

ورشات التفكير التشاركي: استراتيجية وأبعاد.

Participatory thinking workshops: Strategy and Dimensions

برقيق جيلالي*

djillali.berguieg@univ-sba.dz

تاريخ الإرسال: 2019-12-23، القبول: 2020-06-05، النشر: 2020-06-29.

ملخص :

يرى الكثير المهتمين بالشأن التربوي أن إستراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" من جملة الإستراتيجيات النشطة التي تستهدف تطوير التفكير والتفكير الناقد لدى المتعلمين وتنمي لديهم الطبع المدني من خلال ما توفره من فرص عملية لتعلم قواعد العيش مع الغير واكتساب مهارات الحديث المتبادل الخالي من كل أشكال العنف، والتي ينتظر من المدرسة الجزائرية الاستثمار فيها كوسيلة لخلق الانسجام بين أفراد الجماعة التربوية من جهة، ومن جهة أخرى التكفل بمختلف المشكلات التي تعترض مسارهم، وبالتالي ضمان السير الحسن للمؤسسة وتحقيق رسالتها التربوية، وهو ما سيتم تناوله في هذه الورقة البحثية في ضوء مجموعة التساؤلات التي تتعلق أساسا بدور استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" في تحسين أداء المدرسة.

الكلمات المفتاحية: ورشات التفكير التشاركي؛ المدرسة؛ الأستاذ؛ المتعلم.

* طالب دكتوراه، علم الاجتماع، جامعة سيدي بلعباس.

Abstract:

For some people who are interested in educational affairs see that the "participatory thinking workshops" strategy is one of the active strategies which aims to develop thinking and critical thinking of learners, also it develop the civil nature for them, through what it provides practical opportunities to learn the rules of living with others and gain the skills of mutual conversation free of all forms of violence, and it is expected from the Algerian school to invest in, as way to create harmony between members of the educational group on one hand, and in other hand to ensure the various problems that hinder their path, which ensure the proper functioning of the institution and the achievement of its educational mission, which will be dealt with in this research paper in the light of setting questions that It mainly related to the role of the "participatory thinking workshops" strategy in improving school performance.

Keywords: participatory thinking workshops, school, teacher, learner.

مقدمة

رغم وجود القوانين التربوية والمرجعيات الوطنية المنظمة للحياة المدرسية والمحدد لأدوار الفاعلين فيها إلا أن المشهد المدرسي بالجزائر لا يكاد يخلو من الظواهر الاجتماعية المعقدة مثل العنف والرسوب والتسرب المدرسي نتيجة النهج الخاطئ أو التقليدي الذي يتبع عادة من قبل الأستاذ في إدارة شؤون الصف وتعليم المتعلمين والتعامل معهم، حيث نجد التسلط بسبب مبالغته وافراطه في استخدام سلطته، والاقصاء بسبب انفراده في اتخاذ القرارات واعتماده على أسلوب الاملاءات وفرض الطاعة المطلقة دون إعطائهم هامشا من الحرية للتعبير عن آرائهم وأفكارهم فيما يتلقونه أو يتعلمونه أو فرصة لنفسه لمعرفة ما يشعرون به والاستماع إليهم ، وكل ذلك من شأنه أن يضعف مساهمة الأستاذ في تحسين الأداء

المدرسي، ويلغي مكانة المتعلم ودوره كمحور في العملية التعليمية-التعلمية وأساس نجاحها، ويفقد المدرسة هيبتها ومكانتها في المجتمع كمؤسسة أوجدت أساسا لتنشئة المتعلمين على احترام القيم الإنسانية والاجتماعية والمدنية. فالمدرسة إذن مسؤولة أمام المجتمع عن توفير المناخ المدرسي السليم، والبيئة التعلمية المناسبة بالقدر الذي يعزز لدى المتعلمين الثقة في النفس وفي الآخرين، وينمي لديهم أساليب الحوار البناء، ويقوي شعورهم بقيمة العمل، وذلك من خلال الأستاذ الذي يتوقع منه تجديد ممارساته التربوية والبيداغوجية في ضوء الاستراتيجيات النشطة ولعل من أبرزها استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" التي تعتبر طريقة لتنظيم الحوار بين الأشخاص ووسيلة لضبط أدوار المشاركين في النقاش بشكل مرن يبعث على الارتياح ويشجع على المبادرة فيه.

في ضوء ما سبق سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نسلط الضوء على استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وأبعادها التعليمية الاجتماعية.

1. الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

المدرسة كمجتمع مصغر يتكون من عناصر مادية وبشرية ورمزية متفاعلة فيما بينها ضمن شبكة من العلاقات، مشكلة بذلك نظاما اجتماعيا ديناميا معقدا بامتياز، نتيجة "تحول دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع وإعادة إنتاجه حضريا وأيديولوجيا" (علي أسعد وطفة، 2003، ص7)، فهي تمارس وظيفتها الاجتماعية من خلال العلاقات التي يغلب عليها الطابع الرسمي الالزامي، "فالأفراد في المدرسة مطالبون إن لم نقل ملزمون بالخضوع للقواعد والمعايير المتفق عليها" (زكريا الشريبي، يسرية صادق،

2003، ص118)، والخضوع هنا لا يعني الإكراه، وإنما هو توجيه سلوكيات الفرد من أجل أن يقوم بدوره الاجتماعي، من خلال تحويل سيطرتها من طبيعة سلبية إلى أخرى إيجابية، بمعنى التخلي عن بعض "الإجراءات التي تتخذها الجماعة، أو التنظيم الاجتماعي، والوسائل والأساليب التي تطبق على الذين يخرجون على القيم والمعايير والأنماط السلوكية المرغوب فيها" (صلاح الدين شروخ، 2004، ص104)، إن لم نقل استبدالها بأخرى تكون بمثابة المعززات الإيجابية، والتي تشجع الأفراد على الالتزام الطوعي.

إن الشكل الذي تمارس به المدرسة سيطرتها على أفرادها وبالأخص على الناشئة يأخذ منحنيين، منحى إيجابي يؤدي إلى بناء شخصية سوية، والآخر سلبي، إذا ما أصبحت سببا في إنتاج العوامل التي تساعد بدورها في تشكيل السلوك غير المرغوب فيه، ومن جملة هذه العوامل: (مصمودي زين الدين، 2003، ص53)

- "الفشل المدرسي.
- عدم قدرة النظام التربوي على بلورة شخصية متزنة وسوية.
- كثافة البرامج التربوية وعدم بنائها على أسس تراعي الميول والرغبات.
- عدم اهتمام المشرفين بالخصائص النمائية للتلاميذ وبمحاولة معرفة حاجاتهم ومشكلاتهم.
- عدم اهتمامهم بمساعدة التلاميذ على اكتشاف ذواتهم وقدراتهم، وبكيفية مواجهة الاحباطات، وكيفية حل مشكلاتهم بدون إلحاق الضرر بالآخرين.
- نقص الدافعية لدى المعلمين وشعور التلميذ بالاغتراب عن المدرسة".
- ويضيف الباحث على ذلك الأسباب التالية:
- ضعف المنظومة التكوينية (الفاعليين التربويين، الأطر القانونية المنظمة للتكوين)

- عدم توفر المدارس الابتدائية على مشرفين وأخصائيين نفسانيين واجتماعيين أو قلتهم في المتوسطات والثانويات.
- انعدام النسق التكاملي بين الأسرة والمدرسة.
- النقص الكبير في الفضاءات التربوية كالمكتبات وقاعات المطالعة، وفضاءات الترفيه بالمدارس.
- عدم تفعيل الجاد للنادي البيئية والصحية والثقافية على مستوى المدارس.
- تغيب دور مجالس الأقسام عمليا، وإهمال دور المتمدرس كعضو فاعل فيها.
- غياب ثقافة العمل بالمشاريع، وعدم إشراك المتمدرسين في بناء مشروع المدرسة الذي يعتبر جزءا هاما فيها.

2. مهمة الأستاذ في ظل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

إن شخصية الأستاذ المؤهل تربويا لها من الأهمية ما ينعكس على المتعلمين إيجابا، خاصة وأنه يمثل السلطة التي يجب طاعتها والنموذج الذي يحتذى به في آن واحد، فدوره كمربي يملي عليه حسن التعامل مع المشكلات السلوكية بالتوجيه الأمثل لطاقت المتعلمين نحو القيام بنشاطات إيجابية تحول دون الانحراف عن القيم المجتمعية لا أن يكون سببا فيها، فالأستاذ مثلما عبر عنه إيفان إيليتش (Ivan Illitch) في مقولته "المعلم يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج" (علي أسعد وطفة، 2003، ص83)، الأمر الذي يجعل علاقته بالمتعلمين في الوقت الحالي تتعدى تحصيل المعارف لتصل إلى اكساب المتعلم القيم الإنسانية الاجتماعية عن طريق الأساليب والاستراتيجيات والطرق والوسائل التي يعتمدها في أدائه، حيث تفترض أدبيات التربية والتعليم أن يكون قدوة لمتعلميه بما تحمل الكلمة من

دلالات، بحيث يكون ملاحظا جيدا لسلوكات المتعلمين، ومدققا في السلوكات غير المرغوب فيها بصورة تجعله يبحث في الأساليب والتطبيقات التربوية المناسبة التي تجعل المتعلم يتكيف مع المواقف تكيفا إيجابيا، لهذا يعتبر الدور التربوي للأستاذ من أهم المؤشرات في تكوين الشخصية المتزنة، وبالتالي يمكن القول أن مهمة الأستاذ في ظل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تقتضي ما يلي:

- الاهتمام بالمتعلم الذي يعاني من مشكلات اجتماعية أو مدرسية، لأنه يكون في حالة من القلق والتوتر، وقد يترتب على هذه الأخيرة إحباط شديد يصرفه عن الدراسة كلية، وقد يصل به الأمر إلى الشعور بالاعتراب داخلها مما يدفعه للبحث عن بديل لها.
- إعطاء المتعلم قدرًا من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن نفسه، عن طريق توظيف الأسئلة المفتوحة التي تستثمر في ذكاء المتعلم عوض النمط المغلق الذي يكرس التبعية للأستاذ.
- تجنب التوقعات السلبية أو التهميش أو الإقصاء بالنسبة للذين يواجهون صعوبات دراسية، وهذا لعدم واقعية أفكار الأستاذ حين يتقبل أفكارا خاطئة عن المتعلم كأن يقول: "المتعلم لا يقدر، المتعلم يمتلك مؤهلات لكنه لا يحب العمل".
- تفهم قيمة المتعلم، لأن "قيمة التلميذ في المدرسة تنبع من ثلاثة جوانب، (1) مقدار ما يستطيع تعلمه، أي تحصيله الدراسي؛ (2) مدى مساهمته لأنظمة المدرسة وقواعد السلوك المطلوبة؛ (3) مشاركته في الأنشطة اللاصفية ومدى ما يهتم به من ألوان النشاط" (بهاء الدين صبري الحلواني، 2015، ص 126).

- توظيف الاستراتيجيات النشطة في إدارة الصف، لأنها تجعل المتعلم محورا في العملية التعليمية-التعلمية، فهي تساعد على تنمية التفكير والابداع، وتجنبه الشعور بالعجز وخيبة الأمل المؤديين إلى الاستسلام والتحاشي والابتعاد.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن مهمة الأستاذ بقدر ما هي تعليم العلوم المختلفة للمتعلم بقدر ما هي اعداد للحياة الاجتماعية من خلال التوجيهات والممارسات الحالية من كل أشكال القهر أو الاكراه السلبيين، لأن المتعلم الذي ينشأ في وسط مدرسي يسود فيه روح المسؤولية واحترام الذات والآخرين وتمارس فيه الحريات الفردية بمرونة لاشك أنه سيحمل هذه الصورة في ذهنه وتصبح جزءا من شخصيته.

3. ورشات التفكير التشاركي وأهدافها:

ينشأ الطفل في سنواته الأولى داخل الأسرة على طرح الأسئلة قصد إشباع فضول الاكتشاف لديه لما يحيط به من ظواهر، ولا عجب أن تكون تلك الأسئلة أحيانا فلسفية تبعث على التفكير، لكنه بمجرد أن يلتحق بالمدرسة والصف الدراسي يصبح في موضع المجيب عوض السائل بسبب إملاءات الأستاذ وهيمنته، وللحد من مثل هذه الممارسات الصفية، وتحقيقا للنمو النفسي الاجتماعي للمتعلم، شرعت وزارة التربية الوطنية في تكوين المكونين حول استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" (2015) وتنفيذها على مستوى المدارس التجريبية، من أجل تعزيز الثقة في النفس بالنسبة للمتعلم، وتحرير لسانه من سطوة الرقيب، وتدريبه على الاستماع، وإكسابه بعض قيم المجتمع، من خلال جلسات تفكير (ورشات) تربوية منظمة، والتي ينظر إليها على أنها كفيلة بتطوير التفكير والتفكير الناقد وتحقيق التعامل السلس مع المشكلات الاجتماعية والمدرسية، خاصة وأن الأستاذ مطالب

"أثناء القيام بواجبه المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية، مع التلاميذ" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص46).

قد تبدو إستراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" في الوهلة الأولى شبيهة بإستراتيجية "التفكير حول التفكير" أو إستراتيجية "استخدام سجلات التفكير"، أو "إستراتيجية التدريس التبادلي" أو إستراتيجية "المائدة المستديرة"، إلا أن "ورشات التفكير التشاركي" عبارة عن جلسات تضم مجموعة من المشاركين (جماعة صغيرة) لمناقشة موضوع ما بطريقة منظمة، فهي إجراء يضمن أحقية المشارك في التعبير عن رأيه بحرية بعيدا عن كل أشكال التصادم والجدال والتعصب، ويضمن في الوقت نفسه أحقية التدخل لجميع المشاركين من خلال بروتوكول منظم ومرتب، واستخدامها في التدريس سبيل لتطوير المفاهيم من (أستاذ-متعلم-درس) إلى (منشط-مشاركون-موضوع)، لأن المفاهيم الأولى لها من الدلالة ما يشير إلى عمودية الاتصال وسلطوية الأستاذ وخضوع المتعلم ومحدودية المحتوى، بينما تحمل المجموعة الثانية من المعاني ما يدل على الاتصال الأفقي ومرافقة الأستاذ وفاعلية المتعلم وشمولية الموضوع وواقعيته، إلى جانب ذلك فهي تعكس نمط التواصل الأفقي وهو "الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات؛ أي بين المعلم والتلاميذ، وهذه علاقة تعكس الصورة الإيجابية للتفاعل" (العربي فرحاتي، 2010، ص73). أما من وجهة نظر الخبرتين دويان وتالو (Daniele D., Nicole T.) فإن "ورشات التفكير التشاركي" تهدف أساسا إلى:

"- إرساء قيم العيش داخل الجماعة المدرسية أو الاجتماعية من منطلق: كيف أكون متعلما؟ وكيف أتعايش مع الآخرين؟"

- تنمية الشعور بالاستقلالية وخلق روح المبادرة والتفكير الناقد عن طريق تنظيم المشاركة، والسؤال الفلسفي (سؤال مفتوح)، والنقد بتوظيف الحجة والإثبات.
- تعزيز القيم الأساسية التالية:
 - الاستماع والاصغاء.
 - تحرير الكلمة.
 - تعلّم التفكير بأنفسنا ولأنفسنا ومساعدة الآخرين.
 - الهدوء وعدم التعصب.
 - احترام الدور". (دانيال دوبان، نيكول تالو، 15-19 جانفي 2017)
- كما يمكن أن نستخلص أهدافا أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها، إذا ما اعتبرنا "ورشات التفكير التشاركي" إجراء يسمح بـ:
 - تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف أو الخلل على مستوى الأفكار دون المساس بمشاعر الأشخاص.
 - تجنب ردود الفعل السلبية في المواقف التواصلية.
 - تحقيق المرافقة الجيدة والتقويم الذاتي.
 - التعرف على أفكار واتجاهات المشاركين، مع إمكانية تقريب وجهات النظر والخروج بفكرة أو أفكار مشتركة.
 - التعرف على الأشخاص من خلال الأفكار التي يحملونها، مثلما قال إيمسون: "نبئني ما يدور في ذهن الرجل أنبئك أيّ رجل هو" (مُجدّ الغزالي، د.ت، ص116)
 - التعرف على أسباب المشكلات والحلول الممكنة، كأن يختار الأستاذ موضوع "العنف" مثلا ويطرّحه للنقاش داخل الورشة، انطلاقا من سؤال فلسفي دقيق، وضمن أحد

البروتوكولات، وبالتالي سيكشف من خلال كلام المشاركين العديد من الأشياء، منها الأفكار والتصورات والتجارب الشخصية، وردود الأفعال، وغيرها.

- تحقيق الاستقلالية والمسؤولية بالنسبة للفرد، مثلما يؤكد الغزالي "سعادة الإنسان أو شقاوته أو قلقه أو سكينته تنبع من نفسه وحدها" (مُجَّد الغزالي، د.ت، ص 115).

4. دور الأستاذ كمنشط في استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي":

يقتضي دور المنشط "Rôle de l'animateur" في استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" أن يتخلى الأستاذ عن صورة الموجه بأسلوب التلقين واستبدالها بصورة المنشط بأسلوب المشارك الذي يحرص على تفعيل دور غيره في النقاش والتعمق في الأفكار التي تثار في الورشة (الجلسة)، والذي يقتصر دوره على "ضمان أن الجميع بإمكانهم السير في التفكير بالنسبة لهم ومع غيرهم في المجموعة المشاركة" (دانيال دوبان، نيكول تالو، 04-09 مارس 2017)، بما يقلل ويقلص من تدخلاته ويخفف من هيمنته وسلطته على أداء المتعلمين، والذي يحرص على توزيع الكلمة (الدور) بالتساوي على المشاركين، وقد لا يتدخل نهائياً إذا ما كان دور المنشط منوطاً بأحد المشاركين (المتعلم)، وبهذه الصورة يصبح المنشط في خدمة حياة المجموعة وديناميكيته حيث "يضمن أن كل واحد من المشاركين بإمكانه أن يعبر عن نفسه أو يبقى صامتا، وأن يحترم عندما يتكلم، وأن يساعد على تحرير الفكرة الموجودة كتمثلات وتصورات في الذهن، وأن لا يؤثر في أفكار ووجهات نظر المشاركين قبل الاستماع إليهم، وأن يهتم باتساق الخطاب الفلسفي، وأن يعيد البناء اللغوي (تقويم اللغة) إذا كان ضرورياً، وأن يطلب حججاً أو أدلة أو أمثلة وأمثلة مضادة في حالة تكرار الفكرة" (دانيال دوبان، نيكول تالو، 04-09 مارس 2017). في الختام يمكن القول أن دور المنشط، في

غالب الأحيان، يقتصر على ضمان الإطار التنظيمي الذي يحدده العقد (بروتوكول الورشة)، وعلى صياغة سؤال الانطلاق بدقة تجعل المتعلمين يتكلمون من دون عقدة الخوف أو الخجل، كما لا يجب أن يعبر أو ينصب اهتمامه كلية بالمحتوى (المفاهيم) وإنما بالجو العام الذي يسود فيه الحوار، فلا يطرح أفكاره وانتقاداته تفادياً لأي انحياز وتبني لأفكاره من قبل المشاركين وإنما عليه أن يظهر أمامهم النموذج والقُدوة في الاستماع والانصات.

5. أثر دور المنشط على أداء المشارك (المتعلم):

إذا كان الهدف من توظيف ورشة من "ورشات التفكير التشاركي" هو تحرير الكلمة لدى المتعلمين وإرساء قيم العيش لديهم فإن دور المتعلم المشارك يبدأ من اللحظة التي يبدي فيها رغبته في المشاركة بالنقاش، ثم اقتراحه واختياره لموضوع المناقشة، وعرض أفكاره وتوضيحها والدفاع عنها بالحجج والبراهين، في مقابل عدم تدخل المنشط إلا في الجانب التنظيمي (التذكير بقواعد الورشة) والانصات للمتدخلين باهتمام، كل ذلك من شأنه أن يترك أثراً إيجابياً في نفسية ودافعية المتعلم على التعلم ومشاركة الآخرين أفكارهم، حيث يزداد ثقة بالنفس والجرأة على أخذ الكلمة بأداب احتراماً للآخرين، كما يزداد رضا واحتراماً لأستاذه بحيث يتمثله كصديق.

6. أنواع "ورشات التفكير التشاركي":

تضم استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" الكثير من البروتوكولات منها:
أ- بروتوكول ورشة تفكير تشاركي: ورشة قصيرة: (protocole ARP- philo)
(Atelier Court) ، وتتكون هذه الورشة من منشط ومشاركين لا يتجاوز عددهم 15

مشاركاً، وتستعمل فيها شارة الكلمة (Bâton de parole) المحددة للدور، ومدتها 30 إلى 45 دقيقة، وتنطلق من سؤال مفتوح، وتنجز في ثلاثة مراحل: مرحلة القواعد، ومرحلة الدورات، ومرحلة التعبير عن المشاعر والأحاسيس.

ب- بروتوكول ورشة تفكير تشاركي: ورشة موثقة (protocole ARP-philo: Atelier documenté) وتشكل من منشط وعدد كبير من المشاركين (يفوق 15 مشاركاً)، وقد تصل مدتها إلى الساعتين، والتدخل فيها يكون بطلب الكلمة وفقاً لمجموعة من القواعد المنظمة للجلسة، وتستخدم فيها الوسائل السمعية البصرية بغرض تحديد موضوع النقاش جماعياً.

ج- بروتوكول المتعلم الوسيط: (protocole de l'élève médiateur) ويستخدم هذا النوع من البروتوكول في حال النزاع بين المتعلمين، ومن أجل تدريبهم على التضامن والاحترام والاستماع من خلال المشاركة في حل بعض المشكلات المدرسية التي تواجه البعض منهم.

د- بروتوكول المهن الصغيرة (petits métiers): ويهدف هذا البروتوكول قيمتي العمل والمسؤولية من خلال تكليف المتعلمين بمهام والمسؤوليات البسيطة وضمان التداول عليها.

هـ- بروتوكول رسالة واضحة (message clair): وهي تقنية للخروج من النزاع، وتوضيح الموقف، وتفادي العنف والعدوان، وتعني تدريب المتعلم على البوح والاستماع للشعور المؤلم وفقاً لخطوات محددة في الحوار.

ويمكن أن نستخلص أن هذه البروتوكولات والعمل بها داخل الصف الدراسي من ضمن أولويات المدرسة العصرية التي تهتم بتربية أداء المؤسسة والفرد من خلال ما توفره من سبل مساعدة على تجسيد النموذج التربوي الذي يكون فيه الأستاذ شريكاً للمتعلم قصد إكساب الناشئة عادات حسنة مثل عادة احترام قواعد تبادل الحوار، والعادات "الأعراف في حد ذاتها

ضوابط مقيدة لسلوك الفرد" (الجميلي فتحية عبد الغني، 2001، ص35)، كالتى تؤكد عليها غايات التربية ومهام المدرسة الجزائرية التى تقوم فى مجال التنشئة الاجتماعية... بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة فى المجتمع" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص42).

7. أبعاد ورشات التفكير التشاركي:

يعتبر ميشال توزي (Michel Tozzi) من رواد فكرة "تعليم الفلسفة فى المدرسة الابتدائية، وأنه يوجد طرق كثيرة لتعليم الأطفال كيف يتفلسفون، بحيث لا يتدخل الأستاذ فى العمق وإنما فى المطلب الفلسفي، لأن الأصل هو استهداف بيداغوجيا المؤسساتية التى تعطى للمتعلم وظائف لتنظيم المناقشة من خلال توزيع الأدوار فيما بينهم، المنشط، المشاركون والملاحظ والمقرر (الكاتب)" (Michel Tozzi, 14-15 novembre 2012)، والقصد من ذلك هو بعث التفكير والتفكير الناقد لدى المتدرسين فى جو يسوده الاحترام تجاه المشاركين وقواعد المناقشة بما يضمن استمرارية السير الأمثل للجلسة، ويمكن القول أيضا أن هذه الإستراتيجية جاءت كبديل للممارسات البيداغوجية التقليدية، التى أضحت تشكل عائقا أمام تحقيق النمو المعرفي والمهاري للمتعلم، وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، فبعدها كان الأستاذ يحتكر الكلمة، ويوظف أسئلة لا تدعو إلى التفكير ولا تشجع على النقد بقدر ما تضع المتعلم فى موضع المستهلك والمتربص لرود فعل الأستاذ، أصبح الآن منشطا، ومستثمرا فى الخبرات وتجارب المتعلمين.

ويمكن تلخيص فوائد ورشات التفكير التشاركي في الأبعاد التالية:

أ- البعد اللغوي:

فإذا كانت اللغة إحدى أهم وسائل التواصل والتفاهم في شتى ميادين الحياة بين الأفراد في المجتمع، وبدونها يتعدّد النشاط المعرفي للأفراد، فلا بد "على المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تتمن اللغة العربية...وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص75)، ولا شك أن استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" سبيلها في تحقيق ذلك خاصة، ذلك لأنها تضع المتعلم في موقف تواصلية حي بلغة حيّة وإن كان شفويا، إذ تسمح له بالإضافة إلى توظيف قواعد اللغة من نحو وصرف فهي تجعله "يبلغ مستوى أعلى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة" (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع نفسه).

ب- البعد المدني:

تتقاطع أهداف استراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" كثيرا مع أهداف تعليمية مادة التربية المدنية، حيث تساهم هذه الأخيرة "في التعليم الابتدائي في تكوين المتعلم على المواطنة، وإعداده للحياة إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته، ويعي التزاماته تجاه الآخرين ومجتمعه، ويساهم في بنائه، فيكتسب قيم الهوية، والقيم الروحية والمواطنة التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه" (وزارة التربية الوطنية، 2020/2019، ص6) بالإضافة إلى التكيف مع الوضعيات الحياتية المطروحة في محيطه الاجتماعي، وفي ضوء هذا التقديم للمادة تتضح صورة أهمية "ورشات التفكير التشاركي" بأنواعها، ومدى التداخل بينها وبين أهداف وغايات التربية ومهام المدرسة الجزائرية من الناحية النظرية، وقد تصبح آلية من الآليات التي يعول

عليها في المدرسة لجعل التعلم متعة، والمتعلم مشاركا في بناء شخصيته، لأنه إذا ما تحققت حرية المتعلم في التفكير والتعبير عن رأيه، مثلما أوضحه الغزالي "لكل شخص أن يفكر، ويعبر عن فكره ومعتقدده، دون تدخل أو مصادرة من أحد ما دام يلتزم الحدود العامة" (مُجَّد الغزالي، د.ت، ص 217، 218)، فإن ذلك سيساعده كثيرا على مواجهة الضغوطات التي تمارس عليه داخل وخارج المدرسة.

خاتمة :

يقوم التعلم الفعال على عاملي المشاركة والتفكير، ويعبر عن نتاج ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة، وهو ما يفسر تعالي صيحات الكثير من المختصين في علوم التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية المطالبة بضرورة الاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين على التفكير بأنواعه على اعتبار أن المدرسة "هي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا، وعضوا فاعلا في المجتمع" (إبراهيم الناصر، د.ت، ص 72)، وذلك عن طريق البرامج والاستراتيجيات الفعالة التي تكسب الفرد المهارات اللازمة لعملية التفكير، كما هو الحال بالنسبة لإستراتيجية "ورشات التفكير التشاركي" التي تحقق العاملين المذكورين آنفا، سواء أكانت وسيلة للتعلم وتبادل الأفكار والمعلومات بين الأعضاء المشاركين، أو بوصفها تقنية تنمى عن خلالها كل أنواع التفكير، أو باعتبارها آلية من آليات المدرسة لإشراك المتعلم في القضايا التي تم حاضره ومستقبله، فالمشاركة إذن أقوى أثرا من الكلام والصورة مثلما بينه القول المشهور لكونفوشيوس "قل لي وسوف أنسى، أرني ولعلي أتذكر، أشركني وسوف أفهم"، أو كالذي تؤكد الانطباعات الأولية لبعض المشاركين في الدورات التدريبية حول "ورشات التفكير التشاركي"، بعدما خاضوا تجارب ناجحة مع المتعلمين على مستوى بعض المدارس التطبيقية،

حيث بدت ملامح السعادة على وجوه المتعلمين الذين عبروا عن فرحتهم واستعدادهم لمناقشة موضوعات أخرى، بما في ذلك المتعلمين الذين يعانون من مشكلات في النطق أو الخجل أو عدم القدرة على التواصل بلغة سليمة، وخير دليل على ذلك العبارات التي أخذت من أفواه الأطفال في مرحلة التعبير عن الشعور بعد مشاركته في ورشة من الورشات، حيث قال أحدهم: "هذي أول مرة سقسوني عن رأيي" وآخر قال: "لم أعد أخاف عندما أتكلم"، فمثل هذه الأقوال مؤشر دال على إيجابية وأهمية هذه الورشات في العمل المدرسي، وفي التكفل بالمشكلات المدرسية والاجتماعية للمتمدرسين وتأهيلهم للحياة الاجتماعية، وتبقى مسألة تعميم العمل بهذه الورشات في جميع المؤسسات التعليمية مطلب بيداغوجي يستوجب إعادة تأهيل وتدريب الأستاذ على السلوكيات والأساليب الداعمة للتفكير من جهة، وإعادة تنظيم الزمن الدراسي بما يحقق أهداف "ورشة التفكير التشاركي".

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم الناصر، علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، د.ت.
- 2- الجميلي فتحية عبد الغني، الجريمة والمجتمع ومرتكب الجريمة، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، 2001.
- 3- العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
- 4- بهاء الدين صبري الحلواني، التغيير الاجتماعي ودوره في التنشئة الاجتماعية "بين العولمة والمنظور الإسلامي"، منقول عن زكريا الشربيني، تنشئة الطفل، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2015.

- 5- دانيال دوبان، نيكول تالو، الملتقى الوطني التكويني حول تعليمية التربية المدنية عن طريق ورشات التفكير التشاركي"، من 15 إلى 19 جانفي 2017، ثانوية حسبية بن بوعلي، القبّة، مديرية التكوين، الجزائر.
- 6- دانيال دوبان، نيكول تالو، الملتقى الوطني التكويني حول تعليمية التربية المدنية عن طريق "ورشات التفكير التشاركي"، من 04 إلى 09 مارس 2017، ثانوية الرياضيات، القبّة، مديرية التكوين، الجزائر.
- 7- دانيال دوبان، نيكول تالو، الملتقى الوطني التكويني حول تعليمية التربية المدنية عن طريق "ورشات التفكير التشاركي"، من 08 إلى 12 أكتوبر 2017، ثانوية حسبية بن بوعلي، القبّة، مديرية التكوين، الجزائر.
- 8- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، الباب 2، المادة 22، الجزائر، فيفري 2008.
- 9- زكّاريا الشربيني، يسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته، دار المفكر العربي، القاهرة، 2003.
- 10- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
- 11- مُحمّد الغزالي، جدد حياتك، دار اليمن، قسنطينة، الجزائر، 2012.
- 12- مُحمّد الغزالي، حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، دار الهناء، برج الكفان، الجزائر، د.ت.

- 13- مصمودي زين الدين، التنشئة الاجتماعية بين تبريرات الواقع والنموذج المعياري، الملتقى الأول حول العنف والمجتمع، مجلة العنف والمجتمع، عدد خاص، قسم علم النفس، علم الاجتماع، جامعة مُجَّد خيضر بسكرة، 10-09 مارس 2003.
- 14- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 2003.
- 15- صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم، عنابة، 2004.
- 16- Michel Tozzi, apprendre la philosophie à l'école primaire, journées mondiales de la philosophie, UNESCO, 14-15 novembre 2012.