الفصل السابع
المعلم وتنمية تفكير المتعلمين

• تمهيد.

* دور المعلم هو نقطة البداية فى تنمية تفكير المتعلمين.

* أساسيات دور المعلم فى تنمية تفكير المتعلمين:

- الامتحانات.
- التلخيص.
- وضع الخطوط العريضة.
- التخطيط.
- الإيضاح.
- الأعمال التحريرية.

* خاتمة:

تمهيد :

بادئ ذى بدء، علينا أن نقر إنه لن تتاح الفرصة للفرد للقيام بالتفكير إذا لم تكن هناك فى الأصل أى مشكلة. وإذا لم تعترض أى عقبة من العقبات التيار الطبيعى للخبرة الإنسانية. ووعى الفرد بمعنى تيار السلوك، يقود المعرفة لتؤدى دورها فى استمرار الخبرة، لذلك من المهم بمكانة أن يفهم المعلم جوانب العلاقة الوثيقة بين طريقة حل المشكلات والتفكير، وأن يدرك -أيضًا- الكيف المشبع للسلوك الذى يلقى التقدير لاستمراره دون انقطاع فى المجالات المألوفة.

وجدير بالذكر أن اهتمام المعلم بالتفكير لايقتصر حدوده على إدماج المتعلم فى نشاط لحل المشكلات فى كل لحظة من اليوم المدرسى. ففى أحيان كثيرة، لايدرك المعلم أن تنمية تفكير المتعلم لايعنى -أبدًا- أن تحتل طريقة حل المشكلات مركز الصدارة فى العملية التربوية، ولذلك يستبعد نشاطات المتعلم الأخرى، أو يضعها فى أماكن أقل أهمية. ومع هذا، من غير المتوقع أن يقوم المتعلم منفردًا أو مع بقية المتعلمين بالإنهماك فى حل المشكلات، طوال ساعات اليوم الدراسى.

وحقيقة الأمر أن المغالاة فى تقدير أسلوب حل المشكلات قد ظهر كرد فعل منعكس للطرق التقليدية التى تمحورت أهميتها فى حفظ الحقائق ووضعها فى صوامع غير مميزة لتخزينها بالذاكرة. لقد أدت تلك المغالاة إلى بعض النتائج السيئة، التى قللت من فاعلية أسلوب حل المشكلات وأفقدته جاذبيته ورونقه. ونتيجة لذلك، يرى بعض التربويين إنه مادام التفكير لايتم فى فراغ، فيجب أن يزود المتعلم أولا بالحقائق التى يستطيع استخدامها فى عمليات التفكير بعد ذلك.

لاينفصل اكتساب الحقائق عن عملية التفكير، ولاتنفصل عملية التفكير عن اكتساب الحقائق، ولكن: كيف يتم اكتساب الحقائق بأفضل الطرق؟ وتقدم إجابة هذا السؤال بديلاً ثالثًا، وهو استخدام الحقائق أثناء العملية التأملية.

ومن منطلق أن المشكلات المهمة لاتكون فى متناول العقول غير الناضجة، فإن الأطفال الصغار لن يستطيعوا القيام بكل ما يتضمنه الحصول على الحلول المناسبة لتلك المشكلات، ولذلك يتردد المعلم فى الانهماك فيما يخشى ألا يكون أكثر من مناقشة ساخنة، مشحونة بالآراء ولكنها خالية من الحقائق.

إن التوجه السابق تم وضعه بصورة خاطئة إذ قد صيغ فى ضوء ما يؤمن به الكبار. فقد يحصل الأطفال الصغار على إجابات مناسبة لمستويات نموهم وفى حدود اهتماماتهم وفهمهم الحالى. فالأطفال ليسوا فى حاجة إلى امتصاص الإجابات التى تتفق وبصائر البالغين فى كل مرة يواجهون فيها المشكلات.

وتوجد نقطة مهمة أخرى، وهى: قد يكون جو حجرة الدراسة جواً لا حياة فيه ولا يمس شخصيات المتعلمين، ويقضى على اللحظات الخاصة بتقدير الجمال واستحسانه فى الحياة، ولايسهم فى النمو الكامل للفرد، وذلك فى حالة استمرارية وسيادة الكيف التأملى فى مواقف التعليم والتعلم. أن التفكير لايوفر فرصة للعمل فى المجال الخلقى، وذلك بإحلال الإيمان محل الذكاء فى ذلك الميدان. وفى حدود النظرة الثنائية للإنسان، وبالتالى للحياة، لم يكن هناك أي اعتراض على وجهة النظر السابقة. ولكن في ضوء وحدة الخبرة، فإننا نتمتع ببعض الأشياء فى الخبرة دون أن نجعلها موضوعات للتأمل الفكرى. أننا قد نخرج من النشاط التأملى الذى نضطرب فيه عاطفيًا، وقد تعمق فهمنا وزاد تقديرنا لقيمة الأشياء. وغالبًا ما نقوم بالسلوك بدافع من الإيمان، لا لأننا عديمو التأثير بما يستطيع أن يسهم به الذكاء فى مجال الخبرة، ولكن لأن نتائجه ليست فى متناول أيدينا فى الحال.

ومما يذكر، لايعيش الإنسان بالفكر فقط، ومع هذا، فإنه إذا أراد أن يعيش بحكمة، عليه اكتساب الإحساس بالوحدة والتكامل عن طريق التنظيم التأملى لخبرته، وبذلك تتسع دائرة فهمه، ويرتفع تقديره لقيمة الأشياء.

أولاً: دور المعلم هو نقطة البداية فى تنمية تفكير المتعلمين:

عندما لايكون المعلم واعيًا بطبيعة وكينونة ما ينجزه من أعمال، فإنه يقوم بعملية مبادأة التأمل بالنسبة للمتعلمين. ويدفع حب الاستطلاع عند المعلم إلى الترحيب بالمتعلم المتشكك. وقد يقوم معلم آخر باستخدام خياله النشط بتقديم المساعدة للمتعلم للانتقال من الاسترجاع الممل للموضوعات الدراسية إلى تفسيرات تلك الموضوعات، باستخدام ذاكرة المتعلم كنقطة بدء وإنطلاق، بدلاً من استخدامها كهدف واحد ووحيد.

قد يشعر المعلم بالضيق عندما يفكر فى إجابة الأسئلة: هل أملك الوقت لفعل هذا؟ هل أستطيع إتمام المقرر؟ هل لدى المتعلم المعلومات التى يحتاج إليها عندما ينتقل إلى الفرقة التالية؟ كيف يكون ترتيب المتعلم مقارنة بنظرائه فى الفصل نفسه، أو فى فصول أخرى؟

إن الأسئلة السابقة مهمة، ولا يستطيع أى معلم أن يتجاهلها، ويجب عدم إهمالها. أما السبب الرئيس لضيق المعلم بالنسبة للأسئلة السابقة، أنه يخشى أن تكون إجاباتها سلبية، فى ظل الجو السائد فى حجرة الدراسة، عندما تسود الأنماط التقليدية التى لاتؤكد التفكير من خلال المواقف التدريسية.

وقد يشعر المعلم بأنه مضطر إلى توصيل بعض الحقائق المهمة للمتعلم، مثل: (١)الدفع بعمليات التأمل قدمًا، والتى تكتسب معناها ومغزاها الحقيقيين عندما يقوم بها

المتعلم، (٢)العمليات التدريبية التى يكتسب عن طريقها المتعلم أنواع الضبط، التى تجعل الخبرات التالية ذات معنى أوسع وأشمل بالنسبة له، (٣)اكتساب المتعلم تبصراً -حتى ولو كان جزئيًا- يساعده على إتقان المهارات التى تنبثق خلال مواقف التعليم والتعلم.

ومما يذكر، أنه إذا اكتسب الفرد بصيرة مع اكتساب العادات الحساسة للملاحظة التى تزداد باطراد نمت قدرته على التأمل. إذ إن الأشياء المبهمة تتضح وتأخذ مكانها الصحيح كلما تابع المتعلم القيام بأوجه نشاطه المدرسى اليومى. أيضًا، لايكون الاهتمام بتنميةالتفكير فى حجرة الدراسة على حساب المعرفة، ولا يؤدى إلى الفشل فى اكتساب القدرة على ضبط أوجه النشاط المهمة، وإنما يؤدى ذلك الاهتمام إلى إعلاء قدر المعرفة ويرفع شأنها، كما يؤكد أهمية مايقوم به المتعلم من سلوك نتيجة وعيه بعمليات الضبط التى تساعده فى اكتساب الخبرات اللاحقة، وكل ذلك يعلى من قيمة المتعلم نفسه.

وعلى الرغم من تحقق خطوتين مهمتين من خلال التدريس التأملى، وهما: (١)إثارة المشكلة، (٢)حل المشكلة، فإن المعلم قد لايهتم كثيراً باسترجاع المعلومات والحقائق فى هذا النمط من التدريس، كما أن المعلم نفسه قد يكون أقل إجادة لعمله أثناء السنة الأولى فى التدريس التأملى.

تأسيسًا على ما تقدم، تتمثل نقطة البداية بالنسبة للمعلم فى إجرائين، يجب أن يتحققان آنيًا، وهما: (١)فهم طبيعة التفكير، (٢)كيفية تنمية التفكير. وعندما يقوم المعلم بهذا من وقت لآخر، فإنه يكتشف أن: (١)تتم عملية التفكير داخليًا بمحض المصادفة، وبلا نظام وبصورة متكررة، (٢)قد يتبع التفكير أي طريق مرسوم ومحدد سلفًا.

وتوضح عملية تحليل التفكير أن الفرد عندما يقوم بعمل ما، قد تصادفه عقبة (وهى ما نسميها عادة بالمشكلة) يجب أن يذللها قبل أن يستمر فى مواصلة العمل، باستخدام معلوماته السابقة ذات الصلة بالمشكلة. وقد يصل الفرد إلى فكرة (يمكن تسميتها: معنى، وتخمين، واقتراح، وفرض، واحتمال) يعتقد أنها ستذلل تلك المشكلة. ومع ذلك، دون احتمال موجه عند هذه المرحلة، قد يفشل الفرد فى حل المشكلة. وفى حالة قبول فكرة موجهة على أمل اسهاماتها فى حل المشكلة، يجب فحصها فى ضوء الحقائق المتوافرة، أو التى يمكن التنبؤ بها خلال تنمية مضامين الفرض.

وبنظرة فاحصة لعملية التفكير، يتبين أن العقبات (أو المشكلات) تظهر أثناء النشاط المستمر، كما إن الصفات التأملية للخبرة تنبثق للإسهام فى تحقيق توضيحها وإنها تنحى عند التغلب على المشكلات التى سبق ظهورها.

ومن تحليل عملية التفكير خطوة بخطوة، يمكن اكتشاف الآتى:

١ - يعوق القلق الفرد من القيام بالجهد اللازم لإتمام أى سلوك، لذلك يجب على الفرد أن يتأكد من معرفة طبيعة هذا القلق.

٢ - عند تحديد المشكلة، يجب أن يخرج الفرد بتخمين معقول عن كيفية تغلبه عليها (خطوة وضع الفرض)، حيث يمده ذلك التخمين بالمسار والتنظيم لجميع الخطوات اللاحقة.

٣ - قد يأخذ اختبار الفرض صورتين، هما: «إذا حدث كذا.. إذاً فسيحدث كذا»، «إذا كان الفرض صحيحًا، فمن المؤكد حدوث نتائج معينة». وقد يُعرف هذا النشاط بالتفكير بدلاً من النظر إليه فى إطار وظيفته الصحيحة كنشاط لجمع الأدلة.

٤ - تكون الفكرة الموجهة المبدئية صادقة -مهما تبدلت أثناء عملية الاختبار- عندما تحيط الأدلة الكافية بالفرض. وإذا كانت الفكرة غير صادقة، فيجب القيام بعملية اختبار أخرى. ويجب أن يكون الفرد مستعداً لإعادة النظر فى جميع النتائج التى يتوصل إليها، وتغييرها، عندما تشير الحقائق الجديدة إلى عدم صلاحيتها.

وفى ضوء تعريف **بويد. هـ. بود** للتفكير بأنه «العثور على المعانى واختبارها»، يمكن تحديد العملية الكاملة للتفكير على النحو التالى:

١ - مشكلة معروفة.

٢ - الفرض (فكرة، اقتراح، معنى، احتمال).

٣ - خطوات الاختبار: (أ) الاكتشاف والتفسير، (ب) التنبؤ والتحقق.

ويجب فحص الخطوات السابقة لتحديد ما تتضمنه بالنسبة لما يقوم به الفرد من نشاط (تحدي المعنى).

ويساعد تحليل عملية التفكير إلى خطوات المعلمين على اكتساب الإحساس بالعملية التى قد يشتركون فيها مع غيرهم. وقد يرى المعلم أن أهم مسئولية يجب أن يتحملها هى جعل المتعلم يتعرف المشكلات ويحددها بوضوح، من خلال استنتاج الفروض المواتية ومجابهة الحقائق التى لم يتم تفسيرها بعد، وأيضًا عن طريق التقدم فى أوجه نشاط التنبؤ والتحقق. وعليه، يقع على عاتق المعلم مسئولية توجيه المسار أو الطريق الذى يتخذه التفكير، وأيضًا الصفات التى يكتسبها أو يحصلها المتعلم، الذى يجب أن يكون دائمًا على وعى أثناء العملية التأملية بخطواتها الأساسية.

والتفكير الصحيح: (١)لن يتقدم بطريقةعشوائية فى اتجاهات متعددة، (٢)ليس بسلوك بسيط يقوم على أساس المحاولة والخطأ. وفى أثناء عملية

التفكير: (١)تتكرر خطوات التفكير عدة مرات، (٢)فيما يختص بخطوة اختبار الفروض فى تلك العملية، تتأكد صفة الوحدة، بالنسبة للاكتشاف والتفسير، والتنبؤ والتحقق، (٣)إذا تحققت عملية الاختبار بنجاح، يتم الحصول على مواد إضافية يمكن استخدامها كأدلة.

ومما يذكر أن عملية التفكير عندما تتبنى فرضًا بعينه، تكون ناجحة عندما تكون الأدلة كافية لرفض جميع الفروض الأخرى التى تنافس الفرض السابق.

ومن غير المفيد أن يحاول المعلم أن يجعل عمل جميع المتعلمين يتطابق تمامًا مع خطوات العملية الكاملة للتفكير. وعلى الرغم من أهمية أن يدرس المعلم تحليل عملية التفكير ويطبقه على سلوكه، ومن أهمية أن يعرف المعلم الخطوات التى يجب أن يتبعها فى عملية التفكير، فإن عليه أن يتناسى هذا النمط بعض الشيء عندما يقوم بالتدريس لأى فصل، حتى لايصب المتعلمين فى قوالب إستاتيكية جامدة.

وكلما دعت المناسبة أو تطلب الأمر فى المواقف التدريسية أو ظهرت الحاجة إلى تحديد أبعاد مشكلة بعينها، علي المدرس أن يكون حساسًا فى صياغة المشكلة باختصار، وأن يكون لديه القدرة على وضع الاقتراحات المناسبة لحل المشكلة، وأن يساعد المتعلم على تخطيط السبل التى يجب أن يتبعها لاختبار الحلول المقترحة، على أن يراعى فيما تقدم عدم قيام المعلم بتدريس خطوات حل المشكلة كخطوات يجب على المتعلم اتباعها بدقة شديدة والتزام كامل، وإنما يجب علي المعلم أن يساعد المتعلم على تعلم خطوات التفكير كسبيل طبيعى لمعالجة التعلم بلا خوف أو تردد و خجل. فالتفكير: (١)لايمكن أن يقيد بجدول زمني، (٢)لايمكن أن يبقي فى إطار نمط ثابت إذ تم حدوثه، (٣)لايمكن تشجيعه فى الجو المملوء بالخوف وتدبير المكائد.

ثانيًا: أساسيات دور المعلم فى تنمية تفكير المتعلمين:

يمكن للمعلم المفكر أن يحقق عديداً من الأعمال المهمة أثناء عمله التدريسى فى حجرة الدراسة، لعل أكثرها نفعًا وفائدة ما يتعلق بتنمية تفكير المتعلمين، حيث يحقق ذلك استنادًا إلى الأساسيات التالية:

(١) الامتحانات:

من منطلق أن طبيعة الامتحانات تحدد لدرجة كبيرة طبيعة الدراسة التى يقوم بها المتعلم، فمن غير المألوف أن نحض التلميذ على أن يفكر، ثم نعطيه امتحانات لاتتيح الفرصة للتفكير، أو نعطيه امتحانات صعبة جداً وكأننا نعاقب المتعلم الذى يبذل مجهوداً فى التفكير.

ويمكن استخدام الامتحانات بهدف الاحتفاظ بوضع الاهتمام بالتفكير فى موضع الصدارة، إذ يطلب المعلم من المتعلم استخدام الحقائق، لا أن يقصها عنه فحسب، أو أن يطلب بأن يفكر المتعلم فى ملاءمة الفروض المقترحة لحل المشكلات وفى التخطيط لحلها، وبذلك تستخدم الامتحانات كوسائل تشجع المتعلم على اكتشاف وتوسيع دائرة حدودهم النامية بطريقة تأملية.

وعلى الرغم من أن استخدام الامتحانات لتحقيق الأهداف آنفة الذكر يحتاج وقتًا طويلاً، كما إنه من الصعب إعطاء درجات عن الأداء فيها، فإنه لا يوجد بديل حقيقى لها. فالامتحانات التى تتطلب البحث عن الحقائق العلمية فقط، دون الاهتمام بدمج المتعلم فى النشاط التفكيرى، تشجع المتعلم على حفظ المعلومات لغرض واحد، وهو النجاح فيها. وعندما يتخلى المتعلم عن المعرفة التى يخزنها فى عقله باستظهارها على أوراق الإجابة فى الامتحانات، أى عندما يطهر المتعلم ذاكرته من المعلومات، فذلك يعنى أنه لايكتسب مهارات التأمل، كما لا يحس بالسرور لاستخدام المعرفة التى يعرفها ويمتلكها، إذ تكون الامتحانات فى هذه الحالة مملة وكريهة، وقد تتم فى جو يسوده الخوف والتحفظ.

(٢) التلخيص :

يمكن استخدام مهارة التلخيص لتكوين مجال تأملى مستمر، يقوم على أساس تفعيل آليات التفكير، عند المعلم والمتعلم على حد سواء. ويمكن تحقيق التلخيص فى صورة تقارير مكتوبة، أو عن طريق المناقشات الصفية التى يتم فيها تبادل الآراء، وبذلك يمكن تقديم التلخيص شفاهًا أو تحريرًا.

ويجب ألا يقتصر التلخيص على مجرد تسميع للنقاط المنفصلة المهمة (حقيقة أو قانون أو مثال توضيحى أو نتيجة مهمة)، وإنما يجب أن يكون التلخيص خبرة فى التمييز وفى تحديد النقاط المهمة التي قد تنظم المعرفة حولها، وبهذا ترتفع مهارة أو خبرة التلخيص إلى مستوى التعرف المعلوماتى.

أيضًا، لايجب أن يكون التلخيص مجرد تقرير معاد لكلام أحد المتحدثين نقطة نقطة، سواء أكان المتحدث هو المعلم أم المتعلم وإنما يجب أن يعكس التلخيص خلاصة أفكار المتحدث، وبذلك تندمج أفكار المتحدث (المعلم/ المتعلم) مع تفكير المتعلمين جميعًا، وذلك يعطى المتعلم فرصة طيبة ليكون المفسر والمنظم لخبرته الخاصة.

(٣) وضع الخطوط العريضة :

على الرغم من أن الملخصات يمكن أن تعمل حول بعض الخطوط العريضة، فإن تلك الخطوط نفسها يمكن أن تنظم نفسها لتكون بمثابة الأسس لبناء المعلومات المتصلة بها. أيضًا، يمكن أن يكون للخطوط العريضة فائدة خاصة فى بدء الدراسة، إذ يحتاج المعلم إلى بعض الوقت لإدماج المتعلم فى تخطيط كيفية مواجهة كل خبرة دراسية، كما أن المعلم نفسه قد يشعر -أحيانًا- أنه لا يستطيع القيام بأكثر من متابعة الموضوعات الدراسية التى تعكسها الكتب المقررة. وبعامة، يعطى المعلم الحكيم المتعلم فكرة سريعة عامة عما ينتظره من عمل، وبذلك يوفر الوقت.

وعندما يطلب المعلم من المتعلم تقديم اقتراحاته عن أفضل الطرق لمعالجة ما يتطلب منه القيام به، فذلك يجعل المتعلم يندمج فى وضع خطة للدراسة، تقوم على أساس الفحص وإعادة الفحص المستمر للخطوط العريضة التى ارتضاها مبدئيًا عن مدى كفاية أو عدم كفاية تفكيره.

(٤) التخطيط :

يوجد توجه قوى يرى أنه من الواجب استخدام التخطيط بدلاً من وضع الخطوط العريضة، التى سبق الإشارة إليها فى البند آنف الذكر. وبعامة، يجب أن لاينصب الاهتمام على المصطلح، بقدر ما ينصب على الطريقة التى تساعد المعلم على إعداد المتعلم لمعرفة مايجب عليه معرفته وإدراكه عندما يقبل على دراسة مجالات جديدة. وبعامة، يجب أن يفهم المعلم أهمية الإعداد الفكرى عندما يقوم بالرحلات إلي الأماكن التى تسترعى الاهتمام فى المجتمع، بقدر فهمه بأهمية القيام برحلات إلى ميادين المعرفة فى حجرة الدراسة.

قد يتردد المعلم فى دعوة المتعلم للاشتراك معه فى وضع خطة «الرحلة فكرية» خوفًا من: (١)عدم نضج المتعلم فكريًا، (٢)نقص خبرة المتعلم، (٣)اضطراب خطة المعلم الدقيقة بسبب سوء فهم المتعلم، ولذلك يجب عدم إتهام هذا المعلم بأنه يحاول تجنب القيام بعمل إضافى، إذ إن هذا التردد قد يعكس اهتمامًا حقيقيًا بصالح المتعلم.

إن الاهتمام الحقيقى بصالح المتعلم لايكفى وحده للحكم على صلاحية المعلم، إذ بجانب ذلك، يجب أن يشعر المعلم بالثقة فى نفسه كإنسان صالح، وأن يسيطر على العناصر المهمة للمواد الدراسية التى يقوم بتعليمها. فمشكلة التدريس الرئيسة تتمحور حول العملية التى تتحول بها معرفة المعلم لتصبح معرفة لدي المتعلم، وذلك يتحقق عن طريق إعادة بناء الخبرة عن طريق النشاط التفكيرى التأملى، مع مراعاة أن عملية إعادة

البناء الحقيقية لاتنبثق من فراغ أو تقوم على العدم، وإنما تتحقق على بناء سابق يجب توافره ووجوده عند المعلم.

ومن جهة أخرى، قد يؤمن المعلم بأهمية المرانة والتحرر من النظام المقيد لحريته لدرجة أنه يؤمن إيمانًا مطلقًا بأنه لايستطيع القيام بعمل إبداعى جديد له مغزى ومعنى، إلا إذا توافر لديه شيء يستطيع أن يبدأ منه، فى مناخ تربوى يقوم على أساس حرية التفكير. وكرد فعل لبعض الأساليب التقليدية السائدة فى مدارسنا، وكرد فعل لتجاهل التطور التربوى الحقيقى الذى يحدث فى نظامنا التعليمى التعلمى، قد يقلل بعض المعلمين من أهمية كل من المحتوى والصفات الفكرية التى يجب أن تسود العملية التربوية، ويشتركون مع النقاد الذين يعارضونهم بالفعل فى الإساءة إساءة واضحة إلى مهنة التدريس من جهة، وفى الإساءة إلى المجتمع من جهة أخرى، وذلك يمثل أمرًا مفجعًا للغاية.

(٥) الإيضاح :

من منطلق أن الإيضاح يمثل وسيلة لاختبار استيعاب الفرد للفكرة، فإن تأكيد استخدام الإيضاح فى معالجة الأفكار لهو أمر ضرورى لجميع الجهود المبذولة لخلق جو تأملى فى حجرة الدراسة والمحافظة عليه، بما يؤدى إلى تحقيق الأفكار لوظائفها الإجرائية.

وأيضًا، على أساس أن الإيضاح يمثل وسيلة قوية لإشباع الاستجابة الإدراكية وتنقيحها، فإنه يساعد على ربط أفكار المعلم العامة بخبرات المتعلم، كما يساعد على ربط المفاهيم المتضمنة فى الاستجابة الإدراكية بمواقف معينة للقوة، سواء كانت مواقف حقيقية أم مستوحاة.

والتوضيح كنشاط، يؤكد الرأى القائل بأن الأفكار يجب أن تقطع الحدود التعسفية لمعرفة الإنسان. فالمتعلم الذى لايفهم بعض معانى الكلمات، لأنها تحمل أكثر من معنى، ويقدم إجابات غير دقيقة تمامًا، يمكن للمعلم أن يستخدم إجابته كنقطة ارتكار لإعادة بناء خبرته. ولذلك، يجب أن تتاح الفرصة للمتعلم لينمو فى جو من التعلم والتدريس، بحيث يدفعه المعلم برفق وإصرار لفحص وإعادة بناء أفكاره.

(٦) الأعمال التحريرية:

إن الكتابة من المجالات التى يزداد إغفالها يومًا بعد يوم، رغم أن تشجيع المتعلم على الكتابة الجدية يمثل فرصة سانحة لخلق تفكير تأملى فى حجرة الدراسة. ولا يمكن أن يتم ذلك، دون قراءة المعلم بإمعان كل ما يكتبه المتعلم، ويبدى ملاحظاته عليه.

إن الأعباء الجسيمة التى تلقى على كاهل المعلم لاتترك إلا القليل من الوقت والجهد لكى يبذلهما المعلم للعناية بأعمال المتعلم التحريرية، وذلك لايساعد المعلم على تنمية

تفكير المتعلم. حقيقة، يتم تصحيح التمرينات والاختبارات الموضوعية بسهولة أكبر، ولكن تظل المشكلة قائمة؛ لأن القضية لاتنحصر فقط فى قراءة الأعمال التحريرية فقط، إذ بجانب ذلك، توجد أهداف أخرى يجب على المعلم تحقيقها، وهذا لايتطلب وقتًا فقط، وإنما يتطلب فكرًا أيضًا.

ومما يذكر، يوجد تباين للآراء حول القضية: أيهما أكثر أهمية: قراءة المعلم ما يكتبه المتعلم بصورة جدية والتعليق عليه، أم أن يشترك المعلم فى العملية المباشرة الودية لتبادل الآراء مع المتعلم، وبذلك يشترك المتعلم فى النضال الفكرى ليكتسب ضبطًا لأفكاره؟

وعلى الرغم من صعوبة الإجابة عن السؤال السابق، فإن الواقع الفعلى يشير إلى أن المتعلم يشعر بالرضا والابتهاج، عندما يجد المعلم وقتًا ليدون بعض التعليقات على إجابات المتعلم؛ لأنها تساعده فى: (١)كيفية اكتساب ضبط الجملة، (٢)تعلم قيمة الجملة: المقتضبة أو المطولة، (٣)تنمية الشعور بعمل الفقرة، (٤)أهمية تنظيم الأفكار التى تتمحور حولها عملية الكتابة، (٥)معاملة الكلمات بعناية متناهية، وكأنها آلة لايسمح لها بالصدأ نتيجة لسوء الاستخدام أو بالإرهاق نتيجة لسوء الهجاء.

وعندما يكون المعلم حساسًا وواعيًا لما يقرأه، وعلى وعى به، فإن لن يقرأ -أبدًا- بصورة آلية، كما أنه يعمل جاهدًا على دمج جميع المتعلمين فى الأعمال التحريرية التى تحتاج إلى تفكير، وكذلك يقرأ المعلم كل إجابة فى ضوء ارتباطها بالمتعلم الذى قام بكتابتها.

وعندما لاتتسم تعبيرات المتعلم بصراحة كاملة، يجب أن تكون تعليقات المعلم الهامشية جادة وذكية، ودون توجيهها بسخرية للمتعلم، وإنما يجب أن تستحث تلك التعليقات المتعلم ليقوم بعمل آخر يعيده قليلاً إلى الصراحة.

قد لا يطمئن المتعلم -بسبب قلة خبرته- فى إمكانية تحقيق أعمال تحريرية جيدة، لذلك يكون هيابًا فى الكتابة. وهنا يظهر التأثير الفاعل لتأشيرات المعلم الهامشية الرقيقة، حيث إنها تساعد المتعلم على تلمس إيجابياته وسلبياته، وتشجعه على الكتابة الرصينة.

وأيضًا، قد يكتب المتعلم نقلا عن الآخرين، ويعتبر ذلك تمرينًا نافعًا على الكتابة. فى هذه الحالة، يجب أن تنص تأشيرة المعلم على ضرورة مقابلة المتعلم له، فإذا ظهر للمعلم بعد المقابلة أن الخداع مقصود من قبل المتعلم، عليه أن يساعده ويعاونه على تجاوز هذا الموقف الحرج بسلاسة وكياسة.

من المهم، قبل أن يوجه المعلم المدح للمتعلم، أو يكيل له عبارات التشجيع والاستحسان، لتعبيراته الجميلة واختياره الفعال للكلمات، عليه أن يتأكد من أن المتعلم لم

ينقل من كتابات نموذجية، حتى لايترسب فى وجدان بقية المتعلمين أن حل مشكلة الكتابة يتمثل فى سرقة مؤلفات الآخرين.

وتبدو المشكلة السابقة حرجة بدرجة كبيرة بالنسبة للمتعلم المبدع الذى لايكتب كتابة سليمة ودقيقة، ويرفض -فى الوقت نفسه- أن ينقل أفكار غيره، مثلما يفعل الطالب الناقل.

وننوه إلى أن الطريقة التى يطلب بها المعلم من المتعلم الكتابة بها، لها علاقة مباشرة بالمناخ التربوى السائد فى حجرة الدراسة، والذى أسهمت تصرفات وأعمال المعلم فى تكوينه وترسيخه.

والمعلم الصحيح تنصب إهتماماته على مادة الكتابة قبل أى شىء آخر، لذلك يبحث عن: (١)الدليل على دقة العبارة، (٢)الإبداع فى الصياغة والتوضيح، (٣)التمكن من ربط الأفكار، (٤)معرفة بالكتاب أصحاب الخبرة العريضة المختصين فى مجال الكتابة المطلوب، (٥)التحليق فى الخيال الذى يرتفع بمضمون الكتابة ومحتواها عن مستوى تسميع الحقيقة، أو ذكر أية واقعة بصورة صحيحة ولكنها كئيبة.

وحيث أن المجهود المبتسر الذى لايدل على عناية تذكر، يمكن أن يشوه مايحتمل أن يكون تعبيراً يدل على تفكير، لذلك يجب أن يتمركز إهتمام كل من المعلم والمتعلم حول النتيجة الكلية، إذ إن التقاعس فى أى جانب من جوانبها قد يؤدى إلى إضعاف النتيجة كلها. فالعناية بالكتابة يؤدى -قطعًا- إلى التحسن فى مجال القراءة، لذلك إذا طلب المعلم من المتعلم وضع علامات أمام الإجابات الصحيحة مع الاستغناء عن الكتابة، فإنه يسهم فى تحويل القراءة من نشاط له إمكانات المتعة والنشوة الفكرية إلى مجهود لوضع أكبر عدد من العلامات.

ويجب أن يساعد المعلم المتعلم أن تكون كتابته بروح ناقدة، إذ تتيح مثل هذه الكتابة الفرصة للمتعلم للتحليل والحكم الدقيق على ماهيات الأشياء وعلى كينونة الموضوعات، كما تساعد المعلم على التعامل مع كل متعلم على حدة فى إطار تأملى يتناسب مع عمره ومرحلة تبصره، وكذلك تعمل على إضفاء نوع من التفكير التأملى على عمل جميع المتعلمين بدلاً من الكتابة الشكلية.

* خاتمة:

إن كاهل كل من المعلم والمتعلم مثقل فى نواحٍ كثيرة، كما يزداد تعقد الموقف للطرفين بنجاح الإنسان المطرد فى بحثه عن معارف أخرى. ومن الصعب عليهما أن يعلما كل ما هو معروف، لذا يجب على المعلم -من خلال المنهج الذى يقوم بتعليمه- أن يعلم

المتعلم ما يتم اختياره بدقة وعناية. وكما قال ج.ب. ستراود J.B. Stroud: «إذا تعذر اكتساب معرفة الحقائق معرفة تامة، متكاملة، مفيدة إلا على حساب تدريس حقائق أقل فحسب -وهذا هو الشأن إلا إذا استطعنا أن نتعلم كيف نعلمها بفاعلية أكبر- فعندئذ نوصى بهذا العلاج من كل قلوبنا».

ويمكن النظر إلى الطريقة التأملية كطريقة تدريس فعالة؛ لأنها يمكن أن تكون طريقة المتعلم الوحيدة لضمان استمرار تعلمه داخل المدرسة وخارجها. وعليه، إذا وجد تعارض بين الإلمام بالمعرفة ودفع التفكير وتنميته، فيجب أن تكون الأولوية هى تأكيد طريق التفكير.