مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

أحمد أوزي — عبد الله الخياري

إسماعيل علوي — لحسن عبود

جميل حمداوي — رشيد كهوس

رشيد جرموني — محمد بلهادي

ديرار عبد السلام — محمد طمطم

ضرضاري التهامي — المصطفى الحسناوي

أخ العرب عبد الرحيم — عبد العزيز خلوفة

العدد الثالث والخمسون - أكتوبر 2012

استراتيجيات التعلم

(مقاربة إجرائية)

لحسن عبود
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
أكاديمية الغرب الشراردة

من المؤكد أن النجاح في مهمة ما، يتوقف بالأساس على مدى ملاءمة الاستراتيجيات المعتمدة في إنجازها، والتعلم باعتباره عملية مركبة و معقدة، يتوقف على مختلف الأنشطة الذهنية والحسية، في تفاعلها مع مجموعة من الأبعاد الوجدانية، يبقى نجاحه رهين الاستراتيجيات المتبعة، التي يجب أن يكون للمدرس وعي بأهميتها و تطبيقاتها، ولا يتم هذا دون معرفته بالعناصر المتدخلة في بناء المعرفة، من عناصر ذهنية داخلية، سيروراتها ومآلاتها، وعناصر خارجية من أساليب وطرق بنائها أونقلها، دون إغفال الجوانب الوجدانية. يتطلب هذا مقاربة منسجمة تؤلف بين مختلف النظريات السيكولوجية، قصد صياغة رؤية واضحة، إيمانا منا بأن لكل نظرية أو مقاربة مصداقيتها وصلاحيتها، أما فكرة التجاوز التي تهيمن حاليا على الحقل البيداغوجي، فهي فكرة غير مجدية، بل مضللة، نتجت عن القطيعة التي تنهجها كل مقاربة لاحقة ضد سابقاتها. وفي هذه المقالة كما يتبين من عنوانها، ارتأينا أن نقدم بعض الاستراتيجيات الهادفة إلى تيسير عملية التعلم، مع إبراز بعض العوائق التي تحول دون ذلك .

لاشك أن اهتمام علم النفس المعرفي بكيفية اكتساب المعارف ونموها، في إطار سيرورة موحدة ومتكاملة، أدى إلى بناء نظرية عامة للاشتغال المعرفي، نتجت عنها تحولات عميقة وتغيرات كبرى على مستوى علم النفس ذاته، من خلال اتخاذه للذهن كموضوع للمعرفة، قصد الكشف عن قواعد وتقنيات اشتغاله، وذلك بالتركيز على كافة الأنشطة الذهنية:(إدراك، تفكير، تعلم، ذاكرة، دافعية...) .قصد إزالة الغموض عن ظاهرة التعلم باعتبارها من الظواهر الذهنية

المركبة، ومن الاهتمامات السيكولوجية الأساسية. حيث كثر البحث عن الإجراءات العملية التي تيسر عملية الاكتساب وتجعله بأقل تكلفة ممكنة، من خلال الكشف عن الاستراتيجيات الملائمة، بهدف تحسين أداء المتعلم والرفع من كفاءته داخل سيرورة التعلم، وبهذا تعد الإستراتيجية؛ «متوالية مندمجة، متفاوتة الطول والتعقيد من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين، من أجل استثمار أمثل للكفاءة[1]». وعليه تتحدد كمجموعة من الخطط التي يوظف من خلالها الفرد قدراته ومهاراته الذهنية التي يبر مجها قصد تحسين أدائه، وتحقيق أهدافه، حيث الكفاءة تعد هدفا في حد ذاتها. غير أن هذه التحولات التي عرفها علم النفس، لا يجب أن تعتمد القطع النهائي مع المقاربات السابقة أو تجاوزها، ما دام الأمر يتعلق هنا بموضوع التعلم كموضوع بالغ التعقيد والتركيب والأهمية.

والحديث عن استراتيجية التعلم تتطلب منا مقاربته من زاوية محددة وإجرائية، زاوية بيداغوجية ديداكتيكية؛ نظرا للترابط الوثيق بينهما، ودون الدخول في الحديث عن تموجات المفهومين وما يلفهما من غموض، بسبب استعمالهما المتكرر، سنحاول تحديد معناهما:

يشير لفظ بيداغوجيا بشكل عام ومبسط إلى: «كل ما يتعلق بفن قيادة وممارسة القسم[2]». يحتاج هذا بالضرورة إلى عمل منظم وفق استراتيجيات محددة، لأنه لايخلو من هدف معين، وهذا هو غاية التربية عموما. أما لفظ ديداكتيك باعتباره إجرءا عمليا فإنه يُختزل في مقاربة تسعى إلى «تيسير عملية التعلم والاكتساب، وبأسلوب تعليم التصورات المتعلقة بكل تخصص، وحتى بعض الصعوبات الخاصة بمجال ما ضمن شعبة دراسية معينة[3]».

يبدو من خلال التعريفين أن لفظ ديداكتيك كمرادف لمعنى البيداغوجيا، وهذا ما أورده عبد الكريم غريب في تعريف للديداكتيك مفاده أن هذا الأخير؛ «يمثل شقا من البيداغوجيا موضوعه التدريس[4]».

وإذا كان الاختلاف الذي نلمسه من خلال التعريفين هو كون الديداكتيك يأخذ المادة المتعلمة بعينها كموضوع له تنظيرا وممارسة، فإن البيداغوجية تتميز بالعمومية لكونها تشمل كافة المواد. ومنه يمكن أن ننطلق من سؤال مركزي- وهو هدف نظريات التعلم- هو: كيف نيسر عملية التعلم من داخل البيداغوجيا كمقاربة عامة، ونأخذ به ديداكتيكيا على مستوى التطبيق ليشمل كافة المواد؟ بمعنى البحث عن استراتيجيات للتعلم عامة تفيدنا تطبيقيا في كافة المواد، وهذا ما سنعمل على تقديم الأجوبة الممكنة عن مضامينه.

يجمع الكل أن البيداغوجيا تسعى جاهدة باستمرار لتقديم إضاءات جديدة حول العملية التعليمية التعلمية، بهدف رسم طريقها وتوحيد تصوراتها، لكن تواجه صعوبات، بفعل عدم نضج خلفياتها النظرية

من جهة (اتجاهات علم النفس)، وعدم اتفاقها من جهة ثانية فضلا عن التأثير الذي تمارسه علوم أخرى.

فالأبحاث السيكولوجية كما هو معلوم تبقى هي الرافد للمناهج البيداغوجية، وهذا مايجعل «فهم مناهج وتطبيقات التربية، لايمكن إلامن خلال تحليل دقيق لمبادئها وضبط صلاحياتها السيكولوجية[5]». لكن عندما نتأمل تاريخ البيداغوجيا نجدها عجزت عن تبني منهج عام وموحد، مما أوجد مناهج متعددة ومقاربات مختلفة في التدريس، بالرغم من وجود قوانين عامة، تأخذ من نظريات علمية مختلفة تفسر ظاهرة التعلم وتقدم فهما له، لو تمت صياغتها وتوليفها لأصبحت عملية التعلم أكثر يسرا، عوض الأخذ بمقاربة واحدة، فالمشكل الطاغي اليوم في الأدبيات البيداغوجية، هو أن كل مقاربة جديدة تتبنى النقد لسابقتها وتتجاوزها، هذا ما دفع بالباحثين تحت إكراهات نظرية غير مقنعة إلى اعتماد أساليب وطرق نوعية، بمبرر أن مضمون المواد أو درجة صعوبتها الخ... يختلف على المستوى الديداكتيكي، وأن البحث يأتي بالجديد على المستوى البيداغوجي، فنتجاهل أن مبدأ تقدم المعرفة العلمية، يعمل دائما على إدماج النتائج السابقة داخل النسق العلمي للمكتسبات الجديدة.

إن عملية التعلم في شموليتها -وإن اختلف مضمونها- تبقى خاضعة لنفس المبادئ والقوانين المتحكمة في سيرورتهاومآلاتها، وعليه يجب البحث عن العناصر المشتركة التي توحدها داخل هذه السيرورة، بهدف بناء ديداكتيك عام وشامل، يغطي كافة المواد المدرّسة.

البحث في هذا الموضوع، يجب أن ينطلق من السؤال:كيف ندرس؟وهو سؤال ديداكتيكي ينطلق ضمنيا من الإشكالية الكبرى: "ما معنى التعلم" ؟

يتطلب الجواب عن السؤال الأول باعتباره سؤالا إجرائيا نهدف تقديم إضاءة حوله، البحث داخل كافة النظريات التي اهتمت بموضوع التعلم، وانتقاء الملائم منها لتوظيفه في عملية التدريس.فالاقتناع بأن طرق التعلم غير معبدة بالرغم من غزارة الأبحاث، يفرض علينا البحث عن مقاربة متكاملة انطلاقا من كافة النظريات السيكولوجية المتوفرة، باعتبارها دعامة لكل مجهود بيداغوجي فديداكتيكي، حتى نستفيد وبشكل عملي، ونتجاوز التقسيمات السائدة التي تعطي المشروعية لمقاربة على حساب أخرى، لأن الاختلاف يعود بالأساس إلى اختلاف المنطلقات والمبادئ وليس لقوة مقاربة وضعف أخرى.

إن رؤيتنا تبدأ من نقطة ارتكاز نظرية ومنهجية لممارسة التدريس، لا بد أن تنطلق من معرفة الحد الأدنى بالمتلقي(البعد الوجداني والمعرفي)، وبطرق تقديم الرسالة أو بنائها أوإيصالها، ونشير هنا إلى المدرس باعتباره عنصرا أساسيا داخل هذه العملية،

يعمل بجهد وجد لكن أحيانا يجهل العناصر المتدخلة في بناء المعرفة، من عناصر ذهنية داخلية، سيروراتها ومآلاتها (انتباه، إدراك، تذكر، نسيان...)، أوعناصر خارجية ؛أساليب وطرق بنائها أو نقلها (تنظيم، تكرار...).فالسؤال الذي نجهله كمدرسين في غالب الأحيان هو؛ متى يكون عملنا ذا فاعلية؟.

طبعا لن نقدم أجوبة شافية نظرا لتعقد الظاهرة، لكن سنحاول أن نبين قدر الإمكان كيف يكون التعلم بأقل تكلفة ممكنة، من خلال تناول بعض المشاكل التي تعترض العملية التعليميةالتعلمية، ترتبط في الغالب بالمتمدرس وبجهل المدرس لأسبابها، وهذه المشاكل تبدأ بصعوبة التركيز وتنتهي بالنسيان مرورا بعدم الاهتمام وصعوبة الفهم وغياب الرغبة في التعلم...

لن نستعرض هنا نظريات التعلم حتى لا نقع في التكرار، بل سننطلق من بعض المفاهيم المنهجية بطريقة محددة، واقتراحنا كما تمت الإشارة ينطلق من كيف ندرس؟.

هذا لن يتم دون الكشف عن الاستراتيجيات الملائمة للتدريس، يكتسب المتمدرس عبرها المعارف والمهارات الملائمة. فالاكتساب كوجه من أوجه التعلم الأساسية، بل إن هذا الأخير: «عملية اكتساب لسلوك أو تصرف معين، يتم في وضعية محددة من خلال التفاعل بين المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم[6]»، يجعل العملية التعليمية التعلمية في حاجة إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات العملية التي تترجم رغبتنا في اكتساب المتعلم تقنيات ومهارات استراتيجيه أكثر ملاءمة، لتحسين كفاءاته و آدائه من جهة، وجعله أكثر دافعية للتعلم من جهة ثانية، وهذا يتوقف عن مدى إلمام المدرس باستراتيجيات التعلم وبجوانب المتعلم العقلية والوجدانية.

إن أي خطوة تهدف إلى تيسير عملية التعلم، عليها أن تضع في الحسبان العوامل الفردية الداخلية، والخارجية الموضوعية، المتدخلة في سيرورة اكتساب المعارف، من أجل تفادي كثير من الجهد وربح مزيد من الوقت، وتدارك ما يعتري عملية التعلم من مشاكل داخل القسم وخارجه، يتطلب هذا اعتماد استراتيجيات تصب في هذا المنحى، ولعل أبرزها:

1- استراتيجية الانتباه

يشكل الانتباه المرحلة الأولى ضمن خطوات التعلم ومدخله الأساسي والأولي، فالانتباه مرحلة من مراحل التعلم التي لايمكن تجاوزها، باعتباره عملية توجيه الشعور الواعي إلى موضوع التعلم، الذي ينطلق من الإدراك الحسي ليصل الإدراك العقلي، فإذا كان الانتباه توجيه الشعور لشئ، فإن الإدراك هو معرفة هذا الشئ، «فالانتباه والادراك الحسي هما الخطوة الأولى في اتصال الفرد ببيئته، فلكي نتعلم شيئا ونفكر فيه يجب أن ننتبه إليه[7]». يعني أن الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان داخل سيرورة

التعلم، وحسب كوندياك«يشكل الإدراك الحسي للأشياء أول خطوة معرفية[8]»، فطلب الانتباه من التلميذ ؛ يعني توجيه الحس إلى الموضوع المرغوب في الانتباه إليه، وتهيئة الشعور لتحصيل المعرفة حوله، ونشير إلى أن التركيز في هذه المرحلة كأول خطوة في عملية التعلم، يساعد على جودته، «فكلما طال تركيزنا و تأملنا في الأشياء كلما زادت قدرتنا على تذكرها في المستقبل[9]».

غير أن إستراتيجية الانتباه لا تحصل بالوعظ والإرشاد، بل تتوقف على مميزات المثيرات أي: «درجة وضوحها للملاحظ، وقيمتها من الناحية العاطفية، ومدى تعقدها وأهميتها وأخيرا طبيعتها الوظيفية[10]». مما يجعل إستراتيجية الانتباه مشروطة بالوضوح، وأن تمس الجانب العاطفي عند المتعلم، إضافة إلى جانبها الوظيفي حتى تكون ذات جدوى، ونؤكد هنا على أهمية الجانب العاطفي في شد الانتباه وإثارته، لهذا نستحضر التحفيز باعتباره أهم شروط الانتباه.

1- أ- التحفيز

إن اهتمام التلميذ يتوقف بالأساس على مدى حافزيته، حيث يمثل هذا الأخير«أهم شروط الاتصال والاهتمام بموضوع التعلم، باعتباره قوة دفع تجاه موضوع معين[11]«فالتحفيز سواء كان داخليا أو خارجيا يقوي دافعية المتعلم، حيث تشكل الدافعية أهم ركائز التعلم، لأن هذا الأخير يتوقف على قوة الدافع، «ولا تعلم بدون دافع، فهو شرطه الضروري، الذي تزداد فاعليته عند المتعلم واهتمامه بفضله[12]». فكلما كان الدافع قويا كلما ازدادت فاعلية المتعلم، والعكس صحيح.

مادام الانتباه يكتسي هذه الأهمية البالغة في التعلم، هذا في الوقت الذي يعاني العديد من التلاميذ صعوبة الانتباه والتركيز، فعلى المدرس أن يثير اهتمام التلاميذ وتحفيزهم وفق ما يراه مناسبا، ويصب في حاجاتهم الخاصة، لأن كلما كانت تلك التحفيزات تلبي حاجيات التلميذ كلما ازداد اهتمامه وقل فتوره.

ومن مظاهر التحفيز:

التشجيع المتزايد،

توضيح الغرض من التعلم والهدف منه،

التعامل بإيجابية مع خطأ التلاميذ نظرا للتمثل السلبي عند زملائه عن الخطأ،

خلق مناخ داخل القسم تسوده الثقة في النفس،

مناداة التلميذ باسمه الشخصي نظرا للوقع الإيجابي على شخصه...

وقد يؤثر التحفيز سلباكما يؤثر إيجابا، فكلما كان إيجابيا «يكون التخزين الذاكري سهلا ومرتفعا، وعلى خلاف ذلك كلما كان التحفيز منعدما، كلما كانت السيرورات التعلمية غير متيسّرة[13]، وهذا يذكرنا بقانون الأثر عند التوجه السلوكي (Behaviorisme)،

باعتباره أهم قوانين التعلم والذي مفاده؛ «أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتبعه تواب، مما يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة، وهذا يؤدي إلى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها[14]».

فمسألة التحفيز باعتبارها عنصرا مرتبطا بالمتعلم ذاته، تجعله يساهم بنشاط وفعالية في ما يكتسبه من معارف، واكتساب القدرة على الفهم والتفكير الذاتيين، ومواجهة المشاكل وحلها.

فالتحفيز كعنصر يحيل إلى ما هو وجداني، يعد من اهتمامات السيكولوجية المعرفية(Cognitive Psychologie)، نظرا لأهميته. فهي «تعتبر الجانب الوجداني كطاقة لابد منها لتشغيل الجانب المعرفي[15]». فسيرورة المعرفة لم تعد تتوقف على الجانب المعرفي فقط، بل إن الجانب الوجداني أصبح الأخذ به ضروريا.

2- إستراتيجية تنظيم المعلومات

يلعب تنظيم المعلومات دورا هاما في إثارة الانتباه ومواصلة التركيز، فهو كمحفز خارجي يلعب دورا كبيرا في سيرورة اكتساب المعارف، فالمعلومات الواضحة والمتميزة تشد الانتباه أكثر من غيرها، وتمكن المتعلم من تفادي كثيرا من الجهد، فالإنسان بطبيعته يميل إلى الأشياء الأكثر تنظيما، ففي حياتنا اليومية، تأخذ باهتمامنا الأشياء المنظمة على حساب غيرها.أما المعلومات الغير المنظمة فتستهلك أولا جهدا حسيا قبل أن تحصل معرفة عقلية بها، لذلك فتنظيم المعلومات يعتبر «من العوامل التي تؤثر على زيادة فاعلية الحفظ والتذكر، سواء كان هذا التنظيم من قبل المتعلم نفسه أو نتيجة لطريقة تقديم المعلومات[16]»، وإذا كان التنظيم الذاتي للمعلومات يتوقف على الاستراتيجية التي يفضلها المتعلم، والتي تتباين من شخص لآخر، فإن تقديم المعلومات بشكل منظم يعود بالأساس للمدرس ومدى إلمامه بالأساليب الأكثر نجاعة، من قبيل؛توظيف الأمثلة الأكثر واقعية، اعتماد الخطاطات المتدرجة، أو اعتماد رسوم بيانية، أو صور تمثيلية...، وتكون هذه الأخيرة أكثر إفادة في المراحل الابتدائية تماشيا وطبيعة تفكير هذه المرحلة، التي يهيمن عليها الطابع الحسي.

ويأخذ تنظيم المعلومات في شكل علاقات دالة ومتميزة أهمية بالغة في استيعابها، ثم القدرة على تذكرها لاحقا، فقد بينت الأبحاث أن استراتيجية تحسين أداء الذاكرة «يتمثل في كيفية تنظيم المادة المتعلمة، بشكل يسمح بإحداث تكامل أوترابط من نوع ما بين مكوناتها، بحيث يمكن استعادتها أو استرجاعها مرة ثانية عند الحاجة[17]».

يبقى لتنظيم المادة التي ينبغي تعلمها أثر كبير على عمليتي التعلم و التذكر، وهنا لا بد أن نعطي للذاكرة مكانتها، « باعتبارها سيرورة تخلف من خلالها التجارب الماضية أثرا يتجلى في التغيير الذي يطال السلوك[18]». لذلك فتنظيم المعلومات وعرضها بشكل مرتب وواضح، وبلغة واضحة ودالة يبقى أمرا

ضروريا داخل سيرورة الاكتساب، فالتنظيم يسهل الفهم ويسرع التعلم، وبالمقابل يقلل النسيان، وكلما حصل الفهم الجيد زاد من نسبة الاهتمام، والرغبة في التعلم، في حين أن التعلم بدون فهم لا يفيد في شئ ويؤدي إلى السلبية في الاهتمام.

2-أ- التكرار

لا يفوتنا أن ننوه بأهمية التكرار في عملية التعلم، باعتباره آلية جد مفيدة، لأن المعلومة كلما تكررت أكثر كلما أصبحت مألوفة بالنسبة للمتعلم، مما يسهل عملية الحفظ والتذكر، «فالتكرار يحدث نشاطا دماغيا يوظف نفس المسالك العصبية، ويساعد تيسير الوصلات العصبية الخاصة بهذه المسالك، مما يجعل الآثار الذاكرية في بعض الحالات مثبتة إلى الأبد[19]». فالتكرار من أهم قوانين التعلم، (بافلوف، تورنديك، سكينر). وقاعدته أن التكرار يفيد التخزين، وتجدر الإشارة أنه وحده، - أي التخزين- قد لا يفيد في غياب الدافع إلى التعلم، أو غموض موضوعه.

لذلك فتخزين المعلومة في الذاكرة بهدف استرجاعها عند الحاجة، من شروطه المساعدة أن تكون المعلومة مفهومة، ولكي يحصل الفهم لابد أن تمس معنى معين في ذهن المتلقي، فالمعلومة كلما كانت غير واضحة تستعصي على الفهم ويزداد احتمال نسيانها.

فتوعية التلميذ بأهمية التكرار تبقى مفيدة له وللمدرس نظرا لأهميته في العملية التعليمية التعلمية، وتجدر هنا أيضا الإشارة إلى أهمية توزيع التعلمات في هذه الأخيرة.

يبقى لتوزيع التعلمات أهمية مركزية في سيرورة التعلم، فالمدرسة أولا، ثم المدرس ثانيا، (فالتلميذ ثالثا في حالة وعيه بأهمية توزيع التعلمات)، عليهم تبني هذه الاسترتيجية، ومفادها أن المواد المتشابهة لا يجب أن تدرس بالتتابع، فلا بد من فاصل زمني، مع ضرورة اختلاف المواد من حيث المضمون «فالتعلم الموزّع يكون الاستيعاب فيه أكتر فعالية من التعلم المتتابع[20]». لأن المواد المتشابهة تتداخل فيما بينها، مما يؤدي إلى النسيان، (تداخل السابق مع اللاحق).

2- ب - التركيز على النشاط الذاتي

لابد من التمييز هنا بين عنصري التعليم والتعلم داخل سيرورة الاكتساب، «فإذا كان التعليم هو مساعدة شخص لشخص آخر على التعلم، فإن التعلم هو المجهود الذاتي على التعلم، أي أن التعليم هو توجيه عملية التعلم[21]» وعليه نجد المقاربات الديداكتيكية تعددت واختلفت حول مسألة اكتساب المعارف، فإذا كانت السلوكية ركزت على العناصر الخارجية المتدخلة في العملية التعليمية التعلمية، فإن هذا التركيز هو الذي أفرز بيداغوجية تركز على التعليم عوض التعلم حسب المعنى المشار إليه، وذلك من خلال اعتبارها أن «كل معرفة عبارة عن سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية، يكون فيها المتعلم بمثابة الصفحة البيضاء

أو العنصر السلبي الذي يكتفي باستقبال المعلومات [22]»، مما جعل التعلم يحصل من خلال مراكمة المعارف عن طريق تجزيئها وصياغتها بشكل تدريجي من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى، وبالرغم من إيجابية هذه البيداغوجية لكونها تعتمد التدرج في بناء التعلمات، فإنها «لا تهتم ببناء المعارف من طرف التلميذ، كما أنها تغفل تمثلات المتعلم والمعاني التي يسقطها على ظاهرة أو مفهوم ما[23]».

إن هذه النظرة السلبية للمتعلم، والتي تغيب دوره في عملية التعلم، عملت المقاربة البنائية (مع بياجيPiaget) على تجاوزها، من خلال التركيز على دراسة العلاقة بين الذات والموضوع في إنتاج المعرفة، وذلك من خلال وقوفها على أهم الآليات التابثة منها والمتغيرة في سيرورة التعلم، مُركِّزة على الآليات الداخلية مقابل الإهمال شبه التام للعوامل الخارجية.

فلم يعد التعلم بفضل الدراسات البياجية (نسبة إلى بياجي)، يتحقق بمراكمة خطية للمعلومات، بل أفرزت مقاربة جديدة نتجت عن أبحاث غزيرة ومتميزة، بموجبها أصبح يُنظر للتعلم؛ «نشاطا ذهنيا وحركيا... يمثل نشاطا وظيفيا لايتم بدون أن تكون هناك حاجة إليه من طرف المتعلم، تجعله يتخذ من التعلم نفسه وسيلة للإجابة على سؤال أو لإيجاد حل لمشكل...أو مواجهة وضعية ذهنية أو ملموسة [24]»، وبحصول هذا الشرط، يصبح فعل التعلم ذا معنى وظيفي يتيح حالة من التوازن النفسي للمتعلم. حيث أصبح المتعلم ذاته يشكل عنصرا فاعلا داخل العملية التعلمية التعلمية، يعمل لإعادة توازنه النفسي من أجل إرضاء حاجاته، هذه الأخيرة التي تشكل وسيلة لتحريك المتعلم، بهدف تنظيم بنيته الذهنية والمعرفية وتغيير في تمثلاته، وهكذا...كلما ظهرت الحاجة من جديد، حيث يختل التوازن المعرفي بفعل ما يعترض الذات من وضعيات جديدة، فكل تصرف يقوم به الفرد، يكون؛ «نتيجة اختلال التوازن بين الكائن والوسط، والسلوك يرمي إلى إعادة التوازن من جديد [25]». إعادة التوازن هذه – التوازن المعرفي – تتم بين عملية الاستيعاب والتلاؤم.

أي، التعلم يتم نتيجة حاجة تخل بالتوازن، وإعادة التوازن تتم عن طريق تحقيق التكيف بين الكائن والموقف الجديد. حيث يشكل الاستيعاب والتلاؤم الدور الأساسي في هذه العملية، فإذا كان الاستيعاب «العملية الناتجة عن مجموع التحولات التي من خلالها يتمكن الفرد من استدماج وضعية في بنيته الذهنية، فإن التلاؤم هو مجموع العمليات التي تمكن الفرد من بناء معارفه وبالتالي توازنه مع محيطه [26]» . فالمعارف تبنى من خلال احتكاك الفرد بالمحيط، حيث الاستيعاب يتجه من المحيط نحو الذهن (الوسط نحو الذات).أما التلاؤم فيتجه من الذات نحو الخارج (الذات نحو الوسط)، لتحقيق التوازن وحصول معرفة جديدة بعد تجاوز العائق.

هكذا أصبحت البنائية تؤكد على التفاعل بين الذات والمحيط في بناء المعارف تبعا لنمو البنيات الذهنية، مما دفعها إلى الإقرار بأسبقية النمو على التعلم، عكس السلوكية التي أقرت بأسبقية هذا الأخير، وبغض النظر عن هذا الاختلاف الذي يعود إلى اختلاف المنطلقات و التوجهات، فإننا نجد البنائية تعطي الأهمية للنشاط الذاتي في انبناء المعارف ونموها. وبهذا تكون قد عملت على تغيير النظرة السلبية للمتعلم الذي يكتفي بدور المتلقي، الذي ألصقته به المقاربة السلوكية، حيث أصبح يُنظر للمتعلم باعتباره فاعلا في التعلم والاكتشاف وحل المشاكل، وفي هذا يقول بياجي :»من الواضح أن التربية على الاكتشاف النشيط للحقيقة، هي أرقى من كل تربية تقتصر على ترويض الأشخاص، بجعل إرادتهم تمتثل لإرادات أخرى جاهزة [27]». يتجاوز بياجي إدن النظرة السابقة للمتعلم ولدوره في بناء المعرفة، بل للعملية التعليمية التعلمية عموما. وذلك من خلال دعوته إلى تنمية الذكاء على حساب تأثيث الذاكرة، ويكون قد شكل الرافد والمرجعية لظهور مجموعة من النماذج (أبحاث فالون وفيكوتسكي)، حيث أصبح التعلم حسب هذا التوجه السوسيو-ثقافي(Socioculturelle)، يعطي الأهمية للجانب الاجتماعي في التعلم والذي أغفلته المقاربات السابقة .(بما فيها بنا ئية بياجي فضلا عن السلوكية الكلاسيكية).فأصبح التعلم «يتم من خلال تفاعل الذات مع الآخر عبر علاقات التبادل والمشاركة [28]»، وبالتالي ظهر عامل جديد يؤثر في التعلم بمعناه العام، ومنه فإن « النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية، ومظاهرها التفاعلية خاصة بين الطفل والراشد [29]».إن ملاحظة الآخر والتفاعل معه، أصبحا متغيران جديدان يؤثران في سيرورة الاكتساب والتعلم حسب المقاربة الاجتماعية.

غير أن المقاربة البنائية بمدرستيها التفاعلية الفر دانية (بياجي) والتفاعلية الاجتماعية (فيكوتسكي)، رغم ما حظي به المتعلم من أهمية في التعلم وفق منظورهما، فإن تلك المقاربة دافعت عن فكرة التعاقب المرحلي في التفكير(تقسيم التفكير وفق مراحل).الفكرة التي تجاوزتها المقاربة المعرفية (Cognitivisme)، انطلاقا من مجموعة من الأبحاث التي لم تدع مجالا للشك على قدرة الطفل منذ سن مبكرة على بَنْيَنَة معارفه، حيث عملت على صياغة نظرة جديدة تفسر عملية التعلم، وذلك من خلال الجمع بين التعلم (السلوكية) والنمو(البنائية)، في ما يعرف بسيرورة اكتساب المعارف.

وعليه أصبح التأكيد على الدور النشيط للمتعلم وفعاليته في اكتساب المعارف، دون الوقوف عند التقسيمات المرحلية التي وضعها بياجي ودافع على ضرورتها وكونيتها(أي مرور كل الأطفال حتما بنفس المراحل حسبه).

فعلم النفس المعرفي الذي يشكل الخلفية

النظرية للبيداغوجية المعاصرة، أصبح بموجبه النظر إلى المتعلم انطلاقا من مجموعة من الاكتشافات العلمية مُغايِرا، حيث: «الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار [30]». فالطفل منذ سن مبكر حسب هذا التصور يتوفر على كفاءات مبكرة، فلم يعد نمط التفكير يخضع لمرحلة عمرية معينة، بل هناك إجماع بين الباحثين على أن: «الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات، إنه آلة نشيطة للتعلم يتوفر على كفاءات معرفية ومطامعرفية في سن مبكر جدا، ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام [31]».

هذا يعني أن سيرورة اكتساب المعارف تعتمد بالأساس على نشاط الفرد، استعداداته الفطرية، ومعارفه السابقة، تمثلاته الذهنية، استراتيجياته المعتمدة، بالإضافة إلى المتغيرات الخارجية المتدخلة في عملية التعلم، مما جعل هذه المقاربة تندرج تحت نظرية عامة للاشتغال المعرفي.

فهذه المقاربة عملت على تجاوز المنظورات السابقة لظاهرة التعلم، وذلك من خلال تأكيدها على أهمية توسيع نطاق استقلالية المتعلم، والتأكيد على تزويده بكيفيات المعرفة وليس بكمها، والنظر إليه ككائن له معارفه وتمثلا ته المسبقة.

يمكن القول بأن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتوقف على عمل المدرس بمبادئ السيكولوجية ذات التوجه المعرفي، التي أصبحت شرطا أساسيا لتحسين جودة التعلم، نظرا لتركيزها على عناصر ومتغيرات جديدة مؤثرة في سيرورة الاكتساب، فالطفل لم يعد صفحة بيضاء (السلوكية)، ولا وجدانا منفعلا (التحليل النفسي)، أو ذاتا حسية-حركية ليست متفاعلة (التكوينية)، بل أصبح ذاتا عارفة ومفكرة، نشطة ومتفاعلة، متأثرة ومؤثرة...

فضلا عن هذا، يبقى لوعي المدرس بأهمية الاستراتجيات السابقة، وتوعية المتمدرس بأهمية بعضها (التنظيم، الانتباه، التكرار...)، أهمية كبرى، لما لذلك من إيجابيات تمكن المتمدرس من ربح الوقت، وتفادي الكثير من الجهد .وعليه، فإعداد أجيال المستقبل أصبح يفرض علينا مسايرة الأبحاث السيكولوجية المعاصرة والعمل بمقتضياتها من أجل تجاوز المصير المفروض علينا، الذي يجعلنا في موقع المتكيف الذي يبحث عن سد النقص البيداغوجي وليس في موقع المبدع، فتبني استراتيجيات فعالة هو الرهان الوحيد لمواكبة تحديات العصر، حتى ننتقل من سيكولوجيا المرض (سد النقص) إلى سيكولوجيا الصحة (الإبداع والإنتاج). فعلى كل مدرس أن تكون لديه معرفة سيكولوجية بالمتلقي، في علاقتها بمحتوى الرسالة وطرق إيصالها أو بنائها، مع التركيز على الإجراءات العملية الميسرة لعملية التعلم السابقة الذكر. فلا بد من معرفة بيداغوجية تنظيرا وممارسة، بهدف الحصول على تعلم بأقل تكلفة معرفية ووجدانية.

غير أن التركيز على إيجابية المقاربة المعرفية لا يعني إهمال المقاربات السابقة، فالأخذ من نظريات متعددة يفرض نفسه داخل عملية التعلم المركبة و المعقدة . كما لا يجب أن نبالغ في التأكيد على دور المتعلم في العملية التعلمية التعلمية، نعم يعتبر ذاتا فاعلة وعارفة ونشيطة، لكن ما هي حدود هذه المعارف وهذا النشاط، وماهي حدود الوساطة التي على المدرس أن يأخذها؟ أسئلة من الصعب الحسم فيها، خاصة عندما نأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية واختلاف المواد المُدرّسة.

بلا شك أن تقدم معارفنا وكفاءتنا في مجال ما، يشترط بالأساس توفر معارف سابقة، وهي شرط ضروري داخل العملية التعلمية التعلمية؛ «لأن كل تعلم يفترض معارف سابقة تبنى على أساسها معارف جديدة [32]»، فمعرفة التلميذ مثلا حل مسألة حسابية يتوقف بالأساس عن معرفة مسبقة عن الأعداد وعن العمليات الحسابية، أو تعلم الطفل للقراءة يتطلب معرفته بالحروف الهجائية، وهذا لا يمكن إن لم يلقن إياها، وهذين المثالين ينطبقان عن المعارف الأكثر تجريدا وصعوبة، لأن استقبال المعارف يتوقف على وجود معارف بالذاكرة، تحدد طبيعة التفكير وتسمح باستيعاب المعارف اللاحقة، وهذا يدفعنا إلى التشكيك في الدعوة إلى تجاوز فكرة التلقين، التي تبدو أحيانا فكرة مضلِّلة نظرا لعموميتها، تستدعي مراجعتها ورسم حدودها؛ متى، وكيف؟. بهدف تجاوز الانتقادات التي توجهها البيداغوجيات اللاحقة لسابقاتها، التي تكون أحيانا غير مبررة .لا يعني أننا ندافع عن فكرة التلقين كما تناولتها المدرسة في مرحلة سابقة، كما لا نريد الدخول في مأزق التقابل بين النظريات، وإنما ندعو إلى عدم الفصل بين المحتوى والمنهج، أي بين مكون الرسالة وطرق تبليغها أو بنائهاداخل سيرورة التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار المرور من تبعية التلميذ النسبية إلى حالة من الاستقلال النسبي أو حتى النهائي، فالتعلم كسيرورة لاكتساب المعارف لابد أن ينطلق من التعليم كموقف (المساعدة على الاكتساب)، لأن توفر التلميذ على معارف سابقة تساعده على بناء تعلماته، وبعد ذلك يمكن أن نضمن استقلاليته التي لا يمكن أن تحصل بدون بيداغوجية إلقائية تلقينية، نعم كذلك، فلا بد أن نتحلى بنوع من الاحترام للناشئة ولا نطالبها بأكثر من طاقتها، أما الاعتماد على المتلقي منذ البداية في بناء المعرفة، فهذه طريقة سقراطية تحتاج منا أولا كمدرسين أن نتميز بخصال سقراط. كما يجب أن نراعي مستوى معرفة المتعلم الذي أمامنا، إن المعرفة لا يمكن أن تنطلق من الانتاج قبل المرور بمرحلة الاستهلاك، فوجود معارف عن المادة المتعلمة يشكل شرطا ضروريا لدينامية سيرورة التعلم «، حيث المعارف المكتسبة تخزّن في الذاكرة البعيدة المدى على شكل مفاهيم تصريحيه أو إجرائية، وهذه المفاهيم وتركيبها يعطي القواعد والإجراءات التي تطبق في حل المشاكل بحيث يكون الاتجاه من المعرفة إلى

الفعل [33]». بعبارة أخرى من الكفاية إلى الفعل، أي من معرفة الفعل إلى الفعل ذاته. أما التركيز على دور المتعلم منذ البداية، لن تكون له نتيجة دون أن نمنحه قدرا من المعارف، التي تساعده لاحقا على تجاوز الوضعيات التي قد تعترضه مهما كانت بساطتها، لأن تلك المعارف تشكل الأساس في بناء تمثلات جديدة، فالذاكرة تشكل ركيزة التعلم «وتعتبر نمطا من أنماط تشغيل التفكير الإنساني، كما أنها تسمح بمعالجة وإدماج المعلومة وتخزينها واسترجاعها [34]»، ومنه تتبين صعوبة رسم حدود فاصلة بين التعلم والذاكرة، بل إن نشاط التعلم ينطلق من هذه الأخيرة.وفكرة التلقين هنا تبدو ضرورية في مرحلة اللقاء الأولى بالموضوع، لها أسسها ومرتكزاتها العلمية التي تبرّرها.

إذا كانت قناعتنا بأن التعلم كممارسة يمكن أن يستثمر ما تقدم لبناء كفايات، فإن ذلك يحتاج إلى مزيد من التأطير البيداغوجي والديداكتيكي، يتراوح بين النظري والعملي لبناء كفايات منشودة مفكر فيها بشكل مسبق، حتى نجعل منها كفايات بالمعنى الصحيح، تفترض الاستثمار في وضعيات مختلفة وخارج السياق، ولكي يحصل ذلك على الوجه الأكمل، لا بد من الوقوف عند بعض العناصر السلبية التي تؤثر في عملية اكتساب المعارف، فالوعي بها يبقى مهما لتحصيل جيد، من هذه العناصر ما يرتبط بالمادة المتعلمة ومنهاما يرتبط بالمتعلم ذاته .

إذا كنا في السابق أشرنا إلى بعض الاستراتيجيات التي تيسر عملية التعلم، ففي المقابل توجد عدة مشاكل تعترض التلاميذ وتؤثر على تحصيلهم أبرزها:صعوبة تذكر ماتم تعلمه (مشكل النسيان)، بالرغم من أن هذا المشكل لازال غامضا، فإننا سنحاول تحديد بعض العوامل المسببة له، والتي تجعل التلميذ في مأزق خاصة أثناء التحضير للامتحان أو أثناء اجتيازه، أو في حاجة للمعارف التي سبق له أن تلقاها بشكل عام، وعليه؛ لـماذا ننسى؟

يعتبر النسيان نعمة ونقمة في آن واحد، نعمة لأهميته في تخفيض العبء النفسي عندما يتعلق الأمر بمشاكل الحياة، لكن الأمر مخالفا تماما عندما يتعلق الأمر بالقصد البيداغوجي، حيث يصبح مشكلا يستدعي البحث عن عوامله وأسبابه. والتي يمكن أن نجملها في ما يلي

أ-عوامل النسيان المرتبطة بالفرد؛

1- الفهم الضعيف :يؤدي الفهم الضعيف للمادة المتعلمة إلى رداءة التخزين على مستوى الذاكرة، فالتعلم كتخزين للمعلومات واسترجاعها يعتمد بالأساس على معالجتها انطلاقا من استقبالها حسيا، فالتعرف عليها، وإدراك معناها فتخزينها، وكلما كانت المعلومة مفهومة أكثر، وأقل غموضا وأفضل انتظاما، كلما تيسر تخزينها وتذكرها لاحقا.

2- شرود الانتباه :كعامل يسبب النسيان ويفقد التركيز، يرتبط بعوامل عديدة ؛ عوامل ذاتية تتمثل في عدم استقرار نفسي أو

اجتماعي عند المتعلم، دون أن ننسى ضعف الحافزية أوغيابها.

3-الانفعال السلبي :تؤدي الصراعات الداخلية والانفعالات السلبية (الخوف، القلق...) إلى صعوبة التذكر، فالخوف المبالغ فيه مثلا من الامتحان يحول دون استحضار المعلومات في الوقت المناسب.

4- الإرهاق:الإرهاق والتعب يحول أيضا دون استحضار المعارف، فالتعب بفعل مجهود بدني، أو الإرهاق بفعل قلة النوم لهما أثر سلبي على استحضار المعلومات لحظة حاجتنا إليها.

5- التحفيز السلبي :يؤدي التحفيز السلبي إلى صعوبة في تثبيت المعلومة على مستوى الذاكرة ويجعلها معرضة للنسيان.

6- محاولة تعلم الفرد بسرعة كبيرة وبمجهود أكبر لا يضمن جودة الاستحضار، لكن هذا العامل يبقى تأثيره ضعيفا على جودة التعلم والاستحضار.لأن استراتيجية الفرد المعتمدة، ودافعيته يلعبان دورا مهما في هذه الحالة.

عوامل موضوعية لا تسمح بالتركيز؛ كالضجيج أو وجود المتعلم في مجال غير منظم حيث ينقص التركيز و تغيب المعالجة والتخزين الجيدين.

ب-عوامل النسيان المرتبطة بالمعلومة؛

1- الإهمال:كلما تم إهمال وترك المادة المتعلمة لمدة طويلة كلما زاد احتمال النسيان، فهذا الأخير يزداد مع مرور الوقت، (لكن ليس دائما).

2- التداخل بين المواد :كلما كانت مواد التعلم متشابهة في غياب فاصل زمني بين هذه المواد، كلما ازداد احتمال تداخل محتوياتها مما يؤدي إلى نسيانها .

3- معلومات غير منظمة:كلما كانت المواد أكثر تنظيما كلما تيسر تعلمها واسترجاعها، والعكس صحيح

4- السرعة :تؤدي السرعة في تقديم المعلومات إلى زيادة احتمال نسيانها .

5- معلومات مستعصية على الفهم: المعلومات الغير مفهومة والتي لا تحمل معان ودلالات معينة هي الأكثر عرضة للنسيان.

6- معلومات لا تثير الاهتمام:كلما كانت المعلومة لا تثير اهتمام المتعلم يزداد احتمال نسيانها، ويكون التعلم أفضل وأيسر للتذكر عندما يتماشى وحاجات المتعلم.

تؤثر العوامل المذكورة أعلاه، على عملية التذكر لذلك يبقى الوعي بها أمرا أساسيا من أجل استثمارها والعمل بها حتى لا يضيع جهدنا في التعلم، كما أن توعية التلميذ بها يبقى جد مهم، باعتبارها آليات عملية مفيدة خاصة بالنسبة للمرحلة الثانوية، لكون المتعلم في مرحلة تسمح له إدراك أهمية ذلك.

ختاما يمكن القول، أن وضعية التعليم، بالرغم من غزارة الأبحاث حول عملية التعلم، فإن تلك المقاربات أفرزت نظريات غير منسجمة، وأحيانا متناقضة، تبتعد تدريجيا عن خلق مقاربة بيداغوجية عامة، فكل مقاربة تلغي سابقتها، دون الأخذ بما آلت إليه، في حين أن مبدأ تقدم الروح العلمية،

يعتمد على إدماج النتائج السابقة داخل النسق النظري للمكتسبات الجديدة، وهذا ما ينبغي القيام به من أجل مقاربة توليفية متكاملة تفسر ظاهرة التعلم المعقدة وتقدم فهما له، بفضلها نخرج من مأزق التقابل بين النظريات، التي أصبحت في حد ذاتها مشكلة، ونستطيع بناء بيداغوجية جديدة تعتمد الدمج عوض التجاوز .

المراجع المعتمدة

1- بنعيسى زغبوش، التمدرس واكتساب المعارف، مركز الأبحاث النفسية والاجتماعية، دفاتر عدد3، أبريل 2005، ص61.

2-الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنووآلان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط2003، ص15.

3-نفس المرجع، ص16-8، بتصرف.

4-عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، ط2010، ص7.

5-عبد الواحد اولاد الفقيهي، نظريات الذكاءات المتعددة، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، عدد24، ص73.

6-عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية، مجلة سيكولوجية التربية، عدد 2، ط2001، ص9.

7 – أحمد عزة راجح، أصول علم النفس ص 177، بدون تاريخ

8-موسوعة إنسان العصر الحديث وفكره، المجلد الأول، ص16. منشورات عكاظ سنة 2009

9-ج.ل.فلوجل، ترجمة لطفي فطيم، علم النفس في مائة عام، ط1988، دار الطليعة/بيروت، ص-22 23.بتصرف.

10-عبد الكريم فليو، التعلم والاكتساب، أثر العوامل الاجتماعية في نمو البنيات المعرفية، م س ص217.

11-عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، م س ص14 بتصرف.

12 أحمد عزت راجح، ص ص 261-263 بتصرف

13-العربي بلفقيه، التعلم والاكتساب، الأسس العصبية والسيكولوجية للذاكرة، ترجمة عبد الكريم غريب ص181.

14 – أحمد.ع.م .س ص 242 بتصرف

15-أحرشاو الغالي، الطفل بين الأسرة والمدرسة، منشورات علوم التربية، ط2009، ص50.

16-فتحي مصطفى الزيات، التعلم والاكتساب، التكوين العقلي واستراتيجيات تنظيم المعلومات، م س، ص74.

17-نفس المرجع ص88.

18-العربي بلفقيه م، س، ص180-181.

19- موسوعة إنسان العصر الحديث وفكره، المجلد الثاني ص 37 م.س

21-أحمد راجح، ص 261 بتصرف م.س

22 أحرشاو الغالي، م، س، ص47.

23- العربي السليماني، دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة، مجلة علوم التربية، ع24، المجلد التالث، مارس2003، ص135.

24-عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، م س، ص46.

25-غسان يعقوب، تطور الطفل عند بياجي، الشركة العالمية للكتاب ط 1994، ص70.

26-نفس المرجع، ص72-71 بتصرف.

27-جان بياجي، علم النفس وفن التربية، تعريب محمد بردوني، دار توبقال للنشر، ط1990، ص27.

28-محمد الفتي، الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية عدد24، المجلد الثالث، ص124.

29-أحرشاو، م، س، ص49.

30-نفسه ص 52.

31-نفسه ص45.

32-نفسه، ص51.

33-أحرشاو الغالي، وأحمد الزاهير، التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، دفاتر، م س ص28.

34- التعلم والاكتساب، م س، ص180 .

20-paul fraisse. La psychologie expérimentale .Que sais je ? 2édition corrigé. Edi Delta 1996