العلاقة بين التعلُّم والعمل - نظرية التعلُّم التجريبي لكولب

الدكتور ديفيد كولب (David Kolb) باحث مختصّ في مجال التّعليم أدرك أهمية التّجربة في عملية التعلُّم، حيث رأى العلاقة بين التعلُّم والعمل. "التعلُّم هو العملية التي بها تُخلَق المعرفة من خلال التحوُّل الحاصل بالتجربة."[1] وقد فهم كولب أن النّاس يدرِكون ويفهمون المعلومات ويعالجونها بطرقٍ مختلفة.

بالاعتماد على ملاحظاته ودراسته، وضع نموذجاً يصف به كيفيّة حصول عملية التعلُّم. ولأنّ التجربة جزءٌ قيِّم في عملية التعلُّم، يُدعى نموذج كولب بـ"نظرية التعلُّم التجريبي" (Experiential Learning Theory، وتُختصَر بـ ELT). يصوِّر نموذج "نظرية التعلُّم التجريبي" نمطين مرتبطين بعلاقة جدليّة تبادليّة في فهم التجربة: التجربة العملية الحسّيّة الملموسة (Concrete Experience) والصّياغات الفكرية المجرَّدة (Abstract Conceptualization)، ونمطي التجربة التحوُّلي المرتبطين بعلاقة جدليّة وتبادليّة: الملاحظة التأمُّلية (Reflective Observation) والتجريب الفِعلي (Active Experimentation). (Kolb 1984) ويُمثِّل كلّ واحدٍ من هذه الأنماط أربع مراحل في عملية التعلُّم.

تؤلِّف هذه المراحل الأربعة دورة عملية التعلُّم. يبيّن كولب أن عملية التعلُّم الفاعل تحصل بتقدُّم المتعلِّم عبر كل واحدةٍ من هذه المراحل الأربعة. النّاس مختلفون في عملية التعلُّم، فهم لا يبدأون في المرحلة التعلُّمية نفسها ضمن دورة التعلُّم. وهذا يعتمد على أساليب التعلُّم عند كلّ شخص. وبالرغم من أسلوب المرء في التعلُّم، يؤمن كولب أن على المتعلِّم أن يجتاز كلَّ مرحلةٍ من هذه المراحل من أجل حصول تعلُّم حقيقي.

[1] Kolb, David. 1984, *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

تصف دورة كولب التعلُّمية ما يحصل في عملية التعلُّم. فبحسب دورة التعلُّم ذات المراحل الأربعة، فإن التجارب المباشرة أو الملموسة هي أساس الملاحظات والتأمُّلات. يتم قبول واستيعاب هذه التأمُّلات وصياغتها بصورة مفاهيم مجرَّدة، يُستقى منها نتائج وتضمينات جديدة على مستوى العمل. ويمكن لهذه النتائج أن تخضع للامتحان، وأن تشكِّل بدورها أدواتٍ إرشادية تقود إلى تجارب وخبرات جديدة.[2]

التجربة العملية الملموسة والصياغات الفكرية المجرَّدة هما الطريقتان التي نفهم وندرك بهما المعلومات. هاتان طريقتان يستوعب النّاس بهما المعلومات. يبدأ بعض النّاس بالتجربة، وينطلقون منها في عملية التعلُّم، في حين يبدأ آخرون بنظريةٍ أو فكرة، وينطلقون منها في عملية التعلُّم.

الملاحظة التأمُّلية والتجريب الفعلي طريقتان يعالج بهما النّاس المعلومات. فيحب بعض النّاس بأن يفكِّروا بما عملوه، بينما يميل آخرون إلى إخضاع فكرة جديدة للتجربة قبل التفكير بها. وكلتا طريقتي معالجة المعلومات بالغتا الأهمية في مساعدة النّاس في التعلُّم، ومن دونهما لا يحصل تعلُّم عميق.

المرحلة الأولى في دورة التعلُّم هي التجربة العملية الملموسة، وهي تعني ببساطة أنّنا جميعاً نقابل ونواجه تجارب مختلفة في حياتنا. فسواء كُنّا نحاول إصلاح سيارتنا، أو تعليم درسٍ، أو إعداد وجبة طعام، أو التحدُّث إلى مديرنا في العمل، أو العمل على المصالحة بين أفرادٍ متخاصمين في العائلة، تمتلئ حياتنا بالتجارب الحياتية. ويقول كولب إن هذه التجارب جزءٌ بالغ الأهمية والقِيمة فيما يختصّ بالطريقة التي نتعلَّم بها. ويخبِرنا أنّه يمكن للتجارب الحياتية أن تكون قيادة اجتماع، أو إخبار صديقٍ عن خبرٍ سارّ، أو إلقاء عظة، أو حلّ نزاعٍ في كنيستنا، أو أمورٍ أخرى كثيرة.

[2] Kolb, David. 1999. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Case Western University. Cleveland. OH.

يمكن لهذه التجارب أن تكون إيجابية أو سلبية. فربّما نجحنا في إلقاء عظة. هذه تجربة حياتية يمكننا أن نتعلَّم منها. أو ربما جاهدنا في قيادة اجتماع، حيث لم يكن الحاضرون يستمعون، أو لم يكونوا قادرين على أن يأخذوا أيّ قرار. هذه الصراعات اختباراتٌ يمكننا أن نتعلَّم منها. فسواء كان الاختبار إيجابياً أو سلبياً فهو مخزنٌ قيّم نستقي منه لنتعلَّم. كيف نتعلَّم من هذه التجارب؟ يقول كولب إن هذه هي الخطوة الثانية في دورة التعلُّم، حيث نتعلَّم بالتأمُّل والتفكُّر بما حصل. فحين نفكِّر بما حصل، نسأل أنفسنا عن سبب نجاح أمرٍ ما. ولكنْ إن لم ننجح، فإنّنا نفكِّر بالأسباب التي لأجلها لم نتمكَّن من النّجاح. التأمُّل والتفكير بما عملنا يجعل التجربة الحياتية مفيدة في مساعدتنا بأن نتعلَّم. نحنُ نتعلّم من نجاحاتنا ومن صراعاتنا. والراجح أنّك تستطيع أن تفكِّر بدروسٍ مهمة تعلَّمتها من تجارب فَشَلٍ مررتَ بها في حياتك. ففي بعض الأحيان، يترك الفشل أثراً عميقاً فينا بشأن ما علينا ألا نعمله. فسواء نجحنا أو فشلنا، فلن تساعدنا التجربة الحياتيّة في التعلُّم إن لم نقضِ وقتاً في التفكير والتأمُّل بالأسباب التي لأجلها فشلنا أو نجحنا. ويمكننا عمل هذا وحدنا، كما يمكن لآخرين، كمُرشِد موجِّه، أن يساعدونا في هذا الأمر.

يقول كولب إنّنا بعد أن نفكِّر ونتأمَّل باختباراتنا نصل لاستنتاجات، حيث نضع أفكاراً بشأن الأمور التي علينا أن نعملها أو ألا نعملها. فنستنتج أن بعض الأمور جيّدة وبعضها رديئة. ونستنتج أن بعض الطرق التي نعمل بها ناجحة، بينما طرق أخرى غير ناجحة. وهكذا، نخلص إلى أفكارٍ جديدة بشأن كيفية عمل شيءٍ ما. قد نحتفظ ببعض الأمور والطرق والأفكار، بينما نغيِّر أخرى. وهكذا، نبدأ بوضع وصياغة طريقة جديدة لعمل أمرٍ ما.

وفي مثالنا السابق المتعلِّق بقيادة اجتماع، قد نخلص إلى أن الاجتماع لم يكن ناجحاً لأن النّاس لم تحظَ بفرصةٍ للتعبير عن رأيها. وربّما لم يتكلَّم في الاجتماع إلا شخصٌ واحد طيلة الوقت. وهكذا، نكوِّن فكرةً بشأن المرّة القادمة التي سنجتمع فيها، فنقرِّر أننا سنخصِّص عشرين دقيقة للأسئلة والنّقاش. لا يمكننا أن نكون متيقّنين من أن هذا الأمر سينجح في الحقيقة، ولكنّها فكرة كوّناها بعد التفكير والتأمُّل بالاجتماع السابق.

وهذا يأتي بنا إلى المرحلة الأخيرة في دورة التعلُّم، وهي التجريب الفعلي. معنى هذه المرحلة هو أن نجرِّب فكرتنا التي توصَّلنا إليها في الواقع. فلا يمكننا أن نعرف إن كانت فكرتنا ستنجح إلا حين نستخدمها. نحنُ نمتحن فكرتنا امتحاناً فعلياً لنرى إن كانت فكرة عمليةً. نمتحنها لنرى إن كانت ستحقّق النتائج التي نأمل تحقُّقها. التجريب الفعلي مهم من أجل التعلُّم العميق أو التحوُّلي. هو ما ينقل عملية التعلُّم من كونها أمراً نظرياً إلى أنْ تصير عمليةً وفعليةً حقيقيّة. هذا هو التعلُّم الحقيقي أو العميق الذي تحدَّث عنه بلوم. إنّه التعلُّم الذي يُحدِث تغييراً حقيقيّاً.

بعد هذه المرحلة، تصير لدينا تجربة عملية ملموسة نتعلَّم منها، وتكرِّر دورة التعلُّم نفسها. ونحنُ نأمل أن تكون عملية التعلُّم هذه تصاعديّة، بحيث نتعلَّم طرقاً أكثر وأفضل لعمل ما نعمله. وفيما يختص بمثال الاجتماع الذي تحدَّثنا عنه، بعد أن نعطي ٢٠ دقيقة للأسئلة والنّقاش نجد أن النّاس أكثر انخراطاً ومشاركةً في الاجتماع، وأكثر التزاماً تجاه المجموعة. ومع هذا، فقد اكتشفنا أن فتح المجال للنقاش في الاجتماع يعني أنّه يكون لدينا وقتٌ أقلّ للتخطيط. سيكون علينا أن نفكِّر بهذه التجربة الجديدة والوصول إلى أفكارٍ جديدة بشأن كيفية عمل توازن بين النقاش والتخطيط. وسنحاول عمل هذا والحفاظ على الأفكار الناجحة، وألا نستخدم الأفكار التي لم تُظهِر نجاحاً.

مُلخَّص

نظرية التعلُّم التجريبي (Experiential Learning Theory) التي وضعها كولب توجِّهنا إلى التفاعل ما بين المحتوى والتجربة الحياتية، وهي تفاعل يؤثِّر فيه المحتوى والتجربة أحدهما بالآخر.[3] يعلِمنا المحتوى أو المعلومات بكيفية عمل شيءٍ ما. ويمكننا تعلُّم طرقٍ جديدة في تنفيذ المهمّات. كما أن ما نعمله يغيِّر ما نعرفه. ينسجم هذا مع النموذج الكتابي للتعلُّم الذي نظرنا إليه سابقاً. فكما رأينا، فإن التعلُّم الحقيقي أو الفاعل يتألَّف من التفكير والشعور

[3] Knowles, Malcolm S., Elwwod F. Holton, III, and Richard A. Swanson. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.* San Diego, CA: Elsevier Butterworth Heinemann.

والعمل. من شأن هذه الأمور أن تؤثّر وتغيّر بعضها في بعض في السعي إلى الوصول لعملية تعلُّم حقيقي أو عميق. تساعدنا نظرية كولب في التعلُّم التجريبي في فهم كيف تتفاعل التجربة والمعلومات معاً في عملية التعلُّم. من أجل حصول عملية تعلُّم عميق، ينبغي أن تُشمَل كل واحدةٍ من الخطوات الأربعة في دورة التعلُّم. يستوعب المتعلِّمون المعلومات ويعالجونها بطرقٍ مختلفة. هذه طرقٌ مختلفة في التعلُّم. لكنّ اهتمامنا هنا يختصّ بالعلاقة بين التجربة والتعلُّم. بغضّ النظر عن الأسلوب الذي يتعلَّم به الشخص، فإن التعلُّم العميق يشمل التجربة والتأمُّل وصياغة أفكار جديدة وتجريب أو امتحان الأفكار الجديدة. ينبغي أن تكون هذه الخطوات جزءاً من أي نموذج تعليمي وتدريبي للكبار في أي سياق عربي.[4]

المبادئ الكامنة وراء نظرية التعلُّم التجريبي تقرّ بأهميّة التجربة في عملية التعلُّم. إنّها تصيب في تحديد الخطوات المشمولة في عملية التعلُّم والتفاعل بين التجربة والتأمل والتفكير والعمل التي تحصل في عملية التعلُّم. يُرينا كولب كيف يتعلَّم النّاس، بمن فيهم البالغون. وندرِك أنّه بالنسبة للمُتعلِّم البالغ تمثِّل التجربة أساس عملية التعلُّم. يدخل البالغون دورة التعلُّم من باب التجربة. لا يعني هذا أنّهم يبقون محصورين في نوعٍ واحدٍ من أساليب التعلُّم. وكما سنرى لاحقاً، فإنّ نظرية كولب تدرِك حقيقة أن لدى البالغ قائمةً بالتجارب والخبرات التي يأتي بها إلى عملية التعلُّم. وقد تأمَّل وتفكَّر البالغون بهذه التجارب والخبرات وعرفوا المفيد وغير المفيد منها في حل مشكلاتهم أو معالجة التحدّيات التي يواجهونها.

[4] تُظهِر الدّراسات أن الفوارق الثّقافية تؤثِّر بالأساليب التعلُّمية، مع أن هذا التأثير يختلف باختلاف االمستوى التعليمي والتربوي (Joy and Kolb 2009, 83-84). وقد أشارت دراستهم إلى أن العيّنات الكبيرة تمثِّل مجموعة الشرق الأوسط بصورة أفضل. كما يبدو أن دراساتٍ أخرى تشير إلى أن "الطلاب من خلفيات ثقافية متنوعة، ودول مختلفة، وأنظمة مدرسية مختلفة مبنية على أساسات مختلفة بصورة كبيرة في التعليم والتربية، أظهروا أن لديهم أساليب تعلُّم شبيهة بصورة لافتة بناء على دليل سولومان–فيلدر (Soloman-Felder ILS)" (Zuakkernan, Allert, and Qadah 2006a, 7,8). مع أنّه قد يكون هناك ميل نحو أسلوب التعلُّم الفعلي والنشط، فيبدو أن الدراسات تشير إلى حقيقة أن كلّ أساليب التعلُّم الأربعة موجودة وسط المتعلِّمين الشرق أوسطيين. توجد كل أساليب التعلُّم في المنطقة، وينبغي أن تؤخَذ في الاعتبار في منهجيات التعليم والتدريب.

حين يواجه القادة الشّباب مشكلات أو تحدّيات في حياتهم وخدمتهم، ينبغي للتعليم والتدريب الفاعلين أن يقوداهم إلى التفكير بتجاربهم الماضية. كما ينبغي لهذه التجارب أن تتحدَّى الأفكار والمفاهيم المتعلِّقة بما هو ناجح وما هو غير ناجح. يمكن المجيء بمفاهيم جديدة، وتجريب وامتحان هذه الأفكار الجديدة شجّع على السَّير نحو تطوير ممارسات جديدة.

وفي تدريب القادة، مهمٌّ أن نخصِّص وقتاً للتأمُّل والتجريب في تدريبنا وتعليمنا. فمن أجل مساعدة القادة الشباب في أن يتعلَّموا من تجاربهم، علينا أن نساعدهم في أن يفكِّروا بتجاربهم هذه. وسواء كانت التجربة إيجابية أم سلبية، فإنّ التأمُّل بالتجارب أمرٌ بالغ الأهمية في مساعدة القادة الشباب بأن ينتفعوا من تجاربهم. هذا هو أحد الأدوار الرّئيسية التي نلعبها كمتلمِذين أو موجِّهين أو معلِّمين أو مدرِّبين. يمكن لطرح الأسئلة الجيّدة أن يساعد القائد الشاب في أن يعالِج ما حصل معه والتعلُّم من نجاحاته وصراعاته.

وبالطريقة نفسها أيضاً، علينا أن نجعل التجريب الفعلي جزءاً من تعليمنا وتدريبنا. فيحتاج القادة الشّباب أن يحظوا بفرصة بأن يجرّبوا خدمةً جديدة وطرقاً جديدة في إتمام الخدمة. ودورنا كموجِّهين هو أن نوفِّر لهم فرصاً جديدةً. علينا أن ندعمهم ونشجِّعهم بتذكيرهم بأنّهم في طور التعلُّم وأنّهم قد لا يعملون الأمر بصورة جيّدة في المرة الأولى. علينا أن نعطيهم "الحريّة بأن يفشلوا". بإعطاء القادة الشباب الفرصة والدعم في أن يجرِّبوا تجربة فعلية نساعدهم في أن يتعلّموا دروساً حقيقية وعملية وملموسة. ونقول مرّة أخرى إن هذا ينسجم مع ما يعلّمه مزمور ١١٩ ومبادئ الدكتور بلوم المختصّة في التعلُّم العميق.

وهكذا، فإن التعليم/ التدريب المثمر للبالغين يمرّ في أربع مراحل دورة التعلُّم عند كولب. التجربة/ الخبرة الشّخصيّة هي مصدر المعرفة وكيفية استخدام هذه المعرفة من البالغين. التجربة الملموسة والعملية هي أساس الملاحظة والتأمُّل (مصدر لمعرفتهم). كما أن التجربة هي الكيفيّة التي بها يستخدمون المعرفة (لحلّ المشكلات). وحين يكتشف البالغون أن المعرفة مفيدة في معالجة احتياجهم وسده، فإنّهم يكتسبون معرفةً/ خبرةً وينمون. هذا هو التعلُّم العميق.

وكما قلنا، فإنّ الطرح الجيّد للأسئلة الجيدة يساعدنا في تسهيل عملية التعلُّم. وفيما يلي أمثلة على أسئلة يمكننا استخدامها مع القادة لمساعدتهم في أن يتعلَّموا من اختباراتهم وتجاربهم الحياتيّة:[5]

التجربة العملية الملموسة: صِف وضعاً مُعيَّناً كانت لك فيه تجربة تتعلَّق بدرسنا (مهما كان موضوع التدريب أو التعليم الذي تقدِّمه). صِف باختصار الوضع، وما عملته وما شعرتَ به.

الملاحظة التأمُّلية: لماذا أدى هذا الوضع إلى هذه النتيجة؟ ما الذي كان وراء حصول هذا الوضع أصلاً؟ ما ردّات فعلك وردّات فعل الآخرين الذين عملوا في هذا الوضع؟ لماذا كان لهذا الأمر تأثير؟ لماذا لم ينجح الأمر؟ لماذا؟

الصياغات الفكرية المجرَّدة: ما الدّروس التي يمكنك أن تستنبطها من هذه التجربة والتي يمكنك أن تطبِّقها بصورةٍ أكثر عموميةً؟ حين تأخذ ما فكّرتَ وتأمَّلتَ به والمعلومات التي تعلَّمتَها في هذا الدرس في الاعتبار، ماذا ستعمل في هذا الوضع إن حصل ثانيةً في المستقبل؟ ما الخطوط الإرشاديّة أو المبادئ العامّة التي ستضعها في التعامل مع هذا الوضع في المستقبل؟

التجريب الفعلي: ما الفرص التي قد تسعى إليها والتي يمكنها أن تعطيك فرصةً لتطبيق ما تعلَّمتَه في هذا الدرس؟ كيف يمكنك امتحان الدروس والخطوط الإرشادية والمبادئ التي وضعتَها وصُغتَها في الخطوة الثالثة لتعرف مدى دقّتهاوفاعلّيتها؟

ماذا يقول القادة الإقليميون؟

عرَّف القادة الإقليميّون التلمذة باعتبارها جزءاً مركزياً وأساسياً في عملية تطوُّر مهارات القيادة. إنّها تتضمَّن النّموّ في شَبَه المسيح. يمكننا أن نرى دورة التعلُّم التي وصفها كولب في عملية التلمذة. التَّعلُّم العميق الذي يحصل في التلمذة

[5] Komives, Susan. 2009. *Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of Leadership Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

يشمل الملاحظة والتّأمُّل. فيتعلَّم التلميذ من ملاحظة حياة وأعمال القادة الأكثر نضجاً. إنّهم ينظرون إلى حياتهم ويفكِّرون بها، ويسعون لأن يتشرَّبوا هذه الحياة في حياتهم. إنّهم يصوغون أفكاراً بشأن ما ينبغي أن تبدو المسيحيّة الحقيقيّة عليه ومعنى أن يكون المرء أميناً للمسيح. إنهم يراقبون ويكوِّنون أفكاراً وآراءً بشأن ما هو فاعل وناجح في الخدمة، وما هو غير فاعل وغير ناجح فيها. وكجزءٍ من عملية التلمذة، يحاولون أن يعيشوا ما تعلَّموه في تفاعلهم وتعامُلهم مع الآخرين. إنّهم يُعطَون مهمّات في الخدمة لمساعدتهم في تنمية مهاراتهم.

عناصر نظرية التعلُّم التي وضعها كولب تظهر بصورة جيّدة في العناصر التي قال القادة إنّ الله استخدمها في تطويرهم وتنميتهم. التجربة والتأمُّل (التفكير) جزءٌ مهمٌّ في عملية نموّهم. ومساعدة القادة النامين في أن يفكِّروا ويتأمَّلوا تسهِّل عملية تعلُّمهم من التجارب والخبرات الحياتيّة. إعطاء القائد النامي الحريّة والدعم ليجرِّب أفكاراً جديدةً أمرٌ مهمّ. كما أشار القادة إلى أهمية ارتكاب الأخطاء والتعلُّم منها. يمكن رؤية كل الخطوات في الدورة في الردود الصّادرة عن القادة. وقد أُشير إلى أهمية الموجِّه المُرشِد في جعل الخطوات مثمرةً في إنتاج عملية تعلُّم حقيقيّة.

التجربة

يؤكِّد قادةً مِن المنطقة على أن **تجارب وخبرات** الخدمة وتحدّياتها جزءٌ مهم من عملية نموّهم كقادة، ويرون أنّ لها قيمة عظيمة في تنمية القادة الآخرين. ينبغي أن يحصل التجريب الفعلي بصورة طبيعية في تطبيق المتعلِّم البالغ ما تعلَّمه على مشاكل الحياة التي يواجهها.

وللتجريب الفعلي مجموعتان فرعيتان هما المِحَن (التجارب الصعبة والسلبيّة) والأخطاء. فالقادة ينتفعون كثيراً من الاختبارات الفعلية، سواء أكانت إيجابية أو سلبية. ساعدت المِحَن والأخطاء القائد في أن ينمو ويتعلَّم الحكمة والمهارات التي كان يحتاج إليها في الخدمة. اكتسب القادة الحكمة بشأن كيفية التعامُل مع الناس وكيفية الاستجابة تجاه أوضاعٍ مُعيَّنة. تعلَّموا مهارات الخدمة وكيفية القيادة في محاولتهم أن يخدموا بينما كانوا في طور النّموّ والتطوُّر.

التّأمُّل

ما يجعل **التجربة** مفيدة هو وجود شخصٍ يساعد القائد في التعلُّم من تجربته. تُخبِرنا خطوة الملاحظة التأمُّلية عند كولب بأن التجارب الملموسة والعملية تكون بالغة الفائدة حين نفكِّر بها. يحصل هذا بأفضل صورة بوجود شخصٍ ذي خبرة أكبر. أكَّد القادة على الحاجة إلى قائد ذي خبرة أكبر يساعدهم في التفكير والتعلُّم من اختباراتهم. تجارب الحياة وصعوباتها والأخطاء عناصر قيّمة في تطوُّر القادة، وينبغي أن تكون جزءاً من عملية تدريب القادة الرعاة الشاملة. كما ربط القادة الإقليميون أهمية التأمُّل والتفكير بعلاقة القائد النامية مع الله. فحين يكون القائد في علاقة مع الله في الصلاة وقراءة الكتاب المُقدَّس، فإنّه يفكِّر بحياته وخدمته ويتأمَّل بهما. يقيّم القائد حياته في ضوء كلمة الله ويطلب من الله أن يريه مواضع النقص والتقصير عنده، وأن يشكِّله أكثر فأكثر على صورة المسيح. حين يواجهون التحدّيات والفرص في الخدمة يقيّمونها ويفحصونها في ضوء كلمة الله. هذا التفكير التأمُّلي بالحياة والخدمة يأتي بملاحظة أعمال الله في الكتاب المُقدَّس.

"بالنسبة لكولب، التعلُّم ... تفاعل بين المحتوى والتجربة، به يغيِّر أحد هذين العنصر الآخر" (Knowles 2005, 197). الارتباط بين المحتوى (الكتاب المُقدَّس) والتجربة (الطاعة) علاقة تأمُّل وتفكير. يحصل هذا في الصلاة، حين يكلِّم القائد الله ويسمع منه. كما يفكِّر مع القادة الأكثر نضجاً. القلب الداخلي والأعمال الخارجية في علاقة سبب ونتيجة بصورة متبادلة، ويكمِّل أحدهما الآخر.

التجريب

وجود موجِّه مشرِف لا يساعد القادة الشّباب في الاستفادة من أخطائهم فحسب، بل ويعطيهم الحرّيّة والأمان في أن يجرِّبوا طرقاً جديدة في الخدمة. قال القادة إن الإلقاء بهم إلى الخدمة، حتّى حين لم يفهموا ما كانوا يعملونه، ساعدهم في أن يتعلَّموا. تحدَّثوا عن صراعاتهم وما يواجهونه من صعوبات، ولكنّهم يتحدَّثون أيضاً عن الكيفية التي بها ساعدتهم هذه الصراعات في أن يتعلَّموا. يقابل هذا مرحلة التجريب الفعلي في نظرية كولب. يعطي المُشرِفون الموجِّهون الحرية للتجريب بسماحهم للقادة الشباب في أن يجرِّبوا شيئاً جديداً.

مُلخَّص

يصف البروفسور كولب الكيفية التي نتعلَّم بها. حين نتعلَّم ننتقل من خطوة إلى أخرى في دورة التعلُّم. معظم الوقت لا نكون واعين لحقيقة أنّ هذا هو ما نعمله. الخطوتان المهمّتان في عملية التعلُّم العميق هما التأمُّل (التّفكير العميق) والتجريب. وفي تفكيرنا بشأن الكيفية التي بها نعلِّم وندرِّب، علينا أن نحرص على أن نشمل في تعليمنا وتدريبنا طرقاً يفكِّر بها الطلاب بتجاربهم الحياتيّة. كما أننا بحاجة لأن نقدِّم للطلاب فرصاً ليجرِّبوا ويمتحنوا ما يتعلَّمونه. تساعدنا كلتا هاتين الخطوتين في أن نتقبّل ونتشرَّب عميقاً ما يتمّ تعليمه. هذا هو التعلُّم العميق.

Application of Kolb, needs some editing of Cultural/Arab statements

كولب وثقافة الشرق الأوسط العربي

سنمتحنُ فيما يلي كيف تظهر أجزاء دورة التعلُّم عند كولب في ثقافة الشرق الأوسط. سيساعدنا هذا في سعينا لتطبيق هذه الأجزاء في سياقنا.

التجربة الحسّيّة الملموسة – التعلُّم الفاعل

يشابه المتعلّمون البالغون في الشرق الأوسط المتعلّمين البالغين الآخرين. فهم يأتون بتجاربهم الحياتية إلى عملية التعلُّم. مع تقدّم الطّلاب في مراحل دراستهم المدرسية، تحافظ تجربتهم الدراسية على نمط تعليم الصغار، وهو النمط المعتمِد على المحتوى لا التجربة الحياتية. معظم سياقات تعليم البالغين الكبار تعيد إنتاج هذا النموذج وتستخدمه في الغرف الصفّية الخاصّة بالبالغين أيضاً. مبدأ نولز الذي ينصّ على أن البالغين يأتون بمجموعة من التجارب الحياتية إلى عملية التعليم هو جزء من "نظرية التعلُّم التجريبي" التي صاغها كولب. وهذه المجموعة من التجارب هي نقطة البداية في عملية تعليم البالغين الكبار.

يمكن استخدام هذا المبدأ، بل ينبغي استخدامه، في سياق الشرق الأوسط. لا يعني هذا المبدأ أنّ لدى المتعلِّم تجربة وخبرة ينبغي البناء عليها فحسب، ولكنّه يعني أن الكثير من التعلُّم الذي لديهم ينتج من تجربتهم الحياتية. العرب متعلِّمون حسيّون بصورة أساسية.[6] ما يعرفونه فإنّهم يعرفونه واقعياً وعملياً لا نظرياً.[7] وبمعنى ما، يمكن القول إن المعرفة التي لديهم معرفة التجربة والخبرة العمليتَين. البدء بهذا الافتراض والبناء على الخبرات التي لديهم جزءٌ طبيعي (وملائم ثقافياً) في عملية تعلُّمهم.

بالإضافة إلى هذا، فإن تجربتهم محتواة في قصتهم. فالشرق أوسطيون يتعلَّمون بالقصة ويوصِلون المفاهيم والأفكار في القصة ومن خلالها. "لا يمكن فصل الفكرة عن القصّة."[8] كثيراً ما يتم التعبير عن تجاربهم في قصتهم. حين أطلب من الطلاب، خاصّة السودانيين، بأن يشرحوا ما يعرفونه، فإنّهم يحكون قصّة أو وضعٍ مُعيَّن يُظهِر معرفتهم. وهذا يتوافق مع طبيعة التعلُّم الحسية الشمولية. "حكاية القصَص عملية شمولية تشرِك القلب والجسد والروح مع العقل في تجربة

[6] Yamzaki, Y., and D. C. Kayes. 2004. "An Experiential Approach to Cross-Cultural Learning: A Review and Integration of Competencies of Successful Expatriate Adaptation. *Academy of Management Learning and Education* 3, no. 4: 362-79.
[7] Hofstede, Geert. 2010. *Cultures and Organizations - Software of the Mind*. New York, NY: McGraw Hill.
[8] Thornton, Phil. 2014. "Contextual Teaching: Changes in Content and Culture." *Evangelical Missionary Quarterly* (July): 345-348.

المتعلّمين. "فدافع الطلاب لحكاية القصص الشخصية يجعل محتوى المنهاج حقيقياً واقعياً أكثر، ومباشراً أكثر، وشخصياً أكثر" (Rossiter and Clark, 2007, 70). (Lawrence and Paige 2016, 66).

الحاجة للتشديد على التأمُّل والتفكير – مساعدة الطلاب في أن يتأمّلوا ويفكّروا

مساعدة الطلاب في أن يفكّروا بتجاربهم الحياتية مكوّن رئيسي في عملية التعلُّم العميق (Kolb 1999, 4). إنّها خطوة أساسية في تحويل تجربة الطالب إلى تعلُّم وتغيير حقيقيّين. تساعد عملية التأمُّل الطالب في أن يصل إلى استنتاجات بشأن تجربته الحياتية وأن يستفيد منها. يُنظَر إلى المعلِّم بوصفه معطياً للإجابات. فلم تُربَط عملية التعلم بالتجربة السابقة (Sidani and Thornberry 2009, 42). كما يُنظَر إلى عملية التعلُّم بوصفها حفظ المعلومات عن ظهر قلب من أجل تقديم الامتحان. لا يُشدَّد إلا قليلاً، هذا إن كان هناك أي تشديد، على ربط المعلومات بقضايا الحياة الواقعية والتحدّيات التي يواجهها الطلاب. التأمُّل كجزءٍ من عملية التعلُّم مهارة ينبغي تطويرها وتنميتها في المتعلِّم. هنا يكون دور المُرشِد الموجِّه رئيسياً. ينبغي للمُرشِد أن يقدِّم الدعم للمتعلِّم في تعلُّمه هذه العملية. وبعد فهم المتعلِّم لتجربته الحياتية، سواء أكانت إيجابية أو سلبية، يستطيع المُرشِد (المعلِّم–المدرِّب) أن يساعد الطالب في التأمّل والتفكير بتجربته والتعلُّم منها ووضع ملاحظاته ومشاهداته بشأن تجربته الحياتية. عمَل هذا جزءٌ من القيادة الخادمة التي تسعى إلى خير الطالب.

التأمّل كجزءٍ من عملية التعلُّم يؤكِّد على أن تجربة الطالب الماضية قيّمة وثمينة.[9] إنه يعطي قيمة للتجربة ويساعد الطالب في أن يرى التجربة مصدراً من مصادر التعلُّم. كما أنّه يؤكِّد على أن المعلِّم ليس المصدر الوحيد في عملية التعلُّم. إنّه يساعد المتعلِّم في أن يفهم أنّه يأتي بشيءٍ إلى عملية التعلُّم. كما أنّه يعطي المتعلِّم الأدوات لمعرفة كيف

[9] يصف روبرت كلينتون (Robert Clinton) مرحلة في تجربة القائد المتنامية باعتبارها "أساسات سيادية". يدرِك كلينتون أن كل حياة القائد، بما في ذلك فترة طفولته، جزءٌ من خطة الله السيادية لتنمية قائد، ولذا فهي ثمينة وقيّمة (Clinton 1994).

يمكنه أن يستفيد من تجربته. وأخيراً، يؤكِّد التأمُّل أنّ هدف التعلُّم هو خير المتعلِّم وتنميته وتطويره. إنّه نموذج يصوِّر عملية التعلُّم المتمحورة حول الشورى التي تسعى إلى خير الأتباع.

سيكون دور المُرشِد الموجِّه مزدوجاً. أولاً، عليه أن يساعد الطالب في أن يشعر بالراحة بأن يتأمَّل ويفكِّر كجزءٍ من عملية التعلُّم (Hitt 2014, 17; Mahrous 2010, 301). ينبغي للمُرشِد الموجّه أن يعالج ذهنية العيب في رؤية الطلاب تجاربهم الحياتية تجارب إيجابية أو سلبية. إعطاء قيمة سلبية لتجربة حياتية معيَّنة هو بمثابة إعطاء قيمة سلبية لأنفسهم. وهذا سبب إعاقة مهم ينبغي التغلُّب عليه ليتمكَّن المتعلِّم من التفكير والتأمل، وتنمية مشاهداته وملاحظاته، ومن ثمّ يسعى إلى التغيير بناءً على هذه المشاهدات والملاحظات. على المعلِّم–المدرِّب أن يعرف المتعلِّم ويعرف كيف يساعده بصورة ناجحة في إدماج مهارة التأمُّل ضمن عملية التعلُّم لديه.

ثانياً، يساعد المُرشِد الموجِّه في هذه العملية بطرح أسئلة مساعدة. فبالاعتماد على تجربة الطلّاب السابقة، يطرح المعلِّم–المدرِّب أسئلة تساعدهم في التفكير والتأمُّل. لماذا كانت تجربة ما ناجحة؟ لماذا كانت التجربة ناجحة؟ هل غيَّرتَ فهمك أو ممارساتك بسبب هذه التجربة؟ ما الذي غيَّرته؟ من شأن هذه الأسئلة وغيرها أن تساعد المتعلِّم في عملية التأمُّل والتفكير.[10]

والتأمُّل في مجموعة أمرٌ مفيد أيضاً. الطبيعة الجماعية للطالب تجعل هذا الأمر وسيلة طبيعية في التأمُّل. يتعلَّم الطلاب أفراداً من ملاحظات الآخرين التي تتحدَّى ملاحظاتهم ومشاهداتهم بشأن تجربة ما أو تؤكِّدها أو توسِّعها. جَعْل المجموعة تعالج الأسئلة الواردة أعلاه يشكِّل تحدّياً لفهم المعلِّم تجربته من زوايا مختلفة. أحد الأخطار في هذا السياق هو تردُّد أفراد المجموعة في الحديث عن تجاربهم السلبية بسبب قضايا الشرف والعيب. يمكن لهذا الأمر أن يحول دون

[10] انظر الأسئلة الواردة في الجزء الثاني، في القسم الخاص بكولب. (القسم ٣)

انتفاع الطالب انتفاعاً كاملاً من كل تجاربه. ومرّة أخرى، نرى هنا الحاجة لإدخال التجارب الدراسية التعلُّمية الجديدة بحكمة.

صياغة المفاهيم المجرَّدة

ثمّة عاملان يساهمان في تشكيل صياغة المفاهيم المجرَّدة في نموذج تعليم البالغين في الشرق الأوسط العربي. فيشير عددٌ من الدراسات إلى أن كل أساليب وأنماط التعلُّم موجودة في المنطقة (Zualkernan, Allert, and Qadah 2006a; Karn 2006). يخبِرنا هذا بأن صياغة المفاهيم المجرَّدة جزءٌ من تركيبة الدراسة والتعلُّم عند المتعلِّم البالغ في سياقنا. ومن ناحية أخرى، فإن الدارس المتعلِّم البالغ في الشرق الأوسط العربي أكثر ميلاً إلى التعلُّم الحسي الملموس. ويمثِّل هذا توجُّهاً يعاكس اتّجاه تفكير الذي يتعلَّم بإطارٍ تجريدي. كما أنّه لم يتمّ تشجيع المتعلِّم بأن يفكِّر بصورة تجريدية في السياقات الدّراسية والتعلُّمية السابقة.

في الحقيقة، يفكِّر الدارسون والمتعلِّمون الشرق أوسطيون العرب بإطارٍ تجريدي. لكنْ بصورة عامّة، هم لا يبدأون بالمبدأ التجريدي ومن ثمّ يطبّقونه على السياقات الحسّيّة الملموسة المختلفة. فالدارسون المتعلِّمون العرب يبدأون بما هو ملموس وحسي، ويستنبطون المبادئ من الأوضاع والسياقات الحسّيّة الملموسة. ينبغي لهذا أن يوجِّه الطريقة التي بها نصل بين التجربة الحسّيّة الملموسة والمبدأ المجرَّد في تعليمنا وتدريبنا. يمكن استخدام صياغة المفاهيم التجريدية كجزءٍ من عملية التعلُّم. ينبغي أن نبدأ بالتجربة الحسّيّة الملموسة ونستنبط منها المبادئ. وهذا يتوافق مع نظرية التعلُّم التجريبي التي وضعها كولب.

التجريب الفاعل النشط

بسبب التجارب الدراسية التعليمية الماضية والدرجة العالية في تجنُّب عدم اليقين في الثقافة العربية، قد لا يألف المتعلِّمون الشرق أوسطيون العرب عملية التعلّثم بالتجربة والخطأ. فلم يتمّ تشجيعهم في المدرسة على أن يطبّقوا ما تعلَّموه. وحين استخدموا ما تعلَّموه كان الهدف هو تطبيق ما تعلَّموه بالضبط. لم يتضمن النظام إلا القليل من الراحة والرغبة في التجريب. درجة تجنُّب عدم اليقين العالية عندهم ووجود ثقافة الشرف والعيب يقولان لهم إن الأفضل ألا يجرِّبوا من أن يجرِّبوا ويفشلوا. ليس من شكٍّ في أن يكون الطلّاب العرب قد تعلَّموا الكثير في الحياة خارج المدرسة من خلال التجربة والخطأ. ما نقصد قوله هنا هو أنّ هذا الأمر لم يكن جزءاً من تجربتهم الرسمية في المدرسة.

ودور المدرِّب هنا مزدوج. فدوره الأوّل هو أن يساعدهم في أن يجرِّبوا طرقاً جديدة في عمل الأشياء، ويمكننا عمل هذا باستخدام منهجيات تعليمية جديدة في الصف/ التدريب. ثانياً، يمكننا مساعدة الطلاب في أن يروا قيمة التعلُّم من أخطائهم. يساعد هذان الأمران في دعم المتعلِّم وتشجيعه على تطبيق ما تعلَّمه في أوضاعٍ وسياقات مختلفة، حتى لو فشل في تطبيقه.

وكما سنرى (Hitt, Prowse, etc.)، فإنّه ينبغي تطبيق المنهجيات الدراسية التعلُّمية الجديدة بسرعة تناسب الطلّاب مع تقديم شرحٍ لفائدة هذه المنهجيات. علينا أن نساعد المتعلِّم البالغ في أن يشعر براحة تجاه عملية التعلُّم الموجَّهة ذاتياً. جزءٌ من هذه العملية ليس فقط نقل معلومات أو مهارة، بل تقديم نموذج لما تبدو عليه عملية التعلُّم الموجَّهة ذاتياً. علينا أن نساعد المتعلِّمين في أن يروا أن هذه العملية تساعدهم فعلياً في معالجة احتياجٍ معيَّن كقادة – وهو أنّهم بحاجةٍ لأن يكونوا قادرين على التعلُّم طيلة بقية حياتهم.

علينا أن نتقدَّم إلى الأمام بمنهجيات تعلُّمية جديدة، ومع هذا ينبغي أن نكون صبورين ونخصِّص الوقت من أجل أن تبدأ مناطق الراحة والتجارب القديمة بالتلاشي. علينا أن نساعد المتعلِّمين في فهم أن رؤية الإنسان لضعفه أمرٌ كتابي، وأن التغيير أمرٌ كتابي وجزءٌ مما يعمله الرب فيهم في تطويرهم وتنميتهم كرعاةٍ قادة. ومن أجل التغلُّب بنجاح على هذه الإعاقات الثقافية، فإن الوقت والدعم ضروريان في قيادة المتعلِّم إلى الأمام. لا يمثِّل هذا تعليماً وتدريباً مغيِّرين فقط،

بل إنّه يقدِّم أيضاً نموذجاً لتطوير القادة وتنميتهم في كيفية استخدامهم لهذه الممارسات من أجل تعليم القادة وتدريبهم في المستقبل.