Metacognitive Learning Strategies and Critical Thinking Skills in Secondary School (philosophy as a model)

Dr. Fatima-Zahra ELKETANI
ENS, Sidi Mohamed Ben Abdellah University
Fès, Morocco

Science Step Journal / Education & Social Sciences

June 2023/Volume 1- Issue 1

DOI: 10.6084/m9.figshare.23545851

Link: https://sciencestepjournal.com/?p=94

To cite this article: ELKETANI, F.-Z. (2023, June). Metacognitive Learning Strategies and Critical Thinking Skills in Secondary School - Philosophy as a Model -. Science Step Journal, 1(1), 82-115.

Abstract

Metacognitive strategies and critical thinking skills are inextricably linked. This relationship suggests a future in which educational practices can best support the lifelong learning and sustainable development. Thence, our Research study deals with adopting the metacognitive strategies of learning (planning, controlling, monitoring, and evaluation) for developing the argument skills of students at the second year baccalaureate level, in the course of philosophy. This skills are considered as the mechanism and the main process among other processes (forethought, questioning, arguing) for thinking and writing philosophically. This study seeks to answer the following problematic: "Do the metacognitive learning strategies (planning, controlling, monitoring, and evaluating) contribute to the improvement of the students's critical thinking skills in philosophy?" We concluded that metacognitive strategies enhance critical thinking skills as an essential component of the philosophical triangle.

Keywords:

Learning strategies – Metacognitive strategies – Planification – Monitoring – Evaluation – Critical thinking skills.

استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (مادة الفلسفة نموذجا)

دة. فاطمة الزهراء الكتاني

المدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس، المغرب

ملخص

ان البحث في كيفية تحسين أداءات المتعلمين وتمكينهم من تحقيق الكفايات الاساسية، رهين بتزويدهم بمعينات تمكينية لتفعيل ملكاتهم الكامنة وتطوير استراتيجيات تفكيرهم واشتغالهم، لاسيما المرتبطة بمهارات التفكير النقدي الفلسفي والمتمثلة أساسا في الفهم والتساؤل والحجاج في الكتابة الإنشائية بمادة الفلسفة. عبر تعبئة موارده معرفيا واستراتيجيا، تحديدا الميتامعرفية منها وتكييفها لإيجاد الحلول أو القيام بمهام معينة في مختلف وضعيات التعلم المرتقبة. مما يدفعنا إلى البحث في إشكالية العلاقة بين استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي بمادة الفلسفة لدى تلميذ(ة) السنة الثانية باكالوريا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب. حيث خلصت الدراسة إلى أن وعي المتعلم بأنشطته الذهنية وقدرته على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية وتدبيرها بشكل جيد، يساهم في تنميتها كمرتكزات أساسية لمثلث فعل التفلسف.

كلمات مفتاحية

استراتيجيات التعلم - الميتامعرفية - التفكير النقدي – التخطيط – المراقبة - التقويم

مدخل اشكالي

إن الفلسفة في مفهومها الكوني، تنظيم نسقي للمبادئ العليا لاستخدام العقل من خلال العلم بالعلاقات بين جميع المعارف والغايات الأساسية للعقل الإنساني، والفيلسوف ليس فنان العقل بل المشرع له. أما في مفهومها المدرسي، فالفلسفة نسق للمعرفة، وهو نسق مطلوب لذاته، دون هدف آخر غير تلك الوحدة النسقية للعلم، وبالتالي فغايته تحقيق الكمال المنطقي للمعرفة .(Kant,1968.pp.561-562)ولن يتحقق هذا الكمال دون طرح سؤال الآنية، كإشكالية نظرية وكحدث ينبغي الإفصاح عن معناه، قيمته وعلّة وجوده، ليتحول بذلك إلى مؤسسة "نقدية"، تقوم على تحيين المفاهيم والموضوعات الفلسفية وإضفاء طابع الراهنية عليها، من خلال طرحها ضمن إشكالات تخضع للتأمل النقدي الجدري، الحر والمستقل، بهدف إعادة بنائها وفق مبادئ منطقية ومنهجية لاستجلاء الحقيقة .

إن المغزى العميق لمقولة كانط "لا يمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف" يتمثل في أن درس الفلسفة هو مجال للحرية العقلية المتمثلة في التأمل النقدي، يقوم على التفلسف كعملية عقلية، نقدية، تساؤلية مستمرة. الغرض منها إزالة البداهة عن الأفكار المألوفة والأحكام المسبقة، والتخلص من هيمنة الحقائق المطلقة بإعادة النظر فيها وجعلها تتسم بالنسبية والقابلية للتجاوز. فالتفلسف إذن هو"المسار الذي نقطعه من بادئ الرأي (الدوكسا) إلى المعرفة (الإبستمي)"؛وهو يعتمد على القدرات والإمكانات الذاتية للتفلسف، باعتباره ذاتا مبادرة، فاعلة ومنتجة، لها القدرة على التفكير الحر وإبداء الرأي وتحديد مساراتهاواختياراتها. هنا يبرز مفهوم التفكير الذاتي، كتجسيد للحرية العقلية وللتأمل النقدي بحيث يسمح للفرد بالتساؤل عن معنى وقيمة وجوده علاقته بالفرد الفردوالجماعة.

إن التربية القائمة على طرائق الشحن والتلقين والحفظ والتذكر، التي قد كانت قادرة على تلبية احتياجات المجتمع في فترات سابقة، أصبحت عاجزة اليوم عن مواجهة الاحتياجات المتجددة والمتزايدة لمجتمع التكنولوجيا والمعرفة، القائم على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي السريع التغيُّر، تعاظمت فيه أهمية التعلم؛ مما زاد الحاجة إلى إعادة النظر في سياسات المشرِّع التربوي وإعطاء الأولوية إلى الاهتمام بمستوى أعلى من التفكير، يؤهله لمواكبة المستجدات المحلية والكونية وقادرا على اتخاذ مسافة نقدية تمكنه من يُقدم له من معارف بما يسمح له الحفاظ على كينونته وهويته المتفردة، ولإثبات ذاته كفاعل اجتماعي مُؤثر في البناء الفكري والمعرفي.

ونظرا لدور التعليم في تنمية شخصية الإنسان والنهوض بالمجتمع، فقد أصبح من الضروري ايلاء المُشرع التربوي المغربي أهمية خاصة للتحولات المعلوماتية والمعرفية الراهنة من خلال الانتقال من بيداغوجيا تعليم المعارف إلى بيداغوجيا تعلم بناء المعارف، عبر تنمية استراتيجيات التعلم المعرفية منها والميتامعرفية وكذا الوجدانية. بهدف بناء جيل قادر على الفهم والتفسير والتحليل والتقويم والاستنتاج. بهذا المعنى، يمثل التفكير النقدي جوهر التعلم، إذ يُحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي

يفضي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي وإلى ربط أفضل لعناصره ومحتوياته((Norris,1985 ،إنه بذلك نمط من أنماط المسؤولية المعرفية.(Lipman,1988)

من هنا، أضحى تعليم التفكير النقدي أبرز أهداف التربية الحديثة في كثير من دول العالم، إذ يرى الباحثون أنه سبيل لتطوير البنية المعرفية للمتعلمين. فقد أكد هارندك (Harnadek) على أن كل تلميذ(ة) في استطاعته أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا نقديا إذا ما أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية (جروان، 2002، 64)، وطبعا، لن يتأتى ذلك إلا من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مراحل نموه وقدرته على الاستيعاب وفق إيقاعه في التعلم، بموازاة تطور الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس المعرفي، لم يعد ينظر إلى التعلم باعتباره حالة نهائية أو منتوجا لمعارف أو كفايات محددة، ولا مجموعة من السلوكات المرغوبة والمقبولة التي يقوم بها المتعلم أثناء مزاولته لأنشطته المدرسية. بل على خلاف ذلك، أصبح التعلم يمثل سيرورة دائمة يبحث الفرد من خلالها التعرف على الغرض من هذه المعارف والكفايات (بن العزمية علال،2001،ص.65).وعليه،لم يعد التعلم عملية آلية ميكانيكية تتم داخل المتعلم انطلاقا من "مثير استجابة" كما هو الشأن بالنسبة للنظريات السلوكية، وإنما عملية دينامية تفاعلية قصدية، تتخذ من المتعلم مجالا للفعل بُغية تطوير قدراته وخبراته ومهاراته الداخلية وتدبيرها بشكل دقيق ومنهجي لحل وضعيات مشكلة خاصة .

ان اتخاذنا من السيكولوجيا المعرفية أرضية خصبة للبيداغوجيا المعاصرة، يرتكز على دورها في تناول موضوع التعلم المدرسي بالبحث والدراسة، وأيضا مفاهيمه المختلفة من قبيل الأسلوب المعرفي للفرد، الطريقة المعرفية، ثم الاستراتيجية المعرفية التي تميز كل فرد عند قيامه بمهمة محددة. حاولت المقاربة المعرفية فهم وتحليل الإجراءات والمسارات الداخلية لمعالجة المعلومات لدى الكائن الإنساني، إضافة إلى كيفية إعادة إنتاج هذه الإجراءات التعلمية، باعتبار أن نشاط التعلم يرتكز أساسا على معالجة المعلومة (Tardif J.,1992,p.15) بهدف تنمية القدرات الذهنية العليا للمتعلم وتدبيرها بشكل منظم وواع لحل وضعيات وفق مبدأ "تعلم التعلم."

بالرجوع إلى واقع حال مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، نستجلي صعوبة في تحقيق أهداف تدريسها خلال عملية تقويم أداءات المتعلمين، سواء تعلق الأمر باختبارات المراقبة المستمرة أو الامتحانات الوطنية الموحدة، فالمُلاحظ هو ضُعف استخدام مهارات وأدوات التفكير النقدي خلال تعاملهم مع نص أو مقولة أو سؤال، إذ يمكن القول بأن عددا من التلاميذ في التعليم الثانوي التأهيلي لا يتحكمون عموما في القدرات والكفايات العليا كالتحليل والتركيب والتقييم .(Ben Elazmia,A,2002) لذلك وبالرغم من طموح التوجيهات الرسمية الخاصة بمادة الفلسفة إلى تكوين فكر نقدي حواري تساؤلي، إلا أن واقع تدريسها غالبا ما يكون بعيدا عن ذلك (لزرق عزيز، 1994، ص.74). فالتقييم يُركز في معظم المدارس بالأساس على قياس قدرة التلميذ(ة) على التذكر والفهم، وإهمال القدرات العقلية العليا(Ben Elazmia,A,Ibid) ، مما يؤدي إلى تعويد المتعلم على الاعتماد على استراتيجية الاحتفاظ البسيط(La stratégie de renouvelement) لنفس المضامين والدعامات الديداكتيكية من البداية إلى النهاية، في أن عددا من التلاميذ لا يعرفون دائما ما يتوجب عليهم تعلمه، كما لا يدركون الطريقة والكيفية التي يتعلمون بها (Anderson,1992). الى جانب

أنهم حيث لا يبدلون مجهودا في تطويرها ويتم يقتصر على ما يُقدّم له عوض التركيز على إستراتيجية التجديد (La stratégie de simple conservation)التي تقوم على إعادة تقديم جديد لموضوع التعلم وعناصره وتقويمه بشكل ذاتي ومستقل.

من هذا السياق العام، تبرز مشكلة موضوع بحثنا، التي تجد تبريرها في العمل على رصد ودراسة الأنشطة والعمليات الذهنية الكفيلة بتحقيق أهداف عملية من أجل تخطيط ومراقبة وضبط سيرورة التعلم التي تدعم التمكن من مهارات التفكير النقدي الفلسفي الأساسية من فهم، تساؤل وحجاج. لأن أهمية اكتساب المهارة ينبغي أن لا تحجب عنّا حاجة المتعلم إلى تعبئة واستثمار موارده وتكييفها لإيجاد الحلول أو القيام بمهام معينة في مختلف وضعيات التعلم المرتقبة. وهذا ما يدفعنا إلى البحث في إشكالية العلاقة بين استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومفهوم التفكير النقدي بمادة الفلسفة لدى تلميذ(ة) السنة الثانية باكالوريا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب وبلورتها في سؤالنا المركزي التالي: "هل تساعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على تنمية مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثانية بالتعليم الثانوي التأهيلي؟"

1. التفكير النقدي في تاريخ الفكر الفلسفي

كان سقراط دائم السعي وراء الحقيقة والعمل جعل مشاكل الحياة المعقدة أسهل على الفهم عبر طرح المعتقدات والتقاليد والمسلمات والبديهيات للنقاش والتفكير، الأمر الذي اكسبه الكثير من العداوات. حيث توصل إلى أن الناس لا يستطيعون تَسْويغَ ما يدعونه من معرفة يثقون فيها، وأن ما يقولونه لا يعدو عن. معان ملتبسة، مختلطة أو أدلة غير ملائمة واعتقادات تنطوي على تناقض ذاتي، يتسلل غالبا إلى أفكارهم دون وعي، فتبدو أقوالهم على صورة طنطنة فارغة، لا يخرج المرء منها بشيء معقول. كذلك توصل سقراط إلى حقيقة أن المرء لا يمكنه الاعتماد على من هم "في السلطة" للحصول على معرفة دقيقة ورؤية واضحة. وقد دلّل على أن بعض الأشخاص يتمتعون بمقدرة هائلة ومكانة كبيرة إلا أن آراءهم تبدو مختلطة وبعيدة عن العقلانية .

لقد ركز على طرح الأسئلة العميقة التي تغوص في التفكير، كما أولى أهمية للبحث عن الدليل عن طريق الفحص الدقيق للاستدلالات العقلية والافتراضات. محللا التصورات الأساسية، ومتتبعا ما يترتب عنها، ليس فقط بالنسبة لما قيل، بل أيضا بالنسبة لما يمكن أن يعقل. إن طريقة الأسئلة التي وضعها سقراط قد أبرزت الحاجة إلى أن يكون التفكير واضحا ومتسقا بطريقة منطقية.

تأثر أفلاطون وأرسطو بأفكار معلمهم سقراط لتحصيل المعرفة الكلية الشاملة، التي تستخدم من العقل وسيلة لها وتجعل الوصول إلى الحقيقة أسمى غاياتها، حيث يعتبران أن العقل المتدرب وحده القادر على رفع اللبس عن ماهية الأشياء، مما ساهم في بروز الحاجة إلى التفكير بشكل نسقي، وإلى تتبع ما يترتب على ذلك بشكل واسع وعميق، حتى يمكن للتفكير الشامل والعقلاني المتخذ من التساؤل الفلسفي النقدي سبيلا لمواجهة الأحكام المسبقة والمسلمات وتحويل المطلق إلى النسبي القابل للتجاوز بالاعتماد على بالاعتماد على الأدلة والحجج. وقد رأى الأكويني (الأكوينيتوما) أن أولئك الذين يفكرون بشكل نقدي، لا يرفضون الاعتقادات القائمة، بل تلك يرفضون تلك المفتقرة للأسس العقلانية.

ابتداءا من القرن الخامس عشر، تزايد اهتمام المفكرين بدور العقل في إعادة بناء المفاهيم و البحث في الظواهر والأشياء لاسيما حول الدين، الفن، المجتمع، الطبيعة الإنسانية، القانون والحرية. حيث افترضوا أن معظم ميادين الحياة الإنسانية بحاجة إلى تحليل ونقد، ومن بين هؤلاء المفكرين نجد "كوليت وأراسموس ومور". إلى جانب كل من "ميكافيلي" وكتابه "الأمير" الذي وضع أسسا للتفكير النقدي السياسي الحديث، و"فرنسيس بيكون" الذي يعد من الرواد الأوائل الذين قعّدوا المنهج الاستقرائي، والذي يعد كتابه "الأورجانون الجديد" أحد النصوص المتقدمة في التفكير النقدي، فكان برنامجه شبيها ببرنامج التفكير النقدي التقليدي. كما طور "ديكارت" منهجا في الفكر النقدي، القائم على مبدأ الشك المنهجي، الذي يضع الفكر موضع تساؤل وشك واختبار. وقد اعتبر "هوبز ولوك" أن العقل النقدي يتيح منافذ جديدة للتعليم، متبنيا وجهة نظر طبيعية حول العالم، من خلالها يتم التفسير اعتمادا على حجج و أدلة تنبث إما بالنفي أو التأكيد. كما دافع "لوك" عن تحليل الحس المشترك للحياة اليومية والفكر، واضعا أساسا نظرية للتفكير، مُخضِعا الحقوق الإنسانية الأساسية ومسؤوليات جميع الحكومات للنقد العاقل للمواطنين المفكرين. ولعلنا نجد مثل هذا التفكير النقدي عند كثير من العلماء أمثال "روبرت بويل وإسحاق نيوتن" وكذلك لدى عدد من المفكرين التنويريين الفرنسيين من أمثال "منتسكيو وفولتير وديدروا."

امتد مجال التفكير النقدي في القرن التاسع عشر إلى الحياة الاجتماعية والاقتصادية على يد "أوجيست كونت وهربرت سبنسر"، كما طبقه "كارل ماركس" في مشكلات الرأسمالية، وكذلك استخدمه "داروين" في تاريخ الثقافة الإنسانية وأساس الحياة البيولوجية. وقد ازداد الاهتمام بموضوع التفكير العلمي في القرن العشرين. حيث انتقد "وليد جراهام سومتر" بشدة طريقة التعليم في المدارس، باعتبارها مصانع تُنتج في النهاية أشخاصا من نمط واحد كما لو كانوا شرائح خشبية متماثلة.

2. مفهوم التفكير النقدي

شكل موضوع التفكير النقدي مادة للبحث والدراسة من طرف المهتمين بالمجال التربوي، حيث دعوا إلى التركيز على هذا النوع من التفكير وتطويره وجعله أساس الفعل التربوي. يوضح نيكرسون (Nicherson) أن أهمية تعلم هذا النوع من التفكير تكمن في مساعدة الأفراد على التكيف بدرجة أكبر مع غيرهم. يمَكنهم من فهم أعمق للمحتوى المعرفي، ويُحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمستوى التعليمي، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض (Noris,1985) واتخاذ القرارات المناسبة، إضافة إلى التمييز بين الرأي والحقيقة والخروج باستنتاجات منطقية سليمة. وقبل أن نعمق البحث في مفهوم التفكير النقدي، مكوناته، مهاراته، معاييره وسبل تنميته لابد لنا من الوقوف على أهم التعارف اللغوية والاصطلاحية التي قُدمت حوله.

إن البحث في مفهوم التفكير النقدي في الأدبيات التربوية يضعنا أمام مجموعة من التعارف التي تعددت بتعدد المنطلقات والمرجعيات النظرية للباحثين وتوجهاتهم الفكرية واهتماماتهم العلمية. فهو تفكير تأمل، يشمل تقييما للحجج ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعم بالعمل .Ficher,2001,p.2))كما أنهتفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات

الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو معتقد بغض النظر عن مصدره بغية الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية (Beyer,1985,p.8).

ويندرج التفكير النقدي ضمن مهارات التفكير العليا التي تعكس استخداما من مستوى أعلى للعمليات العقلية التي تتضمن قيام الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها بعيداً عن الحلول أو الصياغات البسيطة للإجابة على سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام البسيط للعمليات العقلية الدنيا (الحفظ، التذكر...الخ). كما يتجلى في القدرة على تقدير الحقيقة، ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، الى جانب مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها.

ذهب آخرون إلى اعتبار التفكير النقدي محاولة مستمرة لاختبار الفروض والآراء على ضوء الأدلة التي تستند عليها، بدلا من القفز إلى النتائج، إضافة إلى أنه يتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد مدى صحة مختلف الأدلة، للوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة .(Watson & Glaser,1980,p.8)"كما يتصف بالحساسية للموقف وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام .(Lipman,1991) انه كذلك حكم منظم ذاتيا وهادف يؤدي إلى التفسير، والتحليل، والتقويم والاستنتاج، إضافة إلى شرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين، والمفاهيم والطرق والمقاييس والسياقات التي بني على أساسها ذلك الحكم .(Facione,2009,p.2) ويؤكد سكريفن (Scriven) على أهمية حضور الوعي في هذا النوع من التفكير لكونه عملية فكرية واعية، تتضمن بطريقة نشطة وفعالة وضع تصور وتطبيق وتحليل وتركيب/أو تقويم المعطيات المجمعة أو الناتجة من الملاحظة ومن التجربة ومن التأمل ومن التفكير، أو من الاتصالات، بغية توجيههم في معتقداتهم وأفعالهم .(Scriven,1996)

لقد لقي تعريف مفهوم التفكير النقدي لدى (انيس) انتشارا واسعا باعتباره أحد الرواد المساهمين في تطوير هذا النوع من التفكير، إذ نجده يتخذ من التعقل سبيلا لبلوغ الحقائق والمنهج العلمي وسيلة لتأكيدها أو دحضها، بهذا " فالتفكير النقدي هو التفكير المعقول التأملي الذي يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نؤمن أو نقوم به، أو ما نفعله وما يتطلب ذلك من وضع فرضيات وأسئلة و بدائل وخطط للتجريب(Ennis,1990,p.13) ، مُركزا بذلك على افتراضين جوهريين هما:

- التفكير النقدي نشاط ذهني عملي؛
- التفكير النقدي تفكير إبداعي، يتضمن صياغة الفرضيات والأسئلة والاختبارات والتخطيط للتجارب.

وقد ذهب كل من بول والدر (Paul &Elder L.,2008) إلى أبعد من ذلك، فكون التفكير النقدي عملية متمركزة حول أنا المتعلم، فهو " تأديب ذاتي، توجيه ذاتي ومراقبة ذاتية وتصحيح ذاتي. الأمر الذي يتطلب معايير التميز الصارمة والسيطرة الدقيقة لاستخدامها، وهذا يؤدي إلى القدرة على التواصل بشكل فعال وحل المشاكل، فضلا عن الالتزام بالتغلب على التمركز على الذات (أنانيتها) الفطرية."

3. المبادئ والمرتكزات النظرية والمقاربات المنهجية لتدريس التفكير النقدي في مادة الفلسفة بالمغرب

يعتبر التفكير النقدي لحظة ومقوما أساسيا من مقومات التفكير الفلسفي، إذ بدونه لا يمكن أن يستقيم الحديث عن مقاربة فلسفية، باعتبار هذه الاخيرة تفكير نقدي بامتياز، نسعى من خلاله إلى تحطيم البداهات والتخلي عن الوثوقية والدوغمائية.

ان النقد بهذا المعنى خاصية أساسية للفلسفة وجوهرها، حيث يتمظهر جليا من خلال التحقيب الكرونولوجي للتفكير النقدي الذي ارتبط بالعصر الإغريقي القديم، وأساسا بمرحلة الحكمة التي حملت في رحمها بدايات التفكير الفلسفي لاسيما مع الحكماء الطبيعيين الأوائل الذين وضعوا العالم وماهيته ومصيه موضع تساؤل رافضين كل التفسيرات الميتودولوجية للكون والعالم والوجود، وبالتالي الإعلان عن قطيعة مع كل أشكال التفكير الخرافي البعيد عن العقل والحجاج والمنطق والتساؤل والنقد والشمولية والنسقية.

ولعل هذا ما دفع بهيجل إلى القول بأنه "لم يحدث في أي وقت مضى، منذ أن ظهرت الشمس في قبة السماء ودارت الكواكب، أن أدرك الإنسان أن وجوده يتركز في رأسه، أي في الفكر الذي يستلهمه الإنسان في بناء الواقع...غير أن الإنسان لن يتقدم إلى حد الاعتراف بالمبدأ القائل إن الفكر ينبغي له أن يحكم الواقع الروحي إلا في هذه الفترة وحدها... ومن ثمة فقد كان ذلك فجرا عقليا مجيدا(Harebert,M.,1969) "، مما يدل على أهمية التفكير العقلي النقدي الذي أضحى يشكل مبدءا ومرتكزا نظريا ومنهجيا أساسيا في تدريس الفلسفة بمختلف مشاربها واتجاهاتها، الشيء الذي يدفعنا إلى التساؤل عن أهم المرتكزات النظرية والمقاربة المنهجية لمنهاج مادة الفلسفة بالمغرب.

تعتبر الفلسفة معرفة شموليةومركبة، ذات مشارب معرفية شتى. كما أنها طريقة للتفكير القائم على تأمل التجربة الإنسانية وتحليلها ونقدها، إلى جانب اتخاذ مسافة تأملية بينما هو قائم والسعي للتحرر من المسلمات والبداهات وتحجر الرأي المقاوم للتقدم والتطور، وجعلها في المضامين الفلسفية حلولا للإشكالات الانطولوجية والابستمولوجية والديونتولوجية. أمام جملة التحولات الدولية والمحلية التي عرفها المغرب، إضافة إلى تزايد الاهتمام بتنمية القدرات الميتامعرفية وفي مقدمتها التفكير النقدي باعتباره أحد أهم الكفايات الممتدة والمشتركة بين جميع المواد خصوصا في مادة الفلسفة، عمل المشرع التربوي المغربي على بناء منهاج جديد، يهدف "التربية الفكرية "، من حيث هي تربية تسعى لتنمية القدرات العقلية للمتعلم، وإكسابه مهارات و أنشطة فكرية تؤهله لأن يصبح عنصرا ايجابيا باعتباره مفكرا منتقدا للمادة المعرفية ولبنائها.

انطلاقا من هنا، نُقدم سؤالا عن مساهمة منهاج مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب في تحقيق المبادئ والمرتكزات النظرية والمقاربات المنهجية المسطرة،بُغية تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم مع محاولتنا الإحاطة بمختلف الاكراهات والمعيقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة.

3.1. المقاربة الفلسفية:

اعتمد المشرع التربوي المغربي في بناء منهاج مادة الفلسفة على مقاربة ميشيل طوزي(Tozzi,1993,p.23) ، التي ترى في الذات مجالا لتطوير القدرات والإمكانات الذاتية للتفلسف وتتمتع بالقدرة على التفكير الحر وإبداء الرأي وممارسة النقد الواعي الهادف الموجه، انطلاقا من وضعيات مشكلة يتطلب حلها تجنيد المهارات الذاتية النقدية، وتطوير كفايات الأشكلة والمفهمة ثم المحاجة.

إن السعي لتمكين المتعلم من التحكم في كفاية النقد في مادة الفلسفة، يقتضي التمكن من كل مرحلة من مراحل سيرورات التفكير الفلسفي، بدءا من البناء المفاهيمي (المفهمة)، والانتقال به إلى مستوى أعلى من الدلالة اللغوية والاصطلاحية والفلسفية التي تمكن المتعلم من التحرر الذهني والوجداني من عوائق البديهيات واليقينيات، وقوفا بلحظة الأشكلة التي ترى فيها "جاكلين روس" لحظة مهمة في سيرورة التفكير الفلسفي.

فالأشكلة لا تعني فقط أن نتساءل، بل أن نرتقي انطلاقا من مجموعة من الأسئلة المنظمة لبلوغ عمق المشكلة. هذه المرحلة تعبر عن حلقة وصل تتقاطع عندها لحظتا المفهمة والحجاج، تُطرح فيها أسئلة تسمح بالوقوف على مختلف التقابلات والمفارقات التي تتولد عن لحظة المفهمة. وتعتبر هذه الأخيرة مرحلة أولى من مراحل التفكير الفلسفي يتم فيها بناء المفهوم وإعطاؤه معنى انطلاقا من الانتقال به من المستوى المتداول إلى المستوى الأكثر دقة وضبطا وذلك بوضعه في محكات الدلالة اليومية واللغوية والفلسفية وباقي الحقول المعرفية الأخرى، خصوصا وأن المفهوم الفلسفي ليس مفهوما منعزلا قائما بذاته، بل إنه متعلق بغيره ضمن شمولية تجعله يغتني من خطاب لآخر. وبالنسبة للحجاج الفلسفي، يحدده منهاج مادة الفلسفة في مجموعة من العمليات كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها، والاعتماد على الأمثلة القابلة للتقييم وكذلك الاستشهاد بأقوال فلسفية أو أدبية أو علمية (التوجيهات التربوية، ص10.).

يشكل الحجاج لحظة حاسمة في سيرورة التفكير الفلسفي، باعتباره خطابا استدلاليا وإقناعيا يعتمد أدلة وحجج منطقية أو بلاغية لدحض أو تأكيد فكرة أو أفكار معينة، وطبعا لن يتم ذلك إلا بالإجابة عن مشكلة معينة، تحدد العلاقة بين مجموعة من المفاهيم، فلا يمكن الحديث عن الحجاج إلا في علاقته مع الأشكلة، وهذه الأخيرة لا تكتسب قوتها إلا بتحليل الموضوعات ومفهمتها.

ان تدريس الفلسفة تدريسا حجاجيا يعني عرض المحتويات الفلسفية، وفق ترتيب منظم ومتماسك يتدرج من فكرة /حجة إلى فكرة /حجة أخرى تفوقها من حيث التأثير والإقناع والإفهام في علاقتها بالنتيجة التي تصب فيها كل تلك المحتويات، فالمدرس يتحول من مُخبر بالمعلومات إلى متدخل في تنمية مهارات التفكير الفلسفي النقدي. كما يتحول المتعلم من مُتلق سلبي يحفظ المضامين الفلسفية، إلى مدرك لمنطقها وقادر على كشف آلياتها. كما يتم الانتقال بالمحتويات من العرض الجاهز للمعلومات الى موضوع للتفكير والفهم والحوار والتساؤل والتقييم النقدي، باعتبارها قضايا فلسفية قابلة للشك المنهجي والتفكيك وإعادة البناء.

يتضح من خلال قراءتنا لمتون التوجيهات التربوية، أن منهاج الفلسفة لم يحدد بشكل دقيق المقصود بالمقاربة الفلسفية، وإنما اقتصر على إشارات عامة دون إحالات مرجعية نظرية وبيداغوجية، حيث نُسجل تراجعا ملموسا بالمقارنة مع المنهاج السابق (وزارة

التربية الوطنية، منهاج الفلسفة، 1996) الذي اعتمد على المزاوجة بين تعليم الفلسفة أو ما يصطلح عليه "تعليم الأفكار" وبين تعلم التفكير أي "تعلم التفلسف."

نسجل أيضا، أن المنهاج الحالي لم يشر إلى تبني أطروحة مشيل طوزي على مستوى المقاربة الفلسفية رغم تبنيها نظريا، مما يحيلنا مرة أخرى على التبعية في بناء منهاج مادة الفلسفة وبشكل مشوه أحيانا (الخطابي،2010.(

أما على مستوى الشكل، نسجل عدم التزام المنهاج بترتيب واحد للقدرات الفلسفية، حيث تم في البداية تناول البناء الإشكالي (الأشكلة)، المفهمة ثم البناء الحجاجي، (التوجيهات التربوية، 2007، ص.9) في حين ورد ترتيب آخر في الجدول الخاص بالكفايات والقدرات ومؤشراتها، حيث بدأ بالمفهمة فالأشكلة ثم الحجاج، وهذا يبرز نوعا من الارتجال في صياغة مضامين المنهاج الذي يعتبر الإطار المرجعي الملزم وطنيا.

3.2. المقاربة البيداغوجية:

لقد أقر المنهاج المقاربة بالكفايات على المستوى البيداغوجي والمنهجي في الدرس الفلسفي، لترسيخ مهارات "التربية الفكرية"، بهدف تطوير القدرات العقلية للمتعلم والتركيز على العمليات المعرفية والمعرفية العليا (الميتامعرفية)، من خلال تربية وتعليم أفعال "الفهم" و"السؤال" و"الشك" و"الاستدلال" و"التحليل" و"المقابلة" و"التركيز" و"النقد والتقييم."

على ضوء ما سبق، يمكننا تحديد مجموعة من النقط الإيجابية التي تنسجم مع الأهداف التي تنبني عليها المقاربة بالكفايات، كالتركيز على التعلم الذاتي، العمل الجماعي والتمكن من إنتاج مشاريع شخصية أو جماعية وجعل المتعلم في قلب تفكير وفعل واهتمام العملية التعليمية التعلمية، فضلا جعل الأستاذ مُيسرا ومُوجها لحل الوضعية المشكلة التي يطور من خلالها التلاميذ قدراتهم المعرفية والميتامعرفية.

3.3. التربية على القيم

يتأسس المنهاج الحالي على بيداغوجية القيم، التي تسعى المؤسسة التربوية ترسيخها، سواء على المستوى النظري "التفكير فيها وتأملها والوعي بها"، أو على المستوى العملي عن طريق التدرب عليها من خلال العمل الدراسي الفردي والجماعي. وقد أكدت وثيقة التوجيهات التربوية (التوجيهات التربوية، 2007، ص.11) على ضرورة تربية المتعلمين، على القيم المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار. إلا أن الإشارة إليها جاءت فضفاضة، وغير محددة بدقة، مع غياب تصنيفها حسب مجالاتها الاجتماعية للإفتحاص النقدي؛ وبذلك يسمح مدخل القيم للمتعلم بتنمية مجموعة من الكفايات والقدرات المعرفية والإستراتيجية والقيمية، نظرا لارتباط مهارات التفكير النقدي بأبعاد أخلاقية قيمية وعقلانية، في حين ترنو مقاربة التربية على الاختيار إلى مساعدة المتعلمين على بناء مشاريع حياتية مستقبلية، من خلال تنمية جوانب شخصيتهم، كذات فاعلة، مع إشراكهم في تحديد توجهاتهم الدراسية بشكل واع.

يتضح من جردنا لأهم المبادئ والمرتكزات النظرية والمقاربات المنهجية لمنهاج مادة الفلسفة، أنها تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الدرس الفلسفي القائم على المساءلة والنقد من جهة. ومن جهة أخرى على المقاربة البيداغوجية ومقاربة الكفايات على وجه الخصوص، لمراجعة وإصلاح المناهج التربوية، إلى جانب التربية على القيم من خلال التشبع بمجموعة من القيم الدينية والوطنية والحقوقية التي تنسجم والاختيارات التربوية التي استند عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب.

يهدف المنهاج الجديد لمادة الفلسفة إلى التربية الفكرية من خلال تنمية القدرات العقلية للمتعلم كما أنه يتجه إلى إكسابه مهارات وأنشطة فكرية متنوعة من سبيل الفهمو التساؤل والتحليل والاستدلال والشك والنقد والتقييم ...الخ. فالمتعلم في ظل هذا المنهاج يراد له أن يصبح عنصرا ايجابيا يتفاعل مع المادة المعرفية التي تعرض أمامه باعتباره مفكرا ومنتقدا لآلياتها وتشكلها البنائي.

إذا كان التفكير النقدي عملية فكرية واعية وقصدية، تتضمن مجموعة من المهارات بالاستناد إلى معايير محددة وضوابط تقويمية ذاتية واعتمادا على أدوات فكرية وتخطيطا محكما، يتأسس على مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة بشكل منسجم وفعّال، فإنه من الضروري البحث عن مدى حضور التفكير النقدي واستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في مختلف الوثائق التربوية الناظمة لمادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي.

بالانتقال الى المنهاج، فقد حاول من خلال مقارباته النظرية والمنهجية والبيداغوجية، تحقيق الائتلاف والانسجام بين مقتضيات الفلسفة كنمط فكري معرفي متميز، وبين مكونات الإطار المرجعي لمراجعة المناهج والبرامج، وكذا مواصفات التخرج من السلك التأهيلي والاختيار البيداغوجي الإجرائي (التوجيهات التربوية وبرامج تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص.3). لأن الغاية الأسمى لمنهاج مادة الفلسفة، تكمن في تأمل التجربة الإنسانية وتحليلها باستخدام آليات التفكير النقدي الذي يتيح اتخاذ مسافة بين ما هو كائن، والإنعتاق من أسر البداهات والتبعية الفكرية والآراء المسبقة المقاومة لتطور الفكر الإنساني.كما يُمكن من الإبداع وتقديم حلول لمشاكل الواقع المعيش. وطبعا، لن يتأتى هذا ما لم يتمكن المتعلم من امتلاك القدرة على النقد الذي يعتبر أحد أهم ركائز العمليات الميتامعرفية.

يظل إكراه زمن التفلسف في المؤسسة التعليمية المغربية، أبرز الأسباب التي تقف عائقا أمام فعل التفلسف وممارسة التفكير النقدي الحر، إذ تنص التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة على إتاحة فرصة تجربة الرشد الفكري والنضج والوجداني لتلميذ الفلسفة، مع إمكانية تعلم وممارسة التفكير المستقل عبر السؤال والمساءلة والتحليل والنقد (التوجيهات التربوية وبرامج تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، 2007، ص.3). ولن يتحقق هذا إلا بالاشتغال على الإشكاليات، تدبير الحوار، تطوير أشكال العمل والأنشطة القرائية والكتابية والشفوية، استغلال الوسائط السمعية البصرية، وكذلك التمرن على طرق وتقنيات المقاربة الفلسفية وغيرها من الممارسات الفصلية والموازية.

ان الحاجة إلى التفكير النقدي تظل ضرورة معرفية في عالم يلتبس فيه المعنى في خضم تضارب المصالح والآراء لاسيما مع الثورة المعلوماتية، حيث أضحى اللامعنى أحيانا أساسا لقياس المعنى، الشيء الذي يفرض علينا كباحثين يقظة معرفية لمواجهة شتى أنواع

التسويق للفكر الإيديولوجي، مع رفض كل أشكال الاستلاب والتبعية والوصاية وهذا طبعا، يقودنا مباشرة إلى الممارسة الفلسفية كإطار معرفي لكل المقاربات النقدية بالارتكاز على العناصر أو كما نفضل تسميتها بسيرورات هذه الممارسة، المتمثلة في المفهمة، الأشكلة والحجاج.

انطلاقا مما سبق وبغية فهم أعمق وأدق لسيرورات تعلم التفكير النقدي، سنحاول فيما سيأتي الربط بين مهارات التفكير النقدي واستراتيجيات التعلم في الفلسفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية والمقاربة المعرفية للتعلم، بغرض تحقيق الفعالية والإنتاجية الفكرية القائمة على سؤال الحرية والعقل والابتعاد عن معالم التقليد والتبعية وتقديس منطق البداهة والمسلمات على حساب منطق التساؤل وإحقاق الحقائق، إلى جانب ممارسة الإبداع عن طريق تجويد نقل الخطاب الفلسفي النقدي العقلاني للمتعلمين، بما يتماشى مع مختلف مراحل نموهم النفسي والعقلي، مع الأخذ بعين الاعتبار مبدأ التدرج المتناسب مع نمو الكفايات.

4. استراتيجيات التعلم والمقاربة المعرفية

حضي مفهوم استراتيجيات التعلم عموما والميتامعرفية خصوصا بالرغم من حداثته، باهتمام الباحثين والمتخصصين في الحقل التربوي وعلم النفس المعرفي، لاسيما مع اتساع الهوة بين الحاجيات التعلمية للمتعلم الحقيقية وما يُقدَّم إليه داخل المؤسسات التعليمية. اليوم وأكثر من أي وقت مضى، أضحى البحث عن أساليب متقدمة لمواجهة المشكلات وتحليلها ثم التوصل إلى الحلول الأنجع والأكثر فعالية، ضرورة قصوى تفرضها متغيرات العصر الراهنة في شتى الحقول والميادين، لذلك يشكل موضوع استراتيجيات التعلم وتفاعلاتها مع مختلف عناصر المثلث البيداغوجي (متعلم/مدرس/مادة المعرفية)،إشكالية تستدعي منا التركيز على استراتيجيات التعلم كمتغير ناظم للحقل التربوي في مختلف أبعاده وتجاوز المقاربات التقليدية، من خلال تعميق واستثمار الإمكانيات التي توفرها أرضية المقاربة المعرفية في فهم وتتبع ما نسميه بالإدارة العقلانية للتعلمات القائمة على تدبير الأنشطة الذهنية، بدءا من تحديد المهام المراد انجازها والتخطيط وصولا إلى تقويم النتائج.

لقد تزايد الاهتمام بهذا النوع من الاستراتيجيات في العقد الأخير من القرن الماضي، نظرا لدورها الكبير في اكتساب المعلومات وتخزينها ثم توظيفها، حيث يتماشى ذلك مع التوجه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية المهارات العقلية العليا. كما تهدف استراتيجيات التعلم الميتامعرفية إلى تطوير قدرة المتعلم على تخطيط ومراقبة وضبط تعلماته بشكل ذاتي ودائم، بغرض تنمية مكتسباته ومداركه والتحكم في عملياته المعرفية.

1.4. مفهوم التعلم

منذ بداية الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان، ظل مفهوم التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحثين والدارسين، نظرا لطبيعته المركبة والمعقدة إلى درجة يصعب معها الجزم بأن أي تفسير لهذه العملية وخصائصها، هو تفسير مقبول أو متكامل (أر غازدا جورج وكوتشي ريموندجي، 1983). حيث يُمثل شبكة من العمليات الافتراضية التي لا يمكن الاستدلال عليها إلا عبر تحليل السلوك وتطوره،

مما يطرح صعوبة في التعريف، الشيء الذي يفرض علينا بدل جهد كبير في تناول هذا المفهوم من مختلف جوانبه، بهدف تتبع تطور دلالاته واستقصاء أبرز النظريات المؤطرة له.

يعرف المعجم الراهن للتربية التعلم في المجال التربوي بأنه "عملية إدراك وتفاعل وإدماج الفرد لموضوع من الموضوعات، إنه اكتساب المعارف وتنمية المهارات والاتجاهات والقيم التي تضاف إلى البنية المعرفية للشخص، إنه كذلك سيرورة تمكن من تطوير تركيبة المعارف والمهارات والاتجاهات الموجودة لدى الشخص" (Renald.L., 2005,p.88) ، ويعرف نفس المعجم التعلم في مجال التربية الخاصة بأنه "سيرورة الاكتساب أو التغيير، فهو دينامية تكمن لدى الشخص الذي تحركه رغبة وإرادة بناء وتنمية تمثلات جديدة مترابطة بشكل دائم، تفسر واقعه، انطلاقا من إدراكه لمواد ومثيرات بيئته والتفاعل بين المعطيات الداخلية الخارجية للفرد الذي يُبدِي وعيا شخصيا (نفس المرجع السابق).

في مجال علم النفس شهد هذا المفهوم ازدهارا مع المدرسة السلوكية ولقد تأثرت هذه الاخيرة خصوصا مع واطسون، بأفكار تورندايك (Thorndike) الذي يرى بأن التعلم عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه (المثير)، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات (استجابة) بالاعتماد على قانونين أساسيين: قانون المران (أو التدريب) وقانون الأثر. ويلاحظ بافلوف بأنه كلما اقترن المثير الشرطي بالدافع السيكولوجي إلا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، كما توصل الى أن المثيرات الشرطية المنفرة تشكل عوائق حاسمة أمام التعلم.

كما ركزت السلوكية على بناء نظرية للتعلم تقوم على أساس الارتباط بين المثير والاستجابة وآثارها الإيجابية على ظهور السلوك الفعال واستقراره من خلال ميكانيزم التحفيز والتكرار، حيث تنظر المدرسة السلوكية للتعلم على أنه عملية تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعا لشروط معينة، وهذا التحول في السلوك الذي يثمتل في تحسين الأداء واستقراره لا يرجع إلى نضج داخلي (بيولوجي) كما هو الشأن عند (Piaget) وإنما إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره. بهذا فالطفل قادر على أن يتعلم أي شيء وفي أي سن إذا ما توافرت الشروط الضرورية للتعلم (احرشاو والزاهر، 2000، ص ص.17-18).

يصنف الاتجاه السلوكي التعلم الى ثلاث أنواع رئيسية تتمثل في التعلم الشرطي الذي يحدث نتيجة لارتباط المثير بالاستجابة والتعلم الإجرائي باعتباره سلوكا إراديا يزداد احتمال حدوثه بالتعزيز إيجابي، ثم التعلم بالملاحظة حيث تظهر استجابات عديدة في مواقف اجتماعية من خلال ملاحظة سلوك "النموذج" ويعرف بالتعلم الاجتماعي.

ركزت المدرسة الجشطالتية "Gestalt" على مفهوم "الاستبصار" في تفسيرها للتعلم، إذ اعتبرت أن التعلم يحدث عن طريق ل الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى فهم مختلف أبعاد الجشطلت. ويعتقد رواد هذا الاتجاه أن التعلم القائم على الاستبصار أكثر قابلية للتعميم وأقل قابلية للنسيان، لأنه يعتمد على دافع أصيل لدى الكائن الحي هو استعادة التوازن المعرفي. فالتعلم من هذا المنظور يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصره، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى، يعتبر النمط النموذجي للتعلم (أحرشاو والزاهر، 2000).

يرى بياجيه (Piaget J)، رائد السيكولوجية التكوينية بأن التعلم تابع للنمو Développement وهو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب Assimilation الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم Accommodation خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار، فالتحكم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت. ويؤدي مواجهة المتعلم لوضعيات جديدة الى اختلالات داخل البنية المعرفية، في المقابل تساهم عمليتي البحث واكتشاف الحل في تعديل الخطاطات schèmesبواسطة الاستيعاب والتلاؤم وبالتالي استعادة التوازن.(Raynal,F., & Rieunier.A.,2001)

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لدى باندورا (Bandura)على أن التعلم يتم عبر الملاحظة والتقليد لأنماط السلوك التي يمارسها المتعلم في علاقته بالآخرين، الذين يعتبرهم بمثابة نماذج .(Modèles) الى جانب ذلك هناك عمليات معرفية معينة تتخلل ملاحظة الأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج ويقلدها المتعلم، والتي قد لا تظهر مباشرة، وانما تستقر في البناء المعرفي للفرد، بحيث يلجأ إلى تنفيذها في الوقت المناسب(Bandura & Walters,1963) ، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن ، لذلك تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي بمثابة حلقة وصل بين النظريات السلوكية والمعرفية.

في مجال علم النفس المعرفي(La psychologie congnitive) ، لم يعد يُنظر إلى التعلم باعتباره حالة نمائية أو منتوج لمعارف أو كفايات محددة، ولا مجموعة من السلوكات المرغوبة والمقبولة التي يقوم بها المتعلم أثناء مزاولته لأنشطته المدرسية، وإنما هو سيرورة دائمة يبحث الفرد من خلالها عن غرض وجدوى هذه المعارف والكفايات (بن العزمية، 2001، ص. 65). كما أنه سيرورة تفاعلية تحدث وفق فترات محددة ومتسلسلة (غريب، 2001، ص. 10)، يُمكن تلخيصها في ثلاث مراحل:

- مرحلة الاتصال بموضوع التعلم: تكتسي هذه المرحلة أهمية كبيرة في عملية التعلم، لكونها تمثل فترة انفتاح المتعلم على موضوع التعلم وتعبر عن حالة الاستعداد والرغبة في الإقبال على التعلم.إذ من الضروري أن يحضر فيها مجموعة من الشروط، منها: درجة التحفيز والدافعية إلى التعلم ومدى استجابة موضوع التعلم للحاجيات الأساسية للمتعلم؛
- مرحلة الاكتساب: تشتمل على كل العمليات الذهنية والفكرية الداخلية التي يقوم بها المتعلم أثناء فترة التعلم، كما تضم كذلك آليات الاشتغال الذهني للمتعلم، سواء على مستوى طريقة معالجة المعلومات الجديدةوربطها بمكتسباته السابقة، أو على مستوى طريقة تنظيم المعطيات والمعلومات المكتسبة وتخزينها واسترجاعها ثم توظيفها في وضعيات جديدة لحل مشكلة محددة؛
- مرحلة تقويم التعلم: تعمل التغذية الراجعة هنابالتحقق من بلوغ الوضعية المنشودة قياسا بالوضعية المنطلق، لذلك فإن الاهتمام ينصب في هذه المرحلة على الإنجازات والمنتوج النهائي للأنشطة التعليمية.

إن تأملنا لهذه المراحل الثلاثة للتعلم يجعلنا نؤكد على أنه ليس مجرد آلية ميكانيكية تتم داخل ذات المتعلم انطلاقا من ثنائية "منبه استجابة" كما صورتها المقاربة السلوكية، بل هو عملية دينامية تفاعلية قصدية وهادفة، يسعى المتعلم من خلالها إلى تطوير قدراته وخبراته ومهاراته الداخلية وتوظيفها بشكل أفضل في حل المشكلات التي تواجهه، مما يساعد على تحقيق نوع من التكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به (Elketani. F.Z., 2018).

2.4. الاستراتيجيات الميتامعرفية

ظهر مفهوم الاستراتيجيات الميتامعرفية مع (Flavell) سنة 1976 في بحثه حول سعة الذاكرة لدى طلبة الجامعة وعلاقة تمثلاتهم باشتغال الذاكرة، إذ لقي اهتماما كبيرا على المستويين النظري والتطبيقي. انتشر معه استخدام مقطع (Méta) في الكثير من العمليات المعرفية مثل، ميتا-ذاكرة"Méta-mémoire" ،ميتا-فهم "Méta-compréhension" ميتا-اتصال "Méta-communication" وميتا-لغوي"Méta-linguistique"، لدرجة أضحى معه من الصعب التمييز بين المعارف الميتا-معرفية والمعارف بمفهومها الضيق (Nguyen-Xuan,A.,1990,p.212) .

بينت الكثير من البحوث أن الأمر لا يتعلق فقط بمعارف الفرد بخصوص ذاكرته أو فهمه، إنما بالمعارف التي يمكن تصنيفها ضمن النظريات الساذجة (Les théories naïves) أو البسيطة التي يملكها الفرد بخصوص الظواهر النفسية، ونقصد بها هنا، المعارف في عمومياتها. ومع أن مفهوم "ميتامعرفية" يبقى غامضا بعض الشيء، إلا أنه يتضمن قيمة استكشافية (Une valeur heurestique)، من خلال اقتراحه طريقة جديدة لتحليل العمليات المعرفية والنفسية .(Nguyen-Xuan,A.,1990,p.213) وقد تزايد الاهتمام بهذا المفهوم منذ عقد السبعينات من القرن العشرين، إذ يشكل موضوعا للبحث والدراسة، نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار.

عرف(Flavell) الميتامعرفية بأنها "معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بها، مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات، تستند إلى التقويم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس " (Flavell,J.H.,1976,p.232)، وفي بحث آخر حددها بأنها نظام مراقبة (Surveillance) للسيرورات المعرفية، ووعي بالتجربة المعرفية وبالمعارف المكتسبة. ويرى فلافل "بأن تفعيل هذا الوعي سواء من خلال الانتقاء (Sélection) أو المراجعة (Révision) أوالتخلي (Abandon)عن بعض الأنشطة أو المهام المعرفية أو الأهداف أو الإستراتيجيات، يؤدي إلى خلق علاقة فيما بينها من جهة، ومع مهارات المتعلم واهتماماته من جهة أخرى .(Flavell,F.H.,1978,p.906) وعليه، فإن الميتامعرفية تتحدد في "قدرة الفرد على التفكير في عملياتالتفكير الخاصة به، فهي المعرفة بالعمليات المعرفية.(Flavell,F.H.,1985) "

ان تأملنا لتعريف (Flavell) لمفهوم الاستراتيجيات الميتامعرفية، يجعلنا نُركز اهتمامنا على دور الذات في التعلم وحضورها في مختلف العمليات الذهنية والوعي بها. فذات المتعلم تكون حاضرة من خلال المراقبة النشطة لهذه العمليات، والتنظيم المتتابع لها، وإحداث التناغم فيها بينها، بحيث تؤثر في الخصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة، بما يفيد في تحقيق الأهداف (Pesut,1990).

في نفس السياق، يعتبر (Yussen) ما وراء المعرفة أو الميتامعرفية بأنها "المعرفة التي تغطي مجال المعلومات وطرائق وأساليب الفهم التي تتعلق بالمعرفة في حد ذاتها .(Yussen,S.R.,1985,p.20)"إنها نشاط عقلي يجعل من الحالات والعمليات العقلية الأخرى

موضوعات للتفكير والتأمل، فتكون بذلك الخاصية المشتركة للعمليات الميتامعرفية أنها تتعلق بعمليات من الدرجة الثانية، أي أنها عمليات معرفية على عمليات معرفية أخرى، أو نشاط فكري على نشاط فكري آخر، وهو المعنى الدقيق لمقطع ميتا(Méta) ، أي (Ficher,P.M., & Nandl M.,1984)تجاه خاص للفرد يتعلق بعملياته المعرفية. إنها "تخطيط ومراقبة وضبط لسيرورة التعلم (La " .(fortune,L., & Deaudelin,C.,2001,p.204)يُميز (Baker & Brown,1984) بين نوعين أو نمطين من الأنشطة المعرفية الخاصة بالاستراتيجيات الميتامعرفية، أحدهما وعي الفرد ببنائه المعرفي وطبيعة أو خصائص المعرفة لديهوالمواءمة بين إمكاناته المعرفية كمتعلم وبين موقف التعلم، أما الآخر فيتمثل في تنظيم المعرفة.

ذهب آخرون إلى اعتبار الميتامعرفية "معرفة المتعلم بالعمليات والأنشطة الذهنية التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، وقدرته على التفكير والتدبر بالمعرفة التي اكتسبها من هذه المواقف، ومحاولاته لتنظيم الأنشطة ومراقبتها وضبطها في أثناء التنفيذ، بالإضافة إلى تقييمه الذاتي لحظة النشاط الذي قام به وطريقة تنفيذه له والنتائج المكتسبة (الرويثي، 2009). كما حاولالشرقاوي وضع تعريف للميتامعرفية انطلاقا من البحث في الفرق بين مفهوم المعرفة ومفهوم ما وراء المعرفة، حيث يُحيل المفهوم الأول إلى مجموع العمليات العقلية التي عن طريقها يتحول إلى المدخل الحسي الذي يتم تطويره وتخزينه لدى الفرد، على أن يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة، حتى وإن تم إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها؛في حين يشير المفهوم الثاني إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف (الشرقاوي أنور، 1991، ص.241). لذلك، تُمثل الميتامعرفية في الأساس معرفة عن المعرفة، فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر، فالميتامعرفية تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره (الشرقاوي أنور، 2003).

كما تُعرف على أنها عمليات يقوم بها المتعلم، تُمكنه من الوعي بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، من خلال معرفته بالهدف ومعرفته به، إلى جانب تحديد حاجياته المعرفية وقدرته على التخطيط وممارسته لكافة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه(عبد الفتاح نوال، 2005). ويُعتبر تعريف براون (Brown) أكثر دقة وشمولية،الذي يرى في الميتامعرفية، إستراتيجية تقوم على تسخير مختلف عمليات وموارد الفرد المعرفية لبناء المعرفة، وتوظيف التفكير ومهارات حل المشكلات للوصول إلى الفهم ومعرفة بيئة الفرد .(Brown,A.L., 1978, p.55)كما أنها تحكم واع يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته المعرفية عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم .(Brown,A.L,1980, p.453) (

تختلف إستراتيجيات التعلم المعرفية عن إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية، حيث تستخدم الإستراتيجيات المعرفية لمساعدة المتعلم للوصول لهدف معين، كما تساعده في عملية معالجة المعلومات، تستهدف مهارات المحددة، بينما تُستخدم الاستراتيجيات الميتامعرفية لضمان الوصول لهذا الهدف، عبر المراقبة والتخطيط وتقويم عملية التعلم (جاد أحمد، 2002، ص.29 .(

تُشكل الاستراتيجيات الميتامعرفية مجموعة من الإجراءات، يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.(Henson & Eller,1999,p.258)انه "ذلك المجال الذي يجمع أولا المعارف الاستبطانية الواعية (Introspectives

(conscientesالتي يخصصها الفرد لحالاته الخاصة ولمساره المعرفي، وثانيا قدرته على مراقبة وتخطيط عملياته المعرفية من أجل البلوغ إلى هدف محدد". والنسبة لـ (Gombert,J.L.,1990)فهي "تمثل وتصور الشخص لمقارباته الذهنية لتحقيق أهداف عملية من أجل تخطيط ومراقبة وضبط سيرورة التعلم .(La fortune,L, & Deaudelin,C.,2001,p.204) "كما أن الميتامعرفية ما هي إلا ترجمة لوعي الفرد وقدرته على أن يراقب، ويكيف، وينظم نشاطاته المعرفية فيما يتعلق بالتعلم.(Swanson,1997,p.78)

في ظل هذه التعريفات وغيرها، يصف اندرسون (Anderson,2002) الميتامعرفية بأنها العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب، أما هاكر(Hacker,1998)فيؤكد أنه على الرغم من ملامح الغموض التي تحيط بما طرح من آراء حول مفهوم الإستراتيجيات الميتامعرفية، إلا أنها جميعا تجمع على معرفة ما يعرفه الفرد، حالات المعرفة ومؤثراتها، ثم القدرة على مراقبة وتنظيم معرفة الفرد بوعي وبشكل مبرر

توصل رومانفيل (Romainville,M.,1993) بعدما قام بتحليل نماذج من تعارف الميتامعرفية أوردها بعض الباحثين من قبيل فلافل (Flavell,1976)وبراون (Brown&al.,1983) ولاوسن(Lawson,1984) ، إلى وجود تداخل بين تعارف الميتامعرفي، كما خلص إلى أنه لا توجد حدود واضحة بين الاستراتيجيات الميتامعرفية والاستراتيجيات المعرفية، حيث لاحظ أن بعض الإستراتيجيات التي صنفت على أنها معرفية، يمكن أن نجدها في تصنيفات أخرى ضمن الإستراتيجيات الميتامعرفية، وفي نفس الإطار، أشار براون (Brown)إلى أن أغلب التعارف التي قُدمت لهذا المفهوم تبدو متنافرة، إذ جمعت في نفس الوقت بين الدلالة على المعرفة التي يمتلكها حول معرفته من ناحية، وضبط هذه المعرفة من ناحية أخرى، فهي تجمع في نفس الوقت بين المعارف التصريحية (Connaissances déclaratives)حول المعرفة والمعارف الإجرائية للمراقبة المتداولة عنها (connaissances procédurales)(al.,1983Brown A.L. et).

على الرغم من التباين الظاهر بين التعارف التي قُدمت حول مفهوم الميتامعرفية، يتفق أغلبها تقريبا على التمييز بين ثلاثة مهارات رئيسية تتمثل في التخطيط، الضبط أو المراقبة والتقييم والوعي المصاحب لها،بالإضافةإلى الوعي المتعلق بالحالة المعرفية والوجدانية والدافعية. وعليه، تُجسد الاستراتيجيات الميتامعرفية وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يقوم بها والخطط التي يضعها عند أدائه مهمة ما ومراقبة الذات وتقييمها أثناء تنفيذ هذه الخطط وتقييم الإستراتيجيات التي اتبعها أثناء تنفيذه للمهمة، إضافة إلى وضع استراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الاستراتيجيات المستخدمة من قبل.

3.4. الأهمية التربوية للاستر اتيجيات الميتامعرفية

تهدف الاستراتيجيات الميتامعرفية إلى مساعدة المتعلم على تخطيط وضبط وتقويم تعلماته بشكل ذاتي، واع ومستقل. بالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، كما تسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم (الحارثي، 2007، ص.52). أكثر من ذلك، فهي تسهم في تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض وهذا ما أكدته دراسة قام بها رومانفيل (Romainville,M.,1994) والتي هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير الميتامعرفي

والتحصيل الدراسي. فقد خلُصت نتائجه التي أجريت على (35) طالبا جامعيا من مستوى السنة الدراسية الأولى بكلية الاقتصاد، إلى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعيا بقواعد ما وراء المعرفة، وأقدَر على استدعاء مهاراتها، حيث كانت هذه المعرفة أقوى بناءًا وتنظيما من الطلبة الأقل تحصيلا (أبو جادو وبكر نوفل، 2007، ص 349)،وفي نفس السياق قامت دولي (Doly, 1997)بعدة دراسات مُقارنة بين أطفال يعانون من الفشل المدرسي وأطفال ناجحين، حيث بينت النتائج أن عدم فاعلية الجهد المبذول من طرف المجموعة الأولى يرجع إلى نقص من نوع ميتامعرفي أكثر منه معرفي، فهؤلاء الأطفال مثلا يكتسبون المعارف والقدرات اللازمة لكنهم لا يعرفون كيف يستعملونها ولا كيف يحولونها ويكيفونها للوضعيات المختلفة التي يتواجدون فيها، فيلاحظ أن الصعوبات التي تواجههم ترجع إلى نقص مستوى الإستراتيجيات الميتامعرفية، وهذا ما أكدته كذلك دراسة (Bazin &Girred,1997)التي بينت أن كل التلاميذ يكتسبون السجلات المعرفية اللازمة، يكمن الاختلاف بين أولئك الذين يعانون من الصعوبات وأولئك الذين لا يعانون الصعوبات في ثروة السجل، وفي السهولة التي يستعمل بها التلميذ هذا السجل.

تؤكد هذه الدراسة أنه من الصعب على التلميذ الذي يواجه صعوبات تجنيد (Mobilisation) سجله المعرفي، لأن ذلك يتطلب منه معرفة السجل المعرفي اللازم وفهم أهمية تنشيطه في وضعية دون الأخرى، فحتى إذا استطاع هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعرف على السجل المعرفي اللازم، فهو لن يتمكن من الربط بين الحل المتوفر في السجل والمهمة الحالية، إذ يظهر عجزه على مستوى الاستراتيجيات التي يصعب عليه تكيفها. ولعل هذا ما يؤكد أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات دراسية يتميزون بعجز على المستوى الميتامعرفي، فهم لا يكتسبون المعارف الميتامعرفية اللازمة التي تسمح لهم بفهم الوضعيات التعليمية والتغلب عليها، كما أنهم قد لا يكتسبون المهارات الميتامعرفية اللازمة التي تضمن التمييز الواعي للمهام المنجزة.(Doly,1997,p.320)

تم اعتبار الميتامعرفية منذ ثمانينات القرن العشرين وسيلة مهمة لأجل تطوير أداء التلاميذ، وعاملا مشجعا على التعلم (Romainville,M.,2007)، كما أن التلاميذ المتفوقين هم بطبيعتهم ميتامعرفيون، وفي هذا السياق يتساءل لانسلوت (Lancelot) عن سبب قلة عدد التلاميذ المتفوقين، ليتوصل إلى أن المتفوق تلقائيا أو أسريا، هو تلميذ ميتامعرفي، بمعنى أنه تعلم كيف يتعلم ما يعرفه، وكيف يكون قادرا على تشغيل جيد لمعارفه التصريحية والإجرائية .(Lancelot,C.,1999) كما تؤكد روميرو (Romero) أن العلاقة بين القدرات الميتامعرفية والنجاح المدرسي تمت البرهنة عليها في دراسات عديدة خاصة لدى (Zimmerman,B.J., & Martinez-Pons,M.,1990)و(Osborne,J.W.,2000)، ويرى هذا الأخير أن الخط الفاصل بين التلاميذ المتفوقين وغيرهم هو القدرة على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية والتقييم الذاتي(Romero,M., 2004,p.14)، فالمتعلمون الذين استطاعوا تطوير قدرات ميتامعرفية يمكن اعتبارهم مستقلين في تعلمهم وفي حلهم للمشكلات، فهم قادرون على أن يصرحوا كيف؟ وأين؟ ولماذا؟ ومتى؟ يتم هذا التعلم، حتى عندما يواجهون أنشطة معرفية معقدة (Pintrich,P.R.,2002) والتلاميذ الذين يتعلمون بسهولة واعون بطريقتهم في التعلم بشكل مستقل عن سنهم وجنسهم ووسطهم الاجتماعي.

أثبتت نتائج بحوث (Houssman,J.,1991) أن الفعالية ميزة المتعلمين الواعين بسيروراتهم الميتامعرفية، القادرين على التعليل والبرهنة واليقظة والمراقبة لأفعالهم الميتامعرفية. وقد أظهرت الأبحاث حول التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم، أن "الأداءات

الدراسية للتلاميذ مرتبطة بقدراتهم الميتامعرفية الفعالة (...) التمكن من المعارف والمهارات الميتامعرفية يسمح بتسهيل النمو المعرفي وتعلم بناء المفاهيم.(Daudin,P.A., & Martin,D.,1992,p.19)"

يمكن تلخيص أهمية الاستراتيجيات الميتامعرفية في زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص، أكثر من ذلك فهي تساعده على الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وكذا تزويده بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها (الهاشمي والدليمي، 2008، ص ص. 52-53).

5. الميتامعرفية و مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة

لتعميق البحث في حدود مجال اشكاليتنا المتمثلة في "إلى أي حد تساهم استراتيجيات التعلم الميتامعرفية (التخطيط ،الضبط / المراقبة، التقييم) في تنمية مهارات (الفهم، التحليل والحجاج) لدى تلاميذ(ة) السنة الثانية باكالوريا بالتعليم الثانوي التأهيلي بمادة الفلسفة؟" والتي من خلالها سيتم الوقوف على قدرة التلميذات والتلاميذ في التفكير النقدي والعمل على تحسين جودة التعلم في مادة الفلسفة وتطوير مهارات تفكيرهم العليا، لاسيما النقدية منها والذي تعكسه الكتابة الإنشائية الفلسفية، عن طريق تزويدهم بمعينات إستراتيجية تمكينية، تُنمي وعيهم بمسارات الفعل تخطيطا وضبطا وتقييما، خصوصا في ظل التقهقر الذي عرفته المنظومة التربوية المغربية منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999. بهذا، يشكل البحث مدخلا لدراسات تربوية ومنطلقا لتطوير مجال الاشتغال على استراتيجيات التعلم الميتامعرفية والتفكير النقدي الفلسفي.

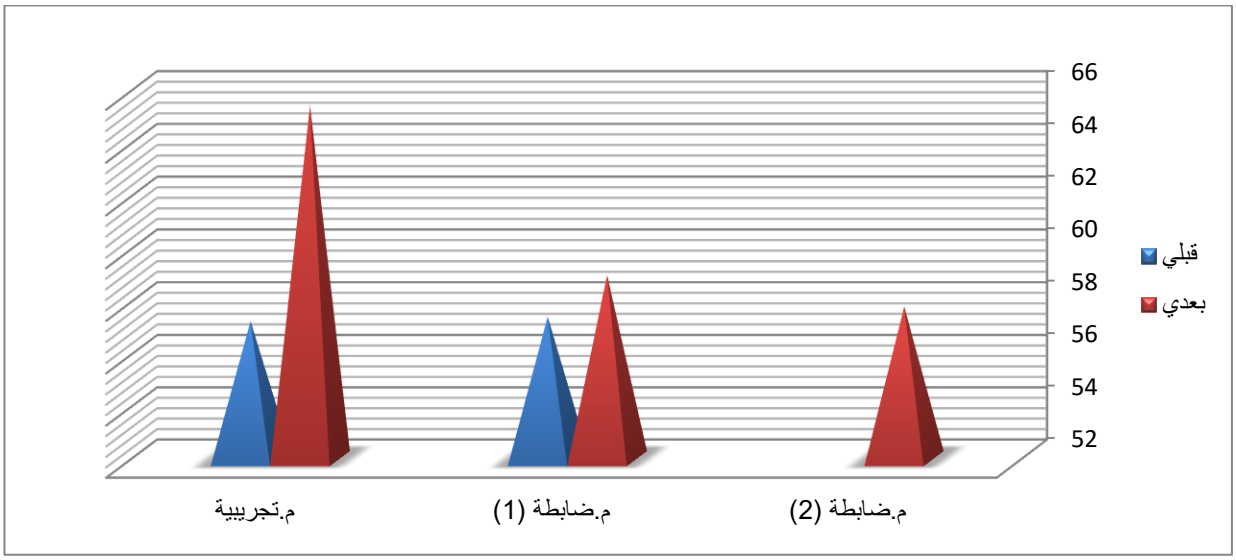
من أجل هذا الغرض، قمنا بالاعتماد على المنهج التجريبي، بغية دراسة وافتحاص متغيرات فرضيتنا القائلة بأن "استراتيجيات التعلم الميتامعرفية (تخطيط، مراقبة، تقويم)، تساعد على تنمية مهارات التفكير النقدي على مستوى الفهم والتحليل والحجاج من خلال التدرج في بناء المفهوم في مختلف دلالاته العامة واللغوية والفلسفية بمادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلية". بالاستعانة بأداة مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية، المُتكون من (38) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور ومقياس التفكير النقدي الذي يضم (30) فقرة، يتوزع كل واحد منهما على ثلاثة محاور رئيسية. تم تطبيقهما على عينة عشوائية تتكون من (392) تلميذا (186 من الإناث و206 من الذكور)، تتراوح أعمارهم بين 16 سنة وأزيد من 20 سنة، موزعين على ثلاث شعب (الآداب، علوم إنسانية، علوم تجريبية)، يدرسون بمستوى السنة الثانية باكالوريا بالسلك الثانوي التأهيلي، تبعا لتقسيم ثلاثي (مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة (1) ومجموعة ضابطة (2) وفق الخطاطة التالية:

خطاطة رقم (1) عرض منهجية معالجة معطيات المقارنات بين المجموعات

وفق التصميم التجريبي الثلاثي (Elketani.F.Z., 2018)

قادتنا نتائج المعالجات الإحصائية اعتمادا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، في اختبار التفكير النقدي القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية والمجموعتين الضابطتين الأولى والثاني، إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغير الثابت (استراتيجيات الميتامعرفية) والمتغير التابع (الفهم، التحليل، الحجاج)، فكلما ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاستراتيجيات الميتامعرفية، ارتفع معه في المقابل متوسط درجات مهارات التفكير النقدي. في حين نلاحظ غياب أية علاقة بينهما لدى المجموعتين الضابطتين الأولى والثانية؛ هذه النتيجة تُعزى إلى أثر البرنامج التدريبي. وبهذا، فالتمكن من مهارة الفهم والتحليل والحجاج في مادة الفلسفة رهين إجمالا بتطوير استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية. ويمكن تلخيص مقارنة نتائج متوسطات المجموعات لتحديد أثر المعالجات التجريبية في تنمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في الجدول التالي:

مبيان رقم 1: متوسط اجمالي الاختبار القبلي لمجموعة التصميم التجريبية الخاصة باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية



استطاع برنامجنا التدريبي تحقيق ارتفاع في متوسط إجمالي الاختبار البعدي لاستراتيجيات الميتامعرفية ب (13.6252) درجة بالنسبة للمجموعة التجريبية عند مستوى دلالة إحصائية قوية جدا (,000)، مقابل انخفاض ب (1.2893-) بالنسبة للمجموعة الضابطة الأولى، عند مستوى دلالة إحصائية(,089)، كما لم نقف على أي تطور في استخدامها لدى المجموعة الضابطة الثانية.

جدول رقم 1: نتائج المعالجات الإحصائية الخاصة باختبار استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

	المجموعة	مرحلة القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	Test-t	Dll	مستوى الدلالة Sig.
استراتيجيات الميتامعرفية	تجريبية	قبل	57,267	7,656	-8,386	130	,000
	تجريبية	بعد	70,893	18,594			
	ضابطة 1	قبل	58,725	7,372	1,761	130	,081
	ضابطة 1	بعد	57,435	7,846			
	تجريبية	بعد	70,893	18,594	6,962	260	,000
	ضابطة 1	بعد	58,725	7,372			
	تجريبية	بعد	70,893	18,594	7,520	260	,000
	ضابطة 2	بعد	57,817	7,090			
	ضابطة 1	بعد	58,725	7,372	1,016	260	,311
	ضابطة 2	بعد	57,817	7,090			

تشير بيانات الجدول رقم (1) الخاصة بمقارنة نتائج المجموعات في القياسين القبلي والبعدي، لتحديد أثر المعالجات التجريبية في تنمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لإجمالي اختبار الاستراتيجيات الميتامعرفية، بلغ (65,4275)، مقارنة بالقياس القبلي الذي لم يتجاوز (57,2679)، حيث أظهر التحليل أن الفرق دال إحصائيا، إذ بلغت قيمة (t) (-7,882)، عند مستوى دلالة إحصائية قوية جدا (,000) ودرجة حرية (130). في حين نلاحظ ارتفاعا ضعيفا في متوسط درجات المجموعة الضابطة الأولى في القياس البعدي لإجمالي اختبار الاستراتيجيات الميتامعرفية، بلغ (59,0076) مقارنة بالقياس القبلي الذي لم يتجاوز (57,4359). ولم يظهر متوسطا الاختبارين فرقا واضحا.كما أظهر التحليل أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا، إذ بلغت قيمة (t)، (-1,709) عند مستوى دلالة إحصائية (,089) ودرجة حرية (130). كما لم نسجل أي نمو في استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى المجموعة الضابطة الثانية، الذي لم يتجاوز (57,8176) درجة.

هذه النتائج تبرز أهمية وفعالية التدخل الخارجي في تعبئة وتفعيل قدرات المتعلمين المعرفية، وتدريبهم على تدبيرها بشكل واع، مستقل وفعّال في وضعيات مختلفة. فالمرافقة المنهجية أساس الممارسة التربوية، باعتبارها ترتبط بإستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية على حد السواء وأيضا بالوعي الذي يعتبر تجربة فردية وشخصية (Edelman,G.M.,2004). كما أن محاولة تقاسم هذه

التجربة الفردية لحل وضعية مشكلة مثلا، هي عملية ومقاربة ذاتية، والتعبير عنها شفويا أو التصريح بها لا يساعدنا حقيقة في فهم هذه التجربة، ذلك انه لا يقدم سوى تمثلا أو تأويلا (Lafortune,L.,2007).لذلك تظل عملية تفعيل هذا الوعي لدى المتعلم وحضوره في مختلف عملياته الذهنية أمرا ضروريا من أجل الانخراط في تفكير ميتامعرفي قادر على تحقيق الأهداف التعلمية. وعليه لا يمكننا الحديث عن نجاح أي مشروع تربوي يسعى لإصلاح نظام التعليمي، ما لم يهدف إلى خلق تلميذ ميتامعرفي جاعلة إياه في قلب الاهتمام والتفكير والفعل.

توافقا مع نتائجنا، أكدت نتائج تطبيق اختبار حول استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لكل من O'Neil و Abedi، همت عينة تتكون من 219 تلميذا ينتمون إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي التأهيلي (موازاة بالنظام التعليمي المغربي)، وجود علاقة ارتباطية ايجابية قوية بين مستوى التربية ومستوى البناء الميتامعرفي، وأيضا بين الوعي، التخطيط والتقويم خصوصا والاستراتيجيات المعرفية عموما (O'Neil,H. & Abedi,J., 1996). إلى جانب ذلك، عديدة هي الدراسات التي جعلت من موضوع العلاقة بين الميتامعرفية والأداء المعرفي مجالا للانشغال والبحث، أوردها (Wolfs,J.L.1993.p.31) من قبيل دراسة الترابط بين الذاكرة والميتاذاكرة (Noël, B,.1988) ودراسة أثر التدريب الميتامعرفي على أداء الأفراد في فهم النصوص (Haller,E.P.,Child,D.A.,& Walberg,H.J.,1988)، كذلك الدراسة الاكلينيكية ل (Romainville, M.,1993) التي اعتمد فيها على أداة المقابلة الفردية لاستجلاء العلاقة بين درجة التحليل الميتامعرفي لعينة من طلبة السنة الأولى في الجامعة وأدائهم الأكاديمي، ثم دراسته التي شملت 35 طالبا جامعيا من مستوى السنة الدراسية الأولى بكلية الاقتصادالتي هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير الميتامعرفي والتحصيل الدراسي

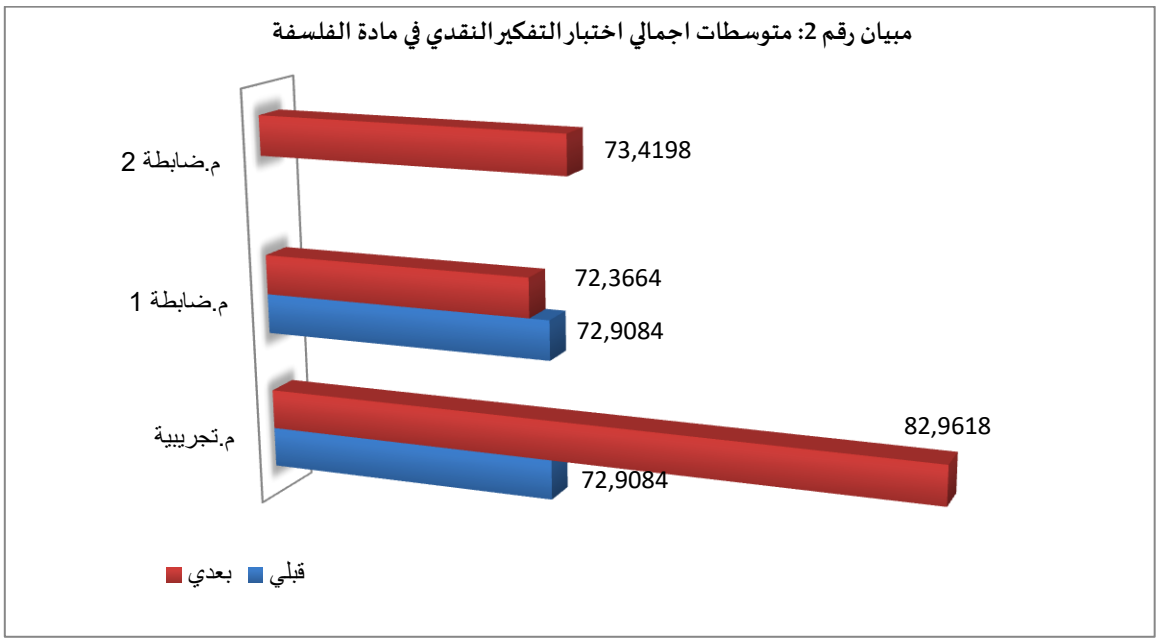
(Romainville,M.,1994)، إذ خلصت إلى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كلما كانوا أكثر وعيا بقواعد ما وراء المعرفة، وأقدَر على استدعاء مهاراتها، حيث كانت هذه المعرفة أقوى بناءًا وتنظيما من الطلبة الأقل تحصيلا (أبو جادو وبكر نوفل، 2007، ص 349). هذا ما دفعه إلى اعتبارالميتامعرفية منذ ثمانينات القرن العشرين وسيلة مهمة لأجل تطوير أداء التلاميذ، وعاملا مشجعا على التعلم (Romainville,M., 2007). كما أن التلاميذ المتفوقين هم بطبيعتهم ميتامعرفيون (Lancelot,C.,1999).وبناءا على ذلك يمكننا التأكيد على ما توصل إليه "روميرو"، بأن الخط الفاصل بين التلاميذ المتفوقين وغيرهم هو القدرة على تفعيل الإستراتيجيات الميتامعرفية والتقييم الذاتي (Romero,M.,2004,p.14). انطلاقا مما سبق، نعتبر أن استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عمليات ذهنية واعية، قصدية يتم إدارتها بفعالية في مواقف التعلم المختلفة عبر استخدام مهارات القيادة الذاتية العليا (تخطيط، ضبط وتقييم) بما يضمن تقدم الاستراتيجيات المعرفية وفعاليتها بُغية تحقيق هدف محدد.

في هذا الصدد، نشير إلى ان التميز بين الإستراتيجية المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية لا يعدو ان يكون فصلا منهجيا فقط لتيسير البحث في خصائصهما ودورهما في سيرورة التفكير لدى الفرد. فهما مرتبطين ارتباطا وثيقا ببعضهما، وأي محاولة للتميز بينهما قد تكون فاشلة وسيصعب معها تقديم إجابات حقيقية عن الموضوع (Livingston,J.A.,1997). فإذا كانت الأولى يستخدمها الفرد لتحقيق هدف معرفي فإن الأخرى يتم الاستعانة بها لضمان تحقق الهدف.

يعد التفكير النقدي ضرورة لتعزيز القدرة على التحليل والنقد والدفاع عن الأفكار والاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي للوصول إلى النتائج الحقيقية (Jonse, 1996). على هذا الأساس لا يمكن عن التربية دون أن تضع في مركز اهتمامها تمكين الفرد من أدوات التفكير والتعلم الذاتي والمستمر ومواكبة التحولات المعرفية والسوسيو-اقتصادية والسياسية، لذلك "يتعين على كل شيء أن يخضع لمحك النقد"(Kant,E.,2012,p.24)، هذه هي القاعدة الجوهرية التي تحكم كتاب نقد العقل الخالص برمته. كما يمثل التفكير النقدي مظهرا من مظاهر التطور الفكري والمعرفي للإنسان، الذي يمكنه من الشك في الحقائق والتساؤل حولها وتحليلها وتنظيمها إلى جانب استخلاص الاستنتاجات وتقييم الحجج للوصول إلى أحكام. إنه سبيل للرقي بذات الفرد وهويته الابستمولوجية والأنطلوجية والقيمية الكبرى وتكريس دوره الفعّال في البناء الحضاري والثقافي والمعرفي والتاريخي.

لا يقتصر التفكير النقدي على انتقاد الأنساق والمذاهب أو التاريخ، بل هو نقد للتفكير والأفكار. انه نقد العقل عينه بواسطة العقل ذاته. بهذا المعنى هو تجديد وتحيين للمعارف من خلال إعادة النظر فيها من جديد ووضعها موضع اتهام في انتظار قرار محكمة النقد وتشريعاتها وقوانينها، واحتكام العقل لمقاييسها وضوابطها. إن النقد من جهتنا يتوافق مع فهم كانط لمفهوم النقد، فهو نقد العقل ذاته وبذاته ومثوله أمام محكمة النقد ليكتشف إمكانياته فيستغلها ويعرف حدوده فيلزمها، بهذا فإن "النقد يلهمنا لأول مرة بالروح الفلسفية الحقيقية" (Kant,E.,1968,p.238).

على هذا الأساس جاء برنامجنا التدريبي، وعيا منا بإمكانية تمكين المتعلم من مهارات التفكير النقدي الفلسفي وقدرته على ممارسة فعل التفلسف فهما وتساؤلا وحجاجا، خصوصا وأن كل تلميذ(ة) باستطاعته أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا نقديا إذا أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية (جراون، 2002، 64). ويُبين المبيان رقم (1) تطورها لدى كل من المجموعة التجريبية والضابطتين الأولى والثانية:



تمكن برنامجنا التدريبي من تحقيق ارتفاع في متوسط إجمالي الاختبار البعدي للتفكير النقدي ب (10.0534) درجة بالنسبة للمجموعة التجريبية عند مستوى دلالة إحصائية قوية جدا (,000) ، مقابل انخفاض ب (0.542-) بالنسبة للمجموعة الضابطة الأولى، عند مستوى دلالة إحصائية (,750) في حين حققت المجموعة الضابطة الثانية ارتفاعا طفيفا لم يتعدى (1,0534) درجة، مقارنة بالمجموعة الضابطة الثانية.

جدول رقم 2: نتائج المعالجات الإحصائية الخاصة باختبار التفكير النقدي في مادة الفلسفة لدى مجموعات البحث

		المجموعة	مرحلة القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	Test-t	درجةالحرية dll	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)
اختبار التفكير النقدي في مادة الفلسفة	1	تجريبية	قبل	72,908	12,163	-11,758	130	,000
		تجريبية	بعد	82,961	12,118			
	2	ضابطة 1	قبل	72,908	12,163	,750	130	,717
		ضابطة 1	بعد	72,366	11,971			
	3	تجريبية	بعد	82,961	12,118	7,119	260	,000
		ضابطة 1	بعد	72,366	11,971			
	4	تجريبية	بعد	82,961	12,118	6,24	260	,000
		ضابطة 2	بعد	73,419	12,610			
	5	ضابطة 1	بعد	72,366	11,971	-,693	260	,489
		ضابطة 2	بعد	73,419	12,610			

تشير بيانات المقارنة بين نتائج المجموعات لتحديد أثر المعالجات التجريبية في تنمية التفكير النقدي (الفهم، التساؤل، الحجاج) في الاختبار البعدي والقبلي في مادة الفلسفة بالجدول رقم (2) إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات التفكير النقدي في اختبار التفكير النقدي في مادة الفلسفة، بلغ (82,9618)، مقارنة بالقياس القبلي الذي لم يتجاوز (72,9084) حيث أظهر التحليل أن الفرق دال إحصائيا، إذ بلغت قيمة (t) (11,758-)، عند مستوى دلالة إحصائية قوية جدا (000,) ودرجة حرية (130). في حين نلاحظ انخفاضا طفيفا في متوسط درجات المجموعة الضابطة الأولى في القياس البعدي لمهارات التفكير النقدي في اختبار التفكير النقدي في مادة الفلسفة، بلغ (72,3664)، مقارنة بالقياس القبلي (72,9084). ولم يظهر متوسطا الاختبارين فرقا واضحا.لمعرفة ما إذا كان لهذا الفرق دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار (Test-t) لعينتين مترابطتين، وأظهر

التحليل أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا، إذ بلغت قيمة (t)، (,750) عند مستوى دلالة إحصائية (,454) ودرجة حرية (130). كما نسجل عدم وجود تطور في مهارات التفكير النقدي لدى المجموعة الضابطة الثانية، الذي لم يتجاوز (73,4198).

تُبرز هذه النتائج، دور وفعالية التدخل الخارجي في تعبئة وتفعيل مهارات المتعلمين الإستراتيجية وتطوير معارفهم وإدارتهما بدرجة عالية من الكفاءة، كما هو الشأن بالنسبة لمتغير الاستراتيجيات الميتامعرفية. الشيء الذي يفسر سبب اهتمامنا ورغبتنا في تناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة ومحاولة علمية ومنهجية لتمكين المتعلم من نواصي فعل التفلسف باعتبارها لحظة تفكيروإبداع، لحظة الشك، مساءلة، نقد وبحث عن الحقيقة. إنها لحظة انتصار التأمل الذاتي والعقلاني، البعيد عن المسلمات والحس المشترك. بل إنها لحظة الدهشة الفلسفية التي بداية ومنطلقا للتفكير الفلسفي الذاتي والحر. ولعل هذا ما دفع بشوبنهاور إلى القول بأن " امتلاك الروح الفلسفية يعني القدرة على الدهشة أمام الوقائع الاعتيادية و أشياء الحياة اليومية ، و يعني طرح أكثر الأشياء عمومية و اعتيادية للدراسة". كما أعتبرها أرسطو الدافع نحو التفلسف.

إن الهدف الأساسي عموما من درس الفلسفة، ومن بحثنا على سبيل التخصيص، يكمن في تزويد المتعلم بأدوات ممارسة التفلسف باعتباره عمليات عقلية تساؤليه، نقدية ومستقلة تتمركز على ذات المتعلم، لتعرية الحقيقة، كما أنها فرصة للتجرؤ على استخدام العقل والتحلي بشجاعة الفكر حسب كانط، للتعبير عن قلق الذات المعرفي والوجودي. بالاعتماد على السؤال النقدي الذي يعمل على تأزيم الأشياء ويضعها في قفص الاتهام ، في انتظار محكمة العقل. إضافة إلى ذلك، تتمثل أهمية التفكير النقدي في فهم أعمق للمحتوى المعرفي، وتحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمستوى التعليمي، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض (Noris,1985) واتخاذ القرارات المناسبة. ويعتبر واطسون وكلاسيي أن التفكير النقدي "محاولة مستمرة لاختبار الفروض والآراء على ضوء الأدلة التي تستند عليها بدلا من القفز إلى النتائج، إضافة إلى أنه يتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد مدى صحة مختلف الأدلة، للوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة"(Watson & Glaser,1980,p.8).

وقد أكد ماثيو ليبمان على دور ذات الفرد الناقدة في بلوغ الحقيقة، معتبرا ان التفكير النقدي، تفكير يتصف بالحساسية للموقف وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام (Lipman,1991). لهذا فالتفكير النقدي يتمركز بالأساس حول أنا المتعلم، إنها عملية ذاتية نابعة من وعي الفرد بمسؤوليته المعرفية تجاه ذاته واتجاه الأخر والجماعة لبلوغ الحقيقة عن طريق التفكير الفلسفي السليم المُتّخد من النقد وإعادة تأمل التجربة الإنسانية الفردية والجماعية، عبر فهمها والتساؤل حولها وتحليلهاوتقديم الحجج المنطقية، بما يُتيح الرقي بها بعيدا عن مختلف أشكال التفكير السلبي. ان التفكير النقدي بهذا المعنى " تأديب ذاتي، توجيه ذاتي ومراقبة ذاتية وتصحيح ذاتي. الأمر الذي يتطلب معايير التميز الصارمة والسيطرة الدقيقة لاستخدامها، وهذا يؤدي إلى القدرة على التواصل بشكل فعال وحل المشاكل، فضلا عن الالتزام بالتغلب على التمركز على الذات (أنانيتها) الفطرية"(Paul & Elder, 2008).

يشكل البحث في التناقضات سبيل للمعرفة العلمية المبنية على قواعد العقل المنطقي الحر الرافض للمطلق والسذاجة الفكرية والعاطفية والأحكام المسبقة والتعصب، والإنعتاق من حجة السلطة ومن سلبية التلقي لاسيما مع توافر كم من المعلومات عبر وسائل وتكنولوجيات المعلومات المختلفة (التوجهات التربوية، 2007، ص.3). فتربية المتعلم على التفكير الفلسفي يساعده على التمييز بين الموضوعات، مُرحبا بالتناقضات التي تساعد على التقدم والتطور، والاهتمام بتحديد الأحكام والمبادئ العامة وعدم الاقتصار على الجزئيات فقط بما يؤدي إلى اكتشاف العناصر المتضمنة مع تلافي الأحكام المسبقة، أو التعصب لرأي معين (Lasker,1980,pp.6-7).

انطلاقا من تجربتنا نظريا وميدانيا، ومن خلال دينامية الاجتهادات النظرية والمعرفية ذات صلة بموضوع بحثنا، يمكننا القول بأن التفكير النقدي عملية تعقُّلية، تقويمية، ذاتية، مركبة، هادفة، منظمة وواعية، تجاه قضية معينة عن طريق محكات مترابطة ودقيقة (التساؤل، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستدلال والاستنتاج) بُغية الوصول إلى حكم أو قرار معين.

شكل الرفع من مستوى أداء تلاميذ عينة البحث التجريبية في التفكير النقدي، هاجسنا الأول، لذلك عملنا على تمكين المتعلمين من أدوات التفكير النقدي، التي نعتبرها أساسية وتلعب دورا حاسما في تعليم التفكير النقدي وتطويره. هذه الأدوات أو كما نُفضل تسميتها بمعينات التفكير التمكينية، تختلف باختلاف طبيعة التحدي الذي يواجهونه، وأي محاولة لتجاوزها سيؤدي إلى العشوائية والارتجالية، وبالتالي الابتعاد عن قواعد التفكير المنهجي الذي ينبني على خطوات دقيقة وقصديه كما يؤكد ذلك مجموعة من الباحثين أبرزهم (Bailin, S.R., Case, J.R.,Coombs,L.B., Daniels & Abbott, M.L.F & Darling)، مما يرفع من احتمال تكرار الأخطاء وعدم القدرة على بلوغ الأهداف. لذلك فتعليم التفكير النقدي يتطلب مساعدة مباشرة لتطوير الأدوات الفكرية اللازمة لأداء مهمة معينة، أو ما يسميه الباحث (Walter.P.,1991) ب"التعليم للتمكين" (l'enseignement habilitant).

على هذا الأساس، عمل برنامجنا التدريبي على تنمية مجموعة من معينات التفكير التمكينية، أهمها، المعارف الأساسية (Connaissances fondamentales) حول مواضيع وقضايا فلسفية مختلفة.كذلك يستلزم التفكير بطريقة نقدية، معرفة المعايير أو الأسباب المناسبة لتقييم مدى معقولية الخيارات المعروضة في سياق تحدي للتحليل النقدي للوصول إلى حكم معقول، والتي تُسمى بمعايير التحكيم (Critères de jugement)، مثل حجج قوية في اختبار، حل مناسب لمشكلة اقتصادية، استخدام مصادر موثوقة للمعلومات، عرض شفوي منجز أو ملاحظات فعالة في محاضرة.

كما يساهم تمكُن المتعلمين من أداة التفكير واللغة (Pensée et langage) من التمييز بين المفاهيم التي تشكل جوهر التحليل النقدي، كتحديد الفرق بين الاستنتاج والفرضية، بين السبب والارتباط، أو السبب والأثر أو النتيجة، أو التحيز والصورة النمطية. إلى جانب ذلك، تختلف أداة الاستراتيجيات من متعلم إلى آخر لمواجهة وضعية مشكلة ما. من جهة، يمكن أن تكون الاستراتيجيات متطورة جدا، تشكل نموذجا متكاملا لاتخاذ قرار أو إصدار حكم. من جهة أخرى، يمكن للاستراتيجيات أن تكون محددة جدا وتركز على مهمة محددة فقط. ثم ترسيخ عادات التفكير (Habitudes de la pensée) الجيد كالانفتاح الذهني، الموضوعية، إدراك

الغموض، سعة الأفق، التفكير المدروس، الاستنباط والاهتمام بالتفاصيل والجزئيات ذات العلاقة بالموضوع. كل هذه الأدوات، تعمل بتناغم وانسجام مع بعضها البعض ولا يمكن فصل عمل إحداها عن الأخرى.

ان التفلسف تجربة فريدة وتعبير عن حرية العقل الطامح للانعتاق من سجن الأحكام المسبقة والانتقال من مرحلة الاستهلاك المعرفي إلى مرحلة البناء المعرفي والإنتاج الهادف، يحرص فيه المتعلم الاحتفاظ بمسافة نقدية وتحرُّر كتابتها الإنشائية الفلسفية من كل أشكال الدوغماتية والتبعية الفكرية (التوجيهات التربوية، 2007، ص.5). غير أننا نسجل من خلال تجربتنا الفصلية، حضور مجموعة من الاكراهات، تؤثر سلبا على تطبيق التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، تحول دون تحقيق الغايات والأهداف المنشودة، فالاقتصار على بناء النصوص الفلسفية على ضوء المفاهيم، يؤدي إلى إهمال المقاربة التاريخية لقضايا الفلاسفة. كما تطرح مقولة " أستاذ الفلسفة، فيلسوف في قسمه، و التلميذ فيلسوف متعلم"، مشكلة في التقييم، لاسيما في غياب حد أدنى من الاتفاق بين المدرسين في كيفية معالجة القضايا الفلسفية، التي ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الانسجام بين تعلم التفكير (التفلسف)، وتعليم الأفكار (الانفتاح على تاريخ الفلسفة). الشيء الذي يطرح إشكالية التقييم في الكتابة الإنشائية في غياب معيار أو معايير محددة، مما تطرح مشكلة كبيرة بين الأساتذة أثناء تصحيح الامتحانات، فقد أثبتت الملاحظات أن مادة الفلسفة تعتبر من المواد التي يصل فيها تباين التنقيط إلى 12 نقطة. إضافة إلى أن عدد المصححين الذين تحتاج إليهم عملية التصحيح في مادة الفلسفة للوصول إلى نقطة قارة، بالنسبة للورقة الواحدة هو 127 مصححا، مقابل 13 مصححا في الرياضيات (باداح، 2003، ص.117). وهذا ما دفعنا إلى اعتماد أداة مقياس التفكير النقدي في مادة الفلسفة لاختبار فرضيات بحثنا عوض الكتابة الإنشائية التي يظل تقييمها رهينا بذاتية الأستاذ ومرجعياته الفكرية بعيدا عن الموضوعية والحيادية. إلى جانب غياب معايير محددة ودقيقة للتصحيح، وأي محاولة لتحديدها تظل قاصرة ولا تحقق أهداف البحث العلمي.

ونؤكد على أن عدم تمكن المتعلم من ممارسة التفكير النقدي لا يمكن ربطه بذات المتعلم فقط، بل ينبغي تبني مقاربة شمولية، تضع التساؤل عن مدى صلاحية وفعالية الأساليب والطرائق التعليمية الخاصة بمادة الفلسفة ومدى قدرتها على الاستجابة للحاجيات الحقيقية وامتلاك كفايات التعلم بصفة عامة والكفاية المنهجية على سبيل التخصيص لدى المتعلمين من جهة، وأيضا مدى حضور الكفاية التدريسية لدى الأساتذة بما يمكنهم من الانخراط الايجابي والفعال في تعليم أفعال التفلسف والعمل على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، أولوية قصوى من أجل إكساب المتعلمين تربية معرفية (Education cognitive) تسعى إلى تنمية القدرات الفكرية العليا وتحقيق استقلالية المتعلم في أنشطة التعلم مدى الحياة، إلى جانب إكسابهم القيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي على وجه التحديد، و التمكن من أدوات التفكير الفلسفي الأساسية (بناء الإشكالية، الفهم، تقديم الحجج) والقدرة على التحليل والتركيب والنقد. لذلك فالمدرس الكفء هو من يتبنى استراتيجيات تعليمية تحقق النجاح للتلاميذ، و يحترم استقلالية وفردانية المتعلمين (Haberman, M ,2005).غير أننا لا يمكن أن نختزل الكفاية في معارف وخبرات ومهارات، إنها تتجاوز ذلك إلى الوعي بها وحسن إدارتها مع إضفاء طابع المرونة عليها. بهذا تمثل الكفاية بنية ذهنية مندمجة، تسمح بتكوين خطاطات تساعد على كشف وتحديد طبيعة المشكلة المطروحة والعمل على تعبئة القدرات الذاتية (معارف، مهارات، اتجاهات)، إضافة إلى تحيين المعارف الملائمة في الوقت المناسب لحل فئة من الوضعيات المشكلة بشكل متقن.

وارتباطا بالموضوع، نلاحظ غياب مقاربة بيداغوجية وديداكتيكية حقيقية تُيسر الممارسة الفصلية إجرائيا. أما على المستوى الشكلي فنقف على عدم التزام المنهاج بترتيب دقيق وموحد لمهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة، حيث بدأ بالبناء الإشكالي، مرورا بالمفهمة ثم المحاججة (التوجيهات التربوية، 2007، ص.9)، في حين ورد ترتيب مغاير بجدول" الكفايات العامة لمادة الفلسفة القدرات والمؤشرات" (نفس المرجع، ص.16) بدءا بالمفهمة، الأشكلة وانتهاءا بالحجاج. مما يبرز العشوائية والارتجال في صياغة مضامين المنهاج.

بالعودة إلى تحليل المعطيات الإحصائية لاختبار استراتيجيات التعلم الميتامعرفية واختبار التفكير النقدي في مادة الفلسفة، اللذين تم تطبيقهما على مجموعات التصميم التجريبي لسولومون (التجريبية، الضابطة الأولى، الضابطة الثانية)، وللوقوف على تأثير البرنامج التدريبي على الاستراتيجيات الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي ككل ومحاوره الفرعية الثلاثة (الفهم، التساؤل، الاستدلال والحجاج)، قمنا بالمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاعتماد على اختبار (**Test-t**) لعينتين مترابطتينفكانت النتائج كالآتي:

عموما، تكشف نتائج الجدولين (1) و(2) ارتباط الاستراتيجيات الميتامعرفية بمهارات التفكير النقدي بمادة الفلسفة، لدى تلاميذ السنة الثانية باكالوريا من سلك التعليم الثانوي التأهيلي في القياس البعدي، فكلما ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاستراتيجيات الميتامعرفية، ارتفع معه في المقابل متوسط درجات مهارات التفكير النقدي، في المقابل تغيب هذه العلاقة لدى المجموعتين الضابطتين الأولى والثانية؛ الشيء الذي يدفعنا إلى القول بأن للبرنامج التدريبي تأثير ايجابي على عينة التلاميذ الخاضعة للتجريب.

وعليه، فَإن تمكن المتعلم من مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة، رهين بتطوير استراتيجيات التخطيط، المراقبة/الضبط والتقييم. بهذا، يساهم وعي المتعلمين بأنشطتهم الذهنية، إلى جانب قدرتهم على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية (تخطيط، ضبط، تقييم) وحسن تدبيرها بشكل ذاتي، في تنمية مهارات التفكير النقدي باعتبارها أداة من أدوات التفكير العقلي، النقدي في المعاني والمفاهيم والقضايا الفلسفية. وعليه فإن للبرنامج التدريبي الذي يسعى إلى تطوير الاستراتيجيات الميتامعرفية دور بارز في تنمية مهارات النقد الفلسفي.

انطلاقا من نتائج التي توصلنا إليها من خلال المعالجات الإحصائية السابقة، نؤكد على أن تطوير الاستراتيجيات الميتامعرفية لدى المتعلم، يساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة.هذه النتيجة تتماشى مع نتائج بحوث (Houssman,J.,1991) التي خلصت إلى أن الفعالية ميزة المتعلمين الواعين بسيروراتهم الميتامعرفية والقادرين على أخذ النقط حول سيروراتهم بشكل دقيق، والقادرون على التعليل والمحاججة، اليقظة والمراقبة لأفعالهم الميتامعرفية. كما أكدت أبحاث كل من (Daudin,P.A.,& Martin,D.,1992,p.19) حول التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم، بأن الأداءات الدراسية للتلاميذ مرتبطة بقدراتهم الميتامعرفية الفعالة، كذلك يسمح التمكن من المعارف والمهارات الميتامعرفية بتسهيل النمو المعرفي وتعلم بناء المفاهيم. في نفس السياق اعتبرت (Lancelot) أن التلاميذ المتفوقين هم بطبيعتهم ميتامعرفيون وأنهم أقلية، لأن المتفوق تلقائيا أو أسريا، هو تلميذ ميتامعرفي، بمعنى أنه تعلم كيف يتعلم ما يعرفه وكيف يكون قادرا على تشغيل جيد لمعارفه التصريحية والإجرائية (Lancelot,C.,1999).

بهذا، نجد ان معظم التلاميذ أفراد عينة البحث تمكنوا من تحسين أدائهم الدراسي في مادة الفلسفة مقارنة مع باقي أفراد المجموعتين الضابطتين، حيث ساهم البرنامج التدريبي الخاص بتطوير الاستراتيجيات الميتامعرفية في رفع مهارات التفكير النقدي لديهم (المفهمة، الأشكلة، المحاججة) بشكل ذاتي ومستقل. بلغة أخرى، أضحى متعلمو المجموعة التجريبية أكثر وعيا وجرأة فكرية، من خلال المراقبة النشطة لهذه العمليات، والتنظيم المتتابع لها وإحداث التناغم فيما بينها، بحيث تؤثر هذه العمليات في الخصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة، بما يفيد في تحقيق الأهداف (Pesut,1990). وبالتالي قدرة المتعلم على تدبير التفاعلات بين مختلف العناصر المشكلة لوضعية التعلم في مادة الفلسفة.

انطلاقا مما سبق، واعتمادا على نتائج الفرضيات الثلاث يمكننا القول بأن فرضيتنا المركزية التالية **"تساهم استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تطوير مهارات التلاميذ في التفكير النقدي في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي وذلك من خلال تمكنهم من مهارات الفهم و التساؤل و تقييم الحجج "** التي تسعى إلى تقديم إجابة بخصوص سؤالنا المركزي الآتي **"هل تساعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على تنمية مهارات التفكير النقدي في تعلم التفلسف بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؟ قد تحققت**.

خاتمة

تُعبر الاستراتيجيات الميتامعرفية عن مستويات أعلى من إدارة التفكير والعمليات الذهنية لتنفيذ مهام معرفية، عبر استخدام مهارات القيادة العليا (تخطيط، ضبط ومراقبة، التقويم) بشكل واع، ذاتي ومستقل، بما يضمن تدبير وتسيير عمليات التعلم بفعالية. من هنا جاء اهتمامنا بموضوع لما له من الفعل والأثر ما يستدعي الاهتمام والتركيز وجعله أولوية قصوى للنهوض بالتعليم وتجويد التعلمات، لتمكين المتعلم من فرصة ممارسة الرشد الفكري والتفكير الحر وخلق مواطن فاعل ومسئول قادر على بناء وتشييد صرح الحضارة الإنسانية الكونية. كما يمثل النقد الفلسفي مستوى أعلى من التفكير، المتمركز على تقييم الأفكار لكشف المغالطات عبر السؤال والمساءلة والتحليل الهادف قبل القبول والإقرار. انه تربية على التفكير ونمط من أنماط المسئولية المعرفية، للانعتاق من قيود المسلمات والمطلق والبديهيات. فهو عملية ذاتية، تعقُلية، تقويمية، اتجاه قضية معينة عن طريق محكات مترابطة ودقيقة (التساؤل، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستدلال والاستنتاج) لتّحقُق منها وإصدار حكم بشأنها.

تكتسي استراتيجيات الميتامعرفية أهمية قصوى في تطوير مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة. فقد كشفت نتائج البحث من خلال الإشكالية المركزية وفرضياتها، أن تمكين المتعلم من مهارات الفهم، التساؤل والمحاججة، مرتبط بشكل كبير ووثيق بتنمية استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، التي تمنح المتعلم فرصة تعلم التفكير بنفسه عبر مسالكه الخاصة، عوض الاقتصار فقط على تلقي الأفكار. إذ يكمن هدف بحثنا أساسا في البحث عن سبل تعلم التفلسف وليس فقط الفلسفة، بمعنى القدرة على التفكير الواعي، الذاتي والمستقل بطريقة منظمة عن طريق محكات مترابطة ودقيقة (التساؤل، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستدلال والاستنتاج) سعيا لاكتشاف الحقيقة.

إن استجلاء أشكال التفاعل بين الاستراتيجيات الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي، من شأنه تحسين أداءات كل من المدرس والمتعلم على حد السواء، لاسيما في ظل التحولات المتسارعة في الزمان والمكان في شتى المجالات المعرفية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والتكنولوجية-المعلوماتية. واعتبارا للكم الهائل من القضايا والمعلومات، أضحى علينا أكثر من أي وقت مضى، ايلاء عناية خاصة للتفكير النقدي عموما والتفكير النقدي الفلسفي خصوصا.

إن أي نظام تربوي لا يجعل من التفكير النقدي أولوية في بناء المناهج التعليمية، سيظل حبيس مقاربة إعادة الإنتاج والنمدجة، لأن الرغبة في تغيير الواقع والتطلع لغد أفضل لن تتأتى دون تمكين الفرد من منهجيات وأدوات التفكير السليم لفهم حقيقي لواقعنا، عن طريق التركيز على مسارات التعلم وكذا الأولويات البيداغوجية الفعّالة ومعيناتها الديداكتيكية، لمقاومة الابتوسات (Habitus) السلبية التي تُعد شكلا من أشكال إعادة الإنتاج الاجتماعي، بهدف إعادة النظر في نسق الاستعدادات المكتسبة التي تطبع سلوك المتعلم ونظرته إلى ذاته والى الآخر وكذلك الكون والعالم، الخاضعة لأشكال ثقافة السلطة المهيمنة المتجسدة في أبيتوسات فكرية سالبة لحرية التفكير واستقلالية القرار، تكرس التبعية عن طريق تخدير وعي البشرية.

لذلك تشكل التربية الفكرية النقدية سبيلا لخلق متعلم قادر على الارتقاء بشخصيته وبالعالم إلى مرتبة الإنسان الناقد الباحث عن الحقيقة، عبر نقد عقله ومعارفه قبل نقد الآخر والأفكار، عبر التساؤل حول المعرفة في شموليتها وإعادة تأمل التجربة الإنسانية. وبالتالي، تحرير التربية الفكرية المدرسية من رقابة الطابوهات والعنف المباشر تارة والعنف الرمزي تارة أخرى، اللذين يؤثران على مستقبل الفرد الموضوعي ومشروعه الذاتي.

إجمالا، يظل بحثنا هذا تثمينا لدراسات سابقة ومدخلا أيضا لدراسات لاحقة، خصوصا وأن المتأمل لنتائج المعالجات الإحصائية والاستنتاجات والخلاصات التي توصلنا إليها سيخلص إلى انه لا يمكن الحديث عن أي تطوير وتنمية لمهارات التفكير النقدي بعيدا عن الاهتمام باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية، مع جعلها حاضرة في كل المقاربات التربوية وموادها الدراسية، في إطار علاقة عرضانية تجسد مبدأ التكامل والانسجام بينها. ونؤكد على أن أي بحث لا يخلو من قصور وهفوات وثغرات تكون منطلقا لدراسات وأبحاث جديدة، مما يُضفي طابع الدينامية على سيرورة البحث العلمي، في نفس الوقت تتمتع بنقط القوة التي تمنحها مجموعة البحث (المطلعين على البحث) بتعبير بيير بورديو.

المراجع

- فيجالوف، جاك ونولت تيريز، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح (2007)، تدبير الفصل الدراسي: مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات. الطبعة الأولى، عالم التربية، الرباط، المغرب.
- الكتاني، فاطمة الزهراء (2018). استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي بسلك التعليم الثانوي-الفلسفة نموذجا. بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية..
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (نونبر 2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط .

• Altet,M., "Styles d'enseignement, styles pédagogiques" in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, 2005, 6ème édition .pp.89-102.

• Barry K. Beyer (2010) How to Teach Thinking Skills in Social Studies and History, The Social Studies, 99:5,196-201, DOI: 10.3200/TSSS.99.5.196-201

• Ben el Azmia, A., (2002), Stratégie d apprentissage et évaluation du système d'enseignement, cas de l'enseignement secondaire au Maroc. Thèse de doctorat présentée a la faculté des sciences l éducation Rabat.

• Bloom, B., (1979), Caractéristique individuelles et apprentissages scolaires, Paris, édition Labor-Bruxelles.

• Boulet, A., Savoie -Zajc, L., &Chervrier, J. (1996), Les stratégies d'apprentissages à l'université Saint - Foy, presses de l'université de Québec.

• Chartier .D.,&lautrey. J., (1992), Peut – on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? l'Orientation scolaire et professionnelle, n° spécial: l'éducabilité cognitive. N°21.

• Daudin, P.A., & Martin, D., (1992), De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature, Lausanne : centre vaudois de recherches pédagogiques.

• Gombert,J.L., (1990), Le développement métalinguistique paris, P.U.F., collection psychologie d'aujourd'hui.

• Houssman, J., (1991), self monitoring and learingproficieny. In computer classroom, hofstra university, EDD. Harper, B., helberg, J.G., wright, R. and corderoy, R. (1996), (in press), interactive multimedia development and cognitive tools. Paper to be presented at the second international conference on the learning sciences, Chicago, III, USA.

• Kant. E., (1968), critique de la raison pure, trad, France, A. Tremesaygues et B. Pacaud. PUF.

• Lancelot, C., (1999), métacognition, interaction entre élèves, création collective d'outils, quelques passerelles vers la pédagogie de demain, vie pédagogique, n°110.

• Le Ny, J.F., (1989), Science cognitive et compréhension du langage, Paris, PUF.

• Le Ny, J.F., (1980), Le conditionnement et l'apprentissage, paris, PUF, Coll, "SUP".

• Ministère de l'éducation, gouvernement de Québec, (2001), La formation à l'enseignement : les orientations les compétences professionnelles.

• Nguyen- Xuan, A., (1990), conscience, prise de conscience et métacognition, dans J.F.

• Romainville, M., (1993), Savoir parler de ses méthodes "Métacognition et performance à l'université". Bruxelles de Boeck, Collection pédagogie en développement..

• Tardif, J., (1992), pour un enseignement stratégique:L'apport de la psychologie cognitive Montréal, les Editions logiques.

• Tozzi, M., (1993), contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher, revue français de pédagogie, n 103, avril, mai, juin.

• Wolfs, J.L., (2007), méthode de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université, recherche – théorie – application, 3ème édition, de Boeck Paris, Bruxelles.

• Bandura, A., & Walters, R.H., (1963), Social learning and personality development, Now York: Holt, Rinehart & Winston.

• Flavell, J. H., (1976), Metacognitive aspects of problem- solving. In L. B Resnick (Ed), Perspectives on the development of memory and cognition, Hillsdale, New Jessy: Lawrence Erlbaum Associates.

• Flavell, J.H., (1977), Cognitive development, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall Inc.

• Flavell, J. H., (1979), Métacognition and cognitive monitoring. Americainpsychologist Vol. 34 n 10. Traduction de Nicole C. REFAE.

• Flavell, J. H., (1976), Metacognition aspects of problem Solving In L. B .Resnisck (Ed), perspectives on the dévelopment of memory and cognition, Hillsdale, New Jessy Lawrence Erbaum Associates.

• Flavell, J. H., and H. M. Wellman, (1977), Metamemory. In: R.V. Kail, Jr. and J.W. Hagen (eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

• Flavell, J.H., (1987), Speculation about the nature and development of metacognition, (In) f, weinertandR.Haw (Eds), Metacognition motivation and understanding, Hillsdale, NJ: lawrenc Erlbaum.

• Franken, R.E., (1994), Human motivation, (3rded.) Pacific Grove, California: Brooks/cole publishing company.

• Lipman, M., (1991), Strengthening reasoning and judgment through philosophy. In: learningto think, thinking to learn, Marclure, S. & David, P (eds), UK Pergamum press plc. Oxford.

• Lipman, M., (1988), Critical thinking: what can it be? Educational leadershipter.

• Livingston, J. F., (1996), Effect of metacognitive instruction on strategy use of college students .Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo.

• Neisser, U., (1967), Cognitive psychology, appleton. Century. Crofts New York.

• Sternberg, R. J., (1985), Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

• Sternberg, R.J., (1988), Thetriarchic mind: anew theory of humain intelligence, New York, Viking.

• Swanson, J., (1997), A dictionary of biblical languages with semantic domains Hebrew. Old testament. Oak Harbor Logos. Research Systems.

• Thomas, J.W., &Rohwer, W.D., (1986), Academic studying: the role of learning strategies. Educational psychologist, N°21.

• Yussen, S.R., (1985), The role of métacognition in théories of cognitive development. In D.L. forrest. Pressley, G.E. mackinnon, T.G. Waller (Eds). Metacognition, cognition and human performance, vol.1. Orlando: academic press.

• Zimmerman, B.J., & Martinez–Pons, M., (1990), student differences in self, regulatory learning: relating grade, sex, and giftedness to self efficacy and strategy use, journal of educational psychology, n°82.