التوجيه الإسلامي لتطبيق نظريات التعلم
(نظرية النمو المعرفي لجانييه أنموذجاً)

إعداد

وفاء أحمد عياض الغامدي

إشراف

د/ آمال محمد عتيبة

أستاذ التربية الإسلامية المشارك

مجلة كلية التربية . جامعة دمنهور المجلد الرابع العدد(٣) لسنة ٢٠١٢

التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم نظرية النمو المعرفي لجانييه أنموذجاً

إعداد: وفاء أحمد عياض الغامدي

ملخص البحث:

يتناول البحث التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم والتي وقع اختيار الباحثة على نظرية النمو المعرفي لجانييه كأنموذج للتوجيه، فقد جرى تناول الدراسة من خلال ثلاثة محاور، الأول عن بيان معنى مصطلح التوجيه الإسلامي، وقد تم تعريف التوجيه لغة واصطلاحاً، ثم ذكر معنى التوجيه الإسلامي. ثم استخلصت الباحثة تعريف إجرائي لمعنى مصطلح التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم. المحور الثاني أشتمل على نبذة موجزة لنظرية النمو المعرفي لجانييه مبتدئة بتعريف مصطلح نظريات التعلم، حيث عرفت الباحثة معنى النظرية ومعنى نظريات التعلم، ثم في المحور الثالث عرضت الباحثة للتوجيه الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لجانييه. ثم الخاتمة وأهم النتائج.

Abstract:

The study deals Islamic guidance to learning theories, which was chosen by the researcher on the theory of cognitive development for Gagne as a model for guidance, has been addressed study through three axes, the first statement meaning of the term Islamic guidance, has been defined routing language and idiomatically, then he mentioned the meaning of Islamic Guidance. ،Then extracted researcher operational definition of the meaning of the term Islamic guidance to learning theories. The second axis included a brief overview of the theory of cognitive development for Gagne beginner to the definition of the term learning theories, where known researcher meaning of theory and theories of learning, and then in the third axis, the researcher Islamic guidance to the theory of cognitive development for Gagne. Conclusion The most important results.

مقدمة

الحمد لله الذي جعل لنا الإسلام ديناً ، وقال في محكم كتابه:(الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِينًا)[المائدة : ٣]، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أرسله ربه بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره الكافرون، قال تعالى :(هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُّبِينٍ) [الجمعة : ٢] ...أما بعد :

فقد شاءت إرادة الله تعالى في ظل الصحوة المباركة التي يشهدها العالم الإسلامي اليوم، أن تتعالى نداءات أبناء الإسلام صوب الاهتمام بميدان التربية والتعليم والتركيز على إعادة صياغة العلوم والمعارف صياغة تتفق ومنهج الإسلام شكلاً ومضموناً ، ولقد عُبِّر عن هذه النداءات بعدة مصطلحات منها: إسلامية المعرفة، أسلمة العلوم، التأصيل الإسلامي للعلوم، والتوجيه الإسلامي للعلوم،وهي مصطلحات تختلف في البُنى اللفظية وتتحد في الهدف(علي، ١٩٩٢، ٥٧٧). فموضوع التوجيه للعلوم والمعارف أصبح يأخذ حيزاً كبيراً من اهتمام التربويين والمثقفين من أبناء المسلمين على مختلف الأصعدة. والدعوة إلى التوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف ما هي إلاّ "دعوة لتصحيح المسار في إطار الفكر الإسلامي حتى تحيا الأمة الإسلامية من جديد متميزة بشخصيتها وتتحرر من ذل التبعية الفكرية التي وصلت إليها العملية التعليمية في العالم الإسلامي(القطان،١٩٩٢، ٢٢٥).

ولعل من أهم الميادين التي تحتاج إلى التوجيه الإسلامي ميدان نظريات التعلم كونه يصب في خدمة تعلم الإنسان وغايته هو تقدم الإنسان وإلى تبصيره بالأساليب الصحيحة للتعلم والانتقاء الأحسن والمناسب، ولكي يكون قادراً على معالجة مسائل التعلم من خلال الاطلاع على نظرياته وأسسه وأبرز علمائه. ولهذا يعتبر موضوع التعلم من الموضوعات الرئيسة التي اهتم بها علم النفس،

وما زالت الأبحاث جارية إلى يومنا هذا، لمحاولة معرفة كيفية حدوثه، ومبادئه، وقوانينه والعوامل التي تساعد على جودته. وهذا البحث محاولة للتوجيه الإسلامي لإحدى نظريات التعلم وهي: نظرية التعلم المعرفي لجانييه(**Cognitive Learning Theory for Gagne)**.

موضوع البحث:

تأتي الدعوة إلى التوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف استجابة لحاجة البشر الملحة في وقتنا الحاضر إلى إعادة النظر في مختلف العلوم والمعارف المعاصرة من الناحية المنهجية التي تفتقر إلى التوجيه الإسلامي الصحيح الذي لابد منه ولا غنى عنه لتصحيح مسار هذه العلوم، ولتحقيق أهدافها المنشودة لاسيما وأن معظم المناهج التعليمية في عالمنا الإسلامي تعتمد اعتمادا كلياً على معطيات ومسلمات الفكر الغربي المعاصر المستمد من الحضارة الغربية. وهو فكر حضاري تغلب عليه صفة الَعْلْمنة التي نفذت إلى صميم نظامنا التعليمي وأحدثت الشرخ الكبير الذي عزل علوم الدنيا عن علوم الدين، وأفسد الإطار القيمي، والأخلاقي، والروحي الذي كان يحكم ويرشد نشاطنا التعليمي كله.

وعلى الرغم من أن الحضارة الغربيةالمعاصرة قد أحرزت تقدماً حضارياً لافتاً للنظر في الجوانب العلمية المعاصرة، الأمر الذي ترتب عليه أن تكون رائدة في الجانب العلمي. إلاّ أن هناك جوانب أخرى على قدر كبير من الأهمية لم تتمكن حضارة الغرب من مجرد الاقتراب منها، وعلى رأسها الجوانب العقدية التي تفتقر إليها تلك الحضارة بصورة لافته للنظر(أبوعراد،١٤٢٦هـ، ٣) .

وهذا يعني أن الغاية المنشودة من عملية التوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف العلمية والأدبية والتربوية تتمثل في العمل على تخليصها وتنقيتها من مختلف التصورات المادية والإلحادية المنتشرة في الغرب، والمبنية على وجهات النظر الفلسفية البشرية القاصرة، وإخضاعها بالكلية لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وقيمه، وضوابطه وتوجيهاته، وآدابه النابعة من الأصول والمصادرالإسلامية

الأصيلة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة،بحيث تستمد منها مفاهيمها الأساسية، مع مراعاة أن تكون عملية التوجيه مواكبة لظروف العصر ومتغيراته، وملائمة لتحقيق مصالح البشرية المختلفة في كل زمان ومكان. ومن هذا المنطلق كان التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم ذو أهمية كبيرة في مجال التربية الإسلامية، بل قد يكون من أسمى أهداف التربية الإسلامية. وكان لزاماً على الباحث التربوي الإسلامي أن يوجه طاقته البحثية للعمل على توجيه نظريات التعلم توجيهاً إسلامياً بحيث تصبح مناسبة للعمل بها في مجال تربية وتنشئة الأجيال المسلمة.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة على سؤال رئيس مؤداه: ما التوجيه الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لجانييه ؟

والإجابة على هذا السؤال الرئيس، تستلزم طرح عدد من التساؤلات الفرعية والسعي للإجابة عنها وهي:

١- ماالمقصود بمفهوم التوجيه الإسلامي؟

٢- ما المفاهيم الحاكمة للنظرية المعرفية لجانييه؟

٣- ما نتيجة التوجيه الإسلامي لتطبيقات نظرية التعلم المعرفي لجانييه؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث على النحو التالي:

١- إيضاح مفهوم مصطلح التوجيه الإسلامي

٢- تحليل نظرية النمو المعرفي لجانييه.

٤- الكشف عن النتيجة النهائية لعملية التوجيه الإسلامي لنظرية لنمو المعرفي لجانييه.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي فهو أكثر المناهج ارتباطاً بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ويعتبر" أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(ملحم، ١٤٢٦هـ، ٣٥٢). ويعتمد المنهج الوصفي كما بين(عبيدات وآخرون، ١٤٢٢هـ،١٩١) على " دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ". وعليه فإن الباحثة عند إتباعها للمنهج الوصفي سوف تقوم بوصف الواقع وصفاً كيفياً وذلك عند بيانها لمعنى مصطلح التوجيه الإسلامي وعند تناولها للمبادئ والأسس والنتائج التي تقوم عليها نظرية التعلم المعرفي لجانييه .

كما اعتمدت الباحثة أيضاً على المنهج الاستنباطي وهو " الطريقة التي يقوم عليها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة "(صالح وفوده، ١٤٠٨هـ، ٤٣)، وذلك عند الرجوع إلى بعض الآيات من القرآن الكريم وبعض الأحاديث من السنة النبوية لاستنباط عدداً من الجوانب التربوية المختلفة التي تتفق مع ماجاء في نظرية النمو المعرفي لجانييه.

مصطلحات البحث:

حيث أن هذه المصطلحات سيتم بحثها في محاور البحث إلّا أنه سيتم تعريفها بشكل مبسط في المصطلحات.

- **التوجيـــه الإســـلامي:**"مجموعـة مـن القواعـد التـي تتعلـق بمقاصـد تحصـيل العلـوم وبطـرق دراسـتها ووجـوه اسـتخدامها فـي ضـوء التربيـة الإسلامية"(يالجن،١٤١٦هـ، ١٠٠).
- **نظريات التعلم:** المبادئ أو القواعد أو القوانين التي انتهت إليها النظرية لتفسير سلوك الأفراد في مواقف التعلم المختلفة.
- **نظرية النمو المعرفي لجانييه:** هي نظرية لعالم نفس أمريكي مؤداها أن النمو المعرفي حصيلة عملية تغير طويلة المدى.

وبنـاءاً علـى ماسـبق يمكـن اسـتخلاص التعريـف الإجرائـي التـالي لمفهـوم التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم بأنه: إعادة صياغة نظريات التعلم وفق المنهج التربوي الإسلامي.

الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة فيما يلى الدراسات السابقة التي أمكن التوصل إليها، وذلك على النحو التالى:

١- **دراسـة الميمـان**(١٤٢١هـ) بعنوان: "نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم التربوية". هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية المفاهيم التربوية، وتوضيح حظها من الأصالة والتغريب، ووضع خطـوات مقترحـة لتأصـيل المفـاهيم ومحاولـة تطبيقهـا علـى مفهـومي التربيـة وأهدافها. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها:

أ- أن الدراسات التأصيلية تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتركيز والعمل الدءوب في ظل أحد المؤسسات الإسلامية الدولية.

ب-لابد من القيام بمشروع دراسات تقويمية للكتابات التربوية المعاصرة.

ج- من المهم البدء بالتفكير الفعلي في وضع مناهج تربوية مبنية على المفاهيم التربوية الإسلامية وعلى الواقع المعاش الذي يحياه الفرد المسلم.

٢- **دراسة الحربي**(١٤١٨هـ)بعنوان؛ "التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية

ومناهجها من منظور التربية الإسلامية. هدفت الدراسة إلى التأصيل والتوجيه للمناهج التربوية من منظور إسلامي. واعتمدت المنهج الوصفي لواقع المناهج الحالية، والمنهج الاستنباطي لمعالجة كيفية توجيه المناهج إسلامياً، وجاء من أبرز نتائج الدراسة:

أ- ضرورة إعادة النظر في العلوم التربوية، ومناهجها وربطها بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ب- ارتباط التأصيل والتوجيه الإسلامي لمناهج العلوم التربوية بالعقيدة الإسلامية واللغة العربية.

٣- **دراسة العمرو(١٤٢٠هـ)** بعنوان: "التأصيل الإسلامي لفلسفة التربية". سعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها توضيح مفهوم التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية والحاجة له،وإلى توضيح كيفية التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية وضوابطه.واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لدراسة أهم الأسس التي ينبغي مراعاتها عند التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية بشكل عام ومقررات فلسفة التربية بشكل خاص. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

أ- هناك حاجة شديدة في المجتمعات المسلمة إلى العودة إلى أصالتها والانطلاق من عقيدتها والاستفادة من تراثها الإسلامي الأصيل.

ب- تأصيل المناهج التعليمية هي الخطوة الأولى التي ينبغي أن تبدأ بها جهود التأصيل للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

ج- مقررات فلسفة التربية من أبرز المقررات الدراسية التي تحتاج إلى تأصيل.

د- وجوب القيام بدراسات مشتركة بين أساتذة مقررات الفلسفة وأساتذة العلوم الشرعية في الجامعة لتناول القضايا والموضوعات ذات الصلة.

٤-**دراسة الحازمي(١٤٢٤هـ)**، بعنوان: "التوجيه الإسلامي لأصول التربية. ومن أهداف هذه الدراسة إعادة صياغة مقررات أصول التربية من وجهة النظر

الإسلامية، وإزالة الغموض حول كثير من المفاهيم التربوية.واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الذي يتضمن تقييم الحقائق المتعلقة بموضوع معين ومقارنتها وتفسيرها والوصول إلى تعميمات بشأنها. وجاءت أهم النتائج على النحو التالي:

أ- اتفاق التربويين على استخدام مصطلح أصول التربية أو أسس التربية وترك ما سواه من المترادفات منعًا للخلط والازدواجية.

ب- يؤكد الباحث على معالجة المآخذ التي تزخر بها بعض مؤلفات أصول التربية المعاصرة منها استعمال العبارات الأجنبية والتي لا تتفق مع التوجيهات الإسلامية وإيجاد البديل في لغتنا.

ج- عدم تمجيد غير المسلمين بعبارات إكبار أكثر مما يستحقون وفي الوقت نفسه عدم غمط حقوقهم مع زيادة الاهتمام بالمفكرين التربويين الإسلاميين.

٥- **دراسة الصوفي(١٤١٦هـ)**،بعنوان:"مفهوم الأصالة والمعاصرة وتطبيقاته في التربية الإسلامية". يهدف البحث إلى توضيح مفهوم الأصالة والمعاصرة في التربية الإسلامية، وأثر هذا المفهوم في مجالين من مجالات التربية وهما فلسفة التربية وأهداف التربية. وكذلك إلى إيضاح طبيعة العلاقة بين الأصالة والمعاصرة وإبراز مقومات كل منهما، وإلى إلقاء الضوء على أهم العوامل التي أدت إلى النزاع المتوهم بين الأصالة والمعاصرة.وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي النظري. ومن أهم نتائج الدراسة:

أ- وجود ترابط وتوافق بين الأصالة والمعاصرة في الفكر التربوي الإسلامي.

ب- هناك مقومات للأصالة ومقومات للمعاصرة ينبغي أن تحكم سير الفكر التربوي.

ج- لايمكن قبول المفهوم الشمولي لفلسفة التربية لأنه يجعلها مصدرًا للعقائد والقيم والمبادئ، ولكن يمكن قبول المفهوم التحليلي لفلسفة التربية الذي يجعل منها طريقة أو وسيلة لتحليل ما لدينا من معرفة.

٦- **دراسة الحربي(**١٤١٧هـ)، بعنوان:"التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية". هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية دراسة تاريخ التربية وحاجته إلى التوجيه الإسلامي واقتراح بعض المعايير لتوجيه الأهداف والمحتوى وطريقة عرض المحتوى وقد وقع اختيار الباحث على هذا الموضوع لأن التوجيه قد يأتي في كثير من الأحيان مرادفاً للتأصيل.واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهجين الوصفي والاستنباطي. ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة:

أ- إن التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية مفهوم شامل لأبعاد دراسة تاريخ التربية من حيث الأهداف والمحتوى والطريقة والمنهج وعملية التقويم.

ب- إن غالب ما كُتب حول تاريخ التربية من دراسات بحاجة ماسة إلى التوجيه الإسلامي لإزالة ما علق به من تزييف وتشويه وتصورات علمانية إلحادية وتفسيرات مادية.

٧- **دراسة علي(١٤١٣هـ)** بعنوان:"التوجيه الإسلامي لمجال أصول التربية" بحث منشور، مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم، المحور الثاني، القاهرة . بيَّن المؤلف أهمية أصول التربية وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وتحدث عن واقع المسلمين وتأخرهم في الوقت الحاضر موضحًا أن سبب تأخرهم هو ابتعادهم عن تطبيق شرع الله واقتباس أنظمة تربوية من خارج بيئتهم، وأوضح كذلك أن جميع العلوم التربوية تحوي مجموعة من الأفكار والمعلومات والمعتقدات الغربية، وتحدث عن دور الاحتلال البريطاني في مصر وتغريب التعليم فيه، وكذا شيوع الفكر التربوي الغربي ورواده في العالم الإسلامي.وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم النتائج:

أ- التأكيد على أهمية التوجيه الإسلامي لأصول التربية.

ب – الإشارة إلى بعض المؤشرات التي تدور حول منطلقات ومقومات التصور الإسلامي لأصول التربية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، واستعراض أهدافها وأهم نتائجها، تعرض الباحثة أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي وذلك على النحو التالي:

- اتفاق معظم الدراسات إن لم يكن كلها على أهمية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، وعلى ضرورة القيام بمزيد من الدراسات لتناول القضايا والموضوعات التربوية المختلفة(دراسة الميمان،١٤٢١هـ) ودراسة(الحربي، ١٤١٨هـ) ودراسة(العمرو، ١٤٢٠هـ) ودراسة(علي، ١٤١٣هـ) .
- دعت بعض الدراسات إلى ضرورة إعادة النظر في بعض المؤلفات التربوية المعاصرة بهدف تنقيتها من العبارات الأجنبية وإحلال البديل من اللغة العربية مكانها.(دراسة الحازمي، ١٤٢٤هـ) ودراسة(علي، ١٤١٣هـ) .
- أوضحت الدراسات السابقة أن التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية لايتنافى مع ماتتطلبه هذه العلوم من التطور أو التحديث(دراسة الصوفي، ١٤١٦هـ) .
- لعل الاختلاف الظاهر بين موضوع البحث الحالي والدراسات السابقة، أن البحث الحالي ركز على موضوع محدد الجوانب بغرض الخروج بنتائج معينة في حين كانت موضوعات الدراسات السابقة تمثل أطر عامة وواسعة المجال في التربية .

وبعد استعراض الدراسات السابقة تتناول الباحثة محاور الدراسة وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: مفهوم التوجيه الإسلامي :

التوجيه لغة: وجه الشيء في اللغة مستقبله، وهذا المعنى ورد في قوله تعالى:(وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ)(البقرة: ١١٥). ويراد به أحيانا الجسم كله، كما في قوله تعالى: كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلاَّ وَجْهَهُ)(القصص:٨٨)، أي كل شيء هالك إلاّ إياه .

ووجوه البلد أي أعرافه. وشيء موجه إذا جعل الشيء على جهة واحدة. ويقال: وجهوا الناس إلى الطريق توجيهاً إذا وطنوهم وسلكوه حتى استبان أثر الطريق. ويقال وجّه النخلة إذا غرسها وأقامها(ابن منظور، ج٤، ٨٨٤). ويأتي بمعنى التشريف، فيقال توجه إلى جهة أي أقبل عليها، ويأتي أيضا بمعنى تصيير الشيء وجهاً واحداً (الفيروز آبادي، ج٤، ٥٧٩-٥٨٠) .

التوجيه اصطلاحا:

لا يمكن تحديد معنى اصطلاحي واحد ومحدد لكلمة التوجيه لأن المعنى يتغير بتغير العلم المراد توجيهه. لذلك يمكن القول بأن(كلمة التوجيه تتحدد في العبارة أو الجملة التي ترد فيها الكلمة من خلال سياق العبارة).(يالجن، مرجع سابق، ص ٩٤) .

مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم :

قدم المربون والمفكرون الإسلاميون العديد من التعريفات للتوجيه الإسلامي للعلوم منها: "صياغة العلوم التجريبية على النحو الذي يخلصها مما يمكن تسميته بالروح العلمانية السائدة وعلى النحو الذي يعيد صلتها بالخالق أو الذي يخدم أغراض الثقافة الإسلامية وينسجم مع أصولها الإيمانية والعقدية ومع فروعها ومكوناتها"(زرزور، ١٩٩٢، ٣٩). ومن التعريفات أيضا: " توجيه ما يؤدي إليه العلم من نتائج الابتكارات والاختراعات في مجال الخير والنفع وإسعاد المجتمع وتعميره "(إسماعيل، ١٩٩٢، ٩). وأيضا :" التوجه نحو العمل لإزالة كل ما تثيره هذه العلوم من تقليل شأن الإسلام في مفهوم العلم وما تحمله من اعتراضات على منهجه فيه أو تناقضات في نصوصه وتشريعاته، وفلسفته، وتوجيهاته وإزالة كل لبس وغموض حول مسائله وقضاياه الذي أحدثه تصور جاهل بالدين أو عدو حاقد على الإسلام والمسلمين "(عبد الرحيم، عبد الجليل، ١٤١٣هـ، ١٢٢) .وأيضاً: "مجموعة من الإرشادات التي تتعلق بمقاصد تحصيل

العلوم وبطرق دراستها ووجوه استخدامها في ضوء التربية الإسلامية"(يالجن، مرجع سابق، ١٠٠).

وبعد بيان مصطلح التوجيه الإسلامي، يمكن استخلاص أهداف عامة للتوجيه الإسلامي لأي نوع من العلوم والمعارف على النحو التالي:

١- تصحيح مفهوم العلم في الإسلام.
٢- إرشاد المتعلمين إلى ضرورة تعلم العلوم من أجل الإنسانية والقيم الإسلامية النبيلة.
٣- التأكيد على ضرورة استخدام العلوم في مجال الخير.
٤- استخدام هذه الأهداف لتحقيق أهداف التربية الإسلامية في بناء شخصية الفرد المسلم والأمة الإسلامية(الكيلاني، ١٤١٩هـ، ٤٤) و(النحلاوي، ١٤١٦هـ، ١١٣).
٥- توجيه العلوم في قضايا تخدم نشر الدعوة الإسلامية.
٦- تطوير العلوم وتنميتها وبناء مناهجها في ضوء القيم الإسلامية.
٧- إيجاد فئة من الباحثين المتخصصين في توجيه العلوم إسلاميا وتنقيتها من كل ما يتعارض مع عقيدتنا الإسلامية(يالجن، مرجع سابق، ١١٢).

المحور الثاني : نظرية التعلم المعرفي لجانييه:

إن مصطلح نظريات التعلم ليس جديداً على علم النفس ؛ فقد مرت نظريات التعلم من خلال نشوئها بكافة مراحل تطور نظريات علم النفس ومدارسه. وكان من نتائج ذلك الوصول إلى حقائق علمية، استخدمت في خدمة الإنسان كفرد وكمتعلم. فأصبح لدى علم النفس العديد من النظريات التي استندت إلى بحوث تطبيقية على الإنسان وأخرى استندت إلى بحوث تجريبية على الحيوان. ولعله من المفيد أن نوضح معنى النظرية أولاً ومفهومها بشكل مبسط، فقد عرّف كيرلنجر **Kerlinger** النظرية بأنها مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات

بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها(Macmil&Schumacher,2001). والنظرية في علم النفس يقصد بها المسلمات الأولية أو التكوينات الافتراضية التي يتوقع منها الباحث أن تفسر له الموقف، وهذه المسلمات لا تلاحظ مباشرة، وإنما يستدل عليها من الشروط المختلفة في الموقف التجريبي. وبالتالي يمكن القول بأن النظرية نسق استنباطي يتكون من مجموعة قضايا يحتل بعضها مكانة المقدمات والمسلمات ويحتل بعضها مكانة الفروض، ويحتل بعضها مكانة التعميمات، وهي بمثابة نتائج مستنبطة مما يتقدمها من فروض(القطامي، ٢٠٠٥، ٢١).

أما التعلم فهو عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج التي تظهر منخلالها، وتكون في صورة تعديل أو تغيير يطرأ على السلوك الإنساني سواء أكان انفعالًيا، مثل اكتساب قيم، اتجاهات، عواطف، ميول جديدة أوعقلًيا مثل اكتساب المعلومات والمهارات والاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حل بعض المشكلات(جاسم محمد، ٢٠٠٤، ٤٢).

ويختلف تعريف التعلم عند علماء النفس بحسب المدرسة التي ينتمون إليها، حيث أن هناك العديد من المدارس أشهرها المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية والمدرسة الإنسانية،إلاّ أن أكثر تلك المدارس تطبيقاً في الفصول الدراسية هي المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية التي سيأتيذكر نظرية من نظرياتها وهي نظرية النمو المعرفي لجانييه(جاسم محمد، المرجع السابق، ص٤٦).

ويمكن استخلاص مفهوم نظريات التعلم بأنها: المسلمات الأولية التي يتوقع منها الباحث أن تفسر له العمليات العقلية الداخلية التي تظهر في صورة تعديل أو تغيير على السلوك الإنساني.

نظرية روبرت جانييه في النمو المعرفي:

يفسر روبرت جانييه النمو المعرفي بناء على نمط التعلم المعرفي التراكمي؛ إذ

يفترض أن تطور القابليات أو الإمكانيات الجديدة يعتمد بشكل مباشر على التعلم، ويرى أن الأطفال يتطورون لأنهم يتعلمون أنظمة من القوانين يزداد تعقيدها بشكل مستمر(أبو جادو، ٢٠٠٣، ١٢٧). وبالتالي فإن السلوك المبني على القوانين المعقدة يظهر لأن الطفل قد تعلم المتطلبات السابقة من منظومات القوانين الأكثر سهولة(توق وآخرون، ٢٠٠٢، ١١٢).

ويعتقد جانييه أن النمو المعرفي حصيلة عملية تغير طويلة المدى، وأن تعلم المفاهيم والمبادئ وحل المشكلات ليس معرفة لفظية، بل هو مجموعة منظمة من المهارات أو القدرات العقلية تمكن المتعلم من أداء مهمات تعليمية معينة تتطلب قدرات عقلية خاصة بها، وهذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة، بحيث يجب تعليم المستويات البسيطة منها، للتمكن من المستويات الأكثر تعقيدًا.

كما تعمل الطبيعة الهرمية للقدرات العقلية كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة، وتمكن المعلم من الرجوع إلى التاريخ التعليمي السابق للمتعلم من أجل تحديد المتطلبات السابقة التي يجب أن يمتلكها لإنجاز مهمة تعليمية معينة، وبذلك تتوقف عملية توجيه التعليم على توضيح طبيعة المهمة التعليمية بدلالة متطلباتها السابقة.

ويهتم جانييه في نظريته بتنظيم استراتيجيات تعليمية اعتمادًا على بنية مضمون المهمة التعليمية، بحيث يمكن تحديد سلسلة المتطلبات السابقة للوصول إلى الهدف النهائي. وفيما يلى تحليل لتلك النظرية على النحو التالى:

١- آراء جانييه في التربية والتعليم:

اهتم جانييه بعمل اختبار بعض الجوانب في سيكولوجية التعلم لتساعده على تصميم تربية أفضل، ويرى أن التعليم جانب واحد من جوانب التربية وهو جانب مهم لابد أن يهتم به المرء؛ إذا رغب في تحسين الممارسات التربوية ويلاحظ أن كثير من التعامل اليومي في المدارس لا يدخل في عملية التعلم على نحو مباشر ولا يتطلبها كالمسائل الإدارية والعلاقات العامة بين الأشخاص، ولكن التعليم جزء رئيس من التربية ومن الضروري أنيصمم التعليم مسبقًا أي أن نخطط إجراءاته ونختبرها قبل استخدامها في حجرة الدراسة، ويرفض أن يكون التعليم ارتجاليًا وذلك بأن يعمل المعلم على أساس حدسي ونفعي دون أن يتبع أي خطط تعليمية، كما يعترف بأن من الضروري أن نحافظ على قدر من التلقائية في العملية التربوية ويُسلم بأنه حتى إذا كانت الخطة متقنة وجيدة، ومفصلة فإنه لا يمكن أن نتجنب قدرًا من الحاجة للحكم عند الممارسة، كما يفضل التصميم المسبق للتعليم كلما كان ذلك ممكنًا. وينظر إلى التعليم باعتباره في الأساس عملية ترتيب للظروف والشروط التي تيسر عملية التعليم، ومن هنا سمى كتابه شروط التعلم **The Conditions of Learning**.

وعند تصميم التعليم يجب الأخذ ببعض الاعتبارات المتعلقة بالمتعلم والبعض الآخر المتعلق بالبيئة التي تحيط به، ومن الأمور أو الاعتبارات الفردية لمنهجه؛ تحليل العمل التعليمي وتصنيف أنماط التعلم.

وهناك نقطة مهمة يؤكد عليها جانييه ؛ هي قناعته بأن هذه الأنماط المختلفة للمتعلم مرتبة ترتيبًا هرميًا، وأن المرء لابد أن يراعي هذه الأنماط كلما أراد أن يعد تعليمًا لنمط يعلوها، وهذا يجعله يهتم بالخصائص المبدئية لتلاميذه، ويبين أن كل نمط من أنماط التعلم يبدأ بحالة مختلفة من حالات الكائن الحي وينتهي بقدرة مختلفة من الأداء، وهو يعترف بأن معظم التعلم المدرسي يتضمن عمليات تعلم مركبة أكثر مما يتضمن عمليات بسيطة.

٢- أنماط التعلم عند جانييه

حدد جانييه ثمانية أنماط مختلفة للتعلم، يتطلب كل نمط منها توافر حالة معينة لدى التلميذ عند البدء فيه وبمقدرة معينة على الأداء عند الانتهاء منه، ولكل نمط ظروف معينة داخلية ومهارات يتطلبها واتجاهات ومجموعة من الشروط الخارجية مثل عرض المعلومات وتوافرها للتغذية(جاسم محمد،١٩٨٠، ١٣٨).

النمط الأول: التعلم الإشاريSignal Learning :

يمثل التعليم الإشاري أدنى مستويات التعلم، ويشير إلى اكتساب الاستجابات الانفعالية أو العاطفية اللاإرادية باستخدام عمليات الأشراط الكلاسيكي، كالخوف الإشراطي عند الأطفال، أو الاتجاهات السلبية أو الإيجابية نحو موضوع معين ارتبط بنتائج سارة أو مؤلمة، كاستجابة السرور نتيجة رؤية الأم، واستجابة التقطيب نتيجة رؤية المعلمة القاسية مثلاً. ويشترط لذلك أن يكون المتعلم طبيعي من الناحية العصبية والفسيولوجية بحيث يتمكن من استقبال المثيرات الحسية والاستجابة لها.

كما يجب تقديم المثير الحسي المناسب القادر على إثارة الاستجابة المرغوب فيها(أبو جادو،٢٠٠٣، ١٣٧)، و(عبد الغفار، ٢٠٠٨، ٢٦٤).

النمط الثاني: تعلم الارتباط بين المثير والاستجابة:Stimulus Response

يكسب المتعلم استجابات إرادية أكثر تحديدًا من استجابات التعلم الإثاري، وذلك باستخدام عمليات الأشراط الإجرائي، أو عمليات التعلم بالمحاولة والخطأ.

وعلى الرغم من انخفاض مستوى هذا التعلم إلا أنه مهم جدًا في مجال تعلم الكثير من المهارات الأساسية في الحساب والقراءة، وفي تعلم العديد من الحقائق والمعلومات المتنوعة مثل ارتباط لفظ الكلمة ومعناها بصورة أو رسم معين. وغالًبا ما تنال الاستجابة إثابة معينة فتترسخ عند المتعلم(عبد الغفار،مرجع سابق، ٢٦٥)، و(أبو حطب، ١٩٨٠، ٢٩٧).

النمط الثالث: تعلم السلاسل الحركية:Motor Chaining

ويشير هذا التعلم إلى اكتساب المتعلم القدرة على ربط سلسلة من ارتباطات المثير- الاستجابة، وتتجلى هذه المقدرة في إعادة ترتيب الارتباطات في وضع صحيح، يؤدي إلى تحقيق السلوك المرغوب فيه، ويقتصر هذا النوع من التعلم عادة على أداء سلسلة من الاستجابات السلوكية غير اللفظية، كسلسلة الاستجابات اللازمة للكتابة بخط واضح، أو الاستجابات اللازمة لاستخدام بعض الأدوات الفنية أو الرياضية استخداماً صحيحًا.(أبو جادو، مرجع سابق، ١٣٧).

ويجب أن يكون المتعلم قادرًا على الانتباه ويمتلك الرغبة في التعلم، كما يجب على المعلم أن يقدم وحدات السلسلة الاستجابية بالترتيب المناسب وبمعدل سرعة يمكن المتعلم من إتباعه. ومن المهم تعزيز الاستجابات الصحيحة مباشرة وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية عند الحاجة.

النمط الرابع: تعلم الارتباطات اللفظية:Verbal Association Learning

يشبه التسلسل اللفظي التسلسل الحركي إلا أنه ينصب على السلوك اللفظي بدلاً من السلوك الحركي، وتتضح أهمية تعلم التسلسل اللفظي في قدرة المتعلم على أداء سلسلة من الاستجابات اللفظية أو اللغوية، تربط بين مجموعة من الكلمات أو المقاطع أو الجمل، بحيث يكون قادرًا على إعادة ترتيبها في شكل أو نظام أو نسق يؤدي معنى ما، الأمر الذي يبين قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين تلك الاستجابات.(أبو جادو،مرجع سابق، ١٣٨)، و(عبد الغفار، مرجع سابق، ٢٦٨).

النمط الخامس: تعلم التمييز: Discrimination Learning

يتضح هذا النوع من التعلم في قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة متداخلة من المثيرات، بحيث يستجيب لكل من هذه المثيرات باستجابة محددة ومناسبة.

وتعتبر القدرة على هذا النوع من التمييز مهمة في مجال التعلم؛ لأنها تمكن المتعلم من الاستجابة على النحو المناسب، ليس فقط للمثيرات المتباينة، بل تمكن

من الاستجابة الصحيحة للمثيرات المتشابهة والمتداخلة.(أبو جادو، مرجع سابق، ١٣٨).

ومن المهم أن يكون المتعلم قادرًا على تذكر وتعيين السلاسل الاستجابية المتنوعة وعلى ضبط الانتباه وتوجيهه نحو خصائص مثيرة معينة.

وعلى المعلم تقديم المثيرات، موضوع التمييز، بطريقة تمكن المتعلم من إجراء مقارنات واضحة بينها والتعرف على خصائصها المميزة لها. وأن يعلم المتعلم بنتائج أدائه وذلك باستخدام التعزيز أو التغذية الراجعة المناسبة(عبد الغفار، مرجع سابق، ٢٧٠).

النمط السادس: تعلم المفهوم:Concept Learning

يشير تعلم المفهوم إلى القدرة على الاستجابة بإعطاء الاسم أو الفئة لمجموعة من المثيرات المتنوعة التي قد تختلف في أشكالها وألوانها أو مادتها.

ويتم هذا النوع من التعلم عن طريق تجريد خاصية أو أكثر تشترك فيها هذه المثيرات، بحيث تشكل هذه الخاصية أو الخصائص المشتركة مفهومًا معينًا.

ومن المهم توافر الارتباطات اللفظية في بنية المتعلم المعرفية، وعلى المعلم التأكد من توافر القدرات المطلوبة لتعلم المفهوم، كالتمكن من الارتباط اللفظي،والقدرة على التمييز، وتوافر مستوى معرفي مناسب(عبد الغفار بتصرف، ٢٧٠، وأبو جادو، ١٤٠).

النمط السابع: تعلم المبادئ: Principle Learning

ويشير هذا التعلم إلى قدرة المتعلم على ربط مفهومين أو أكثر، ويظهر في استجابات لمجموعة من الأوضاع المثيرية والأدوات المرتبطة بها.

وأبسط أنواع القواعد أو المبادئ هي التي تأخذ شكل: إذا ارتفعنا عن سطح البحر، فسوف ينخفض الضغط الجوي، وهكذا إن تعلم هذا المبدأ أو القاعدة،يستلزم فهم عدة مفاهيم هي الارتفاع، الانخفاض، وسطح البحر والضغط الجوي. وعند وصول المتعلم إلى هذا المستوى يصبح التعلم لفظيًا لأن الارتباطات

بين المفاهيم هي ارتباطات لفظية أصلاً (جاسم محمد، مرجع سابق،١٤٢) .

ومن المهم توافر بنية معرفية أو حصيلة مفهومية مناسبة لدى المتعلم، تمكنه من بعض المهارات المعرفية أو العقلية وأن يكون لديه دافعية على البحث عن العلاقات بين المفاهيم.

ويزودنا جانييه بخمس قواعد تعليمية تيسر تعلم المبادئ أو القاعدة وهي:

١-تزويد المتعلم بمعلومات عن طبيعة التعلم الناجح.

٢-مساعدته على تمييز المكونات الأساسية للمفاهيم.

٣-تزويد المتعلم بتوجيهات لفظية تيسر تكوين سلاسل عن المفاهيم المستخدمة.

٤-استخدام أسئلة موجهة تشجع المتعلم على أن يوضح القاعدة بمثال.

٥-تشجيعه على أن يقدم صياغة لغوية(جاسم محمد، مرجع سابق، ١٤٥).

النمط الثامن: تعلم حل المشكلات: Problem- Solving Learning

يقع هذا النمط من التعلم في قمة البنية التعليمية عند جانييه، ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام المبادئ أو القواعد في سلسلة من السلوكيات أو الحوادث التي تؤدي إلى تحقيق هدف ما. وقد تختلف المشكلات من حيث حجمها ودرجة تعقيدها(نشواتي،١٩٩١، ٣٩).

وبالنسبة لجانييه ليس من الضروري أن يبدأ الفرد في أدنى مستويات الهرم التعليمي إزاء كل موضوع تعليمي؛ ذلك لأن الفرد يكون في العادة قد اكتسب ذخيرة كبيرة من الارتباطات والتسلسلات والمفاهيم قبل التحاقه بالمدرسة.(خطاب وغنيم،،٢٠٠٢، ٤٠-٤٥).

ويشترط في المتعلم أن تكون لديه دافعية معينة تمكنه من المثابرة على بذل الجهد حتى الوصول إلى الحل، وعلى المعلم تزويده بالتغذية الراجعة التصحيحية على نحو تدريجي حتى الوصول إلى الحل النهائي والتشجيع على ممارسة عملية التعزيز الذاتي وإتاحة الفرصة للبحث عن استبصارات أو حلول جديدة(عبد

الغفار، مرجع سابق، ٢٧٤).

ثالثًا: هَوم التعلم عند جانييه

تسهم نظرية التعلم الهرمي إسهامًا كبيرًا في مجال التعليم، فهي لا تحدد أنماط التعلم فحسب بل تحدد أيضًا استراتيجيات تعليمية معينة تساعد على تحديد الشروط المختلفة الواجب إتباعها للتمكن من أي نمط من أنماط التعلم الثمانية التي تقترحها، وذلك لضمان نجاح العملية التعليمية في مجال الاكتساب والاحتفاظ والانتقال.

كما تؤكد هذه النظرية بشكل خاص على ضرورة توضيح الأهداف وتحليل المهمة التعليمية لتحديد القدرات أو المتطلبات السابقة الواجب توافرها لإنجاز هذه المهمة على النحو الأمثل.حيث إن تحليل المهمة التعليمية هو القاعدة الأساسية التي تمكن المعلم من تنظيم نشاطاته التعليمية المختلفة، وتجعله قادرًا على تحديد أهداف التعلم وشروطه واستراتيجياته.

وفي النموذج الهرمي الذي وضعه جانييه للتعلم، يفترض وجود ثمانية أنماط متنوعة للتعلم الصفي، تتدرج في ثمانية مستويات هرمية بدءًا بالتعليم الإرشادي وانتهاءً بتعلم حل المشكلات، ويحدد جانييه شروطًا داخلية خاصة بالمتعلم، وأخرى خارجية خاصة بالبيئة التعليمية يجب توافرها لحدوث التعلم على النحو المرغوب فيه.

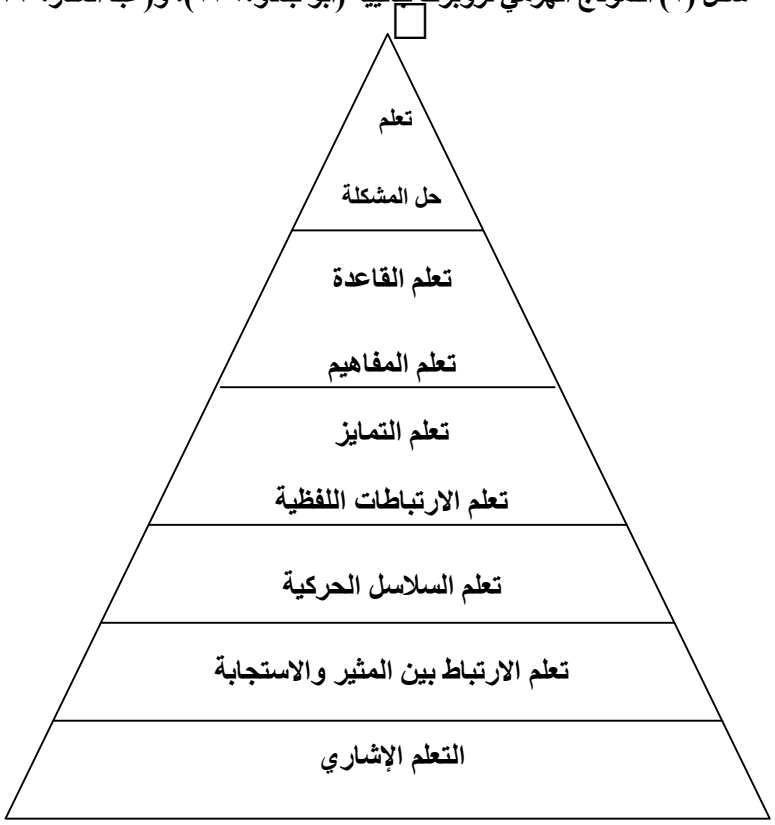
ويعتقد جانييه أن النمو المعرفي حصيلة تغير طويل المدى ناتج من التعلم وأن تعلم المفاهيم والمبادئ وحل المشكلات ليس معرفة لفظية بل هو مجموعة منظمة من المهارات أو القدرات العقلية التي تمكن من أداء مهام تعليمية معينة تتطلب قدرات عقلية خاصة بها. كمايرى أن هذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة بحيث يجب البدء بتعليم المستويات البسيطة منها والتمكن من المستويات الأكثر تعقيدًا.

إن الطبيعة الهرمية للقدرات العقلية تعمل كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة وتمكن المعلم من الرجوع إلى التاريخ العلمي السابق للمتعلم من أجل تحديد المتطلبات السابقة التي يجب أن يمتلكها لإنجاز مهمة تعليمية معينة.

ويعتبر النموذج الذي طوره جانييه في كتابه نمطًا تعليميًا عامًا، وأن نموذجه يمكن أن يطبق على مختلف القدرات التعليمية وعلى جميع مجالات التعلم، وبالتالي فهو يضم سلسلة متكاملة ومترابطة من المراحل التعليمية القابلة للتطبيق على مختلف أنواع التعليم(الشفوي . أوالكتابي). وينطبق أيضًا على مختلف البيئات التربوية(المدارس . برامج التدريب)، وقد لاقى اهتمامًا من التربويين المعنيين بالتدريس.

شكل رقم(١)

شكل (١) النموذج الهرمي لروبرت جانييه (أبو جادو،١٣٩)، و(عبد الغفار، ٢٧٧)



ويتضح من الشكل هرم جانييه التعليمي ومكوناته

أهمية هَرم التعلم عند جانييه:

وترجع أهمية هَرم التعلم عند جانييه إلى قيمته النظرية المتضمنة نظرة تراكمية لعملية التعلم، بالإضافة إلى كونه من أوائل الأنظمة التي اهتمت بتعلم الإنسان بالتفصيل في المواقف المختلفة.

ويفترض جانييه أن التعلم يحدث وفق عمليات ومؤشرات معرفية لأنه يتحدث عن عمليات تحدث داخل المتعلم، أي عمليات داخلية ينشط فيها المتعلم ذهنًيا لممارسة عدد من العمليات للوصول إلى حالة الفهم للمفهوم ومن ثم حل المشكلة التي تتضمن توافر جميع حالات التعلم السابقة.

افتراضات التعلم الهرمي عند جانييه:

تعتبر نظرية جانييه في النمو المعرفي ذات أهمية كبرى في العملية التعلمية التعليمية، وبعد الإطلاع على الدراسات والكتب والبحوث التي استعرضت كتابات جانييه يمكن استخلاص الافتراضات التالية:

١- التطور المعرفي متسلسل هرمي تراكمي.
٢- يعتمد تطور الإمكانات المعرفية الجديدة بشكل كبير على التعلم السابق.
٣- تتطور المعرفة لدى الأطفال بتعلمهم أنظمة وقوانين تتعقد باستمرار وبشكل متدرج.
٤- يتتابع التطور المعرفي من الخبرات المعرفية السهلة إلى الأكثر تعقيدًا.
٥- الذكاء بناء مستمر من الإمكانات والاستعدادات الناتجة عن تراكم خبرات التعلم.
٦- يتحدد الاستعداد للتعلم بتوفر الإمكانات الضرورية المتصلة في المتطلبات السابقة للتعلم الحالي.
٧- يعتمد التعلم الهرمي على كمية المخزون اللازم من المهارات.
٨- المقدرات هي ما يصبح المتعلم قادرًا على أدائها وهي النتاجات التعليمية في المستويات المختلفة داخل التركيب الهرمي.

٩- يتم الانتقال المعرفي ضمن مستويات هرم جانييه إيجابًيا وفق اتجاهين رأسي وأفقي.

١٠- يتم التعلم الهرمي من أي مستوى معرفي داخل هرم جانييه وليس بالضرورة أن يبدأ من مستوى التعلم الإشاري.

وقد استفادت نظريات معالجة المعلومات وعمليات الحاسب الإلكتروني من دراسة الوظائف المعرفية للإنسان، وتولي تلك النظريات اهتمامًا خاصًا للعمليات التعليمية التي تحدث بين معلومات مدخلة ومعلومات مخرجة، لذا نجد أن الباحثين المعرفيين اهتموا كثيًرا بنموذج معالجة المعلومات التعليمي.

رابعًا: مراحل عمليات التعلم

لقد حدد جانييه عددًا من العمليات الداخلية التي تحدث في ذهن المتعلم عندما يواجه موقف أو خبرة أو حدث، وقد وضح جانييه هذه المراحلعلى النحو التالى:

مرحلة الدافعية: Motivation

حيث تبدأ عملية التعلم من حالة الدافعية التي تدفع المتعلم لأن يقبل على موضوع التعلم، وتساعد الدافعية على بناء توقعات من تحقيق لأهداف أو إشباع لحاجة أو إجابة عن سؤال أو تنظيم لمعرفة.

مرحلة الفهم والوعي:Comprehension

إن عملية الفهم والوعي مترتبة على عملية الانتباه سواء كانت بصورة تلقائية أو موجهة، وتتحدد عملية الفهم بما يتوقعه الفرد من الخبرة التي يتفاعل معها.

مرحلة الاكتساب: Acquisition

وتسمى هذه المرحلة بالاكتساب؛ لأن المتعلم عند تفاعله في الموقف التعليمي وبما يقوم به من عمليات ذهنية داخلية وفق بنية يتصورها المتعلم وعملية ترميزها واعطائها صفة مميزة يجعلها جاهزة لأن يتم تخزينها وبالتالي اكتسابها.

مرحلة الاستبقاء:Retention

بعد تكون الخبرات والمعلومات يتم ترميزها ووصفها على صورة خبرات حسية، ويقوم الفرد بتأثير الذاكرة العاملة بنقلها إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى.

مرحلة التذكر أو الاستدعاء: Recall and Retrieval

وهي عملية معرفية يتم فيها استدعاء الخبرات المخزنة في العمليات السابقة وتتضمن استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو حركات وقد يكون جزئيًا أو كلًيا.

مرحلة التعميم: Generalization

تتطلب هذه العملية جودة عناصر تشترك في خصائص محددة. ولعملية التعميم قيمة في التعلم إذ أن ما يخزنها الفرد عادة هو عموميات المعرفة؛ لذلك لابد أن يراعي في بنية المادة وجود العموميات وتوافرها لأن التفاصيل تختفي بمرور الزمن.

مرحلة الأداء: Performance

وهي مرحلة تنفيذ خبرة وأدائها في مواقف سواء كان الأداء على صورة أعمال حركية أو لفظية أو ذهنية.

مرحلة التغذية الراجعة: Feedback

وتتضمن هذه العملية تزويد المتعلم بنتائج أعماله والتعرف على مدى الإنجاز الذي حققه في تعلم مهمة أو خبرة ما. وتأخذ التغذية الراجعة دور التعزيز للمتعلم حين تقدم له علامات على أدائه. كما أنها تزود المتعلم بمستوى أدائه بهدف تكوين فكرة عن مدى فاعلية أنشطته واستعداده وإستراتيجية دراسته للمادة(عبد الغفار، مرجع سابق، ٢٨٣).

الاتجاهات الأساسية التي شكلت نموذج جانييه:

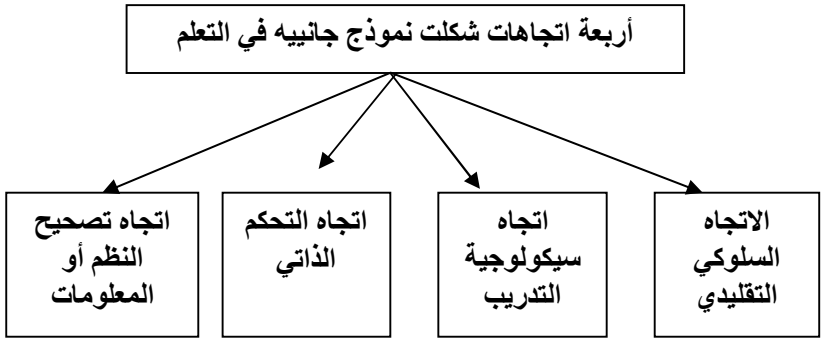
هناك أربعة اتجاهات أساسية شكلت نموذج جانييه في التعلم يذكرها البحث على النحو التالى:

١-الاتجاه السلوكي التقليدي: ما ستضمنه من عمليات ومفاهيم مثل النمذجة والتعزيز والتقريب التتابعي والتشكيل.

٢-اتجاه سيكولوجية التدريب: يركز على مواقف التعليم المعقد، ويتطلب توظيف الإجراءات وتحديد المهام وتحليل العمل في عمليات التعليم.

٣-اتجاه التحكم الذاتي: ويؤكد على أن السلوك الإنساني يتم التحكم به ذاتيًا حيث تلعب مفاهيم التغذية الراجعة وتجهيز المعلومات والتصحيح الذاتي أدوارًا رئيسة.

٤-اتجاه تصحيح النظم أو المعلومات: وهو يرتبط بكل من الاتجاهين السابقين ويقوم على إدراك الأفراد والمؤسسات على أنهما مكونات منظومة مرتبطة.



شكل(٢) الاتجاهات التي شكلت نموذج جانييه(عبد الغفار، مرجع سابق، ٢٨٧)

خامسًا: مكونات نظرية جانييه

لنظرية جانييه ثلاثة مكونات مهمة وهي:

أولاً: مخرجات التعلم: **Learning Outcomes**

ثانياً: شروط التعلم لاكتساب كل من نتاجات التعلم.

ثالثاً: وقائع التعلم.

وفيما يلى توضيح لكل مكون من المكونات السابقة:

أولاً: مخرجات التعلم

يعتقد جانييه أن هناك خمس فئات رئيسة لمخرجات عملية التعلم، وهذه الفئات هي:

١ ـ المعلومات اللفظية: **Verbal information**

وهي الفئة الأولى من المجال المعرفي عند جانييه، وتشير إلى المعرفة التقريرية التي تمثل جسم المعرفة المنظمة التي يكتسبها المتعلم من خلال الإلتحاق بالمدرسة النظامية أومطالعة الكتب أومشاهدة التلفاز ونحو ذلك:

٢ ـ المهارات الذهنية Intellectual Skills :

وهي الفئة الثانية من المجال المعرفي عند جانييه، وتكافئ المعرفة الإجرائية، وتقسم هذه المهارات إلى خمس مهارات فرعية منظمة على نحو هرمي وهي: التمييزات **discriminations**، المفاهيم المادية **Concrete Concepts**، المفاهيم المحددة **defire concepts**، القواعد **Rules**، والقواعد ذات المستوى الأعلى **High order rules**.

٣ – الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies:

وتتكون من عدة طرق يستخدمها المتعلمون في توجيه تعلمهم وتفكيرهم وعملهم.

وقد أدرك جانييه أن الاستراتيجيات المعرفية تمثل وظائف الضبط التنفيذية لمعالجة المعلومات، وتتضمن ما أسماه علماء آخرون بالمعرفية الشرطية، كأن يستخدم المتعلمون الاستراتيجيات المعرفية لضبط انتباههم. وقد يصل المتعلمون إلى هذه الاستراتيجيات عن طريق المحاولة والخطأ أو عن طريق استراتيجيات ثبتت فاعليتها مع متعلمين آخرين.

٤ – الاتجاهات Attitudes :

عرَّف جانييه الاتجاهات بأنها حالات داخلية مكتسبة، تؤثر في الشعور الشخصي نحو فئة من الأشياء أو الأشخاص أو الأحداث، وعندما تنتظم هذه

الاتجاهات في سياق معين فإنها تعمل على ضبط السلوكيات الإنسانية، وقد أشار جانييه إلى ثلاثة مكونات أساسية في الاتجاهات، وهي المكون المعرفي والمكون السلوكي والمكون العاطفي.

٥ – المهارات الحركية:Motor Skills

ويقصد بهذا النوع من مخرجات عملية التعلم تنفيذ الآداءات التي تتطلب استخدام العضلات بطريقة محددة، بيسر وسهولة ضمن توقيت زمني محدد. **(Gagne&Driscall, 1988, 40-58).**

ثانيًا: شروط التعلم:

من أجل وضع شروط للتعلم، أوصى جانييه بتصنيف أهداف التعلم حسب مخرجات عملية التعلم، وهذا يعني بالضرورة الأخذ بعين الاعتبار النتائج المرغوب فيها، للوصول إلى تدريس فاعل**(Gagne, 1992,165-179)**.

وإن الأهداف التربوية قد تكون ذات فائدة محددة للمتعلمين، غير أنها ذات فائدة كبيرة للمعلمين، ويرى جانييه أهمية الانسجام بين الأهداف وعملية التعليم من جهة وبين عملية قياسها وتقويمها من جهة أخرى.

ويحدد جانييه نوعين من الشروط التي يجب ضبطها ليكون التعليم فعالاً وهما:

١– شروط داخلية: وهي شروط خاصة بالمتعلم ذاته، كالقدرات أو المهارات المتوفرة لديه، ومستوى دافعيته أو رغبته في التعلم.

٢– شروط خارجية: وهي شروط خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية، أي الشروط ذات العلاقة بالاستراتيجيات التعليمية كتقديم المادة أو المثير واستخدام التغذية الراجعة.(نشواتي، ١٩٨٥،ص ٣٥).

ثالثًا: وقائع التعلم:

يرى جانييه أن التعلم يمر بعدة مراحل، ويتم في هذه الحالة التركيز على العمليات الداخلية**(Internal Processes)**، ويعتبر تركيزه على هذا الجانب من عملية التعلم والتعليم ذو توجه معرفي؛ إذ يصفه بعضهم بأنه توجه انتقائي، وهو يضم بعض خصائص التوجهات السلوكية، وبعض التوجهات المعرفية(عدس

وتوق، ١٣٥،١٩٩٣-١٤٥).

ويوضح الجدول(١) مراحل الأحداث التعليمية وعمليات التعلم الداخلية المرتبطة بكل منها، كما اقترحها روبرت جانييه:

جدول (١) مراحل الأحداث التعليمية وعمليات التعلم الداخلية المرتبطة بكل منها، كما اقترحها روبرت جانييه (Kruse & Gagne, 2003)

الحدث التدريسي(التعليمي)	عمليات التعلم الداخلية
١. جذب الانتباه	الانتباه
٢. توضيح الأهداف للمتعلم	التوقع
٣. استثارة التعلم السابق	الاسترجاع للذاكرة العاملة
٤. تقديم المثير	الإدراك
٥. توجيه المتعلم	الربط، التكرار، الترميز
٦. استثارة الأداء	الاسترجاع، الاستجابة
٧. توفير التغذية الراجعة	التعزيز، تصويب الأخطاء
٨. تقييم الأداء	الاستجابة، الاحتفاظ
٩. تعزيز الاحتفاظ والانتقال	الاحتفاظ، الاسترجاع، التعميم

١ - جذب الانتباه Gaining Attention:

حيث أن التعلم لا يمكن أن يحدث ما لم يكن المتعلم موجهً ا بطريقة ما لاستقبال المعلومات، فإن جذب انتباه المتعلم يعتبر بكل وضوح الخطوة الأولى التي يجب أن تحدث في عملية التدريس، وعادة ما يتم تحقيق هذا الهدف في غرفة الصف.

٢ - توضيح الهدف للمتعلمInforming the learner of the Objectives:

عندما يكون المتعلم على درجة من الوعي بأهداف الدرس وجاهزًا لتعلم مادة أو موضوع ما، فسوف يكون أكثر انتباهًا للمثيرات المرتبطة بتحقيق هذه الأهداف، ويمكن بناء توقعات الطلاب من خلال عبارات تمثل أهدافًا تعليمية أو من خلال تحديد ما يمكن أن يقوموا به بعد المرور في خبرة تدريسية، ويجب أن

يكون واضحاً أن الطلاب يطورون توقعات حول ما يفترض أن يتعلموه،بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يمرون بها، وعندما لا تكون أهداف التعلم واضحة في أذهانهم، فمن المحتمل أن يلجأوا إلى تحديد ملامحها من خلال ما يدور في غرفة الصف(Clendaniel, 2003, 3).

٣ – استثارة التعلم السابق:Stimulating Recall of prior Learning

بالرغم من أن التعلم الجديد يعتمد إلى حد بعيد على ماتم تعلمه سابقاً،غير أن الطلاب لا يقومون باستدعاء المعلومات المنتمية للتعلم الجديد واستخدامها،وينطبق ذلك على المتعلمين الصغار بشكل أكبر من انطباقه على من هم أكبر سنًا؛ لأنهم بكل بساطة لا يمتلكون بعد قاعدة معرفية واسعة. وعلى أي حال فإن انتقال أثر التعلم، والقدرة على تطبيق ما تم تعلمه سابقاً لحل مشكلات جديدة، يعتبر أمرًا على درجة من الصعوبة للصغار والكبار على حد سواء، ولذلك فإن على المعلمين مساعدة طلابهم في استدعاء المتطلبات السابقة المنتمية للتعلم الجديد.

ويمكن بكل بساطة استدعاء التعلم السابق من خلال تذكير المتعلمين بما تمت دراسته سابقاً في غرفة الصف، ويلاحظ ذلك في أغلب الأحيان من خلال المراجعات السريعة التي يقوم بها كثير من المعلمين في بداية دروسهم (Gagne& Driscoll,1988,40-58)

٤ – تقديم المثيرات:Presenting the Stimulus

يعتمد تقديم المثيرات . عرض المادة . على ما يتم تعلمه، إذا كان هدف التدريس اكتساب المعلومات، فقد يكون المثير فصلاً من كتاب مقرر،أو محاضرة، أو مادة متلفزة تتضمن المحتوى، أما إذا كان الهدف المرغوب في تحقيقه تعلم مهارة ذهنية فإن أكثر المثيرات فاعلية هو الذي يستطيع أن يوضح بشكل مناسب الخصائص المميزة للمفهوم أو القاعدة المراد تعلمها.

أما إذا كان هدف التعلم مهارة حركية أو إستراتيجية معرفية، فإن تقديم المثيرات يتضمن عرض النتاجات المرغوب فيها أو إعطاء توجيهات

لفظية،وعندما يكون الهدف تطوير اتجاهات معينة، فإن تقديم المثيرات يتضمن استخدام أساليب النمذجة في عرض السلوكات المرغوب فيها، وأيا كانت النتاجات أو الأهداف المراد تحقيقها فإنه يجب التأكيد على ضرورة تقديم المثيرات التي تركز على الخصائص المميزة والعناصر الأساسية للنتاجات المتوقعة، لتيسير عملية التعرف النموذجي والإدراك الانتقائي(Driscoll,2005,360) .

٥ – توجيه عملية التعلم:Providing Learning Guidance

تعتمد ماهية توجيه عملية التعلم وكيفيتها على النتاجات المرغوب في تحقيقها، ولكن العملية الرئيسة التي يجب العمل على تيسير وصول المتعلمين إليها هي ترميز المعاني، وعلى وجه التحديد فإن على الأنشطة التدريسية أن تساعد على إدخال وتزويد ما يتم تعلمه في الذاكرة طويلة المدى وبطريقة ذات معنى.

ويعتمد مقدار التوجيه الذي يجب تقديمه في الموقف التعليمي على عدة عوامل منها قدرات المتعلمين، والوقت المتاح لعملية التدريس، ومدى وجود أهداف متعددة.

٦ – استثارة الأداء:Eliciting Performance

تشير الأحداث التدريسية التي مر الحديث عنها إلى أن التعلم قد حدث، وأن ما يراد تعلمه قد تم ترميزه وتخزينه في ذاكرة المتعلم طويلة المدى، ولذلك تؤكد هذه المرحلة على توكيد تعليمهم لأنفسهم ولمعلميهم وللآخرين، الأمر الذي يتطلب من المتعلم أن يقوم بأداء يعتبر مؤشرًا مناسبًا على ما تم تعلمه.

ولعل الهدف الرئيس لاستثارة أداء المتعلمين هو عرض ما تعلموه دون توجيه عقوبة لهم، وبعبارة أخرى فإن هذا الحدث التدريسي يوفر فرصة لحدوث تقدم في مستوى الأداء، آخذين بعين الاعتبار أن هناك أخطاء يتم تصحيحها، وأن الأداء يتحسن بشكل مستمر.

٧ – توفير التغذية الراجعة:Providing Feedback

بعد أن أظهر المتعلمون في المرحلة السابقة ما يستطيعون القيام به، يجب تزويدهم بالتغذية الراجعة، وهذا ينطبق على المعرفة والمهارات التي تتطلب إجابات محددة؛ لإخبارهم عما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم لا، وإذا كانت الإجابات غير صحيحة فيجب أن تساعد التغذية الراجعة في الكشف عن الأخطاء وتصحيحها، ومن الطبيعي أن لا تكون جميع المواد التي يتم تعلمها،يمكن تصنيف إجاباتها إلى صحيحة وخاطئة، فالمهارات الحركية على سبيل المثال يمكن تأديتها بشكل صحيح ولكن ليس بطريقة متقنة، ولذلك يجب على التغذية الراجعة أن تهدف إلى توضيح كيفية تحسين المهارة الحالية، وبالمثل فإن التغذية الراجعة لتعلم إستراتيجية معرفية يمكن أن توضح للمتعلمين كيف يمكن أن يصبح أداؤهم أكثر إستراتيجية وإبداعًا.

٨ – تقييم الأداء:Assessing Performance

لقد تم تعريف التعلم بأنه تغير في السلوك، ثابت نسبيًا عبر الزمن، ولذلك وبعد أن أُتيح للمتعلمين فرصًا لعرض معرفتهم، يمكن أن يتم تقييمها بطريقة رسمية، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال اختبارات للوحدات أو الفصول الدراسية، والمشاريع، والحقائب التعليمية، وأداء المهارات وما إلى ذلك، هذا ويعتبر تقييم الأداء الأساس الذي يحدد بناء عليه المستوى الذي يجب أن يكون عليه الطالب.

٩ – تعزيز الاحتفاظ والانتقال:Enhancing Retention and Transfer

بالرغم من أن هذه الخطوة هي الأخيرة في سلسلة الأحداث التدريسية التي اقترحها روبرت جانييه، غير أن أنشطة تدريسية لتعزيز الاحتفاظ وانتقال أثر التعلم قد تم بناؤها في المواقف التعليمية في المراحل المتقدمة **(Gagne & Briggs, 1992,39;Clenlaniel, 2003,.2)**

سادسًا: تقييم نظرية جانييه

تعتبر نظرية جانييه في النمو المعرفي ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية، وفيما يلي توضيح لأبرز مميزاتها والمآخذ عليها:

مميزات النظرية:

١- إن تقسيم جانييه للتعلم في ثمانية أنواع من الأبسط إلى الأعقد، هو طريقة مفيدة في التعليم.

٢- يسهل على المعلم أن ينتقي استراتيجيات التدريس وأنشطة الصف الدراسي التي ترتقي بكل نوع من التعلم عندما يبدو هذا النوع مناسبًا لتعلم موضوع ما يقوم بتدريسه.

٣- أكد جانييه على أهمية الخبرات السابقة للطلاب، وبالتالي ضرورة تنظيم المادة الدراسية تمشيًا مع خبرات الطلاب السابقة.

٤- أفاد جانييه أن مبدأ الترتيب الهرمي مفيد للانتقال من مبادئ التعلم إلى متتابعات التعلم وهذا الترتيب الهرمي أساس اتجاهه في نظرية التعلم.

٥-تعتبر نظرية جانييه من النظريات القليلة التي تصف وصفًا واضحًا للعمليات التربوية، وتقدم عبارات واضحة عن الجوانب التي لا تعالجها على نحو مباشر.

المآخذ على هذه النظرية:

١- على الرغم من أن هذه النظرية تحتوي على وصف مفصل لمبادئ ذات أساس سيكولوجي وإجراءات للتعلم ذات صيغة سيكولوجية إلا أنه لا توجد صياغة رسمية لنظرية تعليمية.

٢- يركز جانييه في نظريته على تنظيم المادة الدراسية وليس خصائص التلاميذ العقلية.

٣- من الصعب على المعلم في الموقف التعليمي أن يقوم بإعداد متتابعات أو تنظيمات هرمية على النحو الذي دعا إليه جانييه.

٤-عدم وضوح صحة الأساس الذي يقوم عليه التصور في أن المستويات الدنيا في الترتيب الهرمي يجب إتقانها أولاً قبل تعلم المستويات العليا.(عبد الغفار، مرجع سابق، ص٢٩٩، ومحمد جاسم، مرجع سابق، ١٤٧).

سابعًا: المضامين التربوية لنظرية جانييه

يعرض البحث فيما يلى أبرز المضامين التربوية لنظرية جانيي هو ذلك على النحو التالي:

١- تؤكد نظرية جانييه على أهمية الاستعداد للتعلم، الذي يشير إلى ما يتوافر لدى المتعلم من المقدرات في أي مرحلة من مراحل تعلم عمل معين.

٢- تفترض أن الاستعداد لا يعتمد على عوامل بيولوجية داخلية، بل على المخزون اللازم من المهارات والعادات التي تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيدًا وصعوبة من مجرد مهارات وعادات(خطاب،٢٠٠٢، ٤٥).

٣- لابد من تشخيص متطلبات تعليم أي موضوع، والتأكد من توافرها لدى الطلبة قبل المباشرة في تعلم الموضوع نفسه.

٤- هناك ضرورة ملحة لتنظيم المادة الدراسية، سواء في المنهج أم في الكتاب المدرسي، تنظيمًا منطقيًا، وذلك حرصًا على أن تكون النتاجات التعليمية متراكمة ومتدرجة بطريقة هرمية.

٥- ركزت النظرية على أهمية الانتباه للفروق الفردية بين الطلاب الصف الواحد وهذا يتطلب من المعلم، أن يبدأ في تعليمه من حيث هم، وبما لديهم من مقدرات واتجاهات وأسلوب وطريقة في التعلم.

٦- الاهتمام بتنمية قدرات الطلبة على التفكير في أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي.

٧- ركزت النظرية على أهمية التدرب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة.

٨- توفير التقويم المرحلي المتنامي داخل النسق الواحد، وضمن سلسلة الهرم، وذلك كي يتأكد المعلم من تعلم الطالب لأنماط التعلم الدنيا قبل الانتقال إلى تنظيم نشاطات تعليمية للمقدرات العليا[عدس وتوق، مرجع سابق، ٢٦٠].

المحور الثالث: التوجيه الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لجانييه:

بعد استعراض نظرية النمو المعرفي لجانييه من وجهة نظر علم النفس

البحتة،يمكن إعادة صياغة العناصر السابقة وتوجيهها توجيهاً إسلامياً يتناسب مع مجال التربية الإسلامية، وذلك وفق الآتي :

إن مفهوم التعلم ينبثق في القرآن الكريم والسنة الشريفة من المفهوم العام الذي يحدد حدوث أفعال الإنسان. فإذا اتفقت ممارسات الفرد أو الجماعة مع مشيئة الله فتح الله عليه باب التعلم، قال تعالى(وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ) [البقرة:٢٨٢] وقال أيضاً :(وَلاَ يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلاَّ بِمَا شَاء)[البقرة :٢٥٥]. أما إذا تعارضت ممارسات الإنسان أفراداً أو جماعات مع ما يقرره الله سبحانه وتعالى فإن التعلم يسير في اتجاه مخالف للصواب ويأتي بآثار سلبية قال تعالى (وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا)(الأنعام ٢٥)، ويقول أيضاً :(سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِن يَرَوْاْ كُلَّ آيَةٍ لاَّ يُؤْمِنُواْ بِهَا وَإِن يَرَوْاْ سَبِيلَ الرُّشْدِ لاَ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً وَإِن يَرَوْاْ سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا وَكَانُواْ عَنْهَا غَافِلِينَ) (الأعراف: ١٤٦). وانطلاقاً من هذه القاعدة تضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة عدة مبادئ يشترط مراعاتها لحدوث التعلم وهي كالآتي :

أولاً: الربط بين الهدف والسلوك :

وهو ما يسمى في علم النفس بالدافعية، وهو من أهم المبادئ الذي تجتهد نظم التربية المعاصرة لبلورته، قال تعالى :(فَمَن كَانَ يَرْجُو لِقَاء رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلاً صَالِحًا وَلا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا)(الكهف:١١)، وقال أيضاً :(وَالَّذِينَ آمَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَاهَدُواْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ آوَواْ وَّنَصَرُواْ أُوْلَئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا لَّهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ)(الأنفال:٧٤) . ولقد تحدث جانييه عن الدافعية كعملية من العمليات الداخلية التي تحدث في ذهن المتعلم عندما يواجه موقف ما، وتساعد الدافعية عند جانييه كما أسلفنا على بناء توقعات من تحقيق الأهداف أو إشباع لحاجات وغير ذلك.

ثانياً: المزج بين المبادئ النظرية والممارسات العملية:

يحصل التعلم ويصل قمة الفهم حين يطبق الفرد ما يحفظه، قال تعالى: (وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُواْ مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا)(النساء: ٦٦). ولقد كان هذا المبدأ أساسياً زمن الرسول صلى الله عليه وسلم ذكره ابن مسعود فقال:(كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن) و قال تعالى يلوم الذين يقولون ما لا يفعلون :(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ(كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ)) الصف ٢-٣) .

وفي هذا الصدد يقول أبو حامد الغزالي :(العلم بلا عمل جنون، والعمل بلا علم لا يكون)(فرحان، ١٤١١هـ، ٤٤) .

ثالثاً : تكون الاتجاه قبل الفهم واستيعاب المعلومات:

إن تكون الاتجاه يقوم على توجيه نظر المتعلم إلى قوانين الكون ومعجزات الخالق، والغاية من ذلك أن يحس الإنسان بحاجته إلى الاستعانة بالهدي الإلهي، فإذا تكون هذا الشعور نما لديه الاتجاه للتعرف على تفاصيل المنهج فيسهل التحصيل ويتم الفهم(الكيلاني، ١٤٠٥هـ، ٥٨). والتوجيهات القرآنية كثيرة في هذا المجال، قال تعالى:(الم(١) ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ(٢) الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ(٣) وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ(٤) (أُوْلَئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ)(البقرة :١-٥). وقال عبد الله بن مسعود:(تعلمنا الإيمان ثم تعلمنا القرآن)،(الكيلاني، مرجع سابق، ٥٨). وتكوين الاتجاه في نظرية جانييه تم ذكره كأحد مخرجات التعلم. وعرف جانييه الاتجاهات بأنها حالات داخليه تؤثر في الشعور الشخصي نحو فئة من الأشياء أو الأفراد وتعمل على ضبط السلوكيات الإنسانية.(**Gagne& Driscall, 1988, 40-58)**

رابعاً: مراعاة استعدادات المتعلم:

أو مايطلق عليه مراعاة الفروق الفردية، وقد أشارت آيات القرآن الكريم ونصوص السنة الشريفة إلى تفاوت الاستعدادات عند المتعلمين، ووجهت المربين إلى مراعاة هذه الاستعدادات وإعداد الفرد لما يلائمه دون إرهاق أو تعجيز، قال تعالى:(لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَآ أَنتَ مَوْلاَنَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ)(البقرة: ٢٨٦).

خامساً: التشويق:

يتكرر الحض على تشويق المتعلم ودفع السآمة عنه في أحاديث كثيرة، فقد قال عبد الله بن مسعود :(كان النبي صلى الله عليه و سلم يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهية السآمة علينا)(البخاري، صحيح البخاري، باب العلم، ٢٧) .

سادساً: التعزيز :

من أهم المبادئ فقد كان المربون المسلمون إذا تفوق بعض الطلبة في الأخلاق والتحصيل والتدين لا مانع من إظهار إكرامه تشجيعاً لغيره على الاتصاف بالصفات المحمود، ومن كان قصر ولم يخش نفوره عنف على قصوره خاصة إذا كان من النوع الذي لا يستجيب إلاّ بالتعزيز ولا ينشط إلاّ بذلك(ابن جماعه، تذكرة السامع ، ١٦٩- ١٩٩) .

سابعاً: التدرج :

وهو من الأمور المهمة التي حرصت التربية الإسلامية على إتباعها، وقد طبق هذا المبدأ في القرآن إذ إنه نزل على فترات متباعدة في مدة طويلة من الزمن قدرها ثلاث وعشرون سنة حتى يستطيع الناس أن يتعلموه على مهل وأن يستوعبوا معانيه قال تعالى:(وَقُرْآناً فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنزِيلاً)(الإسراء :١٠٦). وقال تعالى:(وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ

جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلاً)(الفرقان:٣٢). ولقد أظهرت نتائج الدراسات التجريبية التي قام بها علماء النفس المحدثون أن توزيع التعلم أو التدريب على فترات متباعدة تتخللها فترات راحة يساعد على سرعة التعلم وتثبيته في الذاكرة، وأن التعلم الذي يحدث باستخدام طريقة التوزيع أفضل من التعلم باستخدام طريقة التركيز(فادية كامل وعلي مصطفى، ١٤٢٧هـ، ٦٥) .

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهداه. في هذه الدراسة الموجزة عن التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم والتي وقع اختيار الباحثة على نظرية النمو المعرفي لجانييه كأنموذج للتوجيه، فقد جرى تناول الدراسة من خلال ثلاثة محاور، الأول عن بيان معنى مصطلح التوجيه الإسلامي، والثاني عن نظرية النمو المعرفي لجانييه، ثم في المحور الثالث قامت الباحثة باستخلاص النتيجة النهائية للتوجيه الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لجانييه.

الخلاصة وأهم النتائج:

كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلى:

١- تعدد تعاريف مصطلح التوجيه الإسلامي لا يعني تناقضها بل كلها تصب في معنى واحد وهو صياغة العلوم وفق نهج الإسلام .

٢-نظريات التعلم في علم النفس ما زالت بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتطوير والتجريب للتأكد من صحة وثبات نتائجها .

٣- ميدان التوجيه الإسلامي لنظريات التعلم من ميادين التربية الإسلامية المهمة .

٤- إن التربية الإسلامية بمصدريها القرآن الكريم والسنة المطهرة شاملة لجميع جوانب المتعلمين.

٥ – الدافعية عند جانيية عملية تعني الربط بين هدف المتعلم وسلوكه من وجهة نظر التربية الإسلامية.

٦– المزج بين المبادئ النظرية والممارسات العملية ذو أصل في الدين الإسلامي الأمر الذي يوجب توجيهه بشكل فعال في مجال التربية.

٧– لعله من الفعال أن يكون التوجيه الإسلامي للاتجاهات عند جانييه هو أن يحس الإنسان بحاجته إلى الاستعانة بالهدي الإلهي.

٨– إن مراعاة الفروق الفردية التي ينادي بها جانيية وغيره قد سبقهم بها المربي الأول للبشرية وهي عدم تحميل الشخص مالايطيق من الأعمال مع مراعاة الاستعدادات الفطرية لديه.

٩– التشويق والتعزيز والتدرج من مميزات التربية الإسلامية التي يعتقد بعض المفكرون ولاسيما الغربيين أنها نتاج دراساتهم التربوية والنفسية.

قائمة المصادر والمراجع

١- **القرآن الكريم**

٢- **صحيح البخاري.**

٣- ابن جماعة، محمد بن ابراهيم(١٩٦٧). **تذكرة السامع و المتكلم في آداب العالم والمتعلم.** (تحقيق): أحمد عبد الغفور عطار ط٢، بيروت

٤- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين(د–ت). **لسان العرب**، دار صادر، بيروت.

٥- أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٣). **علم النفس التربوي.** ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمَّان.

٦- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال(١٩٨٠). **علم النفس التربوي.** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٧- أبو عراد، صالح(١٤٢٦هـ). **الدعوة إلى توجيه العلوم والمعارف توجيهاً إسلامياً.** مركز البحوث بكلية البحوث بأبها .

٨- إسماعيل، زكي(١٩٩٢). **الجامعات الإسلامية والتأصيل الإسلامي للعلوم.** دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية.

٩- الحازمي، عبد الرحمن بن سعيد بن حسين(٢٠٠٤). التوجيه الإسلامي لأصول التربية، **بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه،** قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠- الحربي، حامد سالم عايض(١٩٩٨)، التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ومناهجها من منظور التربية الإسلامية، **مركز بحوث الدراسات الإسلامية**، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١١- الحربي، سند بن لافي الشاماني(١٩٩٦). **التوجيه** الإسلامي لتاريخ التربية، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢- الصوفي، حمدان عبد الله(١٩٩٥). مفهوم الأصالة والمعاصرة وتطبيقاته في التربية الإسلامية، **بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه**، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٣- العمرو، صالح سليمان(١٤٢٠هـ). **التأصيل الإسلامي لفلسفة التربية**. معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٤- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب(١٤١٦هـ). **القاموس المحيط**. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٥

١٥- القايض، يوسف مصطفى(١٤٠٤هـ).**مناهج البحوث وكتابتها**، دار المريخ، الرياض.

١٦- القطان، مناع خليل(١٤١٣هـ). مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم و أهدافه و أسسه العامة. **مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم**، المحور الأول، القاهرة.

١٧- الكيلاني، ماجد عرسان(١٤٠٥هـ). **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**. دار ابن كثير، بيروت.

١٨- الميمان، بدرية صالح،(١٤٢١هـ)، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها دراسة في التأصيل الإسلامي، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز.

١٩- النحلاوي، عبد الرحمن(١٤١٦هـ). أصول التربية الإسلامية،ط٢، دار الفكر المعاصر، بيروت.

٢٠- توق، محيي الدين وآخرون(٢٠٠٣) أسس علم النفس التربوي، ط٣، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢١- حمام، فادية كامل، و مصطفى، علي أحمد سيد(٢٠٠٦). **علم النفس التربوي في ضوء الإسلام**. دار الزهراء، الرياض.

٢٢- خطاب، علي ماهر، وغنيم، محمد عبد السلام(٢٠٠٢). **علم النفس التعليمي**. كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٣- خير الله، سيد محمد(١٩٧٤). **علم النفس التعليمي**. عالم الكتب، القاهرة.

٢٤- زرزور، عدنان(١٩٩٢). **التوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف**. مؤسسة الرسالة بيروت.

٢٥- صالح، أحمد زكي(١٩٧٢). **علم النفس التربوي**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٢٦- عبد الرحيم، عبد الجليل(١٩٩٢). مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم وأهدافه وأسسه، **مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم**، المحور الأول، القاهرة.

٢٧- عبد الغفار، محمد عبد القادر(٢٠٠٨). **نظريات التعلم والتعليم**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٢٨- عبيدات، ذوقان وآخرون(٢٠٠٣). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض.

٢٩- عدس، عبد الرحمن وآخرون(١٩٩٣). **أساسيات في علم النفس**. دار الفكر، عمان.

٣٠- علي، سعيد إسماعيل(١٤١٣هـ). التوجيه الإسلامي لمجال أصول التربية. **مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم**، المحور الثاني، القاهرة .

٣١- فرحان، إسحق أحمد(١٤١١هـ). **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**. دار الفرقان، الأردن.

٣٢- فودة، حلمي محمد، وعبدالله، عبدالرحمن صالح(١٤٠٨هـ). **المرشد في كتابة الأبحاث**. ط٤، دار الشروق، جدة.

٣٣- قطامي، يوسف محمود(٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**، دار الفكر، عمان.

٣٤- محمد، محمد جاسم(٢٠٠٤). **نظريات التعلم**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٣٥- ملحم، سامي محمد(١٤٢٦هـ). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

٣٦- نشواتي، عبد المجيد(١٩٩١). **علم النفس التربوي**. ط٥، دار الفرقان، القاهرة.

٣٧- يالجن، مقداد(١٤١١هـ). **معالم بناء نظرية التربية الإسلامية**. دار عالم الكتب، الرياض.

٣٨- يالجن، مقداد،(١٤٢٥هـ)، **أساسيات التأصيل والتوجه الإسلامي للعلوم والمعارف والفنون**. ط٢، دار عالم الكتب، الرياض.

ثانياً : المراجع الاجنبية

39-Bostock, Stephen, Robert Gagne(2006). **The Conditions of learning**, Keeele University, 22 Feb, 2006.

40-Clendaniel, Donna, Robert Gagne &9 instructions Events, Towson University, December, 10, 2003.

41-Driscoll,M.P.(2005). **Psychology of Learing for instruction**.(3rd .ed) .Boston:Pearson Education.Inc.

42-Gagne, R. M.**Wikipedia, the free encyclopedia**. http://www.answers.com/topic/robert.mills.gagne

43-Gagne, R(1962). Military training and principles of learning. **American Psychologist**, 17, 263 – 276. http://www.ibstpi.org/products/pdf/appendixA.C.pdf

44- Gagne, R(1985).**The Conditions of learning**(4th.ed)NY HoH,Rinehart&Winston.http://www.ibstpi.org/products/pdf/appendix.

45-Gagne, R(1987), **Instructional Techrology Foundations, Hillsdale**. NJ. Lawrence Erlbaum Assoc.

46-Gagne, R, Briggs, L & Wager, W(1992). P**rincipls of Instructional Design**.(4th Ed), Fort worth, TX: HBJ College publishers.http://www.e-learningguru.com/articles/art3.3htm.

47-Gagne, R & Driscoll, M(1988). **Essenfials of learning for lnstruction**.(2nd Ed). Englewood Cliffs, NJ. Prentice – Hall.

48-Kearsley, G(2003). conditions of learning(R. Gagne), November, 18, from tip lntro. Pratice, web site: http://tip.Psychology.org/gagne'.html.

49-Killpatrick, L(2001). **Gagne's Nine Events of Instruction**. In B.Hoffman(Ed).

50-Kruse, K(2003). Gagne's Nine Events of lustruction, An Introduction Articles in beginner Basics.**Retrieved September** 28, 2010, from. http://www.e-learningguru.com/articles/art3_3.htm