 https://doi.org/10.12816/0057780

(Empowering Education)

Conscious Thinking Model: Towards a New Prospective in the Empowering Education

Jamal Khalil l Mohammed AlKhaldi
Faculty of Education
Imam Abdulrahman Bin Faisal University
jkalkhaldi@iau.edu.sa

Received :28/10/2019 Accepted :24/2/2020

Abstract:

This study addresses the Arabic education which is in dire need for theoretical and practical visions and insights. These visions respond consciously to the social changes and societal problems. To do so, the society needs to reformulate a new committee dedicated to understanding the education's nature and philosophy in order to analyze the dominant educational discourse, develop programs to prepare teachers, conduct education research, and design curricula, modes, and environments of teaching. Thus, it responds to the purpose of education so as to empower man and set him free.

The present study is based on the analytic descriptive approach. Therefore, it starts with drawing the nature of the educational knowledge in light of post-modernism. It also discusses the impact of the post-modernism approach on science and knowledge.

The study is also based on the compound deductive descriptive approach, which came up with a learning model that is based on six steps: exploring, questioning, producing and generating ideas, dialogical reflective action, having mental imagination, and personal meaning production. The model aims at approximating the features of constructivism in order to present transformational approach and teaching methods.

Keywords: Conscious Thinking, Empowering Critical Education..

أنموذج التفكير الواعي: نحو رؤية جديدة في التربية المُمَكّنة

جمال خليل محمد الخالدي
كلية االتربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
jkalkhaldi@iau.edu.sa

استلام البحث 2019/10/28 قبول البحث 2020/2/24

الملخص

تعرضت المجتمعات الإنسانية في الآونة الأخيرة إلى العديد من التحديات والتحولات التي تمخّضت عنها انعكاسات جمة، طالت معظم مناحي الحياة، ولعل التربية بمنظوماتها المتعددة، ولا سيما التعليمية منها، وقعت في قلب هذه التحولات والتغيرات؛ تأثرًا وتأثيرًا. وتأتي هذه الدراسة في ظل التربية العربية التي باتت محوجةً إلى رؤى وبصائر نظرية وعملية تستجيب بصورة واعية للتحولات الاجتماعية والمشكلات المجتمعية؛ حماية للمجتمع من تدمير نفسه، وذلك من خلال إعادة تشكيل هيئة جديدة لماهية التربية وفلسفتها، بغية تفكيك الخطاب التربوي المهيمن، وتطوير برامج إعداد المعلمين، والبحث التربوي، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس وبيئته؛ استجابة لغرض التربية الأجلِّ: تحرر الإنسان وتمكينه.

واعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ابتداءً من ترسُّم طبيعة المعرفة التربوية في ظل ما بعد الحداثة، وأثر التيار ما بعد الحداثي في العلم والمعرفة، كما اعتمدت الدراسة كذلك المنهج الوصفي الاستقرائي التركيبي، الذي خلص إلى بناء أنموذج تدريسي قائم على خطوات ست، هي: (الاستكشاف أو المسح، والتساؤل، وإنتاجية الأفكار وتوليدها، والفعل الحواري التأملي، والتصور الذهني أو التخيل، وإنتاج المعنى الذاتي "التذويت"). وجاء هذا الأنموذج استشرافًا لملامح التربية النقدية وأسسها التربوية، في مقاربة مع معالم النظرية البنائية في التعلم، بغية تقديم منهج وطرائق تدريس تحويلية، ليتجاوز هذا الأنموذج في خطواته الست اللغة المنهاجية التي يتكئ عليها الخطاب التربوي المعاصر إلى ما يسكت عنه.

الكلمات المفتاحيّة: التفكير الواعي، التربية النقدية المُمَكّنة.

المقدمة:

لقد طال التغيير الذي يعصف بمجتمعات الألفية الثالثة معظم مناحي الحياة، وفرض أجندته بقوة في أكثر قطاعات المجتمع ومؤسساته، ولا سيما التربوية منها، ولعل أبرز تلك التحولات تمثل في الانتقال من مرحلة الحداثة إلى ما بعد الحداثة، إذ شكّلت الانتقادات المنهجية التي وجهت إلى مفهوم الحداثة، الأرضية العلمية التي تنامى في تربتها مفهوم ما بعد الحداثة أو الحداثة الفائقة (Super Modernism)، أي الانتقال من الأفكار المصاحبة للحركة التنويرية، وما تمخض عنها من تبني المنهج العلمي العقلي القائم على الاستدلال أو السبب والنتيجة، والفلسفة الوضعية (Positivistic)، والإنتاج الكمي، والنماذج السلوكية، وبث الخطاب السلطوي بوجهه الناعم، وثقافة الهيمنة، وتحجيم الذات الإنسانية، والتشيؤ، والاستلاب، والاغتراب...، إلى المنهج القياسي والفلسفي، والتشكيك في قدرات العقل الإنساني، ورفض اليقين المعرفي، وفقدان المركزية (Decentering).

وحركة ما بعد الحداثة لا تمثل فلسفة معينة، كما أنها لا تمثل مذهبًا أو اتجاهًا فكريًّا واضح المعالم ومحدد القسمات، ولكنها عبارة عن مرحلة تعيشها البشرية، وهي تمثل حالة الفكر والثقافة في العالم، وقد تزامنت مع نشأة النظام العالمي الجديد، وهي تعدّ، بذلك، أحد مظاهره[6،8]، التي نشأت نتيجة لما تعرضت له الحداثة من مَباضِع التشكيك والفحص تارة، والإزاحة والرفض تارة أخرى، وقد تزامن ذلك مع انتقال المجتمعات الغربية من تقنية الصناعات الثقيلة إلى الصناعات الدقيقة، وشيوع مفاهيم السوق والاستهلاك والفوضى والتشكيك والنصية.

وترجع ما بعد الحداثة في أصولها إلى الفيلسوف الألماني نيتشه (Neitsze)، الذي دعا إلى تحرر الإنسان من أي سيطرة، ثم كان للفيلسوف الفرنسي ميشيل فوكو (Foucault)، تأثير بالغ في الفكر ما بعد الحداثي، فنادى بموت الإنسان، وسعى لبناء منظور جديد للمجتمع والمعرفة والخطاب والسلطة والحقيقة والعلاقة بينها، وقال بأن المعرفة أثر من آثار السلطة، تتفاعل معها من أجل بسط الهيمنة والنفوذ، فالمعرفة والحقيقة هي أمور غير حيادية[12].

وتقوم القواعد الأساسية للتوجه ما بعد الحداثي، على قاعدتين، تتمثل إحداهما: بنفي الحقيقة المطلقة على المستوى الأنطولوجي،

والثانية: بنفي الموضوعية والعقلانية على المستوى الإبستيمولوجي، ولقد كان لتفرع هاتين القاعدتين أثر كبير على عناصر العملية التعليمية وعلى نظريات التعلم، ابتداءً من تغير طبيعة دور المعلم، باعتباره المالك الوحيد للمعرفة، إلى كونه ميسرًا لعملية التعلم، وتغيير دور الطالب من كونه متلقيًّا للمعرفة، إلى كونه باحثًا ومستكشفًا لها، مما أدى كذلك إلى تغير الأدوار الاجتماعية في صناعة المعرفة، وهذا أعطى الحقيقة بعدًا نسبيًّا.

ويؤمن التيار ما بعد الحداثي بأن الغاية الأسمى من التربية هي تحرير الإنسان وتأكيد آدميته وإحداث اليقظة الفكرية لديه، ولذلك تتمثل الرؤى التربوية للحداثة الفائقة (ما بعد الحداثة) في التركيز على تنمية الحوار التفاعلي التأملي الاستبصاري لدى الطلبة؛ ذلك الحوار الذي يحفزهم لتقديم تفسيرات متعددة لظاهرة ما، ويتيح فكرة تقبل التعددية (Multiplicity)، وثقافة الآخر وتقدير التنوع (Diversity)، واستمرارية تغيّر المعرفة، وهذا يساعد في ظهور الطالب "التلميذ" العولمي، فغاية التربية هي مساعدة الإنسان على التحرر بغض النظر عن موطنه.

وتأسيسًا على ذلك؛ فلقد عدَّ كثيرٌ من التربويين أن المشروع التربوي الذي أفرزته الحداثة قد شهد فشلًا في الاستجابة لإنسانية–آدمية– الإنسان وعواطفه وتحرره وتمكينه (Empowering)، مما حدا بهم لاتخاذ خطاب مغاير لفكر الحداثة وفلسفتها، معتمدين في آرائهم التجديدية على فكر ما بعد الحداثة[7]، وبهذا اتجهت أنظار عدد من التربويين إلى الجمع ما بين رؤى ما بعد الحداثة للتعلم مع افتراضات النظرة البنائية من جهة، وأهداف التربية النقدية وتوجهاتها من جهة أخرى، وذلك لخلق جيل من الطلبة لديه القدرة على إنتاج المعرفة، وتفحص القيم والأيديولوجيات والمصالح المنعكسة في المعرفة، مما أنتج توجهين رئيسين لتمثيل تيار ما بعد الحداثة في بُعده التربوي، وهما:

أولاً–التوجه النقدي:

تتماهى نظرة ما بعد الحداثة مع مبادئ النظرية النقدية في كثير من الرؤى التربوية، فعملية التعليم وفق توجّهات ما بعد الحداثة والنظرية النقدية، عملية ليست محايدة، بل مقصودة ومخطط لها من أجل إنتاج الوضع الراهن، وإعادة تدويره والمحافظة عليه بطرق شتى، من خلال تعاقد خفي بين النظم السلطوية والمؤسسات التربوية يقوم على تفاهمات ضمنية، تهدف إلى تدجين الطلبة، وتطوير ثقافة الصمت السلبي، وملء المجتمع بمخرجات تعليمية بائسة، لا تمتلك ناصية الحوار الواعي، الهادف إلى التنوير والتحرر الاجتماعي.

وينفي هابرماس (Habermas) وجود حياد أو صفاء علمي، فالعلم في سياق العقلانية التقنية الحداثية تحكمه حسابات السياسة أي إرادة السلطة بالمفهوم النيتشوي، فالتربية لا تعدو كونها فعلًا سياسيًّا، وهو ما يتطلب نقد الوضعية والتيارات المعجبة بالعلم والنزعة التقنية، فهذه كلها تعبيرات متنوعة للأيديولوجيا المكونة للحداثة التقنية[11]، وبمعنى آخر بحسب رأي باولو فريري[20] فإن التعليم هو وسيلة الحرية والوعي الناقد وأنسنة الإنسان، وسبيل للثورة على الظلم والقهر، من خلال رفض استغلال السلطة أو تمركزها، تلك السلطة –القوة– التي تسعى جاهدة إلى خلق حالة من الاغتراب وتغييب العقل، ونشر ثقافة الصمت، وصمت الثقافة في المجتمع التعليمي، فتصبح المعرفة أداة في السجل السياسي، قائمة على إعادة إنتاج السلطة وشرعنتها.

ويمكن وصف التربية المعاصرة –بحسب التوجه النقدي– بكونها تهتم غالبًا بعملية التدريس النقلية السلطوية (Transmissive Authoritative)، القائمة على نقل المعلومات إلى عقول الطلبة، من خلال المعلم الذي يمتلك المعرفة، ويشرعنها: "يعطيها الشرعية القانونية"، وذلك خدمة لمصالح فئات مستبدة، وفي ظل أجواء مزيفة توهم الطلبة بأنها تلبي حاجاتهم ورغباتهم، بينما يركز التدريس على نقل التعلم البنكي بعيدًا عن المسؤولية الأخلاقية في بناء الذات الإنسانية المبدعة[19]، الأمر الذي ينفي عن العلم صفة الحيادية، ويجعله تحت وطأة تجاذبات المصالح السياسية والاقتصادية والطبقية، ويطوع المعرفة لخدمة أصحاب النفوذ، وإعادة استنساخ الوضع القائم، مما قد ينتج مزيدًا من الامتعاض والاستياء وخيبة الأمل والاستغباء الاستعبادي والاضطهاد والقهر والهيمنة والإذعان والاغتراب (Alienation) والدونية الاجتماعية (Social Inferiority) لدى الأفراد. ولذا عدت التربية لدى الكثير من التربويين النقديين؛ أمثال[20،32] بأنها أداة تمكين للطالب –والتمكين هو نقيض التهميش (Marginalization) تمامًا– إذا قامت على أسس تفاعلية حوارية تأملية، واستبصار ناقد، بعيدًا عن عمليات ترحيل المعلومات أو الصندقة[3].

ومن ثمّ فإن مهمة التربية؛ بأنظمتها الرئيسة والفرعية، تتمثل في تنمية قدرة الطالب على نقد واقعه، من خلال عملية تأويلية نقدية (Hermeneutic Critical)، وبيان صور التحكم والاضطهاد والقهر وانتهاكات العدالة التي تمارسها العناصر المسيطرة، سواءً أكانت سياسية أم اجتماعية أم ثقافية، إذ المعرفة مسيسة وغير حيادية، يتم تطويعها لإعادة إنتاج القوى المتحكمة وخدمة مصالح أصحاب النفوذ، في أفكار الوحدة والمركزية والسلطة، لضمان الترويض والانصهار في بوتقة الواحد، بعيدًا عن مقومات التربية الحرة.

ولضمان نجاح الفكر التربوي النقدي يجب أن يتعدى الفعل الفردي إلى الفعل الجماعي، فقوة الجماعة هي القادرة في إشاعته، لمواجهة ديناميات الواقع وتكويناته ومؤسساته، مما يستوجب أن تنتشر هذه الرؤية النقدية في مؤسسات الأسرة والتعليم والإعلام، وهنا

يتحول الفرد من دور المشاهد، إلى دور الفاعل المبدع، الذي يخلق واقعًا مغايرًا لطبيعة الواقع الذي تم قولبته فيه بحسب رأي فريري[24].

ثانياً–التوجه البنائي:

لا يكترث هذا التوجه كثيرًا بتتبع مراكز السيطرة أو الهيمنة، ومقاومة القهر والسلطوية –حسبما هو حال التوجه النقدي– بل يتمركز جل اهتمامه بعمليات بناء المعرفة لدى الطلبة، ومساعدة الطلبة في تطوير عمليات التفكير، والنضج المعرفي الذاتي، الذي يؤهلهم إلى المشاركة بفاعلية في الظروف العالمية المتسارعة.

وتتسق رؤى ما بعد الحداثة في التعلم مع النظرية البنائية، وبخاصة البنائية الاجتماعية للتعلم (Social Constructivism) التي ترى أن الطالب يقوم ببناء المعرفة داخل ذهنه، وهذا البناء يتم في سياق اجتماعي ليس له صفة الإطلاق.

ومن ثمّ فإن تصور الإبستمولوجيا البنائية (Constructive Epistemology) حول المعرفة ينطلق من افتراضين: أولهما معني باكتساب المعرفة، وثانيهما يختص بغرضية المعرفة أو وظيفتها وصحتها؛ فاكتساب المعرفة عملية بنائية تفاعلية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل الخبرات والتراكيب المعرفية للفرد وتطويرها وتنظيمها؛ بهدف مساعدته في حل المشكلات التي تواجهه، أو الإجابة عن أسئلة تحيره، أو إرضاء نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما[12،31]، إذ يمتلك كل فرد مخططات معرفية (Schema)؛ وهي عبارة عن شبكة من المفهومات المترابطة، وعند حدوث تعلم جديد؛ فإن حالة من التوتر تنشأ لدى الفرد، إذ لا يجد المفهوم الجديد مكانًا له في المخططات المعرفية، وهذا التوتر بدوره يولد ما يطلق عليه اللاتزان معرفي (Disequilibrium)، مما يجعل الفرد في نهاية المطاف يكيّف المفهوم في بنائه المعرفي، ليشكل بذلك معرفة جديدة؛ ذات مستوى أفقي أو حلزوني (Spiral)، وهذا محور عملية التكيّف (Adaption)، التي تعد الغاية الأسمى للتعلم البنائي، فهي هرم التطور النمائي، لكونها تهدف إلى تحقيق التوازن المعرفي والنفسي لدى الفرد.

وتتضمن عملية التكيّف (Adaption)، تنظيم معطيات الخبرة بقطبيها؛ الاستيعاب والتنظيم أو التمثّل (Assimilation)، والمواءمة (Accommodation)، إذ يعمل المتعلم في جانب التمثّل على نمو المفاهيم (Conceptual Growth)، من خلال دمج المعارف والمهارات ضمن نسيجه المعرفي ومخزونه الثقافي، حتى تصبح مألوفة لديه، وفي جانب المواءمة، فإنه يقوم على تغيير البناء المعرفي وتعديل المفاهيم (Conceptual Change)، ليستوعب الخبرات الجديدة، بحيث يحصل التطابق بين المواقف الذاتية والبيئة المحيطة باتجاه تحقيق التوازن[21،23،34].

المنهج والتدريس في رؤى ما بعد الحداثة:

هدف المنهج في توجه ما بعد الحداثة أن يكون تحويليًّا (Transformative): أي يسعى إلى تحويل في فهم الطالب لمعرفة ذاته، ثم العالم من حوله[16،17]، فيحوّل الطالب والمجتمع من حالة التسليم والخنوع إلى حالة التحدي والمساءلة لما يقدم له من معرفة، بما يساعد الطلبة على تحمل مسؤولية ذاتية واجتماعية عن مستقبلهم، فالمنهج في نظرة ما بعد الحداثة يهتم بالطريقة التي يبني بها الطلبة المعرفة من منظورات مختلفة، بأساليب تعلمية متنوعة وذكاءات متعددة، لا تعتمد فقط على الذكاء التقليدي الرياضي المنطقي[13،18].

في ظل بيئة تربوية تؤمن بأهمية الفعل التحويلي؛ ذلك الفعل الذي يمكّن الطالب من بناء المعرفة بنفسه، وإدماجها والتحكم بها ضمن سياق فردي، في ظل إطار تفاعل اجتماعي، فإن المخرجات التعليمية ستتمثل في تكوين طلبة منتجين للمعرفة بدلاً من كونهم مستهلكين لها، وقادرين على التفكير في المشكلات الاجتماعية والثقافية التي تشكّل الأزمات التي يواجهونها[27،28،33]، وبناءً على ذلك؛ فالتدريس من وجهة نظر ما بعد الحداثة يعد موقفًا أخلاقيًّا، وفعلًا اتصاليًّا، قوامه الحوار والتأمل، وهدفه الإبداع، والفهم وإنتاج المعرفة والوعي الذاتي، والانعتاق (Emancipation).

ويرى بعض الباحثين أن التدريس من منظور ما بعد الحداثة يحتاج إلى اعتقاد بأن التعلم يحدث في وسط ما يشبه الفوضى أو اللانظام (Chaos)، أو ما أسماه[32] حق الاحتجاج (Protest Right)، حيث يحتاج المعلم أن يتصور وينظم أوضاع التعلم على شكل تيار غير منتظم وغير مؤقت من الاكتشافات والتناقضات وإعادة الاكتشاف والمساءلة، لأن ما بعد الحداثة لا تركز كثيرًا على إيجاد الحلول بقدر ما تركز على البحث عن التعقيد والاحتمالات الحاضرة في المشكلة، فوجود قدر كافٍ من الاختلال وعدم السكون يقود إلى تغيير نظام القناعات والمسلمات[22،29]، وهذا بدوره يوجه الطلبة إلى بذل المزيد من الجهد والتفكير الواعي، وصولاً إلى حالة الاتزان المعرفي.

مشكلة الدراسة:

بناءً على الأدب النظري؛ فإنه يبرز للباحث وبحسب اطلاعه، ندرة النماذج التدريسية التي تشكل واقعًا تطبيقيًّا لرؤى ما بعد الحداثة، وارتباطاته بالتربية النقدية بشكل خاص، ونظرية التعلم البنائية عمومًا، الأمر الذي شكلّ دافعًا لدى الباحث في بناء أنموذج تدريسي يستند إلى أسس مرحلة ما بعد الحداثة وتطبيقاتها التربوية، اعتمادًا على كل من أهداف التربية النقدية التحررية، وفرضيات النظرية البنائية، أطلق عليه الباحث مسمى: "أنموذج التفكير الواعي"، وذلك لما يتضمنه هذا الأنموذج من مهارات تفكير، تؤصل لبناء الفهم

الذاتي ذي المعنى، الذي ينشد العدالة والمساواة وبناء الحياة الإنسانية الفاعلة.

ويمكن إبراز مشكلة الدراسة الحالية من خلال السؤال الرئيس الآتي؟ ما أسس أنموذج التفكير الواعي وخطواته الإجرائية التي يمكن تبنيها في تكوين رؤية جديدة في التربية المُمَكّنة (Empowering Education) وصناعة الحياة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على الخطاب التربوي المهيمن، في ظل منظومة تربوية تحتاج إلى إعادة هيكلة في معظم مدخلاتها وعملياتها، الأمر الذي يستلزم إنتاج رؤى نظرية وتطبيقات عملية، يمكن الإفادة منها بغية تحقيق أسمى غايات التربية، المتمثلة في تحرر الإنسان وتمكينه.

ومن ثمّ؛ فإن أهم أهداف الدراسة تتمثل في الآتي:

– استكشاف طبيعة المعرفة وترسُّم ماهيتها في ظل ما بعد الحداثة.

– بناء أنموذج للتفكير الواعي استشرافًا من ملامح التربية النقدية والنظرية البنائية.

أهمية الدراسة:

تناول الباحث في دراسته الحالية، أهم أسباب التحول إلى ما بعد الحداثة وأبرز مظاهره ، وتأثير ذلك في المنظومة التربوية، وارتباطات تيار ما بعد الحداثة، بكلٍّ من التربية النقدية والنظرية البنائية في التعلم، وصولاً إلى بناء أنموذج للتفكير الواعي يتألف من خطوات ست، ولذا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في الآتي:

– إثراء الأدب النظري التربوي بإطار نظري يجمع بين أفكار ما بعد الحداثة والرؤى النقدية والبنائية.

– بناء أنموذج التفكير الواعي بخطواته الست، استجابة لغرض التربية الأجلّ المتمثل في تحرر الإنسان وتمكينه من الوصول إلى المعرفة، وبناء الحياة بصورة إيجابية.

– إمكانية فتح المجال لدراسات وبحوث أخرى، في الإطار ذاته، أو في مجال تقصي فاعلية أنموذج التفكير الواعي في المتغيرات العلمية التعليمية التعلمية واستجلاء أهميته.

– تلبية حاجات الميدان التربوي لنماذج تطبيقية سواء أكانت في التربية النقدية، أم النظرية البنائية.

– توجيه نظر المسؤولين في المؤسسات التربوية والتعليمية إلى اعتماد أنموذج التفكير الواعي في المناهج الدراسية والمساقات الجامعية التي تتوافق مع خطواته الإجرائية، بغية تشجيع بيئة تعليمية تستجيب بصورة واعية لتمكين الإنسان.

الدراسات ذات الصلة:

هذا عرض لمجموعة من الدراسات ذات الصلة، التي تناولت أطراف الدراسة الحالية وبعض متغيراتها، مرتبة بحسب التسلسل الزمني التنازلي:

هدفت دراسة أرطيع، وابن عتو[1] التنقيب عن ملامح الأيديولوجيا في الخطاب التربوي، إذ أشارت الدراسة هاته إلى أن التربية هي قطب رحى المجتمعات بكافة أشكالها وعقائدها وتوجهاتها، ولهذا يخضع الخطاب التربوي في العالم العربي لسلطات سيادية تتحكم في الفعل التربوي، وتوظفه لأغراض لا تربوية، عوض خلق نظام تعلمي يتبنى قيم الحرية واحترام حقوق الإنسان، وتعتمد أيديولوجيا الخطاب التربوي الذي يهيمن عليه الأسلوب العاطفي لولوج سيكو–سوسيولوجية الجماهير، وبذلك تستمد النظم القائمة شرعيتها من الفلسفة التربوية التي تم تشكيلها برعاية فئوية أو طبقية، ويُسيّس التعليم عندئذٍ للحفاظ على الأطر المرجعية وحراسة الأوضاع القائمة.

وأجرى وشنان ومليحي[10] دراسة هدفت تقصي دلالات مضمون الخطاب التربوي، وبخاصة التشريعي منه، وباستخدام المنهج الاستنباطي، أشارت الدراسة إلى أن الخطاب التشريعي التربوي يعدّ لغة أيديولوجية في المقام الأول، لأنه يترجم الإدارة السياسية الرسمية وينبثق عنها، ويحمل رسالتها، في مضامينه وطرائقه ومقارباته التربوية، مما يحوّر لغة الخطاب التربوي التشريعي إلى خطاب سلطوي، يخدم الإدارة السياسية والنخبة الاجتماعية، ويكرس الهرمية المؤسسية في الأنساق التربوية وغيرها.

وقام العايب[5] بدراسة هدفت بيان دور السياق الثقافي في إنتاج المعنى، وتوجيه دلالة النص واستنطاقه، وكشف المخبوء من الأنساق المضمرة، وباستخدام المنهج الاستقرائي النقدي لعدد من النصوص الأدبية الشعرية، أشارت نتائج الدراسة أن القراءة الثقافية تنظر إلى النص الأدبي في ضوء سياقاته التاريخية والثقافية والاجتماعية، عادّةً إياه حادثة ثقافية تختزل مفاهيم وسلوكات وممارسات رافقت حالة النص الإبداعية، مستعينة بلغة ذات تشكيلات بيانية مراوغة لا تستقر عند معنى معين، والأصل أن تمتد الثقافة ما بين السطور، لتوجيه اهتمامات المتعلم إلى التركيز على النص بوصفه خطابًا ثقافيًّا صادمًا، بما يشتمل عليه من معانٍ ودلالات غير متوقعة.

واستفاضت دراسة حرب[3] في التأصيل لأنموذج تربوي نقدي يُلْحِفُ على إعادة النظر في النظرية التربوية، وتغيًّا هذا التأصيل تفكيك الافتراضات التي قام عليها الأنموذجان التربويّان الماثلان؛ الوضعي التقني والتفسيري البنائي، اللذان سادا ردحًا من الزمن كأداتين مِطواعتين بيد النخب السياسية والاقتصادية، وتطلب نقض تلك الافتراضات بسطَ جدائل جديدة تجعل التربية مشروعًا تحرريًّا انعتاقيًّا،

من خلال ترسُّم هيئة جديدة تكون عليها أصول التربية، والمنهاج، والتدريس، والتقويم التربوي، وبرامج إعداد المعلم، والبحث التربوي.

وهدفت دراسة ريتشارد[29] بيان أثر السيطرة على السياسات التعليمية في إحداث التحول الاجتماعي، إذ أشارت الدراسة إلى أن السياسات الليبرالية والتسلطية في الكثير من دول العالم، تخلق فرصًا مواتية لنظم تعليمية هشة، وقائمة على الاستثارية، وتحقيق مصالح السلطة الحاكمة، وفرض هوية أحادية القطب، بما يسمح بإعادة إنتاج القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية المهيمنة، وهذا كله يقوّض دور الدولة في العقد الاجتماعي بين طبقات الشعب، ويذكي روح السلطة اللاأخلاقية، وينشر الفساد بكافة صوره، وخلصت الدراسة إلى أهمية تبني سياسات تعليمية تهدف إلى تمكين المضطهدين، وتنمية الحراك التنويري، وتحقق الحرية والعدالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة شير وكنج[30] استجلاء الدور الذي يمكن أن تؤديه أنظمة التعليم في تعزيز التحول الاجتماعي، وباستخدام المنهج الاستقرائي، أشارت الدراسة إلى أن أنظمة التعليم بصورتها الحالية، تكرس امتيازات النخبة، ولا سيما في كلّ من بريطانيا وأمريكيا، ويتجلى الأمر بصورة واضحة في المدراس الخاصة، التي تُموّل من قبل أصحاب السلطة ورؤوس الأموال، ثم ما تلبث أن تُخرّج طلبة يتولون مراكز التأثير وصنع القرار، الأمر الذي يجعل النظام التعليمي تحت سيطرة النظام الاقتصادي والنخبوي الحاكم، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في البنى التعليمية، من أجل تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، من خلال تغيير اجتماعي شامل.

وأشار واطفة[9] في دراسته إلى حالة التصادم بين الخطاب ما بعد الحداثة الذي يتصف بتمرده وانطلاقاته المتسارعة، وبين الخطاب التربوي المثقل بالسلطوية والممارسات التقليدية الجامدة، مما جعل الأنظمة التربوية، وبخاصة العربية منها، تعاني حالة اهتزاز وتصدع في بنيتها وأدوارها ووظائفها وقدرتها على المشاركة والتأثير إزاء التحولات المصيرية، مما يستدعي أن تحدث التربية تحولات معرفية عميقة، تغيّر نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعه والعالم من حوله، وتتجاوز الواقع الاجتماعي والسياسي المهيمن، من خلال رؤية نقدية حيوية متوثبة تتخطى الفكر التقليدي المقيد.

وفي دراسة بناصر[2] التي هدفت تقصي جدارات الوعي في السياق المعرفي الإسلامي، وباستخدام الأسلوب التحليلي الناقد، أشارت الدراسة إلى أن تفسير الكثير من النصوص الشرعية ولا سيما القرآنية منها يتأثر بما يحمله المفسر في بنية وعيه الثقافي وبيئته الاجتماعية والسياسية السائدة، مما يجعل تحولات الوعي مرتبطة بالإشكالات المستجدة، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التربوية والشرعية تجاوز إمكانات الوعي الضيقة والتجزؤ والانحصار الفكري والمذهبي والجغرافي إلى رحابة الهرمية الحضارية، القائمة على السمو الفكري والروحي وبناء الحياة بمفهومها الحركي التفاعلي.

التعقيب على الدراسات ذات الصلة:

وباستعراض الدراسات ذات الصلة، يتبين أهمية التربية ومتعلقاتها في تكوين شخصية الفرد، وبخاصة في عصر تزدحم فيه التحولات الكبرى التي تؤثر في الحياة الإنسانية المعاصرة، بالإضافة إلى ما أشارت إليه معظم هذه الدراسات من حالة التصادم بين خطاب ما بعد الحداثة، الذي يتصف بتمرده وانطلاقاته المتسارعة، وبين الخطاب التربوي المثقل بالسلطوية والممارسات التقليدية الجامدة، إلى درجة قد يرى فيها التربويون أنفسهم في مطاردة يائسة للجمع بين الخطابين. ولذا، فلقد حاولت الدراسة الحالية ترسُّم طبيعة الخطاب التربوي المعاصر في العالم العربي بشكل عام، والتأصيل لأنموذج تدريسي يعتمد في أُسّه الرئيس على ملامح التربية النقدية، أملًا في توليد سياقات معرفية تغيّر من نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعه والعالم من حوله، وتتجاوز الواقع السياسي والاجتماعي المهيمن، وهذا ما لم يُتطرق إليه في الدراسات ذات الصلة، بحسب اطلاع الباحث.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ابتداءً من ترسُّم طبيعة المعرفة التربوية في ظل ما بعد الحداثة، وأثر تيار ما بعد الحداثة في العلم والمعرفة، كما اعتمدت الدراسة، كذلك، المنهج الوصفي الاستقرائي التركيبي، الذي خلص إلى بناء أنموذج تدريسي قائم على خطوات ست. وجاء هذا الأنموذج مستوحى من ملامح التربية النقدية وأسسها التربوية، في مقاربة مع معالم النظرية البنائية في التعلم، بغية تقديم منهج وطرائق تدريس تحويلية، ليتجاوز هذا الأنموذج في خطواته الست اللغة المنهاجية التي يتكئ عليها الخطاب التربوي المعاصر إلى ما يسكت عنه.

وصف الأنموذج:

إن هذا الأنموذج وإن بدا في ظاهره أنموذجًا تدريسيًّا، إلا أن هدفه يتجاوز حدود تطوير العلمية التعليمية بأنظمتها الفرعية في قاعات المحاضرات أو الغرف الصفية، إلى محاولة التأثير في الأنظمة الرئيسة في المنظومة التربوية، وإعادة كشف المكنون من الفلسفة التربوية السائدة، وتمكين التربويين والطلبة من تحدي القناعات والمسلمات، واستشراف الإمكانات البديلة للتغيير، على مستوى البيئة المدرسية أو الجامعية وما وراء ذلك.

ومن ثمَّ، فإن أنموذج التفكير الواعي عبارة عن عملية تفكير ذاتية وتفاعلية تواصلية مركبة، يتضمن تتابعًا منتظمًا لعدد من مهارات التفكير، بهدف توليد منتجات تتصف بالجدة (الحداثة) والمنفعة وتعديلها وتطويرها، وتحقيق مستوى عالٍ من التعلم والفهم الذاتي ذي

المعنى، الذي ينشد العدالة والمساواة، ويؤصل لتربية تحررية انعتاقية، الأمر الذي يبرز أهمية هذا الأنموذج التفكيري في اكتساب المعرفة وتنظيمها والتحكم بها وإعادة إنتاجها.

وبأسلوب إجرائي، فهو أنموذج تدريسي يتكون من ست خطوات متسلسلة، تهدف إلى إثارة تفكير الطلبة، وإتاحة المزيد من الفرص لديهم لمواجهة التحديات وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة، وأكثر ما يصلح هذا الأنموذج مع النصوص المقروءة.

مراحل تنفيذ استراتيجية التفكير الواعي:

إن اكتساب المهارات الفرعية المتضمنة في أنموذج التفكير الواعي هي مسؤولية مشتركة بين المدرس وطلبته، وذلك بشكل تبادلي تعاوني، بحيث يجب أن يدرب المدرس طلبته على إتقانها وإدارتها بأنفسهم تحت إشرافه، ومن ثمّ فإن دور المدرس يتمحور في التنظيم، وتسهيل مهمات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتوجيه بعض الحوادث في البيئة التعليمية؛ المعرفية أو المادية، كالمساعدة في تنمية نوع الأسئلة التي تُطرح، أو صور التخيل الذهني التي تنتج، أو تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في مستويات التحصيل أو التفكير، كما يمكن توزيع بطاقات المهمات المتضمنة للطرائق الفرعية، ووصفًا مختصرًا لكل مهارة، وتغذية راجعة بحسب الحاجة.

وهذا يستدعي تحرير المدرس ابتداءً وانعتاقه من براثن السلطة والوظيفة والمنصب، كونه يحمل رسالة نورانية، وفلسفة نقدية، ورؤية راسخة في الفكر والثقافة والتحرر الاجتماعي، ذلك التحرر الذي يسمو بإنسانية الإنسان وقيمه وأخلاقه، ليشكل في عقول طلبته مقاومة لكل صور الظلم والاضطهاد والتمييز والتدجين، ليكونوا بذلك نواة لحراك اجتماعي عام.

ويمكن تقديم أنموذج التفكير الواعي بطريقة عملية إجرائية، في ست خطوات رئيسة:

أولاً–الاستكشاف أو المسح (Exploring):

وهي مرحلة تشويقية تخطيطية تهدف إلى تحقيق تعلم ذي معنى من خلال المنظم المتقدم (Organizer Advanced)، بحيث يقوم الطلبة في هذه المرحلة بعملية تصفح سريعة (Skimming) تستغرق بضع دقائق، يتم فيها تدريب الطلبة على توسيع دائرة النظر، والقراءة الصامتة، بهدف إلقاء نظرة فاحصة عامة وسريعة عن الموضوع المستهدف، وتناول فكرة عن المحتوى، وكيفية تنظيم الأفكار فيه، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بشكل جماعي طبقًا لبطاقات المهمة، ويتم تصفح الدرس، من خلال ما يحويه من صور وعناوين، وإبراز العلاقات السببية، ولا بد هنا من تدريب الطلبة على التركيز والانتباه والملاحظة والفضول المعرفي، والقدرة على تحمل الغموض، وتحديد الأهداف، وتنظيم الأفكار وترتيبها بحسب أهميتها، وتوقع النتائج، الأمر الذي يسهل عملية القراءة والاستيعاب فيما بعد، أو إجراء قراءة انتقائية فاعلة.

وفي هذه الخطوة يتم الأخذ بالحسبان عنوان الوحدة أو الدرس، والعناوين الرئيسة والفرعية، والكلمات المفتاحية، والفقرات الخاصة بالمقدمة والخاتمة والملخص، والنظر إلى الشروح المرفقة للصور والخرائط والرسوم التوضيحية، والجمل والكلمات المشار إليها بخط مُستعرَض أو مائل أو لامع، وكذلك بعض الأسئلة والتمارين سواءً المحلول منها، أو التي وضعت للتقييم الذاتي[4].

ثانياً–التساؤل (Questioning):

إن التساؤل يفجر كوامن العقل الإنساني، ويفتح بوابات الإبداع، لأنه يصقل مهارات التفكير، ويشبع الفضول أو الشغف المعرفي، ومن خلاله يتم تحويل مواقف التعليم إلى قضايا خاضعة للنقاش والحوار السقراطي الذي يضج بالمعاني، ويموج بالدلالات والتساؤلات.

ويتم تنفيذ خطوة التساؤل بتحويل ما تمت قراءته بمرحلة التصفح، إلى أكبر عدد من الأسئلة التي يمكن للطلبة الإجابة عنها، وتوليد مجموعة من الأسئلة حول الأفكار الواردة في المحتوى، وصلاحيتها لأن تكون محورًا للتساؤل، مع التركيز على نخبة الأفكار(Focus on Picking Ideas)، إضافة إلى قراءة الأسئلة الموجودة في نهاية الوحدة أو الدرس.

وتدريب الطلبة على طرح أسئلة ذات جودة عالية يساعد في بناء الخبرات وتراكمها واستمراريتها وتتابعها، وهيكلة المعلومات بصورة ذات معنى، ومن الممكن البداية بأسئلة من نوع: مَن، وماذا، ثم لماذا، وكيف، مما يثير لدى الطلبة تساؤلات قد يصعب الإجابة عليها، ويجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي، ثم الانتهاء بالأسئلة الناقدة التقويمية والتذوقية التي تدور حول الحكم على الحوادث، والتصرفات، والأخلاقيات الكامنة أو الظاهرة، والحس الذوقي أو الروحي أو الرومانسي في ثنايا النصوص أو ظواهرها[4].

وتحتاج هذه المهارة إلى تنمية قدرة الطلبة على التنبؤ (Predication)، من خلال طرح أسئلة وصياغة توقعات ملهمة ثاقبة دلت عليها عملية المسح[14]، مما يساعد في تحويل مواقف التعليم إلى قضايا خاضعة للنقاش، فيصوغ الطالب توقعات حول النص أو المحتوى الدراسي، الأمر الذي يضمن تركيزه لمحاولة تأكيد توقعاته أو دحضها، كما يتيح للطالب ربط المعلومات القديمة بالجديدة، الأمر الذي يساعد في تنظيم خبراته الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة لديه سابقاً[4].

كما تحتاج هذه المرحلة إلى ورقة وقلم، وذلك لتدوين الملاحظات سريعًا (Note-Taking) وهذا الأمر ينمي الاستيعاب والوعي القرائي لدى الطلبة، كما يُمكن الطلبة من استدعاء مرادفات بعض المفاهيم

والمصطلحات من الذاكرة، وهذا يطيل فاعلية الذاكرة، وأثر التعلم، ويساعد على ربط الفقرات مع بعضها بعضًا، للخروج بمعانٍ كلية، ونظرة شمولية للمحتوى[15].

ومن المهم وفق هذا الأنموذج أن لا يسيطر المدرس على المشهد، حتى لو كان يمتلك مهارة صياغة الأسئلة ذات المستوى المرتفع؛ لأن الاستخدام المفرط للأسئلة من قِبله سيكون –غالبًا– على حساب المشاركة الطلابية.

ثالثًا– إنتاجية توليد الأفكار: (Producing and Generating Ideas)

وتأتي هذه المرحلة (الخطوة) استجابة لكثير من النصوص التي تخشى السكون والاستقرار؛ كما في الأدبية أو العلمية أو التاريخية منها، وهي نصوص نتاج عوامل متشابكة ومتداخلة (التناص)، وذات حمولة معرفية للمقروء وغير المقروء، وفاعلية ذاتية متجددة، تسمح لعناصرها بالتفكك والتجديد، واستنباط أشكال لا متناهية من المعاني التي تتناسل وتتوالد بفعل ما يمكن أن يطلق عليه إساءة القراءة (Mis-Reading)، وهي محاولة لاكتشاف المسكوت عنه في ثنايا النصوص، أو من خلال القراءة التأويلية (Interpretation) التي تسعى إلى ميلاد نص جديد هو ثمرة التفاعل بين القارئ والمقروء، وهذا يؤسس لثقافة تقبل الاختلاف والرأي الآخر، وتجاوز ميتافيزيقيا العقل وادعاء الحقيقة المطلقة، إلى حالة تفكيكية من تعرية النص أو محايثته (Immanence)، أي عزله عن السياقات المحيطة به، وصولاً إلى المسكوت عنه، مما ينتج مسرحًا من صراع المعرفة تتعدد فيه القراءات والتفاسير، وهذه القراءة التفكيكية فيها تجلية للفكر المقهور والمغيب أو المسكوت عنه، إذ يسمح من خلالها بظهور الخطاب المقهور أو المهمش، في مقابل الخطاب المركزي المهيمن، الذي يسعى إلى وأد المعرفة المنتجة أو إرجائها على أقل تقدير.

وتتطلب هذه الخطوة اتكاءً على القراءة الفاحصة، بحيث تتحول عملية القراءة من فعل استهلاكي إلى فعل إنتاجي، فترتقي القراءة الفاهمة عندئذٍ إلى مدارج المعايشة الحميمة لفسيفساء النص، وتمثل مفاتنه وأغواره لدى القارئ الملحاح في مقاربة النص، فتصير علاقة القارئ بالمقروء علاقة رغبة مصحوبة باللذة، أو ما يدعى في نظرية الأدب "لذة القراءة"، هذه اللذة القرائية تتناقض في أغلب حالاتها مع سلطة المعرفة التي تنهض على ثلاثة أصول: سلطة اللغة، وسلطة المؤلف، وسلطة الحقيقة. وبذلك يستطيع الطالب تشييد معانٍ تأويلية تمليها إشارات المتن، مما يسمح بميلاد المزيد من النصوص في عالم من الثراء المعرفي.

ومن ثمّ، فإن هذه الخطوة تهدف إلى زيادة الوعي بالمحتوى التعليمي من خلال إعادة جمع المعلومات والحقائق والأسئلة حول المحتوى التعليمي من قبل الطلبة وتنظيمها، وتنمية قدراتهم في قراءة ما بين السطور، بحيث يتم تناول الموضوع بصورة أكثر عمقًا وتفصيلًا ونقدًا، مما يساعد الطلبة على التفكير في التفكير؛ من خلال إدراك عملياتهم المعرفية، والتحكم بها، وتحقيق السيطرة الذاتية، وتوجيه النشاط الفكري لحل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة.

ويتم في هذه الطريقة الفرعية تحديد النقاط غير الواضحة، أو سوء الفهم المحتمل، من خلال التأكد إن كانت الأفكار قد فُهمت، وبالتالي تحديد نقاط الصعوبة، أو عدم الوضوح، سواءً أكانت في المفاهيم أو المصطلحات أو التراكيب، مع إتاحة حرية التفكير، وطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، مع الترحيب بالأفكار الممتعة والغريبة، واستبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم لأفكار الآخرين، ويتضح في هذه المرحلة قدرة الطلبة في تدوين المعلومات المهمة، واستبعاد غير المهم منها، وإعادة صياغة أسئلة أبعد عمقًا لتلبية النقص الحاصل في المعلومات المتوافرة.

ولتحقيق ما سبق إجرائيًّا؛ يمكن اتباع الآتي:

– إعادة القراءة.

– تحويل بعض العبارات أو الفقرات إلى محور للتساؤل.

– متابعة القراءة الصامتة للأجزاء الأكثر أهمية، لتمييز المعلومات المهمة من غيرها.

– نطق الكلمات جهريًّا لاستدعاء مرادفات من الذاكرة، أو الاستعانة بالسياق التوضيحي والمعنى الإجمالي للنص أو المحتوى التعليمي.

– البحث عن أكبر عدد ممكن من الأفكار والبدائل للأسئلة المثارة، وتأجيل إصدار الأحكام.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أهمية العصف الذهني والتفكير الإبداعي والناقد، في توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الممكنة المتحررة من القيود؛ وغير المألوفة. وهذه القراءة تسمح بإبراز الجانب الآخر من العقل، ألا وهو اللامعقول، كبنية معرفية بقيت حبيسة سلطة العقل، فتعطلت فعاليتها، أو بقيت مرجأة إلى حين، لأن الخطاب المقهور المهمش، وإن بدا صوته خافتًا، في ظل هيمنة الخطاب المهيمن المركزي، إلا أنه بهذه القراءة التوليدية ينتج كتابة ثانية للنص، أي قراءة وتأويلًا له، ما دام أن القراءة بوصفها تنتج المكتوب في بوتقة أخرى، مما يتيح ميلاد نصّ جديد.

رابعًا– الفعل الحواري التأملي: (Dialogical Reflective Action)

ويمكن تسمية هذه الخطوة بعملية "إدارة فوضى التفكير الجماعي"، لأن المعرفة هي بناء اجتماعي قائم على عملية حوارية جدلية اتصالية تقييمية، وتسمح هذه المرحلة للطالب بتجاوز ثقافة الصمت والخوف الممنهج، من أجل إبداء رأيه بحرية، ومعارضة آراء الآخرين ونقدها والحكم عليها بموضوعية وعلمية، وتقبل الرأي الآخر، وقلب الأفكار أو تغييرها أو استبدالها، وإثارة الدافعية للخروج بأفكار جديدة ومشاركتها مع الآخرين، مما يشكل لديه معرفة تأملية تنويرية

(Enlightenment)، تحرره من الوعي الوهمي أو المغلوط (False Consciousness) الناتج عن التعليم المرتكز على عمليات الصندقة (Encasement) والتصورات الجاهزة (Banking Education) والسلطة المعرفية للمعلم (Epistemic)، وهذا الفعل الحواري يؤسس لبيئة تعليمية آمنة، تتقبل ثقافة الاختلاف البناء، وتحرر الطالب من سلطة النص وديكتاتورية الحقيقة التي يراد بعثها من قبل المؤلفين غالبًا.

وبالتالي فإن عملية الحوار التأملي هي عملية انعتاقية تسمح للطلبة بإعادة النظر في تفسيراتهم وآرائهم، بهدف إيقاظ الوعي والاستبصار، وتحويل المحتوى الدراسي نحو استقصاء المشكلات الواقعية، وهذا يحتاج إلى حالة من التأمل والحوار النقدي، بعيدًا عن الهيمنة أو التهميش الذي قد يمارس من قبل المعلم، ومن ثمّ فإن هذا الحوار التأملي ينتج فعلًا اتصاليًا (Communicative Action) قائمًا على الحِجاج العقلاني، وصولاً إلى حالة من الحس التشاركي (Sense of Sharing)، والفهم المشترك أو الإجماع.

ويمكن بدء الحوار التأملي بشكل تبادلي داخل المجموعات بحيث يدير المدرس أو قائد المجموعة الحوار، ويقوم كل فرد داخل مجموعته بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به، ثم يتم تكليف فرد واحد من المجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة، وتقوم كل مجموعة بعرض ما تم التوصل إليه جماعيًا، مما يسمح للقيام بعملية المفاضلة بين الأفكار والخبرات المطروحة، وتعديل الأفكار المطروحة والبنى المعرفية أو تطويرها.

خامسًا–التخيل أو التصور الذهني (Mental Imagination):

التخيل عبارة عن معالجة عقلية للمعلومات تقوم على تنظيم الخبرات في أشكال وصور، بصرية أو سمعية، أو حسية، أو ذوقية، أو شمية، أو مركبة تجمع بين أكثر من رابطة، بهدف تشكيل أبنية معرفية أكثر فاعلية، ويرتبط التخيل بالتفكير، والتذكر، وفهم اللغة، والمحاكمة العقلية، وتكوين المفاهيم.

ومن ثمّ، فإن عملية التخيل أو التصور الذهني، تشحذ السعات الخيالية عند الطلبة (Imaginative Capacities)، وتسمح لهم بتحويل النص المكتوب أو المسموع أو الصور الثابتة إلى حالة تصويرية (Ideational) جذابة[25]، من خلال ربط الخبرة الشخصية بالعالم وظواهره، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة لاستنتاج معلومات أو صور أكثر عمقًا وأصدق خبرةً، مما يتطلب إشراك العواطف والأحاسيس–الفردية أو الجماعية– التي قد تساعد في اكتمال دائرة الإدراك المتكئ على الخبرة، ولهذا جاءت مرحلة التصوير الذهني بعد مرحلة الفعل الحواري التأملي، السالفة الذكر.

ومن خلال التخيل يقوم الطالب بعملية ترميز الحوادث والمواقف والأشياء والأشخاص في مخيلته بحسب خبراته الخاصة، وهذا بدوره يساعد في تنمية التفكير الواعي، والإتقان المعرفي، والنمو الانفعالي والاجتماعي[26]. ويزداد الإبداع في هذه المرحلة بما يمتلكه الأفراد من ذائقة فنية (Connoisseurship)، وتدعم هذه الذائقة الرسومات الجمالية، والتمثيل الأدائي، أو تنغيم بعض المقاطع الصوتية –إذا أمكن– والربط الحسي البصري، وبالتالي قد تتداخل الصور، وتكثر الأخيلة والتفسيرات، أو تجمع أشتاتها في بوتقة جديدة، وهذا كله قد يعطي النص منحى تأويليًا.

ويتم في هذه الخطوة استنتاج الفكرة العامة في المحتوى التعليمي، وقراءة ما حول النص، وما وراءه، وما تحمله الصور والمخططات والأشكال وبعض الجمل من معانٍ وأخيلة متصورة، مع تدريب الطلبة على تذوقها، والحكم عليها.

وقد تعمل هذه الخطوة على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة، كونها تتطلب بذل المزيد من الحيوية والجهد الفكري في رسم صور أكثر عمقًا، هذا بالإضافة إلى ربط المعلومات المتخيلة بالبنى المعرفية السابقة لدى الطلبة، ومن ثم إعطاء الصور المتخيلة إبداعًا خياليًا، الأمر الذي قد يساعد في تنظيم التعلم والاحتفاظ بالمعلومات، ويثير دافعية الطلبة للتعلم.

سادساً– إنتاج المعنى الذاتي "التذويت": Personal Meaning Production (PMP)

وتعدُّ هذه الخطوة نتاجًا طبيعيًا للخطوات السالفة الذكر؛ إذا ما تم تنفيذها بفاعلية، وتتضمن هذه المرحلة قدرة ذهنية لدى الأفراد، تمكنهم من دمج الخبرات الذاتية وخبرات الآخرين، لإعادة إنتاج المعنى بصور متعددة، مما يضمن توسيع حالة الوعي Conscious) State Expansion (CSE)، وتهدف هذه المرحلة إلى تنمية الوعي المتبصر، وممارسة التفكير العلمي، وتشكيل رغبة لدى الفرد في البدء بالتغيير الإيجابي من خلال إعادة إنتاج المعرفة بطابع شخصي ذاتي، بحيث يستطيع أي فرد أن يطور من أفكاره أو أفكار الآخرين.

ونظرًا لأن تصور ما بعد الحداثة في التعلم مبني على الاعتقاد بأن كل فرد يصنع المعنى من مصادر مختلفة، بدلاً من استقبالها جاهزة من خبير، فإن فهناك تركيزًا تامًا في طرق التدريس على الحوار والاستكشاف؛ الاستكشاف الحلزوني الذي تمهد كل حلقة فيه إلى حالة من عدم الاتزان المعرفي، بغية الانتقال إلى حالة جديدة من النمو المعرفي الهرمي.

وتستخدم مهارات التفكير العليا، وبخاصة مستويي التقويم والتركيب، ومهارات التفكير الناقد، كمحكات يعتمد عليها في الحكم على الأفكار التي تم توليدها سابقًا، مما يعني إنتاج مقاييس لتقييم الأفكار، ووجود

بيانات ومعلومات تدعم اختيار الفكرة ذات الفرصة الأكبر للنجاح، وإتاحة فرصة التنبؤ بما سيحدث عند تطبيق الفرضيات، وتشجيع الطالب لإدراك التفصيلات التي قد تصاحب تنفيذ الخطة، وتنمية وعيه بإمكانية وجود الصعاب والعقبات المحتملة.

الخاتمة:

لقد أثبتت الاكتشافات والبحوث العلمية الحديثة، ضآلة ما يعرفه العقل البشري مقارنة بما لا يعرفه، فاختلت النظرة إلى قدرة العقل الذي هو مصدر المعرفة المطلق لدى التيار الحداثي الذي استند في أُسّه على العقلانية والانفجار المعرفي، وفندت بذلك الكثير من حتميات القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين، هذا بالإضافة إلى تطويع العلم– غالبًا– لخدمة توجيهات السلطة والمال، مما أفقد المنظومات التربوية أهدافها الحقيقية.

وفي المقابل؛ لم تقدم حركة ما بعد الحداثة فكرة واضحة ومترابطة عن التربية وفلسفتها، بقدر ما قدمت من أفكار متناثرة عن الأهداف التربوية والممارسات التعليمية التي تُعنى بالطبيعة الإنسانية، وتحررها من السلطة والنفوذ بكافة أشكاله. وإن كان تيار ما بعد الحداثة يحمل في طياته الكثير من السلبيات، إلا أنه يهدف في شقه الإيجابي إلى التأكيد على إنسانية الإنسان، وتنمية الوعي النقدي (Critical Consciousness)، وهو بذلك يلتقي مع التربية النقدية، في هدفها الرئيس وهو تنمية إدراك الأفراد لأنفسهم ومجتمعهم، بعيدًا عن التسلط والهيمنة (Hegemony)، والتهميش والاغتراب واجترار الواقع.

كما يلتقي تيار ما بعد الحداثة بمعالم النظرية البنائية (Constructivism) التي ترى أن المعرفة تُبنى بناءً في عقول الأفراد، وأن الطالب متعلم نشط يحرص على جعل تعلمه ذا معنى، الأمر الذي يتيح للمتعلم تنمية قدرته في حل المشكلات واتخاذ القرارات، واستعمال مهارات التفكير العليا، وصولاً إلى مرحلة التفكير فوق المعرفي "التفكير في التفكير"، مما يجعل الطالب محور العملية التعليمية، حيث يكتشف وينفذ الأنشطة ويفكر، ويطور اهتمامًا قائمًا على الإحساس المرهف والذوق الرفيع، وصولاً إلى الفهم الجمالي.

ومن ثمّ؛ فإنه ومن المؤمل في هذا الأنموذج التفكيري الذي يجمع بين الرؤى النقدية والبنائية في نسق ما بعد الحداثة، أن يساعد الطلبة في الطلاقة والوعي المعرفي، وتنمية الذكاءات المتعددة وأنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة، من أجل توليد معرفة أكثر وظيفية –ارتباطًا بالحياة– إذ المقصود الأسمى في التربية تغيير الذات، ثم التغيير الاجتماعي، سعيًا نحو الانخراط الأمثل في ثقافة الحياة وصناعتها.

الخلاصة:

تأسيسًا على ما تقدم، يمكن القول إن:

1– ما بعد الحداثة اتجاه فكري، يضم خليطًا من التيارات، يجمعها رفض الأسس التي قامت عليها الحداثة، أو على الأقل يجعلها محل شك، وهذا لا يعني نهاية الحداثة، بل نقدها واستمرارها معًا.

2– الكثير من التيارات الفكرية التي تجتاح العالم المعاصر، وإن كانت تحمل في بعض جوانبها نواحي إيجابية، يمكن الإفادة منها بعد تمحيصها وتهذيبها ضمن الأطر الشرعية والاجتماعية والثقافية، والحق أنّ هذه التيارات لا تخلو من أن تحمل في طياتها الكثير من المشكلات، كذلك، كالمتناقضات التي برزت جراء فكر ما بعد الحداثة، ومن ذلك؛ التشكيك الأخلاقي (Moral Skepticism)، وفقدان النظريات المطلقة في الأخلاق والقيم والانسلاخ عن المقدس، وضعف النظرة للتاريخ والخمود العاطفي، فضلًا عن الدعوة إلى تفكيك النصوص وخلخلتها، سواءً الدينية منها أو غيرها، وهذا يتعارض في مجمله مع المبادئ العقدية أو الاجتماعية، لا سيما في دول العالم الإسلامي والعربي، التي ما زالت تحت تجليات الفكر "التابع–المغلوب" في فترة ما بعد الاستعمارية أو ما بعد الكولونيالية (Post Colonial).

3–إعادة قراءة الواقع التربوي يتطلب مساءلة واعية، وفكرًا تحليليًّا ناقدًا، بغية كشف المخبوء في العملية التربوية، وما تحويه من أنساق مضمرة، قادرة على المراوغة والتمنع، بهدف إعادة إنتاج الوضع الراهن بما يخدم أصحاب النفوذ.

التوصيات والمقترحات:

1– تبني الأفكار الحديثة في التربية والتعليم، بما لا يتعارض مع الثوابت العقدية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية، بهدف تطوير الطلبة لفكرهم العولمي، بما يحقق لهم الحرية والتمكين وصناعة الحياة الإيجابية، والتحرر من الاستدماج وإعادة اجترار الذات وخطاب السلطة المهيمنة.

2– السعي نحو تمكين الطلبة وتعزيز حريتهم، يقع ضمن دائرة متكاملة متفاعلة الأركان، ابتداءً من الطالب، ومرورًا بالمدرس والبيئة التعليمية والإدارية والإشرافية، وصولاً إلى المنظومة التربوية ككل، وتفاعل هذه المنظومة مع باقي منظومات المجتمع، كالإعلامية والاقتصادية والسياسية والدينية وغيرها.

3– تبني أنموذج التفكير الواعي بخطواته الست في البيئات التعليمية والتدريبية؛ لأثره الإيجابي المتوقع، في متغيرات جمة، كونه ينطلق من بوتقة التربية النقدية ومفاهيم النظرية البنائية في التعلم.

4– إجراء دراسات وبحوث تهدف إلى تقصي فاعلية أنموذج التفكير الواعي وأهميته في متغيرات العملية التعليمية التعلمية، سواء من حيث مدخلاتها أو عملياتها أو مخرجاتها، وما يرتبط بذلك أو يتعلق به أثرًا وتأثيرًا.

13. -Best, S.; Kellner, D.(1991).Postmodern theory, Critical interrogation, 1st edition, The Guilford Press, New York.
14. -Carter, Carol; Bishop, Joyce; Kravits, Sarah.(2000). Keys to effective learning, 2 edition, Prentice Hall, New Jersey, USA.
15. -Chang,W;Ku,Y.(2015).The Effects of Note-Taking Skills Instruction on Elementary Students' Reading, The Journal of Educational Research, 108,278–291.
16. -Denig,S.(1999).Postmodernism and its effect on the teaching of values in public schools, Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association. Montreal. Quebec. Eric: ED 436497.
17. -Donaldson, Graham.(2014).Teacher Education and Curriculum Change in Scotland, European Journal of Education, 49(2), 178-191.
18. Erden,M; Korkmaz,H.(2014).A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools, The Journal of Educational Research, No.(107),365–373.
19. 1Fisette,J; Walton,T.(2015).Beautiful You": Creating Contexts for Students to Become Agents of Social Change, The Journal of Educational Research, No,(108), 62–76.
20. Freire,P.(1970).Pedagogy of the Oppressed, 1st edition. New York: The Seabury Press.
21. Hanna,Robert(2008).On Constructivist Epistemology, Review of Metaphysics,61(3), 658-662.
22. -Haushildt, P; Wesson, L.(1999).When postmodernism thinking becomes pedagogical practice. In Teaching Education,10(2),123-129.
23. -Kaya,Erdogan(2012).A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, E-Journal of New World Sciences Academy, 7(1), 79-98.
24. Leistyana,P.(1999).Presence of Mind: Education and the politics of deception, Westview Press.
25. -Lori,Breslow.(2015).The Pedagogy and Pleasures of Teaching a 21st-Century Skill, European Journal of Education,50(4), 420-440.
26. Potter,H.(2008). Every Imagination of heart, Fairies, Inc, Resource Centre Bermuda.
27. Qiyun,Wang(2009).Designing a web-based constructivist learning environment, Interactive Learning Environments,17(1), 01-13.
28. -Ray,J(2001).Rural and urban teacher's understanding of teaching practices,

References

1. Aratia, Noureddine; Ibn Atto, Abdullah.(2019). Education and Ideology: Intersections and Boundaries, *Journal of the Humanities and Social Sciences*, No.(55), 91-103.
2. Banasar,Youssef .(2007). Awareness raising in the context of Islamic knowledge, The subjective meaning of the text and the potential meaning of the reader, *Islamic Awareness Journal*, Kuwaiti Ministry of Awqaf,40(497),40-41.
3. Hareb,Majid.(2015). *Critical Education, the hopes of peoples and the fears of politicians*, 1st edition, Amman: Dar Knoz almarefha for publication and distribution.
4. Alkhaldi,Jamal;Awamreha,Mohammed;Ahmed,Heshame;Ziadat,Maher.(2015).The impact of using (SQ4R) strategy on developing the first secondary grade female students' self-awareness as skilled readers in 'Islamic Education' subject in Jordan, *Al-Manara Journal*, Al-Bayt University,20(2),165-178.
5. Ayoub, Youssef.(2016). The Cultural Context and its Role in the Production of Meaning and Direction of the Significance of Text, *Al-Athar Journal*, University of Qasdi Mrabah, Algeria, Issue (27), 109-120.
6. Abdul Karim, Rashid.(2000).The Impact of "Postmodernism" in Education, Overview, *Paper presented to meet the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences* (Justin), Annual Meeting, Riyadh.
7. Ghanim, Ghassan. (2017). Modernity and Postmodernism, Journal of Political Thought, *Union of Arab Writers*,18(63), 163-170.
8. Nassar,Sam.(2005). *Educational Issues in the Age of Globalization and Postmodernism*, Cairo: The Egyptian Lebanese Library.
9. Watfa, Ali. (2014). Arab Education in the Battle of Modernity, the Structure of Challenges and the Intersection of Problems, *Journal of Education and Epistemology*, Higher School of Teachers in Bouzarra, Algeria, No.(6), 8-44.
10. Wshannan, Hakima; Melihi, Najat. (2017). Implications of the content of educational discourse, educational legislation as a model, *Journal of the History of Science*, Ziyan Ashour University, Algeria, No.(7), 236-241.
11. Yevot,Salem.(1999). *The New Areas of Contemporary Philosophical Thought*, Beirut: Dar al-Tali'ah.
12. Armstrong, D; et al.(2001).Teaching Today: An Introduction to education. Upper Saddle: Merrill Printice Hall .

Dissertation Abstract International,61(2), 46-64.

29. Richard,Desjardins.(2015).Education and Social Transformation European, Journal of Education,50(3),239-245 .
30. -Sher,Mannie; King,Sadie(2015).What Role, if any, Can Education Systems Play in Fostering Social Transformation for Social Justice? Prospects, Challenges and Limitations, European Journal of Education,50(3),250-254 .
31. -Shirvani,Hosin(2009).Does your elementary Mathematics methodology class correspond to constructivist epistemology? Journal of Instructional Psychology,36(3), 245-258
32. Shor,I(1992).Empowering education: Critical teaching for social change. The University of Chicago Press.
33. -Slattery,P.(1995).Curriculum development in the postmodern era, New York: Garland.
34. Yang,Fang; Chang,Chun;Hsu, Ying (2008).Teacher views about constructivist instruction and personal epistemology: a national study in Taiwan, Educational Studies,34(5), 527-542.