نحو بيداغوجيا معرفية للتعليم الأولي بالمغرب

الغالي أحرشاو
aharchaou.rhali@gmail.com
قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة استحضار ومقاربة أهم التصورات وأبرز التوجهات السيكولوجية والتربوية التي نراها ضرورية لتقعيد البنية التحتية لمنظومة تعليمنا الأولي التي لن يتحقق نجاحها في بلوغ غاياتها وأهدافها في غياب خطة مضبوطة لإعادة بنائها على أسس نظرية وإجراءات تطبيقية جديدة، يوجهها منطق التحولات والتغيرات المطردة التي يعرفها حاليا المجتمع المغربي، وتؤطرها روح التجديد والحداثة برهاناتها وتحدياتها الكبرى وبمستجداتها العلمية واكتشافاتها التكنولوجية المذهلة. ونعتقد أن أنجع سبيل إلى تحقيق مثل هذه الغايات والأهداف هو الذي يتجلى في إعداد مجموعة من البرامج والمناهج والكتب المدرسية التي تطابق مميزات وخصائص سيكولوجية الطفل والاكتساب، وتتماشى مع مختلف المرتكزات التربوية والدعامات البيداغوجية التي تؤطر هذا البحث نظريا، وتوفر سبل تفعيله عمليا من خلال مختلف العمليات والأنشطة والإجراءات التي تساعد المربي (ة) على النجاح الفعلي في ممارساته التربوية والتكوينية: التعليمية والتعلمية والتثقيفية.

كلمات مفتاحية: تعليم أولي؛ بيداغوجيا معرفية؛ سيكولوجيا الاكتساب؛ دعامات بيداغوجية؛ طرق تدريسية.

Towards a cognitive pedagogy of pre-school education in Morocco

El Rhali Aharchaou
aharchaou.rhali@gmail.com
Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences Dhar El Mehraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco

Abstract

In this study, we tried to approach the different educational conceptions and psychological trends necessary to strengthen the s tructure of the preschool education system in Morocco. The success of this system in achieving its goals will not be achieved in the absence of an effective strategy that is suitable for rebuilding it on the basis of new theoretical and practical procedures, guided by the logic of the growing transformations experienced by the Moroccan society, and shaped by the spirit of modernity with its huge and incredible scientific and technological discoveries. We believe that the appropriate way to achieve these goals is to develop and build a set of programs, curricula and textbooks that are compatible with the characteristics of child psychology and acquisition and aligned with the different educational foundations and pedagogical levers that shaped theoretically this study, in addition to providing the means to activate it practically through various processes, activities and procedures that help the educator to achieve success in his educational and formative practices in the levels of teaching, learning and acculturating.

Keywords: pre-school education; cognitive pedagogy; acquisition psychology; pedagogical levers; didactic methods.

تمهيد

لا جدال في أن الاهتمام بالطفولة الصغرى على صعيد الرعاية والتربية والتعليم، صار يمثل أحد الرهانات الأساسية الذي تضعه المجتمعات المتقدمة في مستهل انشغالاتها التنموية، وذلك بفعل اقتناعها بأن الاستثمار في هذا المجال لابد وأن يفضي إلى نتائج اجتماعية واقتصادية هامة جدا، ويوفر على المجتمع أموالا وميزانيات كبيرة غالبا ما يضطر إلى إنفاقها مستقبلا في محاربة الجهل والأمية والفقر والانحراف. وهذا ما يبرهن على أن عهد اعتبار هذا النوع من الرعاية والتربية والتعليم كضرب من الترف والضياع للوقت والجهد والمال قد ولّى وانتهى؛ بحيث أصبح يمثل مرحلة تهييء وإعداد ضرورية لولوج أسلاك التعليم اللاحقة، ورافعة أساسية لتنمية شخصية الطفل في مختلف أبعادها الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والفنية (أحرشاو، 1992، ص. 57).

الأكيد أن التحولات التي شهدها ويشهدها المجتمع المغربي خلال العقدين الأولين من القرن الواحد والعشرين في قطاعات التعليم والاقتصاد والثقافة والتكنولوجيا والإعلام، قد ساهمت إلى حد كبير في مضاعفة الاهتمام بالطفولة الصغرى، وبأساليب تربيتها وإعدادها للتمدرس والتعليم المنظم. فإذا كانت الكتاتيب القرآنية قد تنامت واستمر وجودها كإرث ثقافي، فإن الإقبال على رياض الأطفال ومؤسسات التعليم الأولي بمفهومها العصري، جاء نتيجة تحولات عميقة شملت بالأساس بنيات الأسرة والمدرسة ووظائفهما. فظهور الأسرة النووية، وانخراط المرأة في ميدان العمل، وتطور الوسائل السمعية البصرية، ونهج سياسة تعميم التعليم ليشمل جميع الأطفال وينتشر بكامل جهات المغرب، كل ذلك ساعد على زيادة الحاجة إلى البرامج الإعدادية المبكرة، وعلى وضع صغار الأطفال في مؤسسات وفضاءات تربوية تتوفر فيها شروط الأمن والسلامة والرعاية، فضلا عن ظروف التثقيف والتكوين والتهيىء للتعليم الأساسي.

تجمع الأدبيات العلمية المختلفة، وخاصة تلك التي تحكمها مرجعيات سيكولوجية وتربوية، على أهمية السنوات الخمس الأولى من الحياة، وعلى دور أساليب الرعاية والتربية المتبعة خلالها في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية، وفي تفتيق وصقل قدراته ومهاراته على التعلم والاكتشاف وحب العمل والنجاح. فالواضح من معظم خلاصات تلك الأدبيات أن الأطفال الذين يستفيدون من تعليم أولي أثناء هذه المرحلة، عادة ما يتميزون بالتفوق الدراسي والحافزية العالية والأداء الوازن ثم التواصل الجيد، مقارنة بأنظارهم غير المستفيدين من نفس التعليم. ومثلما سنتطرق إلى ذلك في كثير من فقرات هذه الدراسة، فإذا كانت الأسرة هي التي تسهر على تربية الطفل خلال الفترة الممتدة من الولادة إلى سن الثالثة أو الرابعة، فإن مؤسسات التعليم الأولي هي التي تضطلع بهذه المهمة في الفترة الممتدة من الثالثة أو الرابعة إلى حدود السادسة التي تمثل سن الالتحاق بالسلك الأول من التعليم الابتدائي. والتربية المقصودة هنا تتحدد في جميع أشكال رعاية الطفل التربوية والنفسية والمعرفية والاجتماعية التي تتوزع على الفترتين السابقتي الذكر؛ بحيث تتكفل الأسرة بتنشئته ورعايته خلال الفترة الأولى، وتسهر مؤسسات التعليم الأولي على تهييئه للتعليم الابتدائي أثناء الفترة الثانية (أحرشاو، 1992، ص. 58). فهي بالمعنى الذي يوجهها على امتداد هذه الفترة الأخيرة، عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية، وتؤطرها جملة من الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية، وتقعّدها سلسلة من المرتكزات البيداغوجية والدعامات الإجرائية. فهي بالمنظور الذي يؤسس لهذه الدراسة، عبارة عن فضاء لاكتساب المعرفة وأساليب الحياة، ورافعة للتنمية البشرية، وغرس قيم الديمقراطية والحرية والكرامة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2017، ص. 9). فحتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقاربة متعددة التخصصات، تشمل بالخصوص علوم النفس والتربية والاجتماع، فهي عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية ذات توجه معرفي، تتحدد على التوالي في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها، وفي سيكولوجية التعلم وتعليم الكفاءات.

في إطار هذا المنظور النفسي المعرفي سنعمل على مقاربة إشكالية التربية الأولية أو ما يصطلح عليه أحيانا بالتعليم قبل المدرسي، والاستراتيجية التي تمارس بها في مؤسسات التعليم الأولي بالمغرب، وذلك من خلال التفصيل في القضايا الجوهرية الثلاث التالية:

الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية
الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية
المرتكزات والدعامات البيداغوجية

لكن قبل ذلك لابد من التنبيه إلى أن هذه الدراسة تشرطها ثلاثة حدود رئيسية:

الحد الأول: بطبيعة الحال سيكون من الطوباوي الاعتقاد بأن بحثا بهذا الحجم سيتطرق إلى جميع جوانب وتفاصيل الممارسات التربوية في التعليم الأولي بالمغرب. فكثافة هذه الجوانب والتفاصيل، وتعدد مظاهرها، وغنى تفاعلاتها، كلها عوامل لا تسمح بمثل هذه الإحاطة الشاملة. لذا سيكتفي هذا البحث بتشخيص العناصر الأساسية وتعيين الملامح البارزة التي بفضلها يمكن تكوين صورة شبه كاملة عن مقومات هذه الممارسات وخصائصها السيكولوجية والتربوية. ولا شك أن تلك العناصر والملامح ستجعل من هذه الدراسة وثيقة علمية تمكن الممارسين بمؤسسات التعليم الأولي من المعارف النظرية والاستراتيجيات العملية التي تنير أساليب عملهم، وتساعدهم على التأقلم مع الوضع البيداغوجي المعاصر؛ وبالتالي الانصهار في استراتيجيات ورهانات المدرسة المغربية المأمولة.

الحد الثاني: يندرج إنجاز هذا البحث في سياق مرحلة انتقالية أصبح المغرب يشهد خلالها إطلاق أوراش ونماذج مهمة للإصلاح والتنمية. وإذا كانت التربية والتكوين تمثل أحد هذه الأوراش، فإن هذه الدراسة ستشكل قاعدة علمية لتغذية بعض أهدَاف هذه الأخيرة. فرسالتها الأساسية القائمة على مقاربة مطاتحليلية، تزاوج بين ما هو سيكولوجي- نظري، وما هو بيداغوجي- تطبيقي، تتحدد في جعل منظومة التعليم بالمغرب، المتسلحة بروح الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عبارة عن سيرورة متجددة ومستدامة، يحركها هاجس تحقيق تعلمات عالية الجودة وتنمية بشرية مضمونة المخرجات والنتائج.

الحد الثالث: يتضح من نتائج الدراسات السيكومعرفية المعاصرة أن نمو الكفاءات الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب والتواصل لدى أطفال الثالثة فأكثر، يبقى بعيدا عن بلوغ نهايته، حتى وإن تم اعتبار أن كثيرا من هؤلاء قد تمكنوا من بعض قواعد اللغة الأم ومن بعض مظاهر العَدِّ والتعداد. لذا سيكون من المشروعية التساؤل في هذه الدراسة حول أهم الأساليب والوسائل التي توظفها منظومة التعليم الأولي لتطوير هذه الكفاءات وتنمية قدراتها. وهو التساؤل الذي سيحيلنا إلى استحضار أهم المبادئ التي توجه تعليم هذه الكفاءات، وإلى فحص أبرز المشاكل السيكوبيداغوجية المرتبطة بها، سواء كما جاءت في ميثاق التربية والتكوين وخطط الوزارة الوصية ومجلسها الأعلى للتربية والتكوين، أو كما عبرت عنها بعض الدراسات النفسية ذات التوجه المعرفي.

أولا. الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية

يرتكز الإقرار ببيداغوجيا للتعليم الأولي بالمغرب على مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية التي يمكن إجمالها في العناصر الثلاثة التالية:

1. مسايرة التحولات والمكتسبات

عرف المغرب على مدى الستين سنة التي تلت استقلاله تغيرات وتحولات عميقة، شملت بعض جوانب بنياته الديمغرافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية. وهي التحولات والتغيرات التي واكبتها مكتسبات بنيوية تمثلت أساسا في بعض مظاهر التطور التي طالت قطاعات ومجالات حيوية كالديمقراطية وحريات التعبير والإصلاح التربوي والتأمين الصحي الإجباري ومدونة الأسرة والاندماج في اقتصاد ومجتمع المعرفة. لكن المغرب وعلى الرغم من هذه المكتسبات لا يزال يعاني من كثير من بؤر العجز والخصاص التي تعطل نزوعه المشروع نحو التنمية، وتُقَوِّضُ كل آماله في تحقيق هذا الطموح. فرغم كل المجهودات التي تم بذلها في مجال امتلاك المعرفة، ونشرها عن طريق التعليم والتكوين والتثقيف، فإن منظومة التربية والتكوين بالمغرب لا تزال تعاني من تعثرات "في بناء المشروع المجتمعي والتنموي، والمواطن الفاعل، والمدرسة المطابقة لتطلعات وانتظارات هذا الأخير" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2017، ص. 9-11). فقد أضحت تمر حسب تقرير 50 سنة من التنمية البشرية (2005، ص. 26-27) "بأزمة مشروعية ومصداقية تغذي القصور الحاصل في مجال المعرفة. فالأدوار الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة تأثرت سلبيا، كما يشهد على ذلك ما تعانيه من صعوبة في نقل قيم المواطنة والانفتاح والتقدم، وما يعتريها من تراجع على مستوى جودة التعلمات الأساسية لتنمية القدرات والكفاءات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب والتحكم في اللغات والتواصل". بمعنى القدرات والكفاءات التي يشكل التعليم الأولي مهدها الملائم ومنطلقها الضروري.

يتعلق الأمر إذن بتجديد المدرسة كمؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ناجعة في مناهجها وبرامجها، متميزة في أهدافها وقيمها، وضامنة لشروط التعلم والتحصيل، وروح المبادرة والتنافس، وفرص التميز والنجاح،

ثم عناصر الجودة والنجاعة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى ومتطلبات المدرسة النموذجية التي أصبحت تفرض نفسها في مستهل القرن الواحد والعشرين، كقاطرة لولوج مجتمع اقتصاد المعرفة وممارسة البحث العلمي وربح معركة التنمية.

2. مواكبة غايات وأهداف الميثاق الوطني للتربية والتكوين

بعد أن تميّز الإقبال على التمدرس خلال عهد الحماية بالمحدودية القوية، صار غداة الاستقلال واسعا ومكثفا، الأمر الذي تطلب آنذاك بذل مجهودات كبيرة لإرضاء مطامح المغاربة المشروعة في التعليم والتكوين والتثقيف. وهكذا فبعد أن اضطلعت المنظومة التربوية إلى غاية أواخر سبعينيات القرن العشرين بمهامها في مجالات مضاعفة فرص التمدرس وتكوين الأطر الضرورية، والمساهمة في تحديث بعض بنيات المجتمع، أصبحت مع أوائل ثمانينيات القرن نفسه عرضة للتخبط في معضلة حقيقية، تترجمها مظاهر الهدر والانقطاع الدراسيين، وملامح الضعف والتدني في تكويناتها الأساسية، فضلا عن محدودية نسقها القيمي واستفحال البطالة وسط حاملي شهاداتها.

لتجاوز بعض مسببات هذه المعضلة تم سنة 1999 "إقرار مشروع توافقي إرادي وطموح لتجديد منظومة التربية والتكوين، حظي بدعم قوي من قبل أعلى سلطة في الدولة وتم تكريسه في ميثاق وطني" (50سنة من التنمية البشرية، 2005، ص. 15). وإذا كانت المجهودات الهامة التي بُذلت منذ ذلك الحين قد تُوجت بنتائج إيجابية جدا، وخاصة في مجالي تعميم التمدرس الذي بلغت نسبته أكثر من (99%) خلال سنة 2019، وتحسين أساليب التدبير والتسيير (عرض وزير التربية الوطنية في البرلمان، 2019)، فإن الكثير لا يزال يتعين القيام به؛ إذ أن المشاكل المرتبطة بأجرأة الميثاق وتحقيق أهدافه وغاياته، والعمل بمرتكزاته ودعاماته، لا تزال تفرض نفسها بحدة، ويهمنا في هذه الدراسة أن نتعامل مع بعض جوانبها المرتبطة بالتعليم الأولي فقط.

بالنظر إلى ما تضمنه ميثاق التربية والتكوين من مرتكزات وغايات أساسية، ومن مجالات للتجديد ودعامات للتغيير، فإن الوضع الحالي للتعليم الأولي بالمغرب، وإن كان سيعرف حتما تطورات وتحولات هائلة على مستوى آليات نشره وتعميمه، وإجراءات تنظيمه وهيكلته، وأساليب ممارسته وتفعيله، فهو يظل بعيدا عن الانتظارات المرتقبة في تحقيق عرض تربوي قابل للتعميم وذي جودة عالية. فالمعطيات المتوفرة والأرقام المصرح بها من طرف المندوبية السامية للتخطيط، ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، تجمع كلها على عدم تعميم التعليم الأولي وتحقيق جودته كأحد رهانات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. فهذا النوع من التعليم الذي استقبلت مؤسساته المختلفة خلال الموسم الدراسي 2019-2020 ما يساوي 820500 طفل بنسبة 57.5% من المجموع العام للأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 4 و 5 سنوات والبالغ عددهم مليون و 426956، لا يزال بعيدا عن استيعاب 606456 طفل من نفس الفئة العمرية بنسبة 42.5% (عرض وزير التربية الوطنية في البرلمان، 2019). فإذا كان يستهدف خلال عامين من الدراسة "تيسير التفتح البدني والعقلي والوجداني للطفل، وتحقيق استقلاليته وتنشئته الاجتماعية" (الميثاق، 2000، ص. 31-32)، وبالتالي إعداده وتهييئه لولوج المدرسة الابتدائية، إلا في حالة صعوبات أو تعثر استثنائي يتطلب تدخلا معرفيا على شكل مساعدة معرفية أو علاج تربوي معرفي، فقد كان من المتوقع أن يعرف تطورا ملحوظا في جميع مناطق وجهات المغرب، وذلك نتيجة أهمية مكانته وتجديد هيكلته ضِمْنَ ميثاق إصلاح منظومة التربية والتكوين. فأعداد الأطفال الذين هم في سن هذا السلك من التعليم عرفت في العقدين الأخيرين ارتفاعا هائلا يتماشى من جهة مع نسبة التمدرس في التعليم الابتدائي التي قاربت حدها الأقصى، ومن جهة أخرى مع رهان استقبال أكثر عدد من الأطفال المهيئين لهذا التعليم ولكن غير المدمجين حتى الآن في سيرورته. ومن الطبيعي أن يصاحب هذه الزيادات في أعداد الأطفال تحول في مرتكزات هذا التعليم وأهدافه ومضامينه وطرقه البيداغوجية. وهذا ما شكّل تحديًّا كبيرا أمام الدولة، وخاصة على مستوى ضرورة تشييد أكثر ما يمكن من المؤسسات والأقسام، وتكوين أكثر ما يمكن من المربين والمعلمين.

3. العمل بمبادئ المخطط الاستعجالي وتوصيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين

الواقع أن التعليم الأولي الذي كان من المنتظر أن يستقبل منذ أوائل هذا القرن جميع الأطفال المهيئين لولوج مؤسساته، وأن يحظى بتطور وانتشار كبيرين في جميع جهات المملكة، لا يزال بعيدا عن بلوغ الغاية وتحقيق المراد. فبالرغم من الإصلاحات المتوالية للوزارة الوصية منذ اعتماد الميثاق الوطني للتعليم،

والإمكانيات المادية التي تم تخصيصها لتطبيق البرنامج الاستعجالي، والخطط الاستشرافية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين، فقد ظل عدد الأطفال المستفيدين من هذا التعليم يتطور بشكل متذبذب، حيث تراوحت نسبه خلال العقود الأخيرة بين 39.4% سنة 1994، و 54% سنة 2004، و 68% سنة 2014، لتتراجع إلى 49.2% سنة 2015 ثم إلى 43% سنة 2016، وتبدأ مجددا في الارتفاع إلى 57.5% سنة 2019 (عرض وزير التربية الوطنية أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال، 2019). فالأكيد أنه لا يزال يعاني من كثير من بؤر العجز والخصاص التي تكشف عن تواضع عرضه ومحدودية مردوديته. فمن خلال الوقوف على وضعه الحالي، يلاحظ أنه لا يزال يواجه صعوبات واختلالات كثيرة، تترجمها المؤشرات والمظاهر التالية (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2015-2016؛ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017؛ المندوبية السامية للتخطيط، 2017؛ عرض وزير التربية الوطنية أمام البرلمان، 2018، 2019):

- تقاعس واضح للدولة في تفعيل توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبصورة خاصة على صعيد تعميم التعليم الأولي ليشمل مليون و 426956 طفل، بدل الاكتفاء باستقبال في مختلف مؤسساته 820500 طفل بنسبة 57.5% فقط من المجموع العام للأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 4 و 5 سنوات. والأكيد أن مفعول هذا الطور التربوي على النجاح الدراسي اللاحق للطفل مؤكد وكبير؛ إذ أن الهدر المدرسي يشمل 67% من الأطفال غير المستفيدين من خدماته.

- فرص غير متكافئة في الولوج؛ بحيث أن توزيع ما يقارب 44% من الأطفال المستفيدين من التعليم الأولي، يكشف عن تفاوتات حسب متغير الوسط الجغرافي (55% للحضري و 28% للقروي)، ومتغير صنف هذا التعليم (62.7% للتقليدي، و 24.4% للخصوصي، ثم 12.8% للعمومي). وبهذا فهيمنة الصنف التقليدي على الحصة الأكبر واضحة ومؤكدة، مما يكرس التحديات التي ينبغي رفعها في تعميم هذا الطور من التعليم، وبالخصوص على صعيد اعتماد الوحدة بدل التعدد في الإطار المرجعي، والانسجام بدل التضارب في الأنشطة والبرامج، والإنصاف بدل التحيز في الفرص والانتشار (عرض وزير التربية الوطنية في البرلمان، 2018).

- غياب إطار مرجعي موحد، بحيث يعاني التعليم الأولي بالمغرب من تعدد الأطراف المتدخلة. فهو يتواجد بنسب متفاوتة تتدرج من 85% لوزارة التربية الوطنية (كتاتيب قرآنية)، إلى 6% تقريبا لوزارة الأوقاف (كتاتيب قرآنية عتيقة)، إلى 2% لوزارتي الشباب والرياضة والشؤون الاجتماعية (دور حضانة)، إلى ما يقارب 5% للتعاون الوطني (رياض الأطفال)، إلى أقل من 1% لبعثات مختلف السفارات الأجنبية (دور حضانة ورياض أطفال).

- ممارسات تربوية مختلفة وطرق بيداغوجية متضاربة، تحكمها ازدواجية تقليدي/عصري الحاضرة داخل كافة المؤسسات. وإذا كان التعليم الأولي التقليدي هو الأكثر هيمنة في الوسطين القروي بنسبة 80% والحضري بنسبة 58%، والأكثر استقبالا لأطفال الأسر المتوسطة والفقيرة، فالأكيد أنه لا يزال يفتقر لأغلب الظروف والشروط التي تستوجبها الممارسات البيداغوجية في هذا الطور التربوي، وخاصة على مستوى التجهيزات والأطر المؤهلة وتكافؤ الفرص والمساواة بين الجنسين.

- برامج متعددة تتوزع على ثلاثة أنواع من الممارسات البيداغوجية: أولها يهم المدارس القرآنية التي تركز على تحفيظ القرآن وتعليم اللغة العربية. وثانيها يخص مؤسسات التعليم الأولي التقليدي التي تستلهم أنشطتها من برامج المدارس الابتدائية باللغة العربية، ولا سيما الكتابة والقراءة وحفظ القرآن. وثالثها يتعلق بمؤسسات التعليم الأولي العصري التي تراهن على تحقيق التميز والجودة عبر اعتماد برامج لتدريس اللغات (عربية، فرنسية، أنجليزية) وأنشطة للتواصل واللعب والترفيه.

- غياب إطار قانوني موحد، وبالتالي الافتقاد إلى تقعيد مشترك لمؤسسات التعليم الأولي وفضاءات استقبال الأطفال. هذا فضلا عن خصاص كبير في عدد تلك المؤسسات وغياب المراقبة التربوية، وضعف برامج تكوين الموارد البشرية ونظامها الأساسي ومستوى أجورها، مع سيطرة هاجس الربح المادي على عديد من المستثمرين في هذا المجال.

لتجاوز هذه البؤر والنواقص، فإن الأمر يستدعي حسب رزمة الوثائق والتقارير التي أوصت بها كل من الوزارة الوصية في مخططها الاستعجالي، والمجلس الأعلى للتربية والتكوين في خططه الأخيرة، وحسب ما نصت عليه الرافعة الثانية من الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) التي تعتبر هذا الطور من التعليم كقاعدة أساسية لكل إصلاح تربوي يستهدف الجودة وتكافؤ الفرص والإنصاف، اعتماد خارطة طريق جديدة للحل تؤطرها مجموعة من الأهداف والرافعات، وتوجهها جملة من التوصيات ومحاور التدخل التي تصب جميعها في اتجاه بلورة

مفهوم جديد لهذا النوع من التعليم، وتحسين عرضه البيداغوجي وظروف خدماته. وهي الأهداف والتوصيات التي يستدعي تنزيلها على أرض الواقع، اعتماد سلسلة من التدخلات والحلول التي يمكن إجمالها في العناصر التالية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين،2017، ص. 20-22):

- ملاءمة نموذج هذا التعليم واستراتيجيته مع الخصوصيات المغربية، وبالتالي الاستمرار في العمل على تشخيص وضعيته الحالية والمستقبلية، وتحديد عُدَّتِه البيداغوجية وبنياته التحتية وتجهيزاته الأساسية، ثم آفاق تعميمه ومصادر تمويله ونوعية شراكاته بناء على دراسات تدخُّلية وميدانية متنوعة ومستدامة.

- الحث على تطوير وتوسيع العرض المتوفر حاليا من التعليم الأولي في اتجاه تعميمه ليشمل في السنوات القليلة القادمة أكثر من 57.5 % من مجموع الأطفال المهيئين لولوج هذا الطور التربوي لكنهم غير المستفيدين منه لحد الآن، وبالتالي العمل على مضاعفة طاقته الاستيعابية وتطويره محليا وجهويا وفق مستلزمات الجودة والإنصاف والديمقراطية، وبصورة خاصة في المناطق المهمشة والفقيرة والنائية، مع تحمّل الجماعات الترابية مسؤولياتها بهذا الخصوص[1].

- اعتبار التعليم الأولي كتربية قبل مدرسية شاملة، قوامها تهييء الطفل وإعداده للتعليم الابتدائي، ومساعدته على صقل وتفتّق قدراته ومهاراته وملكاته المختلفة، مع السهر على تنشئته وتنمية شخصيته في أبعادها الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والإبداعية.

- العمل على تحيين العرض المتوفر من التعليم الأولي، وذلك من خلال توفير تكوين مستمر لتأهيل أكبر عدد ممكن من الأطر العاملة حاليا بمؤسساته بما يتلاءم وخصوصيات مختلف جهات المغرب، والذين يتوزعون بين العمل في الأقسام المندمجة وفي رياض الأطفال ثم في الكتاتيب القرآنية.

- إعادة النظر في الإطار القانوني والمؤسساتي للتعليم الأولي، وذلك بالتنصيص على إلزاميته في أفق تعميمه في السنوات العشر القادمة، مع اعتماد خطاطة تصنيفية جديدة لمؤسساته، قائمة على معايير الجودة والإنصاف والديمقراطية واحترام التنوع وثقافة المجتمع.

- اعتماد المنهاج التربوي والوسائط البيداغوجية المطابقة لمتطلبات التربية الحديثة ومستجداتها العلمية، وخاصة على مستوى توحيد المرجعيات السيكولوجية والبيداغوجية، وطرائق التنشيط والتثقيف، ومضامين التكوين والترفيه، ثم أساليب التقويم والمراقبة التي تلائم سن أطفال التعليم الأولي وحاجاتهم الشخصية والقيمية والمجالية.

- منع كافة أشكال العنف الموجه للطفل، والعمل بأهمية الثقافة الصحية سواء داخل الأسرة أو في المدرسة، وذلك بهدف الكشف المبكر لأنواع الإعاقة الحسية والحركية والذهنية، وبالتالي التدخل من أجل تشخيصها والبحث عن أساليب علاجها والتكفل بها.

4. العمل بمبادئ السيكولوجيا المعرفية ومقوماتها التربوية

يمكن التسليم بأن نجاح بيداغوجيا التعليم الأولي بالمغرب، يبقى رهينا في كثير من جوانبه بمستوى ارتباطه ودرجة ارتكازه على أسس ومقومات سيكولوجيا التعلم والاكتساب ذات التوجه المعرفي. فكما سيأتي تفصيل ذلك في المحورين الثاني والثالث من هذه الدراسة، هناك حاجة ماسة إلى مثل هذا الارتكاز وذلك لاعتبارات كثيرة أهمها:

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 ستينيات القرن الماضي تحولات هائلة بفعل ظهور السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد، وكل ما رافق ذلك من اكتشافات علمية وخاصة على مستوى كفايات الطفل المبكرة ودور المحيط والآخر في نموه وتعلمه.

[1] رغم عدم توفر معطيات دقيقة حول حجم ومظاهر التعليم الأولي بالمغرب، فإن بعض الإحصائيات الرسمية، تؤكد أن عدد الذين يستفيدون من هذا النوع من التعليم يتحدد في (57.5%) من المجموع العام للأطفال المهيئين لولوجه والانخراط في مستوياته.

الإجماع على أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. إنه آلة نشيطة للتعلم، يتوفر على كفايات معرفية ومطامعرفية في سن جد مبكر، ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام[2] التسليم بإمكانية إيجاد حلول فعلية لمشاكل العجز والتأخر والتعثر بشتى أنواعها، وذلك من خلال إدراج ممارسات تربوية ذات توجه معرفي في مؤسسات التعليم الأولي أو ما يمكن نعته بالمدرسة الأولية[3] فنحن نعلم أن من مهام هذه المدرسة تمكين الأطفال من الاكتسابات المعرفية والمطامعرفية ذات الحمولة العامة، وبالتالي تهييئهم للتعلمات الأساسية ولولوج المدرسة الابتدائية بفرص وحظوظ متساوية. لكن الحقيقة هي أن المدرسة الأولية عندنا لم تعمل حتى الآن على أداء مثل هذه الوظيفة. فحتى في بعض المدن الكبرى التي يحظى فيها التمدرس المبكر بعناية فائقة وبجودة عالية، يبقى فشل عدد من الأطفال أمرا واردا 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 المتعثر 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 الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية، ثم القصور في التضبيط الذاتي المعرفي، وأيضا 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 وحب الاستكشاف والبحث عن الجديد، ويمتلك قدرات جيدة للاكتساب والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات المحصلة، في حين أن المتعلم المتعثر صاحب النظام الدافعي الخارجي عادة ما يبدو خاملا لا يبالي بالجديد، يبحث عن الطمأنينة من خلال التمسك بسلوك تحاشي الفشل بدل سلوك البحث عن النجاح (Paour ، 2005، ص. 1-2؛ أحرشاو، 2018).

وثانيهما يرتبط بظروف التعلم كعامل مباشر آخر للنجاح أو الفشل؛ بحيث أن دورها أساسي جدا في قولبة الاشتغال المعرفي للمتعلمين. فقد سمحت دراسة الاشتغال المعرفي للأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف بتحديد نمطين متعارضين من الاشتغال (Paour ، 2005، ص 3-5؛ أحرشاو، 2018):

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 في إنتاج الفشل الدراسي عبر تكريسه لتأخر مفهومي ومطامعرفي واضح ولدافعية غير بنّاءة.

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)، فضلا عن التسلح بالمراقبة الذاتية والدافعية ذات التوجه الداخلي.

مهما تكن طبيعة المعالجة ونوعية التعلم المرتبط بها، تبقى فعاليتها متوقفة في نهاية المطاف على تطوير وإغناء الاشتغال المعرفي للمتعلم بتوجيهه نحو تبنّي صيغة بينعلائقية-داخلية للمعالجة، وإدراج نوع من التربية المعرفية في مؤسسات التعليم الأولي بالمغرب.

ثانيا. الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية

حيث إن الأمر يتعلق ببحث يؤسس لممارسة بيداغوجية قوامها إعداد وتهييئ الأطفال الصغار للتمدرس الأساسي، فسيكون من الطبيعي العودة إلى المرجعيات السيكولوجية الكبرى في النمو والتعلم لفهم كيف تتكون المعارف، وما هي الأساليب البيداغوجية الناجعة لتنميتها وتطويرها نحو الأفضل. لا يمكن بطبيعة الحال التطرق إلى مختلف النظريات والأطروحات المغذّية لهذا الحقل الثري من السيكولوجيا، بل سنكتفي بعرض مقتضب لأهمها، وخاصة تلك التي نلمس في مخرجاتها وخلاصاتها العلمية الأسس والمرتكزات السيكولوجية الملائمة لتأطير بيداغوجيا التعليم الأولي المأمولة.

---

[2] نقصد بالكفاءات المطامعرفية استعدادات الطفل ومؤهلاته وقدراته ومعارفه المبكرة حول سيروراته المعرفية الخاصة ونتائجها، ثم المراقبة الذاتية التي يمارسها على نظامه المعرفي الشخصي.

[3] نعني بتلك الممارسات التربوية طرق وبرامج سيكوبيداغوجية معرفية لتشخيص كفاءات الطفل وأنشطته قصد تقويمها وتربيتها، والتي أصبحت حاليا تُعَدُّ بالعشرات وفي مقدمتها برنامج الإغناء الأداتي لصاحبه فورشتاين Fueurstein، وورشات التفكير المنطقي لصاحبه هيجلي Higélé، ثم برنامج التعلمات الإجرائية لصاحبه باوور Paour.

1. مرجعيات سيكولوجية أساسية

إن مفهومي النمو والتعلم اللذان يمثلان الشرطين الضروريين لأية بيداغوجيا، قد شكلا لفترة طويلة موضوع سجال وتباين في مجال علم النفس. وإذا كان مرد ذلك يكمن في التوجهات النظرية والاختيارات الإبستمولوجية لكل نظرية من النظريات السيكولوجية الكبرى، فإن التجسيد الدقيق لدواعي وغايات ذلك التباين يستلزم على الأقل، وقبل تقديم التصور المعرفي الذي نتبناه في هذه الدراسة، استحضار أربع مقاربات جوهرية يميزها تعارض ثنائي واضح:

المقاربة السلوكية في مقابل المقاربة البنائية

الواقع أن السلوكية التي تركز على التعلم كما تعبر عن ذلك نظريات ثورنديك Thorndike وسكينر Skinner وهول Hull وأزجود Osgood وتعتمد على مقاربة أمبريقية واضحة، قد انتهت إلى الإقرار بمجموعة من الوقائع والخلاصات أهمها (أحرشاو، 1999؛ 2009):

- كل معرفة عبارة عن سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية، يكون فيها المتعلم بمثابة الصفحة البيضاء أو العنصر السلبي الذي يكتفي باستقبال المعلومات.
- كل طفل قابل لأن يتعلم أي شيء وفي أي سن كان، خاصة إذا توفرت الشروط الضرورية لذلك، وبالتالي لا وجود لحدود نضجية تكوينية أو داخلية لهذا التعلم.
- إذا كان التعلم عبارة عن اكتساب استجابات حسية حركية، فإن النمو عبارة عن أَلْيَلَةٍ automatisation لهذه الاستجابات وتنويعها ومراكمتها.
- يشكل الحيوان النموذج المرجعي لتعلم الإنسان، ويمثل كل من التكرار والتحفيز محركه الأساسي.

أما البنائية وبالخصوص في بعدها التكويني، التي تركز على النمو كما تعبر عن ذلك نظرية بياجي Piaget في النمو المعرفي، فقد انتهت إلى القول بمجموعة من الخلاصات أهمها (أحرشاو، 1999؛ 2009):

- 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 وتلاؤمه 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 النمو عبر مراحل متسلسلة في شكل بنيات معرفية تبدأ بما هو حسي حركي وتنتهي بما هو منطقي رياضي. وتشكل هذه المراحل قيودا بنيوية (تكوينية) تحدد للطفل ما يمكن أن يكتسبه في كل سن، بحيث لا يمكنه أن يتعلم أي شيء دون مراعاة مستواه المعرفي، لأن التعلم مشروط بالنمو والنضج ومتوقف عليهما.

الحقيقة أن بياجي Piaget حتى وإن كان يتحدث عن عوامل أخرى للنمو المعرفي كالنضج والخبرة والتحويل الاجتماعي، فهو يُصِرُّ على أن الطفل ينشئ بنياته الذهنية باعتماد نشاطه الذاتي الذي يضفيه على محيطه، وبالتالي فإن وساطة الآخر (الوالدان، المربي، المعلم... الخ) لا تتجاوز حدود تهييء البيئة الملائمة للذات لكي تبني ذكاءها عبر نشاطها الذاتي الخاص. ولقد أثار هذا الموقف جملة من المؤاخذات أهمها (أحرشاو، 2005: 153؛ 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 الإهمال 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 بأنواعها وتجلياتها المختلفة.

- 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، 2005؛ 2009):

- تُبنى السيرورات السيكولوجية العليا بالاستدماج التدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ، وفي مقدمتها اللغة والخرائط والرموز واللوحات. وبهذا المعنى فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية ومظاهرها التفاعلية خاصة بين الطفل والراشد. فالنضج العصبي لا يمكنه لوحده 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 اللعب والاحتكاك 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 خاصا به. وعليه لا يتطابق النمو مع التعلم بل يكون تابعا لهذا الأخير الذي يسببه ويؤدي إليه.

- إن دور الوسيط médiateur (الوالدان، المربي، المعلم، الآخر) في بناءات الطفل الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو zone proximale de 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 السيكولوجية السابقة من تمييز جذري بين التعلم والنمو كسيرورتين متباينتين، فإن المقاربة المعرفية ستجمع بينهما في سيرورة واحدة وموحدة لاكتساب المعارف. فهي لا تشكل نظرية خاصة بالتعلم كما تجلى ذلك عند السلوكية، ولا نظرية خاصة بالنمو كما جاء ذلك عند البنائية، بل هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي تتبنى موقف التفاعل بين العوامل الشخصية 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 موضوع الاكتساب. وتتحدد أهم الأسس المشتركة لهذا التكامل في المظاهر التالية (أحرشاو، الزاهير، 2000، ص. 23-24؛ أحرشاو، مقبول للنشر 2019):

- كلاهما سيرورتان لتحويل المعارف؛ حيث إن النمو يحول المعارف من الميلاد إلى الرشد، والتعلم يحولها من مرحلتها الأولية الساذجة إلى مرحلتها النهائية العلمية.

- كلاهما سيرورتان ذهنيتان داخليتان تتعلقان بتمثلات الفرد وكفاءاته ومهاراته الذاتية.

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

2. مقومات سيكولوجية الطفل

نقصد بهذه المقومات مجمل الخصائص والسمات التي أصبحت تنفرد بها سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، والتي ندعو في هذا البحث إلى اعتمادها كإطار مرجعي أساسي لبيداغوجيا التعليم الأولي المأمولة في المغرب. وهي بالأساس ست خصائص (Carey, 1985؛ Mounoud, 1996, 1999 ؛ Houdé, 1996؛ Troadec, 1999؛ أحرشاو، 2005، مقبول للنشر 2019):

الفردانية والفرادة

لقد أضحت سيكولوجية الطفل سيكولوجيا قائمة الذات يستحيل اختزالها في نموذج الراشد أو الحيوان أو في بعد واحد، فطريا كان أم نفسيا أم معرفيا أم وجدانيا أم اجتماعيا أم ثقافيا. 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 والكفاءات والاستراتيجيات ما يؤهلها لأن تشكل ظاهرة سيكولوجية قائمة الذات، تتميز بالفردانية والفرادة وتستحق كامل العناية 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 (التحليلية)، 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 أولا 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 منطلقا لبناء كفاءاته 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 الديناميي، 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 المشاكل ويحلها منذ سن مبكر. فلديه من القدرات والكفاءات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سنواته الأولى بحيث نجده (أحرشاو، 2015):

- 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.

- يتعلم في زمن قياسي عددا كبيرا من الأنشطة والكفاءات والمهارات المرتبطة باللغة والحساب والتواصل والتفيء 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 (التحليلية)، أو النشاط الذاتي الذي يفعل ولا يتفاعل (التكوينية).

التحول والتغير

يتعرض الطفل في السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي إلى تحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الخبير، 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 لاحقا، عادة ما ينتقل من معارف عامة ساذجة إلى معارف خاصة علمية.

اَلْبَنْيَنَةُ والتَّنْظِيرُ

لقد ثبت أن لدى الطفل قدرة مبكرة على بنينة المعارف المكتسبة وتنظيرها. فهو يبني انطلاقا من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية، والتي تتوزع حاليا على ثلاثة ميادين أساسية (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 الحيوانات 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...الخ.

- **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 قادرا 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/التلميذ لا يصل إلى هذا المستوى من البنينة والتنظير لمعارفه المكتسبة إلى عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها:

الطفل عَالِمٌ 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، وينشئ بالتالي نظرياته التي تساعده على التفسير والتنبؤ والتعميم. إنه بهذا المعنى عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكر ظواهر السرعة والقوة والجاذبية...الخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وأخيرا سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر ومقاصده.

الطفل مُتَعَلِّمٌ صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام. إنه يتشبّعُ بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التربية والتعلم والتثاقف. فهو يتعلم أنواعا مختلفة من المعارف، وأشكالا متعددة من المفاهيم إما بطريقة عفوية ساذجة، وإما بطريقة منظمة علمية، كما يتجلى ذلك بالخصوص في اللغة والحساب واستراتيجيات التواصل.

الطفل عَالِمٌ ومُتَعَلِّمٌ صغير في الوقت نفسه، حيث غالبا 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. 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 وفقرها.

المواجهة والقابلية للتربية

إذا كان الطفل يتعلم باستمرار ويُبَنْيِنُ ما يكتسبه من معارف بانتظام، فإنه نادرا ما يبقى بعيدا عن مواجهة صعوبات في الاكتساب والتعلم ومشاكل 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، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لهذه القدرات والكفاءات في شتى مجالات الحياة. والواقع أن المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطفل، وإن كانت متنوعة جدا فهي تتحدد في صنفين (أحرشاو، 2015):

- **صنف عادي** يرتبط بالفشل في التعلم أو غيره من الأنشطة. 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 استراتيجيات 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 على سبيل المثال خللا ذهنيا خفيفا أو متوسطا، مطواعية أو ليونة في قدراته المعرفية وقابلية لتعلم الاستراتيجيات الملائمة لتجاوز مثل هذه الصعوبات. فقد أصبح من المسلم به أن كثيرا من المتعلمين الذين هم في وضعية تعثر دراسي يعانون في الواقع من نقص واضح في مراقبة اشتغالهم المعرفي وتضبيطه. لذا فإن 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، الاستراتيجيات اللازمة لتجويد 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.

3. خصائص سيكولوجيا الاكتساب

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 endogène 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 يُقْصَدُ 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، ص. 20-23؛ أحرشاو، 2015، مقبول للنشر 2019):

سيرورة الاكتساب كنشاط ذهني

على أساس أن كل سيرورة اكتساب تشكل نشاطا ذهنيا، 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 ذاتيا من لدن المتعلم نفسه، بحيث يشارك بنشاط وحيوية في كل ما يكتسبه من معارف وكفاءات.

سيرورة الاكتساب كنظام للمعارف المتفاعلة

إذا كانت سيكولوجيا الاكتساب المتبناة 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، فهي تتفاعل وتتكامل 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:

العمليات الذهنية التي هي عبارة عن عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهام محددة. إنها أفعال ملموسة استدمجها الفرد داخليا، 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 وصَوْرَنَتِهَا 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

يمكن التمييز داخل أنواع المعارف السابقة الذكر بين شكلين رئيسيين:

فمن جهة هناك المعارف الطبيعية العفوية الساذجة المرتبطة بالسياق الواقعي. ومن جهة أخرى توجد المعارف المُمَأْسَسَة المنظمة العلمية المرتبطة بالسياق المدرسي. والواقع أن شكل المعرفة هو الذي تركز عليه المدرسة 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 وحتى قبل ولوج المدرسة الابتدائية. فهي التي تتمظهر من حيث محتوياتها في ميادين معرفية متنوعة تبدأ بالمعرفة اللغوية، وتنتهي بالمعرفة السيكولوجية، مرورا بالمعارف الرياضية والفنية والتواصلية والميكانيكية وغيرها.

- من حيث استراتيجيات الاكتساب

المؤكد أن الاكتساب واستراتيجياته لا تحكمه فقط المعارف الخاصة بميدان محدد (التعلم)، ولا معارف المتعلم العامة (النمو) وقدراته الذهنية فحسب، ثم مظاهر الانتقال والتحول من الأولى إلى الثانية أو العكس، بل إن المعارف والمطامعارف وآلياتها في المراقبة والتضبيط تلعب دورا حاسما في هذا المضمار. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفاءات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق التعلم وحل المشاكل بسهولة وفعالية، بل المفروض أن يتوفق أيضا في التوظيف الجيد والناجع لهذه الكفاءات 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 أيضا تعليم قواعد عامة للتفكير واستراتيجيات لاكتساب المعارف واستخدامها. 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 محسوس 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 المحفَّزَة 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 مثلا)، 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 مثل المهارات.

إذن، فسيرورة الاكتساب بهذا المعنى هي سيرورة لتحويل المعارف وتغييرها عبر أنشطة التمدرس والتكوين، حيث يتم الانتقال بها من مستواها الأولي العفوي الساذج إلى مستواها العلمي المنظم الخبير. 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 وتنظيما.

ثالثا. المرتكزات والدعامات البيداغوجية

حرصا منا على إقرار الإطار الملائم لبلورة بيداغوجيا ناجعة للتعليم الأولي تتماشى مع روح القرن الواحد والعشرين، لا نرى محيدا عن إرساء قواعد تصور تربوي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل، ويوازن بين مجموعة من الحقائق والوقائع السيكولوجية التي تعكسها مقومات وخصائص سيكولوجيا الطفل والاكتساب السابقة الذكر، وبين مجموعة من المسلمات والغايات السيكوبيداغوجية التي تترجمها المرتكزات والدعامات التالية (أحرشاو، 2009):

1. المرتكزات البيداغوجية الأساسية

تتحدد هذه المرتكزات في المسلمات الخمس الآتية:

العمل بالبيداغوجيا التعددية المشروطة بالتعلم المتنوع الذي يساعد المتعلم على تفعيل مختلف أنظمته ومستوياته الذهنية من أجل معالجة كل أنواع المعلومات والمشاكل. فالسيكولوجيا الحالية 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 بالتوجه المطامعرفي métacognitif الذي يساعد المتعلم على تدبير اشتغاله المعرفي، وكل ما يتطلبه ذلك من إجراءات واعية تشمل المراقبة والتضبيط الذاتيين.

التعلم المتخصص المحكوم بالتوجه القالبي modulaire الذي يساعد المتعلم على تفعيل نظامه الذهني المتخصص، وعلى تعديل آليات اشتغال هذا النظام تبعا لتنوع الميادين التي يباشرها.

وكما سبق التأكيد على ذلك، فإن التعلم عبارة عن سيرورة ذهنية داخلية نشيطة تلعب فيها شخصية المتعلم دورا هاما، الأمر الذي يعني الإقرار بِفَرَادَةِ الأسلوب الذي بواسطته يتعلم الطفل. وهو الأسلوب الذي وبفعل انبنائه على التعدد والاختلاف، يستدعي كبير انتباه المربي أو المعلم لكي ينوع طرقه التعليمية حتى داخل الفصل نفسه، بحيث يستخدم أكثر من استراتيجية أو وسيلة لإحداث التعلم الذي يلائم مستوى كل متعلم، سواء على مستوى استراتيجياته في التعامل مع المعلومات، استيعابا وتخزينا وتمثلا وتناولا، أو على مستوى سيروراته في التحصيل والتخطيط والتوجيه لأنشطته (Demetriou، 2000). ويعني هذا أن تنويع التعليم شرط أساسي لتحقيق المبدأ السيكولوجي القائل بتنوع أشكال التعلم وأنماطه عند الطفل، وكل ما يرتبط بذلك من فوارق ناجمة عن التفاوتات السوسيواقتصادية والثقافية والفردية. وكما أن تحقيق غايات هذا النوع من التعليم يستوجب مربيا أو معلما محترفا يمتلك المهارة التربوية اللازمة التي تؤهله لممارسة فعل التعليم بصفته سيرورة دينامية تتفاعل داخلها أنواع المعارف السابقة والجديدة، العامة والخاصة، وتتكامل فيها المكونات النفسية والمعرفية والاجتماعية (وهبة، 2005، ص. 75-93).

العمل بالبيداغوجيا التفاعلية المشروطة بالتعلم الديناميي والتي تراهن على التخصصات البينية وعلاقات التفاعل القائمة بين أنظمة المعارف الذهنية وميادينها المتنوعة. فرغم اختلاف هذه الأنظمة في مستويات وأساليب اشتغالها، بحيث يتمتع كل واحد منها بهويته الخاصة، إلا أنها عادة ما تدخل في علاقات تفاعلية لتمارس نوعا من التأثير المتبادل أثناء فعل التعلم بأنواعه السابقة الذكر. بمعنى العمل بالبيداغوجيا التي تركز على تمرين المتعلم وتدريبه على أساليب الاستخدام الفعال لمؤهلاته الذاتية في تحصيل المعارف، ولسيروراته الذهنية في تعلم قواعد التفكير واستراتيجيات حل المشاكل.

فهذا النمط من التعليم حتى وإن كان لا يراهن على خلق متعلم مزود برصيد واسع من المعلومات والمعارف، فهو يرمي بالأساس إلى إعداد متعلم كفء ماهر قادر على التفكير بوعي والتصرف بفطنة والعمل بذكاء (Demetriou، 1998).

الحقيقة أن سمة التفاعلية الواجب اعتمادها كأحد مرتكزات بيداغوجيا تعليمنا الأولي، لها ما يدعمها من قرائن في نتائج الدراسات السيكولوجية التي تمت مؤخرا عن الطفولة الصغرى. فالطفل يمتلك حسب هذه الدراسات ومنذ سن مبكر، نظامين من المعارف يختلفان في طبيعتهما ويتكاملان في اشتغالهما (Mandler، 1992؛ Lautrey، 1999؛ Mounoud، 1999؛ أحرشاو، 2009):

- **الأول صوري** مسؤول على بنينة المعارف المنطقية المجردة، وعلى إنتاجها ومعالجتها وتعميمها.

- **الثاني تنفيذي** مسؤول على إنتاج المعارف المحسوسة السياقية ذات العلاقة بالواقع. فمن وظائفه الأساسية تمكين الطفل من حل المشاكل والتكيف مع الوضعيات والمواقف الجديدة.

العمل بالبيداغوجيا القائمة على كفاءات الطفل المبكرة ومعارفه السابقة وأهميتها في سيرورة الاكتساب وفعلها التربوي. فالمؤكد أن الطفل يتوفر منذ سنواته الأولى على معارف أولية عبارة عن قدرات إدراكية وتفييئية وتمثيلية ومفاهيمية ولغوية متنوعة، هي التي يبني عليها نشاطه الذهني لتعلم وإنشاء معارف جديدة (Lautrey، 1999). وبهذا المعنى فهو لا يأتي إلى المدرسة فارغ الذهن لا يعرف أدنى شيء، بل إنه في حدود سن الخامسة فما تحت يكون قد امتلك رصيدا ضخما ومتنوعا من المعارف التي تمكنه من التعلم والتحصيل والتكيف والتواصل بسهولة ويسر. فهو بمنظور السيكولوجيا المعرفية الحديثة لا يشكل كائنا عاجزا محدود القدرة، بل هو عنصر كفء نشيط يحب الفضول والاستكشاف، يجيء إلى المؤسسة التعليمية وهو يتوفر على معارف وكفاءات للإدراك والتعلم والتواصل وحتى التفكير. وهي المعارف التي يتوجب على هذه المؤسسة ببرامجها ومناهجها المختلفة، العمل على إغنائها وتصحيحها وتطويرها نحو الأفضل.

العمل بالبيداغوجيا القائمة على النظام المعرفي في ديناميته وعلى سيرورة الاكتساب في شموليتها. بمعنى البيداغوجيا التي تؤكد من جهة على أهمية النظام المعرفي للمتعلم في كليته وتنوعه، وعلى مختلف العوامل المؤثرة فيه مثل بنيات المعارف وأنواعها وأشكالها، وكل ما يحيط بها من تمثلات ومعتقدات ومحفزات وعواطف وظروف اجتماعية وثقافية متنوعة. وتؤكد من جهة أخرى على التعامل مع التعلم كسيرورة لتغيير المعارف وتحويلها من حالتها الأولية الساذجة إلى حالتها العلمية المنظمة. وبطبيعة الحال فإن هذا كله يستدعي خلق الفضاء البيداغوجي الملائم الذي تحكمه الظروف الفيزيقية المناسبة والشروط التربوية المطلوبة، وفي مقدمتها تحفيز المتعلم وتشجيعه من لدن المربي والمعلم على تكوين صورة إيجابية عن ذاته وعن اشتغاله المعرفي أثناء سيرورة الاكتساب (Scott وآخرون، 1991؛ أحرشاو، 2009).

العمل ببيداغوجيا تعددية يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع من حيث وسائله التدريسية وموارده البشرية وغاياته التعليمية. بمعنى البيداغوجيا التي تؤطرها رؤية استراتيجية للواقع وإمكاناته وآفاقه، ويجسدها خيار فكري مُدْرِك لظروفه وأهدافه ومعوقاته، ويرتبط نجاحها كمشروع تربوي بمجموعة من الشروط أهمها (أحرشاو، 2009؛ وهبة، 2005):

- **تفريد التعلم وتعليم المتعلم كيف يتعلم** وكيف يفكر وكيف يحل المشاكل ويتخذ قراراته بنفسه بدل حشوه بالمعلومات والأفكار فقط. بمعنى اعتماد البيداغوجيا التي تهتم بأشكال الفروق الثقافية والسياقية والفردية بين المتعلمين، وما لتلك الفروق من دور حاسم في نجاح أو فشل خطط التعليم وبرامجه.

- **جعل المتعلم محور هذه البيداغوجيا،** وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات التي تسعفه أولا على تحصين شخصيته وهويته الثقافية وعلى كيفية التعامل مع روح الحداثة، وتساعده ثانيا على التهيؤ لولوج المدرسة الابتدائية، وعلى التكيف والابتكار والتفكير النقدي والتحكم في عالم يشهد تحولات وتغيرات سريعة ومهولة. بمعنى إعداد المتعلم الكفء الماهر الذي يفهم ويفكر ويواجه المشاكل ويساهم في تعلماته بنشاط وفعالية.

- **اعتماد العنصر البشري الكفء** المتشبع بثقافة سيكوتربوية كافية عن الطفولة وخصائصها المختلفة، والقادر على تمكين المتعلم من تعلمات ناجعة تتجه بمعارفه نحو مزيد من الجودة، بدل الاعتماد على الحقائق المثبتة بشكل جاهز في الكتب المدرسية. بمعنى العنصر البشري (بالخصوص المعلم (ة) أو المربي (ة)) الذي يتبنى المعرفة التعددية المتحولة المستلهمة من مصادر متفرقة، ويعطي للمتعلمين المثال والقدوة في الهندام والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة.

- **الاستناد إلى الوسائل التربوية والتجهيزات اللوجستيكية الضرورية** المدعمة بالوسائط البيداغوجية المتنوعة كالنصوص والصور والأصوات والأشرطة والأنترنيت وغيرها من الوسائل القادرة على استثارة حواس

المتعلم ومداركه وأنشطته الذهنية، وعلى تحفيز روح المبادرة والابتكار، وعلى ممارسة مختلف الأنشطة القرائية والحسابية والمنطقية والفنية والتكنولوجية.

خلاصة

كانت تلك إذن أهم التصورات وأبرز التوجهات التي لا نرى محيدا عن مقاربة مضامينها وتوظيف بعض أفكارها في مجال تشييد البنية التحتية لمنظومة التعليم الأولي بالمغرب التي لن يتحقق نجاحها في بلوغ غاياتها وأهدافها في غياب خطة مضبوطة لإعادة بنائها على أسس نظرية وإجراءات تطبيقية جديدة، يوجهها منطق التحولات والتغيرات المطردة التي عرفها ويعرفها المجتمع المغربي، وتؤطرها روح التجديد والحداثة برهاناتها وتحدياتها الكبرى، وبمستجداتها العلمية واكتشافاتها التكنولوجية المذهلة. ونعتقد أن أنجع سبيل إلى تحقيق مثل هذه الغايات والأهداف هو الذي يتجلى في إعداد مجموعة من البرامج والمناهج والكتب المدرسية التي تطابق مميزات وخصائص سيكولوجية الطفل والاكتساب، وتتماشى مع مختلف المرتكزات التربوية والدعامات البيداغوجية التي تؤطر هذا البحث نظريا، وتوفر سبل تفعيله عمليا من خلال مختلف العمليات والأنشطة والإجراءات التي تساعد المربي (ة) على النجاح الفعلي في ممارساته التربوية والتكوينية، التعليمية والتعلمية، التثقيفية والترفيهية.

المراجع

الغالي، أحرشاو (2019). السيكولوجيا والمدرسة: العلاقة وآفاق الطفل التعلمية والتعليمية. الكويت، مجلة الطفولة العربية، (مقبول للنشر).

الغالي، أحرشاو (2018). المدرسة ورهان الديمقراطية بالمغرب. الكويت: مجلة الطفولة العربية، المجلد 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: منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

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

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

الغالي، أحرشاو (2003). العلاقة "أم-طفل" وسيرورة اكتساب اللغة. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 2، 12-36.

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

الغالي، أحرشاو (1992). دور التربية ما قبلمدرسية في تكوين شخصية الطفل. في "التربية قبلمدرسية: نظريات ومقاربات"، أعمال الندوة المغاربية الأولى، الرباط: منشورات كلية علوم التربية.

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

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2017). أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة، رأي رقم 3/يوليوز.

المندوبية السامية للتخطيط. (2017). بحث حول التعليم الأولي بالمغرب. الرباط: منشورات المندوبية السامية للتخطيط.

وزارة التربية الوطنية. (2018). عرض وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب حول مشروع برنامج العمل والميزانية برسم سنة 2019، الإثنين 05 نونبر 2018.

وزارة التربية الوطنية. (2018). عرض وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب حول مشروع برنامج العمل والميزانية برسم سنة 2020، الخميس 31 أكتوبر 2019.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2015-2016). موجز إحصائيات التربية. منشورات الوزارة.

وهبة، نخلة (2005). جودة الجودة في التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، يناير 2000.

50 سنة من التنمية البشرية وآفاق (2005). اللجنة المديرية للتقرير، ملخص تركيبي للتقرير العام، 2005/01/30 (ma.50rdh.www).

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

Carey, S. (1985). Conceptual change in childhood ,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.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation. In Boekaerts and al (Ed .Handbook of self-regulation. 251-209) New-york .Academic Press..

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.(1996). Intelligence et Inhibition. Sciences Humaines ,56, 27-24.

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

Mandler, J. M. (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. Psychological Review, 99(4), 587–604. https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.4.587

Mounoud, P. (1999). La connaissance de soi chez le bébé: un modèle recursif. in G. Netchine – Grynberg (Ed). Développement et fonctionnement coguitifs: vers une interrogation, 219-244. Paris , PUF.

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

Mounoud, P. (1994). L'émergence de conduites nouvelles:,rapports dialectiques entre systèmes de connaissances. Psychologie et Education, 18, 11-42.

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 issues and empirical studies .University of Leeds.

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