مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الرابع والخمسون - يناير 2013

من المعرفة إلى الميتامعرفة: أية فرصة للتصحيح؟

◆ إعداد: عبد العزيز قريش *

التفكير هو المنطلق

(التفكير هو تنفس العقل، وإن توقف اختنق العقل، والتفكير هو ما يهب المعلومات معنى، ويجعل للمعرفة مغزى، فالمعرفة تكشف لنا عن مغزاها من التفكير، ويبرز معنى المعلومات بما يقوم به التفكير من عمليات التحليل والتنظيم والتجنيب والتعميم وغيرها - بلا مبالغة - هو الذي يعطي الحياة بأسرها معنى؛ فوفقا لما يراه علماء النفس، يمكن للمرء أن يعيش حياة أفضل تلبي رغباته وتحقق ذاته إذا ما نجح في تنظيم تفكيره، وإخضاعه لقدر من الانضباط والتوجيه) و (تعليم بلا تفكير جهد ضائع، وتفكير بلا تعليم أمر محفوف بأشد المخاطر).

د. نبيل علي

العقل العربي ومجتمع المعرفة، عالم المعرفة 2009، عدد370

في البداية كان السؤال:

تفصح خلفية السؤال أو ماورائيته على أن المؤسسة التعليمية المغربية عامة والابتدائية خاصة تعيش أخطاء أدائية إن على مستوى التعليم أو على مستوى التعلم أو إن على مستوى التنظير أو مستوى التطبيق؛ بما يفيد وجود أسباب متنوعة لتلك الأخطاء. لن يعرب عنها الكلام في العموميات بقدر ما سيعرب عنها البحث الميداني العملي والتدخلي في الخصوصيات والإشكاليات والقضايا المطروحة في سيرورته التنظيرية والعملية والإجرائية والميدانية. ذلك أن الممارسة الصفية تستقرئ أخطاء التعليم والتعلم من خلال السطح المعرفي المعلن في رسميات الوزارة من خلال قراءة نتائج مختلف التقويمات والاختبارات. حيث تقود هذه القراءة

* المفتش التربوي بنيابة تاونات مكلف بتنسيق التفتيش الجهوي التخصصي بأكاديمية الحسيمة

إلى الوقوف على الأخطاء في الديداكتيك أو في المتن التعليمي أو في النماذج المعرفية المرجعية المهتمة لقضايا اكتساب وبناء المعرفة أو في المعينات البيداغوجية أو في أساليب التدريس أو في استراتيجيات المتعلم أو في الوسط التعليمي أو في ظروف وشروط الأداء الصفي أو في سيكولوجيات مكوناتها البشرية ... وتتخذ التقويمات والاختبارات أدوات متنوعة لأجل قياس أداء المتعلمين على العموم دون قياس النظام التعليمي عامة، بما يفيد غياب وجود نظام الجودة في المنظومة التربوية والتكوينية الذي يسائلها في كليتها وليس في جزء منها، والذي أصبح نظاما مطلوبا مع البرنامج الاستعجالي. وهو ما سيمكن المؤسسة التعليمية من معرفة مكامن القوة ومواقع الأخطاء فيها. وأما حاليا، فكثيرا ما يتجه التعليم نحو المتعلم للتمكن من المتن التعليمي بكل محتواه القيمي والمعرفي والمهاري والاجتماعي دون الكفايات التي تبني قدرة الفعل عند المتعلم. فرغم أننا ندعي الاشتغال على الكفايات وبالكفايات نلاحظ غياب الكفايات عن متعلمنا! ولعل استدعاء بيداغوجيا الإدماج[1] لتصريف الكفايات في الأداء الصفي، ولعل العمق التدبيري يعيها نهجا ومنهجا في تصريف الموارد وبناء الكفايات عند المتعلمات والمتعلمين التي تساعدهم على دمج مواردهم من أجل إنجاز المطلوب منهم المعبر عن تبلور الكفايات لديهم. وهو الإدماج جد مهم، (ذلك لأن المعلومات التي لا نستطيع دمجها في أصول ومبادئ ونظم ونماذج عامة، تظل مشتتة، وأيضا قاصرة، لأنها آنذاك لا تجدد سوى جزء يسير من الوعي)[2] سيما وأن التحليل الإبستيمي والسيكولوجي يقتضي التوقف عند تشكل الوعي والتبصر المعرفي لدى المتعلم بما يفضي إلى المعرفة، خاصة أن المتعلم يتعاطى مع حقول معرفية متنوعة لا تنشأ عنده مكتملة دفعة واحدة بنفس السيرورة والنوع والكم، وإنما يراكم بناءها قطعة قطعة في إطار سيرورات متنوعة ومختلفة تنطلق أكثر في جوانب منها من المحسوسات وفي جوانب أخرى من المجردات المتوافقة للزمن العمري والكفاءة المعرفية للمتعلم وخبرته الشخصية التي سبرها في حياته، وصورنتها بالإمساك بالمفاهيم والتفاعلات البينية والعلاقات التفاعلية بين مكوناتها على مستويات الجهاز المفاهيمي والموضوع والمنهج ضمن حدود الإمكان والممكن عند اكتمال نضجه البيولوجي والفيزيولوجي والسيكولوجي وبالترميز في بداية تناوله المعرفي أي في مرحلة ما قبل العمليات الذهنية، إذ أن الطفل مازال (في هذه المرحلة يعالج كثيرا من الأشياء بطريقة حسية، ويستوعبها على أنها كائنات وعناصر

متحركة، ويتحدد وجودها الخططي الذهني بحركتها، وبإدراكها حسيا، ولا تنقطع خصائص المرحلة الحسحركية السابقة انقطاعا تاما)[3]. مما قد يؤدي بالمتعلم إلى بناء ذلك كله بشكل غير صحيح نتيجة أن (الطفل لا يدرك أنه على الرغم من التمايز القائم بين الأفكار الذهنية والأفكار غير الذهنية إلا أنها مترابطة معا. وأن ذلك يتضمن أن خبراتنا تقودنا إلى تطوير أفكار ومعتقدات محددة، وأن هذه الأفكار والمعتقدات توجه أداءاتنا)[4].

ومن هذه الماورائية، يمكن أن نطرح جملة من الأسئلة الجوهرية التي تحاول أن تشكل الإجابات عنها موضوعات للبحث الميداني، الذي لاشك أنه سيقترح علينا حلولا لقضايانا وإشكالياتنا التعليمية التعلمية، التي استحكمت في بعض تفاصيل منظومتنا التربوية والتكوينية رغم الجهود التي تبذلها الجهات المختصة الرسمية منها والمدنية على حد سواء. وهنا لابد من تسجيل ضرورة الاستفادة من المساحة النفعية التي تسمح بها العلوم المتعلقة بالتربية والتكوين وخاصة علم النفس المعرفي الذي يحيلنا على المعرفة عبر الميتامعرفة، والذي يمكن الاستفادة منه في معالجة الأخطاء التعليمية والتعلمية، وبخاصة التي تتعلق بالمتعلم. وعليه يمكن أن نطرح السؤال المفتاح المتمثل في:

- إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الميتامعرفة في معالجة أخطاء التعلم عند المتعلم؟

والميتامعرفة من خلال هذا السؤال تحيلنا على تفريد السؤال تجاه كل متعلم ومتعلمة بما يفيد الاتجاه نحو البراديغم التعددي والاستفادة من نتائج بحوثه ودراساته في تجذير السؤال في المدرسة المغربية لأنها قليلا ما تتجه نحو التطورات الجديدة ولم تتجاوز بعد عتبات الأدبيات التربوية التقليدية خاصة منها الكونية التي تنحو نحو الخطية والنمطية في الاعتبار التربوي والسيكولوجي والاجتماعي والثقافي المتعامِل مع التلميذ/ التلميذة بالتعميم المستغرق للفرق الفردية التي تنتج عن متغيرات عدة منها على سبيل المثال المتغير الاجتماعي والثقافي والبيئي... ومن ثمة يسائل السؤال كل متعلم/متعلمة عن المسلك المنهجي الذي سلكه في مقاربة موضوع تعلمه. فننطلق به من درس المعرفة وهو درس مدرسي إلى درس الميتامعرفة وهو درس سيكولوجي بالدرجة الأولى. وهو ما يستوجب استحضار العلاقة بينهما أو بالأحرى استحضار العلاقة بين السترجات المعرفية والسترجات الميتامعرفية التي (يرى فلافل أنه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا

بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية الماورائية، وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها. وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو التالي:

1 ـ تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر على المهمات " تعلم خبرة، حل مشكلة ... " ، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها؛ أي التأكد من تحقق الهدف.

2 ـ العمليات المعرفية الماورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية.

3 ـ العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدة فعاليتها.

4 ـ كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، لكن مع اختلاف الهدف من استخدامها. فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما يستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الماورائية كأداة للتأكد من تحقق التعلم، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ العملية التعليمية.

5 ـ كلاهما يعتمد بعضهما على بعض، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما)[5].

فالعلاقة بين المعرفة والميتامعرفة علاقة وثيقة من حيث أي نشاط للتفكير يقوم به العقل لإنجاز مهمة معينة أو تنفيذ إجراءات يضعها، هو نشاط معرفي لأجل اكتساب المعرفة، ونشاط ميتامعرفي يقوم على الوعي بمجموع السترجات التي يوظفها التفكير في اكتساب المعرفة من أجل ضبطها وتصحيحها وتعديلها بل وتقويمها وإعادة تخطيطها وتنفيذها. حيث (تستخدم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية عندما تفشل العمليات المعرفية. على سبيل المثال: يسأل التلميذ نفسه لماذا لم أفهم هذا؟ مثل هذا التساؤل يجعل التلميذ يعمل من أجل تنشيط العمليات المعرفية من أجل تصحيح فهمه. لذا تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة من أجل تصويب التصورات الخاطئة للتلاميذ)[6]. وبذلك يمكن القول بأن المعرفة والميتامعرفة وجهان لعملة واحدة لا تستقيم العملة بواحد من الوجهين. أو لنقل أن المعرفة هي السطح المعلن للتفكير، والميتامعرفة العمق غير المعلن للتفكير.

وطرح سؤال الميتامعرفة على التعليم ليس بطرح جديد لأن فلافل طرحه منذ سبعينيات القرن الماضي، حيث (تعد العمليات المعرفية الماورائية من المفاهيم التي دخلت حديثا إلى موضوع علم النفس المعرفي، ويكاد يكون جون فلافل " John Flavell " أول من استخدم هذا المصطلح في نهاية السبعينات من القرن الماضي. فقد لاحظ فلافل أن الأفراد الذين يعانون صعوبات التعلم وكذلك الأطفال على وجه العموم غالبا لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض منهم اتباعها في عمليات التعلم. وهذا ما دفعه بالتالي إلى صياغة هذا المفهوم. لقد عرف فلافل العمليات الماورائية على أنها التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات؛ وبهذا المنظور، فقد اعتبرت هذه العمليات على أنها الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم)[7].

في مشروعية السؤال:

قد يكون طرح السؤال مستجدا على الميدان العملي والفعلي للمؤسسة التعليمية المغربية، حيث (إن تدريس التفكير يبدو غريبا بالنسبة لبعض المعلمين وبعض التلاميذ، إذ أن النظام السائد هو قولبة التلاميذ في نظام واحد، وهذا يتناقض مع تعليم التفكير الذي يدعو للتنوع والتعدد والتفرد)[8]. وإن كان موضوع السؤال راسخا في علم النفس المعرفي تتأصل مشروعيته في العديد من الدراسات الأجنبية مع فلافل flavell و Brown و Clarke و Wellman وغيرهم كثير ومع بعض الدراسات المغربية مع زمرة من الأساتذة والباحثين الجامعيين والمهتمين المغاربة كجماعة المعرفيين بشعبة علم النفس بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس وجمعيتهم. لكن توظيفه في مؤسستنا التعليمية عامة والابتدائية خاصة مازال لم ينل حظه من الطرح بله التوظيف. ومن ثمة نعتقد أن طرحه مع المستجد المنهجي (بيداغوجيا الإدماج، وهي فرصة متاحة لا سابق لها في التاريخ التربوي المغربي أن نتناول هذه البيداغوجيا في تقاطعها مع الميتامعرفة) يشرعنه ويسوغه لأنه مطلوب في الكشف عن السترجات الذهنية التي يسلكها المتعلم في حل الوضعيات الإدماجية . الوضعيات بصيغتها الأدبية المتعارف عليها بين المختصين، وليست بصيغتها الحالية المطروحة في كراسات الإدماج. على الأقل إن لم نقل وفي اكتساب الموارد كذلك للارتباط العضوي بين نسقية ومنظومية الوضعيات

ومتطلبات حلها في إطار نسقي يرتكز على السترجات ووعيها في إطار وضعها وتنفيذها وتقويمها، ويمركز المتعلم قطب الفعل التعليمي لأن المدخل أو الدخل النسقي / المنظومي (يسهم في إبراز الهيكل الأساسي للخبرات التي يتعامل معها الطالب في مقرر أو وحدة أو موضوع ما فيساعد على توفير الوقت الجهد، وعلى عدم الاستغراق في التفاصيل، ومنع الحشو والتكرار، مما يؤدي لمزيد من الوعي بالبنية التركيبية للمادة الدراسية، كما أن المدخل المنظومي يفعل دور المتعلم ليصبح محورا للعملية التعليمية، لأنه هو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه؛ فيتيح له فرصة ممارسة عمليات العلم فيتعلم ليكون مفكرا، يستطيع التغلب على المشكلات اليومية التي تواجهه)[9]. ولا يمكن الحديث عن حل المشكلات في غياب الإمساك بأدبيات هذا المجال المعرفي أو غياب الإمساك ببعض سترجات تنمية قدرة المتعلم على توظيف الميتامعرفة في بناء المعرفة انطلاقا من المعرفة، وهو الوجه الآخر للعنوان، وهو من الميتامعرفة إلى المعرفة فرصة للبناء!. كما أن الواقع التعليمي من خلال الزيارات الميدانية التي قمت بها بحكم تواجدي في الميدان أو تلك التي قام بها الزملاء يفيد عدم مراودة هذا الموضوع العقل التعليمي التنظيري أو التطبيقي الرسميين إلا لماما وعرضيا! ما يغيب فرصا كثيرة لتنمية القدرات التفكيرية والمهارات العقلية عند المتعلم بل يبقيه في مستويات معينة من التفكير، كثيرا مع تكون سطحية وتقليدية لا تسعف المتعلم في حل المشكلات أو الإبداع أو النقد ... وهو الأمر الذي يبرر طرح التساؤل من خلال العنوان على مستوى الممارسة الصفية في الحدود التي بيناها سابقا. وأجد المدرسة النفسية المعرفية تفيد بعض أبحاثها في هذا المجال مع إمكانية استثمار بعض تساؤلاتها أو أطروحاتها في دعم التعليم والتعلم في المدرسة المغربية. وأجد هذه المدرسة مدخلا لتناول العنوان وتساؤلاته التفريدية في الميدان لكي تجد استمرارا ما في الواقع التعليمي. وكثيرا ما لاحظت في زياراتي تناول الأخطاء من خلال مرجعية تقليدية تحمل أغلب أسبابها إلى المتعلم أو إلى الجهة الرسمية في مقابل تحميل ذلك إلى الأستاذ من قبل الأسرة أو المجتمع المحلي أو الجهات الرسميات، الأمر الذي يبرر طرح الموضوع لعله يجيب عن بعض الأسئلة المتعلقة بتلك الأسباب.

والتفكير في الميتامعرفة مطلب بل (ضرورة من ضرورات عمليتي التعليم والتعلم من منطلق أنه يسعى إلى:

1 ـ مساعدة التلاميذ على إدراك ما

لا يعرفونه وما يعرفونه في أنشطة الدراسة والمهمة المعطاة.

2 ـ تنمية قدرة التلاميذ على تصميم خطط لتعلمهم، وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها لأهدافها.

3 ـ نقل القدرة على تحمل المسؤولية من المعلمين إلى التلاميذ، وتدريب التلاميذ على التعلم الذاتي.

4ـ مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم على مراقبة وتنظيم أنشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الوعي بالذات وهي شرط التنظيم الذاتي.

5 ـ جعل التلاميذ أكثر إدراكا بعمليات ونواتج التعلم، وأكثر إدراكا لتفكيرهم بالإضافة إلى كيف ينظمون تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل.

6 ـ جعل التعلم أبقى أثرا وأكثر قدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة.

7 ـ جعل التلميذ على مقدرة على وصف عمليات تفكيره وإظهار ما يدور في رأسه.

8 ـ نقل عملية التعلم من حجرات الدراسة لجعلها أسلوبا للحياة.

9 ـ تنمية خبرات التلميذ نتيجة لإدراك عمليات تفكيره.

10 ـ التقليل من صعوبات التعلم التي قد تواجه التلميذ نتيجة لإدراكه لإمكانياته وتقليل الاضطرابات والضغوط النفسية التي تنتابه)[10]. وبذلك (فلابد من أن يمثل الوعي بالتفكير مكانه في المقررات والمناهج)[11]. وأن (ماوراء المعرفة هي ما يمكن الاستفادة منها بصورة خاصة في دعم وتطوير البرامج الدراسية)[12].

فالميدان العملي والتطبيقي والواقع المعيش في المؤسسة التعليمية المغربية تمنح بأكثر من معطى نظري وعملي وواقعي ومعيشي مشروعية طرح السؤال على البحث والتقصي والدراسة وتستوجب طرحه على مقبل البرامج والمناهج في ظل البرنامج الاستعجالي. وهنا يمكن استثمار البحث التربوي " التدخلي " الذي جاء مع البرنامج الاستعجالي في تناول مبررات الطرح. وأما مقاربة الطرح فتستلزم تمهيدا.

تمهيد:

لا يشك أحد في أن المؤسسة التعليمية تعمل على نقل معرفة المتعلم من الحالة البدائية أو الأولية أو الساذجة إلى المعرفة النهائية أو المدرسية، فهي تشكل معرفة المتعلم عبر خطوط زمنية حدثية متنوعة حسب المنهاج الدراسي ومتطلباته وشروطه المدرسية، يتقاطع عنده ما هو نمائي وما هو

تعليمي ويستضمر ما هو ثقافي واجتماعي وفردي وجماعي، وتتكامل عنده كل الأبعاد المهنية لفعل التعليم، من تقرير وتنظير وبرمجة وهندسة وتخطيط وتنزيل وتفعيل وأداء وتقويم ومراجعة وتعديل ... ولعل هذا النقل يؤدي دوره في بناء قدرة الفعل عند المتعلم، بما هي تعبير عن مجموعة من الكفايات المتنوعة التي تمكنه من مقاربة مشكلات حياته الخاصة والعامة بدرجة ما من الإتقان، فضلا عن بناء أنماط التفكير لديه (العلمي، المنطقي، الإبداعي، النقدي، التأملي ...)، حيث نعلم أن (النقل transfer له دور أساسي في تحقيق أهداف التربية التي تبلورت في تنمية التفكير، وهي أهداف لا تقف عند اكتساب المهارات الأساسية وتحصيل المعلومات، بل في إتاحة الفرصة للتلاميذ ليكونوا مفكرين مبدعين ناقدين في مجالات الحياة المختلفة، قادرين على اتخاذ القرارات والمشاركة في الأحداث الاجتماعية والسياسية)[12]. والنقل فعل مؤسساتي ينزه عن العبث بما تقتضيه المؤسسة من تشريع أولا ومن هندسة ثانيا ومن تطبيق ثالثا. وهو ما وعت به الجهة الرسمية المسؤولة عن التربية والتكوين، فغدت تنحو بفعلها التعليمي نحو العقلنة والضبط والتحكم من خلال إدخال طرق وثقافة جديدة مع شباب في سدة القرار آمنوا بواجبهم نحو أبناء الأمة، ما يسمح بالتفاؤل فيما سيأتي من الأيام والسنين مقابل الخوف عليهم من الحرس القديم الذي يزرع الكوابح والفرامل في العجلات بل يعمل على إزالة العجلات ذاتها؟! وهم في هذا التجديد ذهبوا من المعرفة إلى الميتامعرفة، حيث عرفوا فعل المؤسسة التي ينتمون إليها. فقالوا فعلنا كذا وفعل من قبلنا كذا متخذا عشرية للإصلاح، فأدى ذلك كله إلى كذا نتائج، وهي نتائج على صفاتها ونوعها وكمها تتطلب التفكير فيها وفي طريقة حصولها من خلال سؤال جوهري هو: كيف فكرنا في ذلك وفعلناه؟ فجاءهم الجواب بأن المسار فيه اختلال كبير يتطلب استعجال الحل، فكان البرنامج الاستعجالي، فعجلوا تنزيله، فإذا بهم يتساءلون: أي تنزيل هو؟ فإذا بهم يكتشفون بأنه تلزمهم أطر مرجعية ومنهجية للتنزيل تتوافق ومعطيات أدبيات البرامج والمناهج والمشاريع والمخططات! فجلبوا المختصين من مكاتب الدراسات والاستشارات لذلك. والتأمل في اشتغالهم يجلي انتقالهم من المعرفة إلى الميتامعرفة، بمعنى أنهم عرفوا مثلا: أن كتبهم لم تبن أصلا على الكفايات، وما فيها إلا صيغة جديدة لبيداغوجيا الأهداف، ففكروا في معرفتهم تلك من خلال طرح جملة علامات استفهام؟ ليستنتجوا أن الطريقة التي اشتغلوا بها لم تكن صحيحة

لتبني لهم كتبا على الكفايات. ومنه التمسوا الحل في بيداغوجيا الإدماج لعلها تنتج لهم مستقبلا كتبا مبنية على الكفايات. وهم في نهجهم وظفوا الميتامعرفة لتصحيح المعرفة. وهو ما يقودنا إلى القول بأن العنوان عنوان نهج وعنوان مضمون وعنوان تصحيح. وبالتالي يسمح بالمقاربة على مستويات هذه العناوين.

وقبل التعاطي مع ذلك، يجدر نقل العنوان إلى عنوان الممارسة الصفية بما هي تطبيق لما هو مقرر ومنظر ومهندس ومخطط مسبقا في أعلى مستوى من القرار، وبما هي السطح المعرفي الذي يفصح عن التنظير والهندسة والتخطيط ... في مجموعة من الوثائق الرسمية، التي تشكل قاعدة أساسية في التنزيل الإجرائي لما تم إقراره وتنظريه وهندسته وتخطيطه. وفي مجموعة من التكوينات والتأهيل الذي مس ويمس عدة دخلات مادية وبشرية من أجل التنزيل والفعل الميداني. وهو السطح الذي تتجمع عنده كل التراكمات الإيجابية منها والسلبية على حد سواء. ويستدعي السؤال من المعرفة إلى الميتامعرفة بغية استثمار الإيجابيات وتجاوز السلبيات. فنسائل فعل الأستاذ والمتعلم حصرا في مجال التعليم، ونسائل المؤسسات الأخرى المتدخلة في الشأن التعليمي في مجال التربية ... ولكي نضيق مجال التعاطي والتحرك المعرفي نحصر المجال في فعلي التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة. ونحن نعلم بالضرورة أن الأخطاء واردة بالطبيعة في فعل الإنسان مهما توخى الدقة واحترز، وهي مطلوبة من أجل التصحيح والتطوير والتحسين والتجويد والتحبير والتقدم والاكتشاف والإبداع، لكن طلبها لا يكون مقصودا أو قصدا بما يقتضي العمدية، وإنما في سياق طبيعة الإنسان الخطاء. وليس عيبا أن نخطأ وإنما العيب كل العيب الاستمرار في الخطأ. لذا قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (كل بني آدم خطاء وخير الخطائين التوابون)[13]. والحصر هذا؛ يفيد أننا سننزل السؤال على أداء الأستاذ والمتعلم على حد سواء كونهما طرفي العملية التعليمية التعلمية بينهما متن تعليمي يشكل عقدا صريحا أو ضمنيا، له من الملاحق المهنية والأدبية والقيمية والتلمذية ما يعمق التعاطي والنقاش ويشبع النهم المعرفي عند الباحث والمهتم.

فأداء الأستاذ لا يخلو من أخطاء في سيرورته بعد التخطيط للمتن التعليمي أهدافا ونهجا ومضمونا ووسائل ومعينات وشروطا ومتطلبات ونتائج، في مقابل وجود أخطاء في أداء المتعلم أثناء التعلم فضلا

عن أخطاء في المتن نفسه أو في أهدافه أو في نهجه أو في معيناته أو في وظيفته أو في شروط تنزيله... وهو أمر طبيعي في سياق التعليم والتعلم. ذلك (أنه مرحلة ضرورية للتوصل إلى المعرفة أي أن الخطأ حادث مسار عاد للوصول إلى التعلم)[14]؛ فـ (الفشل هو طريق النجاح، والنجاح هو امتداد لمشروعات فشل سابقة.. ولهذا فإنني أنظر إلى الفشل على أنه خبرة يمتلكها الإنسان ليواجه بها المستقبل.. والنجاح الأخير هو رقم معين من أرقام محاولات سابقة كان نصيبها الفشل، ولكنها تحولت إلى نجاح بحكم استيعاب أوجه القصور وقواعد لعبة النجاح.. بالنسبة لي قائمة الفشل المرفقة (هنا) هي صفقات رابحة تعلمت منها الكثير وبنت خبرات وتجارب ثرية، واستفدت منها في مستقبل تلك التجارب.. فأسئلة الفشل هنا – بكل صراحة – هي أسئلة النجاح من ناحية أخرى، ومن وجهة ثانية.. فالنجاح والفشل هما وجهان لعملة واحدة..)[15]. مما يسوغ طرح العنوان على هذا الأداء في صيغة استفسار يقول: ألا يمكن أن نوظف المعرفة في طرح سؤال الميتامعرفة من أجل التفكير بصوت مرتفع أو بالكتابة للتصحيح أو الاستثمار؟ بمعنى ألا يمكن التفكير في توظيف المعرفة من أجل تصحيح المعرفة عبر الميتامعرفة؟ ألا يمكن التفكير في التفكير من أجل تصويب التفكير؟ وهو ما يحيلنا على مشروعية طرح السؤال إن آمنا أن له في الواقع مبررات ذاتية وموضوعية وسياقية تشفع له بالطرح؟. وهو ما يغني الحقل المعرفي المدرسي بمجموعة من التجارب المتنوعة.

وتبقى الميتامعرفة أو ماوراء المعرفة (من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت على الساحة التربوية لما لها من أهمية في عملية التعليم والتعلم، وماوراء المعرفة ودراستها تساعد المعلمين في تعليم التلاميذ كيف يكونون أكثر وعيا بعمليات ومنتجات التعلم بالإضافة إلى كيف يمكن أن ينظموا تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل. وتلعب ماوراء المعرفة دورا هاما وحساسا في التعليم والتعلم الناجح وإحداثه)[16]. كما (يرى الباحثون أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم. فتعلم الطلاب يتحسن عندما يكونون واعين بتفكيرهم أثناء قراءتهم وكتابتهم وحلهم للمشكلات أي أنها تساعدهم على أداء أفضل فقد أثبتت الدراسات وجود فروق في قدرات ما وراء المعرفة بين المتعلمين الناجحين وغير الناجحين، فالتلاميذ ذوو الدرجات العالية يميلون إلى أن يمتلكوا مهارات ما وراء المعرفة أكثر من زملائهم غير الناجحين.

لذلك اقترح فلافل أن تكون المدارس مكانا لتنمية ما وراء المعرفة لما لها من دور في التعلم الذاتي الواعي. وشجعت رابطة معلمي العلوم الوطنية في الولايات المتحدة NSTA National Science Teachers Association على استخدام ما وراء المعرفة في تعليم العلوم لمساعدة الطلاب ليكونوا مسئولين عن تعلمهم من خلال تحديدهم لأهداف التعلم ومراقبة مدى تقدمهم لتحقيق تلك الأهداف. كذلك أكد فتحي جروان على الدور الذي تلعبه ما وراء المعرفة في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس. كما أكد على أن أي جهد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصاً ما لم يتصدَّ لمهمة مساعدة الطلبة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة)[18]، كما أن (العمليات المعرفية الماورائية تساعد الفرد على تحقيق التعلم بنجاح وتعمل على تنفيذ العمليات المعرفية المناسبة لتحقيق الغرض منها فهي تتضمن الضبط النشط لهذه العمليات والتخطيط لتعلم مهمة ما، ومراقبة عمليات الفهم وتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الهدف)[19].

تحديدات مصطلحية:

1 ـ المعرفة:

لفظ منحوت من الدخلة المعجمية "ع ر ف" وتعني في اللغة العلم والتدبير والسياسة والإقرار والحد، وغيرها من المعاني حسب المباني التي تشتق منها زيادة ونحتا. والمعرفة إدراك الشيء على ما هو عليه[20]. واصطلاحا ف (عادة ما تنطوي إضافة الشيء إلى نفسه بالمعنى اللغوي على صعوبة في تناولها وما أكثر ما يحدث ذلك في مجال دراسة العقل وما يرتبط به من قضايا، وتتعدد الأمثلة من قبيل: معنى المعنى، وتعريف التعريف ولغة اللغة ونقد النقد وعلم العلم وما شابه).[21] ومنه يصعب تعريف المعرفة تعريفا يموقعها دائرة تقاطع الحقول المعرفية، ويصبغ عليها تعريفا جامعا مانعا عاما شاملا شافيا. حيث (الآن، إلى متميع آخر أكثر غموضا، ألا وهو " المعرفة " التي استعصت على التعريف منذ أن حاول ذلك فلاسفة الإغريق القدامى الذين طابقوا بين الفضيلة والمعرفة، وكلما توهم البعض أنه يقترب من كنهها وسرها يجد نفسه في مواجهة إشكاليات تفوق في حجمها وحدتها تلك التي انطلق منها، فهناك من يعرفها بشكل عام وغامض على أنها حصيلة الإدراك الواعي للعالم، وهناك من يقصرها على البنى المجردة التي تصاغ في قالبها المفاهيم بصفتها ـ أي المفاهيم ـ

هي المادة الأولية للمعرفة، فنحن لا نعرف إلا مفاهيم ولا نصل إلى المعرفة إلا من خلال المفاهيم)[22] و (المفاهيم أساس النظام المعرفي واشتغاله)[23]. (ومع ذلك، فلا يوجد في الوقت الحالي تعريف موحد متفق عليه للمعرفة، حيث يوجد الكثير من النظريات

---

1 - للواقع أقول مقالي هذا شرع في تشييده أثناء البرنامج الاستعجالي. بما أن الوزارة ذهبت إلى الاستغناء عن بيداغوجيا الإدماج. ومن منطلق الباحث أتساءل: هل بيداغوجيا الإدماج فشلت في ذاتها أن من خارجها أم منهما معا؟

2 - د. عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، دار القلم، دمشق، سوريا،1421/2000، ط1، ص.: 62.

3 - د. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ط1، ص.: 207.

4 - نفسه، ص.: 209.

5 - د. رافع النصير الزغول ود. عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمانن الأردن، ص.ص.: 81 ـ 82.

6 - أحمد علي إبراهيم علي خطاب، أثر استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بحث ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، غير المنشور، ص.: 113.

7 - نفسه، ص.: 79.

8 - د.صفاء يوسف الأعسر، تعليم من أجل التفكير، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998، ص.: 12.

9 - د. فهد بن سليمان الشايع وذ. خالد بن إبراهيم الرضيان، اثر المدخل المنظومي على التحصيل الدراسي في العلوم والميول العلمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد 115، ص.: 59.

10 - أحمد علي إبراهيم علي خطاب، أثر استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي،مرجع سابق، ص.: 112.

1 - أرثر كوستا، استخدام « الميتامعرفة » التفكير في التفكير كعملية وسيطة، الفصل الثالث، تعريب الدكتور صفاء يوسف الأعسر على شكل كتيب تحت عنوان: تعليم من أجل التفكير،دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998، ص.: 74.

1 - د. مختار أحمد الكيال، فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، .www pdffactory.com

1 - أرثر كوستا، تنمية العقل، الفصل السادس، مرجع سابق1998، ص.: 81.

1 - رواه الحاكم في المستدرك وصححه ورواه ابن ماجة والترميذي وصححه الألباني.

1 - عبد الرحيم الضاقية، مكونات الفعل التربوي، منشورات صدى التضامن، طبعة 2006، ص.: 181.

1 - د. علي بن شويل القرني، الفشل خبرة يمتلكها الإنسان ليواجه بها المستقبل، المعرفة، وزارة التعليم، السعودية، 2011، العدد 195، http://www.a-marefh.net/show__content__sub.php?CUV=383&Model=M&SubModel=146&ID=1042&ShowAll=On

1 - أحمد علي إبراهيم علي خطاب، مرجع سابق، ص.: 107.

1 - د. هيا المزروع، إستراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة،

مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 96.
1 - د. رافع النصير الزغول ود. عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص.: 80.
1 - المنجد في اللغة والأعلام، ط 29، ص. ص.: 498 .500.
1 - د. نبيل علي، العقل العربي ومجتمع المعرفة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، العدد 370، ج2، ص.:8.
1 - د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994، العدد 184، ص.:55.
1 - د. الغالي أحرشاو ود. أحمد الزاهر، التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين، 2000، المجلد 1، العدد 1، ص. ص.: 15 . 45.