الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2 –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

محاضرات مقياس مذاهب ونظريات تربوية معاصرة

موجهة لطلبة سنة ثانية علوم التربية (السداسي الثالث) مسار علوم التربية

من إعداد الدكتورة:

بن عمارة سعيدة

السنة الجامعية 2016– 2017

مقياس مذاهب ونظريات تربوية معاصرة (السداسي الثالث)

1- مدخل عام إلى النظرية التربوية

2- النظرية الإنسانية أو الشخصانية (La *Théorie personnaliste*)

3- النظرية الاجتماعية (La Théorie sociale)

4- النظرية النفس معرفية (La *Théorie psycho-cognitive*)

5- النظرية التكنولوجية (La Théorie Technologique)

6- النظرية الاجتماعية المعرفية(La Théorie Sociocognitive)

7- النظرية التربوية الإسلامية.(Théorie de l'éducation islamique)

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المحاضرة الأولى: مدخل إلى النظرية التربوية	
تمهيد.	1
1- تعريف النظرية التربوية.	1
2- مكونات النظرية التربوية.	3
2-1- القسم النظري.	3
أ- أصول النظرية التربوية.	3
ب – فلسفة التربية.	4
ج – أهداف التربية.	4
2-2 – القسم التطبيقي(تطبيقات النظرية التربوية).	5
أ – المنهاج.	5
ب – المؤسسات.	8
ج – الأساليب والوسائل.	9
د- إنسان التربية.	10
المحاضرة الثانية: النظرية الإنسانية أو الشخصانية **(La *Théorie personnaliste*)**	
تمهيد.	12
1- اتجاهات التربية الشخصانية.	13
1-1- نموذج البيداغوجيات "الشخصانية" المتمحورة حول تطور الوجدانيات بواسطة استراتيجيات لا توجيهية.	13

1-1-1- التربية اللاتوجيهية الروجرسية.	13
1-1-2- نظريات الإنسانية المحدثة.	15
1- 2- نموذج البيداغوجيات المتمحورة حول تطوّر القدرة الإبداعية بواسطة استراتيجيات أكثر تَدَخُّليّة.	17
1-2-1- النظريات التفاعلية لتطوّر الشخص.	17
المحاضرة الثالثة النظرية الاجتماعية **(La Théorie sociale)**	
تمهيد.	20
1- اتجاهات النظرية الاجتماعية.	20
1- 1- البيداغوجيات المؤسساتية.	20
1-2- بيداغوجيا التوعية.	23
1-2-1- الفكر التربوي عند Paulo Freire و المتأثرين به في البيداغوجيا التحريرية.	23
أ- الفكر التربوي عند Paulo Freire.	23
ب- بيداغوجيات التحرر.	25
1-2-2- البيداغوجيا النقدية.	27
1-3- النظريات البيئية الاجتماعية للتربية.	30
1-3-1- البيداغوجيا الاجتماعية للنمو الذاتي.	30
1-3-2- تربية نسقية في مجتمع إيكولوجي اقتصادي.	33
1-3-3- تربية خبراتية.	34
1-3-4- مناهج المستقبل.	35

المحاضرة الرابعة النظرية النفس معرفية: (La Théorie psycho-cognitive)	
تمهيد.	37
1- اتجاهات النظرية النفسية المعرفية.	37
1-1- الديداكتيكيات البنائية.	38
1-1-1- نظرية Piaget للنمو العقلي.	38
1-1-2- فلسفة النفي لـ Gaston Bachelard.	40
1-1-3- نظرية الصراع المعرفي.	41
1-2- النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلم.	42
المحاضرة الخامسة النظريات التكنولوجية في التربية: (La Théorie Technologique)	
تمهيد.	46
1- اتجاهات النظرية التكنولوجية في التربية.	48
1-1- الاتجاه النسقي.	48
1-2- اتجاه الوسائط المتعدّدة.	51
المحاضرة السادسة النظريات الاجتماعية المعرفية: (La Théorie Sociocognitive	
تمهيد.	54
1- النظريات الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي.	54
2- النظرية الاجتماعية التاريخية.	59
3- نظريات التعلم السياقي.	61

4- النظريات التعاونية للتعليم والتعلّم.	63
المحاضرة السابعة: النظرية التربوية الإسلامية	
تمهيد.	67
1- مفهوم النظرية التربوية الإسلامية.	68
2- مصادر النظرية التربوية الإسلامية.	69
3- أهداف التربية الإسلامية.	71
4- خصائص التربية الإسلامية.	72
5- التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية.	74
5-1- المناهج في التربية الإسلامية.	74
5-2- طرائق التدريس في التربية الإسلامية.	77
5-3- المعلم في التربية الإسلامية.	80
5-4- المتعلم في التربية الإسلامية.	82
المراجع.	84

المحاضرة الأولى: مدخل إلى النظرية التربوية

تمهيد:

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع و المرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثمارا أمثل لمعطيات الحاضر، مجسداً من خلال ذلك تطلعات الفرد و المجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل، و إذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي و الحاضر و المستقبل من جهة، و التفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية على اختلاف نماذجها زمنياً و مكانياً من جهة أخرى (حسان، 2009، net)، و تمثل النظرية التربوية عنصرا هاما جدا في تركيبة المجتمع، فهي تشمل شبكة العلاقات الاجتماعية التي يرغب بها المجتمع لتنظيم سلوك البالغين، و المؤسسات التي يعملون بها، بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى تأهيلهم و تنسيق جهودهم من أجل تلبية الحاجات و مواجهة التحديات، لذلك يختلف مفهوم النظرية التربوية من مجتمع إلى آخر.

1- تعريف النظرية التربوية:

النظرية مشتقة من الفعل (نظر)، و معناه: حاول فهمه و تقصّي معناه و حقيقته، و في القرآن الكريم: ﴿**قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَ الْأَرْضِ**﴾ (يونس، الآية 101)

أما **اصطلاحا** [" فالنظرية أنساق من القضايا المعلنة التي ينبغي أن تستجيب لمعايير الصلاحية (الاتساق الداخلي للنسق) و لمعايير الحقيقة (ملاءمة بين النسق و الحوادث)"] (غريب، 2006 ب، ص 953).

و هي " نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة،يحوي-أي النسق- إطارا تصوريا و مفاهيم وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الواقع و تنظمها بطريقة دالة وذات معنى،كما أنها ذات بعد إمبريقي بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته،وذات توجيه تنبئي يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية" (حسان، 2009، net).

" و يمكن القول أن النظرية مجموعة من القضايا التي تتوافر فيها الشروط التالية:

- ✓ ينبغي أن تكون المفاهيم التي تعبر عن القضايا محددة بدقة.
- ✓ يجب أن تتسق القضايا الواحدة مع الأخرى.
- ✓ أن توضع القضايا في شكل يجعل من الممكن اشتقاق التعميمات القائمة تعميمات استنباطية.
- ✓ أن تكون القضايا خصبة و مثمرة تستكشف الطريق لملاحظات أبعد مدى و تعميمات تنمي مجال المعرفة." (جونز، 2010، ص 11)

التربية من الفعل ربا (ربى) تعني النمو و الزيادة، و في القرآن الكريم ﴿ **و ترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت و ربت و أنبتت من كل زوج بهيج** ﴾ (الحج، الآية 05)

أما اصطلاحا [" فالتربية سيرورة تستهدف تحقيق النمو و الاكتمال التدريجيين لوظيفة أو مجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة، و تنتج هذه السيرورة إما عن الفعل الممارس من الطرف الآخر (و هذا هو المعنى الأصلي و الأكثر عمومية)، و إما عن الفعل الذي يمارسه الشخص على ذاته"] (غريب، 2006 أ، ص 308).

و هي عملية تنمية متكاملة و دينامية تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري (عقليا و جسديا و نفسيا و اجتماعيا و وجدانيا)، تتحقق التربية على أكمل وجه إذا شملت كل النواحي السابقة و عملت على تكاملها.

أما **النظرية التربوية** فقد اتسع مفهومها لتعني[" نسق من المفاهيم و المعارف و النماذج يتصف بالصلاحية، موضوعه هو من جهة المساهمة في تطوير التربية، و من جهة أخرى المساعدة على تفسير الظواهر التربوية و التنبؤ بها"] (غريب، 2006 ب، ص 957).

إذا فالنظرية التربوية تعبر عن التخطيط المسبق الشامل لما يراد أن يكون عليه إنسان العصر من معلومات، وما يتقنه من مهارات، وما يتصف به من قِيَم وعادات واتجاهات، ولما يراد أن تكون عليه شبكة العلاقات المنظمة لعمل المؤسسات وسلوك الجماعات المختلفة، مع مراعاة الأسس النفسية وقوانين التعلُّم، " و مراعاة الفاعلية التي تنتج أكبر كمية من (المخْرَجات) مقابل أقل كمية من (المدخلات)." (الكيلاني، 2005 ب، ص 21).

" و إذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية، كما يقول بول هيرست، هي التشخيص والعلاج. كما أنه إذا كانت النظرية العلمية تحاول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية." (حسان، 2009، net)

" و تستمد النظرية التربوية مفهومها في أي مجتمع من العقيدة أو الفلسفة السائدة فيه، سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية أو مادية أو طبيعية، و يتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة، و طبيعة العصر، و الأهداف السياسية و الاجتماعية و النظام الاجتماعي و المستوى الاقتصادي." (الكيلاني، 1985، ص 19)

2– مكونات النظرية التربوية: تتكوَّن النظرية التربوية من قسمين: قسم نظري، وقسم عملي تطبيقي.

2–1– القسم النظري: (الكيلاني، 2009، net)

أ– أصول النظرية التربوية: تتكون أصول أية نظرية تربوية من ثلاثة عناصر هي: الحاجات الحاضرة، والتحديات المستقبلية، والخبرات الماضية.

وتتعدد الأصول التربوية بتعدُّد مظاهر الحاجات والتحديات والخبرات، فهناك:

- ✓ **الأصول الفلسفية**، ومحورها: بلورة (الغايات) التي يحيا وينشأ الإنسان المتعلم من أجلها.
- ✓ **الأصول النفسية**، ومحورها: مساعدة المتعلم على اكتشاف ذاته وسنن حياته، وبلورة هويته، والسعي لأن يكون ما بوسعه أن يكون.
- ✓ **الأصول الاجتماعية و الثقافية**، ومحورها: الوعي بقوانين صحة الأمم ومرضها وموتها.
- ✓ **الأصول السياسية و الاقتصادية**، ومحورها: تفجير طاقات العمل وتنمية مهاراته بالقدر الذي يتطلبه الإنتاج والاستهلاك في العصر القائم.

ب – فلسفة التربية:

فلسفة التربية تعني " تحديد المكونات الرئيسة لشخصية الإنسان الذي تتطلَّع التربية إلى إخراجه، والمجتمع الذي تعمل على تنميته في ضوء علاقات كل منهما بالمنشأ والكون والحياة والإنسان والمصير، ولتجسيد هذه

العلاقات في واقع تربوي ملموس تركز فلسفة التربية على أربعة ميادين رئيسة هي: الوجود، و المعرفة، و القِيَم، وطبيعة الإنسان، ويفترض في كل نظام تربوي أن تتكامل برامجه ونظمه ومؤسساته لإخراج متعلم يحمل تصورًا شاملاً مفصلاً عن هذه القضايا الأربع، ثم تكون لديه القدرة على ترجمة هذا التصور في سلوكه وشبكة علاقاته مع الكون والإنسان و الحياة. و تحتل فلسفة التربية – أية فلسفة للتربية – المركز في العملية التربوية، ومن هذه الفلسفة (التي تجسدها الغايات)تنبثق أهداف التربية العامة وأهدافها الخاصة العملية، ومؤسساتها، ومناهجها، وطرقها ووسائلها في التعليم والتقويم، ومن هذه الفلسفة تنبثق كذلك أنماط السلوك في واقع الإنسان المختلفة، وفي جميع النشاطات والممارسات." (الكيلاني، 2009، net)

فإذا كانت فلسفة التربية مثلاً ديمقراطية، فإنها تفرز السياسي الديمقراطي، والاقتصادي الديمقراطي، والعالم الديمقراطي، والمدرِّس الديمقراطي، والزوج الديمقراطي، والزوجة الديمقراطية...الخ.

ج – أهداف التربية:

الأهداف هي العنصر الثالث من عناصر النظرية التربوية، " و هي تتولد بشكل مباشر من الفلسفة التربوية، و تقدم تفصيلات أدق وأكثر واقعية لما يرِد في هذه الفلسفة من أفكار وتصورات، وفي العادة تقسم الأهداف من حيث مكوناتها إلى: معلومات، ومهارات (عقلية وعملية)، واتجاهات، وعادات، وقِيَم، وشبكة علاقات اجتماعية." (الكيلاني، 2009، net)

" فالأهداف التربوية هي تلك التغييرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد، و في ممارسات و اتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية، فهي تصف الصفات العقلية و النفسية و الشخصية التي يتمتع بها الفرد المثقف تثقيفا عاليا، و هي تصف أيضا الاتجاهات و الخصائص الاجتماعية التي يتصف بها المجتمع الراقي المتحضر، و هذه الأهداف هي الثمرات النهائية للعملية التربوية." (الكيلاني، 2005 أ، ص 18)

" و تنقسم الأهداف إلى قسمين رئيسين: الأهداف الأغراض أو المقاصد العليا التي تعمل التربية لتحقيقها والأهداف الوسائل، أي: التي تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف الأغراض، ولذلك يسميها البعض (المعادلات العلمية) أي الأعمال المعادلة للأفكار." (الكيلاني، 2005 أ، ص 15)

" تتسم النظريات التربوية بجملة من الأهداف تجعل لها أهمية مرموقة في دراسة الظاهرة التربية، و لعل من بين أهم هذه الأهداف ما يلي:

- ✓ دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتسم به من خصائص وسمات، والتي بفض هذه الأخيرة تجعل منها موضوعا متميزاً لعلم الاجتماع التربوي.
- ✓ التعرف على الوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالظاهرة التربوية في نشأتها وتطورها.
- ✓ فهم طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها ببعض، والتي تربطها بغيرها من الظواهر الاجتماعية في المجتمع.
- ✓ الكشف عن أبعاد أو الوظائف الاجتماعية،التي تؤديها الظواهر والنظم التربوية بالنسبة للجوانب الاجتماعية والثقافية في المجتمع.
- ✓ تحديد المضمون الأيديولوجي للتربية وآثاره على العمليات التربوية.
- ✓ تحديد القوانين الاجتماعية العامة التي تحكم الظواهر التربوية وما يرتبط بها من وقائع اجتماعية وثقافية وشخصية.
- ✓ تحليل التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعي." (حسان، 2009، net)

2-2 – القسم التطبيقي(تطبيقات النظرية التربوية):

تشكل هذه التطبيقات القسم الثاني العملي من النظرية التربوية، وهي تتكون من العناصر التالية:

أ – المنهاج:

يحتل المنهج التربوي موقعاً استراتيجياً حسّاساً في العملية التعليمية عندما يُنظَرُ إلى التخطيط التربوي من منظور الجودة و النوعية، لأنّه الترجمة العملية لأهداف التربية و خططها و اتجاهاتها في كل مجتمع، فأفضل مدخل وخير وسيلة لإصلاح التعليم و تجديده، هو تحسين المناهج و تجديدها و تطويرها بمفهومها الشامل، و من هنا أصبحت دراسة المناهج و تخطيطها و تطويرها عملية جوهرية تتم في ضوء قيم فلسفية و اجتماعية و سياسية وحضارية مستمدة من المجتمع الذي تخدمه المؤسسة المدرسية، و من تطلعات و حاجات البيئة و متطلبات

تنميتها، ومن علاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى و العالم الذي أصبح قرية صغيرة (العبد لله، 2004، ص25).

و عليه فإنّ المنهاج هو المرتكز الأساسي في بناء التربية و التعليم و يُعتبر وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية و أعظمها خطراً، بل لعل المشكلة الرئيسية في التربية و وضع منهاج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة و تحديد مداها لأبناء الأمّة (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص134).

و المنهج مصطلح يُشير إلى مجموعة مشروعة و صادقة من المعتقدات، و القيم و المعارف و المهارات و ألوان التذوّق و الاتجاهات، من شأنها أن تدفع من يكتسبوها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، واعية أو غير واعية إلى القيام بأنماط معينة في التفكير و في السلوك، يُعهَدُ بها إلى مؤسسة ثقافية إيكولوجية (المدرسة)، و يضطلع بتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين، مهنيون ملتزمون (إدارة المدرسة، والمدرّسون، والموجهون – إلى درجة ما–) و ينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة، و تستخدم في تقديمها تنظيمات و طُرُق و أساليب و مواد تعليمية، تُختار بعد تأمّل جاد، و تُتخذ بشأنها قرارات يُسهم فيها ممثلون لمن لهم خبرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية و الفعلية و الاجتماعية و الوجدانية (غريب، 2006 أ، ص235).

كما يُمكن تعريفه بأنّه مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية و بمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام و أهداف محددة سلفا (بن بوزيد، 2009، ص 45).

و يُعبر مصطلح منهاج عن ترجمة للمصطلح الأجنبي Curriculum حيث يُعبّر هذا المصطلح في استعماله الفرنسي الجاري عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا لأجل تحضير أعمال بيداغوجية مستقبلية، فهو إذن خطة مستقبلية تتضمن الغايات و المقاصد و الأهداف المقصودة و المضامين و الأنشطة التعليمية و كذا الأدوات الديداكتيكية، ثُمّ طرق التعليم و أساليب التقييم، فهو مصاغ أيضاً باعتباره خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي، و يتضمن أكثر من برنامج في نفس الوقت...، على عكس الأدبيات التربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية إلى تعريف مفهوم المنهاج Curriculum ليس أولاً كشيء مُسبق عن العمل البيداغوجي، بل خاصة كشيء يُعاش فعلاً و واقعاً من طرف المدرس و تلاميذه

في القسم، من وجهة النظر هذه يُعَدُّ المنهاج تماثلياً للسيرة الذاتية للقسم Curriculum- vital (غريب، 2006 أ، ص236).

و عليه فالمنهاج بمعناه البسيط هو: مجموع الخبرات المربية التي تهيئ المؤسسات التربوية لإنسانها التفاعل معها، لتحقيق المقاصد والأغراض التي تحددها الفلسفات والأهداف التربوية التي سبق استعراضها.

و يُعد لفظ منهاج من المصطلحات التي اقتبست من Dewey و هو مصطلح يختلف بشكل كبير عن مصطلح البرنامج، على اعتبار أنّ هذا الأخير يُشكل وصفاً للائحة من المحتويات الدراسية المستعملة عادةً داخل البيداغوجيا التقليدية (غريب، 2006 أ، ص237).

و في هذا الصدد، يُميّز بيرينو Perrenoud بين ثلاثة أنماط من المناهج هي:

- ✓ **منهاج صريح و موجّه:** و هو الذي يكون مُحدَّد الصياغة.
- ✓ **منهاج واقعي:** و يُشكّل المرجعية أو الصياغة المبينة لتجارب و خبرات التلاميذ.
- ✓ **منهاج ضمني أو متنحّي:** و يشكل مجموعة التجارب و الخبرات المساهمة في التكوين إلاّ أنّها تكون مع ذلك غير قابلة للملاحظة (غريب، 2006 أ، ص 237).

وفي العقدين الأخيرين تركز الاهتمام بالمنهاج المستتر عند فريق من الباحثين التربويين، الذين ركزوا بحوثهم على فحص المعارف والعلاقات الجارية في المدارس والجامعات، وبرز نتيجة لذلك ما يعرف باسم (اجتماعيات التربية)، ولقد لفتت هذه الاجتماعيات التربوية الأنظار إلى أهمية ما أسمته بـ (المنهاج المستتر)، الذي يشير إلى ظاهرة تعلُّم الطلبة من أجواء المدرسة، ومن الأنشطة والعلاقات الإدارية فيها، أكثر مما يتعلمونه من محتويات المنهاج الرسمي الظاهر.

يعرف المنهاج الخفي أو المستتر بأنه " نتائج أو تأثيرات – غير أكاديمية – ذات أهمية تربوية بالغة، يحدثها التعليم المدرسي بطريقة منتظمة، و لكنها لا تكون صريحة أو معلنة في أي من مستوياتها، بصورة تيسر لعامة الناس فهمها و معرفة مسوغاتها...إن المصطلح يشير بوجه عام إلى وظيفة الضبط الاجتماعي الذي تمارسه مؤسسات التعليم" (غريب، 2006 أ، ص 238).

فحين يتمُّ التشديد مثلا في المدرسة أو الجامعة على طاعة القوانين واللوائح دون نقاش، فإن ذلك يوحي للطلاب بالخضوع للسلطة المطلقة خضوعًا أعمى. و يظهر تأثير المنهاج المستتر في ترويض الطلبة على مفاهيم وأنماط سلوك يراد أن يحيوها في المستقبل، وأن يتقبلوا المواقع الاجتماعية والأدوار المقررة لكل منهم، والمنهاج بهذا الشكل قد يكون نافعًا ينبه الطلبة ويدربهم لحياة اجتماعية أفضل، وقد يكون ضارًّا يكرِّس الخنوع والظلم وعدم المساواة.

"إن الحديث عن المنهاج المستتر يؤدي إلى توضيح مكمن إدماج كل برنامج تعليمي لمقصدية تربوية أوسع، و من دون الإيحاء بان بعض العناصر يتم حجبها لغرض مقصود، و بالمقابل فان أهم ما في تحاليل المنهاج، يعانق نظريات التناسب، و ذلك في المنحى الذي يفيد بان المواقف الملقنة من قبل المدرسة يفترض فيها أن توافق حاجيات المجتمع" (غريب، 2009، ص 237).

ب – المؤسسات:

" تتعدد المؤسسات التربوية بتعدُّد حلقات السلوك في الفرد، و كذا تعدُّد الحاجات والتحديات التي يواجهها المجتمع خلال مسيرة التغير الإنساني، ولذلك يبقى عدد هذه المؤسسات وأنواعها ومسؤولياتها في تطوُّر مستمر طبقًا لحاجات كل عصر وتحدياته، ولكن يمكن تصنيف هذه المؤسسات بشكل عام إلى خمس مؤسسات هي:

- ✓ مؤسسات التنشئة، ومحورها الأسرة.
- ✓ مؤسسات التعليم، ويبدأ محورها من المدرسة وينتهي بالجامعة.
- ✓ مؤسسات الإرشاد، ومحورها دور العبادة ومؤسسات الثقافة.
- ✓ مؤسسات التوجيه، ومحورها مؤسسات الإعلام.
- ✓ مؤسسات البيئة العامة، ومحورها مؤسسات الإدارة والأمن." (الكيلاني، 2009، net).

" و كما لا يمكن الفصل بين حلقات السلوك؛ أي: حلقات الخاطرة، والفكرة، والإرادة، والتعبير، والممارسة، كذلك لا يمكن الفصل بين عمل المؤسسات المذكورة، إلا ما يستدعي التنظيم، مع المحافظة على التكامل والتفاعل، طبقًا لتخطيط علمي يحدد الأدوار وينظم قنوات التواصل، أما في المجتمعات العربية، فإن خطورة عدم التكامل بين المؤسسات التربوية أدَّى إلى تمزيق شخصية الإنسان العربي وتقلبها، لأن كل مؤسسة تتعامل مع

هذا الإنسان بشكل يختلف عن المؤسسات الأخرى، ابتداء من طفولته حتى شيخوخته." (الكيلاني، 2009، net).

ج – الأساليب و الوسائل:

" تتحدد قيمة الأساليب والوسائل وفاعليتها بمقدار إسهامها في بَلْوَرة هوية الإنسان المتعلم، واستخراج قدراته وفضائله، وتمكينه من تسخير بيئته المحيطة، وإمداده بالوعي بتقسيمات الزمن الثلاثة: الماضي، والحاضر، والمستقبل؛ لتكون محصلة ذلك كله تقلده المركز المحترم في المجتمع. و لكن يؤخذ على أساليب التربية الحديثة أنها في الوقت الذي أسهمت إسهامًا كبيرًا في تقدُّم العلم والتكنولوجيا، فإنها انتقصت إنسانية الإنسان وركَّزت عملها على ترويضه وتأهيله لمكان العمل والإنتاج." (الكيلاني، 2009، net).

" و تستخدم الأساليب التربوي واو الطرائق التربوية البيداغوجية في معنى عام للدلالة على مجموعة من المبادئ و التوجيهات التربوية التي تميز وضعية تربوية محددة بما تتضمنه من بعد علائقي و تنظيمي و إخباري...كما تستخدم لتشير إلى أشكال محددة في العمل الديداكتيكي، تعكس توزيعا معينا للعمل و النشاط التربوي بين المدرس و المتعلم." (غريب، 2006 ب، ص 617).

أما الوسائل فهي " المواد التي لا تعتمد أساسا على القراءة و استخدام الألفاظ و الرموز لنقل معانيها و فهمها، و هي مواد يمكن بواسطتها زيادة نجاعة التدريس و تزويد التلاميذ بخبرات تعلمية باقية الأثر" (غريب، 2006 ب، ص 582).

" ثمة أنواع كثيرة للوسائل المساعدة، منها ما هو مستعمل و ما هو مألوف في التعليم، و منها ما يستعمل حاليا فيما يتعلق بالتكنولوجيا التربوية:

- ✓ أنواع مستعملة و هي: السبورة، الوثائق، الأشرطة، التسجيلات، الخرائط، العينات من بعض الأشياء، الكتب، الرسوم البيانية،...الخ
- ✓ أنواع مقترحة و هي: الفيديو، المسلط العاكس، التلفزة، الحاسوب...الخ (غريب، 2006 ب، ص 652).

و تتصف الوسائل بثلاث صفات أساسية هي:

- ✓ الوسيلة السائدة: و هي التي تسيطر على الدرس من بدايته إلى آخره.
- ✓ الوسيلة المعززة: و هي التي تؤكد المعلومات و تعززها.
- ✓ الوسيلة المكررة: و هي التي تأتي لتوضيح مكتسبات سابقة. (غريب، 2006 ب، ص 653).

د– إنسان التربية:

" الإنسان الذي تتطلَّع نظريات التربية إلى إخراجه هو الذي يقوم بالعمل الصالح كاملاً، والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف تعمل التربية على إخراج الإنسان الصالح الذي يقوم بالعمل المشار إليه؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بُدَّ من أمرين: الأول تعريف العمل، و الثاني كيف يتولد العمل؟

والعمل حركة بقصد، ولا نسمي الحركة بغير قصد عملاً (ج. سعيد، 2013، ص 24)، و هو ثمرة عدد معين من العمليات التربوية التي تتكامل حسب نسَق معين يمكن أن نوجزه في المعادلات التالية:

" العمل الصالح = القدرة التسخيرية + الإرادة العازمة.

القدرة التسخيرية = القدرات العقلية + الخبرات المربية.

الإرادة العازمة = القدرات العقلية + المثل الأعلى." (ج. سعيد، 2013، ص 100، 101)

وفيما يلي تعريف موجز لكل من هذه المكونات للعمل:

- القدرة التسخيرية: هي ثمرة تزاوج القدرات العقلية مع الخبرات المربية؛ أي: إن القدرة التسخيرية تتولد من خلال النظر العقلي السليم في تاريخ الأفكار والأشخاص والأشياء؛ بغية اكتشاف قوانينها، ثم الاستفادة من هذه القوانين لتسخيرها والانتفاع بها.
- الإرادة العازمة: تعرف الإرادة بأنها قوة التوجُّه نحو الهدف المراد، وهي ثمرة تزاوج القدرات العقلية مع المثَل الأعلى، أي: إن الإرادة تتولد من خلال النظر السليم في مستويات المثَل الأعلى، التي تتضمَّن نماذج الحاجات التي تجلب للإنسان النفع أو تدفع عنه الضرر.
- القدرات العقلية: لدى الإنسان قدرات عقلية كامنة يستطيع من خلالها تدبير أمور معاشه، والتعرُّف على الكون المحيط بمكوناته والبيئة المحيطة بأحداثها، وتتفاوت القدرات العقلية قوة وضعفًا طبقًا لأنظمة التربية ومتغيرات البيئة، فقد تقوى حتى تخترق الكون الكبير، فتتعرف على مكوناته وعلى أسرار قوانينه، ثم تسخر هذه

المكونات والقوانين حسب الأهداف والحاجات التي يتوجه إليها صاحب هذه القدرات، وقد تضعف هذه القدرات العقلية حتى يعجز الإنسان عن فهم ما يجري في بيئته البيتية والإقليمية المحدودة، فيسخره الكون وتتقاذفه الأحداث والأهواء، وقد تنطفئ هذه القدرات حتى لا يعود الإنسان يعرف من أمره شيئًا. (الكيلاني، 2009، net).

- المثل الأعلى: يعرف بأنه نموذج الحياة المعنوية والمادية التي يراد للإنسان المتعلم أن يحياها، وللأمة أن تعيش طبقًا لها، في ضوء علاقات كل منهما بالمنشأ والكون والإنسان والحياة والمصير.

والمثل الأعلى يمدُّ الإنسان المتعلم بالأهداف التي يعيش من أجلها، ويمنح الأمة مبررات وجودها، وينقسم المثَل الأعلى إلى ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأعلى: وهدفه الارتقاء بالنوع الإنساني.

والمستوى المتوسط: وهدفه بقاء النوع الإنساني.

والمستوى الأدنى: وهدفه تلبية حاجات الجسد البشري. (الكيلاني، 2009، net).

- الخبرات المربية: الخبرة هي عمل وأثر، ولا بُدَّ من تكامل الاثنين وحصولهما، فإذا حصل العمل ولم يترك أثرًا في نفس الإنسان وحياته لا يسمى خبرة، والأثر له مستويان: مستوى مادي، وهو ما يحدث في حياة الإنسان من تقدُّم حضاري في أدوات الحياة مثل خبرة نيوتن، ومستوى معنوي وهو ما يتكوَّن لدى الإنسان من وعْي بمقاصد الحياة وغاياتها، مثل خبرات الأنبياء والمصلحين. (الكيلاني، 2009، net).

المحاضرة الثانية: النظرية الإنسانية أو الشخصانية (La Théorie personnaliste)

تمهيد:

" الشخصانية ليست مجرد موقف أو نظام معين، إنما هي فلسفة متكاملة" (Mounier, 2007, p8)، " و قد جاءت هذه الفلسفة التربوية المتمركزة حول الشخص كرد فعل ضد تيّار التكوين المتمحور حول تعليم فَوْجِي يُقدِّم محتوياته وفق طرق تبليغية غالبا ما تأخذ شكل محاضرات، وهي معارضة ركّزت في تناولاتها بشكل خاص على مشكلة المكانة الضيقة التي تحتلّها الذاتية والحرية في العملية التربوية... ومن ثَمَّ حدّد أصحاب هذا الاتجاه لأنفسهم هدف جعل الدينامية الذاتية للطّفل والطالب تحتل مركز انشغالاتهم التربوية، وتُلخص عبارة "بناء شخص حر" المبحث العام لمجموع النظريات التربوية الشخصانية." (برتراند، 2007، ص 49)

"و يُمكن أن نميّز بين **ثلاثة منابع اعتمدتها النظريات الشخصانية في التربية كمصادر استلهمت منها تطورها**. و هي ظهور المدرسة المسمَّاة Summer hill ، و علم النفس الشخصاني الذي يدعو الى تطوير الفرد بحرية، و نظريات العمل الجماعي التي تؤكد على الدعم بين أعضاء المجموعة" (Théories personnalistes,2010 , net)

" ففي البداية أرسى Neill في إنجلترا معالم المدرسة المسمَّاة Summer hill التي أدّت إلى نشأة حركية كبيرة، وقد كان ظهور كتابه Summer hill سنة 1960 بمثابة حافز يدعو إلى فتح مدارس حرّة، بل إنّه الكتاب الذي مارس تأثيراً كبيراً على المهتمين بشؤون التربية والتعليم لدرجة جعلتهم يطلبون من Neill تأليف كتاب آخر يشرح فيه حدود الحرية التي يمكن منحها للطفل، وذلك ما قام به بالفعل سنة 1966 حين نشر كتابه freedom, not license " (برتراند، 2007، ص 50).

" و تجد النظريات الشخصانية مصدر إلهامها الثاني في علم النفس الشخصاني الذي ظهر كرد فعل ضد علم النفس الحتمي الذي يرى أنّ اللاشعور والبيئة يتحكمان في أفعال الفرد، ويمارسان رقابة عليها، وجاءت بحوث العديد من المفكرين أمثال (Adler, Maslow, Vroom, May, Rogers) كمحاولات بحثية تمكنهم من إيجاد سبيل ثالث يُجنّبهم الوقوع في ثنائية حتمية اللاشعور والبيئة معا، لقد أراد أصحاب النظريات الشخصانية في علم النفس، تقديم تصوّر جديد للعلاقة البَيْنتفاعلية للفرد، ممّا أدّى بهم إلى إنشاء ما يُصطلح

عليه اسم القوّة الثالثة " (برتراند، 2007، ص 51، 52)، و التي تعني امتلاك الإنسان لحب فطري، وفي قدرته أيضا على تحقيق ذاته، من خلال المساهمة فيما يحقق الخير للمجتمع.

أمّا المصدر الثالث للنظريات الشخصانية، فيوجد في نظريات العمل الجماعي، ونلمس ذلك في أعمل K. Lewin (1935) "و الذي كان لنظريته في دينامية الشخصية أثر كبير في الو.م.أ وفي أوربا، وصاغ هذا العالم المبدأ التالي: "يقوم النمو على أساس حاجة داخلية تتجسد في هدف ومسعى وفكرة، ويتحدّد هذا النمو كامتداد للفضاء الحيوي للطفل المرتبط ببعض الأهداف" (برتراند، 2007، ص 53)، ويعني وجود موقف كلي مسبق تتوفّر فيه للطفل إمكانية تحديد أهدافه الشخصية بنفسه والتصرّف بحرية انطلاقا من حاجاته الخاصة ومن تقييمه الخاص، حيث يرى أنّ الطفل يكوّن لنفسه نظرة للواقع انطلاقا من شرطين هما: مقاومة الأشياء لإرادته الخاصة، واختبار الصعوبات الملموسة التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ممّا يؤدّي به إلى أن يحي تجربة أكيدة، تجربة ملامسة للواقع كشيء مستقل عن رغباته.

1- اتجاهات التربية الشخصانية:

" أدّت التأثيرات السابقة المتنوعة إلى ظهور تيارات شخصانية مختلفة أهمها اثنان :

1. نموذج البيداغوجيات "الشخصانية" المتمحورة حول تطور الوجدانيات بواسطة استراتيجيات لا توجيهية، و التي تُمثّلها البيداغوجيا الروجرسية، و بيداغوجيات الإنسانية المحدثة.
2. نموذج البيداغوجيات المتمحورة حول تطوّر القدرة الإبداعية بواسطة استراتيجيات أكثر تَدَخُّليّة." (برتراند، 2007، ص 53)

1-1- نموذج البيداغوجيات "الشخصانية" المتمحورة حول تطور الوجدانيات بواسطة استراتيجيات لا توجيهية:

1-1-1- التربية اللاتوجيهية الروجرسية:

الواقع أنه من الصعب البحث عن الأهداف التربوية في ظل النظريات الشخصانية دون اعتماد عالم النفس الأمريكي Rogers، والذي حاول خلال سنوات أن يشرح المظاهر المختلفة لمبدأ أساسي مفاده أنّ لجميع الأفراد توجها إيجابيا نحو التعلّم، و يُعتبر روجرس كمرجع أساسي للكشف عن هذه الأهداف وعن ما يسمّيه

بالتعلّم الخبراتي، فبالنسبة لهذا النوع من التعلم يقدّم Rogers في كتابه الذي نشره سنة 1976 بعنوان « Liberté pour apprendre » المميّزات الرئيسية لهذا التعلم و يحدّدها كما يلي: (برتراند، 2007، ص 57، 58)

- ✓ يُعتبر التعلّم الخبراتي بالدرجة الأولى إلتزاماً شخصياً تنغمس فيه الشخصية بكاملها.
- ✓ يقوم هذا التعلم على مبادرات الطالب.
- ✓ يتجه هذا التعلم نحو أعماق الطالب، ويُغيّر شخصيته و سلوكاته و اتجاهاته.
- ✓ توجد في الكائن الإنساني قدرة طبيعية على التعلّم، ولديه رغبة في تطوير ذاته بشكل كبير ولمدّة تكون أطول، ما لم تقم تجارب النظام المدرسي بتدمير هذه الرغبة.
- ✓ يحدُث التعلم الصحيح عندما يدرك المتعلّم وجود تلاءم بين المعارف التي يجب اكتسابها وموضوع التعلّم.
- ✓ كل تعلّم يؤدّي إلى تغيّر في منظومة الذات أو في إدراك الأنا يُحدِثُ شعوراً بالتهديد ومن ثمّة تميل إلى مقاومته.
- ✓ يُدرَكُ ويُستوعَب موضوع التعلّم كلّما تقلّصت درجة التهديدات الخارجية إلى أقصى الحدود.
- ✓ عندما يكون تهديد الأنا ضعيفا، يُصبح من الممكن إدراك التجربة المعاشة من زاوية أخرى وهو ما يسمح بحدوث التعلّم.
- ✓ إنّ النشاط يُسهّل التعلم الذي له دلالة ومعنى، فنحن غالبا ما نفهم الأشياء ونحتفظ بها من خلال ممارستها، ونبقى متأثرين بهذا التعلّم.
- ✓ كلّما كان المتعلّم يمتلك جزءا من المسؤولية عن التعلم كلما صار التعلم أكثر سهولة، فالتعلم يبلغ أقصى مداه عندما يقوم المتعلم بتحديد مشكلاته الخاصة، وباختيار موارد حلولها بنفسه، وكلما تحكّم هذا المتعلّم في الخطوات التي يجب إتباعها وتقبّل نتائج اختياراته.
- ✓ إنّ التعليم الذي يُقرر فيه الشخص مصيره بنفسه والذي يشمل الشخص من كل جوانبه الوجدانية والمعرفية، هو تعليم يمكن الاحتفاظ به لمدة طويلة.

- ✓ يكتسب الطالب اكبر قدر من الاستقلالية في الفكر وفي الإبداع وفي الثقة بالنفس، إذا ما أصبح يُؤمن بأنّ النقد والتقويم أمران أساسيان، ويؤمن أيضا بأنّ تقويمات الآخرين ليست سوى أمور ثانوية.
- ✓ يُعَدُّ تعلُّم آليات التعلّم الموجودة في العالم المعاصر من الأنواع الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وينبغي أن نتعلّم كيف نبقى متفتحين على الخبرة الذاتية، وكيف نستبطن عملية التغيير.

أ- الاستراتيجيات التربوية: يتم التكوين الخبراتي من خلال إستراتيجيتين هما: (برتراند، 2007، ص 58-61)

- ➢ **تحويل الأستاذ المُبلّغ إلى أستاذ مُيَسّر:** أي يُبسّط عملية التعلم و يساعد طلبته فردياً، كما يساعد الجماعة كلّها بنفس المقدار في اختيار و توضيح أهدافهم و نواياهم.
- ➢ **توظيف استراتيجيات تفاعلية بين الأشخاص:** يجب أن نستدرج الطالب انطلاقا من واقعه (الوجداني و المعرفي)، ثُمّ نمكّنه من التعبير عن هذا الواقع بأساليب مختلفة (الكلمة ، النص، المسرح، الرسم،...) ولتحقيق ذلك يجب توفير عدد من التمارين الملائمة التي تسمح بتحقيق الاتصال بين الفرد و ذاته، و هو ما يساعده في الوصول إلى انطباعاته و تصوّراته و أحاسيسه و أفكاره و حاجاته النفسية و رغباته، فالأمر يتعلّق هنا بقدرة الولوج إلى الذات، ثم يجسد عالمه الداخلي بأساليب مختلفة (كالكتابة والرسم...)، ثم يتبادل الأشخاص فيما بينهم اكتشافاتهم المختلفة، وفي الأخير تُختتم العملية بالرجوع إلى الذات بهدف القيام بحوصلة لما تمّ تعلمه.

1-1-2- نظريات الإنسانية المحدثة:

لا تستلهم العديد من النظريات الشخصانية التي لا تستلهم افكارها مباشرة من Rogers، و قد كان لعالم النفس Adler بالغ الأثر في تطور علم النفس الشخصاني في أوروبا، و بشكل خاص في أمريكا من خلال الملتقيات التي كان يديرها في نيويورك حيث أين تمكن من الالتقاء و التأثير في العديد من العلماء، " حيث يطرح Adler علم نفس فردي ينطلق من فكرة مفادها أن الغرائز و المجتمع لا يتحكمان في الفرد، لأن هذا الأخير يعتبر قوة مبدعة يجب عليها أن تستند إلى وراثتها و إلى تأثيرات محيطها...و بعد وفاة Adler سنة

1937 كونت جماعة من علماء النفس (Maslow, Dreikurs, Fromm) جمعية هامة في شيكاغو تحت رعاية Rudolf Dreikurs، و كان لهؤلاء العلماء أثر عميق في الفكر التربوي خاصة خلال الخمسينات و الستينات، و هم يعتبرون ممن وجهوا هذا الفكر نحو بيداغوجيات تهتم بتطور الشخصية " (برتراند، 2007، ص 61، 62)

أ– المبادئ:

" بنى Fotinas نظرية من نظريات الإنسانية المحدثة في التربية حاول فيها التوفيق بين مقاربة نسقية و بين فلسفة إنسانية تستلهم أفكارها من علم النفس الآدلري و من مدرسة شيكاغو بشكل خاص...حيث يستهدف الدرس عنده تكوين أفراد قادرين على التدخل بفعالية في الوسط التربوي، فهم من ينتج و يساهم في خلق وضعيات التعلم المتمركز حول الشخص بدل التمركز حول محتويات البرامج و طرائق تنفيذها، و تظل أهداف مثل هذه الوضعيات مفتوحة على اعتبار ان المنهجية الديداكتيكية تترك للتلاميذ حرية تحديد أهدافهم و معايير تقويم أنفسهم " (برتراند، 2007، ص 62، 63).

ب– الاستراتيجيات:

- تترابط حلقات هذه المنهجية في بنية بيداغوجية محددة و منظمة مسبقا، إلا أن المتعلم هو من يحدد مسارها انطلاقا من حاجاته، و تتضمن بيداغوجيا الإنسانية المحدثة عند Fotinas ستة مراحل هي:
  - ✓ مرحلة الممارسة الطبيعية (الفعل التفكيري الاستكشافي) و تتضمن توضيح القيم و الدوافع و الحاجات الشخصية و خطوة بناء الموقف التعليمي انطلاقا من طرح مشكلات.
  - ✓ مرحلة التوعية بالممارسة الطبيعية (الدراسة و التحليل) و تتضمن إيضاح الموقف المشكلاتي و خطوة اختيار إشكالية ذات دلالة.
  - ✓ مرحلة التبادل الشامل (عرض المرحلتين الأولى و الثانية).
  - ✓ مرحلة الممارسة الواعية (ممارسة الفكر العملي المنظم) و هي تحتوي على خطوة البحث عن المعلومات بواسطة القيام بمطالعات الكتب و استشارتها، و بواسطة طرح تصورات خاصة، و كذلك على خطوة توضيح أهداف التعلم باستعمال عبارات تشير إلى المهارات التي ينبغي

اكتسابها، و تحتوي هذه المرحلة على خطوة أخيرة تتعلق بمشاهدة أفلام بحثية أو التعرف على البحوث النظرية...الخ.

- ✓ مرحلة تقويم الممارسة الواعية (دراسة و تحليل منتظمان) إنها المرحلة المرتبطة بتقويم التعلم، أي تقويم المهارات التي اكتسبها و تقويم القيم المعاشة و المواقف المبتكرة.
- ✓ مرحلة تبادل يجري في جمعية عامة (عرض المرحلتين الرابعة و الخامسة). (برتراند، 2007، 63، 64).

- ➢ المدرس كميسر للتعلم: يلعب المدرس في التعليم دور الميسر، فهو يقود المتعلم لأن يحيا تجارب حقيقية تساعده في الولوج إلى تجربته المعيشية و اختراق أعماقه بقوة، و للقيام بهذا العمل الذي يطلق عليه Fotinas بالفحص الباطني أو استقصاء الأعماق اللامحدودة للإنسان، توجد تقنيات بيداغوجية عديدة منها أن المدرس الميسر الذي يريد تطوير الوعي النوعي الجسدي لدى الطالب أن يستعمل أنواع مختلفة من الإرتخاءات السلبية و الايجابية، التركيزات، التأمل الذاتي، أحلام اليقظة، التعابير الجسدية الحرة (برتراند، 2007، ص 65).

1- 2- نموذج البيداغوجيات المتمحورة حول تطوّر القدرة الإبداعية بواسطة استراتيجيات أكثر تَدَخُّليّة

1-2-1- النظريات التفاعلية لتطوّر الشخص:

" لقد أدّت الممارسات في البيداغوجيات اللاتوجيهية إلى ظهور بيداغوجيات تفاعلية، ومن الأكيد أنّ اللجوء إلى اللاتوجيهية في العمل التربوي سيجد صعوبات ميدانية، ممّا سيجعل المدرّسين يشعرون مبكراً بأنّ هناك حاجة إلى تأطير الأطفال والمراهقين أثناء مراحل تعليمهم، مع احترام الخصوصيات الفردية لكل واحد منهم، حيث أنّ المسألة لم تعد مرتبطة بترك التلميذ ينمو دون وجود أي إطار... بل أضحت مرتبطة في هذه البيداغوجيات بالانطلاق العملي من عمليات واستراتيجيات العمل الجماعي بغية تيسير النمو الفردي ، إنّ اقتسام السلطة بين المدرّسين والتلاميذ الذي تدعو إليه البيداغوجيا اللاتوجيهية هو الذي أدّى إلى ظهور فكرة

البيداغوجيا التفاعلية، فالأمر إذاً أصبح يتعلق بالعمل المشترك، ولكن مع الحفاظ دائما على الهدف التالي: تطوير الطفل" (برتراند، 2007، ص 67).

" و تُشَكّل النظرية العضوانية للتربية مثالا حيّا عن ديناميكية الشخص والجماعة، وهي النظرية التي تمّ نشرها في الكيبيك خلال السبعينيات، انطلاقا من البيان الذي نشره المجلس الأعلى للتربية والمعنون: L'activité éducative (1971) ، يقدم هذا التقرير التربية كنشاط يصدر عن الحياة الباطنة للشخص، حيث تُعدّ التربية كثمرة لمسار فردي يوجد مركزها و ديناميتها في الطالب نفسه، أي أنّ تطوّر وتفتّح الشخصية التي تقوم بتربية ذاتها بذاتها، يجب على التربية أن تؤسس على الموارد العميقة للكائن بدل أن تقوم على تحصيل معرفة ثقافية وتقنية، انطلاقا من أنّ الشخصية تعد أهم بكثير من تحصيل أي محتوى، وبالتالي يجب على التعليم أن يركّز على تنمية القدرة الإبداعية لدى الطالب وعلى تنمية خياله وعفويته في التعبير واستقلاليته الخاصة وقدرته على القيام بالحكم وبالتقويم الباطني، في نفس الفترة الزمنية تَمَّ تقديم تقرير يتضمن تصوّرا عضوانيا للنشاط التربوي، ينضوي هذا التصوّر تحت لواء النظام الذي يسعى إلى تكثيف الشروط المساعدة في تحقيق تطوّر الشخص و الإكثار من الوسائل المساعدة في التربية الذاتية...أي توفير الموارد اللامحدودة، و مساعدة الأشخاص على تحديد كيفيات استعمالها بأنفسهم، وتوفيرها أيضا لكل من يريد أن يبدع ويُغيّر باستمرار تلك البنيات التي تساهم في ظهور ومواجهة الحوادث الطارئة" (برتراند، 2007، ص 67، 68).

أ- المبادئ: (برتراند، 2007، ص 68- 70)

- **الشخص كائن علائقي:** إنّ الفرد الذي يعيش خبرة معيّنة، يساهم في نفس الوقت في خلق خبرة للآخرين، ويُعتَبَر مفهوم "العصامي" من المفاهيم الناتجة عن هذه النظرية، فالتربية تُعَدُّ ذلك الشيء الذي يحدث في باطن الفرد، إنها خبرة تبدأ من ذات الفرد العصامي، وتجري فيها وتنتهي عندها، إنّ الشخص كلما قام باستحداث ذاته، كلّما صار كائناً اجتماعياً وواقعياً وإيجابياً وقادراً على التكيّف مع ما يحيط به، وعلى الإبداع في تغيير هذا المحيط.
- **البيئة التربوية:** لقد سمحت الممارسة التربوية لـ Angers بالإطّلاع على بعد البيئة المدرسية، وتبيّن له أنّه ينبغي أن يحدُث تزاوج بين العصامي والبيئة حتّى يتمّ حدوث النمو، أمّا هدف البيئة فهو إحداث

طفرة للموارد الدّاخلية وللنشاط المستقل لدى العصامي الذي ينبغي اعتباره شخصاً كامل الحقوق ضمن المجال الذي يحدث فيه التفاعل، إذ له الحق في ممارسة كامل إمكاناته، وقدراته للحصول على المعرفة كما أنّ باستطاعته تعبئة إرادته في النمو المستقل و الإبداع حتى يصبح قادراً على التكفّل بتكوينه الذاتي وبتطوير شخصيته، وبعبارة أخرى يقوم العصامي بتغيير وجوده وبناء ذاته بكل حرية.

- **المعرفة كمشروع خاص**: يُلِح Angers (1976) على ضرورة جعل الحصول على المعرفة مشروعاً خاصاً، وهي تُكتسب وتتعمّق من خلال التفاعل بين العصامي والموضوع، أي أنّها تنشأ من عملية بناء نموذج داخلي يكوّنه العصامي بنفسه، أمّا دور الأستاذ فيكمن في تيسير التعلّم، فهو يلعب دوراً هاماً ضمن المجال الذي يتم فيه تفاعل العصامي مع موضوع الدّراسة، كما يجب عليه أن يؤدّي وظائف محدّدة منها تهيئة البيئة، فعليه أن يجعلها مثيرة لحب الاطّلاع الطبيعي و لتساءلات الطلبة، أيضا على المدرس ملاحظة وتحليل سير عملية التفاعل بين العصامي والبيئة وأن يحاوَل أن يرقى به.

خلاصة القول أننا نعثر في البيداغوجيات الشخصانية على مبدأ غريب يدعو إلى إعطاء الطالب مبادئ التنظيم الذاتي، وهو ما يؤدّي في غالب الأحيان إلى الوقوع في بعض المفارقات، منها الدعوة إلى تنظيم البيئة التربوية، في حين أنّ الطالب هو المدعو في هذه البيداغوجيا إلى أن يكون منظمها الرئيسي، إنّها مفارقة غريبة لأنّ هذه البيداغوجيا تسعى لأن تكون توجيهية ولا توجيهية في آن واحد.

كيف يمكن أن ننظم بيئة تربوية تكون في آن واحد توجيهية ولا توجيهية؟ وكيف نوجّه ولا نوجّه حرية الفرد في آن واحد؟

المحاضرة الثالثة النظرية الاجتماعية (La Théorie sociale).

تمهيد:

" تستند بعض النظريات التربوية إلى نظرة اجتماعية للتغيرات الممكن إحداثها في ميدان التربية، الذي يعتبر من الميادين التي تفيد في تغيير المجتمع...إذ ينبغي أن تكون التربية وسيلة للحصول على أدوات وجدانية و معرفية و نفس حركية و تصورية و غيرها تمكن التلاميذ من التدخل في الوضعية التي تساعدهم في تغيير الواقع اليومي، و إجمالا ينبغي أن تساهم التربية بلا قيد و لا شرط في تطوير الواقع" (برتراند، 2007، ص 185).

1- اتجاهات النظرية الاجتماعية:

" أدّت التأثيرات السابقة المتنوعة إلى ظهور تيارات اجتماعية مختلفة أهمها:

- البيداغوجيات المؤسساتية المسيرة ذاتيا، و التي مارست تأثيرا على الفكر التربوي خلال الستينات و السبعينات.
- بيداغوجيات التوعية الاجتماعية كما حددها Shor Giroux , & Freire.
- النظريات البيئية الاجتماعية، و هي النظريات التي تتناول العلاقة الشاملة بين التربية و مسيرة كوكبنا الأرضي...حيث تسعى إلى تأسيس مجتمعات جديدة تطور حملها لمسؤولية ثقافية و اجتماعية و بيئية" (برتراند، 2007، ص 185، 186).

1- 1- البيداغوجيات المؤسساتية:

تعد البيداغوجيا المؤسساتية من الحركات التي جاءت من أجل تغيير ميدان التربية ، و قد عرفت خلال الستينات و السبعينات في فرنسا و في الكبيك، و تعتبر أهداف هذا التيار اجتماعية في جوهرها، و تتلخص في إعادة النظر في المجتمع الرأسمالي و مهاجمة تقسيم المجتمع إلى طبقات، و التخلي عن المؤسسات البيروقراطية، و إعادة بناء المجتمع.

" تسعى البيداغوجيات المؤسساتية إلى تحقيق الغايات التالية:

- ✓ طرح تصور جديد للمؤسسات يدعو إلى بداية التسوية من القاعدة و إلى نقد مستمر للمعايير القائمة و إلى تطوير قوى تأسيسية.

- ✓ كشف القناع عن المؤسسات التي تستعمل الضغوطات المادية (اقتصادية و جسدية) حتى تفرض رؤية خاطئة عن علاقات الإنتاج.
- ✓ إثبات أن الدولة و الاقتصاد و صراع الطبقات هي ما يحدد المؤسسات.
- ✓ فضح تظليلات مفهومي الجماعة و المنظمات التي أنشأها علم نفس الجماعات و علم اجتماع المنظمات." (برتراند، 2007، ص 186، 187).

" ترجع أصول البيداغوجيا المؤسساتية إلى مصدريـن هما علم الاجتماع الماركسي و علم النفس الاجتماعي (Labrot, Lapassade, Lourau) من جهة، و العلاج النفسي المؤسساتي (Oury, Vasquez) الذي يهاجم المؤسسات القائمة...حيث تستمد البيداغوجيا المؤسساتية مصادرها من البيداغوجيا الفوضوية الألمانية التي عرفت أوجها في الثلاثينات بواسطة إسهامات نتائج تجارب Neill في انجلترا، و بواسطة التجارب النقدية التي أجراها محللون نفسانيون في نهاية الخمسينات و بداية الستينات في فرنسا، و يؤكد Hess في كتاباته أن مرحلة (1960- 1961) تعد مرحلة غنية بالأحداث التنظيمية لهذا التيار." (برتراند، 2007، ص 187).

" إن مشكلة التنظيم المدرسي لا تقف عند هذا التنظيم وحده، فالتنظيم المدرسي ليس سوى مكانا تتفجر فيه الأزمة العامة التي يعيشها المجتمع. و هكذا، جاءت النظرية المؤسساتية لتؤدي وظيفة تحقيق التسيير الذاتي الاجتماعي...فهذه النظرية تسعى إلى إشراك أقصى عدد ممكن من الأفراد في عملية الإنتاج، و كذلك إلى تحريرهم، و يمكن القول أن التسيير الذاتي الاجتماعي يعد بمثابة الهدف الرئيسي للتسيير الذاتي البيداغوجي، مادام أنه يسمح بإرضاء الحاجات الإنسانية الأساسية أي تلك التي تهدف إلى تحقيق الإبداع و الابتكار و المبادرة و البحث و التواصل الإنساني...و يؤكد Labrot أنه بدون تسيير ذاتي في المدرسة، و بدون تكفل الطلبة بأنفسهم و بدون استئصال و لو جزئي للبيروقراطية البيداغوجية، لن يكون هناك أي تكوين حقيقي و لن يحدث أي تغيير على مستوى ذهنيات الأفراد، مما قد ينجم عنه انجرار المجتمع نحو مشاكل لا حل لها." (برتراند، 2007، ص 189، 190).

إضافة إلى تأثر البيداغوجيا المؤسساتية بالماركسية، فقد تأثرت أيضا بنموذج العلاج النفسي المؤسساتي الذي يؤكد أنه جاء لنقد المؤسسات، و الذي نعثر عليه عند Jean Oury ، حيث يؤكد " أن المرض العقلي يعد بالدرجة الأولى مرضا اجتماعيا، و يعتبر علماء النفس الممارسين في المؤسسات سجناء لنظام و قوانين و لأنماط التنظيم التي تتحكم بشكل عام في عمل الطبيب و حتى في رأيه، و لذلك يرى Jean Oury أن ما ينبغي علاجه أولا هو محيط المريض. و قياسا على ذلك، يجد المدرس نفسه في نفس الوضعية، أي سجينا لذلك النظام، حيث تعو مثل هذه النظرة إلى التركيز على إعادة تنظيم العلاقات داخل القسم الدراسي و داخل المؤسسة كما أنها تدعو إلى الاعتراف الصريح بدور اللاشعور في العملية التربوية."(برتراند، 2007، ص 190).

إضافة إلى ذلك، فإن البيداغوجيا المؤسساتية تستعمل تقنيات التدخل الجماعي التي تستخدمها البيداغوجيا الروجرسية، إلا أنه لا ينبغي الخلط بينهما، إذ أن أهداف كل واحدة منهما تختلف عن أهداف الأخرى، " و يحدد Lapassade العلاقة بين التحليل المؤسساتي و الطرائق النشطة كما يلي{ يعني التسيير الذاتي الكشف عن العنف المؤسساتي، في حين تميل اللاتوجيهية إلى تحسين الجو أو تسهيل العلاقات}، إن هذه الملاحظة التي قدمها Lapassade ذات أهمية، لأنها تعبر عن وجود اختلاف جوهري بين النموذج الإنساني للتربية و نموذج البيداغوجيا المؤسساتية...و يعتبر مبدأ الطلب محور البيداغوجيا اللاتوجيهية حيث أن الفرد يمتلك القدرة على المبادرة و على الاختيار في هذه البيداغوجيا، إلا أن ما يحدد اختياره بالرغم من كل شيء هو الهيئات السياسية و الأيديولوجية و الاقتصادية...كما انتقد Guiraud البيداغوجيا الروجرسية، مؤكدا أن اللاتوجيهية الفردية أو الاجتماعية لا تطرح التوجيهية البنيوية موضوع للمناقشة ما دام أن التكوين الذاتي اللاتوجيهي لا يقوم على التسيير الذاتي، و يشكل هذا التوجه أحد التناقضات المركزية في الموقف الروجرسي، إذ أن اللاتوجيهية الحقيقية تفترض أن نرقى من مستوى الجماعات إلى مستوى المؤسسات. " (برتراند، 2007، ص 190).

إن تأثير علم الاجتماع المتزايد على البيداغوجيا المؤسساتية خاصة فيما يتعلق بمفهوم سلطة العنف الرمزي، و التي تدل على " العملية التي يتم بواسطتها تكريس فرض معان على الآخرين و اعتبارها مشروعة و صادقة، في الوقت الذي تخفي فيه هذه المعاني وراءها علاقات القوة التي يقوم على أساسها هذا الفرض " (برتراند،

2007، ص 192)، جعلها تقع في مفارقة غريبة، ذلك لأن أي عمل تربوي إنما يعبر عن عنف رمزي، فسيرورة العملية التربوية تتطلب وجود شروط و هي:

- ✓ " وجود مرسل (هيئة بيداغوجية) تتوفر على استقلالية نسبية.
- ✓ وجود مستقبل (متلق) تربطه بالمستقبل علاقة تواصل بيداغوجي إلزامية.
- ✓ وجود فعل بيداغوجي يكون هو بدوره قائما على الحق المشروع في الفرض (سلطة بيداغوجية) و هو الحق الذي يسمح ببمارسة عمل بيداغوجي تقاس مردوديته بمقياس الديمومة و الانتقالية و الشمولية.
- ✓ وجود مبدأ منتج لخطاطات التفكير و الإدراك و التقويم و الممارسة، و ينبغي أن يكون هذا المبدأ نتاجا للبنيات الهيكلية للمجتمع و منتجا لممارسات مقبولة و معيدا لإنتاج بنيات يُتَّفقُ على موضوعيتها، إنه المبدأ الذي يسمى اليوم بمبدأ الثقافة النظامية" (برتراند، 2007، ص 192-193).

و بناء على ما سبق، فإن " كل فعل سواء كان مؤسساتيا أم لا يعتبر عنفا رمزيا، لأنه يقوم على جعل المرسل يفرض على المتلقي طريقة من طرائق التفكير أو شكلا من أشكال معالجة المعلومات، بعبارة أخرى، تدافع البيداغوجيا المؤسساتية عما تحاربه" (برتراند، 2007، ص 193).

1-2- بيداغوجيا التوعية:

تحتوي هذه البيداغوجيا على جماعتين من المفكرين ، حيث تنتمي الجماعة الأولى للتوجهات التي كان Paulo Freire أول من حدد معالمها، أما الجماعة الثانية فيمثلها مفكروا البيداغوجيا النقدية.

1-2-1- الفكر التربوي عند Paulo Freire و المتأثرين به في البيداغوجيا التحريرية:

أ- الفكر التربوي عند Paulo Freire:

" كان Freire في بداية حياته مدرسا، و قد استطاع بعد خمس عشرة (15) سنة من الخبرة في مجال التعليم أن يبني مفهوم بيداغوجيا التوعية (حيث لاحظ أثناء ممارساته لعمله أن الفئة العامة من الناس تتعرض للسيطرة و للحرمان من طرف الطبقات الحاكمة)، كما أن Freire وضع في طليعة اهتماماته تصورا محددا للثقافة...فهو يفضل الانطلاق من تكوين الفرد على أساس ثقافة نقدية...و قد توصل بعد دراسته للمجتمع

البرازيلي إلى وصفه بالمجتمع المنغلق الذي يعيش فيه الناس مستلبين ملزمين بالصمت و غير قادرين على اتخاذ قرارات و فاقدين لكل حس نقدي، و لما حان وقت التغيير، وقت انفتاح المجتمع و تأسيس الديمقراطية تم استبعاد مساهمة الشعب باسم الحفاظ على الحرية المهددة، و باسم الديمقراطية. إن المشكلة التي يسعى Freire إلى حلها هي مساعدة الشعب على الاضطلاع بنفسه بعملية الانتقال إلى الديمقراطية حيث يقول {إننا في حاجة لتربية تجعلنا قادرين على اتخاذ القرار و على تحمل المسؤولية الاجتماعية و السياسية}، و لحل مشكلة الانتقال إلى الديمقراطية يطرح Freire التربية كممارسة ديمقراطية للحرية تقوم على استعمال طريقة نشطة و تأسس على الحوار و على النقد و على تكوين أفراد قادرين على إبداء الرأي" (برتراند، 2007، ص 195).

استراتيجيات الفكر التربوي التوعوِي عند Paulo Freire: (برتراند، 2007، ص 196-199).

- **الحوار**: و هو أول عنصر لهذا الأسلوب، و يقصد به تلك العلاقة غير السُلَّمية الموجودة بين الأفراد، و هو يسهل التواصل... يقول Freire { يستطيع الإنسان أن ينمّي شعوره بالمساهمة في الحياة العامة كلما وجد نفسه في جو حواري، لان السلوك الحواري يتطلب الشعور بالمسؤولية الاجتماعية و السياسية...}، و في ميدان التربية يلتزم المربي ببناء المعرفة مع الطلبة من خلال الحوار المستديم، لأنه لا يستطيع نقل المعرفة انطلاقا من علاقة السيطرة التي تربط بينه و بين الطلبة، إن التربية التحريرية تتعارض تماما مع البيداغوجيا التي تقوم على السيطرة.
- **الارتباط بالواقع**: يشكل الارتباط بالواقع الخاصية الثانية لبيداغوجيا التوعية، لكونها تنطلق من تجارب الطلبة الحياتية بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، إنها بيداغوجيا تتموقع ضمن كل ما هو محسوس و ضمن الحس المشترك و ضمن الحياة اليومية للتلاميذ.
- **بناء الثقافة**: يشكل تعليم الطلاب الخاصية الثالثة لهذه البيداغوجيا، و يتعلق الأمر هنا بتعليم اجتماعي للطلاب، ليس بالمعنى العام لمفهوم التعليم ، و لكن بمعنى التثقيف، أي توعية الأفراد بثقافتهم و بضرورة مشاركة كل واحد منهم في عملية البناء الجماعي و الديمقراطي للثقافة و للتاريخ، و يكمن

هذا التثقيف في تحصيل لغة لها معنى بالنسبة للفرد...أي أنه لا ينبغي أن نعلم الطالب ترديد جمل لا معنى لها بالنسبة للواقع الاجتماعي و الثقافي...و عليه فإن دور المربي يتجسد في إثارة مناقشة حول موضوع مستمد من وضعيات ملموسة، و أيضا في اقتراح أدوات تساعد الفرد في اكتساب القدرة على التحدث عن حياته الخاصة، و تساعده كذلك في تكوين نفسه بنفسه.

- **تكوين الفكر النقدي**: إن إشكالية التوعية يجب أن تكون ذات بعد نقدي و ينبغي أن تمس تجارب الطالب الشخصية، أي أن الطالب يصبح بواسطتها واعيا بمشاكل المجتمع الذي يعيش فيه، فالأمر في نهاية المطاف يهدف إلى تمكين الطالب من التحكم في ثقافته و في تاريخه، و إلى تمكينه من الشعور الواعي بالقيم التي استنبطها، و التحرر من قيم الطبقة الحاكمة، و اكتساب نظرة اعتزاز بثقافته.
- **التكوين لاكتساب القدرة على التدخل الاجتماعي**: و يتعلق الأمر هنا بتكوين الفرد بشكل يجعل منه فردا فاعلا اجتماعيا، تكمن وظيفته في التحرر و في تحرير الآخرين من قبضة الطبقات المسيطرة، لأن الحرية كما يراها Freire تعتبر في جوهرها اجتماعية، و لا يمكنها أن تتحدد في الوعي الفردي فقط.

ب- بيداغوجيات التحرر:

" حمل Shor فكر Freire إلى الولايات المتحدة خلال الثمانينات و التسعينات من القرن العشرين، و هو من أنشأ بيداغوجي جد واقعية عن التوعية الاجتماعية للفرد...حيث انطلق هذا الباحث من إشكالية اجتماعية للتربية و طرح التساؤلات التالية: هل تستطيع التربية أن تجعل الطلبة مفكرين و نقادا و عمالا مهرة و مواطنين نشطين؟ هل بإمكاننا أن ترقى بالديمقراطية و تساعد بإنصاف كل الطلبة؟ للإجابة عن هذه التساؤلات يطرح Shor بيداغوجيا تحررية تدعو إلى منح الطلبة كل السلطات التي تمكنهم من تغيير المجتمع" (برتراند، 2007، ص 199).

خصائص بيداغوجيات التحرر عند Shor: (برتراند، 2007، ص 200- 203)

- **المساهمة**: من خلال استناده إلى أفكار Dewey و Freire يؤكد Shor أن المساهمة لا تحدث فقط في الأقسام الدراسية، بل في كل مكان من المجتمع، فالفرد لا يمكنه أن يعيش في فراغ، و الفردانية

تعتبر حتما اجتماعية، و من ثمة ينبغي أن يكون الطالب نشيطا و مشاركا في نختلف النشاطات المدرسية و شبه المدرسية، كما ينبغي للمدرس أن يُنشِأ وضعيات تسمح للطالب بأن يكون نشيطا و ليس سلبيا، كما ينبغي أن تكون هذه المساهمة مستديمة و ذات "نشاط بيني" على أساس أن الفرد و المجتمع يغير كل واحد منهما الآخر بشكل تبادلي.

- **تعلم وجداني و معرفي**: إن التعليم التقليدي يشجع على التنافس بين الطلبة، و ينشر المشاعر السلبية بين أغلب الأفراد، و الأكيد أن التعلم لا يمكنه أن يتأسس على مثل هذه المشاعر الإحباطية، لأنها تنمي الشعور بالاستسلام و التقهقر، بل بالعكس، ينبغي أن يكون التعليم محررا و مركزا على المساهمة التي تساعد في ظهور المشاعر الايجابية لدى كل الطلبة.
- **تساؤلات الطلبة**: تراهن هذه البيداغوجيا على الأسئلة التي يطرحها الطلبة كمحرك لعملية " الهدم النقدي" للمعلومات التي تصلنا عن طريق وسائل الإعلام و المؤسسات المدرسية، فالبيداغوجيا التي تنطلق من مثل هذه الأسئلة تتحول تدريجيا إلى نشاط بحثي يبني الطالب بواسطته معارفه، و يتوصل من خلاله إلى اكتساب نظرة أكثر نقدا للمجتمع.
- **الحوار**: يؤكد Shor معتمدا على Freire أنه يجب على البيداغوجيا أن تأخذ شكل حواري نقدي، و ذلك عل نقيض الطريقة الإلقائية التقليدية، فدور المدرس لا يكمن في تبليغ المعلومات للطلبة و لكن في التحاور معهم في مواضيع تهمهم، لأنهم يتعلمون بواسطة الحوار كيف يطورون نظرة نقدية لقدراتهم و لظروفهم و للغتهم و لمعارفهم و لمجتمعهم.
- **إعادة النظر في التنشئة الاجتماعية**: يجب على المدرسين أن يتقاسموا السلطة مع الطلبة بهدف إعادة النظر في تنشئتهم الاجتماعية، فكلما تقاسم المدرسون هذه السلطة، دفع ذلك بالطلبة إلى المساهمة، بل أدى ذلك إلى جعلهم يعيدون النظر في الخبرات و السلوكات الاجتماعية، التي تهيكل حياتهم المدرسية، و منها على سبيل المثال السلوكات العنصرية، لا يعني ذلك أن المدرسين سيدرسون الثقافة المضادة، بل يعني أن المدرسين سيشاركون الطلبة في إعادة النظر في الممارسة الثقافية و الاجتماعية السائدة.

- **تعليم ديمقراطي**: إن التعليم الديمقراطي تعليم يسمح لجميع الطلبة بالتعبير بحرية و بالتعريف بنواياهم، و بالاستجابة وفق ذلك لعالمهم، فطرائق Freire التي كيفها بعض الباحثين تعبر عن استراتيجيات ممتازة في التعليم التعاوني، و هي الاستراتيجيات التي جاءت لتحدي النماذج البيداغوجية الشائعة التي تعتبر أقل ديمقراطية، و يختلف التعليم التعاوني الذي دعا إليه أصحاب النظريات التعاونية للتعليم والتعلّم عن التعليم التعاوني عند الذي دعا إليه Freire، فبالنسبة للمنظرين في النظريات التعاونية للتعليم والتعلّم فهم يعتبرون التعلم التعاوني كأحسن وسيلة لتغيير المدرسة، على اعتبار أن لديهم نظرة بيداغوجية أو ديداكتيكية للتربية، في حين أن هذا التعليم من وجهة نظر المنظرين في البيداغوجيات التحررية يعتبر أحسن وسيلة لتكوين طلبة يكونون قادرين على تغيير المجتمع.
- **جماعة من الباحثين**: يجب أن يقوم الطلبة ببحوث جدية و عميقة، فهم لا يتوافدون على المدارس للحصول على المعارف فقط، فينبغي عليهم أن يتحولوا إلى جماعة من الباحثين يكمن دورها في الاشتغال بالتغيير الاجتماعي.
- **تداخل المواد**: يعد تقسيم المواد عائقا هاما يجب تجاوزه بواسطة التعليم المتعدد المواد، و ما يجب فعله هو تجنب عزل تعلم اللغة كمادة وحدها، بل يجب على الطالب أن يكون قادرا على تعلم اللغة المكتوبة و المنطوقة من خلال جميع المواد.
- **الممارسة الاجتماعية**: يرى Shor أنه لا ينبغي حصر البيداغوجيا في القسم فقط، بل يجب أن تنطلق نحو الممارسات الاجتماعية، و هو في ذلك يعود إلى Freire و إلى مفهومه حول " العمل الثقافي من أجل الحرية" أي المشاركة في مجموعة من المطالب و تنظيم المظاهرات ضد اللامساواة الاجتماعية و المشاركة في الانتخابات و في المسيرات من أجل بلوغ حقوق الأقليات و النضال من أجل الدفاع عن البيئة.

1-2-2- البيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص 205- 209)

تتميز البيداغوجيا النقدية عن البيداغوجيات التحريرية ببحثها الأكثر تطورا في مجال أسس التربية الاجتماعية، و تتموقع هذه البيداغوجيا و تتضح في نقطة تتقاطع فيها ثلاثة اتجاهات أساسية هي:

أ- الماركسية الأرطودكسية (أين تم الابتعاد عن الموقف الماركسي التقليدي الذي يهتم خاصة بالمشكلات الاقتصادية و بالطبقة العاملة، فلقد كانت الماركسية أول من استعمل لغة تسهل النقد الاجتماعي لوظائف المدرسة في مجتمعنا، و هي اللغة التي تدعو إلى فكرة أساسية تكمن في استنساخ النظام الاجتماعي و الاقتصادي السائد، و تعتبر المدرسة حسب هذه اللغة آلية للاستنساخ و للانتقاء، أي أن المدارس لا تعدو أ ن تكون سوى منظمات اجتماعية تقوم بوظيفة الاستنساخ الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي).

ب- علم الاجتماع التربوي الجديد (و الذي يطرح نقدا جذريا للتربية التي تمنحها الأنظمة المدرسية، كما يرى أن تجزئة المواد الدراسية، و ترتيب المعارف ضمن نظام سلمي، و رفض المعارف غير المدرسية عبارة عن أدوات تساعد في انتقاء الطلبة حسب انتمائهم الطبقي، و بعبارة أخرى ينظر للبرمجة الدراسية كوسيلة فعالة يستعملها المجتمع للانتقاء الإيديولوجي).

ج- الدراسات الثقافية (و التي نعثر عليها في مصادر مختلفة كالأنتروبولوجيا، و الدراسات النسوية و الفينومينولوجيا، و مدرسة فرانكفورت، و البنيوية، و النصوص التي تناولت موضوع ما بعد العصرنة، كما يوضح Giroux بأن الحكومات لا تكون محايدة لأنها هي من يُموِّل التربية، و بالتالي فإن المدارس ليست محايدة في ممارستها البيداغوجية، فهي تثبِّت من هم أكثر ثراء في امتيازاتهم، و تقصي و تهمش ثقافة الأقليات، أي خبراتها و تاريخها و أحلامها).

إن مشكلة المدرسة هي مشكلة علاقتها بالمجتمع، فالمدرسة أداة ثقافية للانتقاء و للاستنساخ و تُستغل لصالح الطبقات السائدة، ولما كانت وظيفة المدرسة ترتبط بعملية التنشئة الاجتماعية فإن المشكلة كما يعتقد Giroux تتعلق بممارسة مجموعة معينة من الأفراد للسلطة على مجموعات أخرى عبر المؤسسات المدرسية، و هنا تكمن مشكلة كبيرة تمس جميع المؤسسات الثقافية للمجتمع، فالنخبة هي التي تراقب تطور المجتمع بواسطة مؤسساته الثقافية، فهو يرى أن المجتمع لا يشجع الأفراد و يمنعهم من القيام بتحليل معمق للمشاكل الاجتماعية التي نجمت عن التصنيع المفرط، كما يلاحظ أن البنيات الثقافية كالتلفزيون و المدارس و المذياع تستخدم كأدوات لتحويل أذهان الناس عن المشاكل الحقيقية، و توجيههم نحو الاهتمام بمشكلات زائفة، فهذه المؤسسات تشغل الأذهان خلال الحياة بكاملها، أملا في أن تحافظ الجماعات الموجودة في السلطة على

سلطتها أكبر قدر ممكن من الزمن، أما المجتمع فيطرح علينا ثقافة جماهيرية تميزها الرداءة و النفعية، لهذه الأسباب يكون من الصعب في مثل هذا الوضع تكوين مواطنين يكونون في المستقبل قادرين على النقد و على المعارضة و على تغيير المجتمع، و عليه فإن تحليل المشكلة الاجتماعية للتربية أصبح بالنسبة لبعض الباحثين تحليلا لصناعة ثقافية، و في نفس الوقت ولادة للغة نقدية.

أ- مبادئ البيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص 214- 216)

- **الاهتمام بالقيم الاجتماعية:** يلح Giroux على الكرامة الإنسانية التي تتجسد في الحرية و المساواة و العدالة الاجتماعية، و يصر أيضا أن هدف البيداغوجيا النقدية يكمن في خلق تصور سياسي يمكن من إنشاء ميادين جديدة مؤسسة على مبادئ المساواة و الحرية و العدالة، كما ينبغي للبيداغوجيا النقدية أن تطور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأشخاص، و يجب على الطلبة أن يتعلموا كيفية الدفاع عن حقوق الإنسان و مقاومة اللامساواة الاجتماعية.
- **بناء لغة نقدية:** يعد بناء و استعمال لغة نقدية المبدأ الثاني للبيداغوجيا النقدية التي تسعى إلى الانضواء تحت لواء "نموذج راديكالي"، فالفرد لا يكتسب القدرة على نقد التنظيم الاجتماعي إلا إذا تلقى تربية في هذا الاتجاه، كما أن الديمقراطية تقوم على الحس النقدي المتنامي لدى الفرد.
- **الطابع الاجتماعي للمعرفة:** المعرفة ليست شيئا موضوعيا في حد ذاته، بل إنها مرتبطة ارتباطا قويا بالممارسات الاجتماعية و الثقافية للمجتمع، و يرى Giroux أنها مجموعة من النصوص الشفوية و المكتوبة و النظرية التي تمكن الأفراد من تعلم كيف يساهمون، و كيف يحللون علاقاتهم بالغير و المحيط، لذلك ينبغي على الفرد احترام الفروق الفردية بين الأفراد و بين الجماعات، و أن يكتسب نظرة متعددة الثقافات و نظرة بيئية و غير عنصرية و لا أبوية تجاه الجماعة الديمقراطية، كما ينبغي اعتبار المربين " عمالا تثقيفيين" ما دام المنهاج هو منتوج سياسة ثقافية.

ب- الاستراتيجيات التربوية للبيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص 216، 217)

لم يقدم علماء البيداغوجيا النقدية الكثير حول استراتيجياتهم البيداغوجية، فهذه البيداغوجيا تعد بالنسبة لهم أداة تحليل قبل أن تكون إستراتيجية تعليمية، تهتم بتنظيم المحتويات التي تسعى إلى تبليغها، و من خصائص

البيداغوجيا النقدية أنها تنتقد الأسس التي تقوم عليها كل المواد ، أما مهمتها العمومية فتكمن في جعل المجتمع أكثر ديمقراطية، و ينبغي أن تنطلق الممارسة النقدية من الحياة اليومية الاجتماعية – الثقافية للطالب، أي من تاريخه، و هي تتناول كثيرا مواضيع التنظيم و تأسيس التصورات النصية و الشفهية و البصرية، و لذلك تهتم هذه البيداغوجيا بدراسة النصوص المكتوبة و المعاني التي تخفيها البرامج السمعية البصرية و الأفلام و الفنون.

1-3- النظريات البيئية الاجتماعية للتربية:

" تركز النظريات البيئية الاجتماعية للتربية اهتمامها على المشكلات الكبرى المتولدة عن البنيات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الثقافية، يمر المجتمع بمرحلة انتقالية لا شك أنها ستترك بصماتها في نهاية هذا الطور من أطوار تاريخ كوكبنا الأرضي، إنه طور التصنيع الجنوني للمجتمعات، و إذا ما أردنا ضمان تطور صحي للمجتمع و للفرد و للطبيعة، فإنه من الضروري إحداث تغيرات كبرى، لأن المشكلات البيئية الخطيرة التي نواجهها في بداية هذا القرن الواحد و العشرين (21)، تبين إلى أي حد أصبح من الضروري الاهتمام بالفكر الإيكولوجي، خاصة فيما يتعلق بإحداث تنظيم يشمل الحياة على الأرض، إن الطبيعة تفرض علينا حدودا لتفادي الانحراف عن صفات الجنس البشري، ثم إن حل هذه المشكلات لا يكمن فقط في قلقنا الكبير على البيئة، أو في تحسين فعالية المدرسة، أو في القضاء على الطبقات الاجتماعية، أو في خلق تكنولوجيا إعلامية بيداغوجية أكثر فعالية، بل يكمن أيضا في خلق نظرة جديدة للعالم، أما دور المؤسسات المدرسية فيتمثل في مساهمتها في تكوين جماعي لهذه النظرة " (برتراند، 2007، ص 217، 218).

1-3-1- البيداغوجيا الاجتماعية للنمو الذاتي:

" يعتبر Jacques Grand'Maison من المؤلفين الكيبيكين الذي كتبوا في مواضيع اجتماعية عديدة، و لقد عبر عن فكره التربوي في كتب عديدة... و تعتبر بيداغوجيته اجتماعية و قريبة من فكر "Freire (برتراند، 2007، ص 219)،حيث تعد تجسيدا للعديد من النظريات النقدية الحديثة.

1-3-1-1- أهم عناصر نظرية Jacques Grand'Maison:

أ- نمذجة المدارس:" بدأ Grand'Maison بمحاولة التغلب على مشكلة عدم التلاؤم الاجتماعي للمدرسة، فهو يرى أن البنيات الحالية للنظام المدرسي ما زالت إقطاعية ضمن مدنية تهزها تيارات اجتماعية و

ثقافية و اقتصادية و سياسية و إيديولوجية و تيارات مضادة لها من نفس النوع " (برتراند، 2007، ص 219)،و ذلك بجعل بالمدرسة حيزا أكثر إنسانية للوصول إلى تحقيق التربية الإنسانية، فبيداغوجيا النمو الذاتي للطالب لا تقوم إلا على قاعدة اجتماعية منسجمة و ملتحمة بالثقافة الاقتصادية و السياسية، " إذ لا تنجح البيداغوجيا إلا إذا تحولت إلى ممارسة اجتماعية للنمو الذات، و تخلت عن منطقها الأدواتي ليحل محله منطق تحقيق النمو للجميع"(برتراند، 2007، ص 219).

الاستراتيجيات البيداغوجية: تتميز " الاستراتيجيات البيداغوجية لهذه النظرية التربوية بثلاث خصائص رئيسية: إنها أولا بيداغوجيا مشتركة (بين فئات العناصر الفاعلة، و التنظيمات الإدارية، و الثقافية، و التقنية، و الاجتماعية)، ثانيا هي بيداغوجيا لصيقة بالتجربة المعيشة و بالواقع الاجتماعي، و هي ثالثا تتوفر على تآزر بين الأحداث الأساسية للحياة" (برتراند، 2007، ص 222).

و تأخذ هذه الاستراتيجيات البيداغوجية " شكل شبكة تدعم التعلمات القاعدية، و هي الشبكة التي يطلق عليها Grand'Maison اسم الشبكة البيداغوجية للأفعال الأساسية التربوية، إنها شبكة ترتبط مباشرة بالحياة اليومية" (برتراند، 2007، ص 225).

و هي كما يلي: (برتراند، 2007، ص 225- 227)

- ✓ **مهارة الفعل:** يجب اللجوء إلى الميدان لتعليم مهارة الفعل و لتحقيق التعلمات التقنية (لأنها تساعد على الارتباط بالواقع)، كما يجب إلغاء الانفصام بين العمل اليدوي و العمل الفكري.
- ✓ **مهارة التفكير:** تعالج المدرسة معارف و تقنيات، و لكن هل تُعلم الأفراد كيف يفكرون بدقة و بصرامة و بحكمة؟ لذلك نجد Grand'Maison يؤكد على أن تكون المدرسة مكانا مفضلا لتنمية الميل إلى ممارسة تفكير جدي و مستقبلي صارم، لتُمكن الأفراد من القدرة على إصدار الأحكام و إثباتها، و تمييز ما يبث في وسائل الإعلام من أخبار.
- ✓ **مهارة العيش:** إن الآفات الاجتماعية المنتشرة في المجتمعات باتت تؤثر بشكل كبير على التنشئة الاجتماعية للأفراد، لذلك يجب تربية الأفراد على تحمل المسؤولية في الحياة، و محاولة الموازنة بين الحريات الفردية و الضرورات التي يحتاج إليها المجتمع.

- ✓ **مهارة المشاركة:** يعتبر تطور و جودة العلاقات الاجتماعية و الروابط الإنسانية من وظائف المدرسة، لذلك وجب عليما أن تقوم بتربية الأفراد على كيفية تجاوز المصالح الفردية من أجل تحقيق مصالح الجماعة.
- ✓ **مهارة الحديث:** يجب على المدرسة أن تستخدم ثقافة قريبة من الأفراد لتسهّل عليهم التعبير عن واقعهم باستخدام مهارة الحديث، و إلا ستكون المدرسة بعيدة كل البعد عن الحياة.

ب– التنظيم البيداغوجي: يرى Grand'Maison أن البيداغوجيا يجب أن تكون " ذات طبيعة إنسانية قريبة جدا من المجتمع، و هي من خلال ذلك ستساعد في اكتساب الخبرة الموقفية و في اكتساب العيش في الواقع...كما يجب أن تكون قادرة على تحقيق التغيرات الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية للمجتمع و لجميع أوساط الحياة...كما يرى أنه يجب العمل انطلاقا من شبكات العلاقات اليومية لفرد مع وسطه، و تتبين هذه العلاقات في ثلاث مستويات:

- ✓ مستوى الخبرات العفوية و شبكات الأشخاص الذين تربط بينهم علاقات و شبكات مكانية و زمنية و شبكات النشاطات و مراكز الاهتمام.
- ✓ مستوى الخبرات المنظمة و شبكات الانتماء (منظمات و مؤسسات) و شبكات السلطة و الزعامة و شبكات التقنيات المستعملة.
- ✓ مستوى الخبرات المعبر عنها (رموز، غايات، إيديولوجيات) و شبكات الكلمات و العبارات الأساسية، و شبكات الرموز اليومية و شبكات الاتجاهات (قيم و إديولوجيات و سياسات)" (برتراند، 2007، ص 227، 228).

و بناء على ما سبق، تعد التربية أسلوبا منسجما و شاملا في معالجة الخبرة اليومية " و ما يجب إعادة إنشائه هو القاعدة الاجتماعية انطلاقا من بيداغوجيا اجتماعية للنمو الذاتي...من خلال حيز مكاني للممارسة و التفكير و التضامن، يكون منظما في حيز اجتماعي و مؤسساتي معين "(برتراند، 2007، ص 228)، إذا فالبيداغوجيا هي مسؤولية جميع المؤسسات.

1-3-2- تربية نسقية في مجتمع إيكولوجي اقتصادي:

" إن ما يميز المجتمع الإيكولوجي هو ظهور توازن اقتصادي جديد يسعى إلى الاستجابة للحاجات الإنسانية، و إلى تأمين البقاء و تطور النظام الاجتماعي، إضافة إلى سعي هذا التوازن الاقتصادي الجديد لمواصلة تعاون حقيقي مع الطبيعة" (برتراند، 2007، ص 229)، و يعرض De Rosnay القيم التي يتأسس عليها مشروع المجتمع الإيكولوجي الاقتصادي، و منها " المشاركة و اللامركزية و التعاون و العمل الإبداعي و المنطق الشامل و الفكر الابتكاري و احترام الآخرين و التعايش "، و هذا ما سيساعد الإنسان على الرؤية الشاملة للمشكلات و الأنظمة، و التركيز على التفاعلات بين مختلف العناصر، و وضع تصورات مستقبلية.

أ- مبادئ التربية النسقية:

" تقوم التربية النسقية من الناحية العلمية على خمسة مبادئ أساسية هي:

- ✓ **مبدأ المقاربة اللولبية:** تعد المقاربة التقليدية ذات اتجاه خطي و تعاقبي، حيث أنها تقوم على عملية انتقال من نقطة إلى أخرى، و يجب تعويضها بمسار يأخذ شكلا لولبيا يسمح بالقيام بارتدادات و استردادات، و يمكن تطبيقها في مستويات تربوية عليا.
- ✓ **مبدأ التعدد السياقي:** يجب أن تقوم دراسة مفهوم معين على أساس يأخذ بعين الاعتبار تعدد السياقات التي يمكن اغترافه منها، بدل الاعتماد على حصره في سياق واحد أو تعريف واحد و ثابت.
- ✓ **مبدأ تشابك الأنظمة:** يسمح استعمال مواد مثل البيولوجيا و الاقتصاد باستثمار و تشابك و دينامية الأنظمة.
- ✓ **مبدأ المواضيع العمودية:** تساعد المواضيع العمودية مثل موضوع "أصل الحياة" في إدماج مجموعات عديدة من المعارف ذات مستويات مختلفة.
- ✓ **مبدأ الربط:** يفترض فهم ظاهرة في حد ذاتها، إقامة روابط بينها و بين ظواهر أخرى." (برتراند، 2007، ص 230- 231)

1-3-3- تربية خبراتية:

" تعد نظرية Jantsch من النظريات التربوية المعقدة، و يعتبر Design for Evolution من أهم مؤلفاته، فهو يتناول فيه موضوع اكتساب و استعمال المعرفة لأغراض إنسانية...و يعتقد على غرار De Rosnay و Toffler أنه من الضروري تغيير طريقتنا في النظر إلى الأشياء، و من الضروري أن نلجأ إلى النظرية العامة للأنساق...حيث يؤكد أن الأنساق المعرفية تتطور بنفس الطريقة التي تتطور بها الأنساق الإنسانية، أي بطريقة التغذية المُرجعة"(برتراند، 2007، ص 232).

" يستعمل Jantsch مفهوم نظام الخبرات المتبادلة و هو مفهوم "يحتوي على القدرة الإبداعية و على التصورات العلمية، و من ثمة فإن الحدس يلعب دورا هاما في الخبرة الإنسانية، أما أهداف التربية فستسعى إلى إثراء و إلى تفعيل خبرة المتعلم، أي أن أهداف التربية تكمن في نمو العقل و في تحسين قدرة المتعلم على تنظيم خبرته العامة و توجيهها نحو هدف معين من خلال استعماله لأساليب الاستفادة من الخبرات البحثية الأخرى، و يؤدي إلى ذلك إلى حدوث موقف ديناميكي يميل إلى الاتجاه نحو الهدف ما دام أن الأمر يتعلق بإعداد الطلبة للتكيف الجيد مع مواقف يصعب علينا توقعها أثناء عملية التعليم"(برتراند، 2007، ص 233).

أ- محاور التربية عند Jantsch: (برتراند، 2007، ص 233، 234)

- **مفهوم العلاقات الإنسانية**: أي تصور التجربة في علاقتها بالعالم المحيط، و يختص هذا الجزء من التربية بعلاقات الإنسان مع الواقع الفيزيائي و الاجتماعي و الروحي، و في هذا المجال يتم التعرض لمعالجة التواصل و الإبداع و المناهج العلمية التي تتناول المظاهر الديناميكية لعلاقات الإنسان بالعالم، و من الممكن أن يحتوي على مواضيع البيولوجيا و علم النفس و التحليل النفسي و نظرية الإبداع و مبادئ الاتصال و السيبرنيتيك و كذلك كل أشكال الاتصال مثل (التواصل الروحاني و غيره).
- **مفهوم الوسائل**: أي تنظيم المحيط (الأوساط الطبيعية و الفيزيائية و الاجتماعية) و تعد إقامة نظام بين الأفراد و تكنولوجياتهم و أنظمة اتصالهم و طموحاتهم و توقعاتهم و أهدافهم، الموضوع المركزي لهذا النظام، أما التربية فيمكن أن تتضمن المواضيع التالية: عمليات التجديد و التخطيط الابتكاري و

العلوم السياسية و المقاربة النسقية للتخطيط و نظريات اتخاذ القرار و الدراسات المستقبلية و المؤشرات الاجتماعية لحدوث التغيير.

- **مفهوم الحدس:** أي التنظيم الثقافي للأنظمة الاجتماعية و يتمركز التعلم في هذا المستوى على الفهم الجيد لتطور القيم، أما المفهوم الأساسي هنا فهو: منهجيات البحث في قيم الأخلاق و الدين و علم الجمال، أي البحث النسقي طبيعة قيم مختلف المؤسسات التي تتضمن سلوكات مختلفة.

1-3-4- مناهج المستقبل:

اعتبر برتراند (2007، ص 234، 235) أن Toffler قدّم لنا فكرة جد هامة حول العلاقات بين التربية و ثقافة المستقبل و المجتمع الصناعي الحديث، فمن ناحية نجد هذه الفكرة ترفض بوضوح بعض البنيات التربوية المعاصرة، و من ناحية ثانية نجدها تعارض أولئك الذين يدافعون عن الماضي و عن التقاليد لتتجه نحو القيام بعملية دمج عميقة للمستقبل كمحور أساسي للتربية، إذن، إن المستقبل يجب أن يعالج كإمكانية للتغيير في نطاق ما تسمح به المؤسسات الاجتماعية التي لم تعد متوافقة مع حاجات عصرنا، ذلك أن المستقبل لم يعد فقط نقطة انطلاق تغيير الفرد فحسب، بل أصبح حافزه الداخلي لحدوث ذلك التغيير، و لقد صار المستقبل يشكل نظرة الفرد للغد، هذا الفرد الذي يوجه تحليلاته نحو التغيرات التي يجب إدخالها على المؤسسات الاجتماعية.

" كتب Toffler أن إدراج المستقبل في التعلم يرتبط بالضرورة بالتوجهات العميقة نحو تغيير العالم المعاصر...حيث تعتبر دراسة المستقبل أساس التعلم، فإذا كنا غير قادرين على بناء تصورات توقعية فإننا لا نستطيع أن نتعلم بالفعل، يُسقِط كل واحد منا صورة حية عن المستقبل عن واجهة شعوره، و لكل واحد منا في طيات نفسه توقعات قصيرة و متوسطة و طويلة المدى، و الحقيقة أن هذه البنية الخفية المتكونة من تصوراتنا الأولية حول المستقبل، هي الأساس الذي يسمح للكائن الإنساني بالعيش في بيئة تتغير بدون انقطاع، بل إنها قاعدة تكيفه، و عليه فإن دور التربية يكمن في تدعيم مهارة التكيف مع التغيرات، و يكمن الجزء الأكبر من التربية في العمليات التي تستطيع توسيع و تحسين و إثراء صورة الفرد عن المستقبل" (برتراند، 2007، ص 236).

و يطرح Toffler إستراتيجية تربوية مهمة لتحقيق تعليم المستقبل و هي { التعلم بالعمل }، " ففي هذه الإستراتيجية يقوم الطلبة بتنظيم أنفسهم و بتكوين فرق تتكون من أفراد ذوي أعمار مختلفة لكسر الحواجز بين الأجيال، ثم تتفق هذه الفرق حول هدف واضح يحدد التغيير الذي يريدون إحداثه في المجتمع، و هذا سينمي لديهم شعورا بالانتماء لدى الفرقة الواحدة مما يؤدي إلى أُفول المشكلات المتعلقة بالشعور بالوحدة و بالعزلة الذي غالبا ما يغذيه التعلم المفردن" (برتراند، 2007، ص 238).

و التعلم بالعمل يجب أن يتحول إلى محور أساسي للتربية، أين تكون الدروس عبارة عن وسيط ثانوي يساهم في إعادة العلاقات بين المدرسة و المجتمع إلى وضعها الطبيعي.

المحاضرة الرابعة النظرية النفس معرفية: (La Théorie psycho-cognitive)

تمهيد:

ما زالت الدراسات النفسية التي تناولت عمليات التعلم و المعالجة المعرفية للمعلومات و خصائص المتعلم تؤثر بشكل كبي في البحوث التربوية، و يتعلق الأمر بالنظريات التي ترى أن التعلم هو عملية بناء المعرفة، و ما يسمى بالنظريات البنائية.

" و اشتقت النظرية البنائية من ثلاث مجالات هي:

- ✓ علم النفس النمو لبياجيه Development psychology الذي ركز على عملية التكيف و عدم الاتزان.
- ✓ ما ترتب على رؤية بياجيه من علم نفس معرفي Cognitive psychology الذي ركز على الأفكار المسبقة للطلاب من خبراتهم الحياتية و محاولة تغييرها و تعديلها لعدم ملاءمتها لنظام مخططات البنية الذهنية، وتظهر هذه الأفكار عند حدوث عدم اتزان معرفي.
- ✓ البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي Social constructivism التي نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم، و أهمية اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، و دورها في تنمية المنطقة المركزية" (الدواهيدي، 2006، ص 15).

1- اتجاهات النظرية النفسية المعرفية:

أدّت التأثيرات السابقة المتنوعة إلى ظهور تيارات بنائية مختلفة أهمها اثنان:

- ➢ تيار النظريات التي تتناول المدركات القبلية للمتعلم، و هي النظريات التي نصفها بالديداكتيكيات البنائية.
- ➢ تيار النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلم. (برتراند، 2007، ص 79)

1-1- الديداكتيكيات البنائية:

" لقد ظهرت النظرية البنائية كنظرية بارزة للتعلم في العقد الماضي نتيجة لأعمال Dewey و Piaget و Bruner و Vygotsky، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية و التي تمثل نموذج للانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية."(صادق، 2003، ص 155)

" و تعتبر الفلسفة البنائية من الفلسفات الحديثة التي يشتق منها عدة طرق تدريسية متنوعة، و تقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة، و تهتم الفلسفة البنائية بنمط بناء المعرفة و خطوات اكتسابها." (سعودي، 1998. ص 779)

1-1-1- نظرية Piaget للنمو العقلي:

" لقد توصل Piaget في نهاية حياته إلى استنتاج أنه لا وجود لمعارف ناجمة عن مجرد القيام بملاحظات و دون تنظيم، يساهم في حدوثه الفرد من خلال نشاطاته، بل لا وجود (لدى الإنسان) لبنيات معرفية مسبقة أو فطرية، إن كل ما يورث هو نشاط الذكاء، و هو النشاط الذي يُحدِث بنيات من خلال تنظيم سلوكات متتالية يؤثر بها الفرد على الأشياء...لقد سمحت أعمال Piaget بإعداد نظريات تربوية بنائية ، الأمر الذي جعل اهتمام الباحثين في بلدان مختلفة ينصب على مظهرين أساسيين في النظرية البياجيسية: يرتبط المظهر الأول بمجالات التفاعل التي يبني فيها الفرد معرفته و ينمو ضمن سيرورة شاملة من التعديل الذاتي و التكيف مع محيطه، و يتعلق المظهر الثاني بمراحل نمو الطفل"(برتراند، 2007، ص 79، 80)

" و قد جعل Piaget التفاعل بين الذات و المحيط محور نموذجه النظري، فالطفل يؤثر في المحيط و يتأثر بمثيراته، و نمو الذات معرفيا هو عبارة عن سيرورة تتألف من طفرات متعاقبة تتحقق من خلال الملاءمة و الاستيعاب (دمج المثيرات الجديدة في الخطاطات الموجودة)، و بما أن التعلم سيرورة تتم بالتفاعل، فإن للعمليات التي تقوم بها الذات دورا محوريا في بنية تفكيرها، و هذه العمليات ترتكز طبعا على استعمال المعارف السابقة في استيعاب معرفة جديدة." (بوتكلاي، 2010، ص 409)

" حيث ركز Piaget في نظريته على تفاعل الطفل مع بيئته، و اعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، و ذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية

سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية و هكذا، و لكن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يرى Piaget بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم و ليس العكس، و من هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، و إنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده، و هذا بواسطة الأدوات التعليمية و الاحتكاك مع المحيط، و بهذا يصبح التعليم قائما على الاختيار بين الأدوات و وضع المتعلمين في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي. إن النظرة البنائية جعلت من المتعلم و ما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية."(لكحل، 2011، ص 73).

أ– مسار بناء المعرفة عند Piaget:

" يوضح Piaget مسارات بناء المعرفة عند الفرد و تتم على النحو التالي:

- **تمثيل المعرفة عقليا Assimilation**: حيث يقوم الفرد بتمثيل المعرفة المكتسبة و الخبرات المرتبطة بها تمثيلا عقليا داخليا، فيكون لها صورة عقلية، مما يسمح له بإعادة تنظيمها مرة أخرى لتجسد أبعادا و خططا و لبنات جديدة في الرصيد المعرفي الذي يكونه و ينميه باستمرار.
- **ملاءمة المعرفة و القدرة للوضعية المستجدة Accommodation**: و هي المرحلة التي يحدد فيها الفرد الملائم من المعارف التي يمتلكها للوضعية المستجدة، " و يؤكد Giordan قائلا بأن الاستيعاب يحتوي على عملية تغيير صورة البنيات المعرفية، و من ثمة لابد من إنشاء عملية تعيد تنظيم المعارف، كما نجد Piaget يستخدم عبارات التكيف ثم التجريد الارتداد بقوله إن التلميذ يدخل في نظامه المعرفي الخاص به معطيات العالم الخارجي، حيث تتم عملية معالجة المعلومات الجديدة تبعا للمكتسبات السابقة، لكن هذه المعلومات تقوم بتغيير خطاطاته الفكرية " (برتراند، 2007، ص84).
- **مرحلة التكييف Adaptation**: و هي الوضعية الديناميكية التي تجمع بين الاستجابة (السلوك) و الوضعية التي أدت إلى ظهور هذه الاستجابة، بما يخدم خبرة و معارف هذا المتعلم، حيث ستدخل حصيلة هذا السلوك، و تصنف مستقبلا كمعارف و قدرات قبلية." (نعمون، 2014، ص 207)

ب- مراحل النمو العقلي عند Piaget:

" بذل Piaget جهدا كبيرا في تحديد مراحل النمو العقلي، و توضيح خصائصها، فقد حدد أربعة مراحل، **المرحلة الأولى:** تتمثل في مرحلة النشاط الحسي الحركي، و التي تبدأ في السنتين الأوليتين من حياة الطفل، حيث يتعلم خلالها الكثير من المهارات العقلية و الحركية عن طريق الحديث و المشي و اللعب و الخبرة المباشرة.

المرحلة الثانية: فتسمى بمرحلة ما قبل العمليات، و تبدأ من السنة الثالثة و حتى السابعة من عمر الطفل، و تمتاز هذه المرحلة بالنمو اللغوي لدى الطفل، و اعتماده على الإدراك الحسي المباشر، مع تكوين صور عقلية لكثير من الأشياء مع بداية تكوين مفاهيم الوقت و الفراغ.

المرحلة الثالثة: و تتمثل في مرحلة العمليات المادية و التي تبدأ من سن السابعة و حتى الحادية عشرة، و فيها يكتسب الطفل القدرة على التصنيف و الترتيب، و إجراء المقارنات و تصور النتائج المتوقعة، و توقع نتائج عكسية، و نمو مفهوم العدد، و القيام بالعمليات المنطقية و الرياضية كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة و الترتيب و التعويض.

المرحلة الرابعة: و تتمثل في مرحلة العمليات المجردة و هي آخر مراحل النمو العقلي التي حددها Piaget و التي تبدأ من سن الحادية عشر و حتى الخامسة عشر، و هنا ينتقل الطفل من عمليات تفكيره من المستوى الحسي إلى مستوى التفكير المجرد، و استخدام الرموز في العمليات الفكرية، مع القدرة على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، و وضع أكثر من احتمال للقضايا و الأمور التي تواجهها، و عمل مقارنات و الوصول إلى الاستنتاجات و تكوين الفروض و إدراك المفاهيم المجردة، و التفكير المنطقي و ضبط المتغيرات في التجارب و القدرة على تقويم الأفكار و نقدها." (س. سعيد، 2008. ص 334)

1-1-2- فلسفة النفي لـ Gaston Bachlard :

تفرد Bachlard بإسهاماته المتميزة في تفصيل و تحليل كيفية بناء المعرفة عند المتعلم، ضمن نموذج بنائي متفرد، ترك فيه أثرا كبيرا و مهما في منهجية البحوث التربوية التي أعدت لاحقا، فهو صاحب فلسفة النفي و مفهوم القطيعة الإبستيمولوجية، حيث يرى أن المعرفة العلمية الصحيحة تتشكل على أنقاض المعرفة العلمية الخاطئة.

" لقد طرح Bachlard فلسفة بنائية تعتمد على مبدأ النفي، معتقدا أنها ليست سلبية التوجه، بل على العكس من ذلك، فهي تقوم على تغيير مبادئ المعرفة ذاتها...فالفرد يبني معرفته من خلال إجراء فحص نقدي لمعارفه و تجاربه الراهنة." (برتراند، 2007، ص 81)

" لقد كان لأفكار Bachlard المتعلقة بوصول التلميذ إلى دراسة الفيزياء و هو مزود بمعارف تجريبية سبق تكوينها لديه من الناحية العملية، كما كان لأفكاره المرتبطة بضرورة الاهتمام بهذه المعارف التي قد تشكل معوقات للتعلم، تأثير على العديد من البحوث التي جرت في بلدان عديدة، و هو ما أدى إلى ظهور تطبيقات ديداكتيكية مختلفة حولها...و تقوم أغلب هذه الديداكتيكيات على مفهوم فكرة المدركات القبلية." (برتراند، 2007، ص 82)

" و يعرف Larochelle & Désautel المدرك العفوي أو القبلي بأنه نظام استقبال مرجعي تتم انطلاقا منه عملية تغيير و تكامل و اكتساب عناصر إخبارية و تصورية جديدة أو مختلفة، حيث تأتي المدركات العفوية على المستوى المفاهيمي، كنتيجة لمجموع تفاعلات الفرد مع محيطه، و تتجلى كتعابير تفسيرية يستعملها الفرد ليصف بها تفاعلاته مع المحيط...و عليه فالمدركات القبلية ليست نقاط انطلاق و لا نتائج لبناء المعرفة، إنها أدوات لهذا النشاط، و هي تعدل باستمرار لإدماج كل معرفة جديدة في البنيات القائمة التي يتوفر عليها الطالب." (برتراند، 2007، ص 83، 84)

1-1-3- نظرية الصراع المعرفي:

بعد نظريتي كل من Piaget و Bachlard ، " ظهر ما يعرف بالبنائية الجديدة، و تقوم على فكرة أساسية مفادها أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، و يأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المتعلم، و هي تحديات خارجية تثير قدراته التعليمية على التعلم، فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفا، و هو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة ما تعلق منها بالجانب التعليمي" (لكحل، 2011، ص 73).

" لقد تطرق كل من Larochelle & Désautel لمفهوم التنافر المعرفي، لوصف استعمالاته التربوية، و للإشارة إلى المشكلات التي تطرحها هذه الاستعمالات...حيث يلخصان الإستراتيجية التربوية للتنافر المعرفي بالأسلوب التالي:

- **تقديم ظاهرة يراد دراستها:** يستدعي الطلبة مناقشة تصوراتهم عن الظاهرة المدروسة، و كذلك تنبؤاتهم في كيفية سيرها، يمكن أن تكون هذه المرحلة متقنة على المستوى التربوي، و خاصة من خلال تنظيم حوار مع الأفكار، و من خلال تحديد المستلزمات الفكرية المرتبطة بتطور الحجج و البراهين.
- **إعداد حادث اضطرابي:** يمكن جعل الطلبة يواجهون ظاهرة تبدو صعبة التفسير في إطار تصوراتهم، أو يعارض حدوثها تنبؤاتهم، و من ثمة ينبغي أن نسلم بأن هذه الظواهر المعارضة تؤدي إلى حدوث اضطراب معرفي لدى التلاميذ، اضطراب ينجم عن الفارق بين توقعاتهم و معطيات الملاحظة.
- **إعادة تنظيم الأفكار:** تتميز هذه المرحلة بالقيام بعدة نشاطات متنوعة (مناقشات، عروض، أعمال تطبيقية...) و تهدف هذه النشاطات إلى مساعدة التلاميذ في حل المشكلة أو المشكلات المرتبطة بالحادث الاضطرابي، و تهدف بالتالي إلى إعادة التوازن المعرفي، و ينبغي أن نسلم بأن هذا الحل سيؤدي بالتلاميذ إلى تغيير مدركاتهم، و استعمالها في مجال مادة من المواد العلمية.

و تكمن هذه الإستراتيجية بالدرجة الأولى في تشجيع التفكير النقدي للمسلمات، و الغايات التي توجه كل عملية تستهدف إنتاج المعرفة بما فيها المعرفة العلمية." (برتراند، 2007، ص 94، 95)

إن النظرة البنائية الجديدة أظهرت أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع و التحدي المعرفي، وهو ما يجعله يستخدم تَعلُمَاتِه و مكتسباته السابقة لفهمه و حل الصراع و المشكل الذي أثاره، الأمر الذي يكسبه تَعلُمَات جديدة.

1-2- النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلم:

ساهم Antoline de la Garaudiene خلال عدة سنوات و في العديد من المؤلفات في نشر البحوث المتعلقة بالخصائص المعرفية و بطرق عمل التلميذ، حيث يرى أن التجربة أثبتت أن للتلميذ استعدادات

تعلُمِية، و أسلوب في العمل، و طريقة في معالجة المعلومة، و قد استعار هذا العالم مفهوم الملمح الإبستيمولوجي عن Bachlard لأنه يعتقد أن عقل التلميذ مليء بالمعارف.

" يعتقد De la Garaudiene أن للتلميذ عادات معرفية سلوكية بإمكانها أن تتحول إلى معوقات إبستيمولوجية تحول دون حدوث أي تغير ذهني نسعى إلى فرضه عليه...حيث قام بدراسة العادات الذهنية عن قرب في أقسام الدراسة عند جماعات الأساتذة و التلاميذ النجباء، ليتأكد من أن التلاميذ يستعملون تصورات ذهنية أو تمثلات تتحول إلى أساليب عامة تنطبق على جميع مجالات المعرفة، و القانون البيداغوجي الأساسي يدل على أن حدوث التعلم و الفهم يحتاج إلى وجود مثل تلك التصورات...لقد تأكد De la Garaudiene من أن تعدد الأساليب الذهنية و العادات الإسترجاعية يمكن إرجاعها إلى نموذجين كبيرين من النماذج البيداغوجية، و هما النماذج المرئية و النماذج السمعية، و يعود التمييز بين ما هو سمعي و ما هو مرئي إلى طبيب الأمراض النفسية العصبية الفرنسي Carnot، فهو من قدم أثناء دروسه حول الحبسة اللغوية في نهاية القرن 19 براهين تثبت وجود تلك النماذج، فالبصارون (و هي صيغة تم استعمالها للإشارة للتلاميذ الذين يتعلمون عن طريق البصر أكثر من تعلمهم عن طريق السمع) يتمثلون الواقع الخارجي من خلال صور ذهنية بصرية للأشياء أو الأشكال، أما السماعون (و هي صيغة تم استعمالها للإشارة للتلاميذ الذين يتعلمون عن طريق السمع أكثر من تعلمهم عن طريق البصر) فيعبرون عن الواقع بواسطة استعمالهم للغة داخلية، أي أنهم يتصرفون بواسطة صور ذهنية شفوية أو سمعية." (برتراند، 2007، ص 97، 98)

كما تناولت بحوث أخرى موضوع الملامح البيداغوجية و علاقتها بتعليم الرياضيات (على وجه الخصوص)، فالتلاميذ يقومون بحركات ذهنية غير مرئية تحدد نجاحهم أو فشلهم، " و لكن ما هي هذه الحركات الذهنية في الرياضيات؟ كيف نحددها؟ ما هي العلاقة الموجودة بين طبيعة الحركات الذهنية و أسلوب حل مشكلة ما؟ ما هي العمليات التي يقرنها التلاميذ بالعمليات الرياضية، و ما هي تأثيرات هذه العملية على الحلول التي يقدمونها؟ و كيف نجعل التلاميذ يمارسون الحركات الذهنية التي تناسبهم؟ لقد حاول Taurisson الإجابة عن هذه المشكلات من خلال بحوثه حول تعليم الرياضيات في المستوى الابتدائي، حيث تعتبر حركات التفوق في الرياضيات حركات ذهنية دقيقة، و يمكن تحديدها و اكتسابها، غير أن اكتسابها يتطلب تعليم التلميذ كيف

يتعرف عليها، فكل شيء ينطلق من التمييز الذي وضعه De la Garaudiene في كتابه Les profils pédagogiques بين الإدراك و الاسترجاع و بين الروابط الموجودة بين العادات الإسترجاعية و التفوق الدراسي، فبما أن الفهم يقوم في آن واحد على القدرة الإدراكية و على القدرة الإسترجاعية التي تعتبر عودة إلى ما تم إدراكه، لِتُستَخلَص منه صورة بصرية أو سمعية، فإن عملية الاسترجاع تحدد التمثُلات التي يضفيها التلاميذ على لغة الرياضيات، و هي تتحقق بواسطة العودة إلى ما كان مدركا من قبل" (برتراند، 2007، ص 99، 100)، " لقد سمحت البحوث التي أجراها Taurisson على الأطفال بالتأكيد على نقطة نادرة الاستعمال مفادها أن عملية الاسترجاع لا تتوقف على الموضوع المراد استرجاعه و لكن على المسترجع نفسه...ذلك أن نقطة البداية في حل المشكلات هي البحث عن تمثُل للمشكلة يتطابق و طريقة استرجاع الفرد الذي يحل المشكلة، فالبصار يحتاج لتصور مكاني للمشكلة، يتضمن عناصر الصياغة لديه، غير أنه لا ينبغي أن يحدث ضياع للمعلومات بين صياغة المشكلة و تمثلها الذي يتطلب مجهودات عملية تمارس أثناء عملية البحث عن الحل، أما السماع فيكون في حاجة إلى تصور للمشكلة يستدعي إجراء عمليات متتالية لحدوث هذا التصور، لأن السماع يهتم بعناصر المشكلة أكثر مما يهتم بالوضعيات... فلا يكفي عندما نتوجه إلى البصارين و السماعين المتواجدين في نفس القسم، أن نطرح عليهم ترجمات لغوية أو ترجمات صُوَرِية، بل إن ما ينبغي فعله خاصة، هو أن نوفر لهم إمكانيات ممارسة الاسترجاع التي تناسبهم، فبالنسبة للبصارين يعتبر الصمت الذي يصاحب تقديم خُطاطة معينة و تعليمتها المرتبطة بها، أهم من الخطاطة في حد ذاتها، لأن البصارين يتوفرون على المادة الأولية التي تحتاجها الحركات الذهنية (الصور)، و لديهم كذلك نية تدبير عملهم الذهني (ربط – تفسير) و بإمكانهم أن يصلوا في نهاية عملية الاسترجاع الذهني التي تمثل المشكلة كمتتالية من الحالات المتتابعة، أما بالنسبة للسماعين فتعد عملية تفكيك المشكلة إلى متتالية من الحركات نقطة بداية نشاطهم الذهني، كما تعتبر تعليمات القيام بالتعبير الكتابي أو الشفوي جد هامة بالنسبة لتوجيههم نحو القيام بالخطوات المؤدية إلى الحل." (برتراند، 2007، ص 100، 103)

* و عليه يمكن القول أنه من أجل حدوث التعلم و بناء المعرفة على المعلمين الأخذ بعين الاعتبار سيرورة التعلم و معارف المتعلم، إذ يجب أن يتم الكشف خاصة عن المعارف التي يمتلكها المتعلم، و عن نماذجه و تمثلاته و

أساليبه في معالجة المعلومات و عن مدركاته العفوية، كما يجب إعداده لمواجهة التنافرات المعرفية الممكن حدوثها بين المعارف القبلية و المعارف العلمية، و أيضا يجب مساعدة المتعلم على الانتقال من مرحلة معرفية إلى مرحلة أخرى أكثر تعقيد و علمية.

المحاضرة الخامسة النظريات التكنولوجية في التربية:(La Théorie Technologique)

تمهيد:

"طبع التطوّر التكنولوجي الذي عرفه القرن 20 المؤسسات المدرسية بنفس الدرجة التي طبع بها المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ويُمكن التعرف على تأثير التكنولوجيا في مستويين، مستوى الإنجاز التكنولوجي، ومستوى ما خلّفه هذا الانجاز من علامات ترتبط بالتغيرات الممكن القيام بها." (برتراند، 2007، ص 109)

يحمل مفهوم التكنولوجيا معنى واسعاً، ["فهي أدوات فكرية و لغوية و رياضية و تحليلية، باختصار انها تنظيم للمعرفة العلمية من أجل أغراض عملية"] (غريب، 2006 ب، ص 933)، أي أنها " مجموعة من الوسائط المساعدة في الفعل التربوي، ومن الممكن أن يعني أيضاً مختلف الموارد والأدوات والأجهزة والآلات والعمليات والطرائق العادية أو المبرمجة التي يمكن الاستعانة بها في الممارسة المنظمة للمعارف العلمية بهدف حل مشكلات عملية، وتكمن أية نظرية تكنولوجية للتربية في التنظيم المنطقي للوسائل الملموسة، سعياً وراء تنظيم التعليم بغض النظر عن طبيعة محتواه، فالنظريات التكنولوجية للتربية تضع الاهتمام بالشروط العلمية للتعليم، من بين انشغالاتها الأولى وتحاول حل مشكلات التعليم اليومية، إضافة إلى ذلك تسعى النظرية التكنولوجية للتربية إلى أن تكون نفعية ومُنَظِّمة للتواصل البيداغوجي لدرجة أنّ البعض أصبح يتحدّث فيها عن تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية." (برتراند، 2007، ص 109)

حيث يرى Stolovitch et la Roque أن تكنولوجيا التعليم تطرح " دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية، وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التربوية والتعليمية وكيفية تركيب المعارف. وباختصار تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يُعَدّ لممارسة التعليم وفق ما يقدّمه هذا النموذج من استراتيجيات حتى يتمكن المتعلّم من استيعاب المعارف الجديدة بأكبر قدر ممكن من الفعالية، ويُعتبر مفهوم النموذج النموذج النفسي للتعليم محور تكنولوجيا التربية ". (برتراند، 2007، ص 110)

وتعبر تكنولوجيا التعليم عن " مجموع الموارد السمعية البصرية المستعملة في التعليم، مثل الصور و الأفلام و أدوات التسجيل و الراديو و التلفزة...، كما أنها تشير كذلك إلى منهجية التعليم مثل التعليم المبرمج، و هي

اتجاه فكري و عملي تطور وفق تيارين هما: تطبيق نظريات التعلم في الممارسة البيداغوجية ، و إدماج مقاربات لتنظيم المعرفة و تحديد الأهداف." (غريب، 2006 ب، ص 935)

أما تكنولوجيا التربية فيكتسب هذا اللفظ معنيين في الأدبيات البيداغوجية، فهو يفيد بالنسبة لبعض الباحثين عقلنة نشاط التكوين بواسطة تحديد الأهداف، و صياغة استراتيجيات ملائمة للجمهور و لنمط التعلم المنشود، و استعمال أدوات التقييم بغرض قياس مستوى تحقق الأهداف، و بالنسبة لباحثين آخرين فإنهم يستعملون هذا اللفظ في معنى توظيف آلات يمكن أن تساعد المدرسين (عاكس، فيديو، آلة تسجيل...)" (غريب، 2006 ب، ص 933)

و تتميز النظرية التكنولوجية في التربية بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- ✓ استعمالها للمصطلحات التالية: سيرورة، هندسة تربوية، تواصل، تكوين، تكنولوجيا، وسائل تقنيات، مخبر متفاعل، بيئات معلمنة، وسائط متعدّدة، برمجة نظام، تعليم مفردن.
- ✓ انشغالها بالتعليم والتكوين أكثر من انشغالها بالتربية.
- ✓ اهتمامها الكبير بالتخطيط وبتنظيم سيرورة التكوين.
- ✓ تأكيدها على عناصر التواصل والتغذية الراجعة في عملية تبليغ المعرفة .
- ✓ استعمالها لتكنولوجيات التواصل: أجهزة سمعية، بصرية، فيديو، أسطوانات، أقراص، كمبيوتر.
- ✓ تأكيدها على ضرورة التحديد المستقبلي للسلوكات الملاحظة لدى الطالب.
- ✓ إرادتها في تنظيم المراحل المختلفة للتكوين بأقصى ما يمكن من التنظيم (تحديد الأهداف والمهام والتقويم...إلخ) ويكون ذلك من منظور شامل للعلوم التطبيقية أو الهندسة التربوية.
- ✓ لجوءها إلى وصف وتقنين عمليات التكوين، و إرادتها في استعمال أعمال منظمة.
- ✓ اعتمادها على النقد السلبي للنظرة الإنسانية للتربية التي لا تهتم كثيراً بالتخطيط والتنظيم. (برتراند، 2007، ص 111)

كما أشار "Eisner في كتابه Educational imagination إلى أنّ هم تكنولوجيا التعليم ليس هو طبيعة الغايات التربوية، بل تنظيم الوسائل وتحديدها لبلوغ هذه الغايات... ويؤكّد أنصار تكنولوجيا التربية أنّها

قادرة بصفة عامة على حل مشكلة التطبيق في المجال التعليمي، بل إنّهم يرون أنّ هناك طريقاً عامّاً وواحداً لتحسين التعليم، هو "التكنولوجيا" ، وأنّ الخلاص من لا عقلانية الممارسات التعليمية يكمن في تحديد الأهداف التربوية." (برتراند، 2007، ص 111)

1- اتجاهات النظرية التكنولوجية في التربية:

سنحاول أن نتطرّق إلى اتجاهين كبيرين في الحركة التكنولوجية للتربية، الأوّل هو الاتجاه النسقي والثاني هو اتجاه الوسائط المتعددة.

1-1- الاتجاه النسقي:

"يتّفق الباحثون على أنّ المصدر الغزير للنظريات التكنولوجية هو النظرية العامّة للأنساق وإرادتها في تنظيم كل العمليات دون إهمال أي شيء، وترجع البدايات الأولى لتطبيق نظرية الأنساق في ميدان التربية إلى الأمريكيين، فهم أوّل من حاول تجسيدها خلال الخمسينات، وواصلوا محاولاتهم هذه من خلال كتاباتهم التي تناولت موضوع تطبيق النظرية النسقية في التربية" (برتراند، 2007، ص 113)، "و يرى كينيث أن تطوير التعليم يعتمد بدرجة أساسية على نظرية النظم التي تنظر للتعليم على أنه نظام ينطوي على عدد من العلائق السلوكية التي يمكن إخضاعها لمنهج تحليل النظم، كما ينطوي على منظومة من المكونات المتعددة و المتداخلة كالإدارة و التلميذ و المنهج و المعلم و المواد و غيرها من المكونات التي تعمل لتحقيق أهداف معينة، هذه المكونات هي التي تنظر إليها نظرية النظم على أنها في حاجة إلى تنسيق و تنظيم لعملية التفاعل بينها بهدف تحسين أساليب التعليم و تعزيز التنمية الفردية و الجماعية" (الفرجاني، 2002، ص 68).

و عليه، فهذا الاتجاه يكمن "في فحص العلاقات بين العناصر حسب الغايات المنشودة، ويوصي أنصار هذا الاتجاه بعدم إهمال أي مكوّن من مكوّنات العملية التربوية، كما يوصون بوضع تعاريف كاملة وتامة لهذه المكونات انطلاقا من ثلاث أمور أساسية: الغايات، السيرورات، العناصر، و يدعون أيضا إلى الانطلاق في العمل التربوي، باستعمال أسلوب نسقي و اتّباع سيرورة محدّدة ومعيّنة، وهي السيرورة التي تنطلق من تحليل الغايات و مميزات الطالب، وتمُر عبر تصوّر لنظام تعليمي- تعلّمي، وكذلك عبر القيام بتجريب النظام وتقويمه لتنتهي إلى إدراج التعديلات الضرورية." (برتراند، 2007، ص 112)

و يعتبر Ludvig Von Bertalanffy الداعية الأول لهذه المقاربة الشاملة، حيث أنه كان يرفض النظرة الآلية للمعرفة، و يرى أن الخاصية الأساسية لكل كائن حي هي نظامه الكلي، و بالتالي فإن تحليل أشكال الحياة من حيث أجزائها أو تحليل عمليات معينة معزولة الواحدة عن الأخرى، لا يمكنه أن يقدم لنا تفسيرا شاملا لظواهر الحياة.

" و النظرية العامة للنظم (الأنساق) هي النظرية التي تبحث في تفسير المفاهيم و القوانين المشتركة بين العلوم انطلاقا من مبادئ عامة، ترفض النظرة التجزيئية في إدراك الظواهر الطبيعية و الإنسانية، و تنظر إليها باعتبارها كليات منظمة و متفاعلة تفاعلا ديناميا، و مبرر هذا الموقف أن تعقد التكنولوجيا و ظواهر المجتمعات المعاصرة أدى إلى عجز في كفاية تفسير الظواهر و حل مشكلات الإنسان المعاصر، مثل اختلالات النظم الإيكولوجية و تطور المؤسسات التربوية و مشاكل العلاقات الدولية...،مما يدعو إلى النظر إلى كل هذه المشكلات باعتبارها كليات Totalités، و افتراض وجود مبادئ عامة مشتركة بينها، مثل الكلية و التنظيم و التفاعل الديناميكي، تمكن من تفسيرها تفسيرا شاملا يتجاوز النزعة التخصصية التي كانت سائدة في بعض مجالات المعرفة الإنسانية" (غريب، 2006 ب، ص 958).

وقد قدّمت النظرية العامة للأنساق لميدان التربية " قواعد تصميم التعلّم بشكل جيّد وخاصّة ما يتعلّق منه بعناصر العملية التعليمية و سيرورتها و وظائفها و الغاية منها، ومراميها وأهدافها. وهكذا يُعتبر النموذج النسقي إطاراً جاهزاً للتنظيم يأخذ بعين الاعتبار مدخلات و مكوّنات و سيرورات ونتائج التعليم، كما أنّه يساعد في الاهتمام بالتفاعلات المختلفة وفي مراقبة أهداف التكوين، وفي تحقيق أقصى درجات الفعالية في العملية التعليمية." (برتراند، 2007، ص 115)

1-1-1- المبادئ:

هندسة التعليم: يعتبر تخطيط التعليم تطبيقاً مفصّلا لهذا الاتجاه، والذي يتحقّق وفق عملية تنظيمية وتخطيطية، " فالتصميم التعليمي عبارة عن " خطوات منطقية وعلمية تتبع لتصميم التعلم و إنتاجه وتنفيذه وتقويمه، آخذة بالاعتبار حاجات المتعلم و الأهداف وتطوير الأنظمة الناقلة لمواجهة هذه الحاجات والاهتمام بتطوير الفعاليات التعليمية وتجريبها وإعادة فحصها، أو هو هندسة العملية التعليمية التي تتوخى التطوير المنهجي

لإجراءات علمية ودافعية، تهدف إلى تحقيق الفعل التعليمي في فضاء مكاني وزماني محددين، وهو يعتبر جسرا يصل بين العلوم النظرية (العلوم السلوكية والمعرفية)، والعلوم التطبيقية (استخدام التكنولوجيا والتقنية في عمليات التعليم والتعلم)، من هنا نستطيع القول إن التصميم التعليمي ضمان لتلافي وتجنب أي تضارب بين المنهج الذي نعلمه، وطرق التدريس التي نستخدمها، وبيئة التعلم التي نختارها، وإجراءات التقييم التي نعتمدها" (عبد الغفور، 2012، ص 66).

" يقوم منطق تخطيط التعليم على خمسة مبادئ تُعتبر جد بسيطة وهي:

- ✓فردنة التعليم.
- ✓التخطيط على المدى القصير والمدى الطويل.
- ✓ضرورة التخطيط والتنظيم
- ✓أخذ شروط التعلّم بعين الاعتبار.
- ✓التعرّف على النظرية النسقية والانطلاق منها." (برتراند، 2007، ص 117)

إذا فتخطيط التعليم هو مجموعة من الأمور و الوقائع التي تسعى لتيسير عمليات التعلم الداخلية للفرد، " كما يجب أن يحترم تنظيم التعليم المنطق التالي:

- ✓جلب انتباه الطالب
- ✓إخبار التلميذ بالأهداف وتحديد مستوى التوقّعات
- ✓مراجعة المحتويات التي سبق تعلّمها
- ✓تقديم الأدوات والوسائل بكل وضوح
- ✓قيادة التعلّم
- ✓طلب تقديم أدلة على حدوث التعلّم
- ✓القيام بتغذية راجعة
- ✓تقييم الأداء
- ✓تيسير تحويل المعارف إلى ميادين أخرى تطبيقية". (برتراند، 2007، ص 118)

1-2- اتجاه الوسائط المتعدّدة:

تُعطي البحوث و التجارب التربوية اليوم مكانة هامة لتفاعل المعرفة ولتقنيات تقديمها عبر الوسائط المتعددة وهو اتجاه جديد يتغذّى من نتائج البحوث التي تتناول مواضيع تدور حول شروط النشاط الحواري المفتوح بين الإنسان والمعلومة، و " تعود مصادر نظريات الوسائط الإعلامية المتعددة إلى بداية استعمال الوسائل السمعية البصرية في التعليم، وكذلك إلى السِّبِرْنِيتِقَا، وإلى نظريات المعرفة والنظريات السلوكية التي ساعدت في إثارة الاهتمام بالاتصال وبفهم كيفية عمل المخ، وهو ما أدّى إلى تسهيل ولادة التكنولوجيا التربوية أو ما يُسمّى بالهندسة التربوية." (برتراند، 2007، ص 120)

" تشكل **نظريات الاتصال المصدر الأول** الذي استلهمت منه نظريات الوسائط المتعددة أفكارها، ذلك أنّ الاتصال البيداغوجي أصبح يُدرك كنشاط يجب تنظيمه وتفعيله، ولتحقيق هذا الغرض يجب الانطلاق من المعارف التي لدينا حول المستقبل (أي الطالب)، وحول الرسالة (المادة)، وحول الوسيط (وسائل الاتصال)، وأخيراً حول التنظيم الشامل (النسق)، أما **المصدر الثاني فتمثل في السيبرنيتيقا**...و قد انطلقت السيبرنيتيقا التربوية في بداية الأمر من الدّراسة العلمية للعلاقات بين سيرورة التعليم وأثرها على مستوى التعلّم، وهي العلاقات التي من الممكن تحويلها إلى علاقات رياضية، فالتربية من وجهة نظر سيبرنيتيقية يجب أن تُدْرَكَ كتكنولوجيا حقيقية تهدف إلى جعل الآلة تحل محل الإنسان في إجراءات التعليم...و يوجد **المصدر الثالث لهذا التيار في النظريات المعرفية والنظريات السلوكية**... فقد استطاع Skiner أن يشرح من خلال نظريته في الإشراط الإجرائي مبدأ جد بسيط مفاده أن التحكم الجيد في البيئة التعليمية يساعد بكفاية في تحقيق تعلم جيد...ولقد نالت مزاوجة السلوكية بتكنولوجيا التعليم إعجاب العديد من المهتميّن الذين وجدوا فيها حلاّ لعدة مشكلات، ممّا أدّى إلى ظهور اعتقاد مفاده أنّه بالإمكان مستقبلا تعويض (أستاذ رديء) بآلة مبرمجة بشكل جيّد. وإنّنا لا نستطيع اليوم إحصاء أعداد الدروس المبرمجة في الحواسيب، فهي تسيطر اليوم على الساحة التعليمية، و هو ما يعني أنّ الطالب يستطيع الوصول إلى المعرفة عن طريق الحاسوب، ممّا يمكنه من التحكم في سيرورته التعليمية، ومن هنا جاء تداول كلمة البيئات المتعددة الوسائط و نظم التعليم الذكية".(برتراند، 2007، ص 120- 124)

1-2-1- مبادئ تنظيم البيئات المتعدّدة الوسائط: (برتراند، 2007، ص 126- 130)

- **تنوّع التفاعلات**: يُعدّ تنوّع التفاعلات البيداغوجية خاصية أساسية لأية بيئة متعدّدة الوسائط، ويتعلّق الأمر هنا بعملية التواصل بين الطالب والحاسوب، أمّا البرمجة المستعملة هنا فتسعى للإفادة من تبادل التأثير بين الطّالب ونظام التعليم، ويمكن لهذه البرمجة أن تتضمن خصائص أخرى مختلفة، نذكر منها على سبيل المثال: أن يقوم الحاسوب بتوليد المشكلات بطريقة آلية يكون الغرض منها تكويني أو تقويمي، فالحاسوب يقوم هنا بتحليل أخطاء الطالب، يقدّم حلولاً، ينقل محتويات، يقوم بتغذية راجعة، يسأل الطالب ويتكيّف مع خصائصه.
- **النمذجة المفتوحة**: تنطلق البيئة المتعددة الوسائط في عملها من الطالب وليس من المادة، وهي تقوم أساساً على نمذجة مفتوحة، وتعمل انطلاقا من حاجات ورغبات الطالب، ويمكن لهذه النمذجة أن تحتوى على معطيات مستمدة من الطالب مثل مميزاته، وتاريخه،...إلخ
- **الاستقلالية تجاه المحتويات**: يؤكد العديد من مهندسي البرامج التعليمية كثيرا على بناء برامج متعددة الوسائط، تتميز باستقلالية عن المحتويات، و التي تسمح ببلوغ أهداف مشتركة بين العديد من المواد التعليمية.
- **التعليم التعاوني**: يزداد كل يوم عدد مهندسي الأنظمة الذين يحاولون إدراج التعاون في التعليم، و يكمن الشكل الأوّل لهذا التعاون في تبادل المعلومات بين المدرّس والطلبة حول ما يجري أثناء الدرس، أمّا الشكل الثاني فيكمن في التفاعلات بين عدد الطلبة في آن واحد، حيث يمكنهم من خلال هذه التفاعلات أن يحصلوا على فوائد اجتماعية ونفسية.
- **نشر المعلومات عبر الوسائط المتعددة**: تحتوي مشاريع التكوين المتعدد الوسائط بشكل عام على مجموعة من المعلومات ذات أشكال متنوعة منها ما هو بصري ومنها ما هو متحرّك أو ثابت، و منها ما هو صوتي و مكتوب، و تكون هذه المعلومات مجزئة في ذاكرات (أقراص مضغوطة، أقراص لينة، أسطوانات الفيديو..)، و قوية بشكل كاف يجعلها قادرة على احتواء ما هو ضروري لدرس من الدروس، حتى أنّ الطالب يستطيع أن يطلب متى شاء تفسيرات تُمنح له حسب رغبته: شفوياً، كتابياً،

بالفيديو،...الخ، أمّا الخصائص الهامّة لهذه التغيرات فلا تكمن في تنوّع مصادرها فحسب، بل أيضا في تنوّع الأشكال التي تتفاعل بها.

* إذا، في ظل النظريات التكنولوجية و التي طالما تأثرت بالموقف النسقي و بالسيبرنيتيقا، وجد المعلم نفسه أمام مشكلة كبيرة و هي انهيار سلطته و فقدان سيطرته على الفعل التربوي، و التي أصبحت بيد ذوي الاختصاص من تكنولوجيي التعليم، و خبراء نظرية الأنساق، و أصحاب النظريات المعرفية و البنائية...الخ، مما يستدعي المعلم إلى الإلمام بكل جديد يخص ميدان عمله من نظريات و وسائل تكنولوجية.

المحاضرة السادسة النظريات الاجتماعية المعرفية: (La Théorie Sociocognitive)

تمهيد:

توجد اليوم مجموعة من النظريات التربوية التي تُركّز اهتمامها على الأبعاد الاجتماعية و الثقافية للتعلّم، حيث تؤكّد على المكانة الهامة التي يحتلّها التفاعل الاجتماعي و الثقافي في آليات التعلم، و يشكّل وعي المدرّسين بضرورة إعطاء أهمية للشروط الاجتماعية و الثقافية للتّعلّم نقطة انطلاق النظريات الاجتماعية المعرفية، فالكثير من التحاليل والملاحظات التي قام بها علماء التربية، توصّلت إلى استنتاج مفاده:

إنّ الرغبة في تحقيق تعلّم مستديم تعتمد على ما نُولّيه من اهتمام بالشروط الاجتماعية والثقافية، وأيضا يأتي اهتمام هذه النظريات الكبير بتأثيرات الوسط (الوسط المدرسي، الطبقة الاجتماعية، الثقافة الإقليمية، الثقافة الشعبية) على التعلّم.

1- النظريات الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي:

" يعتبر باندورا Bandura أحد المفكّرين الأوائل في التعلّم الاجتماعي، و الذي يهتم بالخصائص الشخصية للمتعلم، و أنماط السلوك، و البيئة" (M. Braungart, G. Braungart, 2007, p 67)

" فمنذ 1962 بدأ يهتم بالأصول الاجتماعية للفكر، وشرع في إجراء بحوث حول التعلّم بواسطة التقليد حيث اتّضح له أننا نتعلّم كثيراً باتخاذنا أشخاصاً آخرين كنماذج، و أن للوسائل السمعية و البصرية تأثيرا كبيرا جدا على سلوكاتنا...وكان هذا الباحث يرفض النظريات الإنسانية التي تُقِيم كل شيء على الشخص...وفي سنة 1986 قدّم نظرية التفاعل الاجتماعي المعرفي التي تشرح العلاقات بين البيئة والفكر والعمل، وبيّن ما يعنيه بمفهوم « الاجتماعي المعرفي » بالعبارات التالية: "نستعمل كلمة اجتماعي لأنّ الفكر والممارسة يُعتبران ظاهرتان اجتماعيتان من حيث الجوهر، ونستعمل كلمة معرفي لأنّ سيرورات الفكر تُؤثّر على الدافعية وعلى الانفعالات وعلى الحركة " (برتراند، 2007، ص 146)

أ- المبادئ:

- **التأثير المتبادل:** " تقوم النظرية الاجتماعية المعرفية على مفهوم التأثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية والثقافية والعوامل الذاتية، والعوامل السلوكية في التعلّم وفي الممارسة...و بتعبير أدّق يتأسس التعلّم على

تفاعل هذه العوامل الثلاثة " (برتراند، 2007، ص 147)، أي تتطوّر المعرفة والسلوك من خلال تبادل التأثير بين تلك العوامل الثلاثة: الوقائع التي تحدث في البيئة، خصائص الفرد، و السلوكات.

- **التعلّم غير المباشر**: و تفيد هذه الخاصية أنّ تعلّم الأشياء لا يَحْدُثُ بقيام الفرد بها بالضرورة، بل يمكن للفرد أن يتعلّم بملاحظته لأشخاص آخرين يقومون في مكانه بعمل هذه الأشياء، لأنّ كل فرد يمتلك القدرة على انجاز تعلّم اجتماعي بطريقة غير مباشرة (مثال: يمكن للفرد أن يُصاب بخوف مرضي من الثعابين لمجرد رؤيته أن فردا آخر يهلع منها).
- **التمثيل الرمزي**: تكمن الخاصية الثالثة للتعلّم الاجتماعي المعرفي في التمثيل الرمزي، فأفكارنا وأفعالنا تنتظم بواسطة التمثّلات التي نكوّنها حول كل ما يجري في المحيط، ويرى Bandura أنّ الكائن الإنساني يمتلك قابلية للتّشكل تتوقّف على من يكوّنه، وعلى ما يفعله، وعلى ما يريد فعله، وعلى ما يرى الآخرين أنّ باستطاعته أن يفعله بالفعل. إنّه يمتلك قدرات مختلفة تجعل منه كائناً إنسانياً، فهو يمتلك أفكاراً ويبلغها، كما أنّه يتصرّف انطلاقا منها، وباستطاعته أن يُكَوِّن لنفسه صورة عن المستقبل ويحدّد أهدافا خاصّة به، فالفرد سيتصرّف فعلا انطلاقاً من تمثّله لما يُمكن أن يحدث في المستقبل (برتراند، 2007، ص 148)، " و هذا التمثيل الرمزي أو المعرفة يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، و تتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على ا لمطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي و الأحداث الخارجية الذي يشير إليها " (المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، 1986، ص 145).
- **إدراك الفرد لفعاليته**: " تكمن هذه الخاصيّة في نوع الإدراك الذي يُكوّنه الفرد عن قدرته على التفوّق وعن فعالية معالجته وتدخلاته...وتجدر الإشارة إلى أنّ فكرة التوقف عن الشعور بالخوف وأنّ فكرة الإيمان بالقدرة على التفوّق موجودتان منذ زمن بعيد، إلاّ أن Bandura كان من الأوائل الذين بَنَوْا نظرية في التعلّم تأخذ بعين الاعتبار الدور الهام الذي يلعبه نوع إدراكات الفرد لفعالية تصرّفاته. يتوقّف التّعلّم والسلوك على نوع الحكم الذي يُصدره الفرد على قدراته، ومن ثمّة فإنّ التصوّر الذي يكوّنه الفرد عن قدرته على إنجاز مهمة معينة، يؤثّر بالتأكيد على نتائج سلوكاته المستقبلية، وهكذا تكون حظوظه

في تحقيق النّجاح كبيرة كلّما كان هذا الفرد يؤمن بقدرته على التفوّق، إنّ تحقيق النجاح في أي إنجاز يؤدّي إلا تعديل على مستوى إدراك الفرد لقدرته على التفوّق"(برتراند، 2007، ص 148)، و العكس.

- **الضبط الذاتي**: " إنّ الفرد يملك القدرة على ضبط ذاته فهو ليس تحت رحمة بيئته، ولا تحت رحمة غرائزه، إذ بإمكانه أن يتحرّك انطلاقا من حاجاته، ويُغيّر أفعاله حسب النتائج التي يحققها، وبإمكانه أيضا أن يُفكّر فيما يجري وأن يقوم بتحليل ذاتي، بل بإمكانه أن يحلل طريقة تفكيره ويغيّر إدراكه الشخصي وتصرّفاته "(برتراند، 2007، ص 149، 150).
- **النمذجة**: أي يتعلّم الفرد بواسطة تقليد الآخرين، " ففي بعض الأحيان يختار الفرد شخصاً آخر كنموذج ويقلّده في العديد من سلوكاته" (برتراند، 2007، ص 150)، " و يتأثر التعبير الخلاق عندما يتعرض الشخص الملاحظ لنماذج مختلفة، و في أغلب الأحيان لا يقتصر السلوك المتأثر بالنماذج على ما حدثت ملاحظته، و عوضا عن ذلك فإن هذا السلوك يكون نتيجة ترابط مجموعة من ا لملامح بنماذج مختلفة تؤدي إلى استجابات تختلف عن أي من المصادر الأصلية، و كلما زاد الاختلاف بين النماذج و زاد عددها كلما زاد الاحتمال بأن تكون الاستجابة الناتجة مستحدثة" (المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، 1986، ص 154).

أمّا الفرق بين التعلّم غير المباشر والتعلّم بالنمذجة فيكمن فيما يلي: ففي الحالة الأولى يتم التعلم من خلال ملاحظة سلوكيات فرد آخر، بينما يتم التعلّم وفق الحالة الثانية انطلاقا من نتائج سلوكيات الفرد ذاته.

ب– الإستراتيجيات التربوية: (برتراند، 2007، ص 151- 153).

- **عرض نماذج من السلوك على الطلبة**: يميل المتعلّمون إلى تبنّي سلوكات بعض الأشخاص الذين يعتبرونهم كنماذج، و عليه يجب على المدرّسين إيجاد نماذج من السلوك لتعليمها و تقديمها للطلبة، فإذا ما أردنا مثلا أن نقدّم درسا في المسؤولية فسيكون من الأفضل، إضافة إلى الشروحات التي تقدَّم،

استضافة شخص في القسم يعتبره المجتمع مسؤولا (طبيب مثلا)، و إثارة تفاعلات بينه و بين الطلبة للتأثير فيهم.

- **تقويم وتبرير قيمة السلوكات:** يؤكّد Bandura أنّ التعلّم يتوقّف على القيمة التي نعطيها للنتيجة، ولذلك ينبغي أن نبيّن للطلبة منفعة كل تعلّم، فالطلبة يتعلّمون أحسن إذا تبيّنت لهم فائدة هذا التعلّم أو ذاك بالنسبة للحياة، أو إذا اتضحت لهم الفائدة التي سيكسبونها من تعلّم معيّن بالنسبة لتعلّم لاحق.
- **تعزيز سلوكات التلميذ:** من المهم جداً القيام بتغذية راجعة إيجابية لكل طالب يحقّق تقدّماً في تعلّمه، لأنّها تسمح له بتكوين صورة إيجابية عن ذاته بإدراكها كذات قادرة على القيام بالمهام المطلوبة، غير أنّه من الممكن اللجوء إلى العقاب للتقليل من القيام ببعض السلوكات.
- **الممارسة:** يوصي Bandura بالجمع بين النظرية والتطبيق، فمثلا من الصعب جدّا أن نتعلّم الكتابة دون ممارستها. ولتوضيح علاقة الممارسة بالنظرية في مجال التربية، نُقدّم إستراتيجية تربوية قدّمها Gudler أثناء تحليله لأفكار Bandura وتتكوّن هذه الإستراتيجية من أربع مراحل كبرى وهي:

المرحلة الأولى تحليل السلوكات المراد تحقيقها:

- ✓ تحديد طبيعة السلوك: معرفي، أو وجداني، أو حركي.
- ✓ تحديد مقطع أطوار السلوك
- ✓ تحديد النقاط الحرجة في المقطع: مثل صعوبات ملاحظة السلوك مع تحديد المقاطع التي يكون فيها احتمال ظهور الأخطاء كبيراً.

المرحلة الثانية: وصف مردودية السلوك وانتقاء نموذج من نماذج السلوك المراد تعليمه

- ✓ تعريف الطالب بمردودية السلوك، أو بالنجاح الذي سيحقّقه إذا ما قام بتنفيذ السلوك المراد تعلّمه، مثال من المهم أن نطلب من التلميذ أن يكتب بخط جيّد إذا كانت الوظيفة التي سيقوم بها في المستقبل تتطلّب تحرير تقارير كثيرة.

✓البحث عن نموذج من نماذج السلوك التي تساعد على تحقيق النّجاح، وغالبا ما تكون هذه النماذج ممثلة في الأقران أو في الأستاذ أو في بعض نماذج السلوك الاجتماعي المتفوّق.

✓تحديد ما إذا كان ينبغي أن يكون النموذج رمزياً أو حقيقياً، مثال: استدعاء كاتب أو طبيب لمقابلة التلاميذ.

✓تحديد أنواع التعزيزات الضرورية للسلوك المنشود وضمّها للنموذج.

➢**المرحلة الثالثة : إعداد الحصّة التعليمية**

✓تحديد الأساليب اللغوية (التعاليق، التعليمات، المؤشرات، الشروحات التي تصف ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله).

✓إعادة المراحل المقطعية التي تتطلّب وقتا أطول لتفسيرها، مع إيجاد الشروحات التي يجب إضافتها لتسهيل التّعلّم.

➢**المرحلة الرابعة تنفيذ الحصة التعليمية:**

✓فعندما يتعلق الأمر بتعلّم التلميذ القيام بمهارات حركية:

أ. يجب عرضها (عليه) من طرف خبير، أي تقديمها من طرف نموذج يُقتدى به.

ب. منح فرصة الممارسة للتلاميذ

ت. استعمال تغذية راجعة تكون مرئية ومسموعة.

✓وعندما يتعلّق الأمر بسلوك معرفي فيجب:

أ. تقديم النموذج مدعّماً بعبارات شفوية

ب. منح فرصة للتلاميذ لتقديم تعابير موجزة عن السلوك النموذجي.

✓وعندما يتعلّق الأمر بتعلّم مفهوم ما أو قاعدة:

أ. توفير فرص التعبير للتلاميذ، خاصّة لما يتعلّق الأمر بحل مشكلة أو بتطبيق معيّن.

ب. توفير فرص تعميم السلوك الذي تمّ تعلّمه وتحويله إلى وضعيات أخرى.

2- النظرية الاجتماعية التاريخية:

" ظهرت نظرية الثقافة الاجتماعية على يد Vygotsky، حيث كان من السباقين إلى التأكيد على أهمية التفاعل بين الطفل و بيئته، " و ألمح إلى أهمية تدخل الراشد كوسيط في بناء تعلمات الأطفال، و حتى في تحديد اتجاه نموهم، و طبيعة سلوكياتهم، كما يؤكد على الأهمية التي يحدثها التفاعل الحاصل بين الأطفال و أقرانهم و الآباء و المعلمين في ذلك، فالمعلمون خاصة إذا ما كانوا قادرين على احترام الإيقاع الخاص بالمتعلم، و خاصة الجوانب النمائية و الثقافية منها، و كانوا قادرين على رصد و تحديد اللحظة التي تكون فيها أية قدرة من قدرات المتعلم قد اكتملت ليقوموا بتقديم أنشطة جديدة تمكن هذا المتعلم من تنمية قدرة جديدة، هذه اللحظة التي أطلق عليها Vygotsky بحيز النمو الموالي La Zone du Développement Prochain ، و هي اللحظة التي يكون فيها المتعلم قادرا حين تُقَدَم له المساعدة (مساعدة الراشد) على حل مشكل حياتي أو معرفي ما "(نعمون، 2014، ص 209).

" كما نجد أن المؤلف الأمريكي Bruner يرجع إلى نظرية Vygotsky ليؤكد على أن الأنا يتشكل بواسطة العالم الذي يعيش فيه، فيقول نحن ممثلون ثقافيون و اجتماعيون لأننا نلعب دورا في الدراما الاجتماعية و في الدراما الثقافية، و يضيف قائلا بأن الأنا لا يكون أبدا مستقلا عن وجوده الاجتماعي و الثقافي، و أن بناءه يتم بواسطة مجموعة واسعة من الأدوات التي تتشكل منها ثقافته، فالأنا يفسر العالم من خلال التعامل مع الآخرين" (برتراند، 2007، ص 159).

" في هذا السياق، ينظر Vygotsky إلى الثقافة باعتبارها السلوكيات المقبولة اجتماعيا والمواقف والمعتقدات، وهي التي نتجت من خلال منتجات الإنسان المجتمعية مثل المؤسسات والنظم الرمزية والأدوات مثل اللغة، و الثقافة في هذا المعنى هي نتيجة ديناميكية للأحداث و التطورات التاريخية، و منتجات التنمية البشرية. لكن، وكما أكد Vygotsky ، في أي وقت تاريخي معين، و الثقافة نفسها تؤثر على الأداء العقلي والسلوكي للإنسان، وبالتالي تكامل العلاقة المعقدة بين البيئة و الثقافية و تنمية الشخصية. وبعبارة أخرى، فالأفراد لا ينتجون فقط الثقافة، بل هم أيضا نتاج الثقافة نفسها." (Zhou & Brown , 2014, net)

" إذا فالتفاعل الاجتماعي يلعب دور أساسي في تطوير الإدراك، و يظهر مدى تطور الطفل الثقافي مرتين الأولى على المستوى الاجتماعي ولاحقاً على المستوى الفردي، فبداية يظهر بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل و هذا ينطبق على حد سواء، على الانتباه الطوعي و الذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم، وكل الوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية، و السمة الثانية لنظرية Vygotsky هي أن التطوير الإدراكي يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي، فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ومدى المهارة التي تُنجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران تتجاوز ما يمكن أن ينجزه الفرد لوحده. فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية، هذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل Vygotsky " (الدواهيدي، 2006، ص 25).

أ– المبادئ:

- **منطقة النمو المحتمل**: يطرح Vygotsky في كتابه Mind in society مفهوم منطقة النمو المحتمل ليصف الوظائف التي تكون في حالة تحول عند الطفل، فهو يعرفها بالفارق بين مستويين، مستوى النمو المشاهد و هو ما يقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات بمفرده، و مستوى النمو المتوقع الذي يقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات عندما يساعده شخص آخر (برتراند، 2007، ص 160). فإذا افترضنا أننا نريد تعليم شخصين في نفس السن لعبة معينة لا يتقنها كلاهما، فسنفترض أنهما سيصلان إلى نفس النتيجة، أي أن النمو لديهما سيكون متساو، " غير أننا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار – أثناء تعليمهما اللعبة – قابليتهما المختلفتين لممارسة اللعبة و مجهوداتهما في التعلم ، فإننا سنحكم على نموهما بعدم التساوي، لذلك يمكن القول أن منطقة النمو المحتمل تقوم على مسلمتين هما: مسلمة وجود إمكانية للنمو، و مسلمة ضرورة الوساطة الاجتماعية الثقافية. و المقصود بكل مسلمة كما يلي:
  - **العلاقة بين النمو و التعلم (مسلمة وجود امكانية للنمو)**: يصر Vygotsky على أن الطفل يملك نوعا من السيطرة على نموه، حيث يعتبر أن النمو يكون تابعا للتعلم، و لم يدخر جهدا في التعبير عن معارضته لـ Piaget و أمثاله الذين يرون أن النمو يسبق التعلم، و

يعتقدون مثلا أن الطفل لا يكون قادرا على تعلم المنطق الصوري مثلا إلا إذا بلغ مرحلة عمرية معينة (برتراند، 2007، ص 161). "حيث يرى Vygotsky انه لفهم طبيعة النمو والتعلم لا يكون إلا بفكرته عن منطقة النمو الأدنى المحتمل (The zone of proximal development)، فبالرغم من أن التعلم يبدأ قبل المدرسة فكل تعلم يحدث في المدرسة له تاريخ سابق، إن التعلم المدرسي في المقابل يقدم شيئا جديدا لنمو الطفل وهنا يطرح فكرته عن منطقة النمو المحتمل، والتي تؤكد بان الإنسان غير محدد بدرجة كبيرة بدرجة النمو المفروضة علينا، و لكشف العلاقة الحقيقية بين عملية النمو وإمكانيات التعلم، فانه لا بد من تحديد مستويين من النمو هما:

- مرحلة النمو الواقعية : وهذه ترجع إلى مستوى نمو العمليات العقلية والتي تنتج عن الانتهاء من مرحلة نمو معينة أو بمعنى آخر إلى درجة محددة من النضج.
- مستوى النمو المتوقع : وترجع إلى المدى الذي يمكن أن يحققه الطفل فوق ما تسمح به مرحلة نموه الواقعية (درجة نضجه) وهذا ما يحددهVygotsky كمنطقة للنمو المحتمل." (ح.الغامدي، 2010، net).

✓ **الوساطة الاجتماعية الثقافية:** تتميز منطقة النمو المحتملة بأنها اجتماعية و ثقافية، فالشخص يقلد في تعلمه معلمه الذي يمارس أمامه موضوع التعلم، فالتلميذ مثلا يتعلم الكتابة كما يكتب معلمه، أي أنه يتأثر بثقافة المعلم، و هذا ما يجعل من التعلم عملية اجتماعية و ثقافية.

3- نظريات التعلم السياقي:

يرى برتراند (2007، ص 164) أنه قد تزايد الاهتمام بتأثير التفاعلات الاجتماعية في تطوير الذكاء و التعلم بشكل عام، فنجد Lave يهتم فيما يسميه بأثر الحياة اليومية على التعلم، كما تؤكد جماعة من الباحثين المنتمين إلى "معهد البحوث في التعلم" أنه من غير الممكن عزل تحصيل المعرفة عن سياقها البيداغوجي و الثقافي و الاجتماعي...كما أن تجاهل سياق التعلم يتناقض مع مهمة التربية الأساسية و التي تكمن في تزويد التلميذ بالمعارف التي تنفعه في الحياة اليومية.

أ- المبادئ: (برتراند، 2007، ص 165، 166)

- **المعرفة كأداة تابعة اساسا للممارسة و للثقافة:** تقوم نظريات التعلم السياقي على مبدأ أساسي هو أن المعرفة تعتبر في أساسها أداة تابعة للنشاط و للثقافة، و يحلل Lave هذا المبدأ قائلا: لقد قمنا خلال السنوات القليلة الماضية بتحليل الفرد، و العملية المعرفية الداخلية، و التمثلات و الذاكرة و حل المشكلات، غير أنه كان ينبغي لنظريتنا أن تشمل أشياء أخرى أيضا، لأن الأفراد يعالجون و يتمثلون و يتذكرون معارفهم من خلال علاقات بعضهم ببعض، و وفق ما يستدعيه الوسط الاجتماعي الذي يتواجدون به، و النتيجة هي أنه ينبغي أن نوسع مجال نظرتنا الضمن- فردية إلى النشاطات و التفاعلات الاجتماعية اليومية.
- **اكتساب المعارف ينتج عن المشاركة:** يؤكد Lave أن اكتساب المعارف يعد خاصية تنشأ من مشاركة الشخص المقبولة إجمالا في نشاط جماعة تتقاسم نفس الممارسات، و يضيف Lave و Wenger أن المشاركة في الممارسات الاجتماعية تعد القالب الأساسي للتعلم.
- **السياق الثقافي يحدد وسط استعمال المعرفة:** يدل لفظ السياق على مجموع خصائص الوسط الذي ستستعمل فيه المعرفة، و إذا كانت الثقافة المدرسية تحتوي دائما على مشكلة محددة جيدا، فإن الثقافة اليومية تطرح مشاكل محددة بشكل غير واضح أو محددة جزئيا فقط.

ب- الاستراتيجيات التربوية: (برتراند، 2007، ص 167، 168)

- **يتعلم الفرد في مواقف واقعية شبيهة بمواقف الحياة اليومية:** فكلما كان من الممكن استدراج المعارف ضمن سياق واقعي، كلما كان من الممكن الحديث عن تحصيل المفاهيم.
- **يتعلم الشخص مع الآخرين و يتقاسم معهم معارفه و مشاكله و اكتشافاته في سياق اجتماعي:** يتعلم الفرد داخل الجماعة من خلال التعليم المتبادل و الحوار و الذي يعتمد على حضور أولياء الأمور و شركاء اجتماعيين آخرين بهدف خلق مواقف يتقاسم فيها أفراد الجماعة المعرفة، و هذا ما يعلم التلاميذ كيف ينتقلون من عالم مصغر خاص بكل واحد منهم، إلى عالم أكثر تعقيدا و أكثر اتساعا.

- **يتعلم الشخص كيف يتجاوز المعوقات:** تراهن هذه الإستراتيجية التربوية على التأثيرات التي تتناول الإستراتيجيات غير الفاعلة، و على الأخطاء و التصورات الرديئة...الخ، إذ أن مثل هذه المراهنة تمكن من الكشف بسهولة عن المفاهيم القبلية للتلاميذ، كما أنها تمكن من تجاوز ما تمثله هذه المفاهيم من صعوبات، و تساعد أخيرا في تعويد التلاميذ على معايشة الخطأ في الوقت الضائع و في المواقف المتميزة بغموضها...الخ.

4- النظريات التعاونية للتعليم والتعلّم:

" تتمتع النظريات التعاونية للتعليم والتعلّم اليوم بانتشارها الواسع، فعدد المدرّسين الذين يهتمون بها يزداد يوما بعد يوم، ويمكن ملاحظة هذا الاهتمام من خلال الرجوع لهذه النظريات في فرنسا وفي أمريكا، ومن خلال ما نشرته مجلّة Le nouvel éducateur الفرنسية، ومجلة Cooperative learning الأمريكية من مقالات عديدة توضيحية ومهمّة تدور حول الواقع اليومي للتعاون، لقد كانت النظريات التعاونية موجودة منذ وقت بعيد، فالبيداغوجيا التعاونية الفرنسية تُسْتَمَدُّ من Freinet الذي أدخل ممارساتها ونظرياتها التربوية إلى فرنسا سنة 1996، ويمكن تلخيص الأهداف التربوية التعاونية المستمدّة من بيداغوجيا Freinet في ما يلي:

- تقوم بيداغوجيا Freinet على أربعة أهداف تمثّل قوتها وهي:
  - ✓ الحق في التعبير والتواصل.
  - ✓ التحليل النقدي لما هو واقعي.
  - ✓ التكفّل الذّاتي
  - ✓ التكفّل بالجماعة.
- إنّها سيرورة مستمرة:
  - ✓ بين الفرد والجماعة على مستوى التلاميذ والتعليم وجماعات الرّاشدين المختلفة.
  - ✓ بين النّظرية والتطبيق مع استعمال الوسائل المادية (الأدوات البيداغوجية) والنّظامية (التعاونية ووسائل الاتصال).
  - ✓ بين القسم الدّراسي والوسط المحيط" (برتراند، 2007، ص 169).

" تقوم إشكالية التربية التعاونية على بعض الملاحظات، نذكر منها السلبية التي يوفّرها التعليم التقليدي، غياب الاتصال المباشر بين التلاميذ، الضعف البيداغوجي لبعض الطرائق النشطة، ضعف تقبّل التنوّع الاقتصادي و الاجتماعي والعرقي" (برتراند، 2007، ص 169).

" فلذلك نجد روّاد هذه النظريّات يحاولون العثور على حلول لتلك المشكلات من خلال توجّههم نحو نظريات العمل الجماعي الذي يعطي أهمية كبيرة لنشاطات التلميذ، و من ثمّة راحوا يؤسّسون لتدخلات تربوية خاصيتها الأساسية هي: إدماج الأشخاص بغض النظر عن أصولهم العرقية و الاقتصادية و الاجتماعية وغيرها من جهة، والاهتمام بالمشاركة النشطة للتلاميذ من جهة ثانية" (برتراند، 2007، ص 171) .

أ– المبادئ:

يقوم التعليم التعاوني على مبادئ هامّة تعرّض لها العديد من المؤلفين في الكثير من المرّات في كتبهم نذكر منها: (برتراند، 2007، ص 171- 173)

- ✓ **مبدأ الشراكة:** يعتبر مبدأ الشراكة في التعلّم التّعاوني مبدأً بسيطا جدّاً، فتعلّم الطلبة يكون أحسن كلّما توفّرت لهم فرصة العمل الجماعي لتحقيق مشروع مشترك بينهم.
- ✓ **مبدأ المرونة:** نظراً لتميّز هذه النظرية بمرونة كبرى، فإنّها تتوفّر على عدد هائل من أساليب العمل في التعليم التعاوني، فهي ترى أنّه لا يوجد لنموذج فريد صالح لكل زمان ومكان، وما ينبغي القيام به التكيّف مع ما تتميّز به جماعات الطلبة ومع الثقافات ومع المناطق الجغرافية...إلخ.
- ✓ **مبدأ التعاون المتبادل:** يقوم التعلّم التعاوني على مبدأ مساهمة الكل وتعاونه مع الآخرين، فكل واحد يشارك في العمل الجماعي وعلى التلاميذ الموهوبين أن يساعد والتلاميذ الأقل موهبة.
- ✓ **مبدأ التعقيد المعرفي:** بالرغم من أنّ المواقف التعليمية تتأسس في هذا النوع من التعليم على تجميع الطلبة، فإنّ التلميذ الواحد يجد نفسه بالضرورة في موقف معرفي ونفس اجتماعي يستخدم فيه عدداً من المتغيرات وبالتالي فهو يتعلّم كيف "يطوّر ذاته" في سياق أكثر إثارة.

✓ **مبدأ تشكيلة من المواقف الاجتماعية:** يراهن التعليم التعاوني على تحصيل السلوكات الاجتماعية الأكثر أهمية مثل: تقبّل الآخر، إذ يمكن أن نلاحظ في مثل هذا التعليم تناقصاً للسلوكات العنصرية والتنافسية.

ب– الاستراتيجيات التربوية: (برتراند، 2007، ص 174- 176)

➢ **جعل كل فرد مسؤولا:** يجب أن يشعر التلميذ بأنّه مسؤول عن سير الجماعة، فالطلبة يشاركون أكثر إذا ما عرفوا أنّهم سيكافؤون على المجهودات الفردية التي يبذلونها في التّعلّم. ومن هنا ينبغي:

✓تقديم المكافئة:انطلاقا من نتائج أداءات الجماعة وإعطاء علامات إضافية للتلاميذ (مثلا عندما تحصل الجماعة على 90% من النجاح في نشاطها).

✓تجنّب المبالغة في الكفاءات المادية (النقود أو الهدايا...إلخ).

✓القيام بتقديرات محكية بدل القيام بتقديرات معيارية لكل طالب.

✓التأكيد على المسؤوليات الفردية كلما كانت الجماعة تتجاوز ثلاثة أفراد.

➢ **تكوين جماعات صغيرة غير متجانسة:** تؤكد العديد من البحوث على تكوين جماعات صغيرة، و من الأفضل أن تكون غير متجانسة في تكوينها و يجب:

✓تكوين جماعات لا تتعدّى أربعة أو خمسة أشخاص، على اعتبار أن كبر حجم الجماعة لا يسمح للتلاميذ بالقيام بما يكفي من الممارسات، و أنّ الجماعات ذات الأحجام الصغيرة جدّاً تكون ناقصة التفاعلات بسبب نقص التنوّع فيها.

✓تكوين جماعات غير متجانسة لأنّ ذلك يسمح بالرفع من درجات الفوائد الاجتماعية، لذلك يجب تكوين جماعات بشكل يجعلها تحتوى على أشخاص مختلفين دراسيا، واجتماعيا، وعرقيا، وثقافياً.

✓العمل على تشجيع بقاء الجماعة أطول مدّة ممكنة (لمدّة سداسي واحد على الأقل) و يُوصَى بالعمل مع كل فرقة من 4 إلى 16 مرة.

✓تجنّب تواجد الطلبة الضعاف أو صغار السن ضمن جماعات متجانسة.

✓إعادة تكوين الجماعات إذا ما تبيّن أنّ بعضها يعاني كثيراً من الصعوبات أثناء عملها.

- **برمجة النشاطات:** يجب تجنيب التلاميذ كل الوضعيات التي تجعل منهم أفراداً مستقبلاً للمعلومات فقط، وينبغي أن يكون التلميذ نشيطاً وفاهما لِما يُنتظر منه، وبالتالي يجب على المدرّس أن:
  - ✓ ينظم نشاطات كل الدّروس.
  - ✓ يحدّد بدقة الأهداف و السيرورات التي يجب إتباعها.
  - ✓ يتجنّب النشاطات الغامضة، لأنّها تدفع بالتلاميذ إلى تأويل نوايا المدرّس.
  - ✓ يبدأ بالنشاطات البسيطة ثُمّ ينتقل إلى النشاطات الأكثر تعقيداً متى تعلّم التلاميذ كيفية العمل بفعالية مع زملائهم.
- **تطوير المهارات الاجتماعية:** يُعَدُّ تحصيل المهارات الاجتماعية أحد الأهداف الرئيسية، ويجب أن يتعلّم الطلبة كيف يساهمون في مهام مشتركة، ولهذا ينبغي للمدرّس أن:
  - ✓ يُعَوِّد التلاميذ على التفاعل فيما بينهم بكل فعالية قبل بداية التعلّم التعاوني.
  - ✓ يحدّد مؤشّرات لتسهيل التدخلات.
  - ✓ ينظّم الممارسات التعاونية، لأنّ التعاون سلوك يمكن تعلّمه.
  - ✓ يدفع التلاميذ إلى التفكير في فعالية نشاطاتهم التعاونية.
  - ✓ يجب أن يكون المدرّس مُسَهِّلاً، أي لا يُلّغ المعلومات فحسب، بل يقوم بتنفيذ العديد من الوظائف لتسهيل العمل الفردي والعمل الجماعي، وبالتالي يجب عليه أن:
    - يلجأ إلى استعمال التغذية الرّاجعة لتفسير التفوّق أو الفشل في التعلّم.
    - يتجنّب كل تغذية راجعة موجّهة للتفوّق فقط.
    - لا يتخلّى عن الجماعات التي تعاني من صعوبات في سير عملها.

* و عليه فللنظريات الاجتماعية المعرفية فضل بارز في تأكيدها على البعد الاجتماعي للتعلم، حيث أظهرت أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع و التحدي المعرفي، وهو ما يجعله يستخدم تَعلُمَاتِه و مكتسباته السابقة لفهمه و حل الصراع و المشكل الذي أثاره، الأمر الذي يكسبه تَعلُمَات جديدة.

المحاضرة السابعة: النظرية التربوية الإسلامية:Théorie de l'éducation islamique

تمهيد:

" البحث في نظرية المعرفة في التربية الإسلامية أمر هام، و حاجة ملحة في المحتوى المعرفي و تطبيقاته، و على المستوى الإسلامي و الإنساني، و تتجلى هذه الأهمية خاصة في انتهاء عصر الحضارات المحلِّيَّة الموقوتة المتتابعة، و بدء عصر الحضارة العالمية الواحدة المستمرَّة...فمن الأمور التي تشير إلى دخول الإنسان عصر حضارة عالمية مستمرة، هو هذا الاضطراب و الفوضى في مجتمعات الأرض قاطبة، و هو تعبيـــر عن الإحساس كالتمزق بين طور انتهتٍ فاعليته و طور بدت معالمه ، و تشتدُّ فيه الحاجة إلى تحديد انتماء النَّاس و تحديد الهوية للأفراد و العلاقات بين الشعوب و الأمم ، و هذا يعني أن العبور إلى نعيم الحضارة الإنسانيَّة الجديدة هو للذين يحسنون بلورة نظريَّة تربويَّة لها فلسفتها و نظريَّتها في المعرفة و في التَّطبيق، و في إ خراج إنسان جديد يحيط بالتَّفاعلات الجارية و يسخرها لبناء مجتمع عالمي جديد المؤسسات، رفيع التطبيقات، رباني العلاقات، يجسد الكمال الإنساني تحت شعار : {﴿ **إن هذه أمتكم أمة واحدة و أنا ربكم فاعبدون**﴾ (الأنبياء، الآية 92) }" (الكيلاني، 2009، ص 3).

" و من الأصوات القويَّة التي ندَّدت بمنهاج المعرفة المعاصرة Abraham Maslow رئيس جمعيات علماء النَّفس في الولايات المتَّحدة في السبعينات من القرن العشرين، و الذي وصفته المجلات المتخصِّصة بأنَّه حلَّ محل – داروين، و فرويد، و سكينر – في التأثير على العقل الغربي عامَّة، و من أقواله في هذا المجال { لا بدَّ من طريقة جديدة للمعرفة ، و لا بدَّ من معنى أوسع للعلم ؛ إن ملحد القرف التاسع عشر قد أحرق البيت بدل أن يعيد ترميمه، فلقد رمى بجميع الأسئلة التي يطرحها الدِّين و بإجاباتها معا، و أدار ظهره لكل مقرَّرات الدين، لأن القائمين على الدِّين قد طلعوا عليه بإجابات لا يستطيع قبولها، و لا تقوم على شواهد و براهين يمكن أن يبلعها العالم الذي يحترم نفسه، و من المسلَّم به الآن أن علماء النفس الطبيعيين و الإنسانيين سوف يعتبرون كل شخص لا يهتم بالدين و موضوعاته و قضاياه إنما هو إنسان شاذ و مريض" (الكيلاني، 2009، ص 8).

1- مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:

" هي مجموعة من المبادئ و الحقائق المترابطة، و المستمدة من آيات الله في القرآن الكريم و سنة نبيه صلى الله عليه و سلم، و المبثوثة في النفس الإنسانية أو الكون، و الشاملة لميادين العملية التربوية كافة، و الهادفة إلى توجيه السلوك الإنساني ثم تفسيره في ضوء قيم الإسلام و مبادئه الخالدة".(المزيني، 2015، ص 10)

كما عرفت بأنها " منهج كامل للحياة، و نظام متكامل لتربية و رعاية النشء، فهي تشتمل على أهداف و فلسفة و مناهج التعليم و طرائق التدريس، و هي تحرص على الفرد و المجتمع، و تحرص أيضاً على القيم المادية و الروحية و الأخلاق، و توازن بين الحياة الدنيا و الحياة الآخرة " (القاسمي، 1998، ص 54).

و أيضا تم تعريفها بأنها " مجموع المفهومات التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام" (علي، 2000، ص 11)

و هي أيضا " مجموعة متناسقة مترابطة من المفهومات والقيم الفاعلة في نفس المؤمن، وروحه حتى إذا كان على غير وعي كامل بها أو على غير قدرة على صياغتها وترتيبها وعرضها " (جاسم، و فنن، 2000، ص 7).

و هي " مجموعة من المبادئ و المفاهيم و التصورات التربوية المستمدة من القرآن و السنة الموجهة لسلوك الأفراد في المواقف التعليمية، و لتقويم نشاط المتعلم و المعلم معا بهدف ترشيدهما و تطوير قدراتهما، كما تنطوي النظرية على الأهداف و الوسائل المستخدمة في العمليات التعليمية" (مدن، 2006، ص 32).

" وبهذا تقدم التربية الإسلامية المنظومة المتكاملة من المعتقدات عن طبيعة المعرفة ووسائلها، والسبل الموصلة إليها، ثم الهدف العام فيها، والنسق القيمي والأخلاقي الذي يحكم حياة الفرد والمجتمع والأمة، وهذا الأساس الفلسفي للأمة عموما، ولمناهج التربية والتعليم الإسلامية على نحو خاص، ينبثق من نظرة الإسلام إلى الكون و الحياة و الإنسان، و من هذا الأساس الفلسفي تشتق الأهداف العامة للتربية و التعليم ثم الأهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية، و يشتمل محتوى منهج التربية الإسلامية على مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات المختلفة و الإعداد للحياة العملية، و العمل الجاد الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله فضلاً عن مواد ترقية الوجدان و إبراز عظمة الله في خلقه" (السعدون، 2012، ص 1111).

2- مصادر النظرية التربوية الإسلامية:

يمكن إيجاز مصادر النظرية التربوية الإسلامية في مصدرين أساسيين هما:

أولا: القرآن الكريم. ثانيا: السنة النبوية الشريفة.

2-1- القرآن الكريم:

و هو "كتاب الله تعالى، أوحى به إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم لينقذ الناس به و ليعلمهم التوحيد، بيّن الله فيه من الأحكام ما بيّن، و بيّن فيه من الفضائل ما بها صلاح الأمة، به سعادة الإنسان في الحياة الدنيا و الحياة الآخرة، و هو أفضل الكتب السماوية التي أنزلت على الرسل، و أجمعها للخير، و أوفاها لحاجة البشر، و أبقاها على الدهر، مصدقاً لما قبله من الكتب السماوية الأخرى، و مهيمناً عليها، و هو دعوة الحق لسائر الخلق إلى يوم الدين، لا إيمان إلا به، ولا نجاة من الآخرة إلا في إتباعه، قال تعالى ﴿ **و من يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه و هو في الآخرة من الخاسرين** ﴾ (آل عمران، الآية 85)، و هو المعجزة الكبرى الدالة على صدق الرسالة و الدعوة العظمى منه تعالى إلى التوحيد و الإسلام، الباقية و القائمة ما بقي الدهر...حث النبي صلى الله عليه و سلم أصحابه خاصة، و المسلمين عامة، في كل العصور على أن يتخذوه إماماً لهم، يقتدون به، و يخضعون لحكمه، و يجتهدون في تعلمه و تفهم أسراره و تدبر معانيه، أكرم الله به نبيه صلى الله عليه و سلم، و جعله المعجزة الكبرى المستمرة على تعاقب الأزمان، تحدى به الإنس والجان، و أفحم به جميع أهل الزيغ و الطغيان، و جعله ربيعاً لقلوب أهل البصائر و العرفان، تكفل بحفظه و أودعه في صدور المؤمنين الأطهار، و من نعيم فضله على عباده أن بيّن فيه من الآيات ما يدل على فضائل القرآن قال تعالى ﴿ **إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم و يُبشّر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا** ﴾ (الإسراء، الآية 9)" (السعدون، 2012، ص 1117)

" و كان للقرآن الكريم وقع عظيم و أثر تربوي بالغ في نفوس المسلمين، إذ بدأ نزوله بآيات تربوية فيها إشارة إلى أن أهم أهدافه تربية الإنسان بأسلوب حضاري فكري، عن طريق الإطلاع و القراءة و التعلم قال تعالى ﴿**إقرأ باسم ربك الذي خلق ۞ خلق الإنسان من علق ۞ إقرأ و ربك الأكرم ۞ الذي علم بالقلم ۞ علم الإنسان ما لم يعلم ۞**﴾ (العلق، الآيات 1- 5)" (السعدون، 2012، ص 1118)

2-2- السنة النبوية الشريفة:

" تمثل السنة النبوية الشريفة لدى المسلمين المصدر الثاني للتشريع في كل مجالات الحياة و ليس في الجانب التعليمي فحسب...فالسنة النبوية الشريفة هي وعاء النظرية التعليمية الإسلامية بعد القرآن، و قد حفظ الصحابة رضوان الله عليهم هذه النظرية من خلال حفظ نصوصها و شرحها و بيان معانيها للناس " (الكيلاني، 1985، ص 33، 34) عملا بقول الله تعالى ﴿ **ما أتاكم الرسول فخذوه و ما نهاكم عنه فانتهوا** ﴾ (الحشر، الآية 7)، و كذا قوله عز و جل ﴿ **لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله و اليوم الآخر و ذكر الله كثيرا** ﴾ (الأحزاب، الأية 21)

و هي كل " ما صدر عن النبي صلى الله عليه و سلم، غير القرآن، من قول أو فعل أو تقرير، فهي بهذا الاعتبار دليل من أدلة الأحكام و مصدر من مصادر التشريع، و مكانة السنة النبوية في التشريع الإسلامي حقيقة يقررها القرآن الكريم في آيات عديدة منها قوله سبحانه وتعالى ﴿ **من يطع الرسول فقد أطاع الله و من تولى فما أرسلناك عليهم حفيظا** ﴾ (النساء، الآية 80)" (السعدون، 2012، ص 1119).

" و السنة جاءت في الأصل لتحقيق هدفين:

- ✓ إيضاح ما جاء في القرآن و إلى هذا المعنى أشار القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿ **و أنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نُزِّل إليهم** ﴾ (النحل، الآية 44).
- ✓ بيان تشريعات و آداب أخرى كما ورد في قوله تعالى ﴿ **و يعلمهم الكتاب و الحكمة** ﴾ (الجمعة، الآية 2)، أي السنة كما فسرها الإمام الشافعي رحمه الله الطريقة العلمية التي بها تتحقق تعاليم القرآن، و ورد عن الرسول صلى الله عليه و سلم أنه قال { **لقد أوتيت القرآن ومثله معه** }.

وللسُنّة في المجال التربوي فائدتان عظيمتان:

- ✓ إيضاح المنهج التربوي الإسلامي المتكامل الوارد في القرآن الكريم، وبيان التفاصيل التي لم ترد في القرآن الكريم
- ✓ استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم مع أصحابه و معاملته الأولاد وغرسه الإيمان في النفوس." (السعدون، 2012، ص 1118)

" و قد يستنير المنظرون للتربية الإسلامية ببعض المصادر غير الملزمة و تسمى مصادر ثانوية مثل:

- ✓ الدراسات التاريخية و الدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.
- ✓ دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، و الغزالي، و ابن تيمية، و ابن القيم، و ابن جماعة و غيرهم.
- ✓ معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه.
- ✓ كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية." (م. الغامدي، 2013، ص 34)

3- أهداف التربية الإسلامية:

" تتصف الأهداف العامة للتربية الإسلامية بأمرين، الأول أنها تبدأ بالفرد و تنتهي بالمجتمع الإنساني عامة، و الثاني، أنها تبدأ بالدنيا و تنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق" (الكيلاني، 1985، ص 34)

" و تدور الأهداف التربوية الإسلامية حول أربعة مستويات هي:

- أولا: الأهداف التي تدور على مستوى العبودية لله سبحانه و تعالى، يقول الله عز و جل ﴿ **و ما خلقت الجن و الإنس إلا ليعبدون** ﴾ (الأنبياء، الآية 25)، و يقول جل في علاه ﴿ **و ما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون** ﴾ (الذاريات، الآية 56).
- ثانيا: الأهداف التي تدور على مستوى الفرد، لإنشاء شخصية إسلامية ذات مثل أعلى يتصل بالله تعالى، يقول الله عز و جل في كتابه الحكيم ﴿ **قد أفلح من تزكى ۞ و ذكر اسم ربه فصلى ۞ بل تؤثرون الحياة الدنيا ۞ و الآخرة خير و أبقى** ﴾ (الأعلى، الآيات 14- 17).
- ثالثا: الأهداف التي تدور حول بناء المجتمع الإسلامي، أو بناء الأمة المؤمنة، يقول الله عز و جل في كتابه الحكيم ﴿ **يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر و أنثى و جعلناكم شعوبا و قبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم** ﴾ (الحجرات، الآية 13)
- رابعا: الأهداف التي تدور حول تحقيق المنافع الدينية و الدنيوية، يقول الله عز و جل في محكم التنزيل ﴿**و ابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة و لا تنس نصيبك من الدنيا و أحسن كما أحسن الله إليك** ﴾ (القصص، الآية 77) " (جابر، 2006، net).

" و عليه يمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية على النحو الأتي:

- ✓ تنشئة الإنسان الذي يعبد الله و يخشاه، فالتربية الإسلامية جاءت لتحقيق هدف الإسلام في تنشئة أبنائه على عقيدته و مبادئه، و قيمه و مثله، و في التسامي بفطرهم إلى الغاية التي رسمها لهم
- ✓ تربية الإنسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل.
- ✓ تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة.
- ✓ تعليم الناشئة مبادئ الدين الإسلامي.
- ✓ تربية المتعلم الصالح المتفاعل مع بيئته الاجتماعية الذي يقدر المسؤولية.
- ✓ تربية المتعلم من جوانبه جميعاً جسمياً و عقلياً و روحياً و انفعالياً و اجتماعياً.
- ✓ تهذيب أخلاق المتعلم بضبط سلوكه بما يتفق و الدين الإسلامي.
- ✓ تنمية قدرة المتعلم على تعمير الأرض و تسخير ما فيها لصالحه.
- ✓ غرس القيم الإنسانية البناءة التي يربيها الإسلام في نفوس أبنائه باحترام إنسانيتهم، و التعامل معهم بغض النظر عن لونهم، أو جنسهم، أو دينهم." (السعدون، 2012، ص 1114)

و عليه "فالتربية الإسلامية جمعت بين تأديب النفس و تصفية الروح و تثقيف العقل و تقوية الجسم، فهي تُعنى بالتربية الدينية و الخلقية و العلمية و الجسمية دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخر."(عبد الرحمن، 2017، net).

4- خصائص التربية الإسلامية:

تتميز النظرية التربوية الإسلامية بجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها، و هي: (السعدون، 2012، ص 1114- 1117)

- ➢ **الطبيعة الإلهية:** فالعقائد الإسلامية و العبادات و المعاملات و السيرة و الأخلاق و بقية جوانب التعلم في التربية الإسلامية كلها تعتمد على القرآن الكريم الإلهي المصدر، و تعتمد على سُنّة رسول الله صلى الله عليه و سلم الإلهية المصدر أيضاً عن طريق الإلهام أو الوحي، و يترتب على هذه

الطبيعة الإلهية أن أساسيات هذا الدين ثابتة و ينبغي أن تقدم إلى الناشئة على أنها حقائق أو مبادئ لا تقبل الجدل أو المناقشة كما ينبغي أن تقدم على أنها تتناسب مع نظرة الإنسان لأنها من لدن حكيم عليم و على أنها لا ترتبط بمكان أو زمان معينين.

- **التكامل**: و تعني هذه الخاصية أن جوانب الدين الإسلامي متكاملة تتبادل التأثير، و يتصل بعضها ببعض، و التكامل له معان عدة منها : أن الجوانب العملية في الإسلام لا تصبح ذات معنى أو ذات قيمة إلا إذا سبقها اعتقاد أو نية طيبة، قال صلى الله عليه وآله وسلم{ **إنما الأعمال بالنيات و إنما لكل امرئ ما نوى** }، و هذا يعني ضرورة الانسجام بين العلم و العمل أو بين العقيدة و الشريعة و ضرورة الاتفاق بين الجوانب المختلفة للشخصية، كما يعنى التكامل أيضاً أن الإسلام بجوانبه المختلفة يتناول الفرد من جوانبه جميعها الفكرية و النفسية و الجسمية بحيث يؤدي هذا إلى تكوين الفرد المسلم المتوازن، كما يعني التكامل أيضا عدم التناقض بين جوانب العملية التربوية الإسلامية أي يوجد تكامل و اتساق بين الأهداف و المحتوى و المصادر و الوسائل.
- **الشمول**: إن للتربية الإسلامية نظرة شاملة للكون و الإنسان و الحياة و تعنى بالإنسان من نواحي تكوينه جميعها، جسميا، و عقلياً، و روحيا، و ذلك أن نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان هي نظرة شاملة متزنة معتدلة، فالإنسان ليس بالكيان المادي فحسب، كما أنه ليس بالروح المجردة عن المادة بل هو كائن يحتاج إلى نمو الجسم و العقل و الروح و الخلق بتوازن و اعتدال.
- **التوازن**: تتميز التربية الإسلامية بالتوازن، فالنظام الإسلامي هو نظام متوازن، و يبدو ذلك في التوازن بين العقل والوجدان، و بين الجسد و الروح و بين الدنيا و الآخرة، قال تعالى ﴿**و ابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة و لا تنس نصيبك من الدنيا و أحسن كما أحسن الله إليك**﴾ (القصص، الآية 77).
- **العالمية**: تتسم التربية الإسلامية بأنها تربية عالمية، صالحة لكل زمان و مكان مهما اختلفت الأجناس و الألسن، و هي في ذلك تستمد عالميتها من عالمية الإسلام.

- **الواقعية:** و تعني هذه الخاصية أن الإسلام يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي لامع تصورات عقلية، و لا مع مثاليات لا مقابل لها في الواقع، فهو منهج قابل للتحقيق في الحياة الإنسانية... و يترتب على هذا أن تكون مناهج التربية الإسلامية موافقة للطبيعة الإنسانية يعمل على تزكيتها، و حفظها من الانحراف، و سلامتها، و أن تنمي القدرة على الموازنة بين الخير و الشر، و الحق و الباطل، و ينبغي على المنهج أن يكون واقعياً ممكن التطبيق.
- **الثبات والمرونة:** تتميز التربية الإسلامية بأنها تجمع بين الثبات الذي يعني قطعية الأحكام و صلاحيتها لكل زمان و مكان، و المرونة التي تعني اتساعها لتشمل حاجات العصر وتغيرات الحياة المتجددة، و التربية الإسلامية ينبغي أن تعكس تلك الخاصية للدين الإسلامي بحيث تصبح من أبرز خصائصها و سماتها، فالغايات و الأهداف العليا للتربية الإسلامية ثابتة مستقرة، بينما الأهداف الوسطية و القريبة مرنة و قابلة للتغيير، و الأصول و المصادر الأساسية للتربية الإسلامية ثابتة، بينما الأساليب و الوسائل مرنة قابلة للتطور و التغيير، و كل ذلك وفقاً لما تتطلبه حركة الحياة من تطور، فالتربية الإسلامية تهيئ الفرد المسلم لمواجهة تلك التطورات لكن في وجود قيم ثابتة.
- **الإلزامية:** التربية الإسلامية فريضة إسلامية، فلا تحقيق لشريعة الإسلام إلا بتربية أفراده على الإيمان بالله عز وجل ومراقبته و الخضوع له، فهي فريضة في أعناق الآباء و المدرسين، و أمانة يحملها الجيل إلى الجيل الذي بعده، و هذا يتطلب إعداد الإنسان و تهذيبه حتى يصبح قادرا على حمل الأمانة وتأدية الرسالة.

5- التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية:

5-1- المناهج في التربية الإسلامية:

" إن محتوى المنهج الإسلامي يتضمن مواد و مقررات قد تكون علمية و نظرية تنمي مهارات محددة، لكن هذا المحتوى بتميزه بالنظرية الإسلامية سوف يكون له عدد من الخصائص التي قد تشترك مع خصائص أي منهج وفق نظريات أخرى لكنها تلتزم بالمبادئ الإسلامية، منها الصدق، و ملاءمة ميول المتعلمين، و الثبات" (م. الغامدي، 2013، ص 45).

إن " عملية تأصيل و أسْلَمة المناهج هامة فهي تعطي المناهج البعد و الصيغة الإسلامية، بربط المواد الدراسية بمبادئ الإسلام، مثل القيم الخلقية و الدينية و ربط هذا كله بحياة الطالب في مجتمعه، و عملية التأصيل هذه تتطلب إعادة صياغة المناهج الدراسية الحالية على ضوء الإسلام من حيث المعلومات و تنسيقها و ربط بعضها ببعض ربطاً منطقياً، هذا كله يتطلب صياغة الأهداف بطريقة تجعل فروع المعرفة المختلفة تثرى التصور الإسلامي لتربية الطالب ليكون عاملاً و مشاركاً في بناء مجتمعه بصورة جادة و نشطه و يتمكن من أداء دوره بإيجابية و فعالية" (عبد الرحمن، 2017، net).

" و من المجالات التي ينبغي أن يتضمنها محتوى المنهج في ضوء النظرية التربوية الإسلامية:

- ✓ المعرفة الخاصة بالدين الإسلامي الحنيف.
- ✓ معرفة النفس البشرية وجسم الإنسان من كافة الجوانب.
- ✓ المعرفة الخاصة بالكيمياء والفيزياء، فهذان العلمان يختصان بالجمادات التي خلقها الله في هذا الكون الفسيح.
- ✓ المعرفة الخاصة بالنباتات و الحيوانات.
- ✓ المعرفة الخاصة بالكون و الظواهر الكونية.
- ✓ المعرفة الخاصة بالبيئة سواء البيئة الطبيعية أو البشرية.
- ✓ المعرفة الخاصة بالعا لم الإسلامي.
- ✓ المعرفة الخاصة بعلوم اللغة العربية.
- ✓ المعرفة الخاصة باللغات الأجنبية.
- ✓ المعرفة الخاصة بمكونات المجتمع و وحداته.
- ✓ احترام دور العلماء في الحضارة الإنسانية عبر العصور المختلفة" (م. الغامدي، 2013، ص 45).

" و بما أن التوجه الحضاري العام في الدول الإسلامية هو نحو بناء الإنسان المسلم الحق، فيجب أن تبنى المناهج على تأصيل كل الخبرات و المعلومات التي تعطى للطلاب، فعملية التأصيل هذه أصبحت من القضايا الهامة في الدول الإسلامية نسبة لتوجههم الإسلامي، إذ يجب الرجوع إلى القيم التي في الجذور الإسلامية لنستمد منها ما نضمن أنه يبني الإنسان الكامل المتكامل من جميع جوانبه الخلقية و العقلية و الجسدية و الاجتماعية على

أساس إسلامي حقيقي، و يجب أن توضع كل المناهج من منظور إسلامي متجدد حسب التطور و الانفجار المعرفي و التكنولوجي الذي حدث في عالم اليوم، مع التمسك القوي بالأصالة في النشأة و الوجود مع الاستمرارية، حتى لا يتهم المنهج الدراسي بأنه جامد في قوالب لا تتغير بظروف الزمان و المكان و لكن يجب أن يظل الأصل ثابتاً مهما تغيرت الأنماط و الأشكال، و التي تكون نتاجا طبيعيا لتوجه مجتمع معين و جهده، فكلما تغيرت حياته بتغير الظروف تغير الشكل دون المضمون، وهو الأصل، لأنه يظل مرتبطاً بتصورات المجتمع العامة في الحياة و المعتقدات و التقاليد و المثل التي يتمسك بها المجتمع و هو التوجه الحضاري. وبهذا يكون للمجتمع الإسلامي صبغة خاصة لا تتغير ولا تتبدل على الرغم من اختلاف ظروف الزمان و المكان، و هذه الصبغة الخاصة هي نتاج لوحدة التصور النابع من وحدة العقيدة الإسلامية...و بما أن المؤسسات التعليمية كلها بما فيها الجامعات هي المؤسسات التي تهتم ببناء الفرد المسلم من جميع جوانبه الاجتماعية و النفسية و العقلية و الخلقية و الجسدية و تعدل من سلوكه و اتجاهاته، كان لا بد من مراعاة عوامل التغيير و البناء و ربطها بالمؤثرات و المتغيرات الثقافية و الحضارية، و ربط هذا بواقع التلميذ وعقيدته" (عبد الرحمن، 2017، net).

إذا، " تمثل التربية الإسلامية النشاط الاجتماعي الذي ينبع من فلسفة الأمة و يدور حول الإنسان في كل دور من أدوار حياته، حتى يتكيف مع نفسه و مع الجماعة التي يتعامل معها، فاكتساب المفاهيم الدينية يعلم الطلبة أصول الدين و يجنبهم الوقوع بالزلل و الخطأ، و يكون لديهم المعيار السلوكي لكي يتصرفوا في ضوئه، لأن هذه المفاهيم تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها على حياتهم و تصرفاتهم و تصبح سلوكا عمليا محمودا، تتجلى في يقظة ضميرهم، و سمو وجدانهم، و تمسكهم بالفضائل، و تساميهم عن الرذائل و نهوضهم بالواجبات الدينية في حماسة و إيمان، و هنا لابد من الإشارة إلى ضرورة ارتباط منهج التربية الإسلامية باستعدادات الطلبة و ميولهم و قدراتهم و حاجاتهم و الفروق الفردية بينهم، و لابد أن تنسجم محتويات هذا المنهج مع البيئة الثقافية و الاجتماعية، و القضايا المتجددة في المنطقة التي يعمل على تطبيق و تنفيذ المنهج فيها، فلا فائدة من منهج دراسي يوضع بمعزل عن استعدادات الطلبة و قدراتهم، و عن طبيعة المرحلة التي يمرون بها، و ما تتصف به كل

مرحلة من خصائص و مظاهر في جوانب شخصية الفرد جميعها" (السعدون، 2012، ص 1111، 1112).

5-2- طرائق التدريس في التربية الإسلامية:

إن " الطريقة أو الأسلوب الذي يستعمله المدرس في إيصال المعلومات إلى الطالب تسمى طريقة التدريس، و كلما كانت هذه الطريقة جيدة و مناسبة للطالب و المادة العلمية كانت أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية، من هنا كانت لطريقة التدريس أهمية بالغة في العملية التربوية و عليها يتوقف إلى حد كبير فشل التعليم أو نجاحه "(السعدون، 2012، ص 1112).

" في هذا العنصر يمكن الإشارة إلى معنيين: المعنى الأول :الكيفية التي يعرض بها المحتوى على المتعلمين، و الثاني :الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى.

و بناء على التنظيم الذي يتم اعتماده كمدخل أساسي لعرض المحتوى كالتنظيم الهرمي أو التتابعي، فإن هذه الطرق و الأساليب لابد و أن تتناسب مع ما حدد للمنهج التربوي من مصفوفة المدى و التتابع، و الطرق و الأساليب المستخدمة في المنهج الإسلامي لابد أن تتماشى مع طبيعة الركائز و المنطلقات التي يصدر عنها من جانب، و مع طبيعة الأهداف التي يرمى إلى تحقيقها من جانب آخر، مع الأخذ في الحسبان أن تلك الطرق و الأساليب تسهم في إعداد الإنسان الصالح للدنيا و الآخرة معا ، على غير المناهج التابعة لنظريات أخرى تستهدف إعداد المواطن الصالح لمجتمعه فقط بمقاييس دنيوية، تارة تهتم بالجانب النفسي كحاجات، و تارة تقدم الجانب الاجتماعي كنفعية و إنتاج، و لذلك نجد الأسلوب في المنهج الإسلامي يقدم للمتعلم بشكل متوازن مع حاجاته كفرد و ما يلزمه تجاه المجتمع...فالطرق التدريسية في المنهج الإسلامي لم تُغَال في الحرية المطلقة للمتعلم لاكتساب القيم بعيدا عن الضبط في الموقف التعليمي، و لم تلازم الجمود في الطرق التقليدية، فطرقه تنطلق من الاهتمام بالمتعلم و جعله محور العملية التعليمية، كما يهتم بالطرق التطبيقية العملية كالقدوة و التمثيل بضوابطه الشرعية، فيحرم الوسائل التي تؤثر على الأخلاق أو تلحق الضرر بالمتعلمين، وبهذا فقد ضمنت الطرق التدريسية في المنهج الإسلامي الموازنة بين واجبات المعلم كقدوة و المتعلم كمحور للعملية التعليمية، و هذا تفتقده المناهج في ضوء النظريات الأخرى، فتارة تغفل جانب المتعلم كالنظريات المستمدة من

الفلسفة المثالية، و تارة تغفل جانب المعلم كالنظرية البرجماتية والفنون المتعددة (سعادة و إبراهيم، 2001، ص177).

و يمكن إجمال الطرق والأساليب في المنهج الإسلامي فيما يلي: (م. الغامدي، 2013، ص 47، 48).

- ✓ أسلوب القدوة الصالحة، قال تعالى﴿ **لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله و اليوم الآخر و ذكر الله كثيرا** ﴾ (الأحزاب، الآية 20).
- ✓ أسلوب القصة، ويعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب وأنفعها، و هذا راجع إلى تأثير القصة على السامع، وقد ذكر القرآن الكريم قصص الأنبياء، كما ذكر قصص المكذبين بالرسالات وما أصابهم من عذاب نتيجة تكذيبهم الرسل.
- ✓ أسلوب التوجيه والموعظة الحسنة، قال تعالى ﴿ **فتول عنهم فما أنت بملوم ۞ و ذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين**﴾ (الذاريات، الآيات 54، 55)، وقال أيضا ﴿ **ادع إلى سبيل ربك بالحكمة و الموعظة الحسنة** ﴾ (النحل، الآية 125)
- ✓ أسلوب الترغيب والترهيب، وقد استعمل القرآن الكريم هذا الأسلوب ، إذ يذكر حياة المؤمنين في الآخرة، و في المقابل يذكر حياة الكافرين فيها و ما ينالهم من عذاب، حيث يقول عز وجل ﴿ **ثم أورثنا الكتاب الذين اصْطَفَيْنَا من عبادنا فمنهم ظالم لنفسه و منهم مُقتصد و منهم سابق بالخيرات بإذن الله ذلك هو الفضل الكبير ۞ جنات عدن يدخلونها يُحَلّونَ فيها من أساور من ذهب و لؤلؤا و لباسهم فيها حرير ۞ و قالوا الحمد لله الذي اذهب عنا الحَزَن إن ربنا لغفور شكور ۞ الذي أحلّنا دار المُقامة من فضله لا يَمَسُّنا فيها نَصَب و لا يَمَسُّنا فيها لَغوب ۞ و الذين كفروا لهم نار جهنم لا يُقْضَى عليهم فيموتوا و لا يُخفف عنهم من عذابها كذلك نجزي كل كفور** ﴾ (فاطر، الآيات 32- 36).
- ✓ أسلوب الحوار، و قد استخدم القرآن الكريم أسلوب الحوار في مواضع عديدة، منها حوار إبراهيم عليه السلام مع أبيه، قال تعالى ﴿ **إذ قال لأبيه يا أَبَتِ لم تعبد ما لا يسمع و لا يبصر و لا يغني**

عنك شيئا ۝ يا أبت إنّي قد جاءني من العلم ما لم يَأْتِكَ فاتَّبعني أَهدك صراطا سويا ۝ يا أبت لا تعبد الشيطان إن الشيطان كان للرحمن عَصِيًّا ۝ يا أبت إني أخاف أن يَمَسَّكَ عذاب من الرحمن فتكون للشيطان وليا ۝ قال أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم لئن لم تنته لأَرْجُمَنَّكَ و اهجرني مليا ۝ قال سلام عليك سأستغفر لك ربي إنه كان بي حَفِيًّا ﴾ (مريم، الآيات 42- 47)

- ✓ أسلوب العقاب، ويستعمل هذا الأسلوب عندما لا تُجدي الأساليب السابقة، و هو ما عبر عنه الشرع بإقامة الحدود و التعزير.
- ✓ أسلوب ضرب الأمثال، و هو لون من ألوان التصوير الفني في القرآن، و منه كل التشبيهات التي جيء بها لإحالة المعاني والحالات صور ا و هيئات، و من هذا النوع قال تعالى ﴿ ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت و فرعها في السماء ۝ تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها و يضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون ۝ و مثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار ۝ يثبت الله الذين آمنوا بالقول الثابت في الحياة الدنيا و في الآخرة و يضل الله الظالمين و يفعل الله ما يشاء ﴾ (إبراهيم، الآيات 24- 27).

و يضيف نشوان الطرق التالية:

- ✓ طريقة حل المشكلات.
- ✓ طريقة تحقيق الذات.
- ✓ التعليم المبرمج.
- ✓ التدريس بالفريق.
- ✓ التعليم المصغر. (نشوان، 1998، ص 244).

هذا و يؤكّد الباحث علي أحمد مذكور أنّ جميع الطرائق التي تمكّن المربِّي من تحقيق أهداف المنهج التربوي الإسلامي هي طرائق سليمة، سواء ما كان موجودا منها الآن، أو ما سيوجد فيما بعد، فهو لا يُفضّل طريقة

على أخرى، بل يُمكن المزج بينها حسب متطلبات الموقف التعليمي، " ففعالية الطريقة وتأثيرها يختلف باختلاف مستويات الأهداف التي يسعى المدرّس إلى تحقيقها، وباختلاف طبيعة المادّة أو المحتوى الذي تتناوله، وبمدى كفاءة المعلم في استخدام الطريقة، وباختلاف نوعيات وأعداد التلاميذ وبمدى توافر البيئة المدرسية المناسبة والتجهيزات الملائمة" (مدكور، 2006، ص 378).

5-3- المعلم في التربية الإسلامية:

" المعلم في ظل المنهج الإسلامي مسؤول أمام الله ثم أمام الجهة التي يعمل فيها، انطلاقا من حديث المصطفى عليه الصلاة و السلام {**لا تزولُ قدما ابن آدم يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع، عن شبابه فيما أبلاه، و عن عمره فيما أفناه، و عن ماله من أين اكتسبه و فيما أنفقه، و عن علمه ما فعل به**}، وقوله في تحذيره من كتم العلم {**من سُئل عن علم فكتمه أُلجم يوم القيامة بلجام من نار** }.

" و قد بلغ من شرف التعليم أن جعلها الله من جملة المهمات التي كلف بها رسوله صلى الله عليه و سلم، يقول الله عز و جل ﴿ **ربنا و ابعث فيهم رسولا منهم يتلوا عليهم آياتك و يعلمهم الكتاب و الحكمة و يزكيهم إنك أنت العزيز الحكيم** ﴾ (البقرة، الآية 129)" (س. سعيد، 2008، ص 326).

" و يتميز المعلم بالتخصص في مجاله و النشاط و الفعالية، و لا يدعي الإلمام بكل الجوانب المادية و المعنوية للمتعلم، يقول الله عز و جل ﴿ **و فوق كُلِّ ذي علم عليم** ﴾ (يوسف، الآية 76)، لذلك يجب أن يتصف المعلم بصفات أهمها: كما يراها س. سعيد(2008، ص 327- 330)

- أن يكون هدفه و سلوكه و تفكيره ربانيا قال تعالى ﴿ **و لكن كونوا ربانيين** ﴾ (آل عمران، الآية 79)، أي ينتسبون إلى الرب جل جلاله بطاعتهم لله تعالى و عبوديتهم له و اتباعهم لشرعه و معرفتهم لصفاته، من أجل نقلها إلى طلابهم، و بدون هذه الصفة لا يمكن للمعلم أن يحقق هدف التربية الإسلامية.
- أن يكون مخلصا عمله لله تعالى، و هذا من تمام صفة الربانية و كمالها.

- أن يكون صبورا على معاناة التعليم و تقريب المعلومات إلى أذهان المتعلمين، فذلك يتطلب تنويعا للأساليب و مكارهة النفس على تحمل المشقة، كما أن الطلاب ليسوا سواء في القدرة على التعلم.
- أن يكون صادقا فيما يدعو إليه، و علامة الصدق ان يطبقه على نفسه، فإذا طابق علمه عمله اتبعه المتعلم و اقتدى به في كل أقواله و أفعاله، أما إذا خالف عمله لما يدعو إليه، فإن المتعلم يشعر بعدم جدية أقوال معلمه و عدم عزمه على تحقيق ما يقول، و قد عاتب الله المؤمنين على عدم صدقهم فيما يقولون بقوله تعالى ﴿ **يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ۞ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون** ﴾ (الصف، الآيات 2، 3)، و يقول عز و جل ﴿**أتأمُرُون الناس بالبرِّ و تنسون أنفسكُم و أنتُم تتلُون الكتاب أ فلا تعقلُون** ﴾ (البقرة، الآية 44).
- أن يكون دائم التزود بالعلم و المدارسة له، لأن تعليم العلم و تبسيطه للناشئين لا يأتي إلا بعد هضمه و التعمق في فهمه.
- أن يكون قادرا على تنويع أساليب التعليم و متقنا لها، عارفا بالأسلوب الذي يصلح لكل موقف من مواقف التدريس و مواده.
- أن يكون قادرا على الضبط و السيطرة على الطلبة، حازما يضع الأمور في مواضعها، و يلبس لكل حالة لبوسها فلا يتشدد حيث ينبغي التساهل، و لا يتساهل حيث تجب الشدة.
- أن يكون دارسا لنفسية المتعلم في المرحلة التي يتعلم بها، إي يكون على معرفة بمراحل نمو الطفل و متطلبات كل مرحلة.
- أن يكون واعيا للمؤثرات و الاتجاهات العالمية و تتركه في نفوس الجيل من أثر على المعتقدات و أساليب التفكير، مدركا لمشكلات الحياة المعاصرة، و علاج الإسلام لها، مَرِنًا كَيِّسًا، يستمع لكل آراء الطلبة و استفساراتهم و شكوكهم فيتتبع أسبابها و يعالجها بحكمة و روية.
- أن يكون عادلا بين من يعلمهم، لا يميل إلى فئة منهم، و لا يفضل أحد على أحد إلا بالحق، و بما يستحق كل متعلم حسب عمله و مواهبه.

" و من هنا يجب على المربي المسلم أن يتمثل الحراك في نهجه التربوي، و الديناميكية في السلوك، و التطبيق العملي السلوكي، و ينأى بجعل التربية الإسلامية في أطر جامدة نظرية ساكنة، لا تمت للحياة المعاصرة بصلة، و لا تمت للتأسي بالعصور الإسلامية الذهبية في الالتزام في عهد السيرة النبوية و عهد خيروية القرون الثلاث الأولى، حيث كانت التربية الإسلامية حراك و عمل، قبل أن تكون تنظيرا و كلمات، و هنا المشكل في واقع التربية الإسلامية التي اصطبغت بالجمود و السكون و التنظير، و من الديناميكية بمكان، متابعة الاتجاهات العالمية الحديثة في النظريات التربوية في أطر الأصالة و المعاصرة، و استثمار ما لا يتعارض منها مع ثوابت الشريعة الإسلامية في تطوير المناهج التربوية المستندة إلى التربية الإسلامية، و تفعيلها في الطرائق و الأساليب و الاستراتيجيات التعليمية التَعَلُّمِيَة، لأن الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها في أطر واعية ناضجة، تستند إلى الفكر الرِسالي في الإسلام" (س. سعيد، 2008، ص 326).

5-4- المتعلم في التربية الإسلامية:

" المتعلم في المنهج الإسلامي بصفته الطالب المنتظم في مرحلة من مراحل العلم هو ذلك العنصر الذي تسعى التربية من أجل إعداده في كافة الجوانب العلمية و الإنسانية و الشخصية، و يوجب عليه القيام بأدواره و واجباته تجاه ربه و علمه، قال تعالى ﴿ **ولا تقفُ ما ليس لك به علم إن السمع و البصر و الفؤاد كُلُّ أُولئك كان عنهُ مسئُولا** ﴾ (الإسراء، الآية 36)، و انطلاقا من اعتبار طلبه للعلم عبادة متى ما كانت نيته خالصة لله أولا ، و ترسيخ مبدأ العلم و العمل به في حياته، مع تأكيد حريته و قدراته على الإبداع و التجديد و عمارة الكون بما ينفع الناس مع تكريمه حيا فلا يجوز إدانته أو القصاص منه إلا بالحق" (م. الغامدي، 2013، ص 50).

لقد اشتمل القرآن على كثير من الآيات التي تحث على العلم و تأمر به، و ترغِّبُ الإنسان في النظر في الكون و الحياة، لسبر أغوارها، و معرفة كيفية الاستفادة منها، فيقول الله تعالى ﴿ **هو الذي جعل الشمس ضياءً و القمر نورا و قدَّره منازل لتعلموا عدد السنين و الحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمون**﴾ (يونس، الآية 5)، و قوله أيضا ﴿ **و هو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في**

ظلمات البر و البحر قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون ﴾ (الأنعام، الآية 97)، و قوله أيضا ﴿ **يرفع الله الذين آمنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات و الله بما تعملون خبير** ﴾ (المجادلة، الآية 11)، كما أشارت النصوص القرآنية إلى أن طلب العلم يقوم عل مبدأ الاستمرارية و الاستزادة فيقول عز و جل ﴿ **و قل ربِّ زدني علما** ﴾ (طه، الآية 114).

و اهتمت السنة النبوية الشريفة بطلب العلم و حضت عليه، " حيث يروى عن الرسول صلى الله عليه و سلم قوله { **من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، و إن الملائكة لتضع أجنحتها رضاء لطالب العلم و إن العالم ليستغفر له من في السموات و من في الأرض حتى الحيتان في الماء، و فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، إن العلماء ورثة الأنبياء، و إن الأنبياء لم يورثوا دينارا و لا درهما، إنما ورثوا العلم فمن أخذ به أخذ بحظ** }" (س. سعيد، 2008، ص 165).

"و ساهمت الرحلة في طلب العلم في إثراء الحركة العلمية، و توسعة نطاقها، حيث كان العلماء يرتحلون من قطر إلى قطر، و من مدينة إلى مدينة، متحملين مشاق السفر و العذابات في سبيل تحقيق أهدافهم السامية في طلب العلم، و إثراء الذات بالعلوم النافعة المعمقة" (س. سعيد، 2008، ص 165).

" إن البشرية على مدار تاريخها لم تعرف نظاما شاملا واسعا محيطا بكل الأمور كالإسلام، أما الفلسفة الإسلامية فتنبع من القرآن الكريم و الحديث الشريف، و قد قامت على أساسهما، و تأثرت الفلسفة الإسلامية أيضا بما قبلها و ما حولها من الفلسفات...و هذا التأثر لا يعني أنها طبعت بطابع تلك الفلسفات، و لكن هذا يعني أنها كانت تأخذ ما يناسبها و يتمشى مع مبادئ الإسلام الحنيف، فالغاية القصوى من الفلسفة الإسلامية هي الحكمة و التي تعني معرفة الله سبحانه و تعالى، و لا تقف الفلسفة الإسلامية عند ذلك بل تتعداه إلى الملاحظة و التجريب و ما هو واقعي و ملموس في هذا الكون الواسع الفسيح، و الغرض من ذلك الوصول إلى الحقيقة و المعرفة لقوله تعالى ﴿ **سنريهم آياتنا في الآفاق و في أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق** ﴾ (فصلت، الآية 53)" (ناصر، و بن طريف، و الزبون، 2010، ص 115)

المصادر:

1- القرآن الكريم.

المراجع:

القواميس:

2- غريب، عبد الكريم. (2006 أ). المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية – الجزء الأول. ط1. الدّار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

3- غريب، عبد الكريم. (2006 ب). المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية – الجزء الثاني. ط1. الدّار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

الكتب:

4- برتراند، ي (Y. Bertrand). (2007). *النظريات التربوية المعاصرة*. ط1. (ترجمة بوعلاق محمد). الرباط، المغرب: مكتبة دار الأمان.

5- بن بوزيد، بو بكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر – رهانات و إنجازات -. الجزائر: دار القصبة للنشر.

6- جونز، فيليب. (2010). *النظريات الاجتماعية و الممارسة البحثية*. ط 1. (ترجمة محمد ياسر الخواجة). مصر: مصر العربية للنشر و التوزيع.

7- سعادة، جودت و إبراهيم، عبد الله. (2001). تنظيمات المناهج و تخطيطها و تطويرها. ط2. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.

8- سعيد، جودت. (2013). العمل قدرة و إرادة – أبحاث في سنن تغيير النفس و المجتمع-. دار الفكر المعاصر.

9- سعيد، سعاد جبر. (2008). علم النفس التربوي. ط 1. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع.

10- العبد لله، إبراهيم يوسف. (2004). الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر و تحديات المستقبل. ط1. بيروت، لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

11- علي، سعيد إسماعيل. (2000). القرآن الكريم رؤية تربوية. ط 1، القاهرة، مصر:دار الفكر العربي.

12- غريب، عبد الكريم. (2009). سوسيولوجيا المدرسة. ط1. الدّار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

13- الفرجاني،عبد العظيم عبد السلام. (2002). التكنولوجيا و تطوير التعليم. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

14- القاسمي، علي محمد. (1998). مفهوم التربية الإسلامية و طرائق التدريس. الإمارات العربية: دار المنار للنشر والتوزيع.

15- الكيلاني، ماجد عرسان. (1985). تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية – دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية -. ط 2. بيروت: دار ابن كثير و المدينة المنورة: مكتبة دار التراث.

16- الكيلاني، ماجد عرسان. (2005 أ). أهداف التربية الإسلامية. دبي: دار القلم.

17- الكيلاني، ماجد عرسان.(2005 ب). التربية و التجديد و تنمية الفاعلية عند العربي المعاصر. دبي: دار القلم.

18- مدكور، علي أحمد.(2006). نظريات المناهج التربوية - سلسلة المراجع في التربية و علم النفس-. الكتاب 35. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

19- مدن، يوسف. (2006). التعلم و التعليم في النظرية التربوية الإسلامية. ط 1. بيروت، لبنان: دار الهادي للطباعة و النشر و التوزيع.

20- ناصر، ابراهيم عبد الله و بن طريف، عاطف عمر و الزبون، محمد سليم. (2010). مدخل إلى التربية. ط2 . عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون.

21- نشوان، يعقوب حسين. (1998) . المنهج التربوي من منظور إسلامي. عمان، الأردن: دار الفرقان.

22- *نظريات التعليم: دراسة مقارنة*. (ديسمبر 1986). الجزء الثاني. (ترجمة علي حسين حجاج، و مراجعة عطية محمود هنا). الكويت: عالم المعرفة- سلسلة كتب ثقافية شهرية تصدر المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب-.

المجلات و الدوريات:

23- بوتكلاي، لحسن. (2010)، الوضعية المشكلة و الإصلاح البيداغوجي- البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية و التكوين-. *مجلة عالم التربية*، (العدد 19). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

24- السعدون، عادلة علي ناجي. (2012). مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها. *الأستاذ*،(العدد 203). كلية التربية، جامعة بغداد.

25- صادق، منير موسى. (2003). فعالية نموذج سفن آيز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل و بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي بسلطنة عمان. *مجلة التربية العلمية*، مجلد 6 (العدد 3). القاهرة، مصر: 2003.

26- عبد الغفور، نضال. (جانفي 2012). الأطر التربوية لتصميم التعلم الالكتروني. *مجلة جامعة الأقصى. سلسلة العلوم الإنسانية*، المجلد16 (العدد 1).

27- لكحل، لخضر. (2011)، المقاربة بالكفاءات: الجذور و التطبيق. *مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية. عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية*، (العدد 4). ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

28- مبدر، جاسم شاكر و فنن ،بصري. (2000). مواصفات معلم التربية الإسلامية من وجهة نظر الأشراف التربوي و الإدارات المدرسية وطلبة المرحلة الثانوية. وزارة التربية. بغداد: *مركز البحوث والدراسات التربوية*.

المؤتمرات:

29- سعودي، منى عبد الهادي، (1998، أوت). *فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. المؤتمر العلمي الثاني. إعداد معلم العلوم للقرن الحادي و العشرين، المجلد الثاني، القاهرة، مصر.

30- الكيلاني، ماجد عرسان. (2009، نوفمبر). *نظرية المعرفة في التربية الإسلامية*. بحث مقدم إلى المؤتمر الرَّابع للبحث العلمي في الجمعية الأردنية للبحث العلمي، عمان، الأردن.

الرسائل الجامعية:

31- الدواهيدي، عزمي عطية أحمد. (2006). فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير قسم المناهج و التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

32- المزيني، فاضل بن سلطان بن محمد. (2015). النظرية التربوية الإسلامية و أثرها على تنمية الموارد البشرية في السنة النبوية. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الإسلامية. المعهد العالي لأصول الدين. جامعة الزيتونة، تونس.

33- نعمون، عبد السلام. (2014). نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. مذكرة دكتوراه. قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

المواقع الالكترونية:

34- جابر، محمد بن سالم بن علي. (2006). أهداف التربية الإسلامية ومقاصدها. تاريخ الاطلاع: 7/ 12/ 2016. مقتبس من /http://www.alukah.net/social/0/151

35- عبد الرحمن، حسن. المناهج التربوية من منظور إسلامي. تاريخ الاطلاع: 5/ 3/ 2017 . مقتبس من http://www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbia/almanahege%20altarbouia.pdf

36- الغامدي، حسين عبد الفتاح. نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية في النمو المعرفي: نظرية النشاط (ملخصات من كتاب التفكير و اللغة). تاريخ الاطلاع: 20/ 12/ 2010 . مقتبس من www.pdffactory.com

37- الغامدي، ماجد بن سالم حميد. (2013). قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية. تاريخ الاطلاع: 5/ 3/ 2017 . مقتبس من www.alukah.net

38- الكيلاني، ماجد عرسان. النظرية التربوية معناها و مكوناتها. تاريخ الاطلاع:2016/10/30 . مقتبس من /http://www.alukah.net/social/0/8854

39- هشام،حسان. (2009). النظريات التربوية المعاصرة. تاريخ الاطلاع: 2016/11/4 . مقتبس من http://ashahed.blogspot.com/2011/05/blog-post_5131

الوثائق و المناشير :

40- وزارة التربية الوطنية. (2004). المهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم- النظام التربوي والمناهج التعليمية- .سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية.

المراجع باللغة الأجنبية:

41- Emmanuel MOUNIER, 2004, LE PERSONNALISME .(1949) . Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh. Paris: Les Presses universitaires de France.

42- Margaret M. Braungart, Richard G. Braungart, Applying Learning Theories to Healthcare Practice, 46436_CH03_051_090.qxd, 2007,p 67

43- La Théories personnalistes, Philosophie de l'éducation, Récupérée de http://olgaarmelle.blogspot.com/2010/05/the ories- personnalistes.html

44- Molly Zhou , David Brown , Educational Learning Theories, December, 2014, Retrieved from http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.