السيكولوجيا والمدرسة بالمغرب
العلاقة وآفاق الطفل التَّعَلُّمِيَّة والتعليمية

Doi:10.29343/1-89-3

أ.د. الغالي أحرشاو
أستاذ بمختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية

الملخص:

بالنظر إلى واقع ومقومات السيكولوجيا المعاصرة، يمكن الإقرار بحاجتنا في المغرب إلى سيكولوجيا جديدة للتعلم والاكتساب وللمدرسة عامة. إذا كانت هذه هي الخلاصة التي انتهينا إليها من خلال الاهتمام بهذا الموضوع على امتداد الثلاثين سنة الأخيرة، فإن السؤال الذي حاولنا الإجابة عليه من داخل عمق علاقة السيكولوجيا بالمدرسة، هو ما هي الإستراتيجية اللازمة لتكوين وإعداد مواطن مغربي متعلم كفء، قادر على الابتكار والنقد ومواجهة الصعوبات وحل المشاكل؟. وهي الإستراتيجية التي عملنا في هذه المقالة على بيان مكوناتها ومقوماتها من خلال التفصيل في النقاط الأساسية التالية: (1) العمل بمبادئ السيكولوجيا المعرفية في التعلم والاكتساب (2) العمل بالمعرفة المطابقة لواقع السيكولوجيا المعاصرة (3) العمل بمقومات سيكولوجيا الطفل الحديثة (4) العمل بخصائص سيكولوجيا الاكتساب السائدة (5) العمل بالمرتكزات البيداغوجية ذات التوجه المعرفي.

Psychologie et école au Maroc
relation et perspectives d'apprentissage et d'éducation de l'enfant

El rhali aharchaou
Laboratoire de recherches psychologiques et sociologiques
University Sidi Mohammed Ben Abdellah – Fès

Résumé:

Compte tenu de la réalité de la psychologie contemporaine et ses caractéristiques, nous pouvons reconnaître qu'au maroc nous avons besoin d'une nouvelle psychologie de l'apprentissage, de l'acquisition et de l'école en général. Si telle est la conclusion que nous avons tirée de nos études sur ce sujet au cours des 30 dernières années, la question centrale à laquelle nous avons essayé de répondre dans cet artticle est de savoir quelle est la stratégie adéquate au développement et à la formation d'un citoyen marocain instruit, compétent, capable d'innovation, de création, de faire face aux difficultés et de résoudre les problèmes? C'est la stratégie que nous avons analysé et discuté à travers l'évocation de ses composants et éléments principaux suivants: (1) Utilisation des principes de la psychologie cognitive (2) Utilisation des connaissances de la psychologie contemporaine (3) Utilisation des caractéristiques de la psychologie de l'enfant (4) Utilisation des particularités de la psychologie d'acquisition dominante (5) Utilisation des fondements de la pédagogie cognitive.

تم استلام البحث في أكتوبر 2019، وأجيز للنشر في نوفمبر 2019.

Psychology and school in Morocco
the relationship and perspectives of child Learning and education

El rhali aharchaou
Laboratoire de recherches psychologiques et sociologiques
University Sidi Mohammed Ben Abdellah – Fès

Abstrdct:

Given the reality of contemporary psychology and its characteristics, we can recognize that in Morocco we need a new psychology of learning, acquisition and school in general. If this is the conclusion that we have drawn from our studies on this subject over the last 30 years. The central question we have tried to answer in this article is to know what is the appropriate strategy for the development and training of an educated, competent Moroccan citizen are capable of being innovative, creative, cope with difficulties and solve problems. This is the strategy that we have analyzed and discussed through the evocation of its following main components and elements: (1) Using the principles of cognitive psychology (2) Using the knowledge of contemporary psychology (3) Using the characteristics of chlid psychology (4) Using of the peculiarities of dominant acquisition psychology (5) Using of the foundations of cognitive pedagogy.

المقدمة:

الأكيد أن الاهتمام في هذا المقال بالسيكولوجيا في علاقتها بالمدرسة، جاء نتيجة الاقتناع بأن السيكولوجيا في المغرب إن أرادت فعلاً أن تقوم بدورها المطلوب، فلا مناص لها من الانفتاح على قطاعات المجتمع الحيوية، وفي مقدمتها قطاع التربية والتعليم كفضاء تطبيقي كان وما يزال يَعُجُّ بالمشاكل والصعوبات التي من المفروض أن يساهم البحث السيكولوجي في دراستها وإيجاد الحلول المناسبة لها. وإذا كانت قضية إصلاح المدرسة تشكل واحدة من التحديات التي تواجه مغرب اليوم، فالراجح أن الجميع متفق على شِبْهِ إخفاق وفشل هذه المؤسسة في وظيفتها التربوية ورسالتها الإنسانية، إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستلزم تغيير المسعى لصياغتها وفق أسس وأهداف جديدة، قوامها معاضدة القول بالفعل وتتويج التخطيط بالتنفيذ وترجمة المبادئ والأهداف إلى حقائق وإنجازات ملموسة. فكثيرة هي الوعود والشعارات التي قُدّمت باسم إصلاح المدرسة وجعلها رافعة أساسية للتنمية في المغرب، لكنها بقيت في أغلبها إما وعوداً كاذبة أو شعارات فضفاضة لا تدل سوى على شيء واحد ألا وهو الاستمرار في مسلسلها الحافل بالتراجعات والإخفاقات (أحرشاو، 2018، 2005أ، 2003).

باختصار، إن واقعاً من هذا القبيل يؤشر على حاجتنا في المغرب إلى مدرسة جديدة تؤسّس رؤيتنا إلى الذّات والواقع والآخر والمستقبل وفق مبادئ وأهداف يؤطّرها مناخ اجتماعي تسوده عناصر الديمقراطية والحريّة والانفتاح، ومفاهيم وتصورات مغايرة يوجهها استبدال مظاهر النقل والتّبعيّة والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج. ونعتقد أن المقال الحالي يسير في الاتجاه نفسه، بحيث إن هواجسنا ومقاصدنا الأساسية تتلخص في مقاربة وتشريح بعض مشاكل وعوائق المدرسة من داخل السيكولوجيا التي يجب أن تشكل إحدى الرافعات الأساسية لتنفيذ خطة الإقلاع التربوي المأمولة في المغرب. وهي الخطة التي يمكن إجمال أهم مقوماتها السيكولوجية ومرتكزاتها البيداغوجية في المحددات الخمس التالية:

1. **العمل بمبادئ السيكولوجيا المعرفية في التعلم والاكتساب**، وذلك لاعتبارات كثيرة أهمها (أحرشاو، 2008أ؛ Bastien ، 1997؛ Mounoud، 1994؛ Anderson، 1976، 2011، 2013):

- الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها بيداغوجيا التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة الأولى من القرن العشرين تحت سيطرة سلوكية واطسن Watson وبنائية بياجي Piaget، وهما من الاتجاهات السيكولوجية التي تراجع صيتها وقَلَّ بريقها، عرفتا منذ أوائل الستينيات من القرن الماضي تحولات هائلة بفعل ظهور السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد، وكل ما رافق هذا الاتجاه من اكتشافات علمية وخاصة على مستوى كفاءات الطفل المبكرة ودور المحيط والآخر في نموه وتعلمه.

- الإجماع على أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. إنه آلة نشيطة للتعلم، يتوافر على كفاءات معرفية ومطامعرفية منذ السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام.

- التسليم بإمكانية إيجاد حلول فعلية لمشاكل العجز والتعثر والفشل الدراسي بشتى أنواعها من خلال إدرج ممارسات تربوية ذات توجه سيكوتربوي وسيكوعصبي معرفي في مؤسسات التعليم من قبيل التقويم العصبي والتوجيه المدرسي والدعم البيداغوجي والتربية المعرفية وإعادة التأهيل والتكفل بالحالات التي تعاني من اضطرابات في النمو أو صعوبات في التعلم والتكيف والتواصل والاندماج، وذلك بفعل صنفين من الأسباب:

أولهما: يتعلق بأسباب خارجة عن المدرسة تتمثل في الزاد المعرفي للطفل كعامل مباشر لنجاحه أو فشله. فقد اتضح من نتائج دراسات عديدة أن الفرق بين المتعلم الناجح الأكثر كفاءة، والمتعلم الفاشل الأقل كفاءة لا يعود إلى عجز في الطاقة الفكرية اللازمة لمعالجة المعلومات، بل إلى نواقص معرفية ودافعية مثل: التأخر في نمو البنيات المفهومية والنقص في الإستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية ثم القصور في التضبيط الذاتي المعرفي Auto-régulation cognitif، وأيضاً في متغيرات المراقبة التنفيذية وخاصة تقدير الذات ومعيار التبادلية

والفعالية الذاتية. ويعني هذا أن المتعلم الناجح صاحب النظام الدافعي الداخلي عادة ما ينخرط بحزم وجدية في مهام التعلم، بحيث نجده يتميز بالفضولية والاستكشاف والبحث عن الجديد، ويمتلك قدرات جيدة للاكتساب والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات المُحَصَّلَة. في حين أن المتعلم الفاشل صاحب النظام الدافعي الخارجي عادة ما يتميز بالخمول واللامبالاة بالجديد. فهاجسه الوحيد هو البحث عن الطمأنينة من خلال التمسك بسلوك تحاشي الفشل بدل سلوك البحث عن النجاح (Paour ، 2005).

وثانيهما: يرتبط بظروف التعلم كعامل مباشر آخر للنجاح أو الفشل الدراسي، بحيث إن دور هذه الظروف أساسي جداً في تنمية وتجويد الاشتغال المعرفي للمتعلمين. فقد سمحت دراسة الاشتغال المعرفي للأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف بتحديد نمطين متعارضين من الاشتغال (Paour ، 2005):

الأول: ترابطي-خارجي Associatif-extrinsèque ينبني على الفئات المقطعية والمظاهر السطحية للمعلومة، ويؤدي إلى تعلم ترابطي يساعد على تجريد المقاطع بدل البنيات والأنظمة العلائقية. فعادة ما يسهم هذا النمط من الاشتغال في إنتاج الفشل الدراسي عبر تكريسه لتأخر مفهومي ومطامعرفي واضح ولدافعية غير بنَّاءة.

الثاني: بينعلائقي-داخلي Inter-relationnel-intrinsèque ينبني على تجريد الأنظمة العلائقية للمثيرات والأفعال، ويشجع على التعلم الفعال الذي يتم في إطار فهم الكون والفعل وبناء أُطُرٍ مَفْهُومِيَّةٍ عامة (منطقية، مكانية، زمنية، سببية، نظرية)، فضلاً عن الاعتداد بالمراقبة الذاتية والدافعية ذاتِ التوجه الداخلي.

مهما تكن طبيعة المعالجة ونوعية التعلم المرتبط بها، فإن فعاليتها تبقى متوقفة في نهاية المطاف على تطوير وإغناء الاشتغال المعرفي للمتعلم بتوجيهه نحو تبنِّي صيغة بينعلائقية-داخلية للمعالجة، وإدراج نوع من التربية المعرفية في مؤسسات التعليم بالمغرب، يتكفل بها أخصائيون في علوم النفس والأعصاب والتربية والاجتماع .

2. العمل بالمعرفة السيكولوجية المطابقة لواقع السيكولوجيا المعاصرة ما دام الأمر يتعلق بالمدرسة، فمن الطبيعي العودة إلى المرجعيات السيكولوجية الكبرى في النمو والتعلم لفهم كيف تتكون المعارف وما هي الأساليب البيداغوجية الناجعة لتنميتها والرقي بها نحو الأفضل. لا يمكننا بطبيعة الحال التطرق إلى مختلف النظريات والنماذج المغذّية لهذا الحقل الثري من السيكولوجيا، بل سنكتفي بعرض مقتضب لأهمها وخاصة تلك التي نلمس في خلاصاتها ونتائجها العلمية الأسس والمرتكزات المؤطرة لوظيفة المدرسة المأمولة في المغرب.

الأكيد أن مفهومي النمو والتعلم اللذان يمثلان الشرطين الضروريين لأية بيداغوجيا، قد شكلا لفترة طويلة موضوع سجال وتباين في مجال علم النفس. وإذا كان مرد ذلك يعود إلى التوجهات النظرية والاختيارات الإبستمولوجية لكل نظرية من النظريات الكبرى، فإن التجسيد الدقيق لدواعي وغايات هذا التباين يستلزم على الأقل، وقبل تقديم التصور المعرفي الذي نتبناه في هذا المقال، استحضار أربع مقاربات يميزها تعارض ثنائي واضح (أحرشاو، 1999؛ 2008ب؛ 2009):

المقاربة السلوكية في مقابل المقاربة البنائية:

الواقع أن السلوكية التي تركز على التعلم كما تعبر عن ذلك نظريات ثورنديك Thondike وسكيز Skinner وهول Hull وأزجود Osgood وتعتمد على مقاربة أمبريقية واضحة، قد انتهت إلى الإقرار بمجموعة من الوقائع والخلاصات أهمها:

- كل معرفة عبارة عن سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية، يكون فيها المتعلم بمثابة الصفحة البيضاء أو العنصر السلبي الذي يكتفي باستقبال المعلومات دون أن يشارك على الأقل في انتقاء أهمها وتصفية أنجعها للتخزين وإعادة البناء قبل الاسترجاع بغرض التنفيذ.

- كل طفل قابل لأن يتعلم أي شيء مهما كان عمره، خاصة إذا توفرت الشروط الضرورية لذلك، وبالتالي لا وجود لحدود تكوينية أو لفرامل داخلية لهذا التعلم.

- إذا كان التعلم عبارة عن سيرورة لاكتساب مجموعة من الاستجابات الحسية الحركية والممارسات المهارية، فإن النمو يشكل نوعاً من الأَلْيَلَةِ automatisation لهذه الاستجابات والممارسات وتنويعها وتحقيق تراكمها .

- يشكل الحيوان النموذج المرجعي لتعلم الإنسان ويمثل كل من التكرار والتحفيز محركه الأساسي.

أما البنائية التي تركز على النمو كما تعبر عن ذلك نظرية بياجي Piaget في النمو المعرفي، فقد انتهت إلى القول بمجموعة من الخلاصات أهمها (أحرشاو، 1999):

- كل معرفة عبارة عن نتيجة لردود الفعل على المعطيات الداخلية والخارجية، بحيث لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا كاملة من الخارج (التعلم).

- يشكل النمو سيرورة دينامية لبناء المعارف، يقوم فيها الطفل بدور نشيط وفعال بفضل تكيفه مع المحيط. وإن ما يحكم هذه السيرورة عبارة عن آليات داخلية عامة (فعل التوازن والضبط الذاتي) لا تتأثر بالعوامل الخارجية إلا في حدود نسبية.

- يتحقق هذا النمو عبر مراحل متسلسلة في شكل بنيات معرفية تبدأ بما هو حسي-حركي وتنتهي بما هو منطقي-رياضي. وتشكل هذه المراحل قيوداً بنيوية تحدد للطفل ما يمكن أن يتعلمه في كل سن، بحيث لا يمكنه أن يتعلم أي شيء دون مراعاة مستواه المعرفي، لأن التعلم مشروط أولاً وقبل كل شيء بالنمو والنضج ومتوقف عليهما.

الحقيقة أن بياجي Piaget (1974) حتى وإن كان يتحدث عن عوامل أخرى للنمو المعرفي كالنضج والخبرة والتغير الاجتماعي، فهو يُصِرُّ على أن الطفل ينشئ بنياته الذهنية باعتماد نشاطه الذاتي الذي يضفيه على محيطه، وبالتالي فإن وساطة الآخر (الولدان، الأقران، المربي، المعلم... إلخ) لا تتجاوز حدود تهيئ البيئة الملائمة للذات لكي تبني ذكاءها عبر نشاطها الذاتي الخاص. ولقد أثار هذا الموقف جملة من المؤاخذات أهمها (أحرشاو، 2005ب؛ 2009):

- الإصرار على كونية مراحل النمو وربطها بحدود عمرية خاصة، وبالتالي رفض القول بنسبية النمو المعرفي وتنوع مساراته.

- القول بتزامنات نمائية لا تؤكدها معطيات الواقع المعيش، وبالتالي الاهمال التام لكفاءات الطفل المبكرة ونعتها بالمتمركزة حول الذات وباللامنطقية.

- المبالغة في تمجيد نشاط الذات وكل ما هو داخلي، وبالتالي استبعاد دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية واللغوية والتعلمية في تكوين بنيات الطفل المعرفية.

المقاربة الفطرية في مقابل المقاربة السوسيوثقافية:

إن المقاربة الفطرية التي تنفي التعلم وتختزله في النضج والنمو، كما يتضح ذلك بصورة خاصة من نظريات جيزل Gesel (1959) وتشومسكي Chomsky (1978)، تنتهي إلى خلاصتين هامتين:

- إن اكتساب المعارف يمثل بالأساس عملية نضج داخلي تحكمها برمجة تكوينية لا علاقة لها بالعوامل الخارجية.

- إن اللغة من منظور تشومسكي بالخصوص يتم اكتسابها بطريقة فطرية لا دور فيها للتعلم. فهي تعطى من الداخل وتنمو بطريقة فطرية طبيعية.

أما المقاربة السوسيوثقافية الممثلة خاصة في نظرية فيجوتسكي Vygotsky التي ترتكز على التكوين النفسي والاجتماعي للوظائف السيكولوجية، فقد خلصت إلى تحديد علاقة النمو بالتعلم بصورة مغايرة تعكسها الوقائع الثلاث التالية (أحرشاو، 2005ب؛ 2008أ):

- تُبنى السيرورات السيكولوجية العليا بالاستدماج التدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ مثل اللغات والخرائط والرموز واللوحات، وبالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية ومظاهرها التفاعلية خاصة بين الطفل والراشد. وبهذا المعنى لا يمكن للنضج العصبي وحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال رموز وأدوات هي أساس الضبط والْبَنْيَنَةِ المعرفية، بل لابد من الحياة وسط بنيات اجتماعية يتعلم فيها الطفل من الآخرين أشياء كثيرة عبر الاحتكاك والتواصل واللغة.

- باعتماد الطبيعة الاجتماعية بدل الطبيعة البيولوجية، يمكن للتعلم أن يتحول إلى نمو. بمعنى أن التعلم الحقيقي هو الذي يسبق النمو ويؤدي إليه من خلال دوره التنشيطي لمجموع السيرورات التي يستدمجها الطفل عبر التفاعل مع الآخر لتصبح في النهاية مكتسباً خاصاً به. وعليه لا يتطابق النمو مع التعلم بل يكون تابعاً لهذا الأخير الذي يسببه ويؤدي إليه.

- إن دور الوسيط médiateur Le (الوالدان، المربي، المدرس، الآخر) في بناءات الطفل الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو La zone proximale du développement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على إنجازه بمفرده وما لا يقدر على تحقيقه إلا بمساعدة الآخر؛ إذ أن أَجْوَدَ تعلم هو الذي يسبق النمو الفعلي ويكون داخل هذه المنطقة، ومن جهة أخرى عبر القانون الجوهري للنمو، حيث إن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل: مرة كنشاط جماعي اجتماعي (أي كوظيفة بينفسية interpsychique) ومرة أخرى كنشاط فردي داخلي (أي كوظيفة ضمنفسية intrapsychique).

المقاربة المعرفية كتجاوز للمقاربات السابقة:

على عكس ما ذهبت إليه المقاربات السابقة من تمييز جذري بين التعلم والنمو كسيرورتين متباينتين، فإن المقاربة المعرفية ستجمع بينهما في سيرورة موحدة لاكتساب المعارف. فهي لا تشكل نظرية خاصة بالتعلم كما تجلى ذلك عند السلوكية; ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان ذلك عند البنائية، بل هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي تتبنى موقف التفاعل بين العوامل الفردية الداخلية والعوامل الاجتماعية الخارجية في التعامل مع هذه السيرورة. فهذه المقاربة حتى وإن كانت تميز من الناحية الشكلية بين النمو والتعلم، إلا أنها ترى فيهما السيرورتين اللتان تتكاملان وتتوحدان في إطار عملية الاكتساب. وتتحدد أهم الأسس المشتركة لهذا التكامل في المظاهر التالية (أحرشاو، الزاهير، 2000، أحرشاو، 2008ب):

- كلتاهما سيرورتان لتحويل المعارف، بحيث إن النمو يشكل سيرورة لتحويل المعارف على امتداد المرحلة الممتدة من الولادة إلى الرشد، والتعلم يمثل سيرورة لتحول تلك المعارف من مرحلتها الأولية الساذجة إلى مرحلتها النهائية العلمية.

- كلتاهما سيرورتان ذهنيتان داخليتان تتعلقان بتمثلات الفرد وكفاياته ومهاراته الذاتية.

- كلتاهما سيرورتان ذهنيتان نشيطتان يقوم فيهما الفرد ببناء معارفه بالإعتماد على مؤهلاته الفطرية ومعارفه السابقة وتفاعلاته مع الآخر ومع مكونات المحيط الخارجي.

3. العمل بمقومات سيكولوجية الطفل التي ذهبت بعض الأبحاث والدراسات إلى تحديدها في مجموعة من الخصائص والسمات التي يمكن إجمالها في المقومات الستة التالية (أحرشاو ,2015 ,2014 ,2009 ,1999 ,Glazer ,1986 ,Lautrey ,1999)

الفردانية والفرادة:

لقد أضحت سيكولوجية الطفل سيكولوجيا قائمة الذات يستحيل اختزالها في نموذج الراشد أو الحيوان أو في بعد واحد، فطرياً كان أم نفسياً أم معرفي أم معرفياً...). فقد وَلَّى عهد الاختزال منذ أن اتضح بالملموس أن الطفولة مرحلة نمائية تمتد من الميلاد إلى سن الرابعة عشرة، بحيث يختلف مداها الزمني ومكان ممارسة أنشطتها المتنوعة عن كل من الراشد والحيوان. وهي بهذا المعنى تشكل ظاهرة سيكولوجية فريدة ومتميزة، يحكمها سياق زمني محدد وإطار موضعي معين. فهي ذات سيكولوجية مفردة ومرنة، تتعلم وتفكر وتواجه المشاكل وتحلها منذ سن مبكر في إطار سياقات محددة تؤطرها علاقات التفاعل المختلفة. إنها ليست لا بالذات السيكولوجية الراشدة، ولا بالذات الإبستيمية الكونية، بل هي بالتحديد ذَاتٌ لها من الاستعدادات والطاقات والكفايات والإستراتيجيات ما يؤهلها لأن تشكل ظاهرة سيكولوجية قائمة الذات، تتميز بالفردانية والفرادة وتستحق كامل الاهتمام على مستوى البحث والتقصي وكل الرعاية على مستوى التنشئة والتربية والتعليم.

التفاعلية والفعالية:

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل سيكولوجية الطفل إما في البعد السلوكي-الاجتماعي (السلوكية)، وإما في البعد الوجداني-العاطفي (التحليل النفسي)، وإما في البعد الذاتي-المعرفي (التكوينية)، فإن سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، وإن كانت تميز بين مستويين: أحدهما إدراكي-معرفي والآخر نفسي-اجتماعي، فهي تقول بالتفاعل والتكامل الديناميين بين هذه الأبعاد كلها، وتُقِرُّ بأهمية وصل الجوانب المعرفية بالجوانب الوجدانية، لأن فهم سيكولوجية الطفل مشروط أولاً وقبل كل شيء بفهم الأساس الذي يحركها ويوجهها. فهي تعتبر الجانب الوجداني كطاقة لا بد منها لتشغيل الجانب المعرفي، وتنظر إلى سيرورة الاكتساب كعملية دينامية يتفاعل فيها النمو بالتعلم والذات بالموضوع وبالآخر عبر وَسَاطَةٍ محددة. ويعني هذا أنه إذا كانت قاعدة الطفل الفطرية تشكل منطلقاً لبناء كفاياته ومهاراته فإن تجاربه وتعلماته وخبراته الواقعية وعلاقاته مع المحيط والآخر تمثل المحدد الأساس لهذا البناء.

الحقيقة أن إقرار هذه السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي بهذا النوع من التفاعل الدينامي يصاحبه إقرار آخر يتجلى في فعالية الطفل ومساهمته النشيطة في كل ما يتعلمه ويكتسبه من معارف. فقد صار الطفل يمثل العنصر الفعال الذي يتعلم ويفكر ويواجه المشاكل ويحلها منذ سن مبكر. فلديه من القدرات والكفاءات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سنواته الأولى بحيث نجده:

- يدرك الفوارق بين الأشياء في سن جد مبكر؛ إذ يكون على وعي بديمومة الموضوع حتى بعد إخفائه في الشهرين الرابع والخامس، ويَعُدُّ إلى حدود اثنين في نفس السن، ويتهيأ لتفييء مكونات الكون وعناصره منذ الشهر الثالث.

- يتعلم في زمن قياسي عدداً كبيراً من الأنشطة والكفايات والمهارات المرتبطة باللغة والتواصل والتفييء والتفاعل الاجتماعي.

- يشارك في تعلماته بفعالية ونشاط على عكس ما كان يُنْعَتُ به من نعوت ومواصفات الذهن الفارغ الذي يتأثر ولا يؤثر (السلوكية) أوالوجدان الكامن الذي ينفعل ولا يفعل (التحليل النفسي) أو النشاط الذاتي الذي يفعل ولا يتفاعل (التكوينية).

التحول والتغير:

يتعرض الطفل في هذه السيكولوجيا ذات البعد المعرفي إلى تحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الماهر، وذلك عبر وسائط التدخل المختلفة وفي مقدمتها وساطة المدرسة. فكل تعلم يفترض معارف سابقة تُبْنَى على أساسها معارف جديدة، وبالتالي فهو يشكل سيرورة مسترسلة لتحويل المعارف والانتقال بها من مستواها البدائي الساذج إلى مستواها العلمي الخبير. فالراجح أن الطفل وبالنظر إلى أنواع هذه المعارف وطبيعتها كما سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً، عادة ما ينتقل من معارف عامة ساذجة إلى معارف خاصة علمية.

الْبَنْيَنَةُ والتَّنْظِيرُ:

لقد ثبت أن لدى الطفل قدرة مبكرة على بنينة المعارف المكتسبة وتنظيرها. فهو يبني انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية والتي تتوزع حالياً على ثلاثة ميادين أساسية (Carey، 1985؛ أحرشاو، 2015):

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

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

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

الواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحول بفعل التمدرس من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها العلمي المنظم، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من البنينة والتنظير لمعارفه المكتسبة إلا عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1990، 1999؛ أحرشاو، 2015):

الطفل عالم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظير على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي Abstraction reflèchissante كما حددها بياجي Piaget، والوصف التمثلي الجديد redescription représentationnelle كما قالت به كارملوف سميث Karmiloff-smith. فهو ينشئ نظرياته التي تساعده على التفسير والتنبؤ والتعميم. إنه بهذا المعنى عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكر ظواهر السرعة والقوة والجاذبية... إلخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وأخيراً سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر.

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

الطفل عالم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث عادة ما ينشئ معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما تؤطرها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة الإعداد.

التعددية والتنوعية:

أصبح الاعتراف بتعدد مسارات النمو المعرفي وأشكاله، وبتباين أنماطه وسيروراته، وبتنوع آلياته وعملياته من الأمور المؤكدة (Houdé، 1999؛ Mounoud، 1999؛ Traodec، 1999). فإذا كانت مسارات هذا النمو وأشكاله تتراوح بين الارتفاع والالتواء والانخفاض، وتخضع للتعددية النمائية بدل الأحادية النمائية الموزعة إلى عدد من المراحل، فإن أنماطه وسيروراته تتراوح بين التباينات الضمنفردية الأفقية والعمودية التي تربط مختلف سيرورات نمو الطفل وميادينها المعرفية بمسارات متعددة بدل ربطها بنفس الإيقاعات أو المراحل النمائية، وبين التباينات البينفردية المحكومة بالسياقات الاجتماعية والتغايرات الثقافية ذات التأثير الوازن في سيرورات الطفل المعرفية وإستراتيجيات اشتغاله الذهني. في حين أن آلياته وعملياته لم تعد تتوقف من حيث وظيفتها عند حدود إغناء المعارف السابقة بأخرى جديدة، بل أضحت تهتم بمظاهر تراجع هذه المعارف وفقرها.

المواجهة والقابلية للتربية:

إذا كان الطفل يتعلم باستمرار ويُبَنْيِنُ ما يكتسبه من معارف بانتظام، فإنه نادراً ما يبقى بعيداً عن مواجهة صعوبات في الاكتساب والتعلم ومشاكل في النمو والتكيف. فقد صار من المؤكد أنه لا يكفي أن يتمتع الطفل بقدرات ذهنية عالية وبكفايات معرفية بارزة لكي يتوفق في تحقيق كل المهمات بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضاً في التوظيف الجيد لهذه القدرات والكفايات في شتى مجالات الحياة. والواقع أن المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطفل، وإن كانت متنوعة جداً، فهي تتحدد في صنفين (Scott et al؛ 1991؛ أحرشاو، 2009، 2008ب، 2005ب):

- صنف عادي يرتبط بالفشل في التعلم أو في غيره من الأنشطة. وهنا نجد الطفل يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات من تلقاء ذاته ليتجاوز مثل هذه الصعوبات، وفي مقدمتها إستراتيجيات فكرية صريحة كالتخطيط والاستدلال، وكل ما يرافقهما من إجراءات توقعية واستنباطية واستقرائية وقياسية، ثم إستراتجيات طبيعية ضمنية كالتوجيه والانتباه وتغيير تمثل الوضعية.

- صنف مضطرب يرتبط بالفشل الناجم عن خلل في النمو كما يتجلى ذلك في التأخر الذهني. وتوجد لدى الطفل الذي يعاني من مثل هذا الخلل، وبالخصوص إذا كان خللاً خفيفاً أو متوسطاً (التأخير الذهني مثلاً)، ليونة ومطواعية في قدراته المعرفية وقابلية لتعلم الإستراتيجيات الملائمة لتجاوز مثل هذه الصعوبات. فقد أصبح من المسلم به أن كثيراً من المتعلمين الذين هم في وضعية تعثر دراسي يعانون في الواقع من نقص واضح في مراقبة اشتغالهم المعرفي وتضبيطه ومراقبته. ويعني هذا أن سبب فشل هؤلاء يرتبط بالعجز في الاشتغال وليس بالنقص في القدرة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تعليم الطفل صاحب الصعوبات في النمو والتعلم، الإستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإثراء أداءاته عبر توعيته بأهمية تعلم هذه الإستراتيجيات وإيجابيات استعمالها في حالات الفشل الذي يعود في الغالب إلى المجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.

4. العمل بخصائص سيكولوجيا الاكتساب السائدة حالياً:

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل الاكتساب إما في التعلم كسيرورة

خارجية Processus exogène ترتبط بمحيط الفرد وظروفه الاجتماعية (السلوكية بصفة خاصة)،

وإما في النمو كسيرورة داخلية Processus exogène ترتبط بذات الفرد وإمكانياته البيوسيكولوجية (بياجي وتشومسكي ثم فيجوتسكي إلى حد ما)، فإن السيكولوجيا المعاصرة ذات التوجه المعرفي ترى في النمو والتعلم السيرورتين اللتين تتكاملان وتتوحدان في إطار ما يسمى بسيكولوجيا الاكتساب. وإذا كان يقصد بسيرورة الاكتساب أشكال التغيرات وصيغ التحولات التي يخضع لها النشاط الذهني للمتعلم عبر عمليتي النمو والتعلم، وبنتيجة الاكتساب كحصيلة للمعارف الناجمة عن سيرورة الاكتساب في حد ذاتها، فإن إحدى الكيفيات الأساسية لتوضيح طبيعة هذه السيرورة تتلخص في التركيز على الخصائص الثلاث التالية (أحرشاو؛ الزاهير، 2000؛ أحرشاو، 2008ب، 2009، 2015).

سيرورة الاكتساب كنشاط ذهني:

على أساس أن كل سيرورة اكتساب تشكل نشاطاً ذهنياً، وكل نشاط ذهني هو عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات، وكل نظام لمعالجة المعلومات هو عبارة عن تشغيل للمعارف وتحريك للرموز، فإن هذه السيرورة عادة ما تحمكها مجموعة من المحددات أهمها:

- الاستناد إلى عمليات الفهم والتذكر والاستنباط.
- الجمع بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.
- الأخذ بسيرورة التفاعل بين المتعلم والمحيط.
- كل اكتساب لا يشكل سيرورة مستقلة بل هو نتيجة للنشاط الذهني الذي يمثل النظام المسؤول عن بناء التمثلات وإنتاج المعارف.
- كل اكتساب عبارة عن سيرورة ذهنية داخلية مراقبة ذاتياً من لدن المتعلم نفسه، بحيث يشارك بنشاط وحيوية في كل ما يكتسبه من معارف وكفايات.

سيرورة الاكتساب كنظام من المعارف المتفاعلة:

إذا كانت سيكولوجيا الاكتساب المتبناه في هذا الإطار تتخذ من المعارف ذات المحتويات والأشكال والمميزات المحددة، النتيجة الطبيعية لسيرورة كل اكتساب، فإن أنواع هذه المعارف وأشكالها ومظاهر اكتسابها تتمظهر على النحو الآتي:

من حيث أنواع المعارف:

الثابت أن أنواع المعارف التي يكتسبها الطفل منذ سن مبكر، وإن كانت تتدرج من حيث ظهورها واكتسابها وانتقالها مما هو محسوس خاص عملي إجرائي إلى ما هو مجرد عام مفهومي تصريحي، فإنها تتكامل وتتفاعل فيما بينها سواء على مستوى الانبناء والنمو، أو على مستوى التطور والتعلم؛ أو على مستوى الانتقال والتحول من حالة إلى أخرى. وتماشيا مع المقاربة المعرفية الوظيفية فإن المعارف التي يكتسبها الطفل والضرورية لجميع أنشطته الذهنية من تفكير وتعلم وحل المشاكل تتحدد في ثلاثة أنواع هي (أحرشاو، الزاهير، 2000؛ أحرشاو، 2015):

- **العمليات الذهنية** التي هي عبارة عن عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهمات محددة. إنها أفعال ملموسة استدمجها الفرد داخلياً وأصبحت ذات طبيعة تمثلية يوظفها في الميادين المختلفة.
- **المفاهيم** التي هي عبارة عن كيانات ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى، تتعلق بالأشياء والأحداث والأفعال والعلاقات وتأخذ شكل خطاطات أو فئات أو نظريات.

- **الأنظمة الرمزية** التي تشكل أدوات ضرورية للمعرفة وخاصة على مستوى صياغتها وصورنتها وتبليغها للآخر. فهي إنتاج ثقافي-اجتماعي يتوزع إلى عدة أنماط وفي مقدمتها الرموز الصوتية والحركية والخطية، بحيث تشكل الرموز اللغوية والرياضية في شكلها المكتوب أهمها وظيفة وأكثرها فائدة.

الحقيقة أن هذه الأنواع الثلاثة من المعارف تشكل وحدات معرفية مترابطة ومتكاملة فيما بينهما، تنمو وتتطور وتتحول كنظام معرفي متناسق عبر جميع مسارات نمو الطفل وتعلماته.

من حيث أشكال المعارف:

بالاستناد إلى أنواع المعارف السابقة الذكر، يمكن التمييز داخلها بين شكلين رئيسيين:

- فمن جهة هناك المعارف الطبيعية العفوية الساذجة المرتبطة بالسياق الواقعي.
- ومن جهة أخرى توجد المعارف الْمُمَأْسَسَة المنظمة العلمية المرتبطة بالسياق المدرسي.

ويمكن التأكيد بهذا الخصوص أن شكل المعرفة هو الذي تركز عليه المدرسة بصفة عامة في القيام بدورها التحويلي؛ بحيث إن مختلف أنواع المعارف: الخاصة والعامة (Glazer, 1986) المحسوسة والمجردة (Piaget, 1974)، العملية والمفهومية (Mounoud, 1994)، الإجرائية والتصريحية (Anderson, 1976)، تتواجد عند الأطفال منذ سن مبكر قبل ولوج المدرسة الابتدائية. فهي التي تتمظهر من حيث محتوياتها في ميادين معرفية متنوعة، تبدأ بالمعرفة اللغوية وتنتهي بالمعرفة السيكولوجية مروراً بالمعارف الرياضية والفنية والتواصلية والميكانيكية وغيرها.

من حيث إستراتيجيات الاكتساب:

المؤكد أن الاكتساب وإستراتيجياته لا تحكمه فقط المعارف الخاصة بميدان محدد (التعلم) ولا معارف المتعلم العامة (النمو) وقدراته الذهنية فحسب ومظاهر الانتقال والتحول من الأولى إلى الثانية أو العكس، بل إن المعارف والمطامعارف وآلياتها في المراقبة والتضبيط تلعب دوراً هاماً في هذا المضمار. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفايات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق التعلم وحل المشاكل بسهولة وفعالية، بل المفروض أن يتوفق أيضاً في التوظيف الجيد والمفيد لهذه الكفايات والقدرات في شتى المجالات والميادين وبالخصوص تلك التي ترتبط بالحياة المدرسية.

لهذا، على المدرسة حتى في مستوى تعليمها الأولي أن تدرك أهمية هذه الأنواع من المعارف وعلاقاتها التكاملية في سيرورة الاكتساب؛ بحيث لا يتعلق الأمر بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد، بقدر ما يهم أيضاً تعليم قواعد عامة للتفكير وإستراتيجيات لاكتساب المعارف واستعمالها. ويعني هذا أن مهمة المتعلم لا تتحدد فحسب في التعلم (أي في تعلم معارف خاصة بمجال محدد) بل في تعلم التعلم (أي في تعلم معارف عامة)؛ وبالتالي يصبح التعلم سيرورة لتحويل فكر المتعلم من فكر مَعِيشٍ مُنْغَرِسٍ في السياق الطبيعي إلى فكر مجرد يَعْقِلُ ذاته ولغته بمعزل عن أي سياق.

سيرورة الاكتساب كتحويل للمعارف:

على أساس أن هذه السيرورة تتوقف في المنظور المعرفي على أنشطة المتعلم الذهنية وعلى معارفه المحفزة أثناء التعلم، وتفترض بالأساس تدخل المعارف السابقة والجديدة على حد سواء، فإنها تشكل سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها وتعديلها في جوانب كثيرة تشمل طريقة إدراك المعلومات وترميزها وتخزينها ثم تمثلات المتعلم للوضعيات المختلفة، وإجراءات الحل باعتماد إستراتيجيات جديدة للكشف والتدخل والمراقبة والتنفيذ. وبكلمة واحدة إنها عبارة عن تحويل للمعارف عبر سيرورتين أساسيتين:

الأولى نمائية تتعلق بما يكتسبه الطفل، حيث تهتم بظهور المعارف وتطورها وبالاكتسابات الطويلة المعقدة (اللغة والرياضيات مثلاً)، وتركز على السن كمتغير أساسي لتحول المعارف وترتبط باكتساب القدرات العامة كالذكاء.

الثانية تَعَلُّمِيَّةٍ تتعلق بكيف يكتسب الطفل المعرفة، بحيث تهتم بتحول المعارف وتغيرها وبالاكتسابات الجزئية القصيرة، وتركز على التمدرس كمتغير أساسي لتحويل المعارف، وترتبط باكتساب القدرات الخاصة كالمهارات.

إذن، فسيرورة الاكتساب بهذا المعنى هي سيرورة لتحويل المعارف وتغييرها عبر أنشطة التمدرس والتكوين، حيث يتم الانتقال بهذه المعارف من مستواها الأولي العفوي الساذج إلى مستواها العلمي المنظم الماهر. فقد صار من المؤكد أن الدور الجديد للمدرسة يكمن في تحقيق هذا الانتقال بمعارف المتعلم من شكلها الطبيعي السياقي إلى شكلها العلمي المجرد. فالطفل لا يأتي إلى هذه المؤسسة صفحة بيضاء وخاوي الوفاض، بل يجيئ إليها وهو محمل برصيد معين من المعارف الأولية المتنوعة. إنه يأتي إليها وهو مزود بمجموعة من النظريات الساذجة التي تتحول بفعل التمدرس إلى نظريات علمية أكثر بَنْيَنَةً وأجود تنظيماً.

5. العمل بالمرتكزات البيداغوجية الحديثة التي فضلنا وبناء على اهتمام سابق بهذه المرتكزات، إجمالها في الضوابط الخمسة الآتية (أحرشاو، 2014، 2008أ؛ أحرشاو و الزاهير، 1998؛ Démetriou، 2000؛ Mounoud، 1990؛ Paour، 2005؛ Scott et al، 1991؛ Siegler، 2000؛ Troadec، 1999):

– اعتماد البيداغوجيا التعددية التي يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع من حيث وسائله البيداغوجية وموارده البشرية وغاياته التعليمية، وتؤطرها رؤية إستراتيجية قوامها تفريد التعلم وتعليم المتعلم كيف يتعلم ويفكر ويحل المشاكل ويتخذ قراراته بنفسه بدل حشوه بالمعلومات والأفكار فقط. بمعنى البيداغوجيا التي تساعد المتعلم على تفعيل مختلف أنظمته وسيروراته الذهنية من أجل معالجة كل أنواع المعلومات والمشاكل. فالسيكولوجيا الحالية حتى وإن كانت تعترف بوجود أنماط متنوعة من التعلم، تتراوح بين ما هو ضمني وما هو صريح وبين ما هو آلي وما هو واع، فهي تؤكد على النمطين الرئيسيين التاليين:

التعلم العام المحكوم بتوجه مطا معرفي Métacognitif، قوامه مساعدته المتعلم على تدبير اشتغاله المعرفي، وكل ما يتطلبه ذلك من إجراءات واعية تشمل بالخصوص المراقبة والتضبيط الذاتيين.

التعلم المتخصص المحكوم بتوجه قالبي modulaire، هدفه تحريض المتعلم على تفعيل نظامه الذهني المتخصص، وعلى تعديل آليات اشتغال هذا النظام تبعاً لتنوع الميادين التي يباشرها.

– اعتماد البيداغوجيا التفاعلية المشروطة بالتعلم الدينامي، والتي تراهن على تمرين المتعلم وتدريبه على أساليب الاستخدام الفعال لمؤهلاته الذاتية في تحصيل المعارف، ولسيروراته الذهنية في تعلم قواعد التفكير وإستراتيجيات حل المشاكل.

– اعتماد بيداغوجيا الكفاءات المبكرة والمعارف السابقة وأهميتها في سيرورة التعلم والاكتساب، وبالتالي ربط الغاية القصوى للنظام التربوي المنشود بطرق وأساليب تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير والإسهام الفعّال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي العالمي. هذا فضلاً عن العمل على توفير فرص متكافئة وحدّ أدنى من التعليم لكل فرد بانتشاله من الجهل والأمية، وتمكينه بالتالي من تربية أساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدنيوية وتجعله مواطناً متّزناً شغوفاً بالعلم والمعرفة، يتّسم بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

– جعل المتعلم محور المدرسة المأمولة وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات القادرة أولاً على تحصين شخصيته وهويته الثقافية، وثانياً على التعامل مع روح الحداثة أو ما أصبح ينعت بالعولمة لاستيعاب

مبتكراتها العلمية المذهلة وتسخيرها لفائدة مجتمعه، وذلك من خلال اعتماد العنصر البشري الكفء المتشبع بثقافة سيكوتربوية كافية عن الطفولة وخصائصها المختلفة. بمعنى العنصر القادر على تمكين المتعلم من تعلمات ناجعة تتجه بمعارفه نحو مزيد من الجودة بدل الاعتماد على الحقائق المثبتة بشكل جاهز في الكتب المدرسية.

- تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص من خلال تعميم التمدرس وتطوير أساليب ولوج التعليم الأولي، مع تشجيع التعلم في المجالات الإستراتيجية وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن التربية ليست وقفاً على المدرسة وحدها بل هي من مسؤولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فإلى جانب الاهتمام بالنظام التربوي في بعده المدرسي لابد من تحقيق نوع من التلاؤم بينه وبين المحيط السوسيو اقتصادي، وذلك بالتركيز على بيئة المتعلم المنزلية وعلاقات المدرسة بكل من الأسرة ومؤسسات الإنتاج والخدمات.

- الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مقوماتها المعلوماتية والتواصلية، ودورها الإستراتيجي في الرقي بالنظام التربوي المغربي إلى مستوى تحديات القرن الجديد ورهاناته الكبرى.

خلاصة:

يتعلق الأمر إذن بتجديد المدرسة لتصبح مؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ناجعة في مناهجها وبرامجها، متميزة في أهدافها وقيمها وضامنة لشروط التعلم والتحصيل وروح المبادرة والتنافس وفرص التميز والنجاح وعناصر النجاعة والجودة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى مع متطلبات المدرسة النموذجية التي أصبحت تفرض نفسها في مستهل القرن الواحد والعشرين كقاطرة لولوج المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها في ممارسة البحث العلمي وربح معركة التنمية.

فبالنظر إلى واقع ومقومات السيكولوجيا المعاصرة، يمكن الإقرار بحاجتنا الماسة إلى سيكولوجيا جديدة للتعلم والاكتساب وللمدرسة عامة، مغايرة لتلك التي كانت وما تزال تهيمن عندنا حتى الآن. فالسؤال المحوري الذي يستوجيب الإجابة من داخل جوهر علاقة السيكولوجيا بالمدرسة، هو ما هي الإستراتيجية اللازمة لتكوين وإعداد مواطن مغربي متعلم وكفء، قادر على الابتكار والنقد ومواجهة الصعوبات وحل المشاكل؟ (أحرشاو، 2005ب، 2009، 2018).

الأكيد أن هذه الإستراتيجية لا نجد لها الحضور المطلوب في مواصفات المدرسة السائدة عندنا حتى الآن. كما لا نجد لها الصدى المرغوب في المرجعيات السيكولوجية التي تنبني عليها تلك المواصفات لأنها مرجعيات متجاوزة في أغلبها. ولهذا فنحن متيقنون من أن أي إصلاح للمدرسة المغربية في اتجاه تحقيق الأفضل في ميدان التعليم والتكوين، لا يمكنه أن يتجسد على أرض الواقع إلا في إطار إعادة النظر في المرجعيات السيكولوجية والتربوية المؤطرة لبرامجها ومناهجها في التعليم، وطرقها وأساليبها في التكوين، عملاً بفكرة تعديلها وملاءمتها لكي تطابق الأهداف والغايات المتوخاة.

على أي فالمشكل المطروح يكمن أساساً في تحديد الكيفية الملائمة لتمكين الطفل المغربي المتمدرس من اكتساب المعارف وتحصيل المفاهيم وامتلاك النظريات وقواعد التفكير. وهذا مشكل يحيل بطبيعة الحال على أطراف أخرى أهمها: السيكولوجيا وكل ما توفره من نماذج ونتائج وخلاصات حول سيرورات التعلم والاكتساب وإستراتيجيات مواجهة الصعوبات والمشاكل الدراسية، ثم التربية وكل ما تسطره من برامج ومناهج للتعليم والتكوين وطرائق للتدريس . وبين هذين الطرفين يوجد طرف ثالث هو المتعلم الذي يشكل الحلقة الأساسية لكونه لم يعد كما كان ينعت في كثير من السيكولوجيات السابقة، بالصفحة البيضاء أو الذهن الفارغ أو العنصر السلبي، بل أصبح في السيكولوجيا الحديثة ذات التوجه المعرفي يوصف بالعنصر الكفء الفعال الماهر الذي يفكر وينظّر ويحكم وينتقد ويساهم بنشاط وحيوية في كل ما يتعلمه من معارف منذ سنواته الثلاث الأولى من العمر. فهذا المتعلم العالم الصغير أو العالم المتعلم الصغير لا يأتي إلى المدرسة

وهو خاوي الوفاض أو فارغ الذهن، بل يجيئ إليها وهو مزود بمعارف ونظريات تسمى بالساذجة، يتوجب على هذه الأخيرة، ببرامجها المتنوعة ومناهجها المختلفة، تصويبها وتطويرها وتجويدها ثم الانتقال بها من طابعها الأولي الساذج إلى طابعها النهائي العلمي. وبهذا المعنى فالمدرسة التي يجب أن نتطلع إليها في المغرب، هي تلك التي بإمكانها أن تلعب دور الوسيط أو الوساطة في مجال تحويل معارف الطفل من مستوى سياقها الطبيعي التلقائي الواقعي إلى مستوى سياقها المدرسي العلمي المنظم. بمعنى المدرسة التي توجِّه الطفل دون أن تُرْهِبَهُ، تشجّعه دون أن تحبِطه، تحفّزه دون أن تكبّله، تُوَعِّيَّهُ دون أن تُؤَلْيِلَهُ....إلخ. إنها ببساطة المدرسة التي تبني وتُكوِّن المتعلم الكفء الذكي الماهر القادر على تصريف المعارف العلمية المدرسية إلى معارف مهارية تقتضيها متطلبات المجتمع وتستلزمها سياقات الحياة عامة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الغالي، أحرشاو (2018). المدرسة ورهان الديمقراطية بالمغرب.الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، 20، (77)، 49-61.

الغالي، أحرشاو (2015). *الكفاءات المعرفية لدى الطفل*، فاس: مطبعة سيباما.

الغالي، أحرشاو (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل*، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

الغالي، أحرشاو (2013). *المعرفة والتنمية الإنسانية: مقاربة سيكولوجية*. فاس: دار ما بعد الحداثة.

الغالي، أحرشاو (2011). *مظاهر وعوامل الفشل الدراسي بالمغرب: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 51، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي بالرباط.

الغالي، أحرشاو (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو (2008أ). *نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل ولسيرورات الاكتساب*: مجلة الطفولة العربية، 35، 98-107.

الغالي، أحرشاو (2008ب). *سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية*. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو (2006). *السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية: حصيلة وآفاق*، شؤون عربية، 127، 140-158.

الغالي، أحرشاو (2005أ). *العلم والثقافة والتربية: رهانات إستراتيجية للتنمية العربية* ،الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو (2005ب). *افتتاحية «التمدرس واكتساب المعارف»*. فاس: *دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية*، 3، 2-3.

الغالي، أحرشاو (2003). *المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي*، القاهرة، مجلة شؤون عربية، 113، 110-124.

الغالي، أحرشاو؛ أحمد، الزاهير (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل. البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 1، 16-45.

الغالي، أحرشاو (1999). *سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم*. الكويت،مجلة الطفولة العربية، 1، 75-90.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson , J.(1976) . ***Language, memory and thought.*** **Hilsdale: Erilboum.**

Bastien, C. (1997). ***Les connaissances de l'enfant à l'adulte.*** **Paris: Armand Colin.**

Carey, S. (1985) . ***Conceptual change in childho.*** **Cambridge, Mass: Mass Mit Press.**

Chomsky, N. (1978). ***Réflexions sur le language,*** **(Trad. Franc.) Paris, Maspéro.**

Demetriou, A. (1998). Nooplasis: 10+1 Postulates about the formation of mind. Cognitive development: special, issue of learning and instruction. ***The journal of the europeean association for research in learning and instruction,*** **8, (4): 271-278.**

Gesel, A. (1959). ***L'enfant de 5 à 10 ans,*** **Paris, PUF.**

Glazer, R. (1986) . ***Enseigner comment penser, In Grahay et la fontaine: l'art et la science de l'enseignement.*** **Bruxelle: Mardaga.**

Houdé, O . (1999) .Intelligence et Inhibition. Sciences Humaines (56, 24-27).

Lautrey, J. (1999). ***Pourquoi est-il parfois difficile d'apprendre?*** **10ème entretiens de la villette, cité des sciences et de l'industrie.**

Mounoud, P. (1999) . ***La connaissance de soi chez le bébé: un modèle recrusif.*** **in Mardaga.**

Mounoud, P.C. (1990). Cognitive development, In C-A. Hauart (Ed) , ***Developmental psychology.*** **Amsterdam: North Holland, 389-414.**

Mounoud, P. (1994). ***L'emergence des connaissances nouvelles.*** **in Psychologie et Education n°18.**

Paour, J. (2005). L'éducation cognitive à l'école maternelle: Pourquoi, Comment, avec quels effets .

Piaget, J. (1974) . ***La prise de conscience.*** **Paris, PUF.**

Scott, M.H; Asoko, H.M; Driver, R.H. (1991). Children's learning in science group. In R. Duit, F. et al (Editors). ***Research in physics learning: Theoritical issuesand empirical studies.*** **University of Leeds.**

Siegler, R.S. (2000). (Trad. Franc). ***Enfant et raisonnement,*** **Belgique, Deboeck Université.**

Troadec, B. (1999). ***Le développement de la pensée chez l'enfant, cultures et catégorisation.*** **Toulouse, PUM.**