

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان-
كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية
قسم : علم النفس



سند بيداغوجي

موجه لطلبة السنة الثانية علم النفس

مقياس:

علم النفس الاجتماعي

إعداد الدكتور:

بن حبيب عبد المجيد

السنة الجامعية 2019-2020م



سند بيداغوجي:

محاضرات في مقياس علم النفس الاجتماعي

الرصيد: 2

المعامل: 1

أهداف التعليم في المقياس: استوعاب الطالبة/الطالب لأهمية التأثير المتبادل بين الحياة الاجتماعية والحياة النفسية. فالرموز الاجتماعية/الجماعية تؤثر في الذات (معرفيا، انفعاليا وسلوكيا)؛ كما أن الذات تعيد تفكيك وإعادة بناء تلك الرموز التي تتلقاها من الآخرين على أساس خصوصيتها النفسية (معرفيا، انفعاليا وسلوكيا).

المعارف المسبقة المطلوبة: علم النفس العام؛ علم النفس النمو؛ علم الاجتماع؛ الأنثروبولوجيا؛ نظريات الاتصال.

طريقة التقييم: امتحان في نهاية السداسي الرابع

• أهداف المقياس:

- ✓ التّعرف على ماهية علم النفس الاجتماعي ومجالاته.
- ✓ التّطرق إلى مفهوم الجماعة، تصنيفاتها وإلى بنائها.
- ✓ تعرّف الطالب على التّنشئة الاجتماعية وعلى أنواعها.
- ✓ التّطرق إلى نظريات الاتصال.

فهرس المحتويات:

الصفحة	موضوعها	عدد المحاضرات
05	موضوع علم النفس الاجتماعي	المحاضرة الأولى
07	مفهوم التفاعل من زاوية نفس-اجتماعية	المحاضرة الثانية
09	مفهوم الجماعة	المحاضرة الثالثة
12	تصنيف الجماعات	المحاضرة الرابعة
14	التفاعل بين الفرد والجماعة من زاوية التقييم والالتزام وانتقال الأدوار	المحاضرة الخامسة
18	ديناميكية الجماعة وتماسكها	المحاضرة السادسة
20	القيادة وأنواعها	المحاضرة السابعة
26	التأثير الاجتماعي	المحاضرة الثامنة
29	مفهوم الخضوع للسلطة لدى Milgram	المحاضرة التاسعة
35	تقييم نقدي لأعمال Milgram	المحاضرة العاشرة
42	مفهوم التنشئة الاجتماعية	المحاضرة الحادية عشر
44	أنواع التنشئة الاجتماعية	المحاضرة الثانية عشر
58	نظريات الاتصال	المحاضرة الثالثة عشر
61	المقاربة النفس-اجتماعية لنشاط الاتصال	المحاضرة الرابعة عشر

مقدمة عامة:

يعد مجال علم الاجتماع من المجالات الحديثة النشأة مقارنة بالعديد من التخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية عموما وفي علم النفس بشكل أخص. نشير، ضمن هذا المسار، بأن أهمية علم النفس الاجتماعي تكمن خاصة في كونه تخصصا تتفاعل فيه مقاربات متنوعة يمكن استخلاصها من العديد من النظريات التي لها علاقة ليس فقط بعلم النفس ولكن تنتمي أيضا إلى علم الاجتماع وإلى الأنثروبولوجيا وإلى علوم اللغة (اللسانيات، تحليل الخطاب، علم الاجتماع اللساني، إلخ.) وإلى الفلسفة، إلخ. هذا الانفتاح المنهجي وهذا التفاعل المفاهيمي هو الذي يصنع أصالة هذا التخصص الذي يدعى بعلم النفس الاجتماعي.

نشير أيضا، وضمن مسار الحديث عن أهمية علم النفس الاجتماعي، على أن تركيز هذا الأخير على نشاط التفاعل الإنساني، بالمعنى الواسع والمعقد للكلمة، هو الذي جعل من تخصص علم النفس الاجتماعي تخصصا يوجد في مفترق الطرق. فالذات البشرية تؤثر وتتأثر؛ تسعى إلى تغيير الآخرين ولديها القابلية على أن تتغير من خلال ما يقوم به الآخرون. من هذا المنطلق يعد هذا التخصص الذي يدعى بـ "علم النفس الاجتماعي" تخصصا يكتسي أهمية إبستمولوجية ومنهجية أكثر فأكثر بروزا. بكلمات أخرى، تركيز علم النفس الاجتماعي على نشاط التفاعل هو الذي يدفع هذا التخصص إلى التفاعل المنهجي والمعرفي مع العديد من التخصصات خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية وكذا بعض التخصصات في العلوم الدقيقة وعلوم الحياة.

من منطلق ما ذكرناه سنرى، من خلال محاضرات عديدة، كما ونوعا، أهمية هذا التخصص الفتي والواعد في نفس الوقت. فقد أصبح لعلم النفس الاجتماعي شبكات تحليل منهجية والإبستمولوجية أكثر فأكثر دقة ترتقي إلى مصاف دقة المناهج والأدوات المخبرية في العلوم الدقيقة وفي علوم الحياة. الفرق الوحيد هو في الخصوصية الذي تكتسيها الدراسة العلمية لعلم النفس الاجتماعي، بحيث نشير هنا إلى علمية تأخذ بعين الاعتبار دراسة الذات الإنسانية نفس-اجتماعيا.

المحاضرة الأولى:

موضوع علم النفس الاجتماعي

• نظرة عامة حول مضامين برنامج مقياس علم النفس الاجتماعي:

1. مدخل: موضوع علم النفس الاجتماعي: موضوع علم النفس الاجتماعي هو دراسة التأثير المتبادل بين المجتمع بمؤسساته المتنوعة (الأسرة، المدرسة، إلخ.) والفرد في تكوينه المتنوع (سلوكيا ومعرفيا وانفعاليا) (Bloch, 2007). بكلمات أخرى يركز علم النفس الاجتماعي على دراسة التفاعل **Interaction** بين الأفراد. هذا النشاط الذي حلّله بعمق Gabriel Tarde في مؤلفات متنوّعة (Tarde, 1895, 1898, 1909, 1904). ضمن هذا المسار سعى Tarde، ومن خلال دراسات ميدانية عديدة، إعادة النظر في تصور Durkheim حول تأثير جملة المجتمع في الأفراد (Durkheim, 1895, 1897, 1898). هذا الذي يحيل إلى القهر الاجتماعي *contrainte sociale/social constraint* الذي يعد خارجي ويتحكم في الأفراد ويتجاوز إرادتهم. هذه النقطة كانت محل إعادة نظر من طرف Gabriel Tarde الذي يرى أن للأفراد رغبات *desirs/desires* قد يكون مصدرها اعتقادات *croyances* تترجم إلى نشاطات نفسية من خلالها يؤثر أولئك على غيرهم عبر مختلف التأثيرات البين-فردية أو البين-نفسية *interpsychologiques/interpsychological*، حسب تعبير Tarde، حيث يتعمم تدريجيا التأثير والتأثر، بالمعنى النفسي ثم يصبح لذلك التفاعل معنى اجتماعيا يتجلى بشكل حي في هذه المؤسسة الاجتماعية أو تلك أو في هذه الجماعة أو تلك. لهذا وبدلا من الحديث عن القهر الاجتماعي يحيل Tarde إلى أهمية التقليد *Imitation* الذي تتحقق بين الأفراد (فالطفل يقلد الراشد والتلميذ يقلد المعلم، إلخ.). فالتقليد يتحقق بين الأفراد أثناء تفاعلهم ولا يقع على الأفراد كما تصوّر Durkheim القهر الاجتماعي *contrainte sociale/social constraint* الذي يعد تأثير

خارجي يقع على الأفراد. فلا دخل هؤلاء في توجيه أو تسيير ذلك القهر الاجتماعي بالمعنى الرمزي، دائما حسب Durkheim. يتحقق التقليد، من منظور Tarde، باعتباره نشاط إيجابي suggestif/suggestive يؤثر من خلاله الفرد على فرد آخر ثم هؤلاء على أفراد آخرين، إلخ. إلى أن ينتشر موضوع التقليد ويتعمم إلى جملة المجتمع.

ما سعى إلى تأكيده Tarde من زاوية إعادة النظر في تصورات Durkheim هو أهمية بروز الإبداعات créativités/creativities المتنوعة التي تصدر عن الأفراد أثناء تقليدهم لبعضهم البعض. فالقهر الاجتماعي، حسب Durkheim، يشمل كل من يعيش في المجتمع الذي يوجد فيه. بينما يرى Tarde أن التفاعلات النفس-اجتماعية التي نلاحظها في الواقع اليومي هي عاكسة لإبداعات فردية تعكس بأن النشاطات النفس-اجتماعية لا تظهر بشكل واحد وبنفس الطريقة لدى كل الأفراد. من هذا المنظور نتكلم عن الإبداع. ضمن نفس المسار أحال Tarde إلى المعارضة opposition حيث أن التقليد، الذي يعكس تأثير فرد في فرد آخر، لا يكون دائما في اتجاه واحد. فالذي يتأثر يعيد النظر فيما تلقاه من الفرد المؤثر. أضف إلى ذلك أن ذلك التأثير والتأثر يتحققان في اتجاهات متنوعة. يعكس ذلك تدخل الذات، بغض النظر عن المجتمع في كليته، من زوايا متنوعة أي معرفيا وانفعاليا وسلوكيا. في الوقت نفسه هذا لا يتعارض مع بقاء النسيج الاجتماعي حيث يهدف الفرد تحقيق التكيف adaptation معه. كل هذه الأبعاد التي شرحناها، والتي تحيل إلى مضامين نشاط التفاعل، تؤكد، من منظور Gabriel Tarde، أن الذي يوجد هو النشاط النفسي قبل الفعل الاجتماعي وأن ما نعيشه في الحياة اليومية هو رهان/رهانات نفس-اجتماعية وليس القهر الاجتماعي ولا حتى النشاط النفسي المنعزل.

المحاضرة الثانية:

مفهوم التفاعل من زاوية نفس-اجتماعية

ضمن مسار الحديث عن الطرح النفس-الاجتماعي فهذا الأخير يعيد النظر ليس فقط في أولوية الاجتماعي على النفسي ولكن أيضا في فكرة هيمنة البعد النفسي على كامل حياة الذات. هذا الذي يمكن فهمه من طروحات علم النفس العيادي. فعلم النفس الإكلينيكي ينطلق من مبدأ أن كل حالة هي حالة خاصة (Fiske, 2008). كما أن علم النفس العيادي يتمحور حول دراسة الفرد في حد ذاته بغض النظر عن السياق الذي يوجد فيه أو يقلل من وزنه. كما أن المنظور العيادي يهتمش أو لا يتناول أهمية التفاعل بين-نفسى والنفس-اجتماعي في دراسة الحياة النفسية للفرد. انطلاقا من هذه النقطة، أي تناول الرهانات النفس-اجتماعية ظهرت أهمية مجال بحثي بأكمله في علم النفس هو علم النفس الاجتماعي ضمن تناوله لمواضيع متنوعة مثل دراسة الجماعة *groupe/group* والهوية *identité/identity* والقيم *valeurs/values* والتحمل *préjugé/prejudice* والاتصال *communication*، إلخ. كما أن الأطر النظرية في هذا المجال البحثي عديدة ومتنوعة. لدينا هنا نظرية المجال *théorie du champ/field theory* لـ Kurt Lewin (Lewin, 1951) ونظرية العزو *théorie de l'attribution/attribution theory* لـ Fritz Heider (Heider, 1958) ونظرية الهيمنة الاجتماعية *théorie de la dominance sociale/Social dominance* ونظرية التنافر *theory* لـ Jim Sidanius و Felicia Pratto (Sidanius & Pratto, 1999) ونظرية التنافر المعرفي *Theorie de la Dissonance cognitive/Theory of Cognitive dissonance* لـ Leon Festinger (Festinger, 1957). لدينا أيضا نظرية الهوية الاجتماعية *Théorie de l'identité sociale/Social identity theory* لـ Henri Tajfel (Tajfel & Turner, 1979). كما لدينا نظرية التمثلات الاجتماعية *Théorie des représentations sociale/Theory of social representations* لـ Serge Moscovici (Moscovici, 1979).

(1961). ولدينا أيضا نظريات فرعية أخرى. عموما النظريات في مجال علم النفس الاجتماعي هي نظريات محدّدة أي أنّها مرتبطة بدراسة سلوك أو نشاط نفس-اجتماعي معيّن وليست عامة. ضمن نفس المسار يمكن القول أنّ نظرية التمثلات الاجتماعية هي من بين النظريات القليلة الآن، في مجال علم النفس الاجتماعي، التي يمكن القول أنّها تقدّم تفسيرات والتأويلات نظرية معقّدة انطلاقا من دراسات ميدانية متنوّعة لها علاقة بالعديد من النشاطات والسلوكيات النفس-اجتماعية وليس سلوك أو نشاط نفس-اجتماعي بعينه.

المحاضرة الثالثة: مفهوم الجماعة

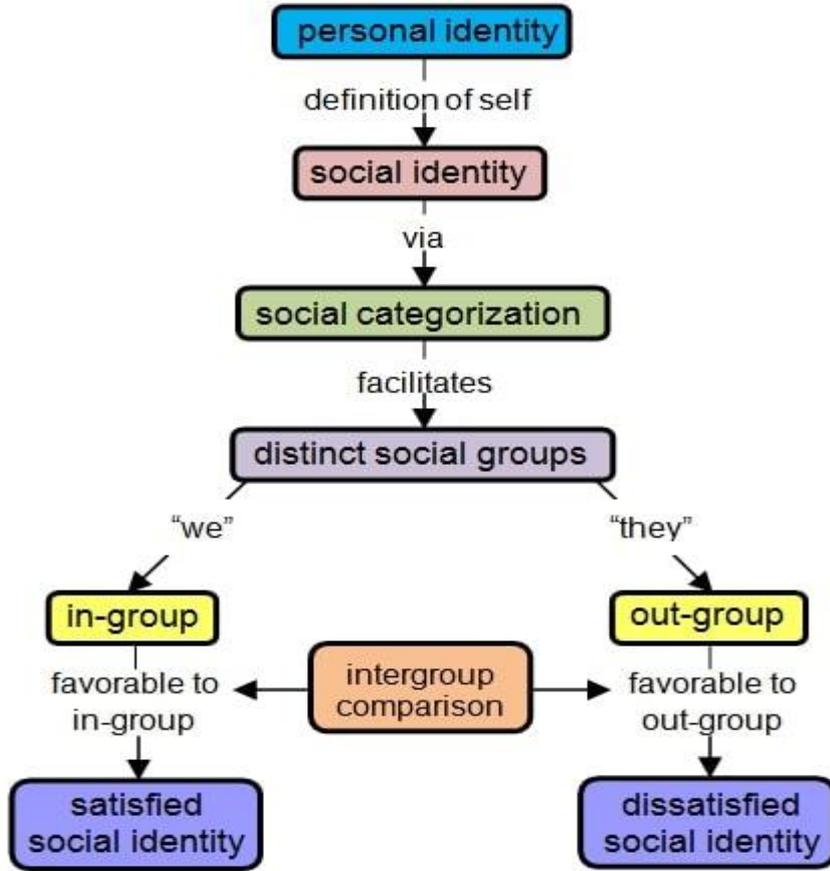
2. تعريف وتصنيف الجماعات: يهتم علم النفس الاجتماعي بالفرد من حيث أنه دائما في تفاعل مع جماعة/جماعات (Delouée, 2010). كما يجيل معنى الجماعة، من منظور نفس-اجتماعي، إلى التركيز على وعي مشترك طبيعته ونشاطه مختلفان عن الوعي الفردي أو عن الجمع الكمي للوعي الفردي لكل ذات مشكلة للجماعة. فالوعي الجمعي تشكّل نوعي خاص يختلف عن المجموع الكمي للأفراد المنتمين لتلك الجماعة (Hogg & Tindale, 2008).

على أساس ما أشرنا هناك آراء ومواقف المنتمين إلى الجماعة بالنظر إلى تماثلهم عن ما يشكل داخل حدود الجماعة endogroupe/ingroup. كما هناك آراء ومواقف المنتمين إلى نفس تلك الجماعة بالنظر إلى تماثلهم عن ما يشكل خارج حدود الجماعة، أي محيلين إلى جماعة خارجية exogroupe/outgroup. هذا الذي أشار إليه كل من Henri Tajfel و John Turner في أعمال متنوعة لها علاقة بنظرية الهوية الاجتماعية Social identity theory (Brown & Gaertner, 2001 ; Capozza & Brown, 2000 ; Hogg & Tindale, 2008 ; Robinson, 1996 ; Tajfel & Turner, 1979 ; Tajfel, 1981 ; Tajfel & Turner, 1998 ; Worchel, Morales, Páez, & Deschamps, 1986). ضمن هذا المسار يشير كل من الباحثين إلى أن الهوية الفردية تبحث عن تقدير إيجابي للذات estime de soi positif/positive self-esteem. من هذا المنطلق، ومن حيث أننا ننطلق من مبدأ التفاعل، الذي هو المحرك الأساسي للحياة النفس-اجتماعية، فالذات تبحث عن الجماعة التي تعيش ضمنها تقدير ذاتي إيجابي. ضمن هذا المسار يصبح التقدير الذاتي الإيجابي تقديرا إيجابيا للجماعة التي ينتمي إليها الفرد. من هنا نفهم كيف أن الذات تبني هويتها في إطار جماعة الانتماء التي توجد فيها. مع العلم أن لذلك الانتماء دلالة معرفية وانفعالية وقيمية. من جهة أخرى يتحقق للذات تقديرا إيجابيا

لكيانها داخل الجماعة فيُحقِّق ذلك تضخيم للسمات الإيجابية للجماعة التي تنتمي إليها ويُقلِّل أو يخفي تماما السمات السلبية التي قد تلحق بجماعة الانتماء. بالمقابل علينا أن نشير، دائما من منظور Henri Tajfel و John Turner، أن تقدير الذات الإيجابي لكيانها وللجماعة التي تنتمي إليها يكون دائما بمقابل جماعة أخرى يُلحَق بها الفرد سمات سلبية أو أنه يركِّز على تلك السمات وينحو في نفس الوقت إلى التقليل أو إخفاء السمات الإيجابية التي تميِّز تلك الجماعة الخارجية. من هذا المنظور نفهم التقدير الإيجابي للذات داخل جماعة الانتماء (أي الجماعة الداخلية) بمقابل التقدير السلبي للذات لجماعة اللاانتماء (أي الجماعة الخارجية) [أنظر المخطط أسفله]¹.

على هذا الأساس نفهم كيف أن تمييز الذات بين الجماعتين discrimination intergroupes/intergroup discrimination أي بين الجماعة الداخلية، من جهة، والجماعة الخارجية، من جهة أخرى، سيعزز أكثر فأكثر هوية الذات الإيجابية داخل جماعة الانتماء التي يتمثلها بشكل إيجابي.

¹المخطط رقم 1: مقارنة بين الجماعة الداخلية والجماعة الخارجية [جزء من نظرية الهوية الاجتماعية لـ Tajfel].



مخطط رقم 1: مقارنة بين الجماعة الداخلية والجماعة الخارجية [جزء من نظرية الهوية

الاجتماعية لـ [Tajfel].

المحاضرة الرابعة:

تصنيف الجماعات

3. بناء الجماعات construction des groupes/construction of groups: المراكز الاجتماعية والأدوار الاجتماعية: نشير هنا إلى أن الدراسات النفس-اجتماعية ترى بأن أدوار الأفراد، من حيث أنهم جزء من جماعة ما، تختلف تبعا لنوعية علاقة الفرد بالجماعة. لهذا يتحدد معيار الدور حسبما يلي (Levine & Moreland, 1994):

- الفرد عضو محتمل في الجماعة membre potentiel/prospective member

- الفرد عضو جديد في الجماعة nouveau membre/new member

- للفرد عضوية كاملة في الجماعة membre à part entière/full member

- الفرد عضو هامشي في الجماعة membre marginal/marginal member

- الفرد عضو سابق في الجماعة Ex-membre/Ex-member

ضمن هذا المسار يشير كل من John Levine و Richard Moreland في نظريتهما:

التنشئة الاجتماعية للجماعة¹ approche temporelle/group

socialization² Augustinova & Oberlé, 2013; Forsyth, 2010; Forsyth,)

2019; Frey, Gouran & Poole, 1999; Hewstone, Stroebe, & Jonas,

¹ نجد ترجمة تسمية هذه النظرية في: نيجستاد، ب. أ. (2015). الأداء الجماعي، (ترجمة شيماء عزت باشا وإيمان نصري شنودة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (نشر الكتاب الأصلي 2009).

² نلاحظ هنا أن الترجمة الفرنسية ليست ترجمة حرفية مثل الترجمة العربية. نرجع في الترجمة الفرنسية إلى: Augustinova, M., & Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail: réfléchir, travailler et décider en groupe*. Paris/Bruxelles: De Boeck Supérieur.

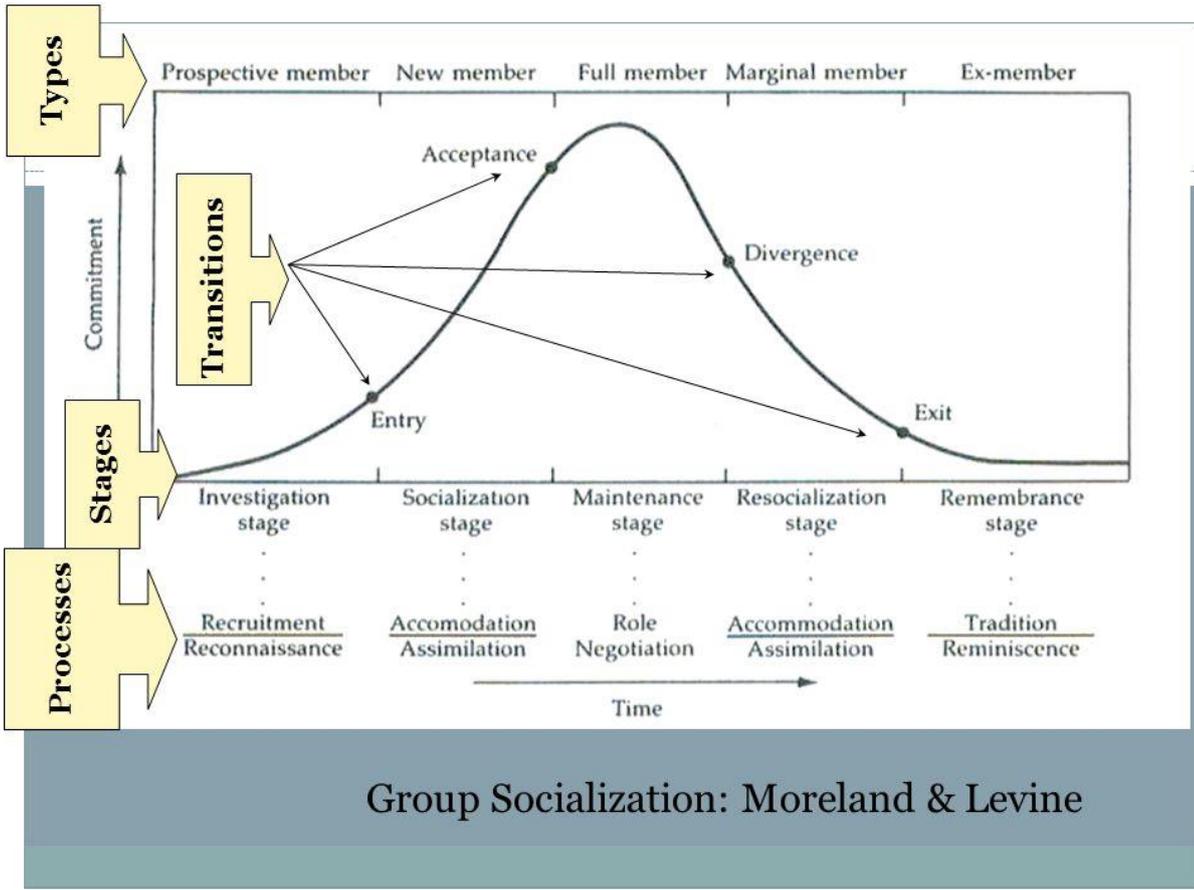
2012; Levine & Moreland, 1994; Levine, Moreland, &Choi, 2001; Levine, Moreland, &Hausmann, 2005) على أنه هناك تفاعل بين الفرد والجماعة أي هناك تأثير متبادل بينهما، يأخذ أبعادا متنوّعة، عندما يريد ذاك الالتحاق بهذه. ذلك التفاعل والتغيّر يستمران إلى غاية انتهائهما عبر خروج الفرد من الجماعة أو إخراج هذه لذلك.

لتوضيح أكثر نظرية Group Socialization يشير John Levine و Richard Moreland إلى أن الفرد الذي يريد الدخول إلى جماعة ما، و/أو يتواجد فيها، يلتزم بقواعد الجماعة ويسعى إلى تحقيق أهدافها. بالمقابل الجماعة أيضا تأخذ بعين الاعتبار حاجات الفرد الذي يريد الانضمام إليها، و/أو يوجد فيها، وتفتح المجال لتحقيق تلك الحاجات ضمن إطار أهداف الجماعة التي يريد الانضمام إليها الفرد و/أو يتواجد فيها. من هنا نتكلم عن تقييم متبادل بين الفرد والجماعة. فهذه تقييم ذاك على أساس معاييرها الداخلية فيكون الفرد حاملا لقيمة إيجابية أو سلبية أخذا بعين الاعتبار، على التوالي، توافقه أو عدم توافقه مع تلك المعايير. نفس الأمر يقال بالنسبة لتقييم الفرد للجماعة التي يوجد فيها، حيث يقيم ذاك هذه إيجابيا أو سلبيا تبعا على التوالي لتلبية أو عدم تلبية الجماعة لما يسعى إلى تحقيقه الفرد. من هذا المنطلق يشير John Levine و Richard Moreland إلى أن المحافظة على توافق الأهداف بين الجماعة والفرد قائم على التفاوض négociation/negotiation حول ما تريد بلوغه الجماعة أخذا بعين الاعتبار التزام الفرد بتلك الأهداف وحول ما يريد تحقيقه الفرد من حاجات أخذا بعين الاعتبار مرونة الجماعة في قبول ما يرغب في تحقيقه الفرد.

المحاضرة الخامسة:

التفاعل بين الفرد والجماعة من زاوية التقييم والالتزام وانتقال الأدوار

نشير إلى أن سيرورة التفاوض والتغيرُ تبدآن منذ أول مرحلة في التفاعل الحادث بين الفرد والجماعة. ضمن هذا المسار هناك ثلاثة عمليات نفسية توطر ذلك التفاعل: أولا كل من الفرد والجماعة يعملان على تقييم evaluation بعضهما فيما يقدمه كل طرف للآخر من مكافئات. ثانيا هناك الالتزام engagement/commitment المرتبط بما يتصوره كل من الجماعة والفرد بخصوص ما سيحققه كل طرف اتجاه الآخر بالنظر إلى ما هو مطلوب إنجازه. أخيرا لدينا انتقال الأدوار transition des rôles/role transition عندما يصبح الالتزام في وضعية حرجة فينتج عن ذلك إعادة النظر في دور الفرد داخل الجماعة. هذا الذي ينتج عن تقييم جديد للجماعة اتجاه الفرد وبالتالي يصدر عن هذا التقييم إعادة نظر يمارسها الفرد اتجاه الجماعة التي ينتمي إليها، فيصدر عن ذلك تقييم جديد لهذه. هذا الذي نلاحظه في المخطط رقم 2 حول أنواع التفاعلات الحاصلة بين الجماعة والفرد والأدوار المتنوعة التي يقوم بها هذا أثناء مختلف مراحل تواجده داخل الجماعة التي ينتمي إليها.



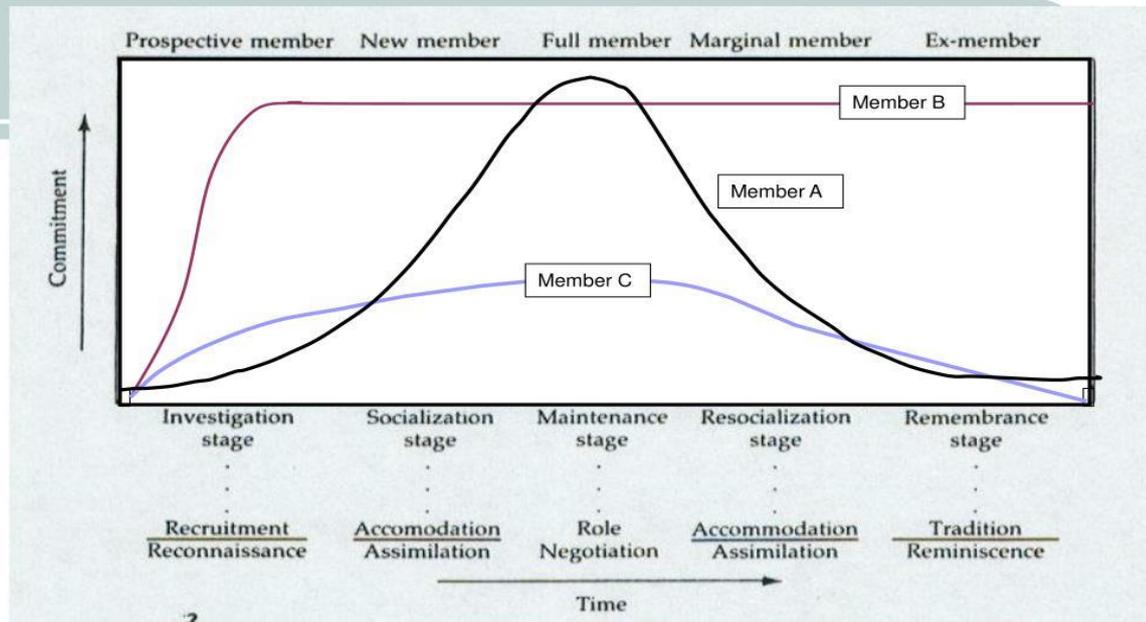
المخطط رقم 2: أنواع التفاعلات الجماعية ← الفرد حسب نظرية Group

Socialization

يبدأ التفاعل المذكور منذ بحث الجماعة عن عضو محتمل prospective member للدخول في الجماعة. في نفس الوقت، يتقاطع ذلك مع احتمال دخول الفرد داخل الجماعة. فالجماعة تعرض للعضو المحتمل شروط الالتحاق بها. بالمقابل يعرض العضو المحتمل قدراته ومهاراته التي تمثل أفق انتظار لاحتمال دخوله للجماعة التي يريد الالتحاق بها. على أساس هذا التفاعل يقبل أو لا يقبل كل من الجماعة والفرد بعضهما البعض. فالقبول يعني دخول الفرد إلى الجماعة. هنا يأخذ التفاعل بين الجماعة والفرد أفقا جديدا. فتتحول وضعية الفرد بالنظر إلى الجماعة حيث كان عضوا

محتملا فيصبح عضوا جديدا داخل الجماعة **new member**. بالمقابل تتحول وضعية الجماعة بالنظر إلى الفرد حيث تنتظر تلك من هذا التزاما أكثر وملموسا أخذنا بعين الاعتبار أهداف الجماعة المطلوب من الفرد تحقيقها. بعد ذلك وفي حالة تزايد إيجابية التفاعل بين الجماعة والفرد يتحول وضع هذا الأخير فيصبح كامل العضوية في الجماعة **full member**. بالمقابل إذا اختل التفاعل بين الجماعة والفرد، عبر ظهور خلاف، يتحول وضع الفرد ليصبح عضوا هامشيا **marginal member** داخل الجماعة. ينتج عن ذلك محاولة إعادة التنشئة الاجتماعية بين الفرد والجماعة من خلال إعادة النظر في تفاعليهما عبر إعادة صياغة قواعد ذلك التفاعل. فإذا نجحت سيرورة التفاوض أثناء هذه المرحلة يتحول من جديد وضع الفرد ليصبح، كما كان، أي كامل العضوية داخل الجماعة. أما إذا فشل التفاوض بين الجماعة والفرد يخرج هذا من تلك فيتحول دور هذا الأخير ليصبح عضو سابق في الجماعة **Ex-member**.

نشير أخيرا إلى أنه على أساس تنوع التفاعلات بين الجماعة وأفرادها يكون لدينا أنواع مختلفة لدرجة ونوعية الالتزامات التي تميز كل فرد داخل الجماعة التي ينتمي إليها. هذا الذي يظهره المخطط رقم 3.



مخطط رقم 3: أنواع تفاعلات الأفراد واختلاف درجات التزامهم حسب نظرية Group

Socialization

التحليل السابق الذكر يتجلى مثال له في المخطط 3 بالرجوع إلى العضو A member. أما العضو B member فيعكس تفاعل إيجابي تام بين الجماعة والفرد إلى غاية خروج هذا الأخير من الجماعة عبر تقاعده مثلا. أما العضو C member فيعكس درجة تفاعل أقل إيجابية مقارنة بكل من A member و B member والذي ينتهي، كما هو الحال مقارنة ب A member، بخروج العضو (استقالته مثلا) أو إخراجه من طرف الجماعة (إقالته مثلا).

المحاضرة السادسة:

ديناميكية الجماعة وتماسكها

4. ديناميكية الجماعة *dynamique des groupes/group dynamics*: القياس الاجتماعي، تماسك الجماعة والقيادة: نتكلم هنا عن نوعية التفاعلات والتأثيرات الرمزية التي تتحقق بين الأفراد من حيث انتمائهم إلى جماعة ما. فديناميكية الجماعة *Group dynamics* تهتم بـ "الدراسة العلمية للتأثيرات المتنوعة لمختلف النشاطات والسيرورات والتغيرات التي تقع داخل الجماعات وفي إطار مختلف التفاعلات بين الجماعات على مدى الزمن" (Forsyth, 2010: 2). ضمن هذا المسار تعد دراسة ديناميكية الجماعة بالنظر، من جهة، إلى التفاعلات الرمزية المذكورة داخل الجماعة، وبالنظر أيضا إلى التفاعلات الرمزية خارج الجماعة، أي بين جماعة وأخرى. من هذا المنظور نفهم بأن المجتمع مكوّن من تفاعلات متنوّعة لجماعات هي أيضا متنوّعة. فالتفاعل مصدره الاتفاق وعدم الاتفاق، على اعتبار أن التواجد داخل الجماعة هو في حد ذاته قائم على الاتفاق حول قواعد معيّنة أساسية. بينما يعكس عدم الاتفاق الاختلافات في كيفية تبني تلك القواعد. كما أن التفاعل يؤوّل إلى الاتفاق وعدم الاتفاق. فهدف التفاعل الانسجام الجماعي وأفق التفاوض *négociation/negotiation* باستمرار حول القواعد المؤطرة للمعيش الجماعي.

من جهة أخرى لا يمكن أن نفهم معيش الفرد إلا من حيث أن لديه رغبة في الالتحاق بجماعة ما. بكلمات أخرى، لا يمكن للفرد أن يعيش وينمو فيزيولوجيا وخاصة رمزيا إلا من حيث أنه يوجد داخل جماعة بشرية ويتفاعل معها. ينطبق ذلك على مستويي تطور الكائن البشري *ontogénétique/ontogenetic* وتطور السلالة البشرية *phylogénétique/phylogenetic*. من هذا المنطلق نفهم كينونة الطفل المتوحش *enfant sauvage/wild child or wild boy* (Balota & Marsh, 2004; Itard, 1962;)

(Malson, 1964) من حيث أنه يفتقد إلى أهم عنصر رمزي يسمح له بالنمو، محيلين هنا إلى الجماعة بالمعنى البشري للكلمة. بالنسبة للفرد، الجماعة مصدر تفاعل، أي تأثير وتأثر. كما أنها تقيّد الفرد، على اعتبار أن هذا الأخير يتأثر بآراء الآخرين من حوله. كما أن الجماعة توجه الفرد نحو معاني وسلوكات معينة وبالتالي تبعده عن معاني وسلوكات أخرى. فالتوجيه هو دائما نحو غرض/أغراض ما وبالتالي انزياح عن هدف/أهداف أخرى. من هذا المنطلق نفهم أيضا بأن للجماعة قيم توظرها فيلتزم بها الفرد (Kaplan, 1986). على أن تلك القيم تمثل ما يجب أن يكون بمقابل ما لا يجب أن يكون. فعلى الفرد الالتزام بتلك القيم وبذلك التقابل القيمي المحدد للفصل بين جماعة وجماعة أخرى قائمة على قيم وتقابلات قيمية أخرى. كما أن الجماعة تدعم الفرد من حيث أنها تمثل سند له. فعلى اعتبار أن الفرد ملتزم بقيم الجماعة التي يعيش فيها فهذه تدعم ذلك. من منطلق هذه المعايير نستوعب بأن فهم الفرد يكون من خلال فهم الجماعة. على هذا الأساس تظهر أهمية دراسة طبيعة وديناميكية الجماعة (Cartwright & Zander, 1968; Lewin, 1947, 1947a).

¹ يمكن أيضا متابعة شريط وثائقي بالعربية حول الطفل المتوحش (وثائقي) L'enfant sauvage (documentaire) : <https://www.youtube.com/watch?v=O0L7DqNwqMk> وأيضا فيلم بالفرنسية حول الطفل المتوحش L'enfant sauvage : <https://archive.org/details/L.enfant.sauvage> وأخيرا روبرتاج وثائقي بالفرنسية حول الطفل المتوحش l'enfant sauvage : <https://www.youtube.com/watch?v=SgQHGDrsMs>

المحاضرة السابعة:

القيادة وأنواعها

ضمن مسار الحديث عن القيادة Leadership نشير إلى دراسة Kurt Lewin وزملاؤه حول موضوع القيادة Leadership. فمنذ الثلاثينات من القرن الماضي تناول Lewin وزملاؤه دراسة أنواع من القائدين Leaders (Lewin, Lippitt, & White, 1939). كما استمر زملاء Lewin في تناول موضوع القيادة بعد موت هذا الأخير (Forsyth, 2019; White & Lippitt, 1960, 1960a). نشير هنا إلى أن تلك الدراسات ركزت على البحث في كل من القائد الاستبدادي Autocratique/Autocratic والقائد الديمقراطي Leader du Laissez-faire/Laissez-faire Leader. ضمن هذا المسار تم ل Lewin والباحثين معه تشكيل جماعات صغيرة من الأطفال¹ حيث تم لأولئك الاتفاق مع هؤلاء للمجيء بعد الدراسة للقيام بنشاطات معينة تحت إشراف ثلاثة راشدين يمثلون أنواع القائدين المذكورين أي القائد الاستبدادي والقائد الديمقراطي والقائد الذي لا يتدخل. للإشارة يتميز القائد الاستبدادي Autocratique/Autocratic بأخذ قراراته بمفرده حول النشاطات التي يقوم بها الأطفال وحول تحديد أهداف تلك النشاطات ومع من سيشتغل كل طفل. بكلمات أخرى، القائد الاستبدادي لا يتفاعل ولا يتشاور مع الأطفال المتواجدين معه. بمقابل ذلك القائد الديمقراطي Démocratique/Democratic يتحاور ويتفاعل مع الأطفال حول نوعية النشاطات التي سيتم القيام بها. كما يسمح القائد الديمقراطي للأطفال باختيار المشاريع التي يريدون القيام بها. بالإضافة إلى سماح القائد الديمقراطي لكل طفل باختيار مع من يعمل. فمسعى القائد الديمقراطي هو عدم

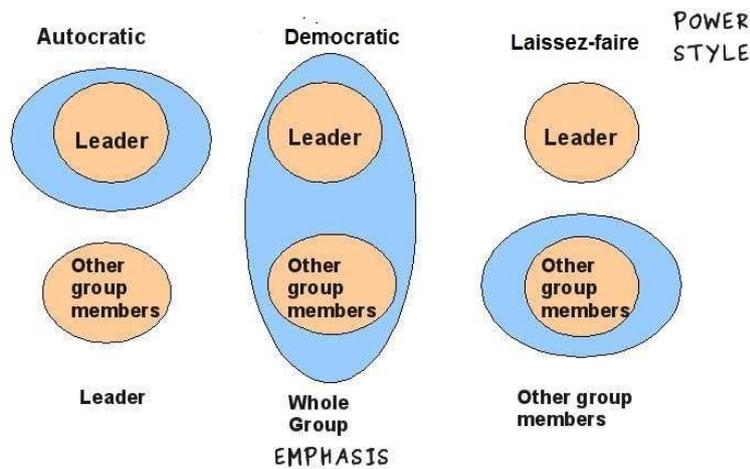
¹ يتراوح عمرهم بين عشرة وإحدى عشرة سنة.

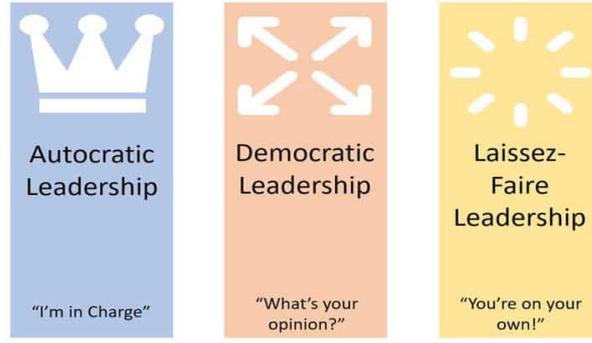
خلق جو يوجد فيه تفاوت في قيمة كل مشارك و/أو في أي نشاط يتم القيام به. أما بالنسبة للقائد الذي لا يتدخل Leader du Laissez-faire/Laissez-faire Leader فهو لا يبالي بما يريد القيام به الأطفال من نشاطات. بكلمات أخرى، هذا النوع من القائد يترك القرارات للأطفال ولا يقوم بعملية التوجيه والإشراف على ما يقوم به الأطفال. باختصار يتمثل دور القائد الذي لا يتدخل فقط في تقديم بعض المعلومات البسيطة بخصوص لماذا هو موجود أو أنه يتدخل بشكل سطحي و فقط عند حاجة الأطفال إلى ذلك. أظهرت النتائج أن كل من الأطفال المتواجدين مع القائد الاستبدادي، من جهة، والمتواجدين مع القائد الديمقراطي، من جهة أخرى، يقومون بنشاطاتهم بجد. الفرق هنا في تمييز نشاط أولئك بالتمائل أي غياب التنوع في أدائهم. كما يتميز أولئك الأطفال بعدم الانسجام داخل الجماعة وظهور توتر انفعالي لديهم وعدوانية التفاعل الفعلي فيما بينهم والعدوانية اللفظية مع القائد الاستبدادي والاتكال عليه. بالمقابل يتميز نشاط الأطفال المتواجدين مع القائد الديمقراطي بالإبداع وبالاختلاف في الأداءات الفردية. كما هناك انسجام بين الأطفال داخل الجماعة. كما يتميز هؤلاء بانفعالات إيجابية أثناء كل من تفاعلهم فيما بينهم وفي إطار تفاعلهم مع القائد الديمقراطي والشعور بالاستقلالية اتجاهه. أما بالنسبة لدرجة جدية النشاط الذي يقوم به الأطفال المتواجدين مع القائد الديمقراطي فهو مماثل مقارنة بين حضوره الفيزيائي وغيابه من القاعة. أما بالنسبة للأطفال المتواجدين مع القائد الاستبدادي فنشاطهم بارز عند حضور القائد بينما ينخفض بشكل كبير نشاط أولئك عند غياب هذا الأخير عن القاعة. أما بخصوص الأطفال المتواجدين مع القائد الذي لا يتدخل فكان مردودهم العملي غير منظم ومنخفض بشكل ملحوظ مقارنة بالأطفال المتواجدين مع كل من القائد الاستبدادي والقائد الديمقراطي. كما أنه لا يوجد انسجام في هذه الجماعة بالإضافة إلى إنماء هؤلاء الأطفال لانفعالات سلبية وميلهم إلى عيش الترف وغياب بارز في الجدية لديهم. كل هذه الاختلافات يمكن تمثيلها باختصار عبر المخطط رقم 4 التالي:

Leadership Style	Emphasis On	Effects		
		How Leader Was Liked	Group Dynamic	Productivity
Autocratic	Leader	Liked Less	Aggressive Dependent Self-oriented	High (when leader present) Low (when leader absent)
Democratic	Team & Leader	Liked More	Friendly Group-focused Task-oriented	High (when leader present or absent)
Laissez-faire	Team	Liked Less	Friendly Group-focused Fun-oriented	Low (increased when leader absent)

Source: Based on Lewin, Lippit & White (1939)

الذي نفهمه من هذه التجربة لديناميكية الجماعة هو أن شخصية الفرد تتحدد بشكل كبير ليس بالمعنى النفسي المطلق وإنما على أساس نوعية تفاعل الفرد مع الجماعة التي يتواجد فيها (Lewin, 1948). كما أن لذلك علاقة بنوعية التوجيه وصيغة التفاعل الذي يقترحها كل قائد، كما هو الحال في تجارب القيادات المتنوعة التي تناولناها حيث ينجر عن ذلك استجابات مختلفة لها علاقة بنوعية القائد الموجود في كل جماعة (Baggio, 2011). هذا الذي يمكن تمثيله عبر المخططين رقم 5 ورقم 6 التاليين:





من جهة أخرى ولكن دائما بالنظر إلى تناول أهمية مفهوم التفاعل الذي من خلاله نفهم أهمية بناء الذات التي تتشكل هويتها وتبني قراراتها، نرجع أيضا إلى تجربة أخرى قام بها Kurt Lewin (Barone, Maddux, & Snyder, 1997; Lewin, 1947b) حيث حاول، ضمن إطار حملة رسمية أمريكية، تغيير العادات الغذائية للمجتمع الأمريكي¹ بخصوص أكل بعض أحشاء الحيوانات Les abats/organmeats. ففي الأربعينيات من القرن العشرين كان لدى الأمريكيين نفور من أكل تلك الأحشاء نظرا لرائحة طهي تلك المواد وأخذا بعين الاعتبار الاعتقادات المتداولة حول أحشاء الحيوانات باعتبارها مضرّة بالصحة على الرغم من أن الدراسات الطبية أثبتت عكس ذلك. بيد أن الإشهارات والتحسيس عبر وسائل الإعلام لم يحدثا تغييرا معتبرا في العادات المذكورة. لأجل ذلك فكر Lewin في التدخل اتجاه مجموعتين من ربات البيوت بطريقتين مختلفتين: بمرج للمجموعة الأولى محاضرات علمية قام به خبير في التغذية. تمثل دور هذا الأخير في التدخل لمدة معينة يشرح فيها القيمة الغذائية لتلك المواد الغذائية. أثناء ذلك الإلقاء يتحدد دور أفراد المجموعة في الإصغاء فقط ومن دون أي تدخل منهنّ. أما المجموعة الثانية فهي مكوّنة من ربات بيوت أخريات ولكن في هذه الحالة يكون تحسيس أولئك عبر المحادثة discussion حيث لدى كل فرد في المجموعة الحق في التدخل والتفاعل وإبداء رأيه حول ما يسمعه، إلخ. أظهرت النتائج أنه فقط 3% من أفراد

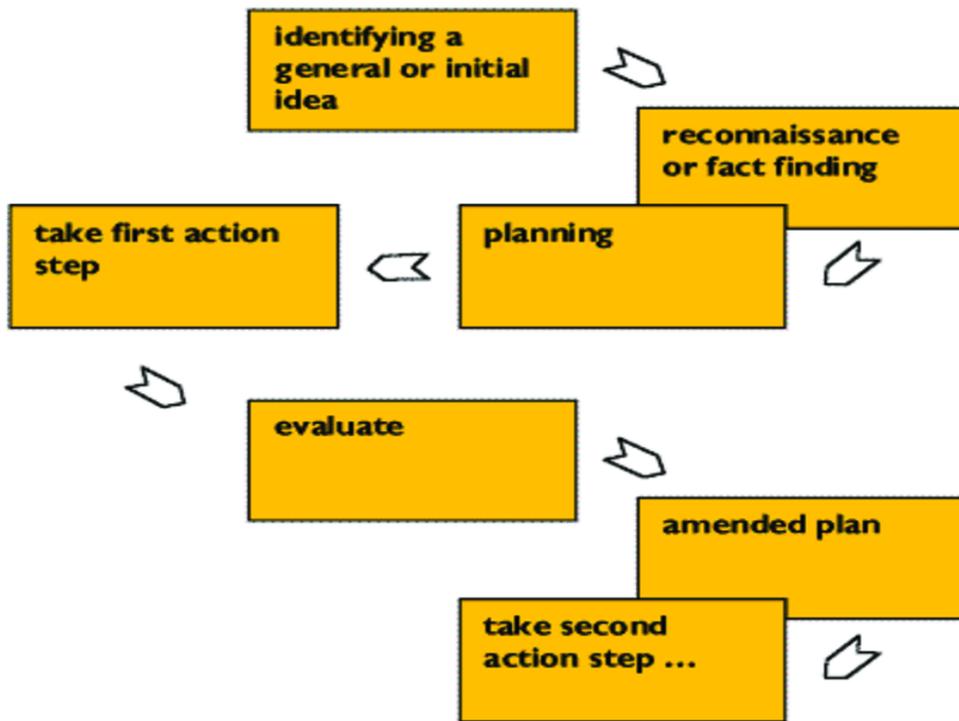
¹ يندرج هذا الهدف ضمن الإطار المنهجي والإبستمولوجي الذي سطره Kurt Lewin والمسمى بـ البحث الإجرائي Recherche-action/Action research. الهدف من ذلك هو القيام ببحث أكاديمي ميداني غرضه تغيير فهمنا وتجديده بخصوص الواقع النفس-اجتماعي محل الدراسة. بالإضافة إلى ذلك وكتيجة لما درسناه يحدث الباحث تغييرا فعليا في ذلك الواقع المعيش (Lewin, 1946).

المجموعة الأولى التي تلقت المحاضرة استجابوا لإرادة تغيير عاداتهم الغذائية للبدء في طهي وأكل أحشاء الحيوانات، بينما أظهرت نتائج المجموعة الثانية أنه 30 % من أفرادها استجابوا لتغيير العادات الغذائية المذكورة. هذا يعني بأن تغيير الذات يحدث بشكل كبير نتيجة التفاعل، أي التأثير والتأثر داخل الجماعة وليس نتيجة للتلقّي السلبي أي التأثير الذي تتلقّاه الذات في اتجاه واحد من الآخر.

ملاحظة: يمكن تمثيل البحث الإجرائي Recherche-action/Action research، الذي

مهّد له Lewin، عبر المخططين رقم 7 و8 التاليين:





المحاضرة الثامنة:

التأثير الاجتماعي

5. التأثير الاجتماعي: المسايرة، المغايرة والتسهيل الاجتماعي: نشير أولا بأن التأثير الاجتماعي *l'influence sociale/social influence* يميل إلى التغيير الحاصل لدى الفرد (معرفيا، انفعاليا وسلوكيا) كنتيجة لتأثير الآخر (Cialdini & Griskevicius, 2010).

نشير أيضا بأن موضوع التأثير الاجتماعي يعد أحد أهم الرهانات الحالية في علم النفس الاجتماعي. أكثر من ذلك هناك من يرى بأن "التأثير الاجتماعي" هو أهم موضوع في علم النفس الاجتماعي (Harkins, Williams & Burger, 2017).

نشير إلى أن ما يبرر التأثير الاجتماعي هو الرغبة في الانتماء *affiliation*. ضمن هذا المسار عندما نقول نعم للآخر ونستجيب لطلبه، إلخ. فالذات تحافظ على انتمائها للآخر من حيث أنه يمثل جماعة ما (الأسرة، الأصدقاء، إلخ.) و/أو أن ذلك يحافظ على المعنى المتوازن للتفاعلات النفس-اجتماعية التي توجد فيها الذات من حيث أنها في وضعية تأثير وتأثر. من هذا المنطلق تعد الرغبة في الانتماء عنصر أساسي في تحقيق التأثير الاجتماعي و/أو عيشه (Breckler, Olson, & Wiggins, 2006).

هناك أيضا شيء آخر يظهر أهمية التأثير الاجتماعي حيث نحيل هنا إلى التبادلية *réciprocité/reciprocity*. ضمن هذا المسار تتميز الذات البشرية بالمعاملة بالمثل. بكلمات أخرى، يحدث التأثير الاجتماعي نتيجة لسلوك موجّه نحو الذات فترد هذه الأخيرة على ذلك السلوك بسلوك آخر. فالاتفاق يعكس تأثيرات متبادلة إيجابية بينما يعكس الصراع تأثيرات سلبية وهكذا. من هذه الزاوية يظهر على أن مبدأ التفاعل، الذي يعد المبدأ وراء تشكيل تخصص علم النفس

الاجتماعي، يعكس في عمقه نشاط التأثيرات المتبادلة التي تحدث بين مختلف الفاعلين النفس-اجتماعيين les acteurs psychosociaux/psychosocial actors. من هذا المنطلق تعد التبادلية réciprocité/reciprocity أحد أهم العوامل النفس-اجتماعية التي من خلالها يتحقق العيش والتفاعل في الفضاء الاجتماعي (Dolinski, 2016). هنا ولتوضيح أكثر دلالة التأثير الاجتماعي من زاوية علم النفس الاجتماعي، نشير بأن التأثير الاجتماعي يحصل بشكل فاعل وبارز عند إظهار الذات سلوك إيجابي، محيلين هنا على سبيل الذكر لا الحصر إلى تقديم يد المساعدة للآخر أو توجيه ما يقدم له أو هدية تمنح له، إلخ. هذا الذي يُمكن الذات من التأثير على الآخر الذي تلقى تلك المساعدة. من هذا المنظور نفهم أكثر التأثير الاجتماعي من زاوية التبغير على مفهوم مركزي في هذا المجال محيلين هنا إلى التبادلية.

ضمن صدد الحديث عن التأثير الاجتماعي لاحظ الباحثون في علم النفس الاجتماعي أنه عندما يسبق طلب أي مساعدة كلمات إيجابية مثل التحية والسؤال عن حالة الشخص، إلخ. فإنه هناك نسبة كبيرة على أن الطلب الذي يلحق تلك الكلمات سيكون محل استجابة إيجابية من طرف الذات التي يصاغ نحوها الطلب. هذا الذي يسمى في علم النفس الاجتماعي بتقنية "How are you feeling?" technique¹ (Coats, & Feldman, 2001). بكلمات أخرى، الذي نفهمه من تطبيق التقنية المذكورة هو أن السائل يُحضر نفسيا الشخص محل الطلب حيث يجعله في وضعية انفعالية إيجابية. هذا الذي يجعله أكثر استعدادا لقبول مضمون الطلب الذي سيصيغه السائل مقارنة بعدم تطبيق التقنية المذكورة.

ضمن إطار الحديث عن التأثير الاجتماعي تناول الباحثان في علم النفس الاجتماعي Jonathan L. Freedman and Scott C. Fraser ما يسمى بتقنية الاستدراج بطلب صغير Technique du Pied-dans-la-porte/Foot-in-the-door technique

¹ يمكن ترجمة تسمية هذه التقنية بـ "كيف حالكم؟" أما بالفرنسية فيمكن أن تكون الترجمة « Comment allez-vous? »

(Freedman & Fraser, 1966). تشير هذه التقنية إلى أن من يستجيبون لطلب مساعدة بسيطة من الآخر (مثلا طلب المساهمة بثمان رمزي في عمل خيري، إلخ.) يكون لديهم استعداد نفسي إيجابي كبير يجعلهم يميلون للاستجابة لطلب مساعدة أكثر أهمية مقارنة بالطلب البسيط الذي استجابوا له في البداية. يعكس ذلك قصد الشخص إلى أن يعيش الانسجام être cohérent/to be consistent مع ذاته بخصوص الالتزام الأولي الذي حققه أثناء قيامه بمساعدة بسيطة. بكلمات أخرى، من خلال السلوك الذي قامت به الذات في البداية تبني هذه الأخيرة تمثلا عن كيانها باعتبارها مثلا سخية وليست بخيلة وعلى أنها قوية من حيث أنها لديها القدرة على مساعدة الآخر، إلى غير ذلك من الخصائص الإيجابية التي تصيغها الذات وتتمثلها عن مضمون بنيتها النفسية. من هذا المنطلق ستمثل الذات الطلب الثاني اللاحق للطلب الأول من زاوية التمثل الإيجابي للسلوك الذي قامت به في البداية. على أساس هذا الشرح نفهم بأنه هناك استمرارية بين الطلبين الأول والثاني بحيث لا يمكن أن نرى الطلبين منفصلين بل هما متصلين. تلك الاستمرارية هي التي نراها مصدر لقرار إيجابي للذات اتجاه الطلب الثاني حتى في حالة ما إذا كان هذا الطلب الأخير أكثر تأثير، من حيث أهميته ووزنه، بالمقارنة مع الطلب الأول. باختصار هذه التقنية مصدرها بحث الذات عن الانسجام بالمعنى الإيجابي للكلمة coherence positive/positive coherence.

تظهر الدراسات النفس-اجتماعية انطلاقا من مفهوم تأثير التشابه-الجاذبية Effet de similarité-attraction/Similarity-attraction effect على أن التشابه بين الأشخاص يدفع إلى التجاذب بينهم. نشير هنا إلى أن التشابه يفهم بالمعنى المتنوع وليس فقط بالمعنى الفيزيائي فقط. ضمن هذا الصدد نتكلم عن ميزات الشخصية، الانتماء الأثروبولوجي أو المهني، أسلوب الحياة، إلخ (Reis, 2007). كل ذلك مصدر حافز تقرب الأشخاص فيما بينهم وبالتالي تمكن الذات من التأثير على أولئك الأشخاص. في نفس الوقت يكون لتلك الذات الاستعداد لقبول تأثيرات أولئك بشكل إيجابي على أساس مرجعية التشابه التي من خلالها يتحقق التأثير والتأثر.

المحاضرة التاسعة:

مفهوم الخضوع للسلطة لدى Milgram

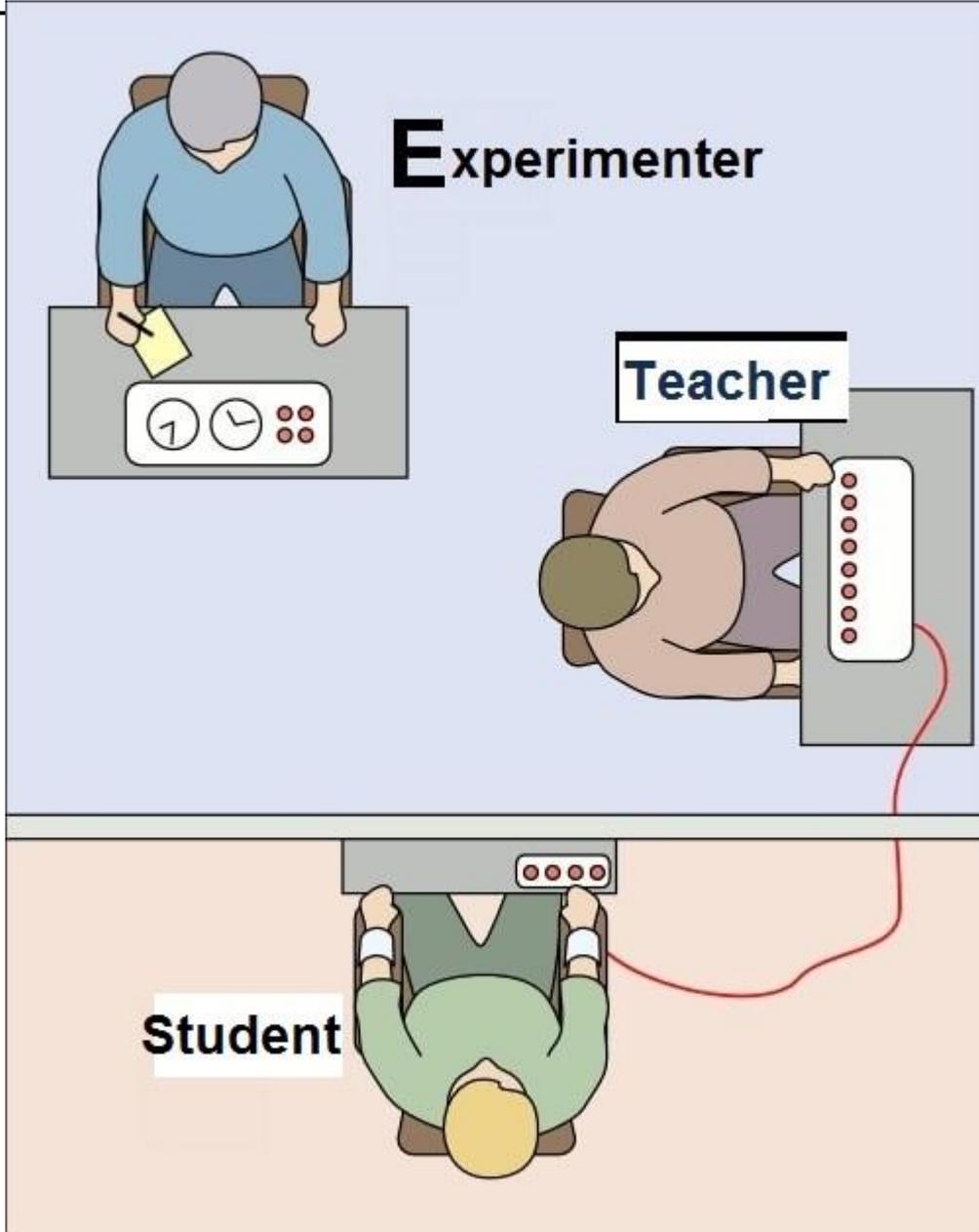
نشير أيضا، من زاوية منظور التأثير الاجتماعي، على أن هذا التأثير قد يتجلى أيضا بواسطة الخضوع للسلطة. هذا الذي يظهر في عدة مؤسسات اجتماعية، محيلين هنا إلى خضوع الأطفال لأوليائهم وخضوع المتعلم للمعلم وخضوع العامل لرب العمل، إلخ. ضمن هذا المسار هناك قواعد تحدد هذه العلاقات التي يظهر فيها التأثير الاجتماعي عبر ثنائية ممارسة السلطة من طرف الأب والمعلم، إلخ. والخضوع لها من قبل الطفل والمتعلم، إلخ. باختصار يظهر التأثير الاجتماعي في عدة فضاءات للتفاعل الاجتماعي الذي علينا فهمه من منطلق أبعاد متنوعة للتحليل (الجزئي، الوسيط والكلي) (Pratkanis, 2007). هذا لأن للتأثير الاجتماعي مصادر وانعكاسات متعددة فهي تتحقق بالمعنى البين-فردى وفي إطار التفاعلات المؤسساتية وداخل الثقافة الواحدة وبين هذه الأخيرة وثقافات أخرى، إلخ.

من منطلق ما أشرنا إليه نفهم بأن من يعد مصدر لأي نوع من السلطة يمارسون تأثير نفس-اجتماعي على الآخرين الذين يتمثلون أولئك باعتبارهم أقوى ويعلمون أكثر وأحسن، إلخ. ضمن هذا المسار ولتوضيح أكثر وبشكل تجريبي كيفية ممارسة السلطة والخضوع لها نرجع إلى تجربة ميلغرام حول الخضوع للسلطة à l'obéissance de Milgram sur l'expérience(s) on obedience to authority (Blass,) l'autorité/Milgram experiment(s) on obedience to authority (2007; Delouvé, 2018; Milgram, 1963, 1974). فقد قام المختص النفس-اجتماعي الأمريكي Stanley Milgram المتخرج من جامعة هارفارد Harvard university ببناء للتجربة بتجربة علمية في مخبره. كانت التجربة في ظاهرها حول قياس قدرات الذاكرة بينما هدف التجربة في عمقها هو معرفة إلى أي مدى يخضع الفرد للسلطة. كان المدعوون من المتطوعين العاديين

من المجتمع الأمريكي بحيث تم تحفيز أولئك بقدر من المال لمشاركتهم في التجربة العلمية تبعا لتعليماتها الظاهرة، أي قياس قدرات الذاكرة، كما شرح ذلك المختص العلمي للمتطوعين. قام Milgram بتكرار تلك التجارب على 40 مشاركا.

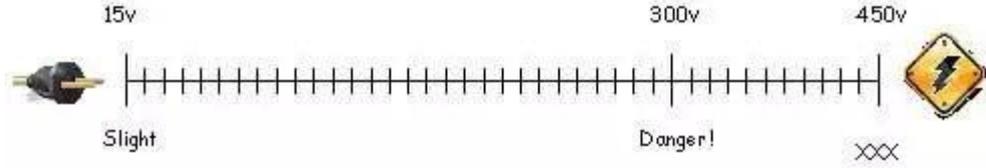
نشير إلى أنه في تجربة Milgram هناك متطوعين: المتطوع الأول سيتواجد دائما مع المختص العلمي في القاعة 1. أما المتطوع الثاني سيتواجد باستمرار في القاعة 2 لوحده. نوضح هنا بأن المتطوع الثاني متواطئ مع المختص العلمي لمعرفة بالهدف العميق للتجربة، أي معرفة إلى أي مدى يخضع الفرد للسلطة، بينما المتطوع الأول لا علم له إلا بالهدف الظاهر للتجربة أي قياس قدرات الذاكرة.

لوضع المتطوعين الأول والثاني على التوالي باستمرار في القاعتين 1 و2 ليتوافق ذلك مع هدف التجربة العميق تم القيام بقرعة وهمية تدفع دائما المتطوع الأول للبقاء مع المختص العلمي بينما يذهب باستمرار المتطوع الثاني إلى القاعة 2. كان التواصل بين الطرفين في القاعتين عبر الميكروفون microphone فقط بحيث لا يرى الطرفين بعضهما البعض. (أنظر الصورة رقم 9 حول كيفية تنظيم القاعتين).



الصورة رقم 9 حول كيفية تنظيم القاعتين

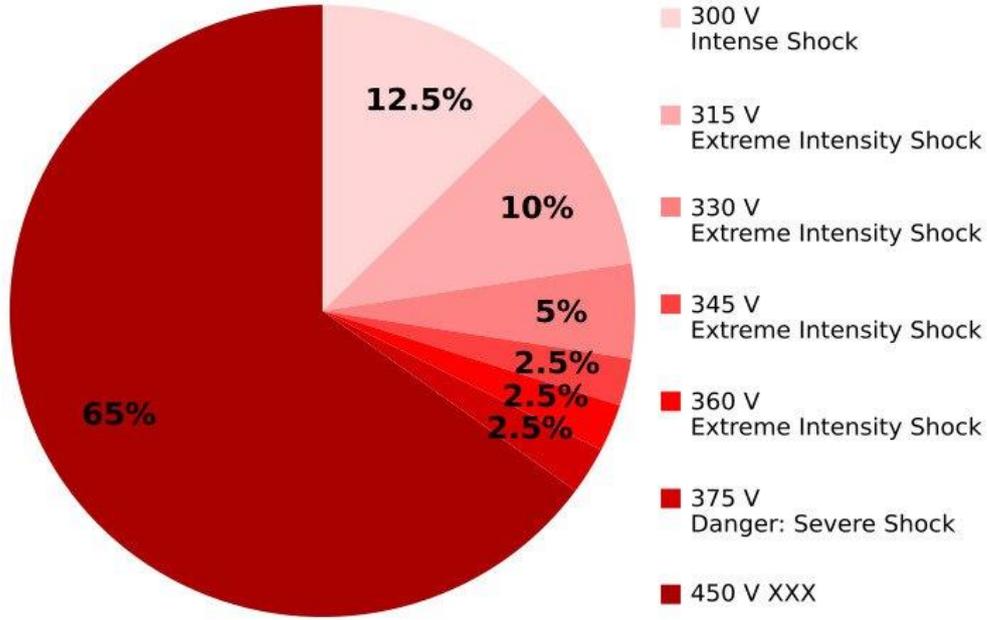
تتمثل نوعية العقاب الذي سيقوم به المتطوع الأول اتجاه المتطوع الثاني في إصدار صدمات كهربائية تتراوح بين 15 فولط volts و450 فولط volts كما هو موضح في الصورة التالية رقم 10 حيث نلاحظ مختلف درجات الصدمات الكهربائية من أدناها إلى علاها.



تبدأ التجربة عبر تدخل المتطوع الأول، الموجود مع المختص العلمي، حيث يقوم بقراءة قائمة لمجموعة من الكلمات على المتطوع الثاني. شرح أكثر المختص العلمي للمتطوع الأول أن القصد من التجربة هو معرفة إلى أي مدى يكون للعقاب دور في التعلم المرتبط بقدرات الذاكرة. واصل الباحث العلمي قائلاً للمتطوع الأول "من أجل بلوغ الغرض المذكور عليك معاينة المتطوع الثاني عند أي خطأ يقوم به هذا الأخير إذا لم يتمكن من تكرار الكلمات بنفس الترتيب الذي ستقرؤه عليه عبر الميكروفون microphone". وضح أيضا المختص العلمي للمتطوع الأول على أن نوع العقاب يتمثل في إحداث صدمة كهربائية تبدأ بـ 15 فولت volts وتستمر في المضاعفة بـ 15 فولت volts عند قيام المتطوع الثاني بأي خطأ جديد، على أن الحد الأقصى للعقوبة هو الوصول إلى 450 فولت volts. للإشارة وعلى الرغم من أن القاعتين تظهزان على أنهما مجهزتان بكل ما يوحي بأنه هناك عقاب كهربائي سيتحقق عبر وصل كهربائي مرتبط بيد المتطوع الثاني ولكن في حقيقة الأمر ليس هناك أي وصل كهربائي بين القاعة الأولى التي يوجد فيها المختص العلمي (وهو على علم بعدم وجود وصل كهربائي) والمتطوع الأول (الذي يتصور أنه هناك وصل كهربائي) وبين القاعة الثانية التي يوجد فيها فقط المتطوع الثاني (وهو أيضا على علم بعدم وجود وصل كهربائي) والذي هو متوافق مع المختص العلمي ومع Milgram بحيث أنهما على علم بالهدف العميق للتجربة. ضمن هذا المسار يتمثل دور المتطوع الثاني في إصدار أخطاء مقصودة حتى يصدر المتطوع الأول الصدمات الكهربائية التي تم الاتفاق حولها في بداية التجربة مع المختص العلمي. أما حقيقة الأمر تعكس بأن المتطوع الثاني جالس فقط بهدوء وبدلاً من ذلك تم للمختص العلمي مسبقاً إعداد تسجيل صوتي مبرمج يصدر تدريجياً الآلام الموهومة للمتطوع الثاني حيث تم تسجيل صراخ تدريجي متصاعد وعبارات يفهم منها التعبير عن النجدة كلما كانت درجة الفولطاج voltage أكبر فأكثر. كان هدف التسجيل

الصوتي هو تمكين المتطوع الأول من سماع ذلك التسجيل الذي كان يبدو له على أنه تعبير عن آلام حقيقية ولم يكن يتصور أن ذلك عبارة عن تسجيل صوتي خيالي. نشير أيضا أنه كلما تردّد المتطوع الأول في إحداث الصدمات المطلوبة بعد سماعه لما يوهم على أنه يعكس آلام المتطوع الثاني كان على المختص العلمي القول بالتدرّج للمتطوع الأول الموجود معه في القاعة: 1. يرجى المتابعة *Veillez continuer/Please continue*. فإذا تردّد مرة أخرى المتطوع الأول في إحداث الصدمات المطلوبة يقول له المختص العلمي: 2. تتطلب التجربة أن تستمر *L'expérience nécessite que vous continuiez/The experiment requires that you continue*. فإذا أظهر المتطوع الأول ترددا جديدا يقول له المختص العلمي: 3. من الضروري للغاية أن تستمر *Il est absolument essentiel que vous continuiez/It is absolutely essential that you continue*. فإذا استمر المتطوع الأول في التردد يقول له أخيرا المختص العلمي: 4. ليس لديك خيار آخر، يجب أن تستمر *Vous n'avez pas d'autre choix, vous devez continuer/You have no other choice, you must go on*. كل هذه الطلبات المتزايدة كانت تزيد من حدة توتّر المتطوع الأول. رغم ذلك أظهرت النتائج التي أجريت على 40 شخصا أن كل المتطوعين أحدثوا صدمات كهربائية وصلت إلى 300 فولط *volts*. بينما وصل 65% من عدد المتطوعين إلى أقصى درجات العقاب أي 450 فولط *volts*. هذا يتعارض بشكل كبير مع توقعات المختصين العقلين الذين تم لـ *Milgram* التفاعل معهم قبل التجربة بخصوص مدى توقعهم حول الاستجابة لطلب معاقبة الآخرين كما أظهرتها تجربة *Milgram*. فقد كانت توقعات أولئك على أن عدد قليل جدا من الأشخاص سيستجيبون لما سيقوم به *Milgram* في تجربته وعلى أن الحد الأقصى الذي توقعه أولئك هو بلوغ درجة 120 فولط *volts*. إلا أن تجربة

Milgram أبحرت الجميع¹ حيث يظهر الرسم البياني رقم 11 لتجربة Milgram مختلف النسب
المؤوية لاستجابات المتطوعين:



Graphique de l'expérience Milgram 11 لتجربة Milgram الرسم البياني

Milgram/Milgram experiment graph

¹ نجد في الأنترنت عدد كبير جدا من الكتابات والفيديوهات حول تجربة Milgram. هنا نشير على سبيل الذكر لا الحصر إلى

ما يلي: [The Milgram Experiment 1962 Full Documentary](https://www.youtube.com/watch?v=rdrKCilEhC0)

كما يمكن مشاهدة التحليل التالي السريع حول ما <https://www.youtube.com/watch?v=rdrKCilEhC0>

أثار تفكير Milgram للقيام بالتجربة التي حققها وتبعات تلك التجربة بعد القيام بما [La vérité sur l'expérience de Milgram](https://www.youtube.com/watch?v=XRxhnl6ueV8&t=635s)

- Psychologie Sociale <https://www.youtube.com/watch?v=XRxhnl6ueV8&t=635s>

يحيل الرابط التالي إلى تحليل <https://www.youtube.com/watch?v=XRxhnl6ueV8&t=635s>

نقدي لتجربة Milgram [MP09 Expérience de Milgram](https://www.youtube.com/watch?v=6ultMPCxZV4)

<https://www.youtube.com/watch?v=6ultMPCxZV4>

المحاضرة العاشرة:

تقييم نقدي لأعمال Milgram

نشير أخيرا إلى أن Milgram قام بتجارب متنوعة. ضمن هذا المسار قام أيضا بوضع المتطوع الأول لوحده حيث قدم المختص العلمي تعليمات التجربة ثم خرج من القاعة. لاحظ Milgram في هذه الحالة أن المتطوعون استجابوا للتعليمات بدرجة أقل مقارنة بالحضور الفعلي للمختص العلمي مع المتطوع أثناء إحداث الصدمات الكهربائية. ضمن هذا المسار استجابات المتطوعين تتغير على اعتبار أن "درجة الخضوع تنخفض لتصل إلى 20,5%. يظهر هنا أن للأفراد قدرة أكبر لمقاومة المختص عندما لا يكون هذا الأخير بجانبهم" (Delouée, 2018: 54).

الذي استنتجه Milgram من تجربته هو أنه عندما يتمثل الشخص شرعية سلطة ما، حيث نحيل في تجارب Milgram إلى سلطة العلم، فإن البنية النفسية للشخص تخضع لتلك السلطة مهما طلبت منه هذه الأخيرة. بكلمات أخرى، يتصور الشخص الذي يخضع لأي سلطة، يراها كذلك، على أن هذه الأخيرة هي المسؤولة عن ما يقوم به وليس الشخص هو المسؤول عن أفعاله. فالتفريق بين الخير والشر مرجعيته السلطة التي يخضع لها الشخص. وكنتيجة لذلك كل ما يصدر عن السلطة هو المعيار وليس الشخص الذي لا يقوم إلا بممارسة ما تمليه عليه السلطة التي يخضع لها. فالشخص ليس هو المعيار وإنما لا يقوم إلا بتطبيق لمعيار التفريق بين الخير والشر؛ أو بين الحق والباطل، إلخ. لهذا نتصور، انطلاقا من تجربة Milgram، أن الفكرة التي لدى المتطوعين هو أن درجات العقوبات التي حققوها هي مستحقة وليست، في نظرهم، وفي أي حال من الأحوال، ظلما أو تجاوزا للحدود الأخلاقية التي على الإنسان الالتزام بها.

انطلاقا من التحليل المذكور أعلاه يظهر من جديد، من منظور نفس-اجتماعي، على أن الموقف محل التفاعل هو الذي يحدد هوية الشخص وليس ذات هذا الأخير في حدود بنيته النفسية.

هذا ليس مرتبط فقط بتجربة Milgram التي حققها هذا الأخير في الستينات والسبعينات من القرن الماضي وإنما تم التأكد من جديد من تلك النتائج بعد خمسين سنة (Burger, 2009) حيث أظهرت البحوث العلمية حول الخضوع للسلطة في عدة مناطق في العالم توافقا كبيرا مع النتائج التي توصل إليها Milgram قبل عقود من الزمن¹.

من جهة أخرى وعلى الرغم من شهرة ما قام به الباحث النفس-اجتماعي Stanley Milgram في تجربته إلا أن ذلك العمل بقدر ما أثار إعجابا وتقديرا كبيرين بقدر ما أثار أيضا

¹ حول هذه النقطة شاهد الفيديو (Derren Brown) Milgram Experiment :
<https://www.youtube.com/watch?v=y6GxIuljT3w> كما يمكن قراءة أعمال الباحث الفرنسي المختص في علم النفس الاجتماعي Jean-Léon Beauvois حول الخضوع للسلطة والتلاعب النفسي manipulation psychologique/Psychological manipulation. الرجاء الرجوع إلى المواقع التالية:

<https://www.cairn.info/publications-de-Jean-L%3%A9on-Beauvois--3549.htm>
https://www.amazon.fr/Livres-Jean-L%3%A9on-Beauvois/s?rh=n%3A301061%2Cp_27%3AJean-L%3%A9on+Beauvois
https://www.youtube.com/results?search_query=Jean-L%3%A9on+Beauvois
https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-L%3%A9on_Beauvois

يمكن قراءة المقال التالي حول تجربة مماثلة لما قام به Milgram تحت إشراف Beauvois. هنا نسبة الخضوع للسلطة كان أكبر:

«LE JEU DE LA MORT » SUR FRANCE 2 ADAPTE L'EXPERIENCE DE STANLEY MILGRAM A LA TELEVISION. POURQUOI OBEISSONS-NOUS À UN ORDRE ODIEUX ?

<https://www.lemonde.fr/blog/fredericjoignot/2010/03/16/le-jeu-de-la-mort-sur-france-2-adapte-lexperience-de-stanley-milgram-a-la-television-pourquoi-obeissons-nous-a-un-ordre-odieux-enquete/>

وأيضا المقال التالي حول نفس التجربة? de critique Le documentaire « Le jeu de la mort » : une critique de la télévision

<https://www.acrimed.org/Le-documentaire-Le-jeu-de-la-mort-une-critique-de-la-television>

نحيل أخيرا إلى مقال آخر: " quand la télé vous manipule Par Emmanuel Berretta

https://www.lepoint.fr/medias/le-jeu-de-la-mort-quand-la-tele-vous-manipule-24-02-2010-427607_260.php

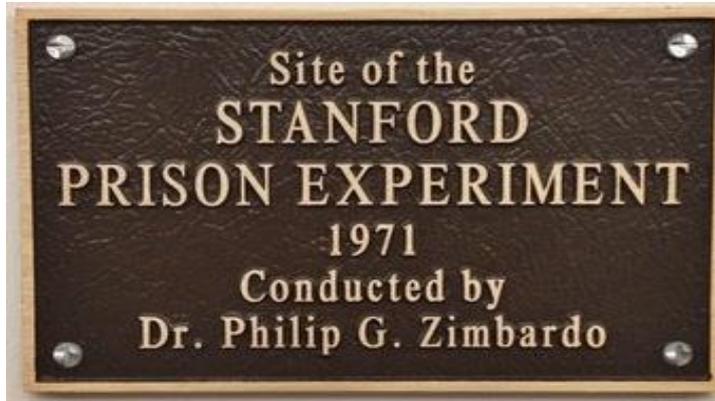
الاستفهام ومساءلة جديدة. ضمن هذا المسار أظهرت الباحثة النفسية الأسترالية Gina Perry نظرة نقدية حول تجربة Milgram ونتائجها (Perry,2012). فعلى مدى أربع سنوات قامت الباحثة Perry بمراجعة نقدية لآلاف المواد الورقية الأكاديمية لأرشيف تجارب Milgram في جامعة يال الأمريكية Yale university. كما قامت الباحثة بالعديد من المقابلات مع المتطوعين الذين شاركوا في التجربة المذكورة¹. وصلت الباحثة Gina Perry إلى أن نتائج Milgram تتضمن العديد من الاختلالات المنهجية التي رافقت بروتوكول التجربة le protocole de l'expérience/the experience protocol التي قام بها Milgram. فقد غيّر هذا الأخير العديد من الحقائق المرافقة للتجربة والنتائج التي كتب وعبر عنها. فحسب الباحثة الأسترالية قول Milgram على أن نسبة 65 % ممن شاركوا في تجربته خضعوا لأوامر المجرّب العلمي، أي أقصى عقاب كهربائي، هي نسبة خاطئة إلى درجة أن العكس هو الصحيح! أي أمن خضعوا لأوامر المختص العلمي عددهم قليل. أضافت الباحثة Perry إلى أنها لاحظت أنه انطلاقاً من المقابلات التي قامت بها مع المتطوعين الذين شاركوا في تجربة Milgram إلى أن العديد من هؤلاء لا يزالون يستذكرون الضغط النفسي والتوتر ويعيشون، بلغة التحليل النفسي، مختلف التحويلات السلبية Transferts Negatifs/Negative Transferences وتأنيب الضمير Culpabilité/Culpability نتيجة مشاركتهم في تجربة Milgram. يطرح هذا إشكالات أخلاقية كبيرة مسائلة لما يقوم به الباحثون في علم النفس الاجتماعي خصوصاً وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية عموماً. من هذا المنطلق وعلى إثر الرجوع إلى تجربة Milgram تم التفكير منذ ذلك الوقت في الولايات المتحدة الأمريكية أولاً ثم في ودول العالم المتقدم في وضع لجان أخلاقية تسن قواعد أخلاقية وتشرف على قوانين تسمح بالقيام بالبحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية بحيث لا

¹ يمكن متابعة مقابلة مع الباحثة Gina Perry تحكي باختصار عن مسار تأليف كتابها النقدي حول تجربة Behind the Shock Machine - Interview with Gina Perry:Milgram
<https://www.youtube.com/watch?v=UFxOnaa1BQg>

يتعارض ذلك مع السلامة النفسية والقيمة الأخلاقية والاجتماعية، إلخ. للمشاركين في تجارب تلك العلوم التي تبحث في الذات البشرية (Amdur & Bankert, 2011). تم تسمية ذلك التععيد بـ¹Institutional review board (IRB). باختصار يجيل IRB إلى حقوق وواجبات كل من الباحث العلمي والمبحوث محل الدراسة العلمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ومجال العلوم الأخرى التي لها علاقة بها.

نشير، ضمن نفس مسار الحديث عن التأثير الاجتماعي، إلى اختبار سجن ستانفورد Expérience de Stanford/Stanford prison experiment للباحث الأمريكي Philip Zimbardo وزملائه (Haney, Banks & Zimbardo, 1973). فيما يلي رمز

اللوحه رقم 12 المشيرة للسجن المذكور:

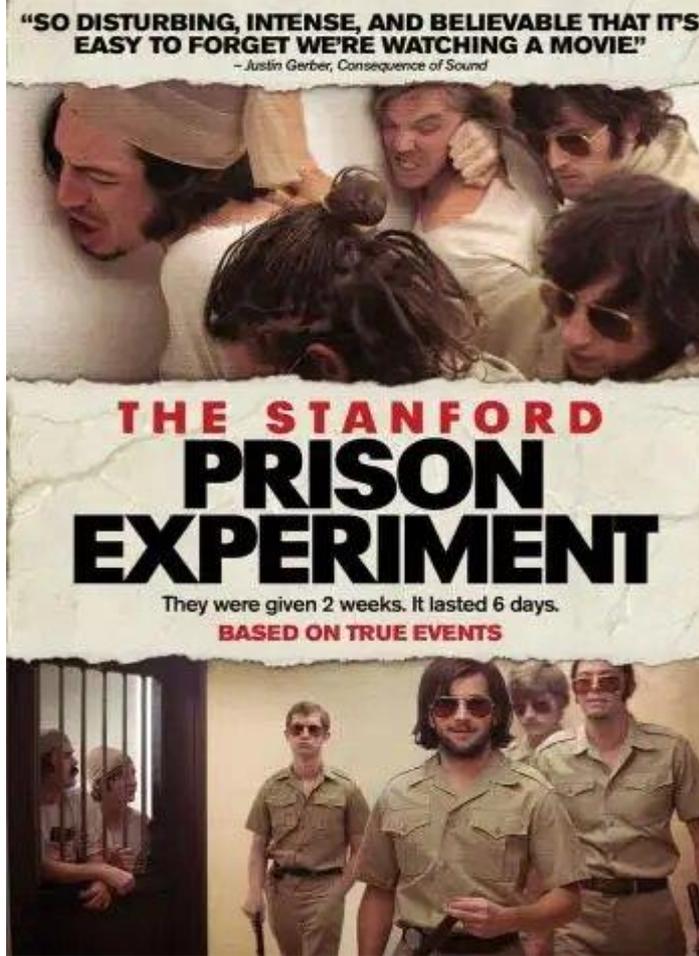


¹ هناك عدة تسميات مرادفة لـ Institutional review board كـ independent ethics committee (IEC) و ethical review board (ERB) أو research ethics board (REB). أما بالفرنسية فالتسمية هي Comités de protection des personnes (CPP). أما بالعربية فلدينا ترجمة للمصطلحات المذكورة حيث نتكلم عن: مجلس الاستعراض المؤسسي. يدعى أيضا لجنة الأخلاقيات المستقلة، أو مجلس الاستعراض الأخلاقي، أو مجلس أخلاقيات البحوث.

فقد قرر الباحث Zimbardo في سنة 1971 اختيار 24 طالبا جامعيًا على أساس
تشخيصهم باعتبارهم متوازنين نفسياً psychologiquement
équilibrés/psychologically balanced للقيام بلعب أدوار في سجن غير حقيقي تم
فبركته في جامعة Stanford في الولايات المتحدة الأمريكية لغرض التجربة فقط. كان الطلبة
المختارين على علم مسبق بالتجربة وعلى وعي تام بالأدوار التي سيقومون بها في السجن المذكور. تم
تقسيم أولئك الطلاب بشكل عشوائي حيث نصفهم أصبحوا حراساً، داخل السجن، بمقابل النصف
الآخر الذين أصبحوا سجناء لأولئك. برجت التجربة لمدة أسبوعين. لاحظ Zimbardo أن كلا
الطرفين أي الحراس، من جهة، والسجناء، من جهة أخرى، تماهوا مع أدوارهم (أنظر: التماهي
Identification) بشكل يتجاوز حدود ما تم الاتفاق حوله مع الباحث Zimbardo قبل بداية
التجربة. فقد لاحظ Zimbardo وزملاؤه أن الحراس أصبحوا يضغطون نفسياً بشكل كبير على
السجناء وكأنهم حقا حراس سجون. كما أن الطلاب الذين كانوا يقومون بأدوار السجناء هم أيضا
عاشوا بشكل كبير واقع الضغط النفسي كسجناء يعيشون ظروف الحبس بين أربع جدران، إلخ. وقد
زاد ذلك الضغط النفسي بفعل التفاعل الضاغط للحراس المذكورين.

هذه الصورة الخارجية رقم 13 للفيديو الذي تم إنتاجه على أساس الأحداث الحقيقية لاختبار

سجن ستانفورد



بعد 6 أيام فقط أوقف Zimbardo التجربة لملاحظته للآثار النفسية السلبية الخطيرة التي بدأت تظهر على كل من الحراس والسجناء¹. كان في الأصل هدف التجربة معرفة مدى تأثير الموقف المعيش على تشكيل الهوية النفسية للذات وكيف أن الفرد التي نشأ في بيئة تفاعلية تنقل له قيم الخير

¹ يمكن الاطلاع أكثر على اختبار سجن ستانفورد Experience de Stanford/Stanford prison experiment بالرجوع إلى الموقع الإلكتروني للتجربة المذكورة <https://www.prisonexp.org/> كما يوجد العديد من الكتابات والفيديوهات حول هذه التجربة.

يمكن له أن يتحول، نتيجة مواقف تفاعلية معيشة، إلى كائن يمارس الشر اتجاه من يتفاعل معهم.
للتذكير أثارت تجربة Stanford هي الأخرى إشكالات أخلاقية وإنسانية وعلمية حادة نتيجة ما
أحدثته من آثار نفسية سلبية معتبرة وغير متوقعة على المشاركين في التجربة المذكورة.

المحاضرة الحادية عشر:

مفهوم التنشئة الاجتماعية

6. التنشئة الاجتماعية Socialisation/Socialization: المعايير الاجتماعية والقيم الاجتماعية، الاتجاهات الاجتماعية والتصورات الاجتماعية. نشير، ضمن هذا الصدد، إلى أنه بمقابل ما يرثه الفرد بيولوجيا عن الأصول، محيلين هنا إلى ما يقوله الخطاب البيولوجي. فإن ما يرثه الفرد من الناحية النفس-اجتماعية هو مختلف المعايير الاجتماعية التي تشكّل المضامين الداخلية والأشكال الخارجية للشخصية (Kruglanski & Stroebe, 2012). يتحقق ذلك كنتيجة للتفاعلات المتنوعة مع مختلف الجماعات. هذا الذي يسمى بالتنشئة الاجتماعية التي تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر مدى الحياة.

علينا أن نشير، ضمن صدد الحديث عن التنشئة الاجتماعية، بأن الحياة الاجتماعية بمختلف مؤسساتها ومضامينها الرمزية قد تشكلت واستمرت في التشكّل وتم للفاعلين النفس-اجتماعيين استدخال تلك الرموز وعيشها والتأثير فيها والتأثر بها من خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية التي تتحقق على مدى مختلف التفاعلات النفس-اجتماعية التي تتم في فضاء اجتماعي معين (Fitzi, 2016). ضمن هذا المسار، تتحقق التنشئة الاجتماعية تبعاً لأبعاد متنوعة حيث نحيل إلى علاقتها ليس فقط بالوسط الأسري حيث الإحالة إلى أساليب التربية Style parental/Parenting styles وإنما أيضاً في مؤسسات أخرى وضمن إطار تفاعلات متنوعة محيلين هنا وبالإضافة إلى السياق الأسري contexte familial/family context، فالتنشئة الاجتماعية تتحقق أيضاً ضمن رهانات متنوعة لها علاقة بالسياق المدرسي contexte scolaire/school context وبتفاعل جماعة الرفاق contexte du groupe de pairs/peer group context، كما لها علاقة بالسياق المهني contexte professionnel/occupational context or context

of employment ولها علاقة بسياق إعادة التنشئة الاجتماعية أو إعادة الإدماج الاجتماعي
contexte de resocialisation/resocialization context ولها علاقة بالطبقات
الاجتماعية وبنوعية تفاعلاتها اللسانية ولها أيضا علاقة بالجانب الإثني ethnique/ethnic وبالعرق
race، إلخ. (Gecas, 1990).

المحاضرة الثانية عشر:

أنواع التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية Style parental/Parenting styles:

أولا عندما نتكلم عن التنشئة الاجتماعية فيما لها علاقة بأساليب التربية Style parental/Parenting styles فإننا نحيل أساسا إلى طرق التفاعل (الانفعالي والمعرفي والسلوكي) التي يبنها الوالدان من حيث تنشئتهما لطفلها/أطفالهم. ضمن هذا المسار، تحيل بنا أهم الأعمال التي اهتمت بهذه الإشكالية إلى الأبحاث العلمية للباحثة الأمريكية Diana Baumrind (1971) التي أشارت في أعمالها إلى تمييز مهم في أساليب التربية لدى الوالدين محيلين هنا إلى السلطة والعاطفة *autorité & affection/authority & affection*. يعكس نظام التفاعل السلطوي قصد الوالدين التحكم في طفلهم حيث يعد أولئك مصدر ما على هذا الأخير التفكير فيه والقيام به. ضمن هذا المسار، لا يقوم الطفل إلا بتطبيق طرق توجيه الوالدين الذين يملكان عليه مختلف التصرفات المطلوبة منهما. بالمقابل، يعكس نظام التفاعل العاطفي تعبير الوالدين، في تربيتهما للطفل، عن انفعال الحب اتجاهه والسماح لهذا الأخير بالتعبير عن آرائه ومواقفه المتنوعة أثناء سيرورة التربية (Levin,2011).

على أساس هذا التمييز الأساسي لأسلوبي التربية تبعا للباحثة Baumrind تم لهذه الأخيرة صياغة ثلاثة أنواع من طرق التربية التي يمكن ملاحظتها لدى الوالدين عموما.

1- الوالد الحازم (Parent directif (démocratique)/Authoritative parent)

(democratic): يتميز هذا النوع من الوالدين بقدرة عالية على التحكم في الطفل بالمعنى الإيجابي للكلمة. بكلمات أخرى يتميز الوالد الحازم بالتحكم في الطفل عبر الحب والتفاهم مع هذا الأخير أي

التحاور معه. ضمن هذا المسار يتميز الأسلوب التربوي للوالد الحازم بصرامة تتخللها طلبات وواجبات، إلخ. تبعا لقدرات الطفل لا أقل ولا أكثر. كما أن الوالد الحازم يسمح للطفل بالتعبير عن آرائه ومواقفه. فإذا كانت أفكار هذا الأخير لها معنى ويمكن تطبيقها فهي تقبل من طرف الوالد الحازم. بينما إذا كانت تلك الآراء غير مقبولة، أي متطرفة أو غير مفيدة للطفل وللأسرة وللمجتمع فالوالد الحازم يرفضها. على أنه في كلا الحالتين، أي مشيرين إلى قبول و/أو رفض الوالدين، يكون تعبيرهما بطريقة محبوبة. فالذي يمكن فهمه من نموذج التربية للوالد الحازم هو أن هذا الأخير يحقق الحوار مع الطفل حيث يقول له ويسمع له. كما يسعى الوالد الحازم إلى عيش النقاش والجدل البنّاءين وبلوغ قرارات مشتركة مع الطفل حول المواقف التي تكون مصدر خلاف بينهما بخصوص مختلف رهانات المعيش في الحياة اليومية. باختصار يسعى الوالد الحازم إلى أن يظهر لابنه بأنه هناك باستمرار معنى/معاني تكون مُفسّرة ودالة على ما نفكر فيه وما نشعر به وما نقوم به اتجاه أنفسنا واتجاه الآخرين واتجاه العالم الذي نعيش فيه. يحيل ذلك إلى إثناء سيرورة الحجاج والتأويل والتفكير النقدي، إلخ. أثناء تربية الطفل عبر النموذج التربوي الحازم. هذا الذي يؤدي إلى تربية الطفل بطريقة ناضجة حيث يتم إثناء روح المسؤولية في الطفل. يسمح هذا النموذج التربوي للطفل بأن يكون قادرا على تحقيق مشاريع متنوعة تتخللها روح التعاون لدى الطفل. كل هذا أساسه الثقة في النفس التي ينميها الوالد الحازم في طفله. نشير أخيرا إلى أن هذا النموذج التربوي لا يدفع فقط الطفل إلى قابلية أكبر للائتمان للوالدين وإنما أكثر من ذلك بحيث أن الأطفال الذين ينشئون في هذا النوع من الوسط الأسري "هم على الأرجح يريدون أن يكونوا مثل والديهم" (Levin, 2011: 214).

2- الوالد المتسلط أو الاستبدادي Parent autoritaire/Authoritarian parent:

يتمثل هذا النموذج من خلال أسلوب تربوي يتميز أساسا بتحكم كبير يظهره الوالد اتجاه الطفل. كما يرافق ذلك الأسلوب التربوي انفعالات إيجابية قليلة أو معدومة أثناء تفاعل الوالد المتسلط مع طفله. كما يسعى الوالد المتسلط إلى ضبط ولده من خلال الإملاء عليه قواعد وأوامر كثيرة وحادة على هذا

الأخير الامتثال لها من دون نقاش أو مراجعة نقدية. ينتج هذا النموذج التربوي طفل يتميز بانفعالات سلبية والشعور بالتبعية حيث لا يعيش الاستقلالية المبنية على التفكير النقدي والحرية وروح المسؤولية. بكلمات أخرى، تنعدم أو على الأقل تنقص بشكل كبير لدى الطفل، الناشئ في هذا النموذج التربوي، روح المبادرة واتخاذ قرارات ناضجة وإيجابية وبناءة. كما يعيش هذا النوع من الطفل نقص الثقة في ذاته وبالتالي فهو ينمي موقف سلبي اتجاه ذاته واتجاه الآخرين والوسط الذي يعيش فيه عموماً. هذا له علاقة بنوعية الوالد الاستبدادي الذي يضغط على الطفل ليطبّق أوامره ويتفادى ما ينهيه عنه من دون فهم هذا الأخير لرهان كيف ولماذا هذا التطبيق أو ذلك و/أو هذا النهي أو ذلك. لهذا يكون تطبيق الطفل لأوامر الوالد الاستبدادي قائم على الخضوع السلوكي السلبي وليس على الاقتناع المبني على النقاش. لهذا عندما ينفصل هذا النوع من الطفل عن والديه ويتفاعل مع الآخرين فتظهر رهانات معيشة جديدة تتطلب التفكير في حلول وبناء قرارات بناءة فإن الطفل الناشئ في الوسط التربوي المتسلط يصل إلى قرارات هدامة بالنسبة لذاته وللآخرين على اعتبار أن هذا النوع من الطفل لم ينمي التفكير النقدي والتأويل والنقاش والمراجعة النقدية للمواقف المعيشة أثناء تنشئته الأسرية.

3- الوالد المتساهل Parent permissif/Permissive parent: يظهر هذا النوع من الوالد لا مبالاة تربوية تجاه طفله. فهو لا يأمر ولده أو قليلاً ما يفعل ذلك. كما يتميز الوالد المتساهل بإظهار انفعالات إيجابية غير محدودة. يتصور الوالد المتساهل أن دوره اتجاه ولده يتمثل في العناية به من الناحية الظاهرية بالمعنى الفيزيائي والاقتصادي للكلمة. بالمقابل لا يتصور الوالد المتساهل أنه عليه الاهتمام بولده من الناحية المعرفية والأخلاقية والانفعالية والاجتماعية. من هذا المنطلق ينبثق عن هذا النوع من النموذج التربوي طفل غير مسؤول، غير مستقل في شخصيته وغير ناضج في اتخاذ قراراته النفس-اجتماعية أثناء تفاعلاته مع الآخرين في مختلف المواقف التي يعيشها معهم. عموماً يعيش هذا النوع من الطفل محور حول تحقيق لذاته الذاتية على حساب الآخرين الذين يتفاعل

معهم من منطلق تحقيق تلك اللذات وليس أخذاً بعين الاعتبار روح التعاون مع الآخرين. بكلمات أخرى، رهان معيش الطفل، حسب هذا النموذج، هو تحقيق أكبر قدر ممكن من اللذات وتفادي أكبر قدر ممكن من الآلام على حساب الآخرين. هذا الذي يؤدي بالطفل، الذي ينشأ مع والد متساهل، إلى عدم استوعاب معنى السلطة وبالتالي يكون لديه استعداد للثورة على أي سلطة بشكل هدام.

فيما يلي التمثيل رقم 14 للنماذج التربوية الثلاثة التي شرحناها آنفاً

The Different Parenting Styles:



Authoritarian Parenting

Strict and demanding parenting, and fail to listen and respect their child's opinions.



Permissive Parenting

Hands-off parenting where the child can use them as a resource if they choose.



Authoritative Parenting

Interactive parenting, and they set clear expectations, but are supportive of failures.

التنشئة الاجتماعية في المدرسة: تعد المدرسة أول إطار نفس-اجتماعي يلحق التنشئة الاجتماعية التي تتم أولاً في الوسط الأسري. الذي يميّز دور المدرسة بالنظر إلى تواجد المتعلم داخلها هو الرهان على التعلم بالمعنى المعرفي للكلمة حيث يتم تركيز الاهتمام حول تقييم قدرات المتعلم واختبار مهاراته المعرفية المتنوعة. من جهة أخرى، يؤدي تواجد المتعلم داخل الفضاء المدرسي إلى

عيش رهانات أخرى تضاف إلى الرهان المعرفي. نشير هنا إلى الرهانات المتعلقة بتشكيل الآراء ومختلف المواقف والتمثيلات النفس-اجتماعية حول الذات وحول الآخرين (Gecas, 1990). من هذا المنطلق يظهر أن المدرسة يتخللها رهانات رمزية متنوّعة تساهم في إنماء حس المواطنة Citoyenneté/Citizenship في ذات المتمدّرس. بكلمات أخرى، يتعلق الأمر هنا بإنماء حسن التصرف الاجتماعي والتحكم في الانفعالات وإنماء الاستقلالية في ذات المتمدّرس بالإضافة إلى إنماء القدرات المعرفية لهذا الأخير حيث إمكانيته على الإبداع وإعادة النظر في مختلف الأفكار التي يتناولها في الفضاء المدرسي مع المعلم وباقي المتعلمين في نفس ذلك الفضاء الرمزي الذي يحضّر للتفاعل بشكل ثري وبنّاء في الفضاء خارج المدرسي. هذا الذي يساهم في بلوغ الذات الاندماج الاجتماعي (Durkheim, 1973).

يتخلّل أيضا التمدّرس رهانات أخرى أكثر تعقيد وأهمية من حيث مصدرها وانعكاسها الرمزيين. نشير، ضمن هذا المسار، إلى الرهانات المتعلقة بالتمايز الاجتماعي وظهور الطبقات الاجتماعية كنتاج للقوى الرمزية¹ المتواجدة في المجتمع والتي تؤطّر التمدّرس وتحدّد معاييرها. بكلمات أخرى، من خلال مضمون التمدّرس وسيروورته تساهم القوى الرمزية المذكورة في المحافظة على بقاء الطبقات الاجتماعية حيث يتم تعزيز التمايز الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، إلخ. على أساس التمايز الرمزي الذي مصدره الإجابات عن كيف ولماذا التمدّرس (Bowles, Gintis & Meyer, 2015 ; Bourdieu, 1996).

التنشئة الاجتماعية وسياق جماعة الرفاق **contexte du groupe de**

pairs/peer group context: نشير أولا إلى أننا عندما نتكلم عن جماعة الرفاق نقصد بذلك بأن هذا النوع من الجماعة يتحقق بالنظر إلى "اهتمامات مشتركة، ونفس الوضع الاجتماعي، و(غالبا) نفس السن" (Kendall, 2010: 92). نضيف، من جهة أخرى، إلى أنه إذا كانت

¹ بالمعنى الأنثروبولوجي والاقتصادي والتاريخي، إلخ. للكلمة.

التنشئة الاجتماعية، بالنظر إلى الوسط الأسري، تتمحور أساسا حول الأدوار المتنوعة التي يقوم بها الراشد أي الأب والأم، بشكل محوري، اتجاه الأطفال فإن التنشئة الاجتماعية، فيما لها علاقة بجماعة الرفاق، تتمحور حول التفاعلات الأفقية بين الأصدقاء حيث يتعلم الطفل كيف يعيش بطريقة "أكثر استقلالية" (Handel, 2006: 16) بالمقارنة مع التفاعلات التي تتحقق في الطفولة الأولى مع الوالدين داخل الفضاء الأسري. للإشارة أصبح لجماعة الرفاق بروزا أكبر فأكثر في العقود الأخيرة أخذنا بعين الاعتبار حضور الجندر Gender الأثنوي في مجال العمل. هذا الذي أدى إلى خروج النساء من الفضاء الأسري. كان نتيجة ذلك ظهور وزن أكبر لجماعة الرفاق كفضاء لتفاعل من نوع جديد (Berns, 2013).

علينا أن نشير أيضا بأنه هناك جماعات رفاق متنوعة تتشكل على مدى حياة الفرد. ضمن هذا المسار نتكلم أولا عن جماعة الرفاق في فترة الطفولة المبكرة *peer groups in early childhood period* (Kernan, & Singer, 2011). نلاحظ هنا بداية الانتقال من التنشئة الاجتماعية الأسرية إلى التنشئة الاجتماعية قبل المدرسية. تظهر هنا تفاعلات من نوع جديد حيث يشترك الأطفال في نشاطات متعددة ومتنوعة يتجلى عنها تحقيق لإرادة حقيقية تظهر لدى الأطفال بالمعنى الفردي والجماعي للكلمة. يظهر، ضمن هذا الصدد، تشكيل لجماعات صغيرة بين أولئك الأطفال من منطلق الاشتراك حول مواضيع اهتمام كالألعاب وغير ذلك. بالإضافة إلى الاشتراك حول مواضيع للتحادث بين جماعات الأطفال. الذي يمكن استوعابه من هذه الدراسات هو أن البعد الإرادي الذي يظهر من مختلف التفاعلات التي يقوم بها الأطفال في تلك الفترة تنفي الطرح المتداول في علم النفس والقائل بأن الطفل صفحة بيضاء يمكن أن نكتب عليها ما نشاء وكيف نشاء.

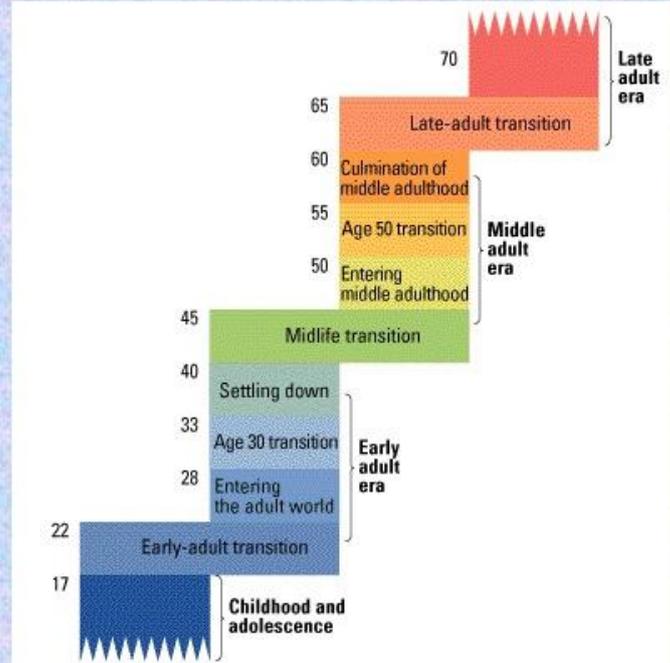
أما فيما يتعلق بتشكيل شبكات الأقران لشباب ما قبل المراهقة *réseaux de jeunes préadolescents/peer networks of preadolescent youth*. فإننا نشير هنا بأن هذه الظاهرة لا زالت تدرس بشكل محتشم حتى في العالم المتقدم. فالدراسات في هذا المجال قليلة وبشكل

ملاحظ. نشير أيضا إلى أن هذه الفترة حساسة جدا خاصة وأن تشكيل جماعات الأصدقاء أثناء فترة ما قبل المراهقة يتم في الواقع بالتعارض مع اهتمامات الراشدين (Adler & Adler, 1998). أكثر من ذلك يسعى الأفراد المنتقلين تدريجيا من فترة الطفولة إلى فترة المراهقة إلى التفاعل حول مواضيع وإلى بناء معاني وصياغة تأويلات متنوّعة يتم إخفاؤها عن ما يمكن للراشدين استوعابه و/أو فهمه.

أما في فترة المراهقة adolescence يتحقق تشكّل الجماعات تبعا لاهتمامات مشتركة وأغراض متماثلة. فتبعا لنوعية الاهتمام يتحول الأفراد من حيث أنهم كذلك إلى كونهم جماعة يتفاعل أفرادها حول مواضيع يولي بخصوصها هؤلاء تركيزا خاصا ويسعون إلى عيش تلك الاهتمامات وتحقيقها. يظهر هنا من جديد كيف أن مبدأ التفاعل هو الذي يكون وراء بناء جماعة المراهقين بحيث تكون اهتماماتهم وما يقومون به نتيجة انتمائهم لجماعة الأقران. فسواء كانت تلك الاهتمامات والنشاطات بناء أو هدامة فهي مساهمة في بناء هوية المراهق من حيث انتمائه للجماعة التي اختارها ويتفاعل مع أفرادها ((Lerner & Steinberg, 2004)). يتواصل هذا النوع من سيرورة التفاعل إلى غاية فترة الرشد حيث تتشكل جماعات الأقران لدى الراشدين تبعا لنوعية الاهتمامات والأغراض والسجل الخطابى المتداول بين أولئك الأفراد الذين يتشكّلون عبر هذه الجماعة أو تلك ويشكّلونها تبعا للمعايير المذكورة. نشير، ضمن هذا الصدد، أن بدايات فترة الرشد Early adulthood period تتميز باستمرار تقلّب الاهتمامات والنشاطات. فذات الراشد الشاب لا زالت محل البحث عن تشكّل وبناء. فيما يلي المخطط رقم 15 المشير للتقلبات التي تتخلل حياة الذات:

Levinson's "Seasons" of the Life Cycle

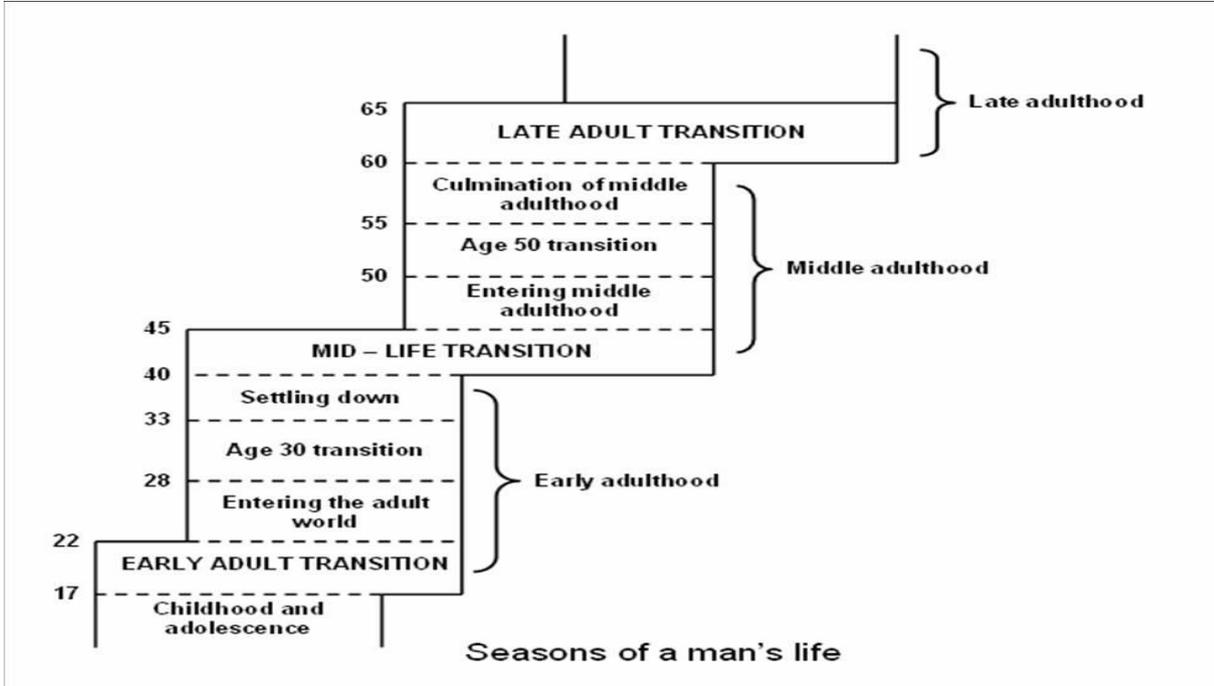
Periods of change interspersed with periods of relative calm.



نلاحظ، من منطلق ما أشرنا، إمكانية تعيُّر مجال الدراسة أو العمل أو رفيق الحياة في الفترات الأولى من بدايات مرحلة الرشد الممتدة من الثلاثينات إلى الأربعينات من سن الفرد (Shepard, 2013). بعد ذلك تصبح حياة الراشد عموماً أكثر فأكثر استقراراً من زاوية المعيش الأسري والمهني والعلائقي. بكلمات أخرى يستقر الراشد في خياراته المتعلقة بقرين الحياة والوظيفة التي يمارسها وعلاقات الصداقة التي يختارها. هذا لا يمنع من ظهور إعادة النظر في الخيارات التي قام بها الراشد فيما يتعلق بشريك الحياة ومهنته ومسار حياته عموماً. يسمى ذلك بأزمة الأربعينات من العمر أو أزمة منتصف العمر (Levinson, 1986 ; Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978). يؤدي هذا بالذات إلى إعادة هيكلة معيشها بالنظر إلى رهانات مستقبلية جديدة قد تختلف عن الرهانات المعيشة التي كانت فيها الذات سابقاً أو هي تعيشها في الزمن

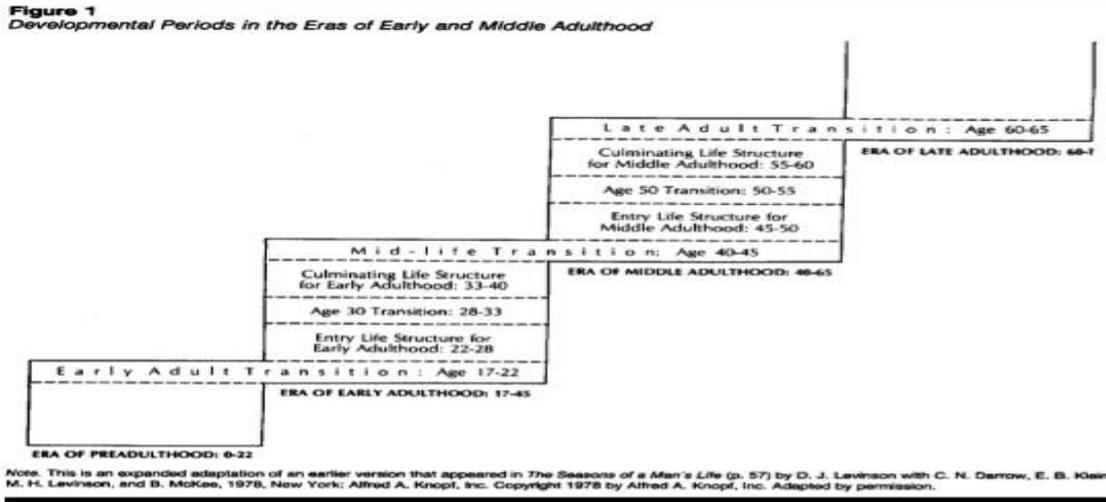
الحاضر. باختصار تعيش الذات تحولات مستمرة أثناء مختلف فترات حياتها حيث يلخّص المخطط

رقم 16 ما نشير إليه:



من منطلق ما أحلنا إليه، بخصوص التحولات المذكورة، تصبح بدايات الخمسينات إلى غاية منتصف تلك الفترة محل إعادة صياغة الذات لمعيشها وتحسينه. على أن النصف الأخير من الخمسينات الذي ينتهي ببداية الستينات من العمر هو فترة تحقيق ذلك المعيش وانعكاس لاستقرار حياة الذات من منظور إعادة نظرها في معيشتها المرتبط بالفترة الممتدة من منتصف الخمسينات إلى بدايات الستينات من العمر. بعد هذه الفترة تصبح حياة الذات أكثر استقرارا حيث تقل قدرات هذه الأخيرة من الناحية الفيزيولوجية والمعرفية والانفعالية، إلخ. من هذا المنطلق نفهم بأن بدايات نمو الذات في مرحلة الرشد تتميز بإعادة النظر المستمرة في كيانها وفي معيشتها بينما تتميز حياة الذات بالاستقرار أكثر فأكثر كلما اقتربت من الستينات من عمرها ثم تجاوزت هذه الفترة. فيما يلي

المخطط رقم 17 الملخص لبحوث Levinson وآخرون حول مختلف مراحل النمو التي تتخلل فترة الرشد (Levinson, 1986).



التنشئة الاجتماعية والسياق المهني **contexte professionnel/occupational**

context or context of employment: نشير أولا بأن التنشئة الاجتماعية التي تتخلل

الوسط المهني مهمة من حيث بناء الفرد العامل لهويته. ضمن هذا المسار، يعد تفاعل العامل الجديد مع العاملين الآخرين، منهم القدامى والجدد أيضا، بالإضافة إلى تفاعل ذلك مع من يؤطرون نشاطه المهني، من دون نسيان تفاعل العامل مع الطاقم الإداري. كل هذا يساهم في تنشئة العامل من الناحية الاجتماعية (Saks & Gruman, 2012). يظهر من جديد أن مبدأ التفاعل أساسي في بناء هوية الذات كيفما كانت وأينما كانت أخذا بعين الاعتبار، في هذا المجال، رهان الفضاء المهني.

نشير أيضا، بخصوص انعكاس أهمية التفاعل على بناء هوية العامل، بأن النشاط المهني لهذا الأخير هو في حد ذاته ينمي انفعال إيجابي لدى الذات العاملة من حيث أنها مساهمة في تحقيق الذات وفي تنمية الفضاء المهني والواقع الاجتماعي، الخ. الذي تنتمي إليه الذات. هذا لا يتعارض مع عيش الذات العاملة لتوترات ولصراعات، الخ. تتخلل مختلف التفاعلات التي تعيشها الذات في

الوسط المهني. يعد ذلك بعد تفاعلي مهم أيضا، رغم سلبته الظاهرة، في إنماء قدرات الذات العاملة حيث يساهم التوتر والصراع، إلخ. في نضج هذه الأخيرة (Wethington, 2002) حيث تبلغ الذات العاملة القدرة على حل المشكلات وإنماء استراتيجيات معرفية وذاتية تساهم في تعامل الذات مع كيانها ومع الآخرين ومع الواقع المعيش بشكل يحيل إلى فاعلية أكبر مقارنة بما يسبق ظهور صراع أو توتر ما.

لاحظ الباحثون، من زاوية التنشئة الاجتماعية للعمال، اختلافا بين العمال الجدد وأولئك المنتمين مسبقا للفضاء المهني. ضمن هذا المسار، يظهر لدى العمال الجدد اهتماما بالرهانات الاجتماعية-الاقتصادية بينما يدور اهتمام العمال القدامى بالرهانات الأخلاقية، بالمعنى العلائقي للكلمة، داخل الفضاء المهني. كما يهتم هؤلاء أكثر من أولئك بجودة حياتهم النفسية داخل الفضاء المذكور (Ellis, Bauer, & Erdogan, 2015). تشير أيضا الدراسات حول تنشئة العمال الجدد على أنه كلما تميّز العمال الجدد بالقدرة على إبداء انفعال إيجابي ومبادرات مهنية بناءً بالنسبة للمؤسسة التي ينتمون إليها كلما ساهم ذلك في تنشئة إيجابية للعمال الجدد في وسطهم المهني. نذكر أيضا، وضمن نفس السياق، أنه كلما راهن العامل على إبداء كفاءة فردية self-efficacy ووضوح لدوره المهني role clarity في الفضاء الذي ينتمي إليه كلما ساهم ذلك في تنشئة ذاك بالمعنى الإيجابي للكلمة (Klein & Heuser, 2008). بكلمات أخرى، تعد الكفاءة والوضوح المهنيين عاملين مهمّين في اندماج العامل الجديد في وسطه المهني بحيث يمكنه ذلك من إنماء القدرات الإنتاجية للمؤسسة التي ينتمي إليها. أي أن إيجابية العامل تنعكس بشكل بناءً على السياق المهني الذي ينتمي إليه.

إعادة الإدماج الاجتماعي
resocialisation/resocialization context: أولا حتى نفهم إعادة الإدماج
الاجتماعي علينا أن نستوعب أولا أهمية دلالة الإدماج الاجتماعي

Socialisation/Socialization. هذا الذي يميل إلى طريقة تشكيل الفرد لشخصيته (صياغة أفكاره، معتقداته، تمثلاته، مواقفه، إلخ.) من منطلق تفاعله مع الجماعات/المجتمع الذي يعيش فيه (Gecas, 2000 ; Kendall, 2011). فالهدف من الإدماج الاجتماعي هو بلوغ الفرد تناسق رمزي مع الوسط الجماعي/الاجتماعي الذي يوجد فيه. من هذا المنطلق، تعد إعادة الإدماج الاجتماعي حالة رمزية، يعيشها الفرد، من حيث أنها تعكس وضعية رجوع إلى الحالة العادية العاكسة لأفق انتظار الجماعات/المجتمع (بالمعنى الفكري، العقدي، التمثلي، إلخ.) لمختلف الأدوار المنتظرة من الفرد من حيث أنه جزء من النسيج الجماعي/المجتمعي الذي ينتمي إليه. على هذا الأساس تتحقق إعادة الإدماج الاجتماعي عبر تدخل مؤسساتي متنوع (Gecas, 2000 ; Goffman, 1968) ¹ يعد واسطة بين الجماعات/المجتمع وبين الفرد محل إعادة الإدماج الاجتماعي.

من منطلق ما أشرنا، يعتبر إعادة الإدماج الاجتماعي صياغة رمزية موجهة إلى الأفراد الذين يعيشون فشل في الإدماج الاجتماعي. بكلمات أخرى، يعد انزياح الفرد عن المعايير والقيم والرموز الاجتماعية التي تفاعل معها، على مدار سيرورة معيشه، شرط لتحقيق مشروع إعادة الإدماج الاجتماعي **Resocialisation/Resocialization**. من هذا المنطلق تراهن سيرورة إعادة الإدماج الاجتماعي على إعادة النظر في المضمون الرمزي الذي يعيش من خلاله الفرد المنتمي للجماعات/المجتمع الذي يوجد فيه. فمن حيث الحديث عن المضمون الرمزي، عندما يكون هناك تباعد زمني بين ما تراهن عليه الجماعات/المجتمع وبين ما يراهن عليه الفرد يؤدي ذلك إلى خلل في القدرة على استوعاب الطرفين المذكورين لبعضهما البعض. لهذا يعد الفرد، غير المندمج اجتماعيا، في وضعية انفصال عن الفضاء الرمزي الحالي للجماعات/المجتمع الذي يعيش فيه. يعد ذلك الانفصال محل زعزعة للنسيج الرمزي المتوافق عليه اجتماعيا. لهذا وحتى يبقى النسيج الاجتماعي المذكور محل

¹ نشير ذكرا وليس حصرا إلى أن هذا التدخل يتمثل في المؤسسات التالية: المستشفيات، مؤسسات تربية خاصة [إعادة التأهيل الذهني]، دور إعادة الإدماج/سجون، إلخ.

توافق بين جملة أفراد المجتمع ويستمر من الجيل الحالي إلى جيل المستقبل على الجماعات/المجتمع أن يتدخل رمزياً اتجاه أولئك المنحرفين عمّا تمّ التوافق حوله اجتماعياً. هنا يأتي دور "إعادة التنشئة الاجتماعية لإعادة تفسير الماضي ليتوافق مع الواقع الحالي" (Berger & Luckmann, 1966: 182). باختصار تعد سيرورة إعادة الإدماج الاجتماعي أداة أساسية لبلوغ الإدماج الاجتماعي.

التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالطبقات الاجتماعية وبنوعية تفاعلاتها اللسانية: بخصوص
علاقة التنشئة الاجتماعية بالطبقات الاجتماعية يشير ضمن هذا الصدد الباحث في علم اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistics البريطاني Basil Bernstein بأن التفاعلات الاجتماعية داخل مختلف الطبقات الاجتماعية هي مؤطرة وفي نفس الوقت تفرز استخدامات لسانية معينة. ضمن هذا المسار فرقَ Bernstein بين نظام ترميزي محدود code restraint/restricted code، من جهة، ونظام ترميزي مُفصّل Code élaboré/Elaborated code، من جهة أخرى (Bernstein, 1964). بكلمات أخرى، النظام الترميزي المحدود code restraint/restricted هو عبارة عن نظام لساني يسمح للمتواصلين بالتفاعل السريع المبني على أساس التفاهم المضمر. هذا النوع من النظام اللساني متداول داخل فئات اجتماعية أفرادها قريبين من بعضهم البعض من حيث التفاعل الزمني والمكاني والانفعالي. لدينا هنا أمثلة مثل التفاعلات داخل الأسرة الواحدة وكذلك التفاعلات بين الأقران، إلخ. يتميز النظام الترميزي المحدود بملفوظات مختزلة يرافقها اشتراك المتكلمين حول خلفية رمزية (غير اللفظي، إلخ.) ودلالية عميقة تسمح لهم بإرسال واستقبال معاني واضحة على الرغم من محدودية الملفوظات (تركيباً ومفرداتياً) المرسلة والمستقبلة. لاحظ Bernstein أن النظام الترميزي المحدود يستعمل خاصة في الطبقات الاجتماعية المحدودة اقتصادياً والبسيطة اجتماعياً. بالمقابل النظام الترميزي المُفصّل Code élaboré/Elaborated code هو عبارة عن نظام لساني يسمح للمتواصلين بالتفاعل البطيء أو المتدرّج في الزمن بين المتواصلين الذين لا يعرفون بعضهم البعض وبالتالي يختلفون في فهمهم المضمر لأنفسهم وللآخرين وللعالم المحيط بهم. نشير هنا، على سبيل الذكر لا الحصر، إلى التفاعلات بين أفراد ينتمون إلى فئات اجتماعية مختلفة،

كما نحيل أيضا إلى التفاعلات التربوية بالنظر إلى المقررات المدرسية ونحيل أيضا إلى التفاعلات العلمية، إلخ. لهذا يتميز النظام الترميزي المَفَصَّل بملفوظات ممتدة وواضحة، إلى درجة عالية، من الناحية التركيبية syntactically والمفرداتية vocabulary. من هذا المنطلق نفهم بأن النظام الترميزي المَفَصَّل يركّز على الإرسال والاستقبال اللفظيين بمقابل التواصل غير اللفظي الذي يعد هامشي أثناء التفاعلات المبنية على التواصل عبر النظام الترميزي المَفَصَّل. حسب Bernstein يستعمل النظام الترميزي المَفَصَّل في الطبقات الاجتماعية المتوسطة اقتصاديا حيث لديها القدرة على التواصل خارج الدائرة المكانية لمعيشها اليومي¹. هذا الذي يؤدي إلى التفاعل مع فئات اجتماعية جديدة لديها نظام ترميزي مختلف. هنا تأتي ضرورة استعمال النظام الترميزي المَفَصَّل Code élaboré/Elaborated code حيث تبرز أهمية تبيين مختلف الدلالات محل الصياغة المتبادلة، بالمعنى التركيبي والمفرداتي، إلخ. بين ذوات متخاطبة لديها انتماءات اجتماعية مختلفة.

¹ محل استعمال النظام الترميزي المحدود .code restraint/restricted code.

المحاضرة الثالثة عشر:

نظريات الاتصال

7. نظريات الاتصال / théories de la communication/theories of communication: نشير هنا أولا إلى أن الاتصال يعرف على أنه تبادل بين طرفين، أي شخصين أو شخص وجماعة أو جماعتين، لمعاني، معارف، إلخ. لفظية وغير لفظية أيضا (Cosnier & Brossard, 1984).

بخصوص دراسة الاتصال بشكل علمي، كانت مساهمة الرياضيين (Weaver & Shannon, 1949) واللسانيين (Jakobson, 1960) سبّاقة من زاوية الاهتمام بعملية الاتصال من منظور التفاعل الظاهر والحرفي بين طرفي ذلك التفاعل محيلين إلى المرسل والمستقبل.

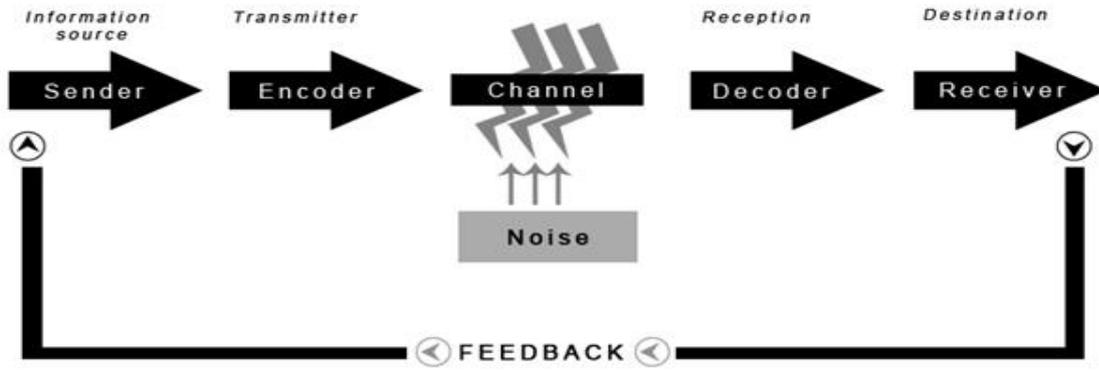
بالنسبة للتناول الرياضي نحيل إلى مساهمة Weaver & Shannon (أنظر مخطط Weaver & Shannon حول الاتصال) حيث لدينا المرسل sender الذي يعد مصدر المعلومة المرسلّة information source حيث يقوم المرسل بتشفيرها Encode/Encoder ثم إرسالها للمستقبل Receiver عبر قناة Channel توصّل المعلومة من المرسل إلى المستقبل، هذا الذي بفعل استقباله لها يقوم بفك تشفيرها Decode أي صياغة معناها.

أما بالنسبة للمساهمة اللسانية فنحيل إلى الباحث الروسي-الأمريكي Roman Jakobson (أنظر مخطط الاتصال لـ Jakobson) فهو تناول عملية الاتصال من زاوية المرسل¹ addresser/destinateur للرسالة² إلى المستقبل¹ addressee/destinataire. كما

¹ تتجلى عن المرسل الوظيفة التعبيرية expressive function التي تسمح لذاك بالتعبير عن موقفه.

² تتجلى عن الرسالة الوظيفة الشعرية poetic function التي تلفت الانتباه نحو الرسالة في حد ذاتها.

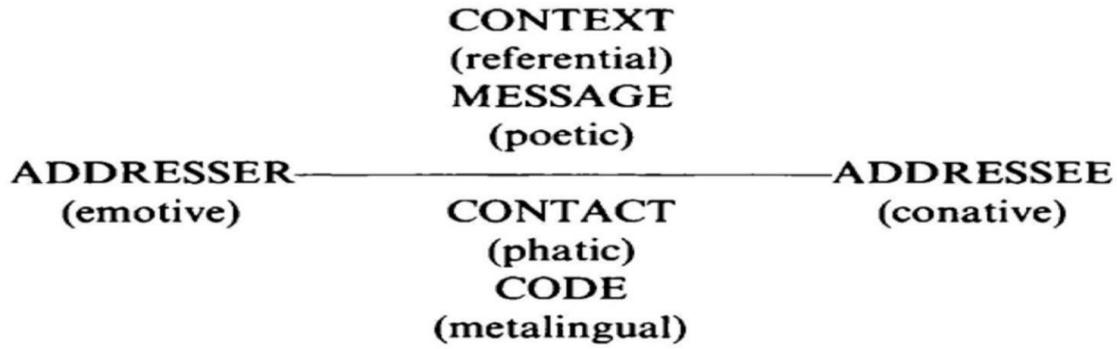
أشار Jakobson إلى ما يحيط الطرفين المتواصلين، محيلين هنا إلى سياق² context عملية الاتصال. بالإضافة إلى ذلك أشار Jakobson إلى المشفرة³ Code التي تسمح بتشفير وفك تشفير المعلومات التي تنتقل بين المتواصلين، أي بين المرسل والمستقبل. أخيرا أشار Jakobson إلى القناة⁴ contact or channel وهي الوسيلة الفيزيائية والنفسية التي تسمح بالتواصل بين المرسل والمستقبل.



SHANNON-WEAVER'S MODEL OF COMMUNICATION

مخطط Weaver & Shannon حول الاتصال

- ¹ تتجلى عن المستقبل الوظيفة التأثيرية conative function التي يتجلى عنها تأثير المستقبل بكلام المرسل.
- ² تتجلى عن السياق الوظيفة المرجعية referential function التي تلفت الانتباه نحو مضمون الرسالة من حيث تجليها في الواقع.
- ³ تتجلى عن المرمزة الوظيفة الماورائية metalinguistic function التي تستشكل المعاني التي تراهن عليها الخطابات المتداولة بين المرسل والمستقبل أثناء عملية الاتصال الحادثة بينهما.
- ⁴ تتجلى عن القناة الوظيفة الانتباهية phatic function التي تؤكد على أهمية استحضار أو قطع قناة التواصل الفيزيائي/النفسي بين طرفي عملية التواصل.



مخطط الاتصال لـ Jakobson

من زاوية أخرى يمكن النظر إلى تحقق عملية الاتصال من خلال موقعة هذا التفاعل في البيئة الرمزية التي نشأت فيها وتشكلت من خلالها عملية الاتصال والمتواصلين بفعل الإحالة إلى الانتماء الثقافي أي بالرجوع هنا إلى موقعة الاتصال في الرؤية الكونية التي تؤطر ذلك التفاعل (Sapir, Whorf, 2012 ; 1985). بكلمات أخرى، يرى كل من Sapir و Whorf بأن الثقافة هي نتاج الأطر اللغوية والخطابية التي تشكل الصبغة الرمزية التي على أساسها تتكوّن الرؤية الكونية لكل ثقافة ينتمي إليها أفرادها الذين يستخدمون تلك الخلفية الرمزية في مختلف تفاعلاتهم اليومية. الذي يمكن فهمه من خلال الرجوع إلى تحليلات Sapir و Whorf هو أن تحقيقات الاتصال اليومي مشروط بالاتصال الرمزي مع المضامين الثقافية التي تمثل الرؤية الكونية للمجتمع الذي ينتمي إليه أولئك الذين يحققون الاتصال اليومي.

المحاضرة الرابعة عشر:

المقاربة النفس-اجتماعية لنشاط الاتصال

عندما نتناول أهمية دراسة الاتصال في علم النفس الاجتماعي (Hogg & Vaughan, 2003, Hook, Franks & Bauer, 2011, Noels, Giles & Le Poire, 2018) فإننا نأخذ بعين الاعتبار التأثير المتبادل بين قطبي التفاعل التواصلي محيلين إلى تأثير الرموز الثقافية في الأفراد وتأثير هؤلاء في تلك الرموز ضمن فضاء جماعي. ضمن هذا الصدد، يظهر أن موضوع الاتصال لم يتم الاهتمام به بالقدر الكافي في مجال علم النفس الاجتماعي على الرغم من قيمته العالية من الناحية الرمزية على اعتبار أن التفاعلات الاجتماعية تتحقق أساسا عبر اللغة (Fiedler, 2007).

تظهر أهمية اللغة من الناحية النفس-اجتماعية من منطلق تجليتها لمختلف المقاصد التي تتخلل التفاعلات الرمزية التي تتحقق بين الفاعلين النفس-اجتماعيين في سياقات متنوعة تعكس اختلافات في بناء معاني متعددة تبعا لرهان المقام (Austin, 1962, Searle, 1985). أولئك يعبرون عن مضامين معرفية متنوعة تعكس رهانات موقفية يعيشها كل فاعل نفس-اجتماعي بالنظر إلى الإدراك الاجتماعي (Aronson, Wilson & Akert, 2010). هنا تعد اللغة واسطة ناقلة لمقاصد ومواقف الآخرين يأخذها بعين الاعتبار الفاعلين النفس-اجتماعيين أثناء إبرازهم لمواقفهم، لسلوكهم ولانفعالاتهم، إلخ.

علينا أيضا الإشارة إلى أهمية الاتصال غير اللفظي أثناء التفاعل النفس-اجتماعي (Burgoon, Guerrero & Floyd, 2016). فكل من تعبيرات الوجه والحركات والنبرة ومختلف المعاني التي يتناقلها المتواصلون فيما بينهم بطريقة غير لفظية، والتي تتداخل مع التفاعلات اللفظية، تساهم في صياغة مختلف المعاني النفس-اجتماعية لعملية الاتصال داخل الجماعة.

ضمن صدد الحديث عن أهمية تأثير الخطاب في مختلف التفاعلات النفس-اجتماعية نشير إلى مساهمات الباحث النفسي الروسي Vygotsky. هذا الذي أشار في أعماله إلى أهمية الحوار Dialogue في مختلف مراحل نمو الذات منذ الميلاد إلى غاية مرحلة الرشد (Vygotsky, 1986). فقد أكد الباحث Vygotsky على أن التفاعل اللفظي الخارجي، أي بين ذات وذات/ذوات أخرى، هو الممهد لتوجيه الذات في مختلف تفاعلاتها مع الآخرين بحيث يؤدي ذلك إلى تحقيق التوافق الاجتماعي لتلك مع هؤلاء. هذا الذي يسمح للذات بعيش التفاعل الرمزي البناء في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه الذات. كما تظهر أهمية ذلك التفاعل الرمزي الخارجي في توجيه الذات للتفاعل مع كيانها عبر الحوار الداخلي. هذا الذي يسمح للذات بصياغة كيانها أثناء مختلف الإشكالات التي تعيشها تلك مع ذاتها ومع الآخرين. فالحوار الداخلي انعكاس رمزي تعيشه الذات مع كيانها بحيث يكمل هذا النوع من التفاعل، التفاعل الخارجي الذي كان مصدره الآخر حيث دعم الذات بمختلف الأدوات النفسية التي تسمح لهذه الأخيرة بحل مختلف الصعوبات التي تواجهها مع الآخرين ومع كيانها أثناء التفاعل الاجتماعي. هذا الذي يكون بناءً ومتناسقاً ويتخلله التفاهم أو يكون هداماً ويتخلله التوتر والصراع واللاتفاهم تبعاً لنوعية التناسق أو اللاتناسق الذي يتجلى في مضمون وشكل التفاعلين اللفظي وغير اللفظي. بكلمات أخرى، ينحو المتواصلان/المتواصلون نحو التفاهم أو اللاتفاهم أخذاً بعين الاعتبار رهانات أولئك وحاجاتهم وأغراضهم من تفاعلاتهم التواصلية. هذا الذي أشارت إليه (Communication Accommodation Theory (CAT) أي نظرية التلاؤم التواصلية للباحث (Howard Giles, 2009, Ting-Toomey, & Dorjee, 2014).

نشير من ناحية أخرى إلى أهمية التفاعل أثناء عملية الاتصال الرمزي (Mead, 1934). هذا الذي يتحقق بين الذوات المنتمية إلى مختلف الجماعات حيث نشير إلى التأثير المزدوج بين تلك الذوات ومختلف الرموز التي تتلقاها في الوسط المعيش. نشير هنا، محيلين إلى ملفوظات راهنة، إلى أهمية بروز التمثيلات الاجتماعية Social Representations/Représentations sociales

(Moscovici, 1976) التي هي مجموعة من الأفكار والمعاني والرموز، إلخ. التي تؤثر في الذوات التي تتلقى تلك التمثلات الاجتماعية فتخضعها إلى توجيهات متنوعة تبعا لما تريد بلوغه تلك التمثلات. بالمقابل للذوات التي تتلقى تلك التمثلات إمكانية التأثير أيضا في تلك التمثلات الاجتماعية. بكلمات أخرى، تتجلى قدرة الذوات في إعادة صياغة المضامين الرمزية للتمثلات الاجتماعية وتأويلها، إلخ. بحيث تكون الذوات طرفا حاسما هو الآخر في تشكيل مختلف التمثلات الاجتماعية التي تتلقاها. هذا الذي يتحقق بواسطة التواصل مع تلك التمثلات ومع الفاعلين النفس-اجتماعيين الذين يتداولون تلك التمثلات في الوسط المعيش الذي تتواجد فيه تلك الذوات.

من خلال التحليل الذي عرضناه يتجلى من جديد الرهان الكبير الذي يلعبه الخطاب أثناء سيرورة التواصل اللفظي/غير اللفظي بين مختلف المتواصلين في الفضاء الاجتماعي و/أو الجماعي. يظهر ذلك الرهان من خلال الإحالة خاصة إلى تنوع وتعدد الخطابات ومعانيها حيث يعكس ذلك توترا بارزا يتخلل النشاط التواصلي بين مختلف الفاعلين النفس-اجتماعيين. بكلمات أخرى يتخلل الحياة الاجتماعية، من زاوية التفاعل الخطابي، الاختلاف والتعارض المستمرين. هذا الذي يعد لب التفاعل الرمزي بالمعنى الاجتماعي/الخطابي (Bakhtin, 1981, Bakhtin, 1986, Bakhtine, 1984, Marková, 2003). ضمن هذا الصدد، نضيف إلى أن التوتر والاختلاف الخطابين يتجلى في قدرة الفاعلين النفس-اجتماعيين على المحاججة (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969)، حيث يندفع كل فاعل نفس-اجتماعي اتجاه الآخر/الآخرين للدفاع عن أفكاره، آرائه ومواقفه وإعادة النظر في أفكار، آراء ومواقف الفاعلين النفس-اجتماعيين الآخرين (Billig, 1987, 1994). بكلمات أخرى، يعد استخدام الخطاب من طرف الفاعلين النفس-اجتماعيين أداة لتأويل وإعادة تأويل تلك الذوات لكيفية ولغاية وجودها وتواجدها في وسطها المعيش تبعا لرهانات نفس-اجتماعية متنوعة.

نشير أخيرا إلى أن المختصين النفس-اجتماعيين يولون اهتماما متزايدا بالاتصال بواسطة الكمبيوتر أو الحاسوب أي Computer-mediated communication/Communication virtuelle (CMC). يتحقق هذا النوع من الاتصال بطريقة افتراضية (Hogg & Vaughan, 2018). بالإضافة إلى العديد من التماثلات التي يظهرها كل من الاتصاليين الحقيقي والافتراضي فإن هذا النوع الأخير من التواصل يُمكنّ الذات من إمكانية إبراز سمات شخصية مخالفة و/أو مختلفة عن السمات التي تظهر بها نفس تلك الذات أثناء تفاعلها وجها لوجه مع ذات/ذوات أخرى.

يظهر أن تناول هذا النوع من الاتصال جديد في الدراسات النفس-اجتماعية لراهنية التواصل التكنولوجي. لهذا يمكن القول بأنه يمكن انتظار العديد من الأبحاث العلمية كمّا ونوعا ستبرز خصائص نفس-اجتماعية جديدة تميّز الذات الفردية والجماعية التي تؤثر و/أو تتأثر بواسطة الاتصال عبر الكمبيوتر أو الحاسوب. هذا الذي سينبئ به البحث العلمي عاجلا في العقود القليلة القادمة.

خاتمة عامة:

انطلاقاً مما تناولناه في المحاضرات المتنوعة لمقياس علم النفس الاجتماعي نفهم أولاً الأهمية الذي يكتسيها مفهوم محوري ألا وهو "التفاعل". هذا المفهوم الذي يعد مصدر نشأة تخصص علم النفس الاجتماعي. من هذا المنطلق نفهم دلالة وأهمية التأثيرات المتعددة الأبعاد التي تحدث بين الذات والذات الأخرى؛ بين الذات والجماعة التي تنتمي إليها؛ بين الذات والجماعات الخارجة عن فضاءها المباشر؛ وأخيراً بين جماعتين مختلفتين. من هذا المنطلق تتجلى أهمية البعد الديناميكي الذي يميّز نشاط التفاعل داخل الجماعة الواحد وبين جماعتين أو أكثر. ضمن نفس المسار تتجلى أهمية مختلف التأثيرات النفس-اجتماعية التي نلاحظها في أي فضاء رمزي أي بين الذوات البشرية. كما أنه، وضمن مسار الحديث عن التأثير النفس-اجتماعي، نشير إلى الأهمية التي يكتسيها مفهوم الخضوع للسلطة انطلاقاً من أعمال الباحث النفسي الأمريكي Stanley Milgram الذي أشار، من زاوية أخرى، إلى الأهمية التي يظهرها نشاط التفاعل عبر إظهار خضوع الفاعل النفس-اجتماعي لأوامر فاعل نفس-اجتماعي آخر يتموقع رمزياً في مستوى أقوى. كما تظهر في علم النفس الاجتماعي أهمية دراسة سيرورة التنشئة الاجتماعية التي من خلالها تتشكل الذات وتنمو رمزياً في بيئتها المعيشة. أخيراً تتجلى في علم النفس الاجتماعي أهمية نشاط الاتصال الذي يتحقق بين مختلف الفاعلين النفس-اجتماعيين. بكلمات أخرى، نفهم أنواع تجليات التفاعل بالرجوع إلى مختلف ما يقوم به أولئك الفاعلين النفس-اجتماعيين. كما تظهر تجليات نشاط التفاعل بالرجوع إلى التفاعلات الخطابية المتنوعة التي تتحقق بين مختلف أولئك الذوات. هذا الذي يتحقق عبر الاتصال.

باختصار يعد مجال علم النفس الاجتماعي تخصصاً واعداً وأكثر فأكثر بروزاً وعلمية من الزاوية الإبيستمولوجية والمنهجية. الأمر الذي يجعله، في حقل العلوم الاجتماعية، من بين المجالات المعرفية التي يعول عليها كثيراً لفهم الفاعل النفس-اجتماعي من مختلف زوايا معيشته وتنوع تفاعلاته في

الفضاء الرمزي الذي يتواجد فيه. هذا ستنبرزه أكثر فأكثر وبشكل أكيد البحوث الأكاديمية في علم النفس الاجتماعي في القريب العاجل وبشكل أعمق وأكثر تعقيد على المديين المتوسط والبعيد.

قائمة مراجع مقياس علم النفس الاجتماعي:

نيجستاد، ب. أ. (2015). *الأداء الجماعي*، (ترجمة شيماء عزت باشا وإيمان نصري شنودة).
القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (نشر الكتاب الأصلي 2009).

Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Amdur, R. J. & Bankert, E. A. (2011). *Institutional Review Board Member Handbook* (3rded.). Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2010). *Social Psychology*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Augustinova, M., & Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail: réfléchir, travailler et décider en groupe*. Paris/Bruxelles: De BoeckSuperieur.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press.

Baggio, S. (2011). *Psychologie sociale. Concepts et expériences*. Bruxelles: De Boeck.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. ed. Gallimard.

Balota, D. A. & Marsh, E. J. (Eds.). (2004). *Cognitive Psychology: Key Readings*. New York, NY: Psychology Press.

Barone, D. F., Maddux, J. E. & Snyder, C. R. (1997). *Social Cognitive Psychology History and current domains*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103.
<https://doi.org/10.1037/h0030372>

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, NY: Penguin Books.

Berns, R. M. (2013). *Child, family, school, community: Socialization and support* (9th Ed.). Wadsworth, Belmont, CA: Cengage Learning.

Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American anthropologist*, 66 (6), (pp. 55-69).

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. (1994). Celebrating argument within psychology: Dialogue, negation, and feminist critique. *Argumentation* 8, 49–61.
<https://doi.org/10.1007/BF00710703>

Blass, T. (2007). Milgram's Obedience to Authority Studies. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.). *Encyclopedia of social psychology* (pp. 568-571). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bloch, H. (2007). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.

Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bowles, S., Gintis, H. & Meyer, P. (2015). The Long Shadow of Work. In. Arum, R., Beattie, I. R., Ford, K. (Eds.). *The structure of schooling. Readings in the Sociology of Education*. (3rd ed., pp. 101-116). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Breckler, S. J., Olson, J. M. & Wiggins, E. C. (2006). *Social Psychology Alive*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Brown, R. & Gaertner, S. L. (Eds.). (2001). *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*. Oxford, England: Blackwell.

Burger, J. M. (2009). Replicating Milgram: Would people still obey today? *American Psychologist*, 64, 1–11.

Burgoon, J. K., Guerrero, L. K. & Floyd, K. (2016). *Nonverbal Communication*. New York, NY: Routledge.

Capozza, D. & Brown, R. (2000). *Social identity processes: Trends in theory and research*. London: Sage.

Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics: Theory and research*. New York: Harper & Row.

Cialdini, R. B., & Griskevicius, V. (2010). Social influence. In. R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 385-417). New York, NY: Oxford University Press.

Coats, E. J. & Feldman, R. S. (Eds.). (2001). *Classic and Contemporary Readings in Social Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.

Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non-verbale*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Delouvé, S. (2010). *Psychologie sociale*. Paris: Dunod.

Delouvé, S. (2018). *Psychologie sociale*. 2^{ème}ed. Paris: Dunod.

Dolinski, D. (2016). *Techniques of social influence: The psychology of gaining compliance*. New York, NY: Routledge.

Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: F. Alcan.

Durkheim, E. (1897). *Le suicide: étude de sociologie*. Paris: F. Alcan.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale* 6 (3):273-302.

Durkheim, E. (1973). *Moral Education. A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York, N.Y.: The Free Press.

Ellis, A. M., Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2015). New- employee organizational socialization: Adjusting to new roles, colleagues, and organizations. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 301- 322). New York, NY: Guilford Press.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California: Stanford University Press.

Fiedler, K. (Ed.). (2007). *Social communication*. New York: Psychology Press.

Fiske, S. T. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles : De Boeck.

Fitzi, G. (2016). Modernity as Solid Liquidity: Simmel's Life–Sociology. In T. Kemple & O. Pyyhtinen (Eds.), *The Anthem Companion to Georg Simmel* (pp. 59-80). London, New York, NY: Anthem Press.

Forsyth, D. (2010). *Group Dynamics*. Belmont, CA: Cengage Learning.

Forsyth, D. (2019). *Group Dynamics*. Boston, MA: Cengage Learning.

Freedman, J. L., & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (2), 195–202.

Frey, L. R., Gouran, D. S., & Poole, M. S. (Eds.). (1999). *The handbook of group communication theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gecas, V. (1990). Contexts of socialization. In M. Rosenberg & R. H. Turner (Eds.), *Social Psychology: Sociological Perspectives* (pp. 165-199). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Gecas, V. (2000). Socialization. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*. Vol. 4 (2nd ed., pp. 2855-2864). New York, NY: Macmillan Reference USA.

Giles, H. (2009). Communication accommodation theory. In H. T. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (pp. 266-267). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412958479.n89

Goffman, E. (1961) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, NY: Anchor Books Doubleday & Company, Inc.

Goffman, E. (1968). *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris: Les Editions de Minuit.

Handel, G. (2006). Socialization and the Social Self. In Handel, G. (Ed.). *Childhood Socialization* (2nd ed., pp. 11-19). New Brunswick and London: Transaction Publishers.

Haney, C.; Banks, W. C.; Zimbardo, P. G. (1973). "Interpersonal dynamics in a simulated prison". *International Journal of Criminology and Penology*. 1: 69–97.

Harkins, S. G., Williams, K. D., & Burger, J. M. (Eds.) (2017). *The Oxford handbook of social influence*. New York, NY: Oxford.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (Eds.). (2012). *An introduction to social psychology* (Vol. 17). West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons.

Hogg, M. A., & Tindale, S. (Eds.). (2008). *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*. Oxford, UK: Blackwell.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2018). *Social psychology*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Hook, D., Franks, B. & Bauer, M. W. (Eds.). (2011). *The Social Psychology of Communication*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Itard, J. (1962). *The Wild Boy of Aveyron*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Jakobson, R. (1960). "Linguistics and Poetics", in T. Sebeok, ed., *Style in Language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press. pp. 350-77.

Kaplan, H. B. (1986). *Social psychology of self-referent behavior*. New York: Springer Science & Business Media.

Kendall, D. (2010). *Sociology in Our Times: The Essentials* (8thed.). Belmont: Cengage.

Kendall, D. (2011). *Sociology in Our Times*. Belmont, CA: Cengage

Kernan, M. & Singer, E. (Eds.). (2011). *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. New York, NY: Routledge.

Klein, H. J. & Heuser, A. E. (2008). The Learning of Socialization Content: A Framework for Researching Orientating Practices. In Martocchio, J. J. (Ed.). *Research in personnel and human resources management* (pp. 279–336). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Kruglanski, A. W. & Stroebe, W. (Eds.). (2012). *Handbook of the history of social psychology*. New York, NY: Psychology Press.

Lerner R.M. & Steinberg L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nded.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Levin, E. (2011). Baumrind's parenting styles. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 213–215). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-0-387-79061-9_293

Levinson, D. J. (1986). *A conception of adult development*. *American Psychologist*, 41(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York, NY: Ballantine Books.

Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1994). Group socialization: Theory and research. *European review of social psychology*, 5(1), 305-336.

Levine, J. M., Moreland, R. L., & Choi, H. S. (2001). Group socialization and newcomer innovation. In M. A. Hogg & R. S. Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* (pp. 86-106). Oxford, UK: Blackwell.

Levine, J. M., Moreland, R. L., & Hausmann, L. R. M. (2005). Managing group composition: Inclusive and exclusive role transitions. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 137–160). New York, NY: Psychology Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; equilibrium and social change. *Human Relations*, 1(1): 5–41.

Lewin, K. (1947a). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2): 143-153.

Lewin, K. (1947b). Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.). *Readings in social psychology* (pp. 197-211). New York: Holt.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates.” *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.

Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages –Mythe et réalité*. suivi de Itard, J. *Mémoire et rapport sur Victor de l’Aveyron*. Paris: Union Générale d’Édition.

Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations*. Cambridge/New York: Cambridge university press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society – From The Standpoint Of A Social Behaviorist*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371–378.

Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. London: Tavistock.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. 2^{ème}ed. Paris : PUF.

Noels, K. A., Giles, H. & Le Poire, B. (2003). Language and Communication Processes. In. Hogg, M. A. & Cooper, J. (Eds.). *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 232-257). London: SAGE Publications.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. London - Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Perry, G. (2012). *Behind the shock machine: The untold story of the notorious Milgram psychology experiments*. Brunswick, Victoria: Scribe.

Pratkanis, A. R. (Ed.). (2007). *The Science of Social Influence: Advances and Future Progress*. New York, NY: Psychology Press.

Reis, H. T. (2007). Similarity-attraction effect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.). *Encyclopedia of social psychology* (pp. 875-876). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Robinson, W. P. (Ed.). (1996). *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel*. Oxford ; Boston : Butterworth-Heinemann.

Saks, A. M. & Gruman J. A. (2012). Getting Newcomers On Broad: A Review of Socialization Practices and Introduction to Socialization Resources Theory. In. C. R. Wanberg (Ed.). *The Oxford Handbook of Organizational Socialization* (pp. 27–55). New York, NY: Oxford University Press.

Sapir, E. (1985). *Culture, Language and Personality: Selected Essays*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press.

Searle, J. R. (1985). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shepard, J. M. (2013). *Cengage Advantage: Sociology* (11th Ed.). Wadsworth, Belmont, CA: Cengage Learning.

Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (Ed.). (1981). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In. W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.) *The psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tarde, G. (1895). *Les lois de l'imitation*. Paris: Félix Alcan.

Tarde, G. (1898). *Études de psychologie sociale*. Paris: V. Giard & E. Brière.

Tarde, G. (1904). L'Inter-psychologie. *Archives de l'Anthropologie criminelle*. tome XIX. pp. 537-564.

Tarde, G. (1909). Interpsychologie infantile. *Archives de l'Anthropologie criminelle*. tome XXIV. pp. 161-172.

Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2014). Language, identity, and culture: Multiple identity-based perspectives. In T. M. Holtgraves (Ed.). *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 27–45). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199838639.013.013>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Wethington, E. (2002). The relationship of turning points at work to perceptions of psychological growth and change. In R. A. Settersten, Jr. & T. J. Owens (Eds). *Advances in Life Course Research: New Frontiers in Socialization*. Vol. 7 (pp. 111–131). Oxford: Elsevier.

Weaver, W., & Shannon, C. E. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

White, R. K., & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy*. New York: Harper & Row.

White, R. K., & Lippitt, R. (1960a). Leader behavior and member reaction in three “social climates.”. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.). *Group dynamics: Research and theory* (2nd ed., pp. 527–553). New York: Row, Peterson & Co.

Whorf, B. L. (2012). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge/London: MIT Press.

Worchel, S., Morales, J. F., Páez, D. and Deschamps, J.-C. (Eds.). (1998). *Social Identity: International Perspectives*. London: Sage.

مواقع الأنترنت : Sitography

مشربط، ع. (2020). دروس في علم النفس الاجتماعي. عبر الأنترنت

https://elearn.univ-tlemcen.dz/pluginfile.php/119765/mod_resource/content/1/Psychologie-sociale%20%281%29.pdf

L'enfant sauvage (documentaire): (وثائقي) الطفل المتوحش

<https://www.youtube.com/watch?v=O0L7DqNwqMk>

L'enfant sauvage: <https://archive.org/details/L.enfant.sauvage>

L'enfant sauvage:

<https://www.youtube.com/watch?v=SgQHGDrsMs>

HERMÈS - n° 41 - PSYCHOLOGIE SOCIALE ET COMMUNICATION

<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8944>

Psychologie sociale :

<https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/>

Réseau Mondial Serge Moscovici :

<https://remosco.hypotheses.org/>

Social Psychology Network :

<https://www.socialpsychology.org/>

End Fin انتهى