المقالات

نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل وسيرورة الاكتساب في العالم العربي

أ. د. الغالي أحرشاو
رئيس وحدة النمو وسيرورات اكتساب المعارف
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس
Aharchaou__rhali@yahoo.fr

مقدمة:

الأكيد أن الاهتمام في هذه المقالة بسيكولوجية الطفولة في علاقتها بتربية الطفل ورعايته وحمايته وتأهيله وتحقيق اندماجه، جاء نتيجة الاقتناع بأن السيكولوجيا في العالم العربي إن أرادت فعلاً أن تقوم بدورها المطلوب، فلا مناص لها من الانفتاح على قطاعات المجتمع الحيوية، وفي مقدمتها قطاعات التربية والتكوين، التثقيف والتنشيط ثم الصحة والعلاج، كفضاءات تطبيقية تعج بالظواهر والمشكلات والصعوبات التي من المفروض أن تساهم هذه السيكولوجيا في دراستها وتقويمها وإيجاد حلول لها.

وتجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أن أهم خلاصة انتهينا إليها من خلال الاهتمام بهذا الموضوع على امتداد العشر سنوات الأخيرة هي أنه، وبالنظر إلى واقع السيكولوجيا المعاصرة ومقوماتها الحالية، يمكن الإقرار بحاجتنا الماسة إلى سيكولوجيا جديدة للطفولة وسيرورات الاكتساب (أعني النمو والتعلم) مغايرة لتلك التي كانت ولاتزال تهيمن عندنا حتى الآن، وذلك لاعتبارات عديدة أهمها (أحرشاو، تحت الطبع):

- بالتأكيد أن التحولات التي شهدتها المجتمعات العربية مؤخراً في مجالات الاقتصاد والتربية والثقافة والتكنولوجيا والإعلام، قد أسهمت إلى حد كبير في مضاعفة الاهتمام بالطفولة وبأساليب تربيتها وإعدادها وتأهيلها وتحقيق توازنها النفسي واندماجها الاجتماعي، فعلى مدى الخمسين سنة الأخيرة عرفت هذه المجتمعات تغيرات وتحولات عميقة شملت بعض جوانب بنياتها السوسيواقتصادية والديمغرافية والثقافية والتربوية، وهي التحولات والتغيرات التي واكبتها مكتسبات بنيوية تمثلت أساساً في بعض مظاهر التطور التي طالت قطاعات ومجالات حيوية، كالإصلاح التربوي والإداري والصحي، والاندماج في الاقتصاد العالمي، إلا أنه، على الرغم من هذه المكتسبات، فهي لاتزال تعاني من كثير من بؤر العجز والخصاص التي تعطل طموحها المشروع في التنمية وتُقَوِّضُ كل آمالها في تحقيق هذا الطموح، بما في ذلك بؤر العجز والتأخر في مجال البحث العلمي في بعده السيكولوجي. ومن هنا نرى ضرورة التأكيد على أن نجاح أية استراتيجية لخدمة الطفولة العربية يبقى مشروطاً في كثير من جوانبه بمستوى ارتباطه ودرجة ارتكازه على أسس ومقومات سيكولوجيا الاكتساب ذات التوجه المعرفي. فكما سيأتي تفصيل ذلك في الفقرات اللاحقة من

□□□□ □□□□□.indd 98 4/26/09 11:56:37 AM

هـذا المقالة، هنـاك حاجة ملحة إلى مثل هذا الارتكاز الذي يمثل السـبيل الأنجع لدراسـة هذه الطفولة، وفهمها وتأهيلها وتحقيق مطامحها.

ـ الإقـرار بـأن سـيكولوجيا الاكتسـاب التي عاشـت خلال العقود السـتة الأولى مـن القرن العشـرين تحت سيطرة سلوكية واطسن Watson وتحليلية فرويد Freud وبنائية بياجي Piaget، وهي من الاتجاهات السيكولوجية التي تراجع صيتها، وقَلَّ بريقها، عرفت منذ أوائل السـتينيات من القرن الماضي تحولاً هائلاً بفعل ظهور السـيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد، وكل مـا رافق هذا الاتجاه من اكتشـافات علمية، وخاصة على مسـتوى كفـاءات الطفل المبكرة ودور المحيط والآخر في نموه المعرفي، وفي تعلماته.

ـ الإجماع على أن الإنسـان عامة والطفل خاصة عبـارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات، إنـه آلة نشـيطة للتعلم، يتوافر علـى كفاءات معرفية منذ سـن جد مبكرة، ويتعلم باسـتمرار ويواجه المشكلات بانتظام.

ـ التسـليم بإمكانية إيجـاد حلول فعلية لمشـكلات العجز والتأخر والتعثر بشـتى أنواعها وذلك من خلال إعداد الطرق والبرامج السيكولوجية الملائمة لتشخيص الكفاءات والنشاطات الذهنية وتقويمها وتربيتها.

إذن، إذا كنا في حاجة فعلية إلى سيكولوجيا جديدة للطفل مغايرة لتلك التي كانت ولاتزال تهيمن عندنا حتى الآن، فالسـؤال المطروح هو: ما مقومات هذه السيكولوجيا، وما خصائصها البارزة؟

1 ـ مقومات سيكولوجية الطفل المأمولة:

نقصد بهذه المقومات مجمل الخصائص والسمات التي أصبحت تنفرد بها سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، والتي ندعو في هذه المقالة إلى اعتمادها كإطار مرجعي أساسـي لسـيكولوجية الطفـل المأمولـة عندنـا فـي العالـم العربي، وهي بالأسـاس سـت خصائص (أحرشاو، تحت الطبع):

1 ـ 1 ـ الفردانية والتفرّد:

لقد أضحت سـيكولوجية الطفل سـيكولوجيا قائمـة الذات يسـتحيل اختزالها في نموذج الراشـد، أو الحيوان، أو في بعد واحد، فطرياً كان أم نفسـياً أم اجتماعياً أم معرفياً. فقد انتهى عهـد الاختـزال، وولّى منذ أن اتضح بالملمـوس أن الطفولة مرحلة نمائية تمتـد من الميلاد إلى سـن الرابعة عشـرة، بحيث يختلف مداها الزمني ومكان ممارسة نشـاطاتها المتنوعة عن كل من الراشـد والحيوان، وهي بهذا المعنى تشـكل ظاهرة سـيكولوجية فريدة ومتميزة، يحكمها سـياق زمني محـدد وإطار موضعي معـين. فهي عبارة عن ذات سـيكولوجية مفـردة ومرنة، تتعلم وتفكر وتواجه المشكلات وتحلها منذ سن مبكر في إطار سياقات محددة تؤطرها علاقات التفاعل المختلفة. إنها ليست بالذات السيكولوجية الراشدة ولا بالذات الإبستيمية الكونية، بل هي بالتحديد ذَاتٌ لها من الاسـتعدادات والطاقات والكفاءات والاسـتراتيجيات ما يؤهلها لأن تشـكل ظاهرة سـيكولوجية قائمة الذات، تتميز بالفردانية والفرادة، وتسـتحق كامل العناية على مستوى البحث والتقصي، وكل الرعاية على مستوى التنشئة والتربية والتعليم.

□□□□ □□□□□.indd 99 4/26/09 11:56:37 AM

1 ـ 2 ـ التفاعلية والفعالية:

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل سيكولوجية الطفل إما في البعد السلوكي ـ الاجتماعي (السلوكية)، وإما في البعد الوجداني ـ العاطفي (التحليلية)، وإما في البعد الذاتي ـ المعرفي (التكوينية)، فإن سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، وإن كانت تميز بين مستويين: أحدهما إدراكي ـ معرفي، والآخر نفسي ـ اجتماعي، فهي تقول بالتفاعل والتكامل الدينامي 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 وَسَاطَة Mdiation محددة، ويعني هذا أنه إذا كانت قاعدة الطفل الفطرية تشكل منطلقاً لبناء كفاءاته ومهاراته فإن تجاربه وتعلماته وخبراته الواقعية وعلاقاته مع المحيط والآخر تمثل المحدد الأساس لهذا الانبناء.

والحقيقة 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 يمثل العنصر الفعال الذي يتعلم ويفكر ويواجه المشكلات ويحلها منذ سن مبكر، فلديه من القدرات والكفاءات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سنواته الأولى؛ بحيث نجده:

ـ 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 لتفيء مكونات الكون وعناصره منذ الشهر الثالث.

ـ يتعلم في زمن قياسي عدداً كبيراً من النشاطات والكفاءات والمهارات المرتبطة باللغة والتواصل والتفيؤ والتفاعل الاجتماعي.

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

1 ـ 3 ـ التحول والتغير:

يتعرض الطفل في هذه السيكولوجيا ذات المنظور المعرفي إلى تحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الخبير، وذلك عبر وسائط التدخل المختلفة، وفي مقدمتها وساطة الأسرة والمدرسة. فكل تعلم يفترض معارف سابقة تُبْنَى على أساسها معارف جديدة، ومن ثم فهو يشكل سيرورة مسترسلة لتحويل المعارف والانتقال بها من مستواها البدائي الساذج إلى مستواها العلمي المنظم، 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.

□□□□ □□□□□.indd 100 4/26/09 11:56:38 AM

1 ـ 4 ـ اَلْبَنْيَنَةُ والتَّنْظِيرُ:

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

ـ 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 الحيوانات تشكل فئة متميزة تنمو وتحيا وتمرض وتموت.

ـ 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.

ـ 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 مهمة في المعرفة التي يمتلكها بخصوص الاشتغال الذهني في حد ذاته، بحيث يصبح قادراً على التفريق بين الكيانات الذهنية والكيانات الفيزيقية وعلى تفسير النشاطات الإنسانية بالإحالة إلى حالات ذهنية كالمعتقدات والرغبات والمقاصد.

والواقع 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، 1994):

ـ 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 reflchissante كما حددها بياجي Piaget، والوصف التمثلي الجديد redescription representationnelle 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 مبكرة ظواهر السرعة والقوة والجاذبية...إلخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وأخيراً سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد، ويحلل ظروف الآخر وتفاعلاته وعلاقاته.

ـ الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام، إنه يمتح ويتشبَّع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والاكتساب. فهو يتعلم أنواعاً مختلفة من المعارف وأشكالاً متعددة من المفاهيم، إما بطريقة عفوية ساذجة، وإما بطريقة

□□□□ □□□□□.indd 101 4/26/09 11:56:38 AM

منظمة علمية، كما يتجلى ذلك بالخصوص في اللغة والحساب واستراتيجيات التواصل.

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

1 ـ 5 ـ التعددية والتنوعية:

أصبح الاعتراف بتعدد مسارات النمو المعرفي وأشكاله وبتباين أنماطه وسيروراته وبتنوع آلياته وعملياته من الأمور المؤكدة (Houd, 1999; Mounoud,1999; Troadec,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 واستراتيجيات 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 وضعفها وفقرها.

1 ـ 6 ـ المواجهة والقابلية للتربية:

إذا كان الطفل يتعلم باستمرار ويُبَنْيِنُ ما يكتسبه من معارف بانتظام، فإنه نادراً ما يبقى بعيداً عن مواجهة صعوبات في الاكتسَاب والتعلم ومشكلات في النمو والتكيف. فقد صار من المؤكد أنه لا يكفي أن يتمتع الطفل بقدرات ذهنية عالية وبكفاءات معرفية بارزة لكي يتوفق في تحقيق كل المهام بسهولة ونجاعة كبيرتين، بل المفروض أن ينجح أيضاً في التوظيف الجيد لهذه القدرات والكفاءات في شتى مجالات الحياة. والواقع أن المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطفل، وإن كانت تتميز في مضمونها العام بالتنوع والتعدد، فهي تتحدد في صنفين:

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

ـ صنف مضطرب يرتبط بالفشل الناجم عن خلل في النمو كما يتجلى ذلك في التأخر الذهني، وتوجد لدى الطفل الذي يعاني من مثل هذا الخلل، وخاصة إذا كان خللاً خفيفاً أو متوسطاً (التأخير الذهني مثلاً)، ليونة في قدراته المعرفية وقابلية لتعلم الاستراتيجيات الملائمة لتجاوز مثل هذه الصعوبات. فقد تم التوصل إلى أن كثيراً من المتعلمين الذين هم في وضعية تعثر دراسي يعانون في الواقع من نقص واضح في مراقبة اشتغالهم المعرفي

□□□□ □□□□□.indd 102 4/26/09 11:56:38 AM

وتضبيطه. ويعني هذا أن سبب الفشل 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، الاستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإثراء أداءاته عبر توعيته بأهمية تعلم هذه الاستراتيجيات وإيجابيات استعمالها في حالات الفشل الذي يعود في الغالب إلى المجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب (أحرشاو، 2005: 156 ـ 165).

2 ـ خصائص سيكولوجيا الاكتساب المأمولة:

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل الاكتساب إما في التعلم كسيرورة خارجية Processus exogne ترتبط بمحيط الفرد وظروفه الاجتماعية (السلوكية بصفة خاصة)، وإما في النمو كسيرورة داخلية Processus endogne 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 حصيلة المعارف الناجمة عن سيرورة الاكتساب في حد ذاتها، فإن إحدى الكيفيات الأساسية لتوضيح طبيعة هذه السيرورة تتلخص في التركيز على الخصائص الثلاث الآتية: (أحرشاو؛ الزاهير، 2000: 20 ـ 23):

2 ـ 1 ـ 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 وكفاءات.

2 ـ 2 ـ 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:

□□□□ □□□□□.indd 103 4/26/09 11:56:38 AM

أ) 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. وتماشياً مع المقاربة المعرفية الوظيفية، فإن المعارف التي يكتسبها الطفل والضرورية لجميع نشاطاته الذهنية من تفكير وتعلم وحل للمشكلات تتحدد في ثلاثة أنواع هي (أحرشاو، الزاهير، 2000: 27ـ 31):

- العمليات الذهنية التي هي عبارة عن عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهام محددة، إنها أفعال ملموسة دمجها 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 وصورتها وتبليغها إلى الآخر، فهي إنتاج ثقافي واجتماعي 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 وأساليب تعلماته.

ب) 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 المؤسسة المنظمة العلمية المرتبطة بالسياق المدرسي.

والواقع 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 مبكرة قبل ولوج المدرسة الابتدائية، فهذه الأنواع من المعارف هي التي تتمظهر من حيث محتوياتها في ميادين معرفية متنوعة تبدأ بالمعرفة اللغوية، وتنتهي بالمعرفة السيكولوجية مروراً بالمعارف الرياضية والفنية والتواصلية والميكانيكية وغيرها.

□□□□ □□□□□.indd 104 4/26/09 11:56:39 AM

ج) من حيث استراتيجيات الاكتساب:

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

لهذا، على المدرسة 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 واستراتيجيات لاكتساب المعارف واستعمالها، ويعني هذا أن مهمة المتعلم لا تتحدد في التعلم (أي في تعلم معارف خاصة بمجال محدد كاللغة أوالجغرافية أو الحساب) بل في تعلم التعلم (أي: في تعلم معارف عامة)؛ ومن ثم يصبح التعلم سيرورة لتحويل فكر المتعلم من فكر مَعِيشٍ مُنْغَرِسٍ في السياق الطبيعي إلى فكر مجرد يَعْقِلُ ذاته ولغته بمعزل عن أي سياق.

2 ـ 3 ـ سيرورة الاكتساب كتحويل للمعارف :

على أساس أن هذه السيرورة تتوقف في المنظور المعرفي على نشاطات المتعلم الذهنية، وعلى معارفه المحفزة في 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 استراتيجيات 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 تَعَلُّمِيَّة 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.

إن سيرورة الاكتساب بهذا المعنى هي سيرورة لتحويل المعارف وتغييرها عبر نشاطات 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 يجيء إليها وهو محمل برصيد معين من المعارف الأولية المتنوعة، إنه يأتي إليها وهو مزود بمجموعة من النظريات الساذجة التي تتحول بفعل التعلم المنظم إلى نظريات علمية أكثر بَنْيَنَةً وتنظيماً.

□□□□ □□□□□.indd 105 4/26/09 11:56:39 AM

خلاصة

إذا أردنا الخروج بخلاصة مما تقدم فإننا لن نجد أفضل من محاولة البحث عن إجابة تقريبية للسؤال المحوري التالي: ما الاستراتيجية اللازمة لتكوين وإعداد متعلم عربي فعال قادر على الابتكار والنقد، ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات؟ (أحرشاو، 2005: 8-9).

الأكيد أن هذه الاستراتيجية لا نجد لها الحضور المطلوب في مواصفات المدرسة السائدة عندنا حتى الآن في العالم العربي، وكما لا نجد لها أي صدى في المرجعيات السيكولوجية التي تنبني عليها هذه المواصفات؛ لأنها مرجعيات متجاوزة في أغلبها، ولهذا فنحن متيقنون من أن أي توجيه لمنظوماتنا التربوية نحو تحقيق الأفضل في ميدان التحصيل والاكتساب، لا يمكنه أن يتجسد على أرض الواقع إلا في إطار إعادة النظر في المرجعيات الأساسية المؤطرة لهذه الأنظمة لكي تطابق الأهداف المتوخاة.

على أي إن المشكل المطروح يكمن أساساً في تحديد الكيفية الملائمة لتمكين الطفل العربي المتمدرس من اكتساب المعارف وتحصيل المفاهيم وامتلاك النظريات، وهذا مشكل يحيل بطبيعة الحال على أطراف أخرى عديدة أهمها: السيكولوجيا وكل ما توفره من نتائج وخلاصات ونماذج عن سيرورة الاكتساب، ثم التربية وكل ما تسطره من برامج ومناهج للتعليم والتكوين. وبين هذين الطرفين يوجد طرف ثالث هو المتعلم الذي يشكل الحلقة الأساسية لكونه لم يعد كما كان في السابق ينعت بالصفحة البيضاء أو الذهن الفارغ أو العنصر السلبي، بل أصبح في السيكولوجيا الحديثة ذات التوجه المعرفي ينعت بالعنصر الفعال الماهر الذي يفكر ويفهم ويحكم وينجح ويسهم بنشاط وحيوية في كل ما يتعلمه من معارف، ومنذ سن مبكرة. فهذا المتعلم العالم أو العالم المتعلم لا يأتي إلى المدرسة وهو خاوي الوفاض أو فارغ الذهن، بل يجيء إليها وهو مزود بمعارف ونظريات معينة وما على هذه الأخيرة ببرامجها المتنوعة ومناهجها المختلفة إلا أن تصوبها وتهذّبها وتغنيها وتطورها. وبهذا المعنى فالمدرسة التي نتطلع إليها في العالم العربي 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 توجه الطفل دون أن ترهبه، تشجعه دون أن تحبطه، تحفزه دون أن تكبله، توعّيه دون أن تُؤَليله.... إلخ. إنها ببساطة تامة المدرسة التي تبني وتكون المتعلم الذكي الماهر القادر على تصريف المعارف العلمية المدرسية إلى معارف مهارية مجتمعية.

المراجع

أحرشاو، الغالي (2005). العلم والثقافة والتربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

أحرشاو، الغالي (2005). افتتاحية «التمدرس واكتساب المعارف»، فاس، دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 3، أبريل.

أحرشاو، الغالي (1999). سيرورة اكتساب المعارف، الكويت، مجلة الطفولة العربية، العدد الأول.

أحرشاو، الغالي، الزاهير، أحمد (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول.

أحرشاو، الغالي (تحت الطبع). بيداغوجيا التعليم الأولي: دليل المربي، وزارة التربية الوطنية، برامج التعليم الأولي.

□□□□ □□□□□.indd 106 4/26/09 11:56:39 AM

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

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

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

Houdé, O. (1999). Intelligence et Inhibition, sciences humaines, 24-27, 56.

Mounoud, P. (1999). La connaissance de soi chez le bébé: un modéle recrusif. in G. Netchine _ Grynberg (Ed) Développement et fonctionnement coguitifs: vers une interrogation (219-244). Paris, PVF 389-414.

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

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

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

□□□□ □□□□□.indd 107 4/26/09 11:56:39 AM