استراتيجيات التعلم عند التلميذ

ملخص

يأتي هذا المقال بغرض تسليط الضوء على ظاهرة التعلم كما تناولتها مختلف نظريات علم النفس، وتوظيف نتائج تلك النظريات في العملية التربوية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، محاولة تحسيس المعلمين ـ خاصة المبتدئين منهم ـ بأهمية الاستراتيجيات التي يوظّفها المتعلم حتى يتعلم؛ لأن اهتمام المعلم ب: كيف يتعلم التلميذ؟ غالبا ما يترجم في ممارسات مهنية يغلب عليها البعد التقني لعملية التدريس مثل: الانشغال بإنهاء البرنامج الدراسي في وقته المحدّد، إجراء الأنشطة التعليمية المبرمجة في الحصة، التحكم في القسم والسيطرة على النظام وغيرها من الإجراءات التي لا تخدم التلميذ في عملية التعلم الحقيقي.

لذا تضمّن هذا المقال النماذج التعليمية (السلوكية، البنائية والبنائية الاجتماعية)، إضافة إلى نماذج التعلم والإستراتيجية التي يستدعيها كل نموذج لإحداث التعلم عند التلميذ. بغرض الإجابة عن السؤال الذي يطرح نفسه وهو: هل للتلميذ استراتيجيات ليتعلم؟ وكيف يتعلمها؟

أ. فدوى بوكرديم

المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

الجزائر

Résumé

Le présent article porte sur les applications des diverses théories de l'apprentissage dans le processus éducatif. L'objectif est de sensibiliser les enseignants débutants de l'importance des stratégies d'apprentissage, afin de s'intéresser aux composantes conative et affective de l'acte pédagogique. Nous avons exposé les différents modèles d'enseignement (behaviourisme,

مقدمة

التعلم جوهري للوجود الإنساني وأساسي للتربية وهو منطلق أساسي لدراسة علم النفس ولازم لفهم حقيقة العقل البشري. والواقع أنه لم يحظ أي موضوع آخر من موضوعات علم النفس بمثل ما حظي به موضوع التعلم من عمق في البحث والدراسة. ومنذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحث والدارس حتى أن بعض المفكرين أمثال"أرسطو" والقديس"أوغسطين"و"جونلوك"، كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسية. كما بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين.فما هو التعلم؟ (1)

© جامعة قسنطينة1، الجزائر2014.

constructivisme et socioconstructivisme) tout en essayant de démontrer quelles stratégies d'apprentissage adopte l'élève par rapport au modèle d'enseignement choisi et arrive t- il à les apprendre ?

قبل الإجابة عن هذا السؤال، من الضروري التطرق أولّا إلى التعلم كظاهرة نادرا ما نقف عندها و نتساءل عن كيفية حدوثها خاصة في مجال التعليم المقصود، أي المدرسة.
فالتساؤل عن ماهية التعلم ومعناه أسال الكثير من الحبر وأثار كثيرا من الجدل لدى السيكولوجيين والتربويين من المختصين وسبقهم في ذلك العديد من الفلاسفة أمثال " جون جاك روسو" الذي يعتبر من السبّاقين والذين كان لهم الفضل في وضع المعالم الأولى للكشف عن خبايا هذه الظاهرة .
"وإذا كانت ظواهر التعلم تشكل موضوعا هاما من مواضيع علم النفس العام (سيكولوجية التعلم)، فإن ظواهر التعليم تشكل محورا أساسيا للبيداغوجيا التي تهتم بدراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثيلات لديه وتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة". (2)

1- التعلّم: مفهومه:

يرتبط فهم وتفسير ظاهرة التعلم بنتائج الدراسات والأبحاث التي قامت بها أهم مدارس علم النفس منها المدرسة السلوكية، المدرسة المعرفية والمدرسة البنائية. وانطلاقا من الرأي الذي يرى أن النّماذج التربوية للتعلم وأساليبه نابعة من نظريات علم النفس، تعمّقت الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية، فاتضح معنى التعلم أكثر فأكثر وحدّد إطاره وشروط حدوثه، وأيضا مراحله. ولم تتوقف الدراسات عند ذلك الحد بل لازلت تهتم بهذه الظاهرة محاولة الكشف عن كل خباياها نظرا لأن التعلم لا يعتبر ظاهرة معرفية بحتة بل يرتبط أيضا بالحالة النفسية وكذا العصبية للفرد. ويؤكد المختص "ميشال بيرودو" M. Perraudeau في كتابه "استراتيجيات التعلم" هذا الرأي من خلال قوله:"هناك مقاربتان متكاملتان عولج من خلالهما موضوع التعلم : المقاربة السيكولوجية والمقاربة التربوية، اللتّان غذتا ولا زالتا تغذيان كل ما يتعلق بالتعلم ويعتمد عليها المعلم لفهم التلميذ وهو يتعلم، حيث أن العمليات العقلية والنشاطات التي يقوم بها التلميذ لإنجاز الأعمال المدرسية تتم في ظرف و جو عام وهو الحال بالنسبة لجميع التلاميذ،و لكن لتلك النشاطات بعد فردي وهذا ما يفسر اختلاف وعدم تجانس السلوكيات الناتجة عن التعلم الحاصل لدى التلاميذ والملاحظة داخل القسم". (3)

كما أن كلمة "تعلّم"، من أكثر الكلمات صعوبة في التعريف خاصة في ميدان معقد كميدان التربية ولنشر في بداية تعريف هذه الكلمة أن مفهومها يتداخل مع مفهوم كلمة"فهم" apprendre et comprendre وتعني الأولى أن التعلّم يظهر عادة من خلال سلوكيات التلاميذ فهو قابل للملاحظة (النظرية السلوكية)، كما يظهر من خلال بنيات التفكير غير الملاحظة التي تقف وراء تلك السلوكيات (النظرية المعرفية). وهذا

ما يؤكده "بياجي" Piaget في قوله: " النجاح المدرسي هو نوع من الفهم العملي". (4)

بمعنى أن التعلّم المدرسي يجمع بين النشاطات المتعلقة بالتعلم :كالحفظ، تعلم الآليات، تطبيق العمليات البسيطة.....والنشاطات المتعلقة بالفهم: التي تستدعي التفكير، المنطق، التبادل اللفظي، الإبداع، التجديد، إصدار الأحكام . (5) ليتضح التداخل والتكامل بين النظرية السلوكية و النظرية المعرفية في تفسير التعلم.

2- نماذج التعلم وأشكاله:

للتعلم عدّة اشكال منها: التعلم عن طريق المحاولة والخطأ لـ "ثورندايك"،التعلم الكلاسيكي لـ "بافلوف"، التعلم الاجرائي لـ "سكينر" وغيرها من الأشكال التي حاول رواد مدارس علم النفس تفسير حدوث التعلم من خلالها وكان لها أثرا بالغا لما أسهمت به في المجال التعليمي؛ حيث أفرزت أبحاثهم ودراساتهم نماذج تعليمية و مقاربات بيداغوجية نقلت التعليم من الطرق البدائية و العشوائية إلى تعليم قائم على مقاربات منظّمة، تمّ من خلالها خلق أرضية موحدة تشترك فيها جميع الأنظمة التربوية العالمية. ليكتسب التعليم بذلك لغة عالمية موّحدة.

ويعود تاريخ تطبيق أول مقاربة بيداغوجية وهي التعليم الهادف " المقاربة بالأهداف" إلى مجهودات" مجموعة شيكاغو" وهي مجموعة من السيكولوجيين المهتمين بالتقويم التربوي والاختبارات المدرسية، حيث التقى هؤلاء بمدينة بوسطن، عند انعقاد مؤتمر " الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا"، وقد جمعهم التفكير حول مشاكل وصعوبات التقييم وغياب مصطلحات موّحدة ومشتركة في ما يخص هذا الجانب. ليتفق الجميع وتنطلق أعمالهم التي تمخّض عنها التعليم الهادف وتصنيفه إلى مجالات معرفية، وجدانية وكذا حس-حركية. وأشهر تلك التصنيفات " صنافة بلوم للمجال المعرفي".(6) لتتعالى الأصوات وتكثر الدراسات والأبحاث وتتأرجح بين مؤيّد و معارض. منها ما أكدّ على دور المتعلم ونشاطه في حدوث التعلم، ومنها من لم يعطي أهمية لهذا العامل في حدوث التعلم ونذكر من هذه النماذج الأخيرة:

1- النموذج السلوكي المستوحى من النظرية السلوكية ومن روادها: إضافة إلى كل من"بافلوف"و"ثورندايك":" واطسن" ،"هل" ، "جاثري" ،"سكنر" وغيرهم. وتفسر النظرية السلوكية التعلم بأنه تغير في سلوك المتعلم نتيجة تكرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات في البيئة الخارجية باستخدام التعزيز سواء أكانت الاستجابات شرطية كلاسيكية قائمة على مبدأ "مثير، استجابة"، أو إجرائية ؛أي حدوث الاستجابة دون مثير في البيئة.ويمكن تمثيل التعلم في هذه النظرية بالنموذج الآتي:

مثير⟵استجابة ⟵تكوين عاده سلوكيه (تعلم).

2- النموذج المعرفي: ومن رواده أصحاب مدرسة الجشتالت ومنهم: "كوهلر"، "كوفكا"، "ليفين" "تولمان"، "برونر"، "اوزوبل"، ... وغيرهم .

وتفسر هذه النظريات التعلم بأنه عملية استكشاف ذاتي تقوم على التبصر والإدراك والتنظيم وفهم العلاقات نتيجة تفاعل القوى العقلية للإنسان مع المثيرات التعلمية في البيئة . ويمكن تمثيل ميكانيكية التعلم في سياق النظريات المعرفية على النحو الآتي:

الإنسان (القوى العقلية) ← تفاعل مع ← المثيرات والخبرات التعلمية في البيئة فهم وإدراك للعلاقات (تعلم).

3- النموذج البنائي: ومن رواده "بياجيه" وهو نموذج قائم على عمليات الاستقصاء والاكتشاف الذاتي، وبناء تفسيرات شخصية وانفتاح على التغيّر. (7)

ويعتبر النموذج البنائي عموما والذي يستمد مبادئه من منهج البحث العلمي أحدث ما ارتكز عليه العديد من الباحثين والمهتمين بكل ما يتعلق بعملية التعلم عند الطفل في جميع المراحل .

ورغم أن النظرية السلوكية والمعرفية كانتا ولازلتا من أهم النظريات التي وضعت الأسس الأولى التي ساهمت بشكل كبير في الجانب التربوي والتعليمي، حيث وبفضلها أعيد النظر في المناهج التعليمية وطرق التعليم وأساليبه وكّل ما من شأنه ترقية الفعل التعليمي وخدمة المتعلم. ورغم أن الأشكال الأولى للتعلم والتي أفرزتها تلك النظريات وتناولتها النماذج التعليمية التقليدية، يعتبرها الكثير الآن نماذج تجوزها الزمن ولم تعد صالحة للتعليم، إلاّ أنها تعتبر مهمة بالنسبة للمعلم و من الضروري أن يكون ملمّا بها، كما يجب أن يدرك أنه لكل نظرية من نظريات التعلم جوانب يمكن أن تسهم بالإيجاب في عملية اختيار استراتيجية تعليم لإحداث تعلم فعّال. ففي السلوكية تأكيد على توجيه المتعلم نحو هدف واضح محدّد، كما يمكن للمتعلم أن يستجيب تلقائيا لتحقيق ذلك الهدف. وفي المعرفية اهتمام بالاتّساق وعدم التناقض بما ييّسر سلامة التعلم. وفي البنائية سعي وتحفيز على أن يكون المتعلم قادرا على تفسير المواقف التعليمية بما يجعله مستعدا أكثر للتعامل مع مواقف حياتية أصيلة.

يعتبر النموذج البنائي عموما والذي يستمد مبادئه من منهج البحث العلمي أحدث ما ارتكز عليه العديد من الباحثين والمهتمين بكل ما يتعلق بعملية التعلم عند الطفل في جميع المراحل، وهو النموذج الذي تنتمي إليه المقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المناهج التعليمية في نظامنا التربوي منذ الإصلاحات التربوية الأخيرة. والتي تطمح المدرسة الجزائرية من خلالها إلى تحقيق النقلة النوعية في التعليم والتخلي عن النماذج التقليدية لعدم مسايرتها للتطور التكنولوجي والعلمي الذي يشهده العالم في جميع الميادين.

3- شروط حدوث التعلم:

بالعودة لنماذج التعلم،تقول " جوسلين جياسون Jocelyne Giasson " أنه على المعلم الإجابة عن تساؤلات يطرحها على نفسه منها:- ما هي آخر مرة تعلمت فيها أمرا تعلما حقيقيا ؟

- وكيف تعلمته؟ وكيف أدركت أنني تعلمته؟

حيث يمكننا أن نتوصل إلى معرفة العوامل المهمة في حدوث التعلم من خلال الإجابة عن تلك الأسئلة. وتتمثل هذه العوامل في : الدافعية، الرغبة أو الالتزام الشخصي. (8)

من خلال العودة أيضا إلى النظريات الفلسفية والفلاسفة الذين اهتموا بموضوع التعلم، نجد أن ما أتت به هذه المختصة و كثيرا من المختصين والتربويين سواء قدامى أو معاصرين أمثال" كلاباراد" و"باشلار" Bachelard وClapared ، لا يعتبر حديثا إذ سبقهم في ذلك الفيلسوف " جون جاك روسو"، J.J.Rousseau بقرنين كاملين (القرن18م)؛ حيث قامت نظريته الطبيعية حول موضوع التعلم على ثلاث مبادئ أساسية هي:

1- الرغبة في التعلم: إذ يؤكد على ضرورة ترك الطفل على سجيته ويختار بنفسه ما يرغب في تعلمه.

2- الدافعية للتعلم: حيث كان يرى أن الدافعية تنتج عن الرغبة في التعلم و لا يعني ذلك أنه يمكننا التخلي عن المعلم، بل العكس فدور المعلم كموجه وصانع لمواقف التعلم، هو ضروري جدا فهو الذي يختار المواضيع التي تناسب سن ومستوى المتعلم و لكن عليه إثارة رغبة المتعلم حتى يقبل عليها ويرغب في تعلمها.

3- نشاط المتعلم: فدون القيام بنشاط ومجهود عقلي أو حس حركي لن يتحقق التعلم .

كما أفادت العديد من الأبحاث في تحديد العوامل والشروط المؤثرة في حدوث التعلم، ومن هذه العوامل عامل الاستعداد والنضج، الدافعية والممارسة والخبرة . ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً أو استعداداً خاصاً لتلقي الخبرة. ونبيّن ذلك في ما يأتي:

أولاً: الاستعداد. (9)

ويقصد بالاستعداد العام الذي يحدّده جانييه (Gagne, 1985) الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة، ويتحدد هذا الاستعداد بسن القبول في المدرسة. حيث أنه في سن الست سنوات يكون الطفل قد نما نمواً كافياً يسمح له باستخدام أصابعه للقيام بعملية مسك القلم، ثم يكون قد توافرت لدية قدرة التآزر الحسي الحركي التي يتم فيها الربط بين ما يراه وما يقوم بكتابته، بالإضافة إلى توفر قدرة الطفل على البقاء في مكان واحد مدة لا تقل عن أربعين دقيقة للانتظام في الحصة الصفية . أما الاستعداد الخاص لدى المتعلم، فيتحدد بتوفير ما سماه جانييه (Gagne, 1985) بالمقدرات التي تتضمن فكرتها أن كل خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة (مقدرات) أو مفاهيم ضرورية لتعلم الخبرة

الجديدة. لذلك على المعلم أن يتقصى توافر هذه الخبرات عند الطلاب قبل تقديم الخبرة الجديدة.

وقد حدّد ثورندايك (Edward LeeThorndike1949 – 1874) ثلاث حالات لتوفر الاستعداد عن تبنيه فكرة الاستعداد الفسيولوجي للتعلم ويرى أن هذه الحالات هي :
1. عندما يكون المتعلم مستعداً للتعلم ويتقدم للتعلم فإن تعريضه لخبرة التعلم تجعله سعيداً.
2. عندما يكون المتعلم مستعداً للتعلم ولا تتاح له فرصة التعلم فإن ذلك يجعله شقياً.
3. عندما يكون المتعلم غير مستعد للتعلم و يجبر على تلقي التعلم فإن إجباره على التعلم يشقيه.

وقد حدّد بياجيه (Jean Piaget 1896 – 1980) الاستعداد بأنه الحالة النمائية المعرفية التي يسمى بها المتعلم والتي تسمح له بتطوير تراكيبه المعرفية التي يريد إدماجها في بنائه المعرفي . ويرى بذلك أن الاستعداد للتعلم يتحدد بالمراحل النمائية الأولية التي يمر بها في أثناء تطوره من المرحلة الحس حركية من سن الولادة حتى المرحلة المجردة - سن 14إلى15 سنة- وفي ذلك تظهر أهمية عامل النضج في تحديد عامل الاستعداد.

أما "برونر"Bruner فيرى أن الاستعداد يتحدد بتوفر التمثيلات المعرفية التي تتوفر لدى الفرد دون الاهتمام بعامل النضج ، حيث أثار افتراضه اهتماماً عظيماً في هذا الشأن حيث افترض "أنه يمكن تعليم أي موضوع بفعالية، وبشكل عقلي أمين، لأي طفل في أي مرحلة من مراحل النمو ".و تشير دراسات "هيل جارد "(Ernest R. Hilgard) في توضيحه أهمية عامل النضج لتحديد الاستعداد إلى أن الأطفال الأكثر نضجاً كانوا أسرع تعلماً من الأطفال الأقل نضجاً. وقد أظهرت تجاربه على أن النضج الفسيولوجي العام وما يتعرض له الأطفال من خبرات يسهمان بدرجة كبيرة في سرعة نمو وتعلم المهارات .

و أشار جيزل Arnold Lucius Gesell كذلك إلى أن نمو المتعلم وسلوكه في كل المراحل العمرية محكوم بقوى النضج الداخلية ، وبذلك تظهر أهمية مراعاة استعداد المتعلم و نضجه في تحديد خبرات التعلم . (10)

ثانيا : الخبرة Expérience.

يعدُّ عامل الخبرة والممارسة Expérience من العوامل المهمة في تغير السلوك. ويقصد بالخبرة: الموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل. لذلك تعطي أهمية كبيرة للظروف البيئية حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته. ويرى بعضهم أن البيئة تسهم إلى درجة كبيرة في تشكيل الذخيرة المعرفية لدى المتعلمين، ويمكن تفسير ذلك أن البيئة التي تتضمن مميزات غنية تتيح لأطفالها فرص التفاعل والنمو بعكس البيئة الفقيرة بميزاتها حيث تحد من قدرات واستعدادات

أبنائها وهذا يعطي قيمة للاتجاه المعروف بقيمة الخبرات الموجهة Expériences dirigées وهو الاتجاه الذي يبني عليه برونرBruner ، وعلماء السلوك الأهمية في تخطيط الخبرات الضرورية والملائمة للمتعلمين.

ثالثا: النضج Maturation.

أن النضج شرطٌ ضروريٌ وليس كافياً لحدوث التعلم، فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية، إذا لم يصل إلى درجة من النضج تمكنه من التعلم. كما إن النضج يسبق التعلم،و يعد شرطاً لازماً للتعلم فلا نستطيع مثلاً أن نعلم الطفل في الروضة بعض العمليات الحسابية المعقدة، لأنه لم يصل إلى مستوى من النضج العقلي و المعرفي الذي يمكنه من تعلم تلك العلميات، كما لا نستطيع أن نعلم الطفل الصغير أن يقرأ أو أن يتحدث بطلاقة، لأنه لم يصل إلى مستوى مناسب من النضج في قدراته العقلية، أو في أعضاء الكلام، تمكنه من التحدث بطلاقة، إذ عندما نريد أن نعلّم الطفل مهارات معينة، لا بد لنا من التأكد من مستوى نضج الأعضاء المسؤولة عن القيام بتلك المهارة. (11)

4- استراتيجية التعلم و مفهومها:

عمل كثيرا من العلماء والباحثين في مجال التعلم على وضع مفهوم إستراتيجية التعلم، وعلى الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح فإن جميع التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات، ومنها:

استراتيجيات التعلّم هي:" خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعلمية. و تتضمن الإستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة، لتعزيز التعلم ذي المعنى بالإضافة إلى خلق بيئة ايجابية للتعلم والمحافظة على استمرارها". (12)

تعريف جابر عبد الحميد جابر "يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تمّ تعلمه، بما في ذلك لذاكرة والعمليات الميتامعرفية، إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة . (13)

تعريفا آخر يوّضح العلاقة بين استراتيجيات التعلم و استراتيجيات التعليم: "تصبح التقنيات والاستراتيجيات التي يوّظفها المعلم ،استراتيجيات تعلم حينما يتوصل التلاميذ لى الاختيار من بين تلك الاستراتيجيات بطريقة مستقلة ويستعملونها بطريقة فعّالة أثناء قيامهم بالنشاطات وفي تحقيق الأهداف. (14)

فما هي أهم الاستراتيجيات التي يوظفها التلميذ حتى يتعلم؟

5- الإجراءات والاستراتيجيات الموّظفة من قبل التلميذ حتى يتعلم:

تقابل الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون للتعليم استراتيجيات يوّظفها المتعلم حتى يتعلم بمعنى؛ هناك استراتيجيات يستعملها المتعلم حتى يتعلم. وكما أشرنا سابقا للنماذج التعليمية (السلوكية، البنائية والبنائية الاجتماعية)، نستعرض الآن نماذج التعلم والإستراتيجية التي يستدعيها كل نموذج لإحداث التعلم عند التلاميذ، والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل للتلميذ استراتيجيات ليتعلم؟ وكيف يتعلمها؟

5- 1/ استراتيجيات التلميذ في التعلم من النوع السلوكي:

في هذا النوع من التعلم، يحتاج التلميذ إلى تعلم بعض القواعد و المعلومات بطريقة آلية تسمح له باستغلالها متى احتاج إليها لمعالجة التمارين، دون أن يضطرّر إلى استعمال المنطق والتفكير. مثلا: في التمييز بين كتابة التاء مفتوحة أو مربوطة، يلجأ التلميذ إلى تعويض التاء بالهاء للتأكد من طريقة كتابتها.

لكن هناك من الفلاسفة والمختصين من يعتبر أن نظام التعلم الذي يرتكز على التحكم في الآلية عند كل محاولة تعلم سيؤدي إلى ممارسة تربوية محدودة. في نفس الوقت لا نستطيع معارضة ورفض هذا النوع من التعلم، فهو ضروري لتحرير عمليات عقلية أرقى. (15)

5- 2/ استراتيجيات التلميذ في التعلم من النوع البنائي:

في هذا النموذج لا يلجأ التلميذ إلى استعمال الاستراتيجيات التي اكتسبها من المعلم وحفظها بالطريقة الآلية كما في النموذج السابق، بل يتعدى ذلك إلى خلق استراتيجيات جديدة – من قبل التلميذ- حسب ما يتطلب الموقف التعليمي الجديد، وقد حدّد عدد من المعايير وفق هذا النموذج والتي تسمح أن يكون التلميذ طرفا فاعلا في بناء تعلمه و منها:

- إن الموقف التلعمي يضع التلميذ في حالة استعداد، حيث يتعلق الأمر باستحضار إجراءات معروفة لكونها غير نافعة، يتطلب الأمر خلق إجراءات جديدة منها ما يستدعي عمل جماعي بين التلاميذ، وهذا ما يوفر بعد اجتماعي لتحقيق العمل.

- القيام بحل مشكلة يضع التلميذ في موقع ملاحظة تمكنه من إدراك عدم نفع الإجراءات القديمة، ومنه يقرر التخلي عنها، اختيار أو خلق استراتيجية أحسن، فالتعلم لن يحدث نتيجة لتطبيق إجراء، و إنما بالقدرة على الاختيار من بين مجموعة من الإجراءات منها ما هو نافع و أخرى يجب خلقها. فالنشاط العقلي في هذا النموذج لا يقتصر على استعمال استراتيجية تم تحكمها من قبل المعلم، بل بما يكتشفه المتعلم و يختبره.

- تضع هذه المواقف التعليمية التلميذ في وضعية اختبار و مراقبة مباشرة لعمله دون اللجوء إلى المعلم. يقوم المتعلم بتقييم استراتيجيته بنفسه من خلال انجازه لنشاطه.

ولا يقتصر دور المعلم هنا على اصدار حكم على عمل التلميذ، خاصة إذا كان في

إطار جماعي ، بل سيوجه المعلم تدخلاته نحو التشجيع و حث المجموعات على التبادل، و طرح النقاشات فيما بين المتعلمين. (16)

ولفهم الاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلم يشير الكاتب في نفس المرجع أن تلك الاستراتيجيات لها طابع ثلاثي الأبعاد:

- نزوعي Conatif.

- معرفي Cognitif.

-وجدانيAffectif

إن توظيف ممارسة بيداغوجية للمتعلم تسمح له ببناء تعلّمه، و يستوجب منه معرفة سلوكياته المعرفية، حيث أن هذه الأخيرة تسمح له بفهم النشاطات العقلية المجنّدة من طرفه لمعالجة العمل المدرسي؛ فهذه السلوكيات مرتبطة بمجال معالجة المعرفة، أي المجال المعرفي.

ومنه يمكن دراسة الإنتاجات الكتابية للتلاميذ بهدف تحليلها وفهم الإجراءات الموظفة من طرف كل تلميذ . (17)

فكيف تتم عملية تدريب المتعلمين على استراتيجيات التعلّم ؟ وهل هذا ممكن؟

6- تدريب التلميذ على استراتيجيات التعلم:

يرى الدكتور أبو جادو صالح في كتابه " تعليم التفكير، النظرية والتطبيق" ، أن النقطة الأكثر أهمية في تعليم استراتيجيات التعلم هي استخدام أساليب ثبتت صحتها وموثوقيتها في تعليم الاستراتيجيات، ويقدم في ذات الكتاب خمس خطوات اجرائية ومراحل أساسية أجريت عليها دراسات وأبحاث وثبت نجاحها في تقديم الاستراتيجيات للتلاميذ وهي: (18)

- المرحلة الأولى: الإعداد. (19)

الهدف من مرحلة الإعداد هو تطوير وعي المتعلم وتحسيسه بإمكانية توظيف معارفه السابقة في موضوع الدرس الحالي لأن تركيز هذا النوع من الدروس ينصب على استراتيجيات التعلم.

وممكن أن يفهم المتعلم أيضا أن هناك أكثر من طريقة للتعلم وأن التعلم الفاعل ينتج عن اختيار استراتيجيات فاعلة واستخدامها؛ حيث يطلب المعلم من المتعلمين العمل في مجموعات ويحثّهم على مناقشة الاستراتيجيات التي اختاروها مناقشة جماعية وعلنية و يقوم المعلم بتدوين الاستراتيجيات على السبورة باستخدام نفس الأسماء التي استخدمها الطلبة في وصف استراتيجياتهم. ويجب أن تركز المناقشة على اختلاف الاستراتيجيات باختلاف المهمات واختلاف تفاصيل المتعلمين في كل مهمة تعلم بهدف التعرف على الاستراتيجيات و تقييم أيها أفضل.

- **المرحلة الثانية: التقديم.**

يستخدم في هذه المرحلة أسلوب التدريب الصريح على الإستراتيجية، وتوفير التوجيه المناسب حول استخدامها. ويسمي المعلم الإستراتيجية المراد تدريب التلاميذ عليها خلال عملية التعليم، ويوّضح كيفية استخدامها في التعلم. ينّمي التدريب الصريح على الإستراتيجية وعي المتعلمين بها ويجعلهم قادرين على فهم العلاقة بين استخدام تلك الإستراتيجية وحدوث التعلم.

بعدها يبدأ المعلم بتنشيط ذاكرة المتعلمين حول ما توصلوا إليه من مناقشات في مرحلة الإعداد، ثم يقترح اسما للإستراتيجية المقصودة مع الاحتفاظ بالاسم الذي اقترحه المتعلمون والذي يشعرهم بالارتياح. بعد الاتفاق على اسم الإستراتيجية يقوم المعلم بوصف كيفية استخدامها في المواقف التعلمية المختلفة على أن يتم شرح ذلك في أكثر من مثال .

- **المرحلة الثالثة: الممارسة.**

يختلف دور المعلم في مرحلة التطبيق أو الممارسة بناء على طبيعة الخبرات التي يمتلكها المتعلمون حول الاستراتيجية مقارنة بما يفعلون عندما يصبحون أكثر خبرة في استخدامها. حيث يقوم المعلم بتقديم مساندات ومساعدات توجيهية مكثفة في بداية التعلم ليتم سحبها تدريجيا عندما يكتسب المتعلمون مزيدا من المهارات والاستقلالية في أداء المهمات. وخلال مرحلة الممارسة يعطي المتعلمون تعيينات فردية أو جماعية، حيث تتوفر لهم الفرصة لاستخدام وتطبيق الاستراتيجية. و يفضل أن تتشابه هذه التعيينات مع نوع المهمات التي قدمت من خلال الاستراتيجية في المرحلة السابقة.

- **المرحلة الرابعة: التقويم.**

في مرحلة التقويم يتأمل المتعلمون الإستراتيجية التي استخدموها، والتقدير الذي حققوه بسبب نجاحهم في استخدامها، فضلا عن المساهمة التي وفرتها تلك الإستراتيجية في تيسير تعلّمهم. ويتم ذلك من البداية حيث يكون المعلم قد طلب من متعلميه التخطيط لمراقبة وتقييم استخدام الإستراتيجية الموظفة، كما يستطيع حثهم على تدوين الاستراتيجيات التي استخدموها خلال تنفيذ الأنشطة و المهمات التعلمية، والإشارة إلى كيفية عمل تلك الإستراتيجية، وملاحظة أي تغييرات في الاستراتيجيات من خلال الطريقة التي وصفوها في المرحلة الأولى. ومن ثمة يقوم المعلم بتوجيه النقاشات نحو الاستراتيجيات الأكثر فائدة للطلبة في تنفيذ الأنشطة والمهمات التعلمية المحددة. كما يمكن للمتعلمين المقارنة بين المهمات التي تمت باستخدام استراتيجيات وتلك التي نفذّت دون استراتيجيات.

- **المرحلة الخامسة: التوسع.** (20)

في مرحلة التوسع يستخدم المعلمون الاستراتيجيات في مواقف لم تكن جزءا من الأمثلة الأصيلة التي استخدمت في عملية التدريس، حيث يستطيع المعلمون إعطاء بعض التوجيهات للمتعلمين لتذكيرهم باستخدام استراتيجية كانت جزءا في مرحلة

التقديم، و توفير المساعدة و الدعم اللازمين كلما اقتضى الأمر ذلك، و تشجيع المتعلمين على محاولة تجريب استراتيجيات في موضوعات دراسية أخرى و موضوعات مختلفة، و مقارنة فعاليتها في تحقيق أهداف التعلم المنشودة، و مناقشة أمثلة يطرحها المتعلمون حيث تصبح نتاجات تلك المناقشات بمنزلة موجهات للمتعلمين تساعدهم في تحديد أين و متى يمكن استخدام استراتيجية معينة. (21)

7- أهمية تدريب التلميذ على استراتيجيات التعلم:

لقد أقيمت العديد من التجارب بغية فهم الاستراتيجيات التي يوّظفها المتعلم حتى يتعلم، منها ما قامت به مجموعة غرونوبل L'IREM de Grenoble ، (22) وقد كشفت الملاحظات المسجلة حول التعلم عند التلاميذ، أثناء قيامهم بمجموعة من الأنشطة التعليمية، - بغض النظر عن نوعية التمارين والمشاكل التي طلب منهم حلها- ، أن تصورات جميع هؤلاء التلاميذ هي غالبا نفسها و تتمثل في:

- الهدف الأساسي بالنسبة للتلاميذ، عند معالجتهم للمشكل التعليمي هو دائما الإجابة عن السؤال المطروح.

- يجد التلاميذ الحل الذي يظهر لهم مقبولا عند تطبيق القاعدة المناسبة.

- أثناء التعلم، عادة ما يعتبر التلاميذ أن تقديم إجابة لسؤال طرح من قبل المعلم وإيجاد حلا للمشكلة التعليمية، هو من الأولويات faire son métier d'élève.

- إن المعرفة تكتسب من المعلم، فهو مالكها.

- النجاح أكثر أهمية من الفهم.

- الخطأ هو غلطة يجب تفاديها بأي ثمن. (23)

وعادة ما تكونتلك التصورات التي تتشكل عند التلاميذ، ذات مصدر أو هي نتيجة لنماذج تعليمية تقليدية أصبحت متناقضة مع التوّجهات التربوية الحديثة ونماذج التعليم الأكثر فعالية. كما أشارت تلك الدراسات والملاحظات إلى ما يمتلكه التلميذ من قدرات وكفاءات تمكّنه من بناء تعلمه، من خلال تجنيد استراتيجيات تعلمية فعّالة. لكن بعض الممارسات البيداغوجية خاصة عندما لا تكون واضحة تشوّه وتمنع تشكيل تعلم نقدي عند التلميذ؛ كما أن غياب استراتيجيات فاعلة في التعليم يمكن أن يخلق صعوبات تعليمية عند التلميذ.

والسؤال المطروح هنا، هو لماذا يعتبر استخدام استراتيجيات التعلم فاعلا في عملية التعلم؟

من المتفق عليه بين الباحثين والمختصين في المجال التربوي أن التعليم الفعّال هو الذي يركز على تعليم

التلميذ كيف يتعلم، كيف يفكر، كيف يتذكر وكيف يستثير دافعيته للتعلم. كما تتمثل

أهمية التدريب على الممارسات الإستراتيجية في التعلم في أن حدوث التعلم يتطلب قدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها حديثا، حتى يتمكن المتعلم من استرجاع المعلومات عند الحاجة لذلك. وعادة يرغب المعلمون في استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة من أجل: (24)

- زيادة انخراط التلاميذ الموهوبين والتلاميذ الضعفاء على حد سواء في العمل داخل المدرسي.

- جعل التلاميذ الضعفاء يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.

- الانتقال من التركيز على المكافئات الخارجية إلى الإحساس بالرضى الذاتي في عملية التعلم.

- أن يستخدم التلميذ مهارات تفكير عليا فيما يتعلق بما يتعلم.

- أن يعزز التلميذ ثقته بنفسه.

- أن يتوصل التلميذ إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

كما أن تعليم الإستراتيجية يعتمد على مسلمة هي : أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندّرس استراتيجيات التعلم للتلاميذ على نحو صريح، بدءا من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية، وأن نستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوافرة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب،لذلك بدأ الباحثون حديثا في تنمية استراتيجيات تعلم نوعية، واستخدموها مع التلاميذ، وتركّز كثير من هذه الاستراتيجيات بداية على القراءة، ولكنها بعد ذلك طبقت بنجاح على معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات والفيزياء والكتابة. (25)

الخاتمـة

إن دور المعلم في النموذج العملي الفعال لا يقتصر على تقديم المعلومات و إصدار الأحكام، بل يتمثل في القيام بالعمل الذي يسمح بقبول أو رفض نشاط المتعلم، فيصبح دور المعلم بهذا مهم لأنه في تخطيطه لوضع موقف ذو طابع بنائي (عقد ديداكتيكي واضح، عمل وتبادل جماعي، الحق في المحاولة والخطأ، غياب الأحكام، إنتاج تفسيرات الإجراءات المستعملة...) ويصبح بهذه الممارسة التربوية يمنع تحول الحاجز إلى صعوبة بالنسبة لبعض التلاميذ. وتتطلب هذه الممارسة من قبل المعلم أن يكون ملمّا بجميع الإجراءات المعروفة التي عليه أن يوظفها بغرض مرافقة التلاميذ في بناء إجراءات تنسيق جديدة. (26)

كما يجب على كل معلم إدراك أنه لكل نظرية من نظريات التعلم جوانب يمكن أن

تسهم بالإيجاب في عملية اختيار إستراتيجية تعليم لإحداث تعلم فعال، ففي السلوكية تأكيد على توجيه المتعلم نحو هدف واضح محدد، كما يمكن للمتعلم أن يستجيب تلقائيا لتحقيق ذلك الهدف، في المعرفية اهتمام بالاتساق وعدم التناقض بما ييسّر سلامة التعلم. وفي البنائية سعي وتحفيز على أن يكون المتعلم قادرا على تفسير المواقف التعليمية بما يجعله مستعدا أكثر للتعامل مع مواقف حياتية أصيلة.

زيادة على ضرورة الإلمام بكيفية حدوث التعلم عند المتعلم، ليس بالضرورة بشكل مفصل ولكن على الأقل الإلمام بأهم مبادئ وشروط حدوث التعلم عند التلاميذ.

وفي ظل التطور المعرفي المتسارع والرهيب الذي تشهده البشرية ،آن لنا أن نواكبه من خلال إعداد جيل يعتمد على التفكير في حل المشكلات، خاصة وأن الأبحاث الحالية و التي تهتم بالإنسان التفتت إلى أبحاث الدماغ واستطاعت أن تبرهن من خلال نتائجها أن الاهتمام بوظيفة الدماغ وكيفية عمله سيحدث ثورة في جميع المجالات خاصة ميدان التعلم.

الهوامش

1. علي حسين حجاج. نظريات التعلم، دراسة مقارنة. عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. عدد 70، أكتوبر 1983.ص .15
2. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب. البليدة. الجزائر. 2000.ص 13.
3. Perraudeau, M, Les stratégies d'apprentissage .Armand colin. Paris. 2006. pp 30-31.
4. Piaget ,J,. réussir et comprendre .paris.puf.1974.p15.
5. Perraudeau .op.cit .p16.
6. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب. البليدة. الجزائر. 2000.ص .39
7. وليم عبيد. استراتيجيات التعليم و التعلم في سياق ثقافة الجودة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن 2011.2.ص ص:103- 104.
8. Giasson,J,. la lecture de la théorie à la pratique . Ed de Boeck. Bruxelles2005. p21.
9. بتصرف، مقال بعنوان: العوامل المؤثرة في التعلم،.ل د.د. محمد بن علي شيبان العامري موقع:،مهارات النجاح للتنمية البشرية.2011.
10. المرجع السابق.
11. نفس المرجع.
12. حسين محمد أبو رياش، د.سليم محمد شريف، د.عبد الحكيم الصافي. أصول استراتيجيات التعلم والتعليم. النظرية والتطبيق. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.2009. ص 19.
13. جابر عبد الحميد جابر.استراتيجيات التدريس والتعلم. دار الفكر العربي. 2008. ص308 .
14. Alberta Learning, Alberta Guide de mise en œuvre, Carrière et vie Stratégies

d'enseignement, Canada (2003).p43
15. Perraudeau,.M. op.cit.pp 28-29.
16. Perraudeau,.M. op.cit.pp30-31.
17. Perraudeau,.M. op.cit.pp55-86.
18. أبو جاد وصالح .تعليم التفكير، النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر و التوزيع. عمان، الأردن.2007. ص: 31
19. المرجع السابق .ص 34.
20. نفس المرجع. ص35.
21. نفس المرجع. ص36.
22. L'IREM est un lieu de réflexion sur l'enseignement des mathématiques ouvert gratuitement à tout enseignant du primaire, du secondaire et du supérieur, et à tout moment de l'année.
23. Perraudeau,.M. op.cit.pp32-34.
24. حسين محمد أبو رياش، د.سليم محمد شريف، د.عبد الحكيم الصافي. أصول استراتيجيات التعلم والتعليم. النظرية والتطبيق. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.2009. ص 20.
25. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين.استراتيجيات التدريس المتقدمة. الإسكندرية، مصر، 2011.ص 79.
26. Perraudeau,.M. op.cit..p 80.