سيكولوجية الكفاءات بين رهانات التكوين وتحديات التشغيل

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

ملخص

نسعى في هذا البحث إلى تدعيم فكرة قابلية الكفاءات المعرفية للتقويم والتشخيص والتربية، وبالتالي التأكيد على أن مهمة السيكولوجيا المعاصرة يجب أن تتجسد في إيجاد حلول فعلية لمشاكل الاكتساب والتوافق والتأهيل والاندماج التي تحفل بها قطاعات التعليم والعمل والحياة اليومية عامة. فمسلمة مطواعية قدرات الإنسان المعرفية وقابليتها للقياس والتشخيص والتربية عبر التدخل والتوجيه والمساعدة، أضحت من الفرضيات العلمية المثبتة خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة. 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 إنجاز أغلب المهام وفي تحقيق أهم الاكتسابات بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لتلك الكفاءات في شتى مجالات الحياة. وهنا تكمن أهمية طرق التشخيص المعرفي وفعالية برامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تقويم كفاءات الفرد المعرفية وتطويرها، هذا فضلا عن توعيته بأهمية تعلم الاستراتيجيات اللازمة لتجويد التعلمات وتحسين الأداءات عبر التأكيد على أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في القدرة أو في الكفاءة، بل بالعجز في الاشتغال المعرفي والمجهود الشخصي الضعيف، أو ما صار ينعت منذ أواخر القرن العشرين بالإحساس بالعجز المكتسب.

الكلمات المفتاحية: كفاءة؛ تكوين؛ شغل؛ قياس؛ تربية معرفية.

Competence psychology between training bets and employment challenges

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

Abstract

The aim of this research is to consolidate the idea of the possibility of cognitive competencies to be evaluated, diagnosed and educated., and then to emphasize that the task of contemporary psychology is embodied in the search for real solutions to the problems of acquisition, adaptation, qualification and integration experienced in the sectors of education, work and life in general. The postulate of the plasticity of human cognitive capacities and the possibility of measuring, diagnosing and educating them through intervention, orientation and assistance has become one of the scientific hypotheses confirmed during the last fifteen years. The multiple methods and programs available actually provide clear evidence about it. It is not enough for a person to have high cognitive skills and mental capacities to successfully and efficiently accomplish most of the tasks and achieve the most important acquisitions, but it has become obvious that he must also be able to use these skills well in various areas of life. Here lies the effectiveness of cognitive diagnostic methods and cognitive education programs, particularly in terms of adjusting the individual's cognitive skills, and his awareness of the importance of learning strategies necessary to improve learning and performance, arguing that the cause of any probable failure is not linked to a lack of capacity or efficiency, but rather to a deficit in cognitive functioning and a weakness of personal effort, or what has been called since the end of the twentieth century, a feeling of acquired handicap.

Keywords: competence; training; emloyment; evaluation; cognitive education.

تمهيد

لا جدال في أن ظاهرة تدبير الكفاءات التي تحتل موقعا متميزا داخل المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية المطبوعة بقوة المعرفة وكثافة الابتكار، أضحت تستأثر باهتمام أغلب الباحثين والمهتمين بالموارد البشرية عبر العالم. وهو الاهتمام الذي نجده يتميز بتركيز واضح على قدرات تعلم الأشخاص في سياق تتطور فيه المعارف المدرسية، وتتغير فيه الأدوار المهنية بسرعة مذهلة. فالأكيد أن الاهتمام بالكفاءات لم يظهر إلا في حدود ثمانينيات القرن العشرين، وبالخصوص في ميدان الشغل، وذلك نتيجة التحديات التي واجهتها المقاولات عبر العالم بفعل كثافة التحولات الاقتصادية والتكنولوجية وقوة المنافسة. فقد ظهرت في ظل تلك التحولات محدودية استجابة أهليّة العمال المألوفة لمتطلبات المهن الجديدة؛ بحيث أن التكوين النظري والتقني القائم فقط على الشهادة، صار غير كاف لضمان الأداء الجيد والتكيف الملائم مع المهن والوظائف المختلفة. وهكذا فبعدما ترسخ مفهوم الكفاءة في ميدان الشغل انتقل إلى ميدان التكوين المهني، ليستقر بعد ذلك في ميدان التربية والتعليم الذي أصبح يعاني من مشاكل بنيوية كضعف مردودية التحصيل والفشل الدراسي وعدم الملاءمة بين التكوين والتشغيل. فقد اتضح أن ربط المعارف المدرسية بالممارسات السوسيوثقافية الواقعية هو الذي يعطي معنى لتلك المعارف ويجعلها تستجيب لحاجيات كل المتعلمين. ففي ظل التغيرات التي عرفتها المجتمعات الحديثة لم يعد هناك مبرر للاستمرار في التعامل مع المدرسة كمؤسسة معزولة عن محيطها السوسيواقتصادي، تكتفي بشحن المتعلمين بمعارف وأفكار جافة وجامدة لا علاقة لها بالحياة المهنية والواقعية عامة (Levy-leboyer، 1993؛ أحرشاو، 2005).

الراجح إذن أن الوقع الذي صار يحدثه هذا المفهوم في نفوس كثير من المفكرين والمتخصصين في علوم النفس والتربية والاجتماع والعمل والتواصل، يجد تفسيره في رهان تحقيق مطلبين اثنين: مطلب الفعالية المحكومة بالأداء الجيد في مواقف ووضعيات واقعية ترتبط بميادين الشغل والتكوين والتعليم. ومطلب الاستخدام المتعدد المهام المحكوم بالقدرة على الفعل الناجح في وضعيات وسياقات مختلفة (Dépover و Noel، 1999).

نسعى في هذه الدراسة إلى تجسيد فكرة قابلية الكفاءات المعرفية للتقويم والعلاج، وبالتالي التأكيد على أن مهمة السيكولوجيا المأمولة عندنا، يجب أن تتجسد في إيجاد حلول فعلية لمشاكل التعلم والتكيف والاندماج والتأهيل التي تحفل بها فضاءات العمل والتكوين والتعليم وغيرها من سياقات الحياة اليومية. فمسلمة مطواعية قدرات الإنسان المعرفية وقابليتها للتربية عبر التدخل والمساعدة أضحت من الأمور المؤكدة حاليا. وما البرامج والنماذج المتعددة المتوفرة بهذا الخصوص إلا دليل واضح على ذلك. فلا يكفي أن يتمتع الشخص بكفاءات معرفية، وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق مختلف الاكتسابات والمهام بسهولة وفعالية، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لتلك الكفاءات في شتى مناحي الحياة الواقعية. وهنا تكمن أهمية أساليب التقويم السيكولوجي وطرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تنمية كفاءات المتعلم المعرفية وتحسيسه بفعالية تعلم الاستراتيجيات اللازمة لتجويد تعلماته وإغناء إنجازاته عبر التأكيد على أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في الكفاءة، بل بالعجز في الاشتغال المعرفي والمجهود الشخصي الضعيف، أو الإحساس بالعجز المكتسب.

ما المقصود إذن بالكفاءات المعرفية؟ ما هي إجراءات تقويمها وأساليب تشخيصها؟ وإلى أي حد يصح القول بإمكانية تربيتها وتطويرها؟ أكيد أن العمل في هذه الدراسة على إيجاد أجوبة مقنعة لأسئلة محورية من هذا القبيل سيشكل بدون أدنى شك مساهمة علمية وازنة ذات نتائج جد إيجابية، وخاصة بالنسبة للمهتمين والباحثين في ظواهر نفسية وتربوية واجتماعية من قبيل الكفاءات المهنية (الاندماج المهني) والمدرسية (القراءة والكتابة والحساب والتواصل...)، وسيرورات الاكتساب وأساليب التكيف، ثم استراتيجيات مواجهة الضغط والعنف، وذلك لاعتبارات عديدة نجمل أهمها في الوقائع التالية (أحرشاو، 2004):

- كثيرة هي القضايا التي أصبحت تطرح وتناقش بخصوص مشكل تقويم الكفاءات وتربيتها، والتي يتوجب علينا نحن المشتغلين بعلوم النفس والتربية والاجتماع والشغل والتواصل والتدبير 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، يلاحظ أن سيكولوجية الاختبارات والقياس بشكل عام ستخضع لتعديلات عميقة، وذلك بفعل زيادة الطلب الاجتماعي وارتفاعه في مجال تقويم الكفاءات والتنصيص على أهمية تربيتها وتجويدها.

- بالنظر إلى أهميته في الميادين التكوينية والمهنية التي تراهن على سرعة تنمية المعارف ونجاعة تطوير المهارات، أصبح التشخيص المعرفي diagnostic cognitif، وبغض النظر عن ثنائية المقاربات أو تعددها، يحتل مكانة مرموقة في مجال تقويم قدرات التعلم وتطوير كفاءات التحصيل والإنجاز. فإذا كانت إحدى غاياته

الأساسية تكمن في تجاوز الرصد البسيط لفروق الإنجاز 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 للتعليم التعويضي.

- تشكل التربية المعرفية المحاولة الأكثر أهمية في مجال التجديد البيداغوجي للعقود الثلاثة الأخيرة، بحيث أصبح الاهتمام ينصب على تطوير الاشتغال الذهني للأشخاص، والرفع من قدرتهم على الاكتساب والتحصيل عبر توظيف طرق حديثة للتكوين، وبرامج جديدة للتربية قوامها المساهمة في تجاوز كثير من صعوبات التعلم ومشاكل التكيف والتأهيل والاندماج.

1. مفهوم الكفاءة ومقوماتها

هناك إجماع نسبي على أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والمعارف والمهارات والسلوكات التي تشكل البنية القاعدية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي تسمح للفرد بالاستخدام الناجح لمختلف أنواع المعارف وأشكالها في تدبير المواقف وحل المشاكل (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 بتنوع هذه المكونات، إلا أنه يمكن تحديد مفهومها وخصائصها وأنواعها في الآتي (أحرشاو، 2004؛ 2015؛ بوتكلالي، 2004):

من حيث المدلول

رغم أهمية الإجماع السابق الذكر فإن مفهوم الكفاءة الذي عرف منذ ثمانينيات القرن العشرين انتشارا كاسحا في ميادين التشغيل والتكوين والتعليم، ما يزال يكتنفه غموض نظري واضح، وتتجاذبه نزعات تطبيقية نفعية يصعب معها القول بتعريف موحد ومتجانس حتى داخل نفس التخصص العلمي. فبالعودة إلى الأدبيات العلمية، يلاحظ تعدد واضح في التحديدات المخصصة للكفاءة، بحيث عادة ما تتخذ إما كمفردة، وإما كفكرة، وإما كمفهوم، وإما كمنتوج اجتماعي. وإذا كان هذا التعدد في المعاني المسندة لهذا المفهوم يعود بالأساس إلى تنوع وظائف استعمالاته، فالأكيد أن كلمة "كفاءة" غالبا ما تبقى عرضة للتباين بدل التجانس في التعريف، نتيجة تنوع مقاصد الباحثين واختلافاتهم الفلسفية والإجرائية (Zemke، 1995).

فالتمييز بين الكفاءة compétence والإنجاز performance، بين "ما أعرفه" و "ما أنجزه"، بين الوظائف الذهنية التي تفسر نشاط الشخص والسلوكات الواضحة الناجمة عن ذلك، هو تمييز ليس بحديث العهد. فهو حاضر في الأدبيات السيكولوجية والسيكومترية واللسانية والتربوية منذ أكثر من قرن. فإذا كان شومسكي Chomsky (1957) يعتبر الكفاءة طاقة بيولوجية بشرية، ويعرفها كخاصية فطرية تسمح للمتكلم بإنتاج عدد لا نهائي من الكلمات والجمل على مستوى الإنجاز، فإنه بهذا التحديد لم يقصد على ما يبدو تعميم تصوره الفطري الكوني للكفاءة في الميدان اللساني ليشمل كل التعلمات المدرسية المرتبطة بميادين أخرى.

وما دام أن مفهوم الكفاءة يرتبط في هذه الدراسة بكيفيات توظيفه في ميادين التعليم والتكوين من جهة، وميادين العمل والتشغيل من جهة أخرى، سنعمل فيما يلي تقديم عينة من التعاريف المخصصة لهذا المفهوم:

فالكفاءة حسب ما تنص عليه بعض المعاجم هي:

- المعرفة المعمقة والأهلية المشهود بها للشخص، وتمنحه الحق في القرار والحكم على بعض الوقائع والأحداث والمواد (Le petit Robert، 2014)؛
- مجموع المؤهلات والقدرات والاستعدادات التي تسمح بأخذ القرار في عالم الأعمال والمهن (Clémental، 1930).

أما الكفاءة من منظور بعض الباحثين والممارسين فهي عبارة عن:

- معرفة عملية إجرائية أو مهارة savoir-faire تم تصديقها (Levy-Leboyer، 1996)؛
- قدرة Capacité على حل مشكل في سياق معين (Michel و Lerdu، 1991)؛
- مجموعة معارف وقدرات الفعل والتصرف المبنية حسب هدف يتعلق بوضعية محددة (Gilbert و Parlier، 1992)؛
- نظام مبنين يربط بشكل مركب مختلف العناصر والمكونات (Leboterf، 1994)؛
- مجموعة معارف الفرد وقدراته وإرادته الشخصية (Meschi، 1996)؛
- نظام من المعارف المفهومية والإجرائية المنظمة في خطاطات تسمح بتعيين مشكلة أو مهمة ما والعمل على حلها بواسطة نشاط فعال (Gillet، 1991).

- مبادرة الفرد ومسؤوليته بخصوص الوضعيات المهنية التي يواجهها (Zarifian، 2001)؛

بالنظر إلى هذه التعاريف يلاحظ أن كل "كفاءة" تتضمن معارف كثيرة وتطبّق على سلسلة من الوضعيات وتستهدف غاية محددة، وتحيل في آن واحد على مفاهيم: القدرة، المعرفة، المهارة، المبادرة، المسؤولية، الإرادة، التجربة، الحكم والنجاح في أداء مهمة ما أو في حل مشكلة معينة (Brangièr و Tarquini، 1997). ولا بد من الإشارة بهذا الخصوص إلى أنه إذا كان تشومسكي Chomsky يعتبر أول من استخدم مصطلح كفاءة سنة 1971 في الميدان اللساني للتعبير عن معرفة الفرد الحدسية وقدرته على إنتاج عدد لا متناه من الجمل (Doron و Parot، 1991)، فإن هذا المفهوم الذي يعبر في الثقافة الشعبية عن الدراية الواسعة والمعرفة العميقة والإطلاع الشامل، قد حظي باستعمال واسع في كثير من الميادين المعرفية، يهمنا منها الميدان السيكولوجي في بعديه التربوي والمهني الذي تمثل فيه الكفاءة "النشاط الذي تولّده مجموعة من القدرات والأدوات المعرفية، وتقيسه وتشخصه اختبارات المعرفية tests de la cognition" (Barcemilla و Tijus، 1997، ص. 31). وهذه مسألة يمكن توضيحها من خلال التنصيص على أن الأشخاص يمتلكون حدوسا حول مختلف جوانب اشتغالهم المعرفي؛ بحيث نجدهم يعرفون أشياء كثيرة دون أن يعلموا كيف عرفوها. فمفهوم الكفاءة يتحدد جوهريا في الفكرة التي مفادها أنه عن طريق جملة من القواعد الضمنية والإجراءات الأساسية يمكن التخصيص الجيد للمقصود بتلك الحدوس. فكلما تم النجاح في تحفيز الشخص على البوح بحدوسه وبتفاصيلها المختلفة إلا وأفضى ذلك إلى توفير أرضية ملائمة للاستدلال على تلك القواعد والإجراءات، واتخاذها بالتالي كمرجع أكثر صدقية من البقاء عند حدود وصف السلوك الخارجي فقط.

الحقيقة أن هذا التصور العقلاني للكفاءة يصادر على وجود نظام ضمني لكل نشاط معرفي؛ بحيث أن هذا النظام الذي يتجاوز في كماله ذاك الذي يتولد عن ملاحظة السلوك فقط، يمكنه أن يتميز أيضا بمجموعة من القواعد المنطقية الصورية التي يتطلبها كل فهم علمي للمعرفية (Pylyshyn، 1977). فإذا كان هدف علم النفس هو البحث عن تفسير لهذه البنية المعرفية التي هي الكفاءة، فسيكون من الخطإ إعطاء الأسبقية في هذا البحث لمسألة التنبؤ بالشكل الذي يعكسه السلوك الخارجي. فمقاربة المبادئ الرمزية المجردة المميزة لهذه البنية يجب أن تمثل الانشغال الأول لدى علماء النفس والاجتماع والتربية والتدبير؛ إذ ينتظر منهم اللجوء إلى كل الموارد المتوفرة القادرة على توضيح تلك المبادئ، وخاصة حدوس الأشخاص حول بنيات سلوكاتهم. فعلى هؤلاء أن يشخصوا طبيعة هذه الحدوس ونوعية بنياتها ومقاصد أصحابها وكيفية بزوغها عبر سيرورة التعلم أو النضج ثم مدى كونية أو محلية مبادئها (Thionville و Thiebaud، 1997).

من حيث الخصائص

بالنظر إلى مضامين التعاريف والمفاهيم السابقة، يمكن تحديد خصائص الكفاءة في العناصر الخمسة التالية (Sandra، 1994؛ Peter lang، 1983؛ Perrenoud، 2000؛ أحرشاو، 2015؛ اليعكوبي، 2004؛ الفارابي، 2004):

- ارتباطها بأفعال الشخص وممارساته، وبالتالي استحالة وجودها بمعزل عن أنشطة هذا الأخير وتصرفاته ومقاصده؛
- ارتباطها بسياق الأفعال والأنشطة الإنسانية والمهنية الممارسة وفعاليتها في إنجاز المهام وحل المشاكل؛
- ارتباطها بمعارف الشخص ومهاراته وتصرفاته ومدى فعاليتها، بحيث يتجلى محتواها في قليل من المعرفة savoir وفي كثير من المهارة savoir-faire؛
- ارتباطها على مستوى الاكتساب بالتعلم المدرسي والتكوين المهني والممارسة الخبراتية. فاكتسابها قد يتحقق عبر التعلم الصريح المنظم أو عبر ممارسة نشاط معين (الخبرة). فهي تشكل من جهة أولى حصيلة نشاط ذهني مجرد لا نلمسه ولا يظهر إلا في إطار الأعمال التي نمارسها في سياق معين. وتكوّن من جهة أخرى حصيلة تجارب وخبرات نكتسبها بالممارسة. إنها تتجسد إذن من خلال نشاط الفرد وممارساته وتجاربه دون أن يعني ذلك أن النشاط يطابق الكفاءة، بل هو مؤشر يؤكد عليها فقط وتتدخل فيه مكونات معرفية (معارف تصريحية وإجرائية وسياقية)، ومكونات مطامعارفية (التضبيط والمراقبة)، ومكونات وجدانية (الدوافع والمواقف)، ومكونات اجتماعية (علاقات وتفاعلات) ثم مكونات حسية حركية (المهارات الحسية الحركية) (Allal، 1999).
- أخيرا ارتباطها بنظام شامل ومركب، وبطبيعة شديدة التعقيد والتنوع، قوامها تعبئة المعارف والمهارات والمواقف السلوكية.

تبعا لمجمل الخصائص والسمات السابقة، يمكن الإقرار بمجموعة من الأفكار والتصورات التي يتخذها كثير من الباحثين كوقائع للتعبير عن المقصود بالكفاءة وفي مقدمتها ما يلي (Aubert و Gilber، 2003؛ Perrenoud، 1998؛ أحرشاو، 2015؛ شبشوب، 2004؛ مادي، 2004؛ Allal، 1999؛ Gillet، 1991):

- تمثل الكفاءة القدرة على التصرف الفعال أمام سلسلة من المهام والوضعيات بغية ضبطها والتحكم فيها. فهي عبارة عن نشاط ذهني يعتمد على القدرة والمعرفة دون أن ينحصر فيهما ذلك النشاط. فَأَنْ تملك معارف أو قدرات محددة لا يعني بتاتا أنك إنسان كفء. فكثيرا ما يمتلك الناس المعارف والقدرات لكنهم يفشلون في تعبئتها لتوظيفها عند الحاجة. كما أنه من الصعب القول بإمكانية اكتساب كل المعارف لبناء كفاءة محددة؛ بحيث أن بعض الكفاءات تستدعي معارف مدرسية خاصة، وبعضها تتطلب معارف ذكائية عامة، في حين أن أخرى تستلزم معارف تصريحية في مقابل معارف ضمنية. وكما تجدر الإشارة إلى أن الكفاءة لا تعني النهل فقط من خزانة الذاكرة، بل تتجلى بالأساس في بناء وابتكار معارف جديدة وتنظيمها لمواجهة المشاكل والوضعيات المتنوعة. فهي لا تتمثل في مراكمة المعارف المنفصلة بعضها عن بعض، أو في اكتسابها وتلقينها، بل تتحدد في بناء هذه المعارف ووعيها بصورة قصدية.

- تشكل الكفاءة خاصية فردية أو جماعية تتحدد وظيفتها في تعبئة مجموعة من المعارف والقدرات والمواقف السلوكية بكيفية فعالة في سياق محدد. فالفهم الصحيح لاستخدامها يستوجب التعيين الدقيق لمحور هذا الاستخدام، وخصوصا في حالة ما إذا كان الأمر يتعلق بخصائص الأفراد والمجموعات، أم بظروف الأنشطة والوضعيات.

- يمثل مفهوم الكفاءة نوعا من البناء النظري المجرد الذي يتم افتراضه حول مختلف المعارف التي يسمح توليفها بالفعل والحكم الناجحين. والحقيقة أن هذا المفهوم الافتراضي المجرد الذي يتم الاستدلال على محتواه من خلال الأداء الملاحظ، عادة ما يحيل في الأدبيات الفرنكوفونية على مكونات ثلاثة هي: المعرفة العامة والمعرفة العَمَلية ثم المعرفة الذاتية savoir-être، وفي الأدبيات الأنجلوسكسونية على خصائص فردية أكثر شمولية مثل: الاستعدادات والقدرات والمعارف والمهارات والدوافع وبعض سمات الشخصية.

- بالنظر إلى الاستعمالات والمعاني السابقة، يلاحظ أنه لا يكفي وجود قدرات ومعارف لدى الشخص للقول بكفاءته، بل المفروض توفر ثلاثة أبعاد لكي تتحقق الكفاءة وهي:

البعد المعرفي الذي يشمل المعارف العامة (الضمنية والصريحة)، والمفاهيم والنظريات والممارسات التي يكتسبها الفرد بناء على نشاطه الذهني أو على تجاربه.

البعد الوظيفي الوجداني الذي يشمل معارف الفرد العَمَلية وأنشطته المهارية التي تعكس قدرته على تحقيق أهداف خاصة ترتبط بميادين التعلم والشغل والنشاط الاجتماعي.

البعد الاجتماعي الذي يشمل معارف الفرد الذاتية وسلوكاته الشخصية التي تمكنه من حسن التصرف في حالات ووضعيات خاصة وتضفي على أفعاله الأهمية والنجاعة.

إذا كان حل المشاكل يمثل الإطار الذي يوحد هذه الأبعاد الثلاثة ويعطي معنى محددا للكفاءة، فهذا يعني أن الإنسان الكفء ليس هو الذي يتوفر على معارف ومهارات ومواقف وسلوكات، بل هو الذي يعرف كيف يستحضر هذه الموارد المعرفية ويوظفها بنجاح في حالات ووضعيات محددة (Leoterf، 1994).

من حيث الأنواع

يوجد نوعان أساسيان من الكفاءات:

كفاءات خاصة نوعية ترتبط بمادة دراسية ما، أو بمجال تربوي معين، أو بميدان مهني محدد.

كفاءات عامة ممتدة وعرضانية لا ترتبط بمادة محددة أو بمجال معين، لأنها كفاءات عامة يتسع توظيفها إلى أكثر من مادة أو مجال واحد.

تبعا لما تقدم يمكن التأكيد على أن كل كفاءة عبارة عن نظام مندمج من المعارف والمهارات والمواقف الذي يسمح بالأداء الجيد، والفعل الناجح القابل للتحويل والتكييف مع حالات ووضعيات متعددة (Levy-leboyer، 1996). فإذا كان هذا التحديد يشكل أرضية خصبة لبناء نظرية علمية للكفاءة، فإنه من الطبيعي أن يكون علم النفس هو الأولى بمقاربة هذا الموضوع نظرا لاختصاصه في دراسة المعارف والمهارات والمواقف التي تمثل الأنشطة الذهنية للكفاءة، رغم أن موضوعا كهذا يستوجب تدخل علوم أخرى كعلوم الاجتماع والتربية والبيداغوجيا واللسانيات لصياغة نظرية الكفاءة المعرفية وأجرأتها حسب الأبعاد الثلاثة السابقة الذكر، ومختلف الميادين التطبيقية وبالخصوص ميادين الشغل والتكوين والتعليم. وإذا جاز الاستشهاد هنا بالقطاع التربوي فالأكيد أن الحاجة أضحت ماسة إلى نظرية إجرائية للكفاءة نظرا لما يعيشه عندنا هذا القطاع من مشاكل وتعثرات. فحقيقة الأمر هو أن منطق الكفاءات في هذا القطاع لم يعرف بعد طريقه إلى التوظيف المناسب، رغم الضجة الكبيرة التي

حفلت بها السنوات الأخيرة بخصوص هذا الموضوع. فأغلب ما قيل وما كتب حول بيداغوجيا الكفاءات يندرج في إطار الخطابة الحماسية، لأن الواضح على مستوى الواقع العَمَلي (البرامج والمناهج الدراسية) هو أن بيداغوجيا الأهداف هي التي كانت ولا تزال تهيمن على ممارسات المخططين والمدرسين. وإذا كان مرد هذه الوضعية المرتبكة يعود إلى صعوبة صياغة نظرية إجرائية للكفاءات حتى من لدن الخبراء في هذا الميدان (Joannert وآخرون، 2005)، فيبدو من الطبيعي أن مختلف محاولات الإصلاح التي راهنت على مشروع التدريس بالكفاءات قد باءت بالفشل. وهو المشروع الذي يستدعي تفعيله وتحقيقه لوازم وشروط كثيرة أهمها (أحرشاو، 2015):

- تدقيق المقصود بالكفاءات وبيداغوجيا الكفاءات قبل الانخراط في صياغة برامج ومناهج دراسية محددة؛
- اعتماد المرجعية السيكولوجية للمتعلم كأرضية ضرورية لنجاح أية بيداغوجيا معرفية للكفاءات؛
- تكوين وتأهيل كل الفاعلين والمتدخلين في الميدان التربوي بخصوص البيداغوجيا المعرفية للكفاءات؛

2. تقويم الكفاءات وتشخيصها

رغم صعوبة الإقرار حتى الآن بتعريف شامل وموحد للكفاءة والتقويم والتشخيص كمفاهيم مركزية في هذه الدراسة، نظرا لما يكتنفها من غموض على المستوى النظري، ومن تعقد على المستوى التطبيقي، ومن تنوع على مستوى المحددات والغايات، رغم كل ذلك يمكن إفرادها بالتعريفات التالية (Carré، 1994؛ Richard، 1996):

فبخصوص الكفاءة ومثلما أتينا على تحديدها، يمكن إجمالها في مجموع القدرات والمعارف والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي بواسطتها يستطيع الفرد إيجاد الحلول المناسبة لأغلب المشاكل التي تواجهه في مختلف المواقف والسياقات. إنها عبارة عن نظام مندمج من القدرات والمعارف والمهارات التي تسمح بالأداء الجيد والفعل الناجح في مواجهة المشاكل والصعوبات، وفي التكيف مع مختلف المواقف والوضعيات مهما كانت طبيعة السياق.

وبخصوص التقويم evaluation، فيمكن إجماله في مجموع الإجراءات والأدوات والأحكام التي يوظفها المُقوم evaluateur في عمليات استقصاء طبيعة الشخصية الإنسانية، وأساليب تكيفها مع مكونات الواقع وميادينه ومستجداته. فهو عبارة عن فحص شامل لكفاءات الإنسان وأنشطته المتنوعة، تحكمه غايات محددة، قوامها تشخيص هذه الأخيرة والتنبؤ بمستقبلها قبل الانخراط في ممارسة أي تدخل يروم التوجيه والمساعدة.

أما التشخيص diagnostic فيتحدد في ثلاثة ميادين أساسية تتراوح بين تقويم الكفاءات المعرفية باستخدام الاختبارات، والمساعدة على التعلم من خلال تشخيص معارف المتعلم وتعيين مظاهر حدودها ونواقصها وإمداده بالمعلومات اللازمة، ثم تحليل مهام النمو المعرفي وخاصة من منظور الاستراتيجيات المستعملة في وضعيات التفكير ومهام التصنيف والتفييئ.

تبعا لهذه التحديدات نرى ضرورة التأكيد على أنه إذا كان التقويم يشكل في مقاييسه وأحكامه الإجراء الأساسي لفهم شخصية الإنسان عبر استقصاء أنشطته السيكولوجية وتصرفاته الاجتماعية وكفاءاته المتنوعة، فالأكيد أن علم النفس الذي يهتم بدراسة هذه الأنشطة والتصرفات والكفاءات، كان ولا يزال يمارس نوعا من الفعل التقويمي الذي يسعى في أهدافه وغاياته إلى خدمة الإنسان وتأهيله عبر الإرشاد والتوجيه والسند والمساعدة. فحصيلة علم النفس في هذا المجال تعتبر إيجابية إلى حد ما؛ بحيث إن دوره في تقويم الكفاءات الشخصية والمدرسية والمهنية يبدو حاسما ومشجعا إلى أبعد الحدود. لكن ما المقصود بتقويم الكفاءات وتشخيصها؟ ما هي محددات ومقومات هذين الإجراءين؟ وما هي أشكالهما وأصنافهما؟ في محاولة الإجابة على هذه الأسئلة سنتناول بالعرض والتحليل المحورين التاليين:

مفهوم التقويم ومحدداته

يتحدد فعل التقويم في إمكانية إنتاج أحكام قيمية بخصوص أنشطة الإنسان وكفاءاته المتنوعة. هذا تحديد عام لمفهوم التقويم، يزاوج بين الأحكام الحدسية العفوية التي تحفل بها حواراتنا اليومية، سواء في بعدها الأخلاقي (هذا صحيح...هذا خطأ)، أو في بعدها الفني (إنها لوحة رائعة)، أو في بعدها الطقسي (كانت حرارة مفرطة)، أو في بعدها المتعلق بالحياة عامة (التدخين خطير)، والأحكام العلمية المبنية على القياس والتحليل والتشخيص والتفسير والتنبؤ. وإذا كان من الصعب عَمَليا تبرير تلك الأحكام وبيان المحددات السيكولوجية (المعرفية والوجدانية) الكامنة وراء إنتاجها، فيمكن من الناحية النظرية التعبير عن ذلك انطلاقا من مجموعة من السيرورات والمحددات التي يمكن إجمالها في العناصر الأربعة التالية (Aubert و Gilbert، 2003؛ Vogler، 1996؛ Noizet و Caverni، 1978؛ Grégoire، 1996).

موضوعات التقويم

تتحدد إحدى صعوبات التقويم في استحالة تخصيص موضوعاته بتعاريف كونية ثابتة؛ بحيث أن الأمر هنا لا يختلف عن صعوبات تحديد الكفاءة. فلو أخذنا العبارات التالية: "عمر أستاذ ناجح، هذا سائق مبتدئ، كانت أمسية ممطرة، هذا مقال متماسك..."، سنلاحظ أنها كلها تعبر بشكل من الأشكال عن أحكام قيمة، رغم أن طبيعة موضوع التقويم تتغير من عبارة لآخرى. فمن نجاح الأستاذ إلى سلوك السائق إلى نوعية الطقس إلى تماسك المقال؛ إذ أن هذه الأحكام لا تستهدف تقويم الشخص أو الموضوع أو الأداء، بل تتعلق بكفاءة وجودة وطبيعة هذه الأشياء كلها. ويعني هذا أن موضوعات التقويم عبارة عن تحديدات مفهومية تنفلت لاختبار الحواس لأنها غير قابلة للملاحظة. لكن مع ذلك فإن خلاصات كثير من الأبحاث تشير إلى إمكانية ضبط مفهوم ما بناء على مؤشراته وعناصره القابلة للملاحظة والقياس (أداءات وسلوكات، إجابات على استمارات واختبارات، مواقف وقرارات...إلخ).

فالقراءة مثلا، رغم كونها تشكل مفهوما مجردا تتغير سماته تبعا للسياقات النظرية والتحديدات الأمبريقية، يمكنها أن تكوّن موضوعا للضبط والقياس والتقويم بناء على مجموعة من المؤشرات الكمية القابلة للملاحظة والتفسير مثل مدة القراءة وإيقاعها وحركات العين وأخطاء النطق... إلخ. إلا أنه مهما يكن يبقى القياس من الإجراءات الضرورية للتقويم لكونه هو الذي يسمح بالتعامل مع موضوعات التقويم ومؤشراتها القابلة للملاحظة، إن على مستوى التحليل والتشخيص أو على مستوى التفسير والتنبؤ.

عناصر التقويم ومساره

تتحدد أهم عناصر التقويم في عاملين أساسيين:

أولهما يهم المقوم كفاعل رئيسي لإنجاز عمليات التقويم؛ بحيث أن عوامل ذاتية وموضوعية كثيرة تقوم بدور حاسم في تحديد مسار التقويم ونوعية نتائجه. وهي عوامل تتعلق بخصائص المقوم الشخصية والتكوينية والثقافية وبخصوصيات سياق التقويم وآثاره. ولتجاوز أي إشكال بهذا الخصوص عادة ما يتم الاعتماد على أدوات مقننة للتقويم، قوامها الدقة وتوحيد أساليب إجرائها وطرق تصحيحها.

أما العامل الثاني فيهم الأساس الاجتماعي للتقويم، بحيث أن لكل تقويم أساس اجتماعي يترجمه ويؤطره، وبالخصوص شكل أدواته ومحتوياتها ثم مرجعياته المفضلة.

خصوصية التقويم

يستعمل علماء النفس أساليب التقويم بهدف معالجة مشاكل التوجيه والانتقاء في ميادين التعليم والتكوين والتشغيل. وإذا كان من أبرز الخصائص السيكولوجية للتقويم، الاستكشاف الشامل لكفاءات الشخص وجوانبه المعرفية والوجدانية، ولفضاء المدرسة والجامعة والمقاولة قبل الانخراط في أي تدخل يروم التوجيه أو الاختيار أو المساعدة، فإن من أهم تلك الخصائص أيضا ما توفره الخبرة السيكولوجية من إمكانية للتوحيد بين ممارسات الخبير السيكولوجي وغايات التقويم ومصداقية مناهجه.

أشكال تقويم الكفاءات ومكوناته وأصنافه

الواضح أن أشكال التقويم ومكوناته وأصنافه تتميز بالتعدد والتنوع نتيجة كثرة الفاعلين المساهمين في هذا المجال (Wolf, 1994; Aubert et Gilbert, 2003):

فبخصوص أشكال التقويم، يمكن إجمالها في ثلاثة مظاهر تستجيب لثلاثة أنواع من الحاجات:

- أولها يتعلق بمجال تصديق الشهادات والألقاب العلمية المحصلة في إطار مسارات دراسية أو تدريبات مهنية أو إنجازات في الابتكار والبحث العلميين.
- ثانيها يرتبط باستكشاف جوانب شخصية الفرد وكفاءاته المدرسية والمهنية من لدن عالم نفس مستشار في التقويم والتوجيه التربوي والاختيار المهني.
- ثالثها عبارة عن تقويم - ذاتي يتكلف به الشخص المُقوم ليُقَوم نفسه بنفسه.

وبخصوص مكونات التقويم، فعلى أساس أن أي تقويم للكفاءات يشكل في مدلوله العام عملية استشارية يحكمها موقف تفاعلي بين خبير وزبون يبحث عن حل لمشكلته، ويتحدد هدفها في بيان كيف تتم الأشياء وفي أي اتجاه تتحرك، فإن أهم مكونات التقويم تتلخص في العناصر التسعة التالية:

- **موضوع التقويم** الذي قد يتحدد في الكفاءة أو في غيرها، رغم صعوبة تخصيص المقصود بالكفاءة كموضوع يحيل على أشياء متعددة (قدرة، معرفة، مهارة، سمة شخصية، أداء...)، وتثير مشاكل منهجية وسيكوسوسيولوجية كثيرة.

- **غاية التقويم** التي تتراوح بين ما هو وقائي (الحفاظ على النظام والأمن داخل المدرسة والمقاولة وغيرهما)، وما هو تكيفي (التطلع إلى إحداث تغيير تنظيمي أو إنساني أو معالجة قصور ما)، وما هو توضيحي (جمع معلومات حول موضوع التقويم وتشخيص أدائه ثم توفير المعرفة المطلوبة بخصوصه).
- **سيرورة التقويم** التي تتضمن فعل التقويم والإجراءات التي تنظمه أو تصاحبه مثل تحليل وتشخيص كفاءات معينة بهدف التوجيه والإرشاد التربويين، أو الاختيار والانتقاء المهنيين.
- **الحالات المستهدفة بالتقويم** التي تتوزع في الغالب بين الأفراد والجماعات وسياقاتهما المختلفة.
- **إجراءات التقويم** التي هي عبارة عن تقنيات وأدوات التقويم كالمقابلة والاستمارة والاختبار والتدريب التي يتم استخدامها لملاحظة نشاط الفرد وتقويم أدائه.
- **الأطراف المشاركة في التقويم** والمتمثلة أساسا في:

الداعي إلى التقويم (فاعل تربوي أو سياسي أو مسير شركة أو مقاولة....إلخ)؛

واضع إجراءات التقويم (واضع المقابلة أو الاستمارة أو الاختبار...إلخ)؛

المُقَوِّم (عالم النفس المدرسي، عالم النفس الصناعي، مستشار التوجيه)؛

المستهدف بالتقويم (شخص بعينه أو مؤسسة بعينها...إلخ)؛

- **معايير وأنظمة الإحالة** التي تتجلى في التعليمات والقواعد المرتبطة إما بأدوات التقويم ومقاييسه، وإما بأنساقه القيمية ومرجعياته الفردية والاجتماعية.
- **الزمن المناسب للتقويم**، بحيث أن التقويم الناجح هو الذي يتقيد بالوقت المحدد لتوفير النتائج المطلوبة قصد استثمارها في أخذ القرارات اللازمة، إن على مستو التوجيه التربوي أو الاختيار المهني أو غيرهما من الميادين.
- **السياق الملائم للتقويم**، بحيث أن كل عملية تقويم يحكمها دوما سياق محدد يجب أخذه في الاعتبار، إن على مستوى التطبيق والإنجاز أو على مستوى توظيف النتائج واستثمارها.

أما بخصوص أصناف التقويم فتتفرع إلى فرعين (Aubert و Gilbert، 2003؛ Volger، 1996).

الأول يهم المنطق الذي يحكم كل عملية تقويمية وارتباطها ببعدين اثنين: أولهما غائي يشكل فيه التقويم أداة نفعية قوامها غاية محددة (غاية تفسيرية أو تحويلية). وثانيهما سياسي يتعلق بطبيعة الطرف المستفيد من عملية التقويم؛ إذ يمكن التمييز هنا بين التدخلات التعاونية والتدخلات التوجيهية.

أما المستوى الثاني فيخص أصناف التدخلات المصاحبة لكل عملية تقويمية، والتي تتمثل في أربعة نماذج للتدخل:

- **نموذج التدخل الاستقصائي** ذي الغاية التفسيرية والتوجيهية والإرشادية في قطاعات التكوين والتشغيل والتوظيف؛
- **نموذج التدخل التوضيحي** ذي الغاية التفسيرية والتعاونية والذي يمارسه الخبير السيكولوجي في توجيه الأشخاص ومَدِّهم بالمعلومات الكافية بخصوص التخصصات والتكوينات والمهن والحرف التي تتطابق بشكل أفضل مع مؤهلاتهم وكفاءاتهم الشخصية والمعرفية؛
- **نموذج التدخل الإلزامي** ذي الغاية التطويرية للمؤسسة وتحديد حاجاتها ولوازمها الضرورية (المدرسة والمقاولة والشركة...)؛
- **نموذج التدخل التكويني** ذي الغاية التوجيهية، بحيث يتحدد دور عالم النفس هنا في تحفيز الشخص على تقويم ذاته وبناء مشروعه الدراسي أو المهني أو الشخصي الذي يطابق كفاءاته ومطامحه؛

مفهوم التشخيص ومقوماته

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 الذي يصف مختلف الإجراءات والعمليات الباعثة على الفشل ويعيّن بالتالي مصادر الفوارق بين المبحوثين، وبالخصوص على مستوى استخدام الاستراتيجيات واختيار الإجراءات الملائمة.

تبعا لهذا التحديد نشير إلى أن المكانة المرموقة التي تسند حاليا لتقويم الكفاءات وتشخيصها المعرفي قد بدَّلت في العمق أولويات وحاجات علماء النفس والتربية. فالأهمية لم تعد تكمن في تحديد مظاهر النجاح أو الفشل، بل في فهم ما يكمن وراء الأداءات والسلوكات القابلة للملاحظة. ما هي الطريقة التي اتبعها المبحوث (التلميذ، المريض...) للوصول إلى الإجابة المفترضة؟ هل فهم فعلا الإجراءات المستخدمة؟ أين واجه صعوبات محددة؟

وكيف تصرَّف أمام تلك الصعوبات؟ الواقع أن الإجابة على هذه الأسئلة تمثل خطوة أساسية من أجل التدخل الفعال، وبالتالي الإجراء الضروري للحديث عن بعدين اثنين (أحرشاو، 2017؛ Paour، 1988):

مقاربات التشخيص المعرفي

يمكن التفريق بين مقاربتين كبيرتين في تحليل الكفاءات المعرفية من منظور التشخيص المعرفي:

الأولى فارقية تركز على الأداءات وتحلل السيرورات المعرفية عند مستوياتها الدنيا والعليا للمعالجة، وتستنتج الكفاءات انطلاقا من تحليل الأداءات المقيسة باستعمال ميثودولوجيا تحكمها وجهتان للنظر: الأولى تركز على الترابطات بين الأداءات في مختلف الاختبارات، ثم العمل باعتماد تقنيات التحليل العاملي على توضيح طبيعة هذه الأداءات عبر مجموعة من المتغيرات الكامنة المسماة في العادة بعوامل أو أبعاد الذكاء. والثانية تركز على تحليل الأداءات من خلال استعمال وضعيات تجريبية مقننة، تساعد على عزل مختلف سيرورات المعالجة، وبالتالي على تقديم تصور للذكاء مغاير لتصور التحليل العاملي بالبحث عن جزئياته الأولية.

الثانية عامة تركز على الكفاءات وتحلل هذه السيرورات كأنشطة كونية لا تختلف سوى في جزئيات قليلة. فهي لا تهتم بالأداء في علاقته بالسلوك الخبير إلا بكيفية جد محدودة، ولا تولي للنتيجة ولعدد الإجابات الصحيحة والخاطئة إلا عناية ثانوية، لأن كل ما يهمها هو النشاط في حد ذاته ومجراه ضمن سيرورات إعداد الإجابة. فهي ترتبط بتيار السيكولوجيا المعرفية الذي يهتم بتحليل النشاط في الوضعيات المعقدة. وإن هذه المقاربة التي لا تهتم بجودة نتيجة النشاط إلا بصورة ثانوية، لأن الهاجس الأول بخصوص الإجابة على بند معين يكمن في تحليل النشاط الذي أوصل المبحوث إلى تقديم هذه الإجابة أو تلك، تنفرد بثلاث خصائص هي التي تميزها عن مقاربة تحليل الأداءات: خاصية اعتماد الملاحظة كأداة للتحليل، وخاصية حوسبة l'informatisation الاختبارات واعتماد البرامج المعلوماتية الحديثة، ثم خاصية تفضيل استخدام الاختبارات وصيغها المتنوعة.

قبل تقديم مثال عن اختبارات التشخيص المعرفي، يستحسن بنا التنصيص في نهاية هذه النقطة على تعقد مفهوم التشخيص المعرفي وتنوع مسلماته. فبالاستناد إلى بعض النماذج الناجحة في تصنيف أشكاله وتحديد مسلماته، يمكن التأكيد على بعدين اثنين (أحرشاو، 2015؛ 2017؛ Paour وآخرون، 1995):

- فكل تشخيص يؤدي وظيفتين: الأولى من طبيعة وقائية تتعلق بتحقيق اندماج الحالة من خلال تحديد مظاهر قوتها وضعفها. والثانية من طبيعة علاجية تتعلق بتحديد أسباب الصعوبات التي تواجهها حالة معينة، وبالتالي إخضاعها للمساعدة وبرامج التربية المعرفية.

- فكل تشخيص ينبني على ثلاث مسلمات ضمنية:

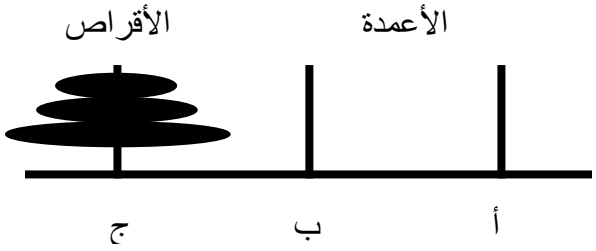
الأولى تتعلق بمستوى الواقع المشخص ومدى قابلية نتائجه للتعميم، وبالخصوص حينما يتم الاعتماد على الأداء كسلوك قابل للملاحظة المباشرة للاستدلال على الكفاءة كقدرات منظمة غير قابلة لتلك الملاحظة.

الثانية تتعلق بالمكانة التي يسندها كل تشخيص للسياق كمكون أساسي في الحكم على أداء المبحوث في مواجهته لمهمة معينة.

الثالثة ترتبط بمدى مصداقية تجزيء وتفكيك الكفاءات المركبة إلى قدرات أولية تنفي عنها كل صفات التفاعل البيني والتداخل على مستوى التكوين والاشتغال.

وفي محاولة تقريب المقصود بالتشخيص المعرفي سنعمل على التعريف باختبار برج هانوي Tour de Hanoi كنموذج أساسي للأدوات التي عادة ما يتم توظيفها في هذا المجال (أحرشاو، 2015):

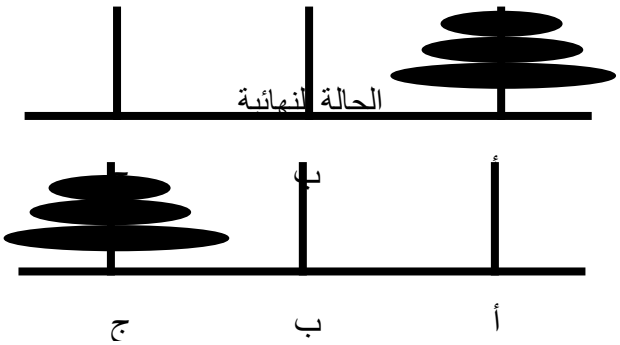
تتكون عدة هذا الاختبار من ثلاثة أعمدة ومجموعة أقراص تتراوح حسب طبيعة الاستخدام بين ثلاثة وخمسة. وسنكتفي في هذا التوضيح بثلاثة فقط:



ينبني هذا الاختبار على مطالبة المبحوث بحل المسائل الثلاث التالية:

الأولى: على المبحوث أن ينقل البرج " أ " المكون من ثلاثة أقراص (في اليمين) إلى البرج "ج" المكون من ثلاثة أقراص أيضا عبر البرج "ب" الموجود في الوسط.

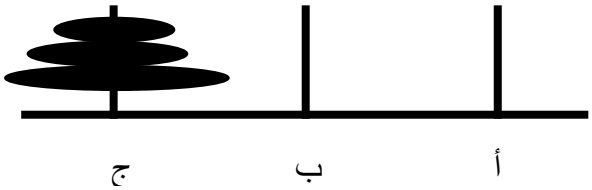
الحالة الأصلية



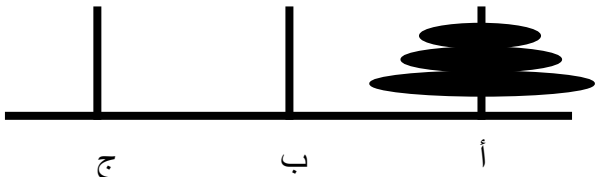
الثانية: على المبحوث أن يكرر حل المشكل الأول باتباع نفس التعليمات؛ بحيث يقوم بنقل الأقراص من حالتها الأصلية في "أ" إلى حالتها النهائية في "ج".

الثالثة: على المبحوث أن يقوم بحل نفس المشكل ولكن باعتماد وضعية معكوسة.

الحالة الأصلية



الحالة النهائية



تتجلى القواعد الواجب احترامها في التعليمات التالية:

1. لا يحرك المبحوث سوى قرص واحد في كل نقلة؛
2. لا يحرك المبحوث سوى القرص الموجود في القمة؛
3. لا يسمح للمبحوث بوضع قرص على قرص أصغر منه؛
4. لا يسمح للمبحوث أن يتخطى العمود الموالي مباشرة لعمود القرص المنقول؛
5. لا يمكن للمبحوث أن يضع أي قرص خارج الأطر الثلاثة المحددة؛
6. لا يمكن نقل نفس القرص مرتين متتابعتين؛
7. ابتداء من المحاولة 23 (الإكراه 8) لا يسمح للمبحوث أن يقوم بنقلة قد تؤدي به إلى تكرار الحالة أو الحالات السابقة؛
8. القاعدة الوحيدة لإيجاد الحل هي أنه إذا كان الهدف يتحدد في بناء برج من ثلاثة أقراص في مكان محدد، فعلى المبحوث أن يضع أولا القرص الكبير في المكان المخصص له، وبعده القرص المتوسط، ثم أخيرا القرص الأصغر؛

أما بخصوص النتائج فيمكن التأكيد على الوقائع التالية:

- إذا كان النموذج النظري لحل المسألة الأولى يستوجب من المبحوث اعتماد 45 محاولة (أو استراتيجية معرفية) للانتقال من الحالة الأصلية (أ) إلى الحالة النهائية (ج) عبر الحالة الوسطية (ب)، فإن النموذج النظري لحل المسألة الثانية يستوجب فقط 22 محاول لمعاودة الانتقال من الحالة الأصلية إلى الحالة النهائية، وبالاعتماد بطبيعة الحال على الحالة الوسطية، في حين أن النموذج النظري لحل المسألة الثالثة التي تمثل نقيض المسألتين

السابقتين، يستدعي من المبحوث اعتماد 8 محاولات فقط لبلوغ الهدف، وبالتالي الانتقال من الحالة الأصلية (ج) إلى الحالة النهائية (أ) عبر الحالة الوسطية (ب).

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاختبار تصاحبه مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث على المبحوث وتتوزع على الأبعاد الخمسة التالية:

بعد يتعلق بالتفسير مثل:

- على العموم، هل بدت لك التحويلات المطلوبة سهلة التحقيق؟
- خلال التحويلات المطلوبة، هل حصل أن وجدت نفسك في لحظة ما محاصرا؟

بعد يتعلق بالتوقع مثل:

- التوقع بالقياس: هل اعتمدت في التحويلات المطلوبة على لعبة سابقة؟ إذا كان الأمر كذلك، أذكر ما الذي جعلك تفكر في ذلك؟
- التوقع بالتخطيط: هل استطعت منذ البداية توقع مراحل كل التحويلات المطلوبة؟ إذا كان الأمر كذلك، حاول أن توضح مسارك؟ وإذا كان العكس وضّح ماذا فعلت؟

بعد يتعلق بالتقييم الذاتي مثل:

- هل أدركت بسرعة ما يجب فعله؟ إذا كان الأمر كذلك وضِّح المسألة؟ وإذا كان العكس حاول أن تبين أين يكمن المشكل؟

بعد يتعلق بالصورة المعرفية أو الإجرائية مثل:

- حاول أن تكتب في بضعة أسطر "طريقة الاستعمال" التي اتبعتها في التعامل مع هذه اللعبة، وأن توضح بالتالي لشخص لا يعرفها استراتيجياتك المعتمدة في إيجاد الحلول؟

بعد يتعلق بالتحسن في طريقة الحل مثل:

- كم نقلة قمت بها لتنفيذ المهمة؟ هل تتوقع الآن وبعد أن مررت بالتجربة أن تنجز هذه المهمة في عدد أقل من النقلات؟

3. تربية الكفاءات وعلاجها

يتلخص مفهوم التربية المعرفية education cognitive في الموقف القائل بقابلية الذكاء للتربية وإمكانية تَعْلِيم التعلم (Sorel، 1994). فهذا الموقف الذي يتحدد صراحة في المنظور السيكولوجي الهادف إلى تطوير الاشتغال الذهني للفرد والرفع من قدرته على التعلم والتكيف، يندرج بشكل عام في سياق تاريخي قديم نسبيا، يعود إلى التصورات البيداغوجية الفارقية المتمثلة بالخصوص في أعمال إتارد Itard و Montaigne (1775-1838) حول تربية الطفل المتوحش Victor de l'aveyron، وإلى التصورات السيكولوجية المتمثلة خاصة في أعمال بينيه Binet الرافضة للتصورات القائلة بثبات الذكاء منذ 1909.

فمثلما يُذكر بذلك باوور Paour و آخرون (1995)، كان الذكاء يشكل في بداية القرن العشرين الموضوع الأكثر حظوة بالاهتمام، حيث ذهب كثير من الباحثين أمثال إسكيرول Esquirol وسوجان Seguin إلى التركيز على مدى إمكانية إعداد تربية لتطوير ذكاء الأشخاص المتأخرين ذهنيا، وذلك من خلال قياس محتوى هذا الذكاء وتشخيص أبعاده وتحليل اشتغاله. وفي هذا الإطار تندرج محاولات كل من:

- ألفريد بينيه (1909) في مجال إعداد أول اختبار للذكاء، وبالتالي اقتراح مناهج وطرق حول أساليب تصيير الشخص أكثر ذكاء عبر إمداده بالمعلومات والتوجيهات والتداريب اللازمة.
- إسكيرول و سوجان في مجال دراسة التأخر الذهني بهدف توجيه وإرشاد أصحاب هذا التأخر بعد التمييز بينهم وبين المرضى الذهنيين.

إذن وكما يؤكد على ذلك لوأرير Loarer (1998)، فقد تمت خلال ستينيات القرن العشرين إقامة برامج للتربية المعرفية على شاكلة البرامج المهتمة بالتربية التعويضية (Herbert و Garber، 1972؛ Hunt، 1974)، لكن كان من الضروري انتظار سنة 1979 لكي يتمكن فيورستاين Feuerstein وباحثون آخرون من البناء الفعلي لنظرية قابلية المعرفية البنيوية للتعديل والتطوير.

المفهوم والأهداف

المفهوم

تشير التربية المعرفية بصورة عامة إلى البرامج والممارسات المعتمدة في ميدان تربية الذكاء والمعرفية cognition عامة (Buchel، 1995؛ Huteau وآخرون، 1994؛ أحرشاو، 2017)، سواء بهدف:

- تسهيل النمو المعرفي والاشتغال الذهني لدى أشخاص أسوياء لا يعانون بالضرورة من أية نواقص 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 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 المعرفيremédiation cognitive لظواهر سيكولوجية من قبيل: التأخر الذهني (خاصة الخفيف والمتوسط)، وعسر القراءة Dyslexie، وعسر الكتابة Dysgraphie، وعسر الحساب Dyscalculie، ثم الحبسة Aphasie (Loarer، 1998؛ Loarer وآخرون، 1997).

الأهداف التي تتحدد في الأبعاد الثلاثة التالية:

أ) تربية بنيات المعرفة وتطوير وظائف التفكير

- **فبخصوص بنية المعارف**، فالمؤكد حاليا أن الإنسان لا يكتسب 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 (أحرشاو، 2015؛ أحرشاو و الزاهير، 2001):

الفئة catégorie التي تعني الفعل الذهني الذي نُقطع بموجبه الواقع المادي والاجتماعي إلى فئات من الأشياء والمواضيع ذات الخاصيات المشتركة.

الخطاطة schéma التي تعني جملة من المعارف أو التمثلات المترابطة فيما بينها والتي تترجم إدراكنا للواقع. فهي عبارة عن بنية من الوقائع والمعطيات التي تصلح لتمثيل المفاهيم الشاملة.

النظرية théorie التي تشير إلى أن المعارف التي يكتسبها الإنسان تنتظم وتتبنين في إطار نظريات معينة حول الذات بشتى أفعالها وعلاقاتها وتمثلاتها وتصرفاتها، وحول الكون بمختلف كائناته الحية وغير الحية، المتحركة والجامدة، الإنسانية والحيوانية والنباتية...إلخ. وقد ثبت أن لدى الطفل قدرة مبكرة على بنينة وتنظير المعارف المكتسبة. فهو يبني انطلاقا من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية تتوزع حاليا على ثلاثة ميادين أساسية:

الميدان البيولوجي الذي تنطوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة تتميز بالحياة والموت، بالصحة والمرض، بالتطور والتقهقر. فقد اتضح على سبيل المثال أن أطفال الثالثة والرابعة من العمر يدركون أن النباتات مثلها مثل الحيوان تشكل فئة متميزة تنمو وتحيا وتمرض وتموت.

الميدان الفيزيائي الذي تحتوي فيه نظرية الطفل على مكونات وخاصيات الأشياء الجامدة وتفاعلاتها السببية، حيث يتم التركيز هنا على ظواهر مثل الطاقة والقوة والسرعة والجاذبية وشكل الأرض...الخ.

الميدان النفسي الاجتماعي الذي تنبني فيه نظرية الطفل على معارفه للحالات الذهنية وللتفاعلات الاجتماعية، بحيث يتعلق الأمر هنا بظواهر مثل: الذهن والتفكير والإدراك والنسيان والانفعال والكلام والتواصل ثم العلاقة مع الآخر. فقد تبين من دراسات عديدة أن الطفل يصبح منذ سن الرابعة قادرا على التفريق بين الكيانات الذهنية والكيانات الفيزيقية، وعلى تفسير الأنشطة الإنسانية بالإحالة إلى حالات ذهنية كالمعتقدات والرغبات والمقاصد.

الواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحول بفعل التمدرس من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها المنظم العلمي، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من الْبَنْيَنَةِ والتنظير لمعارفه المكتسبة إلا عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1994، 1990):

- الطفل عالِم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظير على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي والوصف التمثيلي الجديد والتفسير والتنبؤ والتعميم. وهو بهذا المعنى عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكر ظواهر السرعة والقوة والجاذبية...الخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وسيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر، ولساني صغير يفكر حول اللغة ويعقلها.
- الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع، ويكتشف باستمرار، ويتساءل بانتظام. إنه يتشبع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتثقيف. فهو يتعلم أنواعا مختلفة من المعارف، وأشكالا متعددة من المفاهيم إما بطريقة عفوية ساذجة، وإما بطريقة منظمة علمية، كما يتجلى ذلك بالخصوص في اللغة والحساب واستراتيجيات التواصل.

- الطفل عالِم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث عادة ما يبني معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما تؤطرها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة الإعداد.

أما بخصوص وظائف التفكير وأنشطته، فهي تتوزع على مجموعة من السيرورات والآليات من قبيل (Lautrey، 1999؛ أحرشاو، 2015):

الإدراك Perception الذي يشكل النشاط الذي عن طريقه يكون الشخص معرفة عن محيطه بناء على ما يستقبله عبر حواسه من معلومات.

التمثل représentation الذي هو عبارة عن نشاط ذهني تحكمه مجموعة من الكيانات الذهنية التي تشكل معرفة معينة حول الكون، ويتمظهر 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 كسيرورة 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 والقضايا العامة إلى الوقائع والخلاصات الخاصة المحددة.

الاستقراء induction الذي يعني الانطلاق من الوقائع والمعطيات الخاصة إلى المفاهيم والقضايا العامة.

ب) تعليم التعلم وقواعد التفكير بصورة مباشرة دون المرور عبر الإجراءات الخاصة، أو الطرق والأساليب المألوفة لاكتساب المعارف. ويتعلق الأمر أساسا بإمداد الشخص بمعارف عامة (ذكاء) حول كيفية التعلم الناجع، والتفكير الهادف، والتكيف المتوازن، والتواصل البناء، ثم الاندماج المتوافق. بمعنى إمداد الفرد بكفاءات عامة بخصوص 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.

أشكال التربية المعرفية

نقصد بها أنواع برامج التربية المعرفية التي أصبحت تعد بالعشرات، حيث يجمل سوريل Sorel (1992) أهمها في: (27) نوع بعد إخضاعها للتصفية والتقويم. وإذا كانت أهم هذه الأشكال تتجلى في سبعة برامج هي: الإغناء الأداتي (PEI) لصاحبه فيورستاين Feuerstein ومساعديه، وورشات التفكير المنطقي (ARL) لصاحبه هيجلي Higelé ومعاونيه، واللوغو (LOGO) لصاحبه بابرت Papert، والتعلمات الإجرائية (PAO) لصاحبه باوور Paour، والتدبير الذهني (PGM) لصاحبه دو لا جراندوري De la granderie، وتنمية القدرة على التعلم (PAPECA) لصاحبيه بيردوم Berdaum ورامين Ramain، فإننا لن نهتم هنا إلا بالبرنامجين الأولين نظرا لأهميتهما وكثرة تداولهما، فضلا عن قيمة التقويمات التي أنيطت بإجراءاتهما ونتائجهما:

جدول 1. بعض نماذج التربية المعرفية.

البرنامج	صاحبه	الأهداف	الوسائل	المستهدفون	المدة
برنامج الإغناء الأداتي (PEI)	R.Feuerstein ومساعدوه	تنمية الوظائف المعرفية والقابلية للتطور والتحول	- تمارين منطقية فردية وتبادل الأدوار داخل المجموعات المكونة من 10 إلى 12 شخص - الوساطة médiation	- مراهقون وراشدون من مستوى منخفض. - القراءة والكتابة غير مطلوبتين	من 80 إلى 200 ساعة
التعلم الإجرائي (A.O)	J.L. Paour	تنمية التفكير الاستقرائي والقياسي	- تمارين متدرجة تستعمل "علبة للتحويلات" - تعبير وتساؤل مطامعرفي - جلسات فردية	أطفال متأخرون ذهنيا	24 جلسة من 30 إلى 45 دقيقة موزعة على سنتين

برنامج الإغناء الأداتي لفورستاين Feuerstein (1980، 1994)

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؛

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 المحايدة 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 سوسيومعرفية 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 médiateur أهمية كبيرة وخاصة على مستوى توضيح إجراءات وتعليمات الاستجابة لمضامين البرنامج، مع تعزيز إحساس المبحوث بالكفاءة ومراقبة اندفاعيته؛
- القراءة والكتابة غير مطلوبتين؛

الفئة المستهدفة

مراهقون وراشدون محرومون ثقافيا، أو من مستويات منخفضة دراسيا ويشتكون من صعوبات في هذا الباب أو من تأخر ذهني.

مدة البرنامج

من 80 إلى 200 ساعة موزعة على مجموعة من الحصص.

النتائج المنتظرة

- 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، ثم الاتجاه 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؛

برنامج التعلمات الإجرائية (P.A.O) لباوور Paour (1988، 1995)

الأهداف

يتحدد أهمها في تنمية التفكير المنطقي وبالخصوص في بعديه الاستقرائي والقياسي.

الوسائل

- تمارين متدرجة تستعمل "علبة للتحويلات"؛
- تعبير وأسئلة مطامعرفية (استراتيجيات)؛
- جلسات فردية؛

الفئة المستهدفة

أطفال متأخرون ذهنيا (تأخر خفيف ومتوسط).

مدة البرنامج

24 جلسة موزعة ما بين 30 و45 دقيقة على سنتين.

صدق البرامج وفعاليتها

إذا كانت النتائج المستهدفة من خلال برامج التربية المعرفية تتحدد أساسا - رغم اختلاف صياغتها حسب أشكال البرامج حيث تتراوح تلك النتائج بين تطوير النمو الإجرائي عند هيجلي Higelé (1994)، والتعديل المعرفي البنيوي للتفكير عند فورنشتاين Feuerstein (1994) - في إغناء وتطوير الاشتغال المعرفي للأفراد بصورة دائمة، وبالعمل على تحفيزهم على التعلمات المدرسية والمهنية، فإن معايير تقويم هذه البرامج هي كثيرة ومتعددة ويمكن إجمالها في المقومات الأربعة التالية (Loarer، 1998؛ أحرشاو، 2017):

معيار تطوير الأداء في اختبارات الذكاء

مادام أن هدف طرق التربية المعرفية هو تطوير الاشتغال الذهني، فالراجح 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 من برنامج التكوين، وعند أمثالهم الذين لم يستفيدوا من هذا البرنامج (أحرشاو، 2017؛ Coulet، 1996).

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 أساسا في إكْساب الفرد بعض الاستراتيجيات المعرفية، بل يتعلق بتنمية وتطوير قدراته على التعلم والتفكير وتحويل المعارف (أحرشاو، 2018؛ Coulet، 1996).

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.

معيار الحفاظ على النتائج المحصلة

تتعلق إحدى الطرق الأخرى لدراسة تعميم حصيلة الاكتساب بالتحقق مما إذا كانت هذه الأخيرة لا تختفي مباشرة بعد التكوين. فإذا كان التكوين يشكل فرصة مواتية لنمو الفرد معرفيا، فإن هذا التغيير الذي ينعته البعض بالبنيوي (Higelé، 1994؛ Higelé وآخرون، 1984؛ Feuerstein وآخرون، 1980)، لا يمكنه أن يختفي هكذا أو ينمحي بسرعة. فباعتماد فكرة أن التطورات يمكنها أن تشكل أساس كل اكتساب جديد، نجد فورنشتاين يراهن حتى على فرضية أن الانعكاسات تتزايد مع الوقت؛ بحيث أن التفاوت بين المفحوصين 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 مناهج التربية المعرفية التي لا تراهن على إغناء الاشتغال المعرفي فحسب، بل تسعى إلى بناء سيرورة للنمو الذاتي للقدرات المعرفية.

معيار الانعكاسات الإيجابية على الدافعية والشخصية

الحقيقة أن انعكاسات مناهج 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، ثم الرفع من قدرة التحكم في الذات. فتبعا لخصوصيات المنهج يجب أخذ هذه المظاهر الشخصية المتنوعة في الاعتبار؛ بحيث أن قياسها يستدعي اعتماد سلسلة من الاحتمالات وفي مقدمتها: المقابلات والاستمارات والملاحظات والاختبارات الموضوعية والإسقاطية. وكما أن أهمية دورها في ميدان التكوين يستلزم اعتمادها كعوامل مساعدة على التقويم الموضوعي (أحرشاو، 2017؛ Le moine، 2002).

خلاصة

في ختام هذه الدراسة 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 الانعكاسات الإيجابية والنتائج التطبيقية الناجحة في شتى مجالات الحياة، وخاصة مجالات: التعليم والتكوين، التأهيل والتشغيل، التوجيه والإرشاد ثم التكيف والاندماج. لهذا 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، بحيث أن ترك المهام الفارغة المحتوى لصالح تربية معرفية مبنية على ميادين المعارف الخاصة، يجب أن يمثل الرهان الأساسي 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 لا يقوم على تنميط معارف الطفل داخل دائرة المعارف الجماعية، أو إقصاء المعارف الذاتية لصالح المعارف المؤسساتية، بل ذلك الذي ينبني على تمرين الطفل على كيفية الاستخدام الفعال لمعارفه الذاتية الخاصة قصد التعامل بعد ذلك مع المعارف المدرسية. فهذا النمط من التعليم قد لا ينجح أساسا في خلق تلميذ مزود برصيد شاسع من المعارف والمعلومات، لكنه في المقابل سيسهم بكل تأكيد في إعداد متعلم خبير قادر على التفكير بدل إعداد متعلم خنوع ومسالم، يكتفي باستقبال المعلومات وبتخزين الأفكار لا أقل ولا أكثر.

- إعداد نماذج نظرية ناجعة، قوامها الربط المحكم بين معارف الطفل الجديدة؛ بحيث أنه إذا كانت مبادئ التربية المعرفية تبدو جد مناسبة لترجمة وظيفة الوساطة بصورة فعالة، فإنه لا مناص من اعتبار هذه المبادئ كرأسمال ضروري لكل ممارسة بيداغوجية ذات مسعى معرفي. فهي تمثل أحد المصادر الجوهرية التي يمكن لعلماء النفس والتربية والاجتماع والتواصل والشعل أن يتسلحوا بها للانخراط في اتجاه صَوْرَنةِ ممارساتهم وبناء نَمْذَجَاتٍ تصورية تزاوج بين التنظيمات المعرفية الناجمة عن الفعل وتلك المتوقفة على المفاهيم، وبالخصوص المفاهيم الحاكمة للغة الموجهة إلى الطفل وإلى الثقافة التي ينتمي إليها.

- الأخذ بالبيداغوجيا التعددية القادرة على توظيف الوسائط التربوية الكفيلة بتدريب المتعلم على الموازنة في اشتغاله المعرفي بين الاشتغال الآلي الذي يخص سيرورات الاكتساب المرتبطة بالميادين المتخصصة، والاشتغال الواعي الذي يخص سيرورات الاكتساب المرتبطة بالميادين العامة. بمعنى العمل ببيداغوجيا تعددية مبنية على برامج للمساعدة المعرفية، قوامها دعم المتعلم متى وقع في الفشل ومساعدته على مراقبة وتضبيط مختلف استراتيجياته المعرفية، وتكييفها مع خصوصية الميادين والوضعيات والمشاكل التربوية.

- الانفتاح على كل ما هو حداثي والتوجه نحو المستقبل؛ إذ أنه وبفضل ما أصبحت توفره التكنولوجيا الرقمية والإعلامية من إمكانيات هائلة لممارسة أشكال من التعليم، بما في ذلك التعليم عن بعد والتعليم الذاتي، يمكن الإقرار بأن إشكالية التربية المعرفية التي تغذي إشكالية المساعدات المعرفية هي التي يجب أن نراهن على توظيفها واستثمار طرقها ومناهجها في شتى ميادين الحياة، وخاصة تلك التي ترتبط بالأنشطة المدرسية والمهنية. لكن تحقيق هذا الرهان يبقى مشروطا بحجم التعاون الذي يجب أن يكون خصبا وواسعا بين علماء النفس من جهة وعلماء التربية والاجتماع والتواصل من جهة أخرى، وذلك بهدف إدراك ووعي ما هي الآليات المتضمنة في البناءات المعرفية الخاصة بهذا الميدان أو ذاك والقيام بتهذيبها وتطويرها.

المراجع

الغالي، أحرشاو. (2018). الوساطة الأسرية: مقومات نظرية وتقنيات منهجية. فاس: المجلة العربية لعلم النفس، 3(1)، 7 – 13.

الغالي، أحرشاو. (2017). التربية المعرفية وسيكولوجية الإرشاد في العالم العربي. فاس: المجلة العربية لعلم النفس، 2(1)، 37 – 23.

الغالي، أحرشاو. (2015). الكفاءات المعرفية لدى الطفل. فاس: مطبعة سيمابا.

الغالي، أحرشاو. (2005). الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة. (بالاشتراك مع مجموعة من الباحثين). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو. (2004). تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها. الكويت: مجلة الطفولة العربية، المجلد الخامس، العدد 19: 22-40.

الغالي، أحرشاو و أحمد، الزاهير. (2001). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 1: 16 - 45 .

محمد، العمارتي والبشير، اليعكوتي. (2004). بناء الكفاءات. مقابلة مع بيرينو (ترجمة)، في الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

شبشوب، أحمد. (2004). مقاربة الكفايات. في: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

العبدان، عبد الرحمن. (2002). العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاية في اللغة الآنجليزية لدى طلبة كلية الطب السعوديين. البحرين: مجلة العلوم الإنسانية، 5، 138 – 163.

الفارابي، عبد اللطيف. (2004). الكفايات مقاربة جديدة في تناول المناهج وخطط التدريس. في: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

بوتكلاي، لحسن. (2004). مفهوم الكفايات. في: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

مادي، لحسن. (2004). الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم والتكوين. في: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

مادي، لحسن. (2004). الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم والتكوين. في: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éd.), L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Aubert, J & Gilbert, P. (2003). L'évaluation des compétences, Pierre Mardaga: Sprimont (Belgique).

Barcenilla, J. & Tijus, C. (1997). Acquisition, description et évaluation des savoir-faire: un point de vue cognitif. Connexions.

Brangier, E & Tarquini, O.C. (1997). La compétence: modèles et usages. L'émergence de nouvelles normes sociales. Connexion, 70, 13-30.

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

Carré, PH. (1994). Les compétences. In Point Recherche, n° 47, fevrier.

Clémental, E. (1930). Larousse commercial. Eds. Larousse.

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

Depover, CH & Noel. B (Eds). (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Bruxelles: Deboek.

Doron, R & Parot, F. (1991). Dictionnaire de psychologie. Paris: PUF. Edelman, G.M. (1992). Biologie de la conscience. Paris: Odile Jacob.

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

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

Gilbert, P & Parlier, M. (1992). La compétence : du mot-valise au concept opératoire. actualité de la formation continue, 116, 14-18.

Gillet, P. (Éd.). (1991). Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs. Paris : ESF.

Gregoire, J. (1996). Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive, De Boeck & Larcier S.A, Paris et Bruxelles.

Herbert, R., & Garber, H. (1972). An experiment in prevention of cultural-familial retardation. In D.A. Primrose (eds.). Proceeding of the second congress of the internationnal assiciation for the scientific study of mental deficiency. Warsaw: Polish Medical Publisher.

Higelé, P. (1994). Evaluation des effets de transfert des ateliers de raisonnement logique. In F.Ginsburger, V.Merle & G. Vergnaud (Eds.). Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés. Paris: La documentation Française.

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

Hunt, E.B. (1974). Quote the raven? Never more. In L. Gregg (Eds.). Knowledge and cognition (pp. 129-157). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Huteau, M. et al. (1994). Apprendre à apprendre: la question de l'éducabilité cognitive. In G. Vergnaud (Eds.). Apprentissage et didactique. Paris: Hachette.

Joannert, P et al. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'étude. Compétence, constructivisme et interdisciplinarité. Revue des sciences de l'éducation. Vol XXX (3) : 667-696.

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

Leboterf, G. (1994). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris: Eds. D'organisation.

Le moine, C. (2002). Se former au bilan de compétence. Comprendre et pratique cette démarche. Paris: Dunod.

Le petit robert. (2014). Dictionnaire de la langue française.

Lévy-leboyer, C.(1993). Le bilan des compétences. Paris: Eds. D'organisation.

Levy-leboyer, C. (1996). La gestion des compétences. Paris: Editions d'organisation.

Littré, E. (1863-1877). Le dictionnaire de la langue française. Dictionnaire en ligne. Loarer, E. (1996). La remédiation cognitive par la re-médiation sociale. Educations, 9, 3-11.

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

Loarer, E. et al. (1997). Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation des effets d'une méthode de remédiation cognitive. Berne. CH: Peter Lang.

Meschi, P.X. (1996). Relating the corporate competencies building to the objective emerging from the process of strategy. Chichester: John Wiley.

Michel, S & Lerdu, M. (1991). Capital competence dans l'entreprise, une approche cognitive. Paris: Eds sociales de France.

Mounoud, P. (1990). Consciousness as a necessary transitory phenomenon in cognitive development. Commentary on Lewis, M. (1990). The development of intentionality and the role of consciousness. Psychological Inquiry, 1 (3), 253-258.

Mounoud, P. (1994). L'emergence de conduites nouvelles: rapports dialectiques entre systemes de connaissances. Psychologie et éducation, 18, 11-42.

Noizet, G ; Caverni, j.P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris: PUF.

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

Paour, J.L., Jaume, J., & De robillard, O. (1995). De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions. In F.P. Buchel (Eds.). l'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

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

Perrenoud, P.H. (1998). Construire des compétences dès l'école. collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF Editeur.

Perrenoud, P.H. (2000). "Competence, langage et communication", Conférence au colloque, Le développement des compétences en didactique des langues romanes. louvain la Neuve, 23-27 janvier.

Peter, L. (1983). L'intelligence de la tâche. Revue sc. Par la communication, Paris, n° 65.

Pylyshyn, Z.W. (1997). Le rôle des théories de la compétence en psychologie cognitive, in R. Sarrasin, Psycholinguistique expérimental et théorique (pp. 13-49). Montréal: Presse de l'université du Quebec.

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

Sandra, M. (1994). Le débat autour de la notion de compétence. Revue Point-Recherche, 74, 1-3.

Sorel, M. (1992). Peut-on classer les méthodes d'éducabilité cognitive? L'orientation scolaire et professionnelle, 21, 75-105.

Sorel, M. (1994). Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive. Paris: L'Hamattan.

Thionville, R. & Thieband, M. (1997). Le développement des compétences; un construit social. Pratiques psychologiques, 1, 125-131.

Vogler, J. (1996). L'évaluation. Paris: Hachette.

Wolf, A. (1994). La mesure des compétences: "l'expérience du Royaume-Uni", Formation Professionnelle- Revue Européenne, 1, 31-39.

Zarifian, P. (2001). Le modèle de la compétence. Paris: Eds Liaisons.

Zemke, R. (1995). Job competencies can the help you design better training? Training, 19 (5), 28-31.