التربية المعرفية وسيكولوجية الإرشاد في العالم االعربي.

الغالي أحرشاو[1]

ملخص

نسعى في هذه الورقة إلى تدعيم فكرة قابلية الكفاءات المعرفية للتربية والإرشاد والعلاج، وبالتالي التأكيد على أن مهمة السيكولوجيا المعاصرة أصبحت تتجسد في إيجاد حلول فعلية لمشاكل الاكتساب والتعلم، والتكيف والاندماج في الحياة اليومية. فمسلمة ليونة قدرات الإنسان المعرفية وقابليتها للتربية عبر التدخل والإرشاد، أضحت من الأمور المؤكدة حاليا. وما البرامج والمناهج المتعددة المتوفرة حتى الآن بهذا الخصوص إلا دليل واضح على ذلك. فلا يكفي أن يتمتع الشخص بكفاءات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق مختلف المهام والاكتسابات بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لتلك الكفاءات في شتى مجالات الحياة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية وخاصة على مستوى تقويم كفاءات الإنسان المعرفية وتطويرها ثم توعيته بفعالية تعلم الاستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإغناء أداءاته عبر التأكيد على أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في القدرة والكفاءة بل بالعجز في الاشتغال المعرفي والمجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.

الكلمات المفتاحية: التربية المعرفية؛ الإرشاد الكفاءات؛ التشخيص المعرفي؛ برامج التربية المعرفية.

Abstract

This work aims to provide evidence to back up the belief that cognitive competences are likely to be improved and analyzed, assuming, hence, that modern psychology's task is to find feasible solutions for issues such as acquisition, learning, adaptation and integration in everyday life. It is now proven that human cognitive capacity is flexible and predisposed to improve by counseling and intervention. This reality is confirmed by the the available Programs and methods used to enhance cognitive flexibility. It is not sufficient to have high cognitive abilities in order to success in achieving different tasks easily and efficiently, but it is necessary also to use these capacities in different situations. This fact highlights the importance of cognitive diagnostic and programs of cognitive education especially in the evaluation of cognitive competences and its development. It contributes also to making aware of the efficiency of strategy learning in improving learning and enhancing performance. This can be done by asserting that the cause of any failure does not depend on competence deficiency but it could be related to a deficit in cognitive functioning and personal weak effort or acquired feeling of deficiency.

[1] شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية -ظهر المهراز-، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.

Keywords: Cognitive education; Counseling; Competences; Cognitive diagnostic; Cognitive educational programs.

مقدمة

لقد أصبحت ظاهرة تدبير الكفاءات التي تحتل موقعا بارزا داخل المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية المطبوعة بقوة المعرفة وكثافة الابتكار، تستأثر باهتمام أغلب الباحثين والمهتمين بالموارد البشرية. وهو الاهتمام الذي نجده يتميز بتركيز واضح على قدرات تعلم الأشخاص في سياق تتطور فيه المعارف المدرسية وتتغير فيه الأدوار المهنية بسرعة كبيرة. لكن ما المقصود بالكفاءات المعرفية؟ ما هي أساليب قياسها وإجراءات تشخيصها؟ وإلى أي حد يصح القول بإمكانية تربيتها وتطويرها وترشيدها؟

أكيد أن العمل في هذا الورقة على إيجاد أجوبة مقنعة لأسئلة محورية من هذا القبيل سيشكل بدون أدنى شك مساهمة علمية ذات نتائج جد إيجابية، وخاصة بالنسبة للباحثين العرب المهتمين بظواهر سيكولوجية وتربوية تستوجب الإرشاد والتوجيه وفي مقدمتها: تربية الذكاء وتعليم التعلم وتدريس قواعد التفكير وتعيين سيرورات الاكتساب وتحديد أساليب التكيف والاندماج، وذلك لاعتبارات عديدة أهمها

* كثيرة هي الإشكاليات والقضايا التي أصبحت تُطرح وتُناقش بخصوص مشكل قياس الكفاءات وتربيتها والتي يتوجب علينا نحن المشتغلين العرب بعلم النفس والتربية أن نهتم بها ونأخذها مأخذ الجد. فالمسألة وإن كانت في مقامها الأول نظرية فإن أبعادها العملية واستلزاماتها التطبيقية أضحت من الأمور المؤكدة. فتبعا للأفق المستقبلي لمسار البحث في هذه المسألة فالراجح أن سيكولوجية التقويم والإرشاد بشكل عام ستتعرض لتغييرات وتعديلات عميقة وذلك بفعل زيادة الطلب الاجتماعي وارتفاعه في مجال تنمية الكفاءات والتأكيد على أهمية تربيتها وتطويرها.

* بالنظر إلى أهميته في الميادين التكوينية والمهنية التي تراهن على سرعة تنمية المعارف ونجاعة تطوير المهارات، أصبح التشخيص المعرفي le diagnostic cognitif، وبغض النظر عن ثنائية المقاربات أو تنوعها، يشغل مكانة مرموقة في مجال تقويم قدرات التعلم وتطوير الكفاءات وإرشادها. فإذا كانت إحدى غاياته الأساسية تكمن في تجاوز الرصد البسيط لفروق الأداء بين الأفراد وبالتالي تعيين السيرورات المعرفية الضمنية ومظاهر الاختلال في اشتغالاتها الفعلية، فإن بعض الخاصيات السيكولوجية الجوهرية وفي مقدمتها خاصية الذكاء يجب أن تخضع للتربية وأن تشكل موضوعا للتوجيه والإرشاد والتعليم التعويضي.

* تشكل التربية المعرفية المحاولة الأكثر أهمية في مجال التجديد السيكولوجي في بعده الإرشادي للسنوات الأخيرة، بحيث أصبح الاهتمام ينصب على تطوير الاشتغال الذهني للأشخاص والرفع من قدرتهم على التعلم والتكيف والاندماج عبر توظيف طرق جديدة للتكوين والتأهيل والإرشاد. وإذا كان الإقبال الكبير على برامج ومناهج هذه التربية يوضح مدى أهميتها ونجاعتها وخاصة بالنسبة لمساهمتها في تجاوز كثير من مشاكل وصعوبات التكوين والتأهيل والاندماج، فإننا لا نستبعد إمكانية قيامها عندنا في الوطن العربي بدور فعال وبصورة أساسية في مجال تصيير المنظومة الإرشادية العربية أكثر نجاعة وقدرة على تجاوز أسباب تعثرها ومظاهر جمودها.

بعد هذا الجرد المقتضب لأهم الاعتبارات الكامنة وراء اختيارنا في هذه الورقة لموضوع "التربية المعرفية كإطارجديد لسيكولوجية الإرشاد في العالم العربي"، ننتقل الآن إلى محاولة الإجابة على الأسئلة المحورية السابقة التحديد وذلك باعتماد ثلاثة محاور أساسية.

1. مفهوم الكفاءات المعرفية

هناك إجماع شبه تام على أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي يستطيع بها الفرد استخدام مختلف أنواع المعارف وأشكالها وخاصة المعارف اللغوية والرياضية والتواصلية (عبد الرحمن العبدان، 2002). فرغم صعوبة الإقرار حتى الآن بنموذج نظري متكامل للكفاءة المعرفية نظرا للتباين الواضح بين اتجاهين اثنين في هذا النطاق: أولهما يقول بوحدة

مكونات هذه الكفاءة والثاني يقول بتنوعها، إلا أنه يمكن تعريفها على أنها تمثل النشاط الذي تقيسه وتشخصه اختبارات المعرفية tests de la cognition.

إذن، فعلى أساس أن الكفاءة تمثل النشاط الذهني الذي يسمح للإنسان بالتصرف الفعال أمام سلسلة من المهام والوضعيات بغية التحكم فيها، فهي لا تنحصر في معرفة بعينها أو في قدرة محددة. فأن تمتلك معارف أو قدرات معينة لايعني بتاتا أنك إنسان كفء. فكثيرا ما يمتلك الناس المعارف والقدرات لكنهم يفشلون في تجنيدها لتوظيفها عند الحاجة. كما أنه يصعب اكتساب كل المعارف لبناء كفاءة معينة؛ إذ أن بعض الكفاءات تستدعي معارف مدرسية (خاصة) وأخرى تستلزم معارف عامة وبعضها يتطلب معارف تصريحية وأخرى معارف إجرائية (Perrenoud، 1998: 7). فالكفاءة لاتعني النهل من خزانة الذاكرة فقط بل تتجلى بالأساس في ابتكار المعارف الجديدة وبنائها وفي وعيها بشكل قصدي لمواجهة المشاكل والوضعيات المتنوعة.

2. تشخيص الكفاءات المعرفية

يشير التشخيص المعرفي إلى المسعى المنهجي الذي يساعد على تفيء المبحوثين على أساس نوع اشتغالهم المعرفي وجودته وفعاليته بدل مستوى أدائهم الكلي. ففضلا عن الاهتمام ببيان سيرورات الحل العامة والمشتركة، فإن التركيز على السيرورات الفرعية وأنماط الاشتغال ومختلف الاستراتيجيات والأداءات التي تصاحبها، يمثل الإجراء الذي لابد منه. ففي إطار هذا المنظور يتم الاستناد إلى نموذج المهمة-المشكلة Tâche-Problème الذي يصف مختلف الإجراءات والعمليات الباعثة على الفشل ويُعيّن بالتالي مصادر الفوارق بين المبحوثين وخاصة على مستوى استخدام الاستراتيجيات واختيار الإجراءات الملائمة. وإذا كان إعداد مثل هذا النموذج يستلزم المرور بمراحل متنوعة أهمها:1) إنشاء نموذج معرفي للمبحوث الذي يحل المشكلة 2) استخراج التمثلات المحتملة للمشكلة من هذا النموذج 3) تحديد العمليات الذهنية اللازمة لتدبير إجراءات الحل 4) صياغة بروتوكول الحل الذي يطابق كل إجراء محدد، فإن دور التشخيص المعرفي، ورغم اتساع مفهومه وشساعة مدلوله لكونه يحيل على الفعل والتدخل في نشاطات الإنسان المختلفة،يتحدد في الميادين الثلاثة التالية (أحرشاو،2004: 4-5):

* ميدان تقويم الكفاءات المعرفية باستخدام الاختبارات.

* ميدان المساعدة على التعلم من خلال تشخيص معارف المتعلم وتعيين مظاهر حدودها ونواقصها.

* ميدان تحليل مهام النمو المعرفي وخاصة من منظور الاستراتيجيات المستعملة في وضعيات التفكير (Nguan-Xuan وآخرون، 1983) ومهام التسلسل (Gilléron، 1976؛ Nguan-Xuan وHoc، 1987) وقضايا المنطق الرياضي (Bastien، 1987).

لكن ما يستوجب الإشارة هنا هو أن المكانة المرموقة التي تسند حاليا لتقويم الكفاءات وتشخيصها المعرفي قد بدلت في العمق حاجات علماء النفس والتربية. فالأهمية لم تعد، كما سنوضح ذلك، تنحصر في تحديد مظاهرالنجاح والفشل، بل في فهم ما يكمن وراء الأداءات والسلوكات القابلة للملاحظة. ما هي الطريقة التي اتبعها المبحوث (المريض، التلميذ...) لبلوغ الإجابة المنتظرة؟ أين يواجه صعوبات ومشاكل؟ وكيف تصرف أمام تلك الصعوبات والمشاكل؟

تشكل الإجابة على هذه الأسئلة محطة أساسية للمرور إلى مرحلة التدخل الفعال والمساعدة المثمرة والإرشاد الناجع. ويعني هذا أن السلوك أو الأداء الملاحظ يجب أن يتخذ في أية محاولة إرشادية (أو علاجية) كمؤشر على طبيعة النشاط وصعوباته، بحيث على المرشد أن يمحور عمله حول تشخيص وترميز المعنى الحقيقي لهذا المؤشر. فالغلط لايجب أن ينظر إليه هنا كخطأ بل كمؤشر على خلل في الاشتغال وأن تحليله يشكل نقطة الانطلاق الضرورية في كل مسعى للإرشاد والمساعدة. إن فهم ما يدور في رأس المبحوث يفترض من المرشد، وبناء على ملاحظاته،

استدلالات حول واقع لايمكن معاينته مباشرة. وللتمكن من تحقيق تلك الاستدلالات يكون في حاجة إلى نظرية معينة عن الاشتغال المعرفي للمبحوث أثناء ممارسته لأنشطة معينة. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن السيكولوجيا المعرفية الحالية أصبحت تشكل المرجعية النظرية البديلة التي توفر مفاهيم وأساليب وطرق جديدة للتعامل مع السيرورات المركزية الداخلية بكيفية علمية دقيقة عادة ما تفضي إلى نتائج ذات أهمية تطبيقية إن على مستوى التوجيه والإرشاد أو التشخيص والعلاج.

يمكن التفريق بين مقاربتين كبيرتين في تحليل الكفاءات المعرفية من منظور التشخيص المعرفي (Richard، 1996):

الأولى فارقية تركز على الأداءات وتحلل السيرورات المعرفية عند مستوياتها الدنيا والعليا للمعالجة. فهي تستنتج الكفاءات انطلاقا من تحليل الأداءات المقيسة وذلك باستعمال منهجية تحكمها وجهتان للنظر: الأولى جد قديمة، تركز على الترابطات بين الأداءات في مختلف الاختبارات باعتماد تقنيات التحليل العاملي. والثانية جد حديثة، تركز في تحليلها للأداءات على وضعيات تجريبية مقننة تساعد على عزل مختلف سيرورات المعالجة.

والثانية عامة تركز على الكفاءات وتحلل السيرورات المعرفية كأنشطة كونية لا تختلف سوى في جزئيات قليلة. فهي لاتهتم بالأداء في علاقته بالسلوك الخبير إلا بصورة ضئيلة ولا تولي للنتيجة وجودتها إلا عناية ثانوية لأن كل ما يهمها هو النشاط في حد ذاته ومجراه داخل سيرورات إعداد الإجابة. بمعنى أن كل ما يهمها هو تحليل النشاط الذي أوصل المبحوث إلى إنتاج الإجابة وبالتالي تقديم معلومات عن هذا النشاط وخاصة: فترات التردد، الرجوع إلى الوراء، التصحيحات، الأخطاء، السلوكات المعتمدة في وضعيات صعبة.

تبعا لهذا التحديد نرى ضرورة التأكيد على فكرتين أساسيتين:

- تفادي النظر إلى التمييز السابق كثنائية متعارضة لأن المقاربتين المعروضتين تتكاملان رغم الفروق القائمة بينهما نتيجة سجالات حادة تثيرها حاليا إشكالية التشخيص المعرفي الذي أصبح يحظى بمقعد الشرف في مجال تقويم قدرات التعلم وتطويرالكفاءات وإرشادها.

- الإقرار بأن كل تشخيص معرفي يؤدي وظيفتين اثنتين: الأولى من طبيعة وقائية تتعلق بإدماج الحالة من خلال تحديد مظاهر قوتها وضعفها. والثانية من طبيعة علاجية تتجلى في تحديد سبب الصعوبات التي تعاني منها حالة معينة قبل إخضاعها للإرشاد والمساعدة وبرامج التربية المعرفية.

3. تربية الكفاءات المعرفية

يتلخص المشروع العلمي والعملي للتربية المعرفية في تجسيد مسلمة إمكانية تعليم قواعد التفكير واستراتيجيات التعلم (Sorel، 1987) عبر مسعى التكوين الهادف إلى تطوير الاشتغال الذهني والقدرة على التعلم والتفكير والمواجهة والتكيف والاندماج. فهذا المشروع الذي يقول بفرضية قابلية الذكاء للتربية المعرفية L'éducabilité cognitive يتكون من مجموعة من المقومات والخصائص التي سنعمل في هذه الورقة على التعريف بها من خلال أربعة محاورأساسية هي: 1) المفهوم والهداف 2) الأصول النظرية ومبررات الظهور3) الأسس 4) الأشكال 5) المبادئ وفعلية البرامج. إلا أنه وقبل النفاد إلى تفاصيل هذه المحاور نرى ضرورة الإشارة إلى أن أصول هذا المشروع تعود من جهة إلى التصورات البيداغوية الفارقة المتمثلة بالخصوص في أعمال Montaigne و Itard (1775-1838) حول تربية الطفل المتوحش Victor de l'aveyron ومن جهة أخرى إلى التصورات السيكولوجية المتمثلة بالأساس في أعمال A.Binet (1909) الرافضة للأطروحات القائلة بثبات الذكاء. فمثلما يذكر بذلك باحثون أمثال Paour (1988) وLoarer (1998)، كان الذكاء يشكل في بداية القرن العشرين الموضوع الأكثر سحرا وجاذبية، حيث ذهب كثير من الباحثين إلى التركيز على مدى إمكانية بناء طرق وأساليب لتربية الذكاء وتطويره وبالخصوص

لدى الأشخاص المتأخرين ذهنيا. وهذا أمر سيستمر إلى حدود السبعينيات من نفس القرن؛ إذ سيعمل باحثون أمثال Little و Smith (1971) Hebert و Garber (1972) و Feuerstein (1979) على إقامة برامج للتربية المعرفية على شاكلة برامج التربية التعويضية التي كانت سائدة آنذاك.

3-1. المفهوم والأهداف

التعريف: تشير التربية المعرفية بصورة عامة إلى البرامج والممارسات المعتمدة في ميدان تربية الذكاء والمعرفية cognition عامة، سواء:

- بهدف تسهيل النمو المعرفي والاشتغال الذهني لدى أشخاص أسوياء لايعانون بالضرورة من أية نواقص أو قصورات معرفية محددة. وعادة ما يتعلق الأمر هنا بتربية معرفية قوامها إرشاد الشخص وتوعيته بإمكانية تجاوز جل المشاكل والصعوبات التي يواجهها في وضعيات ومواقف التعلم والتكيف والتوافق والتواصل والاندماج.

- أو بهدف تصحيح بعض النواقص المعرفية الخاصة الناجمة عن مختلف العوامل التكوينية والنمائية التي عطلت النمو المعرفي للشخص وأعاقت بالتالي اشتغاله الذهني. وعادة ما يتعلق الأمر هنا بالعلاج المعرفي remédiation cognitive لظواهر سيكولوجية من قبيل: التأخر الذهني (خاصة الخفيف والمتوسط) وعسر القراءة Dyslexie وعسر الكتابة Dysgraphie وعسر الحساب Dyscalcul ثم الحبسة Aphasie (Loarer، 1998: 122).

الأهداف التي تتحدد في الأبعاد الثلاثة التالية:

أ) تربية بنيات المعرفة وتطوير وظائف التفكير:

فبخصوص بنية المعارف، فالمؤكد حاليا أن الإنسان لايكتسب المعارف على شكل مجموعة من المفاهيم المخزنة في الذاكرة البعيدة المدى بطريقة تراكمية غير منظمة، بل إن هذه المعارف عادة ما تندمج في إطار تصوري يتخذ صيغة البنية التي قد تتمظهر في أحد الأشكال الثلاثة التالية:

الفئة La catégorie التي تعني الفعل الذهني الذي نقطع بموجبه الواقع المادي والاجتماعي إلى فئات من الأشياء والمواضيع ذات الخاصيات المشتركة (Rosch، 1976).

الخطاطة Le schéma التي تعني جملة من المعارف المترابطة فيما بينها والتي تترجم إدراكنا للواقع (التمثلات). فهي عبارة عن بنية من الوقائع والمعطيات التي تصلح لتمثيل المفاهيم الشاملة (Schank، 1980).

النظرية La théorie التي تشير إلى أن المعارف التي يكتسبها الإنسان تنتظم وتَتَبَايَن في إطار نظريات معينة حول الذات بشتى أفعالها وعلاقاتها وتمثلاتها وتصرفاتها والكون بمختلف كائناته الحية وغير الحية، المتحركة والجامدة، الإنسانية والحيوانية والنباتية..إلخ (Carey، 1985؛ Spelke، 1991؛ Wellman، 1990).

أما بخصوص وظائف التفكير وأنشطته فهي تتوزع على مجموعة من السيرورات والآليات من قبيل:

الإدراك la perception الذي يشكل النشاط الذي عن طريقه يكون الشخص معرفة عن محيطه بناء على ما يستقبله عبر حواسه من معلومات. فوظيفته تتحدد في تأويل المعطيات الحسية وتفكيك المعلومات ومعالجتها عبر شكلين اثنين من المعالجات: أولاهما تصاعدية موجهة بواسطة المعطيات Bottom-up، حيث تهتم بالمثيرات الفيزيقية التي تحولها إلى معطيات إدراكية. وثانيتها تنازلية موجهة بواسطة المفاهيم Top-down، حيث تخص المعلومات اللفظية- الرمزية القابلة للتأويل والتفسير.

التمثل La représentation الذي هو عبارة عن نشاط ذهني تحكمه مجموعة من الكيانات الذهنية Entitées mentales التي تشكل معرفة معينة حول الكون وتتمظهر على شكل إما مفهوم معين (منزل، ذرة، حيوان) أو رمز مجرد (س، أ، ÷، ؟) أو صورة ذهنية (وجه، مكعب، شجرة).

التجريد Abstraction الذي هو عبارة عن سيرورة ذهنية تسمح بعزل جانب واحد بقصد نمذجته وصورنته من خلال عمليات ذهنية محددة كالتبسيط والتعميم والانتقاء والتخطيط.

التعميم Généralisation الذي هو عبارة عن سيرورة ذهنية قوامها تعميم ما ثبت تأكيده بخصوص عدد محدود من الحالات المفردة على عدد كبير من الحالات قد يشمل مجتمعا بأكمله.

القياس Analogie الذي يتحدد في نقل السيرورات التي أبانت عن نجاعتها في وضعيات سابقة إلى الوضعية المراد معالجتها.

الاستنباط Déduction الذي يعني الانطلاق من المفاهيم إلى الوقائع، بمعنى الانطلاق من قضية عامة لبلوغ خلاصة معينة باستخدام عدد متغير من المراحل.

الاستقراء Induction الذي يعني الانطلاق من الوقائع إلى المفاهيم، بمعنى الانطلاق من قضية خاصة لبلوغ قضية عامة وفق عدد متغير من المراحل.

ب) تعليم التعلم وقواعد التفكير بصورة مباشرة دون المرور عبرالإجراءات الخاصة أو الطرق والأساليب المألوفة لاكتساب المعارف. ويتعلق الأمر هنا بالخصوص بإمداد الشخص بمعارف عامة (ذكاء) حول كيفية التعلم الناجع والتفكير الهادف والتكيف المتوازن والتواصل البناء والاندماج المتوافق. بمعنى إمداد الفرد بكفاءات عامة عن أساليب الفهم والتحليل وإجراءات الاستنباط والاستقراء ومهارات القياس والتجميع والتجريد والتعميم ثم استراتيجيات التخطيط والتوقع والمواجهة والمراقبة.

ج) تشكيل الذكاء وتنميته مع التسليم بإمكانية تربيته وتوظيفه في تحقيق مستويات جيدة من النمو والتطور، من التعلم والاكتساب، من التواصل والتفاعل، من التكيف والتوافق، من التأهيل والاندماج ثم من المراقبة والمواجهة البناءة للمشاكل والصعوبات. ولاتفوتنا الإشارة هنا إلى أن الفرق بين التربية المعرفية والتربية التعويضية التي سادت إلى حدود أوائل السبعينيات من القرن العشرين، هي أن الأولى تشمل جميع الأشخاص أسوياء وشواذ، في حين كانت الثانية تقتصر فقط على الأطفال المهمشين غير المحظوظين اجتماعيا أو المتأخرين ذهنيا أو المصدومين نفسيا.

3-2. الأصول النظرية ومبررات الظهور

فمن حيث الأصول النظرية: يمكن إجمال الأصول النظرية للتربية المعرفية في ثلاث مرجعيات أساسية سوف لن نفصل فيها هنا لأننا سنعود إليها لاحقا وهي (Merle، 1992؛ Loarer وآخرون، 1997):

- نظرية بياجي Piaget في النمو المعرفي، وخاصة في جانبها الذي يؤكد على أهمية الفعل L'action، بمعنى فعل الذات في تفاعلها مع محيطها ، في سيرورة انبناء المعرفة وتكونها، بحيث أن هذا الفعل يمثل أساس بناء جميع أنواع المعارف والذكاءات عند بياجي.

- أطروحات Vygotsky و Bruner بالنسبة للوساطة الاجتماعية والثقافية للتعلم والاكتساب.

- أعمال ونماذج المعرفانيين Les cognitivistes أمثال Flavell و Brown و Compione بالنسبة لأهمية السيرورات المطامعرفية في تحديد أفق ومآل كل تربية معرفية.

ومن حيث مبررات الظهور: تتلخص المبررات الأساسية لظهور التربية المعرفية في العناصر الأربعة التالية:

- التطور الأخير للسيكولوجيا المعرفية التي أضحت تركز أكثر فأكثر على دراسة الكفاءات وسيرورات الاشتغال بدل الأداءات وأساليب السلوك، بحيث أصبح تحليل النشاط المعرفي، وبالخصوص نشاط الوظائف المعرفية العليا، يمثل الهدف المركزي لدى غالبية الباحثين المتخصصين في سيكولوجية التقويم والإرشاد المعرفيين. ومن هنا برزت أهمية أساليب الكشف عن الكفاءات المبكرة ونجاعة البرامج المعرفية في تقويم وتصحيح بعض النواقص والقصورات المحتملة.

- إيجاد حلول فعلية لمشاكل التكوين والتأهيل والتكيف والاندماج التي أصبح الإنسان المعاصر يواجهها في شتى مناحي الحيات وخاصة الأسرية والمدرسية والمهنية. فتحولات نظام الإنتاج والتعليم والشغل ، كلها عوامل تستدعي قدرات عليا للتواصل والتكيف ومهارات جيدة للتمثل والتخطيط والتوقع والمراقبة وكفاءات ناجعة لمواجهة المشاكل وتدبير كل ما هو جديد.

- استثمار تطورات الثورة المعرفية وأبعادها السيكولوجية الهائلة في تحقيق المشاريع التطبيقية التي كثيرا ما نادى بها علماء النفس والتربية. فالفرصة أصبحت جد مواتية أمام هؤلاء، وبالخصوص كل الممارسين لأساليب التقويم والتوجيه والإرشاد، للبحث عن فهم لكفاءات الإنسان المعرفية أكثر مصداقية من ذلك الفهم الذي عادة ما كان يوفره معامل الذكاء Quotient itellectuel. فالحاجة أصبحت ماسة لتعيين السيرورات المعرفية للنجاح والفشل، للتكيف والاندماج، للتواصل والتفاعل في مختلف المجالات والقطاعات المدرسية والمهنية والصحية، حتى نصبح أكثر قدرة على بلورة طرق وبرامج ملائمة لإرشاد الأشخاص ومساعدتهم على تجاوز الاختلالات المعرفية Les dysfonctionnements cognitifs و صعوبات التعلم والتواصل وتمكينهم من استراتيجيات مواجهة المشاكل وحلها.

- أما العنصر الرابع فيتجلى في مختلف العوامل التي ساهمت في خلق الظروف الملائمة لتجديد التربية المعرفية وانطلاقتها الحقيقية. وهو التجديد الذي عرف حتى الآن انتشارا واسعا في أغلب البلدان الأوروبية وأمريكا الجنوبية فضلا عن الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تأسست جمعيات متنوعة في هذا المجال وعلى رأسها: الجمعية الدولية للتربية المعرفية International Association of Cognitive Education سنة 1988 والجمعية الأوروبية للتوسط التعلمي والتعديل المعرفي European Association for Mediated Learning and Cognitive Modifiability سنة 1992، وظهرت مجلات متخصصة بهذا الإسم مثل: المجلة الدولية للتربية المعرفية والتوسط التعلمي International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning(Laorer وآخرون، 1996).

3-3. أسس التربية المعرفية

تتحدد أسس التربية المعرفية في مكونين رئيسيين:

فهناك أولا المقومات المشتركة للبرنامج التي هي عبارة عن مجموعة من الخصائص الحاضرة في أغلب برامج التربية المعرفية والتي يمكن إجمالها في المظاهر الأربعة التالية (Coulet، 1996: 179-182):

أ) اقتراح تربية تعويضية:

تكمن نقطة انطلاق برامج التربية المعرفية في مساعدة الأشخاص ذوي الصعوبات المختلفة. فبرنامج الإغناء الأداتي (PEI) لدى فيورشتين Feuerstein تم إعداده لمساعدة المهاجرين الصغار الذين تضرروا علائقيا ومعرفيا أثناء الحرب العالمية الثانية. وبرنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL) لدى هجلي Higelé ومساعديه تم إنشاؤه لمواجهة صعوبات التأهيل التي يعاني منها بعض الراشدين. نفس الدوافع كانت أيضا وراء إعداد برنامج هيد ستارت Head Start الضخم للتربية التعويضية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الستينيات من القرن العشرين، والذي تضمن (13000) مركز للتكوين القبلمدرسي. وفي الوقت الحالي يبدو أن التطورات الحاصلة في عالم الشغل وخاصة على مستوى التوجه نحو الوظائف والمهن التي تستلزم نشاطات عالية في تدبير ومراقبة سيرورة الإنتاج، قد أدت إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التربية المعرفية.

ب) مسلمة ليونة القدرات المعرفية: إن الأخذ بالفرضية القائلة إن الذكاء لا يشكل قيمة ثابتة مهما كان سن الشخص ونوع التربية التي تلقاها، يعني ضمنيا التسليم بوجود قابلية لتربيته أو إمكانية لتنميته وتطويره عبر برامج التدخل والإرشاد والمساعدة. وهذه واحدة من المهام الأساسية للتربية المعرفية.

ج) بناء قدرات ومعارف قابلة للتحويل والتعميم: الحقيقة أن الهدف الأساسي لبرامج التربية المعرفية لا يتحدد في التركيز على المعارف الخاصة كما نجدها في محتويات البرامج الدراسية، بل في مجموعة من المعارف والمهارات العامة التي تسمح للمتعلم بامتلاك قدرة تكيفية جد قوية لمواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. وهذا ما يفسر المكانة الهامة التي تحتلها نشاطات حل المشاكل في التربية المعرفية وإجماع كل واضعي برامج هذه التربية على إمكانية تحويل وتعميم القدرات والكفاءات المكتسبة إلى وضعيات الحياة اليومية الأخرى، المهنية والمدرسية.

د) الانتقائية النظرية للبرامج: مما يلاحظ على برامج التربية المعرفية الموجودة حتى الآن كونها تتميز بانتقائية مكشوفة بخصوص استلهاماتها لنماذج علم النفس. فنادرا ما نجد برامج ذات مرجعيات نظرية متماثلة، ونادرا ما نجد كذلك برامج تكتفي بإطار نظري وحيد لصورنة طريقتها ومسعاها. وتتلخص إحدى نتائج هذا التباين في صعوبة توضيح الآليات المستعملة في مختلف هذه البرامج.

وهناك ثانيا وظيفة الوساطة المعرفية التي قوامها أن تطوير الذكاء وتربية كفاءاته يستدعي الاعتماد على وساطة médiation معينة. فهذه الوساطة هي التي تعبر عن مختلف الاختيارات النظرية لواضعي برامج التربية المعرفية وأيضا مختلف مستويات تدخل الوسيط médiateur بخصوص علاقة الشخص المستهدف بالتوجيه والإرشاد مع المهام والمشكلات المعتمدة من لدن الموجه أو المرشد. وإذا كان الإجماع حاصلا إلى حد ما حول إجمال الأعمال الأساسية في هذا النطاق في تصورات بياجي Piaget عن البناء النشيط للذكاء وأطروحات فيجوتسكي Vygotsky وبرينر Bruner حول الوساطة الاجتماعية للنمو والتعلم ونماذج فلافيل Flavell وبراون Brown وسترنبرغ Sternberg عن التعلمات المطامعرفية، فإن إبراز المقصود بوظيفة الوساطة كمحدد أساسي للتربية المعرفية يستلزم اعتماد الخطاطات والتصورات التالية:

أ) خطاطة بياجي الثنائية القطب: يتميز النمو في منظور بياجي Piaget بالانتقال من بنية منطقية-رياضية إلى بنية أخرى عبر تشغيل سيرورة التوازن التي تغطي مجموعة ردود أفعال الذات الهادفة إلى مواجهة اضطراب بنياتها المعرفية واشتغالها باعتماد عنصر من محيطها أو من نظامها المعرفي الخاص. وهكذا فالملاحظ بالنسبة لبياجي Piaget أنه حتى وإن كان هناك حديث عن عوامل أخرى للنمو، كالنضج والخبرة والتحول الاجتماعي، فإن الطفل ينشئ بنياته اعتمادا بالدرجة الأولى على النشاط الذي يضفيه على محيطه. فالموضوع الاجتماعي لا يحظى عنده بأي موقع يذكر. وهذا موقف تعبر عنه خطاطته الثنائية القطب التي قوامها أن النمو المعرفي يتم في الغالب في إطار التفاعل ذات sujet ⟷ موضوع objet، بحيث أن وساطة الآخر لا تتجاوز حدود تهييء الظروف البيئية للذات لتبني ذكاءها عبر نشاطها الخاص. وهذا ما يؤكد أن بياجي Piaget الذي يفضل بشكل خاص تكييف مختلف البرامج الدراسية لمستوى نمو التلاميذ التلقائي عوض التدخل الإرادي للرفع من هذا المستوى النمائي، لم يهتم في واقع الأمر بالتربية المعرفية إلا بصورة عرضية. فهو يتحدث بجلاء تام عن "التربية الفكرية" (Piaget، 1969، 1975). وقد أثار موقفه هذا انتقادات كثيرة ترجمتها بالخصوص بعض المقترحات النظرية القوية المتمثلة أساسا في أطروحات الصراع السوسيومعرفي والتعلم الاجتماعي (Doise وMugny، 1981) والتي تعترف كلها بدور الآخر في النمو المعرفي (Loarer، 1998: 128).

ب) خطاطة فيجوتسكي وبرينر الثلاثية القطب:

تتبنى هذه الخطاطة الثلاثية القطب التي يتفاعل فيها كل من الذات والموضوع والآخر على تصورات فيجوتسكي Vygotsky وبرينر Bruner للوساطة.

تصور فيجوتسكي Vygotsky: إذا كانت أغلب البرامج والطرق القائلة بإمكانية تربية الذكاء أو ما أصبح ينعت بالمعرفية cognition تؤكد على دور الوسيط (المرشد، المربي، المدرس، المكون، الآخر) في هذا النطاق، فإن هذا ما يبرهن على أن تعلمات الفرد لا يمكنها أن تتمخض فقط عن تفاعلاته المباشرة مع المحيط بل لابد من وسيط يربط بينه وبين هذا المحيط. فهذا التصور هو الذي أصبح يتقاسمه معظم واضعي برامج ومناهج التكوين، إلى حد أن أغلب البيداغوجيات الحديثة، بما في ذلك تلك المتمركزة على مستويات التعلم من جهة وكفاءات المتعلم من جهة أخرى، أضحت تسلم بضرورة تَدخُّل الفاعل البيداغوجي كوسيط في سيرورة الاكتساب عامة وتعليم التعلم وتربية الذكاء خاصة.

في حين أن التفاعلات الاجتماعية والممارسات التربوية لم تمثل في نظرية بياجي Piaget إلا دورا ثانويا يكمن في تفعيل النمو، فإن نظرية فيجوتسكي Vygotsky التاريخية-الثقافية تمنحها دورا أساسيا يتجلى في بَنْيَنَةِ هذا النمو والدفع به نحو الأمام. فالنشاط السيكولوجي في هذه النظرية عبارة عن حصيلة استدخال intériorisation ما تمثله مختلف العلاقات الاجتماعية في ثقافة معينة (Vygotsky، 1985). فالنشاط اللغوي مثلا هو أولا وقبل كل شيء يمثل وسيلة للتواصل الاجتماعي الذي يُستدخَل على شكل سلوك اجتماعي هو الذي يولد لدى الفرد ما يسمى باللغة الداخلية. والحقيقة أن سيرورة الاستدخال هاته، أو المرور من البينفسي interpsychique إلى الضمنفسي intrapsychique، تتم في المجال الإنساني بواسطة أدوات مادية ورمزية (خرائط، لغة، أماكن، ذكريات) عادة ما تؤثر في الواقع وفي الآخر وفي الذات نفسها. فعلى أساس كونها تؤدي إلى استيعاب مختلف هذه الأدوات وإلى تشكيل مختلف الوظائف السيكولوجية، فهي تستوجب تدخلا تربويا على شكل وسيط يتوسط بين الفرد في طور النمو وأدواته المبنية اجتماعيا. فإذا كان النمو لا يشكل في سيكولوجيا فيجوتسكي Vygotsky (1985) مثيلا أو شرطا للتعلم (أو التربية) لكون أن هذا الأخير يسبقه ويسببه، فإن دور الوسيط في هذه السيكولوجيا وفي بناءاتها المعرفية الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو zone proximale du developpement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على فعله وإنجازه بمفرده وما يقدر على فعله وتحقيقه بمساعدة الآخر. ومن جهة أخرى عبر القانون الجوهري للنمو، بحيث أن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال النمو: مرة كنشاط جماعي اجتماعي (أي كوظيفة بينفسية) ومرةأخرى كنشاط فردي داخلي (أي كوظيفة ضمنفسية). هذا بالإضافة إلى أن طبيعة مساعدة الآخر للطفل تحيل عند فيجوتسكي Vygotsky على أدوات الراشد الثقافية التي يدرجها في التفاعل: ذات-موضوع، وتشكل اللغة الدعامة الحقيقية للفكر وأيضا الأداة التضبيطية لأشكال السلوك الأخرى (Vygotsky، 1985: 108).

تصور برينر Bruner: الواقع أن برينر Bruner حاول تدقيق خصائص ما يسميه بالوصاية la tutelle أو الوساطة la médiation وذلك بتخصيص الوظائف التضبيطية للوصي أو الوسيط على النحو الآتي (Bruner، 1983: 261-280):

- تطويع المتعلم وتوجيه انتباهه وتسهيل بلوغه الهدف ومساعدته على الإنجاز فضلا عن مراقبته لكي لا يتهرب من مواجهة المشاكل وإرشاده نحو الحل الملائم.
- منح اللغة التي هي أساس كل تمثل وكل تواصل صفة الأداة الممتازة للبناءات المعرفية المحققة في إطار التفاعلات الاجتماعية.
- التأكيد على دور شكل التواصل وتقاليده في بلورة افتراضات عن وضعيات ومهام التفاعل: ذات-موضوع.

ج) تصور فلافل Flavell وسترنبرج Sternberg:

لقد أضحت المطامعرفية تشكل في السيكولوجيا المعرفية المعاصرة المفهوم المفتاح لإبراز وفهم مظاهر الاشتغال المعرفي لدى الإنسان. وإذا كان مدلول هذا المفهوم يتلخص في معارف هذا الأخير وإجراءات المراقبة التي يوظفها في تدبير اشتغاله المعرفي الخاص، فإن المساهمات الأساسية التي شجعت على خلق تيار للبحث في هذا المفهوم تكمن في الأعمال المطامعرفية لكل من فلافل Flavell وسترنبرج Sternberg. فبدراسته لتصرفات الأطفال وسلوكاتهم تجاه مواقف ومهام التذكر وحل المشاكل والقراءة توصل فلافل Flavell إلى أن القدرات المطامعرفية التي تنمو وتتطور بشكل تدريجي تشكل العامل الأساسي في الأداءات المعرفية لهؤلاء (Flavell و Wellman، 1977). أما سترنبرج Sternberg فقد خلص من أعماله التجريبية حول الذكاء إلى تعيين مجموعة من المطامكونات métacomposantes التي تؤمّن مراقبة النشاط المعرفي عبر انتقاد الاسراتيجيات الملائمة لحل المشاكل والمهام المختلفة (Sternberg، 1985).

تبعا لما تقدم نشير إلى أن نتائج مختلف الأعمال التي تمت في مجال المطامعرفية أصبحت تؤخذ بعين الاعتبار في أغلب طرق التربية المعرفية. فكلها تؤكد على التفاعل بين العناصر: ذات-موضوع-آخر، المكونة لخطاطة أشكال الوساطة، بحيث أن الوعي بالمعارف ومراقبتها وتضبيطها وتوظيفها بطريقة استراتيجية كلها تعكس هذا التفاعل. وأكثر من هذا يمكن القول إن الهدف الرئيسي لهذه الطرق هو من نوع مطامعرفي لكونها تعمل على تمكين الأطفال من الاستراتيجيات العامة ذات الأهمية القصوى على مستوى خلق الوعي بالأنشطة المعرفية وحسن مراقبتها وتدبيرها.

4-3. أشكال التربية المعرفية

نقصد بها أنواع برامج التربية المعرفية التي أصبحت تعد بالعشرات، حيث يحمل Sorel (1992) أهمها في (27) شكل بعد إخضاعها للتصفية والتقويم. وإذا كانت أهم هذه الأشكال تتجلى في سبعة برامج هي: برنامج الإغناء الأداتي (PEI) لصاحبه Feuerstein ومساعديه وبرنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL) لصاحبه Higelé ومساعديه وبرنامج اللوغو (LOGO) لصاحبه Papert وبرنامج التعلمات الإجرائية (PAO) لصاحبه Paour وبرنامج التدبير الذهني (PGM) لصاحبه De la granderie وبرنامج تنمية القدرة على التعلم (PAPECA) لصاحبه Berdaum ثم برنامج رامن Ramain، فإننا لن نهتم هنا إلا بالبرامج الثلاثة الأولى نظرا لأهميتها وكثرة تداولها وانتشارها فضلا عن قيمة التقويمات التي أنيطت بإجراءاتها ونتائجها .

3-4-1. برنامج الإغناء الأداتي (Feuerstein و مساعدوه)

أ) الأهداف

* تنمية الوظائف المعرفية والعمل بمسلمة قابليتها للتطوير والإغناء.
* تعديل البنيات المعرفية للتفكير وفي مقدمتها: الخطاطات والفئات والنظريات.
* إغناء الاشتغال المعرفي للمبحوث وتحفيزه على بناء نموه المعرفي الذاتي.
* التخفيف من الفشل الدراسي أو علاجه بصفة نهائية.

ب) الوسائل

* تمارين منطقية فردية تهم عمليات الاستنباط والاستقراء والقياس والتعميم...إلخ.
* بطارية هائلة من المشاكل التي تتطلب حلولا وتبدو مضامينها متأثرة ببنود اختبارات الذكاء غير اللفظية والمحايدة ثقافيا.
* الاعتماد على أربع مراحل للتطبيق: أولاها تتعلق بمد المبحوث بتعليمات البرنامج (مع مطالبته بالتفكير أولا). وثانيتها تهم تحديد المجال الخاص بكل مهمة أو مشكلة. وثالثتها ترتبط بالجمع بين الحلول المقدمة من لدن كل مبحوث

قصد إقامة صراعات سوسومعرفية بينها.أما المرحلة الرابعة فتخص إمكانية تعميم الحلول المقدمة على وضعيات ومواقف أخرى.

* تبادل الأدوار والتفاعل داخل مجموعات صغيرة تتكون من 10 إلى 12 مبحوث.

* اعتماد الوساطة كمحدد أساسي لتنفيذ حصص البرنامج (بمعنى ان للوسيط أهمية كبيرة وخاصة على مستوى توضيح حيثيات وتعليمات الاستجابة لمضامين البرنامج مع تعزيز إحساس المبحوث بالكفاءة ومراقبة اندفاعيته).

* القراءة والكتابة غير مطلوبتين.

ج) الفئة المستهدفة: مراهقون وراشدون محرومون ثقافيا أو من مستويات منخفظة دراسيا ويشتكون من صعوبات في هذا الباب أو من تاخر ذهني.

د) مدة البرنامج: من 80 إلى 200 ساعة موزعة على مجموعة من الحصص.

هـ) النتائج المحققة:

* تأثير إيجابي على الكفاءات المعرفية العامة المرتبطة خاصة بالتفكير الاستقرائي والعددي والمكاني.

* إمكانية تعميم ذلك التأثير الإيجابي على الاكتسابات المدرسية (الدراسات الهندسية والخطية) والمهنية (الأنشطة الصناعية والتصميمية).

* انعكاس إيجابي بخصوص تقدير الذات والسلوك داخل الفصل والاتجاه نحو المدرسة والفشل وعوامل المراقبة. لكن هذا الانعكاس لم يكن كذلك بالنسبة للمسؤولية والاندماج الاجتماعي والضبط الانفعالي والشعور بالأمن.

* تأثيرات إيجابية تتسع وتتزايد مع التقدم في السن.

2-4-3 برنامج ورشات التفكير المنطقي (Higelé و مساعدوه)

أ) الأهداف

* تنمية العمليات المنطقية المتمثلة بالخصوص في الاستنباط والاستقراء والقياس والتعميم والاستلزام والتضمين.

* تطوير المستوى المعرفي العام والتحفيز على الاستقلالية وتقدير الذات.

* تنمة الاشتغال الذهني والتحريض على التعلمات المدرسية والمهنية.

* بناء عمليات وإجراءات بفعل التدريب على حل المهام والمشكلات وبفعل الصراعات السوسيومعرفية المتضمنة في جملة الحلول المحتملة.

ب) الوسائل

* تمارين للتفكير المنطقي الرياضي تركز بالخصوص على منطق القضايا واختبارات التركيب.

* تمارين للصراع السوسيومعرفي والتفاعل المتبادل داخل مجموعات منسجمة تتكون من 5 إلى 6 عناصر.

* تتكون كل حصة من حصص البرنامج من أربع مراحل: أولاها تتعلق بإطلاع المبحوث على مضامين المهام التي هي عبارة عن مشكلات تعتمد الورقة والقلم. وثانيتها تهم تحديد المجال الخاص بكل مهمة. وتكمن ثالثتها في الجمع بين مختلف الحلول المقدمة بواسطة كل مبحوث وذلك من أجل إقامة صراعات سوسيومعرفية. أما المرحلة الرابعة فتتجلى في محاولة تعميم الحلول المقدمة لتشمل وضعيات ومهام أخرى.

ج) الفئة المستهدفة: مراهقون وراشدون يعرفون القراءة لكنهم يعانون من نواقص فكرية وصعوبات دراسية.

د) مدة البرنامج: من 40 إلى 50 ساعة موزعة على مجموعة من الحصص.

هـ) النتائج المحققة:

* تأثير إيجابي على اختبارات التركيب ومنطق القضايا والتطور المنطقي، وبالخصوص عمليات الاستنباط والاستقراء والقياس والتعميم.

* عدم وضوح ودلالة التأثير السابق بالنسبة للمستوى المعرفي العام وتقير الذات والاستقلالية.
* لاتمظهر التأثير الأساسي إلا في الوضعيات القريبة جدا من وضعيات التعلم.

3-4-3. برنامج لوغوLogo لصاحبه Papert:

أ) الأهداف

* تنمية الذكاء وتطوير كفاءات حول التفكير وتعلم التعلم عبر برنامج معلومياتي.
* بناء سيرورة النمو الذاتي لقدرات المبحوث المعرفية.
* تسهيل النمو المعرفي للمبحوث عبر لغة البرمجة المعلومياتية التي من المفروض أن تحقق في هذا المضار نتائج أفضل من تلك التي يحققها المحيط الطبيعي.

ب) الوسائل: تعلم لغة البرمجة لوغو Logo التي تسمح للمبحوث بقيادة سلحفاة على الشاشة لرسم أشكال تحددها تعليمات وتوجيهات البرنامج، مثل رسم المربع الذي هو عبارة عن شكل لايختلف عن إنشاء مربع من اللوغو(عبارة عن لعبة تتكون من قطع متنوعة الأشكال والألوان) الذي يمثل نشاطا مألوفا لدى المبحوث. والحقيقة أن انتقال المبحوث من المربع كنشاط مألوف يتم إنشاؤه عفويا بواسطة اللوغو إلى المربع كنشاط منظم يقتضي التركيز والتفكير والوعي والمراقبة والتوقع، يمثل السيرورة الإجرائية لتنفيذ هذا البرنامج.

ج) الفئة المستهدفة: أطفال ومراهقون.

د) مدة البرنامج: غير محددة.

هـ) النتائج المحققة:

* حسب الدراسات التقويمية المختلفة فإن هذا البرنامج لم يحقق كل الأهداف المتوخاة.
* تأثير شبه منعدم بالنسبة لتعلم الرياضيات والمتغيرات المعرفية كالإبداعية وحل المشاكل ثم المتغيرات الشخصية كالعاطفية والاجتماعية.
* غياب لإمكانية تحويل الاكتسابات إلى مهام أخرى، بحيث أن تعلم اللوغو لم يفد إلا في تعلم اللوغو وليس في بناء استراتيجيات ذهنية قابلة للاستثمار في وضعيات أخرى.

3-5. مبادئ التربية المعرفية وفعالية برامجها

فضلا عن توضيح مفهوم التربية المعرفية وأصولها وأسسها وأشكالها، نرى ضرورة التطرق ولو بصورة مختصرة إلى الآليات المرتبطة بمبادئها العامة وإلى الجوانب الفعالة لبرامجها الأساسية.

فمن حيث المبادئ العامة

الواقع أن أهمية النماذج السيكولوجية تكمن من الناحية التفسيرية في إبراز مظاهر التطورات المحققة بفضل مبادئ التربية المعرفية التي تتجلى في العناصر السبعة التالية (Coulet، 1996: 195-197):

- الوعي بالسيرورات المعرفية التي يوظفها المبحوث، بحيث أن التركيز، وكما هو وارد في المطامعرفية، ينصب على هذه السيرورات لتمكين هذا الأخير من المعرفة الجيدة لاشتغاله الخاص، وبالتالي إمداده بالمساعدة اللازمة للنجاح في المهام المختلفة.
- الربط بين المعارف بأنواعها المختلفة وخلق جسور des pontages بينها قصد تسهيل عملية تحويلها من وضعية لأخرى ومن مهمة لأخرى.
- التركيز على حجج وتبريرات أداءات المبحوث من خلال الاعتماد على الأدوات الرمزية الواردة في تصورات فيجوتسكي Vygotsky وبرينر Bruner السابقة الذكر والمتمثلة أساسا في اللغة وفي التمثلات الخطية المطبوعة بالثقافة.

- تحريض المبحوث على توليد القواعد واستخراجها من نشاطه الخاص، وبالخصوص تلك التي تساعده على تحويل المعارف من حالة لأخرى ومن مهمة لأخرى عبر آليات الاستقراء والقياس والتعميم.
- التركيز على التنبؤية la prévisibilité، وذلك بهدف تمكين المبحوث من المقارنة بين النتائج المنتظرة والنتائج المحصلة بصورة فعلية.
- التركيز على مظاهر التفاعل والتبادل والتواصل داخل المجموعة التي ينتمي إليها المبحوث وذلك بقصد تمكينه من بناء مواقفه أثناء سيرورات من النوع السوسيومعرفي.
- الاهتمام بالجوانب الوجدانية كالدافعية والوعي بالذات ثم أهمية البعد الذاتي في كل تربية معرفية.

ومن حيث صدق البرامج وفعاليتها

إذا كانت النتائج المستهدفة من خلال برامج التربية المعرفية تتحدد أساسا، ورغم اختلاف صياغتها حسب أشكال البرامج، في إغناء وتطوير الاشتغال الذهني للأفراد بصورة دائمة وبالعمل على تحريضهم على التعلمات المدرسية والمهنية، فإن معايير تقويم هذه البرامج هي كثيرة ومتنوعة يكفي أن نجملها في المقومات الأربعة التالية(Loarer، 1998: 143-144):

أ) معيار تطوير الأداءات في اختبارات الذكاء: مادام أن هدف طرق التربية المعرفية هو تطوير الاشتغال الذهني، فالمؤكد أنها ستساعد على النجاح في اختبارات الذكاء. فالتقويمات التي أجريت قد اعتمدت في غالبيتها على إجراء الاختبارات على الأقل في مرتين: في بداية التكوين (اختبار قبلي) وفي نهاية التكوين (اختبار بعدي)، وبعد ذلك تتم مقارنة التطورات الحاصلة عند المبحوثين المستفيدين وغيرالمستفيدين من برنامج التكوين.

ب) معيار تحويل الاكتسابات وتعميمها: الواقع أن طرق التربية المعرفية لا تختزل في تعلم المهارات المحدودة بل هي تراهن عكس ذلك على إكْساب الأفراد الكفاءات العامة التي ستشكل الأرضية الملائمة لتكيفهم المستقبلي مع الوضعيات الجديدة. فهذه الكفاءات عادة ما تنعت بالعامة والمشتركة بحيث يمكن توظيفها في مختلف الميادين والمضامين. فهدف كل برنامج للتربية المعرفية لا يتحدد إذن في إكْساب الفرد بعض الاستراتيجيات المعرفية، بل يتعلق بتنمية وتطوير سيرورات التعلم والتفكير وتحويل المعارف من وضعية لأخرى (Büchel، 1995: 10).

إذن فعلى أساس دراسة مدى قابلية حصيلة التكوين للتحويل والتعميم يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الحصيلة تشكل إجراءات عامة للفكر أم أنها عبارة عن كفاءات خاصة محلية لا تستعمل إلا في الوضعيات المماثلة لتلك التي شكلت أساس اكتسابها. ويعني هذا أن النجاح الكبير في اختبارات الذكاء لا يكفي للبرهنة على أن البرنامج قد حقق هدفه على مستوى تعلم إجراءات الفكر العامة. فدراسة مدى قابلية حصيلة الاكتساب للتحويل والتعميم هي التي تسمح بمعاينة نتائج برنامج التربية المعرفية على الاكتسابات المدرسية والمهنية وخاصة في مجال مساعدة المستفيدين من أن يتعلموا كيف يجب أن يتعلموا.

ج) معيار الحفاظ على النتائج المحصلة: تتعلق إحدى الطرق الأخرى لدراسة تعميم حصيلة الاكتساب بالتحقق من أن هذه الأخيرة لا تختفي مباشرة بعد التكوين. فإذا كان التكوين يشكل فرصة مواتية لنمو الفرد معرفيا فإن هذا التغير الذي ينعته البعض بالبنيوي (Higelé، 1994؛ Feuerstein وآخرون، 1980) لا يمكنه أن يختفي أو يمحي هكذا وبسرعة. فباعتماد فكرة أن التطورات يمكنها أن تشكل أساس كل اكتساب جديد، نجد فورنشتاين Feuerstein يراهن حتى على فرضية أن الانعكاسات تتزايد مع الوقت، بحيث أن التفاوت بين المبحوثين الذين تلقوا تكوينا ونظرائهم الذين لم يستفيدوا من أي تكوين، يتعمق حتى بعد فترة التكوين ذاتها (Feuerstein وآخرون، 1979). وهذه فكرة تتساوق مع مبادئ كثير من برامج التربية المعرفية التي لا تراهن على إغناء الاشتغال المعرفي فحسب، بل تسعى إلى بناء سيرورة للنمو الذاتي للقدرات المعرفية.

د) معيار الانعكاسات الإيجابية على الدافعية والشخصية: الحقيقة أن انعكاسات برامج التربية المعرفية على النمو الشخصي عادة ما لا تكون منتظرة رغم أنها واردة. فالأمر يتعلق على سبيل المثال بتحسين صورة الذات وإيجابيتها وإعادة التحفيز وتسهيل إمكانية الاندماج والرفع من قدرة التحكم في الذات. فتبعا لخصوصيات البرنامج يجب أخذ هذه المظاهر الشخصية المتنوعة في الاعتبار، بحيث أن قياسها يستدعي اعتماد سلسلة من الأدوات وفي مقدمتها: المقابلات والاستمارات والملاحظات والاختبارات الموضوعية والإسقاطية. وكما أن أهمية دورها في ميدان التكوين يستلزم اعتمادها كعوامل مساعدة على التقويم الموضوعي.

خلاصة

كخلاصة لمضامين هذه الورقة نشير إلى أن إشكالية تشخيص الكفاءات وتربيتها لم تعد تمثل المطمح الكبير للأشخاص ذوي الصعوبات على الصعيد المعرفي فقط، بل أصبحت أيضا تشكل المسعى العلمي المحدد لمختلف الممارسات السيكولوجية والتربوية ذات الآثار الإيجابية والنتائج المضمونة في شتى مجالات الحياة اليومية وخاصة مجالات: التعليم والتكوين، التأهيل والتشغيل، التوجيه والإرشاد ثم التكيف والإدماج. ولهذا يبدو من الضروري، إذا أردنا فعلا لهذه الممارسات أن تتأصل عندنا وأن نستفيد من توظيفها في مثل هذه المجالات، الانخراط في هذا المسعى من خلال الانفتاح على الأبعاد التالية:

- **الاشتغال على ميادين معرفية محددة** باعتماد تربية معرفية مبنية على ميادين المعارف الخاصة كرهان أساسي لكل ممارسة بيداغوجية. فبالاحتكام إلى الحالة الراهنة لمنظومة المعارف وسيرورات تعميمها كما تؤكد على ذلك السيكولوجيا المعرفية، يمكن القول بتعلم متنوع في آلياته وأساليبه وبمحيط بيداغوجي خصب في مكوناته وسياقاته يستجيب لتعدد أنظمة الذهن ومستوياته. فالتعلم الذي نحن في حاجة إليه هو ذلك الذي ينبني على تدريب المتعلم على كيفية الاستخدام الفعال لمعارفه الذاتية الشخصية قصد التعامل بعد ذلك مع المعارف المدرسية. فهذا النمط من التعليم سيساهم بكل تأكيد في إعداد متعلم خبير قادر على التفكير بدل إعداد متعلم مسالم يكتفي بتخزين الأفكار فقط.
- **العمل بيداغوجيا تعددية مبنية على برامج للمساعدة المعرفية** قوامها دعم المتعلم إذا فشل ومساعدته على مراقبة وتضبيط مختلف استراتيجياته المعرفية وتكييفها مع خصوصية الميادين والوضعيات والمشاكل التربوية.
- **الإقرار بأن إشكالية التربية المعرفية التي تُغذّي إشكالية المساعدات المعرفية** هي التي يجب أن نراهن على توظيفها واستثمار طرقها ومناهجها في شتى ميادين الحياة اليومية، وخاصة تلك التي ترتبط بالأنشطة المدرسية والمهنية. لكن تحقيق هذا الرهان يبقى مشروطا بحجم التعاون الذي يجب أن يكون واسعا بين علماء النفس وعلماء التربية وذلك من أجل إدراك ووعي ما هي الآليات المتضمنة في البناءات المعرفية الخاصة بهذا الميدان أو ذاك والقيام بتهذيبها وتطويرها.

المراجع

الغالي أحرشاو (2004). تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها، الكويت: مجلة الطفولة العربية: المجلد الخامس، العدد: 19، (57- 78).

عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان (2002). العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاية في اللغة الأنجليزية لدى طلبة كلية الطب السعوديين، العلوم الإنسانية، 5، (138-163).

Bastien, C. (1987). Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris: P.U.F.

Binet, A. (1909). Les idées modernes sur l'enfant. Paris: Flammarion.

Bruner, J.S. (1983). Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris: PUF.

Büchel, F.P. (1995). De la métacognition à l'éducation cognitive, in F.P. Büchel (Ed), L'éducation cognitive: le développement de la capacité d'apprentissage et son évolution. Lausanne: Delachaux et Niestlé. (9-44).

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

Coulet, J.C. (1996). Résolution de problèmes et d'éducabilité cognitive. In A.Lieury (Ed). Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation. Paris: Dunod. (177-206).

Doise, W.& Mugny, C. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: InterEditions.

Feuerstein, R. & al. (1979). Cognitive modifiability, in retarded adolescents. Effects of instrumental enrichment. American Journal for Mental Deficiency. Autour du PEI, Lyon: Chronique sociale.

Feuerstein, R. & al. (1980). Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore. MD: University Park Press.

Flavell, I.H.& Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.V. Hagen (Eds), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale. N.J.: Erilbaum.

Gillieron, C. (1976). Le rôle de la situation et de l'objet expérimental dans l'interprétation des conduites logiques: les décalages et la sériation. Archives de psychologie, 44 (Monographique numéro 3).

Hebert, R.,& Garber, H. (19972). An experiment in prevention of cultural-familial retardation. In D. A. PRIMROSE (Ed), Proceeding of the second congress of the internationnal association for the scientific study of mental deficiency. Warsaw: Polish Medical Publisher.

Higelé, P. & al. (1984). Ateliers de raisonnement logique. Nancy-Metz: CAFOC.

Little, A.& Smith, G. (1971). Stratégies et compensation: panorama des progets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis.Paris: OCDE;

Loarer, E. & al. (1997). Le développement des capacités cognitives au cours de la formation: le travail humain 61, n° 1, (51-67).

Loarer,E.(1998). L'éducation cognitive; modèles et méthodes pour apprendre à penser. Revue Française de Pédagogie, 112, (121-161).

Merle,V. (1992). Manières de faire manières d'apprendre, transformations des situations de travail et éducabilité cognitive. L'orientation Scolaire et professionnelle, 21, (13-26).

Nguyen-Xuan,A.& al. (1983). Fonctionnement cognitif et classification multiple. Paris: CNRS. Monographie Française de psychologie.

Nguyen-Xuan, A. & Hoc, J.M. (1987). Learning to use a comand device. Cahiers de Psychologie Cognitive, 7,(5-31).

Paour, J.L. (1988). Retard mental et aides cognitives, in J.P. Caverni et autres (Eds). Psychologie cognitive; modèles et méthodes, Grenoble; PUG, (191-216).

Papert,S.(1981). Jaillissement de l'esprit: ordinateurs et apprentissage. Paris: Flammarion.

Perrenoud, PH. (1998). Construire des compétences dès l'école. Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF Editeur.

Piaget, J. (1969). Psychologie et éducation, Paris: Denoël Gauthier.

Richard, J.F. (1996). Les différentes approches de l'analyse des compétences cognitives, Psychologie Française, T. 41-1, (4-8).

Rosch, E. (1976). Classifications d'objets du monde réel: Origines et représentations dans la cognition, Bulletin de psychologie, numéro spécial: La mémoire sémantique, 242-250.

Schank, R.C. (1980). Language and memory, Cognitive Science, 4, 243-284.

Sorel, M. (1987). "Apprendre peut-il s'apprendre", Education permanente, 88-89, (7-226).

Spelke, S.E. (1991). Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory. In S. Carey, & R. Gelman (Eds), The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition (pp. 133-170), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R.L. (1985). Cognitive approaches to intelligence. In B. Wolman (Ed), Handbook of intelligence. New-York: Wiley, (59-118).