ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

Cognitive Integration and the Stakes of Contemporary Educational Research: An Interdisciplinary Approach to Curriculum Renewal and the Construction of Effective Educational Knowledge in the Context of Societal Transformations.

Hanane Benbouanane
Chouaib Doukkali University, Morocco
riadhanane8@gmail.com

Received:05/01/2026 Accepted : 19/02/2026

Abstract:

This study aims to explore how epistemic integration, as a methodological approach to renewing contemporary educational research, can contribute to building effective educational knowledge capable of responding to the challenges of contemporary educational research.

The study adopted the descriptive-analytical method in reviewing relevant educational and epistemological literature, while employing the interdisciplinary approach as an organizing methodological framework. The study addressed the complex challenges facing contemporary educational systems amid accelerating digital transformations, economic pressures, and the complexity of social contexts. The article reviews the mechanisms for integrating this approach into curricula through four key entry points: learning domain frameworks (STEM/STEAM), problem-centered study units, cross-curricular themes, and didactic bridges based on co-teaching. The researcher also proposes a model for building effective educational knowledge in which four dimensions interact: the sociological, pedagogical, epistemological, and axiological dimensions.

The study concluded with a number of findings, the most notable of which are: that epistemic integration is not merely a methodological option but a scientific necessity imposed by the inadequacy of single-discipline approaches in confronting the challenges of contemporary issues; and that curricula based on the separation of disciplines lead to cognitive and value-based fragmentation in the learner, rendering them unable to apply their learning in contemporary life contexts. The study also identified a set of practical mechanisms for integrating epistemic integration into academic

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934
programs, and presented a four-dimensional integrative model combining sociological, pedagogical, epistemological, and axiological perspectives. The study recommends incorporating epistemic integration into teacher training and restructuring curricula according to a functional framework that connects knowledge with reality, identity, and values.
Keywords: Epistemic Integration, Educational Research, Interdisciplinary Curricula, Curriculum Renewal, Societal Transformations.

التكامل المعرفي ورهانات البحث التربوي المعاصر: مقاربة بينية لتجديد المناهج وبناء معرفة تربوية فاعلة في سياق التحولات المجتمعية.

حنان بنبوعنان

جامعة شعيب الدكالي، المغرب

riadhanane8@gmail.com

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الكيفية التي يمكن للتكامل المعرفي، بوصفه مدخلًا منهجيًا لتجديد البحث التربوي المعاصر، أن يُسهم من خلالها في بناء معرفة تربوية فاعلة قادرة على الاستجابة لتحديات البحث التربوي المعاصرة.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في قراءة الأدبيات التربوية والإبستمولوجية ذات الصلة ، مع توظيف المقاربة البينية كإطار منهجي ناظم. تناولت هذه الدراسة التحديات المعقدة التي تواجه المنظومات التربوية المعاصرة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، والضغوط الاقتصادية، وتعقد السياقات الاجتماعية. يستعرض المقال آليات إدماج هذه المقاربة في المناهج الدراسية من خلال أربعة مداخل أساسية: آلية المجالات التعلمية ((STEM/STEAM، الوحدات الدراسية المتمحورة حول المشكلات، المواضيع العابرة للمواد، والجسور الديداكتيكية القائمة على التدريس المشترك. كما يقترح الباحث نموذجاً لبناء معرفة تربوية فاعلة تتفاعل فيها أربعة أبعاد: البعد السوسيولوجي، والبيداغوجي، والإبستمولوجي، والقيمي. وخلصت إلى جملة من النتائج أبرزها: أن التكامل المعرفي ليس خياراً منهجياً بل ضرورة علمية فرضتها قصور المقاربات الأحادية في مواجهة تحديات القضايا المعاصرة؛ وأن المناهج القائمة على الفصل بين التخصصات تُفضي

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934
إلى انفصام معرفي وقيمي لدى المتعلم وعجزه عن توظيف مكتسباته في سياقات حياتية معاصرة. كما رصدت الدراسة جملة من الآليات العملية لإدماج التكامل المعرفي في البرامج الدراسية، وقدّمت نموذجاً تكاملياً رباعي الأبعاد يجمع بين المنظور السوسيولوجي والبيداغوجي والإبستمولوجي والقيمي. وتوصي الدراسة بإدراج التكامل المعرفي في تكوين المدرسين، وإعادة هيكلة المناهج وفق نسق وظيفي يربط المعرفة بالواقع والهوية والقيم.

الكلمات المفتاحية :التكامل المعرفي، البحث التربوي، المناهج البينية، تحديد المناهج ، التحولات المجتمعية.

مقدمة:

تواجه المنظومات التربوية المعاصرة تحدياتٍ معقدةً، نتيجةَ تعقّد السياقات الاجتماعية، وتسارع التحولات الرقمية، وتزايد الضغوط الاقتصادية والثقافية على المنظومات التعليمية، فلم يعد بالإمكان مقاربة الإشكالات التربوية من داخل تخصص واحد أو منظور أحادي. في هذا السياق، يبرز التكامل المعرفي كمقاربة بينية تسعى إلى تجاوز منطق التجزئة، وتتخطى الحدود التقليدية بين مختلف العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، بناءً على معرفة مركبة قادرة على فهم الظواهر المعاصرة وتفسيرها، وإيجاد حلول لمختلف القضايا الشائكة. يسعى هذا المقال إلى دراسة الكيفية التي يمكن للتكامل المعرفي بوصفه مقاربةً بينيةً أن يسهم من خلالها في بناء معرفة تربوية قادرة على الاستجابة لرهانات البحث التربوي الحديث. وتتمحور إشكالية هذا المقال حول السؤال التالي: كيف يمكن للتكامل المعرفي أن يسهم في التأسيس لمعرفة تربوية فاعلة تستجيب لتعقيدات التحولات المعاصرة؟

أولًا :التكامل المعرفي كضرورة إبستمولوجية في البحث التربوي

1. مفهوم التكامل المعرفي في علوم التربية

انبثقت الحاجة إلى التكامل المعرفي في علوم التربية من إخفاق المقاربات الأحادية في تناول الظاهرة التربوية.فصار مفهوم التكامل المعرفي يعدّ ضرورة منهجية لا ترفا فكري؛ ينقد العقل التجزيئي الذي أطّر

إنتاج المعرفة التربوية، وينتج معرفة بينية قادرة على استيعاب تشابك وتداخل الأبعاد التي تُكوّن الفعل التربوي.

قبل المضي في مناقشة التكامل المعرفي بوصفه ضرورة منهجية وآليات تنزيله، تجدر الإشارة إلى ما يحيط به من لبس دلالي؛ فكثيرا ما يُختزل "التكامل المعرفي" في الجمع أو التنسيق بين تخصصات مختلفة. لذا يبدو التعريف الذي تُقدمه نورغاليفا نقطةَ انطلاق جديرة بالتوقف: ‘‘بالمعنى الأكثر عمومية، يرتبط تعريف 'التكامل المعرفي' بعمليات إنتاج المعرفة. ويتيح استخدام المصطلح تسليط الضوء على أهمية مواءمة الجوانب الخفية والصريحة للنشاط الفكري واتساقها في إنتاج المعرفة الجديدة؛ وتحقيق مستويات جديدة من الفهم والفهم الذات".(نورغاليفا، 2015،ص446)

يكشف هذا التعريف عن البعد الإبستيمولوجي للتكامل المعرفي، فيما يتعلق بكيفية إنتاج المعرفة، لا مجرد تصنيف لمضامين التعليم. والشاهد على ذلك أن التقنيات التعليمية المعرفية تشكلت نتيجة "لمزيج من تخصصات مثل علم النفس والتربية وعلم وظائف الأعصاب وتقنيات المعلومات، وتهدف أسسها النظرية إلى تطوير العمليات المعرفية للفرد – الإدراك والانتباه والتفكير والذاكرة والخيال والتحليل المنطقي". ".(نورغاليفا، 2015،ص446).

تنعكس المقاربة التكاملية على بناء المناهج الدراسية، مشكّلة منهجا تكامليا يعرفه خلابي بأنه: "هو الاتجاه الذي يعتمد على تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة، تغطي الموضوعات المختلفة، دون أن تكون هناك تجزئة، أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة."(خلابي، 2005،ص92)

تكمن قيمة هذا التعريف في إبراز وظيفة المنهج التكاملي التي تتجاوز التعدد الموضوعاتي إلى الترابط الوظيفي، الذي يمكّن المتعلم من مواجهة المواقف الحياتية بمعرفة متكاملة. ويؤكد على ذلك أيضا ملحاوي في مقاله علم التربية أو علوم التربية، بقوله: "التكامل المعرفي هو احتياج علم لعلم آخر أو لعدة علوم أخرى حتى يأتي له أداء وظيفته على أكمل وجه، أو هو تعاون العلوم فيما بينها من أجل تحقيق أهدافها بحيث إذا عُزل بعضها عن بعض فإنها تعرف قصورًا في أداء وظيفتها المتمثلة في البحث عن حقيقة الوجود."(ملحاوي، 2024).

تعد الظاهرة التربوية، أكثر الظواهر كشفا لمحدودية المقاربات الأحادية ولضرورة اعتبار التكامل المعرفي؛ حيث تتقاطع فيها عوامل نفسية واجتماعية، وثقافية وقيمية. وانطلاقًا من موقعي في حقل علوم التربية، أرى أن التكامل المعرفي ليس ترفا فكريا بل شرط نظري وعملي.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

من هنا تبرزالأهمية المزدوجة للمقاربة التكاملية في علوم التربية: فهي من جهة شرط نظري لإنتاج تفسيرات عقلانية للظاهرة التربوية، ومن جهة أخرى شرط عملي لهندسة مناهج أكثر فاعلية في الواقع التعليمي.

2. نشأة وتطور الحاجة إلى التكامل المعرفي بين التخصصات

برزت الحاجة الملحّة إلى التكامل المعرفي بين مختلف التخصصات ،كاستجابة لمجموعة من التحولات التي يشهدها العالم المعاصر؛ من انفجار معرفي و معلوماتي هائل، أحدثت تحولات جذرية طالت جميع مجالات الحياة العلمية. وكان من أبرز تجلياتها بروز مبدأ التكامل المعرفي وارتباطه الوثيق بقضايا الهوية والانتماء. (خلابي، 2025، ص475)، إلى جانب آليات العولمة المتسارعة العابرة للحدود والثقافات،وتعقيد المشكلات والقضايا المعاصرة التي تتسم بطابع سوسيومجالي معقد، حيث تتداخل فيها مكونات متعددة من حقول معرفية مختلفة. إذ يصعب فهمها او تفسيرها بناء على منهج أو تخصص منعزل؛ الشيء الذي كشف عن قصورالمناهج التخصصية عن تقديم حلول واقعية وشاملة لهذه التحديات المعقدة، وفي استيعاب الأبعاد المتشابكة للظواهر الطبيعية والاجتماعية، "تفرض التحديات المعاصرة ضرورة المعرفة المتكاملة، حيث تستلزم القضايا المركبة كالتغيرات المناخية والأزمات الصحية العالمية والإشكاليات الأخلاقية الرقمية تضافر رؤى متعددة التخصصات في آن واحد، بدلاً من الاعتماد على الخبرة المعرفية المنعزلة في مجال واحد"{ Paul Main,2025 }

فعلى الرغم من ضرورة التخصص الدقيق في تعميق المعرفة، إلا أن التجربة العملية أثبتت أن هذا التخصص الضيق، عندما يعمل بمعزل عن التخصصات الأخرى، يُظهر عجزاً واضحاً وقصوراً جلياً في فهم التعقيدات العميقة للنفس البشرية.

وفي ظل هذا السياق المتحول، تغيرت وظيفة التعليم تبعا لظهور فلسفات تربوية جديدة، حيث "يتطلب التعليم في القرن الحادي والعشرين، باعتباره أحد العوامل الرئيسية في تشكيل رأس المال البشري في ظروف مجتمع المعلومات سريع التطور، مناهج تربوية جديدة".(نورغاليفا،2014،ص446).

وفي إطار السعي نحو جودة التعليم، تبرز ضرورة الإصلاح في العملية التربوية، كاعتماد المقاربة التكاملية كأداة لتعزيز القدرات الذهنية و النقدية للطلاب،"فالإصلاحات الأساسية التي تجري في نظام التعليم، وعملية إدخال التقنيات الرقمية، فضلاً عن تطوير مفهوم التعليم المتمحور حول الشخص، تزيد من الحاجة إلى ضمان التفكير المستقل والتحليل والاستيعاب الواعي للمعرفة في أنشطة الطلاب."(أوماروف،2025،ص60) ف"في البيئة التنافسية العالمية الحالية، يهدف كل نظام تعليمي إلى

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

إعداد أفراد ليسوا على دراية فحسب، بل أيضاً مفكرين مستقلين، وحلالين تحليليين للمشكلات، ولديهم القدرة على خلق الابتكارات."(أوماروف، 2025،ص60)

يتضح إذن أن نشأة الحاجة إلى التكامل بمثابة استجابة لتحولات العصر وتحدياته المتداخلة، فالثورة الرقمية المتسارعة، ومتطلبات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين، وتعقيدات القضايا المعاصرة، شكلت إلى إقامة جسور معرفية ومنهجية بين مختلف العلوم والمعارف،. إن تبني هذه المقاربة البينية في المناهج الدراسية هو الضمانة الحقيقية لإنتاج كفاءات بشرية، تمتلك القدرة على النقد، ومواكبة التغيرات المتسارعة في مجالات الثورة العلمية والتقنية التي يشهدها العالم المعاصر، والقدرة على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات المستقبل المعقدة.

ثانيا: رهانات البحث التربوي وتجديد المناهج

1. نقد المناهج القائمة على انفصال التخصصات

تواجه االمناهج الدراسية القائمة على الفصل بين التخصصات انتقادات متعددة في السياق التربوي المعاصر، من بينها الانفصال عن الواقع؛ إذ يصعب تنزيل المعارف والمهارات وتطبيقها في سياقات حياتية معقدة وجديدة. فالقضايا المعاصرة غير مصنفة حسب التخصصات، بالإضافة إلى تعزيز التفكير الجزئي وإعاقة التفكير الشمولي وتغييب رؤية الصورة الأكبر وكبح الفضول الطبيعي للمتعلم ومنعه من استكشاف الروابط بين الأفكار والاندماج في العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي عجزه عن تنزيل المعارف وتطبيقها في سياقات حياتية جديدة ومركبة. وقد رصد الصمدي هذه الإشكالية حين أشار إلى أن المتتبع ليلاحظ الفجوة التي تحدث بين النظر والتطبيق تجعل الطالب غير قادر على مد الجسور بين المواد الدراسية وبالتالي تشكيل نسق معرفي متكامل. (الصمدي،ص19-20)

وما يفاقم هذه الأزمة، أن المهن الحديثة التي صارت تتطلب مهارات متعددة التخصصات، ومتداخلة الأبعاد، في حين يظل النظام التعليمي منفصلا مجزأ، غير قادر على إعداد المتعلمين بشكل كافٍ لهذه البيئة المهنية المتداخلة. وقد ذهب الصمدي إلى أبعد من ذلك حين اعتبر أن هذه الإشكالات تفضي إلى ما وصفه بـ"الانفصام المعرفي والقيمي لدى المتعلمين، وبالتالي الحديث عن شخصيات متعددة لدى المتعلم الواحد، أو مرض اللانسق"(الصمدي، ص20)، وهو توصيف يكشف عن خطورة هذا النموذج التربوي إذ لا يتوقف عند الانفصال المعرفي في الجانب التعليمي فحسب، بل يمتد لبناء شخصية المتعلم.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

وفي المقابل، تتراكم الأدلة البحثية على فاعلية بدائل هذا النموذج، فقد "أوضحت العديد من الدراسات فوائد التعلم متعدد التخصصات، والتي تشمل معتقدات إبستمولوجية أكثر تقدمًا، وقدرة أكبر على التفكير النقدي؛ والتفكير الشمولي الذي يجمع بين وجهات نظر متنوعة؛ وتعزيز المهارات فوق المعرفية؛ وفهم أفضل للعلاقات القائمة بين المنظورات النابعة من التخصصات المختلفة (Berasategi et al., 2020, p. 2) "

ويتأسس عن هذا التوجه قناعة راسخة بأن "الهدف الرئيسي للنهج المعرفي ليس حفظ المعرفة، بل فهم جوهرها وضمان تطبيقها من خلال التفكير المتسق."(أوماروف،2025،ص60) و"هذا النهج، على عكس الأساليب الاستنساخية التقليدية، يحفز التفكير التحليلي واتخاذ القرارات المستقلة والإبداع في التعليم."(أوماروف،2025،ص62)

غير أن التحول نحو التكامل المعرفي لا يخلو من عقبات تطبيقية، لعل أبرزها أن "معظم المعلمين لا يمتلكون معرفة كافية بالتقنيات المعرفية، والدروس موجهة أكثر نحو النظرية، ويتم تشجيع التحليل والتفكير بشكل أقل، والموارد التعليمية غير كافية" (أوماروف، 2025، ص63). وهو ما يعني أن المطلوب ليس إلغاء التخصصات تماماً، بل إحداث توازن حقيقي يتيح للمتعلم امتلاك معرفة تخصصية عميقة، مقرونة بالقدرة على الربط والتكامل عبر المجالات المختلفة، وصولاً إلى نسق معرفي متماسك يعكس وحدة الواقع وتشابك إشكالياته.

2. آليات إدماج التكامل المعرفي في البرامج والمناهج الدراسية

يرى أوماروف أن دمج التكامل المعرفي في البرامج والمناهج التعليمية لا يتأتى إلا بتطوير آليات منظمة تضمن التوافق بين التقنيات التعليمية المعرفية وأساليب التدريس التقليدية، وتضمن مواءمتها مع متطلبات البرامج التعليمية القائمة وتطبيقها الفعّال في الممارسة الميدانية .(ص61). وفي هذا السياق، تحتل الأساليب المحفّزة للنشاط الفكري مكانةً محوريةً، إذ تُسهم تقنيات كالعصف الذهني والخرائط المفاهيمية والتحليل التأملي والتعلم القائم على المشكلات والتدريس الموجه نحو البحث في استثارة التفكير النشط لدى الطلاب وتعميق انخراطهم المعرفي .(ص62). وقد كشف تحليل هذه الأساليب عن جملة من المكونات الأساسية الضرورية لإدماج التقنيات المعرفية في العملية التعليمية، وتشمل الاستراتيجيات المعرفية، والإدارة ما وراء المعرفية، والتأمل، والأساليب التفاعلية، والأدوات الرقمية المعرفية .(ص63). وانطلاقاً من هذه المكونات مجتمعةً، تم

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

بناء منظومة متكاملة من الآليات الإجرائية لإدخال هذه التقنيات في نظام التعليم، تتضمن الآلية المنهجية، والآلية التنظيمية، والآلية التكنولوجية، وآلية التحفيز، وآلية التقييم، بحيث تُشكّل في مجموعها إطاراً عملياً شاملاً يُرسّخ التكامل المعرفي بوصفه ممارسةً منهجيةً مستدامة داخل المؤسسات التعليمية .(ص64).

إن الانتقال نحو المناهج التكاملية يتطلب ثورة في التخطيط التربوي وإحداث آليات عملية ومنهجية على عدة مستويات، لخلق تقاطعات تسمح للمتعلم برؤية الروابط بين العلوم. وتصنيف هذه الآليات في أربعة مداخل أساسية:

1.2. آلية المجالات التعلمية

يقوم مبدأ آلية المجالات التعلمية على إعادة هيكلة المنهاج بتجميع المواد المتقاربة في مجالات كبرى متكاملة، بدلاً من انفصالها، وذلك بغية تمكين الطالب من استيعاب الظاهرة العلمية من جميع أبعادها وفهم مختلف الروابط بين الحقول المعرفة. ويُجسّد نموذج STEM نموذجاً رائداً لهذا التوجه، إذ يجمع العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة في قطب معرفي واحد يُعزز التفكير التكاملي لدى المتعلم. وقد تطور هذا النموذج ليشمل الفنون أيضا ضمن ما يُعرف بمنهجيةSTEAM ، التي تكتسب أهمية كبرى في مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها بديلاً تربوياً أكثر شمولية وجاذبية. غير أن التطبيق الفعلي لهذه المنهجية لا يزال يواجه تحديات جوهرية، إذ يُلاحظ شُحّ في المبادئ التوجيهية التجريبية الموجهة للمدارس الابتدائية فيما يخص صياغة محتوى التعلم القائم على STEAM وآليات تقييمه، مما يُضيّق هامش قدرة المعلمين على تطبيق التخصصات المتكاملة وتقدير إمكاناتها التعليمية الحقيقية.(Yim et al., 2024)

2. 2. آلية "الوحدات الدراسية المتمحورة حول المشكلات"

تقوم هذه الآلية على تكليف المتعلمين بمشاريع متعددة التخصصات تستدعي توظيف أدوات معرفية من حقول متنوعة في آنٍ واحد؛ فمعالجة إشكالية كنقص المياه مثلا في منطقة معينة لا تكتفي بالفهم العلمي للظاهرة، بل تستلزم كذلك تحليلاً إحصائياً للبيانات، وفهماً اقتصادياً لتقدير التكاليف، ودراسة اجتماعية لرصد احتياجات المجتمع المحلي. وقد رصدت الأبحاث في السنوات الأخيرة تنامياً ملحوظاً في الدراسات التي تربط التعلم متعدد التخصصات بتطوير المنهجيات النشطة، ولا سيما التعلم القائم على المشكلات ومنهجية دراسة الحالة .(Berasategi et al., 2020, p. 3) وتنطلق هذه الآلية من بناء المنهاج حول قضايا مجتمعية كبرى مستمدة من الواقع بوصفها نقطة انطلاق للتعلم؛ فوحدة دراسية حول "الأمن الغذائي" مثلاً تستحضر البيولوجيا لفهم آليات الإنتاج الزراعي، والجغرافيا لتحليل توزيع الموارد والمناخ، والاقتصاد لاستيعاب

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

منظومة الاستيراد والتصدير. ويؤكد الباحثون في هذا الصدد ضرورة ربط أنشطة التعلم بمشكلات العالم المعاصر عند تصميم مناهج التعلم متعدد التخصصات في التعليم العالي (Berasategi et al., 2020, p. 2)، إذ يُمكّن ذلك الطالب من إدراك ارتباط المدرسة بالواقع المعاش، ويعزز لديه التفكير النقدي وقيمة التعاون والتطبيق الفعلي للمعرفة. وتدعم النتائج التجريبية هذا التوجه ؛ فقد أثبتت دراسة أجرتها جامعتا ميشيغان وميشيغان الحكومية أن طلاب الصف الثالث الذين طُبِّق عليهم برنامج التعلم القائم على المشاريع متعدد التخصصات تفوقوا على أقرانهم في الفصول التقليدية بمقدار 8 نقاط مئوية في تقييم العلوم الموحد (Krajcik et al., 2021).وفي السياق ذاته، كشفت دراسة للباحثَين Duke و Halvorsen بالتعاون بين الجامعتين ذاتهما أن طلاب الصف الثاني الذين اتبعوا منهج التعلم القائم على المشاريع في الدراسات الاجتماعية حققوا مكسباً يعادل خمسة إلى ستة أشهر إضافية في الدراسات الاجتماعية، وشهرين في القراءة المعلوماتية مقارنة بمجموعة الضبط.(Duke et al., 2020)

3.2. آلية "المواضيع العابرة للمواد"

وهي دمج القضايا التي تخترق عدة مواد؛ أي موضوعات شاملة ضمن وحدة دراسية تدمج عدة تخصصات بدلا عن المواد المنفصلة؛ كالتربية على المواطنة، والتنمية المستدامة... حيث يتم تخصيص مشاريع بحثية يشرف عليها مدرسون من تخصصات مختلفة، ويتم تقييم الطلاب بناءً على قدرتهم على الربط البيني.

- **مثال** :موضوع "الهجرة" "يمكن أن يشمل:
- العلوم :الأصل المشترك و التنوع الجيني
- الرياضيات: الإحصاءات
- اللغة :قراءة نصوص عن أسباب الهجرة وتداعياتها على البنية المجتمعية
- التاريخ :الهجرات في القرن العشرين
- الفنون :التعبير الفني عن وضع المجال الحضري بعد الهجرة

4.2. آلية "الجسور الديداكتيكية" والتدريس المشترك

تقوم آلية "الجسور الديداكتيكية" والتدريس المشترك على مبدأ التخطيط التشاركي بين مدرسي المواد المختلفة، بهدف الكشف عن نقاط التقاطع بين محتويات دروسهم والتنسيق الزمني لمقاطعها، بما يضمن ترابط التجربة التعليمية لدى المتعلم. وقد سعت الأبحاث إلى فهم كيفية اشتغال هذه الفرق التدريسية وتأثير بنيتها على جودة التعلم؛ فكشفت دراسة أجرتها جامعة ماستريخت بهولندا عن ثلاثة أنماط متمايزة لعمل الفرق متعددة

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

التخصصات: الفرق المجزأة التي يعمل فيها كل معلم بصورة فردية، والفرق الموجهة بالإطار التي تسعى إلى التوازن التخصصي ضمن الأطر التنظيمية القائمة، والفرق المتكاملة التي تتبنى نهجاً تداخلياً شاملاً وتضع المتعلم في قلب العملية التعليمية. وقد تبيّن أن الفرق المتكاملة عكست أعلى مستويات التعلم الجماعي، فيما حصلت مقرراتها على أرفع تقييمات الطلاب في مؤشرات الجودة كلها، شاملةً تنظيم المقرر وهيكلته وأثره التعلمي وتوافقه الداخلي.(Meeuwissen et al., 2020)

بيد أن تنزيل هذه الآلية على نطاق واسع لا تزال تواجه عقبات منهجية؛ إذ خلصت مراجعة منهجية شاملة لواحد وثلاثين دراسة تجريبية حول فعالية التدريس الجماعي إلى أن هذه الاستراتيجية التعليمية الواعدة لا تزال تفتقر إلى بحوث تجريبية دقيقة وعالية الجودة، مما يجعل تقديم استنتاجات حاسمة بشأن فعاليتها رهيناً بمزيد من الدراسات المنضبطة منهجياً .(De Weerdt et al., 2024) ويُشير ذلك إلى أن تحويل المناهج من النموذج التقليدي المجزأ نحو نموذج تكاملي يستلزم آليات عملية ومنهجية على مستويات متعددة، تتجاوز مجرد الجمع الشكلي بين التخصصات نحو بناء ثقافة تشاركية فاعلة بين المعلمين.

ثالثا: نحو معرفة تربوية فاعلة في سياق التحولات المجتمعية

1. تأثير التحولات المجتمعية على وظيفة المدرسة والمعرفة

تعدّ المدرسة من أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثراً بالتغيرات المجتمعية الكبرى؛ فلم تعد مجرد "خزان "للمعرفة وأداة لإعادة إنتاج القيم، بل أضحت مطالبةً بإعادة تعريف دورها جذرياً في ظل عصر العولمة والثورة الرقمية وبروز نماذج معرفية جديدة .وتتجلى أهمية هذا التحول في الحاجة المتزايدة إلى مناهج منهجية قائمة على أسس علمية في سياق الإصلاحات التعليمية الراهنة.(أوماروف، 2025، ص61).

1.1. من "نقل المعرفة" إلى "بناء الكفايات"

ارتكزت المناهج التعليمية لعقود طويلة على منطق نقل المعارف الجاهزة من المدرس إلى المتعلم،، في ظل احتكار المدرسة للمعرفة واعتبار المدرس مصدرها الوحيد، غير أن التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر أبانت عن قصور هذا المنطق في تكوين أفراد قادرين على مواكبة هذه التحولات مما أفضى إلى ظهور أطروحة الكفايات. وقد كشف بيرينو عن جوهر هذا القصور مؤكداً أن الطلاب يراكمون المعارف ويجتازون الامتحانات لكنهم يعجزون عن تعبئة مكتسباتهم في مواقف الحياة الفعلية، وأن تنمية الكفايات لا تتحقق إلا بالعمل على المشكلات والمشاريع التي تحثّ المتعلم على تعبئة ما اكتسبه .(Perrenoud, 2000) ذلك أن الكفاية في جوهرها تستدعي معارف وبُنى ذهنية وقدرة على التفكير واتخاذ القرار، بما يُتيح إنجاز

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

فعل فعّال داخل فئة من الوضعيات المركبة (بيرينو، 1997ص 44)، .وفي هذا السياق، يأتي نموذج التعلم المعرفي ليُحسّن جودة عملية التدريس الحديثة بشكل جذري، إذ يعمل عاملاً محورياً في التحليل الهيكلي للمواد التعليمية وتطوير التفكير المستقل وتشكيل التفكير الإبداعي وبناء الإدارة ما وراء المعرفية (أوماروف، 2025ص61)

2.1. المدرسة وسوق العمل: ضغط النيوليبرالية

لم تقتصر الضغوطات على المدرسة على البُعد المعرفي وحده، بل امتدت لتشمل بُعداً اقتصادياً بالغ الأثر؛ إذ أثّرت التحولات الناجمة عن المد النيوليبرالي بشكل مباشر على المعارف والمناهج التعليمية، فصارت المعرفة كسلعة ذات قيمة اقتصادية يصيبها التشيؤ الذي أصاب الإنسان ذاته .وقد نتج عن ذلك تزايد الطلب على العلوم التقنية والهندسية على حساب العلوم الإنسانية، فيما تحولت الشهادة الدراسية إلى أداة للفرز الاجتماعي ودليل على الكفاءة أكثر من كونها شهادة على التكوين المتكامل.

3.1. التعددية الثقافية وأزمة القيم

لم تكن المدرسة مجرد وعاء لتلقين المعرفة، بل كانت كذلك تخلق الاندماج في هوية وطنية موحدة، وتقدم نموذجا قيميا موحدا. لكن مع تزايد الهجرات والانفتاح الثقافي، تغيرت وظائف المدرسة، كتعزيز التعايش مع التعددية الثقافية والكونية، فلم تعد قادرة على تقديم نموذج قيمي موحد؛ يرى زيجمونت باومان في "التربية في زمن الحداثة السائلة "أن المدرسة تعاني من صعوبة مجاراة التغيرات السريعة، حيث تصبح المعارف التي تُدرس اليوم متجاوزةً غداً .ويتجلى هذا التفتت كذلك في تراجع دور المدرسة في التنشئة الأخلاقية لصالح وسائط أخرى كمواقع التواصل الاجتماعي وجماعات الأقران الافتراضية.

وفي هذا السياق، لم تعد المدرسة فضاءً مغلقًا لاحتكار المعرفة، بل أضحت فاعلًا ضمن شبكة معرفية مفتوحة، تتقاطع فيها رهانات السوق، والتكنولوجيا، والهوية، والقيم.

4.1. التحول الرقمي وأزمة الشرعية التربوية

أعاد التحول الرقمي تشكيل العلاقة بين المتعلم والمدرسة، من حيث السلطة المعرفية. فالمتعلم اليوم لم يعد يعتمد حصريًا على المدرسة، بل يلجأ إلى مصادر رقمية متعددة ، مما أفضى إلى جملة من التحولات البنيوية والعميقة.

فقد تراجعت مكانة المدرسة بوصفها المصدر الوحيد للمعرفة، وباتت تنافسها صفحات ومنصات رقمية تتيح للمتعلم الوصول الفوري إلى المعلومة في جميع المواد، مما يُضعف هيبتها المعرفية التقليدية. وأفرز هذا

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

التحول فجوة رقمية حادة تعمّق اللامساواة بين الفئات الاجتماعية، إذ لا يتساوى المتعلمون في إمكانية الولوج إلى هذه الفضاءات الرقمية وتوظيفها. فضلًا عن ذلك، صارت المؤسسة التعليمية تواجه صعوبات في ضبط التعلمات وتوجيهها في فضاء مفتوح عابر لحدود المؤسسة.

2. نموذج مقاربة تكاملية للبحث التربوي المعاصر

يعد النموذج التكاملي في البحث التربوي بمثابة استجابة لتعقيدات الواقع وتشابك تحدياته. يقترح هذا النموذج اشتغالًا تكامليًا يقوم على **أربعة أبعاد معرفية أساسية**، تتفاعل فيما بينها داخل نسق متكامل:

أولا: البعد السوسيولوجي

من المنظور السوسيولوجي، لا يمكن الحديث عن التربية دون فهم التحولات المجتمعية المؤثرة كمسألة اللامساواة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، ,وهو ما ينعته **بيير بورديو** حيث يقول: "كل سلطة عنف رمزي، أي كل سلطة تنجح في فرض دلالات معينة وفرضها بوصفها دلالات مشروعة من خلال إخفاء علاقات القوة التي تقوم عليها، تُضيف قوتها الخاصة إلى تلك العلاقات" (Bourdieu Passeron, 1970, p. 18). وعليه، فإن اعتبار البعد السوسيولوجي في البحث التربوي يسمح بفهم االسياقات الاجتماعية، ويربطها بالبنية التربوية، ويمنع العزلة عن الواقع، ويحقق المساواة وتكافؤ الفرص.

كما يشير **زيغمونت باومان** حول المعرفة بوصفها شيئاً قابلاً للتخلص منه: "إن الثقافة السائلة المعاصرة هي 'ثقافة الانفصال والانقطاع والنسيان'، حيث غدا فن التعلم استهلاكاً للمعرفة، وهي معرفة 'قابلة للتخلص منها في المقام الأول، صالحة لحين إشعار آخر، وذات فائدة مؤقتة فحسب." (Bauman, 2004, p. 71)

ثانيا: البعد البيداغوجي وبناء تعلمات بينية

يركز هذا البعد على اعتبار نظريات التعلم الحديثة، وهندسة المناهج وتنظيم المضامين **بحسب** حاجات المتعلمين وسياقاتهم، لا سيما نظرية التعلم بالكفايات، نظرا لما تتطلبه من تعبئة للمعارف والمهارات والوجدان. وفي هذا السياق يقول

ثالثا: البعد الابستمولوجي

يتجاوز التكامل المعرفي التدريس ومناهجه، ليشمل طبيعة المعرفة المدرسية ومصادرها .فالمعرفة المدرسية بناء اجتماعي يخضع لاختيارات إبستمولوجية وقيمية، لذا وجب ضبطها وبناءها بكيفية قابلة للفهم والتوظيف.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

وفي هذا الإطار، يؤكد برينستاين على أن "ن الطريقة التي يختار بها المجتمع المعرفة التربوية التي يعتبرها عامة، ويصنّفها ويوزّعها وينقلها ويقيّمها، تعكس في آنٍ واحد توزيعَ السلطة ومبادئَ الضبط الاجتماعي." (Bernstein, 1971, p. 47)

رابعا :البعد القيمي للمقاربة التكاملية

يرتكز على الهوية الثقافية والقيم الإنسانية؛ كالتربية على المواطنة والعيش المشترك، والمسؤولية الرقمية وغيرها من القيم الانسانية، حتى يكون التكامل المعرفي مشروعا تربويا ذي بعد إنساني قيمي، يوجّه الفعل التربوي . وفي السياق نفسه، يرى طه عبد الرحمن أن "الأخلاق موجودة في كل معرفة، ولو كانت أشد تجريداً وتنظيراً"

خامسا: رهانات النموذج في تجديد المناهج

يهدف هذا النموذج التكاملي إلى تحقيق مجموعة من الرهانات، من أهمها؛ تجاوز التخصصات المغلقة والانفتاح على مناهج جديدة، مرنة، تمكن المتعلم من الربط والتحليل والتركيب والقدرة على النقد، مع إنتاج معرفة تربوية فاعلة قابلة للتطبيق.ولن تتحقق هذه الفاعلية إلا بربط ما يتعلمه المتعلم بمتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه، مع الحفاظ على على هويته الوطنية والثقافية.

إلا أن نجاح هذه المقاربة في تحقيق الاهداف المنشودة رغم أهميتها، تظل رهينة بعدة شروط، من أهمها تكوين المدرسين الذين سيشرفون على هذا المشروع التربوي مع ضرورة مراجعة أساليب التقويم.

يتطلب تجديد المناهج وفق هذه المقاربة التكاملية، بناؤها على شكل شبكات مترابطة من المعارف، ينتقل خلالها المتعلم من دور المتلق إلى باحث لحل مشكلات تعبأ معارف من مختلف التخصصات في إطار نسقي، تمكنه من امتلاك رؤية نقدية للواقع المجتمعي.

خاتمة:

إن التكامل المعرفي ليس ترفاً فكرياً، بل هوضرورة منهجية علمية تربوية، فرضها تعقد الظواهر المجتمعية. إن البحث التربوي المعاصر مطالب بإنتاج نماذج ديداكتيكية جديدة تربط بين الأبعاد السوسيولوجية والبيداغوجية والإبستمولوجية والقيمية، لبناء معرفة واقعية وفاعلة، تضمن بناء جيل متوازن قادر على فهم العالم ككلية لا كأجزاء.

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج الأساسية، من أهمها:

- أبرزت الدراسة أن التكامل المعرفي يشكل مدخلًا أساسيًا لتجديد البحث التربويب بناء مناهج وظيفية ومرنة.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

- كشفت عن وجود مجموعة من العوائق، من بينها: هيمنة التفكير التخصصي، والتنسيق بين الحقول المعرفية.
- إن بناء معرفة تربوية فاعلة يستلزم اعتماد مقاربات تكاملية تُمكِّن من فهم شامل للظاهرة التربوية.

توصي الدراسة بضرورة:

- إدماج التكامل المعرفي في تكوين المدرسين، وإعداد قيّمين على إعداد البرامج الدراسية وتحديد المناهج بما يجعل المدرسة فاعلًا أساسيًا في مواكبة تحديات الواقع.
- ضرورة إعادة هيكلة المنظومات التعليمية في إطار نسقي يربط المعرفة بالقيم والواقع، ويعزز الهوية الحضارية والانتماء.

قائمة المراجع:

1. خلابي، حميد. (2025). آفاق التكامل المعرفي وعلاقته بقضايا الهوية والانتماء. *مجلة المعرفة*، (32).
2. شوقي، محمود حسن .(2009) .*تطوير المناهج رؤية معاصرة* .المجموعة العربية للتدريب والنشر والتوزيع. القاهرة.

المصادر الاجنبية:

1. Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2004). *On Education: Conversations with Riccardo Mazzeo*. Polity Press. United Kingdom.
2. Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47–69). Collier-Macmillan. United Kingdom.
3. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). Sage. United Kingdom. (Original work published 1970)
4. Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école* (6e éd.). ESF Éditeur. France. (Œuvre originale publiée en 1997)
5. Almulla, M. A. et al. (2025). Project-based learning framework integrating industry collaboration to enhance student future readiness in higher education. *Scientific Reports, 15*, Article 24123.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934
6. Berasategi, N., Aróstegui, I., Jaureguizar, J., Aizpurua, A., Guerra, N., & Arribillaga-Iriarte, A. (2020). Interdisciplinary learning at university: Assessment of an interdisciplinary experience based on the case study methodology. *Sustainability, 12*(18).
7. De Weerdt, D., Simons, M., Struyf, E., & Tack, H. (2024). Studying the effectiveness of team teaching: A systematic review on the conceptual and methodological credibility of experimental studies. *Review of Educational Research, 95*(5).
8. Duke, N. K., Halvorsen, A-L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2020). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal, 57*(4).
9. Meeuwissen, S. N. E., Gijselaers, W. H., Wolfhagen, I. H. A. P., & oude Egbrink, M. G. A. (2020). How teachers meet in interdisciplinary teams: Hangouts, distribution centers, and melting pots. *Academic Medicine, 95*(8).
10. Umarov, N. (2025). Theoretical and practical mechanisms of integration of cognitive educational technologies. *Spanish Journal of Innovation and Integrity, 47*, (60–65).
11. Yim, I. H. Y., Su, J., Wegerif, R., & Chu, K. W. (2024). STEAM in practice and research in primary schools: A systematic literature review. *Research in Science & Technological Education*.
12. Krajcik, J., Schneider, B., Miller, E., Chen, I. C., Bradford, L., Bartz, K., Baker, Q., Palincsar, A., Peek-Brown, D., & Codere, S. (2021). Project-based learning increases science achievement in elementary schools and improves social and emotional learning. Lucas Education Research. Retrieved from: https://www.lucasedresearch.org/publication/project-based-learning-increases-science-achievement