

أسئلة في طريق إعداد درس مدرسي (من الأدبيات التدريسية)

(الممارس البيداغوجي فيلسوف؛ ولن يكون كذلك إلا إذا كان إنساناً، له معنى وقيمة وفعل)

ع.ق.

إعداد

عبد العزيز قريش

باحث في علوم التربية

- قبل التفصيل كانت ملاحظة:

قد يجد القارئ أو المهتم أو الممارس البيداغوجي أو الباحث تفصيلاً من قبيل الإطناب، ما كان ليرد في السياق العام للورقة. لكن الواقع الراهن للفعل المدرسي بكل تفاصيله ومعطياته يشي بأن حقائق كثيرة تغيب عن مقارنته، فيغيب معها الحل الناجع، والتعاطي العقلاني، القائم على التأمل والدراسة والبحث والاستقصاء والتحليل والوعي، بما يؤدي إلى اختلالات كبرى، ما كانت لتكون لو بسطنا المعطيات والمكتسبات ودرسنا كل التفاصيل بموضوعية وعقلانية وترو ومسؤولية. لذا استدعت هذه الورقة بعض الغائب للشاهد الحاضر حتى يستفيد منها في رؤيته ومقارنته للفعل المدرسي نظرياً وعملياً، ويستحضرها في ممارسته الصفية أو التخطيطية أو في قراراته السياسية، وإن كانت من باب الإطار الذي ينظر منه. وليس الغائب هنا من باب الإطناب أو الفائض عن الحاجة؛ وإنما هو عامل مساعد على الفهم والاستيعاب من أجل التطبيق، وتحفيز على التفكير، ورفع لكفاءة الأداء التدريسي تحت سقف الوضوح وتشرح الوضع. ورغم ذلك؛ فالتذكير بهذه البغية لفعل الإيراد، لا يبرز تحت ظله معناه أو دلالاته إلا حين ينور الممارس البيداغوجي ويساعده على حل المشكلات والقضايا الإشكالية ما أمكنه، وعلى التمييز بين المخططات والمقاربات للإحاطة بالموضوع المدرسي بشكل أعمق وأفضل، وعلى فعله التدريسي القائم في مساحة التباين والاختلاف، بين الواقع الكائن والأمل المتوقع الممكن، في السيرة المجتمعية والإنسانية المتنوعة.

وعليه؛ فبعض التفاصيل هي كفيلاً باستحضار الغائب بسطاً وتوضيحاً وإضافة نوعية في ذهن الممارس البيداغوجي لتفعيلها في مناشط تفكيره، خاصة منه التفكير في المهنة وممارسة الرسالة الملقاة على عاتقه، فهو جدير بممارسة صفة عقلانية مهندسة ومعلمة، تتكئ على أسس التكوين الأكاديمي والمهني والذاتي الجيد، الذي لا محالة هو عماد تطوير منظومتنا التربوية والتكوينية، وجسر انتقالنا من تربية تقليدية إلى تربية جديدة حديثة مفتوحة على تطورات وتغيرات العالم في ألفية المعرفة وعصر الرقبات والنانو، المنعكسة على المتعلم/ة إيجاباً؛ خاصة على مستوى التفكير وأنواعه، بما يبرز أهمية الممارس البيداغوجي المتمكن من مجالته وأدواته وأهدافه. العارف لما يفعل لماذا يفعله وكيف؟ المحرر للمتعلّم/ة من كل مواطن السلب والاستلاب، الباني لاستقلاليته في كل أفعاله وقراراته تحت سلطة النقد والنقد الذاتي وتحمل المسؤولية. حيث (هنا تبرز مهمة المدرس الذي يجب عليه المساهمة في تنمية الروح النقدية لدى المتعلم وتحفيزه على اتخاذ المبادرة والتعبير عن آرائه ومعتقداته بحرية)¹. فهذا العصر الذي نعيشه هو عصر القوة بالمعرفة؛ فهو لا يرحم المنظومات التربوية والتعليمية الضعيفة بضعف أدائها، وبمكوناتها وقاداتها وسياسيتها ومخرجاتها ونواتجها.

ومنه؛ فبسط المقال في مقامه يستهدف تمكين الممارس البيداغوجي على الخصوص مما يساعده في تخطيط درسه المدرسي كموجهات أو كمثيرات للانتباه إلى ما ينبغي استحضاره أو إيراده في تفاصيل مخططه، فمثلاً: التفكير في مشكلة الانطلاق يستحضر مواصفاتها وسماتها ومكوناتها وتشكلها ووظيفتها، حتى لا يقع في إيراد مشكلة سهلة، لا قيمة لها في خلق الحافزية. ولا في مشكلة صعبة جداً تعجز المتعلم وتحمجه عن الانخراط في التعلم لما تخلقه من عجز وعدم ثقة في النفس لديه. وبذلك فهذه الفرشة النظرية المرفقة لأسئلة التخطيط والإعداد للدرس المدرسي، ما هي إلا حاشية شرح لمتمن ديداكتيكي للاستئناس بها في توجه التخطيط والهندسة التربوية للدرس المدرسي فضلاً عن كونها نماذج حاثّة لتأمل الوضعية التعليمية التعلمية التي لا تبسيط ولا تلقائية فيها. بل، وعي وعلم بمكونات الفعل التدريسي القائم بدرجة أساسية على الممارس البيداغوجي والمتعلم/ة والمادة الدراسية وجاعة القسم بموجبات الشروط والمطالب وتوفرها، بما يرمز هذا الفعل إلى المجتمع المدرسي وصنوه العام.

- في السياق:

يشهد الفعل التدريسي ثورة هائلة في الاستراتيجيات التعليمية نتيجة الثورة المعرفية التي تعيشها المجتمعات المتقدمة، صناعة التقنيات والتكنولوجيا المتطورة، والمالكة للكفاءات العلمية المساهمة في إبداع وإبتكار المعرفة على أعلى مستوياتها؛ خاصة منها تلك التي جاءت مع عصر الرقبات والعالم الافتراضي، الذي ألغى الحدود ومد الجسور بين البلدان والشعوب والثقافات، وأبقى على التفاعل بينها قائماً. فلم تعد معه المعرفة مستقرة وثابتة ومسلم بها، وإنما هو ال
شك والنقد السبيل إليها. فانتقلت في ظله الطرائق التعليمية التقليدية - التي مازال العالم العربي بما فيه المغرب يحتضنها في منظومته التربوية والتكوينية، ولم يستطع الخروج من شرقيتها لضعف منظري منظومته تلك - من حالة السكون إلى حالة الحركة والغلبان والفوران والثورة، لتنتشر على أطراف المستجدات العلمية والمنهجية شظايا ميتة. وانتقلت معه المعرفة من عالم الكم إلى عالم الكيف، ومن المعلومات الجاهزة إلى المعلومات المولدة، ومن المنهجيات التقليدية إلى منهجيات متطورة ومتجددة، تتناسب مع موضوعها ومسالك مقارنته. ومن تلقين المعلومة إلى تمليك التفكير وأنماطه وأنواعه، فغدت معه مهام الممارس البيداغوجي ممتعة وأكثر مردودية، ومهام المتعلم سهلة وأكثر اخطاراً وفعالية، فقد (كان تدريس التفكير أفضل كشف في الثمانينات والوعي بالتفكير دليل على النضج ولذا فلا بد أن يمثل الوعي بالتفكير مكانه في المقررات والمناهج الدراسية)². ومن نظريات التربية التقليدية إلى نظريات ما بعد الحداثة أو قل إلى نظريات الرقبات والنانو والعالم الافتراضي والذكاء الاصطناعي وألفية المعرفة. في ظل هذا التغيير يجد الفعل التدريسي المغربي نفسه مقحاً طوعاً أو كرهاً في مراجعة الذات سواء كفعل مؤسسي أو كفعل فردي؛ متسانلاً عن عائدته العملي على مستوى تحقيق أهدافه أو على مستوى تحقيق كفاءة مخرجاته، ومتسانلاً من جهة أخرى عن مدى ملائمة لمعطى عصره وزمانه في ظل استشرافه للمستقبل.

¹ كيران وآخرون، فلسفة وعلوم التربية، تر: د. عز الدين الخطابي، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2021، ط 1، ص: 7.

² د. صفاء يوسف الأعسر، تعليم من أجل التفكير، دار قباء، القاهرة، مصر، 1998، ص: 74.

وتحت سقف أسئلة هذه المسألة؛ جاءت عدة مراجعات بمسميات عديدة؛ جمعها مصطلح الإصلاح، وهو مفهوم يتضمن في إحدى سماته النووية إشارة سيميولوجية إلى عطب في المنظومة التربوية والتكوينية؛ ما يخل بتفاعل مكوناتها نسقياً، ويجد من فاعليته وتفاعله؛ ما يتطلب إصلاح ذلك العطب. والعطب هنا لا يفيد البتة أحاديته بل تعدديته. ومنها، ما يتعلق بالديداكتيك العامة والخاصة، وهي مسألة في غاية من الأهمية لأنها المسلك المنهجي نحو تحقيق الهدف من الفعل التدريسي في حقل من الحقول المعرفية المدرسة في المؤسسة التعليمية المغربية. ويعلم الجميع أن البناء المعرفي لا يستقيم دون استراتيجيات معرفية ومنهجية وعملية ناجحة وفاعلة وسلمية، تعرف الهدف، والمنطلق إليه، والسرورة ونوعية المخرجات ومواصفاتها، والمعينات البيداغوجية المتضامنة والمنسجمة مع الكل، والظروف والمتطلبات والشروط ووعيا وتقدير تأثيرها. فهي منهجية تدري نفسها وقدرتها وكفاءتها في الفعل، وتؤمن بدورها ووظيفتها في إنجاح الدرس المدرسي. كما تعي أن تعميم ثقافة حب العمل وشره مؤشرا رئيسا للفعل التدريسي في المجتمع المدرسي والمجتمع العام؛ سيؤول حتما نحو النجاح في حاضر ومستقبل منظومة التربية والتكوين، لأن الفرد سيتخرج وهو يمتلك المهارات والقدرات والكفايات والمعارف والقيم والخبرات، بمعنى امتلاكه أدوات الوعي القيمي والتراكم والرصيد الخبراتي والمعرفة ومعرفة التجربة، التي سينخرط بها ابتداء في معترك الحياة العملية التي اختارها بإرادته وقراره المستقل دون فرض أو إلزام أو إكراه، وينخرط بها تبعا في معترك حياة المجتمع عامة، ومواجهة التحديات والإكراهات والصعوبات فضلا عن الاستفادة من الإيجابيات، وتحصيل سعادته في إطار فهم واقعه والتحول والانعطافات العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيداغوجية والعقائدية والتكنولوجية والرقمية التي تحدث وتستجد على مجتمعه وعلى المجتمع الدولي، ووعي بمجمل العلاقات الداخلية والخارجية المؤثرة في الوضع الإنساني في المجتمع وخارجه، بما يمكنه من فهمها جيدا وهضمها واستيعابها والتكيف معها تعاملًا وتوظيفًا لصالحه.

ومنه، نجد موضوع هذه الورقة يقع في إطار الديداكتيك العامة حيث يتشكل من الحثيات المنهجية التي تبني درسا مدرسيا في أية مادة من المواد المدرسة بعيدا عن التمييز الذي لم يبرحه الفعل التدريسي المغربي بعد؛ الذي يخرج منتوجا بشريا متشابها ومتجانسا في نفس الوقت. لم يزد أغلبه المغرب إلا تأزما وتمزيقا اجتماعيا بدا طافيا في المعاملات والعلاقات الاجتماعية. (إن التماهي في عملية التجنيس الحضاري التي نشهدها حاليا، تهدد خصوصية الإنسان سرعان ما يفقدها، تحت وطأة الشائع والغالب، الذي يكتسب سلطته من شيوعه وغلبته لا من أصالته وتميزه)³. وبذلك فالورقة مستقاة من القراءة الأدبية للتربويات الوطنية والعلمية، تسعى إلى مد الممارس البيداغوجي بجملة أسئلة وخطوات تساعد على بناء درسه المدرسي وفق المعطيات الواقعية المختلفة لمعلميه وبيئته وظروفه ومعبش يومه في المجتمع المدرسي المحضن له، وتخرجه من الحالة السلبية التي تعيشها في المنظومة التربوية والتكوينية المغربية، التي مازالت تنظر إلى (التربية كأداة للثبات والاستقرار وتركز على انتشار التعليم لا نوعيته، ورغم ما يزرع به الخطاب التربوي الرسمي، من شعارات الحرية والديمقراطية والمشاركة، وتكافؤ الفرص ... فإن الواقع العملي لطرق وأساليب التعليم، والتقييم، وأهداف المناهج، ومضمونها، وأسلوب الإدارة المدرسية، والتعليمية أبعد ما يكون عن هذه الشعارات، فما زال أسلوب التلقين، والحفظ هو نهج التعليم السائد، وهناك قيود عديدة تحد من مشاركة الطالب [المتعلم/ة] في عملية التعليم، ومساهمة المدرسين في عمليات الإصلاح والتجديد التربوي)⁴.

- في أسئلة ومراحل هندسة الدرس المدرسي:

في الحياة المدرسية، هناك المعرفي وفوق المعرفي؛ فالمعرفي هو ما يقع ملموسا ومحسوسا في الفعل التدريسي، وما فوق المعرفي هو ما لا يقع بالملموس والمحسوس في الفعل التدريسي، بمعنى المفكر فيه موضوع ما وراء التفكير، الذي يعيه الممارس البيداغوجي في اللزمان واللامكان بمعنى غياب الزمن والمكان الفيزييين عنه، المفارق للتفكير والمتنصق بما وراء التفكير فعلا مجردا بالمعنى الفلسفي، من أجل إعداد درسه المدرسي قبل ترجمته عمليا على أرض الحجرة الدراسية أحداثا وأنشطة تعليمية ووقائع معرفية وسلوكيات وممارسات ومناولات مرتبطة بالزمان والمكان والأشخاص والماديات بصفة عامة؛ فهو مترجم ميتا معرفية قابل للفهم والاستيعاب والفعل والوعي، كما هي قابلة للخروج من إمكانية الوجود إلى حتمية الوجود الفعلي. وبذلك؛ فهي مجموع العمليات والمسالك والخطوات المنهجية والإجراءات المفكر فيها، التي يبذل الممارس البيداغوجي جهدا واعيا ورزينا لإخراجها من القوة إلى الفعل؛ على مستوى الهندسة البيداغوجية تخطيطا قبلًا للدرس المدرسي، ثم على مستوى الممارسة الصفية تنفيذا بعدًا لهذا الدرس، ثم على مستوى التقييم نهائيا، لأجل فحص مدى تحقيق الأهداف التعليمية المعينة والمرصودة، بوسائل ووسائط فعالة وناجعة، تحتضن المعرفة والقيم والسلوك والفعل، والكفايات والمهارات والقدرات، والعلاقات والتفاعلات البيئية.

فالمفكر فيه؛ "الدرس المدرسي" هو الكائن الغائب الذي يتلمس ما وراء التفكير إمكانية وجوده عبر الوعي الإستيمولوجي بأنطولوجيته من خلال ثلاثة أبعاد:

- بعد معرفي، يمتاح مشروعيته الوجودية من خلال التفكير فيما يجب نقله ديكتاتيكيا من المعرفة العامة إلى المعرفة المدرسية ثم المعرفة المدرسة ثم المعرفة المكتسبة تحت سقف شروط ومتطلبات ومطالب وحثيات ومعطيات الفعل التدريسي المدرسي بكل مكوناته، وتحت سماء أطر نظرية وبراديغما مناسبة، تستظل المعرفة بظلالها إرشادا وتوجيها وتأطيرا.

- بعد نقدي، يرر مشروعية وجوده عبر المسألة النقدية لدى صدق تلك المعرفة المنقولة ديكتاتيكيا طلبا لحقيقتها من زيفها، وتمحيصا لدورها في تشييد المعار الفكرية للمستهدف البشري أولا ثم الجمعي تبعا واستلزاما، وتشكيل الإنسان وفق طموحها ومبتغاها ورؤيتها حاملا ما حملوها به، ولكونها - أي المعرفة المدرسية - غير حيادية وغير آمنة، وبراغماتية الطبيعة. مشكوك فيها لما تحملها من وجوه ظاهرة ومضمرة، ذات غايات معلنة وأخرى مسكوت عنها. ألا ترى ثقافة القطيع وهي ثقافة ذات أصل تربوي، تؤدي بالقطيع إلى المسلخ دون تعب الجزار؟ ولعل في قصة "رب المزرعة والحليب والتربية" دليل قاطع على عدم حيادية المعرفة؛ لأن رب المزرعة ركب التربية لتربية من أحجم عن شرب الحليب يوما ما، ولم يورد حاوية الحليب الوقود للنقل والتنقل؟!

- بعد منهجي، ويستشهد على مشروعية وجوده من خلال توظيف البعدين السابقين في تأسيس ذاته من جهة أولى، ومن جهة أخرى في تشييد البنى الفكرية للمستهدف البشري تحت سقف الوعي والنقد والفعل، دون توريطة في متاهات المنتج الواحد الموحد المخطط، المصنف تحت مصطلح "مخرج السلسلة" الذي لا يختلف عن غيره. ولا السقوط في مجمع القطيع الشعبي، الذي يعبر بجلاء عن انخيازية المعرفة المدرسية وبرامتها الموضطة في الإنتاج وإعادة الإنتاج؛ إنتاج العلم والحضارة والتقدم أو إنتاج الجهل والبداية والتخلف حسب ما (أفرزها هذا الكم الهائل من مجافل جيوش الأغلبية الصامتة، هذا البشر أحادي الأبعاد فاقد الهوية، صاحب النزعة الاستهلاكية المتضخمة، قليل الحساسية تجاه الغير، الذي يشكو من الجذب الروحي، والعزلة والضيق)⁵.

³. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994، العدد 184، ص: 395.

⁴ نفسه، ص: 396.

⁵ د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص: 394.

فالدرس المدرسي يحضر في العملية التعليمية التعلمية بصيغتين؛ الأولى فوق معرفية والثانية معرفية، ضمن مهنية الممارس البيداغوجي المؤسس الحقيقي لهذا الدرس المدرسي تحت طائلة الواجب المهني والبعد الأخلاقي والإنساني، الذي لا يترك له خيار النقل الآلي من دليله المدرسي، وإنما يستغزه لاختلاف الكائن في دليله المرجعي مع الكائن الواقعي في المجتمع المدرسي وبالأخص جماعة القسم. تلك التي تشكل مرجعا أساسيا ومحكا حقيقيا مستحضرا في التأسيس الإستيمولوجي والبيداغوجي والبيداكتيكي للدرس المدرسي.

فهندسة الدرس المدرسي لا تقوم دون أسئلة قاعدية مؤسسية له تخطيطا وتنفيذا وتقويما ومراجعة ومعالجة؛ وهذه الأسئلة القاعدية تختلف من ممارس بيداغوجي لآخر، ومن معطى مستوى دراسي لآخر، ومن مجتمع مدرسي لآخر، ومن فعل دراسي لآخر، ومن تجربة مدرسية لأخرى؛ بناء على حيثيات تفصيلية فارقة، بيئية وثقافية واجتماعية واقتصادية وإيديولوجية وعقائدية وسياسية وفكرية، وحتى وراثية ونفسية وذاتية. لذا؛ وجدنا في الأصل تفاوتاً بين الدرس المدرسي عينه، ما بين تجربتين وخبرتين وممارستين تدريسيّتين. فلم يعد مقبولا الآن القول بتطابق الدروس المدرسية وإن كان دليل الأستاذ واحدا وحيدا في مقترحاته وتوجيهاته الموضوعية والمنهجية والأداتية والإجرائية. والصواب؛ القول بتراصفها ترادف تقاطعات في مفاصل متقاطعة لا متطابقة. ومنه؛ أصبح الدرس المدرسي الواحد دروسا مدرسية تغني المشهد التعليمي بمعرفة التجربة التي يتقاسمها مجتمع الممارسة الصفية فضلا عن تناولها موضوعا للبحث والدراسة من أجل تأطيرها نظريا وهيكلتها معرفيا ثم ترصيدها وتركيبها معرفة عالمة تحت أطر نظرية ونماذج إرشادية.

ومن جملة تلك الأسئلة القاعدية؛ قرأت للممارس البيداغوجي ضمن الاستراتيجيات البيداغوجية الفعالة والناجعة عند "الآن ريونييه" Alain Rieunier "الواردة في كتابه " تحضير درس أو إعداد درس "Préparer un cours" في إطار سلسلة البيداغوجيا Collection pédagogies تحت إشراف الخبير التربوي الكبير فيليب ميريو Philippe Meirieu ما يساعده على التفكير المنهجي في إعداد درسه المدرسي. من حيث التفكير المنهجي المتساق مع الإنتاج المؤسس على التخطيط العقلان والسليم هو طريق النجاح، وطريق تحقيق الأهداف المنشودة من الدرس المدرسي. فقد قال دكتورنا عبد الرحيم الهاروشي رحمه الله: (إن العمل بكيفية منهجية يؤول، مما كانت وتيرة التعلم وأساليبه، إلى تدبير الوقت تدبيرا سليما ومراعاة أطوار مسلسل التعلم. وتتطابق هذه الأطوار مع مستويات اكتساب العلم الثلاثة:

- المستوى الأول: اكتساب المعارف.
- المستوى الثاني: معالجتها واستيعابها.
- المستوى الثالث: استعمالها في حل المشاكل، أي المشاكل العادية والطارئة التي تنتج عن أوضاع جديدة لا يوجد بالنسبة لها أي مخطط يمكن اتباعه ويتضمن كل طور وكل مستوى عددا من الأنشطة الفكرية التي يمكن تسميتها، أسوة بالحاسوب، بالأسماء التالية:
- الإدخال: ما يحصل عند إدخال المعطيات.
- المعالجة: ما يحدث عند صياغة المعطيات.
- الإخراج: ما يحدث على مستوى النتيجة أو التوظيف.

قد تشوب كلا من هذه الأنشطة الفكرية بعض الشوائب فتكون مصدر إخفاقات أو صعوبات في المردود الدراسي⁷. وهي ما يعلن عنها التقويم العلمي والنقد التربوي. وما تعلن عنه الطبيعة البشرية المتسمة بالخطأ. فالفعل المدرسي فعل بشري يعتريه ما يعتري البشر من صواب وخطأ، أو من وعي وغير وعي، أو من التباس الإدراك وصفوه وجلاته ووضوحه. وبالتالي؛ من الطبيعي أن يكون هناك إخفاق ونجاح، والمهم أهما هو استثمار النجاح وتجاوز الإخفاق، بل المفيد هو تحويل الإخفاق إلى فرصة للنجاح. هكذا يجب أن تكون نظرتنا ورؤيتنا للفعل التعليمي أنه دائما فرصة نجاح. فهو المجال المهني الذي يعرف دائما الحقيقة بوجهها الإيجابي والسليبي معا؛ فالحقيقة بوجهها الإيجابي هي عندما نتوصل إليها بمنهج سليم ومثمر، والحقيقة بوجهها السليبي هي حين نعرف عكسها. ولكي تتضح هذه المقولة سأضرب مثالا: ذلك حين نعرف ميكانيزم اشتغال آلة ما، يكون هذا هو الوجه الإيجابي للحقيقة، وحين نعرف ضمن الميكانيزم نفسه كيف لا تشتغل هذه الآلة، فهذا هو الوجه السليبي للحقيقة، والحقيقة تبقى هي ذاتها تجاه ميكانيزم الآلة.

1 - في المراحل والأسئلة:

1.1. في المراحل:

حسب الآن ريونييه يقع إعداد درس مدرسي في ثمانية مراحل، تنتهي بالاستراتيجيات البيداغوجية. وهي: هدفية الدرس، وتقويمه، ومستوى التقويم، وتوافق التعلم مع هدفية الدرس، والنهج العام للدرس، والاستراتيجية المعرفية قصد التطوير والتنمية، والوضعية المشكلة للانطلاق / الوضعية البيداغوجية / الاستكشافية / الوضعية المشكلة البنائية، وتنشيط جماعة القسم.

2.1. في الأسئلة:

وهذه الأسئلة تنهم تلك المراحل لتؤسس درسا مهندسا ومنهجيا ومعتلنا ومضبوطا، يحقق أهدافه التي وضع لأجلها، وهي:

أ - لكل درس هدف معين يستهدف تحقيقه من خلال محتواه وأنشطته التعليمية التعلمية ومعيناته، وأدوات وتقنيات تنفيذه وتقويمه فضلا عن خطواته المنهجية وشروط ومتطلبات ومطالب إجرائه. وهو السؤال الذي يطرحه الممارس البيداغوجي بداية للدخول إلى درسه المدرسي أو بمعنى سؤال عتبة الدرس المدرسي، ويفصح عن ذاته في الصيغة الإنشائية التالية أو أي صيغة لغوية مرادفة تدل على نفس المعنى والدلالة بوضوح وصرامة:

*** ما هدف الدرس؟ أو ما الهدف التعليمي الذي يحققه هذا الدرس المدرسي؟**

وهنا يمكن استحضار سلم تصنيف الأهداف على مستوى درجاتها أو على مستوى أنواعها. وتقصد بمستوى درجاتها المستوى العمودي للتصنيف من حيث أعلاها إلى أسفلها: الغايات وتهيئة المستوى الفلسفي للمنظومة التربوية والتكوينية، بمعنى الفلسفة التربوية. والمرامي أو المقاصد وتهيئة المستوى السياسي للمنظومة التربوية والتكوينية. والأهداف العامة وتهيئة المستوى التنفيذي للسياسة التربوية والتكوينية، بمعنى وصف النتائج الفعلية والعملية للعملية التعليمية التعلمية في مختلف مكوناتها ومناهجها وبرامجها. والأهداف الخاصة وتهيئة مستوى مكون من

⁶ Alain Rieunier, Préparer un cours, esf éditeur, Paris, France, 2007, 3^{ed}, Tome2, p. :171.

⁷ د. عبد الرحيم الهاروشي، كيف تعلم، تر: مصطفى الناي، الفنك، الدار البيضاء، المغرب، 1997، صص: 29-31.

مكونات وحدة دراسية أو درس من دروسها. والأهداف الإجرائية أو السلوكية وتهم مستوى مراحل الدرس، بمعنى ارتباطها بمراحل الدرس من حيث لكل مرحلة هدف إجرائي قابل للتحقق.

وهذا التصنيف العمودي أو الشاقولي للأهداف يساعد الممارس البيداغوجي في معرفة درجة الهدف ومستواها الذي يشغل عليه، وهو غالبا ما يشغل على الأهداف الخاصة تلك التي أضحت في المقاربة بالكفايات تسمى الأهداف التعليمية. فقد تم التخلي عن بيداغوجيا الأهداف لصالح بيداغوجيا الكفايات. بل الأصح تطور بيداغوجيا الأهداف وترقيتها إلى بيداغوجيا الكفايات. وهذه أصبحت في بعض الأنظمة التعليمية العالمية متجاوزة نوعا ما بنظام البرامج التعليمية التي تتأسس على تعليم المهارات، خاصة، مهارات التفكير المتنوعة والمختلفة حسب نوع التفكير المراد اكتسابه من خلال الدورات التعليمية والتكوينية وبرامجها. مع العلم، هذا التصنيف يفيد الممارس البيداغوجي في نحت واشتقاق الأهداف بعضها من بعض حسب درجاتها. فمثلا تحت المقاصد أو المرامي من الغايات، والأهداف العامة من المقاصد، والأهداف الخاصة من الأهداف العامة، والأهداف السلوكية أو الإجرائية من الأهداف الخاصة. وبذلك يمكن للممارس البيداغوجي إتقان تحديد الهدف ودرجته والاستغلال به وعليه. والفعل التعليمي لا يتخلل مطلقا على هدفه، بمعنى وضع هدف معين يسعى إلى تحقيقه. فدخل الفعل التعليمي هو الهدف المحدد والمعين من طرفه. وبما أن الاشتقاق والنحت يكون من الأعلى نحو الأسف فتحقيق درجة الهدف تكون من الأسفل إلى الأعلى بالتجميع والتلحيم التفاعلي بين جزئيات الهدف لصياغة بنية وظيفية تحقق الهدف الأعلى. وهكذا؛ عند تحقيق الأهداف الإجرائية أو السلوكية مجمعة، تحقق الهدف الخاص، والأهداف الخاصة مجمعة تحقق الهدف العام، والأهداف العامة مجمعة تحقق المرامي أو المقاصد، والمقاصد مجمعة عند تحقيقها تحقق الغايات.

وأما في ظل بيداغوجيا الكفايات أو المقاربة بالكفايات، فإننا نتحدث عن مدى تحقق الكفاية المنشودة، من حيث تصبح الكفاية هي الهدف من الدرس المدرسي، ومن الوحدة الدراسية، ومن المنهج الدراسي، ومن المظومة التربوية والتكوينية، ومن الفلسفة التربوية والتكوينية. فقد ارتبطت بهذه المستويات الاشتقاقية للنظام التربوي والتكويني أربع أنواع من الكفايات تأخذ مصطلحات متباينة حسب كل باحث ودارس ومنظر للكفايات، نستعرض منها:

- الكفايات القاعدية: وترتبط بالمواد الدراسية ووحداتها.

- الكفايات المرحلية: وتهم مرحلة تعليمية ودراسية معينة.

- الكفايات الختامية/الأساس: وتهم سنة دراسية معينة.

- الكفايات العرضانية/المستعرضة/الطولية/الافقية/الممتدة: وتهم خط تعليمي طولي طويل زمنيا وتعليميا، وربما مدى الحياة.

والكتاب الأبيض حدد أنواع الكفايات الطولية في:

* الكفايات المرتبطة بتنمية الذات، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كفاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات؛

* الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛

* الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة والمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وهذه الكفايات لها طابع استراتيجي أو تواصلي أو منهجي أو ثقافي أو تكنولوجي. وبذلك يصيغها بطابعه الخاص فتصير الكفايات حسب الكتاب الأبيض إما استراتيجية أو تواصلية أو منهجية أو ثقافية أو تكنولوجية، وتتطلب مطالب يعلن عنها في:

(تستوجب تنمية الكفايات الاستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛

- التمتع في الزمان والمكان؛

- التمتع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية "الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع"، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛

- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

وحتى تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوية، ينبغي أن تؤدي إلى:

- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛

- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛

- التمكن من مختلف أنواع الخطاب "الأدبي، والعلمي، والفني..." المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف الكفايات المنهجية من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛

- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛

- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة الكفايات الثقافية، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل:

- شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصورات ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وترسيخ هويته كموطن

مغربي وإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

- شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلًا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي

تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستدامة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية⁸.
وفي ظل الرسميات الوزارية يستتضي الممارس البيداغوجي الهدف/الكفاية لمستواه الإجرائي التنفيذي لتحقيقها من خلال درسه المدرسي مع متعلميه وفق معطيات فعله التعليمي ومجمعه المدرسي. ويدون ذلك في جاذذة درسه أو بالأحرى في تخطيط وهندسة درسه المدرسي.

ب - لكل هدف مدرسي آلية وميكانيزم للتقويم؛ فبدون تقويم؛ لا ندري درجة تحقق الهدف. والتقويم هنا صدى رجع أنواع التقويم، مع حصره حتما في بابه بالتقويم الختامي أو النهائي الذي من حيث ارتباطه بهدف الدرس المدرسي، وهو تقويم يقيس مدى تحقق الهدف من خلال معايير ومؤشرات قابلة للتحقق والقياس معا. ونطرح بخصوصه سؤال:
*** ما كيفية تقويم هدف الدرس؟**

وهي كيفية تستغرق التخطيط لعملية التقويم بتضمينه العمليات والأدوات والإجراءات والمتطلبات والشروط والمستلزمات التي ستوظف في تقويم الهدف، بما يؤدي إلى فحص درجة تنفيذها والحكم عليها، ومنه الحكم على الدرس المدرسي نجاحا أو فشلا في تحقيق هدفه، واتخاذ القرار المناسب لنتائجه. وليس واردا هنا الحديث عن تعريف التقويم وتفصيل حيثياته، وتلك مهمة الأدبيات التربوية تراجع في محلها. وإنما الحديث وارد في التذكير بأن التقويم الختامي أو النهائي يستجلب القول بأن الدرس المدرسي منهجيا يتكون من مفاصل أو مراحل محددة تعين لها أهداف مناسبة لها، قابلة للقياس والحكم على تحققها. ومنه؛ نلج إلى أنواع التقويم وفق مراحل الدرس علما بأنواع التقويم كثيرة تتعلق بمجال التوظيف والوظيفة وزمن التوظيف ومراحله، وطبيعة المقوم وخصائصه، وطبيعة الأدوات والوسائل الموظفة في التقويم، وطبيعة نظامه المرجعي، وطبيعة مخرجات الفعل التعليمي ... فهو مجال واسع تنظر تفصيله في كتب الاختصاص بما فيها كتب الاختبارات والقياس.

ومراحل الدرس عادة تناسبا ثلاثة أنواع للتقويم هي:

- التقويم الأولي أو التشخيصي أو المدخلي: لاكتشاف كفايات ومكتسبات المتعلمين في مجال الدرس المدرسي المقرر في الممارسة الصفية ليومه عتبة لدخول الدرس الجديد؛ وطلبا لتعيين أهداف لم تتحقق بعد متعلقة بالهدف الخاص للدرس المدرسي، وتحديد الكفايات والخبرات والموارد الجديدة التي سيحقق التدريس عبرها تلك الأهداف. وما تتطلبه من عمليات وإجراءات منهجية ومعينات بيداغوجية، المساعدة أو المساهمة في تحقيقها. وهو تقويم وظيفي يسعى إلى:

1 - وظيفة تشخيصية⁹ Fonction diagnostique:

* إعداد خطة حل المشكلات تقوم على:

- تحليل " الوضعية " الأشخاص، الموارد، المتطلبات.

- صياغة الوضعية في شكل مظاهر وسات محددة.

- تحويل هذه المعطيات إلى مشكل.

* استعمال تفكير توقعي لانتقاد مشكل وحلوله.

2 - وظيفة تنبؤية¹⁰ fonction prédictive:

- صياغة الأهداف.

- تنظيم عمليات حل مشكل.

وهذا التقويم يمكن الممارس البيداغوجي من الإطلالة على الكائن والواقعي لدى جماعة القسم، وتحديد الفوارق الفردية في الموارد والمكتسبات والكفايات الأساس التي يتطلبها تشييد المعارف الفكرية للمتعلم، وتحديد كذلك مناطق التقاطع والمشارك بين أفراد جماعة القسم. فيتمكن له تعيين مدخل الدرس الجديد وسيورته ومخرجاته ليقسها في الختام ويصدر حكمه وقراره عليه. وهو بمثابة بوصلة توجه الممارس البيداغوجي إلى الاتجاه الصحيح الذي ينحو نحوه.

- التقويم التكويني أو البنائي أو التطوري أو النمائي: ويتم أثناء سيرورة الدرس وفق مراحله المنهجية وأنشطته وأحداثه التعليمية؛ حين ينفذ الممارس البيداغوجي تخطيط الدرس المدرسي المستهدف والمعين. فهو تقويم تتبعي للمنجز التعليمي التعليمي ومدى تحقق أهدافه التربوية المتضمنة في الدرس المدرسي المدرسي. فهو ذو:

1 - وظيفة الضبط¹¹ fonction de réglage:

* كيفية اعتبار الأحداث الجارية عن طريق:

- ترشيد العملية التربوية " الأهداف، الوسائل ".

- التعبير عن المظاهر المعيشة.

2 - وظيفة الإنتاج¹² fonction de production:

* جعل الملاحظة موضوعية عن طريق:

⁸ لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، وزارة التربية الوطنية، المغرب، ربيع الأول 1423 يونيو 2002، ج 1، ص: 15 - 16.

⁹ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 10/9، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ط 1، ص: 121.

¹⁰ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص: 121.

¹¹ نفسه، ص: 121.

¹² نفسه، ص: 121.

- الحصول على المعلومات باستمرار.

- إدماج المعلومات والتركيب بينها.

- إنتاج أدوات مناسبة.

- توقع النتائج النهائية

فالتقويم التكويني يمكن المتعلم/ة من معرفة منحنى تعلمه بين مداه الإيجابي ومداه السلبي، بما يعطيه فكرة واقعية عن مدى تحقيقه للأهداف المقررة في تفاصيل الدرس المدرسي المنخرط فيه تعلمًا، والإكراهات والتحديات والصعوبات التي تقف أمام تعلمه وكذا النتائج الإيجابية المحصل عليها. فهو مرآة المتعلم التي تعكس سيرورة أدائه التعليمي دون قلب اليمين يسارا ولا العكس. كما هو سطح الماء الذي يعكس صيرورة التعلم التي (تمكن من إصدار حكم من طرف المقومين / الممارس البيداغوجي) على تعلم التلميذ من خلال عملية استدلالية وعلى أساس معلومات موثوقة ومؤشرات ومعايير انطلاقًا من مرجعية متفق عليها ومتطلبات محددة مسبقًا بهدف تسهيل عملية اتخاذ القرارات حول عملية التعلم أو نتائجها. وللقيام بالتقويم، لابد من وضع منهجية تساعد على التخطيط الجيد لجميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها في هذا الإطار¹³.

- التقويم الختامي أو التحصيلي أو البعدي أو النهائي: وهو فعل تقويمي يتم في نهاية الدرس المدرسي - بما الحديث هنا يهم الدرس المدرسي - لتقرير حكم على مدى تحقق الهدف الخاص بالدرس المدرسي، واكتشاف الإيجابيات لاستثمارها والسلبيات لمعالجتها وتجاوزها على مختلف المناحي " مضامين، منهجيات، معينات، أدوات، مطالب ومتطلبات وشروط ... " وهو ذو:

1 - وظيفة الفحص¹⁴ fonction de vérification:

*إنجاز تحليل مركب ومتعدد الأبعاد عن طريق:

- إعطاء قيمة لمجموع الآثار المتوقعة وغير المتوقعة التي مست المحيط والأشخاص والعمليات.

- تحديد الفارق بين النتائج والأهداف.

- إعادة طرح المشكل.

2 - وظيفة التواصل¹⁵ fonction de communication:

*تحديد النتائج عن طريق:

- تركيب وإدماج المعلومات.

- تبليغ النتائج إلى المعنيين.

والتقويم بمفهومه العلمي وكعملية تطبيقية وإجرائية يستند إلى الأسس التالية¹⁶:

- إجراء يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات وعمليات ومعلومات عن سيرورة الفعل التربوي في عناصره المختلفة " مضامين، طرائق، وسائل " والتدخل لتكييفها مع مقتضيات عملية التدريس. وهذا ما يسمى بتقويم السيرورة.

- إجراء يمكن بواسطته اختيار نتائج التعلم المحصل عليها من طرف التلاميذ، واتخاذ قرارات صائبة للحكم على هذه النتائج. وهذا ما يسمى بتقويم النتائج.

- عمليات تهدف أساسًا إلى اتخاذ قرارات صحيحة تهم التلاميذ مثلًا تهم عملية التدريس ذاتها.

والتقويم بصفة عامة ينحو تقيم وتقويم ومعالجة مناحي شخصية المتعلم/ة " المعرفة، الوجدانية، السلوكية " فضلا عن العملية التعليمية العملية بكل مكوناتها كنظير أولًا ثم كمارسة صفة لأجل التطوير والإبداع. لذا فهو يتسم بالشمولية والتصحيح والاستمرارية والتعاون. فالتقويم بوجه من الوجوه هو نقد تربوي للعملية التعليمية العملية تخطيطًا وتنفيذًا ونتائج. ويبقى التقويم الناجح في تحقيق أهدافه يخضع لعدة مطالب بنائية وتنفيذية ولوجستية ووظيفية وتحليلية. ويتنوع وفق موضوعه وغايته ومنجزه ومكانه وزمانه وشكله وفلسفته وأطره النظرية ومجالاته والمنجز عليه أو المقوم، والتقسيم السابق هو حسب زمن إجراء التقويم: قبلي، آني، بعدي، مرحلي، سنوي، سلك، فترة، دورة. فالتقويم يظل خاضعًا للحاجات النائية للمتعليم/ة حسب مرحلة نموه العمرية بكل أبعادها، وللهدفية، والاستمرارية، والموضوعية، والعلمية، والعملية، والتميز، والديمقراطية، والشمولية، والاقتصاد في الجهد والتكلفة، والحساسية، وتعدد الوسائط والمعينات والأدوات، والصدق، والثبات¹⁷ ... ولا يوجد التقويم التربوي خارج منطق الفعل التدريسي ونتاجه التعليمي لأنّه لصيق بفحص النتيجة نوعًا وكما ومعالجة واستثمارًا وتوجيهًا. فلا وجود إذن لفعل تعليمي دون تقويم تربوي كاشف.

➔ - سؤال التقويم يقود إلى سؤال كفاية مستوى أداة التقويم للدلالة عن النتائج بصدق وشفافية وتحت شروط ومتطلبات الإحصاء التربوي ومواصفات أدوات القياس. فمثلاً: في البعد المعرفي؛ هل مستوى صناعة بلوم كافية في التعبير عن نتائج التقويم؟ وأي مستوى من مراقبها يعبر عن ذلك؟ وما يقال هنا يقال عن الجانب الحس - حركي، وعن الجانب الوجداني. ومن ثمة يمكن إدراج السؤال الثالث في إعداد الدرس المدرسي:

***ما مدى كفاية مستوى أداة التقويم للدلالة على النتائج؟**

فهذا السؤال يحيلنا على تحديد مستويين من أداة التقويم، مستوى الدرجة ومستوى المواصفات. فمثلاً: فإذا ما أخذنا صناعة بلوم وهي تتكون ستة مراقبي؛ وليكن أحدها هو مستوى: التحليل، حيث يفيد، أن يقدر المتعلم/ة على تحليل وتفكيك براغي المادة الدراسية المتداولة في الدرس المدرسي، وعلى تفكيك مجموع الأنشطة موضوعاً ونهجاً وفعلًا وتفاعلاً إلى

¹³ عبد الرحمن له وذ. عبد الناصر ناجي، الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: الدلائل المرجعية لمعايير الجودة، أماكن، الرباط، المغرب، يناير 2022، ص: 106.

¹⁴ نفسه، ص: 121.

¹⁵ نفسه، ص: 121.

¹⁶ نفسه، ص: 120 - 121.

¹⁷ ينظر في شأنه كتب الاختصاص في التقويم والاختبارات والقياس.

أجزاءها المختلفة، وفهم وإدراك تعالق مكوناتها، مما يساعده على فهم بنيتها ووظيفتها. وأما مستوى الموصفات؛ فيعني الاشتغال على معايير ومؤشرات هذا التحليل وعتبات التحقق. فالأدبيات الإحصائية التربوية تفيد أن لأدوات التقويم موصفات عدة منها: الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية، وقابلية التوظيف لما وضعت له/ قابلية التطبيق، الاقتصاد، والتعاون، والديمقراطية، والاحساسية ... مما يجعل أداة التقويم ناجعة في التقويم وفي قياس النتائج بكل صدق وشفافية وموضوعية. وعليه؛ تؤدي الأداة الخاطئة أو الهشة إلى نتائج خاطئة أو مغلوطة أو غير صادقة، كما يقع مع مجتمع المدرسي المغربي الذي يمتلك حساسية مفرطة نحو البحث التربوي والبحث العلمي بصفة عامة، ويصاب برهاهه كلما دعي إلى المشاركة في بحث أو في استشارة أو استطلاع الرأي، لأنه يعتقد أن البحث سيعري عن ذات الشخص المشارك، وبذلك؛ فكثير من مجوثنا لا تعبر عن الحقيقة ولا تقدم معلومات وبيانات واقعية وموضوعية وحقيقية معبرة عن الكائن في مجتمعنا المدرسي.

د- الأسئلة الثلاث السابقة تؤدي إلى السؤال الرابع، المتعلق بنوع التعلم المكتسب الذي يلائم ويوافق الهدف. حيث يفيد فعلا أو مفهوما أو منطلقا ومبدأ أو طريقة أو استراتيجية معرفية أو سلوكا أو إيماءة أو أكثر من إفادة. فهو يفسح عن ذاته في:

*** ما نوع التعلم والتكوين المكتسب الذي يناسب هدف الدرس المدرسي؟**

وهو سؤال؛ جوهره، كفاية الفعل التي ستغطي الحدث التدريسي بكل تفاصيله ومقاطعته التعليمية والتعلمية، والتي ستخرج تخطيط الدرس من القوة إلى الفعل تحت مفعول مجموعة من الموارد والعمليات والتجارب والخبرات المكتسب والمخزنة في الذاكرة، يستدعيها المتعلم/ة بتحفيز الممارس البيداغوجي لاكتساب أو تطوير أو تعديل المكتسبات السابقة من معارف أو قيم أو أنماط سلوكية أو مفاهيم أو نظريات ورؤى فكرية معينة أو استيعاب جديد، تحت تأثير فعلي التعلم والتعلم، وأثر الخبرة والتجربة والبيئة. كما هو في مظهره مضمون كفاية الفعل المستهدفة أداة لتحقيق الهدف الخاص أو الرئيسي للدرس المدرسي القائم في حجرة الدرس. وبذلك فهو فعل ومضمون فعل في الآن نفسه، يستوحي منه الممارس البيداغوجي نمط تعاطي مكتسب المتعلم/ة مع الهدف طلبا للانسجام والتوافق والتكامل والتعاون معه من أجل تحقيقه. ترفده حاليا بيداغوجيا الكفايات بخطابها وأدبياتها ووضعياتها المتنوعة من الوضعية المشكلة الديدانكيتيكية المخزن الرئيس للتعلم/ة على التعلم والانخراط فيه، لاستشعاره بالنقص في موارده أو طرقه أو أنماط تفكيره أو جميعها وغيرها من استشعارات النقص والخصائص في منحى معين؛ (ويمكن إجمال الأسباب التي تدفع بالواحد منا إلى البحث عن المعلومة في ما هو نظري أو عملي؛ فقد يكون الباعث معرفيا محضا، وقد يكمن في الرغبة في حل مشكل عملي أو تقني. وما يجمع بين الحالة الأولى والثانية هو أنها يولدان فينا الوعي بالنقص فيما يتعلق بالمعارف المطلوبة لحل مشكل ما أو اتخاذ قرار معين. وهو ما يعد حافزا كافيا للبحث عن معلومات جديدة، والسعي في نفس الوقت إلى استرجاع تلك المخزنة في الذاكرة. وعليه، فكل قرار نتخذه يبقى رهين طبيعة المعلومات التي نتوصل بها، وأن بناء المعرفة واستجابتنا لوضع معين يتوقف على التأليف بين المعلومات الجديدة والمخزنة في الذاكرة. ومن ثم، فالرغبة في الحصول على المعلومة مرتبطة بالرغبة في استبعاد عدم اليقين أو تخفيض درجته على الأقل. على هذا، يتطلب الأمر التمييز بين الحالة التي تكون فيها المعلومات غير كافية بشكل قد يؤثر على قرارنا، أو يجعلنا نتردد في اتخاذها¹⁸. ومن الوضعية البنائية التي نبني من خلالها التعليمات والموارد الجديدة لدى المتعلم/ة عبر محطات منهجية تفعل تعليماتها المتنوعة. ثم الوضعية التقويمية التي تكشف عن درجة ونوع التحصيل المعرفي والأداء المهاري والسلوك الإخباري الذي حققه المتعلم فضلا عن مدى تحقق الأهداف أو مدى تحقق الكفايات المقررة للدرس المدرسي. وهناك وضعيات أخرى تأتي في سياق الاستثمار أو المعالجة كوضعية التعزيز في حالة التمكن أو وضعية التعويض أو وضعية التصحيح في حالة عدم التمكن من الكفاية المستهدفة. وهذه الوضعيات المتنوعة هي التي تبني عند المتعلم/ة نوع ونمط المسلك المعرفي والمنهجي والأدائي، وتمكنه من كفايات الفعل بعيدا عن مجال الفعل.

وهذا السؤال يرتبط في سياق التدريس بنظريات التعلم التي تنظم حقائق ووقائع ومحتوى التعلم في صيغة عملية التعلم، وتبسطها وتشرحها وتفسرها وتنبأ بها فضلا عن هندسة التعلم في سيرورة توظيفها. ففي ظلها يقع التعلم بالفعل من خلال إنجازه ترسيخا للتعلم لأنه منجز المتعلم/ة نفسه، صادر عنه. لذا ركزت بيداغوجيا الكفايات على إكساب وتمكين المتعلم/ة من معرفة الفعل، أو المهارات التشغيلية، وهي القدرة، المثبتة بالممارسة، على تنفيذ مهمة ما بشكل ملموس ومحسوس. والتي يجدها المتعلم/ة في أفعال الممارس البيداغوجي وسلوكه العملي الميداني قدوة مثالية له، ويقتدي بها، ويمثلها في حياته، ويتشبع بها. فهي ما يشير إليها بمصطلح الدراية موضوع الخبرة العملية التي تشهد على الإتيان التقني لمجال الكفاية أو المهارة، والتي تسمح بتطبيق المعرفة. وعليه؛ هي بالجملة القدرة على تنفيذ خبرة الفرد ومعرفته المكتسبة في حياته ومناحيها ومجالاتها المتنوعة والمتعددة. ونفصح عنها من تركيب فعل المعرفة وفعل الإجراء أو الأداء والنشاط بالعدد أو بالوصف. فمثلا: أعرف تنظيم عرضا مسرحيا لمائة متفرج، تشكل معرفة الفعل. فالفعل ومعرفته كفيلا ببناء التعليمات والموارد والمعارف والمهارات والكفايات عند المتعلم/ة. فمثلا: تدريس مفهوم البارة الكهربائية من خلال وضعية مشكلة تتعلق بإصلاح عطب وقع في دارة منزل المتعلم/ة، يكون أجدى إن كان عمليا وفعليا وتطبيقيا بموازاة شرح مفهوم البارة الكهربائية نظريا. لأن التعلم عمليا وفعليا وتطبيقيا يشكل تسنيئا لتخزين المفهوم في الذاكرة طويلة المدى، ومرجعا في الاستدعاء والتعبئة للمفهوم من جديد لتوظيفه في وضعيات جديدة. ومن أمثلة معرفة الفعل نقف على:

- معرفة الاشتغال في فريق.
- معرفة التكيف.
- معرفة كيف أكون مستقلا وحرا غير تابع.
- معرفة حسن تدبير الاختلاف.
- معرفة تدبير التوتر بشكل جيد دون نواتج سلبية.
- معرفة كيف أكون فضوليا دون إحراج أو معرفة كيفية إدارة الفضول.
- معرفة اتخاذ القرارات.
- معرفة كيف أتحدى.
- معرفة توجيه الأسئلة.

¹⁸ د. حسان الباهي، الذكاء الصناعي وتحديات مجمع المعرفة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2020، ط2، صص: 68 - 69.

كما أن التعلم بالسلوك أو المثل والقُدوة مبدأ أساس في التربية الإسلامية وحتى في التربية الحديثة؛ ذلك أن مفهوم "الغُدجة" يجد مكاناً له فيما يسمى التعلم بالسلوك، أو المهارات السلوكية، بمعنى مهارات التعامل مع الآخرين. فـ (المعلم كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة اليومية وفي الاستراتيجيات داخل الفصل والمدرسة)¹⁹. فالممارس البيداغوجي بالنسبة للتعلم/ة ليست خطاباً ملفوظاً على سمعه وإنما هو تجسيد للملفوظ على الأرض سلوكاً وممارسة، محسوساً بالحواس من سمع ونظر ولمس وشعوراً ... يتشكل المتعلم/ة وفق ممارسه البيداغوجي. حيث هو القدوة الحسنة له، أهم الوسائل فعلاً وتأثيراً، وأقربها للتوفيق، وأنجعها فاعلية في حياة المتعلمين/ات. تحول خطاب الممارسة الصفية من مجرد تراكيب لغوية ذات ظلال لغوية إلى سلوك وقيم ومبادئ ذات ظلال دلالية في الواقع المعيش للاقتداء والتأسي، والممارسة العملية في الحياة، تتحرك على وجه البسيطة وقائع وأحداثاً وحقائق وتصرفات ومعايير وأخلاقاً تشي بانسجام القول مع الفعل واتحادهما في عملة واحدة هي التربية بالقدوة. ودائماً ذلك التحويل من القول إلى الفعل تسيناً وشفرة لتخزين التعلمات والموارد والمكتسبات المتنوعة في الذاكرة طويلة المدى. كما تعمل القدوة أو التعلم بالسلوك على:

- بناء المعرفة والمهارات والكفايات والموارد بصفة عامة عند المتعلم/ة بأمر الواقع المعيش.
- بناء العادات والأخلاق والسلوك المدني والسليم والمتخلق لدى المتعلم/ة.
- مساعدة المتعلم/ة على فهم الحقائق العلمية والظواهر الكونية فضلاً عن فهم التعلمات.
- تشكيل شخصية المتعلم/ة، وفتح آفاق واسعة أمامه من المعرفة الحقيقية للحياة، وتمكينه من كفايات التحليل والتركيب والفهم والنقد والاستيعاب ...
- مساعدة المتعلم/ة على التركيز على تحصيل الأهداف، وعلى تقدير المسؤولية وتحملها؛ ما يدفع بالمتعلم/ة إلى النجاح والتفوق والإيجابية والتألق.
- مساعدة المتعلم/ة على معرفة التحديات والصعوبات والمعوقات التي قد تواجهه بجانب معرفته لأحسن وأنجع الطرق والخطط لمعالجتها وتجاوزها.
- العمل على توفير الوقت والجهد في العملية التعليمية التعلمية، وللمتعلم/ة في اشتغاله المعرفي.
- تنمية السلوك الإيجابي عند المتعلم/ة، والسماح الحسنة والجيدة كذلك، وتعزيزها ودعمها عملياً.
- تكوين صورة أو نظرة أو رؤية سيكولوجية إيجابية عند المتعلم/ة عن ذاته وقدراته وأدائه عملياً وواقعياً، ومنحه الثقة في النفس لما يقتدي به من سلوك وفعل.
- تعديل السلوك عند المتعلم/ة وفق مكامن الخلل في مكتسبه العملي والإجرائي والأدائي نتيجة كون التعلم بالسلوك يقع واقعياً بالدليل والحجة الممارسة فعلياً أمام المتعلم/ة أو من خلاله.
- العمل على حيوية المتعلم/ة داخل النشاط التعليمي التعليمي بإخراجه من سلبية التلقي إلى إيجابية المشاركة في البناء. لأنه - التعلم بالسلوك - يمنح المتعلم/ة مساحة واسعة للمشاركة في بناء المعرفة بالسلوك والممارسة بالقدوة، (فلم يعد الطلبة مجرد متفرجين ومتلقين سلبيين للمعرفة، بل عليهم المشاركة بنشاط وبشكل شخصي في بنائها، عبر اقتراح بعض الأفكار وتطويرها ودعمها بالحجج وتدبير الازتيابات)²⁰.

- تعلم المتعلم/ة بالتجربة مادام التعلم بالسلوك وما ظل التعلم بالقدوة في ذاته تجربة يعيها المتعلم/ة حقيقة في واقعه؛ حيث (تمنح التجربة شيئاً من الطمأنينة وتضاعف من سرعة وثقة الحركات المهنية/التعليمية) وتوسع قاعدة الوضعيات التي تمت مواجهتها وتسمح بمراكمة المعارف المنبثقة عن الممارسة، ومن هذا المنظور تدعم التجربة الكفايات وتغنيها)²¹.

كما أن التعلم من خلال لغة الجسد أحد الأساليب التدريسية التي يسلكها الممارس البيداغوجي في الحجرة الدراسية تعليمياً للتعلم/ة موارد وتعلماته. فهي لغة غير لفظية تعتمد على الإيماءات والتعبيرات والإشارات والحركة والسلوك الصامت، ومن أنجع الاستراتيجيات في التعلم، تقيد في إثراء وإغناء المشهد التعليمي بالتعبير الجسدي البدن، الذي يحمل عدة معاني ودلالات، وقد وجد علماء النفس أن الاتصال غير اللفظي يتم بنسبة تتراوح ما بين 60% و 80%. يمكن للممارس البيداغوجي اعتماده في تدريس المتعلم/ة المادة الدراسية ضمن وضعيات تعليمية تعليمية عبر إظهار مواقف ومشاعر وحالات الشخص النفسية والاجتماعية في المتن التعليمي، وإجلاء الأحداث والأزمنة والأمكنة بالتعبير الجسدي. فمثلاً: حالة الفرح في وضعية تعليمية تعليمية يمكن التعبير عنها بتقاسيم الوجه وغير ذلك. وصور التعبير الجسدي أصبح في الشبكة العنكبوتية من أهم الصور المستعملة للتعبير عن العلاقات الاجتماعية، وعن مواضيع التواصل الاجتماعي كذلك. فمن خلال التواصل غير اللفظي " لغة الجسد " يمكن للمدرس أن يكتشف ما إذا كان المتعلم/ة أو أي شخص سعيداً، أو حزيناً، أو مبتسماً أو ضاحكاً أو غابساً مكفهاً، أو غير مهتم وغير مكترث، بالاتفاق أم لا ... وما إلى ذلك، فالتعبير الجسدي أو لغة الجسد غدت اليوم كتاباً مفتوحاً يمكن قراءته كأي كتاب مكتوب باللغة؛ حيث يمكن للممارس البيداغوجي تعليم متعلميه هذه اللغة وقراءتها بمجرد النظر في تعابير الشخص وملامحه وهيئته، ومعرفة ما يفكر فيه، ويشعر به. فتقاسيم الوجه وحركات اليد وكيفية الجلوس وغيرها تشي بذلك كله.

- (على الرغم من أن التواصل الشفهي هو الوسيلة الرئيسية؛ لإيصال المعارف والمعلومات وشرحها في الفصول الدراسية، وفي كل الأنشطة، إلا أن لغة الجسد تلعب دوراً مهماً في كثير من المواقف؛ بجعل الرسائل التعليمية جذابة ونشيطة وذات فاعلية، وفي نفس الوقت تكشف عن المعاني الانفعالية للكلمات من خلال أداء حركات الجسد بطريقة صحيحة، وقد تحل محل اللغة مباشرة عبر عدد القنوات والاستخدامات.
- لقد استفاد التواصل التعليمي من تطبيقات لغة الجسد كثيراً؛ لأن "عمليات الاتصال المعلم أو الأستاذ، والتلاميذ أو الطلاب، غنية بالرموز غير اللفظية، كتحليل الأفكار وفهمها من لدن الأستاذ أو الطالب، والتشجيع والنقد، والصمت، وطرح الأسئلة، كما أن القنوات غير اللفظية تعتبر مصدراً غنيا للرموز العاطفية التي تخبر بنوعية العلاقات بين الطلاب، أو بين الأستاذ والطالب". فهي داعم مهم ومرافق لكل تفاعل بين مرسل ومستقبلين من أجل الإقناع وعلاوة على ذلك فإن استخدام لغة الجسد متوافق تماماً مع المبادئ التربوية على أساس أنها واقعة ضمن الأساليب السمعية البصرية. وتشير الدراسات إلى أن 55% من الفهم يأتي من تعابير الوجه، و 38% من الطريقة التي تنطق بها الكلمات، و 7% فقط من معنى الكلمات)²².

¹⁹ د. صفاء يوسف الأغسر، تعلم من أجل التفكير، مرجع سابق، ص: 16.

²⁰ فليب غابيلي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، ت: د. عز الدين الخطاطي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البار البيضاء، المغرب، 2013، ط 1، ص: 70.

²¹ نفسه، ص: 182.

²² عمر يوسف، لغة الجسد وتطبيقاتها في التواصل التعليمي، مجلة دراسات، 2022، المجلد 11، العدد 1، صص: 76 - 90.

هـ - سؤال نوع التعليم والتكوين السابق يلج بك إلى السؤال الموالي، وهو سؤال النهج، بمعنى نمط الفعل التدريسي من استقرائي إلى تناظري مروراً بالاستنتاجي والجدلي والحواري والمتشعب ... ما يتجلى في السؤال التالي:

*** ما هو النهج العام الذي سأفضله في التدريس توفقاً مع الهدف ومعطيات الدرس؟**

وهو سؤال يؤسس لنوع التفكير لدى المتعلم/ة بما هو التفكير (تنفس العقل، وإن توقف اختنق العقل، والتفكير هو ما يهب المعلومات معنى، ويجعل للمعرفة مغزى، فالمعرفة تكشف لنا عن مغزاها من خلال التفكير، ويبرز معنى المعلومات بما يقوم به التفكير من عمليات التحليل والتنظيم والتجريب والتعميم وغيرها، بل التفكير بلا مبالغة هو الذي يعطي الحياة بأسرها معنى؛ فوفقاً لما يراه علماء النفس، يمكن للمرء أن يعيش حياة أفضل تلبي رغباته وتحقق ذاته إذا ما نجح في تنظيم تفكيره، وإخضاعه لقدر من الانضباط والتوجيه. والتفكير الجاد عمل شاق ما أندر أن يمارس، ولم تكن يوماً لاعتقالية الإنسان وما جرت عليه من محن ونكبات بسبب نقص معرفته بل بسبب قصور تفكيره في إساءة استغلالها لها، وخير شاهد على ذلك هذا العصر المضطرب الذي نعيشه، فها هي المعرفة تحيط بنا من كل صوب ونحن إزاءها حيارى لا ندري ما هي السبل لاستغلالها بما يلي حاجتنا ويوفر أماننا وأماننا، ولا مخرج من هذه الأزمة سوى أن نشرع، وعلى الفور، في أن نعمل الفكر في التفكير بأقصى درجات الجدية، ويبدو منطقياً أن يكون العقل صانع الأفكار وصنيعتها هو المدخل لتناول معضلة التفكير²³. والتفكير في منظومتنا آخر ما يفكر فيه، وآخر ما يرد عند الممارس البيداغوجي، لأن التدريس متمحور حول تحصيل المتعلم/ة المادة المدرسية، فيها يمتحن، لا في نوع تفكيره ومسلكياته المنهجية وفوق منهجية وإنتاجه الفكري الإبداعي، وإنما في إعادة تدوير إنتاج غيره في أحسن الأحوال. فهنا زعمنا في أدبياتنا التربوية والمدرسية المؤسسة والموجهة أن المتعلم/ة مركز الفعل التدريسي؛ فإن نماذج الاختبارات على سبيل المثال تنفي ذلك بعيداً عن الممارسة الصفية، التي يطغى فيها الخطاب العمودي/ الشاقولي من الممارس البيداغوجي إلى المتعلم/ة أو من المنهج الدراسي إلى المتعلم/ة بصيغة الأمر عبر ممارسه البيداغوجي. فكيف يكون تفكيرنا في التفكير (نحن لا نملك ناصية عقولنا، وهي في أغلبها من صنع آخرين، حاضرين وغائبين، ولا نبالغ في القول بأن كثيرين لدينا يعانون طفولة في تفكيرهم فعقل الطفل في مرحله المبكرة يكون متركزاً حول ذاته، لذا نراه ميالين إلى الظن بأن غيرنا يفكر مثلنا، ويتقرب ذلك مما وصفه العفيف الأخضر بفكر " مبدأ اللذة "، فكر صبياني يجاري نفسه على حساب الآخرين يسقط أحواله الذاتية على الواقع الموضوعي، وخير شاهد على ما نزعاه هو ذلك الخطاب الفكري بالغ السداجة الموجه إلى المتلقي الغربي عبر الإنترنت دفاعاً عن الثقافة العربية والحضارة الإسلامية، فهو خطاب يخاطب هذا المتلقي بصورة تكاد تكون مطابقة مع ما يوجه إلى المتلقي العربي. لقد تنقش وباء العقول حتى شمل غير قليل من صفوة النخب لدينا، وليس هناك من داء عقلي إلا وابتلينا به، من اللاعلمية إلى الخرافة، ومن ضهور الإنتاج الفكري إلى تبديد ما يندر أن يحققه من ثمار، ومن قصور التعليم إلى العزوف عن العلم ومداومة التعليم. وحسبنا أن الأسباب قد باتت معروفة وشائعة، حالة بأئسة شاركنا جميعاً في إرسائها، تعلمنا وإعلامنا، دعائنا وأدعيائنا، بيوتنا ونظمتنا، ولا نستثني في ذلك بعضاً من علمائنا ومفكرينا ومبدعينا، وفي خضم كل هذه الفوضى نجد هناك كثيرين يظنون أنهم يفكرون، وهم في حقيقة أمرهم لا يفعلون سوى إعادة ترتيب انحيازاتهم واجترار أفكارهم وأفكار غيرهم²⁴؟ لذا؛ ألفت هذا السؤال محورياً في تفكير الممارس البيداغوجي حول درسه المدرسي، لأنه مناط خروجه من ضيق المنهج إلى سعته، ومن النمطية الفكرية إلى إبداعية الفكر وتعددته، ومن خطية التفكير إلى عديميتها.

وهذا السؤال الجوهرى يحيل الممارس البيداغوجي على مبدأ أساس في التخطيط للدرس المدرسي هو ملائمة مكونات الدرس المدرسي مع المعطيات الواقعية للفعل التدريسي، بما فيها:

- مستوى جماعة القسم الدراسي ومكتسباتها العامة المشتركة مع استحضار الفروق الفردية بين أفرادها.

- الانطلاق من مكتسبات المتعلم/ة الفعلية ومن واقعه المعيشي لا المفترض مع التركيز على حاجته إلى المستجبات التي تساعد على بناء كفاياته انطلاقاً من التقييم التشخيصي.

- مناسبة المعينات البيداغوجية للفعل التعليمي ومراحل أدائه.

- تدقيق خطة التقييم وأدواتها وتقنياتها، ومناسبتها لمراحل الدرس المدرسي مع استحضار كل الشروط والمتطلبات المساهمة في نجاح التقييم إزاء مراعاة سماته ومواصفاته.

- إضفاء الدلالة على كل مكونات الدرس المدرسي في إطار تلمس المتعلم/ة أن كل ذلك لأجله حتى يحقق حاجاته وحاجياته ومطالبه.

- إغراس المتعلم/ة في الفعل التعليمي من حيث هو المنطلق والمنتهى مع استحضار وساطة الممارس البيداغوجي في هذا الفعل. وتغيير الأدوار بأن يصبح الممارس البيداغوجي موجهاً مشاركاً في بناء الدرس المدرسي بدل أن يظل الملحق والناقل لهذا الدرس.

- الوعي بأن الموارد التعليمية وأنشطتها سوى حامل لمحمول هدف غاية في الأهمية، وهو إكساب المتعلم/ة عمليات التفكير المتنوعة من أدناها إلى أعلاها إقاراً له على مواجهة المشكلات وحلها واتخاذ القرارات والمواقف المناسبة والصحيحة في حياته الخاصة والعامة، وذلك بتجريبه أنواع التفكير وأنماطه. (إن الدور المركزي للمدارس هو تطوير عمليات التفكير العليا وحل المشكلات وصنع القرارات، خاصة وأن الانفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة بحيث لم يعد ممكناً حتى للخبراء في أي مجال أن يلحقوا أو يتابعوا المعارف الجديدة. لذا لم نعد نعرف ماذا نتعلم، وبدلاً من ذلك ينبغي علينا أن نساعد الطلبة كيف يتعلمون²⁵).

- تملك المتعلم/ة النزعة المعرفية بذاته وبموضوع اشتغاله، فيعرف كيف يشغل عقله ويدرك آليات تفكيره وسيروراتها وقيمه نفسه؛ فيعي أنماط تفكيره المتنوعة لكي يستطيع التعامل مع عالمه الداخلي والخارجي. هذا الأخير تزداد فيه المجرّدات والمصورات والرموز كثافة كلما ازداد العالم تقدماً وتواءماً. فلم يعد هدف التدريس هو (تحصيل المعرفة، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من تحصيلها، هو القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها في حل المشاكل، لقد أصبحت القدرة على طرح الأسئلة في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها²⁶). بمعنى آخر تكوين المتعلم على التعلم الذاتي نقلاً له من التعلم الموجه.

- إيمان الممارس البيداغوجي أنه أمام إنضاج المتعلم/ة مبكراً بتحويله من العقلية الطفولية إلى العقلية الراشدة، التي تتحمل المسؤولية والمستقلة والمفكرة والمبدعة والمعتمدة على نفسها تساوفاً مع عصر المعلومات والثورة التكنولوجية والرقمية، ف (فيما يخص مجتمع المعلومات، الذي سيسعى من خلال أساليب تربيته، وأنماط الحياة فيه إلى سرعة إنضاج الصغار، ونعني بذلك تقليل

²³ د. نبيل علي، العقل العربي وجمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول ج2، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، العدد 370، صص: 7-8.

²⁴ د. نبيل علي، العقل العربي وجمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول ج2، مرجع سابق، صص: 10-11.

²⁵ د. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية ونجحة التفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009/1429، ط1، صص: 91-92.

²⁶ د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص: 395.

فترة التعلم الأساسي وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية، والتقليل من تأثير رقابة الكبار عليهم، واستقلالهم عن ذويهم في سنوات مبكرة²⁷. وتكوين العقلية العلمية والموضوعية والواعية والمنطقية بعيدا عن العقلية الخرافية والساذجة المعرفية.

9 - السؤال الموالي للسؤال السابق وهو متعلق به يتساءل الممارس البيداغوجي عن:

*** ما الاستراتيجية المعرفية التي سأطورها؟**

وهذا السؤال يحيله إلى:

- الوعي بأن الاشتغال المدرسي سواء بالنسبة لشق العملية التعليمية التعلمية الأولى، وهو التعليم أو التدريس لا يتم إلا تحت عقلية مهندسة ومخططة وعلمية، كل فعل أو نشاط هو مدروس جيدا ومرتب ومعقلن. فلا مكان للعشوائية والتخبط والارتجال في فعل التعليم. ولا موقع للاطمئنان والركون إلى منطق الاستسلام في أنشطته. بل الاحتراز والتبصر واليقظة في كل منشط ومسلك تعليمي. وبذلك؛ كان فعل التعليم فعلا استراتيجيا بامتياز، من حيث التنظيم والاحتال وإدارة الأزمات في تنفيذ الاستراتيجية. وهي متعلقة بالتفكير الاستراتيجي الذي جوهره (منهجية العلم التكنولوجية بأساليبها المتقدمة في مواجهة المشكلات وفي التحليل وفي الوصول إلى النتائج وفي المفاضلة والاختيار بينها. وأهم ما في هذه المنهجية العلمية التقنية استجابتها المسبقة للمشكلات التي يتم التنبؤ بحدوثها أو بإمكان حدوثها، بدلا من الاستجابة الفورية ورد الفعل الآني عليها. فهي تأخذ بمبدأ "الفعل المسبق" لا مبدأ "رد الفعل الفوري")²⁸. والشق الثاني هو التعلم، ولا يتم بالنسبة للمتعلم إلا بالتفكير المنظم وفق مكتسبه المنهجي، وكذا وفق الميتامعرفة التي يقوم في ظلها بالتفكير في كيفية الاكتساب المعرفي والمهاري والسلوكي والأداء؛ إلا أن عقلية الممارس البيداغوجي كراشد غير تلك للمتعلم/ة الطفل أو غير الراشد، التي قد تعثرها الأخطاء المنهجية، المؤدية إلى الأخطاء في النتائج. وبالتالي يقف هنا الممارس البيداغوجي مرشدا وموجها ومنقذا للمتعلم/ة من الخطأ بالتصحيح والمعالجة. فالمتعلم/ة قد يمتلك على سبيل المثال نظريات ساذجة يحتكم إليها في الحكم على الأشياء، فينبري الممارس البيداغوجي مصححا لها. ومنه لا يتم وجها عملة فعل التدريس إلا بالعقلية العلمية العقلية والمضبوطة والمخططة والمهندسة.

- الوعي بأن مجموع الأنشطة التعليمية تقوم على تعليم المتعلم/ة كيف يتعلم وكيف يفكر بطرق مختلفة لمقاربة ومواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته الخاصة والعامة، ومن ثمة ينطلق الممارس البيداغوجي من تشخيص المشكلات والتحديات والصعوبات في إطار الوضعيات التعليمية لتتبع المتعلم/ة على حل المشكلات والمعضلات. لذا؛ على الممارس البيداغوجي توضيح الاستراتيجيات المعرفية التي سيسلكها لمقاربة أنشطة الدرس المدرسي أو يضع المتعلم/ة في صلب تعلمها وفهمها والتمكن منها.

- الوعي بمدى وجود فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين المتعلمين/ات نظرا لكون كل منهم له استراتيجيته الخاصة التي يتبعها في التعلم، غير أن الاستراتيجية المعرفية التي يريد الممارس البيداغوجي تميمتها لديهم، توحدهم حولها ويقوم أغلبهم بملاءمة تلك التي له معها، والتكيف معها. وبالتالي يحاول زيادة فعالية المتعلم/ة للتعلم والتفكير وحل المشكلات والتذكر والمعالجة المعرفية والاستراتيجيات المعرفية التي حتا تتنوع بتنوع مسلكيات الممارس البيداغوجي في الدرس المدرسي، والحرص على تنويعها.

- الوعي بأن الاستراتيجيات المعرفية هي مفارقة لضمون ومحتوى المعارف الفكرية والبناء المعرفي للمتعلم/ة ومستقلة عنه، لكنها لا تتم ولا تكتسب خارج المحتوى التعليمي ومضمونه؛ بمعنى لا تكتسب إلا من خلال النشاط الفكري والمهاري والأداء للمتعلم/ة سواء كان موجها أو ذاتيا. وبما أن الاستراتيجية المعرفية هي مسلك منهجي وأدائي في ذات الوقت، فهي كذلك عمليات عقلية معرفية في عمقها. فلا يمكن الحديث عنها دون وجود مضمون ومحتوى معرفي أو أدائي لاشتغالها وممارستها، وهي تتضمن فعل التنظيم والتكيف واستثمار وتوظيف المتعلم/ة العمليات العقلية المعرفية والميتامعرفية المتعلقة ب:

* التنبه والتركيز والاستقبال الانتقائي، الذي يسمح بالاختيار الجيد للموارد والمهارات والقدرات ... المناسبة والقابلة للتوظيف فضلا عن رصد المشكلات والقضايا والتمييز بينها، وترتيبها حسب الأولوية ...

* استحضار الذاكرة طويلة المدى، بما تعني من البرمجة والحفظ والتخزين والترقيم والترصيد. ولما لها من قدرة على حفظ ودائع الفكر والأحداث والمكتسبات والتجارب والخبرات من أجل استدعائها في الوقت المناسب.

* إشغال الذاكرة واستدعاء الموارد والمكتسبات واسترجاعها وتوضيها وتجهيزها للتوظيف. وهنا يجب تدريس المتعلم/ة كيفية انتقاء الرئيسة والقابلة للتصريف والتطبيق والملائمة لنوع المشكلة والمساهمة في حلها، لا تلك التي تريدتها تعقيدا على تعقيد. كما يحدث مع إصلاح "إصلاح التعليم"!

* إعمال التفكير في كيفية ممارسة حل المشكلة والشروع في التنفيذ. والتقويم والمعالجة الآنية للطوارئ وإدارة الأزمات.

وهذا السؤال مفتاح جيد لمغلقات التفكير عند المتعلم/ة خاصة فيما يتعلق بما سبق من المراحل والمخططات الأربع، حيث لكل مرحلة أو مدخل فكري أو أدائي استراتيجيته المعرفية وفق التالي:

(1- الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالانتباه:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن من خلالها إثارة انتباه المفحوص إلى أن استرجاع أسئلة أو تساؤلات حول الموضوع أو النص المراد تعلمه يزيد من درجة من الانتباه ويجعل الاستقبال الانتقائي مرتبط بالإجابة على هذه الأسئلة، وأن المتعلم يمكنه أن يتحكم معرفيا فيما يتعلمه إذا استخدم الاستراتيجيات الموجهة لانتباهه.

2 - الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالترميز:

هنا استراتيجيتان رئيستان مستخدمتان في اكتساب المفهوم الصحيح هما:

الأولى: استراتيجية التركيز " Focusing "

الثانية: استراتيجية المسح " Scanning "

²⁷ د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص: 402.

²⁸ عبد اللطيف الفارسي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص: 300.

ومن خصائص استراتيجية التركيز أو المفحوص يبحث عن جميع الخصائص المشتركة المتنوعة للمفهوم، فقد عرض عدد من مثلثات مختلفة الشكل صفراء اللون، وجد أن المفحوص يقارن بين جميع الخصائص المشتركة بالمفهوم.

أما في استراتيجية المسح يقوم المفحوص بالاهتمام بخاصية واحدة متعلقة بالمفهوم مثل خاصية اللون، ثم يبحث عن خاصية أخرى لمفهوم آخر، وعند الاسترجاع يعتمد على هذه الخاصية.

وقد توصلت البحوث والدراسات إلى أن استراتيجية التركيز أكثر استخداما عندما يكون المتعلم واقعا تحت ضغط الوقت، بينما تكون استراتيجية المسح أكثر استخداما عندما لا يكون الوقت عاملا مؤثرا في الموقف.

3 - الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع:

يشير مفهوم الاسترجاع إلى محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. وتأخذ استراتيجيات استرجاع المعلومات عدة أنماط هي:

* التسميع والمراجعة Rehearsal & review

* تنظيم المعلومات أو الفقرات Organizing items أقل ارتباطا ببعضها البعض في وحدات مترابطة.

* الإتيان أو الإحكام Elaboration

* التصور البصري Visual Imagery

ويعتمد كل من التعلم الفعال والاحتفاظ الجيد بكمية كبيرة من المعلومات على استخدام واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات الثلاث الخيرة. ويتوقف اختيار الاستراتيجية الملائمة على طبيعة المعلومات ومدى تشعبها بعامل المعنى ومستوى صعوبتها أو طولها ودرجة ارتباطها بالواقع أو مألوفيتها.

وتسير [العمليات الأساسية لتجهيز ومعالجة المعلومات على النحو التالي:

- المرحلة الأولى: عملية التحويل الشفري Encoding: وهي العملية التي بواسطتها يتم تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة، ويتم في هذه المرحلة تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد، إلى مجموعة صور ورموز، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وهذه الشفرة يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

أ - الشفرة البصرية Visual Code.

ب - الشفرة السمعية Acoustic Code.

ج - الشفرة اللمسية Haptic Code.

د - شفرة الدلالة اللفظية Semantic Code.

- المرحلة الثانية: عملية التخزين Storage: وهي العملية التي يتم فيها احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي انتقلت إليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة حين حاجة الفرد إليها. - المرحلة الثالثة: عملية الاسترجاع Retrieval: وهي العملية التي يتم فيها استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزن في الذاكرة، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع، وعلى العوامل المعينة والمساعدة على الاسترجاع.

كما أن عملية الاسترجاع يمكن أن تتأثر بكل من مستوى تنظيم المعلومات ومستوى معالجة المعلومات، وذلك ما تؤكد بعض الدراسات، مثل دراسة صلاح باشا التي هدفت إلى معرفة أثر تنظيم وترابط المعلومات ومستوى المعالجة على التذكر واسترجاع المعلومات، وجاءت نتائج الدراسة دالة على تأثير استرجاع المعلومات بكل من هذه العوامل " تنظيم المعلومات - ترابط المعلومات - معالجة المعلومات " ²⁹

4 - الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات Problem-Slovinh Strategies:

ترتبط استراتيجيات حل المشكلات ارتباطا موجبا ذا دلالة مع زيادة المعرفة والخبرة حيث تمكن زيادة المعرفة كما وكيفا من معرفة أفضل الأساليب اللازمة لفهم المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل واستحضارها. واستخدام استراتيجيات أفضل ملائمة لتوظيف هذه المعلومات، واشتقاق الحل منها أو إنتاج خطط للحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفعالية. كما يمكن تقرير أن كلا من المعرفة والخبرة المتزايدة تؤديان إلى تنظيم أكثر فعالية للمعلومات المستعارة من الذاكرة وبالتالي تخفيف العبء على الذاكرة قصيرة المدى مما يمكنها من معالجة المعلومات المحملة بها والتي تتعلق بالموقف المشكل بفعالية أكبر.

وتتميز استراتيجيات حل المشكلات بين عدة أنواع من الاستراتيجيات منها:

* استراتيجية تحليل الوسائل والغايات.

* استراتيجية العمل بين الأمام والخلف.

* استراتيجية تعميم البدائل ³⁰.

معرفة وعلم الممارس البيداغوجي ووعيه بمدى أهمية العلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي وحضورها في هذا السؤال سيساعده كثير في فهم كيفية اشتغال الذاكرة كما أن علم الدماغ البشري يساهم بقسط وافر في نجاح أدائه التدريسي. كما يمكن التقرير هنا أن الميتامعرفة لها دور مهم في التعلم وفي معالجة المشكلات خاصة ان ارتبطت بالفكر الناقد والمبدع والمتشعب.

ز - سؤال الوضعية المشكلة الديداكتيكية تأتي بعد تحديد الاستراتيجية المعرفية التي سيطورها الممارس البيداغوجي، حيث يتعلق بهذه الوضعية السؤال التالي:

²⁹ د. سلوان عبد الواحد، سيكولوجية التفكير لدى المتعلمين دراسيا، مصر العربية، القاهرة، مصر، 2011، صص: 110 - 111.

³⁰ <https://elearning.univ-msila.dz/moodle/pluginfile.php/167090/>

*** ما المشكلة الملموسة التي سألها في بداية الدرس لتحفيزهم؟**

وهو سؤال يحيل الممارس البيداغوجي على العلم بالوضعيات الديدانكيتيكية والمقاربات بالكفايات أو ما تسمى في الخطاب التربوي المغربي بيداغوجيا الكفايات، وعلى مواصفات الوضعية الديدانكيتيكية، ودورها في التدريس وكيفية ومراحل توظيفها، وكيفية التخطيط لها وبنائها... أي معرفته بالأدبيات التربوية الخاصة بالوضعيات. ومن طبيعة الوضعية الديدانكيتيكية أنها وضعية مشكلة، تستدعي وجودها من دورها في تحفيز المتعلم/ة على التعلم أو بناء موارده وتمثلها وتخزينها واسترجاعها واستدعائها وتوظيفها أو تقويم مكتسباته التي اكتسبها في سياق تعلمه، كما في سياق تعليمه. والوضعية المشكلة الديدانكيتيكية هي المعنية هنا، من حيث كونها المدخل للتعلم واللبنات الأولى التي توضع أم المتعلم/ة؛ ولا يمكن الحديث هنا عن المشكلة دون أن يسلك الممارس البيداغوجي بمهارة الأشكلة سواء على مستوى وضع الأسئلة الإشكالية أو على مستوى تشييد البناء الإشكالي على المشكل الواقعي فعلا عائقا أو صياغته إشكاليا؛ ما يساهم في نقل المشكل إلى الطرح الإشكالي الذي سيدفع المتعلم إلى التفكير في حله ومقارنته؛ (بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية... [من حيث] يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف. وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته)³¹. ذلك (أن التعلم المبني على المشكلات يستخدم لتنمية التفكير ذي المستوى الرفيع من خلال مواقف موجهة نحو مشكلات، وتعلم كيف نتعلم، إذ دور المدرس في التعلم المستند إلى مشكلة يتركز في أن يطرح مشكلات وأن يسأل أسئلة، وأن ييسر البحث والاستقصاء والحوار، وأهم من ذلك أن يوفر المدرس إطار عمل مساند، سقالات تيسر البحث والنمو الفكري، ولا يمكن أن يتم التعلم المبني على المشكلات ما لم يوفر المدرسون بيئات صفية تتيح تناول الموضوع والأمن للأفكار ومعالجتها)³².

ومنه لا يستقيم هذا الحديث دون التطرق إلى الوضعية المشكلة الديدانكيتيكية بشكل مقتضب لما في الأدبيات التربوية من إطناب في شأنها ترجمة ونقلها وتطويرها وهو الخطاب التربوي المغربي عاش ومازال يعيش في كنف بيداغوجيا الكفايات ويعرف جيدا أدبياتها وتفصيلها ومعطياتها التاريخية وسياق التوظيف ومآلاتها. والوضعية المشكلة الديدانكيتيكية لها مسميات أخرى كوضعية الانطلاق، وتحمل في بنيتها مشكلة معينة. وهي وضعية تقع زمنيا في بداية الدرس المدرسي، وتوسم بعدد من السمات تختلف من باحث ومنظر لآخر؛ لكن يمكن التركيز على السمات التالية:

*** تنطلق من واقع المتعلم المعيش ومن خبراته وتجاربته ومشاهداته وكننيته، لكي تكنسب دلالتها عنده، بما يشعر معها بالارتباط بها، ويجد نفسه معنيا بها ومفكرا فيها ويمثلها لها ماديا وصوريا. ف (كلمة) كانت المشكلة مرتبطة بالخبرة الشخصية للطلاب، كانت دافعيته أقوى لمتابعة العمل من أجل حلها. وفي كل الحالات تتوقف عملية التعرف على المشكلة والتمثيل المعرفي والعقلي لها على التفاعل بين المعلومات المعطاة في متن المشكلة والمعارف والخبرات السابقة للفرد)³³.**

*** تحتوي وتتضمن تحديات وصعوبات وعوائق معرفية أو منهجية أو أدائية؛ مطلوب من المتعلم/ة إيجاد حل لها من خلال مكتسباته ومواردها وكفاياته ومهاراته وقدراته المتنوعة. لكنه رغم ما يقوم به من إشغال ذاكرته واستدعاء موارده ومكتسباته وخبرته وتجربته، لا يستطيع تقديم حلول جاهزة لها وحلها أو مقارنتها، فيشعر أمامها بغياب الحل أو بعدم امتلاكه تصورا للحل أو استراتيجية لمقارنتها، ومنه يجهل الإجابة عنها أو عن أسئلتها أو أداء تعليماتها بمعنى المهمة المطلوب إنجازها من قبله نتيجة غياب موارد ومتطلبات رئيسة في سياق حل الوضعية المشكلة الديدانكيتيكية، وهي التي تشكل جديد الموارد والمهارات والكفايات والقدرات موضوع الدرس المدرسي. وبذلك تحفز على البحث والتقصي وتحته على الانخراط في إيجاد الحل، بما يحدث له توتر معرفي مستتبع بتوترات أخرى، وفقدان التوازن وفق نظرية جان بياجيه البنائية حين يفقد المتعلم/ة التوازن بين مخططاته وخرائطه العقلية والفكرية وأطره المعرفية مع معطيات بيئته الخاصة به، فلا تتوافق توقعاته واستشرافاته وارهصاصاته المبنية والمؤسسة على معرفته ومكتسباته وموارده السابقة مع الموارد والمعرفة الجديدين؛ فيبحث حينئذ عن إيجاد التوازن من خلال اكتساب الموارد الجديدة، بما يؤدي به إلى إيجاد الحل. وهو الأمر المساهم في النمو المعرفي للمتعلم/ة، بنقله من حالة اللاتوازن إلى التوازن، وهكذا يظل المتعلم/ة ينتقل من حالة على أخرى في تنمية ومو مكتسباته المعرفية والمهارية والأدائية والاجتماعية... وبنياته الفكرية في عملية مستمرة مدى الحياة.**

*** تنير لدى المتعلم/ة بعد تحديدها مجموعة من الأسئلة لمقارنتها بما يشكل علامات استهفامية حول مكونات بنيتها والعلاقات البينية بين مفرداتها الأساسية والثانوية وحتى الهامشية، ودور كل منها في نسق المشكلة، ومدى أهميته في وظيفة النسق، وما الاختلالات التي يحدثها غياب أحد هذه المكونات. ما يقوده من حجة أخرى إلى اكتشاف أماكن الخصائص المعرفي أو المهاري أو الأدائي الإجرائي ومتطلباته التي تساهم في تغطية الفارق بين المكتسبات السابقة والمكتسبات المستهدفة والعمل على تحصيله لحل المشكلة؛ التي تعتمد درجة كفاءة معالجتها (بصورة أساسية على قدرة الفرد [المتعلم/ة] على إدراك العلاقات بين مكوناتها واستخلاص النقاط الرئيسة فيها، وإثارة التساؤلات الملائمة لها، وصياغة تنبؤات بالنتائج المحتملة)³⁴. (فقد وصف سافوري وهيوز "Savoie & Hughes" خبرة التعلم على المشكلات أنها تحتاج إلى النشاطات التالية:**

- 1 - تحديد مشكلة مناسبة للطلاب.
- 2 - توصيل المشكلة بسياق عالم الطلاب.
- 3 - تنظيم موضوع المشكلة خارج إطار الضبط.
- 4 - تحميل الطلبة مسؤولية التعرف على الخبرة المتعلمة الجديدة والتخطيط لحل المشكلة.
- 5 - تشجيع التعاون بين الطلاب باستخدام فرق التعلم.
- 6 - جعل تعلم الطلبة على شكل أداء أو منتج)³⁵.

³¹ د. فتحي عبد الرحمن جروان، تعلم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2007/1428، ط3، ص: 86.

³² د. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية ونمية التفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009/1429، ط1، ص: 98.

³³ د. فتحي عبد الرحمن جروان، تعلم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، صص: 89 - 90.

³⁴ نفسه، ص: 90.

³⁵ د. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية ونمية التفكير، مرجع سابق، صص: 92 - 93.

وقد حدد فتحي عبد الرحمن جروان خمس خطوات لمقاربة مشكلة ما؛ وهي وغيرها من استراتيجيات³⁶ الحل تتساق مع مراحل التفكير العلمي والتجريبي بالخصوص. وتمثل في:)

- أ - دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوب "الهدف" والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينها.
- ب - تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- ج - تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.
- د - وضع خطة حل المشكلة.
- هـ - تنفيذ الخطة وتقييم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعية³⁷.

* **الوضعية** المشكلة الديدانكية هي مشكلة تدريسية تثير أسئلة التفكير حولها من أجل تفكيك مفاصلها وتفصيلها بغية إيجاد حل مناسب لمعطياتها وواقعها. ومن شأن تلك الأسئلة تنشيط التعلم والتعليم من حيث تثير انتباه المتعلم/ة لموضوع المشكلة، وتعمل على ممارسة التفكير بشأن الخروج من تحدياتها وعوائقها وصعوباتها بتعلم جديد. فيجد المتعلم أن توظيف العقل هو أحد الدعامات التي يتكئ عليها في مواجهة المشكلة دون الركون إلى الحلول الجاهزة والنمطية والتقليدية، والذي يمنحه فرص إيجاد البدائل المتنوعة التي يختار منها الأجود والأقل تكلفة والأمن والأضمن ناتجا.

وهي الأسئلة من شأنها كذلك قيادة المتعلم إلى تأسيس وعيه وفهمه وإدراكه على خطط واستراتيجيات ومنهجيات للحل إزاء معرفته بالاستراتيجيات والذات والمهمة والمحتوى والسياق. وتتحصل لديه بذلك القدرة على التخطيط ووضع الاستراتيجيات وتنفيذ المنهجيات. إن آثار الأسئلة العميقة حول المشكلة تفيد في هذا الشأن بكثير لأنه في واقعنا التعليمي؛ غالبا ما لا يتساءل المتعلم/ة عن الخطط والمنهجيات والديدانكيات المتبعة في التعليم ولا يدركها ويكون تعاطيه مع المشكلات إما نمطيا وتقليديا أو عشوائيا تخبطيا غير منسجم، ومن ثمة تكون الأسئلة مفتاح الطريق نحو وضع الخطط وفهمها واستيعابها وتنفيذها وتقييمها ومعالجتها. فوعي ما فعل له دور مهم جدا في طريق الحل؛ حيث (الوعي بالتفكير يعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، وهذه العملية مركزها Cerebral cortex وهي خاصة بالإنسان فقط. وهي القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي تتخذها لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيرنا. وإذا كانت اللغة الداخلية تبدأ في سن الخامسة فإن الوعي بالتفكير يبدأ في سن الحادية عشر، وهو ركن أساسي للتفكير الشكلي. ومن المعروف أن الوصول لمستوى التفكير الشكلي ليس عاما بين البشر، كما أن الوعي بالتفكير ليس عاما بين البشر أيضا)³⁸.

* **ذات طابع ملموس** يقف عليه المتعلم/ة بفكره وحواسه، ويستشعر المشكل حقيقة ويحاول إيجاد الحل. فهذا الطابع يتم في سياق تدريسي، حيث يتلمسه المتعلم/ة كما يحدث في واقعه، مما يولد له إحساسا به وحافزا على حله والرغبة في التعامل معه من خلال وروده في سياق معيشته اليومي المتنوع. لذا؛ كان التعلم المبني على المشكلات من أنجح وأنجع أنواع التعلم، بل والتعليم. لأنه يقوم على مشكلات الواقع ذات الطابع الملموس الذي يمكن الانطلاق منه في تنمية المعارف الفكرية للمتعلم/ة وخبراته وتجاربها. ف (التعلم المبني على المشكلات يحرر المعلم من محدودية الكتاب المقرر والمواد التعليمية المدرسية، فبالنسبة للمعلم الذي يستخدم التعلم المبني على المشكلات فإن أي حدث أو مناسبة، سواء جرى خارج المدرسة أو داخلها يمكن أن يولد مشكلة ترتبط بحياة الطلاب. وليس هناك حد للأهداف المتنوعة الكامنة وراء المشكلات الواردة في التعلم المستند إلى مشكلة، إذ يمكن للمعلمين أن يعدوا مشكلات لمعالجة تعلم الطلاب للمنهج، أو لتحسين المجتمع، أو حل مشكلات بين شخصية في غرفة الصف. ويمكن للمشكلة أن تهدف إلى تغيير مدرسة غير مقبولة أو إلى تغيير وضع ما في حي مجاور، أو تهدف إلى الاحتفال بإنجاز ما للحي. كذلك يمكن تصميم مشكلات لجزء ما من مساق معين. وقد تكون خاصة بمادة ذات موضوع واحد أو بمادة ذات موضوعات متداخلة. ويمكن تصميمها من قبل معلم واحد أو بشكل تعاوني بين المعلمين لتعليمها من قبل الفريق)³⁹.

* **(المشكلة** يجب أن تكون متوافقة مع مرحلة النمو الخاصة بالطلاب، وذات صلة بخبراتهم، وتسنند إلى المنهج. ويجب أن تتوافق المشاكل مع مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتعليمية. كما يجب أن تريد من اكتساب المعرفة وتنمية المهارات. إضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المشكلة غير مكتملة التركيب لكي يكتشف الطلبة أثناء قيامهم ببحث إضافي صعوبة المشكلة ويعرفون أنها قد تشمل على عدة حلول)⁴⁰. فهي تنمي في المتعلم/ة المهارات التالية:

- (- كيف يضع مشكلات ويحيط بحدودها؛
- كيف يفكر في حلول متعددة بواسطة حمده العقلي وحده، وذلك بصياغة فرضيات متلائمة مع طبيعة المشكلة؛
- كيف يتذكر أدوات التجربة ويصنعها؛
- كيف يدافع عن فكرة معينة بحجج وأدلة يبحث عنها بنفسه.
- عن كل هذه المهارات تمكنا من تمييز الأهداف التي تتوخى بيداغوجيا حل المشكلات تحقيقها، ومن بينها:
- تنمية روح الإبداع والابتكار لدى التلميذ؛
- اكتساب التلميذ لمنهجية علمية من خلال إنجازه لسيروية العمليات في التفكير والاستنتاج والتجربة ...؛
- تنمية الحاجة إلى التفكير والبحث والتأمل فيما يحيط به. وهكذا يحاول التلميذ أن يتساءل ويفكر باستمرار فيما يحيط به؛
- إكساب التلميذ القدرة على طرح أفكاره ووجهات نظره ومقارنتها مع آراء الآخرين؛
- تنمية القابلية للدخول في علاقات اجتماعية مكثفة مع الآخر؛

³⁶ في التفاصيل انظر كتب الاختصاص.

³⁷ د. فتحي عبد الرحمن جروان، تعلم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، ص: 90 - 91.

³⁸ د. صفاء يوسف الأعسر، تعلم من أجل التفكير، مرجع سابق، ص: 65.

³⁹ د. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، مرجع سابق، ص: 83.

⁴⁰ نفسه، ص: 83.

- خلق الحس النقدي، بحيث أن التلميذ لا يتقبل الآراء والأفكار إلا بعد التفكير فيها وتجريبها ...؛
- تأييد الذات من خلال بحثها الشخصي وجهدها في الاكتساب والتعلم؛
- تنمية روح التواصل والتعاون بين الأفراد من أجل إيجاد حلول لمشكل ما؛
- تنمية روح الاستقلالية والمبادرة والمسؤولية لدى التلميذ⁴¹.

***تمتع المتعلم/ة** الثقة بالنفس من حيث يواجه المشكلة بنفسه تحت توجيه وإرشاد الممارس البيداغوجي لمعطي عدم اكتمال نضجه المعرفي ومعارفه الفكري بتعزيز مهاراته وقدراته، من خلال الدفاع عن ذاته وأفكاره وأطروحاته بالدليل والحجة والمنطق والموضوعية في تناوله للمشكلة؛ فتزداد ثقته بنفسه بمواجهة تعقيدات وتحديات وصعوبات وعوائق المشكلة التي تطرحها عليه، وكذلك بمواجهة معطيات واقعه السوسيوثقافي القائم بين أفراد ومكونات جماعة القسم فضلا تنمية روح المبادرة والمبادأة في مواجهة المجهول الذي يكتشفه لأول مرة، وكذا من خلال امتلاك المتعلم/ة قدرة التعلم ذاتيا عبر المواجهة والتصدي للمشكلات التي تعترضه واقعا في السياق الاجتماعي، وبناء وتطوير وتنمية ذاته المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية. والتعلم الذاتي هو مدخل أساس للثقة بالنفس. فهي تمنح المتعلم/ة فرصة التعبير عن رأيه باستقلالية تامة ووضوح وشفافية في مواجهة كل الضغوطات الذي يطرحها عليه الشك في الذات أو اهتزاز الثقة بها، وتسمح له بالتعبير العلني عن مشاكل التعلم لديه فضلا عن تغيير نظراته لذاته وفق ما يطرحه علم النفس العاطفي، وتشكيل رؤية إيجابية عنها، وإرجاع ثقته بنفسه وقدراته التي تقوده إلى التعاطي مع المشكلات والصعوبات والتحديات. هذا؛ ويتحرر كذلك من رؤية ونظرة الآخر إليه، والضغوطات التي يطرحها المجتمع المدرسي أو جماعة القسم عليه حسب معطيات معينة أو سياقات علاقية متنوعة تنزع في أحيان كثيرة إلى الخط من قيمة الفرد داخل الجماعة. فتصبح نظرة ورؤية ورأي الآخرين لا قيمة له عند المتعلم/ة نتيجة ثقته بنفسه. وهو في ذلك يكتسب التوافق الشخصي المبني على:

- 1- الاعتماد على النفس: ويقصد به ميل الفرد/المتعلم/ة إلى القيام بما يراه من عمل دون أن يطلب منه القيام به، ودون الاستعانة بغيره.
- 2- الإحساس بالقيمة الذاتية: ويتضمن شعور الفرد/المتعلم/ة بأنه قادر على توجيه سلوكه وإن له الحرية في أن يقوم بقسط من تعزيز سلوكه.
- 3- الشعور بالانتماء: أي أن الفرد/المتعلم/ة يتمتع بحب والديه وأسرته وبأنه مرغوب فيه من زملائه.
- 4- الاندماج الاجتماعي: أي ميل الفرد/المتعلم/ة إلى الدخول في علاقات اجتماعية وعدم انطوائه.
- 5- الخلو من الأمراض العصبية: بمعنى أنه لا يشكو من الأعراض الدالة على الاضطراب النفسي كعدم القدرة على النوم أو الخوف أو الشعور بالتعب⁴². وهذا ما تسعى إليه المنظومات التربوية والتعليمية العالمية ودعت إليه اليونسكو في غايتها الأربع للتربية المعلنه في: تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين، وهي الوارد بالتفصيل في: (التعلم للمعرفة: يشمل التعلم للمعرفة أن يتعلم المرء كيف يتعلم، وتلك من مهارات التعلم الفعالة المتأصلة في التعليم الأساسي، وتتيح للأفراد الاستفادة من الفرص التعليمية التي تسنح لهم طوال الحياة". وبالنظر إلى التغيرات السريعة التي أحدثتها التقدم العلمي وأشكال النشاط الاقتصادي والاجتماعي الجديدة"، فإن التعلم للمعرفة يسمح بالجمع بين "ثقافة عامة واسعة وبين إمكانية الدراسة المعمقة لعدد صغير من الموضوعات".
- التعلم للعمل: التعلم للعمل يؤكد على اكتساب المهارات المهنية اللازمة لممارسة مهنة أو تجارة. ويشجع على إقامة بين عالم التعليم وعالم الشركات وعالم مؤسسات الأعمال والصناعة لتعزيز مجموعة متنوعة من الترتيبات التي تسمح بتفاعل التعليم والتدريب مع عالم العمل. فبالإضافة إلى تعلم ممارسة مهنة أو تجارة، يحتاج الناس إلى اكتساب القدرة على التكيف مع مجموعة متنوعة من الحالات التي لا يمكن التنبؤ بها في كثير من الأحيان وعلى العمل الجماعي معا - ولا تلقى هذه المهارات في العادة الاهتمام الواجب في مجال التعليم.
- تعلم المرء ليكون: ويمثل هذا الموضوع الرئيسي لتقرير فور الذي نشرته اليونسكو في عام 1972 والذي شدد فيه على تنمية الإمكانات البشرية إلى أقصى حد. ولا تزال توصيات عام 1972 تعتبر ذات أهمية بالغة في تقرير ديلور "بالنظر إلى أن القرن الحادي والعشرين سيتطلب من الجميع قدرة أكبر على الاستقلال الذاتي والحكم على الأمور لتساير دعم المسؤولية الشخصية في تحقيق الهدف المشترك للجماعة".
- التعلم للعيش مع الآخرين: ينظر إلى تعلم العيش معا باعتباره يحتاج إلى تنمية المعرفة بالآخرين وتاريخهم وتقاليدهم وروحانياتهم. وهذا الفهم "من شأنه بناء عقلية جديدة تدفع المرء، بفضل هذا الإدراك للتكافل المتزايد بيننا، وبفضل تحليل متوافق عليه لمخاطر المستقبل وتحدياته، إلى تحقيق مشروعات مشتركة أو إلى تسوية حصة وهادئة للنزاعات التي لا مناص منها." [...]
- والخروج من دائرة الأخطار التي يغذيها الاستخفاف أو الاستسلام⁴³.

وهذا التعلم للعيش مع الآخرين هو ما يسعى إليه التعليم المبني على المشكلات أو ما يسمى في الأدبيات التربوية المغربية "بيداغوجيا حل المشكلات" التي (لا تتوخى فقط تنمية الجانب العقلي والذهني لدى التلميذ، بل تتوخى كذلك تنمية مواقف إيجابية، مثل التعاون والمبادرة والمسؤولية ...؛ ومن ثم تختلف عن أهداف التربية التقليدية التي تركز على المادة، كما تختلف كذلك عن التربية التي تركز على البعد الفردي في عملية التعلم)⁴⁴، كما يحدث في أقسامنا التي بحث فيها الممارسون البيداغوجيون المتعلمين/ات على الاشتغال بمفردهم؟! وتحت غاية التعلم للمعرفة إن (طلاب اليوم من رياض الأطفال إلى الثالث الثانوي يحتاجون إلى بناء مهاراتهم في حل المشاكل والتفكير أثناء تعلم المضمون الضروري لتطبيق تلك المهارات. إن المنهج الذي يعد الطلاب جيدا ليكونوا عاملين ومواطنين منتجين في القرن الحادي والعشرين سوف لا يحشو أدمغتهم بحقائق ونظريات اليوم - والتي سرعان ما تصبح قديمة أو متهمة - بل أنه سيبين لهم كيف يتعلمون بأنفسهم وكيف يستخدمون المعلومات التي يتعلمونها)⁴⁵. فقد (أصبحت مهمة التعليم، هي تعليم التلميذ كيف يتعلم ذاتيا، وكيف يداوم عملية التعلم تلك على مدى فترات حياته العملية، لقد فقد القمدرس احتكاره الذي طال المهمة التعليم، ويتحول تعليم الكتل تدريجيا إلى أشكال متنوعة للتعلم الذاتي، الجماعي والفردي، لقد تعددت مصادر اقتناء المعرفة لتشمل بجانب المدرس: الكتاب، والمراجع والبرامج التعليمية، والمناهج المبرمجة، وبنوك المعلومات)⁴⁶.

⁴¹ د. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ط5، صص: 338- 389.

⁴² د. غزوان ناصيف، الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الكتاب العربي، دمشق، سوريا، 2012، ط1، ص: 68.

⁴³ اليونسكو، إعادة النظر في التعلم: ذلك الكثر المكنون، بحث ونظرة استشرافية بشأن التعلم، ورقة عمل 4، يناير 2013، ص: 3.

⁴⁴ د. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص: 389.

⁴⁵ نفسه، ص: 75.

⁴⁶ د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص: 405.

*المشكل هو فعل إثارة التفكير في رأس المتعلم/ة، بمعنى يؤدي به إلى التفكير في المشكل تحديدا وفيها واستيعابا ثم تحليلا وتفكيكا ودراسة معمقة فاستنتاجا وحلا وتطبيقا؛ وحين يفكر فيه وينفذ على أرض الواقع من أجل حل المشكل/المشكلة، يمكن لهذا المشكل أن يطرح نفسه بصيغة أخرى هي التفكير في التفكير بمعنى الميتامعرفة⁴⁷ على المتعلم متسائلا عن الاستراتيجية المعرفية التي سلكها تفكيره لحلها، بدلالة السؤال: ما الخطوات والمراحل والمفاصل المنهجية/اليداعية التي قطعها تفكيري في حل المشكلة/المشكل، حتى وصلت إلى النتيجة المستهدفة؟ وذلك من خلال طلب الممارس البيداغوجي (من التلاميذ أن يبينوا أو يشرحوا إجاباتهم وكيف توصلوا لها، أو يبينوا المنطق وراءها فهو يوجههم للتفكير في التفكير " الميتامعرفة ". وتشير كثير من الدلائل إلى أن تعبير التلاميذ عن استراتيجيات التفكير التي يستخدمونها وعمليات التفكير التي يصلون من خلالها إلى حل المشكلات أو إنجاز المهام التعليمية، سواء قبل أو أثناء أو بعد القيام بالتفكير فعلا هذا النشاط في ذاته يعني التفكير⁴⁸. فهي المشكلة/المشكل؛ رجوع عن وعي المتعلم/ة بها وتنظيم أفكاره ومعلوماته ومهاراته وقدراته وخبراته وتجاربته ووقته وملاحظاته قصد إيجاد الحل والخروج من المشكلة. وبذلك، هي إعلان خطته للحل، يمكن نقلها من معرفة التجربة إلى المعرفة العامة. ف (أهم مكون في الوعي بالتفكير وضع خطة عمل ثم الاحتفاظ بها في العقل. تكوين خطة عمل قبل السلوك الفعلي يساعد في متابعة خطوات هذه الخطة في السلوك بصورة واعية. كما يساعد على تقييم ما يقوم به بمقارنته بأنشطة أخرى. وتقييم ما إذا كان هناك استعداد أو تمهيد لأنشطة أخرى. وهو يوجه تفسيرنا وإدراكنا وقراراتنا وسلوكنا. مثال لذلك ما يقوم به المعلمون المتميزون كنظام يومي: يضعون خطة معينة لتقديم الدرس، وتظل الخطة هاديا لهم أثناء التدريس، ثم يقيمونها في ضوء فاعليتها وما حققته من نتائج بالنسبة للتلاميذ)⁴⁹. لذا وجدنا للميتامعرفة مكانة متقدمة في التعلم والتعليم، نتيجة غياب معرفة ما يفعل عند بعض المتعلمين وعدم إدراكه ووعيه، فسؤال الميتامعرفة يحيل المتعلم/ة على التفكير في التفكير من باب الفهم والوعي والإدراك والتفكير والضبط للاستراتيجيات والتخطيط والهندسة الفكرية التي تساهم بقسط كبير في تنظيم الاشتغال وتأسيسه على وعي وبصيرة وإدراكه، ولا تتركه للعشوائية والتخبط أو للتخمين والارتجالية والضمنية، التي لا تفيد الفعل التدريسي في شيء في أغلب الأوقات. بل تعيده إلى السذاجة التربوية الطفولية، التي تشتغل دون إدراكها لاشغالها. ففيا؛

(التلاميذ يتبعون التعليمات دون أن يفكروا في سبب ما يقومون به من أنشطة معرفية، ونادرا ما يتساءلون عن الاستراتيجيات التي يقومون بها أثناء التعلم أو يقومون بتقييم كفاءة أدائهم. بل أن بعض الأطفال ليس لديهم أدنى فكرة عما يقومون به من استراتيجيات عند حل المشكلة. أما الذين يفكرون تفكيراً ناقداً، ومن يتسمون بالمرونة ولديهم بصيرة، ومن يستخدمون مهاراتهم المعرفية فإن هؤلاء يستفيدون من إمكاناتهم المعرفية والتي تتضمن:

1 - مهارات إدراكية حركية.

2 - اللغة - المعتقدات - المعرفة بالمضمون - عمليات التذكر.

3 - استراتيجيات محددة ومقصودة لتحقيق نتائج معينة.

إذا كنا نود تنمية السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعلم، فلا بد أن نمتزج المقررات الدراسية باستراتيجيات تعليمية تصمم⁵⁰ - [والتصميم في اللغة الماضي في الأمر⁵¹، كما هو ضرب العظم يقطع، وحين يصيب السيف الفصل ويقطعه؛ فذاك الطبق. وصمم تصميما في الأمر أو عليه⁵² مضي فيه غير منثن أو متردد. وهو ما يوحي بأننا إذا أردنا تمليك المتعلم كفاية التفكير في التفكير من بابي حل المشكلات، والتفكير الناقد، علينا ابتكار وتخطيط وتصميم منهجيات تعليمية قادرة على دفع المتعلم إلى التفكير في كيفية نشأتها قبل تطبيقها، وتكون محط دراسة وبحث في مسارها وخطواتها، التي تعمل على حل المشكلات. والانخراط الفعلي والحقيقي والمسؤول في تطبيقها والتدريب المتعلم/ة على سلكها والمثابرة على ذلك والصبر والتبصر فيه؛ فذلك من شأنه تنمية التفكير في التفكير الذي هو المدخل الحقيقي إلى التفكير، أس كل شيء في الحياة النظرية والعملية والتطبيقية] - خصيصا لتنمية قدرات الوعي بالتفكير metacognition، ولابد أن تقدم هذه الاستراتيجيات في برامج إعداد المعلم والموجهين والإدارة المدرسية. ومن الملاحظ أن تعلم تلك الاستراتيجيات بفرضها على المتعلم لا يؤدي لتحقيق النتائج المطلوبة، على حين أن تهيئة الفرص للتعلم كي يتوصل بنفسه إلى حاجته لتلك الاستراتيجيات في حل المشكلات ومناقشتها لها، وسعيه للتدرب عليها يؤدي نموها بصورة تلقائية. المهم هنا أن يتعلم التلاميذ الوعي بالتفكير دون أن يتحملوا مزيدا من الجهد⁵³.

والتفكير في التفكير يؤسس فهم المتعلم/ة كيفية اشتغال العقل الإنساني، وعاداته العقلية التي شكلت مبحثا من مباحث علم المعرفة، والتي لها أهمية في التدريس، حيث (إن عملية تشكيل عادات العقل لا تعني أن يمتلك الفرد مهارات التفكير الأساسية والقدرات التي تعمل على إنجازها فحسب بل لابد من التأكد من وجود الميل أو الرغبة لتطبيق كل ذلك في الأوقات والظروف والمواقف الملائمة. فالتعليم الناجح هو الذي يوسع ويطلق ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف والاستقصاء وحسب الاستطلاع، وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقيق وتشجيع الطلبة على الاعتقاد بأن تفكيرهم سيكون محميا ومنتجا، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ودفعهم لبذل أقصى طاقاتهم لإنجاز المهمة. ونظرا للأهمية التربوية لعادات العقل باعتبارها هدفا تربويا تسعى إليه التربية الحديثة، مع ملاحظة أن تلك العادات تتفاوت من طالب لآخر، إضافة للواقع التعليمي الذي يؤكد على أن الطلبة يفتقرون إلى استخدام العادات العقلية في مختلف النشاطات)⁵⁴. لذا، تركز المنظومات التربوية الجيدة حاليا وفي العالم على أهمية تعلم وتعلم المتعلم/ة اتخاذ قرارات واعية ومتوازنة حول كيفية تأثير المعرفة بمفهوم العلم على حياته في مختلف سياقات معيشها وتعايشها واشتغالها، وكيفية استخدام المعرفة المحصلة لديه في حل المشكلات.

وهي عادات العقل صنفها أكثر من باحث وفق رؤيته واتجاه دراساته، وسنأخذ منها تصنيف مارزانو "Marzano" لعادات العقل المسماة عنده "عادات العقل المنتجة" عبر نموذج أبعاد التعلم الهادف إلى تعليم المتعلم/ة كيفية عمل العقل الإنساني وتدريبه على ذلك وفق المكونات التالية عنده:

47 انظر في شأنه: عبد العزيز قريش، من المعرفة إلى الميتامعرفة: أي فرصة لتصبح أزمة التعليم، عالم التربية، الجديدة، المغرب، عدد25، صص: 454 - 503.

48 د. صفاء يوسف الأعسر، تعلم من أجل التفكير، مرجع سابق، صص: 36 - 37.

49 نفسه، صص: 66 - 67.

50 هنا، تسجيل الورقة جملة اعتراضية توضيحية، وملاحظة مفادها: هذا قول موثق عن كوستا Costa يدعو إلى الإصرار والعزيمة بدون ثني أو تردد في وضع استراتيجيات تعليمية تمكن المتعلم من التفكير في التفكير؛ ما يشجع الممارس البيداغوجي على الابتكار والإبداع والعزم والإصرار على الخروج عن التقليدي من ديدانك.

51 ابن منظور، لسان العرب، درا إحياء التراث العربي ومؤسسة التراث، بيروت، لبنان، 1997/1417، ط2، ج7، صص: 410 - 415.

52 جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1981، ط4، ج2، ص932.

53 د. صفاء يوسف الأعسر، تعلم من أجل التفكير، مرجع سابق، صص: 66.

54 د. خالد بن محمد بن محمود الراعي، عادات العقل ودافعية الإنجاز، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، 2015، ط1، صص: 86.

- 1- مهارات تنظيم الذات " Self regulator Skills: ويهدف تنظيم الذات إلى جعل التعلم تحت سيطرة المتعلم بحيث يصبح الطالب أكثر وعياً بطريقة تعلمه، ويمتيز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بالقدرة على التخطيط، والقدرة على التفكير بطريقة سليمة، والمعرفة بالمصادر اللازمة للتعلم، والاستفادة من التغذية الراجعة، وتقييم كفاءة العمل.
- 2- التفكير الناقد " Critical Thinking " ويتضمن العادات العقلية التي تجعل سلوك المتعلم أكثر حساسية، ومنطقية لمواقف الآخرين، ويمتيز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بالوضوح، والدقة في العمل، وعدم الاندفاعية، والقدرة على اتخاذ المواقف عندما يستدعي الأمر ذلك، ومراعاة مشاعر الآخرين، ويكون متفهما لمستوى معرفة الآخرين، والانفتاح العقلي.
- 3- التفكير الابتكاري " Inventory Thinking ": ويتضمن القدرة على ممارسة التفكير بصورة أكثر مرونة بدون الإحساس بأية عوائق، ويمتيز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بالاندماج في المهام، وتوسيع حدود المعرفة، والقدرة على التقويم، وتوليد طرق جديدة للنظر إلى الأمور بشكل مختلف. فمثل هذا الاتجاه يحدد عادات العقل بثلاثة أنواع رئيسة تشكل مجالا خصبا لتنمية شخصية المتعلم، بالرغم من أهمية اكتساب الطلاب للمعلومات، إلا أن اكتسابهم للعادات العقلية يعد هدفا مهما لعملية التعلم، فهي تساعدهم على تعلم أية خبرة يحتاجونها في المستقبل⁵⁵.

*المشكلة التي يروم الممارس البيداغوجي استهداف طرحها محفزا على التعلم ليست بسيطة وسهلة بالنسبة للمتعلم/ة كما تتجلى له بداية لأنه هو واضعها أو مستقيها، وإنما هي معقدة ومركبة بالنسبة للمتعلم/ة. فهي تطرح عليه عدة إشكالات مختلفة يجب التقرير بشأنها، ذلك أنه يتعلق الأمر بوضعية تعليمية وتعلمية للمتعلّم/ة غير مريحة وغير متوازنة وغير مستقرة، يبحث فيها عن حل للمشكلة المطروحة عليه أو بديل لها، فهو في مواجهتها يسعى جاهدا لحلها كليا أو جزئيا حسب طبيعتها بعدما يحدد تلك الطبيعة ويحصر موضوعها ويصيغه بشكل واضح وبين عنده ومفهوم وواع به، ويتعرف التعليمات حتى يعرف الجهاز المعرفي والآليات اللازمة والضرورية والمسالك المنهجية التي سيسلكها في الحل. ومنه يستحضر كل ذلك، لكنه يقف عند نقص المعلومات أو كثرتها أو تفاضلها في الوظيفة أو اندامها حسب موارده.

(وبالتالي، فعلى المقرر/المتعلم/ة) ألا يتعامل مع المعلومات التي يجمعها أو تتوارد عليه بشكل عشوائي، بل عليه اعتماد خطة تبدأ برسم الهدف أو الأهداف وتحديد الآليات التي سيعتمدها لحل المشكلة. فقد نواجه أحيانا مشاكل مترابطة فيما بينها، بشكل يجعل طريقة المعالجة تؤثر على الأهداف المشتركة. كما أن طبيعة المشكلة تدفع بنا/المتعلم/ة إلى البحث عن الكيفية التي يمكن أن نربط بها بين الوسائل والأهداف. وفي هذه الحالة قد يطلب من المقرر/المتعلم/ة رسم خطة تلائم طبيعة المشكلة الذي ينوي معالجته. فالمشكل قد يكون بسيطا أو مركبا، محددا أو غامضا، مفتوحا أو مغلقا، صريحا أو ضمنيا، إلخ. فحتى كان المشكل بسيطا سهل التعامل معه وحله؛ أما متى كان مركبا، فالخطوة الأولى تكمن في تفتيته إلى فروع تراعي تراتبية قائمة على معايير محددة. وقد يحدث أحيانا أن يقدم الحل بشكل مباشر، بينما تقتضي بعض الأوضاع فحص أكثر قصد بيان مدى التلاؤم القائم بين عناصر الحل. كما أن العمل الذي يقوم به المقرر/المتعلم/ة يؤثر على المحيط، بشكل قد يغير خطته ويضع فرضيات جديدة بهدف طرح المشكل بطرق مختلفة تسمح له بمعالجته عبر مراحل. فكلما وصل المشكل ما درجة معينة من التعقيد، فإن الخطوة الأفضل هي تجزئته ومعالجته عبر مراحل. حيث يمكن أن نستبعد مثلا ما هو ثانوي، بإعطائه قيمة محايدة أو احتمال ضعيف. وبالمجمل، فالإحاطة بالمشكل وبمختلف أنواع الأسئلة التي يمكن أن تتفرع عنه، يتطلب من المقرر/المتعلم/ة تحقيق جملة من الشروط التي تمكنه من تنوع الأجوبة بتعدد الأسئلة وتنوع السائل⁵⁶.

إن من مواصفات الوضعية المشكلة البيداغوجية أن تكون دالة عند المتعلم، بمعنى أن تجيب عن سؤال الممارس البيداغوجي: كيف يمكنني إعطاء معنى لهذا الدرس من خلال وضعية الانطلاق وباقي الوضعيات البنائية وأنشطتها المتنوعة؟ وهو سؤال يبقى الممارس البيداغوجي داخل التفكير في واقع المتعلم/ة وامتياح التعلّم والأنشطة منه، ومن سياقاته المختلفة والمتنوعة من السياق الاجتماعي إلى السياق الثقافي والاقتصادي والسياسي والشعبي، ومن وقائعه وأحداثه وعلاقاته وتبايناته من خلال مركزة المتعلم/ة فعله التدريسي. فالسياق يؤثر على الذاكرة خلافا لمن قال بالعكس وزعم بأنها مستقلة عنه، تخزن المعلومة دونه وتسترجع في أي سياق. لكن بعض الأعمال والدراسات النفسية والتربوية بينت أن الذاكرة مرتبطة بالسياق. ذلك؛ (أن الذاكرة ترتبط بالسياق في واقع الأمر، وقد بدأ علماء النفس يفهمون أهمية وكذلك مخاطر هذه التبعية. فيما يتعلق بمختلف الاستراتيجيات الممكنة من أجل اختبار الفرصة التي تفيد بأن السياق يلعب دورا على مستوى الذاكرة، عمل علماء النفس على معرفة ما إذا كان تخزين واسترجاع مادة في سياق متطابق أو مختلف، يؤثر في الإنجازات الذاكرة للأفراد، وتقتضي الطريقة المستعملة بصفة عامة، إخضاعهم أولا لحفظ مادة في سياقين مختلفين؛ ويتعين عليهم، في مرحلة ثانية، التذكير بها إما في نفس سياق التخزين وإما في آخر مختلف عنه؛ وعندئذ، تتم المقارنة بين إنجازاتهم تبعا لكون سياقي التخزين والتذكر متطابقين أو مختلفين. ولقد تمت دراسة تأثير السياق بالمعنى الواسع لمفهوم "السياق"، بحكم أن الانطلاق قد بوشر من السياق المادي "نفس مواضع التخزين والتذكر" في اتجاه نظيره السيكلوجي "نفس الحالة النفسية أثناء التخزين والتذكر"⁵⁷. وقد خلصت أعمال سميت Smith وغلينبر Glenber وبورك Bjork، غودن وبادللي Goddenet Baddelay وإيتش Eich وفيغارتير Weigartner وستيلمان Stillman وجيلين Gillin إلى أن السياق (يمكن أن يكون له تأثير مسهل على تخزين معلومات في الذاكرة الطويلة المدى؛ ويبدو بالمقابل، أن هذا التأثير لا يظهر إلا عندما يتطابق سياق التذكر أو يشبه بما يكفي مع سياق التخزين؛ وتوحي فرضية الترميز النوعي، بأن الآلية التي تقعد لهل التأثير، قد تتجسد في كون السياق يقدم مؤشرات لاسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى؛ إذ أن المعلومات المتعلقة بالسياق وبالمعلومة الهدف تندمج في الذاكرة ككيان⁵⁸).

والسياق في سيرورة التعلم والتعلم يلعب دورا مهما في بناء الموارد المعرفية القاعدية للكفايات والقدرات والمهارات وهيكلتها وصورتها استهدافا للاحتفاظ بها وتعبئتها وتفعيلها واستثمارها أثناء الحاجة إلى توظيفها في حل المشكلات أو اتخاذ القرارات وغير ذلك، والتي تحيا بالسياق؛ اللاعب الأساسي في إعطاء معنى للتعلّم والحدث التعليمي، بما يتوافق والكفاية المستهدفة. ولن يكون له أهمية إن لم يربط المتعلم أولا؛ بكل ما يحمل لديه من دلالة، ثم ثانيا؛ بكل ما سيعطيه معرفة الفعل؛ بمعنى ما سيؤسس له الكفاية. وقد سعت "بيداغوجيا الكفايات" في النظام التربوي المغربي إلى إعطاء معنى للتعلّم والكفايات المكتسبة بتوظيفها في أسرة من الوضعيات المتكافئة ذات معنى. والخروج من مفردات المنهاج الدراسي للمواد الدراسية

55. بختية هادي آل كليب، عادات العقل وطرق تطبيقها في الدراسات العلمية، شبكة الألوكة، pdf، ص: 9.

56. د. حسان الباهي، الذكاء الصناعي وتحديدات مجمع المعرفة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2020، ط2، صص: 62 - 63.

57. باتريك لومير، علم النفس المعرفي المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، تر: د. عبد الكريم غريب، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ط1، صص: 140 - 141.

58. نفسه، ص: 144.

الجزء والمتشظية التي لا تحمل دلالة بالنسبة للمتعلم/ة، الذي يجد نفسه خارج الاهتمام بها. والسياق هنا، يستحضر بشقيه اللغوي وغير اللغوي، أي السياق الكلامي، والسياق الحداثي والموقف والمقامي، وهو يضم مؤثرات متعددة بيئية وتاريخية واجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية ودينية وايدولوجية وحداثية عملية ... وحتى يخطر المتعلم/ة في بناء المعنى؛ لابد له من فهم البناء اللغوي من خلال معرفته لمعاني الكلمات وهي منضدة ومرتبطة ومرصفة في السلسلة الكلامية، ومنخرطة في التفاعل اللغوي تأثيرا وتأثرا. فحين يعرف المعنى العام لمنطوق التعليمات، وهي هنا بصيغة الوضعيات المشكلة والديداكتيكية ومعطياتها تتحدد لديه دلالاتها، فيتخذ موقفه منها سلبا أو إيجابا، انخراطا أو إجماما. ثم عليه أن يستوعب السياق الحداثي الذي وردت فيه التعليمات. حيث ترتب كلمات نص التعليمات ومضمونها لا تتأت معرفتها إلا بالعودة إلى السياق؛ لما يلعبه من دور هام ومهم في إظهار وتبيان دلالات ومعاني التعليمات، وجلائها برفع الالتباسات والغموض والرمادية والإبهام عنها. فمعاني المفردات لا يظهر إلا بتوظيفها في سياقها، فأغلب الوحدات اللغوية الدلالية تقع في مجاورة وحدات دلالية أخرى. لا يمكن تحرير معناها ووصفه وضبطه إلا باعتبار كل الوحدات، بمعنى اعتبار النسق اللغوي بكامله داخل إطار المجاورة. وبذلك فمجموع السياقات والمواقف التي ترد فيها المفردات، هي التي تحدد معانيها وتوضح وتبين دلالاتها. غير أن السياق الحداثي هو الذي يوضع التعليمات في أطرها المختلفة؛ ذلك أن السياق الحداثي في المؤسسة للتعليمات هو سياق تعليمي تعليمي، وبالتالي فإطار التعليمات يفيد هنا أنه إطار بيداغوجي. بينما سياق الحدث ذاته يختلف من وضعية تعليمية تعليمية إلى أخرى؛ كأن يكون سياق وضعية ما سياقيا تاريخيا أو اقتصاديا حسب حداثية الوضعية من مكونات وعلاقات ومؤثرات وغيرها. فيصبح للتعليمات حينئذ سياق تعليمي وتعليمي، منه يستطيع المتعلم/ة نقل الكفاية والخبرة والمعرفة ومختلف الموارد التي امتلكها من التعليمات وسياقها إلى مجال مرادف أو مخالف. خاصة إن كانت الكفاية متقنة جدا. إذن؛ فالسياق الذي يستند عليه المتعلم/ة في تعليماته في تحديد معانيها ودلالاتها يرتكز على عناصر لغوية وغير لغوية وفق ورودها في سياق بيداغوجي فعلا تعليميا. وفي سياقات مختلفة عنه؛ كحدث وقع في سياق معين يستهدف تدريس المتعلم/ة ذلك الحدث. وبالتالي فالتعليمات تحمل عدة معاني بالنسبة للمتعلم/ة. لذلك نألف الممارس البيداغوجي يطرح الأسئلة على المتعلم/ة قصد جمع البيانات، ومعالجتها من أجل إعطائها معنى، وتبيين العلاقات البيئية بينها لاستخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة ومختلفة، ووضعية متنوعة.

ح - سؤال التنشيط التربوي أو تدبير الدرس: يأتي بعد المرحلة السابقة من خلال طرح السؤال التالي:

***كيف سألهم نشطين خلال هذا الدرس؟**

وهو سؤال ديداكتيكي وتدبري بامتياز، لا يقوم إلا بمعرفة الديداكتيكا العامة والخاصة، وباستراتيجيات التنشيط وطرائق التدبير وأساليب التدريس النشط، ويقع تحت عنوان المعرفة الإجرائية. ويرتكز أساسا على مركزة المتعلم/ة الفعل التعليمي، ونقله من فعل التعليم إلى فعل التعلم، حيث (يجب ألا تؤسس المدارس ليقوم فيها المعلمون بالتدريس، بل ليقوم فيها التلاميذ بالتعلم)⁵⁹. لأن المتعلم/ة يشعر فيها بأهميته وبمكثته ودوره في التعليم بتنشيط فعل التعلم لديه. وهو ما ينبغي فيه الثقة بالنفس ويجفزه على المشاركة في بناء التعليمات بروح المسؤولية الملقاة على عاتقه. فيقدر ذاته إيجابيا. وهذا المبدأ هو الأساس، المداخل إلى استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس النشط. التي توظف في مكانها المناسب وزمنها الملائم، وتوافقها مع الموارد والأهداف والمعينات البيداغوجية ومعطيات المتعلم/ة. وهي تقوم تحت سقف شروط ومواصفات ومتطلبات معينة، منها مثلا لا حصرا:

- أن تكون شاملة متضمنة المجالات المعرفية/العقلية، والعاطفي/الوجداني، والنفسي حركي/المهاري، وكل المواقف، وتتضمن الاحتمالات المتوقعة التي قد ترد على الممارسة الصفية وكيفية مقاربتها.

- مناشطها التعليمية التعلمية ومواردها وتعليماتها مهندس لها جيدا وبدقة لا تترك هامشا لحضور الخطأ. وتعمل على تحقيق الانسيابية بينها بما يجلب الانسجام والتكامل والتكافل بينها لأجل تحقيق أغراضها وأهدافها التي خطت لها.

- ترتبط بالأهداف مباشرة، وتحققها بمسلكياتها المنهجية التي يقوم بها المتعلم/ة. بمعنى من خلالها يستطيع المتعلم/ة تحقيق الأهداف المقررة والكفايات المرصودة وفق المجالات المطلوبة " معرفية، الثقافية، السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، التكنولوجية ... ".

- أن تستحضر الفروق الفردية وتراعيها بغية تحقيق أولا: نواتج مشتركة بين المتعلمين/ات أساسا لمكتسبات قادمة ولاحقة في المسار التعليمي لهم. وثانيا؛ تحقق نواتج تعلم تطويرية وفق تفرقات المتعلمين/ات وتميزاتهم في المعرفة والمهارات والقيم والأداء.

- أن تركز المتعلم/ة الفعل التعليمي بتحويله إلى فعل التعلم، مما يستثير دوافعه ورغباته في التعلم حسب حاجاته. ويحقق تفاعله ونشاطه داخل الممارسة الصفية بتحصيل منفعته التعليمية، وجاذبية للمشاركة إيجابية في العلاقة السوسيو معرفية بين مكونات جماعة القسم.

- أن تعمل على تطوير وتنمية الممارسة الصفية ونواتجها التعليمية التعلمية وإغنائها بالمستجد النظري والعمل.

- أن تكون طويلة المدى ضمن توفير الزمن المناسب والمكان المتوافق معها، بما يؤدي إلى حضورها دون ضغوط أو إكراهات ضمن توقعات نواتجها وتبعياتها.

- أن تكون مرنة وقابلة للتطور لتساير الاحتمالات المتوقعة.

- أن تكون كفاءتها جيدة ومرتفعة في مقارنة متطلباتها واحتياجاتها وقت التنفيذ مع مخرجاتها التعليمية التعلمية ونواتجها التحصيلية؛ بمعنى العمل على الرفع من فاعلية إنتاجها ومنجزها مقابل التقليل من تكلفة المدخل. وهو فارق الجودة بين الدخل والخارج باصطلاح المعلومات.

- تناسب معطيات المتعلم/ة المتنوعة من استعداداته ومستواه التعليمي وقدراته ومهاراته وكفاياته وخبراته وتجاربته ومعرفته المعلوماتية واللغوية والتقنية وغيرها، فضلا عن أن تثير انتباهه واهتمامه، ويقدر على تنفيذها بمعنى قابليتها للتنفيذ والإجراء.

وللممارس البيداغوجي إمكانيات واسعة في توظيف الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في الممارسة الصفية تحت وعي فائق الحساسية بالاستراتيجية المناسبة، والفاعلة والناجحة والقدرة على تحقيق النتائج والأهداف المتوخاة. وتحت كذلك على توفير شروطها ومستلزماتها ومطالبها ومتطلباتها. كما أن كتب الاختصاص في شأنه حاضرة لمساعدته على التكوين في أكثر من استراتيجية حيث بعضها يتضمن نماذج تطبيقية لهذه الاستراتيجية⁶⁰، ونذكر منها استراتيجية: كرة الثلج، وحلقة الحوار السقراطية، وارسام أفكارك، والمقابلة ثلاث الخطوات، والمواجهة/

⁵⁹ د. صفاء يوسف الأعسر، تعلم من أجل التفكير، مرجع سابق، ص: 154.

⁶⁰ انظر على سبيل المثال:

د. محمد عبد السلام، استراتيجيات التعلم النشط، مكتبة نور، القاهرة، مصر، 2021.

أكشف أوراكي، والمساجلة الحلقية/التعاقب الحلقي، وأعواد المثلجات، ورقة الدققة الواحدة، ومن أنا؟ والمفاهيم الكرتونية، وفجوة المعلومات، واليد النشطة/اخض يدك، والرؤوس المرقمة، والكرسي الساخن، وK.W.L، وفكر حول؛ زواج؛ شارك، والعصف الذهني، حوض السمك، وتعليم الأقران، ورافت RAFT، وحل المشكلات، وفيليبس 6x6، وخرائط العقل، وتوليد الأسئلة/الاستجواب الذاتي، ومثلث الاستماع، والإثراء الوسيلى، وتسلق الهضبة، والخرائط الذهنية، والأكواب الملونة، ولعب الأدوار، والمسرح، والندوة، والتفكير في التفكير، والمشروع ... وغيرها.

وفي نطاق هذه الاستراتيجيات يمكن للممارس البيداغوجي أن يمد المتعلم/ة بمجموعة من التوجيهات والإرشادات والأسئلة التي توجه تفكيره وأدائه؛ كأن يوجهه إلى توظيف بعض الإرشادات والأسئلة نحو استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي، التي تسعى إلى إدارة جميع الفئات الأخرى لاستراتيجيات التعلم، إنها تسمح للمتعملة/ة بالتفكير في طريقة عمله وتفكيره " التفكير في التفكير"، وتقييم فعاليته والتعديل حسب الحاجة. حيث يصبح المتعلم/ة من خلالها قادرا على فهم "ماذا" و "كيف" و "متى" و "لماذا" تعلم موضوع التعلم؛ مما يعني أنه لا يقتصر على الجانب المعرفي وأو الإجرائي من التعلم بل يذهب نحو التفكير وبعمق وعن وعي وفهم واستيعاب. حيث أصبح تعليم التفكير هو أحد الغايات الكبرى للأنظمة التربوية في العالم، لأنه ينحو إلى إخراج الأنظمة التربوية التقليدية من قولبة المتعلمين/ات في نظام واحد، وإلى التنوع والتعدد والتفرد والتأيز. وتلعب استجابة الممارس البيداغوجي للمتعملة/ة دورا مهما في تنمية وعيه بذاته وبعملياته التفكيرية؛ حيث (يساعد أسلوب المعلم في الاستجابة للتلاميذ على تنمية الوعي لديهم بعمليات التفكير، وكيفية اكتسابها وتمييزها)⁶¹. كما هو إن أراد تعليم متعلميه/اته التفكير؛ لابد له من توفير إطار من الوضوح والشفافية للمتعملة/ة فضلا عن توفير فرص التفاعل البيئي للفرد والمجموعات الصغيرة وللمجموعة القسم في إطار وضعيات تعليمية تعليمية للتفكير الإبداعي وحل المشكلات داخل مناخ مدرسي نفسي واجتماعي وتعليمي وثقافي وفكري متوافق ومتوازن. من حيث

(يستطيع المعلم أن يخلق مناخا يشجع التفكير فالمناخ هو أسلوب التفاعل بين المعلم والتلميذ الذي يوفر الثقة - المخاطرة - مستوى التفكير - دفء العلاقة - الانفتاح - الشعور بالأمن النفسي داخل الفصل - أسلوب الاستجابة أو السلوك الاستجابي أو سلوكيات الاستجابة ... جزء هام من هذا التفاعل وسلوكيات استجابة المعلم أي السلوك الذي يقوم به المعلم بعد أن يستمع لإجابة التلميذ على سؤال، أو استجابة التلميذ لما قاله المعلم. ذلك أن المتعلم يبدأ سلوكا وما وذلك إما بأن يوجه سؤالا للتلاميذ أو يقدم معلومة، ثم يقوم التلميذ بسلوك ما استجابة لما قاله المعلم، ثم يقوم المعلم بالاستجابة داء التلميذ. وقد وجد Kahn & Weiss أن أسلوب استجابة المعلم يؤثر في سلوك التلميذ أكثر من السؤال الذي وجهه أو التعليقات التي طلب من التلميذ تنفيذها، وذلك لأن التلميذ شديد الحرص على معرفة استجابة المعلم له.

وقد وجد Loweny & Morshall أن استجابات المعلمين للتلاميذ تؤثر على مفهوم الذات لديهم واتجاهاتهم نحو التعلم وعلى تحصيلهم وعلاقاتهم بالفصل بشكل عام. ويمكن أن تصنف استجابة المعلم تبعاً لتأثيرها على التلميذ إلى:

أولاً: استجابات تنهي وتلغي أي فرصة للتفكير.

ثانياً: استجابات تحافظ على التفكير وتشجعه وتنمي.

وهناك ست "6" نماذج سلوكية تحت هذا التصنيف:

أولاً: استجابات تنهي وتلغي فرص التفكير:

*النقد وكل ما يقلل من شأن التلميذ.

*المدح.

ثانياً: استجابات تفتح الطريق للتفكير وتشجعه:

*الصمت "زمن الانتظار".

*التقبل الحيادي - الإيجابي - والتعاطف.

*التوضيح لكل من المفهوم والعملية.

*تيسير جمع المادة⁶².

مناخ يجد المتعلم/ة نفسه فيه، ويشعر بالأمان والحرية والاستقلالية للتساؤل عما غمض عليه ويعترض سيرورة تعلمه. مما يجعله يوجه طلب التوضيح للممارس البيداغوجي دون خوف أو توجس الصد والقمع أو قلق أو تردد، لأن

(طلب التوضيح يشبه التقبل في أن كلاهما يعكس اهتمام المعلم بفهم أفكار التلميذ - فعلى حين يعبر التقبل الإيجابي عن فهم المعلم لما قاله التلميذ، يعبر طلب التوضيح عن عدم فهمه وبالتالي حاجته لمزيد من المعلومات أو البيانات حتى يتحقق له الفهم الجيد وقد وجد Rosenshien & Furst ارتباطا بين تشجيع المعلم للتلميذ لكي يضيف بيانات وتفاصيل لإجابته من ناحية وبين تحصيل التلاميذ ويؤيد هذه النتيجة ما يذكره Klevan عن اتجاه التلاميذ نحو

المثابرة ووضوح الهدف في التفكير استجابة لمطالبات المعلمين لهم بالتوضيح.

وقد أشار Flanders أن هناك ارتباطا بين مستوى تحصيل التلاميذ واستخدام المعلم لاستراتيجيات طلب التوضيح، كأن يطلب مزيدا من الأفكار

المرتبطة بالفكرة الأساسية، أو يطلب مزيدا من التوضيح.

د. ذوقان عبيدات ود. سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرط التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2007/1428.

د. فرج أمين أسعدن استراتيجيات التعلم النشط، دار ابن النفيس، عمان، الأردن، 2017.

Michel Perraudau, Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, Collection : Hors collection, Éd. Armand Colin, Paris, France, 2006.

مديرية المناهج والحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب، دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، غشت 2009.

⁶¹ د. صفاء يوسف الأعسر، تعليم من أجل التفكير، مرجع سابق، ص: 15.

⁶² د. صفاء يوسف الأعسر، تعليم من أجل التفكير، مرجع سابق، صص: 28 - 29.

- ومن أهم وظائف طلب التوضيح أنها تساعد نمو تفكير التلاميذ في التفكير " الميتامعرفة ". وقد وجد Brown ارتباطاً بين كفاءة التلاميذ في حل المشكلات وبين مستوى الوعي بالتفكير " الميتامعرفة " فكلماً كان التلميذ أكثر وعياً بالاستراتيجيات التي يستخدمها لحل المشكلات، كان أكثر كفاءة. ومع ذلك فكثيراً ما يقوم التلاميذ باتباع التعليمات المقدمة أو تنفيذ المهام دون التساؤل عن سبب القيام بها. ونادراً ما يتساءلون عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم أو عن كفاءة أدائهم. والأغلب أنهم لا يستطيعون توضيح أو شرح الاستراتيجيات التي يستخدمونها عند حل مشكلة ما⁶³ ويمكن تقسيم استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات فرعية: استراتيجيات التخطيط، واستراتيجيات التحكم، واستراتيجيات التصحيح. وفيما يلي بعض الأمثلة التي يمكن أن تساعد المتعلم/ة على استخدام نهج متعمق عندما يكون في سياق التعلم من خلال المناشط الفكرية والإجرائية التالية⁶⁴:
1. أقدر فرصتي في النجاح والتقدم.
 2. أقدر وقت توزيع المهمة المراد إكمالها.
 3. أحدد طبيعة المهمة المراد تنفيذها "التعليمات، النتائج المتوقعة، معايير النجاح، الوقت المتاح" ووضوحها لدي.
 4. أقيم جودة وفعالية الأنشطة المعرفية.
 5. أتوقع التغيرات أو البدائل حسب الحاجة.
 6. أسأل نفسي عندما أكون فعالاً في التعلم.
 7. أحدد في صندوق الأدوات الخاص بي المهارات والاستراتيجيات اللازمة لأداء هذه المهمة.
 8. أسأل نفسي إذا كنت أستخدم المهارات والاستراتيجيات الصحيحة لأداء هذه المهمة.
 9. أركز على المهمة التي أريد إنجازها.
 10. أحدد الاستراتيجيات والمهارات التي أستخدمها لهذه المهمة.
 11. أحكم على ما إذا كنت قد عملت بشكل جيد أو سيئ.
 12. أقوم بإجراء تمرين شئني "على سبيل المثال، ما الذي تعلمته؟ كيف تعلمته؟ ما الذي وجدته صعباً؟ ما الذي وجدته سهلاً؟ ماذا أعجبني؟ ما الذي لم يعجبني؟
 13. أقوم بعمل تمرين للتقييم الذاتي "على سبيل المثال: في ماذا نجحت؟ ما الذي لم أنجح فيه؟ ما هي أخطائي؟ ماذا علي فعله لتصحيح هذه الأخطاء؟
 14. أعد بناء على تقييمي للوضع.
 15. كثيراً ما أسأل أسئلة حول ما أسمع أو ما أقرأ في هذه النشاط أو الدورة حتى أكتشف مدى ملاءمتها.
 16. عندما يتم تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج في الفصل أو في القراءات، أحاول التأكد من أنها مدعومة جيداً.
 17. أحاول التوفيق بين أفكاري الخاصة عن طريق إقامة روابط مع ما أتعلمه.
 18. أفكر في الاحتمالات الأخرى في كل مرة أقرأ أو أسمع شيئاً أو استنتاجاً.
 19. أقوم بصياغة أسئلة للتركيز بشكل أفضل عندما أقرأ.
 20. عندما لا أفهم ما قرأته، أعد القراءة لأجد المعنى.
 21. إذا أصبحت القراءات صعبة الفهم، أغير طريقة قراءتي أو أعد لها أو أصححها.
 22. قبل إجراء دراسة شاملة لمادة جديدة لنشاط أو دورة ما، أقوم بالقراءة بشكل متكرر لأرى كيف يتم تنظيمها.
 23. أطرح علي أسئلة للتأكد من فهمي للمادة أو المواد التي درستها في هذا النشاط أو هذه الدورة.
 24. أحاول التفكير فيما أحتاج إلى تعلمه في موضوع معين بدلاً من مجرد القراءة عندما أدرس.
 25. أحاول تحديد المفاهيم التي لا أفهمها جيداً عند الدراسة.
 26. أقدر على توجيه ذاتي نحو ما تريده.
 27. أعتبر التعلم كعملية مشكلة مطروحة للحل والتجريب في نفس الوقت.
 28. أنظر إلى المشكلة أو الوضعية التعليمية من زوايا متعددة، وأسجل أفكاري على ورقة بأسلوبي الخاص قيمة مضافة إلى تفكير الآخرين معي في جماعة القسم.
 29. أستطيع سماع أستاذي تتمتع ودقة واستيعاب وفهم، وهو يعبر عن استراتيجيات التفكير بلغة سليمة وواضحة ومفهومة حين يقوم بحل المشكلة، وأفرغها من الخبرة التي قدمت لي فيها لاستخلاص العمليات المعرفية الأساسية لتوظيفها واستثمارها في خبراتي الشخصية مستقبلاً.
- وقد اشتغل أكثر من باحث ودارس على هذه الموجات الاستقصائية المؤدية إلى "التفكير في التفكير" / ما وراء التفكير " التي تنمي قدرة المتعلم/ة على تملك مداخل الميتامعرفة، وتبني بجانب ذلك أو من خلالها الوعي والتحكم في عمليات التفكير، وتدمج التفكير في عمليات التعلم داخل الحجرة الدراسية عند المتعلم/ة. فإن
- (الميتامعرفة Metacognition الوعي بالتفكير - التفكير في التفكير، يساعد الدارسين على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها أثناء قيامهم بعملية التعلم.

⁶³ د. صفاء يوسف الأعسر، تعلم من أجل التفكير، مرجع سابق، صص: 35- 36.

⁶⁴ مستوحاة من ومعدلة عن:

التلاميذ الناجحون يقومون بتلقائية بالتأمل في عملية التعلم وتنظيمها برغم أنهم لا يعون لماذا ولا كيف يساعدهم ذلك في التعلم. أما التلاميذ الأقل كفاءة فهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها. ولذا بدأ الباحثون في وضع استراتيجيات تساعد كل التلاميذ على تنمية الوعي بعمليات التفكير والتحكم فيها. وقد استخدم منهج توجيه الأسئلة بنجاح في تحقيق هذا الهدف، ثم بدأ التفكير في وضع الأسئلة التي يمكن للتلميذ أن يسألها لنفسه أثناء معالجة المعلومات، والواقع أننا كنا [جيون فونتين وإثر فويسكو Gwen Fountain & Esther Fusco] نحاول ليس فقط خلق الوعي بعمليات التفكير ولكن أيضا وضع منهج يمكن للتلاميذ استخدامه للتحكم في هذه العمليات

وحين بدأ استخدام منهج الأسئلة في الفصل بدأ تغير في أسلوب التلاميذ في القيام بالمهام التعليمية وفيما يلي مثال لما كتبه أحد التلاميذ: هناك أسئلة رائعة يمكن استخدامها عند التفكير في اتخاذ قرار أو حل مشكلة؛ فمن يكون هناك خطوات واضحة لحل المشكلة تكون الأمور أسهل. وهذه الأسئلة مفيدة أيضا في حل مشكلات مواقف الحياة اليومية وأنا سعيد بمعرفتي لهذه الأسئلة التي أستخدمها ليس الآن فقط ولكن في حياتي المستقبلية. وقد استمتع التلاميذ بهذا التحكم في العمليات، ووجدوا فيه وسيلة مفيدة في التعلم. إن المطالع على الكتابات في مجال الميتامعرفة يجد أن استخدام الأسئلة العامة أو الخطوات العامة لتوضيح بناء التعلم تكرر ذكره واقتراحه كثيرا كاستراتيجية فعالة. ويمكن تعميم استخدام مهارة الميتامعرفة عبر مواقف متعددة ومشكلات متنوعة - فيمكن تدريب التلميذ أن يفكر قبل الشروع في حل مشكلة، ويسأل نفسه ويسأل الآخرين ليقرر ما إذا كان تعريف المشكلة واضحا لديه - ويسأل نفسه عن الحلول التي وضعها، ويراقب نفسه أثناء محاولاته في التعلم ليقرر ما إذا كانت هذه المحاولات تحقق الهدف. وقد قدم Meichenbaum اقتراحات مشابهة في عرضه لدراسات السلوك والعمليات المعرفية حيث يقرر أهمية توجيه التلميذ لاستخدام استراتيجيات إدارة الذات.

وفي ضوء ما تقدم قام الكاتب بتصميم سلسلة من الأسئلة لتنشيط عمليات الميتامعرفة في أي مستوى، من الحضنة إلى الجامعة، وقد حاولنا تحديد العمليات الميتامعرفية في كل سؤال كما هو موضح في الجدول الآتي:

| السؤال | العملية التي يثيرها |
|---|---|
| 1 - ماذا أفعل؟ | - خلق نقطة التركيز "يساعد الذاكرة قصيرة المدى". |
| 2 - لماذا أفعل هذا؟ | - خلق هدف. |
| 3 - لماذا يعتبر هذا هاما؟ | - خلق سبب للقيام به. |
| 4 - كيف يرتبط بما أعرفه؟ | - التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة أو معرفة المواقف المشابهة. - ربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى. |
| 5 - ما هي الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟ | - اكتشاف للجوانب الغير معلومة. |
| 6 - هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ | - لتصميم طريقة للتعلم. |
| 7 - كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ | - الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومة الجديدة بخبرات بعيدة المدى. |
| 8 - ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ | - تقييم التقدم. |
| 9 - هل أحتاج بذل جهد جديد؟ | - المتابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر. |

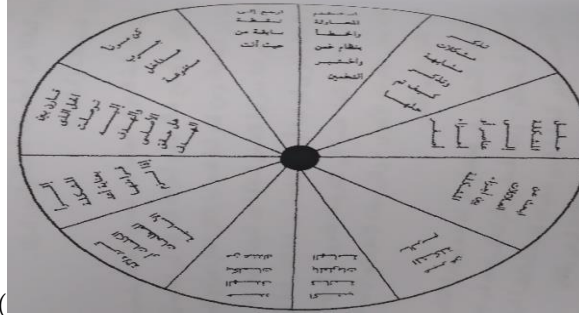
ويلاحظ أن الأسئلة "1-4" قبل التعلم. "5-6" أثناء التعلم "7-9" بعد التعلم. هذه التساؤلات من 1-4 تستثير استخدام مهارات مثل جمع المعلومات "البيانات"، أما 5-6 فتتناول تنظيمها - تذكرها، توليد الأفكار، أما 7-9 فتتناول تحليلها، تكاملها، تقييمها. وهذه المهارات جزء من أبعاد التفكير الأساسية التي يحتاج التلاميذ لتعلمها. وترجع فاعلية الأسئلة إلى أنها تخلق بناءا افعاليا ودافعيا ومعرفيا. وحين يبدأ التلاميذ في استخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعورا بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية. ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تستثير دوافع التلاميذ للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمرا يسيرا⁶⁵.

وبما أن هذا المقترح الهندسي للدرس ولتخطيطه التربوي يقوم أساسا على حل المشكلة من خلال الوضعيات، سأركز في استراتيجية حلها على "عجلة استراتيجيات حل المشكلات"؛ التي تنقسم بعمومية خطواتها ومحتاطها، ذلك أنه،

() مما يثير الإحباط لدى المعلم والتلميذ... أن يفهم التلميذ القاعدة أو النظرية ولكن لا يستطيع أن يوظف هذا الفهم في حل مشكلات الحياة. وتحليل استراتيجيات حل المشكلات لدى المتقدمين والمتعثرين، تبين أن هناك فروقا في الاستراتيجيات التي يستخدمها كل منهم فالأكثر كفاءة يقضي وقتا أطول في فهم المشكلة قبل البدء في الحل، ولكي يحقق فهم المشكلة يعطي نفسه أمثلة متعددة ونماذج متعددة. وهو يستخدم بعض الاستراتيجيات غير التقليدية لتحليل المشكلة إلى مشكلات فرعية. وهو يستخدم أساليب الوعي بالتفكير "الميتا تفكير" بأن يقيم أدائه وإلى أي مدى يتقدم أو يتعثر، وما هي البدائل التي يستخدمها لتحقيق الهدف في ضوء الهدف النهائي.

المعلم الحريص على تحسين مهارات حل المشكلات لدى تلاميذه يمكن أن يستفيد من وقت الحصة ليكشف للتلاميذ عن العمليات المعرفية التي قام بها لكي يصل للحل، وكأنه يفكر بصوت عال وهذا النموذج يساعد التلاميذ على الوعي بالعمليات المعرفية اللازمة للنجاح في حل المسألة، لأن المعلم يقدم تعليمات صريحة ومباشرة عن حل المشكلات. ويمكن أن توضع في الفصل لوحة حل المشكلات وهي مؤشر يذكر المعلم والتلميذ بالاستراتيجيات الفعالة.

عجلة استراتيجيات حل المشكلات



ومضمون العجلة يفيد مجموع الخطوات والإجراءات المنهجية لمقاربتها، وهي من باب الاستئناس لأن كل مشكلة استراتيجيتها الخاصة بها من حيث المراحل والتفاصيل والإجراءات، لكن التفكير في حلها يتخذ الخطوات التالية:

- اقرأ المشكلة بعناية، أعد قراءتها إذا لزم؛
- قرر دلالة الكلمات والمصطلحات الأساسية؛
- حدد الهدف بكلمات من عندك؛
- اكتب قائمة بالمعلومات الهامة؛
- عبر عن المشكلة بالرسم؛
- ابحث عن العلاقات بين أجزاء المشكلة؛
- حلل المشكلة إلى عناصر أو أجزاء أصغر؛
- تذكر مشكلات مشابهة وتذكر كيف تم حلها؛
- استخدم المحاولة والخطأ بنظام تخمين واختبر التخمين؛
- ارجع إلى نقطة سابقة من حيث أنت؛
- كن مرناً، جرب مداخل متنوعة؛
- قارن بين الحل الذي توصلت إليه والهدف الأصلي هل حقق الهدف.

وأما عن بعض الأمثلة على الاستراتيجيات العاطفية⁶⁷ التي يمكن أن تساعد الطالب على خلق بيئة نفسية مرضية، فتتمثل في:

1. تحديد الأهداف الشخصية.
2. استخدام نظام المكافآت.
3. وافق على محاولة القيام بمهمة ما، حتى لو لم أكن أعرف بالضبط كيفية القيام بها حتى الآن.
4. اتخاذ موقف إيجابي تجاه المهمة المطلوبة.
5. ابذل جهداً لعملي.
6. إدراك أن هذه المهمة ستكون مفيدة لمهام أخرى قادمة.
7. عندما أدرس، لا تستسلم حتى لو كان الموضوع مملاً.
8. العمل الجاد لتحقيق النجاح، حتى عندما لا يعجبني ما تفعله.
9. عندما يكون العمل صعباً، لا تستسلم أو تدرس الأجزاء السهلة فقط.
10. حتى عندما يكون المحتوى مملاً وغير ممتع، استمر في العمل حتى أنتهي.
11. التركيز على فرص نجاحي أكثر من فرصتي في الفشل.
12. لإدارة الإجهاد بشكل أفضل، اطلب توضيحاً بشأن أهداف المهمة وتعليماتها.
13. كن متساهلاً مع الآخرين.
14. التعاون في التخطيط للعمل الجماعي.

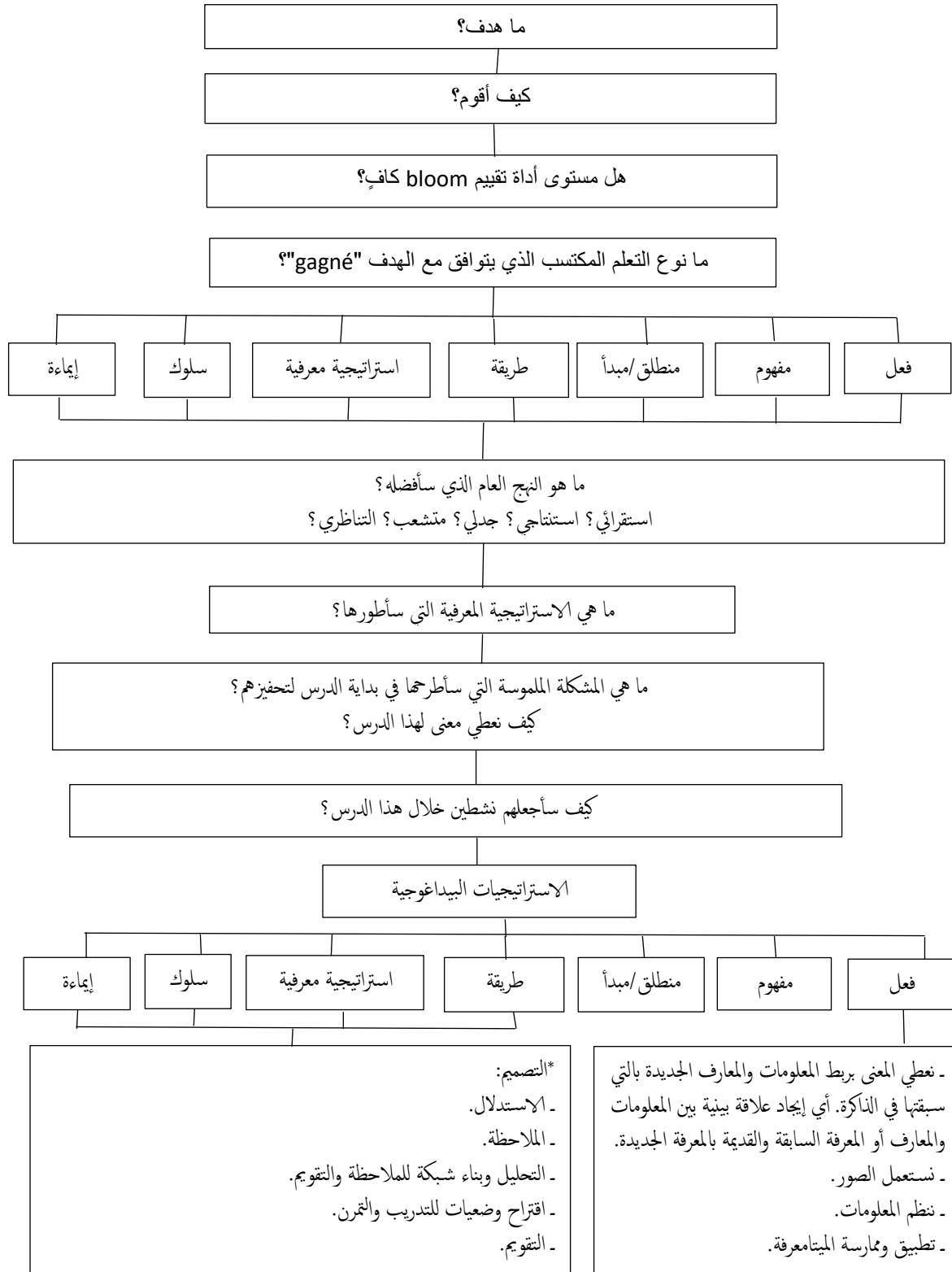
⁶⁶ د. صفاء يوسف الأعسر، تعليم من أجل التفكير، مرجع سابق، صص: 143 - 144.

⁶⁷ Les stratégies d'apprentissage : Apprendre à Apprendre, Développé et adapté par les membres du Comité du Portfolio des étudiants en science infirmière de l'UMCE, p. 5; Pdf، ترجمة شخصية.

15. قبول الدور المنوط بي في الفريق.
 16. استمع إلى وجهة نظر الآخرين.
 17. تحدث بما أعتقده دون اتهام الآخرين وتعاون مع الدعامة
- وبينا ترتبط استراتيجيات التعلم التدريبي بالأنشطة التي يقوم بها المتعلم/ة من أجل تنظيم المهام بشكل جيد من حيث الإنجاز وإدارة الوقت بشكل فعال واستخدام الموارد المتاحة، وكذا استراتيجيات إدارة الموارد الزمنية والمادية والبيئية والبشرية، هي بعض الفئات الفرعية المدرجة في هذا النوع من الاستراتيجيات للتعليم. وفيما يلي بعض الأمثلة الملموسة لاستراتيجيات التدبير والإدارة⁶⁸ التي يمكن أن تكون مفيدة للمتعلم/ة من أجل خلق بيئة تعليمية مناسبة تعزز التعلم لديه.
1. أعمل على إنشاء جدول عمل و/أو دراسة.
 2. أستخدم اليوميات.
 3. أتأكد من إدارة وقتي بشكل جيد وتحديد الأهداف والمواعيد النهائية والتخطيط للخطوات التي يجب اتباعها.
 4. أحدد المواد والموارد المتاحة.
 5. طلب المساعدة والدعم من الموارد البشرية المتاحة.
 6. أدرس في مكان يمكنني فيه التركيز بشكل جيد.
 7. كل أسبوع، أتأكد من أنني على اطلاع دائم بقراءتي وعملي.
 8. أحاول أن أكون حاضرا في الحجرة الدراسية بشكل منتظم ودائم، ما لم يحل إكراه بيئي وبينه.
 9. أخصص وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان والاختبار.
 10. أجدول وقتا للراحة والاستجمام.
 11. أتجنب العمل في اللحظة الأخيرة.
 12. عندما يكون لدي الكثير من العمل، أرتب الأولويات وأخذ بها.
 13. أتأكد من إحضار جميع المستندات والأدوات اللازمة لأداء عملي.
 14. أحدد الزملاء الذين يمكنهم مساعدتي إذا واجهت مشاكل.
 15. أعرف مكان مكتبي وأدواتي ومستلزماتي والمواد المدرسية.
 16. أحاول في كثير من الأحيان شرح المواد لزميل أو صديق عند الدراسة.
 17. أخصص وقتا لمناقشة المواد مع زملائي وأقراني وأصدقائي الآخرين في الحجرة الدراسية أثناء دراستي.
 18. أطلب من الممارس البيداغوجي شرح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا وبذل مجهدا وتوضيحها.
 19. عندما لا أستطيع فهم المادة الموجودة في هذا الدرس، أستعين بزميلي في الفصل الدراسي لمساعدتي.
 20. أحاول تحديد الزملاء والأصدقاء المتعلمين في الحجرة الدراسية الذين يمكنني طلب المساعدة منهم إذا لزم الأمر ذلك.
- وللتعلم الجيد والفعال شروط يجب استيفائها وحضورها. فالمتعلم/ة يكون في وضعية تعلم فعال وجاد حين يستحضر السيناريو التالي:
- أنا أتعلم إذا:
- كنت مهتما ومعنيا، لأنني أتعلم.
 - وجدت فيما أتعلم نفعا ومعنى.
 - كنت أثق في كفاءتي وكفايائي وقدراتي.
 - جعلت علاقات بين مكتسباتي المعرفية ومواردي المتنوعة.
 - واجهت نفسي بالآخرين.
 - أدركت المعرفة التي أكتسبتها ووعيت قيمتها.
 - اعتمدت على استراتيجياتي المفضلة.
 - اعتمدت على معرفتي.
- وضمن سؤال كيف سأجعل المتعلمين/ات نشطين/ات خلال الدرس؟ تأتي الاستراتيجيات البيداغوجية/ التربوية متضمنة التفكير حول التنشيط بالمجموعات الصغير والصراعات السوسيو معرفية، ومحتوية على: الفعل، والمفهوم، والمنطق، والمبدأ، والطريقة، والاستراتيجية المعرفية، والسلوك، والإيماءة.
- ففي الفعل:
- نعطي المعنى بربط المعلومات والمعارف الجديدة بالتي سبقتها في الذاكرة. أي إيجاد علاقة بينية بين المعلومات والمعارف أو المعرفة السابقة والقديمة بالمعرفة الجديدة.
 - نستعمل الصور.
 - ننظم المعلومات.

⁶⁸ Les stratégies d'apprentissage : Apprendre à Apprendre, Développé et adapté par les membres du Comité du Portfolio des étudiants en science infirmière de l'UMC, pp. 6 – 7.

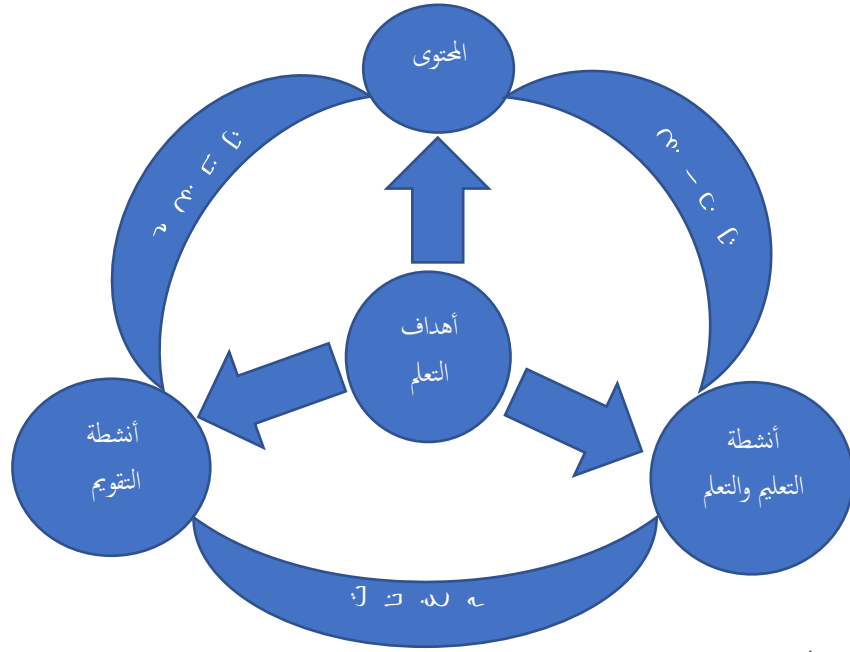
- تطبيق وممارسة الميتماعرفة.
 - وأما في الطريقة، والاستراتيجية المعرفية، والسلوك، والإيماءة يتم التصميم من خلال:
 - الاستدلال.
 - الملاحظة.
 - التحليل وبناء شبكة للملاحظة والتقييم.
 - اقتراح وضعيات للتدريب والتمرين.
 - التقييم.
- ويمكن تقديم هذه الأسئلة الواردة في إعداد الدرس بالشكل التالي المتضمن في كتاب " Préparer un cours " المصدر لهذه الورقة (ص: 171).
- أسئلة تطرح لإعداد درس



- على سبيل الختم:

هندسة الدرس المدرسي تفيد تصورا مسبقا للأهداف التعليمية ضمن بيداغوجيا الكفايات، المتوخى تحقيقها من ممارسة الفعل التدريسي بالحجرة الدراسية مع جماعة القسم، في وقت محدد ومعين. وبوضعية تعليمية تعليمية موضوعة بدقة، ومواقف تعليمية تعليمية معينة في إطار سياق تعليمي اجتماعي، تتخلله الحركية السوسيو معرفية وتفاعلاتها البنائية، التي تنحو إلى تحقيق تفاعل فعال وفاعل بين مكونات جماعة القسم، وبين هذه الجماعة والمنهاج الدراسي بمحتواه وأدواته ومعيناته داخل تفاعلات المثلث الديداكتيكي ونواتجه. وهي هندسة الدرس لن تخرج عن جوهر الهندسة التربوية، التي تعتمد ثلاث خطوات هي:

- تحديد وإعداد ما يلزم لتحقيق تلك الأهداف من محتوى وأنشطة ووضعية تعليمية تعليمية ووسائل ومعينات بيداغوجية.
- تحديد كيفية التحقق من تحصيل الأهداف والوصول إليها؛ بمعنى تحديد آليات وأدوات التقويم.
- ويمكن تمثيل هذه الخطوات بالشكل التالي تأثيرا وتأثرا وفعلا وتفاعلا وانسجاما:

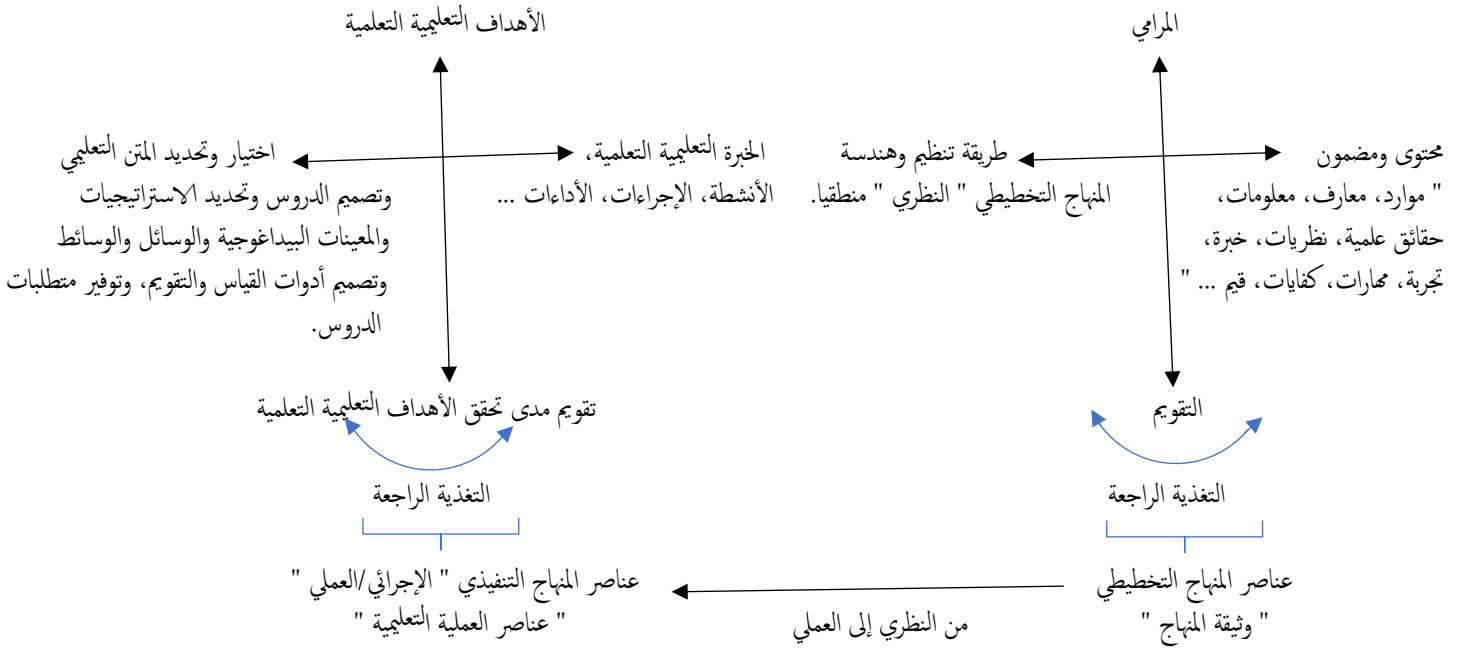


والهندسة التربوية أو هندسة الدرس تعمل على:

- (تحسين عملية التدريس. وهذا الهدف يتحقق من خلال تهيئة المتطلبات التدريسية اللازمة. ومن خلال تصميم الموقف التعليمي بشكل كامل، ثم التدرب على أداء هذا الموقف ذهنيا ليكون على وعي كامل بما سيقدمه للطلاب وبالآدوات التي سيستخدمها، وبأوقات استخدامها والأسئلة التي سيثيرها، وباستجابات الطلبة المتوقعة)⁶⁹.
- تضبط اشتغال الممارس البيداغوجي التدريسي، وتجنبه عشوائية الأداء وفوضويته. بجانب تجنبه التخطيط والارتجالية والتشويش في بناء درسه مع متعلميه، وتعمل على عدم ضياع الوقت والجهد.
- تجنب الممارس البيداغوجي الإحراج في أداء درسه، وتمنع عنه الإرباك. وهنا تحضرني تجربة من واقعي المعيش عندما زرت أحد الممارسين البيداغوجيين في حجرة الدرس بالمديرية الإقليمية بتاونات. وقد التحق متأخرا إلى المؤسسة دون هندسة دروسه وتخطيطها إزاء غياب الوثائق التربوية الدالة على الهندسة، خاصة منها جذادة الدرس؛ مدعيا وزاعما أنه ممارس قديم لا يحتاج إلى أي تخطيط وهندسة لدروسه، لضبطه المنهجية أولا ثم المحتوى. وحين طلبت منه أداء الدرس القرائي وقع في التخطي والعشوائية، مما أحرجه ألامي وأمام المتعلمين/ات. فكانت حجتني ودليلي حينئذ على أهمية الهندسة التربوية والتخطيط للدروس في الأداء الصفي لما له من دور توجيهي وإرشادي للممارسة الصفية.
- مساعدة الممارس البيداغوجي على تعيين وتحديد حاجيات الدرس المدرسي من معينات بيداغوجية وأدوات مدرسية وموارد ومتن تعليمي وتجهيزات معلوماتية وتكنولوجية.
- إكساب الممارس البيداغوجي المستجد المعرفي والمهاري والقيمي في الحقل المعرفي الذي يدرسه من خلال تخطيط درسه المدرسي وهندسته. فهو يطلع على الجديد من المتن التعليمي والاستراتيجيات والمنهجيات والأساليب والنظريات العلمية والبراديجات المتحركة في المجالات المعرفية.
- تمكين الممارس البيداغوجي من براعة تدقيق الفعل التعليمي من حيث توازنه بين الإطناب والإيجاز وفق المقام؛ فلا يوجز في مواطن الإطناب ولا يطنب في مواطن الإيجاز.
- تنزيل المنهاج حسب الزمان والمكان المناسبين دون إخلال بالبرمجة السنوية أو المرحلية أو المجالية أو الشهرية أو الأسبوعية، فلا يبطئ الدروس ولا يسرعها، فيخل بمفعول المنهاج وناتج التعلم والتعليم.

والهندسة التربوية تشتغل على المنهاج النظري لتنزيله منهاجا تنفيذيا عبر الممارسة الصفية في تناظر بين المنهاج التخطيطي والمنهاج التنفيذي كالتالي:

⁶⁹ د. ذوقان عبيدات ود. سهيلة أبو السعيد، استراتيجيات التدريس في القرن الـ 21، مرجع سابق، ص: 9.



وفي هندسة التدريس يجب على الممارس البيداغوجي الوعي بأنه لا يقدم متنا تعليميا للمتعلمين/ات لتكوين عقولهم فحسب؛ وإنما (تكوين الهويات المرتبطة بالانتقاءات والثقافات والمعتقدات والقيم الجماعية)⁷⁰، وتشكيل إنسان المستقبل. لذا فهو معني بدرجة كبيرة من حيث موقعه في العملية التعليمية التعلمية بالانخراط المعلن والصريح والفعال في مشروع بناء مجتمع ديمقراطي عادل، يقوم على المعرفة والفعل والإنتاج والقيم والحرية والاستقلالية والمواطنة والمبادئ الإنسانية، وعلى قائمة الحقوق والواجبات والبعد الأخلاقي والسلوكي المدني والافتتاح على الآخر وتدير الاختلاف. فبوعيه يقع الممارس البيداغوجي داخل المجتمع، يفهمه ويدرسه جيدا ليشترك المكونات الأخرى، في تفعيل تحولاته وتغيراته وتناقضاته واختلافاته، وتحسير ما هو فردي بما هو جماعي من خلال السيكلوجيا الاجتماعية؛ طلبا للمستقبل المشرق. وبوعيه يقع خارج الارتباط الوثيق بالسياسة والأيديولوجية الرسمية الحاكمة للدولة والمجتمع، والمتحكمة في دواليب الاقتصاد الوطني؛ رفعا لكل ضغط سياسي أو اقتصادي أو أيديولوجي أو جميعها، وتحيدا لكل إيماءات خارجية عن ضميره وإرادته وقراراته. بمعنى يقع الممارس البيداغوجي خارج سلطة التأثير الخارجي لعوامل الضغط على وعيه ومحامه؛ التي تتطلب استقلالا فكريا وأدائيا تاما تحت منظومة الأخلاق والقيم والضمير الذاتي والجمعي. لأن الممارس البيداغوجي في عمق مفهومه مستقل عن المؤسسات السياسية الحاكمة "الأحزاب، النقابات، اللوبيات المصلحية، الجماعات الضاغطة ... " ومنحاز للترعة الإنسانية التي تعد وتاهل المتعلم/ة للمستقبل الأفضل شكلا ومضمونا بروح المسؤولية، التي يقدرها ويدبرها بحكمة وتبصر وصبر. ولن يكون كذلك إلا إذا شخصنا موثوقا به، يوفق بين الاختلافات وكامل بين المؤتلفات وسيطا بين مختلف الثقافات والتوجهات والرؤى والمذاهب وجامعا لها في توافق وانسجام تام أو سلام دائم، منشطا لها في جماعة صفه المدرسي، ضامنا للنظام والقانون، محترما للقواعد، مدبرا للحياة الديمقراطية في الفضاء المدرسي ومجتمعه، ممثيا ثقافة الحقوق والواجبات والمواطنة وسيادة القانون وقيم العدالة والمساواة إزاء اشتغاله كمتشف بني ويطور الثقافة بكل معطياتها ومجالاتها المتنوعة بنزعة إنسانية ذات قيم مضافة.

فالممارس البيداغوجي في اشتغاله البيداغوجي كي يأت هذه المسؤولية وينجح في تديرها وتحقيقها لابد أن يكتسب عدة كفايات محنية وأكاديمية مرجعية قيمة إنسانية عالية، حددتها الأنظمة التربوية وفق فلسفتها ورؤيتها للتربية والتعليم والتكوين ونواتجها، بما يؤدي إلى تهيئ المتعلم/ة لمواجهة التحديات والتعقيدات التي تطرحها الحياة الخاصة والعامة، خاصة في ازدياد تعقد العالم وتجدد وتسارع التطورات والأحداث والعلوم والتكنولوجيا والصناعات؛ فهو معني بأن يكون (منظما لبيداغوجيا بنائية وضامنا لمعنى المعارف ومبتكرا لوضعية التعلم ومديرا للتناظر ومنظما لعمليات ومسارات التكوين)⁷¹. والضامن لهذه المهام والوظائف هو التكوين الأكاديمي والمهني للممارس البيداغوجي، الذي يتوخى منه التكوين الأساس في المغرب أن يكتسب الكفايات التالية ومهاراتها: الكفايات المعرفية، الكفايات التواصلية، الكفايات المرتبطة بتخطيط التعليمات، الكفايات المرتبطة بتدبير التعليمات، الكفايات المرتبطة بالتقويم، الكفايات المرتبطة بالإسهام في تدبير المؤسسة، الكفايات التكنولوجية، الكفايات المرتبطة بالتنمية المهنية، الكفايات المرتبطة بالقيم. وهي تقريبا ذاتها توجد في نظام تكوين الأساتذة بالخزائر من حيث تؤهلهم أن يتمكنوا من كفاءات: التخطيط، التنظيم، الديدكتيك، التواصل، القيمة/الأخلاقية، التقويم، تطوير الخبرة، بالمساءلة النقدية للأداء الصفي لابد أن تحضر عند الممارس البيداغوجي كل يوم من أجل تطوير الأداء الصفي وتجويده - هنا يمكن الإشارة أن ما أسميه بصريح العبارة النقد الذاتي للممارسة الصفية حين يسائل الممارس البيداغوجي أدائه الصفي اليومي بمنظور النقد ويتبعه ويتبصره وتأمله طلبا للإيجابيات والسلبيات، وعملا على مقاربتها استثمارا وتصحيحا ومعالجة؛ تسميه الرسميات والأدبيات البيداغوجية والخطاب التربوي بالنقد والتأمل والتخفيف من البعد النقدي الذي يضع الممارس البيداغوجي في مواجهة ذاته بكل شفافية وموضوعية واحترافية، ويسأله على مدى القيام بمسؤوليته تجاه الرسالة الموكلة له بموجب القانون والضمير الإنساني، ويضعه أمام مرايا النقد العاكسة لأماكن ومواطن الهشاشة الأدائية في ممارسته الصفية لمواجهتها بكل شجاعة وموضوعية - . وأما النظام التربوي الفرنسي فقد حدد بموجب القانون قائمة المهارات العشر وتفصيلاتها المطلوبة التي يجب على المعلمين وأمناء المكتبات ومستشاري التعليم الرئيسيين إتقانها لممارسة مهنتهم في ملحق مرفق بالمرسوم الخاص بهذا الشأن في:

1. التصرف كموظف في الخدمة المدنية وبطريقة أخلاقية ومسؤولة.

2. إتقان اللغة الفرنسية للتدريس والتواصل.

⁷⁰ فليب غاييلي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، تر: د. عز الدين الخطابي، مرجع سابق، ص: 202.

⁷¹ نفسه، ص: 208. (بتصرف)؛ " انظر التفصيل في صص: 208 - 210. "

3. إتقان التخصصات وامتلاك ثقافة عامة جيدة.

4. تصميم وتنفيذ التدريس.

5. تنظيم العمل الصفّي.

6. مراعاة تنوع الطلاب.

7. تقييم الطلاب.

8. إتقان تقنيات المعلومات والاتصالات.

9. العمل بروح الفريق الواحد والتعاون مع أولياء الأمور وشركاء المدرسة.

10. التدريب والابتكار.

وبالتالي نلاحظ أن أغلب الأنظمة التعليمية تعتمد على الأساسيات التالية في تكوين مهنيتها التربويين: المعرفة الأكاديمية المتعلقة بمجالات التخصص المبرجة والمقررة في المنهج الدراسي موضوع اشتغال الممارس البيداغوجي، والتشبع بالقيم وأخلاقيات مهنة التدريس وتعزيزها، والتمكن من الكفايات المهنية "تخطيط التعليمات، تنفيذها، تقييمها ودعمها ومعالجة سلباتها واستثمار إيجابياتها"، والتواصل، والمعرفة التكنولوجية والمعلوماتية والرقمية والذكاء الصناعي، والبحث العلمي، والتفكير النقدي والإبداعي والفلسفي وحل المشكلات وبناء أنظمة الخبرة. وهذا الجانب الذي نحن بصدده وهو الهندسة والتخطيط التربوي يعد مجالا رئيسا من مواضيع العلوم المعرفية، يحتل في جميع المجالات والقطاعات دورا رئيسا لأنه يشكل خريطة الطريق قبل الاتجاه نحوها وقطعا للوصول إلى الهدف. فهو من حيث الشكل يسجد التنظيم، المسار لاشتغال الممارس البيداغوجي التعليمي، ومن حيث المضمون فهو يجسد فلسفة الرؤية والرؤية الفكرية العملائية عنده عن الممارسة الصفية وتفصيلاتها الأدائية. فالتخطيط كتاب مفتوح لفكره يمكن قراءته على مستوى السطح والعمق معا. فتخطيط وهندسة الدرس المدرسي مثلا يدل على سمخته وطريقة تفكيره وتنظيمها. وهنا أجد الهندسة والتخطيط التربوي يقع بين حاصلين معرفيين متكاملين ومتساوقين فيما بينهما، وهما:

1 - حاصل معرفي يمكن الممارس البيداغوجي من تحليل معطيات الفعل التدريسي بما فيه الدرس المدرسي وظيفيا إلى عناصر قابلة للتفكيك إلى عمليات أساسية وأولية، وصورتها.

2 - حاصل عملي يمكن الممارس البيداغوجي من ضبط إجراءات تلك العمليات الأساسية والأولية، وتنفيذها في واقع الفعل التعليمي بما فيه الدرس المدرسي.

ومنه؛ عليه أن يسعى إلى اكتساب تلك الكفايات المقررة له رسميا، في تكوينه الأساس على أدنى تقدير، لتأسيس مدخل مساعد للبعد المهني من سمخته. وهي كفايات لا تعرف الاستقرار والثبات، لأن حياة الإنسان ومجالاتها تتطور يوميا وتتسارع فائق، يديم اكتشاف نفسه وذاته على مختلف الأبعاد. خاصة أن المعرفة حاليا متداخلة الاختصاصات، ومفاهيمها طولية بمعنى ممتدة عموديا وأفقيا، في طريقها إلى تشكيل علوم عرفانية/ معرفية جديدة. وعليه أن يؤمن بأن ما اكتسبه في التكوين الأساس المهني سيضعه على السكة الصحيحة إن هو أصبح ذاتي التكوين. وأن ما قرر في المنهج الدراسية من استراتيجيات وديداكتيك خاصة سوى للاستئناس وللمثال لا للإملاء والجبر والنسخ والإلغاء، حتى يجعل لنفسه هامشا على متن الممارسة التدريسية، يتحرك فيه باجتهاده الخاص الذي تمليه عليه المعطيات الواقعية في مجتمعه المدرسي والمهني. وذلك تطلع نحو مزيد من الإبداع والتطور والرقى. فرسالته في مجتمعه جد متقدمة الأهمية والاستشراف المستقبلي، وارتكازه الأساس فيها يقظة وعيه التربوي.

- المراجع:

(وفق متن الورقة)

1 - العربية:

- كيران وآخرون، فلسفة وعلوم التربية، تر: د. عز الدين الخطابي، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2021.
- د. صفاء يوسف الأعسر، تعلم من أجل التفكير، دار قباء، القاهرة، مصر، 1998.
- د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994، العدد 184.
- د. عبد الرحيم الهاروشي، كيف نتعلم، تر: مصطفى النواوي، الفنك، الدار البيضاء، المغرب، 1997.
- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، وزارة التربية الوطنية، المغرب، ربيع الأول 1423 يونيو 2002، ج1.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 10/9، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ط1.
- د. عبد الرحيم ليه وذ. عبد الناصر ناجي، الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: الدلائل المرجعية لمعايير الجودة، أماكن، الرباط، المغرب، يناير 2022.
- د. حسان الباهي، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2020، ط2.
- فليب غابيلي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، تر: د. عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2013، ط1.
- د. عمر يوسف، لغة الجسد وتطبيقاتها في التواصل التعليمي، مجلة دراسات، 2022، المجلد 11، العدد1.
- د. نبيل علي، العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول ج2، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، العدد 370.
- د. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009/1429، ط1.
- د. سليمان عبد الواحد، سيكولوجية التفكير لدى المتعثرين دراسيا، مصر العربية، القاهرة، مصر، 2011.
- د. فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2007/1428، ط3.
- د. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009/1429، ط1.
- د. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ط5.
- د. غزوان ناصيف، الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الكتاب العربي، دمشق، سوريا، 2012، ط1.
- اليونيسكو، إعادة النظر في التعلم: ذلك الكنز المكنون، بحث ونظرة استشرافية بشأن التعلم، ورقة عمل 4، يناير 2013.

- عبد العزيز قريش، من المعرفة إلى الميتا معرفة: أي فرصة لتصحيح أزمة التعليم، عالم التربية، الجديدة، المغرب، عدد 25.
- ابن منظور، لسان العرب، درإحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي بيروت، لبنان، 1997/1417، ط2، ج7.
- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1981، ط4، ج2.
- د. خالد بن محمد بن محمود الرايني، عادات العقل ودافعية الإنجاز، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، 2015، ط1.
- د. بخيتة هادي آل كليب، عادات العقل وطرق تطبيقها في الدراسات العلمية، شبكة الألوكة، pdf.
- د. حسان الباهي، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2020، ط2.
- باتريك لومير، علم النفس المعرفي المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، تر: د. عبد الكريم غريب، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ط1.
- د. محمد عبد السلام، استراتيجيات التعلم النشط، مكتبة نور، القاهرة، مصر، 2021.
- د. ذوقان عبيدات ود. سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرّف التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2007/1428.
- د. فرج أمين أسعدن استراتيجيات التعلم النشط، دار ابن النفيس، عمان، الأردن، 2017.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب، دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، غشت 2009.

2 - الأجنبية:

- Alain Rieunier, Préparer un cours, esf éditeur, Paris, France, 2007, 3éd, Tome2.
- Michel Perraudau, Les stratégies d'apprentissage: Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, Collection: Hors collection, Éd. Armand Colin, Paris, France, 2006.
- Les stratégies d'apprentissage: Apprendre à Apprendre, Développé et adapté par les membres du Comité du Portfolio des étudiants en science infirmière de l'UMCE, Pdf

3 - الرقمية:

<https://elearning.univ-msila.dz/moodle/pluginfile.php/167090>