إستراتيجيات التعلم*

التساؤل حول الطريقة المتفردة التي يمتلك بها المتعلم المعارف

فليب ميريو

تقتضي الإستراتيجية استعداد الذات لاستعمال الضروريات والاحتمالات الخارجية، بغرض ممارسة الأفعال؛ ويمكننا تعريفها كمنهج للعمل خاص بالذات الموجودة في وضعية لعب (**situation de jeu**) [. . .]، حيث تسعى إلى الخضوع بأقل قدر ممكن لإكراهات هذا اللعب وشكوكه واحتمالاته، بغية تحقيق غاياتها؛ واستغلالها بأكبر قدر ممكن.

ويحدد البرنامج سلفاً من خلال عملياته، وبهذا المعنى فهو يتسم بالآلية، أما الإستراتيجية فتتحدد سلفاً بغاياتها وليس بكل عملياتها (**E. Morin, la Méthode 3, La connaissance de la connaissance, le Seuil, Paris, 1986, p.62.**).

مقاربة مفاهيم الكفاية والقدرة والإستراتيجية بواسطة تمرين وجيز

ينتج كل تمرين عن اتفاق؛ وهو ما ينطبق على التمرين الذي سنقترحه. وإذا كان القارئ سينزعج من هذا الأمر، فعليه أن يتوجه مباشرة إلى الخلاصات؛ وإن كان سيضطر للرجوع إلى المقدمات؛ وإلا فإن عليه أن يشاركنا لعبتنا وأن ينخرط في الوضعية.

لنتفق إذن على أنكم ستشاركون في مقطع تكويني، حدد هدفه بالطريقة المألوفة وغير الصارمة؛ من خلال مفهوم "المعرفة". والمطلوب هو "معرفة الخصائص الأساسية للأسلوب الرومانسي". والآن، ستوضع رهن إشارتكم لائحة من الأنشطة؛ وسيطلب منكم اختيار ثلاثة أنشطة، وهي:

- النشاط الذي يسمح لكم ببلوغ الهدف المقترح [نشاط الاكتساب].
- النشاط الذي يسمح لكم بالتحقق من بلوغه [نشاط التقييم].
- النشاط الذي لم يكن بإمكانكم إنجازه قبل بلوغ الهدف، لكنه سيصبح في متناولكم الآن، وسيمكنكم من الحصول على مكتسب جديد [نشاط الاستثمار].

1. قراءة مقدمتي مؤلفين لفكتور هوجو (V. Hugo) وهما كرمويل (Cromwell) وهرناني (Hernani).
2. الاستماع إلى برنامج إذاعي حول الرومانسيين الألمان وتسجيل بعض الملاحظات.
3. صياغة نص يتطابق مع تصوركم المباشر للنص الرومانسي وعرضه على أستاذ للأدب.
4. تحليل قصيدة رومانسية بعد قراءة صامتة، بالاعتماد على أسئلة تجيبون عنها كتابياً.
5. قراءة مؤلف كامل، تيقنتم من أنه ينتمي إلى التيار الرومانسي.
6. زيارة معرض للفنون التشكيلية، أقيم تحت شعار "الرسامون الرومانسيون بمنطقتنا".
7. وضع تقابل بين نص كلاسيكي ونص رومانسي وإبراز ما يميز معالجتهما للموضوع نفسه [البوح بالحب مثلاً (Déclaration d'amour)].

8. قراءة وتلخيص مادة "الرومانسية" بموسوعة (Encyclopédia universalis).
9. قراءة العديد من النصوص الرومانسية الموجودة ضمن ما يعرف بالنصوص المختارة.
10. تجسيد مضامين نص رومانسي بالرسوم والصور والملصقات المتطابقة معها.
11. استعمال حاسوبكم الخاص وولوج الموقع المتعلق بالأدب الفرنسي وباكتشاف الرومانسية.
12. حضور حفل خاص بالموسيقى الرومانسية.
13. صياغة نص من حوالي اثني عشر سطراً، تبرزون فيه خصائص الأسلوب الرومانسي.
14. القيام بعرض أمام الزملاء تبرزون فيه أسباب تفضيلكم النص الرومانسي على النص الكلاسيكي.

سجلوا بعد ذلك، الأنشطة الثلاثة التي تم اختيارها، وهي:

» نشاط الاكتساب [رقم كذا].
» نشاط التقييم [رقم كذا].
» نشاط الاستثمار [رقم كذا].

والآن، عليكم تحليل أجوبتكم انطلاقاً من الأسئلة التالية:

أ. ما هي الأسباب التي سمحت لكم باختيار نشاط الاكتساب؟
- هل لكون هذا النشاط يسمح لكم بتشغيل معارفكم [كفاياتكم] التي تتحكمون فيها؟ وما هي هذه المعارف بالضبط؟
- هل يستدعي هذا النشاط قدرة (capacité) أو أكثر [إتقاناً (savoir-faire) أو أكثر]، تعتبرون أنفسكم ماهرين في إنجازها؟ وما هي هذه القدرات أو الاتقانات؟
- إذا ما اعتبرنا أن "الإستراتيجية" هي الكيفية التي ينجز بها النشاط، وهي التي تسمح لكم "باستخدام قدرتكم على المعرفة من أجل بلوغ الهدف"، فهل يمكنكم تحديد إستراتيجية التعلم التي تعتمدونها؟ وكيف يمكنكم إنجاز المهمة المقترحة، بشكل ملموس؟

ب. ما هي الأسباب التي سمحت لكم باختيار نشاط التقييم؟
- هل يسمح هذا النشاط بإبراز المعارف النوعية التي يتعين عليكم اكتسابها؟ وهل يمكن اكتساب معارف أخرى؟
- هل يستدعي قدرة أو أكثر، تعتبرون أنفسكم ماهرين في إنجازها؟ وما هي هذه القدرات؟
- هل تعتبر الإستراتيجية التي يجب عليكم استعمالها لإنجاز هذا التقييم، مألوفة لديكم؟ وهل يمكنكم إبرازها مباشرة أم أنكم مطالبون باعتماد تمارين وسيطة؟ وما هي هذه التمارين؟

ج. ما هي الأسباب التي سمحت لكم باختيار نشاط الاستثمار؟
- في نظركم، ما هو الأمر الحاسم الذي جعل هذا النشاط قابلاً للإنجاز، بعد أن كان مستحيلاً؟
- ما هي القدرة أو القدرات التي يجب اعتمادها لإنجاز هذا النشاط؟
- باعتمادكم على المعرفة المكتسبة وتعبئتكم للقدرات المضبوطة، ما هي الإستراتيجية التي ستستعملونها وما هي المكتسبات التي ستسمح لكم بإنجازها؟

الخلاصات الأولى لهذه التجربة

على الرغم من أنكم لم تقرأوا التمرين، فإن مجرد قراءة الأسئلة يكفي لاستخلاص بعض النتائج. فلنعمل على اكتشافها، مع الإشارة إلى أننا قد نجد بعض المعطيات التي سبق أن تعرفنا عليها. ويبدو بشكل مفارق، أن الأمر الحاسم في التعلم هو ما يوجد سلفاً؛ أو بتعبير أدق، هي نقاط الارتكاز التي تتمفصل حولها المعارف والإتقانات الجديدة التي اكتسبتها الذات. ولهذا، اخترتم على الأرجح، نشاطاً مألوفاً لديكم يسمح بتفعيل المعارف والقدرات التي تتحكمون فيها أصلاً. وكما يؤكد أوزيبل (D.P. Ausubel)، "فإن العامل الأهم والمؤثر في التعلم هو مقدار ووضوح وتنظيم المعلومات التي يتوفر عليها التلميذ". [1] فالجديد ينبثق انطلاقاً من هذه المعلومات وحولها. لذلك، اعتبر التعلم كعملية مثيرة، تؤدي فيها تعبئة المكتسبات إلى إغنائها. ولهذا، نفهم لماذا تم التأكيد منذ مدة على أن كل شيء معطى سلفاً في الذهن، وما علينا إلا أن نكتشفه. ومن المؤكد أن هذا التصور يتضمن حدساً مهماً تم إقراره من طرف السيكولوجيين مثل بياجيه (Piaget)، [2] والبيولوجيين مثل شانجو (Changeux). [3]

فنحن لا نقوم بالبناء إلا انطلاقاً مما هو معطى. وعندما ينخرط هذا الأخير في النشاط، فإنه يغتني بفضل العالم الذي يرتبط به ويفهمه ويحتويه.

كيف تتم هذه العملية، أو بعبارة أخرى، كيف يحصل التعلم؟ يمكننا وصف الظاهرة باستخدام المفاهيم التي صاغها بياجيه، وتحديداً مفهومي الاستيعاب (assimilation)، والتلاؤم (accomodation)، مع التأكيد على التفاعل بين العمليتين. وما دمنا قد انطلقنا من مثال ديداكتيكي، فإننا سنظل مرتبطين بالنشاط البيداغوجي.

فمن خلال الأسئلة التي طرحناها، بيّنا كيف أن المعطى يتضمن نوعين من المكتسبات السابقة، وهي الدرايات (savoirs) كمعارف وكتمثلات [ونسميها "كفايات (compétences)"] والاتقانات (savoir-faire) [وندعوها "قدرات (capacités)]. ويبدو هذا التمييز اعتباطياً، لأن الواقعتين معاً ليستا منعزلتين. فلا يمكن التعبير عن الكفاية إلا من خلال القدرة، ولا يمكن لهذه الأخيرة أن تشتغل في فراغ. فعزلهما يتم بعملية مصطنعة فقط؛ غير أن وراء هذا الاصطناع فائدة، وهي أنه يسمح للممارس باستخدام هذه المفاهيم لتوضيح نشاطه وترتيب مداخله وتحديد عدته (dispositif) وتقييم نتائجه.

وباختصار، إننا نوجد هنا أمام معرفة من النوع العملي [البراكسيولوجي (Praxéologique)]، تبلور نموذجاً منسجماً

مع الإفادة التي قدمتها النظرية عن الواقع، مع السماح بالتحكم فيه. فالنموذج العملي [البراكسيولوجي] يبنين الواقع ويجعل الفصل ممكناً، ويدعونا إلى الانتباه لخاصيته الاختزالية، أي المتواضعة والمنفتحة على البحث العلمي.[4]

لنتخيل أنكم اخترتم النشاط الأول كنشاط للاكتساب وهو: «قراءة مقدمتي مؤلفين لفكتور هوجو، وهما كروميل وهرناني». فمن البديهي أن هذا الاختيار يرتكز على كفاية أدبية سابقة. فأنتم تعلمون من هو فكتور هوجو؛ وقد سمعتم بأنه شاعر رومانسي؛ وتتذكرون إلى حد ما، كيف أن مقدمات كتبه كانت تشكل بيانات حول الرومانسية. وعلى الرغم من أنكم لا تتذكرون مضامينها، فإنكم تعتقدون أن هذه المضامين يمكن أن تقدم لكم معلومات ضرورية. من جهة أخرى، أنتم تتوفرون على مصطلحات لا بأس بها، وعلى معلومات بخصوص تاريخ الأدب، ما يمكنكم من إدراك الرهانات الأساسية لهوجو، ضمن هذه النصوص. ولا يخفى عليكم، مثلاً، الارتباط بين النزعة الكلاسيكية وقاعدة الوحدات الثلاث. لذا، ستستخدمون كل هذه المعارف الدقيقة بهذا القدر أو ذاك، في نشاطكم. ولكي يعتبر هذا الأخير نشاطاً للاكتساب ويساعدكم على امتلاك شيء جديد، عليكم استعمال قدرات محددة داخل هذه المادة، مثل القدرة على استخراج الفكرة الأساسية، والإحالة على العملية الذهنية المسماة «استقراء» (induction). وباستطاعتكم طبعاً، إنجاز هذا الاستقرار بألف طريقة، غير أن طريقتكم التي بنيتموها خلال مساركم، والتي هي شرط لفعاليتكم، هي المسماة "إستراتيجية". ومن الممكن أن يتم استخراج تعريف من الاشتغال على المادة، بطرق مختلفة. فهل ستقرؤون النص دفعة واحدة، ثم تقترحون فرضية وتعيدون قراءته للتأكد منها؟ هل ستكتسبون خصائص الأسلوب الرومانسي، بشكل متزامن مع اكتشافه؟ وهل ستقومون بتصفيات متتالية؟ هل ستضعون جدولاً ترتبون فيه المصطلحات بحسب أهميتها؟ هل ستحللون عنصراً يبدو لكم حاسماً وتعتمدون عليه وحده من أجل صياغة الفرضية؟ هل ستشتغلون وحدكم، أم أنه من الأفضل لكم توضيح ما اكتشفتموه للغير، من أجل امتلاكه فعلاً؟

هكذا، تتعدد الفرضيات، غير أن كل واحد يعلم أن اختيار هذه الإستراتيجية أو تلك، يحدد جودة النتيجة.[5] وإذا كان القارئ لم يقتنع بعد، فإن بإمكانه أن يقترح على بعض زملائه نشاطاً آخر للاكتساب ضمن اللائحة الموجودة، ومقارنة اختيارهم بما اختاره هو؛ مع تقديم كل واحد لمبرراته بهذا الشأن. وسيكتشف وجود تباين كبير بين هذه الاختيارات لأن كل نشاط يستدعي إستراتيجية معينة. فالشخص الذي يفضل قراءة منتخبات من النصوص الرومانسية المقتطفة من إحدى المجموعات، يعتمد على الطريقة الاستقرائية دون شك، حيث يقوم بصياغة فرضيته انطلاقاً من نص أو أكثر، ويتحقق منها في النصوص اللاحقة، معدلاً إياها تدريجياً، إلى أن تبدو له متلائمة مع كل النصوص.

بالمقابل، فإن الذي يختار قراءة العمل بأكمله، سيضطر إلى إتباع إستراتيجية، يعتمد فيها على طريقة الاستقراء، من خلال البحث عن الدلالة العامة للنص والنفاذ إلى الأسباب الرئيسية لتحرك

من ورشة حول التكون المهني نظمها المركز في قلقيلية.

الشخوص وضبط الوضعيات التي تتشابك فيها نواياهم وسلوكاتهم وخطاباتهم؛ فهو لن يعتمد على المواجهة، بل على العلاقات، وليس على الترتيب التدريجي، بل على اكتشاف المعنى.

أما الشخص الثالث الذي يختار قراءة مادة بموسوعة (encyclopédie universalis) وتلخيصها، فإنه يمارس شكلاً آخر من الاستقراء؛ فهو يقوم بعملية اختزال، يتم فيها إنجاز سلسلة من التكثيف أو التمديد، يسعى من ورائها إلى تعريف مفهوم سبقت صياغته في النص والتركيز عليه، ثم التأكد من درجة امتداده على مجموع النص. هكذا سيتسم عمله بنقل وجهات النظر وتحديد المجال الخاص بها، متفادياً اللجوء إلى التقابل أو البحث عن الدلالة. ويمكن متابعة التحليل واعتماد الاستقراء عبر الإيحاء، من أجل إبراز الاستشهادات داخل النص، . . . الخ.[6]

توجد إذن إستراتيجيات عديدة لإنجاز العملية الذهنية نفسها؛ ويمكن لاختيار نشاط الاكتساب أن يسهل أو يعقد مهمة استعمال الفرد لإستراتيجيته الخاصة.

وإذا ما نظرنا الآن إلى النشاط الذي اخترتموه كنشاط للتقييم، فإنه يبدو من الأرجح أنكم ستتأثرون، إذا كنتم تدرسون بمؤسسة تعليمية، بتمثلكم للمنتظرات المؤسساتية وارتباط بعض الأنشطة بمواضيع الامتحان التقليدية؛ ولربما كان اختياركم حكيماً، ما دام همكم الأساسي هو تهيئة التلاميذ للامتحانات كما هي وليس كما ينبغي أن تكون.

وفي الواقع، إذا ما قمنا بفحص الأنشطة الأربعة عشر المقترحة، فإننا سنكتشف أن نصفها تقريباً، يشكل أنشطة التقييم، ما دامت هذه الأخيرة تروم التحكم في الهدف المقترح.

لذلك، فنحن نتحدث عن أنشطة التقييم، عندما يكون الهدف واضحاً داخل النشاط، أي عندما لا يكون الفرد مطالباً باستدعاء معارف محيطة (périphérique)، ولا يقوم بتمارين وسيطة (intermédiaires) متطابقة مع قدراته وقابلة للإنجاز، وفق إستراتيجيته التي يتعين عليها أن تترجم النتيجة كي تكون متلائمة مع طبيعة الاختبار المقترح. وبالفعل، فإن عملية التقييم ليست محايدة، لأنها تدرج شيئاً آخر مغايراً لما تسعى إلى تقييمه. فصياغة الخلاصة والإجابة عن الأسئلة والتمييز والاستشهاد والقيام بعروض أمام الأقران، هي أنشطة تستدعي قدرات وإستراتيجيات خاصة. وسيضطر الفرد، إذا لم يتمكن من القيام بها بسهولة، إلى البحث عن المراحل المتتالية التي تسمح له ببلوغها. فإذا ما كان يتقن التمييز مثلاً، وطلبنا منه القيام بصياغة الخلاصة، فإن عليه ابتكار تمرين يستدعي التمييز، ثم الاعتماد على النتيجة المحصل عليها للقيام بصياغة الخلاصة. وبفضل تقييم عمله، سيكون الفرد قد انخرط في تعلم جديد؛ وهذا أمر محمود، لأنه يساعده على توسيع سجله المنهجي؛ لكن قد يؤدي به أيضاً إلى الخلط بين الأجناس. لكن التلاميذ، وبخاصة من يواجهون صعوبات في أنشطتهم، سيستفيدون كثيراً من هذا الوضوح. ونريد تقديم كلمة أخيرة بخصوص نشاط الاستثمار الذي يبدو مبدؤه في غاية البساطة. ويتعلق الأمر باختيار نشاط تعتمدون فيه على مكتسب حديث، بغرض الحصول على مكتسبات جديدة، ذلك أن المعرفة لا تصبح في ملكنا إلا إذا ما استخدمت كوسيلة لاكتساب أخرى، عندئذ يمكننا القول بوضوح، إنها مدمجة (Intégrée) في الدينامية المعرفية للفرد. والسؤال هو: ما الذي يسمح الهدف "المدرسي" والمعرفة المحدودة المقترحة عليكم، باكتسابه؟ للحصول على الجواب، يكفي الاشتغال على هذه المعرفة داخل نشاط جديد. مثلاً، إن معرفة معنى الأسلوب الرومانسي والقيام بنشاط يتم فيه أمام الأقران، عرض مبررات تفضيلنا النص الرومانسي على النص الكلاسيكي، سيفترضان علينا بسط إستراتيجية خاصة، تسمح بالبناء التدريجي لقدرة جديدة، من خلال قدرات مكتسبة. فإذا كنتم قادرين على إنجاز ملخص مكتوب حول الموضوع، وكنتم تشعرون بصعوبة في تحليله أو عرضه شفوياً أمام الغير، فإنكم ستكونون مطالبين باللجوء إلى سلسلة من الوسائط لبناء سلسلة تقودكم إلى النشاط المقصود، حيث ستهيئون ملخصين، أحدهما لصالح الرومانسية والثاني ضد الكلاسيكية. وستحاولون التقريب بين حجج النصين وبعد ذلك، ستكتبون التحليل وستسجلونه على آلة التسجيل ثم ستخففون من كثافة النص، وستطلبون من شخص تتقون به، الاستماع إلى ما تم تسجيله، حتى تترسّخ لديكم القدرة الجديدة. طبعاً، فإننا نقترح هنا مساراً طويلاً، لكن هناك إمكانية لاختصاره. وفي جميع الأحوال، سيظل المبدأ هو نفسه، أي تنمية (Développement) وتركيب (Complexification)، إستراتيجية، تؤدي إلى اكتساب قدرة جديدة، انطلاقاً من كفاية مضبوطة ومن قدرات مكتسبة؛ وهو ما يمكن من توليد إستراتيجيات أخرى، وهكذا دواليك.

■ السعي إلى وضع «نموذج متفرد للتعلم»

يمكننا، انطلاقاً من الملاحظات السابقة، التأكيد على أن وجود «وضعية التعلم» رهين بتعبئة الفرد لقدرة أو لقدرات متفاعلة مع كفاياته. وباستطاعتنا تسمية النشاط المنجز «إستراتيجية»؛ فهو نشاط غير قار وله تاريخ خاص، كما أن له غايات محددة، حيث يبني معارف وإتقانات جديدة معتمداً على سلسلة من العلاقات، لإدماج الصعب بالعادي والغريب بالمألوف والمجهول بالمعلوم.[7]

وهذه العملية إدماجية في حد ذاتها، بمعنى أن الاكتساب داخل نظام الكفايات والقدرات، يستخدم لإرساء وتنمية إستراتيجيات جديدة، والسماح بمكتسبات جديدة أيضاً.

وإذا ما بسطنا هذا التعريف، معتمدين على أكثر عناصره وضوحاً، حتى يكون في متناول الديداكتيكي، فإننا سنقول إن وضعية التعلم تكون موجودة، عندما يتم الارتكاز على القدرة لاكتساب الكفايات أو على الكفاية لاكتساب القدرة. وتعرف الإستراتيجية بكونها ذلك النشاط الأصلي الذي يقوم به الفرد، من أجل إنجاز هذا المكتسب.

ونحن نؤكد، على أن هذا التعريف يبسط الأمور إلى أقصى حد،

وعلى أنه لا توجد أبداً كفاية وقدرة منفصلتان، كما أن توفر الديداكتيكي على نموذج عملي وخصب، لا يعني أن الأمر يتعلق بوصف سيكولوجي مريح.

هناك ثلاث نتائج مستخلصة من هذا النموذج لفائدة الممارسة التعليمية

- لا يمكننا تعليم الفرد، إلا بالاعتماد على مكتسباته السابقة والإستراتيجيات المألوفة لديه، وإذا لم يقم التعليم بإقرار وضعيات للتعلم، يمارس المتعلم في إطارها نشاطه البنائي، أي يقوم بإدماج المعطيات الجديدة داخل بنيته المعرفية، فإنه سيكون تعليماً عقيماً. ولا يمكن اكتساب أي شيء، ما لم يخضعه المتعلم للتمفصل مع ما يعرفه مسبقاً، وما لم يتجنب عملية الالتفاف على إستراتيجيته وتحييدها.

- يجب أن يسعى الفعل الديداكتيكي جاهداً لإبراز المعلومة التي تسمح بهذا التمفصل. ويمكن أن تتخذ المعلومة شكلين. فهي مكونة أولاً، من معطيات تهم القدرات والكفايات التي يتحكم فيها الفرد؛ وهو ما يسمح بالحصول على التقييم التشخيصي (évaluation diagnostique) المنجز قبل التعلم، سواء تعلق "بالمكتسبات البنائية السابقة" [أي بطبيعة ومستوى القدرات المتحكم فيها]؛ أو "بالمكتسبات الوظيفية السابقة" [أي بطبيعة المعارف ومستوى التمثلات الذي تم بلوغه].

- صحيح أن هذه المعطيات، هي بمعنى ما مجرد فرضيات، ما دام اختيار المؤشرات (indicateurs) التي تسمح بجمعها، يتم بشكل اعتباطي، ويعتمد في انتقائه على معايير (normes) مغايرة لتلك المعلن عنها. ولهذا، يجب أن نتمم التقييم التشخيصي بتقييم الوضعية وبملاحظة التعلم خلال مرحلة الإنجاز والإستراتيجيات المستعملة والنتائج المحصل عليها؛ وهو ما ندعوه بالتقييم التكويني (évaluation formative) الذي لا يستبق الفعل –سواء صدر عن التلميذ أو المعلم– بل ينظمه.

ولتحقيق ذلك، يتعين أن تشكل العدة الموضوعة عائقاً أمام انبثاق المعلومة. فنحن نفضل أحياناً بعض الضمانات على بعض المعلومات. على سبيل المثال، إذا ما سمحنا لتلاميذنا بمغادرة القسم عندما يشعرون بالملل، فإننا سنتوفر بكل تأكيد، على معلومة ثمينة لتنظيم تعليمنا.[8]

وهناك طرق أذكى لمحاصرة المعلومة؛ وهو ما أكده أوري (F. Oury) بقوله: "هل تريدون إسكات التلاميذ؟ إن الأمر سهل؛ فما عليكم سوى أن تمنحوهم حرية الكلام!". لأن هناك طريقة في الكلام، لا تنتج أية معلومة، مثلما أن هناك طريقة لمخاطبة القسم، تترقب ردود الأفعال بداخله، والنظرات والإشارات التي هي بمثابة مفتاح أو نقطة ارتكاز لمفصلة التعلم.

غير أن أبسط شيء وأصعبه في الوقت نفسه –دون أن يتناقض ذلك مع تمثلنا للتعلم– هو تنظيم القسم للاشتغال والعمل بعناية على اكتشاف عوامل تسمح بالحصول على مكتسبات جديدة. وفي جميع الأحوال لن نبالغ بالقول إن "الديداكتيك الجيدة" تعرف من خلال السؤال المعياري التالي: هل يمكنني من خلال هذا الإجراء، جمع معلومات كافية لتغذية وتنظيم نشاطي التعليمي؟

إذا عجز الفعل الديداكتيكي عن الانطلاق من الفرد كما هو، فإن عليه أن يحدد كفاية، إغناء كفايته وقدراته والسماح له بتجريب إستراتيجيات جديدة. وسيقر كل واحد منا بسهولة، أن التعلم مطالب باكتساب المعارف للتلاميذ غير أننا نخشى من أن يؤدي الاعتبار الصارم للقدرات والإستراتيجيات، إلى استخدام إجراءات الاكتساب التي يعتقد أنها متلائمة مع "إمكانيات" الفرد.

ولربما كان هذا الإجراء فعالاً في مجال المعارف المدرسية، لكنه قد يؤدي إلى الانعزال وإلى ظهور مواقف متعصبة وخطيرة. لهذا، يتعين أن يغني الفعل الديداكتيكي، السجل المنهجي للذوات، بالاعتماد على الكفايات المكتسبة ومن أجل اكتشاف إستراتيجيات جديدة وبناء قدرات جديدة أيضاً. فما يتم بلوغه من خلال مسلك معروف، يسمح باكتشاف مسالك واكتساب قدرات جديدة. وبالتالي، نستطيع أن نستخلص دون السقوط في تناقض، أن إستراتيجية الذات لا مناص منها، لكن يجب تجاوزها. غير أن ذلك لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كنا قد احترمناها منذ المنطلق.

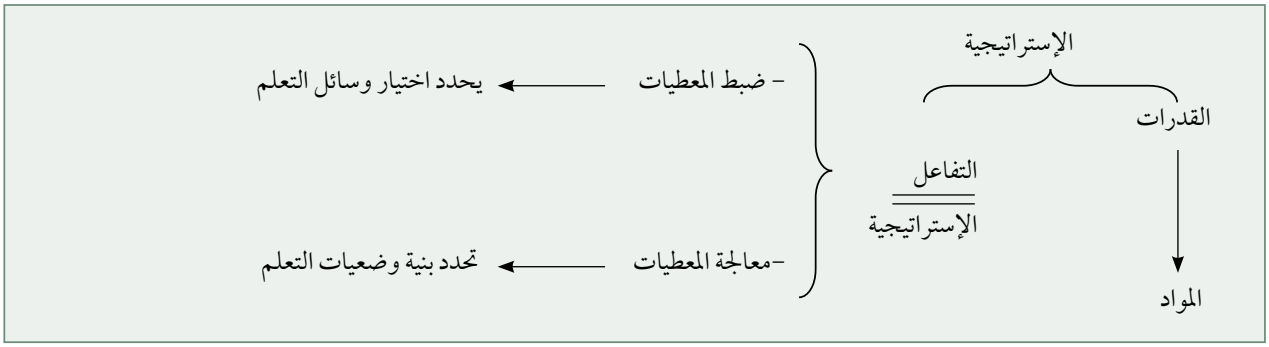
تدقيق محيط مفهوم «إستراتيجية التعلم»

إذا كانت عمليات التقييم تسمح للمدرس باكتشاف مدى تحكم الذات في الكفاية أو القدرة بدقة، فإنها مع ذلك، لا تسمح بالتأكيد على عدم توفر هذه الذات عليها، لأن الفشل يمكن أن يعزى إلى عوامل محيطة بها، لا يتم توضيحها بشكل تام.[9] بالمقابل، يمكن أن توصف الإستراتيجية التي تمثل التعلم في فترة الإنجاز، كسلسلة من العمليات التي تشهد عليها –جزئيا على الأقل– السلوكات المتجلية تدريجياً؛ ومن الممكن أيضاً، وكما يؤكد دولغراندري (De la Garanderie)، الإحاطة بها في ظل بعض الشروط، عن طريق الاستبطان (introspection).[10]

وفي الحالتين معاً، فإن ما يميز الإستراتيجية ويجعلها قابلة للملاحظة، هو كونها «عملية» وليست «حالة». فهي تمثل مجموع العمليات المنجزة من طرف الفرد، بغرض تحقيق تعلم قار. وتؤدي هذه العمليات إلى اشتغال القدرات التي تتفاعل مع الكفايات، حيث تبنين كل واحدة الأخرى ضمن هذا التفاعل. ولوصف الظاهرة على مستوى الكيفيات علينا الإقرار بأن إستراتيجية التعلم تتضمن عمليات ضبط المعطيات ومعالجتها. ولا يمكن فصل هاتين المرحلتين، لا من الناحية المنهجية، ولا على المستوى الزمني، لأنه لا يمكن تصور إحداها دون الأخرى.

وقد يكون هذا التمييز خصباً على المستوى الديداكتيكي مع ذلك،

خصوصاً ضمن منظور التمييز والضبط الذي يحيل على وسائل التعلم [نوع الإيحاءات التي يتعين تعبئتها ونوع الدعامات . . . الخ] والمعالجة التي تحيل على الخطوات التي يجب اتباعها [هل هي قطاعية أم شمولية؟ موجهة أو غير موجهة؟ تستدعي التفاعل الاجتماعي أم لا تستدعيه؟ . . . الخ] وبالتالي، على بنينة وضعية التعلم.



التساؤل حول الطريقة التي تعتمدها الذات لبلورة إستراتيجيات التعلم لديها

ليس هناك ما يؤكد على أن الديداكتيك منشغلة بالسؤال «لماذا؟»، وقد نقبل الفكرة التي مفادها أن الاهتمام بالذوات الفعلية وبإستراتيجياتها، يقفز فوق الأسباب التي تبرز هذا الاختيار؛ بل سيعتبر البحث الدقيق عن هذه الأسباب، داخل الممارسة الفصلية، أمراً خطيراً، لأنه سيبدو شبيهاً بمحكمة تفتيش، ولأنه قد يسجن الفرد داخل إستراتيجية معينة بذريعة مطابقتها لتاريخه. ولقد رأينا بوضوح، كيف أن احترام إستراتيجية الفرد، يستدعي مساعدته على تجاوزها.

بعد الإشارة إلى هذه الاحتياطات، نتساءل الآن حول الطريقة التي يبلور بها الفرد إستراتيجيته، مع الإقرار بالتأثير الإيجابي لهذه المساءلة على البحث الديداكتيكي. ولقد سبق أن أكدنا على أهمية نقط الترسيخ المعرفي، التي تشكل بكل تأكيد، مجموعة أولى من المتغيرات المحددة للبلورة الإستراتيجية. وهناك مجموعة ثانية من المتغيرات، تتضمن كل ما يرتبط بالتاريخ السيكو-وجداني للذات؛ لأنه لا جدال في كون كل الإجراءات، وبغض النظر عن دعامتها المعرفية وفعاليتها المتوقعة في هذا المجال، توحي بالمعيش الشخصي الذي يظهرها كشيء مرغوب فيه بهذا القدر أو ذاك. ويجب العمل

من إحدى زيارات المعلمين البريطانيين إلى المدارس الفلسطينية.

داخل هذا السجل، على موضعة ظواهر التماهي التي تبين أهميتها اليومية، بأنها تعبئ الفرد بقوة وتسمح له بإغناء ذاته وليس بتفادي الدعامة المعرفية. فالفرد يعرض صورة مستقبلية عن ذاته، تتحول وفق النموذج الذي يتماهى معه؛ كما يمكنه إقامة روابط بين هذا الاستباق ووضعه القائم. والملاحظ، أن هذا التماهي يختزل بمعنى ما، الزمن والإجراءات، دون تعديل لطبيعة العملية.

طبعاً، فإن هذا المظهر الديناميكي يمكن أن ينقلب وأن يصبح عاملاً للمقاومة والمنع بالنسبة لبعض الإستراتيجيات.

وأخيراً، يجب علينا ألا ننسى بهذا الخصوص، سلسلة من الظواهر ذات الطابع السردي التي تعلي أو تنقص من قيمة هذا النشاط أو ذاك، بسبب أحداث سابقة، منسية في الغالب ومرتبطة بحالة ارتياح أو إحباط وجدانية. وهناك مجموعة ثالثة من المتغيرات، لا يمكن تجاهلها؛ وهي تخص المحددات السوسيو-ثقافية لتبني إستراتيجية التعلم؛ إذ لا توجد إستراتيجية محايدة اجتماعياً، ما دامت كل واحدة تخضع لاستعمالات مختلفة، بحسب الوسط الذي تنتمي إليه، كما أنها متأثرة بفائض قيمة اجتماعية (Plus-Value sociale) يدركه الأفراد في غالب الأحيان. وقد وصف كادور (L. Cador) في هذا الإطار، الكيفية التي يتعامل بها كل من العامل والطالب مع الآلة: "فالأول يبحث عن المعلومة من خلال احتكاكه بالآلة؛ أما الثاني فيهتم بالعلامة التي ترمز إليها وتلخصها وتختزلها". [11]

هكذا، يمكننا أن نبين كيف أن الإستراتيجيات الشمولية والمهيمنة حالياً في تعلم اللغات الحية، حيث لا يحتاج إدراك دلالة الجملة إلى الفهم الدقيق لبعض الكلمات، تعطي الأفضلية للأفراد المتعودين على الانتقال من العام إلى الخاص وليس العكس، أي المنحدرين من وسط سوسيو-ثقافي يتم فيه التعامل مع التجريد بشكل «طبيعي». وفضلاً عن الحجج اللسانية المشروعة، فإن الظاهرة تبدو واقعية ولا يمكن للديداكتيكيين تجاهلها. [12]

هكذا، نرى كيف تتشكل إستراتيجية التعلم بكيفية معقدة، وتستدعي تدخل متغيرات مختلفة. وهناك خلاصة تفرض نفسها علينا من الآن، وهي أن الممارسة الديداكتيكية مطالبة ببذل كل ما في وسعها، لتنويع إستراتيجيات التعليم (Stratégies d'enseignement)، كي يتمكن الأفراد من استخدام إستراتيجية التعلم (Stratégie d'apprentissage) لديهم.

السعي إلى تحديد قواعد حسن الاستعمال الديداكتيكي ومفهوم «إستراتيجية التعلم»

عندما طالبنا بأن «تتكيف» الديداكتيك مع إستراتيجيات تعلم التلاميذ بالقسم، لم نحدد كيف. وعلى الفور، تبرز أمامنا فرضيتان: فإما أن نتصور إمكانية استخلاص الإجراءات الديداكتيكية من الملاحظة السيكولوجية؛ وإما أن نؤكد استقلالية الإبداع الديداكتيكي ونسمح بتدخل المعلومات السيكولوجية كمؤشرات على دقة هذا الإبداع.

والحال، أن الفرضية الأولى لا تبدو لنا متماسكة، وذلك لأسباب عدة. أولاً، كما أشار أفانزيني (G. Avanzini) إلى ذلك بوضوح، نحن لا ننتقل من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، بل بالأحرى، من بيداغوجيا مختارة وفق غايات صريحة أو ضمنية وإمكانات منهجية، إلى سيكولوجيا مختارة من بين سيكولوجيات عدة [تجريبية (expérimentale) سريرية (Clinique)، تكوينية (génétique)، اجتماعية (sociale) فارقية (différentielle) . . . الخ]، نعتمدها من أجل التأكيد البعدي (a posteriori) لاختياراتنا السابقة. [13]

من جهة أخرى، إذا كنا نتوفر على أبحاث عديدة حول «الأساليب المعرفية»، [14] فإننا لا نرى كيف يمكننا أجرأتها انطلاقاً من هذا التعدد نفسه. فكل بحث يقدم شبكة للقراءة، تقترح إرجاع إستراتيجيات التعلم إلى أسلوبين، هما عبارة عن قطبين مهيمنين وموحدين للسلوكات [تسامح/ تعصب بالنسبة للشك، تبعية/ استقلالية بالنسبة للمجال، صلابة/ مرونة، تروٍ/ اندفاع . . . الخ].

وهناك بكل تأكيد قضايا متقاطعة أو يمكنها أن تكون كذلك، فبعض التصنيفات مثل التبعية والاستقلالية بالنسبة للمجال، يمكنها أن تبدو موحدة جزئياً، لكن يستحيل تركيبها لتحقيق تصنيف مرض لإستراتيجيات التعلم، وبخاصة أن «عادة تحديد البعد من خلال أقطابه، لا تعني أننا نوجد أمام أصناف عدة». [15]

بالتالي، علينا أن نتصور تعدداً للوسائط بين القطبين. وفي التحليل الأخير، يبدو من المعقول الإقرار بأنه إذا كان بإمكاننا تركيب مجموع الخصائص المكتشفة أو التي سنكتشفها، فإننا سنصل إلى تصنيف متضمن لعدد من إستراتيجيات التعلم، بقدر عدد الأفراد الموجودين بكوكبنا. وهذا أمر مزعج بالنسبة للديداكتيكي!

أخيراً، وكما يؤكد سميث (F. Smith)، "إذا كانت الطريقة التي يسلك بها الأفراد داخل وضعيات متشابهة لا تتغير كثيراً عبر الزمن، فإنه من الصعب بالمقابل، التنبؤ بالأسلوب المعرفي الذي سيستعملونه داخل وضعيات مختلفة"، [16] ذلك أن ما يميز أغلب الأبحاث السيكولوجية، هو أنها تغض الطرف عن الوضعيات التي يوجد بها الأفراد. ففي إطار بحثها عما هو ثابت، وكرد فعل ضد «الوضعياتية السلوكية» (situationnisme behavioriste) التي ترفض خصوصية الذات، وتعتبر بأن التعلمات محددة بالمثيرات (stimulations)، تسعى هذه الأبحاث إلى عزل "المتغيرات كذوات"، باستقلال عن النشاط الديداكتيكي للمعلم.

والحال، أن ما يهم داخل القسم، ليست إستراتيجية الذات في حد ذاتها، بل الإستراتيجية التي يمكن أن تفيد المعلمين هنا والآن، ضمن الوضعية القائمة؛ لأن المعلم لا يؤثر إلا في هذه الأخيرة، كما أن سلطته تتجسد من خلال التنظيم الديداكتيكي للقسم. ولا يمكن استخلاص هذا التنظيم من الملاحظات السيكولوجية التي تسعى إلى إبطال مفعوله بشكل ممنهج. يجب علينا إذن تقبل القطيعة القائمة بين السيكولوجيا والديداكتيك، لأن هذه الأخيرة لا تنبثق آلياً من

الأولى؛ فهي من طبيعة مغايرة وتستدعي إبداعية المعلم الذي يمكنه فقط اعتماد بعض المعايير السيكولوجية لتنظيم المعلومة وفهمها.

لهذا، فإن تكييف التعليم مع إستراتيجيات تعلم التلاميذ، ليس معناه استنتاج الأول من الثانية، بل هو بالأحرى، بحث عما يمكن تنويعه داخل التعليم وكيف يمكن التفاوض بشأن الوضعيات- المشكلات وإضفاء المرونة على برمجتها الديداكتيكية، وتنظيم "جداول مقترحاتها وتعديلاتها". فهذه العناصر هي التي تسمح بالانخراط في العمل وملاحظة نتائجه؛ مع العلم أن هذه الملاحظة تقتضي اعتماد بعض الفرضيات التي يمكن استخلاصها من عمل السيكولوجيين. ومن خلال الملاحظة، يتم تعديل وتنظيم سلوك التلاميذ وإسداء النصائح لهم ومساعدة كل واحد منهم. وإذا ما أردنا تحديد المواقف الديداكتيكية المؤسسة للتمايز البيداغوجي، بعبارة وجيزة فإننا سنقول إن المعلم يقترح ويلاحظ وينظم أنشطة التلاميذ.

بعض الإشارات الملموسة في الختام من أجل الممارسة الفصلية

لنتصور الآن، أن المعلم وضع تخطيطاً ديداكتيكياً صارماً، حيث تعرف على الهدف – النواة (Objectif – Noyau) وحدد الوضعية المشكلة التي تم بناؤها انطلاقاً من تحليل العملية الذهنية المنجزة، والمادة التي تم جمعها، والتي يتعين الاشتغال عليها. فكيف يمكن تنظيم نشاط التلاميذ بكيفية تراعي إستراتيجيات التعلم لديهم؟

هناك صيغتان ممكنتان بهذا الخصوص؛ وقد عرضناهما في موضع آخر، تحت اسم "التمايز المتتالي" (Différenciation Successive) و"التمايز المتزامن" (Différenciation simultanée).[17] فالأولى هي التي دعاها بريتي (Q. Peretti) بـ "البيداغوجيا المتنوعة" (Pédagogie Variée)؛[18] ومن خلالها يحافظ المعلم على تحكمه في القسم، لكنه يسعى إلى تنويع الوضعيات والوسائل بشكل متتال. أما الثانية، فيقترح المعلم من خلالها أنشطة مختلفة توزع على التلاميذ أو يسمح لهم باختيار تلك التي يعتبرونها مساعدة على تحقيق الهدف المرسوم؛ وهنا تبدو أهمية «جدول المقترحات والتعديلات». والملاحظ أن التناوب على هاتين الصيغتين، يغني التجربة لأنه عبارة عن تمايز داخل التمايز؛ وهو مفيد بالنسبة للتلاميذ.

في حالة التمايز المتتالي، يمكن تنظيم تنوع المقترحات الديداكتيكية خلال مقطع من النشاط، عبر ملاحظة دقيقة لردود أفعال التلاميذ أو من الأحسن عبر عملية التقييم التكويني [تتمة جملة أو رسم بياني أو تحويل بسيط . . . الخ]، التي تشهد على درجة التوافق بين إستراتيجية التعلم المستخدمة وإستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ؛ وإذا ما لوحظ وجود تباين كبير بين استجابة المتعلمين، فإن التمايز المتتالي يعوض بالتمايز المتزامن.

لكن، بإمكاننا تنظيم التمايز الأول بعدياً، إما عبر القيام بوقفات منهجية، يقوم فيها التلاميذ جميعهم أو من خلال مجموعات صغيرة، بمساءلة فعالية الوسيلة المستخدمة أو تنظيم التعلم؛ وإما عبر مقابلات مع التلاميذ الذين يمكنهم استعمال الجداول المقترحة كنقط ارتكاز أو كشبكات للتحليل.

في حالة التمايز المتزامن، فإن المشكل يبدو أعقد، لأنه يتعين أولاً حل مشكلة توزيع التلاميذ على الأنشطة المقترحة. ومن الممكن أن تتم العملية وفق الصيغ الثلاث التالية:

» إما عبر تشخيص مسبق (Dignostic Préalable)، يحصل فيه الأستاذ، من خلال التقييمات السابقة والمقابلات وملاحظة التلميذ أثناء اشتغاله، على معلومات كافية تسمح له باقتراح أنشطة متوافقة مع الإستراتيجية الخاصة.
» وإما عبر "التوجيه بالمحاولة" (Orientation par essai)؛[19] وهنا تقدم عدة مقترحات للتلاميذ الذين يختارونها بحرية. وعند فحص نتائج التقييم، يتم القيام بالتعديلات الضرورية.
» وإما عبر الإقصاءات المتتالية (éliminations successives)، التي تقترح فيها إستراتيجية واحدة على الجميع؛ وعند مواجهة بعضهم للمشاكل، يتم اقتراح إستراتيجية أخرى، وهكذا . . . .

بعد عملية التوزيع، تعتمد إجراءات التنظيم بالنسبة لكل مقطع؛ وهي العملية التي تزداد سهولة كلما كان المعلم مستعداً لهذه المهمة. فمن خلال تحركه وسط التلاميذ وإبداء الملاحظات وطرح الأسئلة، يمكنه أن يدرج تمريناً وسط النشاط وأن يبحث عن قدرة أو كفاية تمثلان نقطة ارتكاز.

وقد يستعمل أيضاً إجراءات التنظيم البعدي، خصوصاً عبر فحص النتائج المحصل عليها أثناء التقييم والإستراتيجيات التي مكنت من تحقيقها. وفي هذا الإطار، فإن الاستمارة (Questionnaire) والمقابلة (Entretien) والمناقشة (Discussion) بين مجموعات صغيرة، ستكون مفيدة.

وباختصار، من الممكن اعتماد الجداول التالية،[20] لكن شريطة أن يتم ذلك بمرونة. فهي قد تستعمل لإغناء السجل المنهجي للمعلم، مع تزويده بمؤشرات عن دقة اختياره.

وقد بيّنا في الجانب الأيسر من هذه الجداول، ما يمكن تنويعه داخل النشاط الديداكتيكي، بالنسبة لكل مجال من مجالات التمييز. أما في الجانب الأيمن، فبينا الاستراتيجيات المهيمنة المطلوبة [والمتميزة من خلال أقطابها].

هكذا، سيكون باستطاعة المعلم، حسب الإمكان، استعمال الجداول من هذه الجهة أو تلك. فباستطاعته فحص ممارسته الديداكتيكية واكتشاف اختياراته الضمنية (Options Implicites) وإدراج مناهج جديدة؛ وبذلك سيلاحظ رغماً عنه، بأنه يستخدم إشارات بصرية ومقاربة شمولية للمعارف وللوضعيات التي لا تخضع كثيراً لتوجيه الأفراد ولا لانخراطهم الوجداني.

ويمكنه في هذه الحالة، إدراج التنوع في طرقه، مستخدماً بشكل

منظم، الإشارات الشفاهية أو التعديلات، معتمداً في ذلك على المقاربة بالعناصر (Approche par éléments) الموجهة والمفصلة بشكل أكبر، حول معيش التلاميذ.

ولا يعني ذلك، أن هذه الصيغ أفضل من الأولى، بل يعني فقط أن بإمكانها أن تتجاوز ثغراتها، إذا كان بمقدورنا جمع المعلومات حول ما تنتجه وحول التلاميذ الذين يستفيدون منها.

ويفترض هذا الجمع، أننا نتوفر على فرضيات بخصوص الوظيفة المعرفية للأفراد، كي نستطيع فهم ردود أفعالهم. وهذه الفرضيات هي الموجودة على يمين الجداول؛ فبفضلها يكون المعلم قادراً على تنظيم مقترحاته وترتيبها تدريجياً لفائدة المتعلمين، وإن كان الأمر لا يهم كل المقترحات؛ وهذا أفضل.

ومن الممكن أن تستخدم الجداول نفسها كوسائل مساعدة على ملاحظة وتشخيص التلاميذ وصعوباتهم ومواردهم. طبعاً، سيكون من المستحيل موضعة كل تلميذ داخل مجال معين، فما يمكن القيام به، هو الاهتمام بهذا التلميذ أو ذاك، بحسب نوعية التمارين والإمكانات التي يوفرها البرنامج.

وبهذا، نستطيع أن نفهم جيداً كيفية اشتغال التلميذ وأن نحلل معه الإستراتيجيات التي يستخدمها لإنجاز مهمة دقيقة، حيث تكون المقترحات التي قدمت له، "مسايرة" لقدراته الذهنية.

وعلى عكس التخوفات التي يبديها بعض المدرسين، ليس في الأمر ما يشبه البحث من نوع العلاج النفسي (Psychothérapeutique). فالأمر يتعلق بالأحرى بتعبئة التلميذ، بمساعدة المعلم طبعاً، على استثمار مكتسباته الخاصة، وعلى أن يمارس نقداً إبستيمولوجيا لمعارفه، من أجل ابتكار إجراءات جديدة ستصبح مكتسبات بدورها.

ولا يعتقدن أحد بأن المهمة معقدة جداً. فكل من سنحت له الفرصة في التحدث مع تلاميذ الروض، حول الإستراتيجية التي يستعملها كل تلميذ ليتعلم كيف يلبس معطفه، يدرك إلى أي حد يمكن تحقيق المهمة، شريطة أن يندرج ذلك في إطار علاقة ثقة، يكون فيها المتعلم واعياً بأهدافه وبمهمته.

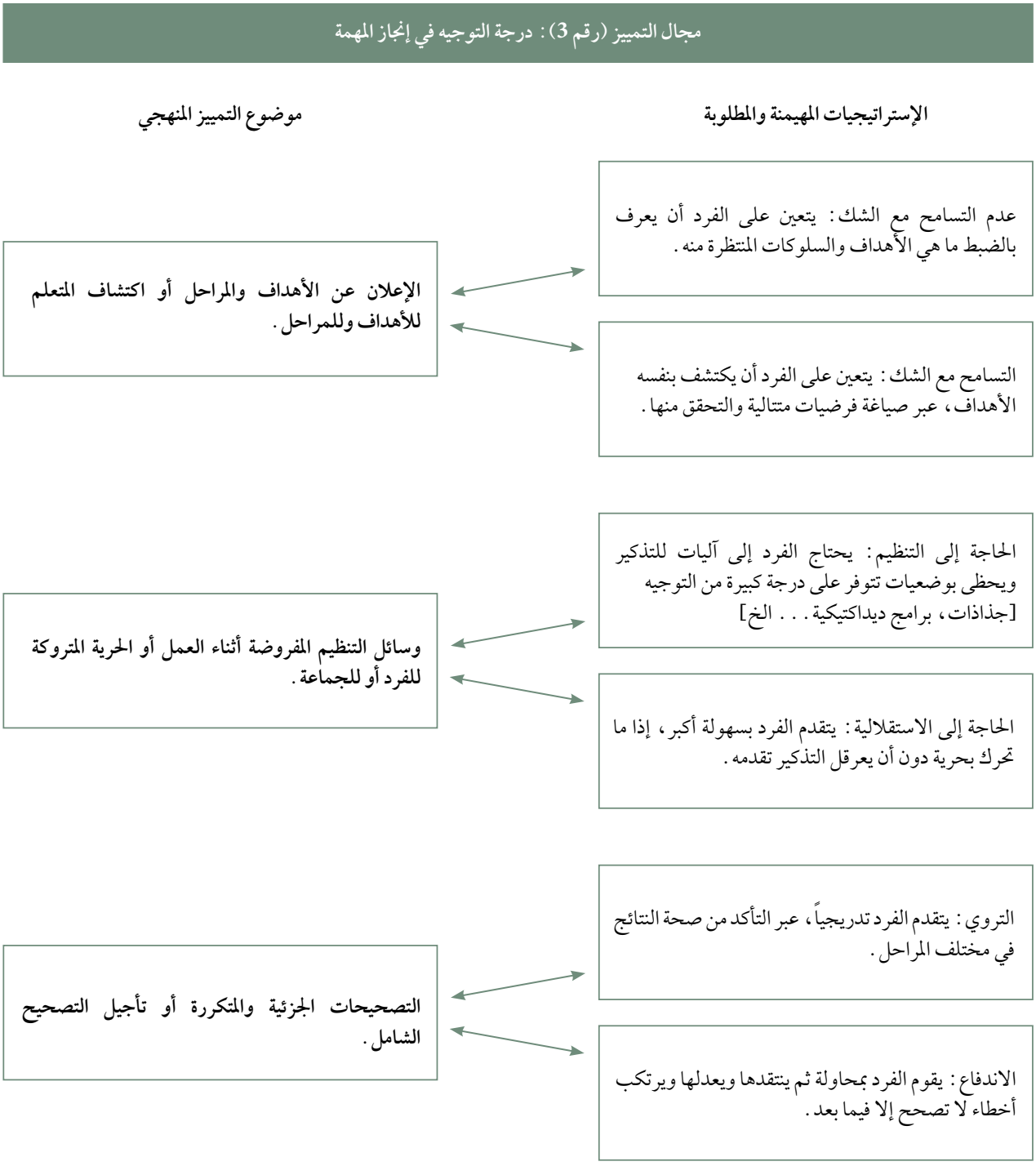
فهناك مثلث (Triangle) تتشكل أقطابه من العلاقة (Relation) والهدف والإستراتيجية؛ ويوجد التعلم طبعاً في قلب هذا المثلث.

من ورشة حول التكون المهني نظمها المركز في قلقيلية.

مجال التمييز (رقم 1) : وسائل التعلم
الإستراتيجيات المهيمنة والمطلوبة
موضوع التمييز المنهجي
الدعم الشفوي: يجب أن "يتكلم" الفرد عبر تفسير أو برهنة، قبل المرور إلى الكتابة.
الدعم الكتابي: يجب على الفرد أن يكتب قبل الصياغة الشفوية وتقديم تفسير للغير.
الصياغة الشفوية المسبقة أو التوسط المنظم بواسطة الكتابة
إستراتيجية بصرية: يدرك الفرد الموضوعات، عبر تمثلاته البصرية لها.
إستراتيجية سمعية: يدرك الفرد الموضوعات، عبر تمثلاته السمعية لها.
تعبئة الإيحاءات الشفوية أو تعبئة الإيحاءات البصرية.
إستراتيجية الاحتكاك: يتجه الفرد مباشرة نحو الموضوع، فيلمسه ويفككه ويمتلكه بواسطة الاستعمال.
إستراتيجية التمثل: يتجه الفرد نحو الموضوع بواسطة "العلامة" المجردة التي تمثله أو تقدم عنه صورة رمزية؛ فهو يرجيء استعماله
الاستعمال بالاحتكاك المسبق أو الإحاطة بواسطة العلامة.

مجال التمييز (رقم 2) : مراحل التعلم

الإستراتيجيات المهيمنة والمطلوبة	موضوع التمييز المنهجي
المقاربة القطاعية : يدرك الفرد كل عنصر بشكل منفصل [كلمة، جملة، موضوعة، مفهوم] ومتقطع في الغالب؛ ويقوم بعملية تجميع لبناء مجموعة مركبة .	**عرض مسبق لكل العناصر أو اقتراح مسبق للبنية .**
المقاربة الشمولية : يفهم الفرد البنية أولاً، لموضعة حالات خاصة وغالباً ما تدرك هذه البنية بشكل تقريبي؛ ويجب تدقيقها بإدراج كل عنصر بطريقة منظمة .	
الفهم بواسطة الدلالة : يهتم الفرد بعنصر أو بموضوع ويحاول فهم معناه أو إدراك مبادئ تنظيميه . وتمتد هذه العملية إلى باقي العناصر .	**القيام بالدراسة اعتماداً على عنصر دالٍ أو المواجهة المتتالية بين العناصر .**
الفهم بواسطة المواجهة : يفحص الفرد عدة عناصر ويستخرج من مواجهاتها المتتالية فرضيات، يتم تدقيقها تدريجياً وتهم المبدأ المنظم لهذه العناصر والمفهوم الذي يسمح بفهمها .	
الاعتماد على التقابلات : يسعى الفرد إلى امتلاك الموضوعات بإبراز جوانبها المتميزة؛ ولا يحدد فكرة إلا بتصور نقيضها، فهو يحب لوائح التقابلات الثنائية .	**الاشتغال عن طريق الفصل أو البحث عن الوسائط .**
الاعتماد على الترابطات : للفرد اهتمام خاص بالوضعيات الوسيطة، فما أن يقترح عليه تمييز حتى يقوم بعملية تعديل أو تحويل للأشياء بشكل تدريجي .	


مجال التمييز (رقم 3) : درجة التوجيه في إنجاز المهمة
الإستراتيجيات المهيمنة والمطلوبة
موضوع التمييز المنهجي
عدم التسامح مع الشك: يتعين على الفرد أن يعرف بالضبط ما هي الأهداف والسلوكات المنتظرة منه .
التسامح مع الشك : يتعين على الفرد أن يكتشف بنفسه الأهداف، عبر صياغة فرضيات متتالية والتحقق منها .
الإعلان عن الأهداف والمراحل أو اكتشاف المتعلم للأهداف وللمراحل .
الحاجة إلى التنظيم: يحتاج الفرد إلى آليات للتذكير ويحظى بوضعيات تتوفر على درجة كبيرة من التوجيه [جذاذات، برامج ديداكتيكية . . . الخ]
الحاجة إلى الاستقلالية : يتقدم الفرد بسهولة أكبر، إذا ما تحرك بحرية دون أن يعرقل التذكير تقدمه .
وسائل التنظيم المفروضة أثناء العمل أو الحرية المتروكة للفرد أو للجماعة .
التروي : يتقدم الفرد تدريجياً، عبر التأكد من صحة النتائج في مختلف المراحل .
الاندفاع : يقوم الفرد بمحاولة ثم ينتقدها ويعدلها ويرتكب أخطاء لا تصحح إلا فيما بعد .
التصحيحات الجزئية والمتكررة أو تأجيل التصحيح الشامل .

مجال التمييز (رقم 4): إدراج العامل السوسيو-وجداني

الإستراتيجيات المهيمنة والمطلوبة	موضوع التمييز المنهجي
الانخراط: يهتم الفرد بالارتباط العلائقي وبالتجذر في ماضيه . . . الخ.	**يكون التاريخ الشخصي للفرد معنياً، أو انفصال موضوع التعلم عن هذا التاريخ.**
الانفصال: يقوم الفرد ببناء ذهني ويفصل عن السياق ويستمتع بعملية التنظيم وبالبنية.	
التبعية تجاه التفاعل الاجتماعي: يحتاج الفرد إلى جعل أجوبته وأعماقه في مواجهة منتظمة لمواقف الغير، بغرض التقدم.	**المواجهة الضرورية بين الأقران، أو الإنجاز الفردي المطلوب.**
الاستقلالية تجاه التفاعل الاجتماعي: يحتاج الفرد إلى العمل بمفرده والانعزال وهو يدرك الاختلاف مع الغير كأمر مزعج لتفكيره الشخصي.	
الاتفاق: يعبئ الفرد المعلومات المنتمية إلى المجال المعني.	**اعتماد على معارف سابقة في مادة التخصص أو استدعاء معارف مكتسبة داخل أطراف أخرى، أو ضمن مواد شخصية أخرى.**
الاختلاف: يعبئ الفرد المعلومات المنتمية إلى مجالات مختلفة.	

مجال التمييز (رقم 5): تدبير الوقت

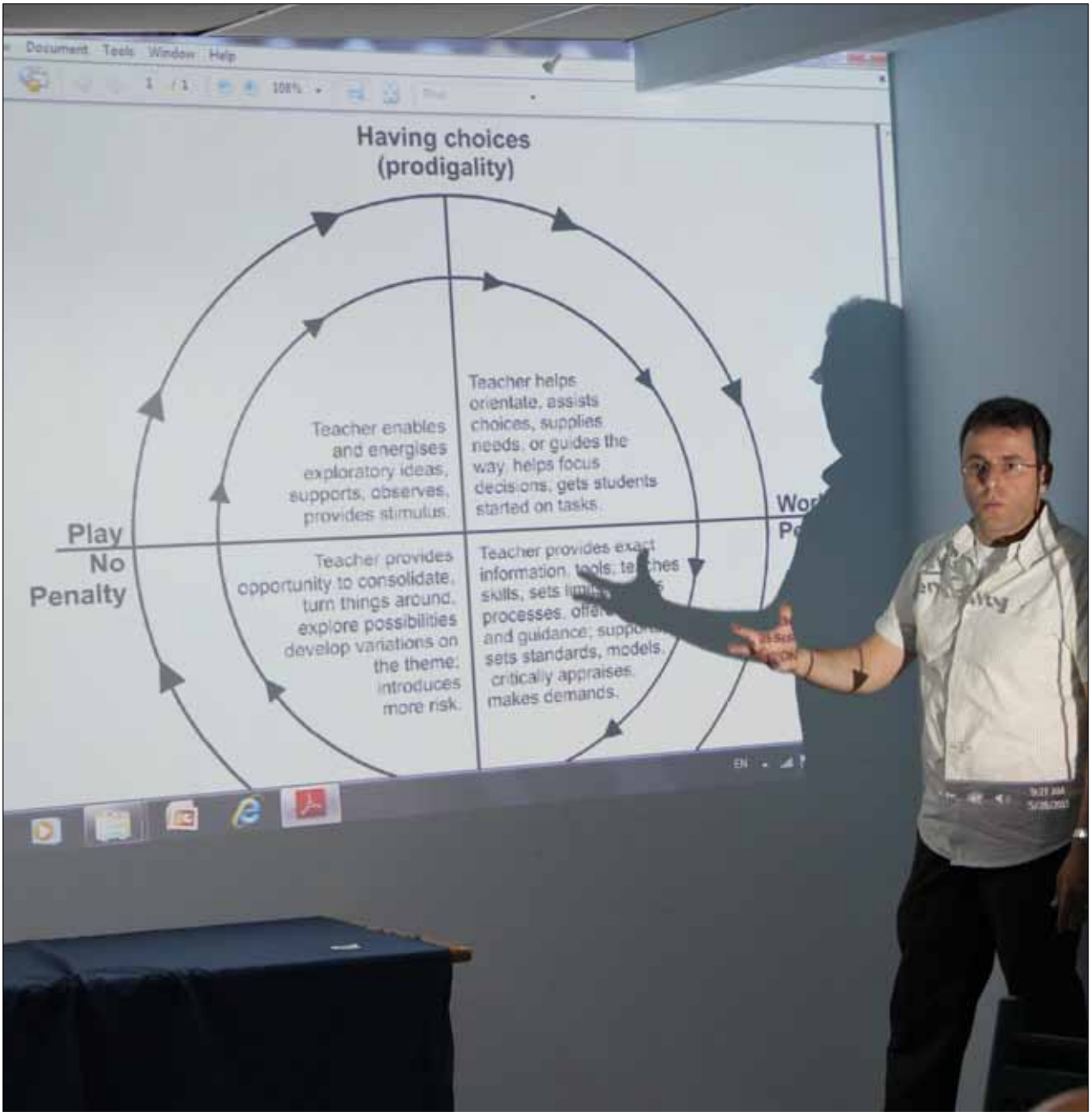
الإستراتيجيات المهيمنة والمطلوبة	موضوع التمييز المنهجي
الأولوية: يكون للفرد رد سريع تجاه المثيرات التي سيكون تأثيرها على المدى البعيد ضعيفاً.	**الفورية أو إرجاء التعليمات أو المعلومات وأجوبتها أو الاستثمار.**
الثانوية: يحتاج الفرد إلى فترة للتوقف، وستتأخر الإجابة لكن التأثير على الشخص سيكون أقوى.	
التعبئة المسبقة للمعلومة: يحتاج الفرد لـ "كل" المعرفة للعمل؛ وستكون عتبة اتخاذ القرار عالية، كما سيكون هناك قليل من الأجوبة والأخطاء.	**جمع مسبق للمعلومات أو جمع المعلومات أثناء الفعل.**
الإدماج التدريجي للمعلومة: يحتاج الفرد لقليل من المعلومات للشروع في العمل؛ وستكون عتبة اتخاذ القرار في أدنى مستوى، كما لن تعود هناك أجوبة ولا أخطاء.	
العمل المكثف: يتفرغ الفرد مدة طويلة للمهمة ويشعر بالانزعاج عندما تتغير الأنشطة.	**مدة العمل طويلة وقليلة العدد أو مدة العمل قصيرة وكثيرة العدد.**
العمل المجزأ: يشتغل الفرد ضمن وحدات زمنية قصيرة ويحظى بتغيير متكرر لأنشطته.	

يجب علينا أن نحتاط من التصنيفات، على الرغم من تلهف المدرسين عليها، لأنها تسمح لهم بترتيب تلاميذهم؛ وهو ما قد يثنيهم عن الاهتمام بتطور هؤلاء ويقدم لهم ضمانة علمية تعلي من شأنهم.[21]

لهذا السبب، أحطت الشبكات السابقة بمجموعة من التحفظات. ولو كان لفظة شبكة (Grille) يحتمل أي تأويل، لكنت قد نعتت هذه الجداول بـ"السلالم" (échelles)، للتأكيد على أن الأمر يتعلق بوسائل للتعليل وللتقدم وليس مناسبة لسجن الأفراد والحكم عليهم بإعادة إنتاج صورة عن ذاتهم، سبق إنجازها من طرف الخبراء.

ذلك أن الاهتمام بإستراتيجيات تعلم التلاميذ، سيكون مجرد شكل جديد ومهذب للترويض (Dressage)، ما لم يكن مرفوقاً أو بالأحرى، ما لم يكن هو نفسه بمثابة اعتراف بالذات واهتمام بما دعاه أوري (J. Oury) بـ "الإيقاع" (Rythme)[22] في دلالته الاشتقاقية، أي صياغة هذه العملية الغريبة التي ينبثق منها الشخص ويتحدد من خلالها ويتجاوز ذاته في الآن نفسه.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي



من ورشة حول التكون المهني نظمها المركز في قلقيلية.

الهوامش:

* اقتطف هذا النص من مؤلف :

Philippe Meirieu, Apprendre … oui, Mais Comment, ESF Editeur, 7e Edition, 1991, pp. 126/148.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة **رؤى تربوية**.

(1) - D. P. Ausubel et F. G. Robinon, School learning, an introduction To educational psychology, Hold-Rine hart, Winston, New york, 1969, p. 50.

(2)– "ندرك بسهولة عند تحليلنا للبنيات المعرفية، بأنها تنبثق من البنيات السابقة عليها، عبر اللعب المزدوج للتجريدات المنعكسة التي تمدها بكل العناصر، وللتوازن الذي يعتبر مصدر الإرجاع الإجرائي [. . .] وتنتج التحولات المكونة للبنية من التحولات التكوينية، وهي لا تختلف عنها إلا بالتنظيم المتوازن" انظر :

J.Piaget, le structuralisme, PUF, Paris 1970, p. 56 et 57.

(3)–"لا يعمل النشاط [التلقائي أو المفتعل]، إلا انطلاقاً من الترتيبات العصبية ومن الترابطات السابقة على التفاعل مع العالم الخارجي"، انظر :

J. P. Changeux, L'homme neuronale, Fayard, Paris, Coll «Pluriel», 1983, p. 304.

(4)– بخصوص مسألة "النموذج العملي" [البراكسيولوجي]، انظر :

M. Duchamp, Pour une praxéologie, Forum, mai-juin 1986, p. 1 à 48.

(5)– تأكدنا من هذه الظاهرة، بعد إنجازنا لتجربة تهم تكوين الراشدين للقيام بهذه المهمة.

(6)– نجد وصفاً مهماً لمختلف أنماط معالجة المعلومة، وبخاصة بعض إستراتيجيات الاستقراء، ضمن أعمال لا مونتاني، انظر :

C. La Montagne, Vers une pratique d'apprentissage, Pédagogiques, 4, automne 1983, Québec, p. 67 à 96, en particulier, p. 82 à 85.

(7)– ستكون الإستراتيجية إذن، هي الطريقة التي "تفاوض" فيها الذات، وضعية مشكلة، أي تطبق من خلالها مجموعة من التوجيهات، على المادة المتوفرة.

(8) استعرت هذا المثال من جي برجر (Guy Berger) الذي استشهد به لإبراز مكانة المعلومة داخل المقاربة النسقية (L'approche Systémique).

(9)– سبق لي أن اقترحت تصنيفاً لهذه " العوامل المحيطة"، إلى أربعة أصناف، وهي : الأدوات، البنية، المادة، الإدراك السيكو–اجتماعي للتقييم. انظر :

«Pédagogie et évaluation différenciées», L'évaluation en questions, ESF, Paris, 1987.

(10)– أريد الإحالة هنا، على نصيحة بول فاليري التالية : "يجب أن نستبطن ذاتنا ونحن مسلحون تماماً" (M. Teste).

(11) L. Cador, Etudiant ou apprenti, PUF, Paris, 1982, p. 47.

(12) وهو ما أكده فوكامبير مؤخراً؛ انظر :

J. Foucambert, L'école de Jules Ferry, Retz, Paris, 1986. p. 85 et suiv.

(13) «Psychologie et pédagogie», Collection sciences de l'éducation, n 4, Psychologie de l'éducation, CRDP, Strasbourg, 1987.

(14) إن أهم عمل بهذا الخصوص هو :

M- Huteau, Les conceptions cognitives de la personnalité, PUF, Paris, 1985.

(15)- Ibid. ، p. 189.

(16)- F. Smith, La compréhension et l'apprentissage, H. R. W. Montréal, 1975, p. 205.

(17)- CF. L'école, mode d'emploi, op. cit, p.140 à 144.

(18) CF. Cahiers Pédagogiques, n 244 / 245, Mai –Juin, 1986, «Organisation de L'enseignement et Structurations Différenciées des Groupements d'élèves », p. 6 à 16.

(19) Cf. A. Bonboir et al, une Pédagogie pour demain, PUF ,Paris, 1974.

(20) لم يسمح لنا المجال هنا، بالإشارة إلى الأعمال التي تبرز هذه الإستراتيجيات المقترحة ولا إلى أعمالنا المنجزة أساساً حول النسبة (Proportionnalité) في السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، وحول تمثل المفاهيم المتعلقة بطبيعة اللغة الفرنسية ووظيفتها في هذين المستويين المذكورين. والتحكم في البنيات التأكيدية (Affirmative) والنافية (Négative) والاستفهامية (Interrogative) باللغة الانجليزية داخل هذين المستويين.

(21) تحظى التصنيفات الخلقية (Typologies Caractérologiques) من كل نوع، بنجاح كبير وسط المدرسين. ومن بين أغربها، التصنيف الذي وضعه فريير (Ferrière)، وهو منظر كبير "للمدرسة النشيطة" (L'Ecole Active)؛ حيث اعتمد على فن التنجيم (Astrologie) لتحديد بعض الأنماط السيكولوجية. انظر بهذا الخصوص :

A. Ferrière, Vers une Classification Naturelle des Types Psychologiques, édition des Cahiers Astrologiques, Nice, 1943.

(22) J. Oury, In C. Pochet et al., L'année dernière, J'étais mort, Matrice, Vigneaux, 1986, P.177.