مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية

ISSN 2311-5161

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي
Liban –Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

العام الخامس - العدد 39 – فبراير 2018


بسم الله الرحمن الرحيم

ISSN 2311-5181

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية:

علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

المشرفة العامة: د.سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: أ.جمال بلبكاي

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

هيئة التحرير:

أ.د. عاصم شحادة علي(الجامعة الإسلامية العالمية،ماليزيا)

د. بغداد باي عبد القادر(المركز الجامعي غليزان،الجزائر)

د.تيقان بوبكر(رئاسة جامعة التكوين المتواصل،الجزائر)

د.سامية ابربعم (جامعة العربي بن مهيدي،أم البواقي،الجزائر)

د.طراد طارق(جامعة خنشلة،الجزائر)

د.طوال عبد العزيز(جامعة الجلفة،الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د.علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

اللجنة العلمية:

أ.م.د. فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا)

أ.د. شحاتة سليمان محّمد سليمان(جامعة القاهرة،مصر).

د.بحري صابر(جامعة سطيف 2،الجزائر)

د.سامية شينار(جامعة باتنة 1،الجزائر)

د.سعيد علي(جامعة نغاونديري،الكاميرون).

د.سليماني صبرينة(جامعة قسنطينة 2،الجزائر)

د. لالو سوفريادي بن مجيب(جامعة متارام الإسلامية الحكومية،إندونيسيا).

د.مراد علة (جامعة زيان عاشور،الجلفة،الجزائر)

د .نعموني مراد(جامعة لونيس ي علي،البليدة 2 ،الجزائر)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

أ.د.خالد محمد عبد الفتاح أبو شعيرة (جامعة حائل ، المملكة العربية السعودية)

د.إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)

د.أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا)

د.اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا)

د. جان جبور (الجامعة اللبنانية ،لبنان)

د.خويلد أسماء(جامعة الجلفة،الجزائر)

د.سعيد علي(جامعة نغاونديري، الكاميرون)

د.سماح بلعيد (جامعة الشادلي بن جديد الطارف،الجزائر)

د.صلاح الدين أركيبي(جامعة محمد الأول،المغرب)

د.مزرارة نعيمة (جامعة أبو القاسم سعد الله،الجزائر2)

التدقيق اللغوي:

أ.م.د.ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية،العراق).

د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية).

شروط النشر

تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

ISSN 2311-5181

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

- عنوان البحث.

- اسم الباحث ودرجته العلميَّة، والجامعة التي ينتمي إليها.

- البريد الإلكتروني للباحث.

- ملخَّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.

- الكلمات المفتاحية بعد الملخص.

- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيدَ عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكونَ البحثُ خاليًا مِنَ الأخطاءِ اللغوية والنحوية والإملائيَّة.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).

- اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).

- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.

- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الالكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

- الافتتاحية 7

بحوث ومقالات

- **المداخل الخفية في نجاح أداء المنظمات- إدارة الاجتماعات- في معالجة علمية**، د.سماح بلعيد/جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف،الجزائر. 9
- **أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية وسبل تقويمها: دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم**، د. قدي سومية/جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر. 25
- **دور المدرسة في تعزيز الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية**، أ. منيرة مرشد محمد الدليمي/إدارة تعليم الخرج، المملكة العربية السعودية. 41
- **مجتمع المعلومات في الوطن العربي** د.بن سولة نور الدين/جامعة وهران1ن الجزائر. 55
- **جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية** الباحثة بلفيلالي لبنى/جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر. 63
- **تأثير التلفزيون على التنشئة الاجتماعية للطفل**، أ.عزوز نش/جامعة غرادية، أ.حفيظة بوهالي/جامعة الجزائر 3. 75
- **علم النفس الإسلامي: سؤال التأهيل لا سؤال التأصيل**، د. سعد الحاج بن جخدل/جامعة ابن خلدون،تيارت، الجزائر. 95

تقارير

- **تقرير حول "ندوة التكوين في التربية" موضوعها: تكوين أساتذة التربية الوطنية على مناهج الجيل الثاني/ الجزائر**، د. جميلة حيدرة (المركز الجامعي، غليزان، الجزائر) 115

مقالات باللغات الأجنبية

- **Analyse et interprétation du dispositif éducatif, pédagogique et didactiquede l'enseignement traditionnel,** El Alaoui Rachid, Doctorant/Université Mohammed V/Maroc, Rabat 121
- **Cheating in exams in Algerian school Common causes and effective solutions,** Dr BENMESMOUDI Aali/University of Mascara 137

الافتتاحية

الحمد لله ربّ العالمين، ثم الصّلاة والسّلام على النّبي محمّد الذي أرسل رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه وذريّته ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدّين، ثم أمّا بعد :

لهو من فضل الله أن يرى العدد التّاسع و الثّلاثون النّور في حلة بهية تحمل ألواناً علميةً متنوعةً كلّها تضفي نورًا على موضوعات معتمة في مجال النشر، حيث ضمّ هذا العددُ من مجلّة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"جملةً متنوعةً من المواضيع التي تتكامل فيما بينها لتعالج إشكاليات آنية ومهمة، بحيث يعكس هذا التنوع الأهداف المسطرة التي تطمح المجلة لتحقيقها، وهذه الأخيرة تعتبر وسيلةً لنشر الأوراق العلمية المحكمة من قبل أصحاب الاختصاص من مختلف الدول، كل ذلك قصد المساهمة في تطوير البحث العلمي.

يسعدنا في افتتاحية هذا العدد أنْ نعيد إزجاء الشكر للأساتذة الأجلاء الذين عمَّرت أقلامهم صفحات العدد، كما نرحب بكل فكرة أو رأي أو دراسة أو بحث يكون منسجماً مع مضامين وأهداف وخطة المجلة التي نعمل جميعاً على تحقيقها وتطويرها.

و رجاؤنا الوحيد من قرائنا أن يزودونا باقتراحاتهم و ملاحظاتهم التي تنير لنا الطريق و تساعدنا على التطوير و التجديد، آملين أن تكون جهودنا في هذا المجال خدمة لمستقبل هذه الأمة و دافعًا لمسيرتها نحو التقدم و الازدهار.

وما توفيقنا إلاّ بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

رئيس التحرير / أ.جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2018

المداخل الخفية في نجاح أداء المنظمات-إدارة الاجتماعات- في معالجة علمية

د.سماح بلعيد/جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف،الجزائر

ملخص:

يمثل مجتمع العمل سيمفونية من الوظائف الإدارية ،تتسم بالتباين والتناسق والتوازن،...(توصيل معلومات،حل مشكلات،تعديل أفكار واتجاهات قديمة،تسيير الأداء التشغيلي العادي، تسيير عمل ابتكاري/إبداعي...) لكي تصادف القادة والمسيرين وتفرض عليهم توفير التوافقات والحلول التنظيمية المعقولة والمقبولة.عند هذا المستوى،تظهر حاجة هذا العمل المصفوفي **في عالم إدارة** الأعمال، داخل مكاتب المؤسسات، إلى اجتماعات فعالة وديناميكية،تحقق أهداف المنظمة وتفكك الرموز والشائكات التي تحيط بمجتمع العمل...ولا مندوحة أن رهان المنظمات الحديثة، ليس في المفاضلة أن تكون اجتماعات أو لا تكون،بل في المفاضلة في طرق التخطيط والتصميم الفعال لإدارة اجتماع ناجح يفهم فيه الأفراد **ماذا يحتاجون من تنظيم المؤسسة** وماذا يحتاج تنظيم المؤسسة منهم؟

الكلمات المفتاحية: إدارة الاجتماعات، البنية الحاسوبية،اجتماعات بلا ورق،أنواع الاجتماعات مشكلات الاجتماعات، لجان برو، الأساليب الناجحة.

مقدمة:

أظهرت دراسات علم التنظيم وتنمية الموارد البشرية،...موديلا جديدا،في عالم المنظمات، هو **المنظمة اللطيفة(الناعمة).** وقد ثبت أن هذا المولود المبتكر ،يتحقق بالاستثمار في رأس المال الناعم(الأدب/ الأخلاق) السائدة في مجتمع العمل،وإيقاظ دافعية مؤسسات الأعمال للاشتغال على أساليب زرع السلوك الناعم في خلايا المنظمة ومفاصلها .يبرز ذلك في مهارات إدارة الذات وفن التعامل مع الآخرين ومع سياسات العمل ومختلف الأشياء المحيطة فوق منصة الاجتماع...،مما يتبين أن الاجتماعات التنظيمية بمختلف أشكالها و تمظهراتها، يكون لها عائد ذو قيمة طويلة المدى على رسالة المنظمة.وقد ورد في حديث الرسول-ص"**ما اجتمع** قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه إلا حفتهم الملائكة ونزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وذكرهم الله فيمن عندهم".مما يدل أن الاجتماع مواضعة إنسانية،فيها الخير والرفق في الفعل الإنساني.

تعد الاجتماعات في دنيا الإدارة،الحاضنة الاصطناعية، التي تختلق منها التصورات الآنية والمستقبلية لإدارة جوانب العمل المختلفة في منظمات الأعمال،وهي عملية مركبة وهامة،ترتبط بالإيقاع الديناميكي للجماعة في مجتمع العمل.

لا ننكر أن نجاح منظمات الأعمال،يتحقق في ورشة الاجتماعات الناجحة،التي يفهم فيها أفراد المنظمة في لقاءات مهمة تجمعهم في اجتماعات تنظيمية طارئة أو عادية...المهام المنوطة بهم لإيجاد التوافقات المنطقية المرجوة، بينهم وبين أهداف المؤسسة.من هذا المنطلق تطرح الباحثة في هذه الورقة البحثية ، مطارحة علمية للتعرف على أسس ومقومات الاجتماعات

التنظيمية،ما الأساليب الناجحة لإدارة الاجتماعات التنظيمية، ما ظروف فشل الاجتماعات، وما هو الموديل النموذجي لإدارة اجتماعات رفيعة المستوى في التنظيم والهدف، في عالم الأعمال وإدارة المنظمات.

1.اقترابات مفاهيمية: في الاجتماعات، الإدارة، الأسلوب الناجح:

1.1.تعريف الاجتماعات:

أ.لغة: الاجتماعات، هي جمع كلمة **"اجتماع"** وهي دلالة التئام عدد معين من البشر في مكان ما لمناقشة موضوع معين بهدف التوصل إلى هدف محدد"[1]

ب.اصطلاحا:يعرف **فهد بن عبد العزيز العثيمين** الاجتماعات،بأنها تجمع شخصين أو أكثر في مكان معين للتشاور وتبادل الرأي في موضوع معين" [2]

-وهي أيضا لقاء مجموعة من الأفراد، ينتمون إلى منظمة واحدة ،حيث يجتمعون لتبادل الأفكار والمعلومات ،بغرض اتخاذ القرار حول مشكلة ما أو نظام جديد،يحتاج إلى نشره على الموظفين،حيث يكون ذلك بتوفر عدد من العناصر هي:

- وجود هدف مشترك.
- الوقت و المكان المناسب.
- تحديد موضوع الاجتماع.
- التفاعل بين المجموعة.
- التزام الأفراد بالوقت.
- مدى السيطرة و التحكم في الاجتماع.
- مراحل التحضير للاجتماع."[1]

نفهم أن إدارة الاجتماعات، هي عملية مباشرة للاتصال والتواصل بين العاملين، وهي نشاط مركب يستدعي التحضير والاستعداد المسبق، لتوجيه الانشغالات والسيطرة والتحكم فيها بخطوات وظروف،تحقق جذب الأعضاء لحضور الاجتماعات وتجنب نفورهم وإحساسهم بالملل.

2.1.**تعريف الأسلوب:**

-**في اللغة:**الأساليب ،جمع أسلوب، والأسلوب هو الطريق والوجه والمذهب. فقد ورد في لسان العرب لابن منظور مفهوم الأسلوب ،أنه "**السطر من النخيل**" وإطلاق لفظ أسلوب على السطر من النخيل، يعني:أن الأسلوب يقتضي نظاما معينا.

أحمد محمد المصري، الإدارة الحديثة، الإسكندرية، دط، 2008،ص197.

[2]العثيمين فهد بن سعود بن عبد العزيز، الاتصالات الإدارية –ماهيتها –أهميتها- أساليبها- الرياض،مطابع شركة الصفحات الذهبية،1414هـ،ص243.

1أحمد محمد المصري،مرجع سبق ذكره ص196.

-الأسلوب يقتضي نسقا محددا من الأنساق"[2]

الأسلوب يعرفه الفيومي في معجمه"المصباح المنير" الأسلوب بضم الهمزة،هو الفن و الطريق يقال أخذ فلان في أساليب من الأقاويل أي أفانين منه".وهو على أسلوب من أساليب القوم أي على طريق من طرقهم والسلب ما يسلب و الجمع أسلاب"[3].

-**الأسلوب**،هو نقيض الأرض الغليظة التي يتعذر المسير عليها"*

-في الاصطلاح :

-عرف **سبتزر** الأسلوب،بأنه انحراف أسلوبي فردي عن المعيار العام.

-عرف **بول فاليرك** الأسلوب بأنه عدول بالقياس إلى معيار محدد.

-عرف **فون جل** الأسلوب ،بأنه ثمرة عمل بشري،كالنحات وضع تمثاله البديع من المادة الصماء وكذلك يشكل الشاعر أو الناثر جملة إيقاعاته ومجازاته من اللغة.وقد يعني الأسلوب "الاختلاف ".

- الأسلوب مؤسسة خاصة تستمد وجودها من خرق نظام اللغة الكلامي".

-يعرفه **رجاء عيد**، في كتابه "**البحث الأسلوبي معاصرة وتراث**"، بأنه،محصلة خواص ذاتية".

نفهم من الأسلوب،أنه طريقة في التفكير،طريقة في العمل،طريقة في النشاط...يتبعها قائد(معلم، مربي، مدير، مسير..)أو أي فرد لتحقيق هدف مطلوب وإنجاز محدد ،باستعمال سلوكات متعددة و أفانين متنوعة.

3.1. تعريف الإدارة:

-لغة : معناها الخدمة ،على أساس أن من يعمل في الإدارة يقوم بخدمة الآخرين.

دلنا الدرس التاريخي أن أصل كلمة إدارة يعود إلى العصر اليوناني أو الإغريقي وقد ظهر بمسمى Server ومعناها (الخدمة) على أساس أن من يعمل في الإدارة يقوم على خدمة الآخرين .

لأن كلمة يدير administer مكونة من مقطعين باللاتيني هما: « Ad » وتعني يخدم « Minister » تعني الآخرين، وبالمعنى العلمي،فإن خدمة الآخرين ،هي تنظيم شؤون الناس والعناية بأمورهم لتحقيق أهداف معينة".وقد ارتبط مفهوم الإدارة بأنه علم وفن يشتغل على خدمة الآخرين .

-إصطلاحا: الإدارة هي عملية تجميع الموارد والإمكانات النادرة، وهي تشير إلى أنشطة تطبيق الأهداف والقواعد بواسطة المسؤولين وإعداد وتبويب المعلومات لخدمة الآخرين"[4]

التعاريف المتداولة للإدارة، في الأجندة الاصطلاحية،شملت أيضا المدلولات الآية:

---

[2] بن منظور،لسان العرب،بيروت:دار النشر لسان العرب،دط،مج2،ص.197

[3]الفيومي، المصباح المنير، عن عبد القادر عبد الجليل، عمان: دار الصفاء،ط1، 2002،ص104.

*طالب خليف جاسم السلطاني، "الأسلوب: معناه وعناصره- الشكل والمضمون- الأفكار – العواطف والأخيلة- الإيقاع- الأسلوبية"، محاضرة في برنامج نظام التعليم الإلكتروني، شبكة جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، قسم اللغة العربية،2014/10/19 بتوقيت http://www.uobablyon.edu.iq:19:18:59

[4] ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج ،الإدارة العامة والإدارة التربوية، عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع،ط2009،1،ص9.

1- **الإدارة** هي عملية ذهنية وسلوكية تسعى إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمالية والمادية لبلوغ أهداف المنظمة والعاملين بها بأقل تكلفة وأعلى جودة.

2- **الإدارة** هي تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن"[1].

3- **الإدارة** بمعنى: Management هي عملية تجميع الموارد والإمكانات النادرة.

4- **الإدارة** بمعنى الخدمة service: يشير إلى أنشطة تطبيق الأهداف والقواعد بواسطة المسؤولين وإعداد وتبويب للمعلومات لخدمة الآخرين.

5- **الإدارة** كنظام **system**:مصفوفة منتظمة ومتسقة من الوظائف تربط عناصر المنظمة (الأفراد والآلات والمواد الخام) بغية إنتاج منتج لخدمة الأفراد في البيئة المحيطة بهم"

يمكننا أن نستعرض آراء بعض العلماء حول مفهوم الإدارة:

- **ستانلي فانس:** الإدارة هي مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية بقصد تحقيق الأهداف السابق تقريرها ".

- **"داويت"** :بأن الإدارة :" نوع من الجهد البشري المتعاون الذي يتميز بدرجة عالية من الرشد".

-**"تشيلدون"** :الإدارة هي: الوظيفة المتعلقة بتحديد أهداف المشروع والتنسيق بين التموين والإنتاج والتوزيع وتقرير هيكل التنظيم والرقابة على أعمال التنفيذ. ويرى بأن الإدارة التنفيذية، هي التي تتولى تنفيذ السياسة الإدارية ضمن الحدود التي صممتها الإدارة العليا"

- **فوست**،يعرف الإدارة"بأنها نوع من الجهد البشري المتعاون الذي يتميز بدرجة عالية من الرشد"[2]

يتضمن مفهوم الإدارة من خلال هذه التعريفات حسن التنظيم و التوجيه والقيادة،القادرة على التعامل مع المرؤوسين بأسلوب يخلق فيهم روح التعاون والاحترام والشعور بالرضا والحرص على تحقيق أهداف المؤسسة، وتسيير خدمة الأفراد العاملين، بأقل جهد وأكبر عائد.

2.أهمية الاجتماعات:

تدرك الباحثة أن الإجابة المألوفة،لو اتصلت **بأمينة مكتب مدير عام** وسألتها هل المدير موجود لأني أريد مقابلته لأمر ما...،لردت عن سؤالك:إنه" **في اجتماع**".حتى أصبحت عبارة اجتماع مقلقة ومستفزة لدى الكثيرين بحكم أنها مضيعة للوقت ومعطلة لعديد المصالح... .

السؤال ما مقدار الوقت الذي يقضيه المدير في **الاجتماعات**؟ وهل اجتماعه ضروري فعلا؟

---

[1] علي عباس، أساسيات علم الإدارة، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر ،ط1 ، ،2004،ص.17.

[2] محمد بهجت جاد الله كشك،المنظمات وأسس إدارتها، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث،1999، ص3.

توصل **هنري هنزبرغ** في دراسة له ،أن المدير الأمريكي يقضي 69% من وقت العمل في الاجتماعات، وأن مجتمع العمل في أمريكا يعقد في كل يوم عمل ما بين 12 مليون اجتماع .كما كشفت بعض الدراسات التي ظهرت في الدول الغربية،أن اجتماع واحد من أهم الأنشطة التي تستنفذ وقت المدير في أي منظمة عمل"[1]

إذن إلى أي مدى يمكن توفير جزء ولو ضئيل من الوقت الذي يقضى في كل اجتماع دون أن يؤثر على فعاليته؟وهل يمكن الاستغناء عن الاجتماعات وإيجاد بدائل أخرى تفكك الرموز والشائكات والملفات والقضايا العالقة التي تعقد الاجتماعات بشأنها؟

الاجتماع هو حدث يلتقي فيه أكثر من فرد في مكان محدد وزمان محدد للتداول و التشاور وتبادل الرأي حول موضوع أو مشكلة ،بغرض تحليلها واتخاذ قرار بشأنها ونظرا للأهمية البالغة، لهذا الدرس ،آثرنا تصنيفه في عداد الموارد الخفية أو غير المكشوفة، التي تأخذ بتطلعات المنظمة الحديثة وأهدافها إلى أفق واعد، ذلك أن ميدان الاجتماع يمثل الحقيقة الكاملة لمستقبل المنظمة ومستقبل أعضائها.وتعتبر الاجتماعات التطبيق العملي لمبدأ المشاركة في الإدارة، حيث يشترك المرؤوسون مع الرؤساء في اتخاذ القرارات الإدارية التي تتعلق بتخطيط العمل ومراقبة تنفيذه"[2]ومن ثم لا غنى عنها في إدارة الأعمال داخل المكاتب والمؤسسات.

تحدث عملية الإدارة الناجحة للاجتماعات التنظيمية بين أعضاء المنظمة، بتكريس حل أو وضع اقتراح أو بديل أو مناقشة عملية إدارية عادية أو خاصة، تتعلق بالأداء العام أو الخاص للمنظمة.كما تسمح إدارة الاجتماعات التنظيمية، بالنزول إلى شكاوي الأعضاء وتظلماتهم والنظر والتحقق في اقتراحاتهم وخياراتهم.

دلنا الدرس التنظيمي،أن المسيرين و المناجير،الذين شاركوا في اجتماعات سيئة التنظيم، تفتقد للسيطرة والتوجيه، كانت اجتماعاتهم مضيعة للوقت، رغم أن هناك حاجة لانعقادها فعلا،وأن هناك موضوع أو قضية تنتظر القرار والحسم .ومن ثم فالمؤسسات الناجحة،هي التي يتوسم قادتها الأساليب الناجحة لإدارة الاجتماعات،يراعى فيها الأسس والضوابط والمعايير العلمية، التي تحدد وجهة المؤسسة من خلال فعلة الاجتماع أنفسهم لتحقيق رسالة المنظمة وجذب رضا وولاء مختلف الموارد البشرية(قيادية، إشرافية، تنفيذية) لها.

وهكذا نخلص أن غرفة الاجتماع ،كما نتمثلها في تصورنا هي بمثابة،**غرفة للعناية المركزة بمشروع النجاح في المنظمة**، ففي الاجتماعات الناجحة،أيا كانت مدتها، التي قد تطول أو تقصر، تصاغ رسالة المنظمة، في تقرير مختصر وحيوي ،يلخص تجربة المنظمة وتجربة أعضائها وخلفياتهم حيال ما يبادرون به من أداء أو نشاط أو خلفيات ورؤى.

3-أنواع الاجتماعات التنظيمية:

تشير الدراسات والأبحاث في علم التنظيم إلى وجود عدة أنواع من الاجتماعات التنظيمية،تبعا لمدتها وشكلها ومستواها، تبرمجها وتعقدها المؤسسات المختلفة،يمكن النظر فيها في الآتي:

1.3. من حيث عنصر الزمن:يمكن تصنيفها إلى :

أ.اجتماعات دورية: يغلب عليها الطابع الرسمي،وتعقد بصورة دورية(يوم،أسبوع، شهر، سنة) والحاجة إليها، مؤكدة، وقد تتأجل ولكن من المستحيل إبطالها.

---

[1] نادر أحمد أبو شيخة، مدخل إلى إدارة الوقت، القضاء والعلوم الإدارية، الجامعة الهاشمية، دار المسيرة للنشر والطباعة،2009،ص227.

[2] جمال غانم زهران،السكريتارية و الإدارة المكتبية،دار الجيل،1997،ص68

ب.اجتماعات غير دورية:تعقد كلما دعت الحاجة إليها.

2.3.من حيث الشكل:

أ.اجتماعات رسمية: يتحكم في تكوينها قوانين ،لوائح وأنظمة.

ب.اجتماعات غيررسمية: تتسم بالمرونة والسهولة ولا يوجد بها قواعد أو أصول للمناقشة أو كيفية اتخاذ القرار.

3.3.من حيث المستوى: اجتماعات على **المستوى العالمي** (اجتماعات الجامعة العربية هيئة الأمم المتحدة)،اجتماعات على **مستوى الدولة**(اجتماع مجلس الوزراء...)،اجتماعات على **مستوى المنظمات(مجالس الإدارة، اللجان، النقابات)**[1].

4. لماذا تعقد الاجتماعات في دنيا الأعمال:حدد علماء الإدارة و التنظيم أربع مبررات وسياقات تدعو إلى تنظيم اجتماعات بين أعضاء فريق العمل في المؤسسة ،نحصرها في الآتي:

1.4. اجتماع توصيل المعلومات:information giving meetingتتجلى البدائل لتوصيل المعلومات في العمل الإداري في أسناد مكتوبة كالمذكرات والتقارير والمنشورات ونحوها، وإذا علم المدير بأن تلك المعلومات التي عهد بتمريرها بواسطة تلك الأسناد لم تفهم إلا بشرحها بنفسه أو قام باستخدام المعينات السمعية البصرية لجذب انتباه العاملين لمثل هذه المعلومات فإنه من الأفضل دعوة المعنيين إلى اجتماع".

2.4. اجتماع الحصول على المعلومات:information getting meeting :يمكن أن تطلب المعلومات من الأشخاص المعنيين مباشرة دون عقد اجتماعات .ولكن الاجتماع في مثل هذه الحالات مفضلا لما يتبعه من التعرف على صور التفاعل الممكنة بين وجهات النظر المختلفة للمجتمعين.ومن الأمثلة على هذا النوع من الاجتماعات ، ما يسمى ب "اجتماع عصف الأفكار"**brainstorming meeting**،الذي يسمح لجميع الحاضرين بالمشاركة بآرائهم ووجهات نظرهم وفتح حريتهم في طرح الأفكار".

3.4. اجتماع حل المشكلات:problèm solving meeting:إن الاتصالات الشفهية تتفوق على الاتصالات الكتابية، لما تتيحه فرص التأثير المباشرة للرئيس على الموظفين وإقناعهم بوجهة نظر معينة وتعديل الأفكار والاتجاهات القديمة وتقبل ما هو جدير منها لحل المشكلة المعروضة على طاولة الاجتماع".

4.4. الاجتماع التوجيهي أو الإرشادي: instructional meeting بالرغم من أن هناك العديد من الأساليب ،التي يمكن استخدامها لتوجيه العاملين وتحسين مهاراتهم وتوسيع آفاقهم، مثل قراءة كتب أو مقالات و التعلم بالمراسلة و البعثات الدراسية، فإن هذه الأساليب ترتبط بالتكلفة و العائد(تقام لها الحسابات والنفقات"[1].

لهذا السبب تعتبر الاجتماعات وسيلة فعالة،غير مكلفة وتعود بالعوائد وتحدث التوازنات المطلوبة والتوافقات المقبولة بين عناصر مجتمع العمل في عالم المنظمة.

5. التحليل المصفوفي- لإدارة اجتماع تنظيمي ناجح-

سنقف في هذه المحطة عند التصميم المرجو لإدارة اجتماع فعال في عالم الأعمال داخل المكاتب والمؤسسات، نستعرض عناصره في الجدول أدناه:

---

[1] نادر أحمد أبو شيخة،مرجع سبق ذكره،ص 221 .

[1] نادر أحمد أبو شيخة،مرجع سبق ذكره،ص223

مراحل الاجتماع	عناصر المرحلة			
	تحديد الأهداف:	اختيار المشاركين:	تحديد وقت الاجتماع:	إعداد بطاقة الدعوة للاجتماع وإرسالها.
التحضير للاجتماع	-أن تصاغ الأهداف بكلمات محددة -الأهداف مصاغة للنظر فيما يجب أن يتحقق لا فيما يجب أن يفعل.	-يراعى في اختيار المشاركين مدى الفائدة التي يحققها الاجتماع عن مشاركتهم فيه. -تكلفة الوقت المنصرف لقاء مشاركة الأعضاء -رغبة الأعضاء في المشاركة. -مدى تمتعهم بالسلطة اللازمة التي تسمح لهم بالمشاركة. -أن يكون الأعضاء ذوو اهتمامات معينة ووجهات نظر محددة. - أي من المشاركين ينبغي أن يشارك بصورة كاملة أو جزئية أثناء مناقشة بند معين في جدول أعمال الاجتماع	-في الاجتماعات الناجحة يراعى إعلام المشاركين الزمن التقريبي الذي يستغرقه عقد الاجتماع. -استجواب الأعضاء لمعرفة الوقت المفضل لديهم لتحديد فترة الاجتماع ،مسألة لا تجوز التضحية بها.	تتضمن بطاقة دعوة الأعضاء للاجتماع: -تحديد الوقت لبدء الاجتماع -وقت الانتهاء من الاجتماع -مكان الاجتماع -أهداف الاجتماع -أسماء المشاركين فيه - جدول أعمال الاجتماع -المذكرات والبحوث و الدراسات الخاصة بالموضوعات التي ستعرض للنقاش.

التخطيط للاجتماع	اتخاذ قرارعقد الاجتماع -يجب أن يكون اتخاذ قرار عقد الاجتماع مبنيا على خطط وأهداف تتماشى مع مسار الاجتماع	وضع جدول أعمال الاجتماع -جدول أعمال الاجتماع يحدد معالم الاجتماع من خلال وحدتي الموضوع والزمن حتى لا يخرج الاجتماع عن مساره	اختيار المشاركين -لكل اجتماع ممثلين لهم دورهم في سير الاجتماع،فمنهم: -أصحاب المعلومات لهم دورهم في سير الاجتماع -وأصحاب السلطة يقومون بإصدار القرار. -يعتبر رئيس الاجتماع المسؤول الأول على سير الاجتماع بنجاح ،من خلال تحكمه في مهمات ثلاث: -المحتوى: استيعاب أفكار وخبرات المشاركين -التفاعل:أسلوب معالجة المحتوى بين المشاركين - التنظيم :طريقة تنظيم المعلومات و المشاركين لتحقيق الأهداف	مراجعة ترتيبات الاجتماع: -غرفة الاجتماع بمختلف الأجهزة السمعية البصرية. ترتيب المقاعد و الطاولات -إعداد بطاقات بأسماء المشاركين. -فترات الراحة خاصة في الاجتماعات الطويلة المدة -توفير اللوازم المكتبية(ورق،أقلام) - تعيين المقرر لتدوين النقاط المهمة وحيثيات سير جدول الأشغال
	صنع القرار -لصنع القرار الذي يخص موضوع الاجتماع تتاح	تشجيع المناقشة:		

إدارة الاجتماع	للمشاركين أساليب متنوعة لمشاركتهم في توفير حلول واقتراح بدائل لحل المشكلة. -أساليب صنع القرار متنوعة وهي: التصويت. الاجتماع بالإجماع لرأي المشاركين. -أسلوب المجموعة الاسمية(يعتمد الترتيب،التقييم، المقارنة)	المناقشة الناجحة في اجتماع ناجح تتضمن: -أسئلة عامة تفتح مجالا لردود الفعل المتوقعة -أسئلة محددة وقد تكون حرجة . أسئلة غير مباشرة توجه إلى المجموعة -أسئلة مباشرة توجه إلى شخص معين وقد تكون مربكة.		

جدول(1) يبين التحليل المصفوفي لإدارة اجتماع تنظيمي"[1]

إن إدارة اجتماع ناجح ،يمثل أصل من أصول النجاح في دنيا الإدارة والأعمال،فقد ثبت أن الكفاءة تقوم بجولة في مثل هذه المداخل الإدارية الخفية، التي تطبع صورة المنظمة والتي يسقط فيها العناية بالمتغيرات الحسابية والرقمية(الإنتاج، رأسمال المال، الإنفاق...).كما هو الحال في النموذج الياباني أساسا .

نتبين أن الحاجة إلى تنمية الرأسمال البشري في مثل هذه الأصول الخفية في عالم المنظمة(الاجتماعات الفعالة)،يعتبر من الدعائم التي تستند إليها المؤسسات في رفع مردوديتها ذلك أن إدارة الاجتماعات التنظيمية بالصيغة العلمية،يجعل مجتمع العمل نسيجا واحدا مركب على مبدأ **الاختلاف و الائتلاف** على حد سواء(أناس يجمعهم الكثير من التوافقات ويفرقهم القليل من التباينات) ومن ثم نجاح دنيا الأعمال ،سيزيد من الطلب على الاجتماعات التنظيمية،التي تؤهل إحداث التوافقات المعقولة والمقبولة بين البشر،وتلك هي المحصلة النهائية ،المتوقعة للبرامج المتكاملة في المنظمات الحديثة،التي تتدافع في السوق بقاعدة "إن على المنظمة أن تتحرك ماديا وتفكر إنسانيا"، حيث لم يعد يسمح هذا الشكل من الرهانات ،بأي قصور في إدارة المورد البشري ومنع تجربة الاستنساخ الآلي-الميكانيكي على البشر في منظومة العمل.إن هذه هي القاعدة الملائمة لفهم سلوك الإنسان في العمل وتوقع تطوره في الحضارة الإدارية، حيث احترام اجتماعية الإنسان فوق كل اعتبار مادي.وإننا نعتقد أن الاجتماعات التنظيمية – دون سواها- فضاء ناعما، وحاضنة لطيفة، لفك رموز الطبيعة البشرية في مجال التنظيم والعمل.

6.فهم الإنسان من الداخل...محاولة استقصاء خمسة عشر(15) فرضا علميا حول الطبيعة البشرية في الاجتماعات التنظيمية:

[1] أزيد منير عبون، فن الإدارة بالاتصال، الأردن، دط،1997،ص ص 98-101

وضحنا أن المؤسسة،هي جماعة من الناس يكتسبون رخصة من التنظيم ،تخولهم حقوقا وامتيازات قانونية،وإن هذا التجمع الإنساني متدرج، تستعمل فيه الوسائل الفكرية والمادية، من أجل تحقيق نتيجة ملائمة وربحية، شريطة إدارة العاملين، وفق سياسات موضوعية تحد من استنزاف الطاقة البشرية وتحاشي اللاإنسانية في المعاملات والعلاقات.

لقد أصبح الرهان في تكوين قوة عمل منتجة ومستقرة، قائم على الضمانات الاجتماعية والإنسانية، بما يجعل العاملين سعداء،يشعرون بالأمان الوظيفي والحماس نحو العمل،إلى جانب رفع معنوياتهم وإقبالهم على العمل برضا وشغف.إن تأهيل برامج المنظمة للمساهمة في الرفاهية العامة للأفراد في مجتمع العمل،يتحقق باستقصاء مختلف الفروض حول الطبيعة البشرية في العمل ومحاولة فهم الإنسان :ماذا يفكر؟ كيف يفكر؟ ماذا يحتاج من تنظيم المؤسسة؟ كيف من الممكن أن يفي تنظيم المؤسسة باحتياجاته؟ الجواب الاجتماعات التنظيمية الفعالة وحسن إدارتها.فقد ذكر علماء النفس الكلاسيكيين أن الإنسان هو حيوان ذكي في حديقة الحيوانات البشرية. برؤية أوضح إن الطبيعة البشرية في المنظمة توجد على طبائع وموديلات وأشكال. وفهم كل ذلك يتحقق على طاولة الاجتماع، الذي نفهم فيه ضعف الإنسان ونفهم فيه كيفية تحويل الضعف في الطبيعة البشرية،إلى قوة في معادلة النجاح التي تطلبها دنيا الإدارة والأعمال.إن الجدول أدناه يوضح 15 نموذجا بشريا،يعتد به في الاجتماعات التنظيمية، من أجل تحصيل آداء جيد في عالم إدارة المنظمات والأعمال:

رقم العضو	العضو	سمات سلوك العضو	اقتراحات سوسيولوجية لرئيس الاجتماع في توجيه السلوك
1	العضو العيبي	يعجز عن الإفصاح على آرائه ومشاعره	لا تقل له ماذا تعني بكذا بل أعد ما قاله بلهجتك
2	العضو الهامس	يهمس مع الآخرين في موضوع جانبي	لاتحرجه،اسأله سؤالا سهلا وأعد له النقطة الأخيرة في الحديث واسأله عن ملاحظته حولها
3	العضو المخطئ	يقدم ملاحظات بغير عناية	علق على ملاحظته بالقول هذه وجهة نظر في الموضوع ولكن كيف يمكن التوفيق بينها وبين وجهة النظر الأخرى
4	العضو الراغب في المساعدة	يشارك ضمن الحدود الدنيا ويعلن عن رغبته في مساعدة الآخرين	شجعه بصورة مستمرة لتقديم أفكاره
5	العضو الخائف	لا يشارك في المناقشة	أسأله أسئلة سهلة، ثني عليه كلما كان ذلك ممكنا واجعله ليشعر بأهميته
6	العضو المشاجر	يرفض أفكار الآخرين	اعرض أفكاره على المجموعة لتحكم فيها
7	العضو غير المهتم	لا يشارك في المناقشة	اسأله عن طبيعة وظيفته وبين له كيف يمكنه أن يفيد من مناقشة الموضوع المطروح للنقاش.
8	العضو الأذكى	يطرح أسئلة خادعة وفيها قدرا من الحيلة و البراعة	كن يقظا للأسئلة التي يطرحها وقم بعرضها على المجموعة للإجابة عنها
9	العضو المتعالي	التعالي على أعضاء الاجتماع	وجه إليه الأسئلة الصعبة وأعد تعليقاته لباقي الأعضاء لمناقشتها.
10	العضو سريع الرد	لا يعطي فرصة لغيره للتفكير في الأسئلة المطروحة	أشكره واقترح اشتراك أفراد آخرين من الأعضاء في المناقشة.
11	العضو المعترض	يعترض في الموضوعات خارج الاجتماع	حافظ على هدوء أعضاء الاجتماع،أشكر العضو المعترض على أفكاره الجيدة ويطرح أفكاره الخاطئة على الأعضاء لمناقشتها
12	العضو الثرثار	يتكلم في موضوعات خارج موضوع المناقشة	قاطعه واشكره ثم اطرح أهمية الاجتماع والغرض منه واطرح النقاط المطلوب مناقشتها وتابع الموضوع.
13	العضو المشاغب	يعمل على عرقلة سير الاجتماع	احتفظ بعهودك ووضح أهمية الاجتماع والغرض الأساسي من انعقاده
14	العضو المتعصب	يرفض تقبل الأفكار الأخرى المطروحة	اطرح أفكاره على باقي الأعضاء للمناقشة وذكره بضيق وقت الاجتماع وباستعداداته لمناقشة أفكاره فور انتهاء الاجتماع
15	العضو الهادئ	لا يشارك في المناقشة	أثني عليه وشجعه على الاشتراك في المناقشة لتوجيه الأسئلة السهلة إليه.

جدول(2)يبين تعامل رئيس الاجتماع مع مختلف الأنماط السلوكية للأعضاء المشاركين في الاجتماع"[1]

تدرك الباحثة أن إدارة أي مجال من مجالات العمل في المنظمة،لا يتجسد إلا بطاولة الاجتماع بين الأعضاء، لفهم ما يجب أن ينظر ويدرس من أهداف ثم يتحقق.

الفكرة العامة لدى الكثير من الناس،أن الاجتماعات مضيعة للوقت، يسوء فيها التنظيم وتفتقر للسيطرة و التوجيه وهي لوحة تبرز فيها الاختلافات ،وحلبة ساخنة تركح فيها الصراعات بين الأعضاء، نظرا لاختلافات الأهداف والمصالح(وفق المبدأ الذي انطلقنا منه "الإنسان حيوان في حديقة الحيوانات البشرية) ومن ثم ليس مدعاة لانعقادها والدعوة إليها.

جاءت هذه الورقة العلمية، تحمل رؤية أبعد وأعمق،مستخدمة آلة الحفر المعرفي لسيكولوجيا **خمسة عشرة(15)موديلا للطبيعة البشرية في التنظيم**، تتفكك رموزها و تستجلي حقيقتها بالاقتراب العلمي، فهمنا منه منطلق السلوك وواجهناه بالحل المعقول والمقبول ،ضمن معالجة سوسيولوجية، يتعهد بها رئيس الاجتماع حيال هذا **التشاكل**(isotopie) المطروح في خلايا المنظمة و هذه الفسيفسائية والضبابيةالتي تحيط بالمورد الواحد الحقيقي في المنظمة، وهو **الإنسان**- كما يقول **بيتردركر**،أيا كان تموقعه(قائدا،مشرفا، تنفيذيا).يقام الاجتماع به وبشأنه.

تدرك الباحثة أن أساليب إدارة الاجتماعات على نحو ذلك العرض،يفتقر إلى ما يبرره في عالمنا اليوم ،عالم جديد تخطوه منظمات الأعمال بما يعبر عنه المنظمات الخفيفة و الذكية و النحيفة والنعمة واللطيفة...وغيرها من المسوغات التي ترمي بتنظيم وإدارة المؤسسة إلى البحيرة التكنولوجية والاستفادة أكثر من فرص عالم السيبرنطيقا الاجتماعية الجديدة وإسهاماتها في تطوير مفهوم الاستثمار البشري ومهارات الاتصال بالآخرين.إن هذا ما تعبر عنه إمبراطورية "**لجان برو**" الذكية التي سنعرض أبعادها وسياقاتها.

7. لجان برو ،نحو اجتماعات بلا ورق والبنية الحاسوبية في أعمال المكاتب -

تدرك الباحثة أن الاجتماعات التقليدية، لإدارة الأعمال داخل مكاتب المؤسسات، تواجهها عقبات عديدة يمكن حصرها في العناصر الآتية:

-السيكولوجيات والقابليات البشرية المختلفة التي تصادف المسؤول عن إدارة الاجتماع (كما أوضحنا في **الجدول رقم 2**).

- كثرة الأوراق والأختام والتوقيعات أثناء التحضير للاجتماع.

-انقطاع توفر الإنترنيت على المكتب.

- إذا كان الاجتماع بعيدا عن مقر العمل، سيضطر مسؤول إدارة الاجتماع إلى السفر بالكثير من الأوراق و التجهيزات...

- المعاناة في توقيع المحاضر وإحصاء مشاركات الحاضرين .

-أعباء تصادف المسؤولين (غياب الأعضاء، انقطاع التيار الكهربائي،عسر المرور...)

إن الحل، لتجاوز هذه العقبات ،هو تطبيق **لجان برو** لإدارة الأعمال في المجالس واللجان.

[1] نادر أحمد أبو شيخة،مرجع سبق ذكره،ص ص 59-61

لجان برو، هو **نظام إلكتروني** تم تصميمه ليقدم لسكريتارية وأعضاء المجالس واللجان العديد من الوسائط والسبل،التي تجعلهم يستغنون عن حمل أي ملفات أو أوراق في اجتماعاتهم وذلك من خلال توفير بنية حاسوبية ذكية، تساعد على إدارة الاجتماعات والمجالس بطريقة إلكترونية، تسهل العمل وتحسن من مستوى الأداء.

يعتمد النظام على قاعدة أن الاجتماع مشروع تنظيم، ينشط على **مستويين**:

-مستوى التحضير الجلسة وتحميل الملفات والمحاضر.

-مستوى يهتم بما يقوم به أعضاء المجالس اللجان(جدول الأشغال)قبل وأثناء وبعد الاجتماع.

1.7.المميزات العامة لنظام برو:

تم تصميم تطبيق الويب بحيث يوفر للسكريتارية وأعضاء المجالس واللجان بالمكاتب العديد من الأدوات والخيارات، التي تجعل من الإعداد للجلسات عملية أسهل من أي وقت مضى مع امكانية إضافة عدد لا محدود من المجالس واللجان بمستويات مختلفة من الصلاحيات يمكن معها تخصيص صلاحية حتى على مستوى موضوع داخل جدول أعمال جلسة.

يوفر **نظام برو** نظام رسائل SMS/ EMAIL،كما أنه يعمل على الأجهزة اللوحية والهواتف المحمولة، التي تعمل على نظام التشغيل .IOSاويمكن ذلك من أرشفة الملفات على تلك الأجهزة وإدارة جداول أعمالك في أي وقت حتى بدون اتصال بالإنترنيت".

يمكن لأكثر من عضو العمل على الجهاز اللوحي أو الهاتف المحمول ،حيث يتم توفير بيانات دخول خاصة ،بكل عضو، بشكل مستقل دون أن يكون هناك تداخل في مساحات العمل أو البيانات الخاصة بهم على نفس الجهاز

-واجهة استخدام سهلة حتى لمن لديهم خبرة بسيطة في التعامل مع الأجهزة اللوحية.

-إمكانية فرز الجلسات حسب التاريخ أو المجلس أو اللجنة.

-شاشة معلومات للعضو يمكن من خلالها بمجرد النظر معرفة الأيام التي لديه بها جلسات.

-إمكانية ربط مواعيد الجلسات بتقويم أجهزة.IOSابحيث يتم تذكير الأعضاء بمواعيد الجلسات.

-ربط موقع الجلسات بخرائط تفاعلية لإرشاد الأعضاء لمكان انعقاد الاجتماع

-يمكن إنشاء ملفات عامة لكل لجنة على حدة ،بحيث لا يكون هناك حاجة لإعادة تحميل تلك الملفات مع كل جلسة(كملفات اللوائح و الأنظمة)

-إمكانية فتح مرفقات البريد بواسطة **تطبيق برو** وإلحاق المرفقات مع جدول أعمال جلسة معينة.

2.7.الفئة المستهدفة في نظام برو:

-**السكريتارية:** الموظف الذي يقوم بمهام سكريتارية المجالس و اللجان لتسجيل البيانات ومتابعة جدول الأعمال وتم تصميم نسخة الويب الخاصة بالتطبيق لمساعدته في إدارة أعمال المجالس واللجان المسؤول عنها.

-**العضو:** عضو المجلس أو اللجنة وهو الشخص الذي من المفترض أن يكون حاضرا للاجتماع وتم تصميم نسخة خاصة له من التطبيق على جهازه اللوحي أو هاتفه المحمول تساعده في تنظيم ملفاته وجداول أعمال الاجتماع بشكل مبسط وأنيق مع مجموعة من الأدوات التي تزيد من فاعلية حضوره لكل اجتماع.

3.7.مميزات نظام برو في إعداد الجلسات:

يتميز لجان برو بأنه يهتم بتنظيم الاجتماع خطوة بخطوة، حيث يوفر إمكانية توزيع الأدوار على الأعضاء ومنح كل منهم صلاحية محددة وترتيبهم وفق البروتوكول المعتمد في الجهة وكذلك تحديد رئيس الجلسة ثم إضافة جدول أعمال الجلسة وتسجيل البيانات الخاصة بها ورفع المرفقات.

يستطيع كل عضو تأكيد حضوره أو الاعتذار عن حضور الجلسات ، كما يوفر لجان برو العديد من الأدوات مثل المحرر الإلكتروني للمحاضر و الذي يقوم بتجهيز محضر الجلسة آليا،بشكل يجعل كتابة أسماء الحضور وموضوعات الجلسة والتوقيعات تتم كلها بضغطة زر، كما يقوم بتحويل المحضر إلى ملف pdf مع إمكانية إنشاء عدد لا نهائي من القوالب لهذه المحاضر وتخصيص القالب لشخص معين أو مجموعة معينة.

يوفر لجان برو إمكانية النقاش بين الأعضاء قبل الجلسة وإرسال التعليقات و الملاحظات لعضو معين أو كل الأعضاء بناءا على رغبة صاحب التعليق.

يتم تحويل الأوراق الصفراء "الملاحظات" الخاصة بملف معين إلى pdf بحيث يسهل مشاركته أو طباعته، كما يتوفر خيار عزل الملاحظات المكتوبة بخط اليد، بحيث يمكن لأي عضو إرسال الملف الأصلي دون أن تكون ملاحظاته اليدوية مسجلة عليه – وفقا لرغبته- كما يستطيع الأعضاء تصوير أي مستند بواسطة الجهاز اللوحي أو الهاتف المحمول وإرفاقه إلى ملفات العضو على الجهاز.

4.7.مميزات تطبيق برو أثناء الجلسات:

بالطبع جميع المزايا، التي كانت متاحة قبل الجلسة،تظل متاحة أثناء انعقادها ويضاف إليها الكثير من المزايا مثل إمكانية إدارة المداخلات من خلال رئيس الجلسة وكذلك إدارة عملية التصويت ومشاهدة نتائجها، ويمكن أيضا تسجيل المداخلات صوتيا أو منعها طبقا لرئيس الجلسة ويمكن في النهاية مشاركة الملاحظات الصوتية من خلال البريد الإلكتروني وكذلك أرشفتها ضمن أرشيف الجلسات.ولكي لا يشعر حاضروا الجلسة بالغربة فإن أي منهم يستطيع استعرض بطاقة أي عضو آخر ويستطلع على الخلفية الإدارية والفنية والمناصب التي يتولونها"*

نستنتج أن نظام برو، يشكل آلية لصنع القرارات وحل عديد المشكلات، كونه يعتمد على انسياب المعلومات وتدفقها في جميع الاتجاهات، بفضل ما توفره البنية الحاسوبية الذكية، التي تعتبر مدخل حيوي لعمل الجماعة، ومدى فهمها للمهام والواجبات المنوطة.

كما أن نظام بروا تحت تأثير المعطيات الكمية والنوعية التي توفرها البنية الحاسوبية حول جماعة العمل التي يعقد الاجتماع بشأنها،تسمح بتكوين فكرة أساسية عن خصائص الجماعة وتحديد اتجاهاتها في التأييد والمعارضة أو الحياد.

تعزيز البناء التعاوني في سلوك الجماعة، وفهمها بعضها لبعض، بعيدا عن التشنجات و الصراعات التي تتجلى في الاختلافات والتباينات في الآراء ،في الجنس، في السن، الأقدمية في العمل، الرتب المهنية، هذه الاعتبارات الحساسة ،التي كثيرا ما تفصح

*أنظر في نظام إدارة المجالس واللجان برو على البريد info@parmagh.com من قبل بن سامي رئيس التحرير وللتواصل فإن البرنامج متوفر في متجر البرامج باسم لجان برو لكل من أجهزة الإيفون والإيباد والتطبيق يجب ربطه مع خادم server لمزيد من الإطلاع على الملفات في هذا الرابط أو التواصل مع الشركة المطورة: documents /ligan pro //ligan_ pro brochure1. pdf

عن نفسها في النماذج التقليدية(الورقية) لإدارة الاجتماعات، فتبعد جدول أعمال الاجتماع عن غاياته، وينتهي بسببها الاجتماع أحيانا بلا حلول،لكثرة الصراعات و الاستفزازات والشحن النفسي بين الأعضاء.

خاتمة:

إن الأساليب الناجحة لإدارة اجتماع تنظيمي،مدخلا خفيا لنجاح أداء المنظمات في دنيا الأعمال،ذلك أن الاجتماعات التنظيمية تكرس روح الفريق في العمل الذي لا غنى عنه خاصة في المنظمات المعقدة والأعمال الكبيرة ، التي تحتاج أكثر فأكثر إلى نظام برو الجديد وتوافقاته المنطقية مع البنية الحاسوبية في إدارة الأعمال.وهو كما رأينا برنامج فعال جدا لأصحاب الإدارات و الشركات يستحق التجربة في مؤسساتنا.

وإننا نعترف إن الإدارة الفعالة للاجتماعات التنظيمية(تقليدية أو حديثة)هي مسؤولية المنظمة بالدرجة الأولى ومدى مرونة وشفافية سياساتها اتجاه مواردها البشرية،وانفتاحها على الخيارات التنظيمية التي تفكر باستمرار في جعل المورد البشري، راغب وملتزم بامتياز،لقواعد العمل في المنظمة. وطالما أنه لا مندوحة من ميل الإنسان الطبيعي للاجتماع بالآخرين لتحقيق إنسانيته وآدميته.فإنه يجد فرصته أكثر أثناء دعوته لاجتماع تنظيمي(مباشر أو حاسوبي)،أين يشعر بمشاركته في تنظيم المؤسسة وهدفها ومن ثم الولاء لها.

قائمة المراجع:

1- أحمد محمد المصري(2008)، الإسكندرية :الإدارة الحديثة ، دط.

2- العثيمين فهد بن سعود بن عبد العزيز(1414 ه)الاتصالات الإدارية-ماهيتها، أهميتها، أساليبها- الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

3- ابن منظور(دت) لسان العرب، بيروت : دار النشر لسان العرب، ، دط، مج2.

4- الفيومي(2002) المصباح المنير، عن عبد القادر عبد الجليل، عمان: دار الصفاء،ط1.

5- بيار جيرو (دت) الأسلوبية والأسلوب، ترجمة منذر عياشي، القاهرة : مركز الإنماء العربي،دط.

6- رجاء عيد(د ت) البحث الأسلوبي معاصرة وتراث، الإسكندرية ، مصر :منشأة المعارف ، دط.

7- ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج(2009)الإدارة العامة والإدارة التربوية، ط1، عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.

8- علي عباس(2004) أساسيات علم الإدارة، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر ،ط1 .

9- محمد بهجت جاد الله كشك(1999) المنظمات وأسس إدارتها، دط، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

10- نادر أحمد أبو شيخة(2009) مدخل إلى إدارة الوقت، القضاء والعلوم الإدارية، الجامعة الهاشمية، دار المسيرة للنشر والطباعة.

11- جمال غانم زيدان(1997) السكريتارية والإدارة المكتبية، دار الجيل.

12- أزيد منير عبون(2008) فن الإدارة بالإتصال، الأردن، دط.

* طالب خليف جاسم السلطاني، "الأسلوب: معناه وعناصره- الشكل والمضمون- الأفكار – العواطف والأخيلة- الإيقاع- الأسلوبية"، محاضرة في برنامج نظام التعليم الإلكتروني، شبكة جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، قسم اللغة العربية،2014/10/19 بتوقيت 19:18:59 على الموقع:http://www.uobablyon.edu.iq

* نظام إدارة المجالس واللجان برو على البريد info@parmagh.com من قبل بن سامي رئيس التحرير وللتواصل فإن البرنامج متوفر في متجر البرامج باسم لجان برو لكل من أجهزة الإيفون والإيباد والتطبيق يجب ربطه مع خادم server لمزيد من الإطلاع على الملفات في هذا الرابط أو التواصل مع الشركة المطورة: documents /ligan pro //ligan_ pro brochure1. pdf

أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية وسبل تقويمها:
دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم

د. قدي سومية/جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر

ملخص:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية - دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم_، تكونت عينة الدراسة من (222) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من بينهم (105) تلميذا عاديا و(117) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستخدمنا مجموعة من الأدوات هي: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، واختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية.

الكلمات المفتاحية: أخطاء القراءة الجهرية_ التلاميذ العاديون_ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

مقدمة:

تعد القراءة الجهرية عملية ديناميكية يقوم بأدائها التلميذ وتتطلب منه اتزانا عقليا وجسميا ونفسيا، وتعلمها يتطلب مجموعة من القدرات: كالقدرة على الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى مهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات الحروف والكلمات سمعيا، ومهارة الإدراك البصري لتحديد الحروف والكلمات بصريا، إلا أنه هناك مجموعة من التلاميذ يمتازون بذكاء عادي أي متوسط أو فوق المتوسط، وليس لديهم أية مشاكل حسية أو صحية، ويظهر لديهم بما يسمى بصعوبات في تعلم القراءة الجهرية، وهي نوع من أنواع صعوبات تعلم القراءة، وهي في انتشار مستمر؛ حيث نجد ما بين (8 إلى10 %) من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة الجهرية.[1]

ويقصد بها صعوبات في تعلم اللغة المسموعة والمنطوقة نتيجة لصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في: صعوبات الانتباه، والذاكرة، والادراك، والتفكير، والفهم، فنجد حالات من التلاميذ غير قادرين على القراءة الجهرية؛ مما يؤدي بهم إلى تدني تقديرهم لذاتهم وكرههم لمادة القراءة، وزيادة الصعوبات في تعلمها لديهم.

ويعتبر التحصيل القرائي للتلميذ في مختلف مستوياته التعليمية من الأهداف الأساسية للعملية التعليمية، ودليل على مدى تحقيقها، ونجاح الخطة التربوية، وتعطي المجتمعات الراقية أهمية كبيرة للقراءة، وتتخذها كمعيار لرقي الأمة واتجاهها نحو

[1] _Tallal, selon et Merzenich et Tomatis. **Dyslexie**, p1.
http://www.arsytek.org/DOCs/Etude_sur_la_dyslexie_selon_diverses_approches_convergentes.pdf

تطوير نفسها ونموها حضاريا، ولا يظهر هذا الاهتمام من طرف الدولة فقط، بل من طرف الأسرة والمعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية ومن المجتمع ككل.

عندما يلتحق تلاميذ التعليم الابتدائي بالمدرسة، يلاحظ المعلم وجود فروق بينهم، من حيث قدراتهم على القراءة، حيث يجد من التلاميذ من هو متفوق قرائيا، ومنهم من هو عادي في تحصيله القرائي، ومنهم من هو ضعيف في ذلك، ويتأثر التحصيل القرائي بعوامل متعددة منها: العوامل الاجتماعية والتربوية والشخصية[1]، ولقد ركزت الباحثة في دراستها على نوع من أنواع صعوبات تعلم القراءة ألا وهي أخطاء القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم.

1_إشكالية الدراسة:

يرى **جيتري وويفلد** Guthrie & Wigfield (1997) عن أهمية دراسة صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى أهمية عملية القراءة ذاتها؛ إذ أن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، إذ تشير بحوثهما إلى أن أكثر المتغيرات ارتباطا بالقراءة هي كفاءة التلميذ في قدراته القرائية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيله القرائي.[2]

ولقد أثبتت مجموعة من الدراسات من بينها: دراسة عواد (1985) بمصر، ودراسة إمبري (1995)، ودراسة العيسوي (2002) بمصر، ودراسة السرطاوي بقطر (2002)، ودراسة حمزة (2008) بالأردن، ودراسة السعيدي (2009) بالأردن، ودراسة سليمان(2010) بمصر، ودراسة العلوان ورنده (2011) بالأردن، ودراسة الحروب (2012) بالأمارات المتحدة، ودراسة الخطاب (2013) بالسعودية، ودراسة برو (2014) بالجزائر، ودراسة بهلول (2015) بالجزائر، التي أجريت في مجال صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية على أنها في انتشار مستمر.

ويشير **بشير معمرية** (2005) إلى أن صعوبات تعلم القراءة تكون نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ونظرا لأهمية القراءة في حياة التلميذ الدراسية فإن عدم إتقانها يكون مدمر لشخصيته وتقدمه الدراسي[3]، إذ يعاني بعض التلاميذ وفي مختلف مراحل التعليم خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية من مشكلات نفسية متعددة من بينها مشكلة تدني تقدير الذات عند بعضهم، والتي تعتبر من المشاكل الخطيرة على التلميذ بسب انعكاساتها السلبية عليه وعلى تحصيله الدراسي وتحصيله القرائي خاصة، ومن خلال الدراسات السابقة والاشكالية القائمة نطرح التساؤل التالي: **هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية**؟. وينجر عن هذا التساؤل **التساؤلات** التالية:

1_1_ هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الحذف؟.

1_2_ هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء التكرار؟.

1_3_ هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الاضافة؟.

---

[1] Gombert, Anne et Feuilladieu, Sylviane et Gilles, Pierre-Yves et Roussey, Jean-Yves (2008). **La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège.** Revue française de pédagogie, France, p123.

[2] - العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة (2011).**الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها بإستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية .المجلة الأردنية في علوم التربية**، الأردن، المجلد (7)، العدد (4)، ص 404.

[3] - معمرية، بشير (2005).**صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة، العدد (13)، ص44.

1_4_ هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الابدال؟.

1_5_ هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة العكسية للكلمات؟.

2_ **فرضيات الدراسة:** لقد تم الاجابة على تساؤلات الدراسة من خلال الفرضيات التالية:

_ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وينجر عنها الفرضيات التالية:

2_1_ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الحذف، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2_2_ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء التكرار، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2_3_ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الاضافة، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2_4_ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الإبدال، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2_5_ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة العكسية للكلمات، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3_ **أهمية الدراسة:** تظهر أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

3_1_ أهمية موضوع أخطاء القراءة الجهرية في حد ذاته.

3_2_ أهمية القراءة في التحصيل الدراسي للتلميذ، كون أن القراءة هي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها مختلف المواد الدراسية الأخرى.

4_**أهداف الدراسة:** من بين الأهداف التي تسعى هذه الدراسة التوصل إليها نذكر ما يلي:

4_1_ معرفة أخطاء القراءة الجهرية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

4_2_ معرفة الفروق في أخطاء القراءة الجهرية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4_3_ تشخيص أخطاء القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية.

5_ **حدود الدراسة:**

5_1_**الحدود المكانية:** تمت الدراسة بمدارس مقاطعة خير الدين التابعة لولاية مستغانم.

5_2_**الحدود الزمنية:** تمت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للسنة الدراسي[2012_2013]، من 2013/04/09 إلى 2013/05/27.

5_3_الحدود البشرية: شملت عينة الدراسة (222) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، والمسجلين في السنة الدراسية [2012_2013].

6_التعاريف الاجرائية:

6_1_ أخطاء القراءة الجهرية: هي صعوبات في تعلم القراءة الجهرية للحروف والكلمات والجمل؛ نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل أو أصوات الحروف المطبوعة، وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا، وهي محصورة بين (10 و109) درجة، وتتمثل هذه الصعوبات في أخطاء القراءة الجهرية التالية:

أ_ **أخطاء الحذف:** وهو أن يحذف التلميذ حرفا، أو مقطعا من كلمة، أو كلمة بكاملها من النص المقرر قراءته، فلا يقوم بقراءتها ولا ينطق بها خلال عملية القراءة، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا، وهي محصورة بين (0 و109) درجة.

ب_ **أخطاء التكرار:** وهو أن يكرر التلميذ حرفا، أو مقطعا من كلمة، أو كلمة بكاملها من النص المقرر قراءته أكثر من مرة، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا، وهي محصورة بين (0 و109) درجة.

ج_ **أخطاء الإضافة:** وهي أن يضيف التلميذ حرفا، أو مقطعا، أو كلمة بكاملها إلى النص المقرر قراءته، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا، وهي محصورة بين (0 و109) درجة.

د_ **أخطاء الإبدال:** وهو أن يبدل التلميذ حرفا، أو مقطعا، أو كلمة بكاملها من النص المقرر قراءته، بحرف، أو مقطع، أو كلمة من خارج النص الأصلي وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا، وهي محصورة بين (0 و109) درجة.

هـ_ **أخطاء القراءة العكسية:** وهو أن يقرأ التلميذ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا، وهي محصورة بين (0 و109) درجة.

6_2_ التلاميذ العاديون: هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الرابعة ابتدائي، والذين يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط؛ أي (90) درجة فما فوق، ولا يعانون من أي مشاكل صحية أو حسية ويتراوح سنهم ما بين (9_10) سنوات، ولا يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، والذين يتحصلون على أقل من (10) درجات في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا.

6_3_ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة: هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الرابعة ابتدائي، والذين يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط؛ أي (90) درجة فما فوق، ولا يعانون من أي مشاكل صحية أو حسية ويتراوح سنهم ما بين (9_10) سنوات، ويعانون من صعوبات في تعلم القراءة، والذين يتحصلون على (10) درجات فأكثر في اختبار القراءة الجهرية المطبق في دراستنا.

7_ الدراسة الميدانية:

أولا _ الدراسة الاستطلاعية :

1_ مكان ومدة الدراسة الاستطلاعية:

1_1_ مكان الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية بأربعة مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعة خير الدين بولاية مستغانم، وهي: **1**_ مدرسة جلطي العربي، **2**_ مدرسة لحول الشارف، **3**_ مدرسة بولعراس عبد الله،**4**_ مدرسة سيدي فلاق مسجد.

1_2_ مدة الدراسة الاستطلاعية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية [2013/2012]، من [2013/02/12] إلى غاية [2013/03/14].

2_عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية مائة وخمسة وعشرون (125) تلميذا وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، من بينهم خمسون (50) ذكرا وخمسة وسبعون(75) أنثى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث تم اختيار منطقة خير الدين وهي مقسمة إلى ثلاثة مقاطعات [مقاطعة خير الدين"1"، وخير الدين"2"، وخير الدين"3"]، تم سحب مقاطعتين بالقرعة مقاطعة خير الدين"2"، وخير الدين"3"، ثم تم سحب من كل مقاطعة مدرستين، ومن كل مدرسة قسم بطريقة القرعة، فأصبح عدد المدارس أربعة (04) وعدد الأقسام أربعة (04).

3_ أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

3_1 _ اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح: يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية التي تهدف إلى قياس الذكاء عند الأطفال بداية من سن ثمانية سنوات، من خلال القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للذكاء عند الأطفال.

أ_ طريقة تصحيح الاختبار: بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار؛ يتم تصحيح الاختبار حيث يعطى لكل سؤال صحيح أجابه التلاميذ درجة واحدة (1)، والسؤال الذي لم يجيبوا عنه يوضع له صفر(0) درجة، ولمعرفة الدرجة التي تحصل عليها كل تلميذ نقوم بجمع درجات الاجابات الصحيحة التي تحصل عليها كل تلميذ في هذا الاختبار؛ بحيث أن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار هي (0) درجة، وأعلى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار هي (60) درجة.

ب_ حساب نسبة الذكاء: بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ؛ نذهب لقائمة المعيار الثلاثي للاختبار لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.

ولقد تم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار وذلك بحساب صدقه عن طريق صدق المقارنة الطرفية، حيث وجد يفرق بين ذوي الأداء المنخفض والأداء المرتفع، كما تم حساب صدقه كذلك عن طريق الاتساق الداخلي بين فقراته والمقياس ككل، ووجدت معاملات الارتباط محصورة بين (0.593) و(0.761)، وهي دالة كلها عند مستوى الدلالة 0.01، أما بالنسبة للثبات

فتم حسابه عن طريق التجزئة النصفية ووجد معامل الثبات يساوي (1.00)، وكذلك تم حسابه عن طريق معادلة ألفا لكرومباخ ووجد معامل الثبات يساوي (0.978)، وهذه النتائج تدل على أن الاختبار صالح للتطبيق في الدراسة.

3_2_ اختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة: اختبار القراءة الجهرية المطبق في الدراسة هو اختبار من إعداد الباحثة، وهو نص عنوانه "الكتاب"، مكون من أربع فقرات تحتوي على مائة وتسع (109) كلمة، وهو اختبار تشخيصي وليس تحصيلي يقيس قدرة التلميذ المتمدرس في السنة الرابعة ابتدائي على القراءة، أي قدرته على نطق الحروف والكلمات المطبوعة نطقا سليما وصحيحا وفق قواعد اللغة العربية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص بعض الأخطاء القرائية، التي تظهر عند التلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والمتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي والمتمثلة في: أخطاء الحذف، والتكرار، والاضافة، والإبدال، والقراءة العكسية للكلمات، ونقص الفهم، بحيث يكون ملائم لمرحلتهم العمرية ومستواهم الدراسي.

ولقد تم اختيارنا لهذه الأخطاء القرائية الستة لأنها من أكثر أنواع أخطاء القراءة الجهرية انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك على حسب اطلاعنا على العديد من الدراسات من بينها: دراسة تعوينات علي (1987)، ودراسة شهاب (1988)، ودراسة مقدادي (1990)، ودراسة عويدات ومرشد (1991)، ودراسة أبو عين (1991)، ودراسة الجرف (1994)، ودراسة سلام (1999)، ودراسة الحكيمي (2005)، ودراسة شرفوح بشير (2006)، ودراسة فتحي الزيات (2007)، ودراسة العبد الله (2008)، ودراسة محمد الحوامدة (2010).

أ_ طريقة التصحيح: تحسب عدد الأخطاء الخاصة بكل نوع من أنواع أخطاء القراءة الجهرية لكل كلمة يقرؤها التلميذ بطريقة خاطئة، بحيث يضيف فيها حرفا أو يحذف منها حرفا أو يعكسها أو يكررها أو يبدلها بكلمة أخرى، أو لم ينطقها نتيجة لنقص فهمه لها، على أن تجمع الدرجة الكلية لمجموع الأخطاء لتشكل الدرجة الخام التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية، وعلى حسب المعلمين التلميذ العادي هو الذي لا تزيد عدد أخطائه في النص المقدم عن (10) أخطاء أي بمعدل خطأ (01) واحد إلى (0) صفر خطأ في (11) كلمة، والتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو من تزيد عدد أخطائه عن ذلك، كما اعتمدنا على دراسة مصطفى القمش (2006) في تحديد عدد الأخطاء حيث استعمل نص مكون من (75) كلمة، واعتبر التلميذ العادي هو من تقل أخطاؤه عن (6) أخطاء، والتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو من تزيد أخطاؤه عن (9) أخطاء[1]

ولقد تم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار وذلك بحساب صدقه عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار على (40) معلما لتحكميه من حيث الصياغة اللغوية، والمحتوى، وملاءمته للمرحلة العمرية، فتحصل الاختبار على نسبة موافقة فاقت (80%)، ونم حسابه كذلك عن طريق صدق المقارنة الطرفية، حيث وجدته يفرق بين ذوي الأداء المنخفض والأداء المرتفع، كما تم حساب صدقه كذلك عن طريق الاتساق الداخلي بين كل نوع من أنواع الأخطاء القرائية واختبار القراءة الجهرية، ووجدت معاملات الارتباط محصورة بين (0.741) و(0.924)، وهي دالة كلها عند مستوى الدلالة 0.01، أما بالنسبة للثبات فتم حسابه عن طريق معادلة ألفا لكرومباخ ووجد معامل الثبات يساوي (0.937)، وهذه النتائج تدل على أن الاختبار صالح للتطبيق في الدراسة.

---

[1]- القمش، مصطفى (2006). **الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الاردن ،4(1)1_47، ص15.

3_3_ استمارة المعلومات الشخصية للحالة الصحية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ:

وهي استمارة تم بناؤها من أجل جمع المعلومات الشخصية للحالة الصحية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ؛ بحيث يوجد فيها اسم ولقب وسن ومسكن التلميذ، واسم مدرسته، بالإضافة إلى حالته الصحية إن كان يعاني من مشاكل حسية أو حركية أو حس حركية أو أمراض مزمنة، وإن كان مكررا للسنة أم لا؟، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي لوالديه إن كان منفصلان، أم مطلاقان، أو يتيم أحد الوالدين، أم كليهما معا، وهذا بغرض استبعاد من لديهم مشكلات صحية أو اجتماعية أو اقتصادية. وكذلك لضبط أفراد العينة في كل من المجموعتين؛ أي مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من حيث العمر الزمني، والحالة الصحية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ.

3_4_ استبيان خاص بالمعلمين مقدم لإبداء رأيهم حول نص القراءة الذي تم بناؤه من طرف الباحثة: وهو استبيان تم بناؤه من أجل تقديمه للمعلمين، لإبداء رأيهم حول نص القراءة من حيث العمر الزمني للتلميذ، ومن حيث محتوى النص، وصياغته اللغوية.

3_5_ استمارة المعلومات الشخصية الخاصة بالمعلمين: وهي استمارة تم بناؤها من أجل جمع المعلومات الشخصية للمعلمين الذين ساهموا في تحكيم اختبار القراءة الجهرية.

ثانيا_ الدراسة الأساسية:

1_منهج الدراسة: لقد استعملنا المنهج المقارن وذلك من أجل المقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة الجهرية.

2_مكان ومدة الدراسة:

2_1_ مكان الدراسة:

قمنا بدراسة الميدانية بدائرة خير الدين التابعة لولاية مستغانم، والتي هي مقسمة إلى ثلاثة (03) مقاطعات كالتالي: مقاطعة خير الدين "1"، ومقاطعة خير الدين "2"، ومقاطعة خير الدين "3"، وبطريقة القرعة تم اختيار مقاطعة خير الدين "2" وخير الدين "3"، ثم تم سحب من كل مقاطعة خمس (05) مدارس وأصبح عدد المدارس عشر (10) خمس (05) منها تابعة لمقاطعة خير الدين"2" وهي: 1_مدرسة بن عياد مصطفى، 2_ مدرسة سرير الشارف،3_ مدرسة طاهرة عبد القادر، 4_ مدرسة ولد الصالح الميلود، 5_ مدرسة الشهيد أحمد بن عطية، وخمس مدارس تابعة لمقاطعة خير الدين" 3" وهي: 6_ مدرسة العوامرية، 7_ مدرسة بن عودة عثمان، 8_ مدرسة أولاد حمو الجديدة، 9_ مدرسة عزة أحمد، 10_ مدرسة كريشيش الحاج.

2_2_مدة الدراسة:

تمت الدراسة الأساسية خلال الفصل الثالث من 2013/04/09 إلى 2013/05/27، تّم خلالها إجراء مقابلات مع التلاميذ والمعلمين، قصد توضيح تعليمات الخاصة بالمقاييس والهدف من هذه الدراسة، بالإضافة إلى تطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ، وعن سبب اختيارنا للفصل الثالث هو تأكيد المعلمين على أن تلميذ السنة الرابعة ابتدائي خلال نهاية السنة يكون متقنا لعملية القراءة.

3_ مجتمع الدراسة الأساسية:

تكون مجتمع الدراسة من (1696) تلميذا وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي بمقاطعة خير الدين التابعة لولاية مستغانم للسنة الدراسية [2013/2012].

4_ عينة الدراسة الأساسية: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (222) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من بينهم (105) من التلاميذ العاديين و(117) من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من عينة أولية قدرها (357) من الجنسين.

5_أدوات الدراسة: لقد استخدمنا مجموعة من الأدوات وهي :

1_استمارة المعلومات الشخصية للحالة الصحية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ.

2_اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

3_اختبار تشخيصي للقراءة الجهرية من إعداد الباحثة.

6_ المعالجة الاحصائية:

بعد تفريغ استجابات أفراد العينة، جرى ترميزها، وادخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS17.0)، ومن المعالجات الاحصائية المستخدمة نذكر ما يلي:

1_ اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم (Independent t-test) 2_المتوسط الحسابي. 3_ الانحراف المعياري.4_ النسبة المئوية(%).

7_ عرض وتفسيرومناقشة نتائج الفرضية (وفرضياتها الجزئية):

7_1 _ عرض وتفسيرنتائج الفرضية (وفرضيتها الجزئية): التي تنص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

بعد تفريغ النتائج استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي دراجات أخطاء القراءة الجهرية لدى مجموعة العاديين، ومجموعة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_ الجدول رقم(01): يبين نتائج الفرضية المعالجة باختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig
التلاميذ العاديون	105	3.74	1.861	220	73.658	0.000
التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	117	44.85	5.709			

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig)، والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث الذي يقول: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونرفض الفرض الصفري، كما نلاحظ بأن متوسط درجات أخطاء القراءة عند التلاميذ العاديين الذي بلغ (3.74)، أصغر من متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (44.85)؛ أي أن الفرق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_أ_ **عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:** التي تنص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الحذف، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_الجدول رقم (02): يبين نتائج الفرضية الجزئية الأولى المعالجة باختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أخطاء الحذف لدى التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig
التلاميذ العاديون	105	0.53	0.899	220	23.234	0.000
التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	117	8.76	3.711			

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث الذي يقول : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الحذف، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونرفض الفرض الصفري. كما نلاحظ بأن متوسط درجات أخطاء

الحذف عند تلاميذ العاديين الذي بلغ (0.53) أصغر من متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (8.76)؛ أي أن الفرق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_ب_ **عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** التي تنص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء التكرار، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_ الجدول رقم (03): يبين نتائج الفرضية الجزئية الثانية المعالجة باختبار (ت)) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أخطاء التكرارلدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig
العاديون	105	1.04	0.950	220	23.118	0.000
ذوي صعوبات القراءة	117	8.32	3.258			

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0.00) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث الذي يقول: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء التكرار، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونرفض الفرض الصفري. كما نلاحظ بأن متوسط درجات أخطاء التكرار عند التلاميذ العاديين الذي بلغ (1.04)، أصغر من متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (8.32)؛ أي أن الفرق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_جـ_ **عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:** التي تنص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الاضافة، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_الجدول رقم (04): يبين نتائج الفرضية الجزئية الثالثة المعالجة باختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أخطاء الاضافة، لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig
التلاميذ العاديون	105	0.46	0.877	220	31.454	0.000
التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	117	8.24	2.511			

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث الذي يقول: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الاضافة، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونرفض الفرض الصفري. كما نلاحظ بأن متوسط درجات أخطاء الاضافة عند التلاميذ العاديين الذي بلغ (0.46)، أصغر من متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (8.24)؛ أي أن الفرق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

د_ عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: التي تنص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الابدال، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_الجدول رقم (05): يبين نتائج الفرضية الجزئية الرابعة المعالجة باختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أخطاء الإبدال لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig
التلاميذ العاديون	105	0.26	0.519	220	32.334	0.000
ذوي صعوبات القراءة	117	7.55	2.376			

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig)، والتي تساوي (0.00) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث الذي يقول: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء الابدال ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونرفض الفرض الصفري. كما نلاحظ بأن متوسط درجات أخطاء الإبدال عند التلاميذ العاديين الذي بلغ (0.26)، أصغر من متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (7.55)؛ أي أن الفرق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_هـ_ عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

التي تنص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة العكسية للكلمات، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_ الجدول رقم (06): يبين نتائج الفرضية الجزئية الخامسة المعالجة باختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أخطاء القراءة العكسية للكلمات لدى التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig
التلاميذ العاديين	105	1.19	0.878	220	38.579	0.000
التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	117	9.09	2.013			

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل فرض البحث الذي يقول : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة العكسية للكلمات، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونرفض الفرض الصفري. كما نلاحظ بأن متوسط درجات أخطاء القراءة العكسية للكلمات عند التلاميذ العاديين الذي بلغ (1.19)، أصغر من متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (9.09)؛ أي أن الفرق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ولمعرفة أي الأخطاء أكثر انتشارا في اختبار القراءة الجهرية لدى عينة التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لأخطاء القراءة لدى عينة التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (07) : يبين رتبة أخطاء القراءة الجهرية عند التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة.

الفئات / نوع الخطأ	التلاميذ العاديون		رتبة أخطاء التلاميذ العاديين	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة		رتبة أخطاء التلاميذ ذوي تعلم صعوبات القراءة
	م	ع		م	ع	
الحذف	0.53	0.899	03	8.76	3.711	02
التكرار	1.04	0.950	02	8.32	3.258	03
الاضافة	0.46	0.877	04	8.24	2.511	04
الابدال	0.26	0.519	06	7.55	2.376	05
القراءة العكسية	1.19	0.878	01	9.09	2.013	01
مجموع الأخطاء	3.74	1.861		44.85	5.709	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن أخطاء القراءة الجهرية هي متواجدة بكثرة عند عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (44.85) مقارنة بعينة التلاميذ العاديين الذي بلغ متوسطها الحسابي (3.74)، وعلى رغم قلة

الأخطاء عند عينة العاديين، إلا أننا لاحظنا أن أعلى نسبة أخطاء عندهم كانت في : أخطاء القراءة العكسية للكلمات؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.19)، ويليه أخطاء التكرار؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.04).

أما بالنسبة لعينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فنجد أعلى نسبة أخطاء كانت كذلك بالنسبة لأخطاء القراءة العكسية للكلمات بمتوسط حسابي بلغ (9.09)، وتليه أخطاء الحذف بمتوسط حسابي بلغ (8.76)، أي أكثر أخطاء القراءة الجهرية انتشارا لدى عينة التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تتمثل في أخطاء القراءة العكسية للكلمات.

7_ 2_ مناقشة نتائج الفرضية (وفرضيتها الجزئية):

سيتم مناقشة الفرضية العامة من خلال فرضياتها الجزئية والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

من خلال هذه النتائج يمكن إرجاع وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة الجهرية (أخطاء الحذف والتكرار والاضافة والابدال والقراءة العكسية للكلمات ونقص الفهم)، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى عدة أسباب من بينها: أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة في العادة يعانون من صعوبات التعلم النمائية، كصعوبة الذاكرة سوآءا كانت ذاكرة بصرية أو ذاكرة سمعية أو كليهما معا، فهم لا يملكون الاستراتيجيات الصحيحة لتخزين واسترجاع المعلومات من خلال هاتين الذاكرتين، لذلك يواجهون صعوبة في تعلم القراءة لأنّهم غير قادرين على استرجاع صور الحروف والكلمات، والتمييز بينها بصريا أو سمعيا، وأصلها ليس اضطراب في حواسهم البصرية أو السمعية، وإنّما لفشلهم في استخدام استراتيجيات التخزين والاسترجاع مقارنة بزملائهم العاديين.

وهذا ما أكده جيرمان German (1993) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات، حيث معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع ذات الكلمات لدى التلاميذ العاديين، ويرى أن ذلك راجع إلى صعوبات في الذاكرة لديهم، ووجد تلال Tallal (1993) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة يعانون من مشكلة معالجة الأصوات اللغوية ومن صعوبات على مستوى الذاكرة[1]، وبينت دراسة برسمان وآخرون Pressman & all (1986)، والتي قارنوا فيها بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الذاكرة، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية في ذاكرة التعرف وذاكرة المحتوى وذاكرة الكتابة، ووجدوا فروقا ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الذاكرة.[2]

ونرى من أسباب التي يمكن أن تؤدي بالتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الوقوع في الأخطاء القرائية، من نوع الابدال والحذف والاضافة والتكرار والقراءة العكسية، هو أن التلميذ حين قراءته يسرع في القراءة الجهرية، كما أنه غير مدرب تدريبا كافيا على التآزر بين حركة العين والنطق وادراك المادة المقروءة بصريا، حيث تعد الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات، لأنها تشتمل على عملية استذكار للحروف والكلمات المألوفة، وأحيانا يقوم التلميذ بالقراءة ببطء من أجل التخمين في الكلمة وإبدالها بكلمة أخرى، كما أنه قد يفقد موقع الكلمة في النص، كما أن التلميذ الذي لا يفهم سياق الكلمة ومعنها سيضطر أحيانا إلى ابدالها أو حذفها.

---

[1] - عميرة، صلاح علي (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**. ط1. بدون بلد نشر: مكتبة الفلاح للنشر **والتوزيع**، ص 51.

[2] - بهلول، حليمة (2015). **أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية**. رسالة منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، ص18.

ونرجع الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة الجهرية إلى مستوى الصف الدراسي؛ فالتلميذ العادي كلما زاد مستواه الدراسي كلما تحسنت قراءته وكلما كان قادرا على التصحيح الذاتي لأخطائه القرائية، بينما التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تزداد أخطاؤه القرائية بازدياد الصف الدراسي، وهذا في حالة لم يجد التلميذ مساعدة من طرف المعلم أو الأسرة لمعالجة أخطائه القرائية، بالإضافة إلى أنه غير قادر على التصحيح الذاتي، وهذا ما بينه المقدادي (1990) في دراسته التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأخطاء القرائية المرتبطة بالمتغيرات التالية: الشبه الصوتي، والتصحيح الذاتي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.[1]

ويؤثر العمر الزمني كذلك على زيادة الأخطاء القرائية بالنسبة للتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالتلميذ العادي، فكلما كبر التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في العمر، كلما تفاقمت أخطاؤه نتيجة لعدم تصحيحها، بالإضافة لذلك التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قاموسه اللغوي والمعجمي ضعيف مقارنة بالتلميذ العادي، وهذا ما توصل إليه كل من سيمونز وكاميني Simmoons & Kameenui (1990)، في دراستهما حيث وجدا هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من عمر عشر سنوات (10) وأقرانهم العاديين في دقة الاستجابة ولصالح العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين، من عمر اثنى عشرة سنة (12) في معرفة المفردات، وكذلك كشفت الدراسة على أن ذوي صعوبات التعلم من عمر عشرة سنوات (10) يعانون من ضعف حجم المفردات في القاموس المعجمي مقارنة بالتلاميذ العاديين.[2]

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات، وتختلف مع بعضها في ترتيب الأخطاء القرائية لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولكنها تتفق مع أغلبية الدراسات في أن هناك فروقا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في أخطاء القراءة الجهرية، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومن بين هذه الدراسات نذكر: دراسة ويستربرغ Wisterberg، ودراسة ميلر ولاتون Miller & Lanton (1965)، ودراسة فار وأخرون Far & all (1978)، ودراسة جرادات والعميري (1986)، ودراسة السلطان (1986)، ودراسة الملا (1987)، ودراسة الصمادي وربضي (1988)، ودراسة فتحي عبد الرحيم (1988)، ودراسة ستيفنز Stephens (1989)، ودارسة لينز وهيوغس Lenz & Hughes (1990)، ودراسة تورجسن وآخرون Torgeson & Al (1990)، ودراسة زكريا إسماعيل (1991)، ودراسة جاكسون Jackson (1993)؛ ودراسة اللبودي (2005)، ودراسة الحوامدة (2010).

وتوصلت نتائج الدراسة كذلك إلى أن أخطاء القراءة الجهرية هي متواجدة بكثرة عند عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بعينة التلاميذ العاديين، وعلى رغم من قلة الأخطاء عند عينة العاديين إلا أننا لاحظنا أن أكثر الأخطاء عندهم كانت في أخطاء القراءة العكسية للكلمات، ويليه أخطاء التكرار، أما بالنسبة لعينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فنجد أكثر الأخطاء كانت كذلك بالنسبة لأخطاء القراءة العكسية للكلمات وتليه أخطاء الحذف، ونستخلص من هذه النتائج أن أكثر أخطاء القراءة الجهرية انتشارا لدى عينة التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تتمثل في أخطاء القراءة العكسية للكلمة وأخطاء الحذف والتكرار.

_ **الاقتراحات:** بناء على ما سبق وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

---

[1]- الحوامدة، محمد (2010). **أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات**. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، الأردن، المجلد (6) العدد (2)، ص116.

[2]- عميرة صلاح، المرجع السابق، ص64.

_ تقترح الباحثة بأن تقدم البرامج العلاجية مندمجة مع البرنامج التربوي والعملية التربوية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية قدراتهم الذاتية لتدريس مادة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

_ ضرورة عقد لقاءات وندوات لأولياء الأمور والمعلمين لتعريفهم بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأساليب التعامل مع هذه الفئة .

_ يجب أن يكون هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة في مجال القراءة، لتنمية تقدير الذات القرائي لدى التلاميذ.

قائمة المراجع:

1_ برو، محمد (2014). **صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، الجزائر،(15) 95_110.

2_ بهلول، حليمة (2015). **أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية**. رسالة منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر.

3_الحروب، أنيس (2012). **قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، (31) 31_60.

4_الحوامدة، محمد (2010). **أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات**. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، الأردن، 6(2)109_127.

5_ الخطاب، ناصر (2013). **تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية**. مركز دراسات وبحوث المعوقين أطفال الخليج، كلية المعلمين، جدة، السعودية.

6_ الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس التربوي**. ط1. القاهرة: عالم الكتاب.

7_ السعيدي، أحمد (2009). **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات تعلم القراءة**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

8_ العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة (2011).**الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها بإستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية** .المجلة الأردنية في علوم التربية، الأردن، 7(4) 399_418.

9_ عميرة، صلاح علي (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**. ط1. بدون بلد نشر: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

http://www.arsytek.org/DOCs/Etude_sur_la_dyslexie_selon_diverses_approches_convergentes.pdf

10_القمش، مصطفى (2006). **الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الاردن ،4(1) 1_47.

11_ اللبودي، منى إبراهيم (2005). **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها**. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

12_ معمرية، بشير (2005).**صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة، (13)39_59.

Gombert, Anne et Feuilladieu, Sylviane et Gilles, Pierre-Yves et Roussey, Jean-Yves (2008). **La 13_ scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège**. Revue française de pédagogie, France.

selon et Merzenich et Tomatis. **Dyslexie**. _ Tallal,**14**

http://www.arsytek.org/DOCs/Etude_sur_la_dyslexie_selon_diverses_approches_convergentes.pdf

دور المدرسة في تعزيز الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

أ. منيرة مرشد محمد الدليمي/إدارة تعليم الخرج، المملكة العربية السعودية

ملخص:

تعد الحاجة إلي الأمن النفسي في مقدمة الحاجات النفسية (غير العضوية) للإنسان، وأكثرها أهمية بصورة عامة وإذا ما أشبعت اهتم بحاجاته النفسية والاجتماعية الأخرى، ولا تظهر هذه الحاجة عند الفرد إلا بعد أن يشبع حاجته الفسيولوجية ولو جزئياً حينها يسعي الشخص الآمن بعد بذلك في تحقيق حاجات أعلي في المستوي الهرمي للحاجات.وتختلف الحاجات باختلاف المرحلة العمرية فطالبات المرحلة الثانوية يكون جل احتياجاتهن هو تقدير الذات والقبول في المجتمع فكثير منهن في المرحلة الثانوية يعانين من بعض المشكلات التي تظهر في صورة توتر وقلق وصراع داخلي، ومن هنا يظهر دور المدرسة إذ يعد توفير الأمن النفسي للطالبات في المرحلة الثانوية من أولويات المهام المنوطة بالمدرسة، وإن كانت مهمة تحقيق الأمن النفسي مسؤولية المجتمع ككل بما يشمله من مؤسسات تربوية وإعلامية ودينية وغيرها.

إن نجاح المدرسة في هذه المهمة يبرز الدور الحيوي للمدرسة باعتبارها من أهم المؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تعني بتربية الأجيال وتعليمهم وتوجيههم، يكشف عن ذلك ما نلمسه أثر واضح في حياة الطالبات وتكوين شخصياتهن وصياغة أفكارهن.

وهنا تكمن المشكلة حيث يبدو القصور واضحًا في دور الإرشاد النفسي وخاصة في مدارس البنات والأسباب كثيرة لعل من أهمها العوز المعرفي بجوانب المشكلة وقلة وجود متخصصات في الارشاد النفسي ، لذا عنيت هذه الورقة البحثية بتقديم محتوى معرفي جيد عن المشكلة ، ومن خلال المنهج الوصفي التحليلي كشفت عن دور المدرسة ومعلماتها وإرشادها النفسي في تعزيز الأمن النفسي لدي الطالبات و غرس القيم التي تعزز الأمن النفسي وخلق بيئة نفسية آمنة للمدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية تؤدي دورها بسهولة ويسر ،وتمخضت هذه الدراسة بعض التوصيات ذات الصلة بمحاورها ربما تسهم في نجاح هذا الدور المنوط بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية لا بديل عنها في بناء شخصية الطالبة السوية المطمئنة المنتجة.

وقدحوت هذه الورقة مقدمة وثلاثة محاور تم عرض النتائج التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي ـ تعزيز - طالبات المرحلة الثانوية.

مقدمة:

يعد الأمن النفسي من المتغيرات النفسية المهمة التي نالت اهتمام علماء النفس والمختصين وخاصة وأن فقدان الأمن النفسي يولد إدراكا سلبياً مما يؤدي إلي ظهور أساليب سلوكية وقيم غير مقبولة اجتماعيا فالتوافق النفسي يعد مظهراً رئيساً من مظاهر الصحة النفسية والتي تمكن الطلاب والطالبات من التكيف في الصف الدراسي وكذلك الانسجام بين المعلمين والطلاب مما يكون له عظيم الأثر في التحصيل الدراسي وإبراز المواهب لديهم فالأمن النفسي ضرورة لا غني للبشرية عنها ففي ظل الطمأنينة يؤدي كل بأحسن صورة وفي الجو الآمن تنطلق الكلمة المعبرة والفكر المبدع والعمل المتقن المدروس وفيه يحيا الناس

مطمئنين فرحـــين يؤدون واجباتهم في هـــــدوء واستقرار وفي سعادة وهناء لكي تستمر الحـــياة وهي آمـــنة (**الصوافي**، 2008).[1]

فالعصر الحالي يشهد تطورات متسارعة يسعي الأفراد إلى مواكبتها لكي يحيون حياة طبيعية مستقرة لكن قد تسير تلك التطورات لدى بعضهم التوتر والضيق والحاجة الي الشعور بالأمن والاطمئنان النفسي الذي يعد من الحاجات الضرورية جداً لذا يبحثون عن الأسباب الكافية الكفيلة للتخلص من توتراتهم وتأمين حاجاتهم كالحاجة الي الأمن والاطمئنان النفسي من خلال التمسك بالمعايير والقيم الدينية الاجتماعية.[2]

أهمية الدراسة:

- التعرف على ماهية الأمن النفسي.
- تحديد الأساليب المناسبة لتعزيز الأمن النفسي لدي طالبات المرحلة الثانوية.
- الوقوف على دور المدرسة في تعزيز الأمن النفسي لدي طالبات المرحلة الثانوية في المدرسة.
- الوقوف على دور الإرشاد النفسي الطلاب في تعزيز الأمن النفسي داخل المدرسة.
- تحيد دور المعلمات والمرشدات في تعزيز الأمن النفسي للطالبات داخل الصف الدراسي.

فروض الدراسة وتساؤلاتها:

- تتناول هذه الدراسة مشكلة افتقار بعض مدارسنا إلى أساليب تعزيز الأمن النفسي لدي طالبات المرحلة الثانوية من خلال مجموعة من التساؤلات منها:
- ما الأمن النفسي؟
- ما دور الإرشاد النفسي في تعزيز الأمن النفسي في المدارس؟
- ما دور المعلمات والمدرسة في تعزيز الأمن النفسي داخل الصف الدراسي؟
- ما الآثار الإيجابية من تعزيز الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

- تقديم محتوي معرفي عن أهمية تعزيز الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية في المدارس.
- عرض محتوي تربوية عن وسائل تعزيز الأمن النفسي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
- بيان دور الإرشاد النفسي في تعزيز الأمن النفسي في المدارس.
- بيان دور المدرسة بعناصرها ومعلماتها في تعزيز الأمن النفسي داخل الصف الدراسي والمجتمع المدرسي.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي التحليلي** لتحقيق أهداف البحث.

حدود الدراسة: التزمت الباحثة **الحدود** التالية:

- **الحد الموضوعي**: ويتمثل في دور المدرسة في تعزيز الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- **الحد المكاني**: الثانوية الأولى بمحافظة الخرج المملكة العربية السعودية.

---

(1) الصوافي، محمد ناصر مستوي الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نزوة، 2008، سلطنة عمان.

(1) الشندودية، فايزة بنت علي بن عبد الله، بعض القيم الدينية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط رسالة ماجستير في التربية تخصص الإرشاد النفسي، 2011، قسم التربية كلية العلوم والآداب جامعة نزوى.

- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1438 – 1419 هـ.

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة **الاستبيان** كأداة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الأمن النفسي Emotional Security:

تعددت مفاهيم وتعريفات الأمن النفسي بتعدد الباحثين ووجهات نظرهم نحو هذا المفهوم المهم، مما أدى إلى تداخله مع عدة مفاهيم نفسية أخرى كالطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والأمن الانفعالي.

وفي لسان العرب "أمن :الأَمانُ والأَمانةُ بِمَعْنًى. وَقَدْ أَمِنْتُ فأَنا أَمِنٌ، وآمَنْتُ غَيْرِي مِنَ الأَمْن والأَمان .والأَمْنُ: ضدُّ الْخَوْفِ... وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ. ابْنُ سِيدَهْ :الأَمْنُ نَقِيضُ الْخَوْفِ، وَفِي حَدِيثِ نُزُولِ الْمَسِيحِ، عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ وَتَقَعُ الأَمَنةُ فِي الأَرض: أَي الأَمْنُ، يُرِيدُ أَن الأَرض تَمْتَلِئُ بالأَمْن فَلَا يَخَافُ أَحدٌ مِنَ النَّاسِ وَالْحَيَوَان"[1]

وردت عدة تعريفات لمصطلح الأمن النفسي ومنها:

يعرفه **زهران** (1989) بأنه:" الطمأنينة النفسية أو الانفعالية وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حده وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونا وغير معرض للخطر وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطا وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء.[2]

ويعرفه **سعد** (1999) بأنه:" سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها خطر من الأخطار وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والعسكرية المحيطة به "[3]

ويعرفه **البدراني** (2004) بأنه " الطمأنينة والسكينة والاستقرار وعدم الخوف في مواقف الحياة "[4]

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه:" شعور الفرد بالطمأنينة وعدم الخوف من العواصف الاجتماعية المحيطة به وامتلاك القدرة على مواجهتها وتجاوز تأثيراتها.

التعزيز: وردت كثير من التعريفات لمصطلح التعزيز ومنها:

يعرفه **شحاته والنجار** (1424) بأنه" العملية التي يتم بمقتضاها زيادة أو تقوية احتمالية تقويم الفرد بسلوك او استجابة معينة عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة"[5]

وعرفه **المحمادي** (2011) بأنه" زيادة أو تقوية الأمن الفكر لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال البرامج والخدمات التي يقدمها التوجيه والإرشاد الطلابي"[6]

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه قدرة الفرد على تكرار سلوك معين بعد تعرضه لمعزز عقب قيامه بهذا السلوك.

---

(1) ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي، لسان العرب، ادار صادر، بيروت، ط 3، 1414 هـ، 21/13(بتصرف).

(2) زهران، حامد،" الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي" مجلة دراسات تربوية، مج 4، عدد 19، عالم الكتب، القاهرة، مصر. (1989)،. ص ص ،296-297.

(3) سعد ، علي ، مستويات الأمن النفسي لدي الشباب الجامعي . بحث ميداني عبر حضاري مقارن ،مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية المجلد (15) العدد(1) ، 1999.

(4) البدراني ، جلال عزيز . 2004، الأمن النفسي وعلاقته بالتوجيه الزمني لدي طلبة جامعة الموصل رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الموصل.

(5) شحاته ، حسن النجار . النجار ، زينب. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، 1424 هـ، الدار المصرية اللبنانية ،ص109. .

(6) المحمادي ، طلال بن غازي حميد. دور التوجيه والإرشاد في تعزيز الأمن الفكري لدي طلاب المرحلة الثانوية رسالة ماجستير في علم النفس كلية التربية جامعة أم القري(2011-2012م).

الدراسات السابقة:

هناك كثير من الدراسات والمؤلفات التي تناولت هذا المبحث ومن الدراسات المتعلقة بالأمن النفسي:

- **دراسة الشندودية، فايزة بنت عبد الله** (2011م) المعنونة بـ "**بعض القيم الدينية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط**"،وهدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي حيث تكونت عينة الدراسة من 412 طالبا وطالبة منهم 212 طالب 196 طالبة تم اختيارهم عشوائيا من محافظة مسقط وانتهجت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي وقامت ببناء أداتي الدراسة (مقياس القيم الدينية – ومقياس الأمن النفسي) وكان من أهم نتائجها:

- إن درجة التزام الطلبة في محافظة مسقط بالقيم الدينية كانت كبيرة.

- درجة الشعور بالأمن النفسي كانت كبيرة لكافة المجالات (الشعور بالانتماء والشعور بالأمن والشعور بالحب) بمدارس محافظة مسقط.

- هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين القيم الدينية والأمن النفسي بدرجة متوسطة فكلما زاد الالتزام بالقيم الدينية أدي ذلك الي الشعور بالأمن النفسي.

- **دراسة السهلي** (2004)،بعنوان :"**الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب رعاية الأيتام بالرياض**" هدفت الدراسة إلي معرفة مستوي الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب دور رعاية الأيتام بمدينة الرياض حيث طبق الباحثة مقياس الأمن النفسي علي مجتمع الدراسة والذي تكون من 95 نزلا بدور رعاية الأيتام تراوحت اعمارهم ما بين 13 : 23 سنة حيث أشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ترابطية سالبة بين الأمن النفسي والتحصيل الدراسي وان مستوي الأمن النفسي لدي طلاب دور الأيتام مرتفع كما اظهرت الدراسة فروق دالة احصائية بين فئتي الأمن النفسي ولكن بنسب لا تصل الي المرض أو العرض.

- **دراسة أقرع** (2005) بعنوان :"**الشعور بالأمن النفسي تأثره ببعض المتغيرات لدي طلبة جامعة النجاح الوطنية**" حيث طبق الباحثة مقياس "**ما سلو**" للشعور بالأمن النفسي علي عينة الدراسة التي تكونت من 102 طالباً من طلبة الجامعة لتحقيق اهداف الدراسة واظهرت النتائج انه لا فروق ذات دلاله احصائية في مستوي الشعور بالأمن النفسي يعزى لمتغير الجنس والكلية والمكان والسكن والمعدل التراكمي والمستوي التعليمي والضغوط الدورية كما اظهرت النتائج فروق دالة احصائيا في الأمن النفسي بين الطلبة تبعاً لخطورة منطقة سكن الطالب لصالح منطقة سكان المنطقة الحدودية والمناطق القريبة من المستوطنات.

- **دراسة الصوافي** (2009) المعنونة بـ :"**مستوي الأمن النفسي لدي عينة من طلبة جامعة نزوي**" **والتي هدفت الي معرفة مستوي الأمن النفسي لدي طلبة جامعة نزوي ومعرفة الفروق في مستوي الأمن النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكر- أنثى)** ولغرض تحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحثة مقياس "**ماسلو**" للأمن النفسي المعرب والمعدل حيث تكونت عينة الدراسة من 238 طالب وطالبة منهم 57 طالبا و 181 طالبة وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث طبقت الباحثة المنهج الوصفي في دراسته وعالجت الباحثة بياناتها عن طريق الرزمة الإحصائية SPSS لحساب المتوسطات الحسابية وأظهرت النتائج وجود مستوي علي من الأمن النفسي لدي طلبة جامعة نزوي كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

- **دراسة الجميلي** (2001) المعنونة:"**الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدي طلبة جامعة صنعاء**" حيث هدفت الدراسة الي الكشف عن العلاقة بين الالتزام الديني والأمن النفسي لدي طلبة جامعة صنعاء حيث طبقت الدراسة على عينة من الطلاب عددهم 300 طالب وطالبة حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة احصائية قوية وموجبة بين الالتزام الديني والأمن

النفسي لدي الطلبة وكذلك اظهرت النتائج انه لا توجد لدي الطلبة فروق فردية لمتغير الجنس وكذلك لا توجد فروق فردية بين الالتزام الدين والأمن النفسي لمتغيرات التخصص.

- **دراسة محيسن** (2013) وعنوانها :" **الأمن النفسي وعلاقته بالحضور والغياب النفسي للأب لدي طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**"، حيث هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين الحضور والغياب النفسي والأمن النفسي لدي الطلبة في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وعن العلاقة بين الأمن النفسي والاتصال الأسري لدي الطلبة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ومقياس الحضور والغياب النفسي للأب ومقياس الاتصال الأسري (أعداد الباحثة) تكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة غزة تراوحت اعمارهم ما بين 15 : 18 سنة واشتملت العينة علي 250 ذكور و 250 إناث وتوصلت إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الأمن النفسي والحضور والغياب النفسي للأب.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأمن النفسي تعزي الي الحضور النفسي للأب.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأمن النفسي تعزي الي مستوي دخل الأسرة لدي طلبة المرحلة الثانوية.

- **دراسة روشر سشودليش** (**Rocher- schud lushe 2007**) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الأمن النفسي كمتغير وسيط بين ادراك الخلافات الأسرية وبين توافق الطفل حيث اجري ذلك علي عينة من الأطفال (ن=80) تزاوجت اعمارهم من بين 6:9 سنوات وطبق عليهم مقياس "**كيرنر**" للشعور بالأمن النفسي بالإضافة الي مقياس الخلافات الأسرية وقائمة المشكلات السلوكية ومقياس لأعراض القلق والاكتئاب لدي الأطفال وأشارت النتائج الي ان ادراك الأطفال للخلافات الأسرية يزيد من شعورهم بعدم الأمن الانفعالي ويقلل من قدراتهم علي التنظيم الانفعالي ويجعل الصور النموذجية للأسرة لديهم سلبية كما يزيد من أعراض القلق والاكتئاب.

- **دراسة روزين وريثبام** (**Rosen – Rothbaun 2009**) هدفت الدراسة الي التعرف علي اسلب رعاية الآباء والأمهات لأطفالهم وأثر ذلك على الشعور بالأمن النفسي وشملت عينة الدراسة 62 طفلا تم مقابلة ابائهم وامهاتهم علي انفراد لتقييم الأسلوب المتبع في رعاية الابناء واسفرت النتائج علي ان اهتمام الوالدين ومنحهم الحب والعطف يكسبهم شعورا بالأمن النفسي أكثر من الذين لم يحظوا برعاية وحب وعطف من والديهم.

مناقشة الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كونها تناولت الأمن النفسي والذي يعد ذو اهمية كبيرة بالتربية ولما يماثله من أهمية بالصحة النفسية وكذلك اتفقت بعضها مع الدراسة الحالية في المنهج كما في دراسة **محيسن** (2013) ودراسة **الشندودية** (2011) **والصوافي** (2009) وكذلك اختلفت في بعضهم مع الدراسة الحالية في أدوات الدراسة والهدف من الدراسة حيث تناولت دراستنا الحالية تعزيز الأمن النفسي في المدارس وإبراز دور المعلمات والمرشدات والمدرسة في تعزيز الأمن النفسي لدي الطالبات في ثانوية الأولي بالخرج.

محاور الدراسة:

المحور الأول: (الأمن النفسي من منظور إسلامي):

إن الإيمان بالله تعالى يلعب دوراً كبيراً في شعور الفرد بالأمن النفسي والطمأنينة حيث يستمد الإنسان أمنه النفسي من أصول الدين فالثوابت التي يؤمن بها الإنسان مثل القضاء والقدر والخير والشر تغرس في النفس البشرية الأمن النفسي وتبعد عنه

القلق والتوتر فتصبح نفسه آمنة مطمئنة، لقوله تعالى"**وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَىٰ لَكُمْ وَلِتَطْمَئِنَّ قُلُوبُكُمْ بِهِ ۚ وَمَا النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ**"[1]

،فشعور الإنسان بالرضا من أول أسباب السكينة والتي هي سر سعادته في الدنيا والأخرة فانتصار الخير علي الشر والذي يكون مبعثه الإيمان بالله يكفل للنفس البشرية الأمن النفس والانقياد لأوامر الله بسعادة وإيمان ويقين ولقد بين لنا القرآن الكريم في الكثير من آياته الكريمة اهمية الإيمان للإنسان وما يحدثه هذا الإيمان من بث الشعور بالأمن والطمأنينة في كيان الإنسان فثمرات الإيمان هي تحقيق سكينة النفس وأمنها وطمأنينتها ولقد منح الله سبحانه وتعالي نعمة الأمن النفسي لعباده المؤمنين الذين يقومون شرع الله وينتهون عما نهي عنه فربط بين العقل والإيمان.[2] ويرى (**العتوم** ،1977) أن هذا يتضح أيضًا في قوله تعالى:"**الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ**"[3] "وقد بدأت في الظهور حديثاً اتجاهات بين بعض علماء النفس تنادي بأهمية الدين في الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي فالإيمان بالله قوة عظيمة تمد الفرد المتدين بطاقة روحية تعينه علي تحمل مشاق الحياة وتجنبه القلق الذي يتعرض له كثير من الناس في هذا العصر الذي يسيطر عليه الاهتمام الكبير بالحياة المادية والتنافس الشديد من اجل الكسب المادي والذي يفتقر في الوقت نفسه الي الغذاء الروحي مما جعله عرضة إلى الإصابة بالقلق والأمراض النفسية.[4]

ويؤكد (**العقيلي**،2004) أن الأمن النفسي في الإسلام حققه القرآن الكريم للإنسان من خله ارتباطه بالله تعالي وكتبه ورسله واليوم الآخر خيره وشره وأيضا ما جاء في السنة النبوية من توضيح ذلك وكلما قويت درجة ايمان الفرد كلما أصبح أكثر أمانا واستقرارا.[5]

فالأمن النفسي من منظور دينا الإسلامي السمح هو راحة للنفس وانشراح للصدر وتقبل الأخر وقبول التعليم الإسلامية والالتزام بها.

ويري الإمام أبو حامد الغزالي صاحب (إحياء علوم الدين) أن النفس إما أن تساعد صاحبها على أن يكون من الأحياء الصالحين وتمثلها النفس المطمئنة أو النفس التي تلوم صاحبها على أن فعل السيئات فتدفعه الي التوبة

والاستغفار وهذه صفة النفس اللوامة أو تأمر صاحبها لارتكاب المعاصي والشر وتلك هي الأمارة بالسوء.[6]

فإن أكثر الناس قلقا وضيقا واضطرابا وشعورا بالتفاهة والضياع هم المحرومون من نعمة الإيمان ويرد اليقين فالإيمان بالله واليوم الأخر والعمل بمقتضي هذا الإيمان والسكينة ما هي إلا ثمار دوحة الإيمان وشجرة التوحيد الطيبة.[7]

---

(1) سورة "آل عمران"، الآية: 126.

(2) عقل ،وفاء علي سليمان، الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدي المعاقين بصرياً ، بحث تكميلي للماجستير . قسم علم النفس كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة2009، ص3.

(3) سورة "الأنعام"، الآية: 82.

(4)العتوم، عدنان الشيخ يوسف و عبدالله، عندليب أحمد (1997م) أثر سماع القرآن الكريم علي الأمن النفسي – مجلة جامعة أم القري للبحوث العلمية المحكمة، المملكة العربية السعودية – المجلد (10)، العدد (16)،(ص 54:23).

(5) العقيلي، عادل محمد، الاقتراب وعلاقته بالأمن النفسي جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الاجتماعية المملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2004، ص5.

(6) العطاس ، عبدالله أحمد محمد، مفهوم السلوك الخلقي من وجهي نظر الإمام أبي حامد الغزالي وبعض الاتجاهات النفسية الغربية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،2004، ص75.

(7)الشندودية، مرجع سابق، ص:44.

ونجد أن السنة النبوية شملت في سلوكيات الرسول أفعاله وأقوله الفعلية والسلوكية والإقرارية دعوة إلي فعل الخير والترغيب فيه والوعد بالجنة والترهيب من النار والعذاب فهذا كان له أثر كبير في شعور الإنسان بالطمأنينة فاللجوء للشريعة الإسلامية الغراء من أقوى مصادر الشعور بالأمن النفسي.

الأمن نعمة عظيمة من نعم الله عز وجل علي عباده يطلبها الناس ويبحثون عنها بشتي الوسائل فالموروث الديني الإسلامي لأمتنا العربية غني بالكثير من الشواهد علي أهمية الشعور بالطمأنينة النفسية ولقد ذكر الأمن في القرآن الكريم في مواضع متعددة مثل قوله تعالى:{**الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللّهِ أَلاَ بِذِكْرِ اللّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوب**}[(1)]، والحقيقة أن المتأمل في آيات القرآن يلحظ أن الآيات القرآنية تحدثت عن مستويين من الأمن :

أولهما: الأمن الفردي ، فقد بين الله سبحانه تعالى في قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه المشركين في قوله تعالى : **الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ.وَتِلْكَ حُجَّتُنَا آتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ** [(2)] ،وقال الحق سبحانه وتعالى : {**وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُم فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لاَ يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُون**}[(3)]، والمعنى أنه سبحانه يجعل لهم مكان كانوا فيه من الخوف من الأعداء آمنا ويذهب عنهم أسباب الخوف الذي كانوا فيه بحيث لا يخافون الا الله ولا يرجون غيره فالقرآن فيه عطاء الله لما تحبه النفس لا نعرفها نحن ولكن يعرفها الله سبحانه وتعالي وهذه الملكات تنفعل حينما نقرأ القرآن.[(4)]

لقد عني القرآن الكريم عناية شاملة بالنفس الإنسانية انه لم يترك زاوية من الزوايا الا وتعرض لها فلقد تناول نفوس الناس وقلوبهم وعرف أنه هنا يكمن سر قوة الإنسان فالإصلاح يبدأ منها وينتهي إليها ولذلك فإن عناية القرآن الكريم بالنفس كانت من الشمول والاستيعاب بما يمنح الإنسان معرفة صحيحة بالنفس وقاية وعلاجا دون حساب طاقة أخرى وهذا وجه الإعجاز في عناية القرآن الكريم بالنفس الإنسانية أذا انها عناية لم تترك زاوية من زوايا النفس إنه خالق النفس الإنسانية العليم بأسرارها وخفاياها.[(5)]

الأمن النفسي في السنة النبوية:

ولقد ظفرت السنة بكثر من الأحاديث الدالة على الطمأنينة والأمن النفسي سوء كانت بالدعاء او الإقرار ولقد جاء لفظ الأمن في كثير من توجيهات النبي صلي الله عليه وسلم سوء الفعلية او القولية أو التقريرية فعن عبد الله الخطمي أن الرسول ε "من أصبح آمنا في سربه معافا في جسده عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها[(6)] " ،وقد ورد من أدعية النبي ما جاء في

---

(1) سورة "الرعد"، الآية: 28.

(2) سورة "الأنعام"، الآية: 82،83.

(3) سورة النور ، آية :55

(4) الخراشي، ناهد: أثر القرآن الكريم في الأمن النفسي مجلة منبر الإسلام، العدد (37)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003، ص ص13:189

(5) خويطر، وفاء حسن علي، الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدي المرأة الفلسطينية (المطلقة – الأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير علم النفسي الإرشاد النفس كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، 2010، ص17.

(6) الشيباني، بن البديع، تيسير الوصول إلي جامع الأصول من حديث الرسول، بيروت، دار المعرفة،1997،ص574

الحديث الشريف (**اللهم إني اسألك الأمن يوم الخوف**) وإذا رأى الهلال دعا ربه قائلا (**اللهم اهله علينا بالأمن والإيمان**)[1] ،وفي الحديث عن أبي هريرة τ قال: قال رسول الله ε"**المستشار مؤتمن**"[2]. رواه الترمذي.

وفي الحديث عن **عبد الله بن عمر** τ عن الرسولε قال «**الْمُسْلِمُ مَنْ سَلِمَ الْمُسْلِمُونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ، وَالْمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ مَا نَهَى اللَّهُ عَنْهُ**"[3] ولقد ورد ذكر الطمأنينة عند كثير من العلماء مثل ابن تيمية وابن القيم والذي قال:" فالطمأنينة إِلَى الله سُبْحَانَهُ حَقِيقَة ترد مِنْهُ سُبْحَانَهُ على قلب عَبده تجمعه عَلَيْهِ وَترد قلبه الشارد إِلَيْهِ حَتَّى كَأَنَّهُ جَالس بَين يَدَيْهِ يسمع بِهِ ويبصر بِهِ ويتحرك بِهِ ويبطش بِهِ فتسرى تِلْكَ الطُّمَأْنِينَة فِي نَفسه وَقَلبه ومفاصله وَقواهُ الظَّاهِرَة والباطنة تجذب روحه إِلَى الله ويلين جلده وَقَلبه ومفاصله إِلَى خدمته والتقرب إِلَيْهِ وَلَا يُمكن حُصُول الطُّمَأْنِينَة الْحَقِيقِيَّة إِلَّا بِاللَّه ونذكره وَهُوَ كَلَامه الَّذِي أنزلهُ على رَسُوله..."[4]

المحور الثاني: أساليب تعزيز الأمن النفسي في المدارس

تحقيق الأمن النفسي للطالبات في مدارسنا هو مطلب تربوي اساسي قبل البدء في العلمية التعليمة فبناء تربية الأبناء تبدأ من الأسرة والتي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، والمدرسة شريك أساسي في تعزيز وتقوية دور الأسرة والبحث عن أساليب ووسائل تعزيز الأمن النفسي ويجب علينا كمدرسة التركيز عي عدة نقاط لتوفير الأمن النفسي لطالبتنا وتهيئة بيئة صفية آمنة نفسية ومن أهمها:

- اشباع الحاجات الأولوية للطالبات.
- معرفة حقيقة الواقع.
- الاعتراف بالنقص.
- محاولة كسب رضا الناس.
- تقدير الذات.

ومن منطلق إسلامنا الحنيف يمكن التوصل إلى بعض الأساليب المعززة للأمن النفسي للطالبات، والتي نستمدها من ديننا القويم وهي:

1. **الإيمان العميق**: فالأيمان بالله تعالي يكسب المؤمنين أمانانا واطمئنانا عجيبين لأن شعورهم بأنهم موصولون بالقوة العظيمة في القوم شعور يملؤهم بالرضا والتسليم والطمأنينة قال تعالي في قصة موسيυ "(**قالَ كَلاَّ إِنَّ مَعِي رَبِّي سَيَهْدِينِ**) [5]، ففي الآية دلالة علي الطمأنينة والأمن النفسي اللذان إن تحققا للعبد فاز وسعد.

---

[1] يوسف، أحمد: أثر العقيدة في تحقيق الأمن النفسي، دار العلوم جامعة القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع (بدون تاريخ) ص 17

[2] الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر دار إحياء التراث العربي بيروت، الجامعي الحديث، (ب،ت) 2369. ج 3 583

[3] الحديث في صحيح البخاري،102/8، رقم 6484، البخاري، محمد بن إسماعيل ،الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ε وسننه وأيامه = تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر ، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) الطبعة: الأولى، 1422هـ

(4) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ،الروح في الكلام على أرواح الأموات والأحياء بالدلائل من الكتاب والسنة، دار الكتب العلمية ، بيروت، 220/1.

[5] سورة الشعراء، الآية:62.

2. **التوكل علي الله**: يجب على المدرسة غرس قيمة التوكل علي الله في جميع عناصر العملية التعليمية وهو من أهم الأسس التي تحقق الأمن النفسي فعندما نعلم بناتنا الأخذ بالأسباب في أمور حياتنا، ومع الثقة بأن الله سيحفظهن ويحميهن يتولد في النفس الشعور بالرضا والراحة والطمأنينة.

3. **الدعاء:** عندما نربي طالباتنا على الدعاء لله في جميع الأحوال في الشدة والرخاء قال تعالى **(لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ ۖ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ ۚ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)** [1]

الصبر : حيث إن قيمة الصبر من القيم الإسلامية الهامة التي تحقق الأمن النفسي فيجب علي المدارس تنمية هذه القيمة لدي الطالبات فهو بداية للنجاح والتفوق والتمكين في الأرض ونيل المناصب **وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُوا ۖ وَكَانُوا بِآيَاتِنَا يُوقِنُونَ**[2]

ومن الجدير بالذكر أن الأمن النفسي الذي يعتبر الضابط الاساسي للطالبات وحتي يتم تعزيزه لديهن لابد من تعريفهن بثقافة العصر الذي تعيشه طالباتنا الآن وأنه يتميز بثقافة التغيير أي أنه لا يوجد شيء ثابت ،فثقافة اليوم تغيرها ثقافة غدا وهكذا ونظراً لأن بعض الطالبات تواجهن بعض المشكلات الأسرية والتربوية التعليمية مما يسبب لهن الاضطرابات النفسية، وفي مقدماتها القلق والتوتر والضيق حيث الطالبة شديدة العصبية مما يضطرها إلى البحث عما يخفف التوتر والقلق والاكتئاب وحل مشكلاتها خارج إطار الأسرة والمدرسة ويتطلب الموضوع التعامل معه بحيطة وحذر مع فتح المجال معها والهدوء والتأني في مناقشتها والاستماع لها مع الحلم واقامة علاقة تواصلية بناءة، من قبل الأمهات والآباء أو المراقبين مع إشاعة السرور والبهجة حيث يثبت الواقع الميداني لمعالجة مشكلات أبناءنا وبناتنا أن الاستماع لبعض تلك المشكلات يعد الخطوة الأولي للحل ويخفف من وطأتها ومن حجمها كما إن زيادة الألفة والمودة وإزالة الحواجز النفسية بين الفتاة أو الطالبة ووالديها أو بينها ومنسوبي المدرسة[3].

العلماء المسلمون سبقوا العلماء المحدثين في إبراز أهمية العوامل المعرفية في توجيه استجابات الفرد في الظروف المحيطة به وقد أوضح **ابن القيم** قدرة الأفكار إذ لم يتم تغييرها على التحول الي دوافع ثم إلى سلوك حتى تصبح عادة يحتاج التخلص منها إلى جهد كبير وقد أشار الغزالي الي مما يتطلبه أن بلوغ الأخلاق الجميلة تغيير افكار الفرد على نفسه ثم القيام بالممارسة العملية للأخلاق المراد اكتسابها حتى تصبح عادة ولم يخلق تراث اسلامي ايضاً من الإشارات الواضحة لأثر التفكير ليس فقط في توجيه السلوك ولكن في الحالة الصحية للناس.[4] ، ومن هنا يتأتى دور المدرسة في وضع خطط تعمل علي توجيه السلوك وتغيير التفكير في محاولة تعزيز وبناء الأمن النفسي للطالبات .

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:

لكي يتم تعزيز الأمن النفسي في المدارس يجب على إدارة المدارس دراسة العوامل التي تؤثر في الأمن النفسي حتي يتسنى لها توفير تلك العوامل والتعامل معها لخلق بيئة مدرسية آمنة نفسياً فالشعور بالأمن النفسي حاجة يدخل في إشباعها عوامل عديدة منها:

1. **عوامل نفسية:** تمثل البيئة أحد العوامل النفسية التي تؤثر في مشاعر الأمن والاطمئنان والجو العاطفي للأسرة من أهم المصادر اللازمة في تحقيق الأمن النفسي فإهمال حاجات الطالبات وعدم اشباعهن هو سبب انحرافهن والتي تأخذ أشكالًا

---

[1] سورة يونس، الآية:26.

[2] سورة البقرة الآية:155.

[3] الفايدي، تنيضب، تعزيز الأمن النفسي للطلاب مقالة جريدة الرياض الخميس 11 ذي القعدة 1425 هـ - 23 ديسمبر 2004 م - العدد 13331، متاح على الرابط : https://goo.gl/5ongLC

(4) المحارب ، ناصر ، المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي ، الرياض : دار الزهراء، 2013، ص 4،5

مختلفة فتفقدهن أمنهن وتوازنهن النفسي الذي يجعلهن بحاجة ماسة إلى من يأخذ بأيديهن ويوجههن إلى الطريق الصحيح ويساعدهن على التكيف مع نفسه ومع الأخرين.

2. **عوامل اجتماعية**: يزداد شعور الفرد بالأمن النفسي عندما يكون قادرًا على التكيف مع البيئة والتفاعل مع الآخرين والشخص القلق يجد الراحة أو الأمن بصحبة الأخرين فالمدرسة تستطيع توفير هذه البيئة مما يزيد الشعور بالأمن النفسي.

3. **عوامل دينية وأخلاقية**: لا شك أن جوهر الأمن يتأثر بنظام المعتقدات القيم والاتجاهات والأخلاقيات المشتركة وهذه تشكل بعض الجوانب التأسيسية للنفس فالدين يساعد النفس على الاستقرار والقيم الدينية والأخلاقية تهدي الفرد إلى السلوك السوي وتجنبه الوقوع في الخطأ الشعور بالذنب وعذاب الضمير ومن هذ المنطلق تستطيع المدرسة أن تغرس تلك القيم في الطالبات من خلا المعاملات اليومية والسلوكيات المختلفة دخل المدرسة.

المحور الثالث: دور المعلم الإرشادي النفسي في تعزيز الأمن النفسي للطالبات

الشعور بالأمن النفسي هو أساس التكوين الجيد للشخصية ومن شروطه الصحة النفسية السليمة التي يسعي الفرد لتحقيقها بصورة مستمرة وعدم إشباع الحاجة للأمن النفسي يشكل مصدراً للقلق والتوتر وعدم الارتياح وانشغال الفكر وتوقع الخوف من المدرسة والمعلمات والطالبات الرفيقات مما يجعل الطالبات فريسة للمرض النفسي ويكن أقل قدرة علي المبادأة وأقل صموداً وتوددا ،كما يؤثر الشعور بالأمن النفسي سلبيًا في النمو النفسي للفرد ويدفعه الي الاكتئاب ، لذا يجب علينا كمعلمات أن نعي أهمية الدور الذي تؤديه المدرسة في تحقيق الأمن النفسي وتعزيز دوره في تطوير شخصية الطالبة ضمن الإطار الشامل للعملية التعليمية ،فالتربية تتوجه إلى شخصية الطالبة بكاملها وتعمل على تكييف شخصيتها وتمكينها من النمو السوي بانتظام وانسجام ذلك نتيجة التفاعل مع البيئة وأن تربية الفرد هي حصيلة عوامل عديدة في المدرسة والبيت والمجتمع وأن يأخذ في الاعتبار حاجة الطالبة إلى الأمن النفسي فهو ركيزة أساسية لنجاح العملية التربوية ومما لا شك فيه أن الأمن يرتبط ارتباطاً وثيقًا وجوهريا بالتربية والتعليم إذ يقدر ما تغرس القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس أفراد المجتمع بقدر ما يسود ذلك المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار ويمثل النسق التربوي أحد الأنساق الاجتماعية المهمة التي تلعب دوراً حيويا وهاما في المحافظة علي بناء واستقرار المجتمع حيث يري علما النفس أن للنظام التربوي وظيفة هامة وحيوية في بقاء وتجانس المجتمع من خلال ما يقوم به النظام التعليمي من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل لآخر.[1]

فالمدرسة بمعلميها تعد الفرد للحياة بما توفره من ظروف تعمل على توظيف امكانياته وتنمية فاعليته مع المجتمع بالإضافة إلى المجتمع وما فيه من تقاليد وعادات ومثل عليا ونظم اجتماعية مختلفة تتيح الفرص المتكافئة لجميع أفراده لممارسة الحياة علي نحو ايجابي فعال في العمل المناسب المنتج والحرية الواجبة والثقافة البناءة فضلاً عن توفير الشعور بالولاء والعدل في توزيع المكاسب والتضحيات.[2]

الحاجة للإرشاد النفسي في عالمنا المعاصر أمر مهم جداً لإرشاد وتوجيه الطالبات اثناء الدراسة وحل المشاكل التي تواجهن ومما يؤكد الحاجة الي الارشاد النفسي انه من اهم الحاجات النفسية مثلها مثل الحاجة الي الأمن والحب والإنجاز فالشباب في هذا العصر يمرون بمرحلة انتقال حرجة تحتاج الي التوجيه والارشاد وقد يتخللها صراعات واحباطات وقد يلونها القلق والخوف من المجهول والاكتئاب عندما ينتقل الشاب او الفتاة من الدراسة الي مجال العمل ومن الطفولة الي المراهقة ومن المراهقة الي

(1) اليوسف ، عبدالله عبدالعزيز . الدور الأمني للمدرسة في المجتمع السعودي بحث مقدم لندوة المجتمع والأمن والمنعقد في كلية الملك فهد الأمنية بالرياض،1422هـ،ص:347

(2) الزغبي، أحمد محمد الأمراض النفسية والمشكلات السيكولوجية والدراسية عند الأطفال دار زهران للنشر والطباعة عمان الأردن ،2002 ، ص:99

الرشد وهذا يتطلب اعداد الشباب ضمانا للتوافق مع ظروف مرحلة الشباب وذلك بتيسير خدمات الإرشاد النفسي حتي تمر مرحلة الشباب بأمن وسلام.[1]

فبناتنا في المرحلة الثانوية يحتجن الي الإرشاد النفسي حتي يمروا منها بسلام وابد وان يتوافر في مدارسنا الثانوية بصفة خاصة ولا شك أن المعلمة من أهم الركائز التي تعتمد عليها المدارس في بناء شخصية الطالبات وتقويم سلوكيتهن وتعديل افكارهن واتجاهاتهن والاداة الناجحة والمثني لتقويم مسار وتصحيح المفاهيم كما اقترح "**القرني**" بعض الحلول لتعزيز الأمن النفسي ومنها : تزويد المدارس بعدد كاف من المشرفين التربويين لمساعدة المعلم في التعامل مع الطلاب وتحقيق العدل بين الطلاب واحترام وجهات نظرهم وتكثيف المرشدين الطلابيين العناية بذوي المشكلات النفسية.[2]

ومهم أن نقول: إن دور المعلمات أساسي ومهم ويتحملن الجزء الأكبر في تعزيز الأمن النفسي فهن القدوة والمربيات والموجهات فكلمتهن مسموعة عند الطالبات فهن قدوة لهن ويجب عليهن مراعاة التالي:

- أن يكن قدوة لعمل الخير فهن معلمات الخير ويحملن مسؤولية كبيرة.
- الاهتمام بالتربية الاجتماعية.
- توجيه الطالبات لطرق البحث عن المعلومات الصحيحة وتشجيعهن على ذلك.
- مساعدة الطالبات على استيعاب المفاهيم والأفكار التي تتعلق بالحياة والمستقبل.

ومن الجدير بالذكر أن المعلمات بحاجة لدعم جهات نفسية تعين المعلمات للقيام بالأعباء الملقاة علي عاتقهن وممارسة دورهن بفاعلية واقتدار.

التوصيات والنتائج:

حاولت الدراسة تسليط الضوء على الحاجة الملحة لمدارسنا لتعزيز الأمن النفسي للطالبات في المرحلة الثانوية حتى نهيأ بيئة آمنة نفسياً تتناسب مع العملية التعليمية والتربوية ومن أهم النتائج التي تمخضت عن هذه الدراسة:

(1) تعزيز الأمن النفسي للطالبات من أولويات المدارس الثانوية.
(2) ضرورة تبني المدارس برنامج إرشاد نفسي مناسب لتعزيز الأمن النفسي للطالبات في المدارس.
(3) تعميم الإرشاد النفسي على جميع المدارس الثانوية للبنات.
(4) ضرورة تضمين الخطة التدريبية للمعلمات برامج ودورات تعزيز الأمن النفسي.

كما قدمت الدراسة بعض **التوصيات** ومنها:

(1) اعتماد الإرشاد النفسي في جميع المدارس كهيئة مستقلة تشرف عليها إدارة التعليم وتزودها بالبرامج والدورات وورش العمل.
(2) تضمين المناهج العلمية المختلفة قيم وسلوكيات تعزز الأمن النفسي.
(3) نشر ثقافة الأمن النفسي في كافة المؤسسات عن طريق التواصل بين الأسرة والمدرسة والتعاون فيما بينهما.
(4) تبني السياسة العليا للدول العربية الأمن النفسي كعنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية.

---

(1) زهران ، حامد عبدالسلام و سدي ، اجلال محمد : علم النفس النمو ط1 عالم الكتب للطباعة والنشر القاهرة : مصر 2002، ص:67.

(2) القرني ، علي سعد ، إدارة الأمن الوقائي المدرسي الشامل في البيئة العربية، ترف أم ض رورة المجلة التربوية المجلد، الكويت، العدد 75 ص 2001 : ص2016.

(5) تكثيف برامج الصحة النفسية والأمن النفسي في كلية إعداد المعلمين والمعلمات مع التدريب الميداني على اكتشاف الحالات ووضع الخطط العلاجية لها.

إخضاع المعلمين والمعلمات المتقدمين للعمل بالمدارس لاختبارات قياس لقدراتهم على تعزيز الأمن النفسي.

قائمة المراجع والمصادر:

القرآن الكريم.

1. ابن قيم الجوزية ،محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ،الروح في الكلام على أرواح الأموات والأحياء بالدلائل من الكتاب والسنة ،دار الكتب العلمية ، بيروت.
2. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي، لسان العرب، ادار صادر، بيروت، ط 3، 1414 هـ
3. البخاري، محمد بن إسماعيل ،الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ε وسننه وأيامه = تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر ، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) الطبعة: الأولى، 1422هـ
4. البدراني ، جلال عزيز . 2004، الأمن النفسي وعلاقته بالتوجيه الزمني لدي طلبة جامعة الموصل رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الموصل.
5. الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر دار إحياء التراث العربي بيروت، الجامعي الحديث، (ب، ت).
6. الجميلي، حكمت عبد اللطيف نصيف (2001) الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدي طلبة جامعة صنعاء رسالة – رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء اليمن.
7. الخراشي، ناهد: أثر القرآن الكريم في الأمن النفسي مجلة منبر الإسلام، العدد (37)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003.
8. خويطر، وفاء حسن علي، الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدي المرأة الفلسطينية (المطلقة – الأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير علم النفسي الإرشاد النفس كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، 2010.
9. الزغبي، أحمد محمد الأمراض النفسية والمشكلات السيكولوجية والدراسية عند الأطفال دار زهران للنشر والطباعة عمان الأردن، 2002 .
10. زهران ، حامد عبد السلام و سدي ، اجلال محمد : علم النفس النمو ط1 عالم الكتب للطباعة والنشر القاهرة : مصر 2002.
11. زهران، حامد،" الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي" مجلة دراسات تربوية، مج 4، عدد 19، عالم الكتب، القاهرة، مصر. (1989).
12. سعد ، علي ، مستويات الأمن النفسي لدي الشباب الجامعي . بحث ميداني عبر حضاري مقارن ،مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية المجلد (15) العدد(1) ، 1999.

13.السهلي، عبد الله حميد حمد (2004) الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب رعاية الأيتام بالرياض دراسة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية – قسم العلوم الاجتماعية – رعاية وصحة نفسية الرياض السعودية

14.شحاته ، حسن النجار . النجار ، زينب. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية ،1424 هـ

15.الشندودية، فايزة بنت علي بن عبد الله – بعض القيم الدينية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط رسالة ماجستير في التربية تخصص الإرشاد النفسي، 2011، قسم التربية كلية العلوم والآداب جامعة نزوى.

16.الشيباني، بن البديع، تيسير الوصول إلي جامع الأصول من حديث الرسول، بيروت، دار المعرفة،1997.

17.الصوافي، محمد ناصر مستوي الأمن النفسي لدي عينة من طلبة جامعة نزوي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نزوة، 2008، سلطنة عمان.

18.العتوم، عدنان الشيخ يوسف وعبد الله، عندليب أحمد (1997م) أثر سماع القرآن الكريم علي الأمن النفسي – مجلة جامعة أم القري للبحوث العلمية المحكمة، المملكة العربية السعودية – المجلد (10)، العدد (16).

19.العطاس ، عبدالله أحمد محمد، مفهوم السلوك الخلقي من وجهتي نظر الإمام أبي حامد الغزالي وبعض الاتجاهات النفسية الغربية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،2004.

20.عقل، ،وفاء علي سليمان، الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدي المعاقين بصرياً ، بحث تكميلي للماجستير . قسم علم النفس كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة2009.

21.العقيلي، عادل محمد، الاقتراب وعلاقته بالأمن النفسي جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الاجتماعية المملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2004.

22.الفايدي، تنيضب، تعزيز الأمن النفسي للطلاب مقالة جريدة الرياض الخميس 11 ذي القعدة 1425 هـ - 23 ديسمبر 2004 م - العدد 13331، متاح على الرابط: https://goo.gl/5ongLC

23.القرني ، علي سعد ، إدارة الأمن الوقائي المدرسي الشامل في البيئة العربية، ترف أم ضرورة المجلة التربوية المجلد، الكويت، العدد 75 ص 2001 : ص2016

24.المحارب ، ناصر ، المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي ، الرياض : دار الزهراء، 2013.

25.المحمادي ، طلال بن غازي حميد. دور التوجيه والإرشاد في تعزيز الأمن الفكري لدي طلاب المرحلة الثانوية رسالة ماجستير في علم النفس كلية التربية جامعة أم القري(2011-2012م).

26.اليوسف ، عبدالله عبدالعزيز . الدور الأمني للمدرسة في المجتمع السعودي بحث مقدم لندوة المجتمع والأمن والمنعقد في كلية الملك فهد الأمنية بالرياض،1422هـ

27.يوسف، أحمد: أثر العقيدة في تحقيق الأمن النفسي، دار العلوم جامعة القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع (بدون تاريخ).

المراجع الأجنبية:

28.Rusher schidlich، (2007) prospective effects of inter parental confliction child

29.Attachment security and the moderating role of parents journal of marriage and damily، vol.72، ns،292-325

30.Rosen rothbaun (2009) Quality og parental care giving and security of attachment .developmental psychology 29،2،353-360

مجتمع المعلومات في الوطن العربي

د.بن سولة نور الدين/جامعة وهران، الجزائر

ملخص:

أصبح مجتمع المعلومات من المواضيع المطروحة على الساحة العلمية في الوقت الراهن نظرا لأهمية الموضوع من جهة ، وباعتبار مجتمع المعلومات آخر مرحلة وصل إليها الإنسان ، وهي مرحلة تختلف جذريا عن المراحل السابقة بسبب التحولات التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مختلف المستويات الاجتماعية والسياسية والثقافية وحتى العسكرية والأمنية ، ونحن نسعى من خلال هذه الورقة العلمية إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع وواقع مجتمع المعلومات في الوطن العربي .

الكلمات المفتاحية : مجتمع المعلومات ، الوطن العربي .

مقدمة:

إن الحديث عن مجتمع المعلومات هو حديث عن حقبة ومرحلة من مراحل المجتمع الإنساني بكل ما تحمله من تغيرات وانعطافات جذرية في مختلف نواحي الحياة الإنسانية سواء من الناحية الاقتصادية أو السياسية أو غيرها ، فمثلا تميزت العصور القديمة من الناحية السياسية بنزعات من أجل السيطرة العالمية مما أدى إلى ظهور إمبراطوريات كبرى كالمصرية والآشورية والفارسية والإمبراطورية الرومانية التي كانت أكبر وأقوى إمبراطورية ، واستمرت هذه المرحلة إلى غاية سقوط روما على أيدي الجرمان وتشكلت على إثرها ممالك بربرية متفرقة وحلت الكثرة محل الوحدة ، ومن الناحية الاقتصادية كان العبيد في العصور القديمة يُشكلون الطبقة الرئيسية للإنتاج ، وكان الاقتصاد قائم على الزراعة كمصدر رئيسي للدخل وترسخ النظام الإقطاعي ، ثم ظهور أنشطة تجارية إضافة إلى الزراعة نتيجة انفتاح البحر الأبيض المتوسط واكتشاف الطرق البحرية المؤدية إلى أمريكا والهند مع نهاية القرن الخامس عشر (15 م) ، وظهور بوادر الأنشطة الصناعية مع ظهور المكننة في القرن 17 م وهي العوامل التي مهدت للنظام الرأسمالي ونهاية النظام الإقطاعي وتحول الاقتصاد من مجرد نشاط زراعي إلى أنشطة صناعية ومبادلات تجارية دولية إضافة إلى الزراعة [1] .

مما سبق يتضح أن تطور المجتمع من مرحلة إلى مرحلة مرتبط بتغيرات جذرية في مختلف الميادين السياسية و الاقتصادية غيرها ، وهي عوامل مرتبطة ببعضها لذلك نجد أن الباحثين يصنفون المجتمعات إلى أقسام مختلفة حسب معايير مختلفة فمثلا حسب المعيار السياسي حسب نوع الحكم السائد إلى مجتمعات ملكية ، مجتمعات ديمقراطية ،مجتمعات مستبدة ..إلخ ، وحسب المعيار الاقتصادي إلى مجتمعات إقطاعية ، مجتمعات رأسمالية ، مجتمعات اشتراكية ..الخ ...

1 يُنظر ، ين سولة نورالدين ، **العلم في العصور الوسطى** : مجلة جيل العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد04، ديسمبر 2014 ، ص ص 143،133.

لكن رغم اختلاف تقسيم المجتمعات باختلاف المعايير التي سبق ذكرها إلا أن هناك اتفاق بين الباحثين على أن المحرك الرئيسي لأي مجتمع هو عملية الاتصال والتفاعل بين أفراده ،حيث يؤكد المؤرخ والكاتب

الإنجليزي H.G .WELLS (1866-1946، كاتب انجليزي) : " **أن تطور التاريخ الإنساني هو ظاهرة اجتماعية واحدة تدفع بالإنسان إلى الاتصال بأخيه الإنسان في مكان آخر أو مجتمع آخر"** ، وهو بذلك ينظر إلى قصة التطور التاريخي البشري على أنها تطور عملية الاتصال حيث انتقل المجتمع البشري سواء كان رأسمالي أو اشتراكي أو ديمقراطي أو ملكي أو غيره من مرحلة الكلام إلى الكتابة ، إلى الطباعة ومن تم إلى مرحلة الإذاعة والاتصال الإلكتروني ، والانتقال من مرحلة إلى مرحلة متوقف على مدى تجاوز الحدود الجغرافية أثناء عملية نقل الأفكار والمشاعر [1].

ويشترك معه في هذا التقسيم **ماكلوهان** * الذي يقسم تطور المجتمع إلى ثلاث مراحل ، بدأت مع انتقال المعلومات شفويا من الفم إلى الأذن مما دعم العلاقات الاجتماعية ، ثم المرحلة الموالية مع ظهور الطباعة التي أدت إلى ظهور نزعة نحو الاستقلالية والفردية ، ومن تم مرحلة الحضارة الآلية ذات العقول الالكترونية والأقمار الصناعية [2] ، وأصبحت فيها عملية نقل المعلومات تعتمد على وسائط هي بمثابة امتداد لحواس الإنسان[3] .

فالبدايات الأولى لوسائل الإعلام غيرت عمليات الاتصال القائمة بين الأفراد ، مما دفع العديد من الباحثين إلى الاهتمام بتلك التغييرات وشكلوا مقاربات نظرية أساسية لفهمها ، حيث بحثت في كيفية مساهمة وسائل الاتصال الجماهيري في إعادة تشكيل الأسس الثقافية والاجتماعية ، وقواعد وقوانين المجتمع والعلاقات بين الأفراد.[4]

فإقحام الوسائط الاتصالية المختلفة في حياة الإنسان ساهم في إحداث تغيير جذري في عملية الاتصال والتفاعل الإنساني على المستوى السياسي والاقتصادي والعلمي والاجتماعي ، وساهم التطور التكنولوجي لهذه الوسائل في القرن 19 م في إلغاء الحدود لجغرافية وتقليص المسافات الزمنية ، وغير الكثير من المفاهيم المتداولة ، فالاتصال لم يعد يقتصر على حدود الجماعة أو القرية أو المدينة بل أصبح لا يعرف حدود سياسية أو جغرافية ، والتجارة لم تعد تقتصر على السلع الملموسة بل أصبحت المعلومات موضوع للمبادلات التجارية ولها قيمة مادية يتم شراؤها أو بيعها في أسواق إلكترونية .

---

[1] **يُنْظر**،بشير العلاق .**نظريات الاتصال**.دار اليازوري العلمية للنشر .عمان .ص56.

* **مارشال ماكلوهان Marshall McLuhan (1911 . 1980م)** :أستاذ وباحث كندي درّس في عدة جامعات أمريكية، نشر ماكلوهان مئات من المقالات في المجلات وأصدر أربعة كتب مهمة هي :

-The Mechanical Bride. : Folklore of Industrial Man, (1951)

- The Gutenberg Galaxy : The Making of Typographic Man (1962) ,

- Under Standing Media :The Extensions of Man (1964) ,

- The Medium is The Message : An Inventory of Effects (1967) .

(محمد جاسم فلحي الموسوي. نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري . الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك كلية الآداب والتربية قسم الإعلام والاتصال .من موقع: **http://www.ao-academy.org** / تاريخ المعاينة 2015/06/21).

[2]. Nick Stevenson. Understanding Media Cultures Social Theory And Mass Communication. Second Edition. SAGE Publications. London. P119

[3] **يُنْظر**، فضيل دليو .**مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيرية** .ديوان المطبوعات الجامعية .ص ص 42-51.

[4]. judith lazar.sociologie de la communicatio de masse .armand colin .pp 31-32.

1) تعريف مجتمع المعلومات

وردت العديد من التعريفات بخصوص مجتمع المعلومات نذكر أهم ما جاء فيها على النحو التالي :

- مجتمع المعلومات تسمية تُطلق على لمجتمع الذي يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في كل نشاطاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وقد عرف تسميات عديدة مثل المجتمع ما بعد الصناعي ، المجتمع الاستهلاكي ، مجتمع المعرفة نظرا للتزايد الكبير في حجم المعومات والتراكم المعرفي الذي ميز هذا العصر وما رافقه من تطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصال وظهور شبكة الانترنت وهي عوامل زادت من أهمية المعلومات في المجتمع ، بل أصبحت المعلومات استثمرا ومعيارا لقياس مستوى تطور اقتصاديات بلدان العالم.
- يُقصد بمجتمع المعلومات جميع الأنشطة ، الموارد التدابير والممارسات المرتبطة بالمعلومات إنتاجا ، نشرا (باستخدام وسائل اتصال جد متطورة) ، تنظيما ، واستثمارا (تجارة)، ويشمل إنتاج المعلومات أنشطة البحث المختلفة بالإضافة إلى جهود التطوير والابتكار والجهود الإبداعية الموجهة لخدمة الأهداف التعليمية والتثقيفية ،
- هو المجتمع الذي يعتمد في تطوره بصورة أساسية على المعلومات وشبكات الاتصال والحواسيب (...)

مع التزايد المستمر في القوة العاملة المعلوماتية أي تعظيم شأن الفكر والعقل الإنساني بالحواسيب والاتصال والذكاء الاصطناعي .

من خلال هذه التعاريف يبدو جليا أن السمة الأساسية التي تميز هذه المرحلة الجديدة أو هذا المجتمع الحديث هي تعاظم قيمة المعلومات في شتى الميادين واستخدامها بكثافة كوجه للحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وكمورد استثماري ، وكسلعة إستراتيجية ، وكمصدر للدخل القومي ، وكمجال للقوى العاملة ، إن كان المجتمع الصناعي هو نتاج الثورة الصناعية الذي ظهر في القرن 19م فإن مجتمع المعلومات يُعتبر روح المجتمع الحديث والقوة الفاعلة فيه والتي هي وليدة التطور التكنولوجي والتمدن الحضاري السائد في العام.

2) خصائص مجتمع المعلومات :

يتميز مجتمع المعلومات بمجموعة من السمات و الخصائص التي تحدد طبيعته أهمها:

-زيادة أهمية المعلومات كمورد حيوي استراتيجي.

-نمو المعلومات والمنظمات المعتمدة على المعلومات.

-استخدام تقنيات المعلومات والنظم المتطورة.

-تنامي النشر الإلكتروني ومصادر المعلومات الإلكترونية و التضخم في حجم الإنتاج الفكري.

-يتميز مجتمع المعلومات كذلك بتراجع استخدام الورق من خلال استعمال نقود الكترونية ، جرائد وكتب الكترونية وغيرها من الأمور التي ألغت أو قلصت استعمال مثيلاتها الورقية مما جعل العديد من الكتاب يسمون مجتمع المعلومات بالمجتمع اللاورقي خاصة مع ظهور ما يسمى" بالحكومة الإلكترونية و الإدارة الإلكترونية "،

-تزايد حجم القوى العاملة و الأنشطة في قطاع صناعة المعلومات حيث تتجاوز في بعض الدول المتقدمة% 50 من مجموع القوى العاملة في المجالات الاقتصادية التقليدية وفي الزراعة والصناعة والخدمات،

-يتميز كذلك بكون المعرفة و المعلومة من أهم مصادر الثروة و القوة بالإضافة إلى انفجار ثورة النشر بكل الأشكال و اللغات و الوعي و في كل الميادين و التخصصات،

-حدوث انفجار اتصالي هائل تصاحبه تطورات لا متناهية في ميدان الإلكترونيات و الاتصالات عن بعد،

-يتسم بوجود ما يسمى بالتعليم المستمر مدى الحياة لضمان البقاء في عصر يشهد تغيرات سريعة تعطي الأولوية للأكثر كفاءة ومهارة و ليس للأقدمية ،

-تزايد الأنشطة التي تنجز عن بعد كالعمل عن بعد التجارة عن بعد التعليم عن بعد والتعليم المفتوح أو التعليم الافتراضي ،

-هذا و يتميز كذلك مجتمع المعلومات باستعمال مكثف لشبكات الاتصال و أنظمة المعلومات في الإدارات و الهيئات و المؤسسات.

3) **مجتمع المعلومات في العالم العربي:**

إن العالم العربي يمتلك مؤهلات تؤهله لتأسيس قاعدة متينة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإنشاء صناعات في هذا المجال، وأهم عامل هو أن العالم العربي يمتلك الطاقات الشابة حيث أن نصف سكانه هم من فئة الشباب من جهة، ومن جهة أخرى يمتلك المقومات المالية اللازمة لإنشاء مثل هذه الصناعات وبخاصة البرامجية منها .

وتعود مبادرات الدول العربية لترسيخ أسس مجتمع المعلومات ومواكبة الدول المتطورة إلى بداية التسعينيات من القرن العشرين حين ارتبطت تونس بالانترنت عام 1991 م ، وتلتها الكويت عام 1992 م ثم مصر والإمارات عام 1993 م ، لبنان والمغرب 1994 م ، قطر سوريا 1996 م ،المملكة العربية السعودية 1996 م ، ومن المتوقع أن يصل عدد مستخدمي الانترنت في الوطن العربي بحلول 2018 م إلى 226 مليون مستخدم في أحدث الإحصائيات التي كشفها تقرير اقتصاد المعرفة العربي report economy knowledge arab في 29 مارس 2016 بدبي ، و هذا في إطار المجهودات التي تقوم بها البلدان العربية لبناء اقتصاد متكامل قائم على المعرفة والابتكار ومواكبة المستجدات المتسارعة في العالم في ظل التغييرات الجذرية التي يعرفها العالم العربي أبرزها التغيرات الحاصلة في أسعار النفط مما يستوجب ضرورة التنويع الاقتصادي ودفع الاستثمارات في مجال المعلومات والاتصالات ، و تعتبر قطر والإمارات في مؤشر التنافسية العالمية بالمرتبة 14 و 17 على التوالي لسنة 2016/2015 من أصل 130دولة ، وخطت دولة الإمارات خطوة متقدمة على صعيد التحول نحو نموذج الحكومة الذكية، وذلك عقب اختيارها في المرتبة الأولى عالمياً بعد أن خطت خطوات سبّاقة أهلتها للوصول إلى مصاف أهم الدول المتقدمة في التحول الرقمي، وتوّجت دبي نجاحاتها المتلاحقة في التفوق على أبرز المراكز العالمية الرائدة في التحول الرقمي، وفي مقدمتها لندن و أوسلو وستوكهولم وفيينا، في مجال الحوكمة الرقمية و جاءت مسقط (عمان) في المرتبة الثانية عربياً من حيث الحكومة الرقمية تلتها كل من الرياض والقاهرة وعمّان وتونس والدار البيضاء، ومن ثم بغداد والكويت والمنامة".

وقدم التقرير بيانات شاملة مسلطاً الضوء على التوجه المتزايد نحو الاستثمار على نطاق واسع في تحديث البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات و التطوّرات الحاصلة على صعيد البحث والتطوير والتي تظهر بوضوح في تنامي أعداد براءات الاختراع المسجلة في العالم العربي وبالأخص في المملكة العربية السعودية ، و الجهود المبذولة من الدول العربية لتحقيق التنويع الاقتصادي والتحول بعيداً عن الاقتصادات المعتمدة على النفط .

ويضم التقرير إحصاءات حديثة حول مختلف المجالات الحيوية ذات الصلة باقتصاد المعرفة في العالم العربي، نذكرها كالتالي:

- تبوّأت دولة الإمارات موقع الصدارة عربياً بعد أن احتلت المرتبة الأولى في "مؤشر الأداء الإلكتروني العربي للعام 2015.
- تصدرت دول مجلس التعاون الخليجي الست التصنيف العام في مؤشرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العالم العربي خلال العام 2015، وجاءت البحرين في المرتبة الأولى بعد أن سجلت 74.15% في معدلات استخدام شبكة الإنترنت، فيما حققت الكويت أعلى نسبة في انتشار الهواتف النقالة بـ 194.62%.
- يرصد "مؤشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العالم العربي" أربعة مؤشرات رئيسية لكل دولة من الدول الـ 18 في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، هي مؤشر "مشتركي الهواتف النقالة"، ومؤشر "مشتركي الهواتف الثابتة"، مؤشر "مستخدمي شبكة الإنترنت" ومؤشر "عدد أجهزة الكمبيوتر المثبتة". ويتم احتساب المؤشر العام من خلال جمع نتائج المؤشرات الأربعة الرئيسية لكل دولة وتقسيمها على إجمالي التعداد السكاني، ويشكّل ارتفاع الدرجة المسجّلة وفق المؤشر العام دليلاً على مستوى النجاح في تبنّي نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تعكس نتائج "توقعات أعداد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي 2014-2018" مدى التوسّع الكبير الذي يشهده قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ظل التقديرات بأن يصل عدد مستخدمي شبكة الإنترنت في الدول العربية إلى نحو 226 مليون مستخدم بحلول العام 2018. ويتوقّع التقرير أن يرتفع معدل انتشار الإنترنت في المنطقة من حوالى 37.5 بالمائة في العام 2014 إلى أكثر من 55 بالمائة في العام 2018، أي بنسبة 7 بالمائة .
- تمت أيضاً دراسة مستوى تواجد المحتوى العربي على شبكة الإنترنت، وبالأخص عبر"ويكيبيديا" (Wikipedia)، الموسوعة الإلكترونية الحرة التي تتيح للمستخدمين إمكانية إضافة أو تحرير المحتوى. ويُذكر أن "ويكيبيديا" انطلقت في 15 يناير/كانون الأوّل 2001 باللغة الإنجليزية، وتمت لاحقاً إضافة اللغة الفرنسية ومئات اللغات الأخرى. وفي شهر أكتوبر/تشرين الثاني 2015، أطلقت "ويكيبيديا" نسخاً متخصّصة بـ 291 لغة بما فيها اللغة العربية، وتضم بمجملها أكثر من 34 مليون مقال.
- يستعرض التقرير نظرةً عامةً عن أبرز متاجر التجزئة الإلكترونية وآفاق نموّها وتوسّعها في ظل الإقبال المتنامي على شركات الإنترنت القائمة في منطقة الشرق الأوسط. وتأتي هذه الدراسة المستفيضة استجابة للنمو الكبير الذي سجّله قطاع التسوّق الإلكتروني إقليمياً على مدار السنوات القليلة الماضية والذي أسهم في دفع عجلة الاستثمارات العالمية ضمن سوق التجارة الإلكترونية في المنطقة.
- تستحوذ مسيرة التحوّل إلى اقتصاد المعرفة في المنطقة على حصةً كبيرةً من التقرير الذي يركّز في المقام الأوّل على دراسة ما يُعرف بـ"المدن الرقمية"، مع تسليط الضوء بشكل خاص على تجربة دبي التي أثبتت مكانة مرموقة لها ضمن قائمة أفضل 10 مدن في العالم من حيث الحكومة الرقمية في العام 2014، متفوّقة ذلك على أبرز العواصم العالمية مثل لندن وأوسلو وستوكهولم وفيينا.
- وفقاً لدراسة صادرة في شهر سبتمبر 2014 من قبل الجامعة الحكومية لولاية نيوجرسي "روتجرز" Rutgers حول المواقع الإلكترونية الرسمية لـ100 من المدن الرئيسية في 100 دولة حول العالم، احتلت دبي المرتبة التاسعة وفق المؤشر العام والمرتبة الرابعة من حيث تسليم الخدمات والمرتبة الخامسة من حيث الخصوصية والأمن[1].

4) مجتمع المعلومات في الجزائر

تم إصدار قرار تحرير قطاع تكنولوجيات المعلومات والاتصال في الجزائر سنة 2000، حيث حظي هذا الأخير بالعديد من الإصلاحات أهمها إنشاء سلطة ضبط البريد والاتصالات السلكية واللاسلكية سنة 2001 كذلك إصدار قوانين بهدف النهوض

1 تقرير اقتصاد المعرفة العربي 2015-2016": 226 مليون عدد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي بحلول 2018 ، من موقع : HTTP://AITMAG.AHRAM.ORG.EG ، معاينة يوم 2017/08/08 .

بهذا القطاع وترقيته منها قانون 03-2000 المحدد للقواعد العامة المتعلقة بالبريد والاتصالات السلكية واللاسكية والإعلام ، و قانون 04/15 المحدد للقواعد العامة المتعلقة بالتوقيع والتصديق الإلكتروني ، وقانون 04/09 يتضمن القواعد الخاصة للوقاية من الجرائم المتصلة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال ومكافحتها، وغيرها من الإصلاحات والقوانين التي تدعو إلى تطوير مختلف جوانب سوق الاتصالات السلكية واللاسلكية وتهيئته للمنافسة وتوفير أطر الحماية وتشجيع النفاذ إلى الانترنت والانضمام إلى مجتمع المعلومات وتقليص الفجوة الرقمية بين الجزائر والدول الرائدة في القطاع [1].

كذلك قامت الجزائر سنة 2005 بإطلاق برنامج أسرتك ousratic لدعم البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وكانت تهدف الجزائر من خلال هذا البرنامج إلى بيع 05 ملايين جهاز كمبيوتر في نهاية سنة 2010 ، لكن البرنامج وجد عجزا منذ البداية وتم بيع 25ألف جهاز فقط مع نهاية 2008 ، بعدها أطلقت وزارة البريد وتكنولوجيا المعلومات برنامج تربيتك سنة 2013 واستهدفت به الطلبة والمدرسين ، وبذلك سجلت الجزائر زيادة في طلب واستيراد أجهزة الكمبيوتر حيث وصلت نسبة الواردات إلى 4.15 % من إجمالي الواردات مقارنة بسنة 2010 التي كانت 2.96% ، وبارتفاع عدد أجهزة الكمبيوتر زاد الطلب على الخدمات التي يقدمها الهاتف الثابت حيث ارتفع عدد مستخدمي الهاتف الثابت من 1.96 مليون مشترك سنة 2002 إلى 3.07 مليون مشترك سنة 2008 ، ثم تراجعت إلى 2.58 مليون مشترك سنة 2009 ويرجع هذا إلى التوجه إلى الهاتف النقال وإطلاق مجموعة من الخدمات كخدمة MMS و GPRS، ليعود عدد مشتركي الهاتف الثابت في الارتفاع مجددا حيث وصل إلى 3.23 مليون مشترك سنة 2012 ويرجع هذا الارتفاع لخدمة الانترنت التي تفرض على متعامليها الإشتراك في شبكة الثابت ، أما سنة 2014 انخفض عدد المشتركين إلى 3.1 مليون مشترك وهذا لتوفير شبكات الهاتف النقال لخدمة الأنترنت [2].

في خضم هذه الأرقام نشير أن خدمة الأنترنت في الجزائر دخلت أول عام 1993عن طريق مركز البحث للمعلومات العلمية والتقنية Cerist وهو مركز للأبحاث تابع للدّولة الجزائرية،و في عام 1998 صدر المرسوم الوزاري رقم 265 لعام 1998 الذي بموجبه أنهى احتكار خدمة الإنترنت من الدولة و سمح للشركات الخاصة بتقديم هذه الخدمة، بيد أن هذا المرسوم اشترط على الذين يريدون هذه الخدمة لأغراض تجارية أن يكونوا جزائريي الجنسية، ويتم تقديم الطلبات مباشرة إلى وزير الاتصالات.[3]

وتشهد الأنترنت في الجزائر حركة ديناميكية حيث قفزت من 56 ألف مشترك سنة 2005 إلى أكثر من 02 مليون مشترك سنة 2013 ، كما شدت الفترة الممتدة من 2013 إلى 2014 ظهور خدمة أنترنت الجيل الثالث حيث أحصت وزارة البريد والإتصالات السلكية و اللاسلكية عدد المشتركين في الجيل الثالث بأكثر من 08 مليون مشترك ، وبذلك تضاعف عدد مشتركي الأنترنت أربع مرات في سنة 2014 بأكثر من 9 ملايين مشترك مقارنة بسنة 2013 (02 مليون مشترك)[4].

خاتمة :

من خلال الإحصائيات التي تم عرضها يتضح أن الجزائر تولي مجهودات لتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وترسيخ أسس مجتمع المعلومات ، وهذا يؤكده حجم الميزانية المُخصصة لهذا القطاع حيث قُدرت بـ 1.3 مليار دولار من الفترة

---

1 **يُنظر** : إيمان بن الزين : **تشخصي قطاع تكنولوجيات المعلومات والاتصال بالجزائر للفترة الممتدة ما بين 2000 إلى 2014** ، مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية ، عدد 02 ، 2016 ،ص ص 11، 19 .

[2] **يُنظر** : إيمان بن الزين : **تشخصي قطاع تكنولوجيات المعلومات والاتصال بالجزائر للفترة الممتدة ما بين 2000 إلى 2014** ، مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية ، عدد 02 ، 2016 ،ص ص 11، 19 .

3 **يُنظر** : HTTPS://AR.WIKIPEDIA.ORG ، معاينة يوم 2017/08/06

[4] **يُنظر** : إيمان بن الزين : **تشخصي قطاع تكنولوجيات المعلومات والاتصال بالجزائر للفترة الممتدة ما بين 2000 إلى 2014** ، مرجع سابق.

الممتدة من 2010 إلى 2014 في حين أن مُخصصات ميزانية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الفترة نفسها لم تتعدى 01 مليار دولار ، لكن رغم هذا تبقى الجزائر في ذيل التصنيف العالمي من حيث التنمية في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات حيث كشف تقرير قياس مجتمع المعلومات الصادر عن الإتحاد الدولي للاتصالات لسنة 2015 أن الجزائر تحتل المرتبة 113 من مجموع 167 دولة عالميا ، وبهذا الترتيب أحرزت الجزائر تقدم بمرتبة واحدة مقارنة بـ 2010 حيث كانت تحتل المرتبة 114 ، لكن عموما يبقى استخدام الجزائر لتكنولوجيا المعلومات ضعيفا.

قائمة المراجع :

1. بن سولة نور الدين ، **العلم في العصور الوسطى** : مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد04، ديسمبر 2014 .
2. بشير العلاق .**نظريات الاتصال**.دار اليازوري العلمية للنشر .عمان .
3. محمد جاسم فلحي الموسوي. نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري . الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك كلية الآداب والتربية قسم الإعلام والاتصال .من موقع :http://www.ao-academy.org / تاريخ المعاينة 2015/06/21).
4. فضيل دليو .**مقدمة في وسائل الإتصال الجماهيرية** .ديوان المطبوعات الجامعية .
5. تقرير إقتصاد المعرفة العربي 2015-2016":226 مليون عدد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي بحلول 2018 ، من موقع : HTTP://AITMAG.AHRAM.ORG.EG ، معاينة يوم 2017/08/08 .
6. إيمان بن الزين : **تشخصي قطاع تكنولوجيات المعلومات والاتصال بالجزائر للفترة الممتدة ما بين 2000 إلى 2014** ، مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية ، عدد 02 ، 2016 .
7. HTTPS://AR.WIKIPEDIA.ORG. 2017/08/06 ، معاينة يوم
8. Nick Stevenson. Understanding Media Cultures Social Theory And Mass Communication. Second Edition. SAGE Publications. London.
9. judith lazar.sociologie de la communicatio de masse .armand colin .pp 31-32.

جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية

الباحثة بلفيلالي لبنى/جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر

ملخص:

بما أن الجودة انعكاس للمستوى المعيشي والنفسي ونوعيته،وهي تعتبر من المؤشرات الهامة والدالة على تطور وتقدم ورقي المجتمعات، كما أن تقدم ورقي المجتمعات يقاس بمدى اهتمام واعتناء هذه المجتمعات بفئاتها الخاصة واضطرابات التعلم تندرج ضمن هذه الفئات.فلقد هدفت الدراسة التالية إلى معرفة جودة حياة الأطفال ذوي اضطرابات التعلم بالإضافة إلى التعرف على علاقة كل من جنس الطفل والمستوى التعليمي للوالدين بأبعاد جودة الحياة الموضوعي- الذاتي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:وجود اختلاف لجودة الحياة ببعديها لدى عينة البحث ووجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين وذوي اضطرابات التعلم ،كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الجنسين ذكر-أنثى وجودة الحياة لديهم وكذلك لا توجد علاقة للمستوى التعليمي للوالدين وارتفاع جودة الحياة لدى هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، اضطرابات التعلم،الطفل المتمدرس.

مقدمة:

تمر المجتمعات اليوم بمرحلة سريعة التغيير في جميع جوانب الحياة وعلى كافة الأصعدة، وقد تولدت عن هذه الأوضاع حالة من الارتباك وعدم الاستقرار في مختلف الميادين والنواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وإلى شعور بالقلق نحو المستقبل بصورة جعلت الاستمتاع بالحياة أمرا صعب المنال لكل فئات المجتمع. ولقد اهتمت بدراسة جودة الحياة علوم كثيرة من بينها علم النفس حيت تم تبني هدا المفهوم في مختلف التخصصات النفسية، النظرية والتطبيقية،فقد كان لعلم النفس السبق في تحديد وفهم المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان،ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها و تشير الكثير من البحوث والتقارير في المجالات السابقة،إلى أن مفهوم الجودة يطلق أساسا على الجانب المادي والتكنولوجي،ولكنه لقي رواجا كبيرا كمفهوم للدلالة على بناء الإنسان ووظيفته،بحيث تعبر جودة الإنسان على حسن توظيف الإنسان لإمكانياته العقلية،ومشاعره وقيمته الدينية والاجتماعية والإنسانية،وإشعاره بالراحة النفسية والاستقرار بغرض تحقيقه جودة الحياة وجودة المجتمع وقد أشار "دير"(1999)لجودة الحياة على أنها الإدراكات الحسية للفرد اتجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية،ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد،وكذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته وثوابته ومعتقداته وتشمل الحالة النفسية ومستوى الاستقلال الشخصي.هذا الاهتمام جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى جودة الحياة والتنمية الإنسانية وجهان لعملة واحدة. وتعتبر جودة الحياة من المصطلحات الحديثة التي ارتبطت بعلم النفس الإيجابي،ويعد علم النفس من بين العلوم التي اهتمت بجودة الحياة،وكان له السبق في فهم وتحديد

المتغيرات المؤثرة في جودة حياة الإنسان،حيث أن السلوك الإنساني هو الذي يساهم في تحقيق أو عدم تحقيق جودة البيئة المحيطة بالإنسان،ويرى "**روق**"(2006)بأن جودة الحياة هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الشخصية ذات القيمة والمعنى بالنسبة له. واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته لعلاقات إيجابية مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية فالخبرة الذاتية والسمات الشخصية الإيجابية والعادات الإيجابية تؤدي إلى تحسين جودة الحياة، وتجعل لها قيمة وتحول دون الأعراض المرضية التي تنشأ عندما لا يكون للحياة معنى وتنمي الإبداع ومرونة التفكير، وحل المشكلات.[1]

وعلى الرغم من أن مصطلح الجودة يطلق أساسا على الجانب المادي والتكنولوجي، لكن يمكن استخدامه للدلالة على بناء الإنسان ووظيفته ووجدانه[2]، وجودة الإنسان هي حسن توظيف لإمكانياته العقلية والإبداعية وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وتكون جودة الحياة وجودة المجتمع.[3]

ومن المعروف أن ذوي اضطرابات التعلم عموما بالرغم من أنهم يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط مع ذلك فهم يعانون من صعوبات في مجال أو في عدة مجالات أكاديمية قد تعيق تأقلمهم مع أنفسهم أولا ومجتمعهم ثانية وهذا قد يؤثر على جودة ونوعية الحياة لديهم بدأ الاهتمام مؤخرا في الدول الغربية بتحسين جودة الحياة بشكل عام للأطفال ذوي اضطرابات التعلم وعلى الرغم من ذلك إلا أن المختصين لازالوا يناشدون بضرورة الاهتمام وتحسين وتنمية مهارات ذوي اضطرابات التعلم ومن هنا تبرز ضرورة مراعاة هده الفئة باعتبارها جزءا هاما من المجتمع ومساعدتها على التأقلم والتكيف مع ظروف الحياة وتمكينهم من الاستقلال والاعتماد على النفس ومن هنا تمحورت إشكالية دراستنا كالتالي:

- ما طبيعة جودة الحياة لذوي اضطرابات التعلم؟.

ومن هنا تمحورت لدينا **الفرضيات** التالية:

-يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي اضطرابات التعلم النمائية في مستوى جودة الحياة.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث ذوي اضطرابات التعلم النمائية في مستوى جودة الحياة.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين المستوى التعليمي للوالدين وجودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين مستوى دخل الوالدين وجودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية.

-أهمية الدراسة:

-تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولة معرفة طبيعة جودة الحياة لدى أفراد العينة.

1بهلول سارة،(2009)،سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية،رسالة ماجستير،جامعة باتنة الجزائر،ص9

2مجدي عبد الكريم حبيب،(17-19 ديسمبر)،فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين،ندوة علم النفس وجودة الحياة،مسقط جامعة السلطان قابوس،ص81

3علي عويسة رغداء،(2012)،جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين،المجلد 28،العدد الأول،ص151

-قلة الأبحاث والدراسات العلمية التي تخص الموضوع .

-حداثة مصطلحات الدراسة بالنسبة لجودة الحياة واضطرابات التعلم النمائية..

-الازدياد الكثير لهذه الفئة في الآونة الأخيرة وغموض طريقة التشخيص.

-التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- جودة الحياة:

-تعريف منظمة الصحة العالمية(1995):جودة الحياة هي إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق دلك مع أهدافه، توقعاته وقيمه واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية.حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية،وعلاقته بالبيئة بصفة عامة.وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته.

[1] وأما التعريف المتبنى من طرف الباحث فهو كالتالي:

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة.

-ذوي اضطرابات التعلم النمائية:

إن مصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها في بدايات الطفولة وتتدخل بالتأثير في النمو بصورة غير عادية والعلامة التي تظهر وتدل على وجود الاضطراب النمائي هو أن يحدث انحراف أو تأخر في النمو عن النمو الطبيعي. وتذهب العديد من هيئات الاختصاص والسلطات إلى تنمية الأطفال الذين يعانون نقص المهارات قبل الأكاديمية أو ينخفض أداؤهم في هذه المهارات عن مستوى الخط القاعدي للنمو في أو عن مستوى من هم في مستوى ذكائهم لا أعمارهم الزمنية،تذهب إلى تهميشهم أطفالا ذوي اضطرابات تعلم نمائية وذلك باعتبارها نوعا من الاضطرابات تختلف عن تلك الاضطرابات الأكاديمية التي ترتبط بتعلم المواد الأساسية كاضطراب تعلم القراءة وفهم اللغة وتعلم العمليات الحسابية ....الخ[2]وأما التعريف المتبنى من طرف الباحثة فهو كالتالي:

هم فئة أطفال ضمن مجموعة غير متجانسة داخل قسم دراسي عادي، يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط تظهر لديهم اضطرابات في العمليات المعرفية الأولية كالانتباه، الإدراك، الذاكرة والعمليات الثانوية التي تشمل التفكير، الفهم، اللغة.

-الطفل التلميذ:

يمثل أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ستة سنوات وتسع سنوات أي مرحلة التعليم الابتدائي والذين يزاولون دراستهم في أقسام عادية.

4Whoqol Group(1995). The world Health Organisation Quality of life assissement

5السيد عبد الحميد،2008،اضطرابات التعلم،تاريخها،مفهومها،تشخيصها،علاجها،سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة،دار الفكر العربي،العدد الثالث، الطبعة الأولى،القاهرة،ص73 .

-منهج الدراسة:

-تعتبر الدراسة الحالية من بين الدراسات الوصفية التي تستهدف دراسة الظاهرة كما وجدت في الواقع وهي جودة الحياة للتلاميذ لذوي اضطرابات التعلم.

-ويعرف المنهج الوصفي بأنه" دراسة واقع الأحداث والظواهر والمواقف والآراء وتحليلها وتفسيرها بغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة إما لتصليح هذا الواقع أو تحديثه أو استكماله أو تطويره لتكون فهما للحاضر أو توجها للمستقبل"[1] .

-عينة الدراسة:

-لقد اشتملت عينة الدراسة الحالية غلى مجموعة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي اضطرابات التعلم بالمرحلة الابتدائية والدين بلغ عددهم 30 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين سبع وعشر سنوات. اختيروا بطريقة عشوائية.

-الجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة:

العينة	الجنس	المجموع	النسبة
اضطرابات التعلم النمائية	إناث	07	%23,33
	ذكور	08	%26,66
	مج	15	%50
العاديين	إناث	07	%23,33
	ذكور	08	%26,66
	مج	15	%50
	الدرجة الكلية	30	%100

يتضح من خلال الجدول التالي أن عينة الدراسة تتكون من خمسة عشرة تلميذا عاديا وخمسة عشرة تلميذا من ذوي اضطرابات التعلم النمائية.

-أدوات جمع البيانات:

بغرض جمع البيانات قامت الباحثة بتوظيف العديد من المقاييس وهي:

[1] رمضان محمد القذافي،2005،علم النفس والطفولة والمراهقة،المكتبة الجامعية،مصر بدون طبعة،ص289.

-اختبار الذكاء:

قامت الدكتورة إجلال محمد سرى أستاذة الصحة النفسية ومساعدة في كلية العلوم الإنسانية بجامعة الأزهر،بتقديم اختبار الذكاء للمشتغلين بالتربية والتعليم والدارسين في مجال علم النفس والصحة النفسية. وقد أنشئ هذا الاختبار بهدف قياس ذكاء الأطفال،بمعنى القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من سن 3-9 سنوات،أي ما يقابل مرحلة الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

وقامت المؤلفة بدراسة مسحية لعدد من الاختبارات ومقاييس الذكاء المصورة واللفظية العربية والأجنبية التي تناسب مرحلة الطفولة المبكرة والمراحل الوسطى(الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى).وراعت المؤلفة أن تكون الوحدات متنوعة لتمثل إدراك العلاقات والمعلومات العامة،وتشتمل على أشكال،كائنات حية، ورسوم هندسية وأدوات وأشياء مألوفة عند الطفل ومن البيئة المحيطة به.وفي الجزء اللفظي حرصت المؤلفة على أن تكون الجمل سهلة وواضحة ومفهومة لغة ومعنى.وبعد أن تم تجميع وحدات الاختبار(بطاقات وجمل)تم تجريبها بصفة مبدئية على عدد من الأطفال(40طفل)،وبذلك أمكن اختيار البطاقات والجمل الأكثر ملاءة بصفة مبدئية. **ثبات الاختبار:**

تم تحديد معامل إعادة الاختبار وتم تطبيقه على عينه من15طفل وطفلة من مرحلة التعليم الابتدائي وتم إعادة التطبيق على نفس الأطفال بعد أسبوعين،وكان معدل الثبات بهده الطريقة هو0.71.

صدق الاختبار:

تم قياس صدق الاختبار باستعمال محك وهو مقياس ستانفورد بنيه للذكاء حيت طبقت الاختبارات على عينة على تضم15طفل وطفلة من التعليم الابتدائي وكان معامل الصدق بهده الطريقة0.65.

استخدامات الاختبار:

يستعمل كأداة لقياس ذكاء الأطفال في مرحلة الحضانة وفي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وفي العيادات النفسية ومراكز رعاية الطفولة،ومراكز الإرشاد النفسي ويمكن أن يستخدم كأداة لقياس ذكاء الأطفال في البحوث العلمية.

مفتاح تصحيح الاختبار:

1-النموذج الأول:هو مفتاح تصحيح إجمالي ويتكون من قسمان:القسم الأول خاص بالجزء المصور وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الإجابات الصحيحة حسب أرقام البطاقات،والقسم الثاني:خاص بالجزء اللفظي،وبه ثلاث أعمدة بكل عمود الإجابات الصحيحة حسب أرقام الجمل.

2-النموذج الثاني:وهو مفتاح يستخدم من الورق المقوى ويشمل على الإجابات الصحيحة في جزئي الاختبار(المصور واللفظي)عليه مستطيلات،ومكتوب ناحية اليمن بجانب الفراغ الإجابة الصحيحة،ويوضع على ورقة الإجابة بحيث تظهر الدوائر السوداء الأربع الموجودة على ورقة الإجابة من خلال الثقوب الأربعة الموجودة على مفتاح التصحيح.توضع علامة/على الإجابة الصحيحة على الورقة،وتحسب لكل إجابة صحيحة درجة واحدة،ولا توضع علامات على الإجابات الخاطئة أو المتروكة.تعد علامات/الدالة على الإجابات الصحيحة في جزئي الاختبار،وتجمع درجات كل عمود ويكتب أسفله المجموع الكلي في المكان المخصص لتلك "الدرجة".

-تقدير نسبة الذكاء:لتقدير نسبة الذكاء يتبع الآتي:

تقدر الدرجة الخام(مجموع الدرجات الصحيحة)،التي حصل عليها الطفل في الاختبار (بجزأيه المصور و اللفظي)

يستخرج العمر العقلي المقابل للدرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية.يحسب العمر الزمني للطفل بالشهور.

2-استبانة الكشف المبكر عن اضطرابات التعلم النمائية لدى الطفل:

أعد الباحث **إسماعيل صالح الفرا** هذا الاستبيان مستفيدا من الأدب التربوي والدراسات السابقة ومنها تصنيف كيرك وكالفانت 1984لاضطرابات التعلم النمائية لطفل ما قبل المدرسة التي ذكرت ثلاثة جوانب هي: الاضطرابات البصرية الحركية، والاضطرابات المعرفية، والاضطرابات اللغوية[1] واضطرابات اجتماعية نفسية وبعد تحديد أبعاد الاستبانة ومظاهر الاضطراب في كل بعد من الأبعاد الذي يشمل كل مجال أو مظهر من مظاهر الاضطراب على خمس عبارات التي يمكن أن يستخدمها ولي الأمر أو المعلم الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع الطفل على أن يحدد المعلم ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على الطفل أم لا في ضوء أربع مستويات(دائما-غالبا-أحيانا-نادرا).[2]

-تحكيم الاستبانة:

بعد إعداد الاستبانة (قائمة التشخيص)تم عرضها على عدد من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية ومن ذوي الاختصاص في مجال دراسات الطفولة وبعض طلبة الدراسات العليا بالجامعة وذلك بغية الحكم على الاستبانه والتأكد من صدق العبارات ومدى وضوحها ومدى ملامتها للهدف التي وضعت من أجله. إدا حصل على60%فما فوق من مجموعات الدرجات يدل على أن لديه اضطرابات تعلم،وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات فقد تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها.

-صدق الاستبانه:

وتم ذلك عن طريق الصدق الظاهري(صدق المحكمين)وذلك بعرضها على عشرة محكمين في العلوم التربوية والنفسية ومن ذوي الاختصاص في مجال الطفولة لمعرفة صدق العبارات ومدى وضوحها ومدى ملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق88%.

ثبات الاستبانة:

لإيجاد ثبات الاستبانه ثم إعادة تطبيقها بعد مدة زمنية مدتها خمسة عشرة يوما وذلك على أربع معلمات وقد تم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ معامل الثبات(0.88)وهو كاف لتوضيفه بالدراسة وهدا ما يؤكده حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانه حيث بلغ معامل الصدق الذاتي 0.94.وقدتم حساب الاتساق الداخلي للعبارات عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والمجموع الكلي للدرجات وتراوحت قيم معاملات الارتباط لجميع العبارات مابين0.54و0.77وذلك يؤكد مدى الاتساق الداخلي للعبارات وان جميعها أظهرت ثباتا دالا إحصائيا وهذا ما يجعل الاستبانه صالحة لتشخيص اضطرابات التعلم النمائية لدى الأطفال .

7كيرك،كالفانت،1998،صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية،ترجمة عبد الحميد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)،مكتبة الصفحة الدهبية،الرياض،ص77

8فوقية حسن رضوان،2000،كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة، مكتبة الانجومصرية،القاهرة،ص14

تطبيق الاستبانة وتصحيحها:

يطبق الاستبانة المعلم الذي أمضى سنة دراسة كاملة مع الطفل بوضع إشارات (*) أمام كل عبارة من عبارات الاستبانه،وذلك لكل طفل من أطفال الصف على حدا،ويعطى الطفل درجات وفق تسلسل مستويات الإجابة وهي(دائما:أربع درجات،غالبا:ثلاث درجات،أحيانا:درجتان،نادرا:درجة واحدة).ويكون مجموع الدرجات النهائي لفقرات الاستبانه(220)درجة كاملة إدا حصل الطفل على اقل من (132)درجة من مجموع درجات الاستبانه يكون لديه اضطراب نمائي،وإذا حصل الطفل على اقل من 60%من درجات كل مجال يعد لديه اضطراب في هدا المجال من مجالات الإستبانه.

-مقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بتصميم مقياس بهدف قياس جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم وذلك وفقا لمتطلبات الدراسة وبعد الاضطلاع على التراث الأدبي للموضوع والمقاييس المصاغة لذلك. تكون المقياس من جزأين أساسيين:جانب موضوعي(وقد ركزنا في هذا الفصل على مدى شعور الطفل نحو مختلف الجوانب المحيطة به في بيئته، من حيث الأهمية التي يكنها لها ومن حيث رضا الطفل عنها وشعوره نحوها) أما في ما يخص الجانب الذاتي:(وهو جزء متكون من مجموعة من الأسئلة تقيس مدى السعادة لدى الطفل وارتياحه المادي والصحة الجسمية،العطاء والإنتاجية،الأمن والطمأنينة، الدور داخل الجماعة).

وبهدف التأكد من ملائمة المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس.

-الثبات:لقد تم تقدير معامل الثبات بطريقة **ألفا لكرونباخ** وكانت النتائج كالتالي:

الجانب الموضوعي البعد	معامل الثبات
السعادة	0,84
الارتياح المادي	0,81
العطاء والإنتاجية	0,79
الدور داخل الجماعة	0,86
الأمن والطمأنينة	0,83

الجانب الذاتي	معامل الثبات
الأهمية	0,85
الرضا عن الدات	0,81

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم ألفا مرتفعة بالنسبة لجميع المجالات والعوامل الفرعية الخاصة بمقياس جودة الحياة بالنسبة للعينة مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

-صدق الاتساق الداخلي:

بالنسبة للصدق فقد تم حساب معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق، من بيانات العينة الكلية وذلك من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على العامل الفرعي والدرجة الكلية للمجال الذي يندرج تحته.

-الجدول التالي يوضح قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس ومجالاته:

الجانب الموضوعي الجانب الذاتي	معامل الارتباط
السعادة	0,74
الارتياح المادي	0,81
العطاء والإنتاجية	0,89
الدور داخل الجماعة	0,71
الأمن والطمأنينة	0,83
الأهمية	0,54
الرضا عن الذات	0,64

يتضح من خلال الجدول السابق بأن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة المعنوية 0.05 وهو مستوى نوعا ما مرتفع ومؤشر جيد ودال على صدق وثبات المقياس.

-نتائج البحث وتفسيرها:

*عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

* يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي اضطرابات التعلم النمائية في مستوى جودة الحياة.

الجدول التالي يوضح اختبار Tلدراسة الفرق

جودة الحياة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Tقيمة	مستوى الدلالة
البعد الموضوعي	اضطرابات التعلم	40,50	17,02	10,02	0,05
	العاديين	70,02	5,13		
البعد الداني	اضطرابات التعلم	15,03	3,15	9,89	0,05
	العاديين	21,32	2,78		
الدرجة الكلية	اضطرابات التعلم	60,12	20,01	8,01	0,05
	العاديين	92,12	12,13		

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي اضطرابات التعلم في مقياس جودة الحياة ببعديه (الذاتي والموضوعي) وتعود هذه الفروق لصالح التلاميذ العاديين.

*عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث ذوي اضطرابات التعلم النمائية في مستوى جودة الحياة:

-الجدول التالي يوضح اختبار(T) لدراسة الفرق بين الإناث والذكور.

جودة الحياة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Tقيمة	مستوى الدلالة
البعد الموضوعي	ذكور	32,64	3,93	1,76	0,05
	إناث	39,24	1,54		
البعد الداني	ذكور	12,05	0,95	1,32	0,05
	إناث	14,13	1,05		
الدرجة الكلية	ذكور	60,62	22,44	0,30	0,05
	إناث	62,14	30,32		

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في مستوى جودة الحياة ببعديها (الموضوعي والذاتي) والدرجة الكلية.

***عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:**

- يوجد فرق دال إحصائيا بين المستوى التعليمي للوالدين وجودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية.

-الجدول التالي يوضح تحليل التباين باختلاف مستوى جودة الحياة لذوي اضطرابات التعلم النمائية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين:

جودة الحياة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	Fقيمة
البعد الموضوعي	داخل المجموعات	4,40	1,12	0,54
	خارج المجموعات	14,32	3,80	
البعد الذاتي	داخل المجموعات	5,16	2,42	0,56
	خارج المجموعات	17,72	4,88	
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	55,12	14,12	1,75
	خارج المجموعات	83,41	12,84	

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية والمستوى التعليمي للوالدين وقد كانت هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة0,05.

عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين مستوى دخل الوالدين وجودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية.

- الجدول التالي يوضح تحليل التباين باختلاف مستوى جودة الحياة لذوي اضطرابات التعلم النمائية باختلاف مستوى دخل الوالدين.

جودة الحياة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	Fقيمة
البعد الموضوعي	داخل المجموعات	5,40	1,76	0,90
	خارج المجموعات	12,30	2,50	
البعد الداني	داخل المجموعات	4,12	2,87	0,76
	خارج المجموعات	15,87	3,98	
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	54,76	12,12	1,14
	خارج المجموعات	77,97	11,98	

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية ومستوى دخل الوالدين وقد كانت هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة0,05.

-المناقشة العامة:

تعتبر جودة الحياة مثلا أعلى يطمح إليه كل فرد، على أمل أن يحققها بشكل أو بأخر، ولكن لا ينجح في استكمال مكوناتها أحد. فالكل يمكن أن يحقق بعدا منها وفي نفس الوقت يبتعد عن أبعاد أخرى، وشعور الأفراد بجودة الحياة بالتأكيد يختلف من شخص لآخر، ويثمل في كيفية إدراكنا لهذه الحياة في ظل ما نعيشه وفي ظل الإمكانات والظروف الموفرة لنا والإمكانيات المتوفرة بين أيدينا، كما أنه يمنح الفرد ويشعره بمعنى إيجابي للحياة والسعادة والرضا عنها،فالمختصين الدارسين للجودة وكل ما يرتبط بها من أبعاد ومتغيرات هو مجال اتى كاستجابة للحركة السائدة في الآونة الأخيرة والتي تدعوا إلى أهمية تبني نظرة إيجابية عند النظر للحياة كبديل للتركيز المفرط الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية منها، ليظهر لنا اتجاه جديد يركز على الإمكانات البشرية وجوانب القوى، رغم ما تعيشه الدول العربية في الآونة الأخيرة من اضطرابات سياسية. وأخيرا يمكننا القول أن هذه الدراسة تفتح الآفاق الواسعة للخوض في مثل هذه الدراسات لدى هذه الفئة،لنلقي المزيد من الضوء على المعاش النفسي لديهم وجودة الحياة بمختلف أبعادها.بغرض وضع استراتجيات للتكفل بهده الفئة نفسيا أولا واجتماعيا وطبيا.....

وبعد قيامنا بالمعالجة الإحصائية للبيانات المستوفاة من الميدان واختبار الفرضيات التي افترضناها في البحث توصلنا إلى **النتائج** التالية:

-فيما يخص الفرضية الأولى فقد توصلنا إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي اضطرابات التعلم في مقياس جودة الحياة (ذاتي وموضوعي) وتعود هذه الفروق لصالح التلاميذ العاديين.

-فيما يخص الفرضية الثانية فقد توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في مستوى جودة الحياة ببعديها (الموضوعي والذاتي) والدرجة الكلية.

- فيما يخص الفرضية الثالثة فقد توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية والمستوى التعليمي للوالدين.

- فيما يخص الفرضية الرابعة فقد توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية ومستوى دخل الوالدين.

وقد اتفقت دراستنا مع العديد من الدراسات السابقة بحيث توصل اباجاسالوا 1996 حين قام بدراسة جودة الحياة لدى المراهقين العاديين والمراهقين ذوي اضطرابات التعلم وبلغ عدد المراهقين العاديين 95مراهقا أما المراهقين ذوي اضطرابات التعلم فقد بلغ عددهم56 مراهقا.وأكدت نتائج الدراسة على أن جودة الحياة لدى العاديين كانت أعلى من جودة الحياة لدى ذوي اضطرابات التعلم.

كما توصل بينافينت واخرون2004 إلى أن جودة الحياة لدى المراهقين الدين يعانون من مرض الصرع وقد بلغ عددهم 66 مراهقا تتراوح أعمارهم ما بين10-19 سنة إلى أن هناك اختلافات في جودة الحياة وفقا للجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية. كما أكدت نتائج العديد من الدراسات أهمية بيئة المدرسة لدى أطفال ذوي اضطرابات التعلم فقد قام سميرنسون وآخرون 2001 بإجراء دراسة استطلاعية لبحث الدور الذي تقوم به المدرسة لدى ذوي اضطرابات التعلم.وشملت عينة الدراسة 1180 معلما عاديا في التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

قائمة المراجع:

1. السيد عبد الحميد،2008،اضطرابات التعلم،تاريخها،مفهومها،تشخيصها،علاجها،سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة،دار الفكر العربي،العدد الثالث، الطبعة الأولى،القاهرة.
2. بهلول سارة،(2009)،سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية،رسالة ماجستير،جامعة باتنة الجزائر
3. رمضان محمد القدافي،2005،علم النفس والطفولة والمراهقة،المكتبة الجامعية،مصر بدون طبعة.
4. علي عويسة رغداء،(2012)،جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين،المجلد 28،العدد الأول.
5. فوقية حسن رضوان،2000،كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة، مكتبة الانجومصرية،القاهرة.
6. كيرك،كالفانت،1998،صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية،ترجمة عبد الحميد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)،مكتبة الصفحة الدهبية،الرياض.
7. مجدي عبد الكريم حبيب،(17-19 ديسمبر)،فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين،ندوة علم النفس وجودة الحياة،مسقط جامعة السلطان قابوس.
8. Whoqol Group(1995). The world Health Organisation Quality of life Assessment.

تأثير التلفزيون على التنشئة الاجتماعية للطفل

أ.عزوز نش/جامعة غرادية، الجزائر أ.حفيظة بوهالي/جامعة الجزائر 3

ملخص:

يطرح هذا المقال في مضمونه إشكالية ترتبط بمدى تأثير وسائل الإعلام خاصة التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، سيما أن التلفاز يعتبر جزء لا يتجزأ من حياة الأطفال لما يقدمه من برنامج ثقافية و تربوية و رسوم متحركة...تترك انعكاساتها النفسية و التربوية على الطفل و تأثر في تكوينه الشخصي معرفيا و قيما و سلوكيا.

الكلمات المفتاحية : التلفزيون ، التنشئة الاجتماعية ، التربية ، التأثير ، الأسرة ، الاتجاهات ، السلوك ، الطفولة،الاندماج الاجتماعي.

مقدمة:

يعتبر التلفزيون من الوسائل الإعلامية ذات الأهمية القصوى من خلال البعد الثقافي و التربوي و التثقيفي و الإعلامي و الترفيهي في حياة الأفراد و المجتمعات، و تصنف هذه الوسيلة من بين أكثر الوسائل الإعلام انتشارا بين الأطفال لاسيما في المراحل العمرية الأولى، لأن أغلبيتهم يشاهدونه بصفة منتظمة فهو مصدر رئيسي الذي يستقطب الأطفال و يقتطع جزء هاما من أوقاتهم. و لعل سر اهتمام الأطفال بالتلفزيون و انجذابهم نحوه يعود إلى جملة من الخصائص المميزة له عن غيره من الوسائل الأخرى، نظرا لما يتمتع به من مزايا تتعلق بالصوت و الصورة المتحركة و الألوان إلى جانب ما يملكه من مؤثرات فنية و إخراجية.

فقد أخذ التلفزيون ينافس الأسرة في مسؤوليتها تجاه الأطفال من خلال المساهمة في الإعداد و التنشئة الاجتماعية ، و تشير دراسات أن الأطفال يقضون ساعات طويلة أمام الشاشة قبل التحاقهم بالمدرسة ، و هناك من يرى أن للتلفزيون له ايجابياته و سلبياته تجاه الأطفال لما له من تأثير على سلوكهم و قدراتهم العقلية و النفسية ،و يرى البعض أن التلفزيون يعمل على تعميق العادات السلبية و يقود الأطفال نحو الانعزال عن المجتمع و انفصام الشخصية، و هناك من يرى أنه يعمل على تشجيع العنف و الانحراف و الجريمة ، بينما يرى الكثيرون عكس ذلك أن التلفاز يقوم بدور المربي الذي يساهم في تربية و تنشئة الأطفال و يساعد على إكسابهم المعرفة و المعلومات و تعميق المعلومات المدرسية ،مما يؤدي إلى زيادة التحصيل المدرسي و تحقيق الاندماج الاجتماعي لهم و بناء علاقات اجتماعية من المحيط الاجتماعي. و في هذا السياق تحدث ق روشي (Rocher G.) أن التنشئة الاجتماعية التي تتم بصورة أوسع و تمس المجتمع ليست محصورة فقط في المؤسسات الاجتماعية و التربوية غير النظامية مثل الأسرة و المدرسة و لكن تعتبر وسائل الإعلام (الإذاعة و التلفزيون ، و الكتب و المجلات و الصحافة ..) من أهم المؤسسات الاجتماعية و الثقافية و أخطرها في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال لاسيما في مرحلة الأولى من الطفولة، فهذه الوسائل بما تحمله من مثيرات جذابة و مؤثرات فاعلة و بما تتضمنه من معلومات و خبرات و سلوكات و قيم و اتجاهات

عبر المضامين الإعلامية و الثقافية و الترفيهية التي تسوق لهم من خلال الرسوم المتحركة (الكارتونية) أو من خلال الأفلام و المسلسلات و غيرها من المحتويات التي تقدم بطريقة مغرية و جذابة تستميل انتباه المشاهدين لموضوعات و سلوكات و مواقف مرغوب فيها ، إضافة إلى توفير فرص الترفيه و الترويح و الاستمتاع بقضاء أوقات الفراغ سواء الأطفال و المراهقين على حد سواء ،فالحديث عن وسائل الإعلام . فالتلفزيون أهمية كبيرة و خطيرة في تعزيز بعض القيم الإيجابية و من جهة و تعزيز القيم السلبية من جهة أخرى

و انطلاقا مما تم طرحه يمكن لنا طرح الإشكالية و التساؤلات التالية : **إلى أي مدى يساهم التلفزيون في تأثير على الطفل في إطار عملية التنشئة الاجتماعية ؟ ما هي الآليات التي يستخدمها التلفزيون في التأثير على الطفل خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية؟ و ما علاقة التنشئة الاجتماعية بالتلفزيون؟ و هل يساهم التلفزيون بشكل إيجابي أم سلبي في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ؟**

I - التلفزيون أهميته و خصائصه :

أولا -تعريف التلفزيون لغة و اصطلاحا :

التلفزيون (Télévision)**لغة** :كلمة مركبة من مقطعين هما :(Télé) و معناها باليونانية (عن بعد) و (Vision) و معناها باللاتينية (الرؤية) ، فالترجمة الحرفية بالعربية : الرؤية عن بعد و شاع اسمه في اللغة العربية بالشاشة الصغيرة ، أي مقابل الشاشة الكبيرة التي نطلق عليها السينما .

اصطلاحا : عرفه معجم المصطلحات الإعلام بقوله : التلفزيون وسيلة نقل الصورة و الصوت في وقت واحد عن طريق الدفع الكهربائي ، و هي أهم الوسائل السمعية الإعلامية .[1]

ثانيا – أهمية و خصائص التلفزيون :

يتميز التلفزيون بأهميته خاصة في مجال التنشئة الاجتماعية و مجال التثقيف و هذا يرجع إلى العوامل التالية :

1-أن جهاز التلفزيون يجمع بين الكلمة المسموعة و الصورة المرئية و هذا ما يزيد من تأثيره على الناس و يزيد من فائدته في التثقيف لاعتماده على وسيلتين هامتين من وسائل التثقيف المتنوعة ، فالمعروف أن هذه الوسيلة ذات الأثر المباشر على الناس كبارا و صغارا هي تعتمد على أكثر من حاسة من الحواس الإنسانية ، فالصورة في التلفزيون تزيد من وضوح الكلمة مما يؤدي إلى زيادة فهم معناها و الكلمة نفسها توضح ما تتضمنه الصورة من أفكار و دلالات و معان و مفاهيم و هذا كله يساعد على سهولة فهم و استيعاب الموضوع الموجه من خلال البث التلفزيوني .[2]

2-التلفزيون وسيلة سمعية بصرية ، فهو بذلك يجذب إليه أحد أهم حواس التعلم لدى الإنسان ألا و هما السمع و البصر و قد أكدت بعض البحوث العلمية في مجال الخصائص الفيزيولوجية البشرية أن 88% من المعلومات التي يحصلها الإنسان مصدرها حاستي : السمع 13% و البصر 75 %.

---

[1] الطيب ، عيساني رحيمة ، (2007)، **مدخل إلى الإعلام و الاتصال ، المفاهيم الأساسية و الوظائف الجديدة في عصر العولمة الإعلامية** ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، الأردن ، ص ص 106-107.

[2] أبو معال، عبد الفتاح ، (2006)،**أثر وسائل الإعلام على تعلم الأطفال و تثقيفهم** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن، ص80.

3-إن قدرة التلفزيون على المزج بين الصورة و الصوت ، أمكن من تقديم المعلومات و الأفكار و السلوكات في صورة حية واقعية قريبة من مدارك المشاهد ، و تعد الصورة الحية أحسن الوسائل إقناعا ، و خاصة و أنها لغة عالمية تفهمها كل الشعوب ، و قد ساعد هذا على توسيع رقعة الاتصال و التخاطب و تبادل الأفكار و القيم الاجتماعية.

4-للتلفزيون آثاره الإيجابية في نضج شخصية و تنوع ميول الأفراد و رغباتهم من خلال ما تعرضه برامجه من معلومات و خبرات و خلاصة تجارب الآخرين في كافة المجالات و ذلك بما تضيفه هذه المعلومات و الخبرات إلى شخصية الأطفال و الكبار بشكل عام من مكتسبات فنية و ثقافية و علمية تساعد على النمو الشخصي الانفعالي و العاطفي .

5-يعتبر التلفزيون بما لديه من طاقات فنية و جهود بشرية و آلية و تقنيات علمية متطورة على تحويل المجردات إلى محسوسات تجعله في سلم الوسائل الإعلامية الهامة في تيسير الفهم و الاستيعاب خاصة بالنسبة للأطفال الذين تنقصهم القدرة الكاملة على فهم المعاني المجردة بسبب ما يتعرضون له من نمو عقلي و جسمي و انفعالي و خبرات و قدرات تؤهلهم لفهمها و استيعابها كما هو الأمر عند الكبار .[1]

6-تعتبر الخاصية التي يمتلكها التلفزيون في جذب مشاهديه الصغار لفترة طويلة من عناصر أهميته و خاصة في أيام العطل الصيفية و الإجازات خلال العام الدراسي مما يجعله رديفا للمدرسة.

7-التلفزيون له تأثير إيجابي في نضج شخصية و تنوع ميول الأفراد و رغباتهم ، فمن خلال مشاهدة برامجه و ما تتضمنه من معلومات و خبرات و خلاصة تجارب في كافة المجالات مما يساعد على نضج شخصية الطفل و ذلك بما يضفيه على شخصياتهم من مكتسبات فنية و ثقافية و علمية تساعد على النمو الانفعالي و العقلي و العاطفي و النمو في القدرات و الخبرات .

8-يعتبر التلفزيون وسيلة تقنية متطورة تساعد على مواجهة المشكلات التعليمية و التربوية ، فهو وسيلة تربوية ناجحة ووسيط جيد في مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات علمية و إبداعية ، فالأطفال بشكل خاص يستفيدون من البرامج التربوية التي يقدمها التلفزيون ، فالرغبة الموجودة عند الأطفال في مشاهدة برامجه تجعلهم يقلدون ما يرون فهما و نمطا و سلوكا و أفكار.[2]

II – التنشئة الاجتماعية ، أهمتها و أهدافها :

أولا -المفهوم اللغوي و الاصطلاحي للتنشئة الاجتماعية:

1-التنشئة الاجتماعية لغة:

جاء هذا اللفظ أنشأ ، نشأة بالمعنى اللغوي في القرآن الكريم في العديد من المواضيع القرآنية حيث قال الله تعالى (**هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا**)[3] أي ابتدأ خلقهم منها و خلق منها أبوكم آدم.[4] و قد جاء في لسان العرب لابن منظور كلمة التنشئة من الفعل نشأ ، ينشأ ، نشوءا و نشأ بمعنى ربا و شب .[5] إن التنشئة الاجتماعية هي (Socialisation) في اللغة الفرنسية و(Socialization) في اللغة الإنجليزية ، كما أمكن العلماء من تحديد مصطلح عربي مقابل لها و المتمثل في مصطلح " **الجتمعة**

---

[1] الطيب ،عيساني رحيمة ، **مدخل إلى الإعلام و الاتصال ، المفاهيم الأساسية و الوظائف الجديدة في عصر العولمة الإعلامية**، مرجع سبق ذكره، ص 109.

[2] عبد الفتاح ،أبو معال ، **أثر وسائل الإعلام على تعلم الأطفال و تثقيفهم** ، مرجع سبق ذكره، ص 81.

[3] سور هود ، الآية 60

[4] ابن كثير ، **تفسير القرآن الكريم** ، ج2، دار الفكر ، مصر ، ص456

[5] ابن المنظور أو الفضل جمال الدين ، (1997) ،**لسان العرب** ، بيروت ، دار الطباعة و النشر ، ج3 ،ص196.

" و لكنه قليل الاستعمال و التداول ، و التنشئة الاجتماعية لفظ غير معتمد في قواميس اللغة العربية و معاجمها و لم ترد مجتمعة حيث يمكن أن لفظ كلمة تنشأ و نشأ و تنشئة و هي معاني تتضمن النمو و الحياة و ممارسة بعض الحركات و العمليات التربوية التي تعمل في مجموعها على جعل الصغير ينمو و يكبر ، فكلمة تنشئة تعني " أقام" و نشأ الطفل معناها شب و قرب من الإدراك و يقال نشأ في بني فلان أي ربي فيهم و شب.[1] و التنشئة الاجتماعية بمفهومها الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة مرتبطة بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين. وكانت تستخدم كلمة التنشئة الاجتماعية للدلالة على كلمات مثل " التربية " و " التعلم " و" التأديب " و" التهذيب " و " التطبيع " وهذا مما أضفى خصوبة على معناها ومترادفاتها، إلا أن المترادفات الواسعة الانتشار والقريبة من مفهوم التنشئة الاجتماعية هي مفهوم التطبيع الاجتماعي والتعلم الاجتماعي.[2]

2- مفهوم التنشئة الاجتماعية :

التنشئة الاجتماعية هي عملية اندماج الفرد في المجتمع ، في مختلف أنماط الجماعات الاجتماعية ، و اشتراكه في مختلف فعاليات المجتمع، و ذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثقافة و المعايير و القيم الاجتماعية التي تتكون على أساسها سمات الفرد ذات الأهمية الاجتماعية.[3] و يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي بواسطتها يتعلم الإنسان طرق و سبل العيش في المجتمع أو الجماعة البشرية ، و تشمل هذه العملية على أنواع عديدة من التربية و التعليم ،[4] و عملية التنشئة الاجتماعية عملية تعلم بالمعنى العام ، و تهدف إلى إعداد الطفل ثم الصبي ، فالراشد للاندماج في أنساق البناء و التوافق مع المعايير الاجتماعية المقبولة و مطالب الأدوار و اكتساب قيم المجتمع و من هنا تدل التنشئة الاجتماعية على العملية الكلية التي ينمي بها الفرد الذي يولد و لديه إمكانيات هائلة و متنوعة سلوكا فعليا مقبولا لديه ، و معتادا وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها .[5] و يعرف **فيليب ماير** (Philip Mayer) التنشئة الاجتماعية (Socialization) في إطار الأنثروبولوجيا الاجتماعية بأنها : عملية غرس مهارات و الاتجاهات الضرورية لدى الناشئ ، ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبة منه في جماعة ما أو مجتمع ما.[6] كما تعرف التنشئة الاجتماعية بوصفها " منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي هذه الثقافة من مفاهيم و قيم و عادات و تقاليد إلى أفراده و هي بعبارة أخرى العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع و دمج المجتمع في أعماق الفرد.[7] و تعني التنشئة الاجتماعية عملية التي يتلقى الطفل أنماط التفكير و السلوك بواسطة أعضاء الجماعة الذين تقع عليهم مسؤولية صياغة و صهر سلوكه و تعديله و تعني أن الطفل يتلقى خبرات يومية من خلال علاقته

---

[1] مزوز ،بركو ، (2009) ، **التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية ، الخصائص و السمات** ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد 21-22 ، جامعة باتنة ، الجزائر ،ص43.

[2] محي، الدين أحمد حسين (1982) ، **التنشئة الاجتماعية وأهميتها من منظور سيكولوجي** ، الكتاب السنوى للعلوم الاجتماعية ، العدد الثالث ، القاهرة ، دار المعارف ،ص 62.

[3] شبل، بدران ،(2005)، أحمد فاروق محفوظ ، **أسس التربية** ،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ص 61.

[4] الطاهر ،علي موهوب ، (2010)، **التنشئة الاجتماعية و علاقتها بالمشاركة السياسية** ، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، دسوق ، مصر ،ص 55.

[5] فاروق ،محمد العادلي ، (1984) ، **التنشئة الأسرية للطفل القطري** ، حولية كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد السابع ، جامعة قطر ، قطر ، ص 29.

[6] شبل، بدران ، أحمد فاروق محفوظ ، **أسس التربية** ، مرجع سبق ذكره، ص 73.

[7] أسعد ،وطفة علي ، علي جاسم الشهاب (2004)، **التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي** ، دراسة في انطباعات طلاب المرحلة المتوسطة ، كلية التربية ، جامعة الكويت ،ص 9.

بجماعة الأسرة و جماعة المدرسة و جماعة اللعب و جماعة الأصدقاء وتعني التنشئة الاجتماعية عند موري (Murray)لأنها العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دوافع و رغبات الفرد الخاصة و بين مطالب و اهتمامات الآخرين و التي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يعيش فيه الفرد .[1]

ثانيا :أهمية و أهداف التنشئة الاجتماعية:

1-أهمية التنشئة الاجتماعية

تلعب عملية التنشئة الاجتماعية دورا هما في حياة الفرد و المجتمع إذ عن طريقها يتم تلقين الفرد للقيم و معايير و ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه مما يؤهله لأن يؤدي أدوراه بكفاءة و نجاح و من هنا تبرز مدى الأهمية التي تحتلها عملية التنشئة الاجتماعية.[2]

وتظهر أهمية التنشئة الاجتماعية في كونها تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصية الفرد في المستقبل وفي تكوين الاتجاهات الاجتماعية لديه وفي إرساء دعائم شخصيته فالشخصية هي نتاج هذه الأساليب وعلى ذلك فإن الدعائم الأولى للشخصية توضع في مرحلة الطفولة وطبقا لأساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان على الطفل في هذه المواقف ،و في هذا الإطار يؤكد أحد الباحثين أن أهمية عملية التنشئة الاجتماعية ترجع إلى البناء الاجتماعي الذي يهدف إلى تحقيق التوازن بين التأثيرات الثقافية و أساليب الضغط الاجتماعي البناء ، و إلى إيجاد التوافق بين الحاجات الشخصية و مطلب البناء الاجتماعي و إلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد و يرضى عنه الآخرين.[3]

و يمكن القول أن عملية التنشئة الاجتماعية تكتسب أهميتها من خلال مجموعة من النقاط هي كما يلي:

- ✓ أن التنشئة الاجتماعية وسيلة لبقاء المجتمع و المحافظة على ثوابته الحضارية و تحقيق التواصل بين الأجيال إنها عملية مهمة لأنها تؤدي إلى بناء الاتجاهات السلوكية السليمة في الأفراد و تحقيق النمو الشامل و تكسب الخبرات و المهارات الاجتماعية التي هي أداة اتصال بين أفراد المجتمع.[4]
- ✓ أن عملية التنشئة الاجتماعية تعد أهم و أخطر العمليات الاجتماعية من حيث تأثيرها و تأثرها بأنساق المجتمع و مكوناته المختلفة.
- ✓ تعمل التنشئة الاجتماعية على حفظ و نقل التراث عبر الأجيال المتعاقبة و بناء إرث ثقافي الذي يجمعهم جميعا ما تعينه الثقافة من عناصر مادية و معنوية
- ✓ التنشئة الاجتماعية وسيلة للمحافظة على المجتمع و تماسكه و تعاون أفراده بواسطة نشر قيم الحب و التآخي و التعاطف بين أفراد المجتمع و كذلك نشر قيم التسامح و التعاون بينهم .
- ✓ تكتسب عملية التنشئة الاجتماعية أهميتها من العديد و العديد من المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تلقين الفرد القيم و المعايير و مكونات الثقافة السائدة في المجتمع .

---

[1] محمود ،أبو النيل ، (2009)، **علم النفس الاجتماعي ،عربيا وعالميا** ، جامعة عين الشمس ، مكتبة الأنجو المصرية ، جمهورية مصر العربية ، ص 416.

[2] الطاهر ،علي موهوب ، **التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالمشاركة السياسية** ، مرجع سبق ذكره، ص 58.

[3] طارق ،عبد الرؤوف عامر ، (2008) ، **أصول التربية "الاجتماعية ، الثقافية ، الاقتصادية** " دار المعارف للنشر و التوزيع ، الأردن ،ص 129

[4] مصباح ،عامر ،(2010) ، **التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي** ،دار الكتاب الحديث ، الجزائر، ص 44.

✓ قدرتها على إيجاد نوع من التماسك و الترابط بين كافة مكونات المجتمع و بالتالي الحد ما أمكن من الصراعات التي من الممكن أن تهدد تطور و استقرار المجتمع.[1]

2-أهدف التنشئة الاجتماعية:

انطلاقا من أن عملية التنشئة الاجتماعية هي تلك العملية التي تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية من خلال غرس القيم و المعايير السائدة في المجتمع، يمكن القول أن لهذه العملية العديد من الأهداف و الوظائف و الخصائص التي تتسم بها،"إلا أن أهداف التنشئة تختلف باختلاف المجتمعات و باختلاف قيم كل مجتمع ، فكل مجتمع إنساني له قيم معينه توجه أهدافه و تحددها و تتماشى هذه القيم مع اتجاهات المجتمع و الأفكار السائدة فيه و الأهداف التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها."[2]. لهذا تهدف التنشئة الاجتماعية إلى تحقيق أهداف متعددة و يمكننا أن نقف على مجموعة من الأهداف التي تسعى لتحقيقها من بينها :

✓ إن الهدف الأساسي من عملية التنشئة الاجتماعية تكوين الشخصية الإنسانية و تكوين ذات الطفل عن طريق اشباع الحاجيات الأولية له ، بحيث يستطيع فيما بعد أن يجد نوعا من التوافق و التآلف مع الآخرين من جهة و مع مطالب المجتمع و الثقافة التي يعيش فيها من جهة أخرى .

✓ تحقيق الأمن النفسي و الصحي للأفراد حتى يعيشوا في بيئة خالية من المشكلات النفسية و الاضطرابات الأسرية .

✓ إن الفرد لا يولد اجتماعيا ولذا فإنه من خلال التنشئة يمكنه اكتساب الصفة والاجتماعية والحفاظ على فطرته السليمة.[3]

✓ تهدف التنشئة إلى غرس ثقافة المجتمع في شخصية الفرد ، فالعلاقة وثيقة وتبادلية بين الثقافة و التنشئة ، فكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر ، ولعل من أبرز وظائف التنشئة الاجتماعية قدرتها على حفظ ثقافة المجتمع ونقلها من جيل لآخر.

✓ تكوين الشخصية الإنسانية و تكوين ذات الطفل و ذلك من خلال تحويله من كائن بيولوجي متمركز حول ذاته و معتمد على غيره في إشباع حاجاته الأولية إلى فرد ناضج يتحمل المسؤولية الاجتماعية و يدركها و يلتزم بالقيم و المعايير السائدة فيضبط انفعالاته و يتحكم في إشباع حاجياته و ينشئ علاقات اجتماعية سليمة مع غيره و يعد هذا الهدف الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية.[4]

✓ تكوين الطفل القادر مستقبلا على الاعتماد على نفسه و حل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة المختلفة.

✓ تعلم الأدوار الاجتماعية حتى يحافظ المجتمع على بقائه و استمراره و تحقيق رغبات أفراده و جماعاته ، فإنه يضع تنظيما خاصا للمراكز و الأدوار الاجتماعية التي يشغلها و يمارسها الأفراد و الجماعات ،و تختلف المراكز باختلاف السن و الجنس و المهنة و ذلك باختلاف ثقافة المجتمع ، فقد تشغل المرأة مركزا يشغله الرجل في نظام ثقافي آخر .[5]

---

[1] در،محمد ،(2012) ،**أساليب التنشئة الاجتماعية و المراهقة** ، جامعة الجزائر ،ص25.

[2] الطاهر، علي موهوب ، مرجع سبق ذكره،ص40

[3] أحمد محمد ،مبارك الكندري (1992)، **علم النفس الأسري** ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الطبعة الثانية ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، الكويت ،ص 152.

[4] حسين ،عبد الحميد رشوان (2012)، **التنشئة الاجتماعية ، دراسة في علم الاجتماع النفسي** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر و التوزيع ،الإسكندرية ،ص 100

[5] محمد، محمد نعيمة (2002)،**التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية** ، دار الثقافة العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،الإسكندرية ، 2002 ،ص26

- ✓ تعلم الأدوار الاجتماعية و القيام بها ، لذا فإن لكل مجتمع نظامه الخاص للمراكز و الأدوار الاجتماعية التي يشغلها ويمارسها الأفراد و الجماعات و تختلف هذه المراكز و الأدوار باختلاف السن و الجن و المهن و ثقافة المجتمع.
- ✓ تهدف التنشئة الاجتماعية إلى غرس ثقافة المجتمع في شخصية الفرد ، فالعلاقة تبادلية بين الثقافة و التنشئة الاجتماعية فكل منهما يؤثر و يتأثر بالآخر ،و لعل من أبرز وظائف التنشئة الاجتماعية قدرتها على حفظ ثقافة المجتمع و نقلها من جيل لآخر.
- ✓ كما يشير بعض الباحثين إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تحقيق عدد من الوظائف التالية: اكتساب المعرفة و القيم و الاتجاهات و المعايير و الرموز و كافة أنماط السلوك، أي أنها تشمل أساليب التعامل و التفكير الخاصة بجماعة معينة، أو مجتمع معين سيعيش فيه الإنسان،
- ✓ تشرب للطفل القيم الاجتماعية الايجابية مثل التعاون ، الحرية ، الاستقلال ، الاعتزاز بالنفس ، الانتماء للجماعة .[1]

III -التنشئة الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة:

أولا - مفهوم الطفولة :

لقد تطورت الدراسات و الأبحاث التي تهتم بالطفولة في بداية هذا القرن حيث ازداد اهتمام الباحثين لها و من ثمة عرفت الطفولة من وجهة نظر علماء النفس على أنها المدة التي بين المرحلة الجنينية و البلوغ و يطلق لفظ الطفولة على المرحلة منذ الميلاد إلى النضج النفسي أو المراهقة [2]و هناك من يرى أنها تلك المرحلة من نهاية سنتي الرضاعة إلى البلوغ أو المراهقة ، فهذه المرحلة يمر بها الإنسان منذ ولادته و هي ذات أهمية كبيرة في تكوين شخصيته .[3]

ثانيا – دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل:

الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل ، فهي محيطه الأول منذ إطلالته الأولى ،ويرى **بستالوزي** أن " الأسرة هي مصدر كل تربية صحيحة يتأثر بها الطفل "و قد أثبتت الدراسات أن نحو 50 من النمو المعرفي يتشكل عند الطفل خلال السنوات الأربعة الأولى من حياته في المنزل و تتأثر التنشئة الأسرية بعدة عوامل ذات علاقة بالوالدين و الأبناء و الأسرة نفسها و تتفاوت وفق ظروف أسرية و اجتماعية [4]،فمرحلة الطفولة المبكرة (خمس سنوات الأولى) تعتبر أهم مرحلة في حياة الإنسان إذ هي الأساس الذي يعتمد عليه نمو الطفل في جميع مناحي شخصيته في المراحل التالية و ذلك لما تمتاز به هذه المرحلة من المرونة و قابلية الطفل للتأثر بكل ما يحيط به و التشكل به أيضا. و يكاد يجمع علماء النفس بأن المكونات الأساسية للشخصية تتشكل ببلوغ الطفل الخامسة من عمره ، فيتعلم استجابات عقلية و بدنية و عاطفية إلى جانب بعض المهارات الأولية .[5]

كما تسهم الأسرة بصورة غير مباشرة في غرس القيم في نفوس الأطفال و ذلك من خلال أسلوب المتبع فإذا كان الأب متسلط في علاقته بأفراد الأسرة بات من المحتمل أن يؤدي ذلك لدى الأبناء إلى قيم الإكراه و السلبية و الخنوع و في المقابل إذا

---

[1] علي ،عبد الفتاح علي (2014)،**الإعلام و التنشئة الاجتماعية** ، دار الأيام للنشر و التوزيع ، الأردن ، ص 46.

[2] عبد الحميد، العناني حنان (2000)، **الطفل و الأسرة و المجتمع** ، دار الصفاء ، عمان ، ص 26.

[3] أحمد ،هاشمي ،(2004) **الأسرة و الطفولة** ، دار قطربة للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر، ص 13.

[4] هناء ،العابد ، (2010) **التنشئة الاجتماعية و دورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري** ، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع ، جامعة ST.Clements العالمية ، الشارقة للاستشارات الأكاديمية و الجامعية ، قسم علم الاجتماع ، سوريا ،ص 25.

[5] شبل ،بدران ، أحمد فاروق محفوظ ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 79-80.

كان ديمقراطيا فإنه يؤدي إلى غلبة قيم الحرية و المساواة .[1] فالأسرة هي البيئة التربوية الأولى التي ينشأ فيها الفرد و ضمنها تتم عملية تطبيع شخصيته تطبيعا فرديا و اجتماعيا ، و فيها يكتسب الفرد أساليب و مهارات التعامل مع الآخرين أثناء سعيه لإشباع حاجاته و تحقيق مصالحه و تمتد أنماط هذا السلوك الذي يكتسبه الفرد من عضويته في جماعة الأسرة ضمن جماعات اللعب و جماعات المدرسة و كذا جماعات العمل (أي إلى المجتمع بشكل عام) فيؤثر فيها و يتأثر بها و بمعنى عام فإنه يتأثر بمجموعة من العوامل تندرج كلها ضمن ما يعرف بالنظام الثقافي و الاجتماعي للأسرة.[2]

وتعتبر التنشئة الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة ركيزة هامة من ركائز التربية وأساس هام من الأسس التي يقوم عليها فالإنسان طويل الطفولة حين يواجه الحياة وما فيها من مؤثرات طبيعية وفيزيائية وكيميائية وجودية وإنسانية يحاول أن يتكيف معها وفق متطلباتها وشرائطها ، لهذا يعد موضوع تنشئة الطفل من الموضوعات ذات الأهمية في الوقت الحاضر و تعد تجارب السنوات الأولى من حياة الطفل التي تهيئ للمراحل الأخرى من نضجه العقلي و النفسي و الاجتماعي مرتبطة وثيق الارتباط بتصورات الآخرين الذين يشكلون المجموعة التي ينتمي إليها ، بقيمها و عاداتها و على وجه الخصوص بسلطة الأسرة التي يتأثر بها تأثرا عميقا .[3] فلاشك أن الوظيفة الظاهرية لعملية التنشئة الاجتماعية هي تدريب الطفل على أداء أنماط معينة من السلوك و التي يرضى عنها المجتمع ، و يتخذها الشخص دعامة لسلوكه طوال حياته أما وظيفتها الكامنة فهي توحد الطفل مع الأنماط الثقافية للمجتمع تعرف باسم (القيم الاجتماعية) التي يتكون منها البناء الأساسي للشخصية.[4] فالطفل من خلال تفاعله مع والديه، يمكنه أن يكتسب العادات الخاصة بالرعاية البدنية والعلاقات الاجتماعية وإدراك العالم المادي أو الواقع من حوله والولدان يمثلان أمام الطفل رمز القوة والسلطة ومن ثم يتعين على الطفل أن يخضع رغباته لمقتضيات الطاعة والامتثال لتلك القوى الخارجية.[5]

يرى جون كلوزين (John Clausen) أن عالم الطفولة يبدأ من الأسرة ، ثم يتسع هذا العالم بعد ذلك ليشمل و يضم الرفقاء و الزملاء في المدرسة و يعمل الوالدين عادة لصالح الطفل و هما يستجيبان عادة لمصالح الطفل التي يفرضها المجتمع على الطفل النامي من أجل إيجاد الطابع الاجتماعي المرغوب حتى طور الرشد .

و يقسم تالكوت بارسونز أطوار التنشئة الاجتماعية إلى أربعة أطوار و يربط كل طور منها بأنساق اجتماعية معينة .أما بالنسبة للطور الأول من أطوار التنشئة الاجتماعية و هو الطور الذي يتم داخل الأسرة و حتى دخول المدرسة فإن بارسونز يقسمه إلى أربعة أزمة على النحو التالي :

الزمن الأول : لا تمارس في هذه المرحلة أي ضغوط اجتماعية على الطفل و تتحمل الأم فور ميلاده مسؤولية الرعاية و التنشئة و تمنحه الأم و الأسرة الرعاية و الحنان و لا تتوقع منه الأسرة أية مشاركة إيجابية .

---

[1] سمير ،خطاب (2004)، **التنشئة السياسية** ، إيتراك للنشر و التوزيع ، مصر، ص38

[2] محمد، بومخلوف ، بوزيد صحراوي و آخرون ، (2008)**واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري ، القطيعة المستحيلة** ، دار الملكية للطباعة و النشر و التوزيع و الإعلام ، ص85.

[3] زكرياء الشربيني ، يسرية صادق ،(2000) **تنشئة الطفل و سبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته** ، دار الفكر العربي للطبع و النشر ، القاهرة ، ص 05.

[4] فاروق،محمد العادلي ، **التنشئة الأسرية للطفل القطري** ، مرجع سبق ذكره، ص 30.

[5] أحمد ،خاطب(1984)، **الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ص395.

الزمن الثاني : تبدأ شخصية الطفل بالنضوج و خلال هذه المرحلة يتعلم المهارات الجديدة و بعض الكلمات حتى تسهل له عملية الاتصال و تبدأ الأم في تحقيق مطالب الأسرة من خلال السيطرة على سلوك الطفل.و تبدأ شخصية الطفل في التكامل مع الأم و تنمو معه بعض العناصر العقلية .

الزمن الثالث : هي مرحلة تحصيل الأهداف للأسرة و يحمل دور الأم في هذا الزمن الكثير من المعاني التعبيرية و المساعدة الطفل ، و تشجع الأم الطفل على أداء سلوكات تتسم بمزيد من الاستقلالية و الإيجابية و تتخلى الأم في هذا الزمن عن مسؤوليتها للأب .و يتم قبول الطفل كعضو مشارك في الأسرة و يساعد ما يحصله الطفل في هذه المرحلة من مهارات و خبرات من اكتساب مراكز جديدة في الأسرة

الزمن الرابع : يبدأ الزمن الأخير في تنشئة الطفل في محيط الأسرة في التوحد مع الأب كموضوع جديد ، و تبدأ في مرحلة نشوء الضمير و تدعيم الجزاءات و يصبح الأب و الإخوة موضوع جديد عند الطفل يتبادل معهم العلاقات. [1]

IV- المقتربات النظرية المفسرة لتأثير التلفزيون على الطفل :

أولا-نظرية التعلم بالملاحظة:

تستحوذ وسائل الإعلام في عصرنا على الاهتمام كله لما لها من التأثير على الأفراد و الجماعات و باتت وسائل الإعلام تحاصرنا في كل مكان ، حيث أكدت النظريات الخاصة بالعلاقة بين الفرد و ووسائل الإعلام على تحديد هذه العلاقة و نتائجها يتحكم فيها الفرد إلى حد كبير من خلال تأثير العوامل الاجتماعية و النفسية في تحديد دوافع الاستخدام و إدراك المعاني ، و تتصدر وسائل الإعلام الوسائل الأخرى في بناء المعاني أو الصور نظرا لأن وسائل الإعلام قد تطورت إلى الحد الذي أصبحت فيه المصدر الأساسي للمعرفة لقطاع كبير من الأفراد في أي مجتمع و أصبح هذا القطاع يتعامل مع ما تقدمه وسائل الإعلام على أنه الحقيقة نفسها بل يكتفي بما تقدمه وسائل الإعلام لرسم الصورة و العوامل المحيطة به . ومن أهم نظريات التعلم التي تم تطويرها لتفسير اكتساب الأنماط السلوكية من خلال التعرض إلى وسائل الإعلام بصفة عامة و التلفزيون بصفة خاصة ، نظرية التعلم بالملاحظة أو من خلال المحاكاة (Social Learning Through Imitation) التي قدمها ألبرت باندورا (A.Bandura) و زملاؤه التي بدأت منذ بداية الستينات و تناولت بالتحديد ملاحظة سلوك الآخرين و المحاكاة و اعتبارهم نماذج أو قدوة للسلوك المكتسب أو الإقتداء بالنماذج حيث اعتبر أن الإقتداء بالنماذج أو النمذجة يمكن لن يكون لها تأثيرا كبيرا في اكتساب الأنماط السلوكية .

لأن مفهوم التعلم بالملاحظة يمكن تطبيقه على كل الجوانب السلوكية التي يتم اكتسابها من خلال التعرض إلى النماذج في وسائل الإعلام على الرغم من ذلك فإن غالبية البحوث و الدراسات ركزت على الجوانب السلبية و اكتساب السلوك السلبي من خلال التلفزيون و لم تتوسع البحوث و الدراسات لدراسة اكتساب السلوك الإيجابي و المهارات المفيدة في الحياة العامة .و ركزت هذه البحوث على الأطفال في تعرضهم لأعمال العنف و اكتساب الميول و العدوانية و دراسة التباين بين المراحل العمرية أو بتأثير المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و التي أكدت على أن التلفزيون من المحتمل أن يؤثر في الميل إلى العدوان في الأعمار الأولى و قيل في الأكبر سنا ، نتيجة أن الأطفال الأصغر سنا يصعب عليهم التفرقة بين الحقيقة و الواقع التلفزيوني .[2] و في مجال وسائل الإعلام و الاتصال التي اهتم بها باندورا رأى أن الأطفال و البالغين يكتسبون الاتجاهات و الاستجابات العاطفية و الأنماط الجديدة من خلال النماذج التي تعرض في الأفلام و التلفزيون و لذلك حذر من أن التلفزيون يشكل صورة للعنف

[1] السيد عبد القادر، شريف ، (2002) **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة** ، دار الفكر العربي ، جامعة القاهرة ، مصر ،ص 189.

[2] محمد، عبد الحميد ، (2000) ،**نظريات الإعلام و اتجاهات التأثير** ، عالم الكتب ، الطبعة الثانية ،القاهرة ، ص 235.

تؤدي إلى تأكيد الخوف و عدم الإحساس بالأمن عند الأفراد المتلقين ، لأن التعلم من خلال الإقتداء بالنماذج الإعلامية لو دور كبير في تعلم أنماط السلوك و حلول المشكلات .[1]

1-مراحل التعلم بالملاحظة و تطبيقها على الطفل و المشاهدة التلفزيونة :

تركز نظرية التعلم بالملاحظة في علاقتها بوسائل الإعلام على أربع مراحل تعتبر شروطا أساسية لعملية التعلم و تفسير العلاقة بين التعرض إلى المواقف و النماذج و اكتساب الأنماط السلوكية من خلال التعرض .

أ-حيث تتأثر عملية الانتباه لدى الطفل بعوامل عديدة بجانب مستوى الاستثارة الذي يمكن أن تختلف فيه وسائل الإعلام و تتنافس لجذب انتباه المتلقين من بينهم الأطفال الذين يتميزون عن غيرهم من الأفراد بخصائص شخصية منفردة عن الخصائص لدى الكبار .

ب-نجاح التخزين و الاحتفاظ لدى الطفل يعتمد على عملية الترميز أو التكرار و الاستعادة و هذه العملية تتم عند الطفل من خلال تحويل الصور إلى رموز لفظية تسمح لقدر كبير من المعلومات بالاحتفاظ بها أو تخزينها .

ج-تتأثر الاستعادة عند الطفل من خلال للرموز المعرفية للمخزون الإدراكي من الصور و الرموز المكتسبة و بالتي تعمل هده الحوافز بالتوافق مع الاستجابة المطلوبة و مظاهرها السلوكية التي تتفق مع البناء الإدراكي للأفعال .

د-تعتمد عملية التعلم الاجتماعي عند الطفل على ملاحظة النماذج في مواقف عديدة ، هذه المواقف يتم تعزيز سلوك النموذج مما يعتبر دافعا لاكتساب السلوك .

هـ-لا تكتفي وسائل الإعلام بنقل المعلومات من خلال اللغة اللفظية فقط ، التي تعمل على إكساب الفرد المهارات اللفظية و لكنها في الذات الوقت تنقل الاستجابات العاطفية و الانفعالية التي تنجح في نقلها إلى المتلقي من خلال وسائل الإعلام و خاصة التلفزيون .

و-يترتب على عملية التعلم بالملاحظة و التعرض إلى النماذج ثلاثة تأثيرات الأولى اكتساب استجابات جديدة لم تكن متاحة للفرد و الثانية التأثيرات المانعة التي يتوقف عليها توقف ميل الفرد ، ثالثا ظهور استجابات كانت متاحة من قبل[2]

ثانيا- نظرية الغرس الثقافي :

تعتبر نظرية الغرس الثقافي من أهم النظريات التي ركزت على تأثر الكثافة التعرض – مشاهدة التلفزيون بصفة خاصة – و اكتساب المعاني و المعتقدات و الأفكار و الصور الرمزية حول العالم الذي تقدمه وسائل الإعلام بعيدا عن العالم الواقعي أو الحقيقي، ترى النظرية أن مشاهدة التلفزيون تقود إلى تبني اعتقادا حول طبيعة العالم الاجتماعي الذي يؤكد الصورة النمطية ووجهة نظر المنتقاة التي يتم وضعها في الأخبار و الأعمال التلفزيونية و أن قوة التلفزيون تتمثل في الصورة الرمزية التي يقدمها في محتواه الدرامي عن الحياة الحقيقة التي يشاهدها الأفراد لفترات طويلة و التأثير في هذا المجال ليس تأثيرا مباشرا حيث يقوم أولا على التعلم ، ثم بناء وجهات النظر حول الحقائق الاجتماعية بحيث يمكن النظر إلي أنها عملية تفاعل بين الرسائل و المتلقين ، و قد كانت نتائج هذه الدراسات هي التي صاغت الفكرة الخاصة بالغرس (Cultivation)كنتيجة للتعرض المكثف و المستمر للتلفزيون و قيام العلاقة بين كثافة المشاهدة و إدراك الواقع الاجتماعي بالصور التي يعرضها التليفزيون ، و عملية الغرس الثقافي ليست عبارة عن تدفق موجه من التأثيرات من التلفزيون إلى الجمهور المتلقين و لكنها

---

[1] المرجع نفسه ، ص 236

[2] عبد الحافظ ،عواجي الصلوي ، (2013) ،**نظريات التأثير الإعلامي** ، ب ذ ب ، ص 24.

جزء من عملية مستمرة و ديناميكية للتفاعل بين الرسائل و السياقات و مشاهدة التلفزيون ترتبط بطرق عديدة بمختلف الجماعات و المواقف الحياتية و صور العالم و بجانب الغرس الثقافي يعتمد على الصورة التلفزيونية على المشاهدين فإنه يوضحها أيضا كمصدر للمعلومات و المعارف. على الرغم أن نظرية الغرس قد وضعت أساسها و فروضها البحوث الخاصة بانتشار العنف و الجريمة لا يجب أن نقف عند هذه الحدود حيث تؤكد هذه النظرية الأفكار الحصاة بتأثير التلفزيون على إدراك الأفراد و الجماعات و المجتمع في رسم صورة العالم الخارجي في أذهانهم كما يقدمها التلفزيون .[1]فنظرية الغرس الثقافي في أبسط أشكالها تشير إلى أن التعرض للتلفزيون يزرع بمهارة مع مرور الوقت مفاهيم المشاهدين للواقع. ويمكن أن يكون لهذا الغرس الثقافة تأثير حتى على مشاهدين التلفزيون الهينين، وذلك لأن التأثير على المشاهدين الذين يكثرون من مشاهدة التليفزيون له تأثير على ثقافتنا كلها .ويقول جاربنر وغروس (1976) :" التلفزيون هو وسيلة للتنشئة الاجتماعية لمعظم الناس في أدوار موحدة وسلوكيات، وتتمثل مهمته في كلمة، التثقيف "[2]

V - دور التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية :

تعد وسائل الإعلام من بين المؤسسات الاجتماعية التي كشفت عن جدارتها في التأثير على حياة الأفراد خلال مراحل عملية التنشئة الاجتماعية ، إذ لم يعد للشك بمكان في التأثيرات العميقة التي باتت تتركها وتبصمها في حياة أفراد المجتمع، سيما على الأطفال منهم الذين يكونون محط استقبال لكل ما تقدمه هذه الوسائل الإعلامية، وخاصة عندما زادت من فعاليتها وحدة أثرها بشكل كبير نتيجة للتطورات التكنولوجية الحديثة.

وللإعلام عموما أهمية كبيرة لا يمكننا أن ننكرها، وهي ما جعلته يصنف من بين المؤسسات الفاعلة والمدعمة لدور الأسرة في التنشئة، ويتضح ذلك من خلال الوظائف والأدوار المتعددة التي يقدمها للأفراد والجماعات، والتي نذكر من أهمها: إفهام أفراد المجتمع لمهامهم واحتياجاتهم في التربية على الإعداد النفسي للعمل والحركة، ومساهمته في تكوين الاتجاه، والترويح على النفس، وتنمية الخبرات والمعارف والمهارات، ونشر القضايا المهمة والقيم السائدة في المجتمع، والضبط الاجتماعي، وصياغة الواقع وغيرها...

فالتلفزيون وسيلة من وسائل الإعلام المباشر المؤثرة في نفسية الفرد نظرا لانتشارها الواسع في جميع الأوساط أكثر من غيرها ، وقد تكون سلبية أو إيجابية على التنشئة الاجتماعية للفرد، وقد أخذت العلاقة بين أفراد الأسرة شكلا مختصرا بدخول التلفزيون إلى منازلها واتساع المساحة الزمنية المخصصة للبث ، وصار بإمكانها ، من خلال التحكم عن بعد، التنقل بين القنوات المتعددة كما تشاء ، وعاشت في نطاق ضيق ، وأصبح التلفزيون ثالث الأبوين ، وربما أولهم ، بالنسبة للطفل . وأصبح التلفاز هو العامل الرئيسي الأول المنافس للأسرة والمدرسة ، إنه يقدم الموسيقى والرياضة والفكاهة.. إلخ، [3]

أولا - تأثير التلفزيون على التنشئة الاجتماعية للطفل :

1 : مفهوم التأثير:

هو ذلك التغيير الذي يحدث على مستوى السلوكيات و الاتجاهات و العادات و الأفكار و الآراء عند الأفراد الذين يتعرضون إلى محتويات وسائل الإعلام ، و ينبغي قياس هذا التغيير من زاوية العلاقة الجدلية الموجودة بين وسائل الإعلام و العمليات الاجتماعية الأخرى ، لأن وسائل الإعلام لا تعمل في فراغ و إنما ضمن بنيات سياسية و اقتصادية و اجتماعية و

[1]محمد،عبد الحميد ، مرجع سبق ذكره، ص 241.

[2]علي، عبد الفتاح علي ،**الإعلام و التنشئة الاجتماعية** ، مرجع سبق ذكره، ص 78.

[3]حسين ،عبد الحميد رشوان ، **التنشئة الاجتماعية ، دراسة في علم الاجتماع النفسي** ، مرجع سبق ذكره، ص 146.

ثقافية سائدة في المجتمع .[1] و يعني التأثير أيضا التغيير الذي يمكن أن يحدثه جراء التعرض للرسائل الإعلامية على الحالة النفسية و الذهنية أو الثقافية أو الاجتماعية و قد ساد الاعتقاد منذ ثلاثينات القرن الماضي خاصة في أوساط مدرسة التأثير السحري لوسائل الإعلام ، أن هذا التغيير يحدث في اتجاه خطي ، أي أن الرسالة تصدر من القائم بالاتصال إلى المتلقي (الجمهور) لتغيير سلوكه في الاتجاه الذي يرغب فيه القائم بالاتصال.[2]

2- تأثير التلفزيون على الطفل :

لقد بينت العديد من الدراسات أن هناك الكثير من الإعتلالات التي يمكن أن تؤثر على الأطفال من خلال وسائل الإعلام المختلفة و خاصة التلفزيون و انترنت و ألعاب الفيديو ....و غيرها

1-اعتلالات جسدية : فهي تسبب في تأخر الطفل في النوم و الجلوس أمام التلفاز لساعات طويلة مما يؤدي إلى اعتلال صحته الجسدية .

2-اعتلالات عقلية : فهي تسبب في انقطاع التفكير المنطقي و الخمول الذهني و تعطيل ذكاء الطفل و إطلاق العنان غير المحدود لخياله .

3-اعتلالات نفسية : يشكل التلفزيون مصدر إشاعة الخوف و القلق في نفس الأطفال بما تحمله الأخبار فيها كثير من الهول و كذلك ما يعرضه التلفزيون من أفلام الرعب تخيف الكبار قبل الصغار و ينعكس أثر ذلك على أمن الطفل و نفسيته مما يشاهد من مناظر مفزعة تجعله يشعر بالخوف و القلق و الأحلام المزعجة و الكوابيس .

4-اعتلالات اجتماعية : يقضي الطفل حول التلفاز ساعات طويلة تؤثر على حياتهم الاجتماعية و علاقتهم بالأسرة ، و بهذا يقل اكتساب الطفل للمعارف و الخبرات من الأهل و الأصدقاء كما يصرفهم عن اللعب مع أقرانهم .

5-اعتلالات تربوية : قد يجلس الطفل أمام التلفاز أوقات طويلة دون مراقبة و دون توجيه و هذا له أثره السلبي على التحصيل الدراسي و متابعة الدروس و لا يخفى على أحد ما لأثر السيئ للأفلام العنف و الجريمة و ما تحمله من قيم العنف و الخداع و المراوغة . إذ أثبتت الدراسات أن نسبة كبيرة في الوطن العربي من الأطفال في المرحلة الابتدائية يقضون حوالي 1000 ساعة سنويا أي ما يعادل نصف ما يجلسونه في حجرة الدراسة أمام وسائل الإعلام و هذا مؤشر خطير لأن هذه المرحلة من العمر هي مرحلة التلقي و ترسيخ القيم و العادات و الاتجاهات و السلوكات .[3]

3- أبعاد تأثير التلفزيون على الطفل في سياق التنشئة الاجتماعية :

يؤكد علماء النفس أن التلفزيون يأتي في علم التربية الحديثة بعد الوالدين مباشرة فقد بات من المحتمل تأثير التلفزيون على سلوكيات الأطفال طبقا لجميع الأبحاث العلمية في هذا المجال ،فهناك العديد من الدراسات التي ترى أن بعض البرامج التلفزيونية المعدة للأطفال قد تكسبهم سلوكا اجتماعيا ، لذلك فإن أثر التلفزيون أشد وأسرع و أقوى من تأثيره على الكبار .حيث يؤثر التلفزيون على الأطفال عبر أكثر من طريقة : فهو يكسب الأطفال أنماطا في مجال السلوك الاجتماعي ، حتى في

---

[1] عزي ،عبد الرحمان ، بومعيزة السعيد ،(2010) **الإعلام و المجتمع** ، رؤية سوسيولوجية مع تطبيقات على المنطقة العربية ، دار الورسم للنشر و التوزيع ، الجزائر ، ص 362

[2] قسايسية ،علي ،(2007)، **المنطلقات النظرية و المنهجية لدراسات التلقي ، دراسة نقدية تحليلة لأبحاث الجمهور في الجزائر** ، 1999-2006 ، أطروحة دكتوراه دولة في علوم الإعلام و الاتصال ، قسم علوم الاتصال ، كلية العلوم السياسية و الإعلام ، 2007 ، ص 41.

[3] معصومة ،المطيري ، **أثر وسائل الإعلام العربية على نشأة الطفل و علاقته بالأسرة** ، ورقة مقدمة في مؤتمر الأسرة و الإعلام العربي ، نحو أدوار جديدة للإعلام ، 2-3- ماي 2010 ، المجلس العربي للطفولة و التنمية ، الكويت ، ص 05.

حياتهم العادية و بيئتهم المادية كما يسهم في بلورة اتجاهاتهم و تغييرها من خلال أثار ردود الأفعال العاطفية .[1] حيث يقضي الأطفال ساعات طويلة أمام الشاشة في مرحلة الطفولة المبكرة ، وفي المرحلة الابتدائية والثانوية ، والتسلية هي الدافع الأقوى لمشاهدة الطفل للتلفزيون، والطفل يكتسب كل شيء من خلال الترفيه ، الأمر الذي يؤكد أن الطفل ، وعلى الرغم من أنه لا ينظر إلى التلفزيون مصدرا للمعلومات والتوجيه والتعليم ، وعلى الرغم من أنه لا يشاهد التلفزيون طلبا المعرفة ، ولا يجلس أمام التلفزيون وهو يقصد التعلم ، وكذلك لا ينظر إلى البرامج التعليمية في التلفزيون وكأنها اعتداء صريح على وظيفة التلفزيون الرئيسية وهي الترفيه ، نقول وعلى الرغم من ذلك كله ، فإن البحوث الإعلامية تؤكد أن الأطفال يتعلمون من برامج التسلية والترفيه أكثر مما يتعلمون من البرامج التعليمية .[2]

و لعل ما يشير إليه أحد أقطاب السوسيولوجيا المعاصرة أنتوني جيدنز في نفس الصدد أن "لوسائل الإعلام أهمية تعادل ما للمدارس والجامعات في إقامة مجتمع المعرفة." . بحيث يؤكد على مدى هذه الأهمية في تدعيم دور الأسرة من خلال نشر الوعي والمعرفة والتثقيف.. لكن، وفي المقابل، قد تعمل وسائل الإعلام في بعض الحالات على تعميق ميل فئات من الأطفال والشباب إلى الانحراف، وتغيير الاتجاه بفعل التأثير السلبي الذي يمكن أن تبثه في غياب مراقبة الأسرة، بمعنى أن الإعلام بقدر ماله من إيجابيات فله سلبيات، وما يوضح ذلك التلفزيون كأحد وسائله حينما نجده يتخلى عن وظائفه المتوقعة التي هي تدعيم ومساندة دور الأسرة والمدرسة في التنشئة ، وهو ما يتضح من خلال اتفاق عدد من المهتمين بقضايا التنشئة الاجتماعية من علماء السيكولوجيا وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وغيرهم في كثير من الأبحاث والدراسات والمناقشات التي تناولت بالدرس والتحليل قضايا التنشئة الاجتماعية، إلى أن لوسائل الإعلام وخاصة التلفزيون بوصفه وسيلة إعلامية واتصالية بصرية تأخذ اهتمام كل الجماهير وتستقطب القارئ وغير القارئ أثر بالغ وجلي ومنافسة قوية لدور كل من الأسرة والمدرسة. بل ربما أصبح هناك تخوف كبير من تأثير التلفزيون كوسيلة من وسائل الاتصال على الأطفال وبكثرة في مراحلهم الأولى، كونه أصبح مصدرا موثوقا بالنسبة إليهم بكل ما يبثه، وخاصة أنه أصبح ينقل مشاهدا وقيما منافية ولا تستند على معايير أخلاقية واجتماعية. وذلك ما أشار إليه أحد الخبراء الإعلاميين "جامس هالوران" إلى أن إحدى الدراسات الميدانية في هذا المجال توصلت إلى نتيجة مرعبة على حد تعبيره. وتتمثل هذه النتيجة في أن 87% من الأطفال في سن الحادية عشر، الذين شملتهم الدراسة، أعلنوا أنهم يثقون بالتلفزة كمصدر إعلامي أكثر من ثقتهم بأي مصدر آخر. ويضيف: "وعندما سألنا هؤلاء الأطفال: إذا سمعتم قصة من والديكم أو من مدرسكم أو من التلفزيون، فأية رواية تصدقون، أجاب 54% من هؤلاء أنهم يصدقون التلفزيون" . وهو ما يبين بأننا أصبحنا أمام ظاهرة تأثير وسائل الإعلام على السلوك الإنساني حينما أصبح يشكل إطارا مرجعيا يضبط سلوك الأفراد، وأن القيم التي كانت مأخوذة من الأسرة أخذت محلها قيما مأخوذة من وسائل الإعلام، إثر مجموعة من التغيرات والتحولات التي أصبحت تعرف فيها الأسرة تراجعا واضمحلالا في سلطتها إذا لم نقل أخذت تقاعدها وفقدت وظيفتها، حيث "تحولت من مؤسسة اجتماعية تربوية إلى مؤسسة للسكنى والاستهلاك فقط" والطامة الكبرى هي كون القيم التي أصبحت مأخوذة من وسائل الإعلام كما ذكر لا تستند على معايير أخلاقية واجتماعية أو خصوصيات ثقافية وقيمية. و إن كان تأثير وسائل الإعلام عموما بالنسبة للأطفال يتأثر بعدد من العوامل منها المرحلة العمرية لمتلقي الرسالة الإعلامية و حاجات الطفل و المستوى الاجتماعي و الثقافي الذي ينتمي إليه الطفل . و ردود فعل الآخرين عند ممارسة الطفل لما تعرض له من وسائل الإعلام و مدى توفير البيئة الاجتماعية التي يجرب فيها الطفل ما عرض من شخصيات و نماذج عبر وسائل الإعلام

---

[1] عز ،الدين عطية ، (2000) **التلفزيون و الصحة النفسية للطفل** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص 53.

[2] هالة ،إبراهيم الجرواني ، إنشراح إبراهيم المشرفي (ب س ن)، **التنشئة الاجتماعية و مشكلات الطفولة**، جامعة الإسكندرية ، ص 20.

[1]و الواقع أنه لا يجب النظر إلى الأمر بهذه البساطة فإذا كان تقليد الأطفال للرسائل المقدمة وارد فإن تغيير أنماط السلوك السوية و القيم الأخلاقية الموجودة من السواء إلى الانحراف ليس بالأمر الهين و يجب الحذر عند تحدثنا عن علاقة سببية بين التعرض لرسائل إعلامية معينة و انحراف سلوك الطفل أي أن الجريمة و العنف في وسائل الإعلام لا يحتمل أن تكون هي المحرك الأول و الوحيد للنجاح بل إنه يجب أن تتوافق هذه الرسائل الإعلامية مع ميول و استعدادات و ظروف الطفل الاجتماعية و الثقافية .

إن الوسط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه الطفل و ردود فعل المحيطين به من أفراد الأسرة و جماعة الأقران ليست بمعزل عن اقتراف الأطفال لانحرافات متفاعلة مع ما يقدم بالرسالة الإعلامية و مستوى توافق هؤلاء الأطفال .و لكن المشكلة الأكثر جوهرية هي نوع ما تقدم و مصدر و مدى اتفاقه مع قيم و تقاليد المجتمع الذي يعيش فيه الطفل [2]حيث تؤثر وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة و تلفزيون و صحافة و مجلات و كتب ...الخ بما تقدمه من معلومات و حقائق و أخبار و أفكار في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تقوم بنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات و التي تناسب الاتجاهات و الأفكار و كذلك إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد مثل الحاجة إلى المعرفة و المعلومات و التسلية و الأخبار و الثقافة العامة و دعم الاتجاهات النفسية و تعزيز القيم و المعتقدات أو تعديلها و التوافق مع المواقف الجديدة.[3] كما يقوم التلفزيون بدور لا يقل أهمية عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى في عملية التنشئة ، و لئن كان هذا الدور يمثل سلاحا ذو حدين ففي الوقت التي يتم عن طريقها نقل القيم و المعايير الاجتماعية المتفق عليها بين أفراد المجتمع فإنها في الوقت نفسه تقوم بصورة غير مباشرة بتغير هذه القيم و إحلال أخرى جديدة (سلبية) مما يؤثر سلبا على شخصية الأفراد و تظهر خطورة وسائل الإعلام في المجتمعات المختلفة بصورة خاصة في فترات التغير الاجتماعي الذي يمر به أي مجتمع و في المجتمعات النامية نجد أن وسائل الإعلام تخضع خضوعا تاما لسلطة الدولة و من ثم يتم تسخيرها في نشر الاتجاهات و القيم الملائمة مع التوجه السياسي للسلطة .[4]

حيث باتت وسائل الإعلام في السنوات الأخيرة تؤثر بشكل على تنشئة الأجيال الصاعدة بشكل واضح و كان أكثرها فاعلية هو التلفاز و بالذات على الأطفال إذ نمى خيالهم و ترعرع أحاسيسهم و أذواقهم و مواقفهم و اتجاهاتهم أكثر منا أثرت عليه الأسرة و المدرسة و ذلك بسبب مشاهدتهم للبرامج المنبثة من جهازه لفترة طويلة من الزمن في اليوم الواحد ، هذا و من جانب لآخر فإن هناك أفلاما و مسلسلات إجرامية تساعد و بشكل غير مباشر – على توجيهه نوح الأفعال المنحرفة أو العدوانية و بالذات عند الذكور و هذه تأثيرات سلبية في التنشئة الإعلامية لأن الطفل يصرف بعضا من وقته مشاهدة برامج غير هادفة أو عدوانية لا تنفعه في المجال التثقيفي إلا الشيء البسيط .

أي أن المؤثرات الإعلامية لا تساهم في تشكيل بعض جوانب صورة الطفل عن نفسه بل تعمل على تعطيل بعض قدراته و إمكانياته في التفكير و العطاء لأنها (المؤثرات الإعلامية) حولته من إنسان يستقبل الأنباء و الأخبار و القصص و الحلول الجاهزة و أنمت خيالاته مما جعلته غير قادر على أن يرى صورته أو يحصل على الرجع منها لعدم وجود تفاعل اجتماعي بينه و بينها لأنها غير بشرية لا تقبل التأثير .[5] حيث تلعب وسائل الاتصال دورا كبيرا في ثقافة الطفل ، فإذا كانت الأسرة تنقل إلى

---

[1]عز ،الدين عطية ، **التلفزيون و الصحة النفسية للطفل** ، مرجع سبق ذكره، ص 68.

[2]زكرياء ،الشربيني ، يسرية صادق ، مرجع سبق ذكره ، ص 141.

[3]فؤاد، البهي السيد ، سعد عبد الرحمان ، (1999)،**علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص 10.

[4]سمير ،خطاب ، **التنشئة السياسية** ، مرجع سبق ذكره، ص 55.

[5]معمن ،خليل العمر ،(2012) ، **التنشئة الاجتماعية** ، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 2، الأردن ،ص 127.

الطفل عامة المعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم التي تسود في المجتمع ،بعد أن تترجمها إلى أساليب التنشئة الاجتماعية ، فإن وسائل الاتصال تعتبر امتدادا لدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية.[1]

و تنوعت وسائل الإعلام و الاتصال و انتشرت بشكل كبير حتى أصبحت من أهم و أكثر الوسائل منافسة للتنشئة الاجتماعية الأسرية و مهما ازدادت أهمية التأثير الواسع لهذه الوسائل في عملية التوجيه و التنشئة الاجتماعية و اعتبارها موجهة لجميع أفراد المجتمع (و خاصة الأطفال منهم ، و المراهقين) فسبقى أثر التلفزيون بكثرة و تنوع برامجه و اعتماده على السمع و المشاهد في آن واحد هو الأقوى في العملية التربوية و نظرا لانتشار الواسع لهاته الوسيلة و تواجدها في كل الفضاءات الاجتماعية تقريبا فقد تعاظم دورها التثقيفي و التربوي حتى انتزعت من المؤسسات التربوية الأخرى الكثير من أدوراها ووظائفها التربوية و التثقيفية .[2] إذا كانت هذه الوسائل تشكل جسرا و معبرا هاما و خطيرا في نقل القيم و الأفكار و الاتجاهات و السلوكيات من جانب الدولة إلى مواطنيها و إذا كانت هذه الوسائل أيضا تلعب الدور الخطير على الكبار فما بالنا بحال الصغار ، الذين لم يتملكوا وعيهم و بصيرتهم في الاختيار و تحديد الصالح من الطالح .و يأتي جهاز التلفاز على رأس تلك الوسائل حيث يعد الوسيلة الخطيرة ذات الجاذبية و التي يقضي الكبار و الصغار معا أوقات طويلة في مشاهدته لما يملكه من إمكانيات في الصورة و الدراما و الفنون المشاهدة الأخرى الأكثر جاذبية و من هنا فإن حديثنا سوف ينصب بالدرجة الأولى على هذا الجهاز الهام و الخطير و الذي يملك التأثير المباشر في نفوسنا و قلوب مشاهديه من الصغار و الكبار ،فالصغار يرتبطون بهذا الجهاز أشد الارتباط لما يوفره لهم من أفلام سينمائية – كرتون – و مسلسلات للأطفال و مسلسلات للعنف و غيرها من الفنون الجذابة لعيون و مسامع المشاهد الصغير ، و لقد أثبتت العديد من الدراسات أن الأطفال يقضون وقتا طويلا أمام شاشات التلفاز تعادل الأوقات التي يقضونها في المدرسة أو أي مؤسسة أخرى .[3] و التلفاز بما يبثه من مواد إعلامية و مسلسلات و أفلام أجنبية يقدم للأطفال الصغار صور عن السلوك و القيم و الاتجاهات و المعتقدات التي يجب أن يتحلوا بها و ذلك باعتبار أن هذه المسلسلات و الأفلام تقدم لهم البطل الخارق ، و المرأة البريئة أو السيئة و الطفل السوي و غير السوي...

إن العديد من القيم و الاتجاهات و أنماط السلوك يستطيع التلفاز أن يبثها في عقول الصغار من خلال نصف ساعة لمسلسل أو فيلم كروتون و من هنا فإن ما تقوم به الأسرة أو المدرسة في شهور يقوم به التلفاز في لحظة أو نصف ساعة فقط.

فالأطفال يقضون قدرا كبيرا من الوقت في مشاهدة التلفاز و على الرغم من صعوبة معرفة الوقت الذي يمضونه في ذلك بالضبط إلا أنه قدر أن الطفل الذي يبلغ الثالثة من عمره ، متوسط مشاهدته للتلفاز هو خمسة و أربعون دقيقة في كل يوم من أيام الأسبوع ، و يزداد هذا الرقم إلى ساعتين يوميا عند سن الخامسة و ترفع معدلات ثلاث ساعات يوميا بين الصفين الخامس و الثامن.[4] حيث تتجه البرامج المفضلة عند الأطفال خلال السنوات ما قبل المدرسة لأن تكون تلك البرامج المتعلقة بالحيوانات و شخصيات الكارتون و العرائس و تتسع اهتمامات الأطفال خلال السنوات الدراسية الأولى لتشمل ليس فحسب على المغامرات الموجهة نحو الطفل و القصة العلمية و لكن أيضا إلى المواقف الفكاهية المتعلقة بأنماط القيم و السلوك في الأسرة .من خلال ما سبق تثور العديد من التساؤلات حول تأثير جهاز التلفاز في التنشئة الاجتماعية و لعل أهم هذه التساؤلات ما هي التأثيرات التي تفرضها المشاهدة على الأطفال ؟ و كيف تحدث هذه التأثيرات ؟هل هي محتويات البرامج التي تقدم ؟ و كيفية الوقت الذي ينقضي أو يمر في المشاهدة ، هل يهدم التلفزيون تأثير الآباء ، هل يهدم تأثير المدرسة هل يجعل الأطفال

---

[1] الطاهر ،علي موهوب ، مرجع سبق ذكره،ص 62.

[2] بوزيد ،صحراوي ، **واقع الأسرة الجزائرية ، والتحديات التربوية في الوسط المدرسي ، القطيعة المستحيلة** ، مرجع سبق ذكره، ص 91.

[3] شبل، بدران ، أحمد فاروق محفوظ ، مرجع سبق ذكره ، ص 93.

[4] زهران ،عبد السلام حامد ، (1972) ، **علم النفس الاجتماعي** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص 257.

غير اجتماعيين هل يؤثر على الأطفال في تغير نمط سلوكهم و اتجاهاتهم هل هذا الجهاز يخرب ما تقوم به المؤسسات و المجالات الأخرى للتنشئة الاجتماعية أم يساعد و يعاون تلك المؤسسات و لكن دون تخطيط أو تنسيق هذه و غيرها أسئلة كثيرة تثار عند مناقشة دور التلفاز على عملية التنشئة الاجتماعية [1] و لعل أهم النتائج التي توصلت إليها بحوث **ولبير شرام** (w.Scharmm) فيما يتعلق بالاتجاهات العامة نحو جهاز التلفاز ما يلي :

- ✓ من المحتمل أن الأطفال يتعلموا أكثر من التلفاز قبل أن يتعلموا القراءة بطريقة حسنة ، بمعنى أن التلفاز ربما يساعدهم على التعلم بشكل عام .
- ✓ يبدو أن كلا من الأطفال الأذكياء جدا أو الأغبياء جدا قد استفادوا فائدة كبرى من التعلم عن الأطفال متوسطي الذكاء
- ✓ نشأ أغب التعلم عن طريق التلفاز من برامج الترفيه أكثر من تلك البرامج الإعلامية .
- ✓ بالرغم من أن التلفاز يبدو مساعدا لأطفال من" بداية أسرع " في التعلم المدرسي أكثر مما لو لم يكن التلفاز متاحا و الأداء المتحصل كان مؤقتا .
- ✓ أيا كان الأمر ، فإن لجهاز التلفاز دور رئيسي و أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية و هو يحتل مكانة و أهمية ربما تفوق مكانة و أهمية كل من الأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق و ذلك فإنه من الضروري وجود عملية للتنظيم و التنسيق بين كل من هذه المجالات الأربعة و لاسيما الأسرة و المدرسة.[2]

لقد أصبحت الدراسات الميدانية المهتمة بالنمو المعرفي للطفل تتخذ من الآثار الإيجابية و السلبية للتلفزيون ميدانا خصبا لها ، خصوصا أن التلفزة أصبحت في أمريكا تمثل حاضنة اصطناعية فمتوسط ما يقضيه الأطفال دون الخامسة أمام التلفاز تصل إلى 30 ساعة أسبوعيا و في دراسة المركز العربي أشارت إلى أن الأطفال يقضون ما بين 12 إلى 24 ساعة أسبوعيا أمام هذه الوسيلة التربوية و التعليمية العامة.كما يشبع التلفزيون بعض الاتجاهات النفسية السليمة للأطفال و يعزز بعض المفاهيم و المعتقدات و يلبي الحاجة إلى المعلومات ، و التسلية و الترفيه بالمقابل أشارت دراسات أخرى إلى الآثار السلبية للبرامج المتلفزة من : تقليص ساعات النوم لدى الطفل ، تسبب بطء في الفهم لدى الطفل ، التخلف الدراسي ...الخ.[3] و يأتي جهاز التلفاز على رأس تلك الوسائل حيث يعد الوسيلة الخطيرة ذات الجاذبية و التي يقضي الكبار و الصغار معا أوقات طويلة في مشاهدته لما يملكه من إمكانيات في الصورة و الدراما و الفنون المشاهدة الأخرى الأكثر جاذبية و من هنا فإن حديثنا سوف ينصب بالدرجة الأولى على هذا الجهاز الهام و الخطير، و الذي يملك التأثير المباشر في نفوسنا و قلوب مشاهديه من الصغار و الكبار.[4]

و تتوقف تأثير وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية على ما يلي:

1-نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفرد.

2-ردود فعل ما يتعرض له من وسائل الإعلام حسب سنه

3-خصائص الفرد الشخصية و مدى ما يحقق من إشباع الحاجة.

4-درجة تأثير الفرد بما يتعرض له من وسائل الإعلام.

---

[1] شبل، بدران ، أحمد فاروق محفوظ ، مرجع سبق ذكره ، ص 92.

[2] لؤلؤ،عبد الله ،(1996) ، **الأسرة الخليجية معالم التغيير وتوجهات المستقبل** ، وزارة الثقافة ، دبي ،ص 109.

[3] مليكة، كريكرة ،(2008)، **التربية الكشفية و التنشئة الاجتماعية للطفل ، دراسة ميدانية بولاية قسنطينة** ، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية ، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ،جامعة منتوري قسنطينة ، ص 274.

[4] ثريا ،تيجاني ، **القيم الاجتماعية و التلفزيون في المجتمع الجزائري** ، دار الهدى ، الجزائر ، 2011، ص 29.

5-الإدراك الانتقائي حسب المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و المستوى الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد.

6-ردود الفعل المتوقعة من الآخرين إذا سلك الفرد وفق ما تقدمه وسائل الإعلام.

7- مدى توافر المجال الاجتماعي الذي يجرب فيه الفرد ما تعلمه من معايير و مواقف و علاقات اجتماعية و ما تقمصه من شخصيات.

و قد حظي التلفزيون من بين وسائل الإعلام المختلفة باهتمام خاص، و يرى جورج كومستك(Comstok)أن التلفزيون يعلب دورا رئيسا في تنشئة الطفل الاجتماعية ، يتنافس في ذلك مع الأسرة و المدرسين و كافة المؤسسات التربوية الأخرى و يؤثر على قيم و معتقدات و توقعات الأطفال .

و يذكر خطورة دور التلفزيون في حياة الأطفال بدأت تبرز خلال السنوات الأخيرة ،حيث أشارت نتائج الدراسات إلى مكانته المتميزة بين وسائل الاتصال الأخرى بصفة عامة و في حياة الأطفال بصفة خاصة.:[1]

إن كافة وسائل الإعلام المسموعة و المرئية و المطبوعة تلعب دورا بارزا في تكوين شخصية الفرد و تطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة و تؤثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية و يمكن الإشارة إلى أهم الأساليب النفسية و الاجتماعية التي تتبعها وسائل الإعلام في عملية التنشئة كما يلي :

- **التكرار**: حيث تعتمد وسائل إلى إحداث تأثير معين عن طريق تكرار أنواع معينة من العلاقات و الشخصيات و الأفكار و الصور، و مثل هذا التكرار في القصص و الكتب المصورة و مجلات الأطفال و الإذاعة و التلفزيون و السينما يعرف الأطفال أشياء كثيرة عن الحياة و عن مجتمعهم
- **الجاذبية :** و مما يضاعف من أثر التكرار ، تنوع الأساليب التي تشد الأطفال إلى وسائل الإعلام المختلفة ،و أساليب الجذب هذه قد بلغت درجة كبيرة من القوة و قد تزايدت مع تقدم و تطور و انتشار أدوات و أجهزة الإعلام الحديثة المتطورة ، و زيادة عدد من يتعرضون لها من الأطفال .
- **الدعوة إلى المشاركة**: قد يلجأ موجهو بعض وسائل الإعلام إلى دعوة الأطفال إلى المشاركة الفعلية ، ذلك إما بالكتابة أو الرسم لإبداء رأي أو حل مشكلة في موضوع ما.[2]
- **عرض النماذج** : و هذه النماذج قد تكون نماذج شخصية ، يتمثل فيها سلوك معين لشخص يشغل مكانة اجتماعية معينة و قد تكون هذه النماذج مختلفة و ايا كان شكل هذه النماذج ،فإنها إما أن تكون موجبة فيتضمن عرضها دعوة صريحة للإقتداء بها ، أو أن تكون سلبية يتضمن عرضها دعوة صريحة بنقدها و عدم تقليدها.[3]

خاتمة :

الواقع أن التلفزيون بما يقدمه من برامج متنوعة يعد من أهم الأجهزة الإعلامية التي يمكن أن تسهم في إعادة صياغة القالب الثقافي للمجتمع فهو وسيلة ذات أثر فعال في التثقيف العام لأفراد المجتمع خاصة في العصر الذي نعيشه و هو عصر العلم و التكنولوجيا و عصر الانفجار المعرفي المتلاحق و تعدد مصادر المعرفة .

---

[1] صالح ،أبو جادو ، مرجع سبق ذكره،ص 266.

[2] الطاهر، علي موهوب ، مرجع سبق ذكره،ص65.

[3] صالح ،أبو جادو ، مرجع سبق ذكره،ص 265.

كما تعتبر هذه الوسيلة من أهم الوسائل التي تشارك في عملية التربية و التنشئة الاجتماعية على حد سواء ، و هو ينافس الأسرة و يشاركها في العمليات التربوية و التعليمة و المعرفية التي يستقي منها الأطفال و هم في سن مبكرة خبرات و تجارب و معارف تساعدهم على الاندماج في المنظومة الاجتماعية ، إذا تم استغلال هذه الوسيلة بشكل سليم و متوازن و لكن في غياب دور الأسرة و مراقبة الوالدين يصبح هذا الجهاز يشكل خطرا على الجانب الاجتماعي و التربوي و النفسي للأطفال ، بما تحمله البرامج التلفزيونية من ضمانين تحمل قيم و اتجاهات تتنافى و المنظومة القيمية التي نشأ في ذلك الطفل و بالتي فإن التلفزيون مهما كانت تأثيراته و انعكاساته على شخصية و تكوين الطفل خلال المراحل الأولى ، فإن دور الأسرة و المدرسة و المؤسسات الأخرى من جهتها تعمل و تساهم في تشكيل القيم و الاتجاهات و السلوكات .

قائمة المراجع :

1- الطيب عيساني رحيمة ، **مدخل إلى الإعلام و الاتصال ، المفاهيم الأساسية و الوظائف الجديدة في عصر العولمة الإعلامية** ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، الأردن، 2007 .

2- أبو معال عبد الفتاح ، **أثروسائل الإعلام على تعلم الأطفال وتثقيفهم** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأدرن ، 2006.

3- سور هود ، الآية 60.

4- ابن كثير ، **تفسيرالقرآن الكريم** ، ج2، دار الفكر ، مصر ، 1997،ص456.

5- ابن المنظور أو الفضل جمال الدين ،**لسان العرب** ، بيروت ، دار الطباعة و النشر ، ج3 ، 1997.

6- مزوز بركو ، **التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية ، الخصائص و السمات** ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد 21-22 ، جامعة باتنة ، الجزائر ،2009.

7- محي الدين أحمد حسين ، **التنشئة الاجتماعية وأهميتها من منظور سيكولوجي** ، الكتاب السنوى للعلوم الاجتماعية ، العدد الثالث ، القاهرة ، دار المعارف ، أكتوبر 1982 .

8- شبل بدران ، أحمد فاروق محفوظ ، **أسس التربية** ،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2005.

9- الطاهر علي موهوب ، **التنشئة الاجتماعية و علاقتها بالمشاركة السياسية** ، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، دسوق ، مصر ،2010 .

10- فاروق محمد العادلي ، **التنشئة الأسرية للطفل القطري** ، حولية كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد السابع ، جامعة قطر ، قطر ، 1984 .

11- أسعد وطفة علي ، علي جاسم الشهاب ، **التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي** ، دراسة في انطباعات طلاب المرحلة المتوسطة ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، 2004.

12- محمود أبو النيل ، **علم النفس الاجتماعي ،عربيا و عالميا** ، جامعة عين الشمس ، مكتبة الأنجو المصرية ، جمهورية مصر العربية ، 2009.

13- طارق عبد الرؤوف عامر ، **أصول التربية "الاجتماعية ، الثقافية ، الاقتصادية** " دار المعارف للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

14- مصباح عامر ، **التنشئة الاجتماعية و الانحراف الاجتماعي** ،دار الكتاب الحديث ، الجزائر، 2010 .

15- در محمد ،**أساليب التنشئة الاجتماعية و المراهقة** ، جامعة الجزائر ، 2012.

16- أحمد محمد مبارك الكندري ، **علم النفس الأسري** ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الطبعة الثانية ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، الكويت ، 1992 .

17- حسين عبد الحميد رشوان ، **التنشئة الاجتماعية ، دراسة في علم الاجتماع النفسي** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر و التوزيع ،الإسكندرية ، 2012.

18- محمد محمد نعيمة ،**التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية** ، دار الثقافة العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،الإسكندرية ، 2002 .

19- علي عبد الفتاح علي ،**الإعلام و التنشئة الاجتماعية** ، دار الأيام للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2014.

20- عبد الحميد العناني حنان ، **الطفل و الأسرة و المجتمع** ، دار الصفاء ، عمان ، 2000.

21- أحمد هاشمي ، **الأسرة و الطفولة** ، دار قطربة للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر ، 2004 .

22- هناء العابد ،**التنشئة الاجتماعية و دورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري** ، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع ، جامعة ST.Clements العالمية ، الشارقة للإستشارات الأكاديمية و الجامعية ، قسم علم الاجتماع ، سوريا ، 2010.

23- سمير خطاب ، **التنشئة السياسية** ، إيتراك للنشر و التوزيع ، مصر ، 2004.

24- محمد بومخلوف ، بوزيد صحراوي و آخرون ، **واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري ، القطيعة المستحيلة** ، دار الملكية للطباعة و النشر و التوزيع و الإعلام ، 2008.

25- زكرياء الشربيني ، يسرية صادق ، **تنشئة الطفل و سبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته** ، دار الفكر العربي للطبع و النشر ، القاهرة ، 2000.

26- أحمد خاطب، **الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1984.

27- السيد عبد القادر شريف ، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة** ، دار الفكر العربي ، جامعة القاهرة ، مصر ،2002 .

28- محمد عبد الحميد ، **نظريات الإعلام و اتجاهات التأثير** ، عالم الكتب ، الطبعة الثانية ،القاهرة ، 2000 .

29- عبد الحافظ عواجي الصلوي ، **نظريات التأثير الإعلامي** ، ب ذ ب ، 2013 .

30- عزي عبد الرحمان ، بومعيزة السعيد ، **الإعلام و المجتمع** ، رؤية سوسيولوجية مع تطبيقات على المنطقة العربية ، دار الورسم للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2010 .

31- قسايسية علي ، **المنطلقات النظرية و المنهجية لدراسات التلقي ، دراسة نقدية تحليلة لأبحاث الجمهور في الجزائر** ، 1999-2006. أطروحة دكتوراه دولة في علوم الإعلام و الإتصال ، قسم علوم الإتصال ، كلية العلوم السياسية و الإعلام ، 2007 .

32- معصومة المطيري ، **أثر وسائل الإعلام العربية على نشأة الطفل و علاقته بالأسرة** ، ورقة مقدمة في مؤتمر الأسرة و الإعلام العربي ، نحو أدوار جديدة للإعلام ، 2-3- ماي 2010 ، المجلس العربي للطفولة و التنمية ، الكويت .

33- عز الدين عطية ، **التلفزيون و الصحة النفسية للطفل** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2000 .

34- هالة إبراهيم الجرواني ، إنشراح إبراهيم المشرفي ، **التنشئة الاجتماعية و مشكلات الطفولة**، جامعة الإسكندرية ، ب س ن .

35- فؤاد البهي السيد ، سعد عبد الرحمان ، **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999.

36- معمن خليل العمر ، **التنشئة الاجتماعية** ، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 2، الأردن .

37- زهران عبد السلام حامد ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1972.

38- لؤلؤعبد الله ، **الأسرة الخليجية معالم التغيير و توجهات المستقبل** ، وزارة الثقافة ، دبي ، 1996.

39- مليكة كريكرة ، **التربية الكشفية و التنشئة الاجتماعية للطفل ، دراسة ميدانية بولاية قسنطينة** ، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية ، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ،جامعة منتوري قسنطينة ، 2008،ص 274.

40- ثريا تيجاني ، **القيم الاجتماعية و التلفزيون في المجتمع الجزائري** ، دار الهدى ، الجزائر ، 2011

علم النفس الإسلامي: سؤال التأهيل لا سؤال التأصيل

د. سعد الحاج بن جخدل/جامعة ابن خلدون،تيارت،الجزائر

ملخص :

باستنفاذ حجج من دافعوا عن فكرة (علم النفس الاسلامي) فإن أطروحاتهم التي تقدموا بها لتمثيل هذا العلم توصف بأنها مجرّد ردّات فعل مستعجلة أكثر منها بدائل حقيقية؛ واذا كان من تماسك فيها فهو كتماسك ألواح الشوكولاتة سرعان ما تذوب مع أول حمّام ابيستيمولوجي تخضع له، حيث أنها ورغم كثرتها لم تستطع تقديم تعريف علمي عابر-للأطروحات (Trans-theses) لهذا التخصص الجديد؛ كما لم تفلح هذه الجهود في بناء أي نموذج أو إطار مفاهيمي يمكن أن يلمّ شتات هذا العلم وينظّم شظاياه؛ فقد صُبِغت معظم الدراسات التي نُشرت حول مفاهيم علم النفس الإسلامي بصبغة فلسفية إيديولوجية غير مؤهلة لمواجهة متطلبات الممارسة النفسية الواقعية؛ بسبب ضبابية وهلامية المصطلحات المستخدمة في هذا المجال؛ ولعل أهم مصطلح تم التجني عليه من طرف أصحاب أطروحات علم النفس الاسلامي هو المصطلح الذي يفترض أنه يصف موضوع هذا العلم في حد ذاته؛ ألا وهو (النفس) حيث اعتبروا -بشكل لا مبرر- أن النفس التي ورد ذكرها في النص الديني هي ذاتها النفس التي تُشكل موضوع علم النفس؛ وشيّدوا على هذا الاعتبار الخاطئ كل تفسيراتهم السيكولوجية للآيات والنصوص التي تضمنت هذا المصطلح.

وفي ظل هذه الغمّة الكبيرة التي اكتنفت ما يسمى بـ(علم النفس الإسلامي) يظل السؤال الحقيقي الذي يجب طرحه؛ متمثلا في: هل فعلا نحن في حاجة ماسة الى تطوير علم نفس إسلامي؟ ألا يمكننا ان نسدَّ حاجاتنا السيكولوجية كمسلمين فقط من خلال التأهيل الثقافي لبعض نظريات وقوانين علم النفس المعاصر؟

وللإجابة على هذه التساؤلات وأخرى، إنطلق الباحث أولاً في هدم أطروحة امكانية التأصيل من خلال إخضاعها لبعض الأسئلة الإبيستيمولوجية على غرار سؤال المنهج وسؤال المصطلح وسؤال التعريف؛ ليبني على أنقاضها أطروحة إمكانية التأهيل؛ وذلك من خلال التقدم نحو أمر علم النفس الاسلامي كمقاربة لا كعلم مستقل؛ مع إمكانية اعتبار الشخصية الإسلامية كموضوع لهذا العلم فيما يمكن أن نسميه (علم نفس الشخصية الاسلامية)؛ لكن بشروطه العلمية المعروفة لا اللاهوتية الباحثة عن تأصيل.

I. منطلقات الطرح:

1. تجذير الإشكال :

لا شك أن علم النفس -بمفهومه المعاصر- يعتبر من منتجات المنهج العلماني؛ فهو قد ولد كنتيجة مباشرة لجهود مفكرين وأطباء غربيين انتزعوه انتزاعا من جسد الفلسفة المتهالك؛ وقدّموه للعالم كنظام معرفي متماسك؛ له قاموسه الخاص ومنهجه المتميّز وفروعه المتمايزة؛ بدءا من محاولات (سيجموند فرويد) الذي اتخذ من الملذات والنوازع معيارا وحيدا لفهم النفس

البشرية إلى (مارتن سيلجمان) الذي تعاطى مع أمر الفهم هذا بشيء من الإيجابية وقدّم فيه معايير جديدة ركّزت على الفضائل والمكارم.

ونظرا للنجاح الكبير الذي حقّقه علم النفس بعد الحرب العالمية الثانية؛ خصوصا في مجال الرعاية النفسية؛ فقد جَرَت كثير من المحاولات لتأصيل هذا العلم الجديد وربطه بالتراث الإسلامي؛ فما إن نشر محمد عثمان نجاتي كتابه الأول حول الإدراك الحسي عند ابن سينا[1] والذي أورد فيه مصطلح (علم النفس الإسلامي) في خمسينيات القرن العشرين، حتى انطلقت جهود تأصيل علم النفس إسلاميا؛ فظهر كتاب لعبد الكريم العثمان (1962) بعنوان الدراسات النفسية عند المسلمين[2]؛ وآخر لحسن الشرقاوي (1976) بعنوان نحو علم نفس اسلامي[3]؛ ثم تبعهم مجموعة من الكتاب على غرار كل من: (عامر النجار، 1980) و (محمد ماهر محمود عمر، 1983) و (كمال مرسي، 1986) و (عدنان الشريف، 1987) ..الخ وقد استمرت هذه الجهود بطريقة أقل ما يقال عنها أنها غير منظّمة؛ حيث أنتجت لنا كتلة ضخمة من الأدبيات لا يكاد كتاب فيها يشبه الآخر، لا في المنهج ولا في المحتوى ولا حتى في المصطلحات.

وقد دافع الباحثون في هذا المجال عن أطروحاتهم المختلفة بنصوص وردت في كتابات لفلاسفة وعلماء مسلمين متقدمين على غرار البلخي والكندي وابن سينا وابن رشد والرازي والغزالي، مع استحضار اشتهائي لبعض الآيات والأحاديث التي تحتوي على مفردات قريبة من تلك الموجودة في القاموس السيكولوجي، من قبيل (النفس) و (الروح) و (الفطرة)؛ كما ركّزوا على تلك الجوانب العلاجية التي تَعتمد على مفاهيم الرقية والأذكار؛ وفي بعض الأحيان حتى على تلك العلاجات العضوية كالحجامة والفصد.

وليس سرا أن جزءا كبيرا من رواد هذه الحركة التأصيلية قد تقدم لهذه المهمة تحت ضغط دوافع دُغمائية ترى أن أي حلّ يأتي من خارج المنظومة الإسلامية لن يكون صالحا لعلاج مشكلات النفس (الإسلامية) وقد يوصف جزء من هذا التصور بأنه سليم –إذا عزلناه عن بعده العاطفي- وذلك بالنظر إلى أن معظم نظريات علم النفس قد نشأت فعلا كاستجابة لخصوصية المجتمعات التي ظهرت فيها؛ ولمّا كانت (النفس) في هذه المجتمعات كيانا غير موضوعي ولا مستقل عن ظروف المجتمع الذي تعيش فيه، فإن قوانين هذه النظريات اعتبرت غير قابلة للتعميم على مستوى النفس الإنسانية بما في ذلك النفس (الإسلامية) لأنها لا تعدو أن تكون قوانين خاصة بـ(النفس) في مجتمع ذو طبيعة إثنيّة وثقافية خاصة تعيشها مكوناته ضمن فترة زمنية محددة وبيئة معينة؛ وقد يصل الأمر إلى استحالة تعميم القوانين حتى على المجتمع ذاته باختلاف حدوده الزمانية؛ فمجتمع القرن الواحد والعشرين مثلا ليس هو مجتمع القرن الثامن عشر.

كما أن مسألة القوانين في علم النفس عانت إلى وقت طويل من عقم منهجي؛ جعل منها مجرد استنباطات نسبية استثناءاتها أكثر من قواعدها؛ وذلك بسبب اللوثة الفلسفية التي ظلت مرتبطة بعلم النفس؛ وفي هذا يرى عبد الناصر السباعي (1990) أن "انفصال علم النفس عن الفلسفة لا يعدو عن كونه وهماً فقط. وليس هناك في الفلسفة ما يسمح لنا بالقول بأن علم النفس انفصل عن الفلسفة في يوم من الأيام"[4] وانتهى إلى أن التصور الذي وضعه علماء النفس للإنسان لم يكن انطلاقاً من أبحاثهم ودراساتهم بل هو تصور ضمني نشؤوا على التعامل به داخل مجتمعهم، وهُم في الحقيقة إنما يجرون أبحاثهم في ضوئه.

1- نجاتي، محمد عثمان (1980). الإدراك الحسي عند ابن سينا: بحث في علم النفس عند العرب. ط3. القاهرة: دار الشروق.

2- العثمان، عبدالكريم (1981). الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص. ط2. القاهرة: مكتبة وهبة.

3- الشرقاوي، حسن محمد (1976). نحو علم نفس اسلامي. ط1. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

4- السباعي، عبدالناصر (1990). مشكلات علم النفس في ضوء التصور الغربي للإنسان دراسة تاريخية. مجلة المسلم المعاصر، العدد 57، ص161.

كما يرى أن علم النفس "ليس علماً يسعى في إنتاج معرفة موضوعية بالواقع الإنساني بقدر ما يعمل على ترسيخ وتبرير تصور قائم حول الإنسان بإضفاء صبغة العلمية والموضوعية عليه" [1]

وباستنفاذ حجج من دافعوا عن فكرة (علم النفس الإسلامي) فإن أطروحاتهم التي تقدموا بها لفرض هذا العلم باعتباره حلاً لمعضلة علم النفس المعاصر؛ توصف بأنها مجرّد ردّات فعل مستعجلة أكثر منها بدائل حقيقية؛ حيث أنها ورغم كثرتها لم تستطع تقديم تعريف علمي عابر-للأطروحات (Trans-theses) لهذا التخصص الجديد؛ كما لم تُفلح هذه الجهود في بناء أي نموذج أو إطار مفاهيمي يمكن أن يَلمَّ شتات هذا العلم ويُنظم شظاياه؛ فقد صُبِغت معظم الدراسات التي نُشرت حول مفاهيم علم النفس الإسلامي بصبغة فلسفية إيديولوجية غير مؤهلة لمواجهة متطلبات الممارسة النفسية الواقعية؛ بل ووقع بعضها في ذات الأخطاء التي برر بها نكرانه لعلم النفس المعاصر.

هذا وقد امتدت هذه الغُمّة الكبيرة التي اكتنفت ما يسمى بـ(علم النفس الإسلامي) إلى درجة جرى فيها تعميم مفهوم الصحة النفسية بمنظورها الإسلامي على هذا العلم الجديد الذي من المفترض أنه أوسع من أن يُحصر في مفاهيم السلام والصحة النفسية؛ وبهذا تقف هذه المحاولات التأصيلية عاجزة عن الإجابة على عدة أسئلة من قبيل؛ عن أي علم نفسٍ إسلامي نتكلم؛ هل عن العيادي، أم المدرسي، أم الصناعي؟ وباستحضار إشكاليات الطوائف والمذاهب؛ فهل سيكون للشيعة علمهم النفسي الإسلامي الخاص وللسنة علمهم النفسي الخاص؟ وماذا عن هواجس التأويل؟ هل ستنعكس على قواعد هذا العلم الجديد؟

ولصعوبة الإجابة على هذه الأسئلة الإبيستيمولوجية في الوقت الراهن نعتقد أن السؤال الأهم يتمثل في التالي: هل فعلا نحن في حاجة ماسة إلى تطوير علم نفس إسلامي؟ ألا يمكننا أن نسدَّ حاجاتنا السيكولوجية كمسلمين فقط من خلال التأهيل الثقافي لبعض نظريات وقوانين علم النفس المعاصر؟

2. فروض الطرح البديل:

يعتقد الباحث أن إصراره على التخلي عن الجهد التأصيلي يعود لصعوبة تمكينه و لعدم جدواه على الأقل في الوقت الراهن؛ وقد ألزمه اعتقاده هذا في المقابل باقتراح بدائل يمكن أن تُعين السيكولوجيين المسلمين على سدّ الحاجات السيكولوجية للمجتمع المسلم؛ من خلال التركيز على أطروحة إمكانية التأهيل والتكييف؛ وذلك بالتقدم نحو أمر علم النفس الاسلامي باعتباره مقاربة أو فرع من فروع علم النفس المعاصر؛ لا باعتباره عِلما مستقلا بذاته؛ كما يمكن ان يشتمل التأهيل على اعتبار الشخصية الإسلامية كموضوع لهذا العلم فيما يمكن أن نصطلح عليه بـ (علم النفس الاسلامية)؛ وذلك من خلال القيام بعملية تأصيل إستشكالي يعيد فيه الباحثون الإعتبار للمشكلات السيكولوجية الحقيقية التي تواجه مجتمعاتهم؛ وفي كلتا الحالتين نقترح أن يلتزم عمل المؤهلين بالشروط العلمية المعروفة لا اللاهوتية المستخدمة في التأصيل الإسلامي الراهن.

3. غائية و دوافع الطرح :

أولا: إن عملية التأصيل هي جهد معرفي مركّب؛ لا يتطلب من الساعين اليه أن يكونوا على دراية بقوانين ونظريات علم النفس المعاصر فقط، بل أن يكونوا كذلك على دراية بآليات تشكل الحقل المعرفي السيكولوجي فرعاً بفرع ونظرية بنظرية، مع استيعاب المراد الصريح من النصوص الإسلامية التي يسعون لتقديمها كبدائل عن النظريات السيكولوجية المعاصرة؛ وبالتالي فعملية التأصيل تعبّر عن مرحلة نضج علمي ومنهجي كامل وهو ما نفتقده للأسف عند كثير من المتصدين لعملية التأصيل، و الذين تجرّأ بعضهم على الزج بعشرات الحقول المعرفية في كتاب واحد بدعوى تأصيلها.

1- المرجع نفسه.

ثانيا: إن عملية التأصيل التي جرت في السنوات الماضية لم تأخذ المنهج بعين الإعتبار، رغم أنه يعتبر أداة أساسية في توليد المعرفة العلمية؛ حيث ركّز السادة المؤصلون –استئناسا بأصول الفقه- على عملية تمديد النص الديني ليستوعب جسد الظاهرة السيكولوجية، وبالتالي أغفلوا أهمية توليد حقول معرفية سيكولوجية أخرى؛ مما يزيد من احتمالية دخولهم في حلقة معرفية مغلقة؛ لا تفيد ولا تستفيد من الجهود البشرية الأخرى؛ بسبب تفكك المجالات التداولية.

ثالثا: رغم ان علم النفس المعاصر يرتبط بغائية قَيميّة يعمل الغرب على تضمينها في مشروعه الحداثي الذي ينادي بالمركزية الوجودية للإنسان، وإلغاء فكرة التجاوز التي تنادي بها الأديان؛ إلا أن علم النفس هذا وبشكل ما قد نجح في الإنفكاك من سطوة هذه المغامرة الحضارية التي يخوضها الغرب؛ وذلك ببروز تيارات انسانية وإيجابية تستحق التثمين؛ خصوصا أنها إنبنت على أسس إمبيريقية سليمة.

رابعا: كما أن العلوم عملت في جزء من تاريخها على النهوض بالأمم؛ عملت كذلك نهضة الأمم على تمتين هذه العلوم وربطها بأصولها الحضارية، وبالتالي وفي غياب رؤية النهوض لدى السادة المؤصلين فإن عملية التأصيل ستظل عرجاء لأن بذورها الضعيفة لا يمكن أن تنمو في بيئة مسمومة يسودها التخلف في كل المجالات وتطغى عليها شهوة التبعية على الصعيدين الرسمي والشعبي.

خامسا: إن اكتمال القلق الإبيستيمولوجي لمؤصلي علم النفس تجاه النماذج المعرفية لعلم النفس المعاصر؛ واستشعارهم بخطورة التحيّزات الإيديولوجية التي يُظنّ انه قد تأسس عليها؛ لم يقابله قلق حقيقي من أن عملية غربلة التراث الإسلامي من الشوائب المعرفية التي لحقت به لم تكتمل بعد ولعلها في بعض المجالات لم تبدأ أصلا.

4. خلفية مفاهيمية :

حتى ننجح في بناء صورة حقيقية عما نود الوصول اليه من خلال هدم أطروحة التأصيل واستبدالها بأطروحة التأهيل؛ فإننا ملزمين بالتعريف ببعض المفاهيم المؤثثة لهذه الصورة:

1.4- العلم :

لقد تعددت المحاولات التي حاول فيها أصحابها تقديم تعاريف متماسكة لمفهوم (العلم) إلا أن الباحث يراهن على انه لا يوجد ما يمكن أن نسميه تعريف متماسك إلا بقدر نجاح هذا التعريف في إبراز المظاهر الإجرائية المتوخاة من صياغته على هذا الشكل أو ذاك؛ والحال هذه فقد إجتهد الباحث في تعريف العلم على النحو التالي:

"نسق شبكي من المعارف القابلة للاختبار ؛ و المنظّمة ضمن نماذج و نظريات محددة؛ والمترابطة بقوانين مُدركة، تم الوصول اليها باستخدام مناهج شائعة".

وكتفكيك لبنية هذه التعريف المقترح؛ نجد أن مفهوم العلم يقوم على خمس أركان:

أولا: النسقية الشبكية: حيث أن وجود كم معين من المعارف ضمن حقل معرفي ما؛ لا يؤهله بالضرورة لأن يوصف بالعلم ما لم تكن هذه المعارف متناسقة ومترابطة فيما بينها على هيئة الشبكة التي تؤسس العقدة المعرفية فيها لعقدة اخرى.

ثانيا: قابلية الإختبار: تتميز العقد المعرفية التي تشكل بُنية العلم بكونها قابلة للرصد وإعادة الاختبار باستخدام أدوات موضوعية؛ لذا جرى استبعاد تلك الأوصاف الذاتية -التي يحس بها أصحابها فقط- من دائرة العلم لاستحالة قياسها أو ملاحظتها.

ثالثا: النماذج والنظريات: إن اتساق المعرفة و قابليتها للملاحظة لا يكفيان لكي توصف بالعلمية ما لم تكن مرتبطة بنماذج أو نظريات معرفية محددة، تقدم السند التفسيري والوعاء النشوئي.

رابعا: القوانين المدرَكة: إن المعرفة التي لا تشكل لنا قوانين تسمح لنا بفهم الظواهر والتنبؤ بتغيراتها لاحقا؛ مهما بلغت من التنظيم والتناسق ليست مؤهلة لتشكل لنا علما؛ حيث أن القانون يعتبر غاية جوهرية في كل علم؛ كما يشترط في هذه القوانين الا تكون خفية متمنعة عن الإدراك البشري كتلك القوانين الإلهية.

خامسا: المناهج الشائعة: رغم تعدد المناهج التي يدافع أصحابها على علميتها؛ إلا أنه هناك من المناهج العلمية من حققت شبه اجماع على أحقيتها بإنتاج وبناء العلم؛ وخصوصا تلك المرتبطة منها بالأسلوب الإستقرائي؛ حيث أن المعرفة التي نصل اليها بدون منهج واضح ومعروف ستظل في حالة ما-قبل العلمية حتى ولو دعمتها النصوص المقدسة.

2.4- علم النفس:

إن وصف علم النفس بأنه آخر العلوم انفصالا عن الفلسفة جعل من تعريفه واحد من أصعب التعاريف المرتبطة بحقول المعرفة الاجتماعية؛ وذلك لما يميّز موضوعاته من تداخل وتشتت في آن واحد؛ حيث لم يتفق المنظرون في البداية على تحديد نطاق موضوعي يمكن من خلاله تعريف علم النفس؛ غير أنه وفي السنوات الأخيرة جنح هذا الجهد التعريفي الى الإستقرار بسبب ظهور نماذج معرفية شمولوية تَنظر للنفس ككيان شديد التعقيد يمكن لأكثر من نطاق موضوعي واحد أن يتحكم فيه.

ونظرا لارتباط حاجتنا لهذا التعريف بالبعد الإبيستيمولوجي؛ فإننا سنجتهد في تقديم تعريف شمولي لعلم النفس ينسجم مع الرؤية الجديدة؛ وذلك من خلال وصفه بأنه:

"الدراسة العلمية لمختلف الجوانب السلوكية والعقلية والانفعالية الوعيية منها ولا وعيية التي تميز الشخصية البشرية".

ولفهم هذا التعريف بشكله الأعمق فإننا سنفككه الى الاعتبارات التالية:

أولا: الدراسة العلمية: ان وصفنا لهذه الدراسة بالعلمية يلزمنا وإيّاها باستحضار الأركان الخمسة التي تشكل مفهوم العلم؛ ممثلة في: (النسقية الشبكية، قابلية الإختبار، النماذج والنظريات، القوانين المدركة، المناهج الشائعة).

ثانيا: الجوانب السلوكية: وهي تشير الى مختلف التصرفات البشرية البادية للعيان والتي يقوم بها الإنسان نتيجة تعرضه لمثيرات سلوكية ما؛ ومن الأمثلة عن الجوانب السلوكية؛ تلك التصرفات العدوانية أو النشاطات الحركية المفرطة التي يقوم بها الأطفال الصغار.

ثالثا: الجوانب العقلية: ونعني بها مختلف الأنشطة والعمليات المعرفية التي تحدث في عقول الأفراد من تفكير وتذكر وانتباه وإدراك وما ينتج عنها من لغة وقدرات ذهنية مختلفة، وترتبط الجوانب العقلية بالنشاط العصبي الدماغي.

رابعا: الجوانب الإنفعالية: وهي تشير الى مختلف الأحاسيس والمشاعر التي يتميز بها الكائن البشري؛ سواء كانت سلبية كالخوف والقلق والاكتئاب.. أو إيجابية كالفرح والأمل والسعادة..

خامسا: الوعيية في مقابل اللا وعيية: تشير هذه الثنائية الى كون ان علم النفس يستهدف مختلف جوانب الشخصية سواء منها تلك التي يعي الإنسان بأنه يقوم بها، أو التي لا يعي بأنه يقوم بها؛ واستخدامنا لصفة الوعيية بدل الشعورية هو لتجاوز الدلالة الضيقة المرتبطة بالشعور والذي يشير الى الجوانب الإنفعالية فقط دون السلوكية والعقلية.

3.4- سؤال التأصيل:

نعني بسؤال التأصيل؛ في بحثنا هذا **تلك الحركة البحثية والفكرية التي دخل فيها أصحابها منذ بداية خمسينيات القرن العشرين بهدف تأصيل علم النفس إسلاميا؛ وما تبعها من ردود فعل ناقدة.** وفي هذا السياق يشير عبد الله بن ناصر الصبيح الى أن الدعوة لتأصيل علم النفس اسلاميا قد شهدت في السنوات الأخيرة عناية كبيرة وتحولت الى حركة واسعة صار لها أدبياتها الخاصة بها، وأصبح التأصيل مقرراً يدرسه طلاب علم النفس في أكثر من جامعة، ونشأت جمعيات وروابط علمية ومؤسسات تعنى بالتأصيل، وأقيم كذلك عدد من المؤتمرات العلمية لهذه الغاية. أما البحوث والكتب التي نشرت فهي كثيرة ولاسيما بعد عام (1979) فحسب دراسة نشرها محمد عبد الله الغامدي بلغت المنتجات البحثية لنقاش التأصيل قبل سنة (1979) حوالي (525) بحثاً، كان منها (70) عنواناً عن علم النفس؛ وفي قائمة بيبليوجرافية منتقاة لمحي الدين عطية (1995) يظهر فيها أن ما نشر من بحوث وأطروحات ومقالات باللغة العربية عن تأصيل العلوم السلوكية قد بلغ (302) عنواناً، منها (64) عنواناً خاصاً بعلم النفس؛ وذلك في الفترة من (1979) الى (1985) [1].

4.4- سؤال الجدوى:

نعني بسؤال الجدوى الرجوع بالبحث والحوار الى منطلقاته الأولى التي تبحث في مدى أهمية وإلحاحية وجود علم اسمه (علم النفس الاسلامي) وذلك في ظل إهمال السادة المؤصلين لجزء أساسي من الأجزاء الممهدة والمكونة لأي عملية تأصيلية جادة؛ وهو الجزء المتعلق بضرورة القيام ببحوث علمية تستهدف التحقيق في الحاجيات السيكولوجية للمجتمع الإسلامي وما إذا كانت تلبيتها تحتاج فعلا الى إنشاء هكذا علم؛ إضافة الى محاولة التعرف على مدى استعداد ورغبة الهيئات العلمية والأكاديمية لاستقبال هذا الوافد الجديد المتمثل في علم النفس الاسلامي.

5.4- سؤال التأهيل:

نعني بسؤال التأهيل؛ الدعوة الى تدقيق النَّظرِ فيما هو موجود من بحوث سيكولوجية؛ وذلك بغية تطوير وتنمية عناصرها التي تتلائم وخصوصياتنا الثقافية؛ مع استبعاد تلك التي تخالف ثوابتنا الدينية؛ في ظل إلزامية تمتين هذه الجهود الترقيعية بإجراء بحوث جديدة تقوم على مبدأ التأصيل الإستشكالي من خلال إعادة الاعتبار للمشكلات السيكولوجية الحقيقية التي تواجه مجتمعاتنا؛ على ان تؤسس هذه البحوث الجديدة لمقاربة إسلامية تُضم الى باقي مقاربات علم النفس المعاصر الهادفة الى تقديم الحلول للإنسانية جمعاء.

5. خلفية بحثيّة:

في ظل غياب بحوث ودراسات تناولت القضايا الخاصة بجدوى تأصيل علم النفس اسلاميا والبدائل المتاحة في حال تم التراجع عن عملية التأصيل هذه؛ فإننا مضطرين للاكتفاء بتلك البحوث التي قدمت رؤية تأصلية وذلك بهدف استثمارها في تفكيك أطروحة التأصيل لتجلية عوامل الضعف التي جعلتنا نفكر في طرح بدائل تأهيلية.

1. بحث (عيسى محمد رفيقي، 1986) [2] بعنوان (نحو أسلمة علم النفس) وقد هدف الباحث من خلال اعداده لهذا البحث الى تقييم واقع المعرفة صالحها وطالحها وذلك ضمن نطاق مجموعة من المعايير الثابتة، مع محاولة اقامة نماذج سليمة متحدة في الأصول والوسائل والغايات؛ وقد ركز الباحث خلال تأكده من أهدافه هذه على توضيح الوضع الراهن لعلم النفس في

1- الصبيح، عبد الله بن ناصر (ب س). التأصيل الاسلامي لعلم النفس. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 22، ص469-506.

2- رفقي، محمد عيسى (1986). نحو أسلمة علم النفس. مجلة المسلم المعاصر، العدد 46 (05)، ص 11-25.

المجتمعات الإسلامية، وذلك من خلال اظهاره لمختلف التوجهات السائدة نحو عملية تأصيل علم النفس إسلامياً؛ ما بين رافض ومتحمس، مع إجتهاده في وضع ضوابط لتقديم النموذج الأمثل لأسلمة علم النفس؛ وقد إقترح أن يستقي هذا النموذج ضوابطه من المصادر التالية (الوحي، الحكمة، نتائج البحوث)

وقد توصل نتيجة لهذه الجهود الى أن عملية التحول الى ما سماه هو بالصراط المستقيم تحتاج الى وعي وجهد ومجاهدة، كما تحتاج الى العودة بالعلوم الشرعية من علوم يدرسها الراغبون نظريا الى علوم تدرس لكي تنفذ، فيتشربها الباحثون حسبه لتأتي أبحاثهم متحررة من كل تبعية مرضية؛ كما أشار في نتائجه الى أن المبادئ والأفكار التي نشأت في مجتمعات غير اسلامية لا تكون صالحة بالضرورة لمجتمعاتنا الإسلامية، لكن المبادئ المبنية على الفكر الاسلامي الصحيح تعتبر صالحة لكل المجتمعات في كل زمان ومكان؛ لأن صوبها يقيني.

2. **بحث (مالك بدري، 1987)** [1] قام الباحث مالك بدري باعداد بحث بعنوان (علم النفس الحديث من منظور اسلامي) وقد ناقش فيه مجموعة من الموضوعات ركّزت على توضيح الجذور التاريخية لعلم النفس؛ إضافة الى مسألة هيمنة الفكر الغربي على جل بحوث علم النفس الحديث، وقد تطرق الى الأسباب التي تدعونا الى أسلمة علم النفس، والتيارات السائدة في هذا الميدان، ولم يفوّت السيد مالك بدري الحديث عرض تصوره لكيفية أسلمة علم النفس.

وقد توصل الباحث في عمله هذا الى أن التصور العام لأسلمة علم النفس الذي اقترحه يمكن تطبيقه على فروع علم النفس الغربي وميادينه على نحو مفيد؛ كما أشار الى أن الفروع التجريبية ستكون هي محور تركيز واشتغال اقسام علم النفس في جامعات البلاد الإسلامية؛ أما بالنسبة للفروع المرتبطة بالنظريات العامة للانسان، كسيكولوجيا الشخصية والتحليل النفسي، يمكن تدريسها لكن بحذر مع إبراز جوانبها المنافية لثوابت الاسلام.

وقد نبه الباحث مالك بدري ضمن مستخلصاته الى أن قيام علم النفس الإسلامي ينبغي أن يتم في ظل استعداد العلماء المسلمين للقيام بأبحاث إمبيريقية مكثفة على طول العالم الاسلامي؛ مع عرضها بطريقة تسمح بوضع نظريات ذات أصول تجريبية وميدانية، جرى تطبيقها على أفراد مسلمين.

3. **بحث (فؤاد أبو حطب، 1993)** [2] أعدّ الباحث أبو حطب بحثا بعنوان (نحو وجهة إسلامية لعلم النفس) وقد هدف من وراء اعداده الى تحليل ومناقشة آراء وحجج منتقدي علم النفس من الإسلاميين، إضافة الى رصد ردود فعل بعض علماء النفس المسلمين، مع رغبته في عرض معالم الوجهة الاسلامية لعلم النفس. وقد بدأ في ذلك من خلال تقديم تعريف لمفهوم الوجهة الإسلامية لعلم النفس، مع عرض أهم التصورات والإتجاهات السائدة في سبيل بناء علم نفس اسلامي.

وقد استنتج الباحث أبو حطب أن المحنة القائمة بين منتقدي ومؤيدي علم النفس الاسلامي؛ لن تزول الا اذا بذل علماء النفس المسلمين مزيدا من الجهود الابداعية؛ تقوم على التمكن الموضوعي من مبادئ وخصائص الإسلام إضافة الى جمع ذخيرة سيكولوجية كاملة. قبل التقدم لبناء وجهة إسلامية لعلم النفس تحدد موجهات العمل في الميدان وتضع خططا للتوجيه الاسلامي لعلم النفس.

1- بدري، مالك (1987). علم النفس الحديث من منظور إسلامي. واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (ذكر في): السقا، جميلة (2001). التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة أم القرى، ص 27-28.

2- أبو حطب، فؤاد (1993). نحو وجهة إسلامية لعلم النفس. أبحاث ندوة علم النفس، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص 129 -241.

4. **بحث (محمد عثمان نجاتي، 1990)** [1] لقد قام الباحث نجاتي بإعداد بحث تأصيلي بعنوان (منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس) وذلك بهدف الكشف عن المبادئ والقوانين التي تنظم سلوك الإنسان في الحياة وفق مشيئة الله تعالى، ومعرفة المنهج الأمثل لحياته، وفق هذه السنن الإلهية، ومعرفة أسباب انحراف الإنسان عن الحياة المثلى السوية، مما يسبب له القلق، والشقاء والمرض النفسي.

وقد اعتبر أن الخطوة الأولى في عملية التأصيل الإسلامي لعلم النفس هي الاتفاق على المسلمات التي تعتبر الأصول التي نهتدي بها في تحليلنا النقدي لموضوعات علم النفس الحديث لمعرفة ما يمكن قبوله منها، وما لا يمكن قبوله، والتي على أساسها أيضاً نقيم بحوثنا الجديدة في علم النفس التي يجب أن يراعى فيها أن تكون متفقة مع مبادئ الإسلام، ومع التصور الإسلامي الصحيح للإنسان. وأهم هذه المسلمات حسب الباحث نجاتي هي (الإيمان بالله تعالى؛ الإيمان بالملائكة وبكتب الله تعالى ورسله واليوم الآخر؛ وحدة الحقيقة؛ خلق الله تعالى الإنسان من مادة وروح؛ الإنسان خيّر بطبيعته؛ الإنسان حر الاختيار والإرادة؛ القرآن والحديث مصدران أساسيان لمعلوماتنا اليقينية عن الإنسان)

اما بالنسبة لباقي الخطوات التي تتبع الاتفاق على المسلمات فقد تمثلت حسبه في (التمكن من علم النفس الحديث؛ التمكن من الأصول والمبادئ الإسلامية؛ معرفة الدراسات النفسية للعلماء المسلمين؛ نقد علم النفس الغربي؛ إجراء البحوث في علم النفس من وجهة نظر إسلامية؛ عقد الندوات والمؤتمرات العلمية؛ إعادة كتابة علم النفس في إطار إسلامي)

5. **بحث (صالح ابراهيم الصنيع، 1995)** [2] جاء هذا البحث بعنوان (تأصيل المقررات الدراسة لعلم النفس) وقد انطلقت من مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها؛ في هدفين رئيسين يتمثلان في؛ استخلاص أهم المسلمات المبثوثة في ثنايا نظريات علم النفس الغربي؛ مع استخلاص أهم المسلمات العامة في التأصيل الاسلامي لعلم النفس كبدائل يعتمد عليها علم النفس المسلم؛ وقد تركزت محاور هذه الدراسة عبر مجموعة من المواضيع كان من أهمها؛ مصادر التأصيل الاسلامي (القرآن وتفسيراته المعتمدة، الحديث النبوي وشروحه؛ كتابات العلماء المسلمين، كتابات العلماء الغربيين)

وقد توصل الباحث ضمن مقترحه لتأصيل مقررات مقياس علم النفس التربوي، الى مجموعة من النتائج جاء على رأسها؛ تشبع مناهج علم النفس بمسلمات غربية غير مدروسة، ولذلك إقترح الباحث على المهتمين القيام بمراجعة مفردات المقررات الدراسية ثم اعادة صياغتها ومعالجتها وفق تصور اسلامي صحيح؛ مع قراءة المراجع الأجنبية والمترجمة مع استخدامها بطريقة واعية ناقدة.

6. **بحث (جميلة سقا، 2001)** [3] ضمن متطلبات نيلها لشهادة الدكتوراه قامت الباحثة جميلة سقا، بتناول موضوع (التأصيل الاسلامي لعلم النفس في ضوء توجهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة) وذلك إنطلاقا من سؤال مركب ينص على الآتي: (ما واقع؛ وخطوات، وطبيعة ومعالم التأصيل الإسلامي لعلم النفس) وقد توصلت في دراستها الى مجموعة من النتائج كان من أهمها؛ أن علم النفس عند الغرب يركز على الماديات؛ بينما جاء الإسلام للتأكيد على خصائص النفس الإنسانية ممثلة في (النفس، الجسم، الروح) كما توصلت الدراسة الى كون أن حركة التأصيل الإسلامي لعلم النفس هي إحدى مظاهر الصحوة

1- نجاتي، محمد عثمان (1990). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس. مجلة المسلم المعاصر، العدد 57، ص21 – 45.

2- الصنيع، صالح إبراهيم (1995). تأصيل المقررات الدراسية في علم النفس. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 05. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ص43-76.

3- السقا، جميلة (2001). التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة أم القرى.

الإسلامية التي شهدتها الدول الإسلامية؛ كما رأت أن معايير التأصيل الاسلامي لعلم النفس تتركز على ثلاث نقاط هي (أسس ومبادئ الإسلام، وحدة مجال المعرفة المرتبطة بالوحي والعقل، وكذلك في ضوء مصدري التشريع القرآن والسنة)

وقد اكدت في توصيتها على ضرورة تعميق مفهوم طبيعة النفس الإنسانية في ضوء توجهات الإسلام حيث اعتبرت أن تأصيل مفهوم علم النفس الاسلامي وفق خطوات منهجية يعتبر عبادة في حد ذاته؛ كما أكدت الباحثة على وظائف النفس والجسم لا يمكن أن تمارس إلا بوجود المكون الثالث للطبيعة الانسانية وهو الروح.

7. **بحث (عبد الباقي ريزيتالاربوشتي، عبد الهادي ريزيتالاربوشتي ؛ 2013)** [1] قدم هذين الباحثين عملا بعنوان (علم النفس من المنظور الإسلامي:؛ مساهمات القرآن في علم النفس المعاصر) وقد توصل أصحاب البحث الى مجموعة من الأحكام على غرار أن كتب المسلمين قد أشارت في وقت مبكر الى الطبائع النفسية للبشر، ودعت إلى فهم النفس و معرفة الذات؛ الى درجة يبدو فيها أن كثير من الآراء السيكولوجية المعاصر ة قد استنتجت من أعمالهم؛ لكن ما يثير الاهتمام حسب هذين الباحثين هو أن الكثير مما كتبه العلماء الأوائل كان مزجيا مع الفلسفة الإسلامية والأفكار الدينية التي تم إستنباطها من القرآن؛ وبالتالي غطت ورقتهم البحثية أهم المساهمات القرآنية في علم النفس من خلال تحليل مختلف المصطلحات التي اشارت الى مفهوم (النفس) في القرآن الكريم.

وكمحصلة لهذه النتائج إقترح أصحاب البحث بعض التوصيات الى تدور حول ضرورة توطين علم النفس في المجتمعات الإسلامية المهتمة بالسعي إلى استخدام المنظور الإسلامي لفهم السلوكيات البشرية؛ وذلك إنطلاقا من أن المنظور الاسلامي يقوم على ما أسموه بالمعرفة الإلهية التي وصفوها بأنها معرفة بديهية يمكن الوصول اليها من خلال الصفاء الذاتي، وذلك استنادا لما جاء في الأثر "من لا يعرف نفسه لا يعرف الله"

8. **بحث (محسن شهابي، حميدريزا شرباف؛ 2015)** [2] أعد هذين الباحثين عملا بعنوان (دراسة مقارنة للمفاهيم النظرية بين علم النفس الإسلامي وعلم النفس المعاصر) وقد تطرقا فيه الى محاولة المقارنة بين علم النفس الاسلامي وعلم النفس المعاصر من حيث تطور المفاهيم والخلفية التاريخية، إضافة الى عناصر البناء وعوامل القوة والضعف.

وقد أشار أصحاب هذا البحث الى أن علم النفس الإسلامي يشترك مع علم النفس الحديث في جميع أهدافه؛ ويتجاوزه الى أهداف أخرى؛ حيث أن علم النفس الإسلامي يمكن أن يتناول قضايا تعزيز الدين، والأخلاق، والدعوة الدينية... كما أن أي مسح للتاريخ الإسلامي لعلم النفس في البلدان الإسلامية؛ يؤكد غناه بالمفاهيم والآراء النفسية؛ التي وضعها علماء الإسلام على غرار أبي حامد الغزالي، و الفارابي وابن سينا، وفي هذا السياق يؤكد أصحاب البحث على أن جهود المفكرين الإسلاميين قد بدأت في التأثير على علم النفس الحديث في العقود الأخيرة، وهي تماما الفترة التي انطلقت فيها المحاولات الأولى لأسلمة علم النفس؛ والتي تمثلت أولى بوادرها في ظهور أطروحة ماجستير من اعداد محمد عثمان نجاتي في جامعة القاهرة (جامعة فؤاد في ذلك الوقت) سنة (1942) والتي تحولت الى كتاب بعنوان (الإدراك الحسي عند ابن سينا)و الذي نشر في عام (1948).

كما لاحظ الباحثين أن علم النفس الغربي يشبه علم النفس الاسلامي من حيث أن لكليهما جذوره الدينية؛ فعلم النفس الغربي كان في البداية فرع اللاهوت المسيحي؛ حيث جاء في وبستر أن كلمة علم النفس تمت صياغتها من قبل اللاهوتيين في القرن

1- Rezaeitalarposhti, Abdolbaghy; rezaeitalarposhti, Abdolhady (2013). Psychology from Islamic Perspective; Contributions of Quran to Contemporary. Psychologists. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, Vol, 6 (11): 1590-1595.

2 - Shahabi, Mohsen; Sharbaf, Hamidreza. A (2015). The Study and comparison of theoretical concepts in Islamic and modern psychology.Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management, Vol. 3(3) : 100-107.

الخامس عشر؛ أولئك الذين كانوا منخرطين في دراسة الروح البشرية؛ و على الرغم من أن النسخة العلمانية من علم النفس ظهرت في القرن التاسع عشر، إلا أنها احتفظت بطريقة أو بأخرى بالعديد من المفاهيم السابقة على الإنسان والعقل البشري.

II. علم النفس الإسلامي وأسئلة الإبيستيمولوجيا:

كان من المفترض أن نجري محاكمة منهجية للبحوث التي وردت في الخلفية البحثية التي عرضناها؛ ولقد رأينا بضرورة دمج هذه المحاكمة ضمن المساءلة الرئيسية التي خصصناها لتجربة التأصيل؛ وذلك اعتبارا من أن هذه البحوث السابقة تشكل جزء مهما من نقاش التأصيل الذي انطلق فيه أصحابه مع بدايات النصف الثاني من القرن العشرين. والحال هذه فقد قسم الباحث محاكمته الإبيستيمولوجية الى أربعة جلسات؛ جاءت كالآتي:

1. علم النفس الإسلامي وأسئلة التعريف:

إن تعدد البحوث والدراسات التي أعدت في مجال علم النفس الإسلامي؛ لم تنعكس تماما على صعيد محاولات تعريف هذا العلم المستحدث؛ حيث فضّل معظم الباحثين تجنب تقديم تعريف لعلم النفس الإسلامي؛ مكتفين بالحديث عن مفاهيم أخرى كالتأصيل والأسلمة .. وبالعودة لتلك التعاريف القليلة التي رصدها الباحث فقد جاءت متنافرة فيما بينها فضفاضة في دلالاتها؛ وكأنما صاغها أصحابها على عجل ولأغراض أخرى عدا غرض تحديد المفهوم وتجلية معانيه.

وهنا يذكر لنا عبد الله الصبيح أنه لا يعرف على وجه التحديد من هو أوّل من قدم لنا مصطلح وتعريف علم النفس الإسلامي، لكنه ورغم ذلك صرّح بأنه وبالنظر لما بين يديه من مراجع يجد أن أول من استعمله هو محمد عثمان نجاتي في تقديمه لكتابه (الإدراك الحسي عند ابن سينا) المنشور عام (1948) حيث لم يقدم الباحث نجاتي حينها تعريفاً واضحاً لهذا المصطلح، لكن عبد الله الصبيح اجتهد في استخراج المعنى الذي رمى اليه نجاتي حينما رأي بأنه يقصد به التراث النفسي الموجود في الحضارة الإسلامية؛ وقد أكد في المقابل على أن أول من حاول تقديم تعريف مباشر لعلم النفس الإسلامي هو أحمد فؤاد الأهواني في تقديمه لكتاب عبد الكريم العثمان (الدراسات النفسية عند المسلمين) المنشور سنة (1981) والذي أشار فيه الى أن علم النفس الإسلامي "هو فرع علم النفس الذي يدرس السلوك الإسلامي" حيث صنفه على أنه واحد من فروع علم النفس الديني؛ ويؤكد الأهواني هذا الحكم بقوله: "وما دُمنا قد أفسحنا المجال لدراسة الظواهر الدينية نفسانياً، فلا غرابة أن نقول بوجود علم نفس إسلامي، كما نقول بوجود علم نفس بوذي أو نصراني، لإختلاف خصائص كل دين من هذه الأديان"[1].

وفي وقفة سريعة مع التعريف الذي قدمه الأهواني يتأكد لنا أنه أضيق في معناه من أن يكون تعريفا لعلم النفس الإسلامي الذي تسعى حركة التأصيل للوصول إليه؛ ومضمون التعريف من حيث رغبة صاحبه يصح لكن تحت راية مصطلح آخر وهو (علم نفس الدين الإسلامي)

هذا وقد قدم عثمان نجاتي لاحقا تعريفا مباشرا لعلم النفس الإسلامي حينما وصفه بأنه "علم النفس القائم على أساس التصور الإسلامي للإنسان، وعلى أساس مبادئ الإسلام وحقائق الشريعة الإسلامي" [2]

ان تدارك نجاتي لمسألة التعريف، كان تداركا فضفاضا؛ لم يخفف من وطأة الغموض المنسدل على مفهوم علم النفس الإسلامي؛ حيث أسند نجاتي تعريفه الى ما سماه بتصور ومبادئ وحقائق الإسلام، دون أن يوضح نظام وأبعاد العلاقة بين علم النفس والإسلام؛ وما إذا كانت المبادئ والحقائق الذي ذكرها تدخل ضمن التصور أم انها أركان إضافية معطوفة على التصور. وبحديثه عن التصور الإسلامي للإنسان دون تحديد ما إذا كان هذا الإنسان مُسلما أو غير مسلم؛ يرسل نجاتي المفهوم بعيدا

1- الصبيح، عبد الله بن ناصر ، مرجع سابق.

2- نجاتي، محمد عثمان (1991). مدخل الى علم النفس الإسلامي. القاهرة: دار الشروق، ص14.

ليصل في دلالاته الى امكانية الحديث عن علم الإنساني؛ وهذا أمر من شأنه أيضا أن يضيف شيء من التعقيد الى مفهوم علم النفس الاسلامي.

و خلافا لهذا الطرح العام الذي أشار اليه نجاتي يُقدم لنا نور الدين دُراسيه ومنصور ابو طالب تعريفا تَلفيقيا لعلم النفس الإسلامي بوصفهما له بأنه (دراسة طبية وفلسفية للنفس من منظور إسلامي)[1] أين اعتبروا فيه بأن هذا العلم ما هو إلا مزيج من الدراسات الطبية والفلسفية التي تتناول موضوع النفس استنادا للتوجهات الإسلامية؛ وتظهر عناصر الضعف في هذا التعريف جليّة؛ حيث لم يشر الباحثين فيه الى الموضوع الحقيقي لعلم النفس إلا باعتباره مزيجا من الجوانب الطبية والفلسفية وهذا الوصف لا يتطابق تماما مع موضوع هذا العلم المتمثل في النفس.

وفيما عدا هذه التعاريف الواردة لم يستطع الباحث العثور على تعاريف أخرى، داخل دائرة مصطلح (علم النفس الإسلامي) مع الإشارة الى ورود بعض المؤشرات على محاولات تعريفية وردت ضمن دوائر مصطلحات أخرى من قبيل؛ التأصيل الإسلامي لعلم النفس، والتوجه الإسلامي لعلم النفس، وأسلمة علم النفس..الخ ولأن هذه التعابير تشير كُلّها الى عملية الربط بين علم النفس والإسلام من حيث وصفها بالوسيلة؛ لا الى علم النفس الإسلامي من حيث وصفه بالغاية؛ فإن الباحث قد رأى بأنه من غير الملائم مساءلتها تحت مظلة تعريف علم النفس الإسلامي.

إن مساءلة تعريف علم النفس الإسلامي العام؛ لا تقوم إلا بالنظر في إمكانية منع هذا التعريف من التداخل مع تعاريف الفروع العلمية المكوّنة له؛ إذ وبالنظر للجهود التأصيلية نجد أن معظمها إختصر علم النفس في مفهوم الصحة النفسية؛ حيث غرقت نسبة كبيرة من بحوث التأصيل في مفهومي السواء والمرض؛ وركزت على سرد مجموعة من العلاجات الإسلامية لأمراض النفس البشرية؛ وهذا من شأنه أن يُعتبر تحيّزا لمجال بحثي دون سواه؛ فعلم النفس كما هو معروف يتضمن عددا هائلا من الفروع قد لا تقل عن (50) فرعا؛ لم يقترب السادة المؤصلون منها الا نادرا، فنجد ان فروعا كعلم النفس العصبي، وعلم النفس اللغوي، وعلم النفس التنظيم والعمل، وعلم النفس الحركي؛ رغم أهميتها عند السيكولوجيين لم يتطرق اليها السادة المؤصلون لا من قريب ولا من بعيد؛ وهذا الضعف سيزيد بلا شك من الغموض المفاهيمي الذي يكتنف علم النفس الإسلامي؛ حيث لا ندري على وجه التحديد هل سيجد المؤصلون طريقا لتأصيل هذه الفروع المهمة؟ أم أنهم سيستعيرونها من علم النفس المعاصر؟

2. علم النفس الإسلامي وأسئلة المنهج:

إن قضية علم النفس الإسلامي وبغض النظر عن التعريف الذي ستؤول اليه؛ لن تكتمل إلا بوجود؛ منهج تأصيلي واضح يمكن أن يسلكه الباحثون المؤصلون، ومنهج بحثي سليم يمكن أن يسلكه الباحثون المقبلون على إجراء الدراسات في حال أُسْتكملت عملية التأصيل؛ وبدون هذين المنهجين سيتحول خطاب التأصيل الإسلامي إلى مجرّد خطاب إنشائي وَعظي.

إن جولة في بحوث التأصيل تجعلنا نقع على حقيقة إجماع مؤصلي علم النفس على ضرورة أن ننطلق في منهج التأصيل من نقد الفكر السيكولوجي الغربي، باعتبار أن هذه الممارسة ستضعنا مباشرة في قلب إشكاليات الفكر السيكولوجي المعاصر، و في هذا السياق يرى محمد بن نصر أن هناك اعتراضا وجيها -على هذا المنهج- يتمثل في القول بأن الدخول في معركة فكرية دون امتلاك المعايير الفلسفية الإسلامية للنظر و الفكر، سيجعل من كتاباتنا مجرد أوعية ناقلة لنتائج عملية النقد التي تتم في

1 - Deuraseh, Nurdeen; Mansor, Abu Talib (2005), Mental health in Islamic medical tradition, The International Medical Journala, 4 (2): 76–79.

إطار وضعي دون توقف، بل يخشى البعض أن تتحول الأسلمة إلى مجرد إضفاء شيء من الشرعية على تلك الحرب الفكرية المعلنة على المعارف الغربية، بدون أن يكون لهذا الأمر افق واضح[1].

فعملية التأصيل من الناحية الابستيمولوجية يجب أن تنطلق من جهد معرفي يروم بصاحبه الاطلاع الواسع على آليات تشكل الحقل المعرفي المراد تأصيله، ثم عملية الاستيعاب المنهجي للنموذج المعرفي الإسلامي و منطلقاته ومقدماته، ثم توليد نموذج معرفي خاص بعلم النفس الإسلامي؛ وبهذا فعملية التأصيل يجب أن تنطلق من منهج علمي رصين، وليس كما يتصوره البعض مجرد عملية معرفية سطحية، بحيث تجد من يتجرأ على محاولة تأصيل عدة فروع من العلوم الاجتماعية في كتاب واحد؛ وهذا مما يمكن اعتباره تسرعا واستهتارا بالعقل الإنساني الذي أنتج كل هذه الحقول المعرفية.

ومع إفتراض أن المحاولات التأصيلية قد نجحت في تجاوز هذه المعضلات الإبيستيمولوجية؛ فإن ضرورة إيضاح طبيعة المنهج البحثي المعتمد في إجراء الدراسات العلمية التي يمكن أن تؤثث علم النفس الإسلامي لاحقا تظل قائمة، وللأسف لا نكاد نرى لهذا المطلب أي وجود في بحوث السادة المؤصلين؛ ومع تلك القلّة التي حاول فيها أصحابها الإشارة الى هذا الأمر نجد أن بعضها استبعدت إمكانية إستخدام المنهج التجريبي ضمن دراسات علم النفس الإسلامي، وهذا من شأنه أن يحصر عملية البحث في المنهج الاستنباطي ويرجع بعلم النفس الى دائرة الفلسفة؛ ويسلم دفة قيادته للفقهاء ويختصر أدوات جمع المعلومات في أدوات أصول الفقه.

أما من رأى بإمكانية توظيف مناهج البحث العلمي الحالية، بما فيها المنهج التجريبي، فإنه غالبا ليس مستعدا لبناء تصورات عما ستؤول الأمور إليه في حال فشل الباحثون في تحقيق فرضياتهم التي صاغوها بما ينسجم والنصوص والأحكام الشرعية المقدسة؛ أين يمكن لأولئك الباحثين أن يقعوا في حالة من التجاذب الفكري الرهيب بين أن يقبلوا بنتيجة تلك الدراسات التجريبية التي يفترض أنها دراسات موضوعية و أن يتمسكوا بفرضياتهم التي يفترض أنهم قد صاغوها استنادا لمبادئ الشرع الذي يدينون به!!

3. علم النفس الإسلامي وأسئلة المصطلح:

يضاف الى معضلات علم النفس الإسلامي السابقة؛ معضلة أخرى تتعلق بالمصطلحات المستخدمة لوصف هذا العلم المقصود؛ حيث يلاحظ غياب الإجماع على قاموس علمي واضح، يمكن استخدامه في توحيد الفُهوم الخاصة بهذا الحقل المعرفي؛ وتنطلق هذه المعضلة من المصطلح الرئيسي الذي يُفترض أنه يصف هذا المجال؛ ولا تتوقف حتى تصل الى تلك الحدود اللغوية الخاصة بالمفاهيم المكونة له.

لقد حاول عبد الله الصبيح[2] أن يجمع أهم المصطلحات التي استحدثت في هذا الحقل المعرفي؛ فوقع على تَنوع كبير ، حيث أشار الى وجود حوالي خمسة أوصاف تتصدر المشهد التأصيلي؛

1 - علم النفس الإسلامي.

2 - أسلمة علم النفس أو إسلامية علم النفس.

3 - التأصيل الإسلامي لعلم النفس.

1- بن نصر، محمد (2005). تأصيل العلوم الاجتماعية والإنسانية، أما آن لهذه الازدواجية أن تنتهي؟. مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 42، ص 119-120.

2- الصبيح، عبد الله بن ناصر ، مرجع سابق.

4 - التوجيه الإسلامي لعلم النفس.

5 - التفسير الإسلامي للسلوك.

ونظرا لتعدد الحدود اللغوية فقد ساهم هذا الأمر في تضخم اللُبس المفاهيمي؛ وترتب عليه تعقد مهمة الراغبين في تغذية هذا الحقل المعرفي ببحوث جديدة؛ لدرجة جعلت من بعضهم يتراجع على هذه المهمة أو يتناولها بشكل مُشوّه.

ولم يكن من الغريب أيضا حسب عيسى جوهاري أن يترتب على هذه المشكلة الخاصة بتعدد المصطلحات الواصفة للمفهوم الرئيسي، تعدد وتداخل المصطلحات الواصفة للمفاهيم والمتغيرات الفرعية؛ حيث امتلأت الكتب بألفاظ اشتقاقية إجتهادية، استحضرها أصحابها من النصوص الشرعية والكتابات التراثية، دون عناية كافية بدلالاتها الحقيقة، ولا بسياق ورودها، فظهر بذلك قاموس جديد تضمن عشرات المصطلحات على غرار (الفطرة، الروح؛ القرب من الله، التوكل على الله؛ الصبر، التسليم بالقضاء والقدر، التقوى، جهاد النفس، النفس الأمارة، النفس اللوامة..)[1] وما الى ذلك من مصطلحات جاء معظمها لتعزيز الجانب المتعلق بالصحة النفسية؛ مع غياب شبه تام للمفردات التي يمكن أن تشير الى باقي فروع علم النفس الأخرى.

4. علم النفس الإسلامي وأسئلة المذهبية والتأويل:

لقد وجدت الطائفية والمذهبية طريقهما الى كل محاولات التأصيل الإسلامي التي شهدتها العلوم الإجتماعية، فقد تحوّلتا الى جانب المعضلات العلمية السابقة الى إحدى أهم المشكلات التي تواجه المشتغلين بتأصيل علم النفس إسلاميا، حيث لم يوضح هؤلاء المشتغلين الآليات الكفيلة بتجاوز هذه المشكلة، وذلك رغم فداحتها، بحيث أن المكوّن الطائفي كثيرا ما تسبب في خلق صراعات مذهبية لم تتوقف الا بتكفير بعض المسلمين لبعضهم الآخر، وفي أحيان أخرى وصل الأمر حتى الى سفك الدماء في سبيل الانتصار لهذه الطائفة و تلك؛ وهذا الأمر من شأنه أن يقف حجر عثرة في طريق محاولات تأصيل علم النفس، فعلى سبيل المثال لا الحصر، يعتقد أن أيّ استدعاء لأفكار أبي حامد الغزالي لإستثمارها في بناء جانب من علم النفس الإسلامي سيواجه بالرفض من طرف مفكري و منتسبي المدرسة السلفية (الوهابية) الذين يرون في الغزالي مبتدعا لا يأخذ منه أي شيء؛ وفي المقابل إن أي استثمار لآراء إبن تيمية أو ابن القيم سيقابل كذلك بنكران شديد من كثير من منتسبي المدارس الصوفية، وسيتعقد الأمر أكثر باستحضار أراء علماء ومفكري الشيعة؛ وبهذا سنكون مضطرين الى التعامل مع أكثر من صيغة سيكولوجية؛ وقد يجادل أحدهم باعتبار أن علم النفس المعاصر يعاني هو كذلك من تعدد المدارس والنظريات؛ وهنا نشير الى أن امكانية التكامل والتعايش بين نظريات علم النفس المعاصر تظل سهلة وقائمة في ظل غياب التعصب والعاطفة الدينية التي تميز جزءا من منتسبي بعض المذاهب الدينية الإسلامية، الذين يرون في مقاطعة الآخر عبادة يرتجون من ورائها الثواب.

وفي هذا السياق أشار أحمد شيخاوي الى أن بعض المشتغلين في ميدان التأصيل الإسلامي لعلم النفس حاولوا أن يتجاوزوا هذه المعضلة بالإشارة الى أن الجهد التأصيلي ينبغي أن ينحصر ويركّز على القرآن الكريم والسنة المطهرة؛ لكنهم في ذات الحين وبطريقة أو أخرى تغافلوا عن الإشارة الى كيفية تجاوز مشكلة تأويل وتفسير النصوص الشرعية؛ والتي تعتبر من أعقد المشكلات التي تواجه مفكري وعلماء الإسلام المعاصرين[2].

1 - Aissa jawhari, (2016). La psychologie islamique, une étude chronologique, université d'Alger2, la pensée islamique, (26) pp. 211-421.

2 - Ahmed chikhawi, (2014) Islamisation des sciences sociales, réalité et difficultés, La Revue algérienne des études sociologiques, (12) pp. 41-52.

III. علم النفس الإسلامي وأسئلة التأهيل:

في ظل إشاراتنا السابقة الى صعوبة -إن لم نقل استحالة- إقامة علم نفس إسلامي واضح المعالم؛ بَيّن المناهج، وفق نموذج علمي مكتمل الأركان، فإننا في هذه المحطة نود مناقشة أطروحة أخرى نعتقد انها أجدر بالطرح من إطروحة التأصيل؛ ألا وهي أطروحة التأهيل، حيث رأى الباحث ان السادة المؤصلين مع سلامة نيّتهم عندما إنطلقوا في جهودهم لم يسألوا أنفسهم عن جدوى تأسيسهم لهذا البناء العلمي الجديد؛ إذ يعتقد الباحث أن حقيقة أن علم النفس المعاصر مشبع بإيديولوجيات لا تلائم خصوصية المجتمعات المسلمة؛ لم تكن وحدها كافية لخوض مغامرة التأصيل بكل ما تتطلبه من بذل للجهود وهدر للوقت.

ولقد رأى الباحث في هذه الدراسة بضرورة تأسيس أطروحة التأهيل على مجموعة من الأسئلة بهدف تسليط الضوء على بعض الزوايا المظلمة، والتي يعتقد أن السادة المؤصلين لم ينتبهوا لها؛ حيث إنطلق في تحصيل الإجابة على تلك الإسئلة من خلال إجراء دراسة إمبريقية إستكشافية إقترب بها من آراء وتوجهات المشتغلين بعلم النفس في العالم الإسلامي.

1. المعالجة الإمبريقية :

رغم أن الباحث منذ البداية قرر أن يستعير بعضا من أدوات وإجراءات دراسته الحالية من منهج تحليل المحتوى؛ الا أنه ولظهور الحاجة الى الإطلاع على آراء عينة من المشتغلين في مجالات علم النفس في العالم الإسلامي؛ كان مضطرا الى استخدام منهج التقصي الإمبريقي؛ وذلك بهدف جمع المعلومات مباشرة من العينة المستهدفة.

وبالحديث عن عينة الدراسة فإن الباحث قد لجأ الى استخدام أسلوب العيّنة المتاحة (Available Sampling) أين جمع مجموعة كبيرة من عناوين البريد الإلكتروني الخاصة بأساتذة وباحثين في مجالات مختلفة من علم النفس؛ وذلك بالرجوع الى القوائم البريدية المرفقة التي كانت تصله مع الرسائل الخاصة بالندوات العلمية اضافة الى الإميلات المعروضة مع أسماء مُعدّي المقالات في المجلاّت العلمية المحكّمة، إضافة الى مصادر أخرى متفرقة؛ وقد نتج عن عملية المعاينة بهذه الطريقة حصوله على (822) عنوان بريد إلكتروني لم يكن يعرف تخصصات ولا الجامعات التي ينتمي اليها أصحاب هذه العناوين؛ وقد ترك الأمر للعشوائية.

ولاحقا وبعد ان قام بمراسلات جماعية لأصحاب هذه العناوين؛ طالبا منهم الإجابة على أسئلة الإستمارة وما تضمنته من بيانات شخصية، وبعد انتظاره لأكثر من أسبوع وصلته الردود من (316) جهة اتصال فقط؛ وذلك وفقا للجدول التالي:

الجدول رقم 01: يمثل بعض خصائص عينة الدراسة

الدولة	العدد	النسبة	التخصصات	العدد	النسبة
الجزائر	98	31.01%	تربوي	134	42.40%
المغرب	61	19.30%	عيادي+إرشادي	113	35.75%
تونس	44	13.92%	تنظيم وعمل	20	6.32%
مصر	29	9.17%	نفسي اجتماعي	14	4.43%
السعودية	17	5.37%	الجنائي	7	2.21%
الأردن	15	4.74%	الفيسيولوجي	5	1.58%
تركيا	14	4.43%	فروع أخرى	23	7.27%
فرنسا	9	2.84%	**المجموع**	**316**	**%100**
ماليزيا	8	2.53%			

إيران	7	2.21%
باقي البلدان	14	4.43%
المجموع	**316**	**%100**

هذا بخصوص عينة الدراسة، اما بخصوص الأداة المستخدمة في جمع المعلومات فقد تمثلت في استبيان إستكشافي من إعداد الباحث يتضمن اضافة الى البيانات الشخصية؛ أربعة أسئلة رئيسية، يمكن عرضها كالآتي:

الجدول رقم 02: يمثل الجزء الرئيسي من استبيان المستخدم في الدراسة

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	هل أنت مقتنع بجدوى عملية تأصيل علم النفس إسلاميا؟		
2	هل أنت مستعد كسيكولوجي لتغيير قواعد عملك الراهنة، واستبدالها بقواعد علم النفس الإسلامي؟		
3	في حال عدم اقتناعك بجدوى تأصيل علم النفس إسلاميا، هل تعتقد بإمكانية تأهيل علم النفس الحالي ليتوافق مع خصوصيات المجتمعات الإسلامية؟		
4	في حال اقتناعك بإمكانية تأهيل علم النفس الحالي ليتوافق مع خصوصيات المجتمعات الإسلامية؛ ما هي تصوراتك عن كيفيات التأهيل؛ (يرجى أن تصاغ التصورات في شكل جمل قصيرة)		

2. الجدوى والقابلية (من وجهة نظر عينة الدراسة):

بعد أن استرجع الباحث استبياناته التي أرسلها لعينة الدراسة المتكونة من (316) سيكولوجي موزعين عبر أنحاء العالم الإسلامي؛ قام بتحليل استجاباتهم على السؤالين الأول والثاني فتوصل الى الآتي:

الجدول رقم 03: استجابات عينة الدراسة على سؤالي الجدوى والقابلية

الرقم	العبارة	نعم		لا	
		ع	%	ع	%
01	هل أنت مقتنع بجدوى عملية تأصيل علم النفس إسلاميا؟	110	34.81	206	65.18
02	هل أنت مستعد كسيكولوجي لتغيير قواعد عملك الراهنة، واستبدالها بقواعد علم النفس الإسلامي؟	119	37.65	197	61.75

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان أغلبية السيكلوجيين وبنسبة (65.18%) لم يكونو مقتنعين بجدوى عملية تأصيل علم النفس إسلاميا؛ وقد إنعكس هذا الأمر على استعدادهم للتعامل مع النُظُم والقواعد التي يمكن أن تترتب على استكمال عملية

تأصيل علم النفس اسلاميا، حيث وصلت نسبة غير المستعدين لذلك الى (61.75%) حيث نلاحظ أن (9) أفراد فقط قد أبدوا استعدادهم للتعامل مع نواتج عملية التأصيل رغم عدم اقتناعهم بجدوى هذه العملية.

وهذه النتائج ورغم أنها غير قابلة للتعميم في كل الظروف بسبب الضعف المنهجي الذي اكتنف عملية المعاينة وقلة تمثيلية العينة من حيث العدد؛ الا أنها تعتبر مؤشرات مهمة ينبغي أخذها بعين الإعتبار قبل المواصلة في عملية التأصيل.

إن المؤشرات السابقة التي تحصل عليها الباحث من سؤاله لعينة الدراسة؛ جعلته يهتم بالإجابة على سؤال آخر يتمثل في طبيعة وماهية الفوائد التي ستُحصّلها المجتمعات الإسلامية في حال المضي قُدما في جهود تأصيل علم النفس اسلاميا؛ وما إذا كانت هذه الفوائد تستحق كل هذا العناء؟

إن مراجعة سريعة لأهم الأدبيات الخاصة بعملية التأصيل تجعلنا نلاحظ بلا ريب طغيان فكرة أن علم النفس المعاصر مؤدلج ولا يلائم المجتمعات الإسلامية، (بدري، 1987؛ أبو حطب، 1993؛ نجاتي، 1990) لكن في المقابل "لا نكاد نرى أي دراسات أو قراءات جادة تحاول تقديم الفوائد الحقيقية والميدانية التي يمكن أن تترتب على تأصيل علم النفس إسلاميا"[1]، وكما أشير اليه سابقا فإن الباحث يعتقد أن هذه الممارسة غير المتوازنة ليست كافية لقطع الحبال التي تجمعنا بعلم النفس المعاصر، فبدون ضمانات حقيقية لنجاح علم النفس الاسلامي في علاج المشكلات السيكولوجية للعالم الإسلامي بكل امتداداتها التربوية والاجتماعية والتنظيمية لا يمكننا الحديث عن عملية التأصيل.

ورغم أن الجهل بالشيء لا يعني عدم وجوده فإن الباحث لا يدعي أن علم النفس الاسلامي ليس له فوائد، وإنما هو يُلقي باللوم على السادة المؤصلين لعدم اهتمامهم بتقديم مبررات كافية وعرضهم للفوائد المرجوة قبل المضي قدما في عملهم التأصيلي، والتي ينبغي أن تُصاغ كنتيجة لدراسات امبريقية وليس كنتيجة لعملية تأملية فقط.

3. مقترحات التأهيل (من وجهة نظر عينة الدراسة):

بعد أن تناول الباحث السؤالين الأول والثاني المشكّلين للجزء الأول من استبيانه الذي سبق وأن استرجع منه (316) نسخة، سيتناول في هذا الجزء السؤالين الثالث والرابع ؛ الخاصين بتصورات التأهيل؛ والذي ارتبطت فيه الإستجابات بـ(206) من السيكولوجيين الذين أبدوا عدم اقتناعهم بجدوى تأصيل علم النفس إسلاميا وقد توصّل بذلك الى النتائج التالية:

الجدول رقم 04: استجابات عينة الدراسة على سؤالي امكانية وتصورات التأهيل

الرقم	العبارة	نعم		لا	
		ع	%	ع	%
03	في حال عدم اقتناعك بجدوى تأصيل علم النفس إسلاميا، هل تعتقد بإمكانية تأهيل علم النفس الحالي ليتوافق مع خصوصيات المجتمعات الإسلامية؟	198	96.11	08	3.88
04	في حال اقتناعك بإمكانية تأهيل علم النفس الحالي ليتوافق مع خصوصيات المجتمعات الإسلامية؛ ما هي تصوراتك عن كيفيات التأهيل؛ (يرجى أن تصاغ التصورات في شكل جمل قصيرة) **(لقد تنوعت الإجابات على هذا السؤال وقد اجتهد الباحث في لم شتاتها من خلال رصّها وتكثيفها ضمن محاور كبرى؛ ليصل في نهاية الأمر الى تصفية ثلاثة ملامح كبرى؛ هي: تأهيل علم نفس الشخصية الإسلامية/ علم النفس الإسلامي كمقاربة لا كعلم مستقل/التأهيل الثقافي لنظريات علم النفس المعاصر)**				

1 - Nedjma saadi, (2017). La psychologie et efforts d'enracinement islamiques, Pensée et société, (31) pp. 98-115.

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان أغلبية السيكولوجيين الذين أبدوا عدم اقتناعهم بجدوى تأصيل علم النفس إسلاميا، أقرّوا بإمكانية تأهيل علم النفس الحالي ليتوافق مع خصوصيات المجتمعات الإسلامية، وذلك بنسبة كبيرة بلغت (96.11%) في حين أظهر ثمانية سيكولوجيين فقط عدم اقتناعهم بإمكانية حدوث ذلك، وقد يُستشف من هذه النسب أن عدم رضا عينة السيكولوجيين بجدوى تأصيل علم النفس اسلاميا رافقه في ذات الحين عدم رضاهم بعلم النفس الحالي؛ ولعلّ هذا الأمر هو ما حدى بهم الى الإشارة الى إمكانية تأهيل علم النفس، واجتهادهم في تقديم مقترحات تأهيلية، حاول الباحث موائمتها مع بعضها البعض ليصل في نهاية الأمر الى تجميعها ضمن ثلاث ملامح أساسية، شكّل كل واحد منها مقترحا تأهيليا مستقلا:

أولا: علم نفس الشخصية الإسلامية :

لقد أشار جزء كبير من السيكولوجيين المشكّلين لعينة الدراسة؛ الى ضرورة أن يُخصّص –ضمن أطروحة التأهيل- مجال خاص لدراسة شخصية الفرد المسلم باعتبارها موضوعا يملك مميزاته الخاصة، في حين رأي البعض بضرورة تعميم هذا الطرح ليشمل دراسة الشخصية الإسلامية ضمن تفاعلاتها المُجتمعية، وذلك تحت مسمى (علم نفس المجتمع الاسلامي)؛ والحال هذه يَعتقد الباحث أن هذه التصورات تتوافق مع افتراضه السابق الذي اشار فيه الى ضرورة تخصيص مجال داخل الشبكة المعرفية لعلم النفس المعاصر لدراسة النفس الإسلامية، ضمن ما يمكن أن نسميه بعلم النفس الشخصية الإسلامية، وهو أمر يقتضي أن تُستخدم كل الأدوات الموضوعية والأساليب الإستقرائية لبحث الخصائص والقوانين التي تميّز الشخصية الإسلامية.

وفي هذا السياق يمكن اعتماد التعريف التالي لهذا المجال البحثي الذي جاء كمقترح تأهيلي:

"علم نفس الشخصية الإسلامية هو الدراسة العلمية لمختلف الجوانب السلوكية والعقلية والانفعالية الوعيية منها ولا وعيية التي تميّز شخصية الفرد المسلم داخل سياقات المجتمع المسلم وضمن امتداداتها الإنسانية".

وبهذا يركّز التعريف السابق على استثمار الآليات المعرفية للعلم النفس المعاصر في دراسة الشخصية الإسلامية، وذلك ضمن ثلاث أبعاد أساسية (فردي، مجتمعي، إنساني).

ثانيا: علم النفس الإسلامي كمقاربة لا كعلم مستقل.

لقد نبّه جزء من السيكولوجيين المشمولين بالدراسة الى إمكانية أن تُستثمر نواتج عملية التأصيل في بناء مجموعة من المقاربات العيادية والتربوية والتنظيمية.. الخ وذلك بهدف الإسهام بها في تثمين جهود علم النفس المعاصر، وقد يكون هذا الخيار هو الأقرب الى الترويج الذكي للحلول السيكولوجية الإسلامية، واستخدامها بطريقة بُنيويّة لمزاحمة الإيديولوجيات السلبية وإبعادها عن الساحة العلمية العالمية، مع تقديم المقاربات الإسلامية كبديل ينمو بشكل وظيفي هادئ؛ ضمن ما يسمى بالحركية العلمية التاريخية.

ويمكن في هذا السبيل استحضار نموذج علم النفس الإيجابي الذي توسع بهدوء ضمن الحقل السيكولوجي؛ وذلك انطلاقا من تلك الدراسات الأولى التي شكّلت لبنات المنحنى الإيجابي في علم النفس، حتى أن الباحث يَعتقد أن عملية التأصيل الإسلامي لو انتهجت أسلوب التيار الإيجابي في علم النفس لكانت قد نجحت في وضع البديل الإسلامي في مكانته المستحقة بين كُبريات النظريات والمقاربات التي تستأثر اليوم بالمشهد السيكولوجي العالمي.

ثالثا: التأهيل الثقافي لنظريات علم النفس المعاصر:

ضمن مقترحات أخرى تقدم بها افراد العينة، برزت الحاجة الى ضرورة ألا نقطع تماما مع النظريات والقوانين ونتائج الدراسات التي وصلتنا و ستصلنا من الغرب، ذلك أنه وعلى الرغم من وجود كثير من الفوارق في خصوصيات المجتمعات، إلا أن النفس البشرية تملك من عوامل التشابه أكثر من عوامل الاختلاف خصوصا مع التأثيرات المتلاحقة للعولمة، والتي وصلت في جانب منها حتى الى القيم والأذواق.

ومن هنا أشار معظم السيكولوجيين المسلمين الذين شملتهم الدراسة الى ضرورة التأهيل الثقافي للنظريات التي يُلاحظ أنها تنطوي على حساسيات ثقافية ودينية واضحة، وذلك بإعادة امتحان نتائجها بطريقة موضوعية داخل البيئات المسلمة، على أن يُترك هامش من الخصوصية لكل ثقافة من ثقافات العالم الإسلامي؛ حيث أن مجتمعات العالم الإسلامي تتمايز أيضا فيما بينها بسبب تأثيرات الجغرافيا والتاريخ والعرق، فَما يبدو انه صالح لبيئة الشرق الأوسط قد لا يصلح تماما في بيئات المغرب العربي أو المهجر الأوربي..

خلاصة:

إلى أن يجد علم النفس الإسلامي إجابات حقيقية عن التساؤلات الإبيستيمولوجية الجوهرية؛ سيظل مجرد حلم جميل لم يجد بعد طريقه إلى حقول المعرفة العلمية؛ وسيظل أي جهد تأصيلي فيه فاشلا ما لم يتصدّ له علماء حَصّلوا الرسوخ في الإسلام وعلم النفس معا، وقدّموا فيه مطالب العقل على نوازع العاطفة؛ ذلك أن جزءا من العاملين في الحقل التأصيلي ينظرون لأمر علم النفس الغربي على أنه أمر كُفْر في مواجهة أمر إسلام، ويتقدمون إلى أقلامهم بدافع العاطفة؛ لا يعنيهم في ذلك منهج علمي واضح ولا ضرورة حقيقية؛ بحيث ينساق بعضهم خلف فرضيات خاطئة فيفسرون بها النصوص الشرعية، أو يرفضون حقيقة علمية ظناً منهم أنها تتعارض مع الشريعة.

والى أن تتحقق هذه الشروط التي ظهر من خلال البحث الحالي مدى صعوبتها؛ يعتقد الباحث أن الحل الأمثل يكمن في تأهيل علم النفس المعاصر بما يتلاءم والحاجات السيكولوجية للمجتمعات الإسلامية، وذلك من خلال تخصيص مجال خاص لدراسة شخصية الفرد المسلم ضمن ما يمكن أن نسميه بعلم النفس الشخصية الإسلامية، إضافة الى التعامل مع علم النفس الإسلامي بتقديمه كمقاربة لا كعلم مستقل، وكذا من خلال الانطلاق في إجراء دراسات إستشكالية بهدف التأهيل الثقافي لنظريات علم النفس المعاصر، لتتلاءم مع خصوصيات المجتمع الإسلامي بكل أطيافه.

قائمة المراجع:

1. أبو حطب، فؤاد (1993). نحو وجهة إسلامية لعلم النفس. أبحاث ندوة علم النفس، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
2. بدري، مالك (1987). علم النفس الحديث من منظور إسلامي. واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (ذكر في): السقا، جميلة (2001). التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة أم القرى.
3. بن نصر، محمد (2005). تأصيل العلوم الاجتماعية والإنسانية، أما آن لهذه الازدواجية أن تنتهي؟. مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 42.
4. رفقي، محمد عيسى (1986). نحو أسلمة علم النفس. مجلة المسلم المعاصر، العدد 46 (05).

5. السباعي، عبدالناصر (1990). مشكلات علم النفس في ضوء التصور الغربي للإنسان دراسة تاريخية. مجلة المسلم المعاصر، العدد 57.
6. السقا، جميلة (2001). التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة أم القرى.
7. الشرقاوي، حسن محمد (1976). نحو علم نفس اسلامي. ط1. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
8. الصبيح، عبد الله بن ناصر (ب س). التأصيل الاسلامي لعلم النفس. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 22.
9. الصنيع، صالح إبراهيم (1995). تأصيل المقررات الدراسية في علم النفس. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 05. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
10. العثمان، عبدالكريم (1981). الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص. ط2. القاهرة: مكتبة وهبة.
11. نجاتي، محمد عثمان (1980). الإدراك الحسي عند ابن سينا: بحث في علم النفس عند العرب. ط3. القاهرة: دار الشروق.
12. نجاتي، محمد عثمان (1990). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس. مجلة المسلم المعاصر، العدد 57.
13. نجاتي، محمد عثمان (1991). مدخل الى علم النفس الإسلامي. القاهرة: دار الشروق.
14. Ahmed chikhawi, (2014) Islamisation des sciences sociales, réalité et difficultés, La Revue algérienne des études sociologiques, (12) .
15. Aissa jawhari, (2016). La psychologie islamique, une étude chronologique, université d'Alger2, la pensée islamique, (26) .
16. Deuraseh, Nurdeen; Mansor, Abu Talib (2005), Mental health in Islamic medical tradition, The International Medical Journal, 4 (2).
17. Nedjma saadi, (2017). La psychologie et efforts d'enracinement islamiques, Pensée et société, (31).
18. Rezaeitalarposhti, Abdolbaghy; rezaeitalarposhti, Abdolhady (2013). Psychology from Islamic Perspective; Contributions of Quran to Contemporary. Psychologists. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, Vol, 6 (11).
19. Shahabi, Mohsen; Sharbaf, Hamidreza. A (2015). The Study and comparison of theoretical concepts in Islamic and modern psychology.Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management, Vol. 3(3) .

تقرير حول "ندوة التكوين في التربية"موضوعها:
تكوين أساتذة التربية الوطنية على مناهج الجيل الثاني/ الجزائر

ندوة مشتركة بين فرقة البحث الجامعي "التربية والتغير الاجتماعي بالجزائر"مصلحة التكوين والتفتيش
المركز الجامعي أحمد زبانة،غليزان /مديرية التربية، ولاية غليزان
بتاريخ 14 ديسمبر 2016 ،المكتبة المركزية،المركز الجامعي أحمد زبانة/غليزان

د. جميلة حيدرة (المركز الجامعي، غليزان، الجزائر)

ملخص:

يتطرق هذا التقرير إلى مادار من نقاش حول جديد إصلاحات **وزارة التربية الوطنية** في الجزائر تحت مسمى إصلاحات الجيل الثاني، مستعرضا ما تضمنته هذه المناهج التربوية الوطنية من إصلاحات تم تبليغها إلى المفتّشين الذين بدورهم قاموا بتبليغها عبر مجموعة من اللقاءات التكوينية إلى الأساتذة الجدد.

بداية تم تلخيص أهم ما تطرقت إليه الندوة وناقشه الحضور حول: تطور المناهج التربوية (الدراسية) في الجزائر، الصعوبات التعليمية-التعلمية، طرق التقييم وبناء الاختبارات ودور مدراء المؤسسات التربوية وكذا الأساتذة المقبلين على التقاعد في التكوين ودعم تطبيق هذه الإصلاحات.

خرجت هذه الندوة في النهاية بمجموعة من المقترحات التي صاغتها فرقة البحث الجامعي **'التربية والتغير الاجتماعي بالجزائر'**، كان من بينها: تبسيط التوظيف الإصطلاحي لبعض المفاهيم، إشراك الأساتذة المقبلين على التقاعد وكذا أساتذة المادة في التكوين وتثمين دورهم في نقل الخبرات إلى الأساتذة الجدد، الأخذ من التجارب التربوية المحلية.

الكلمات المفتاحية: التكوين، مناهج-تربوية، إصلاحات.

مقدمة

جاءت الندوة بمبادرة من فرقة البحث الجامعي 'التربية والتغير الاجتماعي بالجزائر' بالعمل مع مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية **لولاية غليزان**، الغرض منها هو لقاء بين أسرة التربية ممثلة في مفتشيها وأساتذتها وأسرة التعليم العالي ممثلة في الأساتذة الباحثين وطلبة الدراسات العليا، قصد الإطلاع على ماجاءت به مناهج الجيل الثاني من منظور نوعي كان محل تكوين للأساتذة الموظفين حديثا وبإشراف من اللجنة الوطنية للمناهج؛ والهدف من صياغة هذا التقرير هو رفع إنشغالات المهتمين والفاعلين التربويين إلى الهيئات العليا المعنية بالتعليم بالجزائر بإعتبارهمشريك إجتماعي تربوي.

نشير بداية إلى أن اللجنة المذكورة انطلقت في إعداد البرامج التعليمية للمناهج الجديدة للسنتين الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط ودخلت حيز التنفيذ منذ شهر يناير سنة 2015 ليتم تطبيقها في الموسم الدراسي 2017/2016،

وشمل التكوين كل الفاعلين المعنيين بالتدريس في المستويات المعنية، الطور التعليمي الأول: الابتدائي (سنة أولى وثانية) والطور التعليمي الثاني: المتوسط (سنة أولى)، وقد وضعت اللجنة الوطنية للمناهج مخططا وطنيا للتكوين منذ سنة 2015، عبر مراحل ثلاث، موجّها للمفتشين المكلفين بتبليغ هذه المضامين التكوينية على مستوى مقاطعات الولاية، حتى يفيدوا بدورهم المدرسين والإداريين المعنيين بالغايات البيداغوجية من التكوين قبل الدخول المدرسي في سبتمبر 2016، وقد منحت الأولوية لمدرسي الطور الابتدائي (السنوات المعنية بالإصلاحات وكذا الطور المتوسط، السنة المعنية بدورها) في تلقينهم أساسيات التدريس بمناهج الجيل الثاني للتلاميذ.

1/ فيما يخص صياغة تقرير الندوة:

إضافة إلى ما ورد في ندوة 'التكوين في التربية'، وأعيد صياغته على شكل تقرير، تم الرجوع إلى مجموعة من منشورات وزارة التربية الوطنية وكذا النشاطات الميدانية التي قامت بها اللجنة الوطنية للمناهج على مستوى الوزارة نفسها، قصد توضيح الفكرة وعقد المقارنة من باب توضيح الإختلافات على مستوى المناهج الثلاثة: ما قبل الإصلاح، الجيل الأول، ثم الجيل الثاني، نذكر من الأعمال المعتمد عليها في صياغة تقرير الندوة ما يلي:

1/ القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.

2/ البرامج التعليمية، وزارة التربية الوطنية، عبر رابطها الإلكتروني، تاريخ النشر مارس 2015.

3/ مليكة عباد، ندوة حول تطور المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج، وزارة التربية الوطنية، باتنة في 05 أفريل 2015.

4/ مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية، وزارة التربية الوطنية، 2016.

2/ البرنامج:

الندوة هي في إطار اهتمامات فرقة البحث 'التربية والتغير الاجتماعي بالجزائر'، حيث يندرج موضوعها ضمن المحور الأول من برنامجها البحثي لسنة 2016، حول: دور المناهج التربوية في تنمية الشخصية المتكاملة لدى المتعلمين، عبر البحث في مدخلات المنهاج التربوي التي تحقق الفعالية والإصلاحات الواجب مباشرتها على ضوء ذلك، منها إصلاحات الوزارة الوصية تحت مسمى الجيل الثاني ومدى أهميتها وامتثالها للسياسة التربوية وأطرها الوطنية.

دار النقاش حول محاور أربعة، كانت مناسبة لعرض ماتضمنه التكوين حول مناهج الجيل الأول والثاني، في لقاء مفتشي التربية المبلّغين والأساتذة المتكونين، وهذه المحاور هي كالآتي:

*__المحور الأول__: مراحل التطور التاريخي للمناهج في الجزائر، خاصة بعد سنوات الثمانينات ومظاهر الإصلاح التي مستها مع التركيز على مناهج الجيل الأول والثاني، وكذا العوامل التي دفعت إلى هذا التطور.

*__المحور الثاني__: مدى تغطية المناهج التربوية للجيل الثاني لأوجه القصور في النظام التربوي، وكيف يمكن للمقاربة بالكفاءات أن تدعم وترقي عملية التعليم وآليات تطبيقها ميدانيا.

*__المحور الثالث__: التعرف على مضامين البرنامج التكويني ومدى نجاح العملية التكوينية التي أجرتها وزارة التربية ومناقشة الأفكار الواردة فيها.

*المحور الرابع: الصعوبات التي لمسها المفتّشون لدى الأساتذة المتكونين لتطبيق مناهج الجيل الثاني، وأية إقتراحات يجدها المفتشون مناسبة لتحسين العملية التكوينية والرفع من كفاؤة الأساتذة في تطبيقها والعمل بها.

3/أهم النقاط التي تم مناقشتها خلال الندوة:

النقطة الأولى/ تطور المناهج التربوية وما تحمل الإصلاحات عنها من تصور جديد: إفتتحت الجلسة الصباحية الأولى وفق ما تم برمجته رسميا بمداخلة أولى للسيد محمد عزيزي ولد علي/ رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية **لولاية غليزان**، ضمن المحور الأول حول مراحل التطور التاريخي للمناهج في الجزائر بعد سنوات الثمانينات ومظاهر الإصلاح التي مستها مع التركيز على مناهج الجيل الأول والثاني، والعوامل المؤدية له، حيث تطرق المتدخل إلى عمليات التكوين الخاصة بالجيل الثاني؛ مستعرضا أثناء المداخلة نفسها، تطور المناهج الدراسية في الجزائر منذ الإستقلال وصولا إلى الفترة الراهنة وما تشهده المنظومة التربوية من إصلاحات تحت مسمى الجيل الثاني؛أعقبتها مداخلة المفتش السيد: عبد القادر بن علي ضمن المحور الثاني -خلال الجلسة نفسها- حول مدى تغطية المناهج التربوية للجيل الثاني لأوجه القصور في النظام التربوي، وكيف يمكن للمقاربة بالكفاءات أن تدعم وترقي عملية التعليم وآليات تطبيقها ميدانيا، حيث تعرضت مداخلته إلى البعد التصوري للمناهج الحالية الذي يتعرف عليه الأساتذة الجدد ضمن عملية تكوينهم.

كلا المداخلتان أشارتا إلى أن الإصلاحات جاءت بنقلة نوعية – إن صح التّعبير- فهي تخدم مهام المدرسة الجزائرية وأكثر انفتاحا على بيداغوجيات التربية والأخذ بها تطبيقا، موضحان في الوقت نفسه لبعض الفروقات بين ما كانت عليه المناهج التربوية قبل ظهور الإصلاحات وما تحمله مناهج الإصلاح للجيل الثاني من تصورات جديدة منها:

-أن مناهج الجيل الثاني ذات تصور شامل، في حين أن مناهج ماقبل الإصلاح قامت على تصور خطي لبرامج بنيت حسب منطق المادة، أما مناهج الجيل الأول فبنيت على ترتيب زمني أي سنة بعد سنة.

-ملمح التخرج الذي يعكس الغايات التي ترمي إليها المناهج، حيث يهدف ملمح مناهج الجيل الثاني إلى تحقيق غاية شاملة، فملمح التخرج يرتبط بالمرحلة التعليمية كلها، مشتركة بين كل المواد، في حين أن مناهج ماقبل الإصلاح فملمحها يتميز بالعمومية، أما مناهج الجيل الأول فملمحها يرتبط بالغايات المعبر عنها على مستوى كل مادة؛ كما أشار المتدخلون إلى أن مناهج الجيل الثاني ستسمح بالتعرّف ملامح التخرج للتلميذ بصفة مسبقة، من خلال بروز ميولاته وكفاءاته العلمية مع نهاية كل مرحلة تعليمية.

-مناهج الجيل الثاني تتشبت بتطبيق المقاربة بالكفاءات كمقاربة تربوية في التعليم وفي بناء العملية التعليمية عن طريق تنمية كفاءات ذات طبيعة معرفيةمما يشير إلى الإستقلالية في بناء هذا التعلم.

أما أهم الأسئلة التي تم طرحها من طرف الحضور في هذا السياق، سؤال أول من طرف فرقة البحث، يتعلق بإعداد المناهج عموما، بما فيها الجانب البيداغوجي،حيث كان موضوع السؤال: هل نحن بصدد الانتقال بمناهجنا الجزائرية من تجربة بيداغوجية إلى تجربة بيداغوجية أخرى، تلغي سابقتها كليا، أم أن هذه الإصلاحات ماهي إلا عملية إستمرارية من باب التحديث والتطوير للمنظومة التربوية في الجزائر عامة، دون المساس بالبعد الإجتماعي الذي تحمله المنظومة الوطنية وكذا ضمان تزويد التلاميذ بكفاءات فكرية حديثة ؟

وكان الرد على هذا السؤال من طرف أحد المفتّشين الحضور، السيد: سعيد بونقالة، على أن ما تعرفه المناهج التربوية من إصلاح ليس بمعنى التغيير الجذري الذي يلغي التراكمات التربوية والتعليمية السابقة، بل إصلاح بمعنى التحديث والتطوير

لهذه المنظومة على مستوى ما تم إعداده بيداغوجيا وديداكتيكيا في مناهج الجيل الثاني، إضافة إلى ما سبق ذكره من طرف المفتش المتدخل في هذا المحور السيد عبد القادر بن علي حول الملمح التصوري الخاص بمناهج الجيل الثاني وقد ذكرناه آنفا.

إذن، فهذا الإنتقال التاريخي الذي عرفته الجزائر على مستوى مناهجها التربوية، إنما كان تحديثا لمقاربتها البيداغوجية في التربية والتعليم بالانتقال من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالأهداف وذلك كله قبل دخول عهد الإصلاحات التربوية في الجزائر، لتتبنى سياسة التربية الوطنية بداية من مناهج الإصلاح سواءالأولى أو الثانية، المقاربة بالكفاءات، حيث لا تزال هذه المقاربة سارية المفعول في مناهج الجيل الثاني، مع الاشارة إلى أنه مع الجيل الأول كانت المقاربة تستدعي جملة من القدرات المعرفية لدى التلاميذ، أما في الجيل الثاني فهي تضع التلاميذ ضمن وضعيات إدماجية كما هو المصطلح، من خلالها تتكشف قدرات التلاميذ عن طريق ماتتضمنه الوضعية من مشكلة ذات دلالة.

النقطة 02، الصعوبات التي يواجهها أستاذ المادة:هذا ما تطرقت إليه الجلسة الثانية ضمن المحور الرابع مع السيدة: فتيحة رحال، أستاذة الرياضيات في التعليم المتوسط بمؤسسة التربية-**بلدية منداس**/ ولاية غليزان، حيث أشارت أستاذة مادة الرياضيات إلى الصعوبات التي يتلقاها الأساتذة على مستوى هذه المادة من نقص في حصص التكوين التي تلقوها للتّدريس وفق مناهج الجيل الثاني، مما يجعل الغموض يعتري بعض الجوانب التي يتوجب الإستفسار عنها وشرحها من طرف المفتش المكوّن؛ إضافة إلى صعوبات أخرى على مستوى العملية التعليمية داخل القسم ومتمثلة أساسا في الحاجة لمجموعة من الوسائل التعليمية التي لا تتوفر عليها المؤسسة، والتي يتطلبها تدريس المادة مما يؤثر على خدمة الكفاؤة المرجو تحققها لدى التلاميذ وتحصيلهم وفق هذه المناهج.

النقطة 03، الحفظ، كيفية التقييم وبناء الإختبارات: اتفق المشاركون وكذا الحضور أنه في هذه النقطة بالذات، فالقضيةمردها أساساإلى مدى إحترافية واهتمام الأساتذة بمردودية العملية التعليمية فيأقسامهم، ولا ينتظر حتى يوعز إليها من طرفالوصاية الرسمية بالضرورة؛ولربما يتمثل دورها ههنا في تكوينهم على طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لكل مادة.

ومن بين أوجه القصور التي تسجلها فرقة البحث الجامعي في هذا المجال:

* عدم إطلاع الأساتذة على الفكر التربوي وأهم رواده لا سيما في الجزائر، وفي هذا الإطار يمكن تنظيم على الأقل أيام دراسية من باب التعاون مع مؤسسات التعليم العالي، فرق البحث الجامعي، مراكز ومخابر البحث.

* الأساتذة غير منفتحين على ماله علاقة بالبيداغوجيات الجديدة التي تقوم على مبدأ التواصل من أجل التعليم، بمعنى: كيف نحفز التواصل بين المعلم والتلاميذ داخل القسم من أجل تحصيل معرفي أفضل ؟

في المقابل، تبسيط التكوين على مستوى كل مادة، مع مراعاة تقديم كل عنصر في حصة واحدة، وتدوم فترة التكوين خمسة عشرة يوما، يأخذ فيها المكوّنون حصة كل يوم لا تقل عن ثلاثة ساعات.

حصة تمهيدية حول: **التربية والتعليم.**

حصة حول: **القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**(مع توفيره كدليل منهجي لكل أستاذ جديد متكون حتى يتسنى له الإطلاع عليه والرجوع له في مساره المهني، إذ هو يوضح المميزات العامة للمناهج، ويعرّف الأساتذة على السياسة العامة للتربية الوطنية ومبادؤها التي يلتزمون بها في مهامهم التعليمية).

حصة حول:**المدرسة**(كمؤسسة اجتماعية تمارس وظيفتا التربية والتعليم).

حصة حول:**المعلم أو الأستاذ**، يتم التركيز في هذه الحصة على واجب تقمص الأساتذة لسلوكات بيداغوجية معينة مهيكلة بمنظور تربوي محض، كما يتعرف من خلالها الأساتذة على الممارسات الصفية داخل القسم كالعلاقة بينهم وبين التلاميذ والعلاقة بين التلاميذ فيما بينهم، وذلك من أجل تحفيز عمليتي التعليم والتعلم بإيجاد جو من التفاعل داخل القسم، مؤكدين على دور التواصل بين التلاميذ وأستاذهم في الحفاظ على مجموعة من وظائف المدرسة وتدعيمها وتتمثل في الوظيفة النقدية وكذا تكوين القدرة لدى التلاميذ على التحليل والتركيب الفكريان.

حصة حول:**الكتاب المدرسي**.

حصة حول:**تلاميذ القسم**، حيث يتم التركيز على دور معلم القسم وأستاذ المادة في مراقبة ومراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ قسمه، سواء أكانت فروقا عقلية أو حتى إجتماعية والانتباه إلى تأثيرها الممكن على التحصيل الدراسي لتلاميذه.

حصة حول:**البرنامج الدراسي**.

حصة حول:**تحضير الدروس**.

حصة حول:**التقييم والتقويم**، وشرح الفرق بينهما.

حصة أخير حول:**موجز عن تاريخ الحركة البيداغوجية في العالم كحصة ختامية**.

النقطة 04،غياب مدراء المؤسسات التربوية من المشاركة في تنفيذ الإصلاحات:مثلت هذه النقطة موضوع المداخلة المشتركة بين مفتشا التعليم الابتدائي**السيد صالح بوحلالة/ تخصص إداري والسيد عبد القادر بلحاج جلول تخصص تربوي**، حيث تطرقا إلى دور مدراء مؤسسات التربية في المساهمة بتطبيق مناهج الجيل الثاني، حيث لا نجد تصورا واضحا من طرف الوزارة الوصية لدورهم في عملية الإصلاح، رغم أن للمدراء الإمكانية في الإشراف على الأنشطة الغير صفية التي لا يمكنإستثناؤها من دائرة الاهتمام.

خاتمة بالمقترحات التي خرجت بها فرقة البحث:

***تبسيط التوظيف الإصطلاحي للمفاهيم:**يتم توظيف مصطلحات تربوية قد تكون شديدة التعقيد، رغم أنه في الإمكان تبسيط تلقيها لدى الأساتذة المتكونين بطريقة أسهل لا سيما وأن هذه المفاهيم بسيطة في شرحها، وقد يتعذر على الأساتذة المتكونين إستيعاب معناها بمصطلحات جدّ تقنية تغيب حتى على ذوي التخصصات القريبة من مجال التربية من علم النفس أو علم الاجتماع (تخصص تربوي) أو حتى خريجي علوم التربية وهذا نظرا لما يغلب عليها من طابع تقني كما سبق الذكر، منها على سبيل المثال لا الحصر مصطلحات مثل: الكفاءات العرضية، ملامح التخرج، درجة الإنسجام العمودي.

***إشراك الأساتذة المقبلين على التّقاعد في التكوين ونقل الخبرات:**إشراك الأساتذة الذين تم إستثنائهم من أقسام السنوات الأولى والثانية إبتدائي، المقبلين على التقاعد في عملية التكوين، للإستفادة منهم في تكوين الأساتذة الجدد بموجب الخبرة التي يمتلكها الأساتذة القدامى وضرورة نقلها إلى المعينين الجدد من زملائهم موازاة مع جديد الإصلاحات، ويبقى دور المفتش في التنسيق ومتابعة عملية التّكوين، كما تترك مهام اختيار الأساتذة المعنيين لمفتشي المادة.

حيث لأساتذة المادة القدرة على المساهمة في تشجيع ودعم العملية التكوينية لا سيما وأنهم على تواصل مباشر مع القسم والتلاميذ، وهم في حالة مزاولة لمهام التّدريس، أما دورهم في عملية الإصلاح فيتجلى بما سينقلونه من خبرة اكتسبوها خلال مسارهم المهني إلى المتكونين الجدد، وقد استحسن المفتشون الحضور هذه الفكرة واعتبروها من باب آخر تواصلا بين الأجيال.

***الأخذ من التجارب التربوية المحلية:**وبذكر العلاقة بين المنهاج التربوي وخصوصية المجتمع الثقافية التي تنعكس في بعض مكوناته، وأهمية الأخذ بالتجارب السابقة من الرصيد التاريخي الوطني في مجال التّربية، فإن التجربة التربوية والتعليمية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ما بين 1931 إلى غاية سنوات الخمسينات كتجربة رائدة يمكن الأخذ بها في وضع صيغة تربوية وطنية وموحدة علميا وثقافيا تكون بمثابة الإطار الذي يحدد تصورات المنظومة التربوية الجزائرية عموما وكذا مرجعيتها النظرية، وهذا ما يوضحه **القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، سيما الفصل الأول والفصل الثاني من العنوان الأول، والفصول 2، 3 و4 من العنوان الثالث حول مهام المدرسة والقيم الروحية والمواطنة من خلال التأكيد على الشخصية الجزائرية، تعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، مدعمة بالتكوين على مبادىء المواطنة والتفتح، لا سيما العناصر الآتية:

*وضع المواد التعليمية لسنوات الابتدائي على أساس القيمة الاجتماعية للمادة، حيث يعتبر معدل تسعة مواد دراسية مجهدا للتلاميذ عقليا، نفسيا، حسيا وجسديا، ويفضل المزاوجة بين المواد الأساسية والأنشطة الصفية والغير صفية، حيث تعتبر مواد: اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، الحساب واللغة الأجنبية ذات القيمة الاجتماعية الكبرى في حياة التلاميذ وهم في مقتبل عمر الدراسة، أما الأنشطةالصفية التي تخدم الأهداف التعليمية والتربوية فتتمثل في الأشغال اليدوية أو الصنائع اليدوية كما كانت معروفة بمدارس التربية والتعليم لجمعية العلماء وكذا المدرسة الحديثة، إضافة إلى الإنشادوالرسم.

* الانتقال من الكل لوضع الجزء، أي تحديد الفروع التعليمية القاعدية ضمن فروع ثلاث:

-الفرع الديني.

-الفرع اللغوي.

-الفرع الحيوي.

هذه الفروع تمثل القاعدة التي تبنى عليها المواد على مستوى كل طور وكل سنة عوض تصنيف المواد الدراسية في حقول:

-ميدان نشاطات الإيقاظ وتنمية الشخصية.

-ميدان اللغات والآداب.

-ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية.

-ميدان العلوم والتكنلوجيا.

*إقتراح ورشات تكوينية، دورات تكوينية وأيام دراسية بالتعاون مع أساتذة التعليم العالي في تخصصات علوم التربية، علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي لصالح فئة المعلمين حول المقاربة بالكفاءات، تكوين الأساتذة على البيداغوجيات الجديدة (خاصة تدعيم التواصل لأجل التعليم)، طرق التدريس الحديثة، إضافة إلى أيام دراسية توجه فيها الدعوة كذلك إلى أولياء التلاميذ، الراغبين في دعم التحصيل الدراسي لأولادهم.

Analyse et interprétation du dispositif éducatif, pédagogique et didactiquede l'enseignement traditionnel

El Alaoui Rachid, Doctorant/Université Mohammed V/Maroc, Rabat

Résumé :

L'histoire de l'enseignement traditionnel marocain foisonne d'évènements éducatifs qui méritent un intérêt particulier. Une réflexion s'impose désormais pour pouvoir concevoir l'héritage éducatif de ce pays et de réattribuer à cette forme d'enseignement la place qui lui est due. Dans cet article, nous évoquerons les grandes lignes du dispositif éducatif propre à l'enseignement traditionnel marocain. L'objectif principal de cette recherche est non seulement d'analysersur le plan éducatif certainsévènements historiques propres à l'enseignement traditionnel, mais aussi de contribuer à apporter des éléments de réponses pour des questions qui restent d'actualité, comme par exemple la langue d'enseignement à adopter et la gratuité de l'acte d'enseignement.

Mots-clés : Enseignement traditionnel, Madarisse Attika, Mosquée Al Quaraouiyine, Précepteur, Waqf.

Introduction :

L'enseignement marocain n'est nullement moderne, et son enseignement traditionnel n'a jamais été traditionnel, ce n'est rien qu'une confusion sourde et factice, conjuguée à une dichotomie proverbiale etanachronique, et ce qui nous imposeconséquemment à mettre en avantun bon nombre de définitions à adopter avec circonspection.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique a défini l'enseignement traditionnel marocaincomme « l'ensemble des formes de penser, de sentir et d'agir socialement que l'organisation d'abord tribale puis communautaire met à la disposition des jeunes apprenants marocains (les ruraux notamment, mais pas uniquement), et dont la transmission des savoirs classiques se fait le plus souvent par les canaux des établissements (Madarisse Attika) en particulier et de l'éducation religieuse en général. » (CSE, 2007, p.20)

Par ailleurs, l'enseignement original[1] (التعليم الأصيل)se différencie largement de l'enseignement traditionnel marocain, car si le premier est dirigé par le ministère de l'Éducation nationale avec cecaractère officiel qui marque l'école issue de l'enseignement original, le second est contrôléet non dirigé, par le ministère des Habous et des Affaires Islamiques, et où l'école ou plutôt la Medersa, a une parfaitequiddité communautaire et contributive.

À l'autre versant, la Medersa peut être considérée comme un lieu d'apprentissage purement authentique. C'est un établissement d'enseignement traditionnel dont le nom dérive de « *darrasa* » et qui signifie « *enseigner* », elle ne peut que difficilement se confondre avec les autres établissements d'enseignement traditionnels comme la Mosquée, la Zaouïa ou même le Ribat, car la Medersa se sépare organiquement des lieux de culte pour se focaliser seulement et uniquement sur sa propre mission d'enseignement et d'apprentissage, et le « *Waqf* »[2]restesubséquemmentle moyen de financement privilégié pour ce type d'école.

Ce faisant, l'histoire de l'apparition du Medersa au Maroc reste confuse,puisqu'on évoque le 5e siècle de l'hégire (السعيدي،2006) à l'époque des Almoravides, avec l'écoleSidi Waggâg Ben Zellou (السوسي، 1960،ص.17), ou même le 6esiècle (برادة،2007،ص.135), voire le7esiècle de l'hégire (أسكان،2004، ص.60) avec l'école situéeà Ceuta.

Cette confusionconceptuelle, épistémique, et même éducative, nous amèneàexplorerfinement cet objet d'étude, en formulantalors la problématique suivante :

À quelle lecture éducative peut-on soumettre l'histoire de l'enseignement traditionnel marocain ?

[1]Ce type d'enseignement compte seulement et uniquement 16 collèges en 2012, et cedepuis 1973, la date qui marque le début de l'enseignement original sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, voir :

- بوعبدلاوي، أحمد (2016) نحو خريطة متكاملة للتعليم الديني بالمغرب. المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، ص.65.

[2]Le Waqf ou Habous, c'est une donation offerte à perpétuité dans le but de financer une activité philanthropique.

La méthodeadoptéetiendra alors des spécificités du champ d'études,en se centrant sur les dimensions qualitatives de l'objet. Ainsi, notre démarche sera-t-elle aussi bien analytique qu'interprétative en mettant en avant deux hypothèses de recherche, et qui porte l'une sur la richesse de l'enseignement traditionnel marocain que ce soit sur-le-champéducatif, pédagogique ou même didactique et de l'autre, qui perçoit l'enseignement traditionnel marocain comme un fardeau identitaire, regroupant un mélange et un mixtede pratiques arriérées qui doivent être oublié par méthode.

En espérant ainsi contribuer par l'entremise de cette recherche, à apporter des réponses à des questions qui restentd'actualité commela langue d'enseignement à adopter, les méthodes d'enseignement les plus appropriées, la surchargedes programmes scolaires, la gratuité de l'acte d'enseignement et l'obligation de rejoindre les bancs de l'école.

I. Les conquêtesislamiques[1], du choix au surchoix

L'histoire du Maroc est riche et complexe, les conquêtes islamiques en font largement partie. Cette phase d'histoire s'est relativement divisée en deux étapes essentielles :

L'« *étape des conquêtes islamiques* »[2] s'est faite dans un laps de temps bien déterminé et avec des objectifs concis et précis, et l'autre partie de l'intervention islamique s'est déroulée alors de façon bien réfléchie et organisée, mais surtout selon une portée purement stratégique.

Cependant, ce qui est aussi très intéressant à identifier dans cette période d'histoire marquée par l'influence orientale et par les premiers débuts de la dynastie Idrisside, c'est l'apparition de deux niveaux d'évolutions systémiques.

D'une part, le premier niveau d'analyse consiste dans la genèse et l'apparition de la vraie identité actuelle du Maroc, et qui a dû survenir et se développer depuis cette phase. D'autre part, on note désormais cette volonté jadis de construire un état unique et souverain sur la somme des groupements politiquement répandus.

Ce Makhzen, cette administration centrale qui est nouvellement échafaudée a contribué de façon rationnelle à soutenir l'enseignement traditionnel, puisque cette forme d'enseignement est désormais adossée à un agencement politique qui lui faisait défaut avant.

Car au départ, c'est «*Oqba Ibn Nafi Al Fihri* » en 62 de l'hégire (1996 ،العروي) qui a pu instituer l'enseignement traditionnel au Maroc, en introduisant quand bien même, l'Islam et la Mosquée. Ce lieu de culte peut être considérécomme le premier établissement d'enseignement traditionnel au Maroc.

[1] الفتوحات الإسلامية.

[2]Nous n'entendons nullement par l'« étape de conquêtes islamiques », une simple duréecirconscrite, avec des résultantestrès bien abouties, du moment où chaque processus d'islamisation déclenchédans un pays, est un longdéroulement continu.

Ce même auteur ajouteen outre, que c'est avec « *Moussa Ibn Nosaïr* » en 85 de l'hégire que l'intervention islamique a pris touteson ampleur et ipso facto, l'enseignement traditionnel marocain, puisque désormais, cette forme d'enseignement dispose d'un bon nombre d'enseignants adroits et qui ont accompagné cet émir pour s'établir au Maroc.

Ainsi, les premiersenseignants traditionnels dans un indubitable système éducatif marocain coordonné, étaient d'origine arabe, dont la pratique éducative traditionnelle portait généralement sur ce qui se faisait dans l'Orient, et le contenu enseigné portait principalement sur le Coran et la langue arabe, en s'accotantorganiquement sur l'orale et la mémorisation, comme moyenpour enseigner et pour faire apprendre.

L'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement traditionnel marocain avait toute sa raison d'être, puisqu'il permettait d'apprendre le Coran et de faire entendre l'Islam. Pourtant, on doit soulignerà ce niveauque la langue arabe était essentiellement une matière à enseigner, sans être perçueni utilisée comme une langue d'enseignement.

Car il y avait un apprentissage àtravers certaines langues, qui subsistaientavant l'intercession de la langue arabe (la langue Amazighe). Cette cohabitation linguistiqueédifiante a pu alors améliorer considérablementles résultats de l'enseignement traditionnel marocain, du fait que cetterésolution pédagogique a nivelél'apprentissage des apprenants qui n'étaient pas habituésà la langue du Coran.

L'enseignement traditionnel marocain a été marquéaussi à cette époque, par la confection d'un très grand édifice éducatif et qui n'était rien que la « *Mosquée Al Quaraouiyine* »[1], symbolisant ainsi « *la plus ancienne des établissements d'enseignement supérieur en Afrique.* » (حركات، 2000، ص.124)

Érigée à Fès au troisième siècle, 245 de l'hégire (ابن شقرون، 1994، ص.5) par « *Fatima Al-Fihriya* » et dont l'enseignement traditionnel marocain a pu trouver refuge ; puisqu'elle n'a pas seulement permis de former des esprits de mérite, d'origine marocaine ou étrangère, mais elle a aussi impacté les institutions éducatives traditionnelles existantes. Puisque « *l'enseignement, dans certaines d'entre elles, n'était pas indépendant de celui donné à l'université de la karaouiyine, car certaines matières étaient enseignées en même temps dans les deux institutions, ceci était dû aux échanges qu'il y'avait entre les oulémasde ces zaouïas (établissement d'enseignement traditionnel) et ceux de la Karaouiyine.* »(Bey-Boumezrag, 1983, p.8)

Le cheminement et l'évolution qu'a connue cette mosquéereflètent en partiela tendanceet la propension que l'enseignement traditionnel marocain a pu éprouver, tout au long des différentes dynasties qui ont traversé ce pays.

[1] Mosquée Al Quaraouiyine ou Mosquée Karaouiyine.

Les tensions politiques et les querelles internes autour du pouvoir ont chagrinégénéreusementl'État Idrisside, et inductivement l'enseignement traditionnel marocain, mais ce qui l'a impacté le plus à cette époque charnière de son évolution, c'est cettecarencecruelled'étai financier accordé aux apprenants traditionnels, et qui devaient joindre laborieusemententre études et travail, pour être à même de subvenir aux exigencesde leursformations.

Ce qui ne pouvait qu'atermoyer l'évolution de cette forme d'enseignement et quisera indubitablement l'objet d'une remise en cause au sein des dynastiessubséquentes.

II. Les Almoravides et les Almohades, du choix à l'outre-choix

1) La dynastie Almoravide

L'enseignement traditionnel marocain a connu un insignerayonnement à l'époque des Almoravides, que ce soit en termes de méthodes d'enseignements ou de contenus enseignés.

Puisque c'est à cette époque que l'enseignement traditionnel a ébauchégéométriquement les sciences exactes, l'art, mais aussi la littérature, tous en entretenant le contenu liminairecorrespondantaux sciences religieuses.

À l'autre versant et en termes de méthode d'enseignement, c'est la première fois que l'enseignement traditionnel marocain a connuautant de richesse méthodologique. On peut releversubséquemment plusieurs méthodes d'enseignement traditionnel, que les institutions d'enseignement à l'époque des Almoravidesont pu explorer, en mentionnant6 méthodes d'enseignement :

1) La méthode lexicale ;
2) La méthode du Kairouan ;
3) La méthode Iraquienne ;
4) La méthode de Fès ;
5) La méthode de l'Andalousie ;
6) La méthode Marocaine.

Il ya lieu à ce niveaude mettre l'accent sur un point raffinant l'ère des Almoravides, puisque c'est à cette datescolastique, que l'enseignement traditionnel marocain a connu une probevolition pour en massifier l'accès (la démocratisation de l'école), et le rendre le plus proche possible des différents apprenants potentiels, nonobstant de la frange à qui les formésse rapportent.

Ceci s'est capitulépar l'entremise d'une germinationen nouveau moyen de financement, adressé à l'égard des établissements d'enseignements traditionnels, et qui se hèletrivialement pardu« *Waqf* ».

Ce faisant, on peut mettre clairement en évidencetrois points qui dérivent de l'adoption de ce moyen de financement :



Figure 1. Les trois principaux points qui ont suivis l'adoption et l'adaptation du Waqf par l'enseignement traditionnel marocain

D'emblée, il y a lieu d'observer la solidité du montage financier que les établissements d'enseignement traditionnel ont récolté, et ce qui a pu s'élever à son apogée à l'époque des Almoravides. Un financement éducatif qui peine à se bonifier, et qui ne cesse de flanchermalencontreusement pour l'école marocaine du 21e siècle.

Par ailleurs, on est tenu à spécifier en deuxièmes points que l'essor du Waqf a permis un redressement de qualitéen enseignement traditionnel marocain, puisque désormais, l'apprenant et l'enseignant peuvent conséquemment se donnerpleinement à l'apprentissage et à l'enseignement traditionnel, sans se morfondre en budget et en frais scolaires. L'enseignement traditionnel marocain a atteintpar ricochet un niveau extrême en gratuité de service, et le maitreest rémunéréitérativement et régulièrementà l'aide de l'argent du Waqf.

Comme troisièmes points, le Waqf a contribué à étendrel'enseignement traditionnel marocain,en participant à l'émergence pour la première fois au Maroc des écolestraditionnelles marocaines ; des écoles qui sont désormais séparéeset écartées des édifices religieux, et qui ont étéapostrophés communément par *«Madarisse Attika»*.

D'un autre côté, la tradition de l'enseignementmarocainva connaitre à cette même date,l'émergence d'un habitus éducatiftouchantprincipalement le processus d'apprentissage traditionnel des princes et des émirs, mais aussi de ceux qui étaient intimement proches du sceptre, et ceux à travers ce qu'on peut designer par « *précepteurs et gouvernants* » (المؤدبين).

Ces précepteurs et gouvernants reflètent ce qu'on peut qualifier par allégorie, d'enseignants préscolaires et primaires, mais ceci portaitintrinsèquementsur des apprenants cibles assez précieux, puisqu'il s'agit bien évidemment d'enfants de la gent dominante, une forme d'enseignement traditionnelle reconnue par ses traits qualitatifs éblouissants, et orchestrée par des enseignants pétillants.

Les précepteurs et les gouvernants dans la dynastie Almoravide étaient caractérisés pardeux points :

En premier lieu, on observe que la culture de disposer de précepteurs et de gouvernants au sein de la dynastie des Almoravide, est devenueune conduite accoutumée au centre de l'enseignement traditionnel marocain, et qui se transmettaitspontanément de génération en génération, nonobstant des faits et des conjonctures éphémères.

Puis après, on peut constaterquecette volonté de disposer de précepteurs et de gouvernants à l'époque de la dynastie Almoravide, n'a pas concerné bonnementles apprenants qui se morfondaient pour s'installer au trône (*les princes et les émirs*), puisque cette pratique s'étirait aussi à ce qui avaient les moyens de recourir au service de ce type d'enseignant.

2) La dynastie Almohade

À l'époque de la dynastie Almohade, il faut scander un point délectantà disséquerdans l'enseignement traditionnel marocain, et qui le distingue sempiternellement des autres dynasties qui ont su régner sur ce pays.

Puisqu'avant, l'enseignement traditionnel se faisait par l'intermédiairede la langue arabe et la langue amazighe, mais aussi à traversd'« *anciennes langues* »[1],qui existaient déjà avant la conquêteislamique, ceci va changer catégoriquement avec la dynastie Almohade, puisque désormais, les langues d'enseignement seraient uniquement et seulement la langue arabe, mais aussi amazighe, et ce qui a eu des effets surl'enseignement traditionnel marocain, et partant, sur l'avenir de tout unpays.

Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue arabe, il a pu parvenir à son apogée, particularisantdavantagecette dynastie, et ce qui atteste encore une fois de plus, de la validité et de l'efficience de l'enseignement traditionnel marocain et de sa propre habilité à atteindre les finalités etles objectifs éducatifs assignés.

À l'autre versant, et pour ce qui est du contenu enseigné, on peut indiquer à ce niveaul'essorcapital des « *Moutounes* » (المتون), et qui peuvent être considéréamplement comme des manuels scolaires à caractère traditionnel, et si les programmes d'enseignement traditionnel se sont déjà développés dès le 2e siècle de l'hégire(حمداوي،2010، ص.53), les « *manuelles scolaires traditionnelles* »illustraient pleinement l'époque des Almohades.

[1]La langue Assyrien comme exemple.

Les précepteurs et les gouvernants représentaient pour certaines franges de la population, ce volet préscolaire et primaire, concernant l'enseignement traditionnel marocain, et qui ne faisait rien que prépareravec cautèle, l'apprenant à prétendre à une autre formation de mérite,après avoir terminé définitivement ce cycle avec succès. C'est une formation professionnelle à connotation traditionnelle et qui s'est dessinée aussi et avec secondaritétout au long de l'histoire de l'enseignement traditionnel marocain, et qui a pu atteindre son summumau cours de cette époque, puisqu'une telle formation traditionnelle « *conflue entre l'enseignement scientifique et littéraire et de la formation militaire, de manière àourdir les apprenants de façon à assumer des postes légionnaires, mais aussi d'érudition, c'est une formation purement fonctionnelle et pratique.* » (أسكان، 2010، ص.39)

C'est ainsi donc, que dans l'époque des Almohades, on faisait appel à presque 3000 enfants studieux de tout le royaume, pour vivrepleinement une formation professionnelle, à côté des princes etdesfuturs rois, et de s'agripperpour autantaux postesfats au sein du Makhzen, ce qui nous retrace la logique actuelledu « *collège royal* » dans la dynastie alaouite.

La formation traditionnelle à connotation professionnelle ne doit pas être confondue candidement avec ce qui prédomineactuellement au cœur du système éducatif. Puisque ce type de formation n'est pas soumis aveuglement au caprice conjoncturel du marché, ni aux diktatsde la firme, du moment où au sein même de l'enseignement traditionnel professionnel« *les profils et les débouchés continuent l'école et sont, en principe, transcendé, presque décontextualisé, continué par les impératifs de la communauté, et non par les besoins du marché.* » (Bel Lakhdar, 2017, p.11)

À l'époque des Almohades, l'intérêt porté au savoir et à l'enseignement traditionnel était effarant, dans la mesure où même *Dar Al Moulk* (دار الملك) qui abritait le pouvoir politique et militaire s'est révolutionné graduellement à *Dar Al Ilme* (دار العلم), et ce àtravers ce qu'on peut appelerpar « *conseils scientifiques* ».

Ces conseils scientifiques réunissaientautant d'éminents oulémas et d'ébouriffants scientifiques, invoqués de toutes les régions du pays, et qui étaient présidés et tenusfréquemment et communément par les rois, princes et émirs. Cependant, il y a lieu de faire observer l'importance et les différents viatiques de ces conseils scientifiques sur la vie de l'enseignement traditionnel marocain :

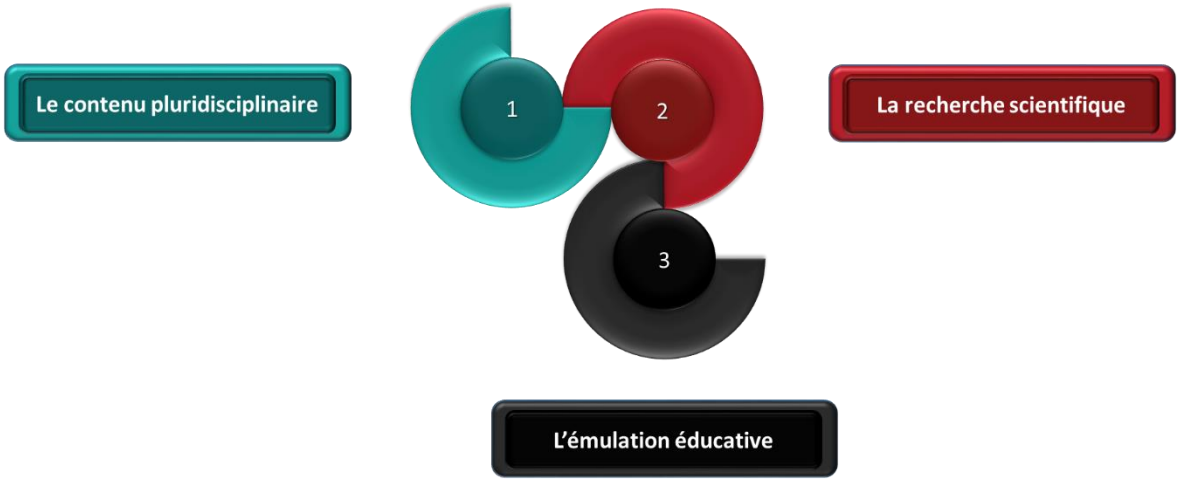


Figure 2. Les trois effets majeurs des conseils scientifiques sur l'enseignement traditionnel marocain

a) Le contenu pluridisciplinaire

Il faut indiquer que c'est à travers ces conseils scientifiquesque la richesse concernant les champs et les disciplines scolaires étudiés au giron de l'école traditionnelle, a pu atteindre son niveau le plus extrême, en termes de diversité et de « *pluralité disciplinaire* »[1], et dont l'appropriation de la philosophie par l'enseignement traditionnel marocain comme matière à enseigner et à étudier,peutcaractériser par définition cette époque, et être son archétype le plus parlant.

Car le fait d'acquiescer la philosophie comme discipline scolaire, tire toute sa dimension de la nature même de l'enseignement traditionnel marocain.

Un enseignement traditionnel qui est jaugécommeune forme d'apprentissage régentée par le volet confessionnel, et entre l'enseignement religieux et la philosophie, une poignée d'incultes peuvent trouver clivages et zones de conflits, d'où l'étoffe de considérer cette grande diversité et béance, que l'enseignement traditionnel marocain a pu manifester, et ce qui a permis de disposerdès lors, d'un bon nombred'esprits scientifiquescyclopéens, comme « *Ibn Rochd* »[2].

[1] La mosquée Al Quaraouiyine a tiré avantage aussi de cette houle captivante, portant pleinement sur la pluralité et l'aperture à d'autres disciplines nouvelles.

[2] Ibn Rochd ou Averroès, né en 1126 à Cordoue, en Andalousie et mort en 1198 à Marrakech, est un des très grands philosophes de la civilisation islamique et qui a été très bien entouré de la haute sollicitude d'Abou Yacoub Youssouf, le deuxième calife de la dynastie Almohade, et qui avaitune appétence extrême envers la philosophie et les philosophes.

b) La recherche scientifique

Les conseils scientifiques étaient administrés par *Mezewar Al Talaba* (مزوار الطلبة), et ce qui rappelleà peu près, le ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique à l'âge actuel des alaouites, car oui la recherche scientifique a eu aussi une place de choix au cœur de l'enseignement traditionnel marocain, et qui a été enhardiexpressémentpar la tenue de ce type de conseil.

C'est à la lumièrede ces conseils scientifiques, que d'édifiantesproductions scientifiques (des livres et des œuvres), et dans différentes disciplines ont été rédigé par impulsion des rois et des émirs, et qu'un bon nombred'oulémas et d'hommes de sciences, ont été avivématériellement pour qu'ils puissent maintenir leurs quêtes scientifiques.

c) L'émulation éducative

L'audience accordée à l'apprentissage traditionnel par les rois et princes, et à la tenue itérative des conseils scientifiques a éveilléintrinsèquement *(a)*l'esprit savant, *(b)*le formé, mais aussi *(c)*le simple justiciable, et ce qui a donnénombre d'importance à l'enseignement traditionnel marocain.

Les oulémas et les scientifiques*(a)*s'évertuentalors àconserver leurs postes au sein de ces conseils, considération faite,des commodités échafaudées à leurs égards, et pour les autres oulémas et scientifiques et qui n'ont pas eu le vasistasà ces conseils, ils s'efforcentàse démarquer scientifiquement pour y accéder.

Par contre pour l'apprenant traditionnel*(b)*, il s'attacheinstinctivement à s'apparenter à son maitre et qui a eu l'opportunité de les joindre, en fournissant quand bien même, plus d'efforts dans son parcours estudiantin traditionnel, avec cetteprofonde mesure detalonner l'allure de son enseignant, et pource qui est enfin dufutur apprenant traditionnel*(c)*, qui peut adhérerad litteram àl'enseignement traditionnel marocain, rien que par mimétisme aux meneurs.

III. Les Mérinides et les Alaouites, du choix à l'autre-choix

1) La dynastie Mérinide

L'âge des Mérinides a comporté dans son cœur une rocambolesque ironie de la providence, et une avérée composition dialectique hautementsymbolique, touchant à jamais l'enseignement traditionnel marocain. Enaboutantà la fois entre épanouissement*(a)*et capitulation*(b)*, l'enseignement traditionnel marocain a enduré une hydre racornie. En revanche il a appareillébien avant, sous l'étendard de l'aboutissement et de la gloire.

En effet, l'enseignement traditionnel marocain a récoltéà cette date, une factuelle mobilisation sociale autour de l'école*(a)*, et d'une indéniable implication effective du simple sujet, en passant graduellement aux esprits scientifiques et en affluant aux grands notables de ce temps.

Ce qui s'est traduit dans un premier temps, par un atavisme ébouriffant à érigeretà assurerlasubventiondes établissements d'enseignement traditionnels, que ce soit dans un biotope urbain que rural. Enconcourant

pleinement « *à tonifierl'effusion des écoles dans toutes les contrées rurales dès le 8 siècles de l'hégire, et en éprouvant de l'affinité à l'égard des tribus qui s'engageaientenvers les écoles et de leurs propres apprenants, et ceux en abrégeantde suite leursimpôts.*» (برادة، 2007، ص.136)

Ce qui a assuré un aplomb et une méritoireventilation géographique des établissements d'enseignement traditionnels sur les cantons de ce pays. Un système d'enseignement marocain et qui a plantureusementtrainéà se moderniser actuellement, en trouvantconséquemment du mal à parveniraux résultatsque l'enseignement traditionnel marocain a déjà connus.

L'enseignement traditionnel a accompli un tournant importantavec l'enflementà cette date arrêtée, de ce qu'on peut désigneren toutes lettres par «*expéditions scientifiques* ».

En faisant leurs propresexondements dans la vie de l'enseignement traditionnel marocain pour la première fois en 2e siècle de l'hégire (أسكان، 2004، ص.25), et qui ont connu à l'époque des Mérinidesune virevolteattestée,sous le poids dela masse critique que l'enseignement traditionnel marocain a pu atteindre.

Car si les raisons qui ont poussées en premier lieu à l'entame des expéditions scientifiquesportaient jadis surquelquestourmentsmatériels, et une plausibilité à apprendre gracieusement, mais il y aaussi au fin fond de l'islamun ferment chaste, et qui convieénergiquementàapprendre, et notammenttout apprentissage qui se rapporte directement au cultemusulman.

Ce qui a propulséconséquemment et convenablementle forméàs'évertuer à apprendre malgré la distance à parcourir, et l'enseignant à s'impliquer intégralement malgré les différences à supporter.

Une envie qui a su émoustiller l'action didactiquetraditionnelle, et ce qui a failli gravement à l'école nouvelle marocaine, en subsistantalors au cœur d'une crise motivationnelle et en s'imbibant d'une lassitude profonde et définitive.

Par ailleurs, ces expéditions scientifiques qui faisaient office de formation supérieure à l'époque des Mérinides étaient revigorées scientifiquement par trois mobilesà nuls autres seconds :



Figure 3. Les trois raisons qui ont poussées à l'entame des expéditions scientifiques

Ce qui a poussé l'apprenant à entamer sa propre expédition scientifique se résume en trois points essentiels :

Avant toute chose, il faut considérer la disetteen œuvresd'étoffe et surtout dans nombre de disciplinescaractéristiquesen terres marocaines, puis subséquemment il faut considérercetteemprisesuprême du vocal au sein de l'enseignement traditionnel, et tertio, il y'a cette portéeconsidérableaccordée àl'apprentissage par l'entremise des insurpassables maitres traditionnels, et qui s'éternisecommedirective absolue au sein de cette forme d'enseignement.

À cette mêmeépoque l'enseignement traditionnel va chérir un autre moyen didactique et qui est nommé par du« *Tarare ou Hawachi* » (الطرر أو الحواشي).

Ceci n'est rien qu'un ensemble de notes, que les formés ont tracées, lorsqu'ils assistaient aux cours d'éminents maitres, ou en abrégeantaussi à l'avenant leurs insignesproductions scientifiques, et ce qui a emportépar ricochet un grandiloquentessor didactique à cette même date.

Ce qui a désorganiséainsi et à maintes reprises les apprenants, en les incitantà ne plus fréquenter ni maîtres, ni établissement d'enseignement traditionnel, et à résignerabruptementaux expéditions scientifiques. En se vouantpleinement àun apprentissage qui reposeexclusivement sur ces naissants moyens didactiques (*Tarare*)et ce qui a concouruensuivant, à induire l'enseignement traditionnel marocain vers le bas-fond, symbolisant de la sorte, la secondetransition*(b)*de l'enseignement traditionnel marocain et qui a été déjà alléguéen esquisse.

2) La dynastie Alaouite

Cette époque a connu deux étapes clésau sein de l'enseignement traditionnel marocain, marquée par un avant et un après-protectorat, et ce qui a chamboulé pleinement cette forme d'enseignement.

La première phase a donné nombre d'importance aux réformes et contre-réforme éducative, comme celle qui a été initiée par « *Mohammed Ben Abdellah* » en 1203 de l'hégire(حمداوي،2010، ص.28), mais aussi avec celle de « *Slimane Ben Mohammed* ».

La Mosquée Al Quaraouiyine a connu aussi à cette époque un bon nombre de réformes, mais il y a lieu de souligner l'importance du volet organisationnel et qui a dû apparaitre avec force, et cedepuis le sultan *Mohammed Ben Abdellah*, en déterminantet en fixant aussi le contenu enseigné et les manuels utilisés.

Mais à part ceci, on peut noter l'apparitionpour la première fois de l'imprimerie à Fès à l'époque d'« *Abderrahmane Ben Hicham* », et qui a provoqué par ricochet une relative abondance des livres et des manuels scolaires.

Pour ce qui est de la pratique des précepteurs et de gouvernants au sein de l'enseignement traditionnel marocain à l'époque des Alaouites, ceci a connu une autre évolution, puisque désormais les princes et les émirs sont pris principalement en charge par des précepteurs et des gouvernants « *étrangers* ».

Depuis la dernière occupation étrangère, le Maroc a commencé à souffrir pleinement de la division de son système éducatif, puisqu'il y avait *deux types d'écoles* pour *un seul et unique pays*.

L'état de l'enseignement traditionnel a poussé en outrecertains auteurs à considérer que « *l'école traditionnelle au Maroc depuis l'indépendance jusqu'au jour d'aujourd'hui, n'a pas occupé sa propre place sociétale et son importance méritée dans les différents plans du gouvernement marocain à cause de l'intéressement accordé à l'enseignement moderne en dépit de l'enseignement traditionnel et original, mais aussi à cause de la non-employabilité des jeunes issues des écoles traditionnelles.* » (حمداوي، 2010، ص.37)

Cequi a amenéalors l'état marocain et sous plusieurs raisons (politique, sécuritaire, religieuse et enfin éducative), a adopté le 29 janvier 2002, la loi 13-01 qui réorganise à nouveau l'enseignement traditionnel au Maroc.

Conclusion :

Entre désir et désespoir l'enseignement traditionnel marocain a su tracer son destin, puisqu'on a ébauché à une phase d'éclosion, pour emprunter la voie de la jeunesse, et en effleurant subséquemment la lisière de la vieillesse.

Un certain âge acquis et qui n'est nullement le prélude d'un trépas approchant, mais c'est rien qu'un temps de recul rédempteur, qui symbolise l'entrain d'un enseignement qui a pu traverser les péripéties des temps, en un souffle qui se compte en siècles.

La tradition de l'enseignement marocain a été particularisée en temps Idrisside par l'établissement fugace de nombre de pratiques éducatives révolutionnaires, et qui ont été institutionnalisées hâtivement à l'époque des Almoravides et enrichies dans l'ère des Almohades, pour être pérennisées à l'âge des Mérinides, et en les compulsant à la date des Alaouites.

Ce faisant, l'enseignement traditionnel marocain n'est rien que le reflet de la société marocaine et le prodrome du décor politique prégnant, il en réverbère convenablement son présent et laisse présager son avenir, car si l'école modernisée est l'apanage du gouvernant, l'école coranique est le denier du gouverné, et que lacomplexion propre à l'enseignement traditionnel marocain englobe nombre de facteurs sociopolitiques révélateurs de l'époque étudiée (à titred'exemple, les Alaouites).

L'enseignement traditionnel marocain a du adjoindre nombre de pratiques modernisées et modernisantes, libre et libérateur. En emboitant alors de la formation initiale à de la formation continue, de l'apprentissage des enfants à celle des plus âgés, que ce soit pour les hommes oupour les femmes, en forgeant dans la même ligne une manne financière robuste *(Waqf)*pour le bien de l'école maisaussi pour la recherche scientifique (*par l'entremise des conseils scientifiques*), et en s'appropriant enfin du contenu profane pour enrichir sa fraction primitive (*le sacré*).

En apportant ci-devant et depuis un certain temps, des réponses judicieuses à des questions qui demeurent d'actualité, comme celle relative à la langue d'enseignement, la surcharge scolaire, l'armada des finalités éducatives, la gratuité de l'école, mais aussi le degré en liberté à l'école, par l'école et pour l'école.

Des questions qui restent toujours d'actualité et qui appellent de ces vœux, des justes réponses*adaptées*et*adoptées*, et comme un train qui ne peut jamais aller nulle part, « *accuser le traditionnel de tous les maux est un fourvoiement philosophique et politique.*» (Bel Lakhdar, 2017, p.15)

Bibliographie générale

1. Bel Lakhdar, A. (2017). Tradition et modernité pédagogiques au Maroc, Vol.1 : Former et éduquer l'outre-sujet. FSE.
2. Bey-Boumezrag, R. (1983). La politique scolaire du Maroc à l'égard du dualisme culturel de 1956 à 1981. Thèse de doctorat, Université lumière Lyon 2.
3. Brignon, J. (1967). Histoire du Maroc. Paris : Hâtier.
4. Comte, A. (1830). Cours de philosophie positive. Rouen Frères.

5. El Ahmadi, M. & Kchird, M.(2007). L'Enseignement traditionnel au Maroc.Royaume du Maroc : Conseil Supérieur de l'Enseignement.
6. Faouzi, A. (2003). L'enseignement et l'éducation dans l'œuvre de Mohamed Al-Mokhtar Al-Soussi, région du Souss (XXe siècle). Thèse de doctorat, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
7. Hajibi,L. (2015). La pensée pédagogique de l'enseignement traditionnel au Maroc.Éditions Afrique Orient.
8. Rivet, D. (2012). Histoire du Maroc, de Moulay Idrîs à Mohammed VI. Fayard.

1. ابنشقرون، أحمد (1994) **أرجوزة من زهر الاس، عن جامع القرويين بفاس عبر القرون**. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
2. أسكان، الحسين (2004) **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**. المعهد الملكي للثقافة الامازيغية.
3. برادة، رشيدة (2007) التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب. مجلة **علوم التربية**. العدد الثالث والثلاثون، ص.121-143.
4. بن محمد السعيدي، المهدي (2006) **المدارس العتيقة واشعاعها الادبي والعلمي بالمغرب، المدرسة الالغية بسوس نموذجا**. وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية.
5. حركات، ابراهيم (2000)**المغرب عبر التاريخ**. دار الرشاد الحديثة، الجزء الأول.
6. حمداوي، جميل (2010)**المدارس العتيقة بالمغرب**. مكتبة المعارف.
7. السوسي، محمد المختار (1960) **سوس العالمة**. مطبعة فضالة، المحمدية.
8. العروي، عبد الله (1996) **مجمل تاريخ المغرب**. المركز الثقافي العربي.

Cheating in exams in Algerian school

Common causes and effective solutions

Dr BENMESMOUDI Aali/University of Mascara

Abstract :

this article is about a phenomenon which threatens the integrity of the educational evaluation, mainly the national examinations, such as Baccalaureate and BEM. We found that the majority of the researches agreed that the main causes of cheating in exams are: hard courses, hard exams, time pressure, improving one's chances, and fear of failure. Whereas the reasons which make the learners do not cheat: religious beliefs, moral values and fear from sanctions. After that I set the methods used by cheaters, all those techniques can be divided into two main groups: classical methods and methods based on technology. Finally, I tried to give solutions to the problem; good arrangement of the exam rooms, avoiding questions which make cheating easier like multiple choice questions, reinforcing the religious and moral values in the curriculums.

Nowadays, cheating has become a serious problem in our schools, and mainly with the emergence of new means of communication, and the growth that witnessed in the last decades. In fact, the Internet and social media facilitated the cheaters' task, and created a new kind of problems which need creative solutions. These factors pose a serious trouble that we should confront on both educational and technological sides.

When I was looking for literature review to my article, I found that cheating in exams in not related to undeveloped countries; since even advanced countries are suffering from this phenomenon as well; learners cheat in Malian schools, and they do in British ones too.

If we want to treat this issue, we need first to define what teaching is. For this reason, a study was done in Georgia institute of technology college of computing by Andy Ozment and others, entitled 'causes for cheating: unclear expectation in the classroom', the researchers confirmed: 'the results showed that the first difficulty in studying cheating is defining it. Not only were there wide discrepancies between three groups, there was also wide deviation within the groups' **(1)**. That is to say members of the sample do not have the same beliefs about the meaning of cheating; some of them consider that bringing formulas into the exam on the back of a calculator is not cheating, others see using technology (e.g. sending each other messages on cell phones) as a

faithful act. So, we have to set a clear definition to cheating before tackling our main issue, how can we define cheating?

Cheating is defined as: 'using materials to obtain help in completing an assignment, report, quiz or exam that are not available to the entire class' **(2)**. This definition focuses on the absence of equality among the students, since not all of them have the same opportunity to use the prohibited devices and materials. So, the notion of equality between learners who take an exam, and the violation of this principle draw a frontier between what is considered as cheating and what's seen as integrity. Defining cheating is important since many researchers found 'that some cheating may occur due to students' confusion over its definition, the researchers said that people are very confused about what is meant by cheating' **(3).**

Cheating attempts during the exams inflame a battle between cheaters and teachers, but what are the main reasons which lead the learners to cheat?

In a study done by Dr Hamzeh M. Dodeen, about undergraduate student cheating in exams, he found that 'the most compelling reasons for cheating were determined by respondents as the following: hard courses, hard exams, time pressure, improving one's chances, and fear of failure. Two of these reasons (time pressure and desire for good grades) were identified as common reasons in the research of the undergraduate cheating. The least compelling reasons were taking a chance and parent's pressure' **(4)**. Such important results clarify why learners prepare themselves to cheat in advance in hard courses such as Physics, by writing some rules in sheets, and why they try to cheat during the exam in hard exams by looking at another student's exam paper.

Another research showed that cheating motivators may be:

- First "opportunity", although such happenstance might not apply in protected-examination environments, this explanation seems more appropriate situations where students have access to online resources...
- Second possible explanation is the 'desire to succeed', if winning is everything, then cheating simply becomes a tool to use in pursuit of this higher goal...

- A third possible explanation why college students cheat is 'the small or non-existent penalties' that some instructors impose for infractions...

- A fourth possible explanation for college cheating is the reluctance many professors now harbor to prosecute student cheaters...

- A fifth explanation for college cheating is a growing trend to redefine what constitutes "cheating"...

-A final factor might explain cheating behavior- or more accurately, explain why some students do not cheat- is "moral code".**(5)**

In addition, we can add other reasons why students cheat, such as:

-When the learners do not prepare well for exam, they will be more able to cheat

-If the exam room is not well arranged to prevent cheating, this will motivate students' attempts,

- Questions types; they cheat more in multiple-choice tests

-Students who feel dissatisfied with school life are more likely to cheat

-The exam atmosphere may encourage cheating; the number of proctors, their reputation in exams...

After this analysis, the main reasons which lead the learners to cheat seem to be clearer, now let's talk about the methods and techniques followed by cheaters. We can easily notice that those methods are divided into two main parts: methods used before the exam itself; the learner prepares himself to cheat outside the exam room, others during the exam; the learner cheats inside the exam room without previous preparation. We can also distinguish two kinds of cheating in terms of using technology: classical methods without using any technology and moderate methods by using technology.

In their study entitled 'detecting and preventing cheating during exams', Kevin Yee and Patricia MacKown mentioned a series of cheating methods used by cheaters **(6)**:

-Whispering: asking for and giving answers verbally

-Wandering eyes: looking over the shoulder of someone or to the side

-Passing notes: scribbles on paper

-Sign language: use hand gestures (especially fingers for numbers) to communicate with others

-Morse code-voice: use coughing or sneezing a set of number of times to communicate an answer

-Morse code- nonverbal: use sounds like stamping feet, tapping pencil, etc to communicate an answer

-Misdirection: one person distracts the proctor(s) while others cheat

-Write on body: ink written on body part, perhaps covered by long sleeves

-Write on desk: especially when written in pencil for easy wiping later

-Cheat sheet: prewritten cheat sheet, usually small font, hidden in clothes or under wrist- watch

-Cheat sheet on floor: prewritten cheat sheet hidden in book or under folders below the disk

-Cheat sheet in bag: prewritten cheat sheet in backpack; accessed when getting new pen

-Bathroom: leave with permission; get notes pre-hidden in bathroom

-Chewing gum: write cheat on stick of gum in ink; pop into mouth if endangered

-Baby wipes: write on the body in ink, but have an alcohol wipe ready to remove evidence quickly

-Invisible ink: visible only with certain kind of handled pen light

-Water bottle: remove label, write cheats on inside with small font, reattach, water acts as magnifying lens

-Baseball cap: reading the underside of the brim

-Sunglasses: cheats pasted or written on inside of dark glasses

-Barrel pens: pens with a small window and click to rotate messages can have a "safe" setting and use the other click settings to write cheats

-Bra: cheat sheets stuck into center of bra, visible only when looking down into blouse

-Leg. Fan: cheat sheet folded like a fan and taped inside thighs, students hikes up skirt and opens legs, and cheats are visible only to the cheater

-Cell- texting: type out a text message to someone else in class (or even at home) and get silent text reply

-Cell- photo: take photo of test question, send to someone at home, get silent text reply

-Calculator program: type formulas or cheats into calculator before test begins

-Calculator- sharing: program cheats ahead of time and let someone else use the calculator during the test

-iPod- professor: listen to recorded lecture during the test; possible to hide earphone wires behind long hear

-iPod- student: prerecord yourself saying formulas and cheats, listen during test

-Mutilate: erase, cross out, crease, fold, cover over (even with chapstick) "non-answer", parts of the Scantron form to confuse the machine and guarantee a 100% score

The research above tried to mention all the possible cheating methods , however; it left an indefinite number of new methods. Some of the previous methods are classical, others are based on technology, and some cheats are prepared before the exam, others happen during the exam.

Another research, published in the International Journal of Cyber Ethics in Education by Kevin Curran and others from the University of Ulster in UK, concluded the methods used by cheaters **(7):**

1. Traditional methods of cheating:

-Pencil case: cheaters could hide notes within their pencil case to aid them during the examination

-Hiding notes: this could be in their school jacket or even their socks. When the exam moderators are not looking, they could then take a peek at their notes

-Writing on arms and hands: the student writes notes on the inside and back of their arms and hands

-Notes on ruler: the students hide notes behind the ruler

-Leaving the room: the student could ask to go to the toilet at anytime where he can then look at notes and return to the examination hall

2. Cheating using technology:

-Mobile phones: a student could use a mobile phone to text someone on the outside to get the answer

-Calculator: scientific calculator can store formulas, fractions and text. It is used by the student for exams which require a calculator

-MP3 players: such as the iPod shuffle is easy to disguise as it is small and the lead of the earphones can be hidden below clothing

-Wireless receivers: the student would have to whisper the questions into the microphone to someone outside of the exam hall who would look up the answer and then say it into a microphone which would be broadcast into the earphones of the student

-PDAs: PCs can open notes and look up information on the web

-Invisible ink pens: write answers with visible ink, when a special light is shone over the text the writing then becomes visible

-Wrist watches: it allows the storage of sufficient amounts of information which can be erased if the student feels he has been caught

Almost all the methods mentioned in this research are used by cheaters through technological devices; therefore, the teachers should be aware of them.

After dealing with common reasons which lead the learners to cheat, and the methods used by them, let's see what we can suggest as solutions to treat this phenomenon.

First of all, it is obvious that moral values and religious beliefs are the most important factors which may play an important role in preventing students from cheating. Since the act of cheating is morally regarded as immoral behavior, and as a sin in religion. This is why to diminish it we have to go back to morality and religious teachings; because the matter is related to self control.

In his study, Dr hamzeh M. Dodeen found that the most important reasons which influence students' behavior for not to cheat in examinations where respectively **(8)**:

The first reason is "religious beliefs"; it is the strongest reason for not to cheat; those students who prevent cheating just to be believers in religious teachings, mainly in Islam, see cheating as a sin that should be avoided, and they do that for fear to be punished by almighty God. They avoid cheating like avoiding eating in Ramadan even if they are hidden, and like avoiding taking alcohol drinks. So, the first suggested solution to overcome

cheating is to increase the religious feeling through teaching Islamic education, and mainly the verses of the Koran, and sayings of the prophet peace be up on him which talk about cheating as a misdeed that should be avoided by the believer, whether he is a seller his shop or a worker in his manufacture, or a student in his school. We have to emphasize the fear from Allah when doing our woks, and that Islam teachings urge Muslims to do them with perfection and integrity.

The second reason regarded as an important factor is that students see "cheating is immoral"; and it is known that moral norms and values are acquired through socialization. Piaget distinguishes two stages in the moral development; the external "objective" morality; where parents play an important role in judging actions as true or false, and the internal "subjective" morality; where conscience or super ego becomes active in differentiating true actions and false ones. An adult, normally, belongs to the second stage; he is controlled by his conscience, then he can't do wrong things; otherwise he will be psychologically punished by a sort of culpability feeling. Those students who are morally mature cannot cheat because of this self control. We should guide students to adopt principles of the second stage, and this may be done through dynamic group technique, to help group members to pass to higher level by favoring standards and values of the aiming stage in discussions.

The third important factor for not cheating, the researcher said, is 'personal pride'; it is related to what an individual considers as true, and he acts on the light of his own thinking. The structure of the student's personality has a critical role in refusing cheating; he is behaving like a knight who sees that cheating makes him loose his self-consideration.

We can reinforce such feelings by devaluating the cheating behavior in society. We have to call things with their real names; do not name bad actions with beautiful names.

The fourth reason for not cheating, the study referred, is "cheating is useless"; the student should be convinced that is unworthy to cheat, and he won't gain anything when cheating.

This conviction may be achieved through constructing exam questions so as cheating becomes useless; such as avoiding objective tests, offering multiple versions of tests, adding proctors, warning students that cheaters would be hardly punished**(9). T**herefore, it is useful to encourage and value personal initiatives when correcting exam papers.

The last important reason for not to cheat is "shame to be caught", it is related to the image of cheater among his peers, whether he is seen as a proud and hero or as a faithless and buzzard. We can benefit from the characteristics of childhood and adolescence to deepen this feeling among learners, since learners are either children or adolescents; making a cheater looks like a thief when being caught.

In addition to the previous solutions, we suggest forming teachers (oblige them) to ask free response questions in examinations; so as answers should be personal and with student's own style.

Kevin Yee and Patricia MacKown have given practical solutions to many cheating methods such as **(10)**:

Use multiple proctors to overcome whispering, wandering eyes, sign language, misdirection, write on body, cheat sheet, write in chewing gum, cheat sheet stuck into center of bra, leg fan, and other cheating methods.

Prohibit sunglasses, cell phones, calculators, iPod usage and any device that can be used in cheating.

Arrange the exam room so as the contact between students becomes difficult; leave empty chairs in between students, change students' places randomly, patrol the room regularly, remain all objects on the floor "bottles of water, sunglasses, hats…", erase any pencil markings…

Use a different version of the test for each class, or at least reorder the questions.

Cheating based on technology seems to be more dangerous nowadays, in addition to traditional methods of proctoring; we have to face it with technology. Therefore, Kevin Curran suggests using a signal jamming device "jammers", which are intended to prevent radio equipment from receiving and transmitting signals relevant to their function. Such jammers need to be strong enough to block phone signals without interfering with other devices such as electronic doors **(11).**

The sanctions imposed on cheaters must be hardened; students would fear punishment, and this may be a motivating factor for not cheating. We have to increase the risk a cheater takes when cheating; in addition to the sanctions, we have to display the cheaters' names; since many researchers found that 'shame at being caught' is an important factor for not cheating.

Conclusion:

It is obvious that cheating threatens the integrity of the educational system, since it makes evaluation useless. New approaches consider that evaluation is as important as the curriculum itself; furthermore, evaluation became part of the curriculum.

In this article we highlighted the reasons of cheating, to draw attention to the root of the problem, and to clarify the background of cheaters. We also set the different methods and techniques of cheating used by cheaters, to make their detection easier and proctors aware of them, whether those methods and techniques are classical or moderate based on new technologies. Finally, we suggested many solutions to face this phenomenon, such as prohibiting all devices that may be refuge for cheaters, arranging the exam room so as contact between students would be hardened, using multiple proctors and reducing the number of students in an exam room, using jammers to block phone signals, removing all objects from tables…

Unfortunately, many studies found that carelessness of proctors was a strong reason for cheating; furthermore, they confirmed that some of them do encourage students to cheat, and this should be stopped, otherwise all the solutions proposed would be useless.

A last factor seems more important than all what we mentioned before; it is the political will to preserve the integrity of examinations, and mainly the national ones. For instance, the integrity of BEM and Baccalaureate is threatened in Algeria, some are working to break the honesty of those exams, and deform their reputation, and many see them as an actual obstacle in their ambitions, I mean those who want badness and dishonesty spread out in society.

References:

1. Andy Ozment & Alison Smith & Wendy Newsletter. Causes for cheating: unclear expectations in the classroom. Georgia institute of technology, college of computing. Session 3230.
2. Department of chemistry and Biochemistry. Policy on academic cheating and plagiarism for students. The San Jose state University Senate policy. June 2012
3. Andy Ozment (the previous reference). P 3
4. Hamzeh. M. dodeen. Undergraduate student cheating in exams. Damascus University Journal. Vol 28. N° 1. 2012. P 46
5. Mark. G. Simkin & Alexander MacLeod. Why do college students cheat. Journal of Business ethics. Springer 2012
6. Kevin Yee & Patricia MacKown. Detecting and preventing cheating during exams. Center for academic integrity. Rutland Institute for Ethics. Clemson University. 1999
7. Kevin Curran. Gary Middleton & Giaran Doherty. Cheating in exams with technology. International Journal of Cyber Ethics in Education. June 2011. P 56-59
8. Hmzeh. M. Dodeen. (previous reference). P 48
9. Andy Ozment & Alison Smith & Wendy Newsletter. (previous reference)
10. Kevin Yee & Patricia MacKown. (previous reference)
11. Kevin Curran. Gary Middleton & Giaran Doherty. (previous reference)



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2018

ISSN 2311-5181