التعليم من أجل التفكير في المناهج التربوية في الجزائر

د. قنوعه عبد اللطيف جامعة – الــوادي

د. منصور مصطفى جامعة – الــوادي

ملخص:

أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية مع استهداف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم عمل القائمون على النظم التربوية على تضمين المناهج تعليم التلميذ مهارات وأنماط التفكير من خلال التعليم المباشر التفكير أو دمج تعليم التفكير مع المحتوى الدراسي أو التعليم من اجل التفكير وهذا الأخير يتم باستعمال أساليب عديدة من خلال عناصر كثيرة منها المحتوى الدراسي و المعلم والسياسات والاهداف التربوية وبيداغوجيات التدريس وطرائقه ومن خلال البيئة المدرسية والوسائل التعليمية والتقويم التربوي.

Abstract :

Educators have focused on the importance of thinking and skills in the educational process and targeting of access to good and thinker student not kept knowledge only. Can deal with life's problems accordingly, interested in the educational systems cared include curricula how to teach the student the skills and patterns of thinking through the direct teaching of thinking or merging teaching thinking with the course content or education in order to think The latter is done by using several methods through many elements, including course content and the teacher and the educational policies and goals and Pedagogies teaching methods and through the school environment educational means and educational evaluation.

تمهـــيد

منذ القدم اهتم الباحثون بقضية التفكير وحاولوا أن يدرسوا ماهية التفكير، وعملياته، وأنماطه، وتعريفاته، وأجمعوا على أهمية تعليم التفكير وتعلمه، حيث أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية واستهداف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم كان وا جب على القائمين على النظم التربوية تضمين المناهج تعليم التلميذ مهارات وأنماط التفكير من خلال استراتيجيات واضحة

المعالم، وملائمة لمرحلة نموه وقدرة استيعابه، حتى نحقق النتائج الايجابية المرجوة لذا سنحاول أن نستعرض في هذا المقال تعليم التفكير واتجاهاته وأساليبه مع التفصيل في اعتماد تعليم التفكير من خلال عناصر العملية التربوية التي تتدخل في ذلك في المنظومة التربوية الجزائرية في المناهج الحديثة.

1- تعليم التفكير: منذ ظهور العمل الرائد الذي قام به بلوم وأعوانه 1956 حاول علماء النفس والتربويون أن يقدموا تصورات عن عمليات معرفية كثيرة كوسائل لتحسين التدريس والتعليم والتقويم، حيث ظهر اهتمام هائل بتدريس التفكير باعتبار أن هذا العمل سيثري وينمي الممارسات التربوية في الحياة اليومية كلها. لقد كانت هناك أسباب وراء هذه المبادرات منها ما أسفرت عنه المقارنات الدولية بين أداءات الطلاب من الدول المختلفة فقد ظهر مثلا أن أداء الطلاب الأمريكيين على بعض هذه الاختبارات دون الطلاب في بعض دول شرق آسيا وإدراك أن الاقتصاديات الناضجة تتطلب متعلمين أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات. ولقد أدى هذا إلى البحث عن مناهج تعليمية جديدة وبيداغوجيات تثير تفكيرا منتجا بدرجة أكبر غير أن الاهتمام بالتنمية المعرفية أصبح ظاهرة عالمية، ترى كثير من الدول التي تؤدي أداء منخفضا بالمقاييس العالمية للأداء أن تدريس التفكير وسيلة قيمة لرفع المستويات التربوية وتنمية وتطوير الدمج الاجتماعي وهي المداخل التي قد تنمي القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وقدراتهم على حل المشكلات لكي تزداد إنتاجيتهم ويحققونها في مجال الاقتصاد العالمي[15].

2- اتجاهات تعليم التفكير: توجد عدة اتجاهات لتعليم التفكير وتشمل:

2-1 التعليم المباشر للتفكير : وهو تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة، ويتم وفق هذا المنظور تعليم التفكير من خلال مادة مستقلة لها أدواتها التفكيرية يجعل الفرد يتعامل مع التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى معرفي حر غير مستمد من مادة دراسية بعينها كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل طبيعي تتابعي للمهارة تلو الأخرى فيخصص لكل درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم ويطلق عادة على هذا المنظور منظور التعلم المباشر للتفكير [15]. ومن رواده ديبونو الذي يرى أن هناك حاجة ماسة لتعليم التفكير بشكل مباشر وجعله مادة تعليمية قائمة بذاتها وإدراجها في لائحة المناهج الدراسية[15] وكذلك أنيس الذي يرى أنه يستحسن تعليم التفكير الناقد مثلا مباشرة بمادة مستقلة[15].

2-2 التعليم من أجل التفكير: وهو تعليم عمليات التفكير ضمنيا في أثناء تدريس المواد الدراسية وجعل التفكير من مخرجات العملية التربوية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية باستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات معينة تنمي هذ عمليات التفكير لدى التلاميذ، فإذا استخدم المعلم مثلاً طريقة طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من عمليات التفكير، مثل حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها. ويمكن تعليم أو تنمية عدد من عمليات التفكير معاً في الدرس الواحد.

2-3 الدمج في تعليم التفكير: وهو تعليم التفكير مهارات التفكير للطلبة بشكل مباشر وصريح، في إطار محتوى ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منه اجهم الدراسي النظامي العادي وهذا يتطلب من الم نهاج توظيف محتوى الدروس اليومية في مادة معينة أو مجموعة من المواد لتدريس مهارات التفكير المستهدفة بشكل مباشر

ومقصود، فإذا كان محتوى الدرس في العلوم عن أنواع الأغذية مثلاً فإنه يوظف هذا المحتوى ليتم في إطاره تعليم مهارة التصنيف، وبذلك يدمج تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معاً فيقوم الطلبة بتعلم مهارة التصنيف، والمحتوى الدراسي معاً.

رغم تباين الاتجاهات لتعليم التفكير وأن لكل واحد سلبياته وإيجابياته إلا أن القائمين على المناهج الدراسية يؤخذون بأحدها لأنهم مجموعون على أهمية تعليم التفكير مع تأكيد بعض الباحثين على ضرورة تعليم التفكير مستقل أحسن لعدم اهتمام الطلبة بالمحتوى وتركيزهم على مهارة التفكير المتعلمة [15] ويمكن كذلك تبني أكثر من اتجاه في تعليم التفكير يمكن أن يتم ضمن المواد الدراسية الأخرى ويعزز ببرامج مستقلة تدرس خارج ال برنامج أي أنه مزيج من الاتجاه الأول والثاني مثلا.

3- أساليب تعليم التفكير: ينظر المهتمون بمهارات التفكير وتعليمها وتعلمها بأنه لا يمكن لهذه المهارات أن تتحقق أهدافها التربوية، وتؤدي دورها في حياة ا لمجتمع بدون وجود محتوى معين أو مضمون محدد، وقد طرحوا استراتيجيات، وبرامج عدة لتعليمها، والقيام بتزويدها بنماذج توضيحية عنها، إما على شكل كتيبات، أو مقاطع سمعية بصرية، أو برامج الكترونية، ويتضمن كل برنامج مجموعة من الدروس، التي يمكن للطلبة أن يتعلموها بأنفسهم، أو بمساعدة وتوجيه من المعلم ، وتوجد أساليب عديدة ونماذج وبرامج مختلفة لتعليم التفكير ومهارات التفكير منها:

- برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على تعليم العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل : المقارنة، التصنيف، الاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات.
- برامج العمليات فوق المعرفية: وتركز هذه البرامج على تعليم التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها مثل التخطيط، المراقبة، التقويم.
- برامج المعالجة اللغوية والرمزية: وتهتم هذه البرامج بالأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير.
- برامج التعلم بالاكتشاف: وتؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة.
- برامج تعليم التفكير المنهجي: تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة وتركز على الاكتشاف ومهارات التفكير والاستدلال ، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.[15]

وتجدر الإشارة كذلك ان تعليم التفكير يحتاج لوقت من اجل تحويل المهارات إلى عادات فلا يكفي تقديم مهارة التفكير في موقف واحد ثم ينتقل إلى مهارة أخرى وإنما تغيير المواقف وإكثار الواجبات والتكرار حتى الوصول إلى التمكن من المهارة، حتى أن تعليم التفكير عادة ما يسمى تدريب لأنه مفهوم أخص أقرب للمعنى.

4- **التعليم من أجل التفكير في مجال التربية والتعليم** : هناك اتفاق على أنّ التفكير لا يحدث في فراغ بمعزل عن محتوى معين، كما أنّ تعليم التفكير وتعلمه لا يحدثان في فراغ، بل إنّ عملية التعليم والتعلم على إطلاقها محكومة بعوامل عديدة تشكل في مجملها الإطار العام أو المناخ الذي تقع فيه، ولذا كان ربط التفكير وتعلمه مع مجال التربية والتعليم ربطا منطقيا تجلى في الجزائر من خلال المناهج الجديدة التي تركز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنوية والبنوية الاجتماعية حيث تشكل المقاربة المؤسسة على النظرية

المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلمّ على أنه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلمّ من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلمّ من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنوية، فهي تؤكّد على أهمّية بناء المعارف[15].

فهذه المقاربة العامة التي لها علاقة وطيدة بالتفكير وتعليمه تشمل كذلك عديد العناصر منها:

4-1 المحتوى الدراسي: يقول إستز إن تعليم المحتوى الدراسي مقرونا بتعليم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنة مع تعليم المحتوى فقط.[15]

يرى الباحثون أن المحتوى الدراسي يساهم في تعليم التفكير بتزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسته وحفزهم وإثارتهم عليه مع إمكانية تعليم مهارات التفكير مباشرة فينصب بصورة هادفة ومباشرة على تعليم الطلاب كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء[15]...

إن كل مادة دراسية تتميز إضافة للمحتوى المتضمن والمواضيع المتناولة تتميز بطرائق اكتسابها، وهذا ما أثار الاختلاف بين الباحثين حول إمكانية وجود قدرات ومهارات عامة يمكن تطبيقها على مجالات متعددة من المعرفة وهل التفكير المطبق في بعض المجالات يمكن تعديه لمجال آخر؟ ويناقش آدي وشاير هذا المعنى ليخلص أنه يمكن تحديد مدى واسع بين من يرون أن التعلم ضمن المواضيع أو المجالات على الأقل هو انفع طريقة للتقدم التربوي ومن يبحثون عن بذل جهد أكبر في تطور مقدرات المعالجة العامة [15]. ويبقى اعتماد الطريقتين وارد خاصة أن هناك بعض مجالات المعرفة بينها تقابل في الطرق كدراسة الجملة الميكانيكية والدارة الكهربائية يمكن أن نستنتج التماثل التام بينهما مما يجعل إمكانية تطبيق نتائج أحداهما على الآخر بل يتعدى الباحثون ذلك إلى محاولة إيجاد تماثل بين العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية.

4-2 الوقت المناسب لتعليم التفكير : ما هي المراحل التي يمكن أن نبدأ فيها تعليم التلاميذ التفكير خاصة بمستواه العالي؟ إجابة على هذا السؤال نجد أن هناك من يرى بأن يؤجل ذلك إلى أن تتجمع لدى التلميذ حصيلة كافية من المعارف الأساسية التي تجعلهم قادرين على فهم وممارسة التفكير بنضج ومسؤولية، وبذلك تكون المرحلة الثانوية هي أنسب المراحل التعليمية للتدريب على هذا النوع من التفكير لكن هناك من يرى أن تنمية التفكير يجب أن تبدأ مع الطفل منذ مراحل تعليمه الأولى، وأن يصبح ذلك عملا متكاملا مع العملية التربوية في كل مراحلها وهذا ما يؤيده الفكر التربوي المعاصر لأن الطفل بطبيعته كائن حي نشط يسعى للمعرفة ويتمتع بقدرة فائقة على حب الاستطلاع .ومن خلال تفاعله النشط يكتسب خبرات متكاملة وذات معنى، ولا تنفصل فيها المعلومات عن طرق التفكير ، فالطفل في تعلمه يتمثل كل هذه الجوانب في مواقف متكاملة، أنّ التعلم لا يكون ذا معنى إلا إذا كان أساسه الفهم وإدراك المعاني الحقيقية، وهذا الفهم لا يتأتى إلا عن طريق التفكير.، إنّ أيّ محاولة لفصل عملية التفكير عن غيرها من جوانب الخبرة الأخرى، هي في حقيقة الأمر عملية مصطنعة تفقد التعلم توازنه وتجعله شيئا غير وظيفي.[15]

إن النمو المعرفي هو تفاعل عاملي النضج والتعلم أو العضوية والبيئة ولذا فاستهداف تعليم التفكير في سنوات متقدمة هو تدخل في عملية النمو في جانبها البيئي.[15]

4-3 المعـلم: يعتبر من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير في المدرسة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، لأنّ النتائج المحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية، فالمعلم الذي يمارس التعليم من أجل التفكير يستمع لطلبته ويتقبل افكارهم ويعطيهم الفرص للتعبير عن آرائهم ومناقشة وجهات نظرهم وعدم تحسيسهم بالتهديد ويشجع على التعلم النشط من خلال ممارسة عمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير، وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، الانشغال في حل مشكلات حقيقية، يعطي وقت كاف للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، فيوسّخ بذلك بيئة محّفزة للتفكير، وعدم التسرع والمشاركة، وعندما يتمهّل المعلم قبل الإجابة عن أسئلة طلبته فإّنه يقدّم لهم نموذجا يبرّر قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات. تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم و إعطاء تغذية راجعة ايجابية حيث يحتاج الطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم ودعمه مع تثمين أفكار الطلبة فعلى المعلم أن لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة[15].

وبعكس هذه السلوكات من خلال الاعتماد على التلقين والحفظ الصم وعدم تشجيع المعلم على ابداء الآراء وتحقيرها والانقاص منها مع الانتقادات الجارحة أو التعليقات الساخرة الذي من شأنه ان يهز ثقة الطالب بنفسه ويخفق في حل ابسط المشكلات ولا يتعلم التفكير.

فقد ورد في الإطار العام لمنهاج التعليم للمرحلة المتوسطة أن المحتوى يمكن المتعلم من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة خاصة تلك التي تيسر التعلمات المبنية [15] ويدور المنهاج كذلك حول ارساء قيم فكرية وروح العمل الممنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والبحث الدائم على الحقيقة.[15]

4-4 السياسة والأهداف التربوية: إن التغيرات الهائلة والسريعة في العالم التي مست مختلف جوانب الحياة الإنسانية وتعددت المعارف والمعلومات المتجددة وأصبحت متطلبات مواكبة هذه التغيرات والتكيف معها لا يكون بمعلومات والمعارف التراثية فقط وإنما بتعليم مهارات تفكير التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها ويشير الباحث شتيرنبرج إلى هذا المعنى بقوله: "إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها.[15]

هناك اتفاق شبه تام بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وأن تعليم مهارات التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم ومشمول في الأهداف التربوية العامة التي هي وصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية التي ترمي إلى التأثير

في جماعات المواطنين عموما وتزويد الهيئات والسلطات التربوية بموجهات عامة يستدل بها عند التخطيط التربوي[15].

والمهتمون بالتربية يرون ان فلسفة التدريس الآن تغيرت وأصبحت تقوم على تهيئة الطالب لممارسة عمليات ومهارات فكرية مختلفة وعدم اقتصار الطالب على حفظ المعلومات وتذكرها ويتعدى ذلك إلى القدرة على التنبؤ والابتكار واتخاذ القرار وحل المشكلات مع التأكيد على دوره الإيجابي في ذلك[15].

لذى يعتبرون مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يجعلون في حسابهم تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا.[15]

تنصب أفكار التجديد التربوي على تناول التفكير في إطار المنهج المدرسي، باعتباره الحل الأمثل الذي يسهم في حل مشكلات المجتمع، والعمل على تنمية وصياغة مستقبله، وهذا التناول ليس بالجديد في عالم التربية، فقد أشار جون ديوي عام 1933 لذات الفكرة، وإن كانت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت بصدد التعرف على دور المدرسة والمنهج والتدريس في تنمية مهارات التفكير في السنوات الأخيرة قد أوضحت أن تنمية مهارات التفكير العليا مازالت تمثل ضعفا أساسيا في وظائف التعليم، وغالبا ما تفشل المدارس في تنمية التفكير لدى التلاميذ. حيث تشكل العلاقة بين عمليات التدريس وعمليات التعّلم محور أي نظام تعليمي يستهدف تنمية التفكير في إطار المنهج المدرسي، فالتعلم الفعّال هو مرآة لتدريس فعّال.

4-6 التفكير وبيداغوجيا التدريس: من سمات بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة في التدريس في الجزائر على غرار كثير من الدول، أنها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها والتعلم بهذا المعنى لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم بل هو الإنطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ويتعلم حينما يكون أمام وضعية أين يمكن تطبيق خبراته وتحويلها[15]

إن بيداغوجيا الكفاءات تعطي للمتعلم معنى للتعلمات التي ينبغي ان تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا. ويتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز على هذا الأخير كونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات القادمة. كما انه يتدرب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي تواجهه ويركز على بناء الروابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية وبين غايات التعلم مع إقامة روابط بين الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث للتحديات الكبرى لمجتمعه وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته[15].

وإنطلاقا مما ذكرنا نجد أن التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات يساعد كثيرا على تنمية التفكير خاصة ذو المستوى الأعلى وعدم الاكتفاء بالحفظ والفهم فقط وإن كانت حتى المقاربة بالأهداف لا تهمل تنمية التفكير ويظهر هذا جليا في مستويات الأهداف التعليمية كما وضعها بلوم الذي يضع ثلاث مستويات التطبيق والتركيب والتقويم

التي يعتبرها من مستويات التفكير العليا إلا أن المقاربة بالكفاءات أكثر اهتماما خاصة من جانب الإدماج الذي هو إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات المكتسبة [15] وهذا الإدماج سواء بين موضوعات دراسية مختلفة في نفس المادة أو حتى مواد دراسية مختلفة بل يتعدى للارتباط بالواقع والحياة الخارجية للتلميذ مما يعني أن التلميذ في المقاربة بالأهداف ربما يتعلم التفكير من اجل رفع مستوى التحصيل في المواد الدراسية أما في بيداغوجيا الكفاءات فتعليم التفكير هو هدف في حد ذاته من اجل استعماله والاستفادة منه في الحياة وهذا ما يؤكد تبني التعلم من أجل التفكير.

وجاء في المنهاج الجديد ان من الوظيفة التعليمية التربوية للمدرسة تمكين التلاميذ من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة خاصة تلك التي تيسر التعلمات المبنية كما أكدت أهدافها في التنشئة الاجتماعية تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار وديمومة التجديد والمبادرة.[15]

ان دور التلميذ يبني معارفه بنفسه لاكتساب كفاءات حيث يعالج ويحول المعارف العامة الى معارف حياتية يدمجها في مخططات معرفية.[15]

وغاية المنهاج ارساء قيم فكرية مثل المبادرة وروح العمل المنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والبحث الدائم على الحقيقة والضمان للأمانة الفكرية والأصالة.[15]

4-7 طرائق واستراتيجيات التدريس : التدريس هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية [15]. والتدريس هو كيفية نقل المعرفة للمتعلم يشمل قسمين محتوى المادة الدراسية وطرائق تدريسها بالإضافة إلى أن هناك تدريس عام وهو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في حين هناك علم التدريس الخاص وهو الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك.[15]

لذلك كان الاهتمام باكتشاف وتطبيق طرائق حديثة للتدريس العام التي يمكن تطبيقها في جميع المواد ومع مختلف التلاميذ فلا ترتبط كثيرا بمحتوى المادة والطرائق الحديثة كلها تركز على تنمية التفكير ومهاراته وأنواعه وإن كانت الطرائق الحديثة مقابل الطرائق التقليدية ليست باعتبار الاكتشاف فقد تكون قديمة لكن ب اعتبار تعميم التطبيق والاستعمال واعتمادها من طرف المؤسسات التعليمية وطرائق التدريس في المنهاج الحالي الجزائري تركز على منطق التعّلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة أكثر من التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط[15]، ولهذا فطرائق التدريس المعتمد تركز على استثارة تفكير المتعلم والمستوى الاعلى منه مثل التفكير الابتكاري والتفكير الناقد ولهذا يحث المنهاج على استعمال طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع والتعلم بالاكتشاف .. وقد أخذنا أمثلة عن بعض الطرائق الحديثة التي تنمي التفكير.

- **طريقة الاكتشاف:** تعد هذه الطريقة من الطرائق الفاعلة في التعلم حيث تتيح للمتعلم أن يكتشف بنفسه المفاهيم والأفكار، وبتوجيه المعلم وتحت إشرافه وهذه الطريقة هي عبارة عن مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في الموقف الصفي لإكساب المتعلم المعرفة والمهارة والخبرة اللازمة في جمع المعلومات عن مفهوم

أو مصطلح معين، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم، أو المصطلح وصوغه صياغة جزئية دالة عليه في وقت محدد.[15]

– **طريقة حل المشكلات:** وهي الطريقة التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير مشكل يثير دافعيته ورغبته في حله ويدفعه هذا إلى خطوات البحث العلمي للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ القرار، وهذا عن طريق تحدي المشكلة والعمل على حلها بجمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات وتوجيهات وحلول واقتراحات لحل المشكلة واستخدامها في مواقف مشابهة وهي تنمي حل المشكلات الذي هو نمط من أنماط التفكير المركب يمكن توظيف الأنماط الأخرى فيه كالتفكير الابتكاري والناقد[15].

– **طريقة التعلم التعاوني:** التعلم التعاوني هو طريقة يعمل الطلبة بواسطتها على شكل مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من 4 إلى 6 طلبة يقومون بالعمل معا، ويتعلمون من بعضهم لتحقيق الهدف المشترك الذي رسمه المعلم وهي طريقة قديمة في التدريس إلا أنه إزداد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة ويتحقق من خلالها الاعتماد المتبادل الإيجابي وشعور الجميع بالمسؤولية لان لكل فرد جزء واضح من العمل يتعلق بأداء المجموعة فالعمل عمل جماعي ويتعلم الطلبة بعض المهارات اللازمة لذلك مع بث روح التنافس بين المجموعات، ودور المعلم هو التخطيط والتحقق من العمل الجماعي مع المتابعة والتقويم[15].

– **طريقة الحوار و المناقشة:** هي إحدى طرائق التدريس المتبعة منذ القدم، حتى أن البعض ينسبها إلى سقراط وهذه الطريقة تستخدم الأسئلة فيها أثناء إدارتها، وهي نقاشا هادئا هادفا، يتقدم الطلاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة، يخطط لها المعلم سلفا ، وهي طريقة تشاركية بين المعلم والمتعلم حيث يستثير المعلم طلابه نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة، أو اكتسابها وهي تهدف إلى تقريب المعنى وتنمية التفكير والتشجيع على المبادءة والتنافس وتزيد المشاركة في عملية التعلم[15]

– **طريقة المشروع:** عرف كلباتريك المشروع بأنه الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي وبالتالي تهدف هذه الطريقة إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي يقوم الطلاب فيها بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض المهارات والاتجاهات الإيجابية بالإضافة إلى بعض الخبرات الفنية والمعلومات فهذه الطريقة تنمي لدى الطلبة التعاون في العمل الجماعي وروح التنافس في الأعمال الفردية وتراعي الفروق الفردية والمتعلم فيها هو محور العملية التربوية وتعمل على إعداد المتعلم وتهيئته للحياة خارج المدرسة[15]

5-8 الوسائل التعليمية :

بالإضافة إلى الوسائل التقليدية التي يتعامل معها ومن خلالها التلميذ ظهرت وسائل جديدة من شأنها أن تأثر وتتأثر بقدرات التفكير عند التلاميذ فإستعمال الكمبيوتر يعتبر أحد التقنيات الفاعلة في منظومة التعليم وأدى تطور الكمبيوتر من جهة وتطور نظريات التعليم والتعلم جعل استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته في العملية التعليمية ضرورة ملحة من شأنها أن ترفع عملية التفكير إذ يجدد في عملية التعليم ويشجع على التعلم الذاتي ويزيد من الحماس والدافعية للتعلم كما يساعد على عملية التقويم ويوفر الجهد والوقت بالنسبة للمعلم والمتعلم.

وعن طريق الكمبيوتر يمكننا أن نقدم برامج متعددة الوسائط تتضمن النصوص المكتوبة والنصوص المنطوقة والمسموعة والمؤثرات الصوتية والرسوم الخطية والرسوم المتحركة والصور الثابتة.. وهذه يمكن دمجها مع البرامج الرسمية وعدم الإكتفاء بالكتاب المدرسي فقط وكثير من الدراسات أثبت أن استخدام الوسائط المتعددة باستعمال الكمبيوتر يزيد من التحصيل الدراسي [15]، والملاحظة أن استخدام الكمبيوتر في التعليم ينمي مهارات التفكير الأساسية والعليا نظرا لما تتطلبه من قدرات في التفكير.

5-9 البيئة المدرسية: تتأثر كل العمليات التربوية داخل المدرسة بالخصائص العامة للبيئة المدرسية والصفية وتنعكس على الاتجاهات العامة للمعلمين والتلاميذ نحو عمليات تعليم وتنمية التفكير فالمناخ المدرسي المناسب هو الذي يتميز بتقبل واحترام التنوع في الأفكار وتقبل الآراء وضمان حرية التعبير والمشاركة والعمل بروح الفريق واحترام رأي الأغلبية وتوفير فرص المشاركة لتحقيق أهداف واضحة وخاصة أهداف تنمية التفكير والإبداع.

وداخل الصف لابد أن يكون مثيرا للتفكير بوسائله وتحضيراته وأن لا يحتكر المعلم معظم الوقت وان يمركز النشاط حول التلميذ ويطرح أسئلة تفكير عليا وان تكون الردود حاثة على ذلك مع تنوع الأنشطة التي تركز على توليد الأفكار وحل المشكلات.

التركيز على التفاعل الصفي وإشراك كل التلاميذ في الخبرات التعليمية كل حسب قدرته وعدم التركيز على المتفوقين يتيح الكشف عن اداءات التلاميذ وإظهار طرق تفكيرهم.

والعلاقات المختلفة بين المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي تكون كلها داعمة ترفع مستوى الدافعية وتسهم بالتخطيط لتطوير التفكير عند التلاميذ مع تعدي هذه المكتسبات للحياة اليومية.

5-10 التقويم التربوي: إن التفكير يتداخل مع عملية التقويم لذى فإذا أردنا أن يخدم التقويم التفكير فلابد من التركيز على مستويات التقويم جميعها بحيث تشمل أنماط التفكير لدى التلاميذ والابتعاد عن طرق القياس التقليدية التي تعتمد على حفظ واستظهار المادة الدراسية وخاصة التقويم التشخيصي لما يكشف هـ من أفكار متنوعة لدى التلاميذ ورغبتهم المشاركة في الأنشطة المختلفة.

وهذا مفهوم التقويم كما ورد في المنهاج التربوي المطبق، فهو جزء من عملية التعليم وهو دوري مستمر مدمج في المسارات التعلمية. كما انه كاشف للنقائص ومساعد علي تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة. وبهذه الصفة يكون استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصرا إيجابيا وهاما في تشخيص تلك النقائص واستدراكها. والتقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم.

وقد ورد في المنهاج ان مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات ليس التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصّل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكمّيتها المخزّنة في الذاكرة.[15] فالتركيز أكثر على الجانب المنهجي

الذي يمثل التفكير وأنماطه المختلفة. ويؤكد المنهاج على التقويم الذاتي وكذلك تقويم الأقران الذي يعتبر جديدا وهو تطبيق للنظرية البنائية الإجتماعية في التقويم

وهذا يساعد التلميذ للاستبصار وتحديد نقاط ضعفه ونقائص تعلماته ليستطيع من معالجته أو تفاديها مستقبلا ذاتيا أو بمساعدة المعلم.

خلاصة:

إن تعليم التفكير من خلال التعليم لمختلف المواد يحتاج كثير من الجهد والوقت والتخطيط والتنظيم وإمكانيات بشرية ومادية لهذا لابد من تدخل الخبراء التربويون لتطوير المناهج بكافة عناصرها شكلا ومضمونا تستند على دراسة الحاضر وتوقع المستقبل مع مراعاة كافة المستويات والفروق الفردية وتراعي تنمية التفكير في الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة المصاحبة مع اتسامها بالمرونة المطلوبة لإدخال أي جديد. وتدريب المعلمين وتأهيلهم ليتمكنوا بالإضافة للمحتوى الدراسي أن يوظفوا أساليب تعليم التفكير من إكساب تلاميذهم مهارات التفكير ورعاية المبدعين والموهوبين ومتابعتهم في مسيرتهم مع توفير الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ومدها بالإمكانيات من أجل توفير المناخ المناسب لتعليم التفكير.

أن تعليم التفكير في النظام التربوي في الجزائر هدف مهم للتربية وهو يدخل في كامل مكونات المنهاج الدراسي ضمن البيداغوجيات والأساليب والطرائق وطرق التقويم وفي جميع المواد الدراسية وتجد هذا مثبت في كامل الأوراق والوثائق لإصلاح المنظومة التربوية والتطور التربوي وفي التعليمات الوزارية والبرامج الوطنية التي تصب في التعليم من اجل التفكير لكن الواقع يقول أن هناك فجوة كبيرة بين ما تحتويه هذه الوثائق وبين الممارسة العملية للقائمين على التربية والتعليم وأنه مازال التركيز على الكم الهائل للمعلومات وهدف المعلم هو نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها واستعمالها ونظام التقويم يعتمد على الأسئلة التي تتطلب مهارات معرفية من مستوى أدنى.

ففي دراسة حول واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال الأساتذة القائمين على عملية التعليم وُجد أ ن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يعطون أهمية للمرحلة التمهيدية ولا للمرحلة الأخيرة وهي استثمار المكتسبات بل أن غالبيتهم يعطون الأهمية القصوى لمرحلة بناء التعلمات وهي مرحلة مهمة لكن لا يمكن فصلها عن المرحلتين السابقة واللاحقة لها ويعود هذا الإهمال إلى مشكلة المعلومات والتكوين التي يعانيها الأستاذ، والتي تجعله في كثير من الأحيان يجتهد بناء على خبرته السابقة، لإتمام دروسه دون أن يلتزم بأبجديات هذه الإستراتيجية التي من شأنها إنجاح العملية التعليمية.

كما أن الطرق التي يعتمدها الأستاذ لا زالت تقليدية تركز على الطريقة الإلقائية، مما يشكل عائقا للتلميذ كي يعبر عن قدراته وإمكانياته ويتم الكشف عن نقاط ضعفه ومعالجتها، وهو صلب طريقة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد التغذية الراجعة بين كل معرفة وأخرى بناء على أنواع التقويم ومراحل الدرس فإتباع الطرق

التقليدية لا زال سائدا وأن معظم ما يعتمد عليه الأساتذة هو في الحقيقة الطرائق والاستراتيجيات القديمة، وأن إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات من الناحية العملية مازالت لم تطبق بعد في مدرستنا الجزائرية[15].

فرغم ان دراسة عناصر المناهج الدراسي من خلال أهدافه والمقاربة المعتمد والطرائق ووسائل التعليم كلها تساعد على تنمية التفكير الذي يمكن اعتبار أن التعليم في الجزائر يتبنى إتجاه التعليم من أجل التفكير أحد إتجاهات تعليم التفكير التي تناولناها إلا انه تطبيقيا مازال واقع التعليم لا ينبؤ بهذا ومازال طريق ارساء هذه المقاربات والاستراتيجيات طويل وإن كان هناك محاولات كثيرة للنهوض بالقطاع وتقليص الهوة والفجوة بين ما يجب أن يكون وماهو كائن للوصول لتعليم التفكير الذي له اهمية بالغة وقد يقودنا هذا لاعتماد اتجاه آخر في تعليم التفكير سواء مباشرة بمادة مستقلة أو من خلال إدماجه في مادة دراسية معروفة ربما يؤدي إلى اكثر فاعلية وإمكانية التطبيق ومع الاستفادة من هدفين في نفس الوقت تعليم التفكير من جهة وتحسين الاداء التربوي من جهة أخرى.

الهوامـــــش

[15] جابر، جابر عبد الحميد(2007)، أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث، عمان، دار المسيرة، ص 27.

[15] الكبيسي، عبد الواحد (2008)، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ط2، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع، ص 21.

[15] قطامي، نايفة و السبيعي، معيوف (2008)، تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية، عمان، دار ديبونو، ص 34.

[15] Ennis, H. Robert (1989), Critical thinking and subject specificity Clarification and needed research, Educational Researcher, Vol. 18, No. 3, pp. 4–10

[15] قطامي، نايفة و السبيعي، معيوف (2008)، مرجع سابق، ص 57.

[15] سعادة، جودت أحمد (2006)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان، دار الشروق، ص 90.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 6.

[15] معمار، صلاح صالح (2006)، علم التفكير، عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع، ص 28.

[15] نفس المرجع، ص 31

[15] آدي، فيليب وشاير، ميخائيل(2009)، ترجمة دعنا، زينات، التدخل المعرفي والتحصيل الاكاديمي رفع المعايير التربوية، عمان، دار الفكر، ص 27.

[15] بن حامد، لخضر (2011)، أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقررة في الفيزياء دراسة تجريبية لخضر باتنة، ص 86. الحاج على تلاميذ السنة ثالثة متوسط، جامعة

[15] آدي، فيليب وشاير، ميخائيل(2009)، مرجع سابق، ص 55.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر، ص 110.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 3.

[15] نفس المرجع، ص 6.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر ، ص 27.

[15] النشواتي، عبد المجيد (2003)، علم النفس التربوي، ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص 50.

[15] قطيط، غسان يوسف (2008)، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، عمان، دار الثقافة، ص 15.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، مرجع سابق، ص 19.

[15] حاجي (2006)، الوضعية المشكلة و بيداغوجيا الإدماج، المربي المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05، ص 08.

[15] هجرسي وأويدر (2006)، لماذا بيداغوجيا الإدماج، المربي المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05، ص 06.

[15] ارزيل، رمضان وحسونات، محمد (2004)، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات المعالم النظرية، ط 2، ج1، تيزي وزو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ص 69.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 3.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).مقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، ص 5.

[15] نفس المرجع، ص 7.

[15] مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (2007)، طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة، ص23.

[15] الدريج، محمد (2003)، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، العين، دار الكتاب الجامعي، ص 30.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 1.

[15] الهاشمي، عبد الرحمان عبد وآخرون (2009)، استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، عمان الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ص 140.

[15] الهاشمي، عبد الرحمان عبد وآخرون (2009)، مرجع سابق، ص 132.

[15] نفس المرجع، ص 140.

[15] هندي، صالح ذياب (2009)، طرائق تدريس التربية الإسلامية أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية، ط 1، عمان الأردن، دار الفكر، ص 99.

[15] مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (2007)، مرجع سابق، ص76.

[15] الدريويش، أحمد بن عبد الله بن إبراهيم (2004)، أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة العلوم بالرياض، مذكرة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود، ص 03.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 24.

[15] هويدي، عبد الباسط (2012)، الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، ص 235.