DVV International

Education for Everyone. World-wide. Lifelong.

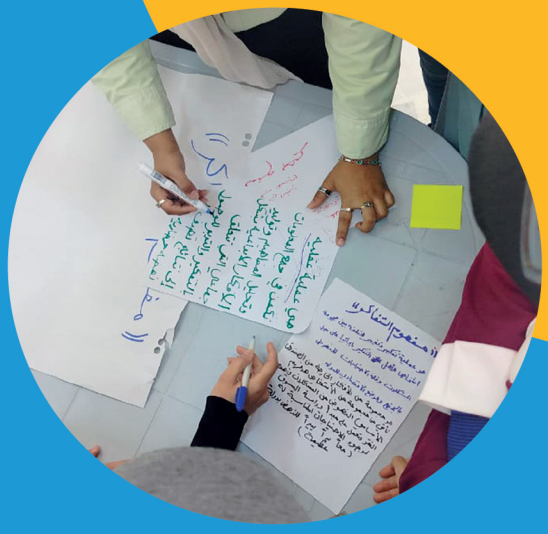
التَّفاكر

للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE) في تعليم وتعلم الكبار

المفاهيم والمقاربات

الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن

من التعرف على الموارد إلى القدرة على توظيفها



تأليف

جواد القسوس م. إخلاص الزيادات

تحرير: باربارا هوست

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2025/12/7266)

التفاكر للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE) في تعليم وتعلم الكبار: المفاهيم والمقاربات

الجمعية الألمانية لتعليم الكبار (الأردن)

شركة دار البيروني للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - وسط البلد - شارع السلط - بناية رقم (٤٩)
ص.ب: ١٨٢٢١٢ عمان ١١١١٨ - تليفاكس: ٠٠٩٦٢٦٤٦٥١٠٠٤+
Email:beyrouni.publisher@gmail.com

الوصف المادي : 116 صفحة

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

ISBN 978-9923-22-113-6 (ردمك)

2026

© الجمعية الألمانية لتعليم الكبار – الأردن (DVV International Jordan) 2026

شارع الباعونية 10 | ص.ب 9693 | 11191 عمّان

info@dvv-international.jo

تم إعداد «التفاكر: للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة(DUNE) في تعليم وتعلم الكبار (ALE): المفاهيم والمقاربات» من قبل الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن. جميع الحقوق محفوظة، ولا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا المنشور أوتخزينه في نظام استرجاع أو نقله بأي وسيلة كانت، إلكترونية أو ميكانيكية أو بالتصوير الضوئي أو التسجيل أو غير ذلك، من دون موافقة خطية من الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن.

التَّفاكر

للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE)في تعليم وتعلم الكبار

المفاهيم والمقاربات

الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن

من التعرف على الموارد إلى القدرة على توظيفها

جدول المحتويات

مقدمة الطبعة الثانية 4

مقارنة عامة بين الطبعة الأولى والثانية 5

الملخص 6

الفصل الأول: المقدمة 8

الفصل الثاني: الأسس النظرية 10

2.1 تعليم وتعلم الكبار كمجال مستقل 11

2.2 مالكوم نولز ونموذج الأندراغوجيا 11

2.3 باولو فريري وتربية التحرر 12

2.4 الإبستمولوجيا وتعليم وتعلم الكبار 12

2.5 التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة ضمن المشهد النظري 13

الفصل الثالث: مقاربات التفاكر 14

3.1 تعريف التفاكر: أكثر من مجرد حوار 15

3.2 التفاكر كعملية إبستمولوجية (معرفية) 15

3.3 دورة التعلم في التفاكر 16

3.4 الأدوار داخل التفاكر: الميسرون والمتعلمون 17

3.5 لماذا يعد التفاكر مهماً ؟ 17

الفصل الرابع: المفاهيم الأساسية للعاملين في الميدان 18

4.1 تسكين المعرفة 19

4.2 توطين المعرفة 20

4.3 خلخلة المفاهيم 21

4.4 التمكين المعرفي 21

الفصل الخامس: الأساليب والأدوات 22

5.1 الأسئلة الاستكشافية 23

5.2البحث السريع بالمشاركة (PRA) 24

5.3 التقنيات التفاعلية في التيسير 24

5.4 دراسات الحالة والأمثلة الواقعية 25

5.5 التأمل الجماعي 25

الفصل السادس: النتائج والأثر 28
6.1 النتائج المستخلصة من دراسة الحالة التي أجرتها المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF) 29
6.2 مؤشرات الأثر الناتج عن تطبيق نهج التفاكر 30

الفصل السابع: التحديات والدروس المستفادة 32
7.1 التحديات الثقافية والتعليمية 33
7.2 التحديات المؤسسية والبرامجية 34
7.3 تحديات التيسير 35
الفصل الثامن: التوصيات 36
الفصل التاسع: الخاتمة 40
المراجع 42
الملحق: ورقة بحثية عن التفاكر في إطار المؤتمر الحادي عشر للجمعية الأوروبية لبحوث تعليم الكبار (ESREA) 45

نبذة عن المؤلفين

جواد عادل القسوس

يشغل منصب مدير الجمعية الألمانية لتعليم الكبار في الأردن منذ عام 2012. يحمل درجة الماجستير في العمل الاجتماعي ويتمتع بخبرة واسعة في التنمية الاجتماعية والتعلم التشاركي والتعليم الشعبي. أسهم في إعداد برامج مستدامة وأدلة تدريبية ومناهج محلية ودولية، ونشر عدداً من المقالات في مجال التعليم من أجل التنمية.

إخلاص عبد الكريم الزيادات

تحمل درجة البكالوريوس في هندسة الصناعات الكيميائية. تشمل خبرتها المهنية العمل منسقة مشاريع وميسرة في مجال تعليم وتعلم الكبار. شاركت في مؤتمرات محلية وإقليمية ودولية في هذا المجال، وتعمل حالياً مديرة مشاريع لدى الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن.

مقدمة الطبعة الثانية

تمثل هذه الطبعة الثانية خطوة مهمة في التطور الفكري والتطبيقي للطبعة الأولى من «دليل مقاربات التعليم الشعبي القائم على الحاجات اليومية الملحة» المشار إليه هنا اختصاراً بـ (DUNE). فقد بدأت هذه المقاربة مبادرة ميدانية للاستجابة للتحديات المباشرة التي يواجهها المتعلمون الكبار في الأردن، ثم تطورت لاحقاً لتصبح إطاراً متكاملاً يجسر بين النظرية والممارسة والتحول الاجتماعي.

شهد سياق تعليم وتعلم الكبار (ALE) منذ إصدار الطبعة الأولى تحولات واسعة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية. وقد أكدت هذه التحولات الحاجة إلى تجاوز النماذج الوصفية للتعلم المجتمعي، نحو فهم متمركز على نظرية المعرفة (إبستمولوجي)، ينظر في كيفية بناء الكبار للمعرفة، والتفاوض على المعنى، وتحويل واقعهم بالتأمل والحوار.

تعمل هذه الطبعة على توسع الأسس المفاهيمية لإطار (DUNE) الأصلي بتقديم مقاربة تفاكر كونها جوهراً فلسفياً ومنهجياً. فهي لا تنظر إلى التعلم كونه مجرد وسيلة لاكتساب المهارات، بل كونه عملية تمكين معرفي تنشأ فيها المعرفة من الخبرات الحياتية والتساؤل الجماعي.

وتجمع الطبعة الثانية بين الرؤية النظرية والتطبيق العملي، حيث تتضمن أقساماً جديدة تتعلق بالإبستمولوجيا، إلى جانب أمثلة مستمدة من عمل الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن. كما تتضمن نتائج دراسة حالة ميدانية عن تطبيق مقاربة تفاكر أجرتها المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF).

ويقدم الجدول المقارن التالي عرضاً لمسار تطور إطار (DUNE) وصولاً إلى الطبعة الحالية المشار إليها هنا بـ «تفاكر– (DUNE)» موضحاً الانتقال من نموذج يستجيب للحاجات الملحة إلى فلسفة تعلم ديناميكية.

مقارنة عامة بين الطبعة الأولى والطبعة الثاني

مجال المقارنة	الطبعة الأولى (2020) «DUNE»	الطبعة الثانية (2025) «التفاكر–DUNE»
التركيز الرئيسي	توثيق عملي لإطار التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE) مع التركيز على التعلم المجتمعي من خلال المهارات المهنية ومهارات الحياة اليومية.	توسع نظري وإبستمولوجي يقدم التفاكر (الحوار والتأمل) بوصفه الأساس الفكري والمنهجي لإطار التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE)
الهدف	تقديم DUNE كنموذج تعلم مجتمعي مبتكر يستجيب للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية.	ترسيخ تفاكر–DUNE كإطار للتعلم التحويلي، يربط الممارسة بالإبستمولوجيا، والتربية النقدية، ونظرية تعليم وتعلم الكبار.
طبيعة المحتوى	يتميز بطابع وصفي وموجه نحو المشاريع، مع التركيز على الخبرات الميدانية والأنشطة التدريبية وقصص النجاح.	يتسم بطابع تحليلي وتأملي، يجمع بين النظرية والإبستمولوجيا والتطبيق الميداني مع تعزيز الجذور الأكاديمية للإطار.
الأساس النظري	يرتكز على مبادئ التعليم الشعبي والتنمية التشاركية والتعلم القائم على الخبرة.	يرتكز على التربية النقدية لباولو فريري، والأندراغوجيا لمالكلوم نولز، والنظرية البنائية في المعرفة، إضافة إلى النظرية النقدية.
المفاهيم الأساسية	التعلم من خلال الحاجات اليومية الملحة، والمشاركة المجتمعية، والتمكين عبر التدريب.	مفاهيم جديدة وأكثر عمقاً: التمكين المعرفي، وخلخلة المفاهيم، وتوطين المعرفة، والتيسير الحواري.
الجمهور	العاملون في الميدان محلياً، والمدربون المختصون في مجال تعليم وتعلم الكبار، والمؤسسات العاملة في هذا المجال.	العاملون في الميدان، والمدربون في مجال تعليم وتعلم الكبار، والمؤسسات العاملة في هذا المجال، والباحثين، وصانعو السياسات.
المنهجية التعليمية	التعلم بالممارسة وأهمية ربط التعلم بالمهارات المهنية.	التعلم القائم على الحوار، والتأمل الجماعي، والممارسة التحويلية.
نهج المعرفة	نقل المعرفة العملية من أجل تحسين سبل العيش.	البناء المشترك للمعنى بوصفه عملية معرفية تنطلق من السياق والخبرة المعاشة.
المخرجات الرئيسية	تحسين قابلية التوظيف وتنمية مهارات الحياة الأساسية لدى المتعلمين البالغين.	تنمية الوعي النقدي، والقدرة على التأمل، والتحول الاجتماعي.
البُعد الفلسفي	توجه إنساني وتشاركي.	مقاربة نقدية بنائية مستوحاة من فريري، تركز على الوعي والاستقلالية الفردية في اتخاذ القرارات.
الهدف من المنشور	مادة مفاهيمية وتطبيقية توضح علاقة التعلم بالحاجات اليومية الملحة بالاستناد لمفاهيم التربية الشعبية.	توفير إطار نظري يسمح بتوسيع نطاق تطبيق مقاربة تفاكر–DUNE في تعليم الكبار، والعمل على إدماجها مؤسسياً.

الملخص

تبحث هذه الوثيقة في الدور التحويلي لمقاربة التفاكر (الحوار والتأمل) في تطوير تعليم وتعلم الكبار (ALE) ضمن الإطار المفاهيمي للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE)، وترتكز هذه المقاربة على التربية التحررية لباولو فريري وعلى مبادئ الأندراغوجيا لمالكلوم نولز، حيث يسلط التفاكر الضوء على الوعي النقدي، والتفاعل الحواري، والارتباط بالسياق المحلي بوصفها أدوات فعالة لتمكين الأفراد والمجتمعات.

يوضح الإطار المفاهيمي لـ DUNE (الذي تم بناؤه وتطبيقه في الأردن) نموذجاً لكيف يمكن أن يتجاوز تعليم وتعلم الكبار أنظمة التعلم التقليدية القائمة على التلقين نحو مقاربات تشاركية يقودها المجتمع. بالاعتماد الحاجات اليومية الملحة، مثل البطالة والتهميش، وعدم المساواة بين الجنسين، والإقصاء الاقتصادي، كنقطة انطلاق للتعلم، يعمل تفاكر على تحويل التعليم إلى عملية ذات معنى تقوم على التأمل والبناء المشترك للمعرفة والعمل الجماعي، وهذا التوجه يجعل التعليم وثيق الصلة بحياة الأفراد، ويعزز الاستقلالية الفردية في اتخاذ القرارات والمسؤولية الاجتماعية.

وتضيف هذه الطبعة الثانية المحدثة إلى الأساس النظري للمقاربة بإدماج رؤى إبستمولوجية جديدة، أبرزها: مفهوما تسكين المعرفة، وتوطين المعرفة، اللذان يوضحان كيفية انتقال المعلومة من مجرد استقبال سطحي إلى دمج سياقي عميق. كما تقدم هذه الطبعة مفاهيم إضافية: مثل خلخلة المفاهيم، أي تفكيك المسلمات الراسخة؛ لإفساح المجال أمام فهم جديد، ومفهوم التمكين المعرفي الذي يؤكد دور المتعلم الفعال في إنتاج المعرفة وتوظيفها.

وبالإضافة إلى الإسهامات النظرية، تتضمن هذه الطبعة أدوات عملية وإستراتيجيات للتيسير ودراسات حالة توضح كيف يمكن لبرامج تفاكر–DUNE أن تحقق نتائج ملموسة وأثراً تحويلياً أوسع، وتسلط هذه الوثيقة الضوء على أمثلة حقيقية أطلقت فيها المجتمعات قدراتها على بناء الوعي النقدي، وإيجاد فرص كسب العيش، وتعزيز المشاركة المدنية. وعليه، توفر هذه الوثيقة إطاراً شاملاً للعاملين والميسرين لفهم التفاكر وتطبيقه كنموذج ديناميكي في تعليم وتعلم الكبار، وفي التغيير الاجتماعي. كما تفتح هذه الطبعة المجال أمام الباحثين لدراسة العلاقة بين الإبستمولوجيا والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

الفصل الأول:
المقدمة

يمثل تعليم وتعلم الكبار (ALE) استجابة أساسية للتحديات الاجتماعية والاقتصادية المعقدة التي تواجهها العديد من المجتمعات اليوم. ففي سياقات تتسم بتغيرات ديموغرافية سريعة وضغوط اقتصادية ودعم مؤسسي محدود، غالباً ما تفشل الأنظمة التعليمية التقليدية في تلبية احتياجات البالغين، ولا سيما في المجتمعات المهمشة.

ويبرز هذا الفارق بوضوح في الأردن. فمع وجود فئة سكانية شابة ومتنامية، ومستويات مرتفعة من البطالة، وتفاوتات كبيرة بين المناطق الحضرية والريفية، يجد العديد من البالغين، وخاصة النساء والشباب في المناطق الريفية وشبه الحضرية، أن نماذج التعليم التقليدية غير ملائمة أو غير متاحة. ويؤكد ذلك الحاجة إلى مقاربات بديلة متمركزة حول المجتمع، تربط التعلم بالحياة اليومية وتمكن الأفراد من تحقيق الاستقلال في قراراتهم، والمشاركة في إحداث التغيير.

ولكي يكون التعلم فعالًا، يجب أن ينطلق من واقع الناس، ويستجيب لحاجاتهم المباشرة. ومن هذا المنطلق، عملت الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن مع المجتمعات المحلية منذ عام 2013 للإعداد للإطار المفاهيمي للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE). ويقع التفاكر في مركز هذا الإطار كمقاربة تعتمد على الحوار المنظم، والتدبر/التأمل النقدي، والتعلم القائم على التجربة. وبدلاً من تقديم مناهج جاهزة مسبقاً، يبدأ DUNE من مشكلات المتعلمين الواقعية، ويعمل على دعمهم في تحليل ظروفهم بالاستقصاء والعمل الجماعي.

وتسهم هذه المقاربة في معالجة قيود أساسية في تعليم وتعلم الكبار في الأردن، مثل: التعلم التلقيني، والتخطيط الفوقي (من القمة إلى القاعدة)، وغياب المساحات التشاركية. ويقدم تفاكر بديلاً يقوم على أن المتعلمين شركاء في إنتاج المعرفة، وانطلاق التعلم من خبراتهم وتجاربهم بوصفها أساساً للتعلم ذي المعنى والمرتبط بالواقع الاجتماعي.

تهدف هذه الوثيقة إلى:

1. تقديم أساس نظري لتعليم وتعلم الكبار يرتكز على الإبستمولوجيا، والنظرية البنائية، والتربية التحويلية.
2. توفير أدوات وإستراتيجيات عملية للميسرين والمدربين والعاملين في المجتمعات في سياقات مشابهة.

تشمل الفئات المستهدفة من هذه الوثيقة العاملين في تعليم وتعلم الكبار، والميسرين، ومصممي البرامج، والعاملين مع الفئات المهمشة في الأردن وفي سياقات مشابهة في الجنوب العالمي. كما تهم هذه المقاربة صانعي السياسات الساعين إلى تحسين جودة التعليم في بلدانهم، وتفتح المجال أمام الباحثين لدراسة العلاقة بين الإبستمولوجيا والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

وبالاستناد إلى أكثر من عقد من الخبرة الميدانية، تجمع هذه الوثيقة بين التحليل المفاهيمي والإرشاد العملي ودراسات الحالة؛ لدعم مقاربة أكثر ملاءمة وتمكيناً في تعليم وتعلم الكبار، أي مقاربة تبدأ من حاجات المتعلمين وتقود إلى تحول شخصي وجماعي.

الفصل الثاني:
الأسس النظرية

2.1 تعليم وتعلم الكبار كمجال مستقل

لا يُعد تعليم وتعلم الكبار (ALE) مجرد امتداد للتعليم المدرسي، بل هو مجال مستقل له أسسه النظرية وأساليبه وأهدافه الخاصة. فخلافاً للتربية المدرسية التي تركز تقليدياً على نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، يعترف تعليم وتعلم الكبار بأن الكبار يمتلكون خبرات حياتية متراكمة، وأن لديهم منظومات معرفية وقيمية واهتمامات عملية تشكل مساراتهم التعلمية.

وغالباً ما يكون الدافع وراء تعلم الكبار مرتبطاً بالمشكلات وليس بالمحتوى. فالكبار يسعون إلى التعلم من أجل تلبية حاجات حياتية ملحة، مثل: إيجاد فرص عمل، أو التعامل مع البُنى الاجتماعية، أو تحسين سبل عيش الأسرة، وليس من أجل مراكمة المعرفة النظرية المجردة. ولذلك تصبح أمور مثل الارتباط المباشر بالواقع وإمكانية التطبيق عوامل أساسية في تصميم برامج تعليم وتعلم الكبار.

كما أن الكبار يقدرون عادةً الاستقلالية والاحترام المتبادل في البيئات التعليمية. فهم يفضلون أن يُعاملوا شركاء في العملية التعليمية، وليسوا مستقبلين للمعرفة لا أكثر. وقد أدت هذه الخصائص إلى بناء نظريات متخصصة في هذا المجال، أبرزها الأندراغوجيا والتربية النقدية.

2.2 مالكولم نولز ونموذج الأندراغوجيا

كان مالكولم نولز من أوائل المنظرين الذين صاغوا مبادئ تعلم الكبار، وأطلق عليها اسم **الأندراغوجيا**، بمعنى «فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم»[1]. ويقوم نموذجه على مجموعة من الافتراضات الأساسية، وهي:

- **التوجيه الذاتي**: يتوقع الكبار تحمل مسؤولية تعلمهم، ويفضلون الأساليب التشاركية على التعليم السلطوي.
- **الخبرة كمورد تعلمي**: يحمل الكبار خبرات متراكمة يمكن أن تشكل مصادر غنية للتعلم والتأمل النقدي.
- **الاستعداد للتعلم**: غالباً ما يتأثر التعلم لدى الكبار بالأدوار الاجتماعية والتحولات الحياتية، مثل الزواج أو تغيير العمل.
- **التمركز حول المشكلات**: يتحفز الكبار للتعلم عندما تكون المعرفة قابلة للتطبيق المباشر على المشكلات الحياتية.
- **الدافعية الداخلية**: غالباً ما تأتي الدوافع للتعلم من رغبة داخلية في النمو، وتحقيق الذات والتمكين، وليس من الحوافز الخارجية.

تكتسب هذه المبادئ في السياق الأردني أهمية خاصة. فالكثير من المتعلمين الكبار، وخاصة الشباب والنساء من الفئات المهمشة، ينظرون إلى التعلم وسيلة لمعالجة تحديات اقتصادية واجتماعية ملموسة، وليس للحصول على شهادات شكلية. فعلى سبيل المثال، أثبتت الورش المهنية (التي تتضمن جلسات تفاكر فعالة مبنية على الحوار والتأمل) أنها أكثر فاعلية من المحاضرات التقليدية، لأنها تتيح للمتعلمين ربط خبراتهم الشخصية بالمفاهيم الجديدة، وتبادل التحديات، والبحث المشترك عن حلول.

[1] م نولز. الأندراغوجيا في التطبيق: توظيف المبادئ الحديثة لتعلم الكبار (الصفحات 1–21). سان فرانسيسكو، كاليفورنيا، دار جوسي-باس للنشر.

2.3 باولو فريري وتربية التحرر

أحدث باولو فريري تحولاً جذريًا في مجال تعليم وتعلم الكبار من خلال نظريته في التربية النقدية. فقد رفض فريري "النموذج البنكي/ الإيداعي" في التعليم، حيث يُعامل المتعلمون بكونهم أوعية فارغة يُودع فيها المعلم المعرفة. وبدلاً من ذلك، دعا إلى التعليم القائم على الحوار وإثارة المشكلات والوعي النقدي بوصفها مسارات للتحرر الإنساني.

وتقوم تربية فريري على مجموعة من المبادئ الأساسية، ومن بينها:

- الحوار بوصفه عملية تشاركية في إنتاج المعرفة: المعرفة لا تُنقل من طرف إلى آخر، بل تتشكل من خلال البحث والتساؤل المشترك.
- التعليم القائم على طرح المشكلات: تشكل المشكلات الحياتية الواقعية نقطة انطلاق للتعلم، مما يشجع المتعلمين على تحليل واقعهم وفهمه بصورة نقدية.
- الوعي النقدي: ينبغي أن يمكن التعليم المتعلمين من إدراك التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، واتخاذ مواقف تجاه العناصر القمعية في الواقع.

وتتوافق هذه المبادئ بصورة واضحة مع مقاربة التفاكر. ففي العديد من جلسات تفاكر - DUNE، يبدأ الميسرون بدعوة المشاركين إلى تحديد مشكلاتهم اليومية الملحة، مثل الحصول على الخدمات في المناطق النائية، أو التعامل مع المتطلبات المدرسية لأبنائهم، لتكون نقطة انطلاق للحوار الجماعي. ومن خلال التأمل والتدبر والمناقشة، ينتقل المشاركون من سرد التجارب الشخصية إلى تحليل بنيوي لهذه المشكلات، ثم إلى وضع إستراتيجيات عملية للتغيير.

2.4 الإبستمولوجيا وتعليم وتعلم الكبار

توفر الإبستمولوجيا، أي الدراسة الفلسفية لطبيعة المعرفة ومصادرها وصلاحيتها، منظوراً مهماً لفهم تعليم وتعلم الكبار. فعلى خلاف النماذج التقليدية التي تتعامل مع المعرفة لكونها ثابتة وعالمية وتنطبق على الجميع، تذكرنا المقاربات الإبستمولوجية بأن المعرفة أيضاً سياقية وبنيوية ومكانية، فالمتعلمون الكبار لا يستقبلون المعرفة بشكل تلقائي، بل يفسرونها ويتفاوضون حولها، وأحياناً يقاومونها استنادًا إلى خبراتهم الحياتية. فيصبح التعلم بذلك عملية لبناء المعنى بصورة تشاركية من خلال التفاعل والتأمل والحوار.

المنظور البنائي

تنظر النظرية البنائية إلى المعرفة كونها شيئاً يُبنى من خلال النشاط البشري، وليس مجرد شيء يُكتشف. ويبني المتعلمون فهمهم على ربط المعلومات الجديدة بخبراتهم السابقة وبسياقاتهم الاجتماعية ومرجعياتهم الثقافية المشتركة.

في سياق تعليم وتعلم الكبار، يعني ذلك ما يلي:

- يجب أن يبدأ التعلم من المعرفة والخبرات الموجودة لدى المتعلمين.
- يتوجب على الميسرين توفير مساحات يُعبر فيها المتعلمون عن فهمهم، ويطرحون الأسئلة، ويعيدون بناء تصوراتهم.
- يتم التفاوض حول المعرفة اجتماعياً بالحوار، وليس عبر التلقين أحادي الاتجاه.

وعلى سبيل المثال، يشجع الميسرون في تفاكر - DUNE المشاركين على رسم خرائط مفاهيمية أو مشاركة سرديات حول تحدياتهم اليومية، وتسمح هذه الأنشطة للمتعلمين بأن يُظهروا معارفهم الضمنية، ويقارنوا وجهات النظر، ويبنوا فهماً أعمق بصورة تعاونية.

المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة

يُعد التمييز الذي وضعه مايكل بولاني2 بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة مهماً أيضاً. فالمعرفة الصريحة هي معرفة رسمية ومقننة ويسهل نقلها والتعبير عنها، مثل القواعد والحقائق والمعلومات المكتوبة، فيما المعرفة الضمنية هي معرفة شخصية وتجريبية ومرتبطة بالسياق، وتشمل المهارات والحدس والمعرفة الاجتماعية التي يصعب التعبير عنها بشكل مباشر.

وغالباً ما يركز تعليم وتعلم الكبار بشكل مفرط على المعرفة الصريحة، مثل تقديم معلومات عن الحقوق القانونية، من دون التعامل مع الأبعاد الضمنية التي تشكل كيفية فهم الأفراد لهذه المعلومات وتصرفهم بناءً عليها. أما التفاكر، فيعمل على سد هذه الفجوة بإنشاء مساحات منظمة للحوار التأملي، حيث يمكن للمعارف الضمنية أن تظهر، وتُشارك، وتتحول تدريجياً إلى فهم جماعي. على سبيل المثال، قد يطرح المشاركون قصصاً شخصية في جلسة حول حقوق العمال، تكشف ديناميكيات قوة غير مُعلنة، مما يؤدي إلى وعي جماعي أعمق لا يمكن نقله عبر المحاضرات وحدها.

2.5 التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة ضمن الإطار النظري

يمكن النظر إلى الإطار المفاهيمي للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة بوصفه تركيباً لعدد من المسارات النظرية:

- يأخذ مركزية المتعلم والتوجه نحو المشكلات من نولز.
- ومن فريري، يستند إلى الحوار، والتفكير النقدي، والتمكين.
- ومن نظرية المعرفة والنظرية البنائية، يدمج فهماً سياقياً وتشاركياً للمعرفة.

يشكل هذا الأساس النظري إطاراً تحولياً يربط بين النظرية والممارسة والسياق. ومن خلال تأصيل التعلم في الحاجات اليومية الملحة، يتحول تعليم وتعلم الكبار إلى مجال للإنتاج المعرفي المشترك، والتحول الاجتماعي.

[2] **مايكل بولاني (Michael Polanyi)** فيلسوف وعالِم مجري-بريطاني (1891–1976)، يُعد من أبرز المنظرين في فلسفة العلم ونظرية المعرفة في القرن العشرين.

الفصل الثالث:
نهج تفاكر

3.1 تعريف التفاكر -أكثر من مجرد حوار-

التفاكر ليس مجرد محادثة عادية أو نقاش جماعي، بل هو عملية معرفية وتربوية منظمة تقوم على الحوار التأملي وصناعة المعنى الجماعي، إذ يجمع مصطلح تفاكر بين التأمل والتدبر والتفاعل، مما يشير إلى انخراط تفاعلي متبادل في معالجة الأفكار والخبرات الحياتية.

وعلى خلاف جلسات تعليم الكبار التقليدية التي ينتقل فيها المحتوى من الميسر إلى المتعلم بشكل أحادي الاتجاه، ينظر التفاكر إلى المعرفة بوصفها نتاجاً مشتركاً يتكون من خلال التفاعل. حيث يتحدث المشاركون في جلسات تفاكر عن خبراتهم الشخصية، ويتحدون الافتراضات المسبقة، ويتأملون في الأسباب العميقة، ليبنوا تدريجياً فهماً جديداً متجذراً في السياقات الاجتماعية والثقافية.

وتدور جلسات تفاكر - DUNE عادة حول قضية ملموسة وطارئة في الحياة اليومية، مثل البطالة، أو صعوبات التنقل، أو الأدوار الجندرية، أو الصحة المجتمعية، وهي قضايا يحددها المشاركون أنفسهم؛ مما يجعل عملية التعلم ذات صلة مباشرة بحياة المتعلمين، ويفتح في الوقت نفسه المجال أمام استقصاء نقدي أعمق.

3.2 التفاكر كعملية إبستمولوجية (معرفية)

في جوهره، يعمل التفاكر كآلية إبستمولوجية تربط بين المعرفة الصريحة (الحقائق، والمعلومات، والقواعد المدونة)، والمعرفة الضمنية (الخبرات، والحدس الاجتماعي، والفهم الثقافي). ومن خلال الحوار التأملي، تنتقل المعلومة من كونها مُستقبلة خارجياً إلى أن تُعاد معالجتها داخلياً، وتُوطَّن، ويُعاد تفسيرها داخل السياق الاجتماعي والثقافي للمتعلم.

وتتضمن هذه العملية عدداً من التحولات المعرفية الأساسية، وهي:

- **من التلقي إلى التأمل**: ينتقل المتعلم من مجرد استقبال المعلومات إلى التشكيك فيها، والتفاعل معها وتفسيرها في ضوء خبرته.
- **من الفهم الفردي إلى الفهم الجماعي**: تُبنى المعرفة عبر الخبرات المتبادلة، ووجهات النظر المتعددة.
- **من المعرفة المجردة إلى المعرفة المتجسدة في الواقع**: تُربط المفاهيم بالسياقات الحياتية؛ مما يجعلها ذات معنى وقابلة للتطبيق.
- **من التعلم غير الفاعل إلى الفاعلية المعرفية**: يكتسب المتعلم القدرة على إعادة تفسير المعرفة، وتوظيفها نقدياً داخل سياق حياته.

فعلى سبيل المثال، قد يبدأ المشاركون في جلسة تفاكر حول معيقات سوق العمل بتحديد تحديات واضحة، مثل نقص فرص العمل أو تكلفة النقل. ومن خلال الحوار، تُعاد صياغة هذه المشكلات السطحية لتُفهم على أنها قضايا بنيوية مرتبطة بالأدوار الجندرية، والإدارة المحلية، والسياسات الاقتصادية. ةهذا التحول في الإطار المعرفي هو جوهر القوة التحويلية لتفاكر.

3.3 دورة التعلم في التفاكر

يعمل التفاكر من خلال دورة تعلم ديناميكية توفر هيكلية مرنة. وتتضمن هذه الدورة عادة خمس مراحل مترابطة، وهي:

تعكس هذه العملية الدائرية نموذج التعليم القائم على المشكلات لدى فريري، مع تجذيره في معرفيات محلية. ومن المهم الإشارة إلى أن المراحل ليست خطية، إذ يمكن للمجموعات الانتقال ذهاباً وإياباً بين الاستكشاف والتأمل مع ظهور معارف جديدة.

3.4 الأدوار داخل التفاكر: الميسرون والمتعلمون

يعيد تفاكر تعريف أدوار كل من الميسر والمتعلم. **فالميسر** ليس محاضراً، أو صاحب سلطة معرفية، بل هو موجّه حواري يهيئ مساحة آمنة ومحفزة للاستكشاف. وتشمل مسؤولياته ما يلي:

- بدء عملية التأمل بطرح أسئلة مفتوحة.
- تشجيع المشاركة المتساوية والتحقق من صحة المعرفة المحلية.
- مساعدة المجموعة على تعميق التحليل دون فرض استنتاجات.

أما المتعلمون فيُنظر إليهم بوصفهم فاعلين معرفيين ومشاركين نشيطين يحملون تجارب ورؤى ذات قيمة، فهم:

- يسهمون بقصصهم وأفكارهم وتأملاتهم.
- يتفاعلون نقدياً مع افتراضاتهم الخاصة ومع افتراضات الآخرين.
- يشاركون في البناء التشاركي للمعرفة وتحديد مسارات العمل.

غالبا ما يتلقى الميسرون في الأردن تدريباً متخصصاً في تقنيات الأسئلة الاستكشافية وديناميات الجماعة لضمان أن تحافظ جلسات تفاكر – DUNE على طابعها التأملي والتشاركي. ويتطلب هذا التحول في الأدوار وقتاً وممارسة، إذ اعتاد العديد من المتعلمين الكبار على نماذج تعليمية تقليدية هرمية.

3.5 لماذا يُعد التفاكر مهماً

يقدم التفاكر جسراً بين الواقع المعيش، وإنتاج المعرفة النقدية. فمن خلال الانطلاق من الحاجات اليومية الملحة، وتشجيع التأمل، وتعزيز البناء التشاركي للمعنى، يسهم تفاكر في:

- جعل التعلم ذا صلة شخصية مباشرة.
- تشجيع التفكير النقدي الجمعي.
- تحويل المتعلمين إلى منتجي معرفة.
- تحفيز التمكين والعمل المجتمعي.

ومن هذا المنطلق، فإن التفاكر ليس مجرد عملية تقنية تربوية، بل ممارسة معرفية تحولية تتسق مع أهداف التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة، وتستجيب للظروف الاجتماعية والثقافية الخاصة في الأردن، والسياقات الشبيهة.

الفصل الرابع:
المفاهيم الأساسية
للعاملين في الميدان

بينما يتناول الفصلان الثاني والثالث الأسس النظرية للتفاكر وتعليم وتعلم الكبار، يترجم هذا الفصل تلك الأسس إلى مجموعة أدوات مفاهيمية للعاملين في الميدان، مشددًا على أن فهم هذه المفاهيم الأساسية وتطبيقها أمر جوهري بالنسبة للميسرين الذين يسعون إلى الانتقال من التعليم القائم على التلقين إلى التعلم التشاركي التحويلي.

وتتناول الأبواب أدناه المفاهيم الأربعة الأساسية بالتفصيل: (تسكين المعرفة، وتوطين المعرفة، وخلخلة المفاهيم، والتمكين المعرفي)، وهذه المفاهيم ليست معزولة عن بعضها بعضا، بل تشكل عملية معرفية ديناميكية ومترابطة.

4.1 تسكين المعرفة

التعريف

يشير **تسكين المعرفة** إلى المرحلة الأولية من التعلم التي يتم فيها تلقي المعلومات الجديدة وتخزينها مؤقتاً لدى المتعلم دون أن يتم تحليلها بعمق، أو دمجها في بنيته المعرفية، وتحدث هذه المرحلة عادة عند تقديم أفكار أو مفاهيم أو أطر جديدة للمتعلمين، حيث يكون انخراطهم في هذه المرحلة مقتصراً على فهم المعاني الأساسية أو التعريفات، دون الخوض في آثارها أو تطبيقاتها.

لا ينبغي النظر إلى هذه المرحلة من تعليم وتعلم الكبار على أنها ضعف أو فشل، بل هي خطوة ضرورية وطبيعية ضمن عملية التعلم الأوسع. إذ يوفر تسكين المعرفة أساساً مشتركاً أو مرجعاً يمكن البناء عليه لاحقاً بالتأمل والتحليل، وصولاً إلى توطين المعرفة داخل السياقات الشخصية والاجتماعية للمتعلم. في هذه المرحلة، ويتسم التعلم غالباً بالتلقي غير الفاعل وبالفهم السطحي. إنها مرحلة مبكرة، لكنها تؤدي دوراً أساسيًّا في تهيئة الأرضية للبحث الأعمق ولعملية التحول.

وباختصار، يشكل تسكين المعرفة نقطة البداية في مسار تأملي، حيث يبدأ الفهم، فيما لم يُشكل المعنى بعد. ومن خلال التفاعل الحواري اللاحق، ينتقل المتعلمون من هذه المرحلة المؤقتة نحو التأمل النقدي، والتحليل النشط، ثم توطين المعرفة، حيث تصبح المعلومات ذات صلة شخصية ومجتمعية.

4.2 توطين المعرفة

التعريف

يمثل **توطين المعرفة** المرحلة المتقدمة من عملية التعلم، حيث تُدمج المعلومات في الإطار المعرفي والاجتماعي والثقافي للمتعلم. ويتجاوز المتعلمون مرحلة الفهم المجرد ليعيدوا بناء المعرفة في ضوء خبراتهم الحياتية وقيمهم وواقعهم الجمعي. ويحول التوطين المعلومات المجردة أو الخارجية إلى مورد شخصي واجتماعي ذي صلة مباشرة بالواقع، ويسهم في تشكيل المواقف والسلوكات والمشاركة المجتمعية.

ومن خلال الحوار التأملي والبحث التشاركي، يفحص المتعلمون بعين ناقدة كيفية ارتباط المعرفة الجديدة بسياقهم الخاص. فهم يختبرون الأفكار في ضوء تجاربهم، ويعيدون تفسيرها من خلال النقاش، ويكيفونها لتتناسب مع التحديات والفرص المحلية، وهذا التفاعل العميق يولد فهماً سياقياً، وهو شكل من أشكال المعرفة العملية والتحولية.

وعلى خلاف تسكين المعرفة، الذي يقتصر على الاستقبال السطحي للمعلومة دون تحليل أو اندماج، يمثل التوطين المرحلة التي يصبح فيها التعلم مُجسداً ومتجذراً في الواقع. وتتميز هذه المرحلة بالمشاركة النشطة، والتفكير النقدي، وتنمية الإحساس بالقدرة على التصرف والاستقلالية. وفي هذه العملية، يتحول المتعلم من متلقٍ للمعرفة إلى منتج فاعل لها، قادر على ربط الفهم بالفعل.

الجانب	تسكين المعرفة	توطين المعرفة
العمق	سطحي	عميق وسياقي
دور الخبرة	محدود	أساسي ومحوري
تحويل المعلومات	لا يوجد	عالٍ
المخرجات	معرفة مؤقتة	معرفة دائمة ويمكن تطبيقها

4.3 خلخلة المفاهيم

التعريف

تشير **خلخلة المفاهيم** إلى عملية التساؤل النقدي حول الافتراضات الموروثة والسرديات السائدة التي تشكل نظرة الأفراد إلى واقعهم. وهو المعادل المعرفي لفكرة «تفكيك الأساسات» لإفساح المجال أمام فهم جديد. وفي سياق تعليم الكبار، تساعد خلخلة المفاهيم المشاركين على تجاوز الأنماط الثقافية التي لم يضعوها موضع المساءلة والتشكيك قبلاً، والتي قد تحد من قدرتهم على الفعل أو التغيير.

وتبدأ هذه العملية غالبًا عند مواجهة معلومات تتحدى الموروثات و/أو الافتراضات القائمة. وتؤدي هذه المواجهة إلى عملية من التأمل والحوار حول تلك الافتراضات، مما يشجع المتعلمين على فحص الأسس التي يقوم عليها فهمهم للواقع. ونتيجة لذلك، يتم إعادة تأطير المفاهيم، حيث تُراجع التفسيرات السابقة أو تُستبدل بأخرى أكثر دقة وعمقاً وتمكيناً.

4.4 التمكين المعرفي

التعريف

يشير **التمكين المعرفي** إلى تنمية قدرة المتعلمين على إنتاج المعرفة وتقييمها، وتطبيقها ضمن سياقاتهم الخاصة. وهو الهدف الأسمى للتفاكر، إذ يهدف إلى تمكين المتعلمين من أن يصبحوا فاعلين معرفياً، لا مجرد متلقين للمعلومة. فالمتعلمون المُمكَّنون معرفياً يمتلكون القدرة على تحليل بيئتهم تحليلاً نقدياً، ويتمتعون بالثقة لمساءلة السرديات السائدة، ويتحلون بالمهارات اللازمة لإنتاج معرفة ذات صلة بواقعهم المحلي. كما ينخرطون في العمل الفردي والجماعي على حد سواء.

ما قبل التمكين المعرفي	ما بعد التمكين المعرفي
تلقي المعلومات لا أكثر	إنتاج المعرفة وتقييمها بشكل فاعل
تقبل الآراء السائدة	التشكيك وإعادة التفسير بشكل نقدي
استقلالية محدودة	مشاركة ومبادرة متزايدة

الفصل الخامس:
الأساليب والأدوات

يقدم هذا الفصل أساليب عملية وأدوات لتطبيق التعلم القائم على التفاكر. تمكن الميسرين من تنظيم الجلسات التعليمية بحيث تنتقل من مرحلة تسكين المعرفة إلى توطينها، ثم إلى التمكين المعرفي، مع الحفاظ على المرونة اللازمة للسماح بالحوار التلقائي. وتشمل الأساليب الأساسية: الأسئلة الاستكشافية، والبحث السريع بالمشاركة، وتقنيات التيسير التفاعلي، ودراسة الحالات والأمثلة الواقعية، بالإضافة إلى التأمل الجماعي.

5.1 الأسئلة الاستكشافية

تشكل الأسئلة الاستكشافية جوهر عملية التفاكر؛ إذ تساعد في الكشف عن المعرفة الضمنية، وإبراز الافتراضات الخفية، وتوجيه المشاركين نحو تأمل أعمق.

أنواع الأسئلة

نوع السؤال	الهدف	مثال
وصفي	جمع معلومات خط الأساس	"ماذا يتضمن روتينك اليومي؟"
تحليلي	اكتشاف المسببات	"لماذا ما زالت هذه المشكلة قائمة برأيك"
تأملي	التشجيع على التفكير النقدي	"كيف يؤثر هذا الأمر في مجتمعك؟"
افتراضي	تحفيز المخيلة	"ماذا لو اختلفت الأمور؟"

نصائح عملية للميسرين:

- تجنب الأسئلة الموجهة.
- اسمح بوجود فترات من الصمت، فالتأمل يحتاج إلى وقت.
- شجع على تنوع وجهات النظر.
- نظم تسلسل الأسئلة من البسيط إلى المعقد.

5.2 البحث السريع بالمشاركة (PRA)

يتكون البحث السريع بالمشاركة من مجموعة من الأساليب التشاركية التي تمكن المجتمعات من تحليل واقعها بسرعة وبشكل جماعي. ويتناسب هذا الأسلوب مع التفاكر؛ لأنه يمنح الأولوية للمعرفة المحلية وللبحث الجماعي المشترك.

الأداة	الهدف	تطبيق تفاكر
المسح المجتمعي	تحديد الأصول والعوائق المجتمعية	ربط النقاشات بالواقع والمكان.
تحليل الخط الزمني	النظر في التغيرات التاريخية	ربط الاحداث السابقة بالتحديات الحالية.
التدرج	ترتيب المشاكل حسب الاولوية	تحديد الاحتياجات الملحة وفهمها.
التقويم الموسمي	فهم الأنماط الزمنية	ربط الاحتياجات اليومية بالدورات الأوسع والأكبر.

5.3 التقنيات التفاعلية في التيسير

يجب على الميسرين خلق بيئات تتسم بالثقة والتفاعل وبناء المعنى المشترك، حيث تساعد التقنيات التفاعلية على كسر الحواجز الهرمية، وجعل الحوار أكثر حيوية وديناميكية.

تشمل التقنيات المستخدمة ما يلي:

- **العصف الذهني**: لتوليد الأفكار بسرعة دون إصدار أحكام.
- أداء **الأدوار**: لاستكشاف وجهات نظر مختلفة من خلال المحاكاة.
- **دوائر القصص**: لتشجيع رواية القصص الشخصية كمصدر معرفي.
- **الحوار ضمن مجموعات صغيرة**: لتعميق التحليل في تشكيلات ومجموعات صغيرة.

5.4 دراسات الحالة والأمثلة الواقعية

تُعد دراسات الحالة جسرًا بين النظرية والتطبيق، إذ تُظهر كيف تتجلى المفاهيم المجردة في السياقات الواقعية. وتوفر هذه الدراسات في تفاكر نقاطاً مرجعية ملموسة للتأمل، وتتيح للمتعلمين تحليل الديناميكيات الواقعية بشكل جماعي، وتلهم مبادرات جديدة بعرض الحلول المحلية.

هيكلية المثال:

- **عرض الحالة** (مثلًا: تحدي فرص العمل والتوظيف محلياً).
- **تيسير حوار** حول الأسباب والنتائج والإمكانات.
- **تشجيع توطين المعرفة** بربطها بتجارب المشاركين.
- **تحديد الدروس المستفادة** والإجراءات المحتملة.

5.5 التأمل الجماعي

يُسهم التأمل في ترسيخ عملية التعلم؛ إذ يمكن المشاركين من استيعاب الأفكار، والتعبير عن الفهم الجديد، وتخطيط الخطوات العملية اللاحقة.

أنشطة التأمل:

النشاط	الوصف
كتابة المذكرات الصامتة	التأمل الفردي للرؤى والأفكار المعروضة في الجلسة
التكوين الجماعي	التلخيص الجماعي للنقاط الرئيسية
"ماذا – ماذا لو – ماذا الآن"	نموذج التأمل المنهج
المسح البصري	استخلاص الرؤى الجماعية على الخرائط

مشاركة النساء الاقتصادية والاجتماعية

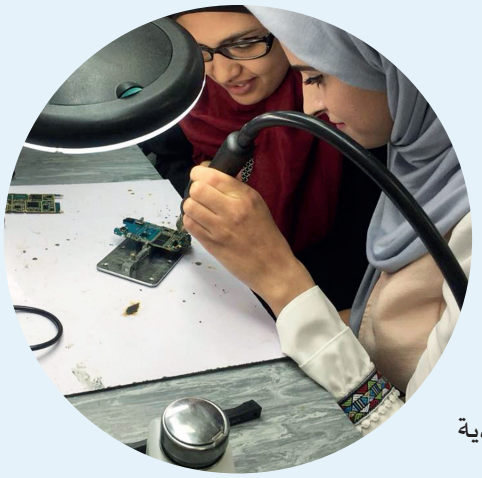
السياق

تواجه النساء الريفيات في الأردن أشكالًا متعددة من التهميش، تشمل الإقصاء الاقتصادي، والقيود المفروضة على الأدوار الجندرية، وصعوبات الحركة، ومحدودية الوصول إلى التعليم أو التدريب الرسمي.

تطبيق تفاكر

تبدأ جلسات تفاكر مع مجموعات النساء عادةً بسرد قصص عن التحديات اليومية، مثل موازنة المسؤوليات المنزلية، وصعوبات المواصلات، وتعذر الوصول إلى الأسواق. وباستخدام أدوات البحث السريع بالمشاركة (PRA) مثل التقويمات الموسمية وتحليل الخط الزمني، رسمت المشاركات خرائط لأنشطتهن الاقتصادية عبر الزمن والمكان. وساعدت الأسئلة الاستكشافية في الكشف عن المعارف الضمنية المتعلقة باحتياجات المجتمع ومهاراته وفرصه.

النتائج



تمكنت مجموعات النساء من القيام بما يلي من خلال تفاكر:

- توطين مفاهيم الأعمال، مثل تحليل السوق وسلاسل القيمة، عبر ربطها بدورات الإنتاج لديهن.
- تفكيك الافتراضات المقيدة (مثل «النساء لا يمكنهن إدارة المشاريع») من خلال التفكير الجماعي.
- إعداد مبادرات صغيرة مدرة للدخل، غالباً ما تستند إلى مهارات تقليدية تم تكييفها لتناسب متطلبات السوق الحديثة.
- تعزيز التضامن الاجتماعي، وإنشاء شبكات دعم متبادلة لرعاية الأطفال والمواصلات المشتركة.

مثال:

أطلقت مجموعة من النساء جمعية تعاونية لإنتاج المنتجات الغذائية التقليدية وتسويقها. ومن خلال جلسات تفاكر، حللنا أنماط الطلب وحلول النقل بشكل جماعي، مما أدى إلى نجاح إدماجهن في السوق المحلي.

التعبئة المجتمعية والمبادرات الجماعية

السياق

تواجه العديد من المجتمعات تحديات بنيوية مشتركة، مثل: ضعف الخدمات، وتدهور البيئة، وضعف المشاركة المدنية.

تطبيق تفاكر

غالبًا ما تبدأ جلسات التفاكر على مستوى المجتمع المحلي برسم خريطة للمشكلات الجماعية، مثل ضعف الوصول إلى الرعاية الصحية، أو تدهور مصادر المياه، أو غياب المساحات المخصصة للشباب. استخدم الميسرون أدوات البحث السريع بالمشاركة (PRA) مثل الخرائط الاجتماعية وتصنيف المشكلات حسب الأولوية لترسيخ النقاش في واقع ملموس. ومن خلال خلخلة المفاهيم، أعاد المشاركون صياغة قضايا كانت تُعد سابقاً «حتمية» لتُفهم كقضايا جماعية قابلة للتغيير والعمل عليها.

النتائج

- تحسين الحوار والتعاون المجتمعي عبر مختلف الفئات العمرية والجندرية والمهنية.
- تشكيل مجموعات مناصرة محلية للتواصل مع البلديات أو المنظمات غير الحكومية.
- إطلاق مبادرات مجتمعية، مثل حملات تنظيف، وبرامج تعليمية، ومساحات شبابية.
- تعزيز الإحساس بالفاعلية المعرفية الجماعية، أي الإيمان بقدرة المجتمعات على إنتاج المعرفة، وتطبيقها لحل مشكلاتها.

مثال:

تتناول إحدى القصص التعبيرية قصة ربة منزل انضمت إلى جلسات تفاكر بعد طول تردد بسبب العادات الاجتماعية المقيدة. ومع مرور الوقت، اكتسبت مهارات قيادية وريادية قوية، وأطلقت مشروعاً صغيراً لصناعة الحلويات يزود المدارس المحلية بمنتجاتها. وتم تسجيل تحولات مشابهة بين مشاركات أخريات اكتسبن مهارات في التواصل والتسويق الرقمي وإدارة المشاريع، مما ترجم التعلم التأملي إلى نتائج اقتصادية واجتماعية ملموسة.

الفصل السادس:
النتائج والأثر

تتابع الجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن وشركاؤها بدقة نتائج تطبيق نهج تفاكر بين المشاركين. وتشير التقييمات القبلية والبعدية، بالإضافة إلى دراسات التتبع التي تُجرى بعد ستة أشهر من مشاركة المتعلمين في تفاكر، إلى نتائج وآثار ملموسة. كما أجرت المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF) دراسة حالة حول تطبيق نهج تفاكر في الأردن بين عامي 2022 و2024. وتناولت الدراسة تطبيق تفاكر في مركزين من مراكز تعليم الكبار، مع التركيز على كيفية مساهمة التعلم الحواري والتأملي في معالجة الحاجات اليومية الملحة، خصوصًا للفئات المهمشة مثل الشباب العاطلين عن العمل والنساء. وقد نُشرت نتائج هذه الدراسة في عام 2025[1].

6.1 النتائج المستخلصة من دراسة الحالة التي أجرتها المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF)

في إطار دراسة الحالة، جمعت المؤسسة الأوروبية للتدريب بيانات من خلال الاستبيانات والمقابلات ومجموعات النقاش وورش العمل مع المتعلمين والميسرين وإدارات المراكز، بهدف جمع آراء ورؤى عن الممارسات التعليمية وتطور فرص التوظيف. بالإضافة إلى ذلك، تم الاستناد إلى قاعدة بيانات المتابعة الخاصة بالجمعية الألمانية لتعليم الكبار - الأردن، فضلًا عن نتائج دراسات التتبع.

تمثلت أبرز نتائج الدراسة في تطوير المهارات المهنية والشخصية، وتحسين قابلية التوظيف، وتعزيز الاندماج الاجتماعي، وارتفاع الدافعية لمواصلة التعلم بين المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- 32 % من المتعلمين في المسار المهني انخرطوا في أنشطة مدرة للدخل بعد انتهاء التدريب (المصدر: دراسة التتبع التي نفذتها الجمعية الألمانية لتعليم الكبار).
- 71 % من المتعلمين أفادوا بتحسن قابليتهم للتوظيف (المصدر: الاستبيانات التي أُجريت في إطار دراسة الحالة التي نفذتها المؤسسة الأوروبية للتدريب).
- 91.94 % من المشاركين حسنوا فهمهم لتحديات وفرص سوق العمل (المصدر: الاستبيانات في إطار دراسة الحالة للمؤسسة الأوروبية للتدريب).
- 92 % من المشاركين شعروا بإتقانهم لمهارات التواصل المهني وحل المشكلات (المصدر: الاستبيانات في إطار دراسة الحالة للمؤسسة الأوروبية للتدريب).
- 79 % من المتعلمين عبروا عن زيادة في دافعيتهم للتعلم المستمر (المصدر: الاستبيانات في إطار دراسة الحالة للمؤسسة الأوروبية للتدريب).

تؤكد دراسة المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF) على البعد التحويلي لنهج تفاكر، حيث جاء فيها:

"يتميز تفاكر بكونه برنامجًا شاملاً لتطوير الذات يتجاوز المبادرات التدريبية التقليدية. فهو يعمل كمحفز للتنمية المتكاملة، إذ لا يقتصر على تلبية احتياجات التوظيف الفورية، بل يسهم أيضاً في ترسيخ عقلية التحسين المستمر والقدرة على التكيف. ويكمن نجاح البرنامج في قدرته على إحداث أثر إيجابي متسلسل، يعزز الدافعية والوعي ومجموعة المهارات، ويسهم في تعزيز مرونة المشاركين وقدرتهم التنافسية في سوق العمل المتسارع والمليء بالتحديات."[2]

1 المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF) (2024). تفاكر: نهج تعلم قائم على الحوار في الأردن. تم الاسترجاع من موقع: https://www.dvv-international.jo

2 المؤسسة الأوروبية للتدريب (ETF) (2024). تفاكر: نهج تعلم قائم على الحوار في الأردن. تم الاسترجاع من موقع: https://www.dvv-international.jo

6.2 مؤشرات الأثر الناتج عن تطبيق نهج تفاكر

تشير البيانات التي جُمعت من دراسة الحالة التي أجرتها المؤسسة الأوروبية للتدريب، بالإضافة إلى تقييمات الجمعية الألمانية لتعليم الكبار ودراسات التتبع التي قامت بها الجمعية، إلى أن مقاربات التفاكر يمكن أن تُحدث أثراً عميقاً في التحولات المعرفية والاجتماعية لدى الأفراد والمجتمعات. فعلى المستوى الفردي، أفاد مديرو المشاريع والميسرون بوجود تحسن ملحوظ في التفكير النقدي والكفاءات العملية والثقة بالنفس وقدرات اتخاذ القرار لدى المشاركين. وعلى المستوى المجتمعي، أسهم تطبيق مقاربات تفاكر في تعزيز التماسك الاجتماعي وتحسين الصورة الإيجابية للفئات المهمشة. وعلى المستوى المؤسسي، دمجت المنظمات المحلية الشريكة مقاربات تفاكر في برامجها الجارية، مما يشير إلى درجة من الاستدامة والمؤسسية في تطبيقه.

مثال:

إحدى النساء اللواتي كن يعانين عزلة اجتماعية أصبحت ميسرة محلية نشطة بعد مشاركتها في برنامج تفاكر – DUNE، مما يوضح كيف يمكن للتمكين المعرفي أن يتحول إلى ريادة اجتماعية.

"تخرجتُ بشهادة في علم الاجتماع، لكنني واجهت صعوبة في العثور على وظيفة في مجال تخصصي. وعندما انضممت إلى البرنامج التدريبي لأول مرة، كان هدفي ببساطة أن أخرج من الروتين اليومي وأبني علاقات اجتماعية ومهنية جديدة، على أمل أن يساعدني ذلك في الوصول إلى فرص عمل. وبعد انضمامي إلى تفاكر، اخترت مسار المبادرات المجتمعية لأنه يتوافق مع خلفيتي الأكاديمية. في البداية كنت أظن أن الحصول على شهادة معتمدة هو النتيجة الأهم، لكنني أدركت لاحقاً أن القيمة الحقيقية تكمن في المعرفة والخبرة التي اكتسبتها. علمني التفاكر لغة الحوار وتقنيات الإقناع وتسويق الذات. والآن، أنا وزميلتي، اللتان كنا متدربتين في دورة المبادرات المجتمعية، نعمل ميسرتين لدى إحدى المنظمات في المركز نفسه الذي بدأنا فيه رحلتنا متعلمات."

الفصل السابع:
التحديات والدروس المستفادة

أثمر تنفيذ نهج تفاكر – DUNE عن آثار إيجابية في فهم وتطوير تعليم الكبار وتمكين المجتمعات. ومع ذلك، وكأي نهج تعليمي تحويلي، يواجه تفاكر مجموعة من التحديات السياقية والثقافية والمؤسسية. ومع أن هذه التحديات قد تبدو عوائق، إلا أنها وفرت فرصًا غنية للتعلم وتطوير هذه المقاربات. ففي أثناء أكثر من عقد من الزمن، وضع الميسرون والمجتمعات إستراتيجيات تكيفية جعلت من تفاكر نهجاً مرناً وملائماً للسياقات المتعددة. ومن خلال الاعتراف بهذه التحديات ومعالجتها بشكل منهجي، يمكن للعاملين في الميدان تعزيز دور تفاكر كنهج معرفي وتعليمي تحويلي يجسر الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويمكن المجتمعات من التعامل مع حاجاتها اليومية الملحة.

7.1 التحديات الثقافية والتعليمية

هيمنة التعليم التلقيني

من أبرز التحديات في المشهد التعليمي الأردني هيمنة ثقافة التعليم التلقيني التي تركز على الحفظ والتلقين بدلاً من التفكير النقدي. وكثير من المتعلمين الكبار هم نتاج لهذا النظام، ولذلك يتوقعون في البداية أن عملية التعلم تقوم على تلقي المعلومات دون مشاركة منهم في العملية.

الدروس المستفادة: ينبغي على الميسرين أن يبدؤوا من نقاط دخول مألوفة، أي من الحاجات اليومية، لتسهيل الانتقال من التعليم التلقيني إلى الحوار التأملي. وغالباً ما تركز الجلسات الأولى على بناء الثقة ونمذجة الحوار النقدي. يجب على الميسرين إدخال أساليب التساؤل الاستكشافي والتأمل بشكل تدريجي، مما يتيح للمشاركين التكيف تدريجياً مع هذا النمط الجديد من التفاعل.

الأعراف الجندرية والتوقعات الاجتماعية

يمكن للأعراف الجندرية أن تحد من حركة النساء ومشاركتهن، خصوصاً في المناطق الريفية. وفي بعض الحالات، تثني التوقعات الاجتماعية النساء عن التحدث بصراحة في الجلسات المختلطة، مما يحد من عمق النقاش في جلسات تفاكر.

الدروس المستفادة: تُعد المساحات الآمنة للنساء ضرورية في المراحل الأولى. ويمكن للميسرات الإناث أن يؤدين دوراً محورياً في بناء الثقة. وبعد أن يكتسبن شعوراً بالراحة والثقة بالنفس، يمكن دمج المشاركات تدريجياً في الجلسات المختلطة.

7.2 التحديات المؤسسية والبرامجية

دورات المشاريع القصيرة

عادةً ما تُنفذ دورات تفاكر – DUNE ضمن أوقات تمويل محدودة (من 5 إلى 8 أشهر). ومع ذلك، فإن التعلم التحويلي عملية طويلة الأمد تتطلب تفاعلاً مستمراً. وقد تؤدي أوقات التنفيذ القصيرة إلى الحد من عمق توطين المعرفة وضعف مستويات التمكين.

الدروس المستفادة: يمكن التخفيف من آثار قِصر دورات التمويل بنهج تفاكر ضمن إستراتيجيات تنمية مجتمعية طويلة الأمد، سواء عبر شراكات مع منظمات محلية أو بدمج إنشاء مجموعات مجتمعية ذاتية الاستدامة.

محدودية الموارد

تفتقر بعض المجتمعات إلى المساحات المادية أو المواد أو الدعم اللوجستي اللازم لعقد جلسات تفاكر بانتظام؛مما قد يقيد المشاركة ويضعف الاستمرارية المطلوبة للتعلم التحويلي.

الدروس المستفادة: لا يعتمد تفاكر على بنية تحتية مكلفة. إذ يمكن استخدام أدوات محلية منخفضة التكلفة (مثل: مراكز المجتمع، أو المدارس بعد الدوام، أو المساحات العامة)، كما أن دمج الجلسات في الهياكل الاجتماعية القائمة يعزز إمكانية التنفيذ، ويزيد من شعور المجتمع بالملكية.

المقاومة المؤسسية

تعبر المؤسسات في بعض الأحيان (بما في ذلك المنظمات غير الحكومية والجهات الحكومية) عن شكوك تراودها حيال نهج تفاكر، لأنه يتحدى الأساليب الهرمية التقليدية في التعليم والتنمية. وقد تظهر مخاوف تتعلق بفقدان السيطرة على المحتوى والنتائج.

الدروس المستفادة: يساعد عرض نتائج ملموسة على مستوى المجتمع المحلي في بناء الثقة المؤسسية. كما أن إشراك ممثلي المؤسسات في جلسات تفاكر كمشاركين، وليس كمقيمين خارجيين، يعزز الفهم والدعم لهذا النهج.

7.3 تحديات التيسير

تحقيق التوازن بين الهيكلية والمرونة

يعتمد تفاكر على تيسير منظم يوجه عملية التأمل، مع إفساح المجال في الوقت ذاته للحوار الطبيعي التلقائي. وقد يكون تحقيق هذا التوازن صعبًا، خصوصًا للميسرين الجدد، إذ إن الإفراط في الهيكلية قد يُقيد التأمل، فيما تؤدي المرونة المفرطة إلى مناقشات غير مركزة.

الدروس المستفادة: يُعد تدريب الميسرين على تقنيات التيسير التكيفية أمراً أساسيًّا. كما أن عقد جلسات تبادل الخبرات والتغذية الراجعة المنتظمة بين الميسرين يعزز قدرتهم على الحفاظ على هذا التوازن.

التعامل مع خلخلة المفاهيم

يمكن أن تؤدي خلخلة المفاهيم إلى ردود فعل عاطفية أو دفاعية عندما تُثار تساؤلات حول موروثات مترسخة. ويتطلب ذلك تيسيراً ماهراً لإدارة هذه المواقف بطريقة بناءة تضمن أن تؤدي إلى نمو وتطور بدلاً من الصراع.

الدروس المستفادة: يجب على الميسرين خلق بيئات قائمة على الثقة والاحترام، حيث يُنظر إلى الخلاف كونه جزءاً من عملية التعلم. ويساعد تقديم المفاهيم وتفكيكها تدريجياً وربطها بالتجارب الواقعية لتقليل المقاومة.

الفصل الثامن:
التوصيات

استنادًا إلى النظريات والنتائج والأمثلة والرؤى التي تناولتها الفصول السابقة، يقدم هذا الفصل توصيات عملية وأكاديمية ومؤسسية تهدف إلى تعزيز تطبيق نهج تفاكر في مجال تعليم الكبار. وإلى جانب الإجراءات المباشرة، قد تظهر فرص إستراتيجية لدمج تفاكر ضمن أطر أوسع للتعليم والتدريب المهني والتنمية المجتمعية، بما يضمن استمرارية نهجه التحويلي وملاءمته للسياقات المتغيرة.

التوصيات

للعاملين في الميدان والميسرين:

- الاستثمار في تدريب مستمر للميسرين يُركز على الأساليب التكيفية والحوار النقدي.
- البدء من القضايا اليومية المألوفة وتعميق التأمل والتدبر تدريجياً.
- ربط التعلم بالفعل الاجتماعي أو الاقتصادي الجماعي.
- استخدام أدوات تقييم تشاركية لتطوير الأساليب وتحسينها.

يُعد التيسير في تفاكر عملية إبستمولوجية (معرفية) قائمة على العلاقات، وليس مجرد ممارسة تقنية.

للباحثين:

- استكشاف الروابط بين نهج تفاكر والمقاربات المعرفية النقدية العالمية: (الفريرية، والنسوية، والماركسية).
- إجراء دراسات طولية ومقارنة لتقييم الأثر بعيد المدى.
- توثيق دراسات الحالة ومشاركتها؛ لدعم توسيع نطاق النهج وتكييفه مع سياقات مختلفة.

يوفر تفاكر أرضًا خصبة لتطوير النظرية النقدية في تعليم الكبار، ولا سيما في السياقات غير الغربية.

لصانعي السياسات والمؤسسات:

- دمج مبادئ تفاكر ضمن الأطر الوطنية لتعليم الكبار.
- توفير دورات تمويل أطول تتيح استكمال عمليات التعلم بشكل متكامل.
- تعزيز التخطيط التشاركي، ودعم شبكات الميسرين.

تتطلب استدامة نهج تفاكر التزاماً مؤسسياً حقيقياً تجاه المعرفة المجتمعية، والمشاركة طويلة الأمد.

الرؤية الإستراتيجية

وبالنظر إلى المستقبل، هناك العديد من الفرص الإستراتيجية التي يمكن أن تعزز أثر نهج تفاكر واستدامته، ومنها:

1. الدمج في برامج التدريب المهني

إن دمج تفاكر في البرامج المهنية يمكن أن يجسر الفجوة بين المهارات التقنية والتأمل النقدي؛ مما يسهم في إعداد متعلمين أكثر تمكناً وتكيفاً.

2. النماذج الرقمية والهجينة للتيسير

استكشاف سُبل تنفيذ جلسات تفاكر عبر الإنترنت، أو من خلال صيغ هجينة يمكن أن يوسع نطاق الوصول، خصوصًا بين فئة الشباب.

3. التبادل المعرفي الإقليمي والدولي

إن تبادل الخبرات مع مقاربات تشاركية مماثلة في بلدان الجنوب العالمي، يمكن أن يعزز التعلم المتبادل والإثراء النظري.

4. الدمج في أطر التنمية المجتمعية

يمكن لتفاكر أن يصبح مكوناً أساسياً في جهود التنمية المجتمعية، بدعم الحلول المحلية المنشأ وتعزيز الحوكمة التشاركية.

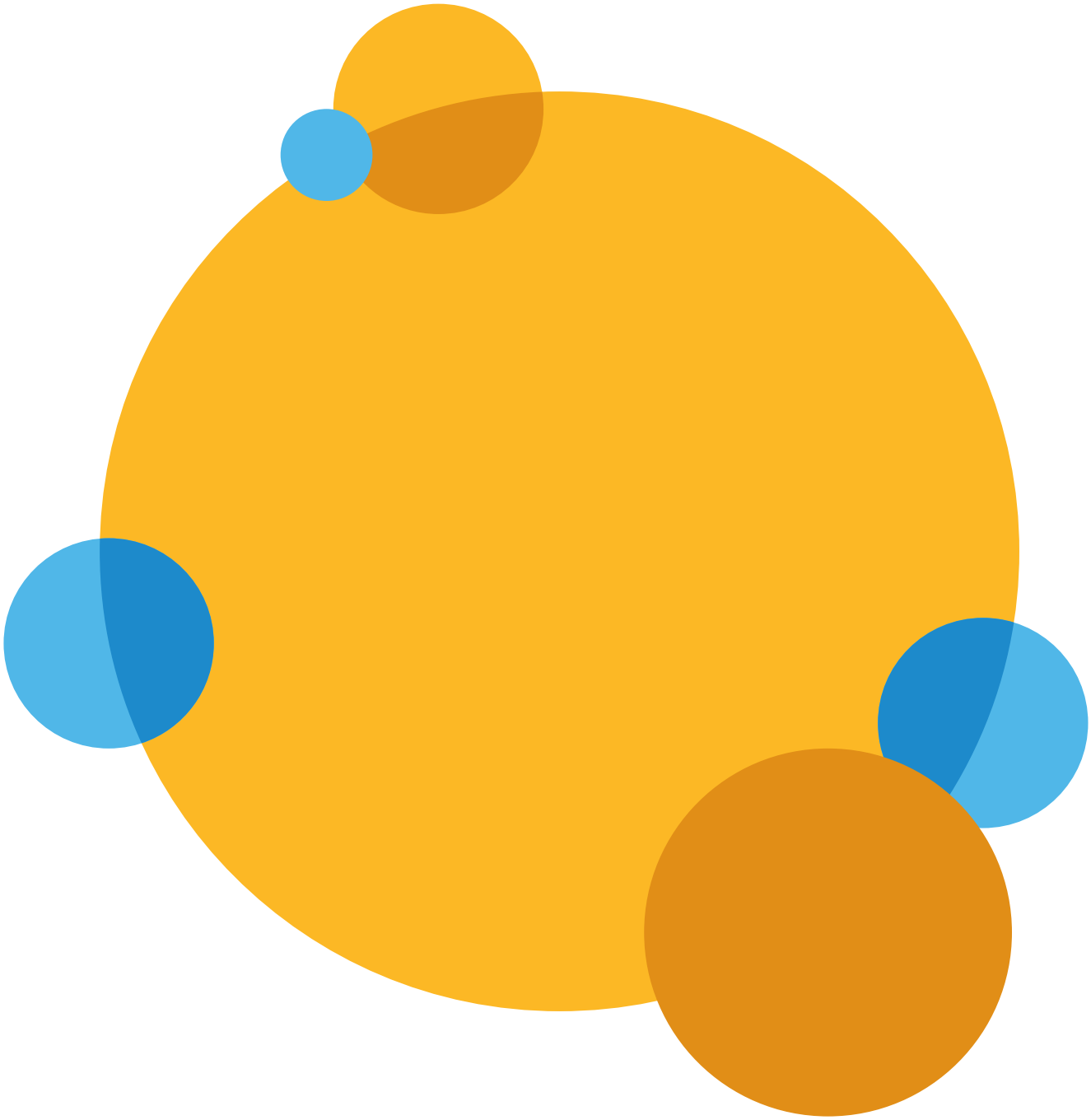
الفصل التاسع:
الخاتمة

على مدى العقد الماضي، برزت مقاربات التفاكر – للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (DUNE) كنهج تعليمي ومعرفي تحويلي أثبت فاعليته في الربط بين النظرية والممارسة، ومكن المتعلمين والمجتمعات من إعادة وصل التعلم بالتجربة المعيشة، والحوار النقدي، والتأمل، والعمل الجماعي. وفي سياقات تتسم بالتهميش وعدم المساواة، يقدم هذا النهج مساراً نحو التمكين، والدمج الاجتماعي، والتغيير المستدام.

يتحدى تفاكر في جوهره «النموذج البنكي/ الإيداعي» في التعليم، وينظر إلى التعلم كونه عملية مشتركة البناء تقوم على الحوار والفهم السياقي. وتنشأ المعرفة بالتفاعل بين تسكين المعرفة وتوطين المعرفة وخلخلة المفاهيم والتمكين المعرفي، مما ينقل المتعلمين من موقع المتلقين إلى منتجين فاعلين للمعنى. وتشكل القضايا اليومية مثل: البطالة، والتنقل، والأدوار الجندرية نقاط دخول معرفية تمكن من التأمل في سياقات الحياة الواقعية، وتدعم عمليات التعلم التحويلي.

ويعمل تفاكر على المستويين الفردي والجماعي. فهو يبني الوعي النقدي والثقة بالذات، ويعزز في الوقت نفسه قيم الحوار والتضامن والعمل الاجتماعي. وتمنحه مرونته المنهجية (التي تجمع بين الأدوات التشاركية والتساؤل والتأمل القائم على الحالات الواقعية) القدرة على التكيف مع مجموعات وسياقات متنوعة. وتُظهر التجربة الأردنية أن تفاكر ليس مجرد مجموعة من الأدوات، بل هو عقلية ومنهج يُمكن المجتمعات من أن تصبح منتجة للمعرفة وفاعلة في إحداث التغيير.

وينبغي أن تتركز الجهود المستقبلية على ترسيخ هذه المكتسبات، وتوسيع تطبيق النهج بالتعاون المؤسسي، وتعميق أسسه النظرية والعملية ليشكل نموذجاً لتعليم الكبار، وتمكين المجتمعات في سياقات متعددة.



المراجع

Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. Jossey-Bass.

Chambers, R. (1994). *Participatory rural appraisal (PRA): Challenges, potentials and paradigm*. World Development, 22(10), 1437–1454.

Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. Intermediate Technology Publications.

DVV International. (2013–2025). *ALE in Jordan: Project Reports and Learning Materials*. DVV International – Jordan Office.

European Training Foundation (ETF). (2024). *Tafakur: A dialogue-based adult learning approach in Jordan*.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in ALE and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Knowles, M. S. (Ed.). (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ملحق

تم نشر هذه الورقة البحثية وعرضها في إطار المؤتمر الحادي عشر للجمعية الأوروبية لبحوث تعليم الكبار (ESREA)، الذي يعُقد كل ثلاث سنوات تحت عنوان:

"الحوار في تعليم وتعلم الكبار ومن خلالهما"، وذلك في كلية الآداب بجامعة تشارلز في براغ/ جمهورية التشيك، خلال المدة من 24 إلى 27 أيلول / سبتمبر 2025.

مساهمات نهج التعلم للكبار القائم على الحوار في التمكين المجتمعي

باربرا هوست، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

جواد القسوس، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

إخلاص الزيادات، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

المفردات الرئيسية:

مهارات الحوار، تعلم وتعليم الكبار، تنمية المجتمع، الوعي النقدي

ملخص:

تتناول هذه الوثيقة مقاربات "التفاكر"، وهي نهج لنموذج لتعليم الكبار مبتكر وقائم على الحوار، وضعته الجمعية الألمانية لتعليم الكبار في الأردن؛ استجابةً للتحديات والقيود الاجتماعية والاقتصادية التي تواجهها البلاد فيما يتعلق بأنظمة التعليم الرسمية وغير الرسمية. وتستند مقاربات التفاكر إلى نهج باولو فريري في التربية التحررية، ومالكولم نولز في الأندراغوجيا (تعليم الكبار)، وروبرت تشامبرز في الأساليب التشاركية، ويدمج هذا النهج النظرية مع الممارسة لتمكين المجتمعات المهمشة من خلال التعلم التحولي القائم على الاحتياجات. وترتكز هذه المقاربة على إطار عمل التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة (Daily Urgent Needs Education -DUNE) الذي يرسخ التعلم في الواقع الحياتي لدى المتعلمين، ويعزز التفكير النقدي والوعي الذاتي والمشاركة الفعالة.

وتوضح الوثيقة الأسس النظرية لمقاربات التفاكر وأدواته المنهجية، ودور المُيسر في تهيئة بيئات تشاركية موجهة نحو المتعلم. واستناداً إلى ما يزيد على عقد من التنفيذ، تُحلل هذه الوثيقة نتائج "مشروع تعليم الكبار للتنمية والتمكين المجتمعي" الذي يُشرك المنظمات المجتمعية ومراكز التنمية في تقديم تعليم تشاركي مُصمم خصيصاً لتلبية الاحتياجات المحلية. وقد أثبت هذا النهج تأثيراً ملموساً في المستويات الفردية والمؤسسية والمجتمعية، مُعززاً التفكير النقدي وقابلية التوظيف والإدماج الاجتماعي.

وتؤكد نتائج دراسة حالة أجرتها المؤسسة الأوروبية للتدريب في عامي 2023-2024 فاعلية نهج التفاكر في تعزيز التحول على المستوى الشخصي ومعالجة العوائق الهيكلية كالبطالة والتهميش الاجتماعي. وتختتم الوثيقة بتحديد الحاجة إلى مواصلة البحث والشراكات المؤسسية وتكامل السياسات؛ لضمان استدامة هذا النموذج وتوسعه كإستراتيجية لتعليم الكبار قابلة للتكرار، وتمكين المجتمع في بلدان "الجنوب العالمي».

شكر وعرفان:

نتقدم بجزيل الشكر للوزارة الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية على تمويلها، ولمؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار على دعمها الفني المتواصل، مما مكننا من وضع نهج التفاكر وتنفيذه.

كما نتقدم بأسمى آيات الشكر لمُيسري مجتمع الممارسة في مجال تعليم الكبار في الأردن، الذين أدوا دوراً أساسيًّا في إحياء نهج التفاكر. ولقد أسهم التزامهم بتعليم الكبار وانفتاحهم على عمليات التعلم التشاركية والتأملية بشكل كبير في نجاح هذا العمل وتطويره المستمر.

كما نتقدم بالشكر والتقدير للمؤسسة الأوروبية للتدريب لإجرائها دراسة حالة شاملة حول نهج التفاكر وتسليط الضوء على تأثير هذا النهج. وقد قدم تحليلهم مصادقة قيمة وتوجهاً إستراتيجياً للتوسع المستقبلي.

وأخيراً، نشكر وزارة التنمية الاجتماعية الأردنية على تعاونها المؤسسي، ودعمها المستمر اللذين كانا بالغي الأهمية في الوصول إلى المجتمعات في جميع أنحاء البلاد.

مقدمة

استجابةً للطلب المتزايد على التنمية المجتمعية، يبرز التعلم القائم على الحوار كنهج حيوي لتمكين الأفراد ولعمليات تعلّم فعّالة. فهذا النهج المنطلق من تبادلات تشاركية أفقية التنظيم، يعزز الحوار العادل بين المعلمين والمتعلمين، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم، مما يشجع على التحول من التلقين السلبي للمعرفة إلى التأمل الذاتي النقدي وإعادة تفسير الواقع. تعزز هذه العمليات الحوارية الوعي بالظروف الشخصية والاجتماعية، مما يُمكن الأفراد من تحديد الاحتياجات الحقيقية وإدراك تهميشهم - وهما عاملان رئيسيان للتحول الجذري. وفي السياق ذاته يؤكد فريري: "الحوار الذي يتطلب التفكير النقدي، هو وحده القادر على توليد التفكير النقدي. فمن دون حوار لا يوجد تواصل، ومن دون تواصل لا يمكن أن يكون هناك تعليم حقيقي".1

في السياق الأردني، يواجه نظام تعلم وتعليم الكبار تحديات متعددة الأوجه، نابعة من الظروف الاقتصادية للبلاد والهيكل الجامد لنظام التعليم الرسمي، وتصميم وتنفيذ بيئات تعلم غير رسمية، وكلها تؤثر بشكل كبير في نمو الفرد والنتائج المجتمعية. وتُبرز هذه التحديات الحاجة إلى نموذج تعليمي بديل. ولذلك، وضعت مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار في الأردن نهجاً تعليمياً سُمّي لاحقاً "تفاكر"، يستند إلى التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة.

ويستمد هذا النهج جذوره الفلسفية من كتاب فريري "بيداغوجيا المُضطهدين" وأدوات التقييم السريع بالمشاركة، ويُحفّز التعلم في بيئة حوارية، مُحولاً الاحتياجات اليومية التي يراها المتعلمون قضايا جوهرية تُسبب التوتر والألم إلى مواد تعليمية، مما يعيد وصل الأفراد بمجتمعاتهم.

وتهدف هذه الوثيقة إلى عرض الأسس النظرية التي يقوم عليها نهج التفاكر، وتوضيح الإطار المفاهيمي للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة ومقاربات التفاكر، وعرض نموذج المشروع الذي وضعته ونفّذته الجمعية الألمانية لتعليم الكبار في الأردن. كما تُقدّم تحليلاً للأثر التحولي للتعلم الحواري، استناداً إلى تجارب من السياق الأردني، بهدف إبراز إمكاناته نموذجا قابل للتكرار.

نشأة مقاربات التفاكر: ربط النظرية بالواقع الأردني

الأسس النظرية لنهج التفاكر

يرتكز نهج التفاكر على التعلم القائم على الحوار، المتجذر في فلسفة تربوية تحوّلية تسعى إلى تحدي نماذج التلقين التقليدية وتجاوزها. وفي هذا السياق، شكلت نظريات باولو فريري في التعليم الشعبي والتحرري أساساً فكرياً رئيسياً. في كتابه "بيداغوجيا المقهورين"، حيث يحلل فريري كيف يدعم النظام التعليمي آليات التهميش والقمع. وقد صاغ فريري مصطلح "نموذج التعليم البنكي"، واصفاً النظام التعليمي السائد الذي يودع فيه المعلمون المعرفة الجاهزة في المتعلمين الذين يصبحون مجرد مشاركين سلبيين في العملية التعليمية والاجتماعية. ويؤكد فريري ضرورة التحول إلى الحوار أداة تحررية، حيث يصبح التعلم عملية تفاعلية تُمكّن المشاركين من اكتشاف أنفسهم وواقعهم. ويُعد الحوار حافزاً لتطور الوعي، إذ يوجه الأفراد من وعيٍ سطحي إلى فهمٍ ناقدٍ وتأملي، مما يُمكنهم من تولي مسؤولية تعلمهم والانخراط بشكلٍ فعال في التحول الاجتماعي والاقتصادي.

كما اعتمدت مقاربات التفاكر بشكلٍ كبير على نظرية مالكولم نولز في الأندراغوجيا كإطارٍ أساسيٍّ لتعلم الكبار. حيث يُحدد نولز افتراضات ومبادئ تعلم الكبار التي وجهت عملية تطوير مقاربات التفاكر، ولا سيما إشراك الكبار في تخطيط تعلمهم، بالإضافة إلى استخدام محتوى تعليمي ذي صلةٍ مباشرة بحياتهم الشخصية. كما يُسلّط نولز الضوء على الاستعداد الفطري للتعلم، والوعي المتزايد بالاحتياجات، وقدرٍ من الاستقلالية والتوجيه الذاتي الذي يُوجّه عملية تعلم المتعلمين الكبار.

وفي السياق الأردني، لم تتحقق هذه الافتراضات على أرض الواقع، الأمر الذي استلزم تحسين المقاربات من قبل الجمعية الألمانية لتعليم الكبار.

نهج التفاكر استجابةً للسياق الأردني

يُعدّ تعلم الكبار مفهوماً جديداً وغير معروف نسبياً في الأردن. ومنذ عام 2010، دأبت الجمعية الألمانية لتعليم الكبار على تعزيز تعلّم الكبار في الأردن بإشراك مختلف الجهات المعنية في التعليم والتنمية. وقد أسهمت هذه المناقشات والتعاونات المستمرة في تطوير مقاربات التفاكر الذي يراعي السمات والتحديات الخاصة بالمتعلمين الكبار في الأردن.

وتعد الأردن دولة حديثة العهد نسبياً، حيث تأسست عام 1921 تحت الانتداب البريطاني. ونالت استقلالها عام 1946، وتُعرف منذ ذلك الحين باسم المملكة الأردنية الهاشمية. وكما هو الحال مع جميع عمليات بناء الدولة، كان تشكيل هوية وطنية متماسكة هدفاً محورياً للقيادة الأردنية - وهي مهمة معقدة بسبب الهياكل القبلية المتجذرة واندماج موجات متتالية من اللاجئين، في البداية من فلسطين ولاحقاً من العراق وسوريا.

يشبه نظام التعليم الأردني نظام فريري البنكي؛ حيث يصب الحفظ والتلقين التقليدي في قلب العملية التعليمية، مما لا يترك مجالاً لتطوير مهارات التفكير التحليلي والنقدي. بالإضافة إلى ذلك، يتميز الأردن بضعف الاقتصاد وارتفاع معدلات البطالة، وخاصة بين الشباب. حيث تشير بيانات دائرة الإحصاءات الأردنية إلى معدل بطالة بلغ 21.4 ٪ في عام 2024. 2 خاصة بين الفئات المهمشة كالنساء والسكان الذين يعيشون في المناطق الريفية واللاجئين؛ حيث الوصول إلى التعليم وفرص العمل محدود للغاية.

في هذا السياق، أدركت الجمعية الألمانية لتعليم الكبار الحاجة إلى تطوير نهج تعليمي مصمم خصيصاً لتلبية الاحتياجات المحددة للمتعلمين الكبار. وعلى الرغم من أن هذا النهج مصمم في الأصل للتنفيذ في المناطق المهمشة، إلا أنه قابل للتكيف مع مجموعة من البيئات، بما في ذلك بين الطلاب والخريجين الجدد. إذ عند وضع مقاربات التفاكر وتطبيقها، اتضح أن افتراضات نولز حول كون المتعلمين الكبار قادرين على التوجيه الذاتي ومستقلين ذاتياً ومتحفزين للتعلم لا تنطبق على السياق الأردني تحديداً. حيث غالباً ما يفتقر المتعلمون الكبار - ولا سيما في المجتمعات المهمشة - إلى الوعي باحتياجاتهم واهتماماتهم، ويجدون صعوبة في التعبير عن تجاربهم، ويواجهون صعوبات في ربط هذه الاحتياجات والتجارب بواقعهم المعيشي، وغالباً ما تؤدي هذه الفجوة إلى السلبية وضعف القدرة على الفعل.

كما حددت الجمعية الألمانية لتعليم الكبار تحدياً إضافياً في هيكل برامج التعلم والتدريب غير الرسمية السائدة المقدمة للمشاركين وتوجيهها. وغالباً ما تركز هذه البرامج على التطوير الذاتي ضمن إطار يعزز مفهوماً فردياً للقيادة بدلاً من مفهوم متجذر في العمل الجماعي، وكثيراً ما أدى ذلك إلى خلق حواجز بين المشاركين وواقعهم المحيط، مما حدّ من مشاركتهم المجتمعية، وبالتالي عزز الاغتراب الاجتماعي - حيث لم يعد الأفراد يعدون أنفسهم أعضاءً أساسيين في مجتمعهم، أو عناصر فاعلة في بيئة تعليمية هادفة موجهة نحو التنمية.

وكشَف الجهل بالاحتياجات الجوهرية للمجتمعات المهمشة، بالإضافة إلى الاغتراب المجتمعي، عن أهمية دمج التقييم الريفي التشاركي لروبرت تشامبرز في التفاكر الذي وصفه بأنه: «مجموعة متنامية من المناهج والأساليب لتمكين السكان المحليين من مشاركتهم في الحياة والظروف وتعزيزها، وتحليل معارفهم عنها، والتخطيط والفعل».3 وغالباً ما ينبع دافع التعلم من التحديات اليومية كالصعوبات الاقتصادية أو محدودية التحرك الاجتماعي. وينبغي لعملية تعلم وتعليم الكبار معالجة هذا الواقع، بمساعدة المتعلمين على التفكير النقدي ووضع حلول عملية، ويعزز التعلم التشاركي القائم على الحوار الوعي الذاتي وفهماً أعمق للاحتياجات الحقيقية، مؤدّياً إلى الإدراك بتهميش المتعلم - وهو دافع أساسي للتغيير.

1 فريري، ب. (2014). بيداغوجيا المقهورين: طبعة الذكرى السنوية الثلاثين.
https://www.amazon.com/Pedagogy-Oppressed-Anniversary-Paulo-Freire-ebook/dp/B00M0FQHQO

نهج التفاكر للتعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة

من هذا المنطلق، اعتمدت الجمعية الألمانية لتعليم الكبار نموذج التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة مدخلا وإطارا ومفاهيمًا؛ لتسهيل التعلم في المجتمعات. بناءً على هذا النموذج، وتم وضع مقاربات التفاكر بالاستعانة بمجموعة من الأساليب والأدوات التشاركية القائمة على الحوار لإشراك المتعلمين بشكل فعال في العملية التعليمية.

الإطار المفاهيمي: التعلم القائم على الحاجات اليومية المُلحة

يركز التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة على تحليل الواقع من منظور المتعلمين أنفسهم، وذلك بتحديد تحدياتهم اليومية الأكثر إلحاحاً وتفكيك أسبابها الهيكلية وتحويل هذه التحديات إلى فرص للتعلم. يعزز ترسيخ التعلم في احتياجات المتعلمين اليومية من تأثيره، وذلك لارتباطه بواقعهم الاجتماعي والاقتصادي - وهو نهج فعال بشكل خاص في المجتمعات التي تعاني التهميش والفقر. فمن خلال تمكين المتعلمين من اختبار تصوراتهم وإعادة تقييمها، ومعالجة مشكلاتهم بصورة تحليلية؛ مما يعزِز استقلاليتهم الفكرية ووعيهم النقدي. ولتحديد التحديات والحاجات اليومية الأكثر إلحاحاً، تم وضع نهج التفاكر، مقدِّماً لمعلمي الكبار أساليب وأدوات عملية؛ لتنظيم عملية تعلم تشاركية قائمة على الحوار.

مقاربات التفاكر: المفهوم والأدوات

تشير مقاربات التفاكر إلى التفكير التأملي العميق والمتجذر ثقافياً، وهو عملية تفاعلية تُحلل الواقع الراهن وتناقضاته. ويعتمد على أسئلة استكشافية (غالباً ما تكون على النمط السقراطي) تبدأ بالتجربة المعاشة وتتجه نحو الإدراك المفاهيمي، مُحفِزاً التحول المعرفي دون فرض أطر عمل جاهزة.

يفتح الحوار مساحات للتساؤل والاكتشاف. إلا أن هدف الحوار بحد ذاته ليس كافياً. وكما قال باولو فريري ذات مرة: "الجوهر الأساسي في العملية التعليمية هو قيام كل من المعلم والطلاب بممارسة التساؤل المفتوح والفضولي، سواء كان ذلك بالتحدث أو الاستماع، بدلاً من الاكتفاء بادعاء سلبي بالحوار".4 ولهذا السبب، فإن أسلوب التعلم بالسؤال، بالإضافة إلى أسلوب التعلم القائم على النص، يمثلان عناصر أساسية في نهج التفاكر.

إن هذا الأسلوب يُمكّن المتعلمين من تفكيك واقعهم وتوضيح الأولويات، وتصميم مسارات تعلّم مرتبطة بحياتهم اليومية وتطلعاتهم التنموية.

---

4 فريري، ب. (1998). بيداغوجيا الحرية: الأخلاق، والديمقراطية، والشجاعة المدنية
. http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?record=19278408124910966809

دور مُعلم الكبار - التيسير لا التدريس

يعتمد نهج التفاكر على التفاعل المباشر بين مُعلم الكبار والمتعلم، ويتطلب هذا النهج درجة عالية من الانفتاح والمرونة من جانب مُعلم الكبار المسؤول عن توجيه عملية التعلم. وبناءً على ذلك، تشير الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، في إطار نهج التفاكر، إلى مُعلم الكبار بأنه مُيسر، مؤكدةً دوره في دعم التعلم لا توجيهه. ويجب أن يكون المُيسرون ماهرين في تهيئة بيئة تشجع المتعلمين على الانخراط في التفكير النقدي وتحديد المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق أهدافهم، واكتساب المعلومات والتدريب المناسبين وصياغة خطط عملية. وبالتالي، لا يتم فرض منهاج محدد مسبقاً، بل يتولى المتعلمون دوراً فعالاً في صياغة مناهجهم الخاص فيما يتولى المُيسر تقديم التوجيه والدعم طوال العملية.

يساعد نهج التفاكر المُيسرين على خلق بيئات تعلم تعاونية تمكن كلاً من المتعلمين والمُيسرين من إعادة النظر في أنفسهم وواقعهم والانخراط في مشاريع تعلم هادفة اجتماعياً واقتصادياً. وفي هذا الإطار، يُنظر إلى التعلم كقوة تحولية - محرك للتغيير الهيكلي قادر على إعادة تشكيل التكوينات المجتمعية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. لذلك، يُعد المُيسر الكفؤ - الذي يمتلك فهماً واضحاً لدوره في عملية التعلم، إلى جانب المنهجيات والأدوات المناسبة لإطلاق العنان للقدرات الكامنة لدى الأفراد والمجتمعات - عنصراً أساسياً لتحقيق نتائج تعلم هادفة ودائمة.

أساليب مقاربات التفاكر وأداواته

بناءً على هذا الفهم، يعتمد التفاكر على عدة أدوات وأساليب رئيسية:

- أسئلة استكشافية: تُستخدم لتحفيز التفكير العميق وتشجيع المتعلمين على تحليل الواقع بدلاً من تلقي معلومات جاهزة.
- تحليل تشاركي: مناقشة وتحليل القضايا اليومية في مجموعات لتعزيز التعلم التفاعلي والتعاوني.
- أدوات البحث السريع بالمشاركة: أساليب مثل التصنيف والمسح الاجتماعي وتحليل الجدول الزمني، والتقييم الذاتي الجماعي لمساعدة المتعلمين على فهم بيئتهم بشكل نقدي.
- أساليب التيسير التفاعلي: تشمل العصف الذهني أداء الأدوار، والأنشطة الجماعية التي تحفز التفاعل والمشاركة الفعالة في التعلم، وتوجيه المجموعات نحو التفكير الجماعي والاكتشاف بدلاً من تقديم المعرفة بشكل عمودي.
- دراسات الحالة: تحليل التجارب الواقعية لمساعدة المتعلمين على فهم كيفية تطبيق المعرفة المكتسبة في واقعهم اليومي.

مقاربات التفاكر في التطبيق العملي: مشروع تعليم الكبار للتنمية والتمكين المجتمعي

مع الأخذ في الاعتبار إطار العمل النظري والسياق المحلي ومقاربات التفاكر، تنفذ الجمعية الألمانية لتعليم الكبار منذ عام 2013 «مشروع تعليم الكبار للتنمية والتمكين المجتمعي" في الأردن. ويستهدف هذا المشروع بشكل أساسي الفئات المهمشة كالشباب والنساء العاطلين عن العمل في المناطق الريفية.

وفي إطار المشروع، تتلقى المنظمات المجتمعية المحلية غير الحكومية ومراكز تنمية المجتمع المحلي التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية الأردنية تدريباً شاملاً عن مفاهيم تعليم الكبار ومقاربات التفاكر وتنمية القدرات المؤسسية. وتقدم الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، من خلال فريقها من المدربين الخبراء، الدعم المستمر للموظفين والمُيسرين طوال مدة تنفيذ المشروع.

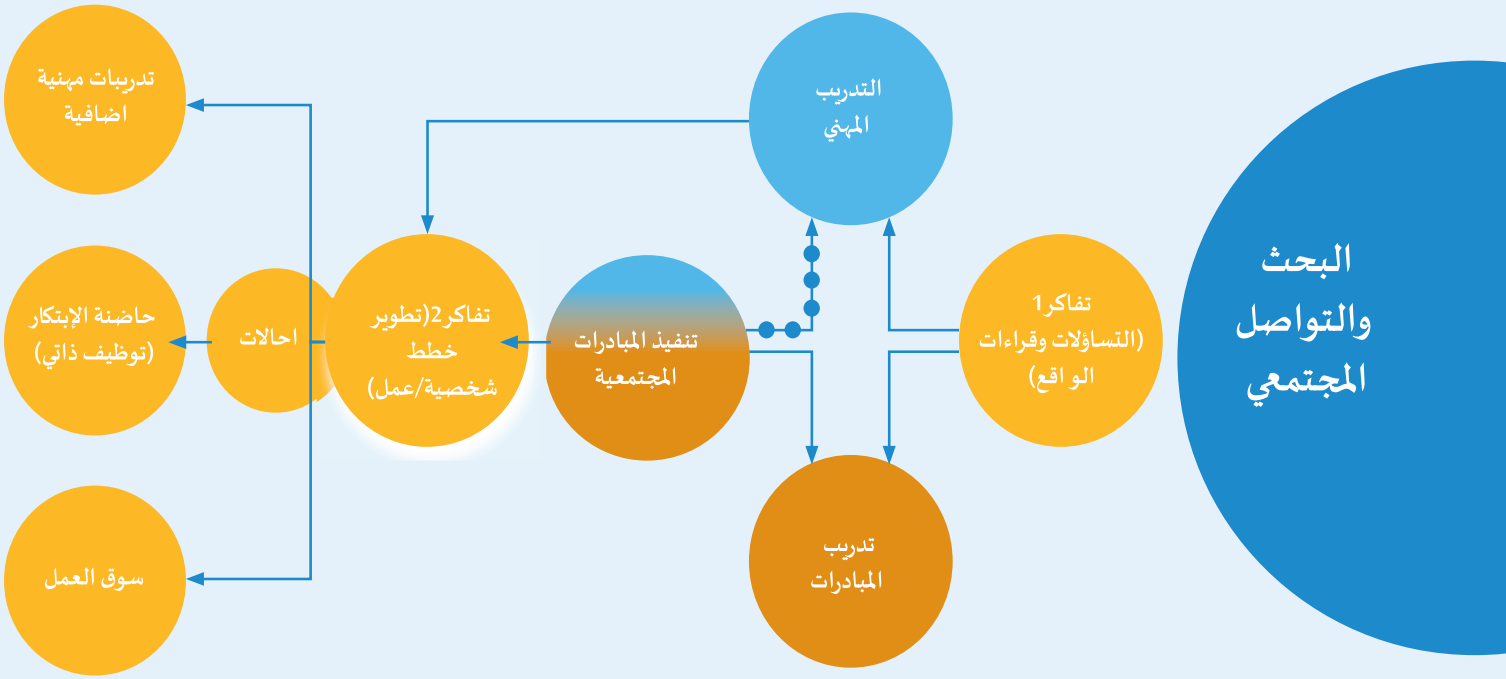
تبدأ رحلة التعلم في المنظمات المجتمعية ومراكز التنمية بعمل تشخيص تشاركي للسياق المجتمعي باستخدام أدوات البحث السريع بالمشاركة، وتسهل هذه العملية التحديد المشترك للاحتياجات المحلية بالتعاون مع موظفي المنظمات المجتمعية ومراكز التنمية المجتمعية، وقادة المجتمع وممثلي مختلف الفئات الاجتماعية؛ مما يضمن فهماً راسخاً وشاملاً للواقع المعيشي للمجتمع.

بعد هذا التقييم الأولي (البحث السريع بالمشاركة)، تُنفذ المرحلة الأولى من مقاربات التفاكر بإشراك الفئة المستهدفة من المشروع في سلسلة من جلسات الحوار التفاعلي (تفاكر 1) المستندة بشكل مباشر إلى نتائج البحث السريع بالمشاركة. وتؤدي هذه المرحلة دوراً حاسماً في تنمية الوعي النقدي لدى المشاركين، وتمكينهم من الانخراط في تحليل تأملي لواقعهم الاجتماعي والاقتصادي.

ويتم تحويل الأفكار المكتسبة من هذه الجلسات إلى برامج تدريب مهني أولية أو تدريب على مبادرات مجتمعية، مصمَمة خصيصاً لتلبية احتياجات المشاركين وسوق العمل المحلي. ويمثل هذا التدريب جسراً يسمح للمشاركين بالانتقال من التحليل النقدي إلى التطبيق العملي. وتُتاح لهم الفرص لتنفيذ مبادرات مجتمعية غالباً ما تتطور إلى مشاريع اقتصادية مستدامة.

وتُختتم دورة التعلم بالمرحلة الثانية من التفاكر (تفاكر 2) التي تركز على التخطيط الشخصي والمهني. وفي هذه المرحلة، يضع المشاركون خططاً عملية تتعلق بسُبل كسب العيش الخاصة بهم بدعم من الميسرين عبر مراكز ابتكار وحاضنات ريادة الأعمال، وتشمل هذه المرحلة التدريب على كتابة السيرة الذاتية وتقنيات البحث عن عمل، وإحالات إلى فرص تدريب إضافية وخدمات التوظيف ومؤسسات التمويل الأصغر والأسواق الرقمية وغيرها.

تعلم وتعليم الكبار لتعزيز قابلية التوظيف(نموذج المشروع)



●●●● إن مشاركة متدربي التدريب المهني في تنفيذ المبادرات المجتمعية يسمح لهم بالتواصل والتشبيك بشكل أفضل مع المجتمع مما يخدم أعمالهم.

النتائج والتأثير

التغييرات على المستوى الفردي والمؤسسي والمجتمعي

أثمرت التدخلات المذكورة عن نتائج ملموسة على مستويات متعددة. فعلى المستوى الفردي، أفاد مديرو المشاريع والميسرون بتحسن ملحوظ في التفكير النقدي والكفاءات العملية، والثقة بالنفس وقدرات اتخاذ القرار لدى المشاركين. أما على المستوى المجتمعي، فقد أسهم المشروع في تعزيز التماسك الاجتماعي ونظرة أكثر إيجابية للفئات المهمشة. وعلى المستوى المؤسسي، أدخلت المنظمات المجتمعية ومراكز التنمية المجتمعية المكونات الرئيسية للمشروع - ولا سيما مقاربات التفاكر - في برامجها الحالية، مما يدل على درجة من المأسسة والاستدامة.

بالإضافة إلى ذلك، تم إنشاء شبكة وطنية غير رسمية للميسّرين - "مجتمع الممارسة" - تربط بين الممارسين باستخدام منهجيات التعلم التعاونية للكبار. وتتيح الشبكة تبادل المعرفة من خلال ورش العمل والندوات ومناقشات الأقران، وفيما يتم بناء روابط قيّمة بين الخبراء الميدانيين. يتسنى لأعضاء هذه الشبكة تطوير مهاراتهم في التيسير وأدواتهم العملية، ولا سيما ما يتعلق بنهج/مقاربات التعلم التأملي والقائم على الاحتياجات، مع تنقيح الأساليب باستمرار؛ لتتكيف مع السياقات الثقافية المحلية.

تقييم دراسة الحالة من خلال المؤسسة الأوروبية للتدريب

أجرت المؤسسة الأوروبية للتدريب دراسة حالة بين عامي 2023 و2024 حول مقاربات التفاكر الذي وضعته الجمعية الألمانية لتعليم الكبار في الأردن. وفي إطار شراكتها للابتكار في مجال تعلم وتعليم الكبار، فحصت المؤسسة ممارسات التعلم وأعدت دراسات حالة للتعلم بين الأقران نُشرت عام 2025.[5] وتُظهر النتائج أن المقاربات القائمة على الحوار، والتي تركز على احتياجات المشاركين، تعزز وعي المتعلمين بذاتهم وفهمهم لواقعهم، وتحفز دافعيتهم للتعلم والتطوير المهني، كما تعزز الإدماج الاجتماعي وتوفر دعماً قوياً لكل من المتعلمين وشبكة شركاء الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، مما يُمكنهم من الانتقال إلى فرص عمل متنوعة وتنمية المجتمع.

وبشكل ملموس، اكتسب 93.5 % من المتعلمين القدرة على تحديد نقاط القوة/الاحتياجات التعليمية الخاصة بهم، وأفاد 92 % منهم بتحسن مهارات التواصل والقيادة وحل المشكلات، وعزز 90.4 % منهم مهاراتهم في التوظيف (كتابة السيرة الذاتية وإجراء المقابلات). وبالإضافة على ذلك، تحسّن فهم 91.9 % من المشاركين لحقوقهم في العمل والتعليم، وأظهر 79 % منهم دافعاً متزايداً للتعلم المستمر. وأسهمت المبادرات المجتمعية التي نفذها المشاركون في مجتمعاتهم في تحسين القضايا الاجتماعية مثل: التسرب المدرسي، وتحسين صحة المواطنين وتغذيتهم، وزيادة الوعي والعمل من أجل الحفاظ على التراث الثقافي.

وتؤكد نتائج المؤسسة الأوروبية للتدريب أن مقاربات التفاكر الحواري قادر على معالجة البطالة والفقر بفاعلية في المجتمعات المهمشة. وتُظهر هذه المنهجية قوة في إحداث تحولات شخصية قابلة للقياس، مع إحداث تأثيرات تمتد عبر الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية. وسيستفيد التنفيذ المستقبلي لهكذا نهج من الدراسات الطولية للتحقق بشكل أكبر من استدامة النتائج.

الخلاصة

تكمن أهمية مقاربات التفاكر في تكامله النادر بين العمق النظري والقدرة على التكيف العملي. فمن جهة، يرتكز على فلسفة تعليمية متينة، ومن جهة أخرى، يتمتع بالمرونة اللازمة للتكيف مع الخصوصيات المحلية. والأهم من ذلك، أنه يقدم نموذجاً عملياً لتحويل التحديات الاجتماعية والاقتصادية إلى فرص حقيقية للتعلم والتمكين.

بالإضافة إلى ذلك، أدت الشراكات المجتمعية دوراً مهما في وضع النهج واختباره، ونموذج المشروع، وإعادة تعريفهما باستمرار بالتعاون مع شركاء الجمعية الألمانية لتعليم الكبار من المنظمات المجتمعية ومراكز التنمية المجتمعية. الذين أدوا دوراً أساسيًّا في ضمان استمرارية المشروع والوصول إلى الفئات المستهدفة. فيما عززت هذه الشراكات ملكية المجتمع للبرنامج.

على الرغم من قوة هذا النهج، إلا أن تطبيقه في الأردن يواجه تحديات مرتبطة بثلاثة عوامل رئيسية، وهي: هيمنة ثقافة الحفظ والتلقين في المؤسسات التعليمية، ومحدودية الموارد المخصصة لبرامج تعليم الكبار، وصعوبة قياس الأثر طويل المدى، لذلك يجب أن تضع الأبحاث اللاحقة أدوات تقييم ترصد التحولات النوعية في الوعي المجتمعي، وتدعم كذلك الدعوة إلى إصلاح التعليم وتحسين التمويل.

يتطلب استدامة نموذج التفاكر وتوسيع نطاقه تفكيراً نقدياً مستمراً وتخطيطاً إستراتيجياً وتعاوناً واسع النطاق. يمكن للشراكة مع الجامعات أن تعزز العمق النظري للمحتوى والمصداقية الأكاديمية، فيما يضمن التنسيق مع الوزارات الحكومية التوافق مع السياسات الوطنية والوصول إلى الدعم المؤسسي. إن تجربة النموذج عبر سياقات إقليمية متنوعة من شأنها تحسين قابليته للتكيف، مدعومةً بالتبادل المستمر بين الميسرين والباحثين والممارسين.

لا يزال البحث التجريبي ضرورياً، ولا سيما الدراسات التي تتناول الأثر التحولي للتعلم الحواري ودمجه في أنظمة التعليم الرسمي. إن إدخال نهج التفاكر ضمن الإستراتيجيات الوطنية لتعليم الكبار وبرامج تدريب المعلمين سيكون عاملاً أساسياً في استدامته المؤسسية على المدى الطويل.

في نهاية المطاف، يعتمد استمرار نجاح هذا النهج على إستراتيجية متعددة الأبعاد تجمع بين الابتكار البرامجي والشراكات الأكاديمية والحكومية، والبحث، والمشاركة في السياسات - مما يضمن بقاءه أداة حيوية للتعليم التحرري والتمكين المجتمعي.

[5] التفاكر- نهج تعليم الكبار القائم على الحوار في الأردن.
https://openspace.etf.europa.eu/system/files/2025-01/TAKAFUR%20Case%20study%20PIALE%20Jordan_final.pdf

المراجع

تشامبرز، ر. (3891). التنمية الريفية: وضع الأخير في أول القائمة
http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA00569036 .

تشامبرز، ر. (4991). أصول وممارسة التقييم الريفي التشاركي. التنمية العالمية،
https://doi.org/10.1016/0305-750x(94)90141-4 .953-969 ،(7)22

تشامبرز، ر. (7991). واقع مَن يُحسب؟: وضع الأول في آخر القائمة
http://agris.fao.org/agris-search/search.do?request_locale=ru&recordID=GB9707311

التعلم القائم على الحاجات اليومية الملحة
https://www.dvv-international.de/en/ale-toolbox/teaching-and-training/dune

فريري، ب. (8991). بيداغوجيا الحرية: الأخلاق، والديمقراطية، والشجاعة المدنية.
http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?record=19278408124910966809

فريري، ب. (4102). بيداغوجيا المقهورين: طبعة الذكرى السنوية الثلاثين
https://www.amazon.com/Pedagogy-Oppressed-Anniversary-Paulo-Freire-ebook/dp/B00M0FQHQO

نولز، م. س. (4891). الأندراغوجيا عملياً. في كتب جوسي-باس الإلكترونية
http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03728114 .

نولز، م. س. (0891). الممارسة الحديثة لتعليم الكبار: من البيداغوجيا إلى الأندراغوجيا.
https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf

التفاكر - نهج تعليم الكبار القائم على الحوار في الأردن
https://openspace.etf.europa.eu/system/files/2025-01/TAKAFUR%20Case%20study%20PIALE%20Jordan_final.pdf