



تطور نظريات التعلم:

من السلوك إلى العقل والدافعية

أستاذ: إبراهيم لوكنا

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة
المغرب

الملخص

يرتكز الاتجاه السلوكي على تفسير التعلم كعملية ارتباط بين المثير والاستجابة، متجاهلاً العمليات العقلية الداخلية. عرض ثورنديك قوانين التعلم بالمحاولة والخطأ، مبيناً أن التكرار والتعزيز يقويان الروابط العصبية، وأن النتائج المشبعة تزيد احتمالية تكرار السلوك. أما بافلوف فيبين من خلال تجاربه في الإشرط الكلاسيكي أن التعلم يحدث من خلال اقتران متكرر بين مثير شرطي وآخر غير شرطي، مما يؤدي إلى تكوين استجابات جديدة. وعمق سكينر هذا التصور عبر «الإشرط الإجرائي» الذي يربط التعلم بالتعزيز والعقاب، موضحاً أن السلوك يتشكل من خلال نتائجه.

جاء الاتجاه المعرفي ردة فعل على قصور السلوكية، فاعتبر التعلم عملية عقلية داخلية تتضمن استقبال المعلومات وتنظيمها. ركز برونر على التعلم بالاكشاف، وأن المعرفة تبنى وفق تمثيلات ثلاث: عملية، صورية، ورمزية. أما أوزوبل فشدد على التعلم ذي المعنى القائم على ربط الجديد بالمعرفة السابقة باستخدام المنظمات المتقدمة. واعتبر بياجيه التعلم ناتجاً عن التكيف والتوازن بين السكيما والبيئة، مؤكداً أن النمو المعرفي يمر بمراحل متتابعة ترتبط بالنضج والتجربة.

أما مدرسة الجشطت ففسرت التعلم عبر الإدراك الكلي والفهم الفجائي، معتبرة أن الحلول تأتي عبر الاستبصار لا من خلال التجربة فقط، وأن الكل يختلف عن مجموع الأجزاء. وقد أبرز كوهلر من خلال تجاربه على الشمبانزي أن التعلم يحدث بإعادة تنظيم المجال الإدراكي.

وأكد التيار الاجتماعي الثقافي، مثلاً في فيجوتسكي وبانديورا، أن التعلم عملية اجتماعية تفاعلية يرتبط فيها النمو العقلي بالتواصل والدعم اللغوي والنمذجة السلوكية. وتقوم هذه المدرسة على التعلم التعاوني ومنطقة النمو القريب.

أخيراً، ركز الاتجاه الإنساني على الدوافع النفسية كركيزة للتعلم. أوضح ماسلو من خلال تسلسل الحاجات أن التعلم يتحفز بإشباع الحاجات الأساسية وصولاً لتحقيق الذات، بينما ميّز هريزبورغ وموراوي بين دافعية الإنجاز والانتماء والقوة كأسس لفهم السلوك الإنساني في المواقف التعليمية.



Abstract

The behavioral approach interprets learning as forming associations between stimuli and responses, emphasizing observable behavior and disregarding internal mental processes. Thorndike explained learning through trial and error, where repetition and reinforcement strengthen neural connections, and satisfying results increase the likelihood of repeating a behavior. Pavlov demonstrated through classical conditioning that learning occurs via repeated pairing between a conditioned and an unconditioned stimulus, creating new responses. Skinner deepened this view with operant conditioning, linking learning to reinforcement and punishment by showing that behavior is shaped by its consequences.

The cognitive approach emerged in response to behaviorism's limitations, viewing learning as an internal mental process involving information reception, organization, and storage. Bruner stressed discovery learning and three modes of representation: enactive, iconic, and symbolic. Ausubel emphasized meaningful learning through connecting new information to prior knowledge with advance organizers. Piaget viewed learning as adaptation and equilibrium between cognitive schemas and the environment, occurring across sequential stages tied to maturation and experience.

Gestalt psychology explained learning through holistic perception and insight, arguing that understanding occurs suddenly by reorganizing perceptual fields rather than gradually through repetition. Köhler's experiments on chimpanzees exemplified this insight-based learning.

The sociocultural perspective, represented by Vygotsky and Bandura, placed learning within social interaction, language, and collaboration. It highlighted the zone of proximal development, self-regulation, and observational learning, where modeling and dialogue shape behavior and cognitive growth.

Finally, humanistic theories viewed motivation as central to learning. Maslow's hierarchy of needs showed that unmet needs drive behavior, progressing from basic to self-actualization needs. Herzberg and Murray further differentiated motivational factors into achievement, affiliation, and power, providing deeper psychological insight into human learning and performance.



المقدمة

يشكل التعلم أحد المفاهيم الجوهرية في علم النفس التربوي، إذ يمثل الأساس الذي تُبنى عليه العملية التعليمية بمختلف أبعادها. فمنذ نشأة هذا الحقل العلمي، سعى الباحثون إلى تفسير الكيفية التي يكتسب بها الإنسان السلوك والمعرفة وينمي قدراته في سياقات متباينة تربط بين العقل والسلوك والمجتمع. وقد أفرز هذا الاهتمام نشوء مجموعة من الاتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير التعلم انطلاقاً من مرجعيات فلسفية ونفسية مختلفة، مما مكّن هذا المجال من التطور المتدرج من النزعة التجريبية إلى الفهم الشمولي للظاهرة.

يُعد الاتجاه السلوكي أول إطار علمي منظم لتحليل التعلم، إذ ركز على دراسة السلوك الظاهر بوصفه نتيجة مباشرة للارتباط بين المثيرات والاستجابات. فقد قدّم ثورندايك في نظريته حول التعلم بالمحاولة والخطأ تصوراً يقوم على قوانين الارتباط والتكرار والأثر، تلاه بافلوف في تفسيره للإشراط الكلاسيكي الذي يربط بين المثيرات الطبيعية والمثيرة بالتكرار الزمني المنتظم، ثم سكنر في الإشراط الإجرائي الذي بلور مفهوم التعزيز والجزاء كأساس لتشكيل السلوك. ورغم القيمة التجريبية الكبيرة لهذا الاتجاه، فقد واجه نقداً لاقتصره على السلوك الظاهر وإغفاله العمليات العقلية الداخلية.

جاء الاتجاه المعرفي ليعيد الاعتبار للعمليات الذهنية المعقدة مثل الإدراك، والانتباه، والذاكرة، وتنظيم المعرفة. وقد أسهم برونر بتطوير التعليم بالاكشاف وأنماط التمثيل المعرفي، في حين أبرز أوزوبل أهمية التعلم ذي المعنى القائم على الربط بين المعارف القديمة والجديدة، أما بياجيه فقد صاغ تصوراً تكاملياً للنمو العقلي يربط بين التكيف والبناء المعرفي ومراحل تطور الذكاء. وقد مهّد هذا الاتجاه لفهم أكثر عمقاً للبعد العقلي في عملية التعلم.

وجاءت مدرسة الجشطت لتؤكد أن الفهم لا يتحقق من خلال جمع الأجزاء بل من خلال إدراك الكل والعلاقات بين مكوناته، موضحة أن الاستبصار يحدث لحظة إدراك العلاقات الرئيسة بعد إعادة تنظيم المجال الإدراكي. كما ساهمت المدرسة الاجتماعية الثقافية، خاصة مع فيجوتسكي وباندورا، في إبراز دور التفاعل الاجتماعي واللغة والملاحظة والنمذجة في تشكل السلوك والتعلم، معتبرة أن المعرفة تُبنى في سياق جماعي تواصل.

أما الاتجاه الإنساني، فقد ركز على الجانب الوجداني والدافعي في التعلم، مبرزاً فكرة أن تحقيق الذات وإشباع الحاجات النفسية يمثلان المحرك الأساس للتعلم الفعال. فقد أوضح ماسلو في هرمه التسلسلي للحاجات أن التقدم نحو تحقيق الذات مشروط بإشباع الحاجات الأدنى، بينما ميّز هريزبورغ بين العوامل المحفزة والوقائية في بيئة العمل، وقدّم موراي تصنيفاً للدوافع الإنسانية المرتبطة بالإنجاز والانتماء والقوة.

يتبين من مجمل هذه الاتجاهات أن تفسير التعلم مرّ بمسار تطوري انتقل من التركيز على السلوك الخارجي إلى الاهتمام بالعقل والدافعية والبيئة الاجتماعية، بما يعكس شمولية الظاهرة وتكامل أبعادها السلوكية والعقلية والوجدانية. ويهدف هذا البحث إلى دراسة هذه الاتجاهات والنظريات في ضوء خلفياتها الفكرية والتطبيقية، لمقارنة أسسها ومجالات استخدامها التربوي والنفسية.

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يلقي الضوء على نظريات واتجاهات متعددة في تفسير التعلم، وهو موضوع أساسي في علم النفس التربوي. إذ يزود الباحثين والممارسين التربويين بفهم معمق حول طبيعة التعلم من زوايا سلوكية ومعرفية واجتماعية وإنسانية، ما يساعد على تصميم استراتيجيات تعليمية تدعم تطوير مهارات المتعلمين وتلبية حاجاتهم النفسية والتعليمية. كما يساهم البحث في ردم الفجوات النظرية من خلال مقارنة هذه الاتجاهات والتأكيد على ضرورة دمجها لتعزيز الفاعلية التعليمية.



إشكالية البحث

تتمحور إشكالية البحث حول التساؤل الأساسي: كيف يمكن تفسير عملية التعلم بشكل شامل يعكس تعقيدها النفسي والسلوكي والاجتماعي؟ وما مدى قدرة كل اتجاه نظري على تقديم تفسير كافي يشمل مختلف أبعاد التعلم؟ وما هي الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها لدمج هذه الاتجاهات في الممارسة التربوية الحديثة لتلبية تنوع الأفراد ومراحل النمو العقلي لديهم؟

أهداف البحث

1. دراسة وتحليل الاتجاهات السلوكية والمعرفية والاجتماعية والإنسانية في تفسير التعلم.
2. مقارنة بين التفسيرات النظرية المختلفة للتعلم من حيث المنهج والأسس والتطبيقات.
3. استكشاف إمكانيات الدمج بين هذه الاتجاهات لتحقيق فهم متكامل وعميق لعملية التعلم.
4. تقديم توصيات تربوية للممارسين في حقل التعليم والتعلم مستندة إلى نتائج الدراسة.

أسئلة البحث

- ما هي المبادئ الأساسية لكل من الاتجاهات السلوكية والمعرفية والاجتماعية والإنسانية في تفسير التعلم؟
- كيف تفسر كل نظرية عملية اكتساب المعرفة والمهارات؟
- ما هي نقاط القوة والقصور في كل اتجاه نظري فيما يتعلق بالتعلم؟
- كيف يمكن الجمع بين هذه الاتجاهات لتحقيق تعليم أفضل؟

منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يجري استعراض ودراسة النظريات والاتجاهات المختلفة في تفسير التعلم من خلال مراجعة شاملة للمصادر والمراجع العلمية المتخصصة في علم النفس التربوي. كما يتم تحليل هذه النظريات بطريقة نقدية تقارن بين أسسها ومبادئها. يهدف المنهج إلى تقديم رؤية متكاملة تساهم في إثراء الفهم النظري لعملية التعلم.

المحور الأول: الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم

1.1 مقدمة المحور

يرتكز الاتجاه السلوكي على تفسير التعلم بوصفه عملية تكوين روابط بين المثيرات والاستجابات. تأثرت هذه المدرسة بالمنهج التجريبي في علم النفس، وركزت على السلوك الظاهر القابل للقياس دون تدخل العمليات العقلية الباطنة.

1.2 نظرية ثورندايك – قوانين الارتباط والتعلم بالمحاولة والخطأ

تتلخص قوانين التعلم في الاستعداد، حيث تكون فاعلية التعلم مشروطة بتهيؤ البنى العصبية، إذ تيسر الجهوزية التعلم بينما يعيق القسر؛ وفي التمرين، يعمل التكرار على تقوية رابطة المثير – الاستجابة، بينما يؤدي الإهمال إلى إضعافها؛ أما الأثر فيتعلق بالنتائج المشبعة التي تعزز الارتباط، وغير المشبعة التي توهنه دون انحلاله (حسنين، 2012، ص. 88-89)



تلخص قوانين ثورنडाيك للتعلم في أن الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى عندما تُتبع الاستجابة بنتائج مُشجعة، وأن الاستعداد الداخلي يرفع احتمال الاستجابة الملائمة، وأن الممارسة المتكررة تعزز ثبات الروابط الصحيحة وتُضعف الروابط المهيّلة (القشاعلة، 2021، ص. 20-21).

تعديل ثورنडाيك لقانون الأثر يقوم على أن الرضا يُعزز التعلم بينما العقاب قد يوقف ممارسته دون أن يلغيه، ويرى أن التعلم عبارة عن ارتباط مباشر بين المثير والاستجابة دون الحاجة لعمليات وسيطة كالذاكرة أو الإدراك، مع الاعتراف بتأثير عوامل مثل الدافعية والثواب والعقاب، كما يؤكد أهمية النشاط الذاتي في التعلم بالمحاولة والخطأ (القشاعلة، 2021، ص. 21-22).

في تجربة ثورنडाيك، وُضع قط في صندوق مغلق مع طعام خارجه، فحاول الخروج بطرق عشوائية حتى اكتشف بالصدفة أن شد الحبل يفتح الباب، ومع تكرار التجربة أصبح يصل إلى الحل الصحيح بشكل أسرع، مما يوضح أن التعلم حدث من خلال المحاولة والخطأ وتكرار السلوك الناجح (القشاعلة، 2021، ص. 19-20).

1.3 التصورات الأساسية لنظرية ثورنडाيك

تُعرف نظرية ثورنडाيك بعدة تسميات مثل نظرية المحاولة والخطأ أو الوصلية، وقد اقترح لاحقاً تسميتها بالتعلم بالانتقاء والربط، وهي تُعد من الاتجاهات التي تفسر التعلم وفق الاشتراط الذرائعي أو الوصيلي الذي ينتمي إليه سكينر. يُعد إدوارد لي ثورنडाيك (1874-1949)، عالم النفس بجامعة كولومبيا، من أبرز المساهمين في تطوير اتجاه جديد لتفسير التعلم، يُعرف بالاشتراط الذرائعي، ويتميز عن اشتراط بافلوف البسيط بتركيزه على التعزيز التدريجي للارتباط بين المثير والاستجابة (الشرقاوي، 2012، ص. 50).

تلخص نظرية الارتباط أو الصلة أن استجابات الفرد الحسية ترتبط بالمثيرات عبر روابط عصبية، إذ تستقبل الحواس المؤثرات البيئية وتعالجها داخل الدماغ لتنتج الاستجابة الملائمة، وتركز نظرية ثورنडाيك أساساً على طبيعة وقوة هذه الصلة التي تنظم العلاقة بين المثير والاستجابة (حمدان، 1997، ص. 22).

يرى ثورنडाيك أن التعلم يتكوّن من روابط بين المثير والاستجابة عبر المحاولة والخطأ؛ ف«قانون الأثر» يجعل النتائج المرضية تقوّي الرابطة بينما النتائج غير السارة تُضعفها. ووفق «قانون الاستعداد» يسهل الربط حين يكون المتعلم مهياً، ويؤكد «قانون التمرين» أن تكرار الربط يثبت التعلم ويجعله أرسخ (الأشقر، 2011، ص. 132).

يرى ثورنडाيك أن التعلم يقوم على تكوّن روابط حسّية بين المثيرات والاستجابات عبر المحاولة والخطأ، متأثراً بفكرة أن السلوك يؤدي وظيفة لتحقيق هدف، لذا ركّز على شروط بقاء الارتباط وما يخلّفه الأثر الذي يعقب السلوك. ورفض تفسير التعلم بالعمليات العقلية، معتبراً الإنسان والحيوان يخضعان للمبادئ نفسها في تكوين الروابط، ودعا لدراسة سلوك الحيوانات تجريبياً لفهم آلية التعلم الإنساني (الزغول، 2010، ص. 83).

يرى ثورنडाيك أن التعلم يُفهم من خلال تكوّن روابط بين المثيرات والاستجابات، وأن أكثر صوره شيوعاً لدى الإنسان والحيوان هو التعلم بالمحاولة والخطأ، أو ما يسميه «الاختيار والربط»، حيث يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً فيسعى لحلّه لبلوغ هدف؛ وتجسّد ذلك تجربته بوضع قط جائع في صندوق لا يُفتح إلا باستجابة محددة كشّد حبل أو ضغط مزلاج، فيتعلّم القط تدريجياً السلوك المفضي للتحرر ونيل الطعام، بينما يُعدّ بناء الصندوق ذاته «المشكلة» (نشواي، 2003، ص. 319).



يقدم ثورندايك في «ذكاء الحيوان» تصورًا للتعلم يقوم على المحاولة والخطأ وترسيخ الارتباط بين المثير والاستجابة بتأثير النتائج المرضية (قانون الأثر) والممارسة، ويرى أن عوامل مثل صعوبة المهمة وعدد المحاولات تؤثر في سرعة التعلم لا في مبدئه، دون افتراض تخطيط قبلي للحل (زيدان والسماطوي، 1995، ص. 108-109).

1.4 نظرية بافلوف – الإشرط الكلاسيكي

1.4.1 أبحاث بافلوف في الاستجابات الانعكاسية

يُعدّ إيفان بافلوف من رواد المنهج التجريبي؛ فقد كشفت دراساته الفسيولوجية عن القوانين التي تنظم إفرازات الغدد مبيّنًا أنها استجابات انعكاسية فطرية قد يعثرها اضطراب أحياناً، وبينما كان بعض الفسيولوجيين يعدّون هذه التغيرات نفسية وغير خاضعة لأسس جسدية، أكد بافلوف أنها محكومة بقوانين طبيعية محددة، ومن ثمّ أمكن بحث التعلم بطرائق فسيولوجية دقيقة وفق المنهج العلمي القائم على المشاهدة والملاحظة وجمع الوقائع (حسانين، 2012، ص. 92-93).

ركّزت أبحاث بافلوف على المنعكس اللعابي الذي يظهر عند وضع الطعام في فم الكلب، بوصفه استجابة لا إرادية وفطرية لمثير محدد. ولاحظ أن الكلاب أخذت تسيل لعابها لمثيرات محايدة لا صلة لها بالطعام—مثل هيئة المختبر وصوت الخطوات—بعد أن كوّنت ارتباطاً تعليمياً بينها وبين الطعام (القشاعلة، 2021، ص. 27).

1.4.2 آليات الإشرط الكلاسيكي وتطبيقاته

يتطور التعلم الشرطي تدريجياً من خلال اقتران متكرر ومنظم بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي ضمن فواصل زمنية قصيرة، مما يؤدي إلى تعزيز قوة الاستجابة الشرطية وتسريع ظهورها، مع احتمال تعميمها على مثيرات مشابهة. ومع ذلك، قد تؤدي الأحداث غير المتوقعة إلى ضعف هذه الاستجابة، ويؤدي تقديم المثير الشرطي بمفرده إلى انطفاء تدريجي للاستجابة، مع إمكانية حدوث استرجاع تلقائي للاستجابة بعد الانطفاء ولكن بقوة أقل ولمدة محدودة (الشرقاوي، 2012، ص. 45-46).

تقوم نظرية الإشرط الكلاسيكي على إحلال مُنبّهات جديدة محلّ المنبّهات الطبيعية المعتادة لإحداث السلوك، عبر إقران المنبّه غير المشروط القديم بالمنبّه المشروط الجديد مدّة كافية حتى يكتسب الجديد قوة التأثير بسابقة التقديم ويصبح فاعلاً تلقائياً في إثارة السلوك المنشود، مما يتيح سحب المنبّه القديم تدريجياً والاعتماد على البديل المشروط. وتنجح عملية الاقتران حين يُقدّم المنبّه الجديد قبل القديم بنحو ثانية واحدة، بحيث يغدو أحدهما شرطاً لحدوث الآخر وتظهر الاستجابة المكتسبة المقصودة (حمدان، 1997، ص. 38).

يُعدّ إيفان بافلوف، بلا خلاف، من أوائل من رسّخوا مفاهيم التعلم الاستجابي (الإشرط الكلاسيكي)، وكانت أفكاره منطلقاً لموجات واسعة من البحث والدراسة. وتجلّى أثره في أعمال ريسكورلا وهل وواجنر واستس وغيرهم، التي أسهمت بقوة في توضيح قضايا ومساائل عديدة تتعلّق بهذا النوع من التعلم (الزغول، 2010، ص. 63).

عندما يقتزن حدوث المثير الأصلي بمثير جديد خالٍ من صفاته، يكتسب المثير الجديد خصائص المثير الأصلي، مما يؤدي إلى ظهور الاستجابة عند تقديم المثير الجديد بمفرده (زيدان والسماطوي، 1995، ص. 98).



1.5 سكر - نظرية الإشراف الإجرائي

1.5.1 خلفية النظرية وأسسها

تركز نظرية سكر في الإشراف الإجرائي على ملاحظة السلوك الظاهر للمتعلم دون اعتبار لما يجري داخله من مشاعر أو دوافع أو عمليات عصبية؛ ولذلك عُدَّت رؤيته تعبيراً عن «علم نفس الكائن الفارغ» لاقتصارها على المؤثرات الخارجية دون الجوانب الداخلية (حسانين، 2012، ص. 106-107)

تركز نظرية الإشراف الإجرائي على الإشراف لكنها تختلف جوهرياً عن الإشراف الكلاسيكي، ويُعدّ سكر أشهر من ارتبط بها رغم أنّ مبادئها صاغها باحثون سبقوه (القشاعلة، 2021، ص. 37).

1.5.2 التمايز بين السلوك الاستجابي والإجرائي

يُعرف السلوك في الإشراف الإجرائي كسلسلة من وحدات تُسمّى «استجابات»، وتُفهم البيئة بوصفها وحدات من «مثيرات». وبهذا المنظور، فإن كثيراً من أنماط السلوك لا تُحدّد بالضرورة بواسطة البيئة ومثيراتها، كما أن العديد من المثيرات الخارجية ليست بالضرورة دافعة أو مُنشِئة مباشرة للسلوك (الشرقاوي، 2012، ص. 62).

يصور الإشراف الكلاسيكي لدى بافلوف وواطسون السلوك كاستجابات انعكاسية لمثيرات سابقة بدور محدود للفرد، بينما يمنح سكر في الإشراف الإجرائي للفرد وحوافزه الذاتية دوراً فاعلاً في إحداث السلوك وتشكيله. ويتأسس هذا المنظور على اقتران التعزيز بالاستجابة لا بالمثير؛ فالتعزيز الإيجابي يرفع احتمال تكرار السلوك، والسلبي يدفع إلى تركه، كما أن الاستجابة المعززة قد تعمل لاحقاً كمثير لاستجابات تالية (حمدان، 1997، ص. 62)

كان سكر أول من بلور هذا الاتجاه، وتُسمّى رؤيته أحياناً بالاشتراكية/السلوكية الحديثة. وقد ركّزت أعماله على الاشتراط الإجرائي، وبرمجة التعليم، والتحليل التجريبي للسلوك. وتقوم فكرته الأساسية على أن التعلم يقوى حين يُقترن السلوك المرغوب بتعزيز أو مكافأة، فيرتبط الفرد بالمهمة ويتعلمها (الأشقر، 2011، ص. 133-134).

يتميّز سكر بين السلوك الاستجابي: وهو استجابات تُستثار بمثيرات معروفة مسبقاً، مثل طرق الركلة لمنعكسها، والطعام لإفراز اللعاب، وشدة الضوء لاتساع/تضييق الحدقة. أما السلوك الإجرائي فهو استجابات منبعثة تصدر تلقائياً دون ارتباط مباشر بمثير سابق محدّد؛ وتُقاس قوّة الإشراف الإجرائي بعدد تكرار الاستجابة لا بشدّة المثير (نشواتي، 2003، ص. 342-343).

1.6 خاتمة المحور

أسهمت النظريات السلوكية، بدءاً من قوانين ثورنडाيك ومحاولته لربط التعلم بالمحاولة والخطأ، مروراً بمفاهيم بافلوف في الإشراف الكلاسيكي، وانتهاءً بعمق سكر في الإشراف الإجرائي، في وضع أسس علمية لتفسير كيفية اكتساب الأفراد سلوكيات جديدة وارتباطها بالعوامل المحيطة، ما شكل الركيزة الأولى لفهم التعلم بشكل تجريبي منضبط.

المحور الثاني: الاتجاه المعرفي في تفسير التعلم

2.1 مقدمة المحور



انبثق الاتجاه المعرفي كرد فعل على محدودية السلوكية، مركزاً على أهمية العمليات العقلية الداخلية مثل التمثيل واستقبال وتخزين المعلومات، مع اعتبار التعلم بناء على بنى عقلية منظمة تشكل تصورات الفرد وفهمه.

2.2 برونر

2.2.1 التصور المعرفي لدى برونر: التمثيلات، الاستعداد، ودور البيئة

يرى برونر أن تعليم أي فرد لأي موضوع ممكن في أي عمر، بشرط تهيئة بيئة غنية تُنمّي قدراته وتستثمر طاقته عبر تفاعله الدائم مع محيطه. ولأنّ لكل إنسان تمثلاً خاصاً للعالم وتأويلاً ذاتياً له، فإنّ فهم المعلم لطريقة المتعلم في تصور عالمه يمكنه من تعليمه أي موضوع بفاعلية (حسانين، 2012، ص. 127).

يرى برونر أن «التمثيل» هو جوهر النمو المعرفي، إذ يترجم الفرد بيئته عبر ثلاثة أنماط—العملي-الحركي، والأيقوني الصوري، والرمزي اللغوي—مع دور محوري للغة في تشكيل المفاهيم، وتوظّف هذه الأنماط في مواقف التعلم المختلفة (مثل التنس والطباعة وتمثيل الخبرات بالصور)، ويمكن مواءمة البنى المعرفية معها تدريجياً دون تقييد صارم بالأعمار، بما ينسجم مع تصور بياجيه (العناني، 2014، ص. 120-121).

اهتم برونر باستعداد الطفل للتعلم، واعتقد أنه من الممكن لأي طفل في أي مرحلة من النمو أن يتعلم أي موضوع بكفاءة، بشرط أن يُقدّم له بأسلوب يتناسب مع خبراته ومرحلة نموه. الاستعداد لدى برونر يرتبط بالتمثيلات الذهنية التي تتكون لدى الفرد وسرعة مروره بهذه التمثيلات، ولا يمكن لبعض الطلاب اجتياز مرحلة معينة مهما بلغ من العمر، لذا يجب على المعلم أن يصمم خبرات تعليمية مناسبة ويقدم التمثيلات الثلاثة لكل تلميذ بما يتلاءم مع حاجاته واستعداداته. ويرى برونر أنه بالإمكان تسريع تعليم الطفل ما دام مستعداً من الناحية الفسيولوجية، فلا ينبغي تضيق الوقت بانتظار عمر معين، بل يجب تزويده بالخبرات الملائمة في أي سن (العناني، 2014، ص. 121-122).

يرتبط رأي برونر ارتباطاً وثيقاً بآراء بياجيه في النمو المعرفي، إذ تأثر به في تركيزه على البناء الذي يستقبل فيه المتعلم الخبرة من خلال مفهوم التمثيلات المعرفية، التي تمثل طريقة إدراك الطفل للخبرة وتخزين المعرفة بوصفها وحدة قياس خبراته ومستوى تمثيلاته المعرفية. كما يفترض برونر أن اختلاف هذه التمثيلات بين الأطفال يعود أساساً إلى البيئة المحيطة بهم، إذ تؤثر العوامل البيئية في نوع التمثيلات التي يطورها الطفل، فبينما يتقدم بعض الأطفال نحو تمثيلات عملية أو حركية، يبقى آخرون عند مستوى التمثيلات الأيقونية التي تعيقهم عن بلوغ التمثيلات الرمزية (قطامي، 2013، ص. 283).

2.2.2 الموقع المعرفي والتعلم بالاكتشاف وتنظيم المحتوى

يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن الإنسان لا يقتصر على الاستجابة للمثيرات الخارجية، بل يشارك بفاعلية في معالجة المعلومات وتفسيرها وإعادة تنظيمها في صور معرفية جديدة. وقد ركزوا على العمليات العقلية المرتبطة باستقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها، ومن أبرز روادهم بياجيه وأوزيل وبرونر (الفلفلي، 2012، ص. 28).

برونر يرى أن التعلم القائم على التلقي يحوّل المتعلم إلى عنصر سلبي يكتفي بالحفظ، لذا يدعو إلى إشراكه في التعلم من خلال تنظيم المحتوى بما يتناسب مع نموه العقلي وتمكينه من الاكتشاف. كما يؤكد أن فشل المتعلم في فهم سببه ضعف تنظيم المادة لا ضعف قدراته، مما يستدعي اعتماد التعليم الاكتشافي في تصميم المناهج والأنشطة (نشواتي، 2003، ص. 560).



2.3 أوزوبل

2.3.1 نظرية أوزوبل

نظرية أوزوبل تصنف التعلم إلى أربعة أنماط حسب أسلوب الاستقبال أو الاكتشاف، وحسب كون التعلم قائماً على المعنى أو الحفظ. وبذلك، يمكن للمتعلم أن يكتسب المعرفة إما بالاستقبال أو الاكتشاف، وبشكل معني أو بالحفظ، حسب العلاقة بين المعلومات الجديدة والبنية المعرفية لديه (الشرقاوي، 2012، ص. 135-136).

تتمحور نظرية أوزوبل حول البنية المعرفية والعمليات العقلية، وتقتصر نمطاً لتطوير التفكير يعزز معالجة المعلومات وفهمها وربطها في نسق معرفي متكامل. أما «المنظم المتقدم» فهو تمهيد موجز يقدمه المعلم يستند إلى خبرات المتعلمين السابقة ليشكل خلفية ذات معنى، فتسهل استيعاب المعارف الجديدة وتذكرها داخل الدرس (الأشقر، 2011، ص. 136).

يرى أوزوبل أن التعلم بالاكتشاف غير فعال لأن كثيراً من مفاهيم المقررات تحتاج شرحاً مباشراً أسرع وأنجح، خاصة عندما يكون المتعلم في مرحلة التمثيل الرمزي أو التجريد. ويعد سكينر الأسلوب الاكتشافي غير عملي وبطيئاً، رافضاً الادعاء بأنه يصون كرامة الفرد؛ إذ إن التعليم المباشر بما يعرفه المعلم لا ينتقص من قدر المتعلم، بل يُعد احتراماً واهتماماً به (نشواي، 2003، ص. 568-569).

2.3.2 التعلم ذو المعنى

يقوم التعلم القائم على المعنى ببناء المعرفة بشكل تدريجي من المفاهيم العامة إلى الخاصة، حيث يربط المتعلم المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة. عملية البناء المعرفي تركز على دمج الأفكار الجديدة مع المعلومات الموجودة لدى الفرد لتعزيز فهمه وإثراء خبراته (حسانين، 2012، ص. 135).

يرتكز التعلم ذو المعنى على وصل المعارف الجديدة بما سبق تعلمه، بما يتيح نقلها وتطبيقها إبداعياً في سياقات جديدة؛ بينما يقوم الحفظ الآلي (Rote Learning) على معالجة ساكنة ومجزأة تُضعف قابلية النقل وتزيد قابلية النسيان. ومع ذلك يظل حفظ الحقائق ضرورياً في بعض التخصصات (كمعرفة أسماء ووظائف أجزاء الجسم)، كما أن التعلم التمييزي أساساً لاكتساب ترتيبات مثل تسلسل الحروف الهجائية (قطامي، 2013، ص. 347).

2.4 بياجيه

2.4.1 مراحل بياجيه

بيّن بياجيه أن الطفل لا يتعلم إلا ما يناسب مرحلة نموه العقلي، ويمر أثناء ذلك بمراحل محددة يتفاعل فيها مع بيئته وتتشكل استراتيجيات معرفية جديدة تبعاً لتجاربه. تختلف هذه المراحل في نظامها وترتيبها من طفل لآخر بحسب الثقافة والخبرة، رغم أنها تتبع تسلسلاً ثابتاً في النمو العقلي (حسانين، 2012، ص. 139).

يؤكد بياجيه أن ترتيب مراحل النمو العقلي ثابت لدى الجميع، رغم اختلاف توقيت ظهور كل مرحلة من فرد لآخر ومن ثقافة لأخرى. تتضمن كل مرحلة فترات إعداد وفترات استقرار حيث تصبح البنى العقلية أكثر تنظيماً وثباتاً، وترتبط المراحل ببعضها بحيث يصعب الفصل بينها بدقة. ويصف بياجيه هذه المراحل استناداً إلى الفترة التي تتكون فيها البنية العقلية وتستقر بشكل أكبر (القشاعلة، 2021، ص. 68-69).



2.4.2 البنيات والتكيف

يشير بياجيه إلى أن الأفراد يطورون بنيات عقلية تُسمى السكيما، تساعد على تنظيم أفكارهم وتكيف سلوكهم مع البيئة، وتكون هذه البنيات قابلة للتغيير مع مرور الزمن والخبرة. ويوضح أن السكيما تتطور باستمرار لتصبح أكثر تعقيداً وتنوعاً بين الأفراد حسب اختلاف الظروف والعوامل الوراثية والبيئية. ويؤكد أن التفاعل مع البيئة يساهم في تطوير هذه البنيات وتعديلها بشكل مستمر (الزغول، 2010، ص. 242).

ينصب تركيز بياجيه على تطور الذكاء والمعرفة عند الفرد من خلال مراحل محددة، حيث ينتقل من أفعال بسيطة في الطفولة إلى مهارات متقدمة في الرشد. يرى بياجيه أن التفكير والسلوك ينبعان من عمليات بيولوجية تتطور عبر التنظيم والتكيف، وهما أساس نمو الإنسان وتكامل قدراته. كل معرفة أو سلوك جديد يتشكل عبر عملية بناء معرفي منظم، وترتبط القدرة على التعلم بمدى تكيف الفرد مع البيئة المحيطة. التكيف، وفق بياجيه، يضمن بقاء الكائن بتوافقه مع الظروف، ويُعد حاسماً في تكوين المعرفة والسلوك المتكامل في كل مرحلة عمرية (العناني، 2014، ص 113).

هو مفكر سويسري بدأت أعماله في ثلاثينيات القرن العشرين وأثر بعمق في نظريات النمو المعرفي؛ اعتمد الملاحظة المباشرة ومقابلات مرنة تكشف طرائق تفكير الأطفال، مع تركيز على بنية المعرفة والأشكال العقلية والمنطقية. خلص إلى أن التطور العقلي نتاج تفاعل الوراثة والبيئة، وأن التعلم والنمو عمليتان متميزتان؛ فالتعلم يستند إلى مسارات النمو ولا يصنعها، والنضج يسبق التعلم، لذا يلزم مواءمة المحتوى والبني مع مستوى الاستعداد.

ويرى أن الانتقال بين المراحل تحكمه عمليتان مركبتان: التمثيل بإدماج الخبرات الجديدة في البنى القائمة، والملاءمة/التكيف بإعادة تنظيم تلك البنى لاستيعاب المستجدات (زيتون و زيتون، 2003، ص. 136).

2.4.3 التعلم والنشاط

لا يكاد بياجيه يستعمل لفظ «التعلم» في كتاباته، وإن ورد فإن دلالة تختلف عما يقصده السلوكيون.

فالتعلم عنده هو الخبرة التي يصوغها المتعلم عبر تفاعله مع الموقف التعليمي والمواد المقدمة له.

وما يتمخض عن هذا التفاعل من خبرات يرفد نمو المعرفة ويعيد تنظيم البنية المعرفية (قطامي، 2013، ص. 224).

يؤكد بياجيه أن تطور المعرفة عند الطفل مرتبط بمعدل النشاط الذي يقوم به، حيث تتغير بنية الدماغ باستمرار بفضل هذه الأنشطة. لذلك، يجب توفير أنشطة مناسبة لكل مرحلة عمرية ليتمكن الأطفال من تطوير معرفتهم بالشكل الأمثل. تلعب البيئة الغنية بالنشاط دوراً رئيسياً في تحقيق هذا النمو المعرفي. ركز بياجيه على كيف يتطور تفكير الطفل، واعتبر أن حب الاستطلاع يدفع الأطفال لاستكشاف بيئتهم وفهمها باستمرار. يتطور فهم الأطفال من خلال تفاعلهم النشط مع ما حولهم، ويزداد وضوح أفكارهم وتجاربهم مع تقدم العمر. لهذا يؤكد على أهمية الاستقصاء والبحث لدى الأطفال، لأنهم بحاجة دائمة لبناء فهم جديد للبيئة المحيطة بهم (قطامي، 2013، ص. 242).

2.5 خاتمة المحور

تقدم النماذج المعرفية بفهم معمق لتعلم الإنسان بناءً على البنى الذهنية والتمثيلات الإدراكية، لتكمل بذلك ما افتقدته النماذج السلوكية، مع تركيز على الفروق الفردية في النمو العقلي وبيئة التعلم.



المحور الثالث: مدرسة الجشططت (Gestalt)

3.1 مقدمة المحور

تؤكد مدرسة الجشططت أن الإدراك والتعلم يتوقفان على فهم الكل وليس أجزاء منفصلة، مع التركيز على عمليات الفهم الفجائي (الاستبصار) وتنظيم المجال الإدراكي.

3.2 المبادئ العامة للجشططت

أسس ماكس فرتهايمر (1880-1943) مدرسة الجشططت التي ركزت على فهم التعلم والإدراك بمنظور مختلف عن السلوكيين، معتبراً الكل يسبق الأجزاء في الإدراك. وأوضح ظاهرة فاي phi التي توضح كيف يدرك العقل الحركة من خلال تقديم ضوءين متتابعين. النظرية ترى أن الكل يمتلك خصائص تختلف عن مجموع الأجزاء، بينما الإدراك هو عملية عقلية نشطة تربط المثيرات بالمعاني، كما شرح كورت كوفكا عام 1922 (قطامي، 2013، ص. 99).

أسس ماكس فيرتهايمر مع زميليه كوفكا وكوهلر مدرسة الجشططت، مؤكداً أن الإدراك الحسي عند الإنسان يتم كوحدة كلية لا كمجموعة عناصر منفصلة. ترى الجشططتية أن سلوك الفرد وعملياته العقلية يتأثران بعوامل المجال المحيط، وأن الدماغ ينظم الخبرات الحسية بشكل متكامل ودقيق. وتبرز مبادئ التنظيم وقانون "براغانز" في تفسير هذا النهج، حيث يسعى الذهن إلى البساطة والكمال في إدراك الأشياء. أظهر كوفكا وكوهلر مساهمات واسعة في تعميم النظرية وتطبيقاتها على مجالات معرفية وتربوية مختلفة (حمدان، 1997، ص. 90).

علماء الجشططت يرون أن السلوك يجب فهمه ككل ولا يمكن تحليله إلى أجزاء منفصلة، بخلاف علماء السلوك الارتباطي الذين يعتمدون التحليل الميكانيكي. من أبرز علماء هذا الاتجاه فرتيمر وكوفكا وكوهلر (الفلفلي، 2012، ص. 106).

يركّز الجشططت على إدراك الكل المنظم لا مجموع الأجزاء؛ فالبنية تُحدّد بعلاقات الأجزاء، ويُعاد تنظيمها بإزاحة التفاصيل المانعة لإدراك العلاقات الجوهرية، وعن هذه العلاقات يتولّد المعنى.

والاستبصار هو فهم فجائي وحاسم لبنية الكل عبر إعادة تنظيم العلاقات بين الأجزاء على نحو كلي لا تدريجي، بما يوجّه الأداء نحو الهدف (قطامي، 2013، ص. 103-104).

3.3 الاستبصار

رأى كوهلر أن الشمبانزي يصل إلى الحل عبر "الاستبصار": إذ يعيد تنظيم المثيرات (العصا القصيرة والطويلة والموزة) ويدرك الترابط بينها خطوة خطوة ليبلغ الهدف. وخلص إلى أن التعلم عملية ذهنية تقوم على إعادة هيكلة الفهم وتمثّل النظام، وهو تغيير معرفي ينعكس في السلوك الظاهر. وعندما وجد "سلطان" الحل توقّف عن الأفعال غير الموجهة وتقدّم مباشرة نحو الهدف، بخلاف الفئران التي أبدت استجابات عشوائية كضغط أرضية الصندوق دون صلة بالطعام. وإذا عُلّقَت في مسألة ثم انقذ الحل فجأة فقد جرّبت "لحظة الآه" أو الاستبصار؛ وبالطريقة نفسها يُفسّر اكتشاف أرخميدس لقوة الدفع (القشاعة، 2021، ص. 64-65).

يرى علماء نفس الجشططت أن الاستبصار يتطلّب وضوح جميع عناصر حلّ المشكلة أمام الكائن الحي، وهي سمة افتقرتها تجارب السلوكيين، خصوصاً المتاهات. ويبيّن كهلر أن الحل يظهر فجأة لكن بعد فترة من التأمل والانتظار يعيد فيها الحيوان تقييم محاولاته الفاشلة والتفكير في بدائل جديدة. وخلال هذه الفترة يُعاد بناء المجال الإدراكي: تُدرّك الصناديق والعصي كوسائل لبلوغ الهدف، وتُفهم العلاقات بين العناصر ويُعاد تنظيمها مباشرة قبيل الحل (الشرقاوي، 2012، ص. 115).



برز كوهلر كمدافع متحمس لنظرية الجشططت، وقد ألف عدة كتب من أبرزها كتاب "علم نفس الجشططت" سنة 1929، حيث تناول فيه مفاهيم النظرية وشرح مبدأ التماثل الشكلي الذي يربط بين تجربة الإنسان وبنية الجهاز العصبي. كما أجرى تجارب على القردة أثبتت دور الاستبصار في حل المشكلات، مؤكداً أهمية النظر إلى الكل في التعلم والفهم. تؤكد هذه الإسهامات أن التعلم يتم عبر الفهم الشامل للموقف وليس فقط عبر المحاولة والخطأ (الزغول، 2010، ص. 174).

يرى كوهلر أن الحيوانات لا تعتمد فقط على المحاولة والخطأ لحل المشاكل، بل تتطلب رؤية شاملة للموقف وفهم العلاقات بين أجزائه، ويعتقد أن التجارب السابقة كانت صعبة جداً بالنسبة لقدرات الحيوانات فجعلتها تتصرف بشكل عشوائي. في تجارب كوهلر كانت مشكلة الحيوان واضحة وحركات الحل في متناول قدراته، لكنه أقر بضرورة وجود عائق كي يضطر الحيوان للبحث عن طريق ملتوي ويمنحه فرصة للاستبصار بشكل كامل بدون الحاجة للتجريب العشوائي (زيدان والسماطوي، 1995، ص. 118-119).

أجرى كوهلر تجارب على قرد داخل حظيرة ذات قضبان، وُضع فيها موز معلق وعصيّ على الأرض، فبدأ القرد بمحاولاتٍ منظّمة لبلوغ الهدف. بعد تعثر أولي، اتجه إلى التأمل والاستكشاف، ثم استخدم العصا القصيرة لالتقاط الموز، وأخذ يكرّر السلوك بسرعة ودقة. استنتج كوهلر أن التعلم وقع بالاستبصار؛ إذ بدا أن القرد أدرك العلاقات الداخلية بين عناصر الموقف أثناء حل المشكلة. وعندما يشد غموض الموقف يلجأ— في تجارب ثورندايك— إلى المحاولة والخطأ، أما إذا كان أبسط وملائماً لنضج الكائن فيعتمد الاستبصار وتنظيم المجال نحو المعنى (العناني، 2014، ص. 194).

3.4 التطبيقات

كوفكا يرى أن المبادئ التي تفسر التعلم بالاستبصار هي نفسها التي تفسر التعلم في مواقف حل المشكلات المعقدة والمواقف الإدراكية البسيطة. ويشير إلى أن قوانين الإدراك التي وضعها فرتهيمر تعد أيضاً قوانين للتعلم.

فهذه القوانين تفسر مواقف التعلم البسيطة وتستخدم لفهم المشكلات التعليمية المعقدة (الشرقاوي، 2012، ص. 115-116).

كبرت كوفكا شارك في العديد من التجارب حول التفكير الجشططاتي وكتب كتاباً يوضح مبادئ النظرية الجشططتية بشكل مفصل. ركز على تلخيص نتائج التجارب والإسهامات التي قدمتها نظرية الجشططت خلال 25 عاماً من ظهورها. أضاف لمبادئ النظرية مبدأ التقارب ومبدأ الإغلاق لتطوير فهم الجشططت (الزغول، 2010، ص. 174-175).

اهتم ماكس وريثماير بتطبيق نظرية الجشططت على التربية والتعليم وأكد أن الإدراك الكلي هو أساس التعلم وحل المشكلات، حيث يرى أن الأفكار تُدرك كوحدة متكاملة وليس كمجموعة أجزاء منفصلة. يعتقد أن العقل يميل لإدراك الكل بشكل ديناميكي وأن الكل يفوق مجرد مجموع الأجزاء، مخالفاً للمدرسة السلوكية التي تعتمد على تجميع الروابط بين أجزاء منفصلة (الزغول، 2010، ص. 174).

تجه كورت لفين إلى تطبيق مبادئ الجشططت لدراسة الشخصية والدافعية والتفاعل الاجتماعي، مطوراً مفاهيم ورموزاً تصف الأفراد في بيئاتهم. وقد اعتمد المنهج الرياضي لتأسيس علم النفس الطبولوجي ونظرية المجال، التي تفسر السلوك بوصفه نتاجاً لتفاعل الفرد مع بيئته النفسية آنياً (الزغول، 2010، ص. 175).

3.5 خاتمة المحور

ساهمت مدرسة الجشططت في إظهار أهمية الإدراك الكلي وترتيب العلاقات العقلية في التعلم، محققة قفزة نوعية في فهم العمليات المعرفية المتكاملة لدى الإنسان والحيوان.



المحور الرابع: المدرسة الاجتماعية والثقافية في التعلم

4.1 مقدمة المحور

يرى هذا الاتجاه أن التعلم نشط اجتماعي ثقافي، يتطور عبر الدعم والحوار مع الآخرين، مع دور مركزي للغة والتنظيم الذاتي.

4.2 نظرية فيجوتسكي

4.2.1 الحديث الذاتي

ميّز فيجوتسكي بين نوعين من الحديث الذاتي: أحدهما موجّه لإنجاز المهمة والآخر لتحسين الضبط الذاتي؛ وكلاهما يعزّز دافعية المتعلّم ويبرز دور الحديث الذاتي في التعلم المنظم ذاتيًا. وأوضح أعماله كيف ينظم الطلبة تعلمهم عبر انتقال الحديث من صورة خارجية مرتبطة بالبيئة إلى حديث داخلي ذاتي من خلال عملية الاستدخال. كما تبيّن إلى أهمية منطقة النمو التقاربي التي تمكّن المعلمين من مساعدة طلابهم على تنمية الحديث الذاتي المؤدي إلى التعلّم (الحسينان ، 2017، ص. 194).

4.2.2 اللغة والتفاعل الاجتماعي

يسهم التفاعل الاجتماعي للطفل مع الآخرين في تحفيزه على ابتكار أفكار جديدة، ويطوّر نموه الذهني على مستويين: المستوى الراهن والمستوى الممكن/الكامن (Level of Potential Development)؛ إذ يوضح المستوى الراهن ما يستطيع الطفل إنجازه وظيفيًا وذهنيًا اعتمادًا على نفسه وما يمتلكه من مهارات التعلم والمعالجة والبناء، بينما يتحقق التقدم نحو المستوى الممكن بقدر ما تسمح به استعداداته وما يتلقاه من مساندة أو دعم معرفي من محيطه (قطامي، 2013، ص. 551).

نظرية فيجوتسكي تؤكد أهمية الدور الاجتماعي والثقافي في تشكيل المفاهيم لدى الطفل، حيث أظهرت الدراسات أن غالبية الناس يملكون تصورات خاطئة عن الطبيعة ويصعب تغييرها من خلال التدريس التقليدي. حتى الطلاب المميزين في العلوم يواجهون مفاهيم غير دقيقة كبقية زملائهم. كما أن فهم العلم يصعب قياسه بالاختبارات الشائعة، ويجد كثير من المتفوقين مشاكل في الربط بين ما يحفظونه والخبرة العملية التي حصلوا عليها قبل دراسة العلوم (قطامي، 2013، ص. 551-552).

يرى فيجوتسكي أن اللغة والفكر متداخلان باستمرار، فالطفل يبدأ باستخدام الكلام لتوجيه سلوكه ثم يتحول هذا الكلام إلى حوار داخلي يساعده على حل المشكلات. ويؤكد أن التفكير يتجسد من خلال الكلمات لا قبلها، وأن الكلام الداخلي شكل مميز يقع بين التفكير والكلام المنطوق. كما أن اللغة تؤدي وظيفتين أساسيتين: التواصل مع الآخرين وتوجيه الفكر الذاتي باستخدام نفس الرموز اللغوية (العياصرة، 2011، ص. 174).

نظرية فيجوتسكي تركز على الدور الحيوي للتفاعل الاجتماعي في التعلم، حيث يرى أن الطفل يحقق تطورًا أفضل بمساعدة وتوجيه الآخرين. يميز بين ما يمكن للطفل القيام به بمفرده وما يمكنه إنجازه بمساندة شخص أكثر خبرة، وهي المسافة التي سماها "منطقة النمو الحدي". من هنا، يُعتبر التعلم عملية اجتماعية ديناميكية تهدف إلى إبراز قدرات الطفل عبر التعاون والحوار مع الكبار أو الأقران (زيتون و زيتون، 2003، ص. 137).

ينبغي أن تُصاغ مهام التعلّم بدرجة معقولة من التعقيد المعرفي دون إفراط في التحدي. ووفقًا لفيجوتسكي، يجب أن تقع قريبًا من «منطقة النمو القريب/التقريبي (Zone of Proximal Development)». عندئذٍ يستطيع المتعلّم، اعتمادًا على ذاكرته ومهاراته وقدرته الاستدلالية وغيرها من العوامل النمائية، معالجة المشكلة حتى يبلغ حلًا مقبولاً (زيتون و زيتون، 2003، ص. 285).



4.3 باندورا – نظرية التعلم الاجتماعي

4.3.1 باندورا وإطار النظرية

كان باندورا نشيطاً في نشر البحوث، إذ كتب عدة مؤلفات عن التعلم الاجتماعي والشخصية، وطرح تصورات جديدة بين 1963 و1977 حول تعديل السلوك ونظرية التعلم الاجتماعي. حافظ دائماً على اهتمامه بالبحث العلمي وإسهاماته في تطوير فهم التعلم الاجتماعي والمعرفي. تركز نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل المتبادل بين السلوك والمعرفة والبيئة، حيث تؤثر هذه العناصر بعضها في بعض بصورة ديناميكية. لا يتحدد السلوك فقط بالمشيقات البيئية؛ بل يستطيع الأفراد التأثير بوعي على استجاباتهم وسلوكهم من خلال استخدام العمليات العقلية كالتمثيل والتفكير. تؤكد النظرية أهمية الملاحظة، حيث يتعلم الأشخاص من متابعة سلوك الآخرين ونتائجه، وتتضافر المؤثرات البيئية والمعرفية والداخلية في صياغة السلوك. وتتضمن العوامل المؤثرة في السلوك الدوافع والمعززات والتوقعات، إلى جانب التفاعلات الشخصية مع البيئة والمعرفة (العسكري وآخرون، 2012، ص 223-224).

4.3.2 التفاعل المتبادل

نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن السلوك الإنساني يتأثر بالتفاعل المستمر بين الشخص، وبيئته، ومعرفته، بحيث تُشكّل جميعها نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة. لا تتحدد أنماط السلوك فقط بالبيئة، بل يسهم الأفراد أيضاً بإبداعهم وتفكيرهم في تعديل بيئتهم وفقاً لاستجاباتهم الداخلية والمعرفية. لهذا لا يُعدّ الإنسان مجرد مُستقبلٍ سلبيٍّ للأحداث، بل فاعلاً يُوجّه سلوكه وبيئته بفعالية (أبو أسعد، 2014، ص. 287).

4.3.3 المعرفة والملاحظة

تلعب المعرفة دوراً أساسياً في التعلم الاجتماعي المبني على الملاحظة، حيث تظهر عبر تمثيل الأفكار والصور الذهنية التي تؤثر في سلوك الفرد وتفاعله مع بيئته وتخضع لها. وتشكل محددات السلوك بناء على متغيرات معقدة كالتغيرات الفسيولوجية والعاطفية والمعرفية التي تسبق السلوك. أما التأثيرات اللاحقة فتتمثل في التعزيز أو العقاب الخارجي والداخلي للسلوك المكتسب (أبو أسعد، 2014، ص. 288). نظرية باندورا تؤكد أن معظم السلوك الإنساني يُكتسب من خلال ملاحظة نماذج واقعية وليس فقط عن طريق الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي، حيث تساعد ملاحظة الآخرين على تكوين الأفكار وتوجيه التصرفات مع تجنب الأخطاء الكبيرة. كما يرى أن التعزيز المباشر مخوف بالمخاطر، وأن التعلم يتم غالباً عبر الملاحظة والتقليد، مثل تعلم الطفل للكلام من استماعه للآخرين وليس فقط بالتجربة المباشرة. ويضيف أن الملاحظين يمكنهم حل المشكلات حتى إذا فشل النموذج نفسه، فهم يتعلمون من أخطاء القدوة ونتائج أفعاله. وأخيراً، هذا النوع من التعلم يؤدي إلى اكتساب سلوكيات إبداعية متجددة، حيث يبتكر الملاحظون استجابات جديدة تتجاوز ما رأوه أو سمعوه سابقاً (أبو أسعد، 2014، ص. 290).

4.4 خاتمة المحور

أبرزت المدرسة الاجتماعية والثقافية أهمية الدور اللغوي والاجتماعي في التعلم، مع التأكيد على الدعم الجماعي والبيئي كأساس لبناء المعرفة وتنشيط عمليات التعلم الذاتية.

المحور الخامس: الاتجاه الإنساني ودوافع التعلم

5.1 مقدمة المحور

تركز هذه المدرسة على الحاجات النفسية الإنسانية وتقسيماتها الدافعة التي تفسر دوافع وسلوكيات الفرد داخل العملية التعليمية.



5.2 هرم ماسلو

5.2.1 هرم ماسلو وتسلسل الحاجات الإنسانية

ترى نظرية ماسلو أن الإنسان تحركه حاجاته المتعددة التي تتدرج في شكل هرم يبدأ بالحاجات الفسيولوجية الأساسية ثم الأمن، فالحب والانتماء، فالتقدير، وأخيراً تحقيق الذات. الحاجات غير المشبعة تدفع السلوك، بينما المشبعة تفقد تأثيرها. كما أن الحاجة الأقوى في لحظة معينة هي التي توجه سلوك الفرد، وتترجع الحاجات عندما يصعب تحقيقها. الهدف النهائي هو تحقيق الذات بوصفها القوة المحركة لنمو الإنسان وتطوره (النخلة، 2015، ص. 97-98).

تبدأ حاجات الإنسان بالحاجات الفيزيولوجية الأساسية كالغذاء والماء والهواء التي تضمن بقاءه وتوازنه الجسدي، وتعد أقوى دافعية حتى تُشبع. بعد ذلك تظهر حاجات الأمان، وتشمل الحماية من الأخطار المادية والصحية والاقتصادية وضمان الاستقرار الوظيفي والمعيشي. ومع تحقق الأمان، يبرز الدافع نحو تلبية الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء والتفاعل مع الآخرين. ثم تأتي حاجات التقدير التي تتعلق باحترام الآخرين للفرد وتقدير جهوده وإنجازاته. يليها سعي الإنسان لتحقيق ذاته والإنجاز بأقصى قدراته ومواهبه. وعندما تُشبع فئة من الحاجات، تتوقف عن التأثير في السلوك، لتنشط الفئة الأعلى في سلم الحاجات حتى تصل إلى الحاجات الذاتية التي يصعب بلوغ إشباعها التام (النخلة، 2015، ص. 99-101).

نظرية ماسلو تشير إلى أن الدافع الرئيسي للسلوك الإنساني هو تلبية مجموعة من الاحتياجات الأساسية التي تنظم في شكل هرمي تصاعدي. يبدأ الإنسان بتلبية الحاجات الفسيولوجية مثل الطعام والمسكن، ثم ينتقل إلى حاجات الأمان والاستقرار. بعد ذلك تظهر حاجات الانتماء والصدقة، تليها حاجات الاحترام والتقدير من الآخرين. وفي النهاية، يسعى الفرد لتحقيق ذاته وإثبات وجوده من خلال الإنجاز والتطور الشخصي (توفيق، 2011، ص. 3).

5.3 هرزبورغ

هذه النظرية التي وضعها "فريدريك هرزبورغ" تفسر ارتباط دوافع الموظف ورضاه وإنتاجيته بمهام العمل المكلف بها، وتركز على مدى تأثير الحوافز التنظيمية المختلفة على العاملين، إلى جانب ارتباط الرضا بالدوافع الإنتاجية. وتكمن أهمية نموذج هرزبورغ في التنبيه للعناصر المرتبطة بجوهر العمل باعتبارها محفزات أساسية للفرد. فقد ظلت العديد من المؤسسات تركز فقط على ظروف العمل متجاهلة تأثير نوعية المهام نفسها والعوامل النفسية والاجتماعية التي تحفز الموظفين بشكل مباشر (النخلة، 2015، ص. 103-106).

5.4 نظرية موراي في الدوافع

5.4.1 احتياجات موراي

قدّم هنري موراي نموذج الاحتياجات الواضحة بديلاً عن هرم ماسلو، مقسماً الحاجات المرتبطة بالعمل إلى ثلاث: الإنجاز، حيث يسعى الفرد للتفوق وتحمل المسؤولية والمخاطرة؛ الانتماء، ويتجلى في الرغبة بالتقبل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين؛ والقوة، أي التأثير والسيطرة في البيئة المحيطة. ينجح أصحاب الحاجة للإنجاز في الأعمال التنافسية، وأصحاب الانتماء في الأعمال التعاونية، وأصحاب القوة في مناصب القيادة (توفيق، 2011، ص. 4).



5.5 خاتمة المحور

توضح النظريات الإنسانية أن دوافع الإنسان متعددة هندسية ومتدرجة، وأن تحقيق الذات والانتماء والاحترام تستخدم كعوامل محفزة رئيسية للتعلم والتحصيل، مما يضيف قيمة نفسية عميقة للعملية التعليمية.



التوصيات

1. تعزيز التكامل بين النظريات :ينصح بتطوير نماذج تربوية تجمع بين المبادئ السلوكية والمعرفية والاجتماعية والإنسانية، لضمان تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة وتحقيق تعلم فعال وشامل.
2. تخصيص البرامج التدريبية :ينبغي إعداد برامج تدريبية للكوادر التعليمية تركز على فهم وتطبيق النظريات التربوية المختلفة، مع تدريبهم على دمجها في خطط الدروس والأنشطة التعليمية.
3. توظيف التكنولوجيا :يُوصى باستخدام الوسائط التقنية والتطبيقات الحديثة لتعزيز الفهم التخصصي لنظريات التعلم، إضافة إلى تمكين المتعلمين من التفاعل مع المحتوى بشكل أكثر فاعلية.
4. تطوير السياسات التربوية :يلزم على صانعي السياسات الإشراف على تحديث الأطر التربوية والتعليمية، بحيث تضمن دمج النظريات الحديثة وتوفير بيئة تعليمية داعمة لمبادئ التعلم المستمر والتشجيع على الابتكار.
5. أهمية الدراسات التجريبية :يُحث الباحثون على إجراء دراسات تطبيقية وتجريبية في الميادين التعليمية لاختبار فاعلية النماذج النظرية المدججة، وذلك بهدف تقديم حلول عملية وتطوير استراتيجيات تعليمية مستندة إلى الأدلة.
6. التركيز على الشراكة بين المدرسة والمجتمع :لتعزيز فاعلية عمليات التعلم، يُوصى بتفعيل الشراكات بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، لدعم البيئة التعليمية وتقديم دعم نفسي واجتماعي للمتعلمين.
7. تشجيع البحث العلمي المستمر :يتوجب تشجيع الباحثين والمتخصصين على استثمار النتائج العلمية في تحسين المناهج، وتطوير استراتيجيات التعلم، وتحليل التحديات المعاصرة في التربية.

الخاتمة

تشير نتائج هذا البحث إلى أن تفسير عملية التعلم مرّ بتطور منهجي ومعرفي متدرج من التركيز على السلوك الظاهر إلى الاهتمام بالعقل والدافعية والسياق الاجتماعي. فقد أسس الاتجاه السلوكي، من خلال أعمال ثورندايك وبافلوف وسكنر، قاعدة تجريبية لفهم التعلم بوصفه تكوين روابط بين المثير والاستجابة تركز على التكرار والتعزيز. غير أن محدودية هذا الإطار في تفسير العمليات العقلية الداخلية دفعت إلى ظهور الاتجاه المعرفي الذي قدّم رؤية أعمق لبنية التفكير والتمثيل الذهني عند الإنسان، كما بيّن برونر وأوزوبل وبياجيه أهمية التنظيم العقلي، والنمو المعرفي، وربط المعارف الجديدة بالسابقة. أما مدرسة الجشطت فلفتت الانتباه إلى التعلم القائم على الفهم الكلي والاستبصار، حيث تُبنى المعاني من إدراك العلاقات بين الأجزاء. ووسّعت المدرسة الاجتماعية الثقافية، المتمثلة بفيجوتسكي وماندورا، من مفهوم التعلم ليشمل البعد التفاعلي واللغوي، موضحة أن المعرفة تتشكل في سياق اجتماعي تواصل. في المقابل، أبرز الاتجاه الإنساني الدور الحاسم للدوافع النفسية وحاجات الفرد في تحقيق التعلم الفعّال. وبناءً على ما سبق، يتضح أن الفهم الشامل للتعلم يقتضي تكاملاً بين المنظورات السلوكية والمعرفية والاجتماعية والإنسانية، بما يعزز تطوير ممارسات تربوية تراعي تنوع المتعلمين وحاجاتهم في ضوء التفاعل بين العقل والسلوك والمجتمع.



المراجع والمصادر:

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014). تعديل السلوك الإنساني (الطبعة الثانية). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. الأشقر، فارس. (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم. دار زهران للنشر والتوزيع.
3. توفيق، عبد الرحمن. (2011). الدافعية وحوافز العمل. مركز الخبرات المهنية للإدارة.
4. حسّانين، عواطف محمد محمد. (2012). سيكولوجية التعلم: نظريات - عمليات معرفية - قدرات عقلية. المكتبة الأكاديمية.
5. الحسينان، إبراهيم عبد الله. (2017). التعلم المنظم ذاتياً: المفهوم والتصورات النظرية. الرياض: المجلة العربية، العدد 224.
6. حمدان، محمد زياد. (1997). نظريات التعلم: تطبيقات علم نفس التعلم في التربية. دار التربية الحديثة.
7. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2010). نظريات التعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع.
8. زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب.
9. زيدان، محمد مصطفى، والسماطوطي، نبيل. (1995). علم النفس التربوي (الطبعة الثالثة). دار الشروق للنشر والتوزيع.
10. الشرقاوي، أنور محمد. (2012). التعلم - نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية.
11. العسكري، كفاح يحيى صالح، الشمري، محمد سعود صغير، والعبيدي، علي محمد. (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. تموز للطباعة والنشر والتوزيع.
12. العناني، حنان عبد الحميد. (2014). علم النفس التربوي (الطبعة الخامسة). دار صفاء للنشر والتوزيع.
13. العياصرة، وليد رفيق. (2011). التفكير واللغة. دار أسامة للنشر والتوزيع.
14. الفلغلي، هناء حسين. (2012). علم النفس التربوي. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
15. القشاعلة، بديع عبد العزيز. (2021). التعلم: لمحة من نظريات التعلم. مركز السيكلوجي للنشر الإلكتروني النقب.
16. قطامي، يوسف. (2013). النظرية المعرفية في التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. النخلة، وفيق جابر. (2015). القيادة الإدارية وفن التحفيز. دار أمجد للنشر والتوزيع.
18. نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي (الطبعة الرابعة). دار الفرقان للنشر والتوزيع.