مقاربة الكفايات المستعرضة و النظريةالإدراكية:

هل يتواصلان و يتفاعلان في ظل انعطاف التربية و سراب التجدد ؟

نعيم الروادي

أستاذ مشارك–قسم العلوم التربوية

جامعة البلمند

ملخص:

أضحت فكرة المقاربة بالكفايات موضع تداول في عالم التربية في القرن الواحد والعشرين، ذلك أن بناء المناهج أصبح يبدأ بتساؤل "لماذا نُعلم؟". غير أنه يلزم لهذه المقاربات إدخال المقاربات المستعرضة في التداول أيضاً (أوما يسمى بالكفايات الأفقية). يقع الإشكال حين ندرك أن النظرية الإدراكية في العلوم التربوية تغطي كل المساحة المطلوبة لمقاربة الكفايات المستعرضة. فهل نحن بحاجة الى تجدد ما في الممارسة التربوية أو نكتفي بالسعي إلى تطبيق العناصر المكونة للنظرية الإدراكية كافة؟

الكلمة المفتاح: المقربة بالكفايات، المقربة المستعرضة، النظرية الإدراكية،صنافة موزر.

Titre :Approche des compétences transversales et la théorie cognitive : se complètent – elles ou interagissent –elles sous le virage de l'éducation et le mirage du renouvellement ?

Résumé : Au niveau du XXIe siècle, l'Approche Par Compétences est devenue un thème en circulation dans le monde de l'éducation , sachant que la construction du curriculum s'entreprend via le questionnement « pourquoi enseignons – nous ? »Cependant, il est nécessaire d'introduire l'approche par compétences transversales qui sont également en circulation (reconnues parfois par « compétences horizontales »). La problématique se pose lorsque nous nous rendons compte que la théorie cognitive, dans le domaine de l'éducation, couvre toutes les compétences nécessaires pour aborder 'l'approche par compétences transversales. Avons-nous besoin d'un renouvellement dans la pratique éducative ou bien avons-nous à nous contenter d'appliquer tous les éléments constitutifs de la théorie cognitive?

Mots clés:Approche par compétence, Compétence transversale, théorie cognitive, Taxonomie de Mozer

Title:The transversal skills approach and cognitive theory: do they complete each other or do they interact in the turn of education and the mirage of renewal?

Summary:In the twenty-first century, skills approach has become a theme in circulation in the world of education, knowing that the construction of the curriculum starts through the question "why do we teach?" It is however necessary to introduce transversal skills

approach which is also in circulation (they are also known as “horizontal competencies”). The problem arises when we realize that the cognitive theory in the field of education covers all the skills needed to address the “transversal skills approach”. Do we need a renewal in educational practices or do we only have to apply all components of cognitive theory?
Key words:Competence approach, Transversal Competence, Cognitive theory, Moser’s Taxonomy.

1-المقدمة:

إن المناهج المدرسية تدور حول المعرفة التي يتوجب على المتعلم اكتسابهالكي يستخدمها لفهم العالم المحيط به وبالتالي العمل بموجبها. لذلك تتوجه المناهج الى بناء الكفايات في مختلف الحقول المعرفية. لكن هذه الكفايات التي تنشأ عبر هذه الحقول هي عامودية. لانها تتحقق و تنمو لتتماشى مع المفاهيم في حقل معين من حيث الدقة المعرفية و حل مجموعات متقاربة من المسائل و اكتساب مهارات ميدانية و عملانية. لذلك يمكن تحديد الكفاية بثلاثة عناصر : معرفة ، و قدرة إجرائية ، و جدارة. و الأهم في ذلك هو تجميع الموارد من مختلف المصادر.

لكن هذه الكفايات العامودية تبقى محدودة في مجابهتها لأمور الحياة كافة من جهة و من جهة أخرى تبقى بينها مساحات متداخلة. ينشأ عن هذا التداخل ما يسمى بالكفايات المستعرضة كونها تتموضع من حيث صفاتها ضمن كل الحقول المعرفية و يفترض أن يتمتع بها كل من يلج عالم المعرفة و العمل. ذلك انها تأسست على قدرة إجرائية مبنية على تحريك مجموعة من الموارد (المعرفية و العملانية) واستعمالها بشكل فعال لحل مسائل معقدة و مركبة من الواقع الحياتي المعيوش. لذلك تتعدى هذه الكفايات المستعرضة حدود حقل معرفي معين و كفاية معرفية معينة في حقل محدد.

2-الكفايات المستعرضة:

تتوزع الكفايات المستعرضة ضمن أربع مجموعات:

- الكفايات المستعرضة الفكرية و على سبيل المثال:

استثمار المعلومات، حل المسائل، استخدام الفكر النقدي و الإبداع الفكري. يشير هذا النوع من الكفايات الى قدرة المتعلم على التعامل مع الواقع و السيطرة عليه وتعليل الأحداث و تفهمها. هذا الأمر يسمح للمتعلم باتخاذ مواقف مثل الفضول وبذل الجهد و التمتع بالنجاح والإبداع.

- الكفايات المستعرضة الإجرائية:

يتخذ المتعلم لنفسه خطط عمل ناجحة ومجربة ويلجأ الى وسائل الاتصال والإعلام للحصول على معلومات و معالجتها. هذا الأمر يؤدي به إلى مواقف معينة مثل حس المسؤولية و التنظيم و الدقة و المثابرة.

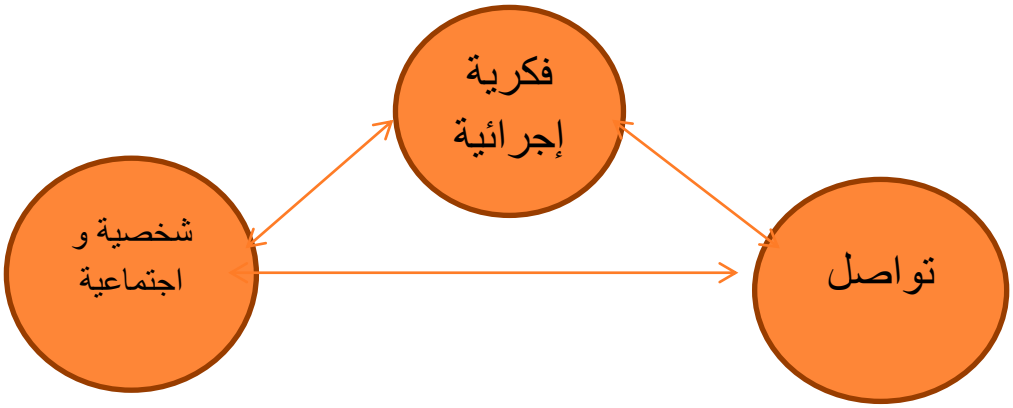
- الكفايات المستعرضة الشخصية و الاجتماعية:

على سبيل المثال بناء شخصية المتعلم و التعاون و التمسك بقيمه ضمن حدود احترام الآخر والتفاعل مع الأحداث والتآزر.

- الكفايات المستعرضة التواصلية :

التواصل بشكل مميز ومتخصص مع الآخر بكل أشكال وسائل الإعلام و الاتصال: تواصل رقمي وتواصل رياضي وعلمي من محاججة وفكر نقدي و امتلاك أكثر من لغة.

هذه الكفايات الأفقية مترابطة فيما بينها على الشكل التالي:



3–النظرية البنائية – الاجتماعية والنظرية الإدراكية وارتباطهمابالكفايات المستعرضة:

❖ إن الأسس التي بنيت عليها الكفايات المستعرضة تتماشى بشكل واضح مع النظرية البنائية – الاجتماعية من حيث أنها:

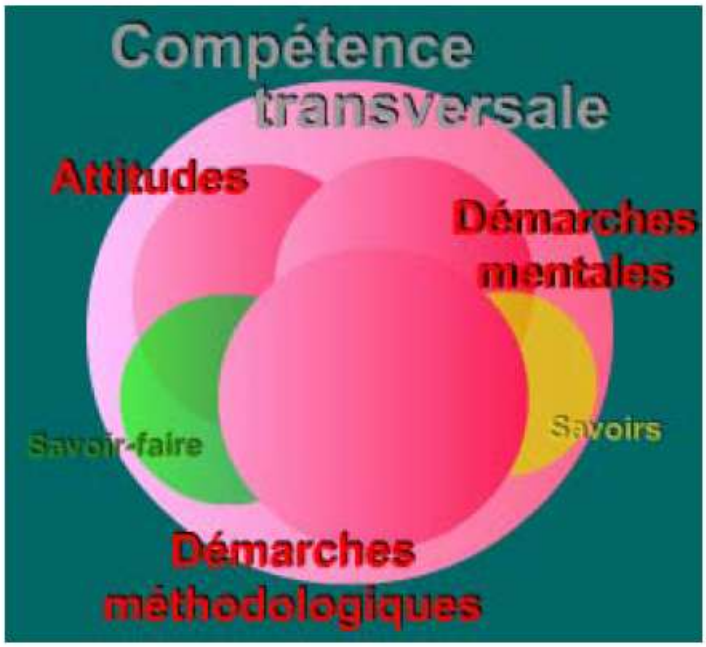
- تتعاطى مع الأنشطة و المسائل المركبة لتضمنها فكر المحاججة و الفكر النقدي و التحليلي.
- تتطلب وجود غاية وهدف يجري العمل على تحقيقه.
- تحرِك الموارد المختلفة التي يتطلبها حل المسائل.
- تلجأ الى المعرفة الذهنية والمعرفة الإجرائية و القدرات والمهارات والمواقف.
- تسعى الى نقل التجارب الناجحة في عدد من المسائل الى مسائل متقاربة والاستفادة من التجربة.
- توسِع حدود منطقة النموالذي تحدث عنها فيكوتسكي.

❖ كما أنها تتماشى مع النظريةالإدراكية من حيث الإستراتيجية و التكوين الداخلي[1] لهذه النظرية.

فالتكوين الداخلي للكفايات المستعرضة يتجلى في:

- المسار العقلي و يتضمن : الإدراك ، المعلومات و الموارد ، و المعرفة.
- المسار الإجرائي و يتضمن :المعرفة الإجرائية، التعلم الإدراكي،
- المواقف الحياتية و تتضمن : الناحية العاطفية ، تأقلم مع الجماعة المحيطة ،وتأقلم مع الذات.

[1]www.hainaut.be/enseignement/formations/bp/.../ctn_competences.pdf



- يحتوي المسار العقلي على :
  - الحصول على المعلومات و التعرف عليها.
  - تحليلها و معالجتها.
  - خزنها ، تذكرها ، و توليفها.
  - التواصل و إعطاء الأمثلة.
- يحتوي المسارالإجرائي و هو يعتبر مجالاً عملياً، على :
  - تحليل المشكلة، تخطيط العمل ،تقييم فعالية العمل.
  - إدارة وقت العمل.

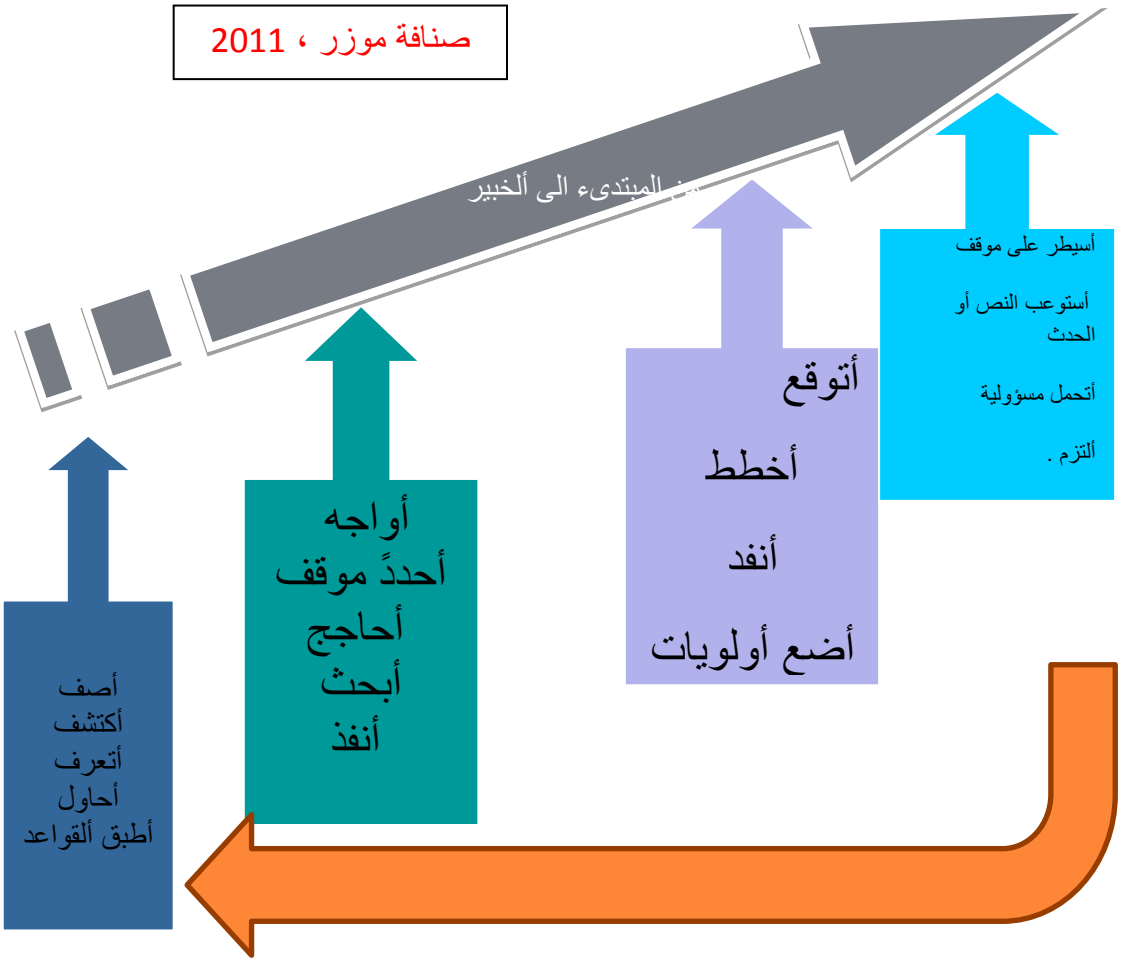
4–صنافة موزر للمقاربة بالكفايات

إن هذه الأسس تتماشى مع سلم التقييم (حسب صنافة موزر ، 2011) لمنهج المقاربة بالكفايات الوارد بالنص الرسمي السويسري[2] للعام 2011الذي يعتمد على السلم المتصاعد على الشكل التالي :

1. [2]*évaluer_dans_un_système_par_competences*

- أصف ، أكتشف ، أتعرف ، أحاول ، أطبق القواعد.
- أواجه ، أحددُ موقفاً ، أحاجج، أبحث ، أنفذ.
- أتوقع، أخطط ، أنفذ ، أضع أولويات ، أقرر.
- أسيطر على موقف، أستوعب النص أو الحدث، أتحمل مسؤولية، ألتزم .

إن الرسم اللاحق يبوِب هذه القدرات من حيث إن المتدرب الحديث العهدفي مجال معين يعتمد المستويين الأولين من صنافة "موزر ، 2011" الذي يسمحان له بالتموضع في مستوى التدريب ، بينما يفترض بالأكثر خبرة بولوج المستويين الأخيرين من هذه الصنافة عينها.مما يدل على أهمية الخبرة المكتسبة من خلال المثابرة و الدقة من حيث وضع الخطط للمشاكل و المسائل المتشابهة و حلها. و تجدر الإشارة إلىأن الخبير يعود إلى اعتماد الدرجات الأولى من الصنافة في حال المجابهة مع مسألة جديدة بالكلية ليبدأ حتى هو نفسهمن الموقع الأول.



5-مقاربة إدراكية لعملية التعليم / التعلم

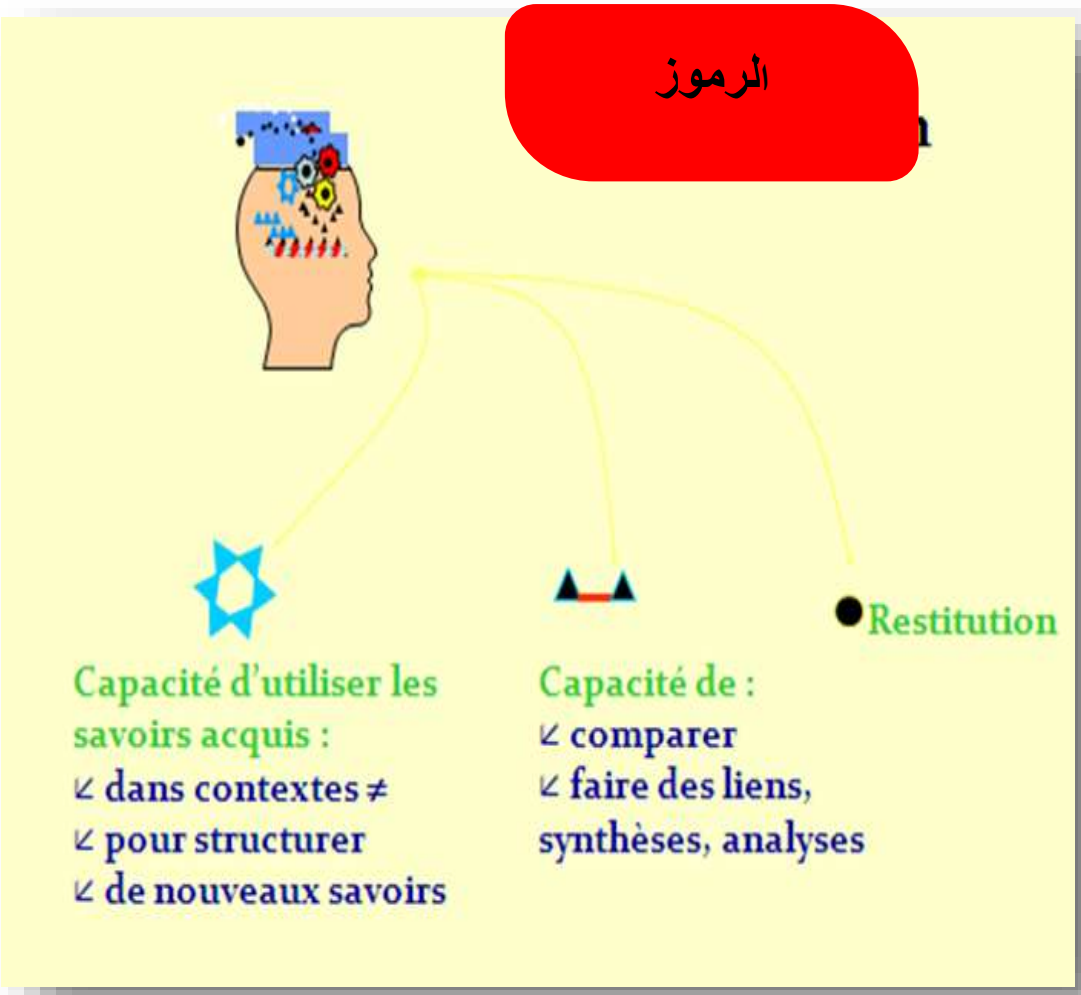
وإذا تفحصنا الإستراتجيات الإدراكية المتعلقة بالتعليم / التعلمو هي:[3] الاختيار ، التكرار، الإعداد و تشمل إجراء المقارنات و اكتشاف الرابط بين مفهومين، و التنظيم. نجد أنها تتماشى مع مرتكزات الكفايات الأفقية، علماً أن ما وراء الإدراك يحتوي على : التخطيط ، و التقييم ، و إعادة التصويب عند اكتشاف الخطأ.

كما أن الإستراتيجية المتعارف عليها في النظرية الإدراكية تقوم على العناصر التالية :

- الإدراك الحسي .
- الذاكرة الطويلة الأمد .
- معالجة المعلومات من حيث تنظيمها و ذلك بإعادة تصنيفها و تبويبها ، و إعادة تشكيلها و ترابطها.
- إدراك كيفية الإدراك (ما بعد الإدراك) و ذلك على سبيل إطالة عمل الذاكرة من ناحية و من ناحية أخرى يوفر للمتعلم (طالباً كان أو مهنياً) معالجة مسائل متعددة قريبة من التي سبق له أن عالجها و نجح في حلها.

و هذا ما نعبر عنه بالرسومات التالية التي يمكن بواسطتها أن نعطي فكرة عن العمليات التعلمية الداخلية من خلال ثلاثة رموز موجودة في الرسم التالي و هي : القرص و يدل على مبدأ إستدرار المعلومات من مصادر مختلفة وتعويض ما ضاع منها أو تقادم في الزمن، و ترابط مثلثين و يدل على قدرات المقارنة و التحليل و التوليف، و يدل المسنن على القدرة على استعمال المكتسبات المعرفية في وضعيات مختلفة و تراتبيتها والانتقال منها إلى معارف جديدة:

[3]www.ulb.ac.be/facs/medecine/docs/CPM-5.ppt


الرموز
Restitution
Capacité d'utiliser les savoirs acquis :
dans contextes ≠
pour structurer
de nouveaux savoirs
Capacité de :
comparer
faire des liens, synthèses, analyses

إن عملية التعليم / التعلم تتأتى عن طريق الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة بهدف استعمالها في وضعيات حل المسائل من خلال ربط بعضها بأخرى و سدِ الثغرات إذا وُجدت :

هذا الرمز يعني استعمال المعلومات المعرفية في مسائل مختلفة ، وإعادة تنظيمها و ذلك لإنتاج معرفة جديدة.

أما هذا الشكل فانه يرمز إلى ترابط المعلومات و ذلك بعد تحليلها و مقارنتها ومن ثَم إعادة بناء معلومات مختلفة على أسس جديدة من حيث إنه لا يمكن التفريق بين المعلومات القديمة و الحاصل الجديد. إذ إنه لا يمكن التمييز في قطعة ذهبية (السوار مثلاً) من عيار 18 قيراطاً بين الذهب و النحاس.

- هذاالقرصيرمز إلى عملية التعويض أو إعادة ما فُقِد من معلومات جراء تقادمها في الزمن أم لعدم استعمالها المتكرر.

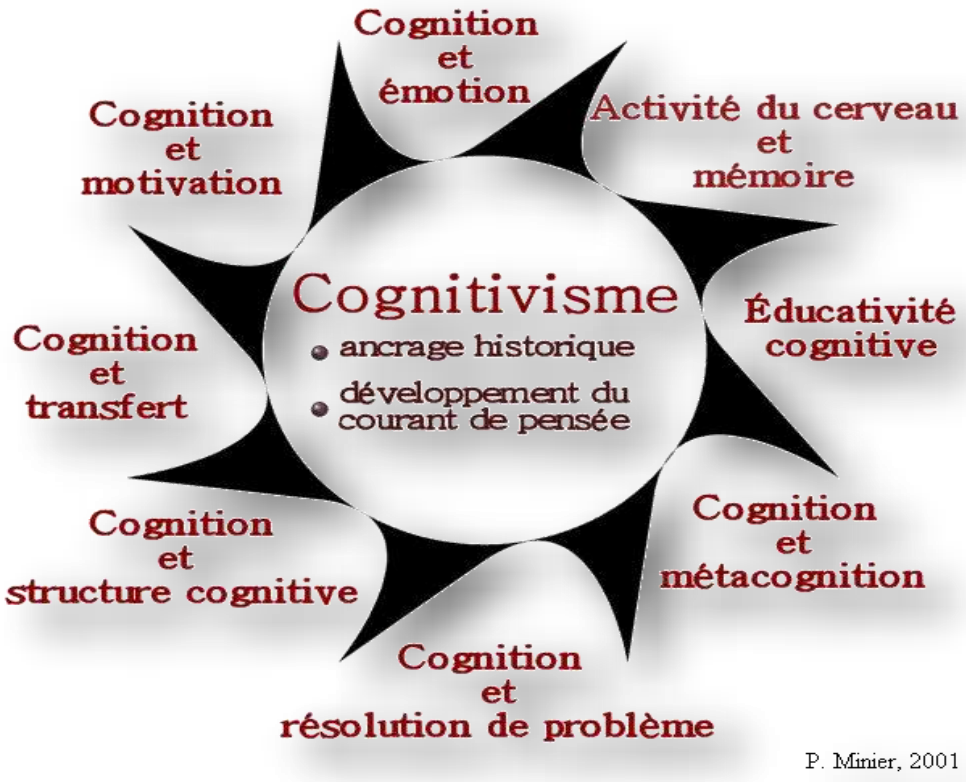
هذه العملية الفكرية ، من حيث مسارها التاريخي و تطور الفكر التربوي، تعتبر الهدف الأسمى للتعليم / التعلم حسب الصورة التالية للنظرية الإدراكية المتكاملة[4].

[4]wwwens.uqac.ca/~pminier/cognit'Mimier 2001

6-النموذج الفكري لمسار عملية التعليم / التعلم حسب النظرية الإدراكية

إن النموذج المعتمد للنظرية الإدراكية له بُعد تاريخي حيث إنه تأسس على الفكر البنائي و البنائي – الاجتماعي. إذ إنه يعطي دوراً هاماً لعملية البناء المعرفي للفرد–المتعلم من حيث اعتماده على ذاكرة طويلة الأمد ، و التحليل الحسي– العقلي لفهم الأمور ، ووضع الإستراتيجية المناسبة لحل المسائل.

يتم هذا الأمر من خلال عناصر متعددة نجدها في الصورة التكاملية للنظرية الإدراكية ، و من أهمها : التواصل ، و إدراك ما بعد الإدراك (إدراك من الدرجة الثانية) ، التنظيم الدماغي للمعلومات ، و دور العاطفة و الرغبة في عملية التعلم مما يساعد المتعلم على المثابرة و البحث و مجابهة الصعوبات.



يتألف هذا النموذج من ثمانية محاور أساسية و هي بمجملها على علاقة مباشرة بالكفايات المستعرضة و تنحو بشكل واضح إلى المقاربة بالكفايات:

- الإدراك و العاطفة : الأساس هنا أننا نسعى إلى إدراك ما نحب و نبتعد عما نكره. لذلك لا تعلم و لا تعليم في جوٍ لا تشكل العاطفة أحد مكوناته. و السعي والجدَ في العمل بهدف التعلم ما هو إلا دليل على وجود المحبة.

- الإدراك و الحافز : يتحقق الإدراك عند تحديد المتعلم هدفاً لتعلمه . ويشكل هذا الهدف الحافز له للمضي في إدراك مكونات المسألة التي يسعى لحلها.

- الإدراك و التواصل: التواصل على نوعين :استخدام المعرفة المحصلة عند المتعلم نتيجة حلِ مسائل مشابهة سابقة ، أو التواصل مع المصادر الخارجية مثل الكتب و الشبكات الرقمية و الخبراء في هذا الأمر. و بالتالي التواصل مع الآخرين بهدف عرض المعرفة التي توصل إليها نتيجة معالجته للمعلومات و الحلول التي توصل إليها.

- الإدراك و بنيته الداخلية : تتألف البنية الداخلية للإدراك من : الذاكرة الطويلة الأمد ، نفاذ بصيرة ، و معالجة المعلومات.

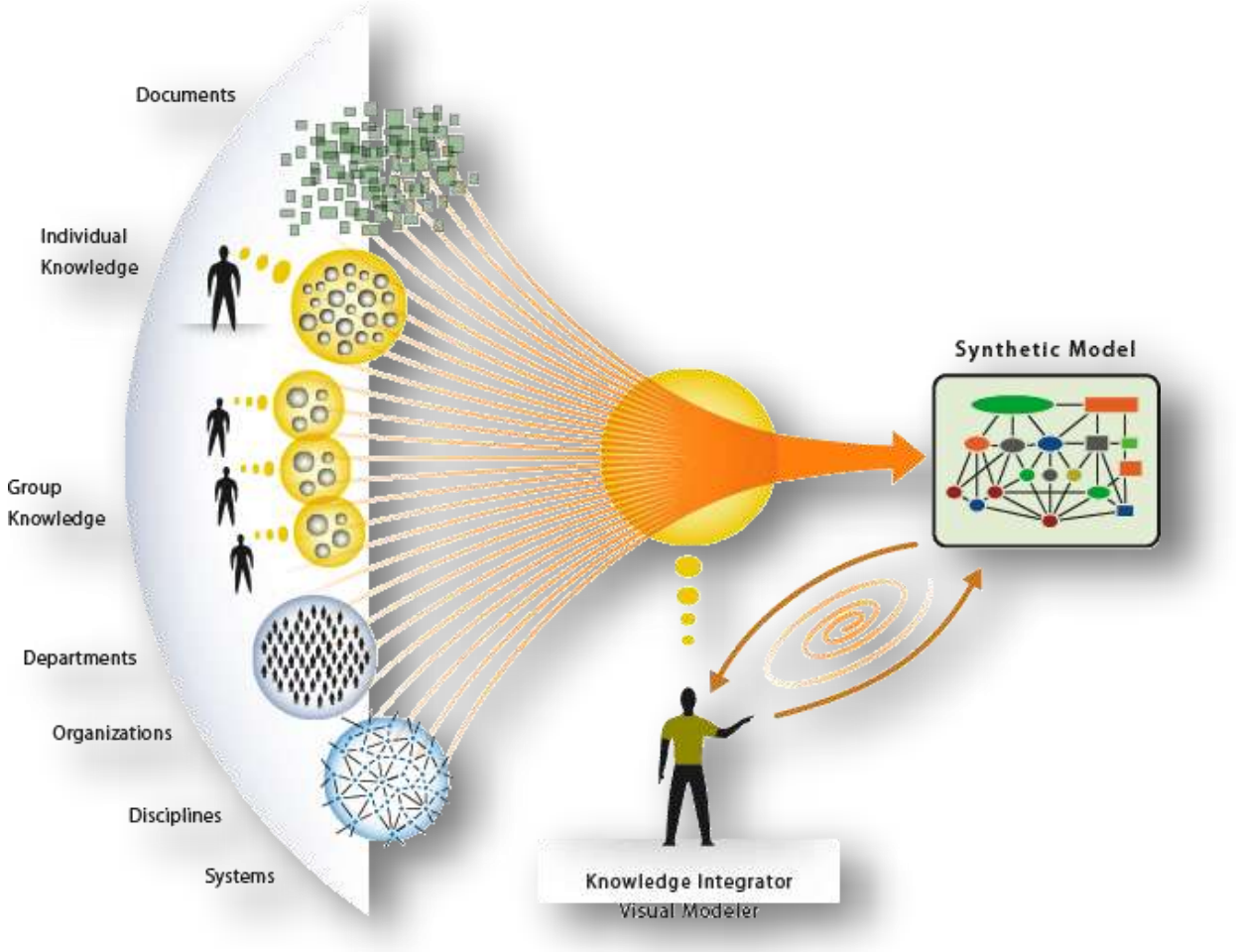
- الإدراك و حلِ المسائل : تكون هناك مسألة عند الاستشعار بالخلل أو نقص في المعلومات للإجابة على سؤال ما. فالبنية الداخلية؛ الإدراك و التواصل هما المفتاح الأساسي للحل.

- الإدراك و ما بعد الإدراك :و نعني به التوقع ، و التحقيق ، و التعليل ؛ و ذلك للإفادة من المعرفة السابقة من حيث توقع الحل لمسألة ما ، ثُم إقامة الإستراتيجيات و تعديلها بموجب الأوضاع الجديدة و تعليلها .

- الإدراكو الذاكرة : تقوم الذاكرة بتبويب المعلومات و تصنيفها و خزنها و استرجاعها حسب الحاجة إليها.

هذا النموذج الفكري لمسار عملية التعلم / التعليم حسب النظرية الإدراكية يتماشى مع الكفايات المستعرضة و التي تُوجَت اليوم بالتقانة في ظل الحركة العالمية للتطورفي المجال الرقمي[5]. هذه الحركة العالمية للرقمية نقلت عملية التعلم من عملية فردية إلى عمل جماعي فريقي حيث يشارك المتعلم أترابه من الطرف الثاني من المعمورة. فيدخل الجميع في تواصل و تحاجج سعياً لإتمام مشروع معين أو حل مسألة ما تهم الجميع.

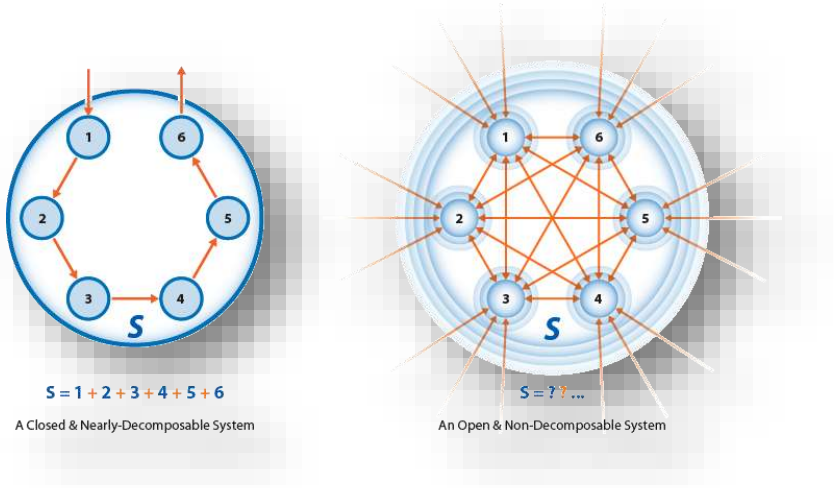
[5]http://www.idiagram.com/ideas/knowledge_integration.html



هذا النموذج التوليفي الرقمي للمخطط التكاملي للنظرية الإدراكية ،يسمح للمتعلم بالتفاعل مع المحيط الاجتماعي – الثقافي – العلمي من خلال شبكة متنوعة و متداخلة ، تشمل مرجعيات مختلفة (المخزون المعرفي للمتعلم ، المراجع المادية، و فريق العمل المشارك ، التنظيم الداخلي المعرفي)، بحيث يتعامل الإنسان معها كلها بصورة معقدة . فنجده متوقعاً، و محللاً، و مقرراً، و متحدياً ، و متحيزاً، و من ثم متعلماً. و يمكن تصور هذا الوضع ، بالنسبة للمتعلم حصراً ، حسب صنافة موزر[6](موزر 2011) على الشكل التالي:

[6]http://www.decisionstrat.com/insights/strategic-aptitude-assessment/

كما أنه من غير الممكن تصور هذا التفاعل تتابعياً بل على شكل تنظيم معقد، كما يتبين من الرسم التالي حيث إن المعرفة لا تسير بشكل متتابع من قمة إلى أخرى (من 1 إلى 6) ، بل تواصل كليً (من 1إلى 15) بينالأضلاع وأقطار من المضلع.



ذلك أن المنطق الذي يمارس الخبير من خلاله العمل في مجال ما ، يعتبر خطياً : من قمة إلى أخرى(الصورة على اليسار) ؛ بينما منطق المبتدئ في العمل فهو متقطع و متعرج : من قمة إلى أخرى و بين الأقطار (الصورة على اليمين). ذلك أنالذاكرة المعرفية للخبير (الطويلة الأمد) تسمح له باختيار الإستراتيجية المناسبة للوضعية المراد معالجتها؛ الأمر غير المتوفر للمبتدىء الذي يلجأ للبحث و التجربة حتى يتيسر له بناء إستراتيجية خاصة به ، فيتعلم عندئذ حل مسائل مشابهة. فيبني لنفسه إطاراً مرجعياً لمراقبة كيفية الوصول إلى الحل الأمثل.

7– أمثلة في مجال الرياضيات على مستوى التعليم الأساسي

7-1- المثل الأول :

إن المنطقيقضي بالنظر إلى مسألة ما من نواح مختلفة و هذا الأمر يعتبر مستوى مهماً من الكفايات المستعرضة. لكن البعض من المتعلمين لا يفكر هكذا، فيفقد القدرة على إيجاد الحل الصحيح. لنأخذ مثلاً على ذلك الاختبار الذي أجري على تلامذة الصفوف الرابع الأساسي و الخامس الأساسي و السادس الأساسي وهو عبارة عن وضعية تحصل في الواقع المعاش:

- يملك كل من الولدين ،سامي و هادي عدداً من الكلل علماً بأن سامي لديه 5 كلل أكثر من هادي.

  لعب الولدان خلال فترة الاستراحة، فربح سامي كلتين.

  فكم من الكلل يملك سامي أكثر من هادي بعد فترة الاستراحة؟

المتوقع من التلاميذ أن يلتفتوا ليس إلى جهة واحدة ، و هي ماذا أصبح عدد كلل سامي كما وجههم السؤال المطروح ، بل عليهم أن يأخذوا بالاعتبار انعكاس هذا الربح على عدد كلل هادي ،كون هذا الربح أتى من حساب هادي.

إذا أعطى التلميذ لنفسه مثلاًلَتَبَين له الأمر. إن النظر إلى أي موضوع مطروح من أكثر من زاوية، يعطي المرء عنه فكرة أوضح تمكنه من وصفه و تحليله و بالتالي اقتراح الحلول المناسبة له.إن ترابط هذه الأفاهيم تعتبر جزأً من عملية التواصل و من الكفاية المستعرضة.إن التحليل للمسألة يعطيها عمقاً أبعد وبالتالي فكراً نقدياً من خلال المقارنة بين وضعين مختلفين.

7-2 – المثل الثاني :

إن الإستراتيجية الواجب وضعها موضع التنفيذ هي خيار المتعلم الأمثل و يعتبر ذلك من الكفايات المستعرضة حيث يتوسل المتعلم مخزونه المعرفي و خبرته السابقة الواقعة في مدى ذاكرته الطويلة الأمد. لذلك يعتبر الاختيار نتيجة لفكر نقدي و مقارنة بين متقاربين.

كما تعتبر قراءة نص معين قراءة متفحصة علامة على كفاية مستعرضة و إدراك حسي متميز. و هي في الواقع تقاطع بين الكفاية المستعرضة و الإدراك.

لنأخذ مثلاً على ذلك الاختبار الذي أجري على تلامذة الصفوف : الثامنالأساسي و السابع الأساسي وهو عبارة عن وضعية تقع في الواقع الافتراضي :

"سبع مدارس متوسطة في مدينة ما. كل مدرسة لديها عدد مختلف من الطلاب.

- المدرسة A لديها 3 طلاب أقل من المدرسة B؛
- مدرسة B لديها 3 طلاب أقل من المدرسة C؛
- مدرسة C لديها 3 طلاب أقل من المدرسة D؛
- مدرسة D لديها 3 طلاب أقل من مدرسة E؛
- مدرسة E لديها 3 طلاب أقل من المدرسة F؛
- مدرسة F ديها 3 طلاب أقل من المدرسة G؛

إن عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس المتوسطة في المدينة هو 2037 .

كم هوعدد الطلاب في المدرسة التي تحوي أقل عدد من الطلاب؟

الكلمة المفتاح في هذا النص هي "سبع مدارس". و العدد سبعة هو مفرد، و المفرد له نقطة متوسطة. فاختيار هذه النقطة الوسط لتسمية العدد المجهول "س" هو الأفضل، ثم تُبنى المعادلة الجبرية على هذا الأساس، مع الأخذ بالأعتبار أمكانية تسمية متعددة للمجهول "س" مثلاً عدد تلامذة الصف الأول هو " س". لذلك نعتبر إن لجؤ المتعلم أو المهني إلى الإستراتيجية الفضلى (أي الأقصر في الزمن و ذات الفعالية العالية) هو تأكيد على تملكه لموضوع المشكلة و بالتالي اسخدام الموارد المتاحة كافة.

7-3 – المثل الثالث :

يحتوي نصُ بعض الوضعيات المركبة على عدد من المعطيات الفائضة عن الحاجة.

يدخلها المعلم أحياناً في النص تاركاً للمتعلم الحرية في اختيار ما يناسبه منها و ذلك حسب الإستراتيجية التي يعتمدها في حلِ المسالة المعروضة عليه.

لنأخذ مثلاً على ذلك الاختبار الذي أجري على تلامذة الصفوف السادسالأساسي و السابع الأساسي وهو عبارة عن وضعية تقع في الواقع المعاش:

– " يتلقى لبان حصته من البيض في كرتونة تحتوي على240 بيضة. يتوزع هذا البيض داخل الكرتونة في عُلب تحتوي كل منها على 6 أو 12 بيضة. تزن العلبة ذات 6 بيضات فارغة 20 غ. و تزن البيضة الواحدة 50 غ. تحتوي الكرتونة على 8 علب ذات 12 بيضة. تزن الكرتونة الفارغة 300 غ، و الممتلئة 13.2كلغ. يبيع اللَبان العلبة ذات 6 بيضات بِ 1 يورو ، و ذات 12 بيضة بِ 1.90 يورو.

ما هو عدد العلب ذات 6 بيضاتالتي تحتويها الكرتونة الواحدة؟"

إن إيجاد الحل يستوجب تصنيف المعطيات ،و إيجاد العناصر اللازمة للسير بالحل. هذه العملية الانتقائية للمعلومات ما هي إلا دليل على السيطرة على الوضع و تلمس الحل. هذه السيطرة تقع في تقاطع بين الكفايات المستعرضة و العملية الإدراكية.

8-الخاتمة

يتضح مما سبق أن مكونات الكفايات المستعرضة تتوافق مع عناصر النظرية الإدراكية . يبدو هذا الأمر واقعاً ملموساً من الناحية النظرية و الناحية التطبيقية ذلك أن هذا التفاعل قائم و متداخل وبالأشكال كافة : الفكرية ،و التواصلية ، و الشخصية –الاجتماعية.

لكن التجدد سمة من سمات الحياة. المجتمعات ليست مياه راكدة ، بل في حيوية و تطور في كل الميادين. ذلك أن التطور التكنولوجي و الرقمي ، فرض تحولاً في الوسائل الحياتية من خلال حلِ المشاكل : المنزلية والصناعية و التجارية و البحثية و غيرها الكثير و منها الوسائل التعليمية المختلفة و خاصة الانترنت الذي جعل العالم ، (من خلال شبكاته) قرية كونية حيث التواصل (الشفهي و الكتابي و الضرورات الحديثة من صوت، وصورة ، و حركة) بين الناس أضحى ميسرا و في سرعة عالية و غيرها الكثير مثل الحصول على الموارد اللازمة لحل المسائل . ذلك يعني أن التجدد فرض نفسه تكنولوجياً و من ثم فرض طرائق تعليم متجددة ، و خاصة التعليم الناشط الذي فرض تواصلاً اجتماعياً – تعلمياً – تعليمياً ، و مستخدماً المجال الرقمي. و على سبيل المثال أذكر أنني كنت أستهلك ساعة كاملة من الزمن لكي أبرهن قانون بيتاغورس في الهندسة في الصف التاسع

الأساسي،بينما يستغرق هذا الأملر نفسه الان 20 دقيقة فقط إذ إنني أعول على الرسم المتحرك و الملون من خلال الأنترنت. تجدر الإشارة في هذا السياق إلى تمكان المعلم من التوقف عند كل سؤال يطرحه المتعلم و من ثم معاودة التشغيل من جديد للسير بالدرس بالسرعة التي تناسب الصف.

هل المقاربة بالكفايات هي التي دفعت وحدها العملية التربوية إلى التجدد ؟ و في اعتقادي إن طرائق التعليم الناشط (طريقة المشروع أو طريقة حلَ المسائل المركبة أو طريقة العمل الفريقي) بالإضافة إلى التقدم التكنولوجي الرقمي هما اللذان دفعا الى اعتماد المقاربة بالكفايات و منها الكفايات المستعرضة. فالتجدد هنا هو، فعلاً، سراب اذا لم يدرب المعلم و يتسلح بالمعرفة العلمية – التربوية – النفسية– التكنولوجية التي تتيح له الإلمام بشحصية المتعلم و سلوكياته (داخل و خارج الصف)، و خاصة في ظل التحولات العميقة التي عصفت و ما زالت تعصف بالمجتمع ، و شبكة العلاقات القائمة (داخل و خارج المدرسة) و خاصة شبكة العلاقات مع الزملاء، كون النظرية الإدراكيةالتي شاهدنا صورتها المتكاملة تحتوي على العناصر اللازمة للتجدد التربوي ،على أساس مواكبتها بطرق التغليم الناشط.

بالإضافة إلى ذلك يبقى السؤال " لماذا نعلم هذه المقررات"؟ و هو من الأساسيات التي نثير من خلالها رغبة المتعلم من جهة ، و نهدم أسوار المدرسة التي عزلت نفسها طويلاً عن المحيط ، و نفتح الباب للمعلم ليصبح باحثاً و متعاوناً مع جماعة التلاميذ و المجتمع العلمي المحيط بدل عزل نفسه ضمن غرفة الصف متخوفاً من كل جديد.

لذلك بدء هذا التغير يطال الصف ، شكلاً و محتوى ، إذ إنه ليس المكان هو المهم و لا الزمان هو الرابط ، بل تبادل الاراء و المحاججة و الفكر النقدي الديالكتيكي. التعلم هو تعلم للحياة. لذلك يطرح المتعلم على نفسه السؤال التالي: ما الفائدة التي أجنيها من تعلمي مقرر الكهرباء و لا يمكنني قراءة نص مدون على آلة كهربائية و العمل بموجبه؟هذا التغير يطال الكتاب المدرسي ، شكلاً و محتوى، إذ أصبح الموضوع هو الأساس، و عليه نجد الكتب الرقمية المناسبة و الموارد الضروريةو غيرها على نوافذ الأنترنت. لذلك أضحى المعلم و جمهور المتعلمين قادرين على صياغة درس معين ووضع إشكالياته و المسائل التي يتوجب حلها من خلاله و تقدير مدى مساهمة صياغة جديدة لهذا الدرس في تقديم حلول للمجتمع أو للفرد نفسه. إذاً الصف أصبح مختبراً ، و المتلعم باحثاً، و المعلم مرشداً و خبيراً، و المجتمع المحيط مستهلكاً للمعرفة.

هذا الإنعطاف المميز في عالم التربية و التلعيم يفرض معلماً مختلفاً من حيث انه: يقرر، و يخطط، و يربط المفاهيم، و يحفز على البحث، ويسهم في تحضير الموارد اللازمة للبحث، حيث يلزم لهذه العملية تقييماً للموارد ،و تواصلاً مع جماعة المتعلمين و ذلك باعتماد مفردات قد تكون جديدة، ورؤية واضحة للهدف و/أو للكفاية المطلوبة.

9-المراجع:

-Strategic Aptitude Assessment

http://www.decisionstrat.com/insights/strategic-aptitude-assessment/

-Knowledge Integration

http://www.idiagram.com/ideas/knowledge_integration.html

wwwens.uqac.ca/~pminier/cognit'Mimier 2001

-Cognitivisme, constructivisme et apprentissage actif.

www.ulb.ac.be/facs/medecine/docs/CPM-5.ppt

www.hecvsante.ch/.../évaluer_dans_un_syst_par_competences

-Une approche descompétences

www.hainaut.be/enseignement/formations/bp/.../ctn_competences.pdf