

العدد 32 العدد 32

العدد 32

السيكولوجيا الحديثة
في عهد البرادع المعروف
العلم والعلوم
في عهد جائحة كوفيد-19
جائحة كوفيد-19
وسيكولوجية التدفق والمواجهة
صراء القيد ومستقبل
التوافق الدراسي لدى الطفل
مقومات سيكولوجية اكتساب
اللغة في ظل علاقة الأم بالطفل



وَفِيهِ
أَفَلَا تَبْصُرُونَ
وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

مجلة بصائر نفسانية

مجلة مستجدات في علوم و طب النفس

مجلة فطرية في علوم و طب النفس

الرئيس

مهال التركي

[الطب الانساني / تونس]

الرئيس الفخري

الرئيس الشرفي

أحمد عكاشة [الطب الانساني / مصر]

يمى الرفاوي [الطب الانساني / مصر]

مستشار الرئيس

محمد أبو صالم

[الطب الانساني / إنكلترا]

المستشار الفخري

المستشار الشرفي

عبد الستار إبراهيم [علم النفس / مصر]

مالك بدري [التفليل الانساني / لبنان]

الهيئة الإستشارية (ترتيب أبجدي)

أديب العسالي [الطب الانساني / سوريا]

بشير معمريّة [علم النفس / الجزائر]

شارل بدورة [الطب الانساني / لبنان]

الغالي أمرشاو [علم النفس / المغرب]

قاسم مسين صالم [علم النفس / العراق]

صادق السامرائي [الطب الانساني / العراق]

عبد الرزاق المهد [الطب الانساني / السعودية]

مصطفى العشوي [علم النفس / الجزائر - الكويت]

نزار عيون السود [علم النفس / سوريا]

وليد سرفان [الطب الانساني / الاردن]

الهيئة العلمية المحكمة (ترتيب أبجدي)

إبراهيم الفضير [الطب الانساني / السعودية]

أحمد العشي [الطب الانساني / تونس - فرنسا]

إفلاص مسن عشريّة [علم النفس / السودان]

فالد الففرائي [علم النفس / مصر]

فالد عبد السلام [علم النفس / الجزائر]

فولة أبو بكر [علم النفس / عكا]

رمضان زعطوط [علم النفس / الجزائر]

زيير بن مبارك [الطب الانساني / الجزائر]

سامر جميل رضوان [علم النفس / سوريا - عمان]

سداد جواد التميمي [الطب الانساني / العراق - بريطانيا]

شعبان أحمد فضل بشر [علم النفس / ليبيا]

صالح بن إبراهيم الصنيع [علم النفس / السعودية]

عبد العافظ القامري [علم النفس / اليمن]

عبد الفتاح دويدار [علم النفس / مصر]

عبد الناصر السباعي [علم النفس / المغرب]

عبد الهادي الفقيير [التفليل الانساني / المغرب]

علي إسحاق عبد الرحمن [الطب الانساني / مصر]

قتيبة الجبلي [الطب الانساني / العراق - أمريكا]

كامل مسن كتلو [علم النفس / فلسطين]

ماجد الياسري [الطب الانساني / العراق - إنكلترا]

محمد المير [علم النفس / المغرب]

محمد سعيد أبو ملاوة [علم النفس / مصر]

مرعي سلامة يونس [علم النفس / مصر - فرنسا]

معن عبد الباري قاسم صالم [علم النفس / اليمن - السعودية]

وليد فالد عبد الحميد [الطب الانساني / العراق - بريطانيا]

السكرتيرية: إيمان الفقيي و سلاوى الورتاني

إصدار مؤسسة العلوم النفسية العربية - تونس

مؤسسة العلوم النفسية العربية

"شبكة العلوم النفسية العربية"
العام 2020

البروفيسور الغالي أحرشاو
(علم النفس، فاس - المغرب)

شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2020

وتكريمه بلقب

"الكادحون في علوم وطب 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 الفيس بوك

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

بصائر نفسانية العدد 32: خريفه 2020 ملحق شهر نوفمبر

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

6

الاعمال العلمية للبروفيسور العالي أحرشاهو

7

السيكولوجية الحديثة... في عهد البراديعم المعرفة في
المجلة العربية نفسانية العدد 67 خريفه 2020

33

العلوم والعلماء... في عهد جائحة كوفيد-19 Covid-19
مجلة بصائر نفسانية العدد 29 ربيع 2020

42

جائحة كوفيد - 19 Covid - 19 وسيكولوجية التدخل والمواجهة
مجلة بصائر نفسانية العدد 28 ربيع 2020

49

درام القيم ومشاكل التوافق في الدراسات في لدى الطفل
على شكل فصل قائم الذات، في المؤلف الجماعي " القيم والتعليم"، الصادر سنة (2001) بيروت ضمن
منشورات الهيئة اللبنانية لعلوم التربية.

76

مفومات سيكولوجية اكتساب اللغة في ظل علاقة الأم بالطفل
مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين: العدد 2، 12-36، صيفه (2003)

مجلة " بصائر نفسانية "

ملحق العدد 32 - شهر نوفمبر 2020

الأعمال العلمية للبروفيسور الغالي أحرشاشو

[السيكولوجيا الحديثة... في عهد البراديجم المعرفة](#)

المجلة العربية نفسانية العدد 67 خريف 2020

[العلم والعلماء... في عهد جائحة كوفيد-19](#)

مجلة بصائر نفسانية العدد 29 ربيع 2020

[جائحة كوفيد - 19 - سيكولوجية التدخل والمواجهة](#)

مجلة بصائر نفسانية العدد 28 ربيع 2020

[صراع القيم ومشكل التوافق في الدراسات لدى الطفل](#)

على شكل فصل قائم الذات، في المؤلف الجماعي " القيم والتعليم"، الصادر سنة (2001) بيروت ضمن منشورات
المهنة اللبنانية لعلوم التربية.

[مقومات سيكولوجية اكتساب اللغة في ظل علاقة الأم بالطفل](#)

مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين: العدد 2، 12-36، صيف (2003)

السيكولوجيا الحديثة... في محمد البراديجم المعرفي



المجلة العربية "نفسانيات" - العدد 67 - خريف 2020

www.arabpsynet.com/apn.Journal/apnJ67/apnJ67Ahrachaou.pdf
<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=9548>

أ.د. الغالي أحرشواو

استاذ علم النفس - جامعة فاس، المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

ملخص: إذا كان التناول المطاحلي لظروف وشروط تغيير البراديجم في الحقل السيكولوجي يمثل الهدف الرئيسي لهذا المقال، فالأكيد أن ظهور البراديجم المعرفي قد جاء نتيجة ثلاثة أصناف من العوامل: أولها عبارة عن تحولات داخلية تمثلت في حلول الاتجاه المعرفي محل الاتجاه السلوكي. وثانيها عبارة عن محددات خارجية تمثلت في النظريات المعلوماتية والتواصلية كرافد أساسي لهذا البراديجم. وثالثها عبارة عن أهداف تطبيقية للسيكولوجيا وخاصة على صعيد الإدراك والفهم والتعلم وحل المشكلات في ميادين التعليم والعمل والصحة. فمستقبل السيكولوجيا في ظل البراديجم المعرفي سيتوقف من جهة على علاقاتها العلمية مع تخصصات العلوم المعرفية، وفي مقدمتها علوم الأعصاب، ومن جهة أخرى على الكيفية التي ستطرح وتحل بها عددا من المسائل المطانظرية ذات الطابع الإستمولوجي، وعلى رأسها ثلاثة إشكالات أساسية: أولها يرتبط بفرضية فودور Fodor عن قابلية الذهن *La modularité de l'esprit* وخاصياته الحاسوبية. وثانيها يتعلق بمعرفة ما إذا كانت التفسيرات السيكولوجية للمعرفية قابلة لأن تختزل بالتدريج في تفسيرات بيوعصبية، وبالتالي إلى أي حد يمكن "تطبيع Naturaliser" الذهن؟. أما الإشكال الثالث والأخير فيتمثل في عودة المواجهة بين علم النفس والفلسفة داخل ما يسمى بالعلوم المعرفية، حيث أصبحت الفلسفة، ومن خلال فلسفة الذهن *La philosophie de l'esprit* تحاول تصفية حساباتها القديمة وأخذ ثأرها من علم النفس.

كلمات مفتاحية: المعرفية - براديجم معرفي - مطاحليل - علوم معرفية - قابلية الذهن - تطبيع الذهن - المعرفانية الحاسوبية

PSYCHOLOGIE MODERNE À L'ÈRE DU PARADIGME COGNITIF

Résumé : Si l'objectif principal de cette étude est d'effectuer une méta-analyse des conditions du changement de paradigme dans le domaine psychologique, il est certain que l'émergence du paradigme cognitif est due à trois types de facteurs: le premier concerne les changements internes de la tendance cognitive qui a remplacé la tendance béhavioriste. Le second inclut les théories de l'information et de la communication en tant que déterminants externes de ce paradigme. Le troisième se rapporte aux dimensions pratiques de la psychologie, en particulier au niveau de la perception, de la compréhension, de l'apprentissage et de la résolution de problèmes dans les domaines de l'éducation, de

l'emploi et de la santé. Nous estimons que l'avenir de la psychologie au sein du paradigme cognitif dépendra d'une part, de ses relations scientifiques avec les disciplines des sciences cognitives, en particulier les neurosciences, et d'autre part de la façon dont il résoudra les trois questions méta- théoriques de nature épistémologique suivantes:

la première est liée à l'hypothèse de Fodor sur La modularité de l'esprit et de ses propriétés computationnelles. La seconde est de savoir si les interprétations psychologiques de la connaissance peuvent être progressivement réduites à des explications biologiques, et dans quelle mesure il serait possible de "naturaliser" l'esprit. La troisième question réside dans le retour de la confrontation entre la psychologie et la philosophie au sein des sciences dites cognitives, où la philosophie à travers sa discipline philosophie de l'esprit, essaye de se venger de la psychologie en réglant ses anciens comptes.

Mots clés : Cognition – Paradigme cognitif – Méta-analyse – Sciences cognitives – Modularité de l'esprit – Naturaliser l'esprit - Cognitivism Computationnel.

Modern Psychology in the era of the cognitive paradigm

Summary :If the main objective of this study is to carry out a meta-analysis of the conditions of the paradigm shift in the psychological domain, it is certain that the emergence of the cognitive paradigm is due to three types of factors: the first concerns the changes of the cognitive tendency that has replaced the Behaviorist tendency. The second includes the theories of information and communication as external drivers of this paradigm. The third relates to the practical dimensions of psychology, particularly in terms of perception, comprehension, learning and problem solving in the fields of education, employment and health. We believe that the future of psychology under the cognitive paradigm will depend, on the one hand, on its scientific relations with the disciplines of the cognitive sciences, especially the neurosciences, and on the other hand on how it will solve the following three meta-theoretical questions of the epistemological nature:

the first is related to Fodor's hypothesis on the modularity of the mind and its computational properties. The second is whether the psychological interpretations of knowledge can be progressively reduced to biological explanations, and to what extent it would be possible to "naturalize" the mind. The third question lies in the return of the confrontation between psychology and philosophy in so-called cognitive sciences, where philosophy through its discipline philosophy of the mind, tries to take revenge on psychology through the regulation of its former accounts.

Keywords: Cognition – Cognitive paradigm – Meta-analysis – Cognitive sciences – The modularity of the spirit – Naturaliser of the spirit – Computational cognitivism.

مقدمة

قبل التطرق إلى مجمل الأحداث والوقائع الأساسية المتعلقة بتغيير البراديغم العلمي في المجال السيكلوجي وبظروف وشروط ظهور البراديغم المعرفي وبمقوماته ومواصفاته، يجدر بنا أن نؤكد على الفكرتين التاليتين (أحرشاؤ، 2008؛ Le grand، 1994؛ Barrs، 1990؛ Pellissier، 1986؛ 1995):

- الواقع أن انطلاق السيكلوجيا المعرفية في أواخر خمسينيات القرن العشرين قد واكبته تحولات جذرية وعميقة في مجال علم النفس. فالظواهر التي كانت تتدرج ضمن المباحث المحصورة أضحت هي

الأساسية، وتلك التي كانت تشكل القلب النابض للسيكولوجيا الحديثة أصبحت مهمشة ومتجاوزة. فكثيرة هي الاتجاهات والنظريات المرموقة التي تراجعت وانحدرت لتترك المكان لاتجاهات ونظريات جديدة. وكثيرة هي المنشورات والمجلات التي أهملت أو توقفت لتحل محلها مؤلفات ومنابر علمية جديدة تعج بألفاظ ومفاهيم حديثة الاستعمال والتداول. باختصار لقد كان الثمن باهضا لكون أن السيكولوجيا الحديثة عرفت ثورة علمية حقيقية تمثلت أساسا في تحول فعلي في براديجمها العلمي الذي انتقل من البراديجم السلوكي إلى البراديجم المعرفي.

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

بعد هذا الاستهلال المقتضب، نمر الآن إلى الحديث عن ظروف وشروط تغيير البراديجم في الحقل السيكولوجي وعن عوامل ظهور البراديجم المعرفي ومقوماته وموصافاته.

1. السيكولوجيا الحديثة في ظل البراديجم السلوكي

بالعودة إلى تاريخ ظهور السيكولوجيا العلمية وتطورها، يلاحظ أن الخاصية التي طبعت التحولات العميقة التي عرفتتها مرحلة أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20، وهي فترة تأسيس السيكولوجيا العلمية، تمثلت في بزوغ فئة جديدة من الوقائع والأفكار الداعية إلى التخلي التدريجي عن فكرة ربط مشروع السيكولوجيا بمقاربة الذات الإنسانية وسبر أغوارها. فالأمر أصبح يتعلق باختصار بمفهوم السلوك الذي ينطوي على فئة واسعة من الوقائع القابلة للملاحظة. ولتوضيح هذا الجانب يمكن التركيز على فكرتين رئيسيتين بالنسبة للبراديجم السلوكي (Le Ny، 1989؛ Tiberghien، 1989؛ أحرشواو، 2008):

مفاد أولاها هي أن كل معرفة في علم النفس يجب أن تُبنى انطلاقا من ملاحظة السلوكات والظروف التي تتبلور ضمنها هذه الأخيرة. وقوام ثانيتهما هي أن المسعى المفضل لبناء المعارف على أساس هذه الأرضية يتحدد في المنهج التجريبي.

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

لكن الأمر الذي لاجدال فيه هو أن تطور السيكولوجيا العلمية مدين بالشيء الكثير للبراديجم السلوكي الذي قطع الصلة نهائيا مع السيكولوجيا الفلسفية. فقد اختار أقطابه طريق الدفاع عن الموضوعية العلمية للمنهج التجريبي ضد المخاطر الذاتية للمنهج الاستبطاني وعن الظواهر المحسوسة المدركة كموضوع فعلي للسيكولوجيا الحديثة. فالمؤكد أن هذا البراديجم الذي طبع بما فيه الكفاية طبيعة الأبحاث السيكولوجية التي أنجزت خلال النصف الأول من القرن العشرين، قد لعب دورا بارزا في تطوير

مستقبل السيكولوجيا في ظل البراديجم المعرفي سيتوقف من جهة على علاقاتها العلمية مع تخصصات العلوم المعرفية، وفي مقدمتها علوم الأعصاب، ومن جهة أخرى على الكيفية التي ستطرح وتحل بها محددات من المسائل المطانظرية ذات الطابع الإستمولوجي، وعلى رأسها ثلاثة إشكالات أساسية

أولها يرتبط بفرضية فودور Fodor عن قابلية الذهن La modularité de l'esprit وخصائصه الحاسوبية

ثانيها يتعلق بمعرفة ما إذا كانت التفسيرات السيكولوجية للمعرفة قابلة لأن تختزل بالتدريج في تفسيرات بيومصية، وبالتالي إلى أي حد يمكن "تطبيع" Naturaliser "الذهن".

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

معارفنا المتعلقة بالقوانين الوظيفية للإشراط والتعلم وبشكل خاص قوانين: التعزيز والتخريض والتعميم والكف والتمييز. ومن المؤكد أيضا أن هذا البراديغم هو الذي سيؤدي بالسلوكية إلى بلوغ مرحلة ازدهارها وأوجها ما بين سنة 1940 وسنة 1950، على اعتبار أن النظرية الافتراضية الاستقرائية التي اقترحها هول Hull سنة 1943 تشكل بحق الإنجاز النظري الضخم للسلوكية. إلا أن حدود هذه الأخيرة ستبدأ في الظهور بوتيرة سريعة نظرا إلى كونها كانت تركز أساسا على السلوك الحيواني وتغلق منافذ التحليل أمام أي نشاط إنساني معقد تحكمه التمثلات الذهنية. فتفسير النشاط الإنساني باستخدام مفهوم التعزيز لا يسمح بتوضيح العناصر القصدية والمكونات التمثلية. وستشكل اللغة المحك الحقيقي للسلوكية في هذا الإطار، حيث سيتضح بسرعة استحالة الاكتساب والاشتغال اللسانيين للدلالة انطلاقا من الخطأ مثير - استجابة فقط. فالسجال بين شومسكي Chomsky وسكينر Skinner يوضح بما لا يدع أي مجال للشك فشل السلوكية في إدراج الظواهر اللسانية في إطار مسلماتها النظرية؛ إذ أن التفسير الفعلي للغة يستوجب في واقع الأمر إقحام هذه اللعبة السوداء La boîte noire التي أصر واطسن Watson ولأسباب منهجية أن يبقيا مغلقة ومحظورة عن البحث والتقصي.

2. السيكلوجيا الحديثة في ظل البراديغم المعرفي

بالتأكيد أن الحدث السيكلوجي الكبير الذي عرفته أواخر الستينيات من القرن العشرين قد تجلى في ظهور البراديغم المعرفي الذي جاء نتيجة مجموعة من العوامل والاعتبارات التي يمكن إجمالها في ثلاثة أصناف (أحرشواو، 2008؛ 2013؛ أحرشواو والزاهير، 2016):

1.2. صنف العوامل الداخلية

تتلخص هذه العوامل في مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالسيكلوجيا في حد ذاتها: - ظهور السيكلوجيا المعرفية كاتجاه جديد في مجال علم النفس، حيث إن هذه السيكلوجيا التي ستعرف انطلاقها الحقيقية سنة 1956 مع أعمال كل من ميلر Miller وبرنر Bruner، ستولي للتمثلات المركزية Représentations centrales الأهمية النظرية نفسها التي توليها لمتغيرات السياق والمحيط. فالفرد من منظورها عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات؛ إذ عادة ما يقوم بتحويل المعلومات الفيزيقية إلى معلومات ذهنية أوتمثلية (Tiberghien، 1989). وعليه فإن موضوعها يتحدد في بنية المعرفة وتكونها وقوانين اشتغالها، ومنهجها يتجلى في التجريب والحساب والمحاكاة. فهي تسعى إلى تفسير هندسة ذهن الإنسان وقوانين تمثله للمعارف وآليات اشتغاله.

- إفلاس السلوكية واندحارها؛ إذ أن تطور السيكلوجيا العلمية ورغم كونه مدين بالكثير للبراديغم السلوكي، إلا أن حدود هذا الأخير وكما أسلفنا ستبدأ في الظهور في حدود الخمسينيات من القرن العشرين نظرا إلى كونه كان يركز أساسا على دراسة السلوك الملاحظ ويغلق منافذ التحليل لأي نشاط إنساني معقد تحكمه التمثلات الذهنية. والواقع أن البراديغم المعرفي الذي سيتولد على أساس هذه الاستجابة المتمثلة في تعذر انتشار التحليل السلوكي خارج حدود ما هو قابل للملاحظة قد اختار المقاربة الدقيقة للظواهر والسيرورات الذهنية التي تتبلور بين المثيرات والاستجابات. فعوض الوقوف كما كان في البراديغم السلوكي عند حدود دراسة السلوك الملاحظ، أصبح النشاط الذهني باعتباره معالجة للمعلومات يشكل البديل الفعلي عن السلوك دون أن يعني ذلك إقصاء هذا الأخير من الحقل السيكلوجي. فعلى عكس البراديغم السلوكي الذي كان يقصي الذات السيكلوجية من اهتمامه ليقترن أولا وأخيرا بفيزياء السلوك، فإن البراديغم المعرفي سيهتم في أواخر السبعينيات من القرن العشرين بذات مفردة في وضعية

أن انطلاق السيكلوجيا المعرفية في أواخر خمسينيات القرن العشرين قد واكبته تحولات جذرية وعميقة في مجال علم النفس. فالظواهر التي كانت تندرج ضمن المباحث المحصورة أضحت هي الأساسية، وتلك التي كانت تشكل القلب النابض للسيكلوجيا الحديثة أصبحت مهمشة ومتجاوزة

كثيرة هي المنشورات والمجلات التي أهملت أو توقفت لتحل محلها مؤلفات ومنابر علمية جديدة تعج بالفاظ ومفاهيم حديثة الاستعمال والتداول

حينما نتحدث عن المعرفانية Le cognitivisme فنحن نقصد بالدرجة الأولى نوعا من البراديغم العلمي الذي يتخذ من الذهن في معناه الواسع، بما في ذلك الأفكار والتمثلات والمفاهيم والذكريات والصور، الموضوع الجوهرية للسيكلوجيا

أن الخاصية التي طبعت التحولات العميقة التي عرفتها مرحلة أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20، وهي فترة تأسيس السيكلوجيا العلمية

معينة وبكيفية اشتغال هذه الذات ضمن سياق معين بعيد عن أي توجه يرجح كفة ما هو بنيوي على ما هو وظيفي أو كفة ما هو صوري على ما هو تداولي أو كفة ما هو كوني على ما هو محلي .

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

- **التسليم بأن البراديغم المعرفي** لم يأت كرد فعل فقط على البراديغم السلوكي، بل يمثل امتدادا وتطورا لأعمال سابقة تجلت بشكل خاص في بعض المحاولات التي تشكل في نظر الكثيرين الإرهاصات الأولية لمعالجة الظواهر النفسية معرفيا وفي مقدمتها: الخرائط المعرفية عند طولمان Tolman لتفسير التعلّمات عند الإنسان والحيوان، والخطاطات عند برتليت Bartlett لتفسير السيرورات الذاكرة، والذكاء كإعراب عن البنات الإدراكية عند الجشطالتيين ثم العلاقات بين الأنشطة الإجرائية والصور الذهنية عند بياجيه Piaget، وأخيرا المنطقة المجاورة للنمو عند فيجوتسكي Vygotsky . لكن رغم كل هذه الإرهاصات، هناك إجماع شبه عام على اعتبار سنة 1956 كنقطة انطلاق لميلاد السيكولوجيا المعرفية، حيث تميزت هذه الفترة بأربعة أحداث أساسية (Dortier، 1999؛ أحرشاو، 2008؛ 2013) هي :

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

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

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

بزوغ فئة جديدة من الفواعل والأفكار الداعمة إلى التحلي التدريجي من فكرة ربط مشروع السيكولوجيا بمقاربة الذات الإنسانية وسير أحوالها

أن كل معرفة في علم النفس يجب أن تُبنى انطلاقا من ملاحظة السلوكيات والظروف التي تتطور ضمنها هذه الأخيرة.

على امتداد ما يقارب نصف قرن كامل من الزمن عاشت السيكولوجيا العلمية تحت سيطرة البراديغم السلوكي الذي لم يكن يهتم سوى بدراسة السلوك الملاحظ وبوضع العلاقات المحتملة بين تغيرات الوضعيات وتغيرات الاستجابات التي تظهرها الكائنات الإنسانية والحيوانية

الظواهر الذهنية كانت مقصاة بشكل واضح نظرا لاعتبارات منهجية هدفها الأساسي تفادي الأخطاء السابقة التي وقعت فيها السيكولوجيا الاستبطانية

أن تطور السيكولوجيا العلمية مدين بالشيء الكثير للبراديغم السلوكي الذي قطع الصلة نهائيا مع السيكولوجيا الفلسفية

أما الحدث الرابع والأخير هو أنه خلال صيف سنة 1956 إنعقدت في جامعة دارتموث Dartmouth بالولايات المتحدة الأمريكية حلقة دراسية جمعت علماء نفس وهندسة ورياضيات وأعصاب حول مشروع بالغ الأهمية، ألا وهو إقامة ذكاء اصطناعي قادر على تقييس ومحاكاة إنجازات الذكاء الإنساني. والحقيقة أن هذه الحلقة الدراسية تعتبر اليوم الحدث الدال ليس فقط على ميلاد السيكلوجيا المعرفية بل على ميلاد العلوم المعرفية أيضا.

2.2. صنف العوامل الخارجية

تتلخص هذه العوامل في مجموعة من المتغيرات المتعلقة ببعض العلوم المجاورة (أحرشواو، 2008؛ 2013):
- يبدو أن الأصول التاريخية للبراديغم المعرفي تعود إلى الفترة التي تحيط بالحرب العالمية الثانية. فخلال هذه الفترة كان هناك هيجان في الأفكار الإبداعية والابتكارية. وهكذا توصل تورينغ Turing إلى إنشاء آلة قادرة على حل جميع المسائل الحسابية مؤسسا بذلك الركائز الأولية لإعداد الحواسيب الأولى التي يمثل فون نيومن Von Newman صانعها المباشر. وفي الفترة نفسها أعد شانون Shannon نظريته للمعلومات المتمثلة بالخصوص في التقعيد الإحصائي لأساليب التواصل وفي مفهومه السيوررات الذهنية العليا. أما واينر Weiner فقد ذهب إلى تفسير السلوك القسدي الغائي للأجسام عن طريق ميكانيزمات السببية الدائرية المسماة بالتغذية الراجعة FeedBack متجاهلا بذلك أسس السبرنطيقا (Fraisie، 1988). والواقع أن كل هذه المفاهيم والتصورات ستمهد الطريق لبورة البراديغم المعرفي.

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

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

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

السجال بين شومسكي

Chomsky

وسكينر Skinner يوضع بما

لا يدع أي مجال للشك فشل

السلوكية في إدراج الظواهر

اللسانية في إطار مسلماتها

النظرية

أن التفسير الفعلي للغة

يستوجب في واقع الأمر إقتحام

هذه العلبة السوداء La

boite noire التي أصر

واطسن Watson ولأسباب

منهجية أن يبقيا مغلقة

ومحظورة عن البحث والتقصي.

ظهور السيكلوجيا المعرفية

حاجاه جديد في مجال علم

النفس، حيث إن هذه

السيكلوجيا التي ستعرفه

انطلاقتها الحقيقية سنة 1956

مع أعمال كل من ميلر Miller

وبرنر Bruner

الفرد من منظورها محاربة من

نظام لمعالجة المعلومات؛ إذ

عادة ما يقوم بتحويل

المعلومات الفيزيقية إلى

معلومات ذهنية أو تمثلية

أصبح النشاط الذهني باعتباره

معالجة للمعلومات يشكل

البديل الفعلي عن السلوك

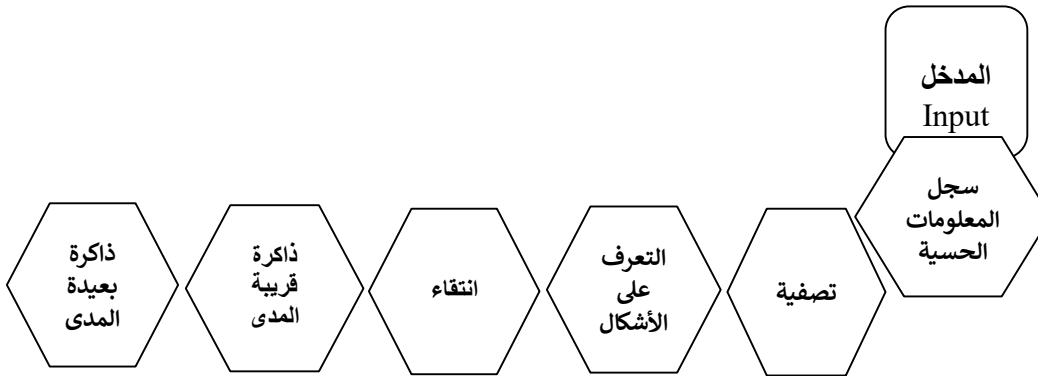
دون أن يعني ذلك إقصاء

هذا الأخير من الحقل

السيكلوجي

إذا كان المقصود بالمعرفة عند نايسر (1967) Neisser جميع السيرورات التي عن طريقها يتم تحويل المدخلات الحسية وتصنيفها وتخزينها واسترجاعها لاستعمالها عند الاقتضاء، فإن مدلولها في الإستعمال المؤلف يتلخص في سيرورة اكتساب المعارف. لكن اكتساب المعارف واستعمالها يستلزمان كما نعلم استعدادات وكفاءات ذهنية عديدة وفي مقدمتها: التعرف على الأشكال والانتباه والذاكرة واللغة والإدراك وحل **المشكلات** ثم اتخاذ القرار. وهي كلها مواضيع تشكل جوهر هذه **المؤهلات** والكفاءات. فالمعرفة إذن تبدأ حسب هذا المنظور في ممارسة عملها أثناء الإحتكاك بالعالم الخارجي، بحيث يتم تحويل المدخل الحسي وبناءه من جديد قصد تصنيفه قبل تخزينه في الذاكرة لاستحضاره عند محاولة استعماله في مواقف معينة أو لحل مشكلات محددة. وإن تحويل المدخل الحسي يعني أن تمثّلنا للعالم لا يشكل تسجيلاً ميكانيكياً للمحيط الفيزيقي، بل هو بناء فعال قد يستلزم الإعداد والإختزال في نفس الوقت. فلا يمكننا على سبيل المثال أن نولي الإنتباه إلا لجانب قليل من المثيرات الفيزيائية المحيطة بنا ولا يمكننا استرجاع سوى جزء ضئيل منها. فالبناء أو الإعداد يتم حينما نضيف إلى المدخل الحسي شيئاً محدداً كما الحال عندما نصادف صديقاً قديماً وننتذكر مختلف اللحظات التي عشناها سواها. أما تخزين المعلومة واسترجاعها فيشكلان ما نسميه بالذاكرة. والفرق بين التخزين والاسترجاع هو أن تخزين المعلومة لا يضمن بالضرورة تذكرها أو إسترجاعها. والمثال المشهور في هذا المجال يكمن في التعبير "الكلمة على طرف لسان"، **حيث إن** الذاكرة تحتوي فعلاً على الكلمة المقصودة لكن استرجاعها يكون صعباً. ويبقى في النهاية أن المعلومة وبعد تخزينها واسترجاعها يجب استعمالها بطريقة ناجعة كما هو الحال بالنسبة لاتخاذ قرارات معينة أو حل **مشكلات** محددة.

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



إذن يبدو أن الصياغة الأكثر ملاءمة للإطار النظري المعرفاني Cognitiviste هي التي تتخذ النظام المعرفي كنظام لمعالجة المعلومات. فاستعمال الرموز هو بالتأكيد اشتغال حول التمثيلات وتحويلها عن طريق إجراءات متنوعة. وتتعلق هذه المعالجة بترميز المعلومات، التي هي عبارة عن تمثيلات للعالم الخارجي (المعارف المتعلقة بالموضوعات بالمعنى الواسع) وللعالم الداخلي (المعارف المتعلقة بالنظام المعرفي حول نفسه)، وتحويلها وبلورتها وتخزينها وتفعيلها. ومن هنا، ولكي يشغل هذا النظام، عليه أن يتضمن المستقبلات Récepteurs التي تلتقط المعلومات (المدخل) والمعالجات Processeurs ذات الذاكرة للاشتغال حول المعلومة ثم الموصلات Effecteurs التي تسمح بالتواصل مع العالم الخارجي (المخارج). فالنتيجة المباشرة لهذا النظام الذي يوفر الإطار الملائم لتحليل السيرورات الجارية، هي نمذجة

على عكس البراديغم السلوكي الذي كان يقضي الذات السيكولوجية من اهتمامه ليقتصر أولاً وأخيراً بغيرياء السلوك، فإن البراديغم المعرفي سيهتم في أواخر السبعينيات من القرن العشرين بذاته مفردة في وضعية معينة وبكيفية اشتغال هذه الذات

ببناء السيكولوجيا على أسس براديغم جديد قوامه رد الاعتبار للذهن قصد دراسة استراتيجيات التفكير وتصورات الأشخاص للكون أثناء التفكير، وبالتالي اقتحام خبايا اللعبة السودا للذهن الإنساني، وهي اللعبة التي اختبرت من الظواهر المحظورة في عهد السلوكية.

من الصعب تذكر سلسلة تضم أكثر من 7 أرقام (5,3,8,9,3,9,2,4). ومن هنا يرى ميلر Miller أن الإنسان ولكي يتجاوز الصعوبات التي تتولد عن حدوده الذهنية ذهب إلى اختراع حلول جد هامة مثل تجميع الأرقام في كتل أو أزواج بالنسبة للمثال السابق (53,89,39,24)

الاشتغال المعرفي. وبهذا المعنى يمكن القول بأن السيكولوجيا المعرفية ستحاول تحت تأثير براديجم معالجة المعلومات، بتبني حقل علم النفس عن طريق دراسة النشاط الذهني كنظام معرفي للاشتغال. تشكل **المعرفانية الحاسوبية** Cognitivisme computationnel التي تسمى أيضا بالمعرفانية الكلاسيكية الأرثوذكسية، التصور الذي سيطر أكثر من غيره ميدان المعرفة Cognition. فهذا التصور الذي بلوره كل من فودور Fodor وسيمون Simon ونيوويل Newell، وأسهم فيه كل من تشومسكي Chomsky وديفيدسون Davidson وبوتنام Puttnam، يتخذ من المعرفة النظام الرمزي الصوري الذي يبنى على منطق القضايا وكل ما يرتبط به من حسابات واستدلالات استنباطية. فهي عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات يحكمه منطق صوري أو لغة مجردة تعتمد الحساب كأساس واستخدام الرموز كوسيلة. ومن هنا يبدو أن اللسانيات والمنطق قد لعبا دورا كبيرا في ظهور البراديجم المعرفي.

إذن، إذا كانت تلك هي بعض الملامح العامة للنظام المعرفي الإنساني ضمن المشروع العلمي للسيكولوجيا المعرفية، وهي الملامح التي سنعود إليها بتفصيل في المحور اللاحق من هذه الدراسة، فإن البرنامج الكامل الذي سيعكس بوضوح مضامين وتوجهات هذا المشروع سيتحدد في نوع من النموذج المعياري الذي بلورته هذه السيكولوجيا على امتداد بضعة سنوات من انطلاقها. فهذا النموذج الذي يستلهم الكثير من مقوماته وعناصره من النموذج المعلوماتي، يعتبر أن الدماغ يشغل على منوال الحاسوب والحاسوب يشغل على منوال الدماغ. وهذا معناه أن التفكير الإنساني هو عبارة عن متواليات من العمليات المنطقية المنجزة حول الرموز المجردة. فهدف علم النفس يجب أن يتحدد إذن في إعداد برامج التدخل الضمنية التي وعلى منوال البرامج المعلوماتية، تدبر اشتغال الدماغ وتساعد على تقييس ومحاكاة العمليات الذهنية (التمثلات، التذكر، حل المشاكل) وعلى فهم محركاتها وسيروها اشتغالها. وبالاتفاق مع هذا النموذج المعياري الذي يدافع عنه مفكرون أمثال: سيمون Simon وبيليشي Pylyschyn وجونسون ليرد Johnson laird، ذهب الفيلسوف فودور Fodor (1987) إلى تقديم الصياغة الأكثر انتشارا لهذا النموذج تحت عنوان "النموذج الحاسوبي-التمثلي" Modèle computo-représentationnel والذي يتمحور حول قضيتين مركبتين (أحرشاؤ، 2005؛ 2008؛ 2019):

الأولى هي أن الفكر الإنساني يركز على معالجة المعلومات، أي على استخدام التمثلات. الثانية هي أن السيرويات الذهنية تتحقق عند مستويات مختلفة للتنظيم، هذا التنظيم الذي يستوجب تحديد منطقياته الخاصة.

لتوضيح فحوى هذا التحديد، نشير إلى أن هذا النموذج يركز على فكرة بسيطة هي أن فعل "التفكير" يقصد به استعمال التمثلات. فقراءة رسالة أو كتابتها، واختيار مكان قضاء العطلة، والمشاركة في نقاش معين... إلخ، كل هذه الأنشطة لاتعني أكثر من استعمال مجموعة من الرموز والصور والمفاهيم. وباختصار استعمال مجموعة من التمثلات التي تتجزأ حولها مجموعة من العمليات المنطقية من قبيل الاستنباط Déduction والتعميم Généralisation والتجميع Assemblage... إلخ. وإن هذه السيرويات تتحقق على امتداد ثلاث مراحل أساسية هي (Reed، 1999؛ أحرشاؤ، 2008؛ أحرشاؤ والزاهير، 1997):

مرحلة تصفية المعلومات

كما سبق أن أكد على ذلك كانط Kant فإن الكون كما يتم إدراكه لايشكل الانعكاس المطابق للواقع، بل يمثل بناء ذهنيا جديدا تحكمه مجموعة من الأطر الذهنية التي تصفي الواقع وتضعه في صيغة محددة. وقد سبق لعلماء النفس الصيغة (الجشطات) أن أثبتوا تجريبيًا هذه الفكرة بخصوص

يركز الاهتمام على قدرة
الذهن على المعالجة المنطقية
الحقيقية التي لا تتحدد كما
كان عند السلوكية في
التسجيل البسيط للمعطيات
المنقولة

أن فكرة الإستراتيجيات
الذهنية هاته وما صاحبها من
محاولات تهتم بتطورات
التفكير الواعي للذات
وبمختلف المراحل التي من
طريقها يبحث المبحوث عن حل
ما، قد عبرت بصفة نهائية
منظورنا إلى الذهن الإنساني
الذي أصبح عبارة عن نشاط
معرفي يحوز الوعاء الفارغ

ود الإحتبار إلى الذهن
الإنساني كنظام معرفي قابل
للبحث والتقصي.

يبدو أن الأصول التاريخية
للبراديجم المعرفي تعود إلى
الفترة التي تحيط بالحرب
العالمية الثانية. فخلال هذه
الفترة كان هناك هيجان في
الأفكار الإبداعية والابتكارية

تعتبر فترة الستينيات من
القرن العشرين، المرحلة
الأساسية التي ستميز بالبناء
الفعلي للبراديجم المعرفي.
ففي هذه الفترة بالذات
ستأسس بشكل فعلي النظرية
الرياضية للمعلومات
والمذهب اللساني لتشومسكي
Chomsky ثم النماذج
الحاسوبية Modèles
computationnels

الرؤية. فالمعلومات المستقبلية من العالم الخارجي يتم تناولها في إطار صيغ سابقة الإعداد هي التي تساعدنا على إدراك الواقع، هذا الواقع الذي لا يظهر لنا كما هو، بل كما تسمح لنا أحاسيسنا وأذهاننا بمشاهدته وإدراكه. وقد عملت العلوم المعرفية، وخاصة السيكلوجيا المعرفية على تعميم هذا الإكتشاف معتبرة أن الدماغ الذي يشكل مقر الذهن، يشغل كجهاز لمعالجة المعلومات. و يعني هذا أن الذات المفكرة لا تكتفي بالإستقبال الآلي لمعطيات الواقع، إذ أن فعل التفكير يتلخص دائما في تركيز الانتباه على بعض المعطيات والقيام بتصفيتهما قصد تجميعها وتركيبها ثم وضعها في صيغ جديدة. وقد أدى هذا المنظور إلى اكتشافات متعددة صاحبته انعكاسات كثيرة في ميادين الإدراك والذاكرة والتعلم.

فالحقيقة أن تصفية المعلومات والمعطيات هاته شكلت إحدى الظواهر الأولى التي عالجتها السيكلوجيا المعرفية، حيث خصصت لها أبحاثا ودراسات متنوعة من أبرز نتائجها الخلاصات التالية (Dortier, 1999؛ أحرشواو، 2008):

لقد توصل شيري Cherry منذ سنة 1954 إلى أن للفرد القدرة على إلقاط وانتقاء صوت الشخص الذي يخاطبه من بين أصوات أخرى يحولها بفعل تركيز انتباهه على الصوت المرغوب إلى ضجيج هادئ لا دلالة له. والحقيقة أن سيرورة الإنتقاء هاته غالبا ما نمارسها في حياتنا اليومية؛ إذ عادة ما نقرأ ونحن ننصت للموسيقى التي تختفي أنغامها من مجالنا الإدراكي وتتمحي من وعينا. وقد تم تحديد كثير من سيرورات التصفية التي تتدخل عند مستويات الإدراك البصري والتذكري، وهي السيرورات التي وإن كانت تحد من إدراكنا للبيئة فإنها تمثل الشرط الضروري للتفكير بكيفية ناجعة.

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

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

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

مرحلة تركيب المعلومات في أطر ذهنية محددة

يتعلق الأمر هنا بتفكيك المعلومات المجمعلة قصد تحويلها إلى تمثلات ذهنية. فالتمثل الذهني يشكل في السيكلوجيا المعرفية مفهوما محوريا. فقد يتمظهر على شكل صور ذهنية (وجوه، مكعبات...) أو على شكل رموز مجردة (س، أ، ن...) أو على شكل مفاهيم معينة (منزل، حيوان، ذرة...). فهو يمثل باختصار مجموعة من الموضوعات الذهنية التي تُكوّن معرفة ما حول الكون. فلفظ "طائر" مثلا، هو تمثّل يحيل إلى عدد من المعلومات المترابطة من قبيل أن الطائر حيوان يطير، له منقار وأجنحة... إلخ. والحقيقة أن السيكلوجيا المعرفية قد عالجت بما فيه الكفاية سلسلة من التمثلات ذات الأصول والمظاهر المختلفة مثل (أحرشواو، 2015) :

هذا البراديجم يقوم على الفرضية القوية القائلة "الإنسان في محمته يشكل هو أيضا نوعا من الحاسوب"، حيث إن ذهنه يشغل تبعا لمبادئ الحساب، وبالتالي فإن النظام المعرفي، طبيعيا كان أم اصطناعيا، هو نظام صوري مُنْعَز Incarné يشغل حول التمثلات الرمزية

يدين البراديجم المعرفي بالشيء الكثير للمعلوماتية وتطوير الحواسيب التي اعتبرته مصدر استلهام واستثمار من لدن علماء النفس

أهم تيار توظفه السيكلوجيا المعرفية الحالية هو الذي يعرفه بنظرية معالجة المعلومات المتولدة من علم الحاسوب

أن الإنسان يماثل الحاسوب لكونه هو الآخر يستقبل المعلومات من المحيط ويعالجها ويعيد بناءها ويستثمرها في حل المشاكل

أن الإنسان من منظور السيكلوجيا المعرفية الحالية يعالج المعلومات بالتمهات أربعة مستويات هامة هي: الاكتساب والتخزين والاسترجاع والاستعمال

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

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

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

الفئات Les catégories التي يقصد بها في السيكلوجيا المعرفية التقيي، بمعنى الفعل الذهني الذي يتعلق بقطيع (تجزيء) الواقع إلى أصناف من الموضوعات ذات الخصائص المشتركة مثل القول إن الحيوانات ذات الأجنحة والمنقار تشكل صنف الطيور .

الحقيقة أن نظرية الخطاطات لصاحبها بارتلتي Bartlett تسلم بأن الفرد عندما يستمع إلى قصة ما فإنه يعي خطاطات ذهنية ضمنية، حيث إن لفظ "صحراء" يثير فيه صورة نمطية عبر مجموعة من القرائن المترابطة مثل: الشمس، الرمال، الجفاف، غياب البساط الأخضر، الحرارة...إلخ، رغم أن هذه الخطاطة النمطية قد لاتصح بالنسبة لمختلف أنواع الصحاري، إذ أن صحراء "غوبي Gobi" مثلاً لا توجد فيها رمال ولا نخيل ولا حرارة لأنها أرض جليدية (Dortier، 1999: 25).

النظريات Les théories، بحيث ثبت أن لدى الإنسان قدرة جد مبكرة على بنية وتنظيم المعارف المكتسبة. فهو يبني انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية التي تتوزع حالياً على ثلاثة ميادين أساسية (Carey، 1985؛ أحرشواو، 2015):

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

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

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

الواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحوّل بفعل التمدّس من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها المنظم العلمي، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من البنية والتنظيم لمعارفه المكتسبة إلا عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1994؛ أحرشواو، 2015):

الطفل عالم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظيم على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي Abstraction refléchissante كما حددها بياجيه Piaget (1974)، والوصف التمثيلي الجديد redescription

اختساب المعارف واستعمالها يستلزمان كما نعلم

استعدادات وكفاءات ذهنية عديدة وفي مقدمتها:

التعرّف على الأشكال والانتباه والذاكرة واللغة والإدراك وحل المشكلات ثم اتخاذ القرار

إن تحويل المدخل الحسي يعني أن تمثّلنا للعالم لا يشكّل تسجيلاً

ميكانيكياً للمحيط الفيزيقي، بل هو بناء فعال قد يستلزم

الإعداد والاختزال في نفس الوقت

الفرق بين التخزين والاسترجاع هو أن تخزين المعلومة لا يضمن

بالضرورة تذكرها أو إسترجاعها.

أن المعلومة وبعد تخزينها واسترجاعها يجب استعمالها

بطريقة ناجعة كما هو الحال بالنسبة لاتخاذ قرارات معينة أو

حل مشكلات محددة.

يبدو أن الصياغة الأكثر ملاءمة للإطار النظري المعرفاني

Cognitiviste هي التي تتخذ النظام المعرفي كنظام

لمعالجة المعلومات

تتعلق هذه المعالجة بترميز المعلومات، التي هي عبارة عن

تمثيلات للعالم الخارجي (المعارف المتعلقة

بالموضوعات بالمعنى الواسع) وللعالم الداخلي (المعارف

المتعلقة بالنظام المعرفي حول نفسه)، وتحويلها وبلورتها وتخزينها وتفعيلها

representationnelle كما قالت به كارملوف سميث Karmiloff-Smith (1998). فهو بهذا المعنى الذي بموجبه ينشئ نظرياته التي تساعد على التفسير والتنبؤ والتعميم، يصبح عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكر ظواهر السرعة والقوة والجاذبية...الخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وسيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحل ظروف الآخر.

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

الطفل عالم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث عادة ما يبني معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما توطرها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة البناء والتكون.

مرحلة الحوسبة computation التي تعني أن الفكر في كليته، بما في ذلك جوانبه العامية، يمكن ترجمته إلى نوع من الجبر الذهني عبر عمليات منطقية كالاستنباط والاستقراء والمقارنة والقياس. فالإنسان في مواجهته لمشاكل الحياة اليومية يستخدم استراتيجيات ذهنية استكشافية. فهو في بحثه عن ساعة يده التي ضاعت منه أو في اختياره لسوق شراء المواد الغذائية نجده يستخدم جملة من الاستراتيجيات الذهنية. ولابد من التأكيد هنا على أن أحد محاور البحث في السيكلوجيا المعرفية سيتعلق بتعيين وتوضيح مثل هذه الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد سواء أثناء التعلم والتدريس أو أثناء حل المشاكل واتخاذ القرارات أو أثناء تحليل وتشخيص حالات ومواقف معينة.

3.2. صنف العوامل المرتبطة بالأهداف التطبيقية لعلم النفس

الأكد أن دراسة بنية المعرفة وسيروراتها أضحت مشروطة بتحقيق أهداف تطبيقية ذات فائدة كبيرة من الناحية السوسيو اقتصادية والثقافية. فبفعل الارتباط القوي بين نماذج البراديغم المعرفي وعلوم العمل أصبح بالإمكان الحديث في الوقت الحالي عن تكنولوجيا المعرفة وهندستها. بمعنى الحديث عن جملة من المشاريع العلمية والأبحاث التنموية التي يتحدد هدفها الرئيسي في بناء أنظمة قاعدية للمعارف قوامها إغناء الكفاءات الإنسانية وتصييرها أكثر فاعلية وأكثر قدرة على الإدراك والفهم والتعلم والعمل وحل المشكلات (أحرشواو، 1997؛ 2019).

إذا كان الهدف السوسيو اقتصادي يتجلى أساسا في بناء وإعداد الآلات التي تفكر، فإن إنشاء معاهد للآلات الذكية في عدد من البلدان المتقدمة يمكن أن يعتبر بدون أدنى شك بمثابة الخطوة الأولى لبرامج مؤسساتية توضع خصيصا لتكوين مهندسي المعرفة الذين أصبحت الضرورة الاقتصادية تدعو إلى مساهمتهم ومشاركتهم. والحقيقة أن الأمر لا يتعلق بإعداد آلات للإنجاز فقط، بل المفروض أن يتمكن ذكاء هذه الأنظمة الآلية من التعاون الفعلي مع الذكاء الإنساني وأن يستلهم من الخصائص البنوية والوظيفية المسؤولة عن مرونة ذكائنا الخاص. ومعنى هذا أن تكنولوجيا المعرفة لا يمكنها أن تتجاهل إسهامات السيكلوجيا المعرفية واللسانيات وعلوم الأعصاب. فعلى مهندس المعرفة أن يتوفر على كفاءة متعددة الأبعاد في كثير من الميادين، بحيث إن التطور الحالي للأنظمة الخبيرة يكشف عن حاجة المهندس المعرفي الملحة إلى القدرة على صوغنة المعارف وأنماط الاستدلال المتوفرة لدى الخبير الإنساني وعلى مثلتها في أنظمة لها قيودها المنطقية والتقنية الأساسية (Tiberghien، 1989؛ أحرشواو، 2019).

لحي، يشتغل هذا النظام، عليه أن يتضمن المستقبلات Récepteurs التي تلتقط المعلومات (المداخل) والمعالجات Processeurs ذات الذاكرة للاشتغال حول المعلومة ثم المواصلات Effecteurs التي تسمح بالتواصل مع العالم الخارجي (المخارج)

أن السيكلوجيا المعرفية ستحاول تحدد تأثير براديغم معالجة المعلومات، بنية عقل علم النفس عن طريق دراسة النشاط الذهني كنظام معرفي للاشتغال

أن التفكير الإنساني هو عبارة عن متواليات من العمليات المنطقية المنجزة حول الرموز المبردة

هدف علم النفس يجب أن يتحدد إذن في إعداد برامج التدخل الضمنية التي وعلى منوال البرامج المعلوماتية، تدبر اشتغال الدماغ وتساعد على تقييم ومحاكاة العمليات الذهنية (التمثيلات، التذكر، حل المشاكل) وعلى فهم مبركاتهما وسيرورة اشتغالها.

أن الفكر الإنساني يتركز على معالجة المعلومات، أي على استخدام التمثيلات

غير أن ما يستوجب التنبيه هو أن التطورات الحالية لتكنولوجيات المعرفة توضح أن البحث عن حلول ألغورية لمشاكل الإدراك والتعلم والاستدلال أصبح يشكل النهج غير المجدي، وبالتالي فإن تحديد المركبات الاستكشافية وتمثاتها المعلوماتية أو نمذجة البنيات العصبية، يمكنه لوحده أن يمثل على ما يبدو، الإطار الملائم لمقاربة الأدوات الإنسانية. وعلى هذا الأساس تم الاعتقاد أن الترجمة الآلية وبلوغ أداءات جيدة من وجهة نظر الخبير هي في متناول الباحث. غير أن تحقيق هذا المطمح يبقى مشروطاً أولاً وقبل كل شيء ببلورة نظرية عن دلالية الخطاب وتداوليته. فالحقيقة أن تحقيق برنامج في هذا المستوى من التركيب والتعقيد لا يمكنه أن يتم إلا بالتنسيق والتعامل البيني بين الباحثين في مجالات المعلومات والسيكولوجيا المعرفية واللسانيات.

وكما تم الاعتقاد أيضاً بإمكانية بلورة نظام اصطناعي للفهم والاستعمال، لكن صعوبات كثيرة ظهرت بهذا الخصوص مع اتساع ميدان التطبيق. فإذا كان الذكاء الاصطناعي والإنسانية الآلية النظرية قد تطورا أساساً في عوالم مصغرة يظهر فيها وبجلاء تام المستوى العالي للإنجازات المحققة، فإن ميادين العمل التي يتحرك وينشط فيها الإنسان هي ميادين تتغير وترتقي دوماً مع الزمن، وبالتالي يمكن القول إن التطورات المستقبلية للإنسانية الآلية ستبقى مشروطة في الأساس بمدى قدرتها على صوغ المعارف المعالجة في عالم يتغير باستمرار ولا يبقى على نفس الوتيرة (أحرشواو، 2019).

إذا كانت الإنسانية الآلية la robotique تكتسي أهمية تكنولوجية استراتيجية، فإن ذلك يعود إلى اعتبارات عديدة وفي مقدمتها أن الإنسان الآلي الذكي هو عبارة عن رهان استراتيجي مستقبلي لأنه هو الذي أضحى يقوم بوظيفة التوليف بين مجمل الوظائف المميزة للنشاط الإنساني. بل الأكثر من هذا إنه أصبح، وبفعل كونه يمثل نظاماً للإدراك والفهم والحركة ويتوفر على قاعدة من المعارف، يشكل الخطوة الحاسمة في مجال منافسة النشاط المعرفي للإنسان. بطبيعة الحال، فضلاً عن كونه محل الإنسان لينجز المهام التي قد لا توافق هذا الأخير أو التي تتميز بالرتابة والخطورة، فإن النظام الإنساني الآلي يمكنه أن يدمج في برنامج للتعاون مع النظام الإنساني الذكي، الأمر الذي يدل على أهمية التفاعل بين المعرفة الإنسانية والمعرفة الآلية الاصطناعية، وعلى أهمية البعد التواصلية المعرفية بين مختلف أنظمة تكنولوجية المعرفة. وهو بعد يبدو صعب المنال أو على الأحرى مستحيل البلوغ إذا لم تدمج المعارف السيكلوجية وبقوة في المعارف التكنولوجية الصرفة وفي الأنظمة التي تجسدها. وفي المقابل، من المؤكد أن تطور أنظمة التواصل الجديدة سيغير بصورة دالة القدرات المعرفية للذات الإنسانية وطرق استدلالها. وهذه مسألة بدأت تعرف طريقها إلى التحقق وخاصة على مستوى سيرورات اكتساب المعارف وتحولها عند الطفل، واستراتيجيات التعلم والتحصيل لدى المتعلم (أحرشواو، 1997؛ 2019).

إذا كانت الغاية هي الوصول إلى إعداد آلات معرفية تجمع بين القوة والسرعة في المعالجة وبين نتائج الذكاء الاصطناعي وخلاصات العلوم المعرفية، فإن الرهانات في هذا النطاق تكتسي أهمية علمية وعملية وخاصة على مستوى ظهور الحاجة الماسة إلى تكنولوجيا جديدة، قوامها تمكين كلا من الذكاء الاصطناعي وعلوم المعرفية من الاقتراب أكثر من الإنجازات الإنسانية. ومعنى هذا أن الإحاطة الشاملة بمعارف الخبير الإنساني تستدعي بدون أدنى شك معرفة ميدان التطبيق المقصود ثم الاستناد إلى مجمل المعارف السيكلوجية والسوسولوجية والتربوية الضرورية، فضلاً عن دمج هذا الخليط من المعارف على المستوى التكنولوجي (Tiberghien، 1989؛ أحرشواو، 2019). وهذا أمر له ما يثبت في حقيقته ولو بشكل جزئي علوم الهندسة البشرية وتنظيم الشغل (الارغونوميا Ergonomie) من تقدم وتطور هائلين.

أن السيوروات الذهنية تتحقق عند مستويات مختلفة للتخطيط، هذا التخطيط الذي يستوجب تحديد منطقياته الخاصة

التفكير " يُقصد به استعمال التمثيلات. فقرة رسالة أو كتابتها، واختيار مكان قضاء العطلة، والمشاركة في نقاش معين... إلخ، كل هذه الأنشطة لا تعني أكثر من استعمال مجموعة من الرموز والصور والمفاهيم

إن الكون كما يتم إدراكه لا يشكل الإنعكاس المطابق للواقع، بل يمثل بناء ذهنياً جديداً تحكمه مجموعة من الأطر الذهنية التي تصف الواقع وتضعه في صيغة محددة

المعلومات المستقبلية من العالم الخارجي يتم تناولها في إطار صيغ سابقة الإعداد هي التي تساعدها على إدراك الواقع. هذا الواقع الذي لا يظهر لنا كما هو، بل كما نسمع لنا أحاسيسنا وأذهاننا بمشاهدته وإدراكه

أن الذات المفكرة لا تكتفي بالإستقبال الآلي لمعطيات الواقع، إذ أن فعل التفكير يتلخص دائماً في تركيز الانتباه على بعض المعطيات والقيام بتصنيفها قصد تجميعها وتركيبها ثم وضعها في صيغ جديدة

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

فعلى أساس الحل المنوط بهذه القضايا المؤسساتية ستتوقف نسبيا إمكانية حل المشاكل العلمية الأساسية التي تواجهها حاليا علوم المعرفة وتكنولوجيتها. وهنا يمكن التأكيد على مشكلين نظريين رئيسيين يقتضيان بلا هوادة أعمالا هامة ومتعددة التخصصات: أولهما هو مشكل تمثيل المعارف، وثانيهما هو مشكل التعلم. فالعلوم المعرفية ولكي تتوفق في إيجاد حلول عملية ملائمة لهذه المشاكل، يتوجب عليها أن تتحاشى خطر الاختزالية النهجية والميكانيكية للأنشطة الإنسانية. ويعني هذا أن الحلول المعلوماتية الحالية لا تطابق بالضرورة الحلول السيكلوجية، بحيث أن مشاكل الانفعال والقصدية والوعي، وإن كانت حتى الآن لا تخضع لأي تفسير معلوماتي، فإنها والحالة هاته لا يمكن إقصاؤها في اللحظة التي يتعلق فيها الأمر بالذكاء الإنساني وبلاشتغال المعرفي المراقب. هذا بالإضافة إلى أنه لا يمكن تجاهل الرهانات السوسيو اقتصادية والتربوية المصاحبة لتطور البراديغم المعرفي وخاصة على مستوى مساعدة الأفراد على تجاوز كل المشاكل السيكلوجية الناجمة عن الإعاقة والفشل والعجز في مواجهة المهام والمواقف اليومية.

3. مقومات البراديغم المعرفي ومواصفاته الأساسية

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

- إنه يشكل الإطار العام أو المبحث الواسع الذي يتقاسمه ويتفق حوله كثير من العلماء والباحثين.
- إنه يسمح باستمرار بإنتاج المعارف من خلال استخلاص النتائج واستكشاف الوقائع وصياغة التفسيرات.

- إنه فضلا عن ذلك يتميز بالاتساع الواضح على مستوى الأنشطة السيكلوجية المدروسة والممتدة من البسيط إلى المعقد، ومن البنيوي إلى الوظيفي، ومن الصوري إلى التداولي، ومن الكوني إلى المحلي، و أيضا على مستوى الميادين الفرعية لعلم النفس والممتدة من علم نفس الطفل إلى علم النفس المرضي مرورا بعلوم النفس الاجتماعي والفارقي والفيسيولوجي والعصبي والصناعي.

إن تبني هذا البراديغم أصبح يشكل بالنسبة للسيكلوجيا العلمية المعاصرة الحدث العلمي البارز. فهو يختلف من حيث مقوماته ومواصفاته عن البراديغم السلوكي في ثلاثة مظاهر وهي (أحرشاو، 2008؛ 2019؛ 1994):

أن للفرد القدرة على إلتقاط وانتقاء صوت الشخص الذي يناط به من بين أصوات أخرى يحولها بفعل تركيز انتباهه على الصوت المرغوب إلى صبيح هادي لا دلالة له

أن سيورة الإنتقاء هاته غالبا ما نمارسها في حياتنا اليومية؛ إذ عادة ما نقرأ وننحن نصنع للموسيقى التي تختفي أنغامها من مجالنا الإدراكي وتنمحي من وعينا

أن كل شخص مستمع لا يمكنه أن يولي الإنتباه في نفس الوقت إلا لرسالة واحدة، بحيث يكون هذا الانتباه تحت مراقبة هذه التصفية

أن العين تفكك الواقع بالتدريج إلى مراحل متعددة تبعا لنوع من الإنتباه الإنتقائي، بحيث أن رؤيتنا للواقع هي امتداد للذهن الذي يتقضى مكونات هذا الأخير ويتفحصها ويحدد ما يوطرها ويحللها ويفسرهما.

أن رؤيتنا للمجتمع والآخر عادة ما توطرها وتوجهها "أثار معرفية معينة" مثل مراكز الاهتمام والتمثلات الاجتماعية التي غالبا ما ترجعنا أكثر حساسية بالنسبة لبعض مظاهر الواقع وتحاول إقصاء المعلومات غير المرغوبة

1.3. الموضوع والمباحث

بخصوص موضوع علم النفس لم يعد يتحدد أصلا في الأشياء الخارجية القابلة للملاحظة من قبيل السلوكات والمثيرات والوضعيات وعلاقاتها، لكون هذه الأشياء ليست إلا وسائط أو وسائل مثنولوجية لدمج هذا الموضوع في المجال الكلي ومقاربة مكوناته وعناصره، بل أضحي يتمثل في مجمل الأحداث والوقائع التي تقع وتحصل في "رأس" الكائن البشري. وبذلك أصبح علم النفس علما للذهن بعدما كان يشكل علما للسلوك. فطبيعة الموضوع صارت تتحدد في الأنشطة الذهنية كما تحدث في أذهان الكائنات الإنسانية، وبالتالي في كيفية معالجة المعلومات واكتساب المعارف وتخزينها واسترجاعها واستعمالها. فعلى عكس البراديغم السلوكي الذي كان يتخذ من السلوك الملاحظ الموضوع الرئيسي لعلم النفس، فإن البراديغم المعرفي سيتخذ من النشاط الذهني الموضوع الجديد للسيكولوجيا الحديثة. وهو الموضوع الذي يتحدد في تفسير هندسة الذهن الإنساني وقوانين تمثله للمعارف وأساليب اشتغاله. بمعنى الموضوع الذي يتجلى في النشاط الذهني باعتباره معالجة للمعلومات أو اشتغالا معرفيا يوحد مجمل الوظائف في وضعية معينة وتبعا لهدف محدد. فهو عبارة عن جملة العمليات الذهنية التي يتم توظيفها (الفهم، التفكير، الاستدلال... إلخ) في تحقيق مهمة محددة وفي مراقبة الأنشطة وتنظيمها (Tiberghien، 1989؛ أحرشواو، 2019؛ أحرشواو والزاهير، 2016).

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

وبخصوص التحول الذي لحق بمباحث علم النفس فقد تجلى في التركيز على السيرورات المعرفية العليا المتمثلة في الإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة واللغة والتفكير وحل المشاكل ثم اتخاذ القرار (Neisser، 1967)، وبالتالي تعويض التمييز القديم مثلا بين الذاكرة البعيدة المدى والذاكرة القريبة المدى بالتفريق بين الذاكرة الدلالية التي تقوم بتخزين المعارف وتنظيمها وذاكرة العمل التي تختص بالمعالجة الوقتية العابرة Transitoire؛ بحيث تبلورت دراسة الذاكرات المتخصصة مثل الذاكرة اللفظية والصوتية والإدراكية. وإذا كانت اللغة أصبحت لوحدها تشكل الحقل المفضل للدراسة بعدما كانت شبه مغيبة، فإن موضوعات أخرى مثل سيرورات الانتباه والحكم والقرار ودور الانفعال والعواطف في المعرفية ثم اختلال الاشتغال المعرفي في حالات الاضطراب والشيخوخة أضحت هي الأخرى تحظى بمقعد الشرف في هذه السيكلوجيا التي يحكمها ويؤطرها البراديغم المعرفي (Richard، 1999؛ أحرشواو، 2019؛ 2016).

2.3. المنهج والتقنيات

إذا فحصنا الآن المسألة من زاوية المنهج أو المسعى المنهجي بشكل عام، سندرك وبلاستناد إلى المسار التاريخي لعلم النفس أن فكرتين اثنتين تستجبان على الأقل الاستحضار بهذا الخصوص (Le Ny، 1989؛ أحرشواو، 2019؛ 2008):

في وضع أول، هناك الفكرة التي تؤكد أن المسعى المنهجي في علم النفس كان وما يزال مسعى تجريبيًا. فمنذ أن تم إحلال التجريب والقياس محل الاستبطان والتأمل وهذا المسعى المنهجي يستخدم

أن الإدراك البصري يخضع حسب نظرية الجشطالت لفنوايين الإدراك التي تنظم معطيات الواقع انطلاقا من الأشكال الأصلية (الجيدة) الراجعة

الحقيقة أن نظرية الخطاطات لصاحبها بارتليت Bartlett تسلم بأن الفرد عندما يستمع إلى قصة ما فإنه يعي خطاطات ذهنية ضمنية

إن لفظ "صحراء" يثير فيه صورة نمطية عبر مجموعة من القرائن المترابطة مثل: الشمس، الرمال، الجفاف، غياب البساط الأخضر، الحرارة... إلخ، رغم أن هذه الخطاطة النمطية قد لاتصع بالنسبة لمختلف أنواع الصاري

الطفل عالم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظير على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي Abstraction refléchissante كما حددها بياجيه Piaget

الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام. إنه يتشبع بنظرياته الثقافية التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتثقيف

بشكل منتظم في مجال الدراسات السيكلوجية. فروحه العلمية التي هي نفسها روح المنهج العلمي بشكل عام، وخاصة مبادئ الثبات والتنبؤ والتعميم، ما تزال هي هي. فكل التحولات والتطورات التي لحقت به تمثلت أساسا في تعقيد تصاميمه وخطواته وفي تطوير أساليبه وإجراءاته وفي إغناء تقنياته وأدواته. وبكلمة واحدة فإن هذا المسعى المنهجي لم يتغير في روحه المنطقية ومبادئه العلمية العامة، بل إن التحول والتطور المقصودين كانا على صعيد طريقة استعماله وأسلوب ممارسته. فكل ما تغير في هذا المسعى هو حدوث تطور في التقنيات والخطوات والأدوات وفي الصرامة العلمية والممارسة المنهجية.

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

على أساس هاتين الفكرتين، يمكن حصر خاصيات المنهج السيكلوجي من منظور البراديغم المعرفي في العناصر الخمسة التالية (أحرشاو، 2008؛ 2019):

توحيد المسعى المنهجي العام عوض التمييز بين مناهج تتعدد وتتنوع بتعدد وتنوع ميادين علم النفس. فكل هذه الميادين تستند اليوم إلى نفس المسعى المنهجي الذي هو تجريبي، بحيث أن القول بسيكلوجيا تجريبية كميدان مستقل ضمن ميادين علم النفس هو قول مردود ولا أساس له من الصحة في المفهوم المعرفي للسيكلوجيا الحديثة. وهذا ما يؤكد لدى غالبية علماء النفس المعاصرين توحيد خارطة علم النفس من خلال تحطيم الحدود المصطنعة بين قاراتها الفرعية وتقريب حقولها التخصصية التي كانت جد متباعدة. وبفعل هذا المنظور الميثودولوجي، أصبح علم نفس النمو يشمل كل ما هو تكويني ارتقائي لدى الطفل والراشد على حد سواء. وأصبح علم النفس المعرفي يتقاطع مع علم نفس الشغل في سيكلوجيا التنظيمات. والحال نفسه بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي الذي صار يتقاسم مباحث التمثلات والأحكام والتواصل والحجاج وأشكال التفكير مع علم النفس العام. وأخيرا فإن هذا التقارب والتداخل أضحى يجمع من جهة علم النفس العصبي مع علم النفس المبني على التجريب، وخاصة في دراسة اضطرابات الذاكرة، ومن جهة أخرى علوم الأعصاب مع علم النفس المعرفي وخاصة في دراسة القصدية والوعي والانتباه كمحاور أصبحت مؤخرا تشكل مباحث مفضلة في مجال علوم الأعصاب المعرفية.

ضرورة اعتماد النماذج والنظريات المُصَغَّرَة Micro-théories قصد نمذجة الأنشطة السيكلوجية، سواء في:

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

الطفل عالم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث مادة ما يبني معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي مادة ما توطنها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة البناء والتكون

مرحلة الحوسبة computation التي تعني أن الفكر في حليته، بما في ذلك جوانبه العاقية، يمكن ترجمته إلى نوع من الجبر الذهني عبر عمليات منطقية كالاستنباط والاستقراء والمقارنة والقياس

يفعل الارتباط القوي بين نماذج البراديغم المعرفي وعلوم العمل أصبح بالإمكان الحديث في الوقت الحالي عن تكنولوجيا المعرفة وهندستها

إذا كان الهدف السوسيو اقتصادي يتجلى أساسا في بناء وإعداد الآلات التي تفكر، فإن إنشاء معاهد للآلات الذكية في عدد من البلدان المتقدمة يمكن أن يعتبر بدون أدنى شك بمثابة الخطوة الأولى لبرامج مؤسساتية توضع خصيصا لتكوين مهندسي المعرفة الذين أصبحت الضرورة الاقتصادية تدعو إلى مساهمتهم ومشاركتهم

- بعدها الاستنباطي Dédutif أو الافتراضي الاستنباطي Hypothético-dédutif المبني على الانتقال من المفاهيم والأفكار إلى المعطيات والوقائع، بحيث يؤدي هذا البعد ومن خلال اعتماده على أفكار مستقاة من مجالات مختلفة لا يكون مصدرها بالضرورة أمبريقيا، إلى نموذج متماسك، محلي أو عام للاشتغال الذهني. وهنا أيضا يتمثل المطلب الملح في تحديد صدق النموذج بمواجهة مضامينه مع معطيات الواقع؛ إذ لا يصبح نموذجا مقبولا إلا حينما يسمح باستنباط تنبؤات سلوكية قابلة للتطابق مع ملاحظات نفس السلوكات في ظروف ملائمة. والحقيقة أنه إذا كان ما يزال الكثير مما يتوجب فعله لبناء نماذج افتراضية-استنباطية عامة إلى حد ما وذات صدق معقول، فإن هذه الطريقة الاستنباطية تستدعي مع ذلك التمييز من جهة بين الفرضيات ذات الطبيعة النظرية والتي تكون عناصر النموذج، ومن جهة أخرى التنبؤات التي عادة ما يتم التعبير عنها بواسطة السلوكات المحددة في وضعيات معينة.

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

المسعى العلمي ومسألة الكونية والتعميم

كما سبق التأكيد على ذلك، فإن الكيفية المثلى لتحقيق التطابق المطلوب بين النماذج النظرية والملاحظات الأمبريقية تتحدد أساسا في التجريب L' experimentation. لكن المؤكد أيضا هو أن الملاحظة في الميدان أو في وضعيات ملموسة يمكنها في بعض الحالات أن تستخدم بشكل جيد حتى بالنسبة للبراديغم المعرفي. فكل ما يهدف إليه الباحثون المتبنون لهذا البراديغم هو الوصول إلى خلاصات كونية بالمعنى المنطقي للفظ، مثل " يمكن لهذه الأحداث الذهنية أو تلك، والتي تتمثل مظاهرها القابلة للملاحظة في هذه السلوكات أو تلك، أن تحصل بالنسبة لأي فرد ينتمي إلى الفئة المنطقية (س) ولكن شريطة أن يتحقق ذلك ضمن سياق أو وضعيات من الوضعيات المبنية على الفئة المنطقية (ص) " (Le Ny, 1989: 224-226).

إذن فالشيء المؤكد هو أن البحث السيكلوجي بمفهومه المعرفي، يراهن في الواقع على خلاصات تتفاعل فيها الأحكام التي يجب أن تكون ذات مصداقية كونية. وهي الأحكام التي تزوج بين ما هو داخلي يتعلق بكل أفراد الفئة المنطقية المحددة وما هو خارجي يرتبط بجميع الظروف والشروط المكونة للفئة المنطقية المحددة سلفا بواسطة البحث. وبالنظر إلى هذه الفئات الكونية، يلاحظ أن امتداداتها التي تتحكم

أن تكنولوجيا المعرفة لا يمكنها أن تتجاهل إسهامات السيكلوجيا المعرفية واللسانيات وعلوم الأعصاب

إن التطور الحالي للأنظمة الخبيرة يكشف عن حاجة المهندس المعرفي الملحة إلى القدرة على صوغ المعارف وأنماط الاستدلال المتوفرة لدى الخبير الإنساني وعلى تمثيلها في أنظمة لها قيودها المنطقية والتقنية الأساسية

أن تحقيق برنامج في هذا المستوى من التركيب والتعقيد لا يمكنه أن يتم إلا بالتنسيق والتعامل البيئي بين الباحثين في مجالات المعلومات والسيكلوجيا المعرفية واللسانيات.

إن التطورات المستقبلية للإنسانية الآلية ستبقى مشروطة في الأساس بمدى قدرتها على صوغ المعارف المعالجة في عالم يتغير باستمرار ولا يبقى على نفس الوتيرة

أن الإنسان الآلي الذكي هو عبارة عن رهان استراتيجي مستقبلي لأنه هو الذي أضى يقوم بوظيفة التوليف بين مجمل الوظائف المميزة للنشاط الإنساني

في المعارف المتخصصة تخضع لتحولات وتبدلات متنوعة. فمن طريق البديل (H) يمكن مقارنة جميع الأجسام وجميع التدييات كما يتجلى ذلك في الدراسات حول الإشرط Le conditionnement أو جميع الناس كما هو الأمر بالنسبة للسيكولوجيا العامة، أو جميع الأشخاص المنتمين إلى مجموعة محددة مثلما هو الأمر بالنسبة لبعض أبحاث علم النفس الاجتماعي، أو جميع الأطفال المتروحة أعمارهم بين الخامسة والسادسة كما يتضح ذلك من أبحاث علم نفس الطفل، أو جميع الأفراد الذين يعانون من الفصام كما يتمثل ذلك في علم النفس المرضي... إلخ. بالفعل إن عددا معينا من فروع علم النفس يبني بشكل واضح على هذه الامتدادات المتنوعة لفئة الأفراد المعنيين، لكن هذه الفئة وبمجرد أن تصبح فئة ثابتة فإنها تتحول إلى نوع من الإطار الذي يسمح بالقول بالكونية.

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

تقوية الترسانة التجريبية وإغناء الأدوات الكلاسيكية بتقنيات جديدة تندرج في إطار ما يسمى باختبارات التشخيص المعرفي والمحاكاة المعرفية وبرامج المساعدة المعرفية والمعالجة المعلوماتية. وهي التقنيات التي أظهرت فعاليتها خاصة في الأبعاد التالية (Richard، 1999؛ أحرشاو، 2013؛ 2019):

- قياس أزمنة الاستجابات وردود الأفعال في أبحاث ستيرنبرج Sternberg (1998) حول دراسة فترة معالجة المعلومة وضبطها وتحديد طبيعتها المتسلسلة أو الموازية.
- قياس حركة العين كإحدى الأدوات المفضلة في دراسة القراءة.
- قياس الموجات الدماغية Electro-ancéphalographique كتقنية لدراسة صيغ المعالجة وظواهر التوقع.

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

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

3.3. الطبيعة والواقع

بعد الحديث بشيء من التفصيل عن موضوع علم النفس ومسعاه المنهجي، سنعمل في هذا المظهر الثالث للبراديغم المعرفي، على مناقشة طبيعة الواقع الذي تدرسه السيكلولوجيا الحالية وذلك من خلال الاعتماد على المنظورين المتكاملين التاليين (Le Ny، 1989؛ أحرشاو، 2019؛ 2008):

الأول يرى أن الطبيعة العميقة للأنشطة الذهنية كما تحدث في عقول الكائنات الإنسانية، تتحدد أساسا في معالجة المعلومات وبالتالي في اكتسابها وتخزينها واسترجاعها واستعمالها. فهذا المنظور يجسد بما فيه الكفاية الحدود التي يقارب ضمنها البراديغم المعرفي الموضوع النفسي، بحيث أنه لا يولي إلى حد الآن أي اهتمام لكل ما يرتبط بالعاطفة، بالدوافع، بالانفعالات وباختلالات الشخصية. وهذه مسألة كثيرا ما

من المؤكد أن تطور أنظمة التواصل الجديدة سيغير بصورة حادة القدرات المعرفية للذات الإنسانية وطرق استدلالها

تمكين خلا من الذكاء الاصطناعي وعلوم المعرفية من الاقتراب أكثر من الإنجازات الإنسانية

أن الحلول المعلوماتية الحالية لا تطابق بالضرورة الحلول السيكلولوجية

أن مشاكل الانفعال والقصيدة والوعي، وإن كانت حتى الآن لا تخضع لأي تفسير معلوماتي، فإنها والحالة هاته لا يمكن إقصاؤها في اللحظة التي يتعلق فيها الأمر بالذات الإنسانية وبالاشتغال المعرفي المراقب

أصبح علم النفس علما للذهن بعدما كان يشكل علما للسلوك. فطبيعة الموضوع صارمة تتحدد في الأنشطة الذهنية كما تحدث في أذهان الكائنات الإنسانية، وبالتالي في كيفية معالجة المعلومات واكتساب المعارف وتخزينها واسترجاعها واستعمالها

يؤسف لها رغم أن الأمر الواقع هو الذي أصبح يفرض نفسه. فالتمييز بين الوجداني والمعرفي وبالتالي التركيز على مقارنة مكونات ومظاهر هذا الأخير أصبح يشكل المعطى الواقعي للبحث الذي عرفته العقود الثلاثة الأخيرة. وهو المعطى الذي ينظر إليه كثير من الباحثين كإجراء مقبول على اعتبار أنه ليس من الخطأ، وخاصة من الناحية المنهجية، اعتماد هذا التمييز المؤقت لمعالجة المشاكل بصورة تدريجية، وذلك في انتظار الفترة اللاحقة التي ستشهد بدون شك بلورة أبحاث ونماذج وجدانية- معرفية Affectivo-cognitifs أو معرفية وجدانية، والتي بدأت ملامحها تتأسس وتتعرز في الفترة الأخيرة من خلال أعمال ودراسات منتظمة الاطراد تترجمها وقائع كثيرة أهمها:

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

- قد لا نستغرب إذا كان البعض يرى بأن إحدى المشكلات الأكثر راهنية في سيكلوجيا الانفعال تتحدد بالأساس في طبيعة العلاقة بين الانفعال Emotion والمعرفة Cognition (Hilgard، 1980؛ Norman، 1980). فالإشكال المركزي بهذا الخصوص يكمن في التساؤل ما إذا كان اعتماد حل لحالة انفعالية معينة يسبقه بالضرورة نشاط معرفي محدد يُنعت في الغالب بالنقويم؟. فالمشكل المطروح لا يكمن في معرفة ما إذا كانت المعرفة تشكل سببا كافيا للانفعال، بل على الأحرى فيما إذا كانت تشكل سببا ضروريا أم لا؟.

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

- بالنظر إلى الكم الهائل من الأبحاث الحالية التي يغلب عليها الطابع المعرفي، يمكن القول بهيمنة المقاربة المعرفية على سيكلوجية الانفعال. فالمتغيرات المعرفية التي اكتسبت مؤخرا طابعا أميريقيًا متناميا، أصبح تأثيرها أكثر وضوحا، تترجمه كثير من النماذج والتصورات النظرية التي تسمح بالقول إن التيار المعرفي أضحى يشكل بامتياز البراديغم الأكثر هيمنة على خارطة علم النفس. لكن إلى جانب التسليم بهذا الوضع هناك نقاش يشغل بقوة متخصصي سيكلوجية الانفعال، قوامه معرفة ما إذا كان الانفعال يُكوّن نظاما فعالا أو كيانا سيكلوجيا حقيقيا وفي استقلال تام عن المعرفة؟

الواقع أن علاقة الانفعال بالمعرفية يمكن أن ينظر إليها من منظورين متميزين: الأول يسلم بوجود نظام واحد يمتلك وظائف مختلفة قابلة للقياس والتقدير ويتخذ الانفعال كعامل ضمنى داخل المعرفية ومعالجة المعلومات

على محس البراديغم السلوكي الذي كان يتخذ من السلوك الملاحظ الموضوع الرئيسي لعلم النفس، فإن البراديغم المعرفي سيتخذ من النشاط الذهني الموضوع الجديد للسيكلوجيا الحديثة

بخصوص التحول الذي لحق بمباحث علم النفس فقد تجلى في التركيز على السيرورات المعرفية العليا المتمثلة في الإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة واللغة والتفكير وحل المشاكل ثم اتخاذ القرار

إن موضوعات أخرى مثل سيرورات الانتباه والحكم والقرار ودور الانفعال والعواطف في المعرفة ثم اختلال الاشتغال المعرفي في حالات الاضطراب والشيخوخة أضحت هي الأخرى تحظى بمقدد الشرف في هذه السيكلوجيا التي يحكمها ويؤطرها البراديغم المعرفي

توحيد المسعى المنهجي العام لموض التمييز بين مناهج تتعدد وتتعدد بتعدد وتنوع ميادين علم النفس

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

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

على أي إن مثل هذا النقاش القائم على نوعية علاقة الانفعال بالمعرفية والذي غُيِّبَ لسنوات طويلة بفعل صلاية مبررات المعارضين ومحدودية النتائج الأمبريقية، بالإضافة إلى الغموض المفاهيمي الذي يحيط في الغالب بهذه العلاقة، أصبح يستهوي منذ عقدين من الزمن كثيرا من الباحثين في السيكولوجيا المعاصرة وذلك بهدف فحص ودراسة مختلف مكونات ومظاهر هذه العلاقة.

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

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

إذن، إذا كان منطق الاختزال إجراء مرفوضا في تعامل البراديغم المعرفي مع إشكالية العلاقة بين نشاط الذهن ونشاط الدماغ، فإن ما يجب الاعتراف به هو أن المفاهيم التَّوَصُّفِيَّة Modélisateurs التي تستخدمها السيكولوجيا العلمية الحديثة هي بالتأكيد مفاهيم مجردة وفي الغالب صعبة. فبعض هذه المفاهيم يثير المشاكل بالنسبة لغير المتخصصين ولعدد معين من السيكولوجيين الممارسين أو التطبيقيين Psychologues praticiens، الأمر الذي يبرر دعوة هؤلاء إلى استخدام الألفاظ المحسوسة والواضحة وبالتالي إلى ممارسة نوع من السيكولوجيا الشعبية أو العامة Ordinaire. قد تبدو دعوة هؤلاء صحيحة بمعنى من المعاني نظرا إلى انطواء لغة علماء النفس على ألفاظ غامضة. لكن التخلي نهائيا عن التجريد

أن القول بسيكولوجيا تجريبية كمبدأ مستقل ضمن مبادئ علم النفس هو قول محدود ولا أساس له من الصحة في المفهوم المعرفي للسيكولوجيا الحديثة

أن المعطيات الأمبريقية الناجمة عن ملاحظة جوانب سلوكية محددة أو عن التساوقات بين السلوكيات والوضعية، تستوجب التحليل والتفسير بالاستناد إلى نماذج أو أنساق من الفرضيات الصريحة والواضحة

أن المسعى المنهجي المعتمد في السيكولوجيا الحديثة هو مسعى كل العلوم.

يمكن مقارنة هذه السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي بأي مجال من مجالات البحث، إذ أن طريقتها التي هي طريقة جميع العلوم تتركز من جهة على إعداد نماذج تفسيرية انطلاقا من الملاحظات المنجزة ومن جهة أخرى التحقق من صدق هذه النماذج من خلال مواجهتها بالأشياء القابلة للملاحظة

هو أمر غير ممكن لكون ان السيكلوجيا العلمية تتطور وتتقدم من خلال ابتعادها عن السيكلوجيا العادية (Engel، 1988؛ Seron، 1993؛ Delacour، 1997).

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

4. الآفاق المستقبلية

الراجح أن مستقبل السيكلوجيا في ظل البراديجم المعرفي سيتوقف من جهة على علاقاتها العلمية مع تخصصات العلوم المعرفية وفي مقدمتها علوم الأعصاب Les neurosciences، ومن جهة أخرى على الكيفية التي ستطرح وتحل بها عددا من المسائل المطانظرية ذات الطابع الإبيستمولوجي، وعلى رأسها ثلاثة إشكالات أساسية (Tiberghien، 1999؛ أحرشاو، 2013؛ 1997؛ أحرشاو والزاهير، 1997):

الأول يرتبط بفرضية فودور Fodor (1987) حول قابلية الذهن La modularité de l'esprit وخصائصه الحاسوبية وكل ما يصاحب ذلك من استلزامات معرفية. وهي الفرضية التي تقول بإمكانية

الفرق الوحيد الذي ما يزال قائما بالنسبة للعلوم المسماة بالدقيقة يتجلى في إمكانية إعادة إنتاج الظواهر المدروسة

يجب التنبيه إلى خرافية الاعتقاد القطعي بوجود علوم دقيقة من تلقاء ذاتها وأخرى ليست كذلك

كل ما هو مؤكد هو وجود فئات من الظواهر التي تتبدل إما تبعا لعدد محدود من عوامل التغير، وهو النوع الذي تهتم به العلوم المسماة دقيقة، وإما تبعا لعدد كبير من عوامل التغير، وهو النوع الذي تهتم به العلوم المسماة إنسانية

كل ما يهدف إليه الباحثون المتبنون لهذا البراديجم هو الوصول إلى خلاصات كونية بالمعنى المنطقي للفظ، مثل " يمكن لهذه الأحداث الذهنية أو تلك، والتي تتمثل مظاهرها القابلة للملاحظة هي هذه السلوكيات أو تلك، أن تحصل بالنسبة لأي فرد ينتمي إلى الفئة المنطقية (س) ولكن شريطة أن يتحقق ذلك ضمن سياق أو وضعية من الوضعيات المبنية على الفئة المنطقية

تحويل المثيرات البعيدة عن طريق أنظمة إدراكية على شكل مجموعة من الرموز العصبية المماثلة Analogiques التي يمكن معالجتها بواسطة أنظمة مجاورة، منغلقة على نفسها وتتعلق بميدان معين كإدراك الألوان أو الأشكال أو الأوجه، عملياتها حسابية مفروضة، سريعة لا تخضع للوعي والمراقبة، مخارجها سطحية، تندرج من الناحية الفيزيائية في الهندسات العصبية الثابتة، وتظهر أخيرا تطورا فرديا متميزا.

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

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

إن مسألة الاختزالية البيوعصبية هاته ليست جديدة، لكن تطورات السيكولوجيا العصبية الحديثة، وبالأخص تقنيات التصوير الدماغي Imagerie cérébrale، قد منحها خصوبة أكبر ودعمت اعتقادها القائل بأن التفسير البيوعصبي عوض التفسير السيكولوجي، هو الذي سيسمح بتفسير طبيعة المعرفية وخاصياتها الجوهرية. بمعنى أن علوم الأعصاب هي التي ستضيء طريق السيكولوجيا في المستقبل. وفي اعتقادنا أن العكس هو الصحيح لأن علم النفس هو الذي سيضيء طريق هذه العلوم والعلوم المعرفية عامة، لكونه هو الذي تتأبط به صلاحية البحث والحسم في الذهن كوظيفة للدماغ.

الإشكال الثالث والأخير، يتمثل في عودة المواجهة بين علم النفس والفلسفة داخل ما يسمى بالعلوم المعرفية، حيث أصبحت الفلسفة ومن خلال فلسفة الذهن La philosophie de l'esprit تحاول تصفية حساباتها القديمة وأخذ ثأرها من علم النفس. وكتوضيح لهذا الأمر نشير إلى أن مستقبل السيكولوجيا الحديثة يتوقف من جهة على العلاقات العلمية التي تقيمها مع تخصصات أخرى وفي مقدمتها علوم الأعصاب، ومن جهة أخرى على النهج الذي ستتبعه في طرح وحل عدد من القضايا والإشكالات ذات الطابع الإبيستمولوجي. وإذا كنا قد استحضرنما فيما تقدم اثنتين من تلك القضايا من خلال التركيز أولا على الخاصيات الحاسوبية للذهن التي ناقشناها بناء على فرضية فودور Fodor القالبية La modularité، والتتبع ثانيا على التطبيع أو التجنيس الدماغي للذهن الذي قاربناه انطلاقا من الاختزالية العصبية الفسيولوجية، فإن واقعة تجدد المواجهة بين علم النفس والفلسفة في إطار العلوم المعرفية أضحت يمثل إشكالا يستوجب الطرح والنقاش.

فبالعودة إلى تاريخ العلوم في علاقتها بالفلسفة، يمكن الإقرار بالاستقلال الصعب للسيكولوجيا العلمية عن الفلسفة عامة وعن السيكولوجيا الفلسفية خاصة. فحتى وإن تميزت السيكولوجيا العلمية في بعديها السلوكي والارتكاسي بنزعة أمبريقية واضحة، فإن علاقاتها مع الفلسفة انصبت أساسا خلال ما يقرب من قرن من الزمن على السجال المتواتر الذي يعارض بين المثالية والمادية. وكما نعلم فإن السيكولوجيا المعرفية بدورها لم تقطع بشكل نهائي في بداية ظهورها مع هذا الموقف الإبيستمولوجي.

أن المسألة الجوهرية في هذا المنظور المعرفي هي مسألة الاستقراء أو ما يسمى بالتعميم المنطقي الذي يقصد به المرور من الملاحظات المخبرية أو الميدانية التي عادة ما تكون منحصرة أو محدودة العدد إلى الخلاصات والنتائج ذات الطابع الكوني

أن الطبيعة العميقة للأنشطة الذهنية كما تحدث في محفل الطائفة الإنسانية، تتحدد أساسا في معالجة المعلومات وبالتالي في احتسابها وتخزينها واسترجاعها واستعمالها

كثيرة هي الأعمال التي أصبحت تهتم بسيرورات الوساطة والتفاعل بين الأنشطة المعرفية والانفعالات التي تستبهرها ظروف الحياة وسياقاتها المختلفة

لا نستغرب إذا كان البعض يرى بأن إحدى المشكلات الأكثر راهنية في سيكولوجيا الانفعال تتحدد بالأساس في طبيعة العلاقة بين الانفعال Emotion والمعرفية Cognition

فمثلاً يؤكد على ذلك لوني Le Ny (1970) إن التباين الأساسي بين السيكلوجيا العلمية والسيكلوجيا الفلسفية خلال أواسط ستينيات القرن العشرين لا يكمن في الفرق بين الوقائع والماهيات، ولا في مفاهيم القصدية والدلالة والاستبطان، بل هو فرق يتحدد في مدى إمكانية أو عدم إمكانية الضبط والمراقبة التجريبية.

إضافة إلى ما تقدم، نشير إلى أن انطلاق المعرفة بعد تراجع السلوكية سيغير بالتدريج من علاقة السيكلوجيا العلمية مع الفلسفة. فالأمبريقية الوظيفية كفلسفة تلقائية لعلماء النفس ستتراجع بشكل لافت لتترك المكان للأمبريقية المنطقية، وبالتالي لعقلانية جديدة يغذيها التطور الهائل لكل من المجاز الحاسوبي وللنمذجة الرياضية في علم النفس. فالسيكلوجيا المعرفية والعلوم المعرفية عامة ستتخذ من مفاهيم التمثل والدلالة والقصدية محاور مركزية لاهتماماتها. وهذا ما يشكل فرصة ذهبية أمام الفلسفة عامة وفلسفة الذهن خاصة لتأخذ بثأرها الإبستيمي الكامل من السيكلوجيا العلمية، ومن تحررها المزعوم عن الفلسفة أواخر القرن التاسع عشر.

إذن فعلى الرغم من التفاعل المتوازن الذي يقول به بعض الفلاسفة بخصوص العلاقة بين السيكلوجيا العلمية والفلسفة داخل حقل العلوم المعرفية (Engel, 1994)، فالأكيد أن فلسفة الذهن التي وُلدت فعلياً خلال القطيعة بين السيكلوجيا والفلسفة رفضت بالكاد المقاربة السيكلوجية في توجهاتها المختلفة. فهذه الفلسفة، سواء في بعدها القبلي الذي يتخذ من السيكلوجيا العلم العادي (أو الشعبي) المبني منطقياً وإبستمولوجياً على الوصف الفلسفي للحس المشترك، أو في بعدها العصبي الذي ينفي عن هذا العلم خاصية امتلاكه لأي موضوع، قد طالبت بنهاية السيكلوجيا العلمي.

الواضح إذن من هذا التعارض الحاد بين النزعة التمثيلية التي يمثلها باحثون أمثال: نايسر Neisser وسميون Simon وفودور Fodor، والنزعة الإقصائية التي يتزعمها باحثون أمثال: شيرشاند Churchland وسمولانسكي Smolenski، أن كل واحدة منهما تتشعب بسلسلة من المصادرات تترجمها مضامين الجدول التالي:

النزعات		المصادرات
الإقصائية	التمثيلية	
المجاز المعلوماتي غير مناسب	حاسبة Turing وحاسوب Van Newmann	نموذج عمل المعرفية
شبكة اقترانية	صورة منطقية	طبيعة نموذج المعرفية
تصاعدية (لا حاجة للتمثيلات لإنجاز الحوسبة)	تنازلية (ضرورة التمثيلات الذهنية لإنجاز الحوسبة)	نوع السيرورات المعرفية
ترابط بين مستويات المعالجة	مستقلة: حاسوبية، لوغاريتمية، فيزيقية	مستويات المعالجة
تثمين النزعة الاختزالية العصبية الفسيولوجية	استقلال الحالات الذهنية (المعرفية) عن الحالات العصبية	العلاقة
لا وجود لتمثيلات ذهنية ولغة للفكر	تمثيلات أو رموز أو صور أو قواعد	طبيعة الحالات الذهنية
رفض المعرفة النفسية الشعبية كأساس للعلوم المعرفية	المعرفة النفسية الشعبية أو الأولية	قاعدة العلوم المعرفية

إذا كانت السيكلوجيا العلمية مجبرة على الاختيار بين هذين الموقفين المتطرفين، فالأكيد أن مستقبلها سيكون محفوفاً بكثير من المخاطر. فالفخ الإبستمولوجي يبدو هائلاً وصارماً لكون أنه مهما كان الاختيار فخطورة الإعلان عن نهاية هذه السيكلوجيا تبقى قائمة. فإذا كان الاختيار المبني على الموقف

إن التيار المعرفي أضفى بشكل بامتياز البرادغم الأكثر هيمنة على خارطة علم النفس

أن لفضل السيرورات المعرفية والانفعالية إلى نظامين اثنين انعكاسات هامة بالنسبة للتجربة الذاتية لمكون جوهري للانفعال

إذا كان النشاط الذهني، كما جاء في المنظور الأول، يتحدد في معالجة المعلومات، فإن هذا النشاط هو في حد ذاته نشاط للدماغ.

أن التطورات العلمية الهامة للبيولوجيا العصبية لا نزاع حولها، بل المفروض اعتمادها وتبنيها بدون تردد

الاختزالية التي تذهب إلى حدود الإقصاء لا مكانة لها في هذا النطاق، أي نطاق توضيح هوية العلاقة بين نشاط الذهن ونشاط الدماغ

الإقصائي يفضي إلى الاختزال الكلي لموضوعها في موضوع علوم الأعصاب، فإن الاختيار القائم على الموقف التمثلي سيفضي هو الآخر إلى ذوبانها في فلسفة الذهن بكل ما تتبني عليه من مرجعيات سيكولوجية وفلسفية عامة. ومن هنا يطرح السؤال السؤال: هل هناك من اختيار آخر أمام السيكولوجيا العلمية الحديثة غير اختيار إما اختزالها في علم عصبي معرفي، وإما ذوبانها في فلسفة معرفية؟ بطبيعة الحال إن أي عالم نفس مقتنع بعلمية واستقلالية تخصصه، موضوعا ومنهجاً، لا يمكنه إلا أن يرفض هذا الفخ الإيستمولوجي المحكوم بحلم يقضة عقلانية رهيب، لبحث في تقديري الشخصي عن اختيار آخر قوامه اعتماد التفاعل والتكامل بين منسوب المعالجتين التصاعدية (Ascendant, Bottom-up) والتنازلية (Descendant, Top down). ومن هنا سيكون قد تجنب سلبيات الاختزالية العصبية، وبالتالي رفض الاستقلال الكلي لمستويات المعالجة، سواء في أسلوبها المعقد القابل للوصف باستعمال المنطق الذهني (ليس بالضرورة المنطق التمثلي)، أو في أسلوبها الأولي البسيط باستعمال مفاهيم اقترانية.

الواقع أن دعاة الموقف التمثلي مثل دعاة الموقف الإقصائي يرتكون بشكل تكاملي نفس الغلط. فهم يفسرون السلوك بواسطة التمثلات الذهنية دون اكتشاف الأساس الفيزيقي الذي يسمح باستنتاجها، بحيث ينتهون إلى التأكيد بأن الرموز هي من طبيعة فيزيقية ولها سلطة سببية. أما أصحاب الموقف الإقصائي فيؤكدون على عكس ذلك بأن الحالات العصبية هي التي تفسر من الناحية السببية الحالات الذهنية التي تقتدر للتقدير السببي. في نفس السياق، يمكن رفض أي اختيار إبستيمي متطرف، وذلك لقبول واقع الحالات القصدية للسيكولوجيا العادية (الشعبية) دون افتراض ما إن كانت حاضرة في الدماغ، الأمر الذي يعني أن بنية التشابه هي التي تبقى ثابتة بين مستوى التمثلات الرمزية ومستوى التمثلات العصبية (Rumelhart et Todd, 1993). في العمق يبدو أن إمكانية إيجاد الحل العملي لهذا الإشكال القديم لا يخرج عن تبني نوع من الإيستمولوجيا الهجينة التي يمكنها من خلال التوليف بين الرمزي والاقتراني المساعدة على تجاوز التناقض عبر إنشاء هندسات معرفية تندمج فيها مختلف المكونات المتباينة في الغالب: تمثلات رمزية وغير رمزية، تمثلات مؤرعة وممؤضة، تمثلات مجردة وسياقية، معالجة متوازية ومتعاقبة، سيرورات من المستوى العالي ومن المستوى المنخفض... إلخ. فخطة البحث هاته التي نقاسمها مع مجموعة من المتخصصين في علوم النفس والمعرفية عامة من أمثال: تيرغين Tiberghien ولوني Le Ny وأندلير andler وفاريل Varela وجاكوب Jacob، تستوجب التعزيز بنتائج تجريبية متنوعة، قوامها بيان أنه إذا كانت بعض السيرورات المعرفية تتميز بالسرعة والآلية والاستمرارية، فإن سيرورات معرفية أخرى تتميز بالبطء والتأجيل والمراقبة. وهذا ما يعني أن النماذج المعرفية الهجينة في عبيها الرمزي والاقتراني هي التي ستسمح بوصل المستوى المنطقي-الرمزي للسيكولوجيا العادية (الشعبية) بالمستوى التحت-رمزي للسيكولوجيا العصبية. فهذه الإيستمولوجيا التكاملية ذات الطابع النسبي هي التي يجب أن نراهن عليها كمرجعية محورية للسيكولوجيا العلمية وللعلوم المعرفية عامة، وذلك بفعل ما توفره من إمكانيات للتعايش والتلاحق والإغناء المتبادل لمختلف لغات وأدوات الوصف والتفسير.

المراجع

الغالي، أحرشاو. (2019). السيكولوجيا بالمغرب: مشاكل، تحديات ورهانات. فاس: المجلة العربية لعلم النفس، العدد 7، 9-18.

أن المفاهيم التمثلية
Modélisateurs التي
تستخدمها السيكولوجيا العلمية
الحديثة هي بالتأكيدها مفاهيم
مجردة وفي الغالب صعبة.
فبعض هذه المفاهيم يثير
المشاكل بالنسبة لغير
المتخصصين ولعدد معين من
السيكولوجيين الممارسين
أو التطبيقيين

كل الأعلام التي كانت وما تزال
تراود الكثيرين بخصوص
تعويض النماذج السيكولوجية
للذهن بالنماذج البيولوجية
للدماغ المعززة بالملاحظات
المدمجة مباشرة بالركن
المادي للذهن الإنساني الذي
هو الدماغ، إن كل هذه الأعلام
لن تتحقق

أن نظرية معالجة المعلومات
أصبحت توفر ظروفا وشروطا
جيدة لتحقيق هذا التساو

أصبح من المسلم به أن بعض
وظائف الدماغ العامة
والمخصصة أصبحت قابلة
للإنجاز بواسطة الحاسوب
نحن مادي آخر وبتوسط
ظواهر فيزيائية وهندسية
تختلف حتى الآن عن ظواهر
الدماغ وبنياته.

- الغالي، أحرشاو. (2019). العلوم المعرفية: من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار. فاس: المجلة العربية لعلم النفس، العدد 6، 7-33.
- الغالي أحرشاو وأحمد الزاهير. (2016). السيكلوجيا في عهد المعرفية. فاس: المجلة العربية لعلم النفس، العدد 1، 7-18.
- الغالي أحرشاو. (2015). الكفاءات المعرفية لدى الطفل. فاس: مطبعة سياباما.
- الغالي أحرشاو. (2013). الثورة المعرفية ومستقبل السيكلوجيا بالمغرب. منشورات جامعة فاس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز، سلسلة الدروس الافتتاحية رقم 2.
- الغالي أحرشاو. (2012). بيداغوجيا التعليم الأولي والتربية ما قبلمدرسية في المغرب. مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، منشورات جامعة فاس.
- الغالي أحرشاو. (2008). السيكلوجيا الحديثة: من المقاربة السلوكية إلى المقاربة المعرفية. في المؤلف الجماعي " سيكلوجية الطفل: مقاربات معرفية"، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي أحرشاو. (2005). العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي أحرشاو. (2004). تشخيص الكفاءات وتربيتها. في المؤلف الجماعي "الكفايات في التدريس بين التنظير والتطبيق"، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي أحرشاو. (1997). العلوم المعرفية وتكنولوجيا المعرفة. فاس: مجلة معرفية، العدد 1، 43-58.
- الغالي، أحرشاو؛ أحمد، الزاهير. (1997). الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم لدى الطفل، دفاتر مختبر ب.د.ن.ج: 1، 22-39.
- الغالي، أحرشاو. (1994) واقع التجربة السيكلوجية في الوطن العربي. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- Andler, D. (1986). Le cognitivisme orthodoxe en question. Cahier du C.R.E.A. : 9, (1-105).
- Andler, D. (1987). « Une nouvelle science de l'esprit ». Le débat, 47, 5-25.
- Andler, D. (1992). Introduction aux sciences cognitives, Gallimard, coll. Folio.
- Barrs, B. (1986). The cognitive revolution in psychology, New York, Guilford press.
- Cadet, B. (1998). Psychologie cognitive, Paris, Press éditions.
- Carey, S. (1985). Conceptual change in childhood, Cambridge, Mass : MIT Press.
- Caverni, J.P. et autres (1988). Psychologie cognitive : Modèles et méthodes. Grenoble : P.U.G.
- Delacour, J. (1997). Une introduction aux neurosciences cognitives, De Boeck université.
- Dortier, J.F. (1999). « La révolution cognitive », In J.F. Dortier. Le cerveau et la pensée, Paris, Eds. Sciences Humaines, 19-27.

الراجع أن مستقبل السيكلوجيا في ظل البراديغم المعرفي سيتوقف من جهة على علاقاتها العلمية مع تخصصات العلوم المعرفية وفي مقدمتها علوم الأعصاب

أن التفسير البيولوجي عوض التفسير السيكلوجي، هو الذي سيسمح بتفسير طبيعة المعرفية وخاصياتها الجوهرية

أن علوم الأعصاب هي التي ستضيء طريق السيكلوجيا في المستقبل. وفي اعتقادنا أن العكس هو الصحيح لأن علم النفس هو الذي سيضيء طريق هذه العلوم والعلوم المعرفية عامة

- Engel, P. (1994). Introduction à la philosophie de l'esprit. Paris : la découverte.
- Engel, P & al.(1988). Psychologie ordinaire et sciences cognitives, Hermès, n° 3, Eds du CNRS.
- Fodor, J. (1987). La modularité de l'esprit, Paris, Minuit (traduction française).
- Fodor, J.P. et Pylyshyn, Z.W. (1988). Cognitivism and cognitive architecture : a critical analysis. Cognition : 26 (3-71).
- Fraisse, P. (1982). Psychologie de demain, Paris, PUF.
- Fraisse, P. (1988). Pour la psychologie scientifique: histoire, théorie et pratique. Liège, Bruxelles, Mardaga.
- Ganascia, J.G. (1996). Les sciences cognitives, Paris, Flammarion, coll, Domino.
- Gardner, H. (1993). Histoire de la revolution cognitive, Paris, Payot.
- Hilgard, E.R (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection and conation. Journal of the History of the behaviorial Sciences, 16, 107-117.
- Izard, C.E., Kagan, J.& Zajonc, R.B. (1984). Emotions, Cognition and Behavior, Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-laird, P. (1994). L'Esprit et l'ordinateur, Odile Jacob.
- Karmiloff-smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. Trends in cognitive science, Vol.2, n°10? 389-398.
- Kirouac, G. (2004). Cognition et Emotions, Presses de l'université LAVAL, Eds de L'IQRC.
- Le Grand, M. (1990). Du béhaviorisme au cognitivisme, l'année psychologique, 90, 247-280.
- Le Ny, J.F. (1970). Psychologie et matérialisme dialectique. Bruxelles : Eds le Pavillon.
- Le Ny, J.F. (1989). Science cognitive et compréhension du langage, Paris, PUF.
- Levy, P. (1987). La machine univers, Paris, Ed. La découverte.
- Mounoud, P. (1994). « L'epassage de représentations partielles à des représentations d'ensemble », Enfance, 48 (1), 5-32.
- Norman, D.A. (1980). Twelve issues for cognitive science, In A.A. Norman (ed), Perspectives on cognitive science : Talks the la jolia Conference (pp. 3-14), Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pellissier, A. (1995). Sciences cognitives, textes fondateurs, Paris, PUF.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre, Paris, PUF

أن مستقبل السيكولوجيا الحديثة يتوقف من جهة على العلاقات العلمية التي تقيمها مع تخصصات أخرى وفي مقدمتها علوم الأعصاب، ومن جهة أخرى على النهج الذي ستتبعه في طرح وحل عدد من القضايا والإشكالات ذات الطابع الاستيمولوجي

يمكن الإقرار بالاستقلال الصعب للسيكولوجيا العلمية عن الفلسفة عامة وعن السيكولوجيا الفلسفية خاصة

إن تميزت السيكولوجيا العلمية في عديها السلوكي والارتكاسي بنزعة أمبريقية واضحة، فإن علاقاتها مع الفلسفة انصبحت أساسا خلال ما يقرب من قرن من الزمن على السجال المتواتر الذي يعارض بين المثالية والمادية

- Pylyshyn, Z.W. (1984). Computation and cognition. Cambridge (Mass) : MIT Press.
- Rastier, F. (1991). Sémantique et recherches cognitives. Paris : P.U.F.
- Reed, S.K. (1999). Cognition, Paris, Bruxelles, ITP De Boeck Université, (traduction française).
- Richard, J.F. (1999). De la psychologie expérimentale à la psychologie cognitive qu'est-ce qu'il a changé : convergences et divergences ?, Psychologie Française, n° 44-3, 197-204.
- Richells, M. (1987). Les cognitivismes, In M. Seguan (Edit.), Comportement, cognition, conscience, Paris, PUF, 181-199.
- Rumelhart, D.E & Todd, P.M. (1993). Learning and connectionist representation. Cambridge, M.A: The MIT Press.
- Seron, X. (1993). La neuropsychologie cognitive, Paris, PUF.
- Sternberg, R.J. (1998). Psychologie cognitive, De Boeck université.
- Tiberghien, G. (1989). Psychologie cognitive et science de la cognition. In J.M. Monteil et M. Fayol : La psychologie scientifique et ses applications. Grenoble : P.U.G. (13-23).
- Tiberghien, G. (1999). La psychologie cognitive suivra-t-elle aux sciences cognitives ? Psychologie Française, n° 44-3, 265-283.
- Varela, F. (1989). Connaître les sciences cognitives : Tendances et perspectives. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1991). Les sciences cognitives en débat, Paris, Eds du CNRS.

الأكد أن فلسفة الذهن التي وُلدت فعليا خلال القطيعة بين السيكلوجيا والفلسفة رفضت بالحداد المقاربية السيكلوجية في توجهاتها المختلفة

هل هناك من اختيار آخر أمام السيكلوجيا العلمية الحديثة غير اختيار إما اختزالها في علم عصبي معرفي، وإما ذوبانها في فلسفة معرفية؟

أن النماذج المعرفية المعجبة في بعديها الرمزي والاقتراحي هي التي ستسمع بوصول المستوى المنطقي-الرمزي للسيكلوجيا العادية (الشعبية) بالمستوى التحدث-رمزي للسيكلوجيا العصبية

" 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

العلوم والعلماء... في عهد جائحة كوفيد-19



مجلة بصائر نفسانية - العدد 29 - ربيع 2020

www.arabpsynet.com/apnJournal/eJbs29/eJbs29Aharchaou1.pdf
arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=9382

أ.د. الغالي أحرشواو

استاذ علم النفس - جامعة فاس، المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

نبتغي من خلال هذه المساهمة مساءلة مكانة العلوم ودور العلماء في التعامل مع ما يعيشه العالم من تداعيات صحية ونفسية مؤثرة ومن انعكاسات اجتماعية واقتصادية رهيبة نتيجة جائحة كوفيد-19. فغايتنا الكشف عن معالم تلك المكانة وعن مقومات ذلك الدور بخصوص أساليب التعامل مع تلك الجائحة، استطلاعاً وفهماً وتفسيراً وتدبيراً، من خلال استحضار جملة من الحقائق والوقائع التي تقعد منظومة العلوم والعلماء، واستنطاق عينة من القضايا المرتبطة بالموضوع المطروح عالمياً ووطنياً. لكن قبل ذلك، يستحسن بنا الاستهلال بمقدمتين إثنيتين:

- حيث إن العلم والبحث العلمي ليس حكراً على دول بعينها، فالأكيد أن دورنا في المغرب لا يجب أن يقتصر في مواجهة هذا الوباء على الانتظرية والانتكالية، بل صار من الواجب الانخراط في مشوار البحث بهدف الخلق والإبداع والابتكار. وهذا أمر بدأنا نلمس بعض بشائره ونجني بعض ثماره من خلال ما أصبحت بعض الكفاءات المغربية المتمكنة من ناصية العلم والبحث العلمي تساهم به من اختراعات وابتكارات قابلة للتوظيف في مواجهة التداعيات الصحية الجسمية والنفسية لذلك الوباء.

- الراجع أنه لم يعد من المقبول المفاضلة في البحث العلمي بين ما هو خاص بعلوم الطبيعة وما هو خاص بعلوم الإنسان، لأن غايتهم معا تصب في تحقيق رفاه الإنسان ورقبه من خلال خدمة التنمية الشاملة. فأمر التمييز بينهما لا يدعو أن يكون إلا في الشكل والدرجة. وخير دليل آني على أن العلاقة بين هذين البعدين هي علاقة تفاعل وتكامل وليست علاقة تفاضل وتباين، هي أن مخرجات وتطبيقات كليهما صارت مطلوبة وضرورية في التعامل مع الجائحة الحالية، إن على مستوى التجهيزات والطواقم والتدخلات الطبية، أو على مستوى مساهمات وتدخلات الأخصائيين في علوم النفس والطب النفسي. وهذه مسألة سنعود إليها في أحد محاور هذا المقال.

جائحة كوفيد-19: الامتحان العسير للعلوم والعلماء

في الواقع كثيرا ما توقظ أزمات الحاضر كوارث الماضي التي كان يعتقد أنها طويت ودفنت إلى الأبد في الذاكرة الجماعية. فبعدما أصبح فيروس كوفيد-19 جائحة عالمية، صار الكثير منا يقوم بحفريات في تاريخ ذاكرة الأوبئة علّه يعثر فيها على ما يشفي الغليل ويبدد الشكوك التي حلت بالإنسانية جمعاء نتيجة

نبتغي من خلال هذه المساهمة مساءلة مكانة العلوم ودور العلماء في التعامل مع ما يعيشه العالم من تداعيات صحية ونفسية مؤثرة ومن انعكاسات اجتماعية واقتصادية رهيبة نتيجة جائحة كوفيد-19.

إن العلم والبحث العلمي ليس حكراً على دول بعينها، فالأكيد أن دورنا في المغرب لا يجب أن يقتصر في مواجهة هذا الوباء على الانتظرية والانتكالية، بل صار من الواجب الانخراط في مشوار البحث بهدف الخلق والإبداع والابتكار.

الراجع أنه لم يعد من المقبول المفاضلة في البحث العلمي بين ما هو خاص بعلوم الطبيعة وما هو خاص بعلوم الإنسان، لأن غايتهم معا تصب في تحقيق رفاه الإنسان ورقبه من خلال خدمة التنمية الشاملة.

كثيراً ما توقظ أزمات الحاضر كوارث الماضي التي كان يعتقد أنها طويت ودفنت إلى الأبد في الذاكرة الجماعية.

كونية هذا الوباء الذي كما جاء في مقال سابق لي نشرته هيسبريس خلال شهر أبريل 2020 "إذا كان تفشي هذا الوباء قد كشف عن نقاط ضعف كبيرة في الاستجابة العالمية لمواجهته بالعلاج واللقاح اللازمين، فالأكيد أن الأوبئة المختلفة التي عرفها التاريخ البشري مثل الطاعون والموت الأسود والجذري والكوليرا والإنفوانزا الإسبانية وغيرها، قد غيرت مجرى العالم وحصدت أرواح الملايين من ساكنته، وأثرت في حضاراته وثقافته المتعاقبة... وهذا أمر يصدق على الوباء الحالي الذي عوّلَمَ العالم من جديد ليحوله من قرية صغيرة إلى سجن كوني كبير بفعل العزل الصحي، وذلك في انتظار الخلاص بحدوث معجزة قريبة في مجال اكتشاف علاج منتظر أو صناعة لقاح مرتقب.."(أحرشواو، 2020 أ).

بالاحتكام إلى منطق العلم وضوابطه، فالراجح أنه لم يسبق للعلماء التنبؤ باحتمال وقوع وباء مدمر بهذا الحجم والمستوى وبهذه السرعة والحدة، رغم كون العالم يعيش منذ سنوات عصر ازدهار الاكتشافات الميكروبيولوجية والثورات الرقمية التنبؤية والذكاءات الاصطناعية الاستشرافية. إن ما هو حاصل ويحصل، يعتبر بحق امتحانا عسيرا لمنظومة العلم والعلماء، واختبارا صعبا لذكاء الإنسان وكفاءته، وزعزعة قوية لمنظومة القيم والنظام الاجتماعي. فليس من باب المبالغة القول إن الجائحة الحالية تشكل أشد صدمات عصر العولمة الحديث. فالفيروس الكامن وراءها يتجاهل ويتحدى مختلف الأجناس وشتى الحدود. فهو يهوى السفر والترحال بدون جواز عبر مختلف وسائل النقل البرية والبحرية والجوية وحتى الهوائية ليحل ضيفا سريع الانتشار والعدوى وسط أكثر ما يمكن من ساكنة أغلب أقطار المعمور. فمثلا سبق لي شخصا التنصيص على ذلك، فَوَاهِمٌ من يعتقد بأن العالم سيعود بعد انطفاء وتلاشي هذه الجائحة إلى وضعه السابق. وخاطي من يظن بأن عناصر الإيمان، العقل، العلم، التعلم، العمل، القيم، التقدم، كمقومات جوهرية لهذا العالم ستبقى هي نفسها. فكل هذه المقومات وسواها ستعرف تغيرات وتحولات، قوامها ترسيم وتأثير خارطة جديدة لعالم جديد تخترقه طولاً وعرضاً تداعيات رهاب هذه الجائحة التي ساوت بين جميع البشر. فلا فضل لأبيض على أسود، ولا لعجمي على عربي، ولا لمسيحي على مسلم، ولا لغني على فقير إلا بحكمة العقل وعمق الإيمان وتوازن النفس ووفرة المناعة. فالجميع أضحى يعيش نفس نوبات الخوف والهلع والقلق، إلى حد أن حوالي الثمانية مليارات المكونة لمجموع الساكنة المنتشرة على كوكب الأرض، أصبحت في أكثر من نصف تعدادها رهينة سجن كوني تحكمه عولمة رهاب هذه الجائحة (أحرشواو، 2020 ب).

إذن فبعدما كان جزء مهم من العالم ينظر إلى العلوم بوصفها سجلا للحقائق المثبتة التي لا تقبل التشكيك أو التّفنيد، اتضح بشكل فجائي أن ممتلئني هذه العلوم وخصوصا في ميادين الطب والصحة عامة تخترقهم بعض الاختلافات بخصوص أسلوب التعامل مع فيروس كورونا، وقاية واحترازا، تشخيصا ودواء، علاجا ولقاحا. وهي الاختلافات التي زرعَتْ بذور الشك في نفوس وأذهان كثير من الشرائح والفئات الاجتماعية الهشة اقتصاديا وثقافيا وعلميا من ساكنة العالم. لكن تلك الشكوك التي تقف وراءها عوامل عدم الإلمام بمنطق العلم والخوف الناجم عن صدمة ما هو حاصل، لا يمكنها أن تصمد أمام منسوب الثقة العالية في تلك العلوم التي جرت العادة على أن استمرارياتها وتطوراتها مشروطة بتعدد الرؤى والمقاربات، وتنوع النزعات والبراديغمات، واحتدام الجدالات والسجلات، والمراوحة بين الاتصال والانفصال وبين التصديق والتفنيد. فمثل هذه المقومات والتمظهرات التي تتميز بها سيرورة العلوم عامة، كانت ولا تزال تشكل حسب تصورات إبيستمولوجيا العلوم، الطاقة المغذية لتطورها وتجدها عبر العصور والأزمنة (Edgar, 2020 a)

وهذا أمر يصدق على الوباء الحالي الذي عوّلَمَ العالم من جديد ليحوله من قرية صغيرة إلى سجن كوني كبير بفعل العزل الصحي، وذلك في انتظار الخلاص بحدوث معجزة قريبة في مجال اكتشاف علاج منتظر أو صناعة لقاح مرتقب.."

لم يسبق للعلماء التنبؤ باحتمال وقوع وباء مدمر بهذا الحجم والمستوى وبهذه السرعة والحدة، رغم كون العالم يعيش منذ سنوات عصر ازدهار الاكتشافات الميكروبيولوجية والثورات الرقمية التنبؤية والذكاءات الاصطناعية الاستشرافية.

إن ما هو حاصل ويحصل، يعتبر بحق امتحانا عسيرا لمنظومة العلم والعلماء، واختبارا صعبا لذكاء الإنسان وكفاءته، وزعزعة قوية لمنظومة القيم والنظام الاجتماعي.

إن الجائحة الحالية تشكل أشد صدمات عصر العولمة الحديث.

فَوَاهِمٌ من يعتقد بأن العالم سيعود بعد انطفاء وتلاشي هذه الجائحة إلى وضعه السابق.

خاطي من يظن بأن عناصر الإيمان، العقل، العلم، التعلم، العمل، القيم، التقدم، كمقومات جوهرية لهذا العالم ستبقى هي نفسها.

لذا وبعيدا عن مختلف الشكوك التي قد تتسبب فيها كثرة التأويلات والقراءات غير المعللة علميا لحد الآن بخصوص مسببات ودوافع ظهور وتشي هذا الفيروس الفتاك؛ حيث يبقى السؤال مطروحا حول مصدره الحقيقي: هل هو نتيجة للطبيعة؟ أم لتلاعب إنساني مدبر؟ أم لخطأ مخبري تلقائي؟، وبعيدا عن الممارسات الخرافية والتنجيمات الغيبية التي يحترفها كثير من الدعاة والدجالين خلال الشدائد والأزمات، نشير إلى أن العلوم والمعارف بمختلف تخصصاتها كانت وستبقى حقولا معرفية خصبة للتداول والسجال والاختلاف والمعاناة، بحثا عن الحقيقة التواقة أولا وقبل كل شيء إلى خدمة الإنسان وإرضاء حاجاته الواقعية المقبولة، وليس إشباعا لنزواته النرجسية الشاذة ولا يقينياته الطائشة الوهمية، ولا تحقيقا لمطامحه في الهيمنة والسيطرة التي قد تجلب عليه وعلى العالم بأكمله الدمار والخراب. فوثوقية العلم لا يجب أن تشرطها لا أوهام الخيال العلمي، ولا تخيلات التفكير الخرافي، ولا تنبؤات التنجيم الغيبي، بل إن يقينيتها النسبية، وليست المطلقة كما يعتقد الكثيرون، مشروطة أولا وأخيرا بمستوى واقعية مخرجاته ونجاعة نتائجه في خدمة الإنسان في علاقته بوجوده الذاتي المحلي وبوجوده الكوكبي الكوني (Edgar, 2020).(b)

جائحة كوفيد-19 بين التفسيرين العلمي الغيبي

إذا كان أحد أهداف العلم يتلخص في التفسير العلمي الذي يجعلنا ندرك ونفهم العالم الواقعي بشكل أفضل، فإن أهم الشروط الناضجة لذلك التفسير تتلخص في غايات قوامها: أولا الموضوعية والحياد في تشخيص العلاقات القائمة بين الظواهر الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، وثانيا التمكن من معارف الواقع الدقيقة والقابلة للتنظيم والتفسير، ثم ثالثا الأنشطة والوظائف المهنية التي يمارسها علماء الحقول المعرفية الطبيعية والإنسانية علي حد سواء (أحرشواو، 2017).

وإذا كانت خاصيات الموضوعية والدقة والتنظيم والتفسير والاستمرارية والتقييم والممارسة المهنية تشكل العناصر الحاكمة للمعارف العلمية، فإن المعارف الساذجة المتشعبة بالحدوس المشتركة والعادات الشعبية والأساطير الخرافية، غالبا ما يقبلها الفرد كما هي دون أي تقييم لمحتوياتها ولتقنيات إنتاجها. فهي عادة ما تتميز بنزعة التجذر والمقاومة والاستمرار حتى وإن كانت وقائع الملاحظة تكذبها أو تشكك فيها، على عكس المعارف العلمية التي وإن كانت تتميز بالشمولية والاستمرارية فإن نزعاتها ونظرياتها وبراديجماتها تشكل على الدوام مواد ومواضيع للتأمل والتقييم إما بهدف التطوير والتجويد وإما بغرض القطيعة والتجاوز (أحرشواو، 2017).

تبعا لهذا التحديد، نشير إلى أنه خلال الكوارث والأوبئة المفاجئة غالبا ما يحصل ارتباك خطير بين الخطاب المبرر بالتفسيرات العلمية والخطاب المعلن بالتأويلات الغيبية. فمتى تعذر شرح ما لا يمكن تفسيره بالعلم والمنطق، إلا وتم التوصل في شرحه (خصوصا للعامة من الناس) إلى الغيب والخرافة والإشاعة. وهذا أمر عاشته البشرية خلال كثير من الأوبئة السابقة؛ حيث تتحدث نصوص بلاد ما بين الرافدين عن استمتاع الآلهة بنشر الأوبئة على الأرض. وفي المقابل تلقى نصوص أبوقراط اللوم في تشي وباء التيفوس باليونان في القرن الخامس قبل الميلاد على متسببي تلويث الهواء والماء والطعام بالميكروبات. وقد عملت الحضارة اليهودية المسيحية من جهتها على تقديم تفسير أكثر أخلاقية للأوبئة، بدعوى أن الله يتخذ من الموت بفعل الوباء العقاب المستحق لكل مقبل على الخطيئة والعصيان. وفي

كل هذه المقومات وسواها ستعرفه تغيراته وتحولاته، قوامها ترسيم وتأنيث خارطة جديدة لعالم جديد تخترقه طولا وعرضا تداعياته رهابة هذه الجائحة التي ساوت بين جميع البشر.

لا فضل لأبيض على أسود، ولا لعجمي على عربي، ولا لمسيحي على مسلم، ولا لغني على فقير إلا بحكمة العقل وعمق الإيمان وتوازن النفس ووفرة المناغة

بعدما كان جزء مهم من العالم ينظر إلى العلوم بوصفها سبلا للحقائق المثبتة التي لا تقبل التشكيك أو التفتيد، اتضح بشكل فجائي أن مهمته في هذه العلوم وخصوصا في ميادين الطب والصحة عامة تخترقهم بعض الاختلافات بخصوص أسلوب التعامل مع فيروس كورونا، وقاية واحتراز، تشخيصا ودواء، علاجا ولقاحا

يبقى السؤال مطروحا حول مصدره الحقيقي: هل هو نتيجة للطبيعة؟ أم لتلاعب إنساني مدبر؟ أم لخطأ مخبري تلقائي؟

فوثوقية العلم لا يجب أن تشرطها لا أوهام الخيال العلمي، ولا تخيلات التفكير الخرافي، ولا تنبؤات التنجيم الغيبي، بل إن يقينيتها النسبية، وليست المطلقة كما يعتقد الكثيرون، مشروطة أولا وأخيرا بمستوى واقعية مخرجاته ونجاعة نتائجه في خدمة الإنسان في علاقته بوجوده الذاتي المحلي وبوجوده الكوكبي الكوني

العصور الوسطى كان السائد عدم الثقة في الطب لأنه يمثل عقبة أمام الإرادة الإلهية في تدنيس الجسد بالمرض والوباء (Blaise, 2020).

في نفس السياق، ورغم انتصار عقيدة باستور Pasteur الميكروبيولوجية المبنية على الملاحظة والتجريب والاستدلال في نهاية القرن 19؛ بحيث سيتوقف الأطباء عن النظر إلى الخوف كسبب محتمل للمرض والوفاة، فإن التفسير الغيبي غير العقلاني سيبقى صامدا لينتفش من جديد مع انتشار مشاعر الخوف والهلع نتيجة بعض الأوبئة التي عرفت ثمانينيات القرن العشرين. وهو أمر يصدق في حالة جائحة كوفي-19 الحالية التي أصبحت تجتاح العالم طولا وعرضا؛ بحيث أنه وبفعل الشك في قدرة العلم والعلماء على اكتشاف الدواء واللقاح الناجعين، أصبحنا مجددا أمام ممارسات وسلوكيات تغذيها وصفات تتراوح بين نزعات عقدية دينية، وبين تفسيرات غيبية أسطورية، ثم بين تأويلات غارقة في الدجل والخرافة. وهذه مسألة توضحها السلطة العقيدة التي يمارسها بعض رجال الدين أصحاب الغلو والتطرف على مورديهم وأتباعهم بدعوتهم إلى التمرد على فيروس كورونا ومجابهته بطقوس دينية تارة وممارسات غيبية تارة ووصفات عشبية تارة أخرى. فتبعاً لبعض متطرفي مشايخ وقساوسة وحاخامات الديانات الثلاث، فهذا الفيروس لا يصيب لا المسيحيين ولا اليهود ولا المسلمين. وهذه مسألة تؤكد عليها مضامين عديد من الأشرطة والفيديوهات والرسائل التي أضحت منصات التواصل الاجتماعي بمختلف وسائلها وأشكالها تعج بها وتعرضها بشكل مكثف ومتواصل في هذه الأيام العصيبة. وهي عبارة عن دعوات وخطابات ووصفات عجيبة وغريبة، غايتها القصوى العمل على تطويق هذا الوباء الذي استعصى علاجه حتى الآن على أشهر مختبرات العالم وأجود علماء المعمور.

الحقيقة أن سرعة انتشار وتشي فيروس كورونا كان لابد وأن يؤدي بهؤلاء إلى مثل هذه الممارسات، بل الأكثر إلى البحث عن كبش فداء لزرع مزيد من الشك والارتباك في نفوس ساكنة الهوامش والنسيج الاجتماعي الهش تجاه العلم والعلماء. فغايتهم الوحيدة للإقناع والتفسير تتحدد في اتخاذ إجراءات الحجر الصحي ومنع المخالطة والعناق والمصافحة ثم طقوس الجنازة والدفن المألوفة، كمطية للرفع من منسوب اللائقوية في العلم والعلماء، رغم الدور الوزان الذي صار علماء ومهنيو الصحة الجسدية والنفسية يقومون به في هذا النطاق.

إن، فبعدما ظن العالم وخاصة في بلدانه المتقدمة أن ملف الأمراض والأوبئة المعدية قد طوي مع أواخر القرن الماضي وبدون رجعة، فقد عرف منذ ذلك الحين أوبئة عديدة من أبرزها الإيدز وأنفلونزا الطيور وإيبولا وجنون البقر وحاليا كوفيد-19. وهذا ما يفند كل تلك الظنون ليؤشر على أن الهجمات الوبائية التي اعتقد الكثيرون أنها اختفت إلى غير رجعة، ستتكاثر وتتقوى بفعل تدخل الإنسان في الطبيعة وتلويثها. فالأكيد أن الملايين من الأرواح وبالأخص في المناطق الفقيرة والمتخلفة من العالم ستزهق أو ستشرد، لأن العلاجات واللقاحات المقبلة، إن كانت هناك فعلا علاجات ولقاحات، ستكون من منظور أغلب المتخصصين في الموضوع جد مكلفة، ولن ينعم بها سوى أغنياء ومحظوظي هذا العالم الذي صار يوما بعد يوم يفقد مناعته الصحية وكرامته الإنسانية وتوازناته الاجتماعية (Blaise, 2020).

إن المعارف الساذجة المتشعبة بالحدوس المشتركة والعادات الشعبية والأساطير الخرافية، غالباً ما يقبلها الفرد كما هي دون أي تقييم لمحتوياتها ولتقنيات إنتاجها. فهي عادة ما تتميز بزمجة التجذر والمقاومة والاستمرار حتى وإن كانت وفائع الملاحظة تكذبها أو تشكك فيها

المعارف العلمية التي وإن كانت تتميز بالشمولية والاستمرارية فإن نزاعاتها ونظرياتها وبراديجماتها تشكل على الدوام مواد ومواضيع للتأمل والتقييم إما بهدف التطوير والتجويد وإما بغرض القطيعة والتجاوز

فممتى تعذر شرح ما لا يمكن تفسيره بالعلم والمنطق، إلا وتم التوصل في شرحه (خصوصاً للعامة من الناس) إلى الغيب والخرافة والإشاعة.

وفي العصور الوسطى كان السائد عدم الثقة في الطب لأنه يمثل عقبة أمام الإرادة الإلهية في تدنيس الجسد بالمرض والوباء

إن التفسير الغيبي غير العقلاني سيبقى صامدا لينتفش من جديد مع انتشار مشاعر الخوف والمخاض نتيجة بعض الأوبئة التي عرفت ثمانينيات القرن العشرين. وهو أمر يصدق في حالة جائحة كوفي-19 الحالية التي أصبحت تجتاح العالم طولا وعرضا

رهاب جائحة كوفيد-19 في ظل المقاربة النفسية

أكد أنه خلال حالات الخوف الجماعي التي عاشتها البشرية على مر تاريخ الأوبئة المختلفة، فإن الخوف الفردي من أي شيء لا يمكنه إلا أن يتغذى من الخوف الجماعي للآخرين والعكس بالعكس. ففي حالة جائحة كوفيد-19 الحالية يبدو أن هذه المعادلة حاضرة بقوة نتيجة المنسوب القوي والسريع للمعلومات والأخبار الفارقة للمصداقية أحيانا، التي تنشرها وسائل الإعلام والاتصال المتنوعة بما فيها شبكات التواصل الاجتماعي. فحسب كثير من المتخصصين في علوم النفس والتواصل والذكاء الاصطناعي، فإن هذه الشبكات التي لم يسبق لها أن تواجدت خلال جائحة بهذا الحجم، هي التي تسرع من ظاهرة عدوى الرهاب الجماعي والفردي على حد سواء. فصور الطابورات الطويلة والرفوف الفارغة والمستشفيات المكتظة وطواقم الأطباء المنهكة، وفيديوهات ورسائل التهريب والتخويف والإشاعات المغرضة التي تعج بها هذه الشبكات إلى حدود التهمة، كلها تشكل مادة خصبة لزرع مشاعر الخوف والهلع، وإثارة عواصف من الانفعال والقلق، والرفع من وتيرة الاستجابات وردود الأفعال الآلية غير المراقبة. فحينما تصبح مثل هذه الصور والفيديوهات هي الأكثر استهلاكاً ومشاهدة بغض النظر عن مدى واقعيتهما، فمن الطبيعي أن يتفاعل معها أغلب المشاهدين من خلال الاعتقاد أن ما تبثه وتعرضه من ممارسات وسلوكيات يمثل الشيء الصحيح الذي يجب القيام به.

وهذه مسألة أصبحت محسومة في المقاربة المعرفية للظواهر النفسية والاجتماعية؛ بحيث حينما لا يعرف الفرد كيف يتفاعل مع المواقف التي لم يألفها، مثلما هو الحال بالنسبة لمستجدات وتداعيات جائحة كوفيد-19، فإنه يستند الدعم والتوجيه أو يتماها مع ما يفعله الآخرون. فإذا كنت في فضاء للتسوق ورأيت بالصدفة الزبائن يكثرون من اقتناء أنواع من البضاعة، فالراجح أنك قد تفعل بشكل تلقائي ارتكاسي الشيء نفسه دون أن تفكر في العواقب أو أن تتأمل الأمر للتحقق مما إذا كان الشيء الذي قمت به لا يشكل بالضرورة الشيء الصحيح الذي يجب القيام به.

السؤال المطروح إذن يتلخص في كيف ينظر العلم في بعده السيكلولوجي إلى ممارسات وسلوكيات الأفراد والجماعات تجاه كوفيد-19؟ ما هي مبرراته التفسيرية لنوبات الهلع والقلق التي تحل ببعض في مقابل لحظات الهدوء والسكينة التي يعيشها آخرون؟ في محاولة لتقديم إجابة أولية بهذا الخصوص، يمكن الافتراض بأن الانزياح المعرفي *biais cognitif* لجزء من ساكنة العالم نحو التفاؤل يمكنه أن يشكل أسلوباً مفيداً لتهذبة هلعهم وتوترهم. فهم يعتقدون بأنهم أقل عرضة لعدوى هذا الفيروس إما لصغر سنهم أو لمناعتهم القوية أو لاحتياطاتهم المكثفة في النظافة والتغذية والعزل الصحي. وفي المقابل فإن الانزياح المعرفي لجزء آخر من تلك الساكنة نحو التشاؤم يمكنه أن يمثل أسلوباً مساعداً على ترويعهم والرفع من توترهم إلى حد الظن بأن التقدم في السن وقلة المناعة ستحكم عليهم بالإصابة بهذا الفيروس وبالموت حتما بالرغم من كل المحاذير والاحتياطات المختلفة (Laurent, 2020).

ومن منظور سيكلولوجية المواجهة *Psychologie du coping* التي نتبناها في التعامل مع هكذا ظواهر، فإن نفس هذا الانزياح نحو التفاؤل ظهر أثناء الأزمة المالية العالمية لعام 2008؛ إذ اعتقد كثير من رجال المال والأعمال والاقتصاد والسياسة أن الوضع يمكنه أن يصمد أمام الأزمة في تجاهل تام لمعطيات ومؤشرات تفشيها وتداعياتها الوخيمة. فهذا الوهم المعرفي الذي قد يغطي 80% من ساكنة

أن الميمات البوابية التي اعتقد الكثيرون أنها اختفت إلى غير رجعة، ستتكاثر وتتفوق بفعل تدخل الإنسان في الطبيعة وتلويثها

أن الملايين من الأرواح وبالأخص في المناطق الفقيرة والمتخلفة من العالم ستزهق أو ستشرد، لأن العلاجات واللقاحات المقبلة

إن الخوف الفردي من أي شيء لا يمكنه إلا أن يتغذى من الخوف الجماعي للآخرين والعكس بالعكس

في حالة جائحة كوفيد-19 الحالية يبدو أن هذه المعادلة حاضرة بقوة نتيجة المنسوب القوي والسريع للمعلومات والأخبار الفارقة للمصداقية أحيانا، التي تنشرها وسائل الإعلام والاتصال المتنوعة بما فيها شبكات التواصل الاجتماعي

إن هذه الشبكات التي لم يسبق لها أن تواجدت خلال جائحة بهذا الحجم، هي التي تسرع من ظاهرة عدوى الرهاب الجماعي والفردي على حد سواء

فحينما تصبح مثل هذه الصور والفيديوهات هي الأكثر استهلاكاً ومشاهدة بغض النظر عن مدى واقعيتهما، فمن الطبيعي أن يتفاعل معها أغلب المشاهدين من خلال الاعتقاد أن ما تبثه وتعرضه من ممارسات وسلوكيات يمثل الشيء الصحيح الذي يجب القيام به.

العالم بمختلف بلدانها وجميع أعمارها، هو الذي يقودها في اعتقادنا الشخصي إلى التقليل من احتمالات التعرض للكوارث والأوبئة كما هو الحال في جائحة كوفيد-19. وهو وهمٌ يشكل في الآن نفسه وجهةً تجمع بين خاصية خطورة إيجابية الأفكار والأحكام تجاه تلك الكوارث والأوبئة لدى أصحاب الانزياح المتقابل، وخاصية أريحية سلبية الأفكار والأحكام تجاه نفس الكوارث والأوبئة لدى أصحاب الانزياح المتشائم (Charlotte, 2011).

ففي حالة وباء كورونا الذي يعيشه العالم حالياً، فإن الانزياح نحو التفاؤل، من ضمن عوامل أخرى، يمكنه أن يفسر على أساس أن جزءاً من الساكنة لا تتمثل ولا تقيم خطورة الوباء بالشكل المطلوب، أو أن شحناتها الانفعالية الداخلية وظروفها المادية المعيشية تحكم عليها بصعوبة الامتثال لتدابير الوقاية والحذر والعزل والاحتواء. ولكي نوضح المسألة بصورة أعمق، فإن وسائل الإعلام بمختلف منابرها وفي شتى أقطار المعمور، بقدر ما تعج بأخبار ومعلومات تؤكد على خطورة الوباء الحالي وفداحة تداعياته، فقد اتضح من دراسات في سيكولوجية المخاطر أنجزت على عجل في الأيام الأخيرة في مناطق مختلفة من العالم، أن غالبية المستجوبين يغمرهم تفاؤل كبير بشأن التقليل من خطر الإصابة بالعدوى. لكن الملاحظ أنه مع كثافة انتشار الفيروس وصرامة الإجراءات المتخذة للحد من تفشيه، أصبح التفاؤل القوي يتراجع بنسبة دالة ولم يعد يقوى أمام منسوب التشاؤم السريع بفعل الحجم الهائل للخسائر في الأرواح والاقتصاد والخدمات التي تداوم المنابر السابقة الذكر على بثها بشكل مفرط وممل في كثير من الأحيان. فقد ارتفع منسوب القلق والخوف من الإصابة بالعدوى لدى أكثر من 70% من ساكنة العالم. وبالتالي فمتي كان سبب الوباء عبارة عن فيروس - لغز فجائي يلفه الغموض من حيث أصله ومصدره ودواؤه ولقاحه، إلا وكانت ردود أفعال نسبة كبيرة من الناس محملة بمخاوف وتوترات تتزايد حدتها مع مرور الوقت، وتتضاعف كلفتها الصحية جسدياً ونفسياً. وفي المقابل يكون العكس هو الصحيح بالنسبة للحوادث المألوفة والمخاطر المعروفة الأسباب والعواقب، وفي مقدمتها حوادث السير والسكتات القلبية وأمراض السرطان والسكري والتدخين التي تحصد مئات الآلاف من الأرواح يومياً عبر العالم دون أن تصاحبها نوبات الفوبيا العارمة التي تعيشها أغلب ساكنة العالم هذه الأيام بفعل كوفيد-19.

جائحة كوفيد-19 في ظل الممارسة النفسية بالمغرب

إن المغرب الذي يعيش هذه الأيام في عزلة ذاتية، شأنه في ذلك شأن ما يقارب نصف ساكنة العالم، للاحتماء من عدوى فيروس كورونا، قد اتخذ في وقت مبكر إجراءات صارمة ومكلفة من قبيل: إغلاق الحدود مع أغلب دول العالم، العزل المنزلي فضلاً عن الحجر الصحي، منع التنقل بين المدن والبلوادي، ضبط ومراقبة التجول نهاراً ومنعه ليلاً، ثم نزول السلطات الأمنية بمختلف مكوناتها إلى الشوارع في معظم المدن والقرى، وبالتالي الانخراط في أكثر عملية عزل قسري وحصار طوعي على مر تاريخه الممتد لما يقارب 14 قرناً.

ولعل أهم مقومات أسلوب تعامل المغرب مع هذه الجائحة منذ حلول فيروسها للغز ضيفاً شجراً قادماً من الخارج في أوائل شهر مارس الماضي، هو نجاحه الواضح في تعبئة جبهته الوطنية وتحسينها عبر تقوية انتمائها الوطني وتعزيز رابطها الاجتماعي وتفعيل قيم التضامن والتكافل والمسؤولية والالتزام. فقد تميز أسلوب التعامل هذا بتعبئة وطنية دينامية وشاملة لأغلب الطاقات

حينما لا يعرف الفرد كيفية التفاعل مع المواقف التي لم يألفها، مثلما هو الحال بالنسبة لمستجوبات وتدابير جائحة كوفيد-19، فإنه يستنجد بالدعم والتوجيه أو يتماهى مع ما يفعله الآخرون

السؤال المطروح إذن يتلخص في كيفية ينظر العلم في بعده السيكلولوجي إلى ممارسات وسلوكيات الأفراد والجماعات تجاه كوفيد-19؟ ما هي مبرراته التفسيرية لنوبات الهلع والقلق التي تحل بالعرض في مقابل لحظات الهدوء والسكينة التي يعيشها آخرون؟

أن الانزياح المعرفي *biais cognitif* لجزء من ساحة العالم نحو التفاؤل يمكنه أن يشكل أسلوباً مفيداً لتهدئة هلعهم وتوترهم. فهم يعتقدون بأنهم أقل عرضة لعدوى هذا الفيروس إما لصغر سنهم أو لمناعتهم القوية أو لاحتياطاتهم المكثفة في النظافة والتغذية والعزل الصحي

إن الانزياح المعرفي لجزء آخر من تلك الساكنة نحو التشاؤم يمكنه أن يمثل أسلوباً مساعداً على ترويحهم والرفع من توترهم إلى حد الظن بأن التقدم في السن وقلة المناعة ستحكم عليهم بالإصابة بهذا الفيروس وبالموت حتماً بالرغم من كل المحاذير والاحتياطات المختلفة

والكفاءات والموارد المادية والبشرية التي تزخر بها ربوع الوطن وجهاته المختلفة. فماعدا بعض الخروقات القليلة للعزل الصحي المتحكم فيها، فالكل أصبح معبأ للإبحار بسفينة المغرب والمغاربة بشتى فئاتهم العمرية والجغرافية والاجتماعية إلى بر الأمان، وبالتالي الخروج من هذه الأزمة بأقل الخسائر والأضرار وخصوصا في الأرواح.

في محاولة تقييم مكانة ودور علم النفس في مواجهة بعض تداعيات هذه الجائحة فإن أهم خلاصة مؤقتة يمكن التأكيد عليها هي أن هذا العلم يعتبر إلى جانب علوم الطب والذكاء الاصطناعي والتواصل والمعلومات، التخصص المعرفي الأكثر بروزا خلال ظهور هذا الوباء في المغرب. فقد حقق على مستوى الإشعاع والممارسة خلال هذه المدة الوجيزة ما لم يحققه على امتداد ما يقارب عقدين من الزمن من استقلاله كتخصص قائم الذات. فيفعل مساهمات كثير من باحثيه وأخصائييه وممارسيه على مستوى مواكبة الصحة النفسية للمغاربة المصابين وغير المصابين قبل العزل الصحي وأثناءه وأكد بعده، إما بالإنصات والاستشارة والتوجيه، وإما بالدعم والتدخل والمراقبة عبر مختلف وسائل الاتصال والإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية وشبكات التواصل الاجتماعي، أصبح هذا العلم يقوم فعلا بوظيفته التطبيقية التي لطالما كان منزوعا منها ويفتقدها قبل حلول جائحة كوفيد-19 بالمغرب.

إن فبعدها كان علم النفس وإلى عهد قريب يقبع في برجه العاجي داخل أسوار الجامعة، مكتفيا بالتدريس والبحث الأكاديمي، بعيدا عن الانفتاح على مشاكل المغاربة وصحتهم النفسية والعقلية إلا فيما نذر، أصبح اليوم وفي مدة قياسية يجري من حيث مكانته علوم الطب والهندسة والذكاء الاصطناعي والمعلومات والتواصل التي يتقاسم مع كثير منها حقل ما يسمى بالعلوم المعرفية. وبتعبير أوضح فإن هذا العلم الذي لم تكن ممارسته التطبيقية تتجاوز بعض المساهمات المحتشمة إما داخل الفضاء الجامعي وإما في بعض المؤسسات الصحية والأمنية والعسكرية المحدودة، وذلك بفعل أولا سيادة الأنماط الثقافية والشمالات الاجتماعية المقاومة لخدماته، وثانيا تهميشه على صعيد التثمين المؤسساتي وتقديم الخبرة والاستشارة النفسية، صار في زمن كوفيد-19 يصدق عليه القول المأثور "ورب ضارة نافعة" ليقوم بدور كبير في حماية صحة المغاربة النفسية من تداعيات هذه الجائحة، على الرغم من أن أغلب ممارسيه ممن يعملون خارج أسوار الجامعة ومراكز وعيادات الطب النفسي، لا زالوا يفتقرون إلى القانون الذي ينظم ويحمي مهنة عالم النفس. والحقيقة أن تمكين هؤلاء الذين يقدر عددهم بما يقارب 150 ممارس، من قانون ينظم مهنتهم ويحميهم من كل شطط أو تجاوز على التخصص من قبل بعض الدخلاء والطفيليين الذين كانوا ولا زالوا يستغلون فراغ غياب هذا القانون لينخرطوا في ممارسات شعبية وخرافية يعبثون فيها بصحة المغاربة النفسية ويستصغرون وعيهم ويستنزفون أرزاقهم، أصبح من الإجراءات الواجب حسمها من لدن الجهات المختصة. فبهكذا إجراء ستتقَد المهنة وستتبدى فوضى الممارسة النفسية بالمغرب؛ إذ سيعرف كل أخصائي وكل ممارس سيكولوجي ما له وما عليه، وبالتالي ستتوقف طواحين الهواء عن الدوران والعبث وستعود خفافيش الليل إلى دهاليزها المظلمة لتصمت وتنام إلى غير رجعة.

تبعا لما تقدم يمكن التسليم بأن علم النفس بالمغرب، وبالرغم من بعض مظاهر التطور التي حققها في السنوات الأخيرة والتي مكنته حاليا من المساهمة الفعلية في مواجهة بعض تداعيات جائحة كوفيد-19 النفسية، فهو لا يزال يتخبط في مشاكل توطينه ومأسسته، تكويننا وبحثا وممارسة. ونعتقد أن تجاوز هذا

ففي حالة وباء كورونا الذي يعيشه العالم حاليا، فإن الاندراج نحو التفاؤل، من ضمن عوامل أخرى، يمكنه أن يفسر على أساس أن جزءا من الساجنة لا تتمثل ولا تقيم خطورة الوباء بالشكل المطلوب، أو أن شحناتها الانفعالية الداخلية وظروفها المادية المعيشية تحكم عليها بصعوبة الامتثال لتدابير الوقاية والحذر والعزل والاحتواء

مع كثافة انتشار الفيروس وصرامة الإجراءات المتخذة للحد من تفشيه، أصبح التفاؤل القوي يتراجع بنسبة دالة ولم يعد يقوى أمام منسوب التشاؤم السريع بفعل الحجم الهائل للخسائر في الأرواح والاقتصاد والخدمات التي تداوم المنابر السابقة الذكر على بثها بشكل مفرط وممل في كثير من الأحيان.

ارتفع منسوب القلق والخوف من الإصابة بالعدوى لدى أكثر من 70% من ساكنة العالم

أهم مقومات أسلوب تعامل المغرب مع هذه الجائحة منذ حلول فيروسها اللغز ضيفا شبا قادما من الخارج في أوائل شهر مارس الماضي، هو نجاحه الواضح في تعبئة جبهته الوطنية وتحصينها بحبر تقوية انتمائها الوطني وتعزيز رابطها الاجتماعي وتفعيل قيم التضامن والتكافل والمسؤولية والالتزام.

الوضع ومختلف أساليب المقاومة التي يسلكها البعض للإبقاء على واقع الحال كما هو عليه، يستدعي استعجالية العمل بالإجراءات الأربعة التالية (أحرشاو، 2020 ج)

- توسيع قاعدة السيكولوجيا عندنا لتشمل كل الجامعات والكليات والمعاهد كشعبة قائمة الذات، وليس كمسلك يفتقد إلى الشروط البنوية والتأطيرية والبحثية للتخصص الفعلي، أو كوحدات تكميلية تُدرّس ضمن مسالك تخصصات أخرى؛

- تعزيز وتمتين الهوية العلمية لعلم النفس بالمغرب عبر تقوية تشبُّعه بالتخصصات البيولوجية الطبية والعصبية المعرفية والمرضية العيادية، تكوينًا وبحثًا وإنتاجًا وممارسة؛

- الخروج بمنظومة علم النفس البحثية من داخل أسوار الجامعات لمقاربة مشاكل المغاربة الحقيقية في مختلف مستوياتها وتظاهراتها المعرفية والوجدانية، الفطرية والمكتسبة، السوية والشاذة، التعليمية والمهنية، الصحية والأمنية وغيرها.

- اعتبار علم النفس مثله مثل الطب، يجب أن يمارس أينما وجد الإنسان: في البيوت والمدارس، في المستشفيات والمصحات، في الشركات والمقاولات، في مؤسسات الأمن والعدل، باعتماد بروتوكولات للتشخيص والعلاج والتكفل، وخطط للانتقاء والتوجيه والإرشاد، ومكاتب للخبرة والاستشارة والتدخل في مختلف قضايا تنمية الإنسان وتحديث المجتمع.

في نهاية هذا المقال الذي حاولنا من خلال مضامينه توضيح ما حصل وما هو حاصل وما سيحصل في المستقبل جراء تداعيات جائحة كوفيد-19، نرى ضرورة التنصيص على الخلاصات الثلاث التالية:

- إن الحل المأمول لعودة الحياة إلى طبيعتها والقضاء على هذا الفيروس العابر للحدود، يكمن حسب الاعتقاد السائد الذي بدأت معالمه الأولى تتبلور في كثير من دول العالم، في تحصين شامل وعام عبر تطوير لقاح ناجع قوامه توفير نوع من المناعة الجماعية العالمية بدل الاكتفاء بنوع من المناعة الوطنية بالنسبة لكل بلد أو قطر.

- لزومية منح الأولوية للاستثمار في منظومة البحث العلمي، والابتكار في المجال الطبي والاستشفائي، ثم مجتمع المعرفة والاقتصاد الرقمي، كتنفاعل إيجابي مع الأسئلة الكبيرة التي أصبحت تطرح نفسها بخصوص دور العلوم والعلماء في مواجهة تداعيات مثل هذه الجائحة حاضرا ومستقبلا، وبالتالي صَوْنُ المصير المشترك للإنسانية جمعاء وتقوية عروتها وناصيتها في الوجود والتواجد الكوني الآمن المعافى.

- ضرورة استغلال مناسبة هذه الجائحة لبناء وعي كوني شامل ودائم، قوامه العمل على توظيف وتسخير قيم العلم والتعلم، العمل والتنقل، التواد والمحبة، التواصل والصداقة، التعاون والتكافل، وهي كلها نعم وجودية وحقائق إنسانية تمنح للحياة طعمها اللذيذ، لما يخدم رفاة الإنسان ورقية دون إلحاق الضرر بالأرض والطبيعة.

في محاولة تقييم مكانة ودور علم النفس في مواجهة بعض تداعيات هذه الجائحة فإن أهم خلاصة مؤقّنة يمكن التأكد عليها هي أن هذا العلم يعتبر إلى جانب علوم الطب والذكاء الاصطناعي والتواصل والمعلوماتية، التخصص المعرفي الأكثر بروزا خلال ظهور هذا الوباء في المغرب

أصبح هذا العلم يقوم فعلا بوظيفته التطبيقية التي لطالما كان منزوما منها ويفتقدها قبل حلول جائحة كوفيد-19 بالمغرب.

بعدما كان علم النفس وإلى عهد قريب يقبع في برجه العاجي داخل أسوار الجامعة، مكتفيا بالتدريس والبحث الأكاديمي، بعيدا عن الانفتاح على مشاكل المغاربة وصحتهم النفسية والعقلية إلا فيما نذر، أصبح اليوم وفي مدة قياسية يجاري من حيث مكانته علوم الطب والهندسة والذكاء الاصطناعي والمعلوماتية والتواصل التي يتقاسم مع كثير منها حقل ما يسمى بالعلوم المعرفية.

يمكن التسليم بأن علم النفس بالمغرب، وبالرغم من بعض مظاهر التطور التي حققتها في السنوات الأخيرة والتي مكنته حاليا من المساهمة الفعلية في مواجهة بعض تداعيات جائحة كوفيد-19 النفسية، فهو لا يزال يتخبط في مشاكل توطينه وهأسسته، تكوينًا وبحثًا وممارسة.

مراجع

الغالي، أحرشاو. (2020 أ). هذه هي استراتيجيات مواجهة جائحة كوفيد-19. الرباط: موقع شبكة هيسبريس للأخبار ، أبريل 2020.

الغالي، أحرشاو. (2020 ب). جائحة كوفيد-19 وسيكولوجية التدخل والمواجهة. تونس: موقع شبكة العلوم النفسية العربية على الفيسبوك، أبريل 2020.

الغالي، أحرشاو. (2020 ج). السيكولوجيا بالمغرب في ظل أربعة عقود من البحث والممارسة. تونس: مجلة بصائر نفسانية، العدد 27 شتاء 2020.

الغالي، أحرشاو. (2017). البحث العلمي في العلوم الإنسانية: الهندسة، الإنجاز، الإخراج. الرباط: مطبعة نوجوس خدمات. nogoce services.

Blaise, M . (2020). une brève histoire des épidémies. Article paru dans le numéro 7 d'Usbek & Rica. 23/03/2020.

Charlotte, T.(2011). Le biais d'optimisme. Usbek & Ri Laurent, A. (2020). Comment les sciences expliquent nos réactions face au coronavirus, Usbek & Rica .

Edgar, M. (2020 a). « Le confinement peut nous aider à commencer une détoxification de notre mode de vie », entretien de Le Bailly, D et Courage, C, Publié le 18 mars 2020 : L'OBS Société Santé.

Edgar, M. (2020 b). Nous devons vivre avec l'incertitude. Entretien de lecompte, F , Publié par CNRS Le Journal : le 06 Avril 2020.

الخروج بمنظومة علم النفس
البغنية من داخل أسوار
الجامعات لمقاربة مشاكل
المغاربة الحقيقية في مختلف
مستوياتها وتمظهراتها المعرفية
والوجدانية، الفطرية
والمكتسبة، السوية والشاذة،
التعلمية والمهنية، الصحية
والأمنية وغيرها.

المختار علم النفس مثله مثل
الطبيب، يجب أن يمارس أينما
وجد الإنسان: في البيوت
والمدارس، في المستشفيات
والمصحات، في الشركات
والمقاولات، في مؤسسات
الأمن والعدل

ضرورة استغلال مناسبة هذه
الجائحة لبناء وهي كوني شامل
ودائم، قوامه العمل على
توظيفه وتسخير قيم العلم
والتعلم، العمل والتنقل، التواد
والمحبة، التواصل والصداقة،
التعاون والتكافل

شبكة العلوم النفسية العربية

نحن تعاون عربي رقبيا بعلوم وطب النفس

الموقع العلمي

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

المختبر الإلكتروني

<http://www.arabpsyfound.com>

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

الشبكة تدخل عامها 20 من التأسيس و 18 على الويب

20 عاما من الضحك... 18 عاما من الإنجازات

(التأسيس: 2000/01/01 - على الويب: 2003/06/13)

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

اشتراكات العضوية بمؤسسة العلوم النفسية العربية للعام 2021

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=36&controller=category&id_lang=3

جائحة كوفيد - 19 - وسيكولوجية التدخل والمواجهة



مجلة بصائر نفسانية - العدد 28 - ربيع 2020

www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs28/eJbs28Ahrachaou.pdf
<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=9340>

أ.د. الغالي أحرشواو

استاذ علم النفس - جامعة فاس، المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

الأکید أن فيروس كورونا المستجد (كوفيد - 19 - Covid) الذي أصبح يشكل جائحة كونية، لا يمثل أول وباء يعرفه العالم. فأغلبنا قرأ أو سمع عن أوبئة ضربت العالم خلال عصور خلت، أو عايش بعضها أثناء سنوات ليست بالبعيدة. لهذا فالجديد هذه المرة هو أن هذه الجائحة اكتست عبر أقطار العالم انتشارا سريعا وصيتا واسعا وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

- إقرار الجميع بتفاقم هذا الفيروس واتساع رقعة انتشاره في مختلف قارات العالم وجل بلدانها ومدنها، وبالتالي ترجيح كفة التهويل الإعلامي على منطق التبصر العقلاني بخصوص مقومات هذا الوباء وتداعياته.

- زعزعة كبرياء العالم وقوته، بحيث اتضح باللموس أن هذا الفيروس الصغير الذي لا يرى بالعين المجردة رُكع العالم ورهن مصير الإنسان بالسجن والشلل. فقد حوّل حضارة بشرية عمرها سبعة آلاف سنة إلى مجرد حكايات تروى للترفيه والتسلية أحيانا وللتشكي والتباكي أحيانا أخرى. بصدق لقد كشف عن مدى ضحالة الإنسان وهوانه وتواضع قوته.

- تعرية مدى ضعف الإنسان وهشاشته، محدودية ذكائه وعلمه، نسبية اكتشافاته واختراعاته، خرافة عظمتهم وتقدمهم، سخافة تفاخره وغروره، وبالتالي إمطة اللثام عن أذوبة قوة وريادة ما ينعت بالدول المتقدمة بجامعاتها ومراكز بحوثها العاجزة، بعلمائها ومتوحيها المختفين، بأنديتها وبطولاتها المتوقفة، بقاعات مسارحها وملاهيها المقفلة، بمعارضها ومهرجاناتها الملغية، بمحطاتها ومطاراتها المشلولة، بمعابدها ومساجدها المغلقة (https://m.facebook.com/story.php?anb TV).

- سيطرة مشاعر الخوف والقلق والهلع على حياة الإنسان، حيث أضحي يشك في كل شيء بما في ذلك ذاته ودويه وأقرب المقربين إلى نفسه، الأمر الذي أضحت معه المخالطة ممنوعة والمصافحة بدعة والتقبيل جريمة.

- خراب الاقتصاد العالمي وشلله، حيث أسواق المال الكبرى تتهاوى إلى الحضيض، وأسعار المحروقات تسقط إلى مستواها الأدنى. لقد صار كل شيء في مهب الريح، وأصبح كل من يدعي القوة ضعيفا والكبر صغيرا والغنى فقيرا (نفس المرجع السابق). الأکید أن رهاب كوفيد - 19 - Covid عوّلَم العالم من جديد ليحوّله من قرية صغيرة إلى سجن كوني كبير بفعل العزل الصحي، وذلك في انتظار الخلاص بحدوث معجزة قريبة في مجال اكتشاف علاج منتظر أو صناعة لقاح مرتقب.

إن، عملا بمنطق التحليل العلمي والاستنتاج الموضوعي لأحوال العالم والبشر وكل ما يمران به من أوقات عصيبة في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد، وبعيدا عن منطق التهويل والاستزاق بالآلام الناس

الأکید أن فيروس كورونا المستجد (كوفيد - 19 - Covid) الذي أصبح يشكل جائحة كونية، لا يمثل أول وباء يعرفه العالم. فأغلبنا قرأ أو سمع عن أوبئة ضربت العالم خلال عصور خلت، أو عايش بعضها أثناء سنوات ليست بالبعيدة.

إقرار الجميع بتفاقم هذا الفيروس واتساع رقعة انتشاره في مختلف قارات العالم وجل بلدانها ومدنها، وبالتالي ترجيح كفة التهويل الإعلامي على منطق التبصر العقلاني

زعزعة كبرياء العالم وقوته، بحيث اتضح باللموس أن هذا الفيروس الصغير الذي لا يرى بالعين المجردة رُكع العالم ورهن مصير الإنسان بالسجن والشلل

تعرية مدى ضعف الإنسان وهشاشته، محدودية ذكائه وعلمه، نسبية اكتشافاته واختراعاته، خرافة عظمتهم وتقدمهم، سخافة تفاخره وغروره

ومحتمل بنشر أخبار كاذبة أو معلومات مزيفة أو شائعات مغرضة عبر فيديوهات ورسائل الخداع والترهيب والتخويف، فإن غايتنا في هذه المقالة تتلخص - بحكم تخصصنا السيكلوجي - في مقارنة إشكالية هذه الجائحة بمختلف مقوماتها وشتى تداعياتها النفسية بالخصوص من خلال التفصيل في النقاط الثلاث التالية:

1. البدايات والوضع الحالي

في الحادي والثلاثين من دجنبر 2019، استفاق العالم على أول حالة مشتبه في إصابتها بفيروس كورونا المستجد المعروف بكوفيد-2019-Covid، بسوق هوانان للمأكولات البحرية في ووهان بمقاطعة هوبي الصينية، قبل أن ينتقل ليستشري في أغلب دول القارات الخمس وبدون استثناء. وحسب المدير العام لمنظمة الصحة العالمية، تيدروس غيبريسوس، فإن هذا الفيروس وبفعل تقشيره ووصوله إلى "مرحلة حاسمة"، أصبح يشكل وباء عالميا شاملا. فالتقديرات الأولية تشير إلى أن هذا الوباء الذي تتمثل أهم أعراضه في ارتفاع حرارة الجسم والسعال الجاف وضيق التنفس، سينتشر إلى حد كبير في جميع أنحاء المعمورة. ويمكنه أن يصيب في النهاية ما بين 40 و 70% من سكان العالم، ليتسبب في مقتل ملايين الأشخاص وتسريح ملايين العمال وشل مئات آلاف المؤسسات والشركات الاستراتيجية، فضلا عن تخفيض الناتج المحلي الإجمالي العالمي بما يقارب 3 تريليون دولار (www.who.int).

وإذا كان تقشي هذا الوباء قد كشف عن نقاط ضعف كبيرة في الاستجابة العالمية لمواجهته بالعلاج واللقاح اللازمين، فالأكيد أن الأوبئة المختلفة التي عرفها التاريخ البشري قد غيرت مجرى العالم وأثرت في الحضارات الإنسانية منذ عام 430 قبل الميلاد. فقد تعددت تداعياتها وعظمت آثارها، حيث حصدت أرواحا كثيرة، وغيرت قيما إنسانية وممارسات حياتية متنوعة، وطرحت أسئلة فلسفية وجودية كبيرة. فطاعون جستينيان (541-750م) الذي قتل ما بين 30 و 50 مليون شخص (نصف سكان العالم آنذاك)، والموت الأسود (1347-1351م) الذي انتشر في جميع أنحاء أوروبا وقتل نحو 25 مليون شخص، والجذري الذي أودى خلال القرنين 15 و 17 بحياة قرابة 20 مليون شخص. والكوليرا التي تصيب سنويا منذ القرن 19 إلى الآن ما بين 2 و 4 ملايين شخص، والإنفلونزا الإسبانية التي تسببت عام 1918 في وفاة أكثر من 50 مليون شخص عبر العالم، والمتلازمة التنفسية الحادة التي يشبه تركيبها الوراثي تركيب فيروس كورونا المستجد بنسبة 90%، والتي قتلت سنة 2003 حوالي 800 شخص من ضمن 80 ألف حالة إصابة، وإنفلونزا الخنازير الذي بلغ عدد وفياته عبر العالم سنة 2010 ما بين 151 و 575 ألف، ثم إيبولا الذي ظهر عام 2014 في دول غرب إفريقيا وقتل أكثر من 11 ألف شخص. فكل هذه الوقائع والمعطيات تؤكد أن التاريخ البشري عرف عبر الحقب والقرون المتتالية ظهور جائحات وأوبئة كثيرة، عديد منها حصد أرواحا كثيرة تقدر بعشرات الملايين، وأحدث تغييرات كبيرة في مناطق متنوعة من العالم (https://www.aljazeera.net/news/cultureandart/2020/3/10).

في إطار المقارنة والاحتكام بالوضع الحالي لحالات الإصابة والوفاة بالوباء الجديد كوفيد 19 Covid إلى معطيات ووقائع أهم الأوبئة السابقة الذكر، يمكن التنصيص على أنه إلى غاية الساعة الثامنة و 49 دقيقة بتوقيت جرينيتش من صباح يومه الجمعة 03 أبريل 2020، فإن عدد حالات الإصابة الإجمالي في البلدان 203 التي دخلها هذا الوباء إلى حد الآن بلغ بالضبط مليون و 18920 حالة إصابة، و

إمالة اللثام عن الكذب قوة وريادة ما يمنع بالدول المتقدمة بجامعاتها ومراكز بحوثها العاجزة، بعلمائها ومتوحيها المختفين، بأنديتها وبطولاتها المتوقفة، بقاعات مسارحها وملاهيا المقفلة، بمعارضها ومهرجاناتها الملغية، بمحطاتها ومطاراتها المشلولة، بمعابدها ومساجدها المغلقة

سيطرة مشاعر الخوف والقلق واللع على حياة الإنسان، حيث أضى يشك في كل شيء، بما في ذلك ذاته ودوبه وأقرب المقربين إلى نفسه

خواب الاقتصاد العالمي وشلل، حيث أسواق المال الكبرى تتهاوى إلى الحضيض، وأسعار المحروقات تسقط إلى مستويات الأدنى. لقد صار كل شيء، في مصب الربح، وأصبح كل من يدعي القوة ضعيفا والكبر صغيرا والغنى فقيرا

في الحادي والثلاثين من دجنبر 2019، استفاق العالم على أول حالة مشتبه في إصابتها بفيروس كورونا المستجد المعروف بكوفيد-2019-Covid، بسوق هوانان للمأكولات البحرية في ووهان بمقاطعة هوبي الصينية، قبل أن ينتقل ليستشري في أغلب دول القارات الخمس وبدون استثناء

إذا كان تقشي هذا الوباء قد كشف عن نقاط ضعف كبيرة في الاستجابة العالمية لمواجهته بالعلاج واللقاح اللازمين، فالأكيد أن الأوبئة المختلفة التي عرفها التاريخ البشري قد غيرت مجرى العالم وأثرت في الحضارات الإنسانية منذ عام 430 قبل الميلاد

53292 حالة وفاة، ثم 213525 حالة تماثلت للشفاء. ونقدم في الجدول الموالي قراءة إحصائية للتوزيع الإجمالي لعدد تلك الحالات حسب حدودها الدنيا والعليا وبالنسبة لفئات البلدان المتقاربة خصوصا في حجم الإصابات (<https://www.worldometers.info/coronavirus/>):

توزيع حالات الإصابة والوفاة حسب تقارب الدول والبلدان المتضررة

البلد	عدد حالات الإصابة	عدد حالات الوفاة
الولايات المتحدة الأمريكية - إيطاليا - إسبانيا	من 100 ألف إلى 250 ألف إصابة	من 6 آلاف إلى أكثر من 14 ألف وفاة
الصين - ألمانيا - فرنسا - إيران	من 50 ألف إلى أقل من 100 ألف إصابة	من 1000 إلى أقل من 6000 وفاة
بريطانيا - سويسرا - بلجيكا - هولندا - النمسا - داند - كندا - كوريا الجنوبية	من 10 آلاف إلى أقل من 50 ألف إصابة	من 147 إلى أقل من 3000 وفاة
البرتغال - البرازيل - أستراليا - إسرائيل - النرويج - السويد	من 5 آلاف إلى أقل من 10 آلاف إصابة	من 28 إلى أقل من 500 وفاة
التشيك - إيرلندا - الدانمارك - الشيلي - ماليزيا - روسيا - الإكوادور - بولونيا - رومانيا - اليابان - لوكسمبورغ - الفلبين - باكستان - الهند - الفلبين	من 2000 إلى أقل من 5 آلاف إصابة	من 18 إلى أقل من 200 وفاة
تايلاند - أندونيسيا - السعودية - فلاندا - اليونان - إفريقيا الجنوبية - المكسيك - البيرو - باتاما - الدومنيكان - إيسلاندا - الأرجنتين - كولومبيا - سيربيا - سنغفورة - الإمارات العربية - كرواتيا	من 1000 إلى أقل من 2000 إصابة	من 4 إلى أقل من 200 وفاة
كرواتيا - سلوفينيا - إستونيا - الجزائر - قطر - - أكرانيا - هونكونج - زيلاندا الجديدة - مصر - العراق - ديامون برانيسيس - المغرب - أرمينيا - ليتوانيا - هنغاريا - البحرين - البوسنا	من 500 إلى أقل من 1000 إصابة	من 1 إلى أقل من 100 وفاة
133 دولة المتبقية أغلبها من إفريقيا وآسيا وإلى حد ما من أوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية مثل لبنان - تونس - بلغاريا - الكويت - أوروغواي - الكامبيرون - أفغانستان - كوبا - عمان - ساحل العاج - السنغال - جورجيا - كينيا - بنغلاديش - جاميكا - زامبيا - إثيوبيا - ناميبيا - سوريا - أنغولا - السودان	من 1 إلى أقل من 500 إصابة	من 0 إلى 50 وفاة

2. التحديات والانعكاسات

مثلا سبق لي شخصا التأكيد في توصيف مقتضب لتداعيات ما هو حاصل على شبكة العلوم النفسية العربية بتاريخ 15 مارس 2020 (الكورونا فيروس النفسي: arabpsynet) ، وعلى صفحتي الخاصة للفيسبوك بتاريخ 20 مارس 2020 (الكورونا فيروس والعولمة الفوبية)، فالأكد ان ما يعرفه

أن التاريخ البشري عرف عبر العصور والقرون المتتالية ظهور جائحات وأوبئة كثيرة، عديد منها حصدا أرواحا كثيرة، تقدر بعشرات الملايين، وأحدث تغييرات كبيرة في مناطق متنوعة من العالم

إلى غاية الساعة الثامنة و49 دقيقة بتوقيت جرينيتش من صباح يومه الجمعة 03 أبريل 2020، فإن عدد حالات الإصابة الإجمالي في البلدان 203 التي دخلها هذا الوباء إلى حد الآن بلغ بالضبط مليون و18920 حالة إصابة، و 53292 حالة وفاة، ثم 213525 حالة تماثلت للشفاء.

ان ما يعرفه الضويع الأرضي وما يعيشه الإنسانية هذه الأيام من خوف وهلع وقلق جراء جائحة كوفيد - 19 - Covid، ستكون له تداعيات كثيرة وانعكاسات ثقيلة

أن العالم سيتحول من وضع المألوف إلى وضع مغاير تماما، تحكمه ضوابط وقيم وقوانين وعلاقات جديدة على جميع الأصعدة وخصوصا على صعيد منظوماته الإنسانية العلنية، الالمانية العقدية، الاجتماعية الثقافية، التربوية المعرفية، التكنولوجية الرقمية، الاقتصادية التجارية، السياسية الاستراتيجية.

واهم من يعتقد بان العالم سيعود بعد انطفاء وتلاشي هذا الوباء إلى حالته الأصلية. وخطاى من يظن بان عناصر الإيمان، العقل، العلم، التعلم، العمل، القيم، التقدم، قيمومات جوهرية لهذا العالم ستبقى هي نفسها

الكوكب الأرضي وما تعيشه الإنسانية هذه الأيام من خوف وهلع وقلق جزاء جائحة كوفيد - 19 - Covid، ستكون له تداعيات كثيرة وانعكاسات ثقيلة. فالراجح أن العالم سيتحول من وضعه المألوف إلى وضع مغاير تمامًا، تحكمه ضوابط وقيم وقوانين وعلاقات جديدة على جميع الأصعدة وخصوصًا على صعيد منظوماته الإنسانية العلائقية، الإيمانية العقدية، الاجتماعية الثقافية، التربوية المعرفية، التكنولوجية الرقمية، الاقتصادية التجارية، السياسية الاستراتيجية.

فواهم من يعتقد بان العالم سيعود بعد انطفاء وتلاشي هذا الوباء إلى حالته الأصلية. وخاطئ من يظن بان عناصر الإيمان، العقل، العلم، التعلم، العمل، القيم، التقدم، كمقومات جوهرية لهذا العالم ستبقى هي نفسها. فكل هذه المقومات وسواها ستعرف تغيرات وتحولات، قوامها ترسيم وتأثيرات خارقة جديدة لعالم جديد تخترقه طولًا وعرضًا تداعيات جائحة رهاب كوفيد Covid 19، أو ما يمكن نعتة بالعلومة الرهابية أو القوبية. فحاليا لا شيء يبدو مستعجلا قبل ضمان العلاج النسبي والتحكم الأولي في هذه الجائحة الصحية التي فاجأت الإنسانية وهي في سبات عميق.

تم المرور خلال قرون خلت من سلطة دينية مبنية على الإيمان والتقوى، إلى سلطة تحكّمية قائمة على القوة والتسلط، إلى سلطة مدنية تحكمها دولة القانون والديمقراطية

فكل وباء من الأوبئة السابقة الذكر، واكبته بالتأكيد تغيرات مفصلية في المنظومات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، السياسية والعقدية أيضا. فتبعا لتداعيات تلك الأوبئة وصيرورتها التاريخية، فقد تم المرور خلال قرون خلت من سلطة دينية مبنية على الإيمان والتقوى، إلى سلطة تحكّمية قائمة على القوة والتسلط، إلى سلطة مدنية تحكمها دولة القانون والديمقراطية. ونعتقد أن العالم اليوم بأنظمتها الحاكمة وسلطاتها المختلفة، وفي ظل عجزه لحد الآن عن احتواء جائحة كوفيد Covid 19، سيخضع بعد تلاشي الوباء وهذوء العاصفة لتحولات بخصوص كل ما يتعلق بالتدبير العام والخاص لحياة البشر، صحة وتغذية وبيئة وتعلّما وعلمًا وتقنية وعملا واقتصادا وسياسة وثقافة وترفيها أيضا. فالأكيد أن الدرس البالغ الذي سيتعلمه الإنسان مما هو حاصل هو العودة في تدبير حياته المعيشية إلى الضروريات والأساسيات بعيدا عن التلذذ بتبذير الأموال والثروات في الكماليات الزائدة والرفاهية المتوحشة.

بالفعل إنها مرحلة عصيبة وفترة امتحان عسير بالنسبة للعالم والإنسانية جمعاء، بقوّتها وضعفها، بغنيّتها وفقيرها، بكبيرها وصغيرها. إنها مرحلة الديمقراطية المثالية والعدالة النموذجية اللتان لطالما حلم بهما الإنسان العاقل النزيه. فالكل أصبح في زمن محنة هذا الوباء سواسية، إذ لا فضل لأبيض على أسود، ولا لعجمي على عربي، ولا لمسيحي على مسلم، ولا لغني على فقير إلا بقوة الشخصية ووفرة المناعة وعمق الإيمان. فالجميع أضحى يعيش نفس نوبات الخوف والهلع والقلق، إلى حد أن حوالي الثمانية مليارات المكونة لعدد الساكنة المنتشرة على كوكب الأرض (بالضبط: 7 مليار و775 ألف نسمة)، أصبحت في أكثر من نصف تعدادها رهينة سجن كوني تحكمه عولمة رهاب جائحة كوفيد Covid 19.

إلا أن ما يستوجب الإشارة في نهاية هذه النقطة هو أنه رغم طابعها الوبائي وتداعياتها الوخيمة على العالم بأكمله، فإن هذه الجائحة لا تخلو من انعكاسات إيجابية من قبيل:

ستعرفه تغيرات وتحولات، قوامها ترسيم وتأثيرات خارقة جديدة لعالم جديد تخترقه طولًا وعرضًا تداعيات جائحة رهاب كوفيد Covid 19، أو ما يمكن نعتة بالعلومة الرهابية أو القوبية

حاليا لا شيء يبدو مستعجلا قبل ضمان العلاج النسبي والتحكم الأولي في هذه الجائحة الصحية التي فاجأت الإنسانية وهي في سبات عميق

تم المرور خلال قرون خلت من سلطة دينية مبنية على الإيمان والتقوى، إلى سلطة تحكّمية قائمة على القوة والتسلط، إلى سلطة مدنية تحكمها دولة القانون والديمقراطية

نعتقد أن العالم اليوم بأنظمتها الحاكمة وسلطاتها المختلفة، وفي ظل عجزه لحد الآن عن احتواء جائحة كوفيد Covid 19، سيخضع بعد تلاشي الوباء وهذوء العاصفة لتحولات بخصوص كل ما يتعلق بالتدبير العام والخاص لحياة البشر، صحة وتغذية وبيئة وتعلّما وعلمًا وتقنية وعملا واقتصادا وسياسة وثقافة وترفيها أيضا

أن الدرس البالغ الذي سيتعلمه الإنسان مما هو حاصل هو العودة في تدبير حياته المعيشية إلى الضروريات والأساسيات بعيدا عن التلذذ بتبذير الأموال والثروات في الكماليات الزائدة والرفاهية المتوحشة

- زيادة منسوب الإيمان بالله والارتباط به لدى غالبية البشر، وبغض النظر عن اختلاف العرق أو الجنس أو الدين أو اللغة أو الثقافة.
- سخافة المال والجاه والشهرة والترفع أمام أهمية قيم الصحة والأمن والرابط العائلي والتضامن والتكافل والإعلام المسؤول، وكل ما يرتبط بها من نعيم الحياة وملاذاتها التي لطالما تم استنزافها والاستهتار بها.
- أهمية مساهمة العلم والعلماء، الأطباء والخبراء، ثم الإعلاميين والصحافيين في العودة بالحياة إلى وتيرتها العادية من خلال إنقاذ الأرواح ومواجهة تداعيات الوباء والإشاعات والأخبار المزيفة.
- محدودية أطروحة ذكاء الإنسان وتقوّه ونسبية تطور علومه وإبتكاراته وتمكنه من الطبيعة وخباياها المتنوعة.
- التصالح مع الذات في إطار خلوة العزل الصحي لتأمل مشاكل الحياة ومواجهة آفة الوباء وتداعياته، بعيدا عن ممارسات بعض الأشخاص قليلي الحياء والضمير الذين يمتنون الاحتكار والابتزاز وتسويق المحن في تنافي تام مع روح المواطنة والوطنية.
- ظهور فرصة إمكانية اتحادنا كبشرية واحدة وموحدة نعيش معا ونتعلم معا ونعمل معا ونواجه الكوارث والأوبئة متحدّين متعاونين على حد تعبير مدير منظمة الصحة العالمية مؤخرا (الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية، www.who.int).

3. الآثار النفسية وسكولوجية التدخل والمواجهة

يعد فيروس كورونا المستجد (كوفيد - 19 - Covid) جائحة عالمية مدمرة لكثير من شروط الحياة المألوفة. ففضلا عن تداعياته الاقتصادية والاجتماعية والخدمانية، فهو يولد لدى الإنسان شحنات انفعالية قوية يصعب التحكم فيها، تتولد عنها في الغالب تداعيات نفسية من قبيل الخوف الزائد والقلق الحاد واضطراب المزاج والنوم. فهذا الوباء الذي لا يزال علاجه ولقاحه لحدود الآن في باب المجهول، سيؤثر فيما يبدو على الصحة النفسية لسكان العالم قاطبة بشكل من الأشكال وبدرجة من الدرجات. فالأكيد أن تداعياته المختلفة كما سبق الذكر، ستكون ثقيلة وثقيلة جدا، بحيث أن جل جوانب الحياة المألوفة، الصحية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية ستتأثر بشكل أو بآخر.

كلنا نعلم أن الإنسان بطبعه كائن ينتابه الخوف والقلق متى واجه وباء من الأوبئة أو تعرض لأزمة من الأزمات. فغالبا ما تجتاحه نوبات من الغم والتوتر والهلع بفعل ما يجتره من أفكار ومخاوف وتخيلات كلها تبعث على مشاعر الإصابة بالعدوى أو المرض. وللخروج بسلام من الآثار النفسية المصاحبة لهذه التداعيات، نعتقد أن الإنسان المصاب وغير المصاب على حد سواء، وهو في معمعة المشاكل التي تتراكم من حوله، والعواصف الانفعالية التي تشتد بداخله، مطالب باتباع إحدى الإجراءات أو الاستراتيجيات التالية أو جميعها:

العزل الصحي كإجراء ضروري

تبعا لما يوصي به خبراء الأوبئة ومراكز البحث البيولوجي ومنظمة الصحة العالمية، هناك إجماع

الكل أصبح في زمن محنة هذا الوباء سواسية، إذ لا فضل لأبيض على أسود، ولا أعجمي على عربي، ولا لمسيحي على مسلم، ولا أغني على فقير إلا بقوة الشخصية ووفرة المنة وعمق الإيمان

حوالي الثمانية مليارات المكونة لعدد الساكنة المنتشرة على كوكب الأرض (بالضبط: 7 مليار و775 ألف نسمة)، أصبحت في أكثر من نصف تعدادها رهينة سجن كوني تحكمه عولمة رهابة جائحة كوفيد Covid 19

ما يستوجب الإشارة في نهاية هذه النقطة هو أنه رغم طابعها الوبائي وتداعياتها الوخيمة على العالم بأكمله، فإن هذه الجائحة لا تخلو من انعكاسات إيجابية

زيادة منسوب الإيمان بالله والارتباط به لدى غالبية البشر، وبغض النظر عن اختلاف العرق أو الجنس أو الدين أو اللغة أو الثقافة

سخافة المال والجاه والشهرة والترفع أمام أهمية قيم الصحة والأمن والرابط العائلي والتضامن والتكافل والإعلام المسؤول، وكل ما يرتبط بها من نعيم الحياة وملاذاتها التي لطالما تم استنزافها والاستهتار بها

محدودية أطروحة ذكاء الإنسان وتقوّه ونسبية تطور علومه وإبتكاراته وتمكنه من الطبيعة وخباياها المتنوعة

ظهور فرصة إمكانية اتحادنا كبشرية واحدة وموحدة نعيش معا ونتعلم معا ونعمل معا ونواجه الكوارث والأوبئة متحدّين متعاونين على حد تعبير مدير منظمة الصحة العالمية مؤخرا

على أن العزل أو الحجر الصحي يمثل في الوضع الحالي، الإجراء المضمون النتيجة لتقادي الإصابة بفيروس كورونا المستجد، السريع الانتشار والوخيم العواقب. فهو يشكل الأسلوب العلاجي الوحيد الوافي من احتمال الإصابة بهذا الوباء، رغم تداعياته النفسية الكبيرة المتمثلة بالخصوص في وصم المصاب اجتماعيا وتهميشه وإشعاره بالذنب نتيجة نقله للدوى إلى أهله ومحيطه. وبتعبير وجيز فالعزل الصحي ورغم أهميته وفعاليته فهو يمثل تجربة نفسية مريرة تترجمها لدى الشخص المصاب وغير المصاب على حد سواء اضطرابات في المزاج والانفعال والنوم.

التركيز على الحاضر بدل التفكير في المستقبل

الراجح أن الإنسان في أوضاع الأزمات والمحن مطالب بعيش الحاضر بدل التفكير في المستقبل للتركيز على كل ما هو إيجابي، وبالتالي الابتعاد عن كل ما هو سلبي. فعليه أن يدبر عالمه الداخلي ومختلف مشاعره وأفكاره بنوع من الهدوء والحكمة والإيجابية، بعيدا عن المخاوف المرعبة والمشاعر المؤلمة والأفكار المدمرة والانجرافات الكابحة لكل ما هو إيجابي في السلوك الناجع والتصرف الهادف. فهو مطالب بالسيطرة على انفعالاته ومخاوفه بعيدا عن التهويل والمبالغة في ردود فعله، وعن الاستسلام لتلك الانفعالات والمخاوف في اتخاذ قراراته واختيار أفكاره وانتقاء سلوكياته. فمن المفيد أن يشعر الشخص المهدد بهكذا فيروس بالرضا عن مشاعره وأفكاره وسلوكياته ويحتضنها عبر اعتماد برنامج لتجويد معيشه اليومي، تغذية ممارسات وأنشطة قوامها حسب توجيهات بعض الخبراء في الصحة الجسدية والعقلية () ، (Russi Harris, COVID - 192020 ; www.who.int) ما يلي:

- الاهتمام بالصحة الجسدية بمداومة حمية صحية تساعد على تقوية الجهاز المناعي، مع التخلي عن الكحول والتدخين والمشروبات السكرية، ثم ممارسة أنشطة رياضية (المشي، اليوكا، الحركات) وتقادي الخمول والجلوس أمام التلفاز أو الحاسوب لساعات وفترات طويلة.
- العناية بالصحة العقلية بتقادي الضغط والتوتر والخوف والحيرة من خلال الإكثار من القراءة وممارسة الهواية المفضلة كالرسم والنحت واللعب والفكاهة وسماع الموسيقى.
- التسلح بالقيم الإنسانية الإيجابية في مثل هذه الأوقات العصيبة، وفي مقدمتها التعاطف والتكافل والتضامن وإظهار اللطف تجاه الذات والآخر، ثم السؤال عن الأقارب والأصدقاء والجيران.
- تقادي كثرة الأخبار والنشرات والشائعات التي تزيد من التوتر والإحباط، مع الإقبال على المعلومات ذات المصادر الموثوقة.
- التوفر على أرقام خطوط أهم الأشخاص والجهات الممكن التوجه إليها بهدف المساعدة والدعم مثل الأصدقاء والجيران ومهنيي الصحة والطوارئ وخدمات الدعم والإرشاد النفسي.

الدعم النفسي واستراتيجيات الوقاية

إذا كان الدعم النفسي للأشخاص المصابين وغير المصابين بالفيروس على حد سواء يمثل أحد الإجراءات الضرورية، فالأكيد أن الأمر لا يجب أن يقتصر على المختصين في المجال، بل إن كل

جائحة عالمية مدمرة لكثير من شروط الحياة المألوفة. ففضلا عن تداعياته الاقتصادية والاجتماعية والخدماتية، فهو يولد لدى الإنسان شحنات انفعالية قوية يصعب التحكم فيها، تتولد عنها في الغالب تداعيات نفسية من قبيل الخوف الزائد والقلق الحاد واضطراب المزاج والنوم

هناك إجماع على أن العزل أو الحجر الصحي يمثل في الوضع الحالي، الإجراء المضمون النتيجة لتفادي الإصابة بفيروس كورونا المستجد، السريع الانتشار والوخيم العواقب

العزل الصحي ورغم أهميته وفعاليته فهو يمثل تجربة نفسية مريرة تترجمها لدى الشخص المصاب وغير المصاب على حد سواء اضطرابات في المزاج والانفعال والنوم.

الراجح أن الإنسان في أوضاع الأزمات والمحن مطالب بعيش الحاضر بدل التفكير في المستقبل للتركيز على كل ما هو إيجابي، وبالتالي الابتعاد عن كل ما هو سلبي

هو مطالب بالسيطرة على انفعالاته ومخاوفه بعيدا عن التهويل والمبالغة في ردود فعله، وعن الاستسلام لتلك الانفعالات والمخاوف في اتخاذ قراراته واختيار أفكاره وانتقاء سلوكياته

من المفيد أن يشعر الشخص المهدد بهكذا فيروس بالرضا عن مشاعره وأفكاره وسلوكياته ويحتضنها عبر اعتماد برنامج لتجويد معيشه اليومي، تغذية ممارسات وأنشطة قوامها حسب توجيهات بعض الخبراء في الصحة الجسدية والعقلية

شخص مطالب بعدم الاستسلام للقلق والرهاب الجماعي لتفادي الوقوع في نوبات الذعر والهلع والإحباط التي قد تنتج عنها أعراض تشبه إلى حد ما أعراض الإصابة بكوفيد-19 المتمثلة خصوصا في انقباض الصدر وضيق التنفس.

لذا فاعتقادنا راسخ بأن الدعم النفسي المحكوم بأساليب واستراتيجيات وقائية ناجعة، عملا بالمقولة الشهيرة " الوقاية خير من العلاج "، ستكون له نتائج إيجابية في مواجهة تفشي وتداعيات هذا الوباء، سواء قبل انتشار الفيروس أو أثناء ظهور أولى حالات الإصابة به، أو خلال تفعيل محور التدخل الوقائي الناجع لمواجهته. وتتحدد أبرز تلك الأساليب والاستراتيجيات من منظورنا الشخصي في الأنواع الثلاثة التالية:

- استراتيجيات التدخل لحظة ظهور حالات الإصابة بالفيروس، والتي تتراوح بين وقاية عامة قوامها دعم وتحسيس عموم الساكنة بأهمية الحجز الصحي كنظام وقائي شامل يجب العمل والالتزام به، ووقاية علاجية تُسَخَّر لمواجهة تفشي العدوى وانتشارها عبر المواجهة النفسية للحالات المصابة قبل التداعي والعلاج وبعدهما.

- استراتيجيات المواجهة لحظة تحديد محور التدخل، والتي تتراوح بين تقوية النظام الداخلي للوقاية باعتماد عقوبات تأديبية زجرية تتدرج حسب درجة خرق الشخص مثلا لنظام الحجز الصحي، وبين تسخير وسائل وأدوات فعالة للمراقبة والحماية حفاظا على ذلك النظام، وبين اعتماد فرق وطواقم طبية وصحية عالية الحافزية والكفاءة والمواطنة.

- استراتيجيات محتوى التدخل ونجاعته، بحيث تتراوح بين التدخل المباشر بهدف التحسيس بخطورة الفيروس وتداعياته المختلفة، مع اعتماد فرق نفسية وطب نفسية ممتربة بهدف الاستشارة والدعم والمواجهة، وبناء علاقات تقوي قيم التضامن والتكافل وسط أفراد المجتمع، وبين استثارة السلوك الإيجابي لدى هؤلاء من خلال تحفيزهم على تفادي الإشاعات والأخبار المزيفة التي تولد مشاعر الخوف والهلع والقلق والإحباط.

في الخلاصة نشير إلى أن عالم ما بعد جائحة كوفيد - 19 - سيكون بدون أدنى شك غير العالم الذي كان قبلها. فالأكيد أن الكل سيعيش مراسيم ولادة جديدة لعالم جديد. وهي ولادة ستصاحبها اختيارات وقرارات قوية ومفصلية، تهم بالخصوص كل ما يتعلق بالصحة والتعليم والتدبير والعمل والسياسة والاقتصاد والثقافة والإعلام. وفي انتظار ذلك يجب، وفي سياق تواصل انتشار فيروس كورونا المستجد الذي حتى وإن كان يُميت البعض ويُشَقِّق منه الكثيرون، الاستمرار في العيش والحياة، مع التحلي بالحذر والاحتياط اللازمين لتفادي العدوى الجسدية لهذا الفيروس والعدوى النفسية الناجمة عن كثرة الإشاعات والأفكار السلبية التي تبثها وتنتشرها قنوات رخيصة وفيديوهات مفبركة، كل ما يهم أصحابها التسوق والاسترزاق بمآسي وآلام أناس أبرياء

الاهتمام بالصحة الجسدية
بمداومة حماية صحية تساعد
على تقوية الجهاز المناعي، مع
التخلي عن الكحول والتدخين
والمشروبات السكرية، ثم
ممارسة أنشطة رياضية

العناية بالصحة العقلية بتفادي
الضغط والتوتر والخوف
والحيرة من خلال الإكثار من
القراءة وممارسة المواجهة
المفضلة كالرسم والنحت
واللعب والفكاهة وسماع
الموسيقى

التسلح بالقيم الإنسانية الإيجابية
في مثل هذه الأوقات العصيبة،
وفي مقدمتها التعاطف
والتكافل والتضامن وإظهار
اللطيف تجاه الذات والآخر، ثم
السؤال عن الأقارب والأصدقاء
والجيران

استراتيجيات المواجهة لحظة
تحديد محور التدخل، والتي
تتراوح بين تقوية النظام
الدخلي للوقاية باعتماد
عقوبات تأديبية زجرية تتدرج
حسب درجة خرق الشخص مثلا
لنظام الحجز الصحي، وبين
تسخير وسائل وأدوات فعالة
للمراقبة والحماية

أن عالم ما بعد جائحة كوفيد
- 19 - سيكون
بدون أدنى شك غير العالم
الذي كان قبلها. فالأكيد أن
الكل سيعيش مراسيم ولادة
جديدة لعالم جديد



شبكة علوم النفس العربية

نحو لياقة نفسانية أفضل

مؤسسة العلوم النفسية العربية
معاً ... نذهب أبعد

صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل (*)



aharchaou.rhali@gmail.com

أ.د. الغالي أحرشواو

أستاذ علم النفس - المغرب

ملخص: إذا كان موضوع "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل" يمثل الإشكالية المركزية لهذا البحث، فإن التفكير في مظاهر العلاقة الثقافية القائمة بين الأسرة والمدرسة قد شكّل المسعى التفسيري الذي وظفناه في مقاربة مضامين هذه الإشكالية. فهذا المسعى الذي يركز على عامل القيم، بالإضافة طبعاً إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل، كمحدد أساسي لسيروية التوافق الدراسي، هو الذي اعتمدناه في دراسة مظاهر تمثيلات الطفل وأحكامه حول دور ثقافة المدرسة ونسقتها القيمي في نجاحه الدراسي أو فشله.

وهكذا فمن خلال التسليم بأن الصراع بين أنماط القيم الأسرية والمدرسية هو الذي يشكل مصدر الفشل الدراسي، ذهبنا إلى إجراء هذه الفكرة انطلاقاً من نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم. وهو النموذج الذي عملنا على التحقق من مصداقيته التفسيرية بناءً على إنجاز دراسة ميدانية موسعة تحكمها مجموعة من الإجراءات والأدوات المنهجية الدقيقة. وهي الدراسة التي أفضت بنا بعد تحليل بياناتها وتفسيرها إلى اختبار الفرضيتين المعتمدين في هذا البحث وإلى مجموعة من النتائج التي نجلها في الخلاصات التالية:

- يظهر بصورة عامة أن الأطفال المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا) هم أكثر توافقاً دراسياً من أقرانهم المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون). والواقع أن تحقيق أطفال الفئات الأولى لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسرية والمدرسية في حين أن صعوبة توافق أطفال الفئات الثانية ترجع إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة، وهو التباين الذي عادة ما يتخذ شكل صراع قيمي ينتهي بالطفل إلى فشل دراسي حاد.

- يفضل أطفال الفئات المحظوظة النموذج الثقافي الحديث في حين أن أطفال الفئات غير المحظوظة يثمنون أكثر النموذج الثقافي الأصيل. وإذا كان تفضيل أطفال الفئات الأولى للثقافة الحديثة يعني ضمناً تثمينهم الإيجابي لقيم المدرسة وبالتالي تحقيق توافق دراسي أكبر فإن الأمر يبدو عكس ذلك بالنسبة لأطفال الفئات الثانية الذين يفضلون الثقافة الأصيلة ونموذجها التقليدي الذي يتعارض مع قيم المدرسة، الأمر الذي يتولد عنه صراع مع ثقافة هذه الأخيرة وقيمتها الحديثة والوقوع بالتالي في الفشل الدراسي.

- هناك انجذاب واضح للأطفال نحو قيم المدرسة تبعاً لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فروح هذا الانجذاب تبدو واضحة بالنسبة لقيم كل نموذج، بحيث أنه إذا كان الأطفال المحظوظين يختارون بشكل دال قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقيها فإن الأطفال غير المحظوظين يفضلون في المقابل قيم الأصالة والتضامن والتبعية التي نادراً ما تركز عليها المدرسة الحديثة.

- إن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافق الدراسي المطلوب. إنهم يندمجون بسهولة مع أجواء المدرسة ويربطون علاقات كلها مودة واحترام مع زملائهم وأساتذتهم ويتميزون بالمواظبة المستمرة على الحصص والانضباط والانتباه داخل الفصول فضلاً عن تحصيلهم الدراسي الذي يكون في الغالب مرتفعاً وممتازاً. في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة ويواجهون قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب. إنهم لا يندمجون مع أجواء المدرسة إلا في حالات نادرة. فغالباً ما تغلب على سلوكياتهم مظاهر التغيب عن الدروس والشغب داخل الفصل واللامبالاة أثناء الحصص فضلاً عن كراهية التعامل مع الزملاء وتحاشي التواصل مع المعلمين ثم تحصيلهم الدراسي الذي يتميز في العادة بالتواضع والتدني.

الكلمات المفتاحية: القيم - التوافق الدراسي - الطفل - الأسرة - المدرسة

The struggle of values And the problem of academic compatibility of the child

Abstract : If the topic of "the conflict of values and the problem of academic compatibility of the child" represents the central problematic of this research, then thinking about the aspects of the existing cultural relationship between the family and the school constituted the interpretive endeavor that we employed in approaching the contents of this problem. This endeavor that focuses on the values factor, in addition to, of course, the family, school and child factors, as a basic determinant of the process of academic compatibility, is what we have adopted in the study of the manifestations of the representations of the child and its judgments about the role of school culture and its value system in his academic success or failure.

Thus, by acknowledging that the conflict between the patterns of family and school values is what constitutes the source of academic failure, we went to the boldness of this idea based on our theoretical model of the conflict of values. It is the model that we worked to verify its explanatory credibility based on the completion of an extensive field study governed by a set of precise methodological procedures and tools. It is the study that, after analyzing its data and interpreting it, led us to test the two hypotheses adopted in this research and to a set of results that we sum up in the following conclusions:

In general, it appears that children of high sociocultural milieu (freelance professions, senior executives) are more compatible with education than their peers from low sociocultural milieus (workers, employees). In fact, the children of the first groups achieving greater academic harmony is due to the homogeneity of the patterns of their family and school values, while the difficulty of compatibility of the children of the second groups is due to the variation in the value patterns that they are subject to within both the family and the school, a disparity that usually takes the form of a value struggle that ends with the child Severe academic failure.

- Children of privileged groups prefer the modern cultural model, while children of unfortunate groups value the most authentic cultural model. If the preference for children of the first classes of modern culture implies their positive appreciation of the values of the school and thus achieving greater academic harmony, then it seems the opposite for children of the second classes who prefer the original culture and its traditional model that contradicts the school's values, which leads to a conflict with the culture of the latter and its values Modern and thus falling into scholastic failure.

- There is a clear attraction of children towards school values according to their sociocultural affiliations. The spirit of this attraction is clear with respect to the values of each model, so that if the lucky children choose in a meaningful way the values of modernity, competitiveness and independence that the modern school bets to impart and indoctrinate, then the unlucky children prefer, in return, the values of originality, solidarity and dependency that the modern school rarely focuses on.

- Children who are saturated with the values of modernity, competitiveness and independence in both the family and the school, and they are mostly among the lucky sociotechnical groups, usually achieve the required academic compatibility. They integrate easily with the school atmosphere and link all friendly and respectful relations with their colleagues and teachers and are distinguished by the constant attendance of classes, discipline and attention within the classes as well as their academic achievement, which is often high and excellent. Whereas children who are saturated with the values of originality, solidarity and dependency within the family and face the values of modernity, competitiveness and independence within the school, and they are mostly from the disadvantaged sociocultural groups, usually fail to achieve the desired academic compatibility. They do not blend in with the school atmosphere except in rare cases. Their behavior is often characterized by absenteeism from lessons, riots in the classroom, indifference during classes, as well as hate dealing with colleagues and avoiding communication with teachers and their academic achievement, which is usually characterized by modesty and low.

Key words: *values - academic compatibility - the child - the family - the school.*

تقديم

مثما هو الأمر بالنسبة لكافة الأقطار العربية، يوجد في المغرب عدد كبير من الأطفال ذوي القدرات الذهنية الكافية للنجاح في المدرسة. إلا أن المشكل هو أن مشوارهم الدراسي غالبا ما يتوقف عند نهاية التعليم الأساسي كحد أقصى؛ بحيث ينتهي بهم المطاف إلى الفشل والضياع نتيجة أسباب عديدة وعلى رأسها صعوبات التوافق الدراسي الناجمة عن التباين والصراع بين أنساق قيمهم الأسرية وأنساق القيم المدرسية. وإذا كانت الهوية الاجتماعية لأغلب هؤلاء تتحدد في الشرائح الشعبية غير المحظوظة، فإن هذا الإقرار هو الذي دفعنا إلى طرح السؤال حول أسباب فشل هؤلاء ومن ثمة التطلع إلى فهم دقيق لظاهرة التسربات الدراسية عامة. وهو السؤال الذي ذهبنا في هذا البحث إلى مقاربة مضامينه عبر ثلاثة أقسام أساسية:

خصصنا أولها لمختلف الأطروحات والتصورات التفسيرية لمشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، حيث ركزنا في هذا النطاق على ثلاث قضايا جوهرية هي على التوالي: التسربات الدراسية في المغرب ونماذج تفسير الفشل الدراسي ثم صراع القيم والفشل الدراسي.

وأفردنا ثانيها لأجراً هذا الإطار النظري وذلك من خلال اختبار فرضيتنا العامة القائلة إن القيم وأنماطها داخل الأسرة والمدرسة هي التي تؤدي إما إلى نجاح الطفل المتمدرس وإما إلى فشله. فمن خلال هذه الأجراً سنعمل على اختبار مدى مصداقية نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم وعلى التحقق من دلالية الفرضيتين الفرعيتين لهذا البحث.

أما القسم الثالث والأخير فقد تناولنا فيه بالعرض والتحليل والمناقشة نتائج البحث وخلصاته الجوهرية.

أولاً: إطار البحث وتوجهاته النظرية

إذا كان الهدف الرئيسي لهذا القسم يتلخص في محاولة إبراز نوعية العلاقة التي تجمع بين ظاهرة الفشل الدراسي كحقيقة موضوعية تترجمها مظاهر التكرار والانقطاع والضياع وبين محيطها العام كواقع معيش تحكمه جملة من العوامل والمحددات وفي مقدمتها الأنساق القيمية لكل من الأسرة والمدرسة، فإن اهتمامنا في هذه الخلفية النظرية للبحث سينصب على مقاربة الإشكاليات الرئيسية الثلاث التالية:

1. إشكالية التسربات الدراسية في المغرب

يستوجب تحليل مضامين هذه الإشكالية التطرق إلى قضيتين جوهريتين:

الأولى تتعلق بالإجابة على السؤال التالي: هل نحن بصدد فشل دراسي أم بصدد مدرسة فاشلة؟ في الواقع لا يمكن لأحد أن ينكر دلالة تلك الوثبة الرائعة التي عرفها المغرب في مجال التعليم غداة حصوله على الاستقلال. وهي وثبة أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها استجابة طبيعية لرغبة أفراد الشعب المغربي في تعليم أبنائهم وإعدادهم للمستقبل المرتقب. ونقصد هنا تلك الرغبة القديمة التي أحبطتها صدمات الاستعمار، حيث لم يتيسر لها أن تستفيق وتعبر عن نفسها إلا مع نشوة استعادة الحرية وفرحة استرجاع السيادة الوطنية. نعم إن شعباً بأكمله حاصر أبواب المدارس في غمرة كلها تفاؤل وتطلع، وهي أبواب كانت إلى حدود 1956 تقتصر على أبناء الأثرياء والمحظوظين. إنها ظاهرة غريبة حقاً، تلك التي عرفتها مدارسنا، يقول الجابري، خلال السنوات الأولى من عهد الاستقلال. لقد ترك الآباء أشغالهم، وغادرت الأمهات منازلهن، ليرابط الجميع، ولمدة عدة أيام بلياليها أمام المدارس، عند بداية كل موسم دراسي،

من خلال التسليم بأن الصراع بين أنماط القيم الأسرية والمدرسية هو الذي يشكل مصدر الفشل الدراسي، ذهبنا إلى أجراً هذه الفكرة انطلاقاً من نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم.

يظهر بصورة عامة أن الأطفال المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا) هم أكثر توافهاً دراسياً من أقرانهم المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون).

أن تحقيق أطفال الفئات الأولى لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسرية والمدرسية

يفضل أطفال الفئات المحظوظة النموذج الثقافي الحديث في حين أن أطفال الفئات غير المحظوظة يثمنون أكثر النموذج الثقافي الأصيل.

هناك انجذاب واضح للأطفال نحو قيم المدرسة تبعاً لانتماؤهم السوسيوثقافية.

محاولة إبراز نوعية العلاقة التي تجمع بين ظاهرة الفشل الدراسي كحقيقة موضوعية تترجمها مظاهر التكرار والانقطاع والضياع وبين محيطها العام كواقع معيش تحكمه جملة من العوامل والمحددات وفي مقدمتها الأنماط القيمية لكل من الأسرة والمدرسة

لا يمكن لأحد أن ينكر دلالة تلك الوثبة الرائعة التي عرفها المغرب في مجال التعليم تحداً حصوله على الاستقلال.

نعم إن شعباً بأكمله حاصر أبواب المدارس في حمرة كلها تفاؤلاً وتطلع، وهي أبواب كانت إلى حدود 1956 تقتصر على أبناء الأثرياء والمحظوظين.

وأملهم الوحيد في الحياة هو التمكن من تسجيل الأطفال في قسم من أقسام المدرسة (الجابري: 1974، 60). وهذه مسألة سبق أن أكد عليها لاكوتير في استطلاع له عن المغرب، حيث ينص على "أن نساء مسنات، أطفالهن على ظهورهن، بدأن يكتبن بأيديهن التي لم تتناول القلم من قبل. إن شعباً بأكمله خرج من أكواخ (النوايل) وأحياء الصفيح لكي يتعلم" (Serfaty: 1971، 21).

في الواقع إن هذه الرغبة العميقة في التعليم كانت بمثابة المفاجأة الكبيرة التي أخرجت أول حكومة عرفها المغرب المستقل. فإلى حدود سنة 1963، وهي الفترة التي سيتم خلالها التراجع عن متابعة تعميم التعليم، فإن هذا الإحراج قد واكبته إنجازات مهمة على مستوى التعليم وتحقيق مبدأ تعميم التعليم واتخاذ كل التدابير اللازمة لتبليته. وإذا كان التصميم الثنائي (1958-1959) يمثل أول خطوة نهجتها الدولة آنذاك للتخفيف من حدة هذا الإحراج، فإن التصميم الخماسي الأول (1960-1964) يعتبر بحق الخطوة الجريئة التي سلكتها الحكومة لتحقيق مبدأ تعميم التعليم بكيفية شبه كاملة، حيث إن نسبة التمدرس قد شملت بالتقريب نصف عدد الأطفال البالغين سن الدراسة (Serfaty: 1971). وبالتالي يمكن القول إن توفير المقاعد اللازمة لاحتواء جميع الأطفال البالغين سن التمدرس، قد شكل المطلب الرئيسي لأفراد الشعب المغربي غداة الاستقلال، وهو مطلب تسلحه رغبة عميقة في التعلم والتحصيل، وجدت تعبيرها الواضح في جملة من الإصلاحات والمبادرات الهادفة إلى تأصيل قواعد متينة لبناء مدرسة وطنية حديثة. إلا أن هذه الرغبة القوية في التعلم والتحصيل سرعان ما سيعقبها استياء عميق وخيبة أمل تجاه مدرسة أصبحت منذ سنة 1963 موطناً لعدة قصورات ونقائص من قبيل: العجز في استقبال جميع الأطفال البالغين سن التمدرس، ارتفاع نسبة التغيبات والانقطاعات العفوية، إغلاق عدد من المدارس في كثير من المناطق (Bentahar، و Pascon: 1969، 112-113). وهذا ما أدى إلى انخفاض ملحوظ في نسب ولوج المدارس والتسجيل فيها، حيث تراوحت هذه النسب تبعاً للدراسة التي أنجزها الشاوي عن منطقة تانسيفت بين (55%) في أمزميز (46%) في جمعة السحائم و(23%) في سيدي المختار وفي القلعة و(10%) في سبت جزولة (Chaoui: 1979). وعلى هذا الأساس يمكن القول إن تلك الرغبة القوية في اكتساب المعارف وتحصيل الثقافة، لم تتجاوز فترة الاستجابة لإشباعها حدود السنوات المالية مباشرة لعهد الاستقلال إذ سرعان ما مورست عليها كل أنواع الإحباط وأشكال الردع بفعل ما أصبحت تتخبط فيه المدرسة المغربية، ومنذ سنة 1963، من مشاكل كلها تعبير عن مظاهر القصور وخيبة الأمل والانكماش وعدم الاستقرار.

تتلخص القضية الثانية في بعض المعطيات الإحصائية ذات الأهمية القصوى في توضيح جانب من مضامين الإشكالية المطروحة. وفي هذا الإطار نشير إلى أن معظم الذين عالجوا مشكل التعليم بالمغرب يجمعون على أن الحكومة المغربية قد أصدرت أوامرها بعد السنة الأولى من الاستقلال لإيقاف التدفق الشعبي الكبير وإقبال أبناء المغاربة على المدارس حتى يتسنى وباسم "الواقعية السياسية والضغط المادية"⁽¹⁾، تسجيل وقفة للاستراحة في إيقاع عملية التمدرس. فبينما كان المقصود من تعميم التعليم في بداية الاستقلال هو ضمان المقاعد اللازمة لكل الأطفال البالغين سن التمدرس، أصبح أمر التعميم هذا ومنذ بداية الستينات يعرف نوعاً من التذبذب حيث تدرجت نسبة العامة من (47%) عام 1964 إلى (35%) عام 1974 إلى (41%) عام 1984 (الجابري: 1974، 100-101). وقد يلاحظ من الربط الأولي بين المظاهر الكمية والكيفية لهذه النسب أن الوسط المدرسي تجتاحه عندنا حالات من التردّي الأفقي والعمودي في آن واحد، وهي حالات تترجمها مظاهر التكرار الذي تتسلسل نسبه بشكل تصاعدي

في الواقع إن هذه الرغبة العميقة في التعليم كانت بمثابة المفاجأة الكبيرة التي أخرجت أول حكومة عرفها المغرب المستقل.

أن هذه الرغبة القوية في التعلم والتحصيل سرعان ما سيجتهد بها استياء محقق وخيبة أهل تجاه مدرسة أصبحت منذ سنة 1963 موطنا لعدة قصص ووقائع

إن تلك الرغبة القوية في اكتساب المعارف وتحصيل الثقافة، لم تتجاوز فترة الاستجابة لإشباعها حدود السنوات المالية مباشرة لعدم الاستقلال إذ سرعان ما مورست عليها كل أنواع الإحباط وأشكال الردع بفعل ما أصبحت تتخبط فيه المدرسة المغربية، ومنذ سنة 1963، من مشاكل

من بين كل 1000 تلميذ جديد يسجلون في التحضيري، لا يصل منهم إلى قسم الشهادة الابتدائية سوى 609، منهم 321 ينتقلون إلى الثانوي، والعدد المتبقي يكرر أو يغادر المدرسة.

من (27%) عام 1965 إلى (50%) عام 1971 إلى (60%) عام 1985، ومظاهر الضياع، إما بفعل الطرد أو العجز، الذي ظل يتراوح منذ عام 1964 ما بين 53000 و 80000 تلميذ في كل سنة وعلى الخصوص بالنسبة لأقسام التعليم الابتدائي.

لتوضيح هذه المسألة نشير، وهذا تقرير رسمي يقول الجابري، إلى أنه من بين كل 1000 تلميذ جديد يسجلون في التحضيري، لا يصل منهم إلى قسم الشهادة الابتدائية سوى 609، منهم 321 ينتقلون إلى الثانوي، والعدد المتبقي يكرر أو يغادر المدرسة. وتتلخص أبرز العوامل المسؤولة عن هذه النتائج في: عدم استقرار المناهج التعليمية، إقرار الازدواجية، ضعف مستوى المعلمين، عدم تعاون البيت مع المدرسة (الجابري: 1974، 103-106).

إن أهم نتيجة يمكن استخلاصها مما تقدم، هي أن النسبة المئوية العامة التي تغطيها عملية التمدريس لا تتجاوز في مدارسنا في أقصى الحدود نصف عدد الأطفال البالغين سن الدراسة. وأكثر من ذلك فحتى أولئك الذين ساعدتهم الحظ في الحصول على مقاعد داخل المدرسة، يبقون مع ذلك معرضين لمظاهر التكرار والانقطاع والضياع منذ السنوات الأولى. وإن جانبا من هذه النتيجة هو الذي ذهبت بعض الدراسات إلى التعبير عن فحواه. ففي دراسته عن التعليم بالمغرب منذ الاستقلال، يشير السرفاتي إلى أن نسبة الفشل الدراسي في نهاية التعليم الابتدائي تصل إلى (75.6%)، حيث لا يلج التعليم الجامعي من النسبة المتبقية أي (24.4%) سوى (1.5%) (Serfaty: 1971). وهذه واقعة سبق لمعتصم أن أكد عليها منذ سنة 1967، حيث يرى أنه من ضمن 1000 تلميذ، فإن النصف غالبا ما ينهون تعليمهم بالفشل. وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي، وعددهم لا يتجاوز 250 تلميذ، فإن (2%) فقط تمثل النسبة العليا التي يمكنها أن تصل إلى مستوى البكالوريا إذا ما أسعفها الحظ في ذلك (Moatassime: 1967). وبتعبير أكثر دلالة، ينص الجابري على أن تعليمنا لا يشمل سوى ثلث البالغين سن الدراسة الابتدائية. وبالتالي فإن شبكته الضيقة المليئة بالتقويع والتفترقات، لا تحتفظ منذ بداية الدراسة الابتدائية إلى نهاية الدراسة الثانوية، إلا على نسبة ضئيلة، حيث إن (5%) فقط من تلاميذ التحضيري هم الذين يصلون إلى قسم البكالوريا، أما الأغلبية الساحقة، أي (95%)، فكلهم يضيعون في الطريق ابتداء من نقطة الانطلاق (الجابري: 1974، 176-179).

حتى لا تبدو مضامين هذه المعطيات مفعمة بالمبالغة، نشير إلى أن المعطيات الرسمية تقدم لنا أوصافا من نفس المستوى تقريبا. إن نسبة الضياع في المدارس الابتدائية خلال الموسمين الدراسي 1975/76 و 1976/77، وتبعا للدليل الإحصائي لسنة 1976، قد تراوحت بين (49%) بالنسبة للفشل الدراسي و (17%) بالنسبة للانقطاع النهائي. وتمثل النسبة (62%)، وحسب تقدير النشرة الإحصائية السنوية التي تصدرها وزارة التخطيط لمندوبية المنطقة الوسطى الشمالية بفاس سنة 1985، النسبة المئوية العامة للفشل الدراسي عند السنة الخامسة ابتدائي، وهو فشل يتوزع بين التكرار والطرد والانقطاع. إذا كانت هذه المعطيات تعكس الطابع القوي للفشل الدراسي في المغرب، فنحن لا نستبعد إمكانية توضيحها لحقيقة مثيرة ملخصها أن هذا الفشل لا يمس بشكل عادل مختلف الفئات المكونة للمجتمع المغربي، حيث إن أغلب ضحايا هذا الفشل تنحدر من الشرائح المحرومة على المستوى السوسيو-اقتصادي والثقافي. ويعني هذا أنه على الرغم من افتقارنا إلى دراسات دقيقة عن علاقة الفشل الدراسي بالمحيط الاجتماعي، فنحن لا نشك في أن نسبة هذا الفشل تتزايد تبعا لانخفاض المستويات السوسيو-اقتصادية والثقافية. وبالتالي فإن جملة من العوامل هي التي نجدها توظف هذه الظاهرة، منها ما هو خاص

أبرز العوامل المسؤولة عن هذه النتائج في: عدم استقرار المناهج التعليمية، إقرار الأزدواجية، ضعف مستوى المعلمين، عدم تعاون البيت مع المدرسة

أن النسبة المئوية العامة التي تغطيها عملية التمدرس لا تتجاوز في مدارسنا في أقصى الحدود نصف عدد الأطفال البالغين سن الدراسة.

أن نسبة الفشل الدراسي في نهاية التعليم الابتدائي تصل إلى (75.6%)، حيث لا يلج التعليم الجامعي من النسبة المتبقية أي (24.4%) سوى (1.5%)

من ضمن 1000 تلميذ، فإن النصف غالباً ما ينهون تعليمهم بالفشل. وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي، ومحددهم لا يتجاوز 250 تلميذ، فإن (2%) فقط تمثل النسبة العليا التي يمكنها أن تصل إلى مستوى البكالوريا

بالعملية التعليمية والبيداغوجية (المعلم - الطريقة - البرامج)، ومنها ما هو خاص بعملية التنشئة الاجتماعية وشروطها المادية والثقافية داخل الأسرة، ومنها ما هو خاص بطبيعة العلاقة بين الوضعية السوسيو-اقتصادية والثقافية للأسرة والوظيفة التعليمية والتربوية للمدرسة. إلا أنه وقبل تقديم بعض الأفكار التي نراهن على أهميتها في تعيين على التوالي أبرز النماذج التفسيرية وأهم الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي، نرى ضرورة الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية السابقة توضح بجلاء تام الطابع الضخم لهذه الظاهرة التي لا تمس بشكل متكافئ مختلف الفئات الاجتماعية، حيث تقبع أغلب ضحاياها في الشرائح الشعبية المحرومة. وهذه واقعة تؤكد نتائج عدد من الدراسات الأجنبية والعربية. ففي فرنسا أوضحت دراسات كثيرة أن النجاح في نهاية التعليم الابتدائي يكون لصالح أطفال الفئات السوسيو-مهنية المرتفعة (أطر عليا، مهن حرة) بالمقارنة مع أطفال الفئات السوسيو-مهنية المنخفضة (عمال، فلاحون، صناع تقليديون) الذين يواجهون في الغالب مشاكل وصعوبات شتى في التوافق الدراسي (Girard، 1966، Vial 1974) كما أوضحت دراسة موسعة أجريت حول النظام التعليمي لسبع بلدان متقدمة هي: الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، إنجلترا، اسكتلندا، السويد وبلجيكا أن النجاح الدراسي عادة ما يتوزع بين الأطفال المنتمين إلى فئة المهن العليا والحررة والأطفال المنتمين إلى الفئة العاملة (Cherkaoui، 1979، Ez-zaher 1980). وفي نفس الاتجاه تشير الدراسة التي أجراها معاوية عن اللاتوافق الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بتونس أن أطفال الأوساط المحرومة هم الذين حصدوا النتائج المنخفضة في اختبارات التحصيل الدراسي (Moaouia 1978) ونفس النتيجة تؤكد عليها دراسات كل من الفاروقي والزاهر في المغرب، حيث تم التثبت من أن نسبة الفشل الدراسي المرتفعة تسجل لدى أبناء المناطق الفقيرة (Elfarouki 1979) والفئات المحرومة (Ez-zaher 1980).

إن يبدو من الواضح أن علاقة عضوية تجمع بين المستوى السوسيو اقتصادي والثقافي للأسرة والنجاح الدراسي. فهذا الإقرار أصبح يشكل موضوع عدد من النماذج التفسيرية المتراوحة بين ما هو بيولوجي وما هو سوسيو-بيولوجي وما هو سيكولوجي.

2. إشكالية تعددية نماذج تفسير الفشل الدراسي

نتيجة لما يعرفه النصف الثاني من القرن العشرين من اهتمام متزايد في مجال الدراسات والأبحاث السيكو-تربوية والسوسيو-تربوية، فإن ظاهرة الفشل الدراسي أضحت تشكل أحد المحاور البارزة داخل السيرة العلمية لهذه الدراسات والأبحاث. وحتى نتبين عن قرب الدوافع والأهداف الكامنة وراء هذا الاهتمام، نرى ضرورة التطرق بالعرض والتحليل إلى مضامين ومقومات ثلاثة نماذج تفسيرية لظاهرة الفشل الدراسي.

يتمثل أولها في النموذج البيولوجي الذي توطره الأطروحات العلمية لباحثين أمثال: ترمان، بيرت، يانسن وغيرهم، حيث إن حظوظ النجاح أو الفشل تتحدد في نظر هؤلاء عن طريق التكون البيولوجي للفرد. فالكاء الذي يشكل ظاهرة بيولوجية كامنة يمثل في جانبه الكبير خاصية فطرية مورثة تمنحها الطبيعة التكوينية للبعض وتحرم منها البعض الآخر. وبالتالي فإن نجاح أفراد الشرائح الميسورة، يرجع إلى ارتفاع ذكائهم الناتج عن نوعية مورثاتهم، وإن فشل أفراد الشرائح الفقيرة يعود إلى انخفاض ذكائهم ومحدودية مورثاتهم. غير أن هذه النزعة البيولوجية، رغم النفحة العلمية التي تتسلح بها، تمثل قمة التفسير العنصري لظاهرة الفشل أو النجاح الدراسي، إذ أن ربط الفشل الدراسي لأبناء الشرائح المحرومة بالتكوين البيولوجي والجانب الوراثي فقط، هو في الواقع، وتبعاً لما ينص عليه رافضو هذه الأطروحة اختزال لهذا

المشكل واختصار لدور المدرسة في تلقين المعارف الموضوعية بمعزل عن النماذج الثقافية وأنماط القيم السائدة. وكما أن التركيز في تعيين أسباب الفشل الدراسي على شخصية الطفل فحسب، هو تغييب لمسؤولية المدرسة ولدورها في الكشف عن الصعوبات التي تواجه أبناء الشرائح الفقيرة⁽²⁾.

يتجلى ثانيها في النموذج السوسيولوجي الذي يستمد مسلماته وأفكاره من أطروحات ومصادر بعض سوسيولوجي التربية أمثال: بورديو، باسرون، بودلو، إستابلي ولايوف. فالفشل الدراسي القوي لأبناء الفئات المحرومة، لا يشكل في نظر هؤلاء حدثاً عارضاً في سير عمل المدرسة، بل إنه يمثل هدفها الرئيسي. فوظيفة المدرسة هي تهميش أبناء الفئات الشعبية المحرومة والاحتفاظ بأبناء الفئات الميسورة. وبتعبير بورديو وباسرون "إن المدرسة تساهم في تدعيم الأفضلية الاجتماعية الممنوحة لأبناء الفئات المحظوظة. وهذه مسألة يمكن تلمسها في كون أن جذور الإرث المدرسي ترجع إلى إرث الأوساط الاجتماعية الراقية" (Bourdieu و Passeron: 1970، 63). وهذا ما يوضح نوعية العلاقات التي تقيمها المدرسة مع مختلف الفئات الاجتماعية، وهي علاقات تسليحها نظرية طبقية صرفة تتجلى في التناقض الكبير بين الوظيفة الحقيقية للمدرسة وفرص التكافؤ التي تدعي توفيرها للجميع. فلكي تحقق المدرسة هدفها الوظيفي، نجدها تفرض معايير ثقافية ولسانية تربطها روابط عضوية بالمقومات الثقافية واللغوية السائدة داخل الفئات الاجتماعية الميسورة والبعيدة كل البعد عن المكونات الثقافية واللغوية للفئات الاجتماعية المحرومة (Baudet و Establet: 1972، 119). وعليه، فإذا كان السبب الرئيسي في التوافق الدراسي لأبناء الفئات الأولى يكمن في الاستمرارية الواضحة بين ثقافتهم الأسرية وثقافتهم المدرسية، فإن الفشل الدراسي لأبناء الفئات الثانية يرجع إلى نوع من الاستمرارية بين هاتين الثقافتين؛ إذ أن توافقه يشترط تعلم طرق جديدة في التفكير والكلام والجلوس أيضاً. كثيرة هي الدراسات التي ذهبت إلى توضيح هذه الفكرة. وباطلاعنا على نتائج أهمها، خرجنا بالخلاصات التالية⁽³⁾.

- إن النماذج التربوية المتداولة في المدرسة لا تتماشى ومضامين الوسط الاجتماعي لأبناء الفئات الشعبية المحرومة.

- يتبين من تحليل نسق القيم والاتجاهات السائدة داخل الثقافة الشعبية أن الفئات المحرومة لا تشارك في تحفيز أبنائها على التنافس الدراسي؛ وبالتالي غالباً ما نجدها تفرض عليهم قيمها بدون إعطاء أدنى اهتمام لمدى تساوقها أو العكس مع القيم المفروضة عليهم من لدن المدرسة.

- إذا كان أبناء الفئات المثقفة يلقون ثقافة مدرسية اكتسبوا جزء منها داخل أوساطهم الأسرية، فإن أبناء الفئات غير المثقفة، عادة ما يدخلون في صراع مع الثقافة المدرسية التي تفصلها هوة واسعة عن الثقافة الأصلية التي اكتسبوها داخل أوساطهم الأسرية.

أما النموذج الثالث، فهو نموذج سيكولوجي يستند في تفسيره لظاهرة الفشل الدراسي إلى نتائج أبحاث مجموعة من علماء النفس أمثال: روكلان، لوثري، برنشتاين وغيرهم⁽⁴⁾. وهي نتائج ترجع أسباب الفشل الدراسي إلى الوسط الاجتماعي للطفل. بمعنى أن ظروف الحياة الصعبة وتدني المستويات السوسيو-اقتصادية والثقافية للأوساط الشعبية المحرومة هي التي تقف في نظر هؤلاء وراء فشل أبناء هذه الأوساط. ونظراً للارتباط الواضح بين متغيرات الوسط الاجتماعي (اللعبة، حجم الأسرة وإمكاناتها المادية وأساليبها التربوية، طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة، دور الوالدين داخل الأسرة... الخ) وإواليات النمو المعرفي للطفل، فإن حضور هذه المتغيرات أو غيابها هما اللذان يفسران الفروق في المستويات التحصيلية بين أبناء الأوساط الاجتماعية المحظوظة وأبناء الأوساط الاجتماعية المحرومة. إن مظاهر

إن (5%) فقط من تلاميذ التحضيري هم الذين يصلون إلى قسم البكالوريا، أما الأغلبية الساحقة، أي (95%)، فكلهم يضيعون في الطريق ابتداء من نقطة

أن هذا الفشل لا يمس بشكل عادل مختلف الفئات المكونة للمجتمع المغربي، حيث إن أغلب ضحايا هذا الفشل تنحدر من الشرائح المحرومة على المستوى السوسيو-اقتصادي والثقافي

أن المعطيات الإحصائية السابقة توضح بوضوح أن الطابع الضخم لهذه الظاهرة التي لا تمس بشكل متكافئ مختلف الفئات الاجتماعية، حيث تقع أغلب ضحاياها في الشرائح الشعبية المحرومة.

وفي نفس الاتجاه تشير الدراسة التي أجراها معاوية عن التوافق الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بتونس أن أطفال الأوساط المحرومة هم الذين حصروا النتائج المنخفضة في اختبارات التحصيل الدراسي

القصور الذهني والفقر اللساني والفشل الدراسي التي يتميز بها أبناء هذه الأوساط الأخيرة، ترجع تبعاً لأقطاب هذا النموذج إلى ما تعرفه هذه الأوساط من فقر في مجال الإمكانيات السوسيو-اقتصادية والثقافية التي أصبحت عوامل ضرورية لكل تحصيل أو توافق دراسي.

3. إشكالية علاقة القيم بالفشل الدراسي

بصورة عامة، يمكن الإقرار بأن الثقافة الشعبية بمختلف أصنافها القيمية تختلف وتتعارض مع الثقافة المدرسية ومختلف أشكالها القيمية. فشل أبناء الشرائح غير المحظوظة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوية العميقة الفاصلة بين الوسط المدرسي والوسط الأسري والتي تشكل مصدر مختلف المشاكل والصعوبات التي يواجهها هؤلاء على مستوى توافقهم الدراسي. وفي المقابل، إن نجاح أبناء الشرائح المحظوظة يرجع في جزئه الهام إلى التقارب أو التطابق بين قيم وسطهم الأسري وقيم الوسط المدرسي. فإذا كان اهتمامنا سينصب في هذه النقطة على بلورة هذا النموذج النظري الذي سيوجه دراستنا لعلاقة القيم بالتوافق الدراسي، فإن بلوغ هذا الهدف يستدعي منا التطرق إلى أربع مسائل أساسية:

تتعلق أولاً بتحديد ما نقصده بالقيم؛ إذ أن هذه الأخيرة ورغم كونها نادراً ما توضع في مقدمة الاهتمامات، فإنها تبقى قائمة الذات وكاملة الوجود. فهي التي تحدد وتوجه أفعالنا وتصرفاتنا وتؤثر في تأويلنا للأحداث. وإذا كانت أبرز التعاريف المقدمة في هذا المضمار تجعل من القيم الرغبات أو الاتجاهات التي توجه الأفعال والسلوكيات وتحدد الغايات المرغوبة والوسائل اللازمة لبلوغها (English، 1958، 1969 Combessie) فإن الباحثين في السيكولوجيا الحديثة حاولوا الإجابة على أهم الأسئلة التي تطرحها إشكالية القيم وفي مقدمتها: ماذا تتكون القيم؟ هل يمكن تصنيفها؟ وهل هي ثابتة أم تتغير مع نمو الفرد وتطور المجتمع؟ يشكل Milton Rokeach، وهو أستاذ للسيكولوجيا بجامعة ولاية Michigan، واحداً من الأقطاب البارزين الذين حاولوا الإجابة على هذه الأسئلة. فهو يؤكد من خلال تجميعه للأدبيات العلمية لمرحلة الستينات والسبعينات أن القيم التي هي عبارة عن معتقدات توجه أفعالنا وتحدد أهدافنا تتميز بالثبات والكونية إلى حد كبير رغم أن أهميتها النسبية تتغير حسب الأفراد. وفي محاولة إعداد تصنيف شامل للقيم ذهب هذا الباحث إلى الإبقاء على (36) قيمة موزعة على فئتين كبيرتين: (18) منها عبارة قيم نهائية تحيل على أهداف عامة للوجود، وهي من نوعين اثنين: نوع القيم الشخصية الممثلة في: الحياة الرغدة، الحرية، السعادة، احترام الذات، الصداقة، الحكمة... الخ، ونوع القيم الاجتماعية الممثلة في: السلم، المساواة، الأمن... الخ. و(18) منها عبارة عن قيم أداتية تحيل على أنماط السلوك، وهي أيضاً من نوعين اثنين: الأول يهتم القيم الأخلاقية مثل الشجاعة والصدق والحب والطاعة والأدب. والثاني يخص قيم الكفاءة مثل الطموح والاستقلالية والذكاء والخيال والمسؤولية. وإذا كان خرق أو انتهاك القيم النهائية يولد الشعور بالذنب فإن خرق أو انتهاك القيم الأداتية يؤدي إلى الإحساس بالخجل (Rokeach، 1973).

إذن، رغم أن المقاربة السيكولوجية هي التي تهتمنا في الإجابة على الأسئلة السابقة، فلا بد من التأكيد على أن دراسة القيم قد تطورت نسبياً في علوم الاقتصاد والاجتماع بعد أن كان البحث فيها حكراً على الفلاسفة وخاصة في إطار نظرية القيم التي تدرس كل ما يمكنه أن يضفي أهمية معينة بالنسبة لأي شخص كان وأي سياق كان. فقد ناقش الاقتصاديون ولفترة طويلة مشكل قيمة موضوع ما إما في إطار استعماله وإما في إطار العمل الذي يؤديه. والحقيقة أن هذا التناقض بين القيمة-الاستعمال والقيمة-العمل لم يتم تجاوزه إلا بواسطة الاتجاه الإجرائي الذي يعتبر الثمن كتمظهر إمبريقي للقيمة في اقتصاد

أن علاقة محسوبة تجمع بين
المستوى السوسيو اقتصادي
والثقافي للأسرة والنجاح
الدراسي. فهذا الإقرار أصبح
يشكل موضوع عدد من
النماذج التفسيرية المتزاوجة
بين ما هو بيولوجي وما هو
سوسولوجي وما هو
سيكولوجي.

إن ظاهرة الفشل الدراسي
أصبحت تشكل أحد المحاور
البارزة داخل السيرة العلمية
لهذه الدراسات والأبحاث

فالذكاء الذي يشكل ظاهرة
بيولوجية كامنة يمثل في جانبه
الكبير خاصية فطرية مورثة
تمنعها الطبيعة التكوينية
للغرض وتجرم منها البعض الآخر

إن نجاح أفراد الشرائح
الميسورة، يرجع إلى ارتفاع
ذكائهم الناتج عن نوعية
مورثاتهم. وإن فشل أفراد
الشرائح الفقيرة يعود إلى
انخفاض ذكائهم ومحدودية
مورثاتهم.

السوق (Ez-zaher, 1980). أما السوسيولوجيون فقد درسوا القيم في إطار مقارن يؤكد على استعمال المثال الاجتماعي حسب نوع المجتمع أو الفئات الاجتماعية. لقد كان هدفهم الأساسي هو فهم اتجاهات وطبائع مجموعة أو فئة اجتماعية محددة، بحث أن اتخاذ القيم كأدوات للتضبيب والمراقبة والاندماج في المجتمع هو الذي كان يهمهم أكثر (Durkheim, 1965؛ Radi, 1968). وهكذا فإن التنشئة الاجتماعية عادة ما قدمت في إطار هذا المنظور كسيروية لإدماج الفرد في فئته أو مجموعته عبر التتقيف المتمثل في مباطنة أو استدخال القيم والمعايير المقترحة أو المفروضة عليه. فكل شيء يتم كما لو أن الطفل مثلا خلال هذه السيروية، يترك ليتشبع بالقيم والمعايير التي يصادفها في حياته اليومية. بانتقاد هذا النوع من الفهم والتفسير لسيروية انبناء القيم، ذهبت المقاربة السيكولوجية الممثلة خاصة في أعمال كل من Marlieu (1973) و Perron (1971)، إلى التأكيد على أن الطفل لا يستقبل القيم ويتقبلها هكذا بصورة سلبية، بل عادة ما يعيد بناءها. وهذا معناه أن إنشاء القيم وتكونها هو أبعد من أن يخزل في سيروية سلبية يلتزم خلالها الطفل بالأحكام والمعايير التي تفرض عليه من الخارج. فالأمر يتعلق بسيروية نشيطة يتبنين خلالها الكائن الحي بأكمله. ولهذا فإن عالم النفس لا يمكنه أن يكتفي بالقول إن امتلاك الطفل للقيم يعود أولا وأخيرا إلى إكراهات المعايير الخارجية لأن جانبا مهما من هذا الامتلاك يرجع إلى نشاط الطفل وسياق انتمائه الاجتماعي، فضلا على أن الثقافة والقيم لا تتغيران فقط تبعا للمجتمعات لكن أيضا تبعا للفئات التي تشكل مجتمعا بعينه. وعلى أساس أن اهتمامنا يتركز في هذا البحث على بيان دور هذه القيم في التوافق الدراسي، فلا بأس من مضاعفة التأكيد فيما تبقى من النقط المكونة لهذه الإشكالية الثالثة على أن امتلاك بعض القيم المدرسية المثمرة والإقبال عليها يمثل امتيازاً كبيراً لأبناء الفئات الميسورة.

المسألة الثانية ترتبط بأهمية الفروق الاقتصادية التي تلعب هي الأخرى دوراً رئيسياً في نجاح الطفل أو فشله دراسياً. فالإمكانيات المادية للأسرة المغربية تشكل في هذا النطاق أحد المحددات الفعلية لولوج أو عدم ولوج أبواب المدارس التي ما يزال الالتحاق بها يتوقف عندنا على جملة من المظاهر ذات الطابع السوسيو اقتصادي والثقافي والذهني. وما نقصد إليه هو أن مجموعة من العوامل هي التي تسمح أو لا تسمح بهذا الالتحاق. فوسط الإقامة: بادية أم مدينة، ومحل السكن: حي شعبي أم حي راقى، والمستوى الاقتصادي: مرتفع أم متوسط أو منخفض، وطبيعة المهنة: إطار سامي أم موظف متوسط أم حرفي، والمستوى الثقافي: ثقافة تقليدية أم ثقافة عصرية، كل هذه العوامل تلعب الدور الفعال في التحاق الطفل أو عدم التحاقه بالوسط المدرسي في المغرب. وأكثر من ذلك، فإن ظروف الحياة الصعبة الناجمة عن الفقر والعوز الماديين عادة ما تؤثر في المردودية الدراسية لأبناء الفئات الشعبية المحرومة. لكن مع ذلك فإن رغبة هذه الفئات القوية في تعليم أبنائها وتثقيفهم غالباً تدفعها إلى بذل مجهودات مضيئة وإلى تقديم تضحيات جسام، وهي الرغبة التي تواجه بالإحباط أحياناً وبخيبة الأمل أحياناً أخرى نتيجة لما يتعرض له أبنائها من مشاكل الفشل ومظاهر الضياع.

وتتجلى المسألة الثالثة في كل ما تحظى به الفروق الثقافية من أهمية بالنسبة لتفسير ظاهرة الفشل الدراسي. فنحن لا نشك في أن مستوى الأسرة المغربية الثقافي يلعب هو الآخر دوراً أساسياً في هذا النطاق. وهذا شيء طبيعي لأن الفروق الاقتصادية بين الفئات الاجتماعية عادة ما تتولد عنها فروق ثقافية، نلاحظها في المجتمع المغربي على شكل ثقافة تقليدية متجذرة وسط الفئات الشعبية المحرومة وثقافة عصرية متأصلة داخل الفئات الميسورة. وعلى أساس هذا الدور، نعتقد أن مسألة الربط بين ثقافة

كان السبب الرئيسي في التوافق الدراسي لأبناء الفئات الأولى يكمن في الاستمرارية الواضحة بين ثقافتهم الأسرية وثقافتهم المدرسية.

الفشل الدراسي لأبناء الفئات الثانية يرجع إلى نوع من الاستمرارية بين هاتين الثقافتين؛ إذ أن توافقهما يشترط تعلم طرق جديدة في التفكير والكلام والجلوس

يتبين من تحليل نسق القيم والاتجاهات السائدة داخل الثقافة الشعبية أن الفئات المحرومة لا تشارك في تحفيز أبنائها على التنافس الدراسي

إن أبناء الفئات غير المثقفة، عادة ما يدخلون في صراخ مع الثقافة المدرسية التي تفصلها هوة واسعة عن الثقافة الأصلية التي اكتسبوها داخل أوساطهم الأسرية.

المدرسة التقييمية وثقافة الأسرة الشعبية تمثل النهج القويم لفهم جانب من أسباب الفشل الدراسي في المغرب. فإذا كانت المدرسة الحديثة تشكل عندنا أداة للتحديث والتثقيف وأسلوباً لتأصيل مبادئ التفكير التقني والتوجه العقلاني، فإنها مع ذلك تبقى من منظورنا الشخصي الوريث الشرعي لمقومات وخصائص البنى التقليدية للمجتمع المغربي الذي تمتد جذوره بعيداً في الحضارة العربية الإسلامية. من هنا إذن تبدأ الصراعات والتناقضات بين الرغبة في التمدد في الطابع التقليدي للمجتمع، وبين التوجه نحو اكتساب العلوم والتقنيات وتقاليد التعليم العربي الأصيل، وأخيراً بين التوحيد اللساني والسياسة الثقافية الكونية (Miguel, 1967). وهذه فكرة تؤكد نتائج الدراسة التي استجوب فيها عبد الواحد الراضي عينة من السكان المغاربة حول مضمون التعليم والتربية، حيث اتضح أن (53 %) من هؤلاء يعتبرون التربية الدينية والأخلاقية أكثر أهمية من التكوين العام والمهني الذي لا يمثل سوى (44 %). ومعنى هذا أنه إذا كانت الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المرتفع تولي أهمية قصوى للتكوين العام والمهني، فإن الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض تركز عكس ذلك على التربية الخلقية والدينية (Radi, 1977). لهذا نعتقد أن الهوة الفاصلة بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة في المغرب، هي نتيجة طبيعية لتدني المستويات السوسيوثقافية التي تتفرد بها على الخصوص الفئات الشعبية المحرومة. وهي الفئات التي عادة ما يعرف أبناءها النسبة الكبيرة من الفشل الدراسي، نظراً للهوة الواسعة التي تفصل ثقافتهم الأصلية عن الثقافة المفروضة عليهم داخل الوسط المدرسي. فالأطفال الذين ينشأون داخل هذه الأوساط التقليدية عادة ما يحتاجون إلى فترة طويلة نسبياً للتكيف مع ظروف الوسط المدرسي المغربي وطابعه الحديث، وهو الوسط الذي يطالبهم بتعلم المفاهيم واكتساب القواعد والتمثيلات التي لم يتعودوا عليها داخل أوساطهم الأسرية.

أما المسألة الرابعة والأخيرة فتتعلق بأهمية تعارض القيم في تفسير الفشل الدراسي. فعلى أساس أن القيم تلعب دوراً فعالاً في التحصيل والاكتساب الدراسي لكونها هي التي توجه سلوكيات المتعلمين وتصرفاتهم، فإنها بالتالي هي التي تكون مصدر الدوافع اللازمة للمجهود الذي يتطلبه كل تعلم. وهذا معناه أن القيم وبفعل تدخلها كمعزز لسيروية الاكتساب، هي التي تسهل عملية التعلم عبر السماح للطفل المتعلم بتجنيد مختلف طاقاته وقدراته. وإذا كان من المسلم به أن ميولات الطفل المتعلقة على الخصوص بالمعرفة والوظيفة والمكانة الاجتماعية تبرز أيضاً من نسق القيم، فإن هذا الوضع يقترب من مفهوم "الدافعية الدراسية" أو "الرغبة في الإنجاز" الذي يشكل لدى الطفل المحرك الأساس لكل نجاح أو تفوق دراسي. وهو المفهوم الذي وظفته بعض الدراسات سواء في تقويم الذات عبر المنافسة أو في تحديد المجهود المبذول قصد النجاح أو تجاوز الصعوبات أو حتى في ربط التقويم الإيجابي للذات بالنجاح الدراسي (Gilly, 1969؛ Bernstein, 1975).

إن إذا كانت القيم تلعب دوراً رئيسياً في توجيه سلوك الطفل المغربي وتصرفاته وذلك عبر جملة من الأحكام والمواقف المتعارضة من قبيل: جيد-قبيح، مسموح-ممنوع، صحيح-خاطئ... الخ، فإننا لا نستبعد ما تمثله من تأثير إيجابي أو سلبي في ظاهرة التحصيل الدراسي بوجه عام. إننا لا نشك في أهميتها ومفعولها البين في سيرورات التعلم والاكتساب والتحصيل. فهي التي تضطلع في بعض الحالات بالوظيفة التدعيمية المسهلة لظاهرة التوافق الدراسي، خاصة عندما يكون هناك تماثل بينها وبين القيم المدرسية. وفي حالات أخرى، وعلى الخصوص حينما يكون هناك تناقض بينها وبين هذه الأخيرة، نجدها تعطل وتعوق مثل هذا التوافق.

يمكن الإقرار بأن الثقافة الشعبية بمختلف أصنافها القيمية تختلف وتتعارض مع الثقافة المدرسية ومختلف أشكالها القيمية.

إن نجاح أبناء الشرائع المحظوظة يرجع في جزئه الهام إلى التقارب أو التطابق بين قيم وسطهم الأسري وقيم الوسط المدرسي.

مماذا تتكون القيم؟ هل يمكن تصنيفها؟ وهل هي ثابتة أم تتغير مع نمو الفرد وتطور المجتمع؟

أن القيم التي هي عبارة عن معتقدات توجه أفعالنا وتحدد أهدافنا تتميز بالثبات والكونية إلى حد كبير رغم أن أهميتها النسبية تتغير حسب الأفراد.

لتوضيح هذه المسألة، نشير إلى أن معاينة سريعة لمضامين الثقافة الشعبية المغربية، بكل ما تتطوي عليه من قيم ومواقف واتجاهات قوامها: الصرامة أحيانا والمرونة أحيانا واللامبالاة أحيانا أخرى، تكشف لنا عن حقيقة مثيرة وهي أن فشل أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة، يرجع إلى الصراع الذي يعيشونه على مستوى القيم التي باطنوها داخل أوساطهم الأسرية والقيم الجديدة التي تفرضها عليهم الأوساط المدرسية. ففشلهم الدراسي هذا يعود في اعتقادنا إلى عدة عوامل أهمها: اللانضباط، رفض القيم المدرسية، الفقر اللساني ورفض السيرورات المعرفية التحليلية. وقد يلاحظ من الربط بين هذه المواقف التي تتوزع بين الخمول واللامبالاة ورفض التمدد وبين المحيط السوسيوثقافي لهؤلاء، أن مظاهر القصور الذهني لا تمثل العوامل الحقيقية لفشلهم الدراسي، بل إن عوامل موضوعية أخرى، وفي مقدمتها عامل "الاستمرارية" بين قيمهم الأسرية وقيم المدرسة هي المسؤولة عن هذا الفشل. وفي إطار التأكيد على أهمية هذا العامل في استبعاد أي احتمال للتوافق الدراسي، نشير إلى أن نتائج مختلف الدراسات التي ركزت على هذا العامل (Bernstein، 1975؛ Marlieu، 1979؛ Ez-zaher، 1980) توضح على أن انسجام قيم الأسرة مع قيم المدرسة، كما هو الحال عند أبناء الفئات المحظوظة، يفضي بكل تأكيد إلى نتائج ممتازة على مستوى التحصيل والاكتمال والتوافق، في حين أن التباين بين قيم الأسرة وقيم المدرسة، كما هو الحال لدى أبناء الفئات غير المحظوظة، يؤدي حتما إلى نتائج سلبية قوامها الفشل وعدم التوافق الدراسي. وإن هذا التباين أو الصراع في القيم هو الذي يُؤَلد لدى أبناء هذه الفئات الأخيرة أشكالا متعددة لمقاومة سيرورات الاكتمال والقيم المدرسية وحالات متنوعة من الخمول والكسل واللامبالاة وعدم الانتباه، فضلا عن الرفض والعصيان.

ثانيا: إشكالية البحث وخطته المنهجية

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من التأطير النظري لهذا البحث هي أن الثقافة الشعبية في بعدها القيمي تختلف وتتعارض مع ثقافة المدرسة ونسقها القيمي. ففشل أطفال الفئات المحرومة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوية العميقة التي تفصل أوساطهم الأسرية عن أوساطهم المدرسية. وهي الهوية التي تشكل مصدر العديد من الصعوبات التي تحول دون توافق هؤلاء دراسيا. وفي المقابل إن نجاح أطفال الفئات المحظوظة يرجع في مدلوله العام إلى نوع من الانسجام والتكامل بين أنساق قيم أسرهم ومدارسهم. وإذا كانت بلورة هذا النموذج النظري والاحتكام به إلى منطق الواقع تشكل الرهان العلمي الكبير الذي نأمل بلوغه في هذا البحث عن "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي"، فإن الأسئلة الأساسية والخطة المنهجية التي تحكم وتوجه هذا المسعى عي التي سنعمل على عرضها في هذا القسم الثاني من الدراسة.

1. إشكالية البحث

يشكل التفكير في الهوية الثقافية القائمة بين الوسط الاجتماعي (خاصة المحروم) والوسط المدرسي، المسعى التفسيري الذي نراهن عليه في مقاربة موضوع "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل" كإشكالية مركزية في هذا البحث. فهذا المسعى الذي يركز بالإضافة إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل على عامل القيم كمحدد أساسي لسيروية التوافق الدراسي، هو الذي سنوظفه في دراسة مظاهر تمثيلات الطفل وأحكامه وتقييماته لوظيفة المدرسة ودور تلك المظاهر في توافقه الدراسي.

لكن السؤال الذي يطرح حول دواعي اختيار هذا المسعى، هو لماذا هذا التفضيل للبعد الثقافي القيمي كمتغير مناسب لتفسير سيروية النجاح والفشل الدراسي، في حين أن وضعية الفئات المحرومة اقتصاديا في بلد كالمغرب هي في الغالب مأساوية ويمكنها لوحدها أن تقسر نوعية وطبيعة هذه السيروية. بالتأكيد

وإذا كان خرق أو انتهاك القيم النهائية يولد الشعور بالذنب فإن خرق أو انتهاك القيم الأدائية يؤدي إلى الإحساس بالخجل (Rokeach، 1973).

أن الطفل لا يستقبل القيم ويتقبلها هكذا بصورة سلبية، بل محادة ما يعيد بناءها.

أن إنشاء القيم وتكونها هو أبعد من أن يختزل في سيروية سلبية يلتزم خلالها الطفل بالأحكام والمعايير التي تفرض عليه من الخارج.

إن عالم النفس لا يمكنه أن يكتفي بالقول إن امتلاك الطفل للقيم يعود أولا وأخيرا إلى إكراهات المعايير الخارجية لأن جانبها مهما من هذا الامتلاك يرجع إلى نشاط الطفل وسياق انتمائه الاجتماعي.

أن المتغيرات الاقتصادية بشتى مكوناتها وإمكانياتها ووسائلها تتدخل بكامل وزنها وقوتها في تحديد مسار سيرورة التوافق الدراسي إما في اتجاه النجاح كما هو الحال لدى أبناء الفئات المحظوظة، وإما في اتجاه الفشل كما هو الحال بالنسبة لأبناء الفئات غير المحظوظة. إلا أن الجانب الثقافي يشكل بدوره العامل الموجه لهذه السيرورة بناء على أن الاختلالات والتفاوتات الاقتصادية بين الفئات والشرائح الاجتماعية تصاحبها انحلالات وتفاوتات ثقافية عميقة. ولهذا فإن مقارنة مشكل التوافق الدراسي بالاحتكام إلى نوعية العلاقة بين الثقافة الأسرية والثقافة المدرسة، تشكل في منظورنا الخاص المسعى التصوري الملائم بالنسبة لحالة كثير من الدول العربية كالمغرب. فالمدرسة التي ما يزال يُنظر إليها عندنا كمؤسسة حديثة مستوردة، غالبا ما تُواجه بمقاومات وتدخل في صراعات مع عدد من الشرائح المحرومة داخل المجتمع. وهي الشرائح التي وبفعل تشبثها بالثقافة الشعبية التقليدية وإحساسها بالضيق والتهميش، لا ترى في المدرسة التي تتبنى في جانب كبير على ثقافة غير مألوفة وفي كل ما تدعو إليه من قيم المثاقفة والتحديث والعقلانية والفرادية والمسؤولية، إلا ترفاً أو حلما بعيد المنال.

2. أهمية البحث

يحاول هذا البحث ومن خلال الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي توجه سلوك الطفل وتصرفاته داخل الأسرة والمدرسة والكشف عما تلعبه تلك المبادئ والقيم من دور في توافقه الدراسي، الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل لأنساق القيم داخل الأسرة والمدرسة علاقة عضوية بالمستويات السوسيواقتصادية والثقافية للفئات الاجتماعية؟
- ما مدى تأثير تناقض أو تماثل انساق القيم الأسرية والمدرسية على توافق الطفل الدراسي؟
- أيهما أكثر علاقة بالتوافق الدراسي للطفل، قيم المدرسة أم قيم الأسرة أم هما معا؟
- هل الصراع القيمي بين الأسرة والمدرسة يساعد الطفل على التوافق الدراسي أم يعوقه؟
- بالإجابة على هذه الأسئلة ومثيلاتها سنتمكن من حصر كثير من الوقائع والدلائل التي تبرز أهمية إعداد هذا البحث وفعالية إنجازه، يهنا منها على الخصوص ما يلي:
- التنبيه إلى آفة الفشل الدراسي ومظاهر استفحالها في نظامنا التعليمي وإلى كل ما تخلفه هذه الآفة من انعكاسات سلبية وخاصة على مستوى هدر طاقات شابة كثيرة وتبديد إمكانيات ووسائل مادية متنوعة.
- التنصيص على أن توافق الطفل الدراسي لا يمكنه أن يتحقق بالصورة المطلوبة إلا في إطار الانسجام والتكامل بين أنساق القيم الأسرية والمدرسية.
- توعية كل الفاعلين التربويين (آباء، معلمون، إدارة) بأهمية انسجام وتكامل القيم الأسرية والمدرسية ودورها في توافق الطفل الدراسي.

3. فرضيات البحث

تحلينا عملية بلورة بعض الفرضيات الخاصة بإشكالية هذا البحث إلى نوع من التحليل الأمبريقي المقتضب لوضعية الثقافة في المغرب عامة ولدى الفئات الاجتماعية خاصة. فإذا كان قصدنا بالثقافة يتلخص في أنماط الحياة والتصرفات والقيم والتمثيلات المتصلة بها، فإن المجتمع المغربي يخترن نموذجين ثقافيين متميزين: الأول عربي-إسلامي يُنعتُ بالتقليدي والآخر غربي-مستورد يُسمى بالعصري. والواقع أن هذه الثنائية الثقافية التي تتمظهر في جميع مجالات الحياة وفي مقدماتها التعليم والمعمار واللباس واللغة، تشكل في نظر البعض مصدر التفتكات والصراعات الاجتماعية. فتأثيرها في

إن ظروف الحياة الصعبة
الناجمة عن الفقر والعوز
الماديين عادة ما تؤثر في
المردودية الدراسية لأبناء
الفئات الشعبية المحرومة.

الفروق الاقتصادية بين الفئات
الاجتماعية عادة ما تتولد عنها
فروق ثقافية، نلاحظها في
المجتمع المغربي على شكل
ثقافة تقليدية متجذرة وسط
الفئات الشعبية المحرومة
وثقافة عصرية متأصلة داخل
الفئات الميسورة.

المدرسة الحديثة تشكل عندنا
أداة للتحديث والثقافة
وأسلوبا لتأصيل مبادئ
التفكير التقني والتوجه
العقلاني

تبقى المدرسة الحديثة من
منظورنا الشخصي الوريث
الشرعي لمقومات وخصائص
البنى التقليدية للمجتمع
المغربي الذي تمتد جذوره
بعيدا في الحضارة العربية
الإسلامية.

مختلف فئات المجتمع أمر لا يناقش؛ إذ يبدو واضح المعالم في الأوساط الفقيرة بالنسبة للنموذج التقليدي وفي الأوساط الميسورة بالنسبة للنموذج العصري. وعلى أساس هذا التحديد نصوغ الفرضيتين التاليتين:

- تختلف أحكام الأطفال وتمثيلاتهم لوظيفة المدرسة وأنساقها القيمية حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية. فإذا كان أطفال الفئات المحظوظة يجذبون أكثر نحو النموذج الثقافي الحديث للمدرسة ويؤمنون بشكل إيجابي قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية، فإن أطفال الفئات المحرومة يتوجهون أكثر نحو النموذج الثقافي الأصيل للمدرسة وكل ما يمثل من قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

- تلعب القيم دورا بارزا في سيرورة التوافق الدراسي. فكلما كان هناك انسجام وتكامل بين نمطها الأسروي ونمطها المدرسي إلا واتسم دورها بالإيجابية حيث يفضي بالطفل إلى النجاح، وكلما كان هناك تباين وصراع بين هذين النمطين إلا وتميز دورها بالسلبية المتمثلة في فشل الطفل دراسيا.

4. خطة البحث

إذا كان اهتمامنا في هذا البحث ينصب على مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، فإن الموقف النظري الذي اخترناه هو الذي سيمكننا من بلورة الفكرة الجوهرية لأطروحتنا المركزية في هذا النطاق. ونقصد أساسا فكرة التسليم بأن الصراع بين أنماط القيم هو الذي يشكل مصدر سوء التوافق أو الفشل الدراسي. وسنعمل على أجراً هذه الفكرة من خلال اختبار فرضيتنا العامة القائلة إن القيم وأنماطها داخل كل من الأسرة والمدرسة هي التي تؤدي بالطفل المتمدرس إما إلى النجاح وإما إلى الفشل.

إذن سنعمل على مقارنة مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي انطلاقاً من نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم، وهو النموذج الذي نراهن على اختبار مصداقيته التفسيرية بناء على فحص واختبار الفرضيتين الفرعيتين المعتمدتين في هذا الإطار. وباختصار سنعمل في هذا البحث إلى التحقق من دور أنماط القيم الأسروية والمدرسية ونوعية علاقاتها بالنجاح أو الفشل الدراسي وذلك عبر توظيف أسلوب ميثودولوجي يبنى على ثلاث خطوات أساسية:

1.4. العينة

تتكون من (60) طفلاً، تتحدد متوسطات أعمارهم في (13) سنة ويتوزعون تبعاً لثلاثة أنواع من المتغيرات:

أ) متغيرات اجتماعية، تتمثل بشكل خاص في مهنة الوالدين ودخلهما ومستوى تعليمهما والتي اعتمداها في تكوين مجموعتين من الأطفال:

- الأولى تضم (30) طفلاً من التلاميذ المحظوظين، آباؤهم من الأطر العليا والمهنة الحرة وكبار التجار، الحاصلين على البكالوريا فأكثر.

- الثانية تضم (30) طفلاً من التلاميذ غير المحظوظين، آباؤهم من العمال والمستخدمين البسطاء الذين لا يعرفون القراءة والكتابة.

ب) متغيرات فردية، تتجلى أساساً في:

- متغير السن الذي حددناه في (13) سنة كمتوسط لأعمار جميع الأطفال الستين.

- متغير الجنس الذي وإن كان لا يهتما في هذا البحث فقد عملنا على أن تكون عينتنا بالتساوي من الذكور والإناث.

ج) متغيرات بيداغوجية تتحدد في:

- جميع عناصر العينة يتابعون دراستهم بالقسم السابع إعدادي.

الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المرتفع تولي أهمية قصوى للتكوين العام والمهني.

الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض تركز على ذلك على التربية الخلقية والدينية

أن القيم تلعب دوراً فعالاً في التحصيل والاختساب الدراسي لكونها هي التي توجه سلوكيات المتعلمين وتصرفاتهم.

أن القيم وبفعل تدخلها كمثير وكمعزز لسيرورة الاختساب، هي التي تسهل عملية التعلم عبر السماح للطفل المتعلم بتجنيد مختلف طاقاته وقدراته. وإذا

- كل المدرسين المعتمدين هم أساتذة يشرفون على تكوين عناصر العينة.
- كل السجلات المعتمدة بخصوص درجات التحصيل والانضباط والمواظبة والانتباه يسهر عليها طاقم إداري تابع لإعدادية "الإمام علي" بفاس دار ادبيغ.

2.4. أدوات القياس

على أساس أن دراستنا الميدانية تسعى إلى التحقق من فرضيتنا المتعلقة بالمتعلقين على التوالي بتقويم وظيفة المدرسة ونموذجها الثقافي المعتمد ثم بيان دور صراع القيم في التوافق الدراسي، فإن أدواتنا القياسية تتلخص في النوعين التاليين:

- الأول عبارة عن اختبار مقتضب يُطلب فيه من الأطفال أن يختاروا من ضمن ثنائيات القيم الثلاث ومظاهرها المختلفة المعروضة عليهم تلك التي تبدو لهم أكثر أهمية بالمقارنة مع غيرها. وهذه فكرة دقيقة عن مضامين وأسئلة هذا الاختبار

الأصالة	الحدثة	التنافسية	الاستقلالية	التبعية
- مع الحفاظ على الخصوصية وعلى الثقافة العربية - مع التفكير الأصيل الداعي إلى السكون والتشبث بالتراث	- هل أنت مع الانفتاح على الآخر وعلى لغته وثقافته - هل أنت مع التفكير العلمي الوضعي الداعي إلى التغيير والاتجاه نحو المستقبل	- هل أنت مع الطموح الفردي الذي يروم المصلحة الخاصة - هل أنت مع الإنتاج المحكوم بالمجهود والمثابرة	- هل أنت مع المسؤولية وروح الاعتماد على النفس - هل أنت مع المبادرة المسلحة بروح النقد وحب الفضول	- مع الطموح الجماعي الذي يروم المصلحة العامة - مع الاستهلاك المحكوم بالمساعدة والإعانة
- مع الاتكالية وروح الاعتماد على الآخر - مع الالتزام المطبوع بروح الطاعة والامتثال				

- الثاني عبارة عن أربعة مؤشرات اعتمدها في قياس مستويات التوافق الدراسي لدى عناصر عينة البحث. وإن هذه المؤشرات التي تتحدد على التوالي في: التحصيل الدراسي العام للطفل ومواظبته وسلوكه داخل القسم وانتباهه أثناء الدروس، قد تم تكميمها تبعا لتقويمات وأحكام المدرسين والإداريين كل حسب مهامه، وبالاكتساب طبعاً على مختلف درجات هذه الأحكام والتقويمات المتضمنة أساساً في سجلات الامتحانات والمراقبة المستمرة.

3.4. إجراءات تحليل النتائج

تتمثل هذه الإجراءات في المقومات الإحصائية التالية:

- الاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف استخلاص النتائج الخاصة بأنواع إجابات الأطفال حسب انتماءاتهم الاجتماعية.

أن فشل أبناء الفئات الاجتماعية المبرومة، يرجع إلى الصراع الذي يعيشونه على مستوى القيم التي باطنوها داخل أوساطهم الأسرية والقيم الجديدة التي تفرضها عليهم الأوساط المدرسية.

أن انسجام قيم الأسرة مع قيم المدرسة، كما هو الحال عند أبناء الفئات المحظوظة، يفضي بكل تأكيد إلى نتائج ممتازة على مستوى التحصيل والاختساب والتوافق

أن التباين بين قيم الأسرة وقيم المدرسة، كما هو الحال لدى أبناء الفئات غير المحظوظة، يؤدي حتماً إلى نتائج سلبية قوامها الفشل وعدم التوافق الدراسي.

هذا التباين أو الصراع في القيم هو الذي يؤدّي لدى أبناء هذه الفئات الأخيرة أشكالاً متعددة لمقاومة سيروايات الاختساب والقيم المدرسية وحالات متنوعة من الخمول والكسل واللامبالاة وعدم الانتباه، فضلاً عن الرفض والعصيان.

- الاستناد إلى بعض النسب المئوية وذلك بهدف مقارنة إجابات الأطفال على أنواع القيم وتبعاً لانتماءاتهم الاجتماعية.
- استخدام اختبار حسن المطابقة (χ^2) في تعيين القيم الدلالية القائمة بين مختلف أنواع إجابات الأطفال.
- استخدام اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات فئات الأطفال المحظوظين وغير المحظوظين.

ثالثاً: تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها

في هذا القسم الثالث من البحث سنعرض على التوالي النتائج المستخلصة من المعالجة الإحصائية لمختلف بيانات ومعلومات الدراسة الميدانية على أن ننقل بعد ذلك إلى تفسير هذه النتائج ومناقشتها مركزين بالدرجة الأولى على اختبار مدى مصداقية فرضيتنا المركزيتين:

1. تحليل النتائج

سنركز في هذا التحليل على صنفين من البيانات: أولهما يخص بيانات اختبار القيم وثانيهما يهم بيانات مؤشرات التوافق الدراسي.

1.1. تحليل بيانات اختبار القيم

لا مناص من الإشارة أولاً إلى أن إجابات الأطفال على القيم المدرسية التي يفضلونها، تعبر عن الاختيار لصالح أحد طرفي القيم الثلاث المقدمة إليهم ومختلف مقوماتها ومظاهرها. ونظراً لمحدودية عدد القيم الممثلة للنسق المدرسي في نموذجيه الحديث والأصيل (ثلاث في مقابل ثلاث) فإننا لن نعمل على التحقق من اختيارات كل طفل على حدة لقيم هذا النموذج أو ذاك لأن ذلك لن يفيدنا في الشيء الكثير، بل إن تحليلنا لإجابات الأطفال سيتم عند مستوى المجموعة ككل.

1.1.1. مجموعة الأطفال المحظوظين

جدول رقم (1): نتائج مجموعة المحظوظين

النموذج الحديث		النموذج الأصيل	
الحدثاة	23 (76 %)	الأصالة	7 (24 %)
التنافسية	20 (66 %)	التضامن	10 (34 %)
الاستقلالية	21 (70 %)	التبعية	9 (30 %)
المجموع	64 (71 %)	المجموع	26 (29 %)
$\chi^2 = 16,04$ ، دالة عند 0,01 بدرجة حرية 1			

الملاحظ من نتائج هذه المجموعة المحظوظة أن أعداد الاختيارات تجاه قيم النموذج المدرسي الحديث تتجاوز بكثير أعداد الاختيارات تجاه قيم النموذج المدرسي الأصيل وبالنسبة لثنائيات القيم الثلاث، حيث تمثلت على التوالي في (23) للحدثاة مقابل (7) للأصالة و(20) للتنافس مقابل (10) للتضامن و(21) للاستقلالية مقابل (9) للتبعية. فحاصل مجموع الاختيارات على هذه الثنائيات يتحدد في (64) لصالح النموذج الحديث وبنسبة (71 %) مقابل (26) فقط لصالح النموذج الأصيل وبنسبة (29 %). وأهم نتيجة نستخلصها من مقارنة هذين المجموعين الأخيرين هي وجود فرق دال عند 0,01 ($\chi^2 = 16,04$) بدرجة حرية (1) لصالح الأطفال المحظوظين الذين يفضلون النموذج المدرسي الحديث القائم بالدرجة الأولى على قيم الحدثاة والتنافسية والاستقلالية.

أن الثقافة الشعبية في بعدها القيمي تختلف وتتعارض مع ثقافة المدرسة ونسقها القيمي.

أن المتغيرات الاقتصادية بشتى مكوناتها وإمكانياتها ووسائلها تتدخل بكامل وزنها ووقتها في تحديد مسار سيرورة التوافق الدراسي

إن مقارنة مشكل التوافق الدراسي بالاحتكاك إلى نوعية العلاقة بين الثقافة الأسرية والثقافة المدرسة، تشكل في منظورنا الخاص المسعى التصوري الملائم بالنسبة لحالة كثير من الدول العربية حاليًا بالمغرب.

- هل لأنساق القيم داخل الأسرة والمدرسة علاقة عضوية بالمستويات السوسيواقتصادية والثقافية للفئات الاجتماعية؟

2.1.1. مجموعة الأطفال غير المحظوظين

جدول (2): نتائج مجموعة غير المحظوظين

النموذج الأصلي		النموذج الحديث	
الحدثية	4 (13 %)	الأصالة	26 (87 %)
التنافسية	6 (20 %)	التضامن	24 (80 %)
الاستقلالية	8 (26 %)	التبعية	22 (74 %)
المجموع	18 (20 %)	المجموع	72 (80 %)

$\chi^2 = 32,4$ ، دالة عند 0,01 بدرجة حرية 1

يلاحظ من معطيات هذا الجدول أن أعداد الاختيارات الخاصة بالنموذج المدرسي الأصلي تفوق بكثير أعدادها المتعلقة بالنموذج المدرسي الحديث. فقد تمثلت على التوالي في (26) للأصالة مقابل (4) فقط للحدثية و(24) للتضامن مقابل (6) فقط للتنافس و(22) للتبعية مقابل (8) فقط للاستقلالية. وإذا كان حاصل مجموع هذه الاختيارات في ثنائيات القيم الثلاث يتحدد في (72) لصالح النموذج الأصلي وبنسبة (80 %) مقابل (18) لصالح النموذج الحديث وبنسبة (20 %) فإن مقارنة هذين المجموعين تكشف لنا عن فرق دال عند 0,01 ($\chi^2 = 32,4$ بدرجة حرية 1) لصالح الأطفال غير المحظوظين الذين يفضلون النموذج المدرسي الأصلي المبني أساساً على قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

3.1.1. مجموعتا المحظوظين وغير المحظوظين

جدول (3): نتائج مجموعة المحظوظين وغير المحظوظين

المجموعتان	المحظوظون	غير المحظوظين
نموذج القيم		
الحديث	64	18
الأصيل	26	72

$\chi^2 = 47,39$ ، دالة عند 0,01 بدرجة حرية 1

على أساس هذه المقارنة بين نتائج المجموعتين يتضح لنا أن هناك فرقا جوهريا بينهما ($\chi^2 = 47,39$ ، دالة عند 0,07، بدرجة حرية 1)، بحيث إنه إذا كان أطفال الفئات المحظوظة يميلون نحو النموذج الحديث فإن أطفال الفئات غير المحظوظة يجذبون نحو النموذج الأصلي. وهذه نتيجة تؤكدنا حتى النسب الإجمالية لاختيارات الأطفال لهذا النموذج أو ذاك، بحيث بلغت نسبة اختيارات الأطفال المحظوظين للنموذج المدرسي الحديث (70 %)، في حين أن نسبة اختيارات الأطفال غير المحظوظين للنموذج المدرسي الأصلي بلغت (80 %). وبفعل هذه الاختبارات يتبين لنا مدى تمييز أطفال الفئات المحظوظة للقيم المدرسية الممثلة خاصة في الحدثية والتنافسية والاستقلالية ومدى تفضيل أطفال الفئات غير المحظوظة لقيم المدرسة القائمة على الأصالة والتضامن والتبعية.

4.1.1. علاقة اختيار القيم بالمستوى السوسيوثقافي

يوضح الشكل (1) علاقات اختيار الأطفال للقيم بالمستوى السوسيوثقافي. ففوق كل قيمة من القيم المعتمدة يظهر الرسم البياني الذي يترجم نسبة الاختيارات الخاصة بكل مستوى سوسيوثقافي. وهكذا تظهر في الشكل الموجود في الأعلى القيم التي تقلص فيها النسب المئوية عندما ننقل من المستوى السوسيوثقافي المرتفع (المحظوظ) إلى المستوى السوسيوثقافي المنخفض (غير المحظوظ). وتظهر في الشكل الموجود في الوسط القيم التي تتزايد فيها النسب المئوية حينما يتم الانتقال من المستوى السوسيوثقافي المرتفع إلى المستوى السوسيوثقافي المنخفض. وتظهر في الشكل الموجود في الأسفل القيم العامة التي تتخفف أو تتزايد فيها النسب المئوية حسب المستوى السوسيوثقافي ونموذج القيم المرغوبة. فإذا كانت النسب الدالة على النموذج الحديث تسير من الارتفاع عند المستوى السوسيوثقافي المحظوظ إلى الانخفاض عند المستوى السوسيوثقافي غير المحظوظ، فإن العكس هو الصحيح بالنسبة للنسب الدالة على النموذج الأصلي حيث تسير من الانخفاض عند المستوى المحظوظ إلى الارتفاع عند المستوى غير المحظوظ.

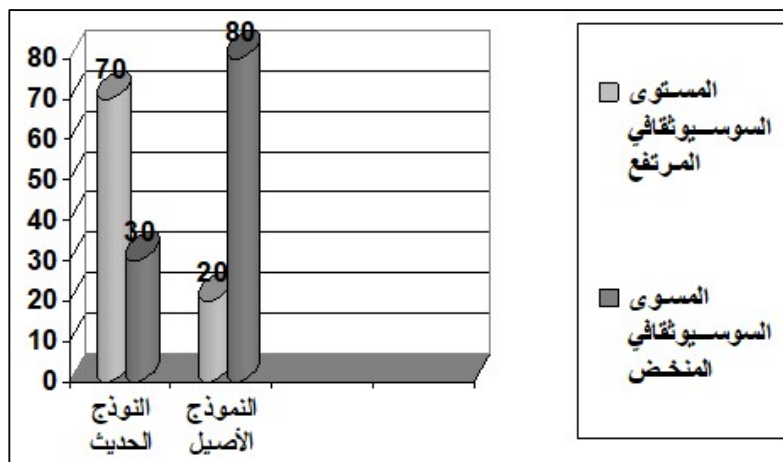
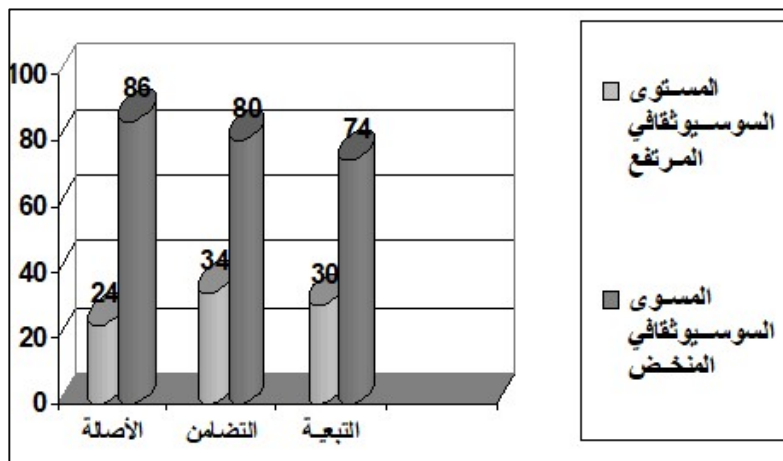
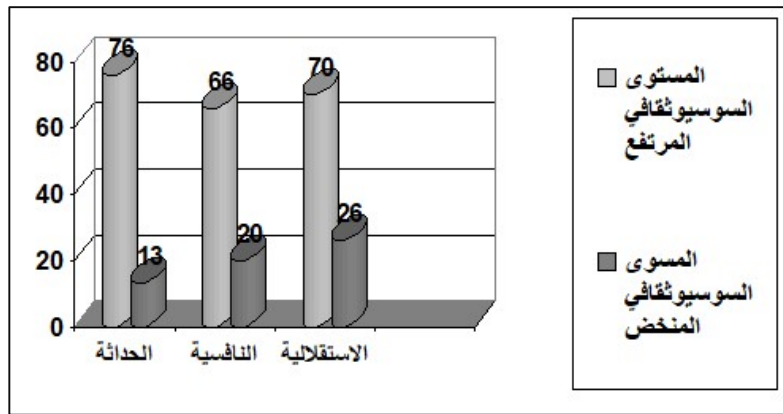
ما مدى تأثير تناقض أو تماثل
أنساق القيم الأسرية
والمدرسية على توافق الطفل
الدراسي؟

أيهما أكثر علاقة بالتوافق
الدراسي للطفل، قيم المدرسة
أم قيم الأسرة أم هما معا؟

هل الصراع القيمي بين الأسرة
والمدرسة يساعد الطفل على
التوافق الدراسي أم يعوقه؟

أن توافق الطفل الدراسي لا
يمكنه أن يتحقق بالصورة
المطلوبة إلا في إطار الانسجام
والتكامل بين أنساق القيم
الأسرية والمدرسية.

إن المجتمع المغربي يختزن
نموذجين ثقافيين متمايزين:
الأول عربي-إسلامي يُبَعَضُ
بالتقليدي والآخر غربي-
مستورد يُسمى بالعصري.



هذه الثنائية الثقافية التي تتمظهر في جميع مجالات الحياة وفي مقدمتها التعليم والمعمار واللباس واللغة، تشكل في نظر البعض مصدر التفكير والصراعات الاجتماعية

أطفال الفئات المحظوظة ينجذبون أكثر نحو النموذج الثقافي الحديث للمدرسة ويؤمنون بشكل إيجابي قيم البداعة والتنافسية والاستقلالية،

أطفال الفئات المحرومة يتوجهون أكثر نحو النموذج الثقافي الأصيل للمدرسة وكل ما يمثله من قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

الشكل (1): النسب المئوية للاختيارات الخاصة بكل قيمة وبكل نموذج في كل مستوى سوسيوثقافي

2.1. تحليل بيانات التوافق الدراسي

إن التوافق الدراسي كما هو مستعمل في هذا البحث، يشمل أربعة أبعاد أساسية هي على التوالي: درجة التحصيل الدراسي العام للطفل ومواظبته (حضوره وغيابه) وسلوكه داخل القسم (انضباطه وشغبه) وانتباهه أثناء الدرس (حضوره الفعال وحضوره الشارد). وإذا كان كل طفل سيحصل على درجة عامة في التوافق الدراسي تشكل حصيلة مجموع الدرجات الفرعية التي حصل عليها، فإن الإجراءات المعتمدة في تحديد درجات هذه الأبعاد التي تمثل مجموع المؤشرات الدالة على درجة توافق أو عدم توافق الأطفال حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية قد تجلت في المقومات التالية:

سنعمل على مقارنة مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي انطلاقاً من نموذجنا النظري المتمثل في صراخ القيم،

أ) درجات التحصيل الدراسي التي تتراوح بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى، وتم استخلاصها من سجلات الامتحانات المستعملة داخل الإعدادية المعتمدة. وهي تمثل المتوسط العام للامتحانات الدورية الثلاثة للسنة الدراسية 2000/1999.

ب) درجات المواظبة التي تتراوح بين (10 درجات و20 درجة) كمدى يترجم حضور الطفل المستمر أو غيابه المبرر لسبب معقول وبين (0 درجة و9 درجات) كمدى يترجم إما غياب الطفل المستمر وغير المبرر وإما حضوره المتقطع لأسباب غير مبررة أيضاً.

ج) درجات السلوك داخل القسم التي تترجم مدى انضباط الطفل وتأديبه داخل القسم أو مدى مشاكلته وشغبه وعدم احترامه لأساتذته وزملائه. وهي تتراوح بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى.

د) درجات الانتباه أثناء الدرس والتي تعبر عن مستويات اهتمام الطفل بما يقوله المدرس ومشاركته وفعاليته. وهي تتراوح حسب أحكام الأساتذة وتقيطهم، بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى.

الجدول (4): درجات الأطفال المحظوظين على المؤشرات الأربعة المكونة للتوافق الدراسي

الدرجات على المؤشرات العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
1	8	10	10	9	37
2	8	9	10	11	38
3	9	9	9	11	38
4	9	10	10	10	39
5	10	10	9	10	39
6	10	10	10	11	41
7	10	11	9	11	41
8	11	11	9	10	41
9	11	11	10	11	42
10	11	11	10	10	42
11	11	11	10	11	43
12	11	11	12	11	45
13	11	11	11	11	44
14	11	12	12	11	46
15	11	12	12	12	47
16	12	11	12	12	47
17	12	12	12	12	48
18	12	12	12	13	49
19	12	12	13	13	50
20	12	13	13	13	51
21	13	13	13	12	51
22	13	13	13	13	52
23	13	13	13	14	53
24	13	14	13	14	54
25	13	14	14	14	55
26	14	13	14	14	55
27	14	14	13	14	55
28	14	14	14	14	56
29	14	14	14	15	57
30	15	15	14	14	58
المجموع	348	355	350	361	1414
المتوسط	11.60	11.83	11.66	12.03	47.13
الانحراف المعياري	1,84	2,02	1,98	2,28	8,12

سنعتمد في هذا البحث إلى التحقق من دور أنماط القيم الأسرية والمدرسية ونوعية علاقتها بالنجاح أو الفشل الدراسي وذلك عبر توظيف أساليب ميثودولوجية

أن دراستنا الميدانية تسعى إلى التحقق من فرضيتنا المتعلقةين على التوالي بتقويم وظيفة المدرسة ونموذجها الثقافي المعتمد ثم بيان دور صراخ القيم في التوافق الدراسي

هل أنت مع الانفتاح على الآخر وعلى لغته وثقافته أم مع الحفاظ على الخصوصية وعلى اللغة وعلى الثقافة العربية

هل أنت مع التفكير العلمي الوضعي الداعي إلى التغيير والانتباه نحو المستقبل أم مع التفكير الأصيل الداعي إلى السكون والتشبث بالتراث

الجدول (5): درجات الأطفال غير المحظوظين على المؤشرات الأربعة المكونة للتوافق الدراسي

المرجات على المؤشرات العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
1	2	0	3	1	6
2	2	1	2	1	6
3	3	2	2	1	8
4	3	2	2	2	9
5	3	3	2	2	10
6	4	2	3	2	11
7	4	3	2	3	12
8	4	2	2	3	11
9	4	3	2	2	11
10	4	2	3	3	12
11	5	3	3	2	13
12	5	4	3	2	14
13	5	4	3	3	15
14	5	4	4	3	16
15	6	4	4	4	18
16	6	4	4	5	19
17	6	5	4	5	20
18	7	6	5	5	23
19	7	6	6	6	25
20	8	7	6	7	28
21	8	8	7	8	31
22	9	8	7	8	32
23	10	8	7	8	34
24	10	9	9	8	36
25	11	10	9	8	38
26	11	10	10	9	40
27	12	10	10	10	42
28	12	11	10	10	43
29	13	12	11	10	46
30	13	11	12	12	48
المجموع	202	164	157	153	676
المتوسط	6.73	5.46	5.23	5.10	22.53
الانحراف المعياري	1,40	1,08	1,01	0,98	4,47

هل أنت مع الطموح الفردي
الذي يروم المصلحة الخاصة أم
مع الطموح الجماعي الذي يروم
المصلحة العامة

هل أنت مع الإنتاج المحكوم
بالمجهود والمثابرة أم مع
الاستهلاك المحكوم بالمساعدة
والإعانة

هل أنت مع المسؤولية وروح
الاعتماد على النفس أم مع
الانكسالية وروح الاعتماد على
الآخر

هل أنت مع المبادرة المسلحة
بروح النقد وحب الفضول أم مع
الالتزام المطبوع بروح الطاعة
والامتثال

أن إجابات الأطفال على القيم
المدرسية التي يفضلونها، تعبر
عن الاختيار لصالح أحد طرفي
القيم الثلاث المقدمة إليهم
ومختلفة مقوماتها ومظاهرها.

الجدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للتوافق الدراسي للأطفال المحظوظين وغير
المحظوظين

الانتماء الاجتماعي مؤشرات التوافق الدراسي	المحظوظون	المحرومون		ت	حدود الدالة
		ع	م		
التحصيل الدراسي	11,60	1,84	6,73	11,59	د.ج 58 دال عند 0,01
المواظبة	11,83	2,02	5,46	15,92	د.ج 58 دال عند 0,01
السلوك داخل القيم	11,66	1,98	5,23	16,48	د.ج 58 دال عند 0,01
الانتباه أثناء الدرس	12,03	2,28	5,10	16,11	د.ج 58 دال عند 0,01
التوافق العام الدراسي	47,13	8,12	22,53	15,09	د.ج 58 دال عند 0,01

إذن على أساس التقرير الإحصائي للبيانات المجمعة حول الأبعاد الأربعة (التحصيل، المواظبة، السلوك، الانتباه) المكونة للتوافق الدراسي، توصلنا إلى تحديدها على شكل قيم عددية محددة. وإذا كان الجدولان (4 و 5) يقدمان صورة واضحة عن معدلات التوافق الدراسي للأطفال تبعاً للأبعاد الأربعة المعتمدة وأيضاً متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية الفرعية والعامية فإن الجدول (6) يقدم قيم الفروق بين متوسطات التوافق الدراسي للأطفال ودلالاتها الإحصائية حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية وتبعاً لأبعادها الفرعية والعامية. وإن أهم النتائج التي يمكن الخروج بها من معطيات هذه الجداول الثلاثة تتحدد في الخلاصات التالية:

- الملاحظ أن درجات أطفال الفئات المحظوظة تتجاوز بكثير درجات أطفال الفئات غير المحظوظة، سواء تعلق الأمر بالدرجات الخاصة بالأبعاد الأربعة المكونة للتوافق الدراسي أو بالدرجة العامة الخاصة بهذا الأخير. فإذا كانت الحدود الدنيا لهذه الدرجات تتراوح على التوالي لدى أطفال الفئات المحظوظة بين (8) للتحصيل و(10) للمواظبة و(11) للسلوك و(9) للانتباه و(38) للتوافق العام، فإنها تنقلص لدى أطفال الفئات غير المحظوظة لتتراوح على التوالي بين (2) للتحصيل و(0) للمواظبة و(3) للسلوك و(1) للانتباه و(6) للتوافق العام. وكما أن الحدود العليا قد تراوحت لدى الفئات المحظوظة بين (15 و 15 و 14 و 14 و 58) في حين أنها تدرجت لدى الفئات غير المحظوظة بين (13 و 11 و 12 و 12 و 48).
- إن ما يؤكد التوافق الدراسي لأطفال الفئات المحظوظة هو أن متوسطاتها الفرعية (11,60، 11,83، 11,66، 12,03) والعامية (47,13) تشكل تقريباً كلها ضعف المتوسطات الفرعية (6,73، 5,46، 5,23، 5,10) والعامية (22,47) المحصلة من لدن أمثالهم المنتمين إلى الفئات غير المحظوظة.

- الملاحظ من مقارنة مستويات التوافق الدراسي للأطفال عبر تحديد دلالة الفروق بين هذه المستويات أن أطفال الفئات المحظوظة يتوافقون دراسياً أكثر من أطفال الفئات غير المحظوظة، وهذه مسألة تعبر عنها دلالة الفروق بين متوسطات هؤلاء والتي جاءت كلها مؤكدة عند 0,01 وبدرجة حرية (58). وهي القيم التي تمثلت على التوالي في: (ت=11,59) للتحصيل الدراسي و(ت=15,92) للمواظبة و(ت=16,48) للسلوك و(ت=16,11) للانتباه ثم (ت=15,09) للتوافق الدراسي العام، وجاءت كلها لصالح أطفال الفئات المحظوظة.

- بصورة عامة يظهر من القيم العددية للفروق بين المتوسطات الخاصة بالأبعاد الفرعية (التحصيل، المواظبة، السلوك، الانتباه) وبالتوافق الدراسي العام، (الجدول: 6) أن الأطفال الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا) هم أكثر توافقاً دراسياً من أقرانهم الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون). فالفرق بين هؤلاء دالة عند حدودها العليا (0,01). ولعل ما يعزز هذا الفرق ويظهر طبيعته هو أن (90 %) من أطفال الفئات المحظوظة (أي 27 من أصل 30) وصلوا أو تجاوزوا معدل التوافق الدراسي العام والذي هو (40/80) في حين لم يصل إلى هذا المعدل أو يتجاوزه من أطفال الفئات غير المحظوظة سوى (5 أطفال من أصل 30) بنسبة (17 %) من المجموع العام.

- الواقع أن تحقيق أطفال الفئات المحظوظة لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسرية والمدرسية، في حين أن صعوبات التوافق الدراسي الملاحظة لدى أطفال الفئات المحرومة تعود

أن أعداد الاختيارات الخاصة بالنموذج المدرسي الأصل تفوق بكثير أعدادها المتعلقة بالنموذج المدرسي الحديث.

إذا كان أطفال الفئات المحظوظة يمثلون نحو النموذج الحديث فإن أطفال الفئات غير المحظوظة ينجذبون نحو النموذج الأصل.

بلغت نسبة اختيارات الأطفال المحظوظين للنموذج المدرسي الحديث (70 %)، في حين أن نسبة اختيارات الأطفال غير المحظوظين للنموذج المدرسي الأصل بلغت (80 %).

أن درجات أطفال الفئات المحظوظة تتجاوز بكثير درجات أطفال الفئات غير المحظوظة، سواء تعلق الأمر بالدرجات الخاصة بالأبعاد الأربعة المكونة للتوافق الدراسي أو بالدرجة العامة الخاصة بهذا الأخير.

الملاحظ من مقارنة مستويات التوافق الدراسي للأطفال عبر تحديد دلالة الفروق بين هذه المستويات أن أطفال الفئات المحظوظة يتوافقون دراسياً أكثر من أطفال الفئات غير المحظوظة

إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة. وهو التباين الذي عادة ما يتخذ شكل صراع قيمي ينتهي بالطفل إلى فشل دراسي. وهذا يعني أن استمرار أطفال الفئات المحظوظة في معاشية داخل المدرسة نفس النسق القيمي السائد داخل أوساطهم الأسرية هو الذي يؤدي بهم إلى توافق دراسي أكبر بالمقارنة مع أمثالهم المنتمين إلى فئات محرومة والذين يواجهون قطيعة واضحة بين نسق القيم الأصلي الذي يتربون عليه داخل الأسرة ونسق القيم الحديث الذي يواجهونه داخل المدرسة.

2. تفسير النتائج ومناقشتها

على أساس أن تحليل نتائج هذا البحث قد تم عبر مرحلتين: الأولى شملت بيانات اختبار القيم والثانية همت بيانات التوافق الدراسي، فإن المسعى المتبع في تفسير ومناقشة هذه النتائج لن يختلف عن هذا التوجه.

1.2. تفسير ومناقشة نتائج اختبار القيم

ما هو مدلول واقعة أن أطفال الفئات المحظوظة أو غير المحظوظة يجذبون نحو هذه القيمة أو تلك؟ لنقادي أي خطأ في التفسير نستحضر هنا ملاحظتين سبق لكل من Kohn (1959) و Lautrey (1980) أن اعتمدهما:

- الأولى هي أن القيم عادة ما تدل على الشيء "الهام" بالنسبة لمن يختارها. فإذا كان أطفال الأوساط الاجتماعية المحظوظة لا يمنحون سوى وزن ضئيل لوقائع "الأصالة والتضامن والتبعية" فإن ذلك لا يعني أن هذه القيم لا تحظى عندهم بأهمية بالمقارنة مع أطفال الأوساط الاجتماعية غير المحظوظة، بل إن كل ما في الأمر هي أنها ذات "أهمية وتمثل إشكالية" بالنسبة إليهم.

- الثانية هي أن التحليل المعتمد ارتكز أساسا على القيم التي يتغير تكرارها (اختيارها) مع الانتماء السوسيوثقافي. وهكذا فإذا كانت الحداثة والتنافسية والاستقلالية تمثل القيم الأكثر إشكالية وأهمية بالنسبة لأطفال الفئات المحظوظة فإن الأصالة والتضامن والتبعية تشكل القيم المدرسية الأكثر أهمية وإشكالية بالنسبة لأطفال الفئات غير المحظوظة.

هذا معناه أن القيم الأكثر اختيارا من لدن أطفال الفئات الشعبية تركز في مجموعها على مظاهر: المساعدة والطاعة والاتكالية والخضوع والامتثال لمعيار محدد. إنها بوضوح حالة المحافظة والتشبث بالماضي بالنسبة للأصالة وحالة الطموح الجماعي والمساعدة بالنسبة للتضامن وحالة الاتكالية والاعتماد على الآخر بالنسبة للتبعية. وهذا يعني أنه لأول وهلة، فإن ما هو "هام وإشكال" في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط الشعبية، يتحدد في الخضوع لسلطة خارجية والامتثال لنموذج تقليدي أصيل. وعلى العكس من ذلك فإن القيم التي تصبح أكثر تداولاً واختياراً لدى أطفال الفئات المحظوظة تركز في مجموعها على مظاهر: الفردانية والمبادرة والمثابرة والتفرد. إنها بجلاء تام حالة التفتح والاتجاه نحو المستقبل بالنسبة للحداثة وحالة الطموح الفردي والمثابرة بالنسبة للتنافسية وحالة المسؤولية والاعتماد على الذات بالنسبة للاستقلالية. باختصار فإن ما هو "هام وإشكال" في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط المحظوظة يتحدد في منح أهمية كبيرة لرغبات الطفل وميولاته الشخصية عوض تكبيله بنموذج مفروض من الآخر. فالأساس هنا هو تمكين الطفل من مزاولته مهامه وأنشطته وفق مبادرته الشخصية وطموحاته الفرية وفضوله الذهني وتفكيره النقدي دون إكراهات أو قيود.

إن مقارنة الاختيارات الخاصة بالقيم المرغوبة لدى الأطفال تبعا لانتماءاتهم السوسيوثقافية تبين كذلك أن الأوساط الشعبية التي يتم التركيز فيها كثيرا على الامتثال لنموذج خارجي غالبا ما تستند على المراقبة

أن الأطفال الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا) هم أكثر توافقا دراسيا من أقرانهم الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون).

الواقع أن تحقيق أطفال الفئات المحظوظة لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسرية والمدرسية.

أن صعوبات التوافق الدراسي الملاحظة لدى أطفال الفئات المحرومة تعود إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة.

أن استمرار أطفال الفئات المحظوظة في معاشية داخل المدرسة نفس النسق القيمي السائد داخل أوساطهم الأسرية هو الذي يؤدي بهم إلى توافق دراسي أكبر بالمقارنة مع أمثالهم المنتمين إلى فئات محرومة

الخارجية المباشرة لسلوك الطفل. وعلى عكس ذلك فإن الأوساط المحظوظة كثيرا ما تركز على تنمية الفردية والمبادرة مع تبني أشكال لمراقبة السلوك أقل مباشرة، تاركة هامشا كبيرا لهذه المبادرة. قبل الذهاب بعيدا، يجب التأكيد على أن نتائج معظم الأعمال المنجزة في هذا الاتجاه لا تختلف كثيرا عن نتائجنا في هذا البحث. فقد خلص Perron (1971) من الدراسة التي أنجزها في فرنسا عن ترتيب مجموعات من الأمهات للقيم الأكثر أهمية لدى الطفل إلى أن هذا الترتيب يختلف بشدة تبعا للوضع السوسيوثقافي. وكما خلص Lautrey (1980) إلى نتيجة مماثلة بحيث توصل من دراسته عن الطبقة الاجتماعية والوسط العائلي والذكاء إلى أن قيم الآداب والنظام تسود لدى مجموعة العمال وقيم الحساسية والمثابرة والفضول الذهني تهيمن لدى مجموعة الأطر العليا والمهن الحرة. والحقيقة أنه حتى وإن كان هناك اختلاف في استخدام بعض الألفاظ، فالواضح أن هذه الخلاصات تقترب كثيرا من النتائج التي انتهينا إليها بهذا الخصوص، حيث تسود قيم الأصالة والتضامن والتبعية لدى أطفال الفئات الشعبية وقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية لدى أطفال الفئات الميسورة.

لكن هذا التقارب لا يتوقف عند الدراسات الفرنسية بل إن العمل الذي أنجزه Kohn (1959) في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أربعين سنة يسير في نفس الاتجاه. فقد خلص إلى أن أمهات الفئة الوسطى يفضلن تطوير قيم الاحترام والفضول والمراقبة الذاتية لدى أطفالهن، في حين أن أمهات الفئة العاملة يركزن على النظافة والنظام ويفضلن اللباقة والمعقولية على الخيال والفضول.

إن يبدو من هذه النتائج أن مدلولها العام يطابق فرضيتنا القائلة بانجذاب الأطفال نحو قيم المدرسة تبعا لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فروح هذا الانجذاب تبدو واضحة بالنسبة لقيم كل نموذج، بحيث أنه إذا كان الأطفال المحظوظين يختارون بشكل دال قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها فإن الأطفال غير المحظوظين يفضلون في المقابل قيم الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرا ما تركز عليها المدرسة الحديثة. والحقيقة أن هذه النتيجة تسير في اتجاه تأكيد فرضيتنا السابقة الذكر. فحصول النتائج تبين بكل تدقيق أن نموذج ثقافة المدرسة ونسقتها القيمي الحديث يهيمن ويسود لدى الأطفال المحظوظين ولا يحظى سوى بمكانة ثانوية لدى الأطفال غير المحظوظين. وهذه واقعة تتماشى مع كثير من الأطروحات التفسيرية لتتشئة الطفل وتربيته وتعليمه. وهكذا فقد سبق Bastide (1969) في أطروحته عن الأزواجية الثقافية للمجتمعات التي هي في طريق المثاقفة أن أكد على أن انتقال هذه الأزواجية إلى المدرسة وبالإضافة إلى عواقبه على سيرورات التشخيص والهوية، يعطي بعدا بيداغوجيا للصعوبات التي يمكن أن يحدثها لدى الأطفال الخاضعين لنموذجين سوسيوثقافيين متناقضين. وكما أن Ibaaquil (1978) سبق له أن أوضح الفرق، لكي لا نقول التناقض، بين نظام القيم التقليدي ونظام القيم الغربي وكل ما لهذا الفرق من انعكاسات سلبية وخاصة على مستوى "الاقتلاع السيكولوجي" الذي يعيشه الطفل في إطار صراع قيمي بين الأسرة والمدرسة.

ونعتقد أن الأطفال غير المحظوظين هم الذين يعيشون هذا الاقتلاع السيكولوجي لكونهم يدخلون في صراع مع قيم المدرسة ونموذجها الحديث المفروض عليهم. بالفعل إن هؤلاء ومنذ ولوجهم المدرسة يجدون أنفسهم أمام نظام جديد من القيم لم يتعودوه من قبل. وهو النموذج الذي يتناقض تماما مع النموذج الأصلي الذي ترعرعوا عليه داخل أسرهم. وعلى عكس كل هذا فإن الأطفال المحظوظين عادة ما يواجهون النموذج الحديث نفسه سواء داخل الأسرة أو داخل المدرسة. فهناك استمرارية واضحة في نسق القيم التي يتربون عليها داخل هاتين المؤسستين الاجتماعيتين.

فإذا كان أطفال الأوساط الاجتماعية المحظوظة لا يمنحون سوى وزن ضئيل لوقائع "الأصالة والتضامن والتبعية" فإن ذلك لا يعني أن هذه القيم لا تحظى عندهم بأهمية

الحداثة والتنافسية والاستقلالية تمثل القيم الأكثر إشكالية وأهمية بالنسبة لأطفال الفئات المحظوظة

الأصالة والتضامن والتبعية تشكل القيم المدرسية الأكثر أهمية وإشكالية بالنسبة لأطفال الفئات غير المحظوظة.

أن القيم الأكثر اختيارا من لدن أطفال الفئات الشعبية تركز في مجموعها على مظاهر: المساعدة والطاعة والالتكالية والخضوع والامتثال لمعيار محدد.

إن القيم التي تصبح أكثر تداول واختيارا لدى أطفال الفئات المحظوظة تركز في مجموعها على مظاهر: الفردانية والمبادرة والمثابرة والتفرد.

الواقع أننا أدركنا بما فيه الكفاية أثناء إجراء اختبار "الحكم على القيم المدرسية" التردد الكبير والحيرة القوية اللذان يظهرهما بعض الأطفال غير المحظوظين في اختيار هذا النموذج أو ذاك. وإذا كان لهذا التردد والحيرة من دلالة فإنها دلالة التعبير الواضح عن "الاقتلاع السيكولوجي" السابق الذكر. لقد سبق للباحث Martinez (1975) أن تساءل في حالة الجزائر عن مآل الطفل الذي يعيش وضعية الصراع هاته. فبالنسبة إليه غالبا ما يبحث الطفل عن تأكيد ذاته إما بالانجذاب نحو نماذج القيم الغربية التي لا يؤمن بها وإما بالنزوع نحو القيم التقليدية التي لا تفارقه أبدا. وهكذا فالمؤكد أن اللاتوافق الدراسي لبعض الأطفال يجد مصدره في هذه الوضعية الصراعية التي تقمهم فيها المدرسة. هذه الأخيرة التي تصبح في نظرهم مبعث القلق والانزعاج والفشل فضلا عن التغيب والرفض والانقطاع. وفي المقابل إن معاشة أطفال الفئات المحظوظة للنموذج الحديث داخل المدرسة لا تشكل وضعية جديدة، بل تمثل الامتداد العادي لسيرة التثمين المألوفة والتي لها بدايتها وجذورها في الوسط العائلي. فهذا التثمين للنموذج الحديث يساعدهم على تكيف سلوكياتهم والسير بها في الاتجاه الذي تبتغيه المؤسسة المدرسية، وبالتالي تحاشي أي صراع محتمل بين نظامين متعارضين من القيم كما هو الحال عند أطفال الفئات غير المحظوظة (Ez-zaher, 1980).

إذا أخذنا بالمنظور الذي يعتبر المدرسة كأداة للتثاقف والتحديث والتنافس والاستقلالية، فإن تأثيراتها في الأطفال تبدو غير دالة ما بين القسم الأول والقسم السابع من التعليم الأساسي. بالنسبة لأطفال الأوساط غير المحظوظة فإن سبع سنوات من الاحتكاك بالنموذج الحديث لم تؤثر بصورة دالة في نظامهم القيمي الأصيل. فهذه المدة الزمنية وأيضاً الإمكانات المادية والبيداغوجية للمدرسة لا تبدو كافية لنقل هؤلاء الأطفال إلى الحداثة والتنافسية والاستقلالية كقيم جوهرية للمدرسة الحديثة. فإلى حدود السنة السابعة لا تتجسّد هذه الأخيرة في إحلال نظام هذه القيم الحديثة محل نظام القيم التقليدية التي يتبنونها الأطفال غير المحظوظين داخل أسرهم.

هذه النتيجة لا يمكنها أن تفهم إلا في إطار الوسط السوسيوثقافي لهؤلاء والذي يتميز بمقاومة شديدة لكل ما هو حديث في ثقافة المدرسة وفي نسقها القيمي. وفي المقابل فإن البيئة الثقافية لأطفال الفئات المحظوظة، تشكل ركيزة فعالة لتدخّل المدرسة، في إطار وجود تقارب معين بين نظامي القيم اللذين يخضع لهما الطفل في آن واحد ويؤديان به بالتالي إلى ثقافة ناجحة أكثر.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج التوافق الدراسي

يبدو أن المعطيات الواردة في الجداول (4، 5، 6) تؤكد بما لا يدع مجالا للشك صحة فرضيتنا الثانية القائلة "إن أنماط القيم تلعب دورا أساسيا في سيروية التوافق الدراسي. فكلما كان هناك انسجام وتكامل بين نمطها الأسروي ونمطها المدرسي إلا واتسم دورها بالإيجابية حيث يفضي بالطفل إلى النجاح، وكلما كان هناك تباين وصراع بين هذين النمطين إلا وتميز دورها بالسلبية المتمثلة في فشل الطفل دراسيا". فمختلف هذه المعطيات تبين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافق الدراسي المطلوب. إنهم يندمجون بسهولة مع أجواء المدرسة ويربطون علاقات كلها مودة واحترام مع زملائهم وأساتذتهم ويتميزون بالمواظبة المستمرة على الحصص وبالانضباط والانتباه داخل الفصول فضلا عن تحصيلهم الدراسي الذي يكون في الغالب مرتفعا وممتازا. في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم

إن ما هو "هام وإشكال" في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط المحظوظة يتحدد في منع أهمية كبيرة لرغبات الطفل وميولاته الشخصية عوض تكبيله بنموذج مفروض من الآخر.

الأساس هنا هو تمكين الطفل من مزاولة مهامه وأنشطته وفق مبادئه الشخصية وطموحاته الفرية وفضوله الذهني وتفكيره النقدي دون إكراهات أو قيود.

أن الأوساط الشعبية التي يتم التركيز فيها كثيرا على الامتثال لنموذج خارجي غالبا ما تستند على المراقبة الخارجية المباشرة لسلوك الطفل.

الأوساط المحظوظة كثيرا ما تركز على تنمية الفريدة والمبادرة مع تبني أشكال لمراقبة السلوك أقل مباشرة، تاركة هامشا كبيرا لهذه المبادرة.

الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة ويواجهون قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب. إنهم لا يندمجون مع أجواء المدرسة إلا في حالات نادرة. فغالبا ما تغلب على سلوكياتهم مظاهر التغيب عن الدروس والشغب داخل الفصل واللامبالاة أثناء الحصص فضلا عن كراهية التعامل مع الزملاء وتحاشي التواصل مع المعلمين ثم تحصيلهم الدراسي الذي يتميز في العادة بالتواضع والتدني. والحقيقة أن انتهاج هؤلاء الأطفال سلوكيات الكراهية والتحاشي أحيانا وسلوكيات الخضوع والامتثال أحيانا أخرى مخافة الوقوع في الخطأ وكل ما يستدعيه ذلك من عقاب هو الذي يبرر مظاهر التبعية والالتكالية وفقد الثقة بالذات ومقاومة كل ما هو حديث، هذه المظاهر التي لا تتماشى نهائيا مع قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تدعو إليها المدرسة وكل ما يصاحب ذلك من نجاح وتفوق وتوافق دراسي. وهكذا يمكن التأكيد على أن الطفل الذي تعود داخل أسرته على قيم تنتم بالمحافظة والمساعدة والالتكالية والتمركز حول كل ما هو أصيل، ثم ينتقل إلى المدرسة التي سيجدها حبلًا بقيم تراهن على التفتح والمثابرة والمبادرة وكل ما هو حديث، إن هذا الطفل في مواجهته لهذا الصراع في القيم بين الأسرة والمدرسة لابد وأن ينتهي به المشوار إلى صراع آخر مع زملائه ومعلميه وأجواء المدرسة بأكملها، كدليل قاطع على فشله وعدم توافقه الدراسي. وهذا معناه أنه حينما تتباين أنماط القيم بين الأسرة والمدرسة فإن نتيجة ذلك ستتجلى في الصراع القيمي الذي سيعيشه الطفل، هذا الصراع الذي سيؤثر سلبا في توافقه الدراسي. وهذه نتيجة تؤكد خلاصات كثير من الدراسات وفي مقدمتها دراسة "كولمان" (Cherkaoui, 1979) التي أظهرت أن الأسرة في الولايات المتحدة الأمريكية تؤثر في التحصيل الدراسي أكثر من المدرسة. ودراسة محمد الدريج (Derrij, 1980) التي بينت تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية للأسرة في التأخر الدراسي ثم دراسة عبد الكريم غريب (1985) التي انتهت إلى نفس النتيجة، وأيضا دراسة الطيب أموراق (1991).

المراجع

الغالي، أحرشاو. (1991). الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي في المدرسة المغربية. الرباط: مجلة علوم التربية، العدد 1.

أموراق، الطيب. (1991). أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي. أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، فاس.

الجابري، محمد عابد. (1974). أضواء على مشكل التعليم في المغرب. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

الجابري، محمد عابد. (1981). رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

دياب، فوزية. (1980). القيم والعادات الاجتماعية. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

غريب، عبد الكريم. (1985). ظاهرة التخلف الدراسي بالمدارس الابتدائية في البدو والحضر بالمغرب. أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، الرباط.

المنوفي، كمال. (1988). منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية. الكتاب السنوي الخامس: الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

الأطفال المحظوظين يختارون بشكل حاد قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها

الأطفال غير المحظوظين يفشلون في المقابل قيم الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرا ما تركز عليها المدرسة الحديثة.

نموذج ثقافة المدرسة ونسقها القيمي الحديث يهيمن ويسود لدى الأطفال المحظوظين ولا يعطى سوى بمكانة ثانوية لدى الأطفال غير المحظوظين.

ونعتقد أن الأطفال غير المحظوظين هم الذين يعيشون هذا الاقتلاع السيكولوجي لكونهم يدخلون في صراع مع قيم المدرسة ونموذجها الحديث المفروض عليهم.

- Ameur, I. (1990). L'école de base, projet de société. Tunis.
- Bastide, R. (1969). La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation. in les carnets de l'enfance.
- Baudelot, C. ; Estabiet, B. (1972). L'école capitaliste en France. Paris, Maspero.
- Bentahar, M. ; Pascon, P. (1969). Ce que disent 296 jeunes ruraux. in Bulletin économique et sociale du Maroc, N° 112-113.
- Bernstein, B. (1974). Critique du concept d'éducation compensatoire. in orientation, N° 46.
- Bernstein, B. (1975). Langage et classe sociale. Paris, Eds de Minuit.
- Bourdieu, P ; Passeron, J.C. (1970). La reproduction. Paris, Eds de Minuit.
- Chaoui, M. (1979). Les enseignants. in Lamalif, N° 98.
- Cherkaoui, M. (1979). Les paradoxes de la réussite scolaires. Paris, PUF.
- Combessie, J.C. (1969). Education et valeurs de classes dans la sociologie américaine. Revue française de sociologie.
- Derrij, M. (1980). Le retard scolaire au Maroc. Université de Bruxelles.
- Durkhiem, E. (1960). Le suicide. Paris, PUF.
- El Farouki, M. (1978). Les déperditions scolaires au Maroc. Ecole de statistique, Rabat.
- English, A.C. ; English, H.B. (1958). A comprehensive dictionary of psychological and psychanalytical terms. Longmans Green, NewYork.
- Ez-zaher, A. (1980). Le rôle de la valorisation de la langue française dans l'apprentissage du français chez l'enfant marocain. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Toulouse, (non publiée).
- Gilly, M. (1969). Bon élève, mauvais élève. Paris, Colin.
- Girard, A. (1966). Enquête de l'INED. in Publication, N° 1 et 2, Paris, PUF.
- Hoggart, R. (1970). La culture du pauvre. Paris, Eds de minuit.
- Ibaaquil, L. (1978). Quelques aspects de la socialisation scolaire au Maroc. Attadris, N° 4-5.
- Kohn, M.L. (1959). Social class and parental values. American Journal of Sociology, LXIV, p. 337-351.
- Larmat, J. (1979). La génétique de l'intelligence. Paris, PUF.
- Lautrey, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, PUF.
- Malrieu, Ph. (1979). Aspect de la construction du système des valeurs à l'école primaire. Revue de psychologie appliquée. N°2, V29.
- Marlieu, Ph. (1981). La socialisation, in traité de psychologie de l'enfant. T.5, Paris, PUF.
- Martinez, R. (1975). Bilinguisme et acculturation. Thèse de 3^{ème} cycle, Bordeaux.
- Miguel, A. (1967). Continuité et changement dans le monde arabe. in R.Castel et J.C. Passeron, Education, développement et démocratie, La Hayes, Eds Mouton.
- Moawia, A. (1978). Les difficultés linguistiques du passage de l'arabe dialectal à l'arabe littéral. Thèse de 3^{ème} cycle, Toulouse.
- Moatassime, A. (1967). Le bilinguisme sauvage, in Tiers monde. Revue de l'IDES, PUF, TXV, N° 59.
- Mollo, S. (1969). L'école dans la société. Paris, Dunot.
- Perron, R. (1971). Models d'enfants, enfants models. Paris, PUF.
- Radi, A. (1968). Les jeunes au Maroc. Les carnets de l'enfance ; N°7 .
- Radi, A. (1977). Adaptation de la famille au changement social dans le Maroc urbain. BESM, N°135.
- Reuchlin, M. (1972). Milieu et développement. Paris, PUF.

إن الأطفال المحظوظين عادة
ما يواجهون النموذج الجديد
نفسه سواء داخل الأسرة أو
داخل المدرسة. فهناك
استمرارية واضحة في نسق
القيم التي يتربون عليها داخل
هاتين المؤسستين
الاجتماعيتين.

إن معايشة أطفال الفئات
المحظوظة للنموذج الجديد
داخل المدرسة لا تشكل وضعية
جديدة، بل تمثل الامتداد
العادي لسيروية التثمين
المألوفة والتي لها بدايتها
وجذورها في الوسط العائلي.

إن البيئة الثقافية لأطفال
الفئات المحظوظة، تشكل
وكيزة فعالة لتدخل المدرسة،
في إطار وجود تفاريج معين
بين نظامي القيم اللذين ينضج
لهما الطفل في آن واحد
ويؤيدان به بالتالي إلى
مناقشة ناجحة أكثر.

"إن أنماط القيم تلعب دورا
أساسيا في سيروية التوافق
الدراسي.

كلما كان هناك انسجام
وتكامل بين نمطها الأسروي
ونمطها المدرسي، إلا واتسم
دورها بالإيجابية حيث يفضي
بالطفل إلى النجاح،

كلما كان هناك تباين وصراع
بين هذين النمطين، إلا وتتميز
دورها بالسلبية المتمثلة في
فشل الطفل دراسياً.

أن الأطفال الذين يتشجعون
بقيم الحداثة والتنافسية
والاستقلالية في كل من الأسرة
والمدرسة، وهم في الغالب من
الفئات السوسيوثقافية
المحظوظة.

أن الأطفال الذين يتشجعون
بقيم الأمانة والتضامن
والتبعية داخل الأسرة
ويواجهون قيم الحداثة
والتنافسية والاستقلالية داخل
المدرسة، وهم في الغالب من
الفئات السوسيوثقافية
المحرومة، خاصة ما يفشلون في
تحقيق التوافق الدراسي
المرغوب.

Reuchlin, M. (1973). Culture et conduite. Paris, PUF.

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. Free Press.

Serfaty, A. (1971). Le problème de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance. in Souffles, N° 20-21.

Simon, J. ; Fijalkov, J. (1976). Apprentissage de la langue écrite. La pensée, N°190.

Thévenot, L. (1998). Les valeurs en questions. Sciences humaines, N° 79.

Tort, M. (1974). Le quotient intellectuel. Paris, Maspero

Vial, M. (1974). Caractéristique, origine sociale et échecs scolaire. in « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de scolarité », CRESAS, N° 68.

***** *** *****

(*) سبق نشر هذا البحث حول (2001). "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل"، على شكل فصل قائم الذات، في المؤلف الجماعي " القيم والتعليم"، الصادر سنة (2001) بيروت ضمن منشورات الهيئة اللبنانية لعلوم التربية.

¹ خاصة: الجابري، السرفاتي، الفاروقي، الشاوي ومعتصم.

² يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية:

Tort, M., (1974), Le quotient intellectuel, Paris, Maspero.

Reuchlin, M., (1973), Culture et conduite, Paris, PUF.

Larmat, J., (1979), Le génétique de l'intelligence, Paris, PUF.

Lautrey, J., (1980), Classes sociales, milieu familial et intelligence, Paris, PUF

³ يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية:

Mollo, S., (1969), L'école dans la société, Paris, Dunod.

Simon, J. ; Fijalkov, J., (1976), Apprentissage de la langue écrite, La pensée, n°190,.

Gilly, M., (1969), Bon élève, mauvais élève, Paris, Collin.

Hoggart, R., (1970), La culture du pauvre, Paris, Eds de minuit

⁴ انظر دراسات كل من:

Reuchlin, M., (1972), Milieu et développement, Paris, PUF.

Lautrey, J., op. cit.

Bernstein, B., (1974), Critique du concept

d'éducation compensatoire, in Orientation, n°46



aharchaou.rhali@gmail.com

مقومات سيكولوجية اكتساب اللغة في ظل علاقة الأم بالطفل (*)

أ.د. الغالي أحرشواو

أستاذ علم النفس - المغرب

ملخص: نسعى في هذا البحث إلى الدفاع عن فكرة استحالة القول بنظرية في اكتساب اللغة باعتماد نموذج الطفل المعزول عن المحيط وعن الآخر، وذلك من خلال إبراز أهمية السياقات التفاعلية والأنشطة المعرفية ودورها في سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل. وهي الفكرة التي تؤطرها جملة من النظريات السيكلوجية واللسانية الدقيقة، وتوجهها مجموعة من الأفكار والحقائق المرتبطة على التوالي بمكانة العلاقة "الأم - الطفل"، وبدور استراتيجيات الطفل المعرفية في هذه السيرورة.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب - السيرورة - اللغة - الأم - الطفل

Psychological foundations of language acquisition In light of the mother's relationship with her child

Abstract

This research aims at discrediting any theory of language acquisition which isolates the child from his/her human and natural environments. This work highlights the importance of interactional contexts and cognitive activities in child language acquisitions. This view is supported by psycholinguistic theories and facts relating to the mother-child relationship, as well as by the child's own strategies of acquisition.

Key words: acquisition - process - language - mother – child

تمهيد

إلى وقت قريب جدا كانت النزعة المهيمنة داخل علم النفس تراهن على دراسة الطفل ككائن معزول، تتحدد مهمته في تكوين تمثلات حول مكونات هذا الكون وفي استقلال تام عن المحيط وعن الآخرين. لكن اليوم، وبفعل الاقتناع بأن تمثلا للكون يتكون في جزئه الكبير بناء على القواعد الاجتماعية والثقافية والأنظمة اللغوية والسيمائية، لم يعد هناك مكان للقول بنظرية في النمو باعتماد نموذج الطفل المعزول. فقد أصبح من المستحيل تحديد الكيفية التي يكتسب بها الطفل هذه القواعد والأنظمة بدون التخصيص الدقيق لأشكال التفاعل التي تؤطرها وتدرج ضمنها.

الحقيقة أن الاهتمام المتزايد بالسياقات التفاعلية التي يشارك فيها الأطفال أصبح واضح المعالم في ميدان اكتساب اللغة، سواء تعلق الأمر بالتفاعلات بين الأطفال أنفسهم أو بالتفاعلات بينهم وبين الراشدين. وإذا كان أمر هذه السياقات التفاعلية، المتمثلة خاصة في العلاقة "أم-طفل"، ودورها في سيرورة اكتساب اللغة الأم هو الذي سيحظى باهتمامنا في هذا البحث، فإن أهم الأفكار والمبررات الكامنة وراء هذا الاختيار تتلخص في الوقائع والأسئلة المحورية التالية:

إلى وقت قريب جدا كانت
النزعة المهيمنة داخل علم النفس
تراهن على دراسة الطفل
ككائن معزول، تتحدد مهمته
في تكوين تمثلات حول مكونات
هذا الكون وفي استقلال تام عن
المحيط وعن الآخرين.

- لقد أصبح القول بأن ارتفاع اللغة عند الطفل يرتبط ارتباطاً عضوياً بالمحيط اللفظي الذي يتم فيه، من الأمور البديهية. فرغم امتداد فترات التجاهل الواضح لخصائص التفاعل مع هذا المحيط على مستوى البحث والاستكشاف لسنوات عديدة، فقد تأكد منذ السبعينات من القرن العشرين أن من واجبات عالم النفس الوعي بالترابط العضوي لمختلف جوانب النمو، وبالتالي فإن البحث لا يجب أن يشمل فقط نماذج الراشد اللغوية الموجهة للطفل بل كذلك مختلف السلوكيات العلائقية التي تندرج فيها التفاعلات اللفظية (Richelle، 1976: 89).

- كثيرة هي الأعمال التي توضح كيف تلائم الأم لغتها وكيف تكييف سلوكها أثناء تعاملها مع أطفالها ومساعدتهم على التعلم (Snow، 1977؛ Nino و Bruner، 1978). فهي تشير كلها إلى أنه إذا كان الطفل يمتلك جهازاً لاكتساب اللغة (LAD) فإن هذا الميكانيزم الفطري يستلزم تدخل الراشد عبر استخدام ميكانيزم آخر ينعت بالنظام الداعم للاكتساب (LASS)؛ بحيث أن التفاعل بين هذين الجهازين هو الذي يُصير اكتساب اللغة عند الطفل أمراً ممكناً (*).

- رغم تعقد النظام اللغوي فإن جل الأطفال يتعلمون اللغة في سن مبكر ويوظفون مكوناتها الصوتية وسلاسلها اللفظية ووحداتها الدلالية بسهولة ومهارة للتعبير عن عناصر الكون ومظاهره المتنوعة. وإذا كان تحقيق هذه المهمة يتطلب من هؤلاء تجنيد سلسلة من الأنشطة الذهنية والمجهودات الشخصية المساعدة على فهم اللغة وإنتاجها والتواصل بها، فإن هذا الأمر لا يتم بمعزل عن مبادرة الوالدين وتدخلاتهما وتوجيهاتهما.

إذن إذا كانت تلك هي الوقائع والأفكار الموجهة لمضامين هذه الدراسة، فإن القضايا الجوهرية التي سيتم التركيز على مقاربتها تتلخص في الأسئلة التالية:

كيف يكتسب الطفل اللغة وما هي ميكانزمات هذا الاكتساب؟ ما هي مكانة الأم في سيرورة الاكتساب هاته؟ وما موقع الوعي والاستراتيجيات المعرفية في هذه السيرورة؟

1. المقاربات النظرية لاكتساب اللغة

لقد تراكمت في الحقل السيكلوجي، وعلى امتداد ما يقارب قرن من الزمن، معارف واتجاهات نظرية متنوعة يجمعها هدف واحد يتلخص في تفسير كيف يكتسب الطفل اللغة وإلى أي حد يماثل أو يخالف مفهوم الاكتساب هذا أنواع التعليمات الأخرى.

1.1. وجهة نظر سكينر Skinner

منذ انطلاقها الأولى في أوائل القرن العشرين والحركة السلوكية تولي أهمية قصوى لموضوع اللغة. وهذه واقعة يمكن تلمس بعض مضامينها في أعمال سكينر Skinner الذي يمثل أحد أقطابها البارزين. فهو يختزل اللغة إلى سلوك إسقاطي أي أو إلى نتيجة ما يشبه هذا السلوك، حيث ذهب إلى إضافة مفهوم التعزيز كعامل بارز له أهميته في مدار الأحداث الضرورية لوصف السلوك اللفظي وتفسير عوامل ظهوره (Skinner، 1971). وإذا كان الأمر هنا يتعلق بنزعة اختزالية قوامها أن البحث في موضوع اللغة وكيفية اكتسابها يستدعي توظيف نفس المفاهيم المعتمدة في معالجة السلوكيات البسيطة، وفي مقدمتها مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز، فإن هذه النزعة لا تؤمن بالقطيعة بين الإنسان والحيوان، ولا تأخذ بفكرة الانفصال التام بين ما يتحقق على مستوى التواصل الحيوانية وما يتم على مستوى الأدوات اللغوية الإنسانية. فالوقائع الملاحظة عند الحيوان يمكنها أن تساعد على فهم بعض سلوكيات الإنسان بما في ذلك سلوكه اللغوي.

أصبح من المستحيل تحديد
الكيفية التي يكتسب بها
الطفل هذه القواعد والأنظمة
بدون التخصيص الدقيق
لأشكال التفاعل التي توطئها
وتندرج ضمنها.

أن الاهتمام المتزايد بالسياقات
التفاعلية التي يشارك فيها
الأطفال أصبح واضح المعالم في
ميدان اكتساب اللغة

تأكد منذ السبعينات من
القرن العشرين أن من واجبات
عالم النفس الوعي بالترابط
العضوي لمختلف جوانب النمو

إذا كان الطفل يمتلك جهازاً
(LAD) لاكتساب اللغة
هذا الميكانيزم الفطري يستلزم
تدخل الراشد عبر استخدام
ميكانيزم آخر ينعت بالنظام
(LASS) الداعم للاكتساب

وإن أبرز مثال يمكن الاستشهاد به في هذا النطاق يتجلى في النموذج الذي قدمه مويرر Mowrer حول أهمية سلوك الأم في تحريض الطفل على اكتساب اللغة. فالتشابه بين أصوات الطفل وإنتاجات الأم الصوتية هو الذي يقوم بدور العامل المحرض على تطوير نشاطه اللفظي ليصبح بعد ذلك مطالباً بالتمرس على الكلام لوحده في غياب الأم (Mowrer، 1960). والواقع أن هذا المنظور القابل للتطبيق حسب مويرر Mowrer على الأطفال والطيور المتكلمة (خاصة الببغاوات) يؤكد بشكل واضح النزعة الاختزالية السابقة الذكر.

إذن يمكن القول بأن عملية اكتساب اللغة تمثل في منظور سكينر Skinner سيرورة إشرافية يحكمها نفس النموذج الإشرافي الإجرائي المعتمد في دراسة التعلم لدى الحيوان. فعلى أساس أن اللغة التي يتكلمها الطفل تشكل من الناحية الطبيعية لغة بيئته ومحيطه فإن اكتسابها لا يمكنه أن يتحقق في معزل عن عمليات التعلم ومبادئه الأساسية، وخاصة مبدأ التعزيز الذي يتخذه الوالدان كاستراتيجية لتصحيح ألفاظ الطفل وتضيقها أكثر قرباً من لغة الراشد (أحرشواو، 1992: 222-227).

والحقيقة أن انتقادات كثيرة تم توجيهها إلى وجهة نظر سكينر Skinner هاته. ففضلاً عن مبالغته في استخدام مفهوم التعزيز كعامل رئيسي في تعلم اللغة واكتسابها وإغراقه في تقدير تأثيرات المحيط على الطفل، نجده يتجاهل تماماً الخاصية الإبداعية للغة وكل ما له علاقة بالمعرفة اللسانية. وهذا ما سيؤدي به إلى الفشل الواضح في تفسير سيرورة اكتساب اللغة بمختلف عواملها وآلياتها ومظاهرها.

2.1. وجهة نظر تشومسكي Chomsky

الحقيقة أن نظرية تشومسكي Chomsky التوليدية، وبفعل نزعتها الفطرية، قد أبانت منذ تأسيسها على فعلها المضاد تجاه سيطرة نظريات الإدراك والتعلم، وعلى الخصوص نظرية سكينر Skinner. فهو يرى أن إهمال هذه النظريات للجانب الإبداعي للغة قد أدى بها إلى التخلي عن دراسة البنيات اللغوية العميقة، وبالتالي إغفال ما للتنظيم الداخلي من أهمية في فهم اللغة وإنتاجها (Chomsky، 1964: 11). فعلى عكس المظاهر التبسيطية التي اتسمت بها نظرية سكينر Skinner الإشرافية، فإن نظرية تشومسكي Chomsky التوليدية تتخذ من ظاهرة اللغة وسيرورة اكتسابها الموضوع المعقد المتمثل في كفاءة المتكلم، راشداً كان أم طفلاً. فقد تم الذهاب إلى حدود المماثلة بين الطفل وكيفية اكتسابه للغة والباحث اللساني وطريقة مقارنته لهذه اللغة، بدعوى أنه إذا كان هذا الأخير يصوغ فرضيات دقيقة حول اللغات الطبيعية فإن الأول يستخدم بدوره ما يشبه هذه الفرضيات وذلك بفعل نظريته اللسانية الفطرية. وعلى هذا الأساس فإن أول خطوة يجب اعتمادها في تحديد سيرورة اكتساب اللغة تتجلى في تعيين البنية الداخلية التي تسمح لجهاز الطفل الفطري باختبار الفرضيات اللسانية وبتنسيق الخصائص الكونية للنظام النحوي. فالمشكلة، يقول تشومسكي Chomsky، "لا ترتبط بمعرفة ما إذا كان التعلم يستدعي بنية فطرية أم لا، لأن هذا حتمي ولا أحد ينكره، بل المفروض هو معرفة البنية الفطرية الخاصة بكل مجال" (Chomsky، 1977: 32). وبهذا المعنى تصبح اللغة في نظره كنظام معقد من الرموز والمعاني الذي ينتجه الفرد بطريقة فطرية وبمعزل عن كل مراقبة شعورية.

فبفعل الاستعدادات الأولية والمهارات اللغوية الخاصة التي يكون محملاً بها منذ الولادة، فإن الطفل لا يختلف حسب تشومسكي Chomsky عن الباحث اللساني الذي يسعى باستمرار إلى إعادة بناء هذه المعرفة الخاصة باللغة واعتبارها كعامل رئيسي في عملية اكتساب اللغة التي يستحيل البت في مظاهرها بصورة أمبريقية. ومن الحجج الكثيرة التي يقدمها تشومسكي Chomsky للتأكيد على البرمجة التكوينية

- رغم تعقد النظام اللغوي فإن جل الأطفال يتعلمون اللغة في سن مبكر ويوظفون مكوناتها الصوتية وسلاسلها اللفظية ووحداتها الدلالية بسهولة ومهارة للتعبير عن عناصر الكون ومظاهره المتنوعة.

أن البحث في موضوع اللغة وكيفية اكتسابها يستدعي توظيف نفس المفاهيم المعتمدة في معالجة السلوكيات البسيطة، وفي مقدمتها مفاهيم التعزيز والاستجابة والتعزيز

إن أول خطوة يجب اعتمادها في تحديد سيرورة اكتساب اللغة تتجلى في تعيين البنية الداخلية التي تسمح لجهاز الطفل الفطري باختبار الفرضيات اللسانية وبتنسيق الخصائص الكونية للنظام النحوي.

"لا ترتبط بمعرفة ما إذا كان التعلم يستدعي بنية فطرية أم لا، لأن هذا حتمي ولا أحد ينكره، بل المفروض هو معرفة البنية الفطرية الخاصة بكل مجال"

للغة وعلى الطابع الفطري لسيروية اكتسابها يمكن الإشارة إلى اثنتين: الأولى وهي من نوع بيولوجي، مفادها أن الإنسان وحده هو الذي يكتسب اللغة لكونه يتوفر على استعدادات فطرية لهذا الاكتساب. والثانية، وهي من نوع لساني، مفادها أن معرفة لغة ما تعني بالدرجة الأولى معرفة بنياتها العميقة التي لا يكون اكتسابها أمبريقيا لأنها وعلى عكس البنيات السطحية لا تتدرج ضمن المعطيات القابلة للملاحظة والإدراك. فالطفل عادة ما يكتسبها دون أن يكون قد واجهها على شكل مثيرات أو أمثلة أو غيرها من الوقائع الخارجية (Chomsky، 1970).

إذن، تبعا لما تقدم نشير إلى أن تشومسكي Chomsky يقر بأن الميكانيزم النوعي المتمثل في عضو اللغة الذي يمتلكه الطفل هو الذي يمكنه من اكتساب اللغة بكامل السرعة والسهولة. فهذا الميكانيزم هو الذي يحتوي المعرفة الفطرية لمظاهر النحو الكوني، هذه المعرفة التي تساعد الطفل على التمكن من لغته وقواعدها النحوية. لكن هذا المنظور، وإن كانت هناك حجج كثيرة تدعمه (Siegler، 2000) فإن رفضه الواضح للنزعة الأمبريقية ولسيروية التعلم من جهة ومبالغته في تبني النزعة الفطرية والموقف العقلاني المتطرف من جهة أخرى، جعل منه منظورا ناقصا نظرا إلى أن المعالجة الحقيقية لسيروية اكتساب اللغة هي التي أصبحت تزواج بين ما هو فطري بنيوي وما هو بيئي اجتماعي.

3.1. وجهة نظر بياجى Piaget

الحقيقة أن بياجى Piaget لم يكرس وقتا طويلا لدراسة سيروية اكتساب اللغة بشكل مستفيض كما فعل بالنسبة للسيرويات المعرفية الأخرى. فاهتمامه بها جاء ضمن اهتمام أوسع يتجلى في تحديد الدائرة التكوينية التي تجمع بين اللغة والفكر. وعلى هذا الأساس فإن أي حديث عن هذه السيروية لا يمكنه أن يخرج عن الإطارين التاليين:

1.3.1. الوظيفة الرمزية

الملاحظ أن بياجى Piaget، ومنذ الأصول الأولى لنظريته التكوينية، يتبنى أطروحة تبعية اللغة للفكر، وهي الأطروحة التي تترجمها مؤلفاته حول الأنوية اللغوية عند الطفل (Piaget، 1923، 1924) وحول تكون العمليات المعرفية عند الطفل (Piaget، 1936، 1946، 1966) التي يؤكد فيها على أهمية التقليد المؤجل واللعب الرمزي والصورة الذهنية في اكتساب اللغة عند الطفل. فهو يتعقب خطوة بعد خطوة التظاهرات الأولى لهذه العمليات في إطار ما يسميه بالوظيفة الرمزية، هذه الوظيفة التي تتولد عن الارتقاء السيكلوجي للطفل وتسمح له باكتساب اللغة واستعمالها. فبفعل التنسيق المحكم للمخططات الحسية-الحركية يصبح الطفل خلال المرحلة السادسة من النمو متمكنا من مخططات تمثلية من قبيل: التقليد المؤجل واللعب الرمزي التي تساعده على اكتساب اللغة، حيث تصبح الكلمة عبارة عن علامة ترمز إلى شيء معين قابل للتخيل والاستحضار وفي غياب تام لمرجعه الفيزيقي. وهذا ما يؤكد أن اللغة وعملية اكتسابها لا تخرج في نظر بياجى Piaget عن كونها مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية التي تضرب بجذورها في نمو الذكاء الحسي-الحركي الذي يرتكز بدوره على الفعل والتقليد (أحرشاو، 1992: 232).

2.3.1. النمو المعرفي

إن اللغة، ورغم أهميتها في تطوير نمو الطفل المعرفي، لا تشكل في نظر بياجى Piaget، المصدر الوحيد لجميع العمليات المنطقية ولكل المظاهر الفكرية الأخرى. فلا وجود لهذه العمليات في غياب فعل الذات ونشاطها. فجميع الأبحاث التي تمت على مستوى انبناء العمليات المنطقية عند الطفل توضح أنها لا تتكون دفعة واحدة بل تمر بمرحلتين متتاليتين:

إن الطفل لا يختلف حسب
عن Chomsky تشومسكي
الباحث اللساني الذي يسعى
باستمرار إلى إعادة بناء هذه
المعرفة الخاصة باللغة
واعتبارها كعامل رئيسي في
عملية اكتساب اللغة التي
يستحيل البتة في مظاهرها
بصورة أمبريقية.

أن الإنسان وحده هو الذي
يكتسب اللغة لكونه يتوفر
على استعدادات فطرية لهذا
الاكتساب

أن معرفة لغة ما تعني
بالدرجة الأولى معرفة بنياتها
العميقة التي لا يكون
اكتسابها أمبريقيا لأنها وعلى
عكس البنيات السطحية لا
تتدرج ضمن المعطيات القابلة
للملاحظة والإدراك

أن الميكانيزم النوعي المتمثل
في عضو اللغة الذي يمتلكه
الطفل هو الذي يمكنه من
اكتساب اللغة بكامل السرعة
والسهولة.

الأولى هي مرحلة العمليات المشخصة التي تنطلق مع سن السابعة ويتعامل الطفل خلالها مع أصناف الموضوعات الفيزيائية، حيث يفيئها ويرتبها تبعاً لكيرها وصغرها ونوعها ولونها حتى قبل السيطرة عليها من الناحية اللفظية. وهذا يعني أن هذه العمليات التي تعود من حيث المصدر إلى منطق الأفعال والسلوكيات لا تمثل اللغة في تشكيلها وانبنائها عند الطفل الشرط الأساسي ولا المصدر الرئيسي. فدورها لا يتجاوز حدود توسيع مدار هذه العمليات ومدها بصفات الثبات والتعميم (Piaget، 1964: 107).

الثانية هي مرحلة العمليات المنطقية الافتراضية التي تنطلق مع سن الثانية عشرة ويصبح معها فكر الطفل مجرداً وعملاً بفعل تحرره من قيود سلوك الأفعال المبني على الأشياء. فجميع العمليات المنطقية التي يكونها الطفل خلال هذه المرحلة ترجع من حيث خصائصها إلى مراحل سابقة حتى على وظائفها الرمزية وبالتالي فإن الاستعمالات اللغوية هي التي تغتني بالاكتمالات المرتبطة بهذه العمليات وليس العكس.

اللغة إذن ليست هي الفكر أو التعبير اللفظي عن الفكر لأن بنيات هذا الأخير تمتد جذورها حسب بياجى Piaget بعيداً في الفعل وفي الميكانيزمات الحسية-الحركية التي تتجاوز في عمقها الفعل اللساني والحدث اللغوي (Piaget، 1964: 112). لكن مع ذلك من الأكيد أن بنيات الفكر كلما كانت أكثر صفاء واستعداداً كلما أصبحت اللغة ضرورية لصقلها وتطويرها. فهي إذن عبارة عن شرط ضروري لأنه بدون نظام التعبير الرمزي الذي تمثله لا يمكن للعمليات المنطقية الرياضية أن تصبح عمليات مجردة تحكمها الرموز. وأكثر من ذلك فبدون هذا النظام لا يمكن لهذه العمليات أن تتحول من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي التواصل. وهذا ما يدل في نظر بياجى Piaget على أن اللغة والفكر تربطهما دائرة تكوينية تجعل أحدهما ضرورياً للآخر، على اعتبار أنهما يعتمدان معاً على الذكاء في نموه وتطوره. وبهذا فهو لم يقص أبداً المظاهر النوعية للنظام اللغوي، بل نجده يُنبّه فقط إلى أن هذه المظاهر الناجمة عن المجتمع لا تستلزم لدى الفرد المطالب بتعلمها قدرات نوعية مطابقة. فالطفل يكتسب اللغة ويتعلمها بفعل جهازه النوروعصبي وذكائه وقدراته المعرفية العامة (أحرشاو، 1992: 235).

4.1. وجهة نظر برنر Bruner

لقد أبانت الدراسات السيكونمائية التي أنجزت خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين أن الطفل لا يتوفر فقط على قدرات إدراكية وحركية مُعقدة؛ بل هو كائن اجتماعي يمتلك إمكانيات هائلة من السلوكيات والتصرفات الاجتماعية. وإذا كان الوعي بهذه الإمكانيات يمثل أهمية قصوى في دراسة اكتساب اللغة وارتقائها، فإن برنر Bruner ينطلق من الفكرة القائلة إن الطفل يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية والتبادلات الاجتماعية التواصلية التي تربطه بأمه. ففي ظل هذه العلاقات والتبادلات يتوصل الطفل إلى توظيف معرفته بالحالات الاجتماعية في تحديد معاني اللفاظ والمفاهيم التي يسمعا من أمه وفي اكتشاف طريقة لغوية للتعبير عن هذه الألفاظ والمفاهيم باستعمال أشكال لفظية أولية (Bruner، 1987).

إذن، يبدو من هذا التحديد أن مختلف نظريات اكتساب اللغة لا تحظى بالمعقولة الكاملة سواء تعلق الأمر بتصورات الأمبريقيين الذين يرون أن اللغة تُكتسب كأى شيء آخر، أو بآراء أولئك الذين يعتقدون بوجود نوع من المحدد الفطري (LAD) الذي يساعد الكائن الإنساني على اكتساب اللغة. زد على ذلك أنه يبدو من غير المحتمل في ظل المعارف الحالية الاعتقاد أن جميع الأطفال الصغار يتعلمون اللغة لنفسها، بل لغاية شخصية قوامها استعمال الكلمات والألفاظ لصناعة أشياء ذات معنى في العالم الواقعي. وهكذا فإن برنر Bruner يتبنى المنظور القائل بأن أوجه اللغة الثلاثة، التركيب والدلالة والتداول، لا

أن اللغة وعمليات اكتسابها لا Piaget تخرج في نظر بياجى عن كونها مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية التي تضرب بجذورها في نمو الذكاء الحسي-الحركي الذي يتركز بدوره على الفعل والتقليد

اللغة إذن ليست هي الفكر أو التعبير اللفظي عن الفكر لأن بنيات هذا الأخير تمتد جذورها حسب بياجى Piaget بعيداً في الفعل وفي الميكانيزمات الحسية-الحركية التي تتجاوز في عمقها الفعل اللساني والحدث

أن بنيات الفكر كلما كانت أكثر صفاء واستعداداً كلما أصبحت اللغة ضرورية لصقلها وتطويرها

أن الطفل لا يتوفر فقط على قدرات إدراكية وحركية مُعقدة؛ بل هو كائن اجتماعي يمتلك إمكانيات هائلة من السلوكيات والتصرفات الاجتماعية.

يمكن الفصل بينها على مستوى الاكتساب، بحيث أن الطفل يتعلمها بكيفية تبادلية. وبصورة جد دقيقة فإن اكتساب اللغة يبدأ حتى قبل أن يتلفظ الطفل بألفاظه الأولى. فهو يبدأ حينما ينشئ الطفل والأم سيناريوهات للتفاعل والتواصل في ظل سياق اجتماعي مشترك.

وإذا كانت المعاملات التي تندرج ضمن هذه السيناريوهات تشكل المعطى الأساسي الذي بفضلها يتمكن الطفل من لغة الأم، فإن هذا التمكن يستدعي بالإضافة إلى ذلك التوفر على مجموعة من القدرات الفريدة التي تماثل إلى حد ما جهاز اكتساب اللغة (LAD) عند تشومسكي Chomsky. لكن الحقيقة هي أن جهاز الطفل لاكتساب اللغة لا يمكنه أن يشتغل بمعزل عن مساعدة الأم التي تدخل معه في "سيناريو للتعامل" هو الذي يولد لديه ما يسميه برينر Bruner بالنظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS). وهو النظام الذي يؤطر المعطى الأصلي الذي توفره اللغة وكذا إرادة التواصل القائم بين الطفل والراشد بخصوص لوازم اكتساب اللغة. فالتفاعل بين جهاز اكتساب اللغة (LAD) والنظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS) هو الذي يسمح للطفل حسب برينر Bruner بالانخراط في المجموعة اللسانية وأيضاً في الثقافة التي تشكل اللغة إحدى أدواتها البارزة (Bruner، 1987: 13-15).

كخلاصة لوجهات النظر السابقة نشير إلى أن ميدان اكتساب اللغة بقي لمدة طويلة مقسماً بين نظريتين: إحداهما إعجازية تتمثل في الجهاز الفطري لاكتساب اللغة (LAD) عند تشومسكي Chomsky والأخرى مستحيلة تتجلى في مذهب سان أغسطين S. Augustin الذي تبناه من جديد سكينر Skinner. وإذا كان هدف مساهمة تشومسكي Chomsky هو تحرير دراسة اكتساب اللغة من العقائد الأجيستينية بإقرار أن اللغة بنية نحوية يتعذر على الطفل بلوغها باعتماد المبادئ المقدمة من لدن السلوكيين، فإن الخروج من هذه الورطة، ورطة المرواحة العقيمة بين مذهب تشومسكي Chomsky الصوري ومذهب سكينر Skinner الأمبريقي، قد استلزم الاستناد حتى الآن إلى ثلاثة حلول أساسية:

- أولها يؤكد من جهة على ضرورة إضافة المظاهر الدلالية للبنيات التركيبية، وذلك من خلال تحديد مبادئ معرفة الطفل للعالم والتي تسبق الكيفية التي بموجبها يكشف سر النظام النحوي، وهي المبادئ التي تترجمها دراسات: العلاقات الدلالية بين المنفذ والفعل والموضوع لكل من فيلمور Fillmore (1968) وبراون Brown (1973) والنماذج الأصلية للفعل المتعدّد عند سلوبين Slobin (1982) والبنيات الإجرائية عند بياجي Piaget (1974). ومن جهة أخرى ضرورة إضافة المظاهر التداولية للأساس القضوي للغة وذلك بناء على اعتماد مفهوم القصدية والاصطلاحات الضرورية لتحقيقه (Austin، 1962؛ Grice، 1975).

- ثانياً ينص على أن منطق العلم المعاصر لم يعد يقبل التفسيرات الجاهزة والأحادية الجانب، بحيث لا مكان للنزعات الاختزالية في هذا المنطق. فإذا كانت نظرية سكينر Skinner الإشرافية ذات النزعة الأمبريقية تنكر عن اللغة وسيروية اكتسابها خاصيتها الإبداعية جاعلة منها الموضوع البسيط القابل للملاحظة والضبط الموضوعي، وإذا كانت نظرية تشومسكي Chomsky التوليدية ذات النزعة الفطرية تفرغ اللغة من ماهيتها متخذة إياها كخاصية مطلقة مجردة عن سياقها الطبيعي، فإن كل هذا يتناقض مع الروح العلمية لهذا المنطق وبالتالي مع كل مستلزمات وقواعد النظرية الشاملة الموحدة القابلة لاستغراق ودمج مختلف مظاهر اللغة وآليات اكتسابها واستراتيجيات استعمالها (Bruner، 1987).

- ثالثاً يُقرّ بعيشة المراهنة على تعيين مظاهر اكتساب اللغة عند الطفل في معزل عن الطابع الشمولي للنشاط اللغوي في بعده الدينامي. وهو البعد الذي يركز على التفاعل العضوي بين الذات

إن الطفل يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية والتبادلية الاجتماعية التواصلية التي تربطه بأهله.

في ظل هذه العلاقات والتبادلات يتوصل الطفل إلى توظيف معرفته بالحالات الاجتماعية في تحديد معاني اللفاظ والمفاهيم التي يسمعا من أمه وفي اكتشاف طريقة لغوية للتعبير عن هذه الألفاظ والمفاهيم باستعمال أشكال لفظية أولية

أن مختلف نظريات اكتساب اللغة لا تغطي بالمعقولة الشاملة

من غير المحتمل في ظل المعارف الحالية الاعتقاد أن جميع الأطفال الصغار يتعلمون اللغة لنفسها، بل غاية شخصية قوامها استعمال الكلمات والألفاظ لصناعة أشياء ذات معنى في العالم الواقعي.

(المتكلم) والموضوع (العالم والمجتمع) والأداة (اللغة). فإذا كانت الذات تشكل المحور فإن اللغة تمثل الأداة التي توظفها الذات للتعبير عن الكون والوجود والمجتمع. ويعني هذا أن سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل تنبني على نوع من الدائرة المستمرة بين الذات واللغة والعالم، وهي الدائرة التي نجد بعض مواصفاتها واردة من جهة في نظرية بياجى Piaget التكوينية ذات النزعة الإحيائية التي تلح على مركزية النمو المعرفي وقاعدية بنياته وسيروراته في ظهور اللغة عند الطفل، ومن جهة أخرى في نظرية برينر Bruner الثقافية ذات النزعة التفاعلية التي تؤكد على أهمية السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة، جاعلة من مختلف سيناريوهات نشاط الطفل وعلاقاته الاجتماعية أثناء اللعب والتواصل الشرط الأساسي لظهور اللغة عند الطفل.

2. مكانة الأم في سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل

إذا كان المحيط اللفظي للطفل يتكون من جميع الأشخاص الذين يحيطون به ويتواصلون معه، فإن الأم تحتل بدون أدنى شك مكان الصدارة في هذا المحيط. فكثيرة هي الأبحاث والدراسات التي تؤكد أن الأم تساهم بفعالية في إكساب اللغة الأم لأطفالها من خلال ما تستعمله من كلمات ومفاهيم واضحة ومعبرة ومن جمل وملفوظات قصيرة وبسيطة ومن تغذية راجعة مباشرة ومحددة (Richelle، 1976: 92).

مفهوم سجل الأم اللغوي وخصائصه

رغم الاعتقاد المبكر بأن الأمهات لا يخاطبن أطفالهن بنفس الصيغة اللغوية المعتمدة في تواصلهن مع الراشدين، إلا أن هذه الحقيقة لم يتم التثبت منها سوى مؤخرًا حينما توصل سناو Snow (1972) من الدراسة التي قارن فيها لغة الأمهات الموجهة على التوالي إلى أطفال سن الثانية وأطفال سن العاشرة إلى أن هذه اللغة تختلف في خصائص كثيرة وعلى رأسها: قصر وارتفاع تكرار الملفوظات الموجهة لأطفال الثانية بالمقارنة مع تلك الموجهة لأطفال العاشرة.

2.1.1. السياق غير اللفظي لكلام الأم

الواقع أن تنصيص برينر Bruner على أن الأمهات يُقدّمن لأطفالهن تعاليل لغوية ملائمة لتأويل الأحداث الجارية وتفسيرها، قد وجد دعمًا تجريبيًا في دراسات كثيرة وفي مقدمتها:

- دراسة جليتمان وآخرون (Gleitman وآخرون، 1984) التي ومن خلال إنجاز أشرطة فيديو عن تصرفات الأمهات أثناء لعب أطفالهن المتروحة أعمارهم ما بين 11 و 24 شهرًا، أظهرت مدى الارتباط العضوي بين كلامهن ونشاط الطفل، بحيث أن تكرار بعض الألفاظ التي تحيل إلى الأشياء والأفعال ذات الاهتمام الخاص من لدن الطفل هو الذي يسهل على هذا الأخير عملية تأويل السلاسل اللفظية.

- دراسة نيوبورت Newport (1977) التي ومن خلال تصوير أشرطة فيديو حول كلام الأم أثناء لعبها مع أطفالها المتروحة أعمارهم ما بين 7 و 10 أشهر، بينت مدى العلاقة الوطيدة بين هذا الكلام والسياق غير اللفظي الذي يندرج فيه. فمجموع كلام الأم كان يتعلق بمحيط الطفل المباشر وتأويل نشاطه والاستجابة إلى رغباته وأفعاله.

لكن السؤال المطروح هنا هو ما هي أهمية علاقة كلام الأم بسياقه غير اللفظي في اكتساب اللغة الأم عند الطفل؟ في الواقع أن كلام الأم ونشاطها غير اللفظي (الحركي مثلاً) يساهمان بإيجابية في هذا الاكتساب الذي يتحقق بصورة أسرع وأسهل كلما تفاعل فيه النظامان اللفظي وغير اللفظي. إلا أن المشكل هو أن التشابه الموجود بين هذين النظامين يبدو غير مباشر وغير شفاف، بحيث يتوجب على

إن اكتساب اللغة يبدأ حتى قبل أن يتلفظ الطفل بالمفاهيم الأولى. فهو يبدأ حينما ينشئ الطفل والأم سيناريوهات للتفاعل والتواصل في ظل سياق اجتماعي مشترك.

أن جهاز الطفل لاكتساب اللغة لا يمكنه أن يشتغل بمعزل عن مساعدة الأم التي تدخل معه في "سيناريو للتفاعل" هو الذي يولد لديه ما يسميه بالنظام Bruner برينر الداعم لاكتساب اللغة (LASS).

التفاعل بين جهاز اكتساب النظام الداعم (LAD) واللغة هو (LASS) لاكتساب اللغة الذي يسمح للطفل بحسب برينر بالانخراط في Bruner المجموعة اللسانية وأيضاً في الثقافة التي تشكل اللغة إحدى أدواتها البارزة

أن منطق العلم المعاصر لم يعد يقبل التفسيرات الباهظة والأحادية الجانب، بحيث لا مكان للنزعة الاختزالية في هذا المنطق.

الطفل البحث عنه لاكتشافه بنفسه، وبالتالي فإن الفكرة القائلة بأن السياق الاجتماعي يساعد على تعلم الكلام لا تنفي التأكيد على أن هذه المهمة تستلزم سيورات جد معقدة. فالحقيقة أن السؤال حول معرفة الطفل للعلاقات القائمة بين اللغة والعالم يجعل من اكتساب اللغة إحدى الظواهر المعقدة التي يستدعي أمر بحثها وتقصيها الإلمام الشامل بجوانبها المحيطية والاجتماعية والمعرفية الداخلية.

2.1.2. خصائص سجل الأم اللغوي

يشكل كلام الأم الموجه إلى الطفل واحدا من الجوانب الأساسية التي حظيت بدراسات دقيقة وكثيرة وفي مقدمتها دراسات سناو Snow (1977) وروندال Rondal (1983) التي أفضت إلى مجموعة من المبادئ والخصائص التي يمكن إجمالها فيما يلي:

(أ) مبدأ المحاكاة: لقد اتضح من نتائج أبحاث كثيرة أن تقليد الأم لمفوضات طفلها، سواء بتكرارها مرات متعددة أو بإعادة صياغتها أو بتمديد كلماتها والتشديد على نهايتها، يحظى بأهمية قصوى في مجال مساعدته على اكتساب لغته الأم بكيفية أفضل (Richelle, 1976: 94).

(ب) مبدأ الثبات: الواقع أن اللغة الموجهة إلى الطفل لا تنشأ الأم بصورة جديدة كلما أقدمت لأول مرة على مهمة تربية صغيرها والتواصل معه؛ إذ أن هذه اللغة وكما تؤكد على ذلك نتائج دراسات كثيرة (Newport, 1977؛ Slobin, 1968) تتطوي على مجموعة من الخصائص الثابتة المتمثلة في العناصر التالية:

- الوضوح في التقطيع والبطء في التدفق اللغوي.
- الارتفاع في الصوت واللهجة والنبرة مع تمديد الكلمات المهمة داخل الملفوظ.
- اعتماد الملفوظات ذات الصيغ المعجمية الفريدة التي تركز على التشديد المقطعي واستعمال التصغيرات الدالة على الحيوانات واللعب وأفراد العائلة مثل (دادا، طاطا، نانا) في العربية.
- قصر الملفوظات وبساطتها من الناحية التركيبية، بحيث غالبا ما تقدم على شكل جملة واحدة.
- استعمال ضمائر الغائب عوض ضمائر المتكلم (بابا ذاهب إلى العمل عوض أنا ذاهب إلى العمل).

- تكرار الملفوظات الناقصة والتامة على حد سواء ("الدب الصغير يزعم النحل" بالنسبة للناقصة و"الدب اللطيف الذي يحب العسل يزعم النحل" بالنسبة للتامة).

- اعتماد الأسئلة المتبوعة مباشرة بالجواب مع إعادة صياغتها (ماذا تريد؟ تريد ماذا؟).
- اعتماد الملفوظات والأقوال التي تحيل على الحاضر وعلى المستقبل القريب في أغلب الحالات.

ج) مبدأ التغذية الراجعة Feedback

يشكل هذا المبدأ أحد الإجراءات التربوية الضمنية للغة الأم الموجهة إلى الطفل أثناء التفاعل معه، بحيث يتعلق الأمر بممارسات لغوية لاوعية في غالب الأحيان تتخذ أشكال تغذيات راجعة تساعد على تقويم وتعديل وتصحيح لغة الطفل وفي مقدمتها الأشكال الثلاثة التالية:

- الانتشار expansion: وهو يمثل إحدى الخصائص الهامة المميّزة لسلوك الأمهات التحواري أثناء تفاعلها مع الطفل، بحيث يتحدد مفهومه في صياغة الأم الجديدة لمفوض الطفل في ملفوظ مقبول صوتيا وتركيبيا ودلاليا من قبيل: "الكنغورو" بدل "هنگورو" (تصحيح صوتي)، و"علي يتناول وجبة الغذاء" بدل "علي غذاء" (تصحيح تركيبية)، ثم "إنها آلة الطباعة" بدل "الشيء" (تصحيح دلالي). وهذا يعني أن ظاهرة الانتشار المميّزة لتدخلات الأم اللفظية عادة ما تلعب دور العامل المعزز للتعلم اللفظي عند الطفل

بعثية المراهنة على تعيين مظاهر اكتساب اللغة عند الطفل في معزل عن الطابع الشمولي للنشاط اللغوي في بعده الدينامي.

فإذا كانت الذات تشكل المحور فإن اللغة تمثل الأداة التي توظفها الذات للتعبير عن الكون والوجود والمجتمع.

أن سيورة اكتساب اللغة عند الطفل تنبني على نوع من الدائرة المستمرة بين الذات واللغة والعالم،

إذا كان المحيط اللفظي للطفل يتكون من جميع الأشخاص الذين يحيطون به ويتواصلون معه، فإن الأم تحتل بدون أدنى شك مكان الصدارة في هذا المحيط.

أن تكرار بعض الألفاظ التي تحيل إلى الأشياء والأفعال ذات الاهتمام الخاص من لدن الطفل هو الذي يساهم على هذا الأخير عملية تأويل السلاسل اللفظية.

رغم أن هذا التعلم وكما تؤكد على ذلك أبحاث كثيرة (Cross، 1978؛ Cazden، 1972؛ Veneziano، 1984) يخضع لتدعيم كثير من المعززات غير اللسانية مثل: الدافعية من أجل التحوار والنظرات والنبرات والإيماءات والقبولات ثم حالة الأم أثناء هذا التحوار.

- الاتساع والامتداد extension: وهو يشكل خاصية أخرى من خصائص لغة الأم أثناء تفاعلها مع كلام الطفل؛ بحيث يتعلق الأمر باستعمال ملفوظات ذات علاقة عضوية بملفوظات هذا الأخير. وهي الملفوظات التي لا تكفي فقط بإسناد صيغ نحوية مقبولة لدلالية ملفوظات الطفل، بل توسعها وتمدها بإضافة معلومات أخرى، كما هو وارد في مثال كازدن Gazden (1972): الطفل: الكلب ينبج، الأم: والقط يطارده.

- التفخيم la focalisation، وهو يمثل أيضا إحدى الخصائص التي تتضمنها لغة الأم أثناء تفاعلها مع كلام الطفل، بحيث يتعلق الأمر بالتركيز على ألفاظ معينة ضمن ملفوظات الطفل وذلك بعزلها وتسجيل وقفات عندها لإثارة انتباه الطفل إليها، كما هو وارد في مثال فنزيانو Veneziano (1984) التالي: الأم: أين السيارة الحمراء؟ الطفل: أدا، الأم: الحمراء، نعم، أين السيارة الحمراء؟

2.2. عوامل ووظائف التلاؤم اللفظي للأمهات

ما هي العوامل والمتغيرات التي تركز عليها الأم في تعديل لغتها لكي تصبح أكثر تلاؤما وتكيفاً مع نمو الطفل اللفظي ومستوى فهمه للغة وإنتاجها واستعمالها في التحوار والتواصل؟ وما هي وظائف وتأثيرات هذا التلاؤم اللفظي في اكتساب اللغة عند الطفل؟ الواقع أن الإجابة على هذين السؤالين هي التي ستمكننا من الكشف عن الدور الفعلي الذي تلعبه لغة الأم في هذا النطاق.

1.2.2. متغيرات التلاؤم اللفظي للأمهات

رغم تعقدها وتنوعها، فإن هذه المتغيرات تتلخص حسب أغلب الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في ثلاثة أنواع هي: السن وسلوك الطفل اللفظي ثم مستوى الأم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

أ) متغير السن: يشكل السن المتغير الذي حظي باهتمام دراسات وأبحاث عديدة تؤكد كلها وبدون استثناء على أن الأمهات يلائمن لغتهن تبعاً لمستويات أعمار أطفالهن. فاللغة التي يتعاملن بها مع أطفال الثانية فما تحت والتي تغلب على ملفوظاتها خصائص القصر والبساطة والتكرار تختلف كثيراً عن تلك الموجهة لأطفال الثالثة والعاشرة والراشدين حيث تغطي على ملفوظاتها خصائص الطول والأفعال الكثيرة والمميزات المتعددة (Philipps، 1973؛ Snow، 1977).

ب) متغير سلوك الطفل اللغوي: تجمع دراسات عديدة أن هذا المتغير يلعب دوراً بارزاً في التعديلات التي تلحق لغة الأمهات أثناء تواصلهن وتعاملهن مع أطفالهن. فكل التجارب التي أنجزت بهدف مقارنة لغة الأمهات في ظروف حضور الطفل وغيابه (Snow، 1972) ومستوى سنّه (Newport، 1977؛ Cross، 1977) تؤكد على أهمية هذا الدور في النتائج التالية:

- تعدّل الأم لغتها وتلائمها لمستواه اللفظي أثناء تواصلها الفعلي معه أكثر مما تقوم بذلك أثناء غيابه أو افتراض حضوره فقط.
- تعدل الأم خصائص معينة من لغتها تبعاً لمستوى لغة طفلها، بحيث تستعمل كثيراً من الوسائط les auxiliaires والضمائر والنقديمت والتأخيرات (فعل-فاعل) وقليلاً من الانتشارات وتكرار الملفوظات، كلما كانت ملفوظات الطفل كثيرة الأفعال وممتدة الطول.
- تلائم الأم خصائص معينة من سجلها اللغوي مع نمو الطفل اللغوي وخاصة على مستوى طول الملفوظات وقدرة هذا الأخير على فهمها وإنتاجها واستيعاب أحداثها السابقة والمستقبلية.

أن كلام الأم ونشاطها غير اللفظي (الحركي مثلاً) يساهمان بإيجابية في هذا الاكتساب الذي يتحقق بصورة أسرع وأسهل كلما تفاعل فيه النظامان اللفظي وغير اللفظي

أوضح من نتائج أبحاث كثيرة أن تقليد الأم لملفوظات طفلها، سواء بتكرارها مراراً متعددة أو بإعادة صياغتها أو بتمديد كلماتها والتشديد على نهايتها، يحظى بأهمية قصوى في مجال مساعدته على اكتساب لغته الأم بكيفية أفضل

وهو l'expansion الانتشار : يمثل إحدى الخصائص الهامة المميزة لسلوك الأمهات التحواري أثناء تفاعلها مع الطفل، بحيث يتحدد مفهومه في صياغة الأم الجديدة لملفوظ الطفل في ملفوظ مقبول صوتياً وتركيبياً ودلالياً

- تعكس خصائص سجل الأم اللغوي الذي تستعمله أثناء التفاعل مع طفلها رغبتها الأكيدة في أن تفهم ملفوظات هذا الأخير وأن يفهم هو الآخر ملفوظاتها وذلك حتى يصبح التواصل بينهما قائما على نفس الأشياء والأحداث والعلاقات الدلالية.

ج) متغير المستوى السوسيواقتصادي والثقافي: تشير نتائج دراسات كثيرة إلى وجود علاقة ترابطية دالة بين مستوى لغة الطفل ومستوى الأم السوسيواقتصادي والثقافي، بحيث أن الأمهات اللواتي يتوفرن على الإمكانيات المادية والتربوية الملائمة عادة ما يقدمن لأطفالهن نماذج لغوية غنية وناجعة من حيث التجاوب معها واكتساب مضامينها وتوظيف مكوناتها (Bernstein، 1961، Cazden، 1972، Richelle، 1976). بمعنى أن هؤلاء غالبا ما يُقَوِّمن لغة أطفالهن ويصححن ما اعوجَّ منها عبر التحوار والتواصل والحكي.

2.2.2. وظائف التلاؤم اللفظي للأمهات

لقد تم الإقرار بأن الأمهات يُطَوِّرن لغتهن ويلائمنها حتى يتمكن الأطفال من فهمهن بصورة أفضل، فغالبا ما يتحدثن عن أشياء وأنشطة آنية تحظى باهتمام الطفل، ويستعملن مكونات دلالية وعناصر معجمية قريبة من تلك التي يعبر بها هذا الأخير وينتجها. وكما تم الإقرار أيضا بأن علاقة الأم العاطفية وأسلوب تفاعلها مع طفلها يشكلان مصدرا أساسيا لتعديلات أخرى في لغتها تمس بصورة خاصة طبيعة النبرة الكلامية والألفاظ المعجمية المستعملة والحضور المرتفع للأوامر والتوجيهات والقضايا البلاغية.

فالأُمهات إذن، وتبعا لهذين الإقرارين، يعدلن لغتهن لكي يتعلم الأطفال الكلام. فهن يُقَوِّمن "دروسا" في اللغة عبر تكرار ملفوظات الطفل وإعادة صياغة محتوياتها الدلالية وعناصرها المعجمية وطرح أنواع معينة من الأسئلة. إلا أن ما يستوجب التأكيد هنا هو أن هذا التعديل أو التلاؤم اللغوي لا يشكل فقط استجابة أو تغذية راجعة لسلوكات معينة لدى الطفل، بل هو نتيجة لدوافع وأغراض جد معقدة وفي مقدمتها، رغبة دخول الأم في علاقة عاطفية وتفاعلية مع طفلها قصد إثارة انتباهه والتواصل معه بصورة أفضل ثم تشجيعه على تحقيق تقدم أكبر في مجال استعمال اللغة وفهمها وإنتاجها (Veneziano، 1987: 106-107).

3.2.2. تأثير لغة الأمهات في اكتساب اللغة

يمكن لخصائص معينة في لغة الأم أن تساعد الطفل على اكتساب لغته الأم بصورة أفضل وأسرع. فبملاءمة لغتها لقدرات هذا الأخير وذلك عبر التكلم بشكل بطيء واعتماد الملفوظات القصيرة والنبرات المناسبة والتكرارات المطلوبة والوقفات الضرورية والتفخيمات اللازمة، نجدها توفر له فرصا مواتية لمعالجة العدة اللغوية وتقطيع سلاسلها اللفظية إلى وحدات لسانية ملائمة والانتباه إلى أشكالها المتطورة قصد تأملها والتفكير حول مضامينها ومدلولاتها.

الحقيقة أن هذه ليست إلا أمثلة نظرية حول ما يمكن للغة الأمهات أن تقدمه للطفل أثناء اكتساب لغته الأم. وهي أمثلة لا تكفي بما فيه الكفاية للإقرار بأن لغة الأمهات تؤثر فعلا وبصورة إيجابية في اكتساب اللغة. كثيرة هي الدراسات التي ذهبت إلى معالجة مسألة التأثير هاته والتي يمكن إجمال خلاصاتها، على الرغم من تباين مقارباتها وجزئية نتائجها، في العناصر التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين شكل لغة الأم ونمو الطفل اللغوي وخاصة بالنسبة للخصائص اللغوية غير الكونية. فارتفاع عدد الوسائط Les auxiliaires في لغة الطفل مثلا يعود بالأساس إلى استعمال الأم الواسع للأسئلة المغلقة ذات الإجابة بنعم أو بلا وذات التأثير الواضح في نمو بنيات الطفل اللغوية.

الاتساع والامتداد

: وهو بشكل l'extension
خاصية أخرى من خصائص لغة
الأم أثناء تفاعلها مع كلام
الطفل؛ بحيث يتعلق الأمر
باستعمال ملفوظات ذات علاقة
محسوبة بملفوظات هذا الأخير.

، la focalisation - التفتيز

وهو يمثل أيضا إحدى
الخصائص التي تتضمنها لغة
الأم أثناء تفاعلها مع كلام
الطفل، بحيث يتعلق الأمر
بالتركيز على ألفاظ معينة
ضمن ملفوظات الطفل وذلك
بعزلها وتسجيل وقفاتها عندها
لإثارة انتباه الطفل إليها

تعديل الأم لغتها وتلاؤمها
لمستواه اللفظي أثناء تواصلها
الفعلي معه أكثر مما تقوم
بذلك أثناء غيابها أو افتراض
حضوره فقط.

تعديل الأم خصائص معينة من
لغتها تبعا لمستوى لغة طفلها،
بحيث تستعمل كثيرا من
الوسائط les auxiliaires
والضمائر والتفخيمات
والتأخيرات (فعل-فاعل) وقليل
من الانتشارات وتكرار
الملفوظات

ويوجد تفسيران لهذا الأمر: الأول هو أن الوسائط تشغل في الإنجليزية بالخصوص المرتبة الأولى التي تثير انتباه الطفل. والثاني هو أن إزاحة الوسيط من موقعه المؤلف (خاصة في الجمل التصريحية) تساعد الطفل على تجميع مختلف الوسائط في نفس الباب النحوي وبسهولة تامة (Newport، 1977).

- إن التعديلات التي تسير في اتجاه اختصار الأم للغتها وتبسيطها وتكرار بعض ألفاظها ترتبط أساسا بالنمو التركيبي السريع عند الطفل (Furrow وآخرون، 1979).

- تؤكد نتائج الأبحاث القائمة على ملاحظة السلوك العفوي في وضعيات طبيعية وبصورة عامة على العلاقة الإيجابية بين خصائص لغة الأمهات الخطابية، مثل الانتشارات والامتدادات، والنمو اللغوي للطفل. وهكذا فقد تم التحقق من أن الاستعمال الكبير للانتشارات والامتدادات من لدن الأم يرجع بالدرجة الأولى إلى النمو السريع لمفوضات الطفل والعلاقات الدالية المعتمدة فيها (Barnes وآخرون، 1983).

- تفصح نتائج الدراسات التجريبية القائمة على تقديم متغير الانتشارات والامتدادات بشكل اصطناعي في جلسات خاصة يتفاعل فيها الطفل مع المجرب على نوع من التباين. فبينما يؤكد بعضها على غياب أي تأثير إيجابي لهذا المتغير في نمو لغة الأطفال المتروحة أعمارهم ما بين 29 و 37 شهرا (Cazden، 1965)، فإن بعضها الآخر يقر بأهمية هذا المتغير في تطوير وتسريع النمو اللغوي للأطفال المتروحة أعمارهم ما بين 32 و 40 شهرا، وتمكينهم من استعمال الأفعال والوسائط وإنتاج ملفوظات قريبة من ملفوظات الأم (Nelson وآخرون، 1973).

في محاولة تفسير أسباب هذا التباين في نتائج الأبحاث التجريبية ذهب بعض الباحثين إلى التأكيد على المبررات التالية (Veneziano، 1984):

- إن تأثير متغير الانتشارات والامتدادات يمكنه أن يتوقف عند فترة معينة من النمو وخاصة تلك التي يكون الطفل خلالها منشغلا باكتساب بعض أنواع البنيات والمحتويات اللغوية.

- إن علاقة متغير الانتشارات والامتدادات باكتساب بعض خصائص اللغة لا تكون خطية؛ إذ يمكنها أن تتوقف عند سقف لا تتفع معه تدخلات الأم.

- رغم نجاح الأبحاث التجريبية في الضبط الكامل لقدرات الطفل اللغوية وبكيفية متنوعة في بداية التدريب، إلا أن متغير سلوك الطفل اللغوي والمتمثل في مدى قدرة هذا الأخير على التفاعل مع إنتاج الأم اللغوي، بقي خارج هذا الإجراء. وهذا ما يرجح أن الفروق الملاحظة في سلوك الأمهات اللغوي (في حالة الانتشارات) تعود إلى الاختلافات في كيفية تفاعل الأطفال أنفسهم مع إنتاج الأم اللغوي.

بناء على هذه الاعتبارات نرى ضرورة الأخذ بالفرضية القائلة إن نشاط الطفل التفاعلي يمثل أحد المتغيرات الأساسية للتطور اللغوي. وهذا معناه أن خصائص الانتشار والامتداد التي لا يتجاوز تأثيرها حدود المساعدة على التفاعل بين الطفل والموضوع اللغوي، ليست هي نفسها التي تسهل اكتساب اللغة. فقد اتضح من نتائج بعض الدراسات أن النمو المعجمي للأطفال يرتبط أساسا بالتكرار المتبادل للمفوضات التي يقدمها كل من الأم والطفل أكثر مما يرتبط باسترجاعات الأم فقط رغم أن الطفل غالبا ما يتعامل بسهولة مع ملفوظ الأم الذي يشكل استرجاعا لمفوضه الخاص أكثر مما يتعامل مع ملفوظ لا علاقة له بإنتاجه اللفظي (Veneziano، 1984: 111-112).

هكذا، نخلص إلى أن أحد المتغيرات الهامة في علاقة لغة الأم باكتساب اللغة لا يكمن بالضرورة في خصائص المدخل input اللغوي في حد ذاته ولا في قدرات الطفل نفسه، بل في الكيفية التي يتفاعل ويتركب بها هذان العاملان.

تلأثم الأم خصائص معينة من سجلها اللغوي مع نمو الطفل اللغوي وخاصة على مستوى طول الملفوظات وقدرة هذا الأخير على فهمها وإنتاجها واستيعاب أحداثها السابقة والمستقبلية.

تشير نتائج دراسات كثيرة إلى وجود علاقة ترابطية دالة بين مستوى لغة الطفل ومستوى الأم السوسيواقتصادي والثقافي

أن الأمهات اللواتي يتوفرن على الإمكانيات المادية والتربوية الملائمة عادة ما يقدمن لأطفالهن نماذج لغوية غنية وناجعة من حيث التجاوب معها واكتساب مضامينها وتوظيفها مكوناتها

بأن الأمهات يُطوِّعن لغتهن ويلانمنها حتى يتمكن الأطفال من فهمهن بصورة أفضل

3. دور الوعي في اكتساب اللغة ونموها

حتى الآن، قليلة هي الأعمال التي اهتمت بدراسة دور الوعي في سيروية اكتساب اللغة. فالاتجاه العام كان وما يزال يركز على دراسة القدرة المطالسانية كمهارة معرفية متطورة وبمعزل تام عن اللغة، رغم وجود بعض النماذج التكوينية المصغرة micro-génétiques والنماذج التكوينية المكبرة macro-génétiques التي حاولت ربط الوعي اللساني بسيروية اكتساب اللغة. ونظرا إلى أن المقام لا يسمح بتقديم بعض مقومات ومظاهر هذه النماذج التي سنفردها بحثا خاصا في أحد الأعداد المقبلة من هذه المجلة، فسكتفي بمناقشة مسألتين رئيسيتين لهما علاقة عضوية بالإشكالية المطروحة هنا:

1.3. دور الوعي اللساني في نمو اللغة

نرمي من وراء مناقشة هذه المسألة إلى تنفيذ المنظور القائل بأن اكتساب اللغة وتعلمها عبارة عن سيروية لاواعية فقط. فصحيح أن هذا الاكتساب قد اعتبر دوما كتعلم طبيعي، ضمني لا يستدعي أي مجهود بالمقارنة مع التعلمات المدرسية ذات الخصائص المناقضة. صحيح أيضا أن اللغة الأم لا تشكل موضوع تدريس صريح داخل الأسرة لأن الأمر يتعلق بتعلم طبيعي يتم بصورة عفوية في سياقات عادية. وأكد أيضا أن تجهيز الطفل التكويني ورغبته في التواصل يساعدان على تعلم اللغة بأقل مجهود وبسهولة تامة. لكن الصحيح والأكد قبل هذا وذاك هو أن هذا الاكتساب لا يتم بصورة لاواعية فقط؛ إذ لا توجد هناك في الواقع تعلمات لاواعية وأخرى واعية بطبيعتها. فالوعي واللاوعي لا يَخْصَان قطاعا من الاشتغال أو عمليات معينة، بل إنهما على العكس من ذلك يمثلان صيغتين للاشتغال الذي يمتلكه الطفل ويستعمله تبعا للمادة المعالجة وصعوبة المهمة ومستوى المعرفة المحصلة. وعليه يمكن التأكيد أن اكتساب اللغة لا يتم فقط بصورة لاواعية بثلاثة معان أساسية هي:

- إن تعلم المعارف لا يشمل المعارف الضمنية فحسب أو ما يسمى بمعرفة التحدث، بل أيضا المعارف الصريحة أو ما يسمى بمعرفة القول.

- إن تعلم المعارف لا يتم بشكل لاواع فقط بالمعنى الذي يكون فيه المتعلم على وعي بغاية أنشطته أثناء التعلم.

- إن تعلم المعارف لا يتحقق بصورة لاواعية لكون أن سيروية الاكتساب نفسها ليست أوتوماتيكية فقط بل يمكنها أن تكون واعية ومراقبة.

فالراجح إذن أنه في التعلمات الطويلة والمعقدة، مثلما هو الأمر بالنسبة للغة، فإن السيرويات الواعية واللاواعية تتدخل معا وتتفاعل بكيفية تضمن فعالية كبيرة للتعلم.

إن الرأي القائل بأوتوماتيكية ولاوعي تعلم اللغة هو في الواقع إقرار واضح بأن الطفل يتعلم الكلام أولاً قبل أن يتكون لديه وعي بلغته، وتأكيد مباشر من ناحية التطور التكويني على أسبقية المعرفة الضمنية، الإجرائية، العملية la connaissance implicite, procédurale, pratique على المعرفة الصريحة، التصريحية، المفهومية la connaissance explicite, déclarative, conceptuelle. فإذا كان من المنطقي جدا أن تسبق المعرفة اللسانية المعرفة المطالسانية التي تتضاف إليها (Piaget, 1970)، فمن الضروري التعامل مع هذا المنظور بنسبية تامة حتى لا يزيغ عن معناه الحقيقي. فاللغة لا تكتسب كاملة وبرمتها دفعة واحدة، بل يتم تعلمها بالتدريج عبر مستويات ومراحل قد تمتد لفترات طويلة. ولهذا فإن الطفل لا ينتظر حتى يتمكن من نظام اللغة بأكمله ليمر بعد ذلك إلى مَفْهَمَتِهِ في أشكال مطالسانية، بحيث نجده يخصص مَفْهَمَةً معينة لكل مستوى يحصّله. ويعني هذا أن أية معرفة لسانية تم اكتسابها

أن علاقة الأم العاطفية وأسلوبها
تفاعلها مع طفلها يشكلان
مصدرا أساسيا لتعديلات أخرى
في لغتها تفسر بصورة خاصة
طبيعة النبذة الكلامية والألفاظ
المعجمية المستعملة والحضور
المرتفع للأوامر والتوجيهات
والقضايا البلاغية.

يمكن لخصائص معينة في لغة
الأم أن تساعد الطفل على
اكتساب لغته الأم بصورة أفضل
وأسرع.

وجود علاقة إيجابية بين شكل
لغة الأم ونمو الطفل اللغوي
وخاصة بالنسبة للخصائص
اللغوية غير الكونية

أن النمو المعجمي للأطفال
يرتبط أساسا بالتكرار المتبادل
للملفوظات التي يقدمها كل
من الأم والطفل أكثر مما
يرتبط باسترجاع الأم فقط

أن الطفل غالباً ما يتعامل
بسهولة مع ملفوظ الأم الذي
يشكل استرجاعاً لملفوظه
الخاص أكثر مما يتعامل مع
ملفوظ لا علاقة له بإنتاجه
اللغوي

بصورة لاواعية يمكنها أن تشكل موضوع سيروية واعية وصريحة، إلى حد أن دور التمدريس لا يتعلق هنا بإمداد الطفل بوعي لغوي لم يكن يتوفر عليه، بل بمساعدته على تطوير وصورته وتنظيم الوعي الذي يوجد لديه قبل ذلك.

الواقع أنه إذا كان الرافضون لهذا الموقف يعتقدون بلامعقولية الحديث عن الوعي عند طفل الخامسة من العمر فما تحت، فإن معطيات وقرائن كثيرة تؤكد أن طفل هذا السن يفكر حول اللغة ويعي بعض مظاهرها. إلا أن الوعي المقصود هنا، وإن كان يمثل وعيا بطبيعة الحال، فهو وعي أولي ومرحلي وجزئي ولا يبدأ في الظهور خلال سن السابعة بل قبل ذلك بكثير (Aharchaou و Ez-zaher، 1999).

إن، رغم أن دمج الجوانب المطالسانية في سيروية الاكتساب والاهتمام بدورها في نمو اللغة يمثل اتجاها حديثا نسبيا ويواجه صعوبات كبيرة، إلا أن أهميته تبقى مزدوجة. فهو يوسع من جهة فكرة الكفاءة اللسانية لتشمل أهمية ودور المعارف والسيرويات الواعية في اكتساب اللغة، ويتعد من جهة أخرى عن كل منظور اختزالي يعتبر اكتساب اللغة كسيروية لاواعية فقط تمثلها حاليا النظرية القالبية la théorie modulaire القائمة على مبادئ الفطرية والاستقلالية وخصوصية اللغة.

2.3. مظاهر التلاؤم اللفظي للأطفال

مثلا أن سجل الأمهات اللغوي يساعد على اكتساب اللغة وعلى امتلاك آليات للملاءمة اللفظية، فإن الطفل، وبعد مرور فترة قصيرة على قيامه بدور المتلقي لهذا السجل، سيعمل هو الآخر على تعديل لغته أثناء التواصل مع الأطفال الذين يصغرونه سنا. لقد سبق لبياجي Piaget (1923) أن توصل من أبحاثه الأولى إلى أن أنواع الأسئلة التي يطرحها الطفل تختلف تبعا لمستويات الأعمار. فإذا كانت هذه الأسئلة تركز على أسباب الظواهر أثناء التوجه بها إلى الراشدين (مثل: لماذا يشتد البرد في المناطق المرتفعة؟ لماذا تحدث الآلة هذا الضجيج؟)، فإنها غالبا ما تبدو أثناء التوجه بها إلى الأطفال على شكل استفسارات أو طلبات للمعلومات (مثل: أين الكرة؟ لماذا ذهب؟). فكثيرة هي الأبحاث والدراسات الحديثة التي تدعم صدق هذه الملاحظات وتؤكد بالتالي أن الطفل يمتلك منذ سن مبكر كفاءة تواصلية تمكنه من تعديل لغته وتطويرها لتتلاءم ونوعية مخاطبه. وهذه مسألة تترجمها نتائج هذه الأبحاث والدراسات ونفضل إجمالها في الخلاصات التالية (Veneziano، 1987: 113-116):

- يبدو الكلام الذي يوجهه الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة إلى أمثالهم الذين يصغرونهم سنا جد ضعيف في كمية ملفوظاته وجد بسيط في طبيعة تراكيبه وجد مثير للانتباه في نوعية عباراته. وهذا ما يبرهن على أن سبب تعديل هؤلاء للغتهم وملاءمتها لا يتحدد في مستوى كفاءة مخاطبيهم اللسانية، بل يكمن أساسا في قدراتهم المعرفية والإدراكية (Gelman و Shatz، 1973).

- يمتلك أطفال سن الرابعة تمثلات معينة حول القدرات المعرفية والانتباهية لأمثالهم الذين يصغرونهم سنا. فغالبا ما يُعدّلون لغتهم ويُطوِّعون أقوالهم تبعا لتمثلاتهم حول مستوى معارف هؤلاء وكفاءاتهم المعرفية ومهاراتهم الشخصية (Gelman و Shatz، 1973).

- تعبر مختلف التعديلات التي يدخلها أطفال سن الثامنة على لغتهم أثناء تواصلهم مع أطفال سن الثانية على وعيهم بمحدودية معارف هؤلاء اللسانية والتداولية والاجتماعية والثقافية. فعادة ما نجدهم يلائمون ملفوظاتهم وأقوالهم مع مستوى كفاءات مخاطبيهم المعرفية واللغوية من قبيل: اعتماد النبرات المتميزة والنقطيات الواضحة والوقفات المتكررة والألفاظ المألوفة ثم استعمال المسائل البلاغية المتنوعة والألفاظ المثيرة للانتباه (Brami-Mouling، 1977).

تفنيذ المنظور القائل بأن
اكتساب اللغة وتعلمها عبارة
عن سيروية لاواعية فقط.
فصحيح

أن تجهيز الطفل التكويني
ورغبتة في التواصل يساعدان
على تعلم اللغة بأقل مجهود
وبسهولة تامة.

إن تعلم المعارف لا يشمل
المعارف الضمنية فحسب أو ما
يسمى بمعرفة التحدث، بل
أيضا المعارف الصريحة أو ما
يسمى بمعرفة القول.

إن تعلم المعارف لا يتم بشكل
لاواعي فقط بالمعنى الذي
يكون فيه المتعلم على وعي
بغاية أنشطته أثناء التعلم.

- إن النتائج المتوفرة حتى الآن تسمح بالإقرار بأن الطفل يبلور في سن مبكر كفاءة تواصلية تتجاوز معارفه اللسانية الصرفة. فهو يظهر منذ سن الثالثة وعياً وكفاءة معرفية تشمل مضمون أقواله وقدرات مخاطبيه وخصوصيات السياق.

المراجع

الغالي، أحرشاو. (1992). اكتساب اللغة عند الأطفال. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. الكتاب السنوي السابع. 241-221.

Austin, J. (1962). **How to do things with words**. Oxford. Oxford University Press.

Bernes, S. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. **Journal of child language**, 10, 65-84.

Bernstein, B. (1961). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. **Journal of child psychology and psychiatry**, 1, 313.

Brami-Mouling, M.A. (1977). Note sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'âge de son interlocuteur. **Archives de psychologie**, XLV, 225-234.

Brown, R. (1973). **A first language**. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1987). **Comment les enfants apprennent à parler**. (Trad. Franc.). Paris: Editions Retz.

Cazden, C.B. (1972). **Child language and education**. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Chomsky, N. (1970). **Le langage et la pensée**. (Trad. Franc.). Paris: Payot.

Chomsky, N. (1964). **Current issues in linguistic theory**. La Haye: Mouton.

Chomsky, N. (1977). **Reflexions sur le langage**. (Trad. Franc.). Paris: Maspero.

Cross, T. (1977). Mother's speech adjustment. In, E.Snow (Ed.). **"Talking to children: language input and acquisition"**. Cambridge: CUP, 151-188.

Cross, T. (1978). Mother's speech and its association with rate of linguistic development in young children. In N. Waterson et E. Snow (Eds.). **"The development of communication: social and pragmatic factors in language acquisition"**, London: Wiley and Snow, 199-216.

Fillmore, C. (1968). The case of case, in E.Bach and R. Harms (Eds.), **"Universals in linguistic theory"**, New York: Holt, Rhinebart and Winston.

Furrow, D. et al. (1979). Mother's speech to children and syntactic development: some simple relations. **Journal of child language**, 6, 423-442.

Gleitman, L.R. et al. (1984). The current status of the motherses hypothesis. **Journal of child language**, 11, 43-79.

Grice, H. (1975). Logic and conversation, in P. Cole and J. Morgan (Eds.). **"Syntax and Semantics"**, Vol 3. New York: Academic Press.

Mowrer, O.H. (1960). **Learning theory and the symbolic processus**. New York: Wiley.

Nelson, K.E. (1973). Syntax acquisition. **Child development**, 44, 497-504.

Newport, E.L. (1977). Motherese: the speech of mothers to young children. In N.J. Castellan et al. (Eds.). **"Cognitive theory"**, Vol 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 177-218.

Ninio, A. and Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. **Journal child language**. 5, 1-15.

إن تعلم المعارف لا يتحقق بصورة لاواعية لكون أن سيرورة الاكتساب نفسها ليست أوتوماتيكية فقط بل يمكننا أن تكون واعية ومراقبة.

الراجع إذن أنه في التعليمات الطويلة والمعقدة، مثلما هو الأمر بالنسبة للغة، فإن السيرورات اللاحقة واللاواعية تتدخل معا وتتفاعل بكيفية تضمن فعالية كبيرة للتعلم.

اللغة لا تكتسب كاملة وبرمتها دفعة واحدة، بل يتم تعلمها بالتدريج عبر مستويات ومراحل قد تمتد لفترات طويلة.

أن أية معرفة لسانية تم اكتسابها بصورة لاواعية يمكننا أن تشكل موضوع سيرورة واعية وصريحة،

Philipps, J.R. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparaisons. **Child development**, 44, 182-185.

Piaget, J. (1923). **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1924). **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1936). **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1946). **La formation du symbole chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1964). **Six études de psychologie**. Genève: Gontier.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). **La psychologie de l'enfant**. Paris: P.U.F.

Piaget, J. (1970). **L'epistémologie génétique**. Paris: P.U.F.

Richelle, M. (1976). **L'acquisition du langage**. Bruxelles: Mardaga.

Rondal, J.A. (1983). **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage**. Bruxelles: Mardaga.

Shatz, M. et Gelman, R. (1973). The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of listner. **Monographs of the society for research in child development**, 38, Serial 152.

Siegler, R.S. (2000). **Enfant et raisonnement**. (Trad. Franc.). De Boeck Université.

Skinner, B.F. (1971). **L'analyse experimentale du comportement**. (Trad. Franc.). Bruxelles: Dessart et Mardaga.

Slobin, D. (1968). Initiation and grammatical development in children, in, N.S, Endler et al (Eds.), "**Contemporary issues in developmental psychology**", New York: Holt, Rinchart and Winston.

Slobin, D. (1982). Cognitive bases of grammar. In W.Deutsch (Ed.). "**The child's construction of language**", New York and London: Academic Press.

Snow, E. (1972). Mother's speech to children learning language. **Child development**, 43, 549-565.

Snow, E. (1977). Mother's speech research: from input to interaction. In C.E. Snow (Ed.). "**Talking to children: language input and acquisition**". Cambridge: CUP, 31-79.

Veneziano, E. (1984). Formal and structural percursars of language: an international approuch. **Doctoral dissertation**. The Hebrew University of Jerusalem.

Veneziano, E. (1987). L'adaptation verbale: Mères et enfants. In J.Gerard-Naef, "**Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer**". Paris: Delachaux et Niestlé.

(*) سبق للباحث نشر هذا المقال حول " العلاقة أم - طفل وسيرورة اكتساب اللغة " في مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين: العدد 2، 36-12، صيف (2003).

هو جهاز اكتساب اللغة (LAD) إذا كان المقصود بـ * ، فإن Language Acquisition Device عند تشومسكي هو النظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS) المقصود بـ Language Acquisition Support System، أي Bruner عند

أن دور المدرس لا يتعلق هنا بإعداد الطفل بوعي لغوي لم يكن يتوفر عليه، بل بمساعدته على تطوير وصورة وتنظيم الوعي الذي يوجد لديه قبل ذلك.

إن الطفل، وبعد مرور فترة قصيرة على قيامه بدور المتلقي لهذا السجل، سيعمل هو الآخر على تعديل لغته أثناء التواصل مع الأطفال الذين يصغرونه سنا.

أن الطفل يمتلك منذ سن مبكر كفاءة تواصلية تمكنه من تعديل لغته وتطويرها لتتلاءم وبنوعية مخاطبه

يمتلك أطفال سن الرابعة تمثلا م معينة حول القدرات المعرفية والانتباهية لأهالهم الذين يصغرونهم سنا.

احتفاء "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور الغالي أحرشواو

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 أحرشواو

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 أفريل)

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 جويلية)

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)

الاصدار 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

بصائر نفسانية العدد 31 (ملحق شهر ستمبر)

الأعمال العلمية الصادرة في مجلة الطفولة العربية (2002-2010) وشبكة العلوم النفسية العربية (2017-2020)

إرتباط العدد : <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs31/eJbs31-September2020.pdf>

ملخصات كامل العدد : <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs31/eJbs31-July2020.HTM>

سلسلة الكتاب الرقمي العربي " نفساني " - العدد 11 من العام 2008 (أكتوبر 2020)

الكفاءات المعرفية لدى الطفل

العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية.

الاصدار الثاني (30 أكتوبر 2020)

رابط الفهرس و المقدمة من الموقع العلمي (تحميل حر)

<http://www.arabpsynet.com/apneBooks/eB11/eB11AG2008-Content.pdf>

رابط شراء كامل النسخة الرقمية للكتاب

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=191&controller=product&id_lang=3

إنجازات الموقع العلمي

الفصل الأول من الكتاب السنوي 2020 لـ " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار 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

المهنة الاستشارية والعلمية لـ " شبكة العلوم النفسية العربية "

تركيبة عام 2020

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

