وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

محاضرات في مذاهب ونظريات تربوية معاصرة

مطبوعة دروس موجهة لطلبة السنة الثانية تخصص ارشاد وتوجيه

إعداد الأستاذة: تيقرين حورية جميلة

أستاذة محاضرة "أ"

السنة الجامعية: 2022 – 2023

فهرس المحتويات

المحاضرة الأولى: مدخل إلى النظرية التربوية: 8

تمهيد: 8

مفهوم النظرية: 9

1-2-النظرية التربوية: 9

1-3-مفهوم النظرية التربوية: 11

1-4-النظرية التربوية العلميةScientific Theory: 13

1-5-النظرية التربوية العملية practica: Theory :..... 13

2- مكونات النظرية التربوية:..... 14

2-1-القسم النظري: (الكيلاني، 2009، ص 8). 14

2-2-القسم التطبيقي (تطبيقات النظرية التربوية):..... 16

المحاضرة الثانية:النظرية الإنسانية أو الشخصانية (la théorie personnalité) 23

تمهيد: 23

التاريخ والإشكالية:..... 24

المصدر الأول : رواد المدارس الجديدة. 24

المصدر الثاني : علم النفس الشخصاني..... 25

المصدر الثالث : نظريات العمل الجماعي..... 25

1-اتجاهات التربية الشخصانية: 26

1-1-التربية اللاتوجيهية: 27

المبادئ: 27

ب- الإستراتيجيات : 29

ج- استراتيجات التعلم الخبراتي: 30

2-1 نظريات الإنسانية المحدثة:..... 30

3-1 النظريات التفاعلية لتطور الشخص: 33
خلاصة القول: 35
المحاضرة الثالثة 37
المحاضرة الثالثة: النظرية الاجتماعية التربوية (La théorie sociale éducation) .. 38
تمهيد: 38
-1اتجاهات النظرية الاجتماعية: 38
-2البيداغوجيات المؤسساتية: 39
-3بيداغوجيات التوعية: 43
1-2-2- البيداغوجيا النقدية: (برترتاند، 2007، ص205، ص210). 53
1-1 النظريات البيئية الاجتماعية للتربية: 59
المحاضرة الرابعة: النظرية النفس معرفية: (la théorie psycho-cognitive) 61
تمهيد: 61
1-إتجاهات النظرية النفسية المعرفية: 61
1-1 الديداكتيكيات البنائية: 62
1-1-1نظرية piaget للنمو العقلي: 62
1-2النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلّم: 69
خلاصة: 73
المحاضرة الخامسة: النظريات التكنولوجية في التربية (Technologique la Théorie) 77
تمهيد: 77
- اتجاهان كبيران 80
3.4- الإتجاه النسقي 82

1.3.4 – التاريخ والإشكالية 82
2.3.4 – هندسة التعليم 84
4.4 – اتجاه الوسائط المتعددة..... 88
1.4.4– تطور الوسائط المتعددة 89
2.4.4– مبادئ تنظيم البيئات المتعددة الوسائط..... 94
التاريخ 94
المبادئ الأساسية..... 96
تنوع التفاعلات 96
النمذجة المفتوحة 97
الإستقلالية تجاه المحتويات 98
التعليم التعاوني..... 98
5.4 – نظرية الحد الأدنى من التكوين..... 99
6.4 – خلاصة..... 103
المحاضرة السادسة النظريات الاجتماعية المعرفي : (The sociocognitives) 105
1.5– توافق الشخص مع بيئته 106
2.5– النظريات الإجتماعية المعرفية للتعلم الإجتماعي 110
1.2.5– التاريخ والإشكالية..... 110
2.2.5– المبادئ..... 112
التأثير المتبادل 112
التعلم غير المباشر 113
التمثيل الرمزي..... 113
إدراك الفرد لفعاليته 114

الضبط الذاتي 115
النمذجة 115
3.2.5- الإستراتيجيات التربوية: (برتراند، 2007، ص 151-153)..... 116
3.5 – نظرية التنافر الإجتماعي المعرفي 119
2.3.5- مبادئ 121
3.3.5- إستراتيجيات التربوية 124
4.5 – النظرية الإجتماعية التاريخية ل Vygotsky..... 125
1.4.5 – تاريخ والإشكالية 125
2.4.5- المبادئ..... 126
3.4.5- الإستراتيجيات التربوية..... 128
5.5 – نظريات التعلم السياقي..... 130
1.5.5- التاريخ والإشكالية 130
3.5.5 – الإستراتيجيات التربوية..... 133
6.5 – النظريات التعاونية للتعليم وللتعلم..... 136
2.6.5 – المبادئ..... 138
3.6.5- الإستراتيجيات التربوية (برتراند، 2007، ص 172) 141
العمل التعاوني بين التلاميذ 146
حل المشكلات..... 146
التقويم انطلاقا من الملفات..... 147
7.5 – خلاصة 148
المحاضرة السابعة: النظرية التربوية الإسلاميةThéorie de l'éducation islamique
..... 154

فهرس المحتويات

تمهيد: 154
1- مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:..... 155
2- مصادر النظرية التربوية الإسلامية:..... 156
4- خصائص التربية الإسلامية:..... 160
5- التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية:..... 162
3-5- المعلم في التربية الإسلامية:..... 168
4-5- المتعلم في التربية الإسلامية:..... 170

المحاضرة الأولى
مدخل إلى النظرية التربوية

المحاضرة الأولى: مدخل إلى النظرية التربوية:

1-مفهوم النظرية التربوية

2-النظرية التربوية والنظرية العلمية

3-وظائف النظرية التربوية

4-أصول النظرية التربوية

5-تطبيقات النظرية التربوية

تمهيد:

شهد الفكر التربوي على عبر العصور تطورا ملحوظاً كافة مجالات المعرفة العلمية لا سيما في مجال التربية والتعليم، حيث كان لها حضورا مميزا تجسد في العديد من الأفكار التي تحولت فيما بعد إلى تصورات نظرية شكلت فيما أصبح يعرف بالنظريات التربوية، والتي تتمحور في معظمها حول السبل الناجعة لبناء الشخصية الإنسانية السوية من جميع الجوانب.

وكان المحصلة عشرات النظريات التربوية التي وإن اختلفت في توجهاتها لكنها اتفقت حول محور الاهتمام وهو الإنسان، فمنها ما ركز على القرد من حيث بنائه الشخصي، على غرار النظرية الإنسانية أو الشخصانية، ومنها ما ركز على البعد الاجتماعية في الاجتماعي في العملية التربوية على غرار النظرية

الاجتماعية، ومنها ما ركز على البعد النفسي المعرفي على غرار النظرية النفس المعرفية، وغيرها من النظريات التي سنتناولها بالتفصيل في الفصول سخت التالية، لكن قبل ذلك لله سنشرع في التعرف على مفهوم النظرية عموماً ومفهوم النظرية التربوية على وجه الخصوص، ومن ثم ثمة التعرف على وظائف النظرية التربوية وأهم أصولها وتطبيقاتها.

مفهوم النظرية:

يعرفها قاموس أوكسفورد في علم الإجتماع" بأنها العملية التي ترمي إلى دراسة ما وراء العالم، والتي تستهدف ما لا نراه وما لا تقيسه. فتتضمن بناء العلاقات والروابط بين المفاهيم التي تدل على طريقة فهمنا للظواهر بشكل منظومي (Scott 2009, 761) : PP760كما يعرف المعجم الفلسفي الصادر عن مجمع اللغة العربية النظرية " بردها إلى أصلها اللغوي من الفعل الثلاثي (نظر) بمعنى نشاط ذهني هدفه العلم والمعرفة يقابل العمل. ويعرف الجرجاني" "النظري" بأنه الذي يتوقف حصوله على نظر كتصور النفس والعقل، والتصديق على أن العالم حادث. والنظرية وقتاً للمعجم الفلسفي المشار إليه يوضح الأشياء والظواهر توضيحاً لا يعول على الواقع ". ومن ثم فإن النظرية هي ما يقابل الواقع أو التطبيقي. (مجمع اللغة العربية، 1983، ص 201– ص 202).

فالنظرية هي " الإطار الفكري والإيديولوجي الذي يحكم العلم وتطبيقاته المتنوعة، ولا يمكن التغاضي عنه في بناء المجتمع العلمي والجماعة العلمية، وعند التأصيل للأفكار الإبداعية المتنوعة للمفكرين والعلماء والساسة ورجال الدين".

1-2-النظرية التربوية:

يرى سعيد إسماعيل عليه " أن النظرية التربوية تعكس) فكراً تربوياً يعمل بدوره سياقاً مجتمعاً لا يمكن إنكاره (علي، 1990، ص 9). ومن ثم فإن فكرة فصل النظرية التربوية عن السياق المجتمعي أُمر محال، فلا مجال للتنظير التربوي بلا ماهيات ومصادقات وحيثيات يدركها العقل من خلال الظواهر المعايشة.

أي أن النظرية التربوية تنطلق من الواقع، وتوصفه، وتعمل على تغييره إلى الأفضل، كما توجه النظرية التربوية البحوث الإمبريقية والتطبيقية وفقاً للمعايير والقواعد التي تضعها للاسترشاد بها (Council of Norway, 9) (Council of Norway, 9).

وعلى هذا الأساس جاءت النظرية التربوية " لبياجية" في علم النفس وكولبرج " و"جاردنر" و" اردنر" و"ستانفورد" و"جون ديوي" وكانط و"هيجل وبول ريكور، وتولستوي و"باولو فريرى) ومفكرين من مثل حسان محمد حسان، زكي نجيب محمود، سعيد

اسماعيل، مراد وهبة، عزت قرني، محمد عابد الجابري جابر عصفور... وغيرهم من منظري التربية القدامى والمعاصرين.

ومن هنا يمكن تعريف النظرية التربوية بأنها "الأسس الفكرية والفلسفية التي يستند إليها الفكر التربوي، ويبنى من خلاله التطبيقات التربوية التي يستفيد منها المجتمع التربوي بشكل خاص والمجتمع بصفة عامة" وإن كلمة نظرية قليلة الورود في العلوم التربوية ، وتستبدل غالباً بمبادئ تربوية، أو آراء تربوية، أو اتجاهات تربوية ؛ ويرجع ذلك إلى أن البعض يشكك في كون التربية علماً له نظرية بحجة أن :

- ✓ التربية لا تمثل نظاما أو نسقاً علمياً واضح المعالم مثل الأنظمة العلمية الأخرى.
- ✓ التربية تعتمد اعتمادا حيويا على العديد من النظم المعرفية مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإقتصاد، وعلم الأحياء، لذا فهي لا تعد علماً بمفردها.
- ✓ مجال التربية خاضع للأحكام القيمية بأنواعها المختلفة والموجهات السياسية والإجتماعية.
- ✓ أغراض الضبط والتفسير والتنبؤ المصاحبة لمظاهر النشاط العلمي ليس من السهل تحقيقها في مجال التربية.
- ✓ وبالمقابل نجد اتفاقاً بين العلماء الذين ينظرون للعلم نظرة أوسع على أن التربية علم تطبيقي مثل غيره من العلوم التطبيقية وحجتهم في ذلك أن:
- ✓ التربية تأخذ بالا تجاه العلمي فيما تقوم به من أنشطة وإنجازات.
- ✓ اعتماد التربية على غيرها من العلوم لا يقلل من علميتها، فالطب مثلا يعتمد على علم الأحياء والكيمياء الحيوية والفسيولوجيا، وكذلك علم الهندسة يستند في عديد من مناشطه على علم الرياضيات. لذا يمكن القول أن التربية تعدّ علماً تطبيقيا شأنها شأن غيرها من العلوم التطبيقية وبالتالي تكون له نظرية تربوية.

(الخطيب، وآخرون، 2000، ص ص 26-27).

وقد كان لهذا الإختلاف أثره في التأخر الذي حدث في النظرية التربوية التي لم تصل حتى الآن إلى المستوى العلمي الذي وصلته النماذج النظرية التي تقابلها في العلوم

الطبيعية المتقدمة. وتعتبر النظرية التربوية نوعاً مختلفاً عن النظريات الشائعة في العلم، بينما تكون النظرية العلمية وصفية تفسيرية في أساسها، فإن النظرية التربوية لا تحاول تفسير العالم، إذ إن وظيفتها الأساسية علاجية إرشادية.

وبينما تحاول النظرية العلمية تفسير ما هو قائم، تحاول النظرية التربوية وصف وتقرير ما ينبغي أن نفعله الناشئة. (ت.مور، 1986، ص 21). وليس معنى هذا مع أن النظرية التربوية لا تعين على تفسير وفهم ما يحدث في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية، ولكن معناه فقط ان الطابع العملي هو الطابع الغالب على النظرية التربوية.

1-3-مفهوم النظرية التربوية:

استخدم مصطلح بيداغوجي Pedagogy في الدول الغربية منذ القرن الثامن عشر (18) للتعبير عن النظرية التربوية، كما استخدم مصطلح إيديوكولوجي Educology لنفس التعبير، حيث يمكن ان تقدم النظرية التربوية كائناً من التحقيقات الوصفية والنقدية والمعيارية. والنظرية التربوية بمعناها الواسع تعتبر المادة الأساسية لمحتوى التربية وهناك الكثير من النظريات التربوية التي يختلف بعضها عن بعض تبعاً لأغراضها، ونوعيتها، وفعاليتها.(James E.christensen, p.8)

وقد تستمد النظرية التربوية مفهومها في أي مجتمع من العقيدة او الفلسفة السائدة فيه سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية أو مادية أو طبيعية. ويتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة، وطبيعة العصر، والأهداف السياسية والإجتماعية والنظام الاجتماعي والمستوى الإقتصادي.

والنظرية التربوية تمثل من ناحية أخرى الصورة التى يرغب المجتمع القائم بها لأطفال هو ناشئته أن يقيموا مجتمع المستقبل عليها، والسعادة التي يتمتعون بها، والأساليب التي تستعمل في إعداد الجيل الناشئ ليكونوا أعضاء فعالين في مجتمعهم الذي ينتمون إليه، لذلك كله يختلف مفهوم النظرية التربوية من حضارة إلى أخرى ومن مجتمع إلى مجتمع، ومن عصر إلى عصر. (الكيلاني. 1985، ص 19) ومن تلك المفاهيم عن النظرية التربوية ما يلي:

إن النظرية التربوية أو النظريات التربوية ليست حتى الآن سوى خليط من الأفكار الميتافيزيقية والأحكام القيمية والنتائج النظرية القائمة على أسلوب تجريبي آمبيريقي حديث وهي لا يمكن حتى الآن أن ترقى لمستوى النظرية في مفهومها العلمي الخالص كما نشاهدها في العلوم الفيزيائية والكيميائية. (فهمي، 1992، ص 28).

النظرية التربوية هي نوع مختلف عن النظرية في مجال العلوم الطبيعية إذ إنها تصف العلميات والإجراءات التي يجب القيام بها، وتقدم من التوصيات ما يفيد في عملية التربية من وحلقة نظر معينة: فهي تصف مجموعة من الأنشطة التي تحدث في عملية التربية، مثل: التدريس والإقناع وإثارة الدواقع والتعليم، ومن ثم فهي تصمم لبلوغ أهداف معينة وتعطي من التوصيات ما يساعد على الممارسة. (اللقاني والجمل، 1996م، ص 196).

النظرية التربوية نشاط من المشوى الأعلى، إنها نظرية عملية تهدف إلى توجيه الأنشطة التربوية في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية. (ت. مور، مرجع سابق، ص 23.)

النظرية التربوية تشير إلى مجموعة من المبادئ المنظمة المترابطة والإرشادات الموجهة إلى المعنيين بالممارسة التربوية. (ت. مور، مرجع سابق، ص 23). ه إن النظرية في التربية تمثل ظهيرا فكريا يوجه عملية التطبيق، وما الذي يمكن أن يطبق، أو لا يمكن أن يطبّق) في النشاط التربوي المخطط له من الناحية العلمية. (عبد الرحمن، 2002، ص 37).

النظرية في التربية تعني إطاراً من المفاهيم المتسقة المنظمة المرتبطة فيما بينها والتي تتصل بالميدان العملي التعليمي، أي أنها تطبق على العملية التربوية (النجيحي، 1981، ص 104-105).

النظرية التربوية تتكون من قسمين: قسم نظري يمثل المفاهيم والأفكار والمبادئ، وقسم عملي يمثل كل العمليات التعليمية والتربوية التي تترجم تلك الأفكار، وتوجهها الأفكار. (الكيلاني، مرجع سابق، ص 4).

- ✓ النظرية في التربية هي مجموعة من الفروض التي تحققت والتي ترتبط فيما بينها ارتباطاً منطقياً. (النجيحي، مرجع سابق، ص 105).

- ✓ إن النظرية التربوية لم تصل حتى الآن إلى المستوى العلمي الذي وصلته النماذج النظرية التي نقابلها في العلوم الطبيعية المتقدمة. (فهمي، مرجع سابق، ص 24)

ونظرا لتعدد معاني مصطلح " النظرية التربوية " عمد المربين إلى استخدام معنيين لها هما: (التوم، 1990، ج2، ص 320-325).

1-4-النظرية التربوية العلمية Scientific Theory:

كان نتيجة الخصومة التي احترت بين الكنيسة وبعض العلماء في أوروبا أن سادت المعرفة التجريبية القائمة على الحواس وتطبيقاتها، وأبعد الدين وأهملت وسائل المعرفة الأخرى مثل الوحي والعقل والإلهام.

وقد تأثر الباحثون بهذه النزعة التجريبية فركزوا على البحوث التجريبية والميدانية في مجال العلوم الإجتماعية. وفي غمرة هذا الإنبهار أراد بعض المربين أن يجعلوا النظرية التربوية كالنظرية في العلوم الطبيعية ويقيموا بنيا نهم عليها. وقالوا بأن النظرية هي فرضية أو مجموعة مترابطة من الفرضيات ثبتت صحتها عن طريق المشاهدة والتجربة وتسمى النظرية التفسيرية.

1-5-النظرية التربوية العملية practica: Theory :

تبنى اصحاب هذه النظرية التربوية -وهم أكثر المربين-تعريف كلمة نظرية على أنها مجموعة من التصورات والأفكار والمبادئ والقيم والمفاهيم المترابطة والمتعلقة بإعداد الأجيال والتي تدعم العمليات والممارسات والأعمال التربوية وتفسرها وتبررها وتقومها وتوجهها وترشدها
باستمرار.

فالنظرية التربوية أقرب إلى المفهوم الصحيح للتربية لأنها تعتبر المعرفة وليس العلم الطبيعي أساساً لمحتواها، ووسائل المعرفة هي: الحس والعقل، والعدس والإلهام ... وهذا يؤهل النظرية التربوية لتكون نظرية عملية توجه وترشد إلى ما ينبغي ان يكون.

ومما سبق يمكن ان نقول إن النظرية التربوية نوعم مختلف عن النظرية في مجال العلوم الطبيعية، حيث إن النظرية التربوية تقدم من التوصيات ما يفيد في عملية التربية من وجهة نظر معينة، فالنظرية التربوية تصف مجموعة من الأنشطة التي تحدث في عملية التربية مثل التدريس والإقناع وإثارة الدوافع والتعلم والإختبار، ومن ثم فهي تصمم لبلوغ أهداف معينة وتعطي من التوصيات ما يساعد على الممارسة، وعليه فإن من أهم وظائف النظرية في التربية العمل كموجه لتنفيذ التربية تظهر في كافة عناصر التربية.

2- مكونات النظرية التربوية:

تتكون النظرية التربوية من قسمين: قسم نظري، وقسم عملي تطبيقي.

2-1-القسم النظري: (الكيلاني، 2009، ص 8).

أ- **أصول النظرية التربوية:** تتكون أصول أية نظرية تربوية من عناصر ثلاثة، هي: الحاجات الحاضرة، والتحديات المستقبلية، والخبرات الماضية. وتتعدد الأصول التربية بتعدد 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.
- ✓ **والأصول التاريخية:** ومحورها: الوعي بتقسيمات الزمن إلى ماضي وحاضر ومستقبل، والتشاف القوانين والسنن التي توجه هذه الأقسام الثلاثة.
- ✓ **والأصول الاجتماعية:** ومحورها: الوعي بقوانين صحة الأمم ومرضها وموتها.
- ✓ **والأصول العلمية:** ومحورها: القدرة على تسخير الكون واكتشاف قوانينه والإنتفاع بخزائنه.
- ✓ **والأصول الاقتصادية:** ومعورها: تفجير طاقات العمل وتنمية مهاراته بالقدر الذي يتطلبه الإنتاج والإستهلاك في العصر القائم.

ب- فلسفة التربية:

فلسفة التربية تعتي: تحديد المكونات الرئيسية الشخصية الإنسان الذي تتطلع 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 رئيسية، هي : نظرية الوجود، ونظرية المعرفة، ونظرية القيم، وطبيعة الإنسان، ويفترض في كل نظام تربوي أن تتكامل برامجه ونظمه ومؤسساته لإخراج ستعلم يحمل تصورا شاملاً مفصلاً عن هذه القضايا الأربع، ثم تكون لدية القدرة على ترجمة هذا التصور في سلوكه وشبكة مع الكون والإنسان والحياة.

وتحتل فلسفة التربية –اية فلسفة للتربية –مركز البذرة في شجرة العملية التربوية، ومن هذه الفلسفة 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.

فإذا كانت فلسفة التربية مثلا ديمقراطية، فإنها تفرز السياسي الديمقراطي، والاقتصادي الديمقراطي، والعالم الديمقراطي، والمدرس الديمقراطي، والزوج الديمقراطي، والزوجة الديمقراطية وهكذا، وإذا كانت فلسفة التربية إسلامية، فسوف تفرز السياسي الإسلامي، والاقتصادي الإسلامي، والعالم الإسلامي، والعسكري الإسلامي، والإداري الإسلامي، والفنان الإسلامي، والزوج الإسلامي والزوجة المسلمة...وهكذا.

ت- أهداف التربية:

الأهداف هي العنصر الثاني من عناصر النظرية التربوية) وهي تتولد بشكل مباشر من الفلسفة التربوية، وتقدم تفصيلات أدق وأكثر واقعية لما يرد في هذه الفلسفة من أفكـ وتصورات، وتقسم الأهداف عادة من حيث مكوناتها إلى: معلومات، ومهارات عقلية وعملية)، واتجاهات وعادات، وقيم، وشبكة علاقات إجتماعية. (الكيلاني، 1988، ص 25-31).

أما من حيث مستوياتها، فتنقسم الأهداف إلى قسمين رئيسيين: الأهداف الأغراض أو المقاصد العليا التي تعمل التربية لتحقيقها والأهداف الوسائل؛ أي: التي تشتمل على

الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف الأغراض، ولذلك يسميها البعض (المعادلة العلمية): أي: الأعمال المعادلة للأفكار. (الكيلاني، 1988، ص 25-31).

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

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

أ- المنهاج:

المنهاج بمعناه البسيط هو: مجموع الخبرات المربية التي تهيئ المؤسسات التربوية لإنسانها التفاعل معها؛ لتحقيق المقاصد والأغراض التي تحددها الفلسفات والأهداف التربوية التي عرضناها سابقاً. وينقسم المنهاج إلى قسمين رئيسيين هما: (المنهاج الظاهر) الذي يشتمل على الخبرات الظاهرة المحسوسة، ويتألف من مواد دراسية وأساليب ووسائل تستعمل لتوصيلها أو تقويمها، و(منهاج مستتر) غير ظاهر للعيان، وتجسده النشاطات التعليمية، والممارسات الإدارية، والعلاقات الجارية المرافقة للمنهاج الظاهر.

وفي العقدين الأخيرين تركز الإهتمام بالمنهاج المستتر عند فريق من الباحثين التربويين، الذين ركزوا في 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 (Hidden Curricular) الذي يشير إلى ظاهرة تعلم الطلبة من اجواء المدرسة، ومن الأنشطة والعلاقات الإدارية فيها، اكثر ممّا يتعلمونه من محتويات المنهاج الرسمي الظاهر. لقد عرف هنري جيرو" المنهاج المستتر بأنه: المعتقدات والقيم والعادات غير المدوّنة التي يراد تسريبها إلى أشخاص الطلبة، من خلال القوانين والإجراءات التي تنظم عمل المدرسة والعلاقات الاجتماعية منها.

والغاية من (المنهاج المستتر هي ترويض الطلبة على مفاهيم وأنماط سلوك يراد أن يحيوها في المستقبل، وآن يتقبلوا المواقع الاجتماعية والأدوار المقررة لكل منهم، والمنهاج

بهذا الشكل قد يكون نافعاً ينبّه الطلبة ويدربهم لحياة اجتماعية أفضل، وقد يكون ضاراً يكرّس الخنوع والظلم وعدم المساواة.

و(المنهاج المستتر) في التربية الحديثة يكرّس مفاهيم العمل الصناعي والتجاري، وقيم الإستهلاك وعاداتها، من حيث أداء العمل والإنضباط، وطاعة الأوامر وغير ذلك، وهو يصنف المعرفة إلى درجات، ويغرس في نفوس التلاميذ تفوق المعارف التي تحقق المكاسب المادية على غيرها ويعمل على تهيئة أبناء الفقراء الذين يدرسون في المدارس العامة للأعمال المهنية، وتهيئة أبناء الطبقة الوسطى الذين يدرسون في المدارس الخاصة للإدارة والوظائف العليا، كذلك يعمل المنهاج المستتر) على تحديد مفهوم الطالب عن نفسه وذاته؛ حيث إن فشله في المنهاج الصعب أو غير المناسب يجعله يلقي اللوم عن نفسه، وتتكون لديه صورة متدنية

عن ذاته، وفي المقابل فإن من يسهل المنهاج نجاحه يكون عن ذاته صورة متعالية تجعله ينسب النجاح لقدرات متميزة فيه؟ أي: إن المدارس في التربية الحديثة تطور عادة (لوم الضحية) و(مكافاة المستغل). (Bennet & lee . Compte1999, p. 188)

ويرى "بولو فرير": أن المنهاج المستتر المصاحب للمنهاج التربوي الرسمي الظاهر في العالم الثالث كان من الأدوات الرئيسية لضمان (ثقافة الصمت) عند من لا يملكون، ولدمج الناشئة في النظام الإجتماعي القائم، وجعلهم يقبلون منطقه المأساوي، ويسهمون في المحافظة على استمراره فقر(Bennet & lee . Compte1999, p. 188-191)

ب- المؤسسات:

تتعدد المؤسسات التربوية بتعدد حلقات السلوك في الفرد، ومع تعدد الحاجات والتحديات التي يواجهها المجتمع خلال مسيرة التغير الإنساني، ولذلك يبقى عدد هذه المؤسسات وأنواعها ومسؤولياتها في تطور مستمر طبقا لحاجات كل عصر وتحدياته، ولكن يمكن تصنيف هذه المؤسسات بشكل عام إلى خمس مؤسسات هي:

- مؤسسات التنشئة، ومحورها الأسرة.
- مؤسسات التعليم، ويبدأ معورها 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، ص 13).

وكما 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، طبقاً لتخطيط علمي يحدد الأدوار وينظم قنوات التواصل.

أما في المجتمعات العربية، فإن خطورة عدم التكامل بين المؤسسات التربوية: أدى إلى تمزيق شخصية الإنسان العربي وتقلبها، لأن كل مؤسسة تتعامل مع هذا الإنسان بشكل يختلف عن المؤسسات الأخرى، ابتداءً من طفولته حتى شيخوخته.

فالأسرة تلزمه طفلا بمنطلقات التقاليد المعتمدة على هيمنة الكبار على الصغار، وانتهاء دائرة الولاء عند حدود الأسرة، وعدم امتداده إلى دائرة الدولة والأمة، وتفضيل الذكور على الإناث، وما يرافق ذلك من وأد إجتماعي للإناث ونمو سرطاني لشخصية الذكور. (الكيلاني، 2009، ص 55-66).

والمؤسسة التعليمية تحقنه -تلميذاً وطالباً -بمخلوطة من المعلومات، بعضها مفرط في المثالية يتعصب لتراث الآباء ويسبخ العصمة عليه، وبعضها يشايع المستورد من معاهد الغرباء ويسند الكمال إليه، علماً بأن هذا المستورد في الغالب مما مضى على زمنه أو من تقاليد الشوارع وممارسات العامة السلبية.

ومؤسسات الإعلام تحقنه – مواطناً – بخليط مضطرب من الثقافة والفن الموزع بين المثالية والبويهيمية، والأخبار التي تعتمد على الإثارة والإنفعال أكثر من العقلانية والعلم. ودور العبادة في الغالب تؤنبه – مقصراً – عن فضائل السلف الذين تقدمهم كنماذج ارتقت فوق رتبة البشر.

ت- الأساليب والوسائل:

تتحدد قيمة الأساليب والرسائل وفاعليتها بمقدار إسهامها في بلورة هوية الإنسان المتعلم، واستخراج قدراته وفضائله، وتمكينه من تسخير بيئته المحيطة، وإمداده بالوعي

بتقسيمات الزمن الثلاثة: الماضي، والحاضر، والمستقبل؟ لتكون محصلة ذلك كله تسنمه المركز المحترم في المجتمع. غير أنه يؤخذ على أساليب التربيه الحديثة أنها في الوقت الذي أسهمت إسهاماً كبيراً في تقدم العلم والتكنولوجيا، فإنها انتقصت إنسانية الإنسان وركزت عملها على ترويض وتأهيله لمكان العمل والإنتاج. (الكيلاني، 2009، ص 15).

وتستخدم الأساليب التربوية والطرائق التربوية البيداغوجية في معنى عام للدلالة على مجموعة من المبادئ والتوجيهات التربوية التي تميز وضعية تربوية محددة بما تتضمنه من بُعدِ علائقي وتنظيمي وإخباري. كما تستخدم لتشير إلى أشكال محددة في العمل الديداكتيكي، تعكس توزيعاً معينا للعمل والنشاط التربوي بين المدرس والمتعلم (غريب، 2006، ص 617).

- أمّا الوسائل فهي "المواد التي لا تعتمد أساسا على القراءة واستخدام الألفاظ والرموز لنقل معانيها وفهمها، وهي مواد يمكن بواسطتها زيادة نجاعة التدريس وتزويد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر" (غريب، 2006، ص 582).

وتوجد أنواع كثيرة للوسائل المساعدة، منها ما هو مستعمل وما هو مألوف في التعليم، ومنها ما يستعمل حاليا فيما يتعلق بالتكنولوجيا التربوية: أنواع مستعملة وهي: السبورة، الوثائق، الأشرطة، التسجيلات، الخرائط، الكتب، الرسوم البيانية ... الخ. ب أنواع مقترحة وهي: الفيديو، التلفزة، الحاسوب، المسلط العاكس...الخ) (غريب، 2006، ص 652).

ث- انسان التربية:

الإنسان الذي تتطلع نظريات التربية إلى اخراجه 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 لابد من أمرين: الأول: تعريف العمل والثاني كيف يتولد العمل؟

أما عن الأمر الأول فإن التربية الإسلامية تطلق إسم "العمل" على كل حركة مقرونة بهدف إنما الأعمال بالنيات". ولما كان الهدف خاصاً بالإنسان فقد أطلق على أعماله إسم "العمل"، أما الحركات غير الهادفة كحركة الشمس والقمر والرياح، فقد سمّاها جرياناً.

والعمل هو ثمرة عدد معين من العمليات التربوية التي تتكامل حسب نسق 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. (جودت، 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 الإستفادة من هذه القوانين لتسخيرها والإنتفاع بها.
- **الإرادة العازمة:** تعرف الإرادة بأنها قوة التوجه نحو الهدف المراد، وهي ثمرة تزاوج القدرات العقلية المثل الأعلى أي: إن الإرادة تتولد من خلال النظر السليم في مستويات المثل الأعلى، التي تتضمن نماذج الحاجات التي تجلب للإنسان النفع أو تدفع عنه الضرر.
- **القدرات العقلية:** لدى الإنسان قدرات عقلية كامنة يستطيع من خلالها تدبير أمور معاشه والتعرف على الكون المحيط بمكوناته والبيئة المحيطة بأحداثها، وتتفوات القدرات العقلية قوة وضعفا طبقاً لأنظمة التربية ومتغيرات البيئة، فقد تقوى حتى تعترف 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 شيئاً. (الكيلاني، 2009، ص 16).

- **المثل الأعلى:** يعرف بأنه نموذج الحياة المعنوية والمادية التي يراد للإنسان المتعلم أن يحياها وللأمة أن تعيش طبقا، في ضوء علاقات كل منهما بالمنشا والكون والإنسان والحياة والمصير. والمثل الأعلى يمدّ الإنسان المتعلم بالأهداف التي يعيش من أجلها، ويمنح الأمة مبررات وجودها، وينقسم المثل الأعلى إلى ثلاثة مستويات هي:

- المستوى الأعلى: وهدفه الارتقاء بالنوع الإنساني.
- والمستوى المتوسط: وهدفه بقاء النوع الإنساني.
- والمستوى الادنى: وهدفه تلبية حاجات الجسد البشري. (الكيلاني، 2009، ص 17).

- **الخبرات المربية:** الخبرة هي عمل وأثر، ولابد من تكامل الإثنين وحصولهما، فإذا وحق حصل العمل ولم يترك أثراً في نفس الإنسان وحياته لا يسمى خبرة، والأثر له مستويان: مستوى مادي، وهو ما يحدث في حياة الإنسان من تقدم حضاري في أدوات الحياة مثل خبرة نيوتن، ومستوى معنوي وهو ما يتكون لدى الإنسان من وعي بمقاصد الحياة وغاياتها، مثل خبرات الأنبياء والمصلحين. (الكيلاني، 2009، ص 17).

المحاضرة الثانية
النظرية الإنسانية أو الشخصانية

المحاضرة الثانية:النظرية الإنسانية أو الشخصانية (la théorie personnalité)

تمهيد:

" الشخصانية حركة منتشرة وانتقائية وليس لها نقطة مرجعية مشتركة. حقيقة إنه لمن الأنسب التحدث عن العديد من الشخصانيات عوضا عن الحديث عن شخصانية واحدة. في عام 1947 كتب "جاك ماريتان" أنه هناك على الأقل " دزينة من التعاليم الشخصانية والتي لايجمعها سوى كلمة شخص". علاوة على ذلك، فإن بعض أهم دعاة الشخصانية لم يجروا أطروحات منهجية لنظرياتهم بسبب تركيزهم على ذاتية الشخص.

و قد يكون من الأنسب الحديث عن الشخصانية بصفتها "تيارا" أو بشكل أوسع " وجهة نظر كونية" حيث أنها تمثل أكثر من مدرسة واحدة أو مذهب واحد، وذلك بينما تظهر أهم أشكالها في الوقت ذاته بعض القواسم المشتركة هو التأكيد العام على مركزية الشخص للفكر الفلسفي. وتفترض الشخصانية وجود قيمة وحقيقة مطلقة للشخصية، للإنسان حيث تؤكد على أهمية وتفرد وحرمة الشخص إضافة إلى الأبعاد المجتمعية أو العلائقية الضرورية له.

تبعا لذلك فإن مصطلح "الشخصانية" يمكن أن يطلق على أي مدرسة فكرية تركز على مركزية الأشخاص ومكانتهم المتفردة بين الكائنات بالعموم، ويقر الشخصانيون عادة بالمساهمات غير المباشرة لطيف كبير من المفكرين عبر تاريخ الفلسفة والذين لم يعتبروا أنفسهم شخصانيين.

يؤمن الشخصانيون بأن الشخص يجب أن يكون نقطة البداية الوجودية والمعرفية للانعكاسات الفلسفية. ويهتم العديد من الشخصانيين بتقصي تجارب الإنسان ومكانته وكرامته كشخص واعتبارها نقطة البداية لكل التحليلات الفلسفية اللاحقة.

"فالشخصانية ليست مجرد موقف أو نظام معين، إنما هي فلسفة متكاملة (Mounier,2007,p8)، وقد جاءت التربية المتمركزة حول الشخص كرد فعل ضد تيار التكوين المتمحور حول تعليم فوجي يقدم محتوياته وفق طرق تبليغية غالبا ما تأخذ شكل محاضرات ، ولقد أحس أغلب المؤلفين الذين تناولوا إشكالية نمو الشخص بالحاجة إلى

التعبير عن معارضتهم لهذا التيار، وهي المعارضة التي ركزت في تناولاتها بشكل خاص على مشكلة المكانة الضيقة التي تحتلها الذاتية والحرية في العملية التربوية، ومن ثم حدد أصحاب هذا الإتجاه لأنفسهم هدف جعل الدينامية الذاتية للطفل والطالب تحتل مركز انشغالاتهم التربوية. وتلخص عبارة " بناء شخص حر" التي يستعملها بوضوح تام Meirieu (1991) المبحث العام لمجموع النظريات التربوية التي سنتناولها في هذا الفصل (برتراند، 2007، ص49).

التاريخ والإشكالية:

يمكن أن نميز بين ثلاثة منابع اعتمدتها النظريات الشخصانية في التربية كمصادر استلهمت منها تطورها.

نجد في البداية رواد أمثال Neill، الذين حاولوا القيام بتجارب تربوية، ثم يأتي بعد ذلك علماء النفس أمثال Rojers، الذين طوروا فكرة حول سلوك الشخص، وهناك أخيرا تلك البحوث التي تناولت موضوع سلوك الفرد داخل الجماعة، حيث سنتطرق لهذه المصادر الوحدة تلو الأخر.

المصدر الأول : رواد المدارس الجديدة.

تعد الأعمال التربوية التي قام بها علماء التربية في بداية القرن 20، أول مصادر إلهام النظريات التربوية الشخصانية، حيث أرسى Neill في انجلترا معالم المدرسة المسماة summerhill سنة 1960، سيؤدي إلى نشأة حركية كبيرة. حيث كان هذا الكتاب بمثابة حافز يدعو إلى فتح مدارس حرة، وكان له أيضا تأثيرا كبيرا على المهتمين بشؤون التربية والتعليم لدرجة جعلتهم يطلبون من Neill تأليف كتاب آخر يشرح فيه حدود الحرية التي يمكن منحها للطفل، ولقد لبى ذلك الطلب بالفعل ونشر كتابه سنة 1966 المعنون ب Freedom,not license.

لقد كان لهذا التيار التربوي الانجليزي الذي ركز اهتمامه على النمو المستقل للطفل صدى كبرا في بلدان أخرى مثل فرنسا وألمانيا وإيطاليا، حيث بلغت النظريات الفلسفية العضوانية أوجها في بداية هذا القرن، مما دفع بالعديد من المؤلفين إلى الكتابة في موضوع الحرية، ومنهم Cesare lombroso في إيطاليا و Herbert spencer في انجلترا، Alfred north whitchead &w–james في الولايات المتحدة .

المصدر الثاني : علم النفس الشخصاني.

وتجد النظريات الشخصانية مصدر إلهامها الثاني في علم النفس الشخصاني الذي ظهر كرد فعل ضد علم النفس الحتمي الذي يرى إن اللاشعور والبيئة يتحكمان في افعال الفرد ويمارسان رقابة عليها ، وجاءت بحوث العديد من المفكرين أمثال Adler , Fromm, (Maslow, May) Rojers كمحاولات بحثية تمكنهم من إيجاد سبيل ثالث يجنبهم الوقوع في ثنائية حتمية اللاشعور والبيئة معا، هذا ولقد أراد أصحاب النظريات الشخصانية في علم النفس تقديم تصور جديد للعلاقة البينتفاعلية للفرد، مما أدى بهم إلى إنشاء ما يصطلح عليه بعلم النفس الشخصاني الذي يطلق عليه Maslow اسم القوة الثالثة والمتكون من مدارس مختلفة.

ويرفض علم النفس القوة الثالثة عند Maslow التصور الفرويدي للفرد الذي مفاده أن الكائن الإنساني هو حيوان يستجيب أليا لمثيرات البيئة. ولقد توصل Maslow وباحثون آخرون إلى بلورة تصور جديد يتلخص في امتلاك الإنسان لحب فطري، وفي قدرته أيضا على تحقيق ذاته من خلال المساهمة فيما يحقق الخير للمجتمع.(برتراند، 52,51) . ص ص2007,

المصدر الثالث : نظريات العمل الجماعي.

يوجد المصدر الثالث للنظريات الشخصانية في أعمال K.Lewin (1935) الذي كان لنظريته في دينامية الشخصية أثر كبير في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا. ففي

سنة 1935 صاغ هذا العالم المبدأ التالي: يقوم النمو على أساس حاجة داخلية تتجسد في هدف ومسعى وفكرة، ويتحدد هذا النمو كامتداد للفضاء الحيوي للطفل المرتبط ببعض الأهداف. إضافة إلى ذلك، قام Lewin بتحديد الشروط الضرورية المساعدة في تكوين نظرة موضوعية للواقع , حيث يرى إن الطفل يكون لنفسه نظرة موضوعية للواقع انطلاقا من شرطين هما: مقاومة الأشياء لإرادته الخاصة، واختبار الصعوبات الملموسة التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، مما يؤدي به إلى إن يحي تجربة أكيدة: تجربة ملامسة الواقع كشيء مستقل عن رغباته.

كيف يحدث التعلم لدى الفرد؟ يمكن لهذا الأخير إن يتعلم كيف يتعرف على دافعيته وعلى أحاسيسه وعلى استراتيجياته متى أقام علاقات مع أشخاص آخرين، كما يمكنه إن يتعلم كيف يتعرف على الاستجابات التي يحدثها لديهم، وتمكنه مواجهة نواياه بآثارها من التعرف على حدود سلوكه العام والمستقل ضمن علاقاته بالآخرين .

1-اتجاهات التربية الشخصانية:

أدت هذه التأثيرات المتنوعة إلى ميلاد تيارات شخصانية مختلفة أهمها اثنان، ولقد قام كل من Weil, Joyee &Lewin(1978) في كتابهم Personal Moddels of Teaching بتقسيم النماذج الشخصانية للتعليم بالطريقة التالية:

نموذج البيداغوجيات " الشخصانية " المتمحورة حول تطور الوجدانات بواسطة استراتجيات لا توجيهية .

نموذج البيداغوجيات المتمحورة حول تطور القدرة الإبداعية بواسطة استراتجيات أكثر تدخلية. ويسمح هذا التقسيم الذي مازال صالحا إلى اليوم، بإلقاء نظرة فاحصة على اتجاهات النظريات الشخصانية الرئيسية، وسنقوم بدراسة اثنين منها:

التربية اللاتوجيهية والتي تمثلها البيداغوجيا الروجرسية وبيداغوجيات الانسانية المحدثة (Fotinas).

البيداغوجيا التفاعلية التي تمثلها على وجه الخصوص البيداغوجيا العضوانية (Angers) والبيداغوجيا المفتوحة (Paté) وبيداغوجيا التطور الذاتي (Paquette).

1-1-التربية اللاتوجيهية:

لا أحد يستطيع أن يتجاهل الأثر الذي مارسه Rojers على التربية في المجتمعات الأنجلو ساكسونية وفي المجتمعات الفرنكوفونية، فهذه الأخير تأثرت منذ بداية الخمسينات بأفكاره في التربية، ويمكننا هنا أن نذكر أسماء البعض من أنصاره: (1997,R.Anderson & Cissna; 1994,Valois & Bertrand, 1997, Cohen, 1974,Peretti).

كما يمكن أن نذكر على سبيل المثال Pagés التي تحدث سنة 1952 عن العلاج النفسي اللاتوجيهي، ويصرح أنه استمد الهامه الأساسي من Rojers العالم الأمريكي المعروف بمقاربته حول العلاج النفسي ، التي تنعت بالمقاربة اللاتوجيهية أو المتمركزة حول العميل أو حول الشخص.

المبادئ:

لقد حاول Rojers خلال كل تلك السنوات أن يشرح المظاهر المختلفة لمبدأ أساسي مفاده أن لجميع الأفراد توجها إيجابيا نحو التعلم، ومنه راح هذا العالم يقدم شروحات متنوعة، فأنشأ لذلك لغة مازالت تحظى إلى يومنا هذا بنوع من الشعبية في أوساط العلاج النفسي وفي عالم الشغل، كما أنها مازالت تؤثر في ميدان الفكر والممارسة التربويين. وهكذا نجد Coté(1998) يكتب عن طبيعة التعلم الخبراتي قائلا:" يتضمن التعلم تغييرا داخليا ينبع من وعي ذاتي ومن دلالة خبرة معينة بالنسبة للشخص، ويتم تسيير هذا التعلم بواسطة عملية تفاعل بين- شخصي تجري ضمن سياق معين، ويتجلى هذا التعلم عقب ذلك بواسطة تغير تكون له دلالة على مستوى السلوك".

يرى Rogers (1959) أن هذه الاتجاهات تشكل شروطا لتغيير الفرد، وهو التغيير الذي يتوقف على توفير الإمكانات التي تسمح بتحقيقه!يجب على الفرد أن يتتبع خطى تفسيره الشخصي لتجربته الخاصة، ويترك الآخرين يعيشون حريتهم الخاصة أيضا.

يهتم Rogers بما يطلق عليه اسم التعلم الخبراتي الذي نقدم فيما يلي مميزاته الرئيسية(1976,Liberté pour apprendre):

يعتبر التعلم الخبراتي بالدرجة الأولى التزاما شخصيا تنغمس فيه الشخصية بكاملها.

يقوم التعلم على مبادرات الطالب.

يتجه هذا التعلم نحو العمق ويغير شخصية الطالب وسلوكاته واتجاهاته.

توجد في كل الكائنات الإنسانية قدرة طبيعة على التعلم، فهم فضوليون ولديهم رغبة في تطوير ذواتهم بشكل كبير ولمدة تكون طويلة ما لم تستطع تجارب النظام المدرسي تدمير هذه الرغبة فيهم.

يحدث التعلم الصحيح عندما يدرك المتعلم وجود تلاؤم بين المعارف التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.

كل تعلم يؤدي إلى تغير في منظومة الذات أو في إدراك الأنا يحدث شعورا بالتهديد ومن ثمة نميل إلى مقامته.

تدرك وتستوعب التعلمات المهددة للأنا بسهولة، كلما تقلصت التهديدات الخارجية إلى أقصى الحدود.

عندما يكون تهديد الأنا ضعيفا، يصبح من الممكن إدراك التجربة المعاشة من زاوية أخرى، وهو ما يسمح بحدوث التعلم.

إن النشاط يسهل التعلمات التي لها دلالة ومعنى، فنحن غالبا ما نفهم الأشياء ونحتفظ بها من خلال ممارستها، ونبقى متأثرين بهذه التعلمات.

كلما كان المتعلم يمتلك جزءا من المسؤولية عن التعلم، كلما صار التعلم أكثر سهولة. بالفعل، إن التعلم يبلغ أقصى مداه عندما يقوم المتعلم بتحديد مشكلاته الخاصة وباختيار موارد حلولها بنفسه، وكلما تحكم في الخطوات التي يجب إتباعها وتقبل رواسب اختياراته.

إن التعليم الذي يقرر فيه الشخص مصيره بنفسه، والذي يشمل الشخص– من كل جوانبه الوجدانية والعقلية على حد سواء– هو تعليم يلج الأعماق ويمكن الاحتفاظ به لمدة طويلة.

يكتسب الطالب أكبر قدر من الاستقلالية في الفكر وفي الإبداع وفي الثقة في النفس إذا ما أصبح يؤمن بأن النقد والتقويم الذاتيين أمران أساسيان، ويؤمن بأن تقويمات الآخرين ليست سوى أمورا ثانوية.

يعد تعلم سيرورات التعلم الموجودة في العالم المعاصر من التعلمات الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وينبغي لنا أن نتعلم كيف نبقى متفتحين على الخبرة الذاتية وكيف نستبطن عملية التغير. إن تجديد المجتمع مشروط بوجود أفراد يقبلون التغيير.

ب- الإستراتيجيات :

من الممكن أن نعثر في مجال التكوين الخبراتي، على فكرتين رئيسيتين من الناحية الإستراتيجية هما: (برتراند، 2007، ص 58-60)

1) تحويل الأستاذ – المبلغ إلى أستاذ ميسر.
2) توظيف استراتيجيات تفاعلية بين الأشخاص.
3) تحويل الأستاذ المبلغ إلى أستاذ المبلغ إلى أستاذ ميسر.

ويحصي Rojers الخصائص الضرورية لإعادة حرية التعلم للطالب، إنها خصائص المدرس الذي يبسط التعلم ، ويقدم في كتاب Liberté pour apprendre (1976) جوابا على السؤال التالي: كيف يمكنني أن أتغير حتى أجعل طلبتي أحرارا في تعلمهم؟

للميسر دور كبير في تثبيت مناخ أساسي في القسم، إذ يجب عليه أولا أن يبدأ بوضع ثقته في الأفراد وفي الجماعة.

يساعد الميسر طلبته فرديا كما يساعد الجماعة كلها بنفس المقدار في اختيار وتوضيح أهدافهم ونواياهم، وعليه أن يتقبل تلك الحقيقة التي مفادها أنه من الممكن أن تأتي تلك الأهداف والنوايا متناقضة.

يراهن الميسر على رغبة كل فرد في تحقيق المشاريع التي تهمه، فهو يساعد الطالب على جعل رغبته طاقة محركة.

يبذل جهده في تنظيم أكبر تشكيلة ممكنة من موارد التعلم وجعلها سهلة المنال مثل: النصوص المكتوبة والأشخاص والتجهيزات السمعية البصرية.

من حيث أنه مستشار وخبير، ينبغي أن يعتبر الميسر نفسه موردا من بين الموارد التي يمكن للجماعة أن ترجع إليها متى دعت الضرورة لذلك.

يستجيب إيجابيا لما يعتبر عقلانيا وما بعتبر انفعاليا على حد سواء، ويجتهد في إعطاء نفس الأهمية للحقيقة التي يوليها الفرد أو توليها الجماعة للأشياء حسب الوضعيات وحسب ما تمليه ظروف الموقف التعليمي.

بقدر ما يثبت مناخ التقبل المتبادل في القسم بقدر ما يتحول الميسر إلى مساهم في عملية التعلم الجماعي، إنه عضو من أعضاء الجماعة ويعبر عن وجهة نظره انطلاقا من هذه الصفة.

يبادر بالتعبير عن أفكاره وعن مشاعره للجماعة بطريقة لا تفرض شيئا ولا تلزم الاخرين بشيء، فمبادرته ليست سوى مشاركة ذاتية يمكن للطلبة أن يقبلونها أو يرفضونها.

من خلال تجربة القسم كلها، يركز المدرس انتباهه على التعبيرات التي تؤشر عن وجود مشاعر باطنية أو عن مشاعر عنيفة، ويتقبل التوترات التي يمكن أن تحدث داخل الجماعة.

أثناء عمله كميسر للتعلم، يجب على المدرس أن يتعرف على حدوده الخاصة ويرضى بها، وبعد إعطاء الحرية للطلبة من المخاطر التي يجب عليه أن يتحملها، وعليه أن يعبر عن مخاوفه وقلقه وغضبه متى كان ذلك ضروريا.

ج- استراتيجات التعلم الخبراتي:

يمكن صياغة المبدأ الأساسي لهذه الإستراتيجيات كما يلي: يجب أن نستدرج الطالب انطلاقا من واقعه (الوجداني والمعرفي)، ثم نمكنه من التعبير عن هذا الواقع بأساليب مختلفة (الكلمة، النص، المسرح، الرسم وغير ذلك). ولتحقيق ذلك يجب توفير عدد من التمارين. يمكننا على وجه الخصوص أن نستفيد هنا من كتاب "Apprendre", Coté(1980) الذي يصف فيه بالتفصيل طريقه في التكوين الخبراتي .

1-2 نظريات الإنسانية المحدثة:

هناك العديد من النظريات التي لا تنضوي تحت المنظور الشخصاني أو الإنساني ولا تستلهم أفكارها مباشرة من Rojers، وهي تلك النظريات التي تتحد ضمن نظريات الإنسانية

المحدثة (Weirtz, 1994). ولقد كان ل Adler أثر كبير في تطور علم النفس الشخصاني في أوروبا وبشكل خاص في أمريكا خلال الثلاثينات، عندما كان العديد من المثقفين الأوروبيين يهربون آنذاك من النازية، وهو ما ساعد Fromm & Maslow على الإلتقاء بAlferd Adler خلال ملتقيات كان هذا الأخير يديرها في نيويورك Goble (1970). ولما توفي Adler سنة 1937، كونت جماعة من علماء النفس Maslow, Dreikurs, Fromm جمعية هامة في شيكاغو تحت رعاية Rudolf Dreikurs. كان لهؤلاء العلماء أثر عميق في الفكر التربوي خاصة خلال الخمسينيات والستينيات، وهم يعتبرون ممن وجهوا هذا الفكر نحو بيداغوجيات تهتم بتطور الشخصية، وهي بيداغوجيات مازالت إلى يومنا هذا مستعملة في بعض المدارس.

-المبادئ:

بنى Fotinas نظرية من نظريات الإنسانية-المحدثة في التربية حاول فيها التوفيق بين مقاربة نسقية وبين فلسفة إنسانية تستلهم أفكارها من علم النفس الآدليري ومن مدرسة شيكاغو بشكل خاص، هذه الأخيرة التي كان يشرف عليها Dreikurs لقد تطورت هذه النظرية مع مرور الزمن، وكان الموضوع الذي تصدت له في البداية يتعلق بيداغوجيا توحيدية تمت كل التجارب التي أجريت بخصوصها في مخبر أطلق عليه اسم le café-école. (برتراند, 2007، 62-63)

يقترح Fotinas في هذا السياق إعطاء وجهة أخرى للبرامج التكوينية تستهدف تطور الشخص ومميزاته الخاصة. ونعثرعلى التأكيد التالي في إحدى وثائق (Taurisson ,1977 .(Fotinas & يستهدف الدرس عند Torossin ,Fotinas تكوين أفرادا قادرين على التدخل بفعالية في الوسط التربوي، فهم من ينتج ويساهم في خلق وضعيات التعلم المتمركز حول الشخص بدل التمركز حول محتويات البرامج وطرائق تنفيذها. وتظل أهداف مثل هذه الوضعيات مفتوحة على اعتبار أن المنهجية الديداكتيكية تترك للتلاميذ حرية تحديد أهدافهم ومعايير تقويم أنفسهم. وباختصار تطرح المنهجية التوحيدي على الطلبة إطارا ديداكتيكيا للعمل وللتفكير يسمح لهم بتحديد أهدافهم في الموقف التعليمي وتحديد منهجياتهم وتقويماتهم من خلال استخدام بيئة ملائمة وبالتعامل مع ميسري التعلم، وبالتالي فإن البرنامج التكويني يتم بناؤه مع مرور الوقت وبالتركيز على الحاجات المرغوب تحقيقها.

ب-الاستراتيجيات:

تترابط حلقات هذه المنهجية في بنية بيداغوجية محددة ومنظمة مسبقا، إلا أن المتعلم هو من يحدد مسارها انطلاقا من حاجاته، وتتضمن بيداغوجيا الإنسانية-المحدثة عند Fotinasست مراحل هي:

مرحلة الممارسة الطبيعية (الفعل التفكيري الاستكشافي) وهي تتضمن خطوة توضيح القيم والدوافع والحاجات الشخصية وخطوة بناء الموقف التعليمي انطلاقا من طرح مشكلات.

مرحلة التوعية بالممارسة الطبيعية (الدراسة والتحليل) وهي تتضمن خطوة إيضاح الموقف المشكلاتي وخطوة اختيار اشكالية ذات دلالة.

مرحلة التبادل الشامل (عرض المرحلتين الأولى والثانية).

مرحلة الممارسة الواعية (ممارسة الفكر العملي المنظم) وهي تحتوي على خطوة البحث عن المعلومات بواسطة القيام بمطالعات الكتب واستشارتها وبواسطة طرح تصورات خاصة، وكذلك على خطوة توضيح أهداف التعلم باستعمال عبارات تشير إلى المهارات التي ينبغي اكتسابها.

مرحلة تقويم الممارسة الواعية (دراسة وتحليل منتظمان) إنها المرحلة المرتبطة بتقويم التعلم، أي تقويم المهارات التي تم اكتسابها وتقويم القيم المعاشة والمواقف المبتكرة.

مرحلة تبادل يجري في جمعية عامة (عرض المرحلتين الرابعة والخامسة).

إجمالا، يكون الطالب مؤطرا خلال عملية تقرير مصيره، وتكون البيداغوجيا عبارة عن منهجية منفتحة لكونها تطرح ضرورة قيام الطالب بعملية استبطان داخلي، أما ما يساعد الطالب في تسهيل تطوير طريقته وبرنامجه الدراسي، فهو تلك النشاطات التي تعد من قبيل نشاطات التأمل والإسترخاء.

*المدرس كميسر للتعلم:

يلعب الدرس في التعليم دور الميسر، فهو يقود المتعلم لان يحي التجارب حقيقية تساعده في الولوج إلى تجربته المعيشة واختراق أعماقه بقوة، وللقيام بهذا العمل إلي يطلق عليه Henry & Fotinas (1992) l'endoscopie (أي الفحص الباطني أو استقصاء الأعماق اللآمحدودة للإنسان)، توجد تقنيات بيداغوجية جديدة منها أن المدرس الميسر الذي يريد تطوير الوعي النوعي الجسدي لدى الطالب، أن يستعمل أنواع مختلفة من الارتخاءات

السلبية والايجابية، التركيزات، الأمل الذاتي، أحلام اليقظة، التعابير الجسدية الحرة، الرقصات المثالية.(برتراند، 2007، ص 65)

ينبغي أن نعرف أيضا أن هذه البيداغوجيا تحتاج إلى مناخ دراسي من نوع خاص لا يشبه بتاتا المناخ الذي يسود المدرجات الدراسية المعروفة. ونقدم فيما يلي نموذجا من المقدمات التي يفتتح بها دروسة وهي من المقدمات التي تساعد في خلق مناخ مناسب وضروري لنمو الشخص. (Henry & Fotinas, 1992)

1-3 النظريات التفاعلية لتطور الشخص:

لقد أدت الممارسات في البيداغوجيات اللاتوجيهية إلى ظهور بيداغوجيات تفاعلية، ومن الأكيد أن اللجوء إلى اللاتوجيهية في العمل التربوي سيجد صعوبات ميدانية، مما سيجعل الدرسين يشعرون مبكرا بأن هناك حاجة إلى تأطير الاطفال والمراهقين أثناء مراحل تعليمهم، مع احترام الخصوصيات الفردية لكل واحد منهم. إن المسألة لم تعد مرتبطة يترك التلميذ ينمو دون وجود أي إطار ولم تعد مرتبطة بمنهجيات التطبيع الاجتماعي التي تستهدف تغيير المجتمع، بل أضحت مرتبطة في هذه البيداغوجيات بالانطلاق العملي من عمليات واستراتيجيات العمل الجماعي بغية تيسير النمو الفردي، ونعثر في هذا المجال على بعض البيداغوجيات التي تراهن على ديناميكية الفرد الداخلية، ولكن دون أن تحمل الطفل وحده المسؤولية التربوية، إن اقتسام السلطة بين المدرسين والتلاميذ الذي تدعو إليه البيداغوجيا اللاتوجيهية هو ما أدى إلى ظهور فكرة البيداغوجيا التفاعلية، فالأمر إذن أصبح يتعلق بالعمل المشترك ولكن مع الحفاظ دائما على الهدف التالي: تطوير الطفل. (برتراند،2007، ص67)

تشكل النظرية العضوانية للتربية مثالا حيا عن ديناميكية الشخص والجماعة، وهي النظرية التي نشرها في الكيبيك خلال السبعينيات.حيث ترى بأنه يجب على التربية أن تؤسس على الموارد العميقة للكائن بدل أن تقوم على تحصيل معرفة ثقافية وتقنية، انطلاقا من أن الشخصية تعد أهم بكثير من تحصيل أي محتوى، وبالتالي يجب على التعليم أن

يركز على تنمية القدرة الإبداعية لدى الطالب وعلى تنمية خياله وعفويته في التعبير واستقلاليته الخاصة وقدرته على القيام بالحكم وبالتقويم الباطني.

أ-المبادئ: (برتراند،2007، ص68-70)

*الشخص ككائن علانقي

يتضمن تقرير l'Opération Départ فكرة حول البعد الاجتماعي للشخص تستهدف الرد على اولاءك الذين يعتقدون أن هذا التقرير يتنكر للجانب الاجتماعي، إذ يقول واضعوه إن تصورهم ينطلق منذ بدايته من إدراكهم للشخص ككائن علانقي، ويرون أن الفرد الذي يعيش خبرة معينة، يساهم في نفس الوقت في خلق خبرة للآخرين، حيث أن تغير ذواتنا ينطلق باستمرار من فضاء باطني يغطيه حضور الأخر وحضور ما هو اجتماعي المنتشر في كل مكان، وإذا لم تكن الخبرة قد علمتنا ذلك، فان علم نفس الإدراك يعلمنا إن الشخص كلما قام باستحداث ذاته كلما صار كائنا اجتماعيا وواقعيا وايجابيا وقادرا على التكيف مع ما يحيط به وعلى الإبداع في تغيير هذا المحيط ويعتبر مفهوم "العصامي" من المفاهيم التي خلقتها الجماعة التي وضعت التقرير الذي سبق ذكره.

*البيئة التربوية

يفترض مفهوم "العصامية" وجود بيئة تربوية، ومن ثمة تتحد العملية التربوية كمجموعة منظمة وديناميكية من التفاعلات بين البيئة التربوية والعصامي كما يدركها ويعيشها هذا الأخير، ويقوم ذلك المفهوم بنمذجة الشخص كما يتصوره علم النفس الشخصاني في نظرية St-Arnaud, Maslow, Rogers.. من هذا المنظور تتضمن عفوية الإنسان ثلاثة أبعاد: هناك في البداية السلوك الذي يعتبر مجموعة من الاستجابات القابلة للملاحظة، ثم هناك مجال الإدراكي الذي يعتبر ككينونة ذاتية للشخص، وفي الأخير هناك ديناميكية النمو الذي ينبغي أن يدرك:

كطاقة محركة للشخص

كأصل لحاجات ولرغبات ولطموحات ولقدرات الفرد،

كمبدأ منظم لتصور الذات وللمجال المفاهيمي بأكمله،

كمصدر عميق لكل السلوكات.

لقد سمحت الممارسة التربوية ل Angers بالإطلاع على بعد البيئة المدرسية، وتبين له أنه ينبغي إن يحدث بالفعل تزاوج بين العصامي والبيئة حتى يتم حدوث النمو، وهكذا استطاع .. أن يؤسس نموذجا بينتفاعلي للنشاط التربوي.

المعرفة كمشروع خاص

يلح (1976) Angers على ضرورة جعل الحصول على المعرفة مشروعا خاصا وهي تكتسب وتتعمق من خلال التفاعل بين العصامي والموضوع، أي أنها تنشأ من عملية بناء نموذج داخلي يكونه العصامي بنفسه وبواسطة استخدام وعيه الذي يتغدى ويستلهم من كل ما يحدث داخل الوعي. أما دور الأستاذ فيكمن في تيسير التعلم ، فهو يلعب دورا هاما ضمن المجال الذي يتم فيه تفاعل العصامي مع موضوع الدراسة، كما يجب عليه أن يؤدي وظائف محددة، غير أن الأكيد هم أن هذا النوع من البيئة يتطلب تبعية نشاط المدرس لنشاط العصامي ويقوم كذلك بتهيئة البيئة وفق ذلك: عليه أن يجعلها مثيرة لحب الإطلاع الطبيعي ولتساؤلات الطلبة، ومن بين وظائف المدرس أيضا، ملاحظة وتحليل سير عملية التفاعل بين العصامي والبيئة، ولا ينبغي للمدرس أن يحدث تشابكا في هذا اتتفاعل، بل عليه أن يرقى به.

خلاصة القول:

إننا نعثر في البيداغوجيات الشخصانة على مبدأ غريب يدعو إلى إعطاء الطالب مبادئ التنظيم الذاتي، وهو ما يؤدي في غالب الأحيان إلى الوقوع في بعض المفارقات,منها الدعوة إلى تنظيم البيئة التربوية، في حين أن الطالب هو المدعو في مثل هذه البيداغوجيات إلى أن يكون منظمها الرئيسي، إنها مفارقة غريبة: لأن هذه البيداغوجيا تسعى لان تكون توجيهية ولا توجيهية في آن واحد، مما جعل البيداغوجيات الشخصانية أو اللاتوجيهية تواجه نفس المعضلة،.فكيف إذن يمكن أن ننظم بيئة تربوية تكون في آن واحد توجيهية ولا توجيهية؟ وكيف نوجه ولا نوجه حرية الفرد في آن واحد؟

باختصار يمكن القول أن أية نظرية تهتم في تناولاتها بموضوع استقلالية الفرد وحريته كثيرا ما تتجسد في أشكال البيداغوجيات اللاتداخلية: مثل نظرية اللا- بيداغوجيا التي تعثر عليها عند Neill واللاتوجيهية التي نعثر عليها عند Rogers ، وأنها غالبا ما تؤدي

ممارساتها إلى تدخلات تربوية أكثر تنظيما، ومنها بيداغوجيات الجماعة التي تعد فيها هذه الأخيرة –أي الجماعة– أداة مساعدة في تحقيق النمو لكل فرد من أفرادها.

المحاضرة الثالثة

المحاضرة الثالثة: النظرية الاجتماعية التربوية (La théorie sociale éducation)

تمهيد:

تستند النظريات التربوية المعالجة في هذه المحاضرة إلى نظرة اجتماعية للتغيرات الممكن إحداثها في ميدان التربية الذي يعتبر من الميادين التي تفيد في تغيير المجتمع... حيث ينبغي على التربية أن تلعب دوراً مهما في إعادة بناء المجتمع انطلاقا من أن المؤسسة المدرسية قد تم تجاوزها بسبب تنظيمها الاجتماعي الذي يقوم اليوم على نموذج صناعي مدعو بزوال مستقبلا. وينبغي أن تكون التربية أيضاً وسيلة للحصول على أدوات وجدانية ومعرفية ونفس حركية وتصورية وغيرها، تمكن التلاميذ من التدخل في الوضعية التي تساعدهم في تغيير الواقع اليومي، وإجمالاً ينبغي أن تساهم التربية بلا قيد ولا شرط في تطوير الواقع، وفي هذا المجال يعتقد Grand Maison (1976) أن التربية هي عملية تساعد في تشجيع بروز أدوات جديدة تمكن من تغيّر الواقع المعيشي بالدرجة الأولى، فهي وسيلة لتأمين تطورنا المشترك، إنها تغيير للحياة، إنّها الحياة بعينها.

1- اتجاهات النظرية الاجتماعية:

تجد النظريات التربوية المستعرضة في هذه المحاضرة أسسها في الفكر الذي يدعو إلى التحضير لإحداث تغيير جذري للثقافة والمجتمع، وقد أدت التأثيرات السابقة المتنوعة إلى ظهور تيارات اجتماعية مختلفة أهمها:

- البيداغوجيات المؤسساتية المسيرة ذاتياً، والتي مارست تأثيراً على الفكر التربوي خلال الستينيات والسبعينيات.
- بيداغوجيات التوعية الاجتماعية كما حددها shor, Giroux, Freire

- النظريات البيئية الاجتماعية وهي النظريات التي تتناول العلاقة الشاملة بين التربية ومسيرة كوكبنا الأرضي، حيث تمثل مقاربات كل من Grand Maison, Toffler, Jantsch, de Rosnay أمثلة جيدة لهذه الرؤية الشاملة لكوكبنا بكل بهائه وبكل مشكلاته، حيث يتضح لنا أن هذه المجموعة الثالثة من النظريات التربوية تتقاسم هدفا مشتركا هو تأسيس مجتمعات جديدة تطور حملها لمسؤولية ثقافية واجتماعية وبيئية. **(برتراند، 2007، ص185، 186)**.

2- البيداغوجيات المؤسساتية:

تعد البيداغوجيا المؤسساتية من الحركات التي جاءت من أجل تغيير ميدان التربية. وقد عرفت هذه البيداغوجيات أوقات مجدها خلال الستينيات والسبعينيات في فرنسا وفي الكيبك، ونعثر اليوم على فكر مماثل لفكر البيداغوجيا المؤسساتية في الولايات المتحدة الأمريكية أين يحتل موضوع تداول السلاطة مكانة تتسع يوماً بعد يوم (Shor, 1996)، وتعتبر أهداف هذا التيار اجتماعية في جوهرها، وتتلخص في أإعادة بناء المجتمع وإعادة النظر في المجتمع الرأسمالي ومهاجمة تقسيم المجتمع طبقات، والتخلي عن المؤسسات البيروقراطية. ولقد أدت هذه الرؤية الشاملة للتغيير الاجتماعي إلى ظهور بيداغوجيات مؤسساتية تهاجم قساوة وضعف المؤسسات المدرسية والاجتماعية، كما تهاجم بطبيعة الحال البيداغوجيات التقليدية.

تسعى البيداغوجيات المؤسساتية إلى تحقيق الغايات التالية:

- طرح تصور جديد للمؤسسات يدعو إلى بداية التسوية من القاعدة وإلى نقد مستمر للمعايير القائمة وإلى تطوير قوى تأسيسية.
- كشف القناع عن المؤسسات التي تستعمل الضغوطات المادية (اقتصادية وجسدية) حتى تفرض رؤية خاطئة عن علاقات الإنتاج.

- إثبات أن الدولة والاقتصاد وصراع الطبقات هي ما يحدد المؤسسات.
- فضح تضليلات مفهومي الجماعة والمنظمات التي أنشأها علم نفس الجماعات وعلم اجتماع المنظمات. **(برتراند، 2007، ص186، 187).**

"وترجع أصول البيداغوجيا المؤسساتية إلى مصدرين هما علم الاجتماع الماركسي وعلم النفس الاجتماعي (Labrot, Lapassade, Lourau) من جهة، والعلاج النفسي المؤسساتي (Oury, Vasquez) الذي يهاجم المؤسسات القائمة من جهة ثانية.

هذا وتستمد البيداغوجيا المؤسساتية –كتيار نخبوي– مصادرها من البيداغوجيا الفوضوية الألمانية التي عرفت أوجها في الثلاثينيات بواسطة إسهامات نتائج تجارب Neil في إنجيلترا، وبواسطة التجارب النقدية التي أجراها محللون نفسانيون في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات في فرنسا، ويؤكّد Hess في كتاباته (1975–1976) أن مرحلة (1960–1961) تعدّ مرحلة غنية بالأحداث التنظيمية لهذا التيار **(برتراند، 2007، ص187).**

وإجمالاً، فإن مشكلة التنظيم المدرسي لا تقف عند هذتا التنظيم وحده، فالتنظيم المدرسي ليس سوى مكاناً تتفجر فيه الأزمة العامة التي يعيشها المجتمع. وهكذا جاءت النظرية المؤسساتية لتؤدي وظيفة تحقيق التسيير الذاتي الاجتماعي، وهنا يؤكد Lobrot (1972) أن التسيير الذاتي الاجتماعي هو الغاية المثلى التي يكمن هدفها في حل مشكلة إنسانية أساسية، إنها مشكلة الإنتاج، أو بتعبير آخر، إنّها مشكلة تغيير العالم بواسطة الإنسان. فهذه النظرية تسعى إلى إشراك أقصى عدد ممكن من الأفراد في عملية الإنتاج، وكذلك إلى تحريرهم، هذا ويمكن القول أن التسيير الذاتي الاجتماعي يُعد بمثابة الهدف الرئيسي للتسيير الذاتي البيداغوجي، مادام أنه يسمح بإرضاء الحاجات الإنسانية الأساسية أي تلك التي تهدف إلى تحقيق الإبداع والابتكار والمبادرة والبحث والتواصل الإنساني، ويرى نفس المؤلف أن أخطر أشكال استغلال الإنسان للإنسان تكمن في البيروقراطية. ويستنتج Labrot (1972) مؤكداً أنه بدون تسيير ذاتي في المدرسة، وبدون تكفل الطلبة بأنفسهم

وبدون استئصال ولو جزئي للبيروقراطية البيداغوجية، لن يكون هناك أي تكوين حقيقي ولن يحدث أي تغيير على مستوى ذهنيات الأفراد، ممّا قد ينجم عنه انجرار المجتمع نحو مشاكل لا حلّ لها". **(برتراند، 2007، ص189، 190)**

إضافة إلى تأثر البيداغوجيا المؤسساتية بالماركسية، فقد تأثرت أيضا بنموذج من نماذج علم النفس العيادي الذي يؤكد أنه قد جاء لنقد المؤسسات: إنه نموذج العلاج النفسي المؤسساتي الذي نعثر عليه عند **Jean Oury**، حيث يؤكد هذا التيار أن المرض العقلي يعد مرضاً اجتماعيا بالدرجة الأولى، ويعتبر علماء النفس الممارسين في المؤسسات سجناء لنظام ولقوانين ولأنماط التنظيم التي تتحكم بشكل عام في عمل الطبيب وحتى في رأيه. ولذلك يرى **Jean Oury** أن ما ينبغي علاجه أولا هو محيط المريض.

وقياساً على ذلك، يجد المدرس نفسه في نفس الوضعية أي سجيناً لذلك النظام، حيث تدعو مثل هذه النظرة إلى التركيز على إعادة تنظيم العلاقات داخل القسم الدراسي وداخل المؤسسة كما أنها تدعو إلى الاعتراف الصريح بدور اللاشعور في العملية التربوية. **(Ardoino 1980)**. ويعد كتاب Vers la pédagogie institutionnelle الذي نشره Vasquez et F. Oury سنة (1966) من الأمثلة الجيدة التي تمثل هذا التيار. **(برتراند، 2007، ص190)**.

وبالرغم من استعمال البيداغوجيا الروجرسية والبيداغوجية المؤسساتية لنفس الطرائق، فإنه لا ينبغي الخلط بينهما، لأن أهداف كل واحدة منهما تختلف عن أهداف أخرى.

ويحدد **La passade** (1970) العلاقة بين التحليل المؤسساتي والطرائق النشطة كما يلي: يعني التسيير الذاتي الكشف عن العنف المؤسساتي، في حين تميل اللاتوجيهية إلى تحسين الجو أو إلى تسهيل العلاقات، إن هذه الملاحظة التي يقدمها La passade ذات أهمية، لأنها تعبر عن وجود اختلاف جوهري بين النموذج الإنساني للتربية ونموذج البيداغوجيا المؤسساتية، ويعتبر مبدأ الطلب محور البيداغوجيا اللاتوجيهية، إذ أن الفرد

يمتلك بالفعل القدرة على المبادرة وعلى الاختيار في هذه البيداغوجيا، إلاّ أن ما يحدد اختياره بالرغم من كل شيء هو الهيئات السياسية والإيديولوجية والاقتصادية. وفي هذا السياق يستعمل Guiraud (1970) نفس الانتقاد الذي يوجهه La passade و Labrot، مؤكداً أن الروجرسية الصلبة، أي اللاتوجيهية الفردية أو الاجتماعية، لا تطرح التوجيهية البنيوية موضوع للمناقشة مادام أن التكوين الذاتي اللاتوجيهي لا يقوم على التسيير الذاتي، ويشكل هذا التوجيه أحد التناقضات المركزية في الموقف الروجرسي، إذ أنّ اللاتوجيهية الحقيقية تفترض أن نرقى من مستوى الجماعات إلى مستوى المؤسسات. **(برتراند، 2007، ص191).**

إن تأثير علم الاجتماع المتزايد على البيداغوجيا المؤسساتية خاصة فيما يتعلق بمفهوم سلطة العنف الرمزي، والتي تدل على "العملية التي يتم بواسطتها تكريس فرض معادٍّ على الآخرين واعتبارها مشروعة وصادقة، في الوقت الذي تخفي فيه هذه المعاني وراءها علاقات القوة التي يقوم على أساسها هذا الفرض. **(برتراند، 2007، ص192).** جعلها تقع في مفارقة غريبة، ذلك لأن أي عمل تربوي إنما يعبّر عن عنف رمزي، حيث أن السيرورة التربوية تتطلب بالضرورة وجود شروط، وهذه الشروط هي كالتالي:

- وجود مرسل (هيئة بيداغوجية) تتوفر على استقلالية نسبية.
- وجود مستقبل (متلق) تربطه بالمستقبل علاقة تواصل بيداغوجي إلزامية.
- وجود فعل بيداغوجي يكون هو بدوره قائماً على الحق المشروع في الفرض (سلطة بيداغوجية) وهو الحق الذي يسمح بممارسة عمل بيداغوجي تقاس مردوديته بمقياس الديمومة والانتقالية والشمولية.
- وجود مبدأ منتج لخطاطات التفكير والإدراك والتقويم والممارسة، وينبغي أن يكون هذا المبدأ نتاجا ل لبنيات الهيكلية للمجتمع ومنتجاً لممارسات مقبولة ومعيداً لإنتاج بنيات يُتَّفق

على موضوعيتها، إنه المبدأ الذي يسمى اليوم بمبدأ الثقافة النظامية. **(برتراند، 2007، ص192-ص193)**.

ويضع "**Barbior**" (1977) استنتاجاً آخر يشهد على تطور التفكير في البيداغوجيا المؤسساتية، فهذه الأخيرة مثلها مثل أي ممارسة تربوية، تعتبر عنفتا رمزيا، وتقع تحت طائلة الأدلة النقدية التي تقدمها. فهي أيضاً خاضعة بشكل تناقضي للتحليل المؤسساتي، وأنها تقوم على أفكار تربوية جاهزة وتمارس وظيفة السيطرة ككل البيداغوجيات، إضافة إلى ذلك، تعتبر هذه البيداغوجيا عملاً مهما لكونه لا يعبّر صراحة عن نواياه التي نوردها فيما يلي:

- اعتقادها بأن التسيير الذاتي هو أحسن نظام اجتماعي.
- اعتقادها بأن هناك سلم في مجال المعارف، معرفة المحتويات، المعرفة الأدائية، المعرفة السلوكية ومعرفة التموقع.

وبناءا على ما سبق فإن كل فعل بيداغوجي سواء أكان مؤسساتيا أم لا، يعتبر عنفا رمزيا، لأنه يقوم على جعل المرسل يفرض على المتلقي طريقة من طرائق التفكير وشكلاً من أشكال معالجة المعلومات.

بعبارة أخرى تدافع البيداغوجيا المؤسساتية عما تحاربه، ومن هذا المنظور يعتبر كل فعل تربوي مهما كانت صفته فعلاً ينتج ذاته بذاته، وهو دائما في صالح الذين يمتلكون حق ووسائل تفسير ما هو العنف الرمزي. **(برتراند، 2007، ص193)**.

3- بيداغوجيات التوعية:

تتلخص هذه البيداغوجيات في جماعتين من المفكرين، حيث تنتمي الجماعة الأولى للتوجهات التي كان Freire أول من حدد معالمها، أمّا الجماعة الثانية فيمثلها مفكرو البيداغوجيا النقدية.

أ- الفكر التربوي عند Paulo Freire:

كان "**Freire**" في بداية حياته مدرساً، واستطاع بعد 15 سنة من الخبرة في مجال التعليم ن يبني مفهوماً بيداغوجياً التوعية، كما أنه وضع في طليعة اهتماماته تصوراً محدداً للثقافة، ونعتقد أن أفكاره في ميدان الثقافة جديرة بأن نقف عندها مطولاً كونها تثير اليوم نقاشاً قوياً وهاماً في عالم التربية، ينطلق "**Freire**" في هذا السياق بالذات من وضع صراع الثقافات في واجهة كل أنواع المشكلات التي يجب حلّها، لأنّ حلّ المشكلة الثقافية يسمح بالحفاظ على الأمل في حياة أفضل على كوكب الأرض، غير أن هذا المفكر التربوي يفضل الانطلاق من تكوين الفرد على أساس ثقافة نقدية.

هذا وقد لاحظ "**Freire**" أثناء ممارسته لعمله أن الفئة العامة من الناس تتعرض للسيطرة وللحرمان من طرف الطبقات الحاكمة التي تحول الفرد إلى متفرج تسيره سلطة مكونة من الأوهام التي أنشأتها لأجله قوى اجتماعية ذات نفوذ قوي. كما أنه توصل بعد دراسته للمجتمع البرازيلي إلى وصفه بالمجتمع المنغلق الذي يعيش فيه الناس مستلبين ملزمين بالصمت وغير قادرين على اتخاذ قرارات وفاقدين لكل حس نقدي، ولمّا حان وقت التغيير، وقت انفتاحا المجتمع وتأسيس الديمقراطية، تم استبعاد مساهمة الشعب باسم الحفاظ على الحرية المهددة، وباسم "الديمقراطية" **(1973, Freire)**.

إنّ المشكلة التي يسعى **Freire** إلى حلّها هي مساعدة الشعب على الاضطلاع بنفسه بعملية الانتقال إلى الديمقراطية (1973). يقول: "إنّنا في حاجة لتربية ت جعلنا قادرين على اتخاذ القرار وعلى تحمل المسؤولية الاجتماعية والسياسية".

ولحل مشكلة الانتقال إلى الديمقراطية يطرح "**Freire**" التربية كممارسة ديمقراطية للحرية تقوم على استعمال طريقة نشطة وتأسس على الحوار وعلى النقد وعلى تكوين أفراد قادرين على إبداء الرأي. **(برتراند، 2007، ص195)**.

- **استراتيجيات الفكر التربوي التوعوي عند "Paulo Freire": (برتراند، 2007، ص196):**

- **الحوار:**

وهو أول عنصر لهذا الأسلوب، ويقصد به تلك العلاقة غير السُلّمية الموجودة بين الأفراد، وهو يسهل التواصل... يقول "**Freire**" يستطيع الإنسان أن ينمّي شعوره بالمساهمة في الحياة العامة كلما وجد نفسه في جو حواري، لأنّ السلوك الحواري يتطلب الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والسياسية...، وفي ميدان التربية يلتزم المربي ببناء المعرفة مع الطلبة من خلال الحوار المستديم، لأنه لا يستطيع نقل المعرفة انطلاقا من علاقة السيطرة التي تربط بينه وبين الطلبة، أن 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 وضمن الحس المشترك وضمن الحياة اليومية للتلاميذ.

- **بناء الثقافة:**

يشكل تعليم الأميين الذي يطرحه "Freire" (1985) الخاصية الثالثة لهذه البيداغوجيا، ويتعلق الأمر هنا بتعليم اجتماعي للأميين، ليس بالمعنى العام لمفهوم التعليم ولكن بمعنى التثقيف، أي توعية الأفراد بثقافتهم وبضرورة مشاركة كل واحد منهم في عملية البناء الجماعي والديمقراطي للثقافة وللتاريخ، ويكمن هذا التثقيف في تحصيل لغة لها معنى بالنسبة للفرد، أي أن التعليم يجب أن يهدف إلى جعل الطالب قادراً على استعمال الكلمات التي يعرفها "الكلمات المنتجة للأفكار" في مواقف معيشة وليس العكس، أي أنه لا ينبغي أن نعلم الطالب ترديد جمل لا معنى لها بالنسبة للواقع الاجتماعي والثقافي، وهكذا فكلمة "**Favela**"

أو "البيوت القصديرية" على سبيل المثال، بإمكانهما أن تكون من الكلمات التي تولد أفكاراً لدى الطالب.

ويكمن دور المدرس في إيجاد وتمثيل **(باستعمال صورة أو فيلم شفاف، مثلاً)** وضعية مشخصة لها علاقة مباشرة بالحياة اليومية للطلبة، وتمكن هذه الوضعية من فتح حوار ذي دلالة بين الطلبة (Freire، 1988)، ويطلق هذا المفكر اسم "الترميز على هذه العملية (1981).

ومن ثمة فإن دور المربي يتجسد في إثارة مناقشة حول موضوع مستمد من وضعيات ملموسة، وفي اقتراح أدوات تساعد الفرد في اكتساب القدرة على التحدث عن حياته الخاصة، وتساعد كذلك في تكوين نفسه بنفسه.

- **تكوين الفكر النقدي:**

يعد التثقيف من حيث جوهرة عملية توعية اجتماعية وثقافية، أي أنّ الطالب يصبح بواسطتها واعيا بمشاكل المجتمع الذي يعيش فيه، إن إشكالية التوعية يجب أن تكون ذات بُعد نقدي وينبغي أن تمس تجارب الطالب الشخصية، لأن ا لأمر في الأخير يهدف إلى تمكين الطالب من التحكم في ثقافته وزفي تاريخه وإلى تمكينه من الشعور الواعي بالقيم التي استنبطها (مثل: أن ثقافته تعتبر أقل جودة من ثقافة الأغنياء) وإلى تمكينه أخيراً من كشف القناع عن الإيديولوجيا المسيطرة ومن التحرر من قيم الطبقة الحاكمة واكتساب نظرة "اعتزاز" بثقافته.

- **التكوين لاكتساب القادرة على التدخل الاجتماعي:**

تتمثل الخاصية الخامسة لبيداغوجيا التوعية في تكوين الفرد بشكل يجعله قادراً على التدخل اجتماعياً، ويعارض "Freire" بيداغوجيا "غض الطرف" التي لا تتحدث إلاّ عن حريّة الفرد، فالتربية تعني حسب "Freire" منح الطالب اتجاهاً، وفي مثل هذه الحالة

بالذات، يتعلق الأمر بتكوين الفرد بشكل يجعل منه فرداً فاعلاً اجتماعياً، تكمن وظيفته في التحرر وفي تحرير الآخرين من قبضة الطبقات المسيطرة، لأن الحرية كما يراها "Freire" تعتبر في جوهرها اجتماعية، ولا يمكنها أن تتحدد في الوعي الفرد فقط.

هذا وكما نجد أن "Freire" يتحدث عن الثقافة وعن الشروط الاجتماعية للتعلم، ولكنه يكشف في حديثه هذا عن هدف واضح: تحرير الأفراد من قبضة الطبقة المسيطرة. ويقدم في الوقت ذاته أسلوبا تربويا يتمحور حول الثورة الثقافية.

ب- بيداغوجيات التحرر:

لقد اهتمت العديد من البلدان بفكر "**Freire**" الذي كان له أثر كبير في أمريكا الشمالية وفي أمريكا الجنوبية وفي المكسيك وفي إفريقيا، ونستطيع أن نعثر على آثار هذا المفكر في أوروبا منذ السبعينيات، وخاصة في فرنسا وبلجيكا خاصة، كما أن هناك العديد من المؤلفين الذين حملوا المشعل الذي حمله "**Freire**" بهدف إنشاء بيداغوجيات اجتماعية.

هذا وقد حمل **Shor** فكر **Freire** إلى الولايات المتحدة خلال الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين، وهو من أنشأ بيداغوجيا جد واقعية عن التوعية الاجتماعية للفرد. **(برتراند، 2007، ص199).**

انطلق هذا الباحث من إشكالية اجتماعية للتربية وطرح التساؤلات التالية: هل تستطيع التربية أن تجعل الطلبة مفكرين ونقاد وعمالاً مهرة ومواطنين نشطين؟

هل بإمكانها أن ترقى بالديمقراطية وتساعد بإنصاف كل الطلبة؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات، يطرح **shor** بيداغوجيا تحررية تستند بوضوح تام إلى فكر **Freire**: فا **shor** يدعو إلى منح الطلبة كل السلطات التي تمكنه من تغيير المجتمع، حيث يقدم وصفاً لخصائص هذه البيداغوجيا في كتابه "**Empowring Education**" ويعني بهذه العبارة "**بيداغوجيا التحرير**"، ويقصد "**Shor**" بهذه البيداغوجيا، كل بيداغوجيا نقدية وديمقراطية

ومتمحورة حول الشخص وحول التغيير الاجتماعي، إذ يؤكد على أن نمو الفرد هو عملية نشطة وتعاونية واجتماعية.

- **خصائص بيداغوجيات التحرر عند shor: (برتراند، 2007، ص200، ص203).**

- **المساهمة:**

تعد المساهمة في البيداغوجيا التحريرية النقدية خاصية أساسية بالفعل، يجب أن تكون هذه المساهمة مستديمة وذات "نشاط بيني" على أساس أن الفرد والمجتمع يغير كل واحد منهما الآخر بشكل تبادلي، ومن خلال استناده إلى أفكار "**Dewey**" (1963) و**Freire** (1985).

يؤكد **Shor** أن المساهمة لا تحدث فقط في الأقسام الدراسية، بل في كل مكان من المجتمع، لأن الفرد لا يمكنه أن يعيش في فراغ، والفردانية تعتبر حتما اجتماعية، ومن ثمة ينبغي أن يكون الطالب نشيطاً ومشاركاً في مختلف النشاطات المدرسية وشبه المدرسية، كما ينبغي للمدرس أن ينشئ وضعيات تسمح للطالب بأن يكون نشيطاً وليس سلبياً.

- **تعلم وجداني ومعرفي:**

التعلم ليس معرفياً فحسب بل وجداني أيضاً، وما يلاحظ هو أن التعليم التقليدي شجع على التنافس بين الطلبة ويفضل الأكثر ثراء وينشر المشاعر السلبية في أغلب الأفراد الذين يخسرون في هذه ا للعبة، وما هو أكيد كذلك هو أن التعلم لا يمكنه أن يتأسس حسب **Shor Schniedewind** , (1991), **Sapon-et Schevin** (1996) على مثل هذه المشاعر الإحباطية، لأنها تنمي الشعور بالاستسلام والتقهقر. بل بالعكس، ينبغي أن يكون التعليم محرراً ومركزاً على المساهمة التي تساعد في ظهور المشاعر الإيجابية لدى كل الطلبة.

- **تساؤلات الطالب:**

ينبغي أن تراهن البيداغوجيا على الأسئلة التي يطرحها الطلبة، حينما يبدأ الحوار بين الطلبة والمدرس، إذ ينبغي استعمال الأسئلة كمحرك ل عملية "الهدم النقدي" للمعلومات التي تصلنا عن طريق وسائل الإعلام والمؤسسات المدرسية. فالبيداغوجيا التي تنطلق من مثل هذه الأسئلة، تتحول تدريجيا إلى نشاط بحثي يبني الطالب بواسطته معارفه، ويتوصل من خلاله إلى اكتساب نظرة أكثر نقداً للمجتمع، ويطرح "Shore" (1992) على سبيل المثال مجموعة من الأسئلة من شأنها أن تقود نحو الفكر النقدي.

- في درس حول الصحافة: ما معنى كلمة خبر؟
- في درس الأدب: ما هو حلم أمريكا؟
- في درس الثقافة العامة: ماذا تعر ف عن كريستوف كولمب؟
- في درس العلوم الاجتماعية: من أين يستورد الموز الذي تأكله في فطور الصباح؟

- **الحوار:** يؤكد shor معتمدا على "Freire" أنه يجب على البيداغوجيا أن تأخذ شكل حوار نقدي، وذلك على نقيض الطريقة الإلقائية التقليدية المتميزة بمدرس يقوم بأداء مونولوج أمام طلبة يسجلون المعلومات التي ترد في هذا المونولوج، حيث لا يكمن دور المدرّس في تبليغ المعلومات للطلبة فحسب ولكن في التحاور معهم في مواضيع تهمهم، لأنهم يتعلمون بواسطة الحوار كيف يطورون نظرة نقدية لقدراتهم ولظروفهم وللغتهم ولمعارفهم ولمجتمعهم.

- **إعادة النظر في التنشئة الاجتماعية للطلبة:**

يجب على المدرسين أن يتقاسموا السلطة مع الطلبة بهدف إعادة النظر في تنشئتهم الاجتماعية، فكلما تقاسم المدرسون هذه السلطة كلما دفع ذلك بالطلبة إلى المساهمة، بل كلما أدى ذلك إلى جعلهم يعيدون النظر في الخبرات والسلوكات الاجتماعية التي تهيكل حياتهم المدرسية، ومنها على سبيل المثال، السلوكات العنصرية، وهذا لا يعني أن المدرسين سيدرسون الثقافة المضادة، بل يعني أن المدرسين سيشاركون الطلبة في إعادة النظر في الممارسة الثقافية والاجتماعية السائدة.

- **تعليم ديمقراطي:**

يبيّن **Shor** أن الطلبة قد تعلموا من النظام التقليدي كيف يجيبون بغباوة على الأسئلة بدلاً من أن يتعلموا كيف يحولون الأجوبة إلى تساؤلات، فالتعليم الديمقراطي هو تعليم يسمح لجميع الطلبة بالتعبير بحرية وبالتعريف بنواياهم وبالاستجابة وفق ذلك لعالمهم، فطرائق "**Freire**" التي كيفها باحثون أمثال: **Ada et olave; , (1987) Frankenstein schniedwind et Davidscn; (1987) shore** تعبر عن استراتيجيات ممتازة في التعليم التعاوني Freire وهي الاستراتيجيات التي جاءت لتحدي النماذج البيداغوجية الشائعة التي تعتبر أقل ديمقراطية، ويختلف التعليم التعاوني الذي دعا إليه أصحاب النظريات التعاونية للتعليم والتعلم عن التعليم التعاوني عند الذي دعا إليه "Freire"، فبالنسبة للمنظرين في النظريات التعاونية للتعليم والتعلم فهم يعتبرون التعليم التعاوني كأحسن وسيلة لتغيير المدرسة، على اعتبار أن لديهم نظرة بيداغوجية أو ديداكتيكية للتربية، في حين نجد أن هذا التعليم يعتبر من وجهة نظر الباحثين الذين نعثر عليهم في هذا الفصل المتعلق بالبيداغوجيات التحررية أحسن وسيلة لتكوين طلبة يكونون قادرين على تغيير المجتمع.

- **جماعة من الباحثين:**

ينبغي تناول مواضيع الدرس من حيث عمقها، ولذلك يجب أن يقوم الطلبة ببحوث جدية، فهم لا يتوافدون على المدارس للحصول على المعارف فقط، بل ينبغي أن يتحولوا إلى باحثين يشتغلون بالتغيير الاجتماعي، ويقدم "**Shor**" كمثال عن ذلك تجربة أجراها **Kirkwood** (1989) في اسكتلندا، فمن خلال تطبيقهما لطرائق "**Freire**" قام هذان العالمان التربويان بضم (طلبة قدامى) إلى فرق البحث.

- **تداخل المواد:**

يعد تقسيم المواد عائقاً هاماً يجب تجاوزه بواسطة التعليم المتعدد المواد، وما يجب فعله خاصة كما يؤكد ذلك "**Shor**" (1992)، هو تجنب عزل تعلم اللغة كمادة وحدها، بل يجب على الطالب أن يكون قادراً على تعلم اللغة المكتوبة والمنطوقة من خلال جميع المواد.

- **الممارسة الاجتماعية:**

لا ينبغي حصر البيداغوجيا في القسم فحسب، بل يجب أن تنطلق نحو الممارسات الاجتماعية، ذاك هو موقف "**Shor**" (1992) الذي يعود إلى "**Freire**" وإلى مفهومه حول "العمل الثقافي من أجل الحرية" أي المشاركة في مجموعة من المطالب وتنظيم المظاهرات ضد اللامساواة الاجتماعية والمشاركة في الانتخابات وفي المسيرات من أجل بلوغ حقوق الأقليات والنضال من أجل الدفاع عن البيئة.

تلك هي الخصائص الأساسية للبيداغوجيا التحررية، ويطرح "**Shor**" نموذجا عن إستراتيجية بيداغوجية لدرس في اللغة تتمثل مراحلها الكبرى فيما يلي:

- **التساؤل:** تمكن المرحلة الأولى في طرح الإشكالية من خلال أسئلة يطرحها الطلبة والمدرس.
- **التفكير في المشكلة:** يطلب المدرس من الطلبة توضيح أفكارهم المتعلقة بالمشكلة المطروحة، إمّا عن طريق إجراء مناقشة معه أو بواسطة كتابة مقالة حول الموضوع.
- **تحرير المحاولة الأولى:** يقوم الطلبة ببلورة محاولة أولى حول الموضوع ويطرحون حلاً للمشكلة أثناء تسجيل أفكارهم، وبعد ذلك يعملون جماعيا منم أجل صياغة نصوصهم بلغة وبشكل جيدين، ويتعاونون فيما بينهم بإجراء مقارنات أثناء المناقشات.
- **تقديم تقرير الجماعة:** ثم يقوم الفريق باختيار ممثل يقدم النص باسم الفريق، حينها يتدخل المدرس لمساعدة ممثل الطلبة ولطرح أسئلة ولتشجيع الفريق ولمعرفة ما إذا كان الطلبة الآخرون قد فهموا حقاً الدرس.

- **تركيب وإعادة صياغة الإشكالية:** يستعمل المدرس الحوار أثناء تدخلاته ويناقش الطلبة ويقدم وجهة نظره ويبين أن الإشكالية والحلول بدءا يتحددان شيئا فشيئاً.

- **التحرير الثاني:** يقوم الطلبة بمحاولة ثانية، وتدمج هذه المحاولة في الأعمال التي تم إنجازها أثناء المحاولة الأولى ويتواصل التحرير الثاني ضمن إطار يتميز بتبادل الأفكار والمناقشات التي تسيرها الجماعة بنفسها.

- **الحوار الثاني في القسم:** تقوم كل لجنة بتعيين ممثل يقرأ تقريرها وتتضمن هذه المرحلة أسئلة وصياغات جديدة وتبادلات.

- **إدماج الأدوات:** يدمج المدرس مصادر أخرى للمعلومات: أفلام، فيديو، رسومات، نصوص ويجب أن يستعمل الطلبة هذه الوسائل الجديدة فرديا وجماعيا ويحاول المدرس هنا أن يحافظ على الصرامة النقدية واستمرارية التعلم وعلى الانفتاح المبدع وعلى استدامة الدافعية وعلى المناخ الديمقراطي.

- **التقويم:** يوجد تقويم لما يجري في القسم، بحيث يقوم كل طالب بتقديم تقويم حيادي، ويقدم المدرس خلاصة لمجموع التقويمات، ثم يواجه بين تقويمات الطلبة لإدخال التعديلات الضرورية.

- **العرض الحواري:** ينطلق المدرس من الأسئلة التي تمت دراستها من طرف الطلبة ويثير حواراً نقديا حول الأجوبة المقدمة ثم يقدم معارفه حول الموضوع.

- **أجوبة الطلبة:** يستجيب الطلبة للعرض ويصوغون أسئلة ويلخصون العرض ويطرحون سؤالاً يرغبون في ملامسته.

- **الحلول والمشاريع:** يحاول المدرس –آخذا بعين الاعتبار عمر الطلبة– أن يقودهم نحو صياغة حلول وتحضير مشاريع لتدخلهم، مثلا: تحضير مداخلة تستهدف تقديم حل لمشكلة التلوث المحلي.

فهكذا تبيّن مثل هذه الإستراتيجية التي يقدمها **Shor** معنى إستراتيجية البيداغوجيا النقدية والديمقراطية.

1-2-2- البيداغوجيا النقدية: (برترتاند، 2007، ص205، ص210).

تتميز البيداغوجيا النقدية التي نتعرض لها في هذا المقطع عن البيداغوجيات التحريرية التي تمت دراستها ببعثها الأكثر تطورا في مجال أسس التربية الاجتماعية، وتتضح هذه البيداغوجيا النقدية في نقطة تتقاطع فيها ثلاثة اتجاهات هي: الماركسية الأرطودكسية، علم الاجتماع التربوي الجديد، الدراسات الثقافية، وتأتي هذه البيداغوجيا لتدعيم حركة تتغذى – كما يقول "Stanley" من مصادر مختلفة: كالدراسات النسوية ونظريات نقد الثقافة، وهي تشكل قطبا يجتذب إليه مؤلفين نذكر منهم: Ellsworth , Pinar , Roman , Wexler , Arnowiotz Apple (Stanley) , Beyer , Cherryholmes ولنرى معاً تأثير كل واحد من هذه الاتجاهات على البيداغوجيا النقدية، وموقعه بالنسبة لأعمال Giraux الذي يُعد المُنظر الرئيسي للبيداغوجيا النقدية.

أ- **الماركسية الأرطودكسية:** يخبرنا Wexler (1990) أنه تم الابتعاد عن الموقف الماركسي التقليدي الذي يهتم خاصة بالمشكلات الاقتصادية وبالطبقة العاملة. فعلاً، كانت الماركسية أول من استعمل لغة تسهل النقد الاجتماعي لوظائف المدرسة في مجتمعنا، وهي اللغة التي تدعو إلى فكرة أساسية تكمن في استنساخ النظام الاجتماعي والاقتصادي السائد، وتعتبر المدرسة حسب هذه اللغة، آلية للاستنساخ وللانتقاء، حيث أن وظيفتها تتلخص في الحفاظ على مكاسب الطبقات السائدة، معنى ذلك أن المدارس لا تعدو أن تكون سوى منظمات اجتماعية تقوم بوظيفة الاستنساخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

ب-**علم الاجتماع التربوي الجديد:** يطرح علم الاجتماع التربوي الجديد نقدا جذرياً للتربية التي تمنحها الأنظمة المدرسية، وهو ما يؤكده **Young (1991)** الذي يلاحظ أن "الإسهام

الأكثر أصالة والهام جدّا لهذه المقاربة هو أنها جعلت من عمليات انتقاء وإقصاء المعارف من طرف المدرسين في أقسامهم، محور علم الاجتماع التربوي"، ويقول "**YOUNG**": بأن علم الاجتماع الحديث اهتم على وجه الخصوص بمسألة "**الفوارق المدرسية**" و"**بالبرامج الدراسية**" وبفرضية مفادها أن على المدرسين ومكوني المكونين أن يكونوا عناصر للتغيير، وكناقد يؤكد "Young" أن هذا العلم الجديد لم يحقق أهدافه المتعلقة بالتساؤلات التي يطرحها على المجتمع حول موضوع الفوارق الاجتماعية، وهكذا ينبغي أن نقول أن علم الاجتماع التربوي القديم والجديد، كلاهما أهمل مشكلات الجنس والعرق **(1981, Acker)**، وليس من الغريب إذن أن يفشلا معاً في تقديم معالجة واقعية للفوارق الاجتماعية.

كما يرى "**Young**": أن تجزئة المواد الدراسية، وترتيب المعارف ضمن نظام سلمي، ورفض المعارف غير المدرسية كل ذلك تمت دراسته انطلاقا من كونه عبارة عن أدوات تساعد في انتقاء الطلبة حسب انتمائهم الطبقي، وبعبارة خرى ينظر للبرمجة الدراسية كوسيلة فعالة يستعملها المجتمع للانتقاء الإيديولوجي.

ج- الدراسات الثقافية: يستمد المهتمون بالبيداغوجيا النقدية أفكارهم من مرجعيات الفكر الاجتماعي-الثقافي الذي نعثر عليه في مصادر مختلفة، كالأنثروبولوجيا والدراسات النسوية والفينومونولوجيا، ومدرسة فرانكفورت والبنيوية والنصوص التي تناولت موضوع ما بعد العصرنة.

هذا ولقد لعبت أعمال Giroux دوراً هاماً جدّا في التطور الأمريكي، لأنها سمحت بتجديد النقد الاجتماعي للتربية، ولأنها أدت إلى ظهور رأي جديد اجتماعي ونقدي حول التربية، وشعر **Giroux** المنظر-الناقد بأن هناك ضرورة لتحديد موقفه بالنسبة لعلم الاجتماع التربوي الجديد، ولذلك راح يقدم موقفا معتدلاً يجمع في الوقت ذاته بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.

ويؤكد "**Giroux**" أن علم الاجتماع التربوي الجديد يتبنى نفس الخطاب الذي أتى به "**Freire**" أي أن المدارس لا تعدو أن تكون سوى منظمات اجتماعية تقوم بوظيفة الاستنساخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

كما يوضح بقوله بأن الحكومات لا تكون محايدة لأنها هي من يُموّل التربية، وبالتالي فإن المدارس ليست محايدة في ممارستها البيداغوجية، فهي تُثبت من هم أكثر ثراءً في امتيازاتهم وتقصي وتهمش ثقافة الأقليات، أي خبراتها وتاريخها وأحلامها.

وإن مشكلة المدرسة هي مشكلة علاقتها بالمجتمع: فالمدرسة أداة ثقافية للانتقاء وللاستنساخ وتستغل لصالح الطبقات السائدة، ويؤكد "**Aronowitz**" و"**Giroux**" أنه من الممكن صياغة الإشكالية الأساسية للمدرسة من خلال الأسئلة التالية:

- ما هي المعارف التي يمكن اعتبارها معارف مدرسية؟
- كيف تنظم المعارف المدرسية؟
- ما هي الرموز التي يخفيها تنظيم المعارف؟
- كيف يتم نقل المعارف المدرسية؟
- كيف يتحدد الوصول إلى المعارف المدرسية؟
- أي نظام ثقافي تبرر شرعيته المعرفة المدرسية؟
- ما هي المنافع التي يحققها إنتاجا وإقرار المعارف المدرسية؟

فمشكلة المدرسة أيضا هي مشكلة المدرسة التي لا تستفيد منها الطبقات السائدة، فهذه المدرسة تلعب دوراً يؤكد شرعية الفوارق الاجتماعية والثقافية وهو ما يمثل شيئاً أكبر من أن يكون مجرد نقل عقيم للمعرفة، وسواء أحببنا أو أبينا، فإن البيداغوجيا تعد مرافعة تجري ضمن عملية سياسية وثقافية واجتماعية تقوم بها الطبقات السائدة في المجتمع، أما المشكلة الاجتماعية والثقافية الحقيقية فهي مشكلة ممارسة الديمقراطية.

ولما كانت وظيفة المدرسة ترتبط بعملية التنشئة الاجتماعية، فإن المشكلة كما يعتقد **Shor & Giroux** تتعلق بممارسة مجموعة معينة من الأفراد للسلطة على مجموعات أخرى عبر المؤسسات المدرسية، وهنا تكمن مشكلة كبيرة تمس جميع المؤسسات الثقافية للمجتمع.

فالنخبة هي التي تراقب تطور المجتمع بواسطة مؤسساته الثقافية، إضافة لذلك فإن المدرسة لا تكون محايدة لكونها وكالة للتغيير الاجتماعي "**Apple & Shor**" فهي تستغل اليوم لتحقيق منافع شخصية ولبناء تصورات وعلاقات اجتماعية، إنها تقوم بتنشئة الفرد اجتماعيا أي أنها تغيره حسب رغباتها وحاجات المجتمع.

هذا ويرى "Giroux" أن المجتمع لا يشجع الأفراد ويمنعهم من القيام بتحليل معمق المشاكل الاجتماعية التي نجمت عن التصنيع المفرط، وإلى جانب كل ذلك يلاحظ "**Giroux**" أن البنيات الثقافية كالتلفيزيون والمدارس والمذياع تستخدم كأدوات لتحويل أذهان الناس عن المشاكل الحقيقية وتوجيههم نحو الاهتمام بمشكلات زائفة، فهذه المؤسسات تشغل الأذهان خلال الحياة بكاملها، أملاً في أن تحافظ الجماعات الموجودة في السلاطة على سلطتها أكبر قدر ممكن من الزمن، أمّا المجتمع فيطرح علينا ثقافة جماهيرية تميزها الرداءة والنفعية **(1992, Giroux)** لهذه الأسباب يكون من الصعب في مثل هذا الوضع تكوين مواطنين يكونون في المستقبل قادرين على النقد وعلى المعارضة وعلى تغيير المجتمع.

وعليه نستنتج بأن تحليل المشكلة الاجتماعية للتربية أصبح بالنسبة لبعض الباحثين تحليلاً لصناعة ثقافية، وفي الوقت ذاته ولادة للغة نقدية.

- **مبادئ البيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص214-ص216).**

تتلخص مبادئ البيداغوجيا النقدية في ثلاثة مبادئ هي كالآتي: الاهتمام بالقيم الاجتماعية، بناء لغة نقدية، إعطاء المعرفة طابعاً اجتماعيا.

- **الاهتمام بالقيم الاجتماعية:** تهتم البيداغوجيا النقدية اهتماماً كبيراً بالقيم الاجتماعية حيث تركز على العدالة الاجتماعية والمساواة واحترام الأفراد وعلى إرجاع السلطة إلى الجماعات وإلى الأغلبية.

وفي هذا الشأن يلح "Giroux" على الكرامة الإنسانية التي تتجسد في الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية، كما يصر على أن هدف البيداغوجيا النقدية يكمن في خلق تصور سياسي يمكن من إنشاء ميادين جديدة مؤسسة أو قائمة على مبادئ المساواة والحرية والعدالة.

كما ينبغي للبيداغوجيا النقدية أن تطور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأشخاص، ويجب على الطلبة أن يتعلمون كيف يدافعون عن حقوق الإنسان وكيف يقاومون ويواجهون اللامساواة الاجتماعية.

- **بناء لغة نقدية:** يعد بناء واستعمال بلغة نقدية، المبدأ الثاني للبيداغوجيا النقدية التي تسعى إلى الانضواء تحت لواء "نموذج راديكالي (Giroux ,1992)، فالفرد لا يكتسب القدرة على نقد التنظيم الاجتماعي إلاّ إذا تلقي تربية في هذا الاتجاه، وإذا كان الحس النقدي يرفض لغة المدح المعهودة، فلأن الديمقراطية تقوم على الحس النقدي المتنامي لدى الفرد، هذا الفرد الذي يجب عليه أن يكتسب خطابات ولغة جديدين.

وعليه نجد أن كل من **(Laclau, 1990, Giroux, 1992 a)** يلحان بشدة على أهمية خلق لغة نقدية.

- **الطابع الاجتماعي للمعرفة:** يتجسد المبدأ الثالث للبيداغوجيا النقدية في اعتبار المعرفة ظاهرة ذات طابع اجتماعي، فالمعرفة ليست شيئاً موضوعيا في حدّ ذاته، بل إنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالممارسات الاجتماعية والثقافية للمجتمع، ويرى **(Giroux, 1992)** أنها مجموعة من النصوص الشفوية والمكتوبة والنظرية التي تمكن الأفراد مزن تعلم كيف يساهمون وكيف يحللون علاقاتهم بالغير وبالمحيط.

- وبما أن ذاتية الطالب تبنى اجتماعيا وسياسياً، ينبغي عليه –الطالب– أن يتعلم احترام الفروق بين الأفراد والجماعات، وأن يكتسب نظرة متعددة الثقافات ونظرة بيئية وغير عنصرية تجاه الجماعة الديمقراطية.

وينبغي أن تزول من ذهنيات الطلبة تلك التصورات المبنية على اللامساواة لتحل محلها تصورات مجتمع أكثر ديمقراطية، كما ينبغي أن يتعلم الطالب أن الأفكار السلبية ترعاها الجماعات التي تسيطر على المجتمع بهدف الحفاظ على امتيازاتها، حيث ينبغي اعتبار المربّين "عمالاً تثقيفيين" **(1992, Giroux)** مادام أن المنهاج هو منتوج سياسة ثقافية.

- الاستراتيجيات التربوية للبيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص216-ص217).

لقد ورد معنا بأن علماء البيداغوجيا النقدية لم يقدموا الكثير حول استراتيجياتهم البيداغوجية حيث كانت البيداغوجيا النقدية تعد بالنسبة لهم أداة تحليل قبل أن تكون إستراتيجية تعليمية، فالبيداغوجيا النقدية تهتم بتنظيم المحتويات التي تسعى إلى تبليغها، وهي من خلال ذلك، تلعب دوراً حاسماً في التربية.

ومن خصائص البيبداغوجيا النقدية أن موادها الدراسية تكون متداخلة، وهي تنتقد الأسس التي تقوم عليها كل المواد، أما مهمتها العمومية فتكمن في جعل المجتمع أكثر ديمقراطية، كما أنها تسعى لأن تكون نظرية وعملية تولي أهمية للخبرة الشخصية للتلميذ، وينبغي أن تنطلق الممارسة النقدية من الحياة اليومية الاجتماعية–الثقافية للطالب، أي من تاريخه، وهي تتناول كثيراً مواضيع التنظيم وتأسيس التصورات النصية والشفهية والبصرية (GIROUX) ولذلك تهتم البيداغوجيا النقدية بدراسة النصوص المكتوبة والمعاني التي تخفيها ا لبرامج السمعية البصرية والأفلام والفنون.

1-1 النظريات البيئية الاجتماعية للتربية:

لقد مرّ معنا أن النظريات المؤسساتية ونظريات التوعية التي تم التعرض لها في الصفحات السابقة تنشغلان بالقضايا المرتبطة بالتغيير الاجتماعي خاصة، أما فيما يخص بالنظريات البيئية الاجتماعية للتربية نجدها تركز اهتمامها على المشكلات الكبرى المتولدة عن البنيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، فالمجتمع يمر بمرحلة انتقالية لاشك أنها ستترك بصماتها في نهاية هذا الطور من أطوار تاريخ كوكبنا الأرضي، إنه طور التصنيع الجنوني للمجتمعات، وإذا ما أردنا ضمان تطور صحي للمجتمع وللفرد وللطبيعة، فإنه من الضروري إحداث تغيرات كبرى، لأن المشكلات البيئية الخطيرة التي نواجهها في بداية هذا القرن الواحد والعشرين (21)، تبين إلى أي حد أصبح من الضروري الاهتمام بالفكر الإيكولوجي، خاصة فيما يتعلق بإحداث تنظيم يشمل الحياة على الأرض، فإن الطبيعة تفرض علينا حدوداً 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، ص217-ص218).**

المحاضرة الرابعة

المحاضرة الرابعة: النظرية النفس معرفية: (la théorie psycho-cognitive)

تمهيد:

مازالت تؤثر الدراسات النفسية التي تتناول عمليات التعلم والمعالجة المعرفية للمعلومات وخصائص المتعلم بشكل وافر في البحوث التربوية، ويرتبط هنا بالنظريات التي ترى أن المتعلم هو عملية بناء للمعرفة، وتمثل هذه المحاضرة مقدمة لمجموع النظريات التي تسمى عادة بالنظريات البنائية.

وقد اشتقت النظرية البنائية من ثلاث مجالات هي:

- علم النفس النمو "لجون بياجيه development psychology" الذي ركز على عملية التكيف وعدم الإتزان.
- ما ترتب على رؤية "بياجيه" من علم نفس معرفي cognitive psychology الذي ركز على الأفكار المسبقة للطلاب من خبراتهم الحياتية ومحاولة تغييرها وتعديلها لعدم ملاءمتها لنظام مخططات البنية الذهنية، وتظهر هذه الأفار عند حدوث عدم إتزان معرفي.
- البنائية الإجتماعية "لفيجو تسكي"social constructivis social contructivism" التي نقلت بؤرة الإهتمام إلى الخبرة الإجتماعية للمتعلم، وأهمية اللغة لنقل الخبرة الإجتماعية للأفراد، ودورها في تنمية المنطقة المركزية. (الدواهيدي، 2006، ص 15).

1-إتجاهات النظرية النفسية المعرفية:

أدت التأثيرات السابقة المختلفة إلى بروز إتجاهين في هذا التيار البنائي وهما:

- تيار النظريات التي تتناول المدركات القبلية للمتعلم، وهي النظريات التي نصفها بالديداكتيكات البنائية.
- تيار النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلم. (برتراند، 2007، ص 79).

1-1 الديداكتيكيات البنائية:

"لقد ظهرت النظرية البنائية كنظرية بارزة وهامة للتعلم في العقد الماضي نتيجة لأعمال Dewey, vygotsky, bruner, piaget الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية والتي تمثل نموذجاً هاماً للإنتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية". (صادق، 2003، ص155).

"وتعتبر الفلسفة البنائية من الفلسفات المعاصرة التي يشتق منها العديد من طرائق التدريس المتنوعة، وتقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة، وتهتم هاته الفلسفة البنائية بنمط بناء المعرفة وخطوات إكتسابها". (سعودي، 19998، ص779).

1-1-1نظرية piaget للنمو العقلي:

يعتبر jean piaget من العلماء الباحثين الذين تركوا أثرهم في البحوث التي تناولت موضوع التعلم، غير أن أعمال piaget في الإبستيمولوجيا الوراثية هي التي طبعت بشكل أكبر علم النفس الوراثي والبحوث التربوية، حيث تعتبر وجهة نظره في جوهرها بنائية، ولد piaget سنة 1896 وتوفي سنة 1980 "وقد توصل في نهاية حياته إلى إستنتاج أنه لا وجود لمعارف ناجمة عن مجرد القيام بملاحظات، ودون تنظيم يساهم في حدوثه الفرد من خلال نشاطاته، بل لا وجود (لدى الإنسان) لبنيات معرفية مسبقة أو فطرية: بل إن كل ما يورث هو نشاط الذكاء وهو النشاط الذي يحدث بنيات من خلال تنظيم سلوكات متتالية يؤثر بها الفرد على الأشياء. هذا ولقد سمحت أعمال بياجيه piaget وأعمال مدرسة

Genéve بإعداد نظريات تربوية بنائية، الأمر الذي جعل إهتمام الباحثين في بلدان مختلفة ينصب على مظهرين أساسيين في النظرية البياجيسية: إذ يرتبط المظهر الأول بمجالات التفاعل التي يبنى فيها الفرد معرفته وينمو ضمن سيرورة شاملة من التعديل الذاتي والتكيف مع محيطه، أما المظهر الثاني فيتعلق بمراحل نمو الطفل. وقد نقل باحثون كنديون وأمريكيون أفكار Piaget إلى أمريكا الشمالية خلال الستينيات، أمثال: (joyce 8c Flavell, Sollivan, Sigel, Weil) ومن الباحثين الذين تبنوا أفكار piaget كمصدر إلهام لبناء نظرية حول النمو الأخلاقي خلال الستينيات هناك (kholberg) الذي عشرين سنة من حياته بحثا ووضفاً وفي الإستدلال على مراحل النمو الأخلاقي عند الفرد". (برتراند، 2007، ص 79-ص 80).

"لقد جعل piaget التفاعل بين الذات والمحيط محور نموذجه النظري، فالطفل يؤثر في المحيط ويتأثر بمثيراته، ونمو الذات معرفيا هو عبارة عن سيرورة تتألف من طفرات متعاقبة تتحقق من خلال الملاءمة والإستيعاب (دمج المثيرات الجديدة في الخطاطات الموجودة)، وبما أن التعلم سيرورة تتم بالتفاعل، فإن للعمليات التي تقوم بها الذات دوراً محورياً في بنية تفكيرها، وهذه العمليات ترتكز طبعا على استعمال المعارف السابقة في استيعاب معرفة جديدة". (بوتكلاي، 2010، ص 409).

"هذا وقد ركزّ piaget في نظريته على تفاعل الطفل مع بيئته، واعتبر البيئة شرطا أساسياً لكب يتمكن الطفل من الإستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، للتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا، غير أن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلاّ في إطار محدود، بحيث يرى piaget بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم وليس العكس، ومن هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده، وهذا بواسطة الأدوات

التعليمية والإحتكاك مع المحيط، وبهذا يصبح التعليم قائما على الإختيار بين الأدوات ووضع المتعلمين في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي. إن النظرة البنائية جعلت من المتعلم وما يجمله 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 وتتم على النحو التالي:

- **تمثيل المعرفة عقليا Assimilation:** حيث يقوم الفرد بتمثيل المعرفة المكتسبة والخبرات المرتبطة بها تمثيلا عقليا داخليا، فيكون لها صورة عقلية، مما يسمح له بإعادة تنظيمها مرّة أخرى لتجسد أبعاداً وخططاً ولبنات جديدة في الرصيد المعرفي الذي يكون وينميه باستمرار.

- **ملاءمة المعرفة والقدرة للوضعية المستجدة Accommodation:** وهي المرحلة التي يحدد فيها الفرد الملائم من المعارف التي يمتلكها للوضعية المستجدة، "ويضيف Giordan قائلا بأن الإستيعاب يحتوي على عملية تغيير صورة البنيات المعرفية، ومن ثمة لابد من إنشاء عملية تعيد تنظيم المعارف. وبالمناسبة نجد Piaget يستخدم عبارات التكيف ثم التجريد الإرتداادي حيث يرى: بأن 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 الفكريى". (براتراند، 2007، ص84).

- **مرحلة التكيف Adaptation:** وهي الوضعية الديناميكية التي تجمع بين الإستجابة (السلوك) والوضعية التي أدت إلى ظهور هذه الإستجابة، بما يخدم خبرة ومعارف هذا المتعلم، حيث ستدخل حصيلة هذا السلوك، وتصنف مستقبلا كمعارف وقدرات قبلية. (نعمون، 2014، ص 207)".

ب- مراحل النمو العقلي عند piaget:

"لقد بذل piaget جهدا كبيراً في تحديد مراحل النمو العقلي، وتوضيح خصائصها، فقد حدّد أربعة مراحل؛

المرحلة الأول: تتمثل في مرحلة النشاط الحسي الحركي، والتي تبدأ في السنتين الأولتين من حياة الطفل، حيث يتعلّم لالها الكثير من المهارات العقلية والحركية عن طريق الحديث والمشي والعب والخبرة المباشرة.

المرحلة الثانية: وتسمى بمرحلة ما قبل العمليات، وتبدأ من السنة الثالثة وحتى السابعة من عمر الطفل، وتمتاز هذه المرحلة بالنمو اللغوي لدى الطفل، واعتماده على الإدراك الحسي المباشر، مع تكوين صور عقلية الكثير من الأشياء مع بداية تكوين مفاهيم الوقت والفراغ.

المرحلة الثالثة: وتتمثل في مرحلة العمليات المادية والتي تبدأ من سن السابعة وحتى الحادية عشرة، وفيها يكتسب الطفل القدرة على التصنيف والترتيب، وإجراء المقارانات وتصور النتائج المتوقعة، وتوقع نتائج عكسية، ونمو مفهوم العدد، والقيام بالعمليات المنطقية والرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة والترتيب والتعويض.

المرحلة الرابعة: وتمثل في مرحلة العمليات المجردة وهي آخر مرحلة النمو العقلي التي خددها piaget والتي تبدأ من سن الحادية عشر وحتى الخامسة عشر، وهنا ينتقل الطفل من عمليات تفكيره من المستوى الحسي إلى مستوى التفكير المجرّد، واستخدام الرموز في العمليات الفكرية، مع القدرة على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، ووضع أكثر من إحتمال للقضايا والأمور التي تواجهها، وعمل مقارنات والوصول إلى الإستنتاجات وتكوين الفروض وإدراك المفاهيم المجردة، والتفكير المنطقي وضبط المتغيرات في التجارب والقدرة على تقويم الأفكار ونقدها". (سعيد، 2008، ص 334).

1-1-1فلسفة النفي Gaston Bachlard:

يطرح Bachlard فلسفة بنائية ستأثر على لعديد من الباحثين، وهو يرى أن فلسفة النفي (1940) ليست سلبية، بل بالعكس إنها تقول نعم لتغيير مبادئ المعرفة ذاتها؛ نعم للنشاط البنّاء، لأن المعرفة العلمية تعدّ كعملية بناء تتطور بدون إنقطاع. "ويدل تفكير الفرد في الواقع المعاش على الرغبة في الإستفادة من طموحاته لتعديل فكره ولاستنفاره"، فالفرد باستطاعة إثراء وجهات نظره كلما قال لا للتفسيرات القديمة وعارضها، وينبغي أن نبحث في الزاقع عن كل ما يتعارض مع التجربة السابقة.

ويقول Bachlard: "إن مناقضة الفكر، منهج كفيل بضمان الإبتكار العلمي لظواهر مكتملة، ولبعث المتغيرات التي أهملها التفكير العلمي الساذج أثناء دراساته الأولى".

إذا علينا أن نفهم أن فلسفة Bachlard تعتبر من حيث جوهرها فلسفة جدلية وبنائية. فالفرد يبني معرفته من خلال إجراء فحص نقدي لمعارفه وتجاربه الراهنة. (برتراند، 2007، ص 82).

هكذا كان لأفكار Bachlard المتعلقة بوصول التلميذ إلى دراسة الفيزياء وهو مزوّد بمعارف تجريبية سبق تكوينها لديه من الناحية العملية، كما كان لأفكاره المرتبطة بضرورة الإهتمام بهذه المعرف التي قد تشكل معوقات بضرورة للمتعلم، تأثير على العديد من البحوث التي جرت في بلدان عديدة، وهو ما أدى إلى ظهور تطبيقات ديداكتيكية مختلفة حولها، خاصة في مجال تعليم العلوم. ويلخص Larochelle & Désautels (1992) بشكل جيد تطبيقات فكرة المدركات القبلية في تعليم العلوم قائلين:

بالرغم من تنوع هذه التنظيرات فهي تتقاطع بشكل عام عند نقطة التشابه الموجود بين التساؤلات التي تنشطها والتي يمكن تلخيصها كمايلي: كيف يمكن الإنتقال من بنية من المفاهيم (في هذه الحالة: مفاهيم الطالب) إلى بنية أخرى من المفاهيم (بنية المفاهيم العلمية) في الوقت الذي نعلم فيه أن عملية الإنتقال تفترض استعمال الفرد لبعض العمليات الذهنية.

لقد وضع كل من Larochelle & Désautels (1992) عبارة "المدركات العفوية"، وهما يؤكدان أن عبارتي "لمدركات السابقة"، و"المدركات الخاطئة" تنتميان معاً إلى البحوث التي تنطلق من تلك الفكرة التي تفيد بأن "قيمة المدركات تتحدد إنطلاقا من معيار معين ومنه تستمد مشروعيتها وصدقها، ومن هنا فإن مدركاً من المدركات السابقة يبدو كمدرك فج وغير كامل إذا ما قارناه بالمدرك المعياري، في حين أن المدرك الحاطئ يمكن تحديده كمدرك مضلل إذا ما قورن بالمدرك المعياري". وعليه نجد أن Larochelle & Désautels يفضلان إستعمال التعريف التالي الذي يعطيه، Jodelet (1984) لمفهوم المدرك العفوي: "إنه نظام استقبال مرجعي يتم إنطلاقا منه عملية تغيير وتكامل واكتساب عناصر إخبارية وتصورية جديدة أو مختلفة". هذا ويضيف المؤلفان أو يريان "أن المدركات العفوية تأتي على المستوى المفاهيمي، كنتيجة لمجموع تفاعلات الفرد مع محيطه، وتتجلى كتعابير تفسيرية يستعملها الفرد ليصف بها بعض تفاعلاته مع المحيط"... وعليه نستنتج بأن المدركات القبلية ليست نقاط انطلاق ولا نتائج لبناء المعرفة، إنها أدوات لهذا النشاط، وهي تعدّل باستمرار لإدماج كل معرفة جديدة في البنيات القائمة التي يتوفر عليها الطالب. وفي هذا السياق يقد Ausubel (1978) فكرة مفادها أن المدركات القبلية هي بمثابة جسور معرفية، وهي الفكرة التي يتسعملها Novak (1987) على المستوى البيداغوجي. أما بياجي piaget وقياساً على الظواهر البيولوجية، فيستعمل هذا الميكانيزم ليعبّر به عن فكرة الإستيعاب. (برتراند، 2007، ص 83- ص84).

1-1-2 نظرية الصراع المعرفي:

فبعد نظريتي كل من pieget و Bachlard، "ظهر ما يعرف بالبنائية الجديدة، حيث يقوم هذه الأخيرة على فكرة أساسية مفادها أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع إجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديدات التي يواجهها المتعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعليمية على التعلّم، حيث تمنح هذه التحديات فرصاً أكثر لمسار مواءمة البنى

المعرفية الموجودة سلفاً، وهو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الإحتكاك مع البيئة خاصة ما يتعلق منها بالجانب التعليمي".(لكحل، 2011، ص 73).

هذا ويتعرض الباحثان Larochelle & Désautels (1992) لمفهوم التنافر المعرفي، ليصفان إستعمالاته التربوية، وليشيران إلى المشكلات التي تطرحها هذه الإستعمالات ويقترحان كبديل عن ذلك "نماذج التغيير المفاهيمي". إنهما يلخصان الإستراتيجية التربوية للتنافر المعرفي بالأسلوب التالي:

- **تقديم ظاهرة يراد دراستها:** يستدعي الطلبة مناقشة تصوراتهم عن الظاهرة المدروسة، وكذلك تنبؤاتهم عن كيفية سيرها، يمكن أن تكون هذه المرحلة متقنة على المستوى التربوي، وخاصة من خلال تنظيم حوار مع الأفكار، ومن خلال تحديد المستلزمات الفكرية المرتبطة بتطور الحجج والبراهين.
- **إعداد حادث إضطرابي:** يمكن جعل لطلبة يواجهون ظاهرة تبدو صعبة التفسير في إطار تصوراتهم، أو يعارض حدوثها تنبؤاتهم، ومن ثمة ينبغي أن نسلم بأن هذه الظواهر المعارضة تؤدي إلى حدوث إضطراب معرفي لدى التلاميذ، إضطراب ينجم عن الفارق بين توقعاتهم ومعطيات الملاحظة.
- **إعادة تنظيم الأفكار:** تتميز هذه المرحلة بالقيام بعدة نشاطات متنوعة (مناقشات، عروض، أعمال تطبيقية...) وتهدف النشاطات إلى مساعدة التلاميذ في حل المشكلة أو المشكلات المرتبطة بالحادث الإضطرابي، وتهدف بالتالي إلى إعادة التوازن المعرفي، وينبغي ان نسلّم بأن هذا الحل سيؤدي بالتلاميذ إلى تغيير مدركاتهم، واستعمالها في مجال مادة من المواد العلمية.
- **وهكذا نجد بأن استراتيجية الإضطراب المعرفي هي:** الإستراتيجية التي "تكمن بالدرجة الأولى في تشجيع التفكير النقدي للمسلمات والغايات التي توجه كل عملية تستهدف إنتاج المعرفة بما فيها المعرفة العلمية". (برتلاند، 2007، ص 94-95).

إذن فالنظرة البنائية الجديدة أظهرت أهمية الإحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي، وهو ما يجعله يستخدم تعلّماته ومكتسباته السابقة لفهمه وحلّ لصراع والمشكل الذي أثاره، الأمر الذي يُكسبه تعلُّمات جديدة.

1-2النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلّم:

ساهم Antoline de la Garaudeine خلال عدة سنوات وفي العديد من المؤلفات، في نشر البحوث المتعلقة بالخصائص المعرفية وبطرق عمل التلاميذ، حيث يرى أن التجربة أكدت التلميذ يتوفر على استعدادات تعلُّمية وعلى أسلوب في العمل وعلى طريقة في معالجة المعلومة. ولقد بيّن هذا المفكر في كتاباته الفلسفية الأولى أن عقل التلميذ مليء بالمعارف، كما أن معرفة هذا العالم العميقة بأعمال Bachelard وخاصة منها فلسفة النفي، جعلته يقتبس منها مفهوم الملمح الإبستيمولوجي.

هذا ويعتقد De la Garaudeine لأن للتلميذ عادات معرفية سلوكية بإمكانها أن تتحول إلى معوقات إبيستيمولوجية تحول دون حدوث أي تغير ذهني نسعى إلى فرضه عليه، حيث قام بدراسة العادات الذهنية عن قرب في أقسام الدراسة عند جماعات الأساتذة والتلاميذ 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 أنّ حدوث التعلم والفهم يحتاج إلى وجود مثل تلك التصورات"، ويضيف De la Garaudeine بإن إرثنا العقلاني قد سدّ الأبواب أمام الصورة الذهنية، فليس هناك فكر بدون صورة والصورة تعد مادة الفهم والإحتفاظ في الذاكرة/ لقد تأكد De la Garaudeine كذلك من ان تعدد الأساليب الذهنية والعادات الإسترجاعية يمكن إرجاعها إلى نموذجين كبيرين من النماذج البيداغوجية، وهما النماذج المرئية والنماذج السمعية ويعود التمييز بين ما هو سمعي وماهو مرئي إلى طبيب الأمراض النفسية العصبية الفرنسية المشهور

Carnot، فهو من قدم أثناء دروسه حول الحبسة اللغوية في نهاية القرن 19* براهين تثبت وجود تلك النماذج، فالبصارون (وهي صيغة تم استعمالها للإشارة للتلاميذ الذين يتعلمون عن طريق البصر أكثلا من تعلّمهم عن طريق السمع) يتمثلون الواقع الخارجي من خلال صور ذهنية بصرية للأشياء أو للأشكال، أمّ السماعون (وهي صيغة تم استعمالها للإشارة للتلاميذ الذين يتعلمون عن طريق السمع أكثر من تعلمهم عن طريق البصر) فيعبرون عن الواقع بواسطة استعمالهم للغة داخلية: أي أهم يتصرفون بواسطة صور ذهنية شفوية أو سمعية. (برتراند، 2007، ص 97 -98).

كما تناولت بحوث أخرى موضوع الملامح البيداغوجية وعلاقتها بتعليم الرياضيات (على وجه الخصوص)، فالتلاميذ يقومون بحركات ذهنية غير مرئية تحدد نجاحهم أو فشلهم، ولكن ماهي هذه الحركات الذهنية في الرياضات؟ كيف نحددها؟ ماهي العلاقة الموجود بين طبيعة الحركات الذهنية وأسلوب حل مشكلة ما؟ ماهي العمليات التي يقرنها التلاميذ بالعمليات الرياضية، وماهي تأثيرات هذه العملية على الحلول التي يقدمونها؟ وكيف نجعل التلاميذ يمارسون الحركات الذهنية التي تناسبهم؟ لقد حاول Taurisson (1988، 1995) الإجابة عنها من خلال بحوثه حول تعليم الرياضيات في المستوى ابتدائي، غذ تعتبر حركات التفوق في الرياضيات حركات ذهنية دقيقة، ويمكن تحديدها واكتسابها، غير أن اكتسابها يتطلب تعليم التلميذ كيف يتعرف عليها. فكل شيء ينطلق من التميز الذي وضعه De la Garaudeine في كتابه Les Profils Pédagogiques (1980) بين الإدراك والإسترجاع وبين الروابط الموجودة بين العادات الإسترجاعية والتفوق الدراسي. وبما أن الففهم يقوم في آن واحد على القدرة افدراكية وعلى القدرة صورة بصرية أو سمعية، فإن عملية الإسترجاع تخدّد التمثلات التي يُضيفها التلاميذ على لغة الرياضيات، وهي تتحقق بواسطة العودة إلى ما كان مدركاً من قبل. (برتراند، 2007، ص 99، ص 100)، ولقد سمحت البحوث التي أجراها Taurisson على الأطفال بالتأكيد على نقطة نادرة

الإستعمال مفادها أن عملية الإسترجاع لا تتوقف على الموضوع المراد إسترجاعه ولكن على المُسترجع نفسه، فالفرد البصار يمنح لنفسه تصوراً بصرياً لما يقرؤه أو للحن موسيقى يسمعه، أمّا الفرد السمّاع فيستطيع أن يتذكر وصفاً لُغوياً سبق له أن قدمه عن لوحة فنية أو عن أغنية، وفي جميع الحالات يكون الموضوع المُراد استرجاعه بمثابة مفتاح للصورة البصرية أو السمعية.

وبإختصار، يقوم الفرد بمعالجة الواقع من خلال مروره عبر الصورة الذهنية وحسب اسلوبه في المعالجة أو حسب لغته، وهو ما يسميه De la Garaudeine بالملمح البيداغوجي. وماذا عن الرياضيات؟ تطوّر الرياضيات، فإنها تصبح مطابقة لصور لغوية أو بصرية تدمج في ذات الفرد، وهي الصور التي تسمح بتفسير وبوصف المعطيت الجديدة، كما تسمح بتشكيل لغة شخصية يستعملها التلميذ لمعالجة المواضيع الرياضية ولتوضيح معناها. (برتراند، 2007، ص 100).

إن نقطة البداية في حل المشكلات هي البحث عن تمثل للمشكلة يتطابق وطريقة استرجاع الفرد الذي يحل المشكلة، فالبصار يحتاج لتصور مكاني للمشكلة، يتضمن عناصر الصياغة المتوفرة لديه، غير أنه لا ينبغي أن يحدث ضياع للمعلومات بين صياغة المشكل وتمثلها الذي يتطلب مجهودات عملية تمارس اثناء عملية البحث عن الحل. اما السماع فيكون في حاجة إلى تصور للمشكلة يستدعي إجراء عمليات متتالية لحدوث هذا لتصور، لأن السماع يهتم بعناصر المشكلة أكثر مما يهتم بالوضعيات، يبدو أن التفسير التي يقدمه Taurisson يسير في اتجاه معاكس لتفسير De la Garaudeine (1980) الذي يقول: "إن احد القوانين البيداغوجية الساسية يتمثل في أنه على المدرس أن يساعد التلميذ في بلوغ الصور الإدراكية التي لا يستدعيها التلميذ، فالتلميذ البصار يحتاج إلى تعليم يوفر له إدركات سمعية، والعكس صحيح".

ومن هنا فإن إستراتيجيات حل المشكلات تتوقف بشكل أساسي على أسلوب الإسترجاع، وهي تتميز بالخصائص التالية: (برتراند، 2007، ص 101، 104)

- ❖ تستدعي استراتيجيات البصار في حل المشكلات طرق القياس بشكل واسع، كما انها تستدعي القيام بإعادة تنظيم مكاني للمشكلة وتستدعي البحث عن أنواع الضبط والتنسيق.
- ❖ تستدعي إستراتيجيات السماع في حل المشكلات إجراء عمليات تكرارية وتفكيك المشكلة إلى سلسلة من المشكلات تكون أكثر بساطة، كما انها استراتيجيات تستدعي اللجوء إلى المعطيات الرقمية.
- ❖ يهتم البصار بالموقف من اهتمامه بالعناصر، فهو يتمثل كل المعطيات قبل البدء في حل المشكلة، أما البرهان فيوجد لدى البصار في حيز مكاني ويتجاهل عنصر الزمن. إذا كان التمثل عدديا فإن الحل يأتي عن طريق البحث عن عمليات الضبط، أما إذا كلن التمثل هندسيا، فإن الحل يأتي عن طريق العودة إلى وضع تنظيم مكاني للمشكلة.
- ❖ يهتم السماع بالعناصر أكثر مما يهتم بالموقف، فهو يبدأ في حل المشكلة عن طريق التسميع ويتفطن تدريجيا للمعطيات، أما البرهان فيجري في حيز زمني، ولذلك يعد إبراز الوحدة الزمنية من الوسائل المساعدة والثمينة. إذا كان التمثل عدديا، فإن الحل يأتي عن طريق العلاقات العددية، وتكون التمثلات عند السماع مرتبطة بالحركات.

هكذا إذن، وحتى نكون واضحين في تفسيرنا وشرحنا بالنسبة للبصارين وللسماعين، لا ينبغي أن نستعمل الكلمات والصور فحسب، بل يجب أن تكون هذه الأخيرة قادرة على ممارسة ديناميكية ذهنية مختلفة. فلا يكفي عندما نتوجه إلى البصارين والسماعين المتواجدين في نفس القسم، أن نطرح عليهم ترجمات لغوية أو ترجمات صورية، بل إن ما ينبغي فعله خاصة، هو أن نوفر إمكانيات ممارسة الإسترجاع التي تناسبهم فبالنسبة

للبصارين، يعتبر الصمت الذي يصاحب تقديم خطاطة معينة وتعليتها المرتبطة بها، أهم من الخطاطة في حد ذاتها، لأن البصارين يتوفرون على المادة الأولية اليت تحتاجها الحركات الذهنية (الصور)، ولديهم كذلك نية تدبير عملهم الذهني (ربط-تفسير) وبإمكانهم أن يصلوا في نهاية عملية الإسترجاع الذهني إلى 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.

ويمكن أن تكون الخطاطة التي يستعملها كنقطة انطلاق، بمثابة نقطة وصول بالنسبة للسماع الذي بإمكانه أن ينطلق من متتالية من الحركات التي سيترجمها إلى اشكال بيانية، وهو ما يستطيع البصار استعماله كنقطة انطلاق ول=نقل في الأخير أن أكثر من نصف التلاميذ يحاولون حل مشكلة ينشؤونها انطلاقا من كلمة واحدة من معطيات المشكلة أو من تذكر شيء ما، كما أن عددا كثيرا من التلاميذ يغيرون أحيانا معطيات المشكلة لا شعوريا؛ لكونهم لا يحبون بعض الأرقام التي تربطهم بها علاقة وجدانية معقدة، أما آخرون فيقومون بتخيل تمثلات جزئية أو عامة عن المشكلة ثم يحولونها إلى مشكلة ينبغي حلها، وفي الكثير من الحلات، نجد أن قلق التلميذ يزداد بقدر ما يصعب عليه الفهم، مما يجعله يدرك عالم الرياضيات كعالم غامض وغير منسجم.

خلاصة:

ينجم عن كل هذه الإعتبارات المتعلقة بـ "الطبيعة المعرفية للمتعلم" خلاصة عامة وجد هامة في نظرنا: يجب على المدرسين أن يأخذوا بعين الإعتبار سيرورة التعلم ومعارف المتعلم. يجب أن يتم الكشف خاصة عن المعارف التي يمتلكها المتعلم وعن نماذجه وتمثلاته وأساليبه في معالجة المعلومات وعن مدركاته العفوية أو الساذجة، ويجب أيضا إعداده

لمواجهة التنافرات المعرفية الممكن حدوثها بين معارفه القبلية والمعارف العلمية. ويجب أيضا مساعدة المتعلم على الإنتقال من مرحلة معرفية إلى مرحلة أخرى أكثر علمية.

المحاضرة الخامسة:

النظريات التكنولوجية في التربية

(Technologique la Théorie)

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

تمهيد:

طبع التطور التكنولوجي الذي عرفه القرن 20 المؤسسات المدرسية بنفس الدرجة التي طبع بها المؤسسات الإجتماعية الأخرى، ويمكن التعرف على تأثير التكنولوجيا في مستويين: مستوى الإنجاز التكنولوجي ومستوى ما خلفه هذا الإنجاز من أوهام ترتبط بالتغيرات الممكن القيام بها. فهناك من رأى أن التكنولوجيا تحمل مؤشرات حقيقية تضمن للتربية التخلص من الممارسات اللاعقلانية، ومن هذا المنطلق قام الأمريكيون سنة 1968 بتأسيس "لجنة تكنولوجيا التعليم" التي أوكلت لها مهمة القيام بدراسة تحليلية لما قد يكون للتكنولوجيا من محاسن في مجال التربية. وفي سنة 1971 قدمت هذه اللجنة تقرير Tickton الذي أعلن عن ثورة في التربية، إنما الثورة التكنولوجية، وناهض في نفس الوقت المحافظين الذين يرفضون وضع ثقتهم في التكنولوجيا. يرى أصحاب هذا التقرير أن أهداف التربية لا تعود بأي حال من الأحوال إلى مبادئ كونية أو إلى قيم مطلقة لا نعثر عليها إلا في العالم الأفلاطوني، فلا علاقة الأهداف التربية بأية اعتبارات ميتافيزيقية أو فلسفية لأن هذه الأخيرة لم تساعد أبدا في تقدم التربية. لقد استنتج أعضاء اللجنة قائلين بأن أهم شيء هو تطوير طرق التعليم ومن الممكن للتكنولوجيات الجديدة الآلية والسبرنتيك أن تساهم بفعالية في تحقيق هذا الهدف. والسؤال المطروح اليوم هو: ماذا تتضمنه النماذج التكنولوجية للتربية؟ (برتراند، 2007، 109).

يحمل مفهوم التكنولوجيا هنا معنى واسعا؛ فهي مجموعة من الوسائط المساعدة في الفعل التربوي ومن الممكن أن يعني أيضا مختلف الموارد والأدوات والأجهزة والآلات والعمليات

والطرائق العادية أو المبرمجة التي يمكن الإستعانة بها في الممارسة المنظمة للمعارف العلمية بهدف حل مشكلات عملية. وتكمن أية نظرية تكنولوجية للتربية في التنظيم المنطقي للوسائل الملموسة، سعيا وراء تنظيم التعليم بغض النظر عن طبيعة محتواه. فالنظريات التكنولوجية للتربية تضع الإهتمام بالشروط العلمية للتعليم من بين انشغالاتها الأولى وتحاول حل مشكلات التعليم اليومية. إضافة إلى ذلك، تسعى النظرية التكنولوجية للتربية إلى أن تكون نفعية ومنظمة للتواصل البيداغوجي لدرجة أن البعض أصبح يتحدث فيها عن تكنولوجيا التعليم :

منذ بضع سنوات اقترح Stolovitch & La Roque (1983) تعريفا محددا وواضحا لتكنولوجيا التعليم: (براتراند، 2007، ص 110)

تطرح تكنولوجيا التعليم دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التربوية والتعليمية وكيفية تركيب المعارف، وباختصار تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يعد ممارسة التعليم وفق ما يقدمه هذا النموذج من استراتيجيات حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة بأكبر قدر ممكن من الفعالية، ويعتبر مفهوم النموذج النفسي للتعليم محور تكنولوجيا التربية.

يشير هذا التعريف بشكل واضح إلى وجود إرادة قوية لتنظيم العمليات التربوية، غير أن هناك من الباحثين من يميل إلى تقديم تعاريف أكثر اتساعا التكنولوجيا التعليم، وهكذا نجد La pointe (1990) يقدم التعريف التالي:

تكمن تكنولوجيا التربية كمقاربة، في تطبيق المعارف العلمية والمعطيات العقلانية المعالجة بواسطة الفص الأيسر للمخ والمعطيات الحدسية المعالجة بواسطة فصه الأيمن، وهدفها هو تطوير أنساق (منهجيات، تقنيات، والات) تكون كفيلة بحل مشكلات تتعلق بممارسات التعلم والتعليم والتكوين (..). تعد التكنولوجيا من هذا المنظور أداة للتدخل العقلاني الذي يوجه حدس العالم أثناء بحثه، كما يوجه عملية تطوير وتطبيق الحلول المقبولة والواقعية

للمشكلات التطبيقية التي تعترض العاملين في المجال العملي للتعليم. (غريب، 2006، ص 933).

نستطيع أن نتعرف على أية نظرية تكنولوجية للتربية من خلال توفرها على خصائص التالية:

- استعمالها للمصطلحات التالية: سيرورة، هندسة تربوية، تواصل، تكوين، تكنولوجيا، وسائل، تقنيات، بيئات علمنة، مخبر متفاعل، وسائط متعددة برمجة نظام تعليم مفردن؛
- انشغالها بالتكوين والتعليم أكثر من انشغالها بالتربية؛
- اهتمامها الكبير بالتخطيط وبتنظيم سيرورة التكوين؛
- تأكيدها على عناصر التواصل والتغذية المرجعة 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... الخ)، ويكون ذلك من منظور شامل للعلوم التطبيقية أو للهندسة التربوية؛
- لجوؤها إلى وصف وتقنين عمليات التكوين وإرادتها في استعمال أعمال منظمة؛
- لجوؤها إلى النقد السلبي للمنظورات الرومانسية والإنسانية للتربية التي لا قمتم كثيرا بالتخطيط والتنظيم. (براتراند، 2007، ص 111)

يشير Eisner في كتابه **Educational Imagination** (1985) إلى أن هم تكنولوجيا التعليم ليس هو طبيعة الغايات التربوية؛ بل تنظيم الوسائل وتحديدها البلوغ هذه الغايات. غير أن مشكلة أنصار هذا الإتجاه والتي يجب حلها فهي

كما يلي: كيف تؤجرؤ العمليات التربوية حتى تصير ذات فعالية؟ نستطيع أن نجد إجابة مفصلة عن هذا التساؤل في أحد آراء Eisner والتي قدمها La Pointe (1990) في إحدى كتاباته؛ ومفاده أن تكنولوجيا التربية هي بمثابة مقاربة تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق، وتعتبر هذه التكنولوجيا قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب والمواد الدراسية. ويؤكد أنصار تكنولوجيا التربية أنها قادرة بصفة عامة على حل مشكلة التطبيق في المجال التعليمي، بل إنهم يرون أن هناك طريقا عاما وواحدا لتحسين التعليم، هو التكنولوجيا، وأن الخلاص من لا عقلانية الممارسات التعليمية يكمن في تحديد الأهداف التربوية. (براتراند، 2007، ص 111)

- **اتجاهان كبيران**

باستطاعتنا أن نعثر على اتجاهين كبيرين في الحركة التكنولوجية، فالأول هو الإتجاه النسقي، وهو يكمن في فحص العلاقات بين العناصر حسب الغايات المنشودة، ويوصي أنصارهذا الإتجاه بعدم إهمال أي مكون من مكونات العملية التربوية، كما يوصون بوضع تعاريف كاملة وتامة لهذه المكونات انطلاقا من ثلاث مقولات أساسية: الغايات، السيرورات، العناصر، ويدعون أيضا إلى الإنطلاق في العمل التربوي باستعمال أسلوب نسقي واتباع سيرورة محددة ومعينة، وهي السيرورة التي تنطلق من تحليل الغايات ومميزات الطالب، وترغبر تصور لنظام تعليمي تعلمي وكذلك عبر القيام بتجريب النظام وتقويمه، لتنتهي إلى إدراج التعديلات الضرورية.

يتشكل الإتجاه الثاني من المعلوماتية التي تستأصل بحوثها من السبرنتيك ومن الذكاء الإصطناعي ومن العلوم المعرفية ومن الإعلام الآلي وأيضا من نظريات الإتصال التي تستعمل وسائل الإعلام، ويكمن فحوى هذا الإتجاه في فحص البيئات التكنولوجية من زاوية تفاعلاتها البينية، كما أنه يكمن في إنشائه الأنظمة أكثر تفاعلا، وهذه الأخيرة هي ما

يعرف باسم البيئات المتعددة الوسائط. تستلهم العديد من بحوث هذا الإتجاه أفكارها من بعض النظريات المعرفية التي تتناول موضوع المعرفة، ومن الهندسة المعلوماتية، غير أنها تتميز كثيرا بتوجهاتها النفعية: إنها تسعى في نهاية المطاف للوصول إلى نظام صالح وإلى تكنولوجيا فعالة بدل الوصول إلى نظرية جد جميلة.

تبادل هذان الإتجاهان الكبيران التأثير فيما بينهما، فراح كل واحد يستعير من الآخر ما يفيده، وهكذا استعارت مقاربة النموذج البيداغوجي من نظريات الإتصال عناصر معالجة المعلومات وقدمت بالمقابل للتعليم بواسطة الحاسوب وصفا لأهم عناصره، أما السبرنتيك فقد أمدت النسقيين بمفهوم التغذية الرجعة التي تحولت في ظرف زمني قصير إلى مكون من المكونات الأساسية لكل هذه النظريات.

أدى تطور المعارف والمعلومات وتأثيرات تكنولوجيا الإعلام الجديدة خلال القرن العشرين على ميدان التربية والتعليم إلى تنوع على مستوى طبيعة وجودة تنظيم ومنهجة التعليم، وكثر الحديث خلال الخمسينيات حول ما يسمى بالآلات التعليمية وحول موضوع الإشراط الإجرائي. غير أن ما يلاحظ في آداب تكنولوجيا التربية هو إبرازها لما يوجد من تعارض بين Skinner & Ragers، بين الإنسان والآلة. أما اليوم، فيدور الحديث عن أثر نظريات المعرفة في بناء برامج المعلوميات التي توصف بالبرامج الذكية. إلا أن أعمال Papert في بداية الثمانينيات حول لغة الكمبيوتر (Logo)، كانت بمثابة إشارة الإنطلاق للبحوث في مجال خلق بيئات مفتوحة ومعلمة لتحقيق التعلم. لقد صرح Papert (1981) أنه تأثر ب Piaget ذاكرا أن بعض منافسي هذا الأخير كانوا يجبرونه على التقدم في أعماله البحثية، إلا أن تقدمه لم يأخذ الإتجاه الصحيح!

يجب أن نعرف أيضا أن كل واحد من الاتجاهين يتميز عن الآخر بنوع المنتوج الذي يفضله. فإذا كانا يشتركان في بعض المظاهر وخاصة منها الرغبة في التنظيم التدريجي للفعل التربوي، فإنهما يختلفان في مجال التركيز على مظهر دون آخر. فالإتجاه النسقي

يفضل على وجه الخصوص نوعية النموذج البيداغوجي، بينما يفضل الإتجاه الإعلامي نوعية البرنامج الإعلامي ومجموع الوسائط الإعلامية. ولنر أولا النظريات النسقية للتربية، وبعدها سنحلل النظريات المتعددة الوسائط.

3.4- الإتجاه النسقي

1.3.4 - التاريخ والإشكالية

يتفق الباحثون على أن المصدر الغزير للنظريات التكنولوجية هو النظرية العامة للأنساق وإرادتها في تنظيم كل العمليات دون إهمال أي شيء. وترجع البدايات الأولى لتطبيق نظرية الأنساق في ميدان التربية إلى الأمريكيين، فهم أول من حاول تجسيدها خلال الخمسينيات، وواصلوا محاولاتهم هذه من خلال كتاباتهم التي تناولت موضوع تطبيق النظرية النسقية في التربية (براتراند، 2007، ص 113). وإننا لا نبالغ عندما نؤكد أنه بالإمكان العثور على مائة من النظريات النسقية، وتقدم لنا مجلة Audio-Visuel & Educalional Technology وبدون انقطاع تصورات نظرية جديدة في هذا المجال، ويمكن القول أن كل النماذج النظرية التي قدمها الأمريكيون لها تصور مشترك يكمن في وصفها للبنيات المكونة للنموذج النسقي في شموليته وكذلك في وضع تخطيط لكل العمليات التي يتطلبها التعليم والتعلم. بعد عشرين سنة من التجارب البيداغوجية التي أجريت حولها في الولايات المتحدة الأمريكية، وصلت المقاربة النسقية إلى ولاية كيبيك الكندية في نهاية الستينات، أين عرفت نجاحا سريعا، وبالأخص في مؤسسات التعليم الثانوي وفي كليات علوم التربية، وهي ما زالت إلى اليوم نظرية مهمة في التربية(Gagne & collegues 1988) أما الأصل الحقيقي للإتجاه النسقي فيعود إلى بداية القرن العشرين، إذ نعثر عليه في التيار الذي جاء كرد فعل ضد سيطرة العلوم التحليلية. بالفعل، كان عالم البيولوجيا Ludvig Von Bertalanffy الداعية الأول لهذه المقاربة الشاملة فهو

من اهتم بدراسة البيولوجيا النظرية واشتغل بدراسة الأجسام و مشكلات النمو. لم يكن Bertalanffy في حقيقة الأمر يشعر بالراحة أمام التيار العلمي القائم في تلك الحقبة لأنه كتيار كان يتميز بنظرة آلية للمعرفة، وظهرت الأعمال الأولى لهذا العالم خلال العشرينيات وفيها تناول المقاربة العضوية، وتعني هذه المقاربة تبني نظرة شاملة لظواهر الحياة. إننا نجده يكتب سنة 1923 أن الخاصية الأساسية لكل كائن حي هي نظامه الكلي، وبالتالي فإن تحليل أشكال الحياة من حيث أجزائها أو تحليل عمليات معينة معزولة الواحدة عن الأخرى، لا يمكنه أن يقدم لنا تفسيرا شاملا لظواهر الحياة.

لم ينشر Bertalanffy مؤلفه الذي يحمل عنوان "General System Theory " إلا في سنة 1968، حينما كان أستاذا لمادة البيولوجيا في جامعةAlberta ، وهو من المؤلفات الهامة التي تعد من كلاسيكيات الأدب النسقي؛ ففيه وضع هذا العالم مقدمة ممتازة في موضوع نظرية الأنساق وقدم أيضا نظرة شاملة لتطبيقاتها في مختلف الشعب الدراسية كالفيزياء والبيولوجيا والعلوم الإجتماعية والرياضيات...إلخ. إننا نعثر في هذا الكتاب على العديد من المؤشرات التي تفيد بأن مفهوم النسق المفتوح كان قد ظهر سنة 1940 وأن النظرية العامة للأنساق ظهرت سنة 1945.

كان **Barel ,de Rosnay, le Moigne** من الأوائل الذين كتبوا في موضوع النسقية في بداية السبيعنيات بفرنسا، ويمكن أن نذكر أيضا ظهور أحد أعداد "المجلة الفرنسية لعلم الإجتماع" الذي تم فيه نشر موضوع تحليل الأنساق في العلوم الإجتماعية. وإذا كان **De Rasnay** قد طرح سنة 1975 مقاربة نسقية في التربية، فإن **Morin. E** يعد بدون منازع أول من أشاع نظرية الأنساق والسبرنتيك عبر العديد من مؤلفاته وخاصة منها: La nature De la nature

بلغت السبرنتيك نوعا من النضج في السبعينيات، إلا أن مبادئها الأساسية لم تعرف تغير يذكر، إذ يمكننا من خلال مقارنة الكتابات الأولى في هذا الميدان بما يكتب عنها اليوم أن

نلاحظ أنه لم يطرأ عليها أي تغيير من الناحية العملية، وكمثال عند ذلك، نجد أن كتاب Carey & Dick الذي يحمل عنوان The Systematic design of Instruction (1995) يتناول وبطريقة واضحة و متقنة، المبادئ المعروفة في النظرية العامة للأنساق. وخلاصة القول أن النظريات النسقية تتشابه كثيرا فيما بينها.

ماذا قدمت النظرية العامة للأنساق الميدان التربية؟ تبين المؤلفات التي تناولت موضوع تنظيم التعليم أن المبادئ النسقية قد ولجت بصفة تامة عمليات تخطيط التعليم وأن النظريات النسقية لم تتغير إلا قليلا منذ السبعينيات: (**Banathy; 1995, ,1995 Dick & Carey; 1977, Dijkstra, Seel & Schoot; 1996, Wilson, 1996, Wilson 1997, Dills & Romiszowski; 1997, Kemp; 1995, Kumar & Madhumita; 1997, Maurer et Davidson.**

وبإيجاز، لقد تم استيعاب قواعد تصميم التعلم بشكل جيد وخاصة ما يتعلق منه بعناصر العملية التعليمية وسيرورتها ووظائفها والغاية منها ومراميها وأهدافها، وهكذا يعتبر النموذج النسقي إطارا جاهزا للتنظيم يأخذ بعين الإعتبار مدخلات ومكونات وسيرورات ونتائج التعليم، كما أنه يساعد في الإهتمام بالتفاعلات المختلفة وفي مراقبة أهداف التكوين وفي تحقيق أقصى درجات الفعالية في العملية التعليمية. (برتراند، 2007، ص 115)

2.3.4 – هندسة التعليم

تقدم نظريات تخطيط التعليم وصفا لعملياته مع انشغالها في نفس الوقت بالتفاصيل التي تتغير حسب النماذج، ويمكن في هذا السياق أن نرجع إلى كلاسيكيات Dick &Carey (الطبعة 4. 1995) لنتعرف على العمليات التي يتطلبها التخطيط النسقي، كما ينبغي أن نذكر هنا كتب (Romiszowski, 1986 ; Dills & Romiszowski , 1997) التي تحتوي على العديد من الجداول وتصف مراحل المقاربة النسقية وأنظمة التعليم المستعملة

للوسائط المساعدة، وتصف أيضا مستويات التخطيط البيداغوجي ونماذج التعلم...إلخ؟

تتمثل الخطوات الأساسية للتخطيط البيداغوجي فيما يلي: يهتم الأستاذ في البداية بتنظيم السيرورة التعليمية، فهو يحاول في بداية الأمر أن يتعرف على الأهداف التعليمية ويرتبها حسب الصنافات المختلفة المعمول بها، ومن خلال تعرفه على الأهداف التي يسعى إلى بلوغها، يقوم بتحديد العناصر الضرورية (مثلا: الجماعات، النصوص، الوثائق السمعية البصرية، الحاسوب، الخ) انطلاقا من الأهداف التي سبق وأن تم توضيحها. ثم يقوم بجمع معطيات حول خصائص التلاميذ (ملامح التعلم، المعارف، الحوافز، الخ)، وبعد ذلك يغير أهدافه وفقا المعطيات الوضعية التعليمية. كما أنه يدرس الوسائل التعليمية التي بحوزته والإكراهات التي سيأخذها بعين الإعتبار. وهكذا يكون الأستاذ قد بني نظاما إجرائيا للتعليم وللتعلم، وفي الأخير يحدد الآليات التي ستسمح له بتقويم نتائج التعلم وباستثمار المعلومات التي تمكنه منها عملية التقويم من أجل تغيير نظام نسقه، إذا دعت الضرورة. (عبد الغفور 2019، ص66) -

وتعتبر تخطيط التعليم تطبيقا مفصلا لهذا النموذج الأساسي الذي يتحقق وفق عملية تنظيمية وتخطيطية، وهو يستمد من النظريات النسقية المفسرة آنفا. غير أن ما نلاحظ في هذا النموذج، هو انشغاله الكبير بإشكالية تغير سلوك الطالب وبانتقاء الوسائط التعليمية، فعلى النقيض من النموذج الأول الذي غالبا ما يركز على التنظيم النسقي لعمل الأستاذ، نجد أن هذا النموذج الثاني يركز على وصف "العمل" الذي سيقوم به الطالب وعلى تقديم وصف دقيق للوسائط المساعدة التي يجب استعمالها لبلوغ الأهداف المنشودة، وهو ما سيكمن من الوصول إلى مجموعات كاملة من الخطوات تستهدف تكوين الطلبة.

يمكن أن نذكر من بين الكتب الأكثر وضوحا فيما يخص تخطيط التعليم، المؤلفات التالية:

Designing Effective Instruction (1997, Kemp). Pricipales of instruction Design (1992, Gagné, Briggs, Wager). The Systématic Design of Instruction (1995 Dick & Carey). A Guide to Systematic Instructional

Design (1975, Wong & Rauleson). Instructional Design: Pricipeles and applications (1991, Briggs). Design du systéme de l'enseignement (1993) Plan pédagogique (Lebrun & Berthelot, 1995). La Þréparation d'un cours (1992, Pregent).

يقوم منطق تخطيط التعليم على خمس مبادئ تعتبر جد بسيطة، وعليها أسس Briggs & Wager (1992) نظريتهما وهذه المبادئ هي:

- فردنة التعليم.
- التخطيط على المدى القصير والمدى الطويل.
- ضرورة التخطيط والتنظيم.
- أخذ شروط التعلم بعين الإعتبار.
- التعرف على النظرية النسقية والإنطلاق منها. (برتراند، 2007، ص 117)

نستطيع أن ندرك في إطار هذا السياق التكنولوجي أن التربية ليست شيئا آخر سوى التعليم وأن تخطيط التعليم يعد شكلا من الأشكال النسقية والتنظيمية، وأن التعليم في نهاية المطاف هو مجموعة من الوقائع المنظمة تدريجيا والتي تستهدف تيسير عمليات التعلم الداخلية للفرد: تشكل هذه الوقائع الشروط الخارجية للتعلم (مثلا، استعمال الوسائل السمعية البصرية المقابلة للشروط الداخلية ومنها على سبيل المثال: عمل ذاكرة الفرد، وبالتالي فإن ما ينبغي تنظيمه. وتخطيطه وتحديده هو تلك المجموعة من الشروط الخارجية بشكل يجعلها عبارة عن نظام تعليمي فعال.

يجب أن يحترم تنظيم هذه الوقائع المنطق التالي الذي اقترحه , Gagne, Briggs Wager (1992).

- جلب انتباه الطالب؛
- إخبار التلميذ بالأهداف وتحديد مستوى التوقعات؛
- مراجعة المحتويات التي سبق تعلمها؛

- تقديم الأدوات والوسائل بكل وضوح.
- قيادة التعلم؛
- طلب تقديم "أدلة" على حدوث التعلم؛
- القيام بتغذية مرجعة؛
- تقييم الأداء.
- تيسير تحويل المعارف إلى ميادين أخرى تطبيقية؛

يمكن مقارنة هذه السيرورة مع سيرورة Banathy (1968,1992,1995):

- وضع صياغة الأهداف التعلم التي سيسعى الطالب إلى بلوغها؛
- إنشاء اختبارات تكون صالحة لتقويم درجة بلوغ الأهداف؛
- تحليل خصائص وقدرات الطلبة؛
- تحديد ما يجب على الطالب تعلمه حتى يتحصل على السلوكات المحددة في الأهداف؛
- فحص مختلف الإمكانات البيداغوجية وصياغة تصور نسق بيداغوجي؛
- بناء النسق البيداغوجي وجمع المعطيات حول فعاليته؛
- مراقبة حسن سير النسق مع الأخذ بعين الإعتبار المعلومات المحصل عليها في المرحلة السابقة؛

يقدم النموذج النسقي الذي وضعه Raulerson & Wong (1975) والذي مازال صالحا إلى اليوم، وصفا دقيقا وواضحا لمختلف عمليات التخطيط البيداغوجي، ويرى هذان المؤلفان أن القسم الدراسي هو عبارة بنية جزئية تحتوي على عناصر وعلى سيرورات وعلى غاية. فإذا كانت عناصر هذه البنية تتكون من الأستاذ والطالب والأدوات والوثائق المكتوبة والتلفزيون وكل ما يمكن وصفه كجزء منها، فإن السيرورات تشير إلى مجموع الإجراءات والوظائف التي تسمح لها ببلوغ مراميها أو غايتها. إضافة إلى ذلك، تحتوي هذه البنية

الجزئية على ثلاثة مظاهر أخرى هي: تقويم المدخلات وتقويم النتائج والتغذية المرجعة: وبينما يتجه تقويم المدخلات نحو الطالب ومهاراته و كفاءته وحافزيته، نجد أن تقويم النتائج يسمح فيما يخصه، بتقويم سير العمل التربوي ومعرفة التعديلات التي يجب إدخالها على البنية انطلاقا من استعمال شبكة تضم أدوات الحصول على المعلومات المرجعة. (برتراند، 2007، ص 118 – ص 119)

تعثر كذلك في كتاب La préparation d'un cours لـ Pregent (1992) على وصف الطريقة منهجية عامة تخص كل المواد الدراسية، ويقدم هذا الكاتب ما يسميه بالأدوات الملموسة والمتعددة الاختصاصات، فهو يعرض شبكات بسيطة الإستعمال، كما يقدم نصائح إجرائية ومنهجيات، ويعتبر المدرس من وجهة نظر Prégent مخرجا فنيا ومنظما للمعرفة وشخصا قادرا على تحديد ما يجب تعلمه وعلى تعيين المجهودات التي يجب بذلها والوسائل التي يجب على الطلبة استعمالها من أجل بلوغ الأهداف التي يحددها المدرس، وقادرا أيضا على إعداد نشاطات التغذية المرجعة التي تستعمل في عملية تصحيح التعلمات التي تحققت بشكل غير مقبول، وكذلك قادرا على لعب دور محرك جماعته، فالمدرس لا يختلف دوره عن الدور الذي يلعبه قائد فرقة عمل.

4.4 – اتجاه الوسائط المتعددة

أصبح استعمال الحاسوب اليوم أمر مألوفا، والبرامج المعقدة والمتداخلة والمتفاعلة التي طورتها بمهارة كبيرة فرق ذات تخصصات متعددة، جعلت الحاسوب قادرا على تنفيذ عدة مهام تعليمية،، فهو يستطيع محاورة الطالب ويعرض عليه مواقف تعليمية متنوعة ويستجيب لأجوبته أو لأسئلته بشكل ملائم ومتطابق، بل أكثر من ذلك، يستطيع الحاسوب أن يتعلم من الطالب عندما يكون بصدد تعليمه، وأن يتكيف مع خصائصه (أسلوب تعلمه، وتيرته التعلمية، حاجاته وميوله إلخ) وأن يسير مجموعة من الوسائط الإعلامية ويعالج معلومات

رقمية وما شابهها. فعلى سبيل المثال يمكن للفرد المتمكن من المعلوميات أن يجعل الحاسوب بواسطة برنامج ذكي يقوم بمهمة تسيير عمل مجموعة من الوسائط الإعلامية كالقرص المرئي والجهاز القارئ للأقراص وجهاز التحكم في الصورة والصوت. وباختصار، نقول بأن الحاسوب يتطور بسرعة هائلة، وهو يزداد تطوره ويتحول يوما بعد يوم إلى منظم " ذكي" لمجموعة من المصادر المتنوعة للمعلومات، وعن هذه المصادر بالذات جاءت عبارة الوسائط الإعلامية المتعددة لتصف تيار النظريات التربوية التي تركز على الإستعمال المتفاعل هذه المجموعات التكنولوجية المسيرة بواسطة الحاسوب. ولكن السؤال الذي نود الإجابة عنه هو: من أين أتت الأفكار الأولى لهذا الميدان.

1.4.4- تطور الوسائط المتعددة

تعود مصادر نظريات الوسائط الإعلامية المتعددة إلى بداية استعمال الوسائل السمعية البصرية في التعليم، وكذلك إلى السبرنتيك وإلى نظريات المعرفة والنظريات السلوكية التي ساعدت في إثارة الإهتمام بالإتصال و بفهم كيفية عمل المخ، وهو ما أدى إلى تسهيل ولادة التكنولوجيا التربوية أو ما يسمى بالهندسة التربوية. (برتراند، 2017 ، ص 120) .

تشكل نظريات الإتصال المصدر الأول الذي استلهمت منه نظريات الوسائط المتعددة أفكارها. بالفعل، لقد طبع الإهتمام بالوسائل السمعية البصرية ومنذ وقت بعيد ولادة النماذج التكنولوجية التربوية، فمنذ الثلاثينيات من القرن العشرين، نعثر في الولايات المتحدة على الكثير من المجلات التي انشغلت بهذا النوع من التعليم، كما نجد أن العديد من الجمعيات حددت لنفسها مهمة نشر استعمال الوسائط التعليمية في الميدان التربوي والتعليمي. لقد أصبح الإهتمام مركزا على حسن اختيار الوسائط وعلى مدى ملاءمتها وانسجامها وعلى درجة ما تحققه من منفعة تربوية، ومن ثمة راح بعض الباحثين يصبون اهتمامهم على عناصر الإتصال المختلفة: الأصوات، الحركات، الصور، وراح البعض الآخر يهتم

بالعلاقات بين الوسائط الإعلامية والأهداف التربوية وطرح إمكانية استعمال مجموعات مركبة من القطع السمعية البصرية. وإن كان كل هذا الإهتمام والإنشغال يدل على شئ، فإنما يدل على بداية ظهور مقاربة حقيقية متمركزة حول الإتصال. وبإيجاز نستطيع القول أن الإتصال البيداغوجي أصبح يدرك كنشاط يجب تنظيمه وتفعيله، ولتحقيق هذا الغرض، يجب الانطلاق من المعارف التي لدينا حول المستقبل أي (الطالب)، وحول الرسالة المادة وحول الوسيط (وسائل الإتصال) وأخيرا حول التنظيم الشامل (النسق).

أما المصدر الثاني الذي استلهم منه اتجاه الوسائط المتعددة أفكاره، فكان السبرنتيك الذي يعرف التحكم في الإتصال عند الكائنات البشرية والآلات، كان قد ظهر بعد نهاية الحرب العالمية الثانية بقليل أي سنة 1948، حيث كان عالم الرياضيات **Norbert Weiner** (1948) نشر أول كتاب مدرسي في السبرنتيك يحمل عنوان: Cybernites : or machine control and communication in the animal and لقد اسطاع Norbert Weiner بالتعاون مع عالم الفيسيولوجيا Rosenblueth أن يؤسسا سنة 1942 في La Harvard Midical School، هذا الميدان من المعارف. ومن ثمة راح علماء السبرنتيك يركزون اهتمامهم على جملة المشاكل المرتبطة بالاتصال وبالتحكم في ميكانيكا الإحصاء. والحقيقة أن تعاون العلماء في ميدان هذا العلم الجديد جاء نتيجة للمشاركة في مشروع حربي قاده كل من Bigelow & Wiener، وكان الهدف منه هو البحث عن كيفية تسمح بالتحكم جيدا في طلقات القطع الحربية المضادة للطائرات بشكل يجعلها قادرة على التنبؤ بحركة الطائرة ومنه التحكم في استعمال هذه المعلومة بواسطة ميكانيزم للتغذية المرتدة. أما اليوم فإن السبرنتيك أصبحت تدل على دراسة الإتصال كعامل ينظم ويراقب كل أنواع الأنظمة (الحاسوب، الإنسان، الحيوان، المنظمات الإجتماعية إلخ..).

وفيما يخص السبرنتيك التربوية، فإنها انطلقت في بداية الأمر من الدراسة العلمية للعلاقات

بين سيرورة التعليم وأثرها على مستوى التعلم، وهي العلاقات التي من الممكن تحويلها إلى علاقات رياضية؛ فالتربية من وجهة نظر سبرنيتيكية، يجب أن تدرك كتكنولوجيا حقيقية تهدف إلى جعل الآلة تحل محل الإنسان في إجراءات التعليم، ويتحقق ذلك باستعمال اللوغاريتمات. لقد بدأ بناء البرامج التعليمية المعلمة خلال الستينيات، وشكل قاعدة للتعليم المبرمج الذي كان يتميز في بدايته الأولى بمراقبة عمل الطالب بواسطة الحاسوب؛ ولما ظهر الذكاء الإصطناعي تغيرت طبيعة البرامج المعلمنة؛ مما تولد عنه أنظمة التعليم المفردن. وتستطيع برامج الذكاء الصناعي الحالية أن تتكيف مع الطالب، الأمر الذي أدى بي Whitaker & Bonnel إلى وضع شبكة تمكن من تنظيم التعلم، وقام هذان العالمان بترتيبها كما يلي: ينظم المنهاج كله في شكل تمارين لين التعلم لتجعل الطالب متحكما تماما فيا يتعلمه، ونسوق كمثال عن ذلك: لغة الحاسوب؛

حيث يقوم التلميذ أو المنظومة الإعلامية بطرح أسئلة ثم يجيب عنها أحدهما، وتتم هذه العملية وفق نموذج الحوار السقراطي. يقوم الطالب أيضا بصياغة فرضيات وبعدها يقوم الحاسوب بمحاكاتها مستعملا في ذلك طريقة الترميز، فيضع الحاسوب مشكلة يقدم لها حلا، ثم يعود لتحليل الحل الذي قدمه مثلما يحدث في منهجية دراسة الحالة، وهكذا يكون الحاسوب كمشرف يستجيب الأفعال الطالب مهما كانت طبيعة هذه الأفعال، إضافة إلى ذلك يقوم هذا الجهاز بوظيفة التقويم التشخيصي، فهو يحدد ويحلل أخطاء الطالب الذي يضع أسئلته على الحاسوب ويقدم له في نفس الوقت بعض التفسيرات.

يوجد المصدر الثالث للتيار المعلوماتي في النظريات المعرفية وفي النظريات السلوكية، التي كانت أول النظريات التي استطاعت أن تمارس تأثيرا هاما على هذا التيار. وحصل ذلك عن طريق نظرية Skinner (1948, 1954) في الإشراط الإجرائي الذي سمح بتأسيس مقاربة تركز على الآلات التعليمية. لقد كانت نظرية Skinner جد بسيطة: حيث أن التعلم الجيد يتوقف

خاصة على توفر بيئة تعلمية جيدة، فبقدر ما تكون هذه البيئة جيدة بقدر ما يكون التعلم جيدا، وهناك اعتقاد سائد يفيد أن هذه النظرية التي عرفت نجاحا كبيرا نظرا لما تتوفر عليه من إجراءات تسهل تقويم التعلم، هذا الأخير الذي تعرفه نظريةSkinner كمجموعة من التغيرات التي تحدث على مستوى السلوك، وهي تغيرات يمكن إنساها إلى التعديلات التي جرى على البيئة التعليمية. وبناء على هذا التعريف، يرى أصحاب النظرية السلوكية أن توسيع دائرة حرية الشخص على سبيل المثال، لا يساعد في تفسير السلوك من وجهة نظر السلوكي،. لقد حاول السلوكيون بعد ذلك تقديم وصف الطبيعة بيئات التعلم مستعملين في أغلب الأحيان معادلة: مثير / استجابة، كما أن متخصصين آخرين في التربية أمثال Bloom وزملائة (1956), Krathwol وزملاؤه (1964) و Mager (1962) قاموا بوضع صعافات للأهداف تم استعمالها في أغلب المشاريع التكنولوجية للتعليم.

استطاع **Skinner** أن ينشر مفهوم آلة التعلم من خلال شرحه لمبدإ جد بسيط مفاده أن التحكم الجيد في البيئة التعليمية يساعد بكفاية في تحقيق تعلم جيد! وبالفعل، وجد هذا الأسلوب في تصور البيئات التعليمية من يناصره عند المستعملين الأوائل للحاسوب الذين لم يتريثوا في تشبيهه بالآلات التعليمية الأخرى، ثم جاء منظرون آخرون ليؤكدوا ما جاء به **Skinner** ومناصرو استعمال الحاسوب في التعليم، عبر إنشائهم لبنيات لوغريتمية للتعلم، ويعترف **Landa** (1974) اللوغار تيم كأنظمة مدققة وشاملة تتكون من عمليات أساسية وقدف إلى التسيير الناجح للمعلومات التعليمية المبرمجة في الحاسوب. يصف اللغوريتم إذن مجموعة متتالية من العمليات الأولية، وسلسلة العمليات الأكثر فعالية في حل مشكلة في الرياضيات أو في الكيمياء أو في الفيزياء أوفي اللسانيات... إلخ. ومن هنا أصبح ينظر للحاسوب كبنك من الأجوبة النوعية المحددة سلفا وكمسير لبيئة مغلقة.

لقد نالت مزاوجة السلوكية بتكنولوجيا التعليم إعجاب العديد من المهتمين الذين وجودوا فيها حلا لعدة مشكلات، مما أدى إلى ظهور اعتقاد مفاده أنه بالإمكان مستقبلا تعويض " أستاذ

ردئ" بألة مبرمجة بشكل جيد. ومهما كانت العلاقة التي توجد عليها هذه المزاوجة بين السلوكية والتكنولوجيا اليوم، فإنها لم تصل إلى حد الطلاق بينهما، بل إنهما استطاع أن ينجبا معا عدة أطفال أنجبوا بدورهم سلالات أخرى، وإننا لا نستطيع اليوم إحصاء أعداد الدروس المبرمجة في الحواسيب! فهي تسيطر اليوم على الساحة التعليمية. لقد كانت هذه النظرة التكنولوجية السلوكية للتعليم منتشرة بشكل واسع خلال السبعينيات، بل إنها ما فتئت إلى يومنا هذا تنتشر بشكل مذهل!

لقد جاءت توأمة النظريات المعرفية البنائية للتعلم (K.Wilson, 1996) بتطور البرامج المعلوماتية لإحداث تغير على مستوى التصورات التي كانت سائدة حول مفهوم البيئة التعليمية، وتجسد الأثر الرئيس لهذه التوأمة في ظهور فكرة فتح البيئة التعليمية لجعلها أكثر تفاعلية بين المتعلم والحاسوب. وبالفعل، أدت التأثيرات المختلفة في نهاية المطاف إلى ظهور نظرة تكنولوجية للتكوين وإلى إعطاء أهمية كبيرة للتحكم المتقن في كل مظاهر التعليم بواسطة الحاسوب، وتعبر المصطلحات المستعملة في هذا الميدان عن إرادة قوية في تأسيس التكوين في بعض المواد انطلاقا مما يسمح به الحاسوب من الإمكانات التي توصف ب"الذكية"، فلق تم اللجوء إلى استعمال عبارات مثل: التعليم المسير بالحاسوب، التعليم بمساعدة الحاسوب (Solomon 1987, Lawler 1987, Kearsle 1987)

تكمن إرادة استغلال الحاسوب في مجال التعليم، في محاولة الانتقال من الحاسوب إلى الطالب من خلال استعمال لفظ النصوص المتشعبة Hypertexte (Rou وزملائه 1996). ولقد ظهر هذا اللفظ الذي يدل على منهجية غير مقطعية وغير خطية في أواسط السبعينيات، وهو لفظ يستعمل في تنظيم وتقديم المعلومة ويسعى إلى التركيز على الفرد المستعمل للحاسوب بدل التركيز على الحاسوب الذي يقوم بتقديم المعلومة؛ وهو ما يعني أن الطالب يكون في مثل هذه المنهجية وفي غيرها من المنهجيات التي فتحت مشارف مختلفة للوصول إلى المعرفة عن طريق الحاسوب– قادرا على التحكم في سيرورته

التعليمية، ومن هنا جاء تداول كلمة البيئات المتعددة الوسائط و" نظم التعليم الذكية "(برتراند، 2007، ص 120-24)

2.4.4- مبادئ تنظيم البيئات المتعددة الوسائط

التاريخ

لقد أصبح من الممكن اليوم أن نلاحظ نوعا من التآزر في تطور تكنولوجيات الإتصال البيداغوجي وفي التفكير حول كيفية معالجة الطالب للمعرفة، وأدت نتائج هذا التآزر إلى منتوج تكنولوجي يعود في أصله إلى ما تم اقتباسه من آخر مستجدات المعلوميات ومن نظريات المعرفة. وبالفعل، يهتم تيار الوسائط المتعددة بنمذجة معالجة المعرفة انطلاقا من النظريات الجديدة في البرمجة بنفس الدرجة التي يهتم فيها باستعمال وسائل الإعلام التي ينسق بينها الحاسوب. وهكذا، أدت إمكانيات تخزين الصور في ذاكرات الحواسيب وما يحيط بها (الأقراص المضغوطة، والفيديو ... إلخ) إلى ظهور تصور للحاسوب كمسير مركزي متعدد الوسائط، مما نتج عنه وجود بيئة سمعية بصرية مسيرة بحواسيب ترتبط فيما بينها بواسطة أنظمة تواصل يزداد تطورها المتقن أكثر فأكثر.

فيما مضى، كان تكنولوجيو التربية منشغلون بالبرمجة و بتبليغ المعرفة وبإعداد إرسالية يغلب عليها الطابع الجمالي، كتحضير حصة تلفزيونية من مستوى رفيع. أما اليوم فإن هؤلاء التكنولوجيون يحاولون دمج المعارف المحصلة في العمل المعرفي للمتعلم ودمج الإمكانات السمعية البصرية المتعددة التي يقدمها الحاسوب والتكنولوجيات الناقلة كإمكانية إحصاء المعلومات. ويمكن اليوم أن نجد مختصا في ميدان علم النفس المعرفي يعمل بشكل متماسك وملموس مع خبير في ميدان الإتصال.

في بداية الثمانينيات، كان الأمر يتعلق بإنشاء برامج مختلفة مقتبسة من تطبيقات الذكاء

الإصطناعي الذي تمت صياغته بشكل يساعد الأستاذ في إنشاء بيئات تعليمية أو يساعده في عملية التعليم. وتوصف هذه الأنظمة "الكفيلة" Tuteur de tutorat بالأنظمة المغلقة لكونها تحاول في غالب الأحيان أن تتحكم في سيرورة التعليم كلها، بأسلوب يجعل تلك الأنظمة يقوم على نمذجة التفاعل طالب/أستاذ، وعلى نمذجة سلوك الطالب وأيضا على نمذجة المراحل المتتالية لتحصيل مفهوم من مفاهيم ميدان من ميادين المعرفة، أما المعارف المتعلقة بسيرورة التعلم وبالمحتوي الذي يجب تبليغه فتكون موجودة بشكل صوري، أي أنه بالإمكان عرضها وترميزها ضمن نسق معلومابي. يدرك التعلم من هذا المنظور كمجموعة من المثيرات والإستجابات، بينما تكون المحتويات التعليمية قابلة لأن تفكك إلى العديد من القضايا البسيطة. وتعتبر أعمال Suppes (1988) مثالا حيا لهذا المنظور، فهو من أنشأ بيئات تعليمية معلمنة كلية تصلح لتعليم الرياضيات في الثانويات وفي الجامعات.

أدى انتشار البحوث المعرفية واستعمال النصوص المتشعبة وظهور شبكات مثل الإنترنيت إلى إحداث تغيرات جذرية على مستوى تصور الحاسوب، فلقد سمحت هذه التغيرات بولادة ميدان آخر للبحوث: إنه ميدان البيئات المفتوحة للتعلم وللتعليم، وتهدف هذه المحاولة إلى الإجابة على السؤال التالي: كيف نستطيع بناء بيئة تربوية تأخذ بعين الإعتبار سلوكات الطالب الطارئة نسبيا، والتي يكون من الصعب التحكم فيها؟ بالرغم من أن الأجوبة عن هذا السؤال متعددة ومتنوعة، فإنها جميعا تستند إلى مبدأين :

1) مبدأ الانطلاق من الطالب بدلا من الإنطلاق من المادة التعليمية.

2) مبدأ توجيه الطالب أثناء اكتشافاته بدل تعليمه المادة. لقد كان Papert (1980)، وبدون منازع وراء ظهور هذا المنعرج. فمن خلال تأثره بأعمال Piaget (1980)، قام Papert وزملائه، وهم من**Massachussts Institute of Techbology**، بابتكار بيئة تعلمية تمكن الأطفال بالقيام بحوارات عفوية مع الحواسيب، مما يمكنهم – عن طريق

استعمال الحاسوب اللعب مع سلحفاة، مثلا – من التحكم في بعض المفاهيم الرياضية الأساسية!

المبادئ الأساسية

لنر الآن المبادئ الأساسية التي يقوم عليها تنظيم البيئة المتعددة الوسائط، إنما عبارة عن خمسة مبادئ غالبا ما تتردد في الكتب وهي: تنوع التفاعلات، النمذجة المفتوحة، البيئة المستقلة عن المحتويات، التعليم التعاوني، وأخيرا تعدد وسائط الحصول على المعلومات.

تنوع التفاعلات:

يعد تنوع التفاعلات البيداغوجية خاصية أساسية لأية بيئة متعددة الوسائط (Li ;1992, 1992, Baker ;1992, Fritz) ويتعلق الأمر هنا بعملية التواصل بين الطالب والحاسوب، أما البرمجة المستعملة هنا، فتسعى للإفادة من تبادل التأثير بين الطالب ونظام التعلم، ويمكن لهذه البرمجة أن تتضمن خصائص أخرى مختلفة، نذكر منها على سبيل المثال، أن يقوم الحاسوب بتوليد مشكلات بطريقة آلية يكون الغرض منها تكويني أو تقويمي؛ فالحاسوب يقوم هنا بتحليل أخطاء الطالب، يقدم حلولا، ينقل محتويات، يقوم بتغذية مرجعة، يسأل الطالب ويتكيف مع خصائصه.

يكون التفاعل المتبادل بين الحاسوب والطالب أكثر انفتاحا على هذا الأخير. ففي العديد من المشاريع يقوم الطالب بمعالجة المعلومة، ثم يستجيب البرنامج التكويني لمطالبه وهو ما يشبهه Fitz .(1992) بعملية الملاحة، حيث يلعب الطالب دور الملاح الذي يريد المعرفة في حين يلعب الحاسوب دور الموجه والمساعد. أما Li (1992) فيؤكد أنه يجب على التعليم أن يكون بمثابة سلسلة من التحاورات بين الحاسوب والطالب يستجيب فيها الحاسوب لحاجيات الطالب ويتكيف مع مستواه المعرفي .

النمذجة المفتوحة

تنطلق البيئية المتعددة الوسائط في عملها من الطالب وليس من المادة (تحت إشراف **1996 Jonassen & collegues; 1996, Jonassen** ; 1996; 1992, , 1992 (1992, Brown & Kamstreeg & Barnard, Sanberg, Wilson ; Siviste، وهي تقوم أساسا على نمذجة مفتوحة وتعمل انطلاقا من حاجات ورغبات الطالب. ويمكن لهذه النمذجة أن تحتوي على معطيات مستمدة من الطالب مثل مميزاته وأشيائه المفضلة وتاريخه (كيف أجاب الطالب على الأسئلة، ما نوع الأسئلة التي طرحها، ما نوع الحلول التي قدمها للمشكلات) كما يمكن أن تحتوي على الإستدلالات و التأويلات التي يكونها النظام الإعلامي حول وضع معارف الطالب (أخطاؤه، درجة تحكمه، دافعيته). إننا نعثر على كلام مشابه لدى Siviter & Brown وهما يعملان في مدرسة South Bank المتعددة التقنيات، في مدينة لندن، حيث أنهما بنيا "درسا متشعبا" يصلح في بناء دروس أخرى باستعمال أدوات مثل الجذاذات البطاقية، Siviter & Brown (1992)، الأمر الذي جعلهما يتميزان في عملهما عن المنهجيات التقليدية" المستعملة في برمجة الدروس والتي يشبهانا بالوصفات الطبية. يطرح هذان الباحثان إذن أداة أكثر مرونة وتفتحا تسمح بتسيير الموارد المتفاعلة ذات الوسائط المتعددة، ونلاحظ نفس التوجه عند **Sandberg & BarnardKamsteeg** , (1992)، فهؤلاء الباحثون العاملون في قسم الإعلام الآلي في العلوم الإجتماعية بجامعة أمستردام، قدموا أعمالا كثيرة حول موضوع نماذج التفاعل بين الطالب والحاسوب.

نقدم فيما يلي مثالا عن النمذجة المفتوحة: يبدأ الطالب درسه بالتعبير عن اهتمامه اعتمادا على ملخصات معروضة في جداول. ثم يغير فكرته أثناء عملية التفاعل: يطلب تفسيرات شفوية. يقبل البرنامج هذا التغيير لكنه يحذر الطالب بأن خلطا في الأفكار قد يحدث إذا ما استمر في تغيير فكرته في كل مرة، ثم يجيب الطالب بأنه فهم الإرسالية جيدا.

الإستقلالية تجاه المحتويات

يؤكد العديد من مهندسي البرامج التعليمية كثيرا على بناء برامج متعددة الوسائط تتميز باستقلالية عن المحتويات ; **Li(1992); Porter;** (1997) ; Brooks (1998) وهكذا نجد Li (1992) يتحدث عما يسميه "قشرات التسوية" التي تسمح ببلوغ أهداف مشتركة بين العديد من المواد التعليمية، وإليك المثال التالي: تتطلب العديد من المواد عمليات مثل "حدد أسماء أجزاء كذا..." ويقول Li (1992) بأن قشرة تسوية واحدة قد تكون صالحة الإستعمال في أكثر من مادة وأن هذا لايعيق الإكثار من الأنظمة "الذكية" التي تساعد في تعليم مادة معينة.

لقد وضع كل من Gruber, Augustine ,Hanson(1992) نظاما بيئيا لا يحتوي على أية معرفة آتية من مادة بعينها، غير أنه (أي النظام البيئي) يتكيف مع مستوى معارف الطالب، يعالج المشكلات، يحلل أخطاء الطالب ويوفر تغذية مرتدة. وهكذا، نجد أن العديد من الأنظمة تحتوي على "خزانات من المشكلات" تتضمن أعدادا من المشكلات التي غالبا ما يقوم الطلبة بحلها أثناء دراستهم، أما عملية إدماج المحتويات في عملية البرمجة فتأتي في مرحلة ثانية من مراحل إنشاء مثل هذا النظام.

التعليم التعاوني

يزداد كل يوم عدد مهندسي الأنظمة الذين يحاولون إدراج التعاون في التعليم. (1992 ; 1992 Gomez & Pea, Edelson 1996 a, Beyou; **Barnard** , 1992,**Kamsteeg Hooper; 1992b**). ويكمن الشكل الأول لهذا التعاون في تبادل المعلومات بين المدرس والطلبة حول ما يجري أثناء الدرس، أما الشكل الثاني فيكمن في التفاعلات بين عدد من 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 متحرك أو ثابت ومنها ما هو صوي ومكتوب (Fetterman, 1998 ;1996 Janosen 1996, Berthelot &Lebrun)، وتكون هذه المعلومات مجزئة في ذكرات أقراص مضغوطة وأقراص لينة وأسطوانات الفيديو) وقوية بشكل كاف يجعلها قادرة على احتواء ما هو ضروري لدرس من الدروس، حتى أن الطالب يستطيع أن يطلب متى شاء تفسيرات منح له حسب رغباته: شفويا، كتابيا، بالفيديو، بواسطة الصور الإيضاحية المختلفة...إلخ. أما الخصائص الهامة لهذه التفسيرات فلا تكمن في تنوع مصادرها فحسب، بل أيضا في تنوع الأشكال التي تتفاعل جما. إن النصوص المتشعبة عبارة عن برامج تسمح بالولوج إلى نصوص أخرى بطرق متنوعة، بينما تعتبر الوسائط المتعددة مجمعات من وسائل الإعلام التي يمكن الولوج إليها دونما صعوبة، والحاسوب الذي يتوفر على مركز للمعلومات هو الذي يسير في نهاية الأمر الوسائط المتعددة.

5.4 – نظرية الحد الأدنى من التكوين

وهي ما يصطلح عليها أصحاب الدراسات المستقبلية بي "التعليم المستقبلي" وتتميز هذه النظرية عن النظريات النسقية بتأكيدها على وضع مخططات تكوينية قصيرة المدى، أما بالنسبة لنظريات الوسائط المتعددة، فهي تتميز عنها بانشغالها الضعيف بالوسائل السمعية البصرية بالرغم من اشتراكها مع هذه النظريات الأخيرة في بعض الخصائص. ونقدم في ما يلي معنى التكوين المصغر انطلاقا من إطار تعليم البرامج المعلوماتية.

ظهرت في الثمانينيات حاجة جديدة تتعلق بتكوين الأفراد في مجال استعمال البرامج المعلوماتية، فإذا عرفنا مدى انتشار عملية معالجة النصوص على آلة الحاسوب فإنه يسهل

علينا التعرف على ما قد يطرحه تكوين الأفراد في مجال استعمال هذه الآلة من مشكلات، ومنها: ما هو نوع التكوين الذي يجب منحه لجعل الفرد قادرا على تعلم برنامج معلوماتي بأقصى سرعة ممكنة، ولجعله قادرا على استعماله في ظرف زمني قصير؟ أما السؤال الذي غالبا ما يردده الطالب فهو: هل أستطيع في ظرف خمس دقائق أن أعمل مع برنامج معلوماتي؟ إن الطالب لم يعد يقبل قضاء وقته في قراءة الكتب المدرسية أو في مراجعة التعليمات الإلكترونية L'aide électroniqueالتي يتوفر عليها الحاسوب، بل صار يفضل استعمال البرنامج المعلوماتي للقيام بعدة عمليات بدل قضاء وقته في تعلم مكونات و محتويات وإمكانات هذا البرنامج المعلوماتي أو ذاك.

تكمن أهمية نظرية الحد الأدبي في كونها تعبر عن مثال حي للعديد من المشكلات التي يلاقيها التكوين في أي مجال من المجالات: وهي مشكلات الفعالية والسرعة والملاءمة. لقد كانت لدى الباحثين رغبة في أن يؤدي هم حل هذه المشكلات إلى التجديد في ميدان التربية، وهو ما حدث بالفعل! وكانت النتيجة هي ظهور نموذج تكويني أطلق عليه اسم " التكوين ذو الحد الأدن". فكما أن مستعملي الحاسوب كانوا يجتهدون في استكشافه، استطاع المنظرون أن يحددوا تصورات مختلفة للتعلم بواسطة الحاسوب، فالتعلم يحدث حسب هؤلاء المنظرين بواسطة الإستكشاف الحر للحاسوب أو بواسطة بالإستكشاف الموجه المبني على الخبرة أو بالإكتشاف فقط.

(1982, J.S.Brown; 1988, Carroll & Aaronson, Carroll, 1985; Mack, Grischkowsky & Robertson, 1988 Lajoie, Egan & Les 1985, 1989 Robert 1988, Schmahofer & Kuhn). gold;

ولإيجاد أحسن طريقة لتكوين الفرد في ميدان استعمال برنامج معلومابي، ولتمكينه من تحصيل المعارف في مجال تعلم البرامج المعلوماتية، أجرى Carroll العديد من البحوث مع شركة IBM في أمريكا، كما أجرى كل من Robert (كان يعمل مع الوكالة الأمريكية

للفضاء.NASA) وRégnier وهما معا من المدرسة المتعددة التقنيات بي Montreal، بحوثا أخرى لنفس الغرض. وفيما يخص بحوث Carroll فقد أدت إلى طرح مقاربة في مجال التكوين تقوم على فكرة تقديم أدين حد منه، أما المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه المقاربة فيمكن تقديمه في الصيغة التالية: حتى يتفوق الطالب بشكل أحسن، يجب أن لا منحه إلا القليل من التكوين. ; a & b, Carroll; 1985, Carroll & coll 1988a & b, Régnier & Ricci1984 فهذا المبدأ يشير إلى أن تعلم نظرية معينة يتوقف على دراستها أكثر مما يتوقف على دراستها إن التكوين ذي يكتب الحد الأدبي يستهدف توجيه الطالب أثناء استكشافه لمجال المعارف، وبالتالي من الخطا أن نعتقد دائما أنه لا يخطي في تفكيره، بلا، إن الطالب يميل إلى ارتكاب كل الأخطاء (Carroll & collegues ,1988)؛ فلقد لوحظ أن الطلبة الذين يتعلمون البرامج التعليمية عن طريق الحاسوب يتزلقون لأنهم لا يهتمون بما يحدث على شاشة الحاسوب ولا يتأنون في قراءتهم لمحتويات البرنامج ويقومون بأخطاء كثيرة، إنهم يرغبون في فهم كل شيء فورا، ويرغبون أيضا في القيام بمهام أدائية منذ بداية تكوينهم... إلخ، أضف إلى ذلك أنهم يريدون أن يتعلموا بالممارسة دون تتبع المراحل التي تم تحديدها منطقيا في البرنامج التعليمي. دفعت هذه الملاحظات بي Mack, Lewis & Carroll (1984) إلى القول بأن أي برنامج تعليمي مهما كان بناؤه منطقيا ومتميزا بتفصيلاته الجزئية، يبقى عبارة عن برنامج هش وغير نافع، بل منفر في غالب الأحيان! إذا كان يكون انطباعا لدى الطلبة يتعلق بعدم فهمهم لماذا ينفذون ما ينفذونه!

انطلاقا من هذه الملاحظات التي توصل إليها Carroll وزملائه، قام هذا الباحث بالتعاون معهم بوضع مجموعة من التوصيات التي يجب اعتبارها عند إعداد برامج المعلوميات وكذلك عند إعداد الأفراد أثناء تكوينهم وفق نظرية الحد الأدني للتكوين: (برتراند، 2007، ص 133 – ص135)

يجب تجنب كثرة الكلام والحشو: فعلى سبيل المثال أعد Carroll واستعمل بنجاح، كتابا مدرسيا يساعد في تعلم كيفية استخدام برنامج معلوماتي يتكون كل فصل من فصوله من أقل ثلاث صفحات؛

- ينبغي أن نتوقع المعلومة التي يراد تقديمها والإجراءات التي ينبغي القيام بها المعالجة الأخطاء الأكثر تكرارا؛
- يجب التنبؤ بكل الأخطاء التي من الممكن أن يقوم بها الطالب وخاصة تلك الأخطاء التي يحتمل أن يقوم بها كل الطلبة ؛
- يجب تجنيب الطالب قضاء وقت كثير في استدراك الأخطاء؛
- يجب استهداف النشاطات والمهمات الواقعية منذ البداية ؛
- تقديم المهمات التي تحمل دلالة ومعني بالنسبة للطالب؛
- استثمار حافزية الطالب في القيام ببعض الأعمال؛
- تشجيع الطالب على القيام باستكشافاته الشخصية انطلاقا من اهتماماته وحوافزه مع توفير الشروط الموضوعية لتسهيل هذه الاستكشافات؛
- تقديم وجهات نظر تأخذ بعين الإعتبار عناصر السياق الذي يعمل فيه الطالب بدل مطالبته بتكرار بعض التمارين؛
- غلق منافذ الوصول إلى العمليات المعقدة للبرنامج مؤقتا.

تقوم هذه المنهجية التكوينية على عنصر أساسي يصطلح عليه Carroll وزملاؤه 1988 ب

" السيناريو" الإليكتروني، ويتلخص معناه في تقديم استراتيجية تكوينية مبسطة للطالب، وكمثال عن هذه الاستراتيجية، لا تعرف الطالب إلا بطريقة واحدة في مسح كلمة من شاشة الحاسوب، في حين أن الخبير في الإعلام الآلي لديه 25 طريقة للقيام بمثل هذه العملية. هكذا إذن، تعتبر البيئة التربوية التي صاغها وطورها Carroll وزملاؤه، بيئة بسيطة نسبيا،

يسهل التحكم في سيرها لكونها بيئة لا تقدم للطالب إلا حلا واحدا للقيام بإجراء ما على الحاسوب، في حين أن الحاسوب يتوفر على العديد من الحلول والإجراءات التي يكون "السيناريو" الإليكتروني قد أغلق إمكانيات القيام بما أمام الطالب المبتدئ، وحتى ما إذا ما حاول الطالب القيام بأحد الحلول أو الإجراءات غير تلك المفتوحة، فإن الحاسوب يظهر العبارة التالية على الشاشة: "لا يمكن القيام بالعملية المطلوبة لأنها غير متوفرة الآن"، والهدف من هذه الإشارة هو توجيه تعلم الطالب بشكل تدريجي ومناسب. وباختصار يمكن القول أن استكشافات الطالب للبرنامج تتطور وفق مراحل محددة

6.4 – خلاصة

تجد النظريات التكنولوجية التي طالما تأثرت بالموقف النسقي وبالسبرنيتيك نفسها اليوم أمام مشكلة تتعلق بفقدان المدرس لسيطرته على السيرورة التربوية. فعلا، لقد أدرك المدرسون أن استعمال التكنولوجيا نقل سلطتهم على الفعل التربوي إلى أشخاص آخرين؛ هم تكنولوجيو التعليم التقنيون المتخصصين في الوسائل السمعية البصرية، المنظرون في ميدان المعلوميات، المستشارون في البيداغوجيا، خبراء نظرية الأنساق، علماء الصنافات، خبراء التقويم وأصحاب النظريات المعرفية والبنائية ... إلخ. فلقد انشغل عدد كبير من المختصين في مختلف المجالات السابقة بالفعل التربوي مما أضفى عليه معالجة... متخصصة. أمام هذا الوضع، أصبح المدرس يعتقد في نهاية مطافه، أنه أمام مشكلة كبرى، إنها مشكلة انهيار سلطته على الفعل التربوي. والسؤال المطروح اليوم هو كالتالي: من يتحكم في سيرورة العملية التربوية؟ لقد انتقلت مشكلة من يتحكم في ماذا، إلى مشكلة الوسائل ثم إلى مشكلة التحكم في التكنولوجيا، وهو ما يفسر الجزء الأكبر من ظاهرة عودة المدرسين إلى التقنيات التقليدية التي كان معمولا بها في التواصل البيداغوجي، إنها بكل بساطة تلك التقنيات التي يستطيع المدرس أن يتحكم فيها داخل.

المحاضرة السادسة

النظريات الاجتماعية المعرفية

(The sociocognitives)

المحاضرة السادسة النظريات الاجتماعية المعرفية : (The sociocognitives)

توجد اليوم مجموعة من النظريات التربوية التي تركز اهتمامها، على الأبعاد الإجتماعية والثقافية للتعلم خاصة، وفي الوقت الذي تعارض فيه هذه النظريات المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية بشكل عام، يلاحظ أنها تؤكد على المكانة الهامة التي يحتلها التفاعل الإجتماعي والثقافي في آليات التعلم. يؤكد Bruner في هذا المجال (1998) قائلا : "إن الخطأ الذي وقعت فيه السلوكية هو إنشغالها بالسلوك فعلا، في حين أن خطأ العلوم المعرفية هو إنشغالها بالعمليات العقلية؛ وبالفعل، لم تضع كلتا النظريتين في إعتبارهما الثقافة التي يعيش فيها الفرد".

تتميز النظريات الإجتماعية المعرفية عن الحركة النفسية المعرفية من حيث كونها تؤكد على الحركية الإجتماعية الثقافية التي يختص بها التلاؤم المعرفي بين الشخص ومحيطه (Barth; 1996, Bruner; 1998, Frenay ; 1998,Sfard , 1995)، ويرى Sfard في هذا السياق أن تعلم موضوع معين، ما هو في الواقع سوى عملية تهدف إلى إدماج الفرد المتعلم ضمن جماعة ثقافية واجتماعية، وهو المعنى الذي لا نعثر عليه عند أصحاب الحركة النفسية – المعرفية التي تركز إهتمامها على ما يجري داخل المخ وعلى بنية المعرفة أو على منطق حل المشكلات (Anderson, 1996; Tardif, 1992). وينبغي أن نذكر أيضا أن النظريات الإجتماعية المعرفية تختلف عن النظريات الإجتماعية التي سنتعرض لها في الفصل 6). فعلا، إن النظريات الإجتماعية الثقافية لا تقترح أي تغيير اجتماعي وثقافي (مثلا: القضاء على اللامساواة الإجتماعية)، بل بالعكس نجدها حريصة على الإهتمام بالعوامل الإجتماعية المؤثرة في التعلم داخل الوسط المدرسي. إن النظريات الإجتماعية، كما سنرى في الفصل القادم–تنشغل بتأثير ما هو ثقافي – اجتماعي على التعلم، غير أنها تركز اهتماما أكبر (Redder, & Simon; 1998, Sfard

على المشاكل الإجتماعية وتسعى إلى تكوين الطلبة على أساس تقبل التغيير الإجتماعي. (برتراند، 2007، ص 141 – ص146)

"سنقوم بتحليل حمس مقاربات اجتماعية معرفية مختلفة:

– نظريات التعلم الإجتماعي التي يدافع عنها **Bandura** خاصة (الولايات المتحدة الأمريكية)؛

– نظرية التنافر الإجتماعي المعرفي التي طورها عدد من الباحثين في فرنسا؛ .

– النظرية الإجتماعية التاريخية التي يطرحها **Vygotsky** (روسيا)؛

– نظريات التعلم السياقي التي نجدها في أوربا وفي أمريكا الشمالية

– النظريات التعاونية للتعليم و التعلم.

سنتعرض هذه النظريات الخمس حسب هذا الترتيب حتى تبرز موقع كل واحدة منها بالنسبة لمفهوم البيئة الإجتماعية. بالفعل، إننا نجد لدى النظريات الثلاث الأولى تصورا للبيئة ينحصر في البيئة المدرسية. ففي هذه النظريات يدور الحديث خاصة عن البيئة المدرسية وعن العلاقات الإجتماعية داخل المدرسة، وما يلاحظ هو أن العلم النفس المعرفي أثرا أقوى من أثر علم الإجتماع على النظريات الإجتماعية المعرفية، و بالمقابل نجد أن نظرية التعلم السياقي تبتعد عن البيئة المدرسية لتشمل بشكل أوسع آثار الثقافة الجوارية على التعلم.

1.5– توافق الشخص مع بيئته

يشكل وعي المدرسين بضرورة إعطاء أهمية للشروط الإجتماعية والثقافية للتعلم، نقطة انطلاق النظريات الإجتماعية المعرفية؛ فالكثير من التحاليل والملاحظات التي قام بها علماء التربية توصلت إلى استنتاج مفاده أن الرغبة في تحقيق تعلم مستديم تعتمد على ما

نوليه من اهتمام بالشروط الإجتماعية والثقافية، وهو استنتاج يبين لماذا تتأثر النظريات الإجتماعية المعرفية كثيرا بعلم النفس الإجتماعي, ويتضح من خلال الأدب التربوي لهذه النظريات أما تستعمل لغة فصيحة أثناء تعرضها للطبيعة الإجتماعية للتعلم.

يأتي اهتمام هذه النظريات الكبير بتأثيرات الوسط (الوسط المدرسي، الطبقة الإجتماعية، الثقافة الإقليمية، الثقافية الشعبية على التعلم، في المقام الثاني، وهي تتساءل حول دور المساهمين في عملية التعلم وحول فعالية المتدخلين (كالمشرفين مثلا في بناء الموقف التربوي.

مع ظهور هذه النظريات بدأت مفاهيم الثقافية والسياق تأخذ مكانة مهمة في التفكير حول التربية ; Sfard 1998Barth; 1996, Bruner; 1998, Frenay,**1995**، ولنأخذ كمثال عن ذلك، تعليم اللغة الفرنسية في بلد متعدد الثقافات، فتعلم هذه اللغة في كيبيك وفي كندا، يشكل مثالا حيا عن ضرورة القيام بتحليل اجتماعي وثقافي لشروط التعلم، بالفعل، ينبغي أن نأخذ هنا بعين الإعتبار العديد من العوامل الإجتماعية والثقافية، مثل وجود أقلية تتكلم اللغة الإنجليزية في ولاية أغلبية سكانها من الفرانكفونين داخل بلد تتشكل أغلبية سكانه من الأنجلوفونيين، ومما لاشك فيه أن مثل هذه الوضعية الثقافية تدعو إلى إحداث تغير وإلى إعطاء معنى مختلف جدا لتلعم لغة ما. فهل حقيقة أن التلاميذ سيتعلمون الفرنسية إذا كانوا من فئة غيرفرانكفونية وكانوا أيضا ميالون إلى التحدث باللغة الإنجليزية التي هي لغة الأقلية في الكيبيك ولغة الأغلبية في كندا؟ بالفعل، إن المدارس في مونتريال تواجه هذه المشكلة العويصة: فالأطفال لا يرغبون في تعلم اللغة الفرنسية ضمن هذه الشروط، وتعاني أقاليم كندية أنجلوفونية من نفس نوع المعضلة. ولقد قام أستاذ من جامعة Otawa بتحقيق حول تعليم الفرنسية في كندا ولاحظ أن أصل مشكلات التعليم لايوجد في البرامج، بل في التصورات التي يحملها الأولياء والتلاميذ عن اللغة الفرنسية، وفي مواقف واتجاهات المدرسين أيضا. (The Gazette, 8 mars1990, p17)

وإجمالا، تعتبر التعلمات في جوهرها ذات طبيعة اجتماعية وثقافية، ولهذا ينبغي أن نأخذ بعيد الإعتبار العلاقات بين التعلم و الحياة، للشروع منذ الآن في استعمال مفهوم "وضعية التعلم". وتعتبر النظريات التربوية التي سنقوم بدراسة تحليلية لها في هذا الفصل، أمثلة ملموسة عن الإنشغال بالتأثيرات الثقافية والإجتماعية في التعلم.

تطورت البيداغوجيا الإجتماعية المعرفية خلال النصف الثاني من القرن العشرين بالطريقة التالية: قام بعض المنظري التربويين ببناء نظريات خلال الستينيات، وكانت كلها تهدف إلى تكوين المتعلمين من أجل حياة أكثر ديمقراطية. وانطلاقا من تأثرهم بآراء ديوي (1857-1952) خاصة، راحوا يؤكدون على البعد الإجتماعي للتكوين المدرسي، فخططوا لممارسات تربوية تهدف إلى تحسين السلوكات الديمقراطية داخل المؤسسة المدرسية، كما أنهم أكدوا على دور النظام التربوي في توفير وضعيات تعليمية تقوم على الخبرة التي تسمح للمتعلمين بالعمل الجماعي الذي يسهل اكتسابهم لسلوكات اجتماعية ديمقراطية. وهكذا قام (1960,**Thelen**) ببناء نظرية للبحث الجماعي تأخذ بعين الإعتبار ثلاثة عناصر هامة: المجتمع، المعارف، الفرد. لقد فسحت هذه النظرية التي نجد وصفا لها عند Joyce &Weil(1972)، المجال لظهور نظريات أخرى تعاونية كتلك التي وضعها **Sharon & Sharan**(1990).

فعلا، تم التخطيط لتلك الممارسات التربوية حسب Joyce & Weil (1996) من أجل توفير ديمقراطية أوسع، فهي تشدد على التفاعل الإجتماعي وعلى ديمقراطية التفاعلات داخل القسم وانتهى كلاهما (Joyce &Weil) إلى إستنتاج يبينان فيه أن أولائك المنظرين الذين قاموا بوضع نظريات في التعليم قائمة على ممارسة الديمقراطية في العمل المدرسي، كانوا يميلون إلى أن يكونوا من الناحية الإجتماعية "بنائيين". ومن ثمة كانت توصف السيرورة الديمقراطية حينئذ كعملية بناء فضاء ديمقراطي، أي أنها كانت عبارة عن عملية إنشاء تفاعلات بين الفضاءات الشخصية للأفراد. لقد كان أصحاب هذه النظريات يرغبون

في بناء واقع مدرسي يساعد في تحقيق النمو الفردي والإجتماعي للمتعلمين. وهنا بالذات تختلف النظريات الإجتماعية المعرفية عن النظريات المعرفية البنائية، فهذه الأخيرة تصب اهتمامها على البناء المنطقي للمعرفة، في حين تنشغل النظريات الإجتماعية المعرفية بالتركيز على البناء الإجتماعي للمعرفة.

وفي السبعينات تم تعويض موضوع الديمقراطية الذي نعثر عليه في النماذج الإجتماعية، بموضوع العوامل الثقافية والإجتماعية للتعلم، ولذلك نجد النظريات الأكثر حداثة تراهن بشكل كبير على بحوث علم النفس الإجتماعي، وتأخذ مفهوم الثقافة هنا بعين الإعتبار في دراساتها تاركة مفهوم الديمقراطية كموضوع من مواضيع المعرفة، وتعتبر استراتيجيات التعليم التعاوني ترجمة هذه النظريات.

غير أنه ومن ناحية أخرى، لا ينبغي أن نخلط بين المفهوم الأكاديمي للثقافة والمعنى الذي يحمله هذا المفهوم في النظريات الإجتماعية المعرفية، فهو بالنسبة للأولي يعبر عن ميزة من مميزات الفرد الذي يمتلك قدرا وافرا من المعرفة، ويكون قد تلقى تكوينا عاما وشاملا وجيدا، أما بالنسبة للثانية فيدل هذا المفهوم على مجموعة من القواعد المتصلة فيما بينها والتي ينطلق منها الأفراد الاشتقاق تصرفات وسلوكات تساعده في التكيف مع مواقف خاصة، أو يدل على معرفة ضمنية للعالم ينطلق منها الأفراد لتدبير تصرفاتهم. وهكذا، تشكل العوامل الثقافية والوقائع الإجتماعية إطارا موجها لكل فعل إنساني وللنمو وللفهم؛ فالكائن الإنساني مثله مثل العنكوب التي تنسج خيوطها لتبقى بعد ذلك معلقة في نسيج من المعاني، وليس هذا النسيج سوى ثقافتها أي ذلك العنكبوت.

2.5- النظريات الإجتماعية المعرفية للتعلم الإجتماعي

1.2.5- التاريخ والإشكالية

هناك أكثر من نظرية واحدة في التعلم الإجتماعي، ولهذا السبب فإننا سنسهب في الحديث عن Albert Bandura الذي يعتبر معلما يحتذى به في التفكير في هذا التيار الهام. بالفعل، يعتبر Bandura أحد المفكرين الأوائل في التعلم الإجتماعي؛ فمنذ 1962 بدأ يهتم بالأصول الإجتماعية للفكر وشرع في إجراء بحوث حول التعلم بواسطة التقليد، حيث اتضح له أننا نتعلم الكثير باتخاذنا أشخاصا آخرين كنماذج، وأن للوسائل السمعية البصرية تأثيرا كبيرا جدا على سلوكاتنا، واتضح له أيضا أن بعض النظريات النفسية كسلوكية Skinner لا قمتم بما فيه الكفاية بتأثيرات العالم الداخلي للفرد العالم الرمزي الذي يبنيه الواقع. أما بخصوص النظريات التربوية، فلقد لاحظ Bandura أنها تنشأ من خلال تجارب مخبرية تقصي المتغيرات السياقية، ومن ثمة راح يدعو إلى الخروج من المخابر، والتوجه إلى البيئات الواقعية (1992,Gredler). إضافة إلى كل ذلك، كان هذا الباحث يرفض النظريات الإنسانية التي تقيم كل شيء على الشخص. وفي سنة 1971 طرح في كتابه Social Learing Theory نظريته التي يحدد فيها الخصائص الإجتماعية للتعلم. وفي سنة 1986 قدم في كتابه :Social Foundation of Thought and Action نظرية التفاعل الإجتماعي المعرفي التي تشرح العلاقات بين البيئة والفعل والفكر.

وفي سنة 1986 بين ما يعنيه بمفهوم "الإجتماعي المعرفي" بالعبارات التالية: نستعمل كلمة اجتماعي لأن الفكر والممارسة يعتبران ظاهرتين اجتماعيتين من حيث الجوهر، ونستعمل كلمة معرفي لأن سيرورات الفكر تؤثر على الدافعية وعلى الإنفعالات وعلى الحركة. (برتراند، 2007، ص 144)

لقد أدت بحوث Bandura إلى إثارة العديد من البحوث والتجارب، كما أنها سمحت

بظهور العديد من نظريات التعلم الإجتماعي المعرفي التي تم تطبيقها في في مجالات التكوين في المدارس وفي المؤسسات الإنتاجية، وكان **Decher, Feldman, Gioia,** **Kreither, Lord Luthans, Manz, Sims** يمثلون الموجة الأولى من الباحثين الذين اهتموا في بداية الثمانينيات بتطبيق النظرية الإجتماعية المعرفية في ميدان المنظمات الإجتماعية. أما الموجة الثانية فتضم باحثين أمثال: Cantor, Cox & Isn, Fiske, Mischel, Rosch, Srull, Wwyer . بالفعل، هناك العديد ممن لاخطوا قلة فعالية الطرق التقليدية التي تتحدد فقط في تبليغ المعرفة المتعلمين سلبيين وضعيفي الدافعية، وكما يقول Viau(1994):

يلوم الكثير من المدرسين تلامذتهم بضعف دافعيتهم للتعلم و بعدم بذلهم للمجهودات الضرورية للتعلم. فالمدرسون يقولون" إننا نبذل قصارى جهودنا في تقديم شروحات للتلاميذ مرات ومرات متعددة، ولكنهم لا يتقبلون ما نقول، لم يعد أي شيء يحفزهم . ولكن هل يمكن حقا أن نوبخ التلاميذ على ضعف دافعيتهم، في الوقت الذي لا نطلب منهم في الكثير من الأحيان سوى الإصغاء والاحتفاظ في ذاكرتهم، والدليل يوجد في الامتحانات التي لم تعد

بالنسبة للتلاميذ تحمل أية منفعة لقد اتجه هؤلاء المدرسون والباحثون إلى تبني تصور بنائي للمعرفة وإلى علم النفس الإجتماعي لبلورة ممارسات تتميز بتحسيسها بالبعد الإجتماعي للتعلم. وهو ما جعل العديد من المدرسين والباحثين أمثال , **MaCombs, (1989),** **Schunk** (1988),Viau (1994) يؤسسون نظريات اجتماعية معرفية تأخذ نفس المسار الذي افتتحه Bandura، ولكنها لا تصب جميعا بنفس المقدار في العمل الإجتماعي.

2.2.5- المبادئ

إننا لا نستطيع هنا أن نحللكل مبادئ النظرية المعرفية كما بينها Bandura خاصة ومؤلفون آخرون عامة أمثال Schunk، لذلك سنقتصر على تحليل المبادئ التي تشكل مرجعيات للتفكير والبحث في التعلم الإجتماعي المعرفي، وهذه المبادئ هي:

التأثير المتبادل

التعلم غير المباشر، التمثيل الرمزي، إدراك الفرد لفعاليته، التعديل الذابي، النمذجة. التأثير المتبادل تقوم النظرية الإجتماعية المعرفية على مفهوم التأثير المتبادل بين العوامل الإجتماعية الثقافية والعوامل الذاتية والعوامل السلوكية في التعلم وفي الممارسة. وتعد هذه الميزة أولى خاصيات هذه النظرية. وبتعبير أدق، يتأسس التعلم على تفاعل هذه العوامل الثلاثة(برتراند، 2007، ص 147) وهكذا، فإن ما يطرحه Bandura (1986) هو اعتراض على النظريات السلوكية ذات الإتجاه الواحد كما هو الشأن عند Skinner الذي يرى أن ما يحدث في البيئة هو وحده الذي يحدد السلوك الإنساني، كما أنه اعتراض على النظريات السيكوديناميكية الفرويدية التي تعتقد أن الحاجات والدافعية والغرائز الخاصة بالفرد هي ما يحرك سلوك الفرد. ويؤكد هذا الباحث (1986) أن سلوك الأفراد لا تحدده حاجاتهم وبيئاتهم فقط، فهم يؤثرون في محيطهم الذي يؤثر فيهم بالمقابل، ومن ثمة تتطور المعرفة والسلوك من خلال تبادل التأثير بين تلك العوامل الثلاثة : الوقائع التي تحدث في البيئة، خصائص الفرد، والسلوكات. إضافة إلى ذلك، يستمر Bandura في التأكيد على الفروق بين تصوره و التصور الذي نعثر عليه فيما يسميه بعلم النفس السيكو ديناميكى (إشارة إلى النظرية الشخصانية التي تم التعرض لها في الفصل الثاني الذي يرى أن السلوك الإنساني هو نتيجة الديناميكية القوى الداخلية و للدافعية التي غالبا ما تكون لاشعورية. لا يقبل Bandura نظرية الديناميكية الداخلية اللاشعورية التي تنظم السلوك،

ويفضل استعمال مفهوم ديناميكية التسوية الإجتماعية، ويذكر Viau (1994) أن معنى التعلم الإجتماعي عند Bandura يدل على ما يلي:

نحاول نظرية التعلم الإجتماعي تفسير السلوك الإنسان من خلال إبراز التفاعلات المستمرة بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئية، وتكمن قدرة الأفراد على التأثير في مصائرهم الخاصة، في حتمية التأثير المتبادل بين هذه المحددات، وبالتالي، يعتبر الفرد والبيئة كمحددين يتبادلان التأثير بينهما.

التعلم غير المباشر

تكمن الخاصية الثانية للنظرية الإجتماعية المعرفية في التعلم غير المباشر Bandura (1986) وتفيد هذه الخاصية أن تعلم الأشياء لا يحدث بقيام الفرد بها، بل يمكن للفرد أن يتعلم بملاحظته لأشخاص آخرين يقومون في مكانه بعمل هذه الأشياء، لأن كل فرد يمتلك القدرة على إنجاز تعلم اجتماعي بطريقة غير مباشرة، فالفرد على سبيل المثال الذي يشاهد فردا آخر يتعرض للعقاب كلما تخاصم مع مدرسه، يتخذ قرارا بعدم محاولة الدخول في نزاع مع المدرس. ونستطيع أن نعبر عن هذا المبدا بالمثال التالي: يمكن للفرد أن يصاب بخوف مرضي من الثعابين لمجرد رؤيته لفرد آخر يهلع منها، ومن هنا فإن كل فرد يملك قدرة على التعلم بواسطة ملاحظة نتائج أفعال الآخرين.

التمثيل الرمزي

تكمن الخاصية الثالثة للتعلم الإجتماعي المعرفي في التمثيل الرمزي، فأفكارنا وأفعالنا تنتظم بواسطة التمثلات التي نكونها حول كل ما يجري في المحيط. الحقيقية، كما يرى Bandura (1986) أن الكائن الإنساني يمتلك قابلية للتشكل تتوقف على من يكونه وعلى ما يفعله وعلى ما يريد فعله وعلى ما يرى أن بإستطاعته أن يفعله بالفعل. إنه يمتلك

قدرات مختلفة تجعل منه كائنا إنسانيا، فهو يمتلك أفكارا ويبلغها، كما أنه يتصرف انطلاقا منها، وباستطاعته أن يكون لنفسه صورة عن المستقبل ويحدد أهدافا خاصة به، فالفرد سيتصرف فعلا، انطلاقا من تمثله لما يمكن أن يحدث في المستقبل (القدرة على التنبؤ بالمستقبل). (برتراند، 2007، ص 148)

إدراك الفرد لفعاليته

تكمن الخاصية الرابعة للنظرية الإجتماعية المعرفية في نوع الإدراك الذي كونه الفرد عن قدرته على التفوق وعن فعالية معالجاته وتدخلاته Bandura; 1986,1992 ,1990,Gredler وتجدر الإشارة إلى أن هذه الخاصية تعتبر من المحددات الأساسية في نظريات برمجة اللسانيات العصبية، فتحقيق التفوق يتوقف على مدى الإيمان به، كما يقول "مبرمجو اللسانيات العصبية". ومن المفيد الإشارة أيضا إلى أن فكرة التوقف عن الشعور بالخوف وأن فكرة الإيمان بالقدرة على التفوق موجودتان منذ زمن بعيد، إلا أن Bandura كان من أوائل الذين بنوا نظرية في التعلم تأخذ بعين الإعتبار الدور الهام الذي يلعبه نوع إدراكات الفرد لفعالية تصرفاته.

يتوقف التعلم والسلوك على نوع الحكم الذي يصدره الفرد على قدراته؛ ومن ثمة فإن التصور الذي يكونه الفرد عن قدرته على إنجاز مهمة معينة، يؤثر بالتأكيد على نتائج سلوكاته المستقبلية، وهكذا تكون حظوظه في تحقيق النجاح كبيرة كلما كان هذا الفرد يؤمن بقدرته على التفوق. إن تحقيق النجاح في أي إنجاز يؤدي بدوره إلى تعديل على مستوى إدراك الفرد لقدرته على التفوق. أما إذا ما كان حكم الجماعة التي يعيش فيها حول نتائج أفعاله سلبيا، فإن تبعات تلك النتائج سيكون لها تأثير سلبي أو إيجابي على إدراكه لذاته. من هذا المنطلق يمكن ان نصل إلى المفارقة الإجتماعية المعرفية التالية: يمكن للفرد أن يكون على دراية صحيحة بما يجب عليه فعله، غير أنه قد يفشل أثناء التنفيذ، لأنه يدرك

ذاته كذات غير قادرة على تحقيق التفوق Bandura (1996) ومن الممكن أن ينطبق هذا المثال على الأستاذ الذي بالرغم من توفره على كفاءة تربوية، لا يستطيع أن ينجز درسا بشكل ملائم لكونه لا يثق في إمكاناته.

الضبط الذاتي

تكمن الخاصية الخامسة للنظرية الإجتماعية المعرفية في الضبط الذاتي للكائن الإنساني Bandura ,(1977); Gredler , (1992). وتبين الأمثلة التي قدمناها آنفا أن الفرد يملك القدرة على ضبط ذاته، فهو ليس تحت رحمة بيئته ولا تحت رحمة غرائزه، إذ بإمكانه أن يتحرك انطلاقا من حاجاته و يغير أفعاله حسب النتائج التي يحققها، وبإمكانه أيضا أن يفكر فيما يجري وأن يلاحظ ذاته ويمارس تحليلا ذاتيا، بل بإمكانه أن يحلل طريقة تفكيره ويغير إدراكه الشخصي وتصرفاته، وهذا ما يطلق عليه بعض المؤلفين اسم التفكير في التفكير. وباختصار نقول إن الفرد يمتلك نوعا من السيطرة على مصير حياته. (برتراند، 2007، ص 149، ص150)

النمذجة

تكمن الخاصية السادسة للنظرية الإجتماعية المعرفية في استعمال النماذج Bandura (1986). يتعلم الفرد بواسطة التخلق: أي بتقليد الآخرين، ففي بعض الحالات يختار الفرد شخصا آخر كنموذج ويقلده في العديد من سلوكاته ليتصرف مثلما يتصرف ذلك النموذج، أما الفرق بين التعلم غير المباشر والتعلم بالتنمذج فيكمن فيما يأتي: ففي الحالة الأولى يتم التعلم من خلال ملاحظة نتائج سلوكات فرد آخر، بينما يتم التعلم وفق الحالة الثانية انطلاقا من نتائج سلوكات الفرد ذاته(برتراند، 2007، ص 150) وإذا كانت الكثير من البحوث التي تتناول موضوع التكوين في المؤسسات تركز على النمذجة، فإن العديد من

الأسئلة يمكن أن تطرح في هذا الصدد: متى يتعلم العامل من خلال تقليد زميله أو رئيسه؟ وكيف نفسر أسباب عدم تعلمه؟ ثم كيف يتعلم عامل جديد قيم وسلوكات ثقافة مؤسسة نظامية؟

3.2.5- الإستراتيجيات التربوية: (برتراند، 2007، ص 151-153)

انطلاقا من معرفتنا إذن للمبادئ التي سلف ذكرها، كيف يمكننا بناء نظرية في التعليم؟ إننا مقتنعون بأن ذلك لن يكون سهلا على اعتبار أن النظرية الإجتماعية المعرفية للتعلم تؤكد على الارتباط المتبادل والمعقد بين العديد من العوامل، الأمر الذي يجعل من الصعب أيضا أن نصل إلى نظرية مبسطة وكاملة في التعلم، غير أنه من الممكن العثور لدى العديد من المؤلفين على بعض التوصيات النافعة التي نقدم البعض منها:

عرض نماذج من السلوك على الطلبة

يميل المتعلمون إلى تبني سلوكات بعض الأشخاص الذين يعتبرونهم كنماذج (Gredler Bandura, 1986 , 1992)، ومن ثمة يجب على من المدرسين إيجاد نماذج من السلوك لتعليمها وتقديمها للطلبة، فإذا ما أردنا مثلا أن نقدم درسا في المسؤولية، فسيكون من المفيد تفسيرها، ولكن إضافة إلى الشروحات التي تقدم حول هذا الموضوع، يجب إحضار شخص إلى القسم يعتبره المجتمع مسؤولا طبيب مثلا)، وإثارة تفاعلات بينه وبين الطلبة للتأثير فيهم. مثال آخر: إذا أراد مدرس أن يعلم للطلبة كيفية تسجيل المعلومات، فبدل أن يقف عند حدود إعطاء توصيات حول العملية التي يجب إتباعها لتحقيق ذلك، يمكنه أن ينفذ أمامهم ما هو مطلوب لاكتساب كيفية القيام بتسجيل المعلومات، ويقدم المدرس أمامهم أمثلة حية عن ذلك و يرفق عمله هذا بتقديم تعليق واضح حول العمليات التي يقوم بتنفيذها، إنه بهذا الأسلوب يصير نموذجا يمكن تقليده.

تقويم وتبرير قيمة السلوكات

يؤكد Bandura أن التعلم يتوقف على القيمة التي نعطيها للنتيجة، ولذلك ينبغي أن نبين للطلبة منفعة كل تعلم؛ فالطلبة يتعلمون أحسن إذا تبينت لهم فائدة هذا التعلم أو ذاك بالنسبة للحياة، أو إذا اتضحت لهم الفائدة التي سيكسبونها من تعلم معين بالنسبة لتعلم لاحق.

تعزيز سلوكات التلميذ

من المهم جدا القيام بتغذية مرجعة إيجابية لكل طالب يحقق تقدما في تعلمه Gredler Bandura 1995,1997 ,1986, ,1991 لأنها تسمح له بتكوين صورة إيجابية عن ذاته بإدراكها كذات قادرة على القيام بالمهام المطلوبة، غير أنه من الممكن اللجوء إلى العقاب للتقليل من القيام ببعض السلوكات.

الممارسة

يوصي **Bandura** (1986) بالجمع بين النظرية والتطبيق، لأن الجمع بينهما يصدق كثيرا على التعلم النفس – الحركي خاصة. بالفعل، من الصعب جدا أن نتعلم لعبة الغولف دون ممارستها، ومن الصعب أيضا تعلم الكتابة دون ممارستها، فالطلبة الذي يكتبون بخط جيد يعرفون أنهم توصلوا لذلك عن طريق الممارسة ثم الممارسة ثم الممارسة...

ولتوضيح علاقة الممارسة بالنظرية الإجتماعية المعرفية في مجال التربية، نقدم فيما يأتي استراتيجية تربوية اقترحها Gredler (1992) أثناء تحليله لأفكار Bandura، وهي الإستراتيجية التي قمنا بتعديلها قليلا بهدف جعلها قريبة من فهم من لم يقرؤوا لي (Bandura)، وقبل ذلك لابد من القول أن استراتيجية التعليم الإجتماعي المعرفي تكون في أغلب الأحيان ذات طابع نظري، غير أنها تكون دائما أقرب إلى الفهم الصحيح إذا توفرت لدينا أمثلة كتعليم كرة المضرب أو تعليم كيفية تدوين المعلومات أو تعليم النقد السينيمائي. وإليك الآن المراحل الأربعة الكبرى لاستراتيجية Gredler:

المرحلة الأولي: تحليل السلوكات المراد نمذجتها (مثال: تعلم كتابة قصيدة شعرية)

– تحديد طبيعة السلوك: معرفي أوجداني أو حركي.

– تحديد مقطع أطوار السلوك.

– تحديد النقاط الحرجة في المقطع؛ مثل صعوبات ملاحظة السلوك مع تحديد المقاطع التي يكون فيها احتمال ظهور الأخطاء كبيرا.

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

– تعريف الطالب بمردودية السلوك أو بالنجاح الذي سيحققه إذا ما قام . بتنفيذ السلوك المراد تعلمه، مثال: من المهم أن نطلب من التلميذ أن يكتب بخط جيد إذا كانت الوظيفة التي سيقوم في المستقبل تتطلب تحرير تقارير كثيرة.

– البحث عن نموذج من نماذج السلوك التي تؤدي إلى النجاح، وغالبا ما تكون هذه النماذج ممثلة في الأقران أو في الأستاذ أوفي بعض نماذج السلوك الإجتماعي المتفوق.

– تحديد ما إذا كان ينبغي أن يكون النموذج رمزيا أو حقيقيا، مثال: استدعاء كاتب لمقابلة التلاميذ –

تحديد أنواع التعزيزات الضرورية للسلوك المنشود وضمه للنموذج.

المرحلة الثالثة: إعداد الحصة التعليمية

– تحديد الأساليب اللغوية والتعاليق، التعليمات، المؤشرات، الشروحات التي تصف ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله).

– إعادة المراحل المقطعية التي تتطلب وقتا أطول لتفسيرها، مع إيجاد الشروحات التي يجب إضافتها لتسهيل التعلم.

المرحلة الرابعة: تنفيذ الحصة التعليمية

عندما يتعلق الأمر بالقيام بمهارات حركية:

- عرضها من طرف خبير، أي تقديمها من طرف نموذج يقتدى به.
- منح فرصة الممارسة للتلاميذ.
- إستعمال تغذية مرجعة تكون مرئية ومسموعة.

عندما يتعلق الأمر بسلوك معرفي:

- تقديم النموذج مدعما بعبارات شفوية.
- منح فرصة للتلاميذ لتقديم تعابير موجزة عن السلوك النموذجي.

عندما يتعلق الأمر بتعلم مفهوم ما أو قاعدة:

- توفير فرص التعبير والتنمذج للتلاميذ، خاصة لما يتعلق الأمر بحلمشكلة أو بتطبيق استراتيجية معينة.
- توفير فرص تعميم السلوك الذي تم تعلمه وتحويله إلى وضعيات أخرى.

3.5 – نظرية التنافر الإجتماعي المعرفي

1.3.5 – تاريخ والإشكالية

ظهر تيار فراونكوفوني في البحث في التربية ليتموضع ضمن المنظور البنائي وليركز في تناوله لموضوع التعلم على مصطلح التنافر الإجتماعي المعرفي. ويقدم التنافر الإجتماعي المعرفي الذي يحدث في إطار من التفاعل الإجتماعي، أجوبة على سؤال يكون متناقض اجتماعيا ومنطقيا (**Carugati & Mugny**,1985). ويقول Blaye (1989) إن نشأة مفهوم التنافر الإجتماعي المعرفي يرجع إلى اتجاه البياجيسية المحدثة التي تتناول بالدراسة ميدان علم النفس الإجتماعي التكويني. ولقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة الأبعاد

الإجتماعية والثقافية و التفاعلية لهذا التوازن ومن بينهم Lefebvre–Pinard (1989) الذي يقول بأن الدور الذي تلعبه التنافرات الإجتماعية المعرفية في النمو المعرفي كان منذ 1968 موضوع دراسة لعدد معتبر من البحوث المتخصصة في الأدبيات النفسية. فعلا، يمكن العثور على عدد معتبر من الدراسات الأمريكية حول التنافر الإجتماعي المعرفي ابتداء من سنة 1966 : Langer(1969) ,(1969) Turial; (1969) Rest, Turial (1969) & Kohlberg وفي وسط السبعينيات كان Doise, Muguy Perret–Clermont من أوائل الفرانكوفونيين الذين اهتموا بموضوع التنافر الإجتماعي المعرفي (Gilly ,1989).

لقد كان البعد الإجتماعي لمفهوم المدركات القبلية المستعمل بكثرة من طرف أصحاب النظرية البنائية يعبر عن الإشكالية الأساسية. ولما كنا قد رأينا في فصل النظريات النفسية المعرفية أن مفهوم المدركات القبلية يلعب دورا هاما في بناء المعرف Giordan; 1992, 1989,1990 (Desautels La Rochelle &, Bednaz & Garmier) فإن أهمية البعد الاجتماعي والثقافي في بناء المعرفة لم تتضح أكثر إلا في البحوث الإجتماعية المعرفية التي تناولت بالدراسة المدركات القبلية، وكان السؤال المطروح هنا يتعلق بما يحمله "عائق التعلم" من معان اجتماعية و تفاعلية.

ويبدو أن الدارسات الأولى التي تناولت موضوع التنافر الإجتماعي المعرفي كانت أكثر إنشغالا بدراسة العلاقة بين التوازن المعرفي الذي يحدث في ذهن الفرد والصراعات الإجتماعية. وفي هذا الصدد يذكرنا Blaye (1989) بأن ما تتميز به بحوث التيار الإجتماعي المعرفي هو أطروحتها التي مفادها أن التفاعل الإجتماعي لن يكون بناء إلا إذا أدى إلى مواجهة بين الحلول المتضاربة للشركاء، ومن هنا فإن خلق التغيير يتطلب بالضرورة وجود تضارب واضح ووجود مواقف متعارضة.

أما Gilly (1989) فيميز بين تيارين، تيار علم النفس الإجتماعي التكويني (Doise,Muguy & Perr&–Clermont) وهو يوافق خط الفكر البنيوي البياجسي كلية،

من خلال إهتمامه بدور التفاعلات الإجتماعية بين الشركاء في نمو الذكاء بشكل عام. يقول Gilly (1989):.

"في بدايتها، تأسست فكرة التنافر الإجتماعي المعرفي، انطلاقا من أطروحة التفاعلات الإجتماعية، وهي فكرة تؤكد أن هذه التفاعلات طبيعة باطنية، وبالتالي لا يمكن اعتبارها كافية لتفسير النمو المعرفي، ومن ثمة لايعود السبب الأول لتحقيق النمو إلى مراحل النمو الحرجة، ولكن إلى الصراعات التي تحدث داخل الفرد". وإجمالا، يمكن القول أن ذكاء الفرد يتطور بواسطة حل الأزمات المتتالية التي تكمن وراء وجود التنافرات داخل الفرد. أما التيار الثاني والذي يمثله كل من , Roux & Gilly Blaye فإنه يحاول التقليل من أهمية مفهوم التنافر الإجتماعي المعرفي، ليضعه في موقع أقل أهمية في بناء الإجتماعي للمعرفة (1989 Blaye; 1989, Gilly), Gilly.

2.3.5- مبادئ

التفاعلات بين الأشخاص

المبدأ الأول : يعتبر بناء المعارف عملية اجتماعية بالضرورة وهو يقوم على مجموعة من التفاعلات بين الأشخاص. يؤكد Doise & Mugny (1981) في هذا المجال أن هذه التفاعلات تشكل مصدر النمو. يعارض هذا المبدإ إذن التيار النفسي المعرفي الذي لا يهتم بتاتا بالتفاعل الإجتماعي.

التنافر الإجتماعي المعرفي

يفيد المبدأ الثاني لهذه النظرية أن التنافر الإجتماعي المعرفي يشكل أصل التعلم، ويبدو حسب هذا المبدأ أنه لكي يحدث التعلم لابد من حدوث تنافرات، لأنها تحفز التفكير (1998,Doise & Mugny; 1981, Remigny). لقد سبق لي(a 1967) Piaget أن تحدث عن مصطلح اللاتوازن بالعبارات التالية: "يحدث نمو الذكاء والقدرة على

الإستدلال المنطقي وفق مراحل وانطلاقا من وضعية جديدة حدث اضطرابا في المجال المعرفي القائم، لتنشئ لا توازنا يدفع الفرد إلى تعديله بواسطة تكيف تنجم عنه إعادة توازن أكثر إيجابية ". بالرغم مما يقوله Piaget، فإنه يبدو غير متحمس للمظهر الإجتماعي لمفهوم اللاتوازن، في حين نجد أن التيار البياجيسي الجديد يبدو أكثر تحمسا وانشغالا بدور التفاعلات الإجتماعية في النمو المعرفي، وهو ما يتضح من خلال تأكيده على الدور البنائي للتنافر الإجتماعي المعرفي.

ويلعب التنافر الإجتماعي المعرفي دورا كبيرا في هذا التيار الديداكتيكي. وهنا يبتعد مناصرو البياجيسية الجديدة عن الموقف الفرداني المميز ل Piaget والمتعلق خاصة بالنمو المعرفي (1989,Bednarze & Gilly). كما يختلف الشأن هنا بالنسبة للنظرية الإجتماعية المعرفية التي تحاول التغلب على مشكلة العلاقات بين الديناميكية المعرفية للفرد والسياقات الجماعية.

ويحاول تيار البياجيسية المحدثة تقديم الدليل على أن التنسيق الجماعي للسلوكات بين الأفراد يسبق التنسيق الفرداني أثناء عملية بناء المعارف. وهنا نجد أن أطروحة Vygotsky (التي سنتعرض لها بالتحليل لاحقا في هذا الفصل) تتفوق على الأطروحة البياجيسية بواسطة تأثيرها على نظرية التنافر المعرفي. يؤكد Vygotsky أن التفاعلات الإجتماعية هي التي تسمح للعقل الفردي بالتطور، ويذكرنا Garnier& Bednarz (1989) بالأعمال الأولى لهذا التيار والتي تتعرض لدور التفاعلات الإجتماعية باعتبارها سببا في تسريع ونشأة البنيات المعرفية أثناء انتقال النمو من المرحلة القيإجرائية إلى المرحلة الإجرائية، مرورا بخبرات التخزين التي تحدث عنها Piaget. ولقد اهتم باحثون آخرون فيما بعد بدراسة فعالية الديناميكية الإجتماعية في تعلم إجراءات حل المشكلات.

انطلاقا من تأثره با **Vygotsky**، يطرح **Lefebvre–Pinard 1985,1989** إشكالية التنافر الإجتماعي المعرفي مستعملا العبارات التالية:" عندما يواجه الفرد، طفلا كان أم

راشدا، مسألة معينة بأسلوب غير ملائم ودون أن يكون واعيا بعدم كفاية استراتيجياته، فإن إعطاءه تغذية مرجعة تصحيحية بسيطة، يعتبر عملا غير كاف لدفعه إلى تغيير القواعد التي يستعملها لتدبير سلوكه. والسؤال المطروح هو: ما هي الشروط التي تسمح لنا بإحداث حالة حقيقية من الشعور الدائم بالتنافر الذي باستطاعته أن يكون مصدرا ينطلق منه الفرد لتغيير بنيته الإدراكية بسواها وبأسلوب يجعلها قابلة لتحويل التعلمات إلى وضعيات أخرى؟". ويعتقد هذا الباحث أننا إذا ما عرفنا مفهوم منطقة النمو الحدودية بأنه المسافة الفارقة بين مستوى النمو الحالي، الذي يعبر عنه الطفل من خلال أسلوبه الراهن في حل المشكلات وبين مستوى النمو الإحتمالي يجسده من خلال تعامله مع أشخاص أكبر منه في حل المشكلات، فإن هذا التعريف بإمكانه أن يسهل علينا عملية تأسيس نشاطات بيداغوجية، ويؤكد نفس الباحث (1989) أنه بقدر ما يؤدي موقف التنافر الإجتماعي المعرفي بالفرد إلى التفكير في قواعده واستراتيجياته المعرفية، بقدر ما يجعله ذلك التفكير قادرا على اللجوء إليها بمنهجية كلما وجد الفرد نفسه في مواقف تتطلب استعمال تلك القواعد والإستراتيجيات.

تجاوز اللاتوازن المعرفي لدى الشخص

تتميز نظرية التنافر الإجتماعي المعرفي بمبدإ ثالث: يفيد هذا المبدأ أن البحث عن تجاوز اللاتوازن المعرفي بين الأفراد، يؤدي إلى تجاوز التنافر المعرفي الداخلي للفرد. ويقدم Gilly (1989) معالجته لشكل من أشكال التنافر الإجتماعي المعرفي مبينا أن هذا التنافر الأخير هو عبارة عن تنافر تفاعلي اجتماعي، يمكن تلخيص معناه كما يلي: يكشف كل عمل يتطلب التفاعل في بعض الحالات، عن فروق في الإجابات ترجع أساسا إلى الفروق الموجودة بين وجهات نظر المساهمين في هذا العمل، وغالبا ما ينجم عن العمل التفاعلي نوع من اللاتوازن المزدوج؛ لاتوازن بين الأفراد أساسه الفروق في إجابات الأفراد، ولاتوازن داخلي فردي يعود سببه إلى شعور الفرد بإمكانية وجود إجابة أخرى تجعله يشك في جدوى

إجابته الأولى التي قدمها؛ وهنا يؤكد الباحثون على أن وضعية تعلمية من هذا النوع لا تعود إلى وجود مشكلة معرفية لدى الفرد، بل إلى مشكلة اجتماعية؛ لأن الأطفال يعملون في مثل هذه الوضعية التعلمية على تنسيق وجهات نظرهم في إطار نظام جديد يسمح لهم بالاتفاق حولها، وهنا أيضا نجد **Doise & Mugny** (1981) يعودان إلى أطروحة Vygotsky (1978) التي ترى أن نمو الوظائف العليا يحدث بواسطة تحويل عملية يشارك فيها الأفراد إلى عملية خاصة بالفرد ذاته. يقول Doise & Mugny (1989): "إن التلاميذ الذين سبق لهم أن شاركوا في بعض التنسيقات الإجتماعية لأفكارهم يتحولون فيما بعد إلى تلاميذ قادرين على القيام بمفردهم بهذه التنسيقات" ويضيف الباحثين أن التقدم الفردي يتحقق إذا ما تمت عملية استبطان الفرد للتنسيقات الجديدة البين– فردية والتي تكون نتيجة لتجاوز التنافر الإجتماعي المعرفي.

3.3.5– إستراتيجيات التربوية

ما زالت تتميز نظرية التنافر الإجتماعي المعرفي بأفكارها النظرية الداعية إلى إحداث مواجهات بين التلاميذ، وبالرغم من أننا لا نعثر إلا على القليل من تطبيقاتها التربوية، فإنه باستطاعتنا أن نبرز الإستراتيجيات الشاملة من خلال الملاحظات التالية: من الممكن أن يكون التنافر الإجتماعي المعرفي ذا فعالية في التعلم للأسباب التالية:

• يمكن الطفل من التعرف على إستجابات أخرى غير إستجاباته، كما أنه يسمح له بمقارنة وجهات نظر متنوعة، مما يضطره إلى عدم بقائه متشبثا بإجابته الأولى. • يشجع الطفل على الرفع من درجات نشاطه المعرفي، مادام أنه يلزمه بإدخال تنسيقات وتعديلات ذات طبيعة اجتماعية على الممارسات التي يتطلبها موقف معين.

• يمكن الطفل من إكتشاف معلومات هامة، معروفة، غير متوقعة، خاطئة لايهم من خلال إجابات الآخرين، وهي معلومات يمكن أن تكون ذات منفعة في بناء المعرفة.

• يدعو الطالب إلى تقبل وجوده في وضعية تتطلب منه التغير والتعاون مع الآخرين لحل المشكلات.

4.5 – النظرية الإجتماعية التاريخية ل Vygotsky

1.4.5 – تاريخ والإشكالية

لقد أدى التنوع الثقافي الذي تتميز به المجتمعات المعاصرة، وإلى جانبه تأكيد Vygotsky على الدور الهام الذي تلعبه الثقافة في التعلم وفي التفاعلات بين الأفراد، إلى إنعاش فكر هذا العالم النفساني. ويعتبر ظهور كتاب Modèles pour l'acte pédagogique الذي ألفه مجموعة من المدرسين – **Maous**– & **Alves,Proje Chrétien Chassagny** محاولة ملموسة لإنجاز نموذج اجتماعى تفاعلى مستوحى من Vygotsky، إذ يمكننا أن نلمس جيدا تأثير Vygotsky على هؤلاء المدرسين وتأثير مفهومة حول "منطقة كمون الندو"، إضافة إلى تأثيره المتعلق بالدعوة إلى اللجوء إلى مفهوم الدراما التربوية. ويؤكد نفس المدرسين الذين ألفوا الكتاب المذكور آنفا على أن الفعل التربوي هو سلسلة من التغيرات الفجائية الشبيهة بالتغير المدهش الذي يحدث لبطل مسرحية أورواية، والذي يقود الممثلين إلى البحث عن المعرفة. فالبيداغوجيا هي "الحيز الزمني الذي تولد فيه الثقافة ". (نعمون، 2014، ص 209)

في نفس الفترة التاريخية تقريبا، نجد المؤلف الأمريكي الكبير Bruner، يرجع إلى Vygotsky (1998,1996,1995) ليؤكد أن الأنا يتشكل بواسطة العالم الذي يعيش فيه. يقول Bruner نحن ممثلون ثقافيون واجتماعيون لأننا نلعب دورا في الدرامات الإجتماعية وفي الدرامات الثقافية. ويضيف قائلا بأن الأنا لا يكون أبدا مستقلا عن وجوده الإجتماعي والثقافي، وأن بناءه يتم بواسطة مجموعة واسعة من الأدوات التي تتشكل منها

ثقافته(برتراند، 2007، ص 159). فالأنا يفسر العالم، من خلال التعامل مع الآخرين (Vygotsky, 1985) وباختصار، يعد الأنا تعاقديا بالأساس وتعاقداته تحدد وتوجه ممارسات الفرد، أما الثقافة فهي مجموع تلك التعاقدات المتطورة والمتآزرة. ولكن، من هو **Vygotsky** الذي مازالت كتاباته تؤثر أكثر فأكثر على المنظرين التربويين؟ ولد **Vygotsky** سنة 1896 في روسيا وتوفي سنة 1934. إن قصر حياة هذا العالم الذي بدأ حياته المهنية بدراسة علم الإنعكاسات الشرطية الذي أسسه **Pavlov** وبعلم النفس الغشطالتي لي **Kohler**، لم يمكنه من إتمام أعماله، غير أنه انتهى بتفضيل العمل في ميدان علم النفس الإجتماعي التاريخي. فهو الذي يقول **Vygotsky** بأن نمو العقل الإنساني يمثل جزء من سيرورة اجتماعية وثقافية. إضافة إلى ذلك، اشتغل هذا المفكر العالم بالتربية الأكاديمية؛ إذ نجده يؤكد في كتابه " **Mind in society** "(1978) أن تعليم الإنضباط في السلوك وتعليم اللغات القديمة والحضارات الكلاسيكية والرياضيات لايؤثر إلا قليلا على النمو العقلي للطفل. واعتمادا على أعمال **Thorndike**، يؤكد **Vygotsky** أنه لا يفهم كيف أن تعلم النحو اللاتيني سيسمح بنمو القدرات المعرفية العامة كالذاكرة والإنتباه وقوة الملاحظة والتركيز ومهارة التفكير، ويضيف أنه من غير الممكن القيام بمثل هذه الإستنتاجات (1978)، لأن العقل ليس شبكة من القدرات العامة كالذاكرة والإنتباه أو الملاحظة وغيرهما من القدرات العقلية. (الدواهيدي، 2006، ص 25).

2.4.5- المبادئ

لن نركز هنا إلا على بعض المبادئ التي تشد حاليا انتباه الباحثين في علوم التربية، أي على العلاقة بين النمو والتعلم والوساطة الثقافية ومنطقة النمو المحتمل.

منطقة النمو المحتمل

يطرح Vygotsky في كتابة " Mind in society " مفهوم منطقة النمو المحتمل ليصف الوظائف التي تكون في حالة تحول عند الطفل، فهو يعرفها بالفارق بين مستويين: مستوى النمو المشاهد، وهو ما يقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات بمفرده، ومستوى النمو المتوقع الذي يقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات عندما يساعده شخص آخر. (برتراند، 2007، ص 160) ويضيف Vygotsky أن المستوى الأول يقيس النمو السابق، بينما تقيس منطقة النمو المحتمل مدى قابلية الطفل للنمو أو وضع العمليات التي تكون في حالة تغير.

يعتبر مفهوم منطقة النمو المحتمل من المفاهيم التي يرجع إليها العديد من الباحثين، ويليق بنا أن نقدم هنا مثالا حتى يتم التحكم في مدلوله، ولنأخذ شخصا نريد تعليمه كرة المضرب، فمنطقة النمو المحتمل هنا هي المسافة الموجودة بين ما يعرف هذا الشخص القيام به في هذه اللعبة (أي وضع معارفه الحقيقية ومهاراته النفس – حركية الراهنة) وما سيكون قادرا على فعله بعد تعليمه اللعبة؛ أي الوضع النهائي لنموه بعدما يعلمه فرد آخر كيف يلعب كرة المضرب. إن التربية من هذا المنطلق تقوم على الإهتمام بهذه المنطقة، منطقة النمو الممكن حدوثه لدى فرد معين. وإجمالا، يمكن أن نعتقد أننا إذا ما قمنا بتعليم شخصين لعبة كرة المضرب أنهما سيصلان في نفس السن إلى مستوى واحد من النمو، فإذا أسسنا حكمنا انطلاقا من سلوكاتهما، فإنه من الممكن القول أنهما متساويين في نموهما، غير أننا إذا ما أخذنا بعين الإعتبار أثناء تعليمهما اللعبة– قابليتيهما المختلفتين لممارسة اللعبة ومجهوداتهما في التعلم، فإننا سنحكم على نموهما بعدم التساوي؛ من هنا نقول بأن منطقة النمو المحتمل تقوم على مسلمتين: مسلمة وجود إمكانية للنمو، ومسلمة ضرورة الوساطة الإجتماعية الثقافية. ولنرى الآن معنى كل واحدة من هاتين المسلمتين.

العلاقة بين النمو والتعلم

على غرار مؤلفين آخرين، يصر Vygotsky على أن الطفل يملك نوعا من السيطرة على

نموه. إن لديه قابلية للنمو الذي يعتبر متغيرا تابعا لتعلم الطفل. لم يدخر Vygotsky جهدا في التعبير عن معارضته لي Piaget وأمثاله الذين يرون أن النمو يسبق التعلم، ويعتقدون مثلا أن الطفل لا يكون قادرا على تعلم المنطق الصوري إلا إذا بلغ مرحلة كذا....). (برتراند، 2007، ص 161) كما أنه لم يدخر جهده في معارضة أمثال جيمس الذين يعتقدون أن النمو والتعلم عمليتان متلازمتنا وأن كلاهما يحدث في زمن واحد، ويعارض أخيرا أولائك الذين يعتقدون أن النمو والتطور يتبادلان التأثير فيما بينهما، فهؤلاء كما يقول Vygotsky، لم يتفحصوا أبدا طبيعة هذا التأثير.

الوساطة الإجتماعية الثقافية .

لمنطقة النمو المحتمل ميزة جد خاصة: إنها اجتماعية وثقافية، فالشخص الذي يتعلم لعبة كرة المضرب، نجده يمارسها كما عرضها أمامه معلمه وكما يمارسها التلاميذ الآخرين، فهذا الشخص سيستعلم سلو كا خاصا يتحدد بمعطيات سياق التعلم، وسيكون أسلوبه في هذه اللعبة تقليدا إلى حد ما لأسلوب معلمه؛ فالفرد يتعلم أيضا بتقليده الآخرين، وهو ما يجعل من التعلم عملية اجتماعية و ثقافية. وقس على هذا المثال السابق تعلم الطفل للكتابة التي تعتبر أيضا متغيرا تابعا المتغير ثقافة مدرسه.

يكفي – كما يقول Vygotsky – أن نكثر من الأمثلة لنفهم أن منطقة النمو المحتمل هي نظرية اجتماعية وثقافية يمكن أن يكون لها أثر حاسم في التربية. بالفعل، إذا كان التعلم متغيرا تابعا لمتغير التفاعلات التي تحدث في منطقة النمو، فإنه من الواجب أن نعطي أهمية كبيرة جدا لهذه التفاعلات التي ينشؤها الآخرون: التلاميذ، الأولياء، المدرسون.

3.4.5- الإستراتيجيات التربوية

لم يخصص Vygotsky الكثير من كتاباته عن إستراتيجيات التعلم، ولكنه كان يعارض في مناقشاته نظريات التعلم وأثرها على النظريات التربوية، وهذا ما دفع بى Bruner إلى القول

بأن Vygotsky يطرح نظرية في التربية، وأن باحثين ومدرسين آخرين أمثال : (1985 a & b) Moll, Gredler (1992) ; (**1990**) & Palinscar , (1984) ;Wertsch, Brownهم من قاموا فيما بعد ببناء نماذج تربوية تطبق مبادئ " علم النفس الإجتماعي التاريخي"؛ ومن هنا نجد Gredler (1992) يقدم وصفا لاستراتيجية تعليمية صالحة لجماعة صغيرة جدا من الأشخاص (تتراوح بين 2 و6 أشخاص)، وهي استراتيجية مؤسسة على نظرية Vygotsky، وهذه مراحلها الرئيسية:

المرحلة 1: تحديد المفاهيم أو المبادئ التي يجب تعليمها

1.1. ما هي المفاهيم والمبادئ التي تميز محيط الطالب (مثلا: الإهتمام بالإعلام الآلي)؟

1.2. ما هي المفاهيم والمبادئ التي من شأنها أن تسمح للطالب بالتحكم في أفكاره الخاصة (مثلا: يلخص نصا ليعبر عن مدى فهمه له)؟

المرحلة 2: صياغة نشاخات التعلم

1.2 ما هو مستوى الفهم المشترك والضروري لبداية التعلم؟

2.2ما هي جوانب النشاطات التي يجب على المدرس تعديلها؟

3.2 ما هي النشاطات التي يجب على المدرس البدء بتنفيذها؟

4.2 كيف يجب على الطالب استعمال إشارات ورموز لتحسين سلوكه؟

5.2 ما هي الإشارات والتغذية المرجعة التي يجب على المدرس القيام بها التسهيل التعلم؟

المرحلة 3: التنفيذ والتقويم

1.3 هل قام المدرس برفع مستوى الصعوبة بقدر تقدم الطالب؟

2.3 هل أصبح الطلبة قادرين على القيام بعمل مستقل في نهاية الدرس؟

3.3 هل صار الطلبة يفكرون بشكل مخالف في نهاية الدرس؟

4.3 هل اكتسب الطلبة مهارات قابلة للتحويل إلى وضعيات أخرى؟

5.5 – نظريات التعلم السياقي

1.5.5– التاريخ والإشكالية

تتعلق إشكالية هذه النظريات بسياق التعلم، وهي تطرح السؤال الأساسي التالي: هل باستطاعتنا أن نستأصل المعرفة من مواقف حياتنا اليومية التي تستعمل فيها هذه المعرفة؟ قد يقال إن هدف المدرسة الأول يكمن في تبليغ المعلومات للتلميذ. إننا نجد البعض يتباهى بالقول إن التلاميذ يستطيعون اكتساب نفس المعارف في أي مكان سواء أكان مدرسة أو لم يكن. إن مثل هؤلاء لا يعيرون إلا مكانة ثانوية للسياق البيداغوجي، أي لنشاطات التعلم ولسياق التعليم والتعلم. الواقع أن مشكلة التكوين تطرح على الشكل التالي:

يلاحظ في أوربا ومنذ نهاية السبعينيات أن هناك إنشغالا متزايدا بتأثير التفاعلات الإجتماعية في تطوير الذكاء (**Perret–Clermont**,1979)، ويمكن ملاحظة نفس الإهتمام في أمريكا الشمالية، حيث أنه بدأ مبكرا مع الإهتمام بي (**Vygotsky 1984,Rogoff&Wasten**) ، أما Lave فيهتم فيما يخصه بأثر الحياة اليومية على التعلم (Rogoff & Lave 1984) وتؤكد جماعة من الباحثين المنتمين إلى "معهد البحوث في التعلم" الموجود في **Palo Alto** بكاليفورنيا، ومنهم: **J.S.Brown, Clancy, Collins, Duguid, Greeno & Pea** أنه من غير الممكن عزل تحصيل المعرفة عن سياقها البيداغوجي والثقافي والإجتماعي، وعلى عكس العديد من البيداغوجيات التي تقبل التفريق بين المعرفة والمكان الذي ستستعمل فيه، تؤكد النظريات السياقية على إدماج السياق في عملية التعلم، وتؤكد نفس الجماعة أن تجاهل سياق التعلم يتناقض مع المهمة الأولى للتربية التي تكمن في تزويد التلميذ بالمعارف التي تنفعه في

الحياة اليومية.

أما J.S.Brown; Duguid & Collins 1993,1989 فيلحون على أن التعلم كما هو محدد في ثقافتنا الإجتماعية الراهنة غير تام، بل إنه غير مكيف مع الواقع، لأن مشكلة المدرسة اليوم هي أنها تنظر إلى المعرفة كشيء موجود لذاته ، أي خارج السياق الإجتماعي والثقافي، وتتنكر للسياق الثقافي الذي يعتبر بحق مصدر المعرفة (Lave 1995, Chaiklin & Lave; 1988) ولا تهتم بتاتا بالسياق الإجتماعي الذي ستستعمل فيه المعرفة.

بالفعل، توجد اليوم العديد من نظريات التعلم السياقي، وتعد النظريات التي يمثلها Brown, Collins, Duguid & Greeno أكثرها انتشارا، غير أن **Lave** يؤكد فيما يخصه أن موقفه مختلف، وهويعطي للتعلم السياقي إسم تحصيل المعارف في الوضعية. وفيما يخصناه، فإننا نعتقد أن الفرق بين موقف Lave و النظريات السياقية الأخرى ليس فرقا جوهريا، ولذلك سوف تجمل هذه النظريات في تحليلنا الآتي.

2.5.5 – المبادئ : (برتراند، 2007، ص 165، ص166)

المعرفة كأداة تابعة أساسا للممارسة وللثقافة

تقوم نظريات التعلم السياقي على مبدأ أساسي هو: تعتبر المعرفة أداة تابعة في أساسها للنشاط وللثقافة، ويقدم , Duguid (1991b) (1993,1983) Chaiklin & Lave, (1992), Brown, Collins Lave Clancey (1995) نظرية للتكوين مؤسسة على هذا المبدأ الذي تتحدد وفقه المعرفة بشكل حتمي. يجب علينا – كما يقول هؤلاء الباحثون – أن نتخلى عن تلك الفكرة التي تنظر للمفاهيم ككيانات مستقلة ومجردة؛ فهي بالأساس نتاج للنشاطات الإجتماعية والثقافية؛ ويحلل Lave (1988) هذه النقطة كما يلي:

يصرح أنصار هذا الإتجاه قائلين: لقد قمنا خلال السنوات القليلة الماضية بتحليل الفرد،

والعملية المعرفية الداخلية، والتمثلات والذاكرة وحل المشكلات، غير أنه كان ينبغي لنظريتنا أن تشمل أشياء أخرى أيضا، لأن الأفراد يعالجون ويتمثلون ويتذكرون معارفهم من خلال علاقات بعضهم ببعض، ووفق ما يستدعيه الوسط الإجتماعي الذي يتواجدون به، والنتيجة هي أنه ينبغي أن نوسع مجال نظرتنا الضمن – فردية إلى النشاطات والتفاعلات الإجتماعية اليومية.

اكتساب المعارف ينتج عن المشاركة

يؤكد Lave (1988) أن اكتساب المعارف يعد " خاصية تنشأ من مشاركة (..) الشخص المقبولة إجمالا في نشاط جماعة تتقاسم نفس الممارسات ". ونعثر على ذات الفكرة لدى Lave & Wenger (1991) اللذين يعتقدان أن اكتساب العلم والفكر والمعرفة هي علاقات بين أشخاص تربط بينهم نشاطات تجري داخل ومع عام منظم اجتماعيا و ثقافيا. ويضيف Lave و Wenger أن المشاركة في الممارسات الإجتماعية تعد القالب الأساسي للتعلم.

في الواقع، ليست للإختلافات القائمة بين المنظرين أهمية كبيرة , Greeno, Pea Wenger) (Chaiklin, Collins, Duguid غير أن ما ينبغي أن نعرفه هو أن المعرفة الذهنية تعتبر بالأساس مجموعة من الأدوات التي يمكن إستعمالها في مواقف واقعية، والمقصود هنا بي "الأداة" هو الموقف، التاريخ، الخبرة، تراكم المعارف، التجربة، الفن، المعلم والمتعلم. إن أية أداة لا معنى لها إلا إذا وجدت في وضعية تسمح باستعمالها، وإلا إذا كان لإستعمالاتها تاريخ، ومما لا شك فيه أن هذا يصدق على جميع المعارف بما فيها الرياضيات؛ لأن التفيكر الرياضي لا يكتسب معناه إلا إذا استعمل بهدف تنفيذ مهمة من المهام Lave (1991)، وبالمثل قد يبدو لنا أن فهم إستعمال الكمبيوتر أمر سهل، إذ يمكننا أن نشرح كيفية استعماله على السبورة ونبين للمتعلم مختلف الحبكات المعلوماتية... الخ غير أن إستعماله هو ما يمكن من الوصول إلى معرفة حقيقية لهذه الأداة، و بالتالي

إننا لا نستطيع أن نتعلم إستعمال الكمبيوتر إلا في مواقف ملموسة، وهو ما يساعدنا في تعلم اللجوء إلى تجربة مستعمليه الآخرين وإلى استشارة الكتب وإلى تبادل المعلومات حول الكمبيوتر وإستعمالاته المختلفة. وباختصار، كما يقول Collins & Duguid, Brown (1989) إن أي مفهوم يكون دائما وثيق الصلة بنشاط و بثقافة محددين. و بالتالي فإن تعلم مفهوم من المفاهيم إنما هو تعلم استعمال أداة لها تاريخ ساهمت في تحديد مهاله الممارسات العملية.

السياق الثقافي يحدد وسط استعمال المعرفة

يدل لفظ السياق الثقافي على مجموع خصائص الوسط الذي ستستعمل فيه المعرفة، فتعلم ميكانيكا السيارات وتعلم حل مشكلة مع زبون جاء يعترض على طريقة صيانة سيارته، هما أمران مختلفان، ومصدر هذا الاختلاف بينهما يكمن في الإستعمال الملموس للمعرفة، أي في وجود سياق عمل تختلف فيه بشكل كبير معارف التحصيل المدرسي. فإذا كانت الثقافة المدرسية على سبيل المثال تحتوي دائما على مشكلة محددة جيدا، فأن الثقافة اليومية تطرح مشاكل محددة بشكل غير واضح أو محددة جزئيا فقط؛ والمثال الأخير الذي طرحناه بخصوص تعلم الميكانيكا يبين أنه كان يجب على ذلك الميكانيكي أن يحاول فهم ما يقول اله الزبون (إن سيارتي تحدث صوتا غريبا)، وبالتالي فإنه (أي الميكانيكي) مطالب في أغلب الأحيان باستعمال معارف لم تقدم له في المدرسة..

3.5.5 – الإستراتيجيات التربوية

يؤكد الكثير من الباحثين أمثال Clancey; (1993), J.S.Brown, Collins & Greeno Duguid (1992) (1998) أنه تجريد المعارف من سياقها المدرسي لنضعها في سياقها الأصلي، وبالتالي فإن ما ينبغي تعليمه هو الخصائص الثقافية للمواقف . التي كانت في أصل هذه المعارف، وهو ما يمكن تحقيقه عبر نشاطات واقعية أي تعليم

الممارسات العادية الثقافية، وإلا فإن التلاميذ سيجهلون الوسط الذي سيستعملون فيه المعارف. وتجب الإشارة إلى أنه غالبا ما تكون المواقف التعليمية عبارة عن خليط من الثقافة المدرسية (ما يفعله التلاميذ والمدرسون في المدرسة ومن الثقافة الواقعية (ما يفعله الناس من مواقف الحياة الحقيقية)؛ فعادة ما يجد التلاميذ أنفسهم أمام مستويين مختلفين من المرجعيات، أحدهما قوي جدا: ويتمثل في الثقافة المدرسية والآخر ضعيف جدا : ويتمثل في الثقافة المهنية، وبالتالي فإن التلاميذ لا يستطيعون التعرف جيدا على مؤشرات ثقافة الواقع، أي تلك المؤشرات التي ستساعدهم في الحصول على فهم ما نعلمهم إياه في المدرسة.

لا بد من التذكير أيضا بأن التلاميذ الذين ينجحون في الثقافة المدرسية (أي الذين عرفوا كيف يجيبون على أسئلة الإمتحانات... إلخ) ليسوا متأكدين من نجاحهم في أوساط عملهم، ولذلك فهم مطالبون بالتكيف مع ثقافة أخرى لا تكون بالضرورة هي ثقافة المدرسين أو المدرسة، أي أن عليهم أن يتعلموا كيف يعلمون في وسط آخر غير الوسط المدرسي والجامعي، فهم لسوء حظهم، لم توفر لهم فرص إعدادهم لمثل هذا التكيف الضروري، ما عدا أولائك الذين ساعدهم الحظ في القيام بتربصات داخل مؤسسات معينة. من هذه المنطلقات ليس من الصعب من هذه المنطلقات ذن أن نفهم أن الباحثين الذين سبق ذكرهم لايحبون كثيرا الأفكار التالية: "يحدث التعلم فرديا وله بنيته الخاصة"، "المدرسة وسط حيادي مستقل"، "تعتبر المفاهيم أشياء مجردة ومستقلة عن أي سياق" .

يمكن أن نحدد الإستراتيجيات الأساسية لهذه النظريات كما يلي:

– **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 للمفاهيم.، ومن هذا المنطلق يفضل , **J.S.Brown** & Duguid (1993, 1989) Collins استعمال لفظ "متربص". فالتلميذ في المدرسة مثله مثل أي فرد يتعلم فنا (الرسم،

النحت، الفنون القتالية مثلا...) أو مهنة معينة، ينبغي أن يكون "متربصا معرفيا" ولكن ما المقصود بكلمة "متربص معرفي". إنه متربص يتعلم مهنة تساهم في تطوير المهارات والكفاءات.

- **يتعلم الشخص مع الآخرين ويتقاسم معهم معارفه ومشاكله واكتشافاته في سياق اجتماعي:** يسمح اندماج المتربص في الجماعة بلعب أدوار مختلفة، فهو يمكنه من الحصول على فهم جيد لما ينتظره لاحقا أثناء اندماجه داخل جماعات العمل، ويعد هذا التطبيع الإجتماعي هاما من حيث كونه يجعل التلاميذ يتعودون على العمل الجماعي، ويعلمهم كيف ينتقلون من عالم مصغر خاص بكل واحد منهم، إلى عالم أكثر تعقيدا وأكثر اتساعا، وفي هذا الإطار يلح Compione Brown & (1995) كثيرا على التعليم المتبادل وعلى الحوار وعلى حضور الأولياء وشركاء اجتماعين آخرين هدف خلق مواقف يتقاسم فيها أفراد الجماعة المعرفة. يحدث مثل هذا التعلم مع معلم يوجه جماعته الصغيرة، فعلى هذا المعلم في البداية أن يوضح المعارف القبلية للتلميذ ثم يساعده في محاولاته الفهمية، ويجب عليه أن يخلق مواقف تعليمية وأن يشجع التلميذ على الإستمرار في عمله ولكن بنوع من الإستقلالية. يعتبر المدرس هنا مرنا معرفيا يهتم بالتلميذ مثلما يفعل المدرب في كرة المضرب أو في السباحة.

- **يتعلم الشخص كيف يتجاوز المعوقات :** تراهن هذه الإستراتيجية التربوية أيضا على التأثيرات التي تتناول الإستراتيجيات غير الفاعلة، وعلى الأخطاء وعلى 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، وتساعد أخيرا في تعويد التلاميذ على معايشة الخطأ في الوقت الضائع وفي المواقف المتميزة بغموضها ... الخ.

6.5 – النظريات التعاونية للتعليم وللتعلم

1.6.5– التاريخ والإشكالية

تتمتع النظريات التعاونية للتعليم والتعلم اليوم بانتشارها الواسع، فعدد المدرسين الذين يهتمون بما يزداد يوما بعد يوم، ويمكن ملاحظة هذا الإهتمام من خلال الرجوع لهذه النظريات في فرنسيا وفي أمريكا، ومن خلال ما نشرته مجلة **Le nouvel educateur** الفرنسية ومجلة **Cooperative Learning** الأمريكية من مقالات عديدة توضيحية ومهمة تدور حول الواقع اليومي للتعاون. بالفعل، كانت النظريات التعاونية موجودة منذ وقت بعيد، فالبيداغوجيا التعاونية الفرنسية تستمد من Freinet الذي أدخل ممارستها ونظرياتها التربوية إلى فرنسا سنة 37–1996، ويمكن تلخيص الأهداف التربوية التعاونية المستمدة من بيداغوجيا Freinet في ما يأبي (1992, Michel Bertrand):

– تقوم بيداغوجيا Freinet على أربعة أهداف تمثل قوتها وهي:

• الحق في التعبير وفي التواصل؛

• التحليل النقدي لما هو واقعي؛

• التكفل الذاتي؟

• التكفل بالجماعة.

– إنها سيرورة مستمرة

• بين الفرد والجماعة على مستوى التلاميذ والتعليم وجماعات الراشدين المختلفة.

• بين النظرية والتطبيق مع استعمال الوسائل المادية (الأدوات البيداغوجية والنظامية التعاونية ووسائل الإتصال).

• بين القسم الدراسي والوسط المحيط. (برتراند، 2007، ص 169)

إنها بيداغوجيا مادية، تسمح فيها أدوات وتقنيات العمل المكتملة والمتوفرة للأطفال وللمراهقين بالإرتقاء إلى الإستقلالية الفردية والجماعية وبتحصيل المعارف.

تقوم إشكالية التربية التعاونية على بعض الملاحظات التي نجدها تتكرر في آدابها، ومن هذه الملاحظات يمكن أن نذكر: السلبية التي يولدها التعليم التقليدي، غياب الإتصال المباشر بين التلاميذ، الضعف البيداغوجي لبعض الطرائق النشطة، ضعف تقبل التنوع الثقافي والإقتصادي والاجتماعي والعرقي. (برتراند، 2007، ص 169) وهكذا، نلاحظ أن التعليم المحافظ الذي ساد في الثمانينيات كان يشجع تقسيم الجماعات حسب معايير مصرح بها أو غير مصرح بها وحسب الطبقة الإجتماعية والثقافية، ويعبر اللفظ الفرنسي "الشعب" عن هذه الوضعية الإنتقائية، خاصة إذا ما لاحظنا أن هناك شعبا خاصة بالتلاميذ غير الموهوبين! كما يمكن أن نسجل ان التعليم العادي يحول الممارسات البيداغوجية إلى عملية نقل وتبليغ للمعرفة.

وما نلاحظه في النهاية، هو أن العديد من المدرسين يؤيدون العمل التفاعلي في القسم، غير أنهم لا يستعملون الوسائل المناسبة التي تساعدهم في الوصول إلى نتائج إيجابية، وفي هذا المجال، بينت دراسة أن إشراك التلاميذ ليس بالأمر السهل كما يعتقد البعض، إذ أننا نجد أن تلميذين أو ثلاثة من قسم (يتكون من 40 تلميذا) يسيطرون على نصف التفاعلات الجارية في القسم، وأن أربعة أو خمسة تلاميذ يكونون مصدرا لـ 75 % من التفاعلات في القسم وبالمقابل، تبين العديد من البحوث والتجارب (Gruber ,1990 Augustine) **Hansen &**, فعالية التعلم التعاوني خاصة فيما يتعلق بالعمل داخل الجماعة وتعلم التفكير النقدي وتحصيل الطرائق " الميتا معرفية " للتعلم. لقد أدى مجموع هذه المشكلات (سلبية الطالب وصعوبة العمل ضمن الجماعة والبيداغوجيا التقليدية المحافظة ببعض المدرسين والباحثين إلى الإهتمام بالطرائق التعاونية. وبالفعل، تجسد رد فعل المدرسين – الذين ينفرون من المفكرين المقاومين للتجديد التربوي وبالأخص من سلبية

الطالب – في السير نحو الإتجاه المعاكس؛ فلذلك نجدهم يحاولون العثور على حلول لتلك المشكلات من خلال توجههم نحو نظريات العمل الجماعي الذي يعطي أهمية كبيرة لنشاطات التلميذ، ومن ثمة راحوا يؤسسون لتدخلات تربوية خاصيتها الرئيسية هي: إدماج الأشخاص بغض النظر عن أصولهم العرقية والإقتصادية والإجتماعية وغيرها من جهة، والإهتمام بالمشاركة النشطة للتلاميذ من جهة ثانية. (برتراند، 2007، ص 171)

2.6.5 – المبادئ

يقوم التعليم التعاوني على مبادئ هامة تعرض لها العديد من المؤلفين في الكثير من المرات في كتاباتهم(برتراند، 2007، ص 171–173)، فهناك من المؤلفين الفرنسيين المرموقين الذين بدؤوا التأليف في ميدان التعليم التعاوني منذ بداية القرن العشرين، ومازال ما كتبوه عنها صادقا إلى يومنا هذا. وترتبط التغيرات المنشودة في أدبيات التعليم التعاوني بالتعقيدات الإجتماعية والثقافية الجديدة التي تولدها المدنية المعاصرة والهجرة ووسائل الإعلام الثقيلة. إضافة إلى ذلك، ما فتئت تلك التغيرات تدعو إلى تكييف النظريات القديمة دون إجراء أي تغيير على مبادئ النظريات التعاونية. ونقدم فيما يأتي وصفا لهذه المبادئ التي نعثر عليها تقريبا في جميع النظريات التعاونية للتعليم وللتعلم، ومنها نظريات: & Augustine, Gruber

Hanson; 1990, Cooper; 1990a, Kagan; 1992, Joyce. ,1990) **1992, Joyce, Weil & Schowers; 1988a, 1992, 1992, Shor Houssaye).**

مبدأ الشراكة

يعتبر مبدأ الشراكة في التعلم التعاوني مبدأ بسيطا جدا: فتعلم الطلبة يكون أحسن كلما توفرت لهم فرصة العمل الجماعي لتحقيق مشروع مشترك بينهم. ولتحقيق ذلك، يجب تهيئة

بنيات تعليمية تسهل عملية التآزر في العمل بين عدد من الطلبة، ويجب أن تحل الشراكة محل التنافس. إن تجمع الطلبة حول مشروع واحد يعتبر من الإستراتيجية المستعملة بكثرة في التعليم التعاوني.

مبدأ المرونة

نظرا لتميز هذه النظرية بمرونة كبرى، فإنها تتوفر على عدد هائل من أساليب العمل في التعليم التعاوني : فهي ترى أنه لا وجود لنموذج فريد صالح لكل زمان ولكل مكان، وما ينبغي القيام به هو التكيف مع ما تتميز به جماعات الطلبة ومع الثقافات ومع المناطق الجغرافية...إلخ.

مبدأ التعاون المتبادل

يقوم التعلم التعاوني على مبدا مساهمة الكل وتعاونه مع الآخرين؛ فكل واحد يشارك في العمل الجماعي وعلى التلاميذ الموهبين أن يساعدوا التلاميذ الأقل موهبة. ويؤكد Augustine, Gruber,(1990) على أن للتعليم التعاوني آثرا إيجابيا على التلاميذ الضعاف والمتوسطين والأقوياء، فالتلاميذ الضعاف يستطيعون الإنتفاع مما تقدمه لهم الجماعة من دعم ويمكنهم أن يتفوقوا حيث كانوا يفشلون من قبل، أما التلاميذ المتوسطون فباستطاعتهم أن يطوروا أداء اقم وإدراكهم لذواتهم، وفيما يخص التلاميذ الأقوياء فإنهم يتعلمون العمل مع الآخرين وهو الأمر الذي لم يكونوا يفهمونه بسبب موهبتهم الكبيرة؛ بل إنهم يشعرون أثناء التعليم التعاوني بلذة متنامية من خلال الأساليب التعاونية التي تعمل وفقها الجماعة ومن خلال ما يقدمونه من مساعدة للآخرين.

مبدأ التعقيد المعرفي

بالرغم من أن المواقف التعلمية تتأسس في هذا النوع من التعليم على تجميع الطلبة، فإن التلميذ الواحد يجد نفسه بالضرورة في موقف معرفي ونفسي واجتماعي يستخدم فيه عددا

من المتغيرات، وبالتالي فهو يتعلم كيف "يطور ذاته" في سياق أكثر إثارة.

مبدأ تشكيلة من المواقف الإجتماعية

يراهن التعليم التعاوني على تحصيل السلوكات الإجتماعية الأكثر أهمية مثل تقبل الآخر، إذ يمكن أن نلاحظ في مثل هذا التعليم تناقصا للسلوكات العنصرية والتنافسية. فلقد تبين لا Augustine, Gruber & Hanson(1990) أن التعليم التعاوني يترك الآثار التالية: تغير جذري في إدراك المدرسين للتعلم وللتعليم، تحصيل المهارات والسلوكات الإجتماعية مثل: تقاسم الأفكار وتقبل الآخرين والصحة النفسية الجيدة ورد أفعال إيجابية تجاه الجماعة...الخ. أما**Kagan (1990a)** فيؤكد أن ما يحدد سلوكاتنا التنافسية أوسلوكاتنا التعاونية هو المواقف المعاشة، ويعتقد نفس الباحث أن التنافس يزداد بازدياد درجة التمدن، فأطفال المناطق القروية يكونون أكثر تعاونا من أطفال المدن، وبينت له تجارب أجراها على 2000 طفل في كلفورنيا أن التعلم التعاون مع فرق مختلفة الأعراق يضعف كثيرا تلك السلوكات العنصرية لدى الأطفال، ولذلك نجد نفس الباحث يؤكد على أهمية الإتكال المتبادل الإيجابي ويشجع على استعمال طريقة مشروعات الأقسام لجعل التلاميذ أفرادا متعاونين لاعتراض طريق روح التنافس وما دام أن الهدف يكمن في تحقيق التقدم للمشروع الشامل، فإن هذا الأسلوب في العمل لا يؤدي إلى معاقبة التلاميذ عندما لا يعرفون الإجابة عن سؤال المدرس. (برتراند، 2007، ص 172)

تقويم الذات

يتطور مفهوم الذات لدى الطلبة كلما تبين لهم أن عملهم الجماعي قد أصبح ملموسا، فهم في مثل هذه المواقف يشعرون بقيمة أكبر ويجدون السند القوي كلما تعرضوا لمشكلات ويشعرون بأنهم ليسوا في حالة من الإحساس بالعزلة. من الأكيد أن مثل هذه المشاعر تقوي الإتجاهات الواقعية لدى الطلبة، وهو ما بينته البحوث التي أشرف عليها S.Sharan (1990) في جامعة تل أبيب، حيث اتضح له أن الطرق التعاونية تحقق أهداف تقوية

مفهوم الذات لدى الطلبة، وأن التلاميذ سواء أكانوا أقوياء أو ضعافا، فإنهم يحققون إنجازات مدرسية جيدة عند تدريسهم وفق طريقة التعليم التعاوني.

3.6.5- الإستراتيجيات التربوية (برتراند، 2007، ص 172)

من السهل العثور على العديد من أشكال الممارسات البيداغوجية في نصوص المؤلفين الذين يكتبون حول البيداغوجيا التعاونية. بالفعل، نجد أن أداب هذه البيداغوجيا تركز اهتمامها كثيرا على الخبرة في مجال اختيار الإسترتيجية الملائمة كما نجد أن أغلب التوصيات التي تقدمها هذه البيداغوجيا تتأسس على تجارب سبق إجراؤها. ولقد قمنا بجمع الإستراتيجيات البيداغوجية التي تطرحها التربية التعاونية وهذه الاستراتيجيات هي:

جعل كل فرد مسؤولا

يجب أن يشعر التلميذ بأنه مسؤول على سير الجماعة؛ فالطلبة يشاركون أكثر إذا ما عرفوا أنهم سكافؤون على المجهودات الفردية التي يبذلونها في التعلم، (Cooper, 1990; Salvin 1986, Johnson & Johnson; 1991, Kohn; 1990b,) ومن هنا ينبغي:

• تقديم المكافئة انطلاقا من نتائج أداءات الجماعة وإعطاء علامات إضافية للتلاميذ (مثلا عندما تحصل الجماعة على 90% من النجاح في نشاطها)؛ . تجنب المبالغة في الكفاءات المادية (النقود أو الهدايا ...الخ)؛

• 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، ومن الأفضل أن تكون غير متجانسة في تكوينها (Cooper & aths; Johnson & Johnson , 1989;

Hooper, 1992a) .(**1990**, ويجب:

• تكوين جماعات لا تتعدى أربعة أو خمسة أشخاص، على اعتبار أن كبر حجم الجماعة لا يسمح للتلاميذ بالقيام بما يكفي من الممارسات، وأن الجماعات ذات الأحجام الصغيرة جدا تكون ناقصة التفاعلات بسبب نقص التنوع فيها؛

• تكوين جماعات غير متجانسة لأن ذلك يسمح بالرفع من درجات الفوائد الإجتماعية، لذلك يجب تكوين جماعات بشكل يجعلها تحتوي على أشخاص مختلفين

دراسيا واجتماعيا وعرقيا وثقافيا؛

• العمل على تشجيع بقاء الجماعة أطول مدة ممكنة (لمدة سداسي واحد على أقل تقدير) ويوصى بالعمل مع كل فرقة من 4 إلى 16 مرة؛

• تجنب تواجد الطلبة الضعاف أو الصغار سنا ضمن جماعات متجانسة؛

• إعادة تكوين الجماعات إذا ما تبين أن بعضها يعاني كثيرا من الصعوبات أثناء عملها.

برمجة النشاطات

يجب تجنيب التلاميذ كل الوضعيات التي تجعل منهم أفرادا مستقبلين للمعلومات فقط (1990, Cooper & coll)، وينبغي أن يكون التلميذ نشيطا وفاهما لما ينتظر منه، وبالتالي يجب على المدرس أن:

- ينظم نشاطات كل الدروس؛
- يحدد بدقة الأهداف والسيرورات التي يجب اتباعها؛
- يتجنب النشاطات الغامضة لأنها تدفع بالتلميذ إلى تأويل نوايا المدرس؛
- يبدأ بالنشاطات البسيطة ثم ينتقل إلى النشاطات الأكثر تعقيدا متى تعلم التلاميذ كيفية العمل بفعالية مع زملائهم.

تطوير المهارات الاجتماعية

يعد تحصيل المهارات الإجتماعية أحد الأهداف الرئيسية ; 1990; Cooper & aths , Johnson & Johnson (1989; ,Hooper 1992)، ويجب أن يتعلم الطلبة كيف يساهمون في مهام مشتركة، ولهذا ينبغي للمدرس أن:

- يعود التلاميذ على التفاعل فيما بينهم بكل فعالية قبل بداية التعلم التعاوني؛
- يحدد مؤشرات لتسهيل التدخلات؛
- ينظم الممارسات التعاونية، لأن التعاون سلوك يمكن تعلمه؛
- يدفع التلاميذ إلى التفكير في فعالية نشاطاقم التعاونية؛
- يجب أن يكون المدرس مسهلا

لا يبلغ المدرس المعلومات فحسب، ,1988) (**Legget &** (1990, Cooper & aths **Dweck**) **(1992a-b, Hooper; 1988,1989, Johnson (Johnson** بل يقوم بتنفيذ العديد من الوظائف لتسهيل العمل الفردي والعمل الجماعي، وبالتالي يجب عليه أن:

- يلجأ إلى استعمال التغذية المرجعة لتفسير التفوق أو الفشل في التعلم؛
- يتجنب كل تغذية مرجعية موجهة للتفوق فقط؛
- لا يتخلى عن الجماعات التي تعاني من صعوبات في سير عملها؛

بعدما رأينا بعض الممارسات البيداغوجية التي توصي بتبنيها النظريات التعاونية للتعليم والتعلم، نقدم فيما يأتي مثالين عن تنظيم التعليم التعاوني وقد تم اختيارنا لهذين المثالين على أساس أن هذا النمط من التعليم يمكن تطبيقه في البلدان ذات الثقافات المتباينة، وأن أحد أهم أهدافه يكمن في تعلم التعاون، والجدير بالذكر أن للتعليم التعاوني فعالية مفيدة في تعليم العلوم.

المثال الأول

التعلم التعاوني وآثاره على الأقسام المتعددة الأعراق (إسرائيل)

تواجه إسرائيل اليوم مشكلة هامة: تكمن هذه المشكلة في كون منظومتها التربوية ملزمة باحتواء طلبة ينتمون إلى بلدان ذات ثقافات متباينة، مثل جمهوريات الإتحاد السوفياتي (سابقا) وبلدان إفريقيا الشمالية وأمريكا الشمالية. ولقد قام **S.Sharan, Kussell, & Hertz–Lazarpwitz, Bejarano, Raviv & Y.Sharan** وهم جماعة من الباحثين والمدرسين المنتمين لجامعة تل أبيب وحيفا، بمقارنة التعليم التعاوني والتعليم التقليدي فيما يخص تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في أقسام يتجمع فيها تلاميذ ينتمون إلى أصول متباينة، ويعد هذا المثال الذي نسوقه هنا هاما من حيث أن العديد من البلدان تجد نفسها في مواجهة مشكلة تتعلق بالمشروع الثقافي والعرقي والإجتماعي والديني لتلاميذ القسم الواحد.

تبين هذه الدراسة التي أجريت على 800 تلميذا أن تنظيم القسم انطلاقا من نظرية تعاونية، من العوامل التي تسهل إقامة علاقات بين–عرقية وتسهم في تحقيق اندماج اجتماعي كبير، كما أنها تشجع كثيرا على التعاون بين التلاميذ مقارنة بطرائق التدريس الإلقائية، وتبين من هذه الدراسة أن التعليم التعاوني أدى إلى انخفاض في مستويات التنافس بنسبة عالية: 80% تقريبا. Sharan & Coll 1985, .(برتراند، 2007، ص 176)

المثال الثاني

نظرية McLean التعاونية الأجتماعية الاستقرائية

أنشأ **McLean** سنة 1988 نظرية تربوية تعاونية تطبق خاصة في تعليم الرياضيات. انطلق هذا الباحث من تعليم العلوم الذي مازال يطرح مشكلات منذ 20 سنة، ولقد بينت له بعض الدراسات الإستطلاعية أن نصف التلاميذ الأمريكيين الشماليين الذين وصلوا في تعليمهم إلى السنة الثامنة ما زالوا عاجزين عن حل مشكلات بسيطة تتعلق بحساب النسب المئوية، كما تبين لهذا الباحث في دراسة أجريت في ولاية Ontario أن نسبة الإجابات

الصحيحة تنتقل من 42% في بداية السنة إلى 50% في نهاية السنة، وهو ما دفع هذا الباحث الذي كان يمارس بى Institute for Studies in Education إلى القيام ببحوث حول فعالية التعليم وحول التقويم أثناء التعلم، ومن ثمة إلى طرح نظرية في تعليم الرياضيات تكون أكثر ارتباطا بالواقع. وبالفعل لقد حدد McLean لنفسه كهدف، تعويض التعليم الإلقائي النظري الإستنتاجي باستراتيجيات استقرائية تراهن على طريقة حل التلاميذ المشكلات عملية تحمل معني بالنسبة لهم، وتوصل الباحث إلى أنه من الممكن الجمع بنجاح بين النموذج التعاوني للتعليم واستراتيجيات التعلم الإستقرائي، و تؤكد بحوث **Baveja, Shoers & Joyce (1985)** وبحوث أخرى قام بها J. Murphy & Showers & C.Murphy, Joyce (1989) فعالية هذه التوأمة. (برتراند، 2007، ص 177)

نحو استراتيجية استقرائية للتعليم . (برتراند، 2007، ص 182)

وحتى يتم تطوير نوعية التعلم، يطرح McLean (1988) استراتيجيات تعاونية واستقرائية للتعليم، ولكن ماذا يعنيه الإستقراء؟ إنه عملية ذهنية تقوم على البرهان انطلاق من الخاص إلى العام، ومن الجزئي إلى الكلي، فحتى نقول بأن جميع الغربان سوداء، يكون من الضروري أولا رؤية غراب أول وغراب ثان وثالث حتى نصل في الأخير إلى الحكم على أن لون جميع الغربان أسود.

ويجب أن نشير من ناحية ثانية إلى أن التساؤلات حول طبيعة الإستقراء تعود إلى أزمة بعيدة، فلقد حاول الفلاسفة منذ مئات السنين تحديد هذا المفهوم، كما أن المدرسة السلوكية في علم النفس قد استثمرت الكثير من وقتها في مجال تفسير الإشراط الإجرائي الذي يقوم على هذا المفهوم، أما اليوم فموضوع الإستقراء يدرسه الباحثون في الذكاء الإصطناعي الذين يتحرون آليات التفكير الإستقرائي. وباختصار فإن هذا النمط من التفكير أصبح مجالا هاما من مجالات البحوث، ومنها البحوث التي تتناول بالدراسة موضوع التربية.

ماذا تشبه الإستراتيجية الإستقرائية في التعليم؟ من المرجح أنها تشبه كل بيداغوجيا تقود التلاميذ نحو استنتاج قواعد عامة انطلاقا من حالات نوعية، ومما لا شك فيه أن Me Lean قد توخي هذا السبيل من أجل وضع نظريته في التعليم التي أعطاها صبغة أصيلة من خلال استنتاجه لسيرورة العمل التعاوني، بدءا من طرح مشكلات ذات معنى بالنسبة للتلاميذ، ومن الحكم على الملفاتهم التي يعدونها؛ وبعبارة أخرى تتكون المقاربة الإستقرائية للتعليم عند هذا الباحث من ثلاثة أشياء : العمل التعاوني بين التلاميذ، حل المشكلات التي ترتبط بواقع التلميذ، التقويم انطلاقا من الملف الدراسي للتلميذ، ولنر كل نقطة من هذه النقاط على حدة.

العمل التعاوني بين التلاميذ

أولا: يجب أن يتبنى التلاميذ أسلوبا تعاونيا للعمل فيما بينهم ومع المدرس، ويمكن أن يحدث هذا إما عن طريق المزاوجة أو بواسطة جماعات صغيرة، ويعتمد McLean على Slavin (1987) في تأكيده على أن العمل التعاوني يعد أحسن طريقة لاستغلال الزمن المتوفر ولاستغلال موهبة كل تلميذ، ويصدق هنا المثل القائل بأن فكرتين خير من فكرة واحدة عندما يتعلق الأمر بحل المشكلات، إضافة إلى أن التلميذ في التعليم التعاون يكتسب أسلوبه الخاص به في العمل، ويكتسب أسلوبا آخريرى أنه يصلح به للعيش داخل المجتمع.

حل المشكلات

ثانية إن التلاميذ يتعلمون من خلال حل المشكلات التي تحمل معنى بالنسبة لهم، غير أننا نلاحظ بالفعل أن الكتب المدرسية السائدة الاستعمال تحتوي على مشكلات لا معنى لها بالنسبة لهم، ويذكر McLean في هذا السياق، العديد من البحوث التي تبين أن تعليم

الرياضيات والعلوم لا يأخذ بعين الإعتبار سياق. حياة التلميذ، في الوقت الذي كان يجب فيه الرجوع إلى الحياة اليومية للتلاميذ الاستنباط تلك المشكلات. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المجلس الكندي للعلم طلب سنة 1984 الإنطلاق من مقاربة أكثر واقعية عند صياغة محتويات برنامج العلوم، بل إننا نجد McLean يذهب إلى أبعد من هذا عندما يطالب بجعل التعلم يأخذ بعين الإعتبار السياق الذي يحدث فيه، فالتلاميذ يكونون أكثر إثارة وأكثر قابلية للتعلم كلما لاحظوا أن المعارف التي يحصلوها هي ذات منفعة حقيقية.

التقويم انطلاقا من الملفات

ثالثا: في التعليم التعاوني ينطلق التقويم من الملفات المدرسية التي يكونها التلاميذ، فبقدر ما تمر السنة الدراسية، بقدر ما ينبغي للتلميذ أن يقدم بشكل دوري أعماله التي يضعها في شكل ملف. ويؤكد McLean أن مقاربة التقويم المعمول بها حاليا غير مناسبة على اعتبار أن التعليم الحقيقي ينبغي تقويمه في وقتها الحقيقي، أي في الوقت الذي يكون لذلك التعلم معنى بالنسبة للتلميذ، وينتهي هذا الباحث إلى أن الإختبارات الموجودة حاليا لا تقوم إلا بتعزيز بيداغوجيا ضعيفة الفعالية وغير ملائمة.

لقد أخذ McLean بعين الإعتبار أيضا بعض الإصلاحات التي طرأت على مجال تعليم اللغات، تلك الإصلاحات التي تأسست على المقاربة الوظيفية. فهذه الأخيرة تلقي الضوء على السياق على عكس المقاربة البنيوية التي تؤكد على البنية الذاتية للغة. وهنا يؤكد نفس الباحث أن البيداغوجيات الرديئة هي نتاج للنظريات البنيوية، سواء تعلق الأمر بميدان اللغة أو العلوم أو الرياضيات. وإجمالا، فإن McLean كان يريد التصدي لجماعة البنيويين القوية فيما يخص مقاربتها في تعليم الرياضيات. وبالفعل، لقد طرح هذا الباحث مقاربة أقل صورية وأكثر سياقية وأكثر دلالة، وهي المقاربة التي تتم بمنفعة المعارف أكثر من اهتمامها ببنية المعارف ذاقها. إن معنى المعرفة حسب McLean لا يمكن أن يكون

شيئا مجردا، فنحن الذين يضفون على الأشياء معانيها انطلاقا من خبرتنا وحسب الوضعيات، أي أن المعنى لا يتطور إلا في سياق محدد وواقعي، ومن ثمة لا بد من الإهتمام بالسياق الذي يحدث فيه التعليم.

7.5 – خلاصة

أول استنتاج يمكن الخروج به من تحليل النظريات الإجتماعية المعرفية هو أن لها فضل بارز في تأكيدها على البعد الاجتماعي للتعلم. فلقد أعلت من شأن العديد من العوامل الإجتماعية مثل تأثير الطلبة أو التلاميذ الآخرين، وتأثير إدراكات المدرس والإدراكات الشخصية للطالب، وكذلك تأثير العلاقات مع الأولياء والمجتمع. إضافة إلى ذلك تستعرض هذه النظريات كل العوامل الثقافية والاجتماعية التي تستطيع أن تؤثر في التربية، بل يمكننا القول أنها لم تهمل أي شيء. من الطبيعي أن تعتبر بعض البحوث مثل تلك التي قام بها Bandura من البحوث الجد معقدة، ولكنها تحلل عددا لا يحصى من التفاعلات التي تحدث في التعلم، كما أن بعضا آخر من مثل هذه البحوث يعبر عن أصالة قوية. أما تلك البحوث التي أجريت حول موضوع التنافر الإجتماعي المعرفي فتكشف عن مظاهر غير مشكوك في صحتها في مجال التعلم. وتبين بحوث أخرى إلى أي مدى تؤثر العلاقات بين التلاميذ وإدراكاتهم لفعاليتهم في نوعية تعلماتهم.

غير أن ما تجد الإشارة إليه هو أنه غالبا ما تتميز مساوئ هذه النظريات من خلال محاسنها، إذ أن اتجاهها المتعلق بتعددية العوامل المؤثرة في التعليم والتعلم لا يساعد كثيرا في بلوغ تلك النظرة الشاملة للعملية التربوية ولا في الإنتقال من مستوى التنظير إلى مستوى الممارسة، ومن ثمة يمكن القول أن نظريات التنافر الإجتماعي المعرفي عاجزة عن الإنتقال من المجال النظري، فهي لم تسطع أن تجد لنفسها مكانا على أرضية الواقع التربوي، وهذا يعود إلى التباسها الذي يلعب بالتأكيد دورا ليس في صالحها، كما أنه لا

يسهل تطبيقاتها في الواقع اليومي. ويبدو أن نظريات مثل نظرية Albert Bandura في التعلم تستعصي على الفهم كلما نظرنا إليها بالعين المجردة، لكنها على العكس من ذلك تبدو ذات أهمية كبرى إذا ما حاولنا فهم تفسيرها لكيفية حدوث التعلم، إنها نظرية تحتوي على عدد معين من الصعوبات، خاصة فيما يتعلق بتحديد الإستراتيجيات البيداغوجية المتعلقة بها، وبالفعل، ليس من السهل تطبيق نظرية الضبط الذابي داخل قسم دراسي، ونفس الشيء بالنسبة للنظريات الإجتماعية التاريخية عند فيكوتسكي الذي طرح نظرية جذابة ولكنها تفتقر إلى الكثير من مؤشرات تنفيذها.

أما إذا ما قمنا بتحليل النظريات التعاونية، فإننا نستطيع أن نؤكد أن لها خصائص تكاد تكون معاكسة لخصائص النظريات الإجتماعية المعرفية، ففيما يخص مفهومها حول التعلم، تبدو النظريات التعاونية أكثر غموضا إلا أنها لا تركز كثيرا على الجزئيات النظرية، بل تستهدف أكثر الجوانب التطبيقية الملموسة، وهي نظريات تقوم بشكل عام على العديد من العمليات التجريبية، ولذلك فإن الكثير من البحوث والتطبيقات سمحت لها فعلا بتجميع معلومات ملائمة حول قابليتها للتطبيق. لقد بينت تجارب النظريات التعاونية التطبيقية فعاليتها في التعليم الإبتدائي والثانوي والجامعي، كما تمت معاينة نتائج إيجابية فيما يخص تنمية بعض الإتجاهات الإجتماعية مثل تقبل الآخرين وانخفاض السلوكات العنصرية ومظاهر التمييز العرقي وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات وقدرة الكثير على العمل مع الآخرين. ومما لا شك فيه أن بحوث McLean تحظى بأهمية أكيدة لكونها تلقي الضوء على بعض المبادئ التربوية الهامة؛ فهذا الباحث يؤكد على ضرورة وضع المشكلات المراد حلها في سياقها الطبيعي، فهو يرى أنه من المفيد بناء وضعيات تعلمية تأخذ بعين الإعتبارما يكتسبه التلميذ من معارف وما يعرفه عن ذاته.

ومع ذلك كله، فإن العديد من الباحثين لا يتفقون على مزايا التعاون في التربية، لأن غرس شيء في النفوس يمكن أن يطرح الكثير من المشكلات الملموسة. إن كل الباحثين غير

مقتنعين بفعالية التعليم التعاوني في جميع المواقف التعلمية وفي جميع أنواع التعلم، فهناك من الآراء التي ترى أنه من الممكن تطبيق استراتيجياته بفعالية في التعليم الإبتدائي، بينما هناك آراء أخرى غير مقتنعة بفعالية هذا النوع النوع من التعليم عندما يتعلق الأمر بتعلم المهام الصعبة ومن هذه الآراء الأخيرة نجد **Newman & Thompson** (1987) يشكان في وجود فعالية للتعليم التعاوني على جميع الواجهات. أما Slvin (1990b) فيرى أن البحوث التي أجريت حول فعالية استراتيجيات هذا النوع من التعليم في الطور الأول من التعليم الجامعي تعتبر قليلة ولا تجمع كلها على إمكانية استنتاج وجود أو عدم وجود فعالية في المقاربة التعاونية.

المحاضرة السابعة

النظرية التربوية الإسلامية

Théorie de l'éducation islamique

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

تمهيد:

" البحث في نظرية المعرفة في التربية الإسلامية أمر هام، وحاجة ملحة في المحتوى المعرفي وتطبيقاته، وعلى المستوى الإسلامي والإنسان، وتتجلى هذه الأهمية خاصة في انتهاء عصر الحضارات المحلية الموقوتة المتتابعة، وبدء عصر الحضارة العالمية الواحدة المستمرة ... فمن الأمور التي تشير إلى دخول الإنسان عصر حضارة عالمية مستمرة، هو هذا الاضطراب والفوضى في مجتمعات الأرض قاطبة، وهو تعبير عن الإحساس كالتمزق بين طور انتهت فاعليته وطور بنات معالمه، وتشتت فيه الحاجة إلى تحديد انتماء الناس وتحديد الهوية للأفراد والعلاقات بين الشعوب والأمم، وهذا يعني أن العبور إلى نعيم الحضارة الإنسانية الجديدة هو للذين يحسنون بلورة نظرية تربوية لها فلسفتها ونظريتها في المعرفة وفي التطبيق، وفي إخراج إنسان جديد يحيط بالتفاعلات الجارية ويسخرها لبناء مجتمع عالمي جديد المؤسسات، رفيع التطبيقات، رباني العلاقات، يجسد الكمال الإنساني تحت شعار : ﴿ **إِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ** ﴾ (الأنبياء، الآية 92) "(الكيلاني، 2009، ص 3).

"ومن الأصوات القوية التي نددت بمنهاج المعرفة المعاصرة Abraham Maslow رئيس جمعيات علماء النفس في الولايات المتحدة في السبعينات من القرن العشرين، والذي وصفته المحلات المتخصصة بأنه حل محل – داروين، وفرويد، وسكينر – في التأثير على العقل الغربي عامة، ومن أقواله في هذا المجال {لا بد من طريقة جديدة للمعرفة، ولا بد من معنى أوسع للعلم ؛ إن ملحد القرن التاسع عشر قد أحرق البيت بدل أن يعيد ترميمة، فلقد رمى بجميع الأسئلة التي يطرحها الدين وبإجاباتها معا، وأدار ظهره لكل مقررات الدين، لأن القائمين على الذين قد طلعوا عليه بإجابات لا يستطيع قبولها، ولا تقوم على شواهد وبراهين يمكن أن يبلعها العالم الذي يحترم نفسه، ومن المسلم به الآن أن

علماء النفس الطبيعيين والإنسانيين سوف يعتبرون كل شخص لا يهتم بالدين وموضوعاته وقضاياه إنما هو إنسان شاذ ومريض" (الكيلاني، 2009، ص 8).

1- مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:

هي مجموعة من المبادئ والحقائق المترابطة، والمستمدة من آيات الله في القرآن الكريم وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، والمبثوثة في النفس الإنسانية أو الكون، والشاملة لميادين العملية التربوية كافة، والهادفة إلى توجيه السلوك الإنساني ثم تفسيره في ضوء قيم الإسلام ومبادئه الخالدة". (المزيني، 2015، ص 10)

كما عرفت بأنها " منهج كامل للحياة، ونظام متكامل لتربية ورعاية النشء، فهي تشتمل على أهداف وفلسفة ومناهج التعليم وطرائق التدريس، وهي تحرص على الفرد والمجتمع، وتحرص أيضا على القيم المادية والروحية والأخلاق، وتوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة" (القاسمي، 1998، ص 54).

وأيضا تم تعريفها بأنها " مجموع المفهومات التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري وأحد يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام" (على، 2000، ص 11) وهي أيضا " مجموعة متناسقة مترابطة من المفهومات والقيم الفاعلة في نفس المؤمن، وروحه حتى إذا كان على خير وعي كامل بها أو على غير قدرة على صياغتها وترتيبها وعرضها " (جاسم، وغنن، 2000، ص 7).

وهي " مجموعة من المبادئ والمفاهيم والتصورات التربوية المستمدة من القرآن والسنة الموجهة لسلوك الأفراد في المواقف التعليمية، ولتقويم نشاط المتعلم والمعلم معا بملف ترشيد شما وتطوير قدراتهما، كما تنطوي النظرية على الأهداف والوسائل المستخدمة في العمليات التعليمية" (مدن، 2006، ص 32).

"بهذا 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 والحياة والإنسان، ومن هذا الأساس الفلسفي تشتق الأهداف العامة للتربية والتعليم ثم الأهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية، ويشتمل محتوى منهج التربية الإسلامية على مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات المختلفة والإعداد للحياة العملية، والعمل الجاد الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله فضلا عن مواد ترقية الوجدان وإبراز 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:

وهو كتاب الله تعالى، أوحى به إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم لينقذ الناس به وليعلمهم التوحيد، بين الله فيه من الأحكام ما بين، وبين فيه من الفضائل ما بما صلاح الأمة، به سعادة الإنسان في الحياة الدنيا والحياة الآخرة، وهو أفضل الكتب السماوية التي أنزلت على الرسل، وأجمعها للخير، وأوفاها لحاجة البشرة وأبقاها على الدهر، مصدقا لما قبله من الكتب السماوية الأخرى، ومهيمنة عليها، وهو دعوة الحق لسائر الخلق إلى يوم الدين، لا إيمان إلا به، ولا نجاة من الآخرة إلا في إتباعه، قال تعالى ﴿ **وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ** ﴾ (آل عمران، الآية 85)، وهو المعجزة الكبرى الدالة على صدق الرسالة والدعوة العظمى منه تعالى إلى التوحيد والإسلام، الباقية والقائمة ما بقي الدهر ... حث النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه خاصة، والمسلمين عامة، في كل العصور على أن يتخذوه إمامة لهم، يقتدون به، ويخضعون لحكمه، ويجتهدون في تعلمه وتفهم أسراره وتدبر معانيه، أكرم الله به نبيه صلى الله عليه وسلم، وجعله المعجزة الكبرى المستمرة على تعاقب الأزمان، تحدى به الإنس والان، وأفحم به جميع أهل الزيغ والطغيان، وجعله ربيعة لقلوب أهل البصائر والعرفان، تكفل بحفظه

وأودعه في صدور المؤمنين الأطهار، ومن نعيم فضله على عباده أن بين فيه من الآيات ما يدل على فضائل القرآن قال تعالى ﴿**إِنّ هَذَا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشّرُ الْمُؤْمِنِينَ الّذِينَ يَعْمَلُونَ الصّالِحَاتِ أَنّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً** ﴾ (الإسراء، الآية 9)" (السعدون، 2012، ص 1117)

"وكان للقرآن الكريم وقع عظيم وأثر تربوي بالغ في نفوس المسلمين، إذ بدأ نزوله بآيات تربوية فيها إشارة إلى أن أهم أهدافه تربية الإنسان بأسلوب حضاري فكري، عن طريق الإطلاع والقراءة والتعلم قال تعالى ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(٥)**﴾ (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 وليس في الجانب التعليمي فحسب... فالسنة النبوية الشريفة هي وعاء النظرية التعليمية الإسلامية بعد القرآن، وقد حفظ الصحابة رضوان الله عليهم هذه النظرية من خلال حفظ نصوصها وشرحها وبيان معانيها للناس " (الكيلاني، 1985، ص 33، 34) عملا بقول الله تعالى في ﴿**وَما آتاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَما نَهاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقابِ**﴾ (الحشر، الآية 7)، وكذا قوله عزوجل ﴿ **لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا** ﴾ (الأحزاب، الآية 21).

وهي كل "ما صدر عن النبي صلى الله عليه وسلم، غير القرآن، من قول أو فعل أو تقرير، فهي بهذا الاعتبار دليل من أدلة الأحكام ومصدر من مصادر التشريع، ومكانة السنة النبوية في التشريع الإسلامي حقيقة يقررها القرآن الكريم في آيات عديدة منها قوله سبحانه وتعالى ﴿ **مَّن يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ ۖ وَمَن تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا** ﴾ (النساء، الآية 80)" (السعدون، 2012، ص 1119).

"والسنة جاءت في الأصل لتحقيق هدفين:

- ✓ إيضاح ما جاء في القرآن وإلى هذا المعنى أشار القرآن الكريم في قوله تعالى

﴿وأنزلنا إليك الذكر التعيين الناس كاملة اليتم﴾ (النحل، الآية 44).

- ✓ بيان تشريعات وآداب أخرى كما ورد في قوله تعالى ﴿ويعلمهم الكتاب والحكمة﴾ (الجمعة الآية 2)، أي السنة كما فسرها الإمام الشافعي رحمه الله الطريقة العلمية التي بها تتحقق تعاليم القرآن، وورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال { لقد أوتيت القرآن ومثله معه }.

وللسنة في المجال التربوي فائدتان عظيمتان

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

"وقد يستنير المنظرون للتربية الإسلامية ببعض المصادر غير الملزمة وتسمى مصادر ثانوية مثل:

- ✓ الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.
- ✓ دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، والغزالي، وابن تيمية، وابن القيم، وابن جماعة وغيرهم.
- ✓ 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 أنحا تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة، والثاني، أنها تبدأ بالدنيا وتنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق" (الكيلاني، 1985، ص 34)

"وتدور الأهداف التربوية الإسلامية حول أربعة مستويات هي:

- أولا: الأهداف التي تدور على مستوى العبودية لله سبحانه وتعالى، يقول الله عز وجل ﴿ **وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ** ﴾ (الأنبياء، الآية 25)، ويقول جل في علاه ﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّا إِذَا تَمَنَّىٰ أَلْقَى الشَّيْطَانُ فِي أُمْنِيَّتِهِ فَيَنسَخُ اللَّهُ مَا يُلْقِي الشَّيْطَانُ ثُمَّ يُحْكِمُ اللَّهُ آيَاتِهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾ (الحج، الآية52).
- ثانيا: الأهداف التي تدور على مستوى الفرد، لإنشاء شخصية إسلامية ذات مثل أعلى يتصل بالله تعالى، يقول الله عز وجل في كتابه الحكيم ﴿ **قَد أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى (14); وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى (15); بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (16) وَالْآخِرَةُ خَيْر وَأَبْقَى (17) إِنَّ هَذَا لَفِي الصُّحُفِ الْأُولَى (18) صُحُفِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى**﴾ (الأعلى، الآيات 14– 17).
- ثالثا: الأهداف التي تدور حول بناء المجتمع الإسلامي، أو بناء الأمة المؤمنة، يقول الله عز وجل في كتابه الحكيم ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ (الحجرات، الآية 13)

رابعا: الأهداف التي تدور حول تحقيق المنافع الدينية والدنيوية، يقول الله عز وجل في محكم التنزيل ﴿ **وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ**﴾ (القصص، الآية 77)" (جابر، 2006،)

" وعليه يمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية على النحو الآتي:

- ✓ تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه، فالتربية الإسلامية جاءت لتحقيق هدف الإسلام في تنشئة أبنائه على عقيدته ومبادئه، وقيمه ومثله، وفي 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 جسميا وعقليا وروحياً وانفعالياً واجتماعياً.
- ✓ تهذيب أخلاق المتعلم بضبط سلوكه بما يتفق والدين الإسلامي.
- ✓ تنمية قدرة المتعلم على تعمير الأرض وتسخير ما فيها لصالحه .
- ✓ غرس القيم الإنسانية البناءة التي يربيها الإسلام في نفوس أبنائه باحترام إنسانيتهم، والتعامل معهم بغض النظر عن لونهم، أو جنسهم، أو دينهم." (السعدون، 2012، ص 1114).

وعليه فالتربية الإسلامية جمعت بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم، فهي تعني بالتربية الدينية والخلقية والعلمية والجسمية دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخر. " (عبد الرحمن،2017،)

4- خصائص التربية الإسلامية:

تتميز النظرية التربوية الإسلامية بجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها، وهي: (السعدون، 2012، ص1114- 1117)

- ➢ **الطبيعة الإلهية:** فالعقائد الإسلامية والعبادات والمعاملات والسيرة والأخلاق وبقية جوانب التعلم في التربية الإسلامية كلها تعتمد على القرآن الكريم الإلهي المصدر، وتعتمد على سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم الإلهية المصدر أيضا عن طريق الإلهام أو الوحي، ويترتب على هذه الطبيعة الإلهية أن أساسيات هذا الدين ثابتة وينبغي 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 وعلى أنها لا ترتبط بمكان أو زمان معينين.

- **التكامل:** وتعني هذه الخاصية أن جوانب الدين الإسلامي متكاملة تتبادل التأثير، ويتصل بعضها ببعض، والتكامل 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 وإنما لكل امرئ ما نوى }، وهذا يعني ضرورة الانسجام بين العلم والعمل أو بين العقيدة والشريعة وضرورة الاتفاق بين الجوانب المختلفة للشخصية، كما يعني التكامل أيضا أن الإسلام جوانبه المختلفة يتناول الفرد من جوانبه جميعها الفكرية والنفسية والجسمية بحيث يؤدي هذا إلى تكوين الفرد المسلم المتوازن، كما يعني التكامل أيضا عدم التناقض بين جوانب العملية التربوية الإسلامية أي يوجد تكامل واتساق بين الأهداف والمحتوى والمصادر والوسائل .
- **الشمول:** إن للتربية الإسلامية نظرة شاملة للكون والإنسان والحياة وتعني بالإنسان من نواحي تكوينه جميعها، جسميا، وعقلية، وروحيا، وذلك 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 والعقل والروح واخلق بتوازن واعتدال.
- **التوازن:** تتميز التربية الإسلامية بالتوازن، فالنظام الإسلامي هو نظام متوازن، ويبدو ذلك في التوازن بين العقل والوجدان، وبين الحسد والروح وبين الدنيا والآخرة، قال تعالى ﴿وابتغ فيما آتاكم الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك﴾(القصص، الآية 77).
- **العالمية:** تتسم التربية الإسلامية بأنها تربية عالمية، صالحة لكل زمان ومكان مهما اختلفت الأجناس والألسن، وهي في ذلك تستمد عالميتها من عالمية الإسلام.
- **الواقعية:** وتعني هذه الخاصية أن الإسلام يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي لامع تصورات عقلية، ولا مع مثاليات لا مقابل لها في الواقع، فهو

منهج قابل للتحقيق في الحياة الإنسانية ... ويترتب على هذا أن تكون مناهج التربية الإسلامية موافقة للطبيعة الإنسانية يعمل على تزكيتها، وحفظها من الانحراف، وسلامتها، وأن تنمي القدرة على الموازنة بين الخير والشر، والحق والباطل، وينبغي على المنهج أن يكون واقعية ممكن التطبيق.

- الثبات والمرونة: تتميز التربية الإسلامية بأنها تجمع بين الثبات الذي يعني قطعية الأحكام وصلاحيتها لكل زمان ومكان، والمرونة التي تعني اتساعها لتشمل حاجات العصر وتغيرات الحياة المتجددة، والتربية الإسلامية ينبغي أن تعكس تلك الخاصية للدين الإسلامي بحيث تصبح من أبرز خصائصها وسماتها، فالغايات والأهداف العليا للتربية الإسلامية ثابتة مستقرة، بينما الأهداف الوسطية والتربية مرنة وقابلة للتغيير، والأصول والمصادر الأساسية للتربية الإسلامية ثابتة، بينما الأساليب والوسائل مرنة قابلة للتطور والتغيير، وكل ذلك وفقا لما تتطلبه حركة الحياة من تطور فالتربية الإسلامية في 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 والخضوع له، فهي فريضة في أعناق الآباء والمدرسين، وأمانة يحملها الجيل إلى الجيل الذي بعده، وهذا يتطلب إعداد الإنسان وتعذيبه 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 ومقررات قد تكون علمية ونظرية 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، وملاءمة ميول المتعلمين،

والثبات" (م. الغامدي، 2013، ص 45).

إن "عملية تأصيل وأسلمة المناهج هامة فهي تعطي المناهج البعد والصيغة الإسلامية، بربط المواد الدراسية مبادئ الإسلام، مثل القيم الخلقية والدينية وربط هذا كله بحياة الطالب في مجتمعه، وعملية التأصيل هذه تتطلب إعادة صياغة المناهج الدراسية الحالية على ضوء الإسلام من حيث المعلومات وتنسيقها وربط بعضها ببعض ربطا منطقيا، هذا كله يتطلب صياغة الأهداف بطريقة تجعل فروع المعرفة المختلفة تثري التصور الإسلامي لتربية الطالب ليكون عاملا ومشاركة في بناء مجتمعه بصورة جادة ونشعله ويتمكن من أداء دوره بإيجابية وفعالية (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 والحيوانات.
- ✓ المعرفة الخاصة بالكون والظواهر الكونية.
- ✓ المعرفة الخاصة بالبيئة سواء البيئة الطبيعية أو البشرية .
- ✓ المعرفية الخاصة بالعالم الإسلامي والمعرفة الخاصة بعلوم اللغة العربية .
- ✓ المعرفة الخاصة باللغات الأجنبية.
- ✓ المعرفة الخاصة بمكونات المجتمع ووحداته .
- ✓ احترام دور العلماء في الحضارة الإنسانية عبر العصور المختلفة" (م. الغامدي، 2013، ص 45).

" وبما أن التوجه الحضاري العام في الدول الإسلامية هو نحو بناء الإنسان المسلم الحق،

فيجب أن تبنى المناهج على تأصيل كل الخيرات والمعلومات 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 والعقلية والجسدية والاجتماعية على أساس إسلامي حقيقي، ويجب أن توضع كل المناهج من منظور إسلامي متجدد حسب التطور والانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي حدث في عالم اليوم، مع التمسك القوي بالأصالة في النشأة والوجود مع الاستمرارية، حتى لا يتهم المنهج الدراسي بأنه جامد في قوالب لا تتغير بظروف الزمان والمكان ولكن يجب أن يظل الأصل ثابتة مهما تغيرت الأنماط والأشكال، والتي تكون نتاجا طبيعيا لتوجه مجتمع معين وجهده، فكلما تغيرت حياته بتغير الظروف تغير الشكل دون المضمون، وهو الأصل، لأنه يظل مرتبطة بتصورات المجتمع العامة في الحياة والمعتقدات والتقاليد والمثل التي يتمسك بها المجتمع وهو التوجه الحضاري. وكذا يكون للمجتمع الإسلامي صبغة خاصة لا تتغير ولا تتبادل على الرغم من اختلاف ظروف الزمان والمكان، وهذه الصبغة الخاصة هي نتاج لوحدة التصور النابع من وحدة العقيدة الإسلامية... وبما أن المؤسسات التعليمية كلها بما فيها الجامعات هي المؤسسات التي تهتم بناء الفرد المسلم من جميع جوانبه الاجتماعية والنفسية والعقلية والخلقية والجسدية وتعدل من سلوكه واتجاهاته، كان لا بد من مراعاة عوامل التغيير والبناء وربطها بالمؤثرات والمتغيرات الثقافية والحضارية، وربط هذا بواقع التلميذ وعقيدته" (عبد الرحمن، 2017،). net

إذا، " تمثل التربية الإسلامية النشاط الاجتماعي الذي ينبع من فلسفة الأمة ويدور حول الإنسان في كل دور من أدوار حياته، حتى يتكيف مع نفسه ومع الجماعة التي يتعامل معها، فاكتساب المفاهيم الدينية يعلم الطلبة أصول الدين ويجنبهم الوقوع بالزلل والخطأ، ويكون لديهم المعيار السلوكي لكي يتصرفوا في ضوئه، لأن هذه المفاهيم تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها على حياتهم وتصرفاتهم وتصبح سلوكا عمليا محمودا، تتجلى في يقظة ضميرهم، وسمو وجدانهم، وتمسكهم بالفضائل، وتساميهم عن الرذائل وخوضهم بالواجبات الدينية في حماسة وإيمان، وهنا لابد من الإشارة إلى ضرورة ارتباط منهج التربية الإسلامية بإستعدادات الطلبة وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم، ولابد أن تنسجم

محتويات هذا المنهج مع البيئة الثقافية والاجتماعية، والقضايا المتجددة في المنطقة التي يعمل على تطبيق وتنفيذ المنهج فيها، فلا فائدة من منهج دراسي يوضع بمعزل عن استعدادات الطلبة وقدراتهم، وعن طبيعة المرحلة التي يمرون بها، وما تتصف به كل مرحلة من خصائص ومظاهر في جوانب شخصية الفرد جميعها" (السعدون، 2012، ص1111-1112)

5-2- طرائق التدريس في التربية الإسلامية:

إن " الطريقة أو الأسلوب الذي يستعمله المدرس في إيصال المعلومات إلى الطالب تسمي طريقة التدريس، وكلما كانت هذه الطريقة جيدة ومناسبة للطالب والمادة العلمية كانت أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية، من هنا كانت الطريقة التدريس أهمية بالغة في العملية التربوية وعليها يتوقف إلى حد كبير فشل التعليم أو نجاحه " (السعدون، 2012، ص1112)

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

وبناء على التنظيم الذي يتم اعتماده كمدخل أساسي لعرض المحتوى كالتنظيم الهرمي أو التابعي، فإن هذه الطرق والأساليب لابد وأن تتناسب مع ما حدد للمنهج التربوي من مصفوفة المدى والتتابع، والطرق والأساليب المستخدمة في المنهج الإسلامي لابد أن تتماشى مع طبيعة الركائز والمنطلقات التي يصدر عنها من جانب، ومع طبيعة الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من جانب آخر، مع الأخذ في الحسبان أن تلك الطرق والأساليب تسهم في إعداد الإنسان الصالح للدنيا والآخرة معا، على غير المناهج التابعة لنظريات أخرى تستهدف إعداد المواطن الصالح لمجتمعه فقط بمقاييس دنيوية، تارة تختم بالجانب النفسي كحاجات، وتارة تقدم الجانب الاجتماعي كنفعية وإنتاج، ولذلك نجد الأسلوب في المنهج الإسلامي يقدم للمتعلم بشكل متوازن مع حاجاته كفرد وما يلزمه تجاه المجتمع... فالطرق التدريسية في المنهج الإسلامي لم تعالى في الحرية المطلقة للمتعلم لاكتساب القيم بعيدا عن الضبط في الموقف التعليمي، ولم تلازم الجمود في الطرق التقليدية، فطرقة

تنطلق من الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، كما يهتم بالطرق التطبيقية العملية كالقدوة والتمثيل 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 والمتعلم كمحور للعملية التعليمية، وهذا تفتقده المناهج في ضوء النظريات الأخرى، فتارة تغفل جانب المتعلم كالنظريات المستمدة من الفلسفة المثالية، وتارة تغفل جانب المعلم كالنظرية البرجماتية والفنون المتعددة (سعادة وإبراهيم، 2001، ص177)

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

- ✓ أسلوب القدوة الصالحة، قال تعالى ﴿ **لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا** ﴾ (الأحزاب، الآية21).
- ✓ أسلوب القصة، ويعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب وأنفعها، وهذا 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 ﴿ **فَتَوَلَّ عَنْهُمْ فَمَآ أَنتَ بِمَلُومٍ وَذَكِّرْ فَإِنَّ ٱلذِّكْرَىٰ تَنفَعُ ٱلْمُؤْمِنِينَ**﴾ (الذاريات، الآيات 54، 55)، وقال أيضا في ﴿ **ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ** ﴾(النحل، الآية 125).

- ✓ أسلوب الترغيب والترهيب، وقد استعمل القرآن الكريم هذا الأسلوب، إذ يذكر حياة المؤمنين في الآخرة، وفي المقابل يذكر حياة الكافرين فيها وما ينالهم من عذاب، حيث يقول عز وجل ﴿ثم أورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا فمنهم ظالم لنفسه ومنهم مقتصد ومنم سابق بالنيران بإذن الله ذلك هو الفضل الكبير ۞ جنات عدن يدخلونها يحلون فيها من أساور من ذهب ولؤلؤا ولباسهم فيها حزير ۞ وقالوا الحمد لله الذي أذهب عنا الحزن إن ربنا لغفور شكور ۞ الذي أحلنا دار المقامة من فضله

لا يمسنا فيها نصب ولا يمسنا فيما لغوب۞ والذين كفروا لهم نار جهنم لا يقضي عليهم فيموتوا ولا يخفف عنهم من عذابها كذلك نجزي كل كفور﴾ (فاطر، الآيات 32- 36).

- ✓ أسلوب الحوار، وقد استخدم القرآن الكريم أسلوب الحوار في مواضع عديدة، منها حوار إبراهيم عليه السلام مع أبيه، قال تعالى ﴿ إذ قال لأبيه يا أب لم تعبد ما لا يسمع ولا يبصر ولا يغني عنك شيئا۞ يا أبت إني قد جاءني من العلم ما لم يأتك فاتبعني أهدك صراطا سويا۞ يا أبت لا تعبد الشيطان أن الشيطان كان للرحمن عصيا۞ يا أبت إني أخاف أن يمسك عذاب من الرحمن فتكون للشيطان وليا۞ قال أراغب أنت عن ألهتي يا إبراهيم لئن لم تنته لأرجمنك واهجرني مليا۞ قال سلام عليك سأستغفر الله ربي إنه كان بي حفيا﴾ (مريم، الآيات 42-47).
- ✓ أسلوب العقاب، ويستعمل هذا الأسلوب عندما لا تحدي الأساليب السابقة، وهو ما عبر عنه الشرع بإقامة الحدود والتعزير.
- ✓ أسلوب ضرب الأمثال، وهو لون من ألوان التصوير الفني في القرآن، ومنه كل التشبيهات التي جيء بها لإحالة المعاني والحالات صور او هيئات، ومن هذا النوع قال تعالى ﴿ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء۞ تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون۞ ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار۞ يثبت الله الذين آمنوا بالقول الثابت في الحياة الدنيا وفي الآخرة ويضل الله الظالمين ويفعل الله ما يشاء﴾ (إبراهيم، الآيات 24- 27).

ويضيف نشوان الطرق التالية:

- ✓ طريقة حل المشكلات.
- ✓ طريقة تحقيق الذات.

- ✓ التعليم المبرمج.
- ✓ التدريس بالفريق.
- ✓ التعليم المصغر. (نشوان، 1998، ص 244).

هذا ويؤكد الباحث علي أحمد مذكور أن جميع الطرائق التي تمكن المرئي من تحقيق أهداف المنهج التربوي الإسلامي في طرائق سليمة، سواء ما كان موجودا منها الآن، أو ما سيوجد فيما بعد، فهو لا يفضل طريقة على أخرى، بل يمكن المزج بينها حسب متطلبات الموقف التعليمي، " فعالية الطريقة وتأثيرها يختلف" باختلاف مستويات الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها، وباختلاف طبيعة المادة أو المحتوى الذي تتناوله، وبمدى كفاءة المعلم في استخدام الطريقة، وبإختلاف نوعيات وأعداد التلاميذ ومدى توافر البيئة المدرسية المناسبة والتجهيزات الملائمة" (مدكور، 2006، ص 378)

3-5- المعلم في التربية الإسلامية:

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

" وقد بلغ من شرف التعليم أن جعلها الله من جملة المهمات التي كلف بها رسوله صلى الله عليه وسلم يقول الله عز وجل ﴿ربنا وابعث فيهم رسولا منهم يتلوا عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكيهم إنك أنت العزيز الحكيم﴾ (البقرة، الآية 129)" (س، سعيد، 2008، ص 326).

"و يتميز المعلم بالتخصص في مجاله والنشاط والفعالية، ولا يدعي الإلمام بكل الجوانب المادية والمعنوية للمتعلم، يقول الله عز وجل ﴿وفوق كل ذي علم عليم﴾ (يوسف، الآية 76)، لذلك يجب أن يتصف المعلم بصفات أهمها: كما يراها س. سعيد(2008، ص

(327 -330

- أن يكون هدفه وسلوكه وتفكيره ربانيا قال تعالى ﴿ولكن كونوا ربانيين﴾(آل عمران، الآية 79)، أي ينتسبون إلى الرب جل جلاله بطاعتهم لله تعالى وعبوديتهم له واتباعهم لشرعه ومعرفتهم لصفاته، من أجل نقلها إلى طلابهم، وبدون هذه الصفة لا يمكن للمعلم أن يحقق هدف التربية الإسلامية
- أن يكون مخلصا عمله الله تعالى، وهذا من تمام صفة الريانية وكمالها.
- أن يكون صبورا على معاناة التعليم وتقريب المعلومات إلى أذهان المتعلمين، فذلك يتطلب تنويعا الأساليب ومكارهة النفس على تحمل المشقة، كما أن الطلاب ليسوا سواء في القدرة على التعلم.
- أن يكون صادقا فيما يدعو إليه، وعلامة الصدق أن يطيقه على نفسه، فإذا طابق علمه عمله اتبعه المتعلم واقتدي به في كل أقواله وأفعاله، أما إذا خالف عمله لما يدعو إليه، فإن المتعلم يشعر بعدم جدية أقوال معلمه وعدم عزمه على تحقيق ما يقول، وقد عاتب الله المؤمنين على عدم صدقهم فيما يقولون بقوله تعالى ﴿يا أيها الذين آمنوا لو تقولون ما لا تفعلون۞كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون﴾ (الصف، الآيات 2، 3)، ويقول عز وجل ﴿اتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون﴾(البقرة، الآية44)
- أن يكون دائم التزود بالعلم وأدارسة له، لأن تعليم العلم وتبسيطه للناشئين لا يأتي إلا بعد هضمه والتعمق في فهمه.
- أن يكون قادرا على تنويع أساليب التعليم ومتقنا لها، عارفا بالأسلوب الذي يصلح لكل موقف من مواقف التدريس ومواده.
- أن يكون قادرا على الضبط والسيطرة على الطلبة، حازما يضع الأمور في مواضعها، ويلبس لكل حالة لبوسها فلا يتشدد حيث ينبغي التساهل، ولا يتساهل حيث تحب الشدة.

- أن يكون دارسا لنفسية المتعلم في المرحلة التي يتعلم بما، أي يكون على معرفة بمراحل نمو الطفل ومتطلبات كل مرحلة
- أن يكون واعيا للمؤثرات والاتجاهات العالمية وتتركه في نفوس الحيل من أثر على المعتقدات وأساليب التفكير، مدركا لمشكلات الحياة المعاصرة، وعلاج الإسلام لها، مرنا كيسل، يستمع لكل آراء الطلبة واستفساراتهم وشكوكهم فيتتبع أسبابها ويعالجها بحكمة وروية.
- أن يكون عادلا بين من يعلمهم، لا يميل إلى فئة منهم، ولا يفضل أحد على أحد إلا بالحق، وما يستحق كل متعلم حسب عمله ومواهبة.

" ومن هنا يجب على المربي المسلم أن يتمثل الحراك في حجه التربوي، والديناميكية في السلوك، والتطبيق" العملي السلوكى، وينأى بجعل التربية الإسلامية في أطر جامدة نظرية ساكنة، لا تمت للحياة المعاصرة بصلة، ولا تمت للتأسي بالعصور الإسلامية الذهبية في الالتزام في عهد السيرة النبوية وعهد خيروية القرون الثلاث الأولى، حيث كانت التربية الإسلامية حراك وعمل، قبل أن تكون تنظيرا وكلمات، وهنا المشكل في واقع التربية الإسلامية التي اصطبغت بالجمود والسكون والتنظير، ومن الديناميكية بمكان، متابعة الاتجاهات العالمية الحديثة في النظريات التربوية في أطر الأصالة والمعاصرة، واستثمار ما لا يتعارض منها مع ثوابت الشريعة الإسلامية في تطوير المناهج التربوية المستندة إلى التربية الإسلامية، وتفعيلها في الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية التعليمية، لأن الحكمة ضالة المؤمن أين وجدها أخذها في أطر واعية ناضجة، تستند إلى الفكر الرسالي في الإسلام" (س. سعيد، 2008، ص 326)

4-5- 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 والإنسانية والشخصية، ويوجب عليه القيام بأدواره وواجباته تجاه ربه وعلمه، قال تعالى ﴿ولا تقف ما

ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا﴾(الإسراء، الآية 36)، وانطلاقا من اعتبار طلبه للعلم عبادة متى ما كانت نيته خالصة لله أولا، وترسيخ مبدأ العلم والعمل به في حياته، مع تأكيد حريته وقدراته على الإبداع والتجاهيد وعمارة 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 وتأمر به، وترك الإنسان في النظر في الكون والحياة، لسبر أغوارها، ومعرفة كيفية الاستفادة منها، فيقول الله تعالى ﴿هو الذي جعل الشمس ضياء والقمر نورا وقدره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب ما خلق الله ذلكم إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمونك﴾ (يونس، الآية 5)، وقوله أيضا ﴿وهو الذي جعل لكم النجوم لتمتدوا بما في ظلماته البر والبحر قد فصلنا الأيات لقوم يعلمون﴾ (الأنعام، الآية 97)، وقوله أيضا﴿يرفع الله" الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير﴾ (المجادلة، الآية 11)، كما أشارت النصوص القرآنية إلى أن طلب العلم يقوم على مبدأ الاستمرارية والاستزادة فيقول عز وجل قوقل رو زدني علما كو (طه، الآية 114)

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

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

" إن البشرية على مدار تاريخها لم تعرف نظاما شاملا واسعا محبطا بكل الأمور الإسلام،

أما الفلسفة الإسلامية فتتبع من القرآن الكريم والحديث الشريف، وقد قامت على أساسهما، وتأثرت الفلسفة الإسلامية أيضا بما قبلها وما حولها من الفلسفات...و هذا التأثر لا يعني أنها طبعت بطابع تلك الفلسفات، ولكن هذا يعني أنها كانت تأخذ ما يناسبها ويتمشى مع مبادئ الإسلام الحنيف، فالغاية القصوى من الفلسفة الإسلامية هي الحكمة والتي تعني معرفة الله سبحانه وتعالى، ولا تقف الفلسفة الإسلامية عند ذلك بل تتعداه إلى الملاحظة والتجريب وما هو واقعي وملموس في هذا الكون الواسع الفسيح، والغرض من ذلك الوصول إلى الحقيقة والمعرفة لقوله تعالى ﴿وسنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق﴾ (فصلت، الآية 53)" (ناصر، وبن طريف، والزبون، 2010، ص 115)

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم:

أولا: المصادر:

1- ابن منظور: (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي): ت:771 /1311م،(1992) لسان العرب، بيروت، دار صادر، دار الكتب العلمية.ج5.

2-البخاري: (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة): ت256 هـ. (1991)، صحيح البخاري بحاشية السندي، بيروت، دار المعرفة.

3 - الفيروز أبادي: (مجد الدين محمد بن يعقوب): ت: 817هـ/1415م، (د.ت)، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ج5، بيروت، المكتبة العلمية.

4 - محمد بن أبي بكر الرازي،(د.ت)، مختار الصحاح، جدة، دار القبلة، بيروت، مؤسسة علوم القرآن.

5- ابن جماعة: (أبو اسحاق ابراهيم بن أبي الفضل سعد الله):ت: 733هـ/1332م،)د.ت)، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية، بيروت.

6- الزرنوجي :(برهان الدين)،ت: 591هـ، (1948)، تعليم المتعلم طريق التعلم، تصحيح أحمد أسعد علي، الطبعة الأخيرة، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

7- ابن كثير: (عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير)،(1980)، تفسير القرآن العظيم، بيروت، دار الأندلس.

ثانيا: المراجع العربية :

8 - برترراندي،ي(y.Bertrand)،(2007)، النظرية التربوية المعاصرة، ط1، (ترجمة بوعلاق محمد)، الرباط، المغرب، مكتبة دار الأمان.

9- محمود السيد سلطان(1978)، مفاهيم تربوية في الإسلام، الكويت، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر.

10 - عبد القادر هاشم رمزي(1984)، النظرية الإسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية التربوية، الدوحة، دار الثقافة.

11- بشير الحاج توم (1990)، مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، بحوث المؤتمر التربوي، ج2، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، الأردن، 2-5محرم /24-27تموز .يوليو.

12- ماجد عرسان الكيلاني (1985)، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، ط2، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث، دمشق . بيروت، دار ابن كثير.

13- محمد جميل الخياط (2003)، النظرية التربوية في الإسلام، ط2، مكة المكرمة، مطابع الصفا.

14 - محمود قمبر (1985)، أساليب الحصول على وظيفة مدرس، دراسات تراثية في التربية الإسلامية ، الدوحة، دار الثقافة.

15 - مقداد يالجن (1991)، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، ط2، سلسلة كتاب تربيتنا، الرياض، دار عالم الكتب.

16 - عبد الرحمان صالح عبد الله(1991):النظرية العامة للتربية رؤية إسلامية بحوث المؤتمر التربوي، ج2، مؤتمر نحو نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، الأردن 2-5محرم/يوليو 24-27.

17 -مقداد يالجن (2008)، النظريات التربوية في ضوء الإسلام، سلسلة كتاب تربيتنا (20)، الرياض، دار عالم الكتب.

18- ماجد.عرسان الكيلاني (2009)، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، المؤتمر الرابع للبحث العلمي، الأردن، عمان، الجمعية الأردنية للبحث العلمي

www.alukah.net

19 - حامد سالم عايض الحربي (1996)، مدخل لاستنباط تطبيقات تربوية إسلامية من علم أصول الفقه، سلسلة بحوث التعليم الإسلامي، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز بحوث التعليم الإسلامي.

20- عمر تومي الشيباني (1988)، فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، الدار العربية للكتاب

21- محمود سلطان (1980)، النظرية التربوية في الإسلام، ندوة الخبراء التربويين المنعقدة في مكة المكرمة بين 11-16.

22- ميرغني دفع الله أحمد (1983)، المعجم الموجز في المصطلحات التربوية، الكويت، دار البحوث العلمية.

23- معيوض العصيمي(1991)، آداب المعلم والمتعلم عند الإمام العلموي، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

24 - مقداد يالجن (1995)، توجيه المتعلم إلى منهاج التعلم في ضوء التفكير التربوي الإسلامي، ط2، الرياض، دار عالم الكتب.

25 - صالح سليمان العمرو(1999)، التأصيل الإسلامي لفلسفة التربية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

26 - أحمد رجب الأسمر (1997)، فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء، عمان، دار الفرقان.

27 – البكر رشيد، والمهوس، وليد(1429ه/2008)، المنهج أسسه ومكوناته، الرياض، الرشد.

28– سعادة جودت، وعبد الله ابراهيم (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2.

29– عبد الرحمان النحلاوي، أصول التربية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع،ط2, دمشق، دار الفكر.

30– مدكور، علي أحمد (1427ه/2006)، نظريات المنهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

31– نشوان يعقوب، حسين (1998)، المنهج التربوي من منظور إسلامي، عمان. دار الفرقان.

32– عبد السلام، مندور عبد السلام (2004)، أساسيات المناهج المعاصرة، الرياض ،مكتبة الرشد.

33– عثمان قدري مكناسي (2001)، من أساليب التربية في القرآن الكريم، بيروت ، دار ابن حزم .

34– محمد شحات الخطيب وآخرون(2000)، أصول التربية الإسلامية، ط2، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.

35– فهد الديلم، وعبد الله السيد عبد الجواد، ومحمد اسماعيل عمران (1988(، مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية، مكة المكرمة، مكتب الطالب الجامعي.

36– علي خليل مصطفى أبو العينين(1985)، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي

37– عبد الرحمان النحلاوي(2000)، التربية بالحوار، بيروت، دار الفكر العربي المعاصر، دمشق، دار الفكر.

38- هشام نشابة (1988)، التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات، مخطوطة رقم كتاب السياسة لابن سينا، بيروت، دار العلم للملايين.

39- الغامدي، ماجد بن سالم حميد(2013)، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية

40- محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه (1981)، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

41- غريب، عبد الكريم (2006)، المنهل التربوي - معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ط1، ج2، الدار البيضاء، المغرب، منشورات عالم التربية.

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

43- عبد الغفور، نضال(2012)، الأطر التربوية لتصميم التعلم الإلكتروني، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 16(العدد 01.)

44- نعمون عبد السلام (2014)، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعه محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

45- الغامدي، ماجد بن سالم حميد(2013) قراءه لنظرة المنهج التربوي في ضوء النظرية الاسلامية

تاريخ الاطلاع: 20 جويلية 2022. مقتبس منwww.alukah.net

46- بن عماره، سعيدة(2016- 2017)، مطبوعة محاضرات مقياس مذاهب ونظريات تربوية

معاصرة. علوم التربية والارطفونيا كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعه محمد أمين دباغين سطيف 2 الجزائر.

47- سعيد سعاد جبر (2008) ،علم النفس التربوي طبعه واحد اربد الأردن عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

48- سعودي منى عبد الهادي(1998)، فعالية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المؤتمر العلمي الثاني إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين المجلد 2، القاهرة، مصر.

49- موسى (2003)، فعالية نموذج سفن ايز البناء في تدريس العلوم في تنميه التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي بسلطنة عمان، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، ع3، القاهرة، مصر.

-50- بوتكلاي لحسن(2010)، الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي -البرنامج الاستعجالي أو الإصلاح في منظومة التربية والتكوين مجلة عالم التربية، العدد ،19 الدار البيضاء المغرب منشورات عالم التربية.

51- لكحل اخضر(2011)، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، العدد4، ورقلة، جامعه قاصدي مرباح.

52- فهمي محمد سيف الدين (1992): النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية.

53- اللقاني أحمد، الجمال علي (1996)، معجم المصطلحات التربوية للمعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2 ،القاهرة، عالم الكتب.

-54 - محمد لبيب النجيحي (1981)، الفكر التربوي، ط2، بيروت، دار النهضة العربية.

55- مور. ث(1986)، النظرية التربوية، ترجمة محمد أحمد الصادق، وعبد الحميد عبد التواب ضيحة، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

56- ماجد عرسان الكيلاني (1985)، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، ط2 ، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث، دمشق، بيروت، دار ابن كثير.

57- محمد شحات الخطيب و آخرون (2000)، أصول التربية الإسلامية، ط2 ،الرياض، دار الخليجي للنشر والتوزيع.

58_سعيد جودت(2013)، العمل قدرة وإرادة- أبحاث في سنن تغيير النفس والمجتمع دار الفكر المعاصر.

- علي سعيد اسماعيل(1990)، اجتماعية التربية رؤية حتمية لبناء نظرية تربوية اسلامية، مجلة دراسات تربوية، المجلد6، الجزء30، مصر.
- -مجمع اللغة العربية(1983)، المعجم الفلسفي، الهيئةالعامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة.

ثالثا: قائمة المراجع باللغة الاجنبية

- barth.britt-mari.1995 ,prèsentation gènèrale:l'èmergenve d'une psychologie culturelle et les processus d'èducation . revue francaise.
- Bandura. Albert 1977: social learning theory. Engewood cifft: prentice-Hall.
- angers. Pierre1990: les fondement de la formation,Dans christain gohier,(sous la dir.de) la formation fondamontale: Actes du xie colloque

interdisciplinaire de la sociètè de philosophie du Quèbee montal edition logiques

- Eisner, Elliot w985. The edicational imagination: on the desing and evaluation of school programs. 2é ed new york. Macmillan.

- James E.christensen, perspectives of education as educology, washingtion. D.c. university press of amerca1981.

- Barth, Britt- mari 1995. Prèsentation generale . lemergence dune psychologie culturelle et les processur d'èducation. Revue francaise de pedagogie.

- pregent. RICHARD.1992. LA PREPARATION d'un cours. menteal:Editions polytechnique.

- WEIL, Marcha. Bruce .R .JOYCE .et Bridget kluwin.1978 personal Models of teaching Englwood cliffs: prentice- Hall.

- lewin .kuri 1953. Adynamic theory of personality:selected papers Trad. De donald li zhonogmin1992. Instructional chells. Proceeding of the seventh canadian symposium on instructional technology.

- fotinas .constantin. et nicol Henri992. l'art de vivre en éducation montrèal: laboratoire de recherche café école.

- fotinace .Constantin, et Zarmine torossian.1977. guide du cours EAV3352- langage Cinematographique en situation d'apprentissage. Le film educatif. Production et utilisation . Montreal. Universitè de Montrèal.

- council of norway(2011), the role of theory in education research,norwegain educational research towards 2020. Norway.

- scott, john, marshll. gordon(2009), Dictionary of social sociology, oxford university press, third edition, now york.