تأثير نظريات التعلم على الممارسة التعليمية

عبدالرحيم سالم

أسهمت نظريات التعلم بفضل أبحاثها التجريبية المتميزة في تحديد مسار الممارسات التعليمية تحديدا غدا معه الفعل التعليمي مقترنا بالفعل التعلمي لا من حيث السياق اللغوي الذي جعل من مصطلح التعلم يرد في الغالب رِدفا لمصطلح التعليم ذلك أن العملية التربوية عملية تعليمية-تعلمية، ولكن أيضا من حيث طرائق التدريس وأساليب التقويم التي صارت تعكس في المجمل خلفية نظرية معينة إما أن توصف بالسلوكية أو البنائية أو السوسيوبنائية.

نحاول في متن هذا الموضوع أن نستشف التأثير الذي مارسته ولازالت تمارسه نظريات التعلم على الفعل التعليمي وذلك من خلال ثلاثة نماذج كبرى تشكل مرجعا هاما في تاريخ البحث التربوي.

النموذج التحويلي (Le modèle transmissif)

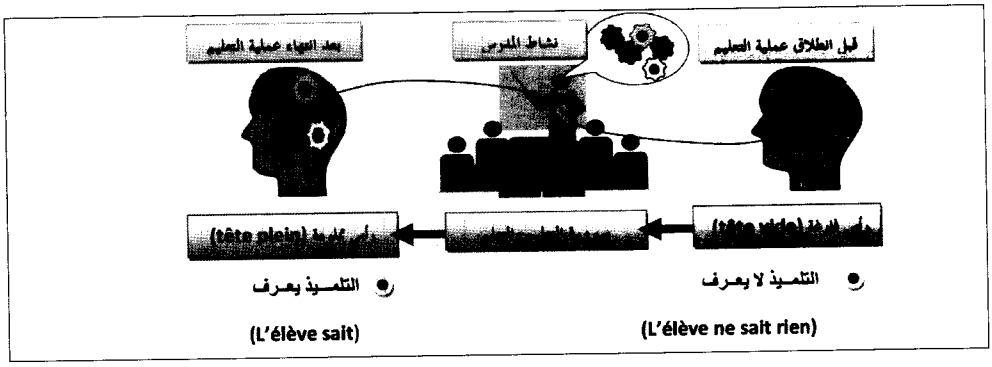
يحيل النموذج التحويلي على تلك الممارسات التقليدية التي طبعت الأنظمة التربوية ووجهت فعلها التعليمي لعقود طويلة وذلك في غياب أي خلفية نظرية واضحة، ويحضر المدرس في هذا النموذج كشخص مالك لمعرفة موسوعية يقدمها جاهزة

للمتعلم الذي يركز على مهارة الاستماع في تحصيله للمكتسبات الدراسية، على اعتبار أن الفعل التعليمي-التعلمي هنا فعل سماعي فالمعارف بمثابة بضائع لغوية تنقل أو تحول من جيل لآخر وفق عمليتي الحفظ والاستظهار.

ساهم النموذج التحويلي في ترسيخ العديد من القناعات التربوية التي أسست في مجملها لمحورية المدرس في العملية التعليمية، حيث اختزلت أنشطة التعلم في حفظ وتكرار المعارف بل وجعلت منهما المقياس الأبرز للحكم على ذكاء المتعلم ومن ثم سمة تفاضلية بين المتعلمين، وفي هذا الصدد اشتهرت مقولات كثيرة زكت هذا الطرح ومنها « من حفظ حجة على من لم يحفظ» و « من لم يحفظ النص فهو لص» [1] وهكذا أصبحت الكفاية المعرفية للمتعلم رهينة بمدى قدرته على حفظ واستظهار المعارف عن ظهر قلب.

هذا ولم تسلم بعض الدول الغربية من هيمنة النموذج التحويلي الذي يعرف أيضا باسم نموذج التعليم المباشر (Modèle d'enseignement direct)، فبحسب Gérard Barnier المكون البيداغوجي بجامعة مارساي « نحن جميعا نعرفه إذ سبق لنا أن مارسناه أو سنمارسه في لحظة ما من حياتنا المهنية. يعمل المدرس في هذا النموذج على إلقاء الدرس حيث يعرض ويشرح لمجموعة من التلاميذ نقطة محددة من المقرر. إنه يحوّل المعارف لتلاميذ في حالة إصغاء يدونون الملاحظات أو يسجلون ما يمليه عليهم المدرس بحسب مستوى الفصل»2.

ويمكن التمثيل لهذا النموذج بالرسم الموالي :



العملية التعليمية-التعلمية وفق النموذج التحويلي (بتصرف).3

نستطيع في ضوء هذا الرسم طرح مجموعة من الفرضيات التي يمكن أن نحدد من خلالها الإطار المفاهيمي لهذا النموذج:

- يركز هذا النموذج على نشاط المدرس الذي يحوز أو يملك المعرفة.

- ينطلق النموذج التحويلي من فرضية مفادها أن رأس المتعلم فارغة قبل بدء سيرورة التكوين فهو لا يملك أي تصور حول المعارف التي يقدمها له المدرس.

- يقوم المدرس بالشرح التدريجي والواضح للمعارف التي يراد من المتعلم الاحتفاظ بها.

- العملية الذهنية التي تصاحب تحويل (نقل) المعطيات هي نفسها بالنسبة لكل تلميذ كما أنها تؤدي إلى تعلم ينسحب على جميع التلاميذ، ويبقى حياد التلميذ في علاقته بكل من نشاط المدرس والمعارف المنقولة أهم ما يطبع هذه العملية.

- ترتبط فعالية تعلم المعارف بشكل مباشر بطبيعة هذه المعارف وأيضا بمدى تعقيدها. 4

-2 النموذج السلوكي (Le modèle behavioriste)

ينضوي تحت هذا النموذج كل المدارس السلوكية التي اختزلت عملية التعلم وما ينتج عنها من أساليب سلوكية في مجموعة من الوحدات التي تُكون كل منها ارتباطا بين مثير ما واستجابة معينة، بحيث تشكل هذه الوحدات العناصر الأساسية المتحكمة في السلوك.[5]

وجد النموذج السلوكي أو المقاربة السلوكية طريقها إلى الأنظمة التربوية عبر بيداعوجيا الأهداف وذلك بعد النجاح المبهر الذي حققته هذه المقاربة في مجال المقاولة الصناعية نتيجة تقطيع عمليات الإنتاج إلى سلسلة من العمليات أو المهام الصغرى وفق مبادئ الفعالية والمهارة والتنظيم المعقلن لسير أطوار الشغل6. دفع

هذا النجاح المسؤولين في ميدان التربية والتكوين إلى التفكير في عقلنة العملية التعليمية التعليمة ومحاولة إخراجها من الارتجال والعبثية الذي كان يعتريها، فما كان منهم إلا أن جزؤوا بدورهم العملية التعليمية إلى أهداف إجرائية محددة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم من قبل المدرس والنظام التربوي ككل.

إن عدم قدرة النموذج السلوكي على وضع ثقته في الكفايات المعرفية للمتعلم جعلت من هذا الأخير مجرد متلق سلبي في العملية التعليمية التعلمية إذ تم تصويره وكأنه غير قادر على إنتاج وبناء المعارف، وذلك لأن السلوكيين يعتبرون البنيات الذهنية بمثابة علبة سوداء يتعذر الولوج إليها وبالتالي من الأجدر الاهتمام بالمدخلات والمخرجات التي تشكل سيرورة معرفية في حد ذاتها7. ويمكن تلخيص الانتقادات الموجهة إلى نموذج التعلم السلوكي فيما يلي:

- السعي نحو مكننة العملية التعليمية وفق خطوات تربوية قائمة على أساس تجزيء المعارف إلى وحدات صغيرة تروم أهداف محددة مسبقا.

- تجاهل التمثلات الذهنية للمتعلم أثناء سيرورة التعلم والتعليم.

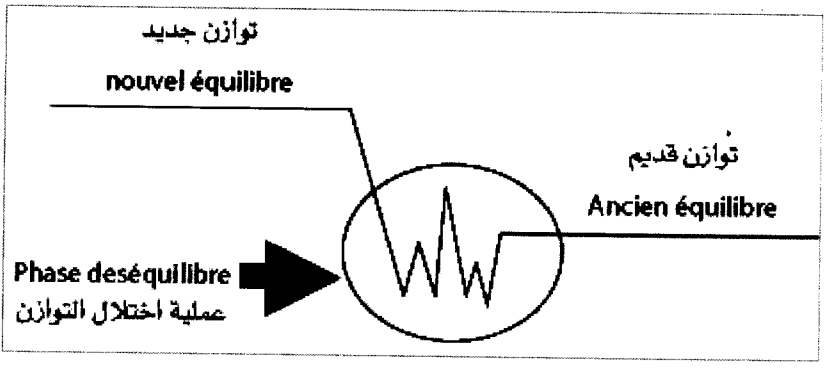
- نبذ الأخطاء اللغوية واستعمال العنف لحمل المتعلم على تجاوزها.

-3 النموذج البنائي (Le modèle constructiviste)

إن التطور الذي عرفته الدراسات في مجالات العلم المختلفة اللسانية والسيكولوجية والتربوية صححت الكثير من المغالطات المتعلقة بعوالم الطفل وبخاصة تكوينه المعرفي وطريقة تواصله مع العالم الخارجي، فقد أثبت عالم اللسانيات نوام تشومسكي أن الطفل يمتلك بالفطرة جهازا لغويا يساعده على اكتساب اللغة (Language Acquisition Device) وبالتالي لا يعقل بتاتا أن نشبه ذهن الطفل بصفحة بيضاء تنطبع بالتجربة أو الخبرة فقط، كما أثبتت الأبحاث في سيكولوجيا الطفل أن المتعلم ليس فارغا معرفيا كما يتصور الكثيرون « بل إنه في سن السادسة أو السابعة يكون قد امتلك رصيدا قويا ومتنوعا من المعارف التي تسمح له بالتكيف بسهولة مع محيطه وبمعالجة جل المشاكل التي تواجهه»[8].

ولم يعد مقبولا تربويا من منظور بياجيه أن نعلم الطفل بالتركيز على التلقين فقط، فلا يمكن أن نشبع الفضول المعرفي للمتعلم إلا بإتاحة الفرصه له لتجريب كافة موارده المعرفية مع ما يقتضيه ذلك من توفير للظروف المناسبة للبحث والاشتغال الذاتي وتعزيز حرية الاختيار « فلا تستطيع أن نمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعلمي حيث يختار بنفسه ويرى ما يحصل، ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتش عن إجاباته الخاصة، رابطا ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر، ومقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين»[9].

إن المعارف بحسب التصور البنائي لا تبنى أو تكتسب عن مجرد التكديس (أي تكديس المعلومات في الذهن)، بل تتحقق في ضوء سيرورة نمائية يتم خلالها الانتقال من حالة توازن إلى حالة توازن آخر جديد ظرفي استدعاه الاختلال الذي اعترى التوازن القديم، وذلك بغية تجاوز الاضطراب وإعادة التوازن والاستقرار إلى الذهن. كما يوضح ذلك الرسم الموالي:



العملية التعليمية التعلمية وفق النموذج البنائي. [10]

ليس المقصود بالتوازن هنا ذلك الثبات أو الجمود الذي يؤدي إلى تحجر المعرفة، فالتوازن بالنسبة لبياجيه توازن دينامي متحرك يخضع لتحولات متنامية ينتقل بموجبها الفرد من استقرار معرفي إلى آخر وهو يعكس بذلك حقيقة تطور العمليات الذهنية عند الطفل باعتباره كائنا نمائيا يطور فكره ونظرته للأشياء والظواهر.

إذا سلمنا بمبدأ تحويل المعارف أثناء سيرورة اكتساب المعرفة فإن النموذج البنائي يرى أن هذا التحويل يقوم به المتعلم نفسه انطلاقا من خبراته ومعارفه السابقة، ذلك أن الوصول إلى وضعية المعرفة العليا يفرض إعادة ضبط وتنظيم المفاهيم الأولية ودمجها في معطيات جديدة، وهذا الأمر ليس بالهين لأنه سيوقع التلميذ في حالة اللاتوازن كنتيجة للإدراك غير الكافي في تمثلاته. لذلك فإن المدرس مطالب بزج التلميذ في وضعية تعليمية تخلق عنده ما يسمى بالصراع المعرفي (conflit cognitif) الذي يستثيره ذلك التعارض القائم بين تخمينات التلميذ المبنية على مفاهيمه الأولية والواقع الملاحظ.[11]

لقد جعل البنائيون من مفهوم الانبناء محور الفلسفة أو النظرية البنائية وهي نظرية تربوية تؤمن بأن المعارف تبنى من قبل الفرد بناء يعطيه الحق لأن يكون مشاركا فاعلا في مختلف الوضعيات الحياتية بما في ذلك الوضعيات التعليمية، ويمكن أن نلخص أهم مبادئ هذه الفلسفة في النقاط التالية:

- المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم و التعلم.

- يحدث التعلم على أفضل نحو ممكن عندما نواجه الفرد ونتحداه بمشكلة أو موقف حقيقي أو مهمة حقيقية، أي ذات علاقة بواقعه الحياتي وتمثل معنى بالنسبة به.

- تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله المعاني معهم يؤدي إلى نمو وتعديل في أبنيته المعرفية.[12]

هذا ولابد أن نشير في الأخير إلى أن النموذج البنائي خضع للمراجعة من قبل الاتجاه السوسيو-بنائي الذي حاول أن يغني مفهوم التعلم عند بياجيه بتأكيده على أهمية العامل الاجتماعي في سيرورة النمو المعرفي، فرغم تقاطع هذا الاتجاه وبياجيه في العديد من الأفكار المتعلقة بكيفية حدوث عملية التعلم ولعل أبرزها ربط التعلم

بالانبناء ورفض عملية الشحن المعرفي. مع ذلك فإن ما يعرف بالاتجاه السوسيو-بنائي أو البنائيين الجدد آخذوا على بياجيه اختزاله لمفهوم التعلم فيما أسماه بالصراع المعرفي مؤكدين على وجود صراع سوسيو-معرفي13، ذلك أن الصراع المعرفي بالمعنى البياجي يصل إلى مداه كلما اتسعت شبكة العلاقات التي يبرمها الطفل مع محيطه الخارجي سواء داخل الأسرة أو في إطار الأنشطة المدرسية التي يشارك فيها زملاءه ومدرسيه.

خاتمة

لَمَّا كان التعلم نشاط التلميذ وسبيله الوحيد لإدراك المعرفة الحقة فإنه من الخطأ أن يحل المدرس أو أي شخص آخر مكانه للقيام بهذا النشاط. يتمثل التحدي الأكبر التي تواجهه الأنظمة التعليمية اليوم في مدى قدرة مدرسيها على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ ومساعدتهم على تنظيم ومعالجة معلوماتهم ليشاركوا بفعالية في الأنشطة المدرسية، وهذا يتطلب وعيا مطلقا منهم بأن المعرفة التي تعلق بذهن التلميذ هي التي يستكشفها أو يبنيها بنفسه بعيدا عن عملية الشحن أو النقل الأعمى الذي يمارس عليه من قبل المدرس(ة).

المراجع

1-الغماري، ابن ميمون (1943) « الرسالة الموجزة في أحكام الإجازة» ص: 276 نقلا عن عبدالقادر العافية « التعليم بالقرويين من خلال وصف ابن ميمون» مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد التاسع، دار الفرقان للنشر الحديث.

2- Gérard Barnier « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement » IUFM d'Aix-Marseille.France. p : 04

- http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf

3- Eric Szmata (2005) « Proposition de centre d'intérêt pour l'enseignement de la productique » DAFPIC (Délégué Académique à la Formation Initiale et Continue) de l'Académie de Toulouse. France . p : 04

http://sti-lt.ac-rouen.fr/IMG/Proposition_de_centres_d'interet_en_productique.pdf

4 -ibid : P : 04

5-خير الله، سيد (1973) « علم النفس التعليمي « أسسه النظرية والتجريبية، مطبعة دار العالم العربي، القاهرة. ص: 46.

6 -شرقي، محمد (2010) « مقاربات بيداغوجية» من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص: 19

7- Gérard Barnier « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement » IUFM d'Aix-Marseille.France. p : 06

http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf

8 - أحرشاو، الغالي والزاهير أحمد (2008) «التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل» سيكولوجية الطفل، مقاربة معرفية، مجلة علوم التربية، العدد الثاني عشر، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ص:105 .

-9 مهداد، الزبير (2010) «من الدرس العلمي إلى التغيير الاجتماعي» مجلة علوم التربية، العدد السادس والأربعون، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ص: 39.

10-Arsac, G., Germain, G. & Mante, M. (1988). Problème ouvert et situation-problème. Lyon: IREM n° 64 (Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques), Université Claude Bernard, « Apports théoriques : les trois principaux modèles de l'apprentissage ». p : 03

- http://bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html

11- ibid : p : 03

12 - زيتون، حسن حسين (2002) « استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم « الكتاب الرابع، الطبعة الأولى، مطبعة عالم الكتب، القاهرة. ص: 378.

13-Gérard Barnier « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement » IUFM d'Aix-Marseille.France. p : 10