



2020

البروفيسور الفاضل الدكتور شاور

أسسها نخبة من علماء وعلماء عصر النهضة

مشكل العنف المدرسي في العصور
مفاهيم سيكولوجية الطفل
كصالح سيكولوجية الاكتساب
المجتمع المعاصر العربي وركنات التنمية
التقويم السيكولوجي للكليات
نحو سيكولوجيا الإنسان التاجر الحر
التربية والثقافة اية علاقة واية وظيفة



وَفِي
 أَنْفُسَانِيَّةٍ
 حَتَّى يَتَّسِنَ لَكُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ
 وَمَا أَوْتَيْتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

مجلة بصائر نفسانية

مجلة مستجدات في علوم و طب النفس

مجلة فطية في علوم و طب النفس

الرئيس

مهال التركي [الطب النفساني / تونس]

الرئيس الشرفي

يعلى الرفاهي [الطب النفساني / مصر]

الرئيس الفخري

أحمد عكاشة [الطب النفساني / مصر]

مستشار الرئيس

محمد أبو صالح [الطب النفساني / إنكلترا]

المستشار الشرفي

مالك بدري [التعليل النفساني / لبنان]

المستشار الفخري

عبد الستار إبراهيم [علم النفس / مصر]

الهيئة الإستشارية (ترتيب أبجدي)

صادق السامرائي [الطب النفساني / العراق]
عبد الرزاق العمدة [الطب النفساني / السعودية]
مصطفى العشوي [علم النفس / الجزائر - الكويت]
نزار عيون السود [علم النفس / سوريا]
وليد سرفان [الطب النفساني / الأردن]

أديب العسالي [الطب النفساني / سوريا]
بشير معمريّة [علم النفس / الجزائر]
شارل بدورة [الطب النفساني / لبنان]
الفالي أمرشاهو [علم النفس / المغرب]
قاسم مسين صالح [علم النفس / العراق]

الهيئة العلمية المحكمة (ترتيب أبجدي)

عبد الفتاح دويدار [علم النفس / مصر]
عبد الناصر السباعي [علم النفس / المغرب]
عبد الهادي الضيق [التعليل النفساني / المغرب]
علي إسماعيل عبد الرحمن [الطب النفساني / مصر]
قتيبة الجابري [الطب النفساني / العراق - أمريكا]
كامل مسن كتلو [علم النفس / فلسطين]
هاجد الياسري [الطب النفساني / العراق - إنكلترا]
محمد الهير [علم النفس / المغرب]
محمد سعيد أبو فلاقة [علم النفس / مصر]
مرعي سلامة يونس [علم النفس / مصر - فرنسا]
مهن عبد الباري قاسم صالح [علم النفس / اليمن - السعودية]
وليد خالد عبد الحميد [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

إبراهيم الفخير [الطب النفساني / السعودية]
أحمد العيش [الطب النفساني / تونس - فرنسا]
إفلاص مسن عشريّة [علم النفس / السودان]
فالد الضفراني [علم النفس / مصر]
فالد عبد السلام [علم النفس / الجزائر]
فولة أبو بكر [علم النفس / عكا]
رمضان زعطوط [علم النفس / الجزائر]
زبير بن مبارك [الطب النفساني / الجزائر]
سامر جميل رضوان [علم النفس / سوريا - عمان]
سداد جواد التميمي [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]
شعبان محمد فضل بشر [علم النفس / ليبيا]
صالح بن إبراهيم الصنيع [علم النفس / السعودية]
عبد الفاضل الفارسي [علم النفس / اليمن]

السكرتيرية: إيمنان الفقي و سلوى الورتاني

إصدار مؤسسة العلوم النفسية العربية - تونس

مؤسسة العلوم النفسية العربية

"شبكة العلوم النفسية العربية"

تختار العام 2020

البروفيسور الغالي أحرشواو

(علم النفس، فاس - المغرب)

شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2020

وتكريمه بلقب

"الكادحون في علوم و طب النفس " للعام 2020

بمناسبة هذا التكريم تحتفي "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور الغالي

من خلال التعريف بمجموعة من أعماله العلمية على مدار هذا العام

رابط لوحة التكريم

<http://www.arabpsynet.com/Prizes/Prize-KadihounYW2020.pdf>

دليل التكريم بلقب الكادحون على الموقع العلمي للشبكة

<http://arabpsynet.com/Prizes/IndexKhadihoun.htm>

دليل التكريم بلقب الكادحون على المتجر الإلكتروني للمؤسسة

<http://www.arabpsyfound.com/arabpsynet.php?p=6>

دليل التكريم بلقب الكادحون على الفيس بوك

https://www.facebook.com/APN-Kadehun-Awards-101042428113563/?modal=admin_todo_tour

بصائر نفسانية العدد 27: ربيع 2020 ملحق شهر أبريل

البروفيسور العالي أحرشواو - شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2020

الأعمال العلمية للبروفيسور العالي أحرشواو
الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " عام 2010 - 2011

- 7 مشكّل العزل في المدرس في المغرب
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010
- 15 مفهوم سيكولوجية الطفلة
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010
- 18 خزانة سيكولوجية الإكتساج
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010
- 20 المجتمع المدني العربي ورهانات التنمية المستدامة
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010
- 26 التقويم السيكولوجي في الكف في الأباء
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 29-30 شتاء & ربيع 2011
- 35 نمو سيكولوجي الإنسان الثانوي العر
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 29-30 شتاء & ربيع 2011
- 37 التربيّة والثّقافة أيّة علاقة وأيّة وظيفة
المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 31 - صيف 2011

مجلة "بصائر نفسانية"

ملحق العدد 27 - شهر أبريل 2020

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " 2010 - 2011

مشكلة العزلة المدرسية في المغرب

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010

مقومات سيكولوجية الطفلة

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010

خصائص سيكولوجية الإكتساب

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010

المجتمع المدني العربي ورهنة التنمية المستدامة

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010

التقويم السيكولوجي في الكنفائات

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 29-30 شتاء & ربيع 2011

نمو سيكولوجي للإنسان الثانوي

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 29-30 شتاء & ربيع 2011

التربية والثقافة أية علاقة وأية وظيفة

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 31 - صيف 2011

مشكل العنف المدرسي في المغرب

المجلة الإلكترونية لشعبة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ27-28/OPapnJ27-28Ahrachaou.pdf

أ.د الغالي أحرشاو - علم النفس
جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

بالتأكيد أن العنف المدرسي يشكل ظاهرة كونية كانت وما تزال تحظى باهتمام الباحثين والمربين والآباء وأصحاب القرار. فمثلما هو عليه الأمر في أغلب الدول والأنظمة التربوية العالمية، فإن هذه الظاهرة لا تمثل شيئا جديدا في المغرب، حيث جمعنا تقريبا لاحظنا وعايشنا خلال فترات من مسارنا الدراسي ومشوارنا المهني أحداث شغب وحالات عنف. لهذا فالجديد هو أن هذه الظاهرة اكتسبت عندنا بعض الشهرة خلال العقدين الأخيرين وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

* إقرار بعض الجهات مثل الوزارة الوصية ووسائل الإعلام والهيئات الحزبية بتفاقم ظاهرة العنف في كثير من مؤسساتنا التعليمية مع تطورها في الزمان وانتشارها في المكان.

* إصرار بعض وسائل الإعلام والهيئات السياسية على تضخيم وتهويل بعض أحداث العنف المحدودة والمعزولة، الأمر الذي أصبح يثير مخاوف وقلق الجميع.

* اتساع وتطور قاعدة التمدرس وبالخصوص تلك التي تفتح على التعليم الإعدادي والثانوي وكل ما تتخبط فيه مؤسسات هذا التعليم من ظروف ومشاكل صعبة تفضي في غالب الأحيان إلى كثير من مظاهر الفشل والشغب والعنف.

* اعتماد نوع من الخطاب السطحي حول العنف المدرسي والذي عادة ما تغذيه العناصر السياقية المرتبطة بالمشاكل الاجتماعية والصعوبات التربوية للأحياء الهامشية. فالعنف بمنظور هذا الخطاب الذي تروج له كثير من وسائل الإعلام والهيئات السياسية في المغرب يمثل الوليد الشرعي لمشاكل وصعوبات هذه الأحياء.

* ترجيح كفة منطق التهويل على كفة منطق الاحتكام إلى البحث العلمي بخصوص ظاهرة العنف المدرسي عندنا. فكثيرا ما تستعمل بعض الوقائع والأحداث المعزولة كقرائن لإطلاق أحكام قاسية في حق مؤسساتنا التعليمية مثل النعت بالفشل والرعب والعنف والضياع.

والحقيقة أن المسألة ليست بالخطورة التي تحاول أن تسوقها بها بعض الجهات الإعلامية والحزبية لأن مثل تلك الوقائع والأحداث العنيفة المحدودة كانت موجودة في مدارسنا وتستمر بدرجة معينة. لهذا فالتعامل الجيد مع ظاهرة العنف المدرسي لا يكمن في منطوق التهويل لأحداث معزولة ولا في منطوق الإقرار بأحكام ذاتية انطباعية بناء على استمارات سطحية واستطلاعات عشوائية لآراء بعض المدرسين والتلاميذ، بل يتحدد أساسا في الاحتكام بواقع هذه الظاهرة ومآلها إلى منطوق البحث العلمي الحقيقي الذي يقربنا من وصفها وتفسيرها والتدخل لعلاجها. فببساطة تامة إن الأمر يتحدد في الرصد الميداني للاعتداءات الصغيرة كالاستهزاء والشتم والخصام والسرققة والضرب التي يجب أخذها بجدية حينما تتكرر وتستمر تجاه بعض التلاميذ والأساتذة نظرا لانتمائهم الاجتماعي أو لونهم أو لغتهم أو لباسهم... (Peignard, 1998). ففي هذا الإطار يمكن لمشاعر الإحباط والدونية ولأحاسيس فقد الثقة والأمن أن تكون لتعبر عن نفسها كردود أفعال عنيفة مثل الانتحار والقتل.

إذن، حيث إن غايتنا في هذه الدراسة تتحدد في مقاربة إشكالية العنف المدرسي في المغرب، فإن اهتمامنا سينصب بالأساس على نوع من الاستنطاق الدقيق لطبيعة هذه الظاهرة ومقوماتها ومظاهرها المختلفة وذلك من خلال التفصيل في النقاط الخمس التالية:

- مفهوم العنف ومدلوله
- حجم العنف وأبعاده
- أسباب العنف وانعكاساته
- نماذج تفسير العنف
- الوقاية والعلاج

منظمات) وخصائره (مادية، جسدية، نفسية) وانعكاساته (خفيفة، متوسطة، حادة) وأوساطه (شعبي، راقى، مدرسي، أسري، مهني) وأسلوبه (فردي، جماعي)، فإن هذا المفهوم عادة ما يتم توظيفه بمعان متعددة من قبيل: التعسف في السلطة، سيادة القوة، الإيذاء، التخويف، الاعتداء، التخريب... الخ (Mouvet et al, 2002). وبموجب هذا المنظور فإن العنف المدرسي *La violence scolaire* الذي يجسد وضعية تعبر عن حدث تتقاسمه أطراف متعددة وفي مقدمتها: الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء، يتقاطع في واقع الأمر

1. مفهوم العنف ومدلوله

أكيد أن وضع تعريف للعنف لا يشكل نوعا من الترويض الأسلوبي، بل هو موقف فكري أمام واقع يؤطره تأثير ذاتي قوي. فالحقيقة أنه لا اللغة المتداولة ولا الأبحاث العلمية المتوفرة تمكنت لحد الآن من استخدام تعريف واحد وموحد للعنف. فعلى أساس كونه يمثل من جهة حصيلة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي تتغير وتتلون تبعاً لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعيا يتغير ويتحول تبعاً لممارسيه (أشخاص، مجموعات،

مع مفهومين أساسيين: الاعتداء Agression الذي يتجلى في الحركة الهادفة إلى الهجوم وإلحاق الضرر بالآخر تحت تأثير ظروف معينة، ثم العدوانية Agressivité التي تترجم قدرة الاعتداء وطاقته المعتدي على إثبات الذات في وضعية محددة. وبتعبير آخر إن العنف الذي يستهدف الإيذاء الواعي للآخر عادة ما يأخذ شكل العدوانية المرضية من خلال الاستعمال الجسدي للقوة. وهكذا فإذا كان الاعتداء يستهدف إثبات الذات والحفاظ عليها بدون وعي ولا تبصر، فإن العنف الذي يمثل ثقافة إنسانية بطقوسها وعاداتها وأعرافها وأشكالها المختلفة يتجلى في الرغبة والنزوع نحو الهدف في إطار ثقافة بين-ذاتية للتخريب والتدمير.

إذن على هذا الأساس، يمكن الإقرار بأن العنف لا يشكل مفهوما بل هو موضوع ثقافي تحكم تعريفه، بالإضافة إلى ما تقدم ذكره، مرجعيات متعددة، تتراوح بين ما هو ذاتي إدراكي، حيث يقال بان العنف هو ما يجعل الشخص عنيفا، وما هو اجتماعي قانوني، حيث يقال بأن العنف هو ما يعاقب عليه القانون (Pain، 2006). وهي مرجعيات تصب كلها بمعنى من المعاني في التعريف الشامل التالي: العنف المدرسي يغطي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية كالخضام والاعتداء والضرب والجرح والتخريب، أو معاناة نفسية كالاستهزاء والاحتقار والإهمال والإقصاء لطرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي.

2. حجم العنف وأبعاده

في غياب المعطيات والأرقام الدقيقة يصعب تقديم صورة تقريبية عن حجم وأبعاد ظاهرة العنف المدرسي في المغرب. فعدد ضحايا الأفعال العنيفة المقترفة في حق التلاميذ والأساتذة وغيرهم خلال كل سنة دراسية غير متوفرة بتاتا. ولهذا فإن السؤال الذي يطرح من حين لآخر حول حجم هذه الأفعال ومظاهر ارتفاعها أو انخفاضها يبقى إلى حدود الآن بدون إجابة. فالبحث في كثافة وفداحة ظاهرة العنف المدرسي لم يتبلور عندنا بعد، بحيث لا تتوفر من الناحية الإحصائية على أرقام دقيقة تخص ماضي هذه الظاهرة وتسمح لنا بتحديد أفق تطورها ومآلها المستقبلي. وهكذا فحتى بعض المعطيات المحدودة التي نصادفها من حين لآخر في بعض الاستطلاعات الصحافية والتقارير الرسمية النادرة وتؤكد على تزايد وتيرة العنف في مؤسساتنا التعليمية، هي في الواقع معطيات عشوائية تحكمها في

بصائر نفسانية: العدد 27 شتاء 2020 (ملحق شهر أبريل)

الغالب تقديرات غير مضبوطة وتحليلات غير دقيقة إلا فيما نذر. لهذا فإن القلق السائد في مجتمعنا تجاه العنف المدرسي يبني أساسا على نوع من الشعور الحدسي الذي لا تدعمه معرفة قائمة على وقائع وحقائق البحث العلمي الدقيق. فباستثناء الاستطلاع الذي أنجزته منظمة اليونيسيف لصالح وزارة التربية الوطنية والذي كشفت أهم نتائجه عن أن 87% من تلاميذ الابتدائي يؤكدون على تعرضهم للضرب من طرف الأساتذة والإدارة (60% باستعمال العصا والمسطرة والأنبوب) وأن 73% من الأساتذة يقرّون بممارسة هذه الأفعال العنيفة (بنسبة 84% على الإناث و90% على الذكور) التي يتصدرها العنف الجسدي متبوعا بالعنف النفسي ثم تصرفات القمع والإذلال والاحتقار، باستثناء هذا فإن أخبار الضرب والجرح والتخريب التي تتناقلها وسائل الإعلام وأحاديث العامة لا تخرج عن منطوق الصورة الحدسية السابقة الذكر.

إذن تبعا لما يتوفر من معطيات محدودة وأخبار صحفية وشهادات الأساتذة وشكاوى بعض التلاميذ والآباء، يمكن الافتراض بأن السلوكات العنيفة أصبحت أكثر حجما وانتشارا في مؤسساتنا التعليمية خلال السنوات الأخيرة. فالكل يجمع على تراجع حافزية تعلم التلميذ وانضباطه واحترامه لقانون المؤسسة، الأمر الذي يثير قلق جميع الأطراف المهتمة بالعملية التعليمية. فالمخيف هو أن هذه الظاهرة التي تتجه إلى الانتشار الواسع لتشمل مختلف الأعمار ومختلف المؤسسات التعليمية، أصبحت تتمظهر في أفعال وتصرفات تمتد من التخريب الإرادي للأجهزة والتجهيزات إلى تبادل الضرب واللكم بين التلاميذ وتهديد صغارهم سنا إلى محاولات الاحتقار والإهانة وحتى الاعتداء على بعض المدرسين والإداريين.

3. أسباب العنف وانعكاساته

هناك أسباب وانعكاسات متعددة لظاهرة العنف المدرسي، بحيث أنه وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة بهذا الخصوص لا يمكن المفاضلة بين هذه الأسباب لأننا نفترض أنها تساهم جميعها حاليا في بروز وتغلغل هذه الظاهرة في بعض مؤسساتنا التعليمية. فأغلب الأبحاث والدراسات وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا، تُقرّ بأن ظاهرة العنف المدرسي تشكل حصيلة لعوامل متعددة تترجمها بالخصوص السياقات العائلية والمدرسية والمجتمعية بمكوناتها المختلفة، البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية

Bassaaer Nafssania: N° 27 Winter 2020 (April Supplement)

وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت لأفعال العنف السابقة ولأنواعها المتنوعة انعكاسات كبيرة على كل من المدرس الذي يتهاون في أداء واجبه نتيجة شعوره بالأمن داخل المدرسة، والمتمدرس الذي تتراجع حافزته في التحصيل بفعل خوفه من العنف، ثم المؤسسة التعليمية التي تساهم في تكريس ظاهرة العنف من خلال عدم إنصافها في التعامل وتذبذبها في التدبير والتسيير، فمن إيجابيات تلك الانعكاسات تمكين مختلف المتدخلين من التفكير من حين لآخر في فضاء المؤسسة التعليمية وفي بلورة خطط للتدخل والوقاية وذلك بهدف القضاء على هذه الآفة التي عادة ما تقوّض جهود المدرسين والمتمدرسين وحياة المدرسة على حد سواء.

4. نماذج المقاربة والتفسير

الواقع أن الوقاية من العنف المدرسي والحد من احتمالات تزايد وتيرته وانتشار رقعته تستوجب مواجهته في جذوره وليس في أعراضه. فتعقد هذه الظاهرة وتعدد أسبابها قد استدعى لحد الآن اعتماد عوامل كثيرة للتفسير نجملها في النماذج النظرية الثلاثة التالية (Vettenburg, 1998؛ Debarbieux et al, 2003):

- **النموذج التكاملي** الذي يحاول الجمع بين المتغيرات الماكروسوسولوجية والمتغيرات الميكروسوسولوجية لتفسير ظاهرة العنف عامة بما في ذلك العنف المدرسي. فهو يصادر على أن تراكم التجارب السلبية داخل مؤسسات الأسرة والمدرسة يولد حتما آليات اجتماعية وخصائص سيكولوجية تشكل في الغالب وقودا للعنف والانحراف. فالشخص (تلميذ، مدرس، موظف، عامل...) الذي يواجه بصورة مستمرة مظاهر سلبية داخل مؤسسات اجتماعية تهم التعليم والشغل والصحة والعدل ولا يستفيد من خدماتها الإيجابية إلا نادرا، عادة ما ينزوي ويتوقع على نفسه داخل وضعيات اجتماعية حرجة تتميز بالتمرد والشغب والخصام والعنف...

- **نموذج الرابطة الاجتماعية** الذي يحاول تفسير العنف المدرسي بالتركيز على طبيعة العلاقة التفاعلية المتبادلة بين الشخص ومؤسسة الأسرة أو المدرسة. فكلما كانت تلك العلاقة محكومة بروابط اجتماعية قوامها العلاقة الشخصية الحميمة المفعمة بالقبول والرضا والتحفيز والمكانة الاجتماعية الإيجابية داخل الفضاء الأسري أو المدرسي إلا وانتصر سلوك الانضباط والاحترام والالتزام والمثابرة على سلوك الفوضى والشغب والتهاون والكسل. وإذا كانت المدرسة تشكل أحد المواقع الأساسية التي تسمح بتطوير الروابط والعلاقات الاجتماعية، فهذه جملة من الوقائع التي توضح طبيعة ما يحدث حينما تكون الوضعية عادية:

(Debarbieux, 2006؛ Pain, 2006). فهذه الحقيقة التي تؤكد عليها مثل هذه الدراسات والأبحاث تؤشر على رفض مرجعية الحتمية المطلقة في ظهور أفعال العنف وممارستها، إذ أن الشخص العنيف قد يكون طفلا أو راشدا، ذكرا أو أنثى، أبيضاً أو أسوداً، فقيراً أو غنياً، متعلماً أو أمياً. وهذا ما يعني أن ظاهرة العنف المدرسي عندما تشكل بدورها حصيلة أسباب متنوعة تحكمها سياقات متعددة نجملها في الآتي:

* **السياق العائلي** بجوانبه الأسرية المختلفة التي تغذي بعض مظاهر العنف المدرسي وبصورة خاصة ما يتعلق بالتفكك الأسري واضطراب العلاقات والطلاق والفقر والبطالة والتسيب في التربية... إلخ

* **السياق المدرسي** ومختلف مكوناته التي تذكي نار الممارسات العنيفة وبصورة خاصة فيما يتعلق بأطرافه الثلاثة التالية:

- **المتمدرس** الذي تلعب خصائصه الشخصية المتمثلة في السن (تمثل المراهقة سن التمرد وإثبات الذات وتحقيق المكانة داخل المجموعة) والجنس (ذكر أم أنثى) وتجارب الماضي ومستوى القدرات الفكرية وطبيعة المزاج والانفعال والتفاعل مع الآخر ثم مدى رغبته في النجاح الدراسي بدل الاقتناع بانسداد الأفق وعبثية الاستمرار في الدراسة.

- **المدرس** الذي تلعب هو الآخر خصائصه الشخصية دورا حاسما في تغذية العنف المدرسي من خلال مظاهر السخرية والتحيز والتهميش التي تطغى في مواقف كثيرة على أساليب تواصله وتعامله مع التلاميذ المشاغبين. هذا بالإضافة إلى تراجع مكانته وصورته لدى أسر المتعلمين والمجتمع عامة.

المدرسة التي تشكل بعض خصائصها وقودا لتغذية مظاهر العنف وبصورة خاصة طبيعة فضائها ونوعية تعليمها ومستوى خدماتها في تأطير التلاميذ ومواكبتهم وتوجيههم وتنمية قيم المشاركة والشعور الجمعي لديهم... إلخ.

* **السياق المجتمعي** ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكيات العنف المدرسي، بحيث أن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإحباط وتدني القيم وغيرها من المظاهر المستشرية في كثير من أوساطنا الاجتماعية وأحيانا الهامشية وقرانا الفقيرة، كلها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه ووتيرته.

* **السياق الإعلامي** وبالخصوص التلفزيون والآنترنت وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب وأحداث عنيفة مثيرة عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها.

* **الوقاية الخاصة بالوضعية** La Prévention de situation

التي تحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية (إدارة يقظة، حراس،...) ووسائل تكنولوجية (كاميرات) للمراقبة والحماية عملا بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال عنيفة سيفضي إلى مداومة العنف في المدرسة وخارجها.

* **الوقاية التأديبية** La Prévention punitive التي تسعى إلى

ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملا بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.

* **الوقاية العلاجية** La Prévention de traitement التي

تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة عملا بفكرة مفادها أن العنف يمتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.

* **الوقاية الاجتماعية** La Prévention sociale التي لا

تهاجم العنف المدرسي في معناه الضيق، بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملا بفكرة أن العنف يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.

وتجدر الإشارة في نهاية هذه النقطة إلى ثلاثة أمور أساسية:

- إذا كان النموذجان الأولان يعتمدان الصرامة والتهديد الزجري كأسلوب للوقاية من العنف (احترام قانون المدرسة ونظامها)، فإن النموذجين الآخرين يعتمدان الوقاية العلاجية التي تتوجه إلى تعديل ظروف ومشاكل الشخص العنيف الاجتماعية والنفسية.

- إذا كان موضوع التدخل وتقنياته يتمثلان على التوالي في وضعية محددة وفي أدوات للأمن وإجراءات للعقاب وبرامج للعلاج، فإن الأمر هو غير ذلك في الوقاية الاجتماعية التي تركز على موضوع المشاكل الاجتماعية العامة وعلى الحوار ومشاريع التدخل والتصحيح كأدوات للوقاية من العنف.

- إذا كانت كل مقارنة توفر فرصا وحدودا للوقاية تخصصها في ذاتها، فقد تم التوجه مؤخرا إلى الأخذ بوقاية استباقية مندمجة تتكامل فيها كل النماذج السابقة وتحكمها تدخلات متماسكة ويشترك فيها بالتزامن كل الفاعلين.

(ج) من حيث استراتيجيات الوقاية والعلاج

يستدعي التعريف بالحقل الشامل للتدخل الوقائي من العنف المدرسي التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسية:

× إن التلميذ الذي يحس بالرضا والقبول من لدن مدرسه عادة ما يتخذة كنموذج ويتطلع إلى بناء علاقة شخصية معه.

× إن صيانة هذه العلاقة الإيجابية تدفع بالتلميذ إلى الانخراط بنشاط وحيوية في ممارسة واجباته الدراسية (المثابرة، حفظ الدروس، إنجاز الواجب المنزلي، الانتباه والانضباط داخل القسم)، الأمر الذي يعود بالفائدة على نتائجه وتحصيله بصورة عامة، حيث يتم تصنيفه ضمن فئة التلاميذ النجباء المتفوقين.

× تقاديا لإفساد هذه العلاقة ولضياح هذه المكانة، يتقيد التلميذ بضوابط المدرسة وقوانينها وأخلاقياتها. فبدل الانسياق وراء أفعال الشغب والفوضى والتخريب، نجده يتشبث بالعلاقة الحميمة مع أساتذته وبالمكانة الاجتماعية الإيجابية التي يحظى بها داخل فضاء المؤسسة.

- **النموذج الإيكولوجي** أو البيئي الذي يحاول تفسير العنف المدرسي انطلاقا من كون المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء طبيعي لظهور بعض السلوكات والتصرفات العنيفة. فحجم الخسائر والضحايا في نمو مطرد، بحيث أن أفعال الضرب واللكم والنصب والتخريب والاحتقار أصبحت من الممارسات المألوفة دون أي برنامج للتدخل والوقاية. فالواضح أن كثيرا من التلاميذ، وبالخصوص المراهقين منهم، يتمردون على ضوابط المؤسسة ويخرقون قوانينها نتيجة ما يشعرون به، حسب فهمهم، من مظاهر الحيف والتمييز واللامساواة في الانتماء الاجتماعي ونوع التعليم ومستوى النتائج.

5. أساليب الوقاية واستراتيجيات العلاج

“الوقاية خير من العلاج”، هذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من لدن الجميع. لكن مثل هذا الإجماع على أهمية الوقاية لا نجد ما يجسد مقاصده النبيلة على أرض الواقع. وهكذا فالوقاية مثلها مثل العنف عبارة عن مفهوم واسع يستوجب وصفا وتحديدا دقيقين بالنسبة لمدلوله وأنواعه واستراتيجياته.

(أ) فمن حيث المدلول إن لفظ “وقاية” يشير في العادة إلى تدخل محدد أو مبادرة تستهدف منع حدوث موقف مزعج أو سلوك منحرف قد يفضي في حالة تكراره واستمراره وارتفاع وتيرته إلى متابعة قضائية.

(ب) ومن حيث أنواع الوقاية يمكن في ظل تطور أساليب معالجتها وانتقالها من مقارنة تأديبية عقابية إلى مقارنة أكثر اجتماعية، الحديث عن أربعة نماذج من الوقاية (Vettenburg، 1998؛ Mouvet et al، 2002):

- ثقافة التحفيز والتشجيع بدل ثقافة الردع والإحباط مع بلورة الإحساس بالانتماء للمدرسة بإشراك المتعلمين في أنشطة ثقافية كالمسرح والرحلات وغيرها،
- التسامي بالسلوكات الانفعالية الحادة إلى ممارسات إيجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية،

البعد الثاني يتعلق بتحديد محور التدخل الوقائي العام الذي يمكنه أن يتمحور حول شخص ما بهدف تصحيحه أو حول فضاء المدرسة أو الأسرة كسياق اجتماعي ينشأ في إطاره هذا الشخص. وإذا كانت حملات التحسيس والتوعية بمخاطر العنف تشكل أحد أمثلة الوقاية المتمحورة حول الشخص والتي تسعى إلى إحداث تغييرات وتحولات داخلية في سلوكات التلاميذ وتصرفاتهم، فإن الوقاية المتمركزة على البنية الاجتماعية والتربوية تحاول إحداث تغييرات على صعيد القسم أو المؤسسة التعليمية بأكملها. فالسلوك العنيف الذي يتبناه بعض التلاميذ يجد مصدره على سبيل المثال في سلوك المدرسين، وبالتالي فإن إخضاع هؤلاء لتكوين محدد سيؤدي دون شك إلى تغيير وتصحيح مواقفهم وطريقة تعاملهم مع المتعلمين. وإن هذا البعد الوقائي عادة ما يتمظهر في خطط ووسائل للتدخل أهمها (Cohen، 1994؛ Meirieu، 1999؛ Gasparini، 2000):

* تقوية القانون الداخلي للمؤسسة مع اعتماد عقوبات تتدرج حسب درجة الشغب من التذكير بالانضباط إلى تقديم الاعتذار إلى استدعاء الآباء إلى التحويل إلى قسم آخر إلى الإقصاء من المدرسة
* اعتماد فرق تربوية مستقرة وشبكة داخلية للمساعدة من مهامها تطوير ظروف عمل الأساتذة وتحسيسهم بمسؤوليتهم في تدبير ظواهر العنف،

* التكوين الجيد للمدرسين في مجال تدبير القسم والتواصل الجيد مع المتعلمين من خلال تحفيزهم وإنصافهم بعيدا عن المفاضلة والاحتقار والتهميش،

* اعتماد الممارسة التربوية التي لا تعتبر الغلط كخطأ بل كعنصر من عناصر سيرورة التعلم. ويشكل التعلم بواسطة المشروع (Bastien و Roosen، 1990)، والتعلم بواسطة حل المشاكل (Evensen و Hmelo، 2000) ثم التعلم التعاوني (Abraham وآخرون، 1996) أمثلة جيدة على هذه الممارسات،

* اعتماد أدوات ووسائل للأمن والحماية كالحراس والكاميرات والمداومة الإدارية،

* **الأول يهم لحظة ظهور المشكل** وكل ما يتطلبه ذلك من معلومات حول التوقيت الملائم للتدخل الذي يمكنه أن يتم قبل حدوث فعل العنف أو أثنائه أو بعده. فقط يجب التنبيه إلى أن التدخل قبل حدوث المشكل عادة ما يندرج في إطار مخطط عام للوقاية قد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين أن التدخل بعد وصول المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يشمل فقط التلاميذ الممارسين للعنف. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البعد الوقائي في العناصر الخمسة التالية (De Gaüter، 1990):

* ممارسة نوع من الوقاية العامة عبر تحسين الاشتغال المعرفي والاجتماعي لجميع التلاميذ وذلك من خلال:

- توفير فرص إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وتدبيرها،
- العمل بمبدأ تكافؤ الفرص في التعلم والمشاركة والتحفيز والتقييم.

- اعتماد الممارسات التربوية التي تساعد المتعلمين على الربط بين مضامين ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة.

* ممارسة نوع من الوقاية العلاجية عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات وذلك من خلال حث الجميع (إدارة، أساتذة، تلاميذ، آباء) على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعنف حتى يكون للعلاج مفعوله.

* التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة لدى أي طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي مع حث الأسرة والسلطات العمومية على المساهمة في محاربة العنف.

* إغناء الاشتغال العام للمدرسة من خلال:

- اعتماد قانون داخلي للمدرسة يلتزم به الجميع،
- الإشراف الجيد للإدارة على سلوك التلاميذ أثناء الدخول والخروج والاستراحة،

- توظيف مختصين في علم النفس للتنبؤ بالسلوكات الحاملة للخطورة،

* إغناء الثقافة المدرسية باعتماد:

- الفضاء المدرسي الملائم الذي يوفر كل الوسائل المساعدة على تفرغ الطاقات وتوجيهها نحو قطاعات وأنشطة مفيدة،

- المقاربة التشاركية المبنية على فضاء مدرسي تحكمه قيم الاحترام والتعاون والتسامح والحوار

العنف في جذوره وليس في أعراضه. بمعنى الاستراتيجية التي وبفعل أسلوبها الهجومي في التدخل ستقود إلى مؤسسة تعليمية ديمقراطية يحضنها مجتمع ديمقراطي وتكون متعلمين ديمقراطيين ينشعبون بقيم تتكامل فيها عناصر التقرد والاستقلالية مع عناصر التعاضد والانفتاح.

* الكل يعلم بافتقار مؤسساتنا التعليمية لخطة فعلية لمحاربة العنف.

وقد أن الأوان لجمع كل الفعاليات والأطراف المؤثرة (سلطات محلية، منتخبين، أجهزة الأمن، رؤساء المؤسسات التعليمية، ممثلو الآباء والتلاميذ) لوضع خطة دقيقة لمواجهة هذه الآفة، من مهامها إنشاء قاعدة للمعطيات حول العنف المدرسي مع إنجاز بحوث ودراسات ميدانية موسعة على صعيد جميع ولايات وأكاديميات المملكة.

المراجع

- Abraham, P.C.& al. (1996). L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités, Montréal : Eds la chenelière.
- Bastien, G & Roosen, A. (1990). L'école malade de l'échec, Bruxelles : De Boeck.
- Cohen, E.G. (1994). Le travail de groupe, Montréal : Eds la chenelière.
- Debarbieux, E. (2006). Violence à l'école : un défi mondial ? Armand colin.
- Debarbieux, E. & C. Blaya (Eds). (2003). La violence en milieu scolaire. Dix approches en europe, Paris, PUF.
- De Cauter, F. (1990). Une méthodologie pour le développement de projets dans la prévention générale, Leuven.
- Dubet, F. (2005). Ecole : la révolte des vaincus ? Sciences humaines, n° 47.
- Evensen, D.H & Hmelo, C.E. (2000). Problem-based learning, Mahwah; LEA.
- Gasparini, R. (2000). Ordres et désordres scolaires, la discipline à l'école primaire, Paris, Grasset.
- Meirieu, Ph. (1999). Apprendre, oui mais comment ? Paris : ESF.
- Merle, P. (2005). L'élève humilié, l'école un espace du non-droit ? Paris : PUF.
- Mouvet, B., Munten, J. & jardon, D. (2021). Comprendre et prévenir la violence. Le point sur la recherche en éducation, 22, 45-72.

البعد الثالث يخص فعالية التدخل الوقائي ومحتواه، بحيث يتعلق الأمر بتحديد نوع التدخل الملائم لتفادي احتمالات حدوث مشكل ما، إما باعتماد أسلوب دفاعي قوامه التحذير من مخاطر العنف عن طريق توعية التلاميذ العنيفين وتصحيح سلوكهم من خلال التأكيد على مخاطر العنف وانعكاساته الوخيمة على الفاعل والضحية معاً، وإما باعتماد أسلوب هجومي قوامه إمداد الفئة المستهدفة من التلاميذ بمعلومات وتفاصيل عن إجراءات تفادي الممارسات العنيفة ومخاطرها وذلك بتقديم نماذج من الشباب المتقوفين الناجحين في دراستهم وحياتهم الاجتماعية. وتتخلص خطط ووسائل تفعيل هذا البعد الوقائي على أرض الواقع في العناصر التالية (Merle, 2005, Dubet, 2005):

- * التدخل المباشر في فضاء المدرسة وبنيتها وذلك بهدف:
- تحسيس مكونات وأطراف هذا الفضاء بخطورة العنف مع التنصيص على اعتماد فريق تربوي لتدبيره،
- إنشاء جو من العلاقات والتفاعلات الحميمة في هذا الفضاء يدعم لدى جميع الأطراف المكونة له، وبالأخص التلاميذ، شعور الارتباط والتعلق بمدربهم وأساتذتهم،
- اعتماد مبادرات محلية للتحسيس والتوعية بخطورة العنف يشارك فيها الآباء والمنتخبين والسلطات المحلية والجمعيات المدنية،
- * استثارة السلوك الإيجابي لدى التلاميذ من خلال:
- إشراك التلاميذ في البناء الجماعي لضوابط تدبير القسم مع إسنادهم مسؤوليات محددة حتى على مستوى الحفاظ على أمن مدرستهم وتدبير فضاءها
- تتمين النتائج الإيجابية للتلاميذ وتشجيعهم على بناء المشاريع الفردية وذلك بهدف إشعارهم بالمسؤولية وبالأمن والاطمئنان
- اعتماد الهيئات والمجموعات الصغيرة وفي مقدمتها الأسرة لردم الهوة بين البيت والحي من جهة والمدرسة من جهة أخرى، وبالتالي خلق علاقات حميمة تساهم في محاربة ثقافة الشغب والعنف والانحراف.

خلاصة

في ختام هذه الدراسة أود التنبية إلى أمرين هامين:
* إن الاستراتيجية الوقائية الملائمة هي التي تتوجه إلى مشكل

pédagogie, n° 123, pp. 123-151.

- Vettenburg, N. (1998). Violence à l'école : sensibilisation, prévention, répression, Rapport de symposium, Bruxelles, 26-28 nov.

- Pain, J. (2006). L'école et ses violences, Economica

- Peignard, E et al. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques, Revue de

المجلة العربية " نفسانيات "

مجلة محكمة في علوم وطب النفس

على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=24&controller=category&id_lang=3

على شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-apn.htm>

على الفيس بوك

<https://www.facebook.com/Ajpsn/>

بوستر المجلة العربية " نفسانيات "

<http://www.arabpsynet.com/AFP-PubBr/APF.NafssaniatPubBr.pdf>

الفصل 2: من الكتاب السنوي السابع للشبكة " " 19 عاما من الكدح ... 17 عاما من التواصل "

الإنجاز الثاني: مجلات ودوريات في علوم وطب النفس

تحميل من " شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynetPart2.pdf>

تحميل من المتجر الإلكتروني 1 " مؤسسة العلوم النفسية العربية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=290&controller=product&id_lang=3

العدد 65 (شتاء 2020)

الملف : « العلاج النفساني ... هل مفيد فعلاً ؟ »

المشرف : سامر جميل رضوان

رابط شراء العدد

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=404&controller=product&id_lang=3

الفهرس و الأفتتاحية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=403&controller=product&id_lang=3

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ65/apnJ65-Content.pdf>

الملخضات

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ64/apnJ65.HTM>

دليل الأعداد السابقة - فهرس و ملخضات "

الجزء الأول: من العدد 1 (ربيع 2004) إلى العدد 12 (خريف 2006)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=238&controller=product&id_lang=3

الجزء الثاني: من العدد 25-26 (شتاء - ربيع 2010) إلى العدد 36 (خريف 2012)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=240&controller=product&id_lang=3

الجزء الثالث: من العدد 25-26 (شتاء - ربيع 2010) إلى العدد 36 (خريف 2012)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=240&controller=product&id_lang=3

الجزء الرابع : من العدد 37-38 (شتاء - ربيع 2013) إلى العدد 65 (شتاء 2020)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=241&controller=product&id_lang=3

مقومات سيكولوجية الطفل

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010

www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ27-28/OPapnJ27-28Lecture.pdf

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

نقصد بهذه المقومات مجمل الخصائص والسمات التي أصبحت تتفرد بها سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي والتي ندعو في هذا الدليل إلى اعتمادها كإطار مرجعي أساسي لبيداغوجيا التعليم الأولي المأمولة عندنا في المغرب. وهي بالأساس ست خصائص:

1. الفردانية والفرادة

لقد أضحت سيكولوجية الطفل سيكولوجيا قائمة الذات يستحيل اختزالها في نموذج الراشد أو الحيوان أو في بعد واحد (فطري، نفسي، اجتماعي، معرفي...). فقد وُلِّي عهد الاختزال منذ أن اتضح باللمس أن الطفولة مرحلة نمائية تمتد من الميلاد إلى سن الرابعة عشرة، بحيث يختلف مداها الزمني ومكان ممارسة أنشطتها المتنوعة عن كل من الراشد والحيوان. وهي بهذا المعنى تشكل ظاهرة سيكولوجية فريدة ومتميزة، يحكمها سياق زمني محدد وإطار موضعي معين. فهي ذات سيكولوجية مفردة ومرنة، تتعلم وتفكر وتواجه المشاكل وتحلها منذ سن مبكر في إطار سياقات محددة توطرها علاقات التفاعل المختلفة. إنها ليست لا بالذات السيكولوجية الراشدة ولا بالذات الإستمائية الكونية، بل هي بالتحديد ذاتٌ لها من الاستعدادات والطاقت والكفاءات والاستراتيجيات ما يؤهلها لأن تشكل ظاهرة سيكولوجية قائمة الذات، تتميز بالفردانية والفرادة وتستحق كامل العناية على مستوى البحث والتقصي وكل الرعاية على مستوى التنشئة والتربية والتعليم.

2. التفاعلية والفعالية

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل سيكولوجية الطفل إما في البعد السلوكي-اجتماعي (السلوكية) وإما في البعد الوجداني-العاطفي (التحليلية) وإما في البعد الذاتي-المعرفي (التكوينية)، فإن سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، وإن كانت تتميز بين مستويين: أحدهما إدراكي-معرفي والآخر نفسي-اجتماعي،

بصائر نفسانية: العدد 27 شتاء 2020 (ملحق شهر أبريل)

فهي تقول بالتفاعل والتكامل الديناميين بين هذه الأبعاد كلها وتُقَرُّ بأهمية وصل الجوانب المعرفية بالجوانب الوجدانية لأن فهم سيكولوجية الطفل مشروط أولاً وقبل كل شيء بفهم الأساس الذي يحركها ويوجهها. فهي تعتبر الجانب الوجداني كطاقة لا بد منها لتشغيل الجانب المعرفي وتتنظر إلى سيرورة الاكتساب كعملية دينامية يتفاعل فيها النمو بالتعلم والذات بالموضوع وبالأخر عبر وساطةٍ محددة. ويعني هذا أنه إذا كانت قاعدة الطفل الفطرية تشكل منطلقاً لبناء كفاءاته ومهاراته فإن تجاربه وتعلماته وخبراته الواقعية وعلاقاته مع المحيط والآخر تمثل المحدد الأساس لهذا الانبناء. والحقيقة أن إقرار هذه السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي بهذا النوع من التفاعل الدينامي يصاحبه إقرار آخر يتجلى في فعالية الطفل ومساهمته النشيطة في كل ما يتعلمه ويكتسبه من معارف. فقد صار يمثل العنصر الفعال الذي يتعلم ويفكر ويواجه المشاكل ويحلها منذ سن مبكر. فلديه من القدرات والكفاءات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سنواته الأولى بحيث نجده:

- يدرك الفوارق بين الأشياء في سن جد مبكر؛ إذ يكون على وعي بديمومة الموضوع حتى بعد إخفائه في الشهرين الرابع والخامس. ويُعَدُّ إلى حدود اثنين في نفس السن. ويتهيأ لتقيء مكونات الكون وعناصره منذ الشهر الثالث.

- يتعلم في زمن قياسي عددا كبيرا من الأنشطة والكفاءات والمهارات المرتبطة باللغة والتواصل والتقيء والتفاعل الاجتماعي.

- يشارك في تعلماته بفعالية ونشاط على عكس ما كان يُنْعَثُ به من نعوت وموصفات الذهن الفارغ الذي يتأثر ولا يؤثر (السلوكية) أو الوجدان الكامن الذي ينفعل ولا يفعل (التحليلية) أو النشاط الذاتي الذي يفعل ولا يتفاعل (التكوينية).

Bassaaer Nafssania: N° 27 Winter 2020 (April Supplement)

3. التحول والتغيير

يتعرض الطفل في هذه السيكولوجيا ذات البعد المعرفي إلى تحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الماهر وذلك عبر وسائط التدخل المختلفة وفي مقدمتها وساطة المدرسة. فكل تعلم يفترض معارف سابقة تُبنى على أساسها معارف جديدة، وبالتالي فهو يشكل سيرورة مسترسلة لتحويل المعارف والانتقال بها من مستواها البدائي الساذج إلى مستواها العلمي الخبير. فالراجح أن الطفل وبالنظر إلى أنواع هذه المعارف وطبيعتها كما سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً، عادة ما ينتقل من معارف عامة ساذجة إلى معارف خاصة علمية.

4. البنية والتنظيم

لقد ثبت أن لدى الطفل قدرة مبكرة على بنية المعارف المكتسبة وتنظيمها. فهو يبني انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخراً مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية والتي تتوزع حالياً على ثلاثة ميادين أساسية (Carey، 1985):

- الميدان البيولوجي الذي تتطوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة تتميز بالحياة والموت، بالصحة والمرض، بالطفولة والشيخوخة. فقد اتضح على سبيل المثال أن أطفال الثالثة والرابعة من العمر يدركون أن النباتات مثلها مثل الحيوان تشكل فئة متميزة تنمو وتحيا وتمرض وتموت.

- الميدان الفيزيائي الذي تحتوي فيه نظرية الطفل على مكونات وخاصيات الأشياء الجامدة وتفاعلاتها السببية، حيث يتم التركيز هنا على ظواهر مثل الطاقة والقوة والسرعة والجاذبية وشكل الأرض... الخ.

- الميدان النفسي الاجتماعي الذي تبني فيه نظرية الطفل على معارفه للحالات الذهنية وللتفاعلات الاجتماعية، بحيث يتعلق الأمر هنا بظواهر مثل: الذهن والتفكير والإدراك والنسيان والانفعال والكلام والتواصل ثم العلاقة مع الآخر. فقد تبين من دراسات عديدة أن الطفل يتعرض في حدود سن الرابعة لتغيرات نوعية هامة في المعرفة التي يمتلكها بخصوص الاشتغال الذهني في حد ذاته، بحيث يصبح قادراً على التفريق بين الكيانات الذهنية والكيانات الفيزيقية وعلى تفسير الأنشطة الإنسانية بالإحالة إلى حالات ذهنية كالاقتدات والرغبات والمقاصد.

بصائر نفسانية: العدد 27 شتاء 2020 (ملحق شهر أبريل)

والواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحوّل بفعل التمدّس من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها العلمي المنظم، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من البنية والتنظيم لمعارفه المكتسبة إلى عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1996):

* الطفل عالم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظيم على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي Abstraction reflèchissante كما حددها بياجى Piaget والوصف التمثلي الجديد redescription représentationnelle كما قالت به كارملوف سميث Karmiloff-smith. فهو ينشئ نظرياته التي تساعد على التفسير والتنبؤ والتعميم. إنه بهذا المعنى عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكرة ظواهر السرعة والقوة والجاذبية... الخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وأخيراً سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر.

* الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام. إنه يمتح ويتشبع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتثقيف. فهو يتعلم أنواعاً مختلفة من المعارف وأشكالاً متعددة من المفاهيم إما بطريقة عفوية ساذجة وإما بطريقة منظمة علمية، كما يتجلى ذلك بالخصوص في اللغة والحساب واستراتيجيات التواصل.

الطفل عالم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث عادة ما ينشئ معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما توطئها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة الإعداد.

5. التعددية والتنوع

أصبح الاعتراف بتعدد مسارات النمو المعرفي وأشكاله وبتباين أنماطه وسيروراته وبتنوع آلياته وعملياته من الأمور المؤكدة (Troadee 1999؛ Mounoud 1999؛ Houdé 1996). فإذا كانت مسارات هذا النمو وأشكاله تتراوح بين الارتفاع والالتواء والانخفاض وتخضع للتعددية النمائية بدل الأحادية النمائية الموزعة إلى عدد من المراحل، فإن أنماطه وسيروراته تتراوح بين التباينات الضمنفردية الأفقية والعمودية التي تربط مختلف سيرورات نمو الطفل وميادينها المعرفية بمسارات متعددة بدل ربطها بنفس الإيقاعات أو

Bassaaer Nafssania: N° 27 Winter 2020 (April Supplement)

كالتخطيط والاستدلال وكل ما يرافقهما من إجراءات توقعية واستنباطية واستقرائية وقياسية، ثم استراتيجيات طبيعية ضمنية كالتوجيه والانتباه وتغيير تمثل الوضعية.

- صنف مضطرب يرتبط بالفشل الناجم عن خلل في النمو كما يتجلى ذلك في التأخر الذهني. وتوجد لدى الطفل الذي يعاني من مثل هذا الخلل، وبالخصوص إذا كان خلا خفيفا أو متوسطا (التأخير الذهني مثلا)، ليونة في قدراته المعرفية وقابلية لتعلم الاستراتيجيات الملائمة لتجاوز مثل هذه الصعوبات. فقد أصبح من المسلم به أن كثيرا من المتعلمين الذين هم في وضعية تعثر دراسي يعانون في الواقع من نقص واضح في مراقبة اشتغالهم المعرفي وتضيقه. ويعني هذا أن سبب فشل هؤلاء يرتبط بالعجز في الاشتغال وليس بالنقص في القدرة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تعليم الطفل صاحب الصعوبات في النمو والتعلم، الاستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإثراء أدائه عبر توعيته بأهمية تعلم هذه الاستراتيجيات وإيجابيات استعمالها في حالات الفشل الذي يعود في الغالب إلى المجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب (أحرشواو، 2005: 156-165).

المراحل النمائية، وبين التباينات البيفردية المحكومة بالسياقات الاجتماعية والتغيرات الثقافية ذات التأثير الوزن في سيرورات الطفل المعرفية واستراتيجيات اشتغاله الذهني، في حين أن آلياته وعملياته لم تعد تتوقف من حيث وظيفتها عند حدود إغناء المعارف السابقة بأخرى جديدة، بل أضحت تهتم بمظاهر تراجع هذه المعارف وبقورها.

6. المواجهة والقابلية للتربية

إذا كان الطفل يتعلم باستمرار ويُبْنِي ما يكتسبه من معارف بانتظام، فإنه نادرا ما يبقى بعيدا عن مواجهة صعوبات في الاكتساب والتعلم ومشاكل في النمو والتكيف. فقد صار من المؤكد أنه لا يكفي أن يتمتع الطفل بقدرات ذهنية عالية وبكفاءات معرفية بارزة لكي يتوفق في تحقيق كل المهام بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لهذه القدرات والكفاءات في شتى مجالات الحياة. والواقع أن المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطفل، وإن كانت متنوعة جدا فهي تتحدد في صنفين:

- صنف عادي يرتبط بالفشل في التعلم أو غيره من الأنشطة. وهنا نجد الطفل يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات من تلقاء ذاته ليتجاوز مثل هذه الصعوبات وفي مقدمتها استراتيجيات فكرية صريحة

المعجم " النفساني " في العلوم والطب

معجم مشترك من انجاز نخبة من أطباء و علماء النفس العرب

الإصدار العربي

إشراف: محمد الستار إبراهيم (مصر) - محمد الرحمان إبراهيم (سوريا) - أحمد جمال التركي (تونس)

مراجعة: يوسف لطيفة (سوريا) - عبد الله الطارقي (السعودية) - حُرَيْمة علاق (الجزائر)

رابط شراء المعجم - نسخة إلكترونية (يتم إرسال رابط التحميل مباشرة بعد الشراء)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=246&controller=product&id_lang=3

رابط تحميل مصطلحات الحرفه الاول (مجاني)

<http://www.arabpsynet.com/Annafssany/AnnafssanyDictElectFree.Ar.pdf>

الإصدار الإنجليزي

إشراف: أحمد عكاشة (مصر) - مالك بدرى (السودان) - أحمد جمال التركي (تونس)

مراجعة: وليد سرمان (الأردن) - فارس كمال النظمي (العراق)

رابط شراء المعجم - نسخة إلكترونية (يتم إرسال رابط التحميل مباشرة بعد الشراء)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=247&controller=product&id_lang=3

رابط تحميل مصطلحات الحرفه الاول (مجاني)

<http://www.arabpsynet.com/Annafssany/AnnafssanyDictElectFree.Eng.pdf>

خصائص سيكولوجية الإكتساب

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيفه و خريفه 2010
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ27-28/OPapnJ27-28Lecture.pdf

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

2. سيروية الإكتساب كنظام من المعارف المتفاعلة

إذا كانت سيكولوجيا الإكتساب المتبناه في هذا الإطار تتخذ من المعارف ذات المحتويات والأشكال والمميزات المحددة، النتيجة الطبيعية لسيروية كل اكتساب، فإن أنواع هذه المعارف وأشكالها ومظاهر اكتسابها تتمظهر على النحو الآتي:

1.2. من حيث أنواع المعارف

الثابت أن أنواع المعارف التي يكتسبها الطفل منذ سن مبكر، وإن كانت تتدرج من حيث ظهورها واكتسابها وانتقالها مما هو محسوس خاص عملي إجرائي إلى ما هو مجرد عام مفهومي تصريحي، فإنها تتكامل وتتفاعل فيما بينها سواء على مستوى الانبناء والنمو أو على مستوى التطور والتعلم أو على مستوى الانتقال والتحول من حالة إلى أخرى. وتماشيا مع المقاربة المعرفية الوظيفية فإن المعارف التي يكتسبها الطفل والضرورية لجميع أنشطته الذهنية من تفكير وتعلم وحل المشاكل تتحدد في ثلاثة أنواع هي (أحرشواو، الزاهير، 2000: 27-31):

- **العمليات الذهنية** التي هي عبارة عن عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهام محددة. إنها أفعال ملموسة استدمجها الفرد داخليا وأصبحت ذات طبيعة تمثيلية يوظفها في الميادين المختلفة.

- **المفاهيم** التي هي عبارة عن كيانات ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى، تتعلق بالأشياء والأحداث والأفعال والعلاقات وتأخذ شكل خطاطات أو فئات أو نظريات.

- **الأنظمة الرمزية** التي تشكل أدوات ضرورية للمعرفة وخاصة على مستوى صياغتها وصورنتها وتبليغها للآخر. فهي إنتاج ثقافي-اجتماعي يتوزع إلى عدة أنماط وفي مقدمتها الرموز الصوتية والحركية والخطية، بحيث تشكل الرموز اللغوية والرياضية في شكلها المكتوب أهمها وظيفية وأكثرها فائدة.

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل الإكتساب إما في التعلم كسيروية خارجية Processus exogène ترتبط بمحيط الفرد وظروفه الاجتماعية (السلوكية بصفة خاصة)، وإما في النمو كسيروية داخلية processus endogène ترتبط بذات الفرد وإمكانياته البيوسيكولوجية (بياجي وتشومسكي ثم فيجوتسكي إلى حد ما)، فإن السيكولوجيا المعاصرة ذات التوجه المعرفي ترى في النمو والتعلم السيرويتين اللتين تتكاملان وتتوحدان في إطار ما يسمى بسيكولوجيا الإكتساب. وإذا كان يقصد بسيروية الإكتساب أشكال التغيرات وصيغ التحولات التي يخضع لها النشاط الذهني للمتعلم عبر عمليتي النمو والتعلم، وبنتيجة الإكتساب حصيلة المعارف الناجمة عن سيروية الإكتساب في حد ذاتها، فإن إحدى الكيفيات الأساسية لتوضيح طبيعة هذه السيروية تتلخص في التركيز على الخصائص الثلاث التالية (أحرشواو؛ الزاهير، 2000: 20-23):

1. سيروية الإكتساب كنشاط ذهني

على أساس أن كل سيروية إكتساب تشكل نشاطا ذهنيا وكل نشاط ذهني هو عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات وكل نظام لمعالجة المعلومات هو عبارة عن تشغيل للمعارف وتحريك للرموز، فإن هذه السيروية عادة ما تحكمها مجموعة من المحددات أهمها:

- الاستناد إلى عمليات الفهم والتذكر والاستنباط.
- الجمع بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.
- الأخذ بسيروية التفاعل بين المتعلم والمحيط.
- كل إكتساب لا يشكل سيروية مستقلة بل هو نتيجة للنشاط الذهني الذي يمثل النظام المسؤول عن بناء التمثلات وإنتاج المعارف.
- كل إكتساب عبارة عن سيروية ذهنية داخلية مراقبة ذاتيا من لدن المتعلم نفسه، بحيث يشارك بنشاط وحيوية في كل ما يكتسبه من معارف وكفاءات.

محدد) بل في تعلم التعلم (أي في تعلم معارف عامة)؛ وبالتالي يصبح التعلم سيرورة لتحويل فكر المتعلم من فكر مَعِيَشٍ مُنْعَرَسٍ في السياق الطبيعي إلى فكر مجرد يَغْفُلُ ذاته ولغته بمعزل عن أي سياق.

3. سيرورة الاكتساب لتحويل للمعارف

على أساس أن هذه السيرورة تتوقف في المنظور المعرفي على أنشطة المتعلم الذهنية وعلى معارفه المحفزة أثناء التعلم وتقتضئ بالأساس تدخل المعارف السابقة والجديدة على حد سواء، فإنها تشكل سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها وتعديلها في جوانب كثيرة تشمل طريقة إدراك المعلومات وترميزها وتخزينها ثم تمثالات المتعلم للوضعيات المختلفة وإجراءات الحل باعتماد استراتيجيات جديدة للكشف والتدخل والمراقبة والتنفيذ. وبكلمة واحدة إنها عبارة عن تحويل للمعارف عبر سيورتين أساسيتين.

الأولى نمائية تتعلق بما يكتسبه الطفل، حيث تهتم بظهور المعارف وتطورها وبالاكتسابات الطويلة المعقدة (اللغة والرياضيات مثلا)، وترتكز على السن كمتغير أساسي لتحويل المعارف وترتبط باكتساب القدرات العامة كالذكاء.

الثانية تَعْلَمِيَّة تتعلق بكيف يكتسب الطفل المعرفة، بحيث تهتم بتحويل المعارف وتغييرها وبالاكتسابات الجزئية القصيرة، وترتكز على التمدس كمتغير أساسي لتحويل المعارف وترتبط باكتساب القدرات الخاصة كالمهارات.

إذن، فيسيرورة الاكتساب بهذا المعنى هي سيرورة لتحويل المعارف وتغييرها عبر أنشطة التمدس والتكوين، حيث يتم الانتقال بهذه المعارف من مستواها الأولي العفوي الساذج إلى مستواها العلمي المنظم الماهر. فقد صار من المؤكد أن الدور الجديد للمدرسة يكمن في تحقيق هذا الانتقال بمعارف المتعلم من شكلها الطبيعي السياقي إلى شكلها العلمي المجرد. فالطفل لا يأتي إلى هذه المؤسسة صفحة بيضاء وخاوي الوفاض، بل يجيء إليها وهو محمل برصيد معين من المعارف الأولية المتنوعة. إنه يأتي إليها وهو مزود بمجموعة من النظريات الساذجة التي تتحول بفعل التمدس إلى نظريات علمية أكثر بَنِيَّةً وتنظيما.

**مقتطفات من كتاب الطفل بين الأسرة و المدرسة

اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية 2010

والحقيقة أن هذه الأنواع الثلاثة من المعارف تشكل وحدات معرفية مترابطة ومتكاملة فيما بينهما، تنمو وتتطور وتتحوّل كنظام معرفي متناسق عبر جميع مسارات نمو الطفل وتعلماته.

2.2. من حيث أشكال المعارف

بالاستناد إلى أنواع المعارف السابقة الذكر، يمكن التمييز داخلها

بين شكلين رئيسيين:

- فمن جهة هناك المعارف الطبيعية العفوية الساذجة المرتبطة

بالسياق الواقعي.

- ومن جهة أخرى توجد المعارف الممأسسة المنظمة العلمية

المرتبطة بالسياق المدرسي.

والواقع أن شكل المعرفة هو الذي تركّز عليه المدرسة بصفة عامة في القيام بدورها التحويلي؛ بحيث إن مختلف أنواع المعارف: الخاصة والعامة (Glazer، 1986)، المحسوسة والمجردة (Piaget، 1974) العملية والمفهومية (Mounoud، 1994)، الإجرائية والتصريحية (Anderson، 1976)، تتواجد عند الأطفال منذ سن مبكر قبل ولوج المدرسة الابتدائية. فهي التي تتمظهر من حيث محتوياتها في ميادين معرفية متنوعة تبدأ بالمعرفة اللغوية وتنتهي بالمعرفة السيكلوجية مروراً بالمعارف الرياضية والفنية والتواصلية والميكانيكية وغيرها.

3.2. من حيث استراتيجيات الاكتساب

المؤكد أن الاكتساب واستراتيجياته لا تحكمه فقط المعارف الخاصة بميدان معين (التعلم) ولا معارف المتعلم العامة (النمو) وقدراته الذهنية فحسب ومظاهر الانتقال والتحول من الأولى إلى الثانية أو العكس، بل إن المعارف والمطامعارف وآلياتها في المراقبة والتضبيب تلعب دوراً هاماً في هذا المضمار. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفاءات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق التعلم وحل المشاكل بسهولة وفعالية، بل المفروض أن يتوفّر أيضاً في التوظيف الجيد والمفيد لهذه الكفاءات والقدرات في شتى المجالات والميادين وبالخصوص تلك التي ترتبط بالحياة المدرسية.

لهذا، على المدرسة حتى في مستوى تعليمها الأولي أن تدرك أهمية هذه الأنواع من المعارف وعلاقتها التكاملية في سيرورة الاكتساب؛ بحيث لا يتعلق الأمر بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد بقدر ما يهتم أيضاً بتعليم قواعد عامة للتفكير واستراتيجيات لاكتساب المعارف واستعمالها. ويعني هذا أن مهمة المتعلم لا تتحدد فحسب في التعلم (أي في تعلم معارف خاصة بمجال

المجتمع المدني العربي ورهانات التنمية المستدامة

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 27-28 - صيف و خريف 2010
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ27-28/OPapnJ27-28Ahrachaou1.pdf

أ.د. الغالي أحرشاو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

تمهيد

الراجح أن بناء المواطن المدني المتحضر، المتشبه بالثوابت الوطنية والقيم الحضارية المنفتحة، المعتز بهويته وانتمائه، المدرك لحقوقه وواجباته، أضحي يمثل أحد الرهانات التنموية المطروحة بقوة وإلحاح على معظم المجتمعات المعاصرة. فبعد أن كان تحقيق هذا الرهان متوقفا بالأساس على مؤسسات الأسرة والمدرسة والإعلام والقطاعات الحكومية الوصية، أصبح اليوم يعتمد على جمعيات المجتمع المدني، بحيث صار دور هذه الأخيرة حاسما وأساسيا في تنمية السلوك المدني وترسيخ أساليب ممارسته كثقافة يومية تحكمها قيم الديمقراطية الحقيقية والمواطنة الفعلية.

إذن إذا كان دور المجتمع المدني في تحقيق بعض مظاهر التنمية المستدامة، أضحي من الأمور البديهية لدى أغلب المجتمعات المتقدمة ذات التقاليد الديمقراطية العريقة والإمكانيات المادية الهائلة، فالأكيد أن هذا الدور يمثل بالنسبة لنا نحن العرب مطلباً استعجالياً وضرورياً وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

*** تجذّر ثقافة العمل الجماعي التطوعي القائم على التكافل والتضامن والتشارك في تاريخنا العربي المشترك.** فرغم اتجاهه نحو الاندثار في المدن العربية، إلا أن هذا الإرث الثقافي ما يزال يحظى بالممارسة المنتظمة في الأرياف والقرى وفي بعض المناسبات والمواسم (الحرث والحصاد، الأفراح والأعراس، الحج...)، (المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، 2007)، وفي ملتقيات شيوخ وأعيان القبائل والعشائر، وفي دروس وخطب فقهاء الدين وأئمة المساجد ثم في ممارسات وخدمات نقابات الأشراف والطرق الصوفية ومساهمات التنظيمات المهنية والحرفية والتجارية.

*** التحديات العالمية الكبرى التي أصبحت تفرض نفسها على الساحة العربية،** وفي مقدمتها ثقافة العولمة بمتغيراتها وتداعياتها السلبية والإيجابية، برهاناتها وإكراهاتها الحاضرة والمستقبلية، ومجتمع الإعلام والمعرفة بمقوماته التكنولوجية ومستلزماته التنموية، ثم ثقافة التطرف والإرهاب بمعتقداتها الأصولية وسلوكياتها التدميرية.

*** احتضان المنتظم الدولي، من خلال عدد من الوثائق والتقارير التي أصدرها منذ 1972 إلى الآن، للمجتمع المدني ودوره في خدمة التنمية المستدامة، وبالتالي مطالبة كافة دوله الأعضاء بدعم هذا الدور وتفعيله على أرض الواقع من خلال إشراك الجمعيات المدنية في تصميم الأنشطة والبرامج وتنفيذها ونشر نتائجها وخاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بتحسين جودة الحياة وحماية البيئة وتعزيز حقوق الإنسان وبناء مجتمع العدل والمساواة والرفاه الاجتماعي. ونقصد بالخصوص الوثائق والتقارير التالية:**

- بروز حركة التربية البيئية بعد مؤتمر ستكهولم حول البيئة (1972).
- وثيقة الأهداف الإنمائية للألفية (MDGs) الصادرة عام 2000 والتي تراهن على تحقيق ثمانية أهداف للتنمية في حدود سنة 2015.
- عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995-2004).
- التقرير العربي حول التنمية المستدامة، القاهرة (2001).
- عشرية الأمم المتحدة للنهوض بثقافة السلم والاعنف تجاه أطفال العالم (2001-2010).

- إعلان عقد محو الأمية في حدود 2012.

- عقد التعليم من أجل التربية المستدامة (2005-2014).

*** التحديات الداخلية التي تكشف عن مظاهر إخفاق وفشل السياسات العربية في مجال تكوين العنصر البشري وتنمية قدراته ومهاراته على السلوك المدني تجاه نفسه وتجاه الآخر والطبيعة والبيئة. وهي مظاهر تعبر عنها وقائع كثيرة أهمها:**

- **استفحال الأمية والجهل؛** إذ ما يزال 70 مليون من الساكنة العربية ممن تتجاوز أعمارهم 10 سنوات يعانون من الأمية الهجائية التي تمثل فيها أمية النساء نسبة الثلثين.

- **اتساع رقعة الفقر** الذي يقدر حاليا بأكثر من 100 مليون نسمة، بحيث أن أغلب الشرائح العربية التي تعاني من هذا المشكل تفضل عدم الانخراط في مؤسسات المجتمع المدني لأن كل ما يهمها هو البحث عن لقمة العيش وبعيدا عن أي تفكير في الاستفادة من أنشطة وبرامج هذه المؤسسات.

- **تزايد معدل البطالة،** بحيث يوجد حاليا في وضعية البطالة المزمنة أكثر من 4 ملايين مجاز وأكثر من 200 ألف من حملة الماستر والدكتوراه.

- **محدودية نسبة الالتحاق بالتعليم الأولي** وفشل 20% من تلاميذ الابتدائي، مع تواجد أكثر من 10 ملايين طفل في السن القانوني للتمدرس خارج المدرسة.

- **تواضع ومحدودية هامش الحريات والعدالة الاجتماعية والديمقراطية الحقيقية والحكمة الرشيدة**

تبعاً لهذه الاعتبارات التي قصدنا من استحضارها التدليل على الطابع الاستعجالي والضروري لإشراك جمعيات المجتمع المدني العربي في تحقيق بعض رهانات التنمية المستدامة، سنوزع مضامين هذه المقالة، التي اخترنا لها عنوان " المجتمع المدني العربي ورهانات التنمية المستدامة"، على ثلاثة محاور أساسية نفترض فيها إمكانية التشخيص الدقيق لواقع هذا المجتمع في علاقته بالتنمية المستدامة، وبالتالي الإجابة على الأسئلة المركزية التالية: ما هي مقومات المجتمع المدني العربي وإنجازاته في مجال التنمية المستدامة؟ وما هي أبرز المعوقات والتحديات التي تواجه برامجه ومشاريعه؟ ثم إلى أي حد يمكن صياغة حلول وبدائل لتجديد آفاقه وتطوير توجهاته المستقبلية؟.

إلا أنه وقبل الخوض في استحضار تفاصيل كل محور من هذه المحاور الثلاثة، يستحسن بنا التعريف أولاً بمفهوم المجتمع المدني والتنمية المستدامة:

فبخصوص مفهوم المجتمع المدني، يمكن الإقرار بأنه ورغم تعدد وتنوع مدلولاته فهو يتحدد حسب ما نص عليه الكتاب الأبيض للحكومة في الاتحاد الأوروبي في مجموعة التنظيمات غير الحكومية، النقابية والعمالية والمهنية والخيرية والثقافية والحقوقية التي تدافع، وباستقلال عن سلطة الدولة، على مصالح الناس وصون حقوقهم ونشر ثقافة التسامح والاختلاف والتنمية المستدامة من خلال تأهيل الفرد وتحديث المجتمع والحفاظ على سلامة البيئة (Livre blanc، 2003).

أما فيما يتعلق بمفهوم التنمية المستدامة الذي ظهر خلال الثمانينيات من القرن العشرين استجابة لضرورة الوعي بمراعاة التوازن بين النمو الاقتصادي والاجتماعي وبين الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية، فيقصد به التنمية التي تلبى حاجات الحاضر دون إفلال أو المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تحقيق رغباتها وتلبية حاجاتها (Notre avenir à tous، 1987).

آثارها جليلة في حياة المواطن العربي (الإعلان العربي عن التنمية المستدامة). فالواضح أن هذه الجمعيات التي عرفت منذ أواسط الثمانينيات من القرن الماضي طفرة هائلة وتحولات عميقة في أعدادها وفي أنشطتها وبرامجها، قد أصبحت تحظى برضا وتشجيع بعض الحكومات العربية وبالخصوص تلك التي تتخذ من الديمقراطية نهجها في الحكم ومن حركية المجتمع المدني أسلوبها في التنمية. فعملاً بالمبدأ الحقوقي القائل إن التنمية حق من حقوق الإنسان، يجب العمل على إقراره وتوظيفه لكل ما يخدم كرامة هذا الأخير وإنسانيته وحرية

أولاً: المقومات والإنجازات الأساسية

الواقع أنه ورغم صعوبة التكهن بواقع الجمعيات المدنية العربية وبحجم مساهماتها في سيرورة التنمية الشاملة وذلك بفعل الغياب شبه التام لإحصائيات دقيقة حول طبيعة أنشطتها ورقم معاملاتها ونوعية نتائجها، فمن المؤكد أن هذه التنظيمات غير الحكومية، قد حققت بعض الإنجازات التنموية وأثبتت بشهادة وزراء الاقتصاد والتخطيط العرب أنفسهم حيوية وديناميكية هائلة في مجالات وقطاعات تنموية شملت بالخصوص النواحي الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وبدت

2. المروحة بين الانتقائية والاختزالية في اختيار المشاريع

وإنجازها

بحيث أن المتأمل للمشهد الجمعي العربي سيلاحظ أن أغلبية هذه المشاريع عادة ما تستهدف إما قضايا المرأة وإما مشاكل الطفولة. ورغم إدراكنا لحقيقة أن فئة النساء والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتدرج ضمن الفئات الأكثر تضررا من بعض الأوضاع المتأزمة التي تعيشها البلاد العربية، إلا أننا في المقابل مقتنعون بأن الانخراط في سيرورة التنمية المستدامة يجب أن يستند إلى استراتيجية واضحة تراهن على مضاعفة أعداد الجمعيات المدنية المتدخلة وتنوع أنشطتها وبرامجها لتشمل جميع الفئات والظواهر، وما أكثرها، التي تتطلب التدخل والمساعدة، بما في ذلك مشاكل الفقر والجهل والامية والفساد والتهميش والعنف والتلوث.

3. التخطب في متهات ودوائر من المشاكل والصعوبات التي

تحكم على مشاريعها وبرامجها بالتعثر وعلى جهودها ووعودها باليأس وعلى توجهاتها وآفاقها بالانسداد.

فالأكد أن معظم هذه الجمعيات ما تزال وبدرجات متفاوتة نسبيا تعاني من قصور واضح في ممارسة مبادئ وتعاليم الإدارة الرشيدة والديمقراطية الحقيقية والمواطنة الفعلية كسلوكات وتصرفات على أرض الواقع. فأغلب هذه الجمعيات تنقثر إلى تكريس الديمقراطية كمبدأ في تنظيم علاقاتها الداخلية وفي تدبير أعمالها وأنشطتها وفي تنفيذ مشاريعها وبرامجها وفي تقييم نتائجها وإنجازاتها، وبالخصوص في مجال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع في إطار من الشفافية والنزاهة والاستحقاق والكرامة. فعمل هذه الجمعيات وأدائها ما يزال هشا، تحكمه من جهة عقلية الانتقائية التي تتبعها بعض الدول العربية في دعمها وتمويلها، ومن جهة أخرى سمات التبعية للدعم المالي الأجنبي، فضلا عن النزعة التسلطية لمسيريها والمحدودية المهنية لأطرها العاملة (فاطمة واياو، 2006).

ثانياً: المعوقات والتحديات البارزة

أكد أن فشل السياسات الحكومية العربية في مجال التنمية الاجتماعية والتغيرات العالمية العلمية التكنولوجية ثم حقوق الإنسان والحكامة الجيدة، كلها عوامل موضوعية كانت وراء ظهور المنظمات المدنية التي ستساهم بموجب الإملات الداخلية والخارجية في إنجاز مشاريع تنموية، قوامها تحقيق العدالة الاجتماعية وتثبيت الحقوق

وبيئته، أصبحت فئة قليلة من هذه الجمعيات تتخذ في الوقت الحاضر شكل مقاولات تطوعية يحركها هاجس التنمية وروح المبادرة والاستثمار في كثير من ميادين العمل الاجتماعي التي كانت بالأمس القريب حكرا على الدولة. فهذا السبب لم تعد هذه الأخيرة تتردد في التعاقد مع هذه المؤسسات كطرف فاعل يستوجب التشجيع بالمال والخبرة والتأطير من أجل المساهمة في تحقيق بعض الرهانات المرتبطة بالخصوص بمحاربة الفقر والامية والفساد والعنف وبصون كرامة الإنسان وحقوقه وحرية و بحماية البيئة وسلامتها والطفولة والشباب وإدماج المرأة... إلخ.

إلا أنه ورغم ضخامة الجهود التي بذلتها أغلب هذه الجمعيات في المجالات السابقة الذكر، فمن المؤكد أن الإجماع حول تواضع حصيلة إنجازاتها ومحدودية نتائجها التنموية أمر حاصل وبامتياز؛ إذ يقر به كافة المهتمين بالسلوك المدني، ساسة كانوا أم أصحاب قرار أم نشطاء حقوقيين أم خبراء اقتصاديين أم أشخاص بسطاء. فالكل يدرك أن عمل هذه الجمعيات ورغم أهميته وضرورته الاستعجالية ما يزال متواضعا في أنشطته وبرامجه، محدودا في مردوديته ونتائجه، ومتذبذبا في مساراته وتوجهاته. وهذه مسألة يمكن الاستشهاد عليها بالوقائع الثلاث التالية:

1. التذبذب بين نظامين متعارضين للعمل الاجتماعي المدني:

واحد تقليدي يراهن على ثقافة التكافل التي تتخذ طابع الإحسان والصدقة، متجاهلة بذلك اعتبار التنمية كحق من حقوق الإنسان تستلزم سن سياسة العدالة الاجتماعية بدل اعتماد أسلوب التضامن العاطفي للأثرياء مع الفقراء، للأقوياء مع الضعفاء، للمثقفين مع الأميين، وكأن الفقر والإقصاء والامية قدر محتوم. والآخر عصري يراهن على ثقافة المشاركة المواطنة كأسلوب ناجح لتحقيق العدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية والتنمية الحقيقية باعتبارها حقوق مقدسة يجب صونها وتجسيدها على أرض الواقع. ويعني هذا أن تحقيق هذه التنمية كحق من الحقوق المنصوص عليها في المواثيق الدولية مشروط أولا وقبل كل شيء بمدى مصداقية المؤسسات المدنية المقصودة وخاصة على مستوى نزاهة أطرها ومسيرتها ونجاحة أنشطتها وبرامجها ثم صرامة وشفافية أساليبها في التنفيذ والتقييم بعيدا عن منطق الإحسان والصدقة ووصفات الأقراص المسكنة لأوجاع وأزمات التخلف الاجتماعي الذي تتخطب فيه شرائح وفئات واسعة من المجتمع العربي (فاطمة واياو، 2006).

* **الرضوخ والامتثال للسياسة المدنية التي تملئها إما المنظمات الدولية وإما الحكومات الوطنية وإما الضغوط الاجتماعية والتي غالبا ما تؤدي إلى نتائج تنمية ضعيفة ومحدودة التأثير على الفئات المستهدفة، رغم ضخامة الميزانيات المخصصة لها.**

* **اعتماد سياسة التمييز والمفاضلة بين الظواهر والمشاكل الواجبة الاستهداف بالتدخل والعمل المدني، بحيث يتم التركيز في الغالب على قضايا المرأة والطفولة على حساب ظواهر أخرى لاتقل أهمية عنها كالفقر والأمية والتهميش وحقوق * غياب الإدارة الرشيدة والتدبير الممنهج والتسيير الديمقراطي الشفاف. فنادرا ما نجد هذه الجمعيات تتصرف كمقاولات حديثة، تحكمها قواعد تنظيمية وهيكلية واضحة وتسيرها أطر ذات كفاءة مهنية عالية ومصداقية شخصية كبيرة. فهي غالبا ما تعتمد سياسة التخبط والفوضى التي توّجّها مزاجية شخص أو أشخاص معدودين، يلهثون وراء تحقيق أهداف شخصية رخيصة ومصالح مادية ضيقة عادة ما تعبر عنها تقاريرهم الكاذبة عن أنشطة وهمية وإنجازات تنمية تمويهية ويتواطؤ مع مراقبين وخبراء محليين ودوليين في كثير من الأحيان. الإنسان والبيئة.**

* **تسييس عمل جمعيات المجتمع المدني واستعمالها كتنظيمات وآليات تخدم مصالح فئة معينة أو حزب بعينه أو حركة سياسية محددة، إلى الحد الذي أصبحت معه مشاريعها وأنشطتها عبارة عن تطوعات ومطامح جد ضيقة، تحكمها من جهة بعض النزعات الشخصية والذاتية المحدودة الأفق، وتؤطرها من جهة ثانية بعض النزعات السياسية الرخيصة، وتوجهها من جهة ثالثة وأخيرة بعض المصالح المادية والنفعية البخسة والتي عادة ما تؤدي إلى تقويض ركائز ودعائم استمرارها كفعل تطوعي صاف ونزيه.**

ثالثا: البدائل والأفاق المستقبلية

بعد التركيز في المحورين السابقين على تقديم مقارنة تقييمية لواقع المجتمع المدني العربي المعاصر وذلك من خلال استحضار أهم مقوماته وإنجازاته واستنتاج أبرز معوقاته وتحدياته، سنعمل في هذا المحور الأخير على التنبيه إلى مدى إمكانية إعادة صياغة واقع هذا المجتمع في علاقته بالتنمية المستدامة على أسس وأهداف وتوجهات جديدة نجمل أهمها في الرهانات الثلاثة التالية:

الإنسانية ومحاربة ظواهر الفقر والأمية والبطالة والفساد. وكما سبق التنصيص على ذلك، فرغم بعض النتائج الإيجابية التي حققتها في نطاق التخفيف من حدة تلك الظواهر، فالملاحظ أن هذه الجمعيات ما تزال سجينه جملة من المعوقات والتحديات التي تكبلها وتشدها إلى الوراء وتحد بالتالي من فعاليتها في بناء الإنسان المأمول القادر على مواجهة الأخطار والتحديات، وفي مقدمتها القيود الثلاثة التالية:

1. ازدواجية المجتمع المدني العربي الذي يشكل حلبة تتصارع وتتعايش داخلها عقليتان مختلفتان:

واحدة تقليدية تراهن على ثقافة التكافل التي تتخذ طابع الإحسان والصدقة والعمل الخيري. والأخرى عصرية تراهن على ثقافة التدخل والمشاركة المواطنة كأسلوب ناجح لتحقيق العدالة الاجتماعية. وبذلك يبقى التحدي الذي يواجه هذه الجمعيات هو كيفية النجاح في بلورة خطة ملائمة للعمل المدني الذي يؤلف بين هاتين العقليتين.

2. هشاشة وجمود التنظيمات المدنية العربية وغربتها عن أي تخطيط تنموي ناجح.

فضلا عن تخطيطها داخل بنية مجتمعية توجهها سلطة المبادئ والأسس المحافظة وتسيرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة، فإن السياسة التي توّطرها والأهداف التي تحركها والثقافة التي تنتشر من خلالها، كلها عوامل تقف وراء هشاشتها وجمودها ومحدودية نتائجها وخاصة في مجال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع.

3. الافتقار إلى رؤية مدنية دقيقة تنبني عليها خطة تنمية واضحة المبادئ والأهداف ومضمونة النتائج والإنجازات.

فالمؤكد أن التباين بين هذه الرؤية إن وجدت وبين الخطة التنموية المأمولة هويتين واضح وصارخ تقف وراءه عوامل كثيرة أهمها (الغالي أحرشواو، 2006):

* **غياب الرؤية الاستراتيجية** التي تلائم بين فلسفة العمل المدني وسياسة التخطيط التنموي للدولة، وبالتالي تواضع العائد التنموي لهذا العمل الذي يبدو أن أغلب الجمعيات التي تمارسه حاليا بعيدة كل البعد عن استيعاب مفهوم التنمية المستدامة واعتماده كمنهج للتحديث والتطوير. وخير دليل على ذلك هزالة النتائج المحققة حتى الآن سواء في مجال محاربة الفقر والأمية والبطالة والفساد أو في مجال إدماج المرأة و حماية الطفولة والبيئة وحقوق الإنسان...إلخ.

3. العمل بالفلسفة المدنية المبنية على دعم الدولة وإرادتها السياسية في تشجيع العمل الجماعي وتعزيز مبادراته وأنشطته ومشاريعه عبر إبرام اتفاقيات وشراكات تصب كلها في اتجاه خدمة التنمية المستدامة. ولكن دون أن يعني ذلك تفويض معضلات المجتمع ومصير مشاكله للجمعيات المدنية التي لا يمكنها أن تقوم مقام الدولة مهما بلغت أنشطتها وإنجازاتها من القوة والضخامة والمتانة. فإذا كان من واجب هذه الجمعيات المساهمة في الحد من مظاهر الفقر والأمية والبطالة والتهميش والعنف والفساد والرشوة، فمن مسؤولية الدولة العمل على استئصال أسباب استفحال هذه الآفات عبر تكريس قيم ومبادئ الديمقراطية الحقيقية والمواطنة الفعلية والحكمة الجيدة.

المراجع

- المبادرة الوطنية للتنمية البشرية (2007). يوم دراسي، ولاية جهة فاس-بولمان: الثلاثاء 10 أبريل (غير منشور).
- الغالي أحرشاو (2006). السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية، شؤون عربية، العدد: 127، ص-ص: 140-158
- الإعلان العربي عن التنمية المستدامة (2001)، القاهرة، 24 أكتوبر.
- فاطمة واياو (2006). الحوار المتمدن، العدد 1517.
- جاسم المصير (2005). التنمية الثقافية أهم شرط لبناء المجتمع المدني في كردستان العراق، الحوار المتمدن، العدد 1144.
- Le livre blanc de la gouvernance de l'union européenne (2003).
- « Notre avenir à tous » Assemblée nationale des nations unis, (dit Rapport Brundtland). (1987).

1. بلورة فلسفة جديدة للعمل المدني العربي قوامها تأسيس نظرنا إلى تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع واستغلال الطبيعة على مفاهيم وتصورات جديدة. بمعنى الفلسفة التي يوجهها منطق التغيرات المحلية والتحوليات العالمية بمستجداتها العلمية والتكنولوجية المذهلة، ويؤطرها هاجس الحسم في كثير من التحديات والرهانات الضرورية لكل عمل مدني ناجح على المستوى التنموي، وفي مقدمتها تحديات ورهانات خدمة العدالة الاجتماعية والتنمية البشرية والكرامة الإنسانية والسلامة البيئية بعيدا عن مظاهر الفقر والأمية والتهميش والعنف.

2. اعتماد رؤية مدنية هادفة تؤطرها خطة دقيقة المنطلقات والغايات، وتوجهها أهداف تنموية واضحة، وتحكمها معرفة عميقة بواقع الإنسان العربي ومشاكله المتنوعة. بمعنى الرؤية القائمة من جهة على أسس ومعايير السلوك المدني بأخلاقيات وقيمه ومقوماته المختلفة، والمتشعبة من جهة أخرى بروح المواطنة الحقبة والحكمة الجيدة والديمقراطية الفعلية، بعيدا عن منطق القضاء والقدر، والعطف والإحسان، ثم التطفل والتسلط. فالرؤية المطلوبة يجب أن تقوم على أسس علمية وتدبير موضوعية من أهدافها الأساسية العمل أولا على ربح رهان سد منابع التخلف والفقر والأمية والبطالة والتهميش والفساد بتكريس ثقافة العدالة الاجتماعية التي تمثل الأرضية الخصبة لكل سلوك مدني متحضر. والتوجه ثانيا إلى توفير ظروف وشروط العمل المدني المرغوب من خلال تجديد وظيفة الجمعية لتأخذ صبغة المقالة المنظمة ذات الفضاء الرحب للتغيير المسترسل بدل الإصلاح الوقتي العابر، للتربية والتوعية بدل الاستغلال والتهريج، ولزرع ثقافة التسامح والتعايش والحوار والتنوع والمساواة وقيم الديمقراطية والمواطنة والحدائق والعدالة الاجتماعية والحقوقية. بمعنى الجمعية المندمجة في محيطها، الخادمة لبيئتها وبالتالي القادرة على ربح معركة التنمية ورهان تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع.

سلسلة الكتاب العربي "وفي أنفسكم"

نحو لياقة نفسانية أفضل لحياة طيبة

سلسلة "انفسكم" على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=17&controller=category&id_lang=3

سلسلة "انفسكم" على شبكة علوم النفس العربية

<http://www.arabpsynet.com/apneBooks/index.eBfiAnfosikom.htm>

على الفيس بوك

<https://www.facebook.com/%D8%A7%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%83%D9%85-Anfussikom-239524773101681/>

دليل الإصدارات السابقة (فهارس وافتتاحيات)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=233&controller=product&id_lang=3

لا جدال في أن موضوع تقويم الكفاءات وتدبيرها أصبح يحظى بموقع متميز ضمن انشغالات المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية والثقافية المطبوعة بقوة المعرفة وكثافة الابتكار وسرعة التطور وحدة المنافسة. فهذا واقع يعبر عنه بوضوح الاهتمام المطرد الذي يوليه لهذا الموضوع أغلب الفاعلين والمهتمين بالموارد البشرية. وهو اهتمام يتميز بتركيز واضح على قدرات تعلم الأشخاص في سياق تتطور فيه المعارف المدرسية وتتغير فيه الأدوار المهنية بسرعة كبيرة.

ورغم صعوبة الإقرار حتى الآن بتعريف شامل وموحد للكفاءة *Compétence* والتقويم *Evaluation* كمفهومين مركزيين في هذه الدراسة، نظرا لما يكتنفهما من لبس وغموض على المستوى النظري ومن تعقد وتعدد على المستوى التطبيقي ومن تباين وتنوع على مستوى المحددات والغايات، رغم كل ذلك يمكن إفرادهما بتعريفين تقريبيين على النحو التالي:

فبخصوص الكفاءة، يمكن إجمالها في مجموع القدرات والمعارف والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي بواسطتها يستطيع الفرد إيجاد الحلول المناسبة لأغلب المشاكل التي يواجهها في مختلف المواقف والسياقات. إنها عبارة عن نظام مندمج من القدرات والمعارف والمهارات التي تسمح بالأداء الجيد والفعل الناجح في مواجهة المشاكل والصعوبات وفي التكيف مع مختلف المواقف والوضعيات مهما كانت طبيعة السياق.

وبخصوص التقويم، فيمكن إجماله في مجموع الإجراءات والأدوات والأحكام التي يوظفها المُقَوِّم *L'évaluateur* في عمليات استقصاء

طبيعة الشخصية الإنسانية وأساليب تكيفها مع مكونات الواقع وميادينه ومستجداته. فهو عبارة عن فحص شامل لكفاءات الإنسان وأنشطته المتنوعة، تحكمه غايات محددة، قوامها تشخيص هذه الأخيرة والتنبؤ بمستقبلها قبل الانخراط في ممارسة أي تدخل يروم التوجيه والمساعدة .

تبعاً لهذين التعريفين نرى ضرورة التأكيد على أنه إذا كان التقويم يشكل في مقاييسه وأحكامه الإجراء الأساسي لفهم شخصية الإنسان عبر استقصاء أنشطته السيكلوجية وتصرفاته الاجتماعية وكفاءاته المتنوعة، فالأكيد أن علم النفس الذي يهتم بدراسة هذه الأنشطة والتصرفات والكفاءات، كان وما يزال يمارس نوعاً من الفعل التقويمي الذي يسعى في أهدافه وغاياته إلى خدمة الإنسان وتأهيله عبر الإرشاد والتوجيه والسند والمساعدة. فحصول علم النفس في هذا المجال تعتبر إلى حد ما جد هامة، بحيث إن دوره في تقويم الكفاءات الشخصية والمدرسية والمهنية يبدو حاسماً ومشجعاً إلى أبعد الحدود. وهو دور يتأسس على رأس مال هام من المعارف والتجارب والخبرات التي تمت مراكمتها على امتداد ما يناهز قرن من الزمن. والحقيقة أن علم النفس وبفعل هذا الدور أصبح يستمد فعاليته الحالية من قدرته على تحليل التطورات السوسيواقتصادية والثقافية التي تؤثر من جهة في علاقات الإنسان بميادين التربية والتكوين والتشغيل، ومن جهة أخرى في اهتمامات عالم النفس بأنشطة الإنسان وكفاءاته المختلفة وإمكانيات تصحيحها وتنميتها عبر البحث والتدخل. لكن ما المقصود بالتقويم السيكلوجي للكفاءات؟ ما هي محدداته ومقوماته؟ وما هي أشكاله وأصنافه؟. في محاولة الإجابة على هذه الأسئلة سنتناول بالعرض والتحليل المحاور الثلاثة التالية:

* مفهوم التقويم ومحدداته،

* خصوصية التقويم السيكلوجي،

* أشكال تقويم الكفاءات ومكوناته وأصنافه

اليومية سواء في بعدها الأخلاقي (هذا صحيح) أو في بعدها الفني (إنها لوحة رائعة) أو في بعدها الطقسي (كانت حرارة مفرطة) أو في بعدها المتعلق بالحياة عامة (التدخين خطير)، والأحكام العلمية الموضوعية المبنية على القياس والتحليل والتشخيص والتفسير والتنبؤ.

1. مفهوم التقويم ومحدداته

يتحدد فعل التقويم في إمكانية إنتاج أحكام قيمية بخصوص أنشطة الإنسان وكفاءاته المتنوعة. هذا تحديد عام لمفهوم التقويم، يزوج بين الأحكام الحدسية العفوية التي تحفل بها حواراتنا ونقاشاتنا

و Gilbert، 2003) تشير إلى إمكانية ضبط مفهوم ما بناء على مؤشرات وعناصره القابلة للملاحظة والقياس (أداءات وسلوكات، إجابات على استمارات واختبارات، مواقف وقرارات...إلخ).

فالقراءة مثلا، رغم كونها تشكل مفهوما مجردا تتغير سماته تبعا للسياقات النظرية والتحديات الأمبريقية، يمكنها أن تكون موضوعا للضبط والقياس والتقييم بناء على مجموعة من المؤشرات الكمية القابلة للملاحظة والتفسير مثل مدة القراءة وإيقاعها وحركات العين وأخطاء النطق... إلخ.

ب) طبيعة القيم وعالمها

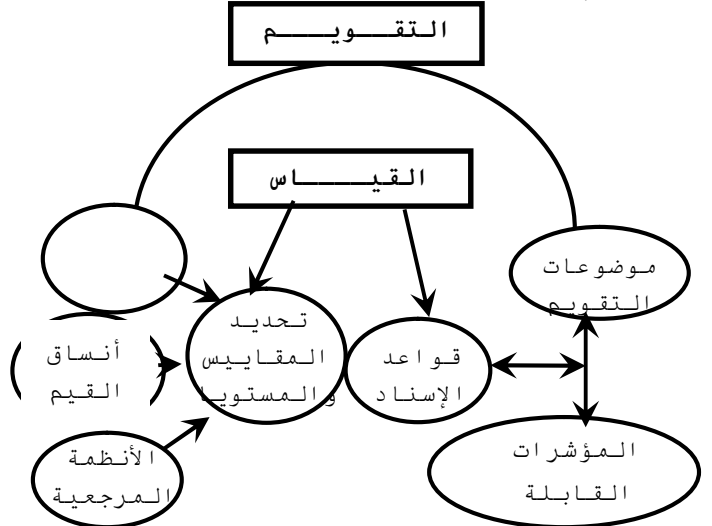
مثلا سبقت الإشارة إلى ذلك فإن اللغات الإنسانية حافلة بألفاظ وتعابير تؤكد على الأشياء القيمة وغير القيمة (صحيح/خاطئ، عادل/ظالم، خير/شرير...إلخ). فكل هذه الأحكام والنوعت لا يتم إسنادها بالصدفة إلى الموضوعات والأحداث والسلوكات والمشاريع، بل إنها تشكل حصيلة أساليب للتفكير الفردي أو الجماعي ومظاهر لتقدير علاقات الأفراد بمحيطهم وبالتقافة السائدة. فهذا الشكل يتأسس عالم القيم والمعايير ليشمل ميادين الحياة الشخصية والاجتماعية والثقافية والمهنية ويعبر بالتالي عن أحكام للتقدير والتقييم.

وبعودتنا إلى مثال القراءة يمكن توضيح مدى تعقد طبيعة القيم وعالمها الواسع. فلو أخذنا ورقة إنشاء لتلميذ في نهاية الابتدائي وافترضنا أنها حبلى بأغلاط إملائية وتركيبية كثيرة ثم طلبنا من مصححين مختلفين (أستاذ، باحث، سياسي، صحافي، رب أسرة، تلميذ في الثانوي...إلخ) تقديم تقدير شخصي لقيمة هذه الورقة مع تبرير هذا التقدير، فلا نستبعد أنه فضلا عن تباين في الرؤى سيظهر تباين واضح على مستوى القيم والمعايير التي يستند إليها كل مصحح، الأمر الذي يستحيل معه الإبقاء على مبرر واحد ووحيد بخصوص نتيجة التقدير. فمن التركيز على تواضع البرامج الدراسية لدى البعض إلى التنصيص على المستوى المنحط للمتمدرسين لدى فريق آخر إلى التأكيد على محدودية الطرق البيداغوجية للأساتذة لدى فريق ثالث إلى التموضع في خانة اللامبالاة لدى البعض الآخر...إلخ

ج) القياس كوجهة بين عالم القيم وموضوعات التقييم

إذا كان المقصود بفعل القياس هو إسناد خاصيات الأعداد إلى الأشياء والموضوعات الفاقدة لتلك الخاصيات، فإن ذلك يعني حسب روكلان Reuchlin (1976، 1999) إنشاء نوع من التناظر بين الأعداد والأشياء تبعا لقواعد محددة. فخاصيات الأعداد المتمثلة

وإذا كان من الصعب عمليا تبرير تلك الأحكام وبيان المحددات السيكولوجية (المعرفية والوجدانية) الكامنة وراء إنتاجها، فيمكن من الناحية النظرية التعبير عن ذلك انطلاقا من مجموعة من السيرورات والمحددات التي يجملها كل من نوازي Noizet و كافيرني Caverni (1978) في الخطاطة التالية:



خطاطة 1: تمثيل خطاطي لعناصر الفعل التقويمي (Gilbert و Aubert، 2003: 31)

إذا كان فعل التقييم يعني موضوعة الأشياء المراد تقييمها على مقاييس تقييمية محددة، فإن أحد المشاكل الذي يفرض نفسه بهذا الخصوص هو أن الموضوعات السيكولوجية، بما في ذلك الكفاءات، وأنظمتها المرجعية هي عبارة عن إنتاجات شخصية أو جماعية، الأمر الذي يضفي طابع النسبية على أي تقييم لها. وهذه مسألة يمكن توضيحها من خلال التفصيل في العناصر الأربعة التالية:

أ) موضوعات التقييم

تحدد إحدى صعوبات التقييم في استحالة تخصيص موضوعاته بتعاريف كونية ثابتة، بحيث أن الأمر هنا لا يختلف عن صعوبات تحديد الكفاءة. فلو أخذنا الملفوظات التالية: "عمر أستاذ ناجح، هذا سائق مبتدئ، كانت أمسية ممطرة، هذا مقال متماسك..."، سنلاحظ أنها كلها تعبر بشكل من الأشكال عن أحكام قيمة رغم أن طبيعة موضوع التقييم تتغير من ملفوظ لآخر. فمن نجاح الأستاذ إلى سلوك السائق إلى نوعية الطقس إلى تماسك المقال، بحيث أن هذه الأحكام لا تستهدف تقييم الشخص أو الموضوع أو الأداء بل تتعلق بكفاءة وجودة وطبيعة هذه الأشياء كلها. ويعني هذا أن موضوعات التقييم عبارة عن تحديات مفاهيمية تتفقت لاختبار الحواس لأنها غير قابلة للملاحظة. لكن رغم ذلك فإن خلاصات كثير من الأبحاث (Aubert

أو أكثر بخصوص تقويم نفس الموضوع. ولتجاوز هذا الإشكال عادة ما يذهب بعض المقومين إلى اعتماد أدوات مبنية للتقويم، قوامها الدقة وتوحيد أساليب إجرائها وطرق تصحيحها.

أما العامل الثاني فيهم الأساس الاجتماعي للتقويم، بحيث أن لكل تقويم أساس اجتماعي يترجمه ويؤطر بالخصوص شكل أدواته ومحتوياتها ثم مرجعياته المفضلة. ولهذا يستحيل اختزال فعل التقويم في حيتيات إجرائه فقط لأنه يمثل بالإضافة إلى ذلك هذا الشيء الذي عن طريقه تتحدد دلالات المواقف الاجتماعية وعلاقات السلطة بين المقومين والمقومين.

2. خصوصية التقويم السيكولوجي للكفاءات

حسب مولان Moulin يستعمل علماء النفس أساليب التقويم بهدف معالجة مشاكل التوجيه والانتقاء في ميادين التعليم والتكوين والتشغيل. وإذا كان من أبرز الخصائص السيكولوجية للتقويم، الاستكشاف الشامل لكفاءات الشخص وجوانبه المعرفية والوجدانية ولعالم المدرسة والجامعة والمقاولة قبل الانخراط في أي تدخل يروم التوجيه أو الاختيار أو المساعدة، فإن من أهم تلك الخصائص أيضا ما توفره الخبرة السيكولوجية من إمكانية للتوحيد بين ممارسات الخبير السيكولوجي وغايات التقويم ومصداقية مناهجه. لكن ما المقصود بغايات التقويم ومصداقية مناهجه في الميدان السيكولوجي؟

أ) غايات التشخيص Diagnostic و التكهّن Pronostic

تشكل وظيفتا التشخيص والتكهّن الأساس التفسيري لخصوصية التقويم في علم النفس. فإذا كان التشخيص يعني في آن واحد كشف أعراض نشاط ما والفرضيات التفسيرية لتلك الأعراض ثم تحديد العلاج المناسب، فإن التكهّن يعني القيام بتنبؤات عن المآل القريب أو البعيد لمسار شخص معين. وهكذا فإن عالم النفس الذي يوظف هذين الأسلوبين لتحديد كفاءات الفرد المدرسية أو المهنية أو غيرها، عادة ما يستند إلى محددات مرجعية نظرية، قوامها توفير المعارف العلمية والطرق التقويمية الناجعة وخاصة على مستوى اختبار كل الفرضيات والاحتمالات المعتمدة.

ب) خصوصية المناهج ومصداقية الأدوات

الواقع أن أي تقويم بالمفهوم السيكولوجي لا يمكنه أن يتحقق بالصورة المطلوبة إلا باعتماد منهجية دقيقة تحكمها مجموعة من الإجراءات والشروط التي يمكن إجمالها في الآتي (Aubert و Gilbert):

في الاختلاف (3 ليست هي 5) والتراتبية (5 أكبر من 4) والتساوي (المسافة النظرية بين 4 و 5 هي نفسها بين 10 و 11)، عادة ما تستخدم في الاختبارات القياسية والتقويمات المدرسية. لكن يبقى من الصعوبة بمكان القول بمصداقية هذه الأخيرة خاصة حينما يتعلق أمر اعتمادها بتقويم كفاءات الإنسان وأنشطة المختلفة، بحيث تطرح أسئلة من قبيل: هل الفرق بين الدرجتين 17 و 18 (كدرجات للحد الأعلى) والدرجتين 10 و 11 (كدرجات للحد المتوسط) يكون هو نفسه بالنسبة لأداءات عينة من المبحوثين أو المتدربين؟ ثم ما هي الضمانات العلمية التي تبرر استخدام تلك الاختبارات والمقاييس؟.

برجعنا إلى الخطأ السابقة، سنلاحظ أن القياس يتدخل على الأقل عند مستويين: مستوى ضبط الأشياء القابلة للملاحظة ضمن الموضوعات المراد تقويمها، حيث يتم الاعتماد هنا على مؤشرات كمية رغم مشكل دلالتها التي تختلف من أداء لآخر (عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة لتحديد سرعة القراءة، تعدد أخطاء الكتابة الصحيحة (الأرطوغرافيا) لتقدير درجة معرفة القواعد، وضع درجات للأداء في الفهم لتقدير معرفة القراءة)، ثم مستوى تحديد أبعاد مقاييس القيم أو المعايير التي سيتم الاحتكام إليها بخصوص موضوعات التقويم، بحيث أن المشكل هنا يتجلى في كون أن صعوبة تحديد مختلف درجات مقياس قيمي تعود بالأساس إلى استخدام خاصيات القياس وبالتالي صعوبة تحديد القواعد التي تسمح بموضوعة الموضوعات المقيسة عند مستويات المقاييس المختلفة.

إلا أنه ومهما يكن فإن القياس يبقى من الإجراءات الضرورية للتقويم لكونه هو الذي يسمح بالتعامل مع موضوعات التقويم ومؤشراتها القابلة للملاحظة، إن على مستوى التحليل والتشخيص أو على مستوى التفسير والتنبؤ.

د) عناصر التقويم ومساره

تحدد أهم عناصر التقويم في عاملين أساسيين: أولهما يهم المقوم كفاعل رئيسي لإنجاز عمليات التقويم، بحيث أن دراسات قياسية وتجريبية عديدة (Caverni و Noizet، 1978) أبانت أن عوامل ذاتية وموضوعية كثيرة تقوم بدور حاسم في تحديد مسار التقويم ونوعية نتائجه. وهي عوامل تتعلق بخصائص المقوم الشخصية والتكوينية والثقافية وبخصوصيات سياق التقويم وأثاره. فقد اتضح من تلك الدراسات وجود تباين واضح بين الأشياء القابلة للملاحظة والمقاييس المعتمدة، وبالتالي ظهور فوارق دالة بين مقومين

وتجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أنه إذا كانت السيكولوجيا لا تهتم مباشرة بالشكل الأول من التقييم لأنه يتعلق بتصديق الشهادات والألقاب العلمية، فإنها على العكس من ذلك تحظى بأهمية وازنة بالنسبة للشكلين الآخرين. فهي تمثل الإطار المرجعي لخبرة عالم النفس المستشار في التقييم ومعارفه المطلوبة في الشكل الثاني، وتشكل المطلب الأساسي لممارسة الشخص لنوع من التقييم الذاتي حول نفسه لأنها هي التي (أي السيكولوجيا) توجه هذا الأخير عبر تدخلات عالم النفس المنهجية والتشخيصية.

في هذا المنظور إذن، يبدو أن التقييم السيكولوجي للكفاءات يساهم بشكل دال في توضيح العلاقة القائمة بين مكونات الشخص في شموليتها وأدائه في وضعية محددة. فالنجاح المدرسي أو المهني لا يمكنه أن يعتبر كتمظهر لكفاءات الشخص وحدها، بل إنه يشكل حصيلة مكونات وعوامل أخرى تتراوح بين ظروف الأحداث والأفعال وبين أهداف النشاط ودوافعه ثم بين إشراف الشخص بنفسه على تطوره وعلى حياته الشخصية.

ب) وبخصوص مكونات التقييم فالأكيد أن تدخّل عالم النفس في تقييم الكفاءات يشكل نوعا من النشاط أو الفعل الهادف إما إلى تشخيص هذه الأخيرة أو مساعدة صاحبها أو تقديم الاستشارة بخصوصها. فبهذا المعنى إن تدخّله هذا الذي قد يتخذ صورا متعددة، يمكنه أن يتحقق بكيفيات متنوعة تبعا لطبيعة الطلبات والحاجات، بحيث يمكنه أن يتراوح بين تقييم كفاءات المتدربين والعمال وبين تقييم وضعيات التمدريس والعمل وبين تقييم برامج إعادة التكوين والتدريب. وبالنظر إلى هذا التنوع في كيفيات التقييم ومجالاته، يمكن الإقرار بأن تقييم الكفاءات وتبويرها لا يمكنه أن يؤدي وظيفته الحقيقية إلا في هذا الإطار الشمولي الذي يزوج بين رغبات الفرد المتمدرس أو العامل وحاجات المؤسسات التربوية والمهنية. بمعنى الإطار الذي يزوج بين رغبات الفرد في علاقته بهذه المؤسسات وبظروف التمدريس والعمل.

إذن على أساس أن أي تقييم للكفاءات يشكل في مدلوله العام عملية استشارية يحكمها موقف تفاعلي بين خبير وزبون يبحث عن حل لمشكلته، ويتحدد هدفها المركزي في بيان كيف تتم الأشياء وفي أي اتجاه تتحرك وتتطور، فإن السؤال المطروح بهذا الخصوص يتعلق بتحديد أهم مكونات هذه العملية. حسب فوجلر Vogler يمكن إجمال مكونات التقييم في تسعة عناصر (Vogler، 1996):

* **اعتماد الاستمارات والاختبارات كأدوات قياسية أساسية** هدفها الكشف عن مظاهر الفروق الينفردية والضمنفردية بخصوص مختلف الأنشطة والسلوكات والتصرفات. وهي الفروق التي عادة ما تشكل موضوع فرضيات دقيقة يستدعي اختبارها وتصديقها استخدام أساليب إحصائية وصفية واستدلالية متنوعة.

* **التسليم بالطابع المقارن لتلك الأدوات**، بحيث يتعلق الأمر بأساليب قياسية ليس هدفها الوصول إلى استخلاص نتائج رقمية كمية فحسب، بل تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين تلك النتائج من خلال إجراء المقارنات الضرورية بين مختلف الفئات والمجموعات المكونة لعينة التقييم.

* **الإقرار بالطابع النسبي في بناء وتوظيف تلك الأدوات** وفي عملية تأويل النتائج الناجمة عن تطبيقها، إذ أن هذه الأخيرة تبقى نسبية ولا تصدق إلا على عينة الدراسة.

* **الاقتناع بأن نجاعة توظيف تلك الأدوات** تبقى مشروطة بدرجة صدقها وثباتها ومدى تساوق مضامينها مع مقومات وغايات تقييم كفاءات الإنسان وقياس جوانبه المعرفية والوجدانية في علاقتها بوضعيات التعلم والتواصل والعمل...إخ.

3. أشكال تقييم الكفاءات ومكوناته وأصنافه

أكيد أن حقل تقييم الكفاءات لا يقتصر في كليته على الخبرة السيكولوجية وتدخلات علماء النفس، بل إن خبرات علمية أخرى وفاعلين آخرين يساهمون في هذا المجال. وخير دليل على ذلك ما يُلاحظ من تعدد وتنوع بخصوص أشكاله ومكوناته وأصنافه:

أ) فبخصوص أشكال التقييم، يمكن إجمالها في ثلاثة مظاهر هي التي تفرض نفسها وتستجيب لثلاثة أنواع من الحاجات (Aubert و Gilbert):

* أولها يتعلق بمجال تصديق وتركية الشهادات والألقاب العلمية المحصلة في إطار مسارات دراسية أو تكوينات أساسية أو تدريبات مهنية أو إنجازات على مستوى الابتكار والبحث العلميين.

* ثانيهما يرتبط باستكشاف جوانب شخصية الفرد وكفاءاته الشخصية والمدرسية والمهنية من لدن عالم نفس مستشار في التقييم له خبرة في التوجيه التربوي والاختيار المهني والتدبير البشري.

* **أما الشكل الثالث فهو عبارة عن تقييم ذاتي - Auto-évaluation** يتكلف به الشخص المُقَوِّم لِيُقَوِّم نفسه بنفسه.

* **موضوع التقييم** الذي قد يتحدد في الكفاءة أو في غيرها من الموضوعات الأخرى. لكن المشكل يكمن في صعوبة تخصيص موضوع التقييم المتعلق بالكفاءة ذاتها لكونها تحيل في مدلولها على أشيا متعددة (قدرة، معرفة، مهارة، سمة شخصية، أداء...إخ) وتثير مشاكل منهجية وسيكوسوسيولوجية كثيرة.

* **غاية التقييم** التي تتراوح بين ما هو وقائي (الحفاظ على النظام والأمن داخل المدرسة والمقاولة وغيرهما)، وما هو تكيفي (التطلع إلى إحداث تغيير تنظيمي أو إنساني أو معالجة قصور ما)، وما هو توضيحي (جمع معلومات حول موضوع التقييم وتشخيص أدائه ثم توفير المعرفة المطلوبة بخصوصه).

* **سيرورة التقييم** التي تتضمن فعل التقييم والإجراءات التي تنظمه أو تصاحبه مثل تحليل وتشخيص كفاءات معينة بهدف التوجيه والإرشاد التربويين أو الاختيار والانتقاء المهنيين.

* **الحالات المستهدفة بالتقييم** التي وإن كانت تتوزع بين الأفراد والجماعات فإن غاية كل حالة من هذه الحالات هي التي تحدد الحاجة إلى التقييم وإلى توظيف نتائجه واستثمارها.

* **إجراءات التقييم** التي هي عبارة عن تقنيات وأدوات مثل الملاحظة والمقابلة والاستمارة والاختبار والتدريب، يتم استخدامها لملاحظة نشاط الفرد وتقييم أدائه.

* **الأطراف المشاركة في التقييم** والمتمثلة بالأساس في:

- الداعي إلى التقييم (فاعل تربوي، فاعل سياسي، مسير شركة أو مقاول...إخ)

- واضع إجراءات التقييم (واضع المقابلة أو الاستمارة أو الاختبار...إخ)

- المَقوم (عالم النفس المدرسي، عالم النفس الصناعي، مستشار التوجيه، مدبر مهني...إخ)

- المستهدف بالتقييم (قد يتحدد في شخص بعينه أو في مؤسسة بعينها...إخ)

* **معايير وأنظمة الإحالة** التي تتجلى في التعليمات والقواعد المرتبطة إما بأدوات التقييم ومقاييسه وإما بأنساقه القيمية ومرجعياته الفردية والاجتماعية. فكل الأطراف المشاركة في التقييم مطالبة بالارتكاز على هذه التعليمات والقواعد. فالأمر يتعلق هنا بتعليمات أسلوب إجراء اختبار معين بقواعد كيفية استخدام فعل التقييم. لكن في المقابل فإن هذه المعايير والقواعد توظف بدورها مجموعة من الرهانات التي

تستلزمها الحاجة إلى عملية التقييم. وحسب Stufflebeam ستوفليبيم (1987) توجد أربعة أنواع من الرهانات التي وإن كانت تتفاعل فيما بينها فهي تتوزع على النحو التالي (Savoie و Peterson و Eyres، 1995):

- رهان الواقعية الذي يمكنه أن يُقَيّد رهان الصحة والدقة وذلك لاعتبارات الاقتصاد في الموارد. بمعنى رهان الواقعية في الإجراءات، حيث يكون الهدف جد محدد والمعايير واقعية والموارد مضبوطة فضلا عن التلاؤم مع المحيط.

- رهان صحة الإجراءات ودقتها، حيث تتوفر فيها شروط الصدق والموضوعية والملاءمة والتحكم التقني في المعلومات.

- رهان المنفعة الذي قد يدخل في صراع مع الرهان الأخلاقي وذلك لاعتبارات استكشافية يمكنها أن تلحق الضرر بالذات المَقومة. بمعنى رهان فائدة المعلومات وبالخصوص استحقاقها المنفعي ونجاحتها وقابليتها للفهم.

- رهان الأخلاق الذي يركز على مدى مطابقة فعل التقييم لمعايير الأخلاق وحقوق الشخص المَقوم ثم الممارسات القانونية والشرعية.

* **الزمن المناسب للتقييم**

الواقع أن التقييم الناجح سواء في مجرى ممارسته أو في طبيعته نتائجه هو الذي يأخذ البعد الزمني مأخذ الجد، بحيث يتقيد بالوقت المحدد لتوفير النتائج المطلوبة قصد استثمارها في أخذ القرارات اللازمة إن على مستوى التوجيه التربوي أو الاختيار المهني أو غيرهما من الميادين. وبالمناسبة فالنتائج التي تقدم قبل أو بعد الوقت المحدد لها تكاد تفقد كامل فائدتها.

* **السياق الملائم للتقييم**

على أساس أن كل عملية تقييمية يحكمها دائما سياق معين إن على مستوى التطبيق والإنجاز أو على مستوى توظيف النتائج واستثمارها، فإن هذه العملية لا يمكنها أن تتجاهل أو تتجرد من منطقتي التدبير الذي يميز هذا السياق أو ذاك بخصوص الأنشطة والكفاءات المراد تقييمها وكل ما يحيط بها من مسلمات وقواعد وتمثلات...إخ.

(ج) **أما بخصوص أصناف التقييم** فيمكن التعريف بها انطلاقا من مستويين أساسيين (Wolf، 1994):

* **الأول** يهتم بالمنطق الذي يحكم كل محاولة لتصنيف عملية تقييم الكفاءات وممارساتها المختلفة ويؤكد على ربطها ببعدين اثنين:

- المستهدفون	- متدرسون يعانون الفشل وصعوبات في التعلم - مترشحون للعمل
- الإجراءات	- جد مصورنة
- الفاعلون	- عالم النفس (خبير، منفذ لتقنية معينة)
- المعايير وأنظمة الإحالة	- الاستجابة لرهانات الصحة والدقة - علم النفس الفارقي
- الفترة	- تقويم قبلي
- السياق	- توجيه تربوي، انتقاء مهني

- بعد غائي Téléologique يشكل فيه التقويم أداة غائية قوامها بلوغ هدف أو غاية محددة. وقد تكون هذه الغاية تفسيرية Elucidatrice متى كان هدفها المباشر يتحدد في بناء معرفة معينة حول موضوع التقويم وباعتماد أدوار المُقَوِّم والمُقَوِّم والمقرَّر. وقد تكون تحويلية Transformatrice متى كان هدف التقويم يتحدد في الانتقال بالشخص المُقَوِّم إلى ما هو أفضل سواء في إطار التقويم الذاتي أو في إطار علاقة مُقَوِّم - مُقَوِّم أو في إطار اتخاذ المُقَوِّم صفة المُقرَّر، إذ يختلط التقويم بالفعل وبالتدخل كما يحدث ذلك في الحصيلة السنوية لتزكية تفوق بعض المتدرسين أو لترقية ومكافأة بعض العمال الأكفاء، حيث تشكل هذه المناسبة تعبيراً واضحاً عن المزج بين التقويم والمراقبة.

- بعد سياسي Politique يتعلق بطبيعة الطرف المستفيد من عملية التقويم، إذ يمكن التمييز هنا بين التدخلات التعاونية Cooperatives التي يُطررها هذا النوع من التقويم الذي يخرج منه الشخص المُقَوِّم بفائدة محددة (شخصية أو تربوية أو مهنية...) لأنه هو الذي يقترحه، والتدخلات التوجيهية Directives التي يُطررها تقويم يقترحه فاعلون آخرون (مؤسسة، تنظيم، شريك...) وذلك بهدف تطوير أداء الأشخاص المُقَوِّمين وتحسين أسلوب تكيفهم واندماجهم سواء في ميدان التعليم والتكوين أو في مجال العمل والتشغيل.

* أما المستوى الثاني فيخص أصناف التدخلات المصاحبة لكل عملية تقويمية، بحيث يتضح من المقابلة بين غاية التقويم والشخص المُقَوِّم كعنصرين أساسيين لكل فعل تقويمي أن هناك إمكانية للحديث عن أربعة نماذج للتدخل:

- نموذج التدخل الاستقصائي Intervention

investigatrice ذي الغاية التفسيرية والتوجيهية. فهذا الصنف من التدخلات والذي يمثل النوع الأكثر كلاسيكية، يمارسه عالم النفس الخبير إما من أجل التوجيه والإرشاد في ميادين التربية والتكوين وإما من أجل الاختيار والانتقاء في قطاعات التشغيل والتوظيف. وتوضح مضامين هذا الجدول مقومات هذا النوع من التدخل:

جدول (1): مقومات التدخل الاستقصائي

- الموضوع المقوم	- كل الأشياء القابلة للملاحظة وتحيل على مفاهيم علمية جد محددة
- الغاية	- التشخيص والتنبؤ - التدخل من أجل خدمة الموضوع المُقَوِّم
- الأنشطة	- التقويم فقط (إجراء الاختبارات والاستمارات)

- نموذج التدخل التوضيحي Intervention clarificatrice

ذي الغاية التفسيرية والتعاونية والذي يمارسه الخبير السيكولوجي في توجيه الأشخاص ومدِّهم بالمعلومات الكافية بخصوص التخصصات والتكوينات والمهن والحرف التي تتطابق بشكل أفضل مع مؤهلاتهم وكفاءاتهم الشخصية والمعرفية، رغم ما تمثله بعض الرهانات الأخلاقية من صعوبات على مستوى درجة وصدقية تلك المعارف والمعلومات. وهذه مسألة توضحها مضامين الجدول التالي:

جدول (2): مقومات التدخل التوضيحي

- الموضوع المقوم	- كل الأشياء القابلة للملاحظة وتحيل على مفاهيم علمية مبنية بشكل جيد
- الغاية	- التشخيص والتنبؤ - التدخل من أجل خدمة الموضوع المُقَوِّم
- الأنشطة	- التقويم وتقديم النصائح
- المستهدفون	- أشخاص يرغبون في التقويم - أشخاص يرغبون في التقويم الذاتي
- الإجراءات	- مُصَوَّرَنة
- الفاعلون	- عالم النفس (خبير ومستشار) - الزبون (الشخص المُقَوِّم)
- المعايير وأنظمة افحالة	- الاستجابة للرهانات الأخلاقية واليقينية - علم النفس الفارقي + علم النفس الاجتماعي
- الفترة	- تقويم متواصل
- السياق	- توجيه

- نموذج التدخل الإلزامي Intervention prescriptive ذي

الغاية التطويرية للمؤسسة (المدرسة والمقابلة والشركة...)، بحيث أن التقويم هنا وإن كان يخدم مصلحة الشخص المُقَوِّم، فهو مبني بالأساس على قرار إدارة المؤسسة لوحدها وذلك بهدف تشخيص

- الأنشطة	- التقويم والنصح
- المستهدفون	- ممتدسون - عمال ومرشحو العمل
- الإجراءات	- المقاربة الإكلينيكية
- الفاعلون	- عالم - السيكوبيداغوجي - الزبون: الشخص المُقَوِّم
- المعايير وأنظمة والإحالة	- الاستجابة لرهانات - المنفعة والأخلاقية - سيكولوجية التوجيه
- الفترة	- تقويم متواصل
- السياق	- توجيه تربوي، انتقاء مهني

خلاصة

بعد أن حاولنا في هذه الدراسة التعريف بالتقويم السيكولوجي للكفاءات من خلال استنطاق مفهومه واستحضار أهم مقوماته وأشكاله وأصنافه، نرى ضرورة التأكيد على الخلاصات التالية:

* على أساس أن كل فعل تقويمي يتحدد في إمكانية بناء أحكام قيمة بخصوص كفاءات الإنسان، فإن إحدى الصعوبات المركزية لهذا الفعل تتجلى في أن هذه الكفاءات التي هي عبارة عن إنتاجات لبناءات شخصية أو جماعية ولا يمكن الاستدلال عليها إلا من خلال الأداءات، عادة ما تضيي طابع النسبية على كل تقويم.

* لا يمكن فهم فعل التقويم وممارساته إلا في إطار شبكة غنية ومركبة من المكونات والعناصر المتمثلة بالخصوص في موضوعات التقويم وأنظمة الإحالة وقواعد الحكم.

* حيث إن كل فعل تقويمي يخضع لمؤاربات كثيرة، فإن تقنين أدواته وتدقيق إجراءاته يشكل مطلباً علمياً ضرورياً للحد من آثار تلك المؤاربات، رغم أن جانباً من ذاتية المُقَوِّم يبقى مطروحاً بالنسبة لتأويل الملاحظات والنتائج.

* لكل فعل تقويمي منطق علمي يحكمه ويميزه عن معارف الإنسان الحدسية التي يوظفها في تدبير حياته اليومية. وتكمن قيمة هذا المنطق في ربط خبرة وممارسات الخبير السيكولوجي بغايات التقويم ومناهجه وفرضياته.

المراجع

Aubert, J ; Gilbert, P. (2003).
L'évaluation des compétences,
Pierre Mardaga: Sprimont
(Belgique).

أوضاع وظروف هذه الأخيرة وتحديد حاجيات ولوازم الرقي بها إلى ما هو أفضل. وتتحدد مقومات هذا الصنف التدخلي فيما يلي:

جدول (3) : مقومات التدخل الإلزامي

- الموضوع المقوم	- كل المعلومات الناجمة عن التجربة الذاتية للمدرس والشغل والأشياء القابلة للملاحظة والتي تحيل على الوضعيات التعليمية والمهنية المتنوعة
- الغاية	- اتخاذ القرار لصالح المؤسسات المختلفة - التدخل من أجل تطوير تلك المؤسسات
- الأنشطة	- التقويم الإلزامي
- المستهدفون	- التحفيز الدراسي و - التعبئة المهنية
- الإجراءات	- تقويم ونصائح إلزامية
- الفاعلون	- المتدخل: مسنول تربوي أو مهني - الزبون (تنظيم أو مؤسسة)
- المعايير وأنظمة الإحالة	- الاستجابة لرهانات المنفعة - مبادئ وأسس إجرائية
- الفترة	- تقويم قبلي
- السياق	- تدبير منظومة التربية والتكوين والشغل

- نموذج التدخل التكويني Intervention formative ذي

الغالبية التوجيهية، بحيث يتحدد دور عالم النفس هنا في تحفيز الشخص على تقويم ذاته وبناء مشروعه الدراسي أو المهني أو الشخصي والذي يطابق كفاءاته ومطامحه. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الصنف من التدخلات يندرج في تلك التي يتم استخدامها في العادة في تقويم الكفاءات. فهو يختلف عن التدخلات السابقة كما يؤكد على ذلك لو موان Le moine (2002). فمن جهة لا يتعلق الأمر بتاتا بتقويم يجريه مُقَوِّم على شخص مُقَوِّم، ومن جهة أخرى لأن دور عالم النفس المُقَوِّم يتحدد أساساً في إجراء الاختبار وتفسيره مع الانخراط إلى حد ما في مسعى للتدخل أو المصاحبة. وتوضح

مضامين الجدول التالي أهم مقومات هذا الصنف التدخلي:

جدول (4) : مقومات التدخل التكويني

- الموضوع المقوم	- مجموع المعلومات الناجمة عن التجربة الذاتية للعمل والأشياء القابلة للملاحظة والتي تحيل إلى وضعيات شخصية أو مدرسية أو مهنية
- الغاية	- مواكبة الشخص لاتخاذ قراره بنفسه - التدخل إلى جانب الشخص الذي يقوم نفسه بنفسه

Noizet, G ; Caverni, j.P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, PUF

Reuchlin, M. (1976). Précis de statistiques, Paris, PUF.

Reuchlin, M. (1999). Evolution de la psychologie differentielle, Paris, PUF.

Vogler, J. (1996). L'évaluation. Paris: Hachette.

Wolf, A. (1994). La mesure des compétences, Formation professionnelle, Revue européenne, n°1.

Grégoire, (1996). L'évaluation des apprentissages, Paris, Bruxelles, De Boeck.

Le moine, C. (2002). Se former au bilan de compétence. Comprendre et pratiquer cette démarche, Paris: Dunod.

Moulin, M. (1992). L'examen psychologique et bilan de compétences, in M. Huteau (Dir). Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes (p. 661-664). Paris: Etablissements d'applications psychologiques.

" شبكة العلوم النفسية العربية "

انجازات الموقع العلمي

www.arabpsynet.com/Documents/eBARabpsynetPart1.pdf

صفحة الاستقبال

[/http://www.arabpsynet.com](http://www.arabpsynet.com)

الرابط الاول: نفسانيون

http://www.arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/ISTGIST.Ar.HTM¤t_c2=2

الرابط الثاني: مجلات

http://arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/RevAr3.htm¤t_c2=3

الرابط الثالث: كتب

http://www.arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/BOOKS.ArLibr.htm¤t_c2=4

الرابط الرابع: معاجم

http://www.arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/DictAr3.htm¤t_c2=5

الرابط الخامس: مؤتمرات

http://www.arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/CongAr.3.htm¤t_c2=6

الرابط السادس: جمعيات

http://www.arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/ASS.Ar3.htm¤t_c2=7

الرابط السابع: وظائف

http://www.arabpsynet.com/menu.asp?link_c2=/HomePage/JobsAr.3.0.htm¤t_c2=8

الهيئة الاستشارية والعلمية لـ " شبكة العلوم النفسية العربية " 2020

التركيبة الجديدة 2020

<http://www.arabpsynet.com/ApnBoard20.pdf>

" الكتاب السنوي 2020 لشبكة العلوم النفسية العربية "

" 19 عاما من الكدح 17 عاما من التواصل "

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBARabpsynet.pdf>

الخبر والعزة والسداد للشعوب العربية البطة

ولشبابها الثائر الباسل ولثرواتها المعبدة الخالدة

أعتقد أن تسطيح العمل السيكولوجي والاتجاه به نحو التبسيط المبتذل والاختزال المغلوط، أمر لا يمكنني شخصيا أن أتقبله أو أستسيغه حتى ولو كان هذا الأمر يندرج من منظورك الخاص في باب احترام "الخلافة في التقدير أو الاختلاف في التقييم كمرآة صحية...". فعن أي خلافة نتحدث وعن أي اختلاف نتكلم؟

فالعلم كما تعلم أيها الزميل الكريم، بما في ذلك علم النفس والطب النفسي، عبارة عن أنساق ونظريات ونماذج، توطرها مسلمات وفرضيات ومصادرات، وتقعدها ضوابط منهجية وإجراءات تجريبية وأدوات قياسية وأساليب إحصائية، وتوجهها مبادئ الثبات والتنبؤ والتجريد والتعميم ثم أساليب التقويم والتشخيص والتحليل والفهم قبل إصدار أي حكم من الأحكام أو الإقرار بأي نعت من النعوت في حق سلوك أو تصرف أو فعل مهما كان مستوى بساطته وتعقيده، سطحته وعمقه، ظاهره وباطنه... هذا باختصار شديد هو النسق العلمي والمحك المعرفي الذي نرى ضرورة الالتزام والاهتمام بمقوماته وقواعده في أي عمل سيكولوجي أو في أية مقارنة طبفسية للظواهر والحالات الإنسانية. وهو محك يبنني على أسس ومرتكزات علمية دقيقة وفي مقدمتها: الجهاز المفاهيمي والمرجعيات النظرية ثم الإجراءات المنهجية التي تتوخى دراسة الظواهر النفسية ومعالجة أبعادها المعقدة وتراكيبيها الغامضة ومظاهرها المتنوعة، وكل ذلك من أجل استكشاف عوالمها وسبر أغوارها وتعيين معالمها السوية والشاذة وملاحمها العادية والغريبة.

وحيث إن الأمر لا يتعلق هنا بتقديم درس أكاديمي في موضوع "النسق العلمي ومقوماته" لأن المقام لا يتسع لذلك ولأنني على يقين بأنك تدرك ما أعنيه وأقصد إليه، أود أن أعتد الإيجاز والاختصار سبيلا لأقول أنه وبالاحتكام إلى المحك العلمي السابق الذكر، قد

لا مناص من التقدم للدكتور سمير رضوان بالشكر الجزيل على وجهة نظره بخصوص المساهمة المقتضبة التي سبق وأن أفردتها للأحداث المكثفة والتطورات السريعة التي تعرفها بعض الأقطار العربية الشقيقة. وعملا بأخلاقيات التواصل البناء وبمقومات النقاش الهادف، أرى ضرورة التعليق على بعض دوائر الغموض ومعالم الاستشكال التي جاءت غريبة الذوق وعسيرة الهضم وكبيرة المجازفة فيما تفضل به زميلنا، وذلك من خلال التنبيه إلى أن الفكرة التي ذهبت إلى الدفاع عنها في تلك المساهمة هي أن "بعض الحكام الطغاة الذين عمل بعض الزملاء على وصفهم بالمجانين والمرضى النفسيين، هم في الواقع أشخاص أسوياء عاديين لم يثبت طوال عقود وسنوات حكمهم أن وسهم أي طبيب نفسي ولا أي كان بالحمق والجنون والمرضى. وعليه فلا يجب أن نساعدهم على الإفلات من القصاص والعقاب باسم الجنون والمرضى النفسي. ومن هنا جاء تحذيري الكبير من استعمال السيكولوجيا بفروعها المتنوعة كمخرج لهذا الإفلات...".

لهذا، فإن بعض المفاهيم التي وظفتها في تلك المساهمة لا تخرج عن هذا السياق. بمعنى سياق تنفيذ اختزال ما جرى ويجري في أوصاف وتسميات ونعوت لا محل لها من الإعراب في الحالات والنماذج التي نحن بصدددها. فهل يصح فعلا الحكم على "ابن علي" بالحمق لأنه ديكتاتور فاسد قمع شعبه وقهره لأكثر من عقدين؟ وهل يعقل فعلا القول بجنون "مبارك" لأنه طاغية عنيد تربع على كرسي الرئاسة واستفرد بشعبه لثلاثة عقود خلت؟ وهل يصدق فعلا التسليم بأن "القذافي" مخبول سفاك لأنه نَوَمَ شعبا بأكمله وخذعه لأكثر من أربعة عقود؟ وهل يمكن الإقرار بأن هذه الشعوب امتثلت ورضخت لقدر جنون وحماقات هؤلاء لكل هذه العقود والسنوات الطوال؟

يستلزم أولاً وقبل كل شيء التسلح بأسلوب مضبوط ودقيق في التقييم والتقييم. وهو أسلوب توطئه إجراءات تجريبية وأدوات قياسية قوامها تشخيص الظواهر النفسية وتحليلها بهدف فهم طبيعتها وتفسير مكانها وخبائها ورمزياتها. هذا هو النسق أو البراديجم العلمي الذي يجب أن يشكل الإطار المشترك والمحك المعياري الموحد الذي ينبغي علينا كلنا أن نحتكم إليه ونستشير بضوابطه ومعاييرها في ممارسة العلم وبناء المعرفة، في دراسة الحالات وتقييم الظواهر، في فهم السلوكيات والحكم على التصرفات. وأكاد أجزم أنه بدون الانخراط للاشتغال ضمن هذا الإطار الذي يتوافق عليه، كما تعلم ذلك، كل العاملين في الحقل العلمي وتخصصاته المختلفة، لا يمكن للتواصل العلمي أن يستقيم، لغة ومفهوما ومدلولاً ونقاشاً، إذ سيتغلب الخلاف على الاختلاف وستتفوق الفوضى على النظام وسيطغى الانطباع السطحي على الحكم الدقيق وسيسيطر هاجس الوصف على مطلب التفسير وستسود المعرفة العامية بدل المعرفة العلمية... وهذا توجه لا أحد منا نحن معشر علماء وأطباء النفس العرب يبتغيه أو يرضاه لأنه يناقض مفهوم العمل العلمي في بعده السيكلوجي ويخس رسالته في تأهيل الإنسان وخدمة المجتمع وينزل به إلى أسفل سافلين من التسطیح والتبسيط والاختزال والابتذال....

مع تحياتي الصادقة ومعذرة عن بعض التأخير في الرد

نتساءل أين هي مصداقية مختلف الأوصاف والنعوت (الجنون، الحمق، الاضطراب...) التي أطلقها بعض زملائنا على حالات بعينها دون أدنى استطلاع أو تشخيص لمدى واقعية تصرفات وسلوكيات تلك الحالات، وبالتالي دون أدنى احتكام إلى ذلك المحك الذي يشكل في نظري البراديجم العلمي (بمفاهيمه ونظرياته ونماذجه وإجراءاته ومبادئه) الذي يتأسس على أساسه كل عمل نفسي أو تدخّل طبي نفسي، ويستتير به كل متخصص يتطلع إلى الحكم على حالة أو ظاهرة نفسية بعد تقييمها وتشخيصها وفهمها.

ولا بد من أن ألفت انتباهك بهذا الخصوص إلى مسألة أساسية وردت في قراءتك التقييمية لمساهمتي السابقة وهي أن "الحذر في التقييم والتروي في النقد وتجنب التشهير والاستخفاف بأراء الآخرين..."، تشكل فعلاً مبادئ أساسية للتواصل والنقاش والحوار. ولكن ما بالك حينما يتحول الرأي إلى حكم بالجنون والحمق والاضطراب؟ وما بالك عندما يتحول الطرح إلى تشخيص قوامه وسم الأشخاص ونعتهم بأوصاف وأسماء لا وجود لقرائن ووقائع ومعطيات تؤكد على أرض الواقع؟. أظن أنك توافقني الرأي بأن ضوابط العلم ومقوماته المعرفية والمهنية، بما في ذلك علوم النفس والطب النفسي، تقتضي الدقة في المقاربة والمعالجة والنجاعة في التقييم والحكم، بحيث أن تقديم أي حكم حول تصرفات شخص كيفما كان وأينما كان،

سلسلة الكتاب العربي " نفساني "

إصدارات مكتبة محكمة في علوم وطب النفس

دليل سلسلة إصدارات " نفساني " على الشبكة

<http://www.arabpsynet.com/apneBooks/index.eBooks.htm>

الكتاب العربي " نفساني " على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsfound.com/index.php?id_category=16&controller=category&id_lang=3

الكتاب العربي " نفساني " على الفاييس بوك

<https://www.facebook.com/The-Arab-eBook-of-Psychological-Sciences-217222165315189/>

الكتاب العربي " نفساني " على التويتر

<https://twitter.com/arabpsfound>

اللوحة الاعلانية للكتاب العربي " نفساني "

<http://www.arabpsynet.com/AFP-PubBr/APF.NafssanyPubBr.pdf>

تحميل فصل الانجاز الثالث من الكتاب السنوي الخامس

- التحميل من موقع " شبكة العلوم النفسية العربية "

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynetPart3.pdf>

- التحميل من موقع المتجر الإلكتروني لـ " مؤسسة العلوم النفسية العربية "

http://www.arabpsfound.com/index.php?id_product=291&controller=product&id_lang=3

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 31 - صيف 2011
<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ31/OPapnJ31Aharchaou.pdf>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

لا جدال في أن وظيفة المؤسسة التعليمية في نقل الثقافة وحفظها كانت وما تزال تمثل إحدى الإشكاليات التربوية الخصبة والحرجة في نفس الوقت لكونها ترتبط من جهة بعمق محتوى العملية البيداغوجية، ومن جهة أخرى بجوهر هوية المدرسين والمتمدرسين. فإذا كان نجاح أي فعل بيداغوجي في نقل الثقافة وحفظها يتوقف بالأساس على مستوى رضا المدرسين على ما يدرسون، وعلى اعتراف المتمدرسين بقيمة ما يُدرّس لهم، فإن التشكيك في القيمة الثقافية لمضامين هذا الفعل عادة ما يمثل المبرر الواقعي لردود الفعل الغاضبة سواء لدى المدرسين أو لدى المتمدرسين.

والحقيقة أن مصوغات هذا التشكيك غالبا ما تتكاثر وتتضاعف في سياق الاضطرابات والمظاهرات التي تخيم من حين لآخر على أنظمة التعليم ومؤسساته الثقافية لتشكل النواة الصلبة لما ينعث بأزمة التربية. وهي الأزمة التي تكون بدورها الفرصة المواتية لإجراء الإصلاحات المتتالية وإدخال التعديلات المتوالية على برامج ومضامين هذه الأنظمة إلى حد يصعب معه التكهن بالشيء الذي يستحق فعلا أن يُدرّس باسم نقل الثقافة وصيانتها. فبالاحتكام إلى مختلف التجارب الإصلاحية التي عرفتتها المنظومة التعليمية خلال العقود الأربعة الأخيرة، يلاحظ أن هواجس الأدواتية L'instrumentalisme والإجرائية L'opérationnisme وخطابات التكيف والنفعية الآنية هي السائدة في كل مكان، في حين أن مسألة الأبعاد والرهانات الثقافية لهذه المنظومة تبدو إما محاصرة وإما مهمله تماما. وهكذا ففي الوقت الذي تشكل فيه الثقافة المسألة التي لا يمكن للفعل البيداغوجي أن يتخلى عنها لأنها هي التي تكون المبرر الفعلي لوجوده وممارسته على أرض الواقع، فإن هذا الفعل يجد نفسه أمام حالة من التناقض، قوامها استحالة تجرّده من مسألة الثقافة وفي الآن نفسه اكتفاؤه وإبقاؤه على جانبها الأدواتية- الإجرائية بخصوص التدريس. وعلى هذا

الأساس تتوالد الأسئلة وتتنازل الاستفهامات حول المدلول الثقافي الحقيقي لهذا الفعل في ظل التحديات البيداغوجية والإكراهات الثقافية التي أضحت تواجهها منظومة التربية والتكوين عامة (أحرشاو، 2003).

يتلخص الهدف المركزي لهذه المقالة في مقارنة إشكالية علاقة التربية بالثقافة ومظاهرها الدلالية والوظيفية من خلال التركيز على الفاعل التربوي (المدرس) كوسيط بيداغوجي لنقل الثقافة/الثقافات للمتمدرسين. فالسؤال الجوهرى الذي يغذي هذا المقال يتحدد في بيان كيف يجب الحديث اليوم عن منظومة تعليمية تشكل في آن واحد تجربة إنسانية وخطابا بيداغوجيا ثم ممارسة ثقافية؟ وهو السؤال الذي سنعمل على تقديم عناصر الإجابة الممكنة عن مضامينه من خلال التفصيل في النقطتين التاليتين:

* إجمالاً يمكن التمييز بين ثلاثة استعمالات أساسية لمفهوم

الثقافة:

- أولها شمولي يحكمه منظور فلسفي كلاسيكي يتخذ من الثقافة عملية للتكوين وفي الآن نفسه منتوجا ثقافيا لهذه العملية (الكائن الإنساني المتقف). فالثقافة لا تتحصر هنا في فضائل وخصال العقلانية الفكرية والأخلاقية من قبيل الاستقلالية والانفتاح الفكري والوعي بالحقيقة والجمال والعدل ثم روح النقد واتخاذ القرار وإصدار الحكم، بل تشمل أيضا شخصية المتقف وحياته الكلية الموجهة بأنشطة ذات قيمة ذاتية وغاية ثقافية تترجمها أساليب التعلم والقراءة والحوار... إلخ، بعيدا عن النفعية والتخصصية الضيقة (Marrou، 1981). بمعنى الحياة التي تغذيها تربية ليبرالية متحررة يحكمها هاجس الترويج للثقافة الكونية الثابتة من خلال التركيز على تلقينها كإجراء جيد في ذاته وكإطار للاتصال والتواصل مع النماذج الكبرى للتراث الثقافي الإنساني وفي استقلال تام عن الأبعاد التقنية المهنية النفعية التي تحاول منظومات التربية والتعليم الحالية أن تلبسها إياها.

- الثاني خصوصي يحكمه منظور سوسيوأنثروبولوجي تقليدي، ينظر إلى الثقافة كمجموعة منسجمة من المكونات المادية والمؤسساتية المحددة لخصوصية المجتمع، وبالتالي كحقل مستقل يخضع لقوانين الواقع الذي يشكل جزءا منه (Schulte-Tenckoff، 1985). فإذا كلن المتقف يُعرّف هنا بانتمائه لهذا الحقل الذي نشأ

1. مفهوم علاقة التربية بالثقافة ووظيفتها

يمكن الإقرار بأن التربية والثقافة تشكلان وجهين متكاملين لنفس الواقع، بحيث يتعذر تأمل إحداهما دون استحضار الأخرى. فإذا كانت الثقافة تمثل المضمون الجوهرى (المادى) للتربية والمبرر الواقعي لوجودها وتواجدها، فإن التربية تشكل في المقابل الأداة أو الوسيط L'instrument ou le médiateur البيداغوجي الحاسم في نقل الثقافة وحفظها كذاكرة إنسانية دائمة الحياة ومتجددة النشاط وقابلة للتلقين للأجيال الصاعدة عبر معارف تراكمية وأنساق رمزية وأدوات فكرية وأعمال خالدة (أحرشاو، 2005). وهذه مسألة يمكن التفصيل فيها بتقديم وقائع ومعطيات مستمدة من عدد من الدراسات ونفضل إجمالها في البعدين التالين:

* هناك إجماع شبه تام على عضوية علاقة التربية بالثقافة. فمفهوم التربية، سواء أخذناه بالمعنى الاجتماعي الواسع أو بالمعنى التعليمي المحدود، يكمن دوما في نقل مضمون ثقافي معين عبر تنشئة الفرد وتربيته وتلقينه المعارف والقيم. وإن هذا المضمون الثقافي الذي ينتقل ويتحول عبر التربية، يمثل دائما الشيء الذي يحتويها ويسبقنا ويؤطرنا كذوات إنسانية. في حين أن مفهوم الثقافة الذي يمثل أحد المفاهيم المحورية في الممارسة التربوية، يشكل في المقابل أحد الألفاظ الكثير اللبس والغموض بفعل ما ينطوي عليه حقله الدلالي من تنافر واضح بين مظهره الفردي والجماعي، بين قطبيه المعياري والوصفي، بين شكله الكوني والفارقي (Forquin، 2004).

* بالنظر إلى حالة وحجم المعارف والأفكار والعادات والقيم المتداولة حالياً في المجتمع، يُلاحظ أن المؤسسة التعليمية لا تُدرّس إلا جزءاً ضئيلاً من الكم الهائل الذي يشكل تجربته الجماعية والثقافية الحية. فبالاحتكام بالثقافة إلى المنظور السوسيوإثنولوجي الذي يعتبرها كمجموعة من أساليب الحياة وطرق العيش الخاصة بجماعة إنسانية في فترة زمنية محددة، يبدو أن ما يشكل موضوع النقل الثقافي بواسطة التعليم لا يمثل سوى جزء بسيط؛ بحيث أن ظواهر الغش والفساد والكذب والعنف التي تمارس على شكل أنشطة يومية داخل المجتمع نادراً ما يتم الالتفات إليها أو الاهتمام بها (Chevel، 1998، Vincent، 1994).

* إن ما يُدرّس إذن لا يمثل الثقافة المطابقة لواقع المجتمع وذاكرته، بل فقط تلك الصورة المثالية أو الطيف الضيق أو النسخة المرخصة من الثقافة الشاملة (Chevallard، 1991، Lahire، 1993). وبهذا المعنى فإذا كان فعل التعليم يشير في هذا الوضع إلى إعمال الثقافة بمعناها التراثي، فإن الأمر لا يتعدى استخدام "ثقافة مفرقة" باعتماد مبادئ للانتقاء والنقل وإعادة البناء وتبعاً لأساليب بيداغوجية وطرق ديداكتيكية عادة ما توظفها المؤسسة التعليمية وبالخصوص المدرس.

ب) وفي وضع ثانٍ يشكل التعليم الفعل البيداغوجي الواسطي لنقل ثقافة الحاضر للأجيال الصاعدة، وذلك عبر تلقينهم المعارف وتربيتهم على قيم المسؤولية والمواطنة ومهارة الحياة. فالمدرس وفضلاً عن كونه يمثل الوسيط المباشر لنقل ثقافة الماضي، فهو يكون الفاعل الثقافي المنخرط بقوة في ثقافة عصره، والعنصر النشط أمام هذه الثقافة. لكن عن أية ثقافة نتحدث؟ ما طبيعتها وحالتها الراهنة؟ هل هي ثقافة موحدة أم ثقافات متعددة تشمل أصنافاً وأشكالاً متنوعة وفي مقدمتها: ثقافة عالمية، ثقافة الكتب، ثقافة التكنولوجيا، ثقافة التواصل، ثقافة الصور، ثقافة الشباب، ثقافة الجسم، ثقافة الألبسة، ثقافة السوق والموضا والاستهلاك، ثقافة العنف... إلخ. فأين يتموقع المدرس داخل هذا التقريخ المتنامي من الثقافات؟ ما هي ثقافته الشخصية، أو بالأحرى ما هي ثقافته: الشخصية، المهنية، المدرسية، التخصصية؟ وما علاقتها بالثقافات الأخرى وفي مقدمتها ثقافة تلاميذه؟.

الحقيقة أن مثل هذه الأسئلة هي التي تمثل التحدي الرئيسي لمختلف مشاريع إصلاح أنظمة التربية والتكوين عندنا وعند غيرنا منذ أربعة عقود مضت. ولتوضيح هذه المسألة نرى ضرورة التأكيد على

وترعرع في أحضانه، فإن الثقافة عبارة عن نسق موحد وثابت من المعايير والعادات والقواعد التي يستتبها الفرد عبر التربية لتشكل بالتالي المكون الحاسم في إدارة سلوكه وتنظيم علاقاته مع بقية العالم. - ثالثاً تجزيي يحكمه منظور علمي متعدد التخصصات، ينظر إلى الثقافة في إطار تجربة أساسية من التشبيء والتفتيت بعيداً عن طابعها الكلي المعياري الثابت والمستقل الموجه لتصرفات الأفراد، وعن طابعها الليبرالي المتحرر الذي لم تعد شعاراته الداعية إلى تكافؤ الفرص ورفض النخبوية في تنقيف الجميع تحظى بأي وزن داخل الأنظمة التعليمية الراهنة. بمعنى الثقافة التي وبفعل انفجارها وتعددتها في المجتمعات الحديثة، أصبحت عبارة عن بناءات تأويلية بينذاتية وضمنذاتية Inter et intrasubjectives تتخذ صورة معضلات ومآزق وجودية بالنسبة لكل متقف في علاقاته مع الآخر ومع العالم (Taylor، 1992؛ Touraine، 1997).

2. الفعل التعليمي كوسيط لنقل الثقافة

إن فعل التدريس وفضلاً عما يشتهر به من مواد وبرامج للتدريس والتلقين، أصبح يُعرّف خلال العقود الثلاثة الأخيرة بعمل ما، بنشاط مهني، بعلاقة بيداغوجية تفاعلية، بتكنولوجية محددة، وغيرها من التعاريف التي تتخذة كنشاط ضروري لبناء المعارف وتدبير المعلومات وممارسة أفعال التواصل والتأمل والتدخل والتوجيه... إلخ.

لكن رغم هذا الفيض من التعاريف، لا بد من التنبيه إلى أن التعليم يشكل في معناه التقليدي النشاط الرمزي والخطابي الذي يستهدف في الآن نفسه نقل الثقافة الموروثة وإدماج المتعلمين في الثقافة الحاضرة. فهو يعني بصورة أو بأخرى إعمال الثقافة تبعاً للوساطة التي يتبناها كل مُدرّس:

أ) ففي وضع أولٍ يشكل التعليم الفعل البيداغوجي الواسطي لنقل ثقافة الماضي وحفظها كتراث وكموروث عبر مواد ومضامين دراسية. غير أن المؤسسة التعليمية الحالية لا يمكنها أن تلتزم بهذه الرؤية التراثية للثقافة وذلك لاعتبارات عديدة نجلها في الآتي:

* **صعوبة نجاح المدرسة والمنظومة التعليمية عامة في نقل الثقافة في شموليتها ورمزيتها.** فهي تكتفي في أقصى الحالات بانتقاء بعض عناصرها الجزئية لتتشيء من خلالها الثقافة النموذجية القابلة للنقل والصيانة. ومسألة الانتقاء هذه عادة ما يمارسها المدرّس نفسه إما بالتركيز على مادة دون أخرى وإما بالتنقيص فيما يُدرّسه على مضامين دون غيرها (Tardif & Lessard، 1999)،

(أ) أولاهما تتعلق بالثقافة الملقنة في علاقتها بالتحولات الراهنة للثقافة المدرسية. فالإصلاحات التربوية الكثيرة المعتمدة منذ بداية السبعينيات إلى الآن في عدد كبير من البلدان ومن ضمنها المغرب، كانت وما تزال تستهدف بشكل أو بآخر تطوير البعد الثقافي للعملية التعليمية عبر تحسين برامجها ومناهجها وتطوير مضامينها وتكويناتها ثم تعديل أساليبها وطرقها البيداغوجية والتدريسية (البيداكتيكية). لكن هذه الانتظامية في الإصلاحات والتعديلات توشح في عمقها على الفشل الذريع الذي يحيط على الأقل بتلك المحاولات ويفتح الباب أمام إشكالات وتحديات متعددة تعبر عنها أسئلة من قبيل: إذا كان فعل التعليم يشكل نشاطا ثقافيا، فما هي حظوظ نجاحه أمام التعددية والانفجارية التي يعيشها الفضاء الثقافي الحالي؟ في غياب الثقافة الكلية المتماسكة، ما هي الثقافة أو الثقافات (علمية، تقنية، فنية، تواصلية...) التي يمكن التعويل عليها في بناء الثقافة التعليمية المأمولة؟ ما هي المعايير السوسيوثقافية التي يمكن اعتمادها اليوم في تحديد أساليب التعامل مع الآخر، مع البيئة، مع سوق الاستهلاك، مع الثقافات الأخرى؟

كل هذه الأسئلة تؤكد على دور التربية ومكانتها كوسيط أساسي في بناء الثقافة والثقافات. بمعنى التربية التي وعوض التوقف عند حدود الانتقاء من ضمن المعارف والمواد الثقافية المتوفرة عند لحظة معينة، عليها إن أرادت لهذه المعارف النقل الفعلي للأجيال الصاعدة، أن تتسلح بعمل ضخم يجمع بين التنظيم المحكم والبنائية الجديدة والنقل التدريسي. فعلى أساس أن علم العالم لا ينقل مباشرة للتلميذ، مثله في ذلك مثل عمل الفنان أو الكاتب أو المُنظّر، فمن الضروري اعتماد عدّة للوساطة والتعلمت الممنهجة والوسائل التدريسية الناجعة (الصور، المصادر، الدروس، الفروض... إلخ) وكل أدواتها الاصطناعية Les artefacts التي تُكوّن التربية الخصبة لكل حياة فكرية وعلمية وفنية مثمرة ولكل ثقافة تعليمية أصيلة ومطابقة (Tarrdif & Lessard، 1999). بمعنى التربية التي وإن كانت لا تنهون في ترسيخ دعائم خصوصيتها عبر الإقرار بالانتقائية والتعددية الثقافية، فهي لا تقول بفصل أنظمة تفكيرها عن أنظمة تعليمها وعن العُدّة الرمزية والتدريسية المعمول بها في الحقلين الاجتماعي والتربوي. وبالتالي التربية التي تتخذ من أنساق القيم والمعارف ومن معايير الكفاءة والاستحقاق رهاناتها الثقافية الأساسية ومن التعلمت الممنهجة والوسائل التدريسية أدواتها ووسائلها الناجعة.

فكترتين أساسيتين نجد أغلب الأبحاث والدراسات الحديثة تشمها وتؤكد عليها (Dubert، 1994؛ Hargreaves، 1994):

* الأولى قوامها أنه إذا كان التحدي المركزي الذي يواجه المنظومة التعليمية المعاصرة يتحدد في الانفجارية الثقافية التي أضحت تخيم على المجتمعات الحديثة، فإن الرهان الجوهرى لرفع هذا التحدي يكمن في مدى نجاح هذه المنظومة في التدبير الحيد للمضامين والقيم والمعايير الثقافية المؤطرة لعملية التعليم والتعلم عبر استراتيجيات بيداغوجية وطرق تدريسية (بيداكتيكية) دقيقة وناجعة، رغم أن التساؤل حول مدلول الثقافة المبتغاة والتي يشكل فيها المدرس الفاعل أو الوسيط المحوري، يبقى مطروحا بحدّة.

* الثانية مفادها أن تأمل الوظيفة الثقافية للمؤسسة التعليمية الحالية يفضي إلى الإقرار بالوضعية الحرجة التي أصبحت تتخبط فيها. ففي الوقت الذي تعاني فيه من انفجارية النماذج التقليدية للثقافة، فلسفية كانت أم دينية أم إنسية أم علمية أم تخصصية أم تقنية، ومن تعددية وتجزئية النماذج الحديثة للثقافة، أصبحت مطالبة بوظائف ثقافية متنوعة تجمع بين تكوين متقنين وتنشئة التلاميذ اجتماعيا ونقل الثقافة الموروثة ثم تعليم الثقافة المطابقة لروح العصر... إلخ (أحرشواو، 2009). وبهذا أصبحت تعيش مرحلة حرجة تميزها مظاهر التخبط وسط زوبعة من الحاجات والانتظارات الثقافية المتنافرة والتذبذب وسط جملة متواصلة من الإصلاحات المشوشة، وبالتالي الحيرة والتلكؤ في الانتقال من الثقافة إلى الثقافات على جميع الأصعدة: مضامين وأهداف المناهج، التنوع الثقافي للمتمدرسين ثم تعدد مصادر الثقافة ووسائل التدريس من قبيل: الكتاب، النسخ، التلفاز، الفيديو، المعلومات، الأنترنت... إلخ، وأخيرا تنوع الموضوعات التربوية مثل: التربية على المواطنة، الانفتاح على الاختلافات الثقافية وغيرها من الموضوعات التي تناقض مدلول الثقافة المدرسية الموحدة الثابتة.

3. تحديات ورهانات وحلول

إن النجاح في بناء ثقافة تعليمية متماسكة وقادرة على ترجمة مائة علاقة التربية بالثقافة وتمفصلاتها الحقيقية، يبقى رهين مدى نجاعة الإصلاحات التربوية الكثيرة المعتمدة لحد الآن في مواجهة وتجاوز التحديات والإكراهات التي تعكسها مضامين القضايا الجوهرية الثلاث التالية:

وفق منظور واسع وجديد، قوامه الإجابة على أسئلة هامة من قبيل: كيف يمكن اليوم تكوين مدرسين وممارسة مهنة التدريس من زاوية التعدد الثقافي الذي يميز المجتمعات الحديثة؟ ألا يمكن القول بأن المدرس الحالي الذي يعيش وسط بيئات ثقافية متعددة، أصبح يفترق إلى القيم الاجتماعية الموحدة وإلى المعالم الثقافية الثابتة، وبالتالي إلى استراتيجيات وأساليب جديدة للتحرك والتوجه وسط هذا العدد الوفير من البيئات الثقافية؟.

المراجع

- الغالي، أحرشاو (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي، أحرشاو (2005). العلم والثقافة والتربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي، أحرشاو (2003). المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي، القاهرة : مجلة شؤون عربية : 113، ص: 110-124.
- Chevel, A. (1998). La culture scolaire. Une approche historique. Paris : Belin.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.
- Dubert, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Editions du Seuil.
- Forquin, J-C. (2004). L'éducation et la question de la culture. EPS et société infos n° 26, octobre.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times : Teachers work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalité scolaire: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : PUL.
- Marrou, H-L. (1981). Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Paris : Editions du Seuil.

ب) ثانيها ترتبط بالثقافة المهنية للمدرسين والتي يُفترض أن يكون لها تأثير مباشر على تفاعلاتهم مع المتدربين. فمنذ ما يقارب ثلاثة عقود ومسألة مَهْنَة La professionnalisation حرفة المدرس تهيمن على المنظومة التعليمية بأكملها. والواضح أن هذه المسألة غالبا ما ينحصر استعمالها مع الأسف في معانيها القانونية مثل: حماية فضاء الشغل وتوزيع المهن وإنشاء نظام عادل للشغل.. إلخ، أو تكنوقلمية مثل: إنشاء مرصد للكفاءات المهنية وللمعارف ثم تقنين الأفعال المهنية والتكوينية... إلخ.

لكن رغم ذلك، فإن مهنة التعليم تشكل أيضا مسألة ثقافية في عمقها. فهي في الواقع تستدعي من جهة تعديلا وتطويرا للثقافة الجماعية للمدرسين وخاصة على مستوى الحاجة إلى التكوين المستمر، العلاقة الجديدة مع المعارف العالمية، المرونة الكافية في امتلاك المعارف المدرسية وتوظيفها، الفكر النقدي والمستقل تجاه المجموعات الأخرى المنتجة للثقافة في الحقل التربوي مثل وزارة التربية والجامعات ومدارس التكوين والتأطير. ومن جهة أخرى فهي تستلزم أنماطا جديدة من أساليب التدبير لمضامين التعليم وممارساته داخل المؤسسات التعليمية نفسها. ومن هنا يبدو أن مهنة التعليم إذا تحققت على أرض الواقع ستقود بدون شك المدرسين إلى ممارسة سلطتهم الجماعية على النظام المنهجي Curriculaire وعلى أشكال نقل وتلقين المعارف المدرسية. لكن بالنظر إلى مسألة المهنة هذه تُطرح عدة أسئلة من قبيل: ماذا عن الثقافة الشخصية للمدرس ضمن الثقافة الاجتماعية والمدرسية؟ كيف يمكن تكوين مدرسين قادرين على التدبير الجيد لثقافتهم المهنية والانفتاح في نفس الوقت على الممارسات الثقافية المتعددة؟ هل يمكن الحديث في حالة المدرسين عن الحاجة إلى نظام مهني ثقافي جديد والذي لم تكف مشاريع الإصلاحات الأخيرة عن التبشير والترويج له؟

ج) ثالثتها تهم إشكالية التعليم والتعددية الثقافية، بحيث أنه وعلى عكس الأعمال والنقاشات الحالية حول التثاقفية L'acculturation والتعددية العرقية Pluriethnicité، فالمؤكد أن التعددية الثقافية لا تنحصر عند مسائل الثقافات الخصوصية والعرقية. فمثلما سبق التنصيص على ذلك فإن التعدد الثقافي يشكل الموجه المركزي للتطور الثقافي والحداثي (Mujawamariya, 2002). فهو يغطي الطيف الكامل للإنتاجات والممارسات الثقافية المتنوعة. لهذا يصبح من الأجدر إعادة طرح إشكالية علاقة التعليم بالتعددية الثقافية

et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. Revue des sciences de l'éducation, Vol, XXVIII, n°1, p. 3-20.

- Taylor, C. (1992). Grandeur et mystère de la modernité. Montréal : Bellarmin.

- Touraine, A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents. Paris : Fayard.

- Vincent, G. (1980). L'école primaire française : étude sociologique. Lyon/Paris : PUL/Editions de la maison des sciences de l'homme.

- Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Lyon : PUL.

- Mujawamariya, D. (2002). L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives. Montréal : Les Editions logiques.

- Schulte-Tenckhoff, I. (1985). La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique. Lausanne : Editions d'en bas.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec : PUL.

- Tardif, M. & Mujawamariya, D. (2002). Dimensions

مجلة " بئائر نفسانية "

مجلة المستجديات العربية في علوم وطب النفس

" بئائر نفسانية " على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=25&controller=category&id_lang=3

" بئائر نفسانية " على شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-eJbs.htm>

ملفات الأعداد القادمة

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/Bassaaer-NextTopics.pdf>

" بئائر نفسانية " على الفيس بوك

www.facebook.com/BassaaerNafssania-Magazine-259758497705299/

بوستر " بئائر نفسانية "

<http://www.arabpsynet.com/AFP-PubBr/APF.BassaaerPubBr.pdf>

العدد الأخير العدد 27 (شتاء 2020)

الملف البروفيسور : الغالي أحرشاو : " السيكولوجيا في خدمة الإنسان والمجتمع "

إشراف: همد المير (المغرب)

رابط شراء العدد

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=395&controller=product&id_lang=3

الفهرس و الافتتاحية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=394&controller=product&id_lang=3

الملخصات

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs25-26/eJbs25-26.HTM>

" الدليل " فهرس و ملخصات كامل الأعداد

الدليل 1 : من العدد الأول (شتاء و ربيع 2010) الى العدد الثالث عشر / الأخير (العدد 22-21 / صيف و خريف 2018)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=51&controller=product&id_lang=3

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ-daleel/eJbs-Aldaleel2016.pdf>

الدليل 2 : بداية من العدد 23 (شتاء و ربيع 2019)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=364&controller=product&id_lang=3

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ-daleel/eJbs-Aldaleel.pdf9-2012>



مؤسسة العلوم النفسية العربية

تكريماً

شبكة العلوم النفسية العربية

للعام 2018

اليوم العالمي لعرض

(علم النفس - المغرب)

بلقب

العلماء في العلوم النفسية من

د. محمد الزركوج
رئيس مؤسسة العلوم النفسية العربية
2018/01/01

" Qad Aflaha Man Zakkaha ... "

(Quran Karim)