

المحاضرة الأولى: ماهية النظرية التربوية

تمهيد:

يحظى الفكر التربوي باهتمام كبير، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة للمجتمع والمركز الأهم في بناء المستقبل، وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية تواصل بين الحاضر والماضي والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية على اختلاف نماذجها زمنيا ومكانيا من جهة أخرى.

وتمثل النظرية التربوية عنصرا هاما في تركيبة المجتمع، فهي تشكل شبكة العلاقات الاجتماعية التي يرغب بها المجتمع لتنظيم سلوكه أفراد، المؤسسات التي يعملون بها، بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى تأهيلهم وتنسيق جهودهم من أجل تلبية الحاجيات ومواجهة التحديات، ولهذا نجد أن مفهوم النظرية التربوية يختلف من مجتمع لآخر ومن حضارة لحضارة ومن عصر إلى عصر.

1- تعريف النظرية:

يعد مصطلح النظرية مصطلحا عاما جرى استخدامه في معظم العلوم التي اشتغل بها الإنسان، والنظرية من حيث اللغة مشتقة من لفظ نظر، وهو كما يذكر ابن منظور: أي نظر العين ونظر القلب (1414هـ، ص215)، والنظر أيضا هو الفكر في الشيء وتقديره وتقييمه.

والنظرية - بوصفها مصطلحا متداولاً علمياً - يختلف من حيث الدلالة عن بعض المصطلحات التي تشترك معه في الحقل الدلالي نفسه، كمصطلح وجهة نظر، أو رأي، أو اتجاه؛ فالنظرية أكثر دقة وصدقا، كما أنها تطورت عن طريق فنيات العلم أو بواسطة منطق مطور متبعة قواعد متشددة في ذلك بخلاف المصطلحات الأخرى، وللنظرية دور بناء في تطوير المعرفة في حين أن المفاهيم الأخرى ليس لها هذا الدور (بوشامب، 1987، ص25).

وفي ذلك ينقل الدكتور علي مذكور أن النظرية العلمية هي محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من خلال وضعها في إطار عقلي عام (مذكور، 2006، ص48).

وقد عرفها كابلان بقوله: "إن النظرية هي الطريقة لعمل شيء ذي معنى لموقف يعيق المسيرة، بحيث تسمح لنا بفاعلية كبيرة تكوين عادات وتعديلها، وربما التخلص من بعضها، وإحلال عادات أخرى جديدة كلما تطلب الموقف ذلك"؛ (سعادة وإبراهيم، 2016، ص391). إذاً فالنظرية هي توضيحات عامة تسمح لنا بدراسة وفهم ظواهر وحوادث كثيرة متشابهة بدلاً من دراسة كل حادثة على حدة.

وبتعريف بسيط فإننا نطلق معنى النظرية على تلك العبارات التي توضح أو تشرح أو تتنبأ بالظاهرة مركز الاهتمام في ميدان ما من ميادين المعرفة، تلك التوضيحات تسمى بالنظرية (سعادة وإبراهيم، 2016، ص389).

2- تعريف التربية:

التربية بمعناها الشامل: تغير في السلوك وتنميته إلى الدرجة التي تمكن الإنسان من الإسهام الفعّال في تحقيق حاجات الحاضر، ومواجهة تحديات المستقبل، وتسخير موارد البيئة وخبرات الماضي عبر رحلة النشأة والحياة والمصير.

3- تعريف النظرية التربوية:

من الناحية التربوية يمكن الشرح بأن النظرية التربوية هي الحلقة التي تجعل الأفكار المجردة أقرب إلى التطبيق العملي، ولذا يمكن القول بأنها نظرية تطبيقية أكثر منها مجردة.

يوضح مور MORE المفهوم السابق بتشبيه العملية التربوية ببناء مكون من ثلاثة طوابق، فالطابق الأول يوجد فيه كل الممارسات التي يشترك فيها المدرسون والطلاب والإدارة المدرسية من الأنشطة التعليمية وتدريب وتخطيط، وما إلى ذلك، وفي الطابق الثاني توجد النظرية التربوية التي يمكن اعتبارها مجموعة من الإرشادات والمبادئ التي تهدف إلى توجيه وإرشاد الممارسات التعليمية الجارية في الطابق الأول، أما الطابق الثالث فهي فلسفة التربية التي تُعنى بكل ما يدور في الطابقين الأول والثاني، فهي تحلل المفاهيم كالتربية والخبرة، وتحدد لها المعاني التي تدخل في بناء النظرية في الطابق الثاني، وتوجه الممارسات التربوية في الطابق

الأول (مذكور، 2006، ص48).



وتعرف النظرية التربوية أيضا على أنها: مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية، وتحكم الممارسات التعليمية، فإذا كانت النظرية العلمية تحاول وصف ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية (مذكور، 2006، ص48).

ويقصد بها كذلك: كل تفكير يتناول بالتحليل مشكلات التربية ويقدم حلولاً واقتراحات للتغيير، وغالبا ما تكون النظريات التربوية مصحوبة بأفكار حول غايات التربية وحول مفهوم التعلم وكذا دور المدرسين ومكانة المتعلم ودور المحتويات، وكذا وثيقة الصلات الاجتماعية والثقافية بالتربية.

وفي العصر الحديث اتسع مفهوم النظرية التربوية لتعني بالتخطيط المسبق الشامل لما يراد أن يكون عليه إنسان العصر من معلومات، وما يتقنه من مهارات وما يتصف به من قيم وعادات واتجاهات، ولما يراد أن تكون عليه شبكة العلاقات المنظمة لسلوك المؤسسات وسلوك الجماعة المختلفة، مع مراعاة السنن النفسية وقوانين التعلم، ومراعاة الفاعلية التي تنتج أكبر قدر من (المخرجات) مقابل أقل كمية من (المدخلات).

المحاضرة الثانية: التوجه السلوكي "الفلسفة التربوية" (التعليم والتعلم)

التعلم في منظور المدرسة السلوكية

ظهرت المدرسة السلوكية ضمن النطاق الأنجلوسكسوني بغية فهم مجموعة من الظواهر النفسية والسلوكية، ولاسيما ما يتعلق بالتربية، والتعليم، والتكوين، والتعلم. وقد لقيت هذه المدرسة انتشارا كبيرا في منتصف القرن العشرين، ومازالت تمارس تأثيرها في الساحة التعليمية والتربوية إلى يومنا هذا، على أساس أنها أكبر مدرسة سيكولوجية تعنى بمجال التعلم لدى المتعلم بطريقتة علمية موضوعية وتجريبية.

يمثل المدرسة السلوكية مجموعة من الباحثين كالأمريكيين واطسون (Watson) (١٨٧٨ - ١٩٥٨ م)، وسكينر (Skinner) (١٩٠٤ - ١٩٩٠ م)، وثورندايك (Thorndike) (١٨٧٤ - ١٩٤٩ م)، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (Pavlov) (١٨٤٩ - ١٩٦٣)،...

وقد تأثرت هذه المدرسة بالوضعية العلمية وفلسفة الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين. وقد ركزت على فكرتين أساسيتين هما: السلوك الملاحظ والبيئة، مع إقصاء الذات والعواطف الشعورية والعمليات الذهنية والعقلية والفكرية الداخلية.

الغرض من هذه المدرسة هو دراسة السلوك الخارجي للإنسان السوي، بربطه بالمثير (Stimulus) والاستجابة (Reponse). ويعني هذا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتيها من العالم الخارجي.

مجمل السلوكيات الموجودة عند مختلف الكائنات الحية، في ارتباط تام بالبيئة، أو المحيط الخارجي.

ومن ثم، فقد استبعدت هذه المدرسة كل ما هو داخلي، سواء أكان شعورا أم لاشعورا. ويعني هذا أن السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية وعلمية بامتياز، هدفها دراسة السلوك الخارجي الملاحظ في علاقة بالمثير والاستجابة. لذا، فقد أجريت تجاربها الأولى على الحيوانات، من كلاب، وفئران، وقطط، وحمائم، بغية تطبيقها على الإنسان. وبعبارة أخرى، لاكتفي السلوكية بدراسة السلوك عند المتعلم فحسب، بل تدرس، عبر الملاحظة الواسفة، الكيفية التي بها يتحكم المتعلم في المعرفة، بعد أن يحقق الهدف الإجرائي المطلوب.

نتيجة بحث الصور عن المدرسة السلوكية

وقد ارتبطت النظرية السلوكية بالتشريط التعليمي (Conditionnement) عند بافلوف انطلاقا من ثنائية المثير والاستجابة [S(R)]. ولم تقتصر السلوكية على نظرية المثير والاستجابة البسيطة كما عند بافلوف فحسب، بل تطورت مع بيداغوجيا الأهداف التي اهتمت بتسطير مجموعة من الأهداف السلوكية المعرفية والوجدانية والحسية الحركية. علاوة على التعليم

المبرمج (Enseignement programme) الذي استفاد من تقنيات المدرسة السلوكية، والتعليم الحاسوبي الذي امتح إوالياته النظرية والتطبيقية من المدرسة السلوكية. دون أن ننسى استفادة بيداغوجيا الكفايات من هذه النظرية مع تطويرها.

وللتوضيح أكثر، فالإنسان يصدر سلوكه الخارجي الملاحظ والمرصود، حينما يرتبط ذلك بمحفز واستجابة. مثلا، حينما يحس الإنسان بالعطش، يسمى هذا حافزا، فإنه يتجه نحو المكان الذي يوجد فيه الماء، يسمى هذا بالسلوك الخارجي، فيشرب، ويسمى هذا استجابة. وينطبق هذا على حافز الجوع وحافز التعلم وحافز الخوف وغيرها من المثيرات الخارجية المدركة.

وإذا كانت المدرسة الشعورية تدرس الشعور الداخلي، فإن السلوكية لا تعنى إلا بملاحظة السلوك الخارجي القابل للدراسة والرصد والتجريب والتوصيف.

ومن هنا، فكلما كان هناك مثير أو حافز أو منبه خارجي، كانت هناك استجابة سلوكية بمثابة رد فعل على هذا المنبه البيئي أو المحيطي. وقد كان هذا القانون السيكولوجي نتيجة مجموعة من التجارب التي أجريت على الحيوانات في ظروف ووضعيات تجريبية مختلفة بغية معرفة علاقة الارتباط الموجودة بين المثير المدروس والاستجابة المتوقعة.

صورة ذات صلة

وأكثر من هذا، تهتم السلوكية بدراسة الوقائع الذهنية والوجدانية الملاحظة (الصراخ، الضحك...)، ولا تعنى بدراسة الحالات غير الملاحظة أو المدركة (الفرح، الحزن، والغضب...). كما تدرس عناصر البيئة الحسية، مثل: الحرارة، وعدد الأفراد... ومن هنا، فالوضعيات البيئية هي التي تخلق حوافر الفرد، وتستدعي ردود أفعاله واستجاباته.

وإذا كان بافلوف قد اهتم بدراسة الانعكاس المشروط، بدراسة ردود الفعل لدى الحيوان في علاقته بالمحيط الذي يوجد فيه، فإن واطسون "أراد أن يبنى نظرية السلوك الإنساني على وحدة بسيطة هي الفعل المنعكس، ودرس الفعل المنعكس في الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية، واعتبر سلوك الإنسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة." [١]

وعليه، فقد كانت السلوكية تنظر إلى التعلم وفق منظور إشرافي، يربط التعلم بثنائية المثير والاستجابة

(١) - عبد العزيز القوسي: نفسه، ص: ٧٦.

هذا، ويعد إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike) (١٨٧٤ - ١٩٤٩ م) من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على التيار السلوكي، وكان سباقا إلى وضع معادلة المثير والاستجابة إطارا مرجعيا للتعلم وسيكولوجية السلوك، مع طرح تصور ترابطي للتعلم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ. علاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه. ويُطلق أيضا على نظرية ثورندايك اسم الترابطية (Connexionnisme)، على أساس أن عملية التعلم هي نتاج الربط بين المثير والاستجابة. ومن ثم، تتقوى عملية التعلم أو تضعف حسب قوة الترابط وضعفه.

المحاضرة الثالثة تابع : التوجه السلوكي "الفلسفة التربوية" (التعليم والتعلم)

تعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم بالخطأ، ونتيجة تكرار المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعليمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

(التكرار: يساعد المتعلم على تجنب الخطأ بعد القيام بمجموعة من المحاولات في مرات زمنية متعددة، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة).

(التدعيم أو التعزيز: يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة لتشجيع المتعلم على الاستجابة.

(الانطفاء: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء، أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

(الاسترجاع التلقائي: بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

(التعميم: ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها في أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.

(التمييز: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلا بد من الالتجاء إلى مبدأ التمييز للتمييز بين الموقف السابق والموقف الجديد.

(العلاقات الزمنية: يقوم الزمان بدور هام في تقويم التعليمات، فكلما كانت الاستجابة فورية وفي مدة قصيرة كان التعلم ناجحاً، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

وقد أحضر ثورنडाك صندوقاً للقطط، ووضع الطعام خارج الباب ليحفز القطط ويطوعها على فتح الباب الحديدي للظفر بذلك الطعام. وبطبيعة الحال، لن يتحقق له ذلك بسهولة ومرونة ويسر إلا بالضغط على أداة حديدية مساعدة، تسنده في فتح باب القفص لإشباع رغبته البيولوجية.

ويلاحظ أن القط يكرر محاولاته الخاطئة في فتح الباب مرات عدة حتى يحصل له المرام والمبتغى والغاية، فيخرج من قفصه الحديدي. وقد رسم ثورنडाك مبيانا إحصائيا تكراريا للتثبت من عدد المحاولات التي تسمح للقط بالخروج من القفص بسرعة. وقد تحسن أداء القط بعد (١١٧) محاولة خاطئة لمدة أسبوع. وتضاءلت المدة الزمنية التي استغرقتها التعلم لدى القط عن طريق المحاولة والخطأ.

C:\Users\top\Pictures\ تجربة قطة ثورنडाك .jpg

<https://٤.bp.blogspot.com/-yTeb ٤ wGzbaI/WJUruDaU ٩ I/AAAAAAAAAAW ٠/ojjAQhdRKIYmMr ٢٠ RV ٤ kPFIZzsIq ٦ c ١ nwCLcB/s ١٦٠٠/%٢٥ D ٨%٢٥ AA%٢٥ D ٨%٢٥ AC%٢٥ D ٨%٢٥ B ١%٢٥ D ٨%٢٥ A ٨%٢٥ D ٨%٢٥ A ٩%٢ B%٢٥ D ٨%٢٥ AB%٢٥ D ٩%٢٥٨٨%٢٥ D ٨%٢٥ B ١%٢٥ D ٩%٢٥٨٦%٢٥ D ٨%٢٥ AF%٢٥ D ٨%٢٥ A ٧%٢٥ D ٩%٢٥٨ A%٢٥ D ٩%٢٥٨٣.jpg>

وعليه، تعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم بالخطأ، ونتيجة تكرار المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعليمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

(التكرار: يساعد المتعلم على تجنب الخطأ بعد القيام بمجموعة من المحاولات في مرات زمنية متعددة، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة).

(التدعيم أو التعزيز: يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة لتشجيع المتعلم على الاستجابة.

(الانطفاء: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء، أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

(الاسترجاع التلقائي: بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

(التعميم: ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها في أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.

(التمييز: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلا بد من الالتجاء إلى مبدأ التمييز للتمييز بين الموقف السابق والموقف الجديد.

(العلاقات الزمنية: يقوم الزمان بدور هام في تقويم التعليمات، فكلما كانت الاستجابة فورية وفي مدة قصيرة كان التعلم ناجحاً، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

ومن خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعليمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى.

ويعني هذا كله أن نظرية ثورنडाك قائمة على ثلاثة قوانين كبرى هي:

(قانون الاستعداد الذي يتمثل في رغبة الإنسان أو الحيوان في التعلم، بالاستعداد والتحضير والتهيؤ وتوفير جميع الإمكانيات النفسية والعضوية لإنجاز المهمة عن طريق التشجيع والتحفيز والتطويع، أو ما يسمى أيضا بقانون الدافعية؛

(قانون الأثر: ويعني أن يكون للعمل أو الإنجاز المشروط أثرا إيجابيا في المنجز، كأن يشبع رغباته، ويحقق متمنياته، ويرضي طموحاته، ويكون ذلك بالثواب والتشجيع والتقويم والمكافأة؛

(قانون الممارسة: لا يتحقق التعلم الترابطي إلا بالتدريب المستمر، والتمارين المتكررة، والمحاولات الخاطئة من أجل الظفر بالمبتغى. ولا بد أن يكون التمرين هادفاً وناجحاً وبناءً بامتياز، يساعد المتعلم على التعلم وحل الوضعيات المشكلات.

وقد توصل ثورنडाك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ، وهذه القوانين هي:

(قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة؛

(قانون الأثر القائم على الثواب، وقد قال به واطسون [١]؛

(قانون التهيؤ والاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج؛ (قانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعليمية؛

(قانون الانتماء الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الموقف؛

(١) - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة ١٩٧٠ م، ص: ٢٠٦ - ٢٠٧. (قانون الاستقطاب الذي يعني أن التعلم يتحقق بطريقة الترابط الميسر بدل الترابط المنعكس الصعب، كأن نتعلم معاني مفردات اللغة الفرنسية بالعربية أسهل من تعلمها بالفرنسية، كأن نذكر المفردة الفرنسية ثم نذكر معناها بالعربية. وهذا أفضل إذا طلب منا أن نذكر معنى المفردة العربية بالفرنسية.

علاوة على وجود مجموعة من القوانين الثانوية، مثل:

(قانون الاستجابة المتعددة التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة؛ (قانون الاتجاه أو المنظومة الذي يعني مدى تأثير التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه ورغباته وقناعاته؛

(قانون الاستجابة بالمماثلة، ويعني التعلم انطلاقاً من المواقف السابقة المشابهة؛

(قانون الانتقال الترابطي الذي يعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعليمية الأخرى [١]. . .

ويمكن تطبيق النظرية السلوكية على الحيوانات، والأفراد الأسوياء، وفي مجال سيكولوجيا الطفولة، والسيكولوجيا الاجتماعية. . . ومن جهة أخرى، تستند هذه المدرسة، على المستوى الإستمولوجي، على الفكر العلمي الوضعي والموضوعي والتجريبي متأثرة، في ذلك، بالعلوم الفيزيائية والفيزيولوجية والرياضية والطبيعية، مع تطبيق المنهج التجريبي القائم على الملاحظة، والفرضية، والتجريب، والتكرار، والمقارنة، والقانون، والنظرية. دون أن ننسى أن هذه النظرية تقوم على مبدأ الحتمية العلمية، وربط الأسباب بالنتائج، وتمثل الموضوعية العلمية في البحث التطبيقي.

(١) - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة ١٩٨٤ م، ص: ٣٢٧.

وفي الأخير، فلقد ساهمت المدرسة السلوكية في إغناء مجال التعليم والتعلم والتكوين. ومن ثم، فالتعلم، في منظور المدرسة السلوكية، هو أن يكون المتعلم قادراً على تقديم الجواب المناسب، أو يكون قادراً على حل الوضعيات المعقدة والمركبة، أو يكون قادراً على تقديم الحلول الملائمة والمناسبة لمختلف المشاكل التي تواجهه في المدرسة من جهة، والحياة من جهة أخرى. ومن ثم، يتحقق التعلم الحقيقي عند المتعلم بالجمع بين المثير والاستجابة وتكراره عبر الوحدات الدراسية والتعلمية.

أضف إلى ذلك يتحقق التعليم السلوكي بتحديد الأهداف الإجرائية، وتقديم الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة لكي يجب عنها المتعلم، وخلق السياقات الظرفية والبيئية التعليمية المختلفة للثبوت من مكتسبات المتعلم، رصد مختلف استجاباته المعرفية، وتحديد مجمل المثيرات الدافعة نحو التعلم، وتبيان نوع طبيعة السلوك التعليمي لدى التلميذ بشكل علمي، وموضوعي، وتجريبي.

وعليه، فقد رفضت المدرسة السلوكية البنات العقلية المتحركة في التعلم كما لدى السيكلوجيا المعرفية، بل اعتبرت السلوك الملاحظ والمرصود هو أساس المعرفة النظرية والتطبيقية. بمعنى أن هدف المدرسة السلوكية هو تحليل السلوك المعرفي والتعليمي الملاحظ لدى المتعلم ووصفه بدقة علمية وقياسية، في شكل أهداف سلوكية وإجرائية في آخر حصة تعليمية- تعليمية. فما يهم السلوكية هو وصف الأفعال السلوكية من قبيل:

- أن يكون التلميذ قادراً على رسم لوحة تشكيلية في وصف الطبيعة؛

- أن يكون المتعلم قادراً على قفز حاجز من خمسة أمتار؛

- أن يكون التلميذ قادراً على العد إلى المائة.

ومن هنا، ينبني الفعل السلوكي على القدرة زائد فعل الحركة. ولا تبني السلوكية أهدافها الإجرائية والكفائية على الأفعال العقلية والمعرفية، مثل: يتذكر، ويفهم، ويفكر. . .

وعلى الرغم من إيجابيات المدرسة السلوكية، فإنها تهمل جوانب سيكولوجية أخرى تتعلق بما هو شعوري، ولا شعوري، ومعرفي. كما تسقط في الآلية الميكانيكية التكرارية. ثم، إن التعلم ليس مرتبطاً بثنائية المثير والاستجابة بالضرورة، بل قد يكون التعلم نتاج الرغبة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس الداخلية التي لا علاقة لها بالمحيط الخارجي. كما تملك الذات مؤهلات وراثية وعقلية وذكائية تسمح لها بالتعلم والاكتساب أكثر مما يتيحها المحيط الخارجي.

المحاضرة الرابعة: التوجه النبوي "الفلسفة النبوية" (التعليم والتعلم من منظور الفلسفة النبوية)**البنائية Constructivism - أسس النظرية البنائية في عملية التعلم / التعليم وتطبيقاتها التربوية**

كثيرًا ما نسمع عن النظرية البنائية في التعلم، والأثر الذي تركته في المناهج والكتب المدرسية وطرائق التعليم، بحيث بتنا أمام قضية تربوية متجددة تلخص في عدم معرفتنا جذور هذه النظرية وأسسها وإجراءات تطبيقها. والمعلم، باعتباره المسؤول الأول عن تطبيق المناهج الجديدة، يشعر بحاجة ماسة إلى ضرورة التعرف إلى هذه النظرية وتوجهاتها وأسسها ومرتكزاتها، كما يحتاج إلى أمثلة متنوعة مادية وحسية توضح له هذه المقاربة الجديدة في التعلم. ونؤكد هنا، بأن مجرد القراءة حول هذه النظرية تعتبر الخطوة الأولى في مسيرة الإلمام بها والتمكن منها للاستفادة في التطبيقات العملية الصفية واليومية. وما هذه المقالة الموجزة إلا محاولة أولية لإلقاء الضوء على هذه المقاربة التي باتت خلال فترة وجيزة بفضل أعمال وجهود مجموعة كبيرة من التربويين وعلماء النفس المعرفيين، مطبقة على شكل واسع في مجال التعلم وفي مجالات أكاديمية مختلفة.

المحاضرة الثالثة بعنوان: الفلسفة البنائية.**أولاً: الفلسفة البنائية:**

تعد المدرسة البنائية من أكثر المداخل التربوية التي يناهزها التربويون في العصر الحديث وهي تتداخل مع الإدراكية في كثير من النقاط إلا أنها تتميز عنها بتأكيداتها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم.

والمدرسة البنائية لها أكثر من منظور من التعلم وهي بشكل عام تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات ، والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية ، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير ، أو التأويل ، ومن ثم يتم الموائمة أو التكيف للمعلومات بناء على البيئة المعرفية لدى الفرد ، وأن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية ، وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديها.

إن فلسفة النظرية البنائية التي تدعو إلى أن يبني المتعلم معرفته بنفسه من خلال التفاعل المباشر مع الموقف التعليمي ، ومع المعرفة الجديدة وربطها بخبراته السابقة في ضوء توجيهات المعلم ، كما تهتم بكيفية حدوث التعلم في عقل المتعلم ، وما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يفعله المعلم لتعليم المتعلم.

وقد انبثقت عن النظرية البنائية العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية كنموذج وودز الذي تكمن خصوصيته في توظيف مهارات عقلية يمكن تمييزها لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ، وفي المواد التي فيها ربط بين الجانبين النظري والعملي.

التطبيقات التربوية للفلسفة البنائية:

المعلم: دور المعلم في ظل هذه الفلسفة هو التوجيه والإرشاد وليس التلقين.

المتعلم: في إطار هذه الفلسفة باحث ناشط معتمد في ذلك على منهجية ترتيب الأحداث والبحث عن الروابط والعلاقات بين الأجزاء للوصول إلى الحقائق ومعنى الأشياء.

تطور مفهوم النظرية البنائية

تؤكد النماذج المعرفية الحديثة حول التفكير والتعلم (نماذج معالجة المعلومات) على أن العقل لا يتعلم بطريقة سلبية من خلال تسجيل المعلومات وحفظها، بل إيجاباً بواسطة محاولات ناشطة لجعل ما يتعلمه الفرد من معلومات ذات معنى بالنسبة له. ويطلعنا النموذج البنائي المذكور على أن هذا النوع من التعلم يحول المتعلمين إلى ناشطين فعليين من طريق بناء ارتباطات وعلاقات داخلية أو علائقية بين الأفكار والوقائع التي يتعلمونها، بالإضافة إلى بناء ارتباطات خارجية بين المعلومات الجديدة من جهة والمعلومات السابقة المكتسبة من جهة أخرى. وتركز هذه المقاربة للتعلم على الدور الناشط للمعلم. فالبنائية هي إذًا، مصطلح يستخدمه علماء النفس المعرفيون لتوضيح هذه المقاربة في التعلم. وقد تطور مفهوم البنائية خلال العقود المنصرمة ليصبح اشم وأوسع فيتحوّل من مجرد مصطلح لنظرية في التعلم، إلى الارتباط بنظرية للمعرفة تشير إلى أن العالم معقّد، وليس هناك من حقيقة موضوعية ثابتة، وبأن أكثر ما نتعلمه يُبنى فعلياً من خلال معتقداتنا وتصوراتنا ومن خلال البيئة الاجتماعية التي نحيا فيها. وهذا ما أشار إليه أحد البنائيين، (ارنست فون غلاسرفيلد Ernest Von Glaserfeld) في نظريته إلى فلسفة المعرفة فقال: "منذ القدم، وفي القرن الخامس للميلاد، أكد الفلاسفة وجود صعوبة منطقية لإثبات حقيقة ما في ميادين المعرفة، وأشاروا إلى أن المقارنة الضرورية بين المعرفة عن الشيء وحقيقتها الواقعية لا يمكن إجراؤها، لأن الإجراء العقلي (العملية العقلية) حول الحقيقة الواقعية للشيء تتم من خلال عمل معرفي آخر. وقد أسند هؤلاء المشكّكون هذا الجدل إلى حيرة الفلاسفة الذين تصدّوا لهذه المشكلة. وعلى أي حال، فإنهم لم يتخطوا المفهوم التقليدي للمعرفة..."

وهنا تظهر البنائية التي اتبعت خطوات البراغمية الأميركية وعدداً من المفكرين الأوروبيين في نهاية هذا القرن على أنها محاولة لمخالفة هذا التقليد المتبع وكسره. فهي تشير إلى وجود خطأ ما في المفهوم التقليدي للمعرفة، وتفتّح تغييره بدلاً من الاستمرار في نزاع فكري لا جدوى منه للوصول إلى حل لهذه الجدلية المتعارضة. وهذا التغير يستند إلى: Glaserfeld 1995 P.6-7 في عباراته الشهيرة: "أوقفوا البحث عن المتطلبات التي تجعل من المعرفة عالماً مستقلاً، واعترفوا بأن المعرفة تمثل قيمة بالنسبة إلينا، خصوصاً في ما نعمله في عالمنا الواقعي، وفي الطرق الناجحة التي نتعامل بها مع الأشياء المادية، وفي التفكير بالمفاهيم المجردة". إضافة إلى هذا الربط مع نظرية فلسفية في وجود المعرفة، فإن البنائية أصبحت مرتبطة بتيار تربوي رائد أعاد المتعلمين إلى واجهة العملية التعليمية/التعليمية. ويهدف هذا التيار إلى إقالة الممارسة التربوية بحيث تصبح الدروس مخطّطة ومتدرّجة لتشجيع التلامذة على استخدام خبراتهم بغية تحقيق فهم بنائي ناشط من خلال جعل ما يتعلمونه ذات معنى بالنسبة إليهم. وقد توصل التيار البنائي في التربية إلى تحقيق إصلاحات عديدة في المناهج التربوية وفي تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم... (Duit 95, Saxe 95, Spivey 95) وستعرض للبنائية هنا كنتيجة لأبحاث علماء النفس المعرفيين باعتبارها تحرّك المتعلمين في المجالات الآتية: في الأعمال والإجراءات المساعدة على بناء ارتباطات داخلية، في مجال تنظيم المعلومات في الذاكرة النشطة، لتصبح مفهومة وذات معنى، وفي مساهمتها في بناء ارتباطات بين المعلومات الجديدة والأخرى المكتسبة. والبنائية، من هذا المنظور، هي تطبيق مبادئ التعلم في الصف والتي استخرجت من النماذج المعرفية (cognitive models) التي تؤمّن للمتعلمين فرصة بناء طرائق وأساليب خاصة بهم للحصول على المعرفة.

خصائص النظرية البنائية في عملية التعلم/التعليم

إن الممارسات البنائية التعليمية سواء أكانت في مجالات العلوم أم الدراسات الاجتماعية أم الرياضيات أم القراءة والكتابة فإنها تتصف بالميزات المشتركة الآتية :

1. تنظم التعلم والتعليم حول أفكار أو محاور كبيرة مهمة.
2. تشدّد على أهمية المعرفة السابقة المكتسبة وارتباطها في اكتساب المعرفة الجديدة.
3. تتحدّى صحة وملاءمة المعلومات الأولية المكتسبة للمتعلمين.

4. تشكل مجالاً للشك وعدم اليقين.
5. تعلّم المتعلمين كيف يتعلّمون.
6. تنتظر إلى التعلّم كمغامرة معرفية تعاونية.
7. تسهّل تقييم تحصيل المتعلّم خلال الدرس.

وسنحاول التطرّق إلى مضمون هذه المميزات بالتفصيل.

تابع.....المحاضرة الخامسة: التوجه النبوي "الفلسفة النبوية" (التعليم والتعلم من منظور الفلسفة النبوية)

1. تنظيم التعلّم والتعليم حول أفكار أو محاور كبيرة مهمة

أبدت إحدى المعلّمت استياءها من الطريقة المتبعة في كتاب التاريخ في معالجة موضوع الحرب العالمية الأولى، إذ شعرت بأن تلامذتها (الصف الأول الثانوي) فهموا بأن أسباب الحرب ناتجة من اغتيال شخص في عربته. لقد أرادت أن يستوعب تلامذتها بأن أسباب الحروب تعود إلى نزاعات دينية، أو اثنية، أو اقتصادية وغيرها... وهي تمتد بجذورها إلى تاريخ قديم. ومن أجل أن تحوّل تفكير تلامذتها نحو فهم تعقيدات أسباب الحرب العالمية الأولى، طرحت هذا السؤال في الحصة الثالثة : "ماذا كان سيحصل لو لم يُقتل الأرشيدوق النمساوي فرديناند الأول؟"

ينظر المتعلّمون إلى التعلّم بأنه يشتمل على تذكّر الحقائق، وملء الاستبيانات، والإجابة عن الأسئلة في نهاية الدرس، وإجراء الامتحانات، غير أن المقابلات المكثّفة مع مستويات متعددة من المتعلمين أظهرت بأنهم لا يرون التعلم مقارنة بالراشدين، على أنه هدف (Breitex and Scard malia 89) وبكلمات أخرى فإنهم لا يتابعون الدرس بغرض التعلّم بل بفكرة تنطوي على كتابة الفروض وتنفيذ الأنشطة والنجاح في الامتحانات...

يعتقد علماء النفس المعرفيون بأن نظرة المتعلّمين للتعلّم على أنه مجرد نشاط وليس غاية، تدفعهم أي المتعلّمين، إلى أن يكونوا سلبيين خلال الدرس. وتوضيحاً، فإنهم ينتظرون بفارغ الصبر الورقة المطبوعة أو المختبر أو الفرض أو الامتحان. فكيف يستطيع المتعلّم أن يحوّل النظرة إلى الهدف وليس إلى النشاط؟ وهنا يشير المعرفيون إلى أهمية دور المتعلّم في أثناء الدرس إذ ينبغي عليه أن يباشر في شرح المفاهيم الأولية والتعميمات، والأفكار المتضمنة في المحتوى الدراسي من دون التركيز على الحقائق المجزأة أو المعلومات المتباعدة (Brook 93). ولنستعرض بعض هذه الطرائق :

إن المناهج والكتب المدرسية تخلو نسبياً من المحاور والأفكار العامة والمبادئ، وتركّز على مجموعات من الحقائق أو الأنشطة. وكتب التاريخ أصدق دليل على ذلك، فيتعلّم التلامذة الحروب وأسبابها وتواريخها وأماكنها ويملأون الخرائط المتصلة بها. أما النظرية البنائية في التعليم عن الحروب فإنها تشدد على انخراط المتعلّم في قضايا تدور حول النزاعات الإنسانية، وأسبابها ونتائجها. أما الحروب فإنها تقدم كمجموعة من الأحداث تساعد المتعلّم على بناء مفهوم أوسع حول التاريخ. وعندها يأتي دور المتعلّم في تنظيم التعلّم حول أفكار عامة ومبادئ وتعميمات.

وإن أفضل طريقة كي يسترجع المتعلّمون المعرفة ويطبقوها هي طريقة الوضعية- المشكلة (problem- situation) التي تثيرهم وتحضّهم على التفكير والتنظيم وحل المشكلات.

وقد ظهرت أهمية تركيز الدروس وتوسيعها حول أفكار أو محاور في محاولات عدة لإصلاح المناهج خلال العقد الأخير من القرن العشرين. فمناهج العلوم التي يتم تعديلها باستمرار قد نظمت أخيراً المعلومات حول "مفاهيم محورية" مثل "السبب والنتيجة" و"التغيّر والحفظ، والتنوّع والتغيّر، المادة والطاقة"، أكثر من تشديدها على مواضيع كالجهاز الهضمي، الكواكب، التغذية، والكهرباء، كما قدّم منهج فنون اللغة القراءة في مضمون يركّز على المحاور كالخيال والواقع، التفكير والاندفاع، الحرية والمسؤولية، أكثر من تركيزه على الشعر والنثر والخرافة... وإن الخلفية العقلانية المنطقية التي تستند إليها هذه التغيرات هي اعتبار المتعلّمين قادرين على تعلّم المعنى والاستيعاب من خلال تنظيم المعلومات بأنفسهم، وربطها بمعلومات أخرى، وحفظها كشبكات (schemata) أو تصورات (representation) لا من خلال تركها قطعاً معزولة ومجزأة من المعرفة. وكلما قُدِّمت الدروس على شكل بنيات كبيرة من المعرفة -

كالمفاهيم والتعميمات والمحاور - كلما قام المتعلمون بربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة.

2. أهمية المعرفة السابقة المكتسبة (prior-knowledge) وارتباطها باكتساب المعرفة الجديدة

يعتقد علماء النفس المعرفيون بأن المتعلم - وإن كان صغير السن - لديه معلومات حول أي موضوع يتعلمه. وهذه المعلومات قد تكون بشكل أفكار، مهما كانت مشوشة مثل حقائق غير مترابطة، قواعد داخلية، وصور. وغالبًا ما تشتمل هذه المعلومات على معتقدات غير صحيحة مثل "العالم مسطح"، و"الشمس تدور حول الأرض"، وأن "الحرب كانت بسبب خلاف على أرض أو كلة"، أو أن "الكائنات العضوية الصغيرة سيئة بأكملها". فالمعلومات المكتسبة تؤثر في محاولات المتعلمين بناء معارف مما يتعلمونه، أو يقرأونه أو يسمعون عنه. وعلى عكس السلوكيين (behaviorists) الذين يعتقدون بأن المتعلمين يمتصون المعلومات سلبياً ويخزنونها، فالمعرفيون البنائيون يؤكدون على أن المتعلمين يحاولون دائماً إيجاد معنى لكل ما يتعلمونه.

وهنا نسال، أليست المعلومات المكتسبة لدى المعرفيين تشابه والمهارات المكتسبة لدى السلوكيين؟ وعلى رغم التشابه بين النقطتين فإن المعرفيين يشيرون إلى أن الأولى أبعد كثيراً من الثانية. فالسلوكيون يرون المعلومات الأولية على أنها استعداد للتعلم، وعندما تكون المعلومات ناقصة فإن دور المعلم هو ببساطة كلية تقديم المعلومات الجديدة للمتعلم كي يكتسبها. أما المعرفيون فإنهم ينظرون إلى المعلومات المكتسبة (المعرفة المسبقة) على أنها بناء معرفي - أو تصورات تتطلب فهماً أعمق، واعتماداً متبادلاً مع المعطيات الأخرى، وارتباطاً مع المعرفة المدخلة الجديدة. وإن اهتمام المعلم بالمعرفة المسبقة ليست لملء إناء فارغ، كما يدعي السلوكيون، إنما بالأحرى لمساعدة المتعلمين على الدخول إلى تلك المعرفة، وفهم مضامينها الصحيحة والخاطئة (misconceptions) وإزالة البنى المعرفية غير الملائمة سعياً وراء البنى الملائمة. (Floden 1991)

أ- تنظيم المعرفة السابقة المكتسبة

كان "دايفيد أوزوبل" أول عالم نفس تربوي أميركي تحدث عن أهمية المعرفة المكتسبة كبنى معرفية أو شيماته (schemata) للوصول إلى تعلم ذي معنى. وأعلن بأن الأفراد يتعلمون عندما يحولون المادة الجديدة إلى شيماته (schemata) يعيدون بناءها أو تكييفها ضمن إطار بنوي خاص بهم.

لذلك، فإن مفهوم "المنظم المتقدم أو التمهيدي (advanced organizer)" يقدم للمتعلمين الدعم التعليمي الذي يسهل التعلم ذا المعنى، وهو أي المنظم المتقدم خلاصة المفاهيم والتعميمات والأفكار التي يتم تعلمها، والمعرضة على مستوى شامل وعام. وعندما تُقدّم للمتعلمين في بداية الدرس فإنها تساعدهم على استرجاع المادة المشابهة (لديهم معرفة عنها) وربطها بتعلم المحتوى المختلف. والأمثلة على ذلك كثيرة، مثل مقدمات الكتب أو المقالات أو المواضيع. ويعتقد أوزوبل بأن "المنظم المتقدم" يساعد المتعلمين على بناء معرفتهم الجديدة. ويمكن تطبيق "المنظم المتقدم" من خلال جعل المتعلمين يدرسون عناوين الفصول والعناوين الفرعية، والمقدمات والخلاصات والأسئلة في نهاية الفصل قبل قراءة النص المطلوب معالجته. وهذا يثير المعرفة المسبقة التي خزنها المتعلمون في ذاكرتهم الطويلة الأمد، وعندما يقرأون الفصل فإنهم يشكلون ارتباطات بين هذه المعرفة والأخرى القادمة، تلك الارتباطات التي تعزز التعلم الطويل الأمد معني وتذكراً.

ب- التعرف إلى آراء المتعلمين ومعتقداتهم وأفكارهم

إن المتعلمين الذين لا يملكون معرفة مسبقة وإفية حول موضوع معين يجدون ولا شك صعوبة في تعلم أشياء جديدة حوله. لنفترض مثلاً أنك تعلم عن الحرب العالمية الأولى، والتلامذة لا يملكون أفكاراً أو معلومات حولها، وبناءً على ذلك، فإنهم لن يستطيعوا بناء جسور مع المعلومات الجديدة، ولن يبذلوا جهداً لبناء منهجهم حول ما يتعلمون وسيحتاجون بسلبية مع الدرس. ولكن إذا امتلكوا أفكاراً ومعلومات عن الدرس أو إذا حاول المعلم تنظيم الدرس حول عناوين كبيرة أو محاور حيث يستطيع المتعلمون أن يبنوا عليها، فإنهم ولا شك سيندمجون في التفكير الفاعل الذي ينتج منه تعلم له معنى وتذكر.

وفي محاولة توضيح المقصود بـ "الذي المعنى"، يعتبر المعرفيون بأن الأهمية ليست لكمية المعلومات المقدمة للمتعلمين بل في كيفية تحويلها إلى معلومات ذات معنى بحيث يمكن فهمها واستخدامها بطريقة أفضل. ويرؤن بأن فوائد مثل هذه المقاربة المعرفية في التعليم

كثيرة وتوسع دائرة فهم المتعلمين ولا سيما عند اتباع طريقة التعلم الاستقبالي، والتعلم الاستبدالي، والتعلم بالاكشاف وحل المشكلات. **فالتعليم الاستقبالي (reception teaching)**، يتم عندما يتلقى المتعلمون معلومات جديدة، تتصف بحسن التنظيم والبناء، وكلما كان تنظيم المعلومات جيداً وبنائها متماسكاً سهل تعلم المتعلمين (أوزوبل 1977). كما أن ذكر أهداف الدرس للمتعلمين ينبههم إلى ما سيتعلمونه وإلى ما سيصبحون قادرين على عمله في نهاية الدرس. ويركزون أيضاً على إعطاء أمثلة حسية من الحياة الواقعية وإلى السؤال عن رأي المتعلمين الشخصي في كيفية الاستفادة من المعلومات الجديدة في حياتهم الاجتماعية.

وفي التعليم الاستبدالي (reciprocal teaching)، أي عندما يحول المعلم تدريجياً عملية التعليم نحو المتعلمين فيصبحون هم مسؤولين عن تعليم زملائهم متبعين أسلوب النمذجة (modeling). ويمكن للمعلم هنا بعد أن يشرح مفهوماً معيناً، الطلب إلى تلميذ (أو أكثر) أن يعيدوا الشرح والتوضيح، أو الطلب إلى آخرين أن يقوموا بالتلخيص أو يشرحوا لزملائهم كيف نفذوا التلخيص وما هي الطريقة التي اتبعوها. كما يمكن للمعلم بعد إنجاز عمل معين أن يطلب إلى بعض التلامذة إعادة شرح عملية الوصول إلى الإنجاز على اللوح وأمام جميع المتعلمين.

وفي طريقة التعلم بالاكشاف (discovery learning)، التي تعتبر من أهم الطرائق المرتكزة على النظرية البنائية والتي كان من روادها عالم النفس السويسري جان بياجيه، والروسي ليف فيغو تسكي. وهذه الطريقة تشدد على فهم المتعلمين وسعيهم للحصول على المعلومات والخبرات بأنفسهم. ويشير O'neil إلى أن المعلمين يوفران الوقت المناسب والفرص المتنوعة كي يستكشف المتعلمون الأفكار والظواهر والارتباطات، ويشاركوا فرضياتهم مع رفقاتهم عندما يرون ضرورة لذلك. بالإضافة إلى إعادة النظر بأساليب تفكيرهم الأصلية. ويرى أنصار هذه الطريقة بأن التعلم ذا المعنى يتحقق للتلامذة عندما يعملون فردياً وجماعياً، ولا سيما عندما ينفذون الأنشطة التي تتطلب عمل فرق بشكل تعاوني، وعندما يدركون شخصياً ويفهمون أشياء بأنفسهم بدلاً من تلقّيها من أشخاص آخرين.

وأخيراً في طريقة حل المشكلات (problem-solving) ولا سيما في التعامل مع المشكلات ذات التنظيم أو البناء الضعيف، أي في مجالات العلوم الإنسانية. وهي غالباً ما تكون مشكلات نواجهها في حياتنا اليومية. ففي مثل هذه المشكلات، لا توجد إجراءات بسيطة محدّدة يمكن تطبيقها للوصول إلى حلول معينة، كما هي الحال في المسائل الرياضية والعلمية، بل تتطلب الإجابة عن أسئلة، مثل: كيف يمكنني أن أستفيد من أوقات فراغي بشكل أفضل؟ أو كيف يمكنني أن أجعل درسي محور جذب لانتباه المتعلمين؟ وعندما يسأل المتعلمون

وإذا حاولنا التطرّق إلى الاستراتيجيات الفكرية المتبعة في حل المشكلات الحياتية المعيشة، نرى كيف أن الخطوات المتبعة في استراتيجية حل المشكلات هذه تجعل الموضوع أو المواضيع الفرعية ذات معنى بالنسبة للمتعلمين، ولا سيما عند التبصّر في الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف.
- تعيين المشكلات أو العوائق.
- وضع وسائل أو حلول بديلة.
- ترقب أو استكشاف نتائج الحلول الممكنة.
- تقدير درجة الرضى والاقتناع بحل المشكلة المطروحة.

ج- المشاركة في المعلومات الخاطئة: Misconceptions

يشير البنائيون المعرفيون بحذر إلى المعلومات المكتسبة المبنية على معلومات خاطئة، لأنها تُعَوِّق اكتساب المعلومات الجديدة التي يقدّمها المعلم، وأحياناً تترسخ هذه المعلومات في ذهن المتعلم فيرفض الجديد رغم استعمال طرائق بديلة. وقد تكون المعتقدات قوية بحيث يتجاهل المتعلمون العبارات التي لا يوافقون عليها أو الأشياء التي يرفضون رؤيتها بشكل صحيح. وإن أفضل طريقة للتأكد من أن المعلومات المكتسبة تعزّز التعلم ذا المعنى والتعلم الدقيق للمفاهيم هي من خلال طرح أسئلة عدة والتأمل في أثناء التحضير لوحدة ما مثل :

1. ما هي الأفكار والتعميمات والمبادئ المهمة التي أريد أن يكتسبها تلامذتي في نهاية الوحدة؟

2. كيف يبدو هذا العنوان للمتعلّمين؟ كيف سينظرون إليه أو يدركونه؟
3. ما هي أفضل الطرائق لعرض أو تقديم هذه الأفكار لهم، كي يتسنى لهم ربطها بما يعرفون ومن ثم ليتحدّوا مدى ملاءمتها للمعلومات المكتسبة الراسخة؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة سيدفع المعلّم ولا شك إلى البحث عن الإجابات المحتملة، ما يسهّل له عملية اختيار المفاهيم المناسبة والملائمة لمستوى المتعلّمين الفكري والنفسي، كما يسمح له باختيار أفضل الطرائق والتقنيات التي تخدم هذه الأفكار والمحوار.

4. تحدي صحة المعلومات الأولية المكتسبة وملاءمتها للمتعلّمين

ما هي أفضل الأساليب لتفرض على تلامذتك إجراء مقارنة بين ما يعرفونه وما يتعلّمونه؟ في الإجابة عن هذا السؤال يشير البنائيون إلى دور المعلّمين في تخطيط دروسهم لخلق نزاع أفهومي (conceptual). فإذا قدّمت مثلاً درساً في العلوم ممهداً بما يأتي: إن الكائنات الصغيرة (germs) تدخل أجسامنا لتعيش فيها بهدوء وتأكّل وتنمو... في حين ينظر التلامذة إلى هذه الكائنات على أنها تهدّد الجسم وتؤذيه أكثر من كونها مجرد أجسام تسعى إلى السلام في هذه البيئة الجديدة.

فالنزاع الأفهومي يظهر عندما لا تنتج معتقداتنا المكتسبة أو طرائق تفسيرنا للأشياء النتائج التي نتوقعها. ويمكن أن يطبق هذا النزاع في الدراسات الاجتماعية عندما يتحدّى المعلّمون المعلومات المكتسبة حول حوادث معينة، وفي اللغة العربية عندما يطلبون إلى المتعلّمين التنبؤ حول ما يمكن أن يحصل عند قراءة قصة أو نص معين، وفي العلوم كذلك عندما يطلب إليهم أن يحزروا أو يتوقعوا ماذا سيحدث عندما نمزج مواد كيميائية مع بعضها.

يشير المعرفيون، والبنائيون، إلى أن أفضل سبيل لخلق هذا التحدي هو في تصميم دروس يمكنها أن تخلق نزاعاً أفهومياً، ويعتقدون بأن المتعلّمين يميلون عندئذ إلى حل هذا النزاع ببناء معاني جديدة لأنفسهم ثم استعادة ما تعلّموه لتطبيقه في مضامين جديدة (غوديني، سيندر، غلاس، غاماس 93).

وصمّم بعض البنائيين والمعرفيين إطاراً مرجعياً للتعلّم يستخدمه المعلّمون لتعزيز النزاع الأفهومي والوصول إلى الحلول في مادة العلوم بحيث يمكن تطبيقه في أي مادة تعليمية.

تابع.....المحاضرة السادسة: التوجه البنوي "الفلسفة البنوية" (التعليم والتعلم من منظور الفلسفة البنوية)

4. إفساح المجال للشك وعدم اليقين

يعتقد البنائيون بأن حل المشكلات نادراً ما يؤدي إلى حلول سريعة وبسيطة وصحيحة. وعلى العكس، فإن المشكلات العالمية معقدة ومركزة وغير منظمة وغالباً ما تكون الحلول عديدة ومتنوعة. لذلك، فإن التربويين البنائيين يقترحون مشكلات واقعية مأخوذة من الحياة المعيشة، إلا أنهم يفضلون طرح مشكلات لا حلول أكيدة أو نهائية لها. كما يطلبون أن يكون لها عدة حلول، ولكل حل حسناته وسيئاته. وهذا العمل يخلق الشك وعدم اليقين اللذين يعتبران ضروريين لحصول التعلم ذي المعنى.

يعتبر البنائيون تعليم الخط على أنه حل لمشكلة لأنه يتضمن اكتشاف المشكلة، والتخطيط، والعصف الذهني، وتنظيم الأفكار، واختبار الارتباطات (العلاقات) والتماسك، والكتابة، والتحقق. لكن الخط في الوقت عينه، لم يعتبره البعض حلاً لمشكلة لأنه محدود في الفكرة والمجال. وأن التعيين أو الفرض النموذجي هو في كتابة صفحة أو أقل تستكمل في الصف، ويختارها المعلّم، كي تختبر المعلومات والمهارات المكتسبة، هذا إذا اعتبرنا بأن مهمة التلميذ تكمن في الوصول إلى الجواب الصحيح أكثر من الاقتناع أو التعبير.

وقد قدم علماء النفس المعرفيون والبنائيون تجديدات حول تعليم الكتابة، تشدد على أن تعليم الكتابة يمرّ في تعليم المتعلّمين لمقاربة الكتابة من طريق أنشطة حل المشكلة. ويتم تشجيع التلامذة على متابعة نمطهم وقضاياهم الخاصة في الكتابة أكثر من مجرد الكتابة حول مواضيع مقترحة من المعلّم. كما يتعلّمون أهمية التخطيط مثل: وضع الهدف للكتابة، والتخطيط، وتحديد المعلومات المهمة التي ينبغي جمعها. وأخيراً فإنهم يتحققون من كتاباتهم في ضوء الأهداف، التي تعتبر إجراءات عملية تقود التلامذة إلى تغيير أهدافهم واتباع المرونة في ضوء عدم التلاؤم أو الوصول إلى معلومات متناقضة.

5. كيف يتعلم المتعلمون

لقد بينا سابقاً بأن المفكرين الجيدين يتبعون استراتيجيات معرفية (cognitive strategies) تسمح للمتعلمين باكتساب المعرفة وبنائها، من خلال وضعيات متنوعة، لتكون مساعدة لهم خلال حياتهم بأكملها. وتمت مراجعة العديد من الاستراتيجيات لمساعدة المتعلمين على التذكر، والفهم، وحل المشكلات في مجالات أكاديمية مختلفة.

إن المقاربة البنائية للتعليم الصفي تتضمن استراتيجيات معرفية تكسب المتعلمين المهارات وكيفية إدارتها. ويعتبر كارل برايتز (السيكولوجي المعرفي) أن هذا الهدف التعليمي هو الذي يساعد المتعلمين كي يصبحوا متعلمين قصديين (1990)، ولا يصبح المتعلمون كذلك إلا عندما يجدون أو يكتشفون مقارباتهم أو أنظمتهم الخاصة التي تحقق أهدافهم التربوية. فالتعلم القصدي الهادف يتطلب القدرة على معرفة مصادر أو موارد التعلم وتحديداتها، والتغلب على صعوبات التعلم، ومعرفة كيفية بذل الجهد باستمرار لتحقيق التعلم.

ويجد المتعلمون القاصدون أنفسهم مسؤولين عن تعلمهم بمعنى أنهم يجدون أنفسهم لا المعلمين مسؤولين عن إدارة قدراتهم الذاتية للتعلم. وفي الواقع، فإن المعرفيين يملكون الأدلة كي يقترحوا بأن استخدام المتعلمين لاستراتيجياتهم المعرفية تعتمد على إرادتهم في تقبل المسؤولية لتعلمهم الخاص. وبكلمات أخرى، فإنهم يعرفون كيف يستخدمون إدراكهم في أثناء تعلمهم. وإن المتعلم الجيد يكون على مسافة أقرب من إدراكه وتقييمه لاستيعابه الذاتي أكثر من المتعلم العادي. وإن استخدام المتعلم لاستراتيجيات معرفية وإدارتها يمكن تلخيصها في خطاب "برايتز" في قوله: "نحن نصل إلى الاستنتاجات ذاتها من خلال عدة طرائق : ولكي نعرف ماذا يعلم في المدارس فإنه ينبغي على المتعلمين أن يبذلوا مجهودات فكرية متضمنة في الأنشطة المدرسية. ومن دون هذا التعلم القصدي المرتكز على مهارات التفكير، تنخفض التربية إلى مجرد أنشطة وفروض وأعمال مدرسية".

6. جعل التعلم مغامرة معرفية تعاونية

إن التعليم المرتكز على بناء المعرفة هو في الحقيقة مجهود فكري أكثر من كونه مجرد بحث عن المعرفة أو نشاط من المعلم وتحت إشرافه (برايتز وفيغوتسكي 98 و 87). إن المغامرة المعرفية التعاونية تركز على هدف معرفي واضح وعلى مكونات متنوعة يقوم بها المشاركون في غرفة الصف: المتعلم، المجموعات والمعلمون. واستناداً إلى نظرية التعلم المعرفية، فإن بناء المعرفة الأصلية ليست عملية منفصلة يقوم بها المتعلم بمفرده معزولاً عن رفاقه وعن الراشدين.

ولا يزال البحث مستمرًا لتوثيق أنظمة المغامرة المعرفية التعاونية وأثرها في الأعمال الفردية. (سلافين 90) ومن حسنات التعلم التعاوني هو أن المتعلم الجديد يكتسب المعرفة واستراتيجيات التعلم من ملاحظة الذين يملكون المعرفة وتقليدهم (براون، بالينسكار 89) بالإضافة إلى وجود عوامل أخرى تجعل من التعلم الذي يتم في محيط اجتماعي أكثر أهمية وفاعلية، ولنطلع على بعض هذه العوامل:

أ- النمو في المفاهيم: Conceptual Growth

إن التعلم الفريقي أو الجماعي هو قوة أساسية لتعزيز النمو في المفاهيم كما يشير إلى ذلك كل من براون وكامبيون في العام 86 فالتعليم الجماعي يدفع المتعلمين إلى تكيف تفكيرهم بما يتناسب مع الآخرين. وإن النمو في المفاهيم يحصل غالباً عندما يبدأ المتعلمون بالتفكير في آراء ومنظورات الآخرين البديلة، وحين يقدمون أفكارهم ويدافعون عنها أمام الآخرين، وعندما يناقشون حسنات هذه الآراء والأفكار ويعملون فوائدها.

ب- الدعم الاجتماعي: Social Support

تقدم المجموعات الدعم الاجتماعي لأفرادها بشكل تأييد وتشجيع أو مديح. فالتعليم الجماعي وحل المشكلات يسمح للمتعلمين معرفة وتصوّر ولعب أدوار وتحمل مسؤوليات مختلفة (مثلاً: الباحث، المسجل، الملخص، المشاكس، الداعم...) فأفراد المجموعة يشجعون بعضهم بعضاً لتحمل مسؤوليات هذه الأدوار بحيث تستطيع المجموعة أن تحقق عملها وتنفذه.

ج- النمذجة المعرفية: Cognitive Modeling

عندما يُعطى المتعلمون فرصة التعلم في محيط اجتماعي، فإنهم يلاحظون عمليات تفكير أعضاء المجموعة في أثناء تنفيذ الأعمال المطلوبة إليهم. وعندما يجري النقاش والجدال بين أفراد المجموعة، فإن استراتيجيات التفكير غالباً ما تظهر وتصبح واضحة. فالأبحاث حول التعلم الاجتماعي يبين بأن الأطفال يتعلمون بعضهم من بعض طرائق التفكير الجيد كما أشار إلى ذلك. عالم النفس زيمرمان عام

1990.

د- المشاركة في الخبرة التعليمية لمجموعة ما

غالبًا ما تشمل التعيينات مشاركة أعضائها في مجالات مختلفة من العمل. فمثلاً إن تنفيذ مشروع عن حياة عالم مشهور يتطلب من أفراد المجموعة البحث عن معلومات حول مجالات مختلفة من أنشطته وخبراته كالتربية والثقافة والإنجازات والحوادث المهمة في حياته. ويصبح كل فرد في المجموعة متخصصًا في مادة ويتواصل مع الأفراد الآخرين ويتبادل معرفته معهم، وهكذا يصبح التعلم الجماعي فعالاً لاكتساب معلومات جديدة (سلافين 1985).

7. تقييم تحصيل المتعلم خلال الدرس

يتفق معظم التربويين على أن الاختبار عامل مهم في التعليم الجيد. وتقليدياً يجري الامتحان بعد الانتهاء من الدرس أو الوحدة أو بعد فصل دراسي أو مدة معينة. ويعتقد علماء النفس المعرفيون بأن فصل الامتحان عن الدرس يؤدي إلى نتائج مخيبة للآمال (Wiggins) لأنه أولاً، لا يحصل المتعلمون على تغذية راجعة حول إجاباتهم إلا بعد فترة طويلة من إنجازهم الحقيقي. وثانياً، قد يفقد المتعلمون الارتباطات بين ما يحدث في الصف وما يحدث في يوم الامتحان، ما يقلل من الاندفاع تجاه التعلم في الصف من جهة والدرس للامتحان من جهة ثانية. لكن التقييم ضمن الدرس، يقدم للمتعلمين تغذية راجعة مباشرة تسمح لهم بإدراك الارتباطات والعلاقات بين موضوع الدرس والامتحان، وتظهر لهم بأن الامتحان جزء متكامل مع عملية التعلم. فالتقييم المستند إلى الإنجاز هو جزء مهم من التعلم البنائي. إن العناصر السبعة المذكورة آنفاً تمثل جذور النظرية البنائية في التعلم. وسنعرض في مقالات لاحقة بعض التطبيقات العملية لهذه النظرية، وربما لبعض الانتقادات التربوية والمنهجية التي وجهت إليها.

النظرية البنائية الاجتماعية

تنحدر النظرية البنائية الاجتماعية من البنائية حيث أنها تشدد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد وتؤكد خاصة على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي. فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار.

أولاً: تعريف النظرية البنائية الاجتماعية

تعود هذه النظرية للعالم ليف سومينوفيتش فيجوتسكي (Lew Vygotsky Somanovic) وهو عالم نفس تعليمي روسي الأصل ولد سنة (1896) في بيلورسيا ونال شهادة الأدب من جامعة موسكو عام (1917)، وعمل عام (1924) في معهد علم النفس بموسكو واشترك في تطوير برامج تعليمية بشكل واسع وخاصة تعليم الأطفال الصم والبكم. وخلال حياته تعاون مع الإكسندر لوريا (Aleksandre Luria) وأن. ليونتييف (AN Leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية تضاف إلى

النظرية البنائية الاجتماعية

علم النفس وهي النظرية البنائية (الثقافية) الاجتماعية (Sociocultural Constructivism Theory)، ولم تعرف هذه النظرية في الغرب حتى عام (1958) ولم تنتشر حتى عام (1962). وتوفي العلم فيجوتسكي سنة (1934) عن عمر يناهز (39) عاماً إثر إصابته بمرض السل (الدواهي، 2006).

وبناءً على ذلك يعد فيجوتسكي (Vegotsky) من أبرز رواد البنائية (الثقافية) الاجتماعية، فالتعلم البنائي الاجتماعي "عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلم كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أن التعلم يتأثر بالآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات" (النجدي وراشد وعبد الهادي، 2005: 394).

فالنظرية البنائية الاجتماعية "عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور، لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به" (زيتون، 2007: 41).

وقد زاد الاهتمام بنظرية فيجوتسكي خلال العشر سنوات الماضية، وأساس هذا المدخل هو عملية صنع المعنى من خلال اللغة في التعلم، فالمعرفة تتكون من طريق التفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة، وقد أوضح ستافر (Staver, 1998) ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيجوتسكي وهي ما يأتي:

- 1- إن التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، واللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد.

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية

2- يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعية فالمرجع اللغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة ببنيتهم.

3- الغرض من اللغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع.

وعلى ذلك فإن تصرفات الفرد أو الأنشطة أو المواقف ولكن نتيجة للتفاعل المنطقي بين المكونات الثلاثة وهذا الشكل من البنائية يركز على المواقف الثقافية والطبيعية لعملية المعرفة. فعملية صنع المعنى تشكل بالثقافة ولا ينظر لها كنشاط عقلي معزول، ولكن كنتيجة للتفاعل بين الفرد وكل المجتمع والثقافة والتاريخ، والمؤسسات التي يتعامل معها الفرد (Loughlin, 1992).

ثانياً جوهر النظرية الثقافية الاجتماعية

الموضوع الرئيسي للإطار النظري للنظرية فيجوتسكي (Vygotsky) يحدد بسمتين:

السمة الأولى هو ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دوراً أساسياً في تطوير الإدراك، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين الأول المستوى الاجتماعي ثم المستوى الفردي. فبدائية يظهر بين الناس (Intra psychological) وبعد ذلك داخل الطفل (Inter psychological) وهذا يعتمد على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية، أما السمة الثانية فهي أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو الوشيك منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) حيث إن مستوى التطوير يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع المحيط، أي أن التطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل ومدى المهارة ينتج

النظرية البنائية الاجتماعية

يتوجيه بالغ أو تعاون أقران، قالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية فهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل فيجوتسكي (Ryder, 1998). (vygotsky) ومما سبق نجد أن نظرية فيجوتسكي انبثقت من نظرية بياجيه وأوزوبل ثم جاء نوفاك (Novak) حيث تناول النظرية بصورة تطبيقية. وإن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً رئيسياً في اكتساب الفرد المعرفة، وحيث إن فيجوتسكي في نظريته يؤكد على التفاعل الاجتماعي في اكتساب الفرد للمعرفة وعلى أن منطقة النمو الوشيك (منطقة النمو القريبة المركزية) (ZPD) والتي يمكن تنميتها بالتفاعل الاجتماعي مع شخص بالغ أو قرين أكثر خبرة.

ثالثاً: المفاهيم الرئيسية في النظرية البنائية الاجتماعية

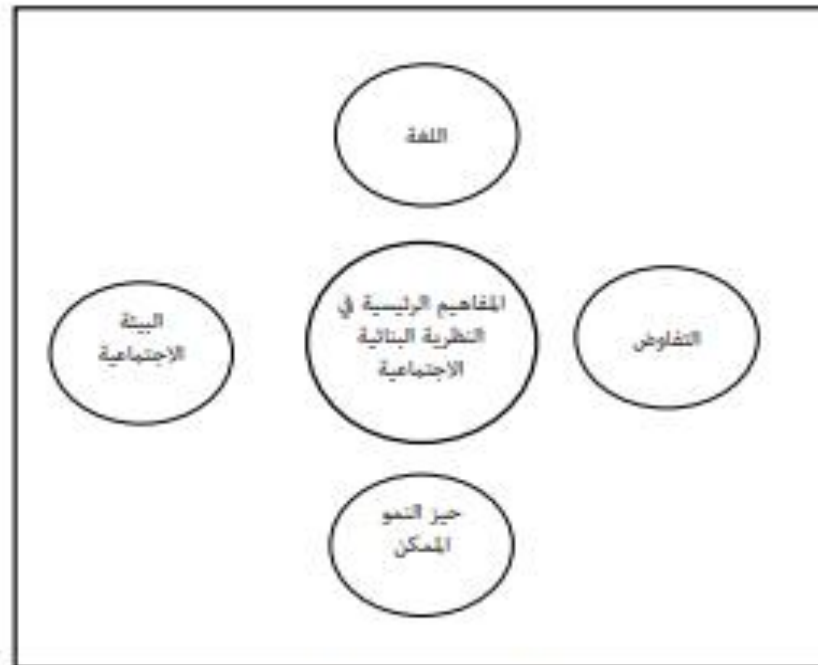
هناك بعض المفاهيم والنقاط الرئيسة التي تناولها النظرية البنائية الاجتماعية وتمثل في: اللغة، والبيئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والتفاوض، وحيز النمو الممكن،) النجدي وراشد وعبد الهادي، 2005؛ صالح، 2009؛ عفيفي، 2004). والتي تتضح في الشكل (2).

1- اللغة:

تعتبر اللغة أحد الوسائط الاجتماعية للتعلم وأكثرها قوة. فهي تزيد من عملية التواصل الاجتماعي في التعبير ونقل الأفكار. واللغة كوسيلة تكوّن القدرة على التفكير وتنظيم المعاني مختلف أشكالها أي تعمل كوسيط للتفكير. يشير عبد العزيز (2009) إلى أن اللغة هي إحدى أدوات التفكير، وهي وسيلة للتفاهم بين البشر

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية 65

وحفظ المعاني وتذكرها والتميز بينها وبين غيرها من المعاني. كما يؤكد جيروجيادس (Georghiades, 2004) على أهمية استخدام اللغة كأداة لتدعيم التفكير في التعلم .



الشكل (2) المفاهيم الرئيسة في النظرية البنائية الاجتماعية

2- البيئة الاجتماعية:

حدد فيجوتسكي مصدرين لمعرفة الفرد: الأول التفاعل مع البيئة (المعرفة اليومية) وهو يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد. والتي تساعد في نمو المستويات العليا من التفكير . والآخر هو الناتج من التنظيم الشكلي

النظرية البنائية الاجتماعية

الذي يحدث في الفصول (المعرفة العلمية) وعن طريق هذين المصدرين يتم بناء المعنى ويبنى الفهم. ويكون ذلك من خلال البيئة الاجتماعية التي يشارك فيها الطلاب مع معلمهم والأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الفصول الدراسية .

3- التفاوض:

تؤكد نظرية فيجوتسكي على دور المعلم في تشجيع الطلاب على المناقشة الحوارية التفاوضية؛ حيث أنها تركز على نقاط عديدة من خلال التفاعل المفتوح بين الطلاب بعضهم مع بعض؛ وبين الطلاب ومعلمهم، وذلك يساهم في توليد المعنى المقصود. ولكي يحدث هذا التفاوض لا بد من طرح الأسئلة المفتوحة وترك الفرصة للطلاب بطرح آرائهم وأفكارهم لتكون نقطة بداية تثير الضوء لفهم المعنى المقصود.

4- حيز النمو الممكن:

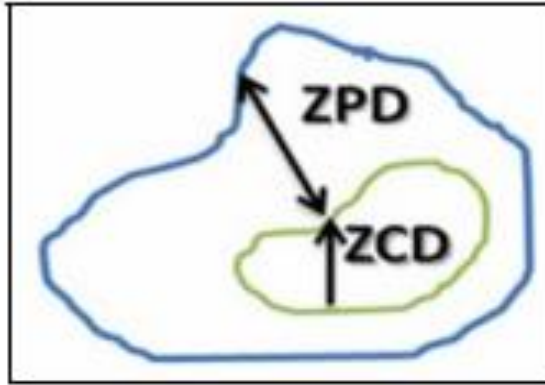
حيز النمو الممكن هو المسافة بين ما يمكن أن ينجزه الطالب بمفرده وبين ما يمكن أن ينجزه عندما يساعد بواسطة أفراد آخرين، فالطالب لديه مستويان من النمو، هما مستوى النمو الفعلي وهو المستوى العقلي الحالي للفرد وقدرته على التعلم بنفسه، ومستوى النمو الكائن وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين، وهذا الفرق بين المستويين هو حيز النمو الممكن، وهو ما يطلق عليه منطقة النمو المركزي، أو منطقة النمو التقريبي، والتي يعرفها فيجوتسكي بأنها المسافة بين قدرة الفرد على حل المشكلات بمفرده باستخدام كل الطاقات الممكنة لديه (المستوى الأدنى) ومستوى نمو الكامن تحت رقابة أو مساعدة أستاذ أو خبير أو زميل ماهر (المستوى الأعلى).

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية

ويرى أبو رياش (2007: 51) أنه "الفرق بين المستوى العقلي الذي يمكن للطلاب أن يصله من جانبه، وبين المستوى الذي يحتمل أن يصله عند مساعدته من قبل خبير أو أحد البالغين".

وقد اختار فيجوتسكي كلمة منطقة (ZONE) لأنها تحمل تطويراً، وليس كنقطة مقياس، وإنما استمرارية للسلوك أو درجات النضج، واستخدام كلمة الأدنى أو القريبة ويقصد بذلك المنطقة التي تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، فهي تعني أن السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقت، وليس من الواجب أن يظهر في نهاية المطاف.

ويوضح الشكل (3) حدود منطقة النمو المركزية (ZPD) حيث إن منطقة التطوير الحالي (ZCD) تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب خلال حل مشكلة بصورة مستقلة، ومنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) هي المسافة المحتملة أن يصلها الطالب بمساعدة نظير أكثر قدرة بعد نجاح المهمة.



الشكل (3) حدود منطقة النمو القريب المركزية (ZPD)

النظرية البنائية الاجتماعية

يتضح مما سبق أن لكل طالب قدرات مستقلة عند مستوى معين، ولكنها تنمو وتتطور في وجود المساعدة والمساندة من الآخرين وفي العملية التعليمية يكون للمعلم الدور الأكبر لتحقيق هذه المساعدة من خلال استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية وأنشطة متنوعة لتكون عوناً في تنمية القدرات العقلية للطالب.

رابعاً: منطقة النمو القريبة المركزية (النمو الوشيك)

Zone of proximal Development (ZPD)

اختار فيجوتسكي كلمة المنطقة (Zone) المنطقة والتي تعني في منظوره التطوير، حيث إنها تحمل تطويراً وليس كنقطة على مقياس وإنما استمرارية السلوك أو درجات النضج، وكلمة الأدنى أو القريبة (Proximal) تعني أن المنطقة تحدد بتلك السلوكيات التي ستطور في المستقبل القريب، أي أن السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقت، ويرى فيجوتسكي أن السلوك يحدث على مستويين تشكلاّن حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) مستوى الأدنى وهو أداء الطفل المستقل الذي يعرفه لوحده والمستوى الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة، ويرى أن مستوى الأداء المستقل مهم جداً للوقوف على مستوى التطوير ولكن معرفته ليس كافية، أما مستوى الأداء المساعد فيعتمد على التفاعل مع شخص آخر سواء أكان بالغاً أو أقراناً وقد تكون المساعدة عبارة عن إعطاء تلميحات أو أفكار أو إعادة إجابة على سؤال أو إعادة صياغة ما ذكر أو سؤال الطفل ماذا يفهم؟ أو يكمل جزءاً من مهمة أو القيام بمهمة كاملة وهكذا.

وقد تكون المساعدة غير مباشرة مثل تهيئة بيئة معينة لتسهيل أداء مهارات، أو

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية

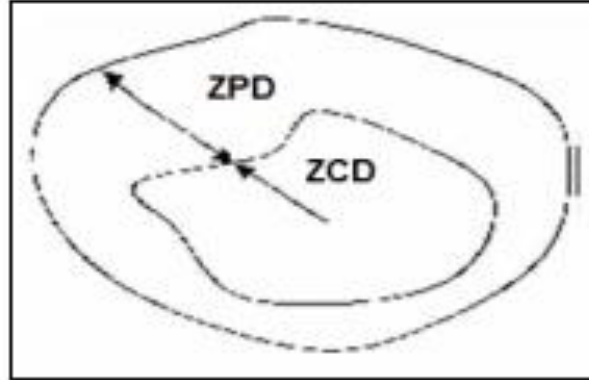
التفاعل مع الآخرين مثل توضيح الطفل شيء معين لأقرانه. فمستوى الأداء المساعد يصف أي تحسينات موجودة لنشاطات الطفل العقلية الناتجة من التفاعل الاجتماعي (Leong& Bodrova, 1995).

ويمكن تعريف منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران (Veygotsky, 1978)، أو هي ما يتجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غداً بشكل مستقل (Chaiklin, 2002;Vygotsky, 1978).

ويوضح الشكل (4) حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) حيث أن منطقة التطوير الحالي Zone of Current Development Zone (ZCD) تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم خلال حل مشكلة بصورة مستقلة. ومنطقة النمو القريبة المركزية Proximal Development (ZPD) هي المسافة المحتملة أن يصلها المتعلم بمساعدة نظير أكثر قدرة بعد نجاح المهمة. والحافة الخارجية لـ (ZCD) تحدد حدود لـ (ZPD) (Harland,2003).

المحاضرة الثامنة: التوجه الاجتماعي النبوي "الفلسفة التربوية" (التعليم والتعلم من منظور الفلسفة الاجتماعية البنائية)

النظرية البنائية الاجتماعية



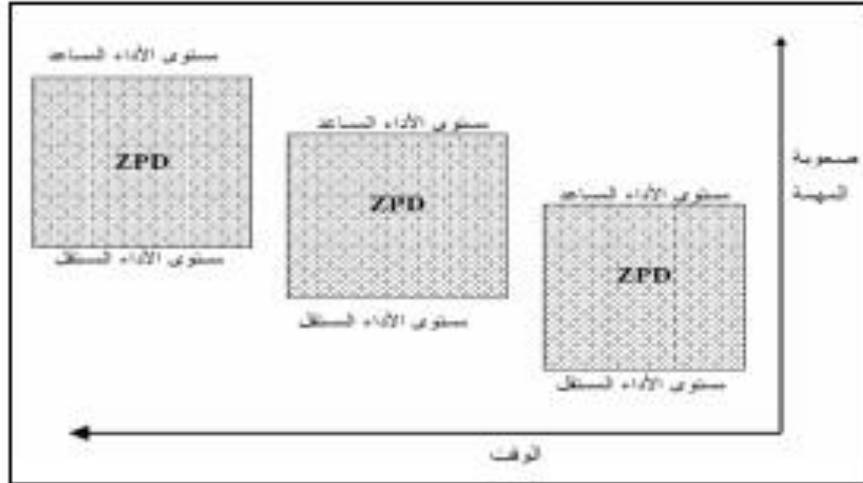
الشكل (4) حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)

خامساً: ديناميكية حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)

إن منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) غير ساكنة وإنما هناك إزاحة مستمرة لأعلى مستوى إنجاز للطفل، حيث إن المهارات والسلوك في منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) ديناميكية ومتغيرة بشكل ثابت، فالذي يعمل الطفل اليوم ببعض المساعدة هو الذي يعمل غداً بشكل مستقل، والدعم والمساندة القصوى الذي يتطلبها اليوم سيصبح غداً باستطاعته العمل بمساعدة أقل، فمستوى الأداء المساعد يتغير مع تطور الطفل. وهكذا فإن التطوير يتضمن سلسلة مناطق متغيرة بشكل ثابت، وبكل تغير يصبح الطفل قادر على تعلم أكثر فأكثر من المفاهيم والمهارات المعقدة. فما عمله الطفل بالمساعدة أمس يصبح مستوى الأداء المستقل اليوم ويظهر مستوى جديد من الأداء المساعد وهذه الدورة متكررة مراراً وتكراراً حتى يستملك الطفل المعرفة أو مهارة معينة. فمنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) تختلف باختلاف مناطق النمو المختلفة أو باختلاف الأوقات أثناء عملية استملاك المهارة. ومناطق النمو المختلفة قد تتفاوت في الحجم فبعض الطلاب يحتاجون مساعدة كبيرة لإتجاز

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية

مكاسب صغيرة في التعلم في حين أن هناك طلاباً يقفزون قفزات ضخمة بمساعدة أقل بكثير من غيرهم. وفي نفس الوقت قد يتفاوت حجم المنطقة لنفس الطفل من منطقة لأخرى أو في الأوقات المختلفة في عملية التعلم (الدواهي، 2006). أنظر الشكل (5).



الشكل (5) صعوبة المهمة مع الوقت لتنفيذ المهمة

سادساً: مراحل منطقة النمو القريبة المركزية

من خلال الأدب النظرية التربوي فإن منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) تنشأ على أربع مراحل أساسية، ويمكن عرض تلك المراحل على النحو الآتي (الدواهي، 2010):

(Tharp & Gallimore, 1988)

- الأداء المساعد من الآخرين الأكثر قدرة: في هذه المرحلة يعتمد الأطفال على البالغين

النظرية البنائية الاجتماعية

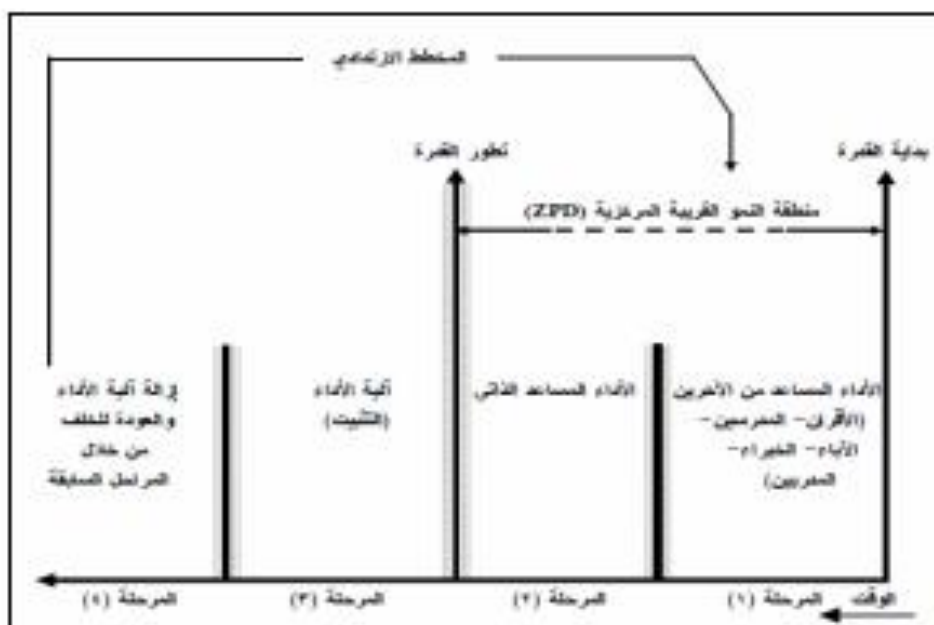
أو الأقران الأكثر قدرة لأداء المهمة قبل الانشغال بها بمفردهم، وهنا تعتمد كمية ونوع المساعدة على عمر الطفل وطبيعة المهمة. وبذلك يكون تنشيط اتساع وتعاقب منطقة النمو القريبة المركزية في المتناول.

- الأداء المساعد الذاتي: ينتقل الطفل في هذه المرحلة إلى معرفة المسؤوليات والقواعد اللازمة، فهذه المسؤوليات التي قسعت سابقاً بين الطفل والبالغ أصبح الآن بإمكان الطفل السيطرة عليها كاملةً لوحده. فالنشاط الذي يتطلب إنجازَه مساعدة الآخرين يمكن أن ينجزه الطفل لوحده، فأهبط النشاط التي مارسها الطفل لحل مشكلة معينة التي كانت مبنية على التفاعل بينه وبين الناس (Interpsychological) أصبحت بعد ذلك بينه وبين نفسه (Intrapsychological) ففي هذه المرحلة ينجز الأطفال (Wertsch, 1979) مهمة بدون مساعدة الآخرين ولكن هذا لا يعني أنه تم تطوير أداء الطفل بشكل كامل.

- يتطور الأداء ويصبح تلقائي (الثبت): في هذه المرحلة ينتقل الطفل في منطقة يمؤه إلى مرحلة متطورة لتلك المهمة. فيستطيع أداؤها بشكل كامل ومتناغم بدون مساعدة، بل على العكس فالمساعدة في هذا الوقت تعتبر معرقة ومزعجة. فالأداء هنا لم يعد يتطور بل يتطور فقد وصفه فيجوتسكي بثمار التطوير (fruits) ووصفه أيضاً بأنه تحجر (fossilized) دلالةً على ثباته وبعده عن التغيير بفعل القوى العقلية والاجتماعية.

- إزالة تلقائية الأداء يؤدي إلى العودة للخلف من خلال منطقة النمو القريبة المركزية: (ZPD) إن عملية التعلم عند الأفراد تتكون من نفس هذه الخطوات

التسلسلة والمنظمة لمنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) : الانتقال من مساعدة الآخرين إلى مساعدة الذات، وتكرار هذه الخطوات مرة تلو الأخرى تنمو قدرات جديدة عند الفرد. ففي فترة ما من حياة الأفراد يتوفر لديهم توليفة من التنظيم من قبل الآخرين، ثم التنظيم الذاتي، إلى العمليات ذات الصبغة الآلية. وعندما ينتهي الفرد من استملاك المهارة وتتطور قدرته على أدائها بآلية وتلقائية. يستطيع أن يعود مرة أخرى خلال منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) لاستملاك مهارة جديدة. وهكذا تستمر دورة منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) لاستملاك المهارات واكتساب المعرفة المتراكمة. والشكل (6) يوضح المراحل التي يتم من خلالها تكوين منطقة النمو القريبة المركزية. (ZPD)



الشكل (6) مراحل تكوين منطقة النمو القرنية المركزية (ZPD)

وجهة نظر المتعلم لتمده بطرق المعرفة (Ways of knowing) والأدوات الفنية تمده بكيفية الحصول على المعرفة (How of knowing).

3- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم:

إن الحديث في البداية يثبت نقطة المرجع (Point of reference) بين المعلم والمتعلم. بعد ذلك الحديث الاجتماعي يصبح وسائل المعلم كأداة تتوسط تفكير المتعلمين، فالمعلم منبج الأسئلة والمتعلم يستجيب والسؤال يتبعه نقطة مرجعية للدخول والمشاركة في التفاعل اللفظي، والمتعلم يستجيب ليعكس حديثه الذاتي، ومع استمرار المناقشة يوجه المعلم انتباه المتعلم للملامح المرتبطة بالظاهرة وتحليلها للتغلب على أوجه التناقض في التفكير تجاه المفهوم.

4- الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية:

لقد صنف فيجوتسكي (Vygotsky) مفاهيم المتعلمين إلى فئتين تعكس السياق المرتبط بهما: المفاهيم اليومية (التلقائية) والمفاهيم العلمية (غير تلقائية). المفاهيم اليومية تتكون من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة، والمفاهيم العلمية تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة. كما أن المفاهيم اليومية تتمركز في الظواهر وتبنى على المظهر المادي والسمات الشكلية للظواهر كما أنها تعتمد على الخبرات اليومية. ولكن المفاهيم العلمية تتكون من خلال عمليات عقلية، والمفاهيم اليومية تتجه صاعداً من الظواهر إلى العمومية، والمفاهيم العلمية تتجه هابطة تجاه الظواهر.

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية

ولاكتساب المفهوم لابد أن نبدأ أولاً من المفهوم في حد ذاته ما صورته عند المتعلم من خلال (العلامات - اللغة...) ثم المفهوم للآخرين (اجتماعياً)، ثم تكوينه عند المتعلم ذاته. والمعلم يحاول التكامل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، ومد المتعلم بالمساعدات للدخول إلى المفاهيم العلمية، ويستخدم المتعلم عمليات ما وراء المعرفة (Meta Cognitive) ليحول ويكامل ويعمم معرفته اليومية (المادة الخام الطبيعية) إلى نظام متماسك من المفاهيم العلمية.

فالمفاهيم اليومية التلقائية في نظر فيجوتسكي تنمى من المحسوس للمجرد أما المفاهيم العلمية تنمى في الاتجاه العكسي، فالمتعلم يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يعلم في المدرسة (المفاهيم العلمية)، وفي نفس الوقت لابد أن يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته، فالاتجاه من المحسوس للمجرد ومن المجرد للمحسوس، فالحركة في الاتجاهين (ذهاباً وإياباً) (ضروري للفهم، من الخبرات اليومية لتكامل داخل النظام المفاهيمي العلمي، وتطبيق المفاهيم العلمية في الخبرات اليومية، فالتعلم من الحياة وإلى الحياة.

تاسعاً: مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية

تتعدد مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية إلى خمسة محاور، متفرعة إلى مبادئ

مختلفة على النحو الآتي:

النظرية البنائية الاجتماعية

أولاً: محور اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد مع البيئة.

الرقم	الفقرة
1-	تقود الطلاب إلى التعلم الذاتي.
2-	تعلم الطلاب يتم من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم متضمناً مهارات الاتصال والتواصل.
3-	توفر التعلم ذو المعنى .
4-	استخدام الأنشطة اليدوية بفاعلية.
5-	الإفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة بالطلاب.

ثانياً: محور بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل.

الرقم	الفقرة
6-	ارتباط المعرفة الحالية مع واقع الحياة والمواقف الحياتية.
7-	تساعد على بناء المفاهيم لدى الطلاب.
8-	توظيف استراتيجيه تساعد الطلاب على تبني الأفكار الجديدة ومواجهتها مع معرفتهم السابقة.
9-	حث الطلاب على توظيف التفكير ومهاراته.
10-	استثمار الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد لدى الطلاب.
11-	توفير الفرصة للطلاب لجلسات النقاش والحوار والتفاوض.
12-	توظيف مهارة كتابة التقارير عند الطلاب.

الفصل الثالث: النظرية البنائية الاجتماعية

ثالثاً: محور استناد التعلم إلى طرق تنظيمية يمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة.

الرقم	الفقرة
13-	مشاركة الطلاب في وضع الأهداف التعليمية.
14-	توظيف الأنشطة التعليمية.
15-	إثارة دافعية الطلاب للتعلم.
16-	مساعدة الطلاب على تنظيم خبراتهم.

رابعاً: محور تعدد عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه .

الرقم	الفقرة
17-	الاهتمام بطرح القضايا الحياتية.
18-	توظيف العروض التقديمية في التعلم.
19-	تشجيع الطلاب على تقبل النقد البناء.
20-	بناء مهارات وقيم لدى الطلاب تشجعهم على المرونة في التفكير وتقبل الآخر.
21-	تشجيع الطلاب على التعبير عن أنفسهم.
22-	توظيف لدى الطلبة إستراتيجية طرح الأسئلة والاستفسارات حول حلول وأفكار زملائهم.
23-	انجاز الطلاب للمهام من خلال أنشطة تعاونية جماعية.
24-	توظيف على الأسئلة السابرة.

النظرية البنائية الاجتماعية

خامساً: محور يعد النمو مبدءاً أساسياً في البنائية الاجتماعية:

الرقم	الفقرة
25-	التنوع في أساليب التدريب المختلفة التي تلبي أنماط التعلم لدى الطلاب.
26-	مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات.
27-	مشاركة الطلاب في إدارة الوقت.
28-	تزويد المتعلم بتغذية راجعة تصحيحية حول أدائه.
29-	توظيف استراتيجيات التقويم المبني على الأداء.
30-	توظيف استراتيجيات الاستقصاء.
31-	توظيف مهارة التحليل في التعلم لدى الطلاب .
32-	توظيف مهارة التركيب في التعلم لدى الطلاب.
33-	توظيف خطوات البحث العلمي في التعلم.
34-	تشجيع الطلاب على بناء الفرضيات واختبارها.
35-	توظيف الوسائل التعليمية.

المحاضرة التاسعة: التوجه الاجتماعي البنوي "الفلسفة التربوية" (التعليم والتعلم من منظور الفلسفة الاجتماعية البنائية)

الفصل الرابع: النظرية البنائية الاجتماعية والتفكير

سادساً: برامج تعليم مهارات التفكير في المنهاج

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير. ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يأتي:

- 1- برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج. نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. ومن بين البرامج المعروفة التي تمثل اتجاه العمليات المعرفية برنامج "البناء العقلي لجيلفورد" و"برن فيورستين التعليمي الإغثالي".
- 2- برامج العمليات فوق المعرفية: تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقييم. وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم، والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية. ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج "الفلسفة للأطفال" وبرنامج "المهارات فوق المعرفية".
- 3- برامج المعالجة اللغوية والرمزية: تركز هذه البرامج على المعالجة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتائج التفكير معاً. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل وبرامج الحاسب. ومن بين هذه البرامج التعليمية برامج "الحاسب اللغوية والرياضية".

النظرية البنائية الاجتماعية

- 4- برامج التعلم بالاكشاف تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، وتضم هذه الاستراتيجيات: التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسم البياني، والبرهان على صحة الحل. ومن البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج "كورت" لدي بونو وبرنامج "التفكير المنتج" لكوفنجن ورفاقه.
- 5- برامج تعليم التفكير المنهجي: تبني هذه البرامج منحى يباين في التطور المعرفي. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي. وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية.

سابعاً: استراتيجيات تعليم مهارات التفكير

يمكن تعليم مهارات التفكير من خلال ما يأتي:

(1) أسلوب الدمج:

وفيه يدرس التفكير في إطار المنهج، وتتكون من عدة مراحل هي (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2004):

1- عرض المهارة: وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالآتي:

- أ - التوضيح للتلاميذ أن هدف الدرس هو تعلم مهارة من مهارات التفكير (مهارة التصنيف).

الفصل الرابع: النظرية البنائية الاجتماعية والتفكير

- ب- تعريف المهارة بعبارة واضحة ومتقنة مع إعطاء أمثلة.
 - ج- إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة أو معناها إن وجد.
 - د- تحديد وتوضيح الطرق التي يمكن استخدام المهارة فيها (نشاط مدرسي، درس معين).
 - هـ - شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها وإتقانها.
- 2- توضيح المهارة : بمثال تفصيلي، وفي هذه الخطوة يعرض المعلم مثال تفصيلي نظري أو تطبيقي يطبق عليه المهارة ويتضمن عرض المثال الخطوات الآتية:
- أ - تحديد هدف النشاط.
 - ب- تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ.
 - ج- إعطاء مبررات الاستخدام كل خطوة.
- 3- مراجعة خطوات التطبيق: بعد الانتهاء من توضيح المهارة بالتمثيل يقوم المعلم بمراجعة الخطوات التي استخدمت في تنفيذ المهارة.
- 4- تطبيق الطلبة للمهارة: وفيها يكلف المعلم الطلاب بتطبيق المهارة في مثال تدريبي بشكل فردي ثم يقوم بتقويم أعمالهم وتصويباتهم.

(2) أسلوب الفصل:

وفيه يدرس التفكير بشكل منفصل في إطار المنهج من خلال برنامج معد سلفاً لذلك ومن أهم البرامج المعدة لهذا النوع برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير، وبرنامج القبعات الست للتفكير.

النظرية البنائية الاجتماعية

أ- برنامج الكورت (Cort) لتعليم مهارات التفكير: (السرور، 2000)

يحتوي البرنامج على ستة أجزاء يحتوي كل جزء على عشرة دروس فيضم البرنامج ستين درساً في التفكير ويحتوي كل جزء من الأجزاء الستة على كتاب للمعلم وعشرة بطاقات عمل للتلاميذ ويدرس البرنامج خلال ثلاث سنوات، ويستخدم هذا البرنامج حالياً الملايين من طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية في أكثر من ثلاثين دولة في العالم. ويتكون برنامج الكورت من الأجزاء الآتية:

- الجزء الأول: توسعة مجال الإدراك، الهدف الأساسي لهذا الجزء توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى التلميذ.
- الجزء الثاني: التنظيم: ويهدف هذا الجزء إلى تنظيم عملية التفكير لدى التلميذ.
- الجزء الثالث: التفاعل: ويهدف لتفاعل تفكير شخصين (المقارنة بين فكرتين مختلفتين).
- الجزء الرابع: الإبداع: ويهدف إلى تفعيل التفكير الإبداعي.
- الجزء الخامس: المعلومات والشعور: ويركز هذا الجزء على جانب المعلومات والعواطف.
- الجزء السادس: الفعل: ويركز على العمليات التطبيقية للتفكير.

ب- برنامج القبعات الستة في التفكير:

استراتيجية قبعات التفكير

تعدّ استراتيجية قبعات التفكير الست هي إحدى أفكار العالم ديونو عن عملية التفكير حيث يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير، ولا يجوز الوقوف عند أحد هذه

الفصل الرابع: النظرية البنائية الاجتماعية والتفكير

النماذج. وأعطى كل قبعة لونا يعكس طبيعة التفكير. فالقبعة البيضاء تعكس مثلاً الحياد والموضوعية، خلافاً للقبعة السوداء التي تركز على السلبيات. وهكذا أعطى لونا لكل قبعة كما هو مبين فيما يلي:

- 1- القبعة البيضاء: وهي قبعة الحياد والموضوعية، من يرتدي هذه القبعة يقوم بدور الباحث عن المعلومات والحقائق.
- 2- القبعة الحمراء: وهي قبعة المشاعر والعواطف، يسمح للفرد بالتعبير عن مشاعره حتى لو لم يكن لديه حقائق ومعلومات كافية.
- 3- القبعة السوداء: وهي قبعة البحث عن العيوب.
- 4- القبعة الصفراء: وهي قبعة البحث عن الإيجابيات.
- 5- القبعة الخضراء: وهي قبعة الخصب والنماء.
- 6- القبعة الزرقاء: وهي قبعة التحكم والإرادة والتنفيذ.

أهمية إستراتيجية قبعات التفكير الست:

إن استخدام استراتيجية التدريس بالقبعات الست يمكن أن يحقق أغراض التعليم الجيد من خلال:

- 1- تقديم نشاطات متنوعة، تبدأ بالمعلومات والحقائق وتتنوع حسب متطلبات استخدام كل قبعة.
- 2- تسمح للطالب بالقيام بعمليات استقصاء لجمع المعلومات، وعمليات التفكير الإيجابي، والتفكير النقدي، والتعبير عن المشاعر.

النظرية البنائية الاجتماعية

- 3- تسمح للطالب بالمشاركة في جميع مراحل الدرس، بدءاً من البحث عن المعلومات، وحتى تقديم التوجيه والتنظيم.
 - 4- تنسجم مع متطلبات التفكير الإبداعي، حيث تتطلب أن يقدم الطلبة مقترحات تطوير، وأفكاراً جديدة.
- يمكن أن تستخدم في عرض الدرس وتقديمه، كما يمكن أن تستخدم في تقويم تعلم الدرس (عبيدات وأبو السعيد، 2007).

المحاضرة العاشرة: التوجه الاجتماعي المعرفي "الفلسفة التربوية" (التعليم والتعلم من منظور المدرسة الاجتماعية المعرفية)

تمهيد :

تعد نظرية باندورا من النظريات المهمة في التعلم الاجتماعي التي تعرف بنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يركز باندورا في هذه النظرية على التقليد ألا هو ملاحظة نمو وجمعيات تقليد سلوك كغيره يصعب حصر هذا النموذج في شخص معين، كما تحدثنا النظم التفسيرية الفردية وهو مفهوم الفردية قدرته على الإنجاز أو عدمه لإنجاز : حيث يربط عملية التعلم الاجتماعي حيث تكون نموجزأيهما :

أ- وجود قدرات لاحظ ليقلد سلوكها .

ب- النظام التفسيرية الفرد (مفهوم الفرد عن قدراته) ومنها أن جد أن نظرية باندورا تركز أساسا على التقليد والتعلم بالملاحظة كنموذج معين وكذلك احساس الفرد وقدرته على الإنجاز .

أولا: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد ونشأتها:

المتعلم هو العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعلاقات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية من خلال التقليد التكرار والممارسة والتدريب .(منصور و آخرون، 1997 ص 136) ظل علم النفس يبحث في أسباب السلوك (الحيواني والإنساني) وتفحصي المثيرات البيئية الخارجية التي ترتبط بالقدرة على الاستجابة عند الكائن الحي ولماذا تتم هذه الارتباطات، أو نحو تفحصي القوى الدافعة، أو المسيرة الداخلية الرئيسة التي تجعل الحيوان والإنسان يتصرفان على النحو الذي يتصرفان به، ليأتي موقف بديل يؤكد على أهمية العاملين الداخلي (المتعلق بالمتعلم) والخارجي (المتعلق بالمحيط) والتفاعل المتبادل حتى وإن كان هناك اختلاف حول كيفية حدوث هذا التفاعل المتبادل.

وقد صور هذا الاتصال أو هذه النظرة الثالثة بطرق ثلاثة تختلف اختلافا أساسيا.

- أول هذه الاختلافات تكمن في النظرة إلى الفرد والبيئة كما لو كانا كيانين مستقلين يتحدان بطرق مختلفة لإحداث النتائج السلوكية.

يعود تاريخ نشأة نظرية التعلم بالملاحظة إلى بداية الستينيات، عندما قدم زعيمها ألبرت باندورا (Albert BANDURA (بحثا إلى ندوة برباسكا (Nebraska (بعنوان "التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة و التقليد (1962).) (SOCIAL LEARNING THROUGH IMITATION) (ونشر بالاشتراك مع أحد طلابه وهو ريتشارد ولترز (R. WALTERS (كتابا تحت عنوان "التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية: * (SOCIAL

(1963) "LEARNING AND PERSONALITY DEVELOPMENT" لولم تتخذ أبعادها وتكتمل

محاورها كنظرية إلا بعد مضي أكثر من عقد من الزمن، أي في نهاية السبعينيات.

فبعد أن أشار الباحثان إلى كتاب ميللر ودولارد "التعلم الاجتماعي والتقليد" وما

احتواه من فرضيات تستثير الفكر، سجلا حقيقة ذات مغزى تطوري وتاريخي، حيث قالوا: "وقد تطلب الأمر

عشرين سنة أخرى كي تصبح المحاكاة مشكلة نظرية ومشكلة بحث على قدر كبير من الأهمية وقد تحول

محور اهتمام رئيسي من محاور البحث من تحليل التعلم القائم على المحاكاة إلى تحليل التعلم بالملاحظة.

وهذا النوع من التعلم يتصدى إلى قضايا اكتساب الاستجابات الجديدة." (عامود، 2001م، ص 346) و ينظر

إلى التأثيرات المحددة على أساساتها احتمالية في طبيعتها أكثر من كونها الحتمية السببية، محددات السلوك

هذه يمكن تمثيلها في الشكل التالي:



هو شكل مثلث والعوامل الشخصية وضعت في رأس المثلث المقلوب لما لها من أهمية حسيباً باندورا.

العمليات المعرفية التي تعتبر نظاماً تمثيلية رمزية، عادة ما تتخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتلعب دوراً

مركزياً في نظرية باندورا إذ تتحكم في سلوك الفرد والبيئة، وفي الوقت ذاته محكومة لذلك بسلوك الفرد والبيئة.

على كل حال كل هذه العناصر متأثرة بمؤثر بعضها ببعض.

في الحتمية المتبادلة فإن السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة واللاحقة المحددة وكل

مجموعة محدّدات تحتوي على متغيرات هي في طبيعتها معرفية إلى حد كبير، وإن لم تكن كذلك بصورة

مطلقة. وهذه الأشكال من أشكال المعرفة تحدث من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوكه هو و /أو من

ملاحظته لسلوك الآخرين وهكذا فإن مصدرين رئيسيين للتعلم هما نتائج الاستجابات (التعلم بالعمل) وما ظل

حتى الآن يدرس بصورة تقليدية تحت عناوين مختلفة مثل المحاكاة (أو التقليد)، والعمليات الإبداعية

النموذجية، أو التعلم القائم على الملاحظة (التعلم بالملاحظة). (ناصر، 1986، م، ص 133).

- أما فيما يخص المحددات السابقة للسلوك {فهي تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك، وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية، والأحداث المعرفية مثل التوقعات والترقيات، والآليات الفطرية للتعلم أما المحددات التالية فتشمل أشكال التعزيز (التدعيم) أو العقاب التي قد تكون خارجية في طبيعتها، أو داخلية، أو حدثاً ذاتياً}.
- نموذج التعلم بالملاحظة يقوم على افتراض أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم أي بسلوك الآخر، وتتعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، هؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقليدية نماذج، واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج وهذا الاقتداء يكون عن طريق الملاحظة التي تقتضي الانتباه.

ثانياً: مبادئ التعلم لدى بالندورا:

ومبادئ المبادئ المؤطرة لنظرية هذا المدرسة قبل التعلم والنموذج:

تعويض السلوك المعرفة كموضوع علم النفس، إذ تمتجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك، يركز على دراسة السلوك كإحدى أنشطة حركية خارجية أو التمييز كعلم ملاحظتها موضوعياً وقياسياً فيما طار نظرية المثير والاستجابة أو قصد إلى الحالات الذهنية الداخلية، حيث أخذت الدراسات السيكولوجية الحديثة علمها في دراسة الحالات الذهنية للفرد، فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكولوجية بما يتجاوز، لأنها خاصية بالذهن إنما كمنشأ (إنتاج المعرفة واستعمالها) وأما كحالة (بنية المعرفة) فأصبح موضوع علم النفس هو المعرفة عوض السلوك، وحيث إن المعرفة هي تمثيل ذهني انطبعي رمزي، أي حدثاً داخلياً يمكن تعميدها بثرة بليكننا لا نستدل عليها باستنباطها من خلال السلوك الخارجي جبالاً للفظي أو الحس - حركي.

كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كوننا نتفاد علب الفرد والمحيط - خصوصاً أثناء التعلم - هو تفاد علم تبادل، إذ أن السيكولوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تفاد علمياً أساساً، لأنها تجميعية ببنية للذات وبنية للواقع فعملية معالجة المعلومات، يحولها موجبها الإنسان/الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثيلات ذهنية، حيث إن الذهن والمعرفة تتغير بالمحيط ولمحيط يتغير بالمعرفة، حيث ليس هنا كمعارف فردية ونسباً واقعية تتجوزت عملها، وليس هنا كمحيط يدور معارف تنظيمية تعطيهم معنى (تدخل الذات). (شتوي، بدون سنة، 16).

ثالثاً: افتراضات ومفاهيم النظرية:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Models) (يتم الاقتداء

بسلوكياتهم. ترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن "Latent learning".

يتضمن التعلم بالملاحظة جانباً انتقائياً، إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ.

رابعاً: آليات التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا (Bandura, 1969) أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي:

1. العمليات الإيدالية "RECIPROCAL PROCESSES" وفقاً لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها، ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات. فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بدلي في عملية التعلم. ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الأشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث.
2. عمليات المعرفة "COGNITIVE PROCESSES" يرى باندورا أن عمليات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أوتوماتيكي، فمثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، مثل الاستدلال والتوقع والفسد.
3. عمليات التنظيم الذاتي "SELF - REGULARITY PROCESSES" يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها.



خامسا: دور الثواب والعقاب في التقليد:

لقد أوضحت التجارب انه إذا ما قلد طفل شخصا ما وانه كان يثاب على ذلك بانتظام فان الطفل سوف يفلد سلوك الآخرين بسرعة كبيرة وبالعكس فعندما يقوم الطفل بعمل مخالف لما يقوم به شخص آخر ويكافأ على ذلك باستمرار فإن ميلا لعدم التقليد يتولد عنده ان التلقي وعدمه يعتمدان على طريقة التعزيز المصاحب لهما. ولقد أورد باندورا (1960م العديد من الدراسات التي تحت عنوان (التعلم الاجتماعي من خلال التقليد) وفي هذه الدراسات أوضح باندورا أن الأطفال يظهرون اهتماما متزايدا لتقليد شخص في أعقاب التفاعل السار معه لم الأطفال يقلدون السلوك العدواني لرجل بالغ أكثر من تقليدهم سلوك امرأة.

إن النموذج الحي والنموذج الممثل في الصور المتحركة لها نفس التأثير في أحداث التقليد، إن الأطفال الذين يشاهدون نموذجا يكافأ على سلوكه العدواني يقلدون هذا السلوك أكثر مما لو كان لم يكافأوا أنه قد عوقب إن الأطفال الذي يكافئون لمحاكاة الأحكام الأخلاقية للنموذج يغيرون من أحكامهم الأخلاقية ليصبحوا مثل النموذج الذي تلمو لديه قوة تعزيزية يتم تقليده أكثر من النموذج الذي لا يملك مثل هذه القوة وبوجه عام فإن الأشخاص الجميلين وذوي الحظوة الاجتماعية والأكفاء والأقوياء فأنهم ينتزعون تقليد الآخرين لهم أكثر من النماذج التي لا تملك هذه الصفات .

سادسا: الانتباه والتعلم:

من بين التجارب التي قام بها باندورا في إحدى رياض الأطفال هي انه قام بتقسيم الأطفال إلى خمس مجموعات كما يلي:

1. شاهد أفراد المجموعة الأولى رجلا يعتدي جسديا ولفظيا على دمية كبيرة بحجم الإنسان مصنوعة من المطاط مملوءة بالهواء.
2. أفراد المجموعة الثانية شاهدوا نفس الأحداث مصورة في فيلم سينمائي.
3. أفراد المجموعة الثالثة شاهدوا هذه الأحداث العدوانية نفسها لكن في فيلم كرتوني.
4. أفراد المجموعة الرابعة لم يشاهدوا أيًا من هذه الأحداث واعتبروا كمجموعة ضابطة.
5. أفراد المجموعة الخامسة شاهدوا شخصا ما لما غير عدوانيا.

ثم وضع كل طفل من هذه المجموعات الخمس إلى وضع مشابه

للوضع الذي شاهد فيه سلوك النموذج وقامت مجموعة من الملاحظين بالمراقبة، من وراء زجاج نافذة ذو اتجاه واحد، استجابات كل طفل للوضع الذي هو فيه وتسجيل الاستجابات العدوانية. وبينت نتائج الدراسة أن

متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى (التي شأهنت الموقف العدواني) يفوق بكثير متوسط استجابات المجموعتين (الرابعة والخامسة). (أبو جادو، 1998م، ص 180)

سابعاً: آثار التعلم بالملاحظة:

هيمما يسميها أيضاً باندورا التعلم المحاكاة، فيقترح جعلنا لأفئدة ثلاثة أعمدات لهذا التعلم بالملاحظة:

1- تعلم سلوكيات جديدة: عندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة فإن الملاحظين يحاكيون تقليدها، والنموذج ليس بالضروري أن يكون حقيقياً، بل يمكن أن تكون التمثيلات التصويرية، أو الرمزية الموجودة في الأساطير والكتب والأفلام والحكايات الشعبية وغيرها، وكذلك في وسائل الإعلام. سيوظفون النموذج الحي.

2- الكفو التحريير: ملاحظة النموذج تؤدي إلى التحريير لبعض الاستجابات التي كانت متماحاة من قبل غير صيد الشخص الملاحظ، مما يؤدي إلى الكفو تجديداً، ببعض السلوكيات.

3- تسهيل ظهور استجابات: هي الاستجابات التي تقع في حيز الملاحظة السلوكية، فالأمر لا يستدعي اكتساب استجابة جديدة، بل يساهم في إزاحة الخوف منعا لكف.

والمواقف آثار التعلم لا تقتصر على مجرد المحاكاة، بل هي عمليات انتباهية لها محددات، الإنسان لا ينتبه لكل الحوادث التي تحصل في الحياة. ووفقاً لما قاله باندورا، هناك ثلاثة عوامل تؤثر في انتباهنا، بالإضافة إلى الدافعية، يؤثر انتباهنا على العملية الأولى، ثم يتبعها شخصاً نموذجاً، ويرتبط الثاني بشخصاً نموذجاً، والملاحظة، فالنماذج التي نتبعها هي التي نلاحظها، والتي قد تكون لها مكامر أو أخطاء، الملاحظين يهتمون بتقاربها من قبلهم لا حفظها، بينما يهتمون بتقاربها من قبلهم، ونتيجة لذلك، فإن الأفراد الملاحظين لا يدمنونهم يتعلمون من الملاحظة، بل يتعلمون من النماذج، والأكثر من ذلك، فإنهم يتعلمون من النماذج، وخاصة آخر من شخصاً نموذجاً، الأشخاص الملاحظين الذين تؤثر علينا انتباههم من النموذج (أو الأخطاء) لا أكبر من الذين هم مدنا، أو أطول من الأخطاء، لا أصغر من. وبالإضافة لذلك، لا أكبر من الذين هم مدنا، أو أطول من الأخطاء، لا أصغر من.

ثامناً: التطبيقات التربوية المعرفية الاجتماعية:

تتأثر هذه النظرية علم مراجعة ما بين نموذج السلوك والتشقة الاجتماعية ومراجعة الأدب التربوي والتربية الاجتماعية، أو بالتعبير عن ذلك، بالنسبة للمتعلمين أو

المعلم ذاته، باختيار النصوص التربوية مثلاً والشخصيات التاريخية المدرس واستمرارها التعليمي الملاحظة فيما عد ذلك كسابلو كما
تجديد نتيجة ملاحظة النماذج التي يعيشها التلميذ من أجل أن لا يملأ أو المعلمين أو
النماذج التي يقرأ عليها النصوص المدرس ومثلاً ويشاهد ما فيها لأفلاموا الأقراسا المضغوطة، ولذا فمراقبة هذا النماذج تعتبر أمراً
مهماً الكملية فعملية التربية والتعليم. (العتوم، 2005م، ص 311)

إذا كانت عملية النمذجة هي نسخها كما خرسيم من المعلم مثلاً فإن مراعاة التعزيز في العملية التربوية تعتبر أمراً ضرورياً.

تعد عملية للتعليم الملاحظة والتقليد في تعلم العادات الاجتماعية وثقافة المجتمع كسابلو اللغات.

التلميذ الذي تعلم من معلمين (نماذج) مختلفين كما عد ذلك على زيادة خبراته غير المباشرة.

نشاط: أذكر آليات التعلم باختصار:

