مجلد 04 عدد 07 سنة 2022
ISSN 2710-8538
EISSN 2800-1508

مجلة الأصالة للدراسات والبحوث
Al Assala Journal for studies & Researches

الإطار المرجعي للكفاءات في المناهج المعاد كتابتها 2016 في المدرسة الجزائرية

Reference framework for competencies in the rewritten curricula 2016 in the Algerian school

حورية نهاري * [1]

[1] مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية – وحدة البحث تلمسان

تاريخ إرسال المقال 01 03- -2022 . تاريخ مراجعة المقال 24-07-2022. تاريخ نشر المقال 30-07-2022

الملخص:

تندرج البرامج الدراسية في مناهج الجيل الأول 2005 في إطار البراديجم الابستيمولوجي البنائي، بينما تم الإشارة في المناهج المعاد كتاباتها 2016 إلى براديجم جديد هو السوسيوبنائية، تحديد البراديجم الابستيمولوجي يهم كل باحث في التربية تعنيه إشكالية بناء المعارف وهذا الاختيار الابستيمولوجي يبين موقف الجهة الوصية حول التعلم في السياق المدرسي، فماهو الخيار المرجعي للمدرسة الجزائرية في المناهج المعاد كتابتها 2016؟ تهدف هذه الورقة البحثية إلى عرض ومناقشة وتحليل المرجعية المعرفية للمناهج المعاد كتابتها 2016، للمشاركة في تقويم المضامين المعرفية والبيداغوجية في المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: براديجم معرفي ؛ تدريس بالكفاءات ؛ مناهج معاد كتابتها ؛ سوسيوبنائية .

Abstract :

The curriculum is included in the first generation curricula in the framework of the structural epistemological paradigms. In the re-written curriculum, 2016, reference is made to new paradigms, the sociobiology. The identification of the epistemological paradigms concerns every researcher in education. This means the problem of knowledge building. This epistemological choice shows the position of the guardian on learning in School context, what is the reference option for the Algerian school in the 2016 rewritten curriculum? The aim of this paper is to present, discuss and analyze the cognitive reference of the rewritten curricula 2016 to participate in the evaluation of the cognitive and pedagogical contents of the Algerian school.

Keywords: epistemological paradigm; Teaching competencies; re-written curriculum; Socioconstructif.

* المؤلف المراسل : حورية نهاري . nhari15@hotmail.fr

مقدمة:

إنّ المعارف تختلف من حيث نوعيتها وبنيتها ووظيفتها، وبالتالي تختلف كيفيات اكتسابها، وعادة ما يتم التمييز بين المعارف اعتمادا على الخلفيات النظرية أو المرجعيات الفلسفية، "ويمكن تلخيص أهم أنواع المعارف في التمييزات التالية :

-المعارف الملموسة/المعارف المجردة piaget 1974.

-المعارف الخاصة/المعارف العامة glazer 1986 minsky1975

-المعارف/الميتامعارف brown 1978 flavell 1975

-المعارف العملية/المعارف التصوريةmounoud 1990

-المعارف الإجرائية/المعارف التصريحية andreson 1976 winogard 1973"(الغالي أحرشاو/أحمد زاهر2000)[1]

تطور مفهوم الكفاءة عبر الأدبيات البيداغوجية، حيث يشير البعض أن مفهوم الكفاءة معانيه متعددة بشكل كبير، وأنه مفهوم رحّال، بينما يقدم لها آخرون مفهوما اختزاليا بحيث يرون أن الكفاءة ليست سوى صياغة جديدة للأهداف الإجرائية، بينما يرى بعض "المناوئون له أنه غير صالح للاستعمال في التربية، لأنه سيكون في زعمهم مفتقرا لاستقلاليته، ولن يكون سوى هيكل هش ملفق من عناصر مستعارة من مواد علمية أخرى" (فيليب جونير2002)[2]

لا تتحقق الكفاءة أيا كان نوعها إلا من خلال امتلاك المهارات المعرفية ، لهذا يجب أن يراهن مصممي البرامج التعليمية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات على تنمية هذه المهارات وتطويرها وفق رؤية معمقة، يرى عبد الكريم غريب "أن بيداغوجيا الكفاءات تمثل المستويات الراقية لأنماط التفكير المتأسسة على السيكولوجية المعرفية وعلى الابستمولوجيا العقلانية البنائية و التكوينية على خلاف بيداغوجية الأهداف التي تمثل المستويين الأوليين (المعرفة والفهم والتطبيق) المتأسسة على الابستومولوجيا الوصفانية" (عبد الكريم غريب 2004)3.

1- البراديجم المعرفي البنائي:

بناء المعرفة في المنظور البنائي يتضمن أربعة محاور أساسية وهي :النشاط الذهني، نشاط الفرد، والرابط بين العمليات المنجزة ونتائجها، والجدل الفكري بين المعارف السابقة والعمليات المنجزة.

يقرّر بياجيه الطبيب العيادي البلجيكي و المؤسس لعلم النفس البنائي مبدئيا أنّ الفرد يسعى إلى تنظيم المجال الكلي المحيط به ليحقق نزعته التكيفية مع البيئة التي يعيش فيها ولا يتم ذلك إلاّ من خلال عمليتين أساسيتين هما:

-التمثل assimilation : محاولة الفرد دمج عناصر خارجية ضمن نظامه الفكري الداخلي وهو نشاط داخلي ذاتي للفرد يتم عن طريق إعادة تكوين بنائي وإبداعي لما هو مقدم.

-التلاؤم accommodation : محاولة الفرد تغيير استجاباته الداخلية لتتناسب مع العناصر البيئية الخارجية (فاخر عاقل 1998)[4] .

كان منهج بياجيه في البحث عياديا يتم عن طريق طرح أسئلة على عينة من الأطفال ليضعهم أمام مواقف إشكالية، وتسمح هذه المواقف بتحليل الأداء العملي الاستبطان اللفظي للأطفال، وذلك بغية اكتشاف نوع اكتساب الأطفال للمفهوم وطبيعته في وقت معين من حياتهم، يعرف بياجيه السلوك بأنه:" فعل تكيفي مع الحاجات البيئية يقابله إدراك (مخطط ذهني) مما يساعد هذا السلوك على التوجه أو التكيف مع مواقف مشاهدة موازية" (فاخر عاقل 1998)[5].

والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المتعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعلمية تأكيدا على أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي، وهو ما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلمية، وهذا هو المبدأ الأساس لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات "المشكل الأساسي للمعرفة عند بياجيه يكمن في بناء وسائط لإنشاء البنيات غير المشكلة سلفا لكن الإشكال الذي يطرحه بناء هذه الوسائط يتمظهر على صعيد الحياة الذهنية وبالخصوص على صعيد انتشار المشاكل التي يطرحها البناء البيولوجي المتتالي للأشكال البيولوجية الجديدة " (الغالي أحرشاو2015)[6]

وبغض النظر عن السجال الأيديولوجي الذي تغذيه مثل هذه المعطيات وبالخصوص على صعيد العلاقات بين الطبيعة و الثقافة، فقد اختار أغلب الباحثين المنطق القائل: إذا لم تبن الذات معارفها بواسطة الأفعال التي

تمارسها حول بيئتها، فهذا سيعني بالضرورة أن تلك المعارف تسبق الفعل في الوجود، وبهذا فإن الطفل البياجيسي الحديث النشأة سيترك المكان للطفل الفطري الحديث الولادة الذي ستشكل البرمجة الفطرية المحدد الأساسي لسيروراته ومضامينه المعرفية (الغالي أحرشاو2015)[7]

أما "فيرنود" المؤسس الفعلي لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات فيتفق مع المقاربة البنائية حيث يعتبر أن المعرفة" تبنى "وأنّ بناءها يرتكز على:

١ " –اللغة كعامل إدراكي أساسي، لأنّ اللغة ببعديها التعبيري والتواصلي لا تنفصل عن أية عمليّة من العمليات الذهنية الضروريّة لاكتساب المعرفة.

٢ – المنطق كعامل تراصٍّ في عمليّة بناء المعرفة، وهو أساسي في مجال معالجة المعلومات للانتقال من مرحلة تكديس المعلومات إلى مرحلة اكتساب الأفاهيم.

٣ – تَتابُع المعلومات والبنى والثوابت في حقل معيّن من حقول المعرفة، ما يؤمّن لعملية البناء استقرارًا واستمرارًا مبنيَّين على تأسيس علمي واختباري في آن.

٤ – احترام مبدأ تداخل الاختصاصات(Cross-disciplinarity) لا يتجزّأ من عملية بناء المعارف، وذلك للعلاقة الحتمية بين الحقول المعرفيّة المختلفة" "(جورج نحاس) [8].

إن النظرة البنائية جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعلمية التعليمية، وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما بناء المعرفة و تفريد التعليم.

1.1.علم النفس المعرفي:

يعتبر علم النفس المعرفي أن اكتساب المعرفة يتمّ تدريجيًا، لكن وفق خطّة غير معلنة ضمنيّة، من شأنها أن تشكّل أساسًا ثابتًا لأي تعلّم سواءٌ أكان فطريّا أم منظَّمًا، تقول هذه المقاربة إن اكتساب المعرفة:

١" – ينطلق دومًا من الخبرة أو من الاختبار، ولا يكون أبدًا مجرّد نشاط ذهني.

٢ – يلازم في اكتساب الأفاهيم بين الفعل وتخزين المعلومة، فالمعلومة والفعل وجهان لعملة واحدة على الصعيد المعرفي.

٣ – يترافق مع منهجية التملُّك من الفكر النقدي التجريبي الذي هو أساس عملية التأقلم من جهة، والامتلاك المعرفي من جهة أخرى." (جورج نحاس) [9]

قد تكون المادة اللغوية المدخلة مادة مفهومة ومستوعبة من قبل التلميذ، لكن ذلك ليس كافيا لأن المعلومات يجب أن يكون لها معنى عند المتعلّم، فما الفرق بين الفهم والمعنى؟

إن الفهم مرتبط بكيفية معالجة الدماغ المعلومات بينما المعنى مرتبط بمدى انتقال أثر التعلّم، فالمعنى شيء شخصي جدا ويتأثر بخبرات الفرد بشكل كبير، فنجاح تنظيم المادة الجديدة حسب رأي عالم النفس (وليام جيمس) راجع إلى ارتباطات المعارف الجديدة مع المعارف القديمة (ليندا دافيدوف2000)[10] ، لهذا تهتم بيداغوجيا الإدماج بالخبرات السابقة لمتعلم لدفع عملية التعلّم الجديدة، هذه الخاصيّة المعروفة باسم خاصية انتقال أثر التعلّم تعدّ من المبادئ الأساسية في التعلّم الفعال فقد جاء (أوزبل) أحد أكبر المهتمين بإعداد برامج تدريس الأطفال بفكرة المنظم المتقدم أو التمهيدي الذي "هو عبارة عن معلومات تزيد من فعاليّة عملية التدريس وخاصة فيما يتعلق بمعالجة المعلومات وتذكرها استنادا إلى المعنى والخبرة وقد يعرّف المنظم المتقدم بأنه ما يقدم المعلّم للطلبة من مقدمة تمهيدية مختصرة متعلقة بخبرات الطالب السابقة لكي يرتبط بطبيعة الموضوع أو الموقف الذي يتعلمونه وتشكل هذه المعلومات التي يقدمها المعلم لطلابه خلفيّة معرفية يبني عليها التلاميذ معارف جديدة" (ليندا دافيدوف2000)[11]

أثبتت دراسة حديثة أنه "عندما ينتقل التعلّم الجديد إلى الذاكرة العاملة فإن الذاكرة طويلة المدى التي تستثار بواسطة إشارة من (قرين آمون) تبحث في نفس الوقت في مواقع التخزين طويل المدى عن أي تعلّم قديم مشابه للتعلّم الجديد أو مرتبط به ، وفي حالة وجود خبرات فإن يتّم تنشيط شبكات عصبية وتنتقل أيضا إلى الذاكرة العاملة، إن درجة تأثير التعلّم القديم على قدرة المتعلّم على اكتساب معرفة جديدة أو مهارة في سياق آخر تمثل مرحلة واحدة لظاهرة انتقال أثر التعلّم" (ناديا سميح السلطي) [12]

وبهذا تتقاطع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات مع النموذج المعرفي في تأكيدهما على خاصية الاعتماد في التعلم الجديد على ربطه بالتعلم القديم بترحيل الموارد المكتسبة بطريقة مناسبة وصحيحة في وضعيات ملائمة.

2.1.علم النفس العصبي:

كان ينظر إلى الدّماغ على أنه وعاء فارغ ينبغي ملؤه بالمعلومات التي يقوم المعلّم بحشوها في أدمغة المتعلّمين، لهذا سادت طرق تعليمية تقليدية تهمل دور البنى الدّاخلية للفرد وتجعله عنصرا سلبيّا فاقد الإرادة، كالطّريقة السّلوكية التي اختصرت عملية التّعلم في مثير واستجابة وتدخّلات تعزيزية، وبعد أن اكتسح النّموذج السّلوكي السّاحة التّعليميّة مدّة تزيد عن الخمسين سنة تجلّت بوضوح عيوبه المدمّرة، فالتجأ التربويّون إلى تبنّي النّموذج النّفسي المعرفي الذي أعطى للعمليّات المعرفيّة حصة الأسد في تحسين أداء المعلّمين بالاعتماد على قدراتهم العقليّة ومستوى الذّكاء، فظهر ما يسمى بتصنيف بلوم ونماذج معالجة المعلومات ...هذه الخطوة الجبّارة مهدّت الطّريق أمام بعض التربّويين من التّفكير في محاولة الاستفادة من الاكتشافات الجديدة التي سبرّت أغوار الدّماغ البشريّ الذي ظلّ لقرون عديدة صندوق أسرار محكم الإغلاق ، ولقد كانت (ليزلي هارت) من أوائل من كتب حول الدّماغ من وجهة نظر تربويّة حيث ابتكرت مصطلح(متناغم مع الدّماغ:Brain-compatible) ليدلّ على التّعليم المصمّم لتكييف المواقف المدرسيّة والتّدريس مع طبيعة الدّماغ، وذلك أفضل بكثير من محاولة إجبار الدّماغ على الخضوع لترّتيبات صمّمت مسبقا بدون أي مراعاة لهذا العضو وكيفية أدائه بشكل أفضل، لقد أكدّت (هارت) على أنّ بيئات تعلّم كهذه سوف تؤدّي منطقّيا إلى نتائج أفضل بكثير(ناديا سميح السلطي) [13]

تقول (وولف):" أن التاريخ قد سجّل بعض الأفكار التي أصبحت الآن بمثابة أساطير من مثل فكرة استقلالية الدماغ الأيمن عن الدماغ الأيسر التي وجدت في الكثير من الكتابات، حيث ثبت حاليا عدم صحة تلك الفكرة إذ أنّه على الرغم من أنّ كل نصف من الدماغ متخصص بوظائف معيّنة إلا أنهما يعملان معا طيلة الوقت وتمّ الاستدلال على ذلك من خلال تصوير الدماغ أثناء نشاطه الفعلي، إذ أثبتت أيضا صور الدماغ الحاسوبية أنّ الدماغ يعمل ككلّ أثناء تأديته لنشاطاته المختلفة "(ناديا سميح السلطي) [14] وهدا ما يطلق عليه حاليا النظرية الاتصالية التي ترى أنّ التعلّم هو ترابط معيّن بين خلية وخلية أخرى أو عدة خلايا في آن واحد،إذن فالدماغ يعمل بطريقة دمجية للمعلومات المدخلة .

تقول (ناديا سميح السلطي):"كلّ دماغ بشري سليم، بغض النّظر عن العمر والجنس والجنسية أو الخلفية الثقافية، مزوّد فطريا بمجموعة من القدرات الكامنة منها:

- ✓ القدرة على اكتشاف الأنماط .
- ✓ قدرات استثنائية هائلة لأنواع متعدّدة من الذّاكرة.

- ✓ القدرة على التّصحيح الذاتي والتعلّم من الخبرة بواسطة تحليل البيانات الخارجية والتأمل الذاتي.
- ✓ قدرة لا متناهية على الإبداع والابتكار"(ناديا سميح السلطي) [15]

تسعى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات إلى الاستفادة من مزايا وميكانيزمات عمل الدماغ البشري واستغلال آخر ما توصل إليه البحث العلمي في مجال علم النفس العصبي للوصول بالمتعلم إلى إنجاز المهام المطلوبة منه بحيث تتوافق و آلية عمل الدماغ .

3.1.نظرية التعلم الاجتماعي:

إن نظرية التعلم الاجتماعي لا تشكل اتجاها بيداغوجيا وإنما نموذجا ابستمولوجيا للمعرفة ترى بأن الكفاءات لا يمكن بناؤها إلا من خلال الوضعيات والتي تعني مواجهة مشكلة جديدة بتجنيد المعارف القبلية، وفي هذا السياق فإن مفهوم الإدماج يتلاءم تماما مع هذه الطرح، فهي تقول ب"أنّ أنماط سلوك الإنسان وحاجاته وأهدافه ليست مستقلة بل تنتمي إلى أنظمة مترابطة وظيفيا ، وطبيعة هذه العلاقات تتحدد على ضوء الخبرة السابقة،وعلى سبيل المثال فإن مجموعة من أنماط السلوك تقود جميعا إلى نفس النتائج أو إلى نتائج مشابهة تقوم بتطوير نوع من التعادل الوظيفي ،وبعبارة أخرى فإن التعزيز(التدعيم) الإيجابي لسلوك ما يزيد من القوة المحتملة في أنماط السلوك الأخرى ولذلك فإنها تنجز درجة أكبر من التشابه ما بين مجموعات بينها علاقات أكثر من مجموعة من أنماط السلوك جرى انتقاؤها عشوائيا" (علي حسين حجاج) [16]

و تندرج في هذا الإطار أيضا النظرية الجشطلتية (المجال) التي ترى أن التعلم يقوم على الفهم الكلي للموقف برمته وهكذا يكون التعلم ضربا من التفكير و التأليف والابتكار أو على حسب قولهم ضربا من الاستبصار ،الاستبصار الذي يعني إعادة تنظيم الموقف التعلمي تنظيما يسمح بإبراز جميع عناصره الهامة في مجال إدراك الفرد ، إن الحل الذي يظفر به الفرد عن طريق الاستبصار في موقف يفيد منه الفرد في المواقف أخرى جديدة تختلف عن الموقف الأول بعض الاختلاف ، أما المشكلة في النظرية الاجتماعية فهي كل موقف غير معهود لا تكفي لحله الخبرات السابقة و السلوك المألوف لذا يشعر الفرد إزاءها بشيء من الحيرة و التردد و الضيق يحمله على الخروج من المأزق (أحمد عزت رابح1986)[17]، هذا المفهوم يتقاطع مع الوضعية المشكلة في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات .

2- البراديجم المعرفي السوسيوبنائي:

تعتبر سوسيوبنائية فيجوتسكي من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات التي اعتمدتها الجزائر في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية، هذا البراديجم المعرفي يصنف ضمن نظريات التعلم المعرفية التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير واتخاذ القرار وحل المشاكل إلى جانب كل من النظرية الجشطلتية والنظرية البنائية. كما أنه يعتبر فرعا من البنائية، يتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة و باني التعلم، ويختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي

وهو بحديثه عن دور المجتمع والراشد في عملية التعلم يكون قد شكل تجاوزا وتطويرا للنظرية البنائية البياجوية .

مبدئيا ينبغي الإشارة إلى أن "البراديجم الابستيمولوجي للمعرفة ليس منهجا أو مجموعة مناهج بيداغوجية ولا اتجاها بيداغوجيا أو موضة في مجال التربية وما هو بمقاربة ديداكتيكية ولا مشروع بيداغوجي، إذ لا يمكن للبراديجم الابستيمولوجي أن يختزل أو يرد إلى هذه الجوانب، فهو أشمل وأعم، إنه يحدد المعالم المرشدة balises التي يمكن لهذه المقاربات والمناهج والاتجاهات البيداغوجية أن تتخذ وجهتها وموقعها داخلها" (أحمد عزت رابح1986)[18]، بينما يرى فيليب جونيور في كتابه التأصيلي (الكفايات والسوسيوبنائية) أن السوسيوبنائية "ليست منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا سوسيوبنائيا، إذ لا وجود لمنهج سوسيوبنائي ولا لمشروع بيداغوجي سوسيوبنائي ولا وجود لديداكتيك سوسيوبنائي لهذه المعرفة العلمية المرموزة أو تلك، السوسيوبنائية هي براديجم ابستيمولوجي للمعرفة والبراديجم الابستيمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام carde général de référence، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أو تنميتها" (فيليب جونير2002)[19]

1.2.المقاربة السوسيوبنائية تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.

- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.

- البعد الاجتماعي (السوسيولوجي) للمعارف والتعلمات حيث تتم في السياق المدرسي، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية. (فيليب جونير2002)[20]

2.2. من نموذج « ثنائي » إلى نموذج « ثلاثي » الأبعاد:

تتجلى الفكرة الرئيسية للسوسيوبنائية في الانتقال الضروري من سيكولوجية «ثنائية» (تفاعل/الفرد–المهمة) إلى سيكولوجية «ثلاثية» الأبعاد (تفاعل/الفرد–مهمة–ذو ثقة Alter) في صميم هذا النوع من المقاربة، نعتبر المتغيرات الاجتماعية متعايشة ومتشاركة في الجوهر جنبا إلى جنب مع تطورات التعلم ذاته، وأن كل نمو تنبثق منه تعلمات عن طريق تشغيل ميكانيزمات المابين–فردية الحاصلة في ميكانيزمات الضمن–فردية، وعليه يدافع فيجوتسكي عن الأطروحة التي بمقتضاها أنه لا يمكن أن يتواجد هنالك نمو معرفي بدون تعلم، فالسيرورات المتوقفة على هذا النمو تنهض أساسا على نتيجة التحليل الثلاثي للعلاقات الفرد–المهمة–الشخص ذو الثقة في مسيرة مبنية ومنظمة يتخللها الإرشاد والتوجيه بالمعنى الواسع للكلمة Guidage، هذا الموقف يتعارض مع المفهوم البيهافيوري والبنائي للنمو الذهني ويتعارض كذلك مع المفهوم البياجيتي الذي يعترف فعلا أن عوامل البيئة والمحيط تؤثر على النمو غير أنّه يجعل من النمو المعرفي حالة من التبعية والخضوع وإلحاق سيرورات البناء والإدماج إلى متغيرات اجتماعية، حقيقية كانت أم رمزية، يرى فيجوتسكي أن جميع الوظائف الذهنية العليا (انتباه، وتذكر، وإرادة، ولغة..) تصدر مباشرة من العلاقات الاجتماعية وذلك عبر تغيرات تطورية بينشخصية إلى تطورات ضمنشخصية ولهذا السبب فإنه لا يمكن للنمو الذهني أن ينظر إليه كبعد مستقل وبمعزل عن الوضعيات التربوية، ويجب اعتباره كمحصلة للتعلّمات التي يواجهها الطفل، ليس هناك تتطابق لسيرورات النمو وسيرورات التعلم لكن سيرورات النمو تتبع هذه الأخيرة، هذه التعلمات ذاتها هي التي تؤسس ما سماه فيجوتسكي بـ «منطقة القرب من النمو Zone proximale de développement »(أحمد أغبال2007)[21]

–التساؤل الذي يطرحه الفاعلون في المجال التربوي هو: كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور السوسيوبنائية؟ وهل يتوافق مفهوم الكفاية مع مقاربة سوسيوبنائية للمعارف؟

تقدم البرامج الجديدة نفسها وفقا للمقاربة بالكفايات، فهل تتوافق مثل هذه المقاربة مع المنظور السوسيوبنائي كما وصفناه في هذا الفصل؟

إنّ المعارف تبنى من قبل من يتعلمها ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه، وإذا ما تمّ ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى، فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات، وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون حينئذ ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون كذلك مناسبة

وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة، ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع فعلا معارف المتعلم موضع سؤال وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلّمات بل الوضعيات التي يستطيع أن يستعمل فيها، هذه المعارف المستبقاة بوصفها موردا من بين موارد أخرى، من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات(أحمد أغبال2007)[22].

إنّ المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي sont situees كما نستطيع أيضا أن نقرر أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات ومن ثم فهي تشبه المعارف في أنها موطنة هي أيضا في سياق اجتماعي وفيزيائي (أحمد أغبال2007)[23].

إنّ "النظر إلى اللغة كمعطى سوسيوثقافي، مرتكزها في ذلك المقاربات التواصلية التي تسعى إلى تنمية كفايات اللغة في تزامن مع الكفاية التواصلية، فاللغة تؤثر في الأفكار والتصورات والسلوكات، إنها تنتج القيم وتعمل على تداولها، والسلوك اللغوي سلوك اجتماعي تضبطه إلى جانب القواعد والضوابط اللغوية قواعد أخرى ذات طبيعة سوسيولوجية هدفها التواصل وإحداث التأثير" (علي آيت أوشان2016) [24]

لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة الوضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى، يتعلق الأمر هنا بثورة كوبرنيكية حقيقية، فلقد أصبحت المهمة معقدة، لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء المعارف وتنمية الكفايات (فيليب جونير2002)[25].

تتمفصل المعارف والكفايات على نحو وثيق داخل وضعيات وفي منظور كهذا ينتفي عدم التوافق بين مفهوم الكفاية وبين البراديجم السوسيوبنائي وما يحتاجه مفهوم الكفاية هو تخليصه من التعاريف و التحديدات القبلانية وإلى تنميتها داخل وضعية، إن الكفاية قابلة لأن تتصف ضمن المنظور السوسيوبنائي بنفس الصفات المميزة للمعارف(فيليب جونير2002)[26].

3–الخاتمة:

تعتبر سوسيوبنائية فيجوتسكي من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات التي اعتمدتها الجزائر في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية، و قد خلصت هذه الدراسة بعد العرض والتحليل إلى النتائج التالية:

* السوسيوبنائية ليست منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا سوسيوبنائيا.

* المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية.

* تتجلى الفكرة الرئيسية للسوسيوبنائية في الانتقال الضروري من سيكولوجية «ثنائية» (تفاعل/الفرد–المهمة) إلى سيكولوجية «ثلاثية» الأبعاد (تفاعل/الفرد–مهمة–ذو ثقة Alter)

* إنّ المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي.

* تتمفصل المعارف والكفايات على نحو وثيق داخل وضعيات في البراديجم السوسيوبنائي.

4- المراجع:

1-أحمد أغبال: نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى فيكوتسكي والفيكوتسكيون الجدد. 9 novembre 2007 http://sophia.over-blog.com/article-13676497.html

2-أحمد عزت راجح(1986): أصول علم النفس، ط7، مصر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

3-الغالي أحرشاو/أحمد زاهر(2000): التمدرس واكتساب المعارف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد1، العدد1.

4-الغالي أحرشاو(2015): الكفاءات المعرفية لدى الطفل، ط1، المغرب، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية.

5-جورج نحاس: تأثير المقاربة المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعلمية، http://www.georgesnahas.com/articles/publications/articles/70

6-ليندا دافيدوف (2000): الذاكرة (الإدراك والوعي) ترجمة: نجيب الفونس خزام، مصر، ط 1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

7-ناديا سميح الملطي: التعلّم المستند إلى الدماغ، ط1 ، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8-علي حسين حجاج: نظريات التعليم، مقارنة، الجزء الأول، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد108.

9-عبد الكريم غريب (2004): بيداغوجيا الكفايات، ط5، المغرب، منشورات عالم التربية.

10-فاخر عاقل (1998): علم النفس التربوي، لبنان، دار العلم للملايين.

11-فيليب جونير(2002): الكفايات و السوسيوبنائية، ت/الحسين سحبان، ط1، المغرب، شركة النشر والتوزيع المدارس.

12-علي آيت أوشان(2016) : بيداغوجيا الكفايات و تدريسية اللغة، ط1،المغرب، دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

[1]- الغالي أحرشاو/أحمد زاهر(2000): التمدرس واكتساب المعارف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد1، العدد1، ص28.

[2] - فيليب جونير(2002): الكفايات و السوسيوبنائية، ت/الحسين سحبان، ط1، المغرب، شركة النشر والتوزيع المدارس، ص32.

3 - عبد الكريم غريب (2004): بيداغوجيا الكفايات، ط5، المغرب، منشورات عالم التربية، ص173.

[4] -ينظر: فاخر عاقل (1998): علم النفس التربوي، لبنان، دار العلم للملايين، ص:74.

[5] – المرجع السابق –ص64.

[6] – الغالي أحرشاو(2015): الكفاءات المعرفية لدى الطفل، ط1، المغرب، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، ص85.

[7] –ينظر المرجع السابق–ص96.

[8] – جورج نحاس :تأثير المقاربة المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعلمية، http://www.georgesnahas.com/articles/publications/articles/70 ، ص9.

[9] – المرجع السابق–ص9.

[10] – ليندا دافيدوف (2000): الذاكرة (الإدراك والوعي) ترجمة: نجيب الفونس خزام، مصر، ط 1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ص65.

[11] – المرجع السابق ص :81.

[12] – ناديا سميح السلطي: التعلّم المستند إلى الدماغ، ط1 ، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص:184.

[13] – المرجع السابق –ص :26

[14] – المرجع السابق –ص56

[15] – المرجع السابق –ص107

[16] – علي حسين حجاج: نظريات التعليم، مقارنة، الجزء الأول، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد108، ص209

[17]– ينظر أحمد عزت راجح(1986): أصول علم النفس، ط7، مصر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ص215-216.

[18] – المرجع نفسه– ص86.

[19] – فيليب جونير:الكفايات و السوسيوبنائية –ص85.

[20] –ينظر المرجع السابق –ص100.

[21] – ينظر: أحمد أغبال(2007): نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى فيكوتسكي والفيكوتسكيون الجدد. **9** novembre 2007 http://sophia.over-blog.com/article-13676497.html

[22] –ينظر المرجع السابق.

[23] –ينظر المرجع السابق.

[24]– علي آيت أوشان(2016) : بيداغوجيا الكفايات و تدريسية اللغة، ط1،المغرب، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص76

[25] –ينظر فيليب جونير: الكفايات و السوسيوبنائية –ص 103.

[26] – المرجع السابق–ص 104.