

29
ربيع
2020

مطابقه تتكبر جوارنا

بها نفسانية

مجلة المستجديات في علوم وطب النفس

ونحن في اجسامنا التي فوق
ونحن لا ننسى اننا
رون



2020

المنتدى العالمي لدرستنا

المنتدى العالمي لدرستنا

التربية الوالدية في العالم الاسلامي
مظاهر الثقافة العربية وشروط تميزها
السيكولوجيا بالمعنى
واقع وعلاقتهم النفس في ظل البرامج المعرفي
خصوصيات اللغة العربية واجرائات تدريسها



<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs29/eJbs29-June2020.pdf>

EDITED BY ARABPSYFOUND ALL RIGHTS RESERVED - COPYRIGHT (C) 2020 - arabpsynet@gmail.com



وَفِيهَا
أَفَلَا تَبْصُرُونَ
وَمَا أَوْتِيْتُمْ 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 الفايس بوك

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

بصائر نفسانية العدد 29: ربيع 2020 ملحق شهر جوان

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

الأعمال العلمية للبروفيسور العالي أحرشواو
الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية 2012- 2017

- 7 التربية الوالدية في العالم الإسلامي
المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 8 العدد 34-35 - ربيع & صيف 2012
- 24 مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها
المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 8 ملحق العدد 34-35 - ربيع & صيف 2012
- 28 السيكولوجيا بالمغرب: مشاكس، رهازيات وتحديات
المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 45 ربيع (2015)
- 32 واقع وآفاق علم النفس في ظل البراديغم المعرفي
المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 46 صيف (2015)
- 49 خصائص اللغوية العربية وإكراهات تدريسيتها
المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 47 خريف (2015)

مجلة "بصائر نفسانية"

ملحق العدد 29 - شهر جوان 2020

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " 2012- 2017

التربية الوالدية في العالم الإسلامي

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 8 العدد 34-35 - ربيع & صيف 2012

مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 8 ملحق العدد 34-35 - ربيع & صيف 2012

السيكولوجيا بالمغرب: مشاغل، رهانات وتحديات

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 45 ربيع (2015)

واقف وأفاق علم النفس في ظل البراديغم المعرفي

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 46 صيف (2015)

خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 47 خريف (2015)

التربية الوالدية في العالم الإسلامي

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 8 العدد 34-35 - ربيع & صيف 2012
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ34-35/OPapnJ34-35Aharchaou.pdf
<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=6041>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

تمهيد

تعد إشكالية التربية ووظيفتها التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي أصبحت تواجه مختلف المجتمعات الإنسانية وخاصة المجتمعات الإسلامية. فهذه حقيقة لا جدال فيها؛ إذ أن الإجماع الحاصل منذ قرون عديدة حول ضرورة التربية كسبيل لكل نهضة مرتقبة، قد تعزز منذ أوائل الثمانينات من هذا القرن بإجماع آخر مفاده أن مصير المجتمعات في القرن الحادي والعشرين، قرن العولمة والتكنولوجيا، سيتوقف بمعنى من المعاني على الكيفية التي وفقها ستربي هذه المجتمعات أبناءها. فالتربية التي تشكل في مدلولها الحضاري المرأة الصادقة لحالات الناس وأحوال المجتمع وفي مدلولها العميق الأداة الأساسية للنمو والتطور، قد أضحت في السنوات الأخيرة تمثل إحدى الأزمات المجتمعية العميقة. وإذا كانت أغلب المجتمعات المتقدمة قد أولت هذه المشكلة كل ما تستحقه من عناية واهتمام فإن أغلب المجتمعات الإسلامية ما تزال على العكس من ذلك غير مبالية بها وبانعكاساتها السلبية المتنوعة (أحرشواو، 1998). لكن عن أية تربية نتحدث في هذا النطاق؟

عادة ما يقصد بالتربية مجموع التفاعلات والممارسات والتأثيرات التي يتوخى منها تلقين الطفل القيم والسلوكيات وتعيده على عادات المجتمع وتقاليده. فهي عبارة عن مختلف تقاليد المجتمع وقيمه ونماذج الحياة والتفكير التي لا تُنقل إلى الطفل بصورة وراثية، بل بواسطة التأثير الثقافي. وهذا يعني أن الطفل يكون منذ ولادته في حاجة إلى التعليمات التي تمكنه من امتلاك الأدوات الثقافية اللازمة لتطبيعته واندماجه الاجتماعي. ومن الطبيعي أن تشكل الأسرة، باعتبارها فضاء حميميا وموطنا للرعاية ومكانا للعيش، البيئة القوية التأثير في نمو الطفل وتفق شخصيته. وبهذا المعنى يمكن الحديث

عن تربية أسروية. لكن ما موقع التربية الوالدية في هذا الإطار؟ وما علاقتها بالتربية الأسروية؟

كثيرا ما تُختزل التربية الوالدية في التربية الأسروية بحيث يُستعمل هذان اللفظان بالترادف، وهذا غير صحيح لأن التربية الوالدية ما هي إلا مكون أو متغير أساسي من بين المتغيرات الكثيرة المكونة للتربية الأسروية التي هي صاحبة الدور الرئيسي في عملية تنشئة الطفل وتربيته. فالأسرة التي قد تتعدد وتتوعد مكوناتها لتشمل مختلف أعضائها وفضاءات إقامتها وأدوات تفكيرها وترفيها ثم أنساق قيمها وثقافتها قد تغطي أيضا الممارسات التربوية المستعملة داخلها بقصد تنشئة أطفالها وتربيتهم وممارسات التدخل والتكوين من طرف الوالدين، وبذلك فهي تتضمن التربية الوالدية (Pourtois، 1989؛ During، 1995).

أما التربية الوالدية فعادة ما تختصر في تعامل الوالدين المباشر مع الطفل وبالضبط في الممارسات التي تحدد فعلهما التربوي إزاء هذا الأخير. فهي عبارة عن ممارسات الوالدين اليومية ومواقفهما السلوكية تجاه الطفل قصد تأطيره وتوجيهه وإمداده بمختلف المعارف والخبرات والنماذج والتصرفات والقيم والاتجاهات اللازمة لمواجهة مشاكل الحياة في شتى مظاهرها ومختلف مجالاتها. وبذلك فهي لا تشكل المرادف المطابق للتربية الأسروية أو التنشئة الاجتماعية أو الاتجاهات الوالدية، كما أكدت على ذلك خطأ بعض الدراسات العربية (حسن، 1970؛ كفاقي، 1989؛ القرشي، 1986؛ عبد الفتاح، 1992؛ إبراهيم، 1978)، بل إنها وإن كانت تندرج في التنشئة الاجتماعية كمتغير أساسي وتستغرق الاتجاهات الوالدية كإطار أوسع، فإنها مع ذلك تبقى غير قابلة للاختزال في أي لفظ من هذه الألفاظ. فهي تعني أساسا وجود علاقة تربوية تجمع الطفل بوالديه عبر ممارسات محددة، تنمظهر على شكل مجموعة

أساليب أو معاملات يتبعها هؤلاء خلال المواقف المختلفة التي يواجهها الطفل إما داخل البيت أو خارجه.

إذن وككل تربية فإن التربية الوالدية هي عبارة عن ممارسة تحكمها مجموعة من المبادئ والأسس وتوجهها سلسلة من الأهداف والغايات وتحدها جملة من العوامل والمحددات وتتحقق عبر فئة من الأساليب والآليات وتتخللها عينة من المشاكل والمعوقات. وهي بهذا التحديد حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقارنة متعددة التخصصات، تشمل أساسا علوم النفس والاجتماع والتربية والاقتصاد والقانون، فإنها من المنظور الذي يوجه هذه الدراسة عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية تحدد في النظرية التي يحملها الوالدان عن سيكولوجية الطفل، هذه النظرية التي تتمثل من جهة في مجموع التصورات والأفكار التي يكونها الوالدان عن نمو الطفل وكفاءاته وقدراته وحاجياته ورغباته وردود أفعاله ومن جهة أخرى في مختلف الأفعال التربوية للوالدين تجاه الطفل.

في إطار هذا المنظور السيكولوجي الصرف سنعمل على مقارنة إشكالية "التربية الوالدية" كما تمارس عننا في الدول الإسلامية من خلال الاستنتاج الموضوعي لثلاث قضايا جوهرية وهي: قضية الخصائص والمقومات وقضية المشاكل والمعوقات ثم أخيرا قضية المقترحات والحلول. لكن قبل ذلك لابد من التنبيه إلى أن هذه الدراسة تشترطها ثلاثة حدود رئيسية:

الحد الأول: بطبيعة الحال لا نعتقد أن دراسة بهذا الحجم ستتطرق إلى جميع المشاكل المرتبطة بالتربية الوالدية في العالم الإسلامي. ولكن المأمول منها هو أن تشكل إطارا أوليا لأعمال ودراسات لاحقة يمكن لمؤسسات علمية وفكرية كالهئية اللبنانية للعلوم التربوية ومركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أن توفر لها جميع الشروط وأن تهيئ لها كل الظروف اللازمة لمقاربة هذه الإشكالية الحيوية مقارنة علمية أوسع ومعالجة مضامينها ومظاهرها معالجة أشمل.

الحد الثاني: بالتأكيد أنه سيكون من الطوباوي الاعتقاد بإمكانية الإحاطة الشاملة بجميع جوانب وحقائق الممارسات التربوية الوالدية في العالم الإسلامي. فغزارة سلوكيات هذه الممارسات وغنى تفاعلاتها لا يسمحان بتاتا بهذه الإحاطة، وبالتالي فطموحنا في هذه الدراسة لن يتعدى حدود تعيين العلامات البارزة وتشخيص الأعراض الدالة وضبط المؤشرات المعبرة التي يمكن معها وبفضلها تكوين تصور شبه-فعلي حول مقومات هذه الممارسات ومشاكلها وحلولها.

الحد الثالث: لابد من التنبيه إلى أن مقاربتنا للممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية لا يوجهها أي قصد أخلاقي أو أداتي يخدم سياسة بعينها أو فلسفة بذاتها. فكل ما نسعى إليه في هذه الدراسة هو الالتزام والبقاء عند مستوى المعرفة الموضوعية للممارسات التربوية الوالدية كوقائع وحقائق يومية نعاينها ونعايشها جميعا، لأن مشكل التربية لا يكمن في تقديرنا في الاختيارات الاجتماعية أو السياسية أو الفلسفية فقط بل يتموضع كذلك عند مستوى المعرفة الموضوعية لمختلف التأثيرات الناجمة عن المحددات النفسية والاجتماعية والتي لا يجب أبدا أن تبرز فقط بالمبادئ والحدوس الذاتية.

1- الخصائص والمقومات

الراجح أن كل تربية كيفما كان نوعها أو شكلها لها من المقومات والخصائص ما يجعلها قادرة على أداء رسالتها. وهذه المقومات والخصائص عادة ما تتبني على أسس ومبادئ تحكمها وعلى غايات وأهداف توجهها وعلى محددات وعوامل تؤطرها وعلى آليات وأساليب تسييرها. وإذا كانت التربية الوالدية كما تمارس في الدول الإسلامية لا تشذ عن هذا التحديد فإن اهتمامنا في هذا النطاق سينصب أساسا على عرض تحليلي لأهم مبادئ وأهداف ومحددات وأساليب هذه التربية.

1.1. المبادئ والأسس

تشكل مبادئ الثقة في الطفل وتأطيره وفق أساليب مرنة ودقيقة ومراقبته قصد حمايته من المعاشرة السيئة وتخليق سلوكياته وفق معايير الحياة الاجتماعية الصحيحة المتمثلة أساسا في العدل والصدق والاستقامة والنزاهة والتميز بين الضار والنافع، بين القبيح والجيد، بين الحرام والحلال ثم تعليمه طقوس وتقاليدهم التفاعل الاجتماعي وخاصة تقنيات العلاقة مع الآخر وقواعد الحوار ومهارة الحياة وأدابها، فضلا عن تمكينه من تمثل الذات وبناء هويته على أسس صلبة، تشكل هذه المبادئ أهم الأسس التي يجب أن تتبني عليها كل تربية والدية نموذجية كما تؤكد على ذلك أغلب الدراسات السيكولوجية الحديثة (Lautrey، 1989؛ Kellerhals و Mantandon، 1990-1991؛ Allès-Jardel، 1997). لكن الحقيقة هي أن هذه المبادئ والأسس لا تمثل شيئا جديدا بالنسبة

يدرك تمام الإدراك أنه عاجز عن تدبير أموره بنفسه.. فهذا الإحساس بالأمن والذي يتكون عند الطفل منذ إشباع الأم لرغباته الأكثر أولية ويتطور تبعاً لإيقاع المواقف والوضعية المتكررة هو الذي يسهم بشكل واسع في بنية وتنظيم انطباعاته الأولية، وهو ينبني حسب عدد من الباحثين على أربعة مكونات أساسية (حسن، 1970؛ Wery، 1974).

أ- إشباع الرغبات الأولية التي تختلف باختلاف الأوساط الأسرية وتبعاً للإمكانيات المادية، لأنها رغبات تتعلق بكل ما هو بيولوجي. فالأمر يتعلق هنا بتحقيق التكامل الصحي كهدف أساسي للطفل بحيث لا يمكن إغفال قيمة وأهمية الغذاء الصحي والسكن النظيف والوقاية اللازمة والعلاج المطلوب.

ب- الحماية من الأضرار الخارجية، بحيث يلعب الوالدان في الظروف العادية دوراً تضيقياً في اتجاهين متعارضين:

فمن جهة هما اللذان يخفان على الطفل الصدمات القوية والهزات الحادة الآتية من المحيط الخارجي. ومن جهة أخرى هما اللذان يوسعان إمكانيات الطفل لتمكينه من التواصل والتحاور مع العالم ومن تعلم كيف يعيش فيه تبعاً لإيقاع متطور. وإذا كان دور الوالدين المزدوج هذا يتقلص مع نمو الطفل حتى يختفي نهائياً حوالي سن المراهقة فإن إمكانية ارتكاب الوالدين لأغلاط في التقدير وذلك إما بالتهاون في الحماية (الإهمال) وإما بالإفراط فيها (الحضن) تبقى أمراً وارداً.

ج- تحقيق تماسك الإطار النمائي للطفل واستقراره وذلك بفعل توجيهه وإرشاده وضبط سلوكه وإمداده بمرجعية واضحة حتى يتمكن من التمييز بين الصواب والخطأ، بين الإيجابي والسلبي، بين الحلال والحرام... الخ.

د- إشعار الطفل بأنه مرغوب فيه وذلك عن طريق إشباع رغباته العاطفية عوض الوقوف فقط عند الرعاية البيولوجية. فالطفل في حاجة إلى هذه الممارسات لكي يشعر بأنه مقبول من لدن والديه لكنه في المقابل يكون في أمس الحاجة إلى هامش من الحرية لكي يحقق لاحقاً استقلاله.

إن بارتكاز التربية الوالدية على هذه المكونات الأربعة يتكون لدى الطفل الإحساس بالأمن الذي يعتبر الشرط الأساسي في تحقيق تكامله النفسي وبالتالي الضمان الأكيد الذي يحول بينه وبين أي لون من ألوان الاضطراب في المستقبل.

للتربية الوالدية المتشعبة بالتعاليم الإسلامية. فتعليم الطفل وتدريبه وتوجيهه قصد تمكينه من تحمل مسؤولياته والقيام بدوره، ورعايته الرعاية الشاملة المتعلقة بجميع جوانب شخصيته الذهنية والوجدانية والخلقية وتوفير البيئة الملائمة لحاجاته ورغباته وآماله، كلها مبادئ وتعاليم يؤكد عليها التراث التربوي الإسلامي. ففضلاً عما يحفل به هذا التراث من اتجاهات ونظريات تربوية كلها تَحَثُّ على أهمية تعليم الطفل وتربيته وإعداده للمستقبل، حيث توجد تلك السلسلة من المباحث التربوية التي صاغها أمثال ابن سحنون وابن حزم وأبي حامد الغزالي وابن سينا ونصير الدين السيوطي وابن جماعة والسمعاني(*) (أحرشواو، 1998)، فلا بد من التأكيد على أن هذا التراث ومنذ أن نزل الوحي على النبي (صلى الله عليه وسلم) وهو يحفظ تعاليم الديانة الإسلامية فيما يتعلق بتربية الطفل ورعايته والاهتمام به. وهذه مسألة قائمة الذات تعبر عنها آيات قرآنية كثيرة نذكر منها على سبيل المثال: "المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثواباً وخير أملاً" (18ك، الكهف 46) و"ولا تقتلوا أولادكم إِمْلَاق نحن نرزقكم وإياكم أن قتلهم كان خطأ كبيراً" (17ك، الإسراء 31). وقد تضمنت أحاديث النبي (صلى الله عليه وسلم) حكماً وإشارات كلها تنصيص وتأكيد على "حقوق الولد على الوالدين أن يُبْرَأَ به وأن يحسنا أذبه واسمه وتعليمه" (عويس، 1977: 126) مثلما هو وارد في الأحاديث الشريفة التالية: "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم" (رواه ابن ماجة) و"من حق الولد على الوالد: أن يحسن اسمه ويحسن أذبه" ثم "ما نحل والد ولداً أفضل من أدب حسن" (رواه الترمذي).

2.1. الغايات والأهداف

إذا كان هناك إجماع تام حول أهمية التربية الوالدية في المجتمعات الإسلامية ودورها القاعدي في تعلم أسس الحياة ومبادئها فإن غاياتها الأساسية يجب أن تكمن في المظهرين التاليين:

1.2.1. التفنن الشخصي

إن أول شيء يكون الطفل في حاجة إليه في مراحل الأولى هو الأمن الذي يشكل الشرط الأساسي لأي نمو عاطفي. فوجوده وانغماسه في صيرورة متطورة، تقتمه بموجها مختلف الغرائز الداخلية والمثيرات الخارجية لا يسمح للطفل أبداً بالوثوق من نفسه ومن محيطه الفيزيقي والإنساني على حد سواء. ولهذا فبدون تدخل الوالدين لطمأنته والأخذ بيده سيصبح فريسة للخوف والقلق خاصة وأنه

2.2.1. التكيف الاجتماعي

بال تأكيد أن الأسرة لا تشكل فقط هذا الوسط العاطفي الذي يؤمن التفتح النفسي والتفتح الشخصي للطفل بل هي أيضا وسط اجتماعي تتفاعل فيه كمية هائلة من العلاقات والأفعال. فضمن هذا البعد الثاني للوسط الأسروي يكتشف الطفل قواعد التواصل مع الآخر ويتعرف على حريته وحدوده ويميز بين الحقوق والواجبات وبين الممكنات والممنوعات ويدرك روح المنافسة والتضامن وطبيعة القيم الخاصة بفتنه الاجتماعية. وهكذا فإن آلية القابلية للتكيف الاجتماعي تتولد هي الأخرى عن التقدير النسبي بين قوتين متعارضتين. فمن جهة توجد النزوة الحياتية النابذة للأن الذي ينمو ويتوسع في اتجاه تجاوز كل الحواجز، ومن جهة أخرى توجد القوة الضاغطة للأن الأعلى الذي يفرض على الوالدين مقاومة هذا التوسع بوعي أو بدون وعي. ومن توازن هاتين القوتين، وهو التوازن الذي يكون الأساس القاعدي لكل تربية والدية، تتولد الحصيلة النهائية لسلوك الطفل. هذا السلوك الذي يتحقق معه تكامل الطفل الاجتماعي كلما وفر له الوالدان "الجو الاجتماعي السليم المطبوع بالاستقرار والباعث على تعليم الطفل حب الآخرين وكثيرا من القيم والتقاليد والمواقف التي تدل على التسامح أو على التعصب" (حسن، 1970: 144).

على أي يمكن التمييز بهذا الخصوص بين أربع صيغ نوعية لتدخل الوالدين في اتجاه تحقيق اندماج الطفل اجتماعيا وهي:

- التضييق الذاتي، بمعنى تصيير الطفل قادرا على تحديد غاياته.
- التلاؤم مع الأعراف والقوانين الاجتماعية.
- التعاون مع الآخرين.
- الحساسية.

وهذه الصيغ الأربعة تستدعي على مستوى تحقيقها كغايات اجتماعية اتباع أربعة أشكال للتشيط والحث البيداغوجي وهي: المراقبة والتحصيص والتخليق ثم العلاقة العاطفية والتي يمكن ملاحظتها في أربعة قطاعات أساسية لتربية الطفل وتحقيق اندماجه الاجتماعي:

فهناك أولا قطاع تعلم المعارف التقنية المرتبطة أساسا بمهارات القراءة والكتابة والرسم وغيرها.

وهناك ثانيا قطاع تعلم القيم الأخلاقية والمعايير اللازمة لتدبير الحياة الاجتماعية كمفاهيم العدل والصدق والاستقامة والنزاهة والجيد والقبیح والمسموح والممنوع والحلال والحرام... الخ.

وهناك ثالثا قطاع تعلم طقوس وعادات التفاعل بكل ما تحويه من

تقنيات العلاقة مع الآخر وقواعد الحوار والأدب ثم مهارة الحياة. وهناك أخيرا قطاع تعلم أساليب تمثّل الذات وبناء الهوية الاجتماعية وخاصة على مستوى صورة الجسد واللباس (Allès-Jardel، 1997).

والحقيقة أن تحقيق تكيف الطفل وفق هذه الصيغ والأشكال ما يزال يشكل في الدول الإسلامية الميدان الذي لم تقتحمه بعد الدراسات والأبحاث الإنسانية عامة والسيكولوجية خاصة رغم ما يمثله من أهمية علمية وقيمة عملية.

3.1. العوامل والمحددات

تشكل الممارسة التربوية للوالدين حصيلة اتجاهاتهم وتمثلاتهم في مجال التربية. وهذه الاتجاهات والتمثيلات تكون بدورها متأثرة بالانتماء الاجتماعي والثقافي إلى حد أن شخصية الوالدين وذكائهما يتوقفان على التاريخ الأسروي وتغيراته الاجتماعية (Pourtois، 1989). فالنسبة الكبيرة من العلاقات ذات التأثير على نمو الطفل وتوافقه النفسي والاجتماعي والدراسي تعود إلى المحيط الاجتماعي والوقائع الأسرية وخاصة فيما يتعلق بخصائص شخصية الوالدين وتكيفهما الاجتماعي واتجاهاتهما التربوية" (Pourtois، 1979: 29-30).

وبالاستناد إلى نتائج وخلصات أهم الدراسات الغربية والعربية التي أنجزت حول العوامل المؤثرة في الممارسات التربوية للوالدين، يمكن التمييز بين أربعة أصناف كبيرة من المحددات:

1.3.1. محددات نفسية

إذا كانت أغلب الدراسات (Allès-Jardel، 1997؛ Andrey، 1954؛ محمد، بدون تاريخ؛ فهمي، 1963؛ حسن، 1970؛ إسماعيل، 1974) تؤكد على أن أهم المتغيرات التي تؤثر في الممارسة التربوية للوالدين تجاه أطفالهم هي: خبرات الوالدين وتجاربهم، الإيقاع العاطفي للعلاقات بين الوالدين والطفل، الاتساق الأسروي والتنظيم الفيزيقي لمحيطه، الاتجاهات النفسية للوالدين وتوقعاتهم حول مستقبل أبنائهم، تصورات الوالدين وتمثلاتهم بخصوص مراحل نمو الطفل والوسائل اللازمة لإشباع رغباته والاستجابة لحاجاته، فإن أبرز المؤشرات التي تعبر على مستوى العالم الإسلامي عن تشبعات هذه الممارسة بمثل هذه المتغيرات وأثار ذلك على نمو الطفل وتكيفه ما يلي:

(أ) إن معاملة الأب لطفله على أساس من الصرامة والقسوة كثيرا ما تعود عندنا في الدول الإسلامية إلى التجارب المرة التي عايشها

ب) تؤكد أغلب الدراسات (Pourtois، 1979) وجود ارتباط موجب ودال بين عدد الأطفال في الأسرة ومعتقدات الأمهات في استخدام أساليب العقاب والسيطرة المتشددة، بحيث أن كثرة الإنجاب في فترات متقاربة يشكل عبئا ضاغطا على الأم الصغيرة خاصة ويؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الأبناء.

ج) من ضمن العوامل المحددة للتربية الوالدية في العالم الإسلامي نجد جنس الطفل الذي يؤثر في علاقة والدين-طفل في سن جد مبكر. فالأسرة وهي تحاول قولبة الطفل وفق تقاليد المجتمع وأعرافه وقيمه، تتطلق أولا من كون هذا الطفل ذكر أم أنثى. فهي تسند عبر والدين أهليات وكفاءات خاصة بكل جنس. ومن ثمة فتعاملها مع الأطفال يختلف باختلاف جنسهم مهما كانت فئاتهم الاجتماعية والثقافية. فعن طريق القيم الاجتماعية والثقافية تحدد الأسرة "أنماطا من السلوك للبنات مخالفة للذكر في مجالات النشاط، على غرار ما هو سائد في الوسط الاجتماعي والمجتمع بصورة عامة" (مبارك، 1993: 198). فعلى العموم عادة ما يتم إخضاع الفتيات لممارسات تربية تتميز بالإكراه والإجبارية والمنع أكثر من الذكور حيث أن الآباء يتوقعون من الفتيات أن يكن أكثر عاطفية والذكور أكثر فاعلية (عبد المجيد، 1984؛ حطب ومكي، 1988).

3.3.1. محددات اقتصادية

عرفت علاقة الممارسات التربوية الوالدية بالمستوى السوسيواقتصادي دراسات كثيرة كلها تؤكد على أن ارتفاع هذا المستوى يؤدي بأساليب معاملة والدين لأطفالهم إلى الميل نحو المرونة والديموقراطية نظرا إلى وفرة الإمكانيات المادية وتنوع الظروف والشروط اللازمة لإشباع رغباتهم (Lautrey، 1989؛ Pourtois، 1989؛ Palasio-quintin، 1990؛ Allès-jardel، 1997). وإن نتائج الدراسات العربية التي اهتمت بهذه العلاقة (إسماعيل وآخرون، 1974؛ نجاتي، 1963؛ عبد المجيد، 1984؛ الطيب، 1990؛ القرشي، 1986)، تتفق مع هذا الطرح وتؤكد على الوقائع التالية:

أ) يوجد ارتباط موجب ودال بين ارتفاع المستوى الاقتصادي للوالدين وبين درجة مرونتهما وتسامحهما.

ب) إن الفئات الاجتماعية الدنيا (الفقيرة) تكون أكثر تشددا وحفاظية وامتنالا لما هو سائد من قيم اجتماعية. ولهذا فإن الممارسات التربوية للوالدين المنتمين إلى هذه الفئات عادة ما تتميز بالقسوة المحكومة بصرامة العقاب. فهما يستغلان سلطتهما أكثر

الأب، حيث تجعله يعيد مع طفله نفس المعاملة التي كان يُعامل بها أثناء طفولته (حسن، 1970؛ اسماعيل، 1974).

ب) إن بعض الاتجاهات الوالدية السلبية كالرفض والحماية الزائدة والضغط على الأبناء لتحقيق مستويات عليا من التحصيل "تكون أكثر ظهورا لدى الآباء عنها لدى الأمهات" (القرشي، 1986: 15).

ج) إذا كان الآباء الأكبر سنا هم الأكثر ميلا للحماية الزائدة وإلى تأكيد قيم السيطرة من الآباء الأصغر سنا فإن الأمهات الأصغر سنا أكثر ميلا إلى تأكيد قيم السيطرة من الأمهات الأكبر سنا في معاملة الأبناء. وفضلا عن هذا، فإن القيم التربوية للأمهات على الخصوص تتأثر بسنهن، حيث أن صغيرات السن هن اللواتي يستوفين القيم الأكثر كلاسيكية مثل: الطاعة، في حين أن كبيرات السن يؤكدن أكثر على استقلال الطفل وحرية (القرشي، 1986).

2.3.1. محددات اجتماعية

الواقع أن الممارسة التربوية كسلوك أو معاملة تصدر عن الوالدين تجاه الطفل تتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي يوجدان فيه لاسيما أن هذه الممارسة غالبا ما تحصل داخل الأسرة التي تشكل من بين مختلف مكونات المحيط الاجتماعي السياق الأكثر دلالة. فدورها جد أساسي لأنها تشكل الوسط القاعدي للعلاقات والتجارب الأولى. والملاحظ في جميع الأعمال التي أنجزت في العالم العربي والإسلامي بخصوص هذه المحددات أن هناك تلازما واضحا بين مكونات المحيط الأسروي (عدد الأطفال، جنسهم، أعمارهم، أهداف الأسرة، القيم، العلاقات وتوزيع المهام والمسؤوليات) والممارسات التربوية للوالدين. وهو التلازم الذي يتمظهر في الوقائع التالية:

أ) رغم تأكيد دراسات غربية كثيرة على علاقة حجم الأسرة وطبيعتها ونوعية أدوارها بنوعية الممارسات التربوية للوالدين، فإن أغلب الدراسات العربية التي تناولت هذه العلاقة (بركات، 1977؛ العلوي، 1986؛ جسوس، 1982) ترى أن الأسر الإسلامية إن كانت قد تحولت في نسبة كبيرة منها من أسر ممتدة إلى أسر نووية فإن هذا التحول لا يحدد دائما أسلوب الممارسة التربوية المتبع داخلها. "فهناك الأسر التي تحولت إلى نمط نووي في الشكل فقط ولم تعرف أي تحول في المحتوى العفلائي والديموقراطي وخاصة على مستوى العلاقات والأدوار وهناك أسر جمعت بالفعل بين الشكل والمحتوى" (Radi، 1977: 36). وهكذا يبدو أن الأمر يتعلق بنموذج أسروي متحول متعدد الأنماط من جهة، ومن جهة أخرى فإن حجم هذا النموذج لا يعكس بالضرورة نوعية المعاملة.

- كثرة هذه الأساليب والممارسات وتوسعها إلى الحد الذي يصعب معه تصنيفها وتحديد بدقتها. فمن التركيز على نماذج الممارسات التسلطية والديموقراطية والإباحية (Baurvind و Jardel-Allès، 1997) إلى التنصيص على أنماط الممارسات الضعيفة التركيب والصارمة التركيب والمرنة التركيب (Lautrey، 1989) إلى التأكيد على الممارسات المتسامحة والتأديبية والعلائقية والفوضوية (Montandon و Kellerhals، 1990-1991) وأخيرا إلى التركيز على أساليب: الرفض مقابل التقبل، الإهمال مقابل الاهتمام، الحرمان مقابل الإشباع، القمع مقابل التفهم، التشدد مقابل اللين، الصرامة مقابل التسامح، التصلب مقابل المرونة... الخ (حسن، 1979؛ الطيب، 1990).

1.4.1. نموذج الممارسة الضعيفة

يعبر هذا النموذج عن الممارسات التربوية التي لا يحكمها أي سلوك ثابت أو قواعد عامة وقارة توجه تصرفات الطفل وأفعاله. فهذا الأخير لا يعرف مثلا متى سينام، ولا شيء يعوقه عندما يريد مشاهدة التلفاز أو ممارسة أي نشاط يريده. فلهذه كامل الحرية ليفعل ما يشاء ومتى يشاء. والحقيقة أن هذا النموذج الذي يعتبر الأقل ملاءمة أو الأكثر ضررا على تربية الأبناء بحيث أنه يشكل مصدر اللاتوازن بالنسبة لنمو الطفل وتكوينه وتكيفه، هو الذي تندرج ضمنه في الغالب الممارسات التربوية للأباء المنتمين إلى الفئات الاجتماعية الضعيفة من حيث المستوى السوسيواقتصادي والثقافي. فالأمر يتعلق هنا بالأباء الذين ويفعل ظروفهم المادية المزرية والإمكانات الثقافية المحدودة أو المنعدمة نجدهم يعاملون أطفالهم إما بنوع من التذبذب الذي يصل أحيانا إلى درجة من التناقض في المواقف وبالنسبة لنفس الوضعية، وإما بنوع من المزاجية المتقلبة التي تلعب فيها الحالة النفسية للوالدين الدور الحاسم، وإما بنوع من الإهمال التام لواقع الطفل، وحاجاته البدنية والعاطفية والمعرفية. وإن نشأة الطفل في ظل ممارسة تربوية تهمله ولا تعيره أدنى اهتمام على مستوى الدفء العاطفي والإشباع البيولوجي والتأطير التربوي لابد وأن يفتقر إلى مقومات الشخصية السوية القادرة على التكيف الجيد وعلى مواجهة مشاكل الحياة بشتى مظاهرها ومختلف تحدياتها.

من اللازم لردع الطفل ومعاقبته بصرامة متشددة على ارتكابه لأدنى خطأ أو عصيانه لأتفه الأوامر أو تطاوله على أي رد فعل لا يتماشى مع كل ما هو متداول ومألوف. فأباء هذه الفئات غالبا ما يميلون إلى استخدام العقاب البدني أو التهديد به.

ج) هناك اختلافات في أساليب ضبط سلوك الأطفال تبعا للاختلافات في القيم الوالدية بين الفئات. فبينما يميل الوالدان من الفئة الدنيا إلى إخضاع الطفل للقيم المفروضة من الخارج كالنظافة والطاعة واحترام الكبار، وإلى استخدام العقاب البدني في حقه والاهتمام بالآثار المادية المباشرة لسلوكه، فإن الوالدين من الفئة المتوسطة يتجهان إلى تقدير الدينامية الداخلية للطفل والمطالب اللازمة لنموه كالشغف بالتعليم ومحبة الوالدين وخصال التعاون وآداب السلوك ويميلان إلى أساليب الحوار والإقناع والتوجيه والإرشاد في تربيته.

4.3.1. محددات ثقافية

يعتبر المستوى الثقافي عامة والتعليمي خاصة من أقوى المؤثرات المحددة لكفاءات الوالدين المعرفية ومهارتهما السلوكية والتي لها دورها الكبير في تعديل اتجاهاتهما نحو تربية الطفل. فنتائج أغلب الدراسات الأجنبية والعربية على حد سواء (Pourtois، 1979؛ نجاتي، 1974؛ القرشي، 1986؛ الطيب، 1990)، تبين أن المستوى التعليمي للوالدين يعتبر العامل الأقوى تأثيرا في الممارسات الوالدية لتربية الأبناء بالمقارنة مع بقية المتغيرات الأخرى وخاصة مهنة الوالدين ودخلهما وجنسهما وستهما وعدد الأطفال. فهذا المستوى يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في اتجاهات الوالدين نحو الأبناء بحيث أنه كلما كان مرتفعا يكون الوالدان أكثر ميلا للتسامح والمرونة مع الأبناء وكلما كان منخفضا تكون السيطرة لأساليب التشدد والعقاب.

4.1. الأساليب والآليات

إذا كانت الممارسة التربوية تعني وجود علاقة تربوية تجمع أساسا الطفل بوالديه كمربيين فإن الشكل الذي تتم به يعتبر أسلوبا للمعاملة. ولابد من التأكيد هنا على أن الممارسات التربوية لا تنبني على بعد واحد للأسلوب الوالدي في التعامل مع الطفل، بل إن أغلب الدراسات السيكولوجية الغربية والعربية تجمع على وجود مجموعة من الأبعاد المتعددة المتحكمة في هذه الأساليب والمتمثلة خاصة في: المراقبة، وضوح التواصل، ضرورة النصح والدفء الوالدي، وتؤكد أن هناك أنواعا وأشكالا متعددة من الأساليب التربوية التي يصعب حصرها نظرا للاعتبارات التالية:

2.4.1. نموذج الممارسة الصارمة

يُقصد بهذا النموذج السلوك القار المحكوم بقواعد ثابتة لا تتغير مهما كانت الظروف والأوضاع، بحيث على الطفل أن ينام في وقت محدد ولا يشاهد التلفاز إلا بإذن من الوالدين ولا يزاول إلا الأنشطة التي يحددها له. وتتدرج ضمن هذا النموذج الممارسات التربوية للآباء من الفئات الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض أو المنعدم تماما. بمعنى أن الأمر يتعلق هنا بالأساليب التربوية التي يمارسها الآباء الذين عادة ما لا يتناسب مستواهم المادي والثقافي مع إشباع رغبات الطفل وتحقيق تكيفه ونموه. وهي الممارسات التي تتميز، حسب عدد من الباحثين (حسن، 1970؛ الطيب، 1990)، إما بتسلط الوالدين وسيطرتهم وكل ما يواكب هذا من أساليب الحرمان والصرامة والقسوة والعقاب وإما بالمبالغة في الرعاية والحماية وكل ما يرافق هذا من أساليب العناية الزائدة بصحة الطفل وتعليمه والخوف عليه من أقرانه وإما بالتحكم وعدم الاتساق والوضوح والافتقار إلى أطر مرجعية راسخة وكل ما يصاحب ذلك من تقييد لحركة الطفل وحرية. والواقع أن معاشة الطفل لنموذج يتميز بهذه المواصفات لابد وأن يخلق لديه شخصية ضعيفة من أبرز سماتها الشعور بالدونية وفقدان الثقة والخوف والعجز وبالتالي الفشل في التكيف والاندماج والتحصيل ومواجهة مشاكل الحياة. وهو الذي يؤدي به إلى ممارسة سلوكيات عدوانية على شكل ردود أفعال منحرفة كالسرقة والتخريب والاعتداء والتشرد.

3.4.1. نموذج الممارسة المرنة

إن المقصود بهذا النموذج هو تلك السلوكيات الثابتة أو القواعد العامة لبعض الآباء والتي يمكنها أن تتعدل حسب الظروف بحيث لابد للطفل أن ينام مثلا في وقت محدد ولكن إذا كان يوم الغد عطلة يمكنه أن يسهر، ويشاهد التلفاز حينما يرغب لكن باحترام بعض الشروط ومنها نوع البرامج ثم زمن ومدة الإرسال. وبإمكانه أن يزاول الأنشطة التي يرغبها ولكن بشروط. وهذا يعني أن القواعد ليست هنا جامدة بل تتقلب تبعا للظروف والأحداث. وإذا كانت هذه الممارسة تمثل في آن واحد خاصيات الممارستين الصارمة والضعيفة، فإنها تعتبر أكثر ملاءمة للتربية الهادفة وتوجد في الغالب لدى الآباء من الفئات الاجتماعية الميسورة أو المحظوظة. فضمن هذا النموذج تدخل الممارسات التربوية للآباء المنتمين إلى الأوساط السوسيواقتصادية والثقافية المرتفعة أو المتوسطة على أكثر تقدير. ومادام أن هذه الأوساط هي القادرة في الغالب على تلبية جميع رغبات أبنائها فإن حظوظ هؤلاء عادة ما تكون وافرة لكي يتربوا بطريقة أفضل ويتعلموا بصورة أجدود" (الطيب، 1990: 21).

والحقيقة أن نموذج الممارسة المرنة هذا هو الذي يعكس مواصفات الممارسات التربوية الوالدية الصحيحة التي توفر الإشباع المنتظم لحاجيات الطفل والمتمثلة في نظر جل الباحثين (Bandura، 1973؛ Lautrey، 1989؛ كفاني، 1989؛ عبد الفتاح، 1992؛ الطيب، 1990) في: المرونة، الحرية، التقبل، التسامح، العدل، الحوار، الالتزام، العقلانية، التأطير والدفء الوالدي. فالطفل الذي يتعرع في كنف هذه الممارسة التربوية المرنة عادة ما يتميز بسمات الشخصية السوية المتمثلة أساسا في الثقة في النفس والتقدير العالي للذات وتحمل المسؤولية والشعور بالأمن والكفاءة في التحصيل وفي التواصل والمهارة في حل المشاكل ومواجهة مواقف الحياة المختلفة.

على أساس هذا التحديد الذي توخينا منه إبراز نماذج الممارسات التربوية الأساسية المؤثرة في تربية الطفل في المجتمعات الإسلامية لابد من التأكيد على الخلاصات الثلاث التالية (الطيب، 1990: 24-30):

(أ) تجمع نتائج أغلب الدراسات السيكولوجية، الغربية والعربية، على أن نموذج الممارسة التربوية المرنة يتميز بتأثير إيجابي أكثر من نمودجي الممارسات الضعيفة والصارمة.

(ب) مادام أن نوع نموذج الممارسة يلعب دورا إيجابيا أو سلبيا حسب المستوى السوسيو اقتصادي والثقافي للوالدين، فإن هذا يعني ضمنا أن الوالدين اللذان يعيشان في مجتمع سلطوي متشدد لابد وأن يتميز أسلوب معاملتهما للأبناء بنوع من القسوة والصرامة في حين أن الوالدين اللذان يعيشان في مجتمع ديمقراطي متفتح لابد وأن يتميز أسلوب معاملتهما بنوع من الليونة والتسامح.

(ج) إذا كانت التسلطية والقسوة تشكلان خاصيات النموذج التربوي الجامد والديموقراطية والتسامح تشكلان خاصيات النموذج التربوي المرن، فإن القسوة والصرامة لا يمكن اعتبارهما سمتين مرتبطتين بالفئات الاجتماعية الدنيا بقدر ما هما فقط وسيلتان للحفاظ على نوع من التوازن بين أعضاء الأسرة حينما تكون ظروف الحياة صعبة جدا. كما أن المرونة والتسامح هما شكلان من أشكال التربية الممارسة داخل الأسرة حينما تكون إمكانيات الاختيار متعددة للوصول إلى هدف معين أو لتحقيق إشباع ما.

2- المشاكل والمعوقات

حاولنا في النقطة الأولى من هذه الدراسة التأكيد على أن التربية الوالدية في الدول الإسلامية وفي غيرها من الدول هي عبارة عن ممارسات أو سلوكيات يومية يمكنها أن تتمظهر بأشكال مختلفة وأن تتلون بألوان متنوعة تتراوح بين الصحيح والخطيئ، بين الإيجابي والسلبي، بين الفعال وغير الفعال، تبعا لطبيعة المبادئ والأهداف ونوعية المحددات والأساليب. فكما كانت الأهداف موجّهة بمبادئ مطابقة والأساليب محكمة بمحددات ملائمة إلا وكانت هذه الممارسات محمودة النتائج على مستوى إعداد الطفل وتربيته وكما كان هناك تناقض بين المبادئ والأهداف وتباين بين المحددات والأساليب كانت حصيلة هذه الممارسات وخيمة النتائج على نمو الطفل وتكيفه. نقول هذا لأننا ندرك تمام الإدراك أن مشكل التربية الوالدية في الدول الإسلامية عادة ما يكمن في هذا التباين الواضح بين مقوماتها النظرية التي غالبا ما تستعمل كشعارات فضفاضة يُحتفى بها في بعض المناسبات ويُلوح بها في بعض المناقشات وتستحضر كلما ظهرت المشاكل واستفحلت الأزمات، وخصائصها العملية التي حتى وإن كانت تبدو ذات أهمية بالغة لدى بعض الفئات الاجتماعية المحظوظة اقتصاديا وثقافيا فإنها ما تزال بالنسبة لأغلبية الشرائح الاجتماعية محدودة الفعالية والمردودية وعديمة الجدوى والفائدة. فالأكيد أن المجتمع الإسلامي وكبقية المجتمعات الأخرى كان وما يزال يتطلع إلى ممارسة تربية مرنة، هادفة ومنفتحة، قوامها تمكين الطفل من امتلاك شخصية سوية، متزنة وكفأة، قادرة على التكيف والتواصل وتحمل المسؤولية وعلى وقاية صاحبها من جميع الأخطار والتحديات المحتملة. إلا أنه ورغم التهافت المتتالي على تحقيق هذا المطمح والتطلع إلى تجاوز كل المشاكل والصعوبات الممكنة فإن المجتمع الإسلامي يبدو في أغلب فئاته متعثر التحركات والخطوات ومحدود الأهداف والرغبات. وهذا واقع لا تنفقت من آثاره السلبية التربية الوالدية الممارسة في العالم الإسلامي لكونها غالبا ما تجد نفسها أمام جملة من المشاكل والمعوقات التي "تحبس انطلاقها وتشل حركتها وتشد مسيرتها إلى الوراء لتحول جهود بعض الآباء العارفين بأمر التربية الصحيحة ثمرات جافة أو سراب خادع" (أحرشواو، 1998: 17-18).

إذن ما هي أهم المشاكل وأبرز النواقص التي تشكو منها التربية الوالدية في الدول الإسلامية؟ وما هي مختلف العوامل التي تحد من فعالية هذه التربية وتشكل بالتالي معوقات وحواجز تحول دون أدائها

لدورها المطلوب وخاصة على مستوى إعداد الإنسان الكفاء القادر على مواجهة مشاكل الحياة وتحديات العصر؟ هل واقع المجتمعات الإسلامية في شكله الحالي يساعد على تحفيز الأسرة ومن خلالها الوالدين على أداء دورهما التربوي في مجال بناء وجدان الطفل وتطوير كفاءاته المعرفية؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة المحورية تستوجب الاعتماد على صنفين اثنين من المظاهر والمواصفات التي تشخص من جهة عمق المشاكل والتحديات الكبرى التي تواجه الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية وتجسد من جهة أخرى فحوى جملة من النواقص والقصورات التي لا يمكن لحال هذه الممارسات أن يتحول معها إلا من سوء إلى أسوأ.

وعلى الرغم من تداخل هذه المشاكل والنواقص وتفاعلها العضوي فقد فضلنا التطرق إليها منفصلة رغبة أولا في تدقيق طبيعة محدداتها ودرجة تأثيرها في الممارسات التربوية للوالدين وحفاظا ثانيا على المنظور السيكولوجي الذي يحكم مضمون هذه الدراسة. وبالاحتكام إلى هذا الاعتبار الأخير فإن تركيزنا سيتم بشكل أكبر على مظاهر الصنف الثاني المتمثلة في النواقص والقصورات لأنه يمثل البعد النوعي الذي يتماشى مع منظورنا السيكولوجي، أما مظاهر الصنف الأول المتمثلة في المشاكل والتحديات الكبرى فلن نتوقف عندها إلا في حدود ما يخدم توجهات هذه الدراسة تاركين المجال لعلماء الاجتماع والاقتصاد لأن الأمر يهمهم أكثر منا.

1.2. المشاكل والتحديات الكبرى

تأسيسا على التحليل الذي أفردناه لمحددات وأساليب التربية الوالدية في الدول الإسلامية يمكن الإبقاء على ثلاث مشاكل أساسية هي التي نتلمس فيها أكثر من غيرها مواصفات التحديات الكبرى التي تواجه هذه التربية وتستدعي بالتالي كامل الاهتمام والعناية:

1.1.2. مشكل الفقر والتخلف

الواقع أن نقص الإمكانيات المادية أو انعدامها وتدني الأوضاع المعيشية لفئات عريضة من الشرائح الاجتماعية في المجتمعات الإسلامية، كلها عوامل تعوق التربية الوالدية وتجعلها ضعيفة، مضطربة الغايات والأهداف ومحدودة النتائج والحصيالات. فكما سبق التأكيد على ذلك يوجد ارتباط قوي بين المستويات الاقتصادية للوالدين وممارستها التربوية.

إذن إن تضاعف هذه الآفة سيعني بالضرورة تضاعف واتساع قاعدة الممارسات التربوية الخاطئة المتروحة بين نماذج الممارسة الضعيفة المطبوعة بأساليب كلها إهمال وتسيب وإباحية ونماذج الممارسة الصارمة المطبوعة بأساليب كلها قسوة وتشدد وعقاب. وهي النماذج التي تتولد عنها انعكاسات سلبية بالنسبة لنمو الطفل وتكيفه، قوامها الافتقار من جهة إلى مقومات الشخصية السوية القادرة على التكيف الجيد وعلى مواجهة مشاكل الحياة والتميز من جهة أخرى بشخصية ضعيفة، فاقدة للثقة، عاجزة وفاشلة في التكيف والتحصيل ومواجهة مشاكل الحياة.

والحقيقة أن استئصال مشكل الأمية وما يصاحبه من جهل كسبب رئيسي لمثل هذه الممارسات والانعكاسات السلبية يشكل في اعتقادنا ثاني أكبر تحدي يواجهه الدول الإسلامية. ففي القضاء على هذا المشكل بسد منابعه ومحاربة مكوناته بشتى الوسائل والخطط يكمن السبيل الأنجع في توجيه الأوساط والفئات السابقة الذكر نحو ممارسات تربوية مرنة قوامها التقبل عوض الرفض والاهتمام عوض الإهمال، والمرونة عوض التصلب، بمعنى الممارسات التي تحكمها أساليب المراقبة والتواصل والتأطير.

3.1.2. مشكل تقصص دور الأسرة

من البديهي القول بأن التربية الوالدية في الدول الإسلامية وكغيرها من التربويات الأخرى تتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي تمثل فيه الأسرة السياق الأكثر أهمية ودلالة، فدورها جد أساسي لأنها تشكل إلى جانب المدرسة المجال الخصب لانتشار الذهنية التربوية ومقوماتها الجوهرية. لكن عن أية أسرة نتحدث وأية ذهنية نقصد؟ بطبيعة الحال توجد في الدول الإسلامية أسر متنوعة الخصائص والتركيبات، تتراوح بين الأسر الممتدة التقليدية والأسر النووية الحديثة. إلا أن هذه الأسر هل تشكل بالفعل تجمعات بشرية يحكمها منطق تربوي محكم الإجراءات ودقيق الأساليب والخطوات؟ الواقع أن الأسرة التي يفترض فيها أن تساعد على انتشار التربية الوالدية وعلى ممارسة أساليبها الفعالة هي بالأساس "مؤسسة اجتماعية وثقافية تتميز بمنطقها التربوي الخاص الذي يؤولها لتقوم بوظيفتها التربوية على أحسن حال. فهي تجمع سكاني لا يكتفي باستهلاك الأفكار والمنتجات وبتنفيذ الأوامر والنواهي بل يساهم في الإعداد الجيد للإنسان الكفاء الذي هو أساس كل إبداع وإنتاج. إنها خلية بشرية تسمو وتترفع عن أن تكون مجرد واجهة اقتصادية أو سلطة أبوية أو نفوذ ديني. لكن السؤال الذي يطرح هنا هو هل الأسرة الحالية في الدول الإسلامية هي من

فكلما كان المستوى الاقتصادي مرتفعا كانت درجة مرونة وتسامح وديموقراطية الوالدين هي الغالبة على ممارساتهما التربوية وكلما كان هذا المستوى ضعيفا أو منخفضا إلا وكانت أساليب التشدد والقسوة المحكومة إما بصرامة العقاب وإما بكثرة الإهمال هي المهيمنة على هذه الممارسات. وعلى هذا الأساس فإن مظاهر الفقر والتخلف التي تعاني منها كثير من الشرائح الاجتماعية في البلاد الإسلامية لابد وأن تكون لها انعكاسات سلبية على الممارسات التربوية للآباء المنتمين إلى هذه الشرائح. وهي السلبيات التي قد تتخذ من جهة أشكالاً وأساليب تربوية تتراوح لدى الآباء بين التسلبية والفضوية أو التذبذب بينهما، ومن جهة أخرى قد تتمظهر في نتائج تتراوح لدى الأطفال بين الدونية والتمرد أو التآرجح بينهما. وهذا ما يجعل منها واحدة من التحديات الكبرى التي لا يمكن للدول الإسلامية أن تتجح في تجاوزها إلا باستئصال أحد أسبابها الرئيسية المتمثل في الفقر والظروف المعيشية المزرية لفئات واسعة من الشرائح الاجتماعية المكونة للمجتمعات الإسلامية.

2.1.2. مشكل الأمية والجهل

لاشك أن الممارسات التربوية الوالدية تتأثر بالمستوى الفكري الثقافي لأوساطها الاجتماعية. والجهل بطبيعة الحال يحد من فعالية هذه الممارسات ويقصص من تدخلات الوالدين، بل يبعدهما عن تقدم المجتمع وتطوره. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن المستوى الثقافي عامة والتعليمي خاصة يعتبر العامل الأقوى تأثيراً في الممارسات التربوية للوالدين، بحيث أنه كلما كان هذا المستوى مرتفعا أو على الأقل متوسطا كلما اتجهت هذه الممارسات إلى أن تكون أكثر ديموقراطية ومرونة وتسامحا مع الأبناء وكلما انخفض هذا المستوى كلما اتجهت هذه الممارسات نحو إما التسلبية والتشدد والقسوة وإما التسيبية والإهمال واللامبالاة. وإذا كان الجميع على وعي بأن فئات وشرائح اجتماعية كثيرة داخل الدول الإسلامية ماتزال ترزح تحت وطأة الأمية المستقلة والجهل المقذع، بحيث أن الأمر لا يحتاج هنا إلى تقديم نسبة مائوية معينة، فإن هذا يعني ضمنا أن التربية الوالدية الممارسة ضمن هذه الأوساط لابد وأن تتأثر سلبا بهذه الآفة التي ورغم كل الجهود المبذولة حتى الآن على مستوى سدّ منابعها إما بالزامية التعليم وإما ببرامج موازية لمحو الأمية في بعض الدول الإسلامية وليس في جميعها، فإن حجمها وحسب بعض التوقعات سيتضاعف في أفق سنة 2000" (مكتب اليونسكو، 1988: 24).

1.2.2. الافتقار إلى بيداغوجيا تربية

ككل ممارسة تربية، فإن التربية الوالدية الحقيقية هي التي توظرها بيداغوجيا تربية فعلية. فبدون هذا التأطير البيداغوجي لا يمكن لأية تربية والدية أن تحقق أهدافها ومراميتها على مستوى الممارسة بل ستبقى، كما هو حال جل الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية، مجرد مواقف مزاجية متذبذبة وسلوكات عشوائية متأرجحة ومعاملات متطرفة ومتناقضة، يكفي أن نمثل لها بالمشورات التالية:

(أ) التآرجح بين التساهل والتسلط

إن تقبل الوالدين للطفل يشكل المعيار الأساسي لنجاح أسلوبهما في تربيته. فهو وحده الذي يخلق هذا الجو من الأمن الضروري لنمو شخصيته واكتمال اندماجه الاجتماعي. إلا أن هذا البعد التربوي الأساسي عادة ما يفرغ عندنا نحن المسلمين من محتواه الحقيقي حينما ننظر إليه في إطار محددات التساهل أو التساهل ضمن سيورة علاقة الوالدين بأطفالهما. فمن جهة يلاحظ أن الطفل الموجود عندنا في جو يتميز بالتسلط نادرا ما يعيش في اطمئنان أو يتعلم ما ينتظره منه الوالدان لأن السلطة كممارسة تربية ماتزال تختزل في الأمر والإجبار عوض التوجيه والإرشاد وفي الضغط والتشدد والتحكم عوض التقهيم والتسامح والحرية أحيانا. وبهذا فإن هذا النوع من الممارسة يتناقض مع روح كل تربية والدية تنبني على مقادير معقولة من السلطة الصحيحة والحرية الحقيقية. ومن جهة أخرى، فإن الطفل الذي يعيش في جو متساهل، يهيمن عليه عنصر الحرية المفرطة، نادرا ما يجد المناخ الملائم لتفتح شخصيته وتطور كفاءاته لأن التساهل كممارسة تربية ماتزال تعني عندا الإهمال واللامبالاة عوض التوجيه المعقلن والتأطير المراقب. وعلى أساس أن إمكانيات الطفل الحقيقية لا تؤخذ في هذا التساهل بأي اعتبار، فإن الوالدين لا يكتشفان نتائج السلبية على مستقبل الطفل والأسرة والمجتمع إلا بعد فوات الأوان.

إن في إطار هذا التحديد لموقف الوالدين من تقبل الطفل لابد من الإشارة إلى أن ثنائية السلطة والتساهل التي تفرض نفسها على مستوى التوازن غير القار بين المبادئ المتعارضة للسيطرة والخضوع تشكل على ما يبدو أحد أبرز المشاكل في التربية الوالدية عندنا. فإذا "كان حنان الأم، عطفها وحبها يشكل أحد العناصر الأساسية لتفتح شخصية الطفل وعاطفيته وعلاقته الاجتماعية واكتساباته المعرفية، فإن سلطة الأب تشكل القاعدة التي تكمل حنان الأم وتحقق بالتالي تربية متوازنة للطفل، حيث تعقله بفردانيته وتشعره بوجود الآخر ويضرة الافتتاح على المجتمع" (Wery، 1974: 51). ولابد من

هذا النوع الذي يعطي للأسرة صفة المؤسسة الاجتماعية ذات المسؤولية الثقافية الخطيرة؟ بالاحتكام إلى واقع الأشياء ومنطق الموضوعية، يمكن القول إن الأسرة في كثير من ربوع الدول الإسلامية لا تتدرج ضمن هذا العيار لأن واقع الحال يشهد على ذلك. فرغم كل الجهود المبذولة حتى الآن، فالملاحظ أن الأساليب التربوية الممارسة داخل أوساط هذه الأسر ماتزال تنفقر إلى أبسط الإجراءات واللوازم، بحيث أن هذه الممارسات لا تتجاوز في كثير من الأوساط حدود التخويف والترهيب أحيانا والتسليية والترفيه أحيانا ثانية والتباهي وحب الظهور أحيانا ثالثة" (أحرشواو، 1998: 18). هذا بالإضافة إلى أن هذه الأسر عرفت تغيرات ملموسة في وظائفها وأدوارها نتيجة التحولات التي طالت أساقها البنوية وأنظمتها التركيبية وذلك بفعل التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات الإسلامية. وهي التغيرات والتطورات التي بفعلها انتقلت وظيفة هذه الأسر من وظيفة شمولية متعددة الأدوار إلى وظيفة جزئية محدودة الأدوار. وبذلك تخلت المدرسة عن جانب هام من وظيفتها والمتمثل، كما سنوضح ذلك لاحقا، في دورها التربوي المعرفي.

إن فالأسر في الدول الإسلامية، ما في ذلك من شك، ستتزايد امتدادا واتساعا (أسر ممتدة) وضيقا وتقلصا (أسر نووية) دون أن تنتشر في كثير منها ممارسات تربية واضحة الأسس والأهداف ودقيقة الوظائف والأدوار مادام أنها لم تدرك بعد أن وظيفتها التربوية هي وظيفة استراتيجية وحاسمة إما نتيجة جهلها التام بذلك وإما بفعل فقرها المادي والثقافي. وإن عدم إدراكها هذا لوظيفتها التربوية الأساسية يمثل ثالث أكبر تحدي يواجه الدول الإسلامية لأنه كيف يعقل أن تُسبب مهمة تربية أجيال وأجيال إلى مؤسسة اجتماعية في مستوى الأسرة وهي تنفقر أو تجهل تماما مستلزمات وشروط القيام بهذه المهمة على الوجه الأكمل. إنها مفارقة عجيبة لكونها تبقى قائمة الذات وتستحق كامل الاهتمام والعناية.

2.2. النواقص والقصورات البارزة

إذا كان القصد من الحديث في النقطة السابقة عن المشاكل والتحديات الكبرى التي تواجه الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية هو إثارة الانتباه إلى جملة من العوامل المعوقة، وخاصة الفقر والجهل ونقص دور الأسرة، التي لا ترتبط بالضرورة بمسؤولية الفرد واختياراته، لأنها تعود إلى بنيات المجتمع وتوجهاته، فإن اهتمامنا في هذه النقطة سيتمركز أساسا على جملة من النواقص والقصورات التي تشكل بدورها عوامل تعوق فعالية هذه الممارسات، ويتحمل فيها الوالدان النصيب الأوفر:

ج) التذبذب بين مواقف متناقضة

من المظاهر المميزة للتربية الوالدية الممارسة في كثير من الأوساط الاجتماعية في العالم الإسلامي والتي تؤكد على افتقار هذه الممارسات إلى بيداغوجيا تربوية، يوجد موقف التذبذب الذي يسلكه بعض الآباء كأسلوب تربوي متقلب ومتردد لا يستقر على سلوك ثابت أو قواعد قارة في رعاية الطفل. فهؤلاء لا يعاملون هذا الأخير معاملة واحدة في الموقف الواحد، بل هناك تذبذب قد يصل إلى درجة التناقض في مواقفهم، بحيث نجدهم يتذبذبون بلا انقطاع بين التسلط والضعف، بين التقبل والرفض، وبين الإهمال الكامل والحماية المفرطة. وهذا الغموض في المواقف، المحكوم بمزاجية الوالدين الشخصية عادة ما يلقي بالطفل في جو من الرعب والخوف الفاقد بشكل مطلق لأية قيمة تربوية.

2.2.2. الافتقار إلى مرجعية سيكولوجية

بالاحتكام إلى مظاهر ومواصفات الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية، وخاصة تلك التي وصفناها بالسلبية، يمكن التأكيد على أن هذه الممارسات تفتقر في جانب كبير منها إلى مرجعية سيكولوجية وأساسا إلى سيكولوجية الطفل التي تشكل إحدى الركائز القوية لكل تربية والدية. فعلى أساس أن النظرية التي يحملها كل أب أو كل أم عن سيكولوجية أبنائه، هي التي تكون المرجعية الأساسية المحددة لأساليب معاملاته وممارساته التربوية تجاه هؤلاء، فإن طبيعة هذه الأساليب والممارسات قد تتوزع بين الصحيح والخاطئ، بين الفعال وغير الفعال وبين السلبي والإيجابي تبعا لنوعية هذه النظرية. فكلما كانت علمية أو شبه علمية، بحيث تكون مبنية على معطيات ومعارف سيكولوجية وتربوية دقيقة، كلما أدت بصاحبها إلى أن يسلك في ممارساته تجاه أطفاله أساليب كلها مضمونة النتائج ومحمودة العواقب نظرا لمرونتها والتزامها وعقلانيته ودقتها وتأطيرها الجيد. وكلما كانت خرافية أو ساذجة، كما هو الحال مع الأسف لدى الكثير الآباء والأمهات في المجتمعات الإسلامية، حيث تتبنى على أفكار ووقائع إما وهمية غير صحيحة وإما ناقصة غير دقيقة، كلما دفعت بصاحبها نحو أساليب تربوية عديمة الجدوى ومحدودة الفائدة بفعل تذبذبها وعشوائيتها وتناقضها.

3.2.2. الافتقار إلى استراتيجية تربوية

يمثل الافتقار إلى استراتيجية تربوية مضبوطة الأهداف ومحكمة الإجراءات أحد النواقص الأساسية للتربية الوالدية الممارسة في الدول الإسلامية. فهذه واقعة لا يمكن نكرانها أو تجاهلها لأن واقع هذه

التربية هنا إلى أن دور الأب يبدو أكثر خطورة لأنه مطالب بأشياء كثيرة وفي مقدمتها تقادي عقبة ازدواجية المغالاة في الممارسات التربوية الموجهة إما بنزعة السيطرة المفرطة وإما بنزعة التساهل السلبي ليتشبث بالفعل التربوي المتوازن الذي هو أساس كل شخصية مرنة، قوية وقادرة على التكيف وتحمل المسؤولية. فهو مدعو، كما سنرى في نقطة لاحقة، إلى الوعي بكيف يمارس فعله التربوي القادر على تحضير اندماج أبنائه في عالم مستديم التطور والتحول. إنه دور حاسم وعظيم بدون شك لكنه كم هو صعب وشاق.

ب) التآرجح بين النبذ والحماية المفرطة

سبقت الإشارة إلى أن تقبل الوالدين للطفل يشكل الشرط الأساسي لفتح شخصيته وتحقيق تكيفه، لكن توجد مع ذلك حالات كثيرة لا يقوم فيها الوالدان بدورهما الواعي والمساعد للطفل، بحيث يهملانه ولا يعبران لإمكانياته الفعلية ووسائله الحقيقية أي اعتبار. وهذه الممارسة التربوية ذات الطابع السلبي غالبا ما تتمظهر عندنا في المجتمعات الإسلامية عبر موقفين رئيسيين:

فمن جهة هناك موقف الرفض أو النبذ الذي يبدو في شكله التسلطي أو المستبد كرجبة في إخضاع الطفل وإذلاله وتعجيزه وإقصائه بهدف التخلص من شغبه ومشاكله. أما في شكله المتساهل أو المتسامح فقد يمتد من التساهل البسيط إلى الإهمال الكلي ومرورا باللامبالاة.

ومن جهة أخرى هناك موقف الحماية المفرطة الذي يمثل الممارسة التربوية المحكومة خاصة بعناية الوالدين الزائدة بصحة الطفل ووقايته وتعليمه ووضعه بالتالي في عالم مزيف ومنمق اصطناعيا. والحقيقة أن نفس الثنائية المشار إليها بخصوص موقف الرفض توجد هنا أيضا بمكوناتها المتمثلة أساسا في السيطرة أو الخضوع. فإذا كان هذا الموقف في صيغته التسلطية المفرطة في الحماية يهدف قبل كل شيء إلى ملاءمة الطفل لنموذج محدد إما بشكل استبدادي أو قصري، فإنه في صيغته المتساهلة المفرطة في الإهمال يكون دائما تقويميا أكثر من اللازم ويفتح على نوع من الاستعراض والدلال الحاد والقلق.

مهما يكن فإن لموقف الوالدين السلبي تجاه الطفل انعكاسات جد وخيمة على تربيته ومستقبله، بحيث يصبح ضحية مظاهر: السلبية واللامبالاة والكذب والعوانية، التي نعانيها ونعاشها يوميا في كثير من الأوساط والأسر في الدول الإسلامية. وهي كلها مظاهر ناتجة عن افتقار الطفل إلى الثقة بالنفس وإلى التقويم الذاتي، الأمر الذي يصبح معه في نظر الكثيرين فاشلا دراسيا ومنتشرا اجتماعيا ومجرما سلوكيا.

التربية يشهد على ذلك في كثير من الجوانب أهمها:

(أ) قلة الإشراف والتوجيه

يمثل كل من غياب عطف الأم وسلطة الأب كارثة حقيقية بالنسبة لتربية الطفل وتحقيق تكامله النفسي والاجتماعي. فإذا كان نقص العطف الأمومي يعود عندنا إلى عوامل كثيرة وفي مقدمتها غياب بعض الأمهات عن البيت نتيجة انشغالتهن المهنية ثم لامبالاة أمهات أخريات بأطفالهن نتيجة أنانيتهن أو عدم نضجهن أو حتى نتيجة ظروفهن المعيشية والنفسية المزرية، فإن نقص السلطة الأبوية يعود على العموم إلى الغياب الفعلي للأب إما نتيجة عمله المستديم أو سلوكه المنحرف وإما بفعل انهماكه داخل البيت لتلبية رغباته وهواياته المفضلة إلى الحد الذي لا يختلف فيه حضوره عن غيابه وإما نتيجة موت أحد الوالدين أو مرضه...الخ. وفي هذا النطاق تكمن أهمية الإشارة إلى أن درجة معرفة الطفل لوالديه وتعلقه بهما لا تتوقف كما يتوهم الكثيرون على عدد الساعات التي يقضيها معه، بل تتوقف أساسا على نوع هذه الأبوة بكل ما توظفه من أساليب معاملة وطرق تربية. فالأبوة أو الأمومة الحكيمة، كما سنوضح لاحقا، لا تقاس بعدد الساعات داخل البيت بل تركز من جهة على ما يمنح للطفل من حب ومودة وعناية، ومن جهة أخرى على ما يقدم له من أشكال التحفيز والحث البيداغوجي المتمثل خاصة في مراقبة تصرفاته وتحريض أنشطته وتخليق سلوكياته وتطوير علاقته وذلك من خلال إمداده بالقيم الأخلاقية وعادات التفاعل والتواصل وإكسابه المعارف والتمثلات الخاصة بالهوية. وهذا يعني أنه من الخطأ النظر إلى غياب الأب أو الأم عن البيت على أنها وضعية ستحرم الأسرة فقط من مصدر مادي هام يفي بجميع المطالب والحاجات، بل الحقيقة الأقوى من ذلك هي أن هذا الغياب أو الحرمان يفقد الأسرة والطفل على حد سواء من عناصر الاتصال النفسي والإشراف التربوي والتوجيه البيداغوجي التي تشكل المقومات الأساسية للتربية الوالدية المأمولة في الدول الإسلامية. بمعنى التربية التي تحقق نمو الطفل واندماجه الاجتماعي عبر مجموعة من الاستراتيجيات المتمثلة أساسا في التضييق الذاتي والتلاؤم والتعاون.

(ب) محدودية كفاءة الوالدين

بالنظر إلى تصورات الوالدين التربوية وتمثلاتهم لأدوارهم وكفاءاتهم الوالدية في الدول الإسلامية، يمكن الخروج بخلاصة أساسية قوامها أن هذه التصورات والتمثلات لا تبعث في أغلبها

بصائر نفسانية: العدد 29 ربيع 2020 (ملحق شهر جوان)

وبالنسبة لكثير من الشرائح الاجتماعية على الاطمئنان والارتياح، وذلك لكون أن مفهوم الكفاءة الوالدية الذي تحدده أغلب الدراسات الغربية (Terrisse و Dansereau، 1990، Allès-Jardel، 1997، Masse، 1991، Gibaud-Watson، 1977) كمفهوم متعدد الأبعاد، عادة ما يختزل عند كثير من الآباء في الدول الإسلامية في الخصائص الشخصية وبصفة أساسية في البعد العاطفي. وعلى هذا الأساس نادرا ما يكون لدى أمثال هؤلاء الآباء تقدير أو وعي حقيقي لذواتهم كمربين وبالتالي تقويم فعلي لمفهوم الكفاءة الوالدية وكل ما يتطلبه من دور تربوي فعال من حيث المردودية والرضا. وهو المفهوم الذي يمكن تجسيد مدلوله من خلال ثلاث فئات من الخصائص اللازمة لكل ممارسة فعلية للكفاءة الوالدية:

فئة الموصفات الإنسانية الملائمة مثل: الجاهزية، الحضور، الانتباه، الدفء العاطفي، المسؤولية، الصبر، القدرة على التكيف، والتي يجب على الوالدين أن يتسلحا بها.

- فئة خصائص حسن الاستجابة لمختلف رغبات الطفل والقدرة على الإنصات له ومدته بالعطف والحنان التي على الوالدين أن يتمتعوا بها.

(ج) ترجيح كفة التربية الوجدانية على التربية المعرفية

مثما أن هناك إجماعا شبه كامل حول أهمية التربية الوالدية ودورها في تشكيل شخصية الطفل وتحقيق توازنه النفسي وتكوين ضميره الأخلاقي عبر أساليبها التربوية المتنوعة، فهناك إجماع آخر لا يقل عنه شأنًا بخصوص أهمية تجارب الطفل المبكرة وفعالية تعلماته الطبيعية التلقائية في تشكيل الأسس الفعلية لنمو قدراته الذهنية وكفاءاته المعرفية. إلا أن الفرق بين هذين الإجماعين هو أن الأول يتقاسمه الجميع لأنه أمر مألوف يستوي فيه أهل الفكر العامي والعلمي على حد سواء، في حين أن الثاني لا يدركه ولا يقول به إلا أهل المعرفة العلمية في أبعادها النفسية والتربوية والاجتماعية.

فالموقف الكامن وراء الإجماع الأول يرى أن التربية الوالدية في الدول الإسلامية عرفت تغيرات ملموسة بحيث انتقلت وظيفتها من وظيفة شاملة متعددة الأدوار إلى وظيفة جزئية محدودة الأدوار. وبهذا

هذه الأخيرة تشكل المؤسسة الوحيدة التي تنافس الوالدين في شمولية دورهما فإن الوالدين بدورهما أصبحا مطالبين بالمساهمة في سيرورة الاكتساب هاته لاعتبارات علمية أهمها:

- النظر إلى الطفل ككائن معرفي مثلما هو كائن بيولوجي أو وجداني. فهو يتوفر منذ سن مبكر على كفاءات معرفية في اللغة والإدراك والتفكير والحساب.
- أهمية وقوة المعارف الساذجة (غير المدرسية) التي يكتسبها الطفل بصورة طبيعية تلقائية ودورها في التكيف وحل المشاكل.
- إبراز أهمية التفاعلات الاجتماعية في النمو والتعلم من خلال أدوار الإرشاد والوساطة التي يمكن للآخر أن يلعبها، وبالأخص الوالدين، في سيرورة اكتساب المعارف.
- التأكيد على أهمية الفعل التربوي المشترك بين الوالدين والمدرسة في تكيف الطفل واكتسابه للمعارف وتحديد مساره الدراسي.
- انطلاقاً من هذه الاعتبارات نشير إلى أن التربية الوالدية المفروض الدعوة إليها وتشجيعها في الدول الإسلامية هي تلك التي يجب أن تزوج بين دورين متكاملين: أحدهما نفسي-اجتماعي والآخر تعليمي-معرفي. بمعنى تلك التربية المطالبة بممارسة دورها المركزي الذي طالما تخلت عن جانب منه للمدرسة إما بحجة أن اكتساب المعارف وتطوير الكفاءات هي من اختصاص المدرسة وإما بدعوى تقلص دورها نتيجة التحولات الاجتماعية والثقافية التي طالت الأوساط الاجتماعية لأعضائها الفاعلين.

3- مقترحات وحلول

- للوالدين دور هام في تربية الطفل، بحيث أنه "بقدر صلاح هذا الدور تصلح شخصية الطفل ونموه وبقدر اضطراب هذا الدور تضطرب شخصيته" (حسن، 1970: 141).
- لكي يؤتي الدور التربوي للوالدين ثماره ويحقق غاياته المرجوة لابد أن يخطط له على أسس علمية سليمة وأن يهيأ له من الإمكانيات البشرية والمادية والبرامج والوسائل ما يضمن له النجاح (تركي، 1980؛ عبد الفتاح، 1990؛ القرشي، 1986).
- هذان نموذجان اثنان من نوعية الخلاصات والتوصيات والاقتراحات التي عادة ما تختم بها أغلب الدراسات والتقارير والورقات حديثها عن طبيعة التربية الوالدية في الدول الإسلامية. إلا أنه وبعيدا عن مثل هذه النماذج التي تبقى في الغالب سجيبة الرؤى والتصورات التي توّظرها بحيث نادرا ما يكتب لها أن تتداول أو أن تمارس على أرض الواقع بفعل غرقها في خضم من المبادئ والحدوس العامة

تخلت للمدرسة عن جزء هام من وظيفتها والمتمثل في دورها التربوي المعرفي. وقد أسهمت أغلب النقاشات العربية الإسلامية القائمة على الأطروحات التبسيطية التي سادت منتصف هذا القرن حول الطفل والتربية في تزكية هذا الرأي القائل باختزال وظيفة الوالدين في التربية الوجدانية والأخلاقية والسلوكية؛ بحيث أصبح الطفل في إطار هذا المنظور عبارة عن كائن ضعيف، قاصر، ناقص الذكاء ولا يحاج سوى تلبية حاجياته المادية وإشباع رغباته الوجدانية وبالتالي إهمال وتغييب كل ما يرتبط بالجوانب المعرفية إلى حين بلوغه سن التمدن. وهذا ما أدى بدور الوالدين في تربية الطفل عامة وتنمية كفاءاته المعرفية خاصة إلى أن يصبح دورا ثانويا، محدودا في الزمان والمكان. فتدخلتهما التي لا تتم إلا داخل البيت لا تتجاوز حدود السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياة الطفل لنترك المجال بعد ذلك وبصفة نهائية للمدرسة. لكن السؤال المطروح هو هل يصح فعلا أن تختزل وظيفة الوالدين التربوية في هذا الدور النفسي الاجتماعي الذي يضفي عليها طابع الوظيفة المتخصصة فقط في العواطف والأخلاقيات؟ فإلى أي حد يصح الأخذ في التربية الوالدية الممارسة في المجتمعات الإسلامية بهذا التوجه الأخلاقي القيمي وإهمال الجانب المعرفي، مع العلم أن الوقت الحاضر يتطلب أفرادا ذوي كفاءات ومعارف ومهارات عالية؟ وأكثر من هذا إلى أي مدى يمكن القول إن التربية الوالدية ليست فقط أخلاق وسلوك بل هي أيضا معارف وقدرات منتجة؟

بالاحتكام إلى واقع التربية الوالدية كما تعكسه حاليا نتائج أغلب الدراسات السيكولوجية ودورها في نمو الطفل وتكيفه عبر أساليب معاملاتها يتضح أن الموقف السابق ورغم أهميته، يبقى موقفا ناقصا لكون أن غاية كل تربية والدية حتى وإن كانت في جانب منها تتجسد في ما هو نفسي-اجتماعي فهي في جانبها الآخر تتجلى فيما هو تعليمي-معرفي. وهنا تكمن أهمية الموقف الثاني الذي حتى وإن كان الإجماع حاصل حوله منذ بداية هذا القرن، وخاصة على مستوى النظر إلى الإنسان كظاهرة للنمو والتطور وكنظام للتعلم والاكتساب، فإن مبرراته العلمية وأبعاده التطبيقية لم تكتسح بعد حدود أنساق التربية الوالدية كما تمارس في الدول الإسلامية ولم تخترق إلا فيما نذر أساليب معاملاتها. وهذا أمر طبيعي لأن هذه المبررات والأبعاد لم تستكمل شروط نضجها وجاهزيتها إلا في حدود الثمانينات من هذا القرن خاصة عندما اتضح باللموس أن سيرورة اكتساب المعارف ونمو الكفاءات وتعلم المهارات لا يجب ولا ينبغي أن يتوقف أمرها ومآلها على المؤسسة المدرسية فقط. فحتى وإن كانت

3.3. تكوينات تربوية

إن القول بأن تربية الطفل الحالية تختلف عن تلك التي كانت تعتمد منذ جيل أو جيلين صار قولاً عادياً؛ بحيث أن الكل يعلم كم هي سريعة وتيرة تطور الأفكار واضطراب الممارسات. ولتوضيح هذا الأمر يكفينا أن نشير إلى أن المؤلف عندنا في الدول الإسلامية هو تحميل الأسرة مسؤولية جميع الأضرار والانعكاسات التربوية السلبية. فهي مصدر جميع أنواع المشاكل والأزمات وأشكال الانحرافات والاضطرابات. في حين أنه ما العيب في القول إن الأسرة ليست هي السبب بل إن الأمر يعود إلى أسباب متعددة وفي مقدمتها: ظروف الفقر والعوز المادي ومظاهر الجهل والفاقة الثقافية ومشاكل القصور السيكولوجي والبيداغوجي التي تتخبط فيها أغلب الأسر ومن خلالها أغلب الفئات الوالدية في المجتمعات الإسلامية. صحيح أن وقائع كثيرة تؤكد كما سبقت الإشارة إلى ذلك أن الممارسات التربوية الوالدية تلعب دوراً مركزياً في نمو الطفل وتربيته، الأمر الذي يعني أن ظروف الوالدين المعيشية والمهنية تحدد بصورة معينة هذه الممارسات. وصحيح أيضاً أن القيام بتدخلات تربوية تعويضية دون تغيير أي شيء في ظروف حياة العائلات الفقيرة في الدول الإسلامية، وما أكثرها، سيكون عديم الجدوى والفائدة. ولهذا فإن التدخل الاستعجالي الواجب القيام به لصالح مثل هذه العائلات لا يتجلى في توعيتها بمرونة ممارساتها التربوية وإخضاع أبنائها لإجراءات تربوية تعويضية، بل المفروض قبل هذا وذلك تمكينها من الظروف المادية الملائمة لحياة كريمة تنتفي معها جميع التفاوتات الاجتماعية وكل مظاهر الفقر والجهل والبؤس والتشرد. وبعد هذا التدخل يمكن آنذاك توجيه الآباء وتوعيتهم على النحو الآتي:

1.3.3. حرفة الوالدية

الواقع أن "حرفة" الوالدية لا يتم تعلمها في أي مكان عندنا. فهي عبارة عن مسؤولية يتحملها كل أب وكل أم، بل الأدهى من كل هذا هو أن الدروس والبرامج التي تعالج حياة الأسرة ونمو الطفل وتربيته كثيراً ما تبعث في المجتمعات الإسلامية على التهكم والسخرية إما لعدم وجودها بالمرّة وإما لضعف مستواها وهزلة مقابلاتها المادية إن وجدت. هذا مع العلم أن الأهلية الوالدية الجيدة تشكل المهمة الأساسية التي ستواجهها في تقديرنا هذه المجتمعات. فإذا كانت المدارس الثانوية الأمريكية تقدم دروساً حول سيكولوجية الطفل ويشارك فيها أطفال صغار ليتعلموا كيف سيصبحون آباء في المستقبل فإن البلدان الإسلامية خالية من هذه التجارب التي تدخل

والمواضع والإرشادات الخيالية، نرى ضرورة إنهاء هذه الدراسة بمجموعة من المقترحات والحلول التي نجملها في العناصر التالية:

1.3. تكافؤ في الإمكانيات والفرص

كل الآباء يتطلعون إلى نجاح أبنائهم في جميع مجالات الحياة الأسرية والمدرسية وغيرها. هذه قيمة سيكوتقافية حاولنا إبرازها في هذه الدراسة من خلال التأكيد على أهمية التنقيف والتعليم عبر الممارسات التربوية للوالدين. فالتنقيف والتربية عنصران متشابكان، بحيث تشكل التربية نوعاً من الهندسة المركبة من "الوسائل التي تعتمد في مساعدة الطفل على النضج والتفكير الشخصي واكتساب المعارف وأنماط السلوكيات والقيم الخاصة بوسطه الاجتماعي" (Holyat و Delèpine, 1973: 110).

وإذا كان اهتمامنا قد انصب في جزء من هذه الدراسة على طبيعة العلاقة بين التربية الوالدية والتربية المدرسية، فإن الهدف من ذلك هو التأكيد على فعالية التدخل التربوي للوالدين حتى في نطاق المردودية المدرسية نفسها. وهو التدخل الذي ما يزال محتشماً لكي لا نقول منعماً لدى أغلبية الوالدين في المجتمع الإسلامي. ولهذا نرى أن اعتماد برامج لتكوين هؤلاء في مجال مهامهم التربوية يشكل في الوقت الحالي واحدة من المسائل الأكثر استعجالاً التي يجب أن تتخذ بخصوصها تدابير وإجراءات استثنائية لأن المشكل هام وهام جداً لكونه يتعلق بمستقبل الحضارة العربية الإسلامية بأكملها.

2.3. مسؤوليات تربوية

هناك فرق واضح بين الشخص-الوالد والشخص الذي يتصرف أو يسلك كوالد. فالأهلية الوالدية تعني أساساً جملة اللوازم والمتطلبات التربوية الضرورية لنمو الطفل وتربيته، وبذلك فإن مفهومها لا يجب حصره، كما هو الحال عندنا، عند الدور المنوط بالوالدين الطبيعيين أو البيولوجيين. فالوالدية أو مسؤولية الوالدين في تربية الأبناء لا تشكل عملية ثانوية أو بسيطة بل إنها أخطر العمليات والمسؤوليات التي يمكن تصورها بالنسبة لأي مجتمع كان. ولهذا فإن أي تهاون في تقديرها أو العناية بها ستترتب عنه مشاكل كبيرة وعويصة. وهذه مسألة تحتم علينا التأكيد على فكرتين جوهريتين: أولاًهما هي أن الأهلية الوالدية يجب أن ينظر إليها في الدول الإسلامية على أنها ليست مسؤولية فرد أو فردين بل هي مسؤولية المجتمع بأكمله. وثانيتهما تتعلق بالحاجة واستعجالية تقويم وضعية هذه الأهلية الوالدية وحالتها عبر دراسات واستطلاعات يكون هدفها هو تجميع المعلومات والمعطيات اللازمة لتنفيذ كل استراتيجية مرتقبة في هذا المجال.

- الغالي، أحرشاو، بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة، مجلة علوم التربية، 2، فبراير 1988، (11-12).

- العلوي، كنزة المراني، (1986)، الأسرة المغربية، ثوابت ومتغيرات، الدار البيضاء: التجديد في النشر والتوزيع.

-جسوس، محمد، التطورات العائلية والتنشئة الاجتماعية للطفل المغربي، الدراسات النفسية والتربوية، 1، 1982.

حطب زهير، مكي عباس، (1988)، السلطة الأبوية والشباب، بيروت: معهد الإنماء العربي.

- حسن محمد علي، (1970)، علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- حليم بركات، (1984)، المجتمع العربي المعاصر، بيروت.

- طلعت منصور، حليم بشاي، (1983)، "النضج الخلقي عند الأطفال وعلاقته بالأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية"، الكويت: العلوم الاجتماعية.

- محمد عبد القادر عبد الغفار، (1977)، "أثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" الكتاب السنوي الثاني للجمعية المصرية للدراسات النفسية، (344-350).

-محيي الدين أحمد حسين، (1988)، دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة: دار المعارف.

- محمد عثمان نجاتي، (1974)، المدنية الحديثة وتسامح الوالدين، القاهرة: دار النهضة العربية.

- ممدوحة سلامة، (1987)، "مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول والرفض الوالدي" مجلة علم النفس، 2، القاهرة، (54-59).

- مصطفى أحمد تركي، (1974)، الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، القاهرة: دار النهضة العربية.

مصطفى أحمد تركي، (1980)، "العلاقة بين رعاية الوالدين للأبناء في الأسرة وبين بعض سمات شخصية الأبناء"، الكويت: مؤسسة القباج.

في إطار استراتيجية تربوية هادفة، قوامها توعية آباء المستقبل بأدوارهم التربوية ومسؤولياتهم البيداغوجية.

2.3.3. استراتيجية التوعية والتحسيس

لا نشك حاليا في أن نسبة الآباء الواعين بأهمية دورهم التربوي في العالم الإسلامي ماتزال ضئيلة وضئيلة جدا. وهذا ما يؤكد على أن تربية هؤلاء عن طريق التوعية والتحسيس أصبحت من الأمور الملحة بحيث صار من الضروري تقادي خطاب الوعظ والنصائح والتثبث بالخطاب المبني على كفايات إنتاج استراتيجيات جديدة، قوامها التوفير الجيد للمحيط الذي سيحفظ الطفل من الناحية المادية والثقافية والسلوكية على صناعة نموه الشخصي وعلى تحقيق تكيفه الاجتماعي. وأحسن ما يمكن القيام به في هذا النطاق هو توفير مختلف المواد والوسائل التنقيفية المتنوعة للوالدين قصد توعيتهم بأهمية وخطورة دورهم التربوي.

خلاصة

بالوصول إلى نهاية هذه الدراسة التي نعي كل الوعي محدوديتها وعدم إمامها بكل جوانب موضوع صعب ومتشعب في مستوى التربية الوالدية في الدول الإسلامية، فلدنا مع ذلك إحساس بأن حصيلتها تبقى إيجابية. فحتى وإن كنا لم نرد أن نزع بأنفسنا في مناهات استحضار كل الأفكار السطحية والآراء التبسيطية والتفاصيل النافهة المتعلقة أحيانا بهذه الإشكالية، فقد عملنا على عرض أهم مبادئها وأبرز أهدافها وأقوى محدداتها وأنجع أساليبها وأضخم مشاكلها ومعوقات وأوضحنا أن طبيعة هذه التربية تحكمها أولا وقبل كل شيء النظرية التي يحملها كل أب وكل أم عن سيكولوجية أطفاله. وهي النظرية التي نقترح أن تنصب عليها جهود الباحثين والفاعلين في ميدان التربية الوالدية في المجتمعات الإسلامية لأن في دراسة مضامين هذه النظرية وفي مقارنة عناصرها ومكوناتها ومظاهرها تكمن الحلول الفعلية لتجاوز مشاكل ومعوقات هذه التربية.

المراجع

- إسماعيل محمد عماد الدين، (1974)، كيف نربي أطفالنا، دار النهضة العربية.
- إسماعيل محمد عماد الدين، (1986)، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفية.
- الطيب، أموراق، (1990-1991)، أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي (أطروحة دبلوم الدراسات العليا، غير منشورة)، فاس: كلية الآداب.

- مصطفى فهمي، (1963)، **الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع**، القاهرة: دار الثقافة.
- مريم سليم، (1980-1981)، منهج الفكر التربوي العربي من خلال الكواكبي الحصري، القباني، **الفكر العربي المعاصر**، 9/8، بيروت.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، (1988)، **"التطور التربوي في الدول العربية، تحليل إحصائي"**، عمان، يونيو.
- عبد الحليم محمود السيد، (1980)، **الأسرة وإبداع الأبناء**، القاهرة: دار المعارف.
- عبد الفتاح القرشي، (1986)، اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات، **حوليات كلية الآداب**، 7، الكويت.
- عنايات زكي محمد، (بدون تاريخ)، **دور الأسرة الحديثة في التنشئة الاجتماعية**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- علاء الدين كفاي، (1979)، **أثر التنشئة الوالدية في نشأة بعض الأمراض النفسية والعقلية**، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة).
- علاء الدين كفاي، (1989)، "تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي"، **مجلة العلوم الإنسانية**، 35، المجلد 7، (101-128).
- سيد عويس، (1977)، مفهوم الطفل في المجتمع العربي، **آفاق عربية**، 12، (124-128).
- صائب أحمد إبراهيم، (1978)، **"الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد: كلية التربية.
- ربيع مبارك، (1991)، **مخاوف الأطفال**، الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر.
- شرف عبد المجيد، (1985)، **القيم الأسرية وأثرها على بعض الاتجاهات الوالدية نحو الطفل**، (رسالة جامعية غير منشورة)، فاس: كلية الآداب، 1985.
- يوسف عبد الفتاح، (1990)، **"الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم"**، **مجلة علم النفس**، القاهرة، 13، (146-164).
- Allès-Jardel, M. (1996), **Déterminants familiaux des compétences communicatives et sociales du jeune enfant à l'école, Apprentissage et socialisation**, Numéro spécial sur la famille, Press Inter Univ., Vol 17, N°1 - 2, (9-20).
- Allès-Jardel, M. (1997), **Attitudes éducatives parentales et développement socio-personnel du jeune enfant**, Toulouse: E.U.S.
- Allès-Jardel, M. (1997), **Environnement familial, pratiques éducatives parentales, Pratiques psychologique**, 2, (55-72).
- Andrey, R.C. (1954), **Family parental and maternal relationship affection and delinquency**, **British Journal of delinquency**, 18.
- Bandura, A. (1973), **Asocial learning and personality development**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Cuisinier, F. (1994), **Comportements éducatifs maternels, styles cognitif et internalité de l'enfant**, During, P. et Pourtois, J.P.
- Danserau, S. et al., (1990), **Education familial et intervention précoce**, Montréal: Agence d'Arc.
- During, P. (1995), **Education familiale: acteur, processus, enjeux**, Bruxelles: deBoeck.
- During, P. et McCord, (1995), **Attentes de rôle et représentation de la vie familiale des enfants et de leurs parents**, Bruxelles: De Boeck.
- During, P. et Pourtois, J.P. (1994), **Education familiale**, Bruxelles: de Boeck.
- Grams, A. (1976), **Le "Parentage", L'école des parents**, 3, (47-53).
- Holyat, F., Delépine-Masse, D. (1973), **Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne**, Bruxelles: Labor, Mathan.
- Labelle, F. (1995), **Interaction Père-Bébé et incidence sur le développement cognitif précoce**, Robin, M. et al.

- Strayer, F.F. et (1995), Les pratiques éducatives des parents, Toulouse, **Revue du centre de recherches sur la formation**, I.U.F.M., (31-39).
- Vandenplas-Holper, C. (1987), **Education et développement social de l'enfant**, Paris: P.U.F.
- Vouillot, F. (1986), Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant, **Enfance**, 4, 351-366.
- Wery, A. (1974), L'éducation familiale, in Debesse, M. et Mialaret, G., **Traité des sciences pédagogiques**, Paris: P.U.F., T.5.
- Bronfenbrenner, (1979), **The ecology of human development by nature and design**, Cambridge: Harvard Univ. Press.

* هذه أمثلة على كتابات هؤلاء في المجال التربوي:
 - طوق الحمامة في الألفة والآلاف ورسالة الأخلاق لابن حزم.
 - إحياء علوم الدين وميزان العمل لأبي حامد الغزالي.
 - الشفاء والإشارات والنجاة لابن سينا.
 - آداب المتعلمين لنصير الدين السيوطي.
 - كتاب تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة.
 - آداب الإملاء والاستملاء للسمعاني.

- Lautrey, J. (1989), **Classe sociales, milieu familial, intelligence**, Paris: P.U.F.
- Massé, R. (1991), La conception populaire de la compétence parentale, **Apprentissage et socialisation**, 4, Vol 14, Montréal: CQJ, (279-290).
- Mussen, P. (1963), "The influence of father-son relationship and attitudes", **Journal of children psychology**, 4, (3-16).
- Osterrieth, P. (1967), **L'enfant et la famille**, Paris: du Scarabée.
- Palacio-Quintin, E. (1990), **Milieu socio-économique, environnement familial et développement cognitif de l'enfant**, in S.Dansereau, et al.
- Pourtois, J.P. (1989), L'éducation familiale, Note de synthèse, **Revue française de pédagogie**, 86, (69-101).
- Poussin, G. (1993), **Psychologie de la fonction parentale**, Paris: Privat, Coll. familles, Cliniques.
- Radi, A. (1977), L'adaptation de la famille au changement social dans le Maroc urbain, **B.E.S.M.**, 135.
- Robin, M. et al, (1995), La construction de liens familiaux pendant la première enfance, **Psychologie d'aujourd'hui**, 5

سلسلة الكتب العربي " نفساني "

إصدارات مكتبية 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.arabpsyfound.com/index.php?id_category=16&controller=category&id_lang=3

الكتاب العربي " نفساني " على الفايس بوك

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

الكتاب العربي " نفساني " على التويتر

<https://twitter.com/arabpsyfound>

اللوحة الاعلانية للكتاب العربي " نفساني "

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

مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 8 ملحق العدد 34-35 - ربيع & صيف 2012
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ34-35/OPapnJsup34-35Aharchaou.pdf
<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=6476>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

- التآرجح بين الماضي والحاضر

يشكل القرن الرابع الهجري، المحطة التاريخية البارزة التي عاشت فيها الثقافة العربية الإسلامية، قمة عطائها وأوج ازدهارها على مختلف الأصعدة: الفلسفية، الأدبية، العلمية... الخ. فهذه واحدة من الخلاصات الأساسية التي يمكن الخروج بها من الاستنتاج الموضوعي لتاريخ الثقافة العربية. وما أعتقد أن هناك من المتقنين العرب المعاصرين، من سيخامره الشك في مصداقية هذه الحقيقة؛ إذ أن الجميع يدرك حق الإدراك أن الثقافة العربية لم تشهد بعد تلك المحطة أي نشاط ثقافي مماثل. وهذا ما كان له وقعه الكبير على مسار هذه الثقافة في محطاتها اللاحقة، وترتبت عنه نتائج شتى أهمها:

تغليب منطق المواجهة الثقافية على منطق الانفتاح الثقافي، وذلك بفعل المواجهة التاريخية القديمة والحديثة التي خاضتها وتخوضها المجتمعات العربية ضد المجتمعات الغربية، والتي تجسدت في أشكال وصور متنوعة مثل: العرب ضد الغرب، الإسلام ضد المسيحية، والثقافة العربية الإسلامية ضد الثقافة الغربية المسيحية. وقد كانت لهذه الوضعية، التي تميزت فيها الثقافة العربية بتغليب منطق المواجهة مع الثقافات الأوروبية والغربية بشكل عام، آثارها العميقة في توجهات المتقنين العرب ومواقفهم الثقافية كما سنوضح ذلك في المسألة الموالية.

- ضرورة، بل لزوم اتخاذ الماضي الثقافي "الخالد" إطارا مرجعيا أساسيا لبناء الحاضر والمستقبل الثقافيين المنشودين. فبدون الرجوع إلى هذا الماضي وإلى إرثه الثقافي الحافل، لا يمكن النجاح في تجاوز مظاهر انحطاط ثقافة الحاضر وركودها، وبالتالي لا يمكن المراهنة على بناء ثقافة المستقبل التي هي بالتحديد ثقافة الماضي في أوج ازدهارها وعطائها. والحقيقة أن ما يميز هذه النظرة هو طابعها "النكوصي" نحو ثقافة الماضي لبناء ثقافة الحاضر والمستقبل، وهي

فضلا عن الحقيقة التي ترسخت منذ قرون حول أهمية الثقافة وفعاليتها في تحقيق النهضة المنشودة، فإن الجديد الذي بدأ يفرض نفسه في السنوات الأخيرة، هو تزايد الافتتاح بأن الثقافة المطلوبة، هي تلك التي يجب أن تهيء الفرد والمجتمع لمواجهة تحديات العصر الجديد، عصر الثورة التكنولوجية والانفتاح الإعلامي، عصر التحوار الثقافي والاتجاه نحو وحدة الثقافة الإنسانية.

إذا كانت هذه هي الصورة المصغرة للتحديات الكبرى التي بدأت كل الثقافات تواجهها وتعمل على تجاوزها بتعديل طرق تفكيرها وأساليب إبداعاتها وأدوات اشتغالها، فإن الأسئلة التي ستستأثر باهتمامنا في هذه المقالة هي التالية:

ما هي مكانة الثقافة العربية من هذه التحديات؟ ما هي مظاهرها وخصائصها البارزة؟ وما هي شروط تحديثها وإجراءات تطويرها؟، وهي الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها من خلال التركيز على مجموعة من الوقائع والأفكار التي رأينا ضرورة توزيعها تبعا للمحورين التاليين:

1. مظاهر الثقافة العربية وخصائصها البارزة

قد لا نجانب الصواب، إذا اعتبرنا أن الحديث عن مظاهر الثقافة العربية وخصائصها البارزة، هو في الآن نفسه حديث عن بنية هذه الثقافة بجميع محدداتها ومكوناتها، بكل مصادرها ومرجعياتها، بمختلف ثوابتها ومتغيراتها. فهذه مسألة لا يمكن لأي كان أن يجادل فيها، لأن المظاهر والخصائص المقصودة تشكل، وبدون منازع، الانعكاس الطبيعي لمصادر الثقافة العربية ومحدداتها الأساسية. وتقاديا لأي ترحال عبر المحطات المختلفة التي قطعتها هذه الثقافة منذ ظهورها إلى اليوم، وهو أمر لا يستدعيه الهدف المرسوم لهذا الفصل، نرى ضرورة التركيز على ثلاث مسائل فقط، نفترض فيها إمكانية الإحاطة بالمظاهر المقصودة، وبالتالي إمكانية توضيح ما المقصود بالقضية المطروحة:

بصائر نفسانية: العدد 29 ربيع 2020 (ملحق شهر جوان)

Bassaaer Nafssania: N° 29 Spring 2020 (June Supplement)

نظرة مناقضة للنظرة المتداوله، والتي ترى التاريخ الثقافي تطوراً مستقيماً من ماضٍ منحط إلى مستقبلٍ راقٍ.

- مواجهة الثقافة المعاصرة بمقولاتنا الفكرية والثقافية القديمة. فرغم التقائنا بالثقافة الغربية منذ ما يزيد عن قرن ونصف، فإن ثقافتنا ماتزال تترجح تحت عبء التراث الثقافي القديم وفي مواجهة التراث الثقافي الغربي المعاصر. فهي تعيش أزمة تحقيق الوحدة بين القديم والجديد، وبالتالي أزمة تحقيق الوحدة الثقافية. ويعني هذا أن الثقافة العربية، وبتوافق جل الباحثين، أضحت تشكل نسفاً واسعاً تتعايش بداخله، وبشكل تقاطعي، شبكة من النزعات والاتجاهات التي يسودها الاختلاف ويعوزها الائتلاف. فهناك الثقافة العربية الكلاسيكية التي تمجد الماضي وتقده، وترى فيه منفذ الخلاص. وهناك الثقافة العربية الحديثة التي، وبفعل ازدواجيتها، تعيش في ضياع شبه تام لأن زمنها الثقافي بعيد كل البعد عن ذاتية الفكر العربي وخصوصياته الحضارية والثقافية. وبفعل هذه التلونات والمفارقات، أصبحت هذه الثقافة موطناً لخليط من التوجهات المتباينة، تسعى إلى تحقيق كل شيء وهي في الواقع لا تحقق أي شيء. فباسم الأصالة والمعاصرة، نجدها تخلط بين أزمنة ثقافية وممارسات فكرية لا تزيد إلا الغموض والضياع، حيث تنكص تارة إلى الماضي وتنشد إلى السلف لإحياء التراث، وتتطلع تارة أخرى إلى المستقبل لتتشبث بإنتاج الغرب عساها تحقق التقدم الثقافي ولو عن طريق التقليد والتبعية.

- التآرجح بين الأصالة والمعاصرة

منذ عدة عقود والنقاش الدائر حول الثقافة العربية يهيمن عليه هاجس الاستعمال غير الدقيق لدلالة ألفاظ من قبيل: أصالة، معاصرة. فيفعل الغموض الذي رافق توظيف هذين اللفظين، بقي النقاش مفتوحاً ومستمر، ينتعش يوماً بعد يوم، وينعم بمقعد الشرف في تحليلات العديد من المنقذين العرب دون التوصل إلى إمكانية البت النهائي في محاوره أو الحسم التام في القضايا التي يطرحها. وهكذا، وفي غياب النفاهم الكامل بين مختلف المسؤولين والمنقذين حول المسائل المرتبطة بطرفي هذه الإشكالية، أعني إشكالية الأصالة والمعاصرة، أضحت المنظومة الثقافية العربية مسرحاً لآراء وتحليلات متباينة في الأسلوب والنهج، رغم أن الهدف واحد ألا وهو بناء الثقافة العربية المنشودة. وهي التحليلات والآراء التي تؤطرها مواقف متعددة وعلى رأسها الموقفين التاليين:

- الأول، قوامه أن تحديث الثقافة العربية يجب أن يتم عبر العودة اللامشروطة إلى ماضيها الحافل وتراثها الخالد وإرثها الزاهر؛ وبالتالي

فمن العبث المراهنة على تأسيس ثقافة عربية بالمعنى المعاصر، إلا إذا كانت في مقامها الأول شبيهة المستوى للثقافة العربية القديمة أيام ازدهارها. وفي مقامها الثاني متميزة عن ثقافات الشعوب الأخرى، وبشكل خاص تلك التي تدعي ثقافة كونية زائفة. والحقيقة أنه إذا نظرنا إلى أبعاد هذا الموقف، أعني موقف دعاة الأصالة في حدودها القصوى، أي إذا اعتبرنا أن تحديث الثقافة العربية يعني أساساً جعلها تماثل أو تضاهي ثقافة الأمم وتتميز عن ثقافة الشعوب الأخرى، فإن هذا الموقف يعود وسيلة رفض الاقتباسات من الخارج، حتى الصالحة منها والمفيدة، بدعوى أنها معارضة لما يطمح إليه العرب من تميّز ومغايرة، إن لم نقل من تفوق. وكلما قل الاقتباس من الخارج والتفاعل معه، تقوت حظوظ المحافظة على التشكيلة الاجتماعية، وعلى نفوذ النخبة التقليدية فيها. هذا رغم استيراد منتجات استهلاكية ترفيحية لا تمس في شيء المثل والرموز الموروثة.

- الثاني، مفاده أن تحديث الثقافة العربية وتخليصها من أوضاعها المتردية يستوجب تقليد الثقافة الغربية جملة وتفصيلاً، وبالتالي الهروب إلى الأمام عوض الركون إلى الوراء. بمعنى التطلع إلى كل ما هو جديد ومعاصر عوض التشبث بكل ما هو قديم وتراث. فالتأسيس الفعلي للثقافة العربية يستدعي من منظور دعاة هذا الموقف، أعني دعاة المعاصرة، ضرورة حرق المراحل واختصار الطريق لاستدراك ما ضاع وللحاق بركب الثقافة العالمية المعاصرة التي لا تولي أية أهمية لما هو متجذر في أعماق التراث وإنجازات الماضي.

- التآرجح بين الثوابت والمتغيرات

- إذا أخذنا بالتعريف القائل: "الثقافة هي ما يبقى عندما يتم نسيان كل شيء"، بمعنى أن ما يبقى هو الثابت وما ينسى هو المتغير، فإن السؤال المطروح هو ماذا تغير في الثقافة العربية وماذا بقي ثابتاً منذ ظهورها إلى اليوم؟

- بالتأكيد أن أشياء كثيرة لم تتغير في بنية الثقافة العربية، بدليل أن الثوابت التي تشكل منطقتها الذاتية، أعني اللغة، السلوك، الخيال، الإبداع، النظرة إلى الكون... الخ، بقيت هي هي، لم يلحقها أي تحريف أو تغيير. وكما أن مضامينها المعرفية بقيت كما كانت وكما حددت بشكل شبه كامل منذ عصر التدوين، وهو عصر بناء الثقافة العربية الإسلامية. وقد كانت لهذه الوضعية ولأسبابها أثارها العميقة في مسار الثقافة العربية ومنجزاتها اللاحقة، يمكن إجمالها في المظاهر التالية:

عبر التوظيف الممنهج لمبتكرات العلم المعاصر وتقنياته الجديدة، وفي مقدمتها: الإعلاميات بهدف التنظيم والحفظ والإبستمولوجيا بهدف التمييز بين الكم والكيف.

- النظرة الجديدة إلى اللغة العربية قصد بناء ثقافة عصرية تستجيب في مقامها الأول لمطامح العرب الآنية وتطلعاتهم المستقبلية، وتتماشى في مقامها الثاني مع مواصفات الثقافات المتقدمة. وهذا مطمح لا يمكن بلوغه إلا عن طريق تطوير اللغة العربية، التي تشكل بدون منازع، خزان الثقافة العربية. بمعنى تحديث مضامينها وقواعدها لتصبح في مصاف اللغات المتقدمة، قادرة في الآن نفسه على استيعاب منجزات ومبتكرات الثقافات الأخرى وعلى تصدير منجزات وإبداعات ثقافتها الأصلية. والحقيقة أن عملية التطوير هاته أضحت من الأمور الملحة التي يفرضها منطق العصر ويعيها كل متقف وكل مسؤول عربي؛ إذ بدونها لا يمكن المراهنة على بناء ثقافة عربية عصرية واعية بهويتها القومية وذاتيتها الحضارية، ومتأهبة للمساهمة في صنع الثقافة الإنسانية الكونية.

النظرة الجديدة إلى الإبداع

لماذا نجد الثقافة العربية الحالية تتأرجح بين موقفين: أولهما يدعو إلى تحديثها بالعودة إلى كل ما هو أصيل وخالد في التراث العربي القديم، وثانيهما يدعو إلى تأصيلها بتقليد الغرب وحرق المراحل للحاق بركب الثقافات المعاصرة. أكيد أن هذا التأرجح وراء سر ما؟ ما هو إذن هذا السر؟ إنه ببساطة تامة إدراك دعاة كل موقف من الموقفين أن الثقافة العربية الراهنة هي ثقافة مسالمة لا تحب المغامرة، تعودت على الأخذ دون العطاء وعلى الاستهلاك دون الإنتاج. فهي ثقافة جامدة، عاجزة عن الابتكار والإبداع. وإن إخراجها من هذه الوضعية "المأزومة" والانتقال بها إلى وضعية تؤهلها لمجاراة الثقافات المعاصرة ومحاورتها يشترط أحد الأمرين: إما الركون بها إلى الوراء، إلى ماضيها الثقافي المجيد لتتهل من مصادره ومنجزاته الثقافية، وإما الهروب بها إلى الأمام، إلى واقع الثقافة الغربية لتستلهم من تراكماته ومبتكراته الإبداعية.

رغم ما قد يبدو من وجهة على المبررات التي يقدمها دعاة كل موقف من هذين الموقفين؛ إذ أن الهدف واحد هو بناء ثقافة عربية عصرية، قوامها الإبداع والابتكار والعطاء والإضافية، إلا أن الشيء الذي لا يمكن استساغته أو قبوله هو الاعتقاد أن استحضار منجزات الماضي الثقافي العربي، أو تقليد منجزات الحاضر الثقافي الغربي،

- هناك تداخل في الأزمنة الثقافية العربية، إذ لا يمكن إقامة حدود فاصلة بين العصور الثقافية العربية منذ الجاهلية إلى اليوم. إن الظاهرة السائدة هي حضور القديم في جوف الجديد يغنيه ويؤصله، بل حضوره معه جنباً إلى جنب ينافس ويكبله.

هناك انفصال بين الزمان والمكان في التاريخ الثقافي العربي، انفصالاً يجعل الزمن الثقافي العربي، متداخلاً و متموجاً طولانياً وعرضانياً في نفس الوقت.

□ توقف العلوم العربية الإسلامية عن النمو بمجرد ميلادها بسبب من ذات موضوعاتها ثم بقاء العلوم الرياضية والطبيعية خارج الصراع الفكري في الثقافة العربية الإسلامية، مما جعلها تعيش على الهامش، لا تؤثر ولا تتأثر إلا بصورة ضعيفة جداً.

2. شروط تحديث الثقافة العربية وإجراءات تطويرها

لا مناص من أن مسألة تحديث الثقافة العربية أضحت من الأمور الملحة التي تفرض نفسها على المجتمع العربي المعاصر، وذلك لاعتبارين اثنين: أولهما ذاتي صرف يهم تاريخ العرب أنفسهم. وقوامه أنه على الثقافة العربية المعاصرة أن تحتل بين الثقافات الأخرى نفس المكانة التي احتلتها الثقافة العربية القديمة في عصور ازدهارها وإشعاعها. وثانيهما موضوعي محض، مفاده أن الواقع الجديد الذي بدأ يفرض نفسه في السنوات الأخيرة، هو تزايد الاقتناع بأن الثقافة المطلوبة يجب أن تكون في مستوى تحديات العصر الجديد، عصر الثورة التكنولوجية والانفتاح الثقافي.

ما هي إذن سبل الاستجابة لهذين الاعتبارين؟ بمعنى ما هي الشروط والإجراءات الواجب اعتمادها في تحديث الثقافة العربية حتى تصبح في المستوى الذي يؤهلها لمواجهة تحديات العصر الجديد؟ وبالتالي المساهمة الفعلية في صنع الثقافة الإنسانية المأمولة؟. الواقع أن تحقيق المرامي والغايات التي تحمل عليها هذه الأسئلة يقتضي توفير عدة شروط وإجراءات أهمها:

- النظرة الجديدة إلى التراث وذلك بهدف الاقتصاد في المجهود وتقادي تبديد الطاقة وضياح الوقت في أمور هامشية لا تخدم الثقافة المعاصرة في أي جانب من الجوانب. وهذا يعني أن العودة إلى التراث القديم قصد إحياء بعض مضامينه الثقافية المشرفة أمر واجب، خاصة إذا كان الغرض هو الدفع بعملية الإبداع الثقافي العربي نحو الأمام من خلال تحديث وتحيين تلك المضامين، ولكن شريطة أن يتم ذلك

الثقافي، وبالتالي الأخذ بالكونية الثقافية ومضمونها الإنساني عوض البقاء عند حدود التهافت والبحث عن أنجع الوسائل للمحافظة على الخصوصية الثقافية وبعدها القومي. وهذا يعني أنه إذا كانت هوية الثقافة العربية الراهنة تتخذ من خصوصيات الحضارة العربية إطارها المرجعي الرئيسي، فإن مستقبل هذه الثقافة يبقى رهين مدى استعدادها للمساهمة في بناء الثقافة الإنسانية ذات الطابع الكوني. فالحقيقة أنه "لا وجود اليوم لثقافة قومية مكتفية بذاتها، وإنما هي ثقافة قومية-إنسانية... إلا أن إضافة الإنساني إلى ثقافتنا يجب ألا يكون مجرد تليف لشعار أو مجرد إصاق "لافتة" جديدة على "بضاعة" قديمة" كما يؤكد على ذلك زميلنا محمد الشيا.

وفي النهاية نشير إلى أن الثقافة العربية، التي أتينا على تشخيص بعض مظاهرها واقتراح بعض شروط تحديثها، أصبحت في وضعية لا تحسد عليها. فهي ثقافة مسالمة، لا تحب المغامرة، لأنها تعودت على الأخذ دون العطاء وعلى الاستهلاك دون الإنتاج. فهي ثقافة جامدة، عاجزة عن الإبداع والابتكار. لهذا فإن مراجعة وضعيتها "المأزومة" هاته، باتت من الأمور الضرورية والملحة. وأي تهاون في هذا النطاق سيؤدي حتما إلى تقوية وتعزيز حظوظ انحطاطها وانكماشها أكثر فأكثر.

سيضمن شرط الإبداع الثقافي المأمول، المشبع بروح العقل والعلم والخيال، أو على الأحرى سيفك رقبة الثقافة العربية الراهنة من وضعية تأزمها وانحطاطها. نقول هذا لأننا ندرك حق الإدراك أن كل من يعتقد في استحضر التراث الثقافي القديم أو تقليد النموذج الثقافي الغربي، إمكانية تحقيق الإبداع الثقافي العربي المنشود، إنما يعتقد في تحقيق وهم زائف أو سراب خادع. فالإبداع الثقافي الحقيقي لا يتحقق إلا بتوفير شروطه اللازمة، والتي تتحدد أساسا في نهج سياسة ثقافية محكمة، قوامها الحرية في الاجتهاد والبحث والواقعية في توظيف العقل ومبتكراته العلمية والفلسفية والأدبية والفنية.

- بلورة ثقافة قومية-إنسانية

الواقع أن التأسيس الفعلي لثقافة عربية متشعبة بروح العصر ومنطقه الجديد لا يمكنه أن يتحقق إلا في إطار المزوجة بين ما هو خصوصي- قومي وما هو كوني- إنساني. فهذه مسألة لا أحد يجادل فيها؛ إذ أنه لم يعد هناك أي مبرر واقعي يسمح لثقافة من الثقافات بالتفوق على نفسها أو بالانغلاق على ذاتها، لأنه حتى وإن أرادت ذلك فإن مستجدات العصر الجديد، عصر التقدم التكنولوجي والانفتاح الإعلامي والتحاور الثقافي، لن تتوارى في إخضاعها لمنطق الانفتاح

المعجم " النفساني " في العلوم والطب

معجم مشترك من إنجاز 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) - حريمة 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.arabpsy.net.com/Annafssany/AnnafssanyDictElectFree.Ar.pdf>

الإصدار الإنكليزي

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

مراجعة: وليد سرحان (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.arabpsy.net.com/Annafssany/AnnafssanyDictElectFree.Eng.pdf>

ملخص: ما هي مقومات السيكولوجيا المتداولة في المغرب؟ ما هي إكراهاتها الذاتية والموضوعية؟ وإلى أي حد يسمح النمط السوسيوثقافي السائد بقيام المعرفة السيكولوجية المطابقة والأدوات المعرفية القادرة على إنتاجها والمؤسسات الداعمة لاستثمارها. سنحاول الإجابة على هذه الأسئلة المحورية من خلال التطرق إلى ثلاثة مشاكل أساسية: مشكل التاريخ والهوية، مشكل الإبداع والإنتاج، مشكل الاستثمار والتوظيف.

Psychologie au Maroc : Problèmes, Défis et Enjeux

Résumé : Quelles sont les caractéristiques de la psychologie pratiquée au Maroc? Quelles sont ses contraintes subjectives et objectives? Et dans quelle mesure le modèle socioculturel dominant permet d'investir les résultats de cette psychologie dans les différents secteurs? Nous allons essayer de répondre à ces questions en abordant les trois problèmes fondamentaux suivants: D'abord, le problème de l'histoire et de l'identité, d'autre part le problème de la créativité et de la production, et enfin le problème de l'investissement et de l'utilisation.

- الخوف من الدخول في مغامرة التاريخ لشيء ما يزال يتخبط في متاهات البحث عن التأسيس والهوية. فعلى الرغم من أن انطلاقها الفعلية تعود إلى السبعينيات من القرن العشرين، فإن السيكولوجيا ما تزال تعيش عندنا حالة مخاض عسير، بحيث تتجاذبها تيارات ونزعات سيكولوجية متنوعة لا يتناغم طعمها ومذاقها مع الواقع المغربي إنسانا ومجتمعاً وثقافة وتنمية إلا في حالات نادرة.

- الاقتناع بأن السيكولوجيا التي تستحق التاريخ هي التي تمارس على أرض الواقع لا تلك التي تبقى بعيدة عن الاستثمار التطبيقي فيما يخدم قضايا ومشاكل هذا الواقع. فالأنماط السوسيوثقافية السائدة عندنا لا تسمح بقيام المعرفة السيكولوجية المطابقة والمنهجيات القادرة على إنتاجها والمؤسسات المؤهلة لتوظيف خدماتها.

ما هي مقومات وخصائص السيكولوجيا المتداولة في المغرب؟ ما هي معوقاتنا الذاتية والموضوعية؟ وإلى أي حد يسمح النمط السوسيوثقافي السائد عندنا بقيام المعرفة السيكولوجية المطابقة والأدوات القادرة على إنتاجها والمؤسسات القابلة لاستثمارها؟. تستوجب الإجابة على هذه الأسئلة المحورية التفصيل في ثلاث إشكاليات كبرى هي التي نترجم من منظورنا الخاص مشاكل وتحديات ورهانات السيكولوجيا الحالية بالمغرب:

إشكالية التاريخ والهوية

أكد أن تاريخ ما يسمى عندنا بالسيكولوجيا لم يكتب بعد رغم بعض المحاولات المحدودة (أحرشاو، 1988، 1998، ربيع، 1998؛ Bennani، 2005). ومرد ذلك ليس حداثة هذا العلم أو محدودية انتشاره بل هناك أسباب أكثر وجاهة من قبيل:

والممارسات التطبيقية. وهذه مسألة تعكسها طبيعة برامج التكوين ومشاريع البحث التي أضحت تنتشع بمقومات هذه المقاربة لتلامس ظواهر سيكولوجية جديدة مثل: الوظائف الذهنية العليا وكل ما يحيط بها من سيرورات المعالجة وآليات الاشتغال واستراتيجيات التنفيذ. فالتعلم والذاكرة واللغة والتمثل والوعي والقصدية واتخاذ القرار وحل المشاكل، كلها موضوعات ومباحث تم تناولها بالبحث والدراسة باعتماد المقاربة المعرفية. وهي الأبحاث والدراسات التي بدأت تعرف طريقها إلى النشر لإمداد القارئ المغربي والعربي عامة بمنهج سيكولوجي مغاير لما ألفه من قبل.

- بالنظر إلى حداثة نشأتها الفعلية (أربعة عقود)، يمكن الإقرار بأن هذه السيكولوجيا أصبحت تندمج بشكل تدريجي في الاهتمامات العامة للسيكولوجيا الحديثة، رغم افتقارها إلى التماسك والانسجام بفعل تنوع المدارس والمنظومات السيكولوجية التي تنهل منها مفاهيمها ونظرياتها ونماذجها.

إشكالية الإبداع والإنتاج

لا أحد يمانع في القول بأننا، ورغم مضي ما يناهز أربعة عقود من العمل السيكولوجي، ما نزال بعيدين كل البعد عن تأسيس منظومة سيكولوجية مطابقة لخصوصيات الواقع المغربي وطبيعة مشاكله ومستوى تحدياته. فالأكيد أن أغلب ما نتداوله من معارف سيكولوجية ليس من إنتاجنا، والأكيد أيضا أن المجال الذي يتحرك فيه فكرنا السيكولوجي لا يتعدى في كثير من مظاهره الحدود النظرية لبعض المنظومات السيكولوجية الكلاسيكية. وهذا ما يعني أن نصيبنا من الإنتاج العلمي في هذا المجال مايزال دون المستوى المطلوب، بحيث لم يتجاوز في توجهاته العامة بعض المساهمات الانفرادية المعزولة المفعمة بالتذبذب والتعثر والانكماش.

نقول هذا لأننا نعلم جيدا بأن الشروط المعرفية والظروف المجتمعية للإنتاج في هذا النطاق ما تزال جد محدودة نتيجة افتقارنا إلى وعي فعلي بالأهمية التنموية للمعرفة السيكولوجية وبالخصوص في مجال تأهيل الإنسان وتطوير المجتمع. فالسيكولوجيا كما تمارس في كليتنا ومعاهدنا وحتى في بعض مؤسساتنا التكوينية والاستشفائية لا تتجاوز في أغلبها حدود التداول النظري البعيد عن التطبيق المباشر على الواقع المعيش.

فالأكيد إذن أننا ما نزال نواجه فقرا كبيرا في نطاق البحث والإنتاج السيكولوجيين، وذلك بفعل غياب الظروف والشروط اللازمة

- عموما يلاحظ أن السيكولوجيا بالمغرب لم تتضح بعد لتستكمل عناصر بناء هويتها العلمية والمعرفية، وبالتالي فهي ما تزال غير قادرة على بلورة مقوماتها وسماتها الأساسية التي تؤهلها للمساهمة في المنظومة السيكولوجية العالمية.

- عدم التقطن بعد إلى أن إنتاجنا السيكولوجي ومهما كانت ضخامة تراكماته وجودة مضامينه، لا يمكنه أن يتطور إلا إذا تم ربطه بوعي إستيمولوجي قادر على إبراز مواطن قوته ومكامن ضعفه. لكن رغم أهمية هذه الاعتبارات، فإن مسألة الرصد التاريخي لواقع السيكولوجيا بالمغرب تبقى حاجة ملحة خاصة إذا اعتبرناها كمسعى أساسي للحكم على طبيعة ممارساتنا السيكولوجية وعلى مصداقيتها العلمية والعملية. وإذا كانت بعض محاولتنا السابقة وبمعية زملاء آخرين (أحرشاؤ، 1994، 1998، 2005، ربيع، 1998؛ Bennani، 2005a، 2005b) تتدرج فيما يخدم هذا المسعى، فإن أبرز الخلاصات التي يمكن التسطير عليها بهذا الخصوص تتحدد في الوقائع الخمس التالية:

- تدرجها عبر صيرورة انطلقت في حدود العشرينيات من القرن الماضي على خلفية بعض الممارسات الأولية للطب النفسي والتحليل النفسي لتشهد مع فترة الاستقلال وبعدها تطورات مهمة وبالخصوص خلال السبعينيات التي تميزت بإدراجها ضمن برامج ومناهج التكوين الجامعي ثم التسعينيات التي عرفت بداية الانخراط في نموذج السيكولوجيا المعرفية.

- استثمارها مباشرة بعد استقلال المغرب في مدارس التكوين وبالخصوص مدارس تكوين المعلمين وبعد ذلك في مراكز التكوين الجهوية والمدارس العليا للأساتذة.

- اعتمادها منذ أوائل السبعينيات من القرن العشرين كمواد للتكوين والبحث في شعبي الفلسفة بفاس والرباط، وفيما بعد بكلية علوم التربية وبعض كليات الآداب والعلوم الإنسانية وبالخصوص شعبة علم النفس بالمحمدية، وهو الوضع الذي استمر إلى حدود سنة 2003 التي تمثل فترة بداية استقلالها عن الفلسفة وعلم الاجتماع لتشكل انطلاقا من 2006 شعبة قائمة الذات.

- بفعل توجه بعض أساتذتها وممارسيها منذ أواسط التسعينيات من القرن العشرين نحو الأخذ بالمقاربة المعرفية، أصبحت هذه السيكولوجيا تعيش نوعا من الانتعاش العلمي إن على مستوى المرجعيات والمفاهيم النظرية أو على مستوى الدراسات الميدانية

مؤخرا على هذا الإنتاج طابعا خاصا يتحدد في المقاربة المعرفية التي أصبحت منذ أواسط التسعينيات من القرن الماضي تشكل الإطار المرجعي للانتقال بالسيكولوجيا، تدريسا وبحثا وممارسة، من طابعها الكلاسيكي إلى طابعها الحديث. وفي هذا الإطار تندرج بعض التجارب الناجحة التي عرفت أنظمة التكوين والبحث في بعض وحدات الدراسات النفسية العليا والتي أصبحنا مؤخرا نجني ثمارها المتمثلة بالخصوص في إنتاج ونشر جانب من المعرفة السيكولوجية ذات المذاق المعرفي.

تبعنا لهذا التشخيص يبدو أن إنتاجنا السيكولوجي وإن كان ينطوي على درجة من الدينامية والتراكم النسبي وبالخصوص فيما يتعلق بمقاربة ظواهر أساسية كالطفولة والمراهقة والانحراف والنمو والتعلم والذكاء واللغة والذاكرة وبعض السلوكيات الاجتماعية والاضطرابات النفسية، فهو ما يزال يتحرك في أكثر من اتجاه ويظهر بأكثر من مظهر. وهذا ما يبقيه مجرد تراكم كمي لا يرقى إلى مستوى التراكم المعرفي الذي من أهم مقوماته إنتاج المعرفة السيكولوجية المطابقة لمعايير المنظومة السيكولوجية العالمية والقابلة للتوظيف فيما يخدم قضايا الإنسان وتحديات المجتمع.

إشكالية الاستثمار والتوظيف

على أساس أن السيكولوجيا المعمول بها عندها هي سيكولوجيا مستوردة في كثير من صيغها ونماذجها الكلاسيكية، نستهلكها في الغالب دون أن نسهم في إنتاجها، فمن العبث المراهنة على تسخيرها لخدمة قضايا الإنسان ومشاكل المجتمع وخطط التنمية، وذلك لأسباب عديدة نجل أهمها في الموصفات الست التالية:

- غريبتها عن الواقع المحلي بمختلف ظواهره ومشاكله وتحدياته ورهاناته، وبالتالي محدوديتها الواضحة في دراسة خصوصيات هذا الواقع النفسية والاجتماعية والثقافية.
- شبه فراغها من روح الإبداع ومنطق الإنتاج المطابقان لهموم الإنسان في المغرب وسلوكاته وتمثلاته وميولاته ومعتقداته ومطامحه.
- افتقارها إلى أبسط الظروف والشروط اللازمة لإنتاج نماذجها العلمية وتسخيرها في المجال التطبيقي. فالبحوث الميدانية التدخلية ذات الارتباط بمشاكل الناس تبدو ضئيلة، والمؤسسات التربوية والصناعية والاستشفائية مازال غير مستعدة للاستفادة من خدمات ما يسمى عندها بالبحث السيكولوجي.

لذلك. والواقع أن الفقر المقصود يشكل نتيجة طبيعية لكل ما تتخبط فيه مؤسساتنا التكوينية ومراكز بحوثنا من مشاكل عدم الاستقلال الذاتي وضعف في التجهيزات المطلوبة وغياب التحفيز المادي للباحث الجاد، زيادة عن عدم الاعتراف بالدور الذي يمكن للسيكولوجيا أن تلعبه في شتى مجالات التنمية الإنسانية. وفي محاولة التنصيص على ما تم إنجازه حتى الآن في هذا المضمار يمكن استحضار القرائن الثلاث التالية:

- رغم ما يتسم به الإنتاج السيكولوجي في المغرب من تشتت على مستوى طبيعة المشاريع والأهداف وميادين الاشتغال والممارسة نتيجة الافتقار إلى مشروع سيكولوجي شامل وموحد، فالملاحظ أن هناك بعض الوفرة للإنتاجات النظرية على حساب الإنتاجات الأمبريقية، الأمر الذي يؤكد فكرة أننا نستهلك السيكولوجيا أكثر مما ننتجها. هذا فضلا عن أن الممارسة السيكولوجية عندها تنحصر في أحسن الأحوال في حدود بعض المشاريع والأعمال المحكومة إما بالحصول على الشهادة الجامعية وإما بالترقية المهنية.

- رغم بعض التقدم الذي عرفته السيكولوجيا على مستوى البحث والتأليف؛ إذ تشير بعض التقارير إلى أن هذا الإنتاج وإن كان ما يزال ضئيلا مقارنة بما هو عليه في الدول المتقدمة سيكولوجيا، إلا أنه صار يتميز بنوع من الدينامية والتراكم النسبي الموزع بنسب متفاوتة بين الكتب والأطروحات الجامعية والمقالات العلمية. لكن ما عدا ذلك فالراجح أن البحث السيكولوجي كما يمارس عندها ما يزال يفتقر إلى أبسط الظروف والشروط اللازمة لتثبيت مفاهيمه النظرية وترسيخ تقاليده العلمية وتقعيد إجراءاته المنهجية واستثمار نتائجه على المستوى التطبيقي. فالمختبرات السيكولوجية الفعلية وليست الشكلية لا وجود لها، والبحوث الميدانية التدخلية ذات الارتباط العضوي بالواقع المغربي ما تزال في بداياتها. ونعتقد أن السبيل إلى تصحيح هذا الوضع وتجاوز مختلف جوانب العجز التي يعكسها، يتطلبان كثيرا من الجهد والوقت والمال والعمل لتوفير الظروف والشروط المناسبة للانخراط بالقول والفعل في ممارسة سيكولوجيا هادفة على المستوى المحلي، قوامها خدمة قضايا الإنسان ورهانات المجتمع الكبرى.

- الواقع أن الإنتاج السيكولوجي بالمغرب الذي تتوزع معظم مكوناته (مؤلفات، أطروحات جامعية، مقالات، ندوات...) بين ما هو سيكوتربوي وما هو سيكواجتماعي وما هو سيكومرضي، ما يزال في أغلب مضامينه حبيس رفوف خزانات بعض الباحثين أصحابه وبعض المراكز والمعاهد والكليات. ونعتقد أن المستجد الذي أضفى

بين الإبداع والمحاكاة، بين التنظير والتطبيق، بين التكوين والتشغيل، بين البحث والاستثمار، إلى الحد الذي يصعب معه القول بقرب انفجار ثورة سيكولوجية محلية، قوامها المقاربة المباشرة لظواهرنا النفسية التي غالبا ما يُنظر إليها "كتابوات" tabous محظورة والمساهمة الفعلية في المنظومة السيكولوجية العالمية.

- تفوقها في الغالب داخل أسوار الجامعة لتكتفي بوظيفة التدريس والتأطير والبحث الأكاديمي الذي قليلا ما تعرف نتائجه طريقها إلى الاستثمار التطبيقي. وهذا واقع الحال رغم أن الحركية التي يعيشها المجتمع المغربي على أكثر من صعيد، توحى في كثير من الأحيان بأن السيكولوجيا ستتخطى أسوار الجامعة لترضي مطامح الإنسان وتطلعاته وتستجيب لحاجات المجتمع ورهاناته.

- افتقادها إلى التثمين المؤسساتي وكل ما يتطلبه هذا التثمين من بنيات رسمية وغير رسمية وإمكانات مادية وموارد بشرية قوامها تطوير البحث والإنتاج السيكولوجيين.

- تهميشها على صعيد الاستشارة والخبرة والمساهمة في التخطيط لمشاريع الإصلاحات الكبرى التي انخرط فيها المغرب المعاصر وبالخصوص في قطاعات حيوية كالتعليم والصحة والشباب ومدونة الأسرة والعدل والمجتمع المدني... وبالتالي تفويت فرصة الاستفادة من نتائجها وخدماتها.

خلاصة

تبعا لهذا التشخيص المقتضب لوضعية السيكولوجيا بالمغرب نشير إلى أنه ورغم أهمية بعض محاولاتها وجدية بعض مساهماتها الفردية، فهي ما تزال تتخبط في متاهات ودوائر لا متناهية من المشاكل والصعوبات الموزعة بين ضبابية الهوية ومحدودية الإنتاج وتواضع الاستثمار. إنها ما تزال تعاني من فجوة متعددة الصور والمظاهر بين الإنتاج والاستهلاك، وعلى هذا الأساس نعتقد أن السبيل إلى تجاوز مثل هذه الوضعية المرتبكة يكمن أساسا في العمل على إعادة صياغة هذه المنظومة السيكولوجية على أسس وقواعد جديدة يوظفها من جهة منطلق التشعب بخصوصيات الواقع المغربي ومشاكله المختلفة، ويوجهها من جهة أخرى منطلق الانخراط في سيرورة السيكولوجيا المعاصرة ومظاهر ثورتها المعرفية.

المراجع

أحرشاؤ، الغالي. (2005). العلم والتربية والثقافة: رهانات استراتيجية للتنمية العربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أحرشاؤ، الغالي. (1998). واقع البحث السيكولوجي في المغرب. في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الرباط.

أحرشاؤ، الغالي. (1988). الخصائص المعرفية والأبعاد التطبيقية للبحث السيكولوجي في الوطن العربي. شؤون عربية، العدد 4.

أحرشاؤ، الغالي. (1994). واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي. بيروت: المركز الثقافي العربي.

مبارك، ربيع. (1998). مجالات علم النفس بالمغرب. في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الرباط.

Bennani, J. (2005a). Histoire d'une transmission : La psychanalyse au maroc. Prologues. 33, 20-30.

Bennani, J. (2005b). Introduction : Psychanalyse au maroc. Prologues. 33, 6-7.

سلسلة الكتاب العربي "وفي أنفسكم"

نحو لياقة نفسانية أفضل لحياة طيبة

سلسلة "إنفسكم" على المتجر الإلكتروني

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

سلسلة "إنفسكم" 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

واقع وأفاق علم النفس في ظل البراديغم المعرفي

المجلة العربية للعلوم النفسية - المجلد 9 العدد 46 صيف (2015)
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ46/ApnJ46Ahrchaou.pdf

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

تمهيد: قبل التطرق إلى مجمل الوقائع الأساسية المتعلقة بتغيير البراديغم العلمي في المجال السيكولوجي وبظروف وشروط ظهور البراديغم المعرفي وبمقوماته ومواصفاته، يجدر بنا أن نؤكد على الفكرتين التاليتين:

* الواقع أن انطلاق السيكولوجيا المعرفية في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين قد واكبته تحولات جذرية وعميقة في مجال علم النفس. فالظواهر التي كانت تندرج ضمن المباحث المحضرة أضحت هي الأساسية، وتلك التي كانت تشكل القلب النابض للسيكولوجيا الحديثة أصبحت مهمشة ومتجاوزة. فكثيرة هي الاتجاهات والنظريات المرموقة التي تراجعت وانحدرت لتترك المكان لاتجاهات ونظريات جديدة. وكثيرة هي المنشورات والمجلات التي أهملت أو توقفت لتحل محلها مؤلفات ومنابر علمية جديدة تعج بألفاظ ومفاهيم حديثة الاستعمال والتداول. باختصار لقد كان الثمن باهضا لكون أن السيكولوجيا الحديثة عرفت ثورة علمية حقيقية تمثلت أساسا في تحول فعلي في براديغمها العلمي الذي انتقل من البراديغم السلوكي إلى البراديغم المعرفي (Le grand، 1990).

* حينما نتحدث عن المعرفانية Le cognitivisme فنحن نقصد بالدرجة الأولى نوعا من البراديغم العلمي الذي يتخذ من الذهن في معناه الواسع، بما في ذلك الأفكار والتمثلات والمقاصد والذكريات والصور، الموضوع الجوهرى للسيكولوجيا. بمعنى البراديغم الذي يشير إلى السيكولوجيا القائمة على نموذج خاص بالحياة الذهنية، ويدعو إلى استخدام نظرية معالجة المعلومات كدعامة أساسية في مجال دراسة الاشتغال المعرفي لدى الإنسان (Barrs، 1986؛ Pellissier، 1995).

بعد هذا التوضيح، ننتقل إلى الحديث عن ظروف وشروط تغيير البراديغم في الحقل السيكولوجي وعن عوامل ظهور البراديغم المعرفي ومقوماته ومواصفاته.

1. السيكولوجيا الحديثة في ظل البراديغم السلوكي

بالعودة إلى تاريخ ظهور السيكولوجيا العلمية وتطورها، يلاحظ أن الخاصية التي طبعت التحولات العميقة التي عرفتتها مرحلة أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20، وهي فترة تأسيس السيكولوجيا العلمية، تمثلت في بزوغ فئة جديدة من الوقائع والأفكار الداعية إلى التخلي التدريجي عن فكرة ربط مشروع السيكولوجيا بمقاربة الذات الإنسانية وسبر أغوارها. فالأمر أصبح يتعلق باختصار بمفهوم السلوك الذي ينطوي على فئة واسعة من الوقائع القابلة للملاحظة. ولتوضيح هذا الجانب يمكن التركيز على فكرتين رئيسيتين بالنسبة للبراديغم السلوكي:

وقوام ثانيتهما أن المسعى المفضل لبناء المعارف على أساس هذه الأرضية يتحدد في المنهج التجريبي (Le Ny ، 1989).

مفاد أولاهما أن كل معرفة في علم النفس يجب أن تُبنى انطلاقاً من ملاحظة السلوك والظروف التي تتبلور ضمنها هذه الأخيرة.

إن فعلى امتداد ما يقارب نصف قرن كامل من الزمن عاشت السيكولوجيا العلمية تحت سيطرة البراديغم السلوكي الذي لم يكن يهتم سوى بدراسة السلوك الملاحظ وبيان العلاقات المحتملة بين تغيرات الوضعيات وتغيرات الاستجابات التي تظهرها الكائنات الإنسانية والحيوانية. فالظواهر الذهنية كانت مقصاة بشكل واضح نظراً لاعتبارات منهجية هدفها الأساسي تفادي الأخطاء السابقة التي وقعت فيها السيكولوجيا الاستبطانية (Tiberghien ، 1989).

لكن الأمر الذي لاجدال فيه هو أن تطور السيكولوجيا العلمية مدين بالشيء الكثير للبراديغم السلوكي الذي قطع الصلة نهائياً مع السيكولوجيا الفلسفية. فقد اختار أقطابه طريق الدفاع عن الموضوعية العلمية للمنهج التجريبي ضد المخاطر الذاتية للمنهج الاستبطاني وعن الظواهر المحسوسة المدركة كموضوع فعلي للسيكولوجيا الحديثة. فالمؤكد أن هذا البراديغم الذي طبع بما فيه الكفاية طبيعة الأبحاث السيكولوجية التي أنجزت خلال النصف الأول من القرن العشرين، قد لعب دوراً بارزاً في تطوير معارفنا المتعلقة بالقوانين الوظيفية للإشراط والتعلم، وبشكل خاص قوانين: التعزيز والتحفيز والتعميم والكف والتمييز. ومن المؤكد أيضاً أن هذا البراديغم هو الذي سيؤدي بالسلوكية إلى بلوغ مرحلة أوجها وازدهارها ما بين سنوات 1940 و 1950، على اعتبار أن النظرية الافتراضية الاستقرائية التي اقترحها هول Hull سنة 1943 تشكل بحق الإنجاز النظري الضخم للسلوكية. إلا أن حدود هذه الأخيرة ستبدأ في الظهور بوتيرة سريعة نظراً إلى كونها كانت تركز

أساساً على السلوك الحيواني وتغلق منافذ التحليل أمام أي نشاط إنساني معقد تحكمه التمثلات الذهنية. فتفسير النشاط الإنساني باستخدام مفهوم التعزيز لايسمح بتوضيح العناصر القصدية والمكونات التمثلية. وستشكل اللغة المحك الحقيقي للسلوكية في هذا الإطار، حيث سيتضح بسرعة استحالة الاكتساب والاشتغال اللسانيين للدلالة انطلاقاً من الخطاظة مثير - استجابة فقط. فالسجال بين شومسكي Chomsky وسكينر Skinner يوضح بما لا يدع أي مجال للشك فشل السلوكية في إدراج الظواهر اللسانية في إطار مسلماتها النظرية؛ إذ أن التفسير الفعلي للغة يستوجب في واقع الأمر إقتحام هذه اللعبة السوداء La boîte noire التي أصر واطسن Watson ولأسباب منهجية ان يبقيا مغلقة ومحضرة عن البحث والنقصي.

2. السيكولوجيا الحديثة في ظل البراديغم المعرفي

بالتأكيد أن الحدث السيكولوجي الكبير الذي عرفته أواخر الستينيات من القرن العشرين قد تجلى في ظهور البراديغم المعرفي الذي جاء نتيجة مجموعة من العوامل والاعتبارات التي يمكن إجمالها في ثلاثة أصناف:

1.2. صنف العوامل الداخلية المتعلقة بالسيكولوجيا ذاتها

ظهر السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد في مجال علم النفس؛ بحيث أن هذه السيكولوجيا التي ستعرف انطلاقاً الحقيقية سنة 1956 مع أعمال كل من ميلر Miller وبرينر Bruner ، ستولي للتمثلات المركزية الأهمية النظرية نفسها التي توليها لمتغيرات السياق والمحيط. فالفرد من منظورها عبارة عن نظام لمعاجة المعلومات؛ إذ عادة ما يقوم بتحويل المعلومات الفيزيقية إلى معلومات ذهنية أوتمثلية (Tiberghien ، 1989). وعليه فإن موضوعها يتحدد في بنية المعرفة وتكونها وقوانين اشتغالها، ومنهجها يتجلى في التجريب والحساب والمحاكاة. فهي تسعى إلى تفسير هندسة الذهن الإنساني وقوانين تمثله للمعارف وآليات اشتغاله.

إفلاس السلوكية واندحارها؛ إذ أن تطور السيكولوجيا العلمية ورغم كونه مدين بالكثير للبراديغم السلوكي، إلا أن حدود هذا التطور - وكما أسلفنا - ستبدأ في الظهور في حدود الخمسينيات من القرن العشرين نظراً إلى كونه كان يركز أساساً على دراسة السلوك الملاحظ ويغلق منافذ التحليل أمام أي نشاط إنساني معقد تحكمه التمثلات الذهنية. والواقع أن البراديغم المعرفي الذي سيتولد على أساس هذه الاستجابة المتمثلة في تعذر انتشار التحليل السلوكي خارج حدود

ما هو قابل للملاحظة قد اختار المقاربة الدقيقة للظواهر والسيرورات الذهنية التي تتبلور بين المثيرات والاستجابات. فعوض الوقوف كما كان في البراديغم السلوكي عند حدود دراسة السلوك الملاحظ، أصبح النشاط الذهني باعتباره معالجة للمعلومات يشكل البديل الفعلي عن السلوك دون أن يعني ذلك إقصاء هذا الأخير من الحقل السيكلوجي. فعلى عكس البراديغم السلوكي الذي كان يقصي الذات السيكلوجية من اهتمامه ليقترن أولاً وأخيراً بفيزياء السلوك، فإن البراديغم المعرفي سيهتم في أواخر السبعينيات من القرن العشرين بذات مفردة في وضعية معينة وبكيفية اشتغال هذه الذات ضمن سياق محدد بعيد عن أي توجه يروج كفة ما هو بنيوي على ما هو وظيفي أو كفة ما هو بصوري على ما هو تداولي أو كفة ما هو كوني على ما هو محلي .

الإقرار بتجاوز السيكلوجيا المهيمنة في فترة الخمسينيات من القرن العشرين وذلك من خلال التركيز على السيرورات الذهنية للذات وقدراتها على الاستدلال وعلى طريقتها في معالجة المعلومات. والحقيقة أن هذا التوجه هو الذي أفضى بكل من ميلر Miller وبرنر Bruner إلى إنشاء معهد هارفارد Harvard للدراسات المعرفية الذي ارتبط هدفه الأساسي ببناء السيكلوجيا على أسس براديغم جديد قوامه رد الاعتبار للذهن قصد دراسة استراتيجيات التفكير وتصورات الأشخاص للكون أثناء التفكير، وبالتالي اقتحام أسرار العلبة السوداء للذهن الإنساني، وهي العلبة التي اعتبرت من الظواهر المحصورة في عهد السلوكية.

التسليم بأن البراديغم المعرفي لم يأت كرد فعل فقط على البراديغم السلوكي، بل يمثل امتداداً وتطويراً لأعمال سابقة تجلت بشكل خاص في بعض المحاولات التي تشكل في نظر الكثيرين الإرهاصات الأولية لمعالجة الظواهر النفسية معرفياً، وفي مقدمتها: الخرائط المعرفية عند طولمان Tolman لتفسير التعلمات عند الإنسان والحيوان، والخطاطات عند بارتليت Bartlett لتفسير السيرورات الذاكرية، والذكاء كإعراب عن البنيات الإدراكية عند الجشطالتيين، ثم العلاقات بين الأنشطة الإجرائية والصور الذهنية عند بياجى Piaget، وأخيراً المنطقة المجاورة للنمو عند فيجوتسكي Vygotsky . لكن رغم كل هذا هناك إجماع شبه عام على اعتبار سنة 1956 كنقطة انطلاق لميلاد السيكلوجيا المعرفية، حيث تميزت هذه الفترة بأربعة أحداث أساسية (Dortier, 1999) :

* يتجلى أولها في مقالة ميلر Miller عن " العدد السحري 7 " المنشورة سنة 1956 في مجلة Psychological Review والذي حاول من خلالها تحيين فكرة فوننت Wundt القديمة حول توقف الذاكرة القريبة المدى عند 7 وحدات، أعداداً كانت أم حروفاً أم كلمات، وبالتالي إثارة انتباه زملائه في هارفارد إلى بعض حدود النفسية (المعرفية) الإنسانية . فالذهن في معالجته للمعلومات يقع في نوع من الإرتباك بمجرد أن يصل عددها إلى 7 (2+ أو - 2). فعلى سبيل المثال يكون من الصعب تذكر سلسلة تضم أكثر من 7 أرقام (4،2،9،3،8،5). ومن هنا يرى ميلر Miller أن الإنسان ولكي يتجاوز الصعوبات التي تتولد عن حدوده الذهنية، ذهب إلى اختراع حلول جد هامة مثل تجميع الأرقام في كتل أو أزواج بالنسبة للمثال السابق (24،39،89،53). فهو يركز الإهتمام على قدرة الذهن على المعالجة المنطقية الحقيقية التي لا تتحدد كما كان عند السلوكية في التسجيل البسيط للمعطيات المنقولة .

* يتمثل ثانيها في كون أن برنر Bruner، وهو أحد زملاء ميلر Miller في هارفارد، خلال انكبابه على دراسة سيرورة التقية Catégorisation، أدرك بناء على مطالبته لتلاميذه بترتيب بطاقات من ألوان وأشكال مختلفة، أن هؤلاء يستعملون استراتيجيات ذهنية مختلفة. فالبعض يتصرفون انطلاقاً من بطاقة مرجعية واحدة والبعض يرتبون البطاقات على أساس الإدراك الكلي لأوجهها. والحقيقة أن فكرة الإستراتيجيات الذهنية هاته وما صاحبها من محاولات تهتم بتصورات التفكير الواعي للذات وبمختلف المراحل التي عن طريقها يبحث المبحوث عن حل ما، قد غيرت بصفة نهائية منظورنا إلى الذهن الإنساني الذي أصبح عبارة عن نشاط معرفي عوض الوعاء الفارغ كما كان يحلو للسلوكية أن تتخذه .

* يتحدد ثالثها في كون أن سمة الثورية والتجاوز للسيكلوجيا المهيمنة في تلك الفترة قد أدت بكل من ميلر Miller وبرنر Bruner إلى خلق مركز هارفارد للدراسات المعرفية Harvard center of cognitive studies الذي يتحدد هدفه الأساسي في بناء السيكلوجيا على أسس جديدة، وفي مقدمتها رد الاعتبار إلى الذهن الإنساني كنظام معرفي قابل للبحث والتقصي.

* أما الحدث الرابع والأخير هو أنه خلال صيف سنة 1956 إنعقدت في جامعة دارتموث Dartmouth بالولايات المتحدة الأمريكية حلقة دراسية جمعت سيكلوجيين ومهندسين ورياضيين

ونوروعصبيين حول مشروع بالغ الأهمية، ألا وهو إقامة ذكاء اصطناعي قادر على تقييس ومحاكاة إنجازات الذكاء الإنساني . والحقيقة أن هذه الحلقة الدراسية أوضحت تشكل اليوم الحدث الدال ليس فقط على ميلاد السيكلوجيا المعرفية بل على ميلاد العلوم المعرفية أيضا.

2.2. صنف العوامل الخارجية المتعلقة ببعض العلوم المجاورة

يبدو أن الأصول التاريخية للبراديغم المعرفي تعود إلى الفترة التي تحيط بالحرب العالمية الثانية. فخلال هذه الفترة كان هناك هيجان في الأفكار الإبداعية والابتكارية. وهكذا توصل تورينغ Turing إلى إنشاء آلة قادرة على حل جميع المسائل الحسابية مؤسسا بذلك الركائز الأولية لإعداد الحواسيب الأولى التي يمثل فون نيومن Von Newman صانعها المباشر. وفي الفترة نفسها أعد شانون Shannon نظريته للمعلومات المتمثلة بالخصوص في التقعيد الإحصائي لأساليب التواصل وفي مفهومة السيورورات الذهنية العليا. أما واينر Weiner فقد ذهب إلى تفسير السلوك القسدي للأجسام عن طريق ميكانيزمات السببية الدائرية المسماة بالتغذية الراجعة Fead-Back متجاهلا بذلك أسس السيرنطيقا (Fraise، 1988). والواقع أن كل هذه المفاهيم والتصورات ستمهد الطريق لبلورة البراديغم المعرفي.

تعتبر فترة الستينيات من القرن العشرين، المرحلة الأساسية التي ستميز بالبناء الفعلي للبراديغم المعرفي. ففي هذه الفترة بالذات ستأسس بشكل فعلي النظرية الرياضية للمعلومات والمذهب اللساني لتشومسكي Chomsky ثم النماذج الحاسوبية Modèles computationnels. وهذا معناه أن جيل تشومسكي Chomsky وفودور Fodor وسيمون Simon ونيوويل Newell و ميلر Miller، هو الذي سينشئ أول براديغم معرفي ليس في مجال السيكلوجيا المعرفية فقط بل في ميدان العلوم المعرفية عامة (Varela، 1989). فهذا البراديغم يقوم على الفرضية القوية القائلة " الإنسان في عمقه يشكل هو أيضا نوعا من الحاسوب"، بحيث أن ذهنه يشتغل تبعا لمبادئ الحساب، وبالتالي فإن النظام المعرفي، طبيعيا كان أم اصطناعيا، هو نظام صوري مُنْعَرَس Incarné يشتغل حول التمثلات الرمزية (Andler، 1987، 1992). وبهذا فإن نفس الأسماء التي أتينا على ذكرها- اللساني تشومسكي والفيلسوف فودور والاقتصادي سيمون الذي أصبح مع نيوويل من رواد الذكاء الاصطناعي- هم الذين سيمثلون المؤسسين الفعليين للبراديغم المعرفي في مجالات العلوم المعرفية بما في ذلك السيكلوجيا المعرفية (Le Ny، 1987).

بصائر نفسانية: العدد 29 ربيع 2020 (ملحق شهر جوان)

يدين البراديغم المعرفي بالشيء الكثير للمعلومات وتطوير الحواسيب التي اعتبرت مصدر استلهام واستثمار من لدن علماء النفس. وإن أهم تيار توظفه السيكلوجيا المعرفية الحالية هو الذي يعرف بنظرية معالجة المعلومات المتولدة من علم الحاسوب. وهي النظرية التي تركز على فكرة أن الإنسان يماثل الحاسوب لكونه هو الآخر يستقبل المعلومات من المحيط ويعالجها ويعيد بناءها ويستثمرها في حل المشاكل. فالإنسان من منظور السيكلوجيا المعرفية الحالية يعالج المعلومات باعتماد أربعة مستويات هامة هي: الاكتساب والتخزين والاسترجاع والاستعمال.

لكن السؤال المطروح هو ما المقصود بالمعرفية Cognition وبمعالجة المعلومات في إطار المقاربة المعرفية الحديثة التي تشكل نوعا من التصور العلمي الذي يتخذ الذهن في معناه الواسع موضوعا ومعالجة المعلومات مسعى منهجيا؟

إذا كان المقصود بالمعرفية عند نايسر Neisser (1967) جميع السيورورات التي عن طريقها يتم تحويل المدخلات الحسية وتصفيتها وتخزينها واسترجاعها لاستعمالها عند الاقتضاء، فإن مدلولها في الإستعمال المؤلف يتلخص في سيورورة اكتساب المعارف. لكن اكتساب المعارف واستعمالها يستلزمان كما نعلم استعدادات وكفاءات ذهنية عديدة وفي مقدمتها: التعرف على الأشكال والانتباه والذاكرة واللغة والإدراك وحل المشاكل ثم اتخاذ القرار. وهي كلها مواضيع تشكل جوهر هذه الاستعدادات والكفاءات. فالمعرفية إذن تبدأ حسب هذا المنظور في ممارسة عملها أثناء الإحتكاك بالعالم الخارجي، بحيث يتم تحويل المدخل الحسي وبنائه من جديد قصد تصفيته قبل تخزينه في الذاكرة لاستحضاره عند محاولة استعماله في مواقف معينة او لحل مشاكل محددة. وإن تحويل المدخل الحسي يعني أن تمثلا للعالم لا يشكل تسجيلا ميكانيكيا للمحيط الفيزيقي، بل هو بناء فعال قد يستلزم الإعداد والإختزال في نفس الوقت. فلا يمكننا على سبيل المثال أن نولي الإنتباه إلا لجانب قليل من المثيرات الفيزيكية المحيطة بنا، ولا يمكننا استرجاع سوى جزء ضئيل منها. فالبناء يتم حينما نضيف إلى المدخل الحسي شيئا محددًا كما الحال عندما نصادف صديقا قديما وتندكر مختلف اللحظات التي عشناها سويا. أما تخزين المعلومة واسترجاعها فيشكلان ما نسميه بالذاكرة. والفرق بين التخزين والاسترجاع هو أن تخزين المعلومة لا يضمن بالضرورة تذكرها أو استرجاعها. والمثال المشهور في هذا المجال يكمن في التعبير "الكلمة على طرف لساني"، بحيث أن الذاكرة تحتوي فعلا على

Bassaaer Nafssania: N° 29 Spring 2020 (June Supplement)

Cognition. فهذا التصور الذي بلوره كل من فودور Fodor وسيمون Simon ونيوويل Newell، وأسهم فيه كل من تشومسكي Chomsky ودافيدسون Davidson وبوتنام Puttnam، يتخذ من المعرفة النظام الرمزي الصوري الذي يبني على منطق القضايا وكل ما يرتبط به من حسابات واستدلالات استنباطية. فهي عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات يحكمه منطق صوري أو لغة مجردة تعتمد الحساب كأساس واستخدام الرموز كوسيلة. ومن هنا يبدو أن اللسانيات والمنطق قد لعبا دورا كبيرا في ظهور البراديغم المعرفي.

إذا كانت تلك هي بعض الملامح العامة للنظام المعرفي الإنساني ضمن المشروع العلمي للسيكولوجيا المعرفية، وهي الملامح التي سنعود إليها بتفصيل في المحور اللاحق من هذه الدراسة، فإن البرنامج الكامل الذي سيعكس بوضوح مضامين وتوجهات هذا المشروع سيتحدد في نوع من النموذج المعياري الذي بلورته هذه السيكولوجيا على امتداد بضع سنوات من انطلاقها. فهذا النموذج الذي يستلهم الكثير من مقوماته وعناصره من النموذج المعلوماتي، يعتبر أن الدماغ يشتغل على منوال الحاسوب والحاسوب يشتغل على منوال الدماغ. وهذا معناه أن التفكير الإنساني هو عبارة عن متوالية من العمليات المنطقية المنجزة حول الرموز المجردة. فهدف علم النفس يجب أن يتحدد إذن في إعداد برامج التدخل الضمنية التي وعلى منوال البرامج المعلوماتية، تدبر اشتغال الدماغ وتساعد على تقييس ومحاكاة العمليات الذهنية (التمثلات، التذكر، حل المشاكل) وعلى فهم محركاتها وسيروها اشتغالها. وبالاتفاق مع هذا النموذج المعياري الذي يدافع عنه مفكرون أمثال: سيمون Simon وبيليشي Pylyschyn وجونسون ليرد johnson laird، ذهب الفيلسوف فودور Fodor (1987) إلى تقديم الصياغة الأكثر انتشارا لهذا النموذج تحت عنوان "النموذج الحاسوبي-التمثلي Modèle computo-représentationnel" الذي يتمحور حول قضيتين مركزيتين (أحرشاو، 2005):

الأولى هي أن الفكر الإنساني يركز على معالجة المعلومات، أي على استخدام التمثلات .

الثانية هي أن السيرورات الذهنية تتحقق عند مستويات مختلفة للتنظيم، هذا التنظيم الذي يستوجب تحديد منطقياته الخاصة.

لتوضيح فحوى هذا التحديد، نشير إلى أن هذا النموذج يركز على فكرة بسيطة هي أن فعل " التفكير " يُقصد به استعمال التمثلات.

الكلمة المقصودة لكن استرجاعها يكون صعبا. ويبقى في النهاية أن المعلومة وبعد تخزينها واسترجاعها يجب استعمالها بطريقة ناجعة كما هو الحال بالنسبة لاتخاذ قرارات معينة أو حل مشاكل محددة.

أما معالجة المعلومات فالأكيد أنها أصبحت تمثل المسعى المنهجي للسيكولوجيا المعرفية الحالية. فاكساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها لاستعمالها عند الإقتضاء كلها إجراءات توضح مراحل هذا المسعى المنهجي الذي تترجمه عناصر الخطاطة التالية (Reed، 1999: 14):

المدخل Input

سجل المعلومات الحسية	تصفية	التعرف على الأشكال	انتقاء	ذاكرة قريبة المدى	ذاكرة بعيدة المدى
----------------------------	-------	--------------------------	--------	-------------------------	-------------------------

يبدو إذن أن الصياغة الأكثر ملاءمة للإطار النظري المعرفي Cognitivist هي التي تتخذ النظام المعرفي كنظام لمعالجة المعلومات. فاستعمال الرموز هو بالتأكيد اشتغال حول التمثلات وتحويلها عن طريق إجراءات متنوعة. وتتعلق هذه المعالجة بترميز المعلومات، التي هي عبارة عن تمثلات للعالم الخارجي (المعارف المتعلقة بالموضوعات بالمعنى الواسع) وللعالم الداخلي (المعارف المتعلقة بالنظام المعرفي حول نفسه)، وتحويلها وبلورتها وتخزينها وتفعيلها. ومن هنا، ولكي يشتغل هذا النظام، عليه أن يتضمن المستقبلات Récepteurs التي تلتقط المعلومات (المدخل) والمعالجات Processeurs ذات الذاكرة للاشتغال حول المعلومة ثم الموصلات Effecteurs التي تسمح بالتواصل مع العالم الخارجي (المخارج). فالنتيجة المباشرة لهذا النظام الذي يوفر الإطار الملائم لتحليل السيرورات الجارية، هي نمذجة الاشتغال المعرفي. وبهذا المعنى يمكن القول بأن السيكولوجيا المعرفية ستحاول تحت تأثير براديغم معالجة المعلومات، ببنية حقل علم النفس عن طريق دراسة النشاط الذهني كنظام معرفي للاشتغال.

تشكل **المعرفانية الحاسوبية Cognitivisme** **computational** التي تسمى أيضا بالمعرفانية الكلاسيكية الأرثوذكسية، التصور الذي سيطر أكثر من غيره ميدان المعرفة

فقرءة رسالة أو كتابتها، واختيار مكان قضاء العطلة، والمشاركة في نقاش معين... إلخ، كل هذه الأنشطة لاتعني أكثر من استعمال مجموعة من الرموز والصور والمفاهيم، وباختصار استعمال مجموعة من التمثلات التي تتجز حولها مجموعة من العمليات المنطقية من قبيل الإستنباط *Déduction* والتعميم *Généralisation* والتجميع *Assemblage*... إلخ. وإن هذه السيرورة تتحقق على امتداد ثلاث مراحل أساسية هي (Reed، 1999):

1. مرحلة تصفية المعلومات

كما سبق لكانط *Kant* أن أكد على ذلك، فإن الكون كما يتم إدراكه لايشكل الإنعكاس المطابق للواقع، بل يمثل بناء ذهنيا جديدا تحكمه مجموعة من الأطر الذهنية التي تصفي الواقع وتضعه في صيغة محددة. وقد سبق لعلماء النفس الصيغة (الجشطات) أن أثبتوا تجريبيا هذه الفكرة بخصوص الرؤية. فالمعلومات المستقبلية من العالم الخارجي يتم تناولها في إطار صيغ سابقة الإعداد هي التي تساعدنا على إدراك الواقع، هذا الواقع الذي لا يظهر لنا كما هو، بل كما تسمح لنا أحاسيسنا وأذهاننا بمشاهدته وإدراكه. وقد عملت العلوم المعرفية، وخاصة السيكولوجيا المعرفية على تعميم هذا الإكتشاف معتبرة أن الدماغ الذي يشكل مقر الذهن، يشغل كجهاز لمعالجة المعلومات. و يعني هذا أن الذات المفكرة لا تكتفي بالإستقبال الآلي لمعطيات الواقع، إذ أن فعل التفكير يتلخص دائما في تركيز الانتباه على بعض المعطيات والقيام بتصفيتها قصد تجميعها وتركيبها ثم وضعها في صيغ جديدة. وقد أدى هذا المنظور إلى اكتشافات متعددة صاحبها انعكاسات كثيرة في ميادين الإدراك والذاكرة والتعلم.

فالحقيقة أن تصفية المعلومات والمعطيات هاته شكلت إحدى الظواهر الأولى التي عالجتها السيكولوجيا المعرفية، حيث خصصت لها أبحاثا ودراسات متنوعة من أبرز نتائجها الخلاصات التالية (*Dortier، 1999*): لقد توصل شيري *Cherry* منذ سنة 1954 إلى أن للفرد القدرة على إلتقاط واصطفاء صوت الشخص الذي يخاطبه من بين أصوات أخرى يحولها بفعل تركيز انتباهه على الصوت المرغوب إلى ضجيج هادئ لا دلالة له. والحقيقة أن سيرورة الإصطفاء هاته غالبا ما نمارسها في حياتنا اليومية؛ إذ عادة ما نقرأ ونحن ننصت للموسيقى التي تختفي أنغامها من مجالنا الإدراكي وتنمحي من وعينا. وقد تم تحديد كثير من سيرورات التصفية التي تتدخل عند مستويات الإدراك البصري والتذكيري، وهي السيرورات التي وإن كانت تحدّ من إدراكنا للبيئة فإنها تمثل الشرط الضروري للتفكير بكيفية ناجعة.

باعتدال التحليل المبني على معالجة المعلومات توصل بروأدينت *Broadbent* منذ سنة 1958 إلى بناء نموذج للتصفية قوامه أن كل شخص مستمع لا يمكنه أن يولي الإنتباه في نفس الوقت إلا لرسالة واحدة، بحيث يكون هذا الانتباه تحت مراقبة هذه التصفية. ويعني هذا أن كل نموذج للتصفية يستلزم محدودية في الإدراك هي التي تمنع الشخص المستمع من فهم رسالتين متزامنتين.

بدراسته للإدراك البصري خلص دافيد مار *David Marr* في سنة 1982 إلى أن العين تفكك الواقع بالتدرج إلى مراحل متعددة تبعا لنوع من الإنتباه الإنتقائي، بحيث أن رؤيتنا للواقع هي امتداد للذهن الذي يتقصى مكونات هذا الأخير ويتفحصها ويحددها ويؤطرها ويحللها ويفسرها.

أخيرا توصل موسكوفيسي *Moscovici* خلال سنة 1961 في ميدان التمثلات الإجتماعية إلى أن رؤيتنا للمجتمع والآخر عادة ما تؤطرها وتوجهها "أثار معرفية معينة" مثل مراكز الاهتمام والتمثلات الاجتماعية التي غالبا ما ترجعنا أكثر حساسية بالنسبة لبعض مظاهر الواقع وتحاول إقصاء المعلومات غير المرغوبة. فنحن لا نرى العالم بنفس الكيفية لكون كل واحد منا يبحث عن المعلومات التي تهمة وتستهويه.

2. مرحلة تركيب المعلومات في أطر ذهنية محددة

يتعلق الأمر هنا بتفكيك المعلومات المجمعة قصد تحويلها إلى تمثلات ذهنية. فالتمثل الذهني يشكل في السيكولوجيا المعرفية مفهوما محوريا. فقد يتمظهر على شكل صور ذهنية (وجوه، مكعبات...) أو على شكل رموز مجردة (س، أ، ن...) أو على شكل مفاهيم معينة (منزل، حيوان، ذرة...). فهو يمثل باختصار مجموعة من الموضوعات الذهنية التي تُكوّن معرفة ما حول الكون. فلفظ "طائر" مثلا، هو تمثّل يحيل إلى عدد من المعلومات المترابطة من قبيل أن الطائر حيوان يطير، له منقار وأجنحة... إلخ. والحقيقة أن السيكولوجيا المعرفية قد عالجت بما فيه الكفاية سلسلة من التمثلات ذات الأصول والمظاهر المختلفة مثل :

الأشكال *les formes*، بحيث أن الإدراك البصري يخضع حسب نظرية الجشطات لقوانين الإدراك التي تنظم معطيات الواقع انطلاقا من الأشكال الأصلية (الجيدة) الراسخة .

الخطاطات *Les schémas* التي تعني جملة المعارف المترابطة فيما بينها والملائمة لبنينة إدراكنا للواقع. فلفظ "منزل" مثلا يحيل إلى الخطاطة النمطية : جدران وغرف ومطبخ وحمام وسطح... إلخ.

على التفريق بين الكيانات الذهنية والكيانات الفيزيقية وعلى تفسير الأنشطة الإنسانية بالإحالة إلى حالات ذهنية كالمعتقدات والرغبات والمقاصد.

والواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحوّل بفعل التمدن من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها المنظم العلمي، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من البنية والتطوير لمعارفه المكتسبة إلى عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1994):

- الطفل عالم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظير على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي *refléchissante* *Abstraction* كما حددها بياجى (Piaget، 1974)، والوصف التمثيلي الجديد *redescription representationnelle* كما قالت به كارملوف سميث (Karmiloff-Smith، 1998). فهو ينشئ نظرياته التي تساعده 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، وأخيرا سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر.

- الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام. إنه يتشبع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتثقيف. فهو يتعلم أنواعا مختلفة من المعارف وأشكالا 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 يبني معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما توطرها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة الإعداد.

3. مرحلة الحوسبة *computation* التي تعني أن الفكر في كليته، بما في ذلك ما هو عامي، يمكن ترجمته إلى نوع من الجبر الذهني عبر عمليات منطقية كالاستنباط والاستقراء والمقارنة والقياس. فالإنسان في مواجهته لمشاكل الحياة اليومية يستخدم استراتيجيات ذهنية استكشافية. فهو في بحثه عن ساعة يده التي ضاعت منه أو في اختياره لسوق شراء المواد الغذائية نجده يستخدم جملة من

الأنماط *Les stéréotypes* التي تعني في علم النفس الاجتماعي الصور أو الأحكام الجاهزة التي تصدرها في حق شخص ما تبعا لتصورنا عن المجموعة التي ينتمي إليها.

الفئات *Les catégories* التي يقصد بها في السيكلوجيا المعرفية التقية، بمعنى الفعل الذهني الذي يتعلق بتقطيع الواقع إلى أصناف من الموضوعات ذات الخاصيات المشتركة، مثل القول إن الحيوانات ذات الأجنحة والمنقار تشكل صنف الطيور.

الواقع أن نظرية الخطاطات لصاحبها بارتليت *Bartlett* تصادر على أن الفرد عندما يستمع إلى قصة ما فإنه يجند خطاطات ذهنية ضمنية، بحيث أن لفظ "صحراء" يثير فيه صورة نمطية عبر مجموعة من القرائن المترابطة مثل: الشمس، الرمال، الجفاف، غياب البساط الأخضر، الحرارة... الخ، رغم أن هذه الخطاطة النمطية قد لاتصح بالنسبة لمختلف أنواع الصحاري، إذ أن صحراء "غوبي *Gobi*" مثلا لا توجد فيها رمال ولا نخيل ولا حرارة لأنها أرض جليدية (*Dortier*، 1999: 25).

النظريات *Les théories*، حيث ثبت أن لدى الإنسان قدرة جد مبكرة على بنية وتنظير المعارف المكتسبة. فهو يبني انطلاقا من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية والتي تتوزع حاليا على ثلاثة ميادين أساسية (Carey، 1985؛ أحرشواو، 2009):

* الميدان البيولوجي الذي تنطوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة تتميز بالحياة والموت، بالصحة والمرض، بالطفولة والشيوخوخة. 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 تتبني 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 قادرا

المقاربة الأداءات الإنسانية. وعلى هذا الأساس تم الاعتقاد أن الترجمة الآلية وبلوغ أداءات جيدة من وجهة نظر الخبير هي في متناول الباحث. غير أن تحقيق هذا المطمح يبقى مشروطاً أولاً وقبل كل شيء ببلورة نظرية عن دلالية الخطاب وتداوليته. فالحقيقة أن تحقيق برنامج في هذا المستوى من التركيب والتعقيد لا يمكنه أن يتم إلا بالتنسيق والتعامل البيئي بين الباحثين في مجالات المعلومات والسيكولوجيا المعرفية واللسانيات.

وكما تم الاعتقاد أيضاً بإمكانية بلورة نظام اصطناعي للفهم والاستعمال، لكن صعوبات كثيرة ظهرت بهذا الخصوص مع اتساع ميدان التطبيق. فإذا كان الذكاء الاصطناعي والإنسانية الآلية النظرية قد تطورا أساساً في عوالم مصغرة يتمظهر فيها بجلاء تام المستوى المرتفع للأداءات المحققة، فإن ميادين العمل التي يتحرك وينشط فيها الإنسان هي ميادين تتغير وترتقي دوماً مع الزمن، وبالتالي يمكن القول إن التطورات المستقبلية للإنسانية الآلية ستبقى مشروطة في الأساس بمدى قدرتها على صورة المعارف المعالجة في عالم يتغير باستمرار ولا يبقى على نفس الوتيرة.

إذا كانت الإنسانية الآلية *la robotique* تكتسي أهمية تكنولوجية استراتيجية، فإن ذلك يعود إلى اعتبارات عديدة وفي مقدمتها أن الإنسان الآلي الذكي هو عبارة عن رهان استراتيجي مستقبلي لأنه هو الذي أضحى يقوم بوظيفة التوليف بين مجمل الوظائف المميزة للنشاط الإنساني. بل الأكثر من ذلك فقد أصبح، بفعل كونه يمثل نظاماً للإدراك والفهم والحركية ويتوفر على قاعدة من المعارف، يشكل الإجراء الحاسم في مجال منافسة النشاط المعرفي للإنسان. بطبيعة الحال، فضلاً عن حلوله محل الإنسان لينجز المهام التي قد لا توافق هذا الأخير أو التي تتميز بالرتابة والخطورة، فإن النظام الإنساني الآلي يمكنه أن يدمج في برنامج للتعاون مع النظام الإنساني الذكي، الأمر الذي يدل على أهمية التفاعل بين المعرفة الإنسانية الطبيعية والمعرفة الآلية الاصطناعية، وعلى أهمية البعد التواصلي المعرفي بين مختلف أنظمة تكنولوجية المعرفة. وهو بعد يبدو صعب المنال أو على الأحرى مستحيل البلوغ إذا لم تدمج المعارف السيكولوجية بالقوة الكافية في المعارف التكنولوجية الصرفة وفي الأنظمة التي تجسدها. في المقابل، من المؤكد أن تطور أنظمة التواصل الجديدة سيغير بصورة دالة القدرات المعرفية للذات الإنسانية وطرق استدلالها. وهذه مسألة بدأت تعرف طريقها إلى التحقق وخاصة على مستوى سيرورات

الاستراتيجيات. ولا بد من التأكيد هنا على أن أحد محاور البحث في السيكولوجيا المعرفية سيتعلق بتعيين وتوضيح مثل هذه الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد سواء أثناء التعلم والتمدرس أو أثناء حل المشاكل واتخاذ القرارات أو أثناء تحليل وتشخيص حالات ومواقف معينة.

3.2. صنف العوامل المرتبطة بالأهداف التطبيقية لعلم النفس

لقد أصبحت دراسة بنية المعرفة وسيروراتها محكومة بتحقيق أهداف تطبيقية ذات فائدة كبيرة من الناحية السوسيواقتصادية والثقافية. وهكذا وبفعل الارتباط القوي بين نماذج البراديجم المعرفي وعلوم العمل أصبح بالإمكان الحديث في الوقت الحالي عن تكنولوجية المعرفة وهندستها، بمعنى الحديث عن جملة من المشاريع العلمية والأبحاث التتموية التي يتحدد هدفها الرئيسي في بناء الأنظمة القاعدية للمعارف والملائمة لإغناء الكفاءات الإنسانية وتصييرها أكثر فاعلية وأكثر قدرة على الإدراك والفهم والتعلم والعمل وحل المشكلات (أحرشواو، 1997).

فإذا كان الهدف السوسيواقتصادي يتجلى أساساً في إعداد الآلات التي تفكر، فإن إنشاء معاهد للآلات الذكية في عدد من البلدان المتقدمة يمكن أن يعتبر بدون أدنى شك بمثابة الخطوة الأولى لبرامج مؤسساتية توضع خصيصاً لتكوين مهندسي المعرفة الذين أصبحت الضرورة الاقتصادية تدعو إلى مساهمتهم ومشاركتهم. والحقيقة أن الأمر لا يتعلق بإعداد آلات للإنجاز فقط، بل المفروض أن يتمكن نداء هذه الأنظمة الآلية من التعاون الفعلي مع الذكاء الإنساني وأن يستلهم من الخاصيات البنوية والوظيفية المسؤولة عن مرونة ذكائنا الخاص. ومعنى هذا أن تكنولوجية المعرفة لا يمكنها أن تتجاهل إسهامات السيكولوجيا المعرفية واللسانيات وعلوم الأعصاب. فعلى مهندس المعرفة أن يتوفر على كفاءة متعددة الأبعاد في كثير من الميادين بحيث أن التطور الحالي للأنظمة الخبيرة يكشف عن حاجة المهندس المعرفي الملحة إلى القدرة على صورة المعارف وأنماط الاستدلال المتوفرة لدى الخبير الإنساني وعلى مثيلتها في أنظمة لها قيودها المنطقية والتقنية الأساسية (Tiberghien, 1989).

لكن ما يجب التنبيه إليه هو أن التطورات الحالية لتكنولوجيات المعرفة توضح أن البحث عن حلول ألغورتمية لمشاكل الإدراك والتعلم والاستدلال أصبح يشكل النهج غير المجدي، وبالتالي فإن تحديد المركبات الاستكشافية وتمثلاتها المعلوماتية أو نمذجة البنيات العصبية، يمكنه لوحدته أن يمثل، على ما يبدو، الإطار الملائم

اكتساب المعارف وتحولها عند الطفل واستراتيجيات التعلم والتحصيل لدى المتعلم (أحرشواو، 1997).

إذا كانت الغاية هي الوصول إلى إعداد آليات معرفية تجمع بين القوة والسرعة في المعالجة وبين نتائج الذكاء الاصطناعي وخصائص العلوم المعرفية، فإن الرهانات المنتظرة في هذا النطاق تكسي أهمية علمية وعملية وخاصة على مستوى ظهور الحاجة الماسة إلى تكنولوجيا جديدة قوامها هو تمكين كلا من الذكاء الاصطناعي وعلوم المعرفة من الاقتراب أكثر من الأداءات والإنجازات الإنسانية. ويعني هذا أن الإحاطة الشاملة بمعارف الخبير الإنساني تستدعي بدون أدنى شك معرفة ميدان التطبيق المقصود ثم الاستناد إلى مجمل المعارف السيكلوجية والسوسيوولوجية والتربوية الضرورية، فضلا عن دمج هذا الخليط من المعارف على المستوى التكنولوجي (Tiberghien، 1989).

كخلاصة لما تقدم، لقد كان من المنتظر أن يتخذ الإنسان في يوم من الأيام من نشاطه المعرفي الخاص الموضوع الجوهري للبحث والدراسة. وإذا كان هذا اليوم قد وصل، فإن المشكل لم يعد يتعلق بمناقشة واقع السيرورة المستعملة بل أصبح التركيز ينصب على مستقبل هذه الأخيرة. وهذا المستقبل سيتوقف بدون شك على مدى قدرة هذا القطاع العلمي الجديد على تحديد بنياته المؤسساتية الضرورية للبحث والتكوين، حيث سيعمل باحثون من تخصصات متنوعة على التعاون والتعامل البيئي من أجل إيجاد الحلول لبعض المشاكل التي لا يمكن حلها في إطار تخصص منزل أو منغل على نفسه.

فعلى أساس الحل المنوط بهذه القضايا المؤسساتية سنتوقف نسبيا إمكانية حل المشاكل العلمية الأساسية التي تواجهها حاليا علوم المعرفة وتكنولوجياها. ويمكن التأكيد هنا على مشكلين نظريين رئيسيين يقتضيان بلا هوادة أعمالا هامة ومتعددة التخصصات: أولهما هو مشكل تمثل المعارف وثانيهما هو مشكل التعلم. فالعلوم المعرفية ولكي تتوقف في إيجاد حلول عملية ملائمة لهذه المشاكل، يتوجب عليها أن تتحاشى خطر الاختزالية المثودولوجية والميكانيكية للأنشطة الإنسانية. ويعني هذا أن الحلول المعلوماتية الحالية لا تطابق بالضرورة الحلول السيكلوجية، بحيث أن مشاكل الانفعال والقصدية والوعي، وإن كانت حتى الآن لا تخضع لأي تفسير معلوماتي، فإنها والحالة هاته لا يمكن إقصاؤها في اللحظة التي يتعلق فيها الأمر بالذكاء الإنساني وبلاشتغال المعرفي المراقب. هذا فضلا عن أنه لا

يمكن تجاهل الرهانات السوسيواقتصادية والتربوية المصاحبة لتطور البراديجم المعرفي وبالخصوص على مستوى مساعدة الأفراد على تجاوز كل المشاكل السيكلوجية الناجمة عن الإعاقة والفشل والعجز في مواجهة المهام والمواقف اليومية.

3. مقومات البراديجم المعرفي ومواصفاته الأساسية

لنحاول الآن تقديم وصف دقيق للبراديجم المعرفي كما يوظف منذ السبعينيات من القرن العشرين في السيكلوجيا الحديثة. وهو البراديجم الذي، وعلى الرغم من بعض الاختلافات النظرية التي عبر عنها باحثون أمثال فريس Fraisse (1982) وريشيل Richelle (1987) ولوني Le Ny (1989) وجاناسيا Ganascia (1996) وفيرنيو Vergnaud (1991)، ينفرد بخصائص كثيرة أهمها:

- إنه يشكل الإطار العام أو المبحث الواسع الذي يتقاسمه ويتفق حوله كثير من العلماء والباحثين.
- إنه يسمح باستمرار بإنتاج المعارف من خلال استخلاص النتائج واستكشاف الوقائع وصياغة التفسيرات.
- إنه فضلا عن ذلك، يتميز بالاتساع الواضح من جهة على مستوى الأنشطة السيكلوجية المدروسة، الممتدة من البسيط إلى المعقد ومن البنيوي إلى الوظيفي ومن الصوري إلى التداولي ومن الكوني إلى المحلي. ومن جهة أخرى على مستوى الميادين الفرعية لعلم النفس والممتدة من علم نفس الطفل إلى علم النفس المرضي مروراً بعلم النفس الاجتماعي والفارقي والفيسيولوجي والعصبي.
- إن تبني هذا البراديجم أصبح يشكل بالنسبة للسيكلوجيا العلمية المعاصرة الحدث العلمي البارز. فهو يختلف من حيث مقوماته ومواصفاته عن البراديجم السلوكي في ثلاثة مظاهر وهي:

1.3. الموضوع والمباحث

فبخصوص موضوع علم النفس لم يعد يتحدد أصلا في الأشياء الخارجية القابلة للملاحظة من قبيل السلوكات والمثيرات والوضعيات وعلاقتها، لكون هذه الأشياء ليست إلا وسائط مثودولوجية لدمج هذا الموضوع في المجال الكلي ومقاربة مكوناته وعناصره، بل أضحي يتمثل في مجمل الأحداث والوقائع التي تحصل في "رأس" الكائن البشري. وبذلك أصبح علم النفس علما للذهن بعدما كان يشكل علما للسلوك. فطبيعة الموضوع صارت تتحدد في الأنشطة الذهنية كما تحدث في أذهان الكائنات الإنسانية، وبالتالي في كيفية معالجة المعلومات واكتساب المعارف وتخزينها واسترجاعها واستعمالها.

2.3. المنهج والتقنيات

إذا فحصنا الآن المسألة من زاوية المنهج أو المسعى المنهجي بشكل عام، سندرك وبالإستناد إلى المسار التاريخي لعلم النفس أن فكرتين اثنتين تستوجبان على الأقل الاستحضار بهذا الخصوص:

في وضع أول، هناك الفكرة التي تؤكد أن المسعى المنهجي في علم النفس كان وما يزال مسعى تجريبيا. فمنذ أن تم إحلال التجريب والقياس محل الاستبطان والتأمل وهذا المسعى المنهجي يستخدم بشكل منتظم في مجال الدراسات السيكلوجية. فروحه العلمية التي هي نفسها روح المنهج العلمي بشكل عام، وخاصة مبادئ الثبات والتنبؤ والتعميم، ما تزال هي هي. فكل التحولات والتطورات التي خضع لها تمثلت أساسا في تععيد تصاميمه وخطواته وفي تطوير أساليبه وإجراءاته وفي إغناء تقنياته وأدواته. بكلمة واحدة إن هذا المسعى المنهجي لم يتغير في روحه المنطقية ومبادئه العلمية العامة، بل إن التحول والتطور المقصود كان على مستوى طريقة استعماله وأسلوب ممارسته. فكل ما تغير في هذا المسعى هو حدوث تطور في التقنيات والخطوات والأدوات وفي الصرامة العلمية والممارسة المنهجية.

في وضع ثان، توجد الفكرة القائلة إذا كان انبناء المعارف في علم النفس يتم على أساس ملاحظة السلوكيات والظروف التي تتمظهر ضمنها هذه السلوكيات، فإن المنهج المفضل لإنشاء المعارف على أساس هذه الأرضية كان وما يزال يتحدد في المنهج التجريبي الذي استفاد على امتداد قرن كامل من الاستخدام والتداول من كل التعديلات والتحسينات التي طرأت على إجراءاته وأساليبه وتقنياته، حتى أصبح من حيث مسعاه العام يتسع ليشمل الملاحظة المنظمة والإجراءات القياسية والمقابلات التجريبية المتعلقة بوضعيات معقدة حتى خارج المختبر.

على أساس هاتين الفكرتين، يمكن حصر خاصيات المنهج السيكلوجي من منظور البراديغم المعرفي في العناصر الخمسة التالية:

توحيد المسعى المنهجي العام عوض التمييز بين مناهج تتعدد وتتنوع بتعدد وتنوع ميادين علم النفس. فكل هذه الميادين تستند اليوم إلى نفس المسعى المنهجي الذي هو تجريبي، بحيث أن القول بسيكلوجيا تجريبية كميدان مستقل ضمن ميادين علم النفس هو قول مردود ولا أساس له من الصحة في المفهوم المعرفي للسيكلوجيا الحديثة. وهذا ما يؤكد لدى غالبية علماء النفس المعاصرين توحيد

فعلى عكس البراديغم السلوكي الذي كان يتخذ من السلوك الملاحظ الموضوع الرئيسي لعلم النفس، فإن البراديغم المعرفي سيتخذ من النشاط الذهني الموضوع الجديد للسيكلوجيا الحديثة. وهو الموضوع الذي يتحدد في تفسير هندسة الذهن الإنساني وقوانين تمثله للمعارف وأساليب اشتغاله. بمعنى الموضوع الذي يتجلى في النشاط الذهني باعتباره معالجة للمعلومات أو اشتغالا معرفيا يوحد مجمل الوظائف في وضعية معينة وتبعا لهدف محدد. فهو عبارة عن جملة العمليات الذهنية التي يتم توظيفها (الفهم، التفكير، الاستدلال...) في تحقيق مهمة محددة وفي مراقبة الأنشطة وتضبيبها (Tiberghien, 1989).

وقد صاحب هذا التغير في موضوع الدراسة بزوغ لمفاهيم جديدة كالتمثل والمعالجة والاشتغال والمراقبة والتضبيب. وهي المفاهيم التي يرتبط بعضها بأسلوب استقبال المعلومات مثل التصفية والترميز Filtrage et Encodage، وبعضها بصيغة المعالجة مثل ذاكرة العمل والمعالجة التصاعدية في مقابل المعالجة التنازلية، السيرورة الأطوماتيكية في مقابل السيرورة المراقبة، المعالجة التسلسلية في مقابل المعالجة الموازية، وبعضها باتخاذ القرار والتدخل مثل القصد والفائدة والتخطيط، وبعضها يتصل أخيرا بالاشتغال المعرفي في حد ذاته مثل مفاهيم الوعي والمراقبة والمطامعرافية.

أما بخصوص التحول الذي لحق بمباحث علم النفس فقد تجلى في التركيز على السيرورات المعرفية العليا المتمثلة في الإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة واللغة والتفكير وحل المشاكل ثم اتخاذ القرار (Neisser, 1967). وبالتالي تعويض التمييز القديم مثلا بين الذاكرة البعيدة المدى والذاكرة القريبة المدى بالتفريق بين الذاكرة الدلالية التي تقوم بتخزين المعارف وتنظيمها وذاكرة العمل التي تختص بالمعالجة الوقتية العابرة؛ بحيث تبلورت دراسة الذاكرات المتخصصة مثل الذاكرة اللفظية والصوتية والإدراكية. وإذا كانت اللغة أصبحت لوحدها تشكل الحقل المفضل للدراسة بعدما كانت شبه مغيبة، فإن موضوعات أخرى مثل سيرورات الانتباه والحكم والقرار ودور الانفعال والعواطف في المعرفية ثم اختلال الاشتغال المعرفي في حالات الاضطراب والشيخوخة أضحت هي الأخرى تحظى بمقعد الشرف في هذه السيكلوجيا التي يحكمها ويؤطرها البراديغم المعرفي (Richard, 1999).

حينما يسمح باستنباط تنبؤات سلوكية قابلة للتطابق مع ملاحظات نفس السلوكيات في ظروف ملائمة. والحقيقة أنه إذا كان ما يزال الكثير مما يتوجب فعله لبناء نماذج افتراضية-استنباطية عامة إلى حد ما وذات صدق معقول، فإن هذه الطريقة الاستنباطية تستدعي مع ذلك التمييز من جهة بين الفرضيات ذات الطبيعة النظرية والتي تشكل عناصر النموذج، ومن جهة أخرى التنبؤات التي عادة ما يتم التعبير عنها بواسطة السلوكيات المحددة في وضعيات معينة (Le Ny، 1989).

العمل بنفس المسعى المنهجي المتداول في سائر العلوم، بحيث
أن ما تم التأكيد عليه في البعدين السابقين يوضح بجلاء تام أن المسعى المنهجي المعتمد في السيكولوجيا الحديثة هو مسعى كل العلوم. وعلى هذا الأساس يمكن مقارنة هذه السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي بأي مجال من مجالات البحث، إذ أن طريقتها التي هي طريقة جميع العلوم ترتكز من جهة على إعداد نماذج تفسيرية انطلاقاً من الملاحظات المنجزة، ومن جهة أخرى التحقق من صدق هذه النماذج من خلال مواجهتها بالظواهر القابلة للملاحظة. فالفرق الوحيد الذي ما يزال قائماً بالنسبة للعلوم المسماة بالدقيقة يتجلى في إمكانية إعادة إنتاج الظواهر المدروسة. فالظواهر في الماكروفيزياء والكيمياء الكلاسيكية وحالات كثيرة من البيولوجيا، عادة ما تكون قابلة لإعادة الإنتاج حتى وإن كان ذلك يتطلب حالياً ظروفًا جد مصطنعة وتكاليف جد باهضة. أما في علم النفس وفي كثير من العلوم الأخرى، فإن ذلك لا يتحقق في الغالب سوى بصورة إحصائية، حيث إن مناهج الاستقراء الإحصائي هي التي تسمح في هذه العلوم باستنباط، وبطريقة استدلالية، التناسقات الكامنة في الظواهر. ومن هنا يجب التنبيه إلى خرافة الاعتقاد القطعي بوجود علوم دقيقة من تلقاء ذاتها وأخرى ليست كذلك. فكل ما هو مؤكد هو وجود فئات من الظواهر التي تتبدل إما تبعا لعدد محدود من عوامل التغيير، وهو النوع الذي تهتم به العلوم المسماة دقيقة، وإما تبعا لعدد كبير من عوامل التغيير، وهو النوع الذي تهتم به العلوم المسماة إنسانية.

المسعى العلمي ومسألة الكونية والتعميم

مثلما سبق التأكيد عليه، فإن الكيفية المثلى لتحقيق التطابق المطلوب بين النماذج النظرية والملاحظات الأمبريقية تتحدد أساسا في التجريب L' experimentation. لكن المؤكد أيضا هو أن الملاحظة في الميدان أو في وضعيات ملموسة يمكنها في بعض الحالات أن

خريطة علم النفس من خلال تحطيم الحدود المصطنعة بين قاراتها الفرعية وتقريب حقلها التخصصية التي كانت جد متباعدة. فبفعل هذا المنظور المثنودولوجي، أصبح علم نفس النمو يشمل كل ما هو تكويني ارتقائي لدى الطفل والراشد على حد سواء. وأصبح علم النفس المعرفي يتقاطع مع علم نفس الشغل في سيكولوجيا التنظيمات. والحال نفسه بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي الذي صار يتقاسم مباحث التمثلات والأحكام والتواصل والحجاج وأشكال التفكير مع علم النفس العام. وأخيرا فإن هذا التقارب والتداخل أضحي يجمع من جهة علم النفس العصبي مع علم النفس التجريبي، وخاصة في دراسة اضطرابات الذاكرة، ومن جهة أخرى علوم الأعصاب مع علم النفس المعرفي وخاصة في دراسة القصدية والوعي والانتباه كمحاور أصبحت مؤخرا تشكل مباحث مفضلة في مجال علوم الأعصاب المعرفية.

ضرورة اعتماد النماذج والنظريات المصغرة Micro-théories

قصد نمذجة الأنشطة السيكولوجية، سواء في:

* بعدها الاستقرائي Inductif المبني على الانتقال من الجزئي الخاص (الوقائع والأحداث) إلى الكلي العام (التصورات والفرضيات النظرية)، بحيث أن المعطيات الأمبريقية الناجمة عن ملاحظة جوانب سلوكية محددة أو عن التساوقات بين السلوكيات والوضعيات، تستوجب التحليل والتفسير بالاستناد إلى نماذج وأنساق من الفرضيات الصريحة الواضحة. بمعنى أن النماذج في المنظور الاستقرائي هي على العموم من النوع السببي أكثر مما هي من النوع الوصفي أو الصوري فقط. فخطاياتها النظرية التجريدية تتحدد بالتقريب على النحو التالي: "كلما توفر هذا الاتساق أو ذلك في السلوكيات الحاصلة في ظروف معينة، كلما أمكن الافتراض أن الاشتغال الذهني الداخلي للمبحوث المتواجد ضمن نفس الظروف سيكون كذا أو كذا" (Le Ny، 1989).

* بعدها الاستنباطي Déductif أو الافتراضي الاستنباطي Hypothético-déductif المبني على الانتقال من المفاهيم والأفكار إلى المعطيات والوقائع، بحيث يؤدي هذا البعد ومن خلال اعتماده على أفكار مستقاة من مجالات مختلفة لا يكون مصدرها بالضرورة أمبريقيا، إلى نموذج متماسك محلي أو عام للاشتغال الذهني. وهنا أيضا يتمثل المطلب الملح في تحديد صدق النموذج بمواجهة مضامينه مع معطيات الواقع؛ إذ لا يصبح نموذجا مقبولا إلا

تقوية الترسانة التجريبية وإغناء الأدوات الكلاسيكية بتقنيات جديدة تدرج في إطار مايسمى باختبارات التشخيص المعرفي والمحاكاة المعرفية وبرامج المساعدة المعرفية والمعالجة المعلوماتية. وهي التقنيات التي أظهرت فعاليتها خاصة في لأبعاد التالية (Richard، 1999):

* قياس أزمنة الاستجابات وردود الأفعال في أبحاث ستيرنبرج Sternberg (1998) حول دراسة فترة معالجة المعلومة وضبطها وتحديد طبيعتها المتسلسلة أو الموازية.

* قياس حركة العين كإحدى الأدوات المفضلة في دراسة القراءة.
* قياس الموجات الدماغية Electro-
ancéphalographique كتقنية لدراسة صيغ المعالجة وظواهر التوقع.

* تقنية التصوير الدماغية Imagerie cérébrale التي تسمح بتحديد زوايا الدماغ المستعملة في معالجة مهمة معينة.

* وأخيرا تقنية التفكير بصوت مرتفع Verbalisation التي استخدمها كل من سيمون Simon وإريكسون Ericsson في حل المشاكل، حيث دافعا على فكرة أهمية تفيظ طريقة تفكير المبحوث في فهم أفعاله ومقاصده وشكل تفسيره للوضعية التي يواجهها.

3.3. الطبيعة والواقع

بعد الحديث بشيء من التفصيل عن موضوع علم النفس ومساعده المنهجي، سنعمل في هذا المظهر الثالث للبراديغم المعرفي، على مناقشة طبيعة الواقع الذي تدرسه السيكولوجيا الحالية وذلك من خلال الاعتماد على منظورين متكاملين (Le Ny، 1989):

الأول يرى أن الطبيعة العميقة للأنشطة الذهنية كما تحدث في أذهان الكائنات الإنسانية، تتحدد أساسا في معالجة المعلومات وبالتالي في اكتسابها وتخزينها واسترجاعها واستعمالها. فهذا المنظور يجسد بما فيه الكفاية الحدود التي يقارب ضمنها البراديغم المعرفي الموضوع النفسي، بحيث أنه لا يولي إلى حد الآن سوى اهتمام ضئيل لكل ما يرتبط بالعاطفة، بالدوافع، بالانفعالات وباختلالات الشخصية. وهذه مسألة كثيرا ما يؤسف لها رغم أن الأمر الواقع هو الذي أصبح يفرض نفسه. فالتمييز بين الوجداني والمعرفي وبالتالي التركيز على مقارنة مكونات ومظاهر هذا الأخير أصبح يشكل المعطى الواقعي للبحث الذي عرفته العقود الثلاثة الأخيرة. وهو المعطى الذي ينظر إليه كثير من الباحثين كإجراء مقبول على اعتبار أنه ليس من الخطأ، وخاصة من الناحية المنهجية، اعتماد هذا التمييز المؤقت لمعالجة

تستخدم بشكل جيد حتى بالنسبة للبراديغم المعرفي. فكل ما يهدف إليه الباحثون المتبنون لهذا البراديغم هو الوصول إلى خلاصات كونية بالمعنى المنطقي للفظ، مثل " يمكن لهذه الأحداث الذهنية أو تلك، والتي تتمثل مظاهرها القابلة للملاحظة في هذه السلوكيات أو تلك، أن تحصل بالنسبة لإي فرد ينتمي إلى الفئة المنطقية (س) ولكن شريطة أن يتحقق ذلك ضمن سياق أو وضعية من الوضعيات المبنية على الفئة المنطقية (ص) " (Le Ny، 1989: 224-226).

إن فالشيء المؤكد هو أن البحث السيكولوجي بمفهومه المعرفي، يراهن في الواقع على خلاصات تتفاعل فيها الأحكام التي يجب أن تكون ذات مصداقية كونية. وهي الأحكام التي تزوج بين ما هو داخلي يتعلق بكل أفراد الفئة المنطقية المحددة، وما هو خارجي يرتبط بجميع الظروف والشروط المكونة للفئة المنطقية المحددة سلفا بواسطة البحث. وبالنظر إلى هذه الفئات الكونية، يلاحظ أن امتداداتها التي تتحكم في المعارف المتخصصة تخضع لتحويلات وتبدلات متنوعة. فمن طريق البديل (H) يمكن مقارنة جميع الأجسام وجميع التنبؤات كما يتجلى ذلك في الدراسات حول الإشراف Le conditionnement، أو جميع الناس كما هو الأمر بالنسبة للسيكولوجيا العامة، أو جميع أشخاص مجموعة محددة مثلما هو الأمر بالنسبة لبعض أبحاث علم النفس الاجتماعي، أو جميع الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الخامسة والسادسة كما يتضح ذلك من أبحاث علم نفس الطفل، أو جميع الأفراد الذين يعانون من الفصام كما يتمثل ذلك في علم النفس المرضي... إلخ. بالفعل إن عددا معينا من فروع علم النفس يبني بشكل واضح على هذه الامتدادات المتنوعة لفئة الأفراد المعنيين، لكن هذه الفئة وبمجرد أن تصبح فئة ثابتة فإنها تتحول إلى نوع من الإطار الذي يسمح بالقول بالكونية.

الحقيقة أن المسألة الجوهرية في هذا المنظور المعرفي هي مسألة الاستقراء، أو ما يسمى بالتعميم المنطقي الذي يقصد به المرور من الملاحظات المخبرية أو الميدانية التي عادة ما تكون متخصصة أو محدودة العدد إلى الخلاصات والنتائج ذات الطابع الكوني. إن هذا المشكل العام الشائك الذي عادة ما يقلص من فرص تعميم الخلاصات في مجال علم النفس غالبا ما يتم التخفيف من حدته بالاستناد إلى ربط القواعد المعيارية للاستقراء الإحصائي بقواعد التصاميم التجريبية قصد بناء أساس متين لهذا النوع من المرور التعميمي. فاستنتاج خلاصة كونية نموذجية لا يتم إلا انطلاقا من الوصول إلى نتيجة دالة تحظى بمستوى معقول من الدلالة.

المشاكل بصورة تدريجية، وذلك في انتظار الفترة اللاحقة التي ستشهد بدون شك بلورة أبحاث ونماذج وجدانية- معرفية -Affectivo-cognitifs أو معرفية وجدانية، والتي بدأت ملامحها تتأسس وتتعرز في الفترة الأخيرة من خلال أعمال ودراسات منتظمة الاطراد تترجمها وقائع كثيرة أهمها:

* كثيرة هي الأعمال التي أصبحت تهتم بسيرورات الوساطة والتفاعل بين الأنشطة المعرفية والانفعالات التي تستثيرها ظروف الحياة وسياقاتها المختلفة. فالأمر يتعلق بحقل جديد للبحث تتعدى فائدته العلمية والنظرية ميدان علم النفس لتشمل ميادين معرفية أخرى كعلوم الأعصاب واللسانيات. فأغلب هذه الأعمال التي تستهدف إبراز الروابط بين الأنشطة المعرفية والانفعالات من خلال دراسة السيرورات المؤلدة لمختلف الاضطرابات والمشاكل والبحث عن طرق وأساليب جديدة لعلاجها، أضحت تفتح على أفق علمي جد رحب يعد بالشيء الكثير وبالخصوص على مستوى أهميته السيكولوجية والسيكوساجتماعية (Kirouac et al, 2004).

* قد لا نستغرب إذا كان البعض يرى بأن أحد المشاكل الأكثر راهنية في سيكولوجيا الانفعال يتحدد بالأساس في طبيعة العلاقة بين الانفعال والمعرفية (Hilgard, 1980؛ Norman, 1980). فالإشكال المركزي بهذا الخصوص يكمن في التساؤل ما إذا كان اعتماد حل لحالة انفعالية معينة يسبقه بالضرورة نشاط معرفي محدد يُنعت في الغالب بالتقويم؟. فالمشكل المطروح لا يكمن في معرفة ما إذا كانت المعرفية تشكل سببا كافيا للانفعال، بل على الأحرى فيما إذا كانت تشكل سببا ضروريا أم لا؟.

الواقع أن الآراء تبدو جد متباينة بخصوص هذا الإشكال. فهناك من الباحثين من يظن أنه من الفعالية النظرية الإقرار بأن مكونات محددة من النشاط العصبُسيولوجي يمكنها أن تولد الانفعال بكيفية مستقلة عن التحليل المعرفي. فالمعلومة حسب هؤلاء يمكنها أن تتحول مباشرة إلى انفعال دون وساطة انفعالية، لأن ميكانيزمات لاواعية هي التي تتدخل لمعالجة المثيرات العاطفية. وعلى العكس من ذلك هناك من الباحثين من يرى بأن تكوّن الانفعال يتوقف بصورة دائمة على ميكانيزمات معرفية للتقويم، بحيث يشكل الانفعال حصيلة التفاعل بين تغيرات فسيولوجية وسيرورات سيكولوجية يحكمها في الغالب نوع من التحليل المعرفي.

*بالنظر إلى الكم الهائل من الأبحاث الحالية التي يغلب عليها المذاق المعرفي، يمكن القول بهيمنة المقاربة المعرفية على سيكولوجية

الانفعال. فالمتغيرات المعرفية التي اكتسبت مؤخرا طابعا أمبريقيا متناميا، أصبح تأثيرها أكثر وضوحا، تترجمه كثير من النماذج والتصورات النظرية التي تسمح بالقول إن التيار المعرفي أضحى يشكل بامتياز البراديجم الأكثر هيمنة على خارطة علم النفس. لكن إلى جانب التسليم بهذا الوضع هناك نقاش يشغل بقوة متخصصي سيكولوجية الانفعال، قوامه معرفة ما إذا كان الانفعال يُكوّن نظاما فعالا أو كيانا سيكولوجيا حقيقيا وفي استقلال تام عن المعرفية؟

الواقع أن علاقة الانفعال بالمعرفية يمكن أن ينظر إليها من منظورين متميزين:

الأول يسلم بوجود نظام واحد يمتلك وظائف مختلفة قابلة للقياس والتقدير ويتخذ الانفعال كعامل ضمني داخل المعرفية ومعالجة المعلومات.

الثاني يسلم بوجود نظامين منفصلين رغم تفاعلها المتبادل، ويُقرّ بنظام انفعالي مستقل يعالج المعلومات المسماة "عاطفية" ويؤثر في السلوك الخاص بالسيرورات المعرفية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن باحثين أمثال إيزاند، كاجان و زوجونك (Izand, Kagan et Zojon 1984) قد أوضحوا منذ أواسط الثمانينيات من القرن العشرين أن فصل السيرورات المعرفية والانفعالية إلى نظامين اثنين يفضي إلى انعكاسات هامة بالنسبة للتجربة الذاتية كمكون جوهري للانفعال. وعلى هذا الأساس فإذا كان هذا المكون يتميز عن المعرفية، فالمطلوب هو القيام بتحليل علاقاته بهذه الأخيرة لتدقيق مظاهر ترابط الأحاسيس والمشاعر وتفاعلها مع الصور والرموز. أما فيما يتعلق بالباحثين الذين يقرّون بالمرجعية المعرفية للتجربة الذاتية الانفعالية، فالمطلوب منهم أن يدققوا ما هي العناصر التي تشكل المكون المعرفي للانفعال في مقابل الحصيلات الأخرى للسيرورات المعرفية. فعليهم أن يحسموا في مسألة التمييز بين المعرفية القائمة على الانفعال والمعرفية التي تشكل مكونا مركزيا للحالة الانفعالية ذاتها. والحقيقة أن هذه المسألة عادة ما تطرح السؤال القديم/الجديد: كيف وبأي معنى يكون تعيين الانفعال وتمثله الرمزي مرتبطين بالتجربة الذاتية للانفعال؟، وهو سؤال لم يحظ بإجابة حاسمة حتى الآن رغم حضوره الدائم في سيكولوجيا الانفعال.

على أي إن مثل هذا النقاش القائم على نوعية علاقة الانفعال بالمعرفية والذي غُيب لسنوات طويلة بفعل صلابة مبررات المعارضين ومحدودية النتائج الأمبريقية، فضلا عن الغموض المفاهيمي الذي يحيط بهذه العلاقة، أصبح يستهوي منذ ما يزيد عن عقد من

الزمن كثيرا من الباحثين في السيكولوجيا المعاصرة وذلك بهدف فحص ودراسة مختلف مكونات ومظاهر هذه العلاقة.

المنظور الثاني يرى أنه إذا كان النشاط الذهني، كما جاء في المنظور الأول، يتحدد في معالجة المعلومات، فإن هذا النشاط هو في حد ذاته نشاط للدماغ. وهنا يطرح السؤال حول الدلالة الفعلية لهوية العلاقة بين نشاط الدماغ ونشاط الذهن؟. الواقع أن الحل النهائي لهذا المشكل لا وجود له في الوقت الحالي. فكل ما هو موجود إلى الآن هو هذا النوع أو ذاك من النزعات الاختزالية التي تأمل تعويض السيكولوجيا بالبيولوجيا، وبالتالي اختزال نشاط الذهن في نشاط الدماغ كما يتجلى ذلك عند بعض البيولوجيين رغم الرفض الصريح والواضح لمثل هذا الاختزال من لدن السيكوفيزيولوجيين والبيوعصبيين.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن التطورات العلمية الهامة للبيولوجيا العصبية لا نزاع حولها، بل المفروض اعتمادها وتبنيها بدون تردد. لكن الاختزالية التي تذهب إلى حدود الإقصاء لا مكانة لها في هذا النطاق، أي نطاق توضيح هوية العلاقة بين نشاط الذهن ونشاط الدماغ. فكل المبررات تفند هذا النوع من الاختزالية وفي مقدمتها تلك التي تتعلق بمبادئ السيرورات الذهنية العليا (التفكير، الفهم، الاستدلال...) والإدراك والحركية التي تشكل أنساقا أو ظواهر جد معقدة لا يصح القول في شأنها بإمكانية حدوث أي اختزال لما هو ذهني سيكولوجي فيما هو دماغي بيولوجي أو إقصاء الجانب الأول لحساب الجانب الثاني.

إذن، إذا كان منطق الاختزال إجراء مرفوضا في تعامل البراديجم المعرفي مع إشكالية العلاقة بين نشاط الذهن ونشاط الدماغ، فإن ما يجب الاعتراف به هو أن المفاهيم التمدّجية Modélisateurs التي تستخدمها السيكولوجيا العلمية الحديثة هي بالتأكيد مفاهيم مجردة وفي الغالب صعبة. فبعض هذه المفاهيم يثير المشاكل بالنسبة لغير المتخصصين ولعدد معين من السيكولوجيين الممارسين أو التطبيقيين Psychologues praticiens، الأمر الذي يبرر دعوة هؤلاء إلى استخدام الألفاظ المحسوسة والواضحة وبالتالي إلى ممارسة نوع من السيكولوجيا العامة Ordinaire. قد تبدو دعوة هؤلاء صحيحة بمعنى من المعاني نظرا إلى انطواء لغة علماء النفس على ألفاظ غامضة. لكن التخلي نهائيا عن التجريد هو أمر غير ممكن لكون ان السيكولوجيا العلمية تتطور وتتقدم من خلال ابتعادها عن السيكولوجيا العادية (Engel، 1988؛ Seron، 1993؛ Delacour، 1997).

وفي نفس السياق، هناك دعوة بعض البيوعصبيين إلى الارتباط بكل ما هو محسوس وواضح، بحيث أن الدماغ والوحدات العصبية Les neurones والاقترانات الصبغية Les synapses (عبارة عن نقط التواصل بين خليتين عصبيتين) والموصلات العصبية Les neurotransmetteurs (عبارة عن مادة كيميائية عضوية تفرزها مؤخرة الخلية العصبية تحدث أثارا في الجهاز العصبي)، كلها عناصر تشكل في آن واحد وقائع قابلة أو شبه قابلة للإدراك المباشر. لكن في المقابل فإن هذه السيرورات الذهنية التي تحدها وتشخصها السيكولوجيا المعرفية عن طريق الاستدلال، حيث تتخذ شكل عمليات لمعالجة المعلومات أو تمثلات دلالية، يبدو أنها تكون كيانات مجردة، خفية وبعيدة المنال بشكل مباشر. وعلى هذا الأساس هناك من يماثل الوضعية التي توجد عليها السيكولوجيا العلمية بالنسبة لموضوعها بالوضعية نفسها التي توجد عليها تخصصات أخرى مثل الفيزياء ما تحت- الذرية La physique subatomique أو الفيزياء الفلكية L'astrophysique اللتان تبدوان لأول وهلة بعيدتين عن حقل العلوم لكونهما تدرسان وقائع بعيدة وغير قابلة للملاحظة المباشرة. إلا أنه ونظرا لطبيعة وظروف بعض الظواهر التي تُدرس ضمن تخصصات من هذا القبيل والتي يستحيل النفاذ بصورة مباشرة إلى أعماقها، كما هو الحال في دراسة نفسانية الآخر، فقد اتضح أن كل ما يمكن القيام به في هذا النطاق هو بناء معارف معينة انطلاقا من ملاحظات غير مباشرة؛ بحيث أن القياس هنا ليس حاسما بشكل نهائي لكنه مفيد. وإذا كانت هذه الوضعية هي التي ستبقى مستمرة التداول لفترة طويلة، فإن كل الأحلام التي كانت وما تزال تراود الكثيرين بخصوص تعويض النماذج السيكولوجية للذهن بالنماذج البيولوجية للدماغ المعززة بالملاحظات المدعمة مباشرة بالأساس المادي للذهن الإنساني الذي هو الدماغ، إن كل هذه الأحلام لن تتحقق. فالشيء الأساسي الذي يجب البحث عنه هو أوجه تساوق وتناغم هذه النماذج. والحقيقة أن نظرية معالجة المعلومات أصبحت توفر ظروفًا وشروطًا جيدة لتحقيق هذا التساوق. فهي تفترض أن الدماغ كعضو حي تتحدد إحدى وظائفه الأساسية عند الإنسان في معالجة المعلومات. وهي الوظيفة التي ساعدت على استمرار الجنس البشري وتطوره، حيث أصبح الإنسان يقوم في الوقت الحاضر بكل ما يروقه، فضلا عن كونه يعلم جيدا أنه بالإمكان معالجة المعلومات وتخزينها في الآلات وبكيفية ذكية. وبتعبير أوضح، فقد أصبح من المسلم به أن بعض وظائف الدماغ العامة والمتخصصة أضحت قابلة للإنجاز بواسطة الحاسوب كركن مادي آخر ويتوسط ظواهر فيزيائية وهندسية تختلف حتى الآن عن ظواهر الدماغ وبنياته.

4. الآفاق المستقبلية

الراجح أن مستقبل السيكلوجيا في ظل البراديغم المعرفي سيتوقف من جهة على علاقاتها العلمية مع تخصصات العلوم المعرفية وفي مقدمتها علوم الأعصاب Les neurosciences، ومن جهة أخرى على الكيفية التي ستطرح وتحل بها عددا من المسائل المطانظرية ذات الطابع الإيستمولوجي، وعلى رأسها ثلاثة إشكالات أساسية:

الأول يرتبط بفرضية فودور Fodor (1987) حول قابلية الذهن الأول Modularité de l'esprit وخصائصه الحاسوبية وكل ما يصاحب ذلك من استلزامات معرفية. وهي الفرضية التي تقول بإمكانية تحويل المثريات البعيدة عن طريق أنظمة إدراكية على شكل مجموعة من الرموز العصبية المماثلة التي يمكن معالجتها بواسطة أنظمة مجاورة، منغلقة على نفسها وتتعلق بميدان معين كإدراك الألوان أو الأشكال أو الأوجه، عملياتها حسابية مفروضة، سريعة لا تخضع للوعي والمراقبة، مخارجها سطحية، تتدرج من الناحية الفيزيائية في الهندسات العصبية الثابتة، وتظهر أخيرا تطورا فرديا متميزا.

وبخلاصة فإن هذه الفرضية تقطع بشكل نهائي مع النظرية الكلية Théorie Holistique للذهن التي لا تقبل التجزيء، وترتكز على هندسة تسلسلية تصاعدية Bottom-up لوصف مجرى المعالجات Processus cognitifs centraux المعرفية. وبهذا فهي تنفي دراسة السيرورات المعرفية المركزية ذات المستوى العالي أو تختزلها في أقصى الحالات في قوالب هامشية، لتنتهي بذلك إلى القول باختزالية عصبية، وبالتالي اختزال المركز في المحيط بدل إخضاعه فقط لهذا الأخير. وبهذا الطرح تكون القابلية الفودورية قد جانبت رهان بناء معرفانية سيكلوجية خالصة، لأن السلوكية نفسها التي كانت تحذوها مطامح بناء علم للسلوك لم تتخذ نفس الموقف ولم تنكر أبدا السيرورات المركزية، بل وضعتها مؤقتا بين قوسين (Tiberghien, 1999).

الثاني يتعلق بمعرفة ما إذا كانت التفسيرات السيكلوجية للمعرفية قابلة لأن تختزل بالتدرج في تفسيرات بيوعصبية، وبالتالي إلى أي حد يمكن "Naturaliser" الذهن؟.

إن مسألة الاختزالية البيوعصبية هاته ليست جديدة، لكن تطورات السيكلوجيا العصبية الحديثة، وبالخصوص تقنيات التصوير الدماغي Imagerie cérébrale، قد منحتها خصوصية أكبر ودعمت اعتقادها القائل بأن التفسير البيوعصبي عوض التفسير

السيكلوجي، هو الذي سيسمح بتفسير طبيعة المعرفية وخصائصها الجوهرية. بمعنى أن علوم الأعصاب هي التي ستضيء طريق السيكلوجيا في المستقبل. وفي اعتقادنا أن العكس هو الصحيح لأن علم النفس هو الذي سيضيء طريق هذه العلوم والعلوم المعرفية عامة.

الإشكال الثالث والأخير، يتمثل في عودة المواجهة بين علم النفس والفلسفة داخل ما يسمى بالعلوم المعرفية، حيث أصبحت الفلسفة ومن خلال فلسفة الذهن Philosophie de l'esprit تحاول تصفية حساباتها القديمة وأخذ ثأرها من علم النفس.

المراجع

- الغالي أحرشاو، (1997). العلوم المعرفية وتكنولوجيا المعرفة، مجلة معرفية، العدد: 1، ص: 40-52.
- الغالي أحرشاو، (2005). العلم والثقافة والتربية، الدار البيضاء، النجاح الجديدة.
- الغالي أحرشاو، (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة، الدار البيضاء، النجاح الجديدة.
- Andler, D. (1986). Le cognitivisme orthodoxe en question. Cahier du C.R.E.A. : 9, (1-105).
- Andler, D. (1987). « Une nouvelle science de l'esprit ». Le débat, 47, 5-25.
- Andler, D. (1992). Introduction aux sciences cognitives, Gallimard, coll. Folio.
- Barrs, B. (1986). The cognitive revolution in psychology, New York, Guilford press.
- Cadet, B. (1998). Psychologie cognitive, Paris, Press éditions.
- Carey, S. (1985). Conceptual change in childhood, Cambridge, Mass : MIT Press.
- Caverni, J.P. et autres (1988). Psychologie cognitive : Modèles et méthodes. Grenoble : P.U.G.
- Delacour, J. (1997). Une introduction aux neurosciences cognitives, De Boeck université.

- Le Ny, J.F. (1989). Science cognitive et compréhension du langage, Paris, PUF.
- Levy, P. (1987). La machine univers, Paris, Ed. La découverte.
- Mounoud, P. (1994). « L'epassage de représentations partielles à des représentations d'ensemble », Enfance, 48 (1), 5-32.
- Norman, D.A. (1980). Twelve issues for cognitive science, In A.A. Norman (ed), Perspectives on cognitive science : Talks the la jolia Conference (pp. 3-14), Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pellissier, A. (1995). Sciences cognitives, textes fondateurs, Paris, PUF.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre, Paris, PUF.
- Pylyshyn, Z.W. (1984). Computation and cognition. Cambridge (Mass) : MIT Press.
- Rastier, F. (1991). Sémantique et recherches cognitives. Paris : P.U.F.
- Reed, S.K. (1999). Cognition, Paris, Bruxelles, ITP De Boeck Université, (traduction française).
- Richard, J.F. (1999). De la psychologie expérimentale à la psychologie cognitive qu'est-ce quia changé : convergences et divergences ?, Psychologie Française, n° 44-3, 197-204.
- Richells, M. (1987). Les cognitivismes, In M. Seguan (Edit.), Comportement, cognition, conscience, Paris, PUF, 181-199.
- Seron, X. (1993). La neuropsychologie cognitive, Paris, PUF.
- Sternberg, R.J. (1998). Psychologie cognitive, De Boeck université.
- Tiberghien, G. (1989). Psychologie cognitive et science de la cognition. In J.M. Monteil et M. Fayol : La psychologie scientifique et ses applications. Grenoble : P.U.G. (13-23).
- Dortier, J.F. (1999). « La révolution cognitive », In J.F. Dortier. Le cerveau et la pensée, Paris, Eds. Sciences Humaines, 19-27.
- Engel, P & al. (1988). Psychologie ordinaire et sciences cognitives, Hermès, n° 3, Eds du CNRS.
- Fodor, J. (1987). La modularité de l'esprit, Paris, Minuit (traduction française).
- Fodor, J.P. et Pylyshyn, Z.W. (1988). Cognitivism and cognitive architecture : a critical analysis. Cognition : 26 (3-71).
- Fraisse, P. (1982). Psychologie de demain, Paris, PUF.
- Fraisse, P. (1988). Pour la psychologie scientifique : histoire, théorie et pratique. Liège, Bruxelles, Mardaga.
- Ganascia, J.G. (1996). Les sciences cognitives, Paris, Flammarion, coll, Domino.
- Gardner, H. (1993). Histoire de la révolution cognitive, Paris, Payot.
- Hilgard, E.R (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection and conation. Journal of the History of the behavioral Sciences, 16, 107-117.
- Izard, C.E., Kagan, J. & Zajonc, R.B. (1984). Emotions, Cognition and Behavior, Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-laird, P. (1994). L'Esprit et l'ordinateur, Odile Jacob.
- Karmiloff-smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. Trends in cognitive science, Vol.2, n°10? 389-398.
- Kirouac, G. (2004). Cognition et Emotions, Presses de l'université LAVAL, Eds de L'IQRC.
- Le Grand, M. (1990). Du béhaviorisme au cognitivism, l'année psychologique, 90, 247-280.

- sciences cognitives : Tendances et perspectives. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1991). Les sciences cognitives en débat, Paris, Eds du CNRS.
- Tiberghien, G. (1999). La psychologie cognitive suivra-t-elle aux sciences cognitives ? Psychologie Française, n° 44-3, 265-283.
- Varela, F. (1989). Connaître les

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/Ajps/>

بوسترالمجلة 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 66 (صيف 2020)

الملف: جائزة كوفيد-19 والعجز المنزلي... التداعيات على الصحة واللياقة النفسانية

المشرف: الغالي أحرشواو

رابط شراء العدد

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=422&controller=product&id_lang=3

الفهرس و الافتتاحية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=421&controller=product&id_lang=3

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ66/apnJ66-Content.pdf>

الملصاق

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ66/apnJ66.HTM>

دليل الأعداد السابقة - فهرس و ملصقات "

الجزء الأول: من العدد 1 (ربيع 2004) الى 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) الى 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) الى 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) الى العدد 66 (صيف 2020)

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

خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيّتها*

المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية - العدد 29-30 ربيع & ربيع 2011
<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ47/apnJ47Aharchaou.pdf>

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

aharchaou.rhali@gmail.com

- الإجماع على أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. فهو ينعث بألة نشيطة للتعلم، يتوفر على كفاءات معرفية ومطامعرفية في سن مبكر، ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام.

- التسليم بإمكانية إيجاد حلول فعلية لصعوبات التعلم ومشاكل التحصيل وذلك بإدراج ممارسات بيداغوجية ذات توجه معرفي في مؤسسات التعليم والتكوين.

تبعا لهذا التمهد، وتفاديا لتجاوز الإطار المخصص لهذه الورقة باستحضار مختلف المحددات الفطرية والاجتماعية والمعرفية لاكتساب اللغة وتعلمها وبعض تفاصيلها المتعلقة بالخصوص بما هو معرفي، سنكتفي بتقديم أهم القرائن التي تبرر فكرتنا الداعية إلى ربط نجاح أية منهجية لتدريس العربية بمدى ارتكازها على الخصوصيات اللغوية لهذه الأخيرة، وهي القرائن التي فضلنا توزيعها حسب نوع اللغة ومقوماتها على محورين اثنين:

1. خصوصيات اللغات الأجنبية والمنهجية التدريسية

رغم كثرة الأدبيات العلمية حول منهجية تدريس اللغات بشكل عام، إلا أنه يمكن القول إن تعلم اللغة المكتوبة الذي يعتبر اكتسابا مراقبا، عادة ما يتطلب تعليما مدرسيا صريحا، قوامه الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب). وحسب اللسانيين، توجد ثلاثة أنواع من الكتابات (Jaffré، 1993؛ Segui، 1991):

الأولى لوغوغرافية Logographique، تشكل المفاهيم وحداتها الصغرى المكتوبة، بحيث يمكنها أن تتخذ شكل حروف دالة أو كلمات (مورفيومات Morphèmes).

الثانية مقطعية Syllabique، تمثل المقاطع وحداتها الكتابية التي تقابلها أصوات محسوسة وواضحة.

نادرا ما يتم التنصيص عندنا على أهمية المنهجية التدريسية كمفتاح لتحقيق جانب مهم من النجاح الدراسي. فالممارسون للفعل التربوي عادة ما ينتاسون المفعول الإيجابي لهذه المنهجية في المسار الدراسي للمتعلم. لقد ثبت أن الفشل في اعتماد المنهجية التدريسية الناجمة يُعدُّ أحد مصادر الصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين. وكما ثبت أن مجرد تفاني المدرسين وإخلاصهم المهني وهدسهم السيكوتربوي، لا تكفي كعوامل لنقادي مثل تلك الصعوبات. لذلك نعتقد أن اعتماد المنهجية التدريسية المناسبة التي تتماشى إجراءاتها مع مقومات المادة المعرفية الملقنة يشكل الخطوة المطلوبة في هذا المضمار .

في هذا المنظور إذن يندرج موضوع هذه الورقة عن " خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيّتها". وهو الموضوع الذي نبتغي من مقارنته الدفاع عن فكرة قوامها أن فعالية منهجية تدريس العربية ونجاحتها في تحقيق التعلم اللساني المأمول تتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاحها أو فشلها في الارتكاز على خصوصيات هذه اللغة. وقبل الانخراط في مشوار استحضار أهم القرائن التي توضح معالم هذه الفكرة نرى ضرورة الإشارة إلى أنه إذا كانت المقاربة السيكومعرفية تشكل بفعل تخصصنا المرجعية المغذية لمضامين هذه الورقة، وبالتالي الإطار الذي نحتكم إليه في القول بنموذج معرفي لتدريس العربية، فلا مناص من التسليم بأن نجاح أية منهجية تدريسية يبقى مشروطا بمدى انبنائها على مقومات سيكولوجيا الاكتساب ذات التوجه المعرفي وذلك لاعتبارات ثلاثة:

- الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها منهجية التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة من القرن 20 تحت سيطرة سلوكية سكينروبنائية بياجي، وهما من السيكولوجيات التي تراجع صيتها وقل بريقها، قد عرفتا منذ أوائل الستينات من القرن الماضي تحولا هائلا بفعل ظهور المقاربة المعرفية وكل ما رافقها من مستجدات علمية على مستوى سيرورات النمو والاكتساب وكفاءات الطفل المبكرة.

2. خصوصيات اللغة العربية والمنهجية التدريسية

المؤكد أن اللغة العربية لغة سامية تتميز بكتابة ألفبائية صوامتية Consonantique، يتكون نظامها الصوتي من 34 فونيم: 28 عبارة عن حروف صامتة و 3 عبارة عن حركات قصيرة (فتحة/ ضمة/ كسرة) و 3 عبارة عن حركات طويلة (آ/ أو/ إي). فهي تنفرد بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن اللغات الألفبائية الأخرى وخاصة الأوروبية، نجلها في المظاهر الستة التالية (أحرشواو، 2011، 2012؛ Ez-zaher، 2008):

- **تداخل وتباين الفصحى والدارجة:** رغم أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظرا لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة ومن جهة أخرى إلى جانب ثلاث لهجات (تاشلحيت، تامزيغت، تاريفيت)، فضلا عن تقاطعها مع لغات أجنبية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية. وعليه فهي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ اكتسابها مع التمدريس. فرغم التناغم القائم بينها وبين الدارجة، إلا أن فوارق هامة تفصلها وتفرض على كل متمدس ينخرط في سيرورة التعلم بها كلغة (الفصحى) لم يألفها في الواقع، مضاعفة المجهود للانتقال من لهجة فرعية إلى لغة مكتوبة ومواجهة صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة.

- **التجانس الحرفي والتماثل الكتابي:** إن ما تتميز به العربية من جناس حرفي Homographie يمثل في غالب الأحيان مصدرا لغوامض صوتية ودلالية بالنسبة للتعرف على الكلمات المتماثلة وقراءتها. وهكذا فإن كلمات (كتب / كتب // علم / علم / علم / علم) ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات (كَتَبَ/ كُتِبَ / كُنْتُ // عَلِمَ/ عَلِمَ/ عَلِمَ / عَلِمَ) أو قرائن السياق، الأمر الذي يرجع عملية القراءة بطيئة وصعبة.

- **الحرف (أوالمقطع) بدل الفونيم كوحدة للتقطيع:** وهذه خاصية يمكن توضيحها من خلال ثلاث وقائع (تمام، 1974):

الأولى هي أن البنية الفونولوجية للعربية المطبوعة ببساطة المقاطع ويغيب متواليات من الصوامت (المقطع العربي لا يبدأ بمصوت Voyelle ولا يبدأ ولا ينتهي بصامتين اثنتين 2 Consonnes)، ترجح المقطع على الفونيم كوحدة أساسية للتجزئة. **الثانية** هي أن الكتابة العربية كتابة صوامتية لكون أن مصوتاتها تكون اختيارية وغير ممثلة بحروف بل بعلامات بسيطة ومستقلة.

الثالثة ألفبائية Alphabétique، تُكوّن الفونيمات وحداتها الصوتية الصغرى، وتمثل بفضل اقتصادها وتجريدها الكتابة الأكثر تطورا.

وهكذا فقد أصبح من المؤكد أن الخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العوامل المحددة لنجاعة منهجية تدريس لغة من اللغات، وبالتالي أحد العناصر المؤثرة في سيرورة تعلمها كنشاط ذهني معقد ومركب. فبناء على نتائج التجارب المقارنة التي قاربت أثر هذه الخصوصيات، يمكن التأكيد على الوقائع التالية (أحرشواو، 2011؛ Ez-zaher، 2008؛ Aharchaou et Ez-zaher، 1999؛ Alégría et Morais، 1986):

- تلعب الفروق بين خصائص اللغات الصوتية والكتابية وبين مناهج تدريسها دورا مؤثرا في سيرورة تعلم بنياتها ووظائفها.

- كلما كانت البنية الصوتية للغة بارزة وكتابتها شفافة إلا وكان اكتساب وظيفتها في القراءة والفهم جد سهل وسريع.

- يشكل الوعي الفونولوجي من مستوى الفونيم والمقطع المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعلم اللغة، في حين أن الوعي المورفولوجي في أبعاده المعجمية والتركيبية والدلالية لا يحظى بالأهمية سوى في المراحل المتقدمة لهذا التعلم وخاصة بالنسبة لمهارات الفهم والقراءة الفعلية.

- لقد اتضح أن اللغات الألفبائية كالإيونانية والتركية والبرتغالية تعتمد المقطع (صامت/مصوت CV) كوحدة لتجزئة اللغة، وبالتالي فهي تفضل الوعي المقطعي على الوعي الفونيمي في تعلمها كتابة وقراءة وفهما.

- يتجاوز الأطفال الأمريكيون أنظارهم الصينيين واليابانيين في مهام الاستعمال الصريح للفونيمات وذلك بفعل التفاوتات الفونولوجية والأرطوغرافية بين الإنجليزية كلغة ألبائية والصينية واليابانية التقليديتين كلغتين غير ألبائيتين لا يستلزم تعلم القراءة فيهما تكوين الوعي عند مستوى الفونيم (Mann، 1986).

- يتفوق الأطفال الإيطاليون من التعليم الابتدائي على أمثالهم الأمريكيين في مهارات القراءة والكتابة وذلك بفعل بساطة البنية الصوتية للغة وشفافية كتابتها (Cossu et al، 1998).

- من جهتها أثبتت التجارب التي أنجزت حول اللغتين الفرنسية والألمانية صاحبتا الأرطوغرافيا الأكثر إنتظامية وشفافية من الإنجليزية، أن المتعلمين القراء يعتمدون على الوساطة الفونولوجية في قراءة الكلمات على عكس المتعلمين الأنجليز الذين يعتمدون الاستراتيجية اللوغوغرافية (Springer- charolles، 1996).

- يمكن تسهيل مهمة تعلم العربية عن طريق استثمار وعي الطفل بالوحدات المقطعية. وبهذا المعنى تصبح طرق التدريس مطابقة بالتلاؤم مع خصائصها الفونولوجية والأرطوغرافية إن أرادت فعلا أن تكون ناجحة في تدخلاتها وبرامجها للمساعدة والدعم.

- إذا كان هدف مؤسسات التعليم الأولي يكمن في تهيين الطفل لتعلم القراءة وبالتالي اعتماد أنشطة لتطوير وعيه بالبنية الصوتية عبر ألعاب لغوية وقصص وحكايات وتدريب على تقطيع الكلمات، فإن غاية مؤسسات التعليم الابتدائي يجب أن تتحدد في تقنين مناهجها البيداغوجية وطرقها التدريسية من خلال التركيز على تعليم الطفل التبادلات الحرفية - الصوتية مع إعطاء الأولوية للوحدة المقطعية عبر نطق الحروف والكلمات وتَهجئها وتكرارها وتفكيكها والتعرف عليها ثم فهمها.

وكتدعيم لفحوى هذه الاقتراحات التي تشكل مرتكزات النموذج المعرفي الذي نتخذه في هذه الورقة كمرجع أساسي لتجويد تدريسية اللغة العربية، نغتم الفرصة للإشارة إلى عناوين ثلاثة مشاريع بحثية سبق وأن أنجزناها أنا والزميل الزاهير بمعية مجموعة من طلبتنا للإجازة والماستر في علم النفس، كلها تؤكد أهمية الوعي المقطعي ودوره في تعلم القراءة بالعربية وبالخصوص في مراحلها الأولية والابتدائية:

- الأول يهم الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالعربية لدى تلاميذ الابتدائي

- الثاني يخص الوعي المورفولوجي وتعلم القراءة بالعربية لدى تلاميذ الابتدائي

- الثالث يتعلق بطرق المعلم التدريسية وأثرها في تعلم القراءة بالعربية لدى تلاميذ الابتدائي.

*نص الورقة المقدمة في اليوم الدراسي الذي نظمته كلية علوم التربية بالرباط الخميس 05 مارس 2015

المراجع

أحرشاؤ، الغالي. (2012). الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية. الرباط: منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
أحرشاؤ، الغالي. (2011). التقويم السيكلوجي للكفاءات. الكويت: الطفولة العربية، 47: 112 - 123.

ويشكل الحرف وحدتها الدنيا للنقطيع، حيث يمثل على صعيد الخط صامتا وعلى صعيد النطق مقطعا وأحيانا فونيمًا.

الثالثة هي أنه إذا كانت الكتابة العربية تشكل في جانب منها كتابة ألفبائية فهي تشتغل في المقابل ككتابة مقطعية بسبب الوضع والاستخدام الخاص للمصوتات. وإن الحرف كوحدة طبيعية لتجزية الكلمة العربية، لا يمكنه على صعيد الكتابة إلا أن يدعم الأفضلية لصالح المقطع.

-الوعي المقطعي أولا وبعده الوعي الفونيمي: إذا كان تعلم القراءة في لغات ألفبائية كالفرنسية والانجليزية يتوقف أساسا على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث يمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالخصوص في المراحل التهيئية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة.

- أهمية السياق والتباين بين القارئ الخبير والقارئ المبتدئ: إن القراءة في العربية تتوقف إلى حد كبير على السياق، بحيث أن القارئ المبتدئ والخبير على حد سواء يكون ملزما باعتماد السياق ليتعرف على الكلمات وبالخصوص حينما لا تكون مشكولة. فعدم تدوين الحركات عادة ما يرجع القراءة صعبة بالنسبة للقارئ الخبير ومستحيلة بالنسبة للقارئ المبتدئ (Ez-zaher، 2008).

- ثنائية الكتابة المشكولة وغير المشكولة: هناك تباين في تعلم العربية بين قراء جيدين وغير جيدين تبعا لنوع الكتابة مشكولة وغير مشكولة. فهذه الخصوصية الأرطوغرافية للعربية هي التي دفعت ببعض الباحثين إلى التمييز بين طورين اثنين في تعلم القراءة بالعربية. طور أول يعالج الطفل خلاله الكتابة المشكولة فقط باعتماد إجراء التفكيك الصوتي والوساطة الفونولوجية. وطور ثان يعالج خلاله الكتابة غير المشكولة باعتماد معارفه الأرطوغرافية والنحوية والسياقية (Farid، 1996؛ Abou-rabia، 1997، 1996؛ بنعيسى، 2008).

خلاصة لهذه الورقة يمكن التصنيف على ثلاث أفكار قابلة للاستثمار التربوي والتوظيف البيداغوجي سواء بالنسبة لبرامج تعليم العربية ومضامينها أو بالنسبة لمناهج تلقينها وتدريسها:

- الأكد أن العربية تشكل مثالا للغة التي تقترب خصائصها في أن واحد من لغة مقطعية ومن لغة ألفبائية. فاكتمالها يتوقف من جهة على الوعي الفونولوجي في بعده المقطعي وخاصة في بداية تعلم القراءة حيث تُعتمد الكتابة المشكولة، ومن جهة أخرى على الوعي الفونولوجي في بعده الفونيمي وخاصة في المراحل المتقدمة للقراءة حيث تُعتمد الكتابة غير المشكولة.

Abou-rabia, S. (1996). The role of vowel and context in the reading skilled native arabic readers. Journal of psycholinguisticresearch. Vol. 25, 6, 629-641.

Alegria, J. & Morais, J . (1986). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. Archives de Psychologie. 183, 251-270.

تمام، حسان. (1974). اللغة العربية: ميناها ومعناها. القاهرة: دار الثقافة.

Aharchaou, E.R. & Ez-zaher, A. (1999). Représentations métalinguistiques et développement du langage chez l'enfant. Cognition, n°2/3, 1-11.

Abou-rabia, S. (1997). Reading in arabicorthograph. Journal of psycholinguistic research. Vol.26,4, 465-482.

مجلة " بصائر نفسانية "

مجلة المستجديات العربية في علوم وطب النفس

" بصائر نفسانية " على المتجر الإلكتروني

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

" بصائر 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>

" بصائر نفسانية " على الفيس بوك

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

بوستر " بصائر نفسانية "

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

العدد الأخير العدد 29 (ربيع 2020)

الملف : « جائحة «الكورونا فايروس»... الصحة النفسية وتداعيات الكروب التالية للخدمة

إشراف: الغالي أحرشواو (المغرب)

رابط شراء العدد

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=420&controller=product&id_lang=3

الفهرس و الأفتتاحية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=419&controller=product&id_lang=3

الملخصات

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs229/eJbs29.HTM>

" الدليل " فهرس و ملخصات كامل الأعداد

الدليل 1 : من العدد الأول (ربيع 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 (ربيع 2019)

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

<http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ-daleel/eJbs-Aldaleel2019.pdf>

مؤسسة العلوم النفسية العربية
تكريماً 2020م
شبكة العلوم النفسية العربية
البروفيسور العالمي أدرتساو
[علم النفس، المغرب]
بلقب
الكاردينال في علوم وطب النفس
بمناسبة اختياره
شخصية العام 2020
على هامش الأسبوع السنوي، السابع لـ "شعن"
[2020/01/07 - 01]
مؤسسة العلوم النفسية العربية
د. جمال التركي
رئيس مؤسسة العلوم النفسية العربية
2020/01/07

" Oad Aflaha Man Zakkaha ...
(Quran Karim)

