علم النفس والارطوفونيا في الجزائر أي علاقة بالقطاع المستخدم؟

any relationship to the sector used. Psychology and speech therapy in Algeria

أ.د بوعبد الله لحسن[1] أ.د خرباش هدى [2] أ. حمودي أسماء[3]

Lahcen Bouabdellah Houda Kherbach Asma Hamoudi

وحدة البحث تنمية الموارد البشرية جامعة سطيف 2

doylettres@yahoo.fr houdakhe@yahoo.fr ortho.asma@gmail.com

تاريخ الاستلام:2019 /04/22 تاريخ القبول:2019/10/22

الملخص:

تقدم الدراسة نتائج ثلاثة ابحاث ميدانية حول اشكالية التكوين الاخصائي السيكولوجي في ميدان الشغل والاخصائي الارطوفوني: في الدراسة الأولى تم توجيه استبيان الى عينة قوامها 75 سيكولوجيا ممارسا، وفي الدراسة الثانية تم إجراء 4 مقابلات مع أخصائيين أرطوفونيين ممارسين، أما في الدراسة الثالثة فتم تطبيق استبيان على عينة قوامها 22 أخصائيا أرطوفونيا ممارسا. وقد اجمعت نتائج الدراسات الثلاث إلى عجز التكوين الجامعي من تخريج سيكولوجيين و ارطوفونيين يستطيعون مواجهة متطلبات الحياة العملية بصورة صحيحة. الامر الذي يستدعي اعادة النظر في نظام التكوين الجامعي الحالي.

الكلمات المفتاحية: برامج التكوين الجامعي، الأخصائي النفسي، الأخصائي الأرطوفوني، الممارسة الميدانية، القطاع المستخدم.

Abstract

This study presents the results of three researches treating the problem of the formation of both the psychological and the speech therapist in the field of work: In the first study, a questionnaire was directed to a sample of 75 practicing psychologists, in the second study 4 interviews were conducted with practicing speech therapist As for the third study, a questionnaire was applied to a sample of 22 practicing speech therapist. The results of the three studies were combined to the inability of university's formation to make a psychologist and speech therapist

who can meet the requirements of working life correctly. This calls for a review of the current university training system.

Keywords

University training programs, psychologist, speech therapist, field practice, sector used.

مقدمة:

لطالما اعتُبِر علم النفس تخصصا يهتم بدراسة النشاط الذهني (إلى غاية نهاية القرن 19) وبظهور المدرسة السلوكية في بداية القرن العشرين بدأ هذا العلم يهتم بالظواهر السلوكية مما غير من مفهومه السابق (Saber Hamrouni,2015) وقد أخذت مكانته في المجتمعات الصناعية المتقدمة مرتبة عالية وأحسن دليل على ذلك هو تعدد تخصصاته التطبيقية فمثلا يوجد 47 تخصصا معترفا به من طرف جمعية السيكولوجيين الأمريكيين (علم النفس التربوي، علم النفس العمل علم النفس العيادي، علم النفس اللغوي) وقد بدأ الاهتمام بعلم النفس في الجامعة المغربية في أواسط السبعينات في مجال التدريس والتكوين بشكل بارز ومستمر في كل من الرباط وفاس داخل شعبة الفلسفة والاجتماع وعلم النفس، إلى أن تكونت شعبة خاصة بعلم النفس في الجامعة المغربية سنة 2006 (المصطفى حدية، 2016) أما في الجزائر فيمكننا القول أن الطلب الاجتماعي تبلور بشكل محسوس في السنوات الأخيرة، حيث نجد حتى بعض الشخصيات العمومية (تنتمي إلى الجهاز الحكومي) صارت تنادي في العديد من المناسبات بضرورة تدخل السيكولوجيين لتشخيص ومعالجة جملة من قضايا مجتمعنا الحالي. (بوسنة محمود، 1998) وعند تتبعنا للجذور التاريخية لعلم النفس في الجزائر، وجدنا أنها تمتد إلى نشأة التعليم العالي أثناء العهد الاستعماري، حين أسست سنة 1859 أول مدرسة عليا للطب، ثم فتحت سنة 1879 كل من مدرسة الحقوق، ومدرسة العلوم، ومدرسة الآداب. وانتهى تجميع هذه المدارس الأربع بتأسيس

جامعة الجزائر سنة 1909، على نمط الجامعات الفرنسية، كان علم النفس يدرس كمقرر فرعي في كلية الطب، ضمن قسم الأمراض العصبية، أو كمقرر فرعي ضمن قسم الفلسفة في كلية الآداب، مندمجا ضمن مقرر أشمل يضم مجمل العلوم الاجتماعية والإنسانية. ورغم كونه مقررا جزئيا، لكنه كان يستدعي اهتمام العديد من الطلبة. (بوحفص، مقداد، 2006) وقد دخل علم النفس الجامعة الجزائرية في البداية ضمن مناهج الجذع المشترك للعلوم الاجتماعية وفي سنة 1970 أنشئ قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعات الجزائر، وهران وقسنطينة وفي النصف الثاني من الثمانينات وبداية التسعينات واصل تخصص علم النفس وعلوم التربية توسعه مما زاد في تأكيد مكانته الأكاديمية، حيث تم إحداث معاهد في كل من جامعة باتنة، ورقلة وتيزي وزو. (بوسنة محمود، 1998)

أما الأرطوفونيا فقد ظهرت في الجزائر سنة 1975 على يد حاج صالح و زبوفادة، ومع بداية الثمانينات أصبحت تدرس في الجزائر بفضل زلال نصيرة، ومنذ سنة 1980 بدأت تأخذ مكانتها بين العلوم الأخرى وتخرج عدة دفعات ليسانس في هذا التخصص، وفي سنة 1987 تم فتح مناصب ما بعد التدرج (ماجستير). أصبحت بعدها تدرس بكل من جامعة سطيف ووهران في سنة 1998، لتصل إلى جامعة البليدة سنة 2006. (خديجة سبخاوي، دليلة زاوي،2013، ص 169) ويعرف قاموس الأرطوفونيا هذا التخصص على أنه "العلم الذي يسعى إلى الوقاية والتشخيص والتقييم وعلاج اضطرابات الصوت والكلام واللغة المنطوقة والمكتوبة من ناحيتي الانتاج والفهم، والتواصل المكتوب والمنطوق واضطرابات البلع لدى الأفراد طوال مسار حياتهم... يتزامن تطور هذا التخصص مع ظهور أول الأبحاث المهمة في ميدان الطب والعلوم العصبية والنفسية" (Brin, 2011.P198) وبخصوص تكوين الأخصائي الأرطوفوني في

الجزائر فهو يبدأ من السنة الثانية جامعي حيث أن السنة الأولى تندرج ضمن الجذع المشترك وبعد ثلاث سنوات من التخصص في الأرطوفونيا تسلم شهادة الليسانس. (خديجة سبخاوي، دليلة زاوي،2012، ص 169) ومع خروج الأخصائي الأرطوفوني إلى عالم الشغل يفرض عليه هذا الأخير أن يكون مدججا بعدد من الخبرات والمعارف للقيام بوظيفته على الشكل الصحيح، ولقد حدد الدستور الجزائري مهام الأخصائي الأرطوفوني في النقاط التالية:

- ضمان النشاطات العلاجية للنقائص المتعلقة بالتعبير الشفوي أوالكتابي.
- ضمان إعادة تأهيل الصوت والتعبير.
- ضمان إعادة التأهيل المرتبط بأمراض الأذن والأنف والحنجرة والأمراض العصبية.
- المشاركة في أعمال التكوين وتأطير الطلبة ومهنيي الصحة في مجالات اختصاصاتهم. (الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، 2009)

وهناك خمسة مجالات يعمل بها الأخصائي النفساني، العمل في العيادات أو المستشفيات، والمصحات الخاصة بالأمراض النفسية والعقلية، العمل في مجالات التوجيه المهني والتربوي والنفسي، العمل في مجالات العمل والعمال، العمل في مراكز البحوث، العمل في المؤسسات الإصلاحية. هذه المجالات النظرية يقابلها ميدانيا قطاعات: الصحة العمومية، النشاط الاجتماعي، التوجيه المهني والتربوي والنفسي.

وعليه فإن هذه المؤسسات المستقبِلة للأخصائي النفساني أو الأخصائي الأرطوفوني، والتي قد أطلقنا عليها في مقالنا هذا تسمية القطاع المستخدم، تشكل فضاءا واسعا لتجسيد خبرات هذا الأخصائي التي اكتسبها من خلال التكوين الجامعي الذي تلقاه، غير أن هذا الأخير يشكو ضعفا كبيرا، حيث يؤكد الواقع أن مختلف

الاستراتيجيات المقدمة لتطوير قطاع التعليم بشكل عام وعلم النفس بشكل خاص تكاد تكون غير مثمرة بدليل حاجة المتخرجين لتكوينات إضافية ليتمكنوا من التدخل والعلاج والمتابعة ... ناهيك عن حاجة المؤسسات التي تكتشف النقص الذي يعود للتكوين الجامعي فتضطر لإدراج برامج جديدة يتبعها هؤلاء المختصون ليكونوا أكثر كفاءة. (فاضلي، سايل، 2016) إن تقييم البرامج يشير إلى الجهد المنظم الذي يشتمل على وصف نظام الخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته، وذلك بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحديد مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها. لقد شهدت السنة الجامعية 1995-1994 عقد اجتماعات عديدة للجان التربية الوطنية للعلوم المختلفة (علوم انسانية واجتماعية، علوم تطبيقية وتكنولوجيا) لإعادة النظر في البرامج التعليمية ومحتوياتها وقد توصلت تلك اللجان إلى نتيجة مشتركة وهي حاجة البرامج الحالية إلى الإصلاح بعد أن مر على عمرها أكثر من عقد من السنوات (انظر réforme des enseignements superieurs,1996-1997 (لحسن بوعبد الله، 1998) فلقد خضع التكوين الجامعي لعدة إصلاحات نشير إلى أهمها والذي جاء تحت عنوان "نحو نظرية جديدة لإصلاح التعليم العالي" 1971؛ وهي الوثيقة التي أسندت للجامعة مهمة الاضطلاع بمهام التكوين العلمي المتخصص خاصة وأن الجامعة تعتبر أهم دعامة لتكوين إطارات الأمة، لأنها توفر موارد بشرية عالية المستوى من أجل تلبية حاجات المحيط من مهارات علمية بإمكانها قيادة باقي المجتمع والمساهمة ايجابيا في عملية التنمية إلى الأمام (غيات بوفلجة، 2002 الوارد في عبد القادر بلحاج،2004.ص22) كما أن وزارة التعليم العالي اهتمت بهيكلة التكوين ومحتويات البرامج البيداغوجية لمختلف المناهج والنظم البيداغوجية، وكذا طرائق التوجيه والتقييم وانتقال الطلبة وتدرجهم في الدراسة

وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية والبحثية؛ وهي أهم الورشات ذات الأهمية التي يجب على الوصاية أن تشرع في انجازها (عبد القادر بلحاج،2004.ص23) خاصة في ظل نظام ل.م.د والذي هو عبارة عن هيكلة جديدة لنظام التعليم العالي بالجزائر يتمحور حول العالم (أمريكا، كندا، آسيا، أوروبا) إذ طبق تدريجيا في الجزائر منذ عام 2004 إلا أنه عمم في كل الجامعات الجزائرية منذ عام 2010 لكن هذا النظام عرف عدة عراقيل وصعوبات منذ تطبيقه. (بوروبي رجاح، 2016) وعلى الرغم من التطورات الكمية إلا أن التكوين الجامعي لم يشهد تحسنا نوعيا وبقي يسير على نفس المنوال فالعديد من التخصصات الجديدة تحتاج إلى تكوين تطبيقي (ميداني) أكثر منه نظري، إلا أن الجامعة في رواق والمؤسسات في رواق آخر. (لعور، معافة، 2016) من المفيد الإشارة إلى أنه من رهانات المجتمع الحديث ضرورة مراجعة التغيرات التي تحدث في عالم المهن بصورة دورية وبالتالي مراجعة التخصصات المقابلة لها ومحتوى التكوين المسطر وهذا من أجل ضمان تقارب التحول الذي يمكن أن يكون على مستوى كل من التربية، التكوين، العمل، والبحث، فمثلا جمعية السيكولوجيين الأمريكيين تقوم بتحديد مناصب عمل السيكولوجيين كل خمس سنوات من أجل معرفة عدد من المؤشرات المشار إليها آنفا. وفي هذا الشأن يرى (مقداد، 2016) "أن علم النفس في الجزائر حاله حال علم النفس في أغلب البلدان النامية، فهو علم النفس الغربي. صحيح أن الساحة العلم نفسية خالية، وأن هناك حاجة ماسة إلى علم النفس في مجالي التدريس والممارسة، وقد يكون هذا ما برر النقل الحرفي لعلم النفس من الغرب شرقه وغربه في سنوات الاستقلال الأولى وقد تمت عملية النقل بدون أية غربلة... فلم تتمكن الجامعات الجزائرية من تكييف علم النفس الغربي إلى البيئة الجزائرية بما فيها من دين وقيم وعادات وتقاليد. وبقيت تجتر ما تم نقله من دونما هضم." وقد أكدت أيضا دراسة

(لوشاحي فريدة، 2015) على أن التكوين في الجزائر أكاديمي محظ وليس مهني مع قلة التربصات الميدانية أثناء المسار الدراسي وأن التكوين النظري للأخصائي النفساني جد ثري لكنه في الواقع بحاجة إلى التجديد في محتويات المقاييس حتى يتماشى مع المتغيرات. كما أن دراسة محمد حمدي(2004) أكدت أيضا على أن التقدم والتطور الذي تشهده الخدمات النفسية على مستوى دول العالم متطورة بإستمرار وفيها نوع من القصور في العالم العربي فهي على درجة كبيرة من التأخر والهشاشة لأن الجامعات العربية تخرج أخصائيين في العلوم النفسية للتدريس وليس للعلاج. وقد تكون أهم مشكلة من مشكلات التعليم العالي في بلادنا في الوقت الراهن هي عدم ارتباط النشاطات التعليمية والبحثية ببرامج التنمية ارتباطا وثيقا، بسبب التغيرات السريعة والعميقة التي مست عالم الشغل نتيجة التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي شهدها مجتمعنا والتي لم يصاحبها تطور وعصرنة البرامج التعليمية في الجامعة، مما أدى إلى عجز التكوين الجامعي في الاستجابة إلى متطلبات العمل في الميدان، ذلك أن البرنامج الدراسي الذي لا يأخذ بعين الاعتبار التغيرات المهنية الطارئة في سوق العمل قد تكون أضراره أكثر من فوائده، كما أن فعالية البرنامج ترتب بمدى استجابتها لهذه التغيرات، وذلك تجنبا لما يطلق عليه اليوم مشكلة "تقادم المعرفة" (محمد بن شحات الخطيب، 1994)

وبغض النظر عن مشكلات التكوين الجامعي للأخصائي النفساني وما ينجر عنها من مشاكل تواجه هذا الأخير العديد من المشاكل داخل القطاع المستخدم، فقد أحصت دراسة الزهرة (2015) عددا من المشاكل التي يعاني منها الأخصائي النفساني: المعوقات الذاتية (نقص التكوين النظري من حيث المعرفة العلمية للممارسة النفسية، نقص التدريب العملي للممارسة النفسية)، المعوقات العلائقية (عدم

اعتراف المسؤولين بأهمية عمل الأخصائي النفسي وتهميشه مهنيا، عدم اعتراف زملاء العمل بأهمية عمل الأخصائي النفساني وعدم التعاون معه، عدم تعاون الأسرة مع الأخصائي النفساني، عدم تقبل العميل للأخصائي النفسي)، المعوقات المادية (عدم ملاءمة المكتب لعمل الأخصائي النفسي، عدم توفر الوسائل والإمكانيات اللازمة) المعوقات التنظيمية (دوام العمل، تكليف الأخصائي النفسي بأعمال لا علاقة لها بمهمّته) كما ركزت دراسة تاوريريت (2010) على أهم معوقات الممارسة النفسية وخلصت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه الأخصائيين النفسانيين في الميدان وهي معوقات شخصية، معوقات خاصة بالتكوين، معوقات خاصة بالوظيفة ومحيط العمل، كذلك لخصت دراسة دبر راسو(2010) معوقات الممارسة النفسية في الجزائر في: صعوبات مهنية (صعوبة التشخيص، صعوبة في العلاج، صعوبات على المستوى الشخصي) عراقيل إدارية (عدم تفهم المدير، الزملاء في العمل...) صعوبات في توضيح الهوية المهنية للأخصائي النفساني. وترجع نتائج دراسة محمدي فوزية (2013) نسبة 56% بالمئة من صعوبات الممارسة النفسية لقلة الوعي الاجتماعي بأهمية عمل الاخصائي النفساني. أما (عدوان، 2016) فيرى أن الأخصائي في علم النفس و الأرطوفونيا يعانيان من عملية إثبات الهوية المهنية وجدارة مهارتهما خاصة وأنهما يدخلان فضاء مهنيا يسيطر عليه الأطباء تقليديا دون منازع. لذلك ينبغي على أغلب الأخصائيين النفسانيين وخاصة أولئك الذين يشتغلون في قطاع الصحة استكمال تكوينهم الجامعي من خلال المشاركة في مجموعات دراسية أو ملتقيات تدريبية أو حتى الخضوع للتحليل الشخصي.

الإشكالية:

إن الحاجة ماسة أن يتكون الأخصائي النفساني على كل الأداءات والمهارات المطلوبة لتحقيق مهامه، الأمر الذي يتطلب اكسابه العديد من المعارف العلمية المتجددة والمهارات اللازمة. ومن هنا يبرز دور الأخصائي النفساني المتكون في قدرته على توظيف كل ما تم تعلمه في الجامعة من المواقف الحقيقية أثناء تأديته لمهامه من جهة والعمل على مواجهة التطورات المتجددة كما وكيفا من جهة أخرى، ولأجل ذلك جاء هذا البحث والذي يحمل في طياته ثلاث دراسات؛ تهدف الدراسة الأولى منه إلى البحث في مسألة الانسجام بين البرامج المعتمدة في تكوين الأخصائيين النفسانيين في ميدان العمل والتنظيم ومتطلبات العمل الميداني، أما الدراسة الثانية منه فتهدف إلى الكشف عن مدى استجابة التكوين الجامعي لمتطلبات عمل الأخصائي الأرطوفوني، في حين أن الدراسة الثالثة منه تهدف إلى الكشف عن أبرز المشكلات التي تعتري الممارسة الأرطوفونية.

لقد تم التوصل إلى أن برامج التكوين الجامعي في صورتها الحالية غير قادرة على تخريج الطالب الذي يستطيع مواجهة متطلبات الحياة العملية بصورة صحيحة من خلال عدد من الدراسات (لحسن بوعبد الله،1993؛ لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، 1996؛ بوحفص ولحاج، 2018) ذلك أنه لا يوجد انسجام كبير بين ما يتعلمه الطالب في مدرجات الجامعة وبين متطلبات سوق العمل، نظرا لكون البرامج الدراسية المتاحة اليوم في مؤسسات التعليم العالي لم تجدد لتواكب التغيرات المهنية والتقنية المعاصرة إلا أن هذه الدراسات اهتمت بعلم النفس بصفة عامة ونحن من خلال مقالنا هذا سنسلط الضوء على نموذجين من هذا التخصص وهما علم النفس التنظيم والأرطوفونيا. إذ يواجه الأخصائي في علم النفس العمل والتنظيم، التغيرات المستمرة في تنظيم العمل وتكنولوجيا الانتاج ومنافسة مختصين آخرين على المناصب التي تتطلب

معارف وتقنيات علم النفس العمل، مثل المختصين في علم الاجتماع، الاقتصاد والمهندسين وغيرهم ممن تفطنوا إلى أهمية تسيير الموارد البشرية (بوسنة محمود،1998) فالحديث عن دور علم النفس العمل في تنمية سلوك الفرد الجزائري أمر في غاية الأهمية، خصوصا وقد أصبح من المعروف أن مواصلة التنمية في مجتمعات العالم تخضع لعدد من الشروط، والدراسة التقويمية النافذة للبرامج التعليمية الحالية يمكن أن تساهم في تعديل برامجها وتصحيح مضمونها بما يتلاءم واحتياجات الاقتصاد الحر والمحيط بصفة عامة. كما تساهم أيضا في نشر هذه الفكرة بين أوساط المسؤولين على البرامج وإقناعهم بضرورة إعادة النظر فيها من فترة إلى أخرى. ومن خلال ماسبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في طرح التساؤل الآتي:

- هل هناك انسجام بين البرامج المعتمدة في تكوين الأخصائيين النفسانيين والارطوفونيين ومتطلبات العمل الميداني؟

الدراسة الأولى: حدود الممارسة السيكولوجية في الميدان التنظيمي "دراسة ميدانية"

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع برامج التكوين في الجامعة الجزائرية من حيث قدرتها على تكوين كوادر فعالة في منصب عملها وذلك من خلال معرفة وجهة نظر عينة من المختصين في علم النفس العمل المتواجدين في الميدان حول العلاقة الموجودة بين تكوينهم الجامعي ومتطلبات منصب عملهم.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في أنها تتزامن مع البرامج التعليمية المقترحة في ظل نظام ل.م.د من طرف المسؤولين على المنظومة التربوية الجزائرية حيث أنها ستصل إلى

مجموعة من النتائج التي تساعد المسولين على إصلاح البرامج إصلاحا يمكنها من تحقيقها لأهدافها وبالتالي المساهمة في تطوير الجامعة الجزائرية، فبالنسبة للأساتذة فإن مجهوداتهم في ظل البرامج المعدلة تعمل على تخريج أطر كفأة وبالنسبة للطلبة فإن إتقانهم لهذه البرامج يجعل مردودهم مرتفعا ويكون تواجدهم في ميادين التنمية الوطنية فعالا.

أداة البحث:

عاد الباحث إلى الدراسات السابقة ومنها دراسة (حازم محمد وشوكت ذياب الهيازعي، 1985، بوعبد الله لحسن ومقداد محمد، 1998) والتي تناولت تقويم العملية التعليمية بالجامعة وإلى الأدبيات التي بحثت في إشكالية التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل (أحمد صيداوي، 1988، محمد عيسى برهوم، 1981، سليمان الخضري الشيخ وآخرون، 1992، صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1994، D. Chevrolet,1987 , Dutertre G, 1987, Rigaux, 1987,Sylvere Chirache,1990, Hadj.M.S,1992, Yves Lichten Berger,1991,Bikac. Sanyl, 1992) حيث استخلص كل الجوانب المتعلقة بهذه المسألة والتي تمت تغذيتها في هذه الدراسات والكتابات وهكذا أمكن للباحث الإطمئنان إلى صحة بنود الاستبيان في معظمها من حيث المحتوى content validity وقد تكونت بنود الاستبيان في معظمها من أسئلة مغلقة.

اختبار بنود الاستبيان:

اختبرت بنود الاستبيان أولا من حيث سهولة فهم المستجوبين للأسئلة والعبارات الواردة فيها عن طريق توزيعها على مجموعة من الطلبة المتخرجين وقد طلب منهم أولا الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبيان فأظهر هذا الاستبيان سهولة الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه ولكن أبدى بعض المجيبين ملاحظات على بعض الفقرات فتم إعادة صياغتها لتصبح أكثر وضوحا. بعد ذلك تم اختيار بنود الاستبيان من حيث ثباتها

باستخدام طريقة الاختبار-إعادة الاختبار حيث تم اختيار عينة من المهندسين طلب منهم الإجابة على فقرات الاستبيان ثم بعد أسبوعين أجاب أفراد العينة نفسها على نفس البنود ووجد معامل الارتباط بين الاختبارين (0.75)

العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من خريجي معاهد علم النفس في تخصص علم النفس العمل من الجامعات الجزائرية، وقد بلغ 75 سيكولوجيا ممارسا في مختلف المؤسسات الإقتصادية المتواجدة بالشرق الجزائري

نتائج الاستبيان:

جدول 1 يوضح نتائج استبيان الدراسة الأولى.

السؤال	البدائل	التكرار	النسبة	$كـ^2$	الدلالة
هل أنت على علم بكل المهام الواجب منك القيام بها في منصب العمل الذي تشغله؟	نعم	55	73	16.33	دالة عند مستوى 0.01
	لا	20	27		
إذا كان الجواب نعم، كيف تكون قد تعلمتها؟	من خلال الخبرة	22	29	22.53	دالة عند مستوى 0.01
	من خلال الأساتذة	25	33		
	من خلال التدريب	17	23		
		07	09		

	من خلال مسؤولي القطاع المهني من خلال طرق أخرى	04	06		
هل تقوم بكل هذه المهام في منصب عملك؟	نعم لا	26 49	35 65	7.05	دالة عند مستوى 0.01
إذا كان الجواب لا، فإن ما تقوم به من مهام	أقل مما عرفت أثناء التكوين أكثر مما عرفت أثناء التكوين لا علاقة له بالتكوين اصلا.	16 30 03	32 61 07	22.32	دالة عند مستوى 0.01
هل هناك جوانب يفتقر إليها برنامج التكوين وتبين لك أنها مطلب من مالب النجاح في منصب عملك؟	نعم لا	55 20	73 27	16.33	دالة عند مستوى 0.01
إذا كان الجواب نعمن ما هي هذه الجوانب؟	جوانب علمية جوانب مهنية	13 42	24 76	15.29	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال هذا الجدول أن قيمة كـ^2 دالة عند 0.01 مشيرة إلى أن النسبة المئوية للأفراد الذين كانوا على علم بكل المهام المنتظرة منهم القيام بها في منصب العمل الذي يشغلون كانت أعلى معنويا من النسبة المئوية لأولئك الذين لم يكونوا على علم بكل المهام الواجب منهم القيام بها في منصب العمل وعلى الرغم من هذا فإن نسبة 27% من الأفراد (عشرون من خمسة وسبعين) أقروا أنهم لا يعرفون المهام المنتظرة منهم القيام بها كلها عند تشغيلهم في منصب العمل المنتظر منهم أن يشغلوه... إنها فعلا لنسبة توضح كم هي نقائص التكوين الذي يعمل على تخريج الإطار الجامعي دون تعليمه ماذا ينتظر منه القيام به في حياته المهنية مستقبلا.

ويلاحظ من خلال تحليل الفقرة الثانية أن قيمة كـ^2 في مستوى الدلالة 0.01 تدل على أن أفراد العينة الذين كانوا على علم بكل المهام المنتظرة منهم القيام بها في منصب العمل تم لهم ذلك بالدرجة الأولى عن طريق الاساتذة الذين كانوا يكونونهم. وإذا كانت الخبرة والتجربة قد ساهمت أيضا في تعريفهم بمهامهم فإنها كانت الوسيلة الثانية من

حيث الأهمية بعد الأساتذة، يليها التربص الميداني بما أتاحه من فرص أمام الأفراد للتعرف على مهامهم في منصب العمل المستقبلي. علاوة على هذا فإن مسؤولي القطاع المهني وغيره كالزملاء والملتقيات تكون هي الأخرى قد زودت الأفراد بالمعلومات الأساسية حول المهام التي يجب القيام بها في منصب العمل.

ويظهر من الجدول 1 أيضا ومن خلال تحليل نتائج الفقرة رقم 3 أن أهمية كـ^2 دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مبينة أن النسبة المئوية للأفراد الذين بينوا أنهم لا يقومون بكل المهام المنتظر منهم القيام بها في منصب العمل كانت فعلا أعلى من نسبة الأفراد الذين أجابوا أنهم يقومون بهذه المهام ومعنى ذلك أن غالبية أفراد العينة لا يقومون بكل المهام المنتظر منهم القيام بها وقد يكون كل ما يقومون به أقل مما يجب أن يكون أو أكثر منه وفي كلتا الحالتين يبقى الإطار الجامعي سواء أكان مهندسا أو مختصا في علم النفس في موقف لا يتناسب مع هويته المهنية، وبالتالي فإن إطارا من هذا النوع لا ينتظر منه عادة الإبداع والعمل الفعال والرغبة القوية في العمل.

ومن خلال تحليل نتائج الفقرة الرابعة تبين أن قيمة كـ^2 دالة عند مستوى 0.01 وتبين أن النسبة المئوية لأفراد العينة الذين كانوا يقومون بمهام أقل من تلك التي كان من الواجب القيام بها كانت تختلف معنويا عن النسبة المئوية للذين كانوا يقومون بمهام أكثر مما يعرفون أو عن نسبة الذين يقومون بمهام لا علاقة لها بالتكوين أصلا. إن دلت هذه النتائج على شيء فإنما تدل على أن بعض مناصب عمل الإطارات الجزائرية تشبه القفص الذي لا يمكن التسلل منه، فالإطار يعرف الأشياء الكثيرة لكن منصب العمل لا يسمح له باستعمال كل ما عرفه أثناء التكوين وعليه فمن الممكن اعتبار مناصب العمل هذه دون مستوى الإطارات الجامعية وهذا على الرغم من وجود بعض

المناصب التي تتجاوز إمكانيات وقدرات بعض الأطر الجامعية وهي الأخرى في حاجة إلى مراجعة وإعادة نظر.

ومن خلال تحليل نتائج الفقرة الخامسة، كـ^2 دالة عند مستوى 0.01، جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" إذ أشار 73% من أفراد العينة (55 فردا من أصل 75) إلى أن هناك جوانبا مهمة للنجاح في منصب العمل يفتقر إليها برنامج التكوين في الجامعة. وهذا مقابل 27% من أفراد العينة الذين لم يشيروا على كون البرامج التكوينية لم تفتقر إلى مثل تلك الجوانب.

وأظهرت نتائج تحليل الفقرة السادسة أن كـ^2 دالة عند مستوى 0.01 مشيرة إلى أن افتقار البرامج إلى الجوانب المهنية كان أكثر من افتقارها إلى الجوانب العلمية.

مناقشة النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان:

لقد تبين من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان أن الغالبية العظمى منها كانت على علم بالمهام الواجب القيام بها في منصب العمل الذي يفترض أن تشتغل فيه. وأن هذه المعرفة قد تمت بفعل الأساتذة أثناء التكوين خاصة. إلى جانب هذا فقد بينت أغلبية أفراد العينة أنها لا تقوم بكل المهام في منصب العمل ذلك أن الكثير منهم يقومون بما يطلب منهم القيام به. وفيما يخص قصور برامج التكوين فقد رأت الأغلبية أن برامج التكوين تفتقر إلى مواد كان يجب أن تكون للمتخرجين فيها لتمكينهم من ممارسة مهامهم في منصب العمل على أكمل وجه، مشيرة في ذلك إلى افتقار البرامج إلى الجوانب المهنية كاستخدام جهاز الحاسوب وأجهزة القياس النفسي، إدارة المقابلة وإدارة عملية التكوين من افتقارها إلى الجوانب العلمية، وهذه النتيجة تلتقي مع تلك التي انتهت إليها دراسة كل من حازم محمد صالح وشوكت ذياب الهيازعي(1985) محمد مقداد (1995) لحسن بوعبد الله (1997) J.L. Monzat (1978) والتي تؤكد في

مجملها على ان برامج التكوين في مؤسسات التعليم العالي لم تعط أهمية كبيرة لتعريف الطالب بجميع الجوانب المهنية المطلوبة رغم أهميتها في الميدان.

الدراسة الثانية: مدى استجابة برامج تكوين الأخصائي الأرطوفوني إلى متطلباته المهنية.

تهدف الدراسة الثانية من هذا البحث إلى التعرف على مدى استجابة برامج التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني إلى متطلباته المهنية.

قصد توعية الهيئات الإدارية للمؤسسات العمومية التي يعمل فيها الأخصائي الأرطفوني بالحاجة الماسة لتكوين هذا الأخير من خلال دورات تتكفل بها وهذا من خلال معرفة وجهة نظر عدد من الأخصائيين الأرطوفونيين الممارسين في الميدان حول العلاقة بين تكوينهم الجامعي ومتطلبات منصب عملهم.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في:

- تحديد مواطن الضعف والقوة في برامج التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني.
- مناشدة الهيئات المسؤولة عن وضع البرامج التكوين الجامعي على ضرورة إعادة النظر في برنامج التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني.
- جعل التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني يتماشى مع متطلبات عمله وبالتالي ضمان التكفل الأرطوفوني الجيد للمواطنين.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكيفي (دراسة حالة) من خلال تحليل مقابلات فردية أجريت مع 4 أخصائيين أروطفونيين ممارسين بالمستشفى الجامعي لمدينة

سطيف، تميزت عينة الدراسة بخضوعها إلى نظام التكوين "الكلاسيكي"، حيث تعذر علينا الوصول إلى أخصائيين خضعوا إلى برنامج ل.م.د بحكم أن هذا النظام جديد ومعظم الطلبة المتخرجون منه لم يوظفوا بعد. تم تسجيل هذه المقابلات اعتمادا على مسجل صوتي وكان المتوسط الزمني لمدة المقابلات التي أجريت يقدر بـ4 دقائق، حيث تضمنت هذه المقابلات ثلاث محاور أساسية (انسجام برامج التكوين الجامعي التي تلقتها عينة الدراسة مع متطلباتها المهنية، المهام المسندة إلى عينة الدراسة في منصب عملها، الوسائل التي لجأت إليها عينة الدراسة من أجل تدارك ثغرات تكوينها الجامعي.

عرض النتائج:

بالنسبة للمحور الأول من المقابلة والذي يشمل موضوع انسجام برامج التكوين الجامعي التي تلقتها عينة الدراسة مع متطلباتها المهنية فقد أشارت حالتين من العينة المدروسة (الحالة ل، الحالة ح) إلى عدم وجود انسجام مطلقا، حيث تريان أن حجم الهوة كبيرا جدا بين ما تحصلتا عليه في الجامعة وبين واقع تطبيقه في الميدان. وقد اتفقت هاتين الحالتين على عزو سبب عدم الانسجام هذا إلى تركيز التكوين الجامعي في تخصصهما على الجانب النظري مهملا بذلك جانبا كبيرا من التخصص في مجال الأرطوفونيا وهو الجانب التطبيقي منه، حيث تدلي الحالة (ح) في هذا الصدد "ذلك الكم النظري الذي تلقيته في الجامعة والذي اقتصر على تعريفات لبعض المصطلحات وعدد من النظريات وحده لا يكفي لفهم الاضطرابات والتكفل بها." أما (الحالة ع والحالة أ) فتريان أن هناك انسجاما جزئيا فقط بين البرامج التكوينية الجامعية التي استفادتا منها وبين متطلبات مهنتهما، وتبرر الحالتان موقفهما بتقديرهما للمقرر الجامعي على أنه مختصرا بعض الشيء يطغى عليه الجانب النظري، وهو الأمر الذي يعاب عليه. لأن النظري في نظر هاتين الحالتين لا يكوّن أخصائيا أرطفونيا يتكفل بالاضطرابات وهذا ما

اتفقت عليه الحالتين السابقتين أيضا. كما تضيف الحالة (أ) "توجد بعض المقاييس التي درسناها بتفصيل كبير ولم نكن بحاجة إلى التعمق فيها وفي نفس الوقت هناك من المقاييس التي لم ندرسها وبمجرد خروجنا إلى الميدان كنا بحاجة لها، وبخصوص مقاييس أخرى كالصوتيات الفيزيائية مثلا فإن مضمونها كان مختصرا جدا اقتصر في سنة واحدة في حين أننا نعتقد أنه كان ينبغي أن يستمر هذا المقياس خلال السنوات الثلاث من التخصص ليشمل البرامج المعلوماتية في تقييم اضطرابات الصوت مثلا أو إعادة تأهيل الصمم." في المحور الثاني من المقابلة والذي تضمن المهام المسندة إلى عينة الدراسة في منصب عملها فقد اتفقت جميع أفراد العينة في كونها تتكفل بمختلف أنواع الاضطرابات لدى جميع الفئات العمرية، وفي هذه النقطة بالذات تشير الحالة (ع) "نحن نتكفل بجميع الفئات العمرية، لكن خلال تكويننا الجامعي لم نتطرق إلى التفصيل في فارق التكفل الأرطوفوني حسب العمر الزمني لكل اضطراب على حدى؛ بل هو أمر اكتسبناه من خلال ممارستنا الميدانية." وتضيف الحالة (ل) "لم نتلقى تكوينا في ميدان الصوت المرئي (la voix oesophagienne) مثلا في الجامعة تطرقنا فقط إلى تعريفه وأنواعه في مقياس اضطرابات الصوت، في حين أن تقنية الصوت المرئي تقنية صعبة التحقيق للغاية، كذلك هو الحال بالنسبة للتكفل بحالات الزرع القوقعي في مقياس الإعاقة السمعية على سبيل المثال كذلك."

وفي المحور الثالث من هذه المقابلة والذي تضمن الوسائل التي لجأت إليها عينة الدراسة من أجل تدارك ثغرات تكوينها الجامعي فقد اتفقت ثلاث حالات من عينة الدراسة (الحالة ع والحالة ل والحالة أ) على أنها لم تكتفي بالمعلومات التي تحصلت عليها من خلال التكوين الجامعي بل استمرت في تطويرها من خلال الكثير من المطالعة لكتب التخصص خاصة والدورات التكوينية الخاصة من أجل التماشي مع متطلبات

العمل، أما الحالة (ح) فقد صرحت "سأكون جد صريحة معك؛ لا التكوين الجامعي الذي تلقيته يرضيني ولا ظروف العمل الذي اصطدمت بها -وقد أفجعتني- يشجعاني على تكوين نفسي بعد التخرج، لست قادرة على التكيف مع الوضعية. "

تفسير النتائج:

إن النتائج المحصل عليها من خلال هذا البحث تشير إلى إجماع عينة الدراسة على عدم وجود انسجام يظهر في النقاط التالية:

- ضيق الوقت المحدد لفترات التربص خلال التكوين الجامعي، في حين أن هذا النوع من التخصص ينبغي أن يعتمد على التطبيقي أكثر من أن يعتمد على النظري.
- عدم تناسب بعض المقاييس المبرمجة في التكوين الجامعي لمتطلبات عمل الأخصائي الأرطوفوني.
- عدم تلاؤم مضمون بعض المقاييس المبرمجة بالغرض المنشود من المقياس في حد ذاته.

في حين نلاحظ أن المهام المحددة لعمل الأخصائي الأرطوفوني في الميدان أوسع بكثير من البرامج المقررة في التكوين الجامعي ويمكن تفسير هذا الأمر بعامل ضيق الوقت والذي يحدد بثلاث سنوات في التخصص لتكوين الأخصائي الأرطوفوني الممارس في الميدان. وبذلك يكون غرض هذا النوع من التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني هو إخراج أخصائي أكاديمي بحت يصلح في مشواره المهني أن يكون باحثا أو أستاذا جامعيا في التخصص، وبالتالي هذا لا ينطبق مع متطلبات تكوين أخصائي أرطوفوني قادر على التكفل بالحالات التي تعاني من الاضطرابات اللغوية، ويمكن تفسير هذا الخلل في البرنامج التكويني بطبيعة عمل الفريق الذي يسهر على إعداده، حيث أن معظم أعضائه

أكاديميين. ومن هنا تأتي ضرورة إعادة النظر في مثل هذه البرامج من خلال إشراك الأخصائيين الأرطوفونين العاملين في الميدان في هذه العملية. أما لجوء معظم عينة البحث إلى التكوين الذاتي (Autoformation) من دورات تكوينية ومطالعة كل ما هو مرتبط بالتخصص فيمكن تفسيره من منظورين، المنظور الأول هو تدارك النقص الذي يشوب برامج التكوين الجامعي والمنظور الثاني هو مزامنة التطورات التي تحدث في المحيط والاطلاع على المستجدات العلمية التي لا تفتأ أن تتوقف. إن نتائج دراستنا هذه تتفق مع دراسة (لحسن بوعبد الله،1993) ودراسة (لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، 1996) ودراسة (بوحفص ولحاج، 2018).

الاستنتاج:

نتائج هذه الدراسة تنبئ بضرورة إعادة النظر في برامج التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني لاسيما إن تعلق الأمر بالنظام الجديد (ل م د) خاصة أن العام الأول منه يدوم سداسين على الأكثر ويخصص للتعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها واكتشاف التخصصات، والثاني يمتد لسداسيين آخرين يخصصان لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي، أما السداسيين الأخريين فيمثلان الطور الثالث والأخير وهو للتخصص ويمكن فيه للطالب أن يكتشف المعارف والكفاءات في التخصص. (عبد القادر بلحاج، 2004.ص27)

الدراسة الثالثة: بعض مشكلات الممارسة المهنية لدى عينة من الأخصائيين الأرطوفونيين بولاية سطيف.

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهم مشكلات الممارسة المهنية التي تواجه الأخصائيين الارطوفونيين بولاية سطيف أثناء عملهم وقد شملت عينة قوامها 22 أخصائيا أرطوفونيا دائما، ينتمون إلى المؤسسات العمومية بولاية سطيف بما فيها

المؤسسات الاستشفائية العامة والعيادات المتعددة الخدمات للصحة الجوارية وكذا وحدة الكشف والمتابعة المدرسية والمراكز البيداغوجية للمعاقين عقليا أو سمعيا.

أداة الدراسة:

تم تصميم استمارة لجمع البيانات من خلال إجراء مقابلات على عينة من الاخصائيين الارطوفونيين وتضمنت الأداة فقرات متعلقة بمشكلات الممارسة المهنية ترجع أسبابها الى ضعف التكوين وأخرى تتعلق بمشكلات الممارسة المهنية ترجع أسبابها إلى ظروف العمل. وتم قياس الاجابة عن أسئلة المقابلة وفقا لمقياس ثنائي، حيث شكلت موافق الرقم (2)، ولا أوافق الرقم (1). وقد تم اختبار الاتساق الداخلي لأسئلة الاستمارة باستخدام معامل الفا كرنباخ، حيث بلغت قيمته 0.87 على مستوى جميع أسئلة الاستمارة، مما يدل على درجة اتساق عالية بين أسئلة الاستمارة.

نتائج الدراسة:

الجدول (2) نتائج استبيان الدراسة الثالثة.

الرقم	الأسئلة	أوافق %	لا أوافق %
1	لاحظت وجود فجوة كبيرة بين الاعداد النظري لدراستي والممارسة الميدانية.	%78	%22
2	لست مؤهلا من الناحية النظرية والعملية لأداء مهامي.	%81	%19
3	لا أجد مكانا مناسبا لأداء دوري.	%91	%09
4	أجد أن الجانب النظري يفتقر لبعض المقاييس الضرورية.	%80	%20
5	أجد التكوين الميداني ضعيفا.	%95	%05
6	لم اتلق اي دورات تكوينية.	%100	% 0
7	تتوفر الاختبارات وأدوات التشخيص.	%30	%70
8	تتوفر برامج وبروتوكولات التكفل الارطوفوني.	%10	%90
9	أجد صعوبة في التواصل مع الطاقم الطبي.	%78	%22

تشير النتائج الموضحة في الجدول (2) إلى أن78% من أفراد العينة يوافق على الفقرة الأولى من الاستبيان "لاحظت وجود فجوة كبيرة بين الاعداد النظري لدراستي والممارسة الميدانية" في حين أن 22% منها لا يوافق.

وبالنسبة للفقرة الثانية "لست مؤهلا من الناحية النظرية والعملية لأداء مهامي" فإن 81 من أفراد العينة يتفق معها في حين أن 19% لا يتفق.

أما الفقرة الثالثة "لا أجد مكانا مناسبا لأداء دوري" فإن 91% من إجابات عينة الدراسة تتفق مع هذه الفقرة أما 09% منها فلا تتفق.

وتشير نتائج الفقرة الرابعة "أجد أن الجانب النظري يفتقر لبعض المقاييس الضرورية" إلى أن 80%من أفراد العينة قد وافقوا في حين أن 20% لم يوافقوا.

ويتفق 95% من أفراد العينة مع الفقرة الخامسة "أجد التكوين الميداني ضعيفا" في حين يختلف 05% مع هذه الفقرة.

وقد أجمع أفراد العينة على الموافقة على الفقرة السادسة "لم اتلق أي دورات تكوينية"

وأشارت نتائج الفقرة السابعة "تتوفر الاختبارات وأدوات التشخيص" إلى أن 30% من أفراد العينة يتفقون معها في حين أن70% لا يتفقون.

وفي نتائج الفقرة الثامنة "تتوفر برامج وبروتوكولات التكفل الارطوفوني" يوافق 10% فقط من أفراد العينة على هذه الفقرة في حين لا يوافق 90% منهم.

أما نتائج الفقرة التاسعة "أجد صعوبة في التواصل مع الطاقم الطبي" فتشير إلى أن 78% من أفراد العينة يوافقون على هذه الفقرة في حين أن 22% منهم لا يوافقون.

تفسير نتائج الدراسة الثالثة:

إن النتائج المحصل عليها من خلال هذه الدراسة تشير إلى وجود عدد من المشكلات التي تعيق عمل الأخصائي الأرطوفوني، فمن خلال الفقرة الأولى من الاستبيان، أداة الدراسة، يتضح لنا أن أغلب الأخصائيون الأرطوفونيون يشعرون بوجود فجوة بين التكوين النظري وما يتطلبه الميدان وهو ما توصلت إليه الدراسة الثانية من هذا البحث، ويمكننا تفسير هذه المشكلة بعدم التنسيق بين الهيئات المسؤولة عن وضع برامج التكوين الجامعي الخاصة بالأخصائي الأرطوفوني والأخصائيين الممارسين ذوي الخبرة حتى يقوموا بإثراء تلك البرامج تماشيا مع التغيرات التي تحدث في الميدان ومتطلباته.

وفي الفقرة الثانية من الاستبيان، أداة الدراسة، أجابت غالبية العينة بأنها غير مؤهلة لممارسة عملها في الميدان ونفسر هذه الإجابة بضعف التكوين الجامعي الذي تلقته بالإضافة إلى عدم سعيها على تطويره فيما بعد من خلال المطالعة والدورات التكوينية.

أما في الفقرة الثالثة من الاستبيان فقد أكدت غالبية العينة على عدم توفر مكان لأداء العمل وإن وُجد فهو لا يتلاءم مع مستلزمات المهنة. وهذا يتطابق مع ما جاء في دراسة (تاوريرت، 2010؛ دبراسو،2010) ونفسر هذه النقطة بالجهل الذي تكنه المؤسسات المستقبلة للأخصائي الأرطوفوني لطبيعة عمله، حيث أشارت دراسات (عدوان، 2016؛ محمدي فوزية، 2013؛ دبراسو،2010) إلى قلة الوعي الاجتماعي بعمل الأخصائي النفسي على العموم ومعاناته من عملية إثبات الهوية المهنية. وفي ظل غياب الامكانيات المادية فإن إدارات تلك المؤسسات تسعى إلى تحقيق متطلبات الطبيب بالدرجة الأولى والذي هو في غالب الأحيان أعلى مرتبة من الأخصائي الأرطوفوني، مهمشة بذلك حقوق هذا الأخير.

وفي الفقرة الرابعة والتي ركزت على افتقار الجانب النظري من التكوين لمقاييس ضرورية نقدم تفسيرا يرتكز على جهل الهيئات المسؤولة عن وضع برامج التكوين الجامعي لمتطلبات الميدان وتأثرها بفكرة دمج عدد من التخصصات الغير متشابهة تحت نفس المظلة، وهو الأمر الذي أكدته الدراسة الأولى من هذا البحث.

في الفقرة الخامسة يرى تقريبا مجمل أفراد العينة أن التكوين الميداني ضعيفا، وهذا في نظرنا أكبر مشكلة يعاني منها التكوين الجامعي للأخصائي الأرطوفوني، إذ كيف لهذا الأخصائي أن يتكون دون أن يحتك بالواقع من خلال تربصات ميدانية يجسد من خلالها معارفه النظرية قبل أن يتخرج من الجامعة.

أما في الفقرة السادسة فقد اتفقت جميع أفراد العينة على انعدام الدورات التكوينية، إذ أن معظم المؤسسات المستقبلة للأخصائي الأرطوفوني لا تتكفل برسكلته، حتى يتمكن من التماشي مع مستجدات الميدان ويكمّل ما وُجد من نقائص في تكوينه الجامعي.

ويشير معظم أفراد العينة في الفقرة السابعة إلى انعدام أدوات التكفل وهذا الأمر هو الآخر يرتبط بسوء التقدير الذي تبديه الهيئات الإدارية اتجاه الأخصائي الأرطوفوني وعمله بالإضافة إلى العجز المالي الذي تشتكيه هذه الأخيرة في ظل ارتفاع أسعار أدوات التكفل الأرطوفوني خاصة إذا ما تعلق الأمر بالاختبارات الأرطوفونية.

إن أغلب أفراد العينة يشيرون في الفقرة الثامنة إلى وجود صعوبة في التواصل مع الفريق الطبي ونفسر هذه النقطة بالدرجة الأولى باختلاف لغة التكوينين، حيث أن التكوين الطبي يكون باللغة الفرنسية في حين أن التكوين الأرطوفوني تطغى عليه اللغة العربية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تكوين الأخصائي الأرطوفوني الخاص ببعض الأمراض يكون سطحيا كونه يركز على الأعراض اللغوية في غالب الأحيان، في حين أن

فهم الأطباء للمرض يكون معمقا مما يخلق تفاوتا بين معارف الهيكلين ينجم عنه صعوبة في التواصل بينهما وهو ما يتفق مع ما ورد في دراسة (عدوان،2016) عندما يشير إلى أن الأخصائي النفساني والأرطوفوني يدخلان فضاء مهنيا يسيطر عليه الأطباء تقليديا دون منازع.

الاستنتاج:

من خلال هذه الدراسة نستنتج أن الأخصائي الأرطوفوني يعاني من العديد من المشاكل أثناء تأديته لمهامه كممارس، يمكن تلخيص هذه المشكلات كالآتي: وجود فجوة كبيرة بين التكوين النظري والميداني للأخصائي الأرطوفوني، عدم توفر المكان المناسب لممارسة العمل وغياب الأدوات الضرورية للتكفل، صعوبة التواصل مع الفريق الطبي والانقطاع المباشر عن التكوين منذ التخرج من الجامعة. في ظل هذه المشكلات يبقى على الهيئات الساهرة على تحسين التكوين الجامعي إعادة النظر في البرامج الموضوعة.

الاستنتاج العام:

يظهر من خلال هذه الدراسات الثلاث أن كلا من التكوين الجامعي والممارسة الميدانية للأخصائي النفسي يعانيان الكثير من النقائص، حيث يتوجب على الهيئات الساهرة على تقديم البرامج الجامعية أن تتداركها قصد تحسين العلاقة بين التكوين الجامعي ومتطلبات عالم الشغل وهو ما يساهم حتما في رفع نوعية اقتصاد البلاد وتطويره، أما من ناحية تحسين ظروف الممارسة الميدانية فهذا الموضوع يستلزم

توعية الهيئات المستخدمة بالدور الفعال الذي يلعبه هذا الأخصائي سواء كان ذلك من خلال تقييم جودة مردوده المهني أو من خلال تنظيم هذا الأخير لندوات تحسيسية يبرز من خلالها جهوده وكل ما يقدمه من أعمال، حتى يتسنى للطاقم الإداري للهيئة المستخدمة له من فهم طبيعة عمله وبالتالي تثمينه. وفي ختام هذا البحث نعيد التأكيد على ضرورة الحرص على تطبيق المقترحات الملخصة في النقاط التالية:

- إعادة النظر في برامج التكوين الجامعي للأخصائي النفساني وذلك من خلال إعطاء التربص الميداني أهمية كبرى وتحديد مضمون بعض المقاييس.
- تنظيم المؤسسات العمومية لدورات تكوينية تكميلية للتكوين الجامعي الذي استفاد منه الأخصائي النفساني.
- دعوة الجامعة للأخصائيين النفسانيين لحضور وتفعيل الندوات والملتقيات العلمية.
- تعزيز حلقة الوصل بين الجامعة والمؤسسات العمومية لتهيل عملية التربص لطلبة التخصص.

المراجع:

أحمد صيداوي (1981) البرامج الخاصة الجامعية، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، طرابلس، العدد 20، 193-213.

أحمد فاضلي ، حدة وحيدة سايل (2016) واقع تكوين طلبة علم النفس في الجامعة الجزائرية المؤتمر الدولي التاسع حول تقويم مسيرة علم النفس في الجزائر. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

الجريدة لرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة) 2009) العدد 43 الصادرة في 29 رجب 22/1430 يوليو 2009، ص22-23.

الزهرة الأسود، ربيعة جعفور (2015). معوقات الممارسة النفسية لدى الأخصائي النفسين دراسة

استكشافيه من وجهة نظر عينة من الأخصائيين النفسانيين بولايتي ورقلة وغرداية.

المصطفى حدية (2016) علم النفس في المغرب: التجربة البحثية والتطبيقية، أية آفاق، المؤتمر الدولي التاسع حول تقويم مسيرة علم النفس في الجزائر. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

بوروبي رجاح فريدة (2016) صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية ماستر الإرشاد المدرسي، قسم علم النفس، جامعة تيزي وزو نموذجا. المؤتمر الدولي التاسع حول تقويم مسيرة علم النفس في الجزائر. جامعة محمد لمين دباغين, سطيف2، الجزائر.

بوسنة محمود (1998) مكانة علم النفس في الجزائر: معطيات أولية حول الواقع الحالي وآفاق التطور المستقبلي. عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية. علم النفس وقضايا المجتمع الحديث الجزء الأول. جامعة الجزائر.51-80

تاوريرت نور الدين (2010). صعوبات الممارسة السيكولوجية بالجزائر حالة ولاية بسكرة، مجلة العلوم الاجتماعية، ال عدد112،11-120، على الموقع http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=591

ترزولت حورية، زهار جمال(2015). معوقات الممارسة النفسية في مؤسسات الصحة العمومية بولايات الشرق الجزائري-معاينة ميدانية-مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ال عدد21، 101-112.

حازم محمد، شوكت ذياب الهيازعي (1985) تقويم العملية التعليمية في قسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية، مجلة التربوي، بغداد. العدد 1، 2، 95-100.

خديجة سبخاوي، دليلة زاوي (2013) المختص الأرطوفوني في الجزائر. مجلة العلوم الاجتماعية المجلد2 ، رقم5، 167-181.

سليمان الخضري الشيخ (1992) التعليم الجامعي والبناء المهني في قطر. دراسة ميدانية، قطر مركز البحوث التربوية.

صلاح الدين محمد أبو ناهية (1994) مشكلات طلبة جامعة الأزهر في غزة، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، تصدر عن جامعة القياس والتقويم التربوي الفلسطينية بالتعاون مع جماعة الأزهر بغزة، العدد 4، 242-277.

عاشور لعور ، رقية معافة (2016) التكوين الجامعي في علم النفس وإشكالية التكوين الميداني المؤتمر الدولي التاسع حول تقويم مسيرة علم النفس في الجزائر. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2،

الجزائر.

عبد القادر بلحاج (2011). علاقة التكوين الجامعي بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية أثناء الإصلاح في الجزائر. *مجلة المواقف*, *6*(1), 21–28.

فريدة لوشاحي (2015)، تكوين الممارس السيكولوجي الجزائري والاستعداد الشخصي، مداخلة بالملتقى الوطني حول واقع وآفاق علم النفس.

فطيمة دبر راسو (2010). أهم الصعوبات التي تواجه الأخصائي النفساني أثناء الممارسة الميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد11، 64-79، على الموقع http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=583

فوزية محمدي (2013). معوقات جودة الممارسة التي تواجه الأخصائيين النفسانيين، مداخلة بالملتقى الوطني جامعة حمه لخضر، الوادي.

لحسن بوعبد الله (1993). تقويم العملية التعليمية بالجامعة: دراسة ميدانية بجامعة سطيف. في كتاب قراءات في التقويم التربوي، باتنة، الجزائر، 125-140.

لحسن بوعبد الله(1998) حدود الممارسة السيكولوجية في الميدان التنظيمي "دراسة ميدانية". الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية. علم النفس وقضايا المجتمع الحديث الجزء الثاني. جامعة الجزائر.579-614

لحسن بوعبد الله، محمد مقداد (1996) تقويم العملية التكوينية في الجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

مباركي بوحفص، محمد مقداد (2018). علم النفس في الجزائر، النشأة والمسار وآفاق التطور، دراسات نفسية، ال عدد12 ،2009.

محمد حمدي(2004) ، فن الارشاد النفسي السريري الحديث، مؤسسة الرسالة العلمية، د ط، دمشق.

محمد عيسى برهوم (1988) التعليم الجامعي بين الواقع والطموحات، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، دمشق، العدد 7، 101-118.

محمد مقداد (2016) توطين علم النفس في الجزائر: الماضي والحاضر المؤتمر الدولي التاسع حول تقويم مسيرة علم النفس في الجزائر. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

يوسف عدوان (2016) مسيرة التكوين في علم النفس العيادي في الجامعة الجزائرية في ضوء بعض

التجارب العالمية والرؤى المحلية المؤتمر الدولي التاسع حول تقويم مسيرة علم النفس في الجزائر. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

Bicac C, Sanyl (1992) Excellence and evaluation in higher education: some internal perspectives. International institute for educational planning (UNESCO)

Chevrolet. D (1987) l'université et son environnement les conditions d'une collaboration. Rev, Formation permanente N 13, 33-51.

Dutertre.J (1987) Les relations université-entreprise dans les formations universitaires à finalités professionnelles, Rev, formation permanente, N13,59-87.

Frederique Brin, C. c. (2011). Dictionnaire d'orthophonie. France : Ortho Edition.

Hadj. M.S (1992) Réflexion sur une possibilité de relation entreprise, université. Rencontre nationale, relation université-secteur utilisateur, Annaba le 21, 22,23 juin 1992.

Monzat (1978) comment sélectionner des ingénieurs créatif. Rév, Cahier de la fondation nationale pour l'enseignement de la gestion, N7, 82-90.

Rigaux. J (1987) prolégomère à l'établissement d'échange dynamique entre l'université et l'entreprise en matière de formation, Rév, formation permanente N13, 59-68.

Saber Hamrouni (2015). Cours de psychologie.ISSEP De Tunis.

Sylvere Chirache (1991) l'université et l'entreprise problème politique et sociaux dossier d'actualité mondiale, N 631, 34-43.

Yvers Lichtenberger (1991) La formation et l'emploi, L'université 2000, Quelle université pour demain ? Assises nationales de l'enseignement superieur, Sorbone 26-29 juin 1990, la documentation française, Paris 1991, 51-57.