الفصل السادس
منطلقات عامة لتنمية تفكير المعلمين كتوجه تربوى

• تمهيد.

* المعلم هو نقطة الارتكاز والإنطلاق لتنمية التفكير؛

* تنمية التفكير من خلال فاعليات حجرة الدراسة؛

- تفعيل وظيفة السؤال.
- المعلم الإنسان.
- اختبار المعانى.
- التعلم فى كليات ذات دلالة.
- حجرة الدراسة تعكس «الحياة الإنسانية الحقيقية».

تمهيد :

من الطبيعى ومن المألوف أن يتحدث الناس عن تنمية التفكير تنمية تكفل حرية الفكر، وتؤكد حرية الاعتقاد، وتعمل على تقديم المبادرات الإيجابية لحل المشكلات، وذلك لن يزدهر دون وجود إطار ديموقراطى سليم.

والتفكير كتوجه تربوى تتجلى فاعليته فى الحياة العاملة، لذلك باتت قضية تعليم وتعلم التفكير قضية تربوية حساسة، يجب أن تتضافر الجهود التربوية وغير التربوية من أجل تحقيقها بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والتقانة.

والتفكير المنضبط الصحيح يحكمه غرض بعينه، لذلك فإنه بمثابة بناء خطة واعتقاد، حيث يتمثل الاعتقاد فى الرغبة فى العمل. وعليه، تظهر وظيفة التفكير فى دعم الاعتقادات بالأسانيد، وفى إصدار الأحكام العلمية الدقيقة، وفى ضبط القيم بطريقة تصل إلى حياد يشبه حياد العلم من حيث هو.

والتوسع المطرد فى المعرفة، جعل التفكير ضرورة حيوية وجوهرية فى حياة الإنسان، إذ عليه أن يفكر جيداً فى الكم الهائل من المعلومات التى يستطيع أن يحصل عليها، ليختار ما يراه مناسبًا لمقتضيات المواقف التى يفكر من أجلها، بشرط أن لا يقع الإنسان أثناء التفكير أسيراً لعادات بعينها، وإنما يجب أن يكون تفكيره حراً طليقًا وبغير قيود تحول دون تجاوز الثوابت الجامدة، أو تقف كعقبة كؤود أمام إجراء التغيير وإحداث الإصلاحات نحو الأفضل. ولذلك من المهم بمكانة أن يتزحزح الإنسان عن مواقفه التى ألفها وعاداته التى اكتسبها، وأن يتجاوز الواقع ليصل إلى المجهول، عن طريق تفكيره، ليواكب متطلبات التدفق المعلوماتى الغزير.

ولتحقيق ما تقدم، يجب أن يدرك الإنسان جيداً أن تحليل التفكير ليس هدفه أن ينظم نشاطاته إلى مجموعة من الخطوات أو المراحل أو الجوانب، وإنما يستهدف السيطرة على مجموعة من أدوات الإدراك التى تساعده على فهم أبعاد عملية التفكير ذاتها (التفكير فى التفكير من أجل تحقيق العمليات فوق المعرفية).

أولاً : المعلم هو نقطة الإرتكاز والإنطلاق لتنمية التفكير:

بادئ ذى بدء، علينا أن نقر بأن الفرصة الحقيقية لتنمية التفكير تنبع أساسًا من حجرة الدراسة، سواء أكان ذلك بالنسبة للمعلم أم المتعلم. وما يعنينا هنا دور المعلم كنقطة الارتكاز والإنطلاق معًا، من أجل تنمية تفكير المتعلم نحو الأفضل، وفق الأصول العلمية المتعارف عليها فى هذا الشأن، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

يكشف المعلم عن قوته أو ضعفه فى حجرة الدراسة، إذ إنها المكان الذى يبين فيه المعلم مدي فهمه لجوانب العملية التربوية والأهداف التى يجب أن يحققها. وحقيقة الأمر، يعتمد المعلم على نوع وطبيعة وتجليات وتداعيات الموقف الذى يقوم فيه بالتدريس. وفى المقابل، يعتمد التلميذ على ذلك الموقف أيضًا، إذ إنه يتعلم منه، وبذلك تظهر أهمية الموقف التعليمى التعلمى للمعلم والمتعلم سواء بسواء.

وتتألف بيئة الفصل من عدة عوامل تؤثر فى عملية التعليم والتعلم، وتتأثر بها، بدء من الظروف المجتمعية وانتهاءً بأدوار العاملين الإداريين والعمال فى المدرسة، حيث يجب أن تعمل القيادة الإدارية للعملية التعلمية التعلمية -وفق مخطط علمى دقيق- على تحقيق الربط والارتباط بين تلك العوامل بعضها ببعض، وعلى العمل على تكييفها وتهيئتها بما يتوافق مع المتطلبات الأساسية للمجتمع والإنسان، على حد سواء.

ومما لاشك فيه، يستطيع المعلم أن يقوم بالشيء الكثير لدفع قدرة المتعلم على التفكير، حتى فى الظروف القاسية غير المواتية. ولكن، قد يشعر المعلم بخيبة أمل كبيرة، إذا كانت الظروف صعبة وشائكة، بحيث لا يستطيع، ولايتمكن من تنمية تفكير المتعلم، إذ إنه يجد نفسه عاجزاً عن تطبيق ما اكتسبه أو تعلمه. وفى هذه الحالة، قد يحس المعلم بأنه غير صالح لممارسة مهنة التدريس، وهذا قد يقوده إلى الشعور الدائم بالذنب والدونية معًا، وقد يسلمه هذا الوضع إلى اليأس أو الاستخفاف بكينونته.

وعلى الرغم مما تقدم، فإنه بحكم طبيعة عملية التدريس نفسها، يجب أن يعمل المدرس على مواجهة المتعلم بالمشكلات، وأن يدمجها فى خبرات لها جذورها القوية فى الحياة اليومية الجارية للمتعلم. فمضمون «الحياة الحقيقية» فى حجرة الدراسة لايعنى شيئًا بالنسبة لتنمية التفكير، ما لم يرتبط بحياة التلاميذ الحالية الفعلية، وبذلك تكون حجرة الدراسة جزءً لايتجزأ من الحياة العملية الإجرائية. وعندما يعجز المعلم عن فهم ما يتضمنه سلوك المتعلم، وعن إدراك أبعاد ممارساته، يكون المعلم فى ورطة حقيقية، قد تجعله يفشل -بدرجة كبيرة- فى إدارة حجرة الدراسة.

وجدير بالذكر أن المتعلم عندما يفتقر إلى اكتساب -أو قل تنمية- مهاراته التفكيرية، فذلك له ارتباط مباشر وعلاقة وثيقة بعدم وجود تلك المهارات عند المعلم نفسه. ولذلك، يأخذ المعلم فى حساباته أن تنمية تفكير المتعلم يجب أن تحتل مركز الصدارة بالنسبة للجهود التى يبذلها، وبذلك تحتل طريقة حل المشكلات الترتيب الأول فى العملية التربوية، بينما تحتل جميع المظاهر الأخرى لأوجه نشاط الفصل أماكن متأخرة فى أهميتها.

ومن منطلق إمكانية تعليم وتعلم التفكير فى إطار المواد الدراسية والتنظيم المدرسى القائمين حاليًا، يجب أن يكون المعلم حساسًا دومًا لتحديد المشكلة والتقدم باقتراحات لحلها، وذلك يتطلب مساعدة المتعلم على تخطيط السبل والطرائق التى يجب عليه اتباعها والأخذ بها لاختيار الحل الصحيح من بين الحلول المتعددة التى ينوه إليها المعلم، أو التى يقدمها له بطريقة صريحة ومباشرة.

ومن المهم التنويه إلى أن التفكير لايمكن تقييده فى إطار زمنى محدد، ومن الصعب أن يظل نمطًا زمنيًا جامداً لايتغير، ولن ينطلق إلى الآفاق الأوسع والأرحب فى وجود مناخ يملأ العقل بالمخاوف والخزعبلات.

إذًا: يجب أن يكون الالتزام الأساسى للمعلم هو اتباع طريقة أو أسلوب التفكير فى معالجة المشكلات التى يتعرض لمناقشتها مع المتعلم؛ لأن ذلك يؤدى فى النهاية إلى نمو المتعلم نمواً ذا مغزى ومعنى. ويحتم الالتزام المهنى التربوى أن يتوقف المعلم عن إظهار تحزبه لتوجه بعينه، أو إخضاع المعلم المتعلم بطريق مباشر أو غير مباشر لرأيه الخاص، وبذلك يتحرر المتعلم من التقييد الظاهر أو الخفى.

وبمعنى أوضح، إن ما يحتاج المعلم إلى تقديمه للمتعلم أن يكون المعلم ملتزمًا بمعتقداته المعقولة خلال عملية التفكير التزامًا متزنًا، ويتحقق ذلك من خلال خبرة المعلم التى تتيح للمتعلم الفرص المناسبة للتفكير من خلال عمليات الفحص والتحليل والاختيار والحكم على الأشياء وتحقيق النتائج والتأكد من صدقها وسلامتها، بشرط ألا تشتمل عملية التفكير على دفع مفتعل، بل على عمل رزين مثابر وجهد كؤود متواصل، فى ظل ظروف مواتية للمتعلم تسمح له بالتمسك بالنتائج التى يحققها، فى حالة ظهور دليل قوي يؤكدها، وأيضًا تسمح له بإعادة تنظيم النتائج بطريقة معقولة، فى حالة وجود دليل يتحدى صدقها وصحتها.

ويوجد اعتباران مهمان تقتضى الحكمة تأكيدهما فى هذا الشأن، وهما:

* توجد صلة مباشرة بين **«العقلية الفلسفية»** لمدير المدرسة (أو الناظر) والروح المعنوية العامة للمعلم. فعندما يظهر مدير المدرسة شمولا ونفاذًا ومرانة فى تفكيره عند معالجة المشكلات التى تواجهه، فإن المعلم يميل غالبًا إلى الشعور بسهولة وسلاسة التفاهم معه، ويحاول إقامة جسر من العلاقات الودية الصادقة التى تقوم على أساس الاحترام المتبادل بينه وبين مدير المدرسة، وذلك يساعد على خلق الجو التعليمى التعلمى السليم.
* من الصعوبة بمكانة أن يكتسب مدير المدرسة أو المعلم أو المتعلم حريته الفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، إذا خضع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها

صادقة. فالفرد يكتسب حريته كاملة بالعمل فى جهد عام لخلق الوسائل الاجتماعية التى تسهل تقاسم وجهات النظر وإبداء الآراء نحو المشكلات التى يواجهها الجميع بلا استثناء، وبذلك يتحقق الإيمان العميق بالقيم الديموقراطية التى تكفل حرية الفكر وحرية المبادرة إلى العمل.

وعلى صعيد آخر، إن التغيير الأساسى أو المباشر فى المجتمع أو الثقافة -وبالتالى فى المدرسة وفى عقلية الأجيال الصاعدة- لن يتحقق فى التو والحال ولن يحدث كطفرة بين يوم وليلة، ذلك لأن العادة سيد صعب المراس، ولأن الخروج عن المألوف المعتاد ليس بالأمر السهل والهين، ورغم ذلك، فإن التغيير آت آت، وحادث لا محالة، نتيجة للتوسع السريع فى آفاق المعرفة من ناحية، وبسبب التغييرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى يموج بها العالم حاليًا من ناحية أخرى. وعليه، إذا اكتسب المعلم بصيرة واعية بالمشكلات التى عليه أن يواجهها وأن يفهم طبيعتها وكيفية وضع الحلول المناسبة لها من جهة، وإذا فهم طبيعة العقول التى يتعامل معها ومتطلباتها من جهة ثانية، فإن المكاسب التى يمكن أن يحصل عليها من الإصلاحات التربوية تكون أسرع وأكبر وأكثر فاعلية. ولعل من أهم المكاسب التى يمكن أن يجنيها المعلم، قدرته على تحسين تفكيره بما يواكب مواجهة الحياة بروح التأمل الهادف، وذلك عن طريق السيطرة على الطرق الفنية لتنمية التفكير الإنسانى، الذي يتيح الفرصة للجنس البشرى أن يستمر فى إخصاب حضارته وثقافته.

وإذا نظرنا إلى المدرس كمعنى يرمز إلى المعلم ورجل الإدارة المدرسية ومدير المدرسة والموجه الفنى وواضع المناهج وناشر الكتب المدرسية وغيرهم ممن يتصلون بالعملية التربوية، فإن المعلم -فى هذه الحالة- يمثل الأساس القومى فى عملية الإصلاح التربوى، وبغيره لن يتحقق أى إصلاح تعليمى، وذلك يستوجب من المدرس -وأحيانًا يفرض عليه فرضًا- أن يفحص ويبحث ويعدل ويغير من عاداته وأساليبه وطرقه المهنية والحياتية، على حد سواء، بما يتوافق مع شروط الالتزام الجيد.

وإذا آمن المعلم بأن التفكير، هو طريقة ومنهج لكل من أراد أن يواجه مشكلاته الخاصة والعامة والعملية بكفاية وشجاعة، فإنه يسعى جاهداً إلى تنمية تفكيره. ولتحقيق ذلك، على المعلم أن يراجع بصفة مستمرة ما تعود أن يفعله دائمًا، لأن ذلك ليس بالضرورة أن يكون صحيحًا على الدوام، أو ليس هو ما ينبغى أن يستمر فى فعله. والحقيقة، إن مسئولية المعلم الفائقة في المجتمع الحر، تتمثل فى إكساب المتعلم أساليب التفكير الإبداعى بشكل مستقل هادف، وذلك لن يتحقق أبدًا إذا

إفتقر المعلم نفسه لمقومات التفكير الصحيح. فعندما يفشل المعلم فى أن يفكر لنفسه بطريقة صحيحة، فبالتأكيد سوف يفشل -بدرجة كبيرة- فى مساعدة المتعلم على تنمية تفكيره.

تأسيسًا على ما تقدم، نزعم بأنه لأمر مألوف وصحيح أن يمتد بصرنا ناحية المعلم من حيث تكوينه المهنى والأكاديمى، ومن حيث سلوكه الشخصى وعاداته، ومن حيث قيمه وأخلاقه، عندما نتطرق إلى موضوع تنمية تفكير المتعلم، أو إلى أساليب تعلمه التفكير، مع مراعاة أن ذلك يتحقق فى حجرة الدراسة فى أحيان كثيرة. ومع هذا، فإننا نهمل فى حالات عديدة أن المعلم يعتمد على نوع الموقف التدريسى، كما أن المتعلم يعتمد على نوع الموقف التعلمى، رغم أن المناخ المدرسى (الجو التعليمى) هو محصلة مجموعة من العوامل، تتدرج من قيم المجتمع إلى مهام العمال فى المدرسة، تشرف عليها وتديرها القيادة التربوية الإدارية من أجل تكييفها وتهيئتها بما يتوافق ومتطلبات وحاجات نمو المتعلم.

وكما قلنا من قبل، يستطيع المعلم أن يدفع بقدرة المتعلم على التفكير حتى فى ظل الظروف غير المواتية التي يعمل من خلالها. وعلى الرغم من ذلك، قد نجد من يدعى بأن المتعلم يتعلم رغم أنف المعلم، وبذلك فإنه ينمى تفكيره ذاتيًا؛ لأنه من الصعب أن نضيق الخناق على عقل المتعلم النشط ليستجيب فقط لتوجيهات وتوجهات المعلم فقط. وسواء أكان المعلم يدفع بقدرة المتعلم على التفكير، أم كان المتعلم ينمى تفكيره ذاتيًا، فإن الأمر يتطلب إعادة تنظيم المناهج وتطويرها.وتحديثها بصفة دورية، كما يتطلب تحليل الكثير من الأدوات المدرسية وخطة الدراسة بما يتوافق مع شروط ومتطلبات المرونة، التى تسمح بتطبيق محاولات فى التدريس تختلف اختلافًا ملحوظًا عن الطرق المتبعة الجامدة المقيدة بأدوات نمطية قليلة. إن تحقيق ذلك يعنى ببساطة إتاحة الفرصة أمام المعلم ليعمل وفق سلوك تدريسى حديث، أو على أقل تقدير إتاحة الفرصة لعادات المعلم التدريسية القديمة لتعمل بشكل إجرائى فى بيئة جديدة ويتم توضيح ذلك بالتفصيل فى موقع لاحق.

وتمثل حجرة الدراسة المستوى الذى يلتقى عنده العقل بالعقل (عقل المعلم بعقل المتعلم، وعقل المتعلم بعقل نظيره)، لذا من المهم خلق جو تعليمى تعلمى أفضل داخل حجرة الدراسة، وذلك يستوجب أن يقوم المعلم بتحسين جو التعلم بالنسبة للمتعلم، فى ظل الظروف الأكثر تثبيطًا، التى يواجهها.

ثانيًا: تنمية التفكير من خلال فاعليات حجرة الدراسة:

قد يشعر المعلم بالإحباط، لأنه بعد اكتسابه بصيرة تدريسية خلال إعداده المهنى، فإنه لايستطيع الأداء التدريسى على المستوى اللائق فى حجرات الدراسة أمام تلاميذ حقيقيين. وفى هذه الحالة، قد يحس المعلم بأنه غير صالح لممارسة مهنة التدريس، ويلقى اللوم على نفسه. وأيضًا، قد يشعر المعلم بالثقة فى نفسه، وبأن لديه جميع المقومات التى تؤهله ليكون معلمًا جيدًا، إلا أن الظروف السائدة فى حجرة الدراسة، هى التى تحد من أدائه لعمله. فإذا ألقى اللوم على نفسه، فإنه يقاسى من الشعور بالذنب، وهى حالة قد تؤدى إلي فساد أكبر للعلاقات بينه وبين المتعلم. أما إذا ألقى اللوم على الظروف، فقد يصبح ساخرًا متهكمًا، ولا يحاول القيام بأى شىء بفاعلية.

ومهما كانت ظروف حجرة الدراسة متأخرة أو بدائية، فإن كل معلم بلا استثناء -بحكم طبيعة التدريس نفسه- فى موقف يسمح له بإدخال قيمة تأملية على علاقاته بالمتعلم، وبذلك يتحقق التفاهم بين الطرفين على المستوى الشخصى، والتساوى فى فهم المعانى المقصودة على المستوى المعرفى.

وتتجلى فاعليات حجرة الدراسة فى تعليم وتعلم التفكير، إذا ما تحققت الإجراءات التالية:

(١) تفعيل وظيفة السؤال:

إذا ما حصل المعلم على إجابة صحيحة أو مناسبة عن السؤال الذى يطرحه على المتعلم، تمتلأ نفسه بالارتياح، ويمتدح المتعلم لأنه كان مستعدًا دراسيًا، ولأنه كان يفكر. أما إذا فشل المتعلم فى تقديم إجابة صحيحة، فإن المعلم يفتح طاقات الجحيم عليه، ويصب عليه اللعنة، ويصفه بأنه مهمل، ولا يفكر. والمعلم مخطأ فى كلتا الحالتين؛ إذ إن قدرة التلميذ على إعطاء الإجابة الصحيحة ليست دليلاً على أنه يفهم ما قد عبر عنه، كما أن فشل التلميذ فى الإجابة، قد ترجع إلى غموض السؤال نفسه.

وعندما يبدأ المتعلم فى الإجابة، يجب على المعلم أن يشجعه، وفور إنتهاء المتعلم من تقديم الإجابة، يمكن للمعلم أن يسأله سؤالاً آخر، لتبدأ عملية التساؤل فى المعانى. وفى هذه الحالة، فإن ما يحتاج إليه المعلم، هو معرفة مادة دراسية تخرج -إلى حد ما- عن حدود المادة الدراسية المقررة بالكتب المدرسية. أيضًا، فى المواقف التدريسية التى تهدف التساؤل فى المعانى، يحتاج المعلم إلى خيال خصب، ورغبة فى اللعب بالأفكار، وشجاعة كافية للسير قدمًا دون أن يعرف تمامًا إلى أين سيقوده مجرى الأسئلة، وذلك لن يتحقق

دون أن ينمو فى تكوينه المفهوم الصحيح لواجبه كمعلم، دون انتظار لحين اتخاذ إجراءات إدارية.

ومما يذكر، إن الإجابة المبدئية التى يتلقاها المعلم من المتعلم ما هى إلا نقطة البداية لعملية التفاهم المشتركة بينهما، حتى يتم اكتساب الفهم والمشاركة فيه، مع مراعاة أن ما يجب أن يفعله المعلم بعد حصوله على الإجابة الصحيحة من المتعلم، أن يحدد وظيفتها التربوية، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلم لاختبار إجاباته عن طريق عمليات إجرائية بعينها، أو عن طريق بعض التوجهات والإرشادات، أو عن طريق قيام المتعلم ببعض الاكتشافات، التى يجب عليه تحمل مسئولية شرحها.

بمعنى؛ تتطلب عملية التفاهم المشترك بين المعلم والمتعلم، أن يتحمل المعلم مسئولية خلق موقف الاختبار فى حجرة الدراسة بالنسبة للإجابات التى يقدمها المتعلم، وذلك بعمل الاكتشافات وشرحها، أو بتقديم الحقائق التى تساند أو تدحض تلك الإجابات.

إن اتباع الإجراء السابق يحقق هدفًا مزدوجًا، إذ يقود المعلم المتعلم لمراجعة صلاحية المعانى التى يقدمها، كما يوسع دائرة نشاطه المفهومى، ويزيده إشباعًا عن طريق المعلومات الوفيرة التى يقدمها فيما يختص بالمشكلة التى يبحثها المتعلم.

ومن خلال الخطوات الإجرائية التى يقوم بها المتعلم، يبدو وكأنه يارى المعلم فى الفطنة بكل شغف. وكلما استمرت تلك العملية، فإن بعض المتعلمين يتحمسون ويؤيدون جانبًا على آخر، رغم عدم اشتراكهم علانية. وعندما يقدم المعلم مزيدًا من الحقائق، ويعرف أن المتعلم فى كل مرة يزيد من توطيد موقفه بشرح تلك الحقائق، فذلك يؤكد فاعلية الموقف التدريسى داخل حجرة الدراسة.

ما تقدم، يقدم لنا حالة واضحة من حالات التفكير، كما يقدم -أيضًا- حالة يشترك فيها جميع المتعلمين فى النشاط الفكرى الضرورى لمتابعة المشكلة إلى نهايتها، رغم أن الأسئلة توجه إلى متعلم واحد.

ومن المهم الإشارة إلى اختلاف توجهات المعلمين بالنسبة للإجراء السابق، فقد يرى بعضهم أنه مضيعة لوقت الحصة، ومن الممكن أن يخبر المعلم المتعلم بأن إجابته إما صحيحة أو خاطئة، وهذا يكفى. إذا آمن المعلم بذلك التوجه، الذى يقوم على أساس أن عامل «الوقت» هو الجدير بالاعتبار فى الموقف التدريسى، فإنه لأمر طبيعى للغاية ألا يكون للتفكير مكان فى خططه الدراسية، إذ أنه يستغرق فعلاً بعض الوقت.

وعلى الرغم أن متعلم واحد فقط يشترك اشتراكًا ظاهريًا فى الموقف السابق، فإن الواقع الفعلى يؤكد أن جميع المتعلمين يشتركون بعقولهم بدلا من الاشتراك بألسنتهم، فى ذلك الموقف.

وإذا ألقى المعلم الأسئلة بطريقة تدل على أنه لم يسأل نفسه إطلاقًا عن الغرض الذى دفعه إلى ذلك، فإن الأمر يبدو مزعجًا ومخيفًا، إذ قد يكرر المعلم الأسئلة ذاتها مرة ومرات، ناهيك عن الأسئلة الإضافية، وذلك يجعل العملية التعلمية مملة للمتعلمين.

ومن ناحية أخرى، إذا اكتسب المعلم المهارة والثقة فى استخدام إجابات المتعلم كنقاط إنطلاق تساعد على اشتراك جميع المتعلمين فى عملية التفكير، فإن الأمر يحتاج إلى التروى والتسهل. لذا من المهم أن يسأل المعلم نفسه عن أسباب تقديم السؤال، إذ يساعده ذلك على اكتشافه الدواعى المناسبة لهذا العمل. فقد تكون هناك حاجة لمعرفة المعلومات التى يعرفها المتعلم، ويتمكن منها، فيخطط المعلم بذكاء لجهوده القادمة فى التدريس. أيضًا، قد تكون هناك حاجة للتشخيص قبل بدء العلاقة بين المعلم والمتعلم، فيدرك المعلم النواحى التى تجعل تلك العلاقة مثمرة وفعالة.

ومما يذكر أن استخدام الاختبارات كأدوات مضبوطة -سواء أكان ذلك بغرض معرفة المعلومات التى يحملها معه المتعلم إلى حجرة الدراسة ، أم لحاجة المعلم لمعرفة مواهب المتعلم الخاصة وبيئته الاجتماعية واهتماماته الشخصية -فإنها قد تنحرف بالعملية التربوية كلها عن مسارها الصحيح المرسوم لها، إذ إنها تتحول إلى مجرد تمرين عمل فى الحفظ والاستدعاء. لذلك، من المهم بمكانة أن يدرك المعلم كيفية إثارة تفكير المتعلم من خلال الاختبارات المستخدمة، بحيث يقوم المتعلم بتشغيل وتفعيل آلياته الذهنية العقلية.

حقيقة، توجد مناسبات تختلف عن نظيراتها السابقة، حيث يقوم المعلم بإلقاء السؤال من أجل الحصول على معلومات بعينها يمكن تحقيقها عمليًا، ومن أجل أن يعرف متعلم بعينه أن خداعه لم ينطل عليه، ومن أجل مساعدة بعض المتعلمين على اكتساب الثقة بأنفسهم، ومع ذلك، يجب أن يعرف المعلم وظيفته الأساسية، وهى تحرير المتعلمين بصورة تساعدهم على التفكير الصحيح من خلال جهودهم الفردية الخلاقة. فالقضية ليست أنه معلم يجيد فنية عمل الاختبارات، وإنما هى قضية يتمثل هدفها الرئيس فى دمج المتعلمين بروح سقراطية لكى يحققوا الربط بين أنفسهم والمعرفة التى يكتسبونها.

(٢) المعلـم الإنســان :

يجب أن يكون المعلم إنسانًا بحق، حينما يعـالج الإجابات التى يدلى بها المتعلم عن الأسئـلة التى يثيـرها المعلم. وهذا الإجراء يمثـل نقطة بداية لخطوة مشـتركـة من «المزاملة السارة» بين المعلم والمتـعلم، التى تهدف تحـقيق تبصـر التلميذ، الذى يسـاعده على زيادة ضبطه العقلى، وعلى سهولة تقدمه فى عملية التعلم.

ومن المهم: (١)أن يصوغ المعـلم الأسئلة بعناية، (٢)أن لا يدخل المعلم فى التـــاؤل الفكرى مصـادفة، دون إعداد وترتيب سـابقين، (٣)أن يضع حدودًا فـاصلة بين «السـؤال الذى يحتـاج إلى تفكير» و«السـؤال الذى يحتـاج إلى جلب المعلومة مـن الذاكرة»؛ لأنه عندما يـفعل ذلك، فإنه: (أ)يؤكـد أهميـة وضرورة التفـاعل الإنسانى بينه وبين المـتعلم، (ب)يساعد المتعلم على تنظيم الأدلة التى تؤيد موقـفه، (جـ)يسقط من حسابـاته الإجابات الخاطئة التى يقدمها المتعلم، ويوجـهه فى إعادة تكوين إجاباته، (د)يقدم الحقائق والمواقف التى تتحدى قدرات المتعلم التفكيـرية قليلاً بما يساعد المتعلم على الإبداع، (هـ)يطلب من المتعلم المشاركة فى تخطيط المواقف التعليمية التعلمية.

وبالطبع المردودات الخمـسة السابقة هى أقل القليل بالنـسبة لإنتاجيـة المعلم الإنسان، الذى يضع فى عقله وقلبه وضميره وجدانية الإنسان كقيمة، يجب المحافظة عليها، وتأكيد سلامتها، وتطويرها نحو الأفضل.

وعلى صعيد آخـر، لايهجم المعلم الإنسان على كل إجابة يقدمـها المتعلم، ويحاول تفنيدها بغضب وإصـرار، وإنما يقوم المعلم بحساسيـة وذكاء كبيرين بعمل مـخالف آخر، حيث يؤكـد صحة الإجـابة عن طريق علامات الرضا والسرور التى يرسمـها على وجهه، أو يساعـد المتعلم على تجاوز الأخطـاء والوصول إلى الحقـيقة المأمـولة. وعليه، يجب أن يتـعلم المعلم الإنسـان كيف يتكيف مـع الموقف، الذى يساعـده على تطوير جـو حجـرة الدراسة، بما يساعـد المتعلم على اعتبـار نفسه مساهمـا فى عمليات البحث والاكـتشاف، الذي يقوم على أساس التفكير الصحـيح. وفى هذه الحالة، يتوقع المتعلم «إظهار الأدلة»، إذ تتاح له الفرص المناسبة لكى يتحسن إذا ما أخطأ التوفيق.

وإذا كان المطلوب من المعلم أن يساعـد المتعلـم علـى أن يسـتمر فى تفكيره، فعليه أن يضـع -أيضًـا-فـى حسـاباتـه احـتمـال حـدوث الخطأ. وإذا قبلنـا فكرة أن يخطئ المتعلـم، فيـجب أن نقدم له الضمان بأن المعلم لن ينزل به الأذى إذا اخـتلفت إجاباته عن إجابات المعلم، وذلك يتطلـب تأكـيد علاقـة الثقـة بينهمـا كأمـر ضـرورى ولازم لنجـاح العمليـة التعليميـة التعلمية.

ومن خلال تكوين علاقة الثقة بين المعلم والمتعلم، لن يحس المتعلم -أبدًا- بأنه منبوذ، كما أن متاعب عملية التعلم بالنسبة للمتعلم تكون قليلة ومحدودة. وعلى النقيض تمامًا، إذا نبذ المعلم إجابة المتعلم باستبداد وسخرية، فإنه ينبذ المتعلم نفسه، ويكون ذلك من الأسباب المباشرة القوية لفقد المتعلم الثقة فى المعلم، وكراهية المادة التى يقوم بتعليمها، وقد يترك المدرسة بلا عودة فى نهاية الأمر. وقد يعتقد المعلم بأن خضوع المتعلم له، من الأمور اللازمة لعدم إثارة أية متاعب للمعلم، وذلك يمثل فضيحة تربوية عظيمة الشأن.

ولتأكيد العلاقة الحيوية بين المعلم والمتعلم، يجب أن يمتلك المعلم قدرات خاصة، يستطيع عن طريقها أن يجعل المتعلم يثق فيه، وذلك مثل: الصدق، والأمانة، والالتزام، وقبول الآخر، والتضحية بكثير من وقته لصالح المتعلم، والتعامل بإنسانية، . . . إلخ. وعندما لاتتوافر الثقة بين المعلم والمتعلم، قد يجد المتعلم أنه لأمر ممتع ومثمر ومثير أن يبذل الجهد التأملى الخيالى لكى يصل إلى حل يمكنه من كسب الجولة.

إن المعلم الذي يرى فى نفسه أنه «زميل لطيف» للمتعلم فى خبرة التفكير، لن يرفض أى إجابة باستبداد، ولن يقبل أى إجابة بعدم اكتراث، ويتأكد من علاقته بالمتعلم، على أساس أنها علاقة يسودها نوع من الثقة، وذلك يسهم فى تطوير أساليب العمل فى حجرة الدراسة ، ويحقق تقدمًا فى إعادة بناء أساسية للبرامج التعلمية، إذا تطلب الأمر ذلك.

(٣) اختبار المعانى :

من تبصر **ديوى** Dewey بأن «التفكير هو سبيل الخبرة التربوية»، وعلى أساس تعريف **بويد. هـ. بود** Boyd. H. Bode للتفكير على أنه «العثور على المعانى واختبارها»، يكتسب المعلم فهمًا كبيرًا للعملية التعليمية وللخبرة المربية. إن البحث عن المعانى يجب أن يكون مركزًا على المواقف ذات المصالح المشتركة التى تنبثق فيها عملية التدريس والتعلم، مع مراعاة ضرورة اختبار تلك المعانى، حتى لايكون المتعلم على مستوى من التقبل الأعمى للسلطة، ومن الاعتقاد فى الخرافات أو سرعة التصديق. إن عدم اختبار المعانى يكون سببًا مباشراً فى ترك المتعلم على مستوى من الجهل الفاضح. ولا يمكن أن يتم التفكير فى فراغ، لذا يجب أن يمتلك المتعلم بعض الحقائق والمعرفة قبل أن يحمله المعلم إلى عالم المعانى، وبشرط أن ننظر بعين الاعتبار إلى مغزى صدق هذا فى علاقته بالتدريس، الذى لن يتحقق دون احتكاك فكري بالمتعلم.

ومن وجهة نظر أخرى، لاتتم عملية التدريس بمجرد سؤال المتعلم أن يكرر ما يعرفه من قبل. وعلاوة على ذلك، قد يأتى المتعلم إلى حجرة الدراسة وفى جعبته ثروة من المعرفة. فالطفل فى السادسة من عمره، يكون قد تعلم ما فيه الكفاية، فيما يتعلق بمجرد

الكم، بسبب التغيرات الهائلة التى تمت فى وسائل الاتصال بالجماهير، وفى وسائل النقل والمواصلات.

وعلى الرغم من أن ما يعرفه المتعلم قد يمثل كنزاً معلوماتيًا كبيراً، فإنه قد يكون مرتبًا ترتيبًا سيئًا، أو فى حالة فوضى إلى حد ما، أو يكون مختبئًا فى بعض أجزائه تحت إطار من سوء الفهم، ناهيك عن أن المعلم متوسط العمر أو الخبرة غالبًا ما يقلل من قيمة مدى ووفرة ذلك الكنز المجهول بالنسبة له.

إذًا، لايبدأ المعلم عملية التدريس فى فراغ، ولكنه يستطيع هو أن يخلق هذا الفراغ إذا أساء فهم الموقف الذى يجد نفسه فيه. وفى المقابل، إذا فهم المعلم أبعاد الموقف، فذلك يوضح له أن من واجبه تعرف الخبرات التى اكتسبها المتعلم بطرق وأساليب تقوده إلى خبرة واسعة، يمكن إعادة بنائها تأمليًا، وبذلك يزداد اكتساب ضبط الخبرة التالية.

ومما يذكر، ليس من حق المعلم أن يضع أهدافًا صعبة بعيدة المنال، ثم يطلب من المتعلم تحقيقها، وإنما يجب على المعلم أن يطلب من المتعلم أن يقوم بتنفيذ ما في مقدوره القيام به، أو بتنفيذ بعض الأعمال التى تتحدى قدراته قليلاً، على أن يتيح المعلم الفرص المواتية أمام المتعلم للعمل الناجح.

تأسيسًا على ما تقدم، عندما ينحصر الاهتمام بالحقائق والمعرفة، فذلك يقود المعلم إلى تقبل الإجابات الصحيحة فقط، دون اهتمام يذكر بالمعانى. ولكن المعرفة لاتصبح معرفة بالنسبة للمتعلم إلا عندما يكتسب بصيرة بالمعانى، وبتحويل ردود أفعاله إلى استجابات يتمكن من ضبطها. وعليه، يجب أن يساعد المعلم المتعلم على اختبار استدلالاته وفحصها وتبيان صحتها، على أن يتحقق ذلك فى الموقف التعلمى، حيث تصبح معرفة المعلم هى معرفة المتعلم.

(٤) التعلم فى كليات ذات دلالة :

قلنا من قبل، يدخل المتعلم الموقف التعلمى، وهو يعرف الشىء الكثير، إذ دون هذه المعرفة، لايمكن أن يحقق المتعلم أى تعلم آخر. ولكن يجب ملاءمة ما هو معروف مع بعضه البعض، حتى نستطيع استخدام الأجزاء غير المعروفة. والتعلم -أى إعادة بناء الخبرة- مسألة ملاءمة وإعادة ملاءمة، فى كليات ذات معنى للأشياء المعروفة، والأشياء التى يبدو احتمال معرفتها ولكنها يجب أن تظل غير مؤكدة إلى أن ترتبط جميع الأجزاء بعضها ببعض. إن المعانى هي مركز عملية التعلم ومن ثم فهى مركز التفكير؛ لذلك فهى تسود الخبرة التعلمية. إنها تدخل على مستوى المعرفة، وهذا إنتاج التعلم السابق، كما أنها تدخل على مستوى الاستدلال، وهو ما يتعهد به التعلم اللاحق. ولكن عندما يهتم التدريس أساسًا بتكرار الأفكار التى عبر عنها الآخرون، فإن تضمين المعنى لايتم إلا مصادفة، ولا يتم التعلم إلا مصادفة أيضًا. وقد وجه

جيروم. س. برونر Jerome. S. Bruner الأنظار إلى دور إعادة التنظيم لجعل الحقائق فى متناول اليد ليستخدمها المتعلم فيما بعد. فالحقائق التى يتم تعلمها دون تنظيم حقيقى ليست إلا أباطيل سافرة وعديمة الفائدة. والجزاء الحق لعملية التعلم هو أننا نستطيع أن نستخدم ما تعلمناه، وأن نعبر الحدود من التعلم إلى التفكير، الذى لايتم إلا عند اختبارنا للمعانى.

إذًا، من خلال عملية بناء الخبرة فى كليات ذات دلالة، يتم استخدام المعرفة التى سبق تعلمها فى اكتساب بصيرة جديدة، كما أنه يتم إعادة بنائها هى نفسها أثناء تلك العملية. ويمكن أن يستخدم هذا بطريقة فعالة كنقطة ارتكاز لتبيان التقدم السريع فى العلوم، كما أنها تكون ذات تأثير مماثل إذا استخدمت كنقطة بداية لتكوين اتجاهات إيجابية. وعندما يصبح هذا شيئًا حيويًا، وبالتالى شيئًا ذا مغزى، فقد يصبح شيئًا يقدر ولاينظر إليه على أنه مجرد «المعلومات القديمة التى يجب علينا دراستها».

(٥) حجرة الدراسة تعكس «الحياة الإنسانية الحقيقية»:

على الرغم من أن الحياة توجد حيثما يوجد الأفراد، فإننا لسنا فى حاجة إلى ترك حجرة الدراسة للبحث عن الحياة. ولكننا ندير ظهورنا للمعرفة بحثًا وراء «خبرة الحياة الحقيقية ومشكلاتها» لاستخدامها كوسائل تعليمية تعلمية تؤكد الجهود المبذولة فى عملية التدريس. ويعنى هذا التوجه أن حجرات الدراسة خالية من الحياة لدرجة أنه يبدو أن الهرب منها كان أمرًا لزامًا، لاكتشاف العوامل الدافعة الضرورية لتهيئة المواقف المناسبة للتعلم.

وأيًا كان الأمر، يجب على المعلم أن يواجه المتعلم بالمشكلات أو يدمجه فى خبرات لها جذورها فى الحياة الإنسانية اليومية المستمرة، كما يجب ألا يطلب المعلم من المتعلم أن يصغى -فقط- إلى المشكلات الواردة فى الكتب المقررة، التى قد تكون بعيدة كل البعد عن مجالات اهتمامات المتعلم.

حقيقة، قد يتقبل المتعلم موضوعًا دراسيًا شكليًا للبحث فيه، وذلك يمثل خبرة مهمة لاتقل عن أية خبرة حقيقية يمكن أن يوفرها المعلم له. فالحياة هى حيث يجدها المتعلم، ويبدو أنه من الطبيعى أن يجد المتعلم الحياة فى حجرة الدراسة، حيث يوجد أقرانه الآخرين. ومن ناحية أخرى، يعتبر الاهتمام ضروريًا لمساندة النشاط التعلمى لإدخال خبرات «الحياة الحقيقية» كبديل لأوجه النشاط المستقاة من الكتب الدراسية المقررة.

وعلى الرغم مما تقدم فيما يختص بتنمية التفكير، فإن مضمون «الحياة الحقيقية» لا معنى له إلا إذا ارتبط بحياة المتعلم الحالية. أيضًا، على الرغم من أن حجرة الدراسة قد تكون جزءً مملاً من الحياة، وخاصة إذا أضفنا كلمة «حقيقية» كصفة مميزة، فإن أخذ المتعلم

من حجرة الدراسة إلى المجتمع الخارجى، ليواجه مشكلات الحياة فيه، قد يكون -أيضًا- شيئًا مجردًا وعملاً للمتعلم، لايختلف فى ذلك عن متابعة موضوعات الكتب المقررة. أما الشيء الحقيقى للمتعلم فهو ما يدخل فى دائرة خبرته المستمرة ويفسره بطريقة ذات معنى تساعده فى ضبط الخبرة التالية.

وجدير بالذكر أن الشيء الحقيقى بالنسبة للمتعلم، قد يمثل مشكلات شخصية بحتة. ولذلك يتجاوز المعلم الحدود المرسومة له، إذا جعل هذه المشكلات موضوعًا للدراسة، لأن فى ذلك إهدار لكرامة المتعلم وإنسانيته. وفى هذه الحالة، تفاديًا ومنعًا لإحراج المتعلم. يمكن للمعلم دراسة شخصية خيالية أو مشكلة اجتماعية تلقى بعض الضوء -بطريق غير مباشر- على المشكلات الشخصية التى يعانى منها المتعلم.

وعلى المعلم أن يعمل جاهدًا فى عمله التدريسى لكى يجعل عملية التعلم عملية حيوية. فالموقف التعليمى التعلمى فى حجرة الدراسة هو موقف حقيقى، لذلك ليست هناك من حاجة لحيل خاصة أو تغييرات فى المنهج لجعله موقفًا حقيقيًا بدرجة أكبر، وإنما الحاجة ماسة لجعل ذلك الموقف أكثر ترغيبًا، وبهذا يمكن زيادة الشحذ الفكرى للمتعلم. لذلك من المهم النظر إلى التدريس كما لو كان هوالعملية التى تعتبر فيها متابعة الأفكار المشكلة الوحيدة، التى يجب التصدى لها ودراستها من أجل حلها. وأكثر من هذا، يجب أن يدمج المعلم المتعلم فى هذه العملية، بأن يظهر المعلم وكأنه يحصى الأفكار التى يقدمها المتعلم، فيشعر المتعلم بأنه: (١)يشترك فى عملية الاكتشاف المثيرة، (٢)يدرك أهمية أن يكون للأفكار مضمون من الأدلة ترتكز عليه، حتى يمكن قبولها.

إن تحقيق الهدف السابق ليس أمراً سهلاً هينًا ومتاحًا لجميع المعلمين، وإنما يتاح -فقط- للمعلم الذى يمتلك آليات ذهنية تفكيرية، تساعده على دمج الآخرين (المتعلمين) فى النشاط الفكرى، وتساعده على استغلال شرارة ذلك النشاط إذا ما إشتعلت فى تعليم المتعلم كيف يفكر، مع مراعاة أن تعلم أية حقيقة من الحقائق يكون أمراً صعبًا -وأحيانًا محالاً ومستحيلاً- دون اكتساب القدرة على ضبط طريقة التأمل.

وتوجد عقبات كثيرة تواجه المعلم تحول دون نمو تفكير المتعلم أو تعترض سبيله. ولعل أعظمها هو فشل المتعلم فى اكتساب المهارة فى العملية التأملية، إذ إنه غالبا لايمتلك هذه المهارة بما فيها الكفاية. ورغم ذلك، فإن الحقيقة التى يجب أن تكون ماثلة فى أذهاننا، هى: «يرتبط نقص مهارة المتعلم ارتباطًا مباشراً بمدى وجود هذه المهارة عند المعلم أو افتقاره إليها»، ولهذا يجب أن يتعلم المعلم والمتعلم معًا جوانب هذه المهارة، وفقًا للدور الذي يجب أن يقوم به كل منهما.