التعلم ذو المعنى، في ضوء بعض النظريات التربوية الحديثة و المعاصرة

أ. حناش فضيلة

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

الملخص:

من المسائل البيداغوجية التي تحظى باهتمام التعليميين حاليا،التعلم ذو المعنى.

والمتمعن في أدبيات التربية ،يلحظ أن فكرة المعنى في التعليم ، قد عرفت منذ القدم لدى منظري التربية.

إلاأن مقارباتهم و معالجتهم لها، اختلفت و تباينت ، تبعا لاختلاف مناظيرهمالتعليمية (Paradigmes) و تصوراتهم لعملية التعلّم، في مرحلة ما من مراحل تطور الفكر التربوي.

هذا ما يرمي إليه موضوع هذا المقال ،الذي نحاول فيه تسليط الضوء على مقاربة بعض النظريات الحديثة و المعاصرة لمفهوم المعنى في التعلُّم المدرسي، و إثارة من خلال ذلك،مسألة ابستيمولوجية في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلم و المربين على السواء ، ألا و هي علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية ، والتي تمثل في الواقع احد أقطاب التعليمية.

و في طيات الموضوع ،بعض الاستراتجيات والأساليب التعليمية المقترحة في ضوء هذه النظريات،لإعطاء التعلُّمات المدرسية معنى و دلالة .

الكلمات المفتاحية : التعلم .ذو المعنى-.النظريات المعرفية و البنائية.

Résumé.

Donner du sens aux apprentissages scolaires, est l'un des thèmes favoris des didacticiens contemporains. Or, un bref aperçu de la littérature éducative, nous fait constater que la question de « l apprentissage signifiant », concept proposé par Ausubel, n'est pas propre à notre époque, mais a de tout temps

suscité l'intérêt des pédagogues, et fut traitée selon divers paradigmes et théories éducatives.

Tel est l'objet de notre étude, dans laquelle nous tenterons d analyser l apport de certaines de ces théories, concernant l'apprentissage signifiant, et de souligner par là même l aspect épistémologique de la question, qui traite de la relation élève- savoir.

D autre part, nous essayerons d'en dégager quelques stratégies et procédés didactiques qui permettent à l'enseignant et à l'élève de réaliser un apprentissage signifiant.

Mots clés: apprentissage signifiant-Ausubel-constructivisme.

من المسائل البيداغوجية التي تحظى باهتمام التعليميين حاليا،التعلم ذو المعنى.

والمتمعن في أدبيات التربية ،يلحظ أن فكرة المعنى في التعليم ، قد عرفت منذ القدم لدى منظري التربية.

إلا أن مقارباتهم و معالجتهم لها، اختلفت و تباينت ، تبعا لاختلاف مناظيرهم في التعليم paradigmes و تصوراتهم لعملية التعلّم، في مرحلة ما من مراحل تطور الفكر التربوي.

.هذا ما يرمي إليه موضوع هذا المقال ،الذي نحاول فيه تسليط الضوء على مقاربة بعض النظريات الحديثة و المعاصرة لمفهوم المعنى في التعلُّم المدرسي و إثارة من خلال ذلك،مسألة ابستيمولوجية في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلم و المربين على السواء ، ألا و هي علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية .

و في طيات الموضوع ،بعض الاستراتجيات و الأساليب التعليمية المقترحة في ضوء هذه النظريات،لإعطاء التعلُّمات المدرسية معنى و دلالة .

الكلمات المفتاحية : التعلم .ذو المعنى-.النظريات المعرفية و البنائية.

مقدمة:

من المسائل المطروحة بحدة في الساحةالتربوية حاليا،معنى التعلّمات المدرسية ودلالتها.ولقد أثارت هذه المسألة في كثير من الأحيان، قضية عدم وظيفية fonctionnalitéالمناهج المدرسية وفائدتها العملية،وهي في الواقع قضية خطيرة للغاية،باعتبارها طعنا في مصداقية مؤسسة اجتماعية،أرست أركانها منذ قرون .

إن التشكيك في قيمة المحتويات التعليمية وفائدتها العملية، من الاستجابات التي نلحظها تتكرر يوما بعد يوم.فكثيرا ما تردإلى أسماعنا، أحاديث خريجي المعاهد و الجامعات، حول عدم جدوى هذه المحتوياتوما يدعم هذه الأفكار غياب منافذ الشغل لهؤلاء، ما يبرر مشروعية التساؤل حول عجز المؤسسة التعليمية عن تلبية مطالب الشباب،ويؤكد من ناحية أخربالهوة القائمة بين المدرسة والمجتمع،التي تعتبر لدى بعض الباحثين مصدر الأزمة التي يعرفها حاليا هذان الوسطان[1].

ومن الملاحظ أن الاهتمام بمعنى التعلم المدرسي،قد تزايدفي الآونةالأخيرة.ويبدو ذلك جليا في الإصلاحات التربوية المتعاقبة التي تشهدها الأنظمة التربوية المعاصرة،وفي المقاربات البيداغوجية المتتالية،الساعية إلى تطوير المحتويات المدرسية،لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم،وأكثر استجابة لمقتضيات واقعهم الاجتماعي.

أسئلة الدراسةوأهدافها:

إن المتطلع لأدبيات التربية،يلحظ أنالعديد من النظريات التربوية تناولت عملية التعلم، من حيث طبيعتها وشروطها وكيفية حدوثها، وفق وجهات نظر عديدة ومختلفة.إلاّ أن الاهتمام بمعنى التعلمات المدرسية،لم يظهر بوضوح إلا مع ظهور بعض النظريات الحديثة والمعاصرة. فما المقصود بالتعلم ذي المعنى، ما مكانته في النظريات التربوية الحديثة المعاصرة؟

-ما الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الكفيلة بضمان المعنى في التعلم المدرسي،في ضوء هذه النظريات؟

هذا ما يرمي إليه موضوع هذه الدراسة التي،حاولنا من خلالها تسليط الضوءعلى مقاربة بعض النظريات الحديثة والمعاصرة لفكرة المعنى في التعلم المدرسي،والتعرف على الاستراتيجات التعليمية المقترحة، في إطار هذه النظريات، لإعطاء التعلم المدرسي معنى.

-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذا الموضوع في إثارة الباحثة من خلاله،مسألة ابستيمولوجية في غاية الأهمية، ألا وهي علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية والبحث عن فكرة معنى التعلم من وجهة نظر بعض منظري التربية الحديثة والمعاصرة.

-**مفاهيم الدراسة**:تتضمن هذه الدراسة المفاهيم الآتية: **التعلم ذو المعنى والنظرية.**

التعلم ذو المعنى Apprentissage significant:

والمقصود به، نمط من التعلم، يتم التركيز فيه على أثر الأساليب المعرفية للمتعلم وأهمية حاجاته واهتماماته في تكوين وعلى تنمية معارفهومهاراته. ويشترط في هذا النمط من التعلم،توفر عامل الوضوح في مواد التعليم، والمنهجية في عرضها،بصورة تيسر فهمها واستيعابها من طرف المتعلم.ويعود الاهتمام بالتعلم ذي المعنى إلى عالم النفس المعرفي أوزبال Ausubel.

النظرية:

يقصد بالنظرية مجموعة من الأفكار المنظمة بشكل منهجي والتي تتناول موضوعا معينا[2]

والنظرية مستقاة من ملاحظات الباحث واستنتاجاته الفلسفية أو العلمية بخصوص ظاهرة معينة وتأويلاته لها.لذا نجد النظرية التربوية تتأثر بمنظور الباحث وتصوراته وتمثل إطارا مرجعيا يفسر به الإحداث والظواهر ويقيمها.

والنظريات في مجال التربية كثيرة ومتباينة.ويلاحظ حاليا إقامة المربين نظرياتهم على أساس دراسات نفسية تتعلق بخصائص المتعلم وبنموه النفسي وبعملية التعلم وغيرها من المعطيات العلمية.

1- التعلم والتعلم ذو المعنى:

يقصد بالتعلم عموما،تعديل في السلوك والخبرة، يقوم به الفرد من أجل التكيف لموقف معين، أو إيجاد حل لمشكل أو فهمه، ما يكسبه خبرات ومهارات واتجاهات جديدة.

والتعلم نشاط ذاتي، يجند فيه الفرد مختلف موارده النفسية من استعدادات وحاجات واهتمامات وخبرات سابقة، وهذا ما يفسر وجود فروق فردية بين الأفراد في عملية التعلّم. كما تتوقف هذه العملية على الظروف الخارجية التي يتفاعل معها الفرد المتعلم،والمثيرات التي يجدها في الموقف التعليمي-التعلّمي والتي هي من تنظيم المعلم.

ولقد اختلفت نظريات التعلم.فمنهاما نظر إليه على انه استجابة لمثير عن طريق فعل الإشراط والتعزيز،ومنها ما اعتبرته عملية بناء يقوم به المتعلم للوصول إلى معارف وخبرات جديدة.ويندرج ضمن هذا النوع التعلم ذو المعنى.

التعلم ذو المعنى:

تطلعنا أدبيات التربية على إن فكرة المعنى في التعلم مستوحاة من نموذج التعلم لاوزبال ،والذي اعتمد فيه أفكار أستاذه بياجي المتعلقة بالنمو المعرفي و تحديدا أعماله في مجال الابستيمولوجيا النشوئية [3].

apprentissage signifiant يميّز أوزبيل بين نمطين في التعلم: التعلم الآلي والتعلم الذكي أو التعلم ذو المعنى. ففي النمط الأول يكتفي المتعلم بتلقي المعلومات من المدرس وبتسجيلها.فالتعلم في هذه الحالة يقوم على أساس استرجاع المتعلم معلومات سبق له حفظها.وهو بالنسبة لأوزبال عبارة عن استجابة لمثير لا أكثر، ولا يعبر عن تعلم حقيقي. أما في النمط الثاني أي التعلم ذي المعنى،فإنهيشترط من المتعلم تجنيد كل طاقاته النفسية والانخراط بكل كيانه فيه ،لاكتشاف أبعاد المادة و مضمونها، قبل إدماجها إلى بنيته المعرفية . ولذلك تكون أثار هذا التعلم أبقى و أدوم.

كما يجد المتعلم في هذا النوع من التعلم تلبية لاهتماماته وإشباعا لحاجاته.والتعلم ذو المعنى يتوقف في نظر أوزبال إذن على شرطين:

–وجود استعدادات لدى المتعلم.

–ضرورة احتواء موضوع التعليم أو مادة الدراسة خصائص تجعلها ذات معنى بالنسبة للمتعلم.ومن هذه الخصائص وضوح موضوع التعليم و تقديمه في صورة منهجية منطقية.وهذا يقتضي بلا شك تنظيم المعلم للموقف لتعليميالتعلّمي.

والتعلم ذو المعنى كما يراه أوزبيل، يحدث عندما يتمكن المتعلم من إقامة الربط بين تصوراته ومفاهيمه السابقة أي ما تتضمنه بنيته المعرفية وبين المعلومات الجديدة التي هو بصدد تعلمها[4].

les structures cognitives – البنى العقلية:

والبنية العقلية أو المعرفية،مصطلح من وضع أوزبال، وقد استخدمه للدلالة على استعدادات الفرد العقلية والمكتسبات التي لديه،في منطلق التعلم، والتي تسمح له بأداء نشاطات،ومعالجة التصورات والمعلومات التي تفد إليه من الخارج.فما طبيعة هذه البنى و كيف تتشكل؟

ينطلق أوزبال في تحديده مفهوم البنية المعرفية، من مبدأ مفاده أن التعلم الفعال ليس دائما هو ذلك التعلم القائم على الاستقراء والاستكشاف.فما يجعل التعلم فعالا بالنسبة لأوزبل هو الوضوح في عرض المعلومات،وصلبها وتنظيمها. ولا ينقص أوزبال من قيمة الطرائق القائمة على الاستنتاج والعرض،بل يرى فيها وسيلة لإرساء أرضية يبني المتعلم على أساسها معارفه الراهنة.

Advance organizer وفي التعلم ذي المعنى يشترط إكساب المتعلم ما يسميه الباحث بالمحددات المنظمة أي الأفكار، والمكتسبات القبلية، والمباديء العامة،والتصورات السابقة،والمفاهيم التي تشكلاللبنة أو الأرضيةالأساس التي يمكن للمتعلم الاستناد إليها في بناء تعلّماته الحالية[5].

ويعتقد أوزوبال،بأن المواد الدراسية يمكن أن تشكل هذه الأرضية، لان محتوياتها مهيكلة بانتظام،

ومفاهيمها متدرجة من العام إلى الخاص ومن السهل إلى الصعب.

تقوم نظرية أوزبال على اعتبارات جدلية بنائية،مفادها أن الفرد يبني معارفه من خلال إجراء فحص نقدي لمعارفه وتجاربه الراهنة،وذلك في ضوء بنيته المعرفية،كما يتطور و ينمو ذهنيا من خلال احتكاكه وإدراكه الواقع.

ويقصد أوزوبل بالمعنى "خبرة شعورية متمايزة بدقة،ومحددة بوضوح ،تنبثق لدى الفرد حين تتفاعل العلامات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى، ويتم استيعابها و تمثلها في البناء المعرفي للفرد[6].

وما من شك أن هذا النمط من التعلم،أي التعلم ذي المعنى، ينطلق من أسس نفسية، وفي مقدمتها موارد المتعلم الذاتية أي دوافعه اهتماماته ومستوى نضجه النفسي ،كما يقوم على ضرورة توفير الوضعيات التعليمية–التعلمية المناسبة لحدوث التعلم.

وبهذا المفهوم، فان للمعنى بُعدين: بعدا داخليا وهذا عندما ينبثق من صميم الفرد، حين يستثيره محتوى معين، وبعدا خارجيا وذلك حين يتعلق المعنى بمضمون المواد الدراسية. فإذا كان المضمون التعليمي

جذابا ومثيرا لاهتمامات المتعلم وواضح الصياغة والعرض، فإن المتعلم سيجند فيه كل طاقاته، في حين سيدبر عنه عند خلوه من هذه العناصر،كما هو الشأن بالنسبة لبعض المواد التي يراها المتعلمون عديمة المعنى.

فالتعلم ذو المعنى لا يتم إذنإلاإذا استطاع المدرس إثارة اهتمام التلاميذ وإسهامهم الفعلي في عملية التعلم،وتنظيم الموقف التعليمي– التعلّمي بصورة تيسر لهم فهم موضوع التعليم،وجعل محتواه جذابا و Vygotsky معلوماته منطقية وواضحة. هذا ما يعني المدرس وما يحيلنا الى ما يسميه فيغوتسكيبمنطقة النمو المحتمل.

التي يعرفها الباحث على أنها الفرق بين مستويين: zone proximale de developpement

مستوى النمو المشاهد،وهو ما يقاس بمدى قدرة الفرد على حل المشكلات بمفرده، ومستوى النمو المتوقع، الذي يقاس بمدى قدرة الفرد على حل المشكلات عندما يساعده شخص آخر.

ويضيف فيغتسكي أن المستوى الأول يقيس النمو السابق،،بينما تقيس منطقة النمو المحتمل،مدى قابلية الطفل للنمو[7]. ويشكل المعنى أساسا للتعلم الفعال،حيث تكون استجابات المتعلم للمواد وتعلمه أفضل كلما تضمنت هذه المواد خاصية المعنى.وهناك الكثير من مواد التعليم منعدمة المعنى بالنسبة للمتعلم، مما يشكل عبئا عليه و على المعلم على السواء

والملاحظ، أن فكرة المعنى في التعلم، إذا كانت قد تبلورت واتضحت مع البحث التربوي المعاصر، فإنها لم تكن حكرا على منظري التربية المعاصرين،وقد راودت الباحثين منذ أواخر عصر النهضة الأوروبية.ويظهر ذلك في محاولاتهم تنظيم المناهج التعليمية أو اقتراحهم الطرائق التربوية والأساليب التي من شأنها إعطاء مواد الدراسة دلالة.وفيما يلي بعض من هذه النظريات التي عرفت في إطار منظومة التربيةالحديثة والمعاصرة.

2– التعلم ذو المعنى في النظرية التربوية الحديثة:

تبدأ العصور الحديثة بالحركة التي عرفت باسم النهضة والتي تمت في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلادي واستمرت إلى نهاية القرن الثامن عشر.

لقد كان لحركة النهضة أعمق الأثر في التربيةالحديثة،حيث امتدت أثارها الى سائر الحضارات.فقد شهدت أوروبا في هذه المرحلة من تاريخها وثبة حضارية شملت جميع مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية،وقد كانت محركا فتح أفاق واسعة أمام المعرفة وتحرير طاقات الإنسان[8].

ولقد صادف عصر النهضة الأوروبية، حدث اختراع المطبعة، التي أمكن بواسطتها وضع المعرفة في متناول الجميع.وفي هذهالفترة توطدت العلاقة بين النشاط الاقتصادي والتعليم حيث استوجب تطور الصناعة تعليممختلف فئات المستخدمين وتأهيلهم مهنيا لمواجهة مستجدات التغيير.

وإلى جانب العامل الاقتصادي برزت نظريات تحمل أفكارا متنورة،كانت لهاانعكاسات واضحةعلى التربية والتعليم. و لقد ظلت نظريات التربية مصطبغة بهذه الأفكار والقيم والمعتقدات، التي فرضت ضمنيا أو صراحة نوع الأساليب والطرائق والأهداف التربوية ووجهتها. ولذا، من الصعوبة بمكان التطرق إلى أية ممارسة تربوية أوأساليب تعليميةأو تعلمية،ما لم تذكر خلفيتها الفكرية.

وهناك تياران ظهرا في عصر النهضة،كان لهماآثار عميقة في النظرية التربوية:التيار الإنساني والتيار الطبيعي.

-**التيار الإنساني و التيار الطبيعي:** ظهر التيار الإنساني كرد فعل على الوضع الذي ساد في القرون الوسطى الأوروبية.وهو من أبرز التيارات تعبيرا عن ضرورة التغيير، وقد اتسم في الناحية الإنسانية والفكرية بتبجيل الإنسان وبالعودة إلى التراث الفكري لا سيما الإغريقي حيث ثراء الفكر. ومن خصائص الإنسانية إقرار حرية التعبير وتحقيق الذات وتفجير الطاقات والرجوع إلى الإنسان بوصفه حقيقة مطلقة، ولكونه مصدر خلاقا للقيم.

ولقد تأثرت المناهج التربوية بهذه النظرة،حيث بدا الاهتمام بالإنسان وبتطوير المواد العلمية والتقنية والفنون بكل مظاهرها واللغات القديمة وآدابها[9].

وإلى جانب التيار الإنساني،شهد عصر النهضة الأوروبية، التيار الطبيعي الذي حمل أفكارا واتجاهات، ظهرت لإضفاء مفهوم جديد على الطفولة،وأحسن من عبر عن هذا الاتجاه روسو في مؤلفه Emile

و قد يكون كتاب اميل أهم مرجع ضمنه روسو مبادئه في التربية ،ومن هذه المبادئ مبدأ الانطلاق من طبيعة الطفل،ومراعاة خصائصه،ومبدأ الخبرة كأساس للتعليم والتربية،والاهتمام بالخبرات الاجتماعية[10].

يتضح من مباديء التيار الإنساني اهتمامه بالفرد المتعلم،وبضرورة تفجير طاقاته باعتباره انسانا ايجابيا وفعالا.

فبالرغم من أهمية مبادئ روسو التربوية في إرساء أسس التربية المعاصرة، إلا أن هذه المبادئ، لم تكن لتغير من نظرة المربين إلى مكانة المتعلم،حيث ظلوا يؤكدون أولوية المادة الدراسية كعنصر أساسي في التعليم،ولم تجد أفكاره صدى لدى معاصريه من المربين، لوضعها حيز التنفيذ وهذا لغلو روسو، في نظرهم، في مفهوم الطفولة.

وعلى الرغم من الأفكار التصحيحية والتقدمية للتيارين الإنساني والطبيعي،ضل رجال التربية الأوروبيون إلى غاية القرن التاسع عشر يؤمنون بضرورة إقامة المنهج المدرسي على أساس مواد مختارة، يعتقد أنها أساسية،وهذا لتأثرهم العميق بالنظرية الأساسية، مماجعل المنهج التربوي ينحصر في حدود المؤسسة المدرسية وأبعده عن واقع التلميذ.وهذا من شأنه إهمال مبدأ المعنى في تعلّمات التلميذ.

إن المتطلع للأدب التربوي في عصر النهضة، يلاحظأن جل الجهود المبذولة في مجال إعداد المناهج المدرسية انصبت في البحث عن الصيغ التنظيمية الكفيلة بتحقيق الأغراض التربوية.

إنالسؤال الذي راود المربين في هذا العصر،تعلق بطبيعة المواد الدراسية التي من شانها تكوين شخصية الفرد المرغوب فيه، وبكيفية تنظيمها ليكون استيعابها أيسر بالنسبة للمتعلم.

وقد بدا لبعض منظري التربية، إنأحسنالأساليب التعليمية، هي تلك التي تتيح للمدرس إقامة روابط بين فقرات المادة الدراسية وعناصرها،وهذا من شأنه تقديمها في صيغ دالة بالنسبة للمتعلم، مقترحين مبدأ الربط كحل أمثل.كما بدا للبعض الأخر أن أحسن سبيل لجعل التعلمات ذات دلالة، إنما هو دمج مواد التعليم في صيغ تسمح للمتعلم باستيعابها.

ومن النظريات التي أكدت ضرورة الربط بين المعارف المدرسية كوسيلة لإعطائها معنى، نظرية Ziller ونظرية زيلر Taylor ونظرية تيلر Herbart هربرت

Herbart–نظرية هربرت في الربط :

جاءت نظرية لألماني هربرت 1841–1876 في الربط،كرد فعل و نقد للوضع التربوي السائد في عصره. وكان هربرت يقصد بالربط وضع شيء من الصلة بين المواد الدراسية. فقد قامت نظريته على أساس اعتقاده بوجود ما يسميه بالإدراك الباطن،ومؤداه أن الفرد يتعلم الشيء الجديد في ضوء الشيء الماضي.وما طريقته في التدريس المشهورة، إلا تجسيدالمبدأ الربط هذا[11].

وما يمكن استخلاصه من نظرية هربرت،حرصه على تقديم المعرفة المدرسية في صورة منطقية، بإقامة الربط بين عناصر المادة التعليمية واعتبار ذلك الوسيلة الكفيلة بإضفاء المعنى على التعلم وضمان استيعاب أفضل للتلميذ.

وبتحليل نظرية هربرت،يتبين أن تحقيق المعنى، إجراء خارجي يقوم به المعلم الذي يوجه عملية التدريس في الوجهة التي يعتقد انها سليمة،ومؤدية إلىالأهداف التربوية.ويكشف هذا التحليل أن فكرة المعنى في نظرية هربرت لا تزال رهينة المعتقدات السائدة في منظومة التربية التقليدية.هذا فضلا عن أن الإدراك الباطن الذي ينطلق منه هربرت، لا يقوم على أساس علمي بل على منطق المربي وحدسه.ويجمع الباحثون في علوم التربية، على اعتبار فكرة الربط عند هربرت ، قامت على أساس النظرية الترابطية التي تعد من أولىالنظريات في علم النفس في بدايته.

Taylor Theory of concentration–نظرية تيلر في الربط:

أما تيلر فقد أضاف لمبدأ الربط هذا ،عنصرا آخر، وهو إمكان وجود مادة دراسية تكون بمثابة مركز الذي ترتبط وتنتظم من حوله هذه المواد Coreوالمواد الأخرى وقد سماه تيلر المحور.

ويكون تيلر في محاولته هذه، قد مهد السبيل لمبدأ ترابط المواد الذي سيظهر جليا في نظرية زلر فيما بعد

Ziller نظرية زيلر:

تبدو أعمال زلر في تنظيم المعارف المدرسية، أكثر دقة من أعمال من سبقوه،حيث تضمنت نظريته في الربط مبدأ التكامل بين المواد الدراسية،وكان غرضه ترتيب مواد المنهج بطريقة تحقق اتصال بعضها ببعض كربط التاريخ بالجغرافيا، أو مادة الفيزياء بالرياضيات.

واستمر أتباعه على هذا الدرب،محاولين البحث فيما من شأنه تقريب مواد التعليم من المتعلمين.

والملاحظ أن محاولاتهم الربط بين المواد كانت، في غضون القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ضيقة ومحدودة تكرس مبدأ أولوية المعرفة وتمحورها حول المجتمع و إهمال مكانة الطفل[12].

يستنتج من النظريات التربوية في عصر النهضة، أنها جاءت مصطبغة بالمعتقدات والأفكار

والتصورات السائدة في منظومة التربية التقليدية، وقد ظلت هذه الأفكار تمثل إطارا مرجعيا تختار في ضوئه محتويات التعليم وطرائقه. وتبعا لذلك فقد اعتبر نمط التعلم الآلي بمفهوم أوزبال، النمط المفضل لدى المربين،والواضح أنه في إطار هذا التعلم الذي يدعم في المتعلم الإمتثالية للنموذج يتعذر الحديث عن التعلم ذي المعنى.

وما يستخلص من هذه النظريات، أن مبد المعنى فيها لا يعدو عن كونه معنى للتعليم أكثر منه معنى للتعلم.

3- للتعلم ذو المعنى في النظرية التربوية المعاصرة:

على الرغم من أن المرحلة المعاصرة هي في الواقع امتداد للمرحلة النهضة، إلاأنها تحمل تنفرد بخصوصيات، فقد ميزت المجتمعات المعاصرة في القرن العشرين،تغيرات سريعة في نمط الحياة الاجتماعية والاقتصادية،كان في أساسها التطور الهائل للعلوم والتكنولوجية وتطور الأفكار السياسية وظهور الإديولوجيات والحركات التحررية، كان من البديهي في ضوء هذه التحولات إعادة النظر في المناهج التربوية جملة وتفصيلا.

وعلى المستوى السياسي، ارتبطت التربية حاليا ارتباطا وثيقا بأهداف الدولة ومبادئها القومية. كما اتجهت أكثر من أي وقت مضى إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية عن طريق تهيئة الفرد للقيام بدوره الاجتماعي والاقتصادي وتهيئة كل الفرص التربوية له لكي تجعل منه لا مجرد مستهلك للتراث العلمي بل قادرا على الإبداع والإنتاج العلمي والفكري.

وهناك أسس استندت إليها التربية المعاصرة،وفي مقدمتها تطور بعض العلوم كعلم النفس،ما أدى إلى ظهور تصورات جديدة للفرد موضوع التربية،ومفاهيم حول طرق وأساليب تربيته، ومراجعة أهداف التربية لتشمل سائر جوانب شخصية المتعلم.

وإلى جانب العلوم الإنسانية أسهمت بعض التيارات السياسية في تغيير النظرة الى التعليم معتبرة إياه أمرا ضروريا لتنمية المجتمع المعاصر وحقا شرعيا لكل فرد.

وهناك تيارات فلسفية، أثرت تأثيرا عميقا على اتجاه التربية المعاصرة وفي مقدمتها البراجماتية التي جعلت من أهداف التربية السعي بالفرد نحو التجديد والإبداع، منادية من خلال ذلك بانتهاج الطرائق التي تتيح له فرص تفجير طاقاته ومواهبه، وإبعاده عن طرق التلقين العقيمة، إيمانا منها بأن مقياس النجاح في التربية هو، تنمية القدرة على حل المشكلات.

وما من شك في أن هذه الأسس ستمثل محكات للعمل التربوي،وتؤدي إلى صوغ نظريات جديدة للمنهج التربوي.

ويجمع مؤرخو التربية على اعتبار النظرية التربوية المعاصرة، نتيجة لتراكم تصورات وأفكار لم تعد ترضي بعض منظري التربية.فقد قامت هذه النظرية على أساس نقد الممارساتوالأفكار التربوية التقليدية،لا سيما فكرة فصل المدرسة عن المجتمع وعدم واقعية مناهجها.

وقد يكون مبدأ المعنى في التعلم من أهمالأفكار التي راودت منظري التربية المعاصرة.ومن أبرز هؤلاء دي كرولي.

Ovide Decroly : **– نظرية دي كرولي**

عرفت أوروبا ما بعد الحرب العالمية الثانية،تطورا فكريا غزيرا،شمل المجال التربوي.وتعد أعمال البلجيكي الطبيب ديكرولي، من أبرز المبادرات التي مهدت لإعماله في مجال تنظيم المناهج التربوية.

قدم ديكرولي للمنهج التقليدي نقدا لاذعا معتقدا أنه منهج أفقد المعرفة معناها،وعمل على تفتيتها،وفصل الطفل عن بيئته.

وعلى غرار ما فعله الباحث الأمريكي تيلر بوضعه مفهوم المحور، أثار دي كرولي، مفهوما جديدا سماه مركز الاهتمام وقد أراد به ، بؤرة تعبر عن حاجات المتعلم واهتماماتهم،وتتجمع من حولها أنشطة المدرسة ومقرراتها.

كما أقر دي كرولي ضرورة استغلال نشاط التلاميذ وحيويتهم في التداريب المختلفة، والألعاب،والانطلاق معهم من الملموس إلى المجرد. لقد تجسدت أفكار دي كرولي حول مبدأ مركز الاهتمام، في طريقته الشهيرة،الطريقة الكلية وكانت منطلقا لفكرة شمولية التعليم، شعار البيداغوجيا المعاصرة، ومن ثمة كانت دافعا لإعادة الاعتبار إلى التعليم وبذلك جعل محتوياته ذات معنى بالنسبة للتلميذ[13].

كما كان لفكرة مركز الاهتمام صدى لدى بعض المربين على غرار فرينيت الذي أنشاء المطبعة المدرسية كوسيلة بيداغوجية تتمحور حولها بعض المواد الدراسية، وكان يريد بهذه الآلة، البحث عن المعنى في النشاطات المدرسية.

ومن أعمال ديكرولي، البحث في الخبرات التي يمكن اتخاذها مراكز اهتمام المتعلم،أو ما يسمى بمشكلات العيش الدائمة التي تهم الأطفال والشباب، وهي مسائل من شأنها جعل التعليم فعالا ودالا بالنسبة للتلاميذ. وهذا ما ستتعمق فيه الحركة الانجلوسكسونية التي تزعمها ديوي.

نظرية ديوي: John Dewey

تعتبر الخبرة المحور المركزي في نطرية ديوي في التربية. وقد لخص أهميتها في شعاره: التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفي سبيل الخبرة، فما المقصود بالخبرة، وما طبيعتها؟

ورد هذا المفهوم في مؤلف ديوي" الخبرة والتربية"، ويقصد بها نتاج تفاعل الفرد بمحيطه،حيث اعتبر بأن الأفراد خلال حياتهم، يعيشون في الواقع سلسلة من المواقف، فالخبرة تنشا أثناء المواقف الحياتية هذه وأثناء تفاعلهم مع غيرهم من الأفراد ومع كافة الظروف المحيطة بهم. ومن هذه الدينامية القائمة بين الفرد ومحيطه، يبني ديوي نظريته في التربية،ومفادها أن الإنسان كجسم وروح يسعى دوماإلى التكيف مع محيطه الاجتماعي والطبيعي،ومن خلال تفاعله هذا،يكتسب خبرات كثيرة ومتنوعة.فكل خبرة تحقق تعلما، لأنها تؤدي إلى المعرفة،والمعرفة بدورها تؤدي إلى تعديل في السلوك وتحقيق النمو، أي إلى التربية[14].

ومن هذا المنطلق تحمل نظرية ديوي، تصورا جديدا للطفل وللتربية،كما تملي ضرورة الانطلاق من مفهوم إيجابي للمتعلم، وهذا بإثارة الخبرات التعليمية لدى المتعلم، وحثه على البحث والتجريب وممارسة أسلوب حل مشكلات.

كما اعتبرديوي المعارف لا غاية في حد ذاتها بل وسيلة لتحقيق النمو.ومن ثم اعتقد أنه لا فائدة من منهج تربوي يقدم المعرفة مجزأة للتلميذ، بل كوحدة تتضمن نواحي من النشاط الإنساني الفعال،مؤكدا على واقعية المعارف وفائدتها الفردية والاجتماعية.

وبهذا يكون رائد التربية المعاصرة جون ديوي قد ارسي قواعد لبيداغوجيا جديدة إلا وهي بيداغوجيا الإدماج، التي تكرس قدرة المتعلم على حل المشكلات والعمل بالمشروع كأدوات تمنح التعلّمات المدرسية معنى، وتنمي لدى المتعلم المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم.

لقد أفرزت نظرية ديوي أفكارا ومقاربات جديدة للمناهج التربوية،من أبرزها فكرة شمولية التعليم التي قلبت مناهج التعليم وطرائقه رأسا على عقب.فما المقصود بالشمولية في بناء المناهج التعليمية وما علاقتها بالتعلم ذي المعنى؟

شمولية التعليم – La globalisation de l'enseignement :

اتجه البحث التربوي في بداية القرن العشرين إلى الكشف عن كيفيةانتقاء الخبرات المدرسية وتنظيم المحتويات وصياغتها في صور تمنح للمحتويات دلالة وتيسر سبل إدماجها واستيعابها من طرف المتعلم.

إنأولى الانتقادات التي وجهها المربون المعاصرون إلى المنهج التربوي التقليدي، إقامته حدود بين الخبرات العلمية مصطنعة،حيث انتظمت المعرفة الإنسانية في مجالات منفصلة،وجاءت لذلك متقطعة،مما لا يساعد التلميذ على إدراك العلاقات بين فروعها، وبالتالي عدم رؤيته قيمتها ووظيفتها في الحياة، مما يجعلها عديمة المعنى بالنسبة له.

هذه النقائص تلخصها إحدى تقارير هيئة اليونسكو في ملتقىعقد في مارس 1970 حيثجاء في التقرير:

"إن الطفل لا يفقد الشعور بوحدة المعرفة فحسب،بل من المحتمل ألا يدرك بتاتا المغزى من التعليم وأن لا يفهم لماذا فرض عليه أن يقضي جزءا كبيرا من وقته في المدرسة. فالتعليم أصبح منقطع الصلة بالحياة وبالمجتمع، لأنه تجريدي ونظري، هدفه حشو الأدمغة بالمعلومات.ولم يعد أحد يتساءل ما هي غايات الغايات بالنسبة إلى الحياة المدرسية.ونسي المربون أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي إعداد الطفل ليصبح إنسانا ينهض بمسؤوليات الحياة،فمن الواجب أن ترسم المدرسة ملامح ذلك الإنسان. إن التعليم الذي يتلقاه الفرد لا يفيده في الحياة. والأدهى من هذا أن التعليم غير مرتكز حتى على الطفل الذي من أجله أنشئت المدرسة"[15].ولقد كانت هذه الانتقادات من دواعي ظهور فكرة شمولية التعليم.

ويتمثل مبدأ الشمولية،في ضرورة تمركز المواد الدراسية حول محور معين و تكامل فروعها، وتنظيمها في كل متناسق.

ويبرر الشموليون أهمية هذا النمط التنظيمي،معتبرين أن طريقة الطفل في معايشته الواقع، لا تتلاءم وأسلوب التجزئة والتفتيت الذي ميز المواد الدراسية سابقا، ذلك أن الطفل يواجه الواقع بكليته وليس مجزءا. ويمكن أن تتم عملية الإدماج حسب الأخصائيين في بناء المناهج، إما بإدماج المواد الدراسية فيما بينها أو بجعلها متمركزة حول محاور.

وما دعم مبدأ شمولية التعليم في بداية القرن العشرين،التوسع المعرفي وظهور مختلف التخصصات العلمية وتشعبها،مما كشف عن وجود علاقات وروابط بين مجلات معرفية شتى، كانت منذ عهد قريب ميادين متفرقة[16].

وفي إطار شمولية التعليم طرحت بحدة إشكالية مكانة المعرفة المدرسية.فهل ينبغي اتخاذ المعرفة وسيلة لتحقيق أهداف المنهج المدرسي وإعطاء الأولوية للخبرة الإنسانية،أم أن الأولوية ينبغي أن تكون لتنظيم المعارف المدرسية لكي تخدم هذه الخبرة؟

ولقد اقتضت فكرة شمولية التعليم،البحث عن أساليب التنظيم المناسبة.ولعل أشهر هذه الأساليب تلك التي توصل إليهامنظور التربية الانجلوسكسون،حيث أسفرت الدراسات الصادرة عن الحركة التربوية وبالولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الأولى، على أعمال كانت منطلقا في إرساء نظرية المنهج المعاصر، ونماذج في تخطيط المناهج.

ومن المختصين في هذا المجال رالف تايلور، وسايلر،وألكسندرن وتابا هلدا وهارولد البرتي وغيرهم ممن جسدوا مبادئ دكرولي وديوي، وتدبروا وسائل لتطبيقها. وقد انصبت كل جهودهم على كيفية تنظيم الخبرات التعليمية في صيغ دالة[17]وقد يكون المنهج المحوري أكثر المناهج تجسيدا لمبدأ الإدماج.

والملاحظ أن فكرة المحور التي أثارها زيلر ثم ديكرولي من قبل، لم تتبلور إلا مع ظهور الأبحاث الانجلوسكسونية وتحديدا مع منهج النشاط والمنهج المحوري المستلهمين من نظرية ديوي التربوية.

ويقصد بالمحور، نقطة مركزية تعبرعن مشكلات مثيرة لاهتمام المتعلمين ولدوافعهم، تنتظم حولها أنشطة مختلفة.وبهذا المعنى يشترط في المحور عدة خصائص منها تزويد التلاميذ بمعلومات ومهارات أساسية

وهامة بالنسبة لهم ولمجتمعهم، أي أن تعبر تلك الخبرات على اهتماماتهم النابعة من بيئتهم وأن تكون لتطبيقاتها دلالة واضحة تربويا واجتماعيا، ما يشترط في المحور معالجة الخبرات في إطار ميادين معرفية عديدة،وانتهاج أسلوب حل المشكلات، الوسيلة الأمثل لإدماج المكتسبات.

وهناك دراسات عديدة اقترحت أساليب مختلفة في تخطيط المناهج التربوية، سعيا لتحقيق مبدأ الدمجومن هذه التنظيمات التنظيم الذي يعتمد ترابط المواد، والتنظيم الذي يعتمد تعددية المواد، والتنظيم المجالات الواسعة[18].

يقوم مبدأ الدمج هذا على اعتبارات فلسفية ومبادئ علمية، حيث أثبتت الدراسات النفسية والتربوية أن العقل وحدة متكاملة، وأن الفرد يتجه بكل قواه لفهم العالم الخارجي،وأن التربية الحقيقية إنما هي عملية نمو لشخصية. ومن الناحية التربوية أصبح يعتقد أن المعرفة الإنسانية سلسلة متصلة الحلقات لا يمكن في الواقع الفصل بين ميادينها.

وفي ضوء ما تقدم،نخلص إلىأن ما اقترحه منظرو المنهج المعاصر الانجلوسكسون،من أساليب دمج التعلمات المدرسية لم ينحصر في عملية بناء المناهج التربوية وتنظيم محتوياتها فحسب، بل كان منطلقا للباحثين في مجال التعليمية لإثارة مسائل ذات قيمة بيداغوجية،في غاية الاهمية بالنسبة للممارسة التعليمية، وهذا بغرض إعطائها معنى ودلالة.ومن هذه المسائل عملية الإدماجوما تستلزمه من طرائق حل المشكلات والمشروع وغيرها من الأساليب المستخدمة في مجال التعليمية.

نظريات التعلم المعاصرة:

هذه النظريات سلطت الضوء على فكرة البناء في التعلم.فالتعلم ليس عملية نقل للمعارف،بل هو عملية بناء حقيقي يقوم به المتعلم للوصول الى معارف جديدة أو هيكلة تلك الموجودة لديه.وتؤكد هذه النظريات فكرة الخبرات السابقة كمحددات رئيسة في عملية التعلم،هذه الخبرات والتصورات التي اكتسبها الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية توجه تعّلماته وتؤثر فيها،وبواسطتها يفسر المعطيات الراهنة التي يستقبلها من الخارج وتتولد لديه معارف جديدة، تمكنه من أيجادإجابات لتساؤلاته.

إن أحسن من عبر عن هذه الأفكار، البنائيون الذين أسهموا بقسط وافر في إرساء فكرة التعلم ذي المعنى.

النظرية البنائية:

خطا البحث في علوم النفس، منذ الخمسينيات من القرن المنصرم خطوة معتبرة وهذا مع ظهور التيار البنائي. فما فحوى النظرية البنائية وما علاقتها بالتعلم ذي المعنى؟

تعتمد النظرية البنائية أفكار ديوي وفيغوتسكي في النمو المعرفي، ومفادها أنعملية التعلم لا تهدف، إلى تحصيل المعارف والمهارات بقدر ما تهدف إلى بنائها وإدماجها، أي وضعها في نسق منسجم ذي معنى.

ولقد أفضت الأبحاث في مجال البنائية الى ظهورالتعليمية البنائية التي تعتبر حقل تجارب لما ظهر من مبادئ وأفكار في مجال علم النفس المعرفي وما أسفرت عليه النظرية النفسية المعرفية والنظرية الاجتماعية المعرفية من نتائج وهما نظريتان ينبغي التطرق إليهما، لإسهامهما في تقديم تفسيرات حول التعلم ذي المعنى.

moscovici1961 **النظرية النفسية المعرفية:**

تستمد هذه النظرية مباحثها من مصادر شتى كعلم النفس الارتقائي والمعرفي وعلم النفس العصبي، كما تهتم بتطور الأساليب المعرفية للتلميذ كالتفكير والتحليل وحل المشكلات وبالسياق الاجتماعي للتعلم، أي بما يحدث في محيط المتعلم من تفاعلاتوفي هذا الصدد بينت دراسة موسكوفيسي أثر التفاعل بين الأفراد في التعلم.

إن الصراع الذي قد ينجم بين تصورات الإفراد، يعد مصدرا خصبا لتعلمهم وفرصة لمراجعة معلوماتهم، وتأسيسا على ذلك،فإن التعلم ذي المعنى يقوى ويتدعم كلما وجد الفرد تعزيزا لسلوكه من قبل الآخرين.

-**النظرية الاجتماعية المعرفية:** تركز هذه النظرية على أثر العوامل الثقافية والاجتماعية ذات العلاقة والتأثير على بناء المعرفة والتعلمفهي لا تتخذ المجتمع ككل بل تهتم بالعوامل الثقافية والاجتماعية في بناء التعلم.

تفسر النظرية الاجتماعية المعرفية التعلمعلى أنه نتيجة لاحتكاك الفرد بالآخرين والاتصال بهم،والعمل معهم،ما يؤدي بالمتعلم إلى تغيير أطره المفاهيمية، فالتعلم الناجح هو ذلك الذي يؤدي في سياق التفاعل معغيره،إلى توليد معان جديدة،تجعله أقدر على فهم الواقع والتكيف معه.ففي ضوء هذه النظرية،يتأثر

التعلم ذو المعنى بنوعية التفاعلات والمثيرات الاجتماعية،التي يجدها المتعلم في سياق الموقف التعليمي ولقد أفضت النظرية البنائية إلى عدة تطبيقات، منها التعليمية البنائية.

didactique constructiviste التعلم و بناء المعنى في التعليمية البنائية:

يذهب التعليمون البنائيون إلى أن عملية التعلم، لا يمكن قياسها بحجم المعارف المكتسبة بل بمدى قدرة الفرد على إعادة بناء معارفه وهيكلة مكتسباته في صيغ جديدة وفي وضعيات دالة إن التلميذ في الموقف التعليمي شبيه بالبناء الذي توضع في متناوله جميع مواد البناء وأدواته،من أجور واسمنت وحديد فيقوم بإدماجها من أجل تشييد منزل، أي تحقيق منتج ذي معنى[19].

فالتعلم في نظر البنائيين،لا يعدو عن كونه إعادة بناء عناصر موجودة في سياق الموقف التعليمي،ولا يمكن أن يحدث ما لم يتمكن التلميذ من إدماج مكتسباته والتوصل إلى بناء معنى لما يتعلمه.

ومن إعمال التعليميين البنائيين، البحث عن الاستراتيجيات التي من شانها إضفاء المعنى على المواد الدراسية.

شروط بناء المعنى في التعلم:

ما من شك في أن عملية بناء المعنى،عملية معقدة تقتضي توفر الموقف التعليمي على جملة من العوامل،تختزلها في ما يأتي:

– **العوامل النفسية:** تؤكد هذه العوامل أهمية الموارد الذاتية للمتعلم،في توطيد توجيه صلته بالمعرفة.

إن إدماج المعارف المدرسية من قبل المتعلم تتوقف على رغبته فيها ومدى ميله إليها.ويعتقد بعض التعليميين، أن هذه النظرة مستوحاة من الفكر الفرويدي الذي يفسر تحصيل المعارف بالرغبة فيها، ويقيم بين المتعلم والمعرفة علاقة عشق حقيقية [20].

وما من شك في أن العامل الذاتي،أي كل ما يتصل بوضع الفرد النفسي،من خبرات،ومشاريع شخصية، وصورته عن ذاته،ومدى ثقته بنفسه،ونظرته إلى العالم،فهي كلها عوامل حاسمة في تحديد صلته بالمعرفة وإقباله عليها أو نفوره منها.

-**العوامل الموضوعية:** وهي من المحددات الرئيسة في التعلم المدرسي، ولذا، فإن مهمة المدرس ينبغي أن تنتقل من البحث في أيسر السبل لتلقين المعارف، إلى فهم السبل التي تيسر للمتعلم التوصل إلى بناء معارفه، وإعطاء معنى لمكتسباته. والوقع أن ذلك لا يتأتى، إلا إذا استطاع المدرس تقدير علاقة التلميذ بالمعرفة،ومعرفة الظروف التي تحدد هذه العلاقة.

ويقتضي بناء المعنى إذن، الانطلاق من تصور جديد للمتعلم، أي النظر إليه باعتباره طرفا فاعلا ورئيسيا في العملية التعليمية -التعلّمية. ولكي يكون الأمر كذلك،ينبغي أن تتصل موضوعات التعليم باهتماماته وتستجيب لحاجاته وتستثير فيه الرغبة والدافع إلى التعلم.

ومن هذا المنطلق، يجمع التعليميون على ضرورة البحث في الإستراتيجيات والأساليب التي منشانها جعل التلميذ يشعر بأن ما يكتسبه من خبرات ذات معنى بالنسبة له[21].

فيما يلي بعض الظروف التي تيسر للمتعلم بناء المعنى:

-يكون للتعلم معنى، إذا ما استطاع التلميذ من خلاله الحصول على إجابات لتساؤلاته.

-التعلم ذو المعنى هو تعلم يتصل باهتمامات الفرد،ورغبته في مواجهة بعض التحديات، أو تغيير مفهومه لذاته.

-يكون للتعلم معنى، إذا أتاح للمتعلم التوصل إلى فهم مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية، وإيجاد حلول لها. ويفترض في هذه الحالة النظر إلى المعارف على أنها وسيلة لتنمية الكفاءات.وهذا ما نوضحه في الفقرة اللاحقة.

-إدماج المكتسبات في المقاربة بواسطة الكفاءات و علاقته بالتعلم ذي المعنى:

تبين فيما تقدم،أن فكرة الإدماج أثيرت مع المنظرين الانجلوساكسون، عند محاولتهم تنظيم المناهج التعليمية.كما تأسست على مبدأ وحدة المعرفة،وإدماج مجالاتها في صيغ دالة تربويا.وقد اعتبر الإدماج لدى هؤلاء،الضمان الوحيد لتعليم الفعال.

وما فتئ مفهوم الإدماج يتطور،لا سيما مع اكتشاف الباحثين ميكانزمات جديدة في التعلم،في ضوء مستجدات العلوم السلوكية.ويظهر ذلك في أعمال الباحثين في التعليمية البنائية،والتي أسست للمقاربة بواسطة الكفاءات في التعليم.

والمقاربة بواسطة الكفاءات، مدخل بيداغوجي، يستهدف تنمية ملمح التلميذ وكفاءاته، ومن مميّزات هذا المدخلإدماج المكتسبات من خلال وضع المتعلم في مواقف،تستثير نشاطه للملاحظة والتحليل والتفكير والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية،بغرض التوصل إلى اكتساب والمواصفات والكفاءات المرغوب فيها.فالكفاءة إذن بناء ذاتي فردي،يجند فيه الفرد كل إمكانياته وموارده، للوصول إلى الكفاءات المنتظرة منه في نهاية مرحلة أو طور تعليمي.

ويمثل الإدماج العمود الفقري لهذه المقاربة. والإدماج تعليميا،يعني استبطان المتعلم لمحتويات ومهارات جديدة،وتمثُلها وإدماجها في بنيته الداخلية[22].

وتجمع الأبحاث والدراسات التربوية على وجوب توفر شروط وخصائص في عملية الإدماج يمكن إيجازها فيما يلي:

–وجود علاقة متبادلة بين عناصر الموضوع ويقصد به ضرورة التناسق بين العناصرالمكونة لموضوع الإدماج وإمكانية التأثير المتبادل بين هذه العناصر.وهذا يقتضي البحث على نقاط التقارب بينها وتنسيقها بحيث تشكل هذه كلا متناسقا.

–القطبية: ويقصد بها غائية الإدماج، فالإدماج عملية هادفة، تتجه الى تحقيق غرض نهائي إلا وهو إعطاء معنى ودلالة لموضوع ما، وإبراز وظيفيته،من خلال ربط عناصره وتفعيلها وتنسيقها[23]

يستنتج مما تقدم إنالإدماج في مجال التعليم،يعني ألا تقدم المعارف في صورة معارف مجردة، أو منفصل بعضها عن بعض،بل في سياق وضعية دالة تجعل المتعلم يرى صلاحيتها في واقعه الاجتماعي وفي حياته.

وبهذه الصفة يظهر الإدماج نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم،ويحدد مكانة المدرس كمهندس للعملية التعلمية.

والإدماج عملية تتجاوز حدود الممارسة البيداغوجية للمعلم، لتشملبناء المناهج التربوية.

وفي هذا الصدد، تشير بعض الدراسات المعاصرة إلى أن فكرة إدماج التعلمات في المناهج التربوية المعاصرة، تجسدت بوضوح في ما سمي بالهدف الإندماجي النهائي الذي أدرجه دي كيتل في بداية الثمانينات.إنأهم ما يتميز به هذا الهدف تمحوره حول أنشطة تدمج فيها مختلف التعلمات[24].

إن المقاربة بواسطة الكفاءات،التي تمثل المدخل الاكثر انتشارا في الأنظمة التربوية المعاصرة،لا تزال أساليبها،تؤكد مبدأ الإدماج كوسيلة لبلوغ المعنى في التعلّمات المدرسية،كما لا يزال هذا المبدأ من أهم انشغالات التعليميين.

خلاصة.

إن ما يمكن استخلاصه من معالجة هذا الموضوع، إن فكرة المعنى في التعلم المدرسي،تأثرت على مدى عصور ،بمعتقدات منظري التربية ومرجعيتهمالفكرية.وتبين أن لهؤلاء معطيات ومرجعيات متباينة، أسسوا عليها نظرياتهم التربوية،وقد اختلفت تبعا لهذه المرجعيات، تفسيراتهم للظاهرة التربوية والتعليمية عموما، وإدراكهم لمفهوم التعلم ذي المعنى على وجه الخصوص.

كما نخلص من تفحصنا لبعض النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة، إلى أن هناك على الأقل منظورين، في مقاربة الباحثين مفهوم المعنى في التعلم المدرسي:

–منظورا يعتمد منطق التعليم،حيث أقام الباحثون مفهومهم للمعنى على أساس معطيات فلسفية،من مثل النظرية الأساسية أو الأكاديمية، التي وجهت العملية التربوية طيلة عصور ،ما جعل مفهومهم للمعنى يكتسى بعدا خارجياexogène.

أما المنظور الثاني، فقد اندرجت فيه أعمال منطرو التربية المعاصرة،الذين أسسوا نظرياتهم على معطيات علوم النفس بكل فروعها، علم النفس المعرفي وعلم النفس الارتقائي وعلم النفس الاجتماعي،والتي مثلت مرجعيتهم سواء في بناء المناهج التربوية أو في تفسيرهم متغيرات الموقف التعليمي التعلمي وفي مقدمتها فكرة المعنى في التعلم، والتي تكتسي في نظرهم، بعدا باطنيا endogène أي نابعا من المتعلم إيمانا منهم أن المتعلم محور العملية التعليمية.

الهوامش:

(1)– Devellay (michel) , Donner du sens a l'école, ed ESF, Paris,1992.

(2)–ايف برترند، النظريات التربوية المعاصرة،تر: محمد بوعلاق،قصر الكتاب البليدة، 2001.

-(3)- De cortes E.,. Geerligs T, Peters J,.Lagerweig N ,.Vanderberghe,R , Les fondements de l'action didactique, 3ed, De Boeck Université, Bruxelles, 1996.

(4)- Raynal (Françoise),Rieunier(Alain), pedagogie: dictionnaire des concepts cles, ESF editeur, paris,1997.

(5)–نفس المرجع السابق.

(6)– قلي عبد الله، تدريس العمليات المعرفية العليا،التحليل،التركيب والتقويم، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر، غير منشورة. 2002–2003.

(7)– ايف برتزند المرجع نفسه.

(8) -Drouin-hans Anne-marie,l'éducation une question philosophique, ed .anthropos economica, paris ,1998.

(9)--صالح عبد العزيز، تطور النظرية التربوية،1964, دار المعارف، مصر: ط 2.

(10)-Chalvin Dominique 1998,Histoire des courants pédagogiques,encyclopédie pour pédagogie des adultes ESF Paris.

(11)– ابراهيم سمعان وهيب 1965، دراسات في المنهج، المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

(12)–ريتشي روبرت،1982، التخطيط للتدريس مدخل للتربية، تر: محمد أمين مفتي وزينب علي النجار، دار المريخ للنشر، دار ماكجرو للنشر، القاهرة.

(13)–Hubert René, 1970Traité de pédagogie générale P.U.F,Paris.

(14)--ديوي جون(د ت)،الخبرة والتربية،تر: محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، ص

(15)-- فور ادحار وآخرون 1976، تعلم لتكون ترجمة حنفي بن عيسى، ط2. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر فور إدجار واخرون 1976. ص 191.

(16)–De landsheere (Vivianne) 1992, l'éducation et la formation, P.U.F, Paris.

(17)–جودت احمد سعادة ، 1984مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين بيروت.

(18)-De landsheere V. opcit.
(19)- De vecchi (Gérard) , 2000, Aider lesélèves à apprendre, Hachette éducation, Paris
(20) -Develay (michel) opcit. 1996 : P 93
(21) -Meirieu (Phillipe) , 2000 L'école, mode d'emploi , 13 iem. Ed .E.S.F ed . Paris.
(22)–الفاربي عبد العزيز وآخرون،1994معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والددكتيك سلسلة علوم التربية ط.1، دار الخطابي للطباعة والنشر المملكة العربية.

(23)-Roegiers (xavier), Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement ,De Boeck Université, Bruxelles. 2001.
(24) -Strauven (Christiane), Construire une formation, 2ième ed,De Boeck université Bruxelles 1996.