دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	أثر المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة على سلوك الطفل
المصدر:	مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية
الناشر:	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
المؤلف الرئيسي:	رضا، مسعودى محمد
المجلد/العدد:	ع 10
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	مارس
الصفحات:	273 - 282
رقم MD:	510555
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	HumanIndex
مواضيع:	علم النفس الاجتماعي ، علم نفس الطفل ، الآباء و الأبناء ، التنشئة الأسرية ، الأسرة ، التطوير التربوي ، التنشئة الاجتماعية ، علم نفس النمو
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/510555

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

أثر المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة على سلوك الطفل

د/ مسعودي محمد رضا .
جامعة تلمسان(الجزائر)

Résumé :

depuis un âge précoce L' être humain il est affecté par ce qui se passe autour de lui des pratiques, et d'acquérir la culture de l'environnement qui entrent en contact avec, et à la lumière du monde est témoin de notre temps du développement technologique a donné lieu à l'émergence de moyens de communications de pointe a fait le monde un village ouverte, et disparut avec lui ainsi que les frontières géographiques et les frontières politiques des Etats qui imposent des défis énormes dans le visage de la famille algérienne. De là est venu le sujet de cette recherche au cœur de questions concernant les différents niveaux de la famille sur le comportement de l'enfant et en particulier au niveau de la famille socioculturel et économique, ce qui permet de comprendre l'impact de celle-ci sur la culture de l'individu et la croissance de son caractère, où l'objectif de cette recherche est de trouver le rôle de la famille dans la croissance de la personnalité de l'enfant. De là, la question se pose quel est l'impact de niveau socioculturel et le comportement économique de l'enfant à travers le style d'enseignement ?

Et pour atteindre la réponse à la question de cette recherche, an appliquant la méthode descriptive d'analyse, il est clair que l'impact de chaque style est différent de l'autre de sorte qu'il semble que le style de la ligne dure a à voir avec la croissance de la morale des problèmes faibles et d'ajustement avec l'école et avec des niveaux élevés de violence. D'autre part, si les parents délaissés note deux fois plus de problèmes d'estime de soi et d'auto-contrôle. Contrairement à la réussite de cette méthode flexible montre qu'il est associé à trois aspects de la tâche de donner à l'enfant représenté dans le cadre de référence (préciser la frontière, et d'estimer le point de l'enfant de vue et répondre à leurs besoins et à leur inculquer un niveau de responsabilité lorsque l'enfant)

مقدمة :

إن حجم النقاش بين الفطرية والبنائية سمح بظهور التفاعلية (فرد – محيط) والتي انطلاقا منها يتحقق النمو المتمثل في عملية البناء، أي أن النمو ينتج عن ردود أفعال الأطفال نحو ما يصدر من المحيط وبالتالي يكون الطفل مشارك عمليا في تطوره فهو المحرك والفاعل في عملية النمو، وبعبارة أخرى فالنمو لا يتم فقط بالنضج العضوي ولا يتأثر بالتأثيرات الخارجية فقط ولكن هما معا مع التفاوت في الأولوية لصالح البناء الداخلي للفرد، وساند بياجيه هذه الفكرة إذ يرى أن هذا البناء يعود بالخصوص إلى نشاط الفرد بمعنى أن الجانب الاجتماعي لا يتدخل إلا كعامل خارجي ذو تأثير محدود نوعا ما، وهكذا يظهر نموذج ثنائي (فرد– موضوع)، أي أن الأمر غير متعلق باللغة أين تعتبر كمصدر للملاحظة من أجل دراسة الوظيفة المعرفية و هو الدور الوحيد لها من هذا المنظور .

و لكن من جهة أخرى فالتفكير بصفة عامة و الاستدلال بصفة خاصة يؤلف مع اللّغة وحدة معقدة لا تنقسم، بحيث أنّ اللّغة واسطة للتعبير عن الاستدلال و الذي يعتبر عملية صعبة الدراسة بحيث يكون جزء كبير من العملية داخلي، و قد يصعب التعرف عليها بواسطة الباحث أو عن طريق الفرد، فاللّغة هي الواقع المباشر له و هي تضفي عليه طابعا تعميميا، فمهما يكن الموضوع الذي يفكر فيه الإنسان و مهما تكن المسألة التي يعمل لحلها فإنه يفكر دائما بواسطة اللّغة أي أنّه يفكر بشكل معمم، و قد أشار بافلوف إلى العلاقة بين اللّغة و التفكير حين عرّف الكلمة بأنّها إشارة متميّزة من إشارات الواقع و مؤشر خاص يحمل طابعا تعميميا.

و كل هذا دفع إلى البحث حول وسائل التكيّف مع واقع الأطفال ، و كذلك حول انتقال السلوك البشري و بالتالي أصبح من الضروري دراسة جوانب النمو الانفعالية و العقلية للطفل مع الظواهر المرتبطة مع النضج الفيزيقي و التغيرات العاطفية ، النفسية و الاجتماعية التي تصاحبها داخل الأسرة، و التي يتم من خلالها بلورة أولى مهاراته، بحيث سيكتشف محيطه و يتعلم كيفية التصرف مع الأشياء بفضل مساعدة الآخرين، و هذا يجعل من الوالدين في نفس الوقت العنصر المفضل و الوسيط بين الطفل و المحيط الفيزيقي و الاجتماعي. و من هنا جاء موضوع هذا البحث في قلب التساؤلات المتعلقة بتأثير الأبعاد الاجتماعية الثقافية و الاقتصادية للأسرة على الأساليب التي تستخدمها في تربية الأطفال. و بالتالي فهناك سؤال يطرح نفسه و هو هل يمكن شرح أثار المستوى الاجتماعي الثقافي و الاقتصادي على سلوك الطفل عن طريق النمط التربوي ؟

و لبلوغ الإجابة عن التساؤل الخاص بالبحث سوف يتم عرض محتويات هذا البحث من خلال الخطوات التالية : مقدمة ، العلاقة بين النمو و التعلم ، الإدراك و فهم المعطيات الخارجية ، المستوى الاجتماعي الثقافي و الاقتصادي للأسرية ، الخلاصة .

1. العلاقة بين النمو و التعلم :

إن الاستعداد التطوري للتعلم عند بياجيه له مفهوم نسبي لأن حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها الطفل، وما يميز هذه المرحلة من أساليب التفكير وأنماطه، جميع أشكال النفي (الإلغاء) يبينها الفرد ذاته وليست نتاجا آليا للتغذية الراجعة من البيئة، فالطفل يصل إلى زجاجة الرضاعة ويقبض عليها ويحضرها إلى فمه ويمصها، وكل هذه الأعمال من شأنها أن تزيد احتمال تكرار هذا التتابع مرات ومرات، أين يختلف بياجيه مع وجهة النظر الآلية (الميكانيكية) للتغذية الراجعة التي تفترض أن الكائن الحي حساس بصورة آلية للتغذية الراجعة على استجاباته، ولابد للكائن الحي أن يبني الملائمة بين التغذية الراجعة والسلوك النامي المتقدم، ووجهة النظر ذاتها يمكن تطبيقها على مختلف أنواع التعزيز. وانطلاقا من هذا التصور يظهر التعلم القائم على المعنى يحدث عن طريق نفي (إلغاء) مستويات فهم سابقة غير كاملة حيث يتم القضاء على التناقض بفعل الإلغاء أو الإنكار، وفيه يحل التعارض وتزاح العقبات، وتسد الثغرات وكلها أشكال من النفي والقضاء على مشكلة من المشاكل، فجمع الأعداد عملية إجرائية محسوسة تقوم على نفي الطرح، والقضية التي تقول أن: س قد تحدث أحيانا بدون ص، يمكن استخدامها من قبل الطفل في المرحلة الإجرائية الصورية لنفي القضية القائلة بأن : (ص) شرط الحصول (س)، وهذه الأنماط المتقدمة من النفي منحدرة مباشرة من أنماط النفي التي تعلمها الطفل في الفترة الحسية الحركية وفترة ما قبل العمليات الإجرائية وغيرها، وخلال كل نوع من أنواع تطور النفي، يظهر الطفل مستويات مختلفة من الفهم القائمة على الطريقة التي يستخدم فيها النفي.

- هناك ثلاثة مستويات للفهم هي :

أ. المستوى الأول ينكر فيه الطفل حدوث الاضطراب أو التناقض.

ب. المستوى الثاني يعترف فيه الطفل بوجود الاضطراب لكنه لا يكون قادرا على التعويض عنه تماما.

ج. المستوى الثالث يستطيع فيه الطفل أن يعترف بالاضطراب و بالتعويض عنه تماما .

و لقد سبق القول بأن آلية التمثل هي تلك الصور الذهنية التي يشكلها الفرد لتفسير بعض الظواهر و القضايا ، و التكيف مع الواقع و إعادة التوازن الذي قد يفقده كلما واجه وضعية جديدة بالنسبة له أو مشكلة ، إلا أن آلية التمثل في مجملها تتميز بعدة مميزات من بينها :

- التمثل يتميز بالحركة و الديناميكية، أي أنه قابل للتطور سواء بالتعليم و التعلم.
- يتشكل التمثل عموما في الوسط الذي ينبثق فيه ، فإن كان الوسط غنيا علميا و متطورا يكون التمثل أقرب إلى الواقع و العكس أيضا صحيح ، إنه إذا يتأثر بالوسط المعرفي و الثقافي و الإجتناعي و العلمي الذي ينشأ فيه .
- هناك تشابه بين تمثلات المتعلمين و العوائق الإبستمولوجية في تاريخ العلوم (باشلار) .
- كل فرد سواء كان طفلا صغيرا او كبيرا ، يمتلك أنساقا معينة من التمثلات حول جميع مجالات الحياة المعرفية و العلمية .
- يبقى التمثل نمودجا تفسيريا لدى الفرد إلى أن يتزعزع بتمثلات أخرى أحسن و أكثر موضوعية ، و يتحقق ذلك بالتعليم و التعلم مدى الحياة [أحرشاوي.1993.39].

و بالمقابل يعتقد فايقاتسكي أن نظريات علم النفس لم توفق في إيضاح العلاقة بين النمو و التعلم، و يلخص الاتجاهات التي تعرضت للنمو و التعلم في:

- النمو و التعلم كعمليتين مستقلتين عن بعضهما (بياجيه).
- النمو والتعلم كعملية واحدة (السلوكيين) .
- النمو والتعلم كعمليتين ذات تأثر متبادل (عمليتان متفاعلتان) ، حيث حاول أصحاب هذا الاتجاه (الجشتالت) الجمع بين وجهتي النظر السابقتين حيث ينظر إلى عمليتي النضج و التعلم معتمدة على بعضهما و متفاعلة.

بعد هذا الاستعراض للأفكار السابقة رأى فايقاتسكي أن حل هذه المعضلة و فهم طبيعة النمو و التعلم لا يكون إلا بفكرته عن "منطقة النمو المحتمل" (zone proximal développement) ، فبالرغم من أن التعلم يبدأ قبل المدرسة و كل تعلم يحدث في المدرسة له تاريخ سابق ، فان التعلم المدرسي في المقابل يقدم شيئا جديدا لنمو الطفل وهنا يطرح فكرته عن (منطقة النمو المحتمل) ، والتي تؤكد بان الإنسان غير محدد بدرجة كبيرة بدرجة النمو المفروضة علينا . و لكشف العلاقة الحقيقية بين عملية النمو و إمكانيات التعلم فإنه لا بد من تحديد مستويين من النمو هما :

- **مرحلة النمو الواقعية :** وهذه ترجع إلى مستوى نمو العمليات العقلية و التي تنتج عن الانتهاء من مرحلة نمو معينة أو بمعنى آخر إلى درجة محددة من النضج.
- **مستوى النمو المتوقع :** و ترجع إلى المدى الذي يمكن أن يحققه الطفل فوق ما تسمح به مرحلة نموه الواقعية(درجة نضجه) و هذا ما يحدده فايقاتسكي كمنطقة للنمو المحتمل ، و يعرفها بأنها المدى بين النمو

الواقعي كما يحدد بقدرة الطفل الواقعية على حل مشكلة و المستوى المحتمل الذي يمكن أن ينجزه الطفل في حل مشكلات تفوق قدرته الواقعية تحت توجيه الكبار أو التعاون مع الرفاق.

يفرق فايقاتسكي بين الأدوات (les outils) و العلامات (les signes) فبالرغم أن كليهما وسائ ، إلا أنهما مختلفتين من حيث طبيعة استخدام كل منهما، فالأدوات تستخدم للتأثير على الموضوع الخارجي و التي عن طريقها يمكن للنشاط الخارجي للإنسان أن يؤثر على البيئة ، أما العلامات فهي نشاط داخلي و الذي يهدف إلى ضبط الفرد نفسه. وهكذا فان الأدوات و العلامات تهدف إلى تغيير خارجي في الموضوع وتغيير داخلي في الفرد تؤدي إلى التكيف Adaptation ، ففي البداية يعتمد الطفل على أدوات خارجية للسيطرة على بيئته و مع نموه فان كل العمليات الخارجية تصبح عمليات داخلية و أنشطة داخلية عن طريق عملية الإستدخال Intériorisation ، و هذه العملية تمر بثلاث مراحل تحولية هي :

– في البداية يعتمد تمثيل الأشياء على أنشطة خارجية تتمثل في استخدام أدوات خارجية ، و مع النمو تتحول هذه الأدوات إلى عمليات داخلية .

– تحول عمليات التفاعل الاجتماعي و العلاقات الخارجية إلى عمليات داخلية .

– التحول من العمليات الخارجية إلى عمليات داخلية تكون نتيجة لمجموعة طويلة من الأحداث التطورية.

ومن خلال ما سبق يظهر أن هناك عدة عوامل تلعب دورا معينا في النمو المعرفي، وبالتالي حتى يتم التعلم القائم على المعنى يلزم على الطفل أن يزيل التناقض أو التعارض بين التنبؤات والنتائج، ويجب التنبيه في هذه الحالة إلى أن الأخطاء ضرورية للتعلم القائم على الفهم، إلا أن ضرورة قيام الأخطاء تتناقض مع مبادئ تعديل السلوك والذي من خلاله ينجم التعلم القائم على الفهم من خلال تعليم مبرمج، حيث يتعلم الطفل من خلال التشكيل البطيء والمتدرج للمبادئ، وحتى يحدث التنظيم الذاتي الذي يميز الموازنة فإن التلميذ بحاجة إلى المرور بتجربة بعض أنماط الاضطراب، وهذا الاضطراب ينجم في معظم الأحيان عن التعارض بين التنبؤ والنتيجة، فالخطأ يؤدي بالطفل إلى تعديل بنيته المعرفية و التي تمثل النتيجة الظاهرة في بنيته القديمة المعدلة.

وبالتالي يمكن أن نستنتج أنّ طريقة التعليم لا تؤثر على الكفاءة الإدراكية بشكل إيجابي بل تعيق هذه القدرة وذلك بتشتيت تركيز الطفل ولا تساعد على خلق بنية معرفية جيدّة تساهم في تفسير المعطيات المتحصل عليها من المحيط عن طريق الحواس أو تشجع على خلق بنية معرفية تبعا لطريقة التعليم المتبعة.

2. الإدراك و فهم المعطيات الخارجية :

الإدراك هو وظيفة أخذ المعلومات من أحداث الوسط الخارجي أو الوسط الداخلي عن طريق الآليات الحواسية، وهو في معظمه دالة للخبرة بمعنى أنه سلوك متعلم. وتشير نتائج البحوث إلى أنّ الفرد الذّي يحرم أو لا يمكّن من التفاعل مع مثيرات البيئة لن يظهر بالتّالي نموا إدراكيا عاديا[أرنوف.1994. ص 91]. وبالتّالي فالنمط التربوي المتشدد لا يساعد كثيرا على تطوير الكفاءة الإدراكية نظرا للضغط الذّي يخضع له الطفل في ظل هذه المعاملة، حيث يكون محاصرا ومقيدا بمجموعة من الأوامر والنواهي تمليها عليه القواعد السلوكية التي يبالغ الوالدان في فرضها عليه ولا يتفهمانه إذا ما خالفهما أحيانا بل يعاقبانه، أي ما يميز النمط التربوي المتشدد من خصائص يجعل محيط أو بيئة الطفل غير مشبع بالمثيرات بل مقيد وهذا ما يجعل أن الكفاءة الإدراكية لا تتطوّر، وهذا راجع إلى أنّ الإدراك يشرك في نفس الوقت جوانب من العالم الخارجي (المثيرات البصرية) والعالم الداخلي

للفرد (المعلومات السابقة)، وهذا ما ذهب إليه جيبسون (Gibson)، بحيث ركزت نظريته على الإدراك البصري، وفكرته هي أنّ كل المعلومات الأساسية للإدراك موجودة في البيئة، ويتعلق الأمر بالنسبة للملاحظ تنــاول هــذه المعلومات وهذا يكون بفضل الحركة، سواء كانت حركة الأشياء أو حركة الملاحظ نفســه. فــالإدراك كعمليــة معرفية تساهم في بلورة المعرفة انطلاقا من ذاته، فمثلا إذا أدرنا رؤوسنا فجهازنا البصري يســجل فــورا ســلة الأوراق بالقرب من المحفظة، أو صوتا معينا يثير انتباهنا في غرفة أخرى وفورا يتم التعرف على خطوات الأم، أي أن الإدراك يستخدم المعارف السابقة بغرض تجميع وترجمة المثيرات المسجلة عن طريق الحــواس فمــثلا نستخدم حواسنا من أجل ترجمة كل حرف من المقال بحيث كي ندرك الحرف (ك) في نهاية كلمة إدراك نــربط المعلومات المسجلة عن طريق الأعين مع المعارف السابقة عندما يكون جهازنا البصري قد عالج إدراكيا و نفس الشيء بالنسبة للإدراك السمعي. والكفاءة الإدراكية ترتبط بالنمط المرن الذي يتيح للطفل أكبر قدر من المثيــرات ليكون نموهم الإدراكي مرتفعا، فهو يساعدهم على استغلال إمكانياتهم إلى أقصى حد ولا يكبــت قــدرة الطفــل الإدراكية، بل يشحذها و ينميها تماشيا مع إمكانيات الطفل العقلية. فتقبل الوالدان للطفل يشعره بمكانته عنــدهما، وبالتّالي يكون متحرّر نفسيا مما يجعله يسأل و يكتشف أشياء جديدة تدعم معلوماته السّابقة وبالتالي تصبح له قدرة كبيرة على إدراك المثيرات، وهذا ما جعل (Pinker,1984) [Margaret -2001 -P52] يقول بأن الإدراك يحــوي قدرات أقل مقارنة مع مهام معرفية مثل حل المشكلة أو اتخاذ القرار، رغم ذلك فأحــدث أجهــزة الكمبيــوتر لا تستطيع أن تجاري طفل ذو ثلاثة سنوات في القدرة على إدراك المثيرات.

والنمط التربوي المتشدد لا يؤثر بشكل واضح على القدرة الإدراكية وهذا يتناسب مع التعريف التالي الذي يقول بأن الإدراك عبارة عن وظيفة و مجموعة من الآليات التي بواسطتها يمكــن للعضــوية (Organisme) أن تتعرف على المحيط وعلى نفسها انطلاقا من معطيــات حواســها [Tiberghiem -2002 - P :207]. بمعنــى أن الإدراك عملية داخلية أكثر منه عملية خارجية، فالفرد لا يتناول المعطيات أو البيانات فقط، بل إنه يعــالج ذهنيــا أيضا عبارات تعبر عن هذه البيانات، فهو يتناول نتائج العمليات العيانية ويضعها في جمل أو عبارات: ثم يبدأ في إيجاد العلاقات بين هذه القضايا، بينما النمط التربوي المرن له تأثير على القدرة الإدراكية وربما يكــون لعامــل التشجيع المنظم كما ذهبت إليه الدراسة الذي قام بها (Bresnaham et Blum, 1971) والذّي اســتخلص أنّ أحــد أسباب انخفاض مستوى الإنجاز لأطفال المستوى الاجتماعي والاقتصادي أنّ لديهم مشاكل أكثــر فــي الجوانــب المعرفية نتيجة التوقيت الخاص بالتشجيع الغير المنتظم في بيوتهم، وبدرجة مختلفة عن تلك الموجودة في بيــوت الطبقة الوسطى، فطرق الاتصال الراجحة أو المهيمنة حسب المستوى الاجتماعي تظهر و كأنها نتاج للقرائن (les contextes) التربوية الأسرية وبعيدة عن بنية المجتمع نفسه، إذا ما تم تطبيق طرق الاتصال هذه فهي بــدورها تدعم التنظيم الخاص للقرائن التربوية الأسرية، أما المعاني اللغوية فتؤدي إلى تشجيع أو تثبيت بروز الاتجاهــات المعرفية المتعلقة بالنجاح المدرسي [rondal–1985-P 74].

ولقد اهتم بياجيه بدراسة المرحلة الجزئية القبل عملياتية، والتي تمتد من 2–7 سنوات، والتــي يظهــر الطفل خلالها حب الاستطلاع والاستقصاء المستمر للوصول إلى الحقائق وهذا بدوره يدفع الطفل إلى سيل متدفق من الأسئلة يوجهها إلى المحيطين به ليشبع حب الاستطلاع لكي يصل إلى الحقائق، كما تظهر عنده القدرة علــى حل المشكلات و إمكانية تكليفه ببعض المهام البسيطة، وهذا قد يساعد الوالدين والمحيطين بالطفل فــي اســتغلال

هذه القدرة في محاولة الإجابة عن بعض التساؤلات. كما يستطيع اكتشاف بعض خصائص الأشياء واتساع مجال إدراكه الحسي، ويستطيع تكوين المعاني ثم تتسع قدرته على تكوين المعاني والمفاهيم اتساعا سريعا. فهو يحاول اكتشاف العالم من حوله لذلك يبدو شغوفا بتوجيه الأسئلة الدائمة عن كل شيء للكبار من حوله، وهذه الأسئلة تزداد بالطبع مع زيادة النضج العقلي، ولاشك أن الإجابات التي يحصل عليها الأطفال من آبائهم يكون لها أهمية كبرى لا من حيث النمو المعرفي فحسب، بل أيضا من حيث اقتران الجانب الانفعالي ونمو الشخصية. وقد ذكر أحد الباحثين أن هناك فرقا واضحا بين مستوى إدراك طفلين في سن السادسة، أحدهما كان كثير الأسئلة والآخر لم تكن له فرصة مماثلة [عباس.1999.27-28]، وتعرف هذه المرحلة بالفترة الذهبية للغة في حياة الطفل، فهو يلتقط كل جديد من الكلمات، ويحاول جاهدا أن يكرر كل ما يسمعه، بل إن الأسئلة وحب الاستطلاع تساعد على اتساع الحصيلة اللغوية للطفل [مصطفى ناصف.1995.33-34] .

وبهذا الشكل يكون التعلم عبارة عن إجراءات جديدة، وليست مجرد إعادة استعمال الإجراءات القديمة فهو إجراء خلاق وله بنية تختلف عن المحاولة والخطأ الخاصين بإجراء سابق، أين ينبعث من تفكير المتعلم ومن الإجراءات القديمة من خلال عملية عضوية تأملية وخلاقة. بمعنى أن التعلم عملية تدريجية تتكون من عمليات إبعاد الأخطاء عن طريق إعادة التفكير في الأسباب التي أدت إلى قيام تلك الأخطاء، ومع ذلك فإن القضاء على الأخطاء النهائية يقتضي القدرة المعرفية على القيام بالاستدلال، وهذا الاستدلال يحدث عن طريق عملية التنظيم الذاتي الذي يعتبر هو جوهر الموازنة، وهذا الأخير يكون بدوره عامل مركزي في الذكاء، إذ أن سيرورة التوازن هي تعديل ذاتي للنشاط المعرفي وتفعل مجمل نمو الذكاء حيث أن طبيعة الفرد تكون عادة في حالة توازن وتميل إليه كلما اختل، ويختل التوازن عادة بسبب وجود منبهات خارجية ويعمل العقل على تحقيق التوازن عن طريق ربط المعلومات والخبرات القديمة التي يحتويها بالمعلومات والخبرات التي تسببها تلك المنبهات. وهذا التصور لنمو الذكاء يشير إلى تبادل الفرد مع محيطه، ولكن بياجيه يعطي في هذا التبادل دور مركزي لعمل الفرد نحو المحيط، وعمل الفرد يمثل محرك النمو المعرفي، أي أن الذكاء عبارة عن ما يتعلمه الطفل بنفسه[Laval-2003-17: PP16]. فالمتعلمون لا يتذكرون الثوابت بل إنهم يقومون ببناء هذه الثوابت، مثل الأشياء الدائمة أو المحافظة على الكمية وذلك عن طريق سلسلة من الأفكار المعدة لفهم الإجابات التي يستقبلونها عن طريق اختيار أسئلتهم ويمكن تمثل الإجابات في القاعدة المعرفية التي استخدمها التلاميذ في بناء الأسئلة، وليس عن طريق حفظ واستظهار الإجابات التي يلقنها أحدهم للطفل، وبالتالي فحسب هذا الطرح ليس للجانب الاجتماعي له أثر على النمو اللّغوي. وهذا عكس ما ذهب إليه فيقوتسكي (Vygotski) الذي يعود له الفضل في إعادة الاعتبار للكلام وبالتّالي للغة كعنصر مشارك في جوهر النمو المعرفي، بحيث قرر تحقيق عمل مهم مثل الذّي قام به بياجيه والذّي أعطى فيه دور أساسي للتعلّم وللوظيفة اللّغوية، والمفهوم المحوري لنظريته هو الإدخال (sintérisation)، بحيث إنه يرى أنّ الفرد ينشأ انطلاقا من عملية الإدخال للعلاقات المعلنة بواسطة اللّغة التي يقوم بها مع محيطه، كما أنّ اللّغة المتمركزة حول الذات والتي تمثل دليل على عملية الإدخال تعتبر تمهيدا للمرور إلى التفكير الكلامي، ثمّ بعد ذلك وتحت تأثير التعديل الذاتي يتم الانتقال إلى التفكير، بمعنى آخر العبارة " أنا أفكر إذا أنا أكون" يمكن أن تحل محل العبارة التّالية " أنا أتكلم إذا أنا أكون" بحيث تأخذ اللّغة بعين الاعتبار وبالتالي الكلام في

تنظيم ونمو التفكير. فنظرية فيقوتسكي قامت من جهة بإعطاء الدور الرئيسي للغة وبالتّالي للجانب الاجتماعي في النمو، ومن جهة أخرى تعطي تصوّر ديناميكي للذكاء ناتج عن التعلّم حيث ينشأ ويتطوّر طوال الحياة.

أمّا شومسكي فيساند الفكرة القائلة بوجود إطار معد مسبقا لاكتساب اللّغة عند الطفل، أي أنّ الإنسان مبرمج وهو الموقف المتبنى من قبل الفطريين (les innéistes) فيما يخص نمو الفرد بشكل عام.

ومن جهة أخرى يؤكد الاتجاه المعرفي على أنّ الطفل يولد ولديه إمكانيات خاصّة لنمو اللّغة، وعلى هذا فالعرض البسيط للغة أمامه يكون كافيا لتعلم تلك اللّغة، أي الدور الأكبر يعود إلى البنيات المعرفية التي يطوّرها الفرد وفق عمليات بنائية مع وجود دور للجانب الاجتماعي بدرجة أقل. فالاتجاه البنائي يعطي للبناء المعرفي الذاتي الأولوية على العوامل الاجتماعية بحيث يظهر أنّ الذاكرة مرتبطة بنضج الجهاز العصبي وهي لا تعمل كآلية مستقلة بل إنها مرتبطة بالإدراك كما بالشعور، وربما يكون العجز في الاسترجاع ليس دليلا على ضعف في الذاكرة بل في الانتباه [أرنوف.1994.295] .

3. المستوى الاجتماعي الثقافي و الاقتصادي للأسرية:

يقول لوتري [Lehalle -2002- P 229] أن هناك علاقة بين القيم الأبوية و الكفاءات العقلية للأطفال بحيث يكون هناك نجاح أكبر عندما تكون قيم الفضولية (curiosité) للعقل و العقل الناقد لها الأولوية مقارنة بالحالات التي تكون الأولوية لقيم الطاعة و اللباقة. بالنهاية التحليل يكون لمختلف التقاطعات الممكنة بين متغيرات أدت بـ لوتري إلى اقتراح بأن النظام التربوي الأسري يمكن أن يكون مميز بمتغيرين هما :

- نمط البناء.
- نظام القيم.

هذين المتغيرين ليس لهما نفس الأثر حسب المستوى الاجتماعي الثقافي ، فعندما يكون المستوى الاجتماعي الثقافي مرتفع يكون لنظام القيم تأثير كبير و يكون لنمط البناء المرتبط بقواعد السلوك له تأثير أقل ، بينما إذا كان المستوى الاجتماعي الثقافي منخفض يصبح نمط البناء للقواعد التربوي هو الراجح.

ففي دراسة (Myriam de léonardis et Vedette Lescaret et Yves preteur) [Yeves –1998–PP 474 ,461] كان الهدف دراسة التفاعل الاجتماعي و المدرسي للأطفال ضمن منظور يعتبر فيه الطفل شريك و عامل فعال في نموه و يكون قادرا على مواجهة الصراعات الداخلية و الشخصية ، و يتم ذلك بالكشف عن تأثير طرق التربية العائلية على تفاعل و قدرة الأطفال الذين يبلغون 4 سنوات على الاتصال . و لقد تم تقييم طرق التربية الأسرية بواسطة التربية العامة و الخاصة ثم تقييم قدرة الطفل على الاتصال الشفهي و الكتابي و ذلك بتحليل نموذجي لـ 250 طفل و أبويه، فأثبتت النتائج أن الظروف الاجتماعية و الثقافية تتفاعل مع المفاهيم و الطرق التربوية الأسرية فتأثر في عملية النمو. أما فيما يخص التربية الأسرية العامة فهي تتحكم في القوة النفسية للأطفال الصغار بينما التربية الأسرية الخاصة مسئولة أكثر عن تربية السلوك المرتبط بالنشاطات المدرسية.

وفي دراسة لأثر الإهمال على الأبناء قام بها R. M. Symonds [رشاد– 1995– ص 57] حيث قارن بين مجموعتين كل واحدة مكونة من 31 طفلا، تتضمن المجموعة الأولى أطفالا آباؤهم مهملين و الأخرى مكونة من أطفال يتمتعون بعناية آبائهم، متوسط أعمارهم اثنتي عشرة سنة ونصف، وقد أظهرت المجموعة الأولى أنهم كانوا مذبذبين انفعاليا، ويتجه سلوكهم نحو الجنوح والكذب والهروب من البيت والرغبة في جذب انتباه الآخرين،

أما المجموعة الثانية فقد كان سلوكهم الاجتماعي مقبولا حيث تغلب عليهم الرغبة في التعاون، و كذلك امتيــازهم بالاستقرار الانفعالي، وفي حالة الآباء المهملين يلاحظ ضعف أكبر في تقدير الذات ومشاكل في مراقبتها .

و من نتائج النمط المتشدد على شخصية الطفل ظهور الانطوائية و الانزواء أو الانســحاب مــن الحيــاة الاجتماعية، الشعور بالمعانات و ذلة النفس، عدم الشعور بالكفاءة، افتقاد الثقة بالنفس و نقص المبادأة و الميل إلى الاعتماد الكلي السلبي على الآخرين.

و لكن على عكس هذا تتفق الدراسات [نبيل– 2000– ص 262] المختلفة على ايجابية الــنمط التربــوي المرن على شخصية الطفل و تتلخص تلك الايجابية بالدرجة الأولى في تقدير الطفل لذاته، لأن تقبل الأم أو الأب له و تقديرهما لمتطلبات مرحلة نموه، و فسح المجال أمامه للتعبير عن آرائه و مشاغل كل ذلك يحسسه بكيانه و بأنه فرد محترم في بيئته الأسرية، و من شأن هذا أن يعزز ثقته بنفسه فيبادر إلى استغلال طاقاته فيما يتوافق مع استعداداته و إمكاناته التي شكلت دائما محور تعامل و توجيه الوالدين له، كما أن الطفل ينشأ معتمدا على نفســه قادرا على تحمل المسؤولية و اتخاذ القرارات المتعلقة بالدراسة أو العمل بمحض إرادته مما يساهم في اســتقلاله التدريجي عن الوالدين و تكوين شخصيته.

وهذا ما توصلت إليه دراسة (Cooper Smith) [محمد – 1418هــــ/1998م – ص97] بحيــث أجــرى مقابلات للآباء، ووزع استبيانات للمعلمين والأطفال والآباء، ثم قام بمقارنة بين ما عند الطفل من تقدير ذاتي وبين نمط التربية الذي نشأ عليه، وتوصل إلى بعض الاستنتاجات فيما يتعلق باستعمال القوة مع الأطفال أي اســتخدام الشدة والقسوة في تربيتهم في ظل نظام جاف وصارم، ومدى أثر ذلك على روح الطفل المعنوية وتقــديره لذاتــه وأهميته، وفي ذلك يقول:"إن من يمنح أطفاله حرية التصرف ويحترم كيانهم وآرائهــم، ويعهــد إلــيهم بــبعض الصلاحيات والمهمات يكون تقدير أطفاله لذواتهم، ولأهميتهم في المجتمع ودورهم في الحياة أكبر بكثير من أطفال أولئك الذين يكبتونهم ويلقون بثقلهم عليهم متسلحين بسلطتهم كآباء، فلا يمنحونهم شيئا من الحرية أو قلــيلا مــن النفوذ والسلطة يعززون به كيانهم ودورهم وأهميتهم، فالآباء هم أصحاب السلطة ولهم الرأي الأول فــي تشــكيل الإطار الذي يتصرف فيه أولادهم، ووضع الأسس والحدود التي يسيرون عليها في تصرفاتهم دون تجاوزهــا أو تعديها.

الجانب الانفعالي الذّي يؤثر على العمليات المعرفية بحيث من خلال الدراسة التــي قــام بهــا كــل مــن SCHAEFER و BAYLER (1964)[روبرت.2004 .423–425] التي تم فيها مقارنة عدة أبعاد لسلوك الأم المأخوذة من خلال ملاحظات عندما كان الطفل بعمر3 سنوات أو أصغر، بمقاييس أخذت عنــدما أصــبح أكبــر أيضا، و قد لوحظ أن لسلوك الأم التأثير الأكبر –على المدى البعيد– على النمو المعرفي للصبيان أكثر منه علــى البنات، و بشكل أساسي على النماذج الأكثر سلبية لسلوك الأم ، و تفترض الدراسة أيضا أن الفتيات أكثر مقاومة و أكثر مرونة نفسيا من الصبيان في كل الظروف و مع أن هناك حالات شاذة عن هذه القاعدة، تظهــر الفتيــات استجابات مع تشجيع الأم على الاستقلالية أكثر من الصبيان و يبدو أن ذلك أقل أهميــة فيمــا يخــتص بــالنمو المعرفي، و لا يهم في هذا المجال إن كانت الأم تعطيهن الحرية الكافية أم لا و لا أن يكون لمستوى الذكاء تأثير، و من ناحية أخرى فيبدو أنهن قابلات للخضوع لمحاولات الأمهات أكثر من الصبيان من أجــل تقويــة الســلوك الاعتمادي و لأن تقحم الأم نفسها في حياتهن و خصوصياتهن.

بمعنى أن هناك دور للجانب الانفعالي في عملية النمو المعرفي، و ربما يكون لعامل التشجيع المنظم كما ذهبت إليه الدراسة التي قام بها (Bresnaham et Blum, 1971) [حامد.د.ت.54] و قد حاول معرفة ماذا يحدث إذا كان التشجيع فوضوي و غير ملائم لأطفال الطبقة الوسطى مثلما هو بالنسبة للطبقة الدنيا؟ فأعطوا أطفال الصفوف الأولى من الطبقة الوسطى و كذلك أطفال الطبقة السفلى سلسلة من المهمات المعرفية و التي سبقتها فترة تجريبية، بحيث أنه تم تعزيزهم بدرجات متفاوتة عند مستوى الصفر و مستوى معتدل ثم مستوى أعلى فاشتغل الأطفال من الطبقة الوسطى بطريقة أفضل من أطفال الطبقة الفقيرة على المهمات، و لكن عندما سبق هذه المهمات تشجيع عشوائي قل الإنجاز الخاص بأطفال الطبقة الوسطى حتى أصبح في مستوى إنجاز الطبقة الفقيرة، و استخلاصا من ذلك أن أحد أسباب انخفاض مستوى الإنجاز لأطفال الطبقة الفقيرة أن لديهم مشاكل أكثر في الجوانب المعرفية نتيجة التوقيت الخاص بالتشجيع غير المنتظم في بيوتهم ، و بدرجة مختلفة عن تلك الموجودة في بيوت الطبقة الوسطى .

فطرق الاتصال الراجحة أو المهيمنة حسب المستوى الاجتماعي تظهر وكأنها نتاج للقرائن (les contextes) التربوية الأسرية وبعيدة عن بنية المجتمع نفسه ، إذا ما تم تطبيق طرق الاتصال هذه فهي بدورها تدعم التنظيم الخاص للقرائن التربوية الأسرية، أما المعاني اللغوية فتؤدي إلى تشجيع أو تثبيت بروز الاتجاهات المعرفية المتعلقة بالنجاح المدرسي [Rondal.1985.74].

الخلاصة:

يواصل علم النفس النمو الدراسات حول التفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية، وحول تأثير هذه العوامل على النمو، ويهتم كذلك بالدراسات حول دور عملية الإدراك في العملية الاجتماعية وبالخصوص عند التكيف مع أدوار كل جنس و حول فهم ميكانيزمات التعلم، بحيث يرى بياجيه أن الاستعداد التطوري للتعلم له مفهوم نسبي لأن حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها الطفل، كما يرى أن الجانب الاجتماعي ليس له أثر على النمو اللّغوي، وهذا عكس ما ذهب إليه فيقوتسكي الذي يعود له الفضل في إعادة الاعتبار للكلام وبالتّالي للغة كعنصر مشارك في جوهر النمو المعرفي لأن الاستدلال يعمل على تقويم المعاني والأفكار أي إدراك مدى قيمتها و إدراك الجماعة و تقبلها لهذه الأفكار، وكذلك إدراك مدى مخالفتها للمعايير.

كما تم التطرق إلى هذه الأنماط في تفاعلها مع جوانب الوسط الأسري المتمثلة في الجوانب الاجتماعية الاقتصادية و الثقافية و الجانب العلائقي و تأثيرها على سلوك الطفل، فتبين أن تأثير كل نمط يختلف عن الأخر بحيث يظهر أن النمط المتشدد له علاقة مع نمو أخلاقي ضعيف و مع مشاكل التكيف المدرسي و مع مستويات مرتفعة من العنف. ومن جهة أخرى في حالة الآباء المهملين يلاحظ ضعف أكبر في تقدير الذات ومشاكل في مراقبة الذات (impulsivité) . وعلى عكس هذا فنجاح الأسلوب المرن يظهر انه مرتبط بثلاثة جوانب مهمة متمثلة في: إعطاء الطفل إطار مرجعي (تحديد الحدود، تقدير وجهة نظر الطفل و الاستجابة لاحتياجاته و غرس مستوى من المسؤولية عند الطفل).

المراجع :

- أحرشاوي الغالي. الطفل واللغة . تأطير نظري و منهجي للتمثلات الدلالية . المركز الثقافي العربي . بيروت الجديدة. الكتاب الأول.1993
- أرنوف ويتج نظريات و مسائل في مقدمة علم النفس- ترجمة: عادل عز الدين الأشولو و آخرين- ديوان المطبوعات الجامعية- بن عكنون- الجزائر 1994.
- حامد عبد القادر- أصول التربية و طرق التدريس - ج1-مكتبة نهضة مصر- د.ت.
- محمد عبد الرحيم عدس- بناء الثقة و تنمية القدرات في تربية الأطفال- ط1- دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع- عمان- الأردن- 1418هـ/1998م.
- عباس محمود عوض.المدخل إلى علم النفس النمو : الطفولة ، المراهقة ن الشيخوخة.دار المعرفة الجامعية .الإسكندرية.مصر. 1999.
- رشاد صالح دمنهوري – عباس محمد عوض- التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي – دار المعرفة الجامعية – 1995.
- روبر واطسون، هنري كلاي ليند جرين. سيكولوجية الطفل و المراهق. ترجمة داليا عزت مؤمن . ط 1. مكتبة مدبولي . القاهرة .2004.
- مصطفى ناصف.اللغة و التفسير و التواصل .سلسلة علم المعرفة.الكويت. 1995.
- نبيل عبد الفتاح حافظ و آخرين – علم النفس الاجتماعي – ط 1 – مكتبة زهراء الشرق –القاهرة – 2000.

- Lehalle, Henri. Daniel, Mellier – psychologie du développement, enfance et adolescense (cours et exercices) – Dunod – Paris – 2002.
- Rondal,J.A . Hotyat,F – psychologie de l'enfant et de l'adolescent – Edition LABOR – Bruxelles – 28/02/1985.
- Margaret Matlin,W. - la cognition (une introduction à la psychologie cognitive) de boech université S.a, 2001 - 1ères éditions- traduction de la 4ème édition américaine par alain Brossard ychologie 1ere édition – 1977
- Laval Virginie - la psychologie du développement (modéles et méthodes)- Armand Colin- S.E.J.E.R- 2003
- Tiberghiem, Guy. et autres- Dictionnaire des sciences cognitives- Armend Colin – VUEF- Paris- 2002.
- Yeves Prêteurr et autre –Family education,child-parent interactions and child development – europpean journal of psycology of education– vol XIII – n° 4 – 1998 – ISPA .