

2020

البروفيسور العالي إدريش كور

الأطفال المتأخرون عقليا
ومستقبل الأدمغة المدرسية
تقوية كفاءة المعرفة
وتدريبها للبيدوي الأطفال
المشروع التخصصي التام
مقرر سيكولوجية
كل استوطنته السيكولوجيا
في البيئات العربية
الانترولوجيا المعرفية والبيدوية
عن التوارث الثقافية

2020

الاصحاح الرابع

العام العربية في علوم وطب النفس



وَفِيهَا
أَفَلَا تَبْصُرُونَ
وَمَا أَوْتِيْتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيْلًا

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"
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 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 31: خريف 2020 ملحق شهر سبتمبر

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

- 6 الأعمال العلمية للبروفيسور العالي أحرشواو
الصادرة في مجلة الطفولة العربية (2002-2010) وشبكة العلوم النفسية العربية (2017-2020)
- 7 الأطفال المتأخرون عقليا ومشاكل الإدماج المدرسي
مجلة الطفولة العربية بالكويت سنة 2003، العدد 16:118-135
مجلة دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية بجامعة فاس سنة 2002، العدد 3: 32- 54
- 20 تشخيص الكفاءة المعرفية وتدريبها لدى الطفل
مجلة الطفولة العربية بالكويت، سنة 2004، العدد 19: 22-40
- 43 المشروع الشخصي للتمييز... مقاربة سيكولوجية
مجلة الطفولة العربية سنة 2010، العدد 42: 107-115
- 50 هل استوطنت سيكولوجيا في البلاد العربية
المجلة العربية " نفسانيات " المجلد الرابع عشر - العدد 54-55 صيفه & خريفه 2017
- 54 الأنثروبولوجيا المعرفية والبحث عن الثوابت الثقافية
شبكة العلوم النفسية العربية 2020

مجلة " بصائر نفسانية "

ملحق العدد 31 - شهر سبتمبر 2020

الأعمال العلمية الصادرة في مجلة الطفولة العربية وشبكة العلوم النفسية العربية

الأطفال المتأخرون عقليا ومشاكل الإدماج المدرسي

مجلة الطفولة العربية بالصويصة سنة 2003، العدد 118:16-135

مجلة دقاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية بجامعة فاس سنة 2002، العدد 3: 32-54

تشخيص الكفاءة المعرفية وتربيتها لدى الطفل

مجلة الطفولة العربية بالصويصة، سنة 2004، العدد 19: 22-40

المشروع الشخصي للتمييز... مقاربة سيكولوجية

مجلة الطفولة العربية سنة 2010، العدد 42: 107-115

مستوى استوطنية السيكولوجيا في البلاد العربية

المجلة العربية " نفسانيات " المجلد الرابع عشر - العدد 54-55 صيف & خريف 2017

الأنثروبولوجيا المعرفية والبدن من الثوابت الثقافية

شبكة العلوم النفسية العربية 2020

الأطفال المتأخرون عقليا ومشكل الإدماج المدرسي*

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

أحمد الزاهير - جامعة فاس، المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

لم يخل أي مجتمع في الماضي ولا يخلو أي مجتمع في الوقت الحاضر من أفراد يتميزون بنقص هام في قدراتهم العقلية، وإن كانوا يشكلون نسبة ضئيلة من سكانه. واللغة العادية غنية بالألفاظ التي تدل على الفرد الذي يعاني من هذا النقص. فالمعتوه والأبله والواهن والغبي، كلها تسميات ونعوت تصدرها في حق كل واحد نحكم على نكائه بالضعف والقصور.

وقد تبنى علم النفس مفهوم التأخر العقلي للتعبير عن هذه الظاهرة، باعتبار أن ضعف الذكاء هو بالقياس مرتبة متأخرة جدا بالنسبة لمستوى المجموع العام للأفراد وتأخر في النمو بالنسبة للمستوى الذي يجب أن يكون عليه الفرد في سن معين. فالأنجلوسكسونيون يستعملون Mental retardation والفرنسيون يستعملون Arrieration Mentale كإطار تتدرج ضمنه كل القصورات والنواقص التي تطبع القدرات العقلية ونموها، لكن مع التمييز بين ثلاث درجات للتأخر العقلي هي: العميق والمتوسط والخفيف. وإن أهمية هذا التمييز لا تكمن فقط في التحديد الدقيق للتأخر العقلي بل أيضا في أبعاده التطبيقية المتمثلة في التربية والعلاج.

ويعتبر التمدد من العوامل الأساسية التي أدت إلى إبراز هذه الظاهرة وتعريفها. فرغم أن التأخر العقلي يشكل ظاهرة مرضية من اختصاص الطب العقلي، فإن المدرسة كمرجع تربوي وثقافي هي التي تعطيه دلالاته الحقيقية. فالتأخر العقلي يظهر أولا وأخيرا كفرد غير قابل للتربية والإدماج الاجتماعي. إن الهدف الرئيسي من مقارنة هذه الظاهرة كمفهوم على المستوى النظري ومشكل سوسيو تربوي على المستوى الميداني، يتجلى من جهة في رفع كل الملابس والصعوبات التي تحيط بهذه الظاهرة وتعوق التعرف والتعريف بحجمها وأبعادها. ويتمثل من جهة أخرى في الخروج باستنتاجات وخلصات هامة حول واقع الأطفال الذين يعانون من هذا المشكل بالمدار الحضري لفاس.

ولبلوغ هذا الهدف سنركز في هذا البحث على نقطتين أساسيتين:

الأولى تخص الملابس العامة لهذه الظاهرة، إن على مستوى التحديد والتشخيص أو على مستوى المعطيات والمشاكل.

و الثانية تهتم مشكل التأخر العقلي والإدماج المدرسي، إن على مستوى التمدد أو على مستوى العلاج التربوي.

1- ظاهرة التأخر العقلي وملابساتها العامة

ما المقصود بالتأخر العقلي عامة وبالتأخر العقلي خاصة؟ ليس من السهل تقديم إجابة نهائية ومقنعة عن هذا السؤال وذلك لاعتبارين اثنين:

الأول: قوامه صعوبة الوصول إلى القول بتحديد متجانس وموحد لهذه الظاهرة. فحتى وإن كان النقص

في مجتمع أي يخلو له
مجتمع أي يخلو ولا الماضي
أفراد من الحاضر الوقت في
في هام بنقص يتميزون
كانوا وإن العقلية، قدراتهم
من ضئيلة نسبة يشكلون
سكانه

بالقياس هو الذكاء ضعفه أن
بالنسبة جدا متأخرة مرتبة
للأفراد العام المجموع لمستوى
بالنسبة النمو في وتأخر
أن يجب الذي للمستوى
سن في الفرد عليه يكون
معين .

درجات ثلاث بين التمييز مع
العميق: هي العقلي للتأخر
وإن. والخفيف والمتوسط
تكمن لا التمييز هذا أهمية
الدقيق التحديد في فقط
في أيضا بل العقلي للتأخر
في المتمثلة التطبيقية أبعاده
والعلاج التربية .

العام في القدرة العقلية يمثل العنصر الذي يوحدنا، فإن اختلاف معايير تعريفها وتتنوع أسبابها ومحدداتها وتعدد أصنافها ودرجاتها وتباين مظاهرها وخصائصها، كلها وقائع ومؤشرات تدل على أنه لا يوجد هناك تأخر عقلي ككيان إكلينيكي بالمفرد.

الثاني: مفاده أن هذا المفهوم الذي خضع على امتداد القرنين الأخيرين، وبصفة خاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، لعدد من التعديلات والتحليلات سيبقى مع ذلك مثار اللبس والغموض، حيث سيستخدم بألفاظ وصيغ متعددة من قبيل: العتاهة العقلية، الغباوة، البلاهة، التخلف العقلي، النقص العقلي، القصور العقلي، الاختلال العقلي.... الخ.

و قصد تقديم بعض الوقائع والمعطيات اللازمة للإجابة على السؤال السابق، سنركز في هذا النطاق على نقطتين فرعيتين:

الأولى تتعلق بمستوى التحديد والتشخيص والثانية ترتبط بمستوى المعطيات والمشاكل.

1.1.1 على مستوى التحديد والتشخيص

تستدعي عملية تحديد مفهوم التأخر العقلي وتشخيص بعض مضامينه الاعتماد على الأبعاد الثلاثة التالية:

أ- التعريف والدلالة:

لا جدال في أن مفهوم التأخر العقلي قد عرف بعض الأوصاف والتحديدات على امتداد القرون. فإلى جانب الإقرارات الطبية بالتشوهات البيوسيكولوجية فإن الافتقار إلى القدرة على التمدرس العادي هو الذي كان يشكل نقطة الانطلاق في معانيه كالتواضع والقصور التي يعبر عنها هذا المفهوم. إلا أنه وابتداء من أوائل هذا القرن وإلى حدود الخمسينات منه، فإن هذا المفهوم سيخضع لتطورات هامة وبالتالي فإن تعريفه سيرتكز في مختلف التحديدات التي أنيطت به على معيارين مستقلين:

الأول يتجلى في المستوى العقلي، حيث إن أصحابه وبفعل تسليمهم بالعلاقة العضوية بين التأخر العقلي ومعامل الذكاء، سيتخذون من اختبارات الذكاء الأدوات الملائمة لتحديد معايير التأخر العقلي(*) . ويعني هذا أن فحص مختلف التعريفات التي أعطيت لهذا المفهوم وبالاتجاه على هذا المعيار يمكن أن ينتهي بإقرار أنه أمام التباين الذي يظهره المتأخرون عقليا على مستوى الأسباب والاشتغال والتشخيص، فإن الضعف العقلي يمثل على ما يبدو العنصر الوحيد الذي يشترك فيه هؤلاء الأفراد. فمنذ 1905 و هي السنة التي تميزت بإعداد كل من بينيه BINET وسيمون SIMON لسلسلة من الاختبارات المتعلقة بالتمييز بين المتمدرسين، والعلاقة جد عضوية بين التأخر العقلي ومعامل الذكاء، حيث تم التأكيد على أن الحد الأقصى لهذا التأخر يتحدد عند الدرجة 70. وإن هذا الحد الذي سيثير نقاشات مستفيضة منذ ذلك الحين، يبقى مع ذلك قابلا للتبرير والبرهنة، إذ وكما سيؤكد على ذلك زازو ZAZO فإن هذا الرقم لم يتم تحديده بمرسوم، بل إنه يشكل ترجمة لبعض المستلزمات الدراسية والاجتماعية(1).

فالتعليم الذي أصبح إجباريا هو الذي دفع ببنيه إلى اعتماد بعض المؤشرات البيداغوجية في الحكم على ذكاء الأطفال وبالتالي التوصل إلى الرقم (70) الذي يمثل قسمة السن العقلي (10-11) سنة على السن النهائي (15 سنة).

الثاني يتمثل في التكيف الاجتماعي، حيث إن أصحابه وبفعل تركيزهم على مفهوم الكفاءة الاجتماعية يرون أن التأخر العقلي، الذي هو عبارة عن اضطرابات أكثر أو أقل أهمية في التكيف الاجتماعي،

مفهوم أن في جدال لا بعض معرفة قد العقلي التأخر على والتحديدات الأوصاف القرون امتداد

القرن هذا أوائل من ابتداء منه، الخمسينات حدود وإلى سيضع المفهوم هذا فإن هامة لتطورات

الحد أن على التأكيد تم يتحدد التأخر لهذا الأقصى هذا وإن. الدرجة 70 عند نقاشات سيثير الذي الحد الحين، ذلك منذ مستفيضة للتبرير قابلا ذلك مع يبقى والبرهنة

هو الذي العقلي، التأخر أن أو أكثر اضطرابات عن عبارة التكيف في أهمية أقل عدم أساسا تترجمه الاجتماعي، المتأخرين الأفراد كفاءة على قدرتهم وعدم عقليا في مستقلة بجمعية العيش الرشده سن

ترجمه أساسا عدم كفاءة الأفراد المتأخرين عقليا وعدم قدرتهم على العيش بكيفية مستقلة في سن الرشد (**).

لكن هذا المفهوم وعلى أساس الاكتشافات الجديدة عن التغيرات التكوينية ثم الدور الهام للعوامل الاجتماعية في إعادة تربية المتأخرين عقليا، سيخضع لتحديدات جديدة أكثر تعبيراً عن مضامينه وأبعاده، وعلى رأسها هذا التعريف الذي اقترحه الجمعية الأمريكية للقصور العقلي (A ; A; M ; D) "يشير التأخر العقلي إلى الاشتغال العقلي العام الذي يقل بشكل دال عن المتوسط وتصاحب وجوده قصورات في السلوك التكيفي ويتمظهر خلال الفترة النمائية (2). والواقع أن هذا التعريف هو الذي أضحي، ومنذ أواخر السبعينات من هذا القرن، يحظى بالتداول الواسع وذلك لأسباب عديدة وفي مقدمتها (3).

- التركيز في تحديد التأخر العقلي على مجموع الادعاءات المطابقة لسن المتأخر. وهذا المنظور النمائي سيؤكد على أهمية السلوكات الحسية الحركية خلال الطفولة الأولى وعلى الادعاءات المدرسية خلال سن التمدرس وعلى الاستقلال السوسيو-مهني خلال سن الرشد.

- التأكيد وفي الآن نفسه على معيار المستوى العقلي ومعيار التكيف الاجتماعي.

- التركيز على الوصف الحالي للفرد مع الرفض الواضح لفكرة الإمكانات العقلية الثابتة.

- إن هذا التعريف وإن كان ينفادى التقريب بين التأخر العقلي والأمراض العقلية الأخرى كالفصام مثلا، فإنه يختلف عن التصورات التقليدية التي كانت سائدة إلى حدود الخمسينات والتي كانت تعتبر التأخر العقلي حالة مرضية تكمن أسبابها في اضطرابات نورولوجية يستحيل معها العلاج والتربية.

ب- التصنيف والأسباب

يزخر مسار البحث في ظاهرة التأخر العقلي بلائحة واسعة من التصنيفات المتعددة المضامين والمتنوعة الأشكال. فأمام تباين الأفراد المتأخرين عقليا كان من الضروري أن تقترح تصنيفات كثيرة إلى الحد الذي أصبح معه بإمكان كل مجتمع أو على الأحرى بإمكان كل تخصص علمي له ارتباط بميدان التأخر العقلي أن يتوفر على نظامه الخاص للتصنيف. وهي التصنيفات التي نجدها تتراوح على العموم بين تلك التي تركز على درجات التأخر العقلي ومستوياته (التأخر الخفيف- التأخر المتوسط - التأخر العميق) وتلك التي تبني على أسباب التأخر العقلي ومحدداته (داخلية وذاتية - خارجية وموضوعية - وراثية ومرضية - سيكوعاطفية وسوسيوثقافية).

وقبل تقديم بعض الإيضاحات عن هذه التصنيفات وعن أهميتها في الحديث عن التأخر العقلي، نرى ضرورة التأكيد على أن المحددات التي تم اتخاذها حتى الآن كأسباب رئيسية لهذا التأخر تتوزع تبعا لثلاثة مستويات أساسية (4).

هناك أولا الأسباب التي تتجلى في التغيرات التكوينية العادية والتي لا علاقة لها بالوراثة.

وهناك ثانيا الأسباب التي تتمثل في التغيرات الوراثية والأمراض التكوينية والتشوهات الكروموزومية، فضلا عن العوامل المرضية التي يمكن معرفتها.

وهناك أخيرا الأسباب السيكو عاطفية والسوسيوثقافية التي تعود في العمق إلى مصدر سيكولوجي أو اجتماعي وذلك بفعل إما بعض القصورات والأخطاء التربوية وإما الانتماء إلى مجموعة هامشية يطغى فيها الإهمال والمعاملة السيئة على التحفيز الثقافي والرعاية الأسروية.

إلى العقلي "يشير التأخر الذي العام العقلي الاشتغال المتوسط من دال بشكل يقل في قصوره وجوده وتصاحب ويتمظهر التكيفي السلوك النمائية الفترة خلال

المتأخرين الأفراد تباين أمام أن الضروري من كان عقليا إلى كثيرة تصنيفات تقترح بإمكان معه أصبح الذي الحد الأخرى على أو مجتمع كل له علمي تخصص كل بإمكان العقلي التأخر بميدان ارتباط الخاص نظامه على يتوفر أن للتصنيفه .

التأخر هذا من قسما إن ذلكاء معاملات تتراوح الذي و(75) بين (50) عناصره أسبابه أولى جهة من تحكمه ومن العادي التكويني التغيير سوسيو أسبابه ثنائية جهة ثقافية

تقل والذي الآخر القسم عن عناصره ذلكاء معاملات أصول إلى أسبابه فتعود 50 مرضية

إن، بفعل تركيزها على درجات التأخر العقلي ومستوياته وعلى أسبابه ومحدداته، فالملاحظ أن مختلف هذه التصنيفات قابلة لأن تندرج ضمن الخطأ التي يقترحها كل من Clarke و Klarke (1975) والتي تتبني على نظام ثلاثي المداخل على النحو الآتي(5).

تغير تكويني عادي
عوامل سوسيو ثقافية
أصل مرضي (باطولوجي)

تبعاً لهذه الخطأ، يمكن القول إن قسماً من هذا التأخر الذي تتراوح معاملات ذكاء عناصره بين (50 و 75) تحكمه من جهة أولى أسباب التغير التكويني العادي ومن جهة ثانية أسباب سوسيو ثقافية. وأما القسم الآخر والذي تقل معاملات ذكاء عناصره عن 50 فتعود أسبابه إلى أصول مرضية خالصة. والواقع أن هذا المدى المتمثل في الأرقام التقليدية لمعاملات الذكاء الواقعة بين (0 و 75) قد شكل الإطار الملائم لاقتراح تصنيفات متنوعة، قوامها تحديد درجة التأخر العقلي وتعيين مستوياته. وإذا كان أكثرها قدماً هو الذي يرتب المتأخرين عقلياً في: البلهاء (م.ذ من 0 إلى 20) والأغبياء (م.ذ من 20 إلى 50) والمعتهين (م.ذ من 50 إلى 75) (***). فإن ما يجب التنبيه إليه هو أن هذه الألفاظ لم تعد تحظى بأي موقع في القاموس اللغوي للتأخر العقلي.

فعلى أساس توصيات المنظمة العالمية للصحة (O.M.S.) سنة 1968 وقانون الجمعية الأمريكية للقصور العقلي (A.A.M.D) أصبح تصنيف المتأخرين عقلياً يتحدد في أربع درجات:

التأخر العقلي الخفيف (م.ذ من $55-50 \pm$ إلى $75-70 \pm$)
التأخر العقلي المعتدل (م.ذ من $35 \pm$ إلى $55-50 \pm$)
التأخر العقلي الصارم (م.ذ من $25-20 \pm$ إلى $35 \pm$)
التأخر العقلي العميق (م.ذ من $10-0 \pm$ إلى $25-20 \pm$)

لكن السؤال الهام الذي يطرح على هامش هذه التصنيفات هو: هل يجب فعلاً تصنيف المتأخرين عقلياً؟ وبأي معنى؟

إذا كان تصنيف هؤلاء يستجيب لمجموعة من المتطلبات والدواعي الإدارية والعلمية على حد سواء، حيث يفتح أبواب التشريع والميزانيات والخدمات ويهيئ مجال البحث في الطفولة المتأخرة عقلياً، فإن الإشكال المطروح يتجلى في الآثار التي قد يحدثها وسم شخص معين بالتأخر العقلي.

على ضوء النقاشات الساخنة التي أفرقتها بعض الفعاليات العلمية لهذا الموضوع في السنوات الأخيرة(****)، نعتقد أن التصنيف حسب درجة التأخر يمكن قبوله بالنسبة للأفراد ذوي التأخر العميق والصارم، إذ أن هؤلاء يستوجبون مساعدة اجتماعية وتربوية خاصة، أما فيما يرجع إلى الأفراد ذوي التأخر العقلي الخفيف والمعتدل والمتمثل بشكل خاص في صعوبة تعلم بعض المواد الدراسية، فإنهم لا يستحقون تسمية " المتأخرين عقلياً " ولا العزل في مؤسسات خاصة، إذ المفروض هو العمل على توجيههم نحو تعليم مدرسي يوافق متطلباتهم ورغباتهم.

ج- الخصائص والمظاهر

فضلاً عن الخصائص التقليدية المعروفة للتأخر العقلي مثل: الاضطرابات الحسية والحركية و الإدراكية واللغوية والعاطفية ثم عدم المهارة وعدم الانتباه والنكوص والعوانية وعدم التوافق الدراسي، هناك

العقلي التأخر ذوي الأفراد
والمتمثل والمعتدل الخفيف
تعلم صعوبة في خاص بشكل
فإنهم الدراسية، المواد بعض
المتأخرين " تسمية يستحقون لا
مؤسسات في العزل ولا " عقلياً
خاصة

وبالمقارنة العقلي المتأخر أن
ينمو العادي الطفل مع
تبعاً مختلفة بسرعات ويتطور
النمو قطاعات لمختلفة
السيكولوجي

للتأخر الأساسية المظاهر من
النمائي الإيقاع العقلي،
بالتوقفات المطبوع البطيء
والنهائية أحياناً المتقطعة
مستويات عند أخرى أحياناً
معينة تكوينية

لا والعاديين المتأخرين
طريق عن سوى يختلفون
المعرفي، نموهم سرعة
تكون يميز ما فإن وبالتالي
عند المعرفة البيئات
البطء مظاهر هي المتأخرين
الاختلال وعدم والتوقفات

مجموعة من المظاهر الأساسية التي يمكن اختصارها في المواصفات الثلاث التالية: الأولى تتحدد في الاتساق الزمني في النمو l'hétérochronie حيث أصبح من المؤكد أن المتأخر العقلي وبالمقارنة مع الطفل العادي ينمو ويتطور بسرعات مختلفة تبعا لمختلف قطاعات النمو السيكيوبولوجي⁽⁶⁾. ويعني هذا أنه من المظاهر الأساسية للتأخر العقلي، الإيقاع النمائي البطيء المطبوع بالتوقفات المتقطعة أحيانا والنهائية أحيانا أخرى عند مستويات تكوينية معينة، إذ تم التوصل إلى أن المتأخرين والعاديين لا يختلفون سوى عن طريق سرعة نموهم المعرفي، وبالتالي فإن ما يميز تكون البيئات المعرفية عند المتأخرين هي مظاهر البطء والتوقفات وعدم الاكتمال

الثانية تتجلى في اللزوجة أو الميوعة التكوينية la viscosité génétique التي تتركز عند المتأخر العقلي على التوازن المختل، حيث إن هذا الأخير الذي ويوصله إلى الأشكال الأولية للتنظيم الإجمالي، يمكنه أن يبقى لسنوات عديدة كما لو أن الاهتمام والفضول والحيوية التي تؤدي بالفرد العادي إلى طرح المشاكل الجديدة وإيجاد الحلول وبالتالي المرور إلى مستويات عليا، تنعدم عنده. فهذا التوازن المختل يوضح بطبيعة الحال الفوارق الهامة في السن والتذبذبات المستمرة بين المراحل السابقة واللاحقة. ومعنى هذا أنه إذا كان الارتقاء عند الفرد العادي يتميز بالسرعة، حيث هناك انتقال مباشر من مستوى معين إلى مستوى أعلى، فإن العكس هو الذي نجده عند المتأخر العقلي، إذ أن الارتقاء وبفعل استمرار اختلال التوازن لفترة طويلة يبقى مفعما ببصمات المراحل والمستويات السابقة حتى أثناء بلوغ صاحبه مستوى أعلى⁽⁷⁾.

لكن مع ذلك فالمؤكد أن هذا الارتقاء يحتفظ بنوع من اللبونة النمائية Plasticité développementale التي تسمح بالاعتماد على برامج التعلم الإجمالي والمساعدة المعرفية قصد تحقيق النمو المعرفي الملائم⁽⁸⁾.

أما المواصفة الثالثة فتتمثل في الجمود العقلي l'inertie oligophrénique الذي يتجلى في تأخر نمو عمليات التجريد والتعميم وفي المساهمة الناقصة للغة في تعيين السمات اللازمة لتعميم الموضوعات. فالأطفال المتأخرون الذين يعانون من هذا الاضطراب يفشلون على العموم في إنجاز العمليات العقلية اللازمة وفي تشغيل أدواتهم المعرفية إن على مستوى التقاط المعلومات أو على مستوى معالجتها. إن الجمود العقلي الذي يتحدد أساسا في هذا التشويش العميق على عمليات التجريد والتعميم يبقى هو المظهر المسيطر على الاشتغال المعرفي لعدد من المتأخرين عقليا⁽⁹⁾.

2.1: على مستوى المعطيات والمشاكل:

الواقع أن عملية تحديد حجم ظاهرة التأخر العقلي في أي مجتمع، تعتبر من الإجراءات الأساسية وذلك لاعتبارين اثنين: فمن جهة أولى إن أي مشروع تنموي أو أي تخطيط من لدن الأجهزة المسؤولة على هذه الظاهرة يستوجب سلسلة من المعطيات الرقمية. ومن جهة ثانية إن مثل هذه المعطيات هي التي تسمح بتقويم الجهود التي يقوم بها المجتمع في سبيل الحد أو التخفيف من آثار ومشاكل هذه الظاهرة.

و رغم صعوبة تحديد أو على الأحرى الاتفاق حول نسبة محددة للتأخر العقلي، فالثابت أن الإجماع شبه حاصل حول اعتبار نسبة (3%) من المجموع العام للسكان كقيمة دالة على الأفراد المتأخرين عقليا. وهي النسبة التي تتوزع إلى نسب فرعية تبعا لدرجات التأخر على النحو التالي:

- التأخر العقلي الخفيف 2,5%

الفرد عند الارتقاء كان إذا
حيث بالسرعة، يتميز العادي
من مباشر انتقال هناك
مستوى إلى معين مستوى
هو الذي العكس فإن أعلى،
العقلي المتأخر عند نجده

في فتتمثل الثالثة المواصفة
l'inertie العقلي الجمود
oligophrénique الذي
عمليات نمو تأخر في يتجلى
وفي والتعميم التجريد
في اللغة الناقصة المساهمة
لتعميم اللازمة السمات تعيين
الموضوعات .

الذين المتأخرون الأطفال
الاضطراب هذا من يعانون
إنجاز في العموم على يفشلون
وفي اللازمة العقلية العمليات
إن المعرفية أدواتهم تشغيل
المعلومات التقاط مستوى على
معالجتها. مستوى على أو

إن الجمود العقلي الذي
يتحدد أساسا في هذا
التشويش العميق على عمليات
التجريد والتعميم يبقى هو
المظهر المسيطر على الاشتغال
المعرفي لعدد من المتأخرين
عقليا

- التأخر العقلي المعتدل والصارم 0,4%

- التأخر العقلي العميق 0,1%

على ضوء هذا التحديد يمكن التساؤل حول الحجم الحقيقي لظاهر التأخر العقلي بالمدار الحضري وفاس وعن إجراءات تعيينها وأساليب تشخيصها ووسائل علاجها. وكإجابة على ذلك يمكن التأكيد أنه من الصعب جدا الوصول إلى معرفة الحجم الفعلي لهذه الظاهرة في بلد كالمغرب، وفي مدينة كفاس، وذلك بفعل الغياب التام للدراسات الإحصائية اللازمة والبحوث الميدانية الدقيقة عن حالات التأخر العقلي في الأسر والمدارس والتجمعات السكانية المختلفة.

فرغم كل المحاولات التي قمنا بها على مستوى مدينة فاس قصد معاينة هذه الظاهرة في أهميتها وأبعادها الحقيقية إلا أن مختلف الصعوبات والعوائق التي واجهتنا حالت دون تحقيق هذه الغاية. ولهذا لم نتمكن من الخروج من كل هذه المحاولات سوى ببعض الملاحظات الأساسية التي نرى فيها المعالم القابلة للتعبير عن واقع الأطفال المتأخرين عقليا بفاس، وهي الملاحظات التي يمكن التعبير عن بعض مضامينها بالاعتماد على الأبعاد الثلاثة التالية:

1.2.1: من حيث التشخيص:

يبدو أنه في مجمله غير دقيق إلى الحد الذي يسمح بمعاينة حجم التأخر العقلي ودرجته وإمكانية علاجه. فالأسلوب المعتمد في المستشفيات وفي العيادات الخاصة وفي بعض المؤسسات يقتصر في الغالب على المعاينة والمقابلة مع الأسرة لتشخيص التأخر، الأمر الذي يصعب معه تصنيف درجته ما دام أن الاختبارات الإكلينيكية لا تطبق. ولهذا فإن الأمر لا يتجاوز حدود الوصف للحالة والتحديد الكامل للائحة الأدوية ثم الرجوع بها إلى الأسرة.

و يمكن التمييز في هذا الإطار بين أربع نسب للتأخر العقلي:

- هناك أولا نسبة ضئيلة من الأفراد ذوي التأخر العقلي البسيط المصاحب في الغالب باضطرابات مرضية واضحة مثل: الاضطرابات السلوكية والتشوهات الجسدية والنوبات الصرعية، يتم الكشف عنهم قصد تشخيص حالاتهم بعد عرضهم من لدن أسرهم على الطبيب (طبيب الأطفال - الطبيب العقلي - الأخصائي النفسي) وفي مرحلة مبكرة (مرض Down و Folling على سبيل المثال).

- هناك ثانيا نسبة ضئيلة أخرى من المتأخرين العقليين المتواجدين في بعض الدور الخيرية التي ألحقوا بها إما عن طريق السلطات المحلية وإما عن طريق أسرهم التي لم تتمكن من رعايتهم والتكفل بهم. ورغم عرض هؤلاء من حين لآخر على بعض الأطباء قصد الكشف عنهم فإنهم يعيشون بطريقة مهمشة.

- هناك ثالثا، نسبة هامة من المتأخرين العقليين الذين يتم الكشف عنهم من لدن بعض الأطباء بعد أن أحيلوا عليهم من طرف إدارات بعض المؤسسات التعليمية التي أخذت بملاحظات معلمهم وخاصة على مستوى عسر الفهم والتذكر واضطرابات اللغة والتعبير فضلا عن تأخرهم الدراسي

- وهناك أخيرا نسبة كبيرة جدا، هي التي تبقى بدون كشف أو تشخيص، نتيجة الإهمال واللامبالاة أحيانا والتستر والكتمان أحيانا والجهل وعدم الوعي أحيانا أخرى.

2.2.1: من حيث العلاج

يمكن التمييز هنا بين ثلاث وسائل للعلاج:

- لا توجد سوى مؤسسة واحدة حتى الآن، وهي مؤسسة الأمير مولاي عبد الله الخيرية. طاقتها الاستيعابية تتحدد حاليا في: 64 عنصر تتراوح أعمارهم بين (4 و 20 سنة)، بالإضافة إلى (20) عنصر

الجسم حول التساؤل يمكن العقلي التأخر لظاهر الحقيقي وعن لفاس الحضري والمدار وأساليب تعيينها إجراءات علاجها ووسائل تشخيصها .

إلى الوصول جدا الصعب من لهذه العقلي الجسم معرفة كالمغرب، بلد في الظاهرة وذلك كفاس، مدينة أوفى للدراسات التام الغياب بعمل والبحوث اللازمة الإحصائية الدقيقة الميدانية الأسر في العقلي التأخر والتجمعات والمدارس المختلفة السكانية .

في المعتمد فالأسلوب. العيادات وفي المستشفيات المؤسسات بعض وفي الخاصة على الغالب في يقتصر الأسرة مع والمقابلة المعاينة الذي الأمر التأخر، لتشخيص ما درجته تصنيفه معه يصعب الاختبارات أن دام لا الإكلينيكية

ذوي الأفراد من ضئيلة نسبة البسيط العقلي التأخر الغالب في المصاحب مثل واضحة مرضية باضطرابات السلوكية الاضطرابات والنوبات الجسدية والتشوهات عنهم الكشف يتم الصرعية، بعد حالاتهم تشخيص قصد على أسرهم لدن من عرضهم الطبيب

يوجدون في لائحة الانتظار. وإذا كان أغلب هؤلاء يعانون من تأخر عقلي خفيف، على حد اعتقاد المشرفين على المؤسسة بما في ذلك الخبير التربوي الذي يستعينون به، فإن المؤكد هو أن هذا الحكم يدعو إلى الشك خاصة وأن هؤلاء المشرفين يفتقرون إلى التكوين المتخصص. وتتمثل الجهات التي تحيل هؤلاء الأطفال على المؤسسة في أطباء الأطفال وأطباء الأمراض العقلية.

- هناك مستشفى ابن الحسن للأمراض العقلية الذي تزوره على مدار كل سنة مجموعة من الحالات ذات التأخر العقلي المصاحب باضطرابات متنوعة إما بتوجيه من المؤسسات المدرسية وإما بمبادرة من أسرهما. وقد بلغ المجموع العام للحالات التي زارت المستشفى وأعيدت إلى عائلتها ومعها وصفات دوائية إلى: 280 حالة خلال سنة 1994.

- وأخيرا هناك أطباء الأطفال والأخصائيون النفسيون الذين تتردد عليهم بعض حالات التأخر العقلي إما للحصول على وصفات دوائية ثم الرجوع إلى العائلة وإما لإحالتها، خاصة من لدن الأخصائي النفسي، على بعض القطاعات المهنية (الصناعة التقليدية) قصد إدماجها.

3.2.1. من حيث المواقف:

يمكن التمييز هنا بين مواقف الآباء والمعلمين ومواقف المجتمع:

فبخصوص مواقف الآباء والمعلمين فهي تتراوح بين النظر إلى المتأخر العقلي كفرد عادي أو كشخص غير مرغوب فيه بالنسبة للآباء وبين اعتباره كعنصر غير قابل للتربية بالنسبة للمعلمين. أما بخصوص موقف المجتمع فإنه وإن كان يتميز ببعض الجهود في مجال خدمة الطفولة المتأخرة عقليا ورعايتها، إلا أنه يبقى مع ذلك في اتجاهه العام مطبوعا بالإهمال واللامبالاة والصمت والتهميش. وحتى بالنسبة لهذه الجهود فإن الطابع الغالب عليها هو تقديم الخدمات ضمن إطار يغلب عليه طابع الشفقة والإحسان عوض الانطلاق من مبدأ اعتبارها حقا من حقوق الطفل وواجبا من واجبات المجتمع. على أساس هذه الملاحظات يتضح إذن أن ظاهرة التأخر العقلي ما تزال عندنا عرضة للإهمال الواضح، الأمر الذي يستحيل معه تحديد حجمها وأبعادها بالدقة المطلوبة. فحتى بالنسبة للأجهزة والإدارات المسؤولة على هذه الشريحة من المجتمع (وزارة الصحة، وزارة الشبيبة والرياضة، المندوبية السامية للمعوقين) نجدها لا تتوفر سوى على التقارير الشهرية التي تصلها من بعض المستشفيات والمتضمنة لأعداد المتأخرين عقليا الذين يزورون هذه الأخيرة، هذا مع العلم أن عددا كبيرا من أمثال هؤلاء لا يعرضون في العادة على الطبيب قصد التشخيص ولا يزورون المستشفيات. وإن ما يدعم صواب هذا الطرح هو أن هذه الأجهزة والإدارات نفسها لا تزال تعتمد حتى الآن على نسبة (3%) للمنظمة العالمية للصحة قصد تحديد حجم هذه الظاهرة ولو بصفة تقريبية.

وللبرهنة على وجهة هذه الملاحظات ومصادقتها بالنسبة لواقع الطفولة المتأخرة عقليا بفاس، نرى ضرورة الإشارة إلى بعض التقديرات الأولية المبنية إما على بعض مؤشرات المنظمة العالمية للصحة وإما على بعض النسب التي توصلنا إليها بعد جهد جهيد لأن الأمر ما يزال عندنا، أعني أمر هذه الظاهرة، يستدعي التسرر والكتمان والإهمال.

إذا أخذنا المغرب ككل، حيث يصل تعداد سكانه حسب الإحصاء الأخير إلى حوالي 27 مليون نسمة، وإذا اعتبرنا أن نسبة المتأخرين عقليا بفئاتهم المختلفة هي (3%)، أمكننا على الأقل الوصول إلى التقديرات الأولية التالية(****):

من أخرى ضئيلة نسبة
العقليين المتأخرين
الدور بعض في المتواجدين
إما بها ألحقوا التي الخيرية
المطلبة السلطات طريق عن
لم التي أسرههم طريق عن وإما
والتكفل ورعايتهم من تتمكن

التي هي جدا، كبيرة نسبة
أو كشفه بدون تبقى
الإهمال نتيجة تشخيص،
والتستر أحيانا واللامبالاة
وعدم والجهل أحيانا والكتمان
. أخرى أحيانا الوهمي

واحدة مؤسسة سوى توجد لا
الأمير مؤسسة وهي الآن، حتى
الخيرية. الله عبد مولاي
تتحدد الاستيعابية طاقتها
تتراوح عنصر 64: في حاليا
و20 سنة بين (4 أعمارهم

الحسن ابن مستشفى هناك
تزوره الذي العقلية للأمراض
مجموعة سنة كل مدار على
التأخر ذات الحالات من
باضطرابات المصاحب العقلي
من بتوجيه إما متنوعة
وإما المدرسية المؤسسات
أسرها من بمبادرة

- فبخصوص العدد التقديري للمتأخرين العقليين على الصعيد الوطني يصل إلى 810000 عنصر.
- و إذا طبقنا النسب الفرعية على هذا العدد تصبح درجات التأخر العقلي موزعة على الصعيد الوطني تبعا للأعداد التالية:
- التأخر العقلي الخفيف 675000
- التأخر العقلي المتوسط 108000
- التأخر العقلي العميق 27000
- أما بخصوص العدد التقديري للأطفال المتأخرين عقليا بفاس، والمتروحة أعمارهم بين (أقل من سنة و 14 سنة)، فيتحدد في 7869 عنصر(****). إذا طبقنا النسب الفرعية
- على هذا العدد تصبح درجات التأخر العقلي موزعة تبعا للأعداد التالية:
- التأخر العقلي الخفيف 6558،
- التأخر العقلي المتوسط 1049
- التأخر العقلي العميق 262
- ورغم كل التحفظات الممكنة بخصوص هذه المعطيات التقديرية المبنية على بعض النسب النظرية، فإننا نعتبرها مع ذلك بمثابة المؤشرات الوحيدة المتوفرة لدينا حتى الآن في مجال التعبير إلى حد ما عن واقع ظاهرة التأخر العقلي بالمدار الحضري لفاس.

2. ظاهرة التأخر العقلي والإدماج المدرسي

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من التطرق إلى ظاهرة التأخر العقلي وملابساتها العامة، هي أن هذه الظاهرة لا تشكل الموضوع الموحد والمتجانس. فتعدد أسبابها وأشكالها وتنوع درجاتها و مظاهرها، كلها معطيات ووقائع تؤكد على أنه لا يوجد تأخر عقلي ككيان إكلينيكي بالمفرد. فحتى وإن كان النقص العام في القدرة العقلية يشكل العنصر الذي يوحد مضامين هذه الظاهرة، فالملاحظ أنه ضمن هذا القاسم المشترك نفسه تندرج حالات عديدة ومتنوعة تستلزم إمكانيات ووسائل للتكيف وسلوكات تربوية مختلفة. وفي غياب الإحصائيات الرسمية، فإن عدد الأطفال المتأخرين عقليا، وكما سبقت الإشارة إلى ذلك يتحدد بالمدار الحضري لفاس في 7869 عنصر. والواقع أن هذا العدد الهام من المتأخرين الذين يتميزون بنواقص في قدراتهم العقلية وكفاءاتهم الاجتماعية عادة ما يواجهون بأساليب المنع من متابعة الدراسة بدعوى عدم قابليتهم للتربية والتحصيل ثم الرفض من مباشرة التطبيب والعلاج داخل المستشفيات "مستشفى ابن الحسن كمثال " بدعوى أنهم ليسوا مرضى بما فيه الكفاية.

والحقيقة أن هذه التبريرات وإن كانت تبرئ في أعين الكثيرين مسؤولية المدرسة والمستشفى في التخلي عن هؤلاء الأطفال، فإنها لا تعمل إلا على تكريس إعاقتهم وتعميقها وتهميش وضعيتهم وتأزيمها، بحيث لا يجدون أمامهم سوى خيار واحد، إذا ما توفر وهو اللجوء إلى بعض المؤسسات الخيرية و الخاصة.

في ظل هذه الظروف التي لا تبعث إلا على الرفض والتهميش والإهمال واللامبالاة والفشل الذريع نتساءل ما هي الإمكانيات والوسائل المتوفرة لمعالجة هؤلاء الأطفال وإدماجهم؟ وما هي الوظيفة التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها في هذا النطاق ؟ سنحاول الإجابة على هذين السؤالين من خلال التركيز على النقطتين الفرعيتين التاليتين:

فإنه المجتمع موقوف بخصوص بعض يتميز كان وإن خدمة مجال في الجهود عقليا المتأخرة الطفولة مع يبقى أنه إلا ورعايتها، مطبوها العام اتجاهه في ذلك والصمت واللامبالاة بالإهمال

تقديم هو عليها الغالب الطابع يغلب إطار ضمن الخدمات والإحسان الشفقة طابع عليه مبدأ من الانطلاق عوض الطفل حقوق من حقها اعتبارها المجتمع واجبات من وواجبا

ما العقلي التأخر ظاهرة أن للإهمال عرضة عندنا تزال يستحيل الذي الأمر الواضح، وأبعادها حجمها تحديده معه المطلوبة بالدقة

وأشكالها أسبابها فتعدد. مظاهرها، و درجاتها وتنوع تؤكد ووقائع معطيات كلما عقلي تأخر يوجد لا أنه على . بالمفرد إكلينيكي ككيان

1-2: التأخر العقلي والتدريس:

لا شك أن التأخر العقلي يرتبط ارتباطاً عضوياً بالتدريس لا من حيث التعريف والتحديد ولا من حيث العلاج والتربية. فأى نقص في القدرات العقلية بسبب تأخر في النمو يؤدي بالتأخر العقلي كما تبين ذلك اختبارات الذكاء إلى الفشل الدراسي المتكرر. وهكذا فقد وجدت بعض الأنظمة التعليمية الغربية، منذ أوائل هذا القرن مع بيني Binet في فرنسا وترمان Terman وكسلر Wechsler في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقاييس الذكاء الأدوات المنهجية الملائمة للكشف عن الأطفال غير العاديين وتشخيص حالات المتأخرين العقليين وخاصة تلك التي يكون تأخر عناصرها خفيفاً غير مصاحب بأية أعراض جسمية أو سلوكية مثيرة. وقد تولد عن هذه الممارسة مفهوم العتاهة العقلية La débilité mentale كتأخر عقلي خفيف تتراوح معاملات ذكاء عناصره بين (50 و70) وأصبح الأطفال المعتوهين يشكلون فئة خاصة من المتدربين الذين يوجهون إلى المدارس المستقلة أو التكميلية، على اعتبار أن عجزهم على الاستفادة من الطرق والمناهج التربوية العادية، يستدعي إخضاعهم إلى تعليم خاص في برامجه وطرقه وأطره يراعي بالضرورة تأخرهم العقلي وموصافاته. أما الأشكال الأخرى من التأخر العقلي والتي تكون على درجة كبيرة من الحدة و"المرض"، فعادة ما يتم الكشف عنها بصورة مبكرة ويتم علاجها في مؤسسات خاصة يلعب فيها الجانب الطبي الدور الرئيسي لكن مع الاحتفاظ بالتربية كوسيلة ضرورية وكهدف استراتيجي(*****).

وإذا كان مفهوم الذكاء وطرق قياسه قد أثار وما يزال يثير جدلاً كبيراً في الأوساط العلمية المعنية، فإن ما يجب التنبيه إليه هو أن التأخر العقلي لا ينحصر بالضرورة في العجز عن حل المشاكل الفكرية التي تطرح على ذكاء الطفل بل إنه يتمثل كذلك في العجز عن التكيف الاجتماعي. فالتأخر العقلي وبالإضافة إلى ضعف ذكائه يفتقد إلى الاستقلال الذاتي الذي يمكنه من مواجهة مشاكل الحياة اليومية، حيث يكون في أمس الحاجة إلى مساعدة الآخرين ورعايتهم. وهذه مسألة يوضحها R. ZAZZO (1964) بتأكيد على أن النقص العقلي الذي يميز العتاهة العقلية عادة ما يكون محددًا ومحكومًا بمتطلبات المجتمع التي نجدها تختلف من مجتمع لآخر ومن سن لآخر.

والمدرسة كمؤسسة تربوية وثقافية يوكل إليها المجتمع مسؤولية تحديد هذه المتطلبات والعمل على تحقيقها. فهي التي تعطي للتأخر العقلي دلالاته الحقيقية وذلك من خلال التأكيد على عجز الأفراد الذين يعانون من هذا التأخر عن الاستجابة لمتطلباتها والتكيف معها. ويشكل الفشل الدراسي المظهر الأساسي الذي يعبر عن هذا العجز.

فمن المعروف أن المتأخر العقلي لا يستطيع مساندة البرامج التعليمية بالصورة التي نجدها عند الأطفال العاديين، إذ غالباً ما يقع في الفشل الدراسي الذريع رغم مجهودات معلميه وأسرته. إلا أنه إذا كان الفشل الدراسي يشكل أحد المظاهر الأساسية للتأخر العقلي فإن هذا لا يعني إمكانية اختزاله في هذا الأخير، حيث صار من المؤكد أن الفشل الدراسي تحكمه أسباب أخرى غير التأخر العقلي. فإذا كان هذا الأخير يعني الفشل الدراسي فالعكس غير صحيح حسب ما تدل عليه نتائج عدد من الدراسات، إذ اتضح من المعطيات الإحصائية لهذه الدراسات أن نسبة (2.5%) من التلاميذ ذوي التأخر الخفيف لا تفسر إلا نسبة ضئيلة من النسبة العامة للفشل الدراسي والتي تصل إلى (25%) خلال خمس سنوات الأولى من الابتدائي، وتبقى نسبة كبيرة من هذا الفشل مرتبطة بعوامل أخرى غير الذكاء. وهذا ما يعني أن ظاهرة الفشل الدراسي هي ظاهرة ضخمة تمس عدداً كبيراً من الأطفال يتجاوز بكثير عدد الأطفال المتأخرين عقلياً، وبالتالي تظهر أهمية التشخيص والكشف عن هذه الفئة الأخيرة قصد تمييزهم عن الأطفال الآخرين

الإحصائيات خيابة وفي الأطفال عدد فإن الرسمية، سبقته وكما عتليا، المتأخرين يتحدد ذلك إلى الإشارة في لغاس الحضاري بالمقدار منحصر 7869

من الهام العدد هذا أن يتميزون الذين المتأخرين العقلية قدراتهم في بنواقص ما عمادة الاجتماعية وكفاءاتهم من المنع بأساليب يواجهون عدم بدعوى الدراسة متابعة للتربية قابليتهم

التي الظروف هذه ظل وفي الرفض على إلا تجمع لا واللامبالاة والإهمال والتهميش ما هي نتساءل الذريع والفشل المتوفرة والوسائل الإمكانية الأطفال هؤلاء لمعالجة وإدماجهم؟

يرتبط العقلي التأخر أن من لا بالتدريس عضويًا ارتباطاً ولا والتحديد التعريف حيث . والتربية العلاج حيث من

الذين يوجدون في حالة فشل، كحالة الديسلكسيك التي تشكل اضطرابا خاصا بالقراءة أو حالة اضطراب وجداني أو حالة بعض المشاكل الأسرية التي تؤدي كلها إلى الفشل الدراسي دون أن يكون هناك نقص في الذكاء.

إن كل الدراسات التي أجريت في المغرب حول الفشل الدراسي قد تناولته بصورة عامة من خلال التركيز على بعض المتغيرات، كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة والانتماء الجغرافي (بادية / مدينة) وبعض المتغيرات التربوية، في حين هناك غياب تام للدراسات التي تهتم بالتأخر العقلي في علاقته بالتمدرس. والحقيقة أنه وبالموازاة مع هذا الاتجاه السوسيو تربوي فنحن في حاجة إلى دراسات تحليلية متعمقة عن سيكولوجية الأطفال الموجودين في حالة فشل دراسي. نقول هذا لأن مصير هؤلاء الأطفال، وفي ظل الشروط المدرسية والأسرية والاجتماعية التي تطبع واقعهم كما عايناه في فاس، لا يمكنه أن يكون إلا الفشل الذريع والتهميش الاجتماعي. إنهم يشكلون فئة خاصة من الأطفال الذين ويفعل وضعيتهم الصعبة يحتاجون رعاية خاصة ومساعدة فعليه قصد تحقيق إدماجهم في المجتمع.

2.2. التأخر العقلي والعلاج التربوي:

في غياب أقرص كيميائية للذكاء، ما هي الإمكانيات والوسائل المتوفرة لعلاج التأخر العقلي؟ وهل يمكن الحديث عن علاج وكأن الأمر كاضطراب نورولوجي-وراثي يستحيل معه تحسين حالة الفرد الذي يشكو منه قد ولى منذ زمن بعيد. فتقدم الدراسات العلمية المتنوعة الاختصاصات يتعلق بمرض فعلي؟ إن التصور الذي كان ينظر إلى التأخر العقلي ما فتئت تبرهن يوما بعد يوم على ضرورة تعويض هذه النظرة الطبية المتشائمة بنظرة أكثر واقعية وأكثر تفاؤلا. فالممارسات الحالية التي تسعى إلى معالجة ظاهرة التأخر العقلي نجدها تتميز من جهة بالكثرة والتنوع ومن جهة أخرى بقلّة الفعالية والمردودية. وهي تتلخص في ثلاثة اتجاهات متكاملة:

الأول اتجاه علاجي Therapeutique ، يمثله أطباء الأطفال وأطباء العقل وعلماء النفس الذين تتحدد تدخلاتهم في جملة من الوصفات الدوائية أو التقنيات التحليلية النفسية لبعض الاضطرابات الخاصة بالتأخر العقلي.

الثاني عبارة عن إعادة التربية Rééducation ، ويمثله كل من الأخصائي في تقويم النطق L'orthophoniste والأخصائي النفسي-الحركي، واللذان يهتمان على التوالي بالجوانب اللغوية والحركية وبالضبط بصعوبات النطق والكلام بالنسبة للأول وبالاضطرابات الجانب الحسي الحركي بالنسبة للثاني.

الثالث تربوي صرف L'éducation ، يمثله المربون المتخصصون الذين يعملون على تعليم المتأخرين عقليا أهم السلوكيات الأدائية كالنظافة والأكل واللعب والتعبير واستخدام بعض الأدوات...

لكن ما يجب التأكيد عليه في هذا النطاق هو أن كل هذه الممارسات والمجهودات، وإن كانت تخفف إلى حد ما من معاناة المتأخرين عقليا وترفع بشكل عام من مستوى تفكيرهم، فإنها لا تمس الجانب الجوهرية للتأخر العقلي والتمثل في القدرات العقلية. وعلى العموم فإن هذا النوع من العلاج يخص بالدرجة الأولى التأخر العقلي الصارم والعميق، أما التأخر العقلي الخفيف فبالإضافة إلى هذا الأسلوب العلاجي، والذي غالبا ما يكون جزئيا وثانويا، فإن التركيز يتم فيه على التمدرس المبني على نظام تعليمي خاص من حيث مناهجه وبرامجه وأطره. بمعنى النظام التعليمي الذي وبمراعاته للقدرات العقلية للمتأخرين يسمح لهم بتحقيق تطورات هامة على مستوى اكتساب بعض المعارف (القراءة والكتابة والحساب) وبعض الأنشطة الموازية. وتعتبر المبادئ التربوية لفريني C.Freinet من الأسس التي يقوم

القدراة في نقص أي النمو في تأخر بسبب العقلية كما العقلي بالتأخر يؤدي الذكاء اختبارات ذلك تبين المتكسر الدراسي الفشل إلى

ينعصر لا العقلي التأخر أن حل من العجز في بالضرورة تطرح التي الفكرية المشاكل إنه بل الطفل ذكاء على من العجز في كذلك يتمثل الاجتماعي التكيف

يستطيع لا العقلي المتأخر أن التعليمية البرامج مساندة عند نجدها التي بالصورة ما غالبا إذ العاديين، الأطفال الدراسي الفشل في يقع معلميه مجهوداته رغم الذريع وأسرته.

لدراساته تام غيابها هناك في العقلي بالتأخر تهتم التي علاقه

عليها هذا التعليم وفي مقدمتها: الانطلاق من رغبات الطفل وحاجاته واحترام إيقاعه وحرية في العمل ثم العمل الجماعي... ويفضل هذا النظام التعليمي ومدارسه التكميلية وبيداغوجيته الخاصة أصبح بإمكان نسبة هامة من المعتمدين أن يتداركوا نقصهم العقلي وفشلهم الدراسي، حيث يدمجون من جديد في الأقسام العادية، أما النسبة المتبقية فإن عناصرها ورغم التقدم الذي يحققونه في تعلم القراءة والكتابة، يوجهون إلى التعليم المهني قصد إدماجهم اجتماعيا.

إذن، إذا كانت الخلاصة الأساسية التي يمكن الخروج بها مما تقدم هي أن هذه الأساليب للعلاج التربوي لا ترقى إلى مستوى محو آثار التأخر العقلي، فإن السؤال الجوهرى الذي يطرح نفسه في هذا الإطار: هل المتأخر العقلي غير قابل للتربية؟ أم أن التربية في أسلوبها الحالي هي التي تبدو عاجزة عن الرفع من مستوى ذكاء المتأخر العقلي؟ الواقع أن هذا السؤال يحيل بشقيه إلى مسألة أساسية وهي مدى قابلية الذكاء للتربية، وبالتالي مدى إمكانية النجاح في الرفع من مستوى الذكاء الذي يشكل وبدون منازع المنفذ الرئيسي نحو محو آثار التأخر العقلي.

ونظرا إلى أن التربية الحديثة، كعلم تطبيقي وكمارسة فعلية، أضحت تنظر إلى الذكاء كقدرة عقلية قابلة للنمو والتطور بفضل برامج ومناهج وتقنيات ملائمة، فإن العلاج التربوي بمفهومه المعاصر أصبح يمثل إمكانية الحاسمة لمعالجة التأخر العقلي، خاصة وأن العلاج الطبى بمختلف أشكاله وصيغته لم يعد يتجاوز حدود الأسلوب المصاحب أو المساعد. وتعتبر التربية المعرفية أو العلاج المعرفي La remédiation cognitive أحد الاتجاهات العلمية الواعدة في الوقت الحالي لكونها أضحت من جهة تشكل الميدان التطبيقي لمعالجة التأخر العقلي ومن جهة أخرى البديل الفعلي لكل المحاولات التربوية السابقة، وفي مقدمتها:

- التربية التعويضية التي طبقت خلال السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية وعلى نطاق واسع من أجل محاربة الفشل الدراسي بالرفع من مستوى ذكاء الأطفال وخاصة الأوساط السوسيوثقافية الضعيفة والتي فشلت إلى حد كبير في بلوغ النتائج الهامة التي كانت تتوخاها.

- النموذج السلوكي للتربية الذي وبتركيزه المبالغ فيه على عامل الإشراف والتعزيز ظل بعيدا عن الأنشطة العقلية التي كان يعتبرها خارج إطار اهتمامه.

- وأخيرا هناك حركة قياس الذكاء والقدرات المختلفة التي عرفت نشاطا وانتشارا كبيرين في الماضي القريب رغم أنها أبانت في نهاية المطاف على عقمها وأدت إلى طرح مشاكل أكثر مما ساهمت في حلها.

و قد لخص لوثرى Lautrey ل المبادئ الأساسية التي تبنى عليها هذه التربية المعرفية في المصادر الثلاثة التالية⁽¹⁰⁾:

- توجد إجراءات معرفية عامة يمكن للفرد أن يستخدمها لتدبير اشتغاله المعرفي الخاص.

- ترجع الفوارق الفردية في الذكاء وفي التأخرات العقلية بشكل خاص إلى فوارق في سجل الإجراءات المعرفية العامة التي يتوفر عليها الفرد.

- يمكن لأي فرد في أي سن أن يتعلم هذه الإجراءات المعرفية العامة.

تبعا لهذا التحديد، يمكن القول إنه إذا كانت الفروق الفردية في الذكاء وفي التأخرات العقلية تعود بالأساس إلى فوارق في سجل الإجراءات المعرفية العامة التي يتوفر عليها الفرد ويستخدمها لتدبير اشتغاله المعرفي الخاص، فإن هذه الإجراءات يمكن لكل فرد وفي أي عمر أن يتعلمها، بمعنى أنه يمكن عن طريق برامج للتدريب تعلم كيف يجب التفكير بفاعلية وبالتالي أن يصبح الفرد أكثر ذكاء.

دراساته إلى حاجة في نحن سيكولوجية عن متعمقة تحليلية حالة في الموجودين الأطفال . دراسي فشل .

التي الحالية فالممارسات ظاهرة معالجة إلى تسعى تتميز بندها العقلي التأخر ومن والتنوع بالكثرة جهة من الفعالية بقلة أخرى جهة

على فيه يتم التركيز إن نظام على المبني التمدرس حيث من خاص تعليمي بمعنى. وأطره وبرامجه مناهجه الذي التعليمي النظام العقلية للقدرات وبممارساته بتحقيق لهم يسمح للمتأخرين هامة تطورات

قابل غير العقلي المتأخر هل في التربية أن للتربية؟ أم تبدو التي هي الحالي أسلوبها مستوى من الرفع عن عاجزة العقلي؟ المتأخر ذكاء

إلى بشقيه يحيل السؤال هذا مدى وهي أساسية مسألة وبالتالي للتربية، الذكاء قابلية في النجاح إمكانية مدى الذكاء مستوى من الرفع منازع وبدون يشكل الذي آثار نحو الرئيسي المنفذ العقلي التأخر .

الحقيقة أن هذه الصيغة العامة للتربية المعرفية، لا يقصد بها الأفراد العاديين فقط بل هي موجهة أصلاً إلى الأفراد الذين يوجدون في حالة فشل أو الذين يعانون بعض الصعوبات في التعلم وفي حل المشكلات. فهي وبفعل انبائها على التصور المعرفي قد أعطت دفعة كبيرة لدراسة ظاهرة التأخر العقلي وفهمها وساعدت على التحديد الدقيق للمشكل الذي يميز الاشتغال المعرفي عند المتأخرين ويعوق نموهم وتعلمهم. وأكثر من هذا، لقد أدت هذه التربية إلى تبيان قابلية العمليات المعرفية عامة والذكاء خاصة للتربية حتى في مجال التأخر العقلي. وتوجد وقائع ومعطيات كثيرة تعبر عن مصداقية هذا الطرح، نكتفي هنا بإجمال أهمها في النقطتين التاليتين:

- إذا كان كل من المتأخرين والعاديين يتوفرون عند نفس المستوى النمائي على أدوات معرفية متساوية، فالملاحظ أن المتأخرين عقلياً يظهرون في وضعيات حل المشكلات أقل نجاحاً من العاديين.
- رغم أن المتأخرين عقلياً يتميزون بإيقاع نمائي متذبذب، تتخلله توقعات متقطعة أحياناً ونهائية أحياناً أخرى عند مستويات تكوينية معينة، إلا أن برامج التعلّمات الإجرائية تبيّن أن نموهم يحتفظ مع ذلك ببعض الليونة والمرونة.

وللربط والتوحيد بين هاتين النقطتين ذهب باور L.Paour إلى اقتراح نموذج عن العجز المزمّن في الاشتغال المعرفي عند المتأخرين، حيث يرى أن هؤلاء يتميزون أولاً وقبل كل شيء بتناثر معرفي كبير بين مستوى نمو الكفاءات المعرفية والطرق التلقائية لاستخدامها.
فكيفما كان مستوى نموهم العقلي، فإنهم يعجزون عن توظيف أدواتهم المعرفية بطريقة فعالة. ويعتبر هذا العجز المزمّن في الاشتغال المعرفي أحد العوامل الأساسية في حصول التأخر أو التوقف في النمو، وفي فشل الفرد في عمليات حل المشكلات والتقاط المعلومات ومراقبة المعالجة⁽¹¹⁾.

و الواقع أن هذا النموذج الذي ما يزال في حاجة إلى التطوير والتدقيق، يجيب على أهم الأسئلة التي يطرحها مفهوم التأخر العقلي وأساليب علاجه. فهو يوضح من جهة أولى قابلية الذكاء للتربية ويؤسس من جهة ثانية الطرق والتقنيات والبرامج الملائمة لتحقيق هذه التربية وذلك من خلال التحديد الدقيق لطبيعة العجز ومشكل الاشتغال عند المتأخرين عقلياً. ومن ضمن الطرق الفعالة والأكثر استعمالاً في هذا الصدد، هناك: برنامج الإغناء الأداتي (P.E.I.) لفرنشتان R.Fuernstein وبرنامج التدبير العقلي لدولاجرندي de la granderie لتحسين الاشتغال المعرفي عند المتأخرين عقلياً، كما توجد برامج كثيرة للتعلم الإجرائي والتي تعني الارتقاء وتنقل به إلى مستويات عليا في النمو، والاستعمال السيكوبيداغوجي للحاسوب لتعليم المتأخرين عقلياً أساليب ضبط ومراقبة اشتغالهم المعرفي والوعي بنشاطهم العقلي.

لكن ما يجب التنبيه إليه، هو أن هذه البرامج والتطبيقات لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تعوض المناهج التعليمية العادية، بل إنها تدعمها وتعززها باستمرار، ويعني هذا أن تعميم طرق العلاج المعرفي وتطويرها، وبالخصوص عمليات التقويم التي يمكن أن تبرز نتائجها وفعاليتها، تبقى من الشروط الضرورية لنجاح أي مشروع تربوي في مجال معالجة ظاهرة التأخر العقلي وفق تطبيقات وممارسات مضبوطة

*** * **

* يمثل هذا الاتجاه كل من Zazzo - Simon - Binet

¹ Zazzo, R. Les déficiences mentales, Paris, Armond Colin, 1969, p.15

** يمثل هذا الاتجاه وبشكل خاص Doll.

² Lambert, J.L., Introduction à l'arriération mentale, Bruxelles, Mardaga, 1978, p.15.

بمفهومه التربوي العلاج إن
الإمكانية يمثل أصبح المعاصر
التأخر لمعالجة الباسمة
العلاج وأن خاصة العقلي،
وصيغته أشكاله بمختلفه الطبي
الأسلوب حدود يتجاوز يعد له
المساعد أو المصاحب .

أو المعرفية التربوية تعتبر
La
remédiation cognitive
العلمية الاتجاهات أحد
الوقت في الواحدة

الذكاء في الفردية الفروق
تعود العقلية التأخرات وفي
سجل في فوارق إلى بالأساس
العامة المعرفية الإجراءات
الفرد عليها يتوفر التي
اشتغاله لتدبير ويستخدمها
الخاص المعرفي

كل من المتأخرين كان إذا
نفس عند يتوفرون والعاديين
أدوات على النمائي المستوى
أن فالملاحظ متساوية، معرفية
في يظهرون عقلياً المتأخرين
أقل المشكلات حل وضعيات
العاديين. من نجاحا

³ Lambert, J.L., Ibid, p.19.

⁴ Lafon, R. Vocabulaire de psychologie, Paris, PUF, 1969, p.415.

⁵ Lambert, J.L., Op.Cit. p.20-21.

*** نعني بالرموز (م.ذ): معامل الذكاء.

**** نقصد بشكل خاص الأفكار التي تضمنها التقرير الذي أنجزه فريق من الخبراء العاملين في جامعة Vandabilt بالولايات المتحدة الأمريكية حول مشكل الإعاقة بما في ذلك الإعاقة العقلية.

⁶ Zazzo, R., La notion d'hétérochronie, in M.Mirabail, La déficience mentale de l'enfant, Toulouse, Privat, 1979, p.166-168.

⁷ Inhelder, B., « La viscosité génétique », in M.Mirabail, Op.Cit., p.195-197.

⁸ Paour, J.L. « Retard mental et aide cognitive », in J.P. Caverni, Psychologie cognitive, Grenoble, PUG, 1988, p.194.

⁹ Lauria, A.R. et coll. « L'enfant retardé mental », in, M.Mirabail, Op.Cit. p.207-209.

**** النسبة المذكورة مستقاة من إحصائيات المنظمة العالمية للصححة لسنة 1980.

***** حسب التقديرات الإحصائية لسنة 1992، فإن عدد الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (0 و 14 سنة) بمدينة فاس يصل إلى: 329.262 طفل. ويشكل هذا العدد المجموع الذي اعتمده في استخراج نسبة الأطفال المتأخرين عقليا بفاس.

***** نقصد بشكل خاص الأشكال المتمثلة في التأخر العقلي المتوسط والتأخر العقلي العميق.

¹⁰ Lantrey, J., Chartier, D., Peut on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif, L'orientation professionnelle, 1994, p.28.

¹¹ Paour, L., Retard mental et aide cognitive, in Psychologie cognitive: Modèles et méthodes, Grenoble, PUG, 1988, p.194-198.

* (نشر هذا البحث المشترك في مجلة الطفولة العربية بالكويت سنة 2003، العدد 118:16-135، ثم في مجلة دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية بجامعة فاس سنة 2002، العدد 3: 32-54)

نموهم مستوى كان فظيها
عن يعجزون فإنهم العقلي،
المعرفية أدواتهم توظيفه
فعالة بطريقة .

في المزمع العجز هذا يعتبر
العوامل أحد المعرفي الاشتغال
أو التأخر حصول في الأساسية
فشل وفي النمو، في التوقف
حل عمليات في الفرد
المعلومات والتقنات المشكلات
المعالجة ومراقبة

أن تعميم طرق العلاج المعرفي
وتطويرها، وبالخصوص عمليات
التقويم التي يمكن أن تبرز
نتائجها وفعاليتها، تبقى من
الشروط الضرورية لنجاح أي
مشروع تربوي في مجال معالجة
ظاهرة التأخر العقلي وفق
تطبيقات وممارسات مضبوطة

شبكة العلوم النفسية العربية

نحو تعاون عربي رقيا بعلوم وطب النفس

الموقع العلمي

<http://www.arabpsynet.com>

المتجر الإلكتروني

<http://www.arabpsyfound.com>

الكتاب السنوي 2020 " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار الثامن)

الشبكة تدخل عامها 20 من التأسيس و 18 على الوجود

20 عاما من الضح... 18 عاما من الإنجازات

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

ملخص: نسعى في هذا البحث إلى تدعيم فكرة قابلية الكفاءات المعرفية للتربية والعلاج وبالتالي التأكيد على أن مهمة السيكولوجيا المعاصرة أصبحت تتجسد في إيجاد حلول فعلية لمشاكل الاكتساب والتكيف والتأهيل التي تحفل بها الحياة اليومية. فمسلمة ليونة قدرات الطفل المعرفية وقابليتها للتربية عبر التدخل والمساعدة أضحت من الأمور المؤكدة حالياً. وما البرامج والمناهج المتعددة المتوفرة حتى الآن بهذا الخصوص إلا دليل واضح على ذلك. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفاءات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق مختلف المهام والاكتسابات بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضاً في التوظيف الجيد لهذه الكفاءات في شتى مجالات الحياة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية وخاصة على مستوى تقويم كفاءات الطفل المعرفية وتطويرها ثم توعيته بفعالية تعلم الاستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإغناء أدائه عبر التأكيد على أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في القدرة والكفاءة بل بالعجز في الاشتغال المعرفي والمجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.

A Diagnostic of Cognitive Competences and their Development El Ghali Aharchaou - Fes university, Morocco

This work aims to provide succinct sorts of evidence to back up the belief that cognitive competences are likely to be improved and analysed, assuming, hence, that modern psychology's task is to find feasible solutions for issues that have stimulated research in acquisition, adaptability and aptitude to everyday life practices. It has become a trite truism that children's cognitive faculty is flexible to admit development via interference, as proved by the multifacet but convenient programs and procedures.

The idea that children must enjoy high cognitive faculty and mental competences for them to acquire and successfully realize given tasks has been largely transcended. Rather, they have to be trained to apply successfully those faculties on all aspects of real life. This reiterates the importance and the efficiency of cognitive diagnostic sways and switches along with cognitive educational programs viz à viz of the reframing of children's cognitive faculty and its development. Equally important is children's sensitizing towards an efficient learning strategy to improve and enrich their learning practices.

The work offers a wealth of illuminating information bringing to mind that any potential failure cannot be traced to a weak cognitive faculty but rather to children's inability to start out their cognitive force, their weak personal efforts and their bound feelings of an acquired failure.

تمهيد

ما المقصود بالكفاءات المعرفية؟ ما هي أساليب قياسها وإجراءات تشخيصها؟ وإلى أي حد يصح القول بإمكانية تربيتها وتطويرها؟

أكد أن العمل في هذا البحث على إيجاد أجوبة مقنعة لأسئلة محورية من هذا القبيل سيشكل بدون أدنى شك مساهمة علمية ذات نتائج جد إيجابية، وخاصة بالنسبة للباحثين العرب المهتمين بظواهر سيكولوجية وتربوية مثل: تربية الذكاء وتعليم التعلم وتدريب قواعد التفكير وتعيين سيرورات الاكتساب وتحديد أساليب التكيف، وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

- كثيرة هي الإشكاليات والقضايا التي أصبحت تُطرح وتناقش بخصوص مشكل قياس الكفاءات وتربيتها والتي يتوجب علينا نحن المشتغلين العرب بعلم النفس والتربية أن نهتم بها ونأخذها مأخذ الجد. فالمسألة وإن كانت في مقامها الأول نظرية فإن أبعادها العملية واستلزاماتها التطبيقية أضحت من الأمور المؤكدة. فتبعاً للأفق المستقبلي لمسار البحث في هذه المسألة فالراجح أن سيكولوجية الاختبارات والقياس بشكل عام ستتعرض لتغييرات وتعديلات عميقة وذلك بفعل زيادة الطلب الاجتماعي وارتفاعه في مجال تنمية الكفاءات والتأكيد على أهمية تربيتها وتطويرها. وهذا أمر سنوضحه بكامل التفصيل في المحور الثاني لهذا البحث، حيث سنتخذ من اختبار le Passalong المثال النموذجي على التجديد المنهجي والتقني وخاصة النظري الذي تُدخله المقاربة المعرفية على سيكولوجية الاختبارات. بالفعل فبطارية ألكسندر Alexander وخاصة اختبار Le Passalong المحدد في الأصل كاختبار للذكاء المشخص قد تعرض للنسيان، إلا أن استخدامه وفق المنظور المعرفي الجديد قد أضفى عليه طابعا تقنيا ملائما لجمع المعلومات المرغوبة حول كفاءات المفحوصين في مجال حل المشكلات المشخصة. وهذا ما يؤكد حاجتنا إلى هذه المقاربة المعرفية التي يمكنها أن تغني كثيرا من الاختبارات السيكولوجية وخاصة على مستوى تجديد شبكات التفسيرية وتعديل مضامين بنودها وأساليب إجراءاتها وتطبيقها.

- بالنظر إلى أهميته في الميادين التكوينية والمهنية التي تراهن على سرعة تنمية المعارف ونجاعة تطوير المهارات، أصبح التشخيص المعرفي le diagnostic cognitif، وبغض النظر عن ثنائية المقاربات أو تنوعها، يشغل مكانة مرموقة في مجال تقييم قدرات التعلم وتطوير الكفاءات. فإذا كانت إحدى غاياته الأساسية تكمن في تجاوز الرصد البسيط لفروق الأداء بين الأفراد وبالتالي تعيين السيرورات المعرفية الضمنية ومظاهر الاختلال في اشتغالاتها الفعلية، فإن بعض الخصائص السيكولوجية الجوهرية وفي مقدمتها خاصية الذكاء يجب أن تخضع للتربية وأن تشكل موضوعا للتعليم التعويضي. وكما سنوضح ذلك في المحور الثالث من هذا البحث، توجد حتى الآن برامج عديدة تسعى إلى تدعيم وتطوير مثل هذه التربية المعرفية وفي مقدمتها: برنامج الإغناء الأدوات Programme d'enrichissement (PEI) وورشات التفكير المنطقي les ateliers de raisonnement logique (ARL) والتعليم الإجرائي (A.O) l'apprentissage opératoire.

- تشكل التربية المعرفية المحاولة الأكثر أهمية في مجال التجديد البيداغوجي للسنوات الأخيرة، بحيث أصبح الاهتمام ينصب على تطوير الاشتغال الذهني للأشخاص والرفع من قدرتهم على التعلم واحتمالات التكيف عبر توظيف طرق جديدة للتكوين. وهكذا لم يعد المُكوّن le formateur يهتم بتاتا بتدريس المضامين والمعارف الخاصة بتخصصات معينة بل فهو يركز في هذا التدريس على قواعد عامة وإجراءات فكرية وسيرورات لاكتساب المعارف وتوظيفها. كما لم يعد المتعلم l'apprenant يهتم سوى بأن يتعلم كيف يتعلم. وإذا كان الإقبال الكبير على برامج ومناهج هذه التربية يوضح مدى أهميتها ونجاحها وخاصة بالنسبة لمساهمتها في تجاوز كثير من مشاكل وصعوبات التكوين والتأهيل، فإننا لا نستبعد إمكانية قيامها عندنا في الوطن العربي بدور فعال وبصورة أساسية في مجال تصبير المنظومة

أن ممة السيكلوجيا
المعاصرة أصبحت تتجسد في
إيجاد حلول فعلية لمشاكل
الاكتساب والتكيف والتأهيل
التي تحفل بها الحياة اليومية.

مسلمة ليونة قدرات الطفل
المعرفية وقابليتها للتربية عبر
التدخل والمساعدة أضحت من
الأمر المؤكدة حاليا.

لا يكفي أن يتمتع الطفل
بكفاءات معرفية وقدرات
ذهنية عالية لكي ينجح في
تحقيق مختلف المهام
والاكتسابات بسهولة ونجاعة،
بل المفروض أن ينجح أيضا في
التوظيف الجيد لهذه
الكفاءات في شتى مجالات
الحياة

التربوية العربية أكثر نجاعة وقدرة على تجاوز أسباب تعثرها ومظاهر أزمتها.

بعد هذا الجرد المقتضب لأهم الاعتبارات الكامنة وراء اختيارنا لموضوع "تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها" كإشكالية خصبة للبحث والمقاربة نمر الآن إلى محاولة الإجابة على الأسئلة المحورية السابقة التحديد وذلك باعتماد ثلاثة محاور أساسية.

1. مفهوم الكفاءات المعرفية

لقد أصبحت ظاهرة تدبير الكفاءات التي تحتل موقعا بارزا داخل المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية المطبوعة بقوة المعرفة وكثافة الابتكار، تستأثر باهتمام أغلب الباحثين والمهتمين بالموارد البشرية. وهو الاهتمام الذي نجده يتميز بتركيز واضح على قدرات تعلم الأشخاص في سياق تتطور فيه المعارف المدرسية وتتغير فيه الأدوار المهنية بسرعة كبيرة.

هناك إجماع شبه تام على أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيروورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي يستطيع بها الفرد استخدام مختلف أنواع المعارف وأشكالها وخاصة المعارف اللغوية والرياضية والتواصلية (عبد الرحمن العبدان، 2002). فرغم صعوبة الإقرار حتى الآن بنموذج نظري متكامل للكفاءة المعرفية نظرا للتباين الواضح بين اتجاهين اثنين في هذا النطاق: أولهما يقول بوحدة مكونات هذه الكفاءة والثاني يقول بتنوعها، إلا أنه يمكن تعريفها على أنها تمثل النشاط الذي تقيسه وتشخصه اختبارات المعرفية tests de la cognition. وهذه مسألة يمكن توضيحها بالإشارة إلى أنه لدى الأشخاص حدوس intuitions حول مختلف جوانب اشتغالهم المعرفي بحيث نردهم يعرفون أشياء كثيرة دون أن يعلموا كيف عرفوها. فمفهوم الكفاءة يتحدد جوهريا في الفكرة التي مفادها أنه عن طريق جملة من القواعد الضمنية والإجراءات الأساسية يمكن التخصيص الجيد للمقصود بهذه الحدوس. فكلما تم النجاح في تحريض الشخص على البوح بحدوسه وبتفاصيلها المختلفة إلا وأفضى ذلك إلى توفير أرضية ملائمة للاستدلال على هذه القواعد والإجراءات واتخاذها بالتالي كمرجع أكثر ضمانا من البقاء عند حدود وصف السلوك الخارجي فقط. والحقيقة أن هذا التصور العقلاني للكفاءة المعرفية يصادر على وجود نظام تحتي لكل نشاط معرفي، بحيث أن هذا النظام الذي يتجاوز في كماله ذاك الذي يتولد عن ملاحظة السلوك فقط، يمكنه أن يتميز أيضا بمجموعة من القواعد المنطقية الصورية التي يتطلبها كل فهم علمي للمعرفية (Pylyshyn، 1977: 25).

إن، إذا كان هدف علم النفس هو البحث عن تفسير بنية السيروورات النفسية، فسيكون من الخطأ إعطاء الأسبقية في هذا البحث لمسألة التنبؤ بالشكل الذي يعكسه السلوك الخارجي. فمقاربة المبادئ الرمزية والمجردة المميزة لهذه البنية يجب أن تشكل الانشغال الأول لدى علماء النفس والتربية، بحيث يُنتظر منهم اللجوء إلى كل الموارد المتوفرة القادرة على توضيح هذه المبادئ وخاصة حدوس الأشخاص حول بنيات سلوكياتهم. فعلى هؤلاء أن يشخصوا طبيعة هذه الحدوس ونوعية بنياتها ومقاصد أصحابها وكيفية بزوغها عبر سيروورة التعلم أو النضج ثم مدى كونية أو محلية مبادئها (Thionville و Thiebaud، 1997: 43-44).

2. تشخيص الكفاءات المعرفية

رغم اتساع مفهوم التشخيص المعرفي وشساعة مدلوله لكونه يحيل على الفعل والتدخل في نشاطات الإنسان المختلفة، إلا أن دوره المركزي يتحدد في ثلاثة ميادين أساسية هي:

- ميدان تقويم الكفاءات المعرفية باستخدام الاختبارات
- ميدان المساعدة على التعلم من خلال تشخيص معارف المتعلم وتعيين مظاهر حدودها ونواقصها.

أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في القدرة والكفاءة بل بالعجز في الاشتغال المعرفي والمجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.

كثيرة هي الإشكاليات والقضايا التي أصبحت تُطرح وتُناقش بخصوص مشكل قياس الكفاءات وتربيتها والتي يتوجب علينا نحن المشتغلين العرب بعلم النفس والتربية أن نهتم بها ونأخذها مأخذ الجد.

الراجع أن سيكولوجية الاختبارات والقياس بشكل عام ستتعرض لتغييرات وتعدلات عميقة وذلك بفعل زيادة الطلب الاجتماعي وارتفاعه في مجال تنمية الكفاءات والتأكيد على أهمية تربيتها وتطويرها.

- ميدان تحليل مهام النمو المعرفي وخاصة من منظور الاستراتيجيات المستعملة في وضعيات التفكير (Nguan-Xuan وآخرون، 1983) ومهام التسلسل (Gilléron، 1976؛ Nguan-Xuan وHoc، 1987) وقضايا المنطق الرياضي (Bastien، 1987).

2.1. من حيث التعريف

يشير التشخيص المعرفي إلى المسعى المنهجي الذي يساعد على تقييـء المبحوثين على أساس نوع اشتغالهم المعرفي وجودته وفعاليتـه بدل مستوى أدائهم الكلي. فضلا عن الاهتمام ببيان سيرورات الحل العامة والمشاركة، فإن التركيز على السيرورات الفرعية وأنماط الاشتغال ومختلف الاستراتيجيات والأداءات التي تصاحبها، يمثل الإجراء الذي لا بد منه. ففي إطار هذا المنظور يتم الاستناد إلى نموذج المهمة-المشكلة Tâche-Problème الذي يصف مختلف الإجراءات والعمليات الباعثة على الفشل ويُعيّن بالتالي مصادر الفوارق بين المبحوثين وخاصة على مستوى استخدام الاستراتيجيات واختيار الإجراءات الملائمة. ويستلزم إعداد مثل هذا النموذج المرور بالمراحل التالية (Richard، 1996).

- إنشاء نموذج معرفي للمبحث الذي يحل المشكلة.

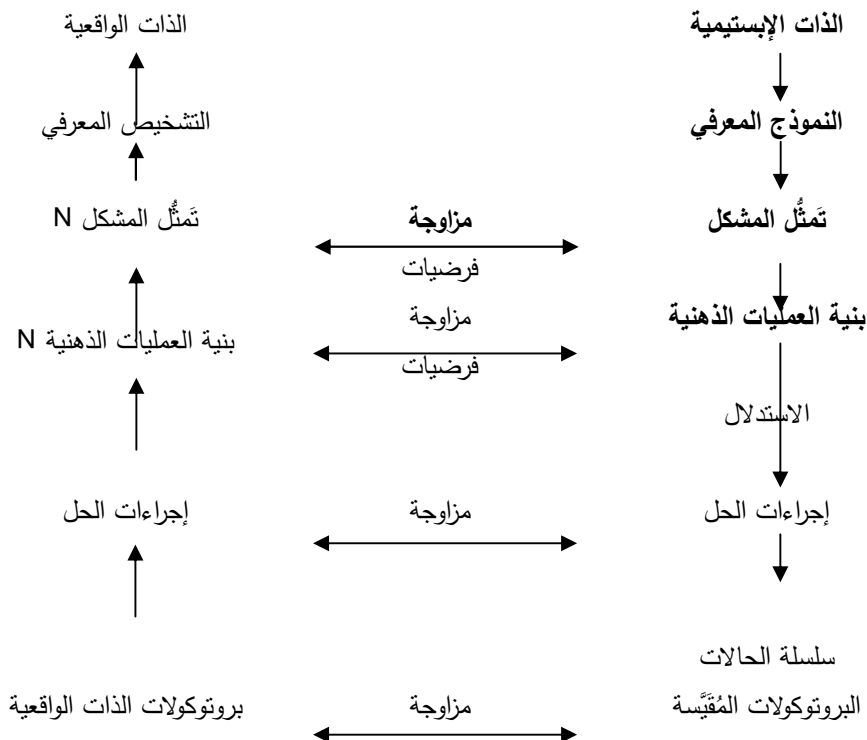
- استخراج التمثلات المحتملة للمشكلة من هذا النموذج المعرفي.

- تحديد العمليات الذهنية اللازمة لتدبير إجراءات الحل.

- صياغة بروتوكول الحل الذي يطابق كل إجراء معين.

والحقيقة أن صيغة النمذجة هاته يمكنها أن تفضي إلى عملية تقييس simulation عبر صياغة برنامج معلوماتي يدير جميع إجراءات الحل، الصحيحة والخاطئة، بالنسبة للمشكل المقصود. وإذا كان التقييس يلعب هنا دور العامل المقوم للنموذج فإن التشخيص المعرفي يتكون بالنسبة لكل مبحث من ثلاثة أبعاد متكاملة:

الأول يسمح بتعيين البروتوكول الذي اختارته الذات الواقعية (س) كتعبير عن إجرائها للحل. وإن ربط هذا البروتوكول ببروتوكول النموذج المُقيس هو الذي يساعد على استنتاج بنية العمليات الذهنية وتمثلاتها الموجّهة لحل المشكل. ويجسد الشكل التالي فكرة هذا البعد الأول للتشخيص المعرفي:

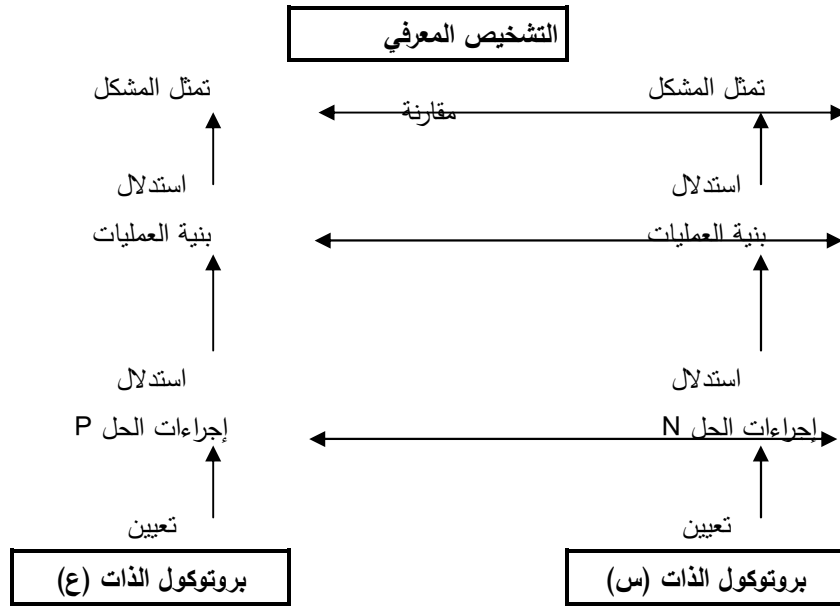


حاجتنا إلى هذه المقاربة
المعرفية التي يمكنها أن تغني
كثيراً من الاختبارات
السيكولوجية وخاصة على
مستوى تحديد شبكاتهما
التفسيرية وتعديل مضامين
بنودها وأساليب إجرائها
وتطبيقاتها.

أصبح التشخيص المعرفي
وبغض النظر عن ثنائية
المقاربات أو تنوعها، يشغل
مكانة مرموقة في مجال تقويم
قدرات التعلم وتطوير
الكفاءات.

بحيث أصبح الاهتمام ينصب
على تطوير الاشتغال الذهني
للأشخاص والرفع من قدرتهم
على التعلم واحتمالات التكييف
عبر توظيف طرق جديدة
للتكوين.

البعد الثاني يسمح، ومن خلال الإحالة دائما على النموذج، بمقارنة تمثل الذات (س) للمشكل وإجراءات حله بتمثلات وإجراءات ذوات أخرى تنتمي لنفس المجموعة أو لا تنتمي إليها. وكمثال على ذلك نشير إلى أن النموذج هو الذي يساعد على تعيين الإجراءات والتمثلات والاستدلالات التي تستعملها كل ذات من الذاتين (س) و(ع)، بحيث يمكن المقارنة بينهما عند كل واحد من هذه المستويات على النحو التالي:



أصبحت ظاهرة تدبير الكفاءات التي تحتل موقعا بارزا داخل المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية المطبوعة بقوة المعرفة وكثافة الابتكار، تستأثر باهتمام ألباحثين والمهتمين بالموارد البشرية.

أما البعد الثالث فيسمح بتقدير جودة وفعالية استخدام المبحوث للإجراء المختار؛ بحيث أن الأمر يستدعي هنا إحالة مضاعفة. فمن جهة، الإحالة على النموذج بقصد تعيين خطة الحل التي يتبعها المبحوث بالمقارنة مع الخطة النموذجية التي يحددها الخبير. ومن جهة أخرى، الإحالة على مجموعة الأقران بهدف تعيين جودة الاستخدام والخطة بالمقارنة مع تلك المتبعة في مجموعة الإحالة.

2.2. من حيث المقارنة

على أساس أن التشخيص المعرفي يرتبط بمقارنتين أساسيتين: الأولى فارقية تحلل السيرورات المعرفية عند مستوياتها الدنيا والعليا للمعالجة، والثانية عامة تحلل هذه السيرورات كأشطة كونية لا تختلف سوى في جزئيات قليلة (Richard, 1996)، فقد رأينا ضرورة التمييز في هذا النطاق بين إشكاليتين كبيرتين في تحليل الكفاءات المعرفية:

1.2.2. إشكالية تحليل الأداءات

تستنتج هذه الإشكالية الكفاءات انطلاقا من تحليل الأداءات performances المقيسة وذلك باستعمال ميتودولوجيا تحكمها وجهتا النظر التاليتين:

الأولى عبارة عن وجهة نظر جد قديمة وأكثر تمثيلية في نفس الوقت، يتم التركيز فيها على الترابطات بين الأداءات في مختلف الاختبارات ثم العمل باعتماد تقنيات التحليل العملي على توضيح طبيعة هذه الأداءات عبر مجموعة من المتغيرات الكامنة المسماة في العادة بعوامل أو أبعاد الذكاء (Richard, 1996).

الثانية عبارة عن وجهة نظر جد حديثة، تستلهم في تحليلها للكفاءات أفكارا كثيرة من براديغمات السيكولوجيا التجريبية. فهي تركز على تحليل الأداءات من خلال استعمال الوضعيات المقننة والمبسطة

هناك إجماع شبه تام على أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والممارسات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية.

التي تساعد على عزل مختلف سيرورات المعالجة، بحيث يتعلق الأمر بمقاربة تحليلية تحاول بيان الأداءات على الاختبارات باستخدام السيرورات الأولية لمعالجة المعلومات. بمعنى المقاربة التي ومن خلال بحثها عن جزئيات الذكاء الأولية تقدم تصورا للذكاء مغايرا لتصور التحليل العملي؛ إذ لا يتعلق المشكل بالتعيين البعدي للكفاءات انطلاقا من مهام كلية مثل الاختبارات، بل بعزل مختلف العمليات الأولية لمعالجة المعلومات (Lautrey، 1996).

ولتوضيح المقومات الأساسية لهذه المقاربة الأولى التي تركز على تحليل الأداءات يمكن الاعتماد على المستويات الثلاثة التالية:

1.1.2.2 التحليل العملي للكفاءات

إذا كان التحليل العملي يشكل التقنية الأكثر أهمية حتى الآن في مجال تحليل الكفاءات فإن نموذجه الأساسي يبني على بيان طبيعة الارتباطات بين الأداءات على مختلف الاختبارات من خلال عدد من المتغيرات الكامنة أو العوامل التي تشكل الأبعاد الأساسية للكفاءة المعرفية. فالأداء على اختبار ما يتم التنبؤ به من خلال تحديد درجة تشعب هذا الاختبار بالمتغيرات الكامنة المعتمدة أو بالأداءات على الاختبارات الأخرى.

لكن المشكل المطروح بهذا الخصوص هو مشكل اختيار المتغيرات الكامنة الذي، وبفعل ارتكازه على تقنية التحليل من جهة وعلى إنشاء فرضيات إضافية من جهة أخرى، عادة ما يتم التمييز فيه بين نوعين من المنطق: منطق استكشافي يهيمن في التيار المعروف بتحليل المعطيات والبحث عن المتغيرات التي تلخصها كما يتجلى ذلك بصورة خاصة في العلوم الاجتماعية. ومنطق إثباتي يتعلق باستخدام التحليل العملي قصد اختبار الفرضيات السيكولوجية التي يقمها الباحث كمتغيرات في التحليل (Dickers، 1996).

2.1.2.2 التقويم الدينامي للكفاءات

يرتبط التقويم الدينامي للكفاءات بفكرة القابلية للتربية التي بلورها باحثون أمثال: فيجوتسكي Vygotsky وراي Rey وأميردان Omberdane؛ بحيث يتعلق الهدف هنا بتقويم هامش التعلم المتوفر لكل فرد فرد. فرغم استخدام هذه المقاربة لمنظور التحليل العملي في تشخيص الأداءات، فإنها تتبني على تقديم المساعدة أثناء إجراء الاختبار أو خلال الفترة الفاصلة بين الإجراء الأول والثاني لنفس الاختبار وذلك بهدف قياس درجة الاستفادة من هذه المساعدة (Loarer، 1996). فهذا التيار الذي تبلور بناء على أعمال ميدانية متعددة، لم يعتمد كما هو الحال أيضا بالنسبة للتحليل العملي، على البناءات النظرية إلا بكيفية نادرة. لكنه يثير مع ذلك مسائل جوهرية بخصوص طبيعة الذكاء والعلاج المعرفي ونمو المعارف. فهو يولي الاهتمام الكبير لقياس قدرات النمو والتطور عوض إعداد أشخاص للكفاءات في فترة معينة؛ بحيث أن الذكاء الذي يتخذ هنا كقدرة للتكيف لا ينظر إليه كبنية للكفاءة إلا بصورة ضيقة.

3.1.2.2 البحث عن جزئيات الذكاء

إذا كان مصطلح "جزئيات الذكاء" les particules de l'intelligence كما استعمله لوثري Lautrey (1996) يحدد أهداف المقاربة التي تسعى إلى تعيين مكونات الذكاء الأولية، فإن غاية هذه المقاربة هي تحليل الكفاءات باستخدام نماذج المشاكل والمهام المبحوثة داخل السيكولوجيا التجريبية مثل: الدوران المعرفي rotation cognitive، قياس الفرق بين القرن الفيزيقي appariement physique

لدى الأشخاص حدوس intuitions حول مختلف جوانب اشتغالهم المعرفي بحيث نجدهم يعرفون أشياء كثيرة دون أن يعلموا كيف يعرفوها.

فكلما تم النجاح في تعريض الشخص على البوع بحدوسه وبتفاصيلها المختلفة إلا وأفضى ذلك إلى توفير أرضية ملائمة للاستدلال على هذه القواعد والإجراءات واتخاذها بالتالي كمرجع أكثر ضمانا من اليقظة عند حدود وصفه السلوك الخارجي فقط.

أن هذا التصور العقلاني للكفاءة المعرفية يصادر على وجود نظام تحتي لكل نشاط معرفي

والقرن التقييئي، سرعة البحث في الذاكرة القريبة المدى وأخيرا سرعة الاستدلال في التفكير القياسي. فقد تم التأكيد على أن سيرورات إنجاز هذه المهام هي نفسها المستخلصة من الدراسة التجريبية، بحيث يتعلق الأمر باستخلاصها من مصفوفة الارتباطات الدالة على العلاقات بين الاختبارات التي تقيس الكفاءة المعرفية في مجال السيولة اللفظية والإدراك المكاني والعامل G... الخ (Richard، 1996: 6). لكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو إلى أي حد يمكن للمهام والمشاكل المستخدمة في إطار السيكلوجيا التجريبية أن تعكس بالفعل وضعيات متجذرة في السياق الواقعي وتوفر للمبحوث إمكانية ملائمة لتقويم نتائج نشاطه وتوجيهه. الواقع أن سيرورات معالجة المعلومات المتوصل إليها في إطار هذه السيكلوجيا التجريبية كانت دائما وبالتأكيد سيرورات أولية *élémentaires* لا علاقة لها بمراقبة النشاط.

2.2.2. إشكالية تحليل النشاط

الواقع أن هذه الإشكالية التي لا تهتم بالأداء في علاقته بالسلوك الخبير إلا بكيفية جد محدودة، لا تولي للنتيجة ولعدد الإجابات الصحيحة والخاطئة إلا عناية ثانوية لأن كل ما يهمها هو النشاط في حد ذاته ومجراه ضمن سيرورات إعداد الإجابة. فهي ترتبط بتيار السيكلوجيا المعرفية الذي يهتم بتحليل النشاط في الوضعيات المعقدة (Richard، 1996: 5).

في هذه المقاربة لا يتم الاهتمام إذن بجودة نتيجة النشاط إلا بصورة ثانوية لأن الهاجس الأول بخصوص الإجابة على بند معين يكمن في تحليل النشاط الذي أوصل المبحوث إلى تقديم هذه الإجابة أو تلك. فهذه المقاربة تتطرق من الانتقادات الموجهة إلى المقاربة النفسية القياسية التي وبالإضافة إلى تقصيرها الواضح في تقديم المعلومات الكافية عن الأنشطة الذهنية المولدة للأداء، نجدها تهمل حتى بعض المؤشرات المتعلقة بالنشاط وخاصة: فترات التردد، الرجوع إلى الوراء، الأخطاء، التصحيحات والسلوك في وضعية متأزمة.

والواقع أن هذه المقاربة تنفرد بثلاث خصائص هي التي تميزها عن مقاربة تحليل الأداءات: الأولى تتجلى في الاستناد إلى الملاحظة التي تتموضع في الآن نفسه عند مستوى جد دقيق للتحليل وتحمل على المهام المعقدة في الاختبارات، بمعنى المهام التي تتضمن أنشطة حل المشاكل بمختلف أنواعها، حتى تلك التي ترتبط بجزئيات الذكاء رغم بساطتها ومحدودية استراتيجيتها. الثانية ترتبط بالأولى وتستدعي حوسبة *l'informatisation* الاختبارات، بحيث صار من المستبعد حاليا استخلاص المعلومات الضرورية للتحليل باستخدام الأساليب والطرق المألوفة في تطبيق الاختبارات. الثالثة تتمثل في تفضيل الاختبارات التي تسمح بالتفاعل ويتمكن المبحوث من الرجوع إلى الوراء ومن تقويم أدائه وتصحيحه تبعا لطبيعة المهمة ونوعية الهدف المقصود.

إذا كانت هذه هي الخصائص الثلاث لوضعية حل المشكلات في هذه المقاربة، فلا نرى مانعا من التأكيد على أن نموذجها التحليلي يتعلق بتحديد المؤشرات السلوكية-الكاشفة لسيرورات الحل مثل: الزمن المستغرق في حالة معينة، الفواصل بين الأفعال المتتالية، الرجوع إلى الوراء والتصحيحات. فهذه المؤشرات تستخدم على العموم لتخصيص استراتيجيات جد عامة. وتشكل أعمال روزنسواج *Rozencwajg* وهينو *Huteau* (1996) ثم بوسكارت-زفير *Beuscart-Zephir* وديهاميل *Duhamel* (1990) أمثلة جيدة حول هذا النموذج التحليلي (Richard، 1996: 7).

فأعمال روزنسوار *Rozencwajg* وهينو *Huteau* (1996) تحمل على مكعبات كوس *Kohs* وتحدد ثلاث استراتيجيات تهم على التوالي نوع الأهداف وطبيعة الوسائل المعتمدة في إنجاز مهمة ما.

يشير التشخيص المعرفي إلى المسعى المنهجي الذي يساعد على تقيييم المبحوثين على أساس نوع اشتغالهم المعرفي وجودته وفعاليتيه بدل مستوى أدائهم الكلي.

المقاربة التي ومن خلال بحثها عن جزئيات الذكاء الأولية تقدم تصورا للذكاء مغايرا لتصور التحليل العاملي

لا يتعلق المشكل بالتعيين البعدي للكفاءات انطلاقا من مهام كلية مثل الاختبارات، بل بعزل مختلف العمليات الأولية لمعالجة المعلومات

اثنان من هذه الاستراتيجيات ترتبطان بالبعد: تبعية-استقلالية اتجاه الحقل. أولاهما كلية تتعلق بالإعداد التدريجي للشكل بناء على مؤشرات التشابه والفرق بالنسبة للنموذج. وثانيتها تجزئية يتم فيها تفكيك الشكل إلى أشكال أولية يقابل كل واحد منها وجها من أوجه المكعبات التي يجب ترتيبها إما أفقياً وإما عمودياً. أما الاستراتيجية الثالثة فهي توليفية تتعلق بتحديد الأشكال قبل البدء في بنائها (المعيّن مثلاً). وإذا كانت الاستراتيجية الكلية تمثل نشاط الأشخاص التابعين للحقل فإن الاستراتيجيتين التجزئية والتوليفية تمثلان نشاطات الأشخاص المستقلين عن الحقل وذوي الأداءات الجيدة.

أما أعمال بوسكارت-زفير Beuscart-Zephir وديهاميل Duhamel فتتبنى على بعض بنود اختبار Passalong المعلوماتي الذي يستخدم من جهة مؤشرات لسلوك الحل ومن جهة أخرى طرقاً للتقييس والمحاكاة Simulation. وإذا كان النموذج يحدد أربع قواعد للفعل وقاعدتين عامتين للاستكشاف، فإن التنسيقات الممكنة لهذه القواعد هي التي تسمح بإنتاج البروتوكولات وتحديد إجراءات الحل. وقد انبنت الدراسة التجريبية المعبرة عن هذه الأعمال على ثلاث عينات: الأولى تتكون من تلاميذ التعليم الأولي والثانية تضم أطفالاً متأخرين ذهنياً والثالثة تشمل أطفالاً استفادوا من برنامج للتربية المعرفية (Beuscart-Zephir، 1996).

إن قبل الانتقال إلى تقديم مثال عن اختبارات التشخيص المعرفي نرى ضرورة التنصيص في نهاية هذه النقطة على خصوصية جوهرية قوامها أنه لا يجب النظر إلى التمييز السابق كثنائية متعارضة، لأن المقاربتين المعروضتين تتكاملان رغم وجود بعض الفوارق بينهما نتيجة كثرة السجلات التي تثيرها حالياً إشكالية التشخيص المعرفي إما لأسباب عميقة أو ظرفية. فإذا كانت الأسباب العميقة تعود إلى تواجد مقاربات نظرية ومنهجية كثيرة فإن الأسباب الظرفية ترجع إلى أن مشكل التشخيص المعرفي للكفاءات، وبعد فترة من الكمون الناجمة عن الانتقادات الموجهة للاختبارات، قد عاد إلى الواجهة. فبالنظر إلى الأهمية التي يحتلها في الميدان المهني الذي تشكل فيه سرعة تنمية المعارف والمهارات المهنية الطابع المميز، فإن التشخيص المعرفي هذا أصبح يحظى بمقعد الشرف في مجال تقييم قدرات التعلم وتطوير الكفاءات.

3.2. من حيث التشخيص

يشكل اختبار Passalong للكفاء العملي، المستمد من بطارية ألكسندر Alexander واحداً من الأمثلة الجيدة على طريقة التشخيص المعرفي. فاستخدامه في صورة جديدة من لدن بوسكارت-زفير Beuscart-Zephir وباحثين آخرين يندرج في إطار البحث عن مصداقية حقيقية للاختبارات وخاصة في بعدها الذهني. بمعنى المصداقية النظرية المتمثلة في استنتاج نوعية السيرورات المستخدمة في المعرفة cognition. والحقيقة أن باحثين أمثال هونت Hunt (1974) وسترنبرج Sternberg (1985)، وبناء على إقرارهم بالتقارب بين وضعيات اختبارات الذكاء والوضعيات-المشكلات المبحوثة في السيكولوجيا المعرفية، قد دشّنوا تياراً متتاماً من الأبحاث التي أصبحت توظف أساليب ونماذج المقاربة المعرفية في حل المشاكل التي تطرحها وضعيات الاختبارات. وهو التيار الذي ساعد فعلاً على تعيين السيرورات المعرفية المستخدمة في هذه الوضعيات بالإضافة إلى أصل الفروق الملاحظة في أداءات المبحوثين (Beuscart-Zephir وآخرون، 1996).

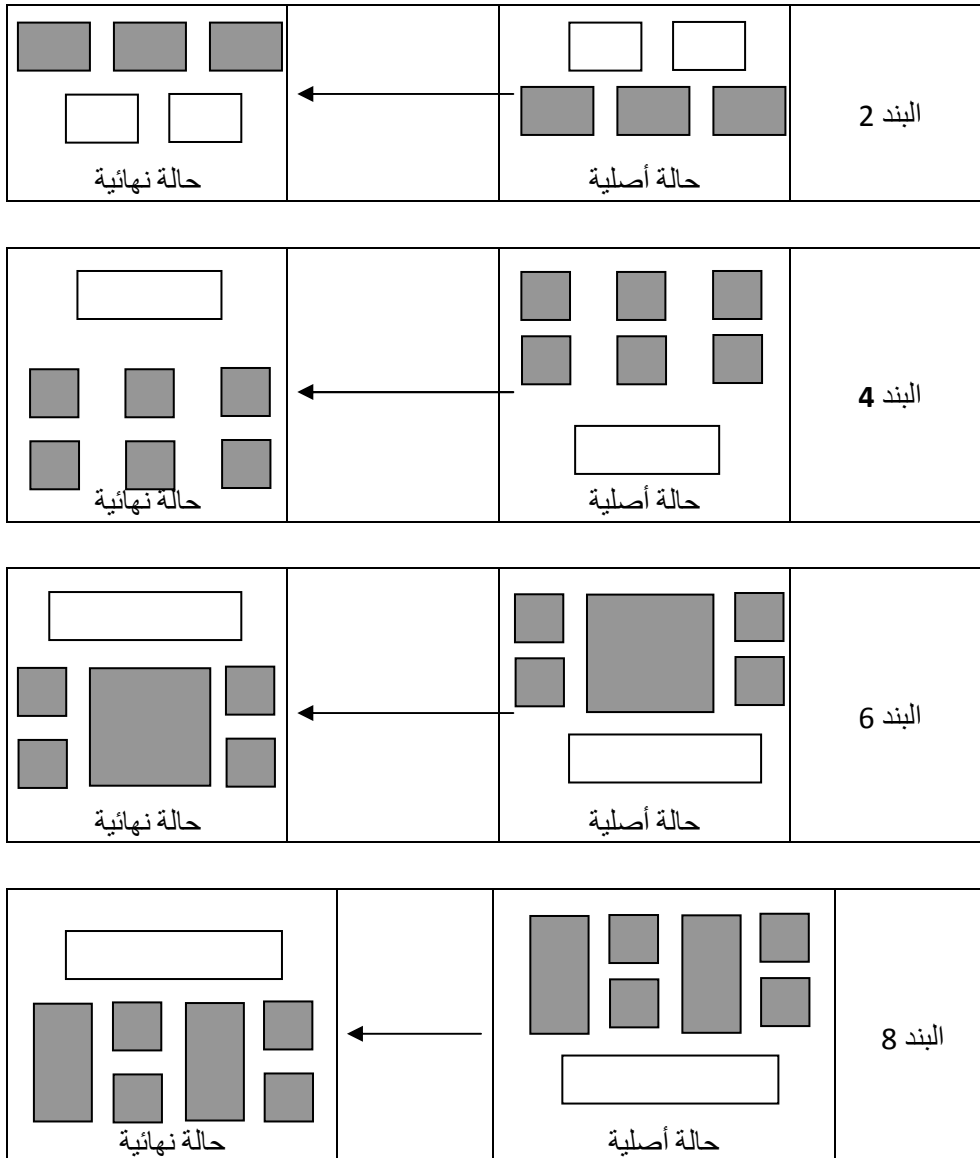
جرت العادة في المقاربات الكلاسيكية لاختبارات الذكاء على تقييد المبحوثين حسب الأداء، حيث كثيراً ما يتم الحديث عن اختبارات النقص أو التأخر الذهني. وإذا كانت ظروف الحصول على هذه

يرتبط التقويم الدينامي للكفاءات بفكرة القابلية للتربية التي بلورها باحثون أمثال: فيجوتسكي وراي وأمبردان

إلى أي حد يمكن للمهام والمشاكل المستخدمة في إطار السيكولوجيا التجريبية أن تعكس بالفعل وضعيات متجذرة في السياق الواقعي وتوفر للمبحوث إمكانيات ملائمة لتقويم نتائج نشاطه وتوجيهه.

الأداءات تتوقف على إكراهات القياس الزمني، فإن تفسيرها يستدعي تحليل تفاوتاتها حسب وضعيات الاختبارات المعتمدة. لكن المشكل هو أنه ليس هناك أي تحليل لكيفية حصول المبحوثين على هذه الأداءات، بحيث أنه حتى المعطيات التي تسمح بهذا التحليل عادة ما لا يتم تجميعها. في حين أن باحثين أمثال هونت Hunt (1974) وريشار Richard (1990) يؤكدون على إمكانية الحصول على الأداءات نفسها باستخدام استراتيجيات متنوعة واشتغالات معرفية مختلفة.

وفي محاولة التعريف باختبار Passalong السابق الذكر نشير إلى أن الأمر يتعلق بلعبة مُحيرة عبارة عن صندوقة وُضعت فيها قطع خشبية مستطيلة أو مربعة ملونة بالأزرق أو الأحمر، فيها مكان فارغ يمثل حجم قطعة واحدة، يستخدم لتحريك القطع والتدرج بها من شكل لآخر. في وضعية الانطلاق توجد القطع الحمراء على طول الجانب الأزرق والقطع الزرقاء على طول الجانب الأحمر من الصندوقة، وعلى المفصوص الذي توضع رهن إشارته خريطة توضيحية تجسد بشكل ملموس الوضعية المستهدفة، أن يحرك القطع دون إخراجها من الإطار في اتجاه موضعة الحمراء على طول الجانب الأحمر والزرقاء على طول الجانب الأزرق. ويضم هذا الاختبار تسعة بنود متدرجة الصعوبة، كل واحد منها يستوجب الحل في زمن محدد. فباستثناء البند التاسع، فإن الثمانية الأخرى يتمثل فيها وضع الانطلاق مع وضع الانتهاء كما هو مبين في الشكل التالي الذي يجسد على التوالي البنود: الثاني والرابع والسادس والثامن من الاختبار:



أن سيرورات معالجة المعلومات المتوصل إليها في إطار هذه السيكولوجيا التجريبية كانت دائما وبالتأكيد سيرورات أولية *élémentaires* لا علاقة لها بمراقبة النشاط.

صار من المستبعد حاليا استخلاص المعلومات الضرورية للتحليل باستخدام الأساليب والطرق المألوفة في تطبيق الاختبارات.

أما الصيغة الآلية لهذا الاختبار فلا تختلف عن صيغته الطبيعية، بحيث تم وضع القطع الحمراء أو الزرقاء في إطار خشبي مرتفع نسبياً تتكون قاعدته من جهاز إلكتروني يسمح بتسجيل تقلبات القطع المزودة بالمغناطيس عند 100 جزء من الثانية. وتتلخص طريقة التشخيص المعرفي لهذه الصيغة الآلية في مرحلتين متكاملتين (Beuscart-Zephir وآخرون، 1996):

أولهما تتعلق بإعداد نموذج المهمة المستهدفة وبناء نظام تعيين البروتوكولات وتحليلها الآلي. وثانيتهما تتجلى في التحليلات الأمبريقية القائمة على معالجة مختلف بروتوكولات الحل النهائي.

3. تربية الكفاءات المعرفية

الواقع أن مفهوم التربية المعرفية Education cognitive يتلخص في الموقف القائل بقابلية الذكاء للتربية وبإمكانية تعلم التعلم (Sorel، 1987). فهذا الموقف الذي يتحدد صراحة في المنظور السيكولوجي الهادف إلى تطوير الاشتغال الذهني للفرد وإلى الرفع من قدرته على التعلم والتكيف، يندرج بشكل ما في سياق تاريخي قديم نسبياً تعبر عنه بالخصوص أعمال باحثين أمثال: إيتارد (Itard 1775-1838) الذي تصور تربية الطفل المتوحش Victor de l'aveyron ومونتيني Montaigne الذي توصل إلى وضع التصورات البيداغوجية الفارقة ثم بينيه Binet الذي رفض التصورات القائلة بثبات الذكاء منذ 1909. فالحقيقة هي أن فرضية إمكانية تربية الذكاء والكفاءات المعرفية بقيت مطروحة منذ تدشين مثل هذه الأعمال، وهي الفرضية التي سنعمل على مقارنة مضمونها بناء على التفصيل في النقاط التالية:

1.3. ما التربية المعرفية؟

1.1.3. تعريفها وأهدافها

يستعمل لفظ التربية المعرفية للإشارة بصفة عامة إلى الأبحاث والممارسات المعتمدة في هذا الميدان، رغم أنه عادة ما يتم الحديث عن التربية المعرفية كلما تعلق الأمر بتسهيل النمو والاشتغال الذهني لدى الفرد الذي يشكو من نواقص معرفية خاصة وعن العلاج المعرفي remédiation cognitive كلما تعلق الأمر بالبحث عن إمكانية تصحيح النواقص الناجمة عن العوامل التي عطلت ذلك النمو أو الاشتغال الذهني (Loarer، 1998: 122).

أما أهدافها فتحدد في الأبعاد الثلاثة التالية:

- تربية بنيات المعرفة وتطوير الوظائف الفكرية ثم تعلم التعلم وتعلم كيفية التفكير.
- المراهنة على بلوغ هذا الهدف الأول بصورة مباشرة دون المرور باكتساب المعارف أو الإجراءات الخاصة بتخصص معين.
- السعي إلى تشكيل الذكاء وتنميته مع التسليم بإمكانية تربيته وتوظيفه في تحقيق مستويات جيدة من التعلم والاكتساب.

2.1.3. مبررات ظهورها

على عكس الدواعي التي أفرزت برامج التربية التعويضية للأطفال غير المحظوظين اجتماعياً أو المتأخرين ذهنياً، فإن التربية المعرفية ظهرت نتيجة مجموعة من المبررات التي يمكن إجمالها في ثلاثة عناصر أساسية:

أولها يتعلق بإيجاد الحلول الملائمة لمشاكل التكيف والتأهيل التي يواجهها الإنسان الراشد في حياته المهنية. فتحولات نظام الإنتاج وبنية المهن التي أصبحت تفرض نفسها منذ السبعينات من القرن العشرين، كلها تمس في الوقت ذاته شكل العمل ومحتواه وتتطلب أكثر فأكثر قدرات عليا لتحقيق التكيف

إذا كانت الاستراتيجية الكلية تمثل نشاط الأشخاص التابعين للحقل فإن الاستراتيجيتين التجريبية والتوليفية تمثلان نشاطات الأشخاص المستقلين عن الحقل وذوي الأداء الجيدة.

أن مشكل التشخيص المعرفي للكفاءات، وبعد فترة من الزمن الناجمة عن الانتقادات الموجهة للاختبارات، قد عاد إلى الواجهة.

والاندماج المطلوبين. فالتوفر على "عمال وموظفين أذكيا" أصبح يشكل المطمح المأمول لأغلب أرباب العمل والمشغلين، الأمر الذي أضحي معه مشكل التباين بين مؤهلات العمال وكفاءاتهم وحاجات الشركات والمقاولات الواقعية يتعمق ويساهم في تأزيم البطالة البنوية الطويلة الأمد. فامتلاك معارف أكثر نظرية ومرونة فكرية جيدة وقدرات فعالة تساعد على التمثل والتجريد والتوقع والتخطيط والتدبير صار يمثل الشرط الأساسي للانخراط في عالم الشغل ولمواجهة مستجداته (Merle، 1992).

ثانيها يرتبط بفكرة أساسية قوامها أن العنصر المحدد لتكيف الفرد واستعداده لتدبير كل ما هو جديد والإبداع في نطاق عمله، لا يكمن فحسب في امتلاك كفاءات تقنية متخصصة بل لابد له من قدرات واستراتيجيات معرفية عبارة عن عناصر مركزية موحدة بالنسبة لمختلف الكفاءات التعليمية والمهنية (Loarer وآخرون، 1997). والحقيقة أنه سواء تعلق الأمر بتكييف الفرد مع متطلبات الشغل عن طريق تكوينه أو بإغناء خصائص العمل نفسه عبر تطوير أهلية العاملين، فإن الإشكال المطروح يتحدد بصورة عامة في كيفية تمكين هؤلاء العمال من قدرات فكرية معينة وكفاءات معرفية ناجعة بواسطة مناهج التربية المعرفية التي أضحت تفرض نفسها كمناهج بديلة أو مكملة لمناهج التكوين الكلاسيكية.

أما العنصر الثالث فيتجلى في مختلف العوامل التي ساهمت في خلق الظروف الملائمة لتجديد التربية المعرفية وانطلاقتها الحقيقية. وهو التجديد الذي عرف حتى الآن انتشارا واسعا في أغلب البلدان الأوروبية وأمريكا الجنوبية فضلا عن الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تأسست جمعيات متنوعة في هذا المجال وعلى رأسها: الجمعية الدولية للتربية المعرفية International Association of Cognitive Education سنة 1988 والجمعية الأوروبية للتوسط التعليمي والتعديل المعرفي European Association for Mediated Learning and Cognitive Modifiability سنة 1992، وظهرت مجالات متخصصة بهذا الإسم مثل: المجلة الدولية للتربية المعرفية والتوسط التعليمي International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning. وهذه العوامل يمكن إجمالها في بعدين أساسيين: فمن جهة هناك التطورات الأخيرة للبيكولوجيا المعرفية المتمركزة أكثر على دراسة السيرورات processus عوض الأداءات performances، بحيث أصبح تحليل النشاط المعرفي، وخاصة نشاط الوظائف المعرفية العليا، هدفا مركزيا لدى غالبية الباحثين البيكولوجيين. ومن جهة أخرى هناك مَهْنَةُ la professionnalisation عمل المدرس وتحسين وظيفته بفعل التأثيرات الإيجابية المصاحبة لتطور المقاربات البيداغوجية والتدريسية البينتخصصية، بحيث أنه ورغم بعض النواقص المحدودة فإن تركيز عملية التمدرس وسيرورة الاكتساب على نمط اشتغال المعرفية cognition ونموها قد ساعد بقوة على إنشاء الإجراءات اللازمة لمراقبة هذا الاشتغال وتحفيز أبعاده النمائية (Laorer وآخرون، 1985).

2.3. أسس التربية المعرفية

تحدد أسس التربية المعرفية في محددتين رئيسيتين:

1.2.3. المقومات المشتركة للبرنامج

هي عبارة عن مجموعة من الخصائص الحاضرة في أغلب برامج التربية المعرفية والتي يمكن إجمالها في المظاهر الأربعة التالية (Coulet، 1996: 179-182):

أ. اقتراح تربية تعويضية

تكمّن نقطة انطلاق برامج التربية المعرفية في مساعدة الأشخاص ذوي الصعوبات المختلفة. فبرنامج الإغناء الأدوات (PEI) لدى فيورشتين Feuerstein تم إعداده لمساعدة المهاجرين الصغار الذين تضرروا علائقيا ومعرفيا أثناء الحرب العالمية الثانية. وبرنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)

إن التشخيص المعرفي هذا أصبح يحظى بموقع الشرف في مجال تقويم قدرات التعلم وتطوير الكفاءات.

أن مفهوم التربية المعرفية Education cognitive

يتلخص في الموقف القائم بمقابلة الذكاء للتربية وبمطابقة تعلم التعلم

فالتوفر على "عمال وموظفين أذكيا" أصبح يشكل المطمح المأمول لأغلب أرباب العمل والمشغلين.

لدى هجلي Higelé ومساعديه تم إنشاؤه لمواجهة صعوبات التأهيل التي يعاني منها بعض الراشدين. نفس الدوافع كانت أيضا وراء إعداد برنامج هيد شارث Head Statrt الضخم للتربية التعويضية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الستينات من القرن العشرين، والذي تضمن (13000) مركز للتكوين القبلمدرسي. وفي الوقت الحالي يبدو أن التطورات الحاصلة في عالم الشغل وخاصة على مستوى التوجه نحو الوظائف والمهن التي تستلزم نشاطات عالية في تدبير ومراقبة سيرورة الإنتاج، قد أدت إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التربية المعرفية.

ب. مسلمة ليونة القدرات المعرفية

إن الأخذ بالفرضية القائلة إن الذكاء لا يشكل قيمة ثابتة مهما كان سن الشخص ونوع التربية التي تلقاها، يعني ضمنا التسليم بوجود قابلية لتربيته أو إمكانية لتنميته وتطويره عبر برامج التدخل والمساعدة. وهذه واحدة من المهام الأساسية للتربية المعرفية.

ج. بناء قدرات ومعارف قابلة للتحويل والتعميم

الحقيقة أن الهدف الأساسي لبرامج التربية المعرفية لا يتحدد في التركيز على المعارف الخاصة كما نجدها في محتويات البرامج الدراسية، بل في مجموعة من المعارف والمهارات العامة التي تسمح للمتعلم بامتلاك قدرة تكيفية جد قوية لمواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. وهذا ما يفسر المكانة الهامة التي تحتلها نشاطات حل المشاكل في التربية المعرفية وإجماع كل واضعي برامج هذه التربية على إمكانية تحويل وتعميم القدرات والكفاءات المكونة إلى وضعيات الحياة اليومية الأخرى، المهنية والمدرسية.

د. الانتقائية النظرية للبرامج

مما يلاحظ على برامج التربية المعرفية الموجودة حتى الآن كونها تتميز بانتقائية مكشوفة بخصوص استلهاماتها لنماذج علم النفس. فنادرا ما نجد برامج ذات مرجعيات نظرية متماثلة، ونادرا ما نجد كذلك برامج تكتفي بإطار نظري وحيد لصورته طريقتها ومسعاها. وتتخلص إحدى نتائج هذا التباين في صعوبة توضيح الآليات المستعملة في مختلف هذه البرامج.

2.2.3. وظيفة الوساطة المعرفية

يستدعي تطوير الذكاء وتربية كفاءاته الاعتماد على وساطة médiation معينة. وهذه الوساطة هي التي تعبر عن مختلف الاختيارات النظرية لواضعي برامج التربية المعرفية وأيضاً مختلف مستويات تدخل الوسيط médiateur بخصوص العلاقة: متعلم - مهمة. وإذا كان الإجماع حاصلاً إلى حد ما حول إجمال الأعمال الأساسية في هذا النطاق في تصورات بياجى Piaget عن البناء النشط للذكاء وأطروحات فيجوتسكي Vygotsky وبرينر Bruner حول الوساطة الاجتماعية للنمو والتعلم ونماذج فلافل Flavell وبراون Brown وسترنبرغ Sternberg عن التعلّات المطامعرفية، فإن إبراز المقصود بوظيفة الوساطة كمحدد أساسي للتربية المعرفية يستلزم اعتماد الخطاطات والتصورات التالية:

أ. خطاطة بياجى الثنائية القطب

يتميز النمو في منظور بياجى Piaget بالانتقال من بنية منطقية-رياضية إلى بنية أخرى عبر تشغيل سيرورة التوازن التي تغطي مجموعة ردود أفعال الذات الهادفة إلى مواجهة اضطراب بنياتها المعرفية واشتغالها باعتماد عنصر من محيطها أو من نظامها المعرفي الخاص.

وهكذا فالملاحظ بالنسبة لبياجى Piaget أنه حتى وإن كان هناك حديث عن عوامل أخرى للنمو، كالنضج والخبرة والتحول الاجتماعي، فإن الطفل ينشئ بنياته اعتماداً بالدرجة الأولى على النشاط الذي

مشكل التباين بين مؤهلات العمال وكفاءاتهم وحاجات الشركات والمقاولات الواقعية يتعمق ويساهم في تأزيم البطالة البنيوية الطويلة الأمد.

أن العنصر المحدد لتكيفية الفرد واستعداداته لتدبير كل ما هو جديد والإبداع في نطاق عمله، لا يكمن فحسب في امتلاك كفاءات تقنية متخصصة بل لأبد له من قدرات واستراتيجيات معرفية

الإشكال المطروح يتحدد بصورة عامة في كيفية تمكين هؤلاء العمال من قدرات فكرية معينة وكفاءات معرفية ناجمة بوساطة مناهج التربية المعرفية

يضيفه على محيطه. فالموضوع الاجتماعي لا يحظى عنده بأي موقع يذكر. وهذا موقف تعبر عنه خطاطته الثنائية القطب التي قوامها أن النمو المعرفي يتم في الغالب في إطار التفاعل ذات *objet* ← موضوع *objet*، بحيث أن وساطة الآخر لا تتجاوز حدود تهيبه المحيط للذات لتبني ذكاءها عبر نشاطها الخاص. وهذا ما يؤكد أن بياجى *Piaget* الذي يفضل بشكل خاص تكييف مختلف البرامج الدراسية لمستوى نمو التلاميذ التلقائي عوض التدخل الإرادي للرفع من هذا المستوى النمائي، لم يهتم في واقع الأمر بالتربية المعرفية إلا بصورة عرضية. فهو يتحدث بجلاء تام عن "التربية الفكرية" (*Piaget*، 1969، 1975). وقد أثار موقفه هذا انتقادات كثيرة ترجمتها بالخصوص بعض المقترحات النظرية القوية المتمثلة أساسا في اطروحات الصراع السوسيومعرفي والتعلم الاجتماعي (*Mugny* و *Doise*، 1981) والتي تعترف كلها بدور الآخر في النمو المعرفي (*Loarer*، 1998: 128).

ب. خطاطة فيجوتسكي وبرينر الثلاثية القطب

تتبنى هذه الخطاطة الثلاثية القطب التي يتفاعل فيها كل من الذات والموضوع والآخر على تصورات فيجوتسكي *Vygotsky* وبرينر *Bruner* الواسطية *médiationnelles*.

1. تصور فيجوتسكي *Vygotsky*

إذا كانت أغلب البرامج والطرق القائلة بإمكانية تربية الذكاء أو ما أصبح ينعت بالمعرفية *cognition* تؤكد على دور الوسيط (المدرس، المربي، الآخر) في هذا النطاق، فإن هذا ما يبرهن على أن تعلمات الفرد لا يمكنها أن تتمخض فقط عن تفاعلاته المباشرة مع المحيط بل لأبد من وسيط يربط بينه وبين هذا المحيط. فهذا التصور هو الذي أصبح يتقاسمه معظم واضعي برامج ومناهج التكوين، إلى حد أن أغلب البيداغوجيات الحديثة، بما في ذلك تلك المتمركزة على مستويات التعلم من جهة وكفاءات المتعلم من جهة أخرى، أضحت تسلم بضرورة تدخّل الفاعل البيداغوجي كوسيط في سيرورة الاكتساب عامة وتعليم التعلم وتربية الذكاء خاصة.

في حين أن التفاعلات الاجتماعية والممارسات التربوية لم تمثل في نظرية بياجى *Piaget* إلا دورا ثانويا يكمن في تفعيل النمو، فإن نظرية فيجوتسكي *Vygotsky* التاريخية-الثقافية تمنحها دورا أساسيا يتجلى في بنية هذا النمو والدفع به نحو الأمام. فالنشاط السيكلوجي في هذه النظرية عبارة عن حصيلة استدخال *intériorisation* ما تمثله مختلف العلاقات الاجتماعية في ثقافة معينة (*Vygotsky*، 1985). فالنشاط اللغوي مثلا هو أولا وقبل كل شيء يمثل وسيلة للتواصل الاجتماعي الذي يُستدخّل على شكل سلوك اجتماعي هو الذي يولد لدى الفرد ما يسمى باللغة الداخلية. والحقيقة أن سيرورة الاستدخال هاته، أو المرور من البيئسفي *interpsychique* إلى الضمنسفي *intrapysichique*، تتم في المجال الإنساني بواسطة أدوات مادية ورمزية (خرائط، لغة، أماكن، ذكريات) عادة ما تؤثر في الواقع وفي الآخر وفي الذات نفسها. فعلى أساس كونها تؤدي إلى استيعاب مختلف هذه الأدوات وإلى تشكيل مختلف الوظائف السيكلوجية، فهي تستوجب تدخلا تربويا على شكل وسيط يتوسط بين الفرد في طور النمو وأدواته المبنية اجتماعيا. فإذا كان النمو لا يشكل في سيكلوجيا فيجوتسكي *Vygotsky* (1985) مثيلا أو شرطا للتعلم (أو التربية) لكون أن هذا الأخير يسبقه ويسببه، فإن دور الوسيط في هذه السيكلوجيا وفي بناءها المعرفية الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو *zone proximale du developpement* التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على فعله وإنجازه بمفرده وما يقدر على فعله وتحقيقه بمساعدة الآخر، ومن جهة أخرى عبر القانون الجوهرى للنمو، بحيث

أصبح تحليل النشاط المعرفي، وخاصة نشاط الوظائف المعرفية العليا، هدفا مركزيا لدى غالبية الباحثين السيكلوجيين

أن التطورات الحاصلة في عالم الشغل وخاصة على مستوى التوجه نحو الوظائف والمهن التي تستلزم نشاطات عالية في تدبير ومراقبة سيرورة الإنتاج، قد أدت إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التربية المعرفية.

إن الأخذ بالفرضية القائلة إن الذكاء لا يشكل قيمة ثابتة مهما كان سن الشخص ونوع التربية التي تلقاها، يعني ضمنا التسليم بوجود قابلية لتربيته أو إمكانية لتنميته وتطويره عبر برامج التدخل والمساعدة

أن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل: مرة كنشاط جماعي اجتماعي أو كوظيفة ضمنفسية. هذا بالإضافة إلى أن طبيعة مساعدة الآخر للطفل تحيل عند فيجوتسكي Vygotsky على أدوات الراشد الثقافية التي يدرجها في التفاعل: ذات-موضوع، وتشكل اللغة الدعامة الحقيقية للفكر وأيضاً الأداة التضييبية لأشكال السلوك الأخرى (Vygotsky، 1985: 108).

2. تصور برينر Bruner

على أساس تأثره بكل من بياجى Piaget وفيجوتسكي Vygotsky، حيث استلهم من الأول فكرته عن دور الفعل في النمو ومفهوم البنية ومن الثاني فكرته حول أهمية الأدوات الثقافية والفكرية (اللغة مثلاً) في تفسير سيرورة تكوّن الوظائف والكفاءات السيكلوجية، فإن برينر Bruner يحدد النمو كسيرورة للتعاون والمساعدة بين الطفل والراشد. فهذا الأخير يتصرف كوسيط ثقافي يحفز الطفل على النمو ويساعده على الانتباه والمراقبة والتدبير المعرفي الجيد.

الواقع أن برينر Bruner حاول تدقيق خصائص ما يسميه بالوصاية la tutelle أو الوساطة la médiation وذلك بتخصيص الوظائف التضييبية للوصي أو الوسيط على النحو الآتي (Bruner، 1983: 261-280):

- تطويع المتعلم وتوجيه انتباهه وتسهيل بلوغه الهدف ومساعدته على الإنجاز فضلاً عن مراقبته لكي لا يتهرب من مواجهة المشاكل وإرشاده نحو الحل الملائم.

- منح اللغة التي هي أساس كل تمثل وكل تواصل صفة الأداة الممتازة للبناءات المعرفية المحققة في إطار التفاعلات الاجتماعية.

- التأكيد على دور شكل التواصل وتقاليد في بلورة افتراضات عن وضعيات ومهام التفاعل: ذات-موضوع.

ج. تصور فلافل Flavell وسترنبرج Sternberg

لقد أضحى المطامعرفية تشكل في السيكلوجيا المعرفية المعاصرة المفهوم المفتاح لإبراز وفهم مظاهر الاشتغال المعرفي لدى الإنسان. وإذا كان مدلول هذا المفهوم يتلخص في معارف هذا الأخير وإجراءات المراقبة التي يوظفها في تدبير اشتغاله المعرفي الخاص، فإن المساهمات الأساسية التي شجعت على خلق تيار للبحث في هذا المفهوم تكمن في الأعمال المطامعرفية لكل من فلافل Flavell وسترنبرج Sternberg. فبدراسته لتصرفات الأطفال وسلوكياتهم تجاه مواقف ومهام التذكر وحل المشاكل والقراءة توصل فلافل Flavell إلى أن القدرات المطامعرفية التي تنمو وتتطور بشكل تدريجي تشكل العامل الأساسي في الأداءات المعرفية لهؤلاء (Wellman و Flavell، 1977). أما سترنبرج Sternberg فقد خلص من أعماله التجريبية حول الذكاء إلى تعيين مجموعة من المطامكونات métacomposantes التي تُؤمّن مراقبة النشاط المعرفي عبر انتقاد الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل والمهام المختلفة (Sternberg، 1985).

تبعاً لما تقدم نشير إلى أن نتائج مختلف الأعمال التي تمت في مجال المطامعرفية أصبحت تؤخذ بعين الاعتبار في أغلب طرق التربية المعرفية. فكلها تؤكد على التفاعل بين العناصر: ذات-موضوع-آخر، المكونة لخطاطة أشكال الوساطة، بحيث أن الوعي بالمعارف ومراقبتها وتضييبها وتوظيفها بطريقة استراتيجية كلها تعكس هذا التفاعل. وأكثر من هذا يمكن القول إن الهدف الرئيسي لهذه الطرق هو من نوع مطامعرفي لكونها تعمل على تمكين الأطفال من الاستراتيجيات العامة ذات الأهمية القصوى على مستوى خلق الوعي بالأنشطة المعرفية وحسن مراقبتها وتدبيرها.

أن المدونة الأساسي لبرامج التربية المعرفية لا يتحدد في التركيز على المعارف الخاصة كما نجدها في محتويات البرامج الدراسية، بل في مجموعة من المعارف والمهارات العامة التي تسمع للمتعلم بامتلاك قدرة تكيفية جد قوية لمواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة.

يتميز النمو في منظور بياجى Piaget بالانتقال من بنية منطوقية-رياضية إلى بنية أخرى عبر تشغيل سيرورة التوازن التي تغطي مجموعة حدود أفعال الذات المصادفة إلى مواجهة اضطراب بنياتها المعرفية

3.3. أشكال التربية المعرفية

إذا كان المقصود بهذه الأشكال يتجلى في أنواع برامج التربية المعرفية التي أصبحت تعد بالعشرات (Sorel، 1992) فإن اهتمامنا سينصب في هذا الإطار على استحضار مقومات أهم وأكثر هذه الأشكال انتشارا وتداولاً وذلك بالتمييز بين صنفين كبيرين:

1.3.3. صنف برامج التربية المعرفية من النوع الأداتي

يتكون هذا الصنف من (11) برنامجا للتربية المعرفية يتحدد أهمها في الأربعة التالية:

البرنامج	صاحبه	الأهداف	الوسائل	المستهدفون	المدة
ورشات التفكير المنطقي (ARL)	P.Higelé ومساعدوه	تنمية العمليات المنطقية	تمارين للتفكير المنطقي - الرياضي وللصراع السوسيو معرفي، مجموعات منسجمة من 5 إلى 6 أشخاص	مراهقون وراشدون ذوي النواقص الفكرية رغم معرفتهم للقراءة	من 40 إلى 50 ساعة
برنامج الإغناء الأداتي (PEI)	R.Feuerstei n ومساعدوه	تنمية الوظائف المعرفية والقابلية للتطور والتحول	- تمارين منطقية فردية وتبادل الأدوار داخل المجموعات المكونة من 10 إلى 12 شخص - الوساطة	مراهقون وراشدون من مستوى منخفض. القراءة والكتابة غير مطلوبتين	من 80 إلى 200 ساعة
لوغو (LOGO)	S.Papert	تنمية الذكاء	تعلم لغة البرمجة LOGO التي تسمح برسم وقيادة سلحفاة على الشاشة	أطفال ومراهقون	غير محددة
التعلم الإجمالي (A.O)	J.L. Paour	تنمية التفكير الاستقرائي والقياسي	- تمارين متدرجة تستعمل "علبة للتحويلات" - تعبير وتساؤل مطامعري جلسات فردية	أطفال متأخرون ذهنيا	24 جلسة من 30 إلى 45 دقيقة موزعة على سنتين

2.3.3. صنف برامج التربية المعرفية من النوع المنهجي

يتكون هذا الصنف من (6) برامج للتربية المعرفية يتحدد أهمها في الثلاثة التالية:

البرنامج	صاحبه	الأهداف	الوسائل	المستهدفون
برنامج رامن Ramain	S.Ramain	تنمية استقلالية التعلم وحل المشاكل	- الوعي واكتشاف أساليب تواجهه في وضعيات للتعلم. - تمارين في المجموعة	كل شخص لا يشكو من أي اضطراب فكري
برنامج التدبير الذهني	A.de la Granderie	تنمية تقنيات التذكر	الاستدلال بالصوت أو بالرؤية. تعلم إشارات ذهنية	تلاميذ يشكون من صعوبات في التعلم
برنامج لمساعدة نمو القدرة على التعلم PAPECA	J.Berdaum	- تنمية القدرة على التعلم. - مساعدة ميتودولوجية للتلاميذ	ليست هناك تمارين أو لوازم خاصة بل هناك أنواع من الأنشطة الذهنية الخاصة بالوعي وتنمية قدرة التعلم	تلاميذ الإعداديات والثانويات

أن النمو المعرفي يتم في الغالب في إطار التفاعل ذاته \leftrightarrow sujet موضوع objet. بحيث أن وساطة الآخر لا تتجاوز حدود تهيب، المحيط للذات لتبني ذكائها عبر نشاطها الخاص.

أن تعلم الفرد لا يمكنها أن تتمخض فقط عن تفاعلاته المباشرة مع المحيط بل لابد من وسيط يربط بينه وبين هذا المحيط

أن أغلب البيداغوجيات الحديثة، بما في ذلك تلك المتمركزة على مستويات التعلم من جهة وكفاءات المتعلم من جهة أخرى، أصبحت تسلّم بضرورة تدخّل الفاعل البيداغوجي كوسيط في سيروية اكتساب عامة وتعليم التعلم وتربية الذكاء خاصة.

4.3. مبادئ التربية المعرفية وفعالية برامجها

فضلا عن توضيح مفهوم التربية المعرفية وأسسها وأشكالها، نرى ضرورة التطرق ولو بصورة مختصرة إلى الآليات المرتبطة بمبادئها العامة وإلى الجوانب الفعالة لبرامجها الأساسية.

1.4.3. من حيث المبادئ العامة

الواقع أن أهمية النماذج السيكولوجية تكمن من الناحية التفسيرية في إبراز مظاهر التطورات المحققة بفضل مبادئ التربية المعرفية التي تتجلى في العناصر السبعة التالية (Coulet، 1996: 195-197):

- الوعي بالسيرورات المعرفية التي يشغلها المبحوث، بحيث أن التركيز، وكما هو وارد في المطامع المعرفية، ينصب على هذه السيرورات لتمكين هذا الأخير من المعرفة الجيدة لاشتغاله الخاص، وبالتالي إمداده بالمساعدة اللازمة للنجاح في المهام المختلفة.

- الربط بين المعارف وخلق تجسيرات des pontages بينها قصد تسهيل عملية تحويلها من وضعية إلى أخرى ومن مهمة إلى أخرى.

- التركيز على حجج وتبريرات أداءات المبحوث من خلال الاعتماد على الأدوات الرمزية الواردة في تصورات فيجوتسكي Vygotsky وبرنر Bruner السابقة الذكر والمتمثلة أساسا في اللغة وفي التمثيلات الخطية المطبوعة بالثقافة.

- توليد القواعد من خلال تحريض المبحوث على استخراج قواعد من نشاطه الخاص. بمعنى تقديم القواعد الدالة على تحويل المعارف من حالة لأخرى ومن مهمة لأخرى عبر آليات الاستقراء والقياس والتعميم.

- التركيز على التنبؤية la prévisibilité، وذلك بهدف تمكين المبحوث من المقارنة بين النتائج المنتظرة والنتائج المحصلة بصورة فعلية.

- التركيز على التبادلات البيفرديّة والتفاعلات المتبادلة داخل المجموعة وذلك بهدف تمكين كل مبحوث من إعادة إنشاء مواقفه أثناء سيرورات من النوع السوسيو معرفي.

- الاهتمام بالجوانب الوجدانية كالدافعية والوعي بالذات ثم أهمية البعد الذاتي في كل تربية معرفية.

2.4.3. من حيث صدق البرامج وفعاليتها

إذا كان المقصود بصدق برامج التربية المعرفية هو التحقق مما إذا كانت الطريقة المعتمدة قد بلغت فعلا أهداف النمو المعرفي التي وضعت من أجلها، فإن التقييم الفعال لنتائج تطبيق هذه الطرق قد تم إجراؤه بالنسبة لعدد جد محدود من البرامج وفي مقدمتها ورشات التفكير المنطقي Les ateliers de raisonnement logique وبرنامج الإغناء الأدواتي le programme d'enrichissement instrumental ثم برنامج اللوغو LOGO، وهي البرامج التي ومن خلال النظر في معايير تقويمها وطرق الملاحظة المستعملة فيها ونتائج تقويمها سنصل إلى فحص المشاكل العامة لتقويم التربية المعرفية.

1.2.4.3. معايير التقييم

إن تقويم منهج للتكوين هو النظر قبل كل شيء فيما إذا كان هذا المنهج قد بلغ أهدافه فعلا. فاختيار معايير التقييم والمؤشرات التي ستنم ملاحظتها يتوقف إذن وبالضرورة على أهداف التكوين في حد ذاته. إن النتائج المستهدفة من خلال برامج التربية المعرفية هي جد واضحة. فرغم اختلاف صياغتها حسب الحالات، حيث تتراوح بين تطوير النمو الإجرائي عند هجلي Higelé وبين التعديل المعرفي البنوي للتفكير عند فورنشتاين Feuerstein ثم بين تصحيح النواقص المعرفية عن طريق تعلم حركات ذهنية عند لاجرانديوري La Granderie، فإن الأمر يتعلق دائما بإغناء وتطوير الاشتغال الفكري للأفراد بصورة دائمة وبالعامل على تحريضهم على التعلّات المدرسية والمهنية. والحقيقة أن معايير الفعالية التي ستتولد عن هذا الهدف هي كثيرة ومتنوعة ويمكن إجمالها فيما يلي (Loarer، 1998: 143-144).

فالنشاط السيكولوجي في هذه النظرية عبارة عن حصيلة استداخل intérieurisation ما تمثله مختلف العلاقات الاجتماعية في ثقافة معينة

أن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل: مرة كنشاط جماعي اجتماعي أو كوظيفة ضمنفسية.

منع اللغة التي هي أساس كل تمثيل وكل تواصل صفة الأداة الممتازة للبناءات المعرفية المحققة في إطار التفاعلات الاجتماعية.

- معيار تطوير الأداءات في اختبارات الذكاء

مادام أن هدف طرق التربية المعرفية هو تطوير الاشتغال الذهني، فالمؤكد أنها ستساعد على النجاح في اختبارات الذكاء. فالتقويمات التي أجريت قد اعتمدت في غالبيتها على إجراء الاختبارات على الأقل في مرتين: في بداية التكوين (اختبار قبلي) وفي نهاية التكوين (اختبار بعدي)، وبعد ذلك تتم مقارنة التطورات الحاصلة عند المفحوصين المستفيدين من برنامج التكوين وعند أمثالهم الذين لم يستفيدوا من هذا البرنامج.

- معيار تحويل الاكتسابات وتعميمها

الواقع أن طرق التربية المعرفية لا تختزل في تعلم المهارات المحدودة بل هي تراهن عكس ذلك على إكساب الأفراد الكفاءات العامة التي ستشكل الأرضية الملائمة لتكيفهم المستقبلي مع الوضعيات الجديدة. فهذه الكفاءات عادة ما تتعدت بالعمامة والمشاركة بحيث يمكن توظيفها في مختلف الميادين والمضامين. فهذه كل برنامج للتربية المعرفية لا يتحدد إذن في إكساب الفرد بعض الاستراتيجيات المعرفية، بل يتعلق بتسمية وتطوير سيرورات التعلم والتفكير وتحويل المعارف (Büchel, 1995: 10).

إذن فعلى أساس دراسة مدى قابلية حصيلة التكوين للتحويل والتعميم يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الحصيلة تشكل إجراءات عامة للفكر أم أنها عبارة عن كفاءات خاصة محلية لا تستعمل إلا في الوضعيات المماثلة لتلك التي شكلت أساس اكتسابها. ويعني هذا أن النجاح الكبير في اختبارات الذكاء لا يكفي للبرهنة على أن البرنامج قد حقق هدفه على مستوى تعلم إجراءات الفكر العامة. فدراسة مدى قابلية حصيلة الاكتساب للتحويل والتعميم هي التي تسمح بمعاينة نتائج برنامج التربية المعرفية على الاكتسابات المدرسية والمهنية وخاصة في مجال مساعدة المستفيدين من أن يتعلموا كيف يتعلمون.

- معيار الحفاظ على النتائج المحصلة

تتعلق إحدى الطرق الأخرى لدراسة تعميم حصيلة الاكتساب بالتحقق من أن هذه الأخيرة لا تختفي مباشرة بعد التكوين. فإذا كان التكوين يشكل فرصة مواتية لنمو الفرد معرفيا فإن هذا التغيير الذي ينعته البعض بالبنوي (Higelé, 1994؛ Feuerstein وآخرون، 1980) لا يمكنه أن يختفي أو ينمحي هكذا وبسرعة. فباعتماد فكرة أن التطورات يمكنها أن تشكل أساس كل اكتساب جديد، نجد فورنشتاين Feuerstein يراهن حتى على فرضية أن الانعكاسات تتراد مع الوقت، بحيث أن التفاوت بين المفحوصين الذين تلقوا تكويننا ونظرائهم الذين لم يستفيدوا من أي تكوين، يتعمق حتى بعد فترة التكوين ذاتها (Feuerstein وآخرون، 1979). وهذه فكرة تتساق مع مبادئ كثير من مناهج التربية المعرفية التي لا تراهن على إغناء الاشتغال المعرفي فحسب، بل تسعى إلى بناء سيرورة للنمو الذاتي للقدرات المعرفية.

- معيار الانعكاسات الإيجابية على الدافعية والشخصية

الحقيقة أن انعكاسات مناهج التربية المعرفية على النمو الشخصي عادة ما لا تكون منتظرة رغم أنها واردة. فالأمر يتعلق على سبيل المثال بتحسين صورة الذات وإيجابيتها وإعادة التحفيز وتسهيل إمكانية الاندماج والرفع من قدرة التحكم في الذات. فبتبعاً لخصوصيات المنهج يجب أخذ هذه المظاهر الشخصية المتنوعة في الاعتبار، بحيث أن قياسها يستدعي اعتماد سلسلة من الاحتمالات وفي مقدمتها: المقابلات والاستمارات والملاحظات والاختبارات الموضوعية والإسقاطية. وكما أن أهمية دورها في ميدان التكوين يستلزم اعتمادها كعوامل مساعدة على التقويم الموضوعي.

2.2.4.3. نتائج تقويم بعض برامج التربية المعرفية

أ. ورشات التفكير المنطقي (ARL)

أصبحت المطامع المعرفية تشكل في السيكولوجيا المعرفية المعاصرة المفهوم المفتاح للإبراز وفهم مظاهر الاشتغال المعرفي لدى الإنسان.

أن نتائج مختلف الأعمال التي تمت في مجال المطامع المعرفية أصبحت تؤخذ بعين الاعتبار في أغلب طرق التربية المعرفية.

أن أهمية النماذج السيكولوجية تكمن من الناحية التفسيرية في إبراز مظاهر التطورات المحققة بفضل مبادئ التربية المعرفية

حسب المعلومات المتوفرة، توجد تقارير كثيرة تتعلق بالدراسات التقييمية الخاصة بهذا البرنامج، بحيث أن جانباً من هذه الدراسات تم إنجازها من لدن واضعي البرامج أنفسهم. فالتقويم الأول الذي أعده كل من هجلي Higelé ومارتن Martin يحمل على مجموعتين مكونتين من (10) راشدين يعانون من صعوبات دراسية، إحداهما استفادت من التكوين بواسطة البرنامج والأخرى بقيت بدون تكوين. وقد أظهرت مقارنة نتائج المجموعتين أن المفحوصين الذي تابعوا ورشات التفكير المنطقي هم الذين تفوقوا في اختبارات التركيب ومنطق القضايا (Higelé و Martin، 1979).

وفي تقويم ثانٍ طبق هجلي Higelé البرنامج على عاطلات أثناء تدريبهن على إعادة الاندماج. وقد اتضح بعد (20) جلسة من ورشات التفكير المنطقي أن (21) عاطلة من المجموعة التجريبية حققن نجاحاً أفضل بكثير من نجاح مثيلتهن في المجموعة الضابطة وخاصة في اختبار التطور المنطقي رغم تشابه عناصر المجموعتين في المستوى المعرفي العام وتقدير الذات والاستقلالية (Higelé، 1992).

ويبدو أن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من نتائج هذه التقييمات هي أن تأثير ورشات التفكير المنطقي لا يتمظهر إلا في الوضعيات القريبة جداً من وضعيات التعلم.

ب. برنامج الإغناء الأدائي (PEI)

على عكس ورشات التفكير المنطقي، فقد شكل برنامج الإغناء الأدائي موضوع تقييمات كثيرة العدد ومتنوعة المشارب نجمها في الدراسات الأربع التالية:

- الدراسة التي أنجزها فورنشتاين وفريقه في إسرائيل حول مجموعة من المراهقين المحرومين ثقافياً (Feuerstein وآخرون، 1980).

- الدراسة التي قام بها بلات Blatt في بريطانيا حول مجموعة من المراهقين الذين يشكون من صعوبات دراسية (Blatt، 1991).

- الدراسات اللتان أنجزهما ديبراي Debray ودوي Douet في فرنسا: الأولى حول مراهقين يشكون من تأخر ذهني والثانية حول راشدين في فترة تكون قبلي (Debray و Douet، 1990).

الواقع أن هذه الدراسات التي قارنت مستوى المفحوصين قبل التكوين وبعده في مجال التربية المعرفية قد خلصت إلى نتائج كثيرة أهمها:

1. ملاحظة تأثيرات واضحة لهذا البرنامج على اختبارات الذكاء المرتبطة خاصة بالتفكير الاستقرائي والعددي والمكاني.
 2. التأكد من إمكانية تحويل وتعميم تأثيرات هذا البرنامج على الاكتسابات المدرسية والمهنية وفي مقدمتها تلك التي تتعلق بالدراسات الهندسية والكتابية بالنسبة لما هو مدرسي وبالأنشطة الصناعية والتخطيطية بالنسبة لما هو مهني (Feuerstein وآخرون، 1980؛ Loarer وآخرون، 1995).
 3. التوصل إلى أن انعكاسات هذا البرنامج إذا كانت إيجابية واضحة بخصوص تقدير الذات والسلوك داخل الفصل والاتجاهات نحو المدرسة والفشل الدراسي ثم عوامل المراقبة فهي لا تبدو كذلك بالنسبة للمسؤولية والاندماج الاجتماعي والضبط الانفعالي والشعور بالأمن (Blatt، 1991؛ Huteau وآخرون، 1994).
 4. التحقق من تأثيرات بعيدة المدى لبرنامج الإغناء الأدائي، بحيث أن نتائج كثير من الدراسات تؤكد على ما يبدو فرضية اتساع وانتشار هذه التأثيرات مع الزمن.
- في الخلاصة نشير من جهة أولى إلى أنه إذا كان برنامج فورنشتاين Feuerstein ينتقد بخصوص الاختبارات فالمؤكد أن أثره الفعال كان بخصوص نتائج الاختبارات نفسها، ومن جهة أخرى

- الربط بين المعارف وخلق تجسرات des pontages بينها قصد تسهيل عملية تحويلها من وضعية إلى أخرى ومن مهمة إلى أخرى.

- التركيز على التبادلات الـبيـنـفـردية والتفاعلات المتبادلة داخل المجموعة وذلك بهدف تمكين كل مبحوث من إعادة إنشاء مواقفه أثناء سيروراته من النوع السوسيو معرفي.

- الاهتمام بالجوانب الوجدانية كالدافعية والوعي بالذات ثم أهمية البعد الذاتي في كل تربية معرفية.

فإن هذا البرنامج الذي يتخذ كعلاج للفشل الدراسي يفتقد إلى التأثيرات المرتقبة في النتائج الدراسية (Loarer، 1998: 148).

ج. برنامج اللوغو LOGO

خلال سبعينات القرن العشرين وضع كل من بابت Papert ومانسكي Minsky لغة للبرمجة المعلوماتية قوامها توفير محيط يسهل نمو الطفل المعرفي بشكل أفضل من المحيط الطبيعي (Papert، 1981). وكان الهدف المنتظر هو تكوين الفكر الرياضي وتنمية الذكاء وليس تطوير كفاءات البرمجة وتنميتها.

والحقيقة أن نتائج مجمل الدراسات التقييمية لهذا البرنامج كلها تجمع على عدم بلوغ الأهداف المتوخاة. فعلى أساس الخلاصة التركيبية الهامة التي خرج بها فالكي Valké من دراسته التقييمية لسنة وسبعين بحثاً أنجز فيما بين 1969 و 1989 حول برنامج اللوغو يمكن تحديد أهم مضامينها في الأبعاد التالية (Loarer، 1998: 149):

- الضعف المنهجي لكثير من هذه الأبحاث؛ إذ أن (27) منها لم تعتمد على مجموعة ضابطة.
- الغياب شبه-التام لتأثير هذا البرنامج على تعلم الرياضيات وعلى كثير من المتغيرات المعرفية (الإبداعية، حل المشاكل) والشخصية (العاطفية والاجتماعية).
- الغياب التام لإمكانية تحويل الاكتسابات إلى مهام أخرى، بحيث أن تعلم اللوغو أفاد أولاً وأخيراً في تعلم اللوغو وليس في بناء استراتيجيات ذهنية قابلة للاستثمار في وضعيات أخرى.

خلاصة

كخلاصة لمضامين هذا البحث نشير إلى أن إشكالية تشخيص الكفاءات وتربيتها لم تعد تمثل المطمح الكبير للأشخاص ذوي الصعوبات على الصعيد المعرفي فقط، بل أصبحت أيضاً تشكل المسعى العلمي المحدد لمختلف الممارسات السيكلوجية والتربوية ذات الآثار الإيجابية والنتائج المضمونة في شتى مجالات الحياة اليومية وخاصة مجالات: التعليم والتكوين، التأهيل والتشغيل، التوجيه والإرشاد ثم التكيف والإدماج. ولهذا يبدو من الضروري، إذا أردنا فعلاً لهذه الممارسات أن تتأصل عندنا وأن نستفيد من توظيفها في مثل هذه المجالات، الانخراط في هذا المسعى من خلال الانفتاح على الأبعاد التالية:

- الاشتغال على ميادين معرفية محددة، بحيث أن ترك المهام الفارغة المحتوى لصالح تربية معرفية مبنية على ميادين المعارف الخاصة يجب أن يمثل الرهان الأساسي لكل ممارسة بيداغوجية. فبالاحتكام إلى الحالة الراهنة لمنظومة المعارف وسيرورات تعميمها كما تؤكد على ذلك السيكلوجيا المعرفية، يمكن القول بتعلم متنوع في آلياته وأساليبه وبمحيط بيداغوجي خصب في مكوناته وسياقاته يستجيب لتعدد أنظمة الذهن ومستوياته. فالتعلم الذي نحن في حاجة إليه هو ذلك الذي لا يقوم على تمميط معارف الطفل داخل دائرة المعارف الجماعية أو إقصاء المعارف الذاتية لصالح المعارف المؤسساتية، بل ذلك الذي يبنّي على تمرين الطفل على كيفية الاستخدام الفعال لمعارفه الذاتية الخاصة قصد التعامل بعد ذلك مع المعارف المدرسية. فهذا النمط من التعليم قد لا ينجح في خلق تلميذ مزود برصيد شاسع من المعارف والمعلومات ولكنه في المقابل سيساهم بكل تأكيد في إعداد متعلم خبير قادر على التفكير بدل إعداد متعلم مسالم يكتفي بتخزين الأفكار فقط.

- إعداد نماذج نظرية جديدة قوامها الربط المحكم بين معارف الطفل الجديدة، بحيث أنه إذا كانت

المقصود بصدق برامج التربية المعرفية هو التحقق مما إذا كانت الطريقة المعتمدة قد بلغت فعلاً أهدافه النمو المعرفي التي وضعت من أجلها.

إن تفويهم منهم للتكوين هو النظر قبل كل شيء، فيما إذا كان هذا المنهج قد بلغ أهدافه فعلاً.

مادام أن هدفه طرق التربية المعرفية هو تطوير الاشتغال الذهني، فالمؤكد أنها ستساعد على النجاح في اختبارات الذكاء.

مبادئ التربية المعرفية تبدو جد ملائمة لترجمة وظيفة الوساطة بصورة فعالة فإنه لا مناص من اعتبار هذه المبادئ كرسائل ضروري لكل ممارسة بيداغوجية ذات مسعى معرفي. فهي تمثل أحد المصادر الجوهرية التي يمكن لعلماء النفس والتربية أن يتسلحوا بها للانخراط في اتجاه صوغ ممارساتهم وبناء نماذج تصورية تزوج بين التنظيمات المعرفية الناجمة عن الفعل وتلك المتوقفة على المفاهيم وخاصة المفاهيم المحركة للغة الموجهة إلى الطفل وإلى الثقافة التي ينتمي إليها.

- الأخذ بالبيداغوجيا التعددية القادرة على توظيف الوسائط التربوية الكفيلة بتدريب المتعلم على الموازنة في اشتغاله المعرفي بين الاشتغال الآلي الذي يخص سيرورات الاكتساب المرتبطة بالميادين المتخصصة والاشتغال الواعي الذي يخص سيرورات الاكتساب المرتبطة بالميادين العامة. بمعنى العمل ببيداغوجيا تعددية مبنية على برامج للمساعدة المعرفية قوامها دعم المتعلم إذا فشل ومساعدته على مراقبة وتضبيب مختلف استراتيجياته المعرفية وتكييفها مع خصوصية الميادين والوضعية والمشاكل التربوية.

- الانفتاح على كل ما هو حديث والتوجه نحو المستقبل؛ إذ أنه وبفضل ما أصبحت توفره التكنولوجيا الرقمية والإعلامية من إمكانيات هائلة لممارسة أشكال من التعليم، بما في ذلك التعليم عن بعد، يمكن الإقرار بأن إشكالية التربية المعرفية التي تُعدّ إشكالية المساعدات المعرفية هي التي يجب أن نراهن على توظيفها واستثمار طرقها ومناهجها في شتى ميادين الحياة اليومية وخاصة تلك التي ترتبط بالأنشطة المدرسية والمهنية. لكن تحقيق هذا الرهان يبقى مشروطا بحجم التعاون الذي يجب أن يكون واسعا بين علماء النفس وعلماء التربية وذلك من أجل إدراك ووعي ما هي الآليات المتضمنة في البناءات المعرفية الخاصة بهذا الميدان أو ذاك والقيام بتهديتها وتطويرها.

المراجع

- عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان. (2002). العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاية في اللغة الإنجليزية لدى طلبة كلية الطب السعوديين. **العلوم الإنسانية**، 5: 138-163.
- Bastien, C. (1987). **Schémes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant**. Paris: P.U.F.
- Beuscart-Zéphir, M.C.; Duhamel, A. (1990). Diagnostic cognitif automatisé: exemple à partir d'un test de performances, in R.Martin (Ed), **Informatique et différences individuelles**, Lyon, (279-292).
- Beuscart-Zéphir, M.C. et al. (1996). Un exemple d'application du diagnostic cognitif, **Psychologie française**, T.41-1, (65-76).
- Blatt, N. (1991). **Can we teach intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's instrumental enrichment program**. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Bruner, J.S. (1983). **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris: PUF.
- Büchel, F.P. (1995). De la métacognition à l'éducation cognitive, in F.P. Büchel (Ed), **L'éducation cognitive: le développement de la capacité d'apprentissage et son évolution**. Lausanne: Delachaux et Niestlé. (9-44).

الواقع أن طرق التربية المعرفية لا تختزل في تعلم المهارات المحدودة بل هي تراهن بحس ذلك على إحساب الأفراد الكفاءات العامة التي ستشكل الأخرى الملائمة لتكيفهم المستقبلي مع الوضعية الجديدة.

فهدف كل برنامج للتربية المعرفية لا يتحدد إذن في إحساب الفرد بعض الاستراتيجيات المعرفية، بل يتعلق بتنمية وتطوير سيرورات التعلم والتفكير وتحويل المعارف

فدراسة مدى قابلية حصيلة الاكتساب للتحويل والتعميم هي التي تسمح بمعاينة نتائج برنامج التربية المعرفية على الاكتسابات المدرسية والمهنية

أن انعكاسات مناهج التربية المعرفية على النمو الشخصي خاصة ما لا تكون منتظرة رغم أنها واردة.

- Coulet, J.C. (1996). Résolution de problèmes et d'éducabilité cognitive. In A.Lieury (Ed). **Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation**. Paris: Dunod. (177-206).
- Debray, R.; Douet. B (1990). La "réanimation cognitive" à la préadolescence. **Psychologie française**, 34, (285-292).
- Dickers, P. (1996). L'analyse factorielle linéaire et ses deux logiques d'application. **Psychologie française**. T.41-1, (9-23).
- Doise, W.; Mugny, C. (1981). **Le développement social de l'intelligence**. Paris: InterEditions.
- Feuerstein, R. Et al. (1979). Cognitive modifiability, in retarded adolescents. Effects of instrumental enrichment. **American Journal for Mental Deficiency**. Autour du PEI, Lyon: Chronique sociale.
- Feuerstein, R. et al. (1980). **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore. MD: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1994). La théorie de la modifiabilité structurelle cognitive et les systèmes d'application: Présent et future. In R.Garbo et J. Lebeer (Eds). **A la recherche du potentiel d'apprentissage**. Proceedings of the first annual conference of the European association for mediated learning and cognitive modifiability, (29-35).
- Flavell, I.H.; Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.V. Hagen (Eds), **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Gardner, H. (1998). Les formes de l'intelligence. **Pour les sciences**, 254, (114-119).
- Gillieron, C. (1976). Le rôle de la situation et de l'objet expérimental dans l'interprétation des conduites logiques: les décalages et la sériation. **Archives de psychologie**, 44 (Monographique numéro 3).
- Higélé, P.; Martin, B. (1979). Une expérience d'apprentissage d'opérations intellectuelles. **Revue Française de Pédagogie**, 46. (16-29).
- Higélé, P. Et al. (1984). **Ateliers de raisonnement logique**. Nancy-Metz: CAFOC.
- Higélé, P. (1992) Evaluation des effets de transfert des ateliers de raisonnement logique. In F.Ginsburger, V.Merle & G. Vergnaud (Eds). **Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés**. Paris: La documentation Française.
- Hunt, E.B. (1974). Quote the raven? Never more. In L. Gregg (Ed), **Knowledge and cognition**. Hillsdale. N.J. :E.A. (129-157).
- Huteau, M. et al. (1994). Apprendre à apprendre: la question de l'éducabilité cognitive. In G. Vergnaud (Ed), **Apprentissage et didactique**. Paris: Hachette.

أن تأثير ورشات التفكير المنطقي لا يتمظهر إلا في الوضعيات القريبة جدا من وضعيات التعلم.

أن إشكالية تشخيص الكفاءات وتدريبها لم تعد تمثل المطمح الكبير للأشخاص ذوي الصعوبات على الصعيد المعرفي فقط، بل أصبحت أيضا تشكل المسعى العلمي المحدد لمختلني الممارسات السيكولوجية والتربوية

التعلم الذي نحن في حاجة إليه هو ذلك الذي لا يقوم على تنميط معارف الطفل داخل دائرة المعارف الجماعية أو إقصاء المعارف الذاتية لصالح المعارف المؤسساتية، بل ذلك الذي يبنيني على تمرين الطفل على كيفية الاستخدام الفعال لمعارفه الذاتية الخاصة قصد التعامل بعد ذلك مع المعارف المدرسية.

- Lautrey, J. (1999). **Pourquoi est-il difficile parfois d'apprendre?** 10^e (Ed) de la ville, cité des sciences et de l'industrie.
- Lautrey, J. (1996). La recherche des "particules élémentaires" de l'intelligence: une impasse? **Psychologie Française**, T. 41, (24-34).
- Loarer, E. et al. (1995). **Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation des effets d'une méthode de remédiation cognitive.** Berne. CH: Peter Lang.
- Loarer, E. (1996). La remédiation cognitive par la re-médiation sociale. **Educations**, 9, (3-11).
- Loarer, E. et al. (1997). Le développement des capacités cognitives au cours de la formation: le travail humain 61, n° 1, (51-67).
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive; modèles et méthodes pour apprendre à penser. **Revue Française de Pédagogie**, 112, (121-161).
- Merle, V. (1992). Manières de faire manières d'apprendre, transformations des situations de travail et éducabilité cognitive. **L'orientation Scolaire et professionnelle**, 21, (13-26).
- Nguyen-Xuan, A. et al. (1983). **Fonctionnement cognitif et classification multiple.** Paris: CNRS. Monographie Française de psychologie.
- Nguyen-Xuan, A. et Hoc, J.M. (1987). Learning to use a comand device. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 7, (5-31).
- Paour, J.L. (1988). Retard mental et aides cognitives, in J.P. Caverni et autres (Eds). **Psychologie cognitive; modèles et méthodes, Grenoble; PUG**, (191-216).
- Papert, S. (1981). **Jaillissement de l'esprit: ordinateurs et apprentissage.** Paris: Flammarion.
- Piaget, J. (1969). **Psychologie et éducation**, Paris: Denoël Gauthier.
- Piaget, J. (1975). **L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement**, Paris: PUF.
- Pylyshyn, Z.W. (1977). Le rôle des théories de la compétence en psychologie cognitive, in R. Sarrasin, **Psycholinguistique expérimental et théorique.** Montréal: Presse de l'université du Québec, (13-49).
- Richard, J.F. (1990). **Les activités mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions.** Paris: A.Colin.
- Richard, J.F. (1996). Les différentes approches de l'analyse des compétences cognitives, **Psychologie Française**, T. 41-1, (4-8).
- Richard, J.F. & Zamani, M. (1996). L'application des modèles de résolution de problème à l'analyse des tests. **Psychologie Française**, T. 41-1, (77-88).

إعداد نماذج نظرية جديدة
توأمها الربط المتكامل بين
معارف الطفل الجديدة

إذا كانت مبادئ التربية
المعرفية تبدو جد ملائمة
لترجمة وظيفة الوساطة بصورة
فعالة فإنه لا مناص من اعتبار
هذه المبادئ كإسماط
ضروري لكل ممارسة
بيداغوجية ذات مسعى
معرفي.

يمكن الإقرار بأن إشكالية
التربية المعرفية التي تُغطّي
إشكالية المساعدات المعرفية
هي التي يجب أن نراهن على
توظيفها واستثمار طرقها
ومناهجها في شتى ميادين
الحياة اليومية وخاصة تلك التي
ترتبط بالأنشطة المدرسية
والمهنية.

- Rozencwajg, P. & Huteau, M. (1996). Les stratégies globales, analytiques et systématiques dans les cubles de Kohs, **Psychologie Française**, T. 41-1, (57-64).

- Sorel, M. (1987). "Apprendre peut-il s'apprendre", **Education permanente**, 88-89, (7-226).

- Sorel, M. (1992). Peut-on classer les méthodes d'éducabilité cognitive? **L'orientation scolaire et professionnelle**, 21, (75-105).

- Sternberg, R.L. (1985). Cognitive approaches to intelligence. In B. Wolman (Ed), **Handbook of intelligence**. New-York: Wiley, (59-118).

- Thionville, R. & Thieband, M. (1997)? Le développement des compétences; un construit social, **Pratiques psychologiques**, 1, (125-131).

- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds), **Vygotsky aujourd'hui**, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé

* (نشر هذا البحث في مجلة الطفولة العربية بالكويت، سنة 2004، العدد 19: 22-40)

الرهان يبقى مشروطاً بحجم التعاون الذي يجب أن يكون واسعاً بين علماء النفس وعلماء التربية وذلك من أجل إدراك ووعي ما هي الآليات المتضمنة في البناءات المعرفية الخاصة بهذا الميدان أو ذاك والقيام بتعزيزها وتطويرها.

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>

"الدليل" فهرس و ملخصات كامل الأعداد

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

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

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

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

الكتاب السنوي 2020 1 "شبكة العلوم النفسية العربية" (الصدار الثامن)

الفصل الثاني إصدارات دورية رقمية في علوم وطب النفس

20 عاماً من الكدح... 18 عاماً من الإنجازات

التحميل من الموقع العلمي

<http://arabpsynet.com/Documents/eBARabpsynetPart2.pdf>

التحميل من المتجر الإلكتروني

http://arabpsyfound.com/index.php?id_product=29&controller=product&id_lang=3

المشروع الشخصي للتلميذ... مقاربة سيكولوجية*

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

لقد أصبحت إشكالية إعداد التلميذ لمشروعه الشخصي تمثل أحد الهواجس الأساسية للمنظومات التربوية الحديثة، بحيث صار عامل مساعدة المتعلم على اختيار التوجه المناسب يشكل المعيار المركزي لنجاح المدرسة أو فشلها. وبهذا أصبحنا اليوم نعيش مرحلة المؤسسة التربوية التي تسعى من خلال اعتماد فلسفة التوجيه وبناء المشاريع إلى توظيف واستثمار إمكانيات مختلف فاعليها التربويين وشركائها الاقتصاديين، وبالتالي تفضيل منطق التكيف والتلاؤم مع حاجيات المجتمع الاقتصادية والمهنية على تلك التي يوظرها هاجس بناء هوية المتعلمين.

وإذا كانت مشاريع المتعلم المستقبلية تتخذ مظاهر وأبعاد متعددة تتراوح بين ما هو دراسي تكويني وما هو مهني مقاولاتي وما هو أبوي عائلي، فإن المشروع أضحي يمثل في جميع ميادين الحياة الفردية والجماعية الأداة الناجعة لتقويم إمكانيات الأشخاص الذاتية وتوقع احتمالات نجاحهم المستقبلي. فبناء المشروع أصبح يشكل نشاطا وغاية في حد ذاته ليس فقط بالنسبة للمتعلمين والعاطلين والفاشلين بل حتى بالنسبة للعاملين في ميادين التوجيه والإرشاد وإدماج.

يتحدد الهدف الرئيسي لهذا البحث في تقديم مقاربة سيكولوجية لمشروع التلميذ الشخصي وذلك من خلال التطرق بالتحليل والمناقشة إلى ثلاثة محاور أساسية تترجم على التوالي دلالة هذا المفهوم وأصوله النظرية ومحدداته السيكولوجية ثم ضوابطه وآليات تحقيقه.

1. مفهوم المشروع وأصوله النظرية

1.1. من حيث المفهوم

لا جدال في أن لفظ "مشروع" projet أضحي يمثل العملة اللغوية الأكثر تداولاً في شتى مجالات الحياة اليومية وخاصة تلك التي لها علاقة بالسياسات التربوية والاجتماعية والصناعية والشخصية. فرغم كثرة الأسئلة التي يثيرها الإفراط في تداول هذا الملفوظ واستعماله المكثف في مختلف هذه المجالات، إلا أنه ما يزال يحتاج عندنا في المغرب، وفي العالم العربي عامة، إلى مزيد من البحث والتقصي قصد بيان

لقد أصبحت إشكالية إعداد التلميذ لمشروعه الشخصي تمثل أحد الهواجس الأساسية للمنظومات التربوية الحديثة

مدلوله السيكولوجي ووظيفته في مجال التعبير من جهة عن مظاهر أزمة مؤسساتنا التربوية ومن جهة أخرى عن مقومات مسؤولية كل فرد أمام مستقبله لأن المجتمع لم يعد قادرا على تحمل تلك المسؤولية (Rochex، 1995).

إذا كان المشروع لا يتشكل إلا حينما تواجه الذات تباينا بين ما هي عليه وبين ما تقوم به وتحسه وتعيشه، بمعنى حينما تكتشف الذات إمكانية تجاوز وضعيتها غير المرغوبة من خلال ملاءمة العالم الذي تعيش فيه لقدراتها وآفاقها المستقبلية، فما المقصود إذن بالمشروع؟

إنه ببساطة انخراط في المستقبل وتفتح على آفاقه وإسقاط للذات في مساره من خلال تحديد الهدف المبتغى. فهو عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقصد محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها (Huteau، 1993). إنه تمثل تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص تحقيق مقاصده ومطامحه ورغباته وحاجاته (Le Blanc et al، 1992). وبهذا، يبدو أن هذا المفهوم يتأسس على بعدين اثنين:

أولهما زمني مستقبلي، قوامه أن مفهوم أي مشروع لا بد وأن يرتبط بسيرورة الزمن. فهو يشير إلى الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدف محدد. لكن هذا التوجه نحو إسقاط الذات في سيرورة الزمن المستقبلي كثيرا ما يطرح بعض المشاكل المرتبطة أساسا بانسداد آفاق المستقبل بفعل أزمة القيم والبطالة وبعض الأحداث الصادمة. ولهذا فإن نجاح أي مشروع من المشاريع يتوقف من جهة على طبيعة الأهداف والقيم والأخلاق التي توجهه ومن جهة أخرى على نوعية العلاقة القائمة بين أطرافه الثلاثة الأساسية وهي الذات والمؤسسة والمجتمع.

وثانيهما فردي ذاتي، مفاده أن مفهوم المشروع وخاصة في منظوره التربوي يرتكز على بيداغوجية إكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات المركزية وفي مقدمتها:

- المسؤولية الذاتية، بحيث يتخذ المتعلم نفسه كمصدر لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.
- المبادرة واتخاذ القرار، بحيث يقرر المتعلم أهدافه الرئيسية والخطط اللازمة لبلوغ هذه الأهداف.
- التوقعية، بحيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه وفوائده المحتملة.
- التكيف والتلاؤم، بحيث يتكيف المتعلم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه عبر توظيف استراتيجيات تعليمية جديدة وخاصة على مستوى تدبير التغيرات المصاحبة لهذه المستجدات.

2.1. من حيث الأصول النظرية

يمكن الإقرار بأن منطق المشروع يتعدى نظريا من ثلاثة مصادر أساسية (Revuz، 1997): الأول، وهو الأكثر شعبية وغنى يتجلى في الحس العام الذي يحدد الاستعمال المألوف لكلمة مشروع في مدلولين متكاملين:

فمن جهة، يشير المشروع إلى تنوع حالاته المحتملة وتعددتها في إطار العلاقة: ذات مشروع - عالم واقعي. ومن جهة أخرى يشير إلى جانب من العلاقة الذاتية للفرد مع مشروعه أو مشاريعه عبر التعبير "يعرف ولا يعرف ما يريد". وكيفما كان المدلول المسند لكلمة "مشروع" في هذا الحس العام، فالراجح أن مفاهيم مثل: حاجة، رغبة، غاية، غرض، غالبا ما توظف للتعبير عن هذا المدلول.

الثاني يتأصل في التيارات الفلسفية التي ومنذ عصر الأنوار وهي تقول بحرية الذات ومسئوليتها أمام أفعالها ووجودها والعالم الذي تنتمي إليه وتشغل حول مكوناته بقصد الارتقاء به إلى ما هو أفضل.

صار عامل مساعدة المتعلم على اختيار التوجه المناسب يشكل المعيار المركزي لنجاح المدرسة أو فشلها.

أصبحنا اليوم نعيش مرحلة المؤسسة التربوية التي تسعى من خلال اعتماد فلسفة التوجيه وبناء المشاريع إلى توظيف واستثمار إمكانيات مختلفه فاعليها التربويين وشركائهما الاقتصاديين

بناء المشروع أصبح يشكل نشاطا وحمية في حد ذاته ليس فقط بالنسبة للمتعلمين والعاطلين والفاشلين بل حتى بالنسبة للعاملين في ميادين التوجيه والإرشاد والإدماج.

لا جدال في أن لفظ "مشروع" أضحى يمثل العملة projet اللغوية الأكثر تداولاً في شتى مجالات الحياة اليومية وخاصة تلك التي لها علاقة بالسياسات التربوية والاجتماعية والصناعية والشخصية

فمبحث المشروع، ويفعل بلورته داخل الفلسفات الفينومولوجية والوجودية، نجده يحظى بمكانة متميزة لدى فلاسفة أمثال سارتر Sartre الذي يؤكد على أن الكائن الحر هو الذي يختار مشاريعه بنفسه ويقرر في مآل تحقيقها.

في إطار هذا المنظور الفلسفي يبدو المشروع إذن كمعطى أنتربولوجي يحكمه هاجس البحث عن الطريقة المثلى للحياة وسط هذا العالم والدخول في علاقات التنبؤ بالمستقبل وتجديد المجال الحياتي (Boutinet، 1986). لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن جعل هذا التوظيف الفلسفي لمفهوم المشروع يتماشى مع طريقة توظيفه في المجال التربوي؟ في كل الأحوال لا يمكن القول بتوافر القرائن الكافية لتبرير مشروعية إدراج مثل هذه التيارات الفلسفية في منطوق المشروع بمفهومه الحالي.

الثالث يندرج في التيارات السيكولوجية التي تركز على البعد الإنساني للسلوك كما تعبر عن ذلك أعمال جوزيف نيتان J.Nutin وخاصة كتابه "تطبيقات الدافعية الإنسانية" (1980) والذي يحمل العنوان الفرعي "من الحاجة إلى مشروع الفعل أو التداخل Du besoin au projet d'action" وهي الأعمال التي تشخص المثلث المفاهيمي "الحاجة - الدافعية - المشروع" الذي تندرج فيه سيكولوجية المشروع ومناهج بنائه في مؤسسات التكوين والتوجيه (Pelletier، 1986). بمعنى السيكولوجيا التي تتجذر في براديجم الحاجة-التكيف الذي تلعب فيه الدافعية دور اختيار الموضوعات واصطفاء السلوكيات التي تتماشى مع قيم المجتمع وقوانينه وأعرافه.

2. سيكولوجيا المشروع ومحدداته

يمكن القول بأنه مع دخول الميثاق الوطني للتربية والتكوين مراحل أجرأته وتطبيق بنوده، أصبحت مسألة التوجيه وبلورة المشروع الشخصي حقا مكتسبا بالنسبة لجميع التلاميذ المغاربة. فالميثاق في دعائمه السادسة، التي يخصصها للتوجيه التربوي والمهني، يؤكد هذا الرأي⁽¹⁾، بحيث أصبح من حق المتعلم أن يبني مشروعه الشخصي للتوجيه التربوي والمهني بمساعدة إدارة المدرسة ومدرسيها، وخاصة جماعة المستشارين في التوجيه الذين ييسرون له تحقيق هذا المشروع سواء أثناء الدراسة أو عند نهايتها. فبنود الميثاق (خاصة البنود: 99 و 100 و 101) ومراسيم تطبيقها كلها تشير إلى أن مسألة التوجيه عبارة عن نتيجة حتمية لسيرورة مسترسلة، قوامها إعداد المشروع الشخصي الذي يهتدي به التلميذ في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية. فهو الذي يُيسر نضجه وميوله ويحقق اختياراته التربوية والمهنية ابتداء من السنة الثانية إعدادي إلى التعليم الثانوي. وإذا كانت عملية التوجيه هذه تتوقف أولا وأخيرا على مستشار في التوجيه فإن بنود الميثاق السابقة الذكر، تنص على التعيين المرحلي لمستشار واحد على صعيد كل شبكة محلية للتربية والتكوين وعلى صعيد كل مؤسسة للتعليم الثانوي مستقبلا، وتناط به مسؤولية تقييم قدرات التلاميذ وصعوباتهم في التعلم واختيار التوجيه المناسب وبناء المشروع المستقبلي، فضلا عن إمدادهم بالمعلومات الكافية حول مسارات التكوين ومسالكه المختلفة وإمكانات سوق الشغل وفرصه المهنية المتوفرة.

سيكولوجيا، يمكن الذهاب إلى القول بأن روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين تتماشى مع التصور التربوي الحديث الذي نجده ويفعل انبثائه على التوجيه orientation يقترح مسعى جديدا يركز على النموذج النسقي للنشاط المعرفي الذي يوضح كيفية انبناء مواقف التلميذ وتوجهاته التربوية والمهنية المفضلة. بمعنى النموذج الذي هو عبارة عن نشاط لمقارنة نظامين من التمثلات يتكونان بالتأثير

هو عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقاد محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها

أن مفهوم أي مشروع لابد وأن يرتبط بضرورة الزمن. فهو يشير إلى الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدفه محدد.

إن نجاح أي مشروع من المشاريع يتوقف من جهة على طبيعة الأهداف والقيم والأخلاق التي توجهه ومن جهة أخرى على نوعية العلاقة القائمة بين أطرافه الثلاثة الأساسية وهي الذات والمؤسسة والمجتمع.

- المسؤولية الذاتية، بحيث يتخذ المتعلم نفسه كمصدر لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.

المتبادل ويشكلان المحددات الرئيسية لكل مشروع. والتمثلات المقصودة هنا هي تمثلات الذات، خاصة من حيث الكفاءات والحوافز ثم تمثلات العالم الاجتماعي، خاصة من حيث مسالك التكوين والمهن. وإذا كانت وظيفة المقاربة السيكولوجية للمشروع تتحدد من جهة في تشخيص كيفية انبناء هذه التمثلات لدى المتعلم وفي الاهتمام من جهة أخرى بسيرورات واستراتيجيات اختيار المشروع وتوقع احتمالات تحقيقه، فإن أبرز مقومات وملاح هذه المقاربة هي التي تعبر عنها الوقائع التالية:

(أ) يفترض كل مشروع نوعا من التلاؤم المتبادل بين حاجات المتعلم وإكراهات الواقع المعيش. فالحاجة التي تستهدف تحقيق الذات وإثباتها غالبا ما تتدرج في الواقع الذي يستلزم التكيف مع قيوده وإكراهاته. وهذا ما يؤكد على أن المشروع الذي يزواج بين البعدين المعرفي والوجداني للمعلومات، عادة ما يتخذ صورة النظام المعالج للمعلومات وذلك من أجل الاستجابة لحاجات وقيم معينة.

(ب) يتولد اختيار توجيه التلاميذ من التفاعل بين نظامين اثنين للتمثلات: تمثلات الذات وتمثلات العالم المهني، الأمر الذي يعني أن التلاميذ غالبا ما يحملون تمثلات نمطية ساذجة ومغلوبة حول ذواتهم وحول سوق الشغل وتحتاج إلى تصحيح وتطوير وإغناء عبر تدخلات تربية ملائمة داخل المدرسة والأسرة على حد سواء.

(ج) من أجل أن يصبح التلميذ قادرا على مباشرة اختياراته في الوقت المناسب فعلى المدرسة أن تبني مشروعها البيداغوجي ونظامها التقويمي على مجموعة من المعارف والمهام، وفي مقدمتها تلك التي ترتبط أولا بالمعرفة الجيدة لاستعدادات التلميذ وأذواقه وميولاته ومحيطه الاقتصادي والاجتماعي، وثانيا بالمعارف الدراسية المتعلقة بكيفية استعمال المعلومات وانتقائها والتقويم الذاتي واستخدام طرق الملاحظة والعمل في إطار مجموعة، ثم ثالثا بالمعارف المهنية المتعلقة خاصة بحياة المقاولات والاندماج المهني وتنظيم أساليب التكوين وبناء تمثل إيجابي حول الذات.

(د) إن تحضير مشروعه الشخصي من خلال اختيار توجه دراسي يستدعي من التلميذ الوعي بتجاربه وتعلماته والقدرة على وصفها وتقويمها وتعيين مضامينها المعرفية *savoirs*، خاصة تلك التي تحيل إلى ما تعلمه وعرفه وعمقه وفهمه واكتشفه، والمهارة *savoir-faire*، خاصة تلك التي تشير إلى ما يقدر على فعله من خلال إنشائه وبلورته وتخطيطه وتنظيمه وتدبيره، وأخيرا الحياتية أو الوجودية *savoir-être*، خاصة تلك التي تمثل الاتجاهات والسلوكات الاجتماعية والسياقية والمعارف العملية المرتبطة بتوظيف عناصر العالم ومكوناته.

(هـ) إذا كان المشروع الشخصي للتلميذ يشكل المسعى الذي يهدف إلى مساندة تعقد عالمنا المعاصر وصعوبة توقع آفاقه، وبالتالي أن يتحمل كل متعلم مسؤوليته ويفكر في نفسه بنفسه (Boutinet, 1993) لكي يتكيف مع مستجدات هذا العالم الذي فقد الكثير من وضوحه وسهولته، فإن القول بعالم نفس مستشار في التوجيه لسيكوبيداغوجيا المشروع الشخصي، يعني أساسا تمكين كل تلميذ من تطوير كفاءاته ومعارفه ومهاراته وخاصة في مجالات التوازن النفسي والتوافق الاجتماعي والاندماج السوسيو مهني وذلك بإكسابه أدوات التفكير ووسائل الفهم الملائمة لتحليل مكونات هذا العالم واستثمار كل تغيراته ومستجداته لصالح مشروعه الشخصي (Permartin, 1993). فالتفاوت في مجتمع غير منسجم كالذي نعيش فيه، يمكن أساسا في كفاءة التلميذ ومهارته على حسن التعامل والتكيف أو العكس مع هذا المجتمع، بحيث أن النجاح في توجيه الذات وتكيفها هو الذي أصبح يمثل المقياس المفضل في تحقيق كل مشروع شخصي.

(و) في سياق عولمة التنافس في مجال المعرفة أصبح الترابط بين امتلاك الشهادة والاندماج في سوق الشغل والمقاولة يراهن على مجموعة من الإصلاحات البنوية التي تستلزم من المدرسة الحديثة أن توفر

- المبادرة واتخاذ القرار، بحيث يقرر المتعلم أهدافه الرئيسية والخطط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

- التوقعية، بحيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه وفوائده المحتملة.

- التكيف والتلاؤم، بحيث يتكيف المتعلم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه عبر توظيف استراتيجيات تعلمية جديدة وخاصة على مستوى تدبير التغيرات المصاحبة لهذه المستجدات

المشروع، وبفعل بلورته داخل الفلسفات الفينومينولوجية والوجودية، نجده يحظى بمكانة متميزة لدى فلاسفة الذي Sartre أمثال سارتر يؤكد على أن الكائن العر هو الذي يختار مشاريعه بنفسه ويقرر في مأل تحقيقها.

لنفسها وسائل التكيف لتربية الأجيال الصاعدة على تحضير مشاريعها الشخصية وإنجاز اختياراتها المناسبة واكتشاف درجة قابليتها للعمل ثم معرفة إكراهات العالم المعاصر. فعليها أن تساعد هؤلاء على التخطيط لمستقبلهم في عالم يطبعه تقلص في الشغل وعدم الثبات وإن كان هذا التخطيط قد صار من مسؤولياتهم الشخصية (Guichard، 1995).

3. ضوابط المشروع وآليات تحقيقه

يمكن إجمال أهم الضوابط التي تحكم مشروع التلميذ الشخصي وتوجه آليات تنفيذه وتحقيقه في العنصرين التاليين:

1.3. مهمة المستشار في التوجيه

أن يتوفر تلميذ ما على مشروع شخصي فهذا يعني انخراطه في سيرورة الزمن المستقبلي وكل ما يرتبط بهذه السيرورة من رهانات تتعلق بمكانته الاجتماعية وهويته الشخصية. وإذا كانت مهمة عالم النفس المستشار في التوجيه تتحدد من جهة في إمداد المتعلمين وعائلاتهم بالمعلومات اللازمة عن مسارات التكوين ومسالكه المختلفة مع توفير ظروف نجاحهم الدراسي، فإنها من جهة أخرى تكمن في مساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية، الدراسية والمهنية. والحقيقة أن هذه المساعدة التي عادة ما تتم عبر استخدام إما استراتيجيات تجنيد المعارف وإما استراتيجيات التلاؤم مع خصوصيات الواقع، لا تشمل سوى المتعلمين الذين يعانون من الفشل الدراسي؛ إذ أن أمثالهم النجباء ليسوا في حاجة إلى مشروع لكي ينجحوا، أو على الأحرى إنهم غير مطالبين باختيارات محددة لأن تلك الاختيارات عادة ما تتحقق بالترج.

إذن، إذا كان التلميذ الذي يدرك الصعوبات الكامنة وراء بلوغ الهدف المنشود، يحاول حسب بعض التجارب السيكلوجية (Tap، 1993) استبدال هذا الأخير بهدف قريب منه ويتمشى مع إمكانياته ومؤهلاته، فهذا ما يستدعي من عالم النفس المستشار في التوجيه النظر إلى فشله الدراسي الذي يؤخر بناء مشروعه الشخصي بمنظور نسبي ويتأمل حياة التلميذ في شموليتها بحيث لا تمثل الدراسة سوى جانب صغير منها، وهذا ما يساعده على الثقة في النفس وعلى بناء تمثّل إيجابي حول ذاته ومستقبله.

2.3. الوظيفة الأساسية للمدرسة

إن استراتيجية تجنيد المعارف تتميز بمجازفتين اثنتين: الأولى تتعلق بعدم التخلي عن الهدف المنشود وبالتالي تحديد الوسائل اللازمة لبلوغه. والثانية ترتبط باتخاذ النجاح الدراسي كوسيلة من وسائل تحقيق الهدف المبتغى المتمثل في مشروع مهني. وبهذا أصبح الاعتقاد السائد يقول بإمكانية وضع عملية التمدن في خدمة مشاريع المستقبل المهنية خاصة. لكن نتائج كثير من الأعمال (Charlot، 1992) تشير إلى ما يناقض هذا الاعتقاد، بحيث أن التلاميذ النجباء المهتمين بالمدرسة وبمعارفها عادة ما يرفضون الطابع النفعي الضيق للتمدرس والذي يلحق أضرارا بقيمته التكوينية والثقافية وبدلالاته الاجتماعية. فالتلاميذ الفاشلون الذين ينحدر أغلبهم من فئات شعبية فقيرة هم الذين عادة ما يتشبثون بهذا الطابع النفعي، والحال أن الدور الشمولي للمدرسة يتحدد في جعل المتعلم ينخرط بشكل فعال وإيجابي في الأنشطة الدراسية، فإن بواعث هذا الانخراط هي متعددة وتتوقف على تمثله لذاته وعلى مفهومه الشخصي لعملية التمدن (Rochex، 1995). ويعني هذا أن مثل هذا الانخراط، وخاصة في بعده الإيجابي، يستلزم الاستعداد السيكلوجي الكافي الذي تصاحبه بعض التحولات والتعديلات الملائمة في الهوية وفي استراتيجيات مواجهة مختلف عوالم المدرسة المعرفية والاجتماعية.

يبدو المشروع إذن كمعطى
أنتربولوجي يحكمه هاجس
البحث عن الطريقة المثلى
للحياة وسط هذا العالم والدخول
في علاقات التنبؤ بالمستقبل
وتجديد المجال الحياتي

إلى أي حد يمكن جعل هذا
التوظيف الفلسفي لمفهوم
المشروع يتماشى مع طريقة
توظيفه في المجال التربوي؟

أصبح من حق المتعلم أن يبني
مشروعه الشخصي للتوجيه
التربوي والمهني بمساعدة
إدارة المدرسة ومدرسيها،
وخاصة جماعة المستشارين في
التوجيه الذين يبسون له
تحقيق هذا المشروع سواء أثناء
الدراسة أو عند نهايتها

أن مسألة التوجيه محارة عن
نتيجة حتمية لسيروية مسترسلة،
توامها إعداد المشروع
الشخصي الذي يهتدي به
التلميذ في حياته الدراسية
والمهنية والاجتماعية.

كخلاصة لمضامين هذا البحث نرى ضرورة التنصيص على الوقائع التالية التي تترجم شروط بناء مشروع التلميذ الشخصي وآليات تحقيقه وتنفيذه:

- الواقع أن فرض منطق المكافحة المتأزمة على المدرسة يعني بالضرورة تجاهل أهمية سيرورات التلميذ السيكولوجية، وخاصة في بعدها العاطفي والرمزي والاجتماعي، التي عن طريقها يتوقع مستقبله ويخطط لآفاقه.

- إن بناء التلميذ لمشروعه المستقبلي يتوقف أيضا في جانب منه على كيفية وعيه وإدراكه لسوق الشغل ونسقه الإنتاجي عبر النشاط المهني لوالديه. فبمعزل عن مقاصده واتجاهاته، قد يصبح مهندسا أو طبيا بناء على المكانة التي يتوقعها لنفسه في إطار المحيط الأسروي والروابط الاجتماعية التي ينشأ فيها.

- من أجل التحقيق الفعلي لمشروع التلميذ المستقبلي فإنه من الأساسي تفعيل مسألة الروابط بين تحفيزه الدراسي وتوقعه المستقبلي وذلك بمحورة التفكير الجماعي حول رهانات مشروع التعلم. ففي إطار هذه الروابط يمكن للمدرسة أن تقوم بوظيفتها الشمولية بما في ذلك مهمتها في الاندماج عوض الاكتفاء بالتكيف مع سوق الشغل وتقلباته.

- يتحدد دور علماء النفس مستشاري التوجيه في مساعدة التلميذ على التقويم الذاتي لأوضاعه وإيجاد الحلول المناسبة لمشاكله الدراسية والشخصية والعائلية والاجتماعية والمهنية. بمعنى الدور الذي يتحدد من الناحية السيكولوجية في توفير الظروف الملائمة، وخاصة ظروف بعث الحركة والممكن والزمنية والتاريخ، لكي ينخرط التلاميذ في المشروع.

المراجع

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (2000). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية.

Boutinet, J.P. (1993). Les conduites de projet, idéalisation, banalisation ou simple injonction paradoxal. In Projets d'avenir et adolescence, les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 1-13.

Charlot, B.; Bautier, E.; Rochex, J.Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieux... et ailleurs. Paris: A.Colin.

Guichart, J. (1995). Psychologie du projet d'avenir et normativité. In Projet des jeunes, une question d'identité. Paris: ADAPT, 9-39.

Huteau, M. (1993). La psychologie du projet, in Projets d'avenir et adolescence. Paris: ADAPT. Pp: 7-13

Le Blanc, A. et al. (1992). Processus de structuration des projets personnels chez des jeunes en attente d'emploi. In Collectif (1992). Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales. Toulouse : Ed. Universitaires du Sud.

Nutin, J. (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris: PUF.

سيكولوجيا، يمكن الذهاب إلى القول بأن روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين تتماشى مع التصور التربوي الحديث الذي نجده وبشكل انبئانه على التوجيه orientation مقتراح مسعى جديدا يركز على النموذج النسقي للنشاط

وظيفة المقاربة السيكولوجية للمشروع تتحدد من جهة في تشخيص كيفية انبناء هذه التمثلات لدى المتعلم وفي الاهتمام من جهة أخرى بسيرورات واستراتيجيات اختيار المشروع وتوقع احتمالات تحقيقه.

يفترض كل مشروع نوعا من التلاؤم المتبادل بين حاجات المتعلم وإكراهات الواقع المعيش.

أن المشروع الذي يزاوج بين البعدين المعرفي والوجداني للمعلوما، عادة ما يتخذ صورة النظام المعالج للمعلوما وذلك من أجل الاستجابة لحاجات وقيم معينة.

Pelletier, D. (1986). Le projet ou l'élaboration cognitive du Besoin. Projet-Formation-Action-Education Permanente. N° 86. 29-41.

Pemartin, D. (1993). L'école face à de nouveaux défis. Pour une véritable démarche d'aide à l'élaboration des projets personnels. In Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 97-107.

Revuz, Ch. (1997). Les impasses de la logique du projet. Pratiques Psychologiques. 1. 75-83.

Rochex, J.Y. (1986). Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension/ Projet-Formation-Education Permanente. N° 86. 5-29

Rochex, J.Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire. Paris: PUF.

Tap, P.; Oubrayerie, N. (1993). Projets et réalisation de soi à l'adolescence. In Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 15-43.

Vial, B. (1997). Projets éducatifs des familles et intégration scolaire en ZEP. Pratiques Psychologiques, 1, 23-34.

*** **

¹ انظر: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000، ص: 44-45.

(إن هذا المقال الذي نشرته مجلة الطفولة العربية سنة 2010، العدد 42: 107-115، يمكن اعتماده مكان مقال "قياس ذكاء الراشدين المغاربة" الذي اقترحتموه والمنشور في مجلة الثقافة النفسية، لكون أن نسخته المرقونة لم تعد متوفرة على حاسوبي الشخصي)

أن التلاميذ غالباً ما يحملون تمثيلات نمطية ساذجة ومغلوبة حول ذواتهم وحول سوق الشغل وتحتاج إلى تصحيح وتطوير وإغناء عبر تدخلات تربوية ملائمة داخل المدرسة والأسرة على حد سواء.

إن تحضير مشروعه الشخصي من خلال اختيار توجه دراسي يستدعي من التلميذ الوعي بتجاربه وتعلماته والقدرة على وصفها وتقويمها وتعيينها ، savoirs مضمينها المعرفية

مؤسسة العلوم النفسية العربية

جائزة " قاسم حسين صالح " لشبكة العلوم النفسية العربية للعام 2020

تتشرفه شبكة العلوم النفسية العربية بإطلاق اسمه:

" البروفيسور قاسم حسين صالح "

(علم النفس، العراق)

على جائزتهما للعام 2020 المنصبة للأعمال العلمية في علوم النفس

تقديراً لمسيرته العلمية المتميزة واعترافاً لما قدمه من خدمات جليلة لعلوم النفس على المستوى العراقي والعربي والدولي

دعوة لتقديم الترشيحات للجائزة

www.arabpsynet.com/Prizes/Prize20.pdf

هل استوطنت السيكولوجيا في البلاد العربية (افتتاحية العدد 54-55 من "نفسنايات")

الذي خصته مؤسسة العلوم النفسية العربية للأعمال العلمية للأسبوع السنوي الثاني لتوطين العلوم النفسانية

14 سبتمبر 2017 (بمناسبة الذكرى الخامسة لاختفاء البروفيسور عمر هارون الخليفة)

المجلة العربية "نفسنايات" المجلد الرابع عشر - العدد 54-55 صيفه & خريفه 2017

أ. د. الغالي أحرشواو - شعبة علم النفس - ظهر المصراز، فاس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية

aharchaou.rhali@gmail.com

إنه لمصدر سعادة لي أن أحظى بشرف التواصل مع أهل وأقارب ورفاق وأصدقاء زميلنا الفاضل الأستاذ عمر هارون الخليفة عبر هذه الافتتاحية/الشهادة لأتقاسم مع الزملاء الباحثين المساهمين في أعمال هذا اليوم السنوي الثاني لتوطين العلوم النفسانية بعض أفكارى وانطباعاتي حول مكانة هذا الرجل الذي ندعو له بالعودة المأمولة سليما معافى، وحول مسيرته الحافلة بالإنتاج والعطاء في شتى مجالات البحث الإنساني. فتخصيص أعمال هذا اليوم السنوي الثاني لذكرى فاجعة اختفاء هذا المفكر العربي المتميز، يشكل في تقديرنا الشخصي العربون القاطع على أن أهل الفكر والعلم والإبداع كانوا وسيظلون محط كل عناية واهتمام. أقول هذا لأني حينما حظيت من طرف زميلنا الأستاذ جمال التركي صاحب هذه المبادرة العلمية النبيلة بدعوة الإشراف على مسار هذا الاحتفاء شعرت بغبطة لا يمكن وصفها، حيث لم أتردد في الاستجابة الفورية لهذا المطلب النبيل الذي يترجم حكمة صاحب هذه المبادرة وسمو أخلاقه خدمة للسيكولوجيا وأهلها في العالم العربي.

سيكتسي تقديمي لهذه الافتتاحية/الشهادة طابعا تركيبيا، يزوج بين تقرير وقائع وحقائق وبين تقديم أفكار وانطباعات كلها تجسيد لمسيرة هذا المفكر الباحث الحافلة بالأعمال والإنجازات العلمية والمعرفية المتميزة. وبهمني كثيرا أن أستهل تقديمي هذا بثلاث ملاحظات أساسية:

- **أولها** هي أن معرفتي عن قرب لهذا الرجل العصامي ابتداء من أواسط تسعينيات القرن الماضي إلى 2012 تاريخ فاجعة اختفائه وتواريه عن الأنظار، تسمح لي بجزم كونه يشكل المثال للمفكر وعالم النفس النموذجي الذي يعاضد القول بالفعل، والشعار بالإنجاز، والالتزام بالتنفيذ، والبحث بالإنتاج. فرغم كل العوائق والإكراهات وما أكثرها عندنا في البلاد العربية، فقد كان قوي العزيمة ودائم التأهب للاستمرار في خدمة رسالة البحث العلمي والمعرفة السيكولوجية في ثوبها العربي. وهذه مسألة تؤكدتها مختلف المواقف والأحكام التي رافقت فاجعة اختفائه عن الأنظار منذ سنة 2012.

- **ثانيتها** هي أن المواكبة الفاحصة لأعمال هذا الرجل وإنتاجه العلمي وبالخصوص الإنتاج النفسي، تسمح بالقول إنه يشكل الباحث النموذجي الواعي بضخامة رسالته العلمية ومسؤوليته المعرفية. فقد اختار لنفسه المسلك الصحيح الذي يستتير بطموحه الكبير في تكتيف وإنجاز المشاريع، وبمرونة طبعه في التعامل الإنساني، وبشفافية في التصور والمقاربة ووضوح في المنظور والمعالجة سواء في مجال البحث العلمي عامة أو في ميدان البحث السيكولوجي خاصة.

- **أما الملاحظة الثالثة** فقوامها أن هناك مقاييس موضوعية لمعرفة مدى مصداقية عطاء باحث ما أو مفكر معين، وفي مقدمتها تراكم إنتاجه ونوعية مشاريعه وجودة أبحاثه وجدية علاقاته وممارساته. فبالاحتكام إلى هذه المقاييس لا يمكن التردد في الإقرار، وبشهادة كثير من المفكرين والباحثين في ميدان

إنه لمصدر سعادة لي أن أحظى بشرف التواصل مع أهل وأقارب ورفاق وأصدقاء زميلنا الفاضل الأستاذ عمر هارون الخليفة عبر هذه الافتتاحية/الشهادة

فتخصيص أعمال هذا اليوم السنوي الثاني لذكرى فاجعة اختفاء هذا المفكر العربي المتميز، يشكل في تقديرنا الشخصي العربون القاطع على أن أهل الفكر والعلم والإبداع كانوا وسيظلون محط كل عناية واهتمام.

سيكتسي تقديمي لهذه الافتتاحية/الشهادة طابعا تركيبيا، يزوج بين تقرير وقائع وحقائق وبين تقديم أفكار وانطباعات كلها تجسيد لمسيرة هذا المفكر الباحث الحافلة بالأعمال والإنجازات العلمية والمعرفية المتميزة.

أن معرفتي عن قرب لهذا الرجل العصامي ابتداء من أواسط تسعينيات القرن الماضي إلى 2012 تاريخ فاجعة اختفائه وتواريه عن الأنظار، تسمح لي بجزم كونه يشكل المثال النموذجي للمفكر وعالم النفس العصامي الذي يعاضد القول بالفعل والشعار بالإنجاز والالتزام بالتنفيذ والبحث بالإنتاج

علوم الإنسان عامة والنفس خاصة، أن عمر هارون الخليفة، الباحث الإنسان، يستوفي كل هذه المقاييس ويستتير بها في مسيرته العلمية والأكاديمية والمهنية.

إذا كانت تلك هي أهم الملاحظات التي تمكنت من تسجيلها على هامش تعاملتي المتواصل لما يقارب عقدين من الزمن مع هذا الإنسان النموذجي: ففكر وعلم وأخلاقاً، فإن أبرز القرائن التي تؤكد مصداقية تلك الملاحظات تتحدد في المظهرين التاليين:

- **كثافة في المشاريع وتنوع في الأهداف**، بحيث ليس من باب المبالغة القول إن عمر هارون الخليفة يشكل واحداً من المفكرين المرموقين في العالم وذلك بفعل كثافة مشاريعه وتنوع أهدافه وغزارة عطائه. فعلى امتداد ما يناهز ثلاثة عقود من العمل الدؤوب الحافل بالإنتاج والعطاء، نجد هذا الباحث المتميز يحقق المشاريع تلو المشاريع وينجز الأعمال تلو الأعمال ويساهم في الأنشطة تلو الأنشطة ويشارك في الملتقيات والمؤتمرات الوطنية والدولية إلى حد يمكن القول معه إنه مثال المفكر الموسوعي ونموذج الباحث المتفتح. فهو السيكولوجي البارز والأستاذ المحنك والباحث العصامي والإنسان الطيب. إنه بعبارة موجزة العالم الإنسان والإنسان العالم الذي يصعب إجمال مسيرته العلمية والبحثية والمهنية في افتتاحية من هذا النوع.

- **عقلانية في التصورات وشفافية في التوجهات**، بحيث إن عمر هارون الخليفة الذي اختار لنفسه مشوار البحث العلمي طريقاً مسترسلاً، قد نجح فعلاً في تخطي كثير من العوائق والحواجز والمقاومات التي عادة ما يحفل بها هذا الطريق الوعر المحفوف بالمطبات والأعطاب. فبفعل عقلانية تصوراتهِ وشفافية توجهاتهِ، نجده يمثل النموذج الأمثل في الجدية والالتزام الفعلي بمسار البحث العلمي الذي لم يشكل بالنسبة إليه ذلك الشعار الفضفاض أو الاختيار المناسباتي الذي يستعمل من أجل التباهي أو المزايدة أو حب الظهور. فالباحث العلمي عامة والسيكولوجي خاصة يشكل من منظوره الرسالة العلمية النبيلة التي تترجمها النتائج والحقائق وتؤكدُها المشاريع والمنجزات على أرض الواقع. وقد لا تختلف هنا حول السجل الزاخر والحافل لهذا المفكر الباحث في مجالات التكوين والتأطير والبحث والمساهمة في إنتاج المعرفة السيكولوجية في أبعادها العربية والعالمية. إن أصالته في البحث وجديته في التعامل وصرامته في العمل، كلها خصال جعلت منه المفكر الملتزم الغزير العطاء والباحث السيكولوجي الكثير الإنتاج والأستاذ الخبير في التكوين والتأطير، فضلاً عن الإنسان الطيب الصادق في العلاقات والمعاملات والناجح في الاختيارات والتوجهات.

كانت تلكم إذن جولة سريعة وشديدة الاختصار في محطات مسيرة هذا المفكر والباحث المتميز، الغنية بالإنتاج والعطاء في ميدان العلوم النفسية والإنسانية عامة. فمن منظوري الشخصي إن عمر هارون الخليفة الذي عرفته عن قرب يوم استضافني في مناسبة أكاديمية وعلمية بكلية التربية بجامعة البحرين، وعبر اتصالاته وتواصلاته المنتظمة معي ابتداءً من أواسط تسعينات القرن الماضي حتى تاريخ اختفائه عن الأنظار، فهذا الإنسان العالم الخلق الطيب الذي كان مغرماً ومفتوناً ببعض مضامين ما كنت أنشره آنذاك عن مقومات ومعوقات السيكولوجيا في العالم العربي من قبيل "قياس ذكاء الرشدنين المغاربة" و "التجربة السيكولوجية في الوطن العربي"، سيظل بفعل كثافة مشاريعه وتنوع أهدافه وعقلانية تصوراتهِ وشفافية توجهاتهِ ثم أصالة أبحاثهِ وجدية تعاملهِ، مثلاً للإنسان والأستاذ والباحث النموذجي الذي يستحق أكثر من احتفاء وتكريم وعناية واهتمام.

أن المواكبة الخاصة لأعمال هذا الرجل وإنتاجه العلمي وبالخصوص النفسي، تسمع بالقول إنه يشكل الباحث النموذجي الواعي بضخامة رسالته العلمية ومسؤوليته المعرفية.

لا يمكن التردد في الإقرار وبشهادة كثير من المؤرخين والباحثين في ميدان علوم الإنسان عامة والنفس خاصة أن عمر هارون الخليفة، الباحث الإنسان، يستوفي كل هذه المقاييس ويستتير بها في مسيرته العلمية والأكاديمية والمهنية.

ليس من باب المبالغة القول إن عمر هارون الخليفة يشكل واحداً من المرموقين في العالم وذلك بفعل كثافة مشاريعه وتنوع أهدافه وغزارة عطائه

يمكن القول معه إنه مثال المفكر الموسوعي ونموذج الباحث المتفتح. فهو السيكولوجي البارز والأستاذ المحنك والباحث العصامي والإنسان الطيب.

إنه بعبارة موجزة العالم الإنسان والإنسان العالم الذي يصعب إجمال مسيرته العلمية والبحثية والمهنية في افتتاحية من هذا النوع

إذن في إطار الاحتفاء بالذكرى الخامسة لفاجنة اختفاء زميلنا الكريم الأستاذ عمر هارون الخليفة منذ 14 سبتمبر 2012 أعاده الله سليما معافى، ارتأت شبكة العلوم النفسية العربية مشكورة في شخص مديرها الفاضل الأستاذ جمال التركي تخصيص هذا العدد من "نفسانيات" لتوطين العلوم النفسانية. وهو الموضوع أو لنقل الهاجس الأساسي والههم الأكبر الذي كان الأستاذ عمر مهووسا به أكثر من غيره. فقد ألف حوله مؤلفات ومقالات وأنجز بخصوصه مشاريع ومساهمات، أو بالأحرى فعن طريقه حظي بشرف التتويج بإحدى أهم جوائز شبكة العلوم النفسية العربية. كيف يمكن توطين علم النفس في العالم العربي؟ متى يمكن تحقيق هذا المشروع الطموح؟ لماذا يتم السعي إلى تحقيق ذلك؟ ثم كيف السبيل إلى ذلك؟ لقد شكلت هذه التساؤلات عينة من الأسئلة الحارقة التي سكنت باستمرار دواخل هذا الباحث الذي نجده يسعى بكل الطرق وفي كل المناسبات إلى سبر أغوارها وتقديم كل الوقائع والنماذج والتصورات والتفسيرات الموضحة لمضامينها وأبعادها. ففي سياق ما يشبه هذه الهواجس والاهتمامات والأسئلة، تتدرج أهم الاستفسارات والأسئلة والأجوبة التي يطرحها ويقدمها ملف هذا العدد حول اليوم السنوي الثاني لتوطين العلوم النفسانية، حيث تنصب أغلب أبحاثه ومقالاته، رغم محدوديتها الكمية والكيفية وعدم تمثيليتها لواقع السيكولوجيا إلا في أقطار عربية جد محدودة، على رهان التعريف بواقع السيكولوجيا العربية ومقوماتها العلمية وخصائصها المعرفية من خلال الرصد التقريبي لمعوقاتها العلمية وآفاقها التطبيقية، مع التطلع إلى تفعيل وتأسيس هذا الواقع على أسس ومقومات جديدة، قوامها تجاوز كل مظاهر التخبط والتذبذب التي تواجهها إن على مستوى التأريخ والهوية أو على مستوى التأصيل والتوطين أو على مستوى الإبداع والإنتاج أو حتى على مستوى الاستثمار والممارسة. فمختلف الأعمال والمساهمات التي تؤثت فحوى هذا الملف والمتمثلة بالخصوص في عوامل ومظاهر توطين علم النفس في العالم العربي، تسير في اتجاه تجسيد هذا الرهان أو المطمح الذي كان الزميل الأستاذ عمر هارون مهووسا بتحقيقه.

إلا أنه ورغم أهمية هذا الرهان النبيل والمطمح المشروع فإن بلوغ هذه الغاية ليست بالأمر الهين أو الحل المتاح. فرغم أن الأصول الثقافية للمعرفة السيكولوجية ضاربة الجذور في تاريخنا البعيد وفي تراثنا الفلسفي، حيث تتواجد تلك السلسلة من المباحث التي صاغها فلاسفة ومفكرون أمثال الكندي والفارابي والرازي وابن سينا حول النفس الإنسانية بمختلف مكوناتها وتجلياتها، ورغم أن فترة الخمسينات من القرن الماضي شكلت الانطلاقة الأولية للتجربة السيكولوجية في الوطن العربي، بدءا بمصر وسوريا والعراق ولبنان ومرورا بالدول المغاربية ثم انتهاء بدول الخليج العربي، رغم كل ذلك فإن ما ينعت بالمحاولات السيكولوجية العربية لا تزال تتخبط في متاهات تتوزع بين مشاكل التأريخ والهوية، وعوائق التأسيس والتوطين، وصعوبات الإنتاج والاستثمار. فعلى الكل أن يدرك بأن الشروط والظروف التي ستؤهل تلك المحاولات لتحل مكانتها المأمولة ضمن المنظومات السيكولوجية العالمية المتقدمة، لا يجب ولا ينبغي أن تنحصر في اجترار مضامين التراث السيكولوجي العربي والإسلامي لأن ذلك لن يكسبها أي موقع معرفي، ولا في استنساخ مكونات النماذج السيكولوجية الغربية وتقليد أطروحاتها وتصوراتها، لأن ذلك لو تحقق لا ولن يُعدّ مساهمة في تطويرها أو استيعابها لمنطقها أو إبداعا في نطاقها. ويعني هذا أن مستقبل تلك المحاولات وآفاقها المنشودة ليس مشروطا لا بأصالة الماضي وإنجازاته الخالدة، ولا بحدائث الغرب وإبداعاته السيكولوجية المتنوعة حيث توجد تلك السلسلة من المدارس والتيارات السيكولوجية المعروفة كالسلوكية والجشطلتية والتحليلية والبنائية بأشكالها التكوينية والنمائية والمعرفية. فكل نقاش علمي حول تأسيس وتوطين علم النفس بمفهومه العربي لا يمكنه أن يستقيم بدون الحسم النهائي في مسألة اتخاذ

إن عمر هارون الخليفة الذي اختار لنفسه مشوار البحث العلمي طريقا مسترسلا، قد نجح فعلا في تخطي كثير من العوائق والحوجز والمقاومات التي عادة ما يحفل بها هذا الطريق الوعر المحفوف بالمطبات والأعطاب.

وقد لا نختلف هنا حول السجل الزاخر والعاقل لهذا المفكر الباحث في مجاله التكوين والتأطير والبحث والمساهمة في إنتاج المعرفة السيكولوجية في أبعادها العربية والعالمية.

سيظل يجعل كثافة مشاريعه وتنوع أهدافه وعقلانية تصوراتهِ وشفافية توجهاته ثم أصالة أبحاثه وجديته تعامله، مثلا للإنسان والأستاذ والباحث النموذجي الذي يستحق أكثر من احتفاء وتكريم وعناية واهتمام.

ارتأت شبكة العلوم النفسية العربية مشكورة في شخص مديرها الفاضل الأستاذ جمال التركي تخصيص هذا العدد من "نفسانيات" لتوطين العلوم النفسانية.

المعرفة السيكولوجية كهدف رئيسي لكل استراتيجية علمية تروم تأهيل الإنسان وخدمة المجتمع. ففي إطار هذا الحسم يكمن السبيل الناجع لبناء منظومة سيكولوجية جديدة تتطابق في مكوناتها وأهدافها وتوجهاتها مع مطامح وتطلعات الإنسان الذي تستهدفه، ثم مع مشاكل وانتظارات المجتمع الذي تتحرك من أجله.

على اساس ما تقدم نشير إلى ان السيكولوجيا المعمول بها عندنا هي سيكولوجيا مستوردة في صيغها الكلاسيكية المتجاوزة، نستهلكها دون أن نسهم في إنتاجها، نداولها دون أن نمارسها في أرض الواقع، وبالتالي سيكون من العبث أو التهور العلمي المراهنة على تسخيرها لخدمة قضايا الإنسان ومشاكل المجتمع وذلك لاعتبارات عديدة ستفصل فيها بعض مقالات وأبحاث هذا العدد، وبهنا منها بالخصوص ما يلي:

- **وضعيتها المتأزمة نظرا لمواطن عقمها وضعفها ومظاهر إخفاقها وفشلها**، سواء على مستوى تراكماتها المعرفية أو نتائجها التطبيقية. فهي تشكو من نواقص عديدة تترجمها بشكل أساسي معالم اللبس والغموض في المفهوم والمدلول وملامح العقم والضعف في الإبداع والإنتاج ومظاهر الإخفاق والفشل في المسار والتوجه، فضلا عن سمات المحدودية وعدم الفعالية في الحصيلة والتراكم.

- **غربتها عن الواقع العربي** بمختلف مكوناته ومشاكله وتحدياته.

- **فراغها من روح الإبداع ومنطق الإنتاج** المطابقان لهوموم الإنسان العربي وأفكاره ومعتقداته وأحلامه وميولاته...

- **افتقارها إلى أبسط الظروف والشروط** اللازمة لبناء معارفها العلمية وتوظيفها في المجالات التطبيقية. فالمختبرات قليلة وقليلة جدا، والبحوث الميدانية ذات الارتباط بالمشاكل التي يواجهها الإنسان العربي ماتزال ضئيلة، والمؤسسات التربوية والصناعية والصحية ماتزال غير مستعدة للاستفادة من خدماتها.

إن على أساس هذا التشخيص المقتضب لوضعية السيكولوجيا المتداولة عندنا، نشير إلى أنه ورغم أهمية بعض محاولاتها وجديّة بعض مساهماتها الفردية، فهي لا تزال تتخبط في مآهات ودوائر لا متناهية من المشاكل والصعوبات الموزعة بين ضياع الهوية وغياب التوطين ومحدودية الإنتاج وتواضع الاستثمار. إنها لا تزال تعاني من فجوة متعددة الصور والمظاهر بين الإنتاج والاستهلاك، وبين الإبداع والمحاكاة، ثم بين التنظير والتطبيق، إلى الحد الذي يستحيل معه القول بقرب انفجار ثورة سيكولوجية عربية، قوامها المقاربة المباشرة لظواهرنا النفسية التي غالبا ما يُنظر إليها "كتابوهات" tabous مقدسة، والمساهمة الفعالة في المنظومة السيكولوجية العالمية. ومن هنا نعتقد أن السبيل إلى تجاوز مثل هذه الوضعية المتأزمة لا يكمن لا في الحنين إلى التنقيب في دهاليز التراث السيكولوجي العربي والإسلامي، ولا في التهافت حول استتساخ المنظومات السيكولوجية الغربية، بل في العمل على إعادة صياغة منظومتنا السيكولوجية على أسس وقواعد جديدة، يوطرها من جهة منطق التشبع بخصوصيات الواقع العربي ومختلف مشاكله، ويوجهها من جهة أخرى منطق الانخراط في سيرورة السيكولوجيا المعاصرة ومظاهر ثورتها المعرفية.

* (نشرت هذه الافتتاحية في مجلة "نفسانيات" العدد 54-55 صيف-خريف 2017)

كيفه يمكن توطين علم النفس في العالم العربي؟ متى يمكن تحقيق هذا المشروع الطموح؟ لماذا يتم السعي إلى تحقيق ذلك؟ ثم كيف السبيل إلى ذلك؟ لقد شكّلت هذه التساؤلات محنة من الأسئلة الحارقة التي سكّنت باستمرار دواخل هذا الباحث الذي نجده يسعى بكل الطرق وفي كل المناسبات إلى سبر أغوارها وتقديم كل الوقائع والنماذج والتصويرات والتفسيرات الموضحة لمضامينها وأبعادها

مختلف الأعمال والمساهمات التي تؤنّفه فحوى هذا الملحن والمتمثلة بالخصوص في عوامل ومظاهر توطين علم النفس في العالم العربي، تسير في اتجاه تجسيد هذا الرهان أو المطمح الذي كان الزميل الأستاذ عمر هارون مهوسا بتحقيقه.

إن ما ينعكس بالمحاولات السيكولوجية العربية ما تزال تتخبط في مآهات تتوزع بين مشاكل التاريخ والهوية وعوائق التأسيس والتوطين وصعوبات الإنتاج والاستثمار.

أن مستقبل تلك المحاولات وأفاقها المنشودة ليس مشروطا لا بأدالة الماضي وإنجازاته الخالدة، ولا بحدائث الغرب وإبداعاته السيكولوجية المتنوعة

الأنثروبولوجيا المعرفية والبحث عن الثوابت الثقافية (*)

"الخطري الثامنة للاختفاء الفاجعة للبروفيسور عمر هارون الخليفة - 14 سبتمبر 2012"

14 سبتمبر 2020 - اليوم السنوي الخامس لتوطيق العلوم النفسانية"

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

ملخص

هل توجد لدى كل الشعوب والثقافات نفس الأساليب والكيفيات لتمثل مختلف عناصر الكون ومكوناته المتنوعة؟ ما مدى صدقية القول بوجود تمثيلات ثقافية ذات طبيعة كونية؟ وإلى أي حد يصح تجاوز الطرح القائم بتنوع الثقافات وتعددتها؟

في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة المحورية، ذهبنا في هذه المقالة إلى مقارنة إشكالية الثقافات الإنسانية والكفاءات المعرفية الكامنة وراء إنتاجها، باعتماد نموذج الأنثروبولوجيا المعرفية، وذلك اقتناعا منا بأن أي حديث عن الأنثروبولوجيا الثقافية لا يمكنه أن يتم خارج مدار نوع من المقارنة المعرفية لمكونات ومحددات هذه الأخيرة.

لذا، فبعد التعريف بمفهوم الأنثروبولوجيا المعرفية كمشروع علمي لدراسة سيرورات تمثُّل الألوان والأشياء والمعتقدات والكائنات الحية لدى مختلف الشعوب والثقافات، عمدنا إلى النظر والتفصيل في إمكانيات الحديث الفعلي عن أنثروبولوجيا معرفية للثقافة. وقد تمثلت أهم الخلاصات الناجمة عن هذا الطرح في خمس وقائع أساسية: قوام أولها هي أنه إذا كان اكتشاف الكليات يصح في مجال دراسة الألوان، فإنه يبدو أقل وجهة في ميدان وصف الحيوانات والنباتات والكائنات الحية. ومفاد ثانيتها هي أن المعتقدات وإن كانت تبدو متنوعة فهي تتكون انطلاقا من عدد جد محدود من العناصر المشتركة. ومؤدى ثالثتها هي أن ثقافة أي مجتمع لا تتمثل في نهاية المطاف إلا في مدى حضور أو تواجد مثل هذه التمثيلات المشتركة ومركزاتها المتنوعة. أما ملخص رابعتها هو أن بعض التمثيلات تكون أكثر قابلية للاحتفاظ العفوي وأكثر سهولة للاكتساب من تمثيلات أخرى، وتشكل بالتالي التمثيلات التي تتقاسمها مختلف الثقافات الإنسانية. وتتجلى خامستها في كون أن سكان مختلف القارات والثقافات يشعُّلون سيرورات ذهنية مشتركة.

الكلمات المفتاحية: الأنثروبولوجيا المعرفية - الثقافة -

التمثيلات الثقافية

Résumé: *Tous les peuples et cultures ont-ils les mêmes styles et méthodes de représenter les divers éléments de l'univers et ses différentes composantes? Est-il crédible de dire qu'il existe des représentations culturelles de nature universelle? Et dans quelle mesure est-il correct d'aller au-delà de la proposition de la diversité et de la pluralité des cultures?*

Pour répondre à ces questions essentielles, nous avons choisis d'aborder dans cet article la problématique des cultures humaines et des compétences cognitives sous-jacentes à leur production, en adoptant le modèle de l'anthropologie cognitive, convaincus que tout discours d'anthropologie culturelle ne peut avoir lieu en dehors d'une approche cognitive des composants et déterminants de ces Dernies.

Par conséquent, après avoir introduit le concept d'anthropologie cognitive en tant que projet scientifique pour étudier les processus de représentation des couleurs, des objets, des croyances et des êtres vivants dans différents peuples et cultures, nous avons procédé à l'examen des possibilités de discussions réelles sur une anthropologie épistémologique de la culture. Les conclusions les plus importantes qui découlent de cette proposition se résument dans les cinq faits suivants: Le premier est que si la découverte des facultés universelles est valable dans le domaine de l'étude des couleurs, alors elle semble moins pertinente dans le domaine de la description des animaux, des plantes et des êtres vivants. Le deuxième est que les croyances, bien qu'elles semblent diverses, se forment sur la base d'un nombre très limité d'éléments communs. Le troisième a pour effet que la culture de toute société n'est finalement pas seulement l'étendue de la limitation ou de la présence de telles représentations communes et de leurs divers fondements. Le quatrième est que certaines représentations sont plus susceptibles de se conserver spontanément et plus facilement acquises que d'autres, et constituent donc des représentations partagées par différentes cultures humaines. Enfin le cinquième fait est que les représentants de différents continents et cultures utilisent des processus mentaux communs.

Mots clés: *Anthropologie cognitive - culture - représentations culturelles*

Summary: *Do all peoples and cultures have the same styles and methods of representing the various elements of the universe and its various components? Is it credible to say that there are cultural representations of a universal nature? And to what extent is it correct to go beyond the proposition of diversity and plurality of cultures?*

To answer these essential questions, we have chosen to address in this article the problematic of human cultures and the cognitive skills underlying their production, by adopting the model of cognitive anthropology, convinced that any discourse of cultural anthropology cannot take place without a cognitive approach to the components and determinants of these latter.

Therefore, having introduced the concept of cognitive anthropology as a scientific project to study the processes of representation of colors, objects, beliefs and living things in different peoples and cultures, we proceeded to examine the possibilities real discussions on an epistemological anthropology of culture. The most important conclusions which flow from this proposition are summed up in the following five facts: The first is that if the discovery of the universal faculties is valid in the field of the study of colors, then it seems less relevant in the field of description of animals, plants and living things. The second is that beliefs, although they seem diverse, are formed on the basis of a very limited number of common elements. The third has the effect that the culture of any society is ultimately not only the extent of the limitation or the presence of such common representations and their various foundations. The fourth is that certain representations are more likely to be preserved spontaneously and more easily acquired than others, and therefore constitute representations shared by different human cultures. Finally the fifth fact is that the representatives of different continents and cultures use common mental processes.

Keywords: *Cognitive anthropology - culture - cultural representations*

لا أحد يجادل في أن الثقافة تمثل ما يبقى حينما يتم نسيان كل شيء. فهي عبارة عن تلك المجموعة من الأفكار المحددة التي تبقى حاضرة ومنغرس في مختلف عادات وتقاليد المجتمعات الإنسانية. وإذا كانت الأنثروبولوجيا المعرفية تحاول من خلال دراسة كيفية اكتساب هذه الأفكار وأساليب انتشارها إنشاء نظرية جديدة للثقافة، فإن اهتمامنا في هذه المقالة الوجيهة سيتمحور حول التعريف أولاً بمفهوم الأنثروبولوجيا المعرفية كمشروع علمي لدراسة سيرورات تمثل الألوان والأشياء والمعتقدات والكائنات الحية لدى مختلف الشعوب والثقافات، ثم النظر ثانياً في إمكانيات الحديث عن أنثروبولوجيا معرفية للثقافة.

1. الأنثروبولوجيا المعرفية كبرنامج جديد للبحث

إذا كانت الأعمال الأولى للأنثروبولوجيا المعرفية تعود إلى بداية ستينات القرن العشرين، فإن ظهورها كتخصص علمي جديد يعود بالضبط إلى سنة 1969 التي شهدت نشر كتاب " الأنثروبولوجيا المعرفية Cognitive Antropology " في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي مقدمة هذا الكتاب الجماعي الذي أسهم في إعداده خمسة عشر باحث، يؤكد الأنثروبولوجي الأمريكي ستيفن تايلير Stephen Tyler ، وهو المشرف الرئيسي على طبعه، أن "الأمر يتعلق بمحاولة فهم مبادئ التنظيم التي تحكم الأشياء والتصرفات والانفعالات كظواهر ذهنية، بحيث أن الدراسة في هذا الحقل الجديد من البحث لا تنصب على هذه الظواهر في حد ذاتها بل على كيفية إدراكها وتنظيمها في أذهان الناس" (Dortier, 1999: 107). فمشروع هذه الأنثروبولوجيا الجديدة يكمن حسب تايلير في دراسة الكفاءات المعرفية التي تحكم إنتاج الثقافات الإنسانية؛ وبالتالي فإن الأمر يتعلق على الخصوص بفهم كيفية التي عن طريقها تصل المجتمعات المختلفة إلى تصنيف الأشياء والكائنات الحية في فئات مستقلة؛ مثل فئات الحيوانات والنباتات والناس والموضوعات الحية وغير الحية...

الواقع أن هذه الأنثروبولوجيا المعرفية التي أضحت تشكل برنامجاً جديداً للبحث، أصبحت تتمدد وتتوسع لتحذو حذو السيكولوجيا المعرفية واللسانيات التوليدية والذكاء الاصطناعي، هذه الحقول المعرفية التي شهدت بداية ستينات القرن العشرين انطلاقها الفعلية. وهذا ما يدل على أن الأنثروبولوجيين وبفعل إدراكهم لأهمية انطلاق هذه العلوم وغيرها من العلوم المعرفية، لم يترددوا في العمل على استثمار مناهج هذه الأخيرة في دراسة الثقافات الإنسانية والسيرورات الذهنية الكامنة وراء إنتاجها. وهذه مسألة يمكن أن نوضح بعض جوانبها من خلال التفصيل في الإشكاليات الأربع التالية:

إشكالية إدراك الألوان

يعود الاكتشاف الأول للأنثروبولوجيا المعرفية إلى الدراسة التي أجراها كل من برانت بيرلن Brent Berlin وبول كاي Paul Kay حول إدراك الألوان. فبمقارنتهما أسماء الألوان المتداولة في مختلف الثقافات (أوروبية، آسيوية، إفريقية، أمريكية)، ذهبوا إلى القول بوجود مجموعة من الأسماء تبعاً لطبيعة اللغات وحيات الشعوب. فإذا كانت بعض هذه اللغات والشعوب تتوفر من جهة إما على لائحة غنية أو فقيرة من الألوان، فإنها من جهة أخرى قد تتميز بهيمنة واضحة للون الأبيض مثلاً في مقابل فقر دلالي في اللون الأخضر أو العكس. وإن هذه الحساسية تجاه الألوان تتصل بطبيعة الحال بأنماط حياة الشعوب. فالواضح أن سكان القطب الشمالي الذين يعيشون باستمرار في بيئة ثلجية وجليدية يحتفظون في قاموسهم اللغوي على مجموعة كبيرة من أسماء اللون الأبيض، في حين أن هنود الأمازون الذين

لا أحد يجادل في أن الثقافة تمثل ما يبقى حينما يتم نسيان كل شيء. فهي عبارة عن تلك المجموعة من الأفكار المحددة التي تبقى حاضرة ومنغرس في مختلف عادات وتقاليد المجتمعات الإنسانية.

إذا كانت الأعمال الأولى للأنثروبولوجيا المعرفية تعود إلى بداية ستينات القرن العشرين، فإن ظهورها كتخصص علمي جديد يعود بالضبط إلى سنة 1969 التي شهدت نشر كتاب " الأنثروبولوجيا المعرفية Cognitive Antropology " في الولايات المتحدة الأمريكية.

مشروع هذه الأنثروبولوجيا الجديدة يكمن حسب تايلير في دراسة الكفاءات المعرفية التي تحكم إنتاج الثقافات الإنسانية

يعيشون دائما وسط الغابات يتوفرون على سلسلة من الأسماء المتنوعة التي تتعلق خاصة باللونين الأخضر والبني.

لكن الأمر الذي يستوجب التنبيه هو أن وقائع ومعطيات أخرى تبدو في تناقض واضح مع حالة النسبية الثقافية هاته. فمن جهة تم التحقق من أن الأشخاص حينما يواجهون بمهمات مقارنة الألوان وتصنيفها (دون ذكر أسمائها)، فإنهم يُجمَعون هذه الألوان حول تلك التي تُكوّن قاعدتها المشتركة مهما كانت ثقافتهم الأصلية. ومن جهة أخرى تم التأكد من أن الأبيض والأسود والأحمر والأصفر يُعترف لها في كل مكان وكيفما كانت ثقافة الانتماء، كألوان خالصة ناصعة غير مركبة أو غير مخلوطة.

خلاصة القول إذن، هي أن إدراك الألوان يتولد من إرث بيولوجي مشترك، وأن جميع الكائنات الإنسانية تُقطع طيف الألوان بنفس الكيفية انطلاقا من بعض الألوان القاعدية. والحقيقة أن هذا الاكتشاف قد أحدث هزة قوية في عالم الأنتروبولوجيا عامة، وذلك لكونه يشكك في أحد أهم مبادئ الأنتروبولوجيا الثقافية، والمتمثل في استحالة اختزال تنوع الثقافات الإنسانية. فهو يتناقض مع فرضية سابير-ورلف Sapir-Worlf التي مفادها أن تنوع اللغات يسهم في إنشاء تمثلات مختلفة حول الكون. إلا انه ومهما يكن فإن دراسة كل من بيرلن Berlin وكاي Kay حول إدراك الألوان ستعرف نجاحا هائلا عند عدد من الأنتروبولوجيين القائلين بالنسبية الثقافية، وفي مقدمتهم مارشال شالينس Marshall Shalins الذي سيؤكد على أن النسبية يجب أن تُواجه براهين قواعد التغيرات الثقافية حسب اللغات (Gardner، 1993).

إشكالية تقطيع الكون

الواقع أن دراسة كيفية تقطيع الثقافات للكون ستعطي دفعة قوية للأنتروبولوجيا المعرفية. فالأبحاث ستتوجه بالأساس إلى الدراسات الخاصة بالتقييى وخاصة الكيفية التي تقطع بها الشعوب والثقافات الكون إلى أصناف وفئات من الموضوعات المنفصلة. وهكذا سينصب الاهتمام حول أوجه تشابه واختلاف مظاهر تصنيف النباتات ووصف القرابة وتقييى الحيوانات بالنسبة لمختلف الشعوب والحضارات. ومن أبرز المسائل التي ستدرس في هذا النطاق مسألة مدى إمكانية ترتيب الحيوانات في فئات واسعة ومتماثلة كونيا، بحيث توضع الأفاعي والثعابين في فئة الزواحف، والثعالب والصبغيات في مجموعة الثدييات، والبيغاوات والنعامات في عائلة الطيور.

بالفعل سيتم اكتشاف بعض السمات المشتركة بين الثقافات بخصوص كيفية تصنيف وتقييى الحيوانات. فالدراسات السلافية Ethnologiques قد ساعدت على توضيح أوجه التشابه الجوهرية بين التصنيفات العامية والتصنيفات العلمية المعروفة للنباتات (Jahoda، 1989). وكما أوضحت دراسات أنتروبولوجية أن سكان "فور Fore" (من غينيا الجديدة) عادة ما يفيؤون فصائل الحيوانات المجهولة لديهم ضمن الفئات المألوفة لدى الجميع. وهذا ما يبرهن على أن سكان مختلف القارات والحضارات يُشغلون سيوروات ذهنية مشتركة.

إشكالية تحديد ما هو "إنساني"

الواقع أن اكتشاف فئات وأنماط التفكير الكونى الصحيحة بالنسبة لمختلف ثقافات العالم لا يمثل الإجراء البسيط أو السهل لأن السؤال المطروح هو أنه إذا كانت هذه الثقافات تختلف ظاهريا فتبعاً لأية مقاييس يمكن القول بوجود فئات جوهرية تنظمها؟

أن هذه الأنتروبولوجيا المعرفية التي أحدثت تشكّل برنامجا جديدا للبحث، أصبحت تتمدد وتتوسع لتعزو حذو السيكولوجيا المعرفية واللسانيات التوليدية والحذاء الاصطناعي

أن الأنتروبولوجيين وبفعل إدراكهم لأهمية انطلاق هذه العلوم وتغيرها من العلوم المعرفية، لم يترددوا في العمل على استثمار مناهج هذه الأخيرة في دراسة الثقافات الإنسانية والسيرورات الذهنية الكامنة وراء إنتاجها.

أن الأشخاص حينما يواجهون بمهمات مقارنة الألوان وتصنيفها (دون ذكر أسمائها)، فإنهم يُجمَعون هذه الألوان حول تلك التي تُكوّن قاعدتها المشتركة مهما كانت ثقافتهم الأصلية.

تم التأكد من أن الأبيض والأسود والأحمر والأصفر يُعترف لها في كل مكان وكيفما كانت ثقافة الانتماء، كألوان خالصة ناصعة غير مركبة أو غير مخلوطة.

لتوضيح هذا الأمر نشير إلى ان التمييز على سبيل المثال بين ما هو إنساني ولا إنساني يوجد في جميع الثقافات، لكن حدود مثل هذا التمييز تتغير من شعب لآخر. فأغلب النباتات والحيوانات تنطوي لدى بعض سكان الأمازون الاستوائية (خاصة Les Achuars و Les Makunas) على نفس الخصائص الموجودة عند الإنسان، وفي مقدمتها خصائص: الروح والحياة والموت والتواصل. فالنساء اللواتي يزرعن حدائقهن يخاطبن النباتات كما يخاطبن أطفالهن. والرجال الذين يصطادون يتعاملون مع الفرائس مثلما يتعاملون مع أصهارهم. وإذا كان هذا يعني أن هؤلاء السكان يماثلون اللإنساني بالإنساني من خلال تشبيه ما هو نباتي أو حيواني بما هو إنساني، فإن ذلك لا يكون بشكل نهائي ولا ينسحب على جميع مكونات البيئة والطبيعة. فأغلب الحشرات والأعشاب والطحالب والأسماك والسرخسيات والحصبات والوديان تظل خارجة عما هو إنساني لتصنف في ما هو "طبيعي" (Descola, 1996).

وإذا كان اكتشاف الكليات يصح في مجال دراسة الألوان، فإنه يبدو أقل وجهة في ميدان وصف الكائنات الحية والنباتات والحيوانات. فاستخدام نفس الطريقة في مختلف هذه الميادين يتناسى كل ما يتوفر عليه الإنسان من استعدادات سيكوفيزيائية بخصوص الجوانب المتعلقة بإدراك الألوان والظواهر الكونية القابلة للتحليل الفيزيقي (Barthe, 1991).

إذن لاكتشاف مبادئ التصنيف الكوني، تنقيد الأنثروبولوجيا أحيانا بإنشاء فئات جد مجردة. وهكذا فإذا كانت فئات إنساني / لإنساني قابلة للتغير تبعا للشعوب والثقافات، ألا يعني هذا أن التصنيف الخاص بتقطيع الطبيعة إلى مجموعات ثنائية القطب مثل: أحياء/غير أحياء، نباتات/حيوانات، مادة/ذهن، هو الذي يصبح ثابتا وغير قابل للتغير؟

إشكالية طبيعة المعتقدات

إذا كانت الأنثروبولوجيا المعرفية التي مر على انطلاق أبحاثها الأولى أكثر من أربعة عقود من الزمن لا تزال تبدو غير مكتملة الحدود نظرا لاستمرار تداخلها مع ميدان علوم السلالات التي تدرس المعارف العامة، فإن هذا لم يمنع أقطابها من متابعة الاهتمام ببرنامجهما العلمي في البحث والتقصي. وهكذا فإن باحثين أمثال باسكال بويير Pascal Boyer وسان سبيربير San Sperber، ومن خلال دراستهم للمبادئ الكونية التي تشكل أساس المعتقدات الدينية والسحرية والخرافية في العالم بأكمله، توصلوا إلى أن التنوع اللانهائي لهذه المعتقدات ما هو إلا وهم زائف لأن التمثلات الثقافية عادة ما تكون على شكل لائحة جد محدودة (Dortier, 1999). وهكذا فالمعروف أن تخيلات الكائنات غير المرئية مثل الأشباح والكوابيس وإسناد خاصيات إنسانية لعناصر طبيعية كالجبال والأشجار وعيون المياه، أصبح واحدا من الممارسات والأنشطة المألوفة في كل مكان من العالم. وهذا ما يعني أن اللائحة المتعلقة بمثل هذه المعتقدات، وإن كانت تبدو متنوعة، فهي تتكون انطلاقا من عدد جد محدود من العناصر المشتركة التي تحاول الأنثروبولوجيا المعرفية مقاربتها وبحثها.

2. نحو أنثروبولوجيا معرفية للثقافة

إذا كان من الصعب جدا الحديث عن الثقافة ككيان يوجد خارج الأشخاص الذين يحملونه وينقلونه، فإن هذا يعني ضمنا صعوبة الحديث عن أي أنثروبولوجيا للثقافة خارج مدار نوع من المقاربة المعرفية لمكونات ومحددات هذه الأخيرة. ولتوضيح هذا التحديد نشير إلى أنه لو أخذنا مجتمعا إنسانيا معينا، فالأكيد أن ساكنته تنطوي على تمثلات ذهنية متعددة (أفكار، صور، رموز، تخيلات، ذكريات...الخ).

أن إدراك الألوان يتولد من إرث بيولوجي مشترك، وأن جميع الكائنات الإنسانية تُقطّع طبيعتها بالألوان بنفس الكيفية انطلاقا من بعض الألوان الفاعلية.

أن هذا الاكتشاف قد أحدث هزة قوية في عالم الأنثروبولوجيا عامة، وذلك لكونه يشكك في أحد أهم مبادئ الأنثروبولوجيا الثقافية، والمتمثل في استحالة اختزال تنوع الثقافات الإنسانية

أن دراسة كيفية تقطيع الثقافات للكون ستعطي دفعة قوية للأنثروبولوجيا المعرفية. فالأبحاث ستوجه بالأساس إلى الدراسات الخاصة بالتفصيل، وخاصة الكيفية التي تقطّع بها الشعوب والثقافات الكون إلى أصناف وفئات من الموضوعات المنبصلة.

أوضحه دراسات أنثروبولوجية أن سكان "فور Fore" (من غينيا الجديدة) عادة ما يفيؤون فضائل الحيوانات المجهولة لديهم ضمن الفئات المألوفة لدى الجميع. وهذا ما يبرهن على أن سكان مختلفين القارات والحضارات يُشغّلون سيرورات ذهنية مشتركة

فبعض هذه التمثلات يتم الاحتفاظ بها كأفكار شخصية لا يتعدى محيط تداولها والتواصل بها المستوى العائلي الضيق. وبعضها يتم نشرها ونقلها من شخص لآخر على شكل سلاسل خبرية سريعة كالإشاعات أو بطيئة كالعادات والتقاليد. وبهذا فإن ثقافة أي مجتمع لا تتمثل في نهاية المطاف إلا في مدى توفر أو تواجد مثل هذه التمثلات المشتركة ومرتكزاتها المتمثلة في التموجات الصوتية والمداد والورق وأشربة التسجيل والصور والآثار. فهذه العناصر المحسوسة تشكل في نفس الوقت حصيلة لأنشطة معرفية وسببا في إثارة تمثلات ذهنية لدى الآخر. وإذا كانت الأفكار هي بطبيعتها أفكارا ثقافية لكونها تُؤخذ دائما في إطار هذه السلاسل السببية، فإن التساؤل حول لماذا تنتشر بعض أنواع التمثلات والأفكار بصورة أفضل، ويتم الاحتفاظ بها لوقت أطول يستدعي التساؤل من جديد حول "ما الثقافة؟" وهل توجد تمثلات ثقافية ذات طبيعة كونية.

في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة نشير إلى وجود نوع من الاعتقاد القائل بأن دماغ الإنسان عبارة عن صفحة بيضاء قابلة لأن تستقبل وتلتقط معلومات وأفكار كثيرة ومتنوعة. لكن هذا الإثبات يتعارض تماما مع ما تؤكد حاليا العلوم المعرفية وخاصة في بعديها السيكيومعرفي والفيسيوعصبي. فلو رجعنا إلى بعض أعمال علماء السلالات سنجد أن من ضمن نتائجها البارزة الاعتقاد بالتشابه الكبير لتصنيفات الحيوانات في مختلف أقطار العالم. ففي كل هذه الأقطار تصنف الحيوانات إلى أصناف محددة، يتميز كل صنف منها بطبيعة متفردة. وهذه الأصناف التي يمكن تجميعها في أجناس هي بدورها محددة. ونحن نعلم أنه في المنطق الصرف لا وجود لسبب يسمح بتفضيل هذا التصنيف على تصنيف آخر يعتمد عناصر اللون والقامة والسكن كأساس، لكن مع ذلك فإن الأشخاص يتصرفون بهذا الشكل كيفما كانت ثقافتهم. وإلى جانب هذا فقد أوضحت تجارب كثيرة أن الأطفال يتعلمون بسهولة تامة أسماء الفصائل الحيوانية؛ إذ يكفي أن تقدم لهم نسخة لقطة ما أو جمل ما أو فيل معين لكي يحتفظوا بتمثل وجود فصيلة تسمى "قطة" وأخرى "جمل" وثالثة "فيل"، ويتعرفون فيما بعد وبسهولة تامة على كل هذه الفصائل. إلا أنه في المقابل يصعب عليهم تعلم لائحة بأسماء الأشكال الملونة مثل "شنيك" كإسم للتمثلات الزرقاء و"شبوئتر" كإسم للمربعات الحمراء، بحيث يستوجب هذا الأمر القيام بتكرارات وإعادات مسترسلة. وهكذا فرغم أن فئة "قطة" ليست مسبقا أكثر سهولة من فئة "مثلث أزرق" أو "مربع أحمر"، فإن شيئا ما يجعلها أكثر قابلية وأكثر سهولة للتعلم من لدن الأطفال (Atran, 1990). وهذا ما يؤكد على أن بعض التمثلات تكون أكثر قابلية للاحتفاظ العفوي وأكثر سهولة للاكتساب من تمثلات أخرى، وتشكل بالتالي التمثلات التي تتقاسمها مختلف الثقافات الإنسانية.

إذن، إذا كانت كل ثقافة تتكون من مجموعة من التمثلات الحدسية المشتركة، ليس لأنها فطرية بل لكونها أكثر قابلية للاكتساب، فإن السؤال الذي يطرح هنا هو كيف يصح القول بتنوع الثقافات؟ الواقع أن تحديد الثقافة على هذا النحو لا يعني بتاتا استبعاد القول بقابليتها للتغير والتنوع. فنزوع الدماغ الإنساني، وهذا شئ رائع، إلى الاحتفاظ بمعارف معينة والإبقاء عليها لا ينفي تماما أن معارف أخرى، وهي أكثر صعوبة للاكتساب، يمكنها أن تصبح هي الأخرى مشتركة ومتقاسمة بصورة كونية. فقط يبدو أن اكتسابها يتوقف على الظروف التاريخية والمحلية الضيقة، وأن محتوياتها تخضع للتنوع والتغير. ولتوضيح هذه المسألة نشير إلى أنه لو أخذنا نصين من نفس مستوى الصعوبة، أحدهما عبارة عن قصة محددة، والآخر عبارة عن وصف لمنظر معين، وحاولنا الاحتفاظ بمحتوياتهما، فالراجح أنه سيكون من السهل جدا تذكر الأول أكثر من الثاني. وهذا يعني أن الذهن الإنساني مستعد للاحتفاظ بشكل أفضل بالروابط

أن التمييز على سبيل المثال بين ما هو إنساني ولا إنساني يوجد في جميع الثقافات، لكن حدود مثل هذا التمييز تتغير من شعب لآخر.

إذا كان الحثافه الكليات يصح في مجال دراسة الألوان، فإنه يبدو أهل وجاهة في ميدان وصف الكائنات الحية والنباتات والحيوانات

هكذا فإذا كانت هناك إنساني / لا إنساني قابلة للتغير تبعا للشعوب والثقافات، ألا يعني هذا أن التصنيف الخاص بتقطيع الطبيعة إلى مجموعات ثنائية القطب مثل: أحياء/خيز أحياء، نباتات/حيوانات، مادة/ذهن، هو الذي يصح ثابتا وخيز قابل للتغير؟

إذا كان من الصعب جدا الحديث عن الثقافة ككيان يوجد خارج الأشخاص الذين يحملونه وينقلونه، فإن هذا يعني ضمنا صعوبة الحديث عن أي أنثروبولوجيا للثقافة خارج مدار نوع من المقاربة المعرفية لمكونات ومحددات هذه الأخيرة.

السببية الواصلة بين مشاهد قصة معينة أكثر من الروابط ذات التجاور البسيط الواصلة بين مكونات منظر معين. ففي المجتمعات ذات التقليد الشفوي فإن الحكايات (الأساطير والخرافات والسير)، وليست المعلومات النظرية ورسوم الأماكن واللوائح، هي التي تكوّن جوهر التقاليد النصية والخطابية. إلا أنه مع انتشار الكتابة خضعت الثقافات التي تبنتها لتغيرات عميقة، وخاصة على مستوى ظهور الجداول واللوائح والخرائط، لأن الكتابة هي التي ستحرر الثقافة من قيود الذاكرة الإنسانية وحدودها. فحسب جاك جودي Jack Goody، توجد ظروف يكون فيها التفضيل السردى والحكي شيئاً ضرورياً، ويشكل استعمال الكتابة أحد هذه الظروف. أما بالنسبة لأنواع أخرى من المعارف، فإن وجود مؤسسات لنشرها يكون هو المحدد (Goody، 1977). وهذه حقيقة لها ما يؤكدها في دراسة تمثلات المكان عند الإنسان مثلاً. فلا أحد يمكنه القول حتى الآن بوجود إنسان "غير أقليدي non euclidienne"، لكن مع ذلك يمكن الإقرار من وجهة نظر منطقية أن الهندسة الأقليدية لا تشكل الهندسة الوحيدة الممكنة، بل هناك على سبيل المثال الهندسة الريماننية Riemannienne (١) التي يصعب اكتسابها خارج نظام تعليمي صوري.

وفي نفس الاتجاه فإن الرؤية المشتركة القائلة بأهمية الحاجات والمعتقدات في تطوير الإنسان وتحقيق نضجه هي رؤية ذات انتشار كوني. فلم يكن من المستبعد أبداً بناء سيكولوجيا على أسس أخرى كما نجد ذلك في التحليل النفسي الذي يرجع أفعالنا وتصرفاتنا إلى أنشطة لاواعية. والحقيقة أن هذه التصورات الحدسية للطبيعة والمكان والسيكولوجيا الإنسانية تندرج كلها في زاندا المعرفي. وإن ثقافة معينة يمكنها أن تعارض مثل هذه المحددات القبلية، ولكن دائماً لصالح مجهود معين، وبواسطة دعم مؤسسة محددة، أو لأن قيمة اجتماعية تكون ذات علاقة عضوية بهذه المعرفة. وإن هذا الجانب من الثقافة هو الذي يتعرض للتغير الكبير من شعب لآخر (Journet، 1997). لكن السؤال الذي يطرح هنا هو ألا ينطوي القول بتراوح التمثلات الثقافية بين ما هو طبيعي وما هو غريب وما هو غامض وما هو مفهوم على نوع من التناقض؟

في الواقع إن التأكيد على تنوع التمثلات الثقافية لا يحمل أدنى تناقض، لأن كل ما في الأمر هو أن الإنسان يتوفر على أنواع متعددة من الآليات المعرفية التي يمكن مقارنتها بأذواق الطبخ الكثيرة المتنوعة. فكثير من الحضارات يتضمن مطبخها أطباقاً مألوفة وأخرى حلوة، وإذا كانت الأطباق الأولى تشتمل على أكالات بحرية جد نادرة، فإن الذوق الخاص بها هو ذوق مكتسب ينبني على سيرورة التعلم لأن الطفل لا يحبه بشكل عفوي أو طبيعي. وهذه فكرة يمكن تعميمها على الميدان الفكري، بحيث أنه لا وجود لإنسان يطبق بشكل عفوي المنطق الرياضي، لأن هذا الأخير لا يتبلور إلا في حالة ارتباطه بقيمة اجتماعية محددة. فالذهن الإنساني مطالب بالتوفر سلفاً على كفاءات معينة لكي يحقق هذا الأمر، لكن هذا غير كاف لأن اعتبارات وإكراهات كثيرة تؤثر بنقلها الكبير في نشر الأفكار. وإذا كان بعضها عبارة عن استعدادات كونية وبعضها عبارة عن ظروف خاصة، فإن هذا ما يترجم بكل وضوح العلاقة التي يمكن إقامتها بين الثقافة بالمفرد والثقافة بالجمع.

المراجع

Atran, S. (1990), Cognitive foundations of natural history, Cambridge University Press.

Barthe-Friedberg, C. (1991), Article, «Classification», Dictionnaire de l'antropologie, P.U.G.

إن ثقافة أي مجتمع لا تتمثل في نهاية المطاف إلا في مدى توفّر أو تواجد مثل هذه التمثلات المشتركة ومرتكزاتها المتمثلة في التموجات الصوتية والمواد الورق وأشرطة التسجيل والصور والآثار.

إن التساؤل حول لماذا تنتشر بعض أنواع التمثلات والأفكار بصورة أفضل، ويتم الاحتفاظ بها لوقت أطول يستدعي التساؤل من جديد حول "ما الثقافة؟" وهل توجد تمثلات ثقافية ذات طبيعة كونية.

نشير إلى وجود نوع من الاعتقاد القائل بأن دماغ الإنسان عبارة عن صفحة بيضاء قابلة لأن تستقبل وتلتقط معلومات وأفكار كثيرة ومتنوعة. لكن هذا الإثبات يتعارض تماماً مع ما تؤكدده حاليا العلوم المعرفية وخاصة في بعديها السيكولوجي والفيزيولوجي.

أن بعض التمثلات تكون أكثر قابلية للاحتفاظ العفوي وأكثر سهولة للاكتساب من تمثلات أخرى، وتشكل بالتالي التمثلات التي تتفاسمها مختلفون الثقافات الإنسانية

Boyer, P. (1995), « Dieux, esprits et fantomes, un air de famille », Sciences Humaines, N° 53, Aout/Septembre.

Descola, P. (1996), « Les cosmologies des indiens d'Amazonie », La Recherche, Nov.

Dortier, J.F. (1999), « L'antropologie cognitive, in J.F. Dortier, Le cerveau et la pensée, Eds Sciences Humaines.

Gardner, H. (1993), Histoire de la révolution cognitive, Payot.

Goody, J. (1977), La raison graphique, Ed. de Minuit.

Jahoda, G. (1989), Psychologie et antropologie, Armand Colin.

Journet, N. (1999), Des idées bien partagées, entretien avec Dan Sperber, in J.F. Dortier, Le cerveau et la pensée, Eds. Sciences Humaines

* في سنة 1868 هندسته الأولى غير B.Riemann لقد اقترح الأوقليدية وذلك بالتخلي عن فكرة لانهاية المستقيم.

**** *

(*) لقد سبق للباحث أن نشر هذه المقالة سنة (2003) في مجلة العلوم الإنسانية التي تصدرها كلية التربية بجامعة البحرين، العدد 6، 270-284. وكما أعيد نشرها في كتابه "العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية" الذي صدر سنة 2005 بالدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

إذا كانت كل ثقافة تتكون من مجموعة من التمثيلات الحدسية المشتركة، ليس لأنها فطرية بل لكونها أكثر قابلية للاحتساب، فإن السؤال الذي يطرح هنا هو كيف يصح القول بتنوع الثقافات؟

أن الذهن الإنساني مستعد للاحتفاظ بشكل أفضل بالروابط السببية الواصلة بين مشاهد قصة معينة أكثر من الروابط ذات التجاور البسيط الواصلة بين مكونات منظر معين.

إن الرؤية المشتركة القائلة بأهمية الحاجات والمعتقدات في تطوير الإنسان وتحقيق نضجه هي رؤية ذات انتشار كوني.

المجلة العربية "نفسانيات"

مجلة محكمة في علوم وطب النفس

على المتجر الإلكتروني

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

على شبكة العلوم النفسية العربية

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

على الفيس بوك

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

بوستر المجلة العربية "نفسانيات"

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

الفصل 2 : من الكتاب السنوي السابع للشبكة " 20 عاما من الكدح... 18 عاما من الإنجازات "

الإنجاز الثاني: مجلات و دوريات 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

ملفات الأعداد القادمة

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

قوائم النشر بـ " المجلة العربية "نفسانيات"

www.arabpsynet.com/apn.journal/APNjournalNotice.htm

احتفاء "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور الغالي أحرشاهو

بمناسبة تكريمه العام 2020

بلقبه "الكادحون في علوم وطب النفس"

التعريف بمجموعة من أعماله العلمية على مدار العام

بصائر نفسانية العدد 27 (جانفي 2020)

خاص بتكريم البروفيسور الغالي أحرشاهو

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

ملخصات كامل العدد 27: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-Content.pdf>

سلسلة الكتاب الرقمي العربي " نفساني " - العدد 55 من العام 2017 (فيفري 2020)

" البحث العلمي في العلوم الإنسانية "

رابط التحميل مقتطفات الكتاب من المتجر الإلكتروني (تحميل حر)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=313&controller=product&id_lang=3

رابط التحميل مقتطفات الكتاب من الموقع العلمي (تحميل حر)

www.arabpsynet.com/apneBooks/eB55/eB55AR2017-Content.pdf

رابط شراء كامل النسخة الرقمية للكتاب

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=314&controller=product&id_lang=3

بصائر نفسانية العدد 27 (ملحق شهر مارس)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " عامي 2007 و 2008

إرتباط العدد: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-Mars2020.pdf>

ملخصات كامل العدد 27: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-Mars2020.HTM>

بصائر نفسانية العدد 27 (ملحق شهر أبريل)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " عامي 2010 و 2011

إرتباط العدد: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-April2020.pdf>

ملخصات كامل العدد 27: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-April2020.HTM>

سلسلة الكتاب الرقمي العربي " نفساني " - العدد 18 من العام 2010 (ماي 2020)

الطفل بين الأسرة و المدرسة

رابط الفهرس و المقدمة من الموقع العلمي (تحميل حر)

<http://arabpsynet.com/apneBooks/eB18/eB18GhA2010-Content.pdf>

رابط شراء كامل النسخة الرقمية للكتاب

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=174&controller=product&id_lang=3

بصائر نفسانية العدد 29 (ملحق شهر جوان)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " من 2012 إلى 2017

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

ملخصات كامل العدد 29: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs29/eJbs29-June2020.HTM>

بصائر نفسانية العدد 30 (ملحق شهر أوت)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " عامي 2018 و 2020

إرتباط العدد : <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs30/eJbs30-July2020.pdf>

ملخصات كامل العدد : <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs30/eJbs30-July2020.HTM>

سلسلة الكتاب الرقمي العربي " نفساني " - العدد 41 من العام 2015 (أوت 2020)

الكفاءات المعرفية لدى الطفل (من التقويم والتشخيص إلى التنظير والنمذجة)

الإصدار الثاني (31 أوت 2020)

رابط الفهرس و المقدمة من الموقع العلمي (تحميل حر)

<http://arabpsynet.com/apneBooks/eB41/eB41RA2015-Content.pdf>

رابط شراء كامل النسخة الرقمية للكتاب

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=83&controller=product&id_lang=3

" شبكة العلوم النفسية العربية "

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

صفحة الاستقبال

- الرابط الأول: نفسانيون

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

- الرابط الثاني: مجلات

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

- الرابط الثالث: كتب

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

- الرابط الرابع: معاجم

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

- الرابط الخامس: مؤتمرات

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

- الرابط السادس: جمعيات

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

- الرابط السابع: وظائف

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

إنجازات الموقع العلمي

الفصل الأول من الكتاب السنوي 2020 لـ " شبكة العلوم النفسية العربية " (الإصدار الثامن)

التحميل من الموقع العلمي

www.arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynetPart1.pdf

التحميل من المتجر الإلكتروني

http://arabpsyfound.com/index.php?id_product=289&controller=product&id_lang=3

الهيئة الاستشارية والعلمية لـ " شبكة العلوم النفسية العربية "

تركيبة عام 2020

<http://www.arabpsynet.com/ApnBoard2020.pdf>

مؤسسة العلوم النفسية العربية
تكريماً 2020م
شبكة العلوم النفسية العربية
البروفيسور العالي احريشواو
[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)

