ISSN: (3006-8614)
E-ISSN: (3006-8622)
Journal of Alma'rifa for Humanities
available online at: https://uomosul.edu.iq/womeneducation/almarifa/

The effet of teaching tropical skills in improving the student's creative thinking

Hisham Danny
Regional Academy of Education and Training Fez - Morocco

***Corresponding author: E-mail :**
hichamdani94@gmail.com

***Keywords*:**
topical skills, human capital, pedagogical communication, skill strategies, innovative accompaniment.

ARTICLE INFO

Article history:
Received **3. Oct.2024**
Revised **30. Nov.2024**
Accepted **2. Dec.2024**
Available online **3.Jun.2025**

Email:
almarefaa.ecg@uomosul.edu.iq

ABSTRACT

The innovative challenges facing educational systems worldwide necessitate the exploration of effective mechanisms that contribute to improving pedagogical performance and produce an educational system rich in creative capabilities that meet the developmental needs of the Arab world. The foundation of this development is human capital and the care it requires for its psychological orientations and the rationalization of its ambitions toward broad innovative horizons.To confront the challenges and constraints of development, educational systems rely on a set of instructional approaches that attempt to bridge the gap between skill quality and the pragmatism of educational achievement. The concern for skills-based teaching forms a pivotal point aimed at building a new relationship between the learner and knowledge and learning. Skills represent a world of meaningful and purposeful guidance processes aimed at changing the pattern of pedagogical communication and focusing on one goal: producing an innovative accompaniment mechanism and making it the main channel for multiple treatments of learning activities.Therefore, the focus on the system of skill strategies stems from their ability to connect the cognitive and mental energy of the learner with the accomplished forms of pedagogical action according to a constructive vision. These strategies are characterized as structures that organize knowledge from ordinary levels to representational levels, through the employment of transformative rhythms of positional skills.© 2025AJHPS, College of Education for women, University of Mosul.

Journal of Alma'rifa for Humanities
Journal of Alma'rifa for Humanities

أثر المهارات الموضعية في تجويد التفكير الإبداعي لدى المتعلم

هشام داني

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس- المغرب

الخلاصة:

تفرض التحديات الابتكارية التي تعرفها المنظومات التعليمية في العالم ضرورة التنقيب عن الآليات الفعالة التي تساهم في تجويد الأداء البيداغوجي، وتنتج نظاما تعليميا يزخر بالقدرات الإبداعية التي تلبي حاجيات التنمية في الوطن العربي، حيث إن أساس هذه التنمية هو الرأسمال البشري وما يتطلبه من رعاية لتوجهاته النفسية وترشيد طموحاته نحو آفاق ابتكارية رحبة.

لمواجهة تحديات التنمية وإكراهاتها تعتمد الأنظمة التربوية على مجموعة من المداخل التدريسية تحاول تقريب المسافة بين الجودة المهارية وبراغماتية التحصيل التعليمي، وبشكل هاجس التدريس بالمهارات نقطة محورية تهدف إلى بناء تعامل جديد للمتعلم مع المعارف والتعلمات. وتعد المهارية عالما من السيرورات التوجيهية الدالة والهادفة إلى تغيير نمط التواصل البيداغوجي، والتركيز على هدف واحد وهو إنتاج آلية المصاحبة الابتكارية وجعلها القناة الرئيسية للمعالجات المتعددة للأنشطة التعلمية. لذا يرجع التركيز على منظومة الاستراتيجيات المهارية إلى كونها تربط بين الطاقة المعرفية والذهنية للمتعلم وبين الصور المنجزة للفعل البيداغوجي وفق تصور بناء. وتتميز هذه الاستراتيجيات بوصفها بنيات تنظم المعرفة من المستويات الاعتيادية إلى المستويات التمثلية، عبر توظيف الإيقاعات المتحولة للمهارات الموضعية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الموضعية – الرأسمال البشري – التواصل البيداغوجي – الاستراتيجيات المهارية– المصاحبة الابتكارية.

مقدمة

اقترن الحديث عن مفهوم المهارية وطبيعتها الإنجازية بما يعرفه مجتمع المعرفة من حتمية التطور والاطراد المتزايدان في الأسرار الابتكارية التي تميط اللثام كل يوم عن حقيقة علمية جديدة، لذا فإن نجاح الاستثمار الحالي في كافة المجالات رهين بكيفية توظيف الرأسمال البشري ورعاية الأفكار البازغة الواعدة والكامنة في هذا الرأسمال، مما يدفع المهارية إلى احتضان البراعم الابتكارية واحتوائها في إطار تنظيمي إنتاجي يتحكم فيها وفق سيرورة نسقية يتم من خلالها تمرير القيم المهارية وتوسيع قابليات هذه البراعم حتى تتكيف مع تنوع الأساليب المهارية وتتفاعل مع مقتضياتها الإجرائية وتشكل القدرة على التعاطي المرن مع مستجدات المحيطين الاجتماعي والاقتصادي.

إن ما دفع الدارسين إلى إيلاء موضوع المهارية نصيبا مهما من العناية البيداغوجية سواء في مستواها النظري أو التطبيقي هو الاعتقاد الراسخ بحتمية التغير التي تصاحب الأفعال الاكتسابية لدى الإنسان في وضعية تعلمية معينة، هذه الأفعال تتدرج في مرحلة التمكن والتجدر مرورا بمرحلة النضج ووصولا إلى مرحلة الثبوت والسكون، لكن هذه الشجرة المعرفية تتهددها شيخوخة من نوع خاص وهو اكتفاءها بنموذج تمثلي قار يربط بين البنية التصورية للمعارف والبنية الدلالية لها، إذ تجد من الحرج تأسيس مستويات أعلى للعلاقة بين البنيتين يمكن أن تتجاوز المستويات السابقة، وتحصل النتيجة المتوقعة، حيث يتقادم البناء المهاري الذي ربط البنيتين وتجتاحه سكونية قاتلة.

لذا، نستشف من هذا الكلام أن المهارية لا تتمركز قوتها التجديدية الإحيائية إلا إذا انتقلت بمستوى الترابط بين البنيات الذهنية والدماغية والحركية والتواصلية والدلالية والتمثلية إلى مستويات أخرى من التجديد والحيوية والإنتاجية، حيث المقصود هو الوصول إلى ملامسة واكتساب الفكر الخلاق.

نُعَرّف المهارية، وفق هذه المرتفقات الوظيفية، بوصفها عالما منفتحا من السيرورات التوجيهية الدالة والهادفة، فهي دالة لأنها تنتج آليات الإنتاج وتدمج في ذهن المتعلم ضرورة ارتباطه بدلالة انصهار المكنونات الابتكارية وفق مسار تحويلي انتقالي ينتج عنه الإيمان بشفافية المبتغى والمقصد، وهادفة لأنها تصبو إلى خلق القدرة الانتقالية على تحريك آليات التعاطي الظرفي مع الوضعيات الإشكالية، وعزل هذه الآليات من قبضة النمطية والارتباط بمنتوج بيداغوجي معين إلى فضاء فسيح يتمثل في المعالجة الفورية ذات السمة النوعية، حيث تتبادل مسارات المعالجة الفورية مساحات التبادل بشكل تتوافق من خلاله طبيعة المعالجة وأدواتها الذهنية مع طبيعة الوضعية البيداغوجية.

المبحث الأول

المهارية، سيرورة الانتقال من نمطية الإنجاز إلى تجويد الهندسة المعرفية

تفرض إكراهات الإنجاز المناسب والملائم التي تضغط على العقل الإنساني ليتفاعل إيجابيا مع وضعيات المحيط التعلمية وجودها على هذا العقل، الذي يسعى انطلاقا من طبيعته الداخلية لتحقيق الاتساق والانسجام بين المواد الخام (وضعيات مشكلة مثلا) وصورتها المثالية، أي التي يتحقق من خلالها أعلى قدر من التوافق بين العناصر المتنافرة لهذه الوضعيات. لذا، تهدف المهارة إلى تحويل مكونات المواضيع وموادها الأولية من صيغة التشتت والافتراق إلى صيغة التآلف والاتفاق لتجسيد التمركز وهذا هو الدور المنوط بكل فعل مهاري يرى الانتقال لتجويد المعطيات الخام على رأس آفاقه الإجرائية. وإبان نشاط الفعل المهاري وانسلال أدواته الترابطية في محيط

الوضعيات التعلمية، تتم عملية تنظيم الأدوات عبر منظومة المعلومات والخبرات المنظمة والإجراءات والأنشطة والممارسات البيداغوجية، مما ينعكس على عملية إعادة تنظيم العالم التداولي للمفاهيم وشحنها بصوابية ذات عمق معرفي وكفاية إنتاجية، حيث تكمن وظيفة المفاهيم بعد مسار تنظيمها في تحقيق سلامة التجريد المنضبط وسلاسة التناوب الاستيعابي لهذه المفاهيم بحسب المقتضيات المطلوبة من طبيعة كل مفهوم.

تجميعا لهذه المعطيات، نرى أن المهارية عُدة منهجية وتصورية وإجرائية وقدرة على خلق السلسلة المنطقية التي تنتظم وفقها شبكة العلاقات الذهنية، ومن جهة أخرى، لابد لكل مهارية أن يكون رهانها الناجع هو الترابط السليم بين بنية ذهنية تصورية سُلَّمية وبين متانة الإنجاز، أو بالأحرى بين معرفية ذهنية من جهة، وبين تآلف خارجي لوحدات المنجز البيداغوجي، حيث يصير هذا المنجز انعكاسا موضوعيا لهذا التآلف.

لتجسير الهوة بين الصورة المنجزة للفعل البيداغوجي وبين الطاقة المعرفية الذهنية، يتطلب الأمر تنظيم هذا الترابط، وذلك عبر وضع استراتيجيات مهارية، أي الانتقال في تصورنا لهذه المهارة من مرحلة التمثل العفوي والاعتباطي إلى مرحلة أكثر تنظيميا نتنبأ من خلالها بنسبة النجاح المفترضة عوض الركون إلى مغامرة يضيع من خلالها الفعل المهاري لأنه إما أنه لم يتموقع في مواضيع تجانسه أو لم يقدر نسبة التعاطي المطلوبة أو التي تتطلبها الطبيعة الاحتياجية لهذه المواضيع.

فالاستراتيجيات المهارية لها "القدرة على توليد بنيات سَلَّمية مركبة وتمثيلها يشكل علامة من العلامات البارزة للمعرفة البشرية وهي التي تمكن الإنسان في مجالات متعددة كنظرية الذهن والإدراك البصري واللغة والموسيقى والمعرفة الاجتماعية...من تنظيم عناصر أولية أساسية في بنيات من مستوى أعلى" (غاليم، 2021، ص 61).

قبل تفصيل مفهوم نمطية الإنجاز باعتباره أحد العوامل التي تعرقل التطور النوعي للفعل المهاري، نرى من الضروري إرساء باقة من التعريفات لمفهوم المهارة بهدف رصد محاولة التقاطع المفاهيمي بينها من جهة، ومن جهة أخرى تتخذ هذا التقاطع منطلقا لبناء تصورات جديدة نصبو من خلالها إلى تسليط الضوء على كفايات جديدة تنضح بها المهارات وذلك اعتقادا منا أن المهارة لا يتجدد بناءها الإنتاجي إلا إذا قبلت بمنطق التحويلية والانتقالية حيث إن انتقالها التفاعلي عبر المجالات المعرفية والديداكتيكية وتحريكها للبنيات الذهنية كي تجيب على أسئلة الراهن البيداغوجي ضرورتان يتوقف عليهما نجاح الفعل التربوي.

يعرف (Cottrell, 1999, p 22) المهارة بوصفها "القدرة على الأداء والتعلم الجيد متى ما

نريد، والمهارة نشاط مُتَعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط معين تدعمه التغذية الراجعة وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أية مهارة من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء برمته" .

في تعريفه للمهارة، ربط cottrell المهارة بالحرية، انطلاقا من اعتبارها عملية تتشكل من خلالها دائرة الاستعداد لإنجاز فعل معين، كما نلمس من هذا التعريف أن نشاط المهارة يتغذى على وجود أنشطة تعلمية متزامنة.

أما (23Munn, 2000, p) فيعني بها "الكفاءة في أداء مهمة ما"، ويقسمها إلى نوعين، حركية ولفظية مع وجود نوع من الترابط بينها، "فالمهارة الحركية إلى حد ما لفظية، والمهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية".

في هذا التعريف يقرن Munn المهارة بالجودة الأدائية، فليس كل نشاط منجز مرده وجود مهارة، وإنما إيجابية الأداء والنتائج المؤملة منه هي المعايير الحقيقية للفعل المهاري الجيد.

ويرى (الخويسكي، 2008، ص24) المهارة بأنها "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، وعليه فإن الأداء قد يكون صوتيا أو غير صوتي والأداء الصوتي يشمل القراءة والتعبير الشفوي والتذوق الأدبي شعرا ونثرا، أو غير صوتي فيشمل الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي".

يتوسع صاحب التعريف في الإحاطة بمفهوم المهارة، لكن بجعلها فقط تقتصر على مجال الأنشطة التواصلية اللغوية خاصة، ونستشف من هذا التعريف أنه يركز على أن أول مهارة يمكن من خلالها تشييد التطابق بين المعطيات الصوتية وصورها الذهنية هي المهارة اللغوية، خاصة أن التمفصل الصوتي يساعد على تشكيل هذه الصور دون إغفال الدور الموالي للبناء العصبي في تجسيد بناء المفاهيم المجردة.

تتعدد إذن التعريفات بحسب الاختلافات الحاصلة في طبيعة المهارات وكذلك بحسب مواقف الاستجابة الإدراكية لها، لكن هذا التعدد يخفي في طياته تقاطعا مفاهيميا يمكن استخلاصه، وهو أن المهارة آلية تربط في المقام الأول بين الرغبة والإنجاز، فالرغبات الإنسانية التي يثيرها مخزون الدوافع الذاتية، تنتظم في سيرورة تحققها وفق ضوابط وظيفية وتعكس عبر تمهيرها نظاما متسقا من الأنشطة التي يحرص الكائن الإنساني على تجويدها وعقلنتها وتحقيق منسوب عال من تأكيد الذات.

في المقابل، وأمام تعاظم المهارات المتعددة ودورها الريادي في تقريب الإنسان من حقيقة امتلاكه لأدوات ضبط العالم وإعادة تنظيم تجاربه، إلا أن الإنجاز المهاري قد يفقد قدرته الابتكارية

وتفرده النوعي ليصير مرجعا نمطيا صالحا لكافة الوضعيات المدروسة، ونلمس معالم هذه المعضلة عندما تفرز كمية الإجابات التي نجمعها كمعطيات من التلاميذ ونشرع في تصنيفها، وذلك وفق اختبارات نقيس من خلالها نسبة انتقال المتعلم من مهارة إلى أخرى.

ونقصد بنمطية الإنجاز أن المتعلم يرقى إلى تأسيس نوع من الترابط الوجداني بمهارة واحدة مخصوصة يحن لها كلما دعت مستجدات الوضعيات التعلمية لذلك، سواء أكانت لها كفاية إجرائية أم لم تكن، حيث يسوده الاعتقاد لديه بأنها قادرة على تحقيق التعامل الناجح مع وضعية بيداغوجية محددة مما يوهمه بأن هذه المهارة التي أثبتت كفايتها الإجرائية صالحة لكافة الوضعيات البيداغوجية الأخرى، وعلى سبيل المثال، فإن توظيف مهارة تصنيف المؤشرات التركيبية في نص أدبي حجاجي عبر رصد عناصر شبكته التلفظية وفرز المؤشرات المعجمية الدالة على طبيعة هذا النص الحجاجي، يتخذها المتعلم كمعيار نسقي صالح لكافة النصوص الحجاجية وغير الحجاجية، مما ينجم عنه حضور التشنج الانتقالي في نوعية المهارة، عندما يبادر المتعلم لتوظيفها في مجال بيداغوجي آخر. وعليه، فإن الوعاء الوظيفي للمهارة محدود، ولا يسعه أن يعالج وضعيات أخرى تصلح لها مهارات مختلفة. ونظرا لأن المتعلم لم يتزود بأبجديات التوزيع المهاري، وما يقتضيه من توزيع متكافئ لما تفرضه متطلبات الوضعيات البيداغوجية والديداكتيكية، فإن المتعلم يُحَمِّل المهارة أكثر من طاقتها الوظيفية ويدفعها بقوة قسرية إلى ممارسة تقنين عشوائي لكافة الوضعيات.

إن افتقار المتعلم للتوزيع المهاري المتكافئ يجعله في منأى عن تحقيق الاندماج الفهمي، ويفقده إمكانية خلق نسقية موجهة اتجاه المواد الدراسية يجسدها نفوره من بعض المواد الدراسية والاحتراز من أية مبادرة ذاتية لإعادة تنظيم تمثلاته للشبكات المهارية التي يختزنها وعيه التعلمي، وكل هذه التحفظات التي تخفي في ثناياها مشاعر التشكيك التعلمي في قدراته الإنتاجية وتراكم سلبيات الانطباعات الأولية راجعة بالأساس إلى سطوة أحادية النمطية المهارية، حيث يسود لديه الاعتقاد بمركزية هذه النمطية وديمومة صلاحيتها الإجرائية.

المبحث الثاني

شبكة تعريفية بمفهوم المهارات الموضعية

يعرف المنجز البيداغوجي اليوم سواء على مستوى التأطير النظري أو الأجرأة التطبيقية صيحات جديدة تتمحور حول الأهمية المركزية للمهارات في تجويد الأداء التعليمي – التعلمي، ودورها الريادي في اكتساب وترسيخ علاقة جديدة للمتعلم بالمعارف البيداغوجية بشكل يضمن تفاعله الإيجابي بها، وحصول الإنتاجية المرجوة التي تمكنه من الاندماج الصحي في وسطه المدرسي، وتمكنه من اكتساب آليات التفكير المتشعب وذلك في إطار تحقيق نموذج لتعليم بين تخصصي يتحرر بواسطته من الجبرية المعرفية والمنهاجية.

ولعل أهم وظائف المهارية لا تكمن في التأطير النسقي للمعارف فقط، وإنما في دفع المتعلم إلى الانفلات من النسقية السكونية لمهارة من المهارات، وتنقيل معارفه إلى مجالات ديداكتيكية أخرى يقوم من خلالها بتجريب منظومات مهارية على مختلف المواد الدراسية، فالنجاح في هذه المحطة يعني القدرة على إحداث جودة في مسار الاشتغال الذهني بين المعارف المجالية والنسق المرجعي المنبثقة عنه لتنفتح هذه المعارف على آفاق مرجعية أخرى.

والمقصود بالمهارات الموضعية يختلف عن الاعتقاد السائد حول المهارات بشكل عام، فالمهارات العامة هي نتيجة أو تحصيل لهذه المهارات الموضعية، فالتحليل والتركيب والتقايس والاستدلال والاستقراء والاستنباط ... إلخ هي من صنف المهارات التي نوظفها لتفكيك وحدة المعطى البيداغوجي (درس لغوي / نصوص الأدبية / حل معادلة رياضية / التعرف على الكلمات الدالة في وثيقة تاريخية)، فقيمتها تتجسد في مدى نجاحها الإجرائي في السيطرة على تفاصيل هذه المعطيات البيداغوجية وتجميع عناصر تماسكها المعرفي الذي يستحيل على ذهن المتعلم تمثله وتحصيله إلا بواسطة تفكيكها عبر آليات مهارية.

أما المهارات الموضعية فهي نمط من المهارات الظاهرة الذي يتحكم في الشبكة الرابطة للمهارات المعروفة، ويمدها بزخم طاقي باطني يعيد تجديدها ويملأ وعائها الذي تستنفذه متطلبات الوضعيات البيداغوجية، فهي بمثابة الموجه الجذري للمسار الذي تشتغل فيه المهارات الدفينة. ونذكر منها الأصناف التالية:

1- مهارة التفكير العكسي: وتوجه هذه المهارة المتعلم إلى قلب الوضع والانطلاق من الوضع الأخير للتمرين أو الاختبار مع الحفاظ على التراتبية المنطقية لوحدات الاختبار الهرمية، وتتجسد في الابتداء من نهاية التمرين بهدف السيطرة على مصدر توتره الذي يقذفه في وعي المتعلم أو افتراض واقع عكسي للواقع المتجسد أمام المتعلم، أو إلقاء نظرية عكسية لهذا الواقع البيداغوجي،

"فهذا النمط من التفكير العكسي يزيد من إدراك التلميذ للعلاقات بين عناصر الموقف وينمي قدرته على النظرة الشمولية الكلية له من خلال رؤية أكثر عمقا") زغبوش، وآخرون، 1997، ص17) وفي هذه المهارة يطلب من التلميذ التدريب على توجيه الأسئلة أكثر من أن يطلب منه إيجاد إجابات لها" .(cardellochio et Field, 1997, p 33-34)

2- مهارة التوازي بالتناظر: تهدف هذه المهارة تمتيع كافة عناصر ومحتويات الإشكاليات البيداغوجية بنفس المرتبة من التمثل الذهني لها، وهذه الآلية تسمح بالنفاذ إلى حقيقة النسيج المعرفي لمكونات المادة الدراسية على نحو يتسم بالتكافؤ، فمواجهة المتعلم لإحدى إشكالات تحليل نص أدبي مثلا ذي طبيعة حجاجية تفرض عليه، وفقا لتطبيقات هذه المهارة، أن يساويَ بين وحدات هذه الإشكالية على مستوى مراعاة القيمة النوعية لكل منها وذلك دون تبخيس وحدة على أخرى، لأن فهم النص الادبي قصد معالجته تحليليا لا يتم إلا بالنظر إليه ككلية متجانسة، وهذا مؤثر على نجاح رهان النفاذ إلى مفاصله وجزئياته، ويلعب الجشطلت في هذا الصدد دورا مركزيا نظرا لتأثيره الإيجابي في عملية الإدراك "فكل ما ندركه عبارة عن شكل معين أو جيشطلت، إذ يبني الذهن هذا الجشطلت الذي يدركه ويحتفظ به من خلال العناصر التي تكونه، وبذلك يَنْتُجُ الشكل عن نشاط ذهني" (أبو جادو، نوفل،2007، ص 17).

ولتشخيص البعد التناظري في هذه المهارة، يمكن للمتعلم أن يبحث عن شبكة العلاقات التي تربط مكونات النص الأدبي، كتحديد العلاقات بين مضامينه ومضامين نصوص أخرى تساعده خصوصيات النص الماثل أمامه على استحضارها وتشبيكها مع هذا النص، والهدف هو إحداث التناظر بين بنيتي الأسلوب فيهما، أو رصد أوجه الاختلاف والتشابه، أو حتى المقارنة بين طبيعة لغة النص في جزء منه وطبيعته في أجزاء أخرى، وذلك لرصد مستويات الاستواء الأسلوبي أو اللغوي داخل النص برمته. وتتطلب هذه المهارة تنشيط جهاز القدرات الذهنية وهو بصدد فرز المؤتلف عن المختلف في الشق المتعلق بالطبيعة اللغوية أو الأسلوبية للنص، كما تتطلب تفكيرا إبداعيا يلهمه بمواضع الاختلاف والإئتلاف.

إن القيمة الأساسية لهذه المهارة تتجلى في إحداث تلحيم جديد لمعارف الفرد عبر تجديد الترابط فيما بينها وتبادل الإسهام البناء والمتبادل، ونشوء إدراك جديد لمعارف جدية تنهي التنافر المعرفي وتحدث بدله التوازن لدى المتعلم .(Marzarne, 2002, p 113)

3- مهارة تزامن التفريغ والتوظيف : تفرض الوضعيات البيداغوجية واقعها المتعدد المعارف على المتعلم، حيث تغمره بسيل من المعلومات التي تلقاها في مسار دراسي عبر سنوات دراسية متعددة، فتمرين الإعداد العقدية مثلا من التمارين التي تتكاثف فيها معارف رياضية في تدميج جد مركز، لذا يُفترض من المتعلم أن يوظف مهارة معينة لإنجاز جزء من تمرين الأعداد العقدية، لكن تفرض

الطبيعة النوعية لهذا التمرين الإسراع في التخلص من المهارة الأولى (التوظيف) لِيُعِدَّ وعيه البيداغوجي لعملية التفريغ بسبب نهائية فعاليتها الإجرائية، وبالتالي يستحضر مهارة أخرى يرى أنها المدخل الأنسب لمعالجة جزء آخر من التمرين وذلك بشحنها من خزانه المهاري وتزويدها بطاقة ذهنية قادرة على تجويد استحضارها أولا وتوجيهها وفق متطلبات الإنجاز الجديد ثانيا.

إن من الآثار الإيجابية لهذه المهارة أنها تحقق الانتقال الموضعي داخل جسد بيداغوجي واحد، بحيث يضمن النجاح في إنجازها جودة في التفكير المتنقل بين وحدات التمرين الواحد، فإذا "ما أُريد تعليم مهارات التفكير ضمن المنهاج الدراسي، فلابد للمتعلم أن يأخذ على عاتقه البحث الدائم عن الفرص المناسبة لتطبيق مهارات التفكير على المواد الدراسية المناسبة" (لانغريهر، 2000، ص 111).

ينقسم وعي المتعلم بالتطبيق الإجرائي لهذه المهارة إلى شقين متكافئين: شق يستهلك المهارة ويتخلص من آثارها وذلك بتخزينها في الذاكرة الآنية مؤقتا بعد إنجاز مهمتها، وشق يتزود بمهارة جديدة تتطلبها صعوبات جديدة، فوفق هذه المواءمة، "يقوم المتعلم تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي المتوافر لديه في بنائه المعرفي ومن ثم دمجها في التنظيم". (chomsky, 1980, p 21)

4- مهارة النمذجة التفاعلية: تفرض هذه المهارة أن يكون المتعلم قد اكتسب مسبقا شكلا من القابلية الذهنية تتيح له صهر الإشكاليات التعلمية وفق حدود مضبوطة، وبناء على هذه السيرورة، تُسْتَدْمج المعطيات في الذهن بشكل تفاعلي وفق نموذج يعتبر بمثابة الإطار المرجعي لخصوصيات هذه الإشكاليات التعلمية ويقيها خطر الإنجرار إلى فضاءات مهارية غير مناسبة، فأثناء استدماج وتراتب الإشكاليات التعلمية، تُمَكن صيغة القالبية أو الموديلارية من وضع هذه الإشكالات ضمن نمط محدد من الصنافات التصورية، فبناء معاني نص أدبي مثلا هو نتاج لتفاعل آلية التفكيك النص بآلية الفرز الدلالي، وبمعنى آخر تتأسس سلسلة من الصنافات الذهنية التي تحدد الشرط الأساسي الذي يمكن أن يتم وفقه نجاح النماذج التفاعلية للإشكالات التعلمية، وفي هذا الإطار دافع Tchomsky في دراسته للكفاءة المعرفية للإنسان عن المقاربة القالبية، إذ يعتبر "نسق الذهن البشري محتويا على قدرات أو أنساق فرعية معرفية مستقلة ولكنها متفاعلة، لها بنياتها ومبادئها الخاصة." (طعيمة، 2016، ص 161).

انطلاقا من ذلك، يتضح أن المتعلم يمتلك نسقية ذهنية مركزية يصبو من وراءها ترتيب مبادئها وعناصرها وتقويم شروط اشتغالها، فهناك إشكالات بيداغوجية لا تعالج إلا ضمن قالب ذهني معين لا يمكن أن يصلح لإشكالات أخرى، وبالمقابل لا يعني هذا الأمر انتفاء التفاعل بين القوالب الذهنية وإنما تزويد كل قالب بصيغتين، إما صيغة التنقيل والتحويل حيث يدفع القالب

الذهني بالمعارف غير المواءمة معه خارج مجال اشتغاله، وإما صيغة النفاذية، حيث يُشَغِل القالب الذهني مقوماته المترسخة ويعمل على تهيئة الأجواء لمعالجة وتصنيف الإشكالات المتجانسة مع طبيعته ومبادئه ومسار اشتغاله.

5- مهارة التحويل الرمزي: وتعد إحدى أهم المبادرات الفردية الدالة على قدرة المتعلم على تحويل الطبيعة الخطية للمنتوج البيداغوجي إلى شبكة من الرموز والإشارات التي تسهم في تزويد المتعلم بالكفاية اللازمة لتجميع عناصر الوضعية البيداغوجية المؤسلبة في بوثقة موحدة متجانسة، وتتجسد قيمة هذا التجميع في التخلص من الزوائد اللغوية والنحوية والأسلوبية التي لا تعدو أن تكون وظيفتها سوى تمتيع النص بحياة نصية لا غير.

إن المتعلم يشعر بمدى الالتفاف المعقد الذي تفرزه هذه الزوائد على الأفكار، بل وقد تصير كثرة تفريعاتها وتشبيكاتها متاهة للنص الذي نشعر بامتلاكه قدرة على التمنع أثناء مرحلة الفهم. لذا، فإن تحويل المعطى البيداغوجي (نص أدبي مثلا) إلى شبكة رمزية يخفف من ضغط وقسرية تجميع معطيات النص متراكبة ومتتالية عبر محاور لفظية، فالذهن قد يفقد سلطة التمركز على مؤشر لفظي معين يكون محفزا وباعثا على افتتاح عملية التحليل والفهم، والسبب راجع كما قلنا إلى تعالقه بالزوائد اللفظية الأخرى. فمثلا يحول المتعلم نصا روائيا يضم شخصيات روائية غنية بالتعدد العلائقي ومحكومة بميولات نفسية، وذلك دون الخروج على سلطة البناء السردي إلى شبكة من ملفوظات أو كلمات مفردة تعضدها كلمة دالة على علاقة باستخدام الخطوط والرموز أو رسم خريطة تبرز مسار التسلسل الحدثي الوارد في هذا المقتضى من النص الروائي، وبالتالي يحصل المتعلم/ المحلل على كمية موجهة من المواد المعرفية أو الانتباهية التي تؤطر حركة انتقاله بين الرموز ووظائفها. ولا يخفى أن هذه المهارة تستمد شرعيتها في توظيفها إجرائيا من منجزات الدراسات اللسانية التي أولت البناء الرمزي للغة مكانة خاصة، نظرا لقدرته على استيعاب أشكال متنوعة من الخطابات الملفوظة الخطية، ولقدرته كذلك على إنتاج الدلالة المقصودة وفق سيرورة تحويلية تُبْقِي على جوهر المعرفة وإن تغيرت أشكال تحققها الإنجازي، وبالمقابل فإن هذه المهارة اعتمدت بالأساس على ما تحقق في الأبحاث اللسانية العصبية للغة الإنسانية، ففي التحويل الرمزي "لا نُقْصر النظر على اللغة بمفهومهما الضيق المنحصر في مبادئ تنظيمية من القواعد النحوية الموجودة في اللغات الحديثة، بل إننا نوجه البحث التحليلي اللساني إلى نمط الاتصال المبنى على أسس المرجعية الرمزية المشتمل كذلك على القواعد التوليفية الممثلة لنظام تعبيري كامل قائم على الجمع المنطقي بين مختلف الرموز" (موران، 2003، ص 70)

يتضح إذن أن الخطية اللغوية، وإن كانت فعالة في استيعاب عناصر الوضعية البيداغوجية (نص روائي كما تمت الإشارة إليه سابقا)، فإن المتعلم، وبفعل غزارة هذه الخطية اللغوية وإحكام

قبضتها الصرفية والتركيبية والنحوية على تلقيه أثناء الفهم والتحليل، قد يكون عرضة لتأثيرات النص الخفية ولا يستطيع تجميع العناصر المستهدفة في الوضعية البيداغوجية، لذا فإن تحويل النص إلى إرشادات رمزية كفيل باستنباط المقاصد ونمط العلاقات ومسارات التفاعل بين وحدات النص الروائي.

المبحث الثالث

السيرورة الإجرائية للمهارات الموضعية ومجالات اشتغالها

لفك عقدة الارتباط المقدس بمركزية مهارية معينة لدى المتعلم يتوجب تفكيك هذا الارتباط عبر تدخلات تحويلية يتمرس من خلالها المتعلم على الافتكاك من سجن مهارة معينة، والتخلي عنها وتركينها في ذاكرته التعلمية وذلك لإعطاء الفرصة لمهارة أخرى تقتضيها وضعية تعلمية معينة، مما يسهم في تجويد الهندسة المعرفية لديه من جهة، ومن جهة أخرى يحقق له التوسع في دائرة الانفتاح المهاري والتمرن على توجيه هذا الانفتاح بنوع من التنظيم الانفعالي المطلوب.

لذا، ومن منطلق التجويد، يفرض نجاح الإنتاجية المهارية تقنين العلاقة القائمة بين المهارات والمعارف، حيث نرصد في الممارسات البيداغوجية انتفاء التشابك المقبول بين حدود المهارات ومتطلبات المعارف، فالمتعلم يكتسب عُدة معرفية هامة لكن لا يمتلك المدخل المهاري المناسب لتجويد معارفه، خاصة إذا علمنا أن هذه المعارف في تفاعلاتها المعقدة تصير أنساقا مركبة تستمد تمركزها من متغيرات سريعة التحول، مما يفرض ضرورة تزويد المتعلم بأبجديات مضمرة تساعده على تجويد هندسته المعرفية وذلك عبر وجهتين: الأولى وتتمثل في تزويده بآليات التركيب المهاري في فترات محددة أثناء التعاطي البيداغوجي، والثانية تتعلق بآليات التصويب المهاري وتتم هذه الآليات بإتقان فن التحويل المهاري دون إفراغ محيط الوضعية البيداغوجية السابقة من ذخيرتها المعرفية الخالصة. ضمن هذا التشابك بين التركيب والتحويل في بنية المهارة، يتشكل الوعي التمثلي السليم، حيث "يقوم المتعلم بتحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي المتوفر لديه في بنائه المعرفي، ومن ثم دمجها – أي الخبرات والأفكار – في التنظيم".(مكسي، 1998، ص 50). يتضح إذن أن الفعالية المهارية ترتبط بصورة أدق بطبيعة الأفق الذي ترسمه مقتضيات البناء المعرفي والمنهجي للوضعيات التعلمية، وضمن هذا الأفق، لا يتحدد مكمن القوة في الفعالية المهارية في إنتاج أجوبة ينتظرها المتعلم فقط، وإنما كذلك في حسن التوجيه الذهني للمسارات التي تقطعها أثناء تفاعلاتها المتنوعة مع المتطلبات التعلمية، وحسن اقتحام هذه المتطلبات بكيفية تعلو على واقع الحساسيات التي تفرزها الطبيعة الذاتية للوضعيات البيداغوجية.

في هذا الصدد يبرز الرهان الأساس الذي ينبغي للفعالية المهارية كسبه، وهو تمتيع المتعلم بشبكة من الخبرات والتعامل الواعي مع الإشكاليات المنبثقة من تداعي الإفرازات التي ينتجها الاحتكاك بالوضعيات. فالمتعلم قد يصير ضحية لمنسوب هائل من هذه الإفرازات منها ما يبتعد به عن المدخل الحقيقي للمعالجة المعرفية، ومنها ما يخلق لديه الالتباس حول المهارة الأنسب لوضعية معينة. ويتجسد هذا الواقع بجلاء إذا تمثلنا صيغة المواجهة الذهنية والنفسية التي تتشكل بين المتعلم والوضعية التعلمية وبالاعتماد على الدراسات المهتمة بقياس نسبة أو درجة ضمور الانفعال أو توهجه لدى المتعلم أثناء مواجهة معطى تعلمي معين محكوم بترتيب اختباري في الزمان والمكان، يمكن رصد حركة توترية تتسلل لبنية القدرات المعرفية والمنهجية والذهنية لدى المتعلم، والعنوان الأبرز لهذا التوتر هو ميلاد استقطاب متبادل، إذ في الوقت الذي يندفع فيه المتعلم لاستضمار الأبعاد المعرفية للمعطيات التعلمية والسيطرة عليها عبر آلية الإنجاز والتمكين أو ما يمكن أن نسميه قهر المعرفة، تندفع المكونات المعرفية للمعطيات التعلمية كذلك متسللة إلى البنية النفسية للمتعلم، وتغزوه بفطريتها وجريانها الغزير وتحكم قبضتها على جهاز الاستقبال المعرفي لديه، لكن خطورة هذا الأمر تظهر في افتقاد المتعلم القدرة على تفكيك الدفوعات المعرفية الأولى وتمتيعها بهوية خاصة بها، ونقصد بالتفكيك استحضار ميكانيزمات الفرز بشكل سريع وآن يصنف من خلالها وحدات المعطيات التعلمية إلى مراتب نوعية، ويودع في وعيه كل مرتبة على حدة يعزز التواصل معها عبر ربط علاقات الاستحضار بها بواسطة محفز معين يضمن له سلامة التمثل لها كلما دعت ضرورة المعالجة البيداغوجية لذلك. يشكل التداخل القبلي بين المعارف أرضية خصبة لحالة التيه التي تعيشها منظومة التوجيه المهاري، فهي المسؤولة عن حدة الاستقطاب والسيطرة المتبادلين بين المتعلم والمضامين المعرفية المُتَضَمنة داخل المعطيات التعلمية، فالمتعلم يحتفظ بعالم من المعارف، حيث يخزنه في أركان ذاكرته دون تجريده من الوشاح المجازي الذي يغلفه، وإيمانا منه بأن هذا الوشاح هو الذي يمنح المعرفة صفة الثبوت والفعالية، في حين يمكن لنفس المعرفة إن وُجِدت في سيقات ديداكتيكية مختلفة أن تبرز في مسار مهاري مختلف عن المسار الذي تأسست من خلاله. من هذا المنطلق، فإن ربط المتعلم المعرفة بمهارية محددة يوهمه بالقداسة الواهية الحاصلة بينهما، في حين يقتضي التعلم الجيد، فك الارتباط بينهما عبر تقوية شبكة الإزاحات وتعزيز منظومة الانفصال وتزويد المهارة بالمحفزات العصبية والبيئية والوظيفية التي تناسب الخصوصية الزمنية للمعارف المطروحة أمام المتعلم، وهذه إحدى أهم وظائف الاستراتيجيات المعرفية التي تشترط ثلاث قواعد لتمتين الفعل المهاري وتمكينه من التلاقح مع الوضعيات التعلمية، وهي "استخراج المعلومات من محيط الضجيج، وإنجاز التمثل الصحيح لموقف معين وأخيرا تقييم الإحتمالات وبلورة سناريوهات الفعل". (دنكان، 2013، ص 107).

تفرض هذه الوضعية المتفاوتة التأثير بين المهارات والمعارف تدخلا عاجلا لإعادة تنظيم شبكة العلاقات بين طرفي المعادلة للحد من صورة عدم التطابق والتآلف، وكما أشرنا سابقا، فإن تجويد الهندسة المعرفية لدى المتعلم رهين تحقيقه بتحكمه العقلاني في مسار مهاراته وشحنها بالمقدرات التحويلية التي تجدد نفسها وتحسن من أداءها. ونرى أن توظيف آلية النسقية كفيل بتحقيق ذلك، نظرا لأن هذه النسقية المُسْتَضْمرة في وعي المتعلم تتيح له إمكانية تنظيم معارفه انطلاقا من مركز خفي تنهل منه مبدأ الاستدامة أولا، وثانيا تعوده على التحكم فيها وانفتاحها على المهارة الأنسب لتطويرها. لا ننكر أبدا أن المعرفة تترسخ جذورها بتطوير تلقيها مهاريا، ولكن قد تحيد الطبيعة الذاتية للمهارة وخصائصها المتعلقة بها بالمنتوج المعرفي نحو وجهة مجهولة. لذا، نفترض أن مبدأ النسقية مفتاح لإنجاح مشروع التدميج الصحي بين المعارف والمهارات، ومن ثم يقتضي هذا الإجراء، أي مبدأ النسقية، "اعتبار الأنساق أشكالا استراتيجية قابلة للتغير من درس لآخر، وذلك لتفادي نزعتها التحكمية التي تهدد حياة المتعلم حين تسعى إلى تعليمه بطريقة نمطية وتحويل قدراته الفكرية إلى مجرد آلة جاهزة تعمل داخل محيط ضيق "(العتوم، 2007، ص 73).

لتحقيق الكفاية الإجرائية للمهارات الموضعية لا ينبغي للمتعلم أن يقتصر على منظومة من المهارات المحدودة، وإنما أن يتزود فعله التعلمي بمرونة تقنية ذهنية يُؤْمِن من خلالها بإيجابية التفاعل بين المهاري، والمنبثق من ضرورة اعتقاده بالوحدة المتواصلة والمتكاملة بين مكونات المنهاج الدراسي، وتبنيه مقاربة ميدانية تعتمد التركيب البيني بين مختلف التخصصات العلمية وذلك عبر تحويل هذه التخصصات إلى شبكة تملك الجاذبية على تحقيق التقاطع التكاملي بين المفاهيم والتمثلات والأفكار وإلغاء منطق الاحتباس الذي يفصل ويباعد بين مكونات المنهاج الدراسي انطلاقا من إيجابية السيولة المهارية والانتقال الموضعي الواعي من مهارة إلى أخرى، يمكن اعتبار هذا الجسر كفيلا بخلق احتكاك جديد للمهارة وهي تنتقل عبر الوضعيات عبر تقوية حضورها الإنتاجي في مختلف المنجزات التعلمية، وبعبارة أخرى يحتاج المتعلم إلى اكتساب معرفة دقيقة بابستيمولوجيا المهارة، وهي المعرفة التي ترجح فيها كفة الموثوقية على كفة الحظ في الإنجاز، فالوعي الابستيمولوجي بالإطار النوعي للمهارة يفتح أمام المتعلم سبلا واضحة لامتلاك المعرفة الهادفة وليس التائهة، كما يمكنه هذا الوعي من اكتساب تمثل جديد للمهارة ودواعي انبثاقها وفق مسار الاحتياج وسيرورة الأجرأة، وهذا ما يجعل الدور الطلائعي لعالم المهارات الموضعية كامنا في تحرير المتعلم من سطوة النتائج المنفردة التي قد تكون مطابقة للمبتغى والمقصد المطلوب من الوضعية التعلمية وقد لا تكون.

إن أهم ما تتغياه المهارات الموضعية هو الاقتدار على التجريب الدائم لمسألة تعديل الموقف، فمع انحسار الفعالية المهارية واستمرار ضمورها أمام الطبيعة المتفجرة للزخم المعرفي

للوضعية التعلمية لا يملك المتعلم المرونة الكافية على تخليص وعيه التعلمي من قبضة المهارة ليتحول إلى مهارة أخرى، خاسرا بذلك رهان تعديل الأطر المرجعية لمنطلقاته المهارية، ولا يجرؤ على تحقيق حسن التخلص للوصول إلى مرحلة تعديل المواقف، لذا فإن هاجس الموثوقية ونِسَبُ تحصيلها هو العنصر الضاغط على سيرورة تكييف المهارات الموضعية، إذ بسببها يفقد المتعلم وثوقا مسبقا بإمكانية نجاح عملية التكييف، ومن ثم تفرض كل وضعية تعلمية مشبعة بتراكماتها المعرفية على المتعلم استشراف إطار محدد عدد يضم تعددية مهارية، تشتغل وحداتها الصغرى بكيفية متوازية ولا تترك مجالا للحظ، لأن المعرفة في المقام الأول والأخير ينبغي أن يتمثلها المتعلم كمنتوج عقلاني توصل إليه بطريقة لا تمت إلى الحظ بصلة وإنما بالتوسل التركيبي للوحدات المهارية. إن الاستثمار العقلاني الذي ينجزه المتعلم لمهاراته ووثوقه بجودة الارتباط المنطقي بها هو الذي يفتح أمامه شهية الاستهلاك المعرفي المؤطر بتأطير مهاري متحول، مما "يساعدنا على استيعاب فكرة المعرفة كإنجاز إدراكي ينسب إلى الشخص – أي المتعلم– الذي يتمكن من التوصل إلى تلك المعرفة" .(الطيطي، 2007، ص 94).

المبحث الرابع

أثر المهارات الموضعية في تجويد التفكير الإبداعي

تحتاج المدرسة العربية اليوم إلى كفاءات تتميز بقدرتها على إنتاج التفكير الإبداعي، والتفكير في حد ذاته أصبح مطلبا ملحا نظرا لتناقص منسوبه في صفوف المتعلمين بسبب طغيان الإحتكاك بالوسائط الإلكترونية التي، وبالرغم من دورها الريادي المفترض في تيسير سبل السيطرة على المعرفة، إلا أنها أنتجت مستويات مركبة من التفكير المسطح الذي يعاني منه المتعلمون نظرا لأنه ينتج المعرفة الجاهزة دون خوض غمار السيرورة التفكيرية التي أنتجتها، ودون تنشيط الوظائف الذهنية ومقوماتها العصبية والدماغية، ولم تصل المشاريع المنهاجية إلى مرحلة تدفع من خلالها المتعلم إلى أن يحقق في وعيه وحدة متماسكة بين التعلم والكينونة، أي أن يتعلم ليكون، مما يعني استمرار سيادة نمط التعليم بالتلقين والامتصاص السلبي الذي يرفض المكون العاطفي في عملية التربية، والمحصلة النهائية هي تعليم يفتقد إلى الإبداع والخلق والتفرد والانطلاقة الواعية لمواجهة التحديات وكسب الرهانات الاجتماعية والاقتصادية.

بناء على واقع التفكير المسطح في منظوماتنا التعليمية الذي تنتجه الإكراهات البيداغوجية ونضوب الدافعية الذاتية للمتعلم، أصبح لزاما التأسيس لمرحلة جديدة في التواصل البيداغوجي والديداكتيكي تقوم على تنمية مهارات التفكير وتصييره إبداعيا عوض أن يكون ترديدا لعناصر

محددة سلفا، وتكمن قيمة اكتساب مقومات التفكير الإبداعي في انفتاح المتعلمين على إمكانات تواصلية جديدة مع الوضعيات البيداغوجية، قائمة على استراتيجيات تزود المتعلم بالآليات المناسبة وذلك باستثماره مبادئ المهارات الموضعية والإيمان بفعاليتها في تكوين شخصية تعلمية قادرة على مواجهة المتغيرات واستيعاب التحديات التي تفرضها المستجدات العالمية.

ويعد التفكير الإبداعي من الرهانات المعاصرة التي لا تستقيم بدونها المنظومات التربوية التي تسعى إلى إنتاج الكفاءات الممتدة، لذا حظي باهتمام الدارسين في مجال التنمية البشرية والأبحاث النفسية والاجتماعية، فالرأسمال البشري لا تقاس جودته وقيمته الإنتاجية إلا بالمنسوب المتعالي للتفكير الإبداعي. وبحسب سوير 1990، فإن التفكير الإبداعي هو "عملية بين شخصية وضمن الشخصية التي بواسطتها تتطور النواتج الأصلية ذات النوعية المتميزة والمهمة "(العتوم وآخرون، 2007، ص. 139–140) أما جيلفورد فقد عرفه بوصفه "التفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة) "الطيطي، 2007، ص 93) وبنوع من التفصيل، يقدم (Cardellichio, field, 1997, p 33-3) تعريفا آخر يرى من خلاله أن التفكير الإبداعي هو "نمط تفكير مكون من عنصرين هما التفكير المتقارب والذي يتضمن إنتاج معلومات صحيحة ومحددة تحديدا مسبقا، ومتفق عليها، حيث تتدنى الحرية في هذا النشاط الذهني والتفكير التباعدي فهو يستخدم لتوليد وإنتاج واستلهام الأفكار المختلفة والمعلومات الجديدة، أي إنتاج أشياء جديدة اعتمادا على الخبرات المعرفية".

يتحدد عامل الارتباط بين هذه التعريفات في كونها تتفق ضمنيا على أساسية مشتركة وهامة، وهي خاصة الحرية التي يتسم بها التفكير الإبداعي، فالمتعلم الذي يمارسه وينميه في إدارة شؤونه البيداغوجية يكون مقتدرا على إدراك العلاقات الرابطة بين المفاهيم والتمثلات وإنشاء صور جديدة لهذه العلاقات في ممارسات بيداغوجية أخرى، وتمنح الحرية التي يفرزها التفكير الإبداعي القدرة على توظيف المتعلم ذخيرته المعرفية وتوجيهها وفق ما تقتضيه شروط الإثارة والاستجابة وتحسس المشكلات، وتتم هذه العملية بناء على رصد مضبوط للغلاف الداخلي للاستراتيجيات المعرفية ومراعاة زمن توظيفها. الخاصية الثانية التي يلمسها المتعلم بوصفه ممارسا للتفكير الإبداعي هي اقتداره على إعادة تنظيم معارفه وإحداث التوازن الاستدماجي بين التمثلات السابقة والتمثلات اللاحقة، وهذا التوازن شرط أساس لبناء المفاهيم. من هذا المنطلق، تتدخل المهارات الموضعية للمساهمة في إحداث هذا التوازن، إذ ومن خلاله فإنها تزعزع نسق التفسيرات ذات المعطى الجاهز التي يثبت عدم مسايرتها لمستجدات الوضعية البيداغوجية وتحل محلها أنساق إبداعية تدفع بالمجهود التعلمي نحو إعادة توزيع المعارف المكتسبة بصورة سالفة وتغيير معالم البنية المعرفية قصد تهيئتها لاستدماج أنساق معرفية جديدة. في هذا الصدد يدفع التفكير الإبداعي المتعلم إلى

الشروع في عملية استقلاب تتعرض من خلالها المعارف إلى مساءلة وقبول التعديلات وسحب شرعية البقاء المسيطر لها في وعي المتعلم إذا اتضحت نهاية صلاحيتها وعدم قدرتها على استيعاب العناصر الجديدة التي تتسم بها الوضعيات التعلمية الناشئة. وعلى المستوى الذهني، تنتاب المتعلم حالة من الانقسام يجسدها عدم رغبة الذات المتعلمة في فك ارتباطها بالمألوف التمثلي والمعرفي، ومقاومة زحف الأنساق التعلمية الجديدة على محيطها، لذا، يكمن دور المهارات الموضعية في إنقاذ المتعلم من حلبة الصراع المعرفي ليس عبر سحبه منها نهائيا وإنما امتلاكه زمام المبادرة في التحكم في الصيغة التبادلية بين طبائع وهويات التمثلات وذلك عبر تفعيل مبدأ مراجعة ثوابت البنية المعرفية وتليينها في اتجاه قبول مبدأ التفكيك في قيمة التمثلات دون توجيه من سلطات بيداغوجية محتملة (سلطة المدرس مثلا).

إن نجاح التفكير الإبداعي لا يتوقف فقط على إنجاح العملية الإبداعية والتمكن من شروطها، وإنما يتعلق الأمر كذلك بالقدرة على استنفار المخزونات المعرفية بتغيير صيغها الساكنة وصهرها في شبكة المهارات الموضعية، وتتم هذه العملية عبر فعل المواءمة الذي يقوم المتعلم من خلاله بتغيير المخططات والأبنية المعرفية المتوافرة لديه وتخليصها من قيودها التي أحكمت إنشاءها في الخبرات المعرفة السابقة بصورة تخلق من خلالها المهارات الموضعية صيغة التناغم والانسجام بين المعطيات المعرفية البيداغوجية الجديدة ووعي المتعلم.وتكمن فرادة التفكير الإبداعي في توحيده للمسارات المتشعبة وتوجيهها لمعالجة مستغلقات النشاط التعلمي الجديد، فمن المعروف أن حالة الانقسام التي تعتور ذهن المتعلم سَبَبها كامن في عدم ضبطه لهوية هذه المستغلقات وجذورها وربما عدم درايته بالأصول المعرفية لها، مما ينجم عنه تشتت الفعل العلاجي للوضعيات. وإبان هذه الوضعية المحيرة، يصعب بلورة الطريقة الأنسب للسيطرة على ما تفرضه الوضعيات التعلمية من تحديات. لذا تهدف آلية التفكير الإبداعي إلى تحرير المتعلم من ضخامة التمثلات التي تتقوى بها مستغلقات النشاط البيداغوجي، وغالبا ما تمس هذه التمثلات السلبية كينونة المتعلم وتشككه في استحالة قدرته على التخطي والتجاوز قبل أن يراها متجسدة في صلب هذا النشاط، فإذا فقد المتعلم الصورة التي يكونها عن ذاته كذات مفكرة مبدعة وخلاقة، فإن سيرورة تنظيم المعالجة من المستوى الأولي إلى المستوى النهائي ستبوء بالفشل والنتيجة ستكون على مستويين :

1- ضمور في درجة الخبرة حيث يفقد المتعلم الفعالية الخبراتية ويخشى تجريبها – إن وجدت – في الميدان المعرفي الجديد.

2- تساقط المعارف السابقة المرتبطة بتهاوي صورة المتعلم كمبدع أمام ذاته.

لتحقيق فعالية التفكير الإبداعي، وجعله قابلا لأن تنصهر في مركزه المهارات الموضعية، فإنه من الضروري أن نحدد له مستويات تتجدد من خلالها بنيته الدينامية وتحقق شكلا من

التناسب بين مبادئه وعناصره، وذلك نظرا للدور الذي يلعبه توازن هذه المبادئ والعناصر في خلق شبكة موسعة من أنماط التفكير المتبادل داخل وعي المتعلم، لذا ففي التفكير الإبداعي يتجاوز المتعلم التفكير المعتاد إلى مستوى التعبير والإنتاج والابتكار والتجديد والانبثاق، ويتميز مبدأ الانتقال بين هذه المتجاورات بالتفاعل المتبادل والاستيعاب المرن، وقد قسم (Mangal, 2004, p 36-37) مستويات التفكير الإبداعي وفق الترتيب التالي :

1- الإبداع التعبيري : يرتبط هذا النمط من الإبداع بالقدرة على إنجاز فعل تعبيري متجسد يكشف عن قدرة المتعلم على تطوير منظومة من الأفكار الأولية تمكنه من السيطرة المبدئية على بوابة النشاط التعليمي عبر الملفوظ سواء كان هذا الملفوظ مصرحا به أو يخالجه، فالتوصل إلى كفاية تعبيرية عن مقتضيات هذا النشاط وتفكيك نسيجه المُشَفر يزود المتعلم بمهارة تصنيفه وربطه بالمجال الذهني المرتبط به، ويزيح عنه سلطة الاستغلاق اللغوي المندس في خبايا النص. ولا مجال للشك أن الصياغة اللغوية تقوي أو تضعف المنتوج الفكري خاصة في حالة الالتفاف اللغوي أو الأسلوبي على المضامين، لذا فقراءة نص أدبي مثلا تؤثر على ملامح القارئ ومورفولوجيته، وقد تخلق نوعا من القلق أو التوتر. وعليه، فإن التعبير الداخلي عن صعوبة النشاط التعلمي داخليا لا ينبغي أن يتجاوز عتبة الاحتكاك الهادئ مع هذه الصعوبة، إذ التعبير الغني بالإبداعية، في هذه الحالة، يصير تعويضا داخليا لمشاعر القلق المتنامية تجاه مستغلقات النشاط، كما أنه مخفف من غلواء الصعوبات المتمركزة في النشاط ويحرر بهذه الطريقة الذهن نحو فهم بناء.

2- الإبداع الإنتاجي: ينطلق هذا النمط من الإبداع من القدرة على صهر العناصر الأولية التي تختزنها الذاكرات المتعددة الأصناف وتحيينها بما يقتضيه عنصر الفرادة والتميز، ويستعين المتعلم هنا بالخبرات السابقة التي تصير أنماطا من التوجيه والإرشاد قادرة على ابتكار صيغ جديدة في الخلق والإبداع والقدرة على تجهيز إمكانات جديدة من التفاعل والتغيير الجذري الذي تفرضه إكراهات المعطى البيداغوجي. إن المتعلم قد يجد نفسه في موقف نضوب مصادر محددة يستعين بها لإنتاج فعل تعلمي جديد، وهي حالة من الفتور بين المحفزات النفسية ومنظومة تعلمية جديدة، لذا، ومن صلب قساوة المعطيات الخارجية، يصبح هذا المتعلم مدعوا إلى إنتاج طرق جديدة للتعامل بفحص عناصر المعطى البيداغوجي ورصد عنصر من عناصره واستقرائه بهدف الحصول على رابطة معينة قد تكون له بالمكتسبات الجديدة.

3- الإبداع الابتكاري: وهو إظهار القدرة على شحن وتوظيف المخزون التصوري للمبادئ والقيم والميولات وصهرها وتطويرها في تناولات جديدة في الوقت الذي لا يمتلك فيه عُدَة قديمة من الميكانيزمات أو لعدم صلاحيتها، فتوليد الأفكار الأساسية لا يرجع فقط إلى المكتسبات العملية التي تحولت بفعل اشتغالاتها الوظيفية المتكررة إلى خبرات، وإنما الدفع بالبناء النفسي وجودة العلاقات

الصفية والاجتماعية لتتجادل على ساحة المخاض المعرفي، حتى يتولد عن هذا المخاض شروط جديدة لإبداع ابتكاريات خصبة وفعالة، وهدف هذا النمط من الإبداع هو الربط بين مجالات مختلفة من المعرفة وإدراك منطق جديد للعلاقات التي تتم بفعل الكفاية التركيبية.

4- الإبداع التجديدي: يتمثل هذا النمط في الانتقال بالعلاقات بين مكونات المجالات المعرفية إلى مرحلة التجريب والأجرأة عبر توليد استخدامات وظيفية جديدة لهذه المكونات، ويقوم المتعلم في هذا النمط من الإبداع بخلق أفكار جديدة يرتهن نجاحها على قوة التصور التجريدي للأشياء، حيث يُمَتِنها بما تفرزه من قواعد ومبادئ وقوانين تصير أساسا لكل انطلاقة معرفية مستقبلية. إن الدافع وراء هذا النمط من الإبداع هو انحسار التأثير الإجرائي للمألوف علميا، وعدم قدرته على تلبية حاجيات راهنة يفرضها طوفان التواصل البشري الذي تتغير رؤاه للمعرفة وأبعادها القيمية بشكل متسارع.

الخاتمة

انطلاق من تحليلنا للدور الذي تلعبه أنماط المهارات الموضعية في تطوير التفكير الإبداعي وتوجيهه، يمكن التأكيد على أن الهدف من هذه المعالجات النقدية هو الوصول إلى نظرية علمية تعمل على إنتاج تفكير إبداعي ناقد، يضمن جودة تصريف مهاراته أثناء الاشتغال التحويلي للمعارف، ومخاطبة العقل على المستوى الإجرائي بتعويده على التخلي عن نمطية الإنجاز الموحدة، وتدريبه على الانتقال بالمهارات إلى مواضع معرفية جديدة يستعين، لمعالجتها بالطاقة المعرفية الذهنية. إن عقل المتعلم عوض شحنه بمنسوب من المعارف الزخمية ينبغي تزويده باستراتيجيات تزيد من احتواءه واستدماجه للحساسيات المتنوعة التي يفرزها تعاطيه للمعارف، لذا تقتضي مواجهة الرُّهَاب المعرفي تحسيس المتعلم بأن امتلاكه لمهارات متعددة كفيل بتحقيق الانتقال السليم والمنتج للآليات التي يدير بها إشكالات المعطيات المعرفية الجديدة، كما تزيد من تمتين العمق الخبراتي أثناء مقاربة هذه المعطيات البيداغوجية الجديدة.

المصادر والمراجع

1- غاليم، محمد (2021). ***اللغة بين ملكات الذهن- بحث في الهندسة المعرفية***. ط1 بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

2- كوتريل، ستيلا (2016). ***مهارات التعلم- أدوات التكنولوجيا العصرية***. ط1. (ترجمة: هبة عجينة). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

3- طعيمة، رشدي أحمد (2006). ***المهارات اللغوية، مستوياتها، صعوبات تدريسها***. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

4- السيد، محمود أمين (1989). ***تعليم اللغة العربية بين الواقع والمأمول***. دمشق: دار طلاس للدراسات والنشر والترجمة.

5- زغبوش، وآخرون (1997). ***"نماذج البحث المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية""***. العدد1. المغرب: مجلة معرفية.

6- أبو جادو، ونوفل (2007). ***تعليم التفكير: النظرية والتطبيق***. ط1. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

7- طعيمة، عبدالرحمن محمد (2016). ***البناء العصبي للغة، دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية***. القاهرة: دار كنوز المعرفة.

8- موران، ادغار (2003). ***المنهج***. ط1. (ترجمة: يوسف تيبس). المغرب: إفريقيا للشرق- الدار البيضاء.

9- مكسي، محمد (1998). ***استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي***. ط1. سلسلة عالم التدريس، دفاتر في التربية، العدد 5. المغرب: منشورات رمسيس.

10- بريتشارد، دنكان (2013). ***ما المعرفة؟*** (ترجمة: مصطفى ناصر). سلسلة عالم المعرفة. العدد 404. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

11- العتوم، عدنان يوسف (2007). ***تنمية مهارات التفكير***. ط1. عمان: دار المسيرة.

12- الطيطي، محمد حمد (2007). ***تنمية قدرات التفكير الإبداعي***، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13- Cardellichio, T. et field, W (1997) : ***seven strategies that encourage neural branching « how children learn, Feature articles, educational leaderships***. Collection ERIC.

14- Chomsky, NOAM (1980), ***Rules and representations***, oxford Basil Black welle. New York.

15- Chomsky, NOAM (1980), ***Rules and representations***, oxford Basil Black welle. New York.

References

1- ghalim, muhamadu. (2021). allughat bayn malikat aldhuhna, bahath fi alhandasat almaerifiati, t 1, dar alkitab aljadid almutahidati, bayrut lubnan.

2- kutril, stila. (2016). maharat altaealumi, 'adawat altiknulujia aleasriati, tarjamat hibat eajinatun, ta1, almajmueat alearabiat liltadrib walnashri. Alqahira.

3- taeimata, rushdi 'ahmada.(2006). almaharat allughawiatu, mustawayatiha, sueubat tadrisiha, ta1, dar alfikr alearabii, alqahirat masr.

4- Al-Sayed, Mahmoud Amin (1989). Teaching the Arabic language between reality and hopes. Dar Talas for Studies, Publishing and Translation. Damascus.

5- Zaghboush, et al. (1997). "Cognitive Research Models and Modeling of Cognitive Processes," Cognitive Journal, Issue 1, Fez, Morocco.

6- Abu Jado and Nawfal. (2007). Teaching Thinking: Theory and Practice, 1st edition, Dar Al-Maysara for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.

7- taeimatu, eabd alrahman muhamad. (2016). albina' aleasabiu lilughati, dirasat biulujiat tatuuriat fi 'iitar allisaniaat aleurfaniat aleasabiati, dar kunuz almaerifati. alqahirati.

8- muran, adighar. (2003). almanhaji, tarjamat yusif tibs, ta1, 'iifriqia lilsharqa, aldaar albayda'. almaghribi.

9- miksi, muhamadu. (1998). astiratijiaat alkhitab aldiydaktikii fi altaelim althaanawi. ta1,salsilat ealam altadrisi, dafatir fi altarbiati, aleadad 5. manshurat ramsis. alribati, almaghribi.

10- biritshard, dinkan.(2013). ma almaerifatu? tarjamat mustafaa nasir, silsilat ealam almaerifati, almajlis alwataniu lilthaqafat walfunun waladabi. aleadad 404, alkuayti.

11- aleatuwmu, eadnan yusif. (2007). tanmiat maharat altafkiri, ta1, dar almasirati, eaman.

12- -altayti, muhamad hamd.(2007). tanmiat qudrat altafkir al'iibdaei, ta1, dar almasirat lilnashr waltawziei, eamaan al'urdunn.

13- Cardellichio, T. et field, W (1997) : ***seven strategies that encourage neural branching « how children learn, Feature articles, educational leaderships***. Collection ERIC.

14- Chomsky, NOAM (1980), ***Rules and representations***, oxford Basil Black welle. New York.

15- Chomsky, NOAM (1980), ***Rules and representations***, oxford Basil Black welle. New York.