الثابت و المتحول في نظريات التعلم و آثارها على الممارسة التعليمية

عزيز اركيبي*

مقدمة

إن نظرية التعلم : مفهوم وصفي مركب يختص بفهم و تفسير الظاهرة التعلمية وسلوك التعلم من وجهة نظر خاصة ، و التي تزودنا بإطار نظري يمكن من التخطيط للتعلمات على ضوء فهم طبيعة التعلم ، و المتعلم وأنماطه السلوكية المتنوعة ، و كذا شروط حدوث و كيفية التعلم، و تفسير أسبابه.

كما أن معظم الأبحاث في المجال التربوي تركز بالأساس على ما هو عملي و ما هو ميداني ، ويبقى الجانب النظري الفلسفي التأصيلي تابعا، ويرجع ذلك إلى سببين سهولة الوقوف على التعثرات و النجاحات الميدانية ، و صعوبة الانطلاق من التصورات المفاهيمية لبحث الظاهرة التعليمية التعلمية . من هنا جاءت معظم نظريات التعلم من خارج فضاء التعليم لتؤسس للتدخلات التربوية وتطور قدرات المدرس.

لكن معظم النظريات التربوية انطلقت من خلفيات ومرجعيات مختلفة ، و تم استثمارها خارج سياقاتها في مختلف المدارس التربوية ، و بقيت أساسا ثابتا لا يمكن مسه للحفاظ على خصوصيتها، و تطورت هذه النظريات من خلال إبداع نظريات جديدة أصبحت أصولا بعد ذلك ، و هكذا حتى وصلنا إلى مستوى تراكمي من النظريات شكل مقاربات متنوعة وسمت بأسماء موسمية – سلوكية ، بنائية ، سوسيو-بنائية ، معرفية .....

وتقدم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم وتفسير الميكانيزمات و الطرق التي يتعلم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية وحتى مختبرية. فعند مقارنة هذه النظريات، يتضح جليا أن كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديداكتيكية محددة أو نوعا

* - أستاذ مبرز بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين لجهة الدار البيضاء-سطات

معينا من المتعلمين أو بيئة التعلم المتوفرة. فالهدف هو محاولة دمج كل هذه النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس وخلال الأنشطة الصفية بما يخدم عملية التعلم لدى المتعلم .

ويمكن تقسيم تاريخ البحث في علوم التعلم إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل السلوكية ، والمرحلة السلوكية و المرحلة المعاصرة ، وقد بدأت المرحلة الأولى بفكرة فلسفية تنسب إلى -جون لوك- الذي وضع الأساس لنظرية تداعي الأفكار في بريطانيا. و يدعي بأن العقل البشري يولد صفحة بيضاء تخط الخبرة عليها ، و جاء بعد ذلك -إيمانويل كنت- لينادي بإحياء مفهوم سابق للتعلم مفاده أن العقل البشري لديه عملياته الفطرية الخاصة على نحو مستقل عن الخبرة التي قال بها لوك ويقصد بالفطرة إن العقل البشري لديه أساليب لم يتعلمها ينظم وفقا لها ما يصله من معلومات.

وللوقوف على ما هو ثابت وما هو متحول في هذه النظريات ، لابد من الإشارة أن المسألة مرتبطة بقضية شغلت الفلاسفة واختلفوا حولها منذ أقدم العصور، فمنهم من يؤمن بأهمية ما هو ثابت وينكر التحول، ومنهم من يعترف بالتحول مفهوماً وعمليةً تؤثر في الكون بأسره، ويتخذون منه منهجاً لتفكيرهم وأداة لتفسير الوجود من حولهم. و من هنا إسقاط ذلك على منافذ الحياة عامة ، والأبعاد التربوية على وجه الخصوص2.

إن الأبحاث في مكونات نظريات التعلم التي تناولت جدل الثابت والمتحول في التربية، نادرة إن لم تكن مفقودة اللهم إلا إذا ما استثنينا الإشكاليات تناولها كل من «جون. س.بروبيكر» في كتابه «الفلسفات الحديثة للتربية»، و«فيليب. هـ. فينكس» في كتابه «فلسفة التربية»، والتي تشكل في مجملها جدلاً واسعاً بين رأيين متناقضين حول التربية، ف«جون. س. بروبيكر في كتابه «الفلسفات الحديثة للتربية» ناقش مجموعة من الإشكاليات تتصل بشكل أساسي بمباحث الفلسفة العامة وانعكاساتها التربوية، والتي دار حولها جدل واسع في الجمع بين المتناقضين و الثابت والمتحول قريب منذلك .3

أما فيليب. هـ. فينكس فقد ناقش كذلك مجموعة من الإشكاليات منها: الجدل الدائر حول» المثالي والواقعي، والمجرد والمحسوس، والواحد والمتعدد والطبيعي وما فوق الطبيعي» وقد

2- صابر جيدوري2009: الثابت والمتحول في فلسفة التربية ، دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية. مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 - العدد 1 و2 . .

3- بروبيكر، جون1967 : الفلسفات الحديثة للتربية، الجزء الأول، ترجمة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعة التعاونية.

استهدف من دراسته بيان أن هناك جدلاً واسعاً حول الطبيعة النهائية للأشياء، و آثاره في الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة .4

من هنا يمكن تحديد نموذجين لطبيعة التعليم :

النموذج الأول:

يرى أنصاره أن التعليم ذو طبيعة محافظة، فهو لا يعمل إلا في جو من الثبات والاستقرار، ومن ثم لا يعلم إلا معارف قديمة ثبتت صحتها واستخدمتها أجيال الكبار مؤمنة بنفعيتها العقلية أو المادية أو الاجتماعية، ولا يعلم إلا قيمة متأصلة في الحياة لها تقديرها واحترامها في المجتمع، كما لا يعلم إلا مهارات مطلوبة للعمل والإنتاج، وما يستجد من معارف وقيم ومهارات فإنه لا يدخلها في صميم المناهج الدراسية إلا بعد مدة زمنية يتم فيها اختبارها عملياً وعلمياً واجتماعياً، كما أن التعليم وفق هذا النموذج يحافظ على الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة، ويخرج أفراداً على درجة من التقبل لها والتكيف معها، فلا توجد مدرسة شيوعية في مجتمع أمريكي ولا مدرسة ليبرالية في مجتمع شيوعي.

النموذج الثاني:

يلح أنصاره على وجود عالم طبيعي ديناميكي، غني بكل ما هو جديد، ومملوء بكل ما هو متنوع. و على الرغم من ذلك فإن هذه الفلسفة لا تهمل الحاجة إلى الاستقرار ولكنها تعد ما يتكرر حدوثه وما هو عام جزءاً من الثقافة الاجتماعية يخضع باستمرار للتعديل، وتجسيداً لهذه النزعة قامت الفلسفة التجديدية في التربية لتجعل من التعليم قوة فاعلة في إعادة بناء المجتمع وتجديده، وقدمت أفكاراً مستنيرة تبحث للتربية عن وظائف جديدة تستهدف تحديث المجتمع وتجديد نظمه ليكون أكثر تقدماً، وخير ما يقدمه التعليم في هذا المجال أن يعد أفراداً مزودين بالمفهومات والقدرات اللازمة لصنع الجديد والتكيف معه عندما يصبح لهم في غدهم مسؤولية العمل والتوجيه.

كما كشفت الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت على المعلمين أن الكثير منهم لا يتبع نظرية تعلمية بعينها، بل يحاول أن يبني فلسفته التربوية من أكثر من مدرسة معينة ، كما أن تمكين المعلمين من بناء نظريتهم التربوية، يستدعي ضرورة دراستهم لنظريات التعلم لتشكيل معتقداتهم الشخصية وأفكارهم والقيم التي توجههم حول العملية التربوية، لهذا كله تصبح دراسة المعلم لنظريات التعلم مسألة في غاية الأهمية للنهوض بالعملية التربوية.

4 - فيليب. هـ فينكس1965: فلسفة التربية ، الفصل الثامن والعشرون، ترجمة محمد لبيب النجيحي دار النهضةالعربية القاهرة.

ونعتقد أن تبني المعلمين وغيرهم من التربويين نظرية تعليمية خاصة حسب السياق التربوي الذي تمارس فيه العملية التربوية ، يرفع من مستوى وعي المدرس واهتمامه النوعي بالعملية التعلمية – التعليمية ، ويعمل على تحسينها في الحاضر والمستقبل.

كما أن معرفة أهم المبادئ «الثابتة» التي تنادي بها نظريات التعلم ، يمكِّن من استخلاص تطبيقات تربوية متحولة في إطار نموذج تربوي قوامه «ثوابت» نسبية : الأهداف التربوية، والمعلم، والمتعلم، والمناهج التعليمية، وأساليب التعليم، والتقويم5.

فما هي أهم الثوابت التي ترتكز عليها نظريات التعلم ، و ما هي قيمة المتحول داخل هذه الثوابت، و إلى أي حد يمكن للممارسة التعليمية أن تفيد من نظرية واحدة أو أكثر أو التوليف بين أهم النظريات في بلورة الوضعيات التعليمية ؟

إن الثابت في نظريات التعلم لا يصمد إلا في سياقه الذي شكل محتواه و أساليبه ، والمتحول غلب على جل علوم التعلم ، ليصل إلى بلورة «مكرو نظريات» للتعلم تحكم الوضعيات التعلمية التي يتم اختيارها و تدبيرها لنجاح المهام التعليمية والتعلمية على حد سواء.

سنحاول الإجابة عن هذه الإشكالية من خلال الوقوف على أهم المكونات الثابتة لأهم نظريات التعلم، ثم الانتقال بعد ذلك للتدليل على الطابع النسبي لهذه الثوابت و دراسة المتغيرات التعليمية والتعلمية التي تمثل مؤشرات المتحول في علوم التعلم المختلفة :

الثوابت النسبية في علوم و نظريات التعلم:

إن فلسفة التربية و علوم التعلم بعد أن تقوم ببلورة الغايات والأهداف ثم الأساليب والوسائل لا بد أن تستمر في توجيه كل ذلك بتدرج حتى يتناسب مع قوانين الوجود ونمو الخبرات البشرية.

والثوابت النسبية في علوم التعلم هي – كما تم الإشارة إليه - الأهداف التربوية، والمعلم، والمتعلم، والمناهج التعليمية، وأساليب التعليم، والتقويم. و هي في مجملها مؤشرات المثلث البيداغوجي و/أو الديداكتيكي باعتباره يركز على النظرية قبل التطبيق و العملية .

وأول إطار تربوي ثابث/متحول في علوم التعلم يبقى المعلم أو المدرس ، فهو ثابت من حيث ضرورة وجوده في العملية التعليمية التعلمية ، ومتحول من حيث مواصفاته التي تطورت و تتطور في الزمن و المكان ، كما أنه المحور في استعمال أساليب التعليم المتجددة و

5-بتصرف عن الاستاذ الدكتور محمد محمود الخوالدة2013 : فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

تقييم وتقويم التعلمات ، وعند تتبعنا لمسار هذا الثابت المتحول عبر العصور المتقدمة، نجد أن المعلم عند اليونان كان يُعرف بالحكيم، كما كان سقراط و أمثاله .و قد أثروا بطريقتهم في التعليم الفلسفي عامة وفي التربية خاصة. وكانوا يعلمون الناس في الشوارع والأسواق والملاعب، وكل المجتمعات العامة والخاصة. ويتحدثون إلى كل شخص يقابلونه ، وكان لسقراط – مثلا - أسلوبه الخاص في التدريس، يعتمد على توجيه الأسئلة إلى مستمعيه ، طالباً العلم منهم ، ثم يبين لهم مدى عدم كفاية أجوبتهم . فكان ينتقل في محاوراته من البحث السلبي إلى البحث الإيجابي . حيث كان يؤمن بأن الأسلوب السليم لاكتشاف الخصائص العامة هو الطريقة الاستقرائية ، المسماة بالجدلية ؛ أي مناقشة الحقائق الخاصة للوصول إلى الأفكار العامة.6

و إذا انتقلنا إلى العصر الإسلامي صار للمعلم شأوا و قدرا عليًّا عند علية القوم من الحكام والأشراف و غيرهم ، و عند عامة الناس ، حتى قال شاعرهم : كاد المعلم أن يكون رسولا ، لأنه حمل مشعل التعليم والتربية و كان قدوة في الدين و الدنيا ، و لذلك عرف بالعالم و بالشيخ ، وشارك في علوم عدة فطبع بالموسوعية ، و تعلم منه العامة في المسجد أو الكُتَّاب أو المدارس ، لكنه لا يجيز إلا النبهاء الذين ساروا على النهج القويم .

و خفت إشعاع هذا العالم و الشيخ المعلم حين تفرد السلطان بالقرار و فُقدت الشورى بين المسلمين ، فلم يعد للمدرس تلك القيمة ، وترك صاحب الشأن التقرير و الحسم في تنميط التعلمات ، وانتقل مشعل العلم و التعلم إلى بلاد الأعاجم الذين استعمروا بلاد المسلمين ، و المعلم أو المدرس والأستاذ لم يعد له تلك القدسية التي طبعت العصور المتقدمة ، و أخذ تدريجيا يقتسم بعض مهامه مع المتعلم ، وذلك لتراكم العلوم المُدَرَّسة و لعدم حصريتها عند المعلم ولتسارع انتشارها بين طبقات المتعلمين والمعلمين على حد سواء .

هذا عن المعلم ، أما المتعلم فقد كان في العصور المتقدمة يتلقى العلوم حصريا من المعلم ، ويحترمه و يقدسه في بعض الأحيان، لأنه يملك سلطة العلم و سلطة التربية ، حتى أن السلطان كان يخشاه لقدره وحب الناس له . و تطورت مواصفات المتعلم ليجد نفسه يتقاسم بعض السلطة العلمية مع المعلم ، و تغيرت بذلك أساليب التعلم وأساليب التقويم ، و كثرت المدارس في البلاد العربية والإسلامية بعد أن و طَّنها الاستعمار و تركها لتكريس التبعية التربوية، و ظهرت نظريات التعلم الحديثة في الغرب و استلمها أتباعهم في البلاد المستقلة سياسيا .

فهذا التطور الدائري لمواصفات المعلم والمتعلم و أساليب التعليم يطرح تساؤلات ملحة حول ثوابت نظريات التعلم ، و ماهية متحولاتها، بدءا بالسلوكية فالبنائية و أخيرا المعرفية ؟

6- ahwalaldoalwalmogtmat.blogspot.com

النظرية السلوكية و مقوماتها الثابتة:

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة، و من أشهر مؤسسيها واطسون ، ومن مرتكزات النظرية التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس ، و الاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس.

و يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة ، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسّيران مجموعة الاستجابات الشرطية ، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد .

وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فان أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم ، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة7.

والنظرية السلوكية الإجرائية لسكينر هي الأوفر حظا في الصمود و الثبات إزاء تحدي الزمن. ولا شك فيه أنها كانت ولا تزال مصدر تطبيقات عملية واسعة النطاق إلى اليوم8.

ففي مقال يحمل عنوان: هل نظريات التعلم ضرورية ؟ قارن سكينر بين نظريات التعلم السلوكية وتلك النظريات التي تعتمد على أبعاد ونظم غير سلوكية. والنتيجة التي توصل إليها هي ليس رفض النظريات في مجمله، بل رفض هذه النظريات، حيث ذكر « أن الاستغناء عن النظريات كلية عمل يدل على البراعة ويصعب علينا توقع قيامه كاتجاه عملي عام. حقيقة أن النظريات فيها أنواع من المتعة ، والبناء النظري قد يؤدي إلى تعميم أوسع مدى يتيحه لنا مجرد تجميع معلومات بعضها فوق بعض. ولكن مثل هذا البناء النظري لن يشير إلنظام آخر له أبعاده ولذلك فلن يشمله التعريف الحالي للنظرية8-.

إن أفكار سكينر و أطروحاته، قد أحدثت عدة تغييرات في التفكير التربوي و البيداغوجي بصفة عامة ، و أصبحت من الثوابت التي ما زالت بارزة في التدخلات التعليمية في الأنظمة التعليمية المختلفة ، و من ذلك أن سكينر يعتبر أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم. و كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابد أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام و الميولات والحوافز. و ظل ذلك ثابتا في المقاربات

7-أنور محمد الشرقاوي: يوليو- أغسطس – سبتمبر 1982: **التعلم والشخصية** ، مجلة عالم الفكر، المجلد 13، العدد الثاني ص 22 .

8- المصدر نفسه: ص 145.

التربوية الحديثة ، كما أن نظرية المحاولة و الخطأ عند ثورندايك لا زالت من الوسائل التعليمية المتبعة إلى يومنا هذا.

إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم، كما صاغتها المدرسة السلوكية، وجدت صداها التطبيقي في بيداغوجيا الأهداف .كما شكلت منطلقات آنية في أساليب و استراتيجيات التعليم في المقاربة بالكفايات..

و هناك نظرية فرضت نفسها ورفضت ما جاءت به المدرسة السلوكية من أفكار حول النفس الإنسانية. و هي المدرسة الجشطلتية التي حلت محل المدرسة الميكانيكية الترابطية، وجعلت من أولوياتها دراسة: سيكولوجيا التفكير و مشاكل المعرفة :

النظرية الجشطلتية و أبعادها الثابتة والمتحولة :

ظهرت على يد ماكس فريتمر، كورت كوفكا وبافولف جالج كوهلر هؤلاء هم العلماء المؤسسون.و ساهمت النظرية الجشطلتية في تغيير و تطوير السياسات التعليمية و التربوية في عدة دول، وتعتمد هذه النظرية مبدأ الكل قبل الجزء، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والبنية الداخلية لموضوع التعلم. و معناه تفكيك و تقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج و متكامل. يجب أن تتناسب ومستوى نموه الطفل من جميع النواحي، وكلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الإيجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر. وقد استفاد علماء الديداكتيك من النظرية الجشطلتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا، فجزئيا وفق مسطرة الانتقال من الكل إلى الجزء، دون الإخلال بالبنية الداخلية، و في نفس الوقت تحقيق الاستبصار على كل جزء ، والاستبصار هو لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم، و بناء التعلم الذي يقتضي الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه و لا يمكن التحقق من التعلم إلا عند ما يتم تعميمه على موافق مشابهة في البنية الأصلية ، ومختلفة في أشكال التمظهر، حيث إن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقلإلى المجالات المرتبطة والملائمة .

و هكذا فنظرية الجشطلت ساهمت بحد كبير في صياغة السيكولوجيا المعرفية، وبالخصوص سيكولوجيا حل المشكلات...و تبقى هذه النظرية من نظريات التعلم الأساسية التي أفادت منهاعدة نظريات و منهاالنظرية البنائية ، فما هي ثوابت هذه النظرية و ما هي مقوماتها التي حاولت منها تفسير ظاهرة التعلم و الفعل التربوي بصفة عامة ؟

مقومات النظرية البنائية الثابتة :

نظرية التعلم البنائية المسماة فرنسيا:Structuralisme و رائدها بياجي، نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى. فبياجي يرى أن التعلم شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار. فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت. ومفهوم التكيف هنا يعتبر غاية التطور النمائي، و هو أيضا عملية الموازنة بين المحيط و الجهاز العضوي. الذي يهدف للقضاء على حالات اللااضطراب واللاانتظام.

أما الاستيعاب و التلاؤم فهو مفهوم أخده بياجي من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط و البيئة. ممايجعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛ و يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية ، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ أما تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية لابد أن يتم بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس ؛ و الحرص على إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات و اتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ والتعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة ؛ واكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي9.

و كل معطيات النظرة البنائية لا زالت تشكل قواعد و أسس الفعل التربوي إلى اليوم .فهي من الثوابت، و ما حصل فيها من تغييرات شكل بعض المتحول الذي استوعبته النظرية المعرفية

مقومات النظرية المعرفية الثابتة :

إن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل من التكوينية /البنائية والسلوكية في إشكالية أسبقية الذات أو الموضوع في عملية التعلم وبناء المعارف. و من أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذه المدرسة في التعلم و النمو نجد: تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس، إذ ثم تجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلمللسلوك، يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية و التي يمكن ملاحظتها موضوعيا و قياسها في إطار نظرية المثير والاستجابة وإقصاء الحالات الذهنية الداخلية ، و اعتبار التعلم تغيرا للمعارف عوض تغير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد؛ ونشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط ؛ و

9 - جورج إمغازادا وآخرون **نظريات التعلم دراسة مقارنة** ، ترجمة على حسين حجاج 1986 عالم المعرفة الكويت ص 193.

لا يكمن للتعلم أن يكون فقط إضافة معارف جديدة- الكم- بل كذلك في تشكيلها و تنظيمها و تشكيلها في بنيات –الكيف- من قبيل: الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية...كما أن التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لا حقا؛ فالتعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد و المحيط، حيث المعرفة تتكون و تبنى بفضل نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط10 .

و هذه النظرية لا زالت تابثة في أذهان المتدخلين في ميدان التربية و التعليم ، إن على مستوى المقاربات البيداغوجية ، أو على مستوى تطوير العمل الديداكتيكي ، و إن غابت تطبيقاتها في الممارسة التعليمية ؟ كما هو الحال لكل ما هو نظري /تأصيلي، فما أسباب ذلك؟

الممارسة التعليمية و نظريات التعلم : تحول أوثبات ؟

تعتبر الممارسة التعليمية السيرورة الإجرائية التي تؤطر استراتيجيات التعلم ، والتي يمكنها أن تفيد من نظريات التعلم لتطوير مهارات التدريس لدى المتدخلين في العملية التعليمية / التعلمية .

إن تخطيط التعلمات لا بد و أن تعكس تبني نظرية تعلم أو أكثر ، لكن الاختيارات تخضع لمتطلبات المنهج الدراسي ، و تروم تحقيق الأهداف العامة و الخاصة عل حد سواء . وتبقى الوضعيات التعليمية المحك الأولي لتعرف مؤشرات النظرية التعلمية المنتقاة من خلال توابتها ومتحولاتها ، ولتوضيح ذلك أكثر لا بد من الوقوف على تجربة ميدانية تعطي صورة أوضح لتبني نظرية تعلمية ، حتى نقف على مدى ثبات مبادئها و تحول أو تغير تطبيقاتها ، و التجربة التي نقدمها تخص النظرية البنائية بحيثهدفت دراسة الوقوف على مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة مؤتة بالأردن. استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 45 معلماً ومعلمة من معلمي العلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت بطاقة ملاحظة صفية تكونت من 23 عبارة فرعية موزعة على ستة مجالات تمثل الأداء التدريسي وهي: (محتوى التعلم، استخدام أفكار ومعارف الطلبة، توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة، دور المعلم البنائي، بيئة التعلم البنائي، الأنشطة البنائية).

توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة في خمسة مجالات وبدرجة ضعيفة في مجال توفر بيئة صفية غنية

10- أحرشاو و الزاهر ديسمبر2000: التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الأول.

بالمناقشة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المشاركين في أكثر من ثلاث دورات تدريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة (10-5سنوات).

وبشكل عام، فإن هذه النتائج تشير إلى تدني درجة وعي المعلمين والمعلمات إلى حد ما للتطورات الحديثة التي نشأت في مجال عمليتي التعليم والتعلم، أو إلى عدم قناعة المعلمين بأي محاولات للتغيير تجهد المؤسسة التربوية في إيصالها لهم وإقناعهم بجدواها، و عزوف بعض المعلمين عن تطبيق الممارسات البنائية لأسباب متعلقة بخلفياتهم المعرفية11.

يتبين أن النظرية البنائية ثابتة في أصولها و مبادئها ، لكن ممارستها في الحقل التعليمي لم يرق إلى تطلعات مؤسسيها ، و العنصر الفاعل في هذه العملية هو المدرس ذلك الثابت / المتحول الذي يحدد مدى ملاءمة النظرية للممارسة التعليمية ، فتعرفه و ضبطه للنظرية على مستوى التكوين ، وكذا انخراطه في تطبيق معطيات النظرية يمثل أهم مؤشر على ثبات البنائية، و قدرتها على تطوير القدرات التعليمية /التعلمية للمعلم .

نكتفي بهذه الدراسة الخاصة بممارسة النظرية البنائية ، لأن معظم نتائج الأبحاث الميدانية التي شملت ثبات ونجاعة نظريات التعلم الأخرى منفردة أو مجتمعة لا تختلف كثيرا .

و نعطي أمثلة من الوضعيات التعليمية التي تطبع الممارسة التعليمية في علاقاتها مع مختلف نظريات التعلم :

إن الوضعيات التي تركز بالأساس على تلقين المتعلم من خلال تكرار المهام التعليمية لتثبيتها قد تدخل في سياق النظرة السلوكية ، أما الوضعيات التعليمية التي تترك للمتعلم وقتا للتفكير و حل المشكل أو المسالة بتدبير موارده المعرفية و الحس-حركية و الوجدانية قد تصيب بعضا من النظرية المعرفية و/أو البنائية ، و إذا شملت التعلم التشاركي والجماعي بين المتعلمين المنظمين تلقائيا أو دفعيا يكون الأمر أقرب إلى السوسيو – بنائية تفاعلية ، وهكذا كل وضعية تعليمية يخلقها سياق تعليمي خاص قد يعكس نظرية تعلمية متفردة أو توليفة من نظريات متعددة .

11 - نواف أحمد حسن سمارهيونيو الجزائر2016 : مستوى ممارسة مبادئ التعلّم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن: مجلة دراسة و أبحاث العدد 23.

و خلاصة القول ، فإن معظم نظريات التعلم انبثقت من تفسير ظواهر نفسية أو اجتماعية، والوقوف على تعليلات و تفسيرات لحالات إنسانية وقعت في مجال علم النفس أو علم الاجتماع، والتعلم باعتباره ظاهرة إنسانية تجمع ما بين ما هو نفسي و ما هو اجتماعي أخذ نصيبه من هذه الدراسات ، ثم اعتمدها المشتغلون بعلوم التربية في البداية لفهم السلوكيات التعلمية ، ثم توجيه التدخلات التعليمية للمدرس ، و سرعان ما أخذ الجمع بين ما هو تعليمي و تعلمي في الوضعيات التعلمية ، من اعتماد النظرية الغالبة لتمثل علامة على الاختيارات التربوية ، بل وصل الأمر إلى وسم المنهج الدراسي و المقاربة البيداغوجية بنظرية من نظريات التعلم . ولتوضيح أكثر نتناول المقاربة بالكفايات :

المقاربة بالكفايات و ثبات و تطور نظريات التعلم:

اعتمدت المقاربة بالكفايات في بلورة الوضعيات التعليمية على جعل المتعلم فاعلا في تعلمه، كما اتسمت هذه الوضعيات بالتحفيز و الدافعية للبحث عن حل للمشكلات المناسبة أثناء كل أطوار التعلم بدءا بالاستشخاص و الاستكشاف و الوقوف على الصعوبات المهامية ، ثم تركيز التعلمات الجديدة ، ثم تقييمها لتعرف المحطات التعلمية القادمة ، فهي بذلك امتازت عن بيداغوجيا الأهداف التي تمحورت حول المدرس و دوره الحصري في نجاح الدرس ، كما ركزت المقاربة بالكفايات بتمكين المدرس من مراجعة الأهداف المسطرة ، و تطوير عملية التقويم والتقييم لتصحيح المادة الديداكتيكية و التعرف على مستويات النجاح في درسه من خلال المكتسبات التي حققها المتعلم .

فهذه المعطيات تجعل المقاربة بالكفايات مقاربة متميزة اعتمدت مرجعية نظرية توليفية بين البنائية و المعرفية و السوسيو بنائية .فهي بذلك تفيد من ثوابت نظريات التعلم المختلفة ، لتشكل منها في ممارسة التعلم متغيرات ديداكتيكية للوضعيات التعليمية المختلفة ، بحسب المساقات التعلمية والأنساق المنهاجية المختارة .

الخلاصة

إن التطور يبدأ بالفلسفة التربوية التي تقوم عليها النظرية ثم ينتقل نحو الاهداف التربوية ثم مكونات العمل التربوي والمناهج والأساليب والوسائل التي تتفاعل مع شخصية المتعلم وتسهم في إعادة تشكيل سلوكه ثم تقويم أنماط السلوك الحاصلة تقويما عمليا تستثمر نتائجه لتساعد على استمرار تطوير النظرية التعلمية وما يتفرع عنها من الأهداف والأساليب والوسائل.

و التربية التي تُربي الشخص لحالة ثابتة وليس لمجتمع متغير لا تخلق شخصاً فاعلاً يعتمد على نفسه، بل شخصاً يحتاج إلى من يهتم به دائماً.

و من خصائص الأهداف التربوية أنها ليست مطلقة، وإنما نسبية ومتغيرة باستمرار نتيجة لتغير أطراف العلاقة المتمثلة في الواقع من جانب، وفي القصد أو التوقعات من جانب آخر، وهذه النسبية تجعل من الممكن تقسيم الأهداف إلى مستويات إما بحسب المضمون «الأغراض والمرامي...» وإما بحسب الزمن «أهداف بعيدة المدى ومتوسطة المدى وقريبة المدى»، وإما بحسب الأحوال النفسية والاجتماعية والتي تتمثل في ترتيب الأهداف حسب سلم الرغبات والأفضليات، وهو ما يتعارف عليه باسم الأولويات في الأهداف، وكل هذا يعني أن الأهداف دائماً توجد ضمن أطر معينة تكسبها المعاني والحدود، وهي في مجال التربية غالباً ما تتمثل في السياسات والاستراتيجيات والخطط12.

و للقيم نصيب هام في هذه السياسات والاستراتيجيات و الخطط التربوية ، و تمثل بالفعل أهم الثوابت في علوم التربية و منها علوم التعلم ، بنظرياتها المختلفة ، و التي تناولناها دون تراتبية تصنيفية ، و المدرس مطالب مهما اختلفت عنده استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم أن يكزن همه غرس هذه القيم، و ذلك من خلال الوضعيات الديداكتيكية و غير الديداكتيكية و التي تخدم الأهداف الحقيقية لمهام الأنظمة التعليمية الجادة .

المـــراجـــع:

12صابر جيدوري2009: الثابت والمتحول في فلسفة التربية ، دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية... مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 - العدد 1 و2 :.

صابر جيدوري2009: الثابت والمتحول في فلسفة التربية ، دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية... مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 - العدد 1 و2 .

بروبيكر، جون1967 : الفلسفات الحديثة للتربية، الجزء الأول، ترجمة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعةالتعاونية.

فيليب. هـ فينكس1965: فلسفة التربية ، الفصل الثامن والعشرون، ترجمة محمد لبيب النجيحي، دار النهضة، العربية القاهرة.

بتصرف عن الاستاذ الدكتور محمد محمود الخوالدة2013 : فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

ahwalaldoalwalmogtmat.blogspot.com

أنور محمد الشرقاوي يوليو- أغسطس – سبتمبر1982: **التعلم والشخصية** ، مجلة عالم الفكر، المجلد 13 ، العدد الثاني.

جورج إمغازادا وآخرون **نظريات التعلم دراسة مقارنة** ، ترجمة على حسين حجاج 1986، عالم المعرفة الكويت.

سلسلة التكوين التربوي ع2/1995 .

أحرشاو و الزاهرديسمبر2000: التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الأول.

نواف أحمد حسن سماره جوان الجزائر2016: مستوى ممارسة مبادئ التعلّم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن: مجلة دراسة وأبحاث العدد 23 .