منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية
بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم: 96



قضايا الإعاقة بالمغرب
من الشفهي إلى التوثيق

(بحوث محكمة)

إعداد وتنسيق
د. عثمان احمياني
د. حكيمة خمار

الكتاب : قضايا الإعاقة بالمغرب من الشفهي إلى التوثيق
منشورات : كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط
سلسلة : بحوث ودراسات رقم 96
إعداد وتنسيق : د.عثمان احمياني – د. حكيمة خمار
الحقوق : كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط
الإيداع القانوني: 2022MO2306
ردمك : 978-9920-619-41-7
الـطـبـع : مطبعة الأمنية - الرباط
الهاتــف : 05.37.72.48.39 - الفاكس : 05.37.20.04.27
البريد الإلكتروني : impoumnia@yahoo.fr
الطبعة : الأولى 1443 هـ/2022 م


ن والقلم وما يسطرون

الهيئة العلمية

جمال الدين الهاني	محمد السيدي
محمد الرحالي	محمد غاليم
إيجو الشيخ موسى	حكيمة خمار
حافظ اسماعيلي علوي	حميد دغوج
محمد حساوي	سعاد اليوسفي
أحمد بريسول	محمد التاقي
عثمان احمياني	رشيد الكنوني
عز الدين الإبراهيمي	بشرى أفراح
السعدية الصغير	رشيدة العلوي كمال

المساهمون في الكتاب

احمياني عثمان	أستاذ بكلية الآدب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
بوسلات عمر	باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بنعبد الله فاس.
الوفى جمال	أستاذ بكلية الآدب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
حاجيوي عبد الرزاق	أستاذ بكلية الطب، جامعة سيدي محمد بنعبد الله، فاس.
الحنصالي سعيد	أستاذ بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس، بالرباط.
ختام جواد	باحث بكلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة.
الدمناتي هشام	أستاذ علم النفس الاجتماعي كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة القاضي عياض مراكش.
الكنوني رشيد	أستاذ باحث في علم النفس الاجتماعي وخبير في مجال الإعاقة.
كوجيل رشيدة	أستاذة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بنعبد الله فاس.
المعزة عبد الصمد	باحث بكلية الآدب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
نجيب يوسف	باحث بكلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة.

الفهرس

تصدير

الهاني جمال الدين عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.....9

تقديم

احمياني عثمان وخمار حكيمة 13

- البحث في مستويات الدرس اللساني للغة الإشارة؛ منطلق للمعيرة وبناء المناهج ودمج الصم.

احمياني عثمان.....17

- حلم التربية الدامجة وتحديات التمثلات النفسية والاجتماعية للإعاقة.

الكنوني رشيد 53

- التعليم الجامعي الدامج: المفهوم والنسقية

الحنصالي سعيد 85

- المرونة الدماغية وسؤال التعلم ثورة علمية في علم النفس العصبي المعرفي.

كوجيل رشيدة ونجيب يوسف 103

- التكوين الجامعي والتربية على المقاولاتية: من أجل تكوين أطر حاملة لمشروع الإدماج المهني للأشخاص في وضعية إعاقة

حاجيوي عبد الرزاق وكوجيل رشيدة وبوسلات عمر 133

- تعاطي المراهقين في وضعية إعاقة جسدية للمخدرات: دراسة نفسية اجتماعية.

الوفى جمال والدمناتي هشام والمعزة عبد الصمد.....153

- مقاربة تداولية معرفية لسيرورات اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين بطيف التوحد

ختام جواد.....173

كلمة تصديرية

الأستاذ الدكتور جمال الدين الهاني
عميد كلية الآداب والعلوم
الإنسانية، جامعة محمد الخامس
بالرباط

تخليدا لليوم العالمي للأشخاص في وضعية إعاقة الذي يحتفل به المجتمع الدولي في الثالث من دجنبر كل سنة، يطيب لي أن أعبر أصالة عن نفسي ونيابة عن زميلاتي وزملائي الأساتذة والإداريين العاملين بالمؤسسة عن دعمنا ومساندتنا غير المشروطة لكل القضايا العادلة والمشروعة للأشخاص في وضعية إعاقة، خاصة الحق في التعليم، وذلك بالسهر شخصيا على إعداد المشاريع البيداغوجية الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة الملتحقين بمؤسستنا، وهي مشاريع تنبع من انشغالنا بجعل تجربة هذه المؤسسة نموذجا رائدا، وممارسة ناجعة في تحقيق العدالة التعليمية بمختلف أبعادها بين طلبة كليتنا، وذلك استرشادا بالتوجيهات السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله. فما فتئ جلالته يحث في خطاباته ومشاريعه على ثقافة العناية بمختلف الفئات والأجناس والطبقات من المواطنين ومن بينهم الأشخاص في وضعية إعاقة. وتنزيلا

لمقتضيات الدستور ذات الصلة بمنظومة التربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وكذلك المادة 25 من القانون الإطار 17. 51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي- قطاع التعليم العالي والبحث العلمي- والخاصة بترشيد استقبال الجامعة لطلبة في وضعية إعاقة والذي تسعى الوزارة إلى تطبيقه وتعميمه في المستقبل القريب بجميع مؤسساتها. وانطلاقا من كل هذه المرجعيات ومن منطلق القيم الإنسانية الكونية في كل تجلياتها وأبعادها، أصبح من الواجب علينا الانخراط في مبادرة التوثيق هاته، التي تتماشى مع مشاريع كليتنا التي تتوق إلى نشر المعرفة عبر طبع الدراسات العلمية الجادة للأساتذة الباحثين، وتشجيع الطلبة على فعل القراءة. كما حرصنا طيلة مدة تدبيرنا لشؤون كلية الآداب والعلوم الإنسانية على إعداد مخططات استباقية على المدى القريب والبعيد. وهي مخططات تستشرف واقعا ومستقبلا ملائما لولوج الأشخاص في وضعية إعاقة إلى مؤسستنا ذات الاستقطاب المفتوح بشكل طبيعي، يضمن تكوينهم وفق ما تمليه روح فلسفة التربية الدامجة والجامعة، القائمة على صهر الاختلاف والتنوع ومحو الفوارق في التحصيل والاكتساب، وجعل التعليم العالي في متناول الجميع.

وبناء على نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة لسنة 2014، وصلت نسبة الإعاقة بالمغرب إلى 6.8%؛ أي ما يعادل 2.264.672 شخصا لديهم إعاقات تتراوح بين الخفيفة والعميقة جدا، بمعدل أسرة واحدة من بين أربع أسر لديها على الأقل شخص في وضعية إعاقة. في حين بلغت نسبة الإعاقة عربيا حوالي 40.000.000 شخص. وتشير الإحصاءات العالمية إلى أن عدد المعاقين في العالم يبلغ حوالي مليار

شخص أي ما يقارب 15% من عدد سكان العالم، بمعدل شخص معاق لكل 7 أشخاص. وهي أرقام تنعكس لا محالة على وتيرة نمو الشعوب، ومرشحة للارتفاع مع ما يشهده العالم من كوارث.

وعليه، فإننا نترقب يقينا أن ولوج أعداد وفيرة من هذه الفئة إلى مدرجات الجامعات، ويستدعي منا التفكير في خطط استباقية تستشرف مستقبل تيسير ولوجها واندماجها الطبيعي، إن من الأولويات الأساس التي توليها كليتنا أهمية قصوى. والتي باشرنا العمل فيها لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة منذ أزيد من أربع سنوات إيلاء هذه الفئة من الطلبة عناية خاصة وهوما تعكسه مشاريعنا العلمية والبنيوية واللوجستية والتحسيسية المحققة في مدة تسييرنا للمؤسسة بالولايتين. إننا نؤرخ فعليا لهذه المشاريع مع افتتاح النادي الجامعي للأشخاص في وضعية إعاقة بالكلية، والعمل قدر الإمكان على تهييئ فضاءات الاستقبال (الولوجيات) بموقعي الكلية بباب الرواح وبالعرفان، وتوفير عدة بيداغوجية سمعية بصرية تسهل وصول جميع الفئات إلى دروس ومحاضرات الكلية، وترسيخ تقاليد علمية مرتبطة بتنظيم المؤتمرات والندوات والمهرجانات والأيام الدراسية والموائد المستديرة والورشات التكوينية التي تتداول قضايا الإعاقة.

لن يسعفني الوقت لتفصيل القول في كل الإنجازات، فإنني أصرح أن طموحاتنا في هذا الموضوع لن تتوقف عند هذه الحدود. نحن عازمون على المضي نحو تحقيق نتائج أفضل من شأنها أن تعود بالنفع العميم على شريحة الأشخاص في وضعية إعاقة وعلى كل المرتفقين بمؤسستنا الوطنية والمواطنة. ونحن مسؤولون أيضا عن هذه الوعود التي نقطع على أنفسنا وعن أي مشاريع أخرى تسير في هذا التوجه.

إننا نعتز ونفخر بإصدار هذا الكتاب الجماعي الخاص بقضايا الإعاقة الذي يعد لبنة من اللبنات التي نرجو أن تستمر في مؤسستنا. فهو إصدار نوعي سننتقل به من المعرفة الشفهية المنثورة التي تنتهي فعاليتها في لحظة تقديمها إلى التوثيق المكتوب الذي يستمر أثره ويبقى. وسيحقق بذلك هذا المجهود تراكما علميا وازنا نسهم به ومن خلاله في تعزيز البحث العلمي في هذا المجال.

الأستاذ الدكتور جمال الدين الهاني
عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط
بتاريخ 2022/03/22

تقديم

الدكتور احمياني عثمان، الدكتورة خمار حكيمة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس بالرباط

تتسم قضايا الإعاقة في بعدها الإبستيمي بكونها قضية عرضانية تتوزع مسؤولية النهوض بها بين قطاعات ومؤسسات حكومية ومدنية عمومية وخاصة كثيرة لا مجال للتفصيل فيها ها هنا،

وبناء على الجزء الذي يمكن أن تسهم فيه المواقع الجامعية، والمتصل بالبحث العلمي، نسعد غاية السعادة بأن نفتتح هذا الورش العلمي من كليتنا العامرة والمجددة بكتاب جماعي رسمت عناوينه أقلام علمية واعدة أبانت عن كعب مجيد في المجال، بعد أن شيدنا انطلاقا من مؤسستنا لأنشطة علمية قوية تصب معارفها في قضايا الإعاقة بالمغرب، تحسس بمطالبهم وتذكي الرغبة عند الباحثين في الاعتناء بثقافتهم والتعريف بها... وأهم ما في الأمر خطوة الخروج من دائرة الخطاب الشفهي إلى الموثق المكتوب.

تشهد فلسفة التربية الدامجة حضورا قويا في النقاشات الأكاديمية الحديثة داخل مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات الأسرة التي يحمل أحد أبنائها نوعا من أنواع الإعاقة المعروفة والمؤكدة في مضامين تقارير منظمة الصحة العالمية، بعد أن انتقل الوعي بقضاياهم من البعد الاجتماعي الخرافي إلى البعد العلمي، الذي أبان أن التدخل المبكر في كل حالة إعاقة كفيل بأن يكشف عن المواهب الدفينة في كل شخص في وضعية إعاقة، ليسهم بمواهبه وطاقاته في تنمية نفسه ومحيطه الاجتماعي ووطنه،

ومن هنا بات لزاما على الجامعات المغربية بهياكلها العلمية الانشغال بالتفكير في هذه الفلسفة الكونية التي تهدف إلى إحقاق مبدأ المساواة والإنصاف المعبر عن القيم الأخلاقية الرفيعة والنبل الإنساني العميق، وهي فلسفة إيجابية تحفيزية للطلبة في وضعية إعاقة للاندماج والتفاعل مع الآخر وتعزيز الثقة بالنفس، وإذكاء الإحساس بالمسؤولية والمنافسة الشريفة.

وإذا كان الإدماج الجامعي للأشخاص في وضعية إعاقة قد عرف تطورا ملحوظا يتجلى في الإبداع بأشكال تعليم هذه الفئة من المجتمع في أقسام دامجة مدمجة تحدثها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني في أوساطها المدرسية بشكل كلي أو جزئي، أو بشراكة مع بعض جمعيات المجتمع المدني، فإن وجود هذه الفئة المتدرجة في أسلاك التعليم بالجامعة المغربية أصبح تحصيل حاصل، والتفكير في استقبالهم بالشكل اللائق في وسط جامعي يسهم بشكل كبير في نموهم المعرفي -الذهني، والنفسي- الحركي ضرورة ملحة. ضمانا لحقهم في الوصول إلى التعليم العالي بالمؤسسات الجامعية العمومية والخصوصية الولوجة المكيفة مع إعاقاتهم.

وتفعيلا لمضامين المذكرات الوزارية الصادرة في مجال دمج الأشخاص في وضعية إعاقة وابتكار تكوينات مناسبة يستفيدون منها تتلاءم واحتياجاتهم، وجعل أبواب الجامعة المغربية مفتوحة في وجه جميع الطلبة دون تمييز على أي أساس كان. واستمرارا منها في النهوض بمنظومتنا التعليمية المغربية وتطعيم تصوراتها المكينة للنهوض بدمج وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب، وتنزيلا لروح الدستور وتطبيقا لمقتضيات المواثيق الدولية والمراسيم الحقوقية التي صادق عليها المغرب وإحقاقا للعدالة الإنسانية، تنخرط كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الخامس عميدا وأساتذة وأطرا إدارية وتربوية في الإسهام بهذه المجهودات المبذولة من خلال إعلانها عن استكتاب في موضوع:

قضايا الإعاقة بالمغرب من الشفهي إلى التوثيق

تتوق كلية الآداب والعلوم الإنسانية منذ سنوات مضت من خلال مجموعة من أنشطتها إذكاء ثقافة الاعتراف بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، ومن بينها حقهم المشروع في ولوج الجامعة وإدماجهم العادل في النسيج السوسيو-اقتصادي والثقافي والتعليمي عامة بالبلاد، وسعيا منها إلى توثيق الأمر بشكل علمي وأكاديمي، ومواكبة للنقاش المفتوح المتمحور حول سبل تطوير إمكانيات استقبال الجامعة المغربية للأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب تفتح الكلية استكتابها الأكاديمي هذا تهييئا لإصدار كتاب جماعي يسهم فيه المتخصصون والمهتمون بهذا المجال العلمي الدقيق، بغية خلق حوار علمي بناء يسعى إلى الرقي بأشكال ولوج الأشخاص في وضعية إعاقة على اختلاف وضعيات إعاقتهم بفضاءات الجامعة والاستفادة منها دون استثناء أو تمييز على قدم المساواة مع أقرانهم من طلبة الكليات بالمغرب في كل التخصصات والشعب، وتوجيههم إلى تخصصات يبدعون فيها بما يتلاءم وقدراتهم الخلاقة للإسهام في بناء الوطن يرسخ دعائمه بين البلدان بشكل أقوى في مجال الاهتمام بشؤون أبنائه من الأشخاص في وضعية إعاقة بما يحفظ كرامتهم ويبرز مواهبهم ويقوي معارفهم في مجال العلوم والأدب.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نشيد بجهود الباحثين الذين أسهموا في هذا الكتاب، على تداعيهم التلقائي اللامشروط مع موضوعه بمنتهى الوعي ونكران الذات، فلهم منا فردا فردا أرقّ عبارات الامتنان، كما يستدعينا واجب الشكر إلى الإشادة بدعم عميد كليتنا الدكتور جمال الدين الهاني لهذه المبادرة بكل ما أوتي من جهد لتعزيز بصمة مؤسستنا في هذا المجال، كما نشكر السيد مدير مركز الدكتوراه الأستاذ محمد السيدي على عنايته بالكتاب، ناهيك عن الإشادة بروح التعاون التي جمعتنا بزملائنا

في الشعبة، وخاصة منهم الأستاذ الدكتور حافظ الاسماعيلي العلوي على إسهامه في إخراج هذا لعمل في حلته، فلكل هؤلاء وكل من أسهم في هذا المجهود ولو بالدعاء نهدي هذا القطف العلمي البكر في موضوعه وقضاياه لعله يصير تقليدا موسميا مستمرا.

الدكتورة خمار حكيمة

الدكتور احمياني عثمان

24/ 05/ 2022م

مشروع البحث في مستويات الدرس اللساني للغة الإشارة منطلق للمعيرة وبناء المناهج وإدماج الصم



عثمان احمياني
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس بالرباط

توطئة:

ينبغي أن تتطور البحوث في العلوم الإنسانية بصورة تساير حجم التغيرات والانفتاح اللذين تشهدهما المملكة والمجتمع، وكذلك وفق المفاهيم والاهتمامات العلمية الحديثة. وفي إطار ما يعرفه المغرب من محاولات تطوير في ميدان التربية والتعليم، انصب الاهتمام على سياسة التنمية الإنسانية التي تهدف إلى تحسين وضعية شرائح اجتماعية واسعة من بينهم الصم خاصة والأشخاص في وضعية إعاقة عامة...

وإننا نتوخى من خلال هذه المقالة، وارتباطا بالقضايا اللغوية للصم في اللسانيات، الربط بين بنيات البحث العلمي من داخل الجامعة وبين هذا التخصص العميق والنادر عبر إحداث إطار أكاديمي ننفتح من خلاله على إشكالات لغة الإشارة الخاصة بالصم وباقي طرق تواصلهم. ونرى أن في حل هذه الإشكالات أكاديميا تبديدا لأزمات الصم وذويهم المنبثقة

في مجملها عن انعكاسات وآثار المشاكل اللغوية التي تهوي فيها هذه الشريحة العريضة من المجتمع، والمضي بهم قدما إلى الاندماج السليم في جميع المجالات الحياتية.

وتهتم أبحاث لسانيات لغة الإشارة بكشف لغة شريحة اجتماعية صماء لا ناطقة عانت الظلم والتهميش منذ القديم، وحظيت حديثا بنوع من الاهتمام خاصة بعد انخراط المغرب في المصادقة على مجموعة من المواثيق الدولية والبروتوكولات الملحقة بها الضامنة لحقوق هذه الشريحة الاجتماعية في التواصل بلغتهم الطبيعية لغة الإشارة في جميع المؤسسات ذات الارتفاق العام، وخاصة المؤسسات التعليمية التي مازالت حكرا على السامعين وضعيفي السمع في غياب تام لتعليم حقيقي يستفيد منه الصم صمما عميقا وذلك لعدم نضج لغتهم ومناهجهم الدراسية وغياب تكوين أساتذة أكفاء مؤهلين للتواصل معهم...

وانطلاقا من وعينا بهذا الأمر جعلنا مشروعنا للمقالة يسير إلى تنزيل قضايا لسانيات لغة الإشارة الخاصة بالصم صمما عميقا منزلة اللغات الطبيعية المنطوقة، تسليما منا بالقدرة الخارقة لبني البشر على اختلاف نوعهم وجنسهم وعرقهم على خلق لغة خاصة بهم، تفهم المتلقي أفكارهم ومشاعرهم وكل الدلالات التي يرغبون في الإفصاح عنها (القدرة). وإننا في هذا الطرح لمقتفون أثر علماء اللغة قديما وحديثا الذين استدلوا على صدقية هذه الفكرة، وانبهروا بما يمكن أن يراكمه الإنسان من معارف غزيرة، بما فيها المعرفة اللغوية، على الرغم من قصر مدة احتكاكهم بالعالم (فقر المنبه)، مؤمنين أن اللغة خاصية عقلية إنسانية لا يختلف فيها السامع والأصم إلا في الوجيهة الحسية؛ ذلك أن اللغة المنطوقة تستقبل عبر حاسة السمع، وأن لغة الإشارة تستقبل عبر حاسة البصر. ثم إن البنية الذهنية للإنسان واحدة يتحكم العالم الخارجي

(التجربة اللغوية/ الانغماس اللغوي) بنموها أو تراجعها، فيكون التمايز اللغوي الذي يمكن أن نلحظه في مراحل متقدمة من العمر نتيجة له وواحدا من أسبابه.

وارتباطا بعنوان المقالة، نرى أن بسط مصطلحاتها لمن أهم المطالب في هذه المرحلة، حتى يتسنى لنا التجاوب مع أفكارها بسلاسة وأريحية ووضوح، هذا بالإضافة إلى الحديث عن الأمور التقنية المرتبطة ببناء الهدف المنشود من هذه الدراسة كتعيين دواعي اختيارها وإشكالاتها وفرضياتها، والفئة المستهدفة منها، والإطار النظري المتبنى في المقاربة، ومنهجية تنزيلها وأهدافها، والنتائج المنتظرة منها، ناهيك عن المنجز في سياق تحققها وآفاقها.

1. حدود مصطلحات عنوان البحث

يعتبر المصطلح خارطة طريق ترسم معالم المعرفة وتسيج مجالها وتدقق سماتها، فتحصن فهمنا، وتمنعه من الزيغ عن الحقيقة المتواضع عليها، فيكون لنا خير دليل، وألمع نبراس يهدي الفكر والسلوك إلى الصواب نظريا، ويحتكم إليه ميدانيا. وانطلاقا من تدبيجنا أعلاه وارتباطا بعنوان المقالة يبدو أن توضيح حدود المصطلحات المفاتيح لهذا المشروع كفيل بكشف الإشكالات التي نروم معالجتها في مشروعنا بأبحاثه المستقبلية، والمتمثلة أساسا في إرساء أرضية لسانية دقيقة لتحليل لغة الإشارة المغربية، ورفع تحدي تعميق البحث في مستوياتها اللغوية باعتباره الحل الأمثل والمنطلق الأساس لفك المشاكل التعليمية للصم، ومن ثمة دمجهم وإدماجهم في مجتمع يعي بدرجة معينة خصوصيات الأصم اللغوية والتواصلية والثقافية...

ولرفع اللبس على مكونات العنوان لا ضير أن نقدم تعريفات مركزة لمصطلحاته الأساسية ألا وهي: المعيرة/ لغة الإشارة/ المنهاج/ الدمج/ الإدماج.

1.1 المعيرة

نقصد بمعيرة اللغة (Langage standardisation) إخضاع لغة تجمع بشري معين لعمليات الجمع والوصف والتنميط والتقعيد والتدقيق، وتقييد كل ذلك بين دفتي كتاب، تجاوبا مع حاجات مجتمع معين، وإرادة مؤسسات سياسية رسمية. وهي أيضا العمليات التي تنتقل بسلوك تواصلي ما من وضعية اللهجة أو الاستعمال المتنوع غير المهيكل، إلى مستوى اللغة الوظيفية المعترف بها في المؤسسات العامة ومن بينها المؤسسات التعليمية، حيث يصبح ذلك الاستعمال اللغوي قابلا للتدريس والدراسة. وبتعبير آخر نقول إن المعيرة هي نقل مستبطنات الذهن اللغوية المجردة إلى عناصر مادية معبر عنها برموز لغوية قابلة للمعاينة والاختبار بالحواس ينضبط إليها أفراد مجموعة لغوية معينة ويعودن إلى التحقق منها في حالة الصواب أو الخطأ.

2.1 لغة الإشارة:

تتحدد لغة الإشارة بشكلها الطبيعي في اللغة الفطرية للأصم الملائمة لإمكانياته الحسية. وهي لغة مستقلة ذات بنية نحوية وتركيبية وخصائص معجمية وصرفية خاصة مختلفة في عناصرها عن بنية اللغة المنطوقة في النسق الحسي-الحركي، ومتفقة معها في النسق التصوري القصدي (اللغة المنطوقة؛ صوت ومعنى، ولغة الإشارة؛ إشارة ومعنى).

ويقودنا الحديث عن لغة الإشارة الطبيعية، إلى التمييز بين ثلاث طبقات مختلفة للغة الإشارة يفرزها الواقع المعيش:

- أولا: لغة في طور التكون على أساس أنساق التواصل[1].
- ثانيا: لغات تكونت داخل مجتمعات لسانية صعبة التحديد[2].
- ثالثا: لغة مكونة في أوساط المجتمعات اللسانية المقننة، مثل: لغة الإشارة الفرنسية (Langue des Signes Française = LSF)، ولغة الإشارة الأمريكية (American Sign Language = ASL)، ولغة الإشارة الإنجليزية (British Sign Langauge = BSL)، وغيرها[3].

ويعد المتكلم من الطبقة الأولى في هذا التصنيف أصما ينتمي إلى مجتمع مصوت مختلف عنه تماما، يتكيف معه من خلال ما تفرضه عليه قوانين الجماعة المصوتة. في حين أن الأصم الذي ينتمي إلى الطبقتين الثانية والثالثة متكَلِمٌ يعيش ضمن جماعة مختلفة عنه تواصليا، لكن إحدى مكونات هذه الجماعة مجموعة لسانية أفرادها أشخاص صم يشتركون في لغة إشارة معينة. ويمكن دمج الطبقتين الثانية والثالثة معا لأنهما نموذجان لتوافق اجتماعي، لكن الطبقتين تتمايزان عن بعضيهما بكون الطبقة الثالثة التي تمثلها الإشارات المنتشرة في أوروبا وأمريكا هي لغات موصوفة ومقننة، على عكس واقع الطبقة الثانية.

3.1 لغة الإشارة المغربية

---

1 - انظر لغة أصم من أبوين مستمعين يتواصلان بواسطة لغة منطوقة؛ في هذه الحالة يتنحى الاستعداد الفطري لإنتاج لغة الإشارة الطبيعية الفطرية ذات البنى التركيبية والخصائص المعجمية والنحوية اليدوية المرئية الخاصة، ويسود اكتساب لغة إشارة تمتزج فيها الخصائص التركيبية والنحوية للغة المنطوقة بالمعجم الإشاري لإنتاج لغة مؤشرة تقوم على أساس أنساق التواصل المنطوق حسب نباهة وذكاء الفرد المنعزل. هكذا كان حال أغلب الصم في القرون قبل القرن العشرين إذ كان الاهتمام بفئة الصم أمرا نادرا، إن لم نقل منعدما، لأن الصمم في تلك الآونة كان يعتبر عيبا يتستر المجتمع عليه بوصفه معضلة أو عقابا إلـهيا.

2 - المقصود بلغات هذه الطبقة أن معجمها نتاج لتوافق مجتمعي، إلا أنها لم تمعير بعد.

3 - انظر دولونك (2003) (De Langhe) وآخرين.

تواجهنا في محاولة تصنيف لغة الإشارة المغربية ضمن طبقة من الطبقات المذكورة أعلاه إشكاليات معقدة، خاصة وأن لغة الإشارة المغربية تشكل مشهدا لغويا متنوعا يختلف باختلاف الروافد الثقافية واللغوية الاجتماعية لكل منطقة على حدة. وبعيدا عن الاهتمام بالتنوع اللغوي الإشاري الحاصل خارج العينات التي تقدمها المدارس باعتبارها الشكل الرسمي المتاح للدراسة، ندرك أن لغة الإشارة بالمغرب تتقاطع مع الطبقة الأولى من التصنيف المذكور أعلاه في كونها قائمة على أنساق تواصل لغة منطوقة هي اللسان العربي والأمازيغي بتنوعاتهما. كما تتقاطع مع الطبقة الثانية والثالثة في كونها توافق طبيعي لمجموعة لسانية هي شريحة الصم كما تزعم المؤسسات الرسمية، وهو أمر فيه نقاش، بينما تختلف عن الطبقة الثالثة للغة الإشارة في أنها لم توصف ولم تُمَعْيَرْ بشكل يجعلها تنتمي لهذه الطبقة[1].

إن الرائج والشائع في المؤسسات التعليمة ومراكز التأهيل والجمعيات بالمملكة المغربية هو منهج تواصل قائم على أنساق وقواعد لسان آخر موصوف وممعير ليس من جنس لغة الإشارة. وتعد هذه اللغة الطريقة الأكثر انتشارا في الأوساط الاجتماعية للمؤشرين الصم وذويهم من السامعين؛ ذلك أنهم يعبرون بلغة الإشارة عن اللغة المنطوقة.

وتتعدد اللغات المؤشرة[2] بتعدد اللغات المنطوقة، فنقول مثلا: العربية المؤشرة، والفرنسية المؤشرة، والإنجليزية الأمريكية المؤشرة.

---

1 - ليس للغة الإشارة المغربية قواعد تركيبية وصرفية محددة. وتبقى المحاولات المبذولة التي تستعملها بعض المؤسسات في التواصل مع الصم إما اجتهادا خاصا، وإما تطبيقا تاما لبعض المقررات التعليمية للغة إشارات أجنبية مقننة مضبوطة.

2 - نميز في اللغات المنطوقة المؤشرة بين طريقتين؛ اللغات المنطوقة المؤشرة الخفيفة les langues parlées signées souples، واللغات المنطوقة المؤشرة الكاملة les langues parlées signées complétées، تنقل الأولى معجم اللغة وبعض الحروف دون ترجمة للخصائص النحوية بأكملها، فيكون هدفها الأساسي هو إفهام المتلقي الخطاب المراد إرساله، بينما تعمل الطريقة الثانية على

وتجدر الإشارة إلى أن الفرنسية والإنجليزية المؤشرتين قد مرتا بمسار تطوري جعلهما أكثر دقة من نظيرتهما العربية التي لا تستطيع مواكبة كل حيثيات اللغة العربية المنطوقة المكتوبة بخصائصها الصرفية والتركيبية... ويكتفى فقط بالشكل المخفف لهذا المنهج ألا وهو العربية المؤشرة المرنة التي تعتمد سلسلة من الأشيرات اللغوية الخالية من أي مقولات تركيبية أو صرفية تنقل المعنى بالدقة التامة للعربية الفصحى.

4.1 المنهاج وإشكالاته

يقصد بالمنهاج المحتوى التعليمي؛ أي المادة المطلوب تدريسها للمتعلم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية المحددة مسبقا في المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة والتي يفترض أن تضع بالحسبان طبيعة المتعلم من خلال مراعاة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين، واستعدادهم، وقدراتهم، وتوجهاتهم، ومن خلال اختيار المعارف التي تتناسب مع سنهم التعليمي، ومراعاة توافق المحتوى التعليمي مع الكفايات البيداغوجية المسطرة للمرحلة التعليمية. وتظهر معطيات استطعنا الخلوص إليها من خلال ملازمتنا للمؤسسات المعنية بتعليم وإعادة تأهيل الصم أن المناهج لا تستطيع تزويد الباحث بوثائق رسمية نتمكن من خلالها الحديث عن التربية والتعليم الخاص لأطفال يفقدون أحد مقومات امتلاك اللغة المنطوقة. كما أن المعتمد منها في هذا الإطار تتمثل مجملا في ما تقدمه وزارة التربية الوطنية من كتب مدرسية لفائدة المتكلمين المستمعين من التلامذة. وبالتالي فما يسري على

ترجمة كل الخصائص النحوية للغة إلى إشارات لغوية (أنظر الفرنسية المنطوقة المؤشرة والإنجليزية الأمريكية المنطوقة المؤشرة... وهذا ما لا نستطيع تطبيقه في العالم العربي، ذلك أن العربية المؤشرة الخفيفة هو ما يمكن التحدث عنه في نظام ترميز اللغة العربية.

المستمعين يصدق أيضا على فئة الصم[1]. وانطلاقا مما هو رسمي وعام سنعمل على تحديد مظاهر التعامل مع التلاميذ المتكلمين المستمعين، لنحدد فيما بعد ما إذا كان العمل التعليمي التعلمي مع فئة الصم وضعا تعليميا حقيقيا، أم هو وضع استثنائي تسير خطاه نحو التأهيل لا إلى التعليم؟

إن المناهج التعليمية الراهنة التي يستفيد منها الصم في المغرب تنأى عن بلوغ الأهداف التعليمية العامة التي من بينها تدرج فئة الصم في الأسلاك الدراسية والانتقال من السلك الأولي والابتدائي إلى المستويات الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية. إن ما يفرزه الواقع هو توقف معظم الصم عن التحصيل العلمي وتوجههم المبكر إلى التأهيل المهني الذي يجعلنا نتحدث عن تأهيل الصم دون تعليمهم في المغرب.

ويعتبر الحديث عن المناهج الدراسية لذوي الإعاقة في العالم العربي والمغرب على وجه الخصوص مجرد فكرة تراود المهتمين بمستقبل تعليمهم خاصة فئة الصم؛ ذلك أن تصور الخصائص والمميزات الذهنية المعرفية والنفسية والحس حركية لهذه الشريحة لم يُسْتَوعب بعد بالشكل الكافي والدقيق لينعكس إيجابا على تعلماتهم. ويؤدي الخلط في المفاهيم، الذي لا زال يشوب القطاع إلى تأخير التفكير بجدية في إيجاد حلول منطقية للنهوض بهذه الفئة قدما للاندماج في ركب التنمية الذي سرى في مختلف المجالات والميادين. ويتطلب الأمر من مسؤولي القطاع الوعي والإرادة والقرار، فالتعامل مع هذه الشريحة من المتعلمين يبقى رهينا بمدى تحمل الجهات الرسمية الموقعة على اتفاقية الإدماج لمسؤوليتها بهذا الصدد.

---

1 - نستثني من هذا الوضع بعض التجارب والمحاولات الفردية لبعض المؤطرين الذين يعملون على تكييف ما هو رسمي بالوضع القائم في أوساط الصم.

ونتيجة لهذا الوضع نجد أن عملية تعليم الصم تخضع لنفس الترسانة من البنود البيداغوجية المؤسسة للعمل التعليمي التعلمي المعد للناطقين السامعين (نفس المناهج الرسمية التربوية لوزارة التربية الوطنية المخصصة للسامعين الناطقين من أبناء المدارس العمومية، ونفس الطرق البيداغوجية والأساليب والتقنيات والوسائل المعتمدة لإعداد وإنجاز الدرس) اللهم بعض محاولات التعديل التي يبادر بها بعض العاملين مع هذه الفئة، وعيا منهم بالاحتياجات الخاصة لشريحة الصم واجتهادا منهم انطلاقا من خبرتهم الميدانية الذاتية التي لا تعتمد أي إطار نظري يوجهها (ندرة تكوين الأطر بهذا المجال). وعن هذا الوضع تصدر الصعوبات التي تواجه الصم في الوصول إلى كل مقتضيات نص قرائي أو تعبيري معين معد للسامعين الناطقين، ذلك أن هذا الموضوع لازال يحتفظ بجدة تامة لم يسبق مساسها بعد. وفي مقابل هذا أبانت نتائج إفراغ استمارات استطلاع رأي العاملين مع الصم بخصوص تطبيق المناهج المقررة عن صعوبات جمة سنساهم من خلال تنزيل هذا المشروع في التغلب عليها عبر معيرة لغة الإشارة وإعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية الموحدة بأهداف وطنية ثم ضمان التكوينات الـمناسبة للعاملين مع هذه الفئة بما يتـيح للصم فرص التعليم الحقيقي، التي تتيح للمتعلم أيا كان إمكانيات تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومـهارات الحـياة اليومية داخل المـدرسة أو خارجها ... كما يجب أن تتيح هذه البرامج الـتربوية والأنشطة الفرص المناسبة لـتفاعل التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.

5.1 الدمج

يعني الدمج تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة في المدارس العمومية مع أقرانهم من التلاميذ، وإعداد الجميع على قدم المساواة للمساهمة في تنمية أوطانهم، والعمل بقدر الإمكان على عدم عزل هذه الشريحة من المجتمع في أماكن منفصلة. وبغض النظر عما تحمله لفظة الدمج من أبعاد اجتماعية وأخلاقية وإنسانية فإن خلفيتها الفلسفية تبقى حقوقية بامتياز تنبذ التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته.

وللدمج حسب المستعملين له معان مختلفة نرصدها في الآراء الآتية:

- وجود أطفال في وضعية إعاقة داخل فصول مدرسية عادية يتابعون تعليمهم بطرق بيداغوجية حكومية مخصصة لعموم التلاميذ دون مراعاة لاحتياجاتهم الخاصة.

- ولوج أطفال في وضعية إعاقة إلى فصول مدرسية خاصة ضمن مؤسسات تعليمية عمومية، مع تعديل جزئي في وسائل وظروف التعليم مثل: الاعتماد على بعض طرق التربية الخاصة.

- تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة بمراكز التأهيل الاجتماعي التي تخضع للتدبير التشاركي والدعم الخارجي والجمعوي.

ويفضي بنا التأمل في عمق الآراء المتوصل إليها حول مفهوم الدمج إلى التمييز بين نوعين من التعليم الدمجي على اختلاف تسمياته من مؤسسة إلى أخرى ومن بلد إلى آخر حسب الفلسفات والخلفيات المعرفية والمادية الموجهة لكل مؤسسة هما:

أ. التعليم التضميني integrated: يتمثل في التحاق الأشخاص في وضعية إعاقة بالمدارس النظامية دون مراعاة خصوصية احتياجات الأطفال (فيكون الرهان تحقيق معدلات حضور كبير).

ب. التعليم الدمجي inclusive: وهو التعليم الفعال للأطفال في وضعية إعاقة عند التحاقهم بالمدارس النظامية فيتم التركيز على جودة التعلم.

وإذا كانت أهداف الدمج بصفة عامة، تروم إتاحة الفرص لجميع الأطفال في وضعية إعاقة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من الأطفال، ودفعهم للانخراط في الحياة العادية والتفاعل مع الآخرين عن قرب وتقـدير مشاكلهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة والتقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بينهم ومنحهم فرصة أفضل ومناخا أكثر تناسبا لينمو نموا أكاديميا واجتماعياً ونفسيا سليما، إلى جانب تحقيق الذات عند الطفل في وضعية إعاقة وزيادة دافعيته نحو التعليم ونحو تكوين علاقات اجتماعية بالتركيز بشكل كبير على مهاراته اللغوية في المدارس العادية، حيث نجد أن تعليم اللغة لا يتم بالصدفة، بينما يعتمد على العوامل البيئية، فإنه من الأرجح أن تعتمد السياسات التعليمية للمغرب التعليم الدمجي الذي يحرص على شروط الجودة في التعليم والتعلم، لا على عدد الأشخاص في وضعية إعاقة المسجلين في الفصول الدراسية، لنتمكن في النهاية من تحقيق الإدماج الحقيقي الذي يراهن على اقتحام الشخص في وضعية إعاقة عالم السامعين بأريحية وتمكن.

في نهاية الدراسة المصطلحية لمكونات عنوان البحث تنجلي الإشكالات الكبرى له؛ فدراسة المصطلح كما سبق الذكر قد أبانت بجلاء الحاجة الماسة إلى معيرة لغة الإشارة في سبيل إنقاذ فئة عريضة من

الأشخاص في وضعية إعاقة من الصم الذين لا يستطيعون مباشرة الحياة والانخراط فيها لافتقادهم أبسط الحقوق الطبيعية للإنسان والمتجلية في: دسترة لغتهم ومعيرتها التي ستكفل لهم الانخراط الفعلي والفعال في أفاق الحياة من تعليم وتواصل ودمج وإدماج حقيقين في النسيج الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي للبلاد... وكذلك التمتع بمواطنة كاملة حقة كباقي أقرانهم من بني جيلهم في ربوع الوطن.

2. إشكالية المشروع

تبرز من خلال ما سبق إشكالية المقالة شامخة في عنوانه: فبالتأمل مليا في مشاكل الأشخاص في وضعية إعاقة سمعية (الصم)، والمعيقات البيئية التي تحول دون تفاعلهم ومشاركتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، نعتقد جازمين أن القاسم المشترك الذي يوحد هذه الحواجز المنيعة، هو الغياب التام للغة الإشارة الممعيرة المدسترة رسميا والمستعملة كأداة للتواصل مع الأشخاص الصم في جميع مجالات الحياة خاصة التربية والتعليم والتكوين المهني ومختلف المرافق العمومية ووسائل الإعلام... بما يضمن الإدماج والدمج الحقيقيين للصم، والنمو اللغوي والذهني والسلوكي الطبيعي للطفل بشكل عام. ومن البديهي أن لا وجود دون لغة، وبالضبط لغة معيار مدسترة تعبر عن الإنسان وتمكنه من كافة حقوقه الطبيعية، ولا تعليم في منأى عن اللغة، ولا مناهج دراسية ولا دمج ولا إدماج ولا تأهيل... في بعد عنها.

هذا الإشكال هو ما عبرنا عنه في عنوان هذا البحث والذي نذكر به في الآتي: "البحث في مستويات الدرس اللساني للغة الإشارة منطلق للمعيرة وبناء المناهج ودمج الصم".

ومع هذا الوضع الراهن، بات على الجامعة المغربية أن تكون جزءا من حل هذا الإشكال، والمساهمة فيه بفاعلية وذلك بإعداد مشاريع

بحثية في هذا الاتجاه، تعبد بها ومن خلالها السير نحو الحل النهائي لهذه المعضلة التي تحرم إنسانا أصما من ممارسة مواطنته الطبيعية والاستفادة من الإمكانيات البسيطة للعيش الكريم. وهي بذلك، أي الجامعة المغربية، إنما تقتفي أثر الجامعات العالمية التي أرست مراكز بحث ومختبرات بكاملها شغلها الشاغل تعزيز البحث في لغة الإشارة والارتقاء بها إلى مصاف اللغات المنطوقة الممعيرة، وجعلها الأداة الرسمية للتواصل، والوعاء العميق لحمل المعرفة، والجسر الصلب لتمريرها إلى الصم والسامعين على حد سواء، كما هو الأمر في جامعة جالوديت الأمريكية التي جعلت من لغة الإشارة الأمريكية اللغة الرسمية للجامعة.

3. حجية الإشكالات الكبرى للمشروع

تستمد الأفكار الكبرى لمشروعنا العلمي قوتها من روح التفكير الإنساني المنبثق عن الفطرة الإنسانية السليمة التي تسعى في أرقى تجليها إلى مسح الغمة والحزن على محيى الإنسان أيا كان جنسه أو دينه أو عرقه، وتحريره من ربقة التبعية، وكل ما يمكن أن يقيد انطلاقه الطبيعي في بيئة تمكنه من كافة حقوقه المشروعة في العيش الكريم...

وتتميما لهذه الغايات الإنسانية السمحة التي تنشدها شرائع السماء (الأديان السمحة) تأتي شرائع الأرض (القانون الوضعي) والمتمثلة في المواثيق الدولية والبروتوكولات الملحقة بها التي صادق عليها المغرب، وترسانة الظهائر والبنود والنصوص القانونية المغربية الضامنة لحقوق الصم في التواصل بلغتهم الأم وتوفير سبل إدماجهم بالشروط التي تفرضها قدراتهم الحسية والجسمية والنفسية التي تقتضيها الظروف أو الطبيعة، والمتناغمة مع روح هذه المواثيق. ونورد بهذا الشأن على سبيل التمثيل لا الحصر المادة 9 من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في

وضعية إعاقة التي تنص على ضرورة تمكين الأشخاص في وضعية إعاقة من المعلومة؛ كما تنص المادتان 21 و24 على «اتخاذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة لتيسير قيام الأشخاص ذوي الإعاقة في معاملتهم الرسمية باستعمال لغة الإشارة» و«تيسير تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصم» «لتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الأكاديمي والاجتماعي». هذا بالإضافة إلى المادة 17 من القانون الإطار المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها الذي يقر بضرورة «تمتع الأشخاص في وضعية إعاقة على قدم المساواة مع غيرهم بالحق في الاعتراف بالخصوصية الثقافية واللغوية الخاصة بهم والعمل على دعمها بكل الوسائل المتاحة بما في ذلك لغة الإشارة وثقافة الصم».

ومنه نقول بقوة مشروعية فتح ملف لغة الإشارة بردهات أسوار الجامعة المغربية، وبرحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية خصوصا، مدعومة بقوة القانون الشرعي والوضعي وبالحس الإنساني الفطري السليم.

4. الفئة المستهدفة من الورقة البحثية:

يستهدف مشروعنا البحثي بالأساس فك العزلة عن شريحة اجتماعية من الأشخاص في وضعية إعاقة هم فئة الصم الذين أظهرت الحيثيات العامة لملابسات المشروع هشاشة وضعهم اللغوي أساسا والذي ينعكس على كافة مناحي حياتهم عامة؛ تعليميا واجتماعيا واقتصاديا... وإذا كانت نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة لسنة 2014 قد أبانت أن انتشار الإعاقة على المستوى الوطني يصل إلى (6.8%)، مما يعني وجود (2.264.672) شخصا لديهم إعاقات من خفيفة إلى عميقة جدا، بمعدل

أسرة واحدة من بين أربع أسر لديها على الأقل شخص في وضعية إعاقة، فإن عدد الأشخاص الصم المعنيين أساسا بنتائج هذا المشروع يصل بالمغرب إلى (63.400) شخص، أي ما يمثل (4%) من مجموع الأشخاص في وضعية إعاقة. وتشكل الإناث منهم نسبة (51.5%) أما الذكور فيمثلون (48.5%) متوزعون جغرافيا بين العالم القروي بنسبة 49.4 % والعالم الحضري بنسبة 50.6%. أما تعليميا فقد كشفت نفس الإحصائيات أن نسبة الأشخاص في وضعية إعاقة سمعية الذين لم تطأ أقدامهم قاعات المؤسسات التعليمية يصل إلى (77.4 %) وأن نسبة من تدرجوا في سلك التعليم الابتدائي يصل إلى (10.3 %) في حين لا يتجاوز عدد المتعلمين في الثانوي الإعدادي نسبة (6.2 %) وفي الثانوي التأهيلي (7.1 %). أما طلبة التعليم العالي فلا يتجاوز عددهم (3.1%) [1]. ويلاحظ أن معدل الأشخاص في وضعية إعاقة سمعية عميقة مرتفع بنسبة (41%) مقارنة مع باقي الأشخاص في وضعية إعاقة سمعية خفيفة ومتوسطة (39.4%) حيث يتضح أن شخصا واحدا من أصل خمسة أشخاص في وضعية إعاقة سمعية يعاني من إعاقة سمعية عميقة، أي بنسبة (19.6%) مما يجعل مطلب معيرة لغة الإشارة ضرورة ملحة للصم صمما عميقا.

وقد تبين بالأرقام أن معدل قصور التواصل مع هذه الفئة يصل إلى (5.42%) ذلك أن من بين الأشخاص في وضعية إعاقة سمعية والذين يعانون من محدودية إمكانيات التواصل السليم المراعي لإمكانياتهم الحسية والنمائية والإدراكية والمعرفية والسلوكية... هناك من يعانون من صعوبات في التفاعل مع الآخرين.

هكذا يتجلى حجم الكتلة البشرية التي سيعمل المشروع على تغيير نمط التفكير في قضاياها، وكيف سيساهم البحث في لغتهم ومعيرتها من

1 - وزارة الأسرة والتضامن والتنمية الاجتماعية، 2014، نتائج البحث الوطني حول الإعاقة.

فك عزلتهم، ومن ثمة إدماجهم ودمجهم الحقيقي في النسيج الاجتماعي الوطني بكل مقوماته.

5. الإطار النظري للبحث:

نتبنى في سياق بناء مشروع لسانيات لغة الإشارة النماذج اللسانية التوليدية والمعرفية آلية نظرية للمقاربة، مادتها المدروسة لغة الإشارة المغربية والعربية في إطار مقارن مع لغات الإشارة الممعيرة في العالم، لما يتيحه الإطار النظري المنتقى من فرص لدراسة كل الأشكال التواصلية للإنسان بما فيها لغة الإشارة الخاصة بالصم، التي لا تختلف كما سبق الإشارة إلى ذلك عن اللغة المنطوقة إلا في وجيهة حسية: (سمعية/ نطقية، بصرية/ يدوية)، ناهيك عن إمكانيات إجراء المقارنة بين لغة الإشارة المغربية وباقي لغات الإشارة الممعيرة التي يتيحها، والحلول التي يقدمها في إطار تعميمات النحو الكلي الذي يصبو التوليديون إلى إرساء معالمه (الكفاية الوصفية في مقابل الكفاية التفسيرية).

ويهتم اللغويون ببحث ودراسة اللغات بهدف تفسير الأسباب التي تجعل اللغة البشرية على ماهي عليه، كما أنهم يسعون لتحديد وتوثيق الخصائص الفريدة والمشتركة للغات البشرية. ومن الأسئلة الأساسية والمهمة بالنسبة لهم: كشف ماهية اللغة؟ ما مصدرها؟ وكيف تتطور؟ وما الكيفية التي يبني من خلالها الإنسان ما لا حصر له من التراكيب؟...

وقد تعمدنا ونحن نحدد الإطار النظري المتبنى ألا نعين إطارا خاصا داخل اللسانيات التوليدية ذلك أنها نماذج لا تختلف في الجوهر لكونها تنطلق في جميع صورها من الفرضية الفطرية العامة التي تقول إن المعرفة اللغوية هي حالة واقعية للذهن/ الدماغ، وأن نمو تعلم لغة معينة ما هو إلا حالة ذهنية انتقالية من الملكة اللغوية (الحالة الأحيائية

الفطرية الأولى) إلى حالة قارة ناضجة تنتج عن التفاعل مع التجربة المجتمعية المحدودة حيث تنشط عملية التوسيط (أي تثبيت المتغيرات).

إن الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة يفترض أن الدماغ البشري مكون من قوالب، ضمنها قالب خاص باللغة يخزن معلومات عن الصورة الحسية الحركية وعن التنظيم البنيوي المرتبطين بتجربة لغوية خاصة، وتقوم الأنساق الخارجية أو أنساق الإنجاز بقراءة هذه المعلومات وتأويلها. من هنا يمكن إدراك الإنجاز البصري-الإشاري من خلال مستويين وجيهيين: مستوى وجيهة الصورة الدلالية (المعنى) التي تتماس مع أنساق الفكر، ومستوى الصورة الإشارية المرتبطة بالنسق الحسي-الحركي؛ بمعنى أن اللغة جهاز يولد العبارات في صورة: عبارة = <إشارة، معنى> فتقدم الإشارة المعلومات الملائمة للأنساق الحسية الحركية، ويقدم المعنى المعلومات الملائمة لأنساق الفكر.

6. لسانيات لغة الإشارة:

يكتسي تحليلنا اللساني للغة الإشارة أهمية قصوى في التأسيس لعلم لغة هذا السنن التواصلي المستقل عن المنطوق المسموع والمشترك معه في نفس الآن. ونجلي الفرق بينهما في الوسائط الحسية المتدخلة في دورة التواصل بين السامعين التي تستدعي بالضرورة السمع والنطق كأعضاء بيولوجية متدخلة في الدورة السليمة للكلام، وهي أعضاء تغيب بشكل كلي أو جزئي في دورة التواصل عند الصم فيحل محلها البصر واليدين. لكن السمعي النطقي والبصري اليدوي في الدورتين يتوافقان في مرجعيتهما الذهنية التي تحضر في الحالتين معا باعتبارها منطلق العملية التواصلية ومنتهاها.

إن وحدة الخلفية الذهنية للتواصل عند الإنسان تجعل من التنوع الحسي الحاصل في الدورتين التواصليتين مسألة وجيهية حسية لا أقل ولا

أكثر، ما دام النسقان التواصليان محكومين بنفس البنية الذهنية المسؤولة عن اللغة. إن هذه الملكة الفطرية البيولوجية عند الإنسان هي ما تجعله كائنا ناطقا يختلف في هذه الخاصية عن باقي المخلوقات التي تتسم بيولوجيا بخصائص مغايرة كسمة الطيران عند الطيور، والقدرة على السباحة والعيش تحت الماء عند السمك.

يجعل التصور المقدم أعلاه التفكير في لغة الإشارة وطريقة دراساتها يحتكم إلى نفس النظريات اللغوية ونفس مستويات الدراسة اللسانية بصفة عامة (المستوى الصوتي/ الصرفي/ المعجمي/ التركيبي/ الدلالي...)، مع اختلاف طفيف معلل بالوجيهة الحسية لكل لغة على حدة، مما يبرر إمكانية حديثنا عن لسانيات لغة الإشارة المغربية. وما دامت اللسانيات علما يهتم بدراسة طبيعة اللغات دراسة علمية تشمل كل جوانب اللغة، فتكشف أدق خصائصها ودرجات التشابه والتباين فيما بينها وتاريخ نشأتها وتطورها وكيفية اكتسابها[1]... فإن ويليام ستوكي **William Stokoe** قد أعلن عن انطلاق الدراسات اللسانية للغة الإشارة الأمريكية (ASL) "Américain Sign Language's"، وذلك سنة 1960م برحاب جامعة جالوديت في واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية، ومنذ ذلك الحين أصبح مجال لسانيات لغات الإشارة مجالا مهما يجذب الباحثين في مجال اللغويات. ولتبرير قابلية تشريح لغة الإشارة المغربية وفق مستويات الدراسة اللسانية للغة فلا بأس من التطرق إلى بعض ملامح المستويات اللسانية فيها.

7. مستويات الدراسة اللسانية للغة الإشارة المغربية

1 - أنظر أعمال روندال لنكيكر (1973) Ronald W. Langacker.

نميز في مستويات الدراسة اللسانية المنطوقة عامة بين المستوى الصوتي والمستوى المعجمي والمستوى الصرفي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي... ومستويات أخرى نستغني عن ذكرها في بدايات المشروع ونكتفي فقط بما تقدم لطرح نماذج دراسية عن بعضها في لغة الإشارة:

1.8 المستوى الصوتي:

إذا كانت دراسة الأصوات اللغوية في اللغات الطبيعية المنطوقة تقتضي بالضرورة مقاربتين صوتيتين متمايزتين: الصوتيات الفونيتيك (Phonetic) والتي تهتم بدراسة المادة الصوتية ذاتها في تشكلها ومخارجها وصفاتها الداخلية والخارجية، والأصواتيات (Phonology) التي تعنى بالقواعد المتحكمة في تشكيل هذه الأصوات، فإننا نجد للتفريعين ما يقابلهما في تشريح لغة الإشارة رغم اختلاف الوجيهة الحسية التي تقتضيها الدراسات الصوتية، إذ تتوفر لغة الإشارة بدورها على وسائط مرئية صغرى دون معنى توازي الصوت، ووحدات تتشكل من أكثر من وسيط في إطار صورة قاعدية تسمح لها بالارتباط والتأليف. وبعيدا عن الخوض في تفاصيل التمايز بين المستويين الصوتيين الفونيتيكي والفونولوجي سنتوقف عند بعض مظاهر الدراسة بالمستويين في لغة الإشارة.

يمكن أن تتضح المقاربة الفونيتيكية التي تدرس خصائص وسمات المادة الصوتية وترددها الفيزيائي وانعكاس هذه الترددات على المستقبلات الحسية والذهنية و... في لغة الإشارة عبر دراسة سمات الوسائط اليدوية المتدخلة في بناء الأشيرات اللغوية والمتجلية في: وسيط هيئة أو شكل أصابع اليد، ووسيط الحركة، ووسيط الموضعة، ووسيط

الاتجاه، ووسيط التوجيه. ويعد كل وسيط في استقلاله وحدة مرئية صغرى لا تحمل معنى، كما يعد تحديد طريقة بنائها في مفردها دراسة فونيتيكية للغة الإشارة؛ ففي قولنا مثلا: إن هيئة مشير تتشكل عبر ضم الخنصر والبنصر والوسطى مثنية من كل المفاصل، مشكلة مع أطراف الأصابع المستقرة على راحة اليد شكل مربع، ومد الإبهام أفقيا فوقها، مع جعل السبابة ممدودة مستقيمة، هو وصف لهيئة من الهيئات التي يمكن أن تتخذها اليد دون أن تحمل أي معنى... وفي تحديدنا لإمكانيات الحركات التي قد تتخذها الإشارات اللغوية في الفضاء هو أيضا دراسة لوسيط من الوسائط المكونة للغة الإشارة؛ ففي قولنا الحركة مستقيمة ممتدة، أو قصيرة معادة، أو أن الحركة في اهتزاز وتردد، أو أنها منحنية، أو دائرية، هي وحدات وسيطية صغرى لا معنى لها في استقلال عن تأليفها مع وسيط آخر.

يحدث الأمر نفسه عندما نتحدث عن الاتجاهات التي يمكن أن تتخذها أطراف أصابع اليد في الفضاء؛ فإن الحديث عنها هو توسيم لوحدات وسيطية تساهم في بناء الأشيرة، فعندما نقول: الاتجاه إلى الأعلى أو إلى الأسفل أو إلى الأمام أو إلى الجانب الأيمن... فإننا نتحدث هاهنا عن وحدات لغوية صغرى فارغة من أي معنى.

وينطبق هذا الحكم أيضا على وسيط الوجهة أي اتجاه راحة اليد التي يكون تحديدها جزءا فاعلا لا يتجزأ من مكونات الأشيرة، لا يحمل في مفرده أي معنى، ولكنه يؤثر بشكل قوي باتساقه مع متواليات وسيطية أخرى في سلسلة وسائطية تشكل الأشيرة. ونجد الوضع ذاته بالنسبة للموضعة أي المكان الذي تستقر فيه الأشيرات سواء في الفضاء أو على أحد أعضاء الجسم؛ ذلك أن فضاء التأشير محدد مسبقا، وتغيير موضع

استقرار وسيط فيه يسهم لا محال في تغيير المعنى، ولكن يبقى تعيين الموضع بمفرده في معزل عن باقي الوسائط لا يفيد شيئا.

ولتقريب الفكرة أكثر نورد بعض الأمثلة من إشارات تتعلق بهيئة مشير التي حددنا سماتها الدقيقة أعلاه وكيف تتغير معانيها بتغير وسيط واحد من الوسائط المتدخلة في بناء الأشيرة:

- هيئة (المشير) في حركة مستقيمة مموضعة أمام الصدر المتجه نحو المخاطب ووجهة راحة اليد إلى الأسفل تعني ضمير المخاطب أنت.
- نفس هيئة اليد (مشير) في حركة نصف دائرية من اليمين إلى اليسار موضعها أمام جسم المؤشر والاتجاه إلى الأمام ووجهة راحة اليد في نفس الوضعية إلى الأسفل تعني أنتم.
- نفس الهيئة أيضا مشير في حركة مستقيمة اتجاهها إلى الأعلى وموضعتها قريبة من يمين الوجه ووجهة راحة اليد إلى المتلقي تعني الله.
- هيئة مشير مع جميع الوسائط المتدخلة في تشكيل أشيرة اسم الجلالة الله المذكورة أعلاه (الحركة: مستقيمة/ الاتجاه: إلى الأعلى/ الموضعة: قريبة من يمين الوجه) في المثال السابق يتغير معناها إلى الدلالة على واحد بتغيير الوجهة فقط ونقل وجهة راحة اليد من توجيهها ناحية المتلقي إلى ناحية المؤشر.
- هيئة مشير في حركة مستقيمة مموضعة على الأنف ومتجهة إلى الأسفل ووجهة راحة اليد إلى اليسار تعني الصمت...

والأمثلة عديدة.

ومن هذا المنطلق نقول إن مهام الفونيتكا في لغة الإشارة تتحدد في الآتي:

• وصف يد المؤشر وصفا تشريحيا دقيقا بتحديد هيئة ثنايا ومفاصل اليد بما يجعل تطبيق السمات المذكورة يرسم ذهنيا صورة عن بنية اليد والشكل الذي تتخذه بوضوح تام.

• تحديد الأشكال التي يمكن أن تتخذها اليد والتي ترد ضمن لغة إشارة جماعة لغوية معينة، فلا يعد كل شكل تتخذه اليد لغويا، كما أن ليس كل الأصوات الإنسانية لغوية، وما قد يكون لغويا من أشكال اليد عند جماعة لسانية ما، قد يكون لاغيا عند جماعات أخرى، كما هو الحال في صوتيات اللغة المنطوقة؛ فاستعمال "ظ" صوتا في العربية لا يفرض تواجده في باقي اللغات.

• بحث هذا العلم في فيزياء هذه الوسائط وأثرها على جهاز الاستقبال البصري وكيفية تحويل هذه الصورة البصرية عبر الأعصاب الناقلة إلى الدماغ؛ أي كيف تتحول الأشكال اليدوية إلى مدركات بصرية يتم تحليلها في الدماغ.

• وصف النشاط العصبي والفيزيولوجي والعضلي أثناء إنتاج الأشيرات واستقبالها.

• اهتمام المستوى الفنولوجي بوسائط لغة الإشارة أثناء تأديتها في مواقعها وضمن سياقاتها. إن موضوع الفونولوجيا إذن هو الوسائط المشكلة للأشيرة من حيث تأليفها.

ويمكن تحديد مجال اهتمام الفونولوجيا في لغة الإشارة في:

• الاهتمام بأوجه الشبه والاختلاف بين الأنظمة اليدوية المرئية في لغات الإشارات الطبيعية التي تشكلت في جماعات لسانية من الصم والتمييز فيها بين الوسائط الرئيسية والوسائط الثانوية.

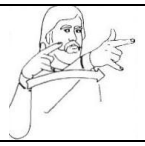
- الاهتمام بدراسة الفروق الوظيفية بين الوسائط المشكلة للأشيرة اللغوية مع تحديد طبيعة توزيع بعضها مع بعض.

2.8 المستوى الصرفي المورفولوجيا (Morphology)

يهتم علم الصرف بدراسة الوحدات الاعتيادية الدنيا التي تحمل معنى داخل اللغة، إنها المورفيمات التي يمكن أن تكون كلمة أو جزءا من كلمة تؤثر في المعنى وتساهم في تغيير طبقة اشتقاقها عن طريق خلق وإبداع كلمة جديدة، أو عن طريق تغيير المعلومات التركيبية المضمنة في الكلمة نفسها مثل: الحالة الإعرابية والعدد والشخص والجهة والزمان... أو غيرها، أي ما يسمى بالمقولات الصرفية.

وعليه فما من سبيل لتطوير لغة الإشارة بمحيد عن علم الصرف الذي يحترم خصوصيات لغة الإشارة، في بعد تام عن صرفيات مستمدة من قواعد الاشتقاق والتصريف في أنساق التواصل المنطوق كما دأبت على تقديمه بعض التجارب العربية التقليدية مدعية بذلك التصريف في لغة الإشارة.

إن لغة الإشارة وإن كانت تخفي ظاهريا ملامح الصرفيات التي قد تسم الأشيرات بسمات صرفية تنقلها من الدلالة على وضع صرفي معين إلى وضع آخر يزيد مبنا ومعنى، فإن مظاهر الصرف في هذه اللغة قوي ومتنوع بشكل يجعلنا نزعم أن لغة الإشارة يمكن أن تشترك مع جميع أصناف الصرف في اللغات الطبيعية، فتتقاطع بذلك مع اللغات اللصقية من خلال صرفية الحركة القصيرة المعادة المرتبطة بصيغة الاسم، التي تعوض الحركة الطويلة الممتدة الواسمة للأفعال في الأزواج اللغوية التي تكاد تتطابق فيها جميع الوسائط المشكلة لها مثل:

					
فعل	اسم	فعل	اسم	فعل	اسم
كنس	مكنسة	طرق	مطرقة	طار	طائرة

تبدي الأمثلة بشكل واضح اشتراك كل زوج لغوي [اسم، فعل] (طائرة/ طار، ومطرقة/ طرق، ومكنسة/ كنس) في الوسائط المشكلة لكل زوج، وأن الاختلاف بينهما يكون فقط في وسيط الحركة الذي يمتد في الأفعال ويقصر ويتكرر في الأسماء، وهو يعبر لا محال عن صرف لغة الإشارة وإمكانية الانتقال من الدلالة على وضع لغوي معين إلى وضع آخر عبر صرفية الحركة.

ويمكن كذلك توطين صرف هذه اللغة ضمن طبقة اللغات التحليلية لكونها لغة تجميعية تنتقل من جذر لغوي إلى لفظ مشتق عبر وحدات معجمية مستقلة عن الجذر اللغوي المشتق منه؛ كما هو الأمر في انتقال الفعل عبر الأزمنة انطلاقا من وحدات معجمية دالة على الزمن كقولك:

	
هيئة اليد: تتخذ شكل قرن الحركة: دائرية	هيئة اليد: مبسوطة الحركة: ممتدة طويلة

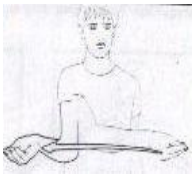
الموضعة: أمام صدر المؤشر الاتجاه: إلى الأعلى الوجهة: صفحة اليد إلى صدر المؤشر	الموضعة أعلى الكتف الأيمن الاتجاه: إلى الخلف الوجهة: صفحة اليد إلى صدر المؤشر
لعبْ	الزمن الماضي
لعبَ	

ويظهر الأمر أكثر وضوحا في الانتقال من التعبير عن المفرد إلى صوغ الجمع الذي غالبا ما يتم بزيادة صيغ معجمية دالة على الكثرة مستقلة عن الجذر المراد جمعه.

	
إشارة تستعمل اليدين هيئة اليد: اليمنى تشكل هيئة قبضة متحركة، واليسرى هيئة يد مبسوطة ثابتة. الحركة: اليمنى قصيرة معادة الاتجاه: اليمنى إلى الأسفل واليسرى إلى الأعلى الوجهة: صفحة اليد اليمنى إلى اليسار وصفحة اليد اليسرى إلى اليمين الموضعة: في الفضاء أمام المؤشر وتستقر اليد اليمنى على صفحة اليد اليسرى	الإشارة الأولى نفسها + والإشارة الثانية تتركب من البرامترات الآتية: هيئة اليد: تتخذ اليمنى واليسرى هيئة رؤوس الأصابع مضمومة إلى بعضها الحركة: أصابع اليدين معا تتحرك حركات قصيرة معادة. الاتجاه: اليدان معا إلى الأسفل الوجهة: اليدان معا إلى الأسفل الموضعة: في الفضاء أمام المؤشر في مستوى الصدر

منزل	منزل + منتشر = منازل

كما تتقاطع لغة الإشارة مع طبقة اللغات الصهرية صرفيا، وذلك من خلال ما تعكسه لغة الإشارات من ذوبان للضمائر في أفعال العطاء، انطلاقا من توجيه حركة الفعل فيه بحسب الضمائر الموزعة فضائيا ارتباطا بموقع المؤشر من المانح المصدر إلى القابض أو القابضين الهدف.

			
هيئة اليد: الإبهام مضموم إلى بقية الأصابع الحركة: ممتدة طويلة الاتجاه: من المخاطب إلى المتكلم الوجهة: صفحة اليد إلى الأعلى الموضعة: في الفضاء أمام بطن المؤشر	هيئة اليد: الإبهام مضموم إلى بقية الأصابع الحركة: مقوسة قصيرة الاتجاه: من اليسار موقع ضمير الغائب إلى الوسط موقع المخاطب الوجهة: صفحة اليد إلى الأعلى الموضعة: في الفضاء أمام بطن المؤشر	هيئة اليد: الإبهام مضموم إلى بقية الأصابع الحركة: ممتدة طويلة الاتجاه: من اليسار إلى اليمين الوجهة: صفحة اليد إلى الأعلى الموضعة: في الفضاء أمام بطن المؤشر	هيئة اليد: الإبهام مضموم إلى بقية الأصابع الحركة: ممتدة طويلة الاتجاه: من المتكلم إلى المخاطب الوجهة: صفحة اليد إلى الأعلى الموضعة: في الفضاء أمام بطن المؤشر

أعطاني	أعطاك	أعطاكم	أعطيهم

وعليه يمكن تسجيل نتيجة أساسية تتعلق بإمكان تطوير لغة الإشارة عبر الصرف في احترام تام لخصوصيات هذه اللغة اليدوية المرئية، دون إقحام لصرفيات مستمدة من قواعد التصريف في أنساق التواصل المنطوق كما دأبت على تقديمه بعض التجارب العربية التقليدية مدعية بذلك التصريف في لغة الإشارة. كما يمكن من خلال كل ما ذكر إثبات أن لغة الإشارة توافق جميع اللغات الطبيعية المنطوقة الممعيرة في كل مستويات الدراسات اللسانية التي يمكن أن تنطبق على اللغة، وأنها تتوفر على أغلب الظواهر الدقيقة المشكلة لها ولو بكيفيات مختلفة.

3.8 المستوى التركيبي:

يتسم المستوى التركيب في الدراسة اللسانية بالشساعة والتعقيد لدرجة يستحيل معها الإحاطة بكل تفاصيل الدراسة التركيبية للغات المنطوقة ومقارنتها بلغة الإشارة المغربية وباقي لغات الإشارة الممعيرة في هذا المشروع، ذلك أن غايته الأساس ليس تقديم النتائج والتعميمات وإنما إثبات وجود ظواهر لغوية في لغة الإشارة قابلة لأن تكون مادة لمختلف مستويات الدراسة اللسانية (المستوى الصوتي/ المستوى الصرفي/ المستوى التركيبي...)، لنبين من خلالها أن الدراسة اللسانية للغة الإشارة هو السبيل الأوحد للمعيرة وللارتقاء بوضع الصم اللغوي والتعليمي والنمائي عامة في المغرب والعالم العربي.

ونختار ها هنا التركيز على ظاهرة الرتبة في لغة الإشارة التي تثبت أن الدراسة التركيبية حاضرة في لغة الإشارة. وإذا كانت الرتبة في لغة الإشارة المغربية هي فاعل فعل مفعول باعتبارها الرتبة الأكثر مرونة في الفهم وانتشارا في اللغات الطبيعية حسب العمل الإحصائي

لكرينبرك (1965) Greenberg، فإن هذه الخطية هي أساس الرتبة عندما يكون الفاعل والمفعول واضح الدلالة لا التباس في تأويلهما كأن نقول مثلا:

قرأ الرجل الجريدة

فالجملة أعلاه تملك فاعلا واحدا محتملا يقوم بدور المنفذ على الرغم من تقديم الجملة خالية من أي مصنفات تسم الفاعل وتفرزه عن المفعول. ونتوصل إلى ذلك من خلال الأدوار الدلالية المشحونة في كل مركب اسمي على حدة؛ فالقراءة في الجملة خاصية إنسانية لا يمكن أن ينفذها إلا الولد، وتبقى الجريدة عاجزة عن فعل القراءة لذلك فالجملة مفهومة، ولا يمكن أن تؤول في كل الرتب إلا على معنى واحد، فيمكن أن نقول:

- الجريدة يقرأ الرجل
- الجريدة الرجل يقرأ
- يقرأ الرجل الجريدة
- يقرأ الجريدة الرجل
- الرجل يقرأ الجريدة
- الرجل الجريدة يقرأ

فالرجل في هذه السياقات يؤول فاعلا دائما سواء في حال التقديم أو التأخير، بينما تؤول الجريدة مفعولا به في جميع الموضعات. وهناك أفعال لغوية كثيرة تعكس الخصائص نفسها، وفي مقابل ذلك تتوفر اللغة على مجموعة من الورودات الملتبسة التي يحتمل فيها أن يسند للمركب الاسمي الواحد دوران محوريان ودلاليان مختلفان (فاعل، محور/ مفعول به، هدف) ومثاله:



الكلب	تبع	القط

فالمركبان الاسميان الكلب والقط معا يمكن أن يؤديان دور الفاعل/ المحور، والمفعول/ الهدف، في غياب تام لمصنفات تركيبية تقيد دور كل مركب. إن الأدوار الدلالية المشحونة في المركبين تسمح بأكثر من قراءة، ليكون للخطية دور الحسم في تعيين المحور الفاعل والهدف المفعول، أو أن يستعمل المؤشر بعض الإشارات اللايدوية التي تسم المركبات الاسمية بدور واحد لا لبس فيه كأن يموضع أحد المركبات إلى يمين المؤشر فيوسم بذلك فاعلا محورا، فيؤشر الفعل من نهاية موضعة الفاعل المحور انتهاء إلى اليسار، الموضع الذي يؤدى فيه المركب الاسمي المفعول الهدف. بينما يقدم تغيير الرتبة (التقديم أو التأخير) واسمات مرئية لايدوية أخرى تعين على فهم الموضعة والتبئير في الجملة...

يحتمل المركبان الاسميان معا أن يحتلا دور الفاعل أو المفعول به؛ بمعنى أن الدلالة في هذا المقام ليس بالفصل القطع في وسم المركبين بدقة. وفي هذه الحالة يستعمل المؤشر صرفة الموضعة التي تسم المركب الاسمي الفاعل يسار المؤشر والمركب الاسمي المفعول نهاية أداء الفعل يسارا. بينما تتدخل في تحديد الرتبة الوسائط اللايدوية المتدخلة في تشكيل المفردات ألا وهو وسيط الموضعة إذ تسم الموضعة إلى اليمين المركب

الاسمي الفا عل، في حين يتصل الفعل بموقع المفعول إلى اليسار مع توجيه نظرات تعين موقع الفاعل للدلالة على من صدر عنه الفعل.

وحالما يعمد المؤشر إلى التقديم أو التأخير فإنه يدمج بعض الإشارات اللايدوية كالتوقف هنيهة عن التأشير فصلا للمركب البؤرة على ما يليه من مركبات الجملة، ووسمها بصرفيات خاصة من قبيل حركة العينين، واتجاه الكتفين، وحركة الرأس.

خاتمة

ما من شك أمام ما قدمنا من أمثلة لإمكانيات دراسة لغة الإشارة ومقاربتها لسانيا في مختلف مستويات الدرس اللساني، القول: إن تحقق حلم المعيرة هو السبيل الأوحد لإنضاج التفكير في قضايا الصم اللغوية والتعليمية من تدريس وإعداد للمناهج التعليمية بلغة الإشارة ثم الدمج الحقيقي والإدماج في كل مناحي الحياة.

وعليه، فقد بات لزاما علينا فتح نقاش أكاديمي عميق وأوراش بحثية كبرى في كل مستوى من مستويات الدراسة اللسانية للغة الإشارة على حدة، بما يضمن التأسيس لمعيرة هذه اللغة وجعلها قابلة للدراسة والتدريس بها ومن خلالها، وإعداد مناهج دراسية بلغة الإشارة الصرفة، التي تخاطب الصم والمكونين الذين يتقنون هذه اللغة، بما يسمح باستعمالها بسلاسة والترجمة منها وإليها ترجمة فورية.

وإذا كانت هذه الدراسة السريعة لمحة بسيطة عن مشروع التفكير في معيرة لغة الإشارة بالجامعة المغربية، فإن التنزيل يحتاج منا جهدا وزمنا لا يمكن أن نخترقه بالعمل الفردي وإنما بتكاثف الجهود الصادقة لباحثي الكلية في عمل جماعي، أساسه التضحية ونكران الذات وإعلاء مصلحة الصم والوطن فوق كل اعتبار آخر، وهو من شيم الصابرين على درب البحث العلمي في كليتنا العتيدة التي أفتخر بالانتساب إليها.

ونحن نتوخى من هذا المشروع تحقيق النتائج الآتية:

- المساهمة في معيرة لغة الإشارة المغربية والرقي بها إلى مصاف اللغات الموصوفة.

- المساهمة في تنمية معجم لغة الإشارة وتطويره بما يتناسب وحاجات تدريسية لغة الإشارة والمعارف المرتبطة بها.
- اقتراح مشاريع مناهج تعليمية خاصة بالصم تحترم خصوصياتهم الثقافية واللغوية.
- تنمية طرق التواصل المرئية المستعملة في تربية وتأهيل الصم بالمغرب، والبحث عن معادلات مناسبة لها في اللغات الموصوفة والممعيرة.
- إعداد طلبة مؤهلين معرفيا وميدانيا في مجال تربية وتعليم وإعادة تأهيل الصم بالمغرب ضمانا لتعليم أمثل لهذه الفئة التي لم تنل حظها من التكوين الأساسي بلغتها الأم.
- تكوين مترجمين من وإلى لغة الإشارة المغربية والدولية.
- العمل على الارتقاء بالدرس اللغوي والتربوي في الجامعة المغربية بلغة الإشارة، والعمل على معيرتها.
- مواكبة الدراسات والأبحاث العالمية في الحقل اللساني والتربوي وتحديث طرق التدريس والبحث الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة فئة الصم.
- جعل السامعين المتكلمين منفتحين على لغة الإشارة وعلى مختلف أشكال التعبير المرئي.
- تعميق صلات لغة الإشارة وطرق التواصل المرئي بالحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والتعليمية... وتوسيع مجالات استعمالها في مختلف المرافق العمومية، وتأهيل مستعمليها للعب دور تحليلي ونقدي ومعرفي وإنتاجي للغة الإشارة وتنميتها في المجتمع.

ولتنزيل وأجرأة هذا المشروع نرى أنه يتأتى الوصول إلى النتائج المتوخاة من هذا البحث عبر جعل هذه اللغة أحد الاختيارات المتاحة

للتدارس والتدريس بالكلية؛ إن بفتح آفاق النقاش عبر ندوات علمية دولية أو وطنية أو أيام دراسية أو موائد مستديرة تلتئم لتدارس هذا الموضوع وتعطيه حقه من الدراسة والتحليل، وهو ما باشرناه منذ التحاقنا برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الخامس، أو عبر خوض تجربة التأليف أو الترجمة في الموضوع الذي ما فتئنا نكرس له بعضا من جهودنا للارتقاء بالبحث فيه والارتقاء بلغة الإشارة إلى المستوى الأكاديمي الذي يجعل لكليتنا كلمتها في الموضوع على صعيد البحث في العالم العربي، ولِمَا لا بين جامعات العالم، أو باستحداث مسارات دراسية بكل الأسلاك الجامعية محورها لغة الإشارة. وهذا ما نتوخى التأسيس له بمعية مؤسسات تهتم بنفس الموضوع، وذلك بالعمل على تنزيل محتوى الندوات التي راكمتها الكلية في المجال بين دفتي كتاب من منشورات الكلية نؤسس من خلاله لثقافة حق المعاق في ولوج أسوار الجامعة والاستفادة من أبحاثها.

المراجع المعتمدة:

- احمياني، عثمان، 2020، صرف لغة الإشارة: المقولات المعجمية وكيفية اشتقاقها، دراسة مقارنة، ضمن أبحاث في اللسانيات العربية المقارنة، إعداد وتنسيق، بريسول أحمد، العدد 1، صص: 8-35.
- احمياني، عثمان، 2020، لغة الإشارة عند الصم: إشكال المصطلح بين النظرية والتطبيق، ضمن مصطلحيات مجلة محكمة متخصصة في قضايا المصطاح، العدد الحادي عشر. صص: 170- 189.
- احمياني، عثمان، 2011، تركيب لغة الإشارة بالمغرب: دراسة مقارنة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة، وحدة البحث والتكوين لسانيات عربية مقارنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، بالرباط.
- بينكر، استيفن، 2000، الغريزة اللغوية: كيف يبدع العقل اللغة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، الرياض، د ار المريخ للنشر.
- الجعيد، مرام بنت سلمان، العتيبي، محمد بن ثعيل، 2019. دراسة تحليلية لغوية للغة الإشارة السعودية، أوراق علمية مقدمة ضمن ملتقى الصم العرب والثقافة اللغوية "الواقع والطموح" 15/14 ديسمبر 2019 تونس – الحمامات.
- جونسون، ترافر، مورفولوجيا لغة الإشارة، ترجمة احمياني عثمان، ودغوج حميد، ضمن مباحث لسانية، تنسيق: محمد التاقي، سلسلة بحوث ودراسات رقم: 91، ضمن منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

▪ الرحالي، محمد 2003. الجمل غير الفعلية في اللسانيات العربية المقارنة. ضمن أعمال الندوة الدولية الأولى لمختبر إعداد اللغة العربية. إعداد محمد الرحالي ومحمد ضامر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة ومختبر إعداد اللغة العربية.

▪ الرحالي، محمد 2003. تركيب اللغة العربية: مقاربة نظرية جديدة. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

▪ الرحالي، محمد 2007. خصائص النمذجة في اللسانيات والعلوم الطبيعية: البرنامج الأدنوي نموذجا. ينشر ضمن أعمال الندوة الدولية الأنموذج والنمذجة في الإنسانيات. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس.

▪ الرحالي، محمد 2008. نمطية الجمل الإسمية. بحث قدم في الندوة الدولية الأولى لمختبر إعداد اللغة العربية بعنوان: اللسانيات العربية المقارنة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة.

▪ سمرين، سمير، البنعلي، محمد 2009-2010. قواعد لغة الإشارة القطرية الموحدة. دولة قطر، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة.

▪ سويد، عبد الله عبد الحميد 1983. أبجدية لغة الإشارة العربية. الطبعة الأولى، الدار العربية للكتاب.

▪ شومسكي، نوام 1996. ملاحظات عن الاقتصاد في النحو التوليدي. ترجمة محمد الرحالي، أبحاث لسانية (1998)، المجلد 3، العدد 2، ص. 31-52، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.

▪ شومسكي، نوام 2001. ما وراء الكفاية التفسيرية. ترجمة محمد الرحالي، أبحاث لسانية (2005)، المجلد 10، العدد 2، ص. 35-112، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.

▪شومسكي، نوام 2005أ. ثلاثة عوامل في تصميم اللغة. ترجمة محمد الرحالي، ضمن دلالة اللغة وتصميمها (2007). الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

▪قاموس لغة الإشارة الوصفية الكويتية 1995-2001. http://www.mym3.4mg.com أول قاموس لغة إشارة وصفية عربية على الإنترنت. [تاريخ الزيارة: 12/16/ 2019].

▪كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين المملكة المغربية، 2006. البحث الوطني حول الإعاقة خلاصة النتائج. بدعم من الاتحاد الأوروبي.

▪الكنوني، رشيد 2004–2005. علاقة التنشئة الاجتماعية للأطفال المعاقين باندماجهم الاجتماعي. دكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط-أكدال.

▪مايلز، سوزي وآخرون. مدارس للجميع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم. ترجمة أيرن متى وفؤاد أبو زهرة.

▪المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية لدولة قطر، وآخرون، 1999. القاموس الإشاري العربي للصم، دولة قطر، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، الجزء الأول.

▪معهد الكويت للأبحاث العلمية، وآخرون، 2002. القاموس الإشاري العربي للصم.

▪المندوبية السامية للأشخاص المعاقين 1998. دليل الإشارات الموحد بالمغرب. سلسلة دليل.

▪منشور ألفته وزارة المعارف والأمانة العامة للتعليم الخاص معهد الأمل للبنين بمكة المكرمة 1998. الأبجدية الإشارية العربية الموحدة في العالم العربي.

▪ مؤسسة زايد العليا للرعاية الإنسانيّة وذوي الاحتياجات الخاصة، وآخرون، 2018. معجم لغة الاشارة الإماراتي الأول. الرابط الإلكتروني للمعجم:

https://zho.gov.ae/ar/UAESignLanguageDictionary/Pages/default.aspx

▪ هيئة السلام الأمريكية بالمغرب 1989. لغة الإشارات في المغرب. الرباط: شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع.

▪ الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعاقين 2002. دليل الإشارة الموحدة بالمغرب. الرباط: التصفيف والطبع Actions Communication.

▪ اليونسكو 1987. تعليم الأطفال والناشئين الصم. كوبنهاجن، الدنمارك: مركز الاتصال الشامل.

▪ Claude O. Proctor, Ph.D. 1995. NTC's Multilingual Dictionary of American Sign Language. NTC Publishing Group.

▪ Cuxac, C. 1997. Iconicité et mouvement des signes en langue des signes française. Actes de la 6 e école d'été, Association pour la recherche cognitive. Le mouvement: des boucles sensorimotrices aux représentations langagières, pp. 205-218.

▪ Cuxac, C. 2000. Constructions en Langue des Signes Française, les voies de l'iconicité, Ophrys, Le Mans.

▪ De Langhe, O. Guitteny, P. Portine, H. Rétoré, Ch. 2003. A propos des structures OSV en langue des signes française.

▪ Delaporte, Y. 2002. Les sourds c'est comme ça : ethnologie de la surdi-mutité. Paris, Ed. La Maison des sciences de l'homme.

▪ Fischer, S. D .1975.Influences of word- order change in American Sign Language. In Charles Li(ED), Word order and word order change. Austin, University of Austin Press. pp. 1-25.

▪ Fridman, L. .1976 The manifestation of subject and topic in the American Sign Language. In Charles Li(ED), Subject and topic. New York, Academic Press. 125-148.

حلم التربية الدامجه وتحديات التمثلات النفسية والاجتماعية للإعاقة

الدكتور رشيد الكنوني
أستاذ باحث في علم النفس الاجتماعي وخبير في مجال الإعاقة

توطئة:

يعتبر الحق في التربية والتكوين مدخلا أساسيا للتمكين والمشاركة الكاملة للأشخاص في وضعية إعاقة، ذلك أن ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان الصادر في 1948، نص ضمن مادته 26 على أن: «كل إنسان له الحق في التربية». ونص العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على الحق في التعليم الجامع وبدون تمييز، كما أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل على حق الطفل في وضعية إعاقة في التعليم كباقي الأطفال.

وقد أفرزت الدينامية الحقوقية التي عرفتها تسعينيات القرن الماضي بروز مواثيق وإعلانات دولية دعت لضمان حق الأشخاص في وضعية إعاقة في التربية والتكوين. ونذكر في هذا الإطار، الإعلان العالمي حول التربية للجميع (إعلان جومبتيان، 1989)، والبيان الختامي العالمي حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (اليونيسكو، مؤتمر سالامنكا، 1994)، ثم إعلان القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص في 1993

والذي ينص على أن الأشخاص في وضعية إعاقة "يشكلون جزءا من المجتمع، ولهم الحق في أن يبقوا ضمن جماعاتهم الأصلية. وعليهم أن يتلقوا الدعم الذي يحتاجونه ضمن البنيات العادية للتربية والصحة والشغل والخدمات الاجتماعية".

من جهة أخرى، دعت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين إلى ضمان تمتع هؤلاء الأشخاص بالحق في التربية والتكوين في إطار نظام تعليمي جامع، وألا يتعرض أي طفل للتمييز بسبب الإعاقة. كما نصت خطة أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 في الرافعة الرابعة على ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع والقضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة.

وعلى المستوى الوطني، نص دستور المملكة في ديباجته على حظر ومكافحة كافة أشكال التمييز على أساس الإعاقة، كما أكدت الفصول 19 و31 و32 و34 على المساواة والحق في تعليم عصري ميسر الولوج، والتزام السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة وإعادة تأهيل الأشخاص في وضعية إعاقة وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع.

ونص القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، خاصة في المادة 11، بأن يستفيد هؤلاء الأشخاص "من حقهم في التربية والتعليم والتكوين بجميع أسلاكه، بما في ذلك حرية اختيار التخصصات التي تناسبهم، والتي يرغبون في متابعة

دراستهم بها. ولا يمكن أن تشكل الإعاقة مانعا من الاستفادة من هذا الحق أو سببا للحد من ممارسته".

أما القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، فنص في ديباجته على مجموعة من الرافعات من بينها: ضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة. وتضمنت مجموعة من المواد مثل المادة 13 والمادة 25 والمادة 35 مجموعة من المقتضيات التي من شأنها تيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

لكن بالرغم من كل هذا التطور الحقوقي وما واكبه من تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية، إلا أن الأشخاص في وضعية إعاقة ظلوا دائما أكثر الفئات عرضة للإقصاء والتمييز. ونتيجة لذلك، لا زالت هناك مجموعة من التعثرات والصعوبات تعترض ضمان حق ولوج هذه الفئة الاجتماعية لمنظومة التربية والتكوين بشكل عادل ومنصف ببلادنا. ولا شك أن هناك عوامل عدة تقف وراء إخفاقاتنا ونجاحاتنا، لكني لن أتطرق في هذه الورقة إلا لعامل واحد فقط أعتبره أساسي وجوهري لم نوله ما يستحقه من أهمية في مبادراتنا وبرامجنا السابقة؛ إن الأمر يتعلق بتمثلاتنا النفسية الاجتماعية للأشخاص في وضعية إعاقة وللأهداف المتوخاة من منظومة التربية والتكوين.

في هذا الإطار، نتساءل عن تمثلات المجتمع المغربي للإعاقة والأشخاص ذوي الإعاقة، بماذا تتميز؟ هل هي تمثلات ميسرة لاندماجهم في منظومة التربية والتكوين أم أنها على النقيض من ذلك، لا تشجع هؤلاء الأشخاص على ولوج هذه المنظومة وضمان اندماجهم فيها؟

لمقاربة هذا الموضوع، سنعمل في هذه الورقة على رصد أهم المراحل التاريخية التي عرفها هذا المجال منذ استقلال المغرب والتطرق إلى أهم ما ميز هذه المراحل في ارتباط بالتمثلات والاتجاهات النفسية الاجتماعية للإعاقة. كما سنسعى للحديث عن بعض المكتسبات التي تحققت في السنوات الأخيرة والآفاق والتحديات المتعلقة بمدى قدرة منظومة التربية والتكوين على أن تتحول إلى منظومة دامجة محدثة قطيعة مع التمثلات السابقة.

1. دلالات وأبعاد مفاهيم التمثلات النفسية الاجتماعية والإعاقة والتربية الدامجة:

لا يمكننا دراسة هذا الموضوع دون مقاربة المفاهيم التي تؤطره وهي: الإعاقة، الإدماج أو الاندماج، التمثلات النفسية الاجتماعية ثم التربية الدامجة.

1.1 مفهوم الاندماج:

بقراءة سريعة لقواميس ومعاجم اللغة، نجد أن مفهوم الاندماج الاجتماعي يحيلنا إلى مجموعة من الدلالات، لكن جلها تشير إلى إقامة ترابط محدد بين أجزاء الكائن الحي أو أعضاء مجتمع ما. ويعتقد البعض أن ألفرد آدلير "هو من ابتكر هذا المفهوم الذي يشير بشكل عام إلى الطرق والأساليب التي تدخل بواسطتها في علاقة مع الآخر، وينشأ الاندماج الاجتماعي عن تقدير الذات الذي يميز العلاقة التي لدينا مع ذواتنا"[1].

1 - Anneau des ressources francophones de l’éducation : WWW.arfe-cursus.com.

وقد استعمل هذا المفهوم في مجالات متعددة تحت تسميات مختلفة، ثم تعزز في مجال الإعاقة وأصبح ممارسة تربوية قائمة في كثير من البلدان بعد السنة الدولية والعقد الدولي للمعوقين. ويعتبر الدكتور يوسف القريوتي أن الإدماج يعني "تحقيق فرص المساواة والمشاركة التامة للمعاقين في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين، وهذا يتطلب تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم وإزالة جميع مظاهر التمييز اتجاههم"[1]. كما أن الاندماج بمعناه الشامل، حسب نفس الباحث، يعني" مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص الفرد للمشاركة القصوى في الحياة الثقافية والاجتماعية"[2].

وهناك من حاول تفسير مفهوم الاندماج انطلاقا من الوسائل التي تمكن فردا أو مجموعة من الأفراد من تحقيق هذا الاندماج. وفي هذا الإطار، يرى بيتر كولريدج أن هذا المفهوم يعني "فتح البنى والمواقف الاجتماعية لكي تضم المعاقين، وليس تغيير المعاقين لكي يتلاءموا مع مجتمع العاديين القادرين. ففي التنوع غنى، والمجتمع الذي ينبذ فيه المنحرفون عن القاعدة أو المعيار، مجتمع قمعي لا أكثر ولا أقل"[3]

وحين نتحدث عن الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة، فإننا نكون أمام مجموعة من الأبعاد الأخلاقية والدينية والثقافية والاجتماعية والقانونية والسياسية، كما أن رهان الاندماج هو رهان سيكولوجي قبل أن يكون اجتماعيا؛ وهذا ما أشار إليه بيير كريفون بقوله

---

1 - القريوتي، يوسف، وآخرين، المدخل إلى التربية الخاصة، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1995، صص.38-39.

2 - المرجع نفسه، ص.43.

3 - كولريدج بيتر، الإعاقة والتحرير والإنماء، لبنان، الجمعية الوطنية لحقوق المعاق في لبنان، 1995، ص.96.

"إن رهان الإدماج كيفما كان هو سيكولوجي قبل أن يكون فعلا اجتماعيا (...) ويتم على مستوى العوامل الوظيفية والسيكولوجية للفرد نفسه"[1].

بناء على ما تقدم، يمكن القول إن الاندماج الاجتماعي صيرورة دينامية مركبة من العمليات الشعورية واللاشعورية التي تسهل التفاعل الإيجابي بين الشخص المندمج وبيئته. ويتطلب ذلك مجموعة من التدابير والممارسات داخل المجتمع التي تيسر سبل اندماج الأفراد والجماعات في المجتمع بمؤسساته ونظمه المختلفة.

2.1 مفهوم التربية الدامجة:

من بين أبرز القضايا التي يطرحها موضوع النهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، قضية ضمان حقهم في التربية والتعليم؛ فبفضل مجموعة من التحولات التي شهدها العالم في العقود الأخيرة، أصبح مفهوم الإدماج التربوي أو التعليمي أو المدرسي شائعا. ولم يعد التركيز على وجود إعاقة لدى شخص معين، بل على مدى وجود بنيات اجتماعية معيقة. لكن الوصول إلى هذه المرحلة من الفهم مر بمراحل سابقة اتسمت بالعزل والإقصاء أو تقييد لحق هذه الفئة في التربية والتعليم. لقد تم التعامل مع تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة وفق مقاربات ثلاث وهي:

- المقاربة القائمة على الفصل والتمييز، والتي ترى أن الأطفال في وضعية إعاقة ينبغي أن يصنفوا حسب نوع الإعاقة، وأن يوضعوا بمؤسسة "خاصة" تستجيب لاحتياجاتهم المرتبطة بنوع القصور الذي يحملونه.

1 - GRIFFON (Pierre), Déficiences visuelles : pour une meilleure intégration, Paris : édition du CTNERHI, p.81.

ـ المقاربة الاندماجية التي ترى أن هؤلاء الأطفال يجب أن يوضعوا في مؤسسة تعلمية عادية في أقسام خاصة، أو في قسم عادي في غياب المساعدة والدعم الملائمين.

ـ المقاربة الدامجة التي تؤكد على الاعتراف بضرورة تغيير القناعات والسياسات والممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، وذلك من أجل الاستجابة لمختلف الاحتياجات الفردية لجميع المتعلمين"[1].

إن التحولات التي عرفتها المقاربات المعتمدة في مجال تربية وتعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن فيهم الأشخاص في وضعية إعاقة، هي التي ستؤدي إلى الانتقال من نمط التربية العادية والتقليدية إلى نمط التربية الخاصة ثم إلى نمط التربية الإدماجية قبل الانتقال إلى التربية الدامجة. وتعرف منظمة اليونسكو هذا النمط بكونها: "تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور في إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات الجودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي"[2].

إن التربية الدامجة بهذا المعنى تشير إلى منظومة تتميز بما يلي:

"- تقر بأن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا؛

ـ تعترف بوجود الاختلافات بين الأطفال وتحترمها؛

ـ تستهدف ضمان المساواة في الحقوق؛

ـ تتيح للأطفال في وضعية إعاقة، أو بدونها، أن يتعلموا جماعيا؛

1 - UNICEF, Webinaire 1, Livret technique, Conceptualiser, l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF, 2014 p. 19.

2 - UNESCO, Combattre l'exclusion, in : TESSA, un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive

ـ تتيح للبنيات وللنظم وطرق التربية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال؛

ـ تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال؛

ـ تندرج ضمن استراتيجية موسعة للارتقاء بمجتمع دامج؛

ـ تشكل سيرورة دينامية تتطور بكيفية مستمرة؛ ضرورية للوصول إلى تربية ذات جودة للجميع"[1].

انطلاقا من هذا التعريف، يتبين أن التربية الدامجة تشكل فعلا، كما جاء في الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة الذي أعدته وزارة التربية الوطنية "مشروعا مجتمعيا ينخرط فيه مختلف الفاعلين والمتدخلين، بل وتتفاعل معه أوساط أخرى يكون لها دور في تغيير الاتجاهات والتمثلات الاجتماعية حول الإعاقة، وحول ضرورة احترام حق الشخص في وضعية إعاقة في تعلم ذي جودة يراعي إمكانياته ويعمل على تطويرها"[2].

نفهم من كل ذلك أن التربية الدامجة تركز على ما يلي:

ـ أهمية استقبال الطفل في وضعية إعاقة في مدرسة عادية وضمن أقسام دامجة تتسع مناهجها لكل الأطفال كيفما كانت حاجاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم.

ـ تكييف البنيات والتنظيمات المدرسية، من بنيات تحتية ووسائل تعليمية، وتنظيمات تربوية، ومناهج دراسية ومقاربات سيكوبيداغوجية...، مما يمنح للطفل إمكانية الاستفادة من نفس العرض

1 - التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، ص.16.

2 - الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، ص.5.

التربوي الذي يستفيد منه باقي الأطفال، وبشكل فارقي يأخذ بعين الاعتبار خصوصياته ويتكيف معها؛

- تخصيص آليات إدارية وتنظيمية وتربوية وطبية وشبه طبية، تمنح للطفل مختلف أنواع التعلمات الداعمة التي تمكنه من النجاح في مساره التمدرسي الدامج في إطار خصوصية إعاقته[1].

3.1 مفهوم التمثلات النفسية الاجتماعية للإعاقة:

يرى سيرج موسكوفيتسي (1925-2014) مؤسس نظرية التمثلات النفسية سنة 1961، أن مفهوم التصور الاجتماعي يحيلنا إلى نظام من القيم والأفكار والممارسات تعمل على تمكين الأفراد من قيادة أنفسهم في عالمهم المادي والاجتماعي، إضافة إلى أنها تتيح حدوث اتصال بين أفراد المجتمع الواحد من خلال تزويدهم برمز للتبادل الاجتماعي ورمز لتسمية وتصنيف الجوانب المختلفة لعالمهم وتاريخهم الفردي والجماعي بطريقة واضحة. وبذلك فالتصورات الاجتماعية "تشتمل على جملة من الدلالات وهي كذلك منظومة مرجعية تمكننا من تفسير الأشياء ثم هي أيضا شكل لتصنيف الحالات والظواهر والأشخاص الذين نتعامل معهم"[2].

وقد اعتمد موسكوفيتسي على هذا المفهوم في إبراز الدور الذي تقوم به التمثلات البين فردية في تحديد سلوك وتفاعلات الأفراد فيما بينهم داخل جماعة معينة. ويرى فيشر بأن التمثل الاجتماعي هو "سيرورة ووضعية معرفية تسمح بالقبض على جوانب الحياة العادية من خلال إعادة صياغة سلوكياتنا داخل التفاعلات الاجتماعية"[3].

---

1 - المرجع السابق، ص.23.

2 - MOSCOVICI (Serge), Psychologie Sociale, Paris, Puf,1992 , p.360.

3 - FISCHER (G. N.), Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Presses de l'université de Montréal, Dunod 1987 , p. 118.

أما نوربير سيلاني (Norbert Sillany)، فيرى أن التمثل "ليس مجرد تمثيل للواقع وإنما بناء لنشاطاتنا الذهنية"[1]، ذلك أن نشاطنا الفكري اتجاه موضوع يمكن من إعادة تشكيل كل المعطيات التي نملكها حول هذا الموضوع بناء على ما يسود المجتمع من قيم ومبادئ ومكونات ثقافية.

إن التمثلات النفسية الاجتماعية انطلاقا من التعاريف السابقة هي بنية ضمنية تتكون من أنشطة فكرية لشخص ما تتمثل في عملية جمع ومعالجة وتنظيم معطيات حول موضوع معين، وهي بمثابة نموذج تفسيري تستعمل فيه عمليات ذهنية متعددة كالفهم والمقارنة والتعميم... وهي تعكس ما يحبل به المجتمع من قيم وعادات وأعراف ونظم واتجاهات... وكل ما يشكل مرجعية يوظفها الفرد أو الجماعة وتحدد كيفية التفكير نحو مواضيع مختلفة، غير أن هذه التمثلات ليست مطابقة للواقع بل تخضع لتأويلاتنا الخاصة. إنها بذلك تلعب دورا مهما في فهم كل ما يحيط بنا وتساهم في بلورة اتجاهاتنا وسلوكياتنا بالإضافة إلى تحديد علاقاتنا مع ذواتنا ومع الآخرين.

وقد أظهرت نتائج كثير من الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي أن التمثلات النفسية والاجتماعية وباقي الأنماط السلوكية الأخرى لا تتشكل صدفة، بل تكتسب عبر قنوات التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام وجماعات مرجعية أخرى. كما أن هذه التمثلات تتأثر في نشأتها بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لمجتمع معين. وقد تكون هذه التمثلات إيجابية أو سلبية اتجاه موضوع محدد، وقد تتغير بفعل عوامل متعددة ونتيجة تأثير أفراد وجماعات ومؤسسات يعد الإعلام إحداها.

1 - SILLANY (Norbert) : Dictionnaire usuel de Psychologie, Paris, Bordas, 1983 , p. 315.

ومعلوم أن المجتمع يرغب دائماً في أن يكون مكوناً من أناس "سليمين"، ولا أحد يريد أو يتوقع أن يكون طفله أو حفيده أو أخاه... في وضعية إعاقة. إننا نطمح ألا يكون أطفالنا أطفالاً عاديين فقط، بل نحلم بأن يكونوا أذكياء وأقوياء ومثاليين. لذلك، فإن حدوث إعاقة ما تكون صفعة قوية للأسرة أولا ولباقي مؤسسات المجتمع ثانياً؛ حيث أنها تحدث ردود فعل نفسية شديدة تشكل أزمة حقيقية وتخلخل البنيات المجتمعية التي تعودنا عليها ثابتة لا تبذل أي مجهود في سبيل التكيف مع الوضعيات الجديدة وتلبية الاحتياجات الخاصة التي تفرزها وضعيات الإعاقة بمختلف أنواعها. إن هذا التصور هو الذي عبر عنه كوفمان (Goffman) حينما اعتبر أن "النظرة الاجتماعية للإعاقة تشكل أحد العوائق الأساسية لاندماج الأشخاص المعاقين"[1].

إن تمثل المجتمع للإعاقة وللشخص في وضعية إعاقة يحدد إلى حد كبير نوع العلاقات الممكن ربطها مع هذا الأخير، باعتباره مقصيا أو هامشيا أو غيرها من الأحكام المسبقة التي توجه تفاعلات المجتمع مع هذا الشخص. وبالتالي، فإنها تحدد مستقبله وتحكم عليه بالانعزال والانطواء أو الانحراف، أو عكس ذلك الانصهار والاندماج في المجتمع.

وإذا كانت العلاقات الاجتماعية تتجسد في مجموعة من التفاعلات المتبادلة بين الأفراد، فإن هذه التفاعلات قد تتحول إلى صراع عندما يوجد اختلاف بين ما يحتاجه الأفراد أو ما يرغبون فيه وبين ما يحصلون عليه أو ما هو مسموح به. إن الإعاقة لا تحدث فروقاً فيزيولوجية فحسب، بل تترك آثاراً على دينامية النمو الاجتماعي؛ فعملية النمو الاجتماعي عملية تفاعلية يشترك فيها الأشخاص الآخرون بفعالية. وبناء

1 - GOFFMAN (Irving), Stigmate : les usages sociaux des handicaps, (traduit de l'anglais par M. Alain Kihm, les éditions de Minuit,1989 ,. p.46.

على ذلك، فإن ردود فعل المجتمع اتجاه الأشخاص في وضعية إعاقة تلعب دوراً بالغاً في نموهم الاجتماعي، وتحدد بالتالـي علاقاتهم وتفاعلاتهم. ولا يقتصر الأمر عليهم فقط بل يمتد التأثير إلى أفراد أسرهم.

وعند الحديث عن التمثلات النفسية الاجتماعية للإعاقة، فإننا نستحضر المقاربات المعتمدة في التعاطي مع قضايا الإعاقة بشكل عام؛ حيث كانت المقاربات الطبية والإحسانية والمؤسساتية هي أساس اشتغال الفاعلين في هذا المجال مع الأشخاص في وضعية إعاقة ومع أسرهم. غير أن التحولات التي عرفها العالم في العقدين الأخيرين والتي تكللت باعتماد الأمم المتحدة للاتفاقية الدولية لحقوق هؤلاء الأشخاص، ستمكن من اعتماد مقاربات جديدة ترتكز على فلسفة ومنظور حديثين للإعاقة. لقد حثت هذه الاتفاقية الدولية على تبني المقاربات الثلاث الآتية:

أ - المقاربة الحقوقية: تنطلق من فلسفة تتجاوز المقاربات الرعائية والإحسانية وتقر بالمساواة بين البشر وتصون كرامتهم وتحث على تحفيزهم. كما تطرح حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة كجزء لا يتجزأ من الحقوق الأساسية لكل مواطن.

ب - المقاربة الدامجة: تضمن للأشخاص في وضعية إعاقة الحق كباقي مكونات المجتمع في أن يكونوا فاعلين أساسيين في مسلسل التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تؤكد على ضرورة الربط بين إعداد وتنفيذ وتقييم السياسات والبرامج والمشاريع التنموية ومدى التأثير التي تمارسه على وضعية الأشخاص المعاقين، والحرص على أن يكونوا بنفس مستوى باقي أفراد المجتمع.

ج - المقاربة التشاركية: تهدف إلى تحقيق التكامل المنشود بين تدخلات كافة الفاعلين في حقل التنمية الاجتماعية، الأمر الذي يساهم في تعبئة وتدبير مثالي للموارد، ويستجيب بشكل ناجع لاحتياجات الأشخاص

في وضعية إعاقة. وتظهر أهمية المقاربة التشاركية، بالمقارنة مع المقاربات الكلاسيكية، في كونها تمكن من إشراك المستفيدين في تحديد وتشخيص مشاكلهم الحقيقية ومساهمة كل الأطراف الفاعلة في صياغة وإنجاز وتقييم المشاريع، بالإضافة إلى استثمار المعارف الضرورية لإنجاح الاستراتيجيات والبرامج، ثم جعل المشاريع أكثر مطابقة وملاءمة للواقع.

إن تمثلاتنا للإعاقة هي التي تحدد مقارباتنا في تدبير مجالات النهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وتؤطر السياسات العمومية والبرامج المتعلقة بهذه المجالات. ونعتقد أنه كان لهذه التمثلات النفسية الاجتماعية ولا زال تأثير واضح على تدبير موضوع تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا؛ وهذا ما سنحاول إظهاره من خلال تقديم بعض المعطيات والمؤشرات والتحولات التي عرفها هذا المجال.

2. أهم مراحل تطور تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب

يمكن القول إن بداية الاهتمام بتربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة ببلانا تعود لسنة 1957 مع إحداث مؤسسة التعاون الوطني التي اهتمت بكل أشكال التضامن ومساعدة الفئات في وضعية صعبة، ثم عبر إنشاء معاهد لتربية وتكوين المكفوفين وضعاف البصر سنة 1958 بكل من مدن الرباط وفاس ومراكش. كما شكلت بداية الستينات ميلاد عدد من الجمعيات المهتمة بالأشخاص المعاقين كالمنظمة العلوية لرعاية الأشخاص المكفوفين وضعاف البصر التي تأسست سنة 1967، ترأستها صاحبة السمو الملكي الأميرة للا لمياء الصلح وتتوفر على ثلاثة عشر معهدا للتربية والتكوين ببعض جهات المملكة. ولم يقتصر الأمر على إحداث مؤسسات تربوية لذوي الإعاقة البصرية أو السمعية أو الذهنية،

بل أحدثت أيضا مؤسسات لتعليم ذوي الإعاقة الحركية كمدرسة ابن البيطار ومدرسة الحي المحمدي بكل من مدينتي الخميسات والدار البيضاء.

وفي بداية التسعينات، وبمبادرة من المجتمع المدني، احتضنت إحدى مدارس مدينة الرباط أول قسم للإدماج المدرسي خاص بالأطفال في وضعية إعاقة ذهنية، قبل انتقال بلادنا سنة 1996 إلى مرحلة فتح المدرسة العمومية في وجه الأطفال في وضعية إعاقة، خاصة ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية، على شكل أقسام مدمجة بموجب اتفاقية بين وزارة التربية الوطنية والمندوبية السامية للأشخاص المعاقين آنذاك، كتجربة نموذجية تنص على فتح 15 قسما مدمجا ببلادنا قبل مرحلة التعميم.

ورغم التحولات التي عرفتها بلادنا في كثير من المجالات، إلا أن تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة لم يعرف تطورا ملحوظا طيلة هذه السنوات الماضية؛ فقد أظهرت نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة لسنة 2014، أن النسبة الوطنية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من متوسطة إلى عميقة للفئة العمرية من 6 إلى 17 سنة لا تتعدى 42 %، كما أن 1,66 % من هؤلاء الأشخاص لا يتوفرون على أي مستوى تعليمي أي حوالي 1,476.000 شخص، وأن 6,19% لديهم مستوى أولي من التعليم، و% 5,9 لديهم مستوى التعليم الثانوي، في حين لا تتجاوز نسبة الذين لديهم مستوى تعليمي عال 8,1 % فقط.

وتصل نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في الوسط الحضري إلى 5,49%، مقابل 9,32% في الوسط القروي. ويلاحظ أن الطفلة الصغيرة في وضعية إعاقة تعاني بشكل كبير من الإقصاء في مجال التمدرس (1,29%) مقارنة بالطفل الذكر (2,49%). وتشير نتائج

هذا البحث الوطني إلى أن 7,13% من الأطفال في وضعية إعاقة غير المتمدرسين اضطروا لمغادرة المدرسة: 56% منهم من غادرها منذ الطور ما قبل المدرسي، و36% منذ التعليم الابتدائي، و8% منذ التعليم الثانوي الإعدادي.

وقد أصدرت وزارة التربية الوطنية، طيلة هذه السنوات الأخيرة، عددا من القرارات والمذكرات الوزارية من أجل تأطير وتنظيم وتطوير مجال تربية وتكوين الأطفال في وضعية إعاقة. ويلاحظ أن المذكرات التي تم إصدارها في بداية الأمرقد ركزت بشكل أساسي على الجوانب التحسيسية وعلى الدعوة لفتح المدرسة العمومية في وجه بعض فئات الأطفال في وضعية إعاقة؛ فالمذكرة رقم 104 المؤرخة في 28 شتنبر 1998 أو المذكرة رقم 008/00 المؤرخة في 7 أبريل 2001 أو المذكرة 130 بتاريخ 12 أكتوبر 2004... إلخ، اهتمت بعملية تسجيل التلاميذ في وضعية إعاقة وفتح الأقسام المدمجة ولم تركز بشكل واضح على الجوانب البيداغوجية التي لم يشرع في الاهتمام بها إلا من خلال بعض المذكرات والقرارات الوزارية التي صدرت في السنوات الأخيرة، نذكر منها:

- المذكرة الوزارية عدد 2274-3 بتاريخ 30 أبريل 2013 والمتعلقة بالإجراءات التنظيمية لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة والذين يواجهون صعوبات في الكتابة والنطق، وذلك ضمانا لحق هذه الفئة من الاستمرار في المؤسسة التعليمية من خلال مراعاة الصعوبات التي تعاني منها لاجتياز الامتحانات في جو مناسب لوضعياتهم الاحتياجية؛

- المذكرة الوزارية عدد 14.039 بتاريخ 03 أبريل 2014 حول تفعيل الشراكات المبرمة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وجمعيات المجتمع المدني في مجال تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على تنفيذ كل الالتزامات المتضمنة بالاتفاقيات المبرمة، واعتماد

مقاربة تشاركية وتشاورية بين الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية، والجمعيات الفعالة ذات المصداقية لتطوير البرامج التربوية المعدة لهذه الفئة من الأطفال؛

- الدورية المشتركة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الصحة رقم 14.721 بتاريخ 25 يونيو 2014 في مجال تفعيل ودعم دور اللجنة الطبية الإقليمية التابعة لوزارة الصحة وكذا دور اللجنة النيابية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمكلفة بالاستقبال والتوجيه والتتبع في مجال تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتسهيل عملية دراسة ملفات تمدرس هذه الفئة من الأطفال في الآجال المناسبة، ووضع آليات التنسيق بينهما فيما يخص التشخيص والتوجيه والتتبع؛

- المذكرة الوزارية عدد 412.14 بتاريخ 22 شتنبر 2014 حول اتخاذ الإجراءات والتدابير التي يمكن نهجها من أجل تفعيل مضامين جميع الدوريات المشتركة والمذكرات الوزارية الصادرة في مجال تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛

- المذكرة 15/52 بتاريخ 22 أبريل 2015 في شأن تكييف ظروف الإجراء والتصحيح لامتحان الباكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة.

لم تمكن نتائج كل هذه الجهود التي بذلت طيلة أزيد من 23 سنة من تعميم تجربة الأقسام المدمجة ولا تطويرها بالشكل الكافي؛ فوفقا لمعطيات وإحصائيات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للموسم الدراسي 2018-2019، لم يتجاوز عدد الأقسام المدمجة المحدثة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة 800 قسم بكل جهات المملكة.

من جهة أخرى، استمرت الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة في تقديم وتطوير خدمات التربية الخاصة في مؤسسات الرعاية الاجتماعية التي تحدثها بشراكة مع مجموعة من الفاعلين. وبهدف دعم هذه الجمعيات، أعطيت منذ سنة 1999 الانطلاقة لبرنامج لدعم تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة عميقة المنحدرين من أسر معوزة بهذه المؤسسات المتخصصة، في إطار شراكة مع الجمعيات المدبرة لها، ووفق دفتر للتحملات يحدد المعايير والمجالات التي يشملها الدعم.

وقد عرف هذا البرنامج الوطني خلال السنوات الست الماضية تطورا من حيث أهدافه وخدماته والفئات المستفيدة منه، إضافة إلى الاعتمادات المالية المخصصة له، والتي لم تكن تتجاوز 16 مليون درهم سنة 2015. لقد أصبح بإمكان كل الأطفال في وضعية إعاقة المعوزين المسجلين في مؤسسات متخصصة أو في إطار أقسام الإدماج المدرسي أو أقسام دراسية عادية في مؤسسات تعليمية عمومية الاستفادة من هذا البرنامج عبر الجمعيات التي تسير هذه المؤسسات المتخصصة أو النشيطة في مجال الإدماج المدرسي. كما بلغت الميزانية المخصصة له، بعد إحداث صندوق دعم التماسك الاجتماعي، 169 مليون درهم سنة 2020 مكنت من دعم تمدرس 16.923 طفل في وضعية إعاقة في المؤسسات التابعة ل 352 جمعية. ويشمل هذا الدعم ثلاثة أصناف من البرامج وهي: برنامج الخدمات التربوية والتأهيلية والتكوينية والعلاجية الوظيفية داخل المؤسسة المتخصصة، وبرنامج الخدمات التربوية والتأهيلية والتكوينية والعلاجية الوظيفية لدعم الإدماج المدرسي داخل المؤسسات التعليمية العمومية، ثم برنامج الخدمات العلاجية الوظيفية التكميلية داخل المؤسسة المتخصصة.

لا شك أن مؤسسات الرعاية الاجتماعية، سواء المرخص لها أو غير المرخص لها، تلعب دورا أساسيا في تقديم مجموعة من الخدمات

التأهيلية لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة نظرا لعدم وجود مراكز أخرى تابعة للدولة. ولا شك أن موضوع هذه المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة تطرح مجموعة من التساؤلات حول أهدافها وأدوارها وآفاقها: هل نريد منها أن تقوم بما ينبغي أن تقوم به المؤسسات المجتمعية الأخرى: المدرسة والمستشفى ودار الشباب...؟ هل نريدها أن تستمر في القيام بما كانت ولا زالت تقوم به رغم التحولات التي عرفها هذا المجال دوليا ووطنيا إقرارا وتفعيلا لمبادئ التنمية الدامجة؟ أم ينبغي أن تلعب أدوارا داعمة وأن تكون هناك جسور بينها وبين المؤسسات المجتمعية التي يفترض فيها أن تقدم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة مثل باقي المواطنين؟

رغم كل هذه الجهود التي بذلت من طرف المؤسسات العمومية والمجتمع المدني، إلا أن ولوج الأشخاص في وضعية إعاقة إلى مؤسسات التربية والتكوين بجميع أسلاكها: الأولية والأساسية والإعدادية والثانوية والجامعية بقي محدودا تعوقه مجموعة من الصعوبات والمشاكل التي أكدتها بعض التقارير والدراسات.

في هذا الإطار، وبهدف تطوير المكتسبات وتصحيح الاختلالات في هذا المجال، وبغية تيسير الولوج التام للمنظومة التربوية، أعطت الحكومة الانطلاقة الرسمية للبرنامج الوطني للتربية الدامجة بتاريخ 26 يونيو 2019. وقد أصدرت وزارة التربية الوطنية مذكرة وزارية عدد 19/0531 بتاريخ 03 يوليوز حول تفعيل القرار الوزاري رقم 047.19 الصادر في 24 يونيو 2019 بشأن التربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة يروم تحديد الإطار التنظيمي والبيداغوجي الخاص بالتربية الدامجة ويتضمن التعريف والخدمات وتدبير مؤسسات التربية والتعليم الدامجة جهويا وإقليميا، والإجراءات التنظيمية والإدارية لاستقبال وتوجيه وتسجيل الأطفال في وضعية إعاقة وتتبع مسارهم

التعليمي، وأدوار ومهام أطر التدريس والإدارة التربوية وهيئة التأطير والمراقبة التربوية الدامجة والإجراءات التنظيمية لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية والضوابط الخاصة بتكييف اختبارات الامتحانات الإشهادية (شهادة الدروس الابتدائية، شهادة سلك الإعدادي، امتحان شهادة الباكالوريا).

وبهدف تنزيل البرنامج الوطني للتنمية الدامجة، تم إحداث قسم التربية الدامجة بمديرية المناهج بموجب المرسوم رقم 2.19.1020 بتميم المرسوم رقم 2.02.382 بتاريخ 6 جمادى الأولى 1423 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية والذي صودق عليه في مجلس الحكومة ليوم الخميس 12 دجنبر 2019. كما تم إصدار اثني عشر (12) قرارا وزاريا صادرا بتاريخ 15 نونبر 2019 يروم تعديل القرارات الصادرة في 08 فبراير 2016 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومصالحها الإقليمية بإحداث مصلحة التربية الدامجة تابعة لقسم الشؤون التربوية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما تم إحداث مكاتب للتربية الدامجة على مستوى جميع المديريات الإقليمية.

وقد تم الشروع فعليا في تفعيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة خلال الموسم الدراسي 2019-2020؛ إذ بلغ عدد المؤسسات التعليمية المصنفة دامجة 3488 (31% من مجموع المؤسسات التعليمية (وبلغ عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتابعين دراستهم في المؤسسات الدامجة 24.726، كما بلغ عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتابعين دراستهم في الأقسام العادية 92.000. ووصل عدد قاعات الموارد للتأهيل والدعم المحدثة إلى 473، في حين ناهز عدد المؤسسات التعليمية المتوفرة على الولوجيات 2300 مؤسسة؛ أي حوالي 20% من مجموع المؤسسات التعليمية. ووصل عدد الأساتذة المستفيدين من التكوينات في مجال التربية

الدامجة 3834 أستاذة وأستاذ. كما تم تيسير تكييف الامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ في وضعية إعاقة حسب نوعية كل إعاقة، من قبيل إضافة حصة زمنية تعادل ثلث الغلاف الزمني المخصص لكل مادة من مواد الامتحان، أو المرافقة لقراءة الأسئلة أو ترجمتها إلى لغة الإشارة أو كتابة الأجوبة، أو استعمال وسائل خاصة (الحاسوب، برايل...)، أو تكييف الأسئلة لفائدة التلاميذ في وضعية إعاقة ذهنية، أو توفير الولوجيات...

هذه هي أهم مراحل تطور مجال تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا، والتي بينت أن الجهد الذي بدل، خاصة بعد سنة 1996 مع فتح ما سمي بالأقسام المدمجة، لم يحقق نتائج مرضية، لا من حيث عدد الأشخاص الذين تمكنوا من الولوج إلى المدرسة أو الذين استطاعوا الاستمرار فيها، رغم الظروف التي تحيط بتعليمهم، وأيضا من حيث المقاربة المعتمدة ومرتكزاتها النظرية ونمط الحكامة المرتبط بها.

3. تمثلات المجتمع المغربي للإعاقة تحد للتربية الدامجة ببلادنا

إن قراءتنا لما ميز كل هذه المراحل التي عرفها مجال تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا، يدفعنا لنتساءل من جديد: لماذا لم يواكب تعليم الأطفال في وضعية إعاقة كما ونوعا الاهتمام الذي يحظى به التعليم بشكل عام بالرغم من نتائجه المتواضعة؟ هل كان لتمثلات المجتمع المغربي للإعاقة والأشخاص ذوي الإعاقة علاقة بذلك؟ إلا أي حد تشجع هذه التمثلات النفسية الاجتماعية انخراط الأشخاص في وضعية إعاقة في منظومة التربية والتكوين؟

يمثل تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة حسب المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الذي أصدر رأيه بشأن "تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة" بتاريخ يونيو 2019، تحديا كبيرا ثلاثي الأبعاد: "فهو تحد ذاتي بالنسبة للشخص في

وضعية إعاقة، إذ يتطلب منه عزما ثابتا لتخطي وضع الإعاقة وتعبئة الطاقات والإمكانات الكامنة لديه، ومواجهة المعيقات الخارجية التي تواجهه. وهو تحد موضوعي بالنسبة للمجتمع؛ إذ يتطلب من كافة مكوناته وشرائحه تغيير التمثلات السلبية التي تحملها حول الإعاقة، كيفما كان نوعها، ورفع كل الحواجز التي يمكن أن تعترض استفادة هذه الشريحة من الأفراد من حقها في التعليم والتكوين، وولوجها مجالات المعرفة، وارتقائها الاجتماعي في إطار الإنصاف وتكافؤ الفرص. وهو أخيرا تحد يستدعي السياسات التربوية إلى إعمال كافة الحقوق التي أعلنتها المعاهدات والمواثيق الدولية، وصادقت عليها الدول، ونص عليها دستور المملكة، لأجل ضمان حقوق هذه الشريحة الاجتماعية، ومن ضمنها الحق في التربية والتكوين"[1].

إنها فعلا تحديات ثلاثة حالت دون تطور مجال تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا، غير أني أرى بأن تمثلاتنا النفسية اتجاه هؤلاء الأشخاص هي التي تحكمت ولا زالت تتحكم في هذا المجال؛ إن هذه التمثلات هي التي تحدد نوعية المقاربات التي نعتمد عليها عموما في التعاطي مع قضايا الإعاقة والتي تؤثر على كل الجوانب المرتبطة بتدبير مجموعة من المجالات ومنها تربية وتعليم هذه الفئة الاجتماعية. وقد توصل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إلى هذه الخلاصة؛ حيث أشار إلى أنه "رغم التطور الحقوقي والمؤسساتي الذي عرفه تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، فإنه يسجل استمرار هيمنة التمثلات والمواقف والأحكام السلبية اتجاه الإعاقة والأشخاص في وضعية إعاقة، واستمرار المقاربة الطبية العلاجية، علاوة على وجود

1 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة، رأي رقم 2019/4، يونيو 2019. ص. 5.

معيقات ومقاومات عديدة في تحقيق وتدبير ولوج الأشخاص في وضعية إعاقة إلى التمدرس والتعلم والتكوين والاندماج والشغل، وغيرها من مجالات المشاركة الاجتماعية؛ وذلك بالرغم من الجهود المبذولة من طرف القطاعات الحكومية المعنية والجمعيات المدنية والإعلام للتكوين والتحسيس والتوعية بحقوق هؤلاء الأشخاص، والأهمية القصوى لتعليمهم وإدماجهم داخل الحياة المجتمعية"[1].

في هذا الإطار، نقول بأن الفاعلين في منظومة التربية والتكوين لم يستطيعوا القطع مع تمثلات نفسية اجتماعية تعتبر الإعاقة مرضا وعجزا، وتعتبر الأشخاص في وضعية إعاقة غير قادرين على التعلم وأن نتائج تعليمهم تكون ضعيفة ولا جدوى منها. وهناك من يعتقد بإمكانية تعليمهم لكن وفق شروط بيداغوجية وتعليمية محددة وفي مؤسسات تربوية متخصصة لأن تعليمهم في فصول دراسية ومدارس عادية سينعكس سلبا على باقي التلاميذ والطلبة. كما أن تعليمهم يتطلب إمكانيات ووسائل إضافية ومكلفة، وستفرض على الأطر التربوية والإدارية أعباء جديدة. وهناك من سيحاول تبرير مواقفه الرافضة للتربية الدامجة بدعوى أن التلاميذ والطلبة الآخرين وآبائهم لا يتقبلون مسألة تعليمهم رفقة أشخاص في وضعية إعاقة.

إن هذه التمثلات المجتمعية هي التي تتحول إلى اتجاهات نفسية اجتماعية تجاه أفراد أو جماعات أو موضوعات أو أشياء أخرى، وهذه التمثلات والاتجاهات النفسية والاجتماعية هي التي تشكل بدورها الوعي المجتمعي اتجاه قضايا مختلفة وتؤطر رؤية المجتمع نحو هذه القضايا.

1 - المرجع نفسه، ص. 13.

إن تمثلاتنا عن الإعاقة لم تعرف في الواقع تغييرا كبيرا ولم تصل إلى حد القطيعة مع ما كان سائدا في العقود السابقة؛ كل ما حدث هو تعديل في حدة هذه التمثلات السلبية التي يتشارك فيها جل الفاعلين عن وعي أو بدون وعي. لقد كانت المدرسة العمومية سابقا ترفض استقبال كل تلميذ لديه إعاقة كيفما كان نوعها أو درجتها وتعتبر أن مكان تعليمهم الطبيعي هو المؤسسات التربوية المتخصصة. لكن في بداية التسعينات لاحظنا أن هذه المدرسة العمومية أصبحت تعتقد أن تعليم هؤلاء الأشخاص يمكن أن يتم داخل أسوارها، لكن بشرط أن يتم بشكل منعزل في فصول دراسية خاصة بهم. وهكذا تم فتح ما سمي بالأقسام المدمجة مع محاولات محتشمة لإدماج بعض التلاميذ في وضعية إعاقة في السلكين الإعدادي والثانوي. كما أن تعليم ذوي الإعاقة البصرية بقي حبيس معاهد المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين وضعاف البصر بطاقة استيعابية محدودة.

وبفعل الدينامية التي عرفها مجال الإعاقة، خاصة بعد المصادقة على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، سيجد المغرب نفسه مضطرا لملاءمة تشريعاته وسياساته العمومية مع مقتضيات ومقاربات هذه الاتفاقية الدولية؛ وفي هذا الإطار تم اعتماد بعض السياسات والبرامج العمومية وبعض القوانين التي حتمت على المدرسة العمومية أن تأخذ جرعة ثالثة، مكنتها من اعتماد برنامج وطني للتربية الدامجة في يونيو 2019 تتوخى منه فتح المدرسة العمومية بشكل أكبر في وجه الأشخاص ذوي الإعاقة الخفيفة والمتوسطة.

لقد جاء في الإطار الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أن التربية الدامجة تشكل "مشروعا مجتمعيا ينخرط فيه مختلف الفاعلين والمتدخلين، بل وتتفاعل معه أوساط أخرى يكون لها

دور في تغيير الاتجاهات والتمثلات الاجتماعية حول الإعاقة، وحول ضرورة احترام حق الشخص في وضعية إعاقة في تعلم ذي جودة يراعي إمكانياته ويعمل على تطويرها". وهو إقرار بضرورة تغيير الاتجاهات والتمثلات حول الإعاقة من مختلف الفاعلين والمتدخلين التي شكلت دوما العائق الحقيقي دون انخراط فعلي وحقيقي لضمان حق الشخص في وضعية إعاقة في تربية دامجة.

ولو أخذنا كل فاعل ومتدخل على حدة، لوجدناه ساهم بشكل أو بآخر في تكريس هذه الوضعية؛ ذلك أن مؤسسة المدرسة ليست سوى نتاجا لمجتمع غير دامج، فهي مؤطرة بسياسة عمومية في مجال التربية والتكوين وترسانة قانونية وتنظيمية مبنية على قناعات حول قدرات الأشخاص في وضعية إعاقة وعلى كيفية تربيتهم وتكوينهم. وبطبيعة الحال هذه السياسة العمومية والبرامج والنصوص القانونية والتنظيمية أشرف على وضعها ويساهم في تفعيلها موارد بشرية، نهلت من قيم وتمثلات واتجاهات مجتمع رسخت المقاربات الطبية والمؤسساتية والإحسانية في طرق التفكير والتخطيط والتدبير لمجموعة من المجالات. وبالتالي لا يمكننا دائما أن نلوم المدير وحده الذي يرفض أو يتخوف من تسجيل طفل بإعاقة معينة في المدرسة التي يديرها. ولا ينبغي أن نلوم فقط الأستاذ الذي يعتبر أنه غير معني بتعليم هذا الطفل، وأن مكانه هو مركز تربوي متخصص أو فصل دراسي يجمع أمثاله من الأطفال في وضعية إعاقة.

شكلت المدرسة طيلة السنوات الماضية، الشماعة التي علقنا عليها وزر إقصاء هؤلاء الأطفال وتركناها في مواجهة الأسرة والجمعيات العاملة في مجال الإعاقة، ونسينا أن المنظومة التي أنتجت هذه المدرسة هي التي ينبغي أن تواجه. ولا يمكننا تغيير هذه المنظومة إذا لم يكن هناك

عمل قبلي لإذكاء وعي صانعي هذه السياسة والبرامج والساهرين على تفعيلها.

من جهة أخرى، لا يمكننا عزل منظومة التربية والتكوين عن باقي السياسات العمومية الأخرى المتعلقة بالمجالات الحياتية الأخرى كالصحة والتضامن والتنمية الاجتماعية والإسكان والتعمير والعدل وحقوق الإنسان والجهوية... إلخ؛ إذ لا يمكن لبلد أن تكون منظومته التربوية منظومة دامجة بسياسات قطاعية إقصائية وتمييزية في مجتمع غير دامج. وأعتقد أن المغرب اليوم قد حدد اختياراته في هذا المجال لما صادق على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وبرتوكولها الاختياري، وما يعنيه ذلك من التزام بتغيير مقارباته وسياساته القديمة المتعلقة بمجال الإعاقة. كما أن بلادنا رسخت هذه الاختيارات في دستور 2011، ثم قامت بترجمة هذه الاختيارات في شكل سياسة عمومية مندمجة وبرنامج وطني للنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة صادقت عليهما الحكومة سنتي 2015 و2017، وانتهاء بالبرنامج الوطني للتربية الدامجة سنة 2019. وتتجلى هذه الاختيارات أيضا في عدد من القوانين أهمها القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها والقانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

أمام هذه التحولات والأحداث والتراكمات التي عرفتها بلادنا خلال السنوات الأخيرة، يتعين علي وزارة التربية الوطنية قيادة التغيير المرتبط بمجال التربية الدامجة بتفكير وتدبير استراتيجيين يحولان الرغبة في الإصلاح والتغيير إلى فعل إصلاحي وتغييري، مع الحرص على توفير ضمان الشروط الأساسية لأي ردة أو تحوير لجوهر التربية الدامجة التي

تأخرنا في الإيمان بمبادئها، ونتردد في تنزيل مرتكزاتها في فضاءات مدارسنا التي تظهر من حين لآخر بعض أشكال المقاومة.

ولو انتقلنا إلى الأسرة كفاعل ثان وأساسي في مجال التربية الدامجة، سنجد أنها هي الأخرى تتحمل جزءا من المسؤولية في هذا الوضع السوريالي الذي يميز منظومة التربية والتكوين حينما يتعلق الأمر بتربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة. لقد أكدت كل الدراسات العلمية بأنها البيئة الاجتماعية الأولى التي يتفاعل معها الفرد ويقيم علاقات اجتماعية مع أعضائها، ويكتسب من خلالها مجموعة من التمثلات والقيم والمعايير الاجتماعية التي تساهم في بلورة اتجاهاته النفسية الاجتماعية اتجاه نفسه واتجاه الآخرين. كما أكدت كثير من الدراسات على أن الإعاقة تعد أحد العوامل التي تؤثر في خصائص الأسر وتفاعلاتها. لذلك، حينما يسعى المرء لتكوين أسرته، وحينما يفكر أو يسعى ليرزق بأطفال، فإنه يكون بوعي أو بدون وعي محملا بتمثلات نفسية اجتماعية عن الإعاقة، نشأ عليها وأصبحت مكونا من مكونات هويته، وبالتالي تساهم في بلورة ردود أفعاله النفسية واتجاهاته وسلوكياته. إن هذا الأمر هو ما يدفع الآباء لتبني أساليب تنشيئية تتخذ أنماطا متباينة وتوجههم لتبني خيارات مختلفة لتعليم أطفالهم في حالة إصابتهم بإعاقة ما؛ فكثير من الآباء من لا يعتقد بإمكانية تعليم طفله في مدرسة عادية بل يفضل أن يودعه في مؤسسة تربوية متخصصة لأنها المكان الأنسب لمثل هؤلاء الأطفال "الذين لديهم قدرات أقل ولديهم احتياجات خاصة ويحتاجون لخدمات متخصصة ورعاية من ذوي الاختصاص". كما أن المؤسسة التربوية المتخصصة بالنسبة للبعض هي المكان الذي يوفر ظروفا آمنة للطفل الذي سيكون رفقة أمثاله من ذوي الإعاقات، لن يؤذوه أو يسخروا منه. إضافة إلى ذلك، يشعر كثير من

الآباء بنوع من الراحة النفسية والمواساة لأنهم سيلتقون بآباء لديهم قواسم مشتركة متمثلة في جملة من الخصائص النفسية والاحتياجات والانتظارات والمشاكل... إلخ. وأعتقد أن هذه الفئة من الآباء هي التي لم تستطع تغيير تمثلاتها للإعاقة واتجاهاتها النفسية الاجتماعية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة؛ إنها فئة لم يتمكن بعضها من تجاوز مرحلة الحداد وتعارض كل أشكال الإدماج.

إن هذه الفئة من الآباء هي التي فضلت دوما تعليم أطفالها بالمؤسسات التربوية المتخصصة ورفضت خيار الأقسام المدمجة عندما أصبح هذا الخيار متاحا ببلادنا. غير أني أعتقد أن جزءا من هؤلاء الآباء من رأى في هذه الأقسام المدمجة بديلا هجينا لا يرقى إلى مستوى المقاربة الدامجة، وأن الشروط والظروف التربوية التي وفرت للأقسام المدمجة كانت ربما أقل مما يوجد بالمؤسسات التربوية المتخصصة. ولعل هذا الأمر هو الذي دفع ببعضهم إلى سحب أطفالهم من هاته الأقسام المدمجة وإعادتهم إلى المؤسسات التي كانوا يستفيدون من خدماتها سابقا. دون أن ننسى بأن هؤلاء الآباء قد اعتادوا إيداع أطفالهم بهذه المؤسسات المتخصصة التي يقضون بها جل أوقاتهم ويستفيدون فيها من بعض الخدمات التأهيلية، ثم يستلمون أطفالهم في نهاية اليوم ليبدأ دور الأسرة في الرعاية من جديد. لقد اعتاد الآباء على نمط من التأهيل في هذه المؤسسات؛ هو نمط غير متعب في حقيقة الأمر لأن المسؤولية في تأهيل الأطفال في وضعية إعاقة تعود لأطر هذه المؤسسات المتخصصة أو لمهنيين تابعين للقطاع العام أو القطاع الخاص أو للمجتمع المدني. أما بالنسبة للتربية الدامجة، فإن دور الآباء سيكبر وستصبح مشاركتهم في إعداد ومواكبة المشاريع الفردية لأطفالهم أهم. وبالتالي، فإن نجاح التربية الدامجة رهين بانخراط الآباء في هذا المشروع الذي يستدعي منهم تغيير مقارباتهم وأساليب تنشئتهم الأسرية، وأيضا تعبئة بعض الموارد

الضرورية. إن مسؤولية الآباء تكبر عند خيار التربية الدامجة مثلما تكبر مسؤولية الأطر الإدارية والتربوية والاجتماعية داخل مؤسسة المدرسة.

من جهة أخرى، إن البديل الذي وفرته بلادنا في نهاية تسعينات القرن الماضي لتربية وتكوين الأطفال في وضعية إعاقة، لم يكن مقنعا أيضا للجمعيات العاملة في مجال الإعاقة، والتي يفترض أن تشتغل على الترافع من أجل أن تتبنى كل مؤسسات المجتمع سياسات دامجة، وأن تفتح أبوابها أمام كل فئات الأشخاص في وضعية إعاقة، مهما كانت درجة ونوعية إعاقاتهم. لقد انساقت كثير من الجمعيات وراء هذا البديل الهجين، من خلال عقد شراكات مع المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية التي تضع بموجبها فصولا دراسية رهن هذه الجمعيات، والتي تحولها إلى أقسام مدمجة وأحيانا تتكلف بتجهيزها وتوفر أطرا تربوية خاصة بها.

لا شك أنها مرحلة اتسمت بكثير من الارتباك، رغم أن الأقسام التي تم إحداثها قد استطاعت في الواقع تشجيع تعليم الأطفال في وضعية إعاقة، ومكنت من توفير مقاعد تربوية لم تستطع المؤسسات التربوية المتخصصة توفيرها، إما بسبب قلتها أو عدم تواجدها بكثير من المناطق. ونعلم أن مؤسسة محمد الخامس للتضامن والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية قد ساهمتا بشكل كبير في خلق عدد كبير من المؤسسات العاملة بمجال الإعاقة بكثير من الجهات والأقاليم. وفي ظل هذه الوضعية، ترسخت لدى عدد كبير من الأسر قناعات بأن هذه المؤسسات المستقلة أو هذه الأقسام المدمجة التي تحولت إلى شبه مؤسسات داخل مدارس عمومية، هي الأقدر على تربية وتكوين أطفالها لكونها توفر بعض الخدمات التأهيلية من قبل الترويض الطبي وتقويم النطق وعلم النفس الحركي... كما أنها تستطيع تعبئة موارد مالية لتقديم هذه الخدمات للأسر المعوزة عبر الحصول على الدعم المالي من طرف بعض الجهات،

وتحديدا من وزارة التضامن والإدماج الاجتماعي والأسرة، خاصة بعد إحداث صندوق دعم الحماية والتماسك الاجتماعي.

لقد ساهمت الجمعيات في اعتقادي، في ترسيخ هذه القناعات والتمثلات التي أخرت تطوير تجربة الأقسام المدمجة وتبني خيار التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. لكن ينبغي ألا نضع كل هذه الجمعيات في خندق واحد؛ إذ هناك من هذه الجمعيات من ترافع واشتغل مع القطاعات والمؤسسات المعنية من أجل القطع مع المقاربات القديمة واحترام ما التزمت به بلادنا عند مصادقتها على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، أو عند اعتمادها لبعض السياسات العمومية والقوانين التي تنص على خيار التربية الدامجة. ولعل هذا الجهد الترافعي الذي قامت به هذه الجمعيات في سياقات سياسية واجتماعية وثقافية مناسبة، هي التي قادت بلادنا لاعتماد البرنامج الوطني للتربية الدامجة في يونيو 2019 كما سبقت الإشارة إلى ذلك سابقا.

لقد جاء في التقرير الموضوعاتي الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2019 حول "تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة"، أن وضعية تعليم الأطفال في وضعية إعاقة هي نتاج لمجموعة من العوامل والاختلالات. ومن بين هذه الاختلالات استمرار هيمنة المقاربة الطبية والإحسانية، بالإضافة إلى تأثير التمثلات السلبية للأشخاص في وضعية إعاقة داخل منظومة التربية والتكوين ببلادنا، ولدى الأسر وفي المجتمع عامة.

إننا نعرف اليوم نوعا من التحول في المقاربات والسياسات المعتمدة من أجل الانتقال إلى مستوى من مستويات التربية الدامجة. لكن هل يكفي وجود قرار رسمي للانتقال من مرحلة الأقسام المدمجة إلى مرحلة التربية الدامجة؟

لا شك أنه سؤال تصعب الإجابة عنه، لأنه ليس كل ما هو مكتوب ومعلن يتم تفعيله بشكل صحيح. ولعل هذا الشك الذي ينتابنا هو الذي دفع ببعض الفاعلين وفي مقدمتهم بعض الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة للشروع في تقييم ما تم إنجازه منذ انطلاقة البرنامج الوطني للتربية الدامجة منتقدة بعض عثراته والتأخر في تفعيله. وفي اعتقادي الشخصي، ينبغي أن نقوم بأدوار اليقظة أكثر من القيام بعمليات تقييم للتربية الدامجة، لأننا اليوم أمام مشروع مجتمعي تتحمل وزارة التربية الوطنية المسؤولية الأكبر في تنزيله، لكن أطرافا ومتدخلين آخرين ينبغي أن يساهموا فيه انطلاقا من الاختصاصات والمهام الموكلة إليهم.

وكأي سياسة عمومية أو كأي برنامج أو قانون، فلاشك أن البرنامج الوطني للتربية الدامجة تعتريه بعض النقائص؛ ولا أدل على ذلك من استثنائه الأشخاص ذوي الإعاقة العميقة من الفئات المستهدفة منه، وهو أمر يتنافى مع جوهر التربية الدامجة. كما أن البرنامج الوطني سكت عن موقع مؤسسات الرعاية الاجتماعية العاملة في مجال تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة داخل المنظومة الجديدة؛ ألم يكن من الأجدى جعلها غرفا للموارد خارج المؤسسات التعليمية أو جعلها جزءا من المنظومة التربوية كما نص على ذلك القانون الإطار 13-97 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها؟

لقد أعد المجلس الأعلى للحسابات سنة 2021 تقريرا حول تدقيق آليات إدماج التلاميذ في وضعية إعاقة في إطار البرنامج الوطني للتربية الدامجة. وقد تضمن مجموعة من الملاحظات وبعض الاقتراحات من أجل تحسين إدارة مجال التربية الدامجة؛ حيث أشار هذا التقرير إلى ما يلي: تأخر وزارة التربية الوطنية في إطلاق الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية 3015-3030، استمرار الأسر في لعب الدور الأساسي في التكفل بالتلاميذ في وضعية إعاقة، ضعف إشراك الأطراف ذات العلاقة،

عجز في إعداد الخريطة المدرسية الاستشرافية ثم مجموعة من الاختلالات المتعلقة بتدبير الموارد البشرية والمادية في مجال التربية الدامجة[1].

إنها ملاحظات مهمة ينبغي الانتباه إليها وأخذها بعين الاعتبار في عمليات التقويم التي يفترض أن يخضع لها البرنامج الوطني للتربية الدامجة، مثله في ذلك مثل كل السياسات والبرامج العمومية.

لقد سبق لي في دراسات سابقة أن أشرت إلى أننا نمارس نوعا من العنف اتجاه الأشخاص في وضعية إعاقة من خلال تمثلاتنا النفسية الاجتماعية لأنها تعد أهم أسباب التمييز ضد هذه الفئة من المواطنين والمواطنات. لذلك، نعتقد أن النهوض بحقوق هؤلاء الأشخاص عامة، يفرض علينا العمل على تشجيع بيئة دامجة وتغيير نظرة المجتمع للإعاقة لتصبح مواقفه إيجابية تجاه كل شخص يوجد في وضعية إعاقة. وأعتقد أن تحقيق هذا الهدف رهين بالجهد الذي ينبغي القيام به في عمليات التوعية والتحسيس لكل مؤسسات وفئات المجتمع.

إن إذكاء الوعي بقضايا الإعاقة ينبغي أن يتم على مستويين: مؤسساتي ومجتمعي، إذ يتعين البدء بتغيير التمثلات والاتجاهات السلبية والصور النمطية داخل المؤسسات بمختلف أشكالها سواء تعلق الأمر بالمؤسسات التعليمية أو المؤسسات الصحية أو المقاولات أو الإدارات. إن ضمان حق تلميذ في وضعية إعاقة في التعليم لا يمكن أن يتم في

1 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير الموضوعاتي حول "تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة 2019

مدرسة لا تؤمن أطرها الإدارية أو التربوية أو حتى تلاميذ هذه المؤسسة التعليمية بحق هذا التلميذ في التربية والتعليم[1].

لقد اهتمت وزارة التربية الوطنية عند إعدادها للبرنامج الوطني للتربية الدامجة بموضوع التمثلات النفسية الاجتماعية للإعاقة بشكل كبير، واستحضرت هذا الموضوع في العدة التي وضعتها لتنزيله. لكن يبدو أن الإجراءات التي تم القيام بها لحد الآن لم تعط أكلها في تعديل أو تغيير التمثلات والاتجاهات السائدة، الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في الاستراتيجية المتبناة والتي يغلب عليها في اعتقادي الطابع القطاعي.

خاتمة:

انطلاقا مما تقدم، يمكنني أن أختم هذه الورقة بالتأكيد على أن المنظومة التعليمية الحالية يصعب عليها، بشكلها ومكوناتها الحالية، أن ترقى إلى التعليم الدامج أو التربية الدامجة. لذلك، يتعين على كل الفاعلين في هذه المنظومة بدءا بواضعي السياسات التعليمية والبرامج والمناهج التربوية، بالإضافة إلى الأطر الإدارية والتربوية والأعوان المتواجدين بالمؤسسة التعليمية وانتهاء بباقي التلاميذ وأسرهم، أن يغيروا من تمثلاتهم للإعاقة والشخص في وضعية إعاقة. ولا ينبغي أن ننظر إلى التلميذ في وضعية إعاقة كقصور جسدي أو ذهني أو حسي ونستحضر أوجه العجز لديه، بل ننظر إليه كطفل مختلف مثل كل الأطفال الآخرين المختلفين في قدراتهم وفي خصائصهم الأخرى. وينبغي أن نعتبر تعليم الأطفال في وضعية إعاقة مهما كان نوع ودرجة إعاقاتهم، حقا من الحقوق الأساسية وليس فضلا أو أمرا كماليا إذا وفرناه للبعض سقط عن البعض الآخر. ولإنجاح حلم التربية الدامجة، ينبغي أن نكيف محيط

1 - الكنوني، رشيد، الإعاقة بالمغرب عنف التمثلات وممكنات التغيير. الدار البيضاء، دار النشر والتوزيع المدارس، 2017، ص. 157.

التلميذ في وضعية إعاقة مع أشكال القصور التي يعاني منها التلميذ ومع احتياجاته الخاصة؛ إذ لن نتمكن من تكييف هذا التلميذ مع المنظومة التربوية، بل هذه المنظومة هي التي ينبغي أن تتكيف وتتغير.

هل هذا الأمر ممكن؟ ألا نجري وراء سراب ما دام تاريخ منظومتنا التربوية مليء بالإخفاقات؟ ألسنا نقود الأشخاص في وضعية إعاقة وأسرهم إلى إحباطات بعد جرعات من الأمل نقدمها من حين لآخر؟

من خلال نتائج دراسات علمية عديدة في حقول معرفية ذات صلة بمجال التربية والتكوين، ومن خلال الدروس المستخلصة من دراسات مقارنة دولية، ومن خلال ما أبان عنه بعض الأشخاص في وضعية إعاقة على الصعيد الوطني من قدرة على الاندماج في منظومة التربية والتكوين وبحد أدنى من الشروط الضرورية، أقول إن ذلك ممكن في حالة واحدة وهي تغيير النموذج (Paradigme) والتمثلات النفسية الاجتماعية (Représentations psychosociales) اللذين يؤطران منظومتنا التربوية الحالية. ولإنجاح ذلك، يتعين علينا الاعتماد على استراتيجيات مختلفة تتلاءم مع خصائص ووضعيات مرتبطة بالفئات المستهدفة؛ فتعديل أو تغيير التمثلات والاتجاهات النفسية الاجتماعية ليست عملية أوتوماتيكية وتقنية صرفه. إن بعض الباحثين أمثال شيليمبرغ **(Schellemberg 1970)** يرون أن عملية تغيير التمثلات والاتجاهات في علم النفس أشبه ما تكون بعملية تغيير الدم في الطب. لذلك، أعتقد أن أولى الأولويات الآن، هي تغيير هذا الدم الفاسد بدم نقي قادر على توفير الحياة للتربية الدامجة ببلادنا.

المراجع

-Anneau des ressources francophones de l'éducation : WWW.arfe-cursus.com.

- القريوتي، يوسف، وآخرين، المدخل إلى التربية الخاصة، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1995.

-كولريدج بيتر، الإعاقة والتحرير والإنماء، لبنان، الجمعية الوطنية لحقوق المعاق في لبنان، 1995.

- GRIFFON (Pierre ،(Déficiences visuelles : pour une meilleure intégration, Paris : édition du CTNERHI.

- UNICEF, Webinaire 1, Livret technique, Conceptualiser, l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF, 201.

- UNESCO ،Combattre l'exclusion ،in : TESSA ،un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo ،2015 ،p.12.

-التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019.

- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019.

- MOSCOVICI (Serge), Psychologie Sociale, Paris Puf, 1992.

- FISCHER (G. N.), Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Presses de l'université de Montréal, Dunod, 1987.

- SILLANY (Norbert) : Dictionnaire usuel de Psychologie, Paris, Bordas, 1983.

- GOFFMAN (Irving), Stigmate : les usages sociaux des handicaps, (traduit de l'anglais par M. Alain Kihm), les éditions de minuit,1989.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تـربية دامجة، منصفة وناجعة، رأي رقم 2019/4، يونيو 2019.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير الموضوعاتي حول "تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة"، 2019.

- الكنوني رشيد، الإعاقة بالمغرب عنف التمثلات وممكنات التغيير، الدار البيضاء، دار النشر والتوزيع المدارس،2017.

التعليم الجامعي الدامج: المفهوم والنسقية

سعيد الحنصالي
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب،
جامعة محمد الخامس، الرباط

تقديم

تقوم هذه المساهمة على فرضية وهدف. أما الفرضية فهي: إن كان التعلم حقا غير مشروط خلال الدورة العمرية كاملة، فإن ولوج الجامعة من أجل استكمال التعلمات والتكوين عليه أن يكون هو الآخر خاليا من أي قيد أو شرط وأن توضع له كل شروط التيسير من أجل تكافؤ حقيقي للفرص قائم على التمييز الإيجابي لأنه من الظلم أن يعاقب الأشخاص ذوو الإعاقة مرتين، مرة لأنهم يواجهون عقبات في تخطي الحواجز المانعة من الوجود الاجتماعي الكامل ومرة لأنهم يجدون أنفسهم ضحايا للتمييز على أساس الإعاقة.

وأما الهدف فهو أن مفهوم التعليم الجامعي الدامج أو الجمعة الدامجة ينبغي أن يكون مفهوما إجرائيا مؤقتا. فالتربية على أساس الدمج الشامل مدخل مركزي من اجل التقليص ثم القضاء على كل أشكال التمييز[1]، وبالتالي فاستمرار هيمنتها كمفهوم مترسخ سيصير خاليا من المعنى إذا تحقق الهدف العميق من الدمج. ويتمثل هذا الهدف فيما يلي:

1 - Christian Bergeron, «L'éducation complexe: un nouveau paradigme?» **Tréma**, 54 /2020

إذا بلغ وعي المجتمع بمؤسساته وقوانينه وموارده درجة المسؤولية الكاملة في الاضطلاع بمبادئ العدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص كما تنص على ذلك الشرائع السماوية والقوانين المحلية والأعراف والمواثيق الدولية، فإن استمرار اعتماد المفهوم آلية للترافع سيكون غير ذي جدوى حين يصير ولوج فضاء المدرسة والجامعة خاليا من الشروط مع توفر وسائل التنفيذ والترتيبات التيسيرية الضامنة للحضور الكلي والشامل وغير المشروط.

- هل يكفي أن يعيش المرء داخل نفس المجال لينتمي إلى عشيرته؟ سؤال لم يتردد شارل غاردو في تفنيده ليؤكد أن الانتماء يقتضي تقاسم التراث التربوي والمهني والثقافي والفني والمجتمعي[1]. وبغض النظر عن الأقليات اللغوية أو الدينية أو الأجانب أو المهمشين، فإن الأشخاص ذوي الإعاقة هم المعنيون أكثر والمعرضون أكثر لكل أنواع العزل والتمييز والظلم والقهر.

إنها القصة كلها التي حركت وتحرك الأعراف والقوانين والمواثيق الكونية من أجل مجتمع أكثر عدالة. مجتمع لا توجد فيه حياة مصغرة بل حقوق شاملة، وحياة تقوم على أفضل ما صنعه تاريخ البشرية: إنه التنوع بكل معانيه ودلالاته الظاهرة والمضمرة. ولأنه لا توجد هناك بشريات متعددة، قوية وضعيفة، أصيلة وتافهة، فإن العمق الأصيل لمفهوم البشرية هو شرطها الكوني الموسوم أساسا بالهشاشة.

تضعنا هاته المقدمات الأولية أمام معادلة -بل مفارقة- قاسية. أن يعيش المرء دون أن يكون له وجود، تلك هي أكثر أنواع الإقصاء فظاعة.

1 - Charles Gardou, **la société inclusive : parlons-en**, érés, 2018 p17

قيل لأحدهم: مم تخاف؟ قال: أن أعيش دون أن أوجد. ما معنى أن تعيش دون أن توجد. قال: إن ما أقاسيه أكثر ليس حاجتي للآخرين. فما الذي يجعلك تتألم أكثر؟ قال: ألا يكون أحد بحاجة إلي[1].

ومن الحق في الوجود إلى جانب الحق في الحياة أبدأ الحديث عن الجامعة الدامجة، المدخل المشرع الأبواب نحو مجتمع دامج. إن الحق في الحياة يحيل مباشرة على المشترك في الاحتياجات البيولوجية الحيوية أما الحق في الوجود فإنه يصب في عمق الطبيعة الاجتماعية للبشر ويقع في صلب العلاقة بالنفس وبالآخر وبالزمن وبالقدر وبالحاجة للاعتراف والانتماء إلى مجموعة بشرية انتماء كاملا غير منقوص.

المفهوم والمصطلح

ـ قبل الحديث عن الدمج في الجامعة، ماذا عن الدمج في بعده المفهومي والاصطلاحي باعتباره مفهوما حديثا نسبيا في الاستعمالات الترافعية والعلمية والتربوية والاجتماعية؟

إن ترجمة مصطلح INCLUSION إلى العربية طرح العديد من الإشكالات المفهومية أهمها خلطه غير المبرر بمصطلح الإدماج INTEGRATION مما أدى التشويش ليس على التداول التربوي أو العلمي الأكاديمي بل انعكس الأمر حتى على القرارات الإدارية التي كثيرا ما خلطت بين المفهومين كما خلطت في العديد من استعمالاتها مصطلحي الأشخاص ذوي الإعاقة مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والبون شاسع بين المفهومين.

يجدر بنا والحال هاته أن ندقق الأمر في المفهوم والمصطلح لأن أي خلط مهما صغر، ينعكس سلبا على التداول الأكاديمي كما على

1 - Ibid, p85

التمثلات التي كثيرا ما تترافع عن محتوى وهي تستعمل لفظا ومصطلحا معطيات مفهوم آخر.

الدمج أو الشمول مفهوم صار يتداول قبل أقل من عقدين ليرسخ عملية انتقال ثوري وهادئ من منظور إدماجي قائم على الولوج من الخارج نحو المجموعة إلى منظور دامج يقتضي من المجموعة أن تلائم معطياتها لتستوعب الاختلاف والتنوع في مطلق الاحتواء لا في نسبيته.

إنه التعريف الذي اعتمد على نحو قاطع في كل الاستعمالات الأكاديمية وفي كل مختبرات البحث ذات الصلة بالموضوع. ولكي يتضح المعنى، فإن الدمج- يقتضي تحويلا للأنموذج التربوي paradigme على نحو قطعي وصارم. يتمثل الأمر في تغيير فضاءات التعلم بكل أنواعها حتى يصير من الممكن مراعاة الاحتياجات التربوية الخاصة للمتعلمين. وكما ألح على ذلك سيرج تومازي فإن المدرسة **"لن تكون مضطرة بعد الآن إلى تقديم مسارات مكيفة، بمعنى وضع معينات تربوية وتأهيلية تسمح للطفل بولوج قسم عادي تقوم فيه المواجهة المتواصلة للقاعدة المعيارية بوضع التلاميذ ذوي الإعاقة أمام مجموعة من الصعوبات. إن المدرسة الدامجة توفر إمكانية وضع تدابير من أجل النجاح الدراسي بمعنى أن التعلمات التي يتم اقتراحها ستوافق احتياجاتهم وسيكون بمقدرتهم إذن تعلم ما يقدم لهم من دروس"**[1].

بهذا التصور تتضح الهوة الشاسعة بين الإدماج والدمج فالإدماج يقتضي تلاؤم الأشخاص المختلفين مع نسق يسمى نسقا عاديا. أما في الدمج فلا توجد مجموعة أشخاص بإعاقة أو بدونها، ذلك أن الجميع له

1 - Serge Tomazet, **De l'intégration à l'école inclusive : une nouvelle étape dans la construction d'une école pour tous.**
https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-19.htm

احتياجات مشتركة وفردية. هنا بالذات يجد الاختلاف والمساواة مكانهما، ذلك ان التنوع هو المعيار.

إن الاختلاف الجوهري بين الإدماج والمدرسة الدامجة يأتي من السيرورة، فالإدماج يعمل من الخارج نحو الداخل. والطفل الذي نقوم بإدماجه هو مسبقا يوجد خارج المدرسة بما أننا نسعى إلى إدماجه على أساس أن الإدماج سيضعه في الوسط العادي. بينما سيرورة المدرسة الدامجة سيرورة معكوسة، فالطفل يوجد مسبقا داخل المدرسة العادية، وعلى هذه المدرسة أن تضع التدابير الكفيلة بإيجاد الترتيبات التي تسمح بأحسن صيغة ملائمة لاحتياجات كل التلاميذ[1].

أما في الاصطلاح الذي تم اعتماده في سيرورة تطورية وفي كل الأسيقة التي تشتغل منها خلالها المنظمات الدولية ذات الأساس الحقوقي والعلمي والتربوي، فإنه يجدر بنا أن نعود إلى آخر تعريف أصدرته اليونسكو والذي يعني الدمج بمقتضاه ما يلي:

"الدمج عملية تحويلية تضمن المشاركة الكاملة والوصول إلى فرص التعلم الجيد لجميع الأطفال، والشباب والبالغين، واحترام التنوع وتقديره، والقضاء على جميع أشكال التمييز في التعليم ومن خلاله، يمثل مصطلح الدمج التزامًا بجعل رياض الأطفال والمدارس وغيرها من البيئات التعليمية، أماكن يُقدَّر فيها الجميع وينتمون اليها، ويُنظر الى التنوع على أنه إثراء"[2].

إن وقوفنا هنا عند المفهوم في بعد الشامل والعرضاني بغض النظر عن سياق هذه الورقة الخاص بالجامعة الدامجة، كانت الغاية منه توحيد

1 - Serge Thomazet, Op cité

2 - اليونسكو، **المنتدى الدولي حول الإنصاف والإدماج في التعليم** - كل متعلم مهم، الذي انعقد في كالي، كولومبيا، 11- 13 شتنبر 2019.

الرؤية المفهومية وحسم الجدال حول التعريف والخلفية والقصد. فالدمج سيرورة يكون فيها التنوع هو المعيار وهو ما ينبغي أن تضطلع به الجامعة في رؤية تؤثثها ثلاثية الحق والإنصاف والجودة.

الجامعة الدامجة: جنينية المفهوم

يطرح مصطلح الجامعة الدامجة في صلته الوثيقة بالتعليم الجامع أو الشامل كما نصت عليه وثائق اليونسكو، تحديات عديدة أهمها أن المفهوم لا يمكن اختزاله في تعريف تربوي جامد يضع الطالب في مواجهة الجامعة ضمن رؤية أحادية لوظيفة الجامعة من جهة ولمحتوى التكوين من جهة أخرى.

نعني بذلك أن المفهوم يتسع حين يتعلق الأمر بالجامعة لأنها المرحلة التي يبدأ فيها الانفتاح على محيط العمل واستشراف آفاق جديدة يفترض أن يدعمها التكوين ويوفر لها الإطار المناسب للنجاح. من الصعب أن تتضح هذه الرؤية إذا لم نأخذ في الحسبان مقدماتها.

يتعلق الأمر الهشاشة البشرية بكل أبعادها والتي قد تعني في المستقبل أي واحد منا. نحن هنا أمام مستوى آخر من المقاربة يحضر فيهه المكون الأنثروبولوجي بالدرجة الأولى، فالأشخاص ذوو الإعاقة لا ينتمون إلى نوع بشري منفصل. إنهم اختلافات وتنويعات لنفس الموضوع: الهش والمتفرد[1].

إن كل مجتمع بشري، بطريقته الخاصة، "يبحث عما هو خارق للطبيعة وراء حدث الإعاقة. وعن طيب خاطر، يتم تأليف مسلسل وجودي يمزج بين الواقع والخيال، ويبتكر أساطير، وأساطير عن أولئك

1 - Stéphane Héas, «Charles Gardou, La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule», **lectures**, 2012
https://doi.org/10.4000/lectures.10220

الذين يعانون من خلل في عقولهم أو أجسادهم."[1] إن الانتماء إلى فضاء أنثربولوجي معين هو ما يدفع إلى اللجوء إلى الأسطرة من أجل تقبل الاختلاف أو نبذه قبل العودة إلى رشد الفهم، فهم الهشاشة والتفرد في بعديهما الكونيين والذين لا يمسان فقط الأشخاص ذوي الإعاقة بل يشملان الكائن برمته. إنه الكائن الذي يحتاج إلى زمن ثقافي ليفهم شرط وجوده ويقبل هشاشته الخاصة وهشاشة الآخر.

على هذا الأساس وكما يلح على ذلك شارل غاردو، فإن تجارب الأشخاص ذوي الإعاقة "تسلط الضوء على المسلمات الأنثروبولوجية: تعدد الأصوات البشرية، وحركية مظاهرها، وعدم ثباتها، ودوافعها الجوهرية[2]. إن إبراز هذه النسبية البشرية مفيد سواء من حيث المعرفة أو في السياق التنافسي الحالي المفرط والأزمة العالمية التي تقصي كما هائلا من الأشخاص[3].

يقول شارل غاردو: "أن يكون المجتمع دامجا لا يعني أن تمارس الدمج، من أجل ترميم أضرار اللامساواة والتصنيفات والنبذ لاحقًا. هو إعادة تعريف ومنح معنى جديد للحياة الاجتماعية داخل البيت المشترك، من خلال الإقرار، بأن كل شخص وريث لأثمن ما يملكه المجتمع؛ وأن الإنسانية هي مجموعة لا متناهية من تشكلات الحياة وفسيفساء للغرابة؛ وأن الهشاشة والتواضع ليسا مرادفين للصغر؛ وأنه لا يكفي أن يأتي الرجال إلى العالم وأنهم، حتى في أكثر فترات الانكفاء سرية، يرغبون في الشعور بوجودهم؛ أن الإنصاف والحرية يشكلان دعامة المجتمع البشري[4].

1- Charles Gardou, **Le handicap et ses empreintes culturelles : Variations anthropologiques**, érès, 2016 p12.

2 - Charles Gardou (2018) m op cité, P48

3 - Stéphane Héas, op cité : https://doi.org/10.4000/lectures.10220

4 - Charles Gardou, 2018 op cité, P152

هل يمكن، والحال هاته، أن نعالج موضوع التعليم الدامج في إطاره الجامعي دون أن نقف على المكون الخلفي (الهشاشة والتواضع والبيت المشترك والإنصاف والوجود) الذي تقرأه الأنثربولوجيا الثقافية بمفرداتها الخاصة؟

كل الدراسات التي عالجت الموضوع من منظورات تفكيك الشرط الإنساني تؤكد على هذا الأمر، فالدمج في إطاره المبدئي أي في مدخله الأول: المدرسة، ثم في مداخله الأخرى التي يفتح المجتمع فيها نوافذ أساسية خصوصا حين نصل إلى الفضاء الجامعي، يفرض مقاربته من خلال ما دعاه غاردو "بالمجتمع الدامج الذي سيتم بناؤه من أجل إعادة تعريف الحياة الاجتماعية واستعادتها في البيت المشترك"[1].

هنا تفرض ضرورة التفكير نفسها بقوة من جديد في السياسات التعليمية وإعلانات المبادئ، حيث نخلص إلى أن الدمج لا يستقيم في المقاربة إلا باعتباره قيمة أساسية لنهج أخلاقي يجعل من الممكن التشكيك في الترابط العام بين الإعلانات القانونية والسياسية وقرارات التنفيذ؛ ولكن بنفس القدر من حيث الممارسات الفعلية[2]. لهذه الضرورة ما يبررها علميا وأخلاقيا، إنه الحق في الوجود الكامل. وجود لا يمكن بدونه أن نتحدث عن دمج أو عن مجتمع دامج.

ومن منظور سوسيو دلالي، فإن إشكالات الدمج لا يمكن مقاربتها إلا حين نحرر المفهوم من قيد المجال المدرسي ونفسح المجال لمقاربته في الحياة الاجتماعية[3] الرحبة، حيث يمكننا هذا النهج من توسع المقاربة وتحدي دقيق للأهداف كما سطرتها كل المواثيق الدولية من أجل الحق في التعليم للجميع، والتي يمكن حصرها في الآتي:

---

1 - Ibid, P152

2 - Martine Janner-Raimond, « Présentation » ***Spirale – Revue de Recherches en Éducation – 2016 N° 57 (3-12)***

3 - Brigitte Bouquet, « L'INCLUSION : APPROCHE SOCIO-SÉMANTIQUE », **Érès**, 3/2015 n° 11
https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15.htm

- الاستجابة للاحتياجات التربوية الأساسية لكل شخص.

- توسيع رؤيتنا للتعليم لتتجاوز وسائل الهياكل والأنظمة المطبقة بالفعل.

- تعميم الوصول إلى المعرفة وتعزيز المساواة.

- التركيز على نجاح التعلم

- توسيع وسائل ونطاق التعليم الأساسي

- تحسين بيئة التعلم

- تقوية الشراكات

- وضع سياسات الدعم

- حشد الموارد

- تعزيز التضامن الدولي[1].

تضعنا هذه الفروض التي تربط الجامعة الدامجة بالمكون الأنثربولوجي من جهة وبضرورة تشييد المجتمع الدامج من جهة أخرى، أمام ضرورة تفكيك التحديات التي أشرنا إليها أعلاه والتي تشخص كل الإشكالات في أبعاد مفهومية من خلالها تمت إعادة تعريف الدمج وتعريف الإعاقة وفي أبعاد مؤسسية تسائل البرامج والتصورات والموارد وآليات التنفيذ، بل وتسائل المعطى الأخلاقي الذي من خلاله تعالج هذه الإشكالات في المحيط السياسي والمجتمعي العام.

ويمكن تحليل هذه التحديات في المستويات الآتية:

ـ الخلفيات التاريخية

1 - Martine Janner-Raimond, op cité

أصدرت الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة سنة 2020 التقرير العالمي لرصد التعليم بعنوان: **التعليم الشامل للجميع: التعليم بلا استثناء**. وفي هذا التقرير الذي صدر في 441 صفحة، تمت الإشارة إلى التطور التاريخي لإرساء قواعد الحق في التعليم، جاء فيها:

"تمّ الاعتراف بالتعليم كحقّ من حقوق الإنسان في العام 1948. وفي العام 1960، حدّدت اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم ما يجب على الحكومات فعله لمنع "إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها" (المادة1) وركّزت الاتفاقية على ضمان تمتّع جميع المتعلّمين بالمساواة في الوصول إلى التعليم الجيّد مع احترام كرامة الإنسان، ولكنها لم تدرج الإعاقة ضمن الخصائص التي يمكن أن تؤدّي إلى "التمييز أو الاستبعاد أو القصر أو التفضيل" في التعليم. وفي العام 1994، دافع البيان الصادر عن المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المعقود في سالامانكا، بإسبانيا، بصورة قوية وواضحة عن التعليم الشامل معتبراً أنه "يجب أن تتاح للأشخاص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة إمكانية الالتحاق بمدارس عادية"[1].

كما أن هذا التقرير أشار إلى أن نسبة البلدان التي تمتلك قوانين خاصة لضمان التعليم الشامل للجميع لا تتجاوز الـ ٪ 10 وهو أمر يدعو للقلق بالنظر إلى أن حجم الالتزامات هو الضامن أساسا لأي تقدم في إرساء قواعد راسخة لتعليم جامع وشامل. مصدر الانشغال بخصوص هذه المسألة أن "المفهوم العميق للتعليم الشامل يجعله ينص بالأساس على ضرورة ضمان أن يشعر كل متعلّم بقيمته وبالاحترام، وأن يتمتّع بشعور

1 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2020)، **التقرير العالمي لرصد التعليم، التعليم الشامل للجميع: التعليم بلا استثناء**، التقرير الكامل، ص 30. https://ar.unesco.org/gem-report/

واضح بالانتماء. غير أن الكثير من العقبات تقف في طريق هذا النموذج الأمثل. فالتمييز والقوالب النمطية والعزل تقصي أشخاصا كثر. وآليات الإقصاء هذه هي نفسها أساسا بغضّ النظر عن نوع الجنس، والموقع، والثروة، والإعاقة، والانتماء الإثني، واللغة، والهجرة، والنزوح، والميل الجنسي، والسجن، والدين، وغير ذلك من المعتقدات والمواقف"[1].

إن ما تنصّ عليه الاتفاقيات والمعاهدات الدولية وما تطالب به المنظمات الإنسانية والحقوقية من الدمج الكامل والتمكين وتكافؤ الفرص للأشخاص في وضعية إعاقة، لا يمكن أن يدخل حيّز التنفيذ بدون مشاركة فعّالة من قبل المؤسسات التربوية لأن العلم هو مفتاح التمكين والسبيل الأمثل نحو تكافؤ الفرص. ويعتبر عدم أهلية المؤسسات التربوية، وجهوزيتها لاستيعاب ودمج الطلبة والباحثين في وضعية الإعاقة، أمر يعيق تطبيق كل الاتفاقيات الدولية.

ومن هذا المنطلق، فإن دور المؤسسات التربوية والجامعات ومؤسسات البحث العلمي يجب أن يكون دوراً شريكاً للمنظمات الدولية بحيث تتحمّل تلك المؤسسات مسؤوليتها الكاملة تجاه المجتمع وتعمل على تمكين أبنائه بكافة شرائحهم.

يعزز هذا الأمر، انخراط المغرب الفعلي في دينامية التأصيل الفعلي لحق الأشخاص في وضعية إعاقة في التعلم خلال الدورة العمرية كاملة، وذلك بعد مصادقته على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي

---

1 - شبكة تمكين التعليم، أبريل 2021

https://arabic.eenet.org.uk/2021/04/01/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84-%D9%84%D9%84%D8%AC%D9%85%D9%8A%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D9%8A%D8%B9-%D8%A8%D9%84%D8%A7-%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AB/

الإعاقة وعلى بروتوكولولها الاختياري، وبعد إخراجه لمذكرات وبرامج وقوانين في إطار السياسة العمومية المندمجة حول الإعاقة.

- **تحدي المفهوم**

ما ذا نعني بالتعليم الجامعي الدامج؟

لماذا يعتبر هذا المفهوم تحديا على مستوى التعريف؟

كيف ننتقل من الإقصاء إلى الإنصاف والجودة؟

كيف ننتقل من تعليم جامعي ولوج إلى تعليم جامعي دامج؟

كيف ننتقل من الحق الدستوري إلى المشاركة؟

كيف نضمن نسقية التعليم الجامعي الدامج؟

هي أسئلة يجمعها سؤال مركزي واحد: هل يمكن الحديث عن إطار فعلي لتعليم جامع دامج في المغرب بغض النظر عن الجهود التي تبذلها كل جامعة في إطار استقلال الجامعة داخل محيطها؟

ينص القانون الفرنسي ل 22 يوليوز 2013 على ضرورة أن تضع كل الجامعات إجراءات لاستقبال الطلبة الذي يعانون من أمراض مزمنة أو ذوي إعاقة وذلك على شكل خطاطة توجيهية على مدى سنوات التمدرس يضطلع بها مسؤول عن هذه السياسة الجامعية.

بغض النظر عن مدى نجاعة هذا القانون، فإن الملاحظ أن المغرب خلافا لذلك، لم يشر بوضوح إلى إطار مؤسسي قانوني لتعليم جامعي دامج عند صدور القانون-إطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. ففي المشروع 4 الخاص **بتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس**، لم تتم الإشارة على نحو صريح إلى آليات توفير مقومات الدمج في الجامعة.

يمكن القول إن مفهوم التعليم الجامعي الدامج في المغرب مرتبط بدعامتين ومشروط بمسوغين، أولهما انخراط المغرب الجاد في دينامية التأصيل الفعلي لحق الأشخاص في وضعية إعاقة في التعلم خلال الدورة العمرية كاملة كما أشرنا إلى ذلك في مقدمة هذه المساهمة، وبعد مصادقته على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعلى بروتوكولها الاختياري، وبعد إخراجه لمذكرات وبرامج وقوانين في إطار السياسة العمومية المندمجة حول الإعاقة. أما ثانيهما فهو تطور الإطار السياسي والحقوقي والتربوي في المغرب ضمن رؤية منصفة وشاملة، يكون للجامعة فيها دور مركزي في اعتبار الحق في التعلم والتكوين ضرورة ملزمة بغض النظر عن طبيعة الإعاقة ونوعيتها والإكراهات التي تطرحها على مستوى إمكانية الوصول.

وعلى أساس هذا التصور الشامل، يعد الحق في التعليم الجامعي الدامج مدخلا أساسيا للتمكين الاقتصادي والاجتماعي للأفراد بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة وهو حق يتأطر بمجموعة هامة من المعايير الحقوقية والصكوك الدولية، بدءا من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، مرورا بالعهدين الدوليين للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وانتهاء باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

من جهة أخرى، يزخر الاجتهاد الفقهي الدولي بالعديد من الدراسات والتقارير والتوصيات المتعلقة بهذا الحق والصادرة عن هيآت حقوق الإنسان على غرار منظمة الأمم المتحدة (مجلس حقوق الإنسان)، المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان واللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان.

يكمن أهم تمثيل لمعايير هذا الحق في المبادئ الثمانية التي تضمنتها المادة 3 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي:

1) 1 / احترام كرامة الأشخاص المتأصلة واستقلالهم الذاتي بما في ذلك حرية تقرير خياراتهم بأنفسهم واستقلاليتهم؛

2) عدم التمييز؛

3) كفالة مشاركة وإشراك الأشخاص ذوي الإعاقة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع؛

4) احترام الفوارق وقبول الأشخاص ذوي الإعاقة كجزء من التنوع البشري والطبيعة البشرية؛

5) تكافؤ الفرص؛

6) إمكانية الوصول؛

7) المساواة بين الرجل والمرأة؛

8) احترام القدرات المتطورة للأطفال ذوي الإعاقة واحترام حقهم في الحفاظ على هويتهم.

يمكن اعتبار الاتفاقية الدولية الوثيقة التي ضمت كل الأسس التي تقوم عليها قيم الإنصاف. وإذا كانت المادة 24 من هذه الاتفاقية قد خصصت لموضوع التعليم في بعده الشامل ـ فإن مضامينها تأخذ بعدها الحقيقي وتستلهم قوتها من المواد الأخرى التي تتضمنها. غير أن ما ينبغي التأكيد عليه قبل المرور لتحديد مقومات وأسس التعليم الجامعي الدامج، هو مبدأ فعلية الحقوق والذي يتفرع عنه مبدآن: مبدأ الإعمال الفوري ومبدأ الإعمال التدريجي. إن مبدأ الفعلية هذا يكتسب قوته من

قابلية الحق للتقاضي كما حصل في رومانيا فيما يسمى بقضية كيرينهاك، التي تناولتها المحكمة الأوربية في 18 شتنبر 2015 (الغرفة الكبرى – قرار بشأن المقبولية). في هذه القضية اشتكى طالب في وضعية إعاقة من أنه غير قادر على مواصلة دراسته الجامعية بسبب عدم ملاءمة المباني للأشخاص في وضعية إعاقة. وادعى مقدم الطلب على وجه الخصوص أنه كان ضحية تمييز بسبب إعاقته. كما أنه بسبب عدم إمكانية إمكانية الوصول إلى الجامعة والمباني العامة الأخرى، فقد ظل محصورا في منزله وغير قادر على الاتصال بالعالم الخارجي. لقد اعتمد هذا الطالب في ترافعه بشكل خاص على المادة 2 (الحق في التعليم) من البروتوكول رقم 1، الذي يقول: **"**لا يجوز حرمان أي شخص من الحق في التعليم. ويجب على الدولة، **لدى ممارستها للمهام المنوطة بها في مجال** التربية والتعليم، أن تحترم حق الوالدين في تأمين هذه التربية وهذا التعليم بما يتفق مع معتقداتهم الدينية والفلسفية"[1].

3/ أسس التعليم الجامعي الدامج

وفقا لما سبق، يتحدد التعليم الجامعي الدامج بالاعتراف بحق الجميع في التعليم على أساس أربعة معايير:

- معيار الملاءمة: الترتيبات التيسيرية
- معيار الوصول: والذي تصفه المادة 9 من اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة بأنه الوصول إلى كافة مستويات التعليم.
- معيار المقبولية.
- معيار التوافر، أي توفر الخدمة وبكلفة مقبولة.

1 - المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، دليل حول المادة 2 من البروتوكول رقم1 الملحق بالاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان: الحق في التعليم

https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_ARA.PDF

إن المعايير المذكورة هي حجر الأساس في إمكانية ترسيخ تعليم جامعي دامج يسعى إلى ضمان المشاركة الكاملة والفعالة لكافة أفراد المجتمع كما يسعى إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والمتمثل في ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

وقد ركزت الفقرتان 3.4 و5.4 إلى تأكيد ما ندعوه هنا بأسس التعليم الجامعي الدامج فيما يلي:

3.4 ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030.

4.4 القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030[1].

تتحدد الغايات إذن من ترسيخ دعامات تعليم جامعي دامج في 3 مراقي:

- المشاركة الكاملة والفعالة
- التمكين الاقتصادي
- تفتح الطاقات وتقوية القدرات.

---

1 Chapitre 1 - اليونسكو، الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة 2015-2030: التعليم، https://ar.unesco.org/gem-report/node/1346.

غير أن ما ينبغي التأكيد عليه أن هذه الغايات من الصعب بلوغها إن لم تتوفر 3 دعامات أخرى هي أساسا المؤشرات القطعية من أجل تطبيق المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي:

- مؤشر البنيات، ذلك أن إمكانية الوصول لا يمكن تحقيقها بدون بنيات ولوجة ميسرة سواء تعلق الأمر بالبنيات المعمارية أو غيرها من البنيات الميسرة لبلوغ تعليم جامعي ذي جودة.
- المسارات، ويتعلق الأمر هنا بأن على الجامعة أن تخلق مسارات تعلم موازية وبديلة وخاضعة لمنطق الملاءمة. مسارات تمكن كل الأطياف من أن تجد ضالتها في ما يلائمها من مستويات التكوين الضامنة للمشاركة الاجتماعية البعدية وولوج سوق الشغل.
- التدابير أو الإجراءات، ويتعلق الأمر بكل مقومات الأقلمة والترتيبات التيسيرية وجعل البنيات الجامعية إدارية وغيرها في خدمة التنوع والاختلاف.

خلاصات

حاولت هذه المساهمة أن تقدم وجهة نظر تربط التعليم الجامعي الدامج برؤيا جامعة بين الخلفيات الأنثربولوجية والفلسفات الكونية الداعية والمبشرة بقيم العدالة الاجتماعية.

فضلا عن ذلك، فقد حاولنا أن نشخص الوضع في إطاره الشمولي (التعليم الدامج في مختلف مساراته) وأن ندقق في الاختيارات المفهومية التي تسمح بترسيخ وعي جديد بما ينبغي أن يكون عليه **الدمج** inclusion باعتباره مفهوما وقيمة وممارسة في فضاء التعلم أولا، تكون للجامعة فيه مسؤولة الفضاء الحاضن لا الفضاء العازل، ثم في ما دعاه فلاسفة

وأنثروبولوجيون بالمجتمع الدامج الذي لا يستقيم وجوده إلا بإزاحة كل احتمالات الحياة المصغرة الحاضنة لقيم الإقصاء والعزل.

بكل هذه المعاني فإن بناء مفهوم جديد للدمج ولامتداداته، يسير في اتجاه اعتباره ليس مجرد سياسة بل يُنظر إليه على أنه قيمة كذلك، وباعتباره أخلاقًا تدعو إلى العدالة الاجتماعية وتماسك المجتمع. يشهد على ذلك ما جاء في تقرير[1] Thierry Tuot الذي اعتبر حين صدوره صادما وجريئا ومقلقا بكل المقاييس:

"إن بناء مجتمع شامل هو جهد مشترك [...]؛ إنه أفق مشترك لمحو الانقسامات، وليس جهدًا غير متكافئ حيث يكون للبعض حقوق والبعض الآخر واجبات؛ إنها سياسة عامة وحركة تحول اجتماعي، وليست خدمة نتنازل لدفعها للبعض على حساب البعض الآخر؛ إنه رفع جماعي لثروتنا وظروفنا المعيشية، وليس مساعدة تُمنح لأطراف ثالثة"[2].

وفي سياقنا السياسي والتربوي والعلمي والمجتمعي، فإن التعليم الجامعي الدامج لا يستقيم له أساس إن لم يستوعب التنوع بكل أطيافه وإن لم يقبل بعمق مبدأ أن المجتمع الدامج الحاضن للقيم التربوية والأكاديمية للدمج الشامل "ليس يوتوبيا بل يجب أن يُفهم الدمج والشمول، بعيدًا عن أي منطق تمويلي قصير الأمد، كاستثمار مستدام، ومصدر للإنسانية بل ومصدرا للثروة والرفاه للمجتمع بأكمله"[3].

---

1 - **LA GRANDE NATION POUR UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE**, Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration, 1 er février 2013 http://www.france-terre-asile.org/images/stories/interviews-pdf/Rapport_de_Thierry_Tuot_sur_la_refondation_des_politiques_dintgration.pdf

2 - Brigite Bouquet, L'INCLUSION : APPROCHE SOCIO-SÉMANTIQUE, op cité, p 25.

3 - Guy Hagège, «Société inclusive : un "projet" politique universel», **le monde** 07 octobre 2011
Les dépenses publiques liées aux politiques du handicap sont un investissement et non une charge pour une société durable.

https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/10/07/societe-inclusive-un-projet-politique-universel_1583219_3232.html

المرونة الدماغية وسؤال التعلم
ثورة علمية في علم النفس العصبي المعرفي

دة. رشيدة كوجيل، وذ. يوسف نجيب
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

ملخص:

أُعتبر فهم آليات ووظائف الدماغ وتحقيق التعلم تحدياً كبيراً ضمن الأبحاث النورولوجية، فبفعل تطور تقنيات التصوير الدماغي تمكن العلماء والمتخصصون من ملاحظة ودراسة بنية الدماغ ووظيفته في نفس الآن. ويبقى أكثر اكتشاف أهمية هو قدرة الدماغ على التكيُّف والتشكُّل وفق أحداث ومعطيات الحياة والبيئة؛ فعبر التعلُّمات وتجارب الحياة، تتغير بنية الدماغ نفسها بخلق اقترانات جديدة بين الخلايا العصبية، وهذا ما نسميه "مطواعية الدماغ **La plasticité cérébrale**"، كقدرة تقع في قلب تطور أدمغتنا وفي صميم التربية والتعلم، حيث يعمل الدماغ على تشكيل نفسه بنفسه و"نحت" خريطته ومساراته وفقاً للتجربة الذاتية والخبرة والتعلم، كنظام ديناميكي يقع داخل جسمٍ وفي تفاعلٍ مستمرٍ مع البيئة التي يُشكِّلُها ويتشَكَّل بها؛ وبالتالي لفهم وتفسير دينامية اشتغال الدماغ وتغيُّره وفق المثيرات البيئية والمحيط الخارجي. سنحاول الإجابة على مجموعة من الأسئلة والتي ضمَّناها في مقالتنا العلمية وهي

كالتالي: ما هي السيكو نورولوجيا المعرفية وما علاقتها بدراسة الدماغ؟ ما المقصود بمطواعية الدماغ وما هي خصائصه؟ فيما ستفيدنا المطواعية الدماغية في مجال التربية والتعلم؟

كلمات مفتاحية: مطواعية الدماغ – السيكو نورولوجيا المعرفية – التربية والتعلم – مطواعية المشابك العصبية – مطواعية الخلايا العصبية – مطواعية الباحات الدماغية.

Abstract :

Understanding of brain mechanisms and learning achievement was considered as a challenge within the neurological research. Owing to brain-imaging techniques ،scientists were able to study brain structure and function. An important discovery was the brain ability to adapt with the events of life. Through learnings ،the brain structure changes by creating new connections between neurons ،it is ***brain plasticity !*** a capacity that lies at the core of our brains development; Whereby the brain works on forming itself according to the one's own experience and learning ،as a dynamic system within a body in continuous interaction with its environment; and therefore for understanding the brain functional dynamics according to the environmental stimuli. We will try to answer the questions : What is brain plasticity as a new epistemological paradigm ? In what will brain plasticity help us in the field of education and learning ?

Keywords : Brain plasticity - Cognitive neuropsychology - Education and learning - Synaptic plasticity - Neural plasticity - Plasticity of cortical areas.

مقدمة:

تساءل الإنسان مند وعيه بذاته عن وجوده وعن الظواهر التي كانت تصادفه، فحاول تفسير وفهم الأحداث والسلوكات والأفعال التي كانت ملازمة له على الدوام، فاعتمد التفكير الأسطوري والخرافي والسحري بداية، لينتقل بعد ذلك الى التفكير الفلسفي العقلاني، وصولا الى التفكير العلمي التجريبي المؤسس على ضوابط منطقية وبراهين وحجج تتوخى الدقة والموضوعية العلميتين.

وللإجابة على سؤال: "ما هو العامل المتحكم في سيكولوجيا وسلوك الفرد؟" انتقلت السيكولوجيا بين براديغمات مختلفة تبعا لطبيعة التفسير الذي تبنته كل مدرسة، انطلاقا من البراديغم الوجداني مع فرويد الذي فسر سلوكات الفرد طبقا لمجموعة من الرغبات الجنسية والدوافع العدوانية والمكبوتات، مرورا بالبراديغم السلوكي مع واطسون وسكيز باعتبار الإنسان هو حصيلة تعلمات واكتسابات ناتجة عن المحيط البيئي والمثيرات الخارجية، وصولا الى البراديغم المعرفي الذي اقترح مقاربة بنائية اعتمادا على العامل الوجداني والسلوكي الى جانب العامل المعرفي المتحكم في سلوكاتنا ورغباتنا.

ومن أهم ما ساهم في بروز التيار المعرفي :

- التمرد على النموذج السلوكي أو البراديغم السلوكي : لأنه يقصى الحياة الذهنية والوعي في تفسيراته.

- التصورات البياجوية : من خلال إسهامات جون بياجي حول كيفية تكون المعارف وبنائها عند الطفل.

- الجشطلت : من خلال اهتمامها بمجموعة من القوانين التي تعتبر أنشطة ذهنية وكذا بحثها في الذكاء الطبيعي.

- اللسانيات التوليدية : والنموذج الفطري للغة لتشومسكي.

- السيبيرنتيقا cybernétique وما عرفه من تطور كونه العلم الذي يدرس ميكانيزمات وسيرورات التواصل والتضبيط لدى الآلات والكائنات الحية وما أفرزه الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا الآلة.

فاهتمت المدرسة المعرفية بفعالية الذات المنتجة أو المكتسِبة للمعرفة من خلال مجموع الأنشطة الذهنية والسيرورات التي تتعلق بهذه المعرفة وبالوظيفة التي تحققها، انطلاقا من التركيز على الدماغ. بحيث استطاع العلماء فتح العلبة السوداء ودراستها، فتظافرت الجهود في ستينات ق 19 بين الباحثين في مختلف التخصصات كاللسانيات، الذكاء الاصطناعي، فلسفة العلوم، المنطق، السيكولوجيا، السوسيولوجيا، الاقتصاد، النرورولوجيا... لتتراكم العديد من البحوث والدراسات التي صاغت نظرية عامة في المعرفة في إطار ما أصبح يُعرف بالعلوم المعرفية. وأصبح اعتماد كل هذه العلوم يرتكز أساسا على علم الأعصاب، بحيث أصبح هذا الأخير يلتهم كل العلوم الأخرى بتفسيراته وعلميته وموضوعيته، وكل النظريات لابد وأن تعود إليه للمصادقة على مبادئها وقوانينها وإلا ستظل مجرد تصورات لا ترقى الى درجة المعرفة العلمية، وصرنا نتحدث عن la neurophilosophie بإخضاع الظواهر إلى فلسفة الذهن نورولوجيا. La neuroéconomie et neuromarketing بدراسة الأسس النفسية لاتخاذ القرارات والاختيار في المجال الاقتصادي ودراسة

سلوك المستهلك نورولوجيا. La neuroéthique بدراسة الأسس النورولوجية التي تتدخل إزاء التعاطف والسلوكات الأخلاقية...la neuropsychanalyse وla neuropédagogie لدراسة صعوبات التعلم وجعل نتائج علم الأعصاب في خدمة التربية...

فما هو علم النفس العصبي المعرفي؟ وما المقصود بمطواعية الدماغ كبراديغم ابستمولوجي جديد وماهي خصائصه؟ ثم فيم ستفيدنا مطواعية الدماغ في مجال التربية والتعلم ؟ هذا ما سنجيب عنه من خلال ما يلي:

1) السيكو نورولوجية المعرفية ودراسة الدماغ:

إن الدراسات والأبحاث حول بنية ووظيفة الدماغ تعود للقرن 19 عندما عمل Franz J. Gall (1758 – 1828) أب علم الفراسة (La Phrénologie) على إعطاء كل جزء من الدماغ وظيفة محددة يقوم بها. إن شكل الجبهة وفيزيولوجية الجمجمة هما اللذان يعكسان ما يتوفر عليه الفرد من قدرات ومؤهلات ومهارات.

يظل أول اكتشاف ذي أهمية فيما يتعلق ببنية ووظيفة الدماغ هو ما قام به بول بروكا Paul BROCA (1824 -1880) إثر متابعته لمريضين كانا يعانيان من الحبسة (l'aphasie) أحدهما يدعى Leborgne، واكتشف بعد وفاته وتشريح دماغه سنة 1861، أن هناك منطقة منكمشة وذات لون مختلف تقع في الجهة اليسرى من الدماغ، هي المسؤولة عن الحبسة ليؤكد أن مركز نطق اللغة يتواجد بتلك المنطقة وسميت بباحة بروكا « l'aire de Broca ».

سنوات بعد ذلك وبالتحديد سنة 1870 سيقوم كارل فيرنيكي Carl Wernicke باكتشاف مشابه بحيث وجد أن هناك منطقة بالقرب من منطقة بروكا هي المسؤولة عن فهم اللغة، من هنا لجأ العلماء الى وضع خريطة

(une cartographie) للدماغ والبحث عن الباحات les aires الدماغية المتخصصة والخاصة بكل سلوك.

هذه الدراسات أدت إلى تشكيل تكتلات بين العلماء حول وظائف الباحات، فمن جهة هناك المموضعون les localisationnistes الذين يرون أن لكل باحة في الدماغ وظيفة عقلية خاصة بها تؤديها كالإدراك البصري، الذاكرة، اللغة، الانفعالات... ومن جهة أخرى هناك الكليون أو الشموليون les holistes الذين يؤكدون على أن الدماغ يشتغل ككل (un tout) وكل جزء منه منذ الولادة وبشكل اعتباطي وبدون تفضيل أو اختيار، قد يتخذ لنفسه مهمةَ أداء وظيفة معينة. وظل هذا النقاش محتدما وقائما بين العلماء لعدة سنوات.

بنهاية القرن 19 تم اكتشاف الخلايا العصبية les neurones من طرف عالم الأعصاب الإسباني Santiago Ramón y Cajal، علماً أن أولى الخرائط الدماغية التي تحدد الباحات قد ظهرت في بداية القرن 20، إذ تم تحديد ما يفوق خمسين باحة دماغية والتي لازالت مرجعا للمتخصصين إلى الآن.

على مدار القرن 20، تم الكشف شيئا فشيئا عن وظائف مكونات الدماغ من خلايا عصبية (les neurones)، السيالة العصبية (l'influx nerveux)، دور المشابك (les synapses)، الناقلات العصبية (les neuromédiateurs ou les neurotransmetteurs)، لكن كل هذا كان ضمن مجال طب الأعصاب ولم يكن هناك سبيل للربط بين فيزيولوجية الدماغ وسيكولوجية الوظائف الذهنية لفهم وتفسير السلوك الإنساني وتحديد المناطق المسؤولة عن مواطن الخلل الوظيفي ومظاهر العجز المعرفي والسلوكي والوجداني.

منذ خمسينات القرن 20 توالت اكتشافات علماء الأعصاب حول الدماغ أمثال الأمريكي الكندي David Hubel والسويدي Torsten Wiesel،

اللذان حدّدا وبدقة مختلف الباحات البصرية المتدخلة في عملية الإبصار، وحصلا بناء على أعمالهما على جائزة نوبل في الطب سنة 1981 تقاسما مع طبيب الأعصاب الأمريكي Roger Sperry الذي حدد الدور الخاص لكلا نصفي الدماغ "l'asymétrie cérébrale".

لنتوصل الى أن المخ الأيمن يمتاز بخصائص لعل من أبرزها: الخيال (أحلام اليقظة) والأحلام+ مزج الألوان خياليا+ الفضاء الزمكاني+ القدرة على تكوين الأشكال الهندسية+ الألحان وتذكر الأناشيد وترتيبها داخليا+ الحدس الموسيقى.. أما المخ الأيسر فهو مسؤول عن: اللغة (أسماء– تواريخ – حقائق - محاضرات...) + التفكير المنطقي (تفكير – الفهم – الاستيعاب) + التفكير الرياضي (علاقة الأرقام مع بعضها) + التحليل + الاستقراء والاستنباط + التفكير في الأسباب...

وينضاف الى هذه الأعمال مجموعة من الاكتشافات الأخرى من بينها ما قدمه جراح الأعصاب الكندي Wilder Penfield حول La cartographie des fonctions cérébrales situées sur le cortex، وعالم البيولوجيا العصبية Jean Pierre Changeux من خلال كتبه القيمة مثل « Recherche sur l'épigenèse » و« l'homme neuronal » وكذا عالم النفس المتخصص في علم النفس العصبي المعرفي الأمريكي Michael Posner ومواطنه Michael S. Gazzaniga وآخرون.

إن ما جعل النورولوجيا ترتبط بالسيكولوجيا تحت مسمى السيكونورولوجيا وينتقل هذا المفهوم الأخير إلى مجال السيكونورولوجيا المعرفية، هو ما تم اكتشافه من تقنيات تصويرية جديدة بدءا من سنة 1980، مكَّنت العلماء من دراسة الدماغ أثناء اشتغاله وأدائه لوظائفه دراسةً
علمية، حيث لم تعد المعطيات السيكولوجية والمعرفية السلوكية

والوجدانية
مجرد افتراضات، بل أصبحت ذات أساس بيولوجي وعصبي، والحديث هنا عن تقنيات التصوير الدماغي وأهمها : التصوير بالرنين المغناطيسي (IRM) Imagerie par Résonance Magnétique)، التخطيط الدماغي الكهربائي (EEG) Électro Encéphalographie، التخطيط المغناطيسي للدماغ MEG) Magnétoencéphalographie)، التصوير المقطعي للدماغ باستخدام تقنية البروتون (TEP) Tomographie par Émission de positions).

فبفضل هذه التقنيات و أخرى وعلى رأسها IRM، أصبح بإمكاننا ملاحظة النشاط الدماغي للفرد أثناء القراءة، أو الحساب أو التكلم... و أمكننا أيضا عزل مختلف العناصر المعرفية لنفس النشاط مثلا معرفة المناطق الدماغية التي تنشط أثناء سماع كلمات ذات معنى وأخرى لا معنى لها، فعندما تنشط مناطق دماغية معينة في الكلمات ذات المعنى ولا تنشط في الكلمات التي لا معنى لها، يؤكد لنا ذلك انفصال سيرورة القراءة (فك تشفير الحروف و الأصوات) مع المعنى، وبالتالي يمكن القول أن كل منطقة دماغية لها وظيفة محددة تقوم بها ضمن السيرورة المعرفية المعنية، وكذا ضمن النظام العام لاشتغال الدماغ، فكل نشاط ترافقه عمليات نورولوجية معقدة. كل هذه الاكتشافات ساهم في بروزها ابتكار تقنيات التصوير الجديدة لاقتحام الدماغ أثناء اشتغاله ما بين سنة 1980 و1990 لتسمى هذه العشرية ب "عقد الدماغ" « La décennie du cerveau ».

2) مطواعية الدماغ :

إن من بين أهم الاكتشافات الواعدة في علم الأعصاب على مدى العقود الأخيرة، ما عبرت عنه Bärbel Inhelder ب « La viscosité » في

أطروحتها la viscosité génétique أي "اللزوجة الجينية" بحيث ترى Inhelder أن الاختلاف في البنية المعرفية بين الناس ونقص ذكائهم ومعارفهم راجع إلى اللزوجة الجينية، ففي تحليلها للعجز المعرفي "la déficience intellectuelle" في كتابها «Le Diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux» (تشخيص التفكير المنطقي عند المتخلفين عقليا) والذي طُبِّقت فيه لأول مرة مفاهيم النظرية البنائية لجون بياجي في دراسة الإعاقة العقلية، بحثت Bärbel Inhelder في النمو المعرفي لمن لهم نقص في المعرفة والذكاء، لتتوصل الباحثة إلى أن البنية المعرفية لهاته الفئة تختلف بالفعل عن بنية الأشخاص "العاديين" خاصة عندما يتعلق الأمر بتقويم المرحلة الإجرائية والمرحلة الصورية حسب تقسيم بياجي، وفسرت Bärbel Inhelder ذلك بحضور متزامن لنظامين غير متجانسين، تولدا عن بطءٍ في الانتقال بين مراحل النمو المختلفة، فعندما يكون هناك وجود لبنيتين معرفيتين غير متجانستين في نفس الآن فالشخص يُظهر إعاقة فكرية، لتواجده في منطقة وسطى بين النظامين أو البنيتين. وتُقرُّ Inhelder أن هناك بناءٌ للفكر لدى ذوي الإعاقة الذهنية ولكنه يظل غير مكتمل بعد، ومن تم يكون لهم توازن كاذب« un faux équilibre».; (AOÛT 2002) PATRICE DION

ومن المسميات أيضا نجد : اللدونة الدماغية، المرونة العصبية ومطواعية الدماغ la plasticité cérébral - وهذا الأخير هو اللفظ الأكثر تداولا بين الأوساط العلمية حاليا- فدماغنا ليس نظاما ثابتا ونهائيا كما كنا نؤمن بذلك طويلا، ولكنه يتميز بالدينامية والتغير الدائم وفقا لتجاربنا الحياتية، فعندما يتعلم شخص ما شيئا جديدا أو يتغلب على محنة تخيفه أو

يستطيع حل مشكلة، فإن دماغه يخضع لإعادة تنظيم في بنيته خاصة على مستوى المشابك العصبية les synapses وفق التجربة الذاتية الجديدة.

تبدأ مطواعية الدماغ قبل الولادة، وتستمر بقوة كبيرة في السنوات الأولى من الحياة لتؤسس بذلك لخريطة هندسية دماغية معينة وفق التجربة والبيئة المحيطة، لتنخفض بعد ذلك هذه المطواعية تدريجيا أثناء النمو مع انخفاض ملحوظ في سن البلوغ، لكن هذا لا يعني توقفها، بل يستمر الدماغ في تغيير علاقات الخلايا فيما بينها.

استُعمِل مصطلح المطواعية « plasticité » للمرة الأولى عام 1894 من قبل عالم الأعصاب الإسباني Santiago Ramón y Cajal مكتشف الخلية العصبية، الذي استعار الكلمة من جذر لاتيني بمعنى "أن يتشكّل"، قبل فترة طويلة من ظهور تلك المادة الاصطناعية المنتشرة في كل مكان أي البلاستيك. - العالم ليو هندريك بيكلاند مخترع كيميائي بلجيكي – أمريكي (1863-1944) كان أول من صنع اللدائن في العام 1907-.

1.2. تعريف مطواعية الدماغ :

يمكن تعريف مطواعية الدماغ كما يلي :

-"مطواعية الدماغ هي قدرة الدماغ على إعادة تشكيل اتصالاته (connexions) وفقا للبيئة والخبرات التي يواجهها الفرد".

- « La plasticité désigne la capacité du cerveau à s'organiser et se réorganiser en fonction de l'expérience. Elle semble démontrer que le cerveau n'est pas figé une fois pour toute et qu'il possède de grandes capacités de réorganisation de fonctions. » (Dortier J.F. 2011 ; P 100).

- La plasticité neuronale, neuroplasticité ou encore plasticité cérébrale sont des termes génériques qui décrivent les mécanismes par lesquels le cerveau est capable de se modifier lors des processus de neurogenèse dès la phase embryonnaire ou lors d'apprentissages. Elle s'exprime par la capacité

du cerveau de créer, défaire ou réorganiser les réseaux de neurones et les connexions de ces neurones. Le cerveau est ainsi qualifié de « plastique » ou de « malléable». Ce phénomène intervient durant le développement embryonnaire, l'enfance, la vie adulte et les conditions pathologiques (lésions et maladies). (https://fr.wikipedia.org/)

يقول Jean Pierre Changeux في علاقة المطواعية باللغة : "تنتج هذه المشابك في الطفولة، في اللحظة التي يشتغل فيها الدماغ كمِشفَط يلتقط كل الكلمات الجديدة للغة التي يتعرض لها. إن الكلمات التي يتعلمها في الطفولة، وكذا كل الذكريات الأخرى يحتفظ بها بواسطة علاقات المشابك العصبية وليس في الخلايا العصبية نفسها، وبذلك يلزم تعدد المثيرات بشكل كبير لتشغيل وتعديل مختلف مناطق الدماغ".

(Entretien avec Jean Pierre Changeux ; aout 2010)

ولإعطاء دليل ملموس على مطواعية الدماغ نسوق تجربة لطفلة تم استئصال نصف مخها الأيسر المسؤول عن اللغة لمعاناتها مع الصرع في سن 4 سنوات، إلا أنها في السن الحادية عشر تمكنت من استعمال اللغة بشكل عادي وهذه هي قمة المطواعية. وهناك تجربة أخرى لفتاة تدعى Cameron Mott تم استئصال (ablation) مخها الأيمن بالكامل (une hémisphérectomie) سنة 2007 لمعاناتها من مرض نورولوجي نادر يسمى syndrome de Rasmussen وهو يؤدي الى حدوث أزمة جزئية بالدماغ ينتج عنها تدهور في البنية الدماغية ووظائفه أيضا كما ترافقها حالات صرع حادة ومتكررة قد تصل إلى 10 مرات باليوم، مما اضطر الأطباء بمركز Johns Hopkins ب Baltimore إلى استئصال المخ الأيمن بكامله مما أدى إلى إصابة الطفلة بالشلل على مستوى أطرافها اليسرى نظرا لتحكم الدماغ الأيمن بالجهة اليسرى من الجسم والعكس بالعكس. لكن بعد

حصص من العلاج دامت شهرا واحدا لتعويض عمل النصف المستأصل وإعادة الحياة للأطراف اليسرى.

(Rééduquer l'hémisphère gauche afin qu'il soit capable de compenser l'absence de la moitié de cerveau retirée)

تمكنت الطفلة من الخروج مشيا على قدميها من المشفى. الطفلة Cameron الآن 2021 هي بعمر20 سنة، وبعد إجراء العملية أصبحت لها حياة عادية مثلها مثل المراهقين في سنها ولا تختلف عنهم في شيء. يمكن القول إن المطواعية عند الأطفال تكون أكبر بكثير منها عند البالغين، لأن الاتصالات بين الخلايا العصبية وتعويض الباحات المستأصلة يتمَّان بشكل يسير وسهل. الأمر الذي لا ينفي وجود المطواعية عند البالغين، تقول الباحثة النورولوجية الإيرلندية إليانور آن ماغواير Eleanor Anne Maguire من شركة Wellcome Trust التي موّلت عام 2011 دراسة دامت ما بين 4 و5 سنوات لتحليل أدمغة سائقي التاكسي بلندن حول تذكرهم ل 25000 شارع بالمدينة وآلاف الأماكن ذات الأهمية وخلصت بالقول : "يبقى الدماغ البشري مرناً حتى في حياة البالغ، مما يسمح له بالتكيف عندما يتعلم مَهمَّات جديدة. ويشجع البالغين الذين يودون تعلم مهارات جديدة في أواخر حياتهم". (https://wellcome.ac.uk/)

فالدماغ بذلك يستطيع إعادة تنظيم بنياته وخلق اقترانات جديدة على مستوى مشابكه تحت تأثير التجربة الاتية والبيئة المحيطة. والواقع أن تغيرات الدماغ الناتجة عن الخبرة والمحيط قد وُصفت لأول مرة منذ فترة طويلة

وتحديدا عام 1783 من قبل عالم الطبيعة السويسري شارل بونيه Charles Bonnet (1720 - 1793) وعالم التشريح الإيطالي فينتشنزو مالاكارني Michele Vincenzo Malacarne (1744-1816)، عندما اكتشفا أن تدريب

الكلاب والطيور يؤدي الى زيادة في عدد تلافيف جزء معين من الدماغ خاصة المخيخ مقارنة بالكلاب من نفس الوالدة أو الطيور من نفس حضنة البيض، استنتاج لم يطح بالمسلمة السائدة أنداك والقائلة بأن الدماغ غير قابل للتغير إلى أن أُعيد النظر في هذه الفكرة في العام 1872 من قبل الفيلسوف ألكسندر باين Alexander Bain (1818 – 1903)، فيقول "بالنسبة إلى كل أفعال الذاكرة، وكل ممارسة للمهارة الجسدية، وكل عادة، أو تذكر أو سلسلة من الأفكار، هناك تجمّع أو تنسيق معين للأحاسيس والحركات، والناتج من حالات محددة من النمو في تقاطعات الخلايا".

الحقيقة المثيرة والمخيفة للحياة هي أننا لا نحتاج إلى المشاركة بنشاط في مهمة تدريبية محددة من أجل أن نغير عقولنا، فذلك سيحدث على كل حال نتيجةً للتجارب التي نمتلكها وللبيئة التي نوجد فيها، تكتب Sharon Begley في كتابها "العقل اللدن" « The Plastic Mind »: "المشابك العصبية الجديدة، وهي الوصلات التي تربط بين العصبون والآخر، هي التعبير المادي عن الذكريات. وبهذا المعنى، فإن الدماغ يخضع لتغير مادي مستمر... يعيد الدماغ صنع نفسه طوال الحياة، وذلك استجابة للمثيرات الخارجية لبيئته ولتجاربه". (Susan G. ; 2015)

فمسألة الفطري والمكتسب أصبحت تشكل كلاً واحداً، لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الأخر فجزء كبير من الدماغ فطري ووراثي يتمثل في الخلايا العصبية والمحاور التي تمتد هنا وهناك لتتواصل الخلايا فيما بينها، المشابك العصبية، الخلايا الداعمة، المهاد، تحت المهاد، اللوزية، قرن آمون...إلخ وكل مكونات الدماغ وكذا البيئة والتجربة الذاتية التي تتدخل لتشكيل هذا الدماغ وتعديله كمعطيات يتم تعلّمها واكتسابها. فكلنا

نولد بقدرات معينة مبرمجة في جيناتنا وبنية أدمغتنا وهذا هو حظ سحب "اليانصيب"، لكن كيفية ترتيب أفكارنا وخبراتنا وتمثيل المستقبل هي أشياء تقع ضمن تحكمنا الكامل. كتب تشارلز داروين مرة يقول: "لقد قلت دوما إنه عدا الأغبياء، فإن الناس لا يختلفون كثيرا في الذكاء، إنهم يختلفون فقط في الحماس والعمل الجاد" (Stephen J.G. ; 1984).

وهنا نتساءل : هل يمكن تعلم الذكاء والعبقرية؟ هل الذكاء يولد أم يصنع؟ هل يمكن لشخص عادي أن يصبح عبقريا؟

نقول إنه يجب أن نغير تصورنا التقليدي للذكاء ليكون تصورا ديناميكيا، حيث يشير هذا الأخير بشكل خاص إلى أعمال Carol S. Dweck أستاذة علم النفس الاجتماعي بجامعة Stanford بكاليفورنيا في كتابها « Changer l'état d'esprit : Une nouvelle Psychologie de la réussite » الصادر سنة 2006، فبحسبها ليس لكل فرد نفس المفهوم حول ذكائه الذي لا يُفهم هنا على أنه معدل الذكاء (QI)، ولكن على أنه القدرة العامة على التعلم. يعتقد البعض أن ذكاءهم فطري ومحدد سلفا، ولا يمكنه أن يتغير، وهذا هو المفهوم الثابت للذكاء؛ في حين سيتبنى آخرون وجهة نظر أكثر ديناميكية كونهم يستطيعون التأثير على قدرتهم على التعلم. هذا التصور سيؤثر لامحالة على طبيعة الذكاء كيفما كان نوعه وبشكل ملحوظ (نظرية الذكاءات المتعددة ل H.Gardner، نظرية الذكاءات الثلاثية ل Robert Sternberg، نظرية العاملين في الذكاء ل Charles Spearman، نظرية القدرات العقلية الأولية ل Louis Leon Thurstone...)، فإذا كان الفرد يعتقد أنه من خلال التدريب والتعلم أكثر سيكون قادرا على أن يكون أفضل في مهمة ما، فسيكون أكثر تحفيزا من خلال هذا التعلم، وعلى العكس، مع تصور أن ذكاءنا له حدود ولا يمكننا فعل أي شيء لتحسينه، تحفيزنا

سيضعف ويفتر، وبمجرد وقوعنا في الغلط (erreur) سنتخلى عن تصحيحه بالقول "هذا أقصى ما أستطيع فعله"، بينما أهل التصور الديناميكي للذكاء الذي تؤطره مطواعية الدماغ سيعملون على تنشيط ميكانيزمات تصحيح الغلط وتحقيق تعلم أفضل.

2.2. كيف تحدث المطواعية ؟

تحدث المطواعية بخلق اشتباكات واقترانات جديدة بين الخلايا العصبية، ولإنشاء اتصالات جديدة يجب أن تمتد محاور الخلايا العصبية (les axones) لملامسة تفرعات (les dendrites) خلايا عصبية أخرى، إن البروتينات هي المواد التي تعمل على إطالة محاور الخلايا، ولتحريك البروتينات داخل الدماغ لإنشاء اتصالات جديدة لن يتم ذلك إلا في إطار التعلم أو التجربة الذاتية والبيئة المحيطة، وتظل الإجراءات المتكررة كفيلة بتعزيز هذه الاتصالات وتثبيتها.

Steve MASSON وهو أستاذ بكلية علوم التربية لجامعة موريال بكندا ومدير مختبر الأبحاث النوروتربوية بنفس الجامعة، يشبّه الدماغ بالغابة، ويرى أنه إذا كان المرء يمشي عدة مرات بالمسار نفسه، فسيتم إنشاء طريق أو مسلك تدريجيا، وفي الدماغ يتم خلق مسارات للاتصال بين الخلايا العصبية، هذه الاتصالات تصبح أكثر كفاءة وتؤدي إلى جعل العمليات آلية (l'automatisation) وتسهل حل المشكلات كلما تمت إثارتها وتكرار إثارتها. وإذا لم نسر على مسار الغابة لمدة طويلة فسيستأنف الغطاء النباتي نموه مكان الطريق ويصعب معه معرفة الاتجاه، والشبكات الاقترانية أيضا بالدماغ والتي لا تُستخدَم تنتهي بقطع اتصالاتها مع الخلايا العصبية الأخرى بشكل تدريجي.

ورغم اعتراف العلماء وخاصة علماء الأعصاب بمطواعية الدماغ إلا أن هناك اختلافا بينهم حول كيفية حدوثها فانقسموا الى ثلاث فرق :

- منهم من يعتبر المطواعية هي تعديل وتغيير مادي على مستوى المشابك واتصالات الخلايا.

- ومنهم من يعتبر المطواعية هي تغيير كيميائي يطال الخلايا العصبية فتصبح هذه الأخيرة أكثر حساسية لجزيئات الناقلات العصبية.

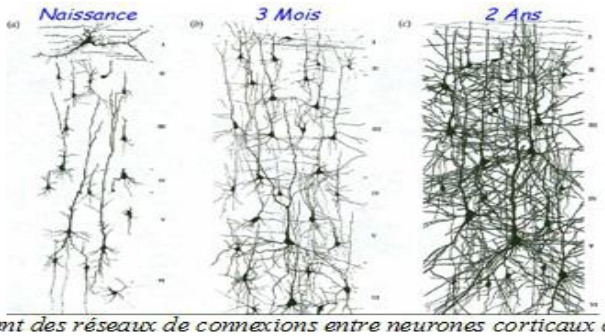
- وفريق ثالث يرى أن المطواعية تنتج عن الترددات التي تصبح عالية أثناء التواصل بين الخلايا العصبية على مستوى المشابك العصبية.

3.2. أنواع المطواعية الدماغية *Les types de la plasticité Cérébrale*

:

✓**مطواعية المشابك العصبية** *La plasticité synaptique*:

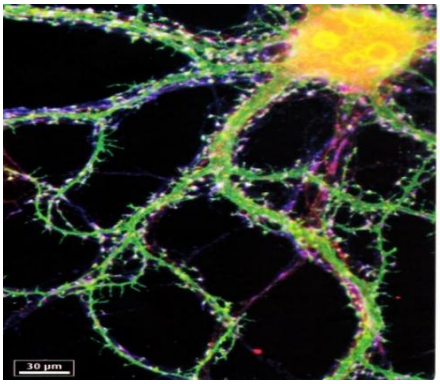
المشابك العصبية نوعان : مشابك كيميائية les synapses chemiques ومشابك كهربائية les synapses électriques وهي نقط التقاء تسمح لخلية عصبية بنقل المعلومات وتوصيل إشارة كهربائية أو كيميائية لخلية أخرى. بالرغم من هذه الوظيفة فالمشبك يتغير مع مرور الزمن : فهو يُولَد، يتقوّى، يَضعُف ويموت خلال حياة الفرد، وهذا ما نسميه "المطواعية المشبكية" « la plasticité synaptique » (الشكل 1). والتعلم يُوافق المرحلة التي تتقوّى فيها الاقترانات المشبكية بين الخلايا العصبية، فعندما يتم استثارة المشابك تتقوّى وغياب استثارتها يجعلها تذبُل وتُضمر.

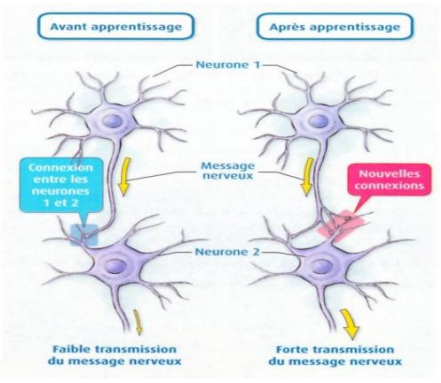


Développement des réseaux de connexions entre neurones corticaux chez l'homme

الشكل 1 : "تطور الاقترانات المشبكية بين الخلايا العصبية خلال مراحل النمو المبكرة"

https://courspsycho.blog4ever.com/retard-mental-et-autisme





الشكل 2 : تشكل اقترانات مشبكية جديدة بعد التعلم

http://raymond.rodriguez1.free.fr/Documents/Organisme-A/Vision/plasticite2.jpg

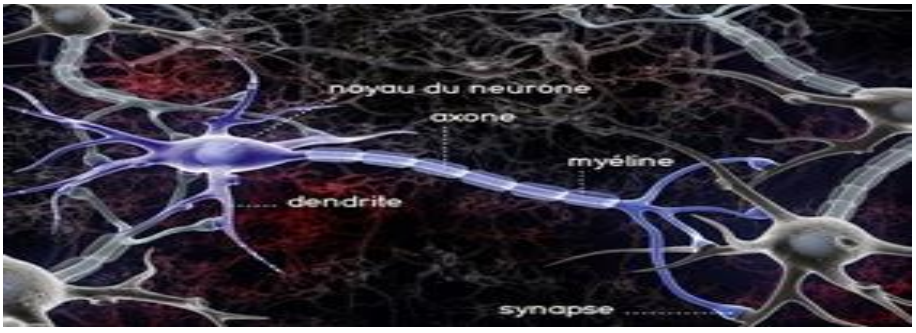
إن الارتباطات على مستوى المشابك العصبية ليست مُبرمجة تماما (totalement) بناء على تعليمات محدّدة مسبقا، وليست مُوجّهة بالكامل أيضا (entièrement) بسبب البيئة والتجربة. وهذا يشبه إلى حد ما مسألة الانتخاب الطبيعي الواردة في نظرية داروين Darwin التطورية. فعندما نقول إن العديد من المشابك العصبية تُخلق بشكل تلقائي يعني أن جزءا منها يتقوّى وجزء آخر يُضمر ويموت، فهناك تغيير على مستوى المشابك تبعا لتغيير تُحدثُه التجربة والبيئة والمحيط (الشكل 2). وكمثال على ذلك إثارة الخلايا العصبية البصرية بعد الولادة بفعل الأضواء،

الأشكال، الألوان... يثير تطور وتشكل المشابك العصبية وخلق اقترانات جديدة.

✓**مطواعية الخلايا العصبية** ***La plasticité neuronale ou neurogenèse***:

مطواعية الخلايا العصبية هي تلك العملية التي تتكاثر بها الخلايا الجدعية في الدماغ لتشكل خلية عصبية جديدة، عدى اعتقادنا السابق أن هذه الظاهرة تتوقف مع نهاية الطفولة، فهناك بعض الأدلة على أن تكوُّن الخلايا العصبية يحدث عند البالغين أيضا، ولكن مازال تحديد مداها قيد البحث. (Kempermann Gerd ;2018 وBoldrini Maura et al ;2018). وتعتري المطواعية تغيرات في مورفولوجيا هذه الخلايا العصبية بإضافة أو إزالة محاور الخلايا لإنشاء اتصالات جديدة من خلية عصبية إلى أخرى (نقصد هنا مطواعية المشابك كما أشرنا آنفا) والتي تؤدي إلى تعديل عدد ونوعية الاتصالات بين خليتين عصبيتين وتحسين التواصل بينهما.

لا بد من الإشارة إلى أنه خلال المرحلة الجنينية يتم إنتاج ما يعادل 100 مليار خلية عصبية بدماغ الإنسان. تظهر الخلايا العصبية على مستوى جذر المخ لتهاجر بعد ذلك نحو المخ l'encéphale في شكل طبقات متتابعة ثم تتفرع وتتخصص وتنسج شبكاتها العصبية وتنتج مادة المِيلين myéline الحامية للألياف العصبية الدماغية. (الشكل 3)



الشكل 3 : مكونات الخلية العصبية

https://www.braindays.ch/wp-content/uploads/2015/09/fiche3.pdf

هذه السيرورة في تشكل الخلايا، تشبه إلى حد ما نظرية الانفجار العظيم Bib Bang فدماغ الجنين l'embryon يصنع في الفترة بين الأسبوع العاشر من تكونه وبين الشهر السابع ما يقارب 3 000 خلية عصبية في الثانية، وجزء كبير من هذه الخلايا يموت ويختفي. فعند الولادة يظل المخزون النهائي من الخلايا محدودا نسبيا. هناك خلايا جديدة ستولد، وهي تلك التي تهم بعض المناطق الدماغية كما هو الأمر بالنسبة لمنطقة الحصين أو قرن آمون l'hippocampe ومنطقة أخرى تسمى la zone sous-ventriculaire وهي منطقة تنتج الخلايا في عمر البلوغ وتُوجَّه هذه الخلايا نحو الباحة الشمية Le bulbe olfactif المسؤولة عن معالجة المعلومات الشمية، ولا زالت أخرى قيد البحث والاستجداء.

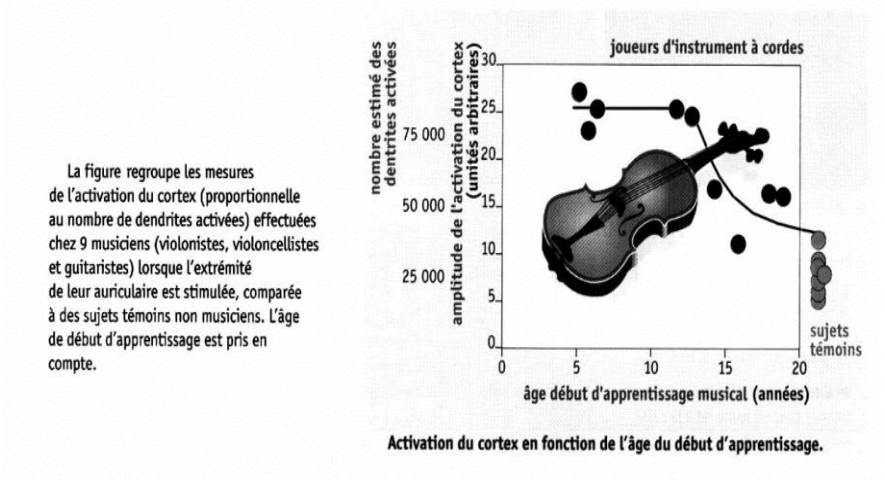
كما ثبت علميا أن بروتين البارفالبُمين (Parvalbumine) ييسر التواصل بين الخلايا العصبية كونه يلعب دورا مفتاحيا في مطواعية الدماغ خلال مراحل النمو (Batisia et Hensch ;2019).

✓مطواعية الباحات الدماغية *La plasticité des aires cérébrales*:

يُقسَّم الدماغ الإنساني إلى فصوص وباحات ومناطق وظيفية متخصصة تكاد تكون كونية وموحدة بين جميع البشر.

بفضل تعلم بعض الأنشطة، يمكن للباحات أن تزيد من مساحتها، ولوحظ هذا المعطى تجريبيا عند متعلمي الموسيقى خاصة عازفي الكمان، العود، البيان...(الشكل 4) إذ تمت ملاحظة اتساع بعض الباحات الدماغية المسؤولة عن حركة الأصابع بالفص الجبهي بفعل التدريب والمران المستمر. وهذا يشبه إلى حد كبير ما يحدث لعضلات الجسد،

فكلما عملنا على تدريب العضلة وتمرينها كلما زاد حجمها والعكس بالعكس.



الشكل 4 : زيادة عدد التفرعات واتساع بعض الباحات الدماغية بعد تعلم العزف مقارنة بغير العازفين

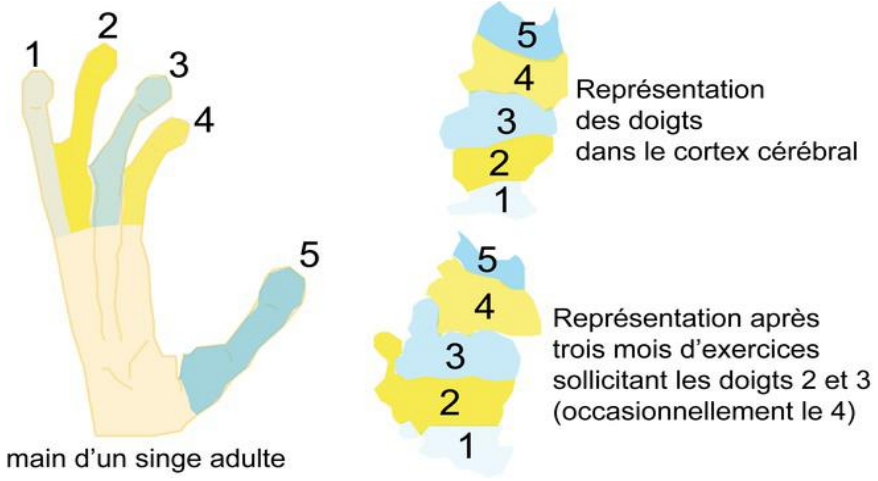
https://leducprofsvt.e-monsite.com/medias/files/exercice-analyse-de-documents-lecture.pdf

كما قام مجموعة من علماء الأعصاب من بينهم Jenkins، Merzenich، Allard وآخرون سنة 1990 بتجربة على القردة لإثبات المطواعية من جهة، والكشف على أن المنطقة الدماغية المسؤولة عن الإدراك الواعي للّمس الموجود بالقشرة الدماغية الحس حركية مُقسّمة إلى مناطق صغرى des sous régions، وكل منطقة صغرى مرتبطة بأصبع معين وهو ما يسمى ب "الخريطة الحسية la carte sensorielle"، ونسوق فيما يلي للتجربة المُنجزة بهذا الصدد: (الشكل 5)

• Des électrodes ont été placées dans le cortex cérébral somatosensoriel de singes adultes afin de mesurer l'activité de différentes

sous-régions de ce cortex. Ces électrodes permettent d'identifier les zones qui « s'activent » lorsqu'un doigt sent quelque chose. Les chercheurs ont tout d'abord précisé la carte sensorielle au début de cette expérience ‹quelle sous-région s'active lorsque le doigt « 1 » est utilisé par l'animal ‹de même pour les doigts « 2 » ‹« 4 » ‹« 3 »et « 5 ». Le singe a ensuite dû faire chaque jour des exercices sollicitant principalement les doigts « 2 » et « 3 » ‹« parfois le « 4 ».

• **Au bout de trois mois d'exercices ‹la carte sensorielle s'en retrouvait modifiée** : l'étendue des sous-régions associées aux doigts « 1 » et « 5 » était réduite à la faveur de celle des sous-régions associées aux doigts « 2 » et « 3 » (celle de la sous-région associée au doigt « 4 » n'avait pas bougé). **Cela signifie que davantage de neurones répondaient aux doigts « 2 » et « 3 » après cette période d'exercices ‹ce qui permettait à l'animal d'avoir une meilleure sensibilité pour ces doigts.**



الشكل 5 : تجربة الكشف عن المنطقة الدماغية المسؤولة عن الإدراك الواعي للّمس الموجود بالقشرة الدماغية الحس حركية للقردة

(*Https://blogs.mediapart.fr/baptiste-libe-philippot/blog/010817/la-plasticite-cerebrale-au-coeur-de-lapprentissage*)

وفي حالة بتر amputation طرف من أطراف الجسم فإن الخلايا التي تتحكم فيه يمكن أن تحول اشتغالها للمناطق الدماغية المجاورة لها أو إلى المناطق التي تعوِّض ذلك النقص. وتنقسم استعادة الوظيفة بعد تلف الدماغ إلى ثلاث مراحل:

(1) الاسترداد récupération: استرداد الوظيفة إلى المنطقة المتبقية بالدماغ.

(2) الاستقطاب recrutement: توظيف مناطق دماغية جديدة للمساعدة في أداء الوظيفة الأصلية.

(3) إعادة التدريب réentrainement: تدريب المناطق الأخرى من الدماغ على أداء الوظيفة الجديدة بكفاءة.

فالدماغ لا يتحمَّل المساحة الشاغرة كما أن الفكرة القديمة التي جرى الإفراط في الاستشهاد بها والقائلة بأننا نستخدم % 10 من أدمغتنا هي خرافة كاملة ويسهل دحضها:

أولا ليست هناك منطقة من الدماغ يمكن أن تتعرض للتلف دون فقدان قدرة من نوع ما، لكن إن كانت خرافة العشرة بالمئة صحيحة فبوسعنا أن نتحمل تعرض% 90 من أدمغتنا للتلف.

ثانيا الدماغ هو أكثر أجهزة أجسامنا جشعا في حالة الراحة حيث يلتهم ما يصل إلى %20 من إمدادات الطاقة لدينا رغم أنه يشكل %2 فقط من وزن الجسم، لماذا نستخدم هذا القدر من الموارد لتغذية %90 من الخلايا العصبية التي لا تفعل شيئا؟

ثالثا أظهرت تقنيات التصوير الدماغي انه باستثناء حالات التلف الشديد، لا يظهر أي من مناطق الدماغ في صورة الأشعة كنقاط خاملة تماما وصامتة.

رابعا، يبدو أن جميع مناطق الدماغ تسهم في تأدية المهمات : ليست هناك بنية في الدماغ من دون وظيفة رغم أننا قد لا نفهم تماما لحد الآن كيف تتناغم المساهمات الواردة من المناطق الدماغية المختلفة معا لتؤدي إلى سلوك نهائي صاف.

أخيرا، الدماغ يعمل وفق مبدأ "استخدم قدراتك وإلا ستفقدها" بناء على المطواعية وعمل العصبونات وارتباطاتها، وإذا ظلت % 90 من الدماغ غير مستخدمة لأظهر تشريح الجثث ضمورا وانكماشا فيما يصل إلى 90% لكن ليست هذه هي الحال.

باختصار، دماغنا يشتغل بالكامل ويخضع لأنواع ثلاث هي التي تتدخل في مطواعيته، فالمطواعية على مستوى المشابك العصبية ترتبط بالتعلم مدى الحياة؛ أما مطواعية الخلايا العصبية التي تُخلق بشكل مكثّف خلال المرحلة الجنينية وتشكل الدماغ، تُصبح محدودة جدا فيما بعد؛ في حين أن مطواعية الباحات الدماغية تعمل على استعمار بعض المناطق الدماغية - وإن صح القول "اغتصاب الأراضي"- التي لم تعد تشتغل عند الأفراد الذين تعرضوا لبتر أحد أعضائهم أو أطرافهم. (Jean 101-100 François Dortier ; 2011 ; P.)

3) مطواعية الدماغ ومجال التربية والتعلم:

من خلال ما سبق يمكن القول إن التربية والتعلم أصبحا يرتكزان على أسس علمية دقيقة من شأنها أن توجه مهمتهما نحو مسارها الصحيح، اعتمادا على نتائج النورولوجيا وربطها بالكيفية التي نكتسب بها معلوماتنا من العالم والكيفية التي نتمثل بها هذه المعلومات وتحويلها الى علم ومعرفة، وكذا كيفية تخزينها واستخدامها واسترجاعها لحل المشكلات الحياتية سواء أكانت معرفية، وجدانية أو سلوكية.

والمطواعية أمدتنا بمجموعة من المعطيات التي من شأنها العمل على اقتصاد الجهد والزمن لأجل التربية والتعلم ويمكن لعلماء التربية، واضعي المنهاج، الآباء وأولياء الأمور، المدرسين وكذا المتعلمين... الاعتماد عليها في التعلمات سواء بالبيت كما في الفصول الدراسية من خلال ما يلي:

✓ العمل على تعريض المتعلمين للعديد من المثيرات البيئية لتنشيط الخلايا العصبية. ومن شأن ذلك العمل على تشغيل وإعادة مجموعة من الاتصالات للتشكل. فالخلايا العصبية تحتاج الى تفعيل عدة مرات لخلق اتصالات جديدة وتثبيتها، والتكرار أمر ضروري في هذه المسألة، ليس فقط وقت التعلم ولكن على مدار السنة الدراسية وكذا كمهام منزلية، لأن الدماغ ينسى بسرعة ما استفاد منه إذا لم يتم إعادة التعلُّمات بانتظام، فالأسئلة والاختبارات تكون مفيدة لإعادة تنشيط الخلايا العصبية، فهي وسيلة لإعادة التنشيط أكثر منها أداة تقويم وإعطاء نقطة عددية وجعل المتعلم الإنسان مجرد رقم ترتيبي، فكلما تمرنا على مهارات معينة أصبحت بعض الممرات في أدمغتنا أقوى بحيث تصبح المهمة أسهل وحل المشكلات أيسر والاستجابة الذهنية أسرع. كما يمكننا الاستعانة بالواقع الإفتراضي كوسيلة تكنولوجية حديثة لأجل إغناء بيئة الطفل وجعله يعيش التجربة الذاتية كما في الواقع ومنه سيكتسب تعلما أسرع ومطواعية دماغية أفضل واقتصادا في الجهد.

✓ بما أن الأبحاث حول مطواعية الدماغ أثبتت أن الفرد يمر بلحظات تتغير فيها بنيته الدماغية على مستوى المشابك العصبية والخلايا والباحات تبعا للبيئة والتجربة الذاتية، فهذا التغير يكون أكثر حدة في فترة الطفولة

ويقل تدريجيا بدءا من سن البلوغ، هذه اللحظة تسمى ب "الفترة الحرجة" «période critique» أو «période sensible»، وهي كنافذة مؤقتة تكون فيها

الخلايا والمشابك العصبية مهيأة وذات قدرة فريدة للتكيف مع ما تتلقاه من البيئة والمحيط، وبالتالي وجب استجداء هذه اللحظات ومنح الطفل أكبر قدر ممكن من المثيرات بشكل تدريجي ونخص بالذكر هنا تعلم اللغة.

✓ بما أن دماغ الطفل هو دماغ طيّع، فعلى الأسرة والمدرسة أن تمنحه في سن مبكرة بيئة غنية، مُهيكلة ومحفِّزة وجعله صلب ما أصبح يسمى ب الإثراء البيئي "enrichissement environnemental". فالمطواعية تجعل الدماغ يتغير بشكل إيجابي إزاء البيئة الغنية والسوية، وبشكل سلبي أمام بيئة مطبوعة بمشاعر الخوف، القلق، السلبية والفقر المعرفي. و بالنظر الى كل التغيرات الفيزيائية في بنية وكيمياء الدماغ ليس مفاجئا أن يكون الأفراد الذين يعيشون في بيئات ثرية اجتماعيا وغنية بمجموعة من الأنشطة العقلية والجسدية المعززة، أن يكونوا متفوقين في حل المشكلات وسرعة معالجة المعلومات والتذكر...كما أن الطفل لم يعد يُنظر إليه ككائن قاصر وضعيف وليس ذا قيمة، وإنما تبث علميا أنه يتوفر على قدرات هائلة منذ احتكاكه الأول مع العالم وربما حتى أثناء تواجده بالرحم في إطار ما يُعرف بالكفاءات المبكرة عند الرضيع وأمسينا ننعته اليوم "بالعالِم اللساني الصغير" لأنه يفهم اللغة و يفكر في اللغة، و"العالِم الرياضي الصغير" لأنه يجيد الحساب والأرقام منذ الشهر الثالث و"العالِم الفيزيائي الصغير" لأنه يدرك قانون الجاذبية وديمومة الأشياء في الزمكان و"عالم النفس الصغير" لأنه يدرك ويفكر في ظروف الآخر فهو يفهم الرغبات والمقاصد وتعامله مع أمه ليس هو نفس تعامله مع الآخرين، و" المتعلم الصغير" لأنه يتعلم باستمرار من بيئته وثقافته وبشراهة فالطفل عالِمٌ ومُتعلِّم.

L'apprentissage des élèves dans des conditions exceptionnelles améliore leur «plasticité cérébrale», leur «flexibilité cognitive» et leurs «capacités d'inhibition», rassure le professeur de psychologie et spécialiste des neurosciences Olivier Houdé.

✓ التدريس على فترات قصيرة لا تتجاوز 30 أو 45 دقيقة (بحسب عمر الطفل) تواكبها فترة راحة، حيث إن تخصيص وقت للتدريس والتعلم على فترات قصيرة تتخللها فترة راحة وربما فترة نوم أيضا بالنسبة للأطفال، تجعل التعلم أكثر كفاءة ومردودية، كيف ذلك؟

✓ عندما يدرس المتعلم داخل حجرة الدرس مدة نصف يوم كامل أو في فترة صباح تليها فترة زوالية (خمس ساعات يوميا بالتعليم الابتدائي مثلا)، يجعل الخلايا العصبية تفقد طاقتها وتضعف اتصالاتها، والدراسات النورولوجية أثبتت أن الخلايا العصبية تحتاج للراحة من جهة ومن جهة أخرى فالخلايا العصبية المرتبطة بالتعلم تنشط أثناء النوم وتعمل على تعزيز الاتصالات المشبكية وتثبيتها، فعندما تشتغل الخلايا العصبية أثناء التعلم فترة الاستيقاظ، تعود لتنشط مجددا أثناء النوم وتسمى هذه الفترتان بفترة "توحيد التعلم" وهذا فيه احترام لعمل الدماغ وأدائه وتثبيت للمعلومات بالذاكرة. وفي هذا الصدد يقول البروفيسور مايكل ستريكر Michael Stryker من جامعة كاليفورنيا : **"لو راجع الطالب دروسه جيدا حتى نال منه التعب ثم نام، فإن المخ سيستمر في العمل أثناء النوم بنفس الطريقة، كما لو ظل الطالب طوال الليل يردِّد ما درسه!"** (http://www.cin.ucsf.edu).

✓ على المدرس أن يكون نشطا: أي أن يكون ملما باستراتيجيات التعلم، فتتبع استراتيجية تعلم التلميذ تمكِّنه من تحديد مكامن القوة والضعف فيها وبالتالي العمل على جعل المتعلم يؤكد نقط قوته ويتجاوز نقط ضعفه من خلال حثه على طرح الأسئلة دوما، لأن كل معرفة ماهي إلا إجابة عن سؤال، فعليه أن يُعلِّم التلميذ طرح الأسئلة. كما على كل مدرس أن يفهم الخريطة الدماغية وكل ما يتعلق بالدماغ بتقسيماته

ووظائفه وكيفية اشتغاله ومطواعيته حتى يتسنّى له المراهنة على منح المتعلمين تعلما يخدمهم مدى الحياة.

✓ إن إفهام المتعلم – كل حسب مستواه العقلي- كيفية اشتغال الدماغ، وأن هذا الأخير في تطوُّر مستمر، وأن نشرح له كيف أن الخلايا الدماغية تتواصل فيما بينها وأن الدماغ طيّع، يستطيع التغيُّر بين ثانية وأخرى، كما أن صعوبة تعلم شيء اليوم قد تصبح متجاوزة في الغد، يكفي فقط التدرب والتمرن، من شأنه أن يطور أداءه المعرفي حتى نجعل من ممارسة التفكير مسألة طوعية؛ فحسب الأبحاث، المطواعية لا تحدث عند البشر إلا عندما تكون الأفعال إرادية ويبدي المشارك انتباها واعيا، فتركيز الانتباه و الحالة الذهنية للفرد ضروريان لإجراء تغيرات تكيفية على الدماغ. وكمثال لذلك، عندما نعزف على القيثارة بنية التعلم وعن وعي منا بما نقوم به وما نريد بلوغه، فإن المئات بل الآلاف من الخلايا ستتواصل فيما بينها، وكلما عزفنا وتدربنا أكثر، كلما تمت تقوية هذه الاتصالات ودامت، ويتحسن الأداء يوما بعد يوم، لكن إذا ما توقفنا عن التدرب فإن هذه الاتصالات ستختفي شيئا فشيئا.

✓ حث المتعلمين والأفراد على ممارسة الرياضة، إذ من شأنها أن تحفز إنتاج خلايا داعمة جديدة وتزيد من تدفق الدم إلى الدماغ ومعه الأوكسجين، وزيادة الأوكسجين تمكِّن الخلايا من أداء مهامها بشكل أفضل وتزيد من طاقة العصبونات وكذلك تعمل على تحفيز إطلاق المواد الكيميائية التي تساعد الخلايا على النمو؛ وزيادة الخلايا الداعمة إلى جانب البيئة المعززة، يزيدان من ترابطية واستقرار الاتصالات المشبكية.

✓ تساعد المطواعية الآباء والمدرسين على الاقتناع أنه رغم صعوبات التعلم أو الإصابات الدماغية les lésions التي قد تسبب أضرارا جسيمة للطفل، يمكن تجاوزها والتغلب عليها ولو جزئيا، دون الوقوع في الإحباط واليأس منذ البداية، نظرا لإمكانية الدماغ إعادة تشكيل اقتراناته

وتعويض النقص بتوجيه الاشتغال إلى مناطق أخرى سليمة وبالتالي مسايرة التعلم والاكتساب بشكل عادي كما حدث مع الطفلة Cameron Mott التي سبق وسُقنا تجربتها أعلاه.

✓ لا بأس أن نضيف أنه في مجال العلاج، يمكن للمطواعية أن تساعدنا على تخطي بعض الاضطرابات النفسية التي تتعلق بطريقة تفكيرنا ورؤيتنا وإدراكنا للعالم وما حولنا كالخوف، القلق، الفوبيات، الوساوس... لما لها من آثار سلبية على التربية والتعلم، وذلك بالعمل على تغيير النظرة للأشياء التي تسبب الألم النفسي، وتعريض الفرد لمثيرات مضادة لها حتى نعمل على قطع الاتصالات المشبكية التي تؤدي إلى تشكل الأفكار غير الوظيفية les pensées dysfonctionnelles التي تعمل بشكل أوتوماتيكي، وخلق مسارات جديدة مبنية على العقلنة la rationalisation لمواجهة موضوع الاضطراب l'exposition، ثم الاعتماد على التكرار للتعود على الوضع الجديد l'habituation حتى تتقوى الاتصالات العصبية الجديدة وتحل محل المسارات التي كانت تسبب الاضطراب وبالتالي القدرة على التعلم والاكتساب الجيدين.

خاتمة:

يبدو من خلال المحاور التي عرضناها أعلاه أن الحديث عن مرجعيات ظهور التيار المعرفي وسبل البحث عن العامل المتحكم في سلوكاتنا، وإقامة نظرة تاريخية لظهور علم النفس العصبي كعلم أحدث ثورة في تفسير السلوكات الإنسانية سواء في جانبها المعرفي، الحس-حركي أو الوجداني، ودراسته الدقيقة للدماغ، وبفعل ما تم اكتشافه من تقنيات التصوير الدماغي الحديثة... مكنَّت من التعرف عن قرب على بنية ووظيفة الدماغ أثناء اشتغاله وملامسة تقسيماته والمكونات الماكرو والميكرو-تشريحية للجهاز العصبي؛ يظل أهم اكتشافات علم الأعصاب

هو مطواعية الدماغ كبراديغم ابستمولوجي جديد لفهم وتفسير دينامية اشتغال الدماغ وتغيره وفق مثيرات البيئة والمحيط الخارجي، من شأن ذلك أن يغير من أساليب وطرق التدريس ومساعدة المتعلم على تبني استراتيجيات ناجعة للتفكير وخلق مسارات عصبية جديدة أكثر فعالية ودقة...

لكن رغم كل هذا البريق الذي يعلو المطواعية وبالرغم من أنها أساسية ومهمة لتطوير العقل وركيزة قوية يمكن الاستناد عليها في التربية والتعلم، فلا يمكن اعتبارها حلاً سحرياً لكل الاضطرابات النفسية والصعوبات التعليمية التي تواجه الفرد. فهناك حدود بيولوجية ونورولوجية للمطواعية وبالتالي حدود في التعلم تتأسس على متغيرين أساسين لا بد من أخذهما بعين الاعتبار وهما متغير الجسم (le corp) والبيئة والسياق (l'environnement et le contexte). بناء على مقاربة « l'énaction » لصاحبها Francisco Varela، فلا زال موضوع المطواعية موضوعا فتيا والسؤال العالق الذي لازال يحير العلماء هو: كيف يمكن لتجربة مجردة أن تترك بصماتها على أدمغتنا ومعها تتغير شخصيتنا وكذا مزيدا من التغيرات المادية في الدماغ؟ أي كيف لما هو مجرد وذهني (وظائف الدماغ) أن يغير من هيئة ما هو ملموس ومادي (بنيات الدماغ)؟

لائحة المراجع

المراجع الورقية

- سوزان غرينفلد ***Susan Greenfield*** "تغير العقل: كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا" « *MIND Change: How Technologie Are Leaving Their Marks on Our Brains* » ترجمة إيهاب عبد

الرحيم علي، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة،الكويت. عدد 445 فبراير سنة 2017.

▪ عدنان يوسف العتوم "علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق" دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان – 2004

▪ مصطفى بوعناني وآخرون (مؤلف جماعي) "التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعلم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا " منشورات صدى التضامن، دار النشر المغربية، الدار البيضاء. الطبعة 1 مارس 2015.

▪ ميشيو كاكو **MICHIO Kaku** "مستقبل العقل: الاجتهاد العلمي لفهم العقل وتطويره وتقويته" « *THE FUTURE OF THE MIND : the scientific Quest to Understand ،Enhance ،and Empower the Mind* » ترجمة سعد الدين خرفان، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، عدد 447 أبريل سنة 2017

▪ **BATISTA, G. ; HENSCH, T.K.** « Critical period regulation by thyroid hormones: Potential mechanisms and sex-specific aspects », Front. Mol. Neurosci., 12 p. 77. (2019).

▪ **Boldrini Maura et al.***" Human Hippocampal Neurogenesis Persists throughout Aging"*. Cell Stem Cell. 2018 Apr 5; 22(4):589-599.e5. doi: 10.1016/j.stem.2018.03.015. PMID: 29625071; PMCID: PMC5957089.

▪ **CHANGEUX Jean Pierre ;** *« L'homme neuronal »* **;** Fayard ; le temps des sciences ; librairie Arthème. 1983.

▪ **CHANGEUX Jean Pierre ;** Entretien avec Jean Pierre Changeux de la revue Les Dossiers De La Recherche : N 40, *« la plasticité cérébrale forge notre individualité »* aout 2010.

▪ **DION Patrice ;** *« Étude de la synchronie du développement cognitif chez les enfants présentant une déficience intellectuelle »* **;** mémoire présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie ; Québec ; Août 2002

▪ **DORTIER Jean-François ;** *« Le cerveau et la pensée ; le nouvel âge des sciences cognitives »* Edition sciences humaines. 2011

▪ **ENGLEBERT Jérôme** et **FOLLET Valérie** *« Adaptation »* **;** essai collectif à partir des paradigmes éthologiques et évolutionnistes ; MJWF édition. 2016.

▪ **FIORI Nicole ;** *« Les neurosciences cognitives »* **;** Cursus ; Éditeur Armand Colin. Paris ; 2006

▪ **Kempermann Gerd et al.** "*Human Adult Neurogenesis: Evidence and Remaining Questions"*. Cell Stem Cell. 2018 Jul 5; 23(1):25-30. doi: 10.1016/j.stem.2018.04.004. Epub 2018 Apr 19. PMID: 29681514; PMCID: PMC6035081.

▪ **STEPHEN Jay Gould ; «** *Darwin et les Grandes Énigmes de la vie ; réflexion sur l'histoire naturelle »* ; édit Poche ; France ; 1 octobre 1984

▪ **WEIL-BARAIS Annick ;** *« L'homme cognitif »* ; presse universitaire de France PUF ; 5éme édition ; juin 1999.

المراجع الإليكترونية:

-LIBÉ-PHILIPPOT Baptiste, *« La plasticité cérébrale au cœur de l'apprentissage »* ; 6 AOÛT 2017 https://blogs.mediapart.fr/baptiste-libe-philippot/blog/010817/la-plasticite-cerebrale-au-coeur-de-lapprentissage

-SYLVAIN Zelliot, *« comment se servir de la plasticité pour se guérir* » ;

https://www.promethee-devperso.com/comprendre-la-plasticite-cerebrale/

- *Mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner (2/5) – la neuroplasticité*

https://apprendreaeduquer.fr/mieux-comprendre-le-cerveau-pour-mieux-enseigner-25-la-neuroplasticite/

-Press release, *« Changes in London taxi drivers' brains driven by acquiring 'the Knowledge', study shows »* 9 Décembre 2011

https://wellcome.ac.uk/press-release/changes-london-taxi-drivers-brains-driven-acquiring-%E2%80%98-knowledge-study-shows

-STRYKER Michael, Center for Integrative Neuroscience University of California, San Francisco

http://www.cin.ucsf.edu/HTML/Michael_Stryker.html

-WIKIPÉDIA ; Roger Sperry

https://fr.wikipedia.org/wiki/Roger_Sperry

-WIKIPÉDIA ; « Plasticité neuronale »

https://fr.wikipedia.org/wiki/Plasticit%C3%A9_neuronale#:~:text=Plasticit%C3%A9%20neuronale%2C%20neuroplasticit%C3%A9%20ou%20encore‹embryonnaire%20ou%20lors%20d'apprentissages.

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Plasticit%C3%A9_neuronale

- https://courspsycho.blog4ever.com/retard-mental-et-autisme

- http://raymond.rodriguez1.free.fr/Documents/Organisme-A/Vision/plasticite2.jpg

- https://www.braindays.ch/wp-content/uploads/2015/09/fiche3.pdf

- https://leducprofsvt.e-monsite.com/medias/files/exercice-analyse-de-documents-lecture.pdf

التكوين الجامعي والتربية على المقاولاتية من أجل تكوين أطر حاملة لمشروع الإدماج المهني للأشخاص في وضعية إعاقة

دة. رشيدة كوجيل،
و ذ. عمر بوسلات، و د. عبد الرزاق حاجيوي

تقديم:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية التكوين الجامعي في التربية على المقاولاتية في مجال الإعاقة، حيث تعد المقاولاتية من أحدث المفاهيم الشائعة والمتداولة اليوم في المجال التربوي التكويني، وذلك نظرا للتطور الذي عرفه العالم في مجال البحث العلمي، وفي علاقة الجامعة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، إذ أصبحت التربية على المقاولاتية مركز اهتمام العديد من الدول، خاصة كندا وأمريكا وبعض الدول العربية كالجزائر وتونس، وقد عمل المغرب منذ الاستقلال على رسم الطريق الأنسب لملاءمة التكوينات الجامعية مع قضايا المجتمع، فبعد إصلاحات 2014 تم إدخال الثقافة المقاولاتية كعنصر أساسي في معظم الشعب والمسالك، الشيء الذي سيتعزز أكثر بصدور مذكرة النظام الوطني للطالب المقاول سنة 2018 والذي تم إطلاقه في بعض الجامعات، كجامعة محمد الخامس بالرباط، وجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء،

وبعد ذلك جامعة سيدي محمد بن عبد الله سنة 2020، هذا النظام جاء بعدة إجراءات فعالة تهدف بالأساس إلى جعل خريجي الجامعة قادر على بلورة وتنفيذ فكرة مشروعه، وذلك تحت تأطير ومواكبة الأساتذة الأكاديميين والخبراء في مجال المقاولاتية إضافة إلى المرافقة الميدانية من طرف الشركاء والمتدخلين.

وبالنظر إلى ما عرفه مجال الإعاقة من تطورات، أسهمت في إعادة النظر في كثير من البرامج والنظم التربوية المتعلقة بهذه الفئة، خاصة ما يرتبط بكيفية التعامل معها، إذ لم يعد هذا التعامل يحمل منطق الإحسان والرأفة والصدقة، وإنما أضحى مؤطرا بقوانين حقوق الإنسان، واعتبار الأشخاص في وضعية إعاقة مواطنين لهم نفس الحقوق والواجبات مقارنة مع الأشخاص العاديين، ومن الحقوق البارزة في هذا السياق نجد الحق في الاندماج المهني والاجتماعي، والحق في التعلم، والحق في ممارسة الحياة العامة. وفي إطار تأهيل هؤلاء الأشخاص قصد ولوج سوق الشغل، لابد من إعداد أطر مؤهلة لمواكبتهم وتقديم الخدمات اللازمة لهم، وفق أسس علمية وطرق بيداغوجية فعالة، قصد تمكينهم من استثمار قدراتهم ومؤهلاتهم المختلفة والمتنوعة بالرغم من نوعية إعاقتهم. هذا الأمر هو ما عملت الإجازة المهنية في التربية الخاصة تخصص مهن تدريس الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ذهنيا، بالمدرسة العليا التابعة لجامعة سيدي محمد بن عبد الله، والتي تنسقها الدكتورة رشيدة كوجيل، هذه الإجازة أخذت على عاتقها تكوين أطر تربوية قادرة على مواكبة وتأطير الأشخاص في وضعية إعاقة، وذلك وفق تكوينات نظرية وميدانية، حيث يتم تلقي الأسس النظرية في مجال التربية الخاصة وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والتشريع القانوني، واللغات وغيرها من المواد الضرورية للإحاطة بالتخصصات، التي بإمكان الطالب الاستفادة منها، ليكون مدركا لمجال اشتغاله مستقبلا. من جانب آخر يتم مواكبة هؤلاء الطلبة من طرف مراكز وجمعيات

المجتمع المدني المحتضنة للأشخاص في وضعية إعاقة، قصد الاطلاع والاحتكاك عن قرب على الفئة، كما يتم أيضا التكوين عبر ورشات تطبيقية تهم أساسا المجال المهني الذي قد يتخذه الشخص في وضعية إعاقة مسارا مهنيا، ومن ضمن هذه الورشات هنا: الرسم على الزجاج وإعداد لوحات فنية قابلة للبيع والاستثمار الفني، إعداد ديكورات منزلية بالطين أو الشمع.

سنتناول في هذه الورقة البحثية ثلاث عناصر نرجو من خلالها الإجابة على الإشكال المطروح:

1- التربية على المقاولاتية: الأسس والمرتكزات؛

2- التكوين الجامعي ومعضلة البطالة؛

3- أهمية التربية على المقاولاتية في تكوين أطر مواكبة للأشخاص في وضعية إعاقة تربويا ومهنيا.

أولا: التربية على المقاولاتية المحددات والمرتكزات

نظرا لتزايد اهتمام الباحثين بمجال المقاولة والمقاولاتية، أصبحت هذه الأخيرة مفهوما واسع الانتشار، إذ لا يقتصر الأمر على مجرد دفع الشباب لإنشاء المشاريع، وإنما يهدف إلى جعل التربية على المقاولاتية، اختيار استراتيجي تنبني على أساسها التنمية، ذلك أن مفهوم المقاولاتية يحيل حسب "كريستسان برويان" إلى سلوك استراتيجي يتضمن تغيرات مهمة، ومخاطر وعدم اليقين[1]، ومن جانب آخر هناك من يرى أنها سيرورة يمكن أن نجدها في مختلف البيئات وبأشكال مختلفة، تقوم بإدخال تغيرات في النظام الاقتصادي عن طريق إبداعات قام بها أفراد

1 - Verstraet, Thierry, Entreprenariat, connaitre l'entrepreneur comprendre ses actes, Montréal (QC), Canada, Harmatan INC1999, Collection Economie et Innovation, p, 18

أو منظمات، هذه الإبداعات تخلق مجموعة من الفرص الاقتصادية، وتكون نتيجة هذه السيرورة، خلق الثروة الاقتصادية والاجتماعية للأفراد والمجتمع ككل[1] وبهذا يمكن للمقاولاتية أن تسهم في تحريك عجلة تقدم المجتمعات والتقليص من آفات البطالة والضغط الاجتماعي والاقتصادي، وبالتالي خلق الثروة؛ هذا الأمر جعل التربية على المقاولاتية محط اهتمام العديد من الدول، ومن ضمنها المغرب الذي سعى في وقت مبكر إلى تشجيع إنشاء المقاولات الصغرى والمتوسط والمقاول الذاتي[2] إضافة إلى السعي لتشجيع الطلبة الجامعين للتخطيط وبناء مشاريعهم من خلال إطلاق ما يسمى بالنظام الوطني للطالب المقاول. قبل الخوض في أهمية المقاولاتية ومحدداتها لا بد من معرفة أولا معنى المقاول وصفاته ومميزاته.

1- المقاول:

عرفت "بريجيت بيرجير" المقاول باعتباره يتميز بمجموعة من الصفات، مثل الدافع القوي للربح، والنزوع للشك والذهن المتفتح، والاستعداد لتحمل المخاطر والقدرة على الابتكار، بتجميع مكونات مألوفة بطرق جديدة بدلا من اختراع المكونات بأنفسهم واتخاذ قرارات هادفة ثم المثابرة والصمود في وجه المحن باعتبار ذلك ضروريا للمقاولة[3]. من جهة أخرى اعتبر "شمبتر جوزيف" المقاول في نظريته "الابداع بواسطة

1 - لفقير حمزة، تقييم البرامج التكوينية لدعم المقاولة، دراسة حالة برنامج المعتمد في غرفة الصناعات التقليدية والحرف، سطيف -الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستر 2009، ص: 13

2 - يمكن الرجوع في هذا الصدد إلى منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، نظام المقاول الذاتي، سلسلة دلائل التسيير عدد 37، الطبعة الأولى 2016.

3 - بريجيت، بيرجير، ثقافة تنظيم العمل، ترجمة محمد مصطفى غنيم، الدار الدولية للنشر والتوزيع، مصر، 1995، ص: 44.

المقاولة" بكونه الوجه المركزي لسيرورة الابتكار، سواء في المؤسسة الصغيرة أو الكبيرة، وكما يرى أن في حالة غياب عنصر أساسي ألا وهو المقاول، فإن الاقتصاد سوف يعرف مرحلة إعادة الإنتاج أو حالة سكون، لأن المقاول يقوم بإعداد ميكانيزمات جديدة للإنتاج، الأمر الذي يتمثل فيما يلي[1]:

- صنع منتوج جديد غير موجود عند المستهلكين؛
- وضع وإعادة تنظيم الإنتاج؛
- وضع طريقة جديدة للإنتاج تكون غير معروفة في النشاط الممارس؛
- البحث عن أسواق جديدة لم تدخلها الصناعة الممارسة أو هي ضئيلة فيه؛
- البحث عن مصر جديد للموارد الأولية.

يضيف شمبيتر أنه خلال المراحل التي يمر بها المقاولة عليه القيام بما يلي:[2]

- استعمال كل الوسائل اللازمة؛
- تنظيما بحكمة وعقلانية اقتصادية واجتماعية لتكون صالحة؛
- ربط العوامل الاجتماعية التي لا زالت لحد الآن منفصلة؛
- إدراك الخطر حتى يمكن التحكم فيه.

أما بالنسبة ل"فايول هنري" فقد قدم مجموعة من المميزات التي لابد أن تتوفر في صاحب المشروع لخصها في سبع محددات:[3]

1 - Schumpeter Joseph, capitalisme, socialisme et démocratie, Payot 1951, paris, p :77
2 - Ibid, p :79

- الصحة الجسمية؛
- الذكاء والقدرات العقلية؛
- الخصائص الذهنية، التفكير الإبداعي؛
- الشجاعة في اتخاذ القرارات؛
- القدرات الإدارية: التنبؤ، التنظيم، التنسيق، المراقبة، إصدار الأوامر.
- معرفة عامة بالوظائف والأنشطة الأساسية التي تقوم بها المؤسسة؛

كل هذه المراحل والقدرات لا يمكن أن تتحقق لدى الطالب، إلا من خلال تكوين علمي وعملي داخل الجامعة ومراكز البحث العلمي باعتبارهما البوابة الحقيقية لإحداث التغيير في المجتمع. إن خريج الجامعة إذن بحاجة ماسة للتأهيل قصد ولوج سوق الشغل، وهو حامل لنظرة حول ما يدور في مجال العمل من النشاطات والتغيرات، حتى لا يصطدم بصعوبات تجعله يتراجع عن تحقيق هدفه المنشود خاصة في مجال التربية الخاصة الذي يتطلب الكثير من المهارات والقدرات الحياتية، علاوة على تقبل الآخر، على اعتبار أن الفئة المستهدفة لها خصوصياتها ونمطها الحياتي المختلف، الشيء الذي يستوجب اعتماد برامج وطرق تربوية لها منطق إنساني قبل أن يكون مهني.

إن العلاقة بين التكوين الجامعي والفعل المقاولاتي لدى خريجي الجامعات، أمست علاقة وطيدة يستدعي التطوير لمسايرة الواقع، فإذا كان هذا التكوين في السابق يقتصر على تكوين الملكة الفكرية لدى الطلبة والطالبات انطلاقا من محاضرات ودروس نظرية، فإن المرحلة الراهنية

---

3 - Henri Fayol, Administration industrielle et générale, Ed, Gestion & ANDEST 2016. P :120-121

تقتضي تغير الطرق البيداغوجية الجامعية وتنويع التكوينات (نظرية وتطبيقية) حتى تتلاءم مع التطورات الحاصلة في سوق الشغل، الأمر الذي نهدف بيانه في هذه الورقة البحثية. وتجدر الإشارة إلى أن التربية المقاولاتية داخل الجامعة تسبقها مرحلة قبلية تعرف بالتوجه المقاولاتي. فما هي العوامل المؤثرة في التوجه المقاولاتي لدى الطالب(ة)؟ وما محددات هذا التوجه؟

2- التربية على المقاولاتية المفهوم والعوامل المؤثرة:

قبل التطرق إلى مفهوم التوجه المقاولاتي، ينبغي الإشارة إلى مفهوم المقاولاتية، والتي عرفت من قبل Alain Fayolle على أنها "حالات خاصة منشأة للثروات الاقتصادية والاجتماعية، لديها درجة مرتفعة من الأكادة بمعنى وجود الخطر، يشترك فيها أفراد ذوو سلوكيات تتصف بتقبل التغيير والمخاطر المرافقة، إضافة إلى الأخذ بالمبادرة والتدخل الفردي"[1] حيث إن هذه الحالات يمكن أن تتعلق بإنشاء المقاولة ومواجهة الصعوبات وتنمية وإدارة المشاريع والتشبع بروح المخاطرة والمبادرة.

ويعد التوجه المقاولاتي بمثابة تلك الرغبة والاستعداد الذي يكون لدى الشخص - وهنا نتحدث عن الطالب(ة) الجامعي(ة)- للعمل الشخصي المستقل والقدرة على الابتكار ومواجهة المخاطر، وهذا ما يؤكده أيضا كلا من Miller وCovin حين وصفا التوجه المقاولاتي على أنه "أن تشارك في المنتجات المبتكرة، وأن تقوم بالمشاريع المحفوفة بالمخاطر إلى حد ما، وأن تكون موجه نحو الاستباقية أو المبادأة[2] وهكذا يتبين أن التوجه المقاولاتي يعد بمثابة المفهوم الأهم في بناء استراتيجية المقاولة، إذ يشير أساسا إلى أساليب اتخاذ القرار والممارسات والعمليات والسلوكيات، التي تدفع وتوجه الشخص إلى خوض غمار المقاولة،

1 - مسيخ، أيوب، مرجع سابق، ص: 219.

2 - مرجع سابق، ص: 220.

ونقصد باستراتيجية المقاولة في هذا الورقة، قدرة خريجي الإجازة في التربية الخاصة -السالفة الذكر- على بلورة أفكار مشاريعهم في مجال تأهيل الأشخاص في وضعية إعاقة، مثل مراكز للتأهيل المهني والمواكبة الاندماجية لهذه الفئة، أو مراكز تربوية خاصة بمساعدة الفئات الذي لها وضع خاص.

والثقافة المقاولاتية في هذا السياق تتضمن مجمل المهارات والمعارف المكتسبة من قبل فرد أو مجموعة أفراد، واستغلالها عن طريق تجسيد فكرة ابتكارية عبر استثمارهم لرؤوس الأموال في إنشاء مؤسسة أو مقاولة أو الشروع في عمل إبداعي، كما أنها "ثقافة احترام المجتمع للإقدام على المبادرات الفردية ومكافئة أخذ المخاطرة والابتكارات الفردية أو الجماعية"[1]

ويذهب مارسيل موس كذلك إلى أن المقاولاتية هي الفعل الذي يقوم به المقاول(ة) والذي ينفذ في سياقات مختلفة وبأشكال متنوعة، فيمكن أن يكون عبارة عن إنشاء مؤسسة جديدة بشكل قانوني، كما يمكن أن يكون عبارة عن تطوير مؤسسة بحد ذاتها، فهو عمل اجتماعي بحت[2] .

ومن الناحية الإجرائية فإن لفظ المقاولاتية، يدل على مجموعة من العمليات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد المبدع أو المقاول في الإطار القانوني، فيعمل على تجسيد فكرته الجديدة وإنشاء مشروع أو مؤسسة،

1 - مسيخ، أيوب، مرجع سابق، ص: 223.

2 - خضري توفيق، حسين بن الطاهر، المقاولة كخيار فعال لنجاح المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية، المسارات والمحددات واقع وآفاق النظام المحاسبي المالي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة خنشلة، يومي 5-6 أربيل، 2013.

مع الأخذ بالمبادرة والإبداع وتحمل المخاطرة والربح والخسارة والتعرف على فرص الأعمال وتجسيدها واستغلالها[1].

كما تشير الثقافة المقاولاتية إلى مجموع المكتسبات التي تتجلى في سلوك الشخص المقاول، باعتبار أن له ديناميكية في خلق العمل عن طريق الابتكار، كما يمكن تعريف ذلك أيضا بكونها مجمل المهارات والمعلومات المكتسبة من فرد أو جماعة من الأفراد ومحاولة استغلالها، وذلك بتطبيقها في إنشاء مؤسسات وخلق استثمارات جديدة، عبر أفكار مبتكرة جديدة قد يكتسبها الشخص المقاول من محيطه عبر الثقافة السائدة والتعاليم الدينية والعائلية، وفي الجامعة عبر التكوينات النظرية والتطبيقية، التي قد يتلقاها من طرف أساتذته وخبراء في مختلف التخصصات والتداريب والمواكبة التي يجريها، أو عن طريق التعلم الذاتي عبر تجارب حياتية ترتبط أساسا ببعض الأشغال التي يزاولها الطالب(ة) في العُطل والتي عبرها يحتك مع ذوي التجارب والحرفيين والتجار ورجال أعمال وأصحاب المقاولات التي قد يشتغل لديهم.

إن تطوير الثقافة المقاولاتية إذن؛ يكون بتنمية المواقف والسلوكات، وذلك بإعطاء الأولوية للنظم التعليمية والتدريبية التي ينبغي أن تشجع الفعل المقاولاتي وإشراك الأطراف الفاعلة. هذا دون أن ننسى وجود عوامل تؤثر على الثقافة المقاولاتية لدى الأفراد، وفي هذا الصدد يحضر نموذج كل من J.P.sabourin et Y.gasse الذي يلخص مفهوم الثقافة المقاولاتية في المراحل التي تقود لبروز المقاولين بين فئة المتمدرسين

1 - دراجي فوزية، تصور الطلبة الجامعيين للثقافة المقاولاتية، دراسة ميدانية بمجمع سويداني بوجمعة، جامعة 8 ماي 1945، الجزائر، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، 2018-2019، ص: 25

الذين تابعوا تكوينهم في مجال المقاولة، ومن أهم العوامل التي تؤثر على هذا النموذج ما يلي[1]:

1- المسبقات **les antécédent**: وتتمثل في مجموع العوامل الشخصية والمحيطة التي تشجع على ظهور الاستعدادات عند الفرد، إذ لاحظ الباحثان أن الطلبة لديهم آباء يعملون لحسابهم الخاص بهم، ولديهم إمكانيات مقاولاتية أكبر؛

2- الاستعدادات **les prédisposition**: وتتمثل في مجموع الخصائص النفسية التي تظهر عند المقاول، كالمحفزات والتي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على سلوكات الأفراد؛

3- تجسيد الامكانيات والقدرات المقاولاتية في المشروع: يكون هذا تحت تأثير العوامل الايجابية وعوامل عدم الاستمرارية، بمعنى الأفراد الذين يملكون إمكانيات وقدرات مقاولاتية أكبر، فهم يحتاجون لدوافع محركة أخف والعكس صحيح، و"كلما ازدادت كثافة الدوافع المحركة زاد تشجيع الأشخاص أكثر على إنشاء مؤسسات خاصة، بينما الأشخاص المالكين لقدرات مقاولاتية «Potentiel entrepreneurial» كبيرة فهم يحتاجون إلى دوافع محركة أقل وأضعف"[2].

يبدو هنا أن الثقافة المقاولاتية تدل عن مجمل المهارات والقدرات المكتسبة من طرف فرد أو مجموعة أفراد ومحاولة استغلالها، وذلك بتطبيقها واستثمارها والإبداع في مجمل القطاعات عموما ومجال التربية الخاصة على وجه التحديد، إضافة إلى وجود هيكل تسييري تنظيمي؛ كما أن وجود الثقافة المقاولاتية يستوجب حضور مجمل المهارات والقدرات

---

1 - Azzedine touunés : « **l'intention entrepreneuriales : une recherche comparative entre des étudiants suivant des formations en entrepreneurial (bac+5) et des étudiants en DAAF »,** thés pour le doctorat exigences de gestion (France : université Rouen 2003, p : 45.

2 - مسيخ، أيوب، مرجع سابق، ص: 224.

المكتسبة من طرف فرد أو مجموعة أفراد ومحاولة استغلالها، وذلك بتطبيقها واستثمارها والإبداع في مجمل القطاعات.

3- محددات التوجه المقاولاتي:

لأجل خلق المقاولة لا يكفي فقط امتلاك توجه أو نية مقاولاتية، إذ إنه للمرور إلى الفعل يتطلب الأمر دافعية فردية والتي تعد بمثابة الوقود الذي يسهم في التوجه نحو الهدف، وفي هذا الإطار تتموقع مساهمة "ماكس فيبر" "الذي جعل من نظام القيم عاملا من العوامل المفسرة لبروز وتطور القدرات والدوافع المشكلة للسلوك المقاولاتي، كما حدد "ووترولغ" Wtterwalghe عدة عوامل محددة للسلوك المقاولاتي للأفراد منها: "البيئة السوسيوثقافية، السياق العائلي، التجربة والوسط المهني والنظام التعليمي"[1].

1.3 القيم:

إن كل نشاط يحتوي مجموعة على من القيم، والقيمة هي البحث عما نريده حسب أحكامنا الشخصية، الأكثر أو الأقل اتفاقا مع المجتمع ككل، كما أشار "جي روشي" Gay Rocher إلى أن القيم هي طريقة عيش أو ممارسة لفرد أو جماعة، والتي تعتبرها مثالية وتجعلها مقبولة ومرغوب فيها، إنها درجة الأهمية والقبول التي تُمنح اجتماعيا لرابط اجتماعي.

ويعتبر تعريف Clyde Kluckhohn أكثر التعريفات وضوحا للقيم، إذ يعتبر القيمة تصورا أو مضمونا يميز الفرد أو الجماعة، ويحدد ما هو

---

1 - بدراوي، سفيان، ثقافة المقاولة لدى الشباب الجزائري المقاول، دراسة ميدانية بولاية تلمسان، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علم الاجتماع التنمية البشرية، كلية العلوم الإنسانية جامعة أبي بكر بلقايد، 2015/2014، ص: 60.

مرغوب فيه، كما أنه يسمح بالاختيار بين البدائل وكذا الأساليب المتغيرة للسلوك والوسائل والأهداف الخاصة بالفعل، وإذا انتقلنا من المستوى الفردي إلى المستوى التنظيمي، فإن القيم هي منح طرائق التفكير لدى المورد البشري في المقاولة وكذا تمثلاته ووجهات نظره حولها، حيث تسهم في إعطاء معنى لتصرفاته وتشكل شخصيته وتنمي وعيه، فهي بذلك إحدى دعائم الفعل الجماعي، وتتشكل في سياقات التفاعل داخل المؤسسة"[1].

2.3 المواقف:

الموقف هو مفهوم برز وتطور في السوسيولوجيا الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية، حيث تم تداوله إجرائيا في عدة أبحاث وتحقيقات كمية، ومن خلال تقنيات مثل سلم المواقف والاتجاهات وهو سلم يقيس مؤشر رقمي لدرجة التوافق/ عدم التوافق مع رأي يقدم على شكل جملة، ويمكن تعريف المواقف بأنها حالة ذهنية تعبر عن القيم وتشجع الشخص على الفعل أو رد الفعل بطريقة معينة اتجاه ظاهرة أو موقف، وفي هذا الصدد يعرف "LEGENDRE" المواقف كما يلي[2]:

"هي حالة ذهنية (الإدراك، الإحساس، الفكرة، الاعتقاد، العاطفة، ...إلخ)، موقف داخلي يكتسبه الفرد اتجاه ما يحيط به (أشخاص، أشياء، وضعيات، أحداث، أيديولوجية،...) والذي يتحدد كطريقة للعيش والممارسة المرغوبة أو المرفوضة"، علاوة على ذلك؛ يمكن اعتبار الموقف تعبير عن القيم وحالة فردية تترجم ردود الأفعال اتجاه أشخاص أو أحداث في الحياة الفردية أو الجماعية، اتجاه وضعيات أو أشياء معينة والطبيعة بصفة عامة. إنها حسب "لامبرت ويليم" LAMBART Wilyam

1 - القرطبي، عبد الله، مرجع سابق، ص: 204.

2 - بدراوي، سفيان، مرجع سابق، ص: 62.

و"لامبرت ولاس" LAMBART Walas " طرق معتادة، منظمة ومنسقة للتفكير والشعور وردود الأفعال اتجاه الأحداث والأشخاص"[1] وفي هذا الصدد يرى الكثير من علماء النفس الاجتماعيين أن للوسط العائلي دور كبير في اكتساب الفرد لاتجاهات ومواقف اتجاه مناحي عدة للحياة، حيث "أن اتجاهاتنا الأساسية تكتسب في فترة الطفولة من خلال التفاعل مع الآخرين.

وتبعا للحاجات والاعتقادات والقيم، فإن المواقف تنتج سلوكات، بمعنى أن القيم تتكيف وتعبر من خلال السلوكات عن طريق "مصفاة الانتقاء" للمواقف، وبالتالي فإن هذه الأخيرة تعد من العوامل المفسرة للسلوك الإنساني.

3.3 السلوك:

السلوك في اللغة العربية مشتق من "سلك بمعنى اتبع طريقا، والمسلك هو الطريق. والسلوك في علم النفس يعني الاستجابة الكلية التي يبديها كائن حي إزاء أي موقف يواجهه"[2] كما يقصد بالسلوك في الاصطلاح، الانتقال من الموقف إلى الفعل بما يتفق مع القيم والثقافة، وحسب "أدلر" فإن السلوك يتعلق بمختلف أشكال الفعل الإنساني، بما في ذلك خلق وإنشاء المقاولة.

السلوك الإنساني إذن؛ هو نتيجة لقوى داخلية وخارجية تحددها الحاجات، التي تتطلب أهداف ووسائل لتحقيقها، نفس الأمر بالنسبة لإنشاء المقاولة أو مشروع ذاتي، فإنه ناتج عن تحقيق عدة حاجات من ضمنها:

---

1 - لامبرت ويليم، لامبرت والاس، علم النفس الاجتماعي، ترجمة، سلوى الملا، مراجعة، محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الثانية، 1993، ص: 131.

2 - معجم المعاني، حرف السين.

- كسب الثروة والتغلب على البطالة؛
- تحقيق الذات وإبراز القدرات والمهارات؛
- الأخذ بالمبادرة والمخاطرة؛
- التغلب على العوائق،
- الاستقلالية؛
- الإبداع والابتكار.

إضافة إلى ما سلف؛ هناك من أضاف محددات النية أي الاستعداد، والكفاءة والمحيط الاجتماعي والتعليم المقاولاتي، وكذا الشخصية، الأمر الذي سنبينه هنا[1]:

- النية: عرفها "أجزين" Ajzen على أنها إشارة أو دليل أو مؤشر لاستعداد الفرد لأداء السلوك.

- الكفاءة: تشير إلى المعتقدات التي يحملها الفرد حول وجود عدد من العوامل التي تسهل أو تعيق أداء سلوك معين.

- المحيط الاجتماعي: يعبر عن مدى إدراك الفرد للضغوطات الاجتماعية وغيرها من المعتقدات ذات الصلة والتي من خلالها ينبغي أو لا ينبغي أن يؤدي الفرد هذا السلوك.

- التعليم المقاولاتي: تلعب برامج التعليم والتكوين في الجامعة دورا كبيرا في تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات التي تساعده على التأقلم مع حياته الوظيفية أو تدفعه للتفكير بإنشاء مؤسسته الخاصة، مثل مركز

1 - ابراهيم بيض القول، بوفلجة غيات، أنماط الشخصية وعلاقتها بالتوجه نحو المقاولاتية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة تاريخ العلوم، العدد 8، جامعة الجلفة، 2017، ص: 275. زيارة الرابط: http://www.asjp.corist.dz بتاريخ 07-04-2020.

تأهيل ومواكبة الأشخاص في وضعية إعاقة، حيث تسهم برامج التعليم في إيجاد توجه مقاولاتي فاعل لدى الأفراد، مما يثير دافعيتهم للعمل والإنجاز والمبادرة.

- الشخصية: تشير إلى طابع الفرد، مزاجه، عقله، الأحداث الحياتية والتاريخية، التركيب الجسمي الوراثي والفيزيولوجي، أي مجموعة الصفات التي ينفرد بها الشخص وتؤثر على أنماط سلوكه.

ثانيا: التكوين الجامعي ومشكل البطالة

يشكل التكوين الجامعي باعتباره يوجد في قمة هرم المنظومة التربوية، أحد أعمدة التنمية في المجتمع، ذلك لكونه يحمل مشروع تكوين الشباب وإنتاج المعرفة الأكاديمية، كما أنه مطالب بالإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الرهانات المجتمعية والتحديات في سياق عولمة التربية والتكوين والبحث، وعلى الرغم من المجهودات المبذولة منذ إقرار قانون 01.00[1] فإن التعليم العالي يجد نفسه مطالبا أكثر من أي وقت مضى، بالإجابة على مطلب اجتماعي ملح ومتعدد، يتجلى في "تأكيد الحاجة إلى عرض للتكوين الجيد يُمكِّن خريجي الجامعات من كل المؤهلات الضرورية لمواجهة الحياة النشيطة وسوق الشغل، لذلك تمثلت المهمة الأولى للتعليم العالي في تمكين خريجي الجامعات من الكفايات التي تيسر الارتقاء لهم ولمجتمعهم"[2] كما أن الجامعة مطالبة بالانفتاح على الواقع السوسيواقتصادي والمساهمة في النقاش العمومي حول القضايا الاجتماعية المطروحة، ولعل أبرزها ما طرحناه في هذه الورقة البحثية،

1 - القانون الصادر سنة 2000 والمنظم للتعليم العالي بالمغرب.

2 - المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، 2018، ص: 5.

أي مسألة تأطير وإيجاد مؤطرين حاملين لمشروع إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة، بعيدا عن المنطق الإحساني وتأسيسا للعمل المؤسساتي.

إن مسألة إدماج الشباب في مفهومه الشمولي وتلبية حاجاته المهنية على وجه الخصوص، تشكل الهَمَّ الشاغل لكل الأنظمة وللشباب نفسه، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب منها:

☑ عدم التطابق أو التكامل بين أنظمة التعليم والتكوين من جهة، وبين قناعات المجتمع بشكل عام من جهة ثانية[1] وذلك أن أغلب مضامين التعلم والتكوين لم تعد في الظروف الراهنة ملائمة لمتطلبات سوق الشغل ورجالات الاقتصاد، بل وحتى لبعض المستجدات الفنية والثقافية والحضارية والاجتماعية، غير أنه من الضروري أن نشير في هذا السياق إلى مسألتين هامتين[2]:

1- إن التطابق بين مضامين التعليم والتكوين وبين أسواق العمل والاقتصاد ليس تطابقا ميكانيكيا، إذ لا يشكل هذا التطابق سوى بُعد أو هدف جزئي محدد من بين أهداف النظام التعليمي، التي لا تنحصر فقط في إعداد الأفراد لعالم الشغل، بل ترتب بضرورة استجابة هذا النظام لحاجاتهم النفسية والاجتماعية والثقافية ولرغباتهم واختياراتهم الدراسية والمهنية خاصة، والتي تحددها بشكل أساسي قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم وظروفهم الاجتماعية المتباينة.

2- هشاشة أنظمة التوجيه المدرسي والمهني والجامعي للشباب المتمدرس، فإذا كان هذا التوجيه في مدلوله العلمي والتربوي يسعى إلى إيجاد أفضل صيغ الملاءمة والتكامل بين حاجات ومطامح وميولات الأفراد الدراسية والمهنية وتصوراتهم لمشاريع حياتهم، ولِما يرغبون في

---

1 - حدية مصطفى، الداشمي عبد السلام، الشباب ومشكلات الاندماج، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة مناظرات وندوات رقم 49، 1995، ص: 31.

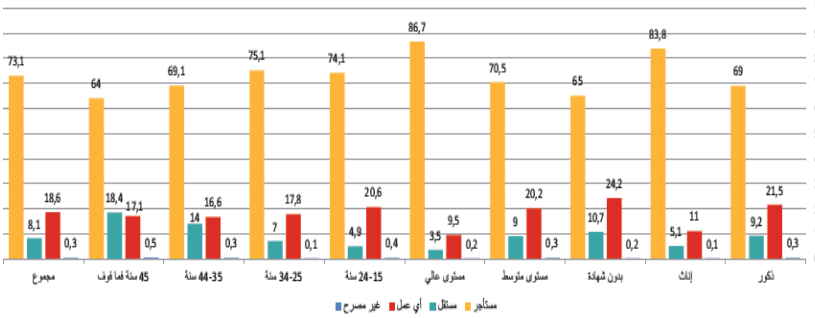
2 - مرجع سابق، ص: 32.

أن يكون عليه مستقبلهم من جهة، وبين مطالب وحاجات المجتمع من جهة أخرى، وفق سياسة تربوية هادفة وتخطيط تربوي واجتماعي شامل، فإن واقع التوجيه المدرسي/الجامعي والمهني بالمغرب، بل وفي جل المجتمعات العربية لا ينسجم مع الطرح التربوي والاجتماعي الآنف[1]

إن واقع الانفصام القائم بين التعليم والتكوين، وبين متطلبات التشغيل في المجتمع المغربي، لا يعود فقط إلى نوعية التعليم والتكوين وعجز هذه النوعية عن مسايرة مختلف التحولات التي عرفتها القطاعات الإنتاجية والاجتماعية فحسب، بل إن هذا الانفصام أو اللاتطابق inadéquation يعود في جزء كبير منه إلى الشروط والميكانيزمات التي يشتغل وفقها نظام التشغيل والتوظيف والاستخدام. فلقد أثبتت عدة بحوث وتقارير وتصريحات رسمية وغير رسمية أن القدرة الاستيعابية لهذا النظام تتسع لاحتواء وإدماج عدد هائل من الأطر والكفاءات المختلفة الاختصاص، ومن مستويات تكوينية متعددة، غير أن هيمنة فئات ومصالح وتوجهات معينة على قنوات التشغيل وفق منطق يقوم أساسا على العلاقات الزبونية والولائية والقرابية، أكثر مما يستند إلى معايير عقلانية وموضوعية، وهو أمر عمل على تفويت فرصة الاستفادة من الطاقات الشابة واستخدامها عبر إدماجها في عالم الشغل لصالح إنماء اقتصادي واجتماعي هادف[2].

حسب البحث الوطني للتشغيل لسنة 2014 وبدراسة الأسباب الرئيسية للبطالة في المغرب، تعتبر هذه الظاهرة وليدة انتهاء الدراسة أو التكوين بنسبة 31.5% سنة 2014 مقابل 42% سنة 2000 أو بتوقف النشاط الحر بنسبة 18.1%

توزيع العاطلين حسب نوع الشغل المرغوب فيه حسب الجنس والسن ونوع الشهادة



المصدر: المندوبية السامية للتخطيط

مقابل 15.9 %سنة 2000. وتبقى الوسائل المستعملة للبحث عن العمل رهينة بالوضعية الاجتماعية للعاطل، فالعاطلون المتوفرون على شهادات عليا يبحثون عن عمل عن طريق الأجوبة على الإعلانات أو المشاركة في امتحانات الولوج بنسب تصل على التوالي 34.7% و20.7% أما العالون غير المتوفرين على أية شهادة فتبقى العائلة والاتصال المباشر أكثر الوسائل استعمالا بنسب تبلغ على التوالي 48.4 % و42.8%[1] الشيء الذي يبينه المبيان أسفله:

بالرجوع إلى إشكالية البطالة، نجد أن هذه الظاهرة تشكل أحد التمظهرات الكبرى للمأزم الشبابي، فبعد أن كان مشكل البطالة في المغرب – وحتى أواخر السبعينات- لا يمس سوى بعض عناصر الشباب غير المتعلم وغير المؤهل، وبعض أبناء الفئات الاجتماعية غير المحظوظة في كل من الوسط الحضري والقروي معا، أصبح هذا المشكل يطال منذ بداية الثمانينات، عددا هائلا من الشرائح الشابة من مختلف الأوساط، ومن ذوي المستويات والأنماط التعليمية والتكوينية المتنوعة والمتفاوتة، وإذا كان بمقدور الطبقات الميسورة أن تتجاوز هذا الوضع المتوعك، لما لها من علاقات وإمكانات، ولما تحتله من مواقع

1 - تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي CESE المقاولة الذاتية رافعة للتنمية وإدماج القطاع غير المنظم، 2016، ص: 34.

نفوذ وهيمنة مادية ورمزية في البناء الاجتماعي، فإن العديد من شباب الطبقات المهمشة اجتماعيا، قد ظلوا محاصرين بمشكل البطالة وعواقبه وتبعاته السلبية، وهكذا تعاظمت في صفوف الشباب مظاهر الاحتجاج والرفض واليأس والهجرة العشوائية... وغير ذلك مما سبقت الإشارة إليه، كما امتدت هذه العواقب إلى الشباب المتمدرس والجامعي، بل إلى الأطفال أيضا، وقد أدى هذا إلى تبخيس قيم العلم والتعليم والمعرفة والحط من المكانة الاجتماعية للمدرسة/ الجامعة ودورها في الحراك الاجتماعي، كما ظل سائدا خلال العقود التي تلت الاستقلال، وقد أصبح هذا الاستياء العام مشكلة المشاكل في نظامنا المدرسي والجامعي على حد السواء، يطال تأثيره مردودية التعليم والتكوين، وأنماط القيم والسلوكات والعلاقات التربوية والاجتماعية والممارسات والمجالات المؤسسية واللامؤسسية، وذلك إلى الحد الذي أمست فيه الصورة السلبية التي تهيمن على تمثلات التلاميذ والطلبة والآباء للمدرسة بمثابة "عائق تربوي" وذلك بالمفهوم البيداغوجي والسيكولوجي للمصطلح، وعلى سبيل التذكير فقد ربطنا آنفا بين هذه الأوضاع وبين غياب التكامل والانسجام بين التخطيط للتعلم والتكوين وبين التخطيط للتشغيل والاقتصاد والمجالات المجتمعية بشكل شامل[1].

لقد كشف تقرير المكتب الإقليمي للدول العربية للعام 2016 التحديات التي لا يزال الشباب في المنطقة العربية يواجهونها، حيت مازال كثيرون منهم يتلقون تعليما لا يعكس احتياجات سوق العمل، فيما أعداد كبيرة منهم ولا سيما من الشابات عاطلة عن العمل ومستبعدة من الاقتصاد الرسمي ومن دون مورد رزق[2] واستجابة لهذه التحديات، يدعو التقرير إلى تمكين الشباب من منظور التنمية الإنسانية التي يحدد هدف التنمية

1 - محسن مصطفى، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح: شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى، 1992، ص: 20.

2 - المكتب الإقليمي للدول العربية UNDP تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2016، صادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص: 148.

بأنه توسيع للخيارات والحريات المتاحة للناس كي يعيشوا حياتهم كما يريدونها.

ويقتضي تمكين الشباب تعزيز قدراتهم وإمكاناتهم وجعلها ذات قيمة، الشيء الذي يستوجب تحسين منظومات التكوين والخدمات الأساسية، خاصة في مجال التعليم، كما يتعين توسيع نطاق فرص الشغل من خلال اقتصادات تولد عملا لائقا والمشاركة الفاعلة، ونظم اجتماعية تعزز المساواة. وفي هذا السياق؛ شدد التقرير على أن الشباب في المنطقة العربية، لا يمثلون مشكلة لعملية التنمية أو عبئا عليها، وإنما هم مورد أساسي لحل مشاكل التنمية، كما خلص إلى أنه في وسع البلدان العربية تحقيق طفرة تنموية هائلة وضمان استقرار مستدام إذا وضعت على رأس أولوياتها العاجلة تمكين شبابها والاعتماد عليهم لدفع عجلة العملية التنموية[1].

ومن السبل التي يمكن طرحها في هذا المضمار، تشجيع الجامعة ما سميناها التربية المقاولاتية في مجال التربية الخاصة وتأهيل الأشخاص في وضعية إعاقة، ذلك أن هذا الورش الوطني شكل فضاءا خصبا للإبداع والاشتغال، باعتبار أولا لازال في بدايته، وثانيا لكونه يستهدف عمل إنساني تربوي هادف، يخص فئة اجتماعية تتطلب التدخل التربوي والعلاجي. فأين تتجلى إذن أهمية التربية على المقاولاتية في مجال تأهيل الطلبة ليكونوا فاعلين في مجال مواكبة الأشخاص في وضعية إعاقة.

ثالثا: أهمية التربية على المقاولاتية في تكوين أطر مواكبة للأشخاص في وضعية إعاقة تربويا ومهنيا.

إن الحاجة لأطر حاملة لمشروع مهني في مجال التربية الخاصة، فرض نفسه أكثر من أي وقت مضى، ذلك أن الاستثمار في هذا المجال لم يشكل فرصة لتقليص نسبة بطالة خريجي الجامعات فحسب، بل أضحى هدفا لإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة، مهنيا وحياتيا، وذلك

1 - المرجع السابق، ص: 6.

عبر تأطيرهم في المهن التي تحفظ كرامتهم وتجعلهم يمارسون حياتهم المهنية والاجتماعية والحياتية، بشكل لا يختلف عن غيرهم من الأشخاص الآخرين، وفي هذا السياق نجد أن من المجالات التي تظهر إبداع هذه الفئة، هناك مجال الطبخ، والرسم بجميع أصنافه، صناعة الفخار والديكورات، وغيرها من المهن، التي يسهل ولوجها من طرف الشخص في وضعية إعاقة باختلاف اعاقتهم وميولاتهم. وقد اتضح من خلال المسلك الجامعي للتربية الذي سبق الحديث عنها آنفا والمرتبط بالإجازة المهنية تخصص مهن تدريس الأشخاص في وضعية إعاقة، أن من الأوراش التكوينية التي يتم عبرها تأهيل الطلبة المكونين هناك:

- الرسم على الزجاج
- صناعة الفخار
- إعداد ديكورات منزلية بواسطة الشمع
- الثقافة المقاولاتية والتخطيط للمشاريع

إضافة إلى هذا تم العمل على تزويد الطلبة بما هو نظري كالعلوم التربوية والإنسانية واللغات، التي هي مواد أساسية في تكوينهم في الجانب المعرفي، باعتباره ركيزة أساسية لولوج الميدان التطبيقي.

وحتى تتحقق الأهداف التي وضعها المسلك الجامعي للتربية الخاصة نصب عينه، عملت منسقة هذا المسلك، على ربط علاقات مع جمعيات المجتمع المدني ذات الاهتمام والاشتغال في مجال التربية الخاصة واحتضان الأشخاص في وضعية إعاقة، حتى يتسنى للطلبة الاشتغال تحت تأطيرها ومواكبة أطرها، الأمر الذي سيتعزز أكثر عبر توقيع اتفاقيات بين رئيس جامعة وهذه الجمعيات والمراكز وذلك في السنة الجامعية 2021/2020.

من جانب آخر وموازاة مع التكوينات النظرية، يتم في كل أسبوع إجراء أوراش تطبيقية بالمدرسة العليا للأساتذة، ترمي أساسا إلى تطوير

قدرات الطلبة في مجال الأعمال التطبيقية، كالرسم على الزجاج، والفخار، والاشتغال بالشمع، علاوة على الاشتغال على المشروع المهني والثقافة المقاولاتية، قصد تأهيلهم للاندماج في سوق الشغل، خاصة في مجال التربية الخاصة، ذلك أن هذا المجال، بحاجة إلى أطر قادرة على تقديم خدمات اجتماعية ونفسية كالمُرافق الفردي والجماعي للأطفال والأشخاص في وضعية إعاقة، ومساعد اجتماعي في مراكز التأهيل المهني.

إن هذه الرؤية التكوينية في التعليم العالي، فرضت نفسها أكثر من أي وقت مضى، ذلك أنه حان الوقت لجعل الجامعة مجالا لبناء أطر وكفاءات، ترافق الأشخاص في وضعية إعاقة، وتسهم في إدماجها حياتيا ومهنيا.

بناء على ما سبق، يتضح أن الصلة الوثيقة بين الجامعة والمجتمع فرضت إحداث تغيرات مهمة في بنيتها ووظائفها وبرامجها واتجاهات بحوثها واستراتيجياتها، بما يتناسب مع التطورات الحديثة، إذ تعد الجامعة في هذا الإطار الجانب الأكثر قدرة على تحقيق تلك الوظائف والاستجابة لمطالب المجتمع، وذلك لا يكون إلا بوجود وصناعة التكامل بين الجامعة والمجتمع بكل مؤسساته ومكوناته التي تحقق التوازن والتكامل، هذه العلاقة التي تظهر وتتجسد من خلال السياسات الجامعية والتفاعل مع المجتمع.

علاوة على ذلك أضحت الجامعة أمام تحدي فرضه سوق الشغل، حيث لم يعد هذا الأخير كما كان عليه سابقا، أي هناك تغيرات وتطورات تستوجب من الجامعة - باعتبارها المسؤولة عن بناء الرأسمال البشري- تجديد آلياتها وتقليص الفجوة بين الشهادات التي تقدمها لخريجيها من جانب، وسوق الشغل الذي يتغير ويتطلب كفاءات محددة، خاصة في

مجال التربية الخاصة، وهذا الأمر لا يتأتى كما أسلفنا الذكر إلا بترسيخ التفكير المقاولاتي وروح المبادرة لدى خريجي الجامعات، ليس ذلك فحسب، بل لابد أيضا من تكوينهم ومواكبتهم بالقدر الذي يكونوا مؤهلين لأجرأة أفكار مشاريعهم على أرض الواقع، والمساهمة قدر الإمكان في إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة، مهنيا وحياتيا، وجعلهم يمارسون حياتهم متمتعين بحقوقهم وفاعلين داخل مجتمعهم بما يحقق التنمية المنشودة.

تعاطي المخدرات من طرف المراهقين في وضعية إعاقة جسدية دراسة نفسية اجتماعية

د.جمال الوفى، وهشام الدمناتي، وعبد الصمد المعزة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس بالرباط

توطئة

تشغل دراسة موضوع المخدرات في الآونة الأخيرة اهتمام الباحثين على اختلاف التخصصات والمجالات العلمية التي ينتمون إليها لا سيما وأنها طالت كل الفئات وخاصة فئة المراهقين. إن هذا الموضوع لا يشغل فقط بال الباحثين لكنه يؤرق الأسر والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية كونه يتهدد مستقبل المراهقين وسيرهم التربوي التعليمي. وإذا كانت مرحلة المراهقة تتميز بالعديد من الخصائص النفسية التي تجعل المراهق مهددا بخطر الوقوع في شرك المخدرات، فإن فئة المراهقين في

وضعية إعاقة تعد من بين الفئات التي تعاني من التعاطي لهذه المواد والاعتماد عليها، وقد جاء هذا الموضوع بالذات من خلال ملاحظاتنا لسلوك المراهقين في وضعية إعاقة جسدية في المدرسة والشارع ومختلف الأماكن العمومية، حيث كان لهذا المعطى أهمية كبيرة للتطرق إلى هذا البحث وعرضه للمطارحة العلمية. وتثبت المؤشرات الإحصائية أن عدد المراهقين الذين يتعاطون لأشكال مختلفة من المخدرات يبلغ عددهم 600 ألف شخص وذلك حسب المعطيات التي توصل بها فريق الكيمياء الحيوية والتغدية البانولوجيا الخلوية التابع لكلية الطب والصيدلة بالبيضاء[1]، وتشكل نسبة الأشخاص في وضعية إعاقة نسبة كبيرة من ضمن هؤلاء.

لذلك ارتأينا أن نحاول معرفة العلاقة التي تجمع بين متغيرات البحث وهي المراهق في وضعية إعاقة وتعاطي المخدرات أي الدوافع التي تقود المراهق في وضعية إعاقة إلى الإصابة بالإدمان.

يعتبر النمو السليم من أهم مقومات النمو النفسي للمراهق في وضعية إعاقة جسدية، لأن الشخصية كبناء نفسي اجتماعي تفرض التعامل مع معطيات المحيط الخارجي والداخلي بكل تفاعل وديناميةدون اللجوء إلى وسائل قصد تغييب العقل والهروب من المجتمع واختيار وضعيات مختلفة تقصي الفرد من المشاركة في الحياة العامة. والمخدرات بجميع أشكالها -القنب الهندي، الحشيش، المعجون، الكيف، العقاقير...الخ- تؤدي نفس الدور؛ فهي تغير الوعي من خلال تغيير الطريقة التي تمرر بها الإشارات العصبية كما تؤدي إلى تغيرات في الحالة النفسية للفرد، وبالتالي تخلق نوعا من الاعتماد على المادة بحكم هذا الأثر النفسي الذي تسببه، وهو بمثابة تعزيز أو إثابة داخلية يستشعرها الشخص أثناء تناوله أو تعاطيه للمادة. من هنا نشأت مشكلة

1 - جريدة الصباح بتاريخ 18 مارس 2017 ص 16.

البحث في معرفة الدوافع النفسية والإجتماعية التي تجعل الشخص في وضعية إعاقة يلجأ إلى المخدرات. ومنه يمكن أن تطرح الإشكالية بصيغة موجزة فنقول: ما الأسباب التي تؤدي بالمراهق في وضعية إعاقة جسدية لتعاطي المخدرات؟

1) الإطار النظري

نتطرق في الإطار النظري إلى مجموعة من المفاهيم التي تؤطر للبحث الحالي وهي مفهوم المخدرات، مفهوم المراهقة، مفهوم الإعاقة، مفهوم الإعاقة الجسدية، إضافة إلى نموذج نظري لمفهوم المخدرات ومفهوم الإعاقة.

1.1مفهوم المخدرات

في الواقع، اختلفت التسميات حول موضوع المخدرات وذلك راجع لعدة عوامل قانونية وعلمية، فالبعض اختار موضوع الاعتماد على المادة أو سوء استخدام المواد بدل كلمة مخدر أو إدمان، لأن في كل مادة يمكن أن يوجد مخدر حتى ولو لم يتناول إلا مرة واحدة. كما يمكن أن يكون المخدر في بعض الأحيان علاجا لبعض الأمراض ومنه لا يمكن الحديث عن سلوك مخالف للقانون أو للمجتمع إلا إذا شكل خطرا يضر بالشخص أو المجتمع. ومن هذا المنطلق قارب بعض الباحثين موضوع الإدمان أو تعاطي المخدرات بصفة عامة من وجهة نظر سوء الاستخدام؛ فكلمة مخدر تعني "كل المواد الممنوع استعمالها من الناحية القانونية أو الطبية كما أن هناك من يعتبر المخدر كل ما يمكن أن يؤثر على الجهاز العصبي وعلى الضمير بمعنى ليس أن المخدر تلك المواد المنشطة أو المسكنة فقط بل كل المواد وكل التصرفات وكل وسيط له أثار فيزيقية أو

اجتماعية أو نفسية ومثال ذلك التلفزيون والإيديولوجية والسيارة والتي من الممكن أن تؤدي إلى اعتماد فيزيقي وعقلي واجتماعي"[1].

تعرف المخدرات كذلك بأنها "كل استخدام اضطراري وسيطرة نفسية وعضوية للمخدرات تؤدي إلى حالة من الخدر وغياب العقل وفقدان السيطرة"[2].

يتضح من خلال هذه التعاريف بأن المخدرات هي عبارة عن استخدام لمواد تؤدي إلى الاعتماد والاتكال وعدم الاستقلالية وذلك من خلال سوء استخدام هذه المواد أو استعمالها بكمية منتظمة وفي فترات زمنية طويلة مما يؤدي إلى الإدمان، وفي المقابل فإن بعض المواد يمكن أن تتوفر على خصائص تخديرية ولكنها لا يمكن أن تصنف ضمن المخدرات كالعقاقير العلاجية وبعض المنشطات الطبيعية كمادة الكافيين المتواجدة في القهوة مثلا.

ويميز الأطباء بين ثلاث مراحل يمر بها الفرد كي يصل إلى إدمان المخدرات وهي :

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الاعتياد وفيها تزداد حاجة الفرد الانفعالية والنفسية لتعاطي المخدر فيتكرر تعاطيه.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التحمل وفيها يقل تأثير جرعة المخدر فيحتاج الفرد لزيادة الجرعة حتى يحصل على نفس الدرجة من النشوة.

المرحلة الثالثة: وهي الاستعباد أو التواكل الجسمي حيث يصبح الفرد مدمنا للمخدر وأسيرا له[3].

---

1 - Frejaville. J P, Davidson. F et Choquet .M.,(1977) , Les jeunes et la drogue, Paris PUF, p : 230

2 - Friedman, L, et al, (1996) Source book of substance Abuse and addiction, USA, Williams and Wilkins, P: 8.

من هنا يتضح أن تعاطي المخدرات يعرف سيرورة من التحول والتغيير على المستوى النفسي الذاتي والاجتماعي؛ فالبداية من مرحلة النشوة والبحث عن اللذة والنهاية بمرحلة الاعتماد الكلي والمطلق على المادة المخدرة وهذا ما يشكل أضرارا نفسية للفرد والمجتمع.

ويبدو أن النظريات المفسرة للإدمان تختلف وتتعدد حيث تشير النظرية الدينامية للتحليل النفسي مع "إليس Albet Ellis " وآخرون إلى الديناميكية المعرفية والوجدانية الأولية التي تؤدي إلى الإدمان والتي تختزل في التحمل المنخفض للإحباط الذي يعتبر العامل الأساسي المسؤول عن الإدمان. أما بالنسبة للنظرية المعرفية حسب "ليز وفرانس" فإن لتعديل المزاج دور أساسي في سلوك المدمن حيث يمتلك هذا الأخير معتقدات حول قدرة المخدر على تعديل المزاج، لذلك فإن "باك" يرى من خلال العلاج المعرفي أن هذه الطريقة تستطيع أن تؤدي إلى نتائج إيجابية حيث تدمج الطريقة العلاجية سلوكيات ومعارف تهدف إلى تنظيم وقت المريض، ثم كسر الروابط بين المدمن وأماكن الإدمان والأشياء التي ترتبط بالمادة، فتقوم بتصحيح التشوهات المعرفية وتقوم بتكسير الإرتباط بين الرغبة والقلق[1].

إن أسباب الإمان بحسب النظرية السيكودينامية المتمثلة في التحليل النفسي، إذن، تكمن في مشاعر الإحباط والألم والحزن. وترى النظرية النفسية المعرفية بأن العلاج يتم من خلال تعديل الجانب المعرفي والسلوكي في شخصية الفرد.

2.1 مفهوم المراهقة

---

3 - ماهر إسماعيل صبري، (1998)، إدمان المخدرات حوار في الأسرة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

1 - صادق فاطمة، (2006) علاقة الاضطرابات النفسية بالإدمان على المخدرات عند الشباب، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر.

عرفت المراهقة باعتبارها فترة عمرية حرجة اهتمام العديد من علماء النفس والباحثين في مجال العلوم الإنسانية، حيث تعرف بأنها مجموع الخصائص الوجدانية النفسية والعاطفية والاجتماعية والفيزيولوجية التي تصاحب الفترة التي حددتها هيئة الأمم المتحدة المتمثلة في منظمة الصحة العالمية في السن ما بين 11 و18 سنة. وتتميز هذه الفترة بالعديد من التغيرات تصاحبها معالم وخصائص تحدد الشخصية المستقبلية للفرد. ويعتبرها إريكسون إريك" Erik **Erikson** " الفترة التي يمر منها الفرد بأزمة يطلق عليها إسم "أزمة المراهقة" حيث يطرح الفرد سؤال الهوية أي الهوية الفردية والاجتماعية والهوية الجنسية.

1, .3 مفهوم الإعاقة

الإعاقة هي كل ضرر يحدث للإنسان فيفقده القدرة على أداء وظائفه بالشكل المناسب، حيث تجعله معتمدا على محيطه في تلبية حاجياته الأساسية خاصة بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقات العميقة جدا ". ويمكن اعتبار هؤلاء: هم الذين ينحرفون عن مستوى الخصائص الجسمية، أو العقلية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، للأطفال بصفة عامة، إلى الحد الذي يحتاجون معه إلى خدمات تربوية تصل بهم إلى أقصى درجة يمكن أن تصل إليها قدراتهم"[1].

1 - National society for the study of education forty ninth year book part 1 university of chigago 1950.

وتعرف الإعاقة كذلك بأنها "هي كل ضرر ينتج عن قصور أو عجز يحد الشخص بشكل كلي أو جزئي من أداء دور يعتبر عاديا، في علاقته بمتغيرات العمر الجنس وعوامل اجتماعية وثقافية"[1].

فإن مفهوم الإعاقة يحيل، إذن، على مستوى من الإنحراف الذي يعرفه الأشخاص على مستوى الأداء في الوظائف الحيوية للشخص وذلك من خلال التلف أو الفقدان الجزئي أو الكلي، حيث يجد الشخص في وضعية إعاقة صعوبة في القيام بمجموعة من الواجبات والأدوار التي يقوم بها الأشخاص بشكل عادي. غير أن المفهوم عرف تطورا كبيرا عبر العصور وخاصة بعد الحربين العالميتين الأولى والثانية حيث تم إقصاء مجموعة من المفاهيم التي كانت تعني الشخص في وضعية إعاقة آنذاك كالأبثر، العليل، ثم المعوقين...ولقد اتفق المنتظم الدولي من خلال عدة دراسات وأبحاث على تسمية هؤلاء الأشخاص "بالأشخاص في وضعية إعاقة".

4.1 **الإعاقة الجسدية**

إن الشخص في وضعية إعاقة هو الذي يعاني من قصور أو عجز في وظائف الجسم بحيث يؤثر ذاك العجز على مظاهر نموه العقلي والاجتماعي والانفعالي سواء كان العجز مند الولادة أو مكتسبا.

ويؤكد كلود هامونى Claude Hamonet بأن مفهوم الإعاقة عموما تأخر في الظهور، حيث لم يظهر كمفهوم علمي إلا بعد سنة 1906 أما مفهوم الإعاقة الجسدية فتأخر نسبيا ولم يظهر إلا بعد سنة 194[2].

1 - Philip. H. N. WOOD(1980) Comment mesurer les conséquences de la maladie : la classification internationale des infirmités incapacités et handicaps Chronique. OMS. Vol. n 10 octobre.P : 402.

2 - Hamonet Claude(1990) Les personnes Handicapées, Paris : que sais-je ? PUF.

ونظريا يعتبر النموذج الطبي من بين أهم النماذج التي تفسر الإعاقة إلى جانب النموذج الاجتماعي. ويشير النموذج الأول إلى البنية التكوينية للمريض وخصائصه العضوية التي تتميز بقصور وعجز تمنعه من الاستفادة والمشاركة في أنشطة الحياة الاجتماعية وعلى علاج العضو المصاب باعتبار أن الأشخاص في وضعية إعاقة هم مرضى لهم أجساد غير عادية تعاني من عيوب خلقية تكوينية[1]، أما النموذج الاجتماعي فيرى بأن المجتمع يعتبر عاملا أساسيا من بين أهم العوامل المسئولة عن ظهور الإعاقة حيث يركز هذا البراديغم على المجتمع وأنساق القيم والمعتقدات والتمثلات السائدة فيه، والطريقة التي ينظر بها المجتمع للشخص في وضعية إعاقة[2].

من هنا يتضح أن النموذج الطبي يركز على العضو البشري المسئول عن أداء الوظيفة ويحاول القيام بعلاج هذا العضو أي يتبنى مقاربة خطية في ظهور الإعاقة والبحث عن أسباب الإعاقة من خلال المظاهر الجسدية، أما النموذج الاجتماعي فيركز على المجتمع وأهم السيرورات الاجتماعية كالتمثلات والاتجاهات الاجتماعية المسئولة عن ظهور الإعاقة، حيث أن المجتمع حسب هذا النموذج يعتبر عاملا أساسيا في ظهور الإعاقة.

وإجرائيا فإن مفهوم الإعاقة تعتبر متغيرا أساسيا في الدراسة حيث أن الشخص المتواجد في وضعية إعاقة جسدية يلتجئ إلى المخدرات قصد تلبية مجموعة من الرغبات وإشباع مجموعة من الحاجيات النفسية الاجتماعية، خاصة وأن مفهوم الإعاقة يعتبر من طرف المنتظم الدولي عبارة عن تفاعل

1 - سي بشير كريمة (2017) مدخل إلى سيكلوجية الإعاقة، ردمك، ص 21

2 - Herzlich, Claudine(1984) Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale, éditions de l'école des hautes etudes en sciences sociales, P : 24.

دينامي بين الظروف الصحية والعوامل الشخصية الأخرى وكذلك العوامل الاجتماعية والبيئية[1].

وقد وقع اختيارنا على الإعاقة الجسدية لأن عينة البحث من هؤلاء الأفراد تتمتع بالقدرة الجيدة على التعبير ونستطيع من خلالها تمرير أداة البحث وهي المقابلة والتفاعل مع العينة بكل سهولة.

2) المنهجية المعتمدة في الدراسة

تم اختيار المنهج الوصفي كمنهج مناسب للبحث باعتباره منهجا يهتم بالأساس بوصف الظاهرة والوقوف على أهم متغيراتها قصد ملاحظة أبعادها وتحديد أهم جوانبها المختلفة. ويمكن تعريفه بأنه " طريقة يعتمد عليها الباحثون في دراسة الظواهر الطبيعية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والسياسية الراهنة، وهو يعني وصف ماهو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة، وتسجيل ذلك وتحليله وتفسيره، ويتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع أو أية ظاهرة أخرى"[2].

كما تم تبني المقاربة النفسية الاجتماعية كمنطلق أساسي في فهم طبيعة العلاقة التي تجمع المراهقين في وضعية إعاقة جسدية بتعاطي المخدرات، لأن من بين أهم خصائص هذه المقاربة هو التأكيد على

---

1 - تقرير احترام حقوق وإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي (2021)، ص27.

2 - الجبورمحمد جواد ا (2014)، منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، ط2، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ، ص 178.

"أهمية العلاقات الاجتماعية باعتبارها أحد أبرز الحاجات الحيوية للشخص، لما تمنحه للفرد من إمكانيات لتطوير قدراته وتحسين أوضاع حياته وتمنحه الشعور بالانتماء وتحقيقه للاندماج"[1].

3) أدوات البحث

في هذا البحث ثم اختيار المقابلات النصف موجهة وتقنية تحليل المضمون.

1. المقابلة النصف موجهة

"المقابلة هي مجموعة من الأسئلة المعدة سلفا حول موضوع البحث حيث يقوم الباحث بتوجيهها مباشرة لأفراد العينة بقصد رصد الآراء والأفكار وملاحظة مجموعة من الأنماط السلوكية, ".[2] أما المقابلة النصف موجهة فهي "تجمع بين الأسئلة التي تتطلب الإجابة المحددة وبين الشرح والتوضيح إذا ما طلب ذلك من المبحوث"[3].

2. تحليل المحتوى

تم اختيار تحليل المضمون كأداة مناسبة لطبيعة البحث وهي تعتبر "أحد الطرق الخاصة بالبحث العلمي التي ترمي إلى الوصف الكمي والموضوعي الدقيق لمضمون الظاهرة المستهدفة بالبحث"[4].

---

1 - Martos Mendez M. José, Munos Carmen Pozo, Morillejo Enrique Alonso (2010) Enfermedades cronicas y adherencia terapeutica, Almeria, Ed, Universidad De Almeria, p : 66.

2 - كريمة حليم، (2018) الأسس المنهجية للبحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية، انفو برانت للطباعة والنشر والتوزيع، ص 86.

3 - كريمة حليم، مرجع سابق، ص 88.

4 - Berelson Bernard (1952), Content Analysis in communication research, IL, Free (16) Press, p:18.

وسنحاول من خلال هذا البحث تحليل مضمون المقابلات التي تم تمريرها لعينة من المراهقين في وضعية إعاقة جسدية يعانون من تعاطي المخدرات وذلك قصد وصف وتحليل مضمون الخطاب الذي يوجد في أجوبة المفحوصين.

3) عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة حيث يتميز هذا النوع من العينات بإعطاء فرصة متكافئة لكل الأفراد في الظهور. وتتميز بالموضوعية والدقة وتقدم نتائج دقيقة.

4) توزيع العينة

تم اختيار 40 مراهقا في وضعية إعاقة حركية يعاني من مشكل تعاطي المخدرات. وكان توزيع العينة يحترم المتغيرات التالية: متغير السن (مابين 14 و 18) متغير نوع المخدر (حشيش، القنب الهندي...). وكان التوزيع على الشكل التالي:

- **الجدول رقم 1:** توزيع عينة البحث حسب متغير السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
ما بين 14 و 15 سنة	5	%12.5
مابين 15 و 16 سنة	20	%50
مابين 16 و 17 سنة	5	%12.5
مابين 17 و 18 سنة	10	%25

	40	%100

من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه، يتضح بأن توزيع العينة حسب متغير السن كان في فترة المراهقة كفترة عمرية، غير أن معظم أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم مابين 15 و 16 سنة شكلوا أعلى نسبة ب 50%، بينما أفراد العينة الّذين شكلوا أقل نسبة فهم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم مابين 14 و 15 سنة والأفراد مابين 16 و 17 سنة بنسبة مئوية تقدر ب 12.5%.

- **الجدول رقم 2:** توزيع عينة البحث حسب متغير نوع المخدر

نوع المخدر	التكرار	النسبة المئوية
الحشيش	28	%70
الكيف	2	%5
الخمر	10	%25
المجموع	40	%100

يتضح من خلال الجدول أن العينة توزعت بحسب متغير نوع المخدر حيث شكل أفراد العينة الذين يتعاطون مخدر الحشيش نسبة 70%، بينما يشكل الأفراد الذين يتعاطون مادة الكيف فيشكلون 5% . أما

الأفراد الذين يعانون من الإدمان على شرب الخمر فيمثلون 25%، ولم نجد أشخاصا في وضعية إعاقة يتعاطون لأنواع أخرى من المخدرات كالهيروين وغير ذلك.

5)مكان وزمان البحث

تم اختيار مدينة برشيد، وهي المدينة التي يسكن بها صاحب الدراسة، للقاء بعينة المفحوصين وتمرير المقابلات والتواصل معهم. واستغرقت مدة الدراسة شهرا كاملا (فبراير 2021).

وقد تم تبني المقابلات النصف موجهة باعتبارها الأداة المناسبة للبحث.

6)نتائج الدراسة

يعتبر بعد الإمتثال إلى قواعد ومعايير جماعة الأقران من أهم الدوافع الأساسية التي أدت بمجموعة من أفراد عينة البحث التصريح بها حيث ذكر أفراد العينة أن الامتثال لجماعة الأقران كان دافعا في تعاطي المخدرات.

خ، م، السن: 17سنة: "كان أصحابي يرون في أي شخص أنه يلزمه تدخين المخدرات لكي يتم اعتباره منهم" وهذا راجع إلى تبني أسلوب المحاكاة حيث يحاكي الشخص في وضعية إعاقة الأفراد الذين ينتمون لجماعة الأقران في سلوك تعاطي المخدرات، ولا يقتصر هذا الأسلوب فقط على الأشخاص في وضعية إعاقة بل إنه أسلوب شامل يخص كل الأفراد في نفس العمر، وفي فترة المراهقة عموما، فهم يعتبرون بأن الأشخاص المتواجدين في الجماعة نماذج يجب تقليدها لقبولهم داخل دائرتها، كما أن عنصر التقليد لا ينحصر فقط في تقليد الأشخاص الذين

ينتمون إلى جماعة الأقران بل يتجاوز ذلك إلى تقليد أبطال وممثلين في التلفزة.

ف، م، السن، 18 سنة: "كنت أشاهد في التلفاز مجموعة من الممثلين يدخنون الحشيش وكان هذا المنظر يعجبني كثيرا".

من هنا يمكن القول بأن جماعة الأقران ذات أهمية كبيرة في تكوين ذات الشخص لما لها من خصائص ومميزات تختلف نسبيا أو كليا على طبيعة الحياة في الأسرة والمدرسة،"حيث يشكل هؤلاء نتيجة لتلك التفاعلات مدركات جديدة حول ذواتهم، كما تتحدد شعبيتهم بين أقرانهم، ويكونون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرنة أو جامدة، خضوعية أو تسلطية، ويعانون إحساسا بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب"[1].

ق، م، السن: 16 سنة: "كنت أستطيع أن أستهلك مادة الحشيش أكثر منهم، وهم كانوا يتعجبون عندما يرون الكمية الكبيرة التي أستهلكها وهم لا، كما أني كنت بارعا في طريقة برم الجوان وهذا كان يدهش أصدقائي".

ع، ف، السن: 17 سنة : "يصعب عليك التجول في الشارع دون أن تصيبك نظرات الآخرين الذين ينظرون إلى العضو المفقود، وهي نظرات لا أحبها وأرغب في تغييرها،لذلك ألجأ إلى المخدرات".

من خلال المقابلات، يمكن أن نخلص إلى النتائج التالية:

1- يمكن اعتبار ظاهرة تعاطي المخدرات عموما امتثالا للجماعة خاصة وأن الشخص في وضعية إعاقة يعرف نوعا من عدم القبول داخل الجماعة ويتعرض لأنواع مختلفة من السلوكيات المتمثلة في إطلاق تسميات مختلفة تخص نوع الإعاقة لديه وتشبيهه تشبيهات لايحبها أصلا،

1 - ابراهيم ميخائيل (1998) أسعد مشكلات الطفولة والمراهقة دار الجيل، ص 208.

فيغدو تعاطي المخدرات وسيلة لإثبات ذات الفرد ذاخل الجماعة وقدرتها على تجاوز أعضاء الجماعة على مستوى استهلاك المادة أو طريقة استخدام المادة المخدرة.

2- لم نجد أفرادا صرحوا بأهمية المخدرات على خلق نوع من التوازن النفسي في الشخصية خاصة وأن الكثير من أفراد العينة اعتبروا أن مفهوم العجز البدني حاضر ونظرة المجتمع لا ترحم، خاصة وأنهم يتعاملون مع الإعاقة في حد ذاتها، وجدنا في محتوى كلام مجموعة من أفراد عينة البحث أن المخدرات كانت وسيلة للهروب من نظرات المجتمع ولتغييب الوعي الذي اعتبره البعض أزمة حقيقية يعيشها الشخص في وضعية إعاقة.

7) مناقشة النتائج

لمناقشة النتائج التي توصلنا إليها يمكن القول بأن جهازا تمثلاتيا هو الذي يحرك ويدفع نسبيا الشخص في وضعية إعاقة جسدية لتعاطي المخدرات، حيث يتكون هذا الجهاز من تمثلات ذاتية مرتبطة بذات الفرد ومكانته وأهميته في المجتمع وتمثلات الآخر وكيف ينظر إلى هذا الشخص في وضعية إعاقة، وفي هذا الإطار يمكن القول بأن التمثلات على اختلاف طبيعتها ومضمونها، سوف توجه سلوك الشخص وتنعكس بشكل أكيد على كيفية تعامله مع واقعه وتدبيره لمستجدات حياته[1]، وقد تحول هذه التمثلات دون اشتراك المراهق في وضعية إعاقة جسدية في فعاليات وأنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية اليومية، وذلك بالميل إلى الوصم والتنميط[2]، لذلك يصبح سلوك تعاطي المخدرات المتنفس لهؤلاء

1- Del castillo Quiles, Nieves Maria y otros (1998), Psicologia social : procesos interpersonales, Madrid, Ed, PIRAMIDEP : p 19.

2 - Goffman Erving, (2012) Stigmate, les usages sociaux des handicaps, Ed de Minuit, P 9.

الفئة لإزالة هذه التمثلات والهروب من نظرات المجتمع وتصبح كذلك وسيلة للاندماج في جماعة الأقران التي تفرض معايير وقواعد من بينها تعاطي المخدرات والتي يجب أن يمتثل لها كل أفراد الجماعة، كما تعتبر جماعة الأقران عبارة عن جماعة تتقاسم مع الشخص في وضعية إعاقة بعض الخصائص والمعطيات التي تفرضها المرحلة العمرية التي ينتمي إليها كل واحد منهم، وهي معطيات تجعل أفراد جماعة الأقران يتقبلون الشخص في وضعية إعاقة جسدية شرط أن يمتثل لقيم الجماعة أي تجعل عملية التكيف داخل جماعة الأقران تتضمن القدرات السيكولوجية والأدائية للشخص في وضعية إعاقة ودرجة الدعم التي يتلقاها من طرف جماعة الأقران[1].

تعتبر رغبة المراهق في وضعية إعاقة جسدية إلى تأكيد الذات داخل جماعة الأقران من أهم الدوافع لتعاطي المخدرات، ثم تتطور الرغبة إلى مضاعفة عدد الجرعات أي الإستهلاك أكثر من أعضاء الجماعة. هنا يصبح عامل المنافسة يفرض نفسه ويؤدي بالشخص إلى الإصابة بالإدمان لأنه يرى بأن نسبة تقدير الجماعة للفرد تتمثل في نسبة استهلاكه للمادة المخدرة واستشعاره بنشوة مضاعفة.

إن المراهق في وضعية إعاقة يكون صورة إيجابية نحو الذات إذا استطاع إستهلاك أكبر كمية من المخدرات حيث يؤدي به هذا السلوك إلى التعبير عن الرضا وإحساسه بأن له قيمة وسط الجماعة.

ويعتبر عامل الهروب من نظرات المجتمع سببا آخر في تعاطي المراهق للمخدرات، وهي نظرات تعبر عن مجموعة من التمثلات الاجتماعية السلبية التي تصفها بياتريس بوفيليس بأنها "أنساق محددة البنية، وليس

1 - محمد علي وآخرون (2011) دراسات في علم الاجتماع الطبي، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر، ص83.

مجرد قائمة أفكار متقاربة، تعمل على مستوى عال من العمومية وتكون تابعة للمجتمع في أصلها، مضمونها، حامليها ووظيفتها"[1]. إن المجتمع يعمد إلى إقصاء عدد من أفراده بناء على بعض المكونات والخصائص حيث يعتبر مفهوم الجسد ضروريا لإدماج أفراده. ولايمكن الحديث في تمثلات المجتمع عن نوع الإعاقة ودرجتها وأسباب وظروف الإصابة، بل هي تمثلات تمتاز بالعمومية وذات دلالة إقصائية تنحو التهميش وإقصاء الأفراد في وضعية إعاقة.

إن التمثلات الاجتماعية للمجتمع حول الشخص في وضعية إعاقة جسدية هي تمثلات متعددة الاتجاهات وذات ثقل مضاعف على هذا الأخير: فهي من جهة نظرة تحمل السلبية نحو الإعاقة ثم نحو تعاطي المخدرات وهذا ما يؤكده كوفمان " Goffman Erving "في كتابه "الوصم" حيث ميز بين ثلاث أنواع من الوصم؛ كالوصم الناتج عن تشوهات جسدية، ثم الوصم الناتج عن عيوب مرتبطة بخصائص معينة تظهر بالنسبة للآخرين معبرة عن نقص في الإرادة أو عدم القدرة على التحكم في ميولات غير طبيعية مثل مدمني المخدرات، والمثليين ومحاولي الانتحار وغيرهم[2]. إن هذه الوضعية المأزومة تجعل الشخص في وضعية إعاقة جسدية يعاني من نظرة المجتمع ويلجأ إلى تعاطي المخدرات ليخفف عنه الأزمة، لكنه سرعان ما يعاني من مشكل ثان سببه الإدمان على هذه المواد. ومن هنا يصبح الإدمان هو مجموع أشكال الاعتماد لدى الشخص في وضعية إعاقة جسدية أي الاعتماد الفيزيقي والعقلي والاجتماعي[3]. في هذا الإطار، تصبح المخدرات لدى الشخص في وضعية إعاقة هي عبارة عن مجموعة من المواد التي تساعد الفرد في تقوية الجانب الوجداني والعاطفي لدى الشخص في وضعية إعاقة

1 - BEAUFILIS Beatrice et autre(1990) Représentations et Handicaps, vers une classification des concepts et des méthodes, Paris, CTNERHI, P : 10

2 - Goffman, Erving (2012) Stigmate, les usages sociaux des handicaps,p14.

3 - FREJAVILLE J, P, Davidson, , F et Choquet M, (1977) Les jeunes et la drogue, P :230

جسدية، وتقدم له مجموعة من المشاعر الإيجابية المتمثلة في الإحساس بالسعادة والتفاؤل، وتمثل عاملا أساسيا للهروب من المجتمع ونظراته الانتقاصية التي تؤزم واقع الشخص في وضعية إعاقة.

خاتمة

من خلال كل ما سبق يتضح أن الشخص في وضعية إعاقة يتعاطى المخدرات نظرا لعوامل اجتماعية تتمثل في الامتثال لأعضاء جماعة الأقران خاصة وأن هذه الجماعة مهمة بالنسبة للنمو النفسي والاجتماعي للفرد. وتفرض هذه الجماعة أنواعا مختلفة من السلوكيات والتي من بينها تعاطي المخدرات. كما أن هناك دوافع ذاتية يختزلها الشخص في وضعية إعاقة بالرفض المجتمعي ونظرة الآخر التي تعتبر جارحة، وتشعر الشخص في وضعية إعاقة بأحاسيس الدونية وتزعزع ثقته بنفسه.

إن المراهق في وضعية إعاقة جسدية يحاول في فترة المراهقة، والتي تعرف بالعديد من التغيرات النفسية والإجتماعية بالإضافة إلى كونها مرحلة مهمة في تكوين شخصية الفرد، التعرف على أفراد جماعة الأقران ويخلق لنفسه محيطا خارجا عن محيط الأسرة والأشخاص الآخرين الذين يكونون المجال الاجتماعي الأسري والعائلي الذي ينتمي إليه. فرغبته في الامتثال لمعايير جماعة الأقران تكون محاولة منه لتجاوز الواقع المأزوم الذي تفرضه نظرة المجتمع القاسية، والتي تحمل كل معاني التهميش والإقصاء. وبالتالي، فإن المراهق في وضعية إعاقة جسدية يلجأ إلى تعاطي المخدرات ثم بعد ذلك يقع ضحية للإدمان.

ويمكن معالجة ظاهرة تعاطي المخدرات في صفوف الأشخاص في وضعية إعاقة بتبني سياسة ممنهجة في التخطيط بإنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد والتوعية بخطورة الظاهرة، ثم التكثيف الإعلامي الذي يجب أن

يحد من مخاطر الظاهرة لا أن يزيد من دعمها من خلال المسلسلات والأفلام الدرامية؛ فالإعلام يجب اعتباره فاعلا أساسيا في نشر القيم الإيجابية وليس العكس. كما يجب أن تفهم الشخص في وضعية إعاقة وفهم مشاكله الأساسية من خلال إحداث مراكز تأهيل يسهر عليها أخصائيون نفسيون الذين يتبنون مناهجا علمية في العلاج النفسي والسلوكي قصد مساعدة هؤلاء الأشخاص على تجاوز مشاكلهم النفسية والاجتماعية دون اللجوء إلى المخدرات، لأنها لن تزيد إلا في تفاقم المشاكل ولن تؤدي إلى حلول منطقية في التعامل مع المواقف المجتمعية.

المراجع باللغة العربية

- تقرير إحترام حقوق وادماج الأشخاص ذوي الإعاقة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي (2021).
- ابراهيم ميخائيل(1998) أسعد مشكلات الطفولة والمراهقة دار الجيل.
- الجبوري محمد جواد (2014) منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، ط2، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، مؤسسة دار الصادق الثقافية.
- علي محمد وآخرون (2011) دراسات في علم الإجتماع الطبي، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر.
- سي بشير كريمة (2017) مدخل إلى سيكلوجية الإعاقة، ردمك.
- صبري ماهر إسماعيل(1998) إدمان المخدرات حوار في الأسرة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- صادق فاطمة، (2006) علاقة الاضطرابات النفسية بالإدمان على المخدرات عند الشباب، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر
- كريمة حليم (2018) الأسس المنهجية للبحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية، انفو برانت للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الفرنسية

- BEAUFILIS Beatrice et autres(1990) Représentations et Handicaps, vers une classification des concepts et des méthodes, Paris, CTNERHI
- Goffman Erving (2012) Stigmate, les usages sociaux des handicaps, les éditions de Minuit.
- Hamonet Claude (1990) Les personnes Handicapées, Paris : que sais-je ? PUF.

- Herzlich, Claudine (1984) santé et maladie, analyse d'une représentation sociale, éditions de l'école des hautes etudes en sciences sociales, P : 24.
- FREJAVILLE, F, Davidson, et M, Choquet (1977) les jeunes et la drogue, Paris, PUF.
- WOOD Philip. H. N. (1980) Comment mesurer les conséquences de la maladie : la classification internationale des infirmités incapacités et handicaps Chronique. OMS. Vol. n 10 octobre.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Berelson Bernard (1952), Content Analysis in communication research ،IL, Free(16) Press.
- Friedman, L, et al, (1996) Source book of substance Abuse and addiction, USA, Williams and Wilkins.
- National society for the study of education forty ninth year book part 1 university of chigago 1950

المراجع باللغة الإسبانية

- Martos Mendez M. José, Munos Carmen Pozo, Enrique Alonso Morillejo (2010) Enfermedades cronicas y adherencia terapeutica, Almeria Ed, Universidad De Almeria.
- Del castillo Quiles, Nieves Maria, y otros (1998) Madrid Psicologia social : procesos interpersonales, Ed, PIRAMIDE.

مقاربة تداولية مع سيرورات اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد

الباحث ختام جواد
تحت إشراف الدكتورة بشرى أفراح، والدكتور امحمد الملاخ
مختبر اللسانيات والإعداد اللغوي/ جامعة ابن طفيل القنيطرة

توطئة:

يُعتبر النسق الإشاري للغات الطبيعية من المجالات الخصبة التي بمقدورها إلقاء الضوء على السيرورات المعرفية والتداولية التي يتبعها الأطفال عامة، والمصابون باضطرابات طيف التوحد خاصة، في نموهم المعرفي-اللغوي من جهة، وكذا طبيعة التعميمات اللسانية التي ينجزون لإثراء أنظمتهم التواصلية من جهة أخرى. فللإشاريات، على نحو ما سنوضح لاحقا، خصائص صرف-تركيبية ودلالية وتداولية مركبة، تجعل اكتسابها واستعمالها لا يخلو من الصعوبة، والأهم من ذلك أن توظيفها يظل خاصا ومميزا لدى الأطفال الناطقين المصابين باضطرابات طيف التوحد.

فمن بين الخصائص التركيبية المميزة للغة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد صعوبة استخدام الضمائر[1]. وتتخذ هذه الصعوبة عدة لبوس، منها قلب الضمائر Pronouns reversal وتحاشي استعمالها Pronouns avoidance، أو الخطأ في توظيفها Pronouns errors. علاوة على ذلك تتصف الكفاية اللسانية عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد بصعوبات على مستوى الوسم الإعرابي والزمني...

ويبدو أن ما يرافق استعمال الضمائر من ظواهر ليس سوى مظهر لخلل لساني واضح لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد. وبالتالي فإن خلل استعمال المقولات الإشارية يقتضي التساؤل، ليس عن الخلل في حد ذاته، من حيث تجلياته وأصنافه، وإنما عن الأسباب التي تجعل هذه الفئة تفشل في اكتساب الإشاريات واستعمالها على النحو الأمثل والملائم.

لأجل ذلك، سنكرس هذه الدراسة للتعريف بالإشاريات، وبيان طبقاتها، لننصرف إلى قياس مناحي فهمها واستعمالها لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، مقارنة بالأطفال العاديين، من خلال اختبار الإغلاق التركيبي، على أمل الانتقال من وصف الظاهرة إلى البحث عن تفسير للآليات التداولية والمعرفية التي تولد اكتسابها واستعمالها.

1 - دراسات كثيرة، تناولت قضية استخدام الضمائر عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، سنثبت بعضها في لائحة المراجع.

1 - تعريف الإشاريات وطبقاتها:[1]

من بين الأسئلة الأولية التي نثيرها في مستهل هذا المحور: ما القاسم المشترك بين أسماء الإشارة، والضمائر، وظروف الزمان والمكان، وأزمنة الأفعال...؟ الجواب هو أنها تشترك في طبيعتها الإحالية، مما يجعلها تندرج ضمن زمرة الإشاريات، لكن ما المقصود بمصطلحي الإحالة والإشاريات؟

تستند الإحالة، من منظور لاينز (383:1970) إلى تلك العلاقة الموجودة بين الأسماء والمسميات. إنها الفعل الذي يدفع المتكلم لاستعمال بعض الأشكال اللسانية لمساعدة المخاطَب على تعيين شيء ما. لهذا فإن فاعلية التواصل تقترن بالإحالة إلى مرجع ما، سواء أكانت واقعية أم خيالية، نصية أم خارجية، قبلية أم بعدية، في السياق نفسه، أكد هوكيت وألتمان Hockett & Altmann أن خاصية الإحالة سمة مميزة للتواصل البشري، مقارنة مع الكائنات الحية الأخرى. فللإنسان القدرة على الإشارة إلى ما يوجد بمعزل عنه، سواء تعلق الأمر بالبيئة المباشرة المحيطة، أو الموضوعات المتحركة في الزمان والمكان.[2]

وللإحالة مقولات لسانية تدل عليها، منها أسماء الأعلام، وأسماء الجنس النكرة والمعرفة، والإشاريات، تساعد المخاطَب على تعيين الموضوعات، والتعرف على مقاصد المتكلم.

أما الإشاريات فنستخدمها مقابلا لمصطلح *Deixis* المشتق من الإغريقية *δεῖξις* للدلالة على فعل الإشارة أو التأشير. وقد استُعمل لسانيا

---

1 - يثير موضوع الإحالة والإشاريات عدة قضايا تداولية، توقف عندها فليب بلانشيه (1995) خاصة قضية الإخبار، واسم العلم، والحقيقة.

2 - للتفصيل أكثر انظر كارلسون Carlson G. (74:2004).

بمعناه التقني للإحالة إلى المقولات أو الوحدات التي تضطلع بوظيفة الإحالة أو الإشارة.

ومعناه أن الإشاريات تظل مقترنة من الناحية الصرف-التركيبية والدلالية والتداولية بفعل الإشارة إلى موضوع ما، وتنطبق على زمرة من الوحدات التركيبية والعوامل الدلالية غير المنفصلة عن سياقات إنتاج الملفوظ. وبالتالي فهي عبارة عن علامات محيلة غير منفصلة عن فعل التلفظ، وهو فعل يقتضي متلفظا يتوجه بخطابه إلى مخاطَب، ضمن إطار زماني ومكاني محدد. لذلك لا يمكن إسناد دلالة ما إلى ملفوظ معين دون الوقوف عند الإشاريات من جهة، وعند سياق إنتاج الملفوظ من جهة أخرى.

وما دامت كذلك، فمن الجائز توصيفها، بتعبير ستيرن Stern G. (1964) بأنها وحدات مشروطة، أي أن لتأويلها، لا يحتاج المؤول إلى المعلومات الدلالية المستقاة من السياق فحسب، بل يحتاج أيضًا إلى المعلومات التي يوفرها السياق الفعلي، المبني والمتغير بصفة مستمرة، لأن استخدامها يكون بالأساس لتوجيه انتباه المخاطَب نحو موضوع ما (شيء، حدث، شخص...)، يطرأ في زمان ومكان معينين، لكن فك شفرته يستدعي بالضرورة الإلمام بالمعلومات الإشارية في سياقها الفعلي، من أجل توليد الاستجابة الملائمة.[1]

1 - يشير جاكبسون (1971) إلى أن الإشاريات تندرج ضمن الكليات اللغوية، لحضورها في اللغات كلها، بما فيها تلك التي تضمر بعضها. فالعربية مثلا من اللغات التي تجيز حذف الضمير مثال: وصل [ضمير مضمر] متأخراً. وكذلك الحال مع الإسبانية مثال Pensamos que sería conveniente no dar esta información. (نعتقد أنه سيكون من غير الملائم الكشف عن هذه المعلومة). ففي هذه الجملة نلاحظ أن الإسبانية تسوغ حذف الضمير " نحن" nosotros، لأن اللاصقة os المتصلة بالفعل تدل على ذلك. ويظل هذا الحذف مرهونا بالسياق، فمتى التبس الأمر بين الضمير الدال على المذكر أوالمؤنث احتاج المتكلم لإبراز الضمير. مثال Viene قد

بناءً على ما تقدم، نستخلص أن الإشاريات تتوخى الإحالة إلى الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث أو الأنشطة... التي نتحدث عنها، والتي نحيل إليها في علاقتها بالسياق الزمكاني المتولد عن فعل التلفظ.

وللإشاريات طبقات أبرزها: الإشاريات الشخصية والإشاريات الزمانية والإشاريات المكانية والاجتماعية[1].

2 - اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين/ الدراسة الميدانية:

2 - 1 موجهات الدراسة الميدانية بجمعية "بريق الأمل/ ومؤسسة "سلمى البكر" ونتائجها:

2 –1– 1 عينة البحث:

يدل على جاء أو جاءت، ولرفع الالتباس عنه، من الواجب إبراز الضمير المناسب El viene (جاء) Ella viene (جاءت).

1 - يمكن أن نستحضر حديث التداوليين على الإشاريات الاجتماعيةSocial Deixis، وهي وحدات إشارية حاملة لإحالات اجتماعية، على نحو ما يظهر في صيغة التقدير أو التبجيل أو التعظيم التي يوحي بها استعمال ضمير المخاطب الجمع للإشارة إلى المخاطب المفرد كما في (1) أسفله:

(1) بأيّ نواحي الأرض أبغي وصالكم وأنتـــم ملوكٌ ما لمقصَدكم نَحْوُ

وللإشاريات الاجتماعية نظائر في بعض اللغات، كما هو الحال في الإسبانية، حيث يُستعمل ضمير usted للمفرد وUstedes للجمع من باب التقدير والتبجيل كما في المثال (2ب) مقارنة مع (2أ)، حيث الخطاب غير موسوم اجتماعيا:

(2) أ – Que tu tengas un buen dia

سعيد أرجو لك

أرجو لك يوما سعيدا

ب – Que usted/ ustedes tenga un buen dia

يوم سعيد أرجو لحضرتك/ لكم أو لحضرتكم

أرجو لحضرتك / لكم أو لحضرتكم يوما سعيدا

شملت عينة البحث بـ 17 طفلا مصابا باضطرابات طيف التوحد، يتابعون تدريبات الإدماج الاجتماعي، وتقويم النطق، وتعديل السلوك بجمعية "بريق الأمل"،[1] تتراوح أعمارهم ما بين سنتين و10 سنوات، بمتوسط عمر قدره 6، 64، من بينهم 3 فتيات، و14 طفلا.

وسنعمد إلى مقارنة النتائج المتوصل إليها بعينة من الأطفال العاديين، تضم (15) طفلا يتابعون دراستهم بـ"مؤسسة سلمى البكر للتعليم الأولي"،[2] من الجنسين، منهم 8 ذكور و7 إناث، بمتوسط عمر قدره 5 سنوات.

2 - 1 - 2 أهداف الدراسة:

غايتنا أن ندرس السيرورات المعرفية والتداولية التي تطبع اكتساب الإشاريات عند الأطفال المصابين بطيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين، رغم خصائصها الصرف-تركيبية والدلالية والتداولية المتشابكة والمعقدة. والأمل يحذونا لأن نسلط الضوء على بعض الظواهر والقضايا التي تثيرها، وتفسير العوامل المؤثرة في اكتسابها واستعمالها.

2 -1 - 3 الافتراض:

---

1 - جزيل الشكر والعرفان والامتنان لرئيسة "جمعية بريق الأمل لأطفال التوحد" السيدة سعاد بن حمامة، على حسن الاستقبال وعلى مد يد العون والمساعدة خلال إجراء الدراسة الميدانية لمدة ناهزت ستة أشهر. جدير بالذكر أن الملاحظات والاختبارات شملت عينة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد في الفضاءات التابعة للجمعية بكل من سلا والرباط:

عنوان الجمعية بسلا: شارع محمد عدو، حي السلام، بلوك 14، رقم 219.

عنوان الجمعية بالرباط: قسم التعليم الأولي والتربية الدامجة، مدرسة حسان بن ثابت الابتدائية، زنقة تامجاجت، لكزا، المدينة العتيقة.

2 - نتوجه بالشكر الجزيل أيضا للسيدة أمينة مديرة "مؤسسة سلمى البكر للتعليم الأولي" على مد يد العون في هذا البحث الميداني من خلال قبولها إجراء بعض الاختبارات للأطفال الذي يتابعون دراستهم بالمؤسسة.

العنوان: مؤسسة سلمى البكر للتعليم الأولي، تجزئة بلملودي، جنان زمور 1، الخميسات.

سنفترض أن الإدراك والمعالجة المختلفين للخصائص اللسانية (التركيبية والدلالية والتداولية) والخصائص المعرفية المميزة للإشاريات، يمكن أن يكونا عاملين مفسرين لصعوبات اكتسابها واستعمالها، عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين.

2 - 1 - 4 وصف اختبار الإغلاق التركيبي Grammatic Closure Test:

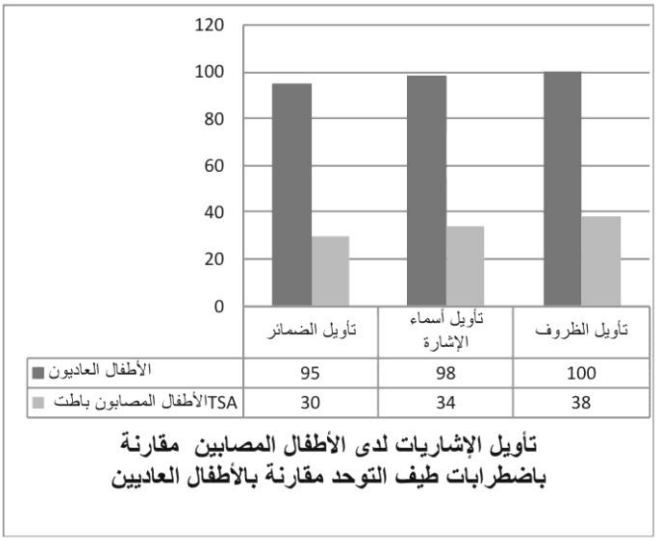
من خلال معايير الاختبار وبنوده سنحاول وضع أطفال العينتين في وضعيات تواصلية وتلفظية مختلفة للوقوف على مدى قدرتهم على فهم إحالية الضمائر، وأسماء الإشارة، وظروف الزمان والمكان، وأزمنة الأفعال واستعمالها.

إن المعطيات التي سيتيحها الاختبار يُفترض أن تسلط الضوء على فهم الإشاريات، والقدرة على تأويل مرجعيات الخطاب وإحالاته، لكن هذا الجهد سيكون ناقصا إذا لم ندعمه بمعطيات أخرى، مستقاة مما يُنتجه الأطفال العاديون أو المصابون باضطرابات طيف التوحد في تواصلهم اليومي من تعابير ذات طبيعة إحالية. لأجل ذلك سنعمد، خلال الزيارات، إلى تدوين استعمال العينتين المدروستين للإشاريات، من حيث طبيعتها، وسلامتها، في أفق المقارنة بينهما.

ومن الأسئلة التي ستوجه اختباراتنا وجمعنا للمعطيات: هل من ظواهر لسانية محددة تسترعي الاهتمام عند العينتين المدروستين، بصرف النظر عن مجمل المعطيات والنتائج التي خلصت إليها بعض الدراسات المشار إليها في المراجع؟ إلى أي حد تتشابه المسارات المعرفية والتداولية في اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال العاديين مقارنة بالأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد؟

2 - 1 - 5 تمثيل النتائج:

خلصنا بعد إجراء اختبار الإغلاق التركيبي، بما يتضمنه من معايير تقيس القدرة على تأويل الإشاريات واستعمالها إلى ما يلي:



تأويل الإشاريات لدى الأطفال المصابين مقارنة باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين

(2)

2 - 2 تحليل النتائج/ الإشاريات بين الفهم والإنتاج لدى العينتين المدروستين:

تجلى صعوبة اكتساب الضمائر واستعمالها لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد في لبوس متعددة. إذ نلاحظ أن العينة المدروسة تعجز عن تأويل إحالة ضمير المتكلم وضمير المخاطب بشكل واضح. فحينما تعمدنا أن نسأل:

(3) عمري أنا 20 سنة وأنتَ؟

كنا نتوقع أن يبادر الطفل المصاب باضطرابات طيف التوحد إلى الإجابة محددا عمرا ما، ليس بالضرورة العمر الصحيح، كما كنا نتوقع أن يوظف ضمير المتكلم ردّاً على استفسارنا:

(4)أنا عمري....

لكن هذه الغاية لم ندركها لدى عدد لا يُستهان به من الأطفال الذين يعانون خللا واضحا على مستوى اللغة، وكأن خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها، يظل من جنس خلل اللغة. إذ يتحاشى بعض الأطفال استعمال الضمائر قدر الإمكان، ومن بين الأجوبة التي سجلنا:

(5) ياسين 10.

حيث يتحدث الطفل ياسين عن نفسه، محيلا إلى ذاته باسم العلم، دون أن يبادر إلى استخدام ضمير المتكلم المفرد.

ما لاحظناه على مستوى تحاشي استعمال ضمير المتكلم، وما يرتبط به من محتوى قضوي، يتردد أيضا فيما يخص استعمال ضمير الجماعة للمتكلم والغائب، كما في المثال التالي:

(6)نحن نلعب و.....

إذ كنا نتلفظ بالجملة (6)، ونشير في الآن عينه إلى البقية، لحث الأطفال على إدراك البيئة المعرفية المحيطة بهم. وقد توقعنا أن تمتلك العينة المدروسة من الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد القدرة على استعمال الضمير المناسب، الذي يتوارد مع صيغة "نحن نلعب وهم يلعبون"، بما يؤشر على امتلاك إدراك أولي للذات والآخرين، لكن هذه الغاية لم تتحقق لدى معظم الأطفال. ومن الأجوبة التي سجلنا للطفل زيد:

(7)* نحن نلعب شيماء (الأخصائية النفسية المرافقة لأطفال الجمعية).

فمن الملاحظ أن الجملة لاحنة، سواء على المستوى الدلالي أو التداولي.
إذ يتوارد الفعل لعب مع محمول آخر دال على نشاط (الكرة +

الغميضة...) وهو ما لم تحققه الجملة (7)، كما أنها تخرق القيد التداولي، على اعتبار أنها لا تتناسب مع السياق التواصلي وما رافقه من تأشير/ تواصلي غير لساني.

ولئن كانت المعطيات التي استقيناها من اختبار الإغلاق التركيبي، قد رامت قياس قدرة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد على تأويل الضمائر، واستعمالها من خلال أمثلة موجهة، فإن ما سجلناه من جمل وصيغ تعبيرية لدى العينة المدروسة يؤكد نتائج الاختبار. فالطفل ياسين الذي يُتابع مراحل التأهيل بجمعية "بريق الأمل"، رغم قدرته المحدودة على التواصل، وانخراطه النسبي في التفاعل الكلامي، إلا أن ظاهرة قلب الضمائر تظل حاضرة بشكل جلي في خطابه، ومن الأمثل الدالة على ذلك:

(8)(د م): وصل ليكول ديالو.

(ع م): وصل إلى مدرسته.

فياسين في هذه الجملة يتحدث عن نفسه، معبرا عن وصوله إلى المدرسة، لكن بدل أن يحيل إلى ذاته، موظفا ضمير المتكلم، يكتفي بتكرار جملة أنتجها غيره في سياق تواصلي آخر، دون أدنى تعديل، مما يثير التساؤل حول إدراكه لذاته والآخرين، وقدرته على التمييز بينهما. هذا المعطى يتكرر في مناسبات أخرى كما هو الحال مع المثال التالي:

(9) (د م): * عطيوه ليكم.

(ع م): * أعطيكم إياه

فياسين يتحدث إلى أخصائية التربية المكلفة بمتابعة تأهيله، ويلتمس منها أن تمكنه من الوصول إلى صندوق اللعب لانتقاء ما يريد، لكن الإحالة المرجعية للضمائر تظل ملتبسة، ولا تتناسب مع مقام التواصل.

لذلك اعتبرنا الجملة لاحنة، لأن مقصود المتكلم، ضمن السياق التواصلي الذي سجلنا فيه الجملة كان يقتضي التعبير بجملة من قبيل (10) وليس الجملة (9):

(10) (د م): عطيني اللعبة/ الصندوق.
(ع م): ناوليني اللعبة/ الصندوق.

هذه الظاهرة نجد لها نظائر في خطاب أطفال آخرين. ففي إحدى الزيارات، سجلنا أن الطفل ياسر، حينما سألناه عن اسمه، يصرح:

(11) (د م): سميتو ياسر.
(ع م): اسمه ياسر.

إذ يلاحظ أن المتكلم يحيل إلى ذاته مستعملا ضمير الغائب، مما يدفعنا إلى التساؤل: هل يتعلق الأمر بقلب ضميري، مما له ارتباط بالخطأ في استعمال الضمائر، أم خلل في الوعي بالذات؟ جوابا عن هذا السؤال نعتقد أن الأمر أبعد ما يكون عن كونه ظاهرة لسانية، وإنما هو خلل معرفي له أبعاد تداولية، تتجلى من خلال الاستعمال الخاطئ للإشاريات، مما سنفصل فيه لاحقا.

ما أشرنا إليه بخصوص استعمال الضمائر لدى الطفل ياسين وياسر لاحظناه أيضا لدى الطفل أنس. ففي خضم إحدى جلسات التأهيل، توجه بالخطاب إلى أخصائية التربية الخاصة قائلا:

(12) (د م): نمشيو لطواليت

(ع م): نذهب للمرحاض.

ورغم أن الجملة تحتمل قراءة سليمة على نية ضمير الجمع، إلا أن المقام يوحي بأن التوجه إلى المرحاض شأن فردي، وبالتالي فالضمير

المناسب هو ضمير المتكلم المفرد. لكن الطفل أنس اكتفى باستدعاء جملة، ربما تعود على سماعها، دون أن يمتلك المرونة الذهنية لإجراء التحويل المناسب على الإحالة الشخصية فيها.

وإذا كنا في الأمثلة أعلاه قد سلطنا الضوء على صعوبة استعمال الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد للضمائر، فمن المهم أيضا أن نتوقف عن ظاهرة تحاشي استعمال الضمائر Pronouns avoidance، لأكبر درجة ممكنة، وهو ما لمسناه في تأويل الجملة (13) الواردة في الاختبار، والتي نعيدها أسفله:

(13) (د م): عطيني اللعبة ديالي.

(ع م): اعطني لعبتي.

إذ صرحت إسراء بجملة:

(14) (د م): * اللعبة إسراء.

(ع م): لعبةُ إسراء.

فقد اعتبرنا الجملة (14) لاحنة على اعتبار أنها تحتمل قراءة الإضمار لا الإظهار، كما أن الطفلة لم تكلف نفسها عناء إضمار اسم العلم المحيل إليها. إذ كان بالإمكان أن تتلفظ بجملة (15) ليكون التعبير صحيحا:

(15) لعبتي.

وبما أن إسراء قد تعمدت الإظهار حيث من الممكن الإضمار، فإن ذلك يؤشر على خلل في استعمال الضمائر يُعرف بظاهرة العزل الاسمي Noun Bias، والتي تدل على نمط شائع يطبع معجم الأطفال المبكر، حيث يتجاوز عدد الأسماء عدد المقولات النحوية الأخرى، وحيث يتعمد الأطفال الإظهار عوض الإضمار. وقد أشرنا سلفا إلى أن هذا المنزع

اللساني في التعاطي مع الضمائر يجد تفسيره في كون الأسماء أقل تعقيدًا من الأفعال، من حيث شكلها ودلالتها التصورية، ولأنها تميل إلى أن تكون أكثر واقعية، وبالتالي يسهل فهمها. كما أن تعمد العزل الاسمي، حيث كان بالإمكان الإضمار، لا يمكن أن نفصله عن صعوبات تمثل مفهوم الأنا والآخر، وإدراك العلاقة بينهما لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد من جهة، وصعوبات امتلاك حالات ذهنية، والقدرة على نسبتها للآخرين من جهة أخيرة. وحين تلتبس الحدود بين الذات والآخر، ويعجز الطفل عن امتلاك حالة ذهنية، وعن نسبتها للآخرين، فلن نستغرب نزوع إسراء نحو الإظهار حيث كان من الممكن أن تضمر اسم العلم.

وجبت الإشارة إلى أننا لم نتوقف بالدراسة والتحليل المستفيض عند استعمال الضمائر عند الأطفال العاديين لأن توظيفها لدى العينة المدروسة لا يحمل في طياته ظواهر تسترعي الانتباه. لذا وجدنا أن غالبيتهم يجيدون استعمالها في وضعيات تواصلية مختلفة، وهو ما تدل عليه النسبة المئوية، حيث 5 % فقط يخطئون. وهو خطأ مرده إلى الخلط الحاصل لدى بعضهم بين ضميريْ المذكر والمؤنث، وليس إلى الخطأ في الإحالة. مما يعني أن منشأ الظاهرة لساني وليس معرفيا، كما هو الحال لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد. بمعنى آخر، حينما يخطئ الأطفال العاديون في استعمال الضمائر، فذلك مرده إلى جهلهم للفرق بين علامات التذكير والتأنيث باعتبارها علامات لسانية، لا إلى افتقادهم الإدراك والتمييز بين الذات والآخرين.

فإذا تجاوزنا المعطيات المتوصل إليها، في تحليلنا لتأويل الضمائر واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، مقارنة بالأطفال العاديين، إلى تناول طبقة أخرى من الإشاريات، هي أسماء

الإشارة، فلن نجد فارقا يذكر من حيث صعوبة توظيفها على النحو الملائم.

فمن المعلوم أن طبقة أسماء الإشارة تستلزم معرفة لسانية، وإدراكا مكانيا لأبعادها التواصلية والتداولية. ومعناه أن استعمال أسماء الإشارة غير منفصل عن التخطيط المكاني، واكتساب القدرة على تحديد موقع الأشياء، أو توجيهها، أو تنظيمها، أو نقلها أو تصميمها في العالم القريب والبعيد. وبالتالي فإن امتلاك مفهوم الفضاء، من أجل التوظيف الأمثل لأسماء الإشارة، تسهم فيه مختلف التصورات التي تجعلنا نفهم ذواتنا والعالم الخارجي المحيط بنا.

وفي حالة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، لاحظنا خلال زياراتنا المتعددة، وكذا خلال إجراء اختبار الإغلاق التركيبي، أنهم يجابهون صعوبات بيّنة في تأويل أسماء الإشارة واستعمالها. والمظهر المعبر عن ذلك غياب التأشير أو خلله، رغم أن هذه العملية تعتبر حاسمة في اكتساب اللغة، لكونها تسمح بالوصول إلى ثالوث التواصل: الأنا/الآخر/ الموضوع. ومن الأمثلة الموضحة، ما سجلناه ردا على المعيار الأول من اختبار الإغلاق التركيبي الذي نعيده في (16) أسفله[1]:

(16) (د م): شنو هدا؟ شنو هادي؟

(ع م): ما هذا؟ ما هذه؟

---

1 - لا بد أن نشير أن بعض معايير الاختبار وبنوده كانت تستدعي منا التوافر مسبقا على بطاقات موضوعات مختلفة، مما يندرج ضمن المعجم الوظيفي. وقد حرصنا على إظهارها للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، والأطفال العاديين، بالتزامن مع طرح سؤال ما هذا؟ ما هذه؟ وفي بعض الأحيان كنا نختار موضوعات تحيط بنا (كرة، طاولة، لعبة...) لنختبر قدرة العينتين على تأويل واستعمال أسماء الإشارة.

فمما سجلناه أن الأطفال العاديين يبادرون بتلقائية وعفوية لتعيين المطلوب (كرة، أو لعبة، أو جزء من الجسم...)، لذلك كانت نسبة توفقهم في اجتياز اختبار طبقة أسماء الإشارة مرتفعة، بمعدل يبلغ 98 %، والنقطتان المئويتان المتبقيتان ترتبطان بلبس الإحالة لدى بعضهم، وعدم قدرتهم على التمييز بين القريب والبعيد، ومن الأجوبة التي أدلى بها محمد، الطفل ذو 5 سنوات، مثلا:

(17) (د م): * هاذيك كرة.
(ع م): تلك كرة.

وقد اعتبرنا الجملة لاحنة لأن سياق الكلام كان يقتضي الإحالة إلى الكرة باسم إشارة القريب لا البعيد، على اعتبار أننا كنا نمسك بها، والطفل محمد غير بعيد عنا[1].

خلافا لذلك لاحظنا أن تأويل طبقة أسماء الإشارة واستعمالها، يظل معضلة حقيقية عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد. إذ يفشل بعضهم في التعرّف على الموضوعات، رغم كونها تنتمي إلى المعجم الوظيفي، الذي يُفترض في طفل بلغ سنا معينة اكتسبه، لأنه مفتاحه للتواصل مع محيطه. أما البقية فتقاوم كل مسعى للتأشير أو للفت انتباههم إلى موضوعات الاختبار، مما يثير التساؤل حول مدى امتلاكهم للإدراك الفضائي Spatial Perception Taking، وللمسافة بين الأنا والآخر والموضوع، ومدى استفادتهم من المعلومات التي يوافرها محيطهم، كما يثير السؤال حول أسباب فشل هذه العينة في معالجة المعلومات: أ للأمر

1 - تظل إجابة بعض الأطفال العاديين، رغم كونها لا تفرق بين القريب والبعيد في استعمال أسماء الإشارة، مقبولة ومستساغة، أخذا بعين الاعتبار متوسط عمر العينة (5 سنوات)، لأن المهم هو امتلاك الإدراك الفضائي Spatial Perception Taking للمسافة بين الأنا والآخر والموضوع، أما الخطأ اللساني في التعبير عن ذلك، فيمكن تجاوزه مع تقدم مراحل العمر أو من خلال التدريب.

علاقة بخلل على مستوى أنساق الدخل؟ أم النسق المركزي؟ ما صلة ذلك بغياب المرونة الذهنية عند هذه الفئة؟

لن نخوض في الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها، لأننا سنعرض لها في المحور القادم، لكننا نكتفي بالإشارة إلى أن المعلومات المرئية والسمعية واللمسية والدهليزية Vestibular تساعدنا على تشكيل إدراك مكاني لذواتنا في علاقتها بالآخرين، وبالموضوعات المحيطة بنا، من حيث القرب والبعد، والحركة...وتتدرج عملية الإدراك المكاني عبر أربعة مستويات: من الخضوع له، إلى العيش فيه، إلى إدراكه، وإلى معرفته.

وفي حالة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، يبدو أن نمو إدراكهم الفضائي لا يأخذ مجراه الطبيعي، إذ يعمدون إلى معالجة المدخلات الحسية الواردة على أنساق الدخل بطريقة تجزيئية، دون الأخذ بطابعها القالبي. وبالتبعية يطور الأطفال استراتيجيات معرفية قوامها التراكب juxtaposition، وليس مبدأ التكامل الحسي Sensorial co-modality.

إن اختلال معالجة المعلومات الواردة على أنساق الدخل يؤثر بشكل مباشر على إدراك القرب والبعد، أي المسافة الفاصلة بين المتكلم والمخاطب والموضوع، ولكنها أيضا تؤثر على إدراك ظروف الزمان والمكان. هذا ما لمسناه من خلال عجز العينة المدروسة من الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد عن تأويل الإشاريات الفضائية، كما هو الحال في المعيار الخامس من اختبار الإغلاق التركيبي، والذي نعيده في (18) أسفله:

(18) (د م): فين كاينة اللعبة؟

(ع م): أين توجد اللعبة؟

ففي (18) لم يكن المطلوب سوى تعيين مكان اللعبة التي أشّرنا على وجودها في قاعة الاختبار، بل المهم كان بالنسبة لنا أن يبادر الأطفال إلى استخدام ظرف ما من الظروف (فوق/تحت/ جانب/ أسفل/ أعلى/ قرب...). وإذا كان كل الأطفال العاديين (بنسبة 100%) قد أشروا إلى مكان اللعبة، واستخدموا ظروف المكان المحيلة إليها، فإن هذه الغاية لم تدرك لدى عدد من الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، الذين اكتفوا بإشاحة بصرهم، رافضين الإشارة والتأشير[1] على حد السواء. ومعناه أن العينة المدروسة لم تتح لنا الفرصة لنتبيّن صحة الجواب من خطئه، ولكنهم اكتفوا بالتعبير عن الرفض والمقاومة، رغم التحفيز المستمر، مما يثير لدينا دافعية التساؤل حول علة ذلك.

وفي المحصلة، يبدو أن الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد في جمعية "بريق الأمل" يواجهون صعوبات حقيقية في تأويل الضمائر واستعمالها، بالخطأ أو القلب أو التحاشي، مما يؤكد النتائج المتوصل إليها في دراسات أجنبية، أشرنا إليها سابقا. بل يتعدى هذا الخلل الضمائر، ليمس جميع طبقات الإشاريات (أسماء الإشارة وظروف الزمان والمكان). والحالة هذه، تبدو الحاجة ماسة للبحث عن أداة تفسيرية تتيح لنا الإجابة عن خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد. ولعل التداولية المعرفية أن تكون أداة مسعفة لتحقيق هذه الغاية.

3 ـ التداولية المعرفية أفقا لتفسير خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين ب'اطت':

لقد اتخذنا الإشاريات مدخلا لإثارة الانتباه إلى طبيعة الآليات المعرفية والتداولية التي توجه اكتساب اللغة واستعمالها عند الأطفال

---

1 - نستخدم الإشارة والتأشير للدلالة على فعلين مختلفين أولهما لساني، مرتبط بمبحث الإشاريات Deixis، والآخر غير لساني مرتبط بالإشارة Indexicality (حركات الجسد، تعابير الوجه...).

المصابين باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين. وقد خلصنا من خلال اختبار الإغلاق التركيبي، وما سجلناه في زياراتنا الميدانية لجمعية "بريق الأمل"، ومؤسسة "سلمى البكر للتعليم الأولي" إلى أن هناك فارقا كميا واضحا بين العينتين المدروستين، سواء على مستوى تأويل طبقات الإشاريات المختلفة (الضمائر، وأسماء الإشارة، والظروف) أو استعمالها في التواصل اليومي. والحالة هذه، تبدو الحاجة ماسة للبحث عن التفسيرات المحتملة لخلل تأويل الإشاريات واستعمالها. في هذا الصدد، تطالعنا ثلاثة مداخل ممكنة: المصاداةEcholalia، وتأثير الدخل، والخلل التداولي-المعرفي.

3 -1 المصاداة مدخلا لتفسير خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها:

في تشخيصه لعينة مؤلفة من 11 طفلا مصابا بالتوحد، انتبه ليو كانر Kanner (1943) و(1946) إلى أن القاسم المشترك بين 8 أطفال الاستعمالُ الملتبس للضمائر، فضلا عن قلبها، معترفا بأن "الإشاريات الشخصية/ الضمائر تردد كما سُمعت، مشيرا إلى أن التكرار لا يقتصر على الكلمات، وإنما على نبرة Intonation الكلام أيضا".[1] وقد تداولت الدراسات اللاحقة التفسير الذي ساقه كانر لظاهرة قلب الضمائر، باعتبارها التجسيد العملي للمصاداة التي تقترن بالتكرار المبالغ فيه، الآني أو البعدي، لمفردات الآخرين. وتغدو حاملة لأعراض مرضية، إذا كانت آلية ومستمرة، ولا تتلاءم مع السياق التواصلي، أو إذا كانت كلية وحرفية (أي دون تغيير على مستوى الكلمات أو النبرة أو الإيقاع).

وقد ساق ليو كانر (219:1943) عدة أمثلة. فالطفل دونالد، حينما يتوجه إلى أمه لتنزع حذاءه أو ليستحم، يخاطبها قائلا:

(19) انزعْ حذاءكَ.
(20) هل تريد أن تستحم؟

1 - انظر ليو كانر Leo Kanner (244:1943).

ويعلق كانر على هذه الحالة بأن الكلمات لدى دونالد لها معنى حرفي بالأساس، وبالتالي كان الطفل عاجزا عن التعميم، أو نقل عبارة أو موضوع ما إلى وضعية سياقية مشابهة. الأمر عينه بالنسبة للطفل شارل. إذ يشير كانر(236:1943) إلى أنه أمضى فترة من الوقت يكرر كلاما لفرد آخر، كما أن حديثه كاملا ليس سوى رجع صدى لما قيل له في مناسبات سابقة، ومن مظاهر ذلك أنه كان يتحدث عن نفسه بضمير المخاطب أو الغائب كما في (21) و (22) أسفله:

(21) تريد (وأبدا لم يقل أريد).

(22) كان بحوزتك قلم بنفسجي جميل، وها أنت ذا قد كسرته، انظر ماذا فعلتَ.

والخيط الناظم في تشخيص كانر لباقي الأطفال يتمثل في المصاداة، التي لا تنفصل لديه عن عرض من أعراض التوحد، ألا وهو مقاومة التغيير Sameness.

على هذا النحو، ليست ظاهرة قلب الضمائر سوى تجلٍ للمصاداة التي ترتد، هي الأخرى، إلى عرض رئيس من أعراض التوحد، هو مقاومة التغيير.

بيد أن خلل استعمال الإشاريات الشخصية، والنزوع نحو قلبها، لدى عينة مهمة من الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، أكثر تعقيدا وعمقا من اختصاره في التأثير الثانوي للمصاداة. فلو كان الأمر كذلك، لما اعتُبر عزوف هذه الفئة عن التقليد Imitation، باعتباره آلية من آليات الاكتساب والنمو المعرفي واللغوي لدى عموم الأطفال، مؤشرا على الإصابة باضطرابات طيف التوحد. ومعناه أن مقاومة الأطفال المصابين للتقليد، كيفما كانت طبيعته، بما فيه التقليد اللغوي، يتعارض مطلقا مع المصاداة التي تعتمد، في جزء كبير منها على تكرار ما تلفظ به الآخرون. بصيغة أخرى، إذا كانت المصاداة تقوم على تكرار الكلام

حرفيا، فإنها لا يمكن أن تكون آلية لتفسير قلب الضمائر، لأن الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد يرفضون التقليد أي التكرار، وبالتالي لا يمكن أن نجمع بين الشيء ونقيضه لتفسير اضطراب التواصل عند هذه الفئة.

ثم كيف نفسر أن تستمر المصاداة لدى بعض الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد الذين لا يعانون من خلل اكتساب اللغة واستعمالها، والذين لهم ملكة تواصلية جيدة، بل لهم القدرة على تقليد أمهاتهم، على مستوى الحركات، والمعجم، والروتين...(تاغر-فلوسبرك Tager-Flusberg (1990).

من هذا المنطلق، نعتبر أن الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد لا يمتلكون الإدراك الذي يتيح لهم تمييز الذات والآخرين Self-other differentiation، كما يفتقدون ملكة التعميم، التي تتيح لهم توليد متواليات خطابية في وضعيات تواصلية لم يسبق لهم أن تعرفوا عليها من قبل.

والحالة هذه، يظل الحل الأقرب، والأمثل بالنسبة لهذه الفئة، هو الكف عن بذل الجهد، والاكتفاء باستدعاء حديث الآخرين، باعتباره مفتاحهم للتعبير عن الوضعيات التواصلية المستحدثة، دون الانتباه لفرق السياق الخطابي. وبالتالي، لا نستغرب أن تشيع، في خطاب الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، على نحو ما بيّنا في تحليل نتائج اختبار الإغلاق التركيبي، ظواهر لسانية من قبيل العجز عن استعمال أسماء الإشارة، أو خلل توظيف الظروف، أو قلب الضمائر، لأن نسقهم المعرفي لم يؤسس لهوية ذاتية في مقابل هوية الآخرين من جهة، ولم يُحفز للانتقال من التفكير المجزأ إلى التفكير المعمم، مع ما يقتضيه الأمر من توليد وحذف وزيادة... من جهة أخرى.

3 - 2 فرضية تأثير الدخل مدخلا لتفسير خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها:

من المداخل الممكنة الأخرى التي حاولت تفسير خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد ما يتعلق بفرضية تأثير الدخيل Input influence hypothesis التي تبلورت في دراسات أوشيما-تاكان Oshima-Takane (1992) التي تعتبر أن الخطأ في استعمال الإشاريات، كما هو الحال مع قلب الضمائر نتيجة للبس دلالي، أو سوء فهم لوظائفها، وتقترح أن ملاحظة الدخل يمكن أن تفسر الأخطاء في استعمال الإشاريات الشخصية، خاصة إذا كان الطفل لم يتعود أن يسمع من محيطه استعمال ضمير المتكلم المفرد، لأن الخطاب غالبا ما يُصاغ بضمير المخاطَب، وبالتالي لا يكون بمقدوره التعرف على أنموذج سليم لاستعمالهما.

ويتفاقم خلل قلب الضمائر إذا لم يأخذ الوالدان على عاتقهما تصحيح الأخطاء في استعمال الإشاريات. ويبدو أن هذه المهمة ليست بالسهلة أخذا بعين الاعتبار ملاحظتنا السابقة حول تغير مرجعيات الإحالة تبعا لتغير أطراف الحوار، وبالتالي يكون من الصعب التصحيح، دون اللجوء إلى أنموذج لساني واصف وواضح. بمعنى آخر، إن تصحيح الأخطاء خلال التواصل يقتضي ممن يصحح أن يضع نفسه موضع من أخطأ، واستعمال الصيغ التعبيرية التي تجنب الطفل ما قد يبعث على الخطأ.

ولتوضيح إجراء تصحيح قلب الضمائر، انطلاقا من فرضية تأثير الدخل، يمكن أن نسوق المثال (23) الذي أوردته مورجنسترن وباريس Morgenstern & Parisse (2007) المستوحى من متن الأم مادلين، وهي

تحاول أن تمكن ابنها من أنموذج صحيح للتواصل، يحول بينه وبين قلب الضمائر:[1]

(23) ـ الأم: هل أنت مرتاح لارتداء الحذاء؟

ـ الطفل: بلا.

ـ الطفل: * لي (أنت هو) مرتاح.

ـ الأم: حسنا، أنا مرتاح.

ـ الابن: أنا مرتاح.

ففي هذا المثال نلاحظ أن الأم تجردت من ذاتها، وتقمصت دور المخاطَب في جملة "حسنا، أنا مرتاح" لتمكن ابنها من صيغة تعبيرية سليمة، بعدما انتبهت للبس الذي يُصاحب استعمال ابنها للضمائر، وبالتالي اختصرت الطريق عليه، وجنبته الصعوبات التي قد تثيرها العمليات المعرفية المصاحبة لسيرورات امتلاك الإدراك. لكن، رغم وجاهة هذا الإجراء التلفظي، إلا أنه يوقف جهود الطفل عند حدود المصاداة، وتحرمه من القدرة الإبداعية والتوليدية الهائلة المميزة للنسق اللساني، مما سيؤثر على احتمالات تجويد كفايته المعرفية واللسانية والتداولية.

لهذا لا ننكر تأثير الدخل على سيرورة اكتساب الإشاريات، أو غيرها من المقولات، ولكننا لا نعتبره المدخل الحاسم، الذي بمقدوره أن يجيبنا عن عدة أسئلة لا زالت تحير الدارسين لحالات الأطفال المصابين

---

1 - هذه ترجمة مقترحة للحوار بين الأم مادلين وابنها، وفيما يلي الصيغة الأصلية:

Exemple 5 – Madeleine 2; 04

*MOT: t'es bien dans tes chaussures ?

*CHI: oui.

*CHI: j'ai (est ? es ?) bien.

*MOT: bon # je suis bien.

*CHI: je suis bien.

باضطرابات طيف التوحد، من قبيل لماذا تُصنف اضطرابات طيف التوحد ضمن الاضطرابات النمائية؟ ما الذي يجعل إدراك الأطفال مختلفا؟ لماذا تتعاطى هذه الفئة بحساسية فائقة مع المؤثرات الحسية؟ كيف نفسر فشلهم في معالجة المعلومات الواردة عليهم من بيئتهم المادية؟ لماذا يصعب على الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد توليد الاستجابات الملائمة لمختلف الوضعيات التواصلية؟ هل التدريب، إذا صحت فرضية تأثير الدخل، قادر على وضع حد للاضطرابات النمائية؟ هل تختفي الصعوبات التواصلية (أخطاء تركيبية ودلالية وتداولية) بمشاركة أوفر للأطفال في أنشطة الحياة اليومية أو بتقدم العمر؟ أسئلة استنكارية كثيرة وشائكة لا نرى أن فرضية تأثير الدخل أو غيرها من المقاربات الاجتماعية قادرة على الإجابة عنها، وإلا سنكون قد فسرنا ظاهرة معقدة ومتشابكة بالبحث في النتائج لا في الأسباب.

3 - 3 التداولية المعرفية مدخلا لتفسير اكتساب الإشاريات واستعمالها:

سنحاول في قادم الفقرات تقديم تفسيرنا لخلل اكتساب الإشاريات واستعمالها لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين، وهو تفسير يمتح من التداولية المعرفية في انفتاحها على حقول محاقلة كعلم النفس المعرفي، وعلم الأعصاب، واللسانيات النفسية، ونظريات الاكتساب اللغوي...

3 - 3 - 1 الإشاريات وخلل أنساق الدخل:

يستقبل الأطفال المعلومات الواردة من البيئة المحيطة بهم عن طريق الحواس، على مستوى أنساق الدخل، التي تلعب دور الوجاه، ثم تنقل إلى النسق المركزي من أجل المعالجة، في أفق توليد الاستجابات الملائمة للسياق. بيد أن الفشل في إنجاز المعالجة الحسية المثلى يؤدي، لا

محالة، إلى الفشل في تفسير المعلومات، وتمييز الملائم منها عن غير الملائم.

وإذا كان هذا التفسير يمثل إطارا عاما للحديث عن اضطرابات التواصل لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، فإنه يشكل أيضا مدخلا لتفسير خلل اكتسابهم للإشاريات واستعمالها.

فمن المعلوم أن المعلومات المرئية والسمعية واللمسية والدهليزية تساعدنا على تشكيل إدراك مكاني لذواتنا في علاقتها بالآخرين، وبالموضوعات المحيطة بنا، من حيث القرب والبعد، والحركة... وتتدرج عملية الإدراك الفضائي عبر أربعة مستويات: من الخضوع له، إلى العيش فيه، إلى إدراكه، وإلى معرفته.

وفي حالة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، يبدو أن نمو إدراكهم الفضائي لا يأخذ مجراه الطبيعي، إذ يعمدون إلى معالجة المدخلات الحسية الواردة على أنساق الدخل بطريقة تجزيئية، دون الأخذ بطابعها القالبي. ولنتأمل حالة الطفل ماتيو Matthew التي أوردتها بوغداشينا (87:2005):

(24) "عادت الأستاذة إلى مكتبها لتدون ملاحظاتها على دفتر ماتيو المنزلي. كان الأطفال منشغلين بالتمارين، خمس دقائق قبل الجرس، صرح ماتيو بصوت عال:

ـ "اثنان Two".

ـ تفاجأت المعلمة:

ـ "أيضا Too ؟ ماذا أيضا؟"

ـ إجابة ماتيو لم تزل الغموض عن الوضع: "مرتان"

ـ "مرتان ماذا؟"

ـ "قلتِ لي مرتين أنني غير منتبه إلى الدرس".

انفجر بعض التلاميذ بالضحك، لم يعد بمقدور المعلمة تحمل أكثر، أخذت الدفتر المنزلي، وكتبت: "لن أتسامح مع مهرج في صفي"، ثم أرسلت ماتيو خارج القسم...[1]

فأين مكمن الخلل في هذه الوضعية؟ لتجنب فيض المعلومات الحسية الواردة، أو الحساسية المفرطة، يعمد ماتيو إلى التعاطي مع مدخل حسي واحد (المعالجة الأحادية Monoprocessing). وبالتالي، لن يكون بمقدوره أن يدوّن رؤوس الأقلام، لأنه سيكون منشغلا إما بالاستماع أو الكتابة، لكنه لن ينجز الأمرين بطريقة متزامنة، فإما ستشتغل عينه أو أذنه، لكنهما لا يتقاطعان في الوقت نفسه".

إن الإدراك المجزأ الذي عبر عنه ماتيو في هذه الوضعية التواصلية "الحادثة"، يوضح بالملموس أن الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، يعانون على مستوى الانتباه المشترك Joint attention، كما لا يملكون القدرة على معالجة المعلومات الحسية الواردة على أنساقهم المركزية على النحو الأمثل، بصرف النظر عن طبيعتها. بصيغة أوضح من المرجح بدرجة كبيرة أن صعوبة تأويل الإشاريات واستعمالها راجع إلى أن الأطفال لا يقدرون على تحليل الملفوظات، ذات الطبيعة اللسانية، وتأويل الحركات أو تعابير الجسد التي قد تصاحبها. وعليه، ستحظى الإشاريات بتأويل لساني، من حيث التعرف على موقعها، والأصوات المؤلفة لها، وترتيبها في النسق التركيبي، لكن الكشف عن طبيعتها الإحالية سيكون مستبعدا، لأن بلوغ هذا الهدف يقتضي التوافر على إدراك تركيبي قالبي، يؤلف بين العناصر ولا يفرق

1 - من باب التوضيح نشير إلى أن هذا المثال يشخص تذكر الطفل ماتيو لكلمة "اثنان Two" التي تلفظت بها المعلمة في سياق سابق، لكن المعالجة الأحادية للمعلومات، حيث كان الطفل منهمكا في الكتابة، جعلت استجابته متأخرة، ومنفصلة عن السياق.

بينها، وهو إدراك معطل أو مختل لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، على نحو ما أوضحنا في مناسبات عديدة.

فضلا عن الطابع التجزيئي، قد تنزع معالجة المعلومات الحسية الفضائية لدى هذه الفئة إما منزع الإفراط أو الخمول. فالتأويل المفرط للمدخلات الحسية يجعل النسق المركزي يصور للطفل أن الحركة العادية التي يقوم بها هي حركة مبالغ بها، مما يجعله يحس بعدم الأمان، ويولد لديه الخوف من الحركة، وتصبح أنشطة مثل النظر إلى الأرض، أو نزول السلم، أو عدم تلامس القدمين مع الأرض مقلقة له، وربما مرعبة، لذلك يميل الشخص إلى الخمول وقلة الحركة.

أمّا الخمول تجاه المدخلات الحسية فتجعل النسق المركز يصور للأطفال أن الحركة العادية التي يقومون بها هي حركة بسيطة، مما يجعل تقدير الخوف من السقوط غير دقيقٍ عندهم، كما يجعلهم غير مكتفين بالحركات العادية، والتي يفسرونها على أنّها بسيطة، فيحاولون البحث عن المزيد من المدخلات الحسية، ويكون بحثهم على شكل حركة زائدة، مثل القفز، أو تحريك الرأس في عدة اتجاهات، أو تسلق المرتفعات العالية، أو لعب عنيف على الأرجوحة، أو الجري العشوائي.

وعليه نستنتج أن خلل معالجة المعلومات الفضائية الواردة على أنساق الدخل يؤثر بشكل مباشر على إدراك القرب والبعد، أي المسافة الفاصلة بين المتكلم والمخاطب والموضوع، ولكنها أيضا تؤثر على إدراك ظروف الزمان والمكان. هذا ما لمسناه من خلال عجز العينة المدروسة من الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد عن تأويل الإشاريات المكانية.

والحالة هذه، يطور الأطفال المصابون باضطرابات طيف التوحد استراتيجيات معرفية هي بمثابة تعويض عن الفشل في معالجة المعلومات

الفضائية، ولنتأمل المثال التالي الذي وصفت به دونا ويليامز (1999ج:196) تفاعلها مع محيطها:

(25) "أصبحت أشعر بالخوف. أحاول تسمية الأشياء المحيطة بي، لكني لا أقدر. الأشكال والمسارات والألوان لا تُأول. أصبحت أشعر بالرهبة أكثر. أضرب المساحة الصلبة أسفل يدي، تصدر الصوت "طق"، فأقول إنها من الحديد، حاملة ذهني على استدعاء تأويل ما. أضرب مساحة أخرى، أسمع "نقرا"، أقول إنها من الخشب".

ففي هذا المثال نلاحظ أن دونا ويليامز تعمد إلى تعويض خلل الإدراك الفضائي، الناجم عن اضطراب الحواس باستدعاء تأويلات ذهنية للأشياء، وبالتالي لم تعد الرؤية مصدرا للإدراك، رغم أنها لا تعاني من العمى، ولكن تعوضها بحواس أخرى، تبدو لها أكثر وثوقا ومصداقية. وكأنها تعاني نوعا آخر من العمى تسميه بوغداشينا (84:2005) بعمى الإدراك Perceptual Blindness.

يُفهم من ذلك أن عمى الإدراك الناجم عن خلل أنساق الدخل، كالحساسية المفرطة للدخل، أو الإدراك المجزأ للفضاء، أو عمى الإدراك الفضائي يدفع الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد إلى تعويض حاسة البصر بالشم أو اللمس أو السمع. إذ قد يعمد الطفل إلى ضرب الطاولة مثلا، لتولد صوت يقدر على التعرف عليه، لأن تمييزه البصري مجزأ أو لا معنى له، كما قد يلجأ إلى شم الناس والأشياء[1].

إن عمى الإدراك لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، بقدر ما يحول بينهم وبين تحقيق الإدراك الفضائي للبيئة المحيطة

1 - لاحظنا خلال إحدى زياراتنا للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد الذين يستفيدون من حصص الدمج بقسم التعليم الأولي والتربية الدامجة، في مدرسة حسان بن ثابت الابتدائية، بالمدينة العتيقة للرباط، أن الطفلين زيدا وصلاحا يعانيان من اضطرابات حسية ظاهرة، حيث يرفضان اللعب بالعجين، ويصران في مناسبات متكررة على شمه.

بهم، بقدر ما يُعتبر سببا من أسباب خلل تأويل الإشاريات واستعمالها، لأن من فقد القدرة على إدراك ما حوله، لن يقدر مطلقا على استعمال الضمائر، ولا أسماء الإشارة ولا ظروف الزمان والمكان، على اعتبار أن هذه المقولات اللسانية، تحمل في تضاعيفها أبعادا دلالية وتداولية ومعرفية، مرتبطة بإدراك الأنا والآخر، والمسافة الفاصلة بينهما، وما قد ينجم عن تفاعلهما من تغيير مستمر.

3 - 3 - 2 نظرية الذهن والتفكير الإدراكي/ المعالجة:

إذا كان للأفراد القدرة على الحديث عن أنفسهم بضمير المتكلم أو الغائب، أي القدرة على الانتقال من كونهم ذاتا للخطاب إلى كونهم موضوعا له، فإن للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد صعوبات في استخدام الضمائر. إذ يفضلون الحديث عن أنفسهم بضمير الغائب، أو ضمير المخاطب، أو باستخدام أسماء الأعلام خاصتهم، عوض ضمير المتكلم، وهو ما توضحه دونا ويليامز (1992:28) قائلة:

(26) في المدرسة الابتدائية، كنت أتحمل صعوبة أن أفكر في نفسي على أنني مجنونة. عندما ذهبت في بحثي الخاص، في الثانية والعشرين، عدت لأرى المنزل الذي نشأت فيه. أظهرت لي المرأة التي عاشت هناك كتابة على جدار المقطورة التي أقام فيها جدي. أنا التي كتبها عندما مات، أتذكر الأمر جيدًا. كنت آنذاك في سن السادسة. وقد كُتب: "دونا مجنونة". الغريب في الأمر، أني احتجت أربع سنوات أخرى لأدرك أن الأطفال العاديين يتحدثون عن أنفسهم بضمير المتكلم "أنا".

هذه الصعوبة في استخدام الإشاريات الشخصية ترتد في أصلها إلى العلاقة المختلفة التي ينسجها الأطفال المصابون باضطرابات طيف التوحد مع العالم. فإدراكهم مختلف، وتأويلهم الفضائي للذات والآخرين مختلف أيضا، وهو ما ينعكس على تعاطيهم مع مفاهيم القرب والبعد،

والأنا والأخر... وقد عبّرت دونا ويليامز (94:1992) عن هذه العلاقة المختلفة، وتجلياتها الإشارية قائلة:

(27) كنت أتحدث عن نفسي. دون التخلص من النبرة الموضوعية للتعليق السريري، كان بإمكاني أن أروي الأحداث الأكثر صدمة في حياتي دون أن أظهر أي تأثر. فبالكاد كنت أتأثر بمعظم ما كان قد حدث لي. وحينما أُصيب جسدي، ما نظرت له قط إلا كشيء منفصل عني، ومنتمٍ للعالم، غريب عني... لم يكن مفاجئا، وأنا أروي هذه الأحداث، أن أحيل إلى نفسي مستعملة ضمير المخاطب "أنتِ" الذي وظفته لأني أسست لعلاقة مع نفسي، وفي العادة هذا الضمير نستخدمه للدخول في علاقة مع العالم. لكن دونا لم تكن على علاقة به.

إن التباس العلاقة بين الأنا والآخر يحيلنا إلى معطى مهم، يرتبط بامتلاك الإدراك Perception taking الذي يعتبر دعامة رئيسة لتأويل الإشاريات. فالأطفال منذ مراحل النمو الأولى يشرعون في تطوير أنماط متنوعة من الإدراك الفضائي، من بينها معرفة العمق وحركة الموضوعات، فبدون القدرة على معرفة العمق سيصعب إدراك الأبعاد الثلاثية لبيئتنا المادية (الطول والعرض والارتفاع). كما أن التعرف على حركة الموضوعات يتيح للإنسان التعاطي مع مفاهيم القرب والبعد...

يُفهم من ذلك أن القدرة على معرفة العمق ومراقبة الحركة عاملان مهمان في التعرف على التغيرات الإدراكية والمعرفية والوجدانية التي تخضع لها البيئة المادية. وحينما يصبح بمقدور الشخص التحكم فيها على النحو الأمثل، حينها يغدو من الممكن تعديل الحركات بدقة، بما يتناسب مع البيئة. بمعنى آخر، إن التحكم في الحركات بما يتناسب مع الدوال

الفضائية يُعتبر خطوة متقدمة من خطوات امتلاك الإدراك، بل تعد مؤشرا على أن الفرد قد انتقل من مرحلة الخضوع للعالم إلى إخضاعه[1].

فإذا كان هذا واقع الحال، حينما نتحدث عن امتلاك الإدراك الفضائي في الحالات الطبيعية، فما موقع الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد من مسألة امتلاك الإدراك؟

إن الخلل الأول الذي يجابه هذه الفئة غير منفصل عن أنساق الدخل التي تحدثنا عنها آنفا، ولذلك تبعاته على مستوى إدراك معالم الإحالة الذاتية Self-referencial landmark للذات في علاقتها بالآخرين.[2] فالطفل المصاب باضطرابات التوحد يفشل في إيجاد معالم إحالة ذاتية، تحدد موقعه في البيئة المادية، وتساعده على تعبئة المعلومات الملائمة لإيجاد التموضع الجسدي المناسب. يمكن أن نلمس ذلك مثلا لدى العينة المدروسة بجمعية "بريق الأمل" في صعوبة إنجاز بعض المهام Tasks من قبيل الإمساك بالأشياء وتحريكها وترتيبها، كفرشاة الرسم والأقلام والألعاب... وفشل البعض في تعيين أجزاء الجسد، أو استثمارها خلال اللعب (صعوبة دحرجة الكرات، الانتقال بين الخطوط المرسومة على الأرض...)

---

1 - لا بد أن نشير إلى عامل آخر مؤثر في خلل امتلاك الإدراك عند الأطفال المصابين باضطرابات التوحد، وبالتالي صعوبات التواصل واستعمال الإشاريات، ويتعلق الأمر بالتجرد الذاتيdecentering or decentration (في مقابل مصطلح التمركز حول الذات Egocentrism) الذي يحيل إلى الملكة المعرفية التي تسمح للأفراد بإدراك وجود منظور آخر غير الذي يمتلكون، وهي ملكة تتيح للأنا بأن يدرك أن الآخر، إذا كان يتواجد في فضاء مختلف عنا، لا يرى بالضرورة ما نرى. = =

= = للتفصيل في هذا المفهوم انظر:

تعريف جميعة الأطباء النفسانيين الأمريكية APA للتجرد الذاتي من خلال الرابط التالي:

https://dictionary.apa.org/decentration

2 - حديثنا عن معالم الإحالة الذاتية غير منفصل عن قدرة الأفراد على استخدام ذواتهم بوصفها نقطا مرجعية لكل علاقة فضائية.

إن الفشل في إيجاد معالم الإحالة الذاتية يحول بين الطفل وبين برمجة الحركات المناسبة للاتصال بالذوات الأخرى أو الأشياء، وهو ما يتخذ، لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، شكل خمول أو إفراط حركيين، كما يغدو تأويل المسافة الفاصلة بينهم وبين البيئة المحيطة مشوشا؛ لهذا، لا نستغرب أن تفشل هذه في استخدام الإشاريات بجميع طبقاتها، لأن من لا يمتلك إدراكا ذاتيا للفضاء القريب juxtra-body space لن يقدر على اكتساب الضمائر أو استعمالها، كما أن من يفتقد معالم الإحالة الذاتية للفضاء البعيد extra-body space لن يقدر على استخدام أسماء الإشارة ولا الظروف، لأن هذه المقولات النحوية تعكس في العمق قدرة الفرد، بصرف النظر عن عمره، على امتلاك وعي موضعي Topographic conscience، لتوجيه الجسم، ومعرفة الاتجاهات، وتعيين المسافات...

هذه المعطيات تؤشر على أن الخرائط المعرفية[1] Cognitive Maps التي تشكلها هذه الفئة تظل مشوبة بالنقص، لأنها لا تتيح للأفراد الوصول إلى المعلومات الفضائية، كما لا تمكنهم من امتلاك تمثيل ذهني للفضاء حيث يتواجدون، ولا من العثور على المعالم ولا المسارات الفضائية التي تشكل الشبكات الفضائية.

تأسيسا على ذلك يظهر أن محدودية اكتساب واستعمال الإشاريات، لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، مؤشر لخلل أكبر يرتد في الأصل إلى ما تعنيه هذه الفئة من اضطرابات حسية، لها جذور إدراكية مرتبطة بصعوبة إيجاد معالم الإحالة الذاتية المساعدة على التجرد من الذات، والتعرف على الآخرين، وتمييز نواياهم ومقاصدهم.

---

1 - نستعير هذا المصطلح من داونز وستيا Downs & Stea (1973) للدلالة على سيرورة مركبة من عدة تغيرات نفسية، يكتسب الفرد من خلالها المعلومة، ويشفرها، ويخزنها، ويفك شفرتها بخصوص الأمكنة المترابطة، وخصائص بيئته.

3 ـ 3 ـ 3 المرونة الذهنية:

لقد سلطنا الضوء سابقا على الصعوبات التي تواجه الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد في تأويل الإشاريات واستعمالها، من خلال مدخليْ أنساق الدخل، وخلل امتلاك الإدراك الذاتي، لكن تتوجب الإشارة إلى مدخل آخر، له ارتباط بخلل الوظائف التنفيذية.

يمكن أن نبرهن على ذلك من خلال الوقوف على معاناة أطفال العينة المدروسة وسواهم مع حل بعض مشكلات التواصل اليومي. إذ نعتبر أن تأويل الإشاريات واستعمالها خلال التفاعل الكلامي يمثل تحديا كبيرا للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، على اعتبار أنهم مطالبون بتتبع مسارات الحديث، وتعيين أطراف الخطاب، وإجراء التعديلات المناسبة على الوضعيات التواصلية للتعرف على نوايا الآخرين ومقاصدهم وعواطفهم، وهي مهام ليست هينة ولا يسيرة عند هذه الفئة، التي دلت مؤشرات عديدة، حاولنا إيضاحها حينما تناولنا نتائج الاختبارات بالوصف والتحليل.

ولتوضيح ارتباط خلل تأويل الإشاريات بخلل الوظائف التنفيذية يمكن أن نسوق المثال التالي:

(28) رأيت الطائرة.

فالوظيفة الدلالية لضمير المتكلم في المثال (28) تتمثل في تعيين فرد مشارك في الخطاب، أي أن إحالته مرتبطة بالمتكلم في الوضعية التواصلية المشار إليها من خلال المحتوى القضوي للعبارة. هذا يعني أن مرجعية ضمير المتكلم تتحدد من زاوية المخاطِب، المبادر إلى الحديث. وعليه، حينما سيتحدث محمد سيكون عنصرا محيلا، وكذلك الحال إذا تلفظ سعيد أو غيره، مستعملا الجملة نفسها "رأيت الطائرة". مما يعني أن تشابه إحالة الضمير في الجملة قد تكون باعثا للالتباس، على اعتبار أن

المخاطَب مطالب بتمييز المقاصد والتعرف على النوايا، لأن محمدا ربما سيتلفظ بجملة "رأيت الطائرة" من باب الإخبار، لكن سعيدا، في وضعية تواصلية ما، قد يستعمل الجملة نفسها، ردا على محمد، لكن ليحتج أو يندد، وكأنه يضمر القول التالي: "إني رأيت الطائرة أولا".

إن إدراك مرجعية الخطاب، وتأويل إحالية الضمير في جملة بسيطة من قبيل (28) المشار إليها أنفا يبين أن تأويل الضمائر ليس نشاطا هينا البتة، لأنها تستدعي، فضلا عن المعرفة اللسانية بطبيعة الضمائر، ووظائفها، وإحالتها، مرونة ذهنية Mental flexibility، تأخذ بعين الاعتبار لعبة الضمائر، وما تخضعه له من تحول حسب المتكلم ومقصديات الخطاب وسياقاته. لهذا لا نستغرب أن يتميز تواصل الأطفال في مراحل الاكتساب الأولى بقلب الضمائر، على نحو ما أشرنا سلفا، لكن في حالة الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد يظل هذا الخلل ملازما لخطابهم، لمحدودية الإدراك الذاتي، ولفشلهم في التعرف على النوايا، وفك شفرة المقاصد.

وبقدر ما يظل تأويل الإشاريات واستعمالها مشكلة حقيقة وتحديا بارزا لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، يعجزون معه على إيجاد الحل المناسب لقضية تغير إحالية الخطاب ومرجعياته، بقدر ما يظل اشتغال الذاكرة معضلة أخرى تجابه هذه الفئة. فقد تبين لنا، خلال إجراء اختبارات العزل الاسمي والعزل الشكلي[1]، أن الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد يفشلون في تذكر الوحدات المعجمية، المترابطة بعلاقات دلالية أو صوتية أو تركيبية، وقد غدا نشاط بسيط من قبيل تمييز الألوان، وتذكر أسمائها، والربط بينها في بطاقات معدة سلفا،

1 - في دراسة أخرى غير منشورة، تناولنا سيرورات اكتساب الكفاية المعجمية عند الأطفال المصابين باضطرابات التوحد، من خلال بعض الاختبارات كالعزل الاسمي، والعزل الشكلي.

نشاطا متعبا، رغم المحاولات المتكررة لمساعدة الأطفال على بلوغ هدفهم[1].

ولعل الفشل في تنشيط الذاكرة، عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، غير منفصل عما تناولته بوغداشينا.Bogdashina O (2005) تحت مسمى الإدراك الجشطلتي Gestalt Perception باعتباره إدراكا منقوصا وغير مكتمل، حيث يستقبل الذهن عناصر المشهد دون معالجة، ودون فرزٍ للمعلومات، لاختيار الملائم منها.

ففي غمرة الكم الهائل من المعلومات التي تجتاح الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، سواء أكانت لسانية (الملفوظات، فضلا عن الإشاريات المصاحبة لها...) أم غير لسانية (حركات الجسد، وتعابير الوجه...) نجدهم يهتمون، على نحو فائق، بأدق التفاصيل، ولا يركزون على المناسب والملائم منها. لهذا، نجدهم إما يشيحون بنظرهم عن المخاطَب، أو يصمون آذانهم، أو يركزون على جزء من أجزاء الجسد، أو يكررون بعض العبارات والصيغ... والسبب وراء هذه المعالجة المجزأة والناقصة للمعلومات الواردة على النسق المركزي، غير منفصل عن اختلاف الإدراك، وقصور الانتباه والذاكرة عند هذه الفئة، مما يؤثر سلبا على جودة المعالجة المعرفية.

وفي المحصلة، يبدو أن خلل الوظائف التنفيذية تتيح لنا إمكانات إضافية لتفسير خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، بموازاة مداخل معرفية أخرى

1 - لا بد من الإشارة إلى أن اشتغال الذاكرة لدى الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد متباينة لدرجة كبيرة، تتراوح بين القدرة الفائقة على تذكر أدق التفاصيل، وهي ملكة تميز فئة من الأطفال الموهوبين، وبين الفشل في تنشيط مناطق الدماغ للتعرف على الأشكال والكلمات والألوان...

حاولنا الوقوف عندها من قبيل أنساق الدخل ومحدودية الإدراك الذاتي. ولهذا الطرح المعرفي أهميته لأنه لا يجيبنا عن خلل الإشاريات فقط، وإنما قد أتاح لنا تفسير قضايا أخرى من قبيل، خلل اكتساب الكفاية المعجمية، وبعض العوارض والسلوكات الملازمة لتواصل هذه الفئة من قبيل النظرة الجانبية، وصم الآذان، والارتماء في الأرض، والإحجام عن التعبير...

خلاصة:

لقد اتخذنا الإشاريات مدخلا لإثارة الانتباه إلى طبيعة الآليات المعرفية والتداولية التي توجه اكتساب اللغة واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين. وقد خلصنا من خلال اختبار الإغلاق التركيبي، وما سجلناه من معطيات في زياراتنا الميدانية لجمعية "بريق الأمل"، ومؤسسة "سلمى البكر للتعليم الأولي" إلى أن هناك فارقا كميا واضحا بين العينتين المدروستين، سواء على مستوى تأويل طبقات الإشاريات المختلفة (الضمائر، وأسماء الإشارة، والظروف) أو استعمالها في التواصل اليومي. وقد أتاح لنا هذا الوصف الفرصة للبحث عن التفسيرات المحتملة لخلل تأويل الإشاريات واستعمالها عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد. في هذا الصدد، تطرقنا لمدخلي المصاداة، وتأثير الدخل، لكننا دحضنا الأسس التي ينطلقان منها، وأثبتنا، في مقابل ذلك، أن خلل اكتساب الإشاريات واستعمالها له أبعاد تداولية معرفية، ترتبط بنمط الإدراك والمعالجة المختلفين عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، على مستوى أنساق الدخل، وإدراك معالم الإحالة الذاتية والمرونة الذهنية، مما يؤثر كفايتهم التداولية.

ولعل هذه المعطيات أن تكون كفيلة بالتحقق من الافتراض الذي انطلقنا منه بخصوص دور الإدراك والمعالجة المختلفين للخصائص اللسانية (التركيبية والدلالية والتداولية) والخصائص المعرفية المميزة للإشاريات، في تفسير صعوبات اكتسابها واستعمالها، عند الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين.

لائحة المراجع:

▪ Aitchinson Jean (1987) ‘’Words in the Mind ،An Introduction to the Mental Lexicon, ’Basil Blackwell Ltd, Cambridge, Massachusetts 02142, USA.

▪ Baron-Cohen Simon (1988) ‘’Social and Pragmatic Deficits in Autism: Cognitive or Affective?’,’In Journal of Autism and Developmental Disorders, VoL 18, No 3.

▪ Bartak Lawrence& Rutter Michael (1974) ‘’The Use of Personal Pronouns by Autistic Children’, ’In Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol 4, No. 3.

▪ Bartolucci &al (1974) ‘’Deictic Categories in the Language of Autistic Children’, ’In Journal of A utism and Childhood Schizophrenia IZoL 4, No. 2.

▪ Beaud Laurence (2010) ‘’L’écholalie chez l’enfant autiste: un trouble pragmatique de l’unité interactionnelle ?’’ In Neuropsychiatrie de l’enfance et de l’adolescence 58, 176–168

▪ Bogdashina O (2005)’‘, Communication issues in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language?’, ’Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia

▪ Charney R. (1980) ‘’Speech roles and the development of personal Pronouns’, ’In Journal of Child Language / Volume 7 / Issue 03 / October, pp 509 – 528.

▪ Chiat &al (1994) ‘’I, You, Me, and Autism: An Experimental Study’ ,’In Journal of Autism and Developmental Disorders, VoL 24, No. 2.

▪ Chiat (1981 "(Context-specifcity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions, "In Journal of Child Language, ,8 pp 75-91.

▪ Chiat (1982) ‘’If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child’, ’In Journal of Child Language / Volume 9 / Issue 02 / June, pp 359 – 379.

▪ Perovic Alexandra &al (2013) ‘’Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit?’ , ’In Applied Psycholinguistics 34, .835–813

▪ Potrzeba, E. R ,.Fein, D & ,.Naigles, L. (2015) ‘’Investigating the shape bias in typically developing children and children with autism spectrum disorders’, ’In Psychology, .446, (4)6

▪ Roberts J. &al (2004) ‘’Tense marking in children with autism’ ,’In Applied Psycholinguistics 25, .448–429

▪ Rozendaal Margot & Baker Anne (2010) ‘’The acquisition of reference: Pragmatic aspects and the influence of language input’, ’In Journal of Pragmatics 42, .1879–1866

▪ Sperber D. & Wilson D. (2002) ‘’Pragmatics, Modularity and Mind-reading’,’In Mind and Language, .17 pp 3-23.

▪ Sperber D. & Wilson D. (2004) ‘’Relevance theory’, ’In «The Handbook of Pragmatics’, 'Edited by Laurence R. Horn and Gregory Ward, Blackwell publishing.

▪ Sperber D’‘ (2005) .how can a Massively Modular Mind be flexible and context-sensitive’, ’In «the innate Mind : structure and content, «Edited by Peter Carruthers, Stephen Laurence, & Stephen Stich, .53-68

▪ Tek, S,.Jaffery, G,.Fein, D &,.Naigles, L. R. (2008). Do children with autism spectrum disorders show a shape bias in word learning? Autism Research, .222–208 ,(4)1

▪ Thomas B. (2013) Idiosyncratic Language. In Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3-345.

▪ Tomasello, M. (2008). ‘’Origins of human communication’, ’In Cambridge: MIT Press.

▪ Volden Joanne & Lord Catherine (1991'', (Neologisms and Idiosyncratic Language in Autistic Speakers'' In Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 21, No. 2.

▪ Whyte, E.M,. Nelson, K.E & ,.Scherf, K.S. (2014) ''Idiom, syntax and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders','In J. Speech Lang.Hear.Res. 57, .130–120 doi:10.1044/1092-4388 (2013/12-0308).