النظرية البنائية في التعلّم

تُعدّ النظرية البنائية من النظريات المعاصرة البارزة في مجال التعلّم، إذ تنطلق من افتراض أساسي مفاده أن التعلّم لا يتم عبر نقل المعرفة بصورة جاهزة من المعلّم إلى المتعلّم، بل من خلال بناء نشط للمعرفة يقوم به المتعلم ذاته اعتماداً على خبراته السابقة وتفاعله المستمر مع البيئة. وتنظر البنائية إلى المتعلّم بوصفه فاعلاً أساسياً في العملية التعلمية، حيث يُعيد تنظيم معارفه وتعديلها باستمرار من أجل فهم الواقع والتكيف معه .(Schunk, 2020) ووفق هذا المنظور، فإن المعرفة ليست انعكاساً مباشراً للواقع، وإنما بناء ذهني يتشكل نتيجة النشاط المعرفي للفرد.

وتؤكد النظرية البنائية أن التعلّم يحدث عندما يواجه المتعلم مواقف أو مشكلات معرفية تُحدث لديه نوعاً من عدم التوازن المعرفي، مما يدفعه إلى البحث عن حلول وإعادة تنظيم بنياته المعرفية لتحقيق التوازن من جديد. وتتم هذه العملية من خلال آليتين أساسيتين هما **الاستيعاب**، حيث تُدمج الخبرات الجديدة ضمن البنى المعرفية القائمة، **والمواءمة**، حيث يتم تعديل هذه البنى لتتلاءم مع المعطيات الجديدة .(Piaget, 1970)ويُظهر هذا التصور أن التعلّم عملية ديناميكية تتطلب نشاطاً عقلياً مستمراً.

كما تُبرز البنائية أهمية الخبرة السابقة في تشكيل التعلم، إذ لا يبدأ المتعلم من فراغ، بل يعتمد في فهمه للمعلومات الجديدة على ما يمتلكه من تصورات ومعارف سابقة. وتؤكد هذه النظرية على أن اختلاف الخلفيات المعرفية يؤدي إلى اختلاف طرق الفهم والتفسير، مما يبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية في السياق التعليمي .(Ormrod, 2020) ويُعدّ هذا المبدأ من الركائز الأساسية في تصميم الأنشطة التعليمية التي تراعي مستويات المتعلمين وخصائصهم.

ومن الناحية التطبيقية، تدعو النظرية البنائية إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية قائمة على **التعلم النشط**، مثل حل المشكلات، والاكتشاف، والتعلم القائم على المشاريع، حيث يُتاح للمتعلم فرصة التفاعل المباشر مع المحتوى وبناء المعنى ذاتياً. كما يُعاد تعريف دور المعلّم في هذا الإطار، إذ يتحول من ناقل للمعلومة إلى موجّه وداعم يهيئ بيئة تعليمية محفزة تساعد المتعلم على الاستكشاف والتفكير النقدي ,Schunk) 2020).

وعلى الرغم من الانتقادات التي وُجّهت للنظرية البنائية، خاصة ما يتعلق بصعوبة ضبط نواتج التعلم وقياسها بدقة، فإن إسهاماتها تظل ذات قيمة علمية كبيرة، لاسيما في تعزيز الفهم العميق للتعلم، وتنمية

مهارات التفكير العليا، وربط التعلم بالواقع. كما أسهمت البنائية في تطوير الممارسات التربوية الحديثة، ووفّرت إطاراً نظرياً لفهم التعلم بوصفه عملية نشطة وتفاعلية ذات أبعاد معرفية ونمائية (Piaget, 1970؛ Ormrod, 2020).

النظرية الجشطالتية في التعلّم

تُعدّ النظرية الجشطالتية من النظريات المعرفية التي قدّمت فهماً نوعياً لعملية التعلّم، حيث نشأت كردّ فعل على الاتجاه السلوكي الذي ركّز على السلوك الظاهر وأهمل العمليات العقلية الداخلية. وتنطلق هذه النظرية من مبدأ أساسي مفاده أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، أي أن الفرد يدرك المواقف والمثيرات على شكل أنماط كلية متكاملة وليس كمجموعة عناصر منفصلة. ووفقاً لهذا التصور، فإن التعلّم يحدث نتيجة الفهم الكلي للعلاقات بين عناصر الموقف، وليس نتيجة التكرار الآلي للاستجابات (Schunk, 2020).

وترى النظرية الجشطالتية أن التعلّم يقوم على الإدراك المنظَّم، حيث يسعى العقل الإنساني بطبيعته إلى تنظيم الخبرة الحسية وإضفاء معنى عليها من خلال إدراك العلاقات والبنى الكلية. ويؤكد هذا الاتجاه أن التعلّم الحقيقي يتمثل في لحظة الفهم أو ما يُعرف بـ"الاستبصار (Insight) "، وهي لحظة عقلية يدرك فيها المتعلم فجأة الحل المناسب للمشكلة بعد إعادة تنظيم عناصر الموقف التعليمي بطريقة جديدة (Köhler, 1925). ويُظهر هذا المفهوم أن التعلّم ليس تدريجياً دائماً، بل قد يحدث بشكل مفاجئ نتيجة إعادة البناء الإدراكي.

كما ترفض النظرية الجشطالتية فكرة التعلّم القائم على المحاولة والخطأ وحدها، معتبرة أن المتعلم يستخدم قدراته العقلية لفهم بنية المشكلة والعلاقات الداخلية بين عناصرها. وتؤكد أن الأخطاء ليست مجرد استجابات خاطئة، بل مؤشرات على عدم اكتمال الإدراك الكلي للموقف. وعندما يُعاد تنظيم المجال الإدراكي بشكل صحيح، يصبح الحل واضحاً ويُنجز الأداء بكفاءة أعلى.(Ormrod, 2020)

وتبرز النظرية الجشطالتية أهمية الخبرة السابقة في عملية التعلّم، حيث تؤثر الخبرات الإدراكية السابقة في كيفية تنظيم الفرد للمواقف الجديدة وفهمها. كما تؤكد على دور الدافعية الذاتية، إذ يرتبط الاستبصار غالباً برغبة المتعلم في الفهم وحل المشكلة، وليس بالحوافز الخارجية وحدها. وينعكس هذا التصور في

الممارسات التعليمية التي تشجّع على التفكير الكلي، وتحليل العلاقات، وفهم البنية العامة للمحتوى بدلاً من الحفظ الآلي.(Schunk, 2020)

وعلى الرغم من أن النظرية الجشطالتية لم تقدّم نماذج إجرائية دقيقة لقياس التعلم مقارنة ببعض الاتجاهات الأخرى، فإن إسهاماتها كانت جوهرية في تطوير الفكر التربوي، خاصة في مجالات حل المشكلات، والتعلّم القائم على الفهم، والتعليم القائم على تنظيم المحتوى في صيغ كلية ذات معنى. كما كان لها أثر واضح في تطور علم النفس المعرفي، وأسهمت في إعادة الاعتبار للعمليات العقلية الداخلية في تفسير التعلّم(Köhler, 1925 ؛.(Wertheimer, 1945

النظرية الاجتماعية في التعلّم

تُعدّ النظرية الاجتماعية في التعلّم من النظريات التي قدّمت فهماً شاملاً لعملية التعلّم من خلال إبراز الدور المركزي للتفاعل الاجتماعي والسياق الثقافي في اكتساب المعرفة والمهارات. وتنطلق هذه النظرية من افتراض أساسي مفاده أن التعلّم لا يحدث في فراغ فردي معزول، بل يتشكل داخل سياق اجتماعي غني، حيث يكتسب الفرد أنماط السلوك والمعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين الأكثر خبرة، واستخدام الأدوات الثقافية، وعلى رأسها اللغة .(Vygotsky, 1978) ووفق هذا المنظور، فإن التعلّم يُعد عملية اجتماعية في جوهرها قبل أن يصبح عملية داخلية فردية.

وتؤكد النظرية الاجتماعية أن العمليات المعرفية العليا، مثل التفكير وحل المشكلات، تنشأ أولاً على المستوى الاجتماعي ثم تنتقل إلى المستوى الفردي عبر عملية التمثل أو الاستدماج الداخلي. ويُبرز هذا التصور أن التفاعل اللفظي والتواصل مع الآخرين يشكّلان آلية أساسية لبناء المعنى وتنظيم الخبرة. وتُعد اللغة، في هذا السياق، أداة معرفية وثقافية تسمح بنقل الخبرات والمعارف عبر الأجيال، وتسهم في توجيه التفكير وتنظيم السلوك .(Schunk, 2020)

كما تُبرز النظرية الاجتماعية مفهوم الدعم أو المساعدة التعليمية، حيث يتلقى المتعلّم مساعدة مؤقتة من شخص أكثر خبرة تُمكّنه من إنجاز مهام تفوق مستوى أدائه الحالي. وتُسحب هذه المساعدة تدريجياً مع ازدياد كفاءة المتعلّم، مما يعزز استقلاليته وقدرته على التعلم الذاتي. ويعكس هذا المبدأ الطابع التفاعلي والديناميكي للتعلّم، الذي يعتمد على التعاون والتشارك المعرفي.(Ormrod, 2020)

ومن الناحية التربوية، تؤكد النظرية الاجتماعية على أهمية التعلم التعاوني، والعمل الجماعي، والحوار البنّاء داخل الصف، باعتبارها ممارسات تعزز الفهم العميق وتدعم انتقال أثر التعلّم. كما تُعيد تعريف دور المعلّم بوصفه موجهاً وميسّراً للتعلّم، يهيئ بيئة تعليمية غنية بالتفاعل الاجتماعي، ويشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة وبناء المعرفة بشكل مشترك.(Schunk, 2020)

وعلى الرغم من أن النظرية الاجتماعية قد وُجهت إليها بعض الانتقادات، خاصة ما يتعلق بصعوبة عزل أثر التفاعل الاجتماعي عن العوامل الفردية، فإن إسهاماتها كانت جوهرية في تطوير الفكر التربوي الحديث. فقد أسهمت في إبراز البعد الثقافي والاجتماعي للتعلّم، وقدمت إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم اكتساب اللغة، وتنمية المهارات الاجتماعية، وبناء الهوية المعرفية للمتعلّم، مما يجعلها ذات أهمية خاصة في المجالات التربوية والعلاجية، ولا سيما في دراسة اضطرابات التعلم واللغة(Vygotsky, 1978 ؛ Ormrod, 2020).

قائمة المراجع:

-Köhler, W. (1925). The mentality of apes. Harcourt, Brace & World.

-Ormrod, J. E. (2020). Human learning (8th ed.). Pearson Education.

-Piaget, J. (1970). Science of education and the psychology of the child. Orion Press.

-Schunk, D. H. (2020). Learning theories: An educational perspective (8th ed.). Pearson.

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

Wertheimer, M. (1945). Productive thinking. Harper & Row.