

الأصول النفسية لمقاربة الكفاءات

الباحثة: موساوي نسيمة

السنة الأولى دكتوراه

تخصص تعليمية اللغة العربية

جامعة الجزائر 2

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان المرجعية النفسية للمقاربة بالكفاءات، ومعرفة أبعادها التعليمية، وذلك من خلال التعرض إلى نظريات التعلم النفسية التي أثرت في هذه المقاربة، والمتمثلة في البعد المعرفي (الجشطلت وعلم النفس المعرفي " نيسار") وكذا البعد البنائي بشقيه: البنائي المعرفي (بياجية) والبنائي الاجتماعي (باندورا وفيغوتسكي).

بينت نتائج هذه الدراسة أن النظريات المعرفية والبنائية كان لها أثر تعليمي بالغ في المقاربة بالكفاءات حيث تم الانتقال من منطق التعليم الذي ينشد المعرفة إلى منطق التعلم الذي يسير وفق مسعى وظيفي بنائي يهتم بعملية تحويل المعرفة المدرسية إلى معرفة وظيفية تمكن المتعلم من التصرف في مختلف الوضعيات والمواقف التي تعترضه في حياته اليومية والاجتماعية.

Abstract

This study aims to show the psychological side of the CBA and its teaching valuers and this through dealing with the teaching approaches that emphasise on it and the approeches conserved are psychopedagogy cognitive and social theories.

The results of this study show that the cognitive and constructive theory had a big influence on the CBA. Thus, the shift was from teaching that focus on knowledge to teaching that aims at using knowledge in different situations that enable learner to tackle and solve different situations in the daily and social life.

- يركز كل نظام تعليمي على مقارنة منهجية تتساير وطموحات الأمة، وتكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ومن بين المقاربات المعاصرة التي يعتقد خبراء التربية والتعليم أنها تستجيب لهذا المسعى، المقاربة بالكفاءات التي أسيل الحبر الكثير حولها وأثير الجدل حول أصولها ومرجعيتها فهناك من تناولها من وجهة نظر اقتصادية وهناك من تناولها من وجهة نظرة تربوية وهناك من تناولها من وجهة نظرية لسانية، وهناك من تناولها من وجهة نظر نفسية، هذه الأخيرة أثارت انتباهي كون الطلبة يجدون صعوبة في فهم المرجعية النفسية للمقاربة بالكفاءات لكثرة الآراء حولها، وهذا لمسته أثناء احتكاكي بطلبة اللسانيات لذلك ارتأيت أن أتناول في مقالتي هذه موضوع المقاربة بالكفاءات من زاويته النفسية مع محاولة تأصيلية لبزورها في التراث فالى أي اتجاه نفسي تعود هذه المقاربة ؟

يستند منحى الكفاءات في شقه النفسي إلى علم النفس المعرفي، وهو اتجاه لا يؤمن بتجزئة المعرفة وتنضوي تحته: النظرية المعرفية والنظرية البنائية بشقيها: البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية.

النظرية المعرفية:

ظهرت هذه النظرية كتوجه مستقل في علم النفس مع نهاية الستينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة ، وذلك بظهور كتاب ، "علم النفس المعرفي لنييسار" عام 1967 وهو توجه ينطلق في تحليله للتعلم بالنظر إلى "الدور الإيجابي النشاط والفعال للتعلم في تجهيزه و معالجته للمعلومات" وأن الإنسان هو أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لديه بالتفاعل مع خصائص الموقف المنشئ للسلوك¹، فالإنسان (المتعلم من هذا المنظور) مخلوق إيجابي يبادر، يفكر، ويخطط و يتخذ القرارات ويحل المشكلات، على عكس ما ذهب إلىه النظرية السلوكية التي يرى أصحابها أن الإنسان مخلوق سلبي، وما سلوكه إلا ردود أفعال اتجاه ما يصادفه من مثيرات بيئية، بما في ذلك اللغة، فاللغة حسب السلوكين شكل من أشكال السلوك ولا يتم تفسيرها إلا في إطار تكوين العادات وتدخل المدعمات المختلفة بين المثيرات الاستجابات لهذه المثيرات²، فهم بالتالي لا يرون وجود أي فارق بين مسار تعلمها ومسار تعلم أي مهارات سلوكية أخرى. يترتب على هذا الكلام أن السلوك اللغوي الفعال هو

السلوك الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، والتي تتحول إلى عادة بعد تعزيزها³.

يشير هذا الكلام بوضوح إلى مفهوم الاشتراط الفعال لدى سكينر أو مبدأ الاشتراط الإجرائي الذي يقصد به "عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث".

إن تصور العملية التعليمية من هذا المنظور تصور آلي مبني على الملاحظة التجريبية للجوانب المباشرة للسلوك اللغوي مجزئاً إياه، ومهملاً بذلك الجوانب العملية التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان.

تنفيذاً لهذا التصور الآلي للغة يؤكد أصحاب الاتجاه العقلي المعرفي* أن اللغة أعمق من أن تكون مهارة سلوكية كأية مهارة سلوكية أخرى، فهي ظاهرة معقدة، ومن المحال بالتالي أن تختزل في استجابات سلوكية ظاهرة يؤديها الفرد نتيجة تعرضه للمؤثرات الخارجية أو الداخلية⁴، و من المحال على رأي تشومسكي - أن تطبق مبادئ المتعلم التي أظهرت التجارب نجاحها في تعلم الحيوان على تعلم الإنسان، لأن اللغة واحدة من الخصائص المميزة لبني البشر، يقول تشومسكي في هذا: إذ تبدوا ملكة اللغة البشرية خاصية نوعية تختلف قليلاً فيما بين البشر، وليس لها شبيه ذو أهمية في أمكنة أخرى [...] لا يوجد مبرر جدّي اليوم لتحدي الرأي الديكارتي القائل أن القدرة على استخدام الإشارة اللغوية للتعبير عن الأفكار تجربة تشكل "الفارق الحقيقي بين الإنسان و الحيوان" أو الآلة سواء كنا نعني "بالآلة" الإنسان الآلي الذي أسر مخيلة القرنين السابع و الثامن عشر، أو تلك التي تقدم حافزاً للفكر والمخيلة اليوم⁵، يظهر بوضوح في كلام تشومسكي تمييزه الإنسان - المتعلم في مقامنا هذا - عن

الحيوان بميزة العقل، ويترتب عن ذلك الاعتداد بالعمليات العقلية المختلفة في العملية التعليمية التعلمية (المعنى، الفهم والمعرفة) أي الكشف عن البنى العميقة للسلوك البشري⁶ فالتعلم بهذا المعنى عملية تنظيمية تحصيلية تنطلق من العمليات العقلية في سيرورتها المطردة لا عن طريق الارتباط بين المثير والاستجابة.

فالمتعلم يلتقط المعلومات من العالم الخارجي ثم يقوم بالتعرف عليها ويخزنها في الذاكرة، ثم يسترجعها عندما يكون في حاجة إليها لتفهم المحيط الخارجي أو حل مشكلة ما. وعليه تتأكد إحدى الخصائص النفسية التي أثبتها تشومسكي للمتكلم (المتعلم) وهي خاصية الإبداعية؛ إذ لم يعد سلوك المتعلم اللغوي محكوما بآلة بقدر ما هو منتج للغة بكيفية إيجابية خلاقة بحيث ينطلق من كفاءته (معرفته اللغوية) ليوظفها في سياقات لغوية متنوعة.

إن حديثنا عن مفهوم الإبداعية عند تشومسكي يقودنا إلى الحديث عن التعلم المعرفي عند أوزبيل الذي "يعتقد أن التعلم لدى الإنسان يحدث عن طريق عملية موقفية تربط الأحداث أو العناصر الجديدة بالمفاهيم أو القضايا المعرفية الموجودة فعلا"⁷ فالتعلم بهذا المعنى نوع من أنواع النشاط العقلي تتفاعل فيه الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة تفاعلا حقيقيا "ذا معنى لا اعتباطيا عشوائيا".

فالتعلم من منظور "أوزبيل" عملية بناء مترابطة عضوية تضمن استمرارية التعلم وفعاليته كما تعطيه حيوية ودلالة في حياة المتعلم. انطلاقا من هذه النظرية يتبين معنى التعلم الوظيفي في ظل منحى الكفاءات القائم على النمط الاندماجي. فالكفاءة من منظور مدرسي "هي

مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة المتعلم، على هذا الأساس يمكن أن نتصور مميزات بيداغوجيا الكفاءات في ضوء نظرة أوزبيل المتمثلة في: "إعطاء دلالة للتعلّيمات: وذلك بجعل المعارف النظرية روافد مادية للاندماج بفعالية في الحياة المدرسية والاجتماعية.

تفعيل أشكال التعلم: وذلك بثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة التي تعترض المتعلم (التعلم الموقفي حسب "أوزبيل"، حيث إن التعلم الموقفي هو خبرة واعية متنوعة تنشأ "حين ترتبط علامات أو رموز أو مفاهيم أو قضايا موقفية بالبنية المعرفية للفرد و تمنتج بها على أساس مادي غير ارتباطي".⁸

فالتعلم من هذه الناحية لا يكتسب معنى حقيقيا إلا إذا كان مرتبطا بالبنية المعرفية القائمة لدى المتعلم بحكم أن المتعلم ميال إلى ربط الجديد بما يعرفه فعلا.

بناء التعلّيمات الداخلية: وذلك بتوظيف مختلف المكتسبات توظيفا فعليا، بإعادة استغلال المتراكم منها -تدرجيا- وإدماج الجديدة منها في القديمة لتحقيق كفاءات أكثر تعقيدا.

يتضح من خلال هذه المميزات أن التعلم الوظيفي عند أوزبيل تعلم اندماجي قائم على إدماج المعارف الجديدة في المكتسبات القبلية. وهنا يتأكد مبدأ البنية المعرفية الذي يتفق فيه أوزبيل مع برونر وهو مبدأ يقوم على إيجاد "علاقات ذات معنى بين الخبرات السابقة و التعلم الحالي".⁹ تدل هذه النظرة الاندماجية إلى التعلم على أن العملية

التعليمية التعلّميّة عملية بناء كلية مبنية على التحام أجزائها لا على تجزئتها، ومن أمثلة ذلك تحوّل تعلم اللغة من تقسيمها إلى وحدات لغوية بالنظر إلى مستوياتها (الصوتية، الإفرادية، التركيبية والصرفية) إلى تعليمها تعلمًا كليًا مبنيًا على تقسيمها إلى وحدات تواصلية وذلك بالربط الوظيفي بين أنشطتها القائم على توظيف مكتسبات المتعلمين في شتى الوضعيات و الأحوال لحلّ المشكلات، أو إنتاج خطاب و منتج ذي دلالة؛ أي "اكتساب كفاءة التواصل الشفهي و الكتابي"¹⁰، استنادا في ذلك إلى مبدأ "الكل ليس مجموع الأجزاء".

حديثا عن مبدأ "الكل ليس مجموع الأجزاء" يعود بنا إلى العشرية الثانية من القرن العشرين مع الفكر الجشتالطي والفكر البياجي* الذي ينطلق من النظر إلى التعلم، على أنه عملية إدراكية وفي ذلك يركز الجشتالطيون الاهتمام على العمليات العقلية منطلقين من القاعدة التي مفادها أن "الأفراد يتفاعلون مع الكل ذي المعنى الموحد"¹¹.

ويؤسس الجشتالطيون اعتقادهم هذا بناء على الفرضية القائلة أن الطفل يولد كلا متكاملًا وأحسن خبرة تقدم له لا بد أن تقدم له بطريقة كلية، أما بياجي فإنه يتحدث عن طبيعة إدراك الأشكال في كتابه اللغة و الفكر عند الطفل، وبين أننا ندرك الأشكال من حيث هي أشكال إجمالية دون تحليلها إلى تفاصيلها، يقول في هذا: "تدلّ البحوث الحديثة في طبيعة الإدراك، لا سيما فيما يتصل بالقراءة من العارض السريع و بإدراك الأشياء على أننا نعرف الأشياء و نذكرها- لا بعد أن نحللها و ندرك تفاصيلها- بل عن طريق "أشكال إجمالية" هي من خلق العقل بقدر ماهي من فعل عناصر الشيء المدرك و يمكن أن نسمي هذه الأشكال بالصيغ، وبصفة الجشطلت لهذه المدركات"¹² وضرب لذلك مثال إسقاط

كلمة على العارض السريع فقرة حروفها حرفا لا يمكن في لحظة، ولكن يمكن قراءتها قراءة صحيحة برؤية حرف أو اثنين فقط من حروفها، وبهذا يثبت بياجى الطبيعة الإدراكية الكلية أو الاجمالية للأشياء، و تأكيدا على أن العلوم تأخذ إجمالا ثم تفصيلا يقول ابن خلدون: «أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا يلقي عليه مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، و يقترب له في شرحها على سبيل الإجمال و يراعي في ذلك عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن»¹³. حيث أن ابن خلدون من خلال هذا القول يقارب معنى الكل عند الجشطالت وبياجيه وبحديثه عن كيفية تلقين العلوم المبنية على التدرج الهرمي إذ يتم البدء من الأصول، حيث تقدم المادة التعليمية في عمومها ليتم بعد ذلك تقديم معانيها الجزئية شيئا فشيئا حسب قدرات المتعلمين و ذلك بالانتقال من السهل إلى الصعب و من العام إلى الخاص ، و عليه فإن فكرة البدء من الأصول الخلدونية تساوي مبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء المعرفية.

1-2-2- النظرية البنائية

البنائية: تعتبر البنائية اتجاها حديثا في العلوم الانسانية، يعتقد أصحابه أن " الواقع النفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد، ما هو في الحقيقة إلا نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلائق والتفاعلات المتبادلة بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه"¹⁴.

يشير هذا التعريف إلى أن الواقع الذي يعيشه الفرد ما هو إلا نتاج بناء يقوم به أثناء تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه، أي الفرد (المتعلم في مقامها) ليس سلبيا في استقبال المعرفة وإنما له دور إيجابي

نشط في تكوين معارفه باعتباره عضوا فعالا يسعى باستمرار لبناء العالم حتى يتمكن من الاندماج فيه، ويحتل مكانة مركزية فيه، فالمعرفة حسب البنائيين " تبني من قبل الذات نفسها، عبر التجارب التي تعيشها في محيطها، وانطلاقا مما سبق لها أن عاشته في هذا المحيط، ومن التفاعلات مع الآخرين فالمعرفة في رأيهم... لا النقل (التلقين). لأن المتعلم يبني بنفسه معارف حول المعارف العلمية المدرسية".¹⁵

ويندرج تحت هذا الاتجاه البعد البنائي المعرفي الذي يستند إلى أعمال بياجيه، والبعد البنائي الاجتماعي الذي يستند إلى أعمال باندورا و فيقوتسكي .

البنائية المعرفية:

ذكرنا أعلاه أن الفرد حسب البنائيين يسعى باستمرار إلى بناء العالم حتى يتمكن من الاندماج فيه. ويحيلنا هذا الكلام إلى مفهوم الأزمة المعرفية الداخلية للفرد، التي مفادها أن الفرد يعيش صراعا داخليا ينزع من خلاله لتحقيق التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه. تعود هذه الفرضية إلى مبادئ بياجيه في النمو المعرفي التي تقضي بالبعد البنائي لنمو المعارف حيث تضع الفرد (المتعلم في مقامنا هذا) في الموقع المركزي باعتباره بانيا لمعارفه بالاعتماد على نشاطه المتمركز حول البحث عن التوافق مع المحيط ويعتمد في ذلك على وسيلة ذهنية تتمثل في الخطط أو البنيات العقلية ؛ وهي مجموعة الأنماط المنظمة من التفكير أو السلوك يصوغها الفرد (المتعلم) أثناء تفاعله مع البيئة¹⁶، تتغير و تتطور من مرحلة إلى أخرى، فهي تشير إلى حالة التفكير التي توجد مع الفرد في مرحلة من مراحل نموه، كما تشير أيضا إلى قدرته واستطاعته

على القيام بعمله سواء كان ذلك نشاطا معرفيا ذهنيا (كالتفكير والعمليات العقلية المتنوعة، أو كان نشاطا حركيا).

يبين بياجيه هذه العملية بناء على مفهوم الوظائف العقلية المتمثلة في العمليات التي يلجأ إليها الفرد (المتعلم) عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، وهي خصائص عامة للنشاط العقلي وتمثل ماهية الذكاء، وهي ثابتة لا تتغير عند الإنسان. ونقصد في مقامنا هذا المتعلم عند تفاعله مع موضوع التعلم.

يحدد بياجيه وظيفتين عقليتين أساسيتين لدى الإنسان ولا تتغيران بتغير العمر، وهما أساس ترتيب المعلومات في البناء المعرفي وهما:

1- التنظيم: وتعني ميل الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها كأنظمة كلية متناسقة ومتكاملة.

2- التكيف: و تعني ميل الفرد و تألفه مع البيئة التي يعيش فيها¹⁷ ، فالمتعلم في مراحله الانتقالية يكون في حالة عدم اتزان يسعى للتكيف مع المرحلة الجديدة، و يحدث التكيف عبر مرحلتين أساسيتين هما:

1- التمثل: و تعني نزعة الفرد إلى إدماج أمور من العالم الخارجي في بنائه المعرفي و مثال ذلك تغيير صورة الشيء لنتناسب مع معارفه، أي تغيير المثيرات (الخبرات الجديدة) و دمجها "بما يتناسب مع البناء المعرفي عند الفرد"¹⁸؛ فالتمثل بهذا المعنى هو عملية تحويل للأنماط الموجودة .

2- الاستيعاب: تعني "انضمام المكتسبات الجديدة إلى البنية المعرفية للفرد مع التحويل التدريجي لهذه الأخيرة"¹⁹ . بمعنى أنه يجري تحويلا أو تعديلا في بنائه المعرفي بما يتناسب مع المثيرات الخارجية و ينتهي

هذا المسار إلى تحقيق التوازن، أي زوال الأزمة المعرفية، و ذلك باكتساب المتعلم المعرفة (التصورات، والأنماط الجديدة)، "وانضمامها إلى السابقة منها"²⁰ .

يضع بياجيه بهذا المتعلم في قلب عملية تعلمه باعتباره فاعلا إيجابيا يعتمد على ذكائه للتنسيق بين الأفعال والعمليات التي يقوم بها أثناء تعلمه وهو بذلك يبني نفسه انطلاقا من بناء وإعادة بناء محيطه وإضفاء بنيات معرفية وتحديدها (الأنماط والتصورات الجديدة). وبالتالي فإن المعارف لا تلتقط من العالم الخارجي التقاطا اعتباطيا وإنما يخضعها المتعلم للبناء والتخزين في سجله الذهني. يبين ذلك بياجيه بقوله: "تؤكد فيما يخص المعرفة (...) وجود تبعية INTERDEPENDANCE لا تنفك بين التجربة والعقل. هكذا تمتد البنية البيولوجية لتصير مذهباً لتبعية متبادلة بين الذات والموضوع وبين استيعاب الموضوع من قبل الذات وملاءمة هذه الذات نفسها مع ذلك الموضوع"²¹

فالمتعلم حسب نظرية بياجيه يسير تعلماته (بينها) بإبداعية وحرية بناء على التكيف المزدوج (التمثل والاستيعاب)، حيث يدمج في تصورات ما يتناسب معها. وهنا يتضح الدور المنظم للمتعم الذي لا يقل أهمية عن العلاقات الملازمة للمثيرات الخارجية لأنه لا يمكن أن يتأثر بهذه المثيرات إلا بقدر ما يمكن تمثيلها في البنيات (الأنماط) التي تم إنشاؤها لتعديلها وتحويلها تبعاً للتصورات الجديدة (الخبرة الجديدة)، فالعلاقة بين المثيرات والاستجابات هي علاقة تبادلية.

(م س)²² خلافا للنظرية السلوكية التي تتصور العلاقة بين المثيرات والاستجابات باتجاه واحد (م س).

وعليه يتأكد مبدأ التفاعل بين الذات العارفة - حسب بياجيه - وموضوع التعلم، لكن إذا ما نظرنا إلى المتعلم كذات عارفة بانية لتعلماتها بنفسها لابد أن ننظر إليها أيضاً من منظور اجتماعي كون هذه الذات تنتمي إلى بيئة اجتماعية معينة، وبالتالي يظهر تأثير تيار آخر مرتبط بهذا التيار في منحى الكفاءات وهو التيار التفاعلي الاجتماعي بإضافته البعد البنائي الاجتماعي.

البنائية الاجتماعية:

حاول رواد هذا الاتجاه تجاوز الاختزالية في نموذج بياجيه وذلك باقتراح مفهوم الأزمة الاجتماعية الانفعالية باعتبارها قاعدة للنمو والتعلم، وبنوا تصورهم هذا افتراض مفاده أن مفهوم الأزمة المعرفية الداخلية للفرد الذي جاء به بياجيه غير كاف لأن كل تعلم هو عملية اجتماعية.

تستند نظرية الأزمة المعرفية الاجتماعية إلى فكرة: "التأثير البنائي للأزمة المعرفية الداخلية يزداد إذا صاحبتة أزمة اجتماعية".²³

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على البعد الاجتماعي للعملية التعليمية التعليمية، حيث يعتبرون التفاعلات الاجتماعية في الوسط التعليمي مكوناً أساسياً من مكونات سيرورة بناء المعارف، وذلك بناء على "التبادلات التي تتم بين الأقران من جهة وبين الأقران والكبار من جهة أخرى".²⁴

بناء على هذه النظرية يظهر دور طرف ثالث في العملية البنائية للتعلّيمات، وهو دور الوسيط أو الغير فيتحوّل بذلك "التصور العام لعملية

التعليم والتعلم من ثنائية قطبية من الشكل: متعلم ← الغير → الموضوع".²⁵

وتستند هذه النظرية إلى آراء باندورا وفيكوتسكي: وتضم مجموعة من المفاهيم من بينها:

1- مفهوم التعلم الاجتماعي عند باندورا: يفيد التعلم الاجتماعي عند باندورا: "اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي".²⁶

2- التعلم بالملاحظة أو النمذجة: ويسمى التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج، وهو تعلم الاستجابات أو الأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج، فالإنسان - حسب باندورا- ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكهم "أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها"²⁷

3- الحتمية التبادلية: يفيد هذا المفهوم عند باندورا: "التفاعل الحتمي المتبادل ذو الاتجاهين بين الفرد والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما بعض ومتفاعلين".²⁸

4- الطابع الاجتماعي للوظائف العقلية العليا: تتميز كل الوظائف العقلية العليا (الانتباه، التركيز التفكير، التحليل، الإدراك) بالخاصية النمائية الاجتماعية، حيث "تنمو وتنتشر بواسطة اللغة والنظام الترميزي الذي يسمح بالتصور، سواء تعلق الأمر بالنشاط الذي يربط الإنسان بالطبيعة (نشاط خارجي) أو النشاط العقلي (نشاط داخلي)".²⁹

5- التفاعلات الاجتماعية ودورها في التعلم: تساهم التفاعلات الحاصلة بين الأقران (المتعلمين) في وضعيات حل المشكلات في إنماء

الكفاءات الفردية، وذلك بناء على المكتسبات القبلية وحسن اختيار المهمات المطلوب من المتعلمين إنجازها وتنظيم العمل ودينامية التبادل بينهم، حيث يمكن لهؤلاء أن يستفيدوا معرفيا وإن لم يكونوا من نفس المستوى على حد تعبير محمد الطاهر وعلي "يمكن لهؤلاء أن يستفيدوا معرفيا في حالتي التفاعل التناظري (أطفال من نفس المستوى) واللاتناظري (طفل أعلى مستوى من الآخر).³⁰

6- **تأثير الدلالات الاجتماعية على التعلم:** عندما تتعلق المهمة المنجزة من طرف المتعلمين بتعديلات اجتماعية (معايير، قواعد، اتفاقات)، تكون أفيد لهم، حيث يستفيدون منها معرفيا في إنجاز مهمات مشابهة لها.

من هنا يظهر دور السياق الاجتماعي في التعلم حيث يعطي دلالة للتعلمات لتمكين المتعلم من اقتحام الحياة الاجتماعية في مختلف أنماطها. وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على زوال الأزمة المعرفية الاجتماعية، وذلك لتحقيق التوازن بتنظيم المتعلم لمدركاته القبلية، وإدماج عناصر أخرى آنية من المهمة المنجزة.

خاتمة:

ما يمكن استنتاجه في آخر هذه المقالة هو أن المقاربة بالكفاءات مقاربة تعليمية لها علاقة بالمتعلم وشخصيته الاجتماعية والنفسية وعليه فهي مقاربة حيوية ذات أصول نفسية معرفية بنائية اجتماعية، فهي ترسم للمتعلم مسعى بنائيا يرتكز على:

- اللجوء إلى اعتماد الطرائق النشطة التي يكون فيها المتعلم فاعلا إيجابيا، وذلك ببناء تعلماته بنفسه.

- التخلي عن التلقين والإلقاء واعتماد التعليم القائم على الممارسة.
- تعليم المتعلم كيف يتصرف، وذلك باختيار وضعيات لها صلة بالواقع، كتكليف المتعلمين بكتابة التقارير والتهاني والرسائل الإدارية أو إنشاء مواضيع تخبر عن أحداث أو تصف مواقف اجتماعية كتصور رحلة إلى الجنوب أو الإخبار عن حدث سعيد مر به المتعلم أو يتمنى أن يعيشه، أو الإخبار عن حدث أو مشهد رهيب مر به أثناء مجيئه إلى المدرسة صباحا.
- التعلم عملية بنائية أخرى تنطلق من تصورات المتعلم لاكتساب معارف جديدة في إطار وضعيات دالة.
- التعلم عملية تفاعلية يتم فيها التفاعل بين المتعلم (الذات العارفة) وموضوع التعلم.
- التعلم عملية تكيفية قائمة على البحث عن التوازن المعرفي.
- كل تعلم عملية بنائية اجتماعية قائمة على التفاعلات الاجتماعية.
- كل تعلم عملية تكيفية اجتماعية نابعة من فقدان التوازن المعرفي الاجتماعي.
- وأخيرا يمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات من المقاربات المعرفية الاجتماعية التي تسعى إلى تفعيل عملية التعلم وتنظيمها وتنظيمها ذا صلة بحياة المتعلم في المدرسة وخارجها، أي أنها مقاربة أفقية عمودية ذات بعد استمراري.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1) الزيات فتحي مصطفى سيكولوجية: التعليم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2 1424هـ -2004

- (2) آيت عبد السلام رشيدة، بن تريدي بدر الدين: دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، مراجعة لغوية: ساعد العلوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004-2005.
- (3) ابن خلدون: المقدمة (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، راجعه عبد الباري محمد الطاهر، دار الغد الجديدة القاهرة، ط1 2008.
- (4) بوحساين نصر الدين: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (تعليميات اللغات)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، 2012.
- (5) بكداش كمال: علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، سبتمبر 2002.
- (6) بياجيه جان: اللغة والفكر عند الطفل: ترجمة أحمد عزت راجح، راجعه أمين مرسلي قنديل، مكتبة النهضة المصرية، ط1 1954.
- (7) تشومسكي نوام: آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، ترجمة عدنان حسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط2009.
- (8) جونير فيلب: الكفايات والسوسيوبنائية (إطار نظري)، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2005.
- (9) جمال القاسم وآخرون، مبادئ علم النفس، عمان، ط1، 2001.

10) جابر عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط3.

11) دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة الراجحي عبده، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994.

12) زكرياء ميشال: قضايا السنة التطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية) دار العلم للملايين، 1992.

13) زوارقة نذير: إشكالية التواصل اللغوي السليم لدى تلاميذ السنة الأولى آداب من المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير إشراف بوحساين نصر الدين، جامعة الجزائر، 2008-2009.

14) قطامي يوسف محمود: نظريات التعلم، دار الفكر ناشرون، عمان الاردن، ط1، 2005.

15) محمد صالح علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1998، ص180.

2- زكرياء ميشال: قضايا السنة التطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية) دار العلم للملايين، 1992، ص82.

3 دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص37.

4 بكداش كمال: علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، سبتمبر 2002، ص20- ص21

5 تشومسكي نوام: افاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، ترجمة عدنان حسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية سورية، ط2009، ص33.

- 6 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 30.
- 7 المرجع نفسه، ص 88.
- 8 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 88.
- 9 الزيات فتحي مصطفى: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ص 324.
- 10 زرارقة نذير: إشكالية التواصل اللغوي السليم لدى تلاميذ السنة الأولى اداب من المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير إشراف بوحساين نصر الدين، جامعة الجزائر، 2008-2009، ص 107.
- * أسس الجشطالطيون وبياجيه لتوجه قائم لذاته يختلف تماما عن التوجه السلوكي، بناء على انتقادهم نظرية المحاولة والخطأ انتقادا علميا مؤسسا من تجارب مخبرية أثبتوا من خلالها جملة من المبادئ دافعو عنها كاعتبارهم التعلم تغيرا في القدرات الكامنة للسلوك الذي لا ينبغي تحليله إلى مركبات ذرية من الشكل (منبه استجابة): ينظر بوحساين نصر الدين: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (تعليمات اللغات) ، ص 72.
- 11 قطامي يوسف محمود: نظريات التعلم، دار الفكر ناشرون، عمان الاردن، ط1، 2005، ص79.
- 12 بياجيه جان: اللغة والفكر عند الطفل: ترجمة أحمد عزت راجح. راجعه أمين مرسل قنديل، مكتبة النهضة المصرية، ط1 1954، ص 170.
- 13 ابن خلدون: المقدمة، (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، راجعه عبد الباري محمد الطاهر، دار الغد الجديدة، القاهرة، ط1، 2008، ص 536.
- 14 آيت عبد السلام رشيدة، بن تريدي بدر الدين: دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط (اللغة العربية)، مراجعة لغوية: ساعد العلوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004-2005، ص 42.
- 15 جونيير فليب: الكفايات والسوسيوبنائية (إطار نظري)، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص89.
- 16 - ينظر: جابر عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط3، ص 813.
- 1717 - جمال القاسم وآخرون، مبادئ علم النفس، عمان، ط 1، 2001، ص 60.
- 18- المرجع السابق، ص 60.
- 19- وعلي محمد الطاهر، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، موفم للنشر والتوزيع، ط2، 1431 هـ، 2010، ص21.
- 20- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 21- جونيير فيليب: الكفايات والسوسيوبنائية، ص 95.
- 22- ينظر: بياجيه جان، بيرل انهلد: علم نفس الولد، ترجمة خليل الجر، توزيع مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط 1983، 2، ص10.
- 23- ينظر: وعلي محمد الطاهر: الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، مرجع سبق ذكره، ص 22.

-
- ²⁴- ينظر: جونير فيليب: الكفاءات والسياسيونانية (إطار نظري) مرجع سبق ذكره، ص 100.
- ²⁵- بوحساين نصر الدين: مدخل الى اللسانيات التطبيقية (تعليمية اللغة)، ص 110.
- ²⁶- الزيات فتحي مصطفى: سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، ص 364.
- ²⁷- محمد صالح علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1998، ص 180.
- ²⁸- الزيات فتحي مصطفى: سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، ص 365.
- ²⁹- وعلي محمد الطاهر: الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، ص 24.
- ³⁰- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.