

تعلُّم الراشدين

العمل الكلاسيكي

في تعليم الراشدين وتنمية الموارد البشريّة

مالكوم اس نوليس. إلوود إف. هولتون III. ريتشارد إي. سوانسون

الإشراف العلمي

المعمار محمد ابراهيم بدرّة

تعلم الراشدين

العمل الكلاسيكي في تعليم الراشدين وتنمية الموارد البشرية

تأليف: مالكوم اس نوليس؛ إلوود إف. هولتون III؛ ريتشارد إي. سوانسون

الإشراف العلمي: المعمار محمد بدره

التدقيق اللغوي: سماح رحام

تصميم الغلاف والتنضيد والإخراج الفني: د. محمد سنان محمد

جميع الحقوق محفوظة إيلاف ترين للنشر ©2010
هذا المطبوع محمي وفقاً للقانون الدولي لحماية الملكية الفكرية. من غير المسموح إعادة طبع أو إعادة إنتاج أي جزء من هذا المطبوع بأي صورة إلكترونية أو عن طريق التصوير الضوئي أو أية وسيلة أخرى أو تخزين مضمون هذا المطبوع في أية قواعد بيانات أو نشرها كاملة أو ملخصة على أية مواقع إلكترونية أو أي صورة من صور الإعلام المرئي أو المسموع أو المقروء بما ذلك الغلاف والأشكال الفنية لأي غرض وبأي قصد دون موافقة خطية مسبقة من إيلاف ترين للنشر.

العنوان الأصلي للكتاب

The ADULT LEARNER

SIXTH EDITION

The Definitive Classic in Adult Education

And Human Resource Development

MALCOLM S. KNOWLES ELWOOD F. HOLTON III

RICHARD A. SWANSON

© 2005, Elsevier Inc. All rights reserved



يُتَّصَف عالم الأعمال حالياً بالتغيّرات الدراماتيكيّة السريعة، والجذريّة أحياناً، في هيكلية مؤسّسات العمل وطرق إدارتها، بالإضافة إلى التطوّر السريع في الطرق والأساليب التي تعتمدّها المؤسّسات التعليميّة لإيصال الطلاب والمتدربين إلى أعلى مستويات الأداء؛ وقد بلغ هذا التطوّر حدّاً كبيراً من خلال القفزة النوعيّة في نقل المؤسّسات التعليميّة إلى داخل مؤسّسات العمل، وظهور ما يُسمّى بـ"المنظّمات المتعلّمة" وهي مؤسّسات الأعمال التي تعتمد التعليم المستمرّ كسياسةٍ ثابتةٍ راسخة تشكّل الدعامة الأساسيّة لبقائها ضمن مجتمع الأعمال ونموّها وتطوورها.

أين نحن من ذلك؟!؟

ما يزال مجتمع الأعمال العربيّ يسير خطواته العائرة الأولى على هذا الطريق، وقد أخذت إيلاف ترين للنشر على عاتقها أن تكون في مقدمة المؤسّسات التي تحاول، وبالتعاون مع أفضل الكُتّاب والمبدعين ودور النشر والشركات العاملة في هذا المجال، أن تضع اللبنة الأولى في أساس هذا المشروع الواعد وأن تحرص على البناء في الاتجاه الصحيح، وإن كانت هذه العملية لا تستهدف الربح الماديّ الذي تتمناه أيّة مؤسّسة أخرى فإننا نعلم يقيناً بأن الفائدة العامّة تصب في مصلحة الجميع في النهاية ونحن منهم.

نرجو أن تلاقي أعمالنا وجهودنا المتواضعة الصدى المناسب في أذن المتعلّم العربيّ والعامل العربيّ على حدّ سواء، وأن نضع يداً بيداً لنحاول اللحاق بركب التطوّر السريع المتسارع.

وَاللّٰهُ مِنْ وَّرَآءِ الْقَصْدِ

المعمار محمد ابراهيم بدره

مدير مؤسّسة إيلاف ترين للنشر



توفي مالكوم إس. نوليس، أبو الأندراغوجي في الولايات المتحدة، في 27 تشرين الثاني 1997. كان مالكوم أحد الممارسين المتعلمين الرواد لتعلم الراشدين. لقد كان فرداً من الجيل الذي مرَّ بمراحل بناء الشخصية في الولايات المتحدة: من تدفق هائل للمهاجرين، وحروب مُتعدِّدة، وهبوط اقتصادي، وأمواج من التطورات التكنولوجية، وحركة الحقوق المدنية، وسيطرة المعرفة، والتفاؤل بالروح البشرية. في حين أنَّ مالكوم قد شارك في هذا كله، فقد كان أحد المفكرين والعاملين نحو الديمقراطية الفعّالة. وقد كان القادة المماثلون من جيله في مجالات الاقتصاد، وتحسين النوعية، والدين وعلم النفس، قد أنهوا عملهم وما زال تراثهم حياً في الجيل التالي. إن إدراك مالكوم المبكر لأهمية تعلم الراشدين قدَّم التبصر الذي سيوجه اختصاصيي تعلم الراشدين نحو الألفية التالية. هذه هي النسخة السادسة والمنقَّحة من كتاب مالكوم 1973، وهي دليل حول رحلته في التعلم وإيمانه الشخصي بالمتعلم الفرد.

إلوود إف. هولتون، وهو أستاذ في تنمية الموارد البشرية وتعليم الراشدين في جامعة لوزيانا. هو الكاتب والمحرر لكتب ومقالات عديدة حول التعلم وتنمية الموارد البشرية. وهو خبير في تطبيقات تعلم الراشدين في المؤسسات الحكومية والخاصة، ومستشار خاص في مؤسسات من القطاعين.

ريتشارد إي. سوانسون، وهو أستاذ في تنمية الموارد البشرية وتعليم الراشدين في جامعة مينيسوتا. أدار مركز أبحاث تنمية الموارد البشرية في جامعة مينيسوتا. فقد أمضى ثلاثين سنة في تجارب التعلم وتنمية الموارد البشرية. سوانسون هو مرجع موثوق حول كيفية تطوير وتحريك الطاقة البشرية الكامنة في المؤسسات.

3	توطئة
	الفصل الأول
5	مقدمة
	الجزء الأول
	أصول الأندراغوجي
11	نشأة نظرية الأندراغوجي الكلاسيكية لتعلم الراشدين ومبادئها
	الفصل الثاني
13	استكشاف عالم نظرية التعلم
	الفصل الثالث
25	نظريات التعلم
	الفصل الرابع
44	الأندراغوجي: نظرية تعلم الراشدين
	الفصل الخامس
86	نظريات التعليم
	الفصل السادس
130	عملية التعلم حسب نموذج الأندراغوجي
	الجزء الثاني
	تطور تعلم الراشدين
159	وجهات نظر حديثة حول تعلم الراشدين الفعال
	الفصل السابع
	تطبيق نموذج الأندراغوجي
161	زيادة الفائدة من نموذج الأندراغوجي
	الفصل الثامن

190	تعلم الراشدين في نطاق تنمية الموارد البشرية
	الفصل التاسع
211	وجهات نظر جديدة حول الأندراغوجي
	الفصل العاشر
234	ما وراء الأندراغوجي
265	الفصل الحادي عشر
	مستقبل الأندراغوجي
	الجزء الثالث
	التطبيقات العملية في تعلم الراشدين
275	وجهات نظر وأبحاث ووسائل تدعم تطبيقات نموذج الأندراغوجي
	الفصل الثاني عشر
277	نموذج الكل - الجزء - الكل في التعلم
	الفصل الثالث عشر
289	كيف أصبحت مُسهلاً بعد أن كنت مُعلماً
	الفصل الرابع عشر
294	الإنجاز وعلاقته بتحرير الطاقة لدى الآخرين
	الفصل الخامس عشر
304	بعض الإرشادات حول استخدام عقود التعلم
	الفصل السادس عشر
311	دليل تحليل المقدرة الأساسية وتحليلها
	الفصل السابع عشر
319	استبيان بأسلوب التعلم الذاتي للراشدين
	الفصل الثامن عشر
332	مشاكل التدريب وحلولها
	الفصل التاسع عشر
346	نموذج لتطوير فعالية عمل الموظّفين في الوظائف والبيئات الجديدة
	المراجع
361	

مرحباً بكم بصحبة النسخة الأحدث من "تعلم الراشدين"، إنه شرف لنا أن نتواصل مع مالكوم نوليس في النسخة السادسة المُحدّثة والمُنقّحة هذه. لقد بقي "تعلم الراشدين" كعمل أساسي حول تعلم الراشدين لأكثر من ربع قرن، وهدفنا هو أن يبقى عملاً أساسياً في مجال تعلم الراشدين.

لقد قمنا بمهمة تحديث هذا الكتاب المهمّ باهتمام وتفكير عميق، والجزء المؤسف من هذا الجهد هو أنه يمثّل مرور حقبة من الزمن، ولم تُعدّ صحة مالكوم نوليس تسمح له بالقيام بالمراجعة والتحديث.

وعند القيام بهذه المراجعة قررنا أنه من المهم المحافظة على كلمات وأفكار مالكوم بحيث تبقى قريبة من الشكل الأصلي قدر الإمكان. لذا فإنك ستجد أن الجزء الأول من هذه النسخة (الفصول من 2 - 6)، تحت عنوان "جذور الأندراغوجيا"¹، هي مطابقة تقريباً للفصول (من 1 - 4) في النسخة الرابعة من "تعلم الراشدين". لقد قمنا بتحرير وتشكيل نسخة ثانوية فقط للمحافظة على أفكار مالكوم الأصلية، ويعد الفصل الأول والجزء الثاني (الفصول من 7 - 11)، تحت عنوان "تطورات في تعلم الراشدين" هي مساهماتنا الجديدة في الكتاب. إضافة إلى أنه قد تمّ أيضاً تحديث الجزء الثالث "التطبيق في تعلم الراشدين".

¹ Andragogy : علم تعليم الراشدين

لكل قسم من الأقسام الثلاثة لـ "تعلم الراشدين" أسلوبه الخاص، وفي حين أن الأصوات مختلفة إلا أن المسائل متناغمة. إن رسائل التعلم على طول الحياة هي الإيمان بالروح البشرية، والدور الذي يقوم به محترفو تعلم الراشدين تأتي فصلاً تلو الآخر. نأمل أن يتم فهم هذه النسخة الجديدة من "تعلم الراشدين" وقدرتها على تطوير تعلم الراشدين لدى تطبيقها، كما نأمل أن يتم نقل نظرة مالكوم نوليس إلى القرن التالي. ونرغب بتوجيه الشكر لعدد من الزملاء لمساعدتهم في نقاط عديدة. فقد بذل شارون ناكوين عدة ساعات في النقد والبحث بعناية، وقد كان ذلك قيماً. كما نقدر أيضاً نصيحة زملائنا ريد إي بيتس، هارولد ستيل فيلد، وألبرت كي ويسويل وذلك في نقدهم للنسخة. وأخيراً، شكراً لعائلاتنا التي ما زالت تصدق بأن عملنا مهم ويستحق التضحيات.

إلوود إف. هولتون

جامعة ولاية لويزيانا

ريتشارد إي. سوانسون

جامعة مينيسوتا

مقدمة

الأندراغوجي اصطلاحاً: هو مفهوم ظهر كوسيلة تستخدم لبيان أوجه التمايز بين تعلم الأطفال وتعلم الراشدين، وقد تم استخدامه في أوائل السبعينات على يد العالم الأمريكي مالكولم نولز. أُعتبرت هذه الوسيلة الأولى من نوعها، حيث أثارت الكثير من البحث والجدل. اختلف معلمو الكبار في الأيام الأولى حول تحديد ماهية الأندراغوجي بالضبط، وهم في بحثهم هذا قد سبقوا نولز. ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن السبب الرئيسي لمناقشة وتحليل مفهوم الأندراغوجي يتركز في الحاجة الملحة لصياغة نظرية تختص بتعليم الراشدين. وهناك مجموعة من العلماء قد عبروا عن هذا المفهوم من وجهة نظرهم الخاصة ونذكر منهم: العالم (ميريام، 1993) الذي عرف الأندراغوجي بأنه مجموعة من التوجيهات، والعالم (برات، 1993) يرى أنه فلسفة، أما العالم (بروكفيلدو 1986) فيجد أنه مجموعة من الفرضيات، أو أنه نظرية (نولز، 1989) السابقة. وإذا أمعنا النظر فإننا نرى أن هذه الآراء المختلفة في تعريف الأندراغوجي ما هي إلا دلالة على الطبيعة المعقدة لمجال تعلم الراشدين. وبغض النظر عن تعريف هذا المصطلح، فإنه كما يرى (فيرو جيرير، 1988): "محاولة جديّة من قبلنا بهدف التركيز على المتعلم، وبالتالي فإنه يُعتبر بمثابة بديل عن الاتجاه التعليمي الذي يجعل المنهاج محوراً للتركيز". يفسر العالم ميريام الأعضاء والمشكلات التي نصادفها في نظرية تعلم الراشدين ويحدثنا عن وضعها الحالي بقوله:

"من الصعب إيجاد نظرية واحدة أو حتى نموذج أو مجموعة من المبادئ تصف ظاهرة معقدة كظاهرة تعلم الراشدين. ولتوضيح الأمر دعونا نتخيل حيوان مثل الفيل ونحن

في صدد وصفه، هذا الأمر سيكون بالتأكيد أمراً مُعقداً وسنكون أمام الكثير من الاحتمالات المُتَشَعِّبة، لأن هذا الوصف سيختلف بالطبع من شخص لآخر ومن عضو لآخر من جسم الحيوان. في النصف الأول من هذا القرن رأينا أن العلماء النفسانيون قد أخذوا على عاتقهم مهمة تفسير سلوك المُتعلِّم، ومن بداية الستينات إلى يومنا هذا نجد أن مُعلِّمي الراشدين قد أخذوا بصياغة أفكارهم الخاصة عن تعلُّم الراشدين، وبشكل خاص حول كيفية اختلافه عن تعلُّم الأطفال. وما زال لهذين الاتجاهين أثرٌ كبيرٌ في مجال التعلُّم حتى يومنا هذا. مهما يكن وعلى الرغم من جميع هذه الجهود المبذولة فإننا نعجز عن التوصل لفهم وحيد لهذه الظاهرة، فهي بطبيعتها ظاهرة مُحاطة بالتعقيد والغموض أمام أية محاولة اختراق بهدف التفسير والتحليل".

بالرغم من تلك السنوات التي حملت في طياتها الكثير من النقاش والجدل والنقد (ديفين بورت وديفين بورت، 1985؛ هارترى، 1984؛ برات، 1988) نرى أنّ المبادئ الأساسية للأندراغوجي قد وضعت بصمتها في مجال تعلُّم الراشدين. وقد عارض بعض العلماء المُتخصِّصين في مجال تعلُّم الراشدين ملاحظات وأفكار نوليس التي أحدثت ثورة في تعليم وتدريب الراشدين (فيروجيرير، 1988). يُقدِّم لنا (بروك فيلد 1986) وجهة نظر مماثلة يصرِّح من خلالها بأن الأندراغوجي هو "الاتجاه الوحيد الأكثر انتشاراً في مجال تعليم وتدريب الراشدين". ويؤكد المُعلِّمون في تعاملهم مع الراشدين - وخاصة من هم في بداية ممارستهم لمهنة التعليم - على دور هذه المبادئ الأساسية في إنجاح عملية تعلُّم الراشدين.

إن الغاية من هذا الكتاب التمهيدي أثنى وأهم من عملية الرجوع إلى العديد من المحاضرات النظرية التي تمت مناقشتها في الجامعات، وذلك لأننا نسعى إلى توضيح مفهوم الأندراغوجي بمبادئه الأساسية عن تعلُّم الراشدين من أجل مساعدة الأشخاص العاملين في مجال تخطيط تعلُّم الراشدين بغية رفع مستوى عملية التعلُّم هذه. يمكننا القول هنا: إن الأندراغوجي هو نموذج إجرائي يُركِّز على خصائص خبرة التعلُّم في حدِّ ذاتها أكثر من تركيزه على أهداف ودوافع عملية التعلُّم. بعبارة أخرى: يمكننا تطبيق هذه المبادئ عند القيام بتعليم أي شخص راشد، ابتداءً من تعليم المجتمع ككل وانتهاءً بتنمية الموارد البشرية داخل المنظمات.

يجب الانتباه إلى عدم الخلط ما بين المبادئ الأساسية لتطبيق تعلم الراشدين وبين أهداف الحدث التعليمي وأغراضه. ومع أن كل منهما يُعتبر مفهوماً مستقلاً وقائماً بذاته إلا أن الأمور العملية تتداخل إلى حد كبير. كما يشير النقّاد إلى وجود نقص في العناصر المكونة للأندراغوجي يمنعه من الارتقاء ليصبح نظرية واضحة ومفهومة في مجال تعليم الراشدين، ولكن ليس في مجال تعلم الراشدين (ديفين بورت وديفين بورت، 1985، غراس، 1996، هارترى، 1984). فمثلاً: ينتقد غريس فكرة تركيز الأندراغوجي على الفرد فقط وتهميشه للمجتمع كنقطة انطلاق رئيسية، بالإضافة إلى عدم تناول الأندراغوجي موضوع علاقة المجتمع وتعليم الراشدين. ويعكس هذا النقد أهداف وأغراض تعليم الراشدين. وسيكون لمطوري الموارد البشرية في المؤسسات مجموعة مختلفة من الأهداف والأغراض والتي لا يهتم الأندراغوجي بأي منها، كما قد يكون لمعلمي التربية الاجتماعية مجموعة أخرى من الأهداف والأغراض والتي لا يهتم بها الأندراغوجي أيضاً.

وهنا تكمن قوة الأندراغوجي: كونها مجموعة من المبادئ الأساسية لتعلم الراشدين والتي تُطبّق في كل حالات تعلم الراشدين. أما بالنسبة لأهداف ودوافع التعلم فهذا منحى آخر؛ إذ يتوجب على أخصائي تعليم الراشدين مناقشة وتطوير نماذج تعلمهم بشكل معزول عن نماذج أهداف ودوافع تعلم الراشدين. حيث أن التنمية البشرية تركّز مثلاً على الأداء التنظيمي كهدف من أهدافها الرئيسية، بينما يصبّ تعليم الراشدين جلّ اهتمامه على نمو الفرد.

بيد أنه بالرغم مما ذكرناه، فالمبادئ الأساسية تعتبر غير كاملة فيما يتعلّق بقرارات التعلم. يُبين (الشكل 1 - 1) مُخطّطاً يظهر فيه الأندراغوجي كمجموعة رئيسية من مبادئ تعلم الراشدين. وهناك ستة مبادئ أساسية للأندراغوجي يمكن تلخيصها فيما يلي: (1) حاجة المتعلم للمعرفة، (2) مفهوم الذات بالنسبة للمتعلّم، (3) خبرة المتعلم المسبقة، (4) الاستعداد للتعلم، (5) التوجيه للتعلم، و(6) دافع التعلم. وستجد أن هذه المبادئ قد وضعت في مركز النموذج، وسترى أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على تعلم الراشدين في أي موقف خاص، قد تؤدي إلى تصرف الراشدين بطريقة أكثر أو أقل مطابقة للمبادئ الأساسية. وتشتمل هذه العوامل على الفرد المتعلم والفروقات التي تنشأ بسبب اختلاف أغراض التعلم وأهدافه، وهي مبيّنة في الحلقات

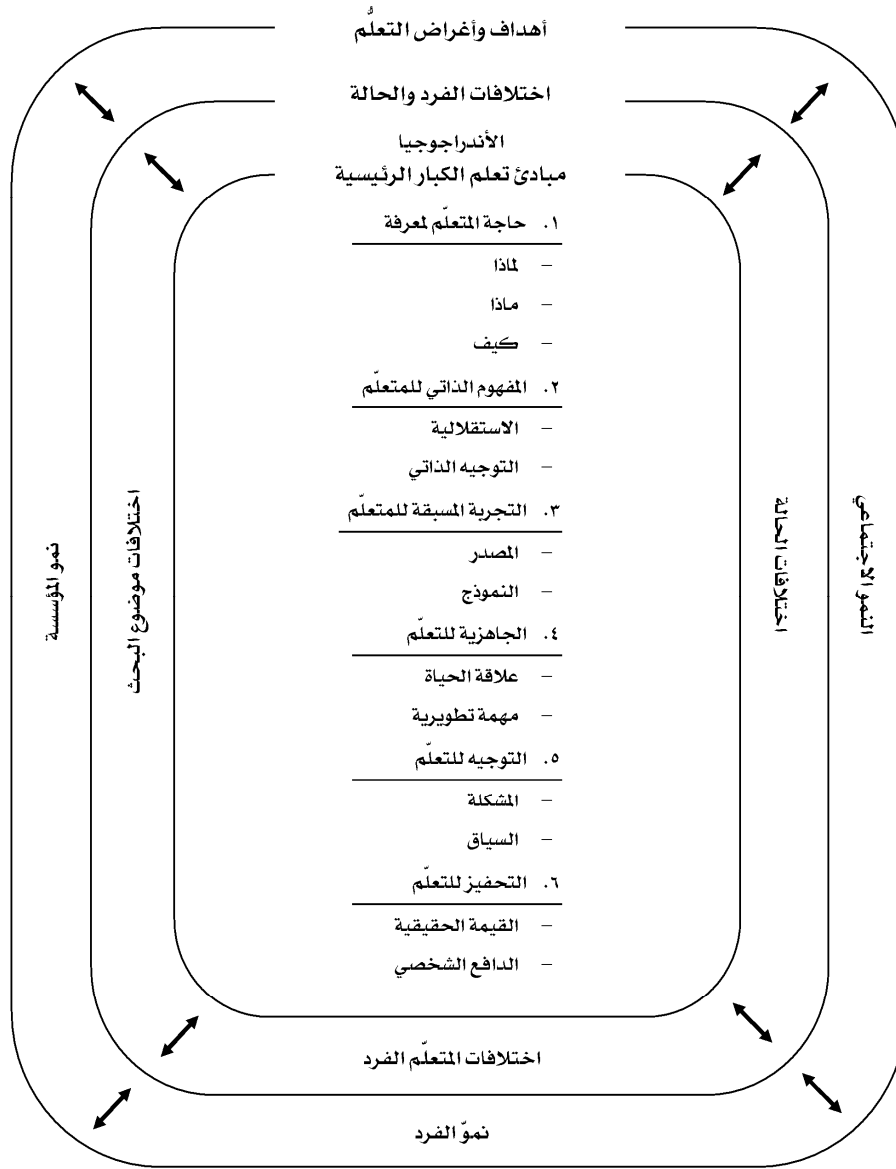
الخارجية للشكل. ويعمل الأندراغوجي بشكل أفضل عندما يتم تكييفه ليناسب خصوصية المتعلمين وحالة التعلم. وهذه ليست نقطة ضعف بالنسبة للمبادئ بل على العكس فالأمر يبدو كميزة تتمتع بها. تتجلى نقطة القوة في إمكانية تطبيق هذه المبادئ الأساسية في كافة مواقف تعلم الراشدين بشرط وجود توافق بين هذه المبادئ وبين العوامل الأخرى التي يتضمّنُها الموقف التعليمي.

تبدو قراءة الطبعة السادسة من كتاب المتعلم الراشد أشبه برحلة مُمتعة ننتقل خلالها من الجانب النظري إلى الجانب العملي في مجال تعلم الراشدين. يلخّص (الشكل 1-1) هذا الانتقال مبيّناً ستة مبادئ أساسية في تعلم الراشدين محاطة بالفروقات الفردية والفروقات التي يفرضها الموقف التعليمي بالإضافة إلى أهداف ودوافع التعلم. لدينا الفصول التالية والتي تكشف لنا جوهر ودقة نموذج الأندراغوجي الشامل أثناء الممارسة.

ترتيب الكتاب

"أصول الأندراغوجي" هو عنوان الجزء الأول من الكتاب الذي يمتد من الفصل الثاني إلى الفصل السادس. حيث تعرض هذه الفصول المبادئ الأساسية لتعلم الراشدين (الأندراغوجي). فمن خلال هذا الجزء سنتعرف على تطوّر هذه النظرية، بالإضافة إلى أن هذه الفصول تركّز على الخصائص الفردية الأساسية للراشدين المتعلمين.

أما الجزء الثاني فهو بعنوان "تحسينات في تعلم الراشدين" ويشمل الفصول (7-11). وهذا الجزء يسلط الضوء على الحلقتين الخارجيتين من النموذج، ويناقش الفصل (7) الناحية العملية لنموذج أندراغوجي بالتفصيل، وكذلك فهو يوضح لنا عملية تطبيقه في مختلف المواقف التعليمية. يختص الفصل (8) بتعلم الراشدين كما هو مطبّق عملياً في مجال التنمية البشرية، أما الفصل (9) فهو يُركّز على موقفنا الجديد من الأندراغوجي، ويسهب في مناقشة تطبيق المبادئ الأساسية على أشكال مختلفة من المتعلمين. هذا ويناقش الفصل (10) ما هو جديد في فهم تعلم الراشدين، والذي بدوره يساعد المُسهّلين على تطبيق المبادئ الأساسية، ويشمل الفصل (11) هذين الجزأين، حيث يناقش ما ستؤول إليه الأمور في الأندراغوجي في مجالي البحث والتطبيق.



الشكل (1.1): الأندراجوجي في التطبيق (نولز وهولتن وسوانسن، 1998)

أما الجزء الثالث والأخير فهو بعنوان "أهمية الممارسة في تعلم الراشدين". يُقدّم هذا الجزء قراءات مختارة حول مظاهر خاصة بتطبيق الأندراجوجي، بما فيها استراتيجيات تطبيق الفرضيات الأساسية لملائمة التعلم مع الفروقات الفردية، ولتطبيق تعلم

الراشدين في المنظّمات. ستلمس عزيزي القارئ متعة كبيرة عند دراستك لأداتي التقييم الذاتي وهما: تشخيص المقدرة الأساسية ودليل التخطيط في الفصل (16)، استبيان أسلوب تعلم الراشدين الشخصي في الفصل (17). تتيح هاتان الأداتان الفرصة أمام القارئ لبدء رحلته التطويرية في مجال تعلم الراشدين.

أسئلة للتفكير

- 1-1 ما هي تصوّراتك العامة حول كيفية تعلم الإنسان؟
- 2-1 ما هي العوامل الأساسية لتعلم الراشدين اعتماداً على تجربتك الشخصية؟
- 3-1 كيف ستوظف المعلومات التي حصلت عليها في حال تمكّنك من استيعاب كيفية تعلم الراشدين؟

تعلم الراشدين

الأول الجزء



أصول الأندراغوجي

نشأة نظرية الأندراغوجي الكلاسيكية لتعلم الراشدين ومبادئها

استكشاف عالم نظرية التعلم

لماذا نقوم بدراسة نظرية التعلم؟

هذا سؤال جيد ، ربما ليس بالنسبة لك ، إذا لم تكن لديك أية أسئلة حول نوعية التعلم في منظمّتك ، وإذا كنت متأكداً من أن هذا هو أفضل ما يمكن أن تكون عليه ، نقترح عليك بأن تلغي طلبك لهذا الكتاب وأن تسترجع نقودك. بيد أن الوضع مختلف في حال كونك موظفاً مسؤولاً أو اختصاصياً في مجال التعلم أو مُستشاراً أو مديراً لإحدى المنظمّات ، عندئذ سيتوجّب عليك أن تأخذ الموضوع بعين الاعتبار وتقوم بدراسة نظرية التعلم. أعتقد أن ذلك من شأنه أن يُحسّن فهمك للنظريات المختلفة ويزيد من فرص حصولك على النتائج المطلوبة.

ليس من الغريب بمكان أن يفكّر مدير منظمّة ما بالأسئلة التالية: هل إجراءات التنمية البشرية في منظمّتنا مبنية على أساس فرضيات الطبيعة البشرية والحياة التنظيمية المتطابقة مع فرضيات نعتمدها في سياسات الإدارة؟ هل يساهم برنامجنا لتطوير الموارد البشرية بزيادة رأس مالنا البشري على المدى الطويل ، أو أنه يعمل فقط على تخفيض التكاليف على المدى القصير؟ لماذا يتخذ موظفو التنمية البشرية قرارات بشأن الأولويات والفعاليات والطرق والتقنيات والمواد واستخدام الموارد الخارجية من مُستشارين وبرامج عمل وهاردوير وسوفت وير ومقرّرات جامعية؟ هل تلك القرارات صائبة؟ كيف أستطيع تقييم فعالية البرنامج في تحقيق النتائج المراد تحقيقها؟

فهذه الأسئلة تراود جميع المدراء بالإضافة إلى أسئلة أخرى مثل: ما هي نظرية التعلم الأكثر ملاءمة لوضع تعليمي معين؟ أو هل يتوجب علينا أن نقتصر في برنامجنا على نظرية تعلم واحدة؟ كيف يمكن لي معرفة ما هي نظريات التعلم التي تعتمدها مواردنا الخارجية من خبراء ومجموعات البرامج؟ ما هي التأثيرات التي ستخلفها توجهاتهم النظرية في برنامجنا؟ كيف سنوظف نظريات التعلم المختلفة في تطوير البرامج، وفي اختيار موظفينا وتدريبهم، وفي السياسات الإدارية والممارسات والتسهيلات وتقييم البرنامج؟

قد نجد هذه الأسئلة عند اختصاصيي التعلم سواء أكانوا معلمين، أم مطوري مناهج أو طرائق أو مواد أو وسائط، وبالإضافة إلى أسئلة أخرى مثل: ما هي طرق تحسين عملي كاختصاصي تعلم؟ ما هي التقنيات الأكثر فعالية لمواقف تعليمية خاصة؟ ما هي نظريات التعلم التي تتطابق مع موقفي من الطبيعة البشرية وهدف هذا التعليم؟ كيف ستؤثر نظريات التعلم المختلفة على أدائي ودوري كمعلم؟

والأمر نفسه ينطبق أثناء الحديث عن المستشارين مع وجود بعض الأسئلة الإضافية مثل: أي من نظريات التعلم سأعتمد وفي أية ظروف؟ كيف سأقوم بشرح طبيعة ونتائج نظريات التعلم المختلفة لزيائتي؟ كيف ستؤثر نظريات التعلم المختلفة على تطور المنظمة بأكملها؟ ما هي نظرية التعلم الأكثر ملاءمة لمفهومي حول دور المستشار؟

إن تفسير الظواهر والتزويد بإرشادات العمل يُعد من معايير النظرية الجيدة، ولكن نظريات السلوك البشري تحمل معها أيضاً فرضيات الطبيعة البشرية، وهدف التعليم، والقيم المرغوبة. وهكذا فإن استيعابنا لنظريات التعلم المختلفة على هذا النحو سيعود علينا بالنفع أثناء اتخاذ قرارات أفضل فيما تتعلق بخبرات التعلم، إضافة إلى حصولنا على أفضل النتائج المطلوبة.

ما هي النظرية؟

إن معظم المؤلفين في هذا المجال لم ينجحوا في الوصول إلى تعريف واضح للمصطلح "نظرية"، فهم يعتمدون على القارىء في استنتاج دلالة هذه الكلمة، وذلك تبعاً للطريقة

التي يتداولونها بها. فمثلاً لدينا توراكو الذي يُعبّر عن ذلك بقوله "إن النظرية تشرح ببساطة ماهية الظاهرة وكيفية عملها" (1997، ص 115).

ويعطي قاموس ويبستر السابع الجديد والمُستخدَم في الكليات خمسة تعاريف للنظرية: (1) عملية تحليل لسلسلة من الحقائق وذلك من خلال علاقتها مع بعضها البعض. (2) المبادئ العامة أو النظرية لمجموعة الحقائق أو العلوم أو الفنون. (3) مبدأ عام مقبول ظاهرياً أو من الناحية العملية، أو هي مجموعة من المبادئ يتم اقتراحها بهدف تفسير الظواهر. (4) فرضية تساعد في تفسير الأبحاث والمناقشات. (5) فكرة مُجردة. يتم استخدام هذه التعاريف الخمسة جميعها من قبل واضعي نظريات التعلّم وبطرق عديدة، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلافهم في طرق الاستخدام هذه، وللتوضيح أكثر نعرض فيما يلي بعض التعاريف لمصطلح "نظرية" حسب ورودها في السياق:

بداية لدينا "كيد" الذي يُعرّفها بقوله: إن الباحث يحتاج إلى مجموعة من الفرضيات كنقطة انطلاق يركز عليها خلال بحثه، وتكون مادةً لتجاربه ومرجعاً يعود إليه للتأكد من صحة ملاحظاته واستنتاجاته. وبدون أية نظرية فإن جهود الباحث تذهب أدراج الرياح تماماً كما حدث مع المستكشفين في أمريكا الشمالية خلال رحلاتهم الأولى... ولا عجب في ذلك فالنظرية تحدّد الهدف الذي يسعى إليه الباحث أثناء بحثه، والإلمام بهذه النظرية يساعد على إجراء التجارب (كيد، 1959، صفحة: 134 - 135).

أما هيلغارد وباور فيقولان: إن ما يميّز العالم هو سعيه المستمر وراء الوصول إلى حقائق الطبيعة، لذلك نراه يهدف إلى صياغة الحقائق التي يتوصل إليها على شكل أنظمة من القوانين والنظريات. حيث أن العالم لا يكتفي فقط بإثبات الحقائق والعلاقات إنّما ويبحث أيضاً عن كيفية تلخيص هذه الحقائق بأفضل الطرق (هيلغارد وباور، 1966، صفحة 1 - 2).

ويُبين "ماك غريغور" رأيه فيقول: إن أي فعل إداري يحتوي بطبيعته على اقتراحات وتعميمات وفرضيات، وبمعنى آخر على نظرية (ماك غريغور، 1960، صفحة 6).

أما بالنسبة إلى "توراكو" فينظر إلى مصطلح "نظرية" من خلال: أن معظم الناس لا يهتمون بالنظريات بشكل عام، حيث أن أغلبهم يرفضونها بسبب فقدانها عنصر

الإثارة، كرفضهم مثلاً: تناول الخضار ومشاهدة بطولات الغولف المذاعة. مع العلم أن معظمها ترمي إلى أهداف عديدة، ولكن لا أحد يهتم بها، فنحن في هذا الصدد لا نتحدث عن تلك النظريات التي أحدثت ثورة في مجالات مختلفة كإسهامات "نيوتن وآينشتاين وداروين". ويجب الانتباه إلى أن للنظريات دور كبير في حياتنا، ليس فقط بمساعدتنا على فهم ما يجري في هذا العالم من سلوك وأحداث، بل وبإمكانية توقع ما سيحدث في كثير من المواقف. إلا أنه وللأسف لا يوجد غير القليل ممن ينظرون إلى هذا الموضوع أو يهتمون به (توراكو، 1997، صفحة 114).

في النهاية، وبحسب وجهة نظر هؤلاء الباحثين، يتبين لنا أن النظرية حسب تعريف "كيد": هي بمثابة مجموعة من الافتراضات التوجيهية، أمّا حسب تعريف هيلغارد وباور: فهي نظام متسلسل من الحقائق المخصصة بإتقان، وبالنسبة إلى "ماك غريغر" فهي مجموعة من الاقتراحات والتعميمات والفرضيات، أو وكما يشير "توراكو": قد لا تجد النظريات من يهتم بها فتبقى عندئذ بائدة ومهملة. وبالرغم من ذلك كله، علينا النظر إلى الأمر من زاوية أخرى، لنرى أن هناك العديد من علماء النفس ممن رفضوا هذه النظريات رفضاً تاماً. فها هو العالم سكينر يعارض ويرى أن إجراءات صياغة واختبار الفرضيات ما هي إلا ضياعاً للوقت لأنها تؤدي إلى متهاتت تضلل العالم. وفي هذا الصدد يقول هيلغارد وباور: بالرغم من أن هذه النظريات تبدو صحيحة من وجهة نظر المنطق العلمي إلا أنها غالباً ما تقود الباحث في اتجاهات خاطئة ولذلك يبقى مصيرها الإقصاء. (هيلغارد وباور، 1996، صفحة 143). أما سكينر فيعتقد بأن النتيجة النهائية للبحث العلمي ما هي إلا "علاقة وظيفية يتم وصفها وبرهانها باستخدام المعطيات". وبعد اطلاعه على النظريات الكلاسيكية يستنتج: "أنه لم تعد لهذه النظريات قيمة كبيرة لأنها غدت أرشيفاً، ولسوء الحظ فإن جهود هؤلاء الباحثين باءت بالفشل، هذا وقد أصبحت لدينا اتجاهات أخرى نعتمدها في تحليلنا لكشف التغييرات التي تطرأ على الطالب أثناء عملية التعلم" (سكينر، 1968، صفحة 8).

ونرى أن غانغ (1965) يتقاطع مع سكينر في ذلك بقوله: "ليس من السهل بمكان تفسير ظاهرة التعلم بتلك النظريات البسيطة، على الرغم من أنها مقنعة في معالجة الأمور" (صفحة 7). ويتابع غانغ موضحاً: هناك عدد من التعميمات المفيدة التي

يمكن أن تُوضَّح حول أنواع التغيير التي تطرأ على أداء المُتعلِّم، والتي أُطلق عليها اسم شروط التعلُّم.

وفي النهاية ماذا نستطيع أن نستنتج من كل هذا البحث؟ وما هو تعريف النظرية؟ أعتقد بأن الإجابة الأفضل عن كل ما سبق هي: إن النظرية هي ما يقوله المؤلف، فإذا كنت تريد فهم تفكيره فإن عليك أن تتماشى مع تعريفه. أما نحن فنعرِّف النظرية على النحو التالي: *"النظرية هي نظام من الأفكار الشاملة والمتناسقة والمترابطة منطقياً لمجموعة من الظواهر"*.

ما هو التعلُّم؟

بداية يجب علينا التمييز بين مفهومي التعليم والتعلُّم قبل البدء بتعريف التعلُّم. *فالتعليم*: هو نشاط يثيره عامل أو أكثر من العوامل التي حُصِّصت لإجراء تغييرات في معارف ومهارات ومواقف الأفراد والمجموعات أو المجتمعات. ويؤكد هذا المصطلح على دور المُعلِّم، أو وكيل التغيير الذي يُقدِّم المحفِّز والتعزيزات للتعلُّم ويصمم النشاطات لإحداث التغيير.

وبالمقارنة، يحدِّد مصطلح *التعلُّم*، الشخص الذي سيحدث عليه التغيير أو من المُتوقَّع أن يحدث. أما التعلُّم: فهو نشاط أو عملية تعديل في سلوك المُتعلِّم من أجل اكتساب مواقف ومهارات ومعارف جديدة (بويد وآبس وآخرون، صفحة 100 - 101).

بإحداث هذا الفرق يمكننا أن نستمر بتعريفنا للتعلُّم، وعلى أية حال، إن تعريف التعلُّم معقَّد كتعريف النظرية، ويؤكد بعض علماء التعلُّم النظريين على أن تعريف التعلُّم صعب، بينما ما زال هناك آخرون يصرون على أنه ليس هناك خلاف أساسي بين النظريات حول تعريف التعلُّم، ويلخص سميث صعوبة تعريف التعلُّم في هذه الكلمات:

لقد تم اقتراح أن مصطلح التعلُّم يتحدى التعريف الدقيق لأنه موضوع من أجل استعمالات مُتعدِّدة. ويستعمل التعلُّم للإشارة إلى: (1) الاكتساب والإتقان لما هو معروف مُسبقاً حول شيء ما، (2) التوسع والتوضيح لمعنى تجربة شخص ما، أو (3) عملية متعمدة مُنظمة وموضوعة لاختبار الأفكار المتعلقة بالمشاكل. وبكلمات أخرى، يستعمل هذا المصطلح لوصف منتج، عملية، أو وظيفة (سميث، 1982، ص 34).

وبالمقارنة، يستنتج إيرنست هيلغارد، وهو أحد المُفسرين المعاصرين المميزين لنظرية التعلم، أن النقاش يُركز على التفسير وليس على التعريف.

في حين أنه من الصعب جداً صياغة تعريف مُرضٍ للتعلم بحيث يتضمن كل النشاطات والعمليات التي نرغب بها ويزيل جميع النشاطات التي نرغب بإبعادها، إلا أن الصعوبة ليست عائقاً لأنها ليست مصدر الخلاف كما هو بين النظريات. فالخلاف هو حول الحقيقة والتفسير، وليس حول التعريف (هيلغارد وباور، 1966، ص 6).

ويظهر هذا التعميم للإمساك بما يتعلّق بعلماء التعلم النظريين الذين سيظروا على المجال حتى فترة قريبة، بالرغم من أن هناك اختلافات مُميّزة في درجة الدقة بينهم. دعنا نبدأ بثلاثة تعاريف من قِبَل مؤلفين مختلفين كما هو موجود في "قراءات في التعلم البشري".

يتضمّن التعلم التغيير، فهو مهتم باكتساب العادات، والمعرفة، والمواقف. كما أنه يُمكن الفرد من إجراء كل من التعديلات الشخصية والاجتماعية. وبما أن مفهوم التغيير متأصل في مفهوم التعلم، فإن أي تغيير في السلوك يشير إلى أن التعلم يحدث أو أنه قد حدث، ويمكن أن يدعى التعلم الذي يحدث أثناء عملية التغيير بعملية التعلم (كرو وكرو، 1963، ص 1).

التعلم هو تغيير في الفرد، نتيجة لتفاعل ذلك الفرد مع بيئته، والذي يملأ حاجته ويجعله أكثر قدرة على التعامل بشكل ملائم مع بيئته (بورتن، 1963، ص 7).

هناك اتفاق واضح حول تعريف التعلم على أنه يظهر من خلال تغيير في السلوك كنتيجة للتجربة (هاغارد، 1963، ص 20).

تُشير الفكرة الأخيرة إلى أننا لا نعرف مباشرة ما هو التعلم، ولكن بإمكاننا أن نستنتج فقط ما هو. وهذه الفكرة مدعومة من قبل كرونباتش الذي قال: "يظهر التعلم كتغيير في السلوك نتيجة للتجربة" (كرونباتش، 1963، ص 71). ويعود كل من هاريس وشوان إلى أن "التعلم هو تغيير جوهري يحدث نتيجة للتجربة"، ولكنهما يستمران للتمييز بين **التعلم كمنتج**، والذي يؤكد على النتيجة النهائية أو محصلة تجربة التعلم، و**التعلم كعملية**، والذي يؤكد على ما يحدث أثناء تجربة التعلم، و**التعلم كمهمة**، والذي يؤكد على بعض مظاهر التعلم الحاسمة مثل الدافع،

الاحتفاظ، والنقل، والتي تجعل التغيرات السلوكية في تعلم الإنسان مُمكنة (هاريس وشوان، 1961، ص 1 - 2).

ويهتم الآخرون بالتمييز بين التعلم المُخطَّط له والنمو الطبيعي.

التعلم هو تغيير في تنظيم الإنسان أو قدرته، والذي يمكن الاحتفاظ به، وهو لا يرجع إلى عملية النمو (غانغ، 1965، ص 5).

التعلم هو عملية يظهر فيها النشاط أو يتغير من خلال رد فعل على حالة يتم مواجهتها، شريطة أن تكون الصفات التي تميز هذا التغيير في النشاط والفعالية غير قابلة للتعليل على أسس الاستجابة الفطرية للرغبات (الشهوات) أو البلوغ أو الحالات المرضية العارضة للكائن الحي (مثل التعب والإعياء، الأدوية والمخدرات، إلخ) (هيلغارد وباور، 1966، ص 2).

ترتكز مفاهيم التحكم والتشكُّل في معالجة سكينر للتعلم: (1) "إن التحسينات الأخيرة في الشروط التي تسيطر على السلوك في حقل التعلم هي على نوعين رئيسيين. فقد أخذ قانون التأثير بجدية؛ وقد تأكَّدنا من أن التأثيرات التي تحدث تحت شروط مثالية كفيلة بإحداث تغييرات تُسمى التعلم" [التحكم] (2) وحالما نقوم بإجراء ترتيب الأنماط الخاصة للنتائج، وهو ما يدعى بـ(التعزيز)، ستسمح لنا تقنيَّاتنا بتشكيل سلوك الكائن الحيِّ حسب رغبتنا تقريباً (سكينر، 1968، ص 10).

بشكل واضح، يرى علماء التعلم النظريين (بالإضافة إلى مُعظم أسلافهم والعديد من معاصريهم) أن التعلم هو عملية يتم فيها تغيير السلوك أو تشكُّله أو السيطرة عليه، ويُفضِّل علماء نظريون آخرون أن يعرفوا التعلم على أنه: نمو وتطور الكفاءات وتوظيف الإمكانيات. ويلاحظ جيروم برونر، على سبيل المثال، أنه "من السهل بما فيه الكفاية استخدام نظرية مُختارة لأحدهم لإيضاح التعديلات في السلوك كأداة لوصف النمو؛ وهناك العديد من سمات النمو التي تستطيع أية نظرية أن تجد بعض الأشياء التي يمكنها أن توضحها بشكل جيد". ثم يقوم برونر بوضع اللائحة التالية للإرشادات التي تتناول طبيعة النمو الفكري والتي سيستخدمها لقياس جهود الشخص في التفسير:

1. يتميَّز النمو بازداد استقلالية الاستجابة عن الطبيعة الظرفية (الآنية) للمنبه.

2. يعتمد النمو على دمج الأحداث داخل "نظام التخزين" الذي ينسجم مع الوسط المحيط.

3. يتضمّن النمو الفكري قدرة مُتزايدة في القول للنفس وللآخرين ماذا عمل الشخص؟ أو ماذا سيعمل؟ وذلك بواسطة الكلمات والرموز.

4. يعتمد النمو الفكري على التفاعل المنظّم والعرضي بين المُعلّم والمتعلّم.

5. يتم تسهيل التعليم بشكل كبير بواسطة اللغة، ليس فقط بكونها وسيلة التواصل، ولكن أيضاً كونها الوسيلة التي يتمكّن المتعلّم نفسه من خلالها من إضافة التنظيم على البيئة المحيطة.

6. يُعرّف النمو الفكري بالقدرة المتزايدة على التعامل مع عدة بدائل في وقت واحد، والاتجاه إلى عدة نتائج خلال الفترة الزمنية نفسها، ولتخصيص الوقت والانتباه بطريقة مناسبة لهذه الطلبات المتعدّدة (برونر، 1966، ص 4 - 6).

ويشعر علماء نظريون آخرون بأن هذا التأكيد على النمو، بتركيزه على التطوّر الإدراكي، أضيق من أن يوضّح المجال الحقيقي للتعلم. على سبيل المثال، يعترض جونز على برونر بسبب ضعف تأكيده على المهارات العاطفية، وانتباهه الخاص إلى المحفّزات، ومساواته للرمزية مع الحرفية (الفعلية)، وانهماكه في الخوض في إدراك المفهوم مع الاستبعاد الظاهري لصياغة المفهوم أو اختراعه (جونز، 1968، ص 97 - 104).

وعلى الرغم من ذلك، يبتعد برونر عن فهم التعلّم كعملية تحكم، تغيير، أو تشكيل سلوك ويضعها أكثر ضمن سياق تطوير الكفاءة. وقد ظهرت إلى الواجهة مؤخراً إحدى أكثر التطوّرات الديناميكية والمنتجة في مجال علم النفس، علم النفس الإنساني (جمعية علم النفس الإنساني والتي تأسست في العام 1963) وحملت هذا الاتجاه من الفكر إلى مجالات أبعد. ويُعدُّ كارل روجرز واحداً من دعاة. وتتضمّن عناصر علم النفس الإنساني:

1. **الانشغال الشخصي:** أي يشترك الشخص بكامله، مع شعوره وقدراته الإدراكية، في حدث التعلّم.

2. **التلقين الذاتي:** أي حتى عندما يأتي الحافز أو المنبّه من الخارج، فإن الإحساس بالاكتشاف، والوصول، والإدراك والفهم، يأتي من الداخل.

3. **التغافل:** يقوم المتعلم بإحداث الاختلاف في السلوك، والمواقف، وربما حتى في شخصية المتعلم.

4. **التقييم من قبل المتعلم:** يعرف المتعلم فيما إذا كان التعلم يلبي الحاجة الشخصية، أو يقود نحو ما يرغب الفرد بمعرفته، أو ينير المنطقة المظلمة من الجهل والتي يواجهها الفرد. ويمكننا القول: إن مكان التقييم يستقر بالتأكيد في المتعلم.

5. **جوهره هو المعنى:** عندما يحدث مثل هذا التعلم، فإن عنصر المعنى يكون جزءاً لا يتجزأ من كامل تجربة المتعلم وخبرته (روجرز، 1969، ص5).

يرى ماسلو أن هدف التعلم هو تحقيق الذات، ".... الاستعمال الكامل للمواهب، والسعات، والإمكانات، إلخ." (ماسلو، 1970، ص150). ويُعبّر ماسلو عن النمو والاتجاه نحو هذا الهدف بأنه محدّد بالعلاقة ما بين مجموعتين من القوى تعملان لدى كل شخص، "تتعلق المجموعة الأولى بالأمان والدفاع الذي يحرّضه الخوف، والميل للرجوع إلى الخلف، والتمسك بالماضي.... في حين أن المجموعة الثانية تدفع بالفرد نحو كمال النفس وفرديتها، نحو توظيفه الكامل لكل إمكانياته.... نحن نتطور للأمام عندما تكون متعة النمو وهواجس الأمان أعظم من هواجس النمو ومتعة الأمان" (ماسلو، 1972، ص 44 - 45).

وبناء على فكرة أن "ما قدّمته العلوم السلوكية من آفاق في الرؤيا قد وسعت فهم الإمكانيات البشرية، من خلال إعادة تشكيل صورة الانسان من متلقٍ سلبي، إلى شخص فاعل، باحث، مُستقلّ ذاتياً، ومفكّر"، طوّر سيدني جورارد مفهوم **التعلم المُستقلّ:**

..... ذلك التعلم المُستقلّ صعب وغريب جداً، لأن الإنسان يتعلم بمفرده بشكل دائم وبمفرده فقط، والتعلم ليس مهمة أو مشكلة، إنه الطريقة لتكون موجوداً. ويتعلم الشخص أثناء متابعته للأهداف والخطط ذات المعنى بالنسبة له، وهو يتعلم شيئاً ما بشكل دائم، وقد يكون مفتاح مشكلة التعلم الذاتي في العبارة "لدى المتعلم الحاجة والقدرة على استلام مسؤولية تعلمه المُستمر". (جورارد، 1972، ص66).

ويرتاب علماء نفسانيون آخرون حول اقتراح أن التعلُّم يمكن أن يُعرَّف كعملية مفردة، على سبيل المثال، يعرف غانغ خمسة مجالات لعملية التعلُّم مع تطبيق عملي لكل منها:

1. المهارات الحركية: والتي تتطوّر من خلال الممارسة.
2. المعلومات الشفوية (اللفظية): المطلب الرئيسي للتعلُّم هو أن يتم عرضه ضمن سياق مُنظّم وذو معنى.
3. المهارات الفكرية: إنها نوع التعلُّم الذي يجب أن يُسبق بتعلُّم مهارات مُحدّدة.
4. الاستراتيجيات الإدراكية: والتي يتطلّب تعلُّمها تكراراً لأحداث تتضمن تحديات فكرية.
5. الموقف: والتي يتم تعلُّمها بفاعلية أكبر من خلال اللجوء إلى النماذج البشرية و"التعزيز البديل" (غانغ، 1972، ص 3 - 41).

ميّز تولمان ستة "أنواع من الروابط أو العلاقات" ليتم تعلُّمها: (1) التركيز القسري للطاقة العقلية في اتجاه واحد (التركيز الفكري التشوّقي)، (2) الاعتقادات المتكافئة، (3) توقّعات المجال، (4) صيغ الإدراك في المجال، (5) فروق الدافع، و(6) النماذج الحركية (هيلغارد وياور، 1966، ص 211 - 213).

كما عرّف بلوم وشركاؤه ثلاثة من مجالات الأهداف التعليمية: (1) الإدراكي، "والذي يتعامل مع استدعاء أو إعادة إدراك المعرفة وتطوير القدرات والمهارات الفكرية"، (2) العاطفي، "الذي يصف التغييرات في الاهتمام، والموقف، والقيم، وتطوير التقديرات والتعديل المناسب"، و(3) الحركي النفسي (بلوم، 1956، ص 7). وقد توسع العلماء الجدد في المجال الحركي النفسي ليشمل المشاعر الإنسانية وأبعادها كلها.

ومن الواضح حتماً الآن أن التعلُّم هو ظاهرة مُحيّرة، وسنرى قريباً، أن الطريقة التي يُعرّف بها الأشخاص التعلُّم تؤثر بشكل كبير على كيفية تنظيره. وحتى الآن يقع معلّم الراشدين في نفس المستقع، وبعد وقوعهم فيه سنرى كيف سيبدوون بتخليص أنفسهم.

الخلاصة

يمكن أن يكون استكشاف نظرية التعلم مفيداً بالنسبة للقادة السياسيين، والإداريين، وأخصائيي التعلم، والمستشارين، من خلال تزويدهم بالمعلومات التي ستسمح باتخاذ قرارات أفضل، وبالتالي الحصول على تجارب تعلم يرغبون بها أكثر. وعلى أية حال، فإن القيام بذلك ليس بمهمة بسيطة، ولاستكشاف نظرية التعلم علينا أن نفهم مفاهيم أساسية عديدة ومن ضمنها تعريف النظرية، والفرق بين التعلم والتعليم، والتعقيدات التي تظهر أثناء تعريف التعلم. نعلم أن بعض علماء التعلم يعتبرون أن النظرية هي مجموعة من الفرضيات، نظام مرتب يلخص الحقائق بشكل مُثَقَّن، و/أو افتراضات، تعميمات، وفرضيات.

ويعارض بعض علماء النفس مفهوم النظريات التعليمية. فعلى سبيل المثال، يؤكد غانغ على أنه بالرغم من الاهتمام الفكري، فإنه لا يمكن شرح التعلم بالنظريات، ووفقاً لسكينر، يمكن لتحليل التغييرات التي تطرأ أثناء تعليم الطالب، أن تعطي معلومات أكثر قيمة من الإجراءات المضللة التي تنتجها النظريات. وعلى الرغم من هذه الاعتراضات، نستنتج أن النظرية هي نظام شامل ومتناسك من الأفكار حول مجموعة من الظواهر.

كما أننا نتعرف على الفرق بين التعليم والتعلم، فالتعليم يؤكد على المُعلم، بينما يؤكد التعلم على الشخص الذي يطرأ أو من المُتوقَّع أن يطرأ عليه التغيير. وفي حين أنه يتم فهم هذا الفرق بسهولة، إلا أن تطوير التعريف العملي للتعلم هو أكثر تعقيداً. وتخدم العناصر الأساسية لتعاريف علماء التعلم النظريين بأنها تعد أساساً لمناقشتنا لتعريف التعلم. وتتضمن هذه العناصر: التغيير، تلبية الحاجة؛ التعلم كمنتج؛ التعلم كعملية؛ التعلم كوظيفة؛ النمو الطبيعي؛ التحكم؛ التشكيل؛ تطوير الكفاءات؛ توظيف الإمكانيات؛ الانشغال الشخصي؛ المبادرة الذاتية؛ تقييم المُتعلم؛ التعلم المُستقل؛ ومجالات التعلم. ونعرّف التعلم كعملية لكسب المعرفة و/ أو لكسب الخبرة.

أسئلة للتفكير

- 1.2 ما العلاقة بين النظرية والتطبيق؟
- 2.2 لماذا يجب على الممارسين الاهتمام بالنظرية؟
- 3.2 ما هو الفرق الأساسي بين مفهومي التعلم والتعليم؟
- 4.2 أي تعريف للتعلم، أو أي من النقاط الأساسية التي أثيرت في هذا الفصل حول التعلم كان لها المعنى الأكبر بالنسبة إليك؟ ولماذا؟