وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الشريف مساعدية –سوق أهراس–

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

القسم: التعليم الأساسي.

المستوى: السنة الثانية ليسانس.

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي.

مطبوعـــــة دروس فـــــي مقيـــــاس:

النظريـــــات التربويـــة

من إعداد:

د/ رضون حمادي.

الرتبة:

أستاذ محاضر ب

الموسم الجامعي:

2026/2025

الواجهة التعريفية:

- **الاسم واللقب:** رضوان حمادي.
- **الرتبة العلمية:** أستاذ محاضر ب.
- **الإيميل المهني: r.hamadi@univ-soukahras.dz**
- **الاسم في قوقل سكولر:** رضوان حمادي.
- **رابط قوقل سكولر:**
https://scholar.google.com/citations?user=oqlhJx0AAAAJ&hl=ar

➢ **التعريف بالمادة:**

- **عنوان الليسانس:** التربية البدنية والرياضية.
- **المستوى:** الثانية ليسانس.
- **السداسي:** الثالث.
- **اسم الوحدة:** وحدة التعليم الأساسية 02.
- **المادة:** النظريات التربوية.
- **نوع المطبوعة:** دروس.
- **المعامل:** 02.
- **الرصيد:** 03.
- **لها: 1. أعمال موجهة: نعم** ☒ ☐
  2. أعمال تطبيقية: نعم ☐ ☒
- **عدد الأسابيع:** 14 أسبوع.
- **الحجم الساعي الأسبوعي:** 1 ساعة و 30 دقيقة للمحاضرة بمجموع: 21 ساعة.
- **عدد الصفحات:**

➢ **أهداف المادة:**

- ✓ معرفة الطالب لأهم النظريات التربوية القديمة والحديثة.
- ✓ معرفة الطالب لأهم المدارس الفلسفية في التربية.
- ✓ معرفة التطبيقات التربوية لأهم النظريات التربوية في تدريس التربية البدنية والرياضية.

- **المعارف المسبقة:**

✓ مفاهيم وتعاريف عامة عن التربية.
✓ بعض المفاهيم والمصطلحات التربوية.

- **محتوى المقياس:**

1. **مدخل عام إلى النظريات التربوية:** تعريف النظرية، تعريف التربية، النظرية التربوية/ التطور التاريخي ومكونات ووظائف النظرية التربوية.
2. **الأسس الفلسفية للتربية:** الفلسفة الميثالية، البراغماتية، الواقعية، الوجودية، الماركسية.
3. **النظريات السلوكية في التربية:** التطور التاريخي للنظريات السلوكية/ بافلوف، ثيورندايك، سكينر.
4. **النظرية البنائية:** التطور التاريخي/ مفاهيم وأسس، مبادئ النظرية البنائية، دور المعلم والمتعلم.
5. **النظريات المعرفية:** التطور التاريخي/ الجشطالت، بياجيه، برونر، التطبيقات التربوية.
6. **النظريات الانسانية:** التطور التناريخي/ كارل روجرز، ماسلو، التطبيقات التربوية.
7. **النظريات الحديثة والاتجاهات المعاصرة:** التطور التاريخي للنظريات المعاصرة/ النظرية الإيكولوجية (برونفنبرنر)، المقاربة بالكفاءات، النظرية النقدية، التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي.
8. **النظرية الاسلامية:** مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصادر النظرية التربوية الإسلامية، الأسس والمبادئ التي تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية، أهداف التربية في الإسلام، خصائص النظرية التربوية الإسلامية، دور المعلم والمتعلم في النظرية التربوية الإسلامية، أساليب وطرائق التربية في الإسلام، التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية في الواقع المعاصر.

طريقة التقييم: امتحان.

الرقم	قائمة المحتويات	الصفحة
	مقدمة	أ
	المحاضرة الأولى: مدخل عام إلى النظريات التربوية	
	تمهيد.	
01	تعريف التربية.	3
02	تعريف النظرية.	5
03	تعريف النظرية التربوية.	6
04	التطور التاريخي للنظريات التربوية.	8
05	مكوّنات ووظائف النظرية التربوية.	12.10
06	معايير النظرية التربوية الجيدة.	
07	علاقة النظرية التربوية بالعلوم الأخرى.	16
	خاتمة	
	المحاضرة الثانية: الأسس الفلسفية للتربية	
	تمهيد.	
01	التطور التاريخي للأسس الفلسفية للتربية.	20
02	الفلسفة المثالية والتربية.	21
03	الفلسفة الواقعية والتربية.	24
04	الفلسفة البراغماتية والتربية.	26
05	الفلسفة الوجودية والتربية.	28
06	الفلسفة الماركسية والتربية.	31
07	أثر الأسس الفلسفية في المناهج وطرائق التدريس.	33
	خاتمة	
	المحاضرة الثالثة: النظريات السلوكية في التربية	
	تمهيد.	
01	التطور التاريخي للنظرية السلوكية.	38
02	بافلوف: الارتباط الشرطي الكلاسيكي.	39

03	ثورندايك: المحاولة والخطأ.	43
04	سكينر: التعلم الإجرائي.	45
05	التطبيقات التربوية.	48
06	الانتقادات التي وجهت لها.	
خاتمة		
المحاضرة الرابعة: النظرية البنائية والاجتماعية الثقافية		
تمهيد.		
01	التطور التاريخي للبنائية.	56
02	المفاهيم الأساسية للبنائية.	57
03	مبادئ وأسس النظرية البنائية.	58
04	فيغوتسكي: التفاعل الاجتماعي والمنطقة القريبة من النمو.	60
05	دور المعلّم والمتعلّم.	61
06	التطبيقات التربوية (التعلم التعاوني، المشروعات، التعلم المتمركز حول المتعلم...).	62
07	الانتقادات التي وجهت لها.	65
خاتمة		
المحاضرة الخامسة: النظريات المعرفية في التربية		
تمهيد.		
01	التطور التاريخي للنظرية المعرفية.	68
02	مدرسة الجشطالت.	71
03	بياجيه: مراحل النمو المعرفي.	73
04	التطبيقات التربوية.	74
05	الانتقادات التي وجهت لها.	76
خاتمة		
المحاضرة السادسة: النظريات الإنسانية في التربية		
تمهيد		
01	التطور التاريخي للنظرية الإنسانية.	80

02	كارل روجرز: التعلم المتمركز حول المتعلم.	81
03	ماسلو: هرم الحاجات.	83
04	التطبيقات التربوية.	85
05	الانتقادات التي وجهت لها.	86
	خاتمة	
	المحاضرة السابعة: النظريات الحديثة والاتجاهات المعاصرة	
	تمهيد	
01	التطور التاريخي للنظريات المعاصرة.	91
02	النظرية الإيكولوجية (برونفنبرنر).	93
03	المقاربة بالكفاءات.	96
04	النظرية النقدية.	99
05	التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي.	102
	خاتمة	
	المحاضرة الثامنة: النظرية التربوية الإسلامية	
	تمهيد.	
01	مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ومصادرها.	108
02	الأسس والمبادئ التي تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية.	109
03	أهداف التربية في الإسلام.	111
04	المناهج والوسائل التربوية في الإسلام.	113
05	خصائص النظرية التربوية الإسلامية.	114
06	دور المعلم والمتعلم في النظرية التربوية الإسلامية.	116
07	أساليب وطرائق التربية في الإسلام.	117
08	التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية في الواقع المعاصر.	119
09	التحديات التي تواجه تطبيق النظرية التربوية الإسلامية.	121
	خاتمة.	
	قائمة المراجع.	

مقدمة:

تُعدّ النظريات التربوية أحد الركائز الأساسية التي يقوم عليها بناء الفكر التربوي المعاصر، فهي تمثل الإطار المنهجي الذي يساعد على تفسير الظواهر الاجتماعية والثقافية والتعليمية وفهم السلوك الإنساني في بيئته وداخل المواقف الصفية وخارجها، كما تمكّن هذه النظريات الباحثين والمعلمين من استيعاب المبادئ والقوانين التي تحكم عمليات التعلم والتعليم، وتوجّه ممارساتهم نحو تحقيق حاجات المتعلمين وتحسين جودة التعليم (**الخليلي، 2020**). ومن هذا المنطلق، فإنّ دراسة النظريات التربوية ليست ترفاً فكرياً، بل ضرورة علمية ومهنية لطلبة علوم التربية والتربية البدنية على حد سواء، نظراً لما توفره من أدوات تحليل وتخطيط وتقويم للممارسات التدريسية.

لقد تطورت النظريات التربوية عبر مسار تاريخي طويل، بدأ من التصورات الفلسفية القديمة التي أولت اهتماماً بطبيعة الإنسان وغايات التربية، مروراً بالنظريات السلوكية التي ركزت على السلوك الملاحظ، وصولاً إلى النظريات المعرفية والبنائية التي اهتمت بالعمليات العقلية وبناء المعرفة، ثم الاتجاهات الإنسانية والاجتماعية الثقافية التي أبرزت دور الدافعية والتفاعل الاجتماعي في التعلم والنظرية الاسلامية ، وانتهاءً بالنظريات الحديثة التي تحاول تفسير التعلم في ضوء التحولات الرقمية والتكنولوجية (**سرحان، 2021**). ويرى (**الربابعة، 2019**). أنّ هذا التنوع التاريخي يعكس ثراء الحقل التربوي، ويؤكد أنّ كل نظرية تُسهم في فهم جزء من الظاهرة التعليمية، وأنّه لا توجد نظرية واحدة قادرة على تفسير التعلم بشكل كامل.

غير أنّه ومن منظورنا كأكاديميين ومتخصصين في المجال التربوي نرى أنّ هناك بعض النظريات التي حققت نسبة كبيرة في تحليل وتفسير مفهوم التربية وخصائها، بل وهناك من النظريات التي عالجت مفهوم وفلسفة التربية مفهوما شاملا عاما ونرى أنّ من بين هاته النظريات، النظرية الاسلامية التي توافقت في جوانب كثيرة مع أهم مرتكزات النظريات الغربية المختلفة، بل عالجت النقص الذي شاب هاته النظريات والتي قامت على نقد بعضها البعض.

ويضيف (**عبيدات، 2020**). أنّ أهمية النظريات التربوية تكمن في قدرتها على تقديم نماذج تفسيرية تساعد المعلم على تنظيم الموقف التعليمي، وتحديد أدواره وأدوار المتعلمين، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتدريس، وفهم الفروق الفردية، وتحفيز المتعلمين، ومعالجة المشكلات الصفية، وتقويم النتائج

التعليمية، كما تسهم النظريات في بناء مناهج تعليمية تستجيب للمتغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية، وفي إعداد معلم يمتلك رؤية نقدية تجاه مهنته وطرائق تدريسه.

وتبرز أهمية دراسة النظريات التربوية اليوم أكثر من أي وقت مضى، نظراً للتحديات التي فرضها العصر الرقمي، مثل الذكاء الاصطناعي والتعلم الإلكتروني والموارد التعليمية المفتوحة، مما يتطلب فهماً معمقاً لمبادئ التعلم وخصائص المتعلمين في بيئات جديدة، وقدرة على تكييف الأدوات النظرية مع السياقات التعليمية الحديثة (**الحربي، 2022**). كما أنّ التحول نحو المقاربة بالكفاءات وتنامي الاهتمام بالمهارات العليا في التفكير، يعزز الحاجة إلى فهم الاتجاهات المعرفية والبنائية والإنسانية وغيرها.

لذلك، تهدف هذه المطبوعة البيداغوجية إلى تقديم عرض شامل ومنظم لأهم النظريات التربوية، من خلال تناول أسسها الفلسفية، ومفاهيمها الأساسية، وروادها، وتطبيقاتها التربوية، وانتقاداتها، والتطور التاريخي لها، كما ترمي إلى مساعدة الطلبة والباحثين والمعلمين على بناء قاعدة معرفية رصينة، تُعزز قدراتهم على التحليل والتفسير والتطبيق داخل الممارسات التربوية اليومية، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على مراجع عربية وأجنبية حديثة، تقدّم محتوى علمياً موثوقاً يسهل الاستفادة منه أكاديمياً ومهنياً.

المحاضرة الأولى: مدخـــل عـــام إلـــى النظـــريـــات التـــربـــويـــة

تمهيد.

تعريف التربية.

تعريف النظرية.

تعريف النظرية التربوية.

التطور التاريخي للنظريات التربوية.

مكوّنات النظرية التربوية.

وظائف النظرية التربوية.

معايير النظرية التربوية الجيدة.

علاقة النظرية التربوية بالعلوم الأخرى.

خاتمة.

تمهيد:

تُعدّ النظريات التربوية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء المعرفي للممارسات التعليمية، إذ توفر إطارًا علميًا يساعد على تفسير عمليات التعلم والتعليم، وفهم سلوك المتعلم داخل البيئة المدرسية، وقد تطوّر مفهوم النظرية التربوية عبر الزمن نتيجة لتراكم الأفكار والممارسات التي قدمها فلاسفة ومفكرون وباحثون في ميدان التربية، وهذا ما يشير إليه (**أبو جابر، 2020**). ومع توسع العلوم الإنسانية وظهور علم النفس التربوي، أصبح الاعتماد على النظريات ضرورة لفهم العلاقات المعقدة بين النمو المعرفي والدافعية والسلوك الإنساني في سياق التعلم وهو ما يؤكده (**زيتون، 2018**).

وتزداد أهمية دراسة النظريات التربوية في الوقت المعاصر في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم في العصر الرقمي، إذ أصبحت مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسات التعليمية مطالبة بتبني ممارسات أكثر مرونة تستند إلى أسس نظرية قادرة على مواكبة متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين (**النجار، 2021**). كما يشير العديد من الباحثين حسب (**الخليفة، 2019**). إلى أنّ التمكين التربوي الحقيقي لا يتحقق إلا من خلال فهم المعلم والفريق التربوي للأسس النظرية التي تُوجّه تصميم المناهج، وإدارة الصف، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة.

ومن هذا المنطلق، يسعى هذا الفصل التمهيدي إلى تقديم مدخل عام يساعد القارئ على فهم الخلفيات الفكرية التي انبثقت منها النظريات التربوية، مع توضيح علاقتها بتطور الفكر التربوي عبر التاريخ، كما يتناول أهم المفاهيم الأساسية التي تُبنى عليها هذه النظريات مثل التعلم، النمو، والسلوك، بما يُمكّن القارئ من الانتقال لاحقًا إلى دراسة النظريات التربوية الكبرى وتطبيقاتها العملية بأسلوب أكثر عمقًا وتنظيمًا.

ويرى (**Schunk, 2020**). أنّ إدراك تكامل النظريات التربوية، وعدم النظر إليها بوصفها توجهات متعارضة، يتيح للباحث والممارس التربوي بناء رؤية مرنة وواقعية تساعده على مواجهة المشكلات التربوية اليومية.

فالنظرية كما يؤكد العديد من الباحثين بأنّها ليست وصفًا جامدًا، بل هي منظومة تفسيرية قابلة للتطوير والتحديث وفق الاحتياجات التربوية والمجتمعية المعاصرة.

وبذلك يشكّل هذا المدخل خطوة تأسيسية ضرورية لفهم الإطار العام للنظريات التربوية قبل الانتقال إلى تحليل كل نظرية في الفصول اللاحقة، واستكشاف تطبيقاتها العملية في تحسين الممارسات الصفية وتطوير العملية التعليمية ككل.

1. تعريف التربية:

في اللغة:

تعود كلمة التربية إلى الفعل"ربّى "أي نمّى ونشّأ **(ابن منظور، 1990، ج2. ص114)**.

وفي قوله تعال: "**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَى إِنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**". **(سورة فصلت، الآية 39)**، وفي قوله أيضا: "**يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ**". **(سورة البقرة، الآية 276)**

أما اصطلاحًا: فقد تعددت تعريفات التربية باختلاف التوجهات الفكرية والفلسفية حيث:

يُعرّف "**جون ديوي (dewey)**" التربية بأنّها:

"عملية إعادة بناء مستمرة للخبرة من أجل توسيع آفاق الطفل وتمكينه من التفاعل بفاعلية مع البيئة".

(ديوي يرى التربية خبرة قابلة للنمو). **(Dewey, 1916, p. 76)**

ويعرفها "**دوركايم (Durkheim)**" بأنّها:

"التربية هي الفعل الذي تُمارسه الأجيال الراشدة فيمن لم ينضج بعد، بقصد إعدادهم للحياة الاجتماعية". **(Durkheim, 1956, p. 71)**

ويعرف "**روسو (Rousseau)**" التربية على أنّها:

"التربية هي نمو طبيعي متدرج لقدرات الطفل، وهي لا تأتي من الخارج بقدر ما تتبع طبيعة الإنسان".

(Rousseau, 1979, p. 38) (من كتاب إميل – النسخة المترجمة)

في حين يعرفها "**حسن شحاتة**":

"التربية عملية تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها: العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والمهارية، وفق أهداف المجتمع". **(شحاتة، 2012. ص15)**

ويعرفها أيضا "**عبد الرحمن النحلاوي**" كتعريف (تربوي/إسلامي):

"التربية هي إعداد الإنسان روحيًا وعقليًا وجسميًا، وتنمية قدراته واستعداداته ليكون صالحًا للقيام برسالته في الحياة". **(النحلاوي، 2000. ص20)**

من جهة أخرى يعرفها "**عبد الرحمن بدوي**" كتعريف (فلسفي/تربوي):

"التربية هي العملية التي تهدف إلى نقل المعرفة والقيم من جيل إلى آخر، وتنظيم الخبرات بما يحقق نمو الفرد". **(بدوي، 1987. ص54)**

ويعرفها "**حامد عبد المجيد**" (علم نفس تربوي):

"التربية عملية منظمة تهدف إلى توجيه نمو الفرد توجيهًا كاملًا لإعداده ليكون عضوًا نافعًا في المجتمع". **(عبد المجيد، 1998. ص29)**

ومن الناحية العملية، تظهر التربية في مؤسسات متعددة: في الأسرة عبر الرعاية والتنشئة، في المدرسة عبر التعليم الرسمي، وفي المجتمع عبر المؤسسات الثقافية والإعلامية والدينية، وهذا ما يجعل التربية عملية معقدة ومتشابكة تتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ويؤكد بعض المفكرين أن التربية ليست مجرد تواصل أحادي من المربي إلى المتعلم، بل هي عملية تفاعل جدلي متبادل، حيث يتأثر كل من المربي والمتعلم بالآخر في إطار سياق اجتماعي معين. **(عبد الدائم، 2015. ص39)**

إذن يمكن القول أنّ التربية عملية شمولية متكاملة تهدف إلى تحقيق النمو المتوازن للفرد وإعداده ليكون عضوًا فاعلًا في مجتمعه، وهو ما يجعلها موضوعًا محوريًا لدراسة النظريات التربوية، وتجدر الإشارة أو الملاحظة إلى أنّ مفهوم التربية يختلف من مجتمع إلى مجتمع ومن ثقافة إلى ثقافة ومن بيئة إلى بيئة، بل حتى أننا نجد الإختلاف داخل المجتمع والبيئة الواحدة وذلك باختلاف الثقافة والعادات والتقاليد و...

وإنما يتفق مفهوم التربية من ناحية الهدف والمتمثل في تنمية شخصية الفرد من جميع جوانبها: العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والمهارية، وفق أهداف المجتمع.

2. تعريف النظرية:

أولاً: التعريف اللغوي

مصطلح "**نظرية**" في اللغة العربية مشتق من الجذر والفعل "**نَظَرَ**"، الذي يحمل معاني التأمل والتفكير والفحص وإعمال العين والعقل في شيء ما لاستنباط حقيقته. **(ابن منظور، د.ت.، جـ 5، ص 389). فالنَّظَر** هو إدامة التأمل والتفكير في الأمر للوصول إلى حكم أو نتيجة، من هنا فإنّ النظرية في أصلها اللغوي تعني "**التأمل الفكري**" أو "**الرأي الذي يتوصل إليه بعد التفكير والتأمل**".

ثانيًا: التعريف الاصطلاحي

أما اصطلاحًا، فقد عرّفها العديد من الباحثين بأنّها بناء فكري منظم يتكون من مفاهيم وفروض ومبادئ تهدف إلى تفسير ظاهرة معينة والتنبؤ بها وضبطها، ويرى "كيرلنجر" (**Kerlinger, 1973 p9**) أنّ النظرية "مجموعة من المفاهيم والتعريفات والقضـــايا المترابطة التي تعرض وجهة نظر منظمة حول ظاهرة معينة من خلال تحديد العلاقات بين المتغيرات".

ويؤكد (**مرعي والحيلة، 2002. ص71**) أنّ النظرية إطار متكامل يســـاعد الباحث على تفســـير الظاهرة المدروســة وتوجيه البحث العلمي نحو طرح فرضــيات قابلة للاختبار، وهذا ما يجعل النظرية أداة لا غنى عنها في أي مجال معرفي، إذ أنّها تنظم المعرفة وتوجه الممارسة.

هذا ويختلف تعريف النظرية باختلاف المجال (الفلســـفة، العلم، الأدب)، ولكن يمكن تقديم تعريفين رئيسيين:

أ. في الإطار العلمي:

في هذا الإطار، النظرية العلمية ليست مجرد رأي أو حدس، بل هي "نسق استدلالي متماسك، يتألف من مجموعة من الفروض والتعريفات والقوانين، يُقدّم لتفســـير ظاهرة أو مجموعة من الظواهر الطبيعية القابلة للملاحظة، ويكون قادرًا على اختلاق فروض قابلة للاختبار التجريبي". (**علي وطفة، 1994. ص45**)، وهي تمثل أعلى درجات المعرفة العلمية موثوقية، فهي ليســـت بداية المعرفة بل قمتها، حيث تســـبقها الملاحظات والفرضيات والتجارب، من أبرز خصائصها أنّها مدعومة بأدلة متعددة، قابلة للاختبار والتفنيد، ومترابطة منطقيًا، وقابلة للتعديل في ضوء الأدلة الجديدة. (**بوبّر، 2006. ص18**)

ب. في الإطار المعرفي العام (الفلسفة والعلوم الاجتماعية):

هي "بناء فكري مجرد، يتكون من مجموعة من المفاهيم والتعريفات والاقتراحات المترابطة التي تقدم منظورًا منهجيًا للظواهر من خلال تحديد العلاقات بين المتغيرات، بهدف شـــرحها وتفســـيرها والتنبؤ بها". (**كيرلينجر، 1986. ص9**)

في هذا الســـياق، تكون النظرية إطارًا تفســـيريًا قد يكون أوســـع وأشـــمل من النظريات الطبيعية البحتة، ويطبق على الظواهر النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

الفرق بين النظرية العلمية والفرضية:

من المهم التمييز بين المفهومين تجنبًا للالتباس مع الاســـتخدام اليومي لكلمة "**نظرية**"، الفرضـــية هي "تخمين أو توقع علمي مبدئي قابل للاختبار حول علاقة بين متغيرين أو أكثر"، وغالبًا ما تأتي في صـورة

قابلة للقياس (مثال: "إذا زاد عدد ساعات الدراسة، فإن التحصيل الدراسي سيزداد")، بينما النظرية "هي التفسير الشامل الذي يدمج العديد من الفرضيات المختبرة والأدلة المتراكمة لشرح لماذا تحدث الظاهرة". **(بويّر، 2006. ص88)**، فالنظرية تجيب على سؤال "**لماذا؟**" بينما الفرضية تجيب على سؤال "**ماذا سيحدث إذا؟**".

3. تعريف النظرية التربوية:

أولاً: التعريف اللغوي والاصطلاحي

مصطلح "**نظرية**" في اللغة العربية مشتق من الجذر والفعل "**نَظَرَ**"، الذي يعني التأمل والتفكير والفحص بإمعان باستخدام الحواس والعقل للوصول إلى حقيقة الأمر. **(ابن منظور، د.ت، جـ 5، ص 389)**.

من هذا المنطلق، فإنّ النظرية في أصلها اللغوي تمثل عملية فكرية تقوم على التأمل والاستدلال.

والنظرية التربوية تمثل أحد أهم المفاهيم المحورية في علوم التربية، إذ تشكل الإطار المرجعي الذي يوجه الممارسة التعليمية ويفسر الظواهر التربوية. وقد تعددت تعريفات الباحثين لها باختلاف منطلقاتهم الفلسفية واتجاهاتهم الفكرية.

ويرى **(مرعي والحيلة، 2002. ص78)**، أنّ النظرية التربوية "نسق فكري يتألف من مجموعة مترابطة من المفاهيم والمبادئ التي تهدف إلى وصف الظواهر التربوية وتفسيرها والتنبؤ بها". أما **(مرسي، 2001. ص63)** فيؤكد أنّ النظرية التربوية هي "بناء تصوري يستند إلى نتائج الدراسات والبحوث التربوية، ويهدف إلى توجيه العمل التربوي نحو تحقيق أهداف محددة".

ويضيف **(عبد الدائم، 2015. ص61)** أنّ النظرية التربوية ليست مجرد أفكار فلسفية أو افتراضات نظرية، بل هي بناء علمي يستند إلى معطيات البحث التربوي التجريبي، مما يجعلها أكثر واقعية وقابلية للتطبيق، كما يرى **(الحيلة، 2002. ص81)** أنّ النظرية التربوية لها بعدان متكاملان: بعد وصفي يفسر الظواهر، وبعد معياري يوجه العملية التربوية نحو الأهداف المنشودة.

فالنظرية التربوية هي "بناء فكري منطقي متماسك، يتكون من مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم إطارًا منهجيًا يشرح الظواهر التربوية، ويوجه البحث فيها، ويقترح حلولاً لمشكلاتها". **(علي وطفة، 1994. ص48)**، فهي ليست مجرد وصف للواقع التربوي، بل هي أداة تفسيرية وتوجيهية تسعى إلى تطويره.

أما من وجهة النظر الغربية، فقد اعتبر "جون ديوي" أنّ النظرية التربوية هي جسر بين الفلسفة والتربية العملية، إذ يرى أنّ "التربية لا يمكن أن تُفهم أو تُمارَس بفاعلية دون إطار نظري يوجهها، بينما ركز بياجيه على الجانب النفسي للنظرية التربوية، معتبرًا إياها تفسيرًا علميًا لكيفية حدوث النمو العقلي لدى الطفل وعلاقته بالتعليم. **(Piaget, 1970)**

ثانياً: طبيعة النظرية التربوية

تتميز النظرية التربوية بطبيعتها المعيارية التوجيهية، بمعنى أنّها لا تقتصر على تفسير الواقع كما هو، بل تسعى إلى تغييره وتوجيهه نحو تحقيق أهداف مرغوبة تعكس قيم المجتمع وفلسفته. **(الكندري، 2009. ص3)**

ثالثاً: الفرق بين النظرية التربوية والنظرية العلمية

يكمن الفرق الجوهري بينهما في الغاية والطبيعة، فالنظرية العلمية (كالنظرية في الفيزياء أو الأحياء) تسعى إلى وصف الظواهر الطبيعية وتفسيرها كما هي عليه في الواقع، معتمدة على التجريب والملاحظة المحايدة، بينما النظرية التربوية ذات طابع معياري وتوجيهي، فهي لا تشرح الواقع التربوي فحسب، بل تحاول تقويمه وتغييره نحو ما ينبغي أن يكون، متأثرة بحقل القيم والأيديولوجيات والأهداف المجتمعية. **(البحيري، 2025. ص2)**، لذا فالنظرية التربوية هي "**نظرية في الممارسة**"، تهدف إلى تحسين الفعل التربوي وتطويره.

4. التطور التاريخي الموسع للنظريات التربوية:

1.4. العصور القديمة (الأسس الفلسفية الأولى):

ارتبطت التربية في الحضـــارات القديمة بالفلاســفة الذين وضــعوا الأســس الأولى للنظرية التربوية في اليونان، حيث ميز أفلاطون بين تربية الحكام وتربية العامة، مؤكداً على أهمية التربية الموسيقية والرياضية كمدخل لتربية النخبة. **(الخطيب، 2010. ص56)**، حيث رأى أفلاطون أنّ التربية وســيلة لتحقيق الفضـــيلة وإعداد الحاكم الفيلسوف، وقد عرض تصوراته في كتاب "الجمهورية" حيث قسم المجتمع إلى طبقات ولكل طبقة تربية خاصة بها. **(Plato, 1968)**

بينما طور أرســـطو نظرية تربوية متكاملة تقوم على تنمية الملكات الثلاث: النباتية والحيوانية والعقلية، معتبراً أنّ الغاية القصوى للتربية هي تحقيق السعادة من خلال ممارسة الفضيلة. **(الشايب، 2012. ص89)**، وأكد على التوازن بين العقل والجسد، وعلى أهمية التربية الأخلاقية والسياسية لإعداد المواطن الصالح.

وفي العالم الإســـلامي، قدم الفارابي نظرية تربوية متكاملة في كتابه "آراء أهل المدينة الفاضـــلة"، حيث ربط بين التربية والأخلاق، معتبراً أنّ الغاية من التربية هي بلوغ الكمال الإنساني. **(مهدي، 2008. ص112)**

وأكد الغزالي (1058–1111م) على التربية الروحية والأخلاقية والعقلية المتكاملة.

بينما ابن سينا (980–1037م) شدّد على التعليم التدريجي ومراعاة استعدادات المتعلم.

ورأى ابن خلدون (1332–1406م) أنّ التربية مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، وأنّ كثرة الحفظ والتلقين تُضعف ملكة الإبداع. **(ابن خلدون، 2004. ص120)**

2.4. التربية في العصور الوسطى (القرن 5–15م):

– في أوروبا، سيطر الفكر الديني الكنيسي، وغلب على التعليم التلقين والحفظ وخدمة العقيدة.

– أما في الحضارة الإسلامية، فقد استمر الازدهار التربوي في المدارس والكتاتيب والجامعات (القيروانيين، الأزهر)، حيث مزجت التربية بين العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية.

3.4. عصر النهضة:

شكلت النهضة الأوروبية منعطفاً حاسماً في تطور النظرية التربوية، حيث ظهرت نظريات جديدة ركزت على الفردية والإنسانية، إراسموس دعا إلى تحرير العقل من قيود السلطة التقليدية، بينما طور كومينيوس نظرية تربوية تقوم على مبدأ الطبيعة، حيث يعد كومينيوس (1592–1670م): "أبا التربية الحديثة"، دعا إلى التعليم الشامل للجميع (ذكورًا وإناثًا)، وأكد على التدرج من السهل إلى الصعب مؤكداً على ضرورة مراعاة نمو الطفل الطبيعي.

أما جون لوك (1632–1704م): رأى أنّ عقل الطفل "صفحة بيضاء" تُشكلها الخبرة، وركز على التربية العملية والحرية. **(الزعبي، 2015. ص134)**، فهذه الفترة مثلت تحولًا من التربية الكنسية إلى التربية الإنسانية التي تركز على الفرد والعقل.

4.4. التربية في عصر التنوير القرن الثامن عشر (ريادة طبيعة الطفل):

أحدث روسو (1712–1778م): ثورة في الفكر التربوي من خلال كتابه "إميل"، حيث قدم نظرية تربوية تقوم على حرية الطفل ومراعاة مراحل النمو الطبيعية، دعا إلى تربية سلبية تمنع عن الطفل قبل سن الثانية عشرة، مع التركيز على تنمية الحواس والخبرات المباشرة.

أما بستالوتزي (1746–1827م): ركز على التعليم الحسي والأنشطة العملية كأساس لتنمية عقل الطفل. **(الشايب، 2012. ص167)**

5.4. القرن التاسع عشر (نحو العلمية والمنهجية):

شهد هذا القرن تطورات مهمة في النظرية التربوية، حيث قدّم هربارت نظرية تربوية منهجية تقوم على الخطوات الخمس الشهيرة: "التحضير، والعرض، والربط، والتعميم، والتطبيق". **(العسكري، 2017. ص98)** في الوقت نفسه، ظهرت النظرية الماركسية في التربية التي ربطت بين التربية والصراع الطبقي، معتبرة أنّ النظام التربوي أداة لإعادة إنتاج العلاقات الطبقية. **(الخراشة، 2018. ص78)**

6.4. القرن العشرون (تيارات متعددة ونظريات متنوعة):

شهد هذا القرن تنوعاً وطفرة كبيرة في النظريات التربوية نتيجة لتطور علم النفس والعلوم الاجتماعية:

1.6.4. النظرية البراجماتية:

قدم "**جون ديوي**" نظرية تربوية تقوم على المشكلة والحل، معتبراً أنّ التربية هي الحياة نفسها وليست تحضيراً للحياة. **(الجيعان، 2020. ص112)**

2.6.4. النظرية السلوكية:

وتمثل ذلك في تجارب رواد هذه النظرية:

- بافلوف (1849–1936م) ونظريته في الارتباط الشرطي الكلاسيكي.
- ثورندايك (1874–1949م) وقوانين التعلم بالمحاولة والخطأ. **(السهلي، 2020. ص145)** و أيضا:
- سكنر ونظرية التعزيز التي ركزت على العلاقة الوظيفية بين السلوك والعوامل البيئية (التعلم الإجرائي).

3.6.4. النظرية البنائية:

قدم "بياجيه" نظرية تربوية ركزت على البناء الذاتي للمعرفة من خلال التفاعل مع البيئة.

و"برونر" (1915–2016م) ونظرية التعلم بالاكتشاف.

وكذلك "أوزوبل" (1918–2008م) ونظرية التعلم ذي المعنى. **(الحمود، 2021. ص89)**

7.4. القرن الحادي والعشرون (نحو التكامل والشمول):

تشـــهد النظرية التربوية المعاصـــرة اتجاهات تكاملية تجمع بين أفضـــل ما في النظريات الســـابقة، مع التركيز على الذكاءات المتعددة ونظريات ما بعد الحداثة التي تؤكد على تعددية الحقائق والمعارف. **(الغامدي، 2022. ص67).**

وكذلك ظهرت اتجاهات جديدة:

– النظرية الإيكولوجية: "برونفنبرنر" (**Bronfenbrenner, 1979**) الذي نظر إلى التعلم كعملية متأثرة بسياقات متعددة (أسرة، مدرسة، مجتمع).

– المقاربة بالكفاءات: التي اعتمدتها عدة دول عربية في مناهجها، وتركز على إكســـاب المتعلم كفاءات قابلة للتوظيف.

– النظرية النقدية: تأثرًا "بفرييري" (**Freire, 1970**) وتحرير المتعلم من الهيمنة.

التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي: حيث أصبح التعليم مدمجًا بالتكنولوجيا، مع أنظمة تعليم تكيفية.

5. مكونات ووظائف النظرية التربوية:

تُعدّ النظرية التربوية بناءً فكريًا متكاملًا يسعى إلى تفسير الظواهر التربوية وتوجيه الممارسات التعليمية في ضوء أسس فلسفية ونفسية واجتماعية محددة. ويتكوّن هذا البناء من مجموعة من المكونات الأساسية التي تمنح النظرية التربوية طابعها العلمي المميز وتجعلها قابلة للتطبيق في الواقع التربوي.

(الدريني، 2016. ص45)

1.5. مكونات النظرية التربوية:

1.1.5. الأسس الفلسفية:

تُعدّ الأسس الفلسفية القاعدة التي تستند إليها النظرية التربوية في تحديد رؤيتها للإنسان والعالم والمعرفة، إذ تنبع من الفلسفة مفاهيم أساسية مثل طبيعة المتعلم، وغرض التربية، والقيم التي ينبغي غرسها في الأفراد. **(الخطيب، 2018. ص61)**، فكل نظرية تربوية ترتبط بفلسفة معينة: فالتربية التقدمية مثلاً تستمد جذورها من الفلسفة البراجماتية التي تؤكد على التجربة والفاعلية، بينما ترتكز التربية التقليدية على الفلسفة المثالية التي تُمجّد العقل والمعرفة النظرية. **(عبد الرحمن، 2019. ص88)**

2.1.5. الأسس النفسية:

تمثل الأسس النفسية الجانب المتعلق بفهم طبيعة المتعلم من حيث النمو، والدافعية، والتعلم، والاتجاهات، إذ تساعد على تحديد الطرق المناسبة للتدريس وفق خصائص المتعلمين وحاجاتهم، وتُسهم النظريات النفسية مثل "نظرية التعلم الشرطي ونظرية التعلم الاجتماعي" في بناء تصورات دقيقة حول كيفية حدوث التعلم والتفاعل داخل الموقف التعليمي. **(حسين، 2020. ص104)**

3.1.5. الأسس الاجتماعية والثقافية:

تُبرز هذه الأسس العلاقة الوثيقة بين التربية والمجتمع، إذ تُعنى بدور المدرسة في تنمية الوعي الاجتماعي ونقل الثقافة والقيم عبر الأجيال. **(زهران، 2017. ص72)**، فالنظرية التربوية لا تنفصل عن الواقع الاجتماعي الذي تنشأ فيه، بل تتأثر به وتعمل على تطويره في الوقت ذاته، ومن ثمّ فإنّ أي نظرية تربوية فعّالة يجب أن تُراعي خصوصيات المجتمع الذي تنتمي إليه. **(العتوم، 2018. ص91)**

4.1.5. الأهداف التربوية:

تُعد الأهداف التربوية أحد أهم مكونات النظرية التربوية، إذ تُحدد ما ينبغي أن يسعى إليه النظام التعليمي من نتائج. وتنبثق هذه الأهداف من الفلسفة العامة للمجتمع، ومن حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية **(الموسوي، 2021. ص54)**، فكل نظرية تحدد بوضوح نوع الإنسان الذي تريد تنشئته، والمهارات والقيم التي ينبغي غرسها فيه.

5.1.5. المحتوى والمنهاج:

يرتبط المحتوى التربوي بالمفاهيم والمعارف التي تُقدَّم للمتعلمين، وهو يُعد ترجمة عملية للأهداف التربوية، ويجب أن يُبنى المنهاج في ضوء طبيعة المتعلم والمجتمع والبيئة، وأن يعكس فلسفة النظرية التي انبثق منها. **(البلوي، 2022. ص119)**، كما ينبغي أن يكون متوازنًا بين الجانب المعرفي والقيمي والمهاري.

6.1.5. طرق التدريس:

تُمثل طرق التدريس التطبيق العملي للنظرية التربوية فهي التي تُجسّد أفكارها في الميدان، فالنظرية التي تقوم على التعلم النشط مثلًا تُفضّل الأساليب التفاعلية القائمة على المشاركة والاكتشاف، في حين أنّ النظرية التقليدية تركز على التلقين والمحاضرة. **(أبو زيد، 2020. ص132)**

7.1.5. التقويم:

التقويم هو الأداة التي يتم من خلالها الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى فاعلية النظرية في الواقع، ويجب أن يكون شاملاً لمختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلمين.

(الشريف، 2019. ص76)

2.5. وظائف النظرية التربوية:

تُعدّ النظرية التربوية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء التربوي في مختلف المجتمعات، إذ تمثل الإطار الفكري والمنهجي الذي يُوجّه العملية التربوية نحو تحقيق أهدافها العامة والخاصة، ولا تقتصر النظرية التربوية على كونها مجموعة من الأفكار والمبادئ، بل تمتد لتؤدي وظائف متعددة تمسّ الفكر والممارسة التربوية على السواء. **(الخطيب، 2018. ص95)**

تعمل النظرية التربوية على تفسير الظواهر التربوية، وتوجيه الممارسات التعليمية، وتقويمها، فضلاً عن إسهامها في تطوير الفكر التربوي وإثرائه، وفيما يأتي عرض مفصل لأهم وظائفها الأساسية:

1.2.5. الوظيفة التفسيرية:

تُعدّ الوظيفة التفسيرية من أبرز وظائف النظرية التربوية، إذ تهدف إلى تفسير الظواهر التربوية والسلوكيات التعليمية من خلال مجموعة من المبادئ والمفاهيم المترابطة التي تشرح كيف يحدث التعلم، وكيف يتفاعل المتعلم مع البيئة التعليمية. **(الدريني، 2016. ص58)** فمن خلال هذه الوظيفة، يمكن فهم أسباب نجاح أو فشل الممارسات التربوية، وتحليل العوامل التي تؤثر في تعلم المتعلمين ودافعيتهم وسلوكهم. كما تساعد هذه الوظيفة على ربط الظواهر التربوية ببعضها لتكوين تصور شامل ومنطقي للعملية التعليمية.

(العتوم، 2018. ص113)

2.2.5. الوظيفة التوجيهية:

تتمثل هذه الوظيفة في إرشاد المربين والمعلمين وصناع القرار التربوي نحو الأساليب المثلى لتحقيق الأهداف التربوية، فالنظرية التربوية لا تكتفي بتفسير الظواهر بل تقدّم إطارًا عمليًا يوجّه الممارسة نحو ما ينبغي أن يكون عليه الفعل التربوي. **(عبد الرحمن، 2019. ص122)**

فعلى سبيل المثال، توجّه نظرية التعلم البنائي المعلمين إلى جعل المتعلمين محور العملية التعليمية، وتشجعهم على التعلم بالاكتشاف والتجريب، وتوجّه النظرية السلوكية إلى استخدام التعزيز والمكافأة لضبط السلوك وتحفيز المتعلم. **(حسين، 2020. ص147)**

3.2.5. الوظيفة التنبؤية:

تُعدّ الوظيفة التنبؤية من أهم مظاهر العلمية في النظرية التربوية، إذ تمكّن الباحثين والمربين من التنبؤ بنتائج الممارسات التعليمية المستقبلية بناءً على القوانين والمبادئ التي أثبتتها الخبرة السابقة.

(البلوي، 2022. ص133)

فعندما يعرف المعلم أن التعزيز الإيجابي يؤدي إلى رفع دافعية المتعلمين، يصبح قادرًا على توقع نتائج تطبيقه في مواقف جديدة، وهكذا تُسهم هذه الوظيفة في تخطيط العملية التعليمية تخطيطًا واعيًا قائمًا على أسس علمية وليس على التخمين أو التجربة العشوائية. **(الموسوي، 2021. ص67)**

4.2.5. الوظيفة التقويمية:

تُعنى الوظيفة التقويمية بتحديد مدى فاعلية الممارسات التربوية ومطابقتها للأهداف المرسومة، فالنظرية التربوية تُزوّد العاملين في الميدان بمعايير ومؤشرات تساعدهم على تقويم البرامج والمناهج وأساليب التدريس. **(الشريف، 2019. ص93)**

ومن خلال هذه الوظيفة، يرى **(زهران، 2017. ص88)**، أنّه يتم الكشف عن نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية، وتوجيه الجهود نحو التحسين والتطوير المستمر، كما تتيح للباحثين التربويين تقويم مدى صلاحية النظريات ذاتها في ضوء الواقع العملي.

5.2.5. الوظيفة التنموية (التطويرية):

تتجلى هذه الوظيفة في إسهام النظرية التربوية في تطوير الفكر التربوي والممارسات التعليمية بما يتلاءم مع متغيرات العصر وتحدياته، فالنظرية ليست كيانًا جامدًا بل هي بناء متجدد يتطور تبعًا للتغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية. **(أبو زيد، 2020. ص156)**

وعندما تواكب النظرية التربوية التطورات العلمية والمعرفية، فإنها تُسهم في تطوير المناهج، وأساليب التعليم، وأنماط التقويم، بما يخدم حاجات المتعلمين والمجتمع على حد سواء. **(الخطيب، 2018. ص99)**

6.2.5. الوظيفة التوحيدية:

تهدف هذه الوظيفة إلى توحيد الجهود التربوية وتنسيق العلاقة بين مختلف عناصر العملية التعليمية من فلسفة وأهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم. **(الدريني، 2016. ص63)**، فالنظرية التربوية بمثابة الإطار المرجعي الذي يجمع بين الجوانب النظرية والعملية في التعليم، ويضمن انسجام السياسات التربوية وتكاملها على المستويات المختلفة. **(عبد الرحمن، 2019. ص128)**

7.2.5. الوظيفة التطبيقية:

تُترجم النظرية التربوية أفكارها إلى واقع عملي من خلال الأساليب والإجراءات التربوية الميدانية، فكل نظرية تمتلك أدواتها التي تُسهم في تطبيق مبادئها داخل الفصول الدراسية ومؤسسات التعليم، وتُعدّ هذه الوظيفة

حلقة الوصل بين الفكر والممارسة، إذ تضمن أن تبقى النظرية حية وفاعلة في الواقع.

(البلوي، 2022. ص140)

من خلال ما سبق، يتضح أنّ وظائف النظرية التربوية تتكامل لتجعل منها منظومة فكرية شاملة ذات بعد علمي وتطبيقي في آنٍ واحد، فهي تفسّر الظواهر التربوية وتوجّه الممارسات، وتساعد على التنبؤ بنتائجها، كما تساهم في تطوير التعليم وتقويمه، ومن ثمّ فإنّ فاعلية النظام التربوي ترتبط بمدى وعي العاملين فيه بهذه الوظائف واستثمارهم لها في الميدان التربوي.

6. معايير النظرية التربوية الجيدة:

تُعدّ النظرية التربوية من الركائز الأساسية التي تستند إليها الممارسات التربوية في تفسير الظواهر التعليمية وتوجيه العملية التربوية نحو تحقيق أهدافها، غير أنّ جودة النظرية لا تُقاس بمدى شهرتها فقط، بل بمدى توافر مجموعة من

المعايير العلمية والمنهجية التي تجعلها صالحة للتطبيق والتحليل في ميادين التربية المختلفة.

1.6. الاتساق المنطقي:

يُقصد بالاتساق المنطقي أن تكون مفاهيم النظرية ومبادئها خالية من التناقضات الداخلية، بحيث ينسجم كل مبدأ مع الآخر في إطار فكري موحد. **(عبد الرحمن، 2018. ص64)**، فالتماسك المنطقي يمنح النظرية قوة تفسيرية ويُجنبها الوقوع في تضارب المفاهيم أو النتائج.

2.6. القابلية للاختبار والتحقق:

تُعد قابلية النظرية للاختبار من أهم خصائصها العلمية، إذ لا يمكن اعتماد نظرية تربوية دون إمكانية التحقق من فروضها ميدانياً أو تجريبياً. **(الدريني، 2020. ص102)**، فالنظرية الجيدة هي التي يمكن أن تُخضع للبحث والتمحيص وتُثبت صحتها عبر الأدلة والشواهد التربوية الواقعية.

3.6. الشمول والقدرة على التفسير:

تتميز النظرية التربوية الجيدة بقدرتها على تفسير أكبر عدد ممكن من الظواهر التربوية بطريقة منطقية ومترابطة، أي أن تكون ذات شمول في المفاهيم والتطبيقات. (مرسي، 2015. ص88)، فكلما كانت النظرية قادرة على احتواء وتفسير ظواهر متعددة، زادت قيمتها العلمية.

4.6. القابلية للتطبيق العملي:

لا تكتمل فاعلية النظرية التربوية إلا إذا كانت قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، سواء في التعليم، أو التدريب، أو التقويم. (**الخشاشنة، 2019. ص47**)، فالتربية ليست مجالاً نظرياً صرفاً، بل علم تطبيقي يهدف إلى تحسين الممارسة التربوية.

5.6. القدرة على التنبؤ:

من معايير النظرية الجيدة قدرتها على التنبؤ بسلوك المتعلمين أو نتائج الممارسات التربوية في مواقف مستقبلية مشابهة. (**الجبري، 2021. ص131**)، إذ يتيح هذا التنبؤ توجيه العملية التعليمية نحو المسار الأمثل.

6.6. الاقتصاد في التفسير (البساطة):

كلما كانت النظرية بسيطة ومنظمة في عرض مفاهيمها كلما كانت أكثر فاعلية، لأنّ الإيجاز المنطقي يساعد على سهولة الفهم والتطبيق. (**عبد اللطيف، 2017. ص93**)

فالنظرية المعقدة التي يصعب فهمها أو تطبيقها تفقد جزءاً من قيمتها التربوية.

7.6. القدرة على التطور والتجديد:

النظرية الجيدة لا تكون جامدة، بل مرنة قابلة للتطوير والتعديل بما يتوافق مع المستجدات التربوية والتكنولوجية. (**عطا الله، 2019. ص55**)، فالنظريات التي لا تتفاعل مع الواقع المتغير سرعان ما تفقد صلاحيتها.

8.6. الارتباط بالواقع التربوي والاجتماعي:

يجب أن تعكس النظرية التربوية حاجات المجتمع وظروفه الثقافية والتربوية، وأن تنطلق من مشكلاته الواقعية لا من تصورات مثالية مجردة. (**الرمادي، 2020. ص112**)، فالنظرية المنفصلة عن الواقع تبقى محدودة التأثير.

كخلاصة إنّ النظرية التربوية الجيدة هي التي تجمع بين الاتساق العلمي والمنهجي، والقابلية للاختبار، والارتباط بالواقع، مع إمكانية التطبيق والتنبؤ والتطوير، وبهذا الشكل تصبح النظرية أداة فعالة لفهم الظواهر التربوية وتوجيه العمل التربوي نحو تحقيق غاياته.

7. علاقة النظرية التربوية بالعلوم الأخرى:

تُعدّ النظرية التربوية نظامًا معرفيًا متكاملًا يتفاعل مع العديد من العلوم الأخرى التي تُسهم في إثرائها

وتطويرها، فالتربية لا يمكن أن تعمل بمعزل عن غيرها من العلوم، إذ تستمد منها مفاهيمها، وأساليبها، ونظرياتها في فهم السلوك الإنساني وتنظيم الممارسات التعليمية.

1.7. علاقة النظرية التربوية بعلم النفس:

ترتبط النظرية التربوية ارتباطًا وثيقًا بعلم النفس، خاصة في الجوانب المتعلقة بالتعلم والنمو والدافعية، فقد ساهمت نظريات التعلم النفسية في بناء العديد من الأسس التي تقوم عليها النظريات التربوية المعاصرة، مثل نظرية السلوكية لبافلوف وسكنر، والبنائية لبياجي. **(عبد اللطيف، 2017. ص44)**

فالتربية تستعين بعلم النفس لفهم طبيعة المتعلم، وخصائصه العقلية والانفعالية، وتحديد أنسب الطرق للتدريس والتقويم. **(مرسي، 2015. ص121)**

2.7. علاقتها بعلم الاجتماع:

تهتم النظرية التربوية أيضًا بالبعد الاجتماعي للعملية التربوية، إذ يُعَدّ علم الاجتماع أحد العلوم الداعمة لفهم دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية وتكوين القيم والاتجاهات. **(الرمادي، 2020. ص77)**

كما أنّ العلاقة بين التربية والمجتمع علاقة تكاملية؛ فالتربية تُسهم في تحقيق التماسك الاجتماعي، بينما يمدّ علم الاجتماع النظرية التربوية بفهم ديناميات التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة والمجتمع.
(عبد الرحمن، 2018. ص92)

3.7. علاقتها بعلم الفلسفة:

الفلسفة تُعطي للنظرية التربوية بعدها القيمي والاتجاهي، إذ تزودها بالأسس الفكرية التي تحدد غايات التربية ومبادئها، فكل نظرية تربوية تنطلق من رؤية فلسفية معينة حول الإنسان والمعرفة والقيم. **(عطا الله، 2019. ص61)** كما تُسهم الفلسفة في تحليل المفاهيم التربوية الكبرى مثل الحرية، والعدالة، والتقدم، ما يجعلها مرجعًا أساسياً في صياغة الأطر النظرية للتربية. **(الدريني، 2020. ص53)**

4.7. علاقتها بعلم الاقتصاد:

يرتبط الاقتصاد بالتربية من حيث الاستثمار في رأس المال البشري، إذ تُعد العملية التربوية من أهم وسائل تنمية الموارد البشرية. **(الخشاشنة، 2019. ص104)**

كما تستفيد النظرية التربوية من علم الاقتصاد في تحديد أولويات الإنفاق على التعليم، وتخطيط الموارد بما يضمن الكفاءة والفاعلية في النظام التربوي. **(الجبري، 2021. ص97)**

5.7. علاقتها بعلم السياسة:

النظرية التربوية تتأثر بالأنظمة السياسية القائمة، وتساهم في الوقت نفسه في بناء الوعي السياسي للأفراد، فالتربية تُعتبر وسيلة لترسيخ الانتماء الوطني وتعزيز قيم المواطنة. **(مرسي، 2015. ص138)**، كما يستفيد المربون من علم السياسة في فهم علاقة التربية بسياسات الدولة التعليمية، ودورها في تحقيق التنمية الوطنية. **(عبد الرحمن، 2018. ص105)**

6.7. علاقتها بعلم التكنولوجيا والاتصال:

مع تطور المجتمعات الحديثة، أصبح للتكنولوجيا والاتصال تأثير مباشر في تطوير النظريات التربوية، خاصة في مجالات التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي. **(الرمادي، 2020. ص115)** وقد أفرز هذا التفاعل بين النظرية التربوية والتكنولوجيا مفاهيم جديدة مثل "التعلم المدمج" و"المدرسة الذكية"، مما يؤكد ديناميكية النظرية التربوية وقدرتها على التكيف مع المستجدات العلمية. **(عطا الله، 2019. ص83)**

خاتمة:

إنّ النظرية التربوية ليست علماً منعزلاً، بل هي نظام معرفي مفتوح يتفاعل مع العلوم النفسية والاجتماعية والفلسفية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، ومن خلال هذا التفاعل، تزداد النظرية التربوية ثراءً وواقعية، وتصبح أكثر قدرة على تفسير الظواهر التربوية وتحسين العملية التعليمية.

أسئلة تقويمية:

- ما هي النظرية، وما الفرق بينها وبين النظرية التربوية؟
- ما هي أهم مكونات النظرية التربوية؟
- إلى ماذا تهدف النظرية التربوية؟

المحاضرة الثانـــــــية: الأســـــــس الفلسفيـــــــة للتربيـــــــــة

تمهيد.

التطور التاريخي للأسس الفلسفية للتربية.

الفلسفة المثالية والتربية.

الفلسفة الواقعية والتربية.

الفلسفة البراغماتية والتربية.

الفلسفة الوجودية والتربية.

الفلسفة الماركسية والتربية.

أثر الأسس الفلسفية للتربية على المناهج وطرائق التدريس.

خاتمة

تمهيد:

تُعَدّ الفلسفة أحد أهم الركائز التي تستند إليها التربية في تحديد غاياتها، ورسم توجهاتها، وتوجيه ممارساتها العملية. فكل تربية، مهما بدت تقنية أو تطبيقية، تستمد جوهرها من رؤية فلسفية معينة حول الإنسان، والمعرفة، والقيم، والمجتمع. **(عبد الرحمن، 2018. ص15)**، ومن هنا فإنّ الفلسفة ليست بعيدة عن التربية، بل هي العقل المنظِّم الذي يمنحها الاتساق في الفكر والتطبيق.

ولقد شكّلت الفلسفة منذ العصور القديمة منبعًا للتأمل في طبيعة الإنسان وعمليّة تنشئته، حيث انطلقت نظريات أفلاطون وأرسطو من تساؤلات فلسفية حول ماهية الخير والفضيلة ودور الدولة في تربية المواطن الصالح. **(مرسي، 2015. ص45)**، ومع تطور الفكر الإنساني، أصبحت العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة تبادلية، فبينما تُقدّم الفلسفة للتربية إطارًا فكريًا ومفاهيميًا، تمنح التربية للفلسفة مجالاً عمليًا لتطبيق مبادئها وتجريب قيمها في الواقع الاجتماعي. **(عطا الله، 2019. ص33)**، وتُسهم الأسس الفلسفية في توجيه الفكر التربوي من خلال الإجابة عن الأسئلة الكبرى التي تحدد طبيعة الأهداف التربوية:

ما طبيعة الإنسان الذي نسعى إلى تنشئته؟

ما نوع المعرفة الجديرة بالنقل والتعلم؟

ما القيم التي يجب أن تسود في العملية التعليمية؟

إذ تُعد هذه الأسئلة نواة لكل فلسفة تربوية، وهي التي تحدد بدورها المنهاج التربوي، وأساليب التعليم، ومعايير التقويم **(الدريني، 2020. ص61)**، كما أنّ الفلسفة تمكّن المربي من بناء رؤية نقدية واعية تجاه الممارسات التربوية، وتجعله قادرًا على التمييز بين ما هو واقعي وما هو مثالي في منظومة القيم والأهداف. **(الرمادي، 2020. ص70)**

إنّ فهم الأسس الفلسفية للتربية لا يقتصر على الجانب النظري فقط، بل يمتد إلى الميدان العملي، حيث تُسهم الاتجاهات الفلسفية المختلفة مثل "المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية" في صياغة نماذج تعليمية متنوعة تُعبّر عن رؤى مختلفة للمعرفة والإنسان والمجتمع، **(الخشاشنة، 2019. ص83)**. ومن خلال هذا التنوع، تظهر أهمية الفلسفة في إغناء الفكر التربوي وإكسابه العمق والمرونة.

وعليه، فإنّ دراسة الأسس الفلسفية للتربية تُعد مدخلًا أساسياً لفهم طبيعة النظرية التربوية ومكوناتها، إذ تساعد الباحث على استيعاب الخلفيات الفكرية التي توجه الأهداف والسياسات التعليمية، كما أنّها تُعدّ خطوة ضرورية نحو بناء نظرية تربوية عربية أصيلة تستند إلى خصوصية القيم والمجتمع العربي الإسلامي. **(الجبري، 2021. ص59)**

1. التطور التاريخي للأسس الفلسفية للتربية:

إنّ دراسة التطور التاريخي للأسس الفلسفية للتربية تمثل مدخلًا لفهم كيف تطورت المفاهيم التربوية عبر العصور، وكيف أثّرت الاتجاهات الفلسفية الكبرى في بناء الفكر التربوي وممارساته، فالفلسفة كانت وما تزال الإطار الفكري الذي تنطلق منه التربية لتحديد غاياتها ومناهجها وأساليبها. **(عبد الرحمن، 2018. ص25)**، وقد مرّت العلاقة بين الفلسفة والتربية بعدة مراحل تاريخية متميزة، يمكن عرضها كما يلي:

1.1. المرحلة القديمة (البدايات الفلسفية للتربية):

تُعد الفلسفة اليونانية القديمة أول من وضع اللبنات الأساسية للتفكير التربوي الفلسفي، فقد نظر سقراط إلى التربية باعتبارها وسيلة لبلوغ الفضيلة عن طريق الحوار والمعرفة الذاتية، في حين رأى أفلاطون أنّ التربية وسيلة لبناء مجتمع فاضل يقوم على العدالة وتناغم الطبقات. **(مرسي، 2015. ص49)**

أما أرسطو فقد أكد على أهمية التجربة والملاحظة في التربية، رابطًا بين العقل والعمل في بناء شخصية المتعلم. **(عطا الله، 2019. ص41)**

وفي الحضارة الإسلامية، ظهر الفكر التربوي الفلسفي عند فلاسفة المسلمين مثل الفارابي وابن سينا والغزالي، الذين جمعوا بين الفلسفة والعقيدة، فكانت التربية لديهم وسيلة لتحقيق التوازن بين العقل والدين.**(الرمادي، 2020، ص54)**

2.1. المرحلة الوسطى (الفلسفة الدينية والتربية الروحية):

في العصور الوسطى، هيمنت الفلسفة الدينية على الفكر التربوي في أوروبا والعالم الإسلامي، فقد أصبحت التربية ذات توجه أخلاقي وروحي، هدفها إعداد الإنسان لخدمة القيم الدينية والمجتمع. **(الدريني، 2020، ص. 68)**، ورغم أنّ التفكير الفلسفي الحر تراجع نسبيًا في هذه المرحلة، إلا أنّ الأسس التربوية ظلت قائمة على فكرة تهذيب النفس وتزكيتها من خلال العلم والإيمان. **(عبد اللطيف، 2017. ص77)**

3.1. المرحلة الحديثة (الفلسفات العقلانية والتجريبية):

مع عصر النهضة الأوروبية (القرنين 16 و17)، عادت الفلسفة لتقود التفكير التربوي في اتجاه جديد يقوم على العقل والتجربة، فقد دعا "جون لوك" إلى فكرة "العقل صفحة بيضاء"، وأنّ التربية هي التي تشكل شخصية الإنسان، بينما أكد روسو على حرية المتعلم وطبيعته الخيّرة. **(مرسي، 2015. ص112)**

وفي هذه المرحلة ظهرت الأسس الفلسفية الواقعية والعقلانية، التي ركزت على إعداد الفرد للحياة العملية، وربطت بين المعرفة والخبرة الحسية. **(الجبري، 2021. ص62)**

4.1. المرحلة المعاصرة (التعددية الفلسفية وتنوع الاتجاهات):

في القرن العشرين، شهد الفكر التربوي تنوعًا كبيرًا في الأسس الفلسفية، فظهرت الفلسفة البراغماتية مع جون ديوي التي أكدت على التجربة والعمل وحل المشكلات كأساس للتعلم. **(الخشاشنة، 2019. ص89)**، كما ظهرت الفلسفة الوجودية التي ركزت على حرية الفرد ومسؤوليته في بناء ذاته، وكذلك الفلسفة التقدمية التي ربطت بين التربية والتغير الاجتماعي. **(عطا الله، 2019. ص72)**

أما في العالم العربي، فقد حاول المربون الجمع بين التراث الفلسفي الإسلامي والاتجاهات التربوية الحديثة لتأسيس فلسفة تربوية عربية معاصرة تجمع بين الأصالة والمعاصرة. **(الرمادي، 2020. ص103)**

5.1. المرحلة الراهنة (الأسس الفلسفية في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية):

في العقود الأخيرة، ومع صعود الثورة الرقمية والعولمة، أعيد النظر في الأسس الفلسفية للتربية لتواكب التغيرات المجتمعية والعلمية، فقد أصبحت الفلسفة التربوية اليوم تبحث في قضايا الهوية الثقافية، والتربية على القيم، والتعليم مدى الحياة، إلى جانب التحديات التي تفرضها التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي. **(الدريني، 2020. ص115)**، وهكذا تطور الفكر التربوي من تصورات مثالية وتأملية إلى رؤية فلسفية علمية مرنة، تراعي الإنسان والمجتمع في آن واحد.

كخلاصة، إنّ التطور التاريخي للأسس الفلسفية للتربية يبين أنّ الفكر التربوي لم يكن ثابتًا، بل خضع لتحولات عميقة بتأثير الفلسفات السائدة في كل عصر، فمن الفكر المثالي إلى الواقعي، ومن التجريبي إلى البراغماتي، ثم إلى الإنساني المعاصر، تظل التربية مجالاً خصبًا لتفاعل الفكر الفلسفي مع حاجات الإنسان والمجتمع، فكل مرحلة أضافت بعدًا جديدًا للأسس الفلسفية التي تقوم عليها التربية، مما أكسبها غنى فكريًا ومرونة في التكيف مع تحديات الزمان والمكان.

2. الفلسفة المثالية والتربية:

تُعَدّ الفلسفة المثالية من أقدم الاتجاهات الفلسفية التي أثّرت في الفكر التربوي، إذ تعود جذورها إلى الفلسفة اليونانية القديمة، خاصة إلى أفلاطون وسقراط، وتستند المثالية إلى فكرة جوهرية مفادها أنّ الواقع الحقيقي

ليس مادياً، بل عقلي وروحي، وأنّ المعرفة الحقيقية تُدرك بالعقل لا بالحواس. **(عبد الرحمن، 2018. ص71)**، ومن هذا المنطلق، تنظر المثالية إلى الإنسان باعتباره كائنًا عاقلاً قادراً على إدراك الحقائق المطلقة من خلال التأمل العقلي والتفكير الفلسفي.

1.2. الأسس الفلسفية للمثالية:

ترتكز الفلسفة المثالية على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تشكل إطارها الفكري، من أهمها:

أ. الروحانية: فالمادة ليست سوى مظهر للعقل، والروح هي أصل الوجود. **(مرسي، 2015. ص156)**

ب. العقلانية: العقل هو الوسيلة الأساسية للوصول إلى الحقيقة والمعرفة، لا الحواس أو التجربة. **(عبد اللطيف، 2017، ص112)**

ج. المطلق والثبات: القيم والمعارف ذات طبيعة مطلقة وثابتة، وليست نسبية أو متغيرة بتغير الزمان والمكان. **(عطا الله، 2019. ص94)**

د. الغاية الأخلاقية: تهدف التربية المثالية إلى تنمية الفضيلة والكمال الأخلاقي في شخصية الفرد ليقترب من المثال الأعلى. **(الجبري، 2021. ص74)**

2.2. مفهوم التربية في الفلسفة المثالية:

تُعد التربية في المنظور المثالي عملية روحية وعقلية تسعى إلى ترقية النفس الإنسانية وتهذيبها. فهي لا تهدف فقط إلى نقل المعرفة، بل إلى تكوين الشخصية المتكاملة التي تتحلى بالقيم العقلية والأخلاقية السامية. **(الخشاشنة، 2019. ص97)**

ويرى المثاليون أنّ هدف التربية الأسمى هو تحقيق الخير والجمال والحق، وهي القيم العليا التي ينبغي أن يتشربها المتعلم من خلال التعليم والتأمل العقلي. **(الرمادي، 2020. ص84)**

3.2. دور المعلم والمتعلم:

في الفلسفة المثالية، يحتل المعلم مكانة محورية في العملية التربوية، إذ يُنظر إليه باعتباره قدوة أخلاقية ومصدرًا للحكمة والمعرفة، فهو ليس مجرد ناقل للمعلومات، بل مُوجِّه ومُرشد يسعى إلى تنمية عقل المتعلم وربطه بالقيم المثالية. **(مرسي، 2015. ص162)**

أما المتعلم، فهو عقل متفتح يسعى إلى اكتشاف الحقيقة الكامنة في ذاته وفي العالم من حوله، عبر التأمل والتفكير المنطقي. **(الدريني، 2020. ص78)**

4.2. المنهج والمحتوى في التربية المثالية:

يركز المنهج المثالي على المعارف العقلية والثقافية والأخلاقية، مثل الفلسفة، والرياضيات، والأدب، والتاريخ، لأنّها تنمي الفكر وتسمو بالروح. **(عبد الرحمن، 2018. ص80)**

كما يُنظر إلى المناهج بوصفها وسيلة لغرس القيم الثابتة والمُثُل العليا، وليس مجرد وسيلة لاكتساب المهارات العملية، وفي هذا السياق، تُعطى أهمية كبيرة للحوار والنقاش العقلي، كما كان الحال في مدرسة سقراط وأفلاطون. **(عطا الله، 2019. ص101)**

5.2. أساليب التعليم في المثالية:

تعتمد التربية المثالية على أساليب تقوم على المناقشة، والتأمل، والحوار العقلي، فالمتعلم لا يكتسب المعرفة عبر التجربة فقط، بل من خلال التفكير والاستنباط، كما أن الجانب الأخلاقي يُعد محورًا أساسياً في العملية التعليمية، حيث يسعى التعليم إلى بناء الشخصية الفاضلة، لا مجرد إعداد الأفراد للعمل أو المهنة.

(الخشاشنة، 2019. ص102)

6.2. نقد الفلسفة المثالية في التربية:

رغم إسهامات المثالية في ترسيخ أهمية القيم والأخلاق في التعليم، إلا أنّها وُجهت إليها انتقادات عديدة، من أبرزها:

– تجاهل الواقع الاجتماعي والمادي للمتعلمين والتركيز المفرط على الفكر المجرد. **(الرمادي، 2020. ص89)**

– جمودها نتيجة إيمانها بالثبات والمطلق، ما جعلها أقل قدرة على التعامل مع التغيرات السريعة في المجتمع الحديث. **(الدريني، 2020. ص82)**

– ضعف الجانب التطبيقي، إذ ركزت على التأمل العقلي أكثر من الخبرة العملية. **(الجبري، 2021. ص79)**

لقد قدّمت الفلسفة المثالية رؤية تربوية إنسانية سامية، جعلت من التربية وسيلة لتكميل النفس البشرية وبلوغ الحق والخير والجمال، ورغم ما يُؤخذ عليها من مثالية مفرطة وبعد عن الواقع التطبيقي، فإنّها أسهمت في ترسيخ القيم الأخلاقية والروحية، وأكدت على دور العقل والمعلم في بناء الإنسان، ولا يزال أثرها حاضرًا في الفكر التربوي المعاصر، خاصة في الجوانب الأخلاقية والقيمية للتربية.

3. الفلسفة الواقعية والتربية:

تُعدّ الفلسفة الواقعية من أهم التيارات الفكرية التي أثّرت في النظرية التربوية الحديثة، وقد نشأت كردّ فعل على المثالية التي ركّزت على العالم العقلي المجرد، وترى الواقعية أنّ الواقع المادي المحسوس هو الحقيقة الأساسية، وأنّ المعرفة تُكتسب من خلال الحواس والتجربة والخبرة المباشرة، لا من خلال التأمل العقلي وحده. **(زيتون، 2016. ص41)**

فبينما اعتبرت المثالية أنّ الفكرة هي الأصـــل، أكدت الواقعية أنّ الأشـــياء موجودة بوجودها المادي المستقل عن العقل، وأنّ الإنسان يكتشفها بواسطة ملاحظته للعالم الخارجي. **(عبد الحميد، 2019. ص53)**

1.3. الأسس الفلسفية للواقعية:

ترتكز الواقعية على مجموعة من المبادئ الفكرية والفلسفية التي تحدد رؤيتها للوجود والمعرفة والقيم، ومن أبرزها:

أ. الواقعية الوجودية: العالم الخارجي موجود مستقل عن إدراك الإنسان له، والحقائق لا تتغير بتغير الأفراد. **(نافع، 2015. ص66)**

ب. التجريبية والمعقولية: المعرفة تنشأ من الملاحظة والخبرة الحسية، ثم يعالجها العقل للتحقق من صدقها. **(عبد الحميد، 2019. ص57)**

ج. الموضوعية والثبات: القوانين الطبيعية والاجتماعية ثابتة يمكن اكتشافها بالدراسة والعقل.

(زيتون، 2016. ص45)

د. القيم المستمدة من الواقع: القيم لا تُفرض فرضًا، بل تنبع من طبيعة الإنسان ومن حاجات المجتمع الواقعية. **(قويدر، 2018، ص. 88)**

2.3. مفهوم التربية في الفلسفة الواقعية:

تُعد التربية، وفق المنظور الواقعي، عملية إعداد الفرد للتكيف مع الواقع المادي والاجتماعي الذي يعيش فيه. فهي تهدف إلى تمكين المتعلم من فهم العالم كما هو، واكتساب المهارات والمعارف التي تساعده على التعامل معه بفاعلية. **(زهران، 2017. ص102)**، والتربية الواقعية تسعى إلى بناء شخصية قادرة على التفكير العلمي والنقدي من خلال التجربة والممارسة لا الحفظ والتلقين. **(عبد الكريم، 2020. ص49)**

3.3. دور المعلم والمتعلم:

في الفلسفة الواقعية، يُعتبر المعلم موجّهًا وخبيرًا، مهمته تنظيم المواقف التعليمية بما يساعد المتعلم على إدراك الحقائق الموضوعية للعالم. **(قويدر، 2018. ص92)**، وهو لا يفرض الحقائق فرضًا، بل يوجّه المتعلم إلى اكتشافها عن طريق الملاحظة والتجريب.

أما المتعلم فهو كائن نشط يتعلم بالممارسة والتفاعل مع البيئة، ويكتسب المعرفة من خلال الاستقراء والتجربة وليس من خلال التلقين. **(عبد الحميد، 2019. ص60)**

4.3. المنهج والمحتوى في التربية الواقعية:

يركز المنهج الواقعي على المعارف العلمية والمهارات العملية، التي تمكّن الفرد من التكيف مع بيئته وفهم قوانين الطبيعة والمجتمع. **(زهران، 2017. ص108)**، ويُعدّ التعليم العلمي التجريبي أساسًا في هذا المنهج، كما يُعنى بالموضوعات التي يمكن تطبيقها في الواقع العملي كالرياضيات، والعلوم الطبيعية، والدراسات الاجتماعية. **(نافع، 2015. ص72)**، كما يشجع هذا الاتجاه على الربط بين النظرية والتطبيق، وإدماج النشاطات العملية في العملية التعليمية.

5.3. أساليب التعليم في الواقعية:

تعتمد التربية الواقعية على أساليب قائمة على الملاحظة، والتجريب، والمناقشة، والتطبيق العملي، ويرى الواقعيون أنّ التعلم لا يتحقق إلا عندما يتفاعل المتعلم مع بيئته ويستخلص القوانين العامة من خلال التجربة، **(عبد الكريم، 2020. ص55)**. ولهذا، تُعدّ الطريقة العلمية (Scientific Method) أفضل أسلوب للتعليم في المدرسة الواقعية، إذ تجمع بين التفكير المنطقي والخبرة الحسية.

6.3. نقد الفلسفة الواقعية في التربية:

رغم أهمية الواقعية في ترسيخ النزعة العلمية في التربية، فإنها لم تخلُ من الانتقادات، ومنها:

- تركيزها المفرط على الجانب المادي وإغفالها البعد الروحي والوجداني في شخصية المتعلم. **(زيتون، 2016. ص52)**
- جمود المناهج الواقعية لاعتمادها على الحقائق الثابتة دون مرونة كافية للتغير الثقافي والاجتماعي. **(عبد الكريم، 2020. ص58)**
- ضعف الاهتمام بالقيم والمثل العليا مقارنة بالجانب العلمي والتقني. **(قويدر، 2018. ص96)**

لقد أســـهمت الفلســـفة الواقعية في نقل الفكر التربوي من التأمل المجرد إلى التفكير العملي والعلمي، وجعلت من التربية وسيلة لفهم الواقع والتكيف معه، ورغم ما يُؤخذ عليها من نزعة مادية، إلا أنّها ساعدت على ترسيخ المنهج التجريبي في التعليم، وأكدت على أهمية الخبرة والملاحظة كطريق لاكتساب المعرفة، وهو ما جعلها أساسًا للعديد من الاتجاهات التربوية الحديثة مثل التربية العلمية والبنائية.

4. الفلسفة البراغماتية والتربية:

تُعدّ الفلسفة البراغماتية (Pragmatism) من أبرز التيارات الفلسفية المعاصرة التي أثّرت بعمق في الفكر التربوي الحديث، حيث ظهرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر القرن التاسع عشر كردّ فعل على الجمود الفكري الذي نتج عن المثالية والواقعية، وارتبطت بأسماء كبار الفلاسفة مثل: "تشارلز بيرس" و"ويليام جيمس" وخصوصًا "جون ديوي" الذي نقلها إلى المجال التربوي. **(العتوم، 2018. ص101)**، وترى البراغماتية أنّ الحقيقة ليست مطلقة، بل هي متغيّرة تبعًا للنتائج التي تحققها الفكرة في الواقع العملي. **(عبد الرحمن، 2019. ص75)**

1.4. الأسس الفلسفية للبراغماتية:

ترتكز الفلسفة البراغماتية على جملة من المبادئ الفكرية التي تميزها عن غيرها، أهمها:

أ. **الخبرة أســاس المعرفة:** تعتبر الخبرة والتجربة الشــخصــية المصــدر الرئيس للمعرفة، فالعقل لا يعمل بمعزل عن التجربة. **(الزاوي، 2020. ص59)**

ب. **النسبية والتغير:** الحقائق والقيم ليست ثابتة، بل تتطور تبعًا لظروف الحياة والمجتمع. **(حميدة، 2017. ص44)**

ج. **المنفعة والنتائج:** معيار صدق الفكرة هو ما تحققه من نفع وفائدة في الواقع العملي، لا مدى انسجامها مع مبادئ نظرية. **(عبد الرحمن، 2019. ص78)**

د. **الإنسان محور العملية الفكرية:** الإنسان كائن فاعل يسعى لحل المشكلات وتحسين حياته باستمرار. **(العتوم، 2018. ص104)**

2.4. مفهوم التربية في الفلسفة البراغماتية:

تُعرّف التربية، في المنظور البراغماتي، بأنها عملية مستمرة للنمو وإعادة بناء الخبرة وفقًا للظروف المتغيرة

في حياة الفرد والمجتمع. **(ديوي، 2005. ص32)**، فهي لا تهدف إلى نقل المعارف الجاهزة، بل إلى تنمية القدرة على التفكير وحل المشكلات بأساليب علمية وتجريبية. **(الزاوي، 2020. ص61)**، ويرى البراغماتيون أنّ التربية هي الحياة نفسها وليست إعدادًا للحياة المستقبلية، إذ يعيش المتعلم في المدرسة مواقف حقيقية تُمكّنه من اكتساب خبرات مباشرة. **(حميدة، 2017. ص48)**

3.4. أهداف التربية البراغماتية:

تسعى التربية البراغماتية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، من أبرزها:

- تنمية التفكير العلمي والناقد لحل المشكلات الواقعية.
- تهيئة الفرد للتكيف مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المستمرة. **(عبد الرحمن، 2019. ص80)**
- التركيز على التعلم بالممارسة والخبرة بدلاً من الحفظ والتلقين.
- تحقيق التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين لبناء روح التعاون والمسؤولية. **(الزاوي، 2020. ص63)**

4.4. دور المعلم والمتعلم:

في المدرسة البراغماتية، المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمعلم موجه وميسر للتعلم لا ناقل للمعرفة، فالمعلم يهيئ البيئة التعليمية ويقود المتعلمين إلى اكتشاف الحلول بأنفسهم من خلال التجربة والعمل الجماعي. **(حميدة، 2017. ص50)**، أما المتعلم، فهو فاعل ومبدع يشارك في صياغة المواقف التعليمية، ويكتسب المعرفة عن طريق نشاطه الذاتي والخبرة المباشرة. **(العتوم، 2018. ص107)**

5.4. المنهج والمحتوى في التربية البراغماتية:

يركز المنهج البراغماتي على تكامل المعرفة وربطها بحياة المتعلم وبيئته، فالمواد الدراسية لا تُقدَّم كوحدات منفصلة، بل كخبرات متداخلة تُسهم في حل المشكلات الواقعية. **(ديوي، 2005. ص35)**، ويُبنى المنهج على أساس المشروعات (Project Method) والنشاطات العملية التي تعكس اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم. **(الزاوي، 2020. ص65)**، كما يحرص على إدماج التفكير النقدي، والتجريب، والعمل الجماعي في العملية التعليمية.

6.4. أساليب التعليم في البراغماتية:

تُفضّل الفلسفة البراغماتية الأساليب التي تُشجع على التعلم النشط والممارسة الفعلية، مثل:

- طريقة حل المشكلات.(Problem Solving)
- التعلم القائم على المشروعات.(Project-Based Learning)
- التجريب والملاحظة المباشرة.
- المناقشة والحوار الديمقراطي داخل الصف. **(حميدة، 2017. ص52)**

هذه الأساليب تتيح للمتعلم فرصة اكتساب الخبرة العملية وتطبيق ما يتعلمه في مواقف واقعية.

7.4. نقد الفلسفة البراغماتية في التربية:

رغم إسهاماتها الكبيرة، تعرّضت الفلسفة البراغماتية لبعض الانتقادات، أهمها:

- مبالغتها في النفعية مما أدى إلى تهميش القيم الأخلاقية الثابتة. **(عبد الرحمن، 2019. ص83)**
- افتقارها إلى معايير ثابتة للحق نتيجة نسبية الحقيقة والقيم. **(العتوم، 2018. ص110)**
- إهمالها للتراث الثقافي والديني في سعيها نحو التجديد المستمر. **(حميدة، 2017 ص54)**

ومع ذلك، تبقى البراغماتية من أكثر الفلسفات تأثيرًا في الفكر التربوي المعاصر، خصوصًا في ميادين التربية التقدمية والتعليم النشط، لقد أحدثت الفلسفة البراغماتية تحولًا جذريًا في الفكر التربوي، إذ جعلت من التعلم خبرة حية وموقفًا عمليًا، فهي لا ترى المعرفة غاية في ذاتها، بل وسيلة لتحسين الحياة الإنسانية، ومن خلال تركيزها على النشاط، والتجربة، والديمقراطية التعليمية، ساهمت في تطوير مناهج حديثة تقوم على مشاركة المتعلم وتفاعله مع بيئته، وهذا ما يجعلها إحدى الركائز الأساسية للفكر التربوي المعاصر.

5. الفلسفة الوجودية والتربية:

تُعدّ الفلسفة الوجودية من أبرز التيارات الفكرية التي ظهرت في القرن العشرين، وقد جاءت كردّ فعل على الأزمات الاجتماعية والسياسية التي مرّت بها أوروبا بعد الحربين العالميتين، فركّزت على حرية الإنسان ومسؤوليته الفردية في تقرير مصيره. **(عبد الجليل، 2017. ص112)**، ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه: "سورين كيركغارد"، "جان بول سارتر"، "مارتن هايدغر"، "وغابرييل مارسل".

وترى الوجودية أنّ الإنسان ليس كائنًا مبرمجًا مسبقًا، بل هو من يصنع ذاته من خلال أفعاله واختياراته. **(سارتر، 1996. ص24)**

1.5. الأسس الفلسفية للوجودية:

تقوم الفلسـفة الوجودية على مجموعة من المبادئ الفكرية التي تحدد نظرتها إلى الإنسـان والعالم، من أبرزها:

أ. الحرية الفردية: الإنسـان حرّ تمامًا في اختياراته ولا يخضـع لقدر مفروض عليه، بل يتحمل مسـؤولية أفعاله. **(مراد، 2018. ص91)**

ب. المسؤولية والاختيار: الحرية لا تُمارس دون مسؤولية، فكل اختيار يعكس جوهر الشخصية الإنسانية. **(عبد الجليل، 2017. ص115)**

ج. الذاتية: تنظر الوجودية إلى الإنسـان بوصـفه ذاتًا فاعلة تسـعى إلى تحقيق وجودها الأصـيل، لا كائنًا مندمجًا في الجماعة فقط. **(نصير، 2019. ص67)**

د. القلق الوجودي: القلق جزء من التجربة الإنسانية، وهو دافع يدفع الإنسان للبحث عن معنى لحياته. **(سارتر، 1996. ص31)**

هـ. أسبقية الوجود على الماهية: فالإنسان يوجد أولاً ثم يختار طريقه ليُكوّن ماهيته الخاصة. **(مراد، 2018. ص94)**

2.5. مفهوم التربية في الفلسفة الوجودية:

تنظر الوجودية إلى التربية بوصفها عملية تحرير للإنسان، تهدف إلى مساعدته على إدراك ذاته وتحقيق وجوده الحقيقي من خلال الاختيار الحر والمسـؤولية. **(عبد الرحمن، 2020. ص58)**، فالتربية ليسـت وسـيلة لنقل المعارف، بل هي تجربة إنسـانية عميقة تُسـاعد الفرد على اكتشـاف ذاته وتكوين شـخصـيته الفريدة. **(نصير، 2019. ص69)**

ويرى الوجوديون أنّ المدرســـة يجب أن تكون مكانًا يتيح للمتعلمين الاختيار والتجريب والتعبير عن ذواتهم بحرية دون قسر أو توجيه صارم. **(عبد الجليل، 2017. ص118)**

3.5. أهداف التربية الوجودية:

تسعى التربية الوجودية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الجوهرية، أهمها:

- تنمية حرية الفرد في التفكير والاختيار.
- تعزيز الوعي بالذات والمسؤولية الشخصية.

- تشجيع الأصالة في التعبير عن الذات.
- إعداد الفرد لمواجهة القلق الوجودي بشجاعة ووعي. **(مراد، 2018. ص98)**
- تربية إنسان قادر على خلق معنى لحياته الخاصة في عالم متغير وغير يقيني.

(عبد الرحمن، 2020. ص61)

4.5. دور المعلم والمتعلم:

في المدرسة الوجودية، المتعلم هو محور العملية التعليمية، ويُنظر إليه كفرد فريد لا يتكرر، يمتلك ميولاً وقيمًا خاصة يجب احترامها، أما المعلم فدوره ليس فرض المعرفة أو القيم، بل تيسير النمو الذاتي للمتعلم وتوجيهه نحو تحقيق ذاته بحرية. **(نصير، 2019. ص72)**، ويجب أن يتيح للطلبة فرصة التعبير الحر عن أفكارهم، واحترام آرائهم الفردية، حتى وإن خالفت المألوف. **(عبد الجليل، 2017. ص120)**

5.5. المنهج والمحتوى في التربية الوجودية:

يركز المنهج الوجودي على الخبرة الشخصية للمتعلم لا على المادة الدراسية الجاهزة، فالمقررات تُبنى حول اهتمامات المتعلمين وقضاياهم الواقعية، وليس حول المعلومات المفروضة من الخارج. **(عبد الرحمن، 2020، ص64)**، كما يشجع المنهج على الأنشطة الإبداعية مثل الفن، الأدب، الحوار، المسرح، والكتابة الحرة، لأنها تساعد المتعلم على التعبير عن ذاته. **(مراد، 2018. ص100)**، ويركز أيضًا على القضايا الإنسانية الكبرى مثل الحرية، والمسؤولية، والاختيار، والمعنى.

6.5. أساليب التعليم في الفلسفة الوجودية:

تعتمد التربية الوجودية على أساليب تركز على الحرية والتفاعل الشخصي، ومن أبرزها:

- الحوار الفلسفي المفتوح الذي يسمح بالتفكير الحر والنقاش الواعي.
- التجربة الذاتية والتأمل الشخصي لفهم القيم والمعاني.
- المشروعات الفردية التي تُعبّر عن ذات المتعلم واهتماماته.
- الأنشطة الإبداعية كالرسم والكتابة والمسرح كوسائل لتفريغ الذات. **(نصير، 2019. ص75)**

7.5. نقد الفلسفة الوجودية في التربية:

رغم عمقها الإنساني، فقد تعرّضت الفلسفة الوجودية في التربية لعدة انتقادات، منها:

– مبالغتها في التركيز على الذات وإهمالها للبُعد الاجتماعي والجماعي في التعلم.

(عبد الجليل، 2017. ص122)

– غموض مفاهيمها الفلسفية مثل الحرية والوجود، مما يصعّب تطبيقها عمليًا في الميدان التربوي.

– افتقارها إلى منهج تربوي منظم وقابل للقياس والتقويم. **(مراد، 2018. ص102)**

ومع ذلك، أسهمت في تحرير الفكر التربوي من القوالب التقليدية، ودعت إلى احترام كرامة الفرد وحريته في التعلم، ولقد قدّمت الفلسفة الوجودية رؤية إنسانية عميقة للتربية، جعلت منها وسيلة لتحقيق الذات والحرية والاختيار الواعي، فهي ترفض النماذج التعليمية التي تُنتج نسخًا متشابهة من الأفراد، وتدعو إلى تربية أصيلة تراعي اختلافات المتعلمين الفردية، وعلى الرغم من صعوبة تطبيقها الكاملة في الأنظمة التعليمية الرسمية، إلا أنّ مبادئها أثّرت في ظهور اتجاهات حديثة مثل التربية الإنسانية والتعليم القائم على الذات.

6. الفلسفة الماركسية والتربية:

تُقدّم الفلسفة الماركسية إطارًا نقديًا لفهم دور المؤسسة التعليمية داخل المجتمع، إذ تفسّر التعليم بوصفه جزءًا من «البنية الفوقية» التي تعكس علاقات الإنتاج في «القاعدة الاقتصادية». **(ماركس وإنجلز، 1970. ص52)**، ومن هذا المنطلق، لا تُعدّ المدرسة محايدة قيمياً أو سياسياً، بل تعمل "بطرق مباشرة وغير مباشرة" على إعادة إنتاج شروط وإمكانات النظام الاجتماعي السائد. **(ماركس، 1968. ص111)**

1.6. الأساس المنهجي (المادية الجدلية والمادية التاريخية):

تستند قراءة ماركس للظواهر الاجتماعية إلى المادية الجدلية والتاريخية؛ أي أنّ التغير الاجتماعي يُفهم كنتيجة لصراعات داخل البنية الاقتصادية، فيما تُشكِّل المؤسسات التعليمية جزءًا من «البنية الفوقية» التي تتغير بوصفها انعكاسًا أو أداةً للبنية الاقتصادية. **(ماركس وإنجلز، 1970. ص65)**، وبحسب ألتوسير، فإنّ المؤسسات كالتعليم تعمل كـ«أجهزة أيديولوجية» تقوم بتشكيل الوعي الاجتماعي بما يخدم استمرار العلاقات الإنتاجية القائمة. **(ألتوسير، 1971. ص27)**

2.6. التصور الماركسي لوظيفة التربية:

من منظور ماركسي يُنظر إلى التربية بوظيفتين متناقضتين:

– وظيفة إعادة الإنتاج الاجتماعي والاقتصادي (تخريج قوى عاملة ذات مواصفات مناسبة للسوق).

– وظيفة التحرر والوعي عندما ترتبط العملية التربوية بجهود نقدية تغيّر الوعي الطبقي. **(فريري، 1970، ص34)**، فالتعليم الرسمي في المجتمعات الرأسمالية يميل، وفق التحليل الماركسي، إلى تكريس التسلسل الهرمي الطبقي عبر مناهج وممارسات وتوزيع فرص التعليم. **(حنفي، 1994. ص88)**

3.6. آليات إعادة الإنتاج في المدرسة:

تشتمل آليات إعادة الإنتاج على:

أ– المناهج والمحتوى التي تعكس القيم الاقتصادية والاجتماعية السائدة.

ب– بنية المدرسة التي تعلّم الانضباط والتقسيم الوظيفي (كتهيئة للعيش في مكان العمل).

ج– شبكات الفرص التي تُبعد أبناء الطبقات الدنيا عن المراكز القيادية. **(باسكال، 1982. ص103)**

هذه الآليات تعمل معًا على إنتاج أنواع مُحددة من العاملين والمواطنين الذين يحتاجهم النظام الاقتصادي.

4.6. التربية كأداة للتحرر (نقد وتطبيقات عملية):

رغم تشديد الماركسية على الطابع الطبقي للتربية، إلا أنّ الفكر النقدي التربوي (مثل باولو فريري) تعامل مع المدرسة كمساحة إمكان للتوعية والتحرر، عبر مناهج تشجّع التفكير النقدي وربطه بالتحليل الاجتماعي والسياسي. **(فريري، 1970. ص56)**، بذلك تصبح التربية وسيلة لتجاوز اغتراب العامل وإطلاق طاقات التغيير الاجتماعي من داخل المجتمع ذاته.

5.6. الماركسية والتعليم في التجارب التاريخية:

تجارب بلدان اشتراكية حاولت تطبيق مبادئ الماركسية في التعليم عبر توحيد المناهج، وتعميم التعليم، وربط التعليم بالعمل المنتج، لكن النتائج العملية أظهرت تناقضات بين النصّ النظري والواقع الإداري والسياسي. **(العلوي، 1998ص144)**، فغياب الديمقراطية الداخلية وتحكّم البيروقراطية أضعف الطابع التحرري الذي كان مفترضًا في الفكر الماركسي التربوي.

6.6. نقد الماركسية في مجال التربية:

تُوجَّه للمنظور الماركسي عدة انتقادات مهمة، منها:

– تبسيطية التفسير الاقتصادي الذي يقلل من دور الثقافة والدين والظواهر النفسية.

– الميل إلى التعامل مع الطالب ككائن مُحدد طبقياً ما يهدر الفردية.

– صعوبة تعميم بعض الحلول التطبيقية في سياقات مضطربة سياسياً. **(سلمان، 2005. ص79)**

تقدّم الفلسـفة الماركسـية أدوات تحليلية قوية لفهم كيفية ارتباط التعليم بالبنية الاقتصـادية وبإعادة إنتاج العلاقات الطبقية، كما توفّر أيضـــاً جذورًا لمناهج نقدية تربوية تهدف للتحرر والوعي. غير أنّ التطبيق العملي لهذه الأفكار واجه تحديات حقيقية، مما يستلزم دمج التحليل الماركسي مع اعتبارات ثقافية، نفسية، وديموقراطية لضمان فاعلية التربية كأداة تغيير حقيقية.

7. أثر الأسس الفلسفية للتربية على المناهج وطرق التدريس:

تُعدّ الأســس الفلســفية للتربية أحد أبرز المحددات التي تؤثر في بناء المناهج الدراســية وتوجيه طرق التدريس، إذ تُســـهم في تحديد طبيعة المتعلم، وأهداف العملية التعليمية، وطبيعة المعرفة، ودور كل من المعلم والمؤسـسـة التعليمية، فالفلسـفة التربوية بوصـفها نظامًا فكريًا متكاملاً تعمل على رسـم الإطار الذي تُصـاغ في ضـوئه المناهج، وتُختار الاسـتراتيجيات التدريسـية، وتُحدّد الوسـائل المناسـبة لتنفيذها. **(الخطيب، 2014. ص27)**

1.7. أثر الأسس الفلسفية على بناء المناهج الدراسية:

1.1.7. توجيه أهداف المنهج:

إنّ تبنّي كل فلسفة تربوية يؤثر مباشرة في صياغة أهداف المنهج، فالفلسفة البراغماتية مثلاً تركّز على تنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على التكيّف، وبالتالي تُصاغ الأهداف بشكل مرن وعملي. **(زيتون، 2013. ص54)**، بينما تسعى الفلسفة الواقعية إلى ترسيخ الحقائق العلمية الثابتة، مما يوجّه الأهداف نحو اكتساب المعارف المنظمة.

2.1.7. تحديد محتوى المنهج:

يُحدد المحتوى وفق رؤية الفلسفة لطبيعة المعرفة:

- فالمثالية تعطي الأولوية للمعارف العقلية والأدبية.
- والواقعية تركز على العلوم الطبيعية والحقائق الموضوعية.
- أما البراغماتية فتدعو إلى محتوى مرتبط بالمواقف الحياتية والخبرة العملية. **(السيد، 2010. ص112)**

3.1.7. تنظيم المنهج:

تؤثر الفلسفة في طريقة تنظيم المحتوى:

- المثالية تميل إلى التنظيم المنطقي الهرمي.

– البراغماتية تتجه إلى التنظيم الحلزوني القائم على المشروعات والخبرات.

– الوجودية تدفع نحو مسارات تعليمية مرنة تُتيح للمتعلم اختيار مساره. **(العزة، 2016. ص89)**

4.1.7. اختيار الأنشطة التعليمية:

لكل فلسفة تصورها للأنشطة المناسبة:

– الفلسفات التقدمية تُعطي أهمية للأنشطة العملية والتجريبية.

– أما الفلسفات التقليدية فتركز على الأنشطة المعرفية والقرائية.

2.7. أثر الأسس الفلسفية في طرق التدريس:

1.2.7. دور المعلم:

يختلف دور المعلم باختلاف الفلسفة التربوية المتبناة:

– في الفلسفات التقليدية (المثالية، الواقعية) يكون المعلم مصدر المعرفة الرئيس، ويعتمد على الشرح والمحاضرة.

– في الفلسفات التقدمية والبراغماتية يصبح المعلم ميسرًا للتعلم، موجّهًا للأنشطة، محفزًا على المشاركة. **(الخوالدة، 2018. ص63)**

2.2.7. دور المتعلم:

تؤثر الفلسفة كذلك في تصور دور المتعلم:

– الفلسفة المثالية تركز على المتعلم كعقل يسعى لاكتساب القيم والمعرفة.

– الواقعية تركز على اكتساب الحقائق من خلال الخبرة المنظمة. **(زيتون، 2013. ص60)**

– البراغماتية والوجودية تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وتمنحه حرية الاختيار والمشاركة.

3.2.7. استراتيجيات وطرائق التدريس:

تنعكس الفلسفة في اختيار الطريقة:

– المحاضرة، التلقين، المناقشة ⟵ تتوافق مع الفلسفات التقليدية.

– التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني، المشروعات ⟵ متسقة مع الفلسفات التقدمية.

– التعلم الذاتي، التعلم المتمركز حول المتعلم ⟵ تعززها الفلسفة الوجودية. **(الأحمد، 2011. ص77)**

4.2.7. أساليب التقويم:

يتأثر التقويم بالفلسفة كذلك:

– الفلسفات التقليدية تعتمد الامتحانات الموضوعية والمقننة لقياس التحصيل المعرفي.

(الخطيب، 2014. ص93)

– الفلسفات التقدمية تركّز على تقويم الأداء الحقيقي والمهام الأصيلة مثل: المشاريع، الملاحظة، ملفات الإنجاز.

3.7. مقارنة موجزة بين الفلسفات وتأثيرها في التعليم:

الجدول رقم (01) يبين مقارنة موجزة بين الفلسفات وتأثيرها في التعليم

الفلسفة	تركيز أهداف المنهج	محتوى المنهج	دور المعلم	طريقة التدريس
المثالية	القيم والمعارف العليا	معارف عقلية	مصدر المعرفة	المحاضرة
الواقعية	حقائق علمية	علوم طبيعية	منظم الخبرة	الشرح – التجريب
البراغماتية	حل المشكلات	محتوى حياتي	ميسر	المشروعات – الاكتشاف
الوجودية	الحرية الفردية	محتوى اختياري	مرشد	التعلم الذاتي

خاتمة:

تبرز الأسس الفلسفية للتربية الدور المحوري للفلسفة في توجيه الفكر التربوي وبناء المنظومات التعليمية، إذ تشكّل المرجعية التي تُستمد منها الأهداف التربوية، وتُحدَّد على ضوئها طبيعة المعرفة، ومكانة القيم، وصورة الإنسان المراد تكوينه. كما يتضح أن اختلاف التصورات الفلسفية يؤدي إلى تنوّع النماذج التربوية وتباين ممارساتها، وهو ما يفرض على الباحث والمربي ضرورة الوعي بالخلفيات الفلسفية التي تحكم العملية التربوية. ومن ثمّ، فإن فهم هذه الأسس يُعدّ شرطًا أساسياً لتحليل النظم التربوية وتقويمها وتطويرها بما يستجيب لحاجات الفرد والمجتمع.

أسئلة تقويمية:

– ما هي أوجه التشابه والإختلاف بين مختلف أنواع الفلسفات فيما يخص دور كل من المعلم، المتعلم وطرق التدريس؟

المحاضرة الثالثـــــــة: النظريـــــات السلوكيـــــة فـــــي التربيـــــــــة

تمهيد.

التطور التاريخي للنظرية السلوكية.

نظرية بافلوف: الارتباط الشرطي الكلاسيكي.

نظرية ثورندايك: المحاولة والخطأ.

نظرية سكينر: التعلم الإجرائي.

التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية.

الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية.

خاتمة.

تمهيد:

يُعدّ الاتجاه السلوكي أحد أكثر الاتجاهات تأثيرًا في ميدان علم النفس التربوي، إذ شكّل نقطة تحول في دراسة السلوك الإنساني من خلال تركيزه على الجوانب القابلة للملاحظة والقياس. ظهر هذا الاتجاه في بداية القرن العشرين كرد فعل على الاتجاهات العقلية التي ركزت على العمليات الداخلية غير المرئية، فجاءت السلوكية لتؤكد أن السلوك هو نتيجة مباشرة للمثيرات البيئية، ويمكن تفسيره والتحكم فيه عبر مبادئ واضحة وقابلة للتجريب. **(دعاس، 2015. ص41)**

وقد مهّدت أعمال بافلوف، واطسون، ثم سكنر لبلورة نظرية ذات أسس علمية تجريبية، تُعلي من شأن الضبط، والتعزيز، والتعلم الشرطي، بوصفها آليات مركزية في اكتساب السلوك. وتطورت السلوكية لاحقًا إلى تيارات متعددة مثل السلوكية الكلاسيكية، والسلوكية الإجرائية، والسلوكية الاجتماعية، ما جعلها إطارًا واسعًا لفهم كيفية اكتساب المتعلمين للسلوكيات الجديدة أو تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها. **(زهران، 2012. ص88)**، وفي ميدان التربية، تُعدّ النظريات السلوكية من أهم الأسس النظرية التي بُنيت عليها استراتيجيات التدريس الحديثة، خاصة ما يتعلق بإدارة الصف، وتشكيل السلوك، والتحفيز، وتقويم التعلم. فالتربية السلوكية تنظر إلى التعلم باعتباره تغيرًا ظاهريًا في سلوك المتعلم نتيجة تعرّضه لموقف تعليمي منظم، وهو ما جعلها تُستخدم على نطاق واسع في بناء البرامج العلاجية، وتصميم المناهج، واستراتيجيات التدريس القائمة على التعزيز والضبط السلوكي. **(الخطيب، 2017. ص103)**

كما ساهمت النظريات السلوكية في تطوير العديد من النماذج التعليمية مثل التعليم المبرمج، والتعلم الذاتي الموجَّه، ونظم إدارة التعلم، التي تعتمد على تحليل السلوك إلى وحدات صغيرة قابلة للتعلم التدريجي. وقد مكّن هذا الاتجاه المعلمين من التعامل مع الفروق الفردية بطريقة منهجية، عبر تحديد السلوك المستهدف، واختيار نوع التعزيز المناسب، وضبط المتغيرات البيئية لتحقيق التعلم الفعّال. **(قطامي وقطامي، 2016. ص72)**، وفي ظل التطورات الحديثة، ما تزال السلوكية تحافظ على حضورها في التربية، ليس بوصفها تفسيرًا شاملاً للتعلم، بل كإطار منهجي عملي يقدم أدوات فعّالة للتعليم والتقويم، ومن ثم، يأتي هذا الفصل ليتناول الأسس والمبادئ التي قامت عليها السلوكية، وروادها، وآلياتها في التعلم، إضافة إلى إبراز تطبيقاتها التربوية، وأهم الانتقادات التي وُجهت إليها، بما يتيح فهماً شاملاً لمكانتها ودورها في الفكر التربوي المعاصر.

1. التطور التاريخي للنظرية السلوكية:

شـهدت النظرية السـلوكية تطورًا تدريجيًا عبر مراحل تاريخية متعاقبة، أسـهم فيها عدد من الرواد الذين وضـعوا لبنات هذا الاتجاه، بدءًا من التجارب الفسيولوجية الأولى في الاسـتجابات الشـرطية، وصـولاً إلى النماذج الإجرائية المعاصرة وتطبيقاتها في التربية والتعليم.

1.1. الجذور الفسيولوجية الأولى (تجارب بافلوف 1890–1927):

تعود البدايات العلمية للسلوكية إلى تجارب العالم الروسي "إيفان بافلوف" في نهاية القرن التاسع عشر، حينما درس الاسـتجابات الانعكاسـية لدى الكلاب، واكتشـف مبدأ الارتباط الشـرطي الذي يقوم على ربط مثير محايد بمثير غير شـرطي لإحداث اسـتجابة جديدة. **(قطامي وقطامي، 2016. ص55)**، وقد مهدت هذه التجارب لاعتبار السـلوك قابلاً للدراسـة العلمية من خلال ملاحظته وضـبط معطياته، بعيدًا عن العمليات العقلية الداخلية.

2.1. ظهور السلوكية الكلاسيكية مع (واطسون 1913):

مع نشـر "جون واطسـون" مقالته الشـهيرة عام "1913" بعنوان علم النفس كما يراه السـلوكيون، دخلت السـلوكية مرحلة جديدة، إذ أعلن واطسـون أنّ علم النفس يجب أن يدرس السـلوك الظاهر فقط، لأنّه قابل للملاحظة والقياس، مستبعدًا الشعور والعمليات الذهنية من دائرة التحليل العلمي. **(دعاس، 2015. ص47)**، وأكد واطسـون أنّ الإنسـان يولد صـفحة بيضـاء، وأن البيئة هي العامل الأكبر في تشـكيل الشـخصـية والسلوك.

3.1. السلوكية الإجرائية مرحلة (سكنر 1938–1970):

يُعدّ "بورهوس فريدريك سـكنر" أبرز من سـعوا إلى تطوير السـلوكية في اتجاه أكثر دقة وعمق، إذ قدّم مفهوم الإشراط الإجرائي القائم على التعزيز والعقاب كآليات مركزية في تشكيل السلوك.

وسكنر هو من وضـع الأساس للتعليم المبرمج والتعلم الذاتي، وابتكر "صـندوق سكنر" الذي أتاح دراسة السلوك الإنساني والحيواني في بيئات مضبوطة. **(الخطيب، 2017. ص115)**، وقد أحدثت أفكاره نقلة نوعية في التطبيقات التربوية للسلوكية.

4.1. الامتداد نحو السلوكية الاجتماعية (باندورا 1977):

مع منتصـف القرن العشـرين، ظهرت الحاجة إلى تجاوز الحتمية البيئية الصـارمة التي تبنتها السـلوكية التقليدية، فجاء ألبرت باندورا ليقدم نظرية التعلم الاجتماعي التي تمثل مرحلة وسـطية بين السـلوكية

والمعرفية، وأكد باندورا أنّ التعلم يحدث من خلال النمذجة والملاحظة، وأن السلوك الإنساني نتاج تفاعل ثلاثي بين الفرد والسلوك والبيئة، وليس نتيجة مثير ⟵ استجابة فقط. **(زهران، 2012. ص92)**

وهكذا اتسعت السلوكية لتشمل عناصر معرفية مؤثرة في السلوك.

5.1. الاتجاهات السلوكية الحديثة وتطبيقاتها التربوية:

في العقود الأخيرة، ظهرت تطبيقات حديثة للسلوكية استمرت في تطوير مبادئها، منها:

- تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، خصوصًا في مجالات التربية الخاصة.
- برامج تعديل السلوك داخل المدارس.
- النماذج القائمة على التعزيز التفاضلي، وجدولة التعزيز، وتقنيات إدارة الصف.

وتدل هذه التطبيقات على أن السلوكية ما تزال تمثل إطارًا عمليًا مؤثرًا في التعليم، رغم ظهور اتجاهات معرفية وبنائية منافسة.

خلاصة التطور التاريخي:

يمكن القول إنّ السلوكية انتقلت عبر أربع محطات رئيسة:

1. الإشراط الكلاسيكي (بافلوف).
2. السلوكية العلمية الصارمة (واطسون).
3. الإشراط الإجرائي (سكنر).
4. السلوكية الاجتماعية (باندورا).

وقد سمح هذا التطور للسلوكية بأن تبقى حاضرة في التربية بفضل تطبيقاتها التي أثبتت فاعليتها في ضبط التعلم وإدارة السلوك.

2. نظرية الإقتران الشرطي عند (إيفان بافلوف):

ترجع جذور نظرية الاقتران الشرطي إلى أواخر القرن التاسع عشر، عندما كان العالم الروسي "إيفان بافلوف" (1849–1936) يدرس الأنظمة العصبية والهضمية لدى الكلاب في مختبره بمدينة سانت بطرسبورغ، وقد لاحَظ أثناء أبحاثه أنّ الكلاب بدأت تُظهر سلوكاً غير متوقع، إذ كانت تفرز اللعاب حتى قبل تقديم الطعام مباشرةً، وذلك عند رؤية المساعد أو سماع خطواته، هذا السلوك دفعه إلى افتراض وجود ارتباط نفسي جديد بين مؤثرات كانت محايدة وبين الطعام نفسه.

أدى هذا الاكتشاف إلى تأسيس علميّ للسلوكيات المكتسبة، وفتح الباب أمام المدرسة السلوكية التي تبنّت فكرة أنّ السلوك يمكن شرحه عبر الاشتراط والعلاقات الترابطية بين المثيرات والاستجابات.

(عبد الرحمن، 2015. ص88)

1.2. التجربة الأصلية لبافلوف:

1.1.2. التجهيزات المخبرية الدقيقة:

استخدم بافلوف أدوات مخبرية متقدمة نسبياً لزمنه، منها:

- غرفة منعزلة للعوامل الخارجية (الضوء/الصوت).
- أنابيب دقيقة لجمع إفرازات اللعاب وقياس كميتها.
- مثيرات محايدة (جرس، ضوء، صفيحة معدنية).
- مصدر لتقديم الطعام في الوقت الدقيق المحدد. **(Pavlov, 1927, p21)**

تلك الدقة كانت ضرورية لضبط المتغيرات ومنع أي مثير خارجي من التأثير على الاستجابة الشرطية.

2.1.2. مراحل التجربة.

أ.المرحلة الأولى: السلوك الطبيعي (ما قبل التعلم).

- المثير غير المشروط: (US) الطعام ⟵ الاستجابة غير المشروطة: (UR) إفراز اللعاب.

هذه العلاقة فطرية ولا تحتاج إلى تعلم. **(حمدان، 2012. ص103)**

في المقابل:

- المثير المحايد: (NS) صوت الجرس ⟵ لا يؤدي إلى أي استجابة مرتبطة بالغذاء.

ب. المرحلة الثانية: الاقتران الشرطي (التعلم).

يبدأ الباحث بتقديم:

1. الجرس (المثير المحايد).
2. الطعام (المثير غير المشروط).

بفارق زمني قصير جداً (لا يتجاوز عدة ثوان)، ويكرر العملية عدة مرات يومياً، بعد تكرار الإقتران يتحول المثير المحايد (NS) إلى مثير مشروط (CS). **(بافلوف، 1927. ص35)**.

ج. المرحلة الثالثة: السلوك المكتسب.

عندما يرنّ الجرس دون تقديم الطعام يبدأ الكلب بإفراز اللعاب.

– المثير الشرط: (CS) الجرس ⟵ الاستجابة الشرطية: (CR) اللعاب المكتسب.

هنا تكون عملية "**التعلم الشرطي**" قد تمت بنجاح، وأصبحت الاستجابة نتيجة علاقة مكتسبة وليست فطرية. **(ملحم، 2010. ص41)**

2.2. المفاهيم الأساسية في نظرية بافلوف:

1.2.2. المثير غير المشروط (US):

منبه طبيعي يؤثر دون تعلم مثل الطعام، الألم، الصوت العالي. **(Pavlov, 1927)**

2.2.2. الاستجابة غير المشروطة (UR):

رد فعل طبيعي غريزي مثل اللعاب، الانسحاب من الألم.

3.2.2. المثير المحايد (NS):

منبه لا يثير أي استجابة غذائية أو انفعالية.

4.2.2. المثير الشرطي (CS):

هو المثير المحايد بعد اقترانه بالمثير غير المشروط.

5.2.2. الاستجابة الشرطية (CR):

استجابة مكتسبة بعد عملية التعلم.

3.2. مبادئ الشرطية الكلاسيكية:

1.3.2. الاكتساب (Acquisition):

– تكوّن الاستجابة الشرطية نتيجة الإقتران المتكرر.

– تزداد قوة الاستجابة كلما كان التوقيت دقيقاً وعدد مرات الاقتران كبيراً. **(حمدان، 2012. ص112)**

2.3.2. الانطفاء (Extinction):

– إذا استُخدم الجرس دون تقديم الطعام عدة مرات، تتلاشى الاستجابة الشرطية تدريجياً، وذلك لأن الرابط العصبي بين "CS" و"us" يضعف. **(عبد الرحمن، 2015. ص93)**

3.3.2. الانتعاش التلقائي (Spontaneous Recovery):

بعد فترة من الانطفاء، تُعرض التجربة مرة أخرى، فيعود اللعاب لفترة قصيرة، وهذا يُظهر أنّ التعلم لا يختفي تماماً. **(Pavlov, 1927, p. 56)**

4.3.2. التعميم (Generalization):

تظهر الاستجابة الشرطية لمثيرات مشابهة، مثل سماعات أخرى تشبه صوت الجرس.

(ملحم، 2010. ص43)

5.3.2. التمييز (Discrimination):

الكلب يتعلم التمييز بين الجرس الأصلي وأصوات أخرى، فلا يستجيب إلا للجرس المرتبط بالطعام.

4.2. التفسيرات العصبية عند بافلوف:

اعتبر بافلوف أنّ الارتباط بين المثيرات يحدث نتيجة تكوّن صلة عصبية (Neural Connection) داخل القشرة المخية.

عندما يتكرر حدوث CS قبلUS ، يتم دمج الدارات العصبية وتتقوّى الروابط. **(بافلوف، 1927. ص73)**

5.2. تطبيقات تربوية ونفسية:

1.5.2. في التربية:

- ربط صوت معيّن ببداية نشاط دراسي يخلق تهيؤاً نفسيًا لدى المتعلمين.
- استخدام محفزات إيجابية لتهيئة الجو العاطفي للتعلم. **(عبد الله، 2018. ص59)**

2.5.2. في العلاج النفسي:

- علاج المخاوف المرضية باستخدام إزالة التحسس المنهجي بإلغاء الربط بين المثير والخوف.
- استعمال الاشتراط العكسي لاستبدال استجابة الخوف باستجابة الاسترخاء.

2.5.2. في الإعلانات:

- يجري ربط منتج معين بصور جذابة أو موسيقى لطيفة، فيتكون ارتباط عاطفي لدى المستهلك.

(زيدان، 2017. ص146)

6.2. نقد النظرية:

- تجاهلت العوامل العقلية الداخلية لدى الإنسان.

- تركيزها على الحيوان جعل تعميم بعض النتائج على الإنسان محدوداً.
- لا تفسر التعلم المعقد أو المفاهيم المجردة. **(جار العابد، 2020. ص201)**

وكخلاصة عامة: نظرية الاقتران الشرطي لبافلوف تُعد الأساس النظري الذي انطلقت منه المدرسة السلوكية. وقدمت فهماً علمياً لكيفية اكتساب السلوك بواسطة الربط بين المثيرات، وما زالت تُستخدم في التربية والعلاج النفسي والإعلانات. ورغم محدوديتها في تفسير التعلم المعرفي، فهي تبقى ركناً أساسياً في علم النفس التعلمي.

3. نظرية ثورندايك (المحاولة والخطأ):

تُعدّ نظرية إدوارد ثورندايك في التعلم بالمحاولة والخطأ من أهم الأسس التي قامت عليها المدرسة السلوكية المبكرة. وقد نشأت هذه النظرية من خلال تجارب ثورندايك على الحيوانات، وخاصة القطط في صندوق الألغاز، والتي شكّلت نقطة تحول في فهم آليات التعلم لدى الإنسان والحيوان. تقوم النظرية على أن التعلم يحدث تدريجياً من خلال تكرار المحاولات، وأن الاستجابات الصحيحة تتعزز بالنجاح، بينما تختفي الاستجابات الخاطئة مع الوقت. **(السيد، 2010. ص45)**

1.3. الأسس العامة لنظرية المحاولة والخطأ:

يرى ثورندايك أن التعلم لا يحدث فجأة أو بطريقة حدسية، بل هو عملية تراكمية تعتمد على التفاعل بين الكائن وبيئته، وتتلخص الأسس الأساسية للنظرية في النقاط الآتية:

1.1.3. التعلم عملية تدريجية:

يؤكد ثورندايك أنّ الكائن الحي يتوصل إلى الحل بعد سلسلة من الاستجابات المختلفة، بعضها خاطئ وبعضها صحيح، وأنّ الاستجابة الصحيحة تثبت بمرور الزمن. **(عبد الهادي، 2015. ص112)**

2.1.3. الربط بين المثير والاستجابة:

يقوم التعلم على تكوين رابطة قوية بين المثير والاستجابة، بحيث يصبح السلوك الصحيح أكثر احتمالاً في المستقبل، وهذا ما يُعرف بـ"(الترابط association) " **(القرني، 2014. ص67)**

2.1.3. التعزيز أساس التعلم:

أكد ثورندايك أن النجاح أو الوصول إلى الهدف يزيد من احتمال تكرار السلوك الصحيح، وهو ما عرف لاحقاً بمبدأ "النتيجة" أو "الأثر " (Law of Effect). **(الجندي، 2013، ص. 52)**

2.3. تجارب ثورندايك (صندوق الألغاز):

يُعد "صندوق الألغاز" أشهر تجارب ثورندايك، إذ وضع قطاً داخل صندوق مغلق لا يخرج منه إلا بعد الضغط على ذراع معين. كان القط في البداية يقوم بعدد من المحاولات مثل الخدش، والدوران، والمواء، قبل أن يضغط الصمام بالصدفة ويخرج، ومع تكرار التجربة، قلّ الوقت الذي يحتاجه القط للخروج، وزادت احتمالية الضغط مباشرة على الذراع الصحيح.

وقد استنتج ثورندايك من هذه التجربة ما يلي:

1.2.3. السلوك يتشكل بالتجربة:

– فالقط لم يخرج بناءً على فهم أو إدراك بل عبر المحاولة والخطأ.

2.2.3. التعلم يقوم على النجاح المتكرر:

– كل تجربة ناجحة تُثبت السلوك الصحيح.

3.2.3. اختفاء الاستجابات غير المفيدة:

– السلوكيات الخاطئة تقلّ تدريجياً مع التعلم.

3.3. قوانين التعلم عند ثورندايك:

1.3.3. قانون الأثر (Law of Effect):

ينص القانون على أنّ الاستجابات التي يتبعها رضا أو نجاح تصبح أكثر احتمالاً للتكرار، بينما الاستجابات التي يعقبها عدم رضا تقل احتمالية تكرارها. **(السيد، 2010. ص51)**

2.3.3. قانون التكرار (Law of Exercise):

كلما تكرر ارتباط المثير بالاستجابة، قويت الرابطة بينهما، والعكس إذا قلّ التكرار.

(عبد الهادي، 2015. ص118)

3.3.3. قانون الاستعداد (Law of Readiness):

يشير إلى أنّ المتعلم يجب أن يكون مهيئاً وجاهزاً للتعلم حتى يحقق أفضل النتائج.

(القرني، 2014. ص72)

4.3. تطبيقات نظرية المحاولة والخطأ في التربية:

1.4.3. التعلم العملي:

تؤكد النظرية أهمية التعلم بالممارسة، مثل المختبرات والورشات.

2.4.3. التدرج في اكتساب السلوك:

ينبغي تقديم المعلومة خطوة بخطوة، مع تعزيز الإنجاز في كل مرحلة.

3.4.3. استخدام التعزيز:

يُعد التعزيز الإيجابي من أقوى الأدوات لزيادة الدافعية وتحسين الأداء الأكاديمي.

4.4.3. توفير بيئة تعليمية غنية:

كلما زادت فرص التجريب والمحاولة، زادت احتمالات التعلم الفعّال.

4. نظرية سكينر في (التعلم الإجرائي):

تعدّ نظرية "**بورهوس فريدريك سكينر (B.F. Skinner)** " من أبرز النظريات السلوكية التي طوّرت فهمًا معمقًا لآليات التعلم، حيث ركّز سكينر على السلوك الإجرائي الذي يصدر عن المتعلم بصورة إرادية ويُبنى من خلال نتائجه، وقد تميزت نظريته بمحاولتها تفسير التعلم من خلال التعزيز والعقاب وتنظيم البيئة لتشكيل السلوك المرغوب.

1.4. مفهوم التعلم الإجرائي عند سكينر:

يشير التعلم الإجرائي إلى ذلك النوع من التعلم الذي يعتمد على ربط السلوك بنتائجه؛ فالسلوك الذي يعقبه تعزيز يزيد احتمال تكراره، بينما السلوك الذي يعقبه عقاب أو إهمال (إطفاء) يقل احتمال تكراره. **(العلوي، 2019. ص112)**، ويعرّفه سكينر بأنّه: "عملية يتغيّر فيها السلوك تبعًا للنتائج التي تترتب عليه، سواء كانت تعزيزًا أو عقابًا". **(Skinner, 1953, p. 87)**

2.4. أسس نظرية سكينر:

1.2.4. السلوك الإجرائي:

هو السلوك الذي يصدر بصورة إرادية بهدف تحقيق نتيجة معينة، يختلف هذا عن السلوك الاستجابي عند بافلوف لأنه لا يعتمد على مثير سابق بل على نتيجة لاحقة. **(زهران، 2015. ص144)**

2.2.4. التعزيز:

العنصر المركزي في التعلم الإجرائي، وهو نوعان:

1.2.2.4. التعزيز الإيجابي:

إضافة مثير سار بعد السلوك، مثل المدح أو المكافأة، مما يزيد احتمال تكرار السلوك. **(مرسي، 2017. ص201)**، وهو نوعين:

أ. **تعزيز إيجابي مادي:** يتمثل في المكافآت والهدايا.....

ب. **تعزيز إيجابي معنوي:** يتمثل في عبارات الشكر والمدح والثناء، والقبل والأحضان....

2.2.2.4. التعزيز السلبي:

إزالة مثير مزعج بعد السلوك، مثل رفع ضغوط معينة عند تحسن أداء الطالب، مما يدعم السلوك المرغوب.

3.2.2.4. العقاب:

يؤدي إلى خفض احتمال تكرار السلوك، لكنه عند سكينر أقل فاعلية من التعزيز وقد يترك آثارًا جانبية مثل الخوف أو العدوان. **(Skinner, 1971, p. 42)**

4.2.2.4. الإطفاء:

يحدث عندما يتوقف التعزيز المرتبط بسلوك معين مما يؤدي إلى تلاشيه تدريجيًا.

(الرباعي، 2020. ص176)

5.2.2.4. تشكيل السلوك:

يقصد به تعزيز الخطوات الصغيرة المتتابعة المؤدية إلى السلوك المرغوب، ويعدّ من أهم إضافات سكينر في المجال التربوي. **(الحيلة، 2012. ص98)**

6.2.2.4. جداول التعزيز:

يرى سكينر أنّ توقيت التعزيز يؤثر في سرعة اكتساب السلوك، ومن أهم الجداول:

أ. التعزيز المستمر.

ب. التعزيز المتقطع.

ج. جدول الفاصل الزمني المتغير.

د. جدول النسبة المتغيرة.

وتعدّ الجداول المتغيرة الأكثر مقاومة للإطفاء. **(Skinner, 1957, p. 121)**

3.4. تجربة سكينر (صندوق سكينر):

استخدم سكينر جهازًا سماه "صندوق سكينر" لدراسة التعلم الإجرائي، يتضمن الصندوق:

- رافعة (Lever) .
- معزّز (طعام أو ماء).
- فأر أو حمامة للتجربة.

عندما يضغط الحيوان على الرافعة، ينتج التعزيز (قطرة طعام)، ومع تكرار الاستجابة، يتعلم الحيوان الربط بين السلوك ونتيجته. **(حسن، 2018. ص134)**

وتُعد هذه التجربة أساسًا تجريبيًا لكل مفاهيم نظرية التعلم الإجرائي.

4.4. مبادئ التعلم الإجرائي في المجال التربوي:

1.4.4. تحديد السلوك المرغوب وغير المرغوب:

ينبغي للمعلم أن يحدد بوضوح السلوك الذي يريد تعزيزه. **(العساف، 2019. ص77)**

2.4.4. استخدام التعزيز المناسب:

يجب اختيار التعزيز الذي يحفز المتعلم، سواء كان لفظيًا، أو ماديًا، أو اجتماعيًا.

3.4.4. تعزيز السلوك مباشرة:

كلما كان التعزيز فوريًا زادت فاعليته. **(مرسي، 2017. ص205)**

4.4.4. استخدام جداول التعزيز:

يفضل الانتقال من التعزيز المستمر عند اكتساب السلوك إلى المتقطع للحفاظ عليه.

5.4.4. استخدام تشكيل السلوك:

وذلك بتجزئة المهارات المعقدة إلى خطوات بسيطة يعزز كل منها.

6.4.4. تجنب العقاب قدر الإمكان:

وذلك لأنه قد يخلق مقاومة أو خوفًا، ويجب أن يكون العقاب آخر الخيارات وبصورة تربوية منظمة.

5.4. تطبيقات نظرية سكينر في التعليم:

1.5.4. التعليم المبرمج:

تقديم المحتوى في خطوات صغيرة مع تغذية راجعة مستمرة.

2.5.4. الإدارة الصفية:

تعزيز السلوك الإيجابي داخل القسم.

3.5.4. برامج تعديل السلوك:

مثل الاقتصاد الرمزي ونظام النقاط.

4.5.4. تقوية الدافعية:

من خلال توفير مكافآت مناسبة تربويًا. **(الرباعي، 2020. ص191)**

6.4. نقد نظرية سكينر:

1.6.4. نقاط القوة:

- تستند إلى تجارب علمية دقيقة.
- قابلة للتطبيق في المدارس.
- فعالة في تعديل السلوك وتقويته.

2.6.4. نقاط الضعف:

- المبالغة في الاهتمام بالسلوك الظاهر وإهمال العمليات العقلية.
- تركيز مفرط على التعزيز الخارجي دون الداخلي.
- قد تحوّل المتعلم إلى متلقٍ للمكافآت بدلًا من تنمية الدافعية الذاتية.

5. التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:

تُعدّ النظرية السلوكية من أكثر النظريات تأثيرًا في الممارسات التربوية الحديثة، خاصة في مجال ضبط السلوك، وتنظيم البيئة التعليمية، وتقوية الدافعية، وتصميم المناهج، وإدارة الصف. وقد استفادت المدرسة المعاصرة ولا تزال من المبادئ الأساسية لكل من "بافلوف" و"ثورندايك" و"سكينر" في تطوير الأساليب التعليمية.

1.5. توظيف التعزيز في العملية التعليمية:

يعدّ التعزيز أحد أهم التطبيقات السلوكية التي أثبتت فاعليتها في رفع مستوى التحصيل وتنمية السلوك المرغوب.

1.1.5. التعزيز الإيجابي:

وذلك بتقديم مكافأة أو مدح بعد السلوك الجيد مثل الاجتهاد، المشاركة، أو الانضباط. فقد أكّد "سكينر" أنّ التعزيز الفوري يزيد احتمال تكرار السلوك بنسبة عالية. **(Skinner, 1953, p. 87)**

ويشير **(مرسي، 2017. ص203)** إلى أنّ التعزيز الإيجابي يُعد من أقوى أدوات الضبط التربوي.

2.1.5. التعزيز السلبي:

وذلك بإزالة مثير مزعج بعد ظهور السلوك المطلوب، مثل تقليل الواجبات عند تحسّن مستوى الطالب. **(الحيلة، 2012. ص99)**

2.5. تشكيل السلوك:

يُستخدم تشكيل السلوك في تعليم المهارات المعقدة التي يصعب تعلمها دفعة واحدة، حيث يتم تقسيم المهارة إلى خطوات صغيرة يعزز كل منها حتى يصل المتعلم إلى المهارة النهائية.

وقد أكّد **(العلوي 2019. ص118)**، أنّ تشكيل السلوك من أنسب الأساليب لتعليم الأطفال ذوي الصعوبات أو المتعلمين المبتدئين في المهارات الحركية أو اللغوية.

3.5. التعليم المبرمج والتعليم الذاتي:

تُعد النظرية السلوكية الأساس الذي بُني عليه التعليم المبرمج، الذي يقوم على مبادئ:

- تقسيم المحتوى إلى خطوات صغيرة.
- توفير تغذية راجعة فورية.
- الانتقال من خطوة لأخرى حسب إتقان المتعلم.

ويذكر **(زهران، 2015. ص167)** أنّ التعليم المبرمج يعتمد بصورة مباشرة على قوانين التعزيز والجداول التي وضعها سكينر.

4.5. إدارة الصف وضبط السلوك:

اعتمدت المدارس الحديثة على مبادئ السلوكية في ضبط بيئة التعلم، وأهم الأدوات هي:

1.4.5. الاقتصاد الرمزي: وهو نظام يمنح المتعلمين نقاطًا أو رموزًا عند السلوك المرغوب يمكن استبدالها بمكافآت لاحقًا، وقد أثبت هذا النظام فعاليته خصوصًا مع المتعلمين صعاب التكيف.

(الرباعي، 2020. ص190)

2.4.5. جداول التعزيز: استخدام جداول النسبة أو الزمن في تعزيز السلوك لتحقيق استقرار طويل الأمد.
(Skinner, 1957, p. 121)

2.4.5. الإطفاء: التوقف عن تعزيز السلوك غير المرغوب ليتلاشى تدريجيًا، وقد أوضح **(حسن، 2018، ص139)**، أنّ الإطفاء ناجح مع السلوكيات المكتسبة بالتعزيز.

5.5. تصميم المناهج الدراسية:

استفادت مناهج التربية من الفكر السلوكي في:

- تحديد أهداف سلوكية واضحة قابلة للقياس.
- التركيز على التعلم القائم على الأداء.
- تقديم المحتوى من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد. **(العساف، 2019. ص83)**

كما أسهمت النظرية السلوكية في تطوير استراتيجيات قائمة على الاستجابة الصحيحة وتكرارها لضمان ترسيخ التعلم.

6.5. بناء الاختبارات والتقويم:

يستند التقويم السلوكي إلى:

- تحديد السلوك القابل للملاحظة والقياس.
- وضع معايير واضحة للأداء.
- استخدام التعزيز لتحسين نتائج المتعلمين.

ويشير **(الحيلة، 2012. ص128)**، إلى أنّ معظم الاختبارات الموضوعية الحالية متأثرة بالفكر السلوكي من حيث التركيز على الاستجابة الصحيحة.

7.5. العلاج السلوكي وتعديل السلوك في المدارس:

أثرت النظرية السلوكية في بناء برامج تعديل السلوك مثل:

- العقود السلوكية.
- نظام الوقت المستقطع.

- التعزيز التفاضلي.
- التشكيل والتسلسل. **(الرباعي، 2020. ص203)**

وهي أساليب فعالة في معالجة الاندفاع، العدوان، ضعف الانتباه، والسلوكيات الصفّية غير المناسبة.

8.5. تنمية الدافعية لدى المتعلمين:

تُسهم السلوكية في تعزيز الدافعية من خلال:

- المكافآت والمثيرات المشجعة.
- خلق بيئة سلوكية منظمة.
- استخدام التعزيز التدريجي والمتنوع.

وقد أشار **(مرسي، 2017. ص207)**، إلى أنّ التعزيز يعزّز الحماس الداخلي عندما يُستخدم بطريقة معتدلة ومتوازنة.

6. الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية:

على الرغم من الدور الكبير الذي لعبته النظرية السلوكية في تفسير التعلم وتطوير الممارسات التربوية، فإنّها واجهت عدة انتقادات من مدارس علمية مختلفة، خصوصًا المدرسة المعرفية والإنسانية، وتتعلق هذه الانتقادات بمجالات متعددة مثل مفهوم التعلم، طبيعة الإنسان، الدافعية، والبيئة التربوية.

1.6. تجاهل العمليات العقلية الداخلية:

تُعدّ أهم الانتقادات للســـلوكية هو إهمالها للعمليات العقلية الداخلية مثل الإدراك، التفكير، الفهم، الاستدلال، وحل المشكلات، فقد ركزت على السلوك الظاهر فقط دون الاهتمام بما يحدث داخل العقل، بينما تؤكّد النظريات الحديثة أنّ التعلم عملية معرفية معقدة تتجاوز الاستجابات السطحية. **(زهران، 2015. ص155)**

ويؤكد **(الحيلة، 2012. ص142)**، أنّ الاكتفاء بقياس السلوك الظاهر يُعدّ قصورًا في تفسير التعلم.

2.6. النظرة الآلية للإنسان:

تعاملت السلوكية مع الإنسان بوصفه كائنًا آليًا يستجيب للمثيرات وفق قوانين ثابتة، مما يقلل من دوره ككائن عاقل يمتلك إرادة وقرارات ونوايا، ويشير **(حسن، 2018. ص141)**، إلى أنّ هذه النظرة الميكانيكية لا تعكس حقيقة تعقيد الإنسان وتفرده.

3.6. المبالغة في دور التعزيز والعقاب:

رغم أهمية التعزيز، فإن السلوكية ركزت بشكل مفرط على المكافآت الخارجية، مما:

- يضعف الدافعية الداخلية لدى المتعلم.
- يجعل التعلم معتمدًا على المكافآت.
- قد يؤدي إلى زوال السلوك في غياب التعزيز. **(مرسي، 2017. ص212)**

وقد انتقد العديد من الباحثين اعتماد السلوكية على العوامل الخارجية بشكل أساسي لإحداث التغيير.

4.6. قصور في تفسير تعلم اللغة والمهارات العليا:

أكدت الأبحاث أن تعلّم اللغة لا يمكن اختزاله في تعزيز واستجابات، فالطفل ينتج جُملًا لم يسمعها سابقًا، وهذا ما يصعب تفسيره سلوكيًا .**(Skinner, 1957, p. 92)** وقد استخدم نعوم تشومسكي هذا النقد في تفنيد تفسير السلوكيين للغة.

كما تعجز السلوكية عن تفسير:

- الإبداع.
- التفكير المجرد.
- التخطيط.
- حل المشكلات المعقدة. **(الرباعي، 2020. ص214)**

5.6. إغفال دور المتعلم الفعّال:

ترى النظريات المعرفية أنّ المتعلم ليس مستقبلًا سلبيًا بل مشارك نشط في بناء المعرفة. أما السلوكية فتركز على التحكم بالسلوك عبر التنظيم البيئي، مما يقلّل من دور المبادرة لدى المتعلم.

(العساف، 2019. ص96)

6.6. ضعف الاهتمام بالعوامل الوجدانية:

تُهمل السلوكية جوانب مهمة مثل:

- المشاعر.
- القيم.
- الميول.
- الطموح، وكذلك الاتجاهات. وهذه الجوانب أساسية في التربية الإنسانية الحديثة.

7.6. قصور في الجانب التربوي الإنساني:

انتقد التربويون السلوكية لأنّها:

- تركّز على الضبط والسيطرة أكثر من التربية الشمولية.
- تعتمد على العقاب في بعض تطبيقاتها. **(زهران، 2015. ص160)**
- قد تؤدي إلى بيئة صفية صارمة تعتمد على المكافآت والتهديدات بدلًا من الحوار والاقتناع.

8.6. محدودية التعميم من تجارب الحيوانات إلى الإنسان:

معظم تجارب السلوكيين أجريت على الفئران والحمام، واعتماد نتائجها لتفسير التعلم البشري يُعدّ مبالغة، لأنّ الإنسان يمتلك تعقيدًا معرفيًا وانفعاليًا أكبر بكثير. **(حسن، 2018. ص143)**.

خاتمة:

تُعدّ النظريات السلوكية من الاتجاهات الأساسية في علم النفس والتربية، إذ ركزت على دراسة السلوك الظاهر وفهم آليات التعلم من خلال المثير والاستجابة والتعزيز، وقد أسهمت هذه النظريات في تطوير أساليب تعليمية فعّالة لضبط السلوك وتنظيم العملية التعليمية، رغم ما وُجّه إليها من انتقادات لتجاهلها الجوانب العقلية والانفعالية للمتعلم. ومع ذلك، تبقى النظريات السلوكية أساسًا مهمًا مهّد لظهور اتجاهات تربوية أكثر شمولًا.

أسئلة تقويمية:

- ما هي أهم النظريات السلوكية وأهم روادها؟
- ما هي أهم مرتكزات ومبادئ النظريات السلوكية؟
- كيف يمكن تطبيق النظريات السلوكية في المجال التربوي؟ مدعما إجابتك بأمثلة واقعية.

المحاضــرة الرابعــة: النظريـــــة البنائيـــــة والاجتماعيـــــة الثقافيـــــــة

تمهيد

التطور التاريخي للنظرية البنائية.

المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية.

مبادئ وأسس النظرية البنائية

فيغوتسكي: التفاعل الاجتماعي والمنطقة القريبة من النمو.

دور المعلّم والمتعلّم.

التطبيقات التربوية (التعلم التعاوني، المشروعات، التعلم المتمركز حول المتعلم...).

الانتقادات التي وجهت للنظرية البنائية.

خاتمة.

تمهيد:

شهد الفكر التربوي المعاصر تحوّلًا نوعيًا في فهم عملية التعلّم، حيث لم يعد المتعلم يُنظر إليه كمتلقٍّ سلبي للمعرفة، بل كعنصر فاعل يشارك في بنائها وتشكيلها انطلاقًا من خبراته السابقة وتفاعله مع محيطه الاجتماعي والثقافي، وقد أسهم هذا التحول في بروز اتجاهات نظرية حديثة كان من أبرزها النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية–الثقافية، اللتان تمثلان امتدادًا نقديًا وتطويريًا للنظريات السلوكية والمعرفية التقليدية.

تنطلق النظرية البنائية من افتراض أساسي مفاده أن المعرفة لا تُنقل جاهزة إلى المتعلم، وإنما تُبنى ذاتيًا من خلال النشاط العقلي والتجربة وحل المشكلات، حيث يلعب المتعلم دورًا محوريًا في تنظيم خبراته وإعادة تفسيرها. أما النظرية الاجتماعية–الثقافية، فتؤكد على البعد الاجتماعي للتعلّم، معتبرة أن المعرفة تنشأ في سياق التفاعل الاجتماعي، وأن اللغة والثقافة والأدوات الرمزية تشكل عناصر أساسية في نمو التفكير وتطور القدرات المعرفية.

ويهدف هذا الفصل إلى تقديم عرض نظري وتحليلي لأسس ومبادئ كل من النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية–الثقافية، مع إبراز أهم روادها ومفاهيمها الأساسية، وبيان انعكاساتها التربوية في الممارسة التعليمية، لاسيما ما يتعلق بدور المتعلم والمعلم، وتنظيم الوضعيات التعليمية، وأهمية التفاعل الاجتماعي في بناء التعلم ذي المعنى.

1. التطور التاريخي للنظرية البنائية:

تُعدّ النظرية البنائية من النظريات التربوية الحديثة التي أسهمت في إحداث تحوّل عميق في فهم طبيعة التعلّم ودور المتعلم في العملية التعليمية. ورغم حداثة ظهورها كمصطلح تربوي، فإن جذورها الفكرية تمتد إلى تطورات فلسفية ونفسية قديمة، تبلورت تدريجيًا حتى أخذت شكلها العلمي في القرن العشرين.

2.1. الجذور الفلسفية للفكر البنائي:

ترتبط البنائية في أصولها الفلسفية بالاتجاه العقلي الذي يؤكد دور العقل في بناء المعرفة، حيث يرى الفلاسفة العقليون أنّ المعرفة ليست انعكاسًا آليًا للواقع الخارجي، بل هي نتاج تفاعل بين الخبرة الحسية والبنى العقلية، وقد أشار عدد من الباحثين العرب إلى أنّ هذا التصور يجد صداه في الفلسفة الكانطية التي أكدت أنّ العقل ينظم الخبرة ولا يكتفي باستقبالها. **(زيتون، 2003. ص21–22)**

وقد مثّلت هذه الرؤية الفلسفية الأساس النظري الذي انطلقت منه البنائية في رفض فكرة المعرفة الجاهزة، والتأكيد على الدور النشط للذات العارفة في تشكيل المعرفة.

3.1. البنائية في علم النفس المعرفي (إسهامات بياجيه):

يُجمع الباحثون على أنّ عالم النفس السويسري "جان بياجيه" هو المؤسس الحقيقي للنظرية البنائية من المنظور النفسي، فقد بيّن من خلال دراساته حول النمو المعرفي أنّ التعلم عملية داخلية بنائية تقوم على تفاعل الفرد مع البيئة، وأنّ الطفل يبني مفاهيمه تدريجيًا عبر مراحل نمائية متتابعة.

(الخليلي، 2012. ص134)

وقد قدّم بياجيه مفاهيم مركزية مثل التمثل والملاءمة والتوازن المعرفي، باعتبارها آليات أساسية لبناء المعرفة، وهو ما شكّل الأساس لما يُعرف بالبنائية الفردية، التي تركز على دور المتعلم في تنظيم خبراته المعرفية. **(زيتون، 2003. ص45)**

4.1. انتقال البنائية إلى المجال التربوي:

مع منتصف القرن العشرين، انتقلت أفكار البنائية من الإطار النفسي إلى المجال التربوي، حيث تم توظيفها في تصميم المناهج وطرائق التدريس، وقد ساهم هذا الانتقال في ظهور ممارسات تعليمية جديدة تُركّز على النشاط، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات بدل الحفظ والتلقين. **(عطية، 2009. ص88)**

وأكد التربويون البنائيون على ضرورة توفير بيئات تعليمية غنية بالمواقف الإشكالية التي تسمح للمتعلم ببناء معرفته بنفسه، مع إعادة تعريف دور المعلم ليصبح موجّهًا وميسّرًا للتعلّم، لا ناقلًا للمعلومات.

(اللقاني والجمل، 2003. ص112)

5.1. تطور البنائية نحو اتجاهات أكثر راديكالية:

في مرحلة لاحقة، تطورت البنائية نحو ما يُعرف بالبنائية الراديكالية، التي شدّدت على الطابع الذاتي للمعرفة، معتبرة أن الحقيقة ليست مطلقة بل نسبية ومرتبطة بخبرة الفرد وتفسيره الشخصي للواقع، وقد تناول عدد من الباحثين العرب هذا الاتجاه بالنقد والتحليل، مشيرين إلى ما يثيره من إشكالات فلسفية وتربوية، خاصة فيما يتعلق بموضوعية المعرفة والمعايير التعليمية. **(زيتون، 2003. ص63)**

6.1. البنائية المعاصرة وآفاق التطور:

مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، شهدت النظرية البنائية تطورًا ملحوظًا تمثّل في توسيع إطارها ليشمل الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتعلّم، مما أتاح دمجها في ممارسات تعليمية حديثة تركز على التفاعل، والتعلم التعاوني، وبناء المعنى في سياقات واقعية ذات دلالة للمتعلم.

(الخليلي، 2012. ص141)

2. المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية:

ترتكز النظرية البنائية على مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تُفسّر كيفية حدوث التعلّم وبناء المعرفة لدى المتعلم، وتشكل هذه المفاهيم إطارًا نظريًا لفهم الدور النشط للمتعلم، وطبيعة المعرفة، وآليات التفاعل مع البيئة التعليمية، ومن أبرز هذه المفاهيم ما يأتي:

1.2. البناء المعرفي:

يقصد بالبناء المعرفي العملية التي من خلالها يُنشئ المتعلم معرفته ذاتيًا اعتمادًا على خبراته السابقة وتفاعله مع المواقف التعليمية الجديدة، فالمعرفة وفق المنظور البنائي لا تُنقل جاهزة من المعلم إلى المتعلم، بل تُبنى تدريجيًا داخل البنية العقلية للفرد، وهو ما يجعل التعلم عملية نشطة وديناميكية.

(زيتون، 2003. ص34)

2.2. المعرفة القبلية (الخبرة السابقة):

تؤكد النظرية البنائية على أهمية المعارف القبلية التي يمتلكها المتعلم قبل الدخول في الموقف التعليمي، حيث تُعد هذه المعارف أساسًا لتفسير المعلومات الجديدة وربطها بما هو موجود سابقًا في البناء المعرفي، ويُعد تجاهل هذه المعارف سببًا رئيسًا في ضعف التعلم ذي المعنى. **(الخليلي، 2012. ص128)**

3.2. التمثل (الاستيعاب):

التمثل هو العملية التي يقوم فيها المتعلم بدمج الخبرات أو المعلومات الجديدة ضمن البنى المعرفية القائمة

لديه دون إحداث تغيير جوهري فيها، ويحدث التمثل عندما تكون المعارف الجديدة متوافقة نسبيًا مع ما يمتلكه المتعلم من مفاهيم سابقة. **(زيتون، 2003. ص46)**

4.2. المواءمة (الملاءمة):

تشير المواءمة إلى العملية التي يتم فيها تعديل البنى المعرفية القائمة أو إعادة تنظيمها من أجل استيعاب خبرات جديدة لا يمكن دمجها عبر التمثل فقط، وتُعد المواءمة مؤشرًا على حدوث تعلم حقيقي وتغير معرفي عميق لدى المتعلم. **(الخليلي، 2012. ص135)**

5.2. التوازن المعرفي:

يقصد بالتوازن المعرفي حالة الانسجام بين البنى المعرفية لدى المتعلم وخبراته الجديدة، وعندما يواجه المتعلم موقفًا تعليميًا لا يتوافق مع معارفه السابقة، يحدث ما يُعرف بعدم التوازن، الذي يدفعه إلى البحث والتفكير من أجل استعادة التوازن من خلال التمثل أو المواءمة. **(عطية، 2009. ص92)**

6.2. التعلم بالاكتشاف:

يرتبط التعلم بالاكتشاف ارتباطًا وثيقًا بالمنظور البنائي، حيث يُنظر إليه كأسلوب تعليمي يمكّن المتعلم من الوصول إلى المعرفة بنفسه من خلال الاستقصاء، والتجريب، وحل المشكلات، بدل تلقيها بصورة مباشرة. ويسهم هذا النوع من التعلم في تنمية التفكير، وبناء الفهم العميق للمفاهيم.

(اللقاني والجمل، 2003. ص119)

7.2. التعلم ذي المعنى:

يعني التعلم ذي المعنى قدرة المتعلم على ربط المعرفة الجديدة بمعارفه السابقة وربطها بسياقات واقعية ذات دلالة، مما يؤدي إلى فهم أعمق وبقاء أثر التعلم لمدة أطول، ويُعد هذا المفهوم من الأهداف الرئيسة التي تسعى النظرية البنائية إلى تحقيقها داخل المواقف التعليمية. **(زيتون، 2003. ص52)**

3. المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية:

تستند النظرية البنائية إلى مجموعة من المبادئ والأسس التربوية والمعرفية التي تفسّر طبيعة التعلم وكيفية حدوثه، وتحدد أدوار كل من المتعلم والمعلم داخل الموقف التعليمي، وتشكل هذه المبادئ إطارًا نظريًا لتصميم الممارسات التعليمية الحديثة القائمة على التعلم النشط وبناء المعنى.

1.3. التعلم عملية بنائية نشطة:

تنطلق النظرية البنائية من مبدأ أساسي مفاده أنّ التعلم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء معرفته ذاتيًا

من خلال التفاعل مع الخبرات والمواقف التعليمية، وليس مجرد استقبال سلبي للمعلومات، ويؤكد هذا المبدأ على دور النشاط العقلي في الفهم وإعادة التنظيم المعرفي. **(زيتون، 2003. ص31)**

2.3. مركزية المتعلم في العملية التعليمية:

يُعد المتعلم محور العملية التعليمية في التصور البنائي، حيث يُنظر إليه كفاعل أساسي في بناء المعرفة، يمتلك خبرات ومعارف سابقة تؤثر في تعلمه اللاحق، ويقتضي هذا المبدأ مراعاة الفروق الفردية، وإتاحة الفرص للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم وبناء تصوراتهم الخاصة. **(الخليلي، 2012. ص127)**

3.3. أهمية الخبرة السابقة:

تؤكد النظرية البنائية أنّ التعلم الجديد لا يحدث بمعزل عن الخبرات السابقة، بل يُبنى عليها ويُعاد تفسيره في ضوئها، لذلك فإنّ تشخيص المعارف القبلية للمتعلمين يُعد شرطًا أساسيًا لتحقيق التعلم ذي المعنى وتجنب التعلم الآلي. **(عطية، 2009. ص90)**

4.3. التعلم يحدث في سياق مشكل:

ترى البنائية أنّ التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يتم في سياقات واقعية أو مواقف إشكالية تثير التساؤل والتفكير، وتدفع المتعلم إلى البحث عن حلول، فالمشكلة التعليمية تُعد محفزًا أساسيًا لإحداث عدم التوازن المعرفي الذي يقود إلى التعلم. **(زيتون، 2003. ص54)**

5.3. دور التفاعل في بناء المعرفة:

رغم تركيز البنائية على البعد الفردي، فإنّها تؤكد على أهمية التفاعل، سواء مع البيئة المادية أو مع الآخرين، في بناء المعرفة، فالتفاعل يتيح تبادل الأفكار ومناقشة التصورات وتصحيح المفاهيم الخاطئة، مما يعزز الفهم العميق. **(اللقاني والجمل، 2003. ص121)**

6.3. دور المعلم موجهًا وميسرًا:

وفق المنظور البنائي، يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم، حيث يقوم بتصميم المواقف التعليمية وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير وتقديم الدعم المناسب دون فرض المعرفة الجاهزة على المتعلم. **(الخليلي، 2012. ص139)**

7.3. التقويم جزء من عملية التعلم:

لا يُنظر إلى التقويم في النظرية البنائية على أنّه مرحلة نهائية فقط، بل هو عملية مستمرة ترافق التعلم وتهدف إلى تشخيص الفهم ومتابعة تطور البناء المعرفي لدى المتعلم وتقديم تغذية راجعة تساعده على تحسين تعلمه. **(عطية، 2009. ص98)**

4. التفاعل الاجتماعي عند فيغوتسكي:

يُعدّ التفاعل الاجتماعي حجر الزاوية في النظرية الاجتماعية–الثقافية لليف فيغوتسكي، إذ يرى أنّ التعلم لا يحدث في عزلة، بل يتشكل داخل سياق اجتماعي وثقافي من خلال التفاعل مع الآخرين الأكثر خبرة (المعلم، الوالدان، الأقران)، ويؤكد فيغوتسكي أنّ العمليات العقلية العليا تنشأ أولًا على المستوى الاجتماعي ثم تُستدمج داخليًا على المستوى الفردي، وهو ما عبّر عنه بقوله إن كل وظيفة عقلية تظهر مرتين: مرة بين الناس، ومرة داخل الفرد. **(فيغوتسكي، 2007. ص57)**

ويمنح فيغوتسكي اللغة دورًا محوريًا باعتبارها أداة ثقافية أساسية للوساطة المعرفية، فمن خلالها ينتقل التفكير من كونه نشاطًا خارجيًا اجتماعيًا إلى نشاط داخلي ذاتي، كما تُعدّ الأدوات والرموز الثقافية (كاللغة والكتابة والأعداد) وسائل تنظم التفكير وتوجهه. **(أبو حطب، 1999. ص112)**

ويترتب على ذلك أنّ التعلم الفعّال هو تعلم مُوَجَّه اجتماعيًا، يقوم على الحوار، والتفاوض حول المعنى، والعمل التعاوني، وليس مجرد استقبال سلبي للمعلومات.

1.4. مفهوم المنطقة القريبة من النمو (ZPD) :

تُعدّ المنطقة القريبة من النمو (Zone of Proximal Development) من أشهر مفاهيم فيغوتسكي وأكثرها تأثيرًا في التربية الحديثة. ويعرّفها بأنّها:

"المسافة بين مستوى النمو الفعلي الذي يحدده الأداء المستقل للمتعلم، ومستوى النمو الممكن الذي يحدده الأداء تحت إشراف الراشدين أو بالتعاون مع أقران أكثر كفاءة". **(فيغوتسكي، 2007. ص86)**

ويُميز فيغوتسكي بين:

- **مستوى النمو الفعلي:** ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده.
- **مستوى النمو المحتمل:** ما يستطيع إنجازه بمساعدة الآخرين.

وتكمن أهمية هذا المفهوم في أنّ التعليم ينبغي أن يستهدف ما هو في طور التكوين لا ما اكتمل نضجه، لأنّ التعلم الجيد يسبق النمو ويدفعه إلى الأمام. **(زهران، 2010. ص143)**

2.4. الدعامة التعليمية (Scaffolding) وعلاقتها بالمنطقة القريبة من النمو:

رغم أنّ مصطلح الدعامة التعليمية لم يرد صراحة عند فيغوتسكي، إلا أنّه يُستخلص من أفكاره، ويقصد به تقديم دعم مؤقت للمتعلم داخل منطقته القريبة من النمو، ثم سحبه تدريجيًا كلما زادت كفاءته، ويتمثل هذا الدعم في التوجيه، وطرح الأسئلة، والنمذجة، والتغذية الراجعة. **(أبو حطب، 1999. ص118)**

3.4. الدلالات التربوية لمفهومي التفاعل الاجتماعي والمنطقة القريبة من النمو:

تؤدي أفكار فيغوتسكي إلى جملة من النتائج التربوية المهمة، من أبرزها:

- التركيز على التعلم التعاوني والعمل الجماعي داخل القسم.
- إعادة تعريف دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مُوَجِّه ووسيط.
- اعتماد التقويم التشخيصي للكشف عن المنطقة القريبة من النمو، لا الاكتفاء بقياس الأداء الحالي.
- مراعاة البعد الثقافي والاجتماعي في تصميم المناهج والأنشطة التعليمية.

5. دور المعلم والمتعلم في النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية على افتراض أساسي مفاده أنّ المعرفة لا تُنقل جاهزة من المعلم إلى المتعلم، بل يُعاد بناؤها ذاتيًا من طرف المتعلم من خلال نشاطه العقلي وتفاعله مع محيطه الاجتماعي والثقافي. ووفق هذا التصور، فإنّ أدوار كل من المعلم والمتعلم تشهد تحولًا جذريًا مقارنة بالنموذج التقليدي للتدريس.

1.5. دور المعلم في النظرية البنائية:

لم يعد المعلم في التصور البنائي مصدرًا وحيدًا للمعرفة، بل أصبح مُيسِّرًا ومُوَجِّهًا للتعلم، يهيئ الظروف الملائمة لبناء المعرفة بدل تقديمها في صورة جاهزة، ويتمثل دوره الأساسي في تصميم مواقف تعليمية إشكالية تثير التفكير، تحفّز المتعلم على البحث والاكتشاف. **(زهران، 2010. ص176)**

ويتمثل دور المعلم البنائي في مجموعة من المهام، من أهمها:

- تنظيم بيئة تعلم نشطة تسمح بالتجريب، والمناقشة، والتفاعل الاجتماعي. **(فيغوتسكي، 2007. ص91)**
- تشخيص المعارف القبلية للمتعلمين باعتبارها نقطة الانطلاق في بناء المعرفة الجديدة.
- تقديم الدعم والتوجيه داخل المنطقة القريبة من النمو، مع سحبه تدريجيًا كلما ارتفعت كفاءة المتعلم.
- تشجيع التعلم التعاوني والحوار الصفي بوصفهما وسيلتين لبناء المعنى.
- تنويع استراتيجيات التقويم والتركيز على التقويم التكويني بدل الاقتصار على التقويم الختامي.

(أبو حطب، 1999. ص124)

وعليه، فإنّ المعلم في البنائية يؤدي دور الوسيط المعرفي الذي يربط بين المتعلم والمعرفة، ويُسهم في توجيه العمليات الذهنية دون فرضها.

2.5. دور المتعلم في النظرية البنائية:

يحتل المتعلم موقعًا مركزيًا في النظرية البنائية، إذ يُنظر إليه بوصفه فاعلًا نشطًا يشارك بوعي في بناء

معارفه، وليس مستقبلًا سلبيًا للمعلومات، فالمعرفة تُبنى من خلال نشاط المتعلم الذهني، وإعادة تنظيم خبراته السابقة في ضوء المعطيات الجديدة. **(بياجيه، 2003. ص64)**

ويتجسد دور المتعلم البنائي في:

- الاستكشاف والبحث عن الحلول بدل تلقيها جاهزة.
- التفاعل الاجتماعي مع المعلم والأقران لتبادل وجهات النظر وبناء المعنى المشترك.
- الربط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة لتحقيق الفهم العميق.
- تحمل المسؤولية عن تعلمه من خلال التخطيط، والمتابعة، والتقويم الذاتي.
- التعلم من الخطأ باعتباره خطوة أساسية في بناء المعرفة لا مؤشرًا على الفشل. **(زهران، 2010. ص179)**

وبذلك يتحول المتعلم إلى شريك حقيقي في العملية التعليمية، يسهم في صياغة أهداف التعلم ومساراته.

3.5. العلاقة التكاملية بين دور المعلم والمتعلم:

تؤكد البنائية على العلاقة التكاملية بين المعلم والمتعلم، حيث لا يقوم التعلم البنائي على إلغاء دور المعلم أو تحميل المتعلم عبئًا كاملًا، بل على توازن ديناميكي بين التوجيه والاستقلالية، فالمعلم يضبط مسار التعلم ويوجه النشاط، بينما يتولى المتعلم بناء المعنى واكتساب الفهم. **(الخولي، 2012. ص88)**

4.5. الدلالات التربوية لأدوار المعلم والمتعلم في البنائية:

تُفضي هذه الرؤية إلى مجموعة من النتائج التربوية، من أهمها:

- إعادة النظر في تصميم المناهج الدراسية لتكون قائمة على المشكلات والأنشطة.
- اعتماد طرائق تدريس نشطة كالتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني.
- تعزيز استقلالية المتعلم وتنمية التفكير النقدي.
- الانتقال من ثقافة التلقين إلى ثقافة البناء المشترك للمعرفة.

6. التطبيقات التربوية للنظرية البنائية:

(التعلم التعاوني، التعلم بالمشروعات، التعلم المتمركز حول المتعلم، وغيرها):

تُعدّ التطبيقات التربوية من أهم جوانب النظرية البنائية، إذ تمثل الانتقال من الإطار النظري المجرد إلى الممارسة الصفية الفعلية، وتنطلق هذه التطبيقات من مبدأ أساسي مفاده أنّ التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يُشارك المتعلم بنشاط في بناء المعرفة، من خلال التفاعل الاجتماعي، وحل المشكلات، وربط الخبرات الجديدة بالمعارف السابقة، في سياق تعليمي هادف. **(زهران، 2010. ص183)**

1.6. التعلم التعاوني:

يُعدّ التعلم التعاوني من أبرز التطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية، خاصـــة في ضـــوء أفكار فيغوتسكي حول التفاعل الاجتماعي والمنطقة القريبة من النمو، ويقصد به تنظيم المتعلمين في مجموعات صغيرة غير متجانسة، يعمل أفرادها معًا لتحقيق هدف تعليمي مشترك، مع توزيع الأدوار والمسؤوليات. **(الخولي، 2012. ص102)**

1.1.6. خصائص التعلم التعاوني:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة.
- التفاعل الوجاهي المباشر.
- تحمل المسؤولية الفردية والجماعية.
- تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية.

2.1.6. أهميته في التعلم البنائي:

يســـهم التعلم التعاوني في تبادل الخبرات ووجهات النظر، مما يســـمح بإعادة بناء المعرفة من خلال الحوار والنقاش، كما يتيح للمتعلمين الأقل كفاءة الاســـتفادة من دعم الأقران الأكثر خبرة داخل المنطقة القريبة من النمو. **(فيغوتسكي، 2007. ص94)**

2.6. التعلم بالمشروعات:

يُعدّ التعلم بالمشـروعات (Project-Based Learning) من التطبيقات العملية التي تنسـجم مع الفلسـفة البنائية، حيث يقوم المتعلمون بإنجاز مشـــروع تعليمي ممتد زمنيا، ينطلق من مشـــكلة حقيقية أو ســـؤال محوري، ويتطلب البحث والتخطيط وجمع المعلومات وتحليلها وعرض النتائج. **(زهران، 2010. ص186)**

1.2.6. خصائص التعلم بالمشروعات:

- الارتباط بالواقع وحاجات المتعلمين.
- دمج المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.
- تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم).
- تعزيز الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

2.2.6. دوره في بناء المعرفة:

يسمح التعلم بالمشروعات للمتعلم ببناء المعرفة بصورة تكاملية، إذ يوظف معارفه السابقة ويعيد تنظيمها أثناء مواجهة المشكلات الواقعية، مما يحقق تعلما ذا معنى واستمرارية. **(بياجيه، 2003. ص71)**

3.6. التعلم المتمركز حول المتعلم:

يرتكز التعلم المتمركز حول المتعلم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، بحيث تُبنى الأنشـــطة والأهداف وطرائق التدريس انطلاقًا من حاجاته واهتماماته وقدراته، ويتوافق هذا التوجه مع الأسـس البنائية التي تؤكد على الفاعلية الذاتية للمتعلم في بناء المعرفة. **(الخولي، 2012. ص109)**

1.3.6. مظاهره الأساسية:

احترام الفروق الفردية بين المتعلمين.

إتاحة حرية الاختيار في بعض الأنشطة وأساليب التعلم.

تشجيع التعلم الذاتي والتقويم الذاتي.

الانتقال من دور الملقن إلى دور الموجه.

2.3.6. أهميته تربويًا:

يسـهم هذا النمط في تنمية الدافعية الداخلية للتعلم، ويعزز الشـعور بالكفاءة والاسـتقلالية، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعلم وعمقه. **(زهران، 2010. ص188)**

4.6. التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات:

يُعدّ التعلم بالاكتشـاف وحل المشـكلات من التطبيقات البنائية التي تركز على النشـاط العقلي للمتعلم، حيث يُوضـع المتعلم أمام مواقف تعليمية تتطلب البحث والاسـتقصـاء، بدل تقديم الحلول جاهزة، ويؤكد بياجيه أنّ التعلم الحقيقي يحدث عندما يواجه المتعلم حالة من عدم التوازن المعرفي تدفعه إلى إعادة تنظيم بنياته العقلية. **(بياجيه، 2003. ص66)**

5.6. التقويم البنائي المصاحب للتعلم:

يرتبط تطبيق النظريـة البنـائيـة بتبني التقويم البنـائي (التكويني) الـذي يرافق عمليـة التعلم، ويهـدف إلى تشـخيص الصـعوبات وتقديم التغذية الراجعة المسـتمرة، بدل الاقتصـار على قياس النتائج النهائية، ويشـمل ذلك الملاحظة، وملفات الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. **(أبو حطب، 1999. ص131)**

6.6. دور المعلم في تفعيل التطبيقات البنائية:

تتطلب هذه التطبيقات من المعلم:

- التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية.
- تهيئة بيئة صفية محفزة وآمنة للحوار.
- تقديم الدعم داخل المنطقة القريبة من النمو.

– تقبل الخطأ بوصفه جزءًا من التعلم.

7. الانتقادات الموجهة للنظرية البنائية:

على الرغم من الأهمية البالغة التي اكتسبتها النظرية البنائية في الحقل التربوي المعاصر، وما قدمته من تصور متجدد للتعلم بوصفه عملية نشطة قائمة على بناء المعرفة، إلا أنها تعرضت لجملة من الانتقادات النظرية والمنهجية والتطبيقية، خاصة عند نقلها من الإطار النظري إلى الممارسة الصفية.

1.7. المبالغة في دور المتعلم على حساب دور المعلم:

يرى عدد من الباحثين التربويين أنّ النظرية البنائية تُضخّم من دور المتعلم وتقلل من أهمية الدور التوجيهي للمعلم، مما قد يؤدي إلى ضعف الضبط البيداغوجي داخل الصف، خاصة في المراحل التعليمية الأولى.

ويشير **(زيتون، 2007. ص214)** إلى أنّ تقليص دور المعلم إلى مجرد "مسهّل" قد يُفقد العملية التعليمية بعدها التنظيمي، ويجعل التعلم عرضة للعشوائية وسوء الفهم المفاهيمي، كما يؤكد **(عبد الرحمن، 2010. ص89)**، أنّ المتعلم لا يستطيع دائمًا بناء المعرفة بشكل صحيح دون توجيه علمي ممنهج، خاصة في المفاهيم المجردة والمعقدة.

2.7. غموض المفاهيم وصعوبة تحويلها إلى إجراءات تطبيقية:

تُنتقد النظرية البنائية بسبب غموض بعض مفاهيمها الأساسية مثل: البناء المعرفي، التعلم بالاكتشاف، التفاوض الاجتماعي للمعنى، حيث يصعب في كثير من الأحيان ضبطها إجرائيًا داخل المواقف الصفية.

ويرى **(ملحم، 2006. ص162)** أنّ هذا الغموض يخلق تباينًا كبيرًا في تطبيق النظرية من معلم لآخر، مما يؤثر في مصداقية نتائجها التعليمية.

3.7. إهمال المحتوى المعرفي المنظم أحيانًا:

يشير بعض النقاد إلى أنّ التركيز البنائي على الخبرة الذاتية والتفاعل الاجتماعي قد يؤدي إلى إضعاف الاهتمام بالمحتوى العلمي المنظم، خاصة في المواد التي تتطلب تسلسلًا منطقيًا صارمًا كعلوم الرياضيات والفيزياء، ويؤكد **(قطامي، 2013. ص141)** أنّ التعلم القائم على الاكتشاف وحده لا يضمن دائمًا بناء المعرفة الصحيحة، وقد ينتج عنه تعلم سطحي أو ناقص في غياب التوجيه المنظم.

4.7. صعوبة التطبيق في البيئات التعليمية الواقعية:

من الانتقادات العملية البارزة أن تطبيق البنائية يتطلب شروطًا تنظيمية وبشرية خاصة، مثل تقليل أعداد المتعلمين وتوفير وقت ووسائل تعليمية مناسبة.

ويرى (**أبو جادو، 2011. ص233**) أنّ هذه الشروط لا تتوافر غالبًا في المدارس ذات الأقسام المكتظة، مما يجعل تطبيق التعلم التعاوني أو التعلم بالمشروعات أمرًا صعب التحقيق.

5.7. عدم مراعاة الفروق الفردية المعرفية بشكل كافٍ:

رغم تأكيد البنائية على التعلم المتمركز حول المتعلم، إلا أنّ بعض تطبيقاتها تفترض قدرة جميع المتعلمين على التعلم بالاكتشاف بنفس الكفاءة، ويشير (**عياش، 2009. ص97**) إلى أنّ هذا الافتراض لا يراعي الفروق الفردية في القدرات العقلية وأنماط التعلم، مما قد يؤدي إلى شعور بعض المتعلمين بالإحباط أو العجز.

6.7. محدودية الأدلة التجريبية القاطعة:

يذهب بعض الباحثين إلى أنّ فعالية النظرية البنائية لم تُثبت تجريبيًا بشكل حاسم في جميع المواقف التعليمية، حيث تشير بعض الدراسات إلى أنّ التعليم الموجه أكثر فاعلية في اكتساب المهارات الأساسية قبل الانتقال إلى استراتيجيات التعلم البنائي. (**زيتون، 2007. ص221**)

7.7. إشكالية التقويم في التعليم البنائي:

تواجه النظرية البنائية انتقادات متعلقة بآليات التقويم، لاعتمادها على أساليب التقويم البديل مثل المشاريع وملفات الإنجاز، ويرى (**ملحم، 2006. ص175**) أنّ هذه الأساليب تطرح إشكاليات تتعلق بالموضوعية والدقة، خاصة في الأنظمة التعليمية التي تعتمد على الامتحانات الموحدة.

خاتمة:

تُظهر هذه الانتقادات أنّ النظرية البنائية، رغم قيمتها العلمية والتربوية، ليست نموذجًا مكتملًا أو صالحًا للتطبيق المطلق، بل تحتاج إلى التكامل مع أساليب التدريس الموجه، بما يحقق التوازن بين التوجيه والاكتشاف، وبين التنظيم المعرفي ونشاط المتعلم.

أسئلة تقويمية:

- ما هي أهم النظريات البنائية؟ وأهم روادها؟
- ما هي أهم مرتكزات النظريات البنائية؟
- فيما تتمثل أوجه الإختلاف بين النظريات البنائية والسلوكية؟
- فيما تتمثل التطبيقات التربوية للنظريات البنائية؟ دعم إجابتك بأمثلة واقعية.

المحاضرة الخامســـــة: النظريـــــات المعرفيـــــة فـــــي التربيـــــة

تمهيـــــــــــــد.

التطور التاريخي للنظرية المعرفية.

مدرسة الجشطالت.

نظرية بياجيه: مراحل النمو المعرفي.

التطبيقات التربوية.

الانتقادات التي وجهت لها.

خاتمة.

1. التطور التاريخي للنظرية المعرفية:

تُعدّ النظرية المعرفية من الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة التي جاءت لتصحيح القصور الذي ظهر في التفسير السلوكي للتعلم، وقد مرت بعدّة مراحل تاريخية أسهمت في بلورة مفاهيمها الأساسية، حتى أصبحت الاتجاه السائد في علم النفس التربوي في العصر الحديث.

1.1. الجذور الفلسفية والمعرفية (قبل 1900):

ترجع جذور الفكر المعرفي إلى الفلسفة اليونانية، خصوصًا أفكار كل من "أفلاطون" و"أرسطو" حول طبيعة المعرفة ودور العقل، كما ساهم الفيلسوف "ديكارت" لاحقًا في دعمه عندما أكد أنّ "العقل هو أساس الفهم والمعرفة". **(الحيلة، 2012. ص155)**، هذه الأسس الفلسفية مهدت لظهور فكرة أنّ العقل فاعل وليس مستجيبًا سلبيًا للمثيرات.

2.1. المرحلة التمهيدية لعلم النفس المعرفي (1900–1950):

1.2.1. علم النفس الجشطالت (Gestalt):

ظهر في ألمانيا في أوائل القرن العشرين على يد كوفكا، فيرتهايمر، وكوهلر، وركّز الجشطالتيون على مبادئ:

- الكلية.
- التنظيم.
- الإدراك.
- البنية الداخلية.

وقد اعتبروا أنّ "الخبرة الإدراكية ليست مجموع أجزائها بل بنية كلية". **(العساف، 2019. ص112)**، كان لهذا الاتجاه تأثير بالغ في رفض التفسير السلوكي للعمليات العقلية.

2.2.1. نقد السلوكية وبداية التحوّل:

في الأربعينيات والخمسينيات بدأ باحثون ينتقدون السلوكية لعدم قدرتها على تفسير اللغة والتفكير، من أبرزهم: – كارل لوين، – تولمان (الخرائط المعرفية).

وقد أكد "تولمان" أنّ التعلم ليس مجرد ارتباط آلي، بل "تكوين خرائط معرفية داخل عقل المتعلم".

(الرباعي، 2020. ص221)

3.1. الثورة المعرفية (1950–1970):

تُعدّ هذه المرحلة نقطة التحول الحقيقية في نشأة النظرية المعرفية بصورتها الحديثة، وتسمى بـــ "الثورة المعرفية".

1.3.1. نقد تشومسكي لسكينر:

في سنة 1959 نشر نعوم تشومسكي نقده الشهير لكتاب سكينر"Verbal Behavior"، مؤكدًا أنّ السلوك اللغوي لا يمكن تفسيره بالتعزيز وحده. **(Chomsky, 1959, p. 34)**

فتح هذا النقد الباب لظهور منظور جديد يركز على معالجة المعلومات داخل العقل.

2.3.1. ظهور نموذج معالجة المعلومات:

تأثر علماء النفس بتطور التكنولوجيا والحواسيب، ووضعوا نماذج تشبه عمل الدماغ بعمل الحاسب:

- مدخلات.
- معالجة.
- تخزين.
- استرجاع.

وقد كان هذا النموذج أساسًا لعلم النفس المعرفي الحديث. **(زهران، 2015. ص188)**

3.3.1. أعمال بياجيه:

يُعدّ جان بياجيه أحد أبرز رواد الاتجاه المعرفي، حيث قدم نظرية المراحل النمائية التي توضح تطور تفكير الطفل من الحس–حركي حتى العمليات الشكلية، وقد أكد أنّ "المتعلم يبني معرفته بنفسه عبر التفاعل النشط مع البيئة". **(بياجيه، 1972. ص56؛ نقلًا عن العلوي، 2019. ص132)**

4.1. مرحلة التوسع والنضج (1970–2000):

بدأ الاتجاه المعرفي يتوسع ليشمل مجالات متعددة:

1.4.1. نظرية برونر (التعلم بالاكتشاف):

أكد برونر أهمية التمثيل العقلي واعتبر أنّ التعلم يحدث عندما يكتشف المتعلم المعرفة بنفسه.

(الحيلة، 2012. ص162)

2.4.1. نظرية فيغوتسكي (البنائية الاجتماعية):

ركز فيغوتسكي على دور الثقافة واللغة في تشكيل التفكير، وقدّم مفهوم:

- المنطقة القريبة من النمو(ZPD)
- التعلّم التعاوني
- وكان لآرائه تأثير كبير في تطوير المناهج التربوية.

3.4.1. نماذج الذاكرة:

قدّم باحثون مثل أتكينسون وشيفرن نموذج الذاكرة (1971)، وأوضحوا أنّ التعلم يعتمد على:

- الانتباه.
- الترميز.
- التخزين.
- الاسترجاع. **(مرسي، 2017. ص218)**

هذه النماذج عززت فهمًا جديدًا لمفهوم التعلم بوصفه معالجة نشطة للمعلومات.

5.1. الاتجاهات المعرفية المعاصرة (2000–إلى اليوم):

شهدت المرحلة الحديثة مزيدًا من التطور في فهم التعلم المعرفي، ومنها:

1.5.1. البنائية (Constructivism):

تؤكد على أنّ المعرفة تُبنى بناءً شخصيًا واجتماعيًا، ويشكل المتعلم بيئته المعرفية من خلال:

- التجربة.
- حل المشكلات.

التفاعل الاجتماعي. **(الرباعي، 2020. ص233)**

2.5.1. نظرية التعلم فوق المعرفي (Metacognition):

تركز على قدرة المتعلم على مراقبة تفكيره وتنظيمه، وتعد من أقوى المفاهيم الحديثة في التعلم.

(العساف، 2019. ص143)

3.5.1. الذكاء المتعدد:

"هوارد جاردنر" قدّم تصورًا جديدًا للقدرات العقلية، مؤكدًا أنّ الذكاء ليس قدرة واحدة بل مجموعة قدرات. **(Gardner, 1993, p. 12)**.

4.5.1. نظرية معالجة المعلومات الموسعة:

تركّز على تأثير الانتباه، الذاكرة العاملة، وسرعة المعالجة على التحصيل الدراسي.

وكملخص التطور التاريخي للنظرية المعرفية (باختصار):

- **جذور فلسفية:** العقل أساس المعرفة.
- **مرحلة الجشطالت:** الإدراك والبنية الكلية.
- **التحول ضد السلوكية:** الخرائط المعرفية وتولمان.
- **الثورة المعرفية:** نقد تشومسكي، نماذج الحاسوب، بياجيه.
- **مرحلة النضج:** برونر، فيغوتسكي، نماذج الذاكرة.
- **الاتجاهات الحديثة:** البنائية، فوق المعرفة، الذكاءات المتعددة.

2. المدرسة الجشطلتية (Gestalt School):

تُعد المدرسة الجشطلتية من أبرز المدارس التي مهدت لظهور الاتجاهات المعرفية في علم النفس، وقد ظهرت في ألمانيا بداية القرن العشرين كردّ فعل على السلوكية التي ركزت على العناصر الصغيرة للسلوك، بينما ركّزت الجشطلتية على الكلية والتنظيم العقلي في فهم الإدراك والتعلم.

1.2. نشأة المدرسة الجشطلتية:

ظهرت المدرســـة على يد ثلاثة من علماء النفس الألمان: كورت كوفكا، فولفغانغ كوهلر، وماكس فيرتهايمر.

بدأت إرهاصاتها عام 1912 حينما نشر فيرتهايمر بحثه عن "الحركة الظاهرية" التي تؤكد أن الدماغ يدرك الكل وليس الأجزاء المتفرقة. **(العساف، 2019. ص110)**

2.2. المبادئ الأساسية للمدرسة الجشطلتية:

1.2.2. الكلية (Wholeness):

ترى الجشـطلتية أنّ الخبرة النفسـية هي بناء كلي منظم، وليسـت مجرد مجموع أجزاء، فالإدراك يحدث وفق تنظيم داخلي يفرضه العقل. **(الحيلة، 2012. ص175)**

2.2.2. التنظيم (Organization):

يدرك الإنسان المثيرات وفق مبادئ تنظيمية فطرية، مثل:

- التشابه.

- التقارب.
- الإغلاق.
- الاستمرار.

وقد أثبتت تجارب الجشطالت أن العقل يميل تلقائيًا إلى تنظيم عناصر البيئة بشكل مترابط.

(الرباعي، 2020. ص241)

3.2.2. الاستبصار (Insight):

يُعدّ الاستبصار من أهم مفاهيم الجشطالت، ويعني الانتقال الفجائي من عدم الفهم إلى الفهم عند حل مشكلة ما، من أشهر تجارب ذلك تجربة كوهلر مع القرد "سلطان"، الذي توصّل لحل مشكلة العصا بطريقة فجائية وغير تدريجية. **(زهران، 2015. ص167)**

4.2.2. التعلم كمفهوم عقلي وليس سلوكي:

ترى الجشطلتية أنّ التعلم لا يحدث بالتجربة والخطأ أو التعزيز فقط، بل من خلال تفهم العلاقات بين أجزاء المشكلة. **(العلوي، 2019. ص144)**

3.2. التطبيقات التربوية للمدرسة الجشطلتية:

1.3.2. التعلم بالاستبصار: تشجيع المتعلم على فهم العلاقات بدل الحفظ.

2.3.2. تنظيم المحتوى: عرض المادة بصورة كلية قبل تفصيلها.

3.3.2. حل المشكلات: اعتماد أنشطة تتطلب إعادة تنظيم عناصر المشكلة.

4.3.2. التعلم النشط: دور المتعلم فاعل وليس مستجيبًا فقط.

1.3.2. التمييز الإدراكي: تقديم أمثلة متنوعة تساعد على رؤية الأنماط والعلاقات.

(الحيلة، 2012. ص178–180؛ الرباعي، 2020. ص245)

4.2. الانتقادات التي وُجّهت للمدرسة الجشطلتية:

- اهتمامها الزائد بالإدراك وإهمال الجوانب الأخرى مثل الدافعية والانفعال. **(حسن، 2018. ص152)**
- صعوبة تعميم نتائج تجارب كوهلر لأنها أُجريت على الحيوانات.
- التركيز على الكليات وإهمال دور الخطوات الجزئية اللازمة للتعلم.
- مبادئ التنظيم الإدراكي يصعب قياسها تجريبيًا.

3. نظرية بياجي (مراحل النمو المعرفي):

تُعد نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي من أهم النظريات المعرفية التي فسّرت تطور التفكير الإنساني، حيث يرى بياجيه أن المعرفة لا تُنقل جاهزة إلى الفرد، بل تُبنى تدريجيًا من خلال التفاعل النشط مع البيئة. **(بياجيه، 1985. ص12–14)**، ويؤكد أنّ النمو المعرفي يمر بمراحل متتابعة، لكل مرحلة بنياتها العقلية الخاصة التي تحدد طبيعة التفكير خلالها. **(Piaget, 1970, p. 23)**

1.3. المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه:

ترتكز نظرية بياجيه على مجموعة من المفاهيم المركزية، من أبرزها المخططات المعرفية، التي تمثل الأطر العقلية التي ينظم الفرد من خلالها خبراته. **(بياجيه، 1985. ص45)**، كما يعد التمثل والمواءمة عمليتين أساسيتين في التكيف المعرفي، فالتمثل يتمثل في إدماج الخبرة الجديدة ضمن البنى القائمة، بينما تعني المواءمة تعديل تلك البنى لتتلاءم مع متطلبات الواقع. **(أبو حطب وصادق، 2000. ص67)**، ويُعد التوازن المعرفي آلية تنظيمية تضمن استمرارية النمو العقلي. **(Piaget, 1952, p9)**

2.3. مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

1.2.3. المرحلة الحس–حركية (من الميلاد إلى سنتين):

يرى بياجيه أنّ الطفل في هذه المرحلة يعتمد على النشاط الحسي والحركي في فهم العالم، حيث يكون التفكير مرتبطًا بالفعل المباشر.**(Piaget, 1952, p. 18)** ، ويُعد تطور مفهوم بقاء الشيء من أهم منجزات هذه المرحلة، إذ يدرك الطفل تدريجيًا أنّ الأشياء تستمر في الوجود حتى في غيابها عن الإدراك الحسي. **(بياجيه، 1985. ص96)**

2.2.3. مرحلة ما قبل العمليات (من 2 إلى 7 سنوات):

تتميز هذه المرحلة بظهور التفكير الرمزي واللغة، غير أنّ تفكير الطفل يتسم بالتمركز حول الذات وصعوبة إدراك وجهات نظر الآخرين.**(Piaget, 1970, p74)** ، كما يعجز الطفل عن فهم مفاهيم الثبات، ويميل إلى التفكير الحدسي غير القائم على منطق منظم. **(أبو حطب وصادق، 2000. ص102)**

3.2.3. مرحلة العمليات المادية (من 7 إلى 11 سنة):

يبدأ الطفل في هذه المرحلة باستخدام العمليات العقلية المنطقية المرتبطة بالمحسوس، حيث يصبح قادرًا على التصنيف والترتيب وفهم العلاقات السببية. **(بياجيه، 1985. ص167)**، كما يكتسب مفهوم الثبات بمختلف أشكاله، ويظهر تحسن واضح في التفكير الاجتماعي. **(Piaget, 1970, p. 109)**

4.2.3. مرحلة العمليات الصورية (من 11 سنة فما فوق):

تمثل هذه المرحلة أعلى مستويات التفكير المعرفي، حيث يصبح الفرد قادرًا على التفكير المجرد، وصياغة الفروض، واختبارها ذهنيًا دون الاعتماد على المحسوسات. **(Piaget, 1952, p148)** ، ويتميز التفكير هنا بالطابع الفرضي الاستنباطي وحل المشكلات المعقدة. **(زيتون، 2003. ص211)**

3.3. الأهمية التربوية لنظرية بياجيه:

تؤكد نظرية بياجيه على ضرورة مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين عند تخطيط المناهج والأنشطة التعليمية، مع الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد. **(زيتون، 2003. ص235)**، كما تدعو إلى اعتماد التعلم القائم على النشاط والاكتشاف بدل التلقين، بما يتناسب مع المرحلة المعرفية للمتعلم.

(أبو حطب وصادق، 2000. ص189)

4.3. نقد نظرية بياجيه:

رغم إسهاماتها البارزة، وُجهت لنظرية بياجيه عدة انتقادات، من أبرزها التقليل من أثر العوامل الاجتماعية والثقافية في النمو المعرفي، والمبالغة في صرامة التتابع المرحلي. **(Piaget, 1970, p131)**، كما أظهرت دراسات لاحقة أنّ بعض الأطفال يمتلكون قدرات معرفية أعلى مما افترضه بياجيه في مراحل معينة.

(زيتون، 2003. ص248)

4. التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية:

تؤكد النظريات المعرفية على أنّ التعلم عملية عقلية داخلية تهدف إلى بناء المعرفة وتنظيمها في البنية المعرفية للمتعلم، من خلال عمليات الإدراك والتذكر والفهم والتفكير. وقد أسهم هذا التوجه في إحداث تحول جوهري في الممارسات التربوية الحديثة، حيث أصبح التركيز على الفهم العميق والنشاط العقلي بدل الحفظ والتلقين. **(زيتون، 2003. ص151)**

1.4. مراعاة الخبرات السابقة والبنية المعرفية:

من أهم التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية ضرورة الانطلاق من الخبرات السابقة للمتعلم عند تقديم التعلمات الجديدة، إذ يشير عدد من التربويين العرب إلى أنّ التعلم يكون أكثر فاعلية عندما تُربط المعرفة الجديدة بالمعارف القبلية المنظمة في البناء المعرفي للمتعلم. **(أبو حطب وصادق، 2000. ص73)**، ويسهم هذا الربط في تحقيق التعلم ذي المعنى وزيادة ثبات أثر التعلم.

2.4. اعتماد التعلم النشط وبناء المعرفة:

تدعو التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية إلى اعتماد أساليب التعلم النشط التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، مثل التعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، حيث يشارك المتعلم في بناء المعرفة بنفسه بدل تلقيها جاهزة. **(زيتون، 2003. ص164)**، ويؤكد بياجيه، كما عرضه الباحثون العرب، أنّ التعلم الحقيقي يتحقق من خلال التفاعل النشط مع البيئة وإعادة تنظيم البنى المعرفية.**(بياجيه، 1985. ص88)**

3.4. تنظيم المحتوى التعليمي:

تشير الأدبيات التربوية العربية إلى ضرورة تنظيم المحتوى التعليمي وفق تدرج منطقي يتناسب مع الخصائص المعرفية للمتعلمين، بحيث يُقدَّم من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب. **(مرعي والحيلة، 2002. ص119)**، ويساعد هذا التنظيم على تسهيل الفهم وتقليل العبء المعرفي على المتعلم.

4.4. تنمية التفكير وحل المشكلات:

تركز التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية على تنمية مهارات التفكير العليا، كالتفكير التحليلي والنقدي والاستدلالي، من خلال طرح المشكلات التعليمية والأسئلة المفتوحة التي تستثير النشاط العقلي للمتعلمين. **(زيتون، 2003. ص171)**، ويُعد هذا التوجه من أهم إسهامات الاتجاه المعرفي في تطوير العملية التعليمية.

5.4. دور المعلم في ضوء النظريات المعرفية:

يتغير دور المعلم في ضوء النظريات المعرفية من ملقّن للمعلومات إلى منظم للخبرات التعليمية وموجه للتعلم، حيث يعمل على تهيئة بيئة تعليمية محفزة، وتقديم التوجيه المناسب الذي يساعد المتعلم على بناء معارفه ذاتيًا. **(أبو حطب وصادق، 2000. ص185)**، كما يُسهم المعلم في إثارة الدافعية الداخلية لدى المتعلمين من خلال التشجيع والتغذية الراجعة الهادفة.

6.4. التقويم المعرفي:

يركز التقويم في ضوء النظريات المعرفية على قياس الفهم والقدرة على التفكير، وليس مجرد استرجاع المعلومات، لذلك توصي الأدبيات التربوية العربية باستخدام أساليب تقويم متنوعة، مثل المشاريع، والواجبات الأدائية، والاختبارات المقالية التي تكشف عن العمليات العقلية لدى المتعلم. **(مرعي والحيلة، 2002. ص214)**

وتتجلى أهمية هذه التطبيقات في تحسين نوعية التعلم، وتنمية الاستقلالية الفكرية، وزيادة دافعية المتعلمين، وجعل المعرفة أكثر ثباتًا وقابلية للتوظيف في مواقف حياتية وتعليمية جديدة. **(زيتون، 2003. ص198)**

5. الانتقادات الموجّهة للنظريات المعرفية:

1.5. إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية:

من أبرز الانتقادات التي وُجهت للنظريات المعرفية تركيزها المفرط على العمليات العقلية الداخلية، كالإدراك والتفكير والذاكرة، على حساب الجوانب الوجدانية والاجتماعية للتعلم، فقد أشار عدد من الباحثين العرب إلى أنّ التعلم لا يتحقق بمعزل عن الدافعية والانفعالات والعلاقات الاجتماعية، وهو ما جعل النظريات المعرفية تُتهم بالنظرة الجزئية لعملية التعلم. **(زيتون، 2003. ص206)**

2.5. التقليل من دور البيئة الاجتماعية والثقافية:

تُنتقد النظريات المعرفية، خاصة تلك المتأثرة بأعمال بياجيه، لاهتمامها المحدود بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يحدث فيه التعلم، إذ يرى بعض التربويين العرب أنّ النمو المعرفي لا يمكن فصله عن البيئة الثقافية واللغوية التي ينشأ فيها المتعلم. **(مرعي والحيلة، 2002. ص231)**، وهو ما أبرزته لاحقًا الاتجاهات الاجتماعية–المعرفية.

3.5. المبالغة في الطابع العقلي المجرد:

يرى منتقدو الاتجاه المعرفي أنّ بعض نماذجه تميل إلى التجريد الزائد، مما يصعّب تطبيقها ميدانيًا داخل الصفوف الدراسية، خاصة في المراحل التعليمية الأولى، وقد أشار أبو حطب وصادق إلى أنّ الإفراط في التركيز على البنى المعرفية قد يؤدي إلى إهمال الجوانب التطبيقية والسلوكية للتعلم.

(أبو حطب وصادق، 2000. ص198)

4.5. صعوبة القياس والتقويم:

تُواجه النظريات المعرفية إشكالية منهجية تتمثل في صعوبة قياس العمليات العقلية الداخلية بدقة، إذ أنّ معظمها غير قابل للملاحظة المباشرة، ويؤكد بعض الباحثين أن هذا الأمر يحدّ من إمكانية التحقق التجريبي الصارم من فرضيات هذه النظريات. **(زيتون، 2003. ص209)**

5.5. عدم مراعاة الفروق الفردية بدرجة كافية:

رغم إقرار النظريات المعرفية بوجود فروق فردية بين المتعلمين، إلا أنّها – في نظر بعض النقاد – لا تقدم دائمًا تفسيرات عملية كافية لكيفية التعامل مع هذه الفروق داخل المواقف التعليمية، خاصة في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة. **(مرعي والحيلة، 2002. ص236)**

6.5. الاعتماد الكبير على قدرات المتعلم الذاتية:

يُؤخذ على بعض التطبيقات المعرفية، كالتعلم بالاكتشاف، افتراضها مستوى مرتفعًا من الاستعداد العقلي والدافعية لدى المتعلم، مما قد يؤدي إلى ضعف التعلم لدى المتعلمين ذوي القدرات المحدودة إذا لم يتوافر التوجيه الكافي. **(زيتون، 2003. ص212)**

7.5. الحاجة إلى التكامل مع اتجاهات أخرى:

يرى عدد من التربويين العرب أنّ النظريات المعرفية، رغم أهميتها، لا تكفي وحدها لتفسير عملية التعلم تفسيرًا شاملًا، بل تحتاج إلى التكامل مع الاتجاهات السلوكية والاجتماعية والإنسانية لتحقيق فهم أكثر توازنًا وشمولية. **(أبو حطب وصادق، 2000. ص201)**

خلاصة:

ختامًا، يتبيّن أن النظريات المعرفية قدّمت تصورًا عميقًا لعملية التعلم باعتبارها نشاطًا عقليًا داخليًا يقوم على الفهم والتنظيم ومعالجة المعلومات، وقد أبرزت هذه النظريات الدور الإيجابي للمتعلم في بناء المعرفة، وأكدت أهمية الخبرات السابقة والبنية المعرفية في اكتساب التعلمات الجديدة. كما أسهمت في تجديد الممارسات التربوية من خلال اعتماد استراتيجيات تعليمية تنمّي التفكير، والاستيعاب، وحل المشكلات، مما جعلها من الركائز الأساسية في التربية الحديثة.

أسئلة تقويمية:

- ما هي أهم النظريات المعرفية؟
- ما هي أهم مبادئ ومرتكزات هذه النظريات؟
- ما هي الاختلافات الجوهرية بينها وبين النظريات السلوكية؟

المحاضـــــرة السادســـــة: النظريـــــــــة الإنسانيـــــة فـــــي التربيـــــة

تمهيـــــــــــد.

التطور التاريخي للنظرية الإنسانية.

كارل روجرز: التعلم المتمركز حول المتعلم.

ماسلو: هرم الحاجات.

التطبيقات التربوية.

الانتقادات التي وجهت لها.

خاتمة.

تمهيد:

عرف الفكر التربوي تطورًا ملحوظًا في نظرته إلى عملية التعلم، حيث انتقل من التركيز على السلوك الظاهر في النظرية السلوكية، ثم على العمليات العقلية في النظريات المعرفية والبنائية، إلى الاهتمام بالإنسان بوصفه كيانًا متكاملًا يجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية. وفي هذا الإطار برزت النظرية الإنسانية في التربية بوصفها اتجاهًا يؤكد البعد الإنساني في العملية التعليمية، ويجعل المتعلم محورًا لها من حيث النمو الشامل لا مجرد التحصيل المعرفي.

تنطلق النظرية الإنسانية من افتراض أن الإنسان بطبيعته كائن إيجابي قادر على التعلم وتحقيق الذات متى توفرت له بيئة تعليمية تتسم بالأمن النفسي والتقبل والاحترام المتبادل. **(أبو جادو، 2011. ص312)**

وبناءً عليه، يُنظر إلى التعلم على أنّه عملية ذات معنى ترتبط بحاجات المتعلم وخبراته، وليس مجرد نقل للمعلومات.

وقد تأثرت هذه النظرية بأفكار علم النفس الإنساني كما بلورها كل من ماسلو وروجرز، حيث ركزت على التعلم المتمركز حول المتعلم ودافعية التعلم وأهمية المناخ الصفي الداعم. **(زيتون، 2007. ص256)**، كما أسهمت في إعادة تحديد أدوار المعلم والمتعلم، فأصبح المعلم ميسرًا ومرشدًا، والمتعلم شريكًا فاعلًا في تعلمه. **(قطامي، 2013. ص 198)**، وتكتسي دراسة النظرية الإنسانية في التربية أهمية خاصة لما تقدمه من تصور تربوي يراعي كرامة المتعلم، ويوازن بين النمو المعرفي والانفعالي، ويستجيب لمتطلبات التربية الحديثة.

1. التطور التاريخي للنظرية الإنسانية في التربية:

ارتبط تطور النظرية الإنسانية في التربية ارتباطًا وثيقًا بالتحولات الفكرية والعلمية التي شهدها علم النفس والفلسفة التربوية خلال القرن العشرين، حيث جاءت هذه النظرية استجابة نقدية للاتجاهات التي نظرت إلى المتعلم إما بوصفه كائنًا سلبيًا يستجيب للمثيرات، أو كحالة مرضية تحكمها الدوافع اللاشعورية. وقد سعت النظرية الإنسانية إلى إعادة الاعتبار للإنسان باعتباره كائنًا واعيًا، حرًّا، قادرًا على الاختيار وتحقيق الذات في إطار من المسؤولية الاجتماعية. **(ملحم، 2006. ص227)**

1.1. الجذور الفلسفية والفكرية للنظرية الإنسانية:

تعود البدايات الأولى للفكر الإنساني إلى الفلسفات الإنسانية والوجودية التي أكدت قيمة الإنسان وكرامته وحقه في النمو الحر، فقد دعا جان جاك روسو إلى تربية طبيعية تحترم حاجات الطفل وميوله، وترفض القهر التربوي، وهو ما شكّل أرضية فكرية مبكرة للتصور الإنساني في التربية. **(عبد الرحمن، 2010. ص171)**

كما أسهمت الفلسفة الوجودية في التأكيد على مفاهيم الحرية والمسؤولية والاختيار، معتبرة أنّ الإنسان يصنع ذاته من خلال أفعاله وخبراته، وهي أفكار ستجد صداها لاحقًا في مبادئ التعلم الذاتي والتعلم القائم على الخبرة في النظرية الإنسانية. **(زيتون، 2007. ص254)**

2.1. السياق النقدي لظهور علم النفس الإنساني:

في النصف الأول من القرن العشرين، هيمنت السلوكية والتحليل النفسي على علم النفس، غير أنّ هذين الاتجاهين تعرضا لنقد شديد بسبب اختزالهما للإنسان، فالسلوكية تجاهلت الخبرة الداخلية والوعي، بينما ركز التحليل النفسي على المرض والصراع الداخلي، وفي هذا السياق، ظهر علم النفس الإنساني بوصفه "القوة الثالثة"، داعيًا إلى دراسة الإنسان السوي، وقدراته الإيجابية، وإمكاناته الكامنة. **(أبو جادو، 2011. ص316)**

3.1. إسهامات أبراهام ماسلو في تأسيس النظرية الإنسانية:

يُعد أبراهام ماسلو من أبرز رواد الاتجاه الإنساني، حيث قدم تصورًا متكاملًا لدافعية الإنسان من خلال هرم الحاجات، الذي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وينتهي بحاجات تحقيق الذات، وقد كان لهذا التصور أثر بالغ في الفكر التربوي، إذ بيّن أنّ التعلم لا يتحقق بفعالية ما لم تُشبع الحاجات الأساسية للمتعلم، وأنّ تحقيق الذات يمثل الغاية العليا للتربية الإنسانية. **(قطامي، 2013. ص203)**

كما أكد ماسلو على مفهوم "الخبرات القِمّية"، التي يرى أنّها تجارب تعليمية عميقة تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية وعيه بذاته. **(ملحم، 2006. ص235)**

4.1. إسهامات كارل روجرز وانتقال النظرية إلى التربية:

يُعد كارل روجرز الرائد الأبرز في نقل الفكر الإنساني من المجال العلاجي إلى المجال التربوي، فقد صاغ مفهوم التعلم المتمركز حول المتعلم، مؤكدًا أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يكون المتعلم مشاركًا بفعالية في بناء خبرته التعليمية.

وشدد روجرز على أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم، القائمة على التقبل غير المشروط، والتعاطف، والصدق، باعتبارها شروطًا أساسية للتعلم الفعّال. **(زيتون، 2007. ص258)**، وقد مثّلت أفكار روجرز نقطة تحول في التربية الحديثة، إذ دعت إلى التحرر من التعليم السلطوي، وإلى بناء بيئة تعليمية إنسانية داعمة للنمو النفسي والمعرفي.

5.1. ترسخ النظرية الإنسانية في الفكر التربوي (الستينيات–الثمانينيات):

خلال ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، بدأ الفكر الإنساني يترسخ في الأدبيات التربوية، وظهرت دعوات لإعادة صياغة أهداف التربية لتشمل الجوانب الوجدانية والقيمية والاجتماعية، وقد تبنت العديد من البرامج التعليمية مبادئ التعلم الذاتي، والتعليم القائم على الخبرة، والتقويم التكويني، معتبرة أنّ المدرسة فضاء لتنمية الإنسان لا مجرد مؤسسة لنقل المعرفة. **(عياش، 2009. ص115)**

6.1. التطورات المعاصرة للنظرية الإنسانية:

في العقود الأخيرة، شهدت النظرية الإنسانية تطورًا ملحوظًا من خلال تفاعلها مع اتجاهات تربوية حديثة، مثل التعلم المتمركز حول المتعلم، والتربية الإيجابية، والتعليم الدامج، والتعلم الاجتماعي–الانفعالي، وأصبحت مفاهيم مثل الرفاه النفسي، والدافعية الذاتية، والاحترام المتبادل، من المرتكزات الأساسية للإصلاحات التربوية الحديثة، مما يعكس استمرار حضور الفكر الإنساني في التربية المعاصرة.

(أبو جادو، 2011. ص325)

2. كارل روجرز "التعلم المتمركز حول المتعلم":

يُعدّ كارل روجرز (Carl Rogers) أحد أبرز أعلام المدرسة الإنسانية في علم النفس، وقد امتد تأثيره من مجال العلاج النفسي إلى الحقل التربوي، حيث قدّم تصورًا متكاملًا للتعلم يقوم على احترام إنسانية المتعلم، والإيمان بقدراته الكامنة على النمو والتطور. ويُشكّل مفهوم التعلم المتمركز حول المتعلم حجر الزاوية في فكره التربوي، إذ يرى أن التعلم الفعّال لا يتحقق إلا عندما يكون المتعلم محور العملية التعليمية، وفاعلًا أساسيًا فيها، لا متلقيًا سلبيًا للمعلومات. **(روجرز، 2008. ص21)**

ينطلق روجرز من افتراض إنساني جوهري يتمثل في أنّ الفرد يمتلك نزعة فطرية لتحقيق الذات، وأنّ التعلم يُعد أحد أهم مظاهر هذه النزعة، متى توفرت له الظروف النفسية والاجتماعية الملائمة، ويؤكد أنّ التعلم المفروض قسرًا، أو القائم على التهديد والعقاب، غالبًا ما يكون تعلمًا سطحيًا ومؤقتًا، في حين أنّ التعلم الذي ينبع من حاجات المتعلم واهتماماته الشخصية يكون أكثر عمقًا وثباتًا واستمرارًا.

(روجرز، 2008. ص57)

ويميز روجرز بين التعلم المعرفي الشكلي، الذي يقتصر على حفظ المعلومات دون ارتباط حقيقي بالخبرة الذاتية، والتعلم الخبراتي، الذي ينخرط فيه المتعلم بكليته العقلية والانفعالية والسلوكية، ويُعد هذا النوع الأخير جوهر التعلم المتمركز حول المتعلم، لأنّه يُسهم في إحداث تغييرات بنيوية في شخصية المتعلم واتجاهاته، وليس فقط في مخزونه المعرفي. **(زيتون، 2010. ص140)**

ويقوم التعلم المتمركز حول المتعلم على مجموعة من المبادئ التربوية المتكاملة، من أبرزها:

- **الدافعية الذاتية للتعلم:** حيث يكون المتعلم مدفوعًا داخليًا لاكتساب المعرفة، لا استجابة لحوافز خارجية فقط.
- **الحرية النفسية في التعلم:** والتي تعني إتاحة الفرصة للمتعلم للاختيار، والتجريب، والخطأ، دون خوف من التقويم العقابي.
- **المشاركة الفاعلة:** من خلال إشراك المتعلم في تحديد أهداف التعلم، وأساليبه، وأحيانًا في تقويم نتائجه.
- **تكامل الجوانب المعرفية والوجدانية:** إذ يؤكد روجرز أنّ المشاعر والاتجاهات تلعب دورًا حاسمًا في توجيه التعلم وجودته. **(عبد الرحمن، 2015. ص214)**

وفي ضوء هذا التصور، يتغير دور المعلم تغيرًا جذريًا، حيث يتحول من ناقل للمعرفة إلى مُيسّر ومُرشد للتعلم، يعمل على تهيئة مناخ تعليمي آمن نفسيًا، يتسم بالاحترام المتبادل والثقة. ويُحدد روجرز ثلاثة شروط أساسية لنجاح هذا المناخ التعليمي، هي:

- التقبل غير المشروط للمتعلم.
- التعاطف الوجداني مع خبراته ومشاعره.
- الصدق أو الاتساق الداخلي للمعلم في سلوكه وتفاعله. **(روجرز، 2008، ص92)**

ويرى أنّ غياب هذه الشروط يُضعف فاعلية التعلم، مهما كانت جودة المحتوى أو طرائق التدريس، أما المتعلم، فيُنظر إليه ككائن نشط ومسؤول عن تعلمه، قادر على التقويم الذاتي، واتخاذ القرارات، وبناء المعرفة من خلال التفاعل الحر مع المواقف التعليمية، ويؤدي هذا النمط من التعلم إلى تنمية الثقة بالنفس

والاستقلالية، والقدرة على التفكير النقدي، وحل المشكلات، وهي مهارات أساسية في التعلم مدى الحياة. **(زيتون، 2010. ص147)**

وقد أسهمت أفكار روجرز في إحداث تحول نوعي في الممارسات التربوية الحديثة، وأسست لظهور اتجاهات تعليمية معاصرة، مثل التعلم الذاتي، والتعليم المفتوح، والتعليم الإنساني، والتعلم القائم على المشروعات، حيث يُنظر إلى المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وغايةً لها في الوقت نفسه.

3. ماسلو "هرم الحاجات":

يُعدّ أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) أحد أبرز رواد النظرية الإنسانية في علم النفس، وقد ارتبط اسمه بنموذج هرم الحاجات الإنسانية الذي يُعد من أكثر النماذج تأثيرًا في تفسير الدافعية الإنسانية والسلوك البشري، كما كان له حضور واضح في المجال التربوي. وينطلق ماسلو من رؤية إنسانية إيجابية ترى أنّ الإنسان كائن يسعى بطبيعته إلى النمو والتكامل وتحقيق الذات، وأنّ سلوكه تحكمه مجموعة من الحاجات المرتبة هرمياً وفق أولويات محددة. **(ماسلو، 1998. ص34)**

يقوم نموذج هرم الحاجات على افتراض أساسي مفاده أنّ الحاجات الإنسانية منظمة في تسلسل هرمي، يبدأ بالحاجات الأساسية الدنيا، وينتهي بالحاجات العليا، وأنّ إشباع الحاجات الأدنى يُعد شرطًا ضروريًا – وإن لم يكن كافيًا دائمًا – للانتقال إلى إشباع الحاجات الأعلى، ويرى ماسلو أنّ عدم إشباع الحاجات الأساسية يُعيق نمو الفرد النفسي والمعرفي، ويؤثر سلبًا في دافعيته للتعلم والعمل.**(Maslow, 1970)**

1.3. الحاجات الفسيولوجية:

تمثل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم، وتشمل حاجات البقاء الأساسية مثل الطعام، والشراب، والنوم، والتنفس، والراحة الجسدية، ويؤكد ماسلو أنّ هذه الحاجات تُعد الأكثر إلحاحًا، إذ لا يمكن للفرد أن يوجّه اهتمامه نحو حاجات أعلى إذا كان يعاني من الحرمان الجسدي، وفي السياق التربوي، يظهر أثر هذه الحاجات في قدرة المتعلم على التركيز والانتباه، حيث يؤدي الجوع أو التعب أو سوء الظروف الصحية إلى ضعف التحصيل الدراسي. **(عبد الرحمن، 2015. ص176)**

2.3. حاجات الأمن والسلامة:

تأتي حاجات الأمن في المرتبة الثانية، وتشمل الشعور بالاستقرار، والحماية من الخوف، والاطمئنان النفسي، والأمن الصحي والاجتماعي، وفي البيئة المدرسية، تتجلى هذه الحاجات في شعور المتعلم بالأمان داخل المدرسة، وغياب التهديد والعقاب المفرط، ووضوح القوانين والأنظمة، ويشير ماسلو إلى أنّ الخوف

والقلق المستمرين يُعيقان النمو النفسي والتعلم الفعّال، ويؤديان إلى سلوكيات دفاعية بدل السلوكيات الاستكشافية. **(ماسلو، 1998. ص48)**

3.3. الحاجات الاجتماعية (الانتماء والحب):

تشمل هذه الحاجات رغبة الفرد في الانتماء إلى جماعة، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية، والشعور بالقبول والمحبة، ويؤكد ماسلو أنّ الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وأنّ الحرمان من العلاقات الإنسانية الداعمة يؤدي إلى العزلة والاضطرابات النفسية، وفي المجال التربوي، تُبرز هذه الحاجات أهمية المناخ المدرسي الإيجابي، والعلاقات السليمة بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، لما لها من دور في تعزيز الدافعية للتعلم والانخراط في الأنشطة الصفية. **(زيتون، 2010. ص159)**

4.3. حاجات التقدير:

تنقسم حاجات التقدير إلى شقين:

- تقدير الذات (الثقة بالنفس، الكفاءة، الاستقلالية).
- تقدير الآخرين (الاحترام، الاعتراف، المكانة الاجتماعية).

ويرى ماسلو أنّ إشباع هذه الحاجات يسهم في بناء شخصية متوازنة، في حين أنّ الإحباط المتكرر يؤدي إلى مشاعر النقص والدونية، وفي التعليم تتجسد حاجات التقدير في أساليب التقويم المشجعة، والتغذية الراجعة الإيجابية، واحترام الفروق الفردية، مما يعزز دافعية المتعلم ويزيد من ثقته بقدراته.

(عبد الرحمن، 2015. ص183)

5.3. حاجة تحقيق الذات:

تُمثل حاجة تحقيق الذات قمة الهرم، وهي تعبر عن رغبة الفرد في استثمار طاقاته الكامنة إلى أقصى حد، وتحقيق إمكاناته الشخصية، والإبداع، والاستقلال في التفكير واتخاذ القرار، ويؤكد ماسلو أنّ هذه الحاجة لا تتحقق إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى بدرجة معقولة، وهي ليست حالة ثابتة بل عملية مستمرة من النمو والتطور، وفي السياق التربوي، ترتبط هذه الحاجة بالتعلم العميق، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، حيث يصبح التعلم غاية في ذاته لا وسيلة فقط. **(ماسلو، 1998. ص71)**

6.3. هرم الحاجات في المجال التربوي:

أسهم نموذج ماسلو في توجيه الاهتمام التربوي نحو البعد الإنساني في التعليم، من خلال التأكيد على أنّ التعلم لا يمكن فصله عن الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلم، فإشباع الحاجات الأساسية، وتوفير

مناخ آمن وداعم، وتعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، كلها شروط ضرورية لحدوث التعلم الفعّال،كما يُعد هرم الحاجات أساسًا نظريًا مهمًا لفهم دافعية المتعلمين، وتصميم بيئات تعليمية تراعي إنسانيتهم وتدعم نموهم المتكامل. **(زيتون، 2010. ص164)**

4. التطبيقات التربوية لهرم الحاجات عند ماسلو

يُعدّ نموذج هرم الحاجات الإنسانية لأبراهام ماسلو من النماذج النظرية التي لاقت اهتمامًا واسعًا في المجال التربوي، لما يقدمه من تفسير شامل لدافعية المتعلم وسلوكه داخل المواقف التعليمية، وقد أسهم هذا النموذج في توجيه الفكر التربوي نحو ضرورة مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، بوصفها مدخلًا أساسًا لتحقيق تعلم فعّال ومستدام، وينطلق تطبيق هرم الحاجات في التربية من افتراض جوهري مفاده أنّ التعلم لا يحدث في فراغ، بل يتأثر بدرجة إشباع حاجات المتعلم المختلفة. **(ماسلو، 1998. ص95)**

1.4. مراعاة الحاجات الفسيولوجية في البيئة التعليمية:

تؤكد التطبيقات التربوية لنموذج ماسلو أهمية تهيئة الظروف المادية المناسبة للتعلم، مثل توفير الإضاءة الجيدة، والتهوية، والمقاعد المريحة، وتنظيم الزمن المدرسي بما يراعي فترات الراحة، كما يُراعى في المؤسسات التعليمية أثر التغذية والنوم على انتباه المتعلمين وقدرتهم على التركيز، ويشير علماء التربية إلى أنّ إهمال هذه الجوانب يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي مهما كانت جودة المناهج وطرائق التدريس. **(عبد الرحمن، 2015. ص189)**

2.4. توفير الأمن النفسي داخل الصف والمدرسة:

يُعدّ الشعور بالأمن والطمأنينة شرطًا أساسيًا للتعلم وفق تصور ماسلو، لذلك تركز التطبيقات التربوية على خلق مناخ مدرسي آمن خالٍ من التهديد والخوف والسخرية. ويتحقق ذلك من خلال اعتماد أساليب تربوية قائمة على الاحترام المتبادل، والابتعاد عن العقاب البدني أو النفسي، ووضع قواعد صفية واضحة وعادلة، ويسهم هذا المناخ في تعزيز الاستكشاف والمبادرة لدى المتعلم، بدل الانسحاب أو السلوك الدفاعي. **(زيتون، 2010. ص 172)**

3.4. إشباع حاجات الانتماء والعلاقات الاجتماعية:

تُبرز التطبيقات التربوية لهرم الحاجات أهمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، حيث يُشجع التعلم التعاوني، والعمل الجماعي، والأنشطة اللامنهجية التي تعزز روح الجماعة والانتماء،كما يُنظر إلى العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم بوصفها عاملًا حاسمًا في دافعية التعلم، ويؤكد ماسلو أنّ شعور المتعلم بالقبول الاجتماعي ينعكس إيجابًا على مشاركته الصفية وتفاعله مع الخبرات التعليمية. **(ماسلو، 1998. ص103)**

4.4. تعزيز حاجات التقدير لدى المتعلمين:

تشمل التطبيقات التربوية في هذا المستوى اعتماد أساليب تقويم بنائية تشجع المتعلم وتُبرز نقاط قوته، وتقديم تغذية راجعة إيجابية تعزز ثقته بنفسه، كما تُراعى الفروق الفردية، ويُمنح المتعلم فرصًا للنجاح وتحمل المسؤولية، مما يسهم في إشباع حاجاته إلى التقدير والاعتراف، وتشير الدراسات التربوية إلى أنّ تقدير جهود المتعلم، لا نتائجه فقط، يُعد عاملًا محفزًا للتعلم المستمر. **(عبد الرحمن، 2015. ص193)**

5.4. دعم تحقيق الذات من خلال الممارسات التعليمية:

تُعدّ قمة هرم الحاجات، أي تحقيق الذات، الهدف الأسمى للتربية الإنسانية، وتتمثل تطبيقاته التربوية في إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن ذواتهم، وتنمية الإبداع، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، ويشمل ذلك اعتماد استراتيجيات تدريس نشطة مثل التعلم القائم على المشروعات، والتعلم الذاتي، والتعلم بالاكتشاف، حيث يصبح المتعلم شريكًا في بناء المعرفة، لا مجرد متلقٍ لها. **(زيتون، 2010. ص176)**

6.4. هرم الحاجات ودافعية التعلم:

أسهم نموذج ماسلو في تفسير الفروق الفردية في دافعية المتعلمين، إذ يوضح أنّ انخفاض الدافعية قد لا يكون ناتجًا عن ضعف القدرات العقلية، بل عن عدم إشباع إحدى الحاجات الأساسية. ومن ثمّ، يساعد هذا النموذج المعلمين والمربين على تشخيص أسباب ضعف الدافعية والتدخل التربوي المناسب، بما يحقق توازنًا بين الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للتعلم. **(ماسلو، 1998. ص110)**

5. الانتقادات الموجَّهة إلى النظرية الإنسانية في التربية:

رغم ما قدمته النظرية الإنسانية من إسهامات مهمة في تجديد الفكر التربوي، خاصة في إبراز قيمة المتعلم واحتياجاته النفسية والانفعالية، إلا أنها لم تسلم من جملة من الانتقادات النظرية والتطبيقية، يمكن عرضها فيما يلي:

1.5. المبالغة في التركيز على الذات وإهمال البعد المعرفي:

يُؤخذ على النظرية الإنسانية تركيزها المفرط على ذات المتعلم ومشاعره ودوافعه الداخلية، على حساب الجوانب المعرفية المنظمة والمحتوى الأكاديمي، مما قد يؤدي إلى ضعف الضبط المعرفي وتراجع مستوى التحصيل الدراسي، خاصة في المواد التي تتطلب بنية معرفية متسلسلة ومنطقية. **(زيتون، 2007)**

2.5. غموض المفاهيم وصعوبة قياسها:

تعتمد النظرية الإنسانية على مفاهيم ذات طابع فلسفي وتجريدي مثل: تحقيق الذات، النمو الشخصي، الخبرة الذاتية، وهي مفاهيم يصعب ضبطها إجرائيًا وقياسها علميًا، مما يقلل من إمكانية اختبار فروضها

تجريبيًا ويضعف من موضوعيتها مقارنة بالنظريات السلوكية أو المعرفية. **(عدس، 2010)**

3.5. إهمال الفروق الثقافية والاجتماعية:

تعرّضت النظرية الإنسانية للنقد بسبب نشأتها في سياق ثقافي غربي فردي، مما يجعل بعض افتراضاتها غير ملائمة للبيئات التربوية التي تقوم على القيم الجماعية والضبط الاجتماعي، حيث قد يتعارض التركيز على الحرية المطلقة للفرد مع القيم الثقافية السائدة في المجتمعات العربية. **(الخليفة، 2015)**

4.5. التقليل من دور المعلم والتنظيم التربوي:

ترى النظرية الإنسانية أنّ دور المعلم يقتصر على التوجيه والدعم النفسي، وهو ما قد يؤدي – في بعض التطبيقات – إلى ضعف سلطة المعلم التربوية، وغياب الانضباط داخل الصف، خاصة مع المتعلمين الذين يحتاجون إلى قدر أكبر من التوجيه والتنظيم. **(قطامي، 2008)**

5.5. محدودية التطبيق في الصفوف الكبيرة:

من الانتقادات العملية الموجهة للنظرية الإنسانية صعوبة تطبيق مبادئها في الأقسام ذات الكثافة العددية العالية، حيث يتعذر مراعاة الفروق الفردية، وتقديم الدعم النفسي والشخصي لكل متعلم، مما يجعلها أكثر ملاءمة للصفوف الصغيرة أو التعليم الفردي. **(زهران، 2012)**

6.6. إغفال أثر العوامل الخارجية في التعلم:

تركز النظرية الإنسانية على الدوافع الداخلية والخبرة الذاتية للمتعلم، لكنها تقلل من أهمية العوامل الخارجية مثل التعزيز، والبيئة الصفية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، رغم ما أثبتته الدراسات من تأثيرها المباشر في عملية التعلم. **(عبد الرحمن، 2009)**

7.6. المثالية الزائدة في تصور المتعلم:

تنطلق النظرية الإنسانية من افتراض أنّ الإنسان خير بطبعه ويسعى دائمًا للنمو وتحقيق الذات، وهو افتراض يُنتقد لكونه مثاليًا ولا ينسجم دائمًا مع الواقع التربوي، حيث يظهر بعض المتعلمين سلوكيات سلبية تتطلب تدخلًا توجيهيًا صارمًا. **(عدس، 2010)**

خلاصة:

يتضح من هذا العرض أنّ النظرية الإنسانية في التربية لم تظهر فجأة، بل مرت بمراحل تاريخية متداخلة، بدأت بالجذور الفلسفية، ثم التأسيس النفسي مع رواد علم النفس الإنساني، وصولًا إلى التطبيقات التربوية المعاصرة، مؤكدة في مختلف مراحلها مركزية الإنسان وكرامته في العملية التعليمية.

ويمكن القول أنّ الانتقادات الموجهة للنظرية الإنسانية لا تُنقص من قيمتها التربوية، لكنها تكشف عن حدودها التطبيقية والنظرية، وتؤكد ضرورة توظيفها ضمن إطار تكاملي يجمع بينها وبين نظريات تعليمية أخرى، بما يحقق التوازن بين الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية في العملية التعليمية.

أسئلة تقويمية:

- ما هي النظرية الانسانية ومن هو رائدها؟
- فيما تتمثل التطبيقات التربوية للنظرية الانسانية؟

المحاضـــرة السابعـــــة: النظريـــات الحديثـــة والاتجاهـــات المعاصـــرة

تمهيـــــــــد.

التطور التاريخي للنظريات المعاصرة.

النظرية الإيكولوجية (برونفنبرنر).

المقاربة بالكفاءات.

النظرية النقدية.

التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي.

خاتمة.

تمهيد:

شهد الفكر التربوي في العقود الأخيرة تطورًا متسارعًا، فرضته التحولات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية التي عرفها العالم المعاصر، مما أدى إلى بروز نظريات تعليمية حديثة واتجاهات تربوية معاصرة سعت إلى تجاوز حدود النظريات الكلاسيكية، والاستجابة لمتطلبات المتعلم في مجتمع المعرفة، وقد جاء هذا التطور نتيجة الانتقادات التي وُجِّهت إلى بعض النظريات التقليدية، وعجزها النسبي عن تفسير التعلم في البيئات الرقمية والتفاعلية، وعن تنمية مهارات التفكير العليا، والإبداع، والتعلم الذاتي.

وانطلاقًا من هذا السياق، ركزت النظريات الحديثة على جعل المتعلم محورًا فاعلًا في العملية التعليمية، وعلى توظيف التكنولوجيا الرقمية، والتعلم التعاوني، والتعلم مدى الحياة، بما يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، كما اهتمت هذه الاتجاهات بتكامل الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية، وبالانتقال من التعليم القائم على نقل المعرفة إلى التعليم القائم على بنائها وتوظيفها في مواقف واقعية ومفتوحة.

ويهدف هذه المحاضرة إلى تسليط الضوء على أبرز النظريات الحديثة والاتجاهات المعاصرة في التربية، من خلال عرض أسسها الفكرية، ومبادئها التربوية، وتطبيقاتها التعليمية، مع إبراز أوجه الاختلاف والتكامل بينها وبين النظريات السابقة، كما يسعى إلى بيان دور هذه النظريات في تطوير الممارسات التعليمية، وتحسين جودة التعلم، ومواكبة التغيرات المتسارعة التي يشهدها النظام التربوي في العصر الرقمي.

1. التطور التاريخي للنظريات المعاصرة:

شهدت العلوم الإنسانية والاجتماعية، خاصة في المجال التربوي، تحولات عميقة فرضتها التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية، مما أدى إلى مراجعة جذرية للأسس النظرية التي حكمت تفسير الظواهر الإنسانية لعقود طويلة، وقد جاءت النظريات المعاصرة استجابة نقدية واعية لمحدودية النظريات التقليدية والحديثة، وسعيًا نحو بناء تصورات أكثر شمولية ومرونة تراعي تعقيد الإنسان وسياقه المتغير. **(زيتون، 2007. ص19)**

1.1. الإرهاصات الأولى وبدايات النقد النظري:

في النصف الأول من القرن العشرين، سادت النظريات السلوكية والوضعية التي نظرت إلى الإنسان باعتباره كائنًا يمكن تفسير سلوكه وفق قوانين ثابتة، شبيهة بقوانين العلوم الطبيعية، غير أنّ هذه الرؤية واجهت انتقادات حادة بسبب:

- إهمالها للعمليات العقلية الداخلية.
- تجاهلها للأبعاد الوجدانية والقيمية.
- اختزالها الظاهرة الإنسانية في مثيرات واستجابات. **(زهران، 2005. ص87)**

وقد شكل هذا النقد نقطة انطلاق نحو البحث عن نماذج تفسيرية بديلة، أكثر انسجامًا مع الطبيعة المعقدة للإنسان، وهو ما مهد لظهور الاتجاهات المعاصرة لاحقًا. **(الخطيب، 2011، ص41)**

2.1. التحول المعرفي والبنائي (منتصف القرن العشرين):

عرف منتصف القرن العشرين ما يُعرف بـــ الثورة المعرفية، التي أعادت الاعتبار للعقل بوصفه فاعلًا أساسيًا في التعلم والمعرفة، وأسهمت أعمال بياجيه في التأكيد على أنّ المعرفة تُبنى ذاتيًا من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة، وليس عبر التلقي السلبي. **(قطامي، 2013. ص56)**

في المقابل، قدّم فيغوتسكي تصورًا أكثر شمولية من خلال ربط التعلم بالسياق الاجتماعي والثقافي، مؤكدًا أنّ العمليات العقلية العليا تنشأ أولًا على المستوى الاجتماعي قبل أن تُستدمج على المستوى الفردي، وقد شكل هذا التحول المعرفي الأساس النظري لعدد كبير من النظريات المعاصرة. **(زيتون، 2007. ص63)**

3.1. تبلور الاتجاهات المعاصرة (أواخر القرن العشرين):

ابتداءً من سبعينيات القرن العشرين، بدأت تتبلور النظريات المعاصرة بوصفها اتجاهات مستقلة ذات ملامح

واضحة، ومن أبرزها:

- البنائية الاجتماعية.
- النظرية الإنسانية المعاصرة.
- نظرية التعلم الذاتي.
- نظرية الذكاءات المتعددة.

وقد اتسمت هذه النظريات بجملة من الخصائص، أهمها:

- التركيز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية.
- الاعتراف بالفروق الفردية والقدرات المتنوعة.
- دمج البعد الوجداني والدافعي في التعلم.
- ربط التعلم بالواقع الاجتماعي والحياتي. **(أبو جادو، 2010، ص94)**

4.1. أثر التحولات الاجتماعية والثقافية:

لم يكن تطور النظريات المعاصرة منعزلًا عن التحولات الكبرى التي عرفها العالم، مثل: العولمة

- التحولات القيمية.
- تنامي قضايا الهوية والتعدد الثقافي.

وقد انعكس ذلك في بروز اتجاهات تؤكد:

- التعلم التعاوني.
- التربية على القيم.
- احترام التنوع الثقافي داخل الفصول الدراسية. **(الخطيب، 2011. ص88)**

5.1. الثورة التكنولوجية وبروز نظريات التعلم الرقمي:

أدى التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى إعادة تشكيل مفهوم التعلم، مما ساهم في ظهور اتجاهات ونظريات معاصرة جديدة، مثل:

- التعلم الإلكتروني.
- التعلم المدمج.
- نظرية الاتصال (Connectivism).

وأصبح التعلم يُنظر إليه كعملية ديناميكية مستمرة، تقوم على بناء الشبكات المعرفية، والوصول إلى المعرفة بدل تخزينها فقط. **(زيتون، 2015. ص137)**

6.1. الخصائص العامة للتطور التاريخي للنظريات المعاصرة:

يمكن استخلاص مجموعة من السمات العامة التي تميز التطور التاريخي للنظريات المعاصرة، من أهمها:

- الانتقال من التفسير الأحادي إلى التفسير التكاملي.
- تجاوز الحتمية نحو المرونة والدينامية.
- الدمج بين الفرد والمجتمع في تفسير التعلم.
- الاهتمام بالبعد الإنساني والقيمي.
- توظيف البحث العلمي في تطوير الممارسة التربوية. **(قطامي، 2013. ص121)**

2. النظرية الإيكولوجية (نظرية النظم البيئية) لبرونفنبرنر:

تُعد النظرية الإيكولوجية التي قدمها عالم النفس الأمريكي أوري برونفنبرنر (Urie Bronfenbrenner) من أبرز النظريات المعاصرة التي أسهمت في تجديد فهم النمو الإنساني والتعلم، حيث انتقلت بالدراسة من التركيز على الفرد في حد ذاته إلى دراسة العلاقة التفاعلية المعقدة بين الفرد وبيئته بمستوياتها المختلفة، وقد شكّلت هذه النظرية قطيعة معرفية مع الاتجاهات التي كانت تعالج النمو الإنساني بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي. **(زهران، 2005. ص214)**

1.2. الخلفية الفكرية ونشأة النظرية:

ظهرت النظرية الإيكولوجية في سبعينيات القرن العشرين، في سياق علمي اتسم بتصاعد النقد الموجه للنظريات النفسية التقليدية، خاصة تلك التي ركزت على العوامل الداخلية (كالنضج والذكاء) أو السلوك الظاهر فقط، وقد تأثر برونفنبرنر بعدة اتجاهات فكرية، من أبرزها:

- الاتجاه الاجتماعي–الثقافي في علم النفس.
- علم الاجتماع التربوي.
- دراسات التنشئة الاجتماعية والطفولة.

وقد انطلق برونفنبرنر من فرضية أساسية مفادها أنّ النمو الإنساني لا يمكن فهمه إلا في سياق البيئات المتداخلة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها باستمرار.(Bronfenbrenner, 1979)

2.2. المفاهيم الأساسية في النظرية الإيكولوجية:

ترتكز النظرية الإيكولوجية على مجموعة من المفاهيم الجوهرية، من أهمها:

1.2.2. التفاعل المتبادل:

يؤكد برونفنبرنر أنّ العلاقة بين الفرد والبيئة علاقة تفاعلية متبادلة، حيث يؤثر الفرد في بيئته ويتأثر بها في الوقت نفسه، ولا يُنظر إليه ككائن سلبي. **(أبو جادو، 2010. ص173)**

2.2.2. السياق البيئي:

يقصد بالسياق البيئي مجموع الظروف الاجتماعية والثقافية والمؤسساتية التي تحيط بالفرد وتسهم في تشكيل نموه وسلوكه.

3.2.2. الاستمرارية والتغير:

يرى برونفنبرنر أنّ النمو عملية مستمرة عبر الزمن، تتأثر بالتغيرات التي تطرأ على الفرد وعلى بيئته في آن واحد.

3.2. مستويات النظم البيئية في نظرية برونفنبرنر:

قسّم برونفنبرنر البيئة إلى مجموعة من النظم المتداخلة، يتفاعل الفرد معها بشكل مباشر أو غير مباشر:

1.3.2. النسق الدقيق (Microsystem):

وهو أقرب البيئات إلى الفرد، ويشمل:

- الأسرة.
- المدرسة.
- جماعة الأقران.

ويمثل هذا النسق المجال المباشر للتفاعل اليومي، حيث تؤثر طبيعة العلاقات (الدعم، التقبل، التفاعل الإيجابي) بشكل كبير في النمو النفسي والاجتماعي للمتعلم. **(زهران، 2005. ص219)**

2.3.2. النسق المتوسط (Mesosystem):

يشير إلى العلاقات المتبادلة بين عناصر النسق الدقيق، مثل:

- العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- العلاقة بين المدرسة وجماعة الأقران.

وتكمن أهميته في كونه يعزز أو يضعف تأثير النسق الدقيق، فالتكامل بين الأسرة والمدرسة يسهم في تحسين التكيف المدرسي والتعلم. **(الخطيب، 2011. ص132)**

3.3.2. النسق الخارجي (Exosystem):

يتضمن البيئات التي لا يتفاعل معها الفرد مباشرة، لكنها تؤثر فيه بشكل غير مباشر، مثل:

- عمل الوالدين.
- السياسات التعليمية.
- وسائل الإعلام.

فمثلًا، ظروف عمل الوالدين قد تنعكس على أساليب التنشئة الأسرية، وبالتالي على تعلم الطفل. **(أبو جادو، 2010. ص176)**

4.3.2. النسق الكلي (Macrosystem):

يمثل الإطار الثقافي والقيمي العام للمجتمع، ويشمل:

- القيم السائدة.
- المعتقدات الثقافية.
- النظم الاقتصادية والسياسية.

ويرى برونفنبرنر أنّ هذا النسق يشكل الخلفية التي تضبط عمل جميع الأنساق الأخرى، وتوجه أنماط التنشئة والتربية. **(قطامي، 2013. ص147)**

5.3.2. النسق الزمن (Chronosystem):

أُضيف لاحقًا إلى النظرية، ويشير إلى البعد الزمني في حياة الفرد، مثل:

- الانتقالات الحياتية (الانتقال المدرسي، الطفولة إلى المراهقة).
- الأحداث التاريخية والاجتماعية الكبرى.

ويؤكد هذا النسق أنّ تأثير البيئة يتغير عبر الزمن، وأنّ النمو عملية تاريخية دينامية.

(Bronfenbrenner, 1986)

4.2. دلالات النظرية الإيكولوجية في المجال التربوي:

قدمت النظرية الإيكولوجية إسهامات مهمة في المجال التربوي، من أبرزها:

- النظر إلى التعلم كنتاج لتفاعل منظومي متكامل.
- توسيع دور المدرسة ليشمل التعاون مع الأسرة والمجتمع.

- مراعاة الخلفية الاجتماعية والثقافية للمتعلمين.
- تعزيز الشراكة بين المؤسسات التربوية والاجتماعية. **(الخطيب، 2011. ص139)**

5.2. التطبيقات التربوية للنظرية الإيكولوجية:

من أبرز التطبيقات التربوية للنظرية:

- تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة.
- تصميم برامج دعم اجتماعي ونفسي للمتعلمين.
- إدماج المجتمع المحلي في العملية التعليمية.
- مراعاة الفروق البيئية والثقافية عند بناء المناهج. **(زيتون، 2015. ص201)**

6.2. تقييم نقدي للنظرية الإيكولوجية:

رغم أهميتها، وُجهت للنظرية الإيكولوجية بعض الانتقادات، من أهمها:

- صعوبة التطبيق العملي الكامل بسبب تعدد الأنساق.
- التركيز الوصفي أكثر من التفسيري في بعض جوانبها.
- الحاجة إلى أدوات دقيقة لقياس التفاعلات البيئية. **(قطامي، 2013. ص151)**

ومع ذلك، تبقى من أكثر النظريات شمولًا في تفسير النمو الإنساني.

3. المقاربة بالكفاءات:

تُعدّ المقاربة بالكفاءات من أبرز المقاربات البيداغوجية المعاصرة التي برزت في سياق التحولات التي عرفتها النظم التربوية الحديثة، نتيجة عجز المقاربات التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين عن إعداد متعلمين قادرين على مواجهة متطلبات الحياة المعاصرة، وقد جاءت هذه المقاربة استجابة لحاجات المجتمع المتغير، وسوق العمل، ومتطلبات التنمية الشاملة، حيث انتقل التركيز من نقل المعارف إلى تنمية كفاءات قابلة للتوظيف في وضعيات واقعية. **(زيتون، 2007. ص164)**

1.3. الخلفية الفكرية ونشأة المقاربة بالكفاءات:

ترجع الجذور الفكرية للمقاربة بالكفاءات إلى عدة مصادر معرفية، من أبرزها:

- علم النفس المعرفي والبنائي.
- علم النفس الاجتماعي.
- نظريات التعلم الوظيفي.

– التوجهات الاقتصادية المرتبطة بالكفاءة والإنتاجية.

وقد بدأ الاهتمام بالكفاءات في المجال المهني، ثم انتقل إلى الحقل التربوي، خاصة مع تقارير المنظمات الدولية (اليونسكو، منظمة العمل الدولية) التي دعت إلى ربط التعليم بالحياة والعمل. **(جابر، 2009. ص41)**

2.3. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تُعرّف المقاربة بالكفاءات بأنّها:

"منظور بيداغوجي يهدف إلى تمكين المتعلم من تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية لحل وضعيات–مشكلات معقدة في سياقات حقيقية". **(قطامي، 2013. ص211)**

ولا تقتصر الكفاءة على امتلاك المعرفة، بل تشمل القدرة على:

– توظيف المعرفة.

– اتخاذ القرار.

– التكيف مع الوضعيات الجديدة.

– حل المشكلات بفعالية.

3.3. المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

1.3.3. الكفاءة:

هي قدرة مركبة تتجلى في أداء فعّال، ناتج عن تفاعل:

– المعارف.

– المهارات.

– القيم والاتجاهات. **(الخطيب، 2011. ص178)**

2.3.3. الوضعية–المشكلة:

تمثل وضعية تعليمية معقدة تحاكي الواقع، تتطلب من المتعلم التفكير والتحليل واتخاذ القرار، ولا يمكن حلها بالاسترجاع الآلي للمعلومات.

3.3.3. تعبئة الموارد:

يقصد بها قدرة المتعلم على اختيار وتنظيم واستثمار موارده المختلفة لحل المشكلة المطروحة.

4.3. مرتكزات المقاربة بالكفاءات:

ترتكز المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الأسس، من أهمها:

- المتعلم محور العملية التعليمية.
- التعلم ذو المعنى المرتبط بالحياة.
- التعلم النشط القائم على الفعل والممارسة.
- مراعاة الفروق الفردية.
- التقويم المستمر والتكويني. **(زيتون، 2015. ص88)**

5.3. المقاربة بالكفاءات ودور الفاعلين التربويين:

1.5.3. دور المتعلم:

يُنظر إلى المتعلم بوصفه:

- فاعلًا نشطًا.
- مشاركًا في بناء تعلمه.
- مسؤولًا عن تعبئة موارده المعرفية والذاتية.

2.5.3. دور المعلم:

يتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى:

- موجه وميسر.
- مصمم للوضعيات التعليمية.
- مقوِّم للأداء والكفاءة. **(الخطيب، 2011. ص183)**

6.3. التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يُعد التقويم عنصرًا محوريًا في المقاربة بالكفاءات، حيث:

- يركز على الأداء لا على الحفظ.
- يعتمد على التقويم التكويني والتشخيصي.
- يستخدم أدوات متنوعة (شبكات التقويم، ملفات الإنجاز، الملاحظة.

ويهدف التقويم إلى تحسين التعلم، لا إلى إصدار الأحكام فقط. **(قطامي، 2013. ص219)**

7.3. التطبيقات التربوية للمقاربة بالكفاءات:

من أبرز التطبيقات التربوية:

- بناء المناهج وفق منطق الكفاءات.
- اعتماد التعلم القائم على المشكلات والمشروعات.
- إدماج التعلم التعاوني.
- ربط التعلمات بالواقع الاجتماعي والمهني.
- تعزيز الاستقلالية والتعلم الذاتي. **(زيتون، 2007، ص 179)**

8.3. تقييم نقدي للمقاربة بالكفاءات:

رغم أهميتها، وُجهت للمقاربة بالكفاءات عدة انتقادات، من أبرزها:

- صعوبة التطبيق في الأقسام المكتظة.
- غموض مفهوم الكفاءة لدى بعض الممارسين.
- الحاجة إلى تكوين معمق للمعلمين.
- تعقيد عملية التقويم. **(الخطيب، 2011. ص189)**

ورغم ذلك، تبقى المقاربة بالكفاءات من أكثر المقاربات انسجامًا مع متطلبات التعليم المعاصر.

4. النظرية النقدية:

تُعدّ النظرية النقدية من أبرز الاتجاهات الفكرية المعاصرة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد ارتبط ظهورها بالسعي إلى تجاوز التفسيرات التقليدية للواقع الاجتماعي التي تكتفي بالوصف أو التفسير، دون مساءلة البُنى العميقة للسلطة والهيمنة. وتهدف النظرية النقدية إلى تحرير الإنسان من أشكال القهر والاستلاب عبر نقد الأنساق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تُعيد إنتاج اللامساواة.

(الخطيب، 2011. ص201)

1.4. الخلفية التاريخية ونشأة النظرية النقدية:

نشأت النظرية النقدية في ثلاثينيات القرن العشرين مع مدرسة فرانكفورت بألمانيا، التي ضمت مفكرين بارزين مثل:

- ماكس هوركهايمر.
- تيودور أدورنو.

- هربرت ماركوز.
- يورغن هابرماس (في مرحلته اللاحقة).

وقد جاءت هذه النظرية في سياق تاريخي تميز بـ:

- صعود الرأسمالية الصناعية.
- تنامي النزعات الشمولية.
- فشل التنوير العقلاني في تحقيق العدالة الاجتماعية.

وسعت مدرسة فرانكفورت إلى بناء نظرية اجتماعية نقدية تمزج بين الفلسفة وعلم الاجتماع والاقتصاد السياسي، بهدف فهم المجتمع وتغييره في آن واحد.(**Horkheimer, 1972**)

2.4. مفهوم النظرية النقدية:

تُعرّف النظرية النقدية بأنّها:

"اتجاه فكري يسعى إلى نقد المجتمع من الداخل، وكشف علاقات الهيمنة والاستغلال، والعمل على تحرير الإنسان عبر الوعي النقدي والممارسة الاجتماعية الواعية.(**Habermas, 1984**) "

وتختلف النظرية النقدية عن النظريات الوضعية في كونها:

- لا تكتفي بوصف الواقع، بل تسعى إلى تغييره.
- ترفض الحياد القيمي في البحث العلمي.
- تربط المعرفة بالمصلحة والتحرر. **(قطامي، 2013. ص233)**

3.4. المرتكزات الفكرية للنظرية النقدية:

ترتكز النظرية النقدية على مجموعة من الأسس الفكرية، من أبرزها:

1.3.4. نقد العقل الأداتي:

ترى النظرية النقدية أن الحداثة حولت العقل إلى أداة تقنية لخدمة الإنتاج والهيمنة، بدل أن يكون وسيلة للتحرر الإنساني. **(أدورنو، 2006. ص57)**

2.3.4. الوعي النقدي:

تؤكد على ضـــرورة تنمية وعي نقدي قادر على كشـــف الأيديولوجيا والخطابات التي تُبرر الظلم الاجتماعي.

3.3.4. الارتباط بين المعرفة والمصلحة:

تذهب النظرية النقدية إلى أنّ المعرفة ليست محايدة، بل ترتبط بمصالح اجتماعية وسياسية معينة. **(Habermas, 1971)**

4.4. مفاهيم أساسية في النظرية النقدية:

1.4.4.الهيمنة:

تشير إلى أشكال السيطرة غير المباشرة التي تمارسها النظم الاقتصادية والثقافية عبر الإعلام، والتعليم، والخطاب السائد.

2.4.4. الأيديولوجيا:

تُفهم بوصفها منظومة أفكار تعمل على تبرير الواقع القائم وإخفاء تناقضاته.

3.4.4. التحرر:

يُعد الهدف المركزي للنظرية النقدية، ويتحقق عبر الوعي، والمشاركة، والتغيير الاجتماعي.

5.4. النظرية النقدية في المجال التربوي:

أسهمت النظرية النقدية في بلورة ما يُعرف بـــــ التربية النقدية، التي ترى أنّ المدرسة ليست مؤسسة محايدة، بل فضاء لإعادة إنتاج أو مقاومة علاقات الهيمنة.**(Giroux, 1988)**

ومن أبرز أفكارها التربوية:

- التعليم ممارسة للتحرر لا للتلقين.
- المتعلم فاعل اجتماعي ناقد.
- المعرفة أداة وعي وتغيير.
- المدرسة فضاء للحوار والديمقراطية. **(فريري، 2001. ص39)**

6.4. التطبيقات التربوية للنظرية النقدية:

من أبرز تطبيقاتها في التعليم:

- اعتماد الحوار بدل التلقين.
- تحليل المضامين التعليمية تحليلًا نقديًا.
- ربط التعلم بقضايا المجتمع (العدالة، المواطنة، الحقوق).
- تشجيع التفكير النقدي والمساءلة.

تمكين المتعلمين من التعبير والمشاركة. **(الخطيب، 2011. ص209)**

7.4. تقويم نقدي للنظرية النقدية:

رغم إسهاماتها العميقة، وُجهت للنظرية النقدية عدة انتقادات، من أهمها:

- الطابع الفلسفي التجريدي الذي يصعب تطبيقه ميدانيًا.
- تركيزها المفرط على النقد على حساب الحلول العملية.
- تأثرها الواضح بالمرجعية الماركسية. **(قطامي، 2013، ص241)**

ومع ذلك، تظل النظرية النقدية من أكثر الاتجاهات إسهامًا في تعميق الوعي الاجتماعي والتربوي.

5. التعلّم الرقمي والذكاء الاصطناعي:

يشكّل التعلّم الرقمي المدعوم بالذكاء الاصطناعي أحد أبرز التحوّلات المعاصرة في الفكر التربوي، حيث أعاد تعريف مفاهيم التعليم والتعلّم، وطرائق التدريس، وأدوار الفاعلين التربويين، وقد جاء هذا التحول استجابة للثورة الرقمية المتسارعة، وانفجار المعرفة، وتزايد الحاجة إلى تعلّم مرن ومخصّص وقائم على البيانات، قادر على مواكبة متطلبات مجتمع المعرفة والاقتصاد الرقمي. **(زيتون، 2015. ص17)**

1.5. الخلفية التاريخية ونشأة التعلّم الرقمي:

تعود بدايات التعلّم الرقمي إلى النصف الثاني من القرن العشرين مع استخدام الحاسوب في التعليم (Computer-Assisted Instruction)، ثم تطور مع ظهور الإنترنت ليأخذ أشكالًا أكثر شمولًا مثل:

- التعلّم الإلكتروني.
- التعلّم عن بُعد.
- التعلّم المدمج.

ومع مطلع القرن الحادي والعشرين، أدّى التطور المتسارع في الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة إلى انتقال التعلّم الرقمي من مجرد وسيط تقني إلى نظام ذكي داعم لعملية التعلّم.

(Holmes et al, 2019)

2.5. مفهوم التعلّم الرقمي:

يُقصد بالتعلّم الرقمي:

"عملية تعليمية توظَّف فيها التقنيات الرقمية ووسائط الاتصال الحديثة لتمكين المتعلم من الوصول إلى المعرفة، وبنائها، وتوظيفها، في بيئات تعلّم مرنة ومتنوعة". **(زيتون، 2015. ص23)**

ويتميّز التعلّم الرقمي بـ:

- المرونة الزمانية والمكانية.
- تنوّع مصادر التعلّم.
- دعم التعلّم الذاتي والتعاوني.
- التركيز على المتعلم.

3.5. مفهوم الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يُعرّف الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي بأنّه:

"توظيف الخوارزميات والأنظمة الذكية لمحاكاة القدرات الإنسانية (كالاستدلال، والتعلّم، واتخاذ القرار) من أجل تحسين عمليتي التعليم والتعلّم".(**Luckin et al, 2016**)

ولا يهدف الذكاء الاصطناعي إلى استبدال المعلم، بل إلى دعمه وتعزيز كفاءة العملية التعليمية.

4.5. الأسس النظرية للتعلّم الرقمي والذكاء الاصطناعي:

يرتكز هذا الاتجاه المعاصر على عدة خلفيات نظرية، من أبرزها:

1.4.5. النظرية البنائية: حيث يُنظر إلى المتعلم بوصفه بانيًا نشطًا للمعرفة.

2.4.5. النظرية الاجتماعية–الثقافية: التي تؤكد دور التفاعل والأدوات الثقافية الرقمية.

3.4.5. نظرية الاتصال: التي ترى أنذ التعلّم يحدث عبر الشبكات الرقمية.(**Siemens, 2005**)

4.4.5. التعلّم المتمركز حول المتعلم: من خلال التخصيص والتكيّف مع الفروق الفردية.

5.5. تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلّم الرقمي:

تتعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي، من أبرزها:

1.5.5. التعلّم التكيفي:

حيث تقوم الأنظمة الذكية بتحليل أداء المتعلم وتقديم محتوى وأنشطة تتلاءم مع مستواه وسرعته في التعلّم.

2.5.5. المعلّم الذكي:

وهي أنظمة قادرة على تقديم تغذية راجعة فورية ودعم فردي يشبه دور المعلم.

(**Holmes et al, 2019**)

3.5.5. التقويم الذكي:

من خلال:

- التصحيح الآلي.
- تحليل الأخطاء.
- تتبع التقدم التعلمي.

4.5.5. تحليلات التعلّم:

التي تُستخدم لاتخاذ قرارات تربوية قائمة على البيانات، وتحسين جودة التعليم.

(Luckin et al., 2016)

6.5. أدوار الفاعلين التربويين في بيئة التعلّم الرقمي:

1.6.5. دور المتعلم:

- متعلّم نشط ومستقل.
- مسؤول عن تنظيم تعلمه.
- قادر على استخدام الأدوات الرقمية بوعي نقدي.

2.6.5. دور المعلم:

- موجه ومصمم لبيئات التعلّم الرقمية.
- مشرف على توظيف الذكاء الاصطناعي تربويًا.
- داعم للتفاعل الإنساني والقيمي. **(الخطيب، 2011. ص217)**

7.5. الأبعاد التربوية والأخلاقية:

رغم الفرص الكبيرة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي، تطرح هذه المقاربة قضايا أخلاقية وتربوية، من أهمها:

- حماية المعطيات الشخصية.
- العدالة الرقمية وتكافؤ الفرص.
- خطر التبعية التكنولوجية.
- الحفاظ على البعد الإنساني في التعليم.**(UNESCO, 2021)**

8.5. تقييم نقدي للتعلّم الرقمي والذكاء الاصطناعي:

من أبرز الانتقادات الموجّهة لهذا الاتجاه:

- الفجوة الرقمية بين المتعلمين.
- ضعف التفاعل الإنساني المباشر.
- الحاجة إلى تكوين رقمي معمّق للمعلمين.
- الاعتماد المفرط على الخوارزميات. **(زيتون، 2015. ص96)**

ومع ذلك، يبقى التعلّم الرقمي المدعوم بالذكاء الاصطناعي من أكثر الاتجاهات الواعدة في تطوير التعليم.

خاتمة:

أبرز هذا الفصل التحولات العميقة التي عرفها الفكر التربوي المعاصر، والتي جاءت استجابة للتغيرات المتسارعة في المجتمع، والمعرفة، والتكنولوجيا، وللنقد المتزايد الذي وُجّه للنظريات التقليدية والحديثة في تفسير ظواهر التعلم والنمو الإنساني، وقد اتضح من خلال عرض النظريات والاتجاهات المعاصرة أنّ الاهتمام لم يعد منصبًّا على المتعلم كفرد معزول، بل على الإنسان في تفاعله المستمر مع محيطه الاجتماعي، والثقافي، والتكنولوجي.

وقد بينت النظريات المعاصرة، مثل النظرية الإيكولوجية، والمقاربة بالكفاءات، والنظرية النقدية، والتعلّم الرقمي المدعوم بالذكاء الاصطناعي، انتقال الفكر التربوي من منطق التلقين ونقل المعارف إلى منطق بناء التعلم، وتنمية الكفاءات، وتعزيز الوعي النقدي، وتوظيف التكنولوجيا توظيفًا تربويًا واعيًا، كما أكدت هذه الاتجاهات على مركزية المتعلم، وأهمية السياق، والتفاعل، والبعد الإنساني والقيمي في العملية التعليمية.

أسئلة تقويمية:

- ما هي أهم النظريات التربوية الحديثة.
- عرف المقاربة بالكفاءات.
- فيما يتمثل دور كل من المعلم والمتعلم في النظريات التربوية الحديثة؟

المحاضـــــــرة الثامنـــــــــة: النظريـــــــــة التربويـــــــــة الإسلاميـــة

تمهيد.

مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ومصادرها.

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية.

أهداف التربية في الإسلام.

خصائص النظرية التربوية الإسلامية.

دور المعلم والمتعلم في النظرية التربوية الإسلامية.

أساليب وطرائق التربية في الإسلام.

التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية في الواقع المعاصر.

التحديات التي تواجه تطبيق النظرية التربوية الإسلامية.

خاتمة.

تمهيد:

تُعدُّ التربية من أهم المجالات التي اهتم بها الفكر الإنساني قديمًا وحديثًا، لما لها من دور محوري في بناء الإنسان وتوجيه سلوكه وتنمية قدراته بما يخدم الفرد والمجتمع، وقد تميّزت التربية في التصور الإسلامي بكونها عملية شمولية ومتكاملة، لا تقتصر على نقل المعرفة أو تنمية المهارات فحسب، بل تمتد لتشمل بناء الإنسان روحيًا وعقليًا وأخلاقيًا واجتماعيًا، وفق منهج رباني يستند إلى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

وانطلاقًا من هذا التصور، تشكّلت النظرية التربوية الإسلامية بوصفها إطارًا فكريًا ومنهجيًا يحدد غايات التربية ووسائلها وأساليبها، ويضبط العلاقة بين العلم والعمل، وبين الفرد والمجتمع، وبين الدنيا والآخرة. فهي نظرية تنطلق من عقيدة التوحيد، وتستهدف تحقيق العبودية لله تعالى وعمارة الأرض، مع مراعاة فطرة الإنسان وحاجاته المتنوعة ومتطلبات الواقع المتغير.

ويأتي هذا الفصل ليتناول النظرية التربوية الإسلامية من حيث مفهومها، ومصادرها، وأسُسها، وأهدافها، وخصائصها، مع إبراز دور المعلم والمتعلم، وبيان أهم الأساليب التربوية المعتمدة في الإسلام، إضافة إلى الوقوف عند أبرز تطبيقاتها المعاصرة والتحديات التي تواجهها في ظل التحولات الثقافية والمعرفية الراهنة، وذلك بهدف إبراز مكانتها وأهميتها في الفكر التربوي المعاصر.

1. مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ومصادرها:

1.1. مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:

تُعدّ النظرية التربوية الإسلامية إطارًا فكريًا متكاملًا يوجّه العملية التربوية لبناء الإنسان بشكل متوازن، بحيث يشمل البعد الروحي والعقلي والجسدي والاجتماعي، مستندةً إلى القرآن الكريم والسنة النبوية كمصدرين أساسيين. **(الغزالي، 1993. ص12؛ زيدان، 1999. ص27)**، وهي منظومة من القيم والمبادئ والتصورات التي تهدف إلى إعداد الفرد المسلم إعدادًا شاملًا، قادرًا على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه، مع الحفاظ على هويته الإسلامية. **(ابن خلدون، 2005. ص112)**

وتعتمد النظرية التربوية الإسلامية على شمولية الأبعاد الإنسانية، فهي لا تقتصر على تنمية المعرفة أو المهارات، بل تسعى أيضًا إلى تهذيب السلوك وغرس القيم الأخلاقية، وتنمية الوعي الفردي والاجتماعي، وربط العلم بالعمل، والفكر بالسلوك. **(الكيلاني، 2008. ص41)**، كما توازن بين التربية الدينية والدنيوية، وبين التربية الفردية والاجتماعية، بما يحقق التكامل والتوازن في شخصية الإنسان المسلم. **(النقيب، 2010. ص61)**

تتميز النظرية الإسلامية أيضًا بمرونتها وواقعية تطبيقاتها؛ إذ تراعي فطرة الإنسان وقدراته وحاجاته، وتستجيب لمتطلبات الحياة المتغيرة من خلال الاجتهاد والتجديد في ضوء الثوابت الشرعية.

(عبد الرحمن، 2015. ص102)

كما تحمل هذه النظرية بعدًا حضاريًا، يسعى إلى إعداد أمة قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة، والتفاعل مع الحضارات الأخرى دون فقدان هويتها وخصوصيتها الثقافية. **(الكيلاني، 2008. ص63)**، وبذلك فإنّ النظرية التربوية الإسلامية تمثل إطارًا شاملًا ومتكاملًا يمكن أن يكون مرجعًا لبناء المناهج التربوية والبرامج التعليمية، بما يحقق التوازن بين الأصالة والمعاصرة، ويركز على الإنسان ككل، وليس فقط على جانب معين من جوانب شخصيته. **(الغزالي، 1993. ص45)**

2.1. مصادر النظرية التربوية الإسلامية:

تستمد النظرية التربوية الإسلامية أصولها ومبادئها من مجموعة من المصادر المتكاملة التي تضمن تحقيق أهدافها وتوجيه العملية التربوية بطريقة متوازنة، وتشمل هذه المصادر ما يلي:

1.2.1. القرآن الكريم:

يُعد القرآن الكريم المصدر الأول والأساسي للنظرية التربوية الإسلامية، فهو يحتوي على القيم والمبادئ التي تُنظم حياة الفرد والمجتمع، وتوجه سلوكه، من أبرز هذه القيم: الدعوة إلى العبادة، والتوحيد، وطلب

العلم، والعدل، والإحسان، والتزكية، والتفكر في الكون والحياة. **(الغزالي، 1993. ص31)**، ويعكس القرآن تصورًا شموليًا للتربية، إذ يربط بين العبادة والعلم والعمل، وبين الفرد والمجتمع، مؤكدًا على التوازن بين الجوانب الروحية والعقلية والسلوكية **للإنسان. (زيدان، 1999. ص27)**

2.2.1. السنة النبوية الشريفة:

تشكل السنة النبوية المصدر الثاني للنظرية التربوية الإسلامية، فهي التطبيق العملي للمبادئ القرآنية في التربية والتعليم، وقد جسّد النبي ﷺ أسمى النماذج التربوية من خلال القدوة الحسنة، والحوار، والموعظة، والتدرج في التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. **(النقيب، 2010. ص61)**، وتوفر السنّة أدوات عملية يمكن استخدامها في جميع المراحل التعليمية، من التعليم المبكر إلى التعليم العالي، بما يضمن توافق التربية مع القيم الإسلامية.

3.2.1. الاجتهادات الفقهية والعلمية:

تساهم الاجتهادات الفقهية والعلمية في تطوير النظرية التربوية الإسلامية بما يتلاءم مع مستجدات العصر ومتغيراته، فالاجتهاد يُمكّن العلماء والمربّين من استنباط أحكام تربوية جديدة، وتكييف الأساليب التربوية مع متطلبات الواقع دون التفريط في الثوابت الشرعية **(الكيلاني، 2008. ص102)**، ويُعتبر هذا المصدر ديناميكيًا، حيث يسمح للنظرية بالتجدد والتكيف مع التحولات الاجتماعية والثقافية.

4.2.1. التراث التربوي الإسلامي:

يشمل التراث التربوي الإسلامي جميع المؤلفات والنصوص العلمية والفكرية التي تناولها العلماء والمربون عبر العصور، مثل كتب ابن خلدون والغزالي وابن سينا وابن رشد وغيرهم، والتي قدّمت رؤى ونماذج تربوية رائدة. **(ابن خلدون، 2005. ص95)**، ويُستفاد من هذا التراث في تصميم المناهج والبرامج التعليمية، وإثراء طرق التعليم والتعلم بما يضمن الحفاظ على الهوية الإسلامية في التعليم.

2. الأسس الفلسفية للنظرية التربوية الإسلامية:

تستند النظرية التربوية الإسلامية إلى مجموعة من الأسس الفلسفية المتكاملة التي تمثل العمود الفقري للعملية التربوية، وتتميز هذه الأسس بكونها متشابكة ومترابطة، بحيث لا يمكن فصل أحدها عن الآخر، إذ تضمن تربية الإنسان تربية شاملة ومتوازنة تشمل الجوانب الروحية، والأخلاقية، والمعرفية، والاجتماعية. **(الكيلاني، 2008. ص41)**

1.2. الأساس العقدي:

يعد الأساس العقدي حجر الزاوية في التربية الإسلامية، إذ يقوم على ترسيخ عقيدة التوحيد والإيمان بالله تعالى في نفوس المتعلمين، ويجعلها مصدرًا لتوجيه السلوك والأفكار واتخاذ القرار، فالتربية الإسلامية لا تكتفي بتزويد الفرد بالمعرفة، بل تهدف إلى بناء وعي ديني متين يربط العلم بالعبادة والعمل الصالح. **(الغزالي، 1993. ص54)**، ومن خلال هذا الأساس، يكتسب المتعلم قدرة على التمييز بين الصحيح والخطأ، ويصبح سلوكه مستندًا إلى مرجعية ثابتة، مما يعزز الثبات النفسي والأخلاقي، ويقوي شخصيته في مواجهة التحديات الحياتية.

2.2. الأساس الأخلاقي:

يرتبط هذا الأساس بالقيم والمبادئ التي توجه السلوك الفردي والاجتماعي، مثل الصدق، والأمانة، والعدل، والتسامح، وحسن الخلق مع الآخرين. **(النقيب، 2010. ص45)**، وتركز التربية الإسلامية على تنمية الحس الأخلاقي للمتعلم منذ مراحل الطفولة المبكرة، من خلال القدوة الحسنة، والتوجيه الإرشادي، واستخدام القصص القرآنية والسيرة النبوية كمصادر تعليمية تحاكي الواقع وتغرس القيم، ويعمل هذا الأساس على إعداد الإنسان ليصبح فاعلًا في مجتمعه، قادرًا على تحقيق التكافل الاجتماعي، والمساهمة في الإصلاح المجتمعي.

3.2. الأساس المعرفي:

يهدف الأساس المعرفي إلى تنمية قدرات التفكير العقلية والفكرية للمتعلمين، وتشجيعهم على التحليل، والاستنتاج، والاجتهاد، مع الموازنة بين المعرفة النقلية (الواردة في النصوص الشرعية) والمعرفة العقلية (الاستدلالية والتجريبية). **(الكيلاني، 2008. ص77)**، كما يشجع هذا الأساس على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وربط المعرفة بالقيم، بحيث تصبح التربية وسيلة لبناء شخصية متوازنة وواعية، قادرة على مواجهة التحديات الفكرية والعلمية في العصر الحديث.

4.2. الأساس الاجتماعي:

يرتبط الأساس الاجتماعي بالبعد الجماعي للتربية، ويهدف إلى إعداد الفرد ليكون عضوًا فاعلًا في المجتمع، يساهم في تحقيق التعاون والتكافل الاجتماعي، ويحافظ على النظام والقيم المجتمعية. **(عبد الرحمن، 2015. ص102)**، وتولي التربية الإسلامية أهمية كبيرة لتعزيز الانتماء للأمة والمجتمع، وتنمية حس المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد، وإكسابه القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، ومن خلال هذا الأساس، يتمكن المتعلم من التوازن بين حقوقه وواجباته، والعمل على خدمة مجتمعه بما ينسجم مع القيم الإسلامية.

5.2. التكامل بين الأسس:

ما يميز النظرية التربوية الإسلامية هو التكامل بين هذه الأسس، بحيث يعمل كل أساس على دعم الآخرن، فالأساس العقدي يغذي الأساس الأخلاقي، والأساس المعرفي يثري الأسس العقدية والأخلاقية، والأساس الاجتماعي يترجم القيم إلى سلوك عملي في الحياة اليومية، وهذا التكامل يضمن بناء شخصية متوازنة ومتكاملة، قادرة على مواجهة تحديات العصر، وتحقيق الانسجام بين الفرد ومجتمعه وربه.

(الغزالي، 1993. ص67؛ الكيلاني، 2008. ص85)

3. الأهداف التربوية في ضوء التصور الإسلامي:

تستند التربية في الإسلام إلى منظومة قيمية وفكرية شاملة تهدف إلى بناء الإنسان بناءً متكاملاً، قادرًا على مواجهة تحديات الحياة، وتحقيق التوازن بين أبعاده الروحية، والعقلية، والجسدية، والاجتماعية. ويُعد تحقيق الأهداف التربوية في التصور الإسلامي عملية متكاملة ترتبط بالغايات الفردية والاجتماعية والحضارية، بحيث يكون المتعلم مؤهلًا للعب دور إيجابي في مجتمعه وأمته، وفي الوقت نفسه يحقق ارتباطه بالله تعالى وتهذيب ذاته. **(الغزالي، 1993، ص89)**

1.3. الأهداف الفردية:

تركز التربية الإسلامية على تنمية الفرد على المستويات المختلفة:

1.1.3. البعد الروحي:

يهدف هذا البعد إلى تحقيق العبودية لله تعالى وتنمية القيم الدينية والالتزام بالعبادات، مما يعزز الوعي الذاتي والتقوى في حياة الإنسان. **(زيدان، 1999. ص53)**، ويُعتبر هذا البعد حجر الأساس لبناء الشخصية المسلمة المتوازنة، إذ أنّ ثبات القيم الروحية ينعكس إيجابًا على جميع الجوانب الأخرى للحياة.

2.1.3. البعد العقلي والمعرفي:

تشجع التربية الإسلامية على تنمية الفكر والقدرات العقلية للمتعلم، وتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي، والسعي إلى المعرفة النافعة، بما يحقق التوازن بين النقل والعقل. **(الكيلاني، 2008. ص77)**، ويعزز هذا البعد القدرة على الإبداع وحل المشكلات، وتمكين الفرد من مواجهة التحديات العلمية والثقافية المعاصرة.

3.1.3. البعد النفسي والاجتماعي:

يشمل هذا البعد تنمية الشخصية السوية والمتزنة نفسيًا، وغرس الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم في

الانفعالات، وتنمية مهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية. **(النقيب، 2010. ص61)**، ويهدف إلى إعداد الفرد ليكون عضوًا فاعلًا في مجتمعه، قادرًا على التعاون والمشاركة في إصلاحه.

2.3. الأهداف الاجتماعية:

تسعى التربية الإسلامية إلى إعداد أفراد قادرين على خدمة المجتمع وتحقيق التكافل الاجتماعي، بما يضمن بناء مجتمع متماسك ومتعاون، ويشمل ذلك:

- غرس القيم الأخلاقية والإنسانية التي تنظم العلاقات بين الأفراد والجماعات.

(عبد الرحمن، 2015. ص102)

- إعداد المتعلم للقيام بدوره الاجتماعي كعنصر فاعل في التنمية المجتمعية، مع مراعاة العدالة والمساواة والتسامح.
- ترسيخ حس المسؤولية تجاه الأسرة والمجتمع، مما يعزز الانتماء للأمة الإسلامية ويقوي الروابط الاجتماعية.

3.3. الأهداف الحضارية:

تهدف التربية الإسلامية أيضًا إلى إعداد أمة قادرة على التفاعل الحضاري الإيجابي مع العالم، مع الحفاظ على هويتها وخصوصيتها الثقافية والدينية. **(النقيب، 2010. ص133)**، ويشمل ذلك:

- إعداد قادة ومفكرين قادرين على مواجهة التحديات الفكرية والعلمية والمعرفية.
- تعزيز القدرة على الابتكار والإبداع في مجالات الحياة المختلفة، بما يساهم في رفعة الأمة وتقدمها.
- تطوير القدرة على التفاعل مع الثقافات والحضارات الأخرى دون التفريط في القيم الأساسية والهوية الإسلامية.

4.3. التكامل بين الأهداف:

ما يميز الأهداف التربوية في التصور الإسلامي هو تكاملها بين البُعد الفردي والاجتماعي والحضاري، بحيث لا يُمكن النظر إلى أي بُعد بمفرده دون الآخر. فالنجاح في تنمية الفرد يرتبط بقدرته على الإسهام في مجتمعه، والقدرة على مواجهة تحديات الحضارة المعاصرة، مع المحافظة على الثوابت الدينية والقيمية. **(الغزالي، 1993. ص101؛ الكيلاني، 2008. ص85)**، ويتيح هذا التكامل إمكانية إعداد إنسان متوازن قادر على تحقيق ذاته، والمساهمة في بناء مجتمع متحضر ومتفاعل مع مستجدات العصر.

4. المناهج والوسائل التربوية في الإسلام:

تعتبر المناهج والوسائل التربوية في النظرية التربوية الإسلامية من العناصر الجوهرية التي تحدد كيفية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمصادر الأساسية للنظرية، وبأسسها الفلسفية والقيمية، فهي تهدف إلى بناء الإنسان بناءً متكاملًا، قادرًا على التفكير والعمل وفق منهج إسلامي متوازن يحقق التوازن بين الروح والعقل والجسد. **(الكيلاني، 2008. ص102)**

1.4. المناهج التربوية:

تشمل المناهج التربوية في الإسلام ما يلي:

1.1.4. القرآن الكريم:

يُعد القرآن الكريم المصدر الأساسي للمناهج التربوية، فهو يحتوي على المبادئ والقيم التي تنظم حياة الإنسان وسلوكه. ويقدم القرآن أساليب تربوية متنوعة، مثل التكرار، والتدرج، والتوجيه المباشر، والقصص القرآنية التي ترسخ القيم وتعلّم الدروس الأخلاقية والاجتماعية. **(زيدان، 1999. ص27)**، كما يوازن القرآن بين التربية الروحية والمعرفية، ويركز على تطوير التفكير والتأمل في الكون والحياة.

2.1.4. السنة النبوية:

تشكّل السنة النبوية التطبيق العملي لمبادئ القرآن في التربية والتعليم، وقد جسّد النبي ﷺ أرقى النماذج التربوية من خلال القدوة الحسنة والحوار والتعليم المباشر والتدرج في إيصال المعرفة، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. **(النقيب، 2010. ص61)**، كما تُظهر السنة أهمية استخدام الأمثلة الواقعية والمواقف العملية لتعزيز التعلم.

3.1.4. التراث التربوي الإسلامي:

يشمل التراث التربوي مؤلفات العلماء والمربّين عبر العصور، والتي تناولت القيم والمهارات والأساليب التربوية، مثل مؤلفات ابن خلدون والغزالي وابن سينا. **(ابن خلدون، 2005. ص95)**، ويتيح التراث الإسلامي الاستفادة من الخبرات السابقة في تصميم المناهج المعاصرة، مع مراعاة الهوية الإسلامية.

2.4. الوسائل التربوية:

تتعدد الوسائل التربوية في الإسلام لضمان تحقيق أهداف التربية بشكل فعّال، ومن أبرزها:

1.4.2.4. التعليم المباشر: يقوم على الإرشاد المباشر للمتعلم، مع مراعاة مستوى النضج العقلي والروحي له.

2.4.2.4. القدوة الحسنة: تُعتبر من أهم وسائل التربية، حيث يُتعلم المتعلم من سلوك المعلم والمربين، ويصبح السلوك الأخلاقي نموذجًا عمليًا. **(الغزالي، 1993. ص54)**

3.4.2.4. الحوار والتفاعل: يشجع الإسلام على النقاش البنّاء، وتبادل الأفكار، مما يتيح للمتعلمين التفكير النقدي وتحليل المعلومات. **(الكيلاني، 2008. ص121)**

4.4.2.4. التجربة العملية والتطبيقية: إذ يربط التعلم بالنشاط العملي والتجارب الواقعية، مما يعزز الفهم والاستيعاب ويطور مهارات حل المشكلات. **(عبد الرحمن، 2015. ص134)**

5.4.2.4. استخدام الأمثال والقصص: تُستخدم القصص القرآنية والسيرة النبوية لتوضيح القيم والأحكام العملية، وإيصال الرسائل التربوية بطريقة مشوقة ومؤثرة.

3.4. التكامل بين المناهج والوسائل:

يُظهر التكامل بين المناهج والوسائل التربوية قدرة النظرية التربوية الإسلامية على معالجة مختلف أبعاد الإنسان، فالمنهج يحدد محتوى التربية، والوسيلة تحدد الطريقة التي يُقدم بها هذا المحتوى، مع مراعاة تنمية القدرات الروحية والعقلية والسلوكية والاجتماعية للمتعلمين. **(النقيب، 2010. ص77)**، ويؤكد هذا التكامل على أنّ التربية ليست عملية منفصلة، بل هي منظومة متكاملة تهدف إلى بناء الإنسان بشكل متوازن.

5. خصائص النظرية التربوية الإسلامية:

تتميز النظرية التربوية الإسلامية بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من النظريات التربوية المعاصرة، وتجعلها إطارًا متكاملاً لبناء الإنسان وفق منظور شامل ومتوازن، وتكمن أهم هذه الخصائص في شمولية الأهداف، والتوازن بين الروح والجسد والعقل، والمرونة، والارتباط بالقيم المطلقة، وغيرها من الخصائص التي تضمن فعالية التطبيق التربوي. **(الكيلاني، 2008. ص85)**

1.5. شمولية الأهداف:

تتميز النظرية التربوية الإسلامية بشمولية أهدافها، فهي تهدف إلى تنمية جميع جوانب الإنسان: الروحية، والعقلية، والجسدية، والاجتماعية، فالتربية ليست مقتصرة على الجانب المعرفي فقط، بل تشمل تهذيب الأخلاق، وتنمية القدرات العقلية، وتعزيز الانتماء الاجتماعي، وترسيخ القيم الدينية. **(الغزالي، 1993. ص101)**، ويتيح هذا الشمول للمتعلم التفاعل الإيجابي مع مجتمعه، مع الحفاظ على توازنه النفسي والروحي.

2.5. التوازن بين الروح والجسد والعقل:

تسعى النظرية إلى تحقيق التوازن بين أبعاد الإنسان المختلفة، بحيث لا يُغفل البعد الروحي عن البعد العقلي أو البدني. فالإنسان في الإسلام كيان متكامل، ويجب أن تنعكس التربية على جميع أبعاده. (**عبد الرحمن، 2015. ص134**)، ويعزز هذا التوازن قدرة الفرد على مواجهة التحديات الحياتية بطريقة متوازنة ومستقرة، ويضمن استمرارية التنمية الشخصية.

3.5. المرونة:

تتميز النظرية التربوية الإسلامية بالمرونة، إذ يمكن تكييفها مع مختلف الظروف الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، دون الإخلال بالثوابت الشرعية والقيم الأساسية. (**زيدان، 1999. ص56**)، وتتيح هذه المرونة إمكانية تطبيق المبادئ التربوية الإسلامية في البيئات التعليمية المختلفة، مع الاستفادة من التطورات العلمية والتقنية الحديثة.

4.5. الارتباط بالقيم المطلقة:

ترتكز التربية الإسلامية على قيم ثابتة ومطلقة، مثل العدل، والصدق، والأمانة، والرحمة، والإحسان، وتعتبر هذه القيم أسسًا لتوجيه السلوك وضبط العلاقات بين الأفراد والمجتمع. (**النقيب، 2010. ص78**)، ويعمل الالتزام بالقيم المطلقة على تحقيق الاستقرار النفسي والانسجام الاجتماعي، ويضمن تحقيق أهداف التربية بطرق سليمة.

5.5. التكامل والارتباط بين الفرد والمجتمع:

من الخصائص الأساسية للنظرية التربوية الإسلامية أنها تربط بين نمو الفرد وتنمية المجتمع، فالهدف ليس تنمية الفرد فقط، بل إعداد شخص قادر على المساهمة في خدمة مجتمعه، وتعزيز التكافل الاجتماعي، وتحقيق المصلحة العامة (**الكيلاني، 2008. ص95**)، ويظهر هذا التكامل من خلال توجيه الفرد نحو العمل الصالح والمشاركة المجتمعية، بما يضمن تطبيق القيم الإسلامية على أرض الواقع.

6.5. القدرة على التفاعل مع العصر:

تمكّن النظرية التربوية الإسلامية من مواجهة التحديات المعاصرة، سواء كانت اجتماعية، أو علمية، أو ثقافية، من خلال آليات الاجتهاد والتجديد المستندة إلى الثوابت الدينية. (**عبد الرحمن، 2015. ص142**)، وهذا يتيح لها الاستمرارية والتجدد في تطبيق المبادئ التربوية الإسلامية، بما يتوافق مع مستجدات الحياة ومتطلبات التعليم الحديث.

6. دور المعلم والمتعلم في النظرية التربوية الإسلامية:

تلعب العلاقة بين المعلم والمتعلم دورًا محوريًا في تحقيق أهداف النظرية التربوية الإسلامية، إذ تُعتبر العملية التربوية عملية تفاعلية متكاملة، يقوم خلالها المعلم بدور الموجه والقدوة، بينما يتحمل المتعلم مسؤولية المشاركة الفعّالة في تعلمه وتنمية شخصيته وفق المبادئ الإسلامية، ويستند هذا الدور على مجموعة من القيم والأهداف التي تضمن فعالية التربية وتحقيق النمو المتوازن للإنسان. **(الكيلاني، 2008. ص112)**

1.6. دور المعلم:

يعتبر المعلم في النظرية التربوية الإسلامية أكثر من ناقل للمعرفة، فهو مربي وموجه ومرشد للمتعلم. وتشمل مسؤولياته ما يلي:

1.1.6. القدوة الحسنة:

يُعَدّ المعلم نموذجًا عمليًا للسلوكيات والقيم التي يُراد غرسها في المتعلم، ويؤثر سلوك المعلم وأخلاقه مباشرة على المتعلمين. **(الغزالي، 1993. ص67)**، فالمعلم الذي يتحلى بالصدق والأمانة والعدل يحفّز المتعلم على اكتساب هذه القيم.

2.1.6. التوجيه والإرشاد:

يقوم المعلم بتوجيه المتعلم نحو القيم الإسلامية الصحيحة، ويشجعه على التفكير النقدي، وممارسة الأخلاق الحسنة، وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية. **(النقيب، 2010. ص78)**، كما يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين، ويعمل على تهيئة بيئة تعليمية داعمة للتعلم النشط.

3.1.6. تنظيم بيئة التعلم:

يتولى المعلم تصميم المناهج والأنشطة بما يتوافق مع أهداف التربية الإسلامية، ويستخدم الوسائل التربوية المناسبة، مثل الحوار، والتجربة العملية، والقصص التعليمية. **(زيدان، 1999. ص56)**، ويضمن هذا التنظيم تحقيق التوازن بين المعرفة والمهارات والقيم.

2.6. دور المتعلم:

يُعتبر المتعلم شريكًا نشطًا في العملية التربوية، وليس مجرد مستلم للمعرفة، ويتضمن دوره ما يلي:

1.2.6. السعي نحو المعرفة:

يشجع التصور الإسلامي المتعلم على طلب العلم بجد واجتهاد، والاعتماد على العقل في الفهم والتحليل،

مع الاستفادة من المصادر الدينية والتجربة العملية. **(الكيلاني، 2008. ص121)**

2.2.6. التطبيق العملي للقيم:

يُتوقع من المتعلم أن يترجم المعرفة إلى سلوك عملي وأخلاقي في حياته اليومية، سواء في علاقاته مع الآخرين أو في أداء واجباته تجاه الله والمجتمع. **(عبد الرحمن، 2015. ص142)**

3.2.6. المشاركة الفعّالة:

يشارك المتعلم في العملية التعليمية من خلال الحوار، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، والمشاركة في الأنشطة العملية التي تنمي مهاراته وقدراته الفكرية والاجتماعية. **(النقيب، 2010. ص102)**، ويُسهم هذا التفاعل في تعزيز قدراته على التفكير النقدي واتخاذ القرار بشكل متوازن ومسؤول.

3.6. التكامل بين دور المعلم والمتعلم:

تعتمد التربية الإسلامية على التفاعل التكاملي بين المعلم والمتعلم، بحيث يعمل كل منهما على تعزيز الآخر في بيئة تعليمية متوازنة. فالمعلم يوجه ويحفّز المتعلم، بينما يلتزم المتعلم بالمشاركة الفاعلة والتطبيق العملي للمعرفة والقيم، ويضمن هذا التكامل تحقيق الأهداف التربوية الشاملة، ويُسهم في بناء شخصية متوازنة ومؤهلة للمشاركة المجتمعية. **(الغزالي، 1993. ص89؛ الكيلاني، 2008. ص130)**

7. أساليب وطرائق التربية في الإسلام:

تتميّز التربية في الإسلام بتنوّع أساليبها وطرائقها، انطلاقًا من شمولية التصور الإسلامي للإنسان، ووعيه باختلاف قدراته وحاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية، ولا تقوم هذه الأساليب على التلقين المجرد، بل تعتمد على التفاعل، والتدرّج، والممارسة العملية، وربط المعرفة بالسلوك والقيم، بما يحقق بناءً متكاملًا للشخصية الإنسانية. **(الكيلاني، 2008. ص138)**

1.7. أسلوب القدوة الحسنة:

يُعد أسلوب القدوة من أهم أساليب التربية في الإسلام، حيث يقوم على التعلم بالملاحظة والمحاكاة، ويجعل السلوك العملي وسيلة فعالة لغرس القيم. وقد جسّد النبي ﷺ هذا الأسلوب في تعامله مع الصحابة، فكان نموذجًا أخلاقيًا وتربويًا يُحتذى به **(الغزالي، 1993. ص67)**، ويؤكد هذا الأسلوب أنّ تأثير السلوك أبلغ من تأثير القول، خاصة في المراحل العمرية الأولى.

2.7. أسلوب الحوار والمناقشة:

يرتكز أسلوب الحوار على إشراك المتعلم في العملية التربوية، وتنمية قدرته على التفكير والتحليل والنقد البنّاء، وقد استخدم القرآن الكريم هذا الأسلوب في مخاطبة العقل الإنساني، من خلال طرح الأسئلة والاستدلال العقلي. (**زيدان، 1999. ص61**)، ويساعد الحوار على تعزيز الثقة بالنفس، واحترام الرأي الآخر، وتكوين شخصية مستقلة ومتزنة.

3.7. أسلوب الترغيب والترهيب:

يعتمد هذا الأسلوب على تحفيز المتعلم من خلال الوعد بالثواب، والتنبيه إلى عواقب السلوك السلبي، بما يحقق التوازن بين الدافعية الداخلية والضبط السلوكي. (**النقيب، 2010، ص 94**)، وقد جاء هذا الأسلوب واضحًا في النصوص القرآنية والحديثية، إلا أنه في التربية الإسلامية يُستخدم باعتدال، دون إفراط أو قسوة، مع مراعاة المرحلة العمرية والنفسية للمتعلم.

4.7. أسلوب التدرّج:

يُعد التدرج من الخصائص البارزة في التربية الإسلامية، حيث يتم تقديم المفاهيم والقيم بصورة مرحلية تتناسب مع قدرات المتعلم واستعداده النفسي والعقلي (الكيلاني، 2008. ص144)، ويُسهم هذا الأسلوب في ترسيخ التعلم، وتجنب الصدمة المعرفية أو السلوكية، كما يساعد على بناء السلوك الإيجابي بشكل مستدام.

5.7. أسلوب القصة:

تُعد القصة من أكثر الأساليب تأثيرًا في التربية الإسلامية، لما لها من قدرة على إيصال المعاني والقيم بطريقة مشوقة ومؤثرة، وقد اعتمد القرآن الكريم والسنة النبوية على القصص التربوية في توجيه السلوك وتعليم العِبر والدروس (**الغزالي، 1993. ص112**)، ويساعد هذا الأسلوب على تنمية الخيال، وتعزيز التفكير التأملي، وترسيخ القيم الأخلاقية.

6.7. أسلوب الممارسة والتطبيق العملي:

يركّز هذا الأسلوب على تحويل المعرفة النظرية إلى سلوك عملي، من خلال التدريب والتجربة والممارسة اليومية، ويؤكد الإسلام على أهمية العمل الصالح وتطبيق العلم، باعتباره معيارًا حقيقيًا للتعلم. (**عبد الرحمن، 2015. ص151**)، ويساهم هذا الأسلوب في تنمية المهارات الحياتية، وتعزيز المسؤولية والانضباط الذاتي.

7.7. أسلوب الموعظة الحسنة:

يقوم هذا الأسلوب على النصح الرقيق والتوجيه الهادئ الذي يخاطب الوجدان والعقل معًا، دون تعنيف أو إكراه، ويُعد من الأساليب الفعالة في تهذيب النفس وتقويم السلوك، خاصة إذا ارتبط بالرحمة واللين **(النقيب، 2010. ص103)**، ويحقق هذا الأسلوب أثرًا تربويًا عميقًا إذا قُدّم في الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب.

8.7. التكامل بين الأساليب التربوية:

تؤكد التربية الإسلامية على عدم الاقتصار على أسلوب واحد، بل على التكامل بين الأساليب والطرائق التربوية، وفق طبيعة المتعلم والموقف التربوي، ويضمن هذا التكامل تحقيق الأهداف التربوية بصورة متوازنة، ويُسهم في بناء شخصية قادرة على التكيّف الإيجابي مع متغيرات العصر، دون التفريط في القيم والثوابت الإسلامية. **(الكيلاني، 2008. ص158)**

8. التطبيقات التربوية للنظرية التربوية الإسلامية في الوقت المعاصر:

أفرزت التحولات الاجتماعية والتكنولوجية والثقافية في العصر الحديث تحديات تربوية متعددة، فرضت على النظم التعليمية البحث عن نماذج تربوية قادرة على التوفيق بين الأصالة والمعاصرة. وفي هذا السياق، تبرز النظرية التربوية الإسلامية باعتبارها إطارًا مرنًا قابلًا للتطبيق في الواقع المعاصر، لما تمتلكه من أسس قيمية ثابتة، وآليات تربوية قابلة للتجديد والاجتهاد، بما يحقق التوازن بين الهوية الإسلامية ومتطلبات العصر الحديث. **(الكيلاني، 2008. ص171)**

1.8. إدماج القيم الإسلامية في المناهج التعليمية الحديثة:

تتمثل إحدى أبرز التطبيقات المعاصرة للنظرية التربوية الإسلامية في دمج القيم الإسلامية داخل المناهج الدراسية، سواء في المواد الشرعية أو العلمية والإنسانية. ولا يقتصر هذا الدمج على المحتوى المعرفي، بل يشمل الأهداف التعليمية، والأنشطة الصفية، وأساليب التقويم، بما يضمن ترسيخ القيم الأخلاقية والسلوكية لدى المتعلمين **(النقيب، 2010. ص149)**، ويسهم هذا التوجه في بناء شخصية متوازنة قادرة على الجمع بين المعرفة العلمية والالتزام القيمي.

2.8. تطوير البرامج التربوية في المؤسسات التعليمية:

تسعى العديد من المؤسسات التعليمية في العالم الإسلامي إلى تطوير برامج تربوية مستندة إلى التصور الإسلامي، من خلال اعتماد طرائق تدريس نشطة، مثل التعلم التعاوني، والتعلم بالمشروعات، وربط المعرفة

بالواقع الاجتماعي للمتعلمين (**عبد الرحمن، 2015. ص167**)، وتُعد هذه البرامج تجسيدًا عمليًا لمبادئ التربية الإسلامية، حيث تُنمّي روح التعاون، وتحمل المسؤولية، والعمل الجماعي.

3.8. توظيف التكنولوجيا في التربية الإسلامية:

أفرز التطور التكنولوجي وسائل تعليمية جديدة، مثل التعليم الرقمي، والمنصات الإلكترونية، والذكاء الاصطناعي، والتي يمكن توظيفها في خدمة التربية الإسلامية، دون الإخلال بالقيم الأخلاقية، ويُعد استخدام التكنولوجيا في نشر المحتوى التربوي الإسلامي، وتعزيز التعلم الذاتي، من التطبيقات المعاصرة المهمة التي تسهم في توسيع دائرة التأثير التربوي (**الكيلاني، 2008. ص179**)، غير أنّ هذا التوظيف يتطلب ضوابط تربوية وأخلاقية تضمن الاستخدام الرشيد للتكنولوجيا.

4.8. تعزيز دور الأسرة في العملية التربوية:

تؤكد التطبيقات المعاصرة للنظرية التربوية الإسلامية على أهمية الشراكة بين المدرسة والأسرة في تربية الأبناء، فالأسرة تُعد البيئة التربوية الأولى التي يتلقى فيها الفرد القيم والسلوكيات الأساسية، ويكمل دورها دور المؤسسات التعليمية في ترسيخ القيم الإسلامية وتنمية الشخصية المتوازنة (**زيدان، 1999. ص88**)، وتبرز هذه الشراكة من خلال برامج التوعية الأسرية، والإرشاد التربوي، والتواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور.

5.8. التربية الأخلاقية في مواجهة التحديات المعاصرة:

تواجه المجتمعات المعاصرة تحديات أخلاقية متزايدة نتيجة العولمة والانفتاح الثقافي، مما يجعل التربية الأخلاقية أحد أهم مجالات تطبيق النظرية التربوية الإسلامية، ويتمثل ذلك في تعزيز قيم الحوار، والتسامح، واحترام الآخر، والانضباط الذاتي، بما يسهم في بناء مجتمع متماسك قادر على التعايش السلمي.
(**النقيب، 2010. ص162**)

6.8. إعداد المعلم وفق التصور التربوي الإسلامي:

يُعد إعداد المعلم من أهم التطبيقات العملية للنظرية التربوية الإسلامية في العصر الحديث، حيث يتطلب الأمر تكوين معلمين يمتلكون الكفاءة العلمية والقدوة الأخلاقية في آن واحد، وتشمل برامج إعداد المعلم التدريب على طرائق التدريس الحديثة، مع ترسيخ القيم الإسلامية والالتزام المهني. (**عبد الرحمن، 2015. ص183**)، ويسهم هذا الإعداد المتكامل في ضمان نقل القيم والمعارف بصورة فعالة إلى المتعلمين.

7.8. تحقيق التوازن بين الهوية والانفتاح الحضاري:

تسعى التطبيقات المعاصرة للنظرية التربوية الإسلامية إلى تحقيق التوازن بين الحفاظ على الهوية الإسلامية والانفتاح على المعارف الإنسانية الحديثة، ويتم ذلك من خلال تنمية التفكير النقدي، وتشجيع الاجتهاد، وتعزيز القدرة على التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى، دون الذوبان أو الانغلاق.

(الكيلاني، 2008. ص190)

9. التحديات التي تواجه تطبيق النظرية التربوية الإسلامية:

رغم ما تتميز به النظرية التربوية الإسلامية من شمولية وتكامل ومرونة، فإنّ تطبيقها في الواقع المعاصر يواجه جملة من التحديات التي تعيق تفعيل مبادئها على النحو المنشود. وترتبط هذه التحديات بتحولات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية، وبطبيعة النظم التعليمية الحديثة، مما يستدعي مقاربات تربوية واعية قادرة على التوفيق بين الثوابت الإسلامية ومتطلبات العصر. **(الكيلاني، 2008. ص201)**

1.9. هيمنة النماذج التربوية الغربية:

يُعد اعتماد العديد من الأنظمة التعليمية في العالم الإسلامي على نماذج تربوية غربية من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق النظرية التربوية الإسلامية، وغالبًا ما تُستورد هذه النماذج دون تكييفها مع الخصوصية الثقافية والقيمية للمجتمعات الإسلامية، مما يؤدي إلى ضعف حضور القيم الإسلامية في المناهج والممارسات التربوية. **(عبد الرحمن، 2015. ص196)**، ويترتب على ذلك حدوث نوع من الازدواجية القيمية لدى المتعلم.

2.9. ضعف الوعي التربوي الإسلامي:

يعاني بعض القائمين على العملية التعليمية من ضعف الوعي بمبادئ النظرية التربوية الإسلامية وأهدافها، سواء على مستوى المعلمين أو واضعي المناهج، ويؤدي هذا الضعف إلى تطبيق شكلي أو جزئي للتربية الإسلامية، يقتصر على بعض المواد الدراسية دون أن ينعكس على السلوك والممارسة التربوية اليومية.

(النقيب، 2010. ص173)

3.9. التحديات الثقافية والإعلامية:

أدت العولمة والانفتاح الإعلامي إلى انتشار أنماط ثقافية وقيمية تتعارض في بعض جوانبها مع القيم الإسلامية، مما يؤثر على توجهات المتعلمين وسلوكهم، ويُعد هذا التحدي من أخطر العوائق أمام التربية الإسلامية، إذ تتنافس المدرسة مع وسائل الإعلام ووسائط التواصل الاجتماعي في التأثير على المتعلم.

(زيدان، 1999. ص104)

4.9. التحديات التكنولوجية:

رغم ما تتيحه التكنولوجيا الحديثة من فرص تعليمية، إلا أنّ استخدامها غير المنضبط قد يشكل تحديًا حقيقيًا أمام تطبيق التربية الإسلامية، خاصة في ما يتعلق بالقيم الأخلاقية، وضبط المحتوى، وحماية المتعلمين من التأثيرات السلبية (**الكيلاني، 2008. ص213**)، ويستلزم هذا التحدي وضع أطر تربوية وأخلاقية واضحة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.

5.9. إشكالية التوفيق بين الأصالة والمعاصرة:

يواجه تطبيق النظرية التربوية الإسلامية تحديًا يتمثل في كيفية الجمع بين المحافظة على الثوابت والقيم الإسلامية، والانفتاح على مستجدات المعرفة والعلوم الحديثة، وقد يؤدي سوء الفهم إلى أحد طرفين متناقضين: إما الجمود والانغلاق، أو التفريط والذوبان الثقافي (**عبد الرحمن، 2015. ص207**)، ويتطلب تجاوز هذا التحدي تفعيل الاجتهاد التربوي الواعي.

6.9. ضعف إعداد المعلم تربويًا وقيميًا:

يُعد المعلم الركيزة الأساسية في تطبيق النظرية التربوية الإسلامية، غير أنّ بعض برامج إعداد المعلمين تركز على الجوانب الأكاديمية فقط، وتغفل البعد القيمي والأخلاقي. ويؤدي ذلك إلى ضعف الدور التربوي للمعلم، وعدم قدرته على تجسيد القيم الإسلامية في الممارسة التعليمية. (**النقيب، 2010. ص182**)

7.9. التحديات المؤسسية والإدارية:

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات إدارية وتنظيمية، مثل ازدحام الأقسام، وضغط البرامج، وضعف الإمكانيات المادية، مما يحد من قدرة المعلمين على تطبيق الأساليب التربوية الإسلامية بشكل فعّال (**زيدان، 1999. ص117**)، كما تؤثر السياسات التعليمية المركزية أحيانًا في مرونة تطبيق المبادئ التربوية الإسلامية.

8.9. ضعف التكامل بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

يؤدي ضعف التنسيق بين الأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية والإعلامية إلى تشتت الجهود التربوية، مما ينعكس سلبًا على تطبيق النظرية التربوية الإسلامية في الواقع (**عبد الرحمن، 2015. ص214**)، ويؤكد ذلك ضرورة اعتماد مقاربة تكاملية في التربية.

خاتمة:

يتضح من خلال هذه المحاضرة أنّ النظرية التربوية الإسلامية تمثل إطارًا فكريًا وتربويًا متكاملًا يستمد

أسسه من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، ويهدف إلى بناء شخصية إنسانية متوازنة تجمع بين الإيمان والعلم، وبين القيم والسلوك، وبين الأصالة والمعاصرة، وقد أبرزت هذه النظرية شمولية التربية في الإسلام، إذ لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تمتد إلى تهذيب النفس، وتنمية العقل، وإعداد الفرد للقيام بدوره الاجتماعي والحضاري. **(الغزالي، 1993؛ الكيلاني، 2008)**

كما بيّنت المحاضرة أنّ النظرية التربوية الإسلامية تقوم على أسس فلسفية راسخة، تشمل البعد العقدي والأخلاقي والمعرفي والاجتماعي، وأنّ أهدافها التربوية تتكامل بين الفرد والمجتمع والأمة، بما يحقق التوازن والاستقرار النفسي والاجتماعي، وقد تم التطرق إلى المناهج والأساليب والطرائق التربوية التي يعتمدها الإسلام، والتي تتميز بالتنوع والمرونة، مثل القدوة، والحوار، والتدرج، والممارسة العملية، مما يجعلها قادرة على الاستجابة لاختلاف المتعلمين وتنوع البيئات التعليمية. **(زيدان، 1999؛ النقيب، 2010)**

وفي ظل التحولات المعاصرة، أظهر الفصل قابلية النظرية التربوية الإسلامية للتطبيق في الواقع الحديث من خلال إدماج القيم الإسلامية في المناهج، وتوظيف التكنولوجيا توظيفًا رشيدًا، وتعزيز الشراكة بين الأسرة والمؤسسات التعليمية، غير أنّ تطبيق هذه النظرية لا يخلو من تحديات، من أبرزها هيمنة النماذج التربوية الوافدة، وضعف الوعي التربوي الإسلامي، والتأثيرات الثقافية والإعلامية، مما يستدعي تفعيل الاجتهاد التربوي، وتطوير برامج إعداد المعلمين، وتحقيق التكامل بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

(عبد الرحمن، 2015)

وخلاصة القول، فإنّ النظرية التربوية الإسلامية تظل مرجعية تربوية أصيلة وقادرة على الإسهام في إصلاح النظم التعليمية وبناء الإنسان المعاصر، شريطة أن يُعاد تفعيلها في ضوء فهم علمي عميق، وتطبيق عملي واعٍ، يوازن بين الثوابت والمتغيرات، ويستجيب لتحديات العصر دون التفريط في القيم والهوية الإسلامية، ويجعل ذلك من هذه النظرية خيارًا تربويًا استراتيجيًا لتحقيق التنمية الإنسانية الشاملة في المجتمعات الإسلامية.

أسئلة تقويمية:

- ما هي مبادئ التربية في النظرية الاسلامية؟
- أذكر أساليب التربية في النظرية الاسلامية.
- فيما تشترك النظرية الاسلامية في التربية مع النظريات الغربية الأخرى؟
- ما هي التطبيقات التربوية للنظرية الاسلامية؟ مدعما إجابتك بأمثلة واقعية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو جابر، ع. (2020). مدخل إلى علم التربية. عمّان: دار المسيرة.
- أبو زيد، م. (2020). طرائق التدريس الحديثة في ضوء النظريات التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، محمد. (2000). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن خلدون، ع. ب. م. (2004). المقدمة. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن منظور، أ. ج. م. ب. م. (د.ت.). لسان العرب (ط. 3). بيروت: دار صادر.
- ابن منظور. (1990). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- البحيري، م. ح. (2025). مفهوم النظرية بين التربية والعلوم الطبيعية. صحيفة رسالة الجامعة، جامعة الملك سعود.
- البدوي، ع. ر. (1987). مبادئ التربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- البلوي، م. (2022). المنهاج التربوي بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.
- بوبّر، ك. (2006). منطق البحث العلمي (يوسف مراد، محمد البنبلي، وهبة رءوف عزت، مترجمون). القاهرة: المركز القومي للترجمة. (العمل الأصلي نشر في 1935).
- بياجيه، جان. (1985). علم نفس الذكاء (ترجمة فؤاد أبو حطب). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجيعان، ف. (2019). البنائية وتطبيقاتها التربوية. الدمام: دار النخيل.
- الحربي، م. (2022). التعلم في البيئة الرقمية: الاتجاهات الحديثة وتطبيقاتها. الرياض: دار التعليم المتقدم.
- الحيلة، م.، ومرعي، ت. (2002). النظريات التربوية المعاصرة. عمان: دار المسيرة.
- الخليلي، ع. (2020). مدخل إلى علم التربية. عمان: دار المسيرة.
- الخليفة، م. (2019). النظريات التربوية وتطبيقاتها المعاصرة. الرياض: مكتبة المتنبي.

- الخطيب، أ. (2010). التطور التاريخي للفكر التربوي. عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، ف. (2018). الفلسفة والتربية: رؤية معاصرة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدريني، ع. (2016). أسس بناء النظرية التربوية المعاصرة. بيروت: دار النهضة العربية.
- الدريني، س. (2020). البحث العلمي والنظرية التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزعبي، م. (2015). النظريات التربوية المعاصرة. الرياض: دار الزهراء.
- زهران، ع. ف. (2017). التربية والمجتمع: مقاربة اجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زيتون، ك. (2018). التعلم والنمو الإنساني: مدخل تربوي معاصر. الرياض: مكتبة الرشد.
- زيتون، ك. ع. (2003). نظريات التعلم: رؤية تطبيقية. القاهرة: عالم الكتب.
- السعيد، ف. (2022). أساسيات علم النفس التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السهلي، ع. (2020). علم النفس المعرفي والتربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- الشريف، خ. (2019). التقويم التربوي: المفهوم والأساليب. القاهرة: دار الأندلس.
- الشايب، ع. (2012). الفلسفة التربوية عبر العصور. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، ح. (2012). أصول التربية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- سرحان، س. (2021). علم النفس التربوي: نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار عالم الكتب.
- عبيدات، س. (2020). مبادئ التربية والتعليم. عمان: دار جابر للطباعة والنشر.
- عبد الدائم، ع. (2015). النظرية والتطبيق في التربية. بيروت: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن، ح. (2018). مدخل إلى فلسفة التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن، ن. (2019). الفكر التربوي الحديث واتجاهاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبد اللطيف، ن. (2017). أسس التفكير التربوي الحديث. الرياض: مكتبة المتنبي.
- عبد المجيد، ح. (1998). علم النفس التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العسكري، خ. (2017). الاتجاهات الحديثة في التربية. الإسكندرية: دار المعرفة.

- العتوم، ع. (2018). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر.
- علي وطفة، م. (1994). المناهج البحث: مفاهيمها، أسسها، أساليبها، وإجراءاتها. الرياض: دار الشروق.
- الغامدي، ع. (2022). التربية في عصر ما بعد الحداثة. جدة: دار المنارة.
- الكندري، م. (2009، 1 يناير). النظرية التربوية: معناها ومكوناتها. موقع الألوكة.
- مرعي، ت. أ.، والحيلة، م. م. (2002). المناهج وطرائق التدريس. عمّان: دار المسيرة.
- مرسي، م. م. (2015). التربية نظرية وتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.
- مهدي، م. (2008). التربية في الفكر الإسلامي. بيروت: دار العلم للملايين.
- الموسوي، أ. (2021). الأهداف التربوية في ضوء التحديات المعاصرة. بغداد: دار ابن الأثير.
- النجار، ر. (2021). استراتيجيات التدريس في العصر الرقمي. عمّان: دار وائل للنشر.
- النحلاوي، ع. (2000). أصول التربية الإسلامية. دمشق: دار الفكر.
- عطا الله، ي. (2019). تطور الفكر التربوي والنظريات المعاصرة. عمان: دار المسيرة.
- الرمادي، خ. (2020). النظرية التربوية والواقع الاجتماعي المعاصر. الجزائر: دار الهدى للنشر.

المراجع الأجنبية:

- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Developmental Psychology, 22(6), 723–742.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner’s Verbal Behavior. Language, 35(1), 26–58.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan.
- Durkheim, É. (1956). Education and sociology. New York: Free Press.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals. New York: Bergin & Garvey.

- Habermas, J. (1971). Knowledge and human interests. Boston: Beacon Press.

- Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. Boston: Beacon Press.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education. Boston: Center for Curriculum Redesign.

- Horkheimer, M. (1972). Critical theory. New York: Seabury Press.

- Kerlinger, F. N. (1973). Foundations of behavioral research. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. Educational Psychologist, 41(2), 75–86.

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. London: Pearson.

- Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper & Row.

- Ormrod, J. E. (2020). Human learning (8th ed.). Pearson.

- Pavlov, I. P. (1927). Conditioned reflexes. London: Oxford University Press.

- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.

- Piaget, J. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.

- Roegiers, X. (2006). L'approche par compétences en pédagogie. Bruxelles: De Boeck.

- Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Merrill.

- Rousseau, J.-J. (1979). Emile (Trans.). New York: Basic Books.

- Schunk, D. H. (2020). Learning theories: An educational perspective (8th ed.). Pearson.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1).

- Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.

- Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Skinner, B. F. (1971). Beyond freedom and dignity. New York: Knopf.

- Thorndike, E. L. (1911). Animal intelligence: Experimental studies. New York: The Macmillan Company.

- UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO.

- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Woolfolk, A. (2022). Educational psychology (15th ed.). Pearson.