مجلة دراسات إنسانية واجتماعية (Journal of Social and Human Science Studies)
جامعة وهران02/ المجلد 11 ع 03، 16/ 06/ 2022
ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

التعلم: من النظرية البنائيّة إلى المقاربة بالكفاءات

Learning: from constructivist theory to the competency-based approach

د. مصطفى بوختالة * Mustapha BOUKHTALA m_boukhtala@hotmail.fr	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة / الجزائر

DOI : 10.46315/1714-011-003-042

الإرسال: 2021/01/01 **القبول**: 2021/04/24 **النشر**: 16/ 06/ 2022

ملخص:

يعد التعلم مفهوما رئيسا من مفاهيم علم النفس التربوي، يحظى باهتمام كبير في ميدان التربية والتعليم على مر الأزمان والعصور. ونظراً للاهتمام المتزايد بعمليتي التّعليم والتعلّم، ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير آلية التعلّم والنمو المعرفي، ومن بينها، النظرية البنائية، التي انبثقت من صميمها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي انتقلت بالفعل التربوي من منطق التّعليم إلى منطق التعلم، وتحولت فيها المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية، تُترجم في شكل كفاءات، توظّف في حل المشكلات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: التعلّم؛ النظرية البنائيّة؛ التغيّر المفاهيمي؛ المقاربة بالكفاءات؛ البيداغوجيا

Abstract:

Learning is a central concept in educational psychology, which is the subject of great interest in the field of education over time and across the ages. And given the growing interest in the processes of teaching and learning, many theories have emerged to explain the mechanism of learning and cognitive development, among them the constructivist theory that gave birth to the pedagogy of the competency-based approach to move the educational act from the logic of teaching to the logic of learning, in which theoretical knowledge was transformed into practical knowledge, converted into competencies used in solving life problems.

Keywords: learning; constructivist theory; conceptual change; Competency-based approach; pedagogy.

1- مقدمة:

نظرا لأهمية التعلم في حياة الأفراد والمجتمعات، فقد نال اهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين والمربين وعلماء النفس منذ القدم. والواقع أنّه لم يحظ أي موضوع آخر من موضوعات علم النفس، مثل ما حظي به موضوع التعلم، من عمق في البحث والدراسة.

ومنذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان، ظل التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحثين والدارسين، حتى أن بعض الفلاسفة والمفكرين أمثال أرسطو (385 – 322 ق.م) والقديس

* الباحث المُرسل: m_boukhtala@hotmail.fr

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

أوغسطين (354– 430 ق.م) وجون لوك (1632– 1704م) وثورندايك (1874– 1949م) وبياجيه (1896– 1980م) وجانيه (1916– 2002م) وغيرهم كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسة.

كما بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين، وما زال الاهتمام بالتعلم مستمرا إلى يومنا هذا، فهو موضوع يثير الكثير من الجدل حول ماهيته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته في مختلف المقاربات البيداغوجية التي عرفتها الأنظمة التربوية عبر العالم.

ونظراً للاهتمام المتزايد بعمليتي التّعليم والتعلم، ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بالتّعليم وبتفسير آلية التعلم والنمو المعرفي، وقد صُنفت هذه النظريات في صنفين: الأول، يضم تلك النظريات التي اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلّم، وتعرف بالنظريات السلوكية، أما الصنف الثاني من النظريات، فهو الذي يضم تلك النظريات التي اهتمت بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلّم، وتعرف بالنظريات المعرفية، فقد اهتمت هذه النظريات بالبنية المعرفية للفرد، ولم تركز على سلوكه الظاهري. ومن أهم هذه النظريات النظرية البنائية،

سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية، تحديد ماهية النظرية البنائيّة، وتعريفها، وتحديد الافتراضات التي تقوم عليها، بغرض الإجابة على التساؤلين الآتيين: ما هو مفهوم التعلم من منظور النظرية البنائيّة؟ وكيف فُسّر في المقاربات البيداغوجية الثلاث: المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات؟ متابعين في ذلك تطور مسار مفهوم التعلم، من النظرية البنائية إلى المقاربة بالكفاءات.

2- النظرية البنائيّة:

2-1 ماهية النظرية البنائيّة:

النظرية البنائيّة في واقع الأمر، لم تستقر حتى الآن، ولم يجتمع أصحابها بعد على كلمة سواء فيما يتعلق بتحديد ماهيتها، لكون لفظة البنائيّة تعد جديدة نسبيا في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، ولأن منظري البنائيّة ليسوا بفريق واحد ولا ينظرون إليها من زاوية واحدة.

يرى عايش محمود زيتون (2007، 37) بأن النظرية البنائيّة ينظر إليها من ناحيتين: الفلسفية والسيكولوجية. فمن الناحية الفلسفية هي نظرية معرفية أو نظرية في المعرفة (ابستمولوجيا)، لها مبادئها وافتراضاتها في هذا الجانب، ومن أبرز منظريها فون جلاسر فيلد (Von Glassersfeld)، الذي يعتبر واضع اللبنات الأساسية للبنائيّة كنظرية معرفية؛ تقوم البنائيّة على افتراضين حددهما (Bischof and Anderson,1998) فيما يلي:

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

الأول: يرتكز على المعرفة؛ فالمعرفة كما يراها البنائيون، لا تكتسب بطريقة سلبية، بل يتم اكتسابها عن طريق بنائها من قبل المتعلّم نفسه، ومن خلال نشاطه وتفاعله مع العالم الذي حوله، واكتسابه للخبرات المختلفة.

الثاني: يرتكز على وظيفة عملية المعرفة؛ وتتضمن القدرة على التكيف مع عالم الخبرة ونفعيتها للمتعلّم وليس من خلال مطابقتها للواقع.

أمّا من الناحية السيكولوجية، فتعّد النظرية البنائيّة نظرية في التعلم المعرفي (اكتشاف المعرفة)، ولها افتراضاتها ومبادئها. وفي هذا يُعّد جان بياجيهJean Piaget) (مقدّم النظرية البنائية من منظور تعليمي؛ فنظريته في النمو المعرفي والتعلم المعرفي تعد أساسا للنظرية البنائيّة السيكولوجية. وهي تقوم على افتراضين، هما:

الأول: يتضمن أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، ويحدث التعلّم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، ويوصف هذا التفاعل على أنّه تمثيل المتعلم لمعلومات وأفكار جديدة من خلال خبرات تربوية متعددة ومتنوعة، ومواءمة هذه المعلومات الجديدة مع معلوماته السابقة. وبهذا يتم إيجاد نوع من التناغم بين البنية العقلية للمتعلّم والخبرات اليومية.

الثاني: أن كل متعلّم يمر بمراحل نمو مختلفة تتسم كل واحدة منها بالقدرة على أداء مهام عقلية متعددة ومتنوعة.

تعد النظرية البنائيّة من أهم النظريات التي اهتمت بتفسير آلية التعلم، وذلك من خلال محاولتها الإجابة على السؤال التاريخي الذي شغل عقول الكثير من الفلاسفة والعلماء لمدة تزيد عن 2000 سنة، والذي مفاده، "كيف تكتسب المعرفة ؟ ". وبذلك تعتبر البنائيّة نظرية في المعرفة بدأت كنظرية فلسفية في بناء المعرفة، شغلت اهتمام الفلاسفة، ثم امتدت مبادئها إلى مجال التّعليم والتعلم، لتصبح محل اهتمام السيكولوجيين والبيداغوجيين، وبذلك تكون قد وحّدت بين الفلسفة وعلم النفس.

2 -2 تعريف النظرية البنائيّة:

رغم عدم حدوث إجماع بين المربين لتحديد ماهية النظرية البنائيّة، ومع ذلك، فهناك بعض المحاولات في تعريفها، اختلفت باختلاف منظري البنائيّة، والتيارات الفكرية التي ينتمون إليها.

إذ يعرّفها براوت وفلودن (Prawat & Floden,1994, 93) بأنّها موقف فلسفي يهتم بالبناء العقلي عند المتعلم، فهي نظرية للمعرفة تقدم شرحا أو تفسيرا لطبيعة المعرفة، وكيفية حدوث التعلم

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

الإنساني، كما تؤكد على أن الأفراد يبنون معارفهم الجديدة بأنفسهم من خلال التفاعل مع ما يعرفونه، ويعتقدونه من أحداث وأفكار وأنشطة مرّوا بها من قبل.

ويرى فون جلاسرفيلد (Von Glasserfeld,1988) وهو من أكبر منظري البنائية المعاصرين وأبرزهم، بأنّ البنائيّة نظرية معرفية تركّز على دور المتعلّم في البناء الشخصي المعرفي، أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبنى بشكل فعال .

ومن أوضح التّعاريف التي توقف عندها هذا المقال، ما جاء به عبيد: " إنّ البنائية بأبسط توصيفاتها، تعني أنّ المتعلّم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلّم، وربط المفاهيم الجديدة لمعارفه السابقة، مما يُحدث تغييرات في بنيته المعرفية على أساس المعاني الجديدة، التي تُحدث بدورها تجديدا وارتقاء لبنيته المعرفية ". (عبيد، و، 2009، 88).

3-2 الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائيّة للتعلم:

النظرية البنائيّة للتعلم المعرفي، شأنها شأن النظريات الأخرى، استندت إلى عدد من المسلمات والافتراضات التي أوردها البحث التربوي، ويقدّمها المقال الحالي فيما يلي:

1-3-2 التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، وغرضية التوجه:

ويتضمن هذا الافتراض المفاهيم الآتية:

1- التعلم عملية بنائية، أي أن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة، حيث يبني المتعلّم خبراته للعالم الخارجي من خلالها.
2- التعلم عملية نشطة، أي يبذل المتعلّم جهدا عقليا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما.
3- التعلم عملية غرضية التوجّه، أي أنّ التعلم غرضي، له هدف يسعى من خلاله المتعلّم لتحقيق أغراض معينة، تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة وتساؤلات محيرة لديه.
4- التعلم عملية مستمرة، أي أنّ المتعلّم يبني باستمرار تراكيبه المعرفية الجديدة، من خلال نشاط غير محدد مسبقا، بغرض تحقيق أهداف تنبعث في أساسها من واقع حياته.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

2-3-2 مواجهة المتعلّم بمشكلة أو مهمة حقيقية و اقعية تهيئ له أفضل الظروف للتعلم :

يشير وايتلي Wheatly (1991 ، 12) إلى أنّ التعلّم المتمركز على حل المشكلات، يساعد التّلاميذ على بناء معنى لما يتعلّموه، وينمي الثقة لديهم في قدرتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحدا لكي يقدم لهم حل المشكلة بصورة جاهزة، وحينئذ يدركون أنّ التعلّم هو بناء للمعرفة، وليس مجرد تخزين للمعارف.

2-3-3 التعلم عملية إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين:

أي أنّ التّلميذ لا يبني معرفته عن الظواهر الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، من خلال أنشطته الذاتية فقط، وإنّما يبنيها من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين؛ مما يترتب عليه تعديل المعاني والأفكار فيما بينهم.

2-3-4 المعرفة السابقة (القبلية) شرط أساس لبناء تعلّم ذي معنى:

إنّ التفاعل بين معرفة التّلميذ الجديدة ومعرفته السابقة، أحد المكونات المهمة في عملية التعلّم، لأنّها بمثابة الجسر الذي تمر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل التلميذ.

2-3-5 الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلّم:

المقصود بالضغوط المعرفية، عناصر الخبرة التي يمر بها التّلميذ، والتي لا تتوافق مع توقعاته، وتؤدي إلى إحداث حالة من الاضطراب المعرفي لديه؛ نتيجة مروره بخبرة جديدة عليه. وهدف التعلّم وفق هذا المنظور، هو إحداث التوافق مع هذه الضغوطات لدى التّلميذ.

3- التعلم من منظور النظرية البنائيّة:

إن أفضل طريقة لإبراز وجهة نظر البنائيّة في التعلم، هو مقارنتها بسابقتها السلوكية، وذلك على مبدأ الضد يُظهر حسنة الضد. إذ تعدّ النظريات السلوكية (الارتباط لثورندايك، والاشراط الكلاسيكي لبافلوف، والاقتران لجاثرى والدافع لهل، والإجراء لسكينر، وآخرون) نظريات للتعلم، وتعرّف هذا الأخير على أنّه تغيّر دائم في السلوك، وأنّه يمكن إحداثه على مبدأ (المثير – الاستجابة – التعزيز). ومن ضمن مبادئها، أن المعرفة تقع خارج عقل المتعلّم، وهي موجودة في عقل المعلّم، ويجب على المعلّم أن ينقلها كما هي إلى عقل المتعلّم، كما أن السلوكية لم تهتم بالمعرفة السابقة

للمتعلّم، بل ساوت بين جميع المتعلمين، وبذلك تكون قد اهتمت بالعوامل الخارجية التي تقع خارج عقل المتعلّم أكثر من اهتمامها بعقل المتعلّم نفسه وما يحدث بداخله، وكيف يحدث التعلّم. وبذلك يمكن وصف السلوكية بالتدريب بدلا من التعليم.

مقابل ذلك؛ وبعكس ما افترضته السلوكية، أخذت البنائيّة بالاهتمام عقل المتعلّم، وكيفية حدوث التعلّم. ولحدوث هذا الأخير حسب بياجيه (Piaget) أحد رواد النظرية البنائية للتعلّم، يجب أن يحدث ثقب للاتزان العقلي للمتعلّم، بحيث يشعر أن ما لديه في بناه المعرفية لا يفسّر ظاهرة ما، فيقوم بعمليتي التمثّل (Assimilation) التي تعرّف بأنّها عملية عقلية تتضمن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في البنى المعرفية للمتعلم، والمواءمة (Accommodation)التي تعرّف بأنّها عملية عقلية تتضمن تعديل البنى المعرفية لكي تستطيع تفسير الخبرة الجديدة. وتتم هاتان العمليتان العقليتان ليبقى الفرد في حالة توازن معرفي.

وفي ضوء تصور بياجي للتعلم، يمكن التعبير عن حالة التمثّل عندما تكون الخبرات المكتسبة متناسبة مع البنية المعرفية أو الخطط العقلية الموجودة عند المتعلّم، ولكنه عندما يواجه موقفا جديدا بحيث لا يمكن لبنيته المعرفية استيعاب الخبرات وتمثلها، يصبح عندئذ بناؤه المعرفي غير متزن، مما يتطلب منه أن ينشط عقله سعيا وراء إعادة الاتزان، وهذه الآلية هي التي يعبر عنها بالمواءمة.

ومن ثمة، يمكن القول، أن التعلّم المعرفي حسب النظرية البنائيّة التي تستند إلى التصور المعرفي لجان بياجيه في بناء المعرفة، هو عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد، تستهدف مساعدته على التكيف؛ بمعنى أن الإنسان يسعى للتعلّم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية، وهذه الضغوط المعرفية تؤدي إلى حالة من الاضطرابات أو التناقضات في التراكيب المعرفية لدى المتعلّم، ومن ثم يحاول هذا الأخير من خلال عملية التنظيم الذاتي (Self – Regulation) التي تشمل عمليتي التمثل والمواءمة استعادة حالة التوازن المعرفي ومن ثم تحقيق التكيف. وحسب بياجيه كما جاء في أبو جادو: " تقع الوظائف العقلية الأساسية في إطار وظيفتين بيولوجيتين أكثر شمولية هما: التنظيم والتكيف، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها. (أبو جادو، ص، 2000، 104).

وبذلك، تنظر البنائيّة إلى التعلم، على أنّه نتيجة لبناء عقلي، فالمتعلمون يتعلمون من خلال تنظيم ومواءمة المعلومات الجديدة مع المعلومات القديمة التي يعرفونها، وبهذا المعنى فإنّ التعلم البنائي هو نتاج خبرات المتعلّم.

وفقا لهذه النظرة البنائيّة للتعلم، يتم التأكيد على التّفاعل بين المعلومات الجديدة، والمعرفة السابقة التي هي أهم المكونات الأساسية الواجب توافرها سلفا لحدوث عملية التعلّم، وهذا الأخير يعتمد أساسا على فكرة الصراع المفاهيمي (Conceptual Conflict) والذي يعني تناقض واضطرابات بين تصورين لمفهوم معين، أحدهما قديم في البناء المعرفي للمتعلم، والآخر جديد يمثل التّصور العلمي الصحيح، وأنّ هذا التّناقض يمكن إيجاد حل له عندما يدرك المتعلم خطأ التّصور ويبدأ في إعادة تنظيم بنيته المعرفية بهدف إحداث التّغيّرات المفاهيمية المطلوبة. وعليه، يمكن القول، أنّ التعلّم البنائي في جوهره، هو عملية للتغيّر المفاهيمي.

4- علاقة التعلم بالتّغيُّر المفاهيمي من المنظور البنائي:

4-1 تعريف التّغيّر المفاهيمي:

عرّف بوسنر وآخرون التّغيّر المفاهيمي بأنّه : " عملية يتّم من خلالها استبدال الفهم العلمي الصحيح الذي يتوافق مع المبادئ العلمية، بالفهم الخاطئ الموجود لدى الفرد؛ بإتباع عدد من الإستراتيجيات وهي: التكامل، والتميّز، والتبديل، والتجسير المفهومي ".(Posner , et al ;1982 ,212)

أما بنس ووست West & Pines (1986، 589)، فيريان أنّ عملية التّغيّر المفاهيمي تستهدف التّوصل إلى التّصالح بين المعلومات الخاطئة التي يحصل عليها التّلميذ بشكل عفوي من البيئة، والمعلومات الصحيحة التي يحصل عليها من المدرسة، كما تهدف هذه العملية إلى تدريب التّلميذ على استخدام الفهم الصحيح في حل مشكلات البيئة.

ويرى فاتانسيفر Vatansever(2006، 6) أنّ التّغيّر المفاهيمي هو عملية تعلّم تتيح الفرصة أمام التّلاميذ لتغيير مفاهيمهم، وتصوراتهم البديلة، عبر التّرسيخ والاستفادة من المعرفة والأفكار الجديدة، وإحلالها محل مثيلاتها القديمة غير المناسبة أو غير الصحيحة من المنظور العلمي، وإعادة تنظيم ما لديه من معرفة حالية، أو سابقة.

تتفق هذه التّعاريف وغيرها على أنّ عملية التّغيّر المفاهيمي هي عملية عقلية تهدف إلى إحداث تعلّم سليم وصحيح، من خلال هدم التّصور البديل للمفهوم واجتثاثه من البنية المعرفية للمتعلّم، وبناء المفهوم العلمي، عن طريق ربط المفاهيم الجديدة بشبكة المفاهيم القديمة.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

2-4 التعلّم بوصفه عملية للتّغيُّر المفاهيمي:

أشار فاتانسيفر (2006، 8)، وعايش زيتون (2008، 490) إلى أنّ العديد من الباحثين والمتخصصين التّربويين الحاملين للفكر التّربوي البنائي ينظرون إلى التعلم بوصفه عملية للتّغيُّر المفاهيمي، قائمة أساسا على دعائم النظرية البنائيّة التي تؤكد على التّفاعل بين المعلومات الجديدة (المعرفة الحالية)، والمعرفة السابقة (المكتسبات القبلية)، التي هي أهم المكونات الأساسية الواجب توافرها مسبقا لحدوث عملية التعلم، التي تستدعي ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، مما يؤدي إلى تطوير البنية المعرفية للمتعلّم.

فالتعلّم بهذا المعنى، هو مجهود واعي، يقوم به المتعلم أثناء استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها، من خلال تفاعلها مع مكتسباته القبلية في بنيته المعرفية. وعليه، فالبنائيون ينظرون إلى عملية التّغيُّر المفاهيمي على أنّها عملية عقلية (معرفية) تحدث عندما يتعرض المتعلّم إلى معلومات أو معارف أو مواقف معينة لا تتفق مع المفاهيم المكتسبة لديه فتحدث عملية عدم توازن (عدم توافق) بين ما هو مكتسب من مفاهيم وما هو معطى من المعلومات، فإذا كانت الاختلافات واضحة بين المفاهيم المكتسبة والمعلومات المعطاة، لصالح المعلومات المعطاة، فإنّ المتعلّم في هذه الحالة يكتسب مفاهيم جديدة لها إطار مختلف عن إطار المفاهيم المكتسبة، فنقول عندئذ، أنّ المتعلّم حدث له تغيّر مفاهيمي في بنيته المعرفية، بمعنى أنّه تعلّم. لأن التّغيّر المفاهيمي في الأصل، يعتمد على فكرة الصراع المفاهيمي، نتيجة تناقضات واضطرابات بين تصورين لمفهوم معين، أحدهما قديم في البناء المعرفي للتلميذ، والآخر جديد يمثل التّصور العلمي الصحيح، وأنّ هذا التّناقض يمكن إيجاد له حل، عندما يدرك المتعلم خطأ التّصور الذي يحمله، بعد القيام بعملية موازنة عقلية بين ما كان يعتقده صحيحا (تصوره البديل)، وما جاء به التّصور العلمي الصحيح.

وإذا تخلّص المتعلّم فعلا من التّصورات البديلة الخاطئة غير المستندة إلى أساس علمي، وأحّل محلها التصور العلمي السليم في بنيته المعرفية، نقول عندئذ بأنّه قد حدث فعلا تغيُّر مفاهيمي لديه، وبالأحرى نقول قد حدثت عملية التعلم.

وفي ضوء ما سبق تتحدد علاقة التعلّم بالتّغيّر المفاهيمي في إطار ما تقّره النظرية البنائيّة للتعلّم على أن هذا الأخير لا يحدث ما لم يحدث تغييراً ذاتياً في البنية المعرفية للمتعلّم.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

5- التعلم من المحتويات إلى الأهداف إلى الكفاءات:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، على غرار بلدان العالم في المجال التربوي، ثلاث مقاربات بيداغوجية، كانت كل واحدة ممهدة لظهور الأخرى، وسببا لانبثاقها، فالمقاربة الأول متمركزة على المعارف المنقولة، وهي المقاربة بالمحتويات (المضامين) التي تقوم على التلقين، والمقاربة الثانية متمركزة على الأهداف التعليمية الإجرائية التي ينبغي أن يحقّقها المتعلمون، وهي المقاربة بالأهداف التي تقوم على منطق التّعليم، والمقاربة الثالثة متمركزة على الكفاءات التي ينبغي أن يتملّكها المتعلمون، وهي المقاربة بالكفاءات وتقوم على منطق التّكوين.

ولمّا كانت الأشياء تعرف بالرجوع إلى أصولها، جدير بنا إلقاء الضوء على هذه البيداغوجيات الثلاث وتحديد موقع مفهوم التعلّم في كل منها، وذلك تعميقا لفهم المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية حديثة تستند إلى الفكر التربوي البنائي.

5-1 التعلم في بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات:

يتمثل التعلم في هذه المقاربة في تحصيل أو اكتساب معارف أو سلسلة من المهارات ثم العمل على تخزينها بغرض استذكارها واسترجاعها؛ فهو تحصيل من خلال تكرار القول والفعل.

وتتصف هذه المقاربة بكونها تجعل المعلّم هو مركز العملية التّعليمية، فهو الذي ينقل المعارف إلى المتعلّم لكونه المالك الوحيد لها، يقدّمها للمتعلّم الذي يتلقاها ثم يخزّنها في ذاكرته إلى حين تقييمها بواسطة إجراء امتحانات مبنية على منطق قياس الحجم المعرفي المخزّن.

وقد ترتب على هذه البيداغوجية تراكم المعارف لدى المتعلّم دون إقامة روابط بينها، مما حال دون تملّكها لفعل الإنجاز والاكتشاف، حيث وجد نفسه خزّانا فارغا تخزن فيه المعارف، وبالأحرى وجد نفسه يتعلّم من أجل أن يتعلّم، وليس من أجل أن يساعده هذا التعلّم على فهم محيطه، بكل مركباته، وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استنادا إلى ما تعلّمه.

وبذلك يصبح التعلّم في هذه المقاربة هو عملية تذكر، ويفسّر على أنّه عملية تخزين للمعارف عن طريق الحفظ، ويمكن استرجاع تلك المعارف عند الحاجة عن طريق التذكّر. فالتعلّم بهذا المنظور يصبح عملية آلية تكرارية غير مجدية لا تساعد المتعلّم إدراك مضمون ما يتعلمه أو تطبيقه؛ وفي هذا السياق يقول هني خير الدين: " كانوا يعتقدون بأن التلميذ صفحة بيضاء، ومن ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه، ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية، طرائق تدريس، أهداف تعليمية وتربوية. وقد نتج عن هذا الاعتقاد الخاطئ ما يلي: تجريده من عواطفه، ميوله، رغباته، حاجاته، طموحاته، قدراته ومواهبه؛ تجريده من عنصرين هامين في شخصيته، وهما: المكون النفسي

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

(الحالة الوجدانية) والمكون الحسي حركي (المهارات الجسدية). لذلك ركزوا الاهتمام في تعليمه وتنشئته على الجانب العقلي فقط ". (هني، خ، 2005، 15)

ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا، لأنّها لا تعطي أهمية لقدرات التّلاميذ ولخصائص تعلمهم، ولا لأهداف عملية التعلّم. وعليه، فقد تم الانتقال من منطق بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات إلى منطق بيداغوجيا المقاربة بالأهداف.

2-5 التعلّم في بيداغوجيا المقاربة بالأهداف:

ظهر هذا النموذج البيداغوجي في السياق التاريخي للنظرية السلوكية، وكان ذلك في ستينيات القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية ودول أروبية، أين أحدث ثورة تقدمية في مجال التربية والتّعليم، واعتبر طريقة مثلى لتجاوز الأساليب التقليدية التي حصرت اهتماماتها في تنمية القدرات العقلية للمتعلمين، دون الاهتمام بالجوانب السلوكية لديهم؛ على عكس النظرية السلوكية التي تؤكد على ضرورة التركيز على السلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، التي يمكن إنتاجها عبر عمليات التعلّم، لذلك استبدلت في هذه المقاربة كلمة " المحتوى" بكلمة "السلوك"؛ وهي تقوم على تحديد الأهداف في صيغة نشاطات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس؛ وتنظر السلوكية إلى التعلم على أنّه تغير في السلوك الملحوظ والقابل للقياس والناتج عن الاستجابة للمثيرات الخارجية في البيئة، وتعتبر أن العمليات الداخلية العقلية لدى المتعلم غير مهمة؛ فهي " تدرس الظاهرة من خلال العامل المسبب لها، وهي المثيرات وحدوثها بالاستجابة السلوكية، في حين ما يحدث في ذهن المتعلم من تفكير، يعتبر علبة سوداء في نظر المدرسة السلوكية، لا يمكن الاطلاع على خفاياه " (مسعودي، ر، 2004، 17)

ونفس الشيء بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف، فإنّها تهتم بالسلوك باعتباره موضوع التعلم، وباعتباره الموضوع القابل للملاحظة والقياس، ومن ثم قدرته على الحكم على مدى حدوث التعلم من خلال التغيرات التي تحدث في سلوكات الأفراد.

وملخص ما جاءت به النظرية السلوكية هو أن المؤثرات الخارجية هي وحدها القادرة على إيصال المعرفة وترسيخها في ذاكرة الفرد لتنعكس على سلوكه الظاهر، لكن في المقابل أهملت كل ما له علاقة بالإرادة الذاتية للمتعلم، ورغبته في التعلّم، وكذا قدراته الإبداعية والمهاراتية وميولاته الشخصية، كأن المتعلّم مجرد آلة، يتم توجيهه من قبل المعلم، كيف ما شاء في اتجاه تحقيق الأهداف التعليمية الإجرائية المحددة سلفا، ويعد هذا الإهمال من أبرز سلبيات النظرية السلوكية.

وبما أن المقاربة بالأهداف، انبثقت من صميم النظرية السلوكية، فقد نالت هي الأخرى، الكثير من الانتقادات، وعرفت الكثير من الإخفاقات، بحيث أثبتت الأبحاث العلمية، عدم نجاعتها لعدة أسباب، أبرزها: تفتت الأهداف وتركّز على تلك التي تتحقق على المدى القريب؛ تجزّئ المعارف وتفككها؛ تفضّل التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلّم الوجداني الاجتماعي؛ تهتم اهتماما ضعيفا بالكفاءات.

ومن ثمة يمكن القول، بأن المقاربة بالأهداف تنتج متعلمين يحملون كم هائل من المعارف، لكنهم غير أكفاء (لا يملكون كفاءات)، وغير مؤهلين في الحياة العامة، لكونهم لم يتعلموا كيف يستثمرون المعارف خارج سياق الامتحانات.

ونظرا لهذه الانتقادات وغيرها كان التراجع عن هذه المقاربة في الكثير من الأنظمة التربوية بما فيها النظام التربوي الجزائري، حيث تم اعتماد بيداغوجيا جديدة ترتكز على التصور البنائي للتعلم، تقوم على أساس الكفاءات، كرد فعل لبيداغوجيا المحتويات المثقلة بمعارف غير ضرورية، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية، وكذا لبيداغوجيا الأهداف التي تقدم المادة المعرفية مجزأة.

3-5 التعلم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

تُعّد المقاربة بالكفاءات امتداداً للمقاربة بالأهداف وتمحيصاً لإطارها المنهجي والعلمي، تستمد أصولها من المذهب النفعي الذي من رواده المربي والفيلسوف الأمريكي جون ديوي، مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم، والذي يرى أنّ قيمة المعرفة تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع؛ ومن الاتجاه البنائي في علم النفس الذي يتزعمه البيولوجي والمربي السويسري جان بياجيه الذي وضع تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلّم هذا الأخير ونموه.

تقوم المقاربة بالكفاءات على ابتكار وضعيات تعليمية تضع المتعلم في إطارها لينمي عدة كفاءات ذات طابع تواصلي ومنهجي ومعرفي واجتماعي، تُظهر قدرته على مواجهة مختلف الوضعيات التي يمكن أن يصادفها في حياته المدرسية أو اليومية، فهي بذلك تعد إستراتيجية تعليمية أو طريقة لإعداد الدروس والمناهج اعتمادا على التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، ثم العمل على ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية تهدف إلى إكساب المتعلمين جملة من الكفاءات المتنوعة في مختلف المجالات.

وهي بذلك تضع تصور جديد للفعل التربوي، انطلاقا من مفهوم الكفاءة التي عرفها إكزافي ريجي Xavier Roegiers (2000) على أنّها مجموعة مدمجة من: المعارف (Savoir) والمهارات (المعارف الفعلية) (Savoir

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

(faireوالمعارف السلوكية (العواطف والانفعالات) (Savoir être) ومن المعارف الصيرورية (Savoir devenir) تسمح مقابل فئة من الوضعيات بالتكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع، فهي بذلك تعني توظيف المعارف المكتسبة في العملية التّعليمية التّعلّمية قصد التعرّف على مشكل، واتخاذ الموقف المناسب لحله عقلياً ومنطقياً ومهارياً.

كما أن المقاربة بالكفاءات تزوّد المتعلّم بوسائل التعلم التي تسمح له أن يتعلّم كيف يتعلّم وكيف يكون وكيف يصير؛ فهي بذلك تقوم على النشاطات الأساسية الضرورية، ليس من أجل اكتساب معارف جديدة فقط، بل من أجل اكتساب طرائق عملية، يستعملها المتعلّم في المدرسة، وتصبح نهجاً في حياته. وتعمل على تنمية قدراته العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية.

يقع اختيار هذه المقاربة في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم، ويجعله عنصرا فعالًا ونشطاً ومبدعاً واجتماعياً، يساهم بدرجة كبيرة في بناء تعلماته بناءً ذاتياً، عوضا أن يبقى العنصر المستقبل للمعلومات فقط، إذ تعتبره هذه المقاربة على عكس المقاربتين السابقتين محور العملية التعليمية التعلمية.

ويبقى الهدف الأسمى المنتظر من تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التدريس، هو ليس تزويد المتعلّم بمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقلي والوجداني والنفسي والحركي، لكي يصبح قادرا على استثمار طاقاته وقدراته بشكل فعّال، فالهدف إذن هو مساعدة المتعلّم أثناء التعلم على مواجهة المواقف والمهام، فهي بذلك تحدد مفهوم التعلّم بكونه اكتساب للمعارف وتملّك للكفاءات معا، لأنّه لا يعقل بحسبها تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات وأفعال وكفاءات ذات دلالة اجتماعية لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق يقول حاجي: " إنّ منطق المقاربة بالكفاءات يقتضي من المتعلّم أن يكون هو الذي يتعلم – يمتلك الدافعية للتعلم – يتعلّم كي يفعل – يتعلّم وهو يشاهد نفسه يعمل – يستعمل استراتيجيات كي يتعلّم – يتعلّم انطلاقا مما يعرفه ".(حاجي، ف، 2005، 49). أما إكزافي فيقول: "التلميذ في منطق المقاربة بالكفاءات هو محور العملية التّعليمية التعلّمية، فهو الذي يبادر إلى بناء تعلماته، فجعل التلميذ في مركز تعلمات معناه دور المعلّم يتغير، إذ يصبح منشطاً وموجهاً أكثر من كونه ملقناً للمعرفة ومالكاً للسلطة، لكن يجب عليه أن يكون حذرا في الطريقة التي يتبعها". (إكزافي، ر، 2006، 37).

يتضّح مما سبق، أن التعلّم في النظريات الكلاسيكية، يتمثل في تقديم المعلومات للمتعلم من طرف المعلّم، بينما في النظرية التربوية الحديثة القائمة على الفكر البنائي، ينظر إلى التعلّم حسب جونز ورفاقه (1988) كما جاء في دوقة وآخرين، على أنّه يقوم على مسلمات تربوية هامة، يتميّز بها المفهوم الجديد للتعلم، أهمها:

- التعلم عملية موجّهة بأهداف، بحيث هناك اتفاق بين الباحثين على أن عملية التعلم عملية موجّهة على أساس يحددها المتعلّم نفسه، وتنحصر أساسا في تحديد المهام المراد إنجازها إلى جانب محاولة ضبط الكيفية التي يتعلم بها.
- التعلم هو ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، إذ تخزين المعلومات التي يتلقاها المتعلم في الذاكرة داخل بنيته المعرفية، تتضمن مخططات، حيث يمثّل المخطط الواحد مجمل ما يعرفه الفرد عن موضوع معين. حيث يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، مما يؤدي إلى تطوير البنية المعرفية للمتعلّم.
- التعلم هو تنظيم للمعرفة، أي أنّه عبارة عن تركيب وتنظيم للأفكار والمعلومات التي يتميز بها كل فرد، وهذا ما يميّز الخبراء والعباقرة عن باقي الأفراد العاديين. (دوقة، وآخ.، 2014، 9 - 10)

وهذه الأفكار المبدئية لجونز ورفاقه، ما هي في الحقيقة إلى ترجمة إجرائية لعدد من الأسس والمنطلقات والمبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية البنائية للتعلم وتمثّل الافتراضات الجوهرية لها.

6- خاتمة:

في الختام يمكن القول أن الصراع كان على أشده بين أنصار المدرسة السلوكية التي يتأسس على مبادئها التعليم وفق المقاربة بالأهداف، وبين أنصار المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية والنفعية التي انبثق من صميم فكرها البنائي التعليم وفق المقاربة بالكفاءات؛ حيث فسرت النظرية السلوكية آلية التعلم، على أنّه تغيّر دائم في السلوك وأنّه يمكن إحداثه على مبدأ (المثير – استجابة)؛ وبذلك لم تهتم بالبنية المعرفية للمتعلم ولا بمعرفته السابقة، ولا بتصوراته البديلة، التي تحتاج إلى تعديل وإلى إعادة بنائها من خلال عملية التغيّر المفاهيمي كلما اقتضت الضرورة لذلك.

وبعكس ما افترضته السلوكية، أخذت البنائية بعين الاعتبار عقل المتعلمين، وافترضت وجود بنى معرفية لدى المتعلّم يتم تطويرها ضمن مراحل نمائية من قبل المتعلّم نفسه؛ والتعلّم من المنظور البنائي، لم يعد عملية تراكمية للمعرفة، بل أضحى عملية إبداع تُحدث تغيرات في التّراكيب المعرفية لدى المتعلّم.

ومن صميم الفلسفة البنائية للتعلّم، انبثقت المقاربة بالكفاءات، التي انتقلت بالفعل التربوي من منطق التعليم الذي يرتكز على المادة المعرفية، إلى منطق التعلم الذي يرتكز على المتعلم االقادر على تحويل معرفته النظرية إلى معرفة تطبيقية قائمة على مبدأ تملك الكفاءة.

7- المصادروالمراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. أبو جادو، صالح. (2000).علم النفس التربوي.عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. ألزيات، فتحي مصطفى. (1995). سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. الفاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

3. إكزافيي، روجرس. (2006). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى، بختي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
4. حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات - . الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
5. دوقة، أحمد، وسليماني، جميلة، وبوجملين، حياة وغماري. فوز ية (2014). دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات.الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
6. زيتون، عايش. (2008). أساليب تدريس العلوم، ط 6، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
7. زيتون، عايش محمود . (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
8. زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد. (2006). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط 2، القاهرة، مصر : عالم الكتب.
9. عبيد، وليم. (2009). إستراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة - أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية -، عمّان، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. مسعودي، رابح. (2004). المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، الجزائر.
11. هني، خير الدين. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1 الجزائر:ع/بن.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Bischoff , P., & Anderson , O. (1998) . A case study analysis of the development of Knowledge Schema. Ideatioal net works , and higher cognitive operations amonghigh scool students who studid ecolgy .School Science and Mathematics , (vol.98 ,pp. 228 – 237).New York: Wiley.
2. Pines, A., & West ,H.(1986) .Conceptual understaning and Science Learning : An interpresentation of research within a Source of Knowledge framework , Science Education (5th, vol.70, pp. 583 – 604.
3. Posner , G.J .,strike , K.A.,Hewson , P.W.,& Gertzog ,W.(1982). Accommodation of a scientific Conception : Theory of Conceptual change. Science Education (2th, vol.66,pp.211- 227).
4. Vatansever , O.(2006) . Effectiveness of conceptual change instruction on overcoming students misconception of Electric Field , Electric Potentiel and Electric Potentiel Energy at tenth grade level.M.sc. dissertation ; Middele East Technical University- Turkey. Retrieved from Proquest Dissertation & Theses : Full Text. (Publication No.aat 3764675).
5. Weatly,G.(1991).Constructivivist Perspectives on Science and mathematics Learning.science Education(1th ed.vol.75,pp.9-21).
6. Xavier,R. (2000). Une pédagogie de l' integration. Bruxelle. Belgique : Ed De Boeck.