

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر بسكرة  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

رقم التسجيل : .....

رقم التسلسلي: .....

# مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي -دراسة ميدانية بجامعة بسكرة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس  
تخصص : علم النفس المرضي الاجتماعي

إشراف :  
أ. الدكتور الهاشمي

إعداد الطالب :  
عادل مرابطي  
لوكيا

لجنة المناقشة :

- أ.د نصر الدين جابر  
رئيسا
- أ.د الهاشمي لوكيا  
مقررا
- د عبد الرحمان برقوق  
مناقشا
- د نور الدين زمام  
مناقشا
- أستاذ التعليم العالي  
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة
- أستاذ محاضر  
جامعة محمد خيضر بسكرة
- أستاذ محاضر  
جامعة محمد خيضر بسكرة

السنة الجامعية : 2007/2006

## فهرس البحث

الصفحة	الفهرس	الرقم
أب	مقدمة	
	الفصل الأول : مشكلة البحث	
12	إشكالية البحث	01
14	فرضيات البحث	02
15	أهداف الدراسة	03
15	أهمية الدراسة	04
16	حدود البحث	05
16	تحديد مصطلحات البحث	06
17	الدراسات السابقة	07
19	هوامش ومراجع الفصل الأول	
	القسم النظري	
	الفصل الثاني : الصدمة النفسية	
22	تاريخ تطور مفهوم الصدمة النفسية	01
26	تعريف الصدمة النفسية	02
29	أنواع الصدمات	03
32	تشخيص الجمعية الأمريكية للطب النفسي حسب الصدمة النفسية	04
38	النظريات المفسرة للصدمة النفسية	05
46	آليات الدفاع النفسي	06
52	علاج الصدمة النفسية	07
57	هوامش ومراجع الفصل الثاني	
	الفصل الثالث :الجامعة	
65	لمحة تاريخية	01
71	مفهوم الجامعة	02
83	التكوين الجامعي	03
86	أهداف التكوين الجامعي	04
95	واقع المحيط الجامعي	05
95	المشاكل البيداغوجية للتعليم الجامعي	06
96	إصلاحات الجامعة الجزائرية	07
101	هوامش ومراجع الفصل الثالث	
	القسم التطبيقي	

	الفصل الرابع: المقاربة المنهجية والميدانية	
	المقاربة المنهجية	I
108	الدراسة الاستطلاعية	01
109	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	02
110	وصف أدوات جمع البيانات	03
111	الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات	04
113	المنهج المتبع في الدراسة	05
114	وصف عينة الدراسة الأساسية	06
115	وسائل معالجة المعلومات	07
116	هوامش ومراجع المقاربة المنهجية	
	المقاربة الميدانية	II
117	عرض النتائج العامة	01
117	عرض وتعليق على النتائج حسب المتغيرات للمحور الأول	1-1
128	عرض وتعليق على النتائج حسب المتغيرات للمحور الثاني	2-1
142	عرض وتعليق على النتائج حسب المتغيرات للمحور الثالث	3-1
153	عرض وتعليق على النتائج حسب المتغيرات للمحور الرابع	4-1
161	مناقشة النتائج العامة حسب المتغيرات	2
163	هوامش ومراجع المقاربة الميدانية	
164	خاتمة	
166	قائمة المراجع	
	الملاحق	

## فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
75	الصفات البارزة للمناخ المفتوح والمناخ المغلق	شكل (01)
85	طرق التدريس حسب العملية البيداغوجية	شكل (02)
94	العملية التكوينية	شكل (03)

## فهرس الجداول المقاربة المنهجية والميدانية

110	الجدول رقم 01 توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص والمستوى الدراسي والجنس
114	الجدول رقم 02 توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والمستوى الدراسي والجنس
118	الجدول رقم 03 إجابات السؤال الأول حسب متغير الجنس
118	الجدول رقم 04 إجابات السؤال الثاني حسب متغير الجنس
119	الجدول رقم 05 إجابات السؤال التاسع حسب متغير الجنس
119	الجدول رقم 06 إجابات السؤال العاشر حسب متغير الجنس
120	الجدول رقم 07 إجابات السؤال الأول حسب متغير التخصص
121	الجدول رقم 08 إجابات السؤال الثاني حسب متغير التخصص
121	الجدول رقم 09 إجابات السؤال التاسع حسب متغير التخصص
122	الجدول رقم 10 إجابات السؤال العاشر حسب متغير التخصص
123	الجدول رقم 11 إجابات السؤال الأول حسب متغير المستوى الدراسي
123	الجدول رقم 12 إجابات السؤال الثاني حسب متغير المستوى الدراسي
124	الجدول رقم 13 إجابات السؤال التاسع حسب متغير المستوى الدراسي
124	الجدول رقم 14 إجابات السؤال العاشر حسب متغير المستوى الدراسي
128	الجدول رقم 15 إجابات السؤال الثالث حسب متغير الجنس
129	الجدول رقم 16 إجابات السؤال الرابع حسب متغير الجنس
129	الجدول رقم 17 إجابات السؤال الحادي عشر حسب متغير الجنس
130	الجدول رقم 18 إجابات السؤال الثاني عشر حسب متغير الجنس
130	الجدول رقم 19 إجابات السؤال السابع عشر حسب متغير الجنس

131	الجدول رقم 20 إجابات السؤال الثامن عشر حسب متغير الجنس
131	الجدول رقم 21 إجابات السؤال العشرون حسب متغير الجنس
132	الجدول رقم 22 إجابات السؤال الثالث حسب متغير التخصص
132	الجدول رقم 23 إجابات السؤال الرابع حسب متغير التخصص
133	الجدول رقم 24 إجابات السؤال الحادي عشر حسب متغير التخصص
134	الجدول رقم 25 إجابات السؤال الثاني عشر حسب متغير التخصص
134	الجدول رقم 26 إجابات السؤال السابع عشر حسب متغير التخصص
135	الجدول رقم 27 إجابات السؤال الثامن عشر حسب متغير التخصص
135	الجدول رقم 28 إجابات السؤال العشرون حسب متغير التخصص
136	الجدول رقم 29 إجابات السؤال الثالث حسب متغير المستوى الدراسي
137	الجدول رقم 30 إجابات السؤال الرابع حسب متغير المستوى الدراسي
137	الجدول رقم 31 إجابات السؤال الحادي عشر حسب متغير المستوى الدراسي
138	الجدول رقم 32 إجابات السؤال الثاني عشر حسب متغير المستوى الدراسي
138	الجدول رقم 33 إجابات السؤال السابع عشر حسب متغير المستوى الدراسي
139	الجدول رقم 34 إجابات السؤال الثامن عشر حسب متغير المستوى الدراسي
139	الجدول رقم 35 إجابات السؤال العشرون حسب متغير المستوى الدراسي
142	الجدول رقم 36 إجابات السؤال الخامس حسب متغير الجنس
143	الجدول رقم 37 إجابات السؤال السادس حسب متغير الجنس
143	الجدول رقم 38 إجابات السؤال الثالث عشر حسب متغير الجنس
144	الجدول رقم 39 إجابات السؤال الرابع عشر حسب متغير الجنس
144	الجدول رقم 40 إجابات السؤال التاسع عشر حسب متغير الجنس
145	الجدول رقم 41 إجابات السؤال الخامس حسب متغير التخصص
145	الجدول رقم 42 إجابات السؤال السادس حسب متغير التخصص
146	الجدول رقم 43 إجابات السؤال الثالث عشر حسب متغير التخصص
147	الجدول رقم 44 إجابات السؤال الرابع عشر حسب متغير التخصص
147	الجدول رقم 45 إجابات السؤال التاسع عشر حسب متغير التخصص
148	الجدول رقم 46 إجابات السؤال الخامس حسب متغير المستوى الدراسي
148	الجدول رقم 47 إجابات السؤال السادس حسب متغير المستوى الدراسي
149	الجدول رقم 48 إجابات السؤال الثالث عشر حسب متغير المستوى الدراسي
150	الجدول رقم 49 إجابات السؤال الرابع عشر حسب متغير المستوى الدراسي
150	الجدول رقم 50 إجابات السؤال التاسع عشر حسب متغير المستوى الدراسي
153	الجدول رقم 51 إجابات السؤال السابع حسب متغير الجنس
154	الجدول رقم 52 إجابات السؤال الثامن حسب متغير الجنس
154	الجدول رقم 53 إجابات السؤال الخامس عشر حسب متغير الجنس
155	الجدول رقم 54 إجابات السؤال السادس عشر حسب متغير الجنس
155	الجدول رقم 55 إجابات السؤال السابع حسب متغير التخصص
156	الجدول رقم 56 إجابات السؤال الثامن حسب متغير التخصص
156	الجدول رقم 57 إجابات السؤال الخامس عشر حسب متغير التخصص
157	الجدول رقم 58 إجابات السؤال السادس عشر حسب متغير التخصص
158	الجدول رقم 59 إجابات السؤال السابع حسب متغير المستوى الدراسي
158	الجدول رقم 60 إجابات السؤال الثامن حسب متغير المستوى الدراسي
159	الجدول رقم 61 إجابات السؤال الخامس عشر حسب متغير المستوى الدراسي

## مقدمة

يعد موضوع الصدمة النفسية من المواضيع حديثة التداول في الوقت الحالي ويزداد الاهتمام به، كلما كانت الحياة الإنسانية عرضة لتهديدات المحيط الذي يتواجد فيه الإنسان، ومع الوقت يدرك الإنسان حقيقة هذه التهديدات، كما يدرك أن آماله نجاته أكبر كثيرا من احتمالات موته وتخلق لديه آلية المواجهة مع تهديد الحياة، وهذا التهديد يسمى بالصدمة النفسية أو بالعصاب الصدمي .

وقد حاولنا في دراستنا الحالية المتمحورة حول مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي كجماعة مصغرة من المجتمع الجزائري، وقد يكون الطالب الجامعي عرضة لصدمة نفسية، ودراسة المواقف الصدمية سوف يساعد في العلاج والوقاية منها .

وشملت هذه الدراسة أربعة فصول متكاملة تتصدى كل منها إلى موضوع ذو علاقة بالبحث، حيث تضمن :

الفصل الأول : مشكلة البحث، وتناولنا فيه إشكالية وفرضيات البحث ، وأهدافه وكذا أهميته، بالإضافة إلى ذكر حدوده ، وتحديد مصطلحاته، وفي الأخير ذكر أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث .

أما القسم النظري فتضمن فصلين متتاليين :

الفصل الثاني : تضمن موضوع الصدمة النفسية تاريخها وتطورها ومفهومها، كما تطرقنا إلى أنواع الصدمات، وتشخيص الجمعية الأمريكية للطب النفسي حسب الصدمة النفسية، وكذا النظريات المفسرة لها، وآليات الدفاع النفسي المستخدمة فيها، وفي الأخير ذكر علاجها.

الفصل الثالث : تضمن الملحة التاريخية للجامعة، وكذا مفهومها، والتكوين بها، وأهم أهدافه، بالإضافة إلى ذلك تطرقنا لواقع المحيط الجامعي ، والمشاكل البيداغوجية للتعليم الجامعي ، وفي الأخير ذكر الإصلاحات الواجب توفرها في الجامعة الجزائرية.

أما القسم التطبيقي الذي اشتمل على الفصل الرابع الذي قسم إلى جزأين :  
 جزء منهجي : تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية ... سيرها ونتائجها ... وخصائص عينات  
 الدراسة، وكذا وسائل جمع وتحديد البيانات.  
 وجزء ميداني: مخصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة حسب المتغيرات المتعلقة  
 بالدراسة.

### 1. إشكالية البحث :

يعرف هذا العصر الذي نعيشه اليوم بعصر الضغوطات , والتناقضات والتعقيدات  
 في ميادين الحياة , هذا ما عجل بظهور اضطرابات يطلق عليها اليوم اضطرابات العصر  
 مثل : (الاكتئاب , القلق , الإدمان بكل أنواعه , ... الخ من الاضطرابات )، هذه  
 الاضطرابات وضعت بصمتها في مشكلة تحقيق التوافق والتكيف مع ضغوط الحياة  
 المستمرة التي يعيشها الفرد في جميع المجالات .

هذا ما خلق حياة اللأمن واللا إستقرار نتيجة تعرض الفرد لمواقف مستمرة  
 للصددمات أدت به إلى ظهور اضطرابات نفسية وجسمية , وعقلية , قد تدوم سنوات عديدة  
 , وهذه المواقف مثل : الرعب والقلق وفقدان عزيز أو قريب , أو فقدان المنزل قد تشكل  
 صدمة نفسية لدى الفرد .

ويتفق معظم الباحثين في مجال الصدمة النفسية على أنها " تلك التجربة الخاصة  
 نحو الحدث الذي أدى إلى الصدمة , ويعتبر أكبرها أثرا , هو ذلك النوع من الصدمات  
 التي تهدد الحياة بالخطر، أو الإصابات الجسدية، والمفاجآت الخارقة للعادة التي تجعل  
 الإنسان في مواجهة الخوف من الموت , الإبادة , الإيذاء , الخيانة , الوقوع في فخ , لعجز  
 , الألم والخسارة " (1)

غير أن هذا الفرد عندما يواجه ظواهر باثولوجية , بمثل الأحداث الصدمية وهي "  
 أحداث خطيرة مفاجئة، وتنسم بقوتها الشديدة أو المتطرفة، وتسبب الخوف، والقلق  
 والانسحاب، والتجنب، والأحداث الصدمية كذلك ذات شدة مرتفعة، وغير متوقعة وغير  
 متكررة، وتختلف في دوامها من حادة إلى مزمنة" (2)

قد تؤثر هذه الأحداث الصدمية على شخص الفرد لوحده كحالة فقدان عزيز  
 وخسارة كخسارة مالية، وقد تؤثر كذلك في المجتمع ككل , كما هو الحال في الكوارث  
 الطبيعية , كالبراكين، والأعاصير، والزلازل ... الخ  
 وتمثل هذه الصدمات خطر على الفرد خاصة، إذا كان هذا الفرد عضوا مهما في  
 المجتمع يشغل مكانة كمكانة الطالب الجامعي.

ويعد الطالب الجامعي الركيزة الأساسية والهامة في بناء المجتمع, من خلال فاعليته في رقي ونهضة مجتمعه في جميع المجالات سواء أكانت هذه المجالات ( علمية, اجتماعية أو سياسية...الخ)

لكن ماذا لو أن هذا الطالب تأثر سلبيا بالصدمة النفسية، ولم يستطع مقاومتها ومجاراتها , هذا ما ستجعل منه شخصية ضعيفة وفاشلة وبالتالي استثمار سلبي للمجتمع بحيث لا يستطيع أن يقدم أفكار جديدة وإيجابية للمجتمع .

والصدمة النفسية التي يعايشها الطالب الجامعي في حياته اليومية كثيرا ما تعطيه فكرة في إبداء تصور، والإدلاء بآرائه واتجاهه ومواقفه نحوها.

وهنا نخص بالذكر سلسلة المواقف التي يعايشها في حياته وخلفت لديه صدمة نفسية , مع العلم أن هذه المواقف قد تمس الفرد لوحده، أو تمس الأسرة بشكل خاص أو المجتمع ككل .

وفي هذا الإطار يندرج البحث الحالي بحيث يحاول التعرف على مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي , وتطرح إشكالية البحث التساؤلات التالية :

### التساؤل العام:

- هل تختلف ظهور مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية ( الجنس ، التخصص، المستوى الدراسي)؟.

### التساؤلات الجزئية :

- هل تختلف ظهور المواقف الشخصية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية ( الجنس،التخصص، المستوى الدراسي)؟.

- هل تختلف ظهور المواقف الأسرية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية ( الجنس،التخصص، المستوى الدراسي)؟.

- هل تختلف ظهور المواقف الاجتماعية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية ( الجنس،التخصص، المستوى الدراسي)؟.

### 2-فرضيات البحث:

انطلاقا من التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث ، تتلخص فرضيات هذا البحث

في :

1-2- الفرضية العامة :



HO : لا تختلف ظهور مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

H1: تختلف ظهور مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

### 2-1-1- الفرضيات الجزئية:

HO : لا تختلف ظهور المواقف الشخصية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

H1 : تختلف ظهور المواقف الشخصية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

HO : لا تختلف ظهور المواقف الأسرية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

H1 : تختلف ظهور المواقف الأسرية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى).

HO: لا تختلف ظهور المواقف الاجتماعية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

H1 : تختلف ظهور المواقف الاجتماعية للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي باختلاف الفروق الموجودة في العوامل الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

### 3- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي في جامعة محمد خيضر بسكرة من خلال ما يلي :

1- تحديد مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي بجامعة محمد خيضر بسكرة .

2- التعرف على مدى اختلاف مواقف الصدمة النفسية باختلاف المتغيرات الديموغرافية.

3- التعرف على الأساليب والطرق المستخدمة للكشف عن مواقف الصدمة النفسية.

4- تقديم نموذج لدراسة ميدانية عن مواقف الصدمة النفسية لدى عينات من الطلبة الجامعيين.

5- بناء قائمة أو بطاقة للمواقف الصدمية على مستوى الطلبة الجامعيين .

6- مساهمة علمية لموضوع الصدمة النفسية .

### 4- أهمية الدراسة :

إن اختيارنا لهذا الموضوع لم يكن عشوائيا بل كان لأهميته على الصعيد الباثولوجي , وما تخلفه الصدمة النفسية من آثار سلبية على الفرد , خاصة إذا كان هذا الفرد عنصرا أساسيا في العملية التعليمية والبحثية في الجامعة , كأن يتمثل دوره في شخص الطالب الجامعي , الذي سنحاول معرفة أهم المواقف التي تشكل صدمة نفسية لديه.

بحيث تعتبر الصدمة النفسية موضوعا مهما من مواضيع السلوك المرضي التي حظيت باهتمام كبير في السنوات الأخيرة سواء كانت على المستوى الفردي أو الشخصي ( كحادث موت عزيز أو خسارة مالية.. ) أو على المستوى الاجتماعي كالتعرض للكوارث

الطبيعة ( كالبراكين, الأعاصير, الزلازل ) التي غالبا ما تحدث خلا على الصعيد الصحي والجسدي للفرد .  
لذا تتبع أهمية البحث في موضوعه , وهي مساهمة علمية وعملية للتعرف على مواقف الصدمة النفسية لدى الطلبة الجامعيين .

#### 5-حدود البحث :

لحدود البحث ثلاثة أبعاد، إحداهما بشري، والثاني زمني، والثالث جغرافي :

#### 5-1-الحدود البشرية : تتمثل في عينة البحث المتكونة من 414 طالب وطالبة من

مجموع 1400 طالب من جامعة محمد خيضر-بسكرة .

ويلاحظ في العينة أنها جمعت بين الذكور والإناث ، وجمعت بين مختلف التخصصات، وجمعت كذلك بين المستويات الدراسية .

#### 5-2-الحدود الزمنية : تم إجراء الدراسة الميدانية لموضوع بحثنا خلال الفترة الزمنية بين

ديسمبر 2006، وجوان 2007 .

#### 5-3الحدود الجغرافية : تمت الدراسة الميدانية في جامعة محمد خيضر –بسكرة ، بكليتي

العلوم والعلوم الهندسية والآداب والعلوم الإنسانية .

#### 6- تحديد مصطلحات البحث :

#### 6-1-تعريف الصدمة النفسية:

الصدمة النفسية هي عبارة عن أزمة نفسية شديدة يعجز الطالب عن التكيف معها بحيث تهدد حياته بالخطر ، ويصاب بمفاجآت خارقة للعادة ، مما يجعله يواجه خطر الموت، الإيذاء، الخسارة، الألم، أو المرض.

#### 6-2-مواقف الصدمة النفسية :

هي تلك الحالات أو الوضعيات التي تسبب للطالب الجامعي صدمة نفسية، أو هي الحالات أو الوضعيات التي قد تؤثر على شخص الفرد لوحده، كحالة الفشل في العلاقة العاطفية، تؤثر كذلك في الأسرة بشكل خاص، كحادث موت قريب، أو عزيز، أو قد تؤثر على المجتمع ككل، كالتعرض للكوارث الطبيعية.

#### 6-3-الطالب الجامعي:

يكون التحديد الزمني للطالب الجامعي في مرحلة المراهقة المتأخرة من سن 18 إلى 22 سنة، بحيث يخضع للعملية التعليمية على مستوى التعليم العالي، و انتقله إلى هذا المستوى تم عن طريق امتحان وطني خاضه في المرحلة الثانوية بواسطته تحصل على شهادة أهله للالتحاق بالجامعة .

#### 7-الدراسات السابقة :

لا ننكر بأنه هناك عدة دراسات سابقة تناولت موضوع الصدمة النفسية غير أن هذه الدراسات لم تتناول بالشكل الكافي والوافي فئة الطلبة الجامعيين, وهذا ما نهدف إليه في دراستنا هذه إلى التعرف على مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي, مركزين هنا على بعض الدراسات التي تناولت فئة الطلبة الجامعيين .

#### 1-7-دراسة صايغ 1986:saigh(3)

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية الواقعة على مجموعة من الطلاب اللبنانيين (ن=60 طالبا وطالبة)، نتيجة أزمة الحصار الإسرائيلي لغرب لبنان في عام 1982, وكشفت نتائج الدراسة عن معاناة أفراد هذه العينة من القلق والاكتئاب, والأرق, والمخاوف .

#### 2-7-دراسة درويش 1992: (4)

التي أجريت على 319 طالبا وطالبة من الكويتيين المقيمين خارج الكويت (في مصر) إبان فترة الاحتلال العراقي, قام هذا الباحث بإعداد إستبانة مقننة لقياس بعض الاضطرابات النفسية والعقلية, وكشفت هذه الدراسة عن معاناة ما يقارب من 60% من أفراد العينة من القلق, والخوف, وأن 56% من عينة الإناث يعانون من الشعور بالذنب.

#### 3-7-دراسة المشعان 1993: (5)

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب جامعة الكويت بواقع (220) من الذكور و(200) من الإناث, وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين اشتملت الأولى على الكويتيين الصامدين داخل الكويت إبان الاحتلال (ن=185), والمجموعة الثانية من النازحين الكويتيين المقيمين خارج الكويت أثناء الاحتلال (ن=215), واستخدم في هذه الدراسة اختبار أيزينك للشخصية, وقائمة بيك للاكتئاب ومقياس العدوانية المشتق من قائمة الشخصية المتعددة الأوجه.

وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتي الصامدين والنازحين في متغيرات الدراسة, برغم وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في العصائية والاكتئاب, على حين حصل الذكور على متوسط أعلى في مقياس العدوانية بالمقارنة إلى الإناث .

#### 4-7-دراسة الحطراي (1995): (6)

هدف هذه الدراسة هو التعرف على نسبة الإصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى عينة قصدية من أقارب وأصدقاء الضحايا مؤلفة من (150) طالبا وطالبة ومقارنتهم بعينة أخرى عادية غير (متعرضة) وبنفس العدد, وأظهرت النتائج أن نسبة الإصابة باضطراب (PTSD) بين أقارب الضحايا وأصدقائهم كانت 37% مقابل 5% لدى العينة الغير المتعرضة لأي حادث صدمي, فيما بلغت نسبة الإصابة لدى الذين فقدوا أفرادا من عوائلهم و أقاربهم ( 65%) مقابل 19% لدى الذين فقدوا أصدقاءهم وكانت نسبة الإصابة بهذا الاضطراب بين الإناث 84% مقابل 16% لدى الذكور .

#### علاقة الموضوع بالدراسات السابقة :

بعد عرض أهم الدراسات التي تناولت موضوع الصدمة النفسية , نجد أن القاسم المشترك الذي يتطابق وموضوع دراستنا الحالية هو الطالب الجامعي, حيث كشفت لنا هذه الدراسات السابقة , عن التصور العام لأثار الصدمة النفسية التي تؤثر في الغالب بالسلب على الحالة الصحية لدى الطلبة الجامعيين.

هذا ما تأكد لدينا بأن هناك حالات أو وضعيات أو بالأحرى مواقف متعددة ومتنوعة تشكل لدى الطالب الجامعي صدمة نفسية .  
وانطلاقاً من هذه المواقف الصدمية لدى الطلبة الجامعيين , نريد من دراستنا هذه توضيح أهم المواقف المشكلة للصدمة النفسية مع التعرف على مدى اختلاف هذه المواقف لدى الطلبة باختلاف العوامل الديموغرافية حول مسألة الفروق في ( الجنس التخصص , المستوى الدراسي).

للصدمة النفسية بعد تاريخي طويل، وتتزايد تناولاتها كلما زادت الأحداث المؤلمة والمفجعة التي تمس وتهدد حياة الأشخاص، سواء أكانت هذه الأحداث على المستوى الفردي (كموت أو وفاة عزيز، أو حادث سيارة...)، أو على المستوى الجماعي (كزلازل، والبراكين، والفيضانات...).

ولإدراك ومعرفة مفهوم الصدمة النفسية يتطلب منا جولة عبر تاريخ تطور الفكر الإنساني، مما يترك لدينا فكرة واضحة عن مفهوم الصدمة النفسية وبالتالي فهم المواقف أو الحالات اليومية المسببة للصدمة النفسية.

## 1. تاريخ تطور مفهوم الصدمة النفسية:

### 1.1. مرحلة الاكتشافات الأولى:

مرّ مفهوم الصدمة النفسية بمرحلة تاريخية طويلة حافلة بالإنجازات الباهرة والناجحة خاصة في مرحلة ما قبل التاريخ ولعل أبرز تلك النجاحات هو ذلك النجاح التاريخي الذي أبرز ملاحظات أخرى وجديدة مثل قصة "Epizelos" المذكور لدى "Herodote" هذا الجندي الذي فقد بصره في معركة ماراثون (وهي بلدة تقع على بعد 40 كلم على أثينا)، والذي قضى بقية أيامه في قبضة عدوه، إذ كان يتصرف كرجل ذي شجاعة حيث كان يعتقد حسب قوله بأنه كان أمام عدو ضخم مدجج بالسلاح كثيف اللحية، وهذا الهاجس جعله يقاتل من كان معه<sup>(1)</sup>.

بعد عدة قرون جاء كتاب "De natura rerum" لـ "Lucrece"، الذي ألفه "Cicéron" قبل الميلاد، يهدف هذا الكتاب إلى حث الناس على مواجهة الخوف والموت والآلهة مشخصاً حالة الأحلام الصدمية، التي ترجع طبيعة الأحلام إلى معايشة الأحداث خلال ذلك اليوم "مواضيع أحلامنا هي في الحقيقة التي شدة انتباهنا أطول مدة وتطلبت منا بذل جهد نفسي في واقعنا، نشنوا معارك ونواجه القتال البحري، وندعم كفاحنا المعتاد ضد العاصفة"<sup>(2)</sup>.

بعد ذلك جاءت الحروب الدينية التي أبرزت الأحلام الصدمية خاصة في الحروب التي جمعت بين الكاثوليك والبروتستانت ما بين 1562 و1598.

وتسجل الحروب الدينية ضمن إطار صراعات عقائدية على الصعيد الأوروبي، حيث أن الملك شارل IX، مع نهاية مجزرة "Saint Barthélemy" هذه المجزرة منظمة ضد بروتستانت أعدموا في باريس، نهاية أوت 1572، حيث اتصل بطبيبه الشخصي ليبلغه بتعرضه لأحلام مضايقة وتثير لديه صدمات، "ما أدري ما الذي يحدث معي، منذ يومين أو ثلاثة، إني أحس بشيء ما في نفسي وجسدي وكأن علي الحمى، إنه يتهيا لي وكأنني أرى في يقظتي وفي نومي، أن أجسام أولئك القتلى ماثلة أمامي وأوجههم مخضبة بالدماء"<sup>(3)</sup>.

وبعد سنين عديدة، تأتي سنة 1600، ثلاث مسرحيات لـ شكسبير تشهد بأن الكوابيس الصدمية، كانت شيئاً معروفاً آنذاك، إذ أن "Henry IV" كانت له هواجس وتوهّمات مرعبة، سمعية، بصرية، شمعية، في روايات "Henry IV, Roméo et Julliette, et Macbeth".

### 1.2. مرحلة الاكتشافات العلمية:

لعل أول اكتشاف علمي في دراسة موضوع الصدمة النفسية، هو اكتشاف ابن سينا بحيث درس الصدمة النفسية بطريقة علمية تجريبية، فقد قام بربط حمل وذئب في غرفة واحدة، دون أن يستطيع أحد ما مطاولة الآخر. فكانت النتيجة هزال الحمل وضموره ومن ثم موته، وذلك بالرغم من إعطائه نفس كميات الغذاء التي كان يستهلكها حمل آخر يعيش في ظروف طبيعية<sup>(4)</sup>. وبهذا الاكتشاف نستطيع أن نقول أن ابن سينا، قد أرسى المبدأ التجريبي ومبدأ إعادة إنتاج الوضعية المرضية بالتجربة خاصة في مجال الصدمة النفسية.

يعود أول وصف طبي للعصاب الصدمي سنة 1908، حيث قدم فيليب بينال "Philippe Pinal"، في كتابه "بحث طبي فلسفي حول الاضطرابات العقلية" الفحص السريري لجندي سابق، ويصف فيه ما يخالجه من كوابيس، عدم الاستقرار العاطفي رد الفعل الانتفاضي، الأعراض النفسانية الجسمية إضافة إلى كل أعراض القلق والكآبة فيقول: "أصبح (الجندي) عرضة لعدة أمراض عصبية نحو تشنج الأعضاء، تخيل أشباح في النوم، أحلام مرعبة وفي بعض الأحيان حرارة غير ثابتة في اليدين والرجلين، ثم امتد الاختلال ليمس السلوك حيث أصبح المريض يحس بانفعالات عنيفة لأنفه الأسباب، فإذا سمع مثلاً بمرض ما اعتقد على الفور أنه مصاب به، وإذا سمع في محيطه المباشر أصدقاءه يتكلمون عن شرود ذهني تيقن من أنه مختل، وانسحب إلى غرفته مثقلاً بالهموم والأفكار السوداء.

أصبح كل شيء بالنسبة له مصدر خوف وحذر، يدخل منزلاً فيخشى أن تنهار الأرضية ويسحبه الركاب، ولا يمكنه أن يعبر جسراً دون خوف، إلا إذا تعلق الأمر بالقتال في سبيل الشرف<sup>(5)</sup>.

غير أن اسم العصاب الصدمي هي تسمية ندين بها للعالم "oppenhein" وكان قد أطلقها في العام 1884، وقد كان له الفضل في عزل وتمييز هذا العصاب بوصفه يخلف آثاراً نفسية ناجمة عن الرعب المصاحب لحادثة من حوادث القطارات، ولقد أثار هذا الطرح معارضة العالم "charcot" الذي لم ير في هذه الآثار سوى نوع خاص من أنواع الهستيريا، أو ربما من أنواع الهستيريا -النوراستينيا- وفي تيار شاركو اهتم كل من Jannet، وفرويد "S.Freud" بدراسة الدور الإيمراضى الذي تسببه الصدمات النفسية والذكريات المنسية، ذات الطابع الصدمي في الوعي، وبهذا توصل كل منهما، على طريقته الخاصة لاكتشاف اللاوعي الذي يحفظ ويسجل هذه المنسيات أو المكبوتات الصدمية، كما توصل كلاهما إلى مبدأ التطهير (catharsis)، ويعني العمل على إخراج هذه الصدمات من اللاوعي وتذكير الوعي بها، حتى يتخلص المرء من أثرها الصدمي عليه وبالتالي حتى يستعيد توازنه<sup>(6)</sup>.

### 1.3. مرحلة القرن 20:

لقد شهدت نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين اهتماما كبيرا بظاهرة اضطراب الضغوط التالية للصددمات، وتطورا في مفاهيمها، وذلك بسبب تزايد خبرات الحروب، وكان يعبر عن هذا الاضطراب بمفاهيم مختلفة مثل عصاب الحرب أو إجهاد المعارك أو إنهاك المعارك.

فقبل الحرب العالمية الأولى، لعبت الحرب الروسية اليابانية (1904-1905) دورا رئيسيا في تاريخ دراسة الصدمات النفسية الناجمة عن الحروب، حيث استخدم الطبيب النفسي الألماني هونيغمان "Honigiman" سنة 1907 مصطلح (عصاب الحرب)، ليشير إلى الأضرار النفسية المترتبة عن هذه الحرب، كنوع سببي من العصاب الصدمي، كما استعانت منظمة الصليب الأحمر الدولي بأطباء فرنسيين وألمان عندما صعب عليها التعامل مع ضخامة الخسائر المرضية النفسية المسجلة، وعاد هؤلاء الأطباء فيما بعد بملاحظات سريرية قيمة من خط الجبهة الروسي، وهو ما حصل مثلا مع ضابط روسي نجح في الفرار من أيدي عدوين كانا يحاولان خنقه عندما هاجما سفينته، فأظهر بعدها نوبات تضيق حنجري مصحوبة بتشنجات تنفسية تطلبت وضع قصبه رغامية، مع وقوع انتكاسات مذهلة عند كل محاولة لنزع هذه القصبه<sup>(7)</sup>.

وأثناء اندلاع الحرب العالمية الأولى (1914-1918)، توجه اهتمام الأطباء النفسيين نحو اكتشاف اضطرابات جورج ميليان (Georges Millian) التتويم المغناطيسي خلال المعارك واضعاه له سببين اثنين هما: الصدمة النفسية وحالة الإرهاق الجسدي الموجود فيها لحظة وقوع هذه الصدمة.

كما كان في السابق المنظور الطبي لتفسير أعراض الصدمات، وأسبابها هو السائد، وتمكن الباحثون خلال الحرب العالمية الأولى من ملاحظة كل أنواع الاضطرابات الهستيرية (شلل، صمم... ولكن بخاصة الارتعاش الهستيري).

التي شكلت أزمة علاجية كبرى و بخاصة حالات الارتعاش، ذو الطبيعة الهستيرية، التي تفتت بين الجنود الألمان، وهذا الارتعاش كان مقاوما لكافة أنواع العلاجات الطبية، كما كان يستمر بعد عودة الجندي المصاب به إلى حياته المدنية... وكان العلاج النفسي هو الوحيد الفاعل في علاج هذا الارتعاش<sup>(8)</sup>.

ولقد عرف مصطلح العصاب الصدمي اهتماما متزايدا من قبل الباحثين إبان الحرب العالمية الثانية، خاصة في معاناة الجنود الأمريكيين من الحرب الفيتنامية واكتشفوا عندهم مجموعة من العوارض النفسية المختلفة.

وأكدت دراسة فونتانا وآخرين أن سبب الشروع بالانتحار بين أفراد عينة مؤلفة من (1198) جنديا من المشاركين في حرب الفيتنام، راجع إلى الاضطرابات النفسية كانت العامل الرئيسي وراء حالات الشروع بالانتحار.

وان التعرض للحادث الصادم، يؤدي إلى الإصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمة، الذي يؤدي بدوره إلى الشروع بالانتحار<sup>(9)</sup>.

والواقع أن الفترة ما بين الحرب العالمية الأولى والحرب العالمية الثانية شهدت ماسي كثيرة عن آثار الحروب، وهذا ما دعى الاختصاصيين الإكلينيكين والخبراء العسكريين إلى اعتبار أن الانهيارات النفسية للجنود الأمريكيين في الفيتنام أظهرت أعراض الاضطراب لدى أكثر من ثلث الجنود العائدين، ولعل هذه الأعراض النفسية المرضية التي صاحبت حرب الفيتنام هي التي بلورت مفهوم اضطراب الشدة بعد الصدمة.

ولم يقتصر اهتمام الباحثين على ناحية الحروب فحسب، بل هناك أحداث أخرى ساهمت في تطور البحث في اضطراب الضغوط التالية للصدمة، بمثل الكوارث الطبيعية، حوادث العنف والاعتصاب، وسوء معاملة الأطفال....

وهكذا قامت البحوث إلى أن أدخلت جمعية الطب النفسي الأمريكية عبارة الصدمة النفسية للدلالة على اضطراب النفسي يتلو حدوث Post traumatic stress disorder

فإن الطبعة المراجعة عام 1987 م، للتصنيف الأمريكي تضيف ضرورة كون العلام المرضية، قد ظهرت واستقرت لدى المريض منذ شهر على الأقل. أما في الحالات التي تظهر فيها هذه العلام بعد مرور أكثر من ستة أشهر على حصول الحادث، فإن التصنيف الأمريكي، يسمي هذه الحالات، بالاضطرابات المتأخرة الظهور. هذا ويقسم التصنيف اضطرابات الصدمة إلى شكلين عياديين هما:

1. الشكل الحاد و2. الشكل المتأخر<sup>(10)</sup>.

## 2. تعريف الصدمة النفسية:

### 2.1. التعريف اللغوي:

كلمة صدمة جمعها صدمات، وصدام، ويعني بها في اللغة العربية المرة من صدم، الدفعة الواحدة<sup>(11)</sup>.

نقول صدمه صدمًا دفعه وضربه بجسده.

الصدمة والصدمي هي تعابير مستعملة قديما في الطب والجراحة، تدل كلمة صدمة "Trauma"، التي تعني الجرح في اليونانية، وتشتق من فعل ثقب على جرح مع كسر، ومن مرادفاتها بالفرنسية "Traumatisme" المخصصة على الأدق للحديث عن الآثار التي يتركها جرح ناتج عن عنف خارجي على مجمل المتعضي، كما لوحظ أن مصطلحي "Trauma"، "Traumatisme" يستعملان في الطب كمرادفين، ولقد اقتبس التحليل النفسي هذين المصطلحين، إلى الصعيد النفسي المعاني الثلاثة التي يتضمنها أي معنى: الصدمة العنيفة ومعنى الكسر أو الإصابة ومعنى الآثار على مجمل المتعضي<sup>(12)</sup>.

صدمة أو إصابة: أي إصابة جارحة جسمية كانت، أو نفسية في صورة صدمة انفعالية تحدث اختلالا مستديما قل، أو كثر للوظائف العقلية، ويتسع اللفظ فتدخل فيه الصدمات النفسية وخيبة الأمل القاسية، وأي مشاهد مأساوية، وأية خبرة توقع بالكائن تلقا جسيما أو ضررا نفسيا<sup>(13)</sup>.

ومن خلال هذا التعريف تنتقل الصدمة من التعريف العام، والسطحي بأنها إصابة جارحة تكون على المستوى الجسدي فحسب، إلى تعريف أدق نسبيا بأنها إصابة تصيب الجانب النفسي تظهر في شكل شدة انفعالية، تحدث أثرا سلبيا على الوظائف العقلية، وتشمل الصدمة النفسية.

والصدمة النفسية مفهوم قديم جدا، نجد انعكاساته منذ العصور القديمة تشرذم بين ثلاثة مواضيع مرجعية رئيسية: الجرح الجسدي، وخاصة في الرأس أو الوجه، والانفعالات العامة من بينها الفلق بسبب الموت، والسياقات النفسية الاجتماعية للعوامل التي تطلق الاضطراب<sup>(14)</sup>.

## 2.2. التعريف الاصطلاحي:

اهتم العديد من علماء النفس بتعريف الصدمة النفسية، ولعل وجهة النظر التحليلية كانت الأكثر اهتماماً بهذا المفهوم فقد عرفها "سيغموند فرويد" "Sigmend.Freud": يطلق تسمية صدمة على تجربة معاشة تحمل معها للحياة النفسية، وخلال وقت قصير نسبياً زيادة كبيرة جداً في الإثارة، أن تصفيتها، أو إرساءها بوسائل التسوية المألوفة تنتهي بالفشل، مما يجد معها لا محالة اضطرابات دائمة في قيام الطاقة الحيوية بوظيفتها.<sup>(15)</sup> ربط سيغموند فرويد "S. Freud" في هذا التعريف الصدمة النفسية بالخبرة التي تعاشها الحياة النفسية في زمن محدود وقصير، بزيادة كبيرة ومفرطة في الإثارة بحيث أن التخلص منها، أو الابتعاد عنها، غالباً ما يندثر بالفشل خاصة في فشل استخدام الآليات الدفاعية المعروفة، ما يعجل لا محالة بظهور اضطرابات مستمرة في نشاط الطاقة الحيوية وفعاليتها.

ويعرف "نيفرد هوبر" بأنها تطلق اسم صدمة نفسية على كل تجربة أدت إلى أثر حاد نتيجة رعب، أو قلق، أو خجل، أو ألم نفسي<sup>(16)</sup> لم يبتعد "نيفرد هوبر" في تعريفه هذا عن "سيغموند فرويد"، في أن الصدمة النفسية تعبر عن تجربة معاشة في الحياة النفسية للفرد، وإنما الشيء الجديد الذي أضافه هو أن هذه التجربة لا تحدث إلا إذا كان هناك أثر قوي وحاد نتيجة هزات نفسية مثل (الرعب، أو القلق، أو الخجل، أو أي ألم نفسي).

ويعرفها "جان لا بالانش، وبونتايس" >> بأنها حدث في حياة الشخص يتحدد بشدته وبالعجز الذي يجد الشخص فيه نفسه عن الاستجابة الملائمة حياله، وبما يثيره في التنظيم النفسي من اضطراب آثار دائمة مولدة للمرض، وتصنف الصدمة من الناحية الاقتصادية بفيض من الإثارات، تكون مفرطة بالنسبة لطاقة الشخص على الاحتمال وبالنسبة لكفاءته في السيطرة، على هذه الإثارات وارسائها نفسياً.<sup>(17)</sup>

فحسب جان لا بالانش، وبونتايس، الصدمة النفسية هي عبارة عن حدث يتعرض له الشخص، ويكون هذا الحدث شديد الأثر والوقع على التنظيم النفسي بحيث يعجز الشخص فيه عن الاستجابة المناسبة له، ما يخلق اضطراب دائم ومستمر في التنظيم النفسي، زيادة على الفيض من الإثارات المفرطة التي يعجز فيها الشخص على المقاومة والاحتمال، مما يؤثر في عجزه عن السيطرة عليها.

ويعرفها فرج عبد القادر طه بأنها، حالة تتميز بالإفراط في الاستثارة و الانفعال إلى حد يمنع فيه تصريف الطاقة، فاجتهاد الفرد في التوافق مع المواقف بأن يبعد نفسه عن أي استثارة إضافية مستعينا بذلك بدفاعات لا سوية.<sup>(18)</sup> ركز هذا التعريف على الاستجابات الفيزيولوجية أثناء التعرض للصدمة النفسية، وعلى فشل الفرد في تحقيق التوافق خاصة باستخدام دفاعات لا سوية مع إهمال أشكال الحدث الصدمي.

كذلك يعرفها عبد المنعم الحفني، على أنّ الصدمة في الطب النفسي هي التجربة غير المتوقعة، التي لا يستطيع المرء تقبلها للوهلة الأولى، ولا يفوق من أثرها إلا بعد مدة، وقد تصيبه بالقلق الذي يولد العصاب الصدمي.<sup>(19)</sup>

يمكن القول بأن هذا التعريف ركز على آثار الصدمة التي تظهر بعد مدة هذه الآثار التي عادة ما تكون مرضية، خاصة إذا كانت إصابة الفرد قد تتمثل في القلق الذي قد يولد في الغالب العصاب الصدمي.



ومن خلال عرضنا لمختلف تعاريف الصدمة النفسية التي تطرق إليها علماء النفس، نستنتج بأن الصدمة النفسية هي مجموعة من المثيرات إما داخلية أو خارجية، تصيب الأنا وتضعفه، مما تخلف اختلالاً في التوازن النفسي، ويحدث غالباً تلاشياً، إما على المستوى الذهني، أو على العصبي، أو الجسدي، بحيث يجد الشخص فيها نفسه عاجزاً عن الرد الفعل المناسب والملائم تجاهها.

### 3. أنواع الصدمات :

#### 3.1. الصدمات الأساسية:

يرتبط هذا الصنف أو النوع الأول من الصدمات بالحالة التي يعيشها الفرد، والمتمثلة في تلك الخبرات المؤلمة الغير عادية والشاذة عن المألوف، التي تعترضه خلال مرحلة نموه، بحيث تترك له آثار نفسية حاسمة، لا يمكن استحداثها بأي صدمة أخرى، وأهم صدمتين يصادفهما الفرد خلال مراحل نموه هما:

#### 3.1.1. صدمة الميلاد:

حسب أوتورانك "O.Rank" أن مصدر الخطر، خلال مرحلة الولادة، هو تأثر الجنين بقلق أمه وانفعالها، ويرى " رانك"، أن صدمة الولادة تعتبر تجربة أولى للقلق، كانت تعميماً جزئياً ومذهلاً بشكل خاص، ولكنها مع ذلك لا تبدو متوافقة مع الواقع النفسي.<sup>(20)</sup>

كما فسر " رانك" بأن الجنين في بطن أمه، يحس بكل ما تحس به أمه، وكل هذا يدخل في تركيب شخصيته المستقبلية، فبالنسبة له " كل مصدر قلق في الولادة، له تأثيرات داخلية على مستوى الجنين "nouveau-né" كذلك فإن تفريق أو إبعاد الجنين عن ثدي أمه، هو أحد العوامل الأساسية التي يمكن أن تشكل عائقاً مستقبلياً أمام هذا الطفل.

وتطرق " أوتورانك" إلى العامل الجنسي، وعرفه بأنه الاجتماع الرمزي بين المرأة والرجل، ومثل لنا الرجل وكأنه طفل صغير يعود إلى حضن أمه، وبالنسبة لرانك: القلق الأولي خلال الولادة يشكل عائق في هذه المرحلة لأنه يمثل لنا رمز للخطر، ضد هذه الرغبة والعودة إلى حضن الأمومة.

بينما أخذ "Phyllis Greenacre" موقفاً وسطاً بين " فرويد ورانك" وتكلم عن العاملين الوراثي والاجتماعي، اللذان يظهران خلال مرحلة الولادة وجسد نظريته "ما قبل القلق"، بينما رانك جسدها في الضغوطات المرئية أو الحسية<sup>(21)</sup>

الدراسة النظرية لاضطراب النكوص والصدمة، بمعنى أن كل ما هو عامل خارجي (العامل العائلي) = له تأثيرات سلبية أو إيجابية على مستوى نفسية الجنين مثال ذلك: الخوف أمام الحيوان، أو شخص أجنبي (غريب عن العائلة، أو سقوط)، دراسة مواضيع الصدمات في العائلات وتأثيراتها على الأطفال.

سيغموند فرويد "S.Freud" ربط بين مفهوم الصدمة، وعلاقتها بالرغبة والذاكرة، بمعنى أن هناك علاقة بين الصدمة أو هذا الاضطراب بـ "الأنا".

ويكرّر هذه العلاقة كل ما هو خارجي، العودة إلى مرحلة سابقة من مراحل النمو أي أن الجنين يتأثر بكل ما يحيط به وذلك من خلال أمه، وتبقى هذه التغييرات ترافقه طوال حياته.<sup>(22)</sup>

عموما تعتبر الولادة صدمة، ويظهر ذلك في الانفصال عن الأم، لأنه كلما كان هناك انفصال عن الأم، كان هناك عصاب، لذلك وجب الرجوع لهذه المرحلة، لفهم مشكلة العصاب.

### 3.1.2. صدمة البلوغ:

البلوغ هو مجموعة التحولات النفسية، والعضوية المرتبطة بنضج جنسي ويمثل الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. تظهر عادة في نمو الجسم، وتطور الخصائص الجنسية الثانوية، وظهور أول عادة شهرية بالنسبة للإناث، والقذف لدى الذكور. ويظهر عادة من 12 إلى 14 سنة، ويمكن أن يتأخر بنسبة 12%، بحيث يظهر هناك نقصان في الاتزان التطوري عند الطفل العادي، بينما يكون عاديا عند الراشد. وهو انعكاس نفسي هام، يحدث عند التلاميذ في نقص القدرات العقلية (في التحاليل الغير المنطقية). مما يؤدي بهم إلى الفشل في المجال المدرسي.<sup>(23)</sup> لهذا يعتبر البلوغ صدمة، لأن هذه الصدمة فيها تعبير عن أزمة الهوية والاستقلالية، بحيث يصطدم الفرد البالغ بصراع نفسي تتناقض فيه متطلباته الداخلية مع ما هو كائن في الواقع، لهذا فصدمة البلوغ قد تضاهي صدمة الميلاد.

### 3.2. صدمات الحياة:

هي تلك الأحداث والتجارب التي يمر بها الفرد في حياته، بحيث قد تكون بسيطة، وقد تكون عنيفة، وإذا كانت قوية وعنيفة فهي تشكل له صدمة نفسية. والصدمات هي ردود أفعال، تظهر في "الذهول العاطفي"، والقلق الانفعالي العميق يؤدي إلى موضوع ذا خصوصية، وهذا القلق هو نشاط يظهر في اختلال في التنظيم الفكر المنطقي، وفي مراقبة تطبيقاته على الشخصية.<sup>(24)</sup> وعندما نتكلم عن ردة الفعل، نتطرق إلى نظرية سيلبي "Selye"، التي تتلخص في أن ردة الفعل تفقد دورها الايجابي الموجود في بداية الاستثارة لتصبح بحد ذاتها مصدر خطورة، على الجسد في حال استمرار التعرض للإثارة.<sup>(25)</sup> ويكون هنا الجسد مصدرا للصدمة النفسية، إذا كان هذا الجسد هو الذي يهدد الأنا، وبذلك يصبح مصدر للصدمة، التي تهدد الحياة، كالسرطان مثلا. كما لا ننسى أن هناك صدمات تهدد الحياة، كصدمات الحروب، والمجازر وأعمال العنف، والإرهاب، والتعذيب، والكوارث الطبيعية، وحوادث المرور، والطيران... ولقد تبين أن كل هذه الأحداث تؤدي إلى اضطرابات نفسية عند الذين يتعرضون لها، وأن هذه الاضطرابات قد تستمر لسنوات طويلة، ومن هنا يمكن تحديد الأنواع التالية للصدمة:

### 3.2.1. الصدمة الناتجة عن معايشة الحدث:

قد تكون الحوادث المسببة للصدمة في هذا النوع حوادث طبيعية مثل: (الزلازل، الحرائق والفيضانات،...)، وهي حوادث خارجة عن نطاق الفرد، كما قد تكون الأحداث مفتعلة بفعل الإنسان كالحروب، وأعمال العنف وحوادث المرور، وأحداث أخرى... مثل أحداث أكتوبر سنة 1988م، التي حدثت في الجزائر، بحيث تؤثر على الفرد ويصبح يخفي نفسه بعد تعذيبها، مشوه بلا علم أو معرفة في أي وقت، خاصة بعد اختفاء

الأشخاص المحبين له، في كل الظروف يوجد هناك أقلية من الأشخاص الذين لم يفقدوا لا قريب ولا صديق، منذ أكتوبر 1988م إلى يومنا هذا. ضرورة فرض حدود الدراستيكية "Drastiques" بكل أنواعها، خاصة في قطاع الحياة الاجتماعية للفرد هو نفسه الذي يكتشفها بدون فرض خارجي.<sup>(26)</sup> وكل هذه الأحداث الاجتماعية التي تخلف صدمة تترك تخوفا كبيرا ناتج عن الخوف من الموت، أو مواجهة الفرد للموت، أو الخوف من تشوهات قد تلحق بفيزيولوجية الفرد المعاش للصدمة.

### 3.2.2. صدمة الطفولة:

الصدمة عند الطفل تعني الجرح النرجسي، هذا الجرح هو جرح حقيقي يحدث للطفل، نستطيع أن نستنبط بأن أثر الصدمات فيما يخص الجروح الجسدية أو النفسية تؤدي إلى الاضطرابات النفسية، وتكون مرتبطة باستذكار متعب يحدث صدمي كان يعايشها الضحية.<sup>(27)</sup>

تحدث للمرء في طفولته وقد تطور عنده عصاب الصدمة، أو العصاب النفسي وصددمات الطفولة، وقد تكون أحداثا مؤلمة مفردة من النوع الذي يستغرق حدوثها وقتا قصيرا كالعلاجات الجراحية التي تجري للطفل بدون إعدادها لها إعدادا نفسيا أو الاعتداءات الجنسية على الطفل، أو موت أحد الوالدين موتا فجائيا، أو اختفائه وقد تكون أحداثا طويلة الأمد استغرقت بعض الوقت، كالانفصال بين الوالدين وشذوذ العلاقات الأسرية، أو المعاملة القاسية التي يتلقاها الطفل من بيئته، ويرى فرويد أن كل الأمراض النفسية منشؤها صدمات الطفولة.<sup>(28)</sup>

### 4. تشخيص الجمعية الأمريكية للطب النفسي حسب الصدمة النفسية:

أدخل هذا التصنيف اسما جديدا للعصاب الصدمي هو "اضطرابات الشدة النفسية عقب التعرض للصدمة"، ويعتبر التصنيف أن هذه الاضطرابات مميزة. وحسب التصنيف الأمريكي فإن تشخيص هذه الاضطرابات يستند إلى المعطيات

التالية:

أ. التأكد من وجود الحدث الصدمي (أي الحادثة التي هددت حياة المريض، وسببت له الصدمة)، وهنا يتم استبعاد ضغوطات الحياة العادية، فتستبعد الصراعات الزوجية، والمهنية، والصعوبات المادية، والأمراض المزمنة.

ب. تكرار معايشة الحدث الصدمي من قبل المريض، ويمكن لهذا التكرار أن يكون على شكل ذكريات، أو كوابيس، أو رؤى هلوسية عابرة... الخ.

ج. ديمومة السلوك التجنبي، ويعني اضطراب المريض إلى بذل الجهود ليسيطر على الأفكار، أو العواطف، أو المواقف، أو النشاطات ذات العلاقة بالحدث وذلك بحيث يضطر إلى تجنبها، وتجنب كافة الاثار المرتبطة بالحدث الذي تسبب بالصدمة وبالتالي بالاضطرابات.

د. ديمومة العلامات المرضية التي تعكس استمرارية حالة الاستنفار لدى المريض وهذه الحالة تنعكس بالعلامات التالية: اضطرابات النوم، الحساسية النفسية، سرعة الاستثارة النفسية، اضطرابات إدراكية وردود فعل فيزيولوجية عندما يتعرض المريض لمواقف تذكره بالحدث.<sup>(29)</sup>

وحسب DSM III R إن العنصر المهيج هو حادث غير اعتيادي، حيث يفوق التجارب العادية، واليومية، والمتعارف عليها كالحداد العادي، والذي هو حالة عضوية المشاريع الخاسرة والصراعات الزوجية، والذي يهدد الشخص المصاب، كما لا يجعله يتكيف مع الوضع الجديد.

(أ) إذا كان المصاب عاش، أو شاهد، أو تعرض لحادث أصيب شخص بالموت أو بجروح خطيرة، أو هدد بالموت بسبب شخص، أو بإصابة خطيرة.

رد فعل الشخص تجاه الحدث يترجم بخوف شديد، وشعور بالرعب.

(ب) إذا كان حقيقة الفعل المهيج هو غالبا يسبب خطرا حيويا، لكن ليس دائما يجب ملاحظة أنه في ظروف مماثلة لأشخاص آخرين لا يكون لهم نفس رد الفعل.

فرويد يقول أن هناك فرق بين الخوف، الفزع، الرعب، إذ أن الجهاز النفسي به درجات للخوف تختلف من شخص لآخر، فهناك مساحة كبرى للكبت الذي يترك أثرا حتى في حالة الهيجان الأولي، ففكرة فرويد تتحدث عن سلسلة صغيرة للاتصال بين الإناث، الإثارة، المثير، الاستجابة، رد الفعل أو الكبت.

اللاشعور هو مكان موجود نفسيا موجود نفسيا لا جسميا، "Lacan" يسميه في أحد ملتقياته "الشيء"، و"داس دنغ" "Dasding" الألماني يسميه القدرة الرائعة لجلب الأشياء لمركز الجهاز النفسي، الذي هو مركز شبكة المفاهيم.

إذن الهيجان يسمح للإنسان بإعادة بناء نفسه إذ يتأثر باللذة والألم ومخافات الطفولة، كعقدة أوديب... الخ.

فالقانون الأبوي مثلا يؤدي إلى الرفض للذة الشخصية، ففي نفس الوقت غياب هذا القانون يؤدي إلى الحرمان، وبالتالي يحاول الشخص ملأ هذا الفراغ بأشياء أخرى.<sup>(30)</sup>

تعرف حالة التوتر الحاد بأنها شكل مبكر من حالة التوتر بعد الصدمة ويتم تشخيصها، بأن يلاحظ العرض (أ) كما في حالة التوتر بعد الصدمة، أما بخصوص العرض (ب)، فيجب على الشخص أن يظهر خلال أو بعد التعرض للحادثة ثلاثة أو أكثر من الأعراض الانفصالية التالية:

- إحساس ذاتي بالخدر، وعدم وجود تفاعلية عاطفية.
- انخفاض في إدراك المحيط.
- انطباع بالخروج من الواقع.
- انطباع بتبدد الشخصية.
- فقدان ذاكرة انعزالي (عجز مثلا عن تذكر مظهر مهم من الصدمة)

أما الأعراض الأخرى (ج، د، هـ) الخاصة بحالة التوتر فهي على التوالي: ظاهرة عيش الصدمة مرارا وتكرارا، تفادي المحفزات التي توحى بالصدمة ومظاهر قلق وتفعيل عصبي عالي.

بالنسبة للعرض (و)، يؤدي الاختلال إلى ضيق واضح أو تغير في التصرفات الاجتماعية المهنية أو في مجالات أخرى، تدوم الأعراض التي تسبق وصفها (الاختلال) يومين على الأقل، وأربعة أسابيع على الأكثر، وتظهر في الأربعة أسابيع التي تلت الحدث الصدمي.

العرض(ز)، في الأخير يجب أن لا تكون هذه الأعراض ناجمة عن إسراف في تناول مادة معينة أو أمراض عقلية موجودة من قبل(العرض ح).<sup>(31)</sup> نلاحظ من خلال الأعراض السابقة أن حالة التوتر الحادة مشابهة لحالة التوتر بعد الصدمة، وأن ما يميزها عنها هو مدتها الأقصر، والتركيز فيها على الأعراض الانعزالية. لا يشترط وجود كل الأعراض المذكورة السابقة لتشخيص حالة التوتر بعد الصدمة بل يكفي وجود:

- العرض(أ)
  - أحد الأعراض الدخيلة من العنصر(ب)
  - ثلاثة أو أكثر من أعراض التفادي من العنصر(ج)
  - عرضين أو أكثر من الأعراض العصبية من العنصر(د).
  - أحد عرضي العنصر(هـ) أو كلاهما.
- تجدر الإشارة إلى أهمية العرض(ب)(متلازمة التكرار الصدمي) في الدراسة السريرية للتوتر بعد الصدمة، لأنه علاوة على كونه اسما مرضيا للعصاب الصدمي، فهو مسؤول أيضا عن الأعراض الأخرى التي تصنف كأعراض نوعية: القلق، الضعف الجسدي، والنفسي، والجنسي، الاضطراب النفساني الجسدي، والاضطرابات السلوكية، كما يصحب التكرار الصدمي حالة من التأهب، شعور بعدم الأمان، انتفاضات، مقاومة النوم، انخفاض في الاهتمام، احساس بمستقبل مسدود، لا مبالاة تجاه العالم، انعزال اجتماعي واضطرابات تظهر في شكل طيش.

تحدث متلازمة التوتر الصدمي، وفقا لكتابL.Croq، بصورة عفوية بفعل محفزات تذكر المريض بالحدث، ويمكن لهذه المحفزات أن تكون سمعية(صوت مفاجئ، جرس انذار، صفارة سيارة اسعاف...)، بصرية (رؤية جثة، فيلم عنيف، مقالة صحفية عن العنف...)، شمّية (رائحة الدم، رائحة معينة مرتبطة بالصدمة...).

تظهر الأعراض في شكل عيش متكرر للصدمة التي لم يتمكن المريض من السيطرة عليها عند حدوثها، تقع متلازمة التكرار بإحدى أو بعض الطرق التالية:

- هلوسة بصرية، سمعية، شمّية...
- ذكريات مصطنعة أو دخيلة.
- التأمل الذهني في أسباب ون نتائج الحدث.
- العيش دائما وكأن الحدث على وشك الوقوع (انتفاضات عفوية، هروب).
- ميل إلى التعامل مع الحدث بواسطة السرد، تكرار لعبة معينة، الرسم لدى الأطفال، إضافة إلى انجذاب مرضي نحو العروض والكتب العنيفة التي تذكر بالحدث الصدمي.
- الأحلام والكوابيس المتكررة هي الظاهرة الأكثر شيوعا والأكثر طرحا بين أعراض التكرار.

تتركب هذه الأعراض بطرق مختلفة حسب المريض والأوقات، ولكنها نقاش في جو من الضيق الجسماني الشديد جامعة بين القلق النفسي (انزعاج إحساس شديد بالعجز)، و"عاصفة" عصبية (مظاهر قلق جسمانية: شحوب، تعرق، تسارع دقات القلب...).

نذكر في الأخير بإمكانية حدوث الاضطرابات بصورة متأخرة بالمقارنة مع الحدث كما يمكن لفاصل الكمون هذا، الذي يعرف أيضا باسم مفاصل التأمل أو التفكير أن يدوم عدة أشهر، أو سنوات.

#### 4.1. الصعوبات المرتبطة:

عادة ما يمثل ردات الفعل التي تشكل ما يسمى بحالة التوتر بعد الصدمة جزءا فقط من معاناة المريض الذي تعرض لأحداث صدمية، كما ترافق هذه الحالة اضطرابات قلق، كآبة، وذهان.

#### 4.1.1. اضطرابات القلق:

تظهر اضطرابات القلق منذ الأسابيع الأولى التي تلي التعرض للحدث الصدمي، ويمكن أن تدوم لعدة أشهر بعده، ويمكن أن تكون:

قلق عام: يتميز بتخوف المريض تحسبا لتهديدات مصحوبة بشكاوي جسمانية تكون ذات طابع هضمي، قلبي، وعائي، وجنسي، وتأخذ شكل وسواس مرضي معجز (32)

نوبة حصر نفسي حاد متكررة تشكل ما يعرف باختلال الذعر الذي يتميز بنوبة أو عدة نوبات قصوى مفاجئة يصاحبها:

- علامات عصبية: ارتعاش، ارتجاج عضلي، دوار، توعك.
  - علامات محركية وعائية: تعرق، حمى.
  - علامات جسمانية: تسارع دقات القلب، خفقان، شعور بالاختناق، غثيان، آلام في الصدر.
  - علامات نفسية: احساس بالغربة، وبفقدان الارتباط بالواقع، خوف من الموت.
- رهاب: وهو خشية ناجمة عن وجود شيء، موقف أو شخص، كلها لا تشكل في الواقع خطرا حقيقيا، لكنها تخلق لدى المريض حصرا نفسيا شديدا، كما تولد لديه هلعا مرتبطا بالمواقف التي تذكره بالصدمة، مما يجعله يحاول تفادي هذا المنبه مع إحساسه بالتبعية والارتياب. (33)

أفكار دخيلة ومتكررة حول الحدث الصدمي تفرض نفسها على المريض يصاحبها قلق وانزعاج تجعله يقوم بطقوس لفحص كل شيء.

تظهر الدراسة التي أجراها "Mac Farlane" حول 74 حادث مرور في أستراليا أنه في 40 % من الحالات المدروسة، يعاني الأشخاص من اضطراب أو عدة اضطرابات قلقية (اختلال الذعر، قلق عام، رهاب بسيط أو اعتلال وسواسي اجباري) (34)

#### 4.1.2. اضطراب اكتابي:

تتميز الاضطرابات الاكتئابية بمزاج حزين، ومتألم مصحوب بتدني في النشاط الحركي النفسي، وتكون أعراضها نفسية وجسمانية:

على المستوى النفسي: يكون المريض ذو مزاج حزين وفاقدا للمحفزات، كما يلاحظ عليه احتقار النفس، صعوبة في التركيز، خوف من المستقبل وقلق، قد تؤدي به هذه المعاناة النفسية إلى التفكير في الانتحار لن المكتئبين يشعرون بالذنب والعجز أمام ما يصيبهم. على المستوى الجسماني: يعاني المكتئب من خلل في الشهية، اضطرابات هضمية خفقان وأرق.

يرجح أن تكون الاضطرابات الاكتئابية أكثر الأعراض شيوعاً عند حالات التوتر بعد الصدمة (35).

تكون هذه الاضطرابات حادة في اللحظات التي تلي الصدمة، كما تبقى معاناة المرضى واضحة حتى بعد مرور ثلاث سنوات على الاعتداء.

فقد وجد مثلاً (Abenhaim) ومساعدوه سنة 1992 أن 13% من ضحايا العمليات الإرهابية التي حدثت في فرنسا خلال الثمانينات يعانون من حالة الاكتئاب (36).

### 5. النظريات المفسرة للصدمة النفسية:

هناك عدة نظريات حاولت أن تعطي تفسيراً متنوعاً لاضطراب الصدمة النفسية، ولعل أبرز هذه النظريات ما يلي:

#### 1.5. نظرية التحليل النفسي:

الصدمة حسب التحليل النفسي، وكما قال "فرويد" هي إثارة مفرطة ناتجة عن حادث عنيف يؤدي إلى اضطرابات في استخدام الطاقة.

مع بداية التحليل النفسي ما بين "1880-1882"، حينما أتى طبيب من "فيينا" جوزيف "Dr Joseph"، كان يدرس حالة فتاة (حالة هستيرية)، أي أنه بدراسة التاريخ كله لهذه الفتاة أي منذ كانت طفلة.

فتاة تبلغ من العمر (20 سنة)، ذكية جداً، ظهرت عليها بعض الأعراض الفيزيائية والعقلية معقدة جداً، الأعراض على جنبها الأيسر، وبعض الاضطرابات في الرؤية، صعوبة على جانب الأيمن لرأسها (متعصبة، مزاجية، فقدان الشهية وصعوبة في الشرب، صعوبة في الكلام، لا تستطيع لا الفهم ولا الكلام). (37)

كانت ترد أسباب العصابات إلى التجارب الصدمية الماضية في حياة الفرد، حيث في بادئ الأمر لا يمكن الحديث عن الصدمة إلا من خلال قابلية التأثير الخاصة بالفرد المصدوم، وإذا وفرت الشروط الموضوعية من أجل الحديث عن الصدمة بمعناها الكامل لأنه وحتى تكون للحدث قيمة صدمية يجب أن تكون هناك:

أولاً: شروط نفسية خاصة يجد فيها الفرد نفسه خلال هذا الحدث الصدمي كما في حالة التنويم المغناطيسي (38).

حالات تشبه التنويم (الذهول + دهشة) ذات معطى نفسي.

ثانياً: قد تكون حالة من أمر واقع وظروف اجتماعية أو مهنية تعيق الاستجابة الملائمة وتسبب له حصاراً.

ظروف ذات معطى خارجي (مواقف، مثل إحباط حاد).

ثالثاً: قد تكون هذه الشروط صراعاً نفسياً يمنع الشخص من إكمال التجربة التي وقعت له في شخصيته الواعية، أي بشكل دفاع.

عدم إكمال التجربة بشكل واع وبعث جزء من التجربة إلى صراع داخلي (39).

#### 1.1.5. وجهة النظر الديناميكية:

افترض فرويد في المشهد الأول أن الصدمة النفسية تكون دائماً جنسية وتنتج عن مشهد إغرائي في المرحلة ما قبل الجنسية، حيث يتعرض الطفل في طفولته الأولى إلى حوادث غواية من طرف الراشد، ولا يقتصر ذلك على هذا فقط بل على التعدي الجنسي على الطفل أو مشاهدته لعلاقة جنسية بين راشدين ولكن دون فهم جنسي لما يحدث له،

ولما يراه فهذه المشاهد الاغرائية لا تولد له إثارة جنسية، فهي تبقى كأثار مكبوتة في اللاشعور تحت ميكانيزم الكبت. (40)

أما المشهد الثاني فهو العامل المفجر أو البعدي (l'après- coup)، الذي تأخذ الصدمة معناها من خلاله، فهو الذي ينشط الآثار الذكورية المتعلقة بحادث الاغواء المبكر الذي عمل الكبت على حجبته ونسيانه. (41)

كما وضع فرويد دائماً في كتابه "دراسات حول الهستيريا"، حيث يقول أن الاثرات الجنسية، وكذا الوجدانات النفسية تكون الممر بين تطور الذكريات الداخلية، والوجدانات النفسية، والتي تتناسب مع فترة البلوغ.

في هذه الفترة يكتسب الفرد المفهوم الجنسي وهذا من خلال النمو والذي يصبح رابطاً بين هذه الاثرات الداخلية، وإدراك المشهد الجنسي الأول، والمشهد الثاني إذن هو الذي يفجر الاضطراب النفسي، ويعمل على إعادة المكبوت إلى الشعور، فيسترجع الفرد حوادث ماضية داخلية حدثت في طفولته، حيث يرى "فرويد" أن الهستيريا يتألم من ذكرياته ففي كل تحاليل الهستيريا التي تدور حول الصدمة النفسية اكتشف "فرويد" أن بعض الشعور يعود إلى فترة ما قبل الجنسية التي لا يدرك الفرد فيها شيئاً ولا يكون لها أي أثر على الطفل ولكن تشكل له صدمة فيما بعد، عندما يتذكر الفرد ما حدث له في طفولته، وهذا عندما يكون قد اكتسب مفهوم الجنس كما شرح "فرويد" ذلك من خلال عدة حالات هستيرية كحالة "Katharina" هذه الأخيرة تبلغ من العمر 18 سنة، والتي كانت تعاني من أعراض قلق وضيق في التنفس وبعد عدة حصص علاجية اتضحت أنها شاهدت علاقة جنسية بين عمها وصديقتها "Fraziska"، لم تفهم المشهد الذي رآته لكنه بقي مكبوتاً في اللاشعور بالنسبة لها.

عندما بلغت 14 سنة هذا السن الذي يزمن فترة البلوغ، تعرضت لمحاولة لمس جنسية من طرف عمها عندما كانت نائمة، هذا المشهد كان عاملاً مفجراً لاضطراب نفسي ممثل في الهستيريا.

لأنه ومع اكتسابها لمفهوم الجنس أعاد هذا المشهد في ذاكرتها المشهد الأول 6 سنوات، ففهمت ما حدث حينذاك وأعيدت هذه الفكرة من اللاشعور إلى الشعور، والتي كانت سبباً في اضطرابها. (42)

### 5.1.2. وجهة النظر الموقعية:

تعتمد هذه النظرة على تمثيل هيكلية للجهاز النفسي باعتباره نظام معروف بخصوصيات وآليات محددة، وضع فرويد موقعتين متتاليتين:  
الأولى: تعتمد على الشعور، ما قبل الشعور، اللاشعور، والتي ظهرت غير كافية بالتالي تركت المكان للموقعية الثانية والتي تعتمد بدورها على ثلاث أركان الهو الأنا، والأنا الأعلى.

ويوجد تداخل كبير في عمل هذه الأنظمة والأركان فيما بينها.  
كل نظام له أسلوبه ومبادئ تحكمه، يعمل من خلالها على معالجة الحوادث والإحساسات التي يتعرض لها، فهو يؤثر على الطاقة التي تعبر من خلاله. (43)  
يقع النظام الشعوري على محيط الجهاز النفسي، بين العالم الخارجي والأنظمة الذكورية، ويتكفل بتسجيل المعلومات القادمة من الخارج، وإدراك الإحساسات الداخلية المنبعثة من نظام اللاشعور، التي تريد الإشباع باستمرار.



وقد اعترض علماء النفس على "فرويد" بقولهم أن فكرة العقل اللاشعوري هي تناقض في التعبير، ذلك لأن العقل بالتعريف شعوري، ولم تصل المساجلة بين الفريقتين إلى نتيجة نهائية، ذلك لأن كلا من علم النفس وعلم التحليل النفسي قد غير في أهدافه ومقاصده أثناء القرن العشرين، فقد أصبح علم النفس هو علم السلوك، وعلم التحليل النفسي علم الشخصية، وهناك في وقتنا الحاضر دلالات عديدة على أن العلمين معا، يسيران في الطريق إلى تأليف علم واحد. (44)

ويميز "فرويد" بين كفتين للاشعور، ما قبل الشعور، واللاشعور الخالص ففكرة ما قبل الشعور يمكن أن تغدو شعورية بغاية اليسر، لأن المقاومة ضعيفة أما الفكرة أو الذكرى اللاشعورية، فإنها تقتضي وقتا طويلا لكي تغدو شعورية لأن القوة المعارضة قوية، وهناك في الإنسان جميع درجات اللاشعور، ففي طرف الذاكرة التي لا يمكن البتة أن تغدو شعورية، وفي طرف آخر الذاكرة التي تكون على طرف اللسان. (45)

في حين نجد أن مبدأ اضطراب التكرار "يتخذ طابع عملية لا تقاوم ذات مصدر لا واع، ينشط فيها الشخص لزج نفسه في وضعيات مؤلمة، مكررا بذلك تجارب قديمة دون أن يتذكر نموذجها الأصلي، بل يعيش على العكس من ذلك انطبعا على درجة عالية من الحيوية بأن ترتبط بشيء يجد تبريره الكامل في الواقع الراهن. (46)

تتأثر التكرار عرض نستطيع من خلاله القول أن الصدمة ما زال تأثيرها ساري المفعول، وهذا من خلال إعادة معايشة الحدث الصدمي، حيث أن الفرد المصدوم يعيد معايشة التجربة الصدمية من خلال ذكريات صعبة، أفكار، هلوسات مشاعر خوف لها نفس رموز ودلائل الحدث الصدمي، وهذه الذكريات التكرارية تظهر بشكل خاص عند الأطفال الصغار، وهذا يظهر من خلال الألعاب التكرارية التي تظهر مواضع الصدمة.

ويتخذ التكرار عدة أنماط، فقد يظهر على شكل هلاوس بصرية، أو ذكريات مشوشة، أو اجترارت عقلية، أو أزمات انفعالية متكررة، أو لازمات وإرتجافات، أو حاجة ملحة لإعادة رواية القصة المتعلقة بالصدمة. أو رؤية مشاهد عنف، أو كوابيس، أو نشاطات لعب متعلقة بالصدمة المتعرض لها. (47)

يرى فرويد بخصوص نظام ما قبل الشعور، أن "العمليات والمحتويات لا تكون حاضرة في المجال الواعي الراهن، إلا أنها تختلف عن محتويات النظام اللاواعي، من حيث حقها في العبور إلى مستوى الوعي، فيكون نظام ما قبل الوعي محكوما من قبل العمليات الثانوية، إذ تفصله الرقابة عن النظام اللاواعي حيث لا تسمح للمحتويات والعمليات اللاواعية بالمرور إلى نظام ما قبل الوعي إلا بعد الخضوع لبعض التحوير. (48)

يؤدي اللاشعور دورا مهما في النشاط النفسي للشخص حيث يتكون من مواد مرفوضة من طرف الوعي، فباعتباره خاضع لمبدأ اللذة فهو يتكون من المحتويات المكبوتة التي حذر عليها العبور إلى نظام ما قبل الوعي-الوعي بفعل الكبت الذي يعمل على إعاقة بروز أي تصور إلى حيز الشعور من شأنه أن يضايق الأنا، ومحتويات اللاشعور عبارة عن ممثلات النزوات، تحكم من طرف السياقات التحويلية للعمليات الأولية كالإزاحة والتكثيف والترميز وهي مشحونة بطاقة نزوية بصورة مفرطة، تعمل باستمرار للعودة إلى حيز الشعور والوعي مشكلة ما يسمى بعودة المكبوت، غير أن محتويات اللاشعور هذه لا يمكن أن تنفذ إلى نظام ما قبل الشعور-الشعور إلا عن طريق تكوين تسوية بعد خضوعها لتحويرات الرقابة وتشويهها. (49)

تعتمد الموقعية الثانية على تمثيل هيكل للجهاز النفسي الذي قدمه فرويد باعتباره نظام معروف بخصوصيات وآليات محددة، وضع ثلاثة أركان أساسية هي الهو، الأنا، الأنا الأعلى.

الهو هو القطب الذي لا يمكن بلوغه فهو مركز النزوات واللذات المكبوتة، كما يمكن أن يكون خزان الطاقة النفسية يعمل على سبيل مبدأ اللذة.

ويعتبر الهو الشكل الأصلي للجهاز النفسي كما يظهر في المراحل القبل ولادية وعند الرضيع، فهو يتكون من النزوات الفطرية العدوانية والجنسية والرغبات المكبوتة، وهو مسير وفقا لأسلوب العمليات الأولية التي لا تعترف بالوقت، ولا بالعلاقات السببية والمنطقية باعتبارها خاضعة لمبدأ اللذة- عدم اللذة الذي يميز هذا الأسلوب.<sup>(50)</sup>

في حين نجد الأنا ينتج تدريجيا من الهو عن طريق الصلة بالواقع فهو مقر الشعور، كذلك التظاهرات اللاشعورية (ميكانيزمات الدفاع النفسي)، يعمل على سبيل مبدأ الواقع.

فالأنا يمثل القطب الدفاعي بين المتطلبات النزوية للهو وضغوط العالم الخارجي ومقتضيات الأنا الأعلى، فالأنا وسيط يتكفل بفرض استقرار وهوية ومصالح الفرد، وهو وحدة تتشكل شيئا فشيئا عبر الحياة، فبدون الأنا فإن الهو، وهو يطمح إلى إشباع غرائزه بصفة عمياء، يتحطم وهو يواجه القوى الخارجية الأقوى منه.<sup>(51)</sup>

الأنا الأعلى ينتج بدوره عن الأنا، وذلك باستدخال مثالية الأنا (نموذج مثالي للأنا)، كذلك الممنوعات الأبوية والاجتماعية إنه أساس الشعور الذهني.

الأنا الأعلى هو آخر قطب يأخذ أصله من الهو، ويتشكل من خلال العمليات التقمصية لكلا الوالدين، ومن يقوم مقامهما في المجتمع ويشترك كل من الهو والأنا الأعلى في كونهما يمثلان دور الماضي، فالهو يمثل الوراثة، ويمثل الأنا الأعلى كل ما هو موروث ومكتسب من المحيط، في حين يتحدد الأنا بما عايشه من حوادث ويؤدي الأنا الأعلى ثلاثة وظائف أساسية هي المراقبة الذاتية والضمير، والمراقبة.<sup>(52)</sup>

إن الخوف من العقاب والرغبة في رضا الوالدين، تجعل الطفل يتقمص التعاليم الأخلاقية لوالديه، وينجم عن هذا التقمص تكوين "الأنا الأعلى" والتقمصات التي ينهض عليها "الأنا الأعلى"، مزود أيضا بقوة الثواب والعقاب فالثواب يتولاه "الأنا المثالي"، والعقاب يوقعه "الضمير".<sup>(53)</sup>

يتكون الجهاز النفسي وفق النظرة الموقعية من نظام الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور، كما تتضمن أيضا، ثلاثة أركان هي الهو، وهو يستخدم كطاقة في الإشباع الغريزي بواسطة الفعل المنعكس وإشباع الرغبة: ومصدر كل النزوات العدوانية والليبيدية، والنزوة هي تلك القوة البيولوجية اللاشعورية الدائمة التي تعمل على تحديد السلوك بصفة يؤدي إلى إشباع السلوك بهدف التقليل من الضغط، بينما الليبدو وهو الطاقة المحركة بفضلها يقدر الإنسان أن يلمس الأهداف، في حين يضطلع الأنا باحتمال التوتر إلى أن يكون في الإمكان تصريفه بصورة مناسبة من صور السلوك، وقيام مبدأ الواقع لا يعني التخلي عن مبدأ اللذة وإنما يعلق مبدأ اللذة مؤقتا من أجل مبدأ الواقع، ولا يلبث مبدأ الواقع أن يقود إلى اللذة، وإن كان على الشخص أن يحتمل بعض الضيق وهو يبحث عن الواقع.

أما الأنا الأعلى يسعى من أجل الكمال، ويستخدم طاقته في تزويد المثل العليا بالشحنات، وهذه المثل العليا هي التي تمثل في الباطن القيم الأخلاقية للوالدين. وهذه المثل العليا تمثل الاختيارات الموضوعية الكاملة.

فالشخص الذي لديه ذخيرة من طاقته مرتبطة "بالأنا المثالي"، وهو شخص مثالي مرتفع التفكير، واختياره للموضوعات والاهتمامات تحدده قيمها الأخلاقية أكثر مما يحدده قيمها الواقعية، وهو أشد ارتباطاً بالتميز بين الخير والشر منه بالتميز بين الحق والباطل، فالفضيلة لمثل هذا الشخص أهم من الحقيقة. وقد يلجأ الفرد للتخفيف من وطأة معاناته وقلقه الناتج عن الصراعات النفسية إلى جملة من الآليات الدفاعية.

### 3.1.5. وجهة النظر الاقتصادية:

تدرس وجهة النظر الاقتصادية هذه كيفية توزيع الطاقة النفسية وتوظيفها وانتشارها عبر مختلف تصورات ومواضيع وأركان الجهاز النفسي. خلال الحياة الاقتصادية الليبيرية، في الموضوع المسطر للاستثمار المزدوج: استثمار غيري مع الآخرين، واستثمار نرجسي مع ذات الفرد.

فيما يخص الشيخوخة الاستثمار النرجسي يكون سيئاً بمفرده، وقدرة الجسم تقلل من تغيير جذب نوعية الإثارة الجنسية، يحس بها في ذاته وتصبح من حين إلى آخر صعبة.<sup>(54)</sup> لكن في مرحلة الطفولة كما يقر "شيلدر" Schilder بأن نرجسية الليبيدو في موضوع ذا هدف مميز في جسم الطفل وكفاءته، ولذته، ونشاطاته العضلية يكون حينما يوجد لديه إثارة جنسية عضلية وجلدية، ويشجع في تركيبه المخطط الجسماني، كل تحفيز هو مصلحة للإثارات والرغبات، لكن موضوع النشاطات لا تكفي بأن يخطط لصورة الجسم.<sup>(55)</sup>

خاصة عندما يفقد الإنسان موضوعاً ما، ويصاب بالألم الذي هو عبارة عن جرح نرجسي نتيجة للصدمة النرجسية، التي هي كل ضرر ناتج عن الألم إذن هو نفسه ما يسمى بالحداد، وينمو نمو تدريجي إلى أن يثري ما بداخلنا، كما يجب أن يتلاشى تدريجياً في جزء من ذاتنا.

هذا ليس من السهل أن يقبل على الفور (...) وكل ضرر هو أزمة الألم يكشف علناً، لكن هذا الأخير زيادة ليس مقبولاً، كما يبطل عمله ويفسد.<sup>(56)</sup>

فإذا فشل الشخص في ذلك ينتج عنه إحباط كبير وإحساس قوي بالهجر يقودانه إلى الاكتئاب في كثير من الأحيان، إذن من المهم جداً أن يكون الشخص قادراً على سحب توظيفه من تصور يفرض الأنا الأعلى كفته، أو يحتم الواقع التخلي عنه، حيث تستخدم الطاقة في هذه الحالة في مساندة الكبت من خلال التوظيف المضاد.<sup>(57)</sup>

كذلك أشار "فرويد" S.Freud إلى أن تسمية الصدمة تنطبق على تجربة معاشة تحمل معها الحياة النفسية وخلال وقت قصير نسبياً، زيادة كبيرة في الإثارة، لدرجة أن تصنيفها أو إرسالها بالوسائل السوية والمألوفة ينتهي بالفشل مما ينتج عنه اضطرابات دائمة في قيام الطاقة الحيوية بوظيفتها، ويصبح فيض الإثارة مفرطاً بالنسبة لطاقة احتمال الجهاز النفسي بسبب حادث فريد بالغ العنف أو بفعل تراكم اثارات تظل محتملة إذا ما أخذت كل منها بمعزل عما سواها وهذا ما يؤدي إلى فشل مبدأ الثبات على اعتبار أن الجهاز قادر على تفريغ الإثارة.<sup>(58)</sup>

والطاقة المستخدمة في انجاز عمل الشخصية مستمدة كلها من الغرائز وتعرف الغريزة بأنها حالة فطرية تحدد الاتجاه للعمليات السيكولوجية، فالغريزة الجنسية مثلا، توجه العمليات السيكولوجية الخاصة بالإدراك، والتذكر، والتفكير نحو هدف هو إشباع الرغبة الجنسية، فالغريزة هي بمثابة نهر يجري في مجرى خاص.<sup>(59)</sup> وتخضع العمليات الأولية لمبدأ اللذة، وتنشط على مستوى الهو هدفها الوحيد هو التحقيق الأنّي للرغبة، وتعمل على تجنب التوتر، والألم النفسي من خلال السعي الحثيث لتحقيق الرغبات، ذلك أنه وفقا لمبدأ اللذة، فإن العمليات الأولية لا تستطيع إدراج العناصر المؤلمة في التفكير، إنما هدفها الوحيد هو الإشباع الحالي للرغبات، يهدف الهو هنا إلى تفريغ الطاقة الداخلية الحرة، دون الاكتراث بالقيم والأحكام المنطقية على الإطلاق. فالعمليات الأولية تتميز بكون طاقتها حرة، ينتج عن ذلك سهولة التفريغ وظواهر النقل والتكثيف.<sup>(60)</sup>

ومجرى الغريزة يمضي دائما من التوتر إلى الاسترخاء، وفي بعض الحالات وبخاصة في حالة إشباع الدافع الجنسي ترتفع درجة التوتر قبل تحقيق الراحة النهائية، ولا ينفي هذا بأي حال المبدأ العام لعمل الغريزة، ذلك لأن الهدف الأخير للجنس، هو التخلص من الإثارة بصرف النظر عما إذا كان هنالك زيادة في التوتر تسبقه الراحة النهائية، والواقع أن الناس يتعلمون كيف يختزنون قدرا كبيرا من التوتر، ذلك لان الانطلاق الفجائي لكميات عظيمة من التوتر تزودهم بلذة عظيمة.<sup>(61)</sup>

فالشخص ينزع لتجنب تفاقم التوتر عن طريق بلورة آليات نفسية تنشط لهذا الغرض، يعمل الجهاز النفسي على تجنب تراكم التوترات، ويبحث الإنسان عن التفريغ قصد التخلص من التوتر، ولدى الطفل يكون البحث عن التفريغ الفوري، غير أنه يتعلم تدريجيا تأجيل هذا التفريغ لكي لا يشكل خطرا على بقائه بل بالعكس ليكون مصدر الرضا أكبر.<sup>(62)</sup>

يستند الإنسان من خلال هذا المبدأ إلى تخفيض التوتر إلى أدنى مستوى وذلك عن طريق عملية التفريغ.

إن النظرية الكمية الاقتصادية احتلت فيها العصابات الصدمية مكانة هامة، وأصبح مصطلح الصدمة له التصور الاقتصادي والمعنى الكمي، حيث يحمل معه تراكما وفيضا من الاستثارة النفسية، التي لا تطاق سواء أكانت ذات مصدر داخلي أو خارجي، تفوق شدتها طاقة التحمل التي يتوفر عليها الفرد، مما ينتج عنه اضطرابات دائمة في قيام الطاقة الحيوية بوظيفتها.

## 6. آليات الدفاع النفسي:

أول من تكلم على مصطلح الدفاع النفسي "سيغموند فرويد" S.Freud" بحيث صنف التنظيم النفسي الى ثلاثة أجزاء هامة وضرورية وتتمثل في الهو الأنا، والأنا الأعلى.

الأنا يلعب دور المراقبة التي يستخدمها في حالات الصراع، وهو الجهاز التنفيذي للشخصية، وهو الذي يتحكم في "الهو" و"الأنا الأعلى"، ويدبر شؤونهما وهو الذي يحفظ الاتصال بالعالم الخارجي، من أجل مصالح الشخصية كلها ومطالبها البعيدة، وحين ينجز "الأنا" وظائفه التنفيذية بحكمة، يسود الانسجام ويعم الاتزان.

يعرف معجم مصطلحات التحليل النفسي مفهوم الدفاع على أنه مجمل العمليات الهادفة إلى اختزال وإزالة كل تعديل من شأنه أن يعرض تكامل وثبات الفرد الإحيائي النفساني للخطر ، وينصب الدفاع بشكل عام على الإثارة الداخلية (النزوة)، وبشكل أكثر انتقائية على تلك التصورات (من ذكريات وهومات)، التي ترتبط بها النزوة، وعلى تلك الوضعية القادرة على إطلاق هذه الإثارة إلى الحد الذي تتعارض فيه مع التوازن، وتشكل نتيجة لذلك إزعاجاً للأنا.<sup>(63)</sup>

في الصدمة النفسية، الأنا يواجه كل خطر في الواقع، طارئاً ومدهش الأنا في هذه الحالة لا يكون مستحضر، خاصة في وظائف التصورات في إعادة تكرار صور الصدمة.

المشكل في الصدمة هو تقرير الأنا وشدة القلق، هذا القلق الصدمي الشديد يكتب أو يكتب الوظيفة الحركية للأنا، القلق يلعب دوراً بين قطب الصدمة، وقطب الإيماءات بين هذين القطبين، الزيادة في القلق معناه تصور الصدمة ورفض الصدمة.

من جانب آخر أشار فرويد بأن إنتاج أكثر للقلق يترجم إلى دور إشارة أكبر للأنا، يستخدم في ردود الأفعال للدفاع لكي يربط نفسياً، الذي سبق تفرغته وزيادة على ذلك تقرب بدون انتظار في التدبير العادي.<sup>(64)</sup>

الآليات الدفاعية تعمل على مستوى لاشعوري، وسنتطرق فيما يلي لأهم الآليات المتعلقة بصورة وطيدة بهذه الدراسة.

## 6.1 الكبت:

هي الشحنة الانفعالية (اللهو) أو (الأنا) أو (الأنا الأعلى) التي تولد القلق قد تمنع من الانطلاق إلى سطح الشعور، أو قد تتصدى لها شحنات انفعالية مضادة والقضاء على شحنة انفعالية أو وقفها بواسطة شحنة انفعالية مضادة، والقضاء على شحنة انفعالية أو وقفها بواسطة شحنة انفعالية مضادة يسمى كبتاً.<sup>(65)</sup>

وهو عملية سحب الصراع من دائرة الوعي إلى مستوى اللاشعور لكي يحاول الإنسان ملاقة شعوره بعدم الارتياح والقلق والذنب، وبما أن الموضوع أو الموقف المكبوت لا يتجمد في اللاشعور بل يستمر على النشاط والحركة وعلى إحداث توتر آخر وقلق داخلي هو غير القلق الأولي الظاهري الذي حدث في دائرة الوعي، فإن الكبت لا يستمر على حالة بل يلجأ إلى الآليات الدفاعية الأخرى.<sup>(66)</sup>

وثمة نوعان من الكبت: الكبت الأولي، والكبت الخالص، فالكبت الأولي يمنع اختيار موضوعاً غريزياً لم يكن أبداً شعورياً من أن يغدو كذلك، وألوان الكبت الأولي بمثابة حواجز محددة تحديداً فطرياً، وهي مسؤولة عن الاحتفاظ بجزء عظيم من محتويات "الأنا" في اللاشعور بصفة دائمة، هذه المكبوتات الأولى قد بينت في الشخص كنتيجة بخبرة الجنس البشري بالملابس المؤلمة، فمثلاً الخوف من زنا المحارم، يقال إن منشأه رغبة قوية في العلاقات الجنسية بين الشخص، وأبيه، أو أمه.<sup>(67)</sup>

ومن ثم تثير القلق، وقد يتصدى "الأنا" عندئذ بالكبت الخالص لذلك النفاذ المقنع لشحنات "اللهو" المهددة، إلى الشعور أو السلوك، والكبت الخالص (يسمى فيما بعد كبتاً فحسب)، يطرد خارج الشعور ذكرى أو فكرة أو إدراكاً خطيراً ويقيم سداً دون أي شكل من أشكال التصريف الحركي، فمثلاً قد يمنع الكبت شخصاً من أن يرى شيئاً واضحاً

الرؤية، أو يشوه شيئاً يراه الشخص بالفعل، أو يموّه المعلومات الواردة من أعضاء الحس بغية حماية "الأنا" من أن يملك موضوعاً خطيراً أو مرتبطاً بخطر قد يثير القلق. (68)

فالتجارب والأفكار والذكريات المؤلمة، وكل ما هو مرفوض على المستوى الشعوري، يستمر في النشاط على المستوى اللاشعوري، ويضطر الأنا لأن يصرف باستمرار كمية معتبرة من الطاقة لإبقائه على المستوى اللاشعوري ونسيانه، رغم ذلك فإن المكبوت الذي يستمر في تواجده في اللاشعور يخلق يحل تصورات بديلة يحاول عن طريقها إيجاد مخرجاً له، كما هو الشأن في أحلام اليقظة والأحلام الليلية. (69)

يمارس الكبت نشاطه على الذكريات الخاصة بصدمات نفسية أو على ذكريات مرتبطة بتجارب خاصة بصدمات نفسية، وقد تكون الذكريات المرتبطة غير مؤذية في ذاتها على التمام، ولكن باستعادتها قد يخاطر الشخص بتذكر التجربة الخاصة بالصدمة النفسية أيضاً، وحينئذ يمكن أن تقع شبكة معقدة من الذكريات تحت نفوذ الكبت، وقد تكبت أيضاً أفكار خطيرة، وفي كل حالة، سواء أكان المكبوت إدراكاً، أو ذكراً أو فكرة، فإن الغرض هو القضاء على القلق الموضوعي أو العصابي أو الأخلاقي وذلك بإنكار وجود تهديد خارجي أو باطني لأمن "الأنا" أو تمويه وجود هذا التهديد. (70)

مع أن الكبت مسؤول عن كثير من الحالات الشاذة، فلا ينبغي التهورين من شأن دوره في نمو الشخصية السوية، وحين يكتسب "الأنا" قوة كافية لمواجهة الخطر بطرائق أكبر حظاً من المعقولية، لا يكون ثمة ضرورة للكبت ويشكل بقاؤه فجوة في نشاط "الأنا"، ورفع وجوه الكبت مع تقدم سن الإنسان يحرر الطاقة المرصودة على الشحنات المضادة إلى أعمال أكثر إنتاجاً.

## 6.2. النكوص:

النكوص هو العودة إلى الوراء، فهو إعادة تحريك لما سبق وأن سجل من قبل خلال مراحل النمو المتتالية، إنه الرجوع في اتجاه معاكس من نقطة تم الوصول إليها إلى نقطة تقع قبلها، ويدل على عودة الشخص إلى مراحل سبق له تجاوزها في نموه مثل المراحل الليبيدية، وعلاقات الموضوع، والتماهيات. (71)

وحتى الناس الأصحاء المتكيفون تكيفا طيباً، قد يقدمون على التراجع من فترة إلى أخرى لتخفيف حدة القلق، أو كما يقولون لإطلاق البخار من ممكنة.

فهم يدخنون ويفرطون في الطعام والشراب، ويفقدون أعصابهم ويقرضون أظافرهم وينخزون أنوفهم، ويخرقون القوانين، ويتحدثون حديث الأطفال ويتخلون عن النظافة، ويزاولون العادة السرية، ويقرأون القصص الغامضة، ويذهبون إلى السينما (...). ويلبسون ملابس الأطفال (...).، بعض هذه الألوان من التراجع شائعة جداً بحيث تؤخذ على أنها علامات على النضج، والواقع أنها جميعاً صور من النكوص عند الراشدين، أن الحلم هو مثل جميل للنشاط التراجعي من حيث أنه ينطوي على ضمان اللذة بواسطة إشباع سحري للرغبة. (72)

ميّز سيغموند فرويد (S.Freud) بين ثلاثة أنواع من النكوص، يتعلق الأول بالنكوص الموقعي: حيث يتم هذا النوع من الوعي إلى اللاوعي، فيقول أن النكوص الموقعي يحدث في الحلم، حيث يتم ابتكار صور حسية تقريباً هلوسية نتيجة لفرض الطاقة الليبيدية.

أما النكوص الشكلي، فيتم فيه استبدال أساليب التعبير والتمثيل التصوري بأساليب أكثر بدائية، كالاتقال من العمليات الثانوية إلى العمليات الأولية.

في حين أن النكوص الزمني: يعاد فيه تنشيط مراحل تم تجاوزها من حيث التنظيم الليبيدي إذ يفترض النكوص تنابعا تكوينيا، ويدل على عودة الشخص إلى مراحل سبق له أن تجاوزها في نموه.<sup>(73)</sup>

وفي الوضعية الصدمية التي يصاب بها الفرد نتيجة لحدث صدمي، خاصة من قبل أفكار ذات علاقة بالكارثة والاجترار العقلي، لظروف الكارثة وحوادثها والرؤية الهلوسية والخاطفة لبعض المشاهد والتعلق الذي يصعب مقاومته في مشاهدة مظاهر العنف، وتأملها في الواقع أو في الصور والأفلام، وتكرار هذه الحركات والمشاهد المصاحبة بحركات دفاعية أو عدائية تعود وكأنه يتعرض للكارثة من جديد.

### 3.6. النكران "أو التجاهل":

وهنا يتجنب الفرد المواقف المؤلمة ومصادر القلق بنكرانه أو تجاهله وجودها فعلا، وقد ينكر الفرد لاشعوريا فكرة ما، أو حاجة، أو رغبة، أو معضلة بهذا الأسلوب، وتجاهل الأشياء المؤلمة والنكران قد يصل إلى أقصى الحدود بحيث يقطع الإنسان صلته بكل ما يحيط به من حقائق وذلك بنسيان اسمه وشخصيته أو يتلبس بشخصية أخرى، أو بالعيش في جو ودنيا خاصة وأوهام لا تدحضها ولا تزعزعها البراهين كما يحدث في الذهان الاضطهادي "البرانوي".<sup>(74)</sup>

وهناك اختلاف في ميكانيزم الإلغاء والإنكار، ففي الإلغاء يقصي التصور المتعلق الغير محو، بينما الإنكار هو رفض تذكر التصور الذي يعمل بالأخص على مستوى الإدراك الخارجي.<sup>(75)</sup>

### 4.6. الانشطار أو "التجزئة":

وهو أسلوب لعزل بعض العمليات العقلية لوحدها لتبقى نشطة بصورة آلية فتكون نتيجة أن تنشطر العملية العقلية لتبقى بعيدة عن مصدر الصراع، وكمثال على ذلك الصراع الذي يؤدي إلى فقدان جزء من الذاكرة "كنسيان الاسم، العنوان، الشخصية"، أو كظهور التجوال الليلي "سير النائم" أو بتعدد الشخصية كما وصفها "مورتن برنس" والعالم "كليكي" في قصة الأوجه الثلاثة لحواء.<sup>(76)</sup>

الانشطار يظهر عياديا في أحداث كبت القلق وفقدان الذاكرة هذا عند "D.Spiegel"، ويرصد أكثر أو أقل تماما في الحياة الصدمية.<sup>(77)</sup> كذلك يظهر خاصة في الأعراض المتمثلة في اختلال الشخصية.

واختلال الشخصية ناتج عن تثبيت في مرحلة التطور الجنسي الشرجي، أو أواخر المرحلة الفمية كما يحدث في الذهان والعصاب، ولكن العوامل اللاشعورية في الذهان تؤدي إلى حالة النكوص، وفي العصاب تؤدي إلى الكبت دون النكوص، أما في اختلال الشخصية فإنها تطفو إلى الشعور دون تبديل وتبدو كما هي بشكل أعراض لا تتقيد بالاعتبارات، والمفاهيم السائدة.

### 5.6. تكوين رد الفعل:

يمكن ترتيب الغرائز ومشتقاتها في أزواج متقابلة، فالحياة ضد الموت والحب ضد الكراهية، والبناء ضد الهدم، والعمل ضد السلبية، والسيطرة ضد الاستسلام.

في حين تثير غريزة من الغرائز قلقا بأن تضغط على "الأنا"، إما ضغطا مباشرا أو بواسطة "الأنا الأعلى"، يحاول الأنا أن يقطع السبيل على الدافع الهجومي بالتركيز على ضده، فمثلا إذا كانت الكراهية التي يستشعرها واحد ضد آخر تجعل الأول قلقا، فإن في وسع الأنا أن يسر غمرة الحب ليخفي العداوة، وقد يكون في وسعنا أن نقول أن الحب قد حل محل الكراهية، ولكن ليس هذا صحيحا ذلك لأن المشاعر العدوانية ما برحت موجودة وراء مظهر الحب الخارجي، وقد يكون من الأنسب القول بأن الحب هنا قناع يخفي الكراهية، وهذا الميكانيزم الذي يعمل حيث تختفي غريزة خلف ضدها، يطلق عليه تكوين رد الفعل. (78)

عندما لا يرضى الإنسان الواعي عن سلوك أو فكرة، أو نزعة مردولة وقبيحة، فإنه يكتبها ويدفع بها إلى اللاشعور بصورة معكوسة تماما لتظهر بعدئذ إلى الوعي بقوة وحيوية تثير الاحترام أو الإعجاب فمثلا، الكره الشديد الذي يضره إنسان تجاه أحد أفراد العائلة يرتد إلى اللاشعور ليخرج مرة أخرى بشكل إخلاص شديد وتغان في حب ومساعدة ذلك الشخص، والارتباك الظاهر في انجاز عمل ما هو رد فعل لاشعوري لبعض الميول والرغبات. (79)

## 6.6. التسامي أو التصعيد:

هنا تتحول المواقف والاتجاهات غير المقبولة لتتخذ لها طريقا مثاليا آخر يكون موضع تأييد وإكبار المجتمع، أو الدين، أو الأخلاق، وغالبا ما تكون الاتجاهات الغير مقبولة جنسية الطابع أو عدوانية، إلا أنها تتحول خلال عملية التسامي إلى أنشطة وفعاليات محبوبة ومشهورة: كالموسيقى، والفن، والأدب والإصلاح الاجتماعي، والتعليم، والتقوى، وعادة ما تكون العادة المتسامية ذات علاقة بالعادة "السيئة" القديمة أي أنها تحاول إشباعها وترضيها عن طريق آخر كالمصاب بالسادية الذي تسامى إلى قائد حربي شهير. (80)

وحين يكون الموضوع البديل موضوعا يمثل هدفا اجتماعيا أسمى، يطلق على هذا النمط من الانتقال: التسامي، والأمثلة على التسامي هي انطلاق الطاقة نحو أهداف عقلية انسانية، ثقافية وفنية، ويتحول التعبير المباشر للغرائز الجنسية والعدوانية إلى أشكال للسلوك تبدو في الظاهر غير جنسية وغير عدوانية، ويظل منبع الغريزة وهدفها في النشاط المتسامي كما كان شأنهما في جميع الانتقالات ولكن يتغير الموضوع، أو الوسيلة التي يخف التوتر بواسطتها، وقد لاحظ "فرويد" أن اهتمام "دافنشي" برسم الحسنات كان تعبيراً متسامياً عن حنينه إلى أمه التي انفصل عنها وهو في مقتبل العمر. (81)

والناس الأقل موهبة الذين يحتاجون إلى التسامي قدر ما يحتاج إليه الفنانون والكتاب، يستخدمون اتجاهات أكثر شيوعا لطاقتهم الغريزية، ويشير "فرويد" إلى أن نمو المدنية يغدو ممكنا بفضل كبت الشحنات الانفعالية الموضوعية البدائية فالطاقة التي تمنع من التصرف في مسالك مباشرة تنسرب إلى قنوات مفيدة اجتماعيا ومبتكرة ثقافيا، ولا يتحقق التسامي تحقفا يؤدي إلى إشباع كامل، وإنما يبقى دائما ثمة توتر راسب لا يمكن تصريفه باختبارات موضوعية متسامية، هذا التوتر مسؤول جزئيا عن العصبية عند الرجل المتمدن، ولكنه مسؤول أيضا عن أسمى ما يحققه الجنس البشري. (82)

## 7. علاج الصدمة النفسية:



تجمع جل الطرق وتقنيات علاج الصدمة النفسية على الطابع الشفائي للأعراض المرضية النفسية والوقاية منها ونذكر منها:

### 7.1. العلاج النفسي:

يرتكز هذا العلاج على استيعاب التجربة المرضية بتحويلها إلى حديث بكلمة عفوية، يبدأ العلاج النفسي بمناسبة ظهور عارض الإعادة، من عدة أسابيع إلى عدة أشهر، إلى عدة سنوات بعد الحدث<sup>(83)</sup>، الأهداف المختلفة التي يمكن إتباعها في العلاج النفسي هي كالاتي:

- من الواجب طمأنة المريض، وإعلامه حول الأعراض المرضية مما سيرفع عنده حتما درجة التحمل والصبر على المعاناة ومساعدته على تقليص مخاطر الانهيار العصبي.  
- السماح بالتعبير عن المعاش أثناء الحدث: المرئي أو المحسوس، ليس من السهل التعبير عن واقع المعاش، ومن المهم أحيانا الحصول على فرصة الكلام عنه للعديد من الناس، وتقاسمه لمرات عديدة، المحلل النفسي كثيرا ما يكون الشخص الذي يستمر في امتلاكه لاستماع جيد واهتمامه بتجربة الشخص المعني ميزات يمكن أن يكون لها آثار مفيدة كثيرة:

- بحكاية الحدث، يعيد الشخص عرض الحدث بأفكار الحدث المرضي مما قد يؤدي إلى تعود وعدم احساس يمكن أن يؤدي إلى تقليص عدة مشاكل (الرجوع إلى الوراثة، الأحلام المزعجة... الخ)

- إن رواية الحدث لشخص مهتم، في فهم الانفعالات والأحاسيس، الأفكار وردود الأفعال المعاشة يمكن أن تؤدي إلى وعي أكبر إلى كل هذا ويساعد في فهم طبيعة ومنطق أعراض الأرق مما قد يؤدي إلى تقليصه.

- المساعدة على دمج هذه التجربة على مستوى العقائد، والنظرة إلى الحياة حياته وحياة الآخرين وقيمها، إعادة النظر في بعض الأفكار الغير ملائمة التي يمكن تطويرها.  
- تعليم مهارات تقنية كتنقية الاسترخاء، تقنيات التحكم في التهوية القصوى (مظاهر جسمانية للتوتر)، استراتيجيات تسيير العواطف كالتوتر استراتيجيات الحل لمشاكل الاتصال.

- مساعدة الشخص للتغلب عن الخوف الذي تكون في خفض التجنبات الضارة للسير في مختلف المجالات.

- التنبيه على سلوكيات التكيف الغير ملائمة (تجنبات تحفز تكون الفوبيات (الخوف المرضي)، الاستهلاك المفرط للكحول، المخدرات، الدواء، تدهور العلاقات البيئية...).

وهناك طرق مختلفة للعلاج النفسي هي:

### 7.1.2. الطريقة النفسية الديناميكية (السيكودينامية):

في الطريقة النفسية الديناميكية الإرسال (التغيير المضاد)، والأومبانيا يظهر تقديمها بخصوصيات التكفل بالمرضى، المعالج يجب أن يواجه رواية المريض الرواية للمعالج يمكن لها أن تسمح عبور الأحلام المزعجة (الكوابيس)، إلى الحلم الذاتي بالتجسيد والتعبير ثم إلى حلم التعبير والتفسير، الشعور بالذنب، الناتج عن الحالة المرضية كلغز، هو تثبيت دوره كمحرك عند العبور، وإجراء ككلمة صامتة لإشكالية النقص<sup>(84)</sup>

هذه الطريقة، تعطي كل مدلولها للمراحل الثلاث الأساسية للتكفل المبدئي للصدمة النفسية، ما بعد المرض، مرحلة الفكر النشط كل مرحلة من مراحل المسيرة تترافق مع تغييرات وتتطلب طرق استماع خاصة. (85)

### 7.1.3. التنويم المغناطيسي:

استخدم منذ القرن التاسع عشر التنويم المغناطيسي هو عبور تصاعدي إلى مرحلة وعي مختلفة تماما عن اليقظة والنوم، يكون أثناءه الانتباه منقطعا عن العالم الخارجي للتركيز على انطباعات جسمانية (فيزيولوجية)، صوتية وعقلية. (86)

إن حالة التنويم المغناطيسي في العلاج يمكن لها أن تمزج إلى استرجاع ذكريات وآثار غير معتادة للحدث، مردود التنويم المغناطيسي يمكن أن يخص كيفية إدارة الأرق، والتوتر، ولكن خاصة يمكن له المساعدة على إعادة حياة الحدث الصدمي والآثار المرافقة، يمكن للتنويم المغناطيسي أن يستخدم أيضا كعلاج دعم لإدارة والسيطرة على التوتر، لتذكر الحدث الصدمي إذا لم يستطع المريض تذكر أسبابه.

التنويم المغناطيسي هو خاصية مفيدة في سماحه للمريض بتقوية إحساس الأمان عنده، وثقته في نفسه والتحكم في أعراضه الانعزالية (87).

هذا المورد الجديد يمكن أن يصبح أداة مكافحة ضد آثار المرض، بالطبع الأهم في العلاج بالتنويم المغناطيسي هو إعادة إحياء ذكريات مردودة (مرفوضة)، التنويم المغناطيسي يسمح للمريض بتنمية تقنيات سيطرة وتكثيف الذاكرة الرضية بالإضافة إلى الأرق المرافق.

### 7.1.4. العلاجات المعرفية- السلوكية:

العلاجات المعرفية- السلوكية هي موضع منذ ما يقارب العشرين عاما استقطاب مفرط على حساب العلاجات النفسية، التي يمكن لها أيضا أن تكون قاعدة بحوث مراقبة للفعالية.

التقنيات المختلفة هي العلاجات السلوكية (علاج العرض)، العلاجات المعرفية وتقنيات إدارة وتسيير التوتر، العرض يكمن في مجموعة من التقنيات مشتركة في مواجهة حالة التوتر، يمكن لهذه التقنيات أن تصنف كالاتي:

- طريقة العرض (خيالية أو معاشة).
- مدة العرض (طويلة أو قصيرة).
- درجة الشدة (تصاعده أو مكثفة).
- درجة الإجابة الفيزيولوجية عند العرض (الحادة أو الدنيا). (88)

للعرض هدف إعادة تنشيط الإجابة "الخوف" يمكن له دمج المعلومات الصحيحة، هبوط التوتر المرتبط بالذكرى المرضية يمكن له أن يسمح أيضا بإعادة تقييم المعنى في الذكرى، الهدف هو علاج عاطفي للحالة المرضية لتخفيف الألم المرتبط بالذكرى.

الهدف من الهيكلية المعرفية واسترجاع الحدث المرضي في واقع أكثر موضوعية دون التقليل من شأن المظاهر السلبية، أو المظاهر الايجابية، ولكن بالتوازن المعالج سيساعد مريضه على تغيير أفكاره السلبية، وإعادة صياغتها بطريقة ايجابية لصالحه (89)

الهيكلية المعرفية تستعمل نظرية للعلاج بالمعلومة بالإضافة إلى مفهوم المخطط المعرفي للتطرق لأنظمة العقيدة الاعتيادية للمريض والمعتقدات الخاصة بمعنى الحدث الصدمي

المعالج، يساعد أيضا المعني على تغيير وهيكله المعارف السلبية أو الغير الدقيقة وإعادة صياغتها، المواضيع المتطرق إليها تكون من تقنيات إدارة الأرق تستعمل عندما يعرقل ويوتر التوتر السير اليومي، التقنيات المختلفة لإدارة التوتر التي يجب إدارتها بطريقة منتظمة هي :

-هيكله المعرفة.

- تقنيات الاسترخاء.

- فرض الذات.

- حل المشكل.<sup>(90)</sup>

في العلاج السلوكي المعرفي، نهتم أساسا بالمشكل المباشر الذي يوتر المريض، يسلط الضوء على المشكل بين المريض والمعالج، نحاول فهم الجواب الناتج عن المريض كرد فعل للعامل الموتر الذي عرفه.

وحيثما تمت معرفة المشكل يبدأ تحليله، حسب ثلاث مراحل: السلوك الأفكار، والانفعالات، الهدف المنشود للعلاجات السلوكية-المعرفية هو فصل الرواية المرضية والآثار السلبية الناتجة عن الحدث الصدمي.

### 7.1.5. العلاج بالأدوية النفسية:

بداية العلاج الكيميائي في اضطرابات الشدة النفسية عقب التعرض للصدمة هي متعددة: في اختزال الأعراض (أعراض مكثفة، تجنب، ارتكاس مفرط، عصبي نباتي).<sup>(91)</sup>

تمتلك بعض العقاقير مفعولا ايجابيا في تغيير انفعالات واتجاهات ذوي الاضطراب النفسي، ولذلك أطلق عليها العقاقير ذات المفعول النفسي.<sup>(92)</sup>

وتقديم بعض الأدوية النفسية تحت إشراف الأطباء النفسانيين، وذلك للسيطرة على التوتر والأعراض الجسدية واضطرابات النوم تجدر الإشارة إلى أن الأدوية المضادة للقلق والمنومة غير واضحة، إذ أن غالبية الأدوية المضادة للقلق تجلب النوم، إلا أن الدواء نفسه قد يوصف مهدئا تارة ومنوما تارة أخرى يرتكز تصنيف الأدوية المضادة للقلق على البنية الكيميائية لمختلف المستحضرات المتوفرة، ويبدو أن مضادات القلق والمهدئات العصبية مثل صنف الكاريمات ويعدّ الميبروبامات (Méprobamate) الذي يباع باسم تحضير Equanil ممثل هذه المجموعة، ويعطي صنف هذه الأدوية نتائج ايجابية في علاج اضطرابات الشدة النفسية عقب التعرض للصدمة، بالإضافة إلى أنه يزاول مفعولا مرخيا للعضلات، ومضاد للقلق، ومنوم.<sup>(93)</sup>

### هوامش ومراجع الفصل الثاني

(1) L.Crocq, les traumatisme psychique de guerre, paris. Ed.Odile .

Jacob, 1999, p.33.

Ibid.P223..(2)

- (3) G, Briole. F. lebigot, et les autres, le traumatisme. psychique. rencontre et devenir, paris, Ed.Massson, 1994, p.16.
- (4) محمد أحمد النابلسي، الصدمة النفسية، علم نفس الحروب والكوارث، دار النهضة للطباعة والنشر، 1991، ص، 16.
- (5) G.Briole, F lebigot., et les autres, Opcite, p18.
- (6) محمد أحمد النابلسي، مرجع سابق، ص ص: 17، 18.
- (7) L.Crocq. Un siècle de guerres dans la monde, du Shell-Shock au PTSD. IN : dossier documentaire du séminaire de formation des formateurs, sous la direction de L.Crocq, mison victory, Algérie Unicef lacx, p195.
- (8) محمد أحمد النابلسي، مرجع سابق، ص، 33.
- (9) قاسم حسين صالح، اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 13، العدد49، لبنان، ص، 90.
- (10) محمد أحمد النابلسي، مرجع سابق، ص، 22.
- (11) فؤاد افرام البستاني، منجد الطلاب، ط8، منشورات المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1966، ص، 399.
- (12) جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، معجم مصطلحات التحليل النفسي ترجمة مصطفى حجازي، ط2، بيروت، 1987، ص، 300.
- (13) أن سكستون، ايزاء الذات، ترجمة حسن مصطفى عبد المعطي، ط1، دار السحاب، مصر، 2004، ص، 55.
- (14) رولان دورون، فرنسوازبارو، موسوعة علم النفس، تعريب فؤاد شاهين، ط1، منشورات عويدات، لبنان، 1996، ص، 1094.
- (15) جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، نفس الصفحة.
- (16) نيفرد هوبر، مدخل إلى سيكولوجية الشخصية، ترجمة مصطفى عشوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص، 167.
- (17) جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، نفس الصفحة.
- (18) فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، ص، 28.
- (19) عبد المنعم الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط4، مكتبة المدبولي، القاهرة، 1994، ص، 124.
- (20) فيكتور سمير نوف، التحليل النفسي للولد، ترجمة فؤاد شاهين، ط4، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، 2002، ص ص، 122، 123.
- (21) G.Ferrey G, legoues., psychopathologie du suget age, 3eme Edition, masson, paris, 1995, p.p 7,8.
- (22) J.Bergeret, Achaintre A., et les autres, psychologie pathologie. 4eme Edition, masson, paris, 1992, p.p. 241, 242.
- (23) Sillamy N., Dictionnaire de psychologie, paris, bordas, 2003, p. 217.

- . D,Anzieu. c,chabert le méthodes projectives, p.u.f, paris, .(24)  
1987, p.97.
- (25). حافظ جمال، البسيكوسوماتيك والأمراض الداخلية، مجلة الثقافة النفسية، المجلد  
3، العدد12، لبنان، 1992، ص، 45.
- Mohand ou Ahmed Ait Sidhoum, le psychologue, le (26)  
traumatisme, l'insécurité et la gestion de l'économie  
psychosomatique, in psychologie n°7 , Alger, 1998, p.12
- Ali kou Adria et Amira chibi, le prise en charge des enfants .(27)  
victimes de violence terririste en Algerie enjeu de vuhérabilité et de  
vérilience, in actes de la rencontre internationale, strategies de prise  
en charge des victimes de violences constantine, 2002, p.03.
- (28). عبد المنعم الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط4، مكتبة المدبولي،  
القاهرة، 1994، ص125.
- (29). محمد أحمد النابلسي، مرجع سابق، ص ص، 21، 22.
- www. Emm. Justice. Fr/ centre de ressources/ dossiers- (30)  
reflexions/ oeuvre justice2/2traumatisme psychique/ html/  
09/04/2007.
- G Vila, M - L proche, et les autres, l'enfant Victime .(31)  
d'gression, état de stress post- traumatique chez l'enfant et  
l'adolesent, paris, Ed. masson, 1999, p21.
- M Dec lercq., Répercussions psychiatriques et psychosociales .(32)  
à long terme. In declercq m, lebigot f. les traumatismes psychiques.  
Paris Ed. masson, médecine et psychothérqoie, 2001, p.109.
- IBID, p. 109..(33)
- IBID, p.109. .(34)
- G Vila., et Mouren -siméoni, l'enfant victime d'agression : .(35)  
état de stress post- traumatique chez l'enfant et l'adolescent, paris,  
Ed masson, 1999, p. 42.
- Declercq, op. cite, p.109..(36)
- S.Freud. Cinq leçons sur la psychanalyse, petite bibiothèque .(37)  
payot, paris, 1978, p.7.
- (38). جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، ص، 300.
- (39). جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، نفس المرجع، نفس الصفحة.
- (40). محمد أحمد النابلسي، مرجع سابق، ص، 107.
- (41). جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، ص، 63.
- (42). جان لابلانث، ج، ب بونتاليس، نفس المرجع، ص، 302.
- J.Bergeret et al, la psychologie pathologie, masson, paris, .(43)  
1982, p46.

- (44). كلفن هال، أصول علم النفس الفرويدي، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار النهضة العربية، بيروت، 1970، ص، 64.
- (45). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 67.
- (46). جان لابلاننش، ج، ب بونتاليس، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفى حجازي، ط2، بيروت، 1987، ص، 80.
- (47). L.Crocq, le syndrome de répétition dans les névroses perspectives psychiatriques, 31<sup>e</sup> année, n°32/11, 1992, p p 59.61.
- (48). جان لابلاننش، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، ص، 441.
- (49). نفس المرجع، ص596.
- (50). D.la gache, la psychanalyse, puf, paris, 1966 , p36.
- (51). J. Bergeret et al, la psychologie pathologique, masson, paris, 1982, p52.
- (52). J.Bergeret et al, op. cite, p54.
- (53). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 53، 54.
- (54). G.Ferray, G.legoues, psychopathologie du sujet age, 3eme Edition, masson, paris, 1995, p5
- (55). Guy massoum, psycho : pédagogie des activités du corps, editions, Vigot, paris, 1984, p.16.
- (56). Michel Hanus, le travail du deuil, in Deuil, puf, paris, 1994, p.23.
- (57). J.Bergeret et al, opcite, p.56.
- (58). J.Bergeret, psychologie, paris, ed masson, 2000, p.268.
- (59). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 43.
- (60). J.bergeret et al, la psychologie pathologie, masson, paris, 1982, p.57.
- (61). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 43.
- (62). PH,Jeammet. M.Reynaud, s,consolli, psychologie médicale, masson, paris, 1980, p.115.
- (63). جان لابلاننش، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، ص، 244.
- (64). F.Sirois, les névroses, canada, Ed.le Griffon d'argile, 1991, p.152.
- (65). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 101.
- (66). فخري الدباغ، أصول الطب النفسي، دار الطليعة، بيروت، 1983، ص، 39.
- (67). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 101.
- (68). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 102.
- (69). O.Fenichel. la théorié psychanalytique des névroses, p. u.f. paris, 1979, p.185.
- (70). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 102.

- (71). جان لابلاننش، ج، ب بونتاليس، مرجع سابق، ص، 555.
- (72). كلفن هال، مرجع سابق، ص، ص، 113، 114.
- (73). J.Berger et al, la psychologie pathologique, masson, paris, 1982, p.104
- (74). فخري الدّباغ، مرجع سابق، ص، 40
- (75). J.Bergeret, psychologie pathologique, théorique et psychologique, paris, Ed, masson, 1972, p. 96.
- (76). فخري الدّباغ، مرجع سابق، ص، 40.
- (77). G Lopez., Rappels théoriques, in G.Lopez a Sabouraud- séguin, psychothérapie des victimes, paris, Ed, Dunod, 2002, p.20
- (78). كلفن هال، مرجع سابق، ص، 109
- (79). فخري الدّباغ، مرجع سابق، ص، 42.
- (80). فخري الدّباغ، نفس المرجع، ص، 42.
- (81). كلفن هال، مرجع سابق، ص، ص، 97، 98.
- (82). كلفن هال، مرجع سابق، ص، ص، 97، 98.
- (83). J.Bergert, c,damiani et les autres; debriefing psychiques, paris, Ed masson, medecine et psychothérapie 2001, p.245.
- (84). Ibid, p.248.
- (85). E,Simonet.B,Daunizeau.lesprisesencharge psychothérapeutiques, in G.Lopez, A.Sabouraud- séguin, psychothérapie des victimes, paris, Ed, Dunod, 2002. p.67.
- (86). encyclopédie Encarta, l'antiquité, France, Microsoft corporation .(86) CD.ROM. 2005.
- (87). D. Smaga, L'hypnose dans le traitement des états de stress aigu et les états de stress post- traumatique, in. M-De clercq, f laebigot , les traumatismes psychiques, paris Ed, Masson, médecine et psychothérapie 2001, p p , 282, 283.
- (88). A.Sabouraud Séguin, la chimiothérapie de l'état de stress post traumatique. In. G. Lopez, A.Sabouraud- Séguin, psychothérapie des victimes, paris, Ed Dunod, 2002, p.110.
- (89). IBID .p. 117.
- (90). IBID. p.p. 120,121..
- (91). F. Ducrocq, G. Vaiva, Traitement psychopharmacologie de l'état de stress post traumatique, in, m. Declercq, F. Lebigot, les traumatismes psychiques, paris. Ed. Masson, Médecine et psychothérapie. 2001, p.291.
- (92). فخري الدّباغ، مرجع سابق، ص، 356.

(93). محمد شلبي، مدخل إلى علم النفس الصيدلاني، بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2004، ص، ص، 27، 28.

## 1. لمحة تاريخية:

تعتبر الجامعة اليوم الامتداد الطبيعي، والمنطقي للمؤسسة التعليمية المتخصصة، والتي ظلت تتطور على مر السنين، كحاضنة أساسية للمعارف الإنسانية من حيث الإنتاج والتطبيق، وعلى الرغم من أن الجامعة كمؤسسة تعليمية لإنتاج المعرفة معقدة التنظيم، متعددة التخصصات كثيرة الفروع تعتبر حديثة النشأة نسبياً فإن جذورها التاريخية ضاربة في القدم، حيث تعود إلى مدارس الحكمة في الصين القديمة، وما يماثلها في الحضارات القديمة في الهند، ومصر، وحضارة وادي الرافدين، وغيرها.<sup>(1)</sup> أما بالنسبة للحضارة العربية الإسلامية، فقد عرفت نقلة نوعية بعد هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة المنورة، وبناء مسجده بها.

وقد تعززت مهمة المسجد كمؤسسة لإنتاج المعرفة منذ العصر العباسي، والتي أصبحت لها مقرات خاصة كدواوين الوزراء ومجالس الملوك والأمراء، وتخصص في مهمة التعليم، بالإضافة إلى جانب الشعائر الدينية، ومنه انبثقت فيما بعد ما سمي "بالمدارس العربية الكبرى" التي تأثرت بها الجامعات الغربية عند ظهورها في أوروبا في القرون الوسطى، ونسجت على منوالها وقلدتها.<sup>(2)</sup>

وظهرت مدارس كثيرة خلال الخلافة الإسلامية، كانت بمثابة جامعات في ذلك العصر، منها في الأندلس جامعة "غرناطة"، وفي شمال إفريقيا جامعة "القرويين" بمدينة فاس بالمغرب الأقصى، وجامعة "القيروان" بتونس، و"الأزهر الشريف" الذي بناه الفاطميون في مصر وجامعة بغداد، وجامعة دمشق وغيرها...

### 1.1. البذور الأولى للجامعة:

يعتبر منتصف القرن الخامس الهجري (الحادي عشر الميلادي) فاتحة عصر جديد بالنسبة لنظام التعليم في تاريخ الإسلام، فقد كان ذلك بداية احتضان الدولة لفكرة التعليم الجامعي في مكان واحد، المدرسة واتخاذ هذه الأخيرة مركزاً لنشر الفكر الإسلامي، ولهذا وجدنا المسؤولين السياسيين يأخذون على عاتقهم تهيئة الهياكل القاعدية للتعليم وصرف مرتبات المعلمين والطلاب.<sup>(3)</sup>

ولعل أقرب صيغة لما يعرف اليوم بالجامعة وأقدمها في التاريخ هو جامع القرويين في فاس بالمغرب من حيث الهيكلية والتنظيم ونوعية التكوين وقد شرع في بنائه سنة 245هـ- 875م ثم تلتها المدرسة النظامية في بغداد التي شرع في بنائها عام 457هـ- 1064م والمدرسة المستنصرية ببغداد أيضاً التي بنيت عام 630هـ- 1233م.<sup>(4)</sup>



وكان جامع القرويين يشبه الجامعة بمفهومها الحديث من حيث التنظيم والهيكلية ونوعية التكوين، وقد شرع في بنائه سنة 245هـ- 875م، وتزامنت مع انشائه مجموعة من المساجد التي كانت تعتبر بمثابة مدارس، امتد تأثيرها إلى أوروبا في القرون الوسطى.

ولم تقتصر الدراسة في القرويين بفاس على علوم الفقه والحديث، وعلوم اللغة والآداب، بل شملت الكثير من المواد العلمية كالطب، الفلك، الحساب، الهندسة وعلم الموسيقى وغيرها، وبها ما يقارب المائة كرسي للأساتذة المتخصصين تخصصات عالية، وكانت جامعة القرويين تخضع في التوجيه التربوي لقاضي المدينة، الذي كان له الحق في منح الكراسي العلمية، لمن يراه كفاء لها من الأساتذة والعلماء كالطب والهندسة والفلك، وبها نظام كانت لإيواء الطلبة، وفيها قاعات للمطالعة والدرس، أي كانت بمثابة روافد لتخفيف الضغط عن الجامعة، ومنها استمد التعليم العالي في أوروبا وأمريكا فلسفته الجامعية، وأضاف عليها الصيغة العلمانية.<sup>(5)</sup>

### 1.2. تطور الجامعة في العصور الوسطى:

وفي الوقت الذي كانت الجامعات الإسلامية تجمع بين التعليم الروحي والمادي وتلقن طلابها المعارف الدينية والديناوية، فإن الجامعات الأوروبية اضطرت إلى التكيف مع الظروف المغيرة التي كانت سائدة آنذاك للتخلص من هيمنة الكنيسة التي كانت قناعتها تتعارض مع الاكتشافات العلمية بعد أن ظلت الجامعة ولمدة طويلة تقوم بالتكوين الديني كإحدى المهام الأساسية، وأصبح الأساتذة والطلبة يلتقون في تجمعات دائمة يحضى بوضع قانوني يضمن استقلاليتها تجاه الكنيسة ويمارسون نشاطاتهم الثقافية بكل حرية وخارج إطار أية رقابة، ولم تكن تربط الطرفين (الأساتذة والطلبة) روابط التسلسل الهرمي وإنما روابط المشاركة الحرة في الإنتاج المعرفي وقد كانت الجامعة تتكون من الكليات الأربع التقليدية (كلية الآداب، كلية علم اللاهوت، كلية الطب، كلية الحقوق).<sup>(6)</sup>

لعبت الجامعة دورا هاما في العصور الوسطى سواء بالنسبة للعالم الإسلامي أو في أوروبا في صياغة أفكار المجتمع وقيادتها للحركة الثقافية والفكرية إلا أن الجامعة في أوروبا كانت أنجح في قيادة المجتمع، وتكليف المعطيات الدينية، لمتطلبات التنمية الرأسمالية التجارية، التي ازدهرت بفعل الاكتشافات الجغرافية في هذه الفترة، وظلت الجامعة في أوروبا، تواصل مسيرتها بشيء من التحفظ تجاه الاكتشافات العلمية التي أوجدتها الثورة الصناعية، إلى غاية نهاية القرن 19 وبداية القرن العشرين، فقد ظلت حبيسة نمط مثالي من التفكير، وانقطعت عن المجتمع طالما أنها لم تكن تؤمن بهذه العلوم التطبيقية الناشئة التي أوكل الاهتمام بها إلى المدارس العليا أو المدارس العالية والتي خرجت الكثير من الأسماء اللامعة والبارزة في عالم الاختراعات والاكتشافات العلمية. وقد مرت الجامعة في أوروبا بثلاث مراحل يمكن اختصارها فيما يلي:

#### المرحلة الأولى:

قلدت فيها الجامعات في أوروبا المدارس العربية الكبرى، من حيث التنظيم والبرامج الدراسية، ومحاولة الاستقلال بنفسها، بعيدا عن سلطة الكنيسة وقد عرفت نجاحا كبيرا في قيادة الحركة الفكرية والثقافية للمجتمع.

#### المرحلة الثانية:

بدأت منذ القرن 16 م، حيث أخذت الجامعة تدير ظهرها للمجتمع وأهملت فيها العلوم التجريبية حديثة النشأة، باستثناء الطب، وتخلت عن مجالات المعرفة الصانعة للمستقبل، وعجزت عن مواكبة المعارف الجديدة، التي توسعت بفعل التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهمشها المجتمع بدوره، ونظر إليها كأبراج عاجية، لا علاقة لها بواقع الناس.

### المرحلة الثالثة:

عرفت الجامعة عند نهاية القرن 19 م انبعاثاً جديداً، تقلدت فيه من جديد مكانتها المتميزة في صياغة أفكار المجتمع، ولعبت دوراً رائداً في صناعة الإيديولوجية الليبرالية، وكذلك نشر فلسفة التنوير، أنتجت شريحة ثقافية جديدة، ساهمت بقسط وفير في تغيير المجتمع، بينما تقهقرت الجامعة في العالم الإسلامي، ولم يعد لها دور يذكر. وأفل نجم الجامعات الإسلامية بفعل الانحطاط الذي صاحب المجتمع برمته، إلى أن أعيد بعثها من جديد في شكلها الحديث المصاحب للاستعمار الغربي، بما يخدم مصالح هذا الأخير، وتوجهاته في السيطرة والاستغلال.

ولم ينشأ التعليم الجامعي في الوطن العربي إلا منذ وقت قريب نسبياً فأقدم الجامعات العربية لا يتجاوز عمرها ثلاثة أرباع القرن، وتولد التعليم الجامعي وهو مقطوع الصلة بتقاليد التعليم، التي كانت سائدة في مراكز الإشعاع العلمي في العالم الإسلامي، ماعداً بعض الحالات النادرة كالأزهر مثلاً، الذي ظل محافظاً على طابعه التقليدي، والذي يعتبر امتداداً للجامعة الإسلامية في عصرها الذهبي.

### 1.3.1. الجامعة الحديثة:

#### 1.3.1. الجامعات الحديثة في الوطن العربي:

ترجع مؤسسات التعليم العالي والجامعي في الوطن العربي والإسلامي، إلى نهاية القرن 19م وبداية القرن 20 م، وقد استمدت أنظمتها وفلسفتها ومناهجها من جامعات الدول الغربية، وهذا بحكم سيطرة هذه الأخيرة، واستعمارها لهذه الشعوب العربية والإسلامية.

وعلى العموم لم تكن الجامعات في الوطن العربي الإسلامي تمثل التقليد العربي والإسلامي، في التعليم العالي والجامعي، بل إن أقدم الجامعات الحديثة الموجودة في الوطن العربي هي جامعات غير عربية مثل الكلية الانجليزية، التي تأسست سنة 1863م، والتي تعرف اليوم باسم الجامعة الأمريكية، وتليها جامعة القديس يوسف والتي تعرف باسم الجامعة اليسوعية في لبنان، ويرجع تاريخ تأسيسها إلى سنة 1875م وكلتا الجامعتين أجنبيتين، تمثل كل واحدة إلى حد بعيد، صورة التعليم الجامعي كما هو سائد في موطنها الأصلي، لأن أهدافها كانت تبشيرية، ثم تطورت نتيجة تغير الأوضاع السياسية والوطنية في البلدان العربية.<sup>(7)</sup>

أما الجامعات الوطنية في العالم العربي والإسلامي فيعود تاريخ إنشائها وتأسيسها إلى بداية القرن 20م كما ذكرنا سالفاً، وأول جامعة تأسست في الوطن العربي هي الجامعة المصرية سنة 1908م ثم تلتها كلية الحقوق في العراق في نفس السنة، ثم جامعة الجزائر سنة 1909م، وجاءت بعدها جامعة دمشق سنة 1923م، ثم الجامعة الحكومية التي تعرف اليوم باسم جامعة القاهرة التي تأسست سنة 1925م، وغيرها من جامعات الوطن العربي.

### 1.3.2. الجامعة الجزائرية:

تعتبر الجامعة الجزائرية بمفهومها "الغربي" من أقدم الجامعات في الوطن العربي، حيث تأسست عام 1877م، وبقيت وحيدة حتى الاستقلال عام 1962م، وكانت تحتوي على أربع كليات:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- كلية الحقوق والعلوم الإدارية.
- كلية العلوم الفيزيائية.
- كلية الطب والصيدلة.

وقد تخرج منها أول طالب جامعي جزائري عام 1920م من كلية الحقوق كمحام، وفي حقيقة الأمر، إن هذه الجامعة أنشئت كجامعة فرنسية من أجل خدمة أبناء المستوطنين.<sup>(8)</sup>

كل كلية كانت تضم مجموعة من المعلمين يكرسون أنفسهم لتنمية ونشر المعلومات تنتمي إلى ميادين علمية متقاربة، وإقامة علاقات وثيقة في مفهومها وهكذا فإننا كنا نجد في كلية الآداب، والتاريخ والجغرافيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والفلسفة... الخ، وفي كلية الحقوق أساتذة في علم القانون والعلوم الاقتصادية، وقد أثار نظام الكليات هذا انتقادات عديدة.<sup>(9)</sup>

أ. على الصعيد العلمي: لا يمثل نظام الكلية الإطار الأنسب للنمو السريع للعلوم وبالفعل فهو يتجسم في توزيع الدراسة في مختلف الفروع العلمية على عدد ضيق من الكليات: أربعة، إلا أن عدد العلوم والفروع الجديدة في ازدياد مستمر.

ب. وهذا الطوق التأسيسي قد أدى إلى نمو ضامر هزيل لأعمال البحث المتواصلة ضمن الكلية في المظهر النظري للعلوم أما طرق تطبيقها فقد أهملت أو رفضت.

ج. ومن الواضح أن هذا الأمر قد أثر تأثيرا قويا على نظام ومحتوى برامج الإعداد للشهادات الجامعية، والدروس المعطاة في هذه الظروف- هي نظرية فقط: فهي تعد طلبة محرزين على شهادات، يصعب عليهم الاندماج في الحياة النشيطة.

د. بالإضافة إلى هذا فإن كل كلية تميل إلى أن تنغلق على نفسها وألا تكون لها علاقات علمية بالكليات المجاورة، إلا أن مضاعفة الفروع وتعدد الدروس تصبح الشرط المساوي للتعلم في العلوم حتى لا يصاب أصحابها بالجمود الثقافي والدغمائية.

هـ. الانعزال يساعد الشخصية والتملك الفردي للمعلومات لصاحب كرسي الأستاذية "يؤدي إلى الجمود الكامل للتعليم.

وبما أن الجامعة -المكونة من كليات- لم يكن لها تعليما يلبي حاجيات البلد من الإطارات، فقد أنشئت ضمنها أو خارج وصايتها مؤسسات للتكوين أكثر تناسبا ليس فقط لمتطلبات الإنتاج، ولكنها منظمة أكثر لتطوير الميادين المختلفة ومتماشية أكثر مع التوجيه السياسي الاشتراكي للبلد.

و. وهكذا فإن نظام الكلية الموروث -بصرامته- قد أدى في تقدير السلطات الوصية آنذاك إلى خلق وضعية فوضوية في تنظيم الثقافة الجامعية، فالجامعة كانت تتشكل من عدة كليات متجاورة، ترتبط فيها علاقات نادرة، غير موجودة، أو صعبة تقوم -دون أي تناسق بينها- بأبحاث وتكوين لا تخلو فعاليتها من مس أو انتقاد.<sup>(10)</sup>

كما أن الجامعيين – رغم مستواهم الثقافي العالي وكفاءتهم العلمية المعترف لهم بها – كانوا معرقلين، في دينامكيتهم ورغبتهم في التغيير، بواسطة مؤسسات متفرقة لا تساعد على التعاون والتكامل، لذا كان لزاما وملحا تغيير نظام الكلية، وإقامة جامعة تعمل طبقا لمبادئ تمكناها من أن تصبح المحرك الأساسي للتنمية الاقتصادية.

ابتداء من 1973م عملت السلطات الوصية على تغيير نظام الكلية، وإقامة جامعة تعمل طبقا لمبادئ تمكناها من أن تصبح المحرك الأساسي للتنمية الاقتصادية الموجهة كما كانت عليه الحال في الأنظمة ذات التوجه الاشتراكي.

ولكن وبعد تجربة ما يقارب من عشرين سنة أفرزت عدة مشاكل مرتبطة بالتنظيم الجديد البديل لنظام الكليات، فكرت السلطات الوصية وبعض ممثلي أعضاء المنظومة الجامعية في العودة إلى نظام الكليات القديم، وقد تم ذلك فعلا عام 1998م بموجب المرسوم التنفيذي رقم 98-253، حيث أصبحت الجامعة تتكون من عدد من الكليات والتي أوكلت لها، حسبما نصت عليه المادة الثانية من المرسوم المهام الآتية:

- التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج.
- نشاطات البحث العلمي.
- أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.<sup>(11)</sup>

## 2. مفهوم الجامعة:

يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعالمي لمفهوم الجامعة، لذلك فإن كل مجتمع ينشئ جامعته ويحدد لها أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشاكله ومطامحه وتوجهه السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي.<sup>(12)</sup>

وتعرف الجامعة: "بأنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة، والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات".<sup>(13)</sup>

وتعرف كذلك على أنها "تلك المنظمة التي تحتوي على عدد من المعاهد التعليمية العليا، ويكون لديها غالبا كلية الفنون الحرة، واثنان أو أكثر من المدارس، أو الكليات المهنية، وتقدم برنامجا للدراسات العليا وتكون قادرة على منح الدرجات العلمية في مختلف المجالات الدراسية".<sup>(14)</sup>

يقصد بالجامعة بأنها "تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها تعليما نظريا معرفيا، وثقافيا يتبنى أسس إيديولوجية وإنسانية يلزمه تدريب مهني فني، بهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع، وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة في مجتمعهم بما تملكه من قدرات أكاديمية، وإيديولوجية، وبشرية".<sup>(15)</sup>

ونلاحظ من خلال التعاريف السابقة عدم تقديم مفهوم شامل وذلك لتباعد هذه المفاهيم، فهناك من عرفها على أساس هدفها في ترقية الفرد والمجتمعات، وهناك من عرفها من خلال هيكلتها وتنظيمها، وآخر من خلال دورها في تقديم خدمة المعرفة والثقافة، وتبني أفكار، وإيديولوجيات مختلفة، ومن هنا يمكن تعريف الجامعة أنها: "مؤسسة تعليمية وتكوينية تعمل على إعداد الطالب، من جميع الجوانب السلوكية (النفسية والاجتماعية) والأدائية، التي تؤهله ليكون عضوا فعالا ومنتجا في المجتمع الذي ينتمي إليه لمواجهة التحديات العالمية في جميع المجالات.

## 2.1. المناخ الجامعي:

يتحدد الأسلوب الذي يتعبه الفرد في المؤسسة الجامعية عن طريق التركيب ويقصد أو يفهم بمعنى التركيب على أنه الوسط الحضارة، البيئة، الشعور، النغمة أو المناخ. وتشير هذه المصطلحات إلى النوعية الداخلية للتنظيم. والمناخ هو نتاج نهائي من مجموعات (الطلبة، والمدرسون، والإداريون) حيث يعملون على إحداث توازن بين الأبعاد التنظيمية والفردية لنظام اجتماعي.<sup>(16)</sup>

وتعريف المناخ التنظيمي بأنه مجموعة الخصائص الداخلية يتطابق في بعض الأوجه بأوصاف الشخصية، وفي حقيقة الأمر يمكننا على وجه التقريب إدراك المناخ على أنه الشخصية، وقد استخدم مفهوم المناخ التنظيمي، مثل مفهوم الشخصية، بالألفاظ شائعة إلى حد ما.<sup>(17)</sup>

ويرى "هالين وكروفت" أن المناخ المؤسسي باعتباره تدريجياً متصلاً، يمتد من المناخ المفتوح في طرف إلى المناخ المغلق في الطرف المقابل.<sup>(18)</sup> ويميز المناخ المؤسسي أو التنظيمي إلى ستة أنماط من المناخ وهي:

### 2.1.1. المناخ المفتوح: open climate

يتميز هذا المناخ بالسلوك الصادق من جميع العاملين بالمؤسسة، وأن الروح المعنوية لديهم تكون مرتفعة، ويعملون معا بروح معنوية مرتفعة، وأن الرئيس يساعدهم على انجاز أعمالهم وإشباع حاجاتهم الاجتماعية بسهولة ويسر.<sup>(19)</sup> الصفة المميزة للمناخ المفتوح هي ارتفاع درجة الدفع، والمسؤولية، الترابط وانخفاض عدم الارتباط (الحرية)، ويؤدي هذا المزيج إلى اقتراح مناخ يكون فيه كل من الموجه وأعضاء هيئة التدريس أحراراً في سلوكهم، يقوم الموجه بالقيادة من خلال نموذج يقدم فيه المزيج المناسب من التعليمات والتوجيهات بالإضافة للمساندة والاعتبار ويعتمد هذا الخليط على الموقف، يتعاون المدرسون مع بعضهم البعض ويلتزمون بالمهام الفعلية.<sup>(20)</sup>

وتتوفر القيادة الواقعية للموجه ولأعضاء هيئة التدريس القائمين بالعمل، لا توجد حاجة إلى عمل مكتبي ثقيل يفرض أعباء (عائق)، إشراف قريب، التأكيد على الإنتاج أو النواحي غير الشخصية، أو تدفق القواعد والتعليمات، تظهر تصرفات القيادة بسهولة وبالدرجة المناسبة عندما توجد الحاجة إليها، ولا تشغل المدرسة المفتوحة على وجه الحصر بتأدية المهام فقط أو بإشباع الحاجات الاجتماعية فقط، ولكن يظهر كل منهما بحرية، وباختصار يكون سلوك كل من الموجه وأعضاء هيئة التدريس حقيقي.<sup>(21)</sup>

### 2.1.2. المناخ المستقل: autonomous climate

يتسم هذا المناخ بالحرية شبه الكاملة التي يعطيها الرئيس للمرؤوسين عند قيامهم بإنجاز أعمالهم وإشباع مختلف حاجاتهم الاجتماعية.<sup>(22)</sup>

### 2-1-3. المناخ الموجه أو المضبوط: controlled climate

يتميز هذا المناخ بالتوجيه المباشر من قبل الرئيس الذي لايسمح بالخروج على القواعد ويهمه أن يتم كل شيء بالطريقة التي يراها دون اهتمام بمشاعر العاملين ودون مراعاة إشباع حاجاتهم الاجتماعية، فكل يعمل وليس هناك متسع من الوقت لتكوين علاقات اجتماعية، والروح المعنوية للأفراد تكون مرتفعة إلى حد ما.<sup>(23)</sup>

### 4-1-2 المناخ العائلي أو المعتاد : familiar climate

يتميز هذا المناخ بالألفة الشديدة بين العاملين جميعا حيث توجه كل جهودهم نحو إشباع حاجتهم الاجتماعية دون اهتمام كافي بتحقيق الأهداف وانجاز العمل فالرئيس لا يقوم بتوجيه نشاط الأفراد وينجم عن ذلك ظهور رئاسات متعددة ، كما انه لا يرهق العاملين معه بالأعمال الروتينية ، بل يسير لهم كافة الأعمال بدرجة تمكنهم من تكوين صداقة فيما بينهم .<sup>(24)</sup>

### 5-1-2 المناخ الأبوي : parental climate

يتسم هذا المناخ بأن الرئيس يعمل على ان يركز السلطة في يده ، وهذا يحول بين الأعضاء وبين إظهار ما لديهم من مهارات قيادية تاركين المبادرة للرئيس الذي يأخذ دور الأب في المؤسسة ,وبذلك فإن سلوكه لا يؤدي إلى التوجيه الكافي للعاملين ، كما انه لا يؤدي إلى إشباع حاجياتهم الاجتماعية<sup>(25)</sup> .

### 6-1-2 المناخ المغلق : closed climate

في حقيقة الأمر المناخ المغلق هو تناقض للمناخ المفتوح ، حيث ينخفض الدفع والمسؤولية ، ترابط ، وعدم الارتباط ، يبدو الموجه والمدرسون ببساطة وكأنهم في مشاحنات، حيث يقوم الموجه بفرض روتين سخي وأعباء عمل غير ضرورية ( عائق)، مستوى منخفض وتظهر قيادة الموجه غير الفعالة أيضا في إشرافه القريب (مغلق)، ( التأكيد على الإنتاج)، والتصريحات الرسمية وغير الشخصية (العزلة) بالإضافة إلى نقص الاعتبار لهيئة أعضاء التدريس، وعدم القدرة أو عدم الرغبة في توفير نموذج شخصي ديناميكي ، هذه الحيل المظلمة التي يسيء فيها التوجيه والتي لم تؤخذ بجديّة تؤدي إلى إحباط المدرسين وتبلددهم، ففي المناخ المغلق يكون سلوك كل من الموجه والمدرسين أقل من الحقيقة عندما يسود مناخ المدرسة نوع من عدم الثقة<sup>(26)</sup>.

الشكل رقم (1) يوضح الصفات البارزة للمناخ المفتوح والمناخ المغلق (27)

صورة مختصرة لأنماط المناخ  
Characteristic profiles for climate type

( نمط المناخ ( climate type )

بعد المناخ	مفتوح	مستقل	مضبوط	معتاد	أبوي	مغلق
01- العائق	منخفض	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع
02- الالفة	متوسط	مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض	متوسط
03- عدم الارتباط	منخفض	منخفض	منخفض	مرتفع	مرتفع	مرتفع
04- المسؤولية ترابط	مرتفع	مرتفع	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض
05- التأكيد على الانتاج	منخفض	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع	مرتفع
06- العزلة	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع
07- الاعتبار	مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض
08- الدفع	مرتفع	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	منخفض

ويرتكز المناخ الجامعي على ثلاث عناصر أساسية وهي :  
أ- الأستاذ:

يعرف الأستاذ الجامعي بأنه ذلك الشخص الذي يختص بتنفيذ العملية التربوية من خلال احتكاكه المباشر بالطلبة، وهو يعتبر ناقلاً للمعرفة ومسئولاً عن تربية الأجيال وتكوينها. (28)

وحسب وجهة نظر جون ديوي ، هو ذلك الذي يدرّب طلابه على استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم ، وهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي ، يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة. (29)

ويعد الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية العلمية التربوية ، وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلاً للمعرفة ومسئولاً عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، ولم يعد الأستاذ مدرساً أو ملقناً للمعرفة بقدر ما هو منظم لنواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعرفة والمهارات لدى الطلاب ، وللاستاذ الجامعي مهام عديدة على مدار العام كالتدريس ، الإشراف على مذكرات التخرج أو البحوث أو التدريبات الميدانية الاجتماعية البيداغوجية والإدارية ، المشاركة في تحضير الامتحانات وتصحيحها... الخ (30).

وقد حدد المشرع الجزائري مهام الأستاذ الجامعي بمايلي :

- ويقوم بتدريس حجم ساعي أسبوعي قدرة تسع ساعات تشمل حتما درسين غير مكررين.
- المشاركة في أشغال اللجان التربوية / مراقبة الامتحانات والتأكد من حسن سيرها .
- تصحيح نسخ الامتحانات / المشاركة في أشغال المداولات .
- تحضير الدروس وتحديثها / تأطير الرسائل والأطروحات من الدرجة الأولى والثانية من الدراسات العليا .

- المشاركة بالدراسات والأبحاث في حل المشاكل التي طرحتها التنمية ...
- تنشيط أشغال الفرق التربوية التي يتكفل بها .
- إثراء أشغال الفرق التربوية التي يتكفل بها .
- انجاز كل دراسة وخبرة مرتبطة باختصاصه ...
- استقبال الطلبة لمدة أربع ساعات في الأسبوع لتقديم النصائح لهم وتوجيههم.
- المشاركة في أشغال اللجان الوطنية أو في مؤسسة أخرى تابعة للدولة التي يرتبط موضوعها بمجال تخصصه.

- المساهمة في إطار الهياكل المختصة في ضبط الأدوات التربوية والعلمية التي لها علاقة بمجال اختصاصاتهم.

- تأطير الوحدات التربوية عند الاقتضاء .
  - المشاركة في أشغال اللجان التربوية الوطنية (31) .
- إضافة إلى حصوله على الشهادات والكفاءات التي تمكنه من ممارسة نشاطه البيداغوجي، على الأستاذ أيضاً أن يتمتع بالحد الأدنى من الصحة النفسية التي تضمن له عدة أبعاد أساسية هي :

- الخلو من الصراعات المدمرة .
- القدرة على التوافق الاجتماعي السوي مع مجتمعه وتكوين علاقات اجتماعية مرضية مع الآخرين .
- القدرة على العمل والعطاء والبحث والتوافق المهني السوي مع عمله (32) .



## ب- الطالب :

يعرف الطالب الجامعي على أنه ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة تبعاً لتخصصه الفرعي ، بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك ، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي ، إذ أنه يمثل عددياً النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية<sup>(33)</sup>.

### ب-ب - خصائص الطالب الجامعي :

يكون التحديد الزمني للطالب الجامعي في فترة الفتوة ، أو فترة الشباب الأولى من بداية الحلم حتى سن الواحد والعشرين، وهي تطابق الفترة التي تستخدم تحت مصطلح (adolescence) وهي مرحلة انتقالية يتحول من خلالها الشاب إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة ويحقق فيها نضجه الجنسي ومستوى عالياً من النضج الانفعالي والاجتماعي<sup>(34)</sup> وتتميز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص منها ، الخصائص البيولوجية ، العقلية ، النفسية ، الاجتماعية ، الدينية، ويسير هذا الطابع كله في النمو نحو النضج يكون السبب في مرحلة القوة والنضج ، وفيما يلي خصائص الطالب الجامعي .

### ب-ب-أ- الخصائص البيولوجية :

بالنسبة للطالب الجامعي تطراً عليه جملة من الخصائص البيولوجية وفي هذه المرحلة فإنه يطرأ كثير من التغيرات والتطورات العامة ، وهي تتأثر بكثير من العوامل الوراثية، والبيئية ، التي من بينها :

\* انتقال الصفات الوراثية عبر الأجيال .

\* الإفرازات الغدية و جنس الفرد

\* نوع التغذية ودرجة صحته<sup>(35)</sup>.

كما تبدو مظاهر أخرى للنمو الجسمي عند الطالب الجامعي ، تتمثل في قابلية الجهاز العظمي والعصبي للنمو وسرعته يتوقف على نوعية الغذاء كما يبدو النمو السريع في الجسم يسبق عند الإناث ، فتظهر عدة تغيرات لدى البنات بشكل خاص كاستدارة العجز، أو الأرداف، أو بروز النهدين وحدوث الطمث كعلامة مميزة للنضج الجنسي كما يتأثر النمو الجسمي بكثير من العوامل الوراثية والبيئية<sup>(36)</sup>.

ويزداد نمو العضلي بنمو الأعضاء الداخلية ووظائفها حيث تؤثر كل هذه النواحي على نمو الطالب الطولي والوزني .

ويتميز الطالب الجامعي في هذه المرحلة بتغيرات على المستوى الفيزيولوجي التي لها علاقة بوظائف الغدد ، كما تتأثر هذه المرحلة بالبيئة الثقافية والجغرافية التي يعيش فيها ، والأحوال النفسية التي تسيطر عليه ، فالبيئة الجغرافية على سبيل المثال :

1- يؤثر في لون البشرة ونوع الشعر ( اللون مثلاً في جنوب صعيد أسوان – الأقصر يختلف عن المناطق الساحلية، أو الريفية، أو الحضرية<sup>(37)</sup>).

2- تشكل هيئة الوجوه والمعالم الخارجية ، (لون العيون – هيئة الأنف- اتساع الجبهات<sup>(38)</sup>).

### ب-ب-ب- الخصائص العقلية :

تزداد قدرة الطالب في هذه المرحلة على الانتباه فيستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة ، في يسر وسهولة ويصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نمو مقابلا في القدرة على التعليم والتذكر ( يتذكر الموضوعات التي يفهمها ) ، أما فيما يخص الخيال فيتجه خيال... نحو الخيال المجدد المبني على الألفاظ لان اكتسابه للغة تكاد تدخل في طورها النهائي كالحساب<sup>(39)</sup> .

ويتميز التفكير في حل مشكلة قائمة ، يجب أن نهدف في عملية التربية ... على اكتساب القدرة على التفكير الصحيح في جميع مشاكلهم سواء ما هو علمي أو اجتماعي أو اقتصادي وهذا ما يجعل للمراهق فرصة معالجة المشاكل بطريقة سلمية<sup>(40)</sup> .

ويتمثل تفكير الطالب في هذه المرحلة بالتفكير الذاتي والاستدلال المنطقي فتتعاظم لديه القيم والمثل العليا ، وينعكس ذلك التحول الظاهري في ميوله وحاجياته الطبيعية وما يكون متميز بالمراهقة والمنافسة ، بالإضافة إلى قدراته على التحرير والتقييم بفضل ذكائه الذي يسمح له بالتححرر الفكري ، والتفكير الواقعي المدرك لحقائق الأمور في مواقف الحياة المختلفة ، فيتجه بهذا النمو للتركيز على دراسته ، ومهنته والتفكير في الأسرة.

### ب-ب-ج- الخصائص النفسية:

تتميز الحالة النفسية في هذه المرحلة لدى الطالب الجامعي ، بتوتر تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية والقلق وغيرها من المشكلات<sup>(41)</sup> .

فالطالب الجامعي وهو في مرحلة المراهقة التي تعد عنيفة من الناحية الانفعالية حيث تختلج نفس المراهق توترات تمتاز بالعنف والاندفاع ، كما تساوره من حين لآخر أحاسيس بالضيق والزهة ، ولقد اختلف الباحثون في تقسيم بواعث هذه الاضطرابات الانفعالية التي تشوه حياة المراهق ، فهناك من يرجعها إلى ما يطرأ من تغيرات على إفراز الغدد ، وهناك من يرجعها إلى العوامل البيئية التي تحيط بالمراهق ومن المظاهر الانفعالية نجد :

-**الرهافة :** التي تعني شدة حساسية الشاب الانفعالية وشدة تأثره بالميزات الانفعالية المختلفة ، وذلك نتيجة للتغيرات الجسمية السريعة التي يمر بها في أول هذه المرحلة ولاختلال اتزانه الغددي الداخلي .

-**الكآبة :** يشعر الشاب في تلك الفترة بالكآبة والانطواء ، والحيرة محاولا بذلك كتم انفعالاته ومشاعره عن المحيطين به ، حتى لا يثير نقدهم ولومهم .

-**التهور والانطلاق :** حيث يندفع الشاب وراء انفعالاته، بسلوكيات شديدة التهور والسرعة ، قد يلوم نفسه بعد إذائها ، وتبدو علامة من علامات سذاجته البريئة في المواقف العصبية التي لم يألفها من قبل ، وأيضا صورة من صور تخفيف شدة الموقف المحيط به ووسيلة لتهدئة التوتر النفسي في مثل هذه المواقف الغريبة عليه<sup>(42)</sup> .

ولذا نجد أن الصفات الغالبة على انفعالات الشباب تتأرجح ما بين الخوف من المراهقة ، ومن الفشل المدرسي ، والمواقف المحرجة اجتماعيا وعدم رضا المجتمع أو انفعال الغضب ، عندما يشعر بما يعوق نشاطه ويحول بينه وبين تحقيق رغباته وأهدافه ، وعندما يشعر بالظلم أو بالحرمان من حقوقه ومميزاته ، وقد يظهر في صور عدة منها :

- البكاء لفترات طويلة دون إبداء الأسباب / الصراخ وركل الأشياء.
- إلقاء التهديدات واللوم المستمر على الآخرين .

ويظهر هنا في هذه المرحلة بشكل جلي انفعال الحب فالشباب أكثر نضجا في حبه وأقوى في مشاعره تجاه الجنس الآخر ، إلا أنه يتأثر إلى حد كبير بقيم المجتمع وتقاليده وقيوده ، ويتطور الحب لديه من حب الذات إلى النظر في الجنس الآخر ، ومن التنافر إلى التآلف ومن الخيال إلى الواقع (43).

#### ب.ب-د- الخصائص الاجتماعية :

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة للطالب الجامعي حيث يتعلم القيم السائدة في مجتمعه، كما تتوسع آفاقه ونشاطاته الاجتماعية ، بحيث تظهر لديه خصائص منها:

- الميل إلى الجنس الآخر : الاهتمام بالجنس الآخر الحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري (44)

- الثقة وتأكيد الذات : ويحاول أن يجلب الاهتمام بشتى الطرق فيهتم بمظهره الشخصي ، وذلك باختيار الملابس التي يرتديها ، ويكون لبقا في كلامه ، يلاطف ويجمال كما يخضع إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق والحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية (45).

- الخضوع لجماعة الرفاق : ويحاول هنا من التخلص من سيطرة الأسرة ، ولكن إشباع حاجاته الاجتماعية يتطلب منه الانتماء إلى الجماعة فيجعلها مرجع له ويتبع قوانينها وأساليبها .

- اتساع دائرة التفاعل : فنتسع دائرة نشاطه الاجتماعي يدرك حقوقه والمشاركة في النشاطات ، ويتضح النفور... في التمرد على السلطة الأسرية ، ليشعر بالفردية والاستقلالية ، وكذلك الحرية من القيم والتقاليد فلا يمتثل لها ، فيزداد تعصبا لآرائه ومعايير جماعة النظائر ، ولكن تصبح ميزة نوعا ما حسنة وهي المنافسة لزملائه لتحقيق مكانته من خلال المنافسة في النشاطات والتحصيل الدراسي (46).

#### ب.ب-ذ- الخصائص الدينية :

ترتبط الخصائص الدينية ارتباطا وثيقا بالخصائص الاجتماعية ويخضع تطورها لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة ويرتبط من ناحية أخرى بالخصائص الدينية وبمدى علاقة الفرد بالشعائر والطقوس والحرمان ، وبمدى استجابته لمستويات الخير والشر ، وهذه الظاهرة تتصف بها المراهقة بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة. ويظهر عند الطالب الجامعي في هذه المرحلة ما يلي :

- خاصية التفكير التأملي: يتأثر النمو الخلقى لدى الشاب بتفكيره، وتأملاته، وبصيرته القوية التي تهدف إلى تحليل المواقف المختلفة، ورسم خطط أساسيه للوصول بها إلى المثل العليا التي تساير أهدافه، وأهداف جماعية، وإنسانية كلها وانتهاء إلى القضية السامية (47)

• الدين والعقيدة: فهما أساس بناء الخلق لدى الشباب حيث ترسخ المبادئ الدينية والقيم الأخلاقية المستمدة من العقيدة منذ الصغر، حتى تصبح عادة وسلوك لا يمكن الاستغناء عنهما في ظل معايير اجتماعية وعادات وتقاليد أخلاقية لا يستطيع الشاب التخلي عنها حفاظا على مكانته الاجتماعية وسط الآخرين (48)

- الثواب والعقاب: يتأثر الفرد منذ طفولته بأسرته وبأصدقائه ثم بالمعلمين في المدرسة وبالأستاذة في الجامعة وبالمجتمع المحيط به في تقويم مستويات خلقه، وفي تعديل سلوكه

وذلك عندما يثاب على ما يعمل أو يعاقب على أخطائه، ولا يعني بالعقاب الضرب والقسوة، وإنما يعني هنا عاقبه السلوك الشاذ وذلك بتحويل طاقته إلى سلوك مرضي وللتشجيع و الإثابة الأثر القوي في تكوين مستويات الخلق والسلوك الأخلاقي لدى الشاب وقد يعوق العقاب والفشل نموها<sup>(49)</sup>

**ج- الهيكل الإداري والتنظيمي:** هي تلك المكونات البشرية المتكاملة والمتناسقة النشاطات الإدارية والتنظيمية وفقا للنظام الهيكلي العام والوظيفي (الهرم الإداري والتنظيمي)، التي تدبر وتسير المؤسسة الجامعية وتوسع من خلال مخرجاتها إلى تحقيق الغايات التي أنشئت من أجلها، إن من أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية هو تكوين الإطار الإداري المتخصص وبناء الهيكل التنظيمي المرن بدون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري والتنظيمي، والتربوي اللذان يساهمان معا ولكن بطرق مختلفة في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية، وي طرح التعاون بين هذين الجهازين مشكلات كثيرة تعاني منها حتى بعض الجامعات العريقة في التقدم فقد حذر "باركنسون" من الإنهاك البيروقراطي للجهاز التعليمي الذي يهدد بتحويل الجامعة إلى مركز خدمات أولية أشبه بإدارة أو بألة تدور حول نفسها<sup>(50)</sup>.

وفي الدولة الحديثة تسعى الجامعة لدعم جهازها التنظيمي بإداريين يتميزون بالخصائص التالية:

أ- الإمام بشؤون التسيير والمعرفة بطبيعة العمل في المعاهد، والكليات، والخبرة الغنية في كل ما يتعلق بالجوانب المالية، والتنظيمية، والقدرة على معالجة المشكلات المادية التي تعترض الأساتذة والطلاب .

ب - وبما أن الجامعات أصبحت تكتظ بالمئات بل الآلاف من الطلاب، والمدرسين فإن تجدد الجهاز الإداري وتدعيمه، وتدريبه، وإعطائه مجالات للمبادرة. أصبح أمرا ضروريا لأن الإدارة تميل بطبيعتها إلى التجمد والنمطية في أداء عملها فإن لم تحركها الحوافر والجزاءات عجزت عند أداء وظيفتها وتحولت إلى جهاز هامشي يعرقل العملية التربوية نفسها.

ج - أن يعمل الإداريون الخاصون بالتعليم العالي وفق نظام يصلهم مباشرة بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التعليمية<sup>(51)</sup> .

### 3- التكوين الجامعي :

من الأهداف الأساسية للجامعات هو بدون شك المساهمة في تكوين الأطارات الكفأة لمباشرة عملية التنمية، ولبلوغ هذا الهدف فمن الضروري السعي لتحقيق فعالية نظام التكوين العالي عن طريق ضمان المردودية القصوى لجمال الاستثمارات المتنوعة وإيجاد المؤهلات المناسبة لمناصب العمل المعروضة من قبل القطاعات المستخدمة<sup>(52)</sup> ومن هنا وجب علينا أن نتكلم على التكوين وتحديد تعريف مناسب له.

### 1-3 تعريف التكوين :

يعرفه بوستيك "Postic.m" التكوين يتضمن فعل تعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دور<sup>(53)</sup>

كذلك يعرفه "فيرى Ferry.G" يدل التكوين على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك<sup>(54)</sup>.

أما "مورينو ميناجير Morineau Menager.N" فيقدم مفهوما إجرائيا عن التكوين مفهوما يجعله فعلا بيذاغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين، وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان<sup>(55)</sup>.

أما فكرة التكوين في الجامعة الجزائرية حسب مراد بن أشنهو فهو تكلم عن التكوين التدريجي، ويشتمل على حجم من المعلومات تتدرج في دروس علمية مختلفة يستوعبها الطالب، وتهدف مجموع هذه المعلومات إلى إعطائه القدرة للسيطرة الجزئية على قطاع علمي أو تقني محدد، وينقسم هذا التكوين عند الضرورة إلى برامج وطرق تعليمية<sup>(56)</sup>. معنى هذا أن التكوين الجامعي يكون بصفة تدريجية، ويتم عبر مراحل وفترات زمنية محددة، ويتأكد التكوين الجامعي في فكرة التخصص لدى الطالب الجامعي في مجال معين، ومن هنا وجب علينا أن نستعرض طرق التدريس الجامعي .

### 3-2 - طرق التدريس الجامعي :

للتدريس الجامعي أهداف متنوعة لذا لا يوجد هناك نموذج بسيط للتدريس الجامعي و مقبول عالميا لتصنيف الطرق التدريسية، وبالتالي فإن طرائق التدريس تتعدد وتتنوع وكل منها يلائم بصورة مثلى موقفا معينا دون المواقف الأخرى.

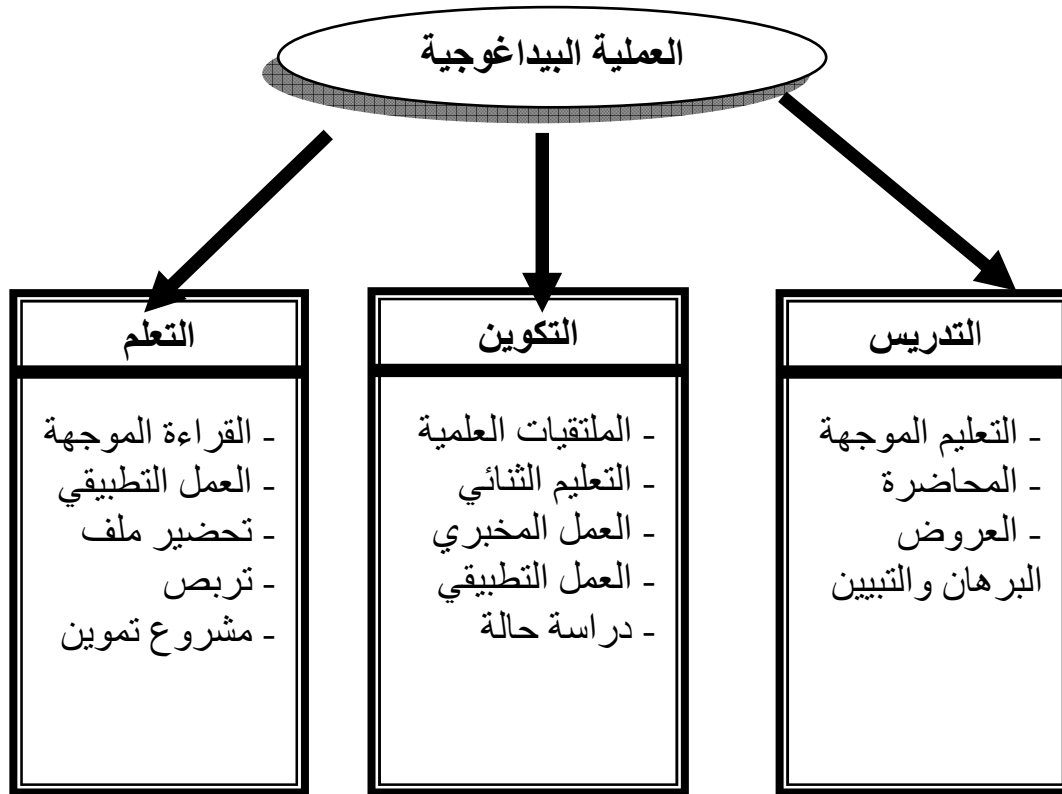
وتنقسم طرق التدريس المتبعة حسب العملية البيداغوجية إلى ثلاث<sup>(57)</sup> :

**3-2-1- التدريس :** وهذه العملية تركز على أشكال مختلفة من البحوث (كالتعليم الموجه , المحاضرات , العروض , البرهان والتبيين).

**3-2-2 التكوين :** يعتمد على المناقشة والعمل الجماعي ( كالملتقيات العلمية , التعليم الثنائي, العمل المخبري , العمل التطبيقي , دراسة حالة ..... الخ )

**3-2-3- التعلم :** هذه العملية تركز على التعلم الفردي (كالقراءة الموجهة، العمل التطبيقي، تحضير ملف تربص، مشروع تمويين ..... الخ )

والشكل رقم "2" المقدم يلخص طرق التدريس حسب العملية البيداغوجية :  
(بتصرف)



#### 4- أهداف التكوين الجامعي:

إن هدف أي عملية تكوينية أمام الباحثين و المهتمين اليوم هو إحداث التعلم و تحسين أداء المعلمين في فصولهم الدراسية ومن ثم فإن أي تكوين يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :  
لماذا نكون؟  
كيف نكون؟  
ماذا نكون؟  
ما نتيجة التكوين؟

و السؤال الأول يتعلق بالأهداف

#### 4-1- تحديد الهدف أو الأهداف التكوينية:

تحتل الأهداف المكانية الأساسية في العملية التعليمية، و الأهداف بكافة مستوياتها وأشكالها ما هي إلا جمل أو عبارات تصاغ بعناية وإتقان، و في الوقت نفسه فإنها تتضمن تغييرات في السلوك بنوعه المرغوب فيه، والمراد إحداثه في سلوك الطلبة في جوانب ثلاث وهي:

الجانب العقلي أو المعرفي، الجانب الوجداني أو الانفعالي، الجانب النفسي الحركي أو الأدائي

وتصنف الأهداف إلى ثلاثة مستويات وهي الأهداف بعيدة المدى أو الأهداف العامة، و الأهداف متوسطة المدى أو الأهداف التعليمية، والأهداف قصيرة المدى أو الأهداف السلوكية.

● **الأهداف بعيدة المدى** : تعبر عن الأهداف الأكثر عمومية للتربية أو الأهداف بعيدة المدى المرتبطة بفلسفة المجتمع، وقيمه، وسياسات التربية العامة، و كمثال للغايات التربوية في المجتمع العربي :إعداد مواطن صالح في مجتمع مسلم<sup>(59)</sup>.

● **الأهداف متوسطة المدى أو الأهداف التعليمية أو التربوية** :

إن الأهداف التربوية هي تلك الأهداف المنهجية المتعلقة بوحدة معينة "unit" أو منهج دراسي معين "curriculum" فعلى سبيل المثال نحن نهدف من دراسة الرياضيات إلى اكتساب معلومات، وحقائق وعلاقات رياضية<sup>(60)</sup>.

● **الأهداف قصيرة المدى** : هي تلك الأهداف القريبة (المباشرة) المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ لتدريس موضوعات الدروس اليومية أمثلة عن ذلك مثلا في مادة الرياضيات حينما يتمكن الطلاب من كتابة مخطط flow chart لبرنامج بلغة الباسيك لإيجاد مساحة دائرة معروف نصف قطرها<sup>(61)</sup>.

أما السؤال الثاني هو متعلق بالطريقة التكوينية .

#### 4-2 الطريقة التكوينية :

يتحدد اختيار الطريقة التكوينية في ضوء أهداف التعليم، فالتدريس باستخدام الطريقة التلقينية ملائم تماما للعمليات العقلية الدنيا، بينما الطريقة الجدلية تتناسب و العمليات العقلية العليا، فالطرق التي تعزز التعلم ونجاح الطلاب تؤدي إلى المزيد من الاهتمام و تكوين الاتجاهات المحابية تجاه المادة التعليمية و للتعلم عامة<sup>(62)</sup>.  
وتنقسم طرق التكوين المتبعة حسب العملية التعليمية إلى:

● **المذاكرة الجماعية** :

ينبغي إتاحة المذاكرة الجماعية للطلبة عند الحاجة، و تشير خبراتنا الشخصية إلى أن الجماعات الصغيرة من الطلبة ( اثنين أو ثلاثة)، التي تتقابل بانتظام لمناقشة النقاط الصعبة في العملية التعليمية كانت أكثر الطرق نجاعة خصوصا عندما يتمكن الطلبة من مساعدة بعضهم البعض دون خطوة من إعطاء بعضهم البعض ميزات في مواقف المنافسة فعندما يمكن تحويل التعلم إلى عملية تعاونية تحتمل أن يستفيد منها كل الأفراد يمكن أن يصبح أسلوب الجماعات الصغيرة في التعلم أكثر نجاعة، و يتوقف الأمر كثيرا على تشكيل الجماعة و الفرص المتاحة لكي يعرض كل فرد صعوباته و يصححها دون خفض عضو ورفع آخر، وتوفر عملية الجماعة فرصا للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم بمساعدة غيرهم على فهم الأفكار عن طريق الشرح و التطبيقات<sup>(63)</sup>.

\***التدريس الخاص**:

تمثل العلاقة الفردية بين المدرس و الدارس أكثر أنواع المساعدة تكلفة، و عليه ينبغي قصر استعمالها على الحالات التي لا تفيد فيها الطرق الأخرى.  
ومع ذلك فإنه ينبغي إتاحة التدريس الخاص للطلبة حسب الحاجة في الظروف المثالية ينبغي أن يكون المدرس الخاص غير المدرس العادي لأنه يستطيع أن يتبع طريقة جديدة في النظر

إلى فكرة أو عملية، وينبغي أن يكون المدرس الخاص ماهرا في التعرف على المواضيع الصعبة في تعلم الطالب، و أن يساعده بطريقة لا تجعله يعتمد عليه باستمرار (64).

#### • الكتب المدرسية :

تختلف الكتب المدرسية في درجة وضوحها في شرح فكرة أو عملية و لا يعني تبني المدرسة أو المدرس كتاب معين أن الكتب الأخرى لا يمكن استعمالها في مواضيع معينة من التدريس حينما تكون ذات فائدة في مساعدة طالب معين لا يستطيع فهم الفكرة من الكتاب المقرر، و المهمة هنا هي تحديد أين يجد الدارس صعوبة في فهم التدريس ثم إمداده بالكتب التي تعرض شروحا مختلفة إذا كانت أكثر نجاعة في هذه النقطة.

\* **المذكرات التدريبية و الوحدات التدريسية المبرمجة:** وهذه تكون مفيدة بوجه خاص للطلبة الذين لا يستطيعون فهم الأفكار و الإجراءات في إطار الكتاب المدرسي ، فقد يحتاج بعض الطلبة إلى التدريبات و الأعمال الخاصة التي يمكن أن توفرها المذكرات التدريبية . و قد يحتاج آخرون إلى الخطوات الصغيرة و التشجيع المستمر للذين تشتمل عليها الوحدات المبرمجة، و هذه المواد يمكن استعمالها في بداية التدريس عندما يصادف الطلبة صعوبات معينة في تعلم جزء، أو وحدة من المقرر (65).

الطرق السمعية البصرية و المباريات الأكاديمية قد يتعلم الطلبة أفكارا معينة بصورة أفضل عن طريق الإيضاحات الملموسة أو الأشكال التخطيطية ، وهؤلاء الطلبة تقيدهم الشروط الفيلمية و الصور المتحركة التي يمكن للطلاب أن يستعملها بمفرده حسب الحاجة ، و قد يحتاج طلبة آخرون إلى خبرات ملموسة كما هو الحال في التجارب العملية و الإيضاحات العملية البسيطة، و غيرها من الوسائل حتى يفهموا فكرة أو مهمة معينة ، يمكن أن تكون المباريات العلمية وغيرها من الوسائل الشيقة ذات فائدة و النقطة هنا هي أنه قد تكون بعض طرق توصيل و فهم فكرة أو مشكلة أو مهمة معينة فعالة بالنسبة لبعض الطلبة بينما قد لا يحتاجها غيرهم، و ينبغي عدم إعطاء الأولوية لطرق التدريس اللفظي و المجرد. (66)

#### -دراسة حالات:

تنظم دراسة الحالة حول حالة عادة تتناول دراسة مشكلة معينة ظهرت في التاريخ العلمي مثل مشكلة أصل الحياة، و قد ترتبط بملاحظة أو مشاهدة علمية لأحد العلماء للطبيعة وظواهرها وأحدثها مثل دراسة "نيوتن" للجاذبية من خلال تحليل ظاهرة سقوط ثمرة التفاح، أو قد تنظم حول دراسة موضوع معين، مثل دراسة تغير الضغط الجوي باختلاف الموقع على سطح الأرض والتي قام بها العالم "تورشلي" وتوصل منها إلى المبدأ العلمي التالي: إذا ارتفعنا عن سطح الأرض فإن الضغط الجوي يقل.

ويبرز هذا الأسلوب الموقف أو حالة العلم وصورته المتعلقة بالحالة ثم يتسلسل بالأحداث و الاكتشافات العلمية التي تؤكد الحالة أو الحالات المعنية في تاريخ العلم، كما أن من شأن هذا المدخل أن يوضح كيفية نشأة الحقائق و المفاهيم و النظريات العلمية و يتناول طرق التفكير العلمي التي استخدمها العلماء و ساعدت على التوصل إلى هذه الحقائق و المفاهيم و النظريات. (67)

بينما السؤال الثالث فهو يتعلق بالمحتوى المنهجي.

#### 3-4. المحتوى المنهجي:



المضمون أو المحتوى هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف وتتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفته في الحياة.<sup>(68)</sup>

ويبدو فحص المحتوى المنهجي أمراً ضرورياً وأساسياً في تقدم المعرفة الإنسانية في مختلف المجالات.

ففي المدرسة الحديثة تحدد أهداف المضمون التعليمي في صورة بروفيلات مناسبة لسوق العمل، ولاحتياجات البلاد حسب ما تتطلبه مخططات التنمية الوطنية ولكن الملائمة بين مراكز العمل المطلوب في الجزائر، باعتبارها بلداً نامياً يتطلع نحو التصنيع واستيعاب التكنولوجيا والاستغناء التدريجي عن المساعدة الفنية الخارجية تقتضي من جهة ملاحقة التقدم التقني، وتفرض من جهة أخرى إدماجه في سياق الحياة الاجتماعية والثقافية للبلاد.<sup>(69)</sup> إن الفشل في ميدان من الميدانين السابقين يؤدي كما يقول "جوزي أورتيجا" إلى أمة حضارية، فإذا جمد المحتوى...، ولم يلاحق التقدم التقني في العالم كانت النتيجة تكوين حرفيين ذوي خبرة ضئيلة يحملون دبلومات مضللة لا تتجاوز مستوى الصناعات التقليدية والبيروقراطية المكتنبة فتتضاعف حاجة البلاد إلى المساعدة الخارجية على الرغم من وجود أعداد كبيرة نسبياً من "أنصاف المؤهلين" الذين يتقاضون مرتبات ضخمة، وقد تناط بهم مسؤوليات كبيرة في التصور والتخطيط فيلجئون إلى مكاتب الدراسات الدولية لتقوم بتلك الأعمال بالنيابة عنهم، وأما إذا انحصرت أثار التقدم التقني بين جدران المعاهد والمدارس فإنها تصبح كما يقول "إدغار موران": أشبه برئة اصطناعية يمكن أن يلفظها البدن في أية لحظة، وقد يسبب ذلك موتاً محققاً.<sup>(70)</sup>

إن إصلاح المحتوى المنهجي، أو المضمون التعليمي لا يؤتى أكله إلا إذا بدأ بإصلاح المستوى القاعدي في الابتدائي، والثانوي، وامتد بعد ذلك إلى المستوى الجامعي، ومع التسليم بأن المشكلة ليست من أين نبدأ؟ وإنما هي في أن نبدأ بالفعل فإنه من الضروري أن نلاحظ أن المتعلم لا يقضي في المؤسسة الجامعية أكثر من ثلث الفترة التي يقضيها في المراحل السابقة (أربع سنوات مقابل ثلاثة عشر سنة إذا حذفنا مدارس الحضانة التي لا تستقبل إلا نسبة ضئيلة من التلاميذ في أغلب البلدان النامية)، وهذه الفترة على درجة من الطول، بحيث تكفي لترسيخ مجموعة من العادات والميول والاتجاهات والقيم التي يصعب تعديلها في المراحل التالية، ولذلك بدأت بوادر الإصلاح دائماً من المرحلة القاعدية لينشر آثارها في النسق التعليمي بأكمله.<sup>(71)</sup>

والمحتوى المنهجي في تحوير مستمر تتعدل المناهج فيتغير المضمون ويتجدد المضمون فتبتكر أدوات جديدة للتوصيل وهكذا دواليك، وتعرف في هذه الحركة باسم المدرسة المفتوحة أو المتجددة وهي المدرسة التي ساهم في تشييدها كل من "دوكرولي" 1932، و"باركهورست" و"شبورن" 1950 و"كوزنيه" و"فرنیه" و"بياجيه" 1966 و"هيلين دويتش" 1970 الخ، فلم يعد المحتوى التعليمي يقتصر على المصنفات التقليدية بل أصبحت مادته تستخرج مما يحدث من تطورات علمية، وثقافية، وسياسية في العالم الخارجي فالمدرسة أو "كازادي بانيني"، كما تسميها "منتسوري" 1952، هي البيت الذي يشيده المتعلم اليوم ليعيش فيه غداً، وغاية العملية التربوية هي أن يتعلم الناس كيف يتعلمون على امتداد حياتهم، أي كيف يمارسون حريتهم بنظام، وكيف يمزجون بين معطيات الحاضر

وما تأكد من الحقائق المعروفة في الماضي، لينطلقوا نحو مستقبل يصنعونه بأيديهم، فالحضارة وهي تراث الإنسانية المشترك ينبغي أن تكون دوما معاصرة أي قابلة للتأويل في ضوء الظروف الراهنة.<sup>(72)</sup>

أما السؤال الرابع فهو يتعلق بعملية التقويم

#### 4-4. التقويم:

يقال قوم الشيء أي عدله \_ درأه: أزال اعوجاجه. المتاع: جعل له قيمة معلومة<sup>(73)</sup> كذلك يقال قوم السلعة تقويما أي أعطاهها قيمة وقوم الشيء قدر قيمته ووزنه، وقوم المعلم أعمال تلاميذه، أعطاهها قيمة ووزنا وعرف إلى أي مدى أفاد التلاميذ من المواد الدراسية، وإلى أي مدى تغيرت مهاراتهم وقدراتهم وسلوكهم، وقوم الشيء أي أصلح ما به من اعوجاج<sup>(74)</sup>.

يعرفه "جون ماري دي كاتل G. M. Dekatele " بأنه: فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار.<sup>(75)</sup>

ويعرفه "الدمرداش سرحان" بأنه: تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوننا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها.<sup>(76)</sup> أما "بلوم" فيعرف مستوى التقويم على أنه: القدرة على إصدار أحكام قيمية حول فائدة الأفكار، أو الآراء أو النظريات، بمعنى أن هذا المستوى يتطلب... القدرة على إصدار حكم على الشيء المراد تعلمه بناء على أدلة سواء كانت تلك الأدلة من داخل الشيء المتعلم أو من خارجه.<sup>(77)</sup>

ومن خلال هذه التعاريف يتضح أن عملية التقويم تركز على قياس مدى تحقيق الأهداف التكوينية، مما يؤكد الترابط والعلاقة القائمة بين الأهداف والتقويم. أما في خصوص نظرية "بلوم" في التقويم، لم يعتمد هو و زملاؤه على الأهداف التربوية فحسب، بل تعداه إلى مجال التقويم، وتتخلص نظرية التقويم فيما يلي:

1. التقويم كوسيلة لمعرفة الأدلة اللازمة لتحسين عمليتي التدريس والتعلم.
2. يتضمن التقويم أدلة متعددة غير قاصرة على امتحانات آخر العام المعتادة
3. التقويم كوسيلة محددة لتوضيح الأغراض العامة والخاصة للتربية ولمعرفة إلى أي مدى يحقق الطلاب تلك الأهداف المرغوب فيها
4. التقويم كنظام لضبط كيفية التعلم، وبمعنى آخر فعن طريق التقويم يمكن تحديد مدى كفاءة العملية التربوية في المراحل المدرسية المختلفة
5. التقويم كأداة مستخدمة في العملية التربوية للتأكد من كفاءة الإجراءات البديلة في تحقيق بعض الغايات التعليمية.<sup>(78)</sup>

إذن فالتقويم التربوي يرافق جميع مراحل العملية التكوينية (في بداية التكوين أثناء عملية التكوين، وبعد انتهاء عملية التكوين) وينقسم التقويم إلى الأنواع التالية:

#### 1. التقويم التشخيصي:

يهدف التقويم التشخيصي الذي يجري خلال العملية التعليمية أساسا إلى تحديد الظروف والأسباب التي تكمن وراء القصور المتكرر في تعلم الطالب، والتي لم تستجب للشكل المعتاد للتدريس العلاجي، فقد يكون سبب فشل الطالب في وحدة تكوينية غير مرتبطة

بمادة وطريقة التدريس ولكنه ذو طبيعة فيزيقية، أو عاطفية، أو ثقافية، أو بيئية ويحاول التشخيص تحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان.<sup>(79)</sup>

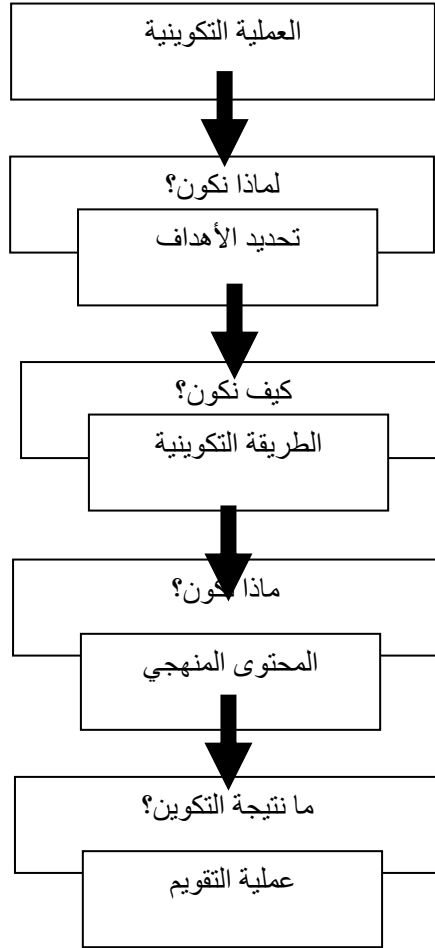
**2.التقويم التكويني:**

ويقيس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدّم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم<sup>(80)</sup>، كذلك تعطى الاختبارات التكوينية كرد فعل للمدرس حيث يمكن استعمالها للتعرف على النقاط التي تحتاج إلى تعديل في تدريسه كما يمكن أن تساعد كأساس للتحكم في مستوى الأداء في دورات إعطاء المقرر مستقبلاً حيث يمكن مقارنة أداء الطلبة في كل اختبار بمستويات السنوات السابقة لضمان أنهم على نفس المستوى أو أحسن، ويمكن استعمال هذه المقارنة كذلك للتأكد من أن تغيير المواد أو الطريقة لا يؤدي إلى أخطاء وصعوبات أكثر من المرات السابقة.<sup>(81)</sup>

### **3.التقويم النهائي (التجميحي):**

ويتعلق بنهاية التدريس ويمحص مدى بلوغ الأهداف النهائية، وقد يستخدم خلال مرحلة التدريس، وهو بهذا يمكن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لأهدافها، تلك الأهداف التي قد تغطي جميع مجالات التصنيف.<sup>(82)</sup> وهذا الصنف من التقويم فإنه موجه نحو تقييم أكثر عمومية عن مدى الوصول إلى مخرجات أكبر للمقرر بأكمله أو لجزء هام منه، ففي مادة الحساب للصف الخامس على سبيل المثال فإن الغرض الرئيسي للتقويم التجميحي هو تحديد مدى قدرة الطالب على ترجمة المسائل اللفظية إلى حلول كمية أو دقته وسرعته في إجراء عملية القسمة وقد تكون هناك أغراض أبعد مثل وضع التلاميذ في مراتب متدرجة وكتابة تقرير للآباء أو للإداريين.<sup>(83)</sup>

### والشكل رقم (3) يلخص العملية التكوينية (بتصرف).



### 5. واقع المحيط الجامعي:

لا يمكن للجامعة أن تنفي مسؤولياتها الأكاديمية والفكرية عن ما يحدث في الواقع الاجتماعي، والتي تنشأ في طبيئته، فالأستاذ الجامعي، والإداريون والمتخصصون والطلاب أفراد يعيشون في مجتمع واحد، وحدوث أي خلل في أنظمة المجتمع المختلفة يؤثر سلباً عليهم جميعاً.

على الجامعة أن تقدم أنشطة ثقافية تزيد من درجة وعي المواطنين وتصحيح أخطائهم الفكرية، فالجامعة تحمل عبئاً تربوياً وليس تعليمياً بالإضافة إلى نقد المؤسسات في المجتمع ونظمه والتعليم المستمر لكل فئات المجتمع، وفي هذا ينقسم الدور إلى مستويين.<sup>(84)</sup>

### 5-1. داخل الجامعة:

التي تتضمن النشاطات الطلابية غير الدراسية، واختيارها، وتنظيمها، وتنفيذها ومحاولة إيجاد الصلة بين الطلاب وهيئة التدريس في ممارسة النشاطات الثقافية والمؤتمرات العلمية والتربوية.

## 2-5. خارج الجامعة:

القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشاكل المجتمع وتسهم في حلها، كما تعمل على تقديم الخبرة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص، ونقل المعرفة والتكنولوجيا العالمية، وتأليف الكتب والمراجع والإسهام في الدورات التدريبية، لتأهيل الأطر في الدولة، ونستخلص مما سبق أن الجامعة تمثل مركز إشعاع ثقافي تشارك بفعالية في علاج نقص القضايا المجتمعية التي تعوق عن استكمال خطى التنمية.

## 6. المشاكل البيداغوجية للتعليم الجامعي:

الجامعة كمؤسسة من مؤسسات المجتمع في مختلف عصور التاريخ كان هدفها وما زال هو توفير نوع من البيئة لأداء رسالة متميزة في مجال المعرفة والفكر، إلا أنها تعترضها بعض المشاكل التي تعرقل مسيرتها الهادفة نحو تحقيق التنمية، وهذا ما ينطبق على الجامعة الجزائرية التي تواجه عدة مشاكل بيداغوجية التي يمكن التطرق إلى أهمها: (85)

- تزايد عدد الطلاب المنتحقين بها وما يرافقه من نقص في المرافق والخدمات الاجتماعية
- ضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين واستعمال الطرق التقليدية في التدريس
- قصور نظام التوجيه الجامعي وكثرة الرسوب والتخلي الإرادي عن الدراسة الجامعية
- قصور نظام التكوين والامتحانات وقلة توفير الوسائل التعليمية وخاصة الكتاب الجامعي
- انعدام العلاقة بين الجامعة والمحيط وصعوبة تكيف الطلبة مع البيئة الجامعية
- ضعف نسبة النجاح في السنوات الأولى من التعليم العالي
- ضعف التأطير في منصب أستاذ التعليم الجامعي.

ونلاحظ أن هذه المشاكل تعود في الأساس إلى المؤسسة الجامعية في حد ذاتها، وهي عوامل أكاديمية بيداغوجية تؤثر في بعضها البعض، مما ينعكس بشكل واضح على البحث العلمي وفي تكوين كوادر مؤهلة في جميع المجالات التي تسعى الجامعة الجزائرية إلى تحقيقها.

## 7. إصلاحات الجامعة الجزائرية:

- إن مؤسسات التعليم المستقبلية يجب أن تكون مراكز التفريغ وإبداع وابتكار وتحدي، ويرى التربويون أن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تعمل من خلال التحديات التالية: (86)
1. التحدي الأكاديمي: يتمثل في تقديم مادة علمية حديثة صادقة تواكب الانفجار المعرفي.
  2. التحدي التعليمي: يتمثل في قدرة المؤسسة التعليمية على تقييم أدوارها وممارستها المختلفة حتى تستطيع مواكبة المستجدات.
  3. التحدي الاستراتيجي: يتمثل في تحديد أهداف المؤسسة التعليمية وغاياتها بشكل علمي واضح ودقيق.
  4. التحدي التطوري: لأعضاء الهيئة التدريسية يدور حول قدرة أعضاء الهيئة التدريسية على العمل والتنسيق معا لتحسين ممارستهم التدريسية الصفية.
  5. التحدي العاطفي: يتمثل في قدرة المؤسسة التعليمية على احترام مشاعر المتعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية من خلال التعبير الحر.

6. التحدي الأخلاقي: يتمثل في احترام حقوق المتعلمين و إشراكهم في القرارات المتعلقة بحياتهم المستقبلية قال "سقراط": لا تكرهوا أولادكم على أثاركم فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم.

7. التحدي السياقي: يتمثل في قدرة المؤسسة التعليمية على رؤية نفسها من خلال علاقاتها مع المجتمع والعالم الذي هي جزء منه.

8. التحدي المهاري: يتمثل في تحديد المهارات المستقبلية التي يحتاجها الفرد للعيش في المستقبل.

أما فيما يخص إصلاحات الجامعة الجزائرية، وبتاريخ الثاني والعشرين من شهر نوفمبر من سنة ألفين وأربعة، انعقد اجتماع عمل بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمكتب الوطني للمجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي "CNES" تحت إشراف وزير التعليم العالي والبحث العلمي والمصلحة العامة الذي تناول فيه الجدول المتمثل في النقاط التالية: (87)

#### 7-1. الشراكة الاجتماعية:

عبر المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي على ضرورة تجسيد الشراكة الاجتماعية من خلال إشارات قوية وإجراءات ملموسة تبدأ بـ:

- ✓ تطبيق القوانين الاجتماعية سارية المفعول والتوقف عن كل التجاوزات المسجلة في بعض المؤسسات، ووضع حد للممارسات التعسفية ضد الفروع النقابية للمجلس واقتراح تشكيل لجان مشتركة كلما اقتضى الأمر للتحقيق ومعالجة النزاعات المحلية.
- ✓ ترقية الإعلام والاتصال بين المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي والوصايا وطنيا.
- ✓ وضع الإمكانيات المادية اللازمة التي يضمنه القانون للنشاط العادي للنقابة محليا و وطنيا.

✓ التأكيد على ضرورة ترسيخ قواعد التشاور والحوار البناء بين شرائح الأسرة الجامعية خاصة وأن القطاع يرى في المجلس شريكا اجتماعيا يتمتع بالمصداقية والشرعية والحرص على تطبيق القوانين.

#### 7-2. الإصلاحات البيداغوجية (LMD):

أعرب المنسق الوطني عن غياب الحوار أو التشاور فيما يخص إدخال ال LMD، كما اعتبر المجلس الوطني أن هذا الإجراء هو تغيير لنظام التكوين وليس هو الإصلاح الشامل المنشود، والذي لا بد أن يبدأ بتقييم عام يبرز إيجابيات وسلبيات التجربة الوطنية في القطاع، وعبر عن تخوفه من الخطر الذي يهدد وحدة الشهادة الوطنية الناتج عن إدخال هذا النظام، وخطورة ذلك على الانسجام والالتحام الاجتماعي، التأكيد على أن الهيكلة الجديدة وما يرافقها من إعادة بناء المسارات الدراسية، وتحديث المناهج التعليمية وتحسينها، يأتي بعده التقييم الشامل الذي أعدته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بمختلف مراحلها وأطوارها.

التأكيد على منهجية تدريجية وتشاركية و إدماجية، لوضع النظام البيداغوجي الجديد LMD موضع التنفيذ، وفي هذا السياق فقد تم تنصيب خلايا "LMD" على مستوى الجامعات، التي تتكفل بدورها في إشراك الأساتذة والفرق البيداغوجية في عروض التكوين وتحديد مضامينها قبل اعتمادها من قبل الوزارة.

التأكيد على أن الجامعة الجزائرية هي جامعة عمومية، وتبقى عمومية وضرورة العمل على أن تكون لهذه الجامعة النجاعة المطلوبة، وأن فتح المجال للقطاع الخاص للاستثمار والمساهمة في المجهود المبذول من طرف الدولة، لا يعني إطلاقا خصوصية القطاع.

### 3-7. لائحة المطالب:

- القانون الخاص: الاتفاق على أن يبادر المجلس الوطني بتقديم اقتراحات تخص مراجعة القانون الخاص بأساتذة التعليم العالي.
- الأجور والمنحة النوعية عن المنصب: أن يتكفل بإعادة الاعتبار ماديا لمهنة الأستاذ الجامعي، وسوف يكون في إطار قانون خاص وسيرقى ذلك إلى مستوى طموحات وتطلعات الأساتذة، مما سيمكن الأستاذ للتفرغ نهائيا لعمله المتمثل في التكوين والبحث العلمي، حاثا الجميع على العمل من أجل إعداد مشروع هذا القانون، وقد تم تعميم المنحة النوعية عن المنصب 80%.
- السكن: التأكيد على ضرورة التكفل بمشكل السكن للأساتذة الذي مازال يعاني منه أساتذة مؤسسات التعليم العالي.
- التسيير الديمقراطي للجامعة: جدد المجلس الوطني مطالبه فيما يخص التسيير الديمقراطي لمؤسسات التعليم العالي، المتمثلة بداية في انتخاب المسؤولين البيداغوجيين (رؤساء أقسام، عمداء كليات)، كما هو معمول في أغلبية دول العالم على أن يدخل ذلك ضمن إصلاح شامل لتسيير الجامعة والتأكيد على أن القانون الساري المفعول (قانون الجامعة الصادر في أوت 2003) يأخذ بعين الاعتبار الجانب الديمقراطي في تسيير الجامعة، من خلال إعطاء الأغلبية في المجالس المنشأة لدى الجامعة للأعضاء المنتخبين.
- التأطير والهياكل وظروف العمل: اتفق الطرفان أنه وأمام الازدياد المنتظر لعدد الطلبة في السنوات القليلة القادمة فإن حل مشكلة التأطير، كما ونوعا، يبقى من التحديات الكبرى التي تواجه القطاع، ولذا تم التأكيد على ضرورة تحسين ظروف العمل وتوفير الإمكانيات اللازمة للأساتذة لتمكينهم من المساهمة الفعلية في رفع هذا التحدي.
- التأكيد على أن سياسة الدولة في هذا المجال تركز على التكفل بالأستاذ الجامعي الجزائري، وعلى الاستفادة الحقيقية للطاقات الوطنية من خلال سياسة فعالة للتكوين فيما بعد التدرج، وتكوين المكونين، في حين أن اللجوء للتعاون الأجنبي بتوظيف (أساتذة أجنبية من صنف الأستاذية) هو إجراء تكميلي لتدعيم القدرات الوطنية في هذا الشأن (فتح مدارس الدكتوراه للتكوين ما بعد التدرج)، وهذا لدعم التأطير ورفع مستوى التكوين في بعض الجامعات التي تعاني عجزا كبيرا في بعض التخصصات والتأكيد على وجود مخطط خماسي 2005-2009 تمت المصادقة عليه وتم تخصيص الموارد المالية اللازمة له، يهدف هذا المخطط إلى إنجاز أكثر من 900 000 مقعد بيداغوجي مادي سوف يضمن القضاء نهائيا على العجز المسجل في المقاعد البيداغوجية وسوف تتواصل الجهود للقضاء على النقص المسجل في مجال الإيواء.

ولئن تعرضت المنظومة الجامعية للانتقاد، فذلك من طبيعة الأمور مثلها مثل الجامعات الأخرى التي تتعرض مساراتها للانتقاد والنقد يأتي على قدر الآمال المتعلقة والغايات المرجوة. وفي الأخير يمكن القول أنه عندما يتوفر الدعم المادي والكادر البشري

فإن الجامعات تؤدي دورها بصورة فعالة ويظهر دورها البارز في النهوض بالمجتمع المحيط بها والمشاركة الفعالة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

### هوامش ومراجع الفصل الثالث

- 1- فضيل دليو وآخرون ، مجلة الباحث ، السنة الأولى ، العدد الأول، جامعة قسنطينة الجزائر، 1995، ص.206
- 2- فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري ، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة قسنطينة ، الجزائر، 2006، ص.73
- 3- نفس المرجع ، ص ، ص. 74،75
- 4- نفس المرجع ، ص ، ص. 75
- 5- فضيل دليو ، مرجع سابق. 207
- 6- فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري ، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة قسنطينة ( الجزائر) 2006، ص.76
- 7- أحمد منير مصلح ، نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ط 2 ، دون سنة ، ص. 465
- 8- رابح تركي : أصول التربية والتعليم في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1982، ص ص، 146-162
- 9- فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري ، مرجع سابق ، ص. 163
- 10- نفس المرجع ص ص ، 163 ، 164 .



- 11-) نفس المرجع ص ص ، 164 ، 165
  - 12-) نفس المرجع ص ، 78
  - 13-) رابح تركي ، أصول التربية والتعليم ، ط3 ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1990 ، ص 73 .
  - 14-) وفاء محمد البرعي ، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2002 ، ص.290
  - 15-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
  - 16-) أحمد إبراهيم أحمد ، تحديث الإدارة التعليمية ، دار الهناء للطباعة ، الإسكندرية ، مصر ، 2001 ، ص.56
  - 17-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
  - 18-) صلاح الدين إبراهيم ، المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم الجامعي ، دار الكتاب الحديث ، المجلد الثالث عشر ، الكويت ، 1987 ، ص ، 319.
  - 19-) نفس المرجع ، ص 320 .
  - 20-) أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق ص 63.
  - 21-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
  - 22-) صلاح الدين إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 320.
  - 23-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
  - 24-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
  - 25-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
  - 26-) أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق، ص ص 64،63.
  - 27-) نفس المرجع ، ص 62.
  - 28-) عبد الرحمان عيسوي ، تطوير التعليم الجامعي العربي ، دار المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، ص 43 .
  - 29-) محمد العربي ولد خليفة ، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1989 ، ص 197.
  - 30-) فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري ، مرجع سابق ص.93
  - 31-) نفس المرجع ، ص ص 93 ، 94.
  - 32-) نفس المرجع ، ص 94.
  - 33-) نفس المرجع ، ص.95
  - 34-) وفاء محمد البرعي ، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2002 ، ص ص 310-311.
  - 35-) نفس المرجع ص.311
  - 36-) محمد عطية الإبراشي ، روح التربية والتعليم ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1993 ، ص 133.
  - 37-) وفاء محمد البرعي ، مرجع سابق ، ص.312.
  - 38-) نفس المرجع ونفس الصفحة .
- )N: sillamy , dictionnaire encyclopédique de psychologie 39  
A.K.PARIS ,1980,p 509.

- 40-)مصطفى فهمي ، التكيف النفسي ، دار الطباعة الحديثة ، مصر ، 1986، ص.19
- 41-) زينب مقادة ، جنوح الأحداث وعلاقته بالوسط الأسري ، رسالة ماجستير في علم الاجتماع ، الجزائر ، 1990، ص. 244
- 42-) وفاء محمد البرعي ، مرجع سابق ، ص. 312.
- 43-) نفس المرجع ، 313.
- 44-) عبد الرحمان الوافي ، في بسيكولوجية الشباب ، دار هومة ، الجزائر ص. 38.
- 45-) نفس المرجع ، نفس الصفحة .
- 46-)la palanche (s) et pantalis (j13): vocabulaire de psychanalyse 46 p172.
- 47-) وفاء محمد البرعي ، مرجع سابق ، ص. 328.
- 48-) نفس المرجع ، ص. 327.
- 49-) نفس المرجع ، ص.328.
- 50-) فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري ، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة قسنطينة ( الجزائر) 2006 ص ص 95 ، 96.
- 51-) نفس المرجع ، ص. 96.
- 52-) لحسن بو عبد الله ، تقييم العملية التكوينية بالجامعة ، قراءة في التقويم التربوي ، الرواسي، الجزء الأول، ط1، باتنة ، الجزائر ، 1993 ، ص 299 .
- 53-) نفس المرجع ، ص. 302.
- 54-) نفس المرجع ، نفس الصفحة .
- 55-) نفس المرجع ، نفس الصفحة .
- 56-) نورة دريدي ، خريج الجامعة بين التكوين والتشغيل ، رسالة ماجستير في علم الاجتماع والتنمية ، قسنطينة ، 1999 ، ص، 77.
- 57-)Nicole roge colet :enseignement universitaire interdisciplinarité, 57 editions ,de boeck- université 1<sup>er</sup> édition bruxelles ,2002,p 102.
- 58-) ميشيل كامل عطا الله ، طرق وأساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن 2001، ص.67
- 59-)حسن علي سلامة، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ط1، القاهرة ، 2001 ، ص. 46.
- 60-) نفس المرجع ، ص.47.
- 61-) نفس المرجع ، ص.48.
- 62-) بنيامين بلوم ، وآخرون ، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ط3 ، القاهرة ، 2001 ، ص 37 .
- 63-) نفس المرجع ، ص.84.
- 64-) بنيامين بلوم ، وآخرون ، مرجع سابق ، ص. 85.
- 65-) نفس المرجع ، نفس الصفحة .
- 66-) نفس المرجع ، ص ص 85، 86.

- 67-) ميشيل كامل عطا الله ، مرجع سابق ص 245.
- 68-) عبد العالي دبله ، دليلة خينش ، نزيهة خليل ، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومتطلبات التغيير ، في الملتقى الدولي الثاني حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، مطبعة القدس ، العدد الأول ، بسكرة (الجزائر) ، 2005، ص 108.
- 69-) محمد العربي ولد خليفة ، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1989، ص ص 19،20.
- 70-) نفس المرجع ،ص.20
- 71-) نفس المرجع ،ص.30
- 72-) نفس المرجع ،ص.30
- 73-) فؤاد افرام البستاني ، منجد الطلاب ، ط 1 ، منشورات المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1966، ص.622
- 74-) محمد أرزقي بركان ، دور التقويم التربوي في تحسين الأداء ، قراء في التقويم التربوي ، الرواسي ، الجزء الأول، ط 1، باتنة ، الجزائر 1993، ص.198.
- 75-) عبد الله قليبي ، الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم قراءة في التقويم التربوي، الرواسي، الجزء الأول، ط 1، باتنة، الجزائر ، 1993، ص 67.
- 76-) نفس المرجع ، نفس الصفحة .
- 77-) حسن سلامة، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2001، ص 58.
- 78-) بنيامين بلوم، وآخرون، مرجع سابق، ص 23.
- 79-) نفس المرجع، ص ص 141-142.
- 80-) عبد الله قليبي، مرجع سابق ، ص.68
- 81-) بنيامين بلوم، وآخرون، مرجع سابق، ص 94.
- 82-) عبد الله قليبي، مرجع سابق ، ص 69
- 83-) بنيامين بلوم، وآخرون، مرجع سابق، ص 99.
- 84-) وفاء محمد البرعي ، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، ط 1 ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص ص 352-353.
- 85-) يوسف حديد ، العوامل البيداغوجية المؤدية إلى الرسوب في مرحلة التعليم الجامعي، رسالة لنيل شهادة ماجستير، غير منشورة، معهد علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2003 ، 2004.

86) <http://www.najah.edu/arabic/conferences/najahhistor/htm/15/05/2007>

87) -. <http://www.mesrs.dz/15/04/2005>

## I. المقاربة المنهجية

## 1. الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على تصميم الخطوات الأساسية للدراسة، وإلى جمع البيانات الأولية حول موضوع اهتمامه ثم تبويبها بطريقة تسمح له بإجراء دراسة ذات طابع علمي.

كما تساعد الدراسة الاستطلاعية في تحديد المنهج العلمي الأقرب إلى طبيعة الموضوع الذي يرغب الباحث في دراسته، والتحقق من صلاحية الأداة المستخدمة لجمع البيانات، كما يتم خلال الدراسة الاستطلاعية وصف عينة الدراسة وطريقة السحب الملائمة للدراسة حسب موضوع الاهتمام والمعطيات الميدانية، كما تساعد في تحديد أكثر لأهداف البحث وتوضيح أكبر لإشكالية الدراسة كما تسمح بالتدقيق في طرح الإشكالية.

وأهم ما تهدف إليه الدراسة الاستطلاعية للباحث هو تصور كيفية إجراء وسير دراسته وبحثه أخذا بعين الاعتبار كل المعطيات الميدانية، وكذلك جمع كل المعلومات التي تسمح له ببناء وسائل جمع البيانات الأكثر ملاءمة لدراسته مثل الاستمارة في حالة دراستنا الحالية.

### 1.1. سير الدراسة الاستطلاعية:

سبقت الدراسة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية بجامعة بسكرة، وبالتحديد بقسم علم النفس، وقسم العلوم الزراعية، ولقد كانت على شكل أسئلة مفتوحة مع مجموعة من الطلبة من الجنسين، ومن مختلف سنوات التدرج من الأولى إلى الرابعة بالنسبة لقسم علم النفس، ومن الأولى إلى الخامسة بالنسبة لقسم العلوم الزراعية.

أما الدراسة الاستطلاعية، فقد تمت على شكل استطلاع رأي عام مع الطلبة حسب المحاور التي سبق أن بوبناها حسب البيانات المجمعة في المرحلة التمهيدية السابقة للدراسة الاستطلاعية، مما يسمح لنا بإنشاء استمارة.

### 1.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية بالتعرف على المعلومات العامة التي يعرفها الطلبة حول الصدمة النفسية، كما لاحظنا اتفاق مبدئي في وصف الصدمة النفسية في إجاباتهم حولها، وكذلك اختزال مواقف الصدمة النفسية عموماً في ثلاثة مواقف هما المواقف الشخصية، والأسرية، والاجتماعية، مما جعلنا نتساءل حول موقف الطالب الجامعي على وجه الخصوص في مواقف الصدمة النفسية.

### 2. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

تقدر عينة الدراسة الاستطلاعية 82 طالبا وطالبة، من مجموع الطلاب التابعين لقسم علم النفس، وقسم العلوم الزراعية بجامعة بسكرة في كلا القسمين والمقدرين بحوالي 443، منهم 113 طالبا و330 طالبة، وقد سحبت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية.

والطبقية هنا تعني تقسيم المجتمع الذي نقوم بدراسته إلى أقسام (أو طبقات stratas) مختلفة فيما بينها من حيث الخاصية التي نقيسها، بينما نجد أن هناك تشابها بين مفردات كل طبقة أكثر من تشابه المفردات داخل المجتمع بأكمله وعند استخدام المعاينة الطبقية تكون

التباينات بين مفردات كل طبقة أقل من التباينات الموجودة بين الطبقات، ويتم تقسيم المجتمع إلى طبقات باستخدام عدة أسس، مثلاً يمكن تقسيم إحدى الدول على أساس جغرافي إلى عدة مناطق جغرافية (مدن مناطق، محافظات) يسمى كل منها طبقة. (1)

وقد سحبت عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة العينة العشوائية الطبقيّة بحيث سحب قسم علم النفس من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وقسم العلوم الزراعية من كلية العلوم وعلوم الهندسة، وقد تم سحب الطلاب الذكور والإناث بالطريقة التالية:

$$- \text{ت} = \text{مجموع أفراد الفئة} / \text{عدد أفراد العينة الكلية} \times \text{عدد أفراد العينة المطلوبة.} \quad (2)$$

$$- \text{عدد عينة الذكور} = 113 / 443 \times 82 = 21.$$

$$- \text{عدد عينة الإناث} = 330 / 443 \times 82 = 61.$$

أما توزيع عدد الطلاب الذين سحبوا من كل قسم فهو مفصل كما يلي:  
جدول رقم (1) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص والمستوى الدراسي والجنس.

المجموع	الإناث	الذكور	التخصص	القسم
40	30	10	سنة أولى ج.م علم النفس	قسم علم النفس
23	18	05	سنة رابعة ليسانس علم النفس	
11	07	04	سنة أولى ج.م علوم زراعية	قسم العلوم الزراعية
08	06	02	سنة خامسة مهندس دولة في علوم زراعية	
<b>82</b>	<b>61</b>	<b>21</b>	<b>المجموع</b>	

### 3. وصف أدوات جمع البيانات:

أصبحت أدوات البحث التي تطبق كثيراً في معظم أنواع البحوث التربوية والنفسية، والاجتماعية، في تجميع المعلومات، والبيانات أهمية قصوى في بناء الدراسة، وصحة ودقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث ولقد تم الاعتماد في هذه الدراسة لجمع البيانات على الاستمارة. تم إعدادها عبر الخطوات التالية:

- تم توزيع استمارة استطلاعية على مجموعة من طلاب الجامعة تهدف إلى محاولة التعرف على أهم المواقف المسببة للصدمة النفسية لدى الطلاب.
- إنشاء استمارة استبيان تتكون من أربعة محاور تضم 20 بنداً .
- تم عرض هذه الأداة على مجموعة من الأساتذة أهل الاختصاص لتقويم هذه الأداة وتعديلها.

وتحتوي هذه الاستمارة على 20 بند وهي موزعة كالتالي...أنظر الملاحق.  
المحور الأول محور المواقف المتعلقة بمفهوم الصدمة النفسية لدى الطالب ويضم الأسئلة 1 و2 و9 و10.

المحور الثاني محور المواقف المتعلقة بالموقف الشخصي للصدمة النفسية لدى الطالب ويضم الأسئلة 3 و4 و11 و12 و17 و18 و20.

المحور الثالث محور المواقف المتعلقة بالموقف الأسري للصدمة النفسية لدى الطالب ويضم الأسئلة 5 و6 و13 و14 و19.  
المحور الرابع محور المواقف المتعلقة بالموقف الاجتماعي للصدمة النفسية لدى الطالب ويضم الأسئلة 7 و8 و15 و16.

#### 4. الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

الاستمارة كأداة مستخدمة في جمع البيانات في هذه الدراسة، والاستمارة هي مجموعة مؤشرات، يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس وهي وسيلة الاتصال الرئيسي بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث.<sup>(3)</sup>

فقبل تطبيق الدراسة الميدانية على عينة البحث عن طريق أدوات جمع البيانات لا بد على الباحث معرفة الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات وتتمثل في صدق الأداة وثباتها حتى يتسنى له استخدام تلك الأداة، ولقياس الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في هذه الدراسة اعتمدنا على طريقة لقياس الصدق وهي طريقة صدق المحكمين، بالإضافة إلى حساب الصدق الذاتي للإستبيان، أما بالنسبة لقياس ثبات الأداة فقد استخدمنا طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون التصحيحية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

#### 4.1. الصدق:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، فإذا أردنا أن نعد اختبارا يقيس صفة الذكاء، فإنه يجب أن نعرف وأن نتأكد من أن هذا الاختبار يقيس صفة الذكاء وليست صفة أخرى.<sup>(4)</sup>

#### 4.1.1. صدق المحكمين:

كما سبق ذكره فقد عرضت هذه الأداة على مجموعة من الأساتذة أهل الاختصاص لتقويم وتعديل هذه الأداة وقد قدموا مجموعة من الملاحظات والتعديلات.  
كما تم حساب الصدق الذاتي للإستبيان وذلك بالجزر التربيعي لمعامل الثبات ر كالتالي معامل الصدق الذاتي:  $0.81 = \sqrt{0.67}$

#### 4.2. الثبات:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.<sup>(5)</sup>

وهناك عدة أنواع لقياس الثبات وقد استعملنا في الدراسة الحالية طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بيرسون بين جزأي الاختبار، بحيث نقوم بتجزئة بنود الاختبار بطريقة وترية (زوجي فردي)، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بيرسون بينهما.<sup>(6)</sup>  
وبالتطبيق مع إعطاء درجة 2 للإجابة بنعم ودرجة 1 للإجابة ب لا وجدنا أن:  $R = 0.50$ .

وتمثل هذه القيمة معامل الارتباط لنصف الاختبار ولمعرفة قيمة الثبات لكل الاختبار نطبق معادلة سبيرمان براون التصحيحية والتي تساوي:

$$r_{\text{أق}} = \frac{2 \times r_{\text{أق}}}{1 + r_{\text{أق}}}$$

بحيث أن:

رأق: معامل الثبات بعد التصحيح طول.

ل أق: معامل الارتباط بين جزئي الاختبار.

وبالتطبيق نجد أن ر أق = 0.67.

وبمقارنة قيمة "ر" بعد التصحيح، والتي وجدناها تساوي 0.67 بقيمة "ر" المجدولة عند درجة الحرية التي تساوي (ن-1) = 82 - 1 = 81 نجد أن قيمة "ر" المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 0.20 ومنه فإن قيمة "ر" المحسوبة أكبر من المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05. وبالتالي فإن هذه القيمة دالة وتعتبر عن ثبات الاختبار. مما يسمح لنا بتطبيق هذه الأداة.

### 5. المنهج المتبع في الدراسة:

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لكونه يتلاءم مع طبيعة الموضوع إذ يعرفه هويتني بأنه دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة، أو موقف ما، أو مجموعة من الناس، أو مجموعة من الأحداث، أو مجموعة من الأوضاع، ووصفه سبيلنر وزملاؤه بأنه: يعني بوصف سمات المحلية وتحديد مختلف خصائصها من حيث السن، والديانة، والحالة الصحية والعقلية، ونسبة التعليم.. الخ.<sup>(7)</sup> ومن ثمة، يعتبر هذا البحث من الأبحاث الوصفية، والتي تعتمد على الوصف الكمي لتحديد استجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان وكذا التعرف على مواقف الصدمة النفسية لدى أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

### 6 - وصف عينة الدراسة الأساسية :

إن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة يشمل كل الطلاب التابعين لكلية العلوم والعلوم الهندسية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وتم اختيار قسمي علم النفس وعلم الاجتماع من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وقسمي علم الزراعة وقسم كهرباء تقنية من كلية العلوم والعلوم الهندسية بجامعة بسكرة، وقد تم سحب عينة الدراسة الأساسية الذين يبلغ عددهم 414 طالب وطالبة، من أصل 1400 طالب وطالبة، كما تم اختيار هذه العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية.

100	21	سنة أولى ج.م علم النفس	قسم علم النفس
39	09	سنة رابعة ليسانس ع النفس	
13	10	سنة أولى ج.م.ع زراعة	قسم علم الزراعة
12	11	سنة خامسة علم زراعة	
50	06	سنة أولى ج.م علم اجتماع	قسم علم الاجتماع
38	05	سنة رابعة ليسانس ع اجتماع	
48	40	سنة أولى ج.م علوم وتقنيات	قسم كهرباء تقنية
01	11	سنة خامسة كهرباء تقنية	
301	113	المجموع	
414			

جدول رقم 02 يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والمستوى الدراسي والجنس :

**7- وسائل معالجة المعلومات :** تمت عملية معالجة البيانات المتحصل عليها عبر الاستمارات المسترجعة من عينة الدراسة وعددها 414 طالب وطالبة، من خلال مرحلتين هما : مرحلة التحليل الكمي أو الإحصائي عن طريق الإحصاء الوصفي باستعمال التكرارات والنسب المئوية والإحصاء الاستدلالي باستعمال الاختبار اللابراميتري  $X_2$  كما اعتمدنا على البرنامج SPSS12، وهو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية لمعالجة البيانات .  
ثم مرحلة التحليل الكيفي، و محاولة التفسير من خلال النتائج الكمية والمعلومات النظرية .



### هوامش ومراجع المقاربة المنهجية

- (1). عبد الرزاق أمين أبو شعر، العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية، معهد الإدارة العامة للطباعة، 1997، ص141.
- (2). بشير صالح الرشيد، مناهج البحث العلمي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000، ص156.
- (3). بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص282.
- (4). عبد الحفيظ مقدم، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1993، ص143.
- (5). نفس المرجع، ص152.
- (6). نفس المرجع، ص155.
- (7). حسين عبد الحميد رشوان، في مناهج العلوم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2003، ص65.

## خاتمة

توصلنا في نهاية الدراسة إلى رسم بروفيل للمواقف التي تؤدي إلى صدمة نفسية لدى الطالب الجامعي في جامعة بسكرة، وكان أهمها أن مواقف الصدمة النفسية تتمثل على وجه الخصوص في مواقف الشخصية وتستمد معظم خصائصها من خصائص التجارب الصدمية التي تعرض إليها الفرد خلال وضعيات عديدة في حياته مثل الفشل العاطفي، والفشل الدراسي، والخيانة والغش....

وقد برز الموقف الاسري كموقف واضح في مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب ، فقدان أحد أفراد الأسرة، مظاهر الشجار والنزاع داخل الأسرة ، التشدد والصرامة في المعاملة الوالدية كخصائص أساسية في الموقف الأسري لدى الطالب الجامعي . كما لم تبرز المواقف الإجتماعية كمؤثر جلي في مواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي .

عموما لا تختلف ظهور هذه المواقف باختلاف الفروق الموجودة بين الطلبة والمتمثلة في الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.

وأخيرا تفتح هذه الدراسة أمامنا الباب للتساؤل :

- هل يمكن تعميم هذه النتائج على طلبة كل الجامعات الجزائرية ؟
- هل يمكن تحديد بروفيل للمواقف التي تسبب الصدمة النفسية لدى المجتمع الجزائري بحيث تختلف عن غيرها من المجتمعات ؟
- ماهي العوامل التي يمكن تحديدها في حالة الصدمة النفسية في المجتمع الجزائري؟
- ماهي الإستراتيجية الوقائية التي يجب أن تتخذها الجامعة والمجتمع على حد سواء في مواجهة حالات الصدمة النفسية ؟
- كيف يمكن استعمال مقياس خاص بالمواقف التي نتوقع حدوثها في حالة الصدمة النفسية في المجتمع الجزائري ؟

وغير ذلك من التساؤلات التي يمكن أن تدعم عجلة الأبحاث العلمية في مجال علم النفس المرضي الاجتماعي .

## قائمة المراجع

### المراجع باللغة العربية :

#### 1- الكتب :

- 1- أحمد إبراهيم أحمد ، تحديث الإدارة التعليمية ، دار الهناء للطباعة ، الإسكندرية ، مصر ، 2001.
- 2- أحمد منير مصلح ، نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ط 2 ، دون سنة.
- 3- أن سكستون، ايداء الذات، ترجمة حسن مصطفى عبد المعطي، ط1، دار السحاب، مصر، 2004.
- 4- بشير صالح الرشيدى، مناهج البحث العلمي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000.
- 5- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2004.
- 6- بنيامين بلوم ، وآخرون ، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ط3 ، القاهرة ، 2001.
- 7- حسن علي سلامة، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ط2 ، القاهرة ، 2001.
- 8- حسين عبد الحميد رشوان، في مناهج العلوم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2003.
- 9- رابح تركي : أصول التربية والتعليم في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1982
- 10- رابح تركي ، أصول التربية والتعليم ، ط3 ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1990.
- 11- صلاح الدين إبراهيم ، المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم الجامعي ، دار الكتاب الحديث ، المجلد الثالث عشر ، الكويت، 1987.
- 12- عبد الحفيظ مقدم، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1993.
- 13- عبد الرزاق أمين أبو شعر، العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية، معهد الإدارة العامة للطباعة، 1997.
- 14- عبد الرحمان الوافي ، في بسيكولوجية الشباب ، دار هومة ، الجزائر.
- 15- عبد الرحمان عيسوي ، تطوير التعليم الجامعي العربي ، دار المعارف ، الإسكندرية ، مصر .
- 16- عبد الله قليبي ، الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم قراءة في التقويم التربوي، الرواسي، الجزء الأول، ط1 ، باتنة، الجزائر ، 1993.
- 17- فخري الدباغ، أصول الطب النفسي، دار الطليعة، بيروت، 1983.

- 18- كاميليا عبد الفتاح، مستوى الطموح والشخصية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ط2 بيروت ، 1984 .
- 19- كلفن هال، أصول علم النفس الفرويدي، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار النهضة العربية، بيروت، 1970.
- 20- لحسن بوعبد الله ، تقييم العملية التكوينية بالجامعة ، قراءة في التقييم التربوي ، الرواسي، الجزء الأول ، ط1 ، باتنة ، الجزائر ، 1993.
- 21- محمد أحمد النابلسي، الصدمة النفسية، علم نفس الحروب والكوارث، دار النهضة للطباعة والنشر، 1991.
- 22- محمد أرزقي بركان ، دور التقييم التربوي في تحسين الأداء ، قراءة في التقييم التربوي ، الرواسي ، الجزء الأول، ط1، باتنة ، الجزائر 1993.
- 23- محمد العربي ولد خليفة ، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1989.
- 24- محمد شلبي، مدخل إلى علم النفس الصيدلاني، بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2004.
- 25- مصطفى فهمي ، التكيف النفسي ، دار الطباعة الحديثة ، مصر ، 1986.
- 26- ميشيل كامل عطا الله ، طرق وأساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن 2001.
- 27- نيفرد هوبر، مدخل إلى سيكولوجية الشخصية، ترجمة مصطفى عشوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
- 28- وفاء محمد البرعي ، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر 2002.

## 2- المنجد والمعاجم والموسوعات :

- 01- فؤاد افرام البستاني، منجد الطلاب، ط8، منشورات المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1966.
- 02- جان لابانش، ج، ب بونتاليس، معجم مصطلحات التحليل النفسيين ترجمة مصطفى حجازي، ط2، بيروت، 1987.

03- فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار النهضة العربية، بيروت.

04- رولان دورون، فرنسواز بارو، موسوعة علم النفس، تعريب فؤاد شاهين، ط1، منشورات عويدات، لبنان، 1996.

05- عبد المنعم الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط4، مكتبة المدبولي، القاهرة، 1994.

### 3- المجلات :

01- حافظ جمال، البسيكوسوماتيك والأمراض الداخلية، مجلة الثقافة النفسية، المجلد 3، العدد 12، لبنان، 1992.

02- فضيل دليو وآخرون، مجلة الباحث، السنة الأولى، العدد الأول، جامعة قسنطينة الجزائر، 1995.

03- فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2006.

04- قاسم حسين صالح، اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 13، العدد 49، لبنان 2000.

### 4- الرسائل :

01- زينب مقادة، جنوح الأحداث وعلاقته بالوسط الأسري، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، الجزائر، 1990.

02- نورة دريدي، خريج الجامعة بين التكوين والتشغيل، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التنموية، قسنطينة، 1999.

03- يوسف حديد، العوامل البيداغوجية المؤدية إلى الرسوب في مرحلة التعليم الجامعي، رسالة لنيل شهادة ماجستير، غير منشورة، معهد علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2003، 2004.

### 5- الملتقيات الدولية :

01- عبد العالي دبله، دليلة خينش، نزيهة خليل، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومتطلبات التغيير، في الملتقى الدولي الثاني حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، مطبعة القدس، العدد الأول، بسكرة (الجزائر)، 2005.

### 6- مواقع الانترنت:

01- <http://www.mesrs.dz/15/04/2005>

02) [www.arabiyat.com/magazine/publish/article378.htm](http://www.arabiyat.com/magazine/publish/article378.htm)

24/07/2006

03-) [www.arabmedmag.com/genera](http://www.arabmedmag.com/genera) /24/07/2006

04) [www.rechercheUniv\\_paris8fr/red:liste:pers:php?organom](http://www.rechercheUniv_paris8fr/red:liste:pers:php?organom)  
09/11/2006.

05) <http://.www.najah.edu/arabic/conferences/najahhistor/htm>/15/05/2007

.

## المراجع باللغة الأجنبية:

### 1- الكتب:

- 1- A.Sabouraud Séguin, la chimiothérapie de l'état de stress post traumatique. In. G. Lopez, A.Sabouraud- Séguin, psychothérapie des victimes, paris, Ed Dunod, 2002.
- 2- D,Anzieu. c,chabert le méthodes projectives, p.u.f, paris, 1987,
- 3- D.la gache, la psychanalyse, puf, paris, 1966 .
- 4- D. Smaga, L'hypnose dans le traitement des états de stress aigu et les états de stress post- traumatique, in. M-De cclerccq, f laebigot , les traumatismes psychiques, paris Ed, Masson, médecine et psychothérapie 2001.

- 5- E, Simonet. B, Daunizeau. les prises en charge psychothérapeutiques, in G. Lopez, A. Sabouraud- séguin, psychothérapie des victimes, paris, Ed, Dunod, 2002.
- 6- F. Lebigot, les traumatismes psychiques, paris. Ed. Masson, Médecine et psychothérapie. 2001.
- 7- F. Sirois, les névroses, canada, Ed. le Griffon d'argile, 1991,
- 8- G, Briole. F. lebigot, et les autres, le traumatisme. psychique rencontre et devenir, paris, Ed. Masson, 1994,
- 9- G. Ferrey G, legoues., psychopathologie du sujet âgé, 3ème Edition, masson, paris, 1995,
- 10- G Lopez., Rappels théoriques, in G. Lopez a Sabouraud- séguin, psychothérapie des victimes, paris, Ed, Dunod, 2002.
- 11- Guy massoum, psycho : pédagogie des activités du corps, éditions, Vigot, paris, 1984,
- 12- G Vila, M - L proche, et les autres, l'enfant Victime d'agression, état de stress post- traumatique chez l'enfant et l'adolescent, paris, Ed. masson, 1999.
- 13- G Vila., et Mouren -siméoni, l'enfant victime d'agression : état de stress post- traumatique chez l'enfant et l'adolescent, paris, Ed masson, 1999,
- 14- J. Bergeret, psychologie pathologique, théorique et clinique, paris, Ed, masson, 1972.
- 15- J. Berger et al, la psychologie pathologique, masson, paris, 1982,
- 16- J. Bergeret, Achaintre A., et les autres, psychologie pathologie 4ème Edition, masson, paris, 1992,
- 17- J. Bergeret, psychologie, paris, ed masson, 2000,
- 18- J. Bergert, c, damiani et les autres; debriefing psychiques, paris, Ed masson, médecine et psychothérapie 2001,
- 19- L. Crocq, le syndrome de répétition dans les névroses perspectives psychiatriques, 31<sup>e</sup> année, n°32/11, 1992,
- 20- L. Crocq, les traumatismes psychiques de guerre, paris. Ed. Odile Jacob, 1999,

- 21- L.Crocq. Un siècle de guerres dans la monde, du Shell-Shock au PTSD. IN : dossier documentaire du séminaire de formation des formateurs, sous la direction de L.Crocq, mison victory, Algérie Unicef lacx,
- 22- M Dec lercq., Répercussions psychiatriques et psychosociales à long terme. In declercq m, lebigot f. les traumatismes psychiques. Paris Ed. masson, médecine et psychothérapie, 2001,
- 23- Michel Hanus, le travail du deuil, in Deuil, puf, paris, 1994,
- 24- Mohand ou Ahmed Ait Sidhoum, le psychologue, le traumatisme, l'insécurité et la gestion de l'économie psychosomatique, in psychologie n°7 , Alger, 1998,
- 25- Nicole roge colet :enseignement universitaire interdisciplinarité, editions ,de boeck- université 1<sup>er</sup> édition bruxelles ,2002,
- 26- O.Fenichel. la théorie psychanalytique des névroses, p. u.f. paris, 1979,
- 27- PH,Jeammet. M.Reynaud, s,consolli, psychologie médicale, masson, paris, 1980,
- 28- S.Freud. Cinq leçons sur la psychanalyse, petite bibliothèque payot, paris, 1978,

## 2- القواميس والموسوعات :

- 01- N.Sillamy, Dictionnaire de psychologie,1966.
- 02- N, sillamy dictionnaire encyclopédique de psychologie A.K.PARIS ,1980.
- 03- N.Sillamy, Dictionnaire de psychologie, paris, bordas, 2003,
- 04- la palanche (s) et pantalis (j13): vocabulaire de psychanalyse.

## 3-الملتقيات الدولية :

- 01- Ali kou Adria et Amira chibi, le prise en charge des enfants victimes de violence terroriste en Algerie enjeu de vulnérabilité et de



vérilience, in actes de la rencontre internationale, strategies de prise en charge des victimes de violences constantine, 2002.

4- القرص المضغوط:

01encyclopédie Encarta, l'antiquité, France, Microsoft corporation CD.ROM. 2005.

5- مواقع الانترنت :

01- [www. Emm. Justice. Fr/](http://www.Emm.Justice.Fr/) centre de ressources/ dossiers- reflexions/ oeuvre justice2/2traumatisme psychique/ html/ 09/04/2007.

## ملخص الدراسة

إن موضوع الصدمة النفسية من المشكلات التي تهدد المجتمعات بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة ، سواء أكانت متعلقة بأوضاع الحروب والكوارث ، أو متعلقة بأحداث صدمية مختلفة، التي تنعكس بالسلب على الصعيد الصحي العام، وعلى الصعيد النفسي – الاجتماعي بصورة خاصة.

وفي هذا المجال تهتم الدراسة الحالية بإلقاء الضوء على مشكلة من المشكلات الهامة التي لها قيمتها وفعاليتها في موضوع الصدمة النفسية، بالنسبة لشريحة الطلبة الجامعيين، وهذه المشكلة تتمثل في ماهية الحالات أو الوضعيات أو المواقف المشككة والمسببة للصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي .

وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الوصول إلى رسم ملامح لمواقف الصدمة النفسية لدى الطالب الجامعي لجامعة بسكرة، ومعرفة مدى تأثير الفروقات بين الطلبة في متغيرات ( الجنس، المستوى الدراسي، التخصص ) على مواقفهم.

قمنا من خلال بحثنا بتوزيع استمارات الدراسة على عينة من طلبة جامعة بسكرة عددهم 414 طالب وطالبة ، موزعين على أربعة تخصصات من السنة الأولى والسنة النهائية (الرابعة والخامسة ) ، وبعد تجميع البيانات عمدنا إلى تحليلها باستعمال التكرارات والاختبار اللابارامتري  $X^2$  عبر برنامج SPSS12 ، وهو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية لمعالجة البيانات، عن طريق الحاسوب، ثم التحليل الكيفي في ضوء النتائج الكمية والمعلومات النظرية .

من أهم النتائج التي توصلنا إليها أن جل الطلبة يميلون إلى فهم جملة المواقف التي تسبب صدمة نفسية ، التي يغلب عليها نوع من المعارف العامة التي اكتسبت عن طريق الخبرات والتجارب التي تكررت في المدة والشدة في حياة الطالب ، والتي تحويها ثقافته الخاصة ، أو تحويها ثقافة المجتمع .

كما لم يظهر لنا الاختلاف الكبير في المواقف الصدمية لدى الطلبة الجامعيين وذلك في متغيرات ( الجنس، التخصص، المستوى الدراسي )

**الكلمات المفتاحية : الصدمة النفسية، مواقف الصدمة النفسية، الطالب الجامعي**

