الوحدة المركزية لتكوين الأطر

عدة تكوين – سلك تأهيل أطر هيئة التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين - 2022 - 2023

مجزوءة

علوم التربية

2- المطبوع

الموسم التكويني 2022- 2023

مدرستنا
madrastna

الفهرس

مقدمة..... 6

إرشادات منهجية. 8

المحور الأول: مدخل إلى علوم التربية 12

-1سياق نشأة وتطور علوم التربية: 12

المحور الثاني: المستجدات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين..... 19

1-النظام التعليمي قبل الحماية: البنيات التنظيمية والأسس المنهاجية 19

2-مدرسة عهد الحماية: إرهاصات بناء المدرسة المغربية "الحديثة" 20

3- مدرسة الاستقلال: تحدي المغربة وصراع الهوية 22

4-أزمات المنظومة التربوية وخطط الإصلاح المتعاقبة 24

-5الميثاق الوطني للتربية والتكوين: تحدي بناء سياسة تربوية حداثية توافقية 25

8-المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 27

9-القانون الإطار: 17-51..... 28

10-حافظة المشاريع لتفعيل مقتضيات القانون الإطار 17-51 29

11-ملمح المدرسة المغربية في النموذج التنموي الجديد 30

12-خارطة الطريق 2022- 2026:..... 31

المحور الثالث: سوسيولوجيا التربية..... 32

1- مفهـــوم علـــم الاجتمـــاع التربـــوي: 32

2- أهميـــة سوسيولوجيـــا التربيـــة:..... 35

3- علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الاجتماع العام: 36

4- التنشئة الاجتماعية ودور الفاعلين الاجتماعيين بها: 36

5- سوسيولوجيا المؤسسة التعليمية وتفاعلاتها مع المحيط:..... 41

أ- وظيفـــة التطبيع والتنشئـــة الاجتماعيـــة: 42

ج- وظيفـــة التغيير المجتمعي: 42

ه- الوظيفـــة الإيديولوجيـــة: 43

المحور الرابع: سيرورة النمو والاكتساب عند الطفل..... 44

1-تعريف علم النفس النمائي: 44

2- عوامل النمو وأسسه: 45

1-2 العوامل الوراثية والبيئية:..... 46
3- قوانين النمو :..... 48
4- نظريات النمو..... 51
1-4 نظرية جان بياجيه:..... 51
2-4 نظرية فرويد: النمو الجنسي: 55
3-4 نظرية إريكسون(*Erikson*)- النفسية- الاجتماعية..... 58
مراحل النمو النفسي حسب "فرويد" و "إريكسون" 59
4-4 لورنس كولبرج: نظرية النمو الأخلاقي 61
المحور الخامس: نظريات التعلم..... 66
1- مفهـــوم التعلـــم:..... 66
2- شروط التعلم وأهميته: 67
3- التعلم في منظور المدرسة السلوكيـــة: 68
4- التعلم في منظور المدرسة الجشطلتية:..... 72
7- التعلم في منظور السوسيوبنائية: 82
المحور السادس: البيداغوجيات النشطة 84
1-بيداغوجيا حل المشكلات:..... 84
2- البيداغوجيا الفارقية: 86
3- بيداغوجيا اللعب:..... 88
4- بيداغوجيا المشروع 89
5- بيداغوجيا التعاقد:..... 89
المحور السابع: علم النفس الاجتماعي التربوي..... 95
1- مفهوم ديناميكية الجماعات: 98
2- تعريف عام لديناميكية الجماعات:..... 99
3- مرتكزات ديناميكية الجماعات: 100
4- مقاربات ديناميكية الجماعات: 102
5- كيف نطبق ديناميكية الجماعات في المجال التربوي؟ 102
6- جذاذة تنشيط جماعات الفصل : 105
7- جماعة القسم..... 106
8- الجماعة التربوية..... 107

قائمة المصادروالمراجع 110

مقدمة

عرفت السنوات الأخيرة نفسا جديدا لإصلاح منظومة التربية والتكوين؛ حيث صدرت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، تلاها القانون الإطار 51.17 والنموذج التنموي الجديد، ثم جاءت المشاورات من أجل مدرسة ذات جودة للجميع، مبنية على الإنصاف وتكافؤ الفرص وتطوير البحث العلمي، وتشجيع الابتكار، والتجديد، والإبداع.

وهذا ما أكدته خلاصات التقارير التركيبية الجهوية للمشاورات، والتي عملت الوزارة بكل مكوناتها على تحويلها إلى خارطة طريق للإصلاح (2022-2026)، تتضمن ثلاثة محاور أساسية للإصلاح وأهدافا استراتيجية لكل محور، وهي: التلميذ(ة) [04 أهداف]، والمدرس(ة) [03 أهداف]، والمؤسسة [03 أهداف].

وفي سياق مواكبة الإصلاح، وخاصة ما يتعلق بالعمل على إعداد هندسة متطورة لتأهيل أطر هيئة التدريس، لتخريج مدرسات ومدرسين ذوي خبرة قادرين على تمكين المتعلمات والمتعلمين من التعلمات الأساس وتجويدها، والإسهام في تقدمهم ونجاحهم، تندرج مجزوءة التدبير ضمن عدة التكوين الخاصة بأطر هيئة التدريس بمسلك التعليم الابتدائي، التخصص المزدوج، بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي تتبنى نموذجا تكوينيا يمتد على مدى سنتين. تخصص السنة الأولى للتكوين الممهن بالمركز ومؤسسات التدريب باعتماد الأنموذج: عملي-نظري-عملي، فيما تتم السنة الثانية في مؤسسات التعيين، في إطار التحمل الكلي للمسؤولية.

وتعد هذه المجزوءة من بين مجزوءات وورشات التكوين الثمانية عشرة التي تؤلف فيما بينها، بالإضافة إلى الأنشطة الميدانية، والتكوين الذاتي الموجه، عدة تكوينية متناسقة ومتكاملة تسهم في الارتقاء بأطر هيئة التدريس، تنزيلا لما جاء به القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وخاصة المشروع رقم 9، الذي يشير إلى تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية. وهو مشروع يهدف إلى تطوير أداء الفاعلين التربويين، وذلك بالرفع من جودة تكوينهم وتحسين تدبير مساراتهم المهنية؛ من خلال الرفع من نجاعة التكوين الأساس وتعميمه على جميع الهيئات وجعله مُمَهنِنا.

ويعتبر هذا المطبوع وثيقة أساسية في عدة التكوين تعتمد التزام المعيرة للإسهام في تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص في التكوين والتقويم، وتكمن أهميته في كونه:

- يوفر مادة علمية وظيفية؛
- يسهم في البناء المعرفي للمهنة؛
- يسهم في بناء الكفايات المهنية؛

- يشجع على الانخراط في التكوين الذاتي الموجه بوصفه تكوينا دائما في مساره المهني؛
- يستثمر في الأنشطة التكوينية إعدادا وبناء وتوليفا.

إرشادات منهجية.

يتألف هذا المطبوع من تقديم وتصريح بالكفاية الخاصة بعلوم التربية، والأهداف والمضامين لسبعة محاور؛ بنيت على معارف نظرية وأخرى عملية باعتبار البراديغم (عملي – نظري – عملي) المتمحور حول المهننة التي تبتغي تخريج مدرسات ومدرسين ذوي كفاءة مهنية عالية، وقادرين على التكيف مع كل مستجدات المنهاج الدراسي والوسط السوسيومهني لتحقيق النجاح المدرسي.

وتجدر الإشارة إلى أن المعني بالدرجة الأولى بهذا المطبوع، هم الطالبات والطلبة المتدربون بمسلك التعليم الابتدائي، التخصص المزدوج، وهو يشكل منطلقا ومرجعا للإعداد القبلي في إطار التكوين الذاتي الموجه، للإسهام في إنماء الكفايات المهنية وتعزيز التكوين بكل صيغه حضوريا وعن بعد، انطلاقا من مبدأ نسبية المعرفة، وباعتماد التفكير النقدي والبعد التبصري، والتركيز على المعارف الإجرائية وتوظيفها في الممارسات المهنية.

الكفاية المستهدفة

في نهاية المجزوءة، يكون المتدرب(ة) قادرا على تعبئة المفاهيم والأسس المعرفية والنظرية والمنهجية، ذات الصلة بمجالات علوم التربية، واستثمارها في حل وضعيات مُمَهْنِنَة (تخطيط وتدبير وتقويم وضعيات تعليمية تعلمية)، تراعي الخصوصيات النمائية للمتعلمين (الفكرية والنفسية والحس حركية...)، وتسهم في انفتاحهم واندماجهم المدرسي والاجتماعي، وتنسجم مع المستجدات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

أهداف المجزوءة

- ✓ يتعرف المتدرب(ة) علوم التربية ومرجعياتها النظرية والمنهجية؛
- ✓ يتعرف المستجدات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين؛
- ✓ يفهم المحيط السوسيوثقافي للمؤسسة التعليمية؛
- ✓ يبني وضعية مُمَهْنِنَة تستجيب لحاجيات المتعلمين الفكرية والنفسية والحس حركية...
- ✓ يستثمر المفاهيم الأساس في علوم التربية وظيفيا في: التخطيط، والتدبير، والتقويم، والإنتاج الديدكتيكي وتحليل الممارسة؛
- ✓ يوظف الأدوات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

الفئة المستهدفة

- ✓ الطالبات والطلبة المتدربون بسلك تأهيل أطر هيئة التدريس، مسلك التعليم الابتدائي، التخصص المزدوج

محتويات المجزوءة:

المحاور	المضامين
1- مدخل إلى علوم التربية	- سياق نشأة وتطور علوم التربية؛ - مجالات علوم التربية؛
2- المستجدات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين	- مستجدات نظام التربية والتكوين: - مسار إصلاح المنظومة؛ - الرؤية الإستراتيجية؛ - القانون الإطار 51.17 - مواكبة المستجدات في مجال التربية والتكوين...
3- سوسيولوجية التربية	- التنشئة الاجتماعية ودور الفاعلين الاجتماعيين بها؛ - سوسيولوجية المؤسسة التعليمية المغربية وتفاعلاتها مع المحيط؛ - التعليم بالوسط القروي؛ - مقاربة النوع في المجال التعليمي.
4- سيرورة النمو والاكتساب عند الطفل.	مستويات السيرورة النمائية : - الحس حركية؛ - المعرفية؛ - العاطفية؛ - الاجتماعية والأخلاقية؛
5- نظريات التعلم	- السلوكية؛ - الجشطالتية؛ - البنائية؛ - - السوسيوبنائية.
6- البيداغوجيات النشطة	البيداغوجيات المتمركزة حول التعلم/ المتعلم في خدمة المقاربة بالكفايات: - حل المشكلات؛ - المشروع؛

	- الخطأ؛ - الفارقية؛ - اللعب؛ - التعاقد...
7- علم النفس الاجتماعي التربوي	- دينامية جماعة القسم؛ - تقنيات التنشيط والتواصل؛ - أنماط التدبير العلائقي.

المحور الأول: مدخل إلى علوم التربية

1- سياق نشأة وتطور علوم التربية:

إن الحديث عن مفهوم «علوم التربية» كمفهوم مركب يجعلنا نتساءل عن هوية هذه العلوم المهتمة بالشروط العامة والخاصة التي تؤطر العملية التربوية وتوجهها؟ فكيف يمكن تفسير ظهور علوم التربية؟ وماذا نقصد بعلوم التربية؟ وإلى أي حد تساهم في تطوير العمل التربوي؟

1-1سياق النشأة:

خلال منتصف القرن 19 وبداية القرن 20، وفي سياق تطور العلوم الحقة وما أفرزته من مفاهيم جديدة (الموضوع- المنهج- الدقة – الموضوعية...) في مقاربتها للظواهر، ستتأثر العلوم الإنسانية بهذا السياق العام، وستنزع نحو تأسيس موضوعها وتحديد منهجيتها في مقاربة الظاهرة الإنسانية بنفس منهجية العلوم الحقة، متوسلة الدقة والموضوعية في البحث والدراسة. وقد حظيت التربية بنصيبها من هذا التأثير حيث شرع الدارسون في حقلها إلى محاولة تأسيس علم لها يهتم بالدراسة الموضوعية لمختلف ظواهرها وقضاياها، فظهرت البوادر الأولى لما اصطلح على تسميته بـ" علم التربية " الذي كان يستهدف تحقيق الرصانة والضبط العلميين أكثر من سعيه إلى تناول الموضوع في شتى مظاهره وأبعاده.[1]

وبالرغم من أن مقاربة علم النفس للظاهرة التربوية مكن من استخلاص الكثير من القواعد والمبادئ الثابتة التي يتعين احترامها في كل ممارسة تربوية تستهدف الطفل. فإن الممارسة الميدانية أظهرت بأن الفعل التربوي، فعل معقد، ومتشابك، لا يستطيع علم النفس لوحده الإحاطة به في كل شموليته، على اعتباره أنه فعل ناتج عن أبعاد أخرى أساسية تُكَوِّنُ شخصية الأفراد.

كما أن تطور مفهوم التربية ذاته، باعتباره ممارسة اجتماعية إنسانية، لم تعد مقتصرة على الأطفال والمراهقين، بل أصبحت التربية تطال الراشدين أيضا، أي أنها تستهدف إدماج الأجيال الناشئة وإعادة تكوين الكبار بما يمكنهم من التكيف مع مستجدات الحياة المهنية، ومن تم ظهرت أشكال جديدة للتربية كالتربية المستديمة والتكوين المستمر وإعادة التكوين إلخ...

وعموما يمكن التمييز بين ثلاث محطات أساسية طبعت سياق ظهور علوم التربية نذكر منها:

- هيمنة الفلسفة على الفكر التربوي، حيث تميز بتمركزه حول مسألة الأهداف والقيم واهتمامه بالمحتوى على حساب الطفل، وتعامله مع هذا الأخير كرجل في صورة مصغرة.

[1] - خالد المير، محمد بيدادة، إدريس قاسمي، حميد بودار، سلسلة التكوين التربوي، ماهي علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1997-1998. ص11.

- في أواخر القرن 19 أخذ التفكير التربوي يتجه اتجاها علميا وظهرت عدة محاولات لتأسيس البيداغوجيا انطلاقا من معطيات بيولوجية وسيكولوجية وما يعاب على هذا التوجه هو الاهتمام بحاجات الطفل على حساب الأهداف والمحتوى.

- اكتشاف الظاهرة التربوية كسلوك إنساني معقد له أبعاد وجوانب متعددة ومتداخلة تحدده عوامل مختلفة.

هكذا بدأت ترسخ القناعة لدى المهتمين بأن الظاهرة التربوية أوسع بكثير من أن يستوعبها ويحصرها علم واحد، فكانت النتيجة الحتمية هي العمل على تجاوز علم التربية بالمفرد، واستبداله بمصطلح جديد يحتضن كل الحقول المعرفية التي تتناول التربية من مختلف الزوايا، وهو ما بات يعرف اليوم بـ" علوم التربية".

2-1 علوم التربية: تعريفها، حقولها، تكاملها

إن الظاهرة التربوية فعالية إنسانية تتداخل فيها عناصر عدة: بيولوجية، وسيكولوجية، وسوسيولوجية، واقتصادية ... أي يتداخل فيها كل ما هو ذاتي مرتبط بالفرد نفسه، وما هو موضوعي يرتبط بالمؤسسات، والشروط العامة، والخاصة التي تمارس في إطارها عملية التربية. وهذا ما يستلزم بالطبع تسخير مقاربات علمية عديدة، تختص كل واحدة منها بجانب أو جوانب من الظاهرة المدروسة، وهو ما استوجب خلق علوم للتربية. فما المقصود بعلوم التربية؟ وماهي التصنيفات التي اقترحت بخصوصها؟

قبل الشروع في اقتراح تعريف محدد لعلوم التربية نرى من الضروري الوقوف عند بعض الصعوبات التي قد تعترض كل من يريد البحث في هوية هذه العلوم، وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

أ- حداثة هذه العلوم:

باستثناء تاريخ التربية وفلسفة التربية فإن ما تبقى من هذه العلوم يعد حديث النشأة حتى إن بعضها لازال في طور النضج، كما أن هناك احتمال ظهور علوم أخرى في المستقبل، وهذا الوضع يجعل من أي تعريف يُقترح حاليا تعريفا مؤقتا لهذه العلوم.

ب- وجود اختلافات بين الباحثين حول مكانتها العلمية:

تتوفر بعض هذه العلوم على رصيد معرفي ومنهجي يجعلها في مصاف العلوم المعترف لها بالمكانة العلمية، في حين لا يتوفر البعض الآخر على هذه الشروط، مما يجعلها محطة جدل بين الباحثين؛ وكمثال على ذلك فلسفة التربية التي لا يمكن اعتبارها علما بالمقاييس المتعارف عليها للعلوم.

ج- تميزها بخاصية التعدد:

تشكل علوم التربية عائلة معرفية تضم تخصصات علمية مختلفة، وهذه الوضعية تطرح إشكالا أساسيا هو: إلى أي حد يمكن الحديث عن علوم التربية ككيان معرفي موحد ومستقل؟

إذا كان من الصعب القيام بحصر شامل ومانع ودقيق لمختلف العلوم والحقول التي تنضوي تحت قائمة علوم التربية، فإنه على الأقل يمكن تقديم تعريف عام لها من خلال الإحاطة بمجموعة من الحقول العلمي منها:

أ- فيزيولوجيا التربية:

تركز " فيزيولوجيا التربية" اهتمامها على العلاقة القائمة بين مجموعة من الشروط التي يرتبط أهمها: بالصحة و التغذية المتوازنة و النوم الكافي ... و بين التعلم المدرسي بالنسبة للطفل المتعلم، طارحة عددا من التساؤلات من قبيل: ما هي القوانين الفيزيولوجية المتحكمة في الأساس البيولوجي لعملية النمو ؟ كيف تنمو الإيقاعات الحيوية (النوم، اللعب، الانتباه ...)، وما علاقتها بالتعلم المدرسي؟ ما هي الآثار التي تحدثها التغذية على المستوى الكمي والنوعي في النمو المدرسي للطفل؟[2]

ب- سيكولوجيا التربية:

تهتم سيكولوجيا التربية بمقاربة الظاهرة التربوية اعتمادا على أطروحات السيكولوجيا بمختلف فروعها. من خلال تتناول كل ما هو ذو صبغة نفسية يرتبط بشخصية الطفل: قضايا النمو النفسي بجوانبه المختلفة في علاقتها بالتربية، التعلم وطرائقه ومحتوياته وأشكال تقويمه... وبعبارة أدق، كل موقف تربوي يكون الطفل العنصر المستهدف فيه بشكل مباشر أو غير مباشر.[3]

ج-سوسيولوجيا التربية:

و هي حقل يهتم بمقاربة الظاهرة التربوية مقاربة تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة و تحليل الظروف و الملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي،فتهتم نتيجة لذلك بعدد من الموضوعات السوسيوتربوية في مقدمتها:

- .دراسة الأنظمة التعليمية وتحليلها.
- .التنظيم المدرسي وعلاقته بسوق الشغل.
- .البحث في الأصل الاجتماعي للمتعلم وعلاقته بتحصيله الدراسي.
- .الفشل الدراسي.[4]

---

[2] - نفس المرجع السابق، ص 12.

[3] - نفس المرجع السابق، ص 13- 14.

[4] - نفس المرجع السابق، ص 12.

د-سيكوسوسيولوجيا التربية:

تعتبر سيكوسوسيولوجيا التربية مقاربةً ترتكز على التفاعل بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي، أي ما ينتج عن تفاعل الأفراد داخل الجماعات التربوية الصغيرة كجماعة الفصل الدراسي، وما يترتب عن ذلك من آثار إيجابية أو سلبية على مناخ الجماعة، ومن خلاله على مستوى التعلم و التحصيل. ومن المحاور الرئيسة التي يختص بها هذا الحقل نذكر: دينامية الجماعة (خاصة جماعة القسم)، التواصل التربوي...[5]

هـ فلسفة التربية:

تعد فلسفة التربية مقاربة للظاهرة التربوية برمتها مقاربة فلسفية محضة،أي أن اهتمامها يكمن في وضع التربية في شموليتها موضوع تساؤل كبير: ماهيتها ،طبيعتها ، إمكاناتها ، غاياتها ... و علاقة كل ذلك بالفلسفة العامة للمجتمع. و نظرا للدور التوجيهي لفلسفة التربية، فهي تعد بمثابة الخيط الناظم الذي يؤلف مختلف علوم التربية بما يجعلها تسير جميعها في خط عام مشترك لا يحيد عن التوجه العام لفلسفة المجتمع.[6]

2-2 تصنيف علوم التربية

تتعدد تصنيفات علوم التربية بتعدد المرجعيات الفكرية والنظرية المؤطر لها، وحتى إن وجد تصنيف واحد، فإنه لن يصمد أمام دينامية الظاهرة التربوية التي تعرف يوما بعد يوم تطورا وتغيرا ملحوظين. بيد أنه يمكن الاستئناس بالتصنيف الأخير الذي اقترحه غاستون ميلاري لعلوم التربية سنة 1984، باعتباره تصنيفا ذا أهمية يستجيب للتطورات التي عرفها البحث العلمي في مجال التربية.

و يصنف «غ.ميلاري» علوم التربية باعتبارها : « مجموعة من المواد التي تدرس شروط وجود الوضعيات التربوية، و اشتغالها و تطورها" و حسب (ميالاري) دائما فالوضعية التربوية هي السياق الذي ينشأ داخله النشاط التربوي و تتميز بالخصائص التالية:[7]

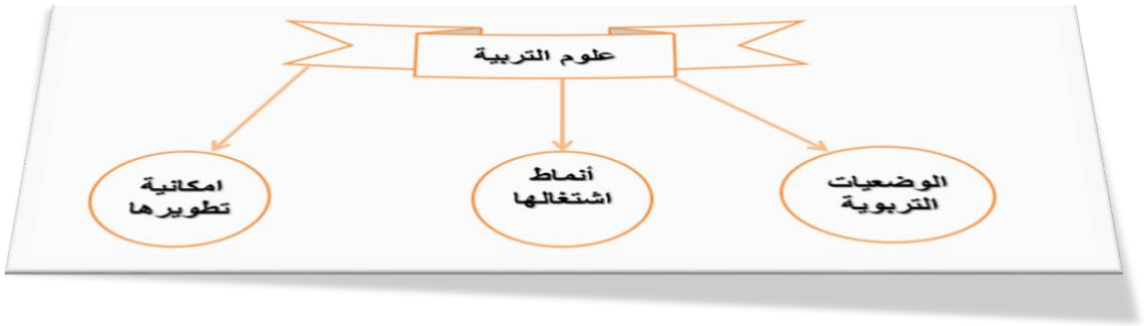
- تشترط وجود شخصين على الأقل.
- توجد في أماكن مختلفة: الأسرة، المدرسة، الشارع...
- قد تكون قارة دائمة أو عابرة وظرفية.
- تؤثر على شركائها وتأخذ منهم نشاطا معينا .

---

[5] - نفس المرجع السابق، ص 14.

[6] - - نفس المرجع السابق، ص 14.

[7] - نفس المرجع السابق، ص 16-32.



يتضح من هذا التعريف أن الوضعية التربوية كإطار منظم للنشاط التربوي هي معطى جد معقد سواء بالنظر إلى ما يجري داخلها من تفاعلات وأنشطة وعمليات، أو بالنظر إلى العوامل الخارجية المؤثرة عليها، ولذلك فإن دراستها تتطلب البحث في الجوانب الأساسية الثلاثة الآتية:

- على المستوى الأول: تعنى علوم التربية بالبحث في شروط وجود الوضعية التربوية أي في العوامل والظروف الخارجية المؤثرة عليها، وهذه الأخيرة نوعان:

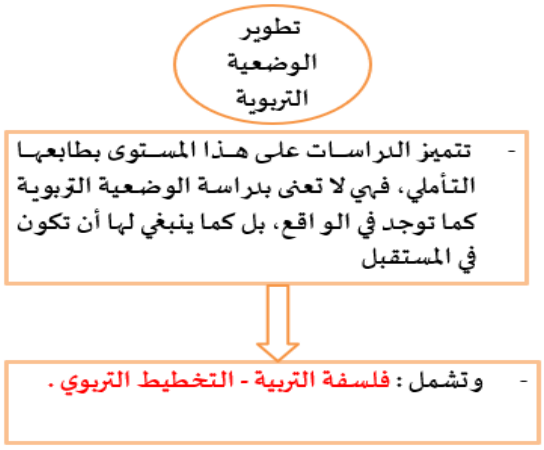
- ظروف عامة: تهم النشاط التربوي ككل وتشمل المجتمع بخصائصه التاريخية والسياسية والاقتصادية، المقررات والبرامج العامة والتوجيهات الرسمية المتعلقة بكيفية تنفيذها، الطرق و التقنيات البيداغوجية العامة أو الرسمية، القواعد العامة المعتمدة في بناء و تشييد المنشآت التربوية، النظام العام الخاص بتوظيف و تكوين رجال التربية و التعليم.[8]

[8] - نفس المرجع السابق، ص 16-32.

- ظروف محلية: تهم العوامل والمحددات المحلية للوضعية التربوية و تشمل الوسط الصغير الذي يحتضن المؤسسة التربوية (قرية- مدينة)، المؤسسة التربوية ذاتها من حيث خصائصها و تجهيزاتها، الفريق التربوي العامل بالمؤسسة من حيث انسجامه و كيفية عمله[9].

- على المستوى الثاني: تعنى علوم التربية بالبحث في أنماط اشتغال الوضعية التربوية، أي البحث في الفعل التربوي ذاته وفي العلاقة التربوية، والهدف من هذا البحث هو الوصول إلى فهم أفضل لسيرورة العملية التربوية على ضوء الأهداف المختارة، ويقترح (ميالاري) إطلاق إسم " العلوم البيداغوجية" على الدراسات المتعلقة بهذا المستوى وتشمل الفروع التالية: " فيزيولوجيا التربية- سيكولوجيا التربية- سيكوسوسيولوجيا التربية- علوم الإتصال- علم التدريس- علم الطرائق والتقنيات البيداغوجية- علم الإمتحانات و التقويم التربوي."

[9] - نفس المرجع السابق، ص 16-32.



- على المستوى الثالث: تعنى علوم التربية بالبحث في إمكانيات تطوير الوضعية التربوية على ضوء معايير وقيم محددة وتتميز الدراسات على هذا المستوى بطابعها التأملي فهي لا تعنى بدراسة الوضعية التربوية كما توجد في الواقع بل كما ينبغي لها أن تكون في المستقبل و هذه العلوم هي: " فلسفة التربية- التخطيط التربوي- علم البرامج و النماذج[10]."

[10] - نفس المرجع السابق، ص 16-32.

المحور الثاني: المستجدات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين

مقدمة:

يقتضي البحث في مسارات منظومة التربية والتعليم ببلادنا؛ الحفر في أشكال وطرق ومؤسسات التربية والتعليم (التقليدية والحديثة)،واستجلاء أشكالها التنظيمية وأطرها القانونية التشريعية، ورصد تطور مساراتها واختياراتها التربوية والبيداغوجية تبعا للاختيارات المجتمعية التي عبرت عنها خطط الإصلاح المتعاقبة والهادفة إلى تحديث المدرسة المغربية وتجديد أدوارها، وتنويع عروضها، وتحسين جاذبيتها، خاصة في ظل التنافسية الشرسة في هذا العصر الموسوم بالانفتاح اللامحدود على مصادر متجددة ومتاحة للتربية والتكوين، الأمر الذي يحتم علينا فحص "المسارات التاريخية للمنظومة التربوية "، وتبين آثار مختلف السياسات الإصلاحية المتعاقبة على هوية "المدرسة المغربية" وجودة مخرجاتها، وبالطبع استجلاء مكامن ضعفها وقصورها البنيوي والوظيفي في قيادة التنمية المنشودة وتحقيق الإقلاع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، معتمدين في هذا العرض منهجا تاريخيا وصفيا تحليليا.

1- النظام التعليمي قبل الحماية: البنيات التنظيمية والأسس المنهاجية

أ- البنيات المؤسسية

عرف المغرب منذ استقرار الفتح الإسلامي إلى عهد الحماية نظاما تعليميا نشيطا ومتدرجا، وفي إطار بنيات مدرسية متنوعة، وإن كانت تتسم بالطابع العرفي البسيط البعيد عن أشكال التدبير الإداري والبيداغوجي الحديث؛ حيث تركزت هذه المؤسسات التعليمية، الموصوفة بالمدارس "العتيقة" أو "التقليدية" أو "الشرعية" (تمييزا لها عن مؤسسات التعليم العصري كما سياتي بيانه)، في **"الكتاتيب"** (المسيد) المستقلة أحيانا أو الملحقة بالمساجد والجوامع والزوايا ..، و كذا **"المدارس الشرعية"** المبثوثة في مختلف ربوع المغرب الأقصى حيثما توفرت لها شروط الاحتضان الشعبي ووجود العالم المربي الذي يقصده الطلبة الذين أتموا حفظ القرآن وبعض المتون الأولية في الكتاتيب ، ثم **"الجوامع والمعاهد"** التي يمكن اعتبارها جامعات للتعليم العالي، المتمركزة غالبا في المدن التاريخية العتيقة (نحو: جامع القرويين والمدرسة البوعنانية بفاس، معهد ابن يوسف بمراكش، والمعهد الإسلامي بتارودانت، والمدرسة المرينية بسلا وغيرها).

وقد أسهمت هذه المدارس والمعاهد في "توفير الأطر المؤهلة والكفاءات العلمية التي تولت مهمات التدريس والفتيا والإمامة والخطابة والتوثيق والعدالة والقضاء والحسبة وشؤون الإدارة والاستشارة السلطانية. كما تخرج من هذه المدارس العديد من العلماء والمفكرين والمثقفين، والكثير من الفقهاء الموسوعيين المتعمقين في كل فنون المعرفة الذين اشتهروا في العالم الإسلامي مغربا ومشرقا، بل سيتخرج منها

بعض سلاطين المملكة المغربية ومؤسسوا دولها كعبد الله بن ياسين زعيم المرابطين، وأحمد المنصور الذهبي سلطان الدولة السعدية"[11]

ب- الأسس المنهاجية والاختيارات البيداغوجية

تركز المنهاج التربوي في المدارس الشرعية على حفظ "القرآن الكريم" والحديث النبوي" وتعلم علوم اللغة العربية وباقي "علوم الآلة" المعينة على فهم هذين "الأصلين"، والتبحر في باقي العلوم الخادمة لهما استدلالا واستنباطا، كالفقه الإسلامي وأصوله، وعلوم الحديث، وعلوم القرآن، والتفسير، والتصوف، وغيرها..

وذلك **وفق طرق بيداغوجية** ظلت تتوارث في هذه البنيات التعليمية، والتي تتلخص **في الحفظ والتكراروسيادة نهج التلقين والدرس النظري** الخالص الذي يحتل فيه الشيخ أو العالم مركز الصدارة وهيمنته المطلقة على سيرورة العملية التعليمية، مع بعض الفسحة بين الفينة والأخرى للطالب لكي يستفسر أو يلاحظ أو يعقب. مع تسجيل غياب واضح للعلوم التطبيقية، وهو ما يمكن اعتباره أهم نقائص وسلبيات هذا النظام التعليمي الطويل والشاق والخالي من العلوم والتخصصات المطابقة للواقع حسب تعبير **ابن خلدون** في مقدمته؛ حيث يلاحظ بعين الناقد البصير؛ "أن المتعلم ولو قطع عمره في هذا كله، فلا يفي له تحصيل علم العربية مثلا الذي هو آلة من الآلات ووسيلة ، فكيف يكون في المقصود الذي هو الثمرة"[12]. كما لاحظ ابن خلدون ارتباط العلم بالأمور النظرية، وأرجع ذلك إلى اعتياد العلماء في تحاليلهم المنهج المبني على القياس المتخذ في الفقه، أما العلماء فـ" لا تزال أحكامهم وأنظارهم كلها في الذهن، ولا تصير إلى المطابقة إلا بعد الفراغ من البحث والنظر، فلا تصير بالجملة إلى المطابقة"[13].

والجذير ذكره في هذه المرحلة؛ أن النظام التعليمي في المغرب قد عرف وجود **"نظام تعليمي يهودي"** خاص بهذه الطائفة خاصة بعد صدور **ظهير "الحرية لليهود"** في عهد الملك محمد بن عبد الرحمن (1859-1873). وقد كان من نتائج هذا الظهير قيام اليهود المغاربة بتوثيق روابطهم مع "الرابطة الإسرائيلية العالمية"، وبممارسة أنواع من الأنشطة داخل البلاد بكيفية علنية رسمية، من جملتها إنشاء عدة "مدارس عصرية" بمساعدة الرابطة المذكورة وتحت مراقبتها"[14]، خاصة في المناطق التي تكثر فيها الطائفة اليهودية.

2- مدرسة عهد الحماية: إرهاصات بناء المدرسة المغربية "الحديثة"

---

11 - حمداوي، جميل. المدارس العتيقة بالمغرب، ضمن (مستجدات التربية والتكوين)، المركز المتوسطي للأبحاث والدراسات المتخصصة ي قضايا التربية والتكوين، المغرب، رقم 43، ط1، ص9

12- ابن خلدون، عبد الرحمن: مقدمة تاريخ ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، 1981م، ص 501 .

13 - نفس المصدر، ص 503 .

14 - الجابري، محمد عابد. أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، البيضاء، ط1، ص15، نقلا عن: JAQUE CAILLE, la petit histoir du Maroc, E.Atlantique, casablanca, 1954.

إلى جانب بنيات النظام التعليمي الشرعي، الموسوم لاحقا **بالتعليم التقليدي أو العتيق**، سعت سلطات الحماية إلى إرساء دعائم "النظام التعليمي الجديد" بكل الوسائل المتاحة، ودعمه بشتى الإمكانات الإدارية والمادية والبيداغوجية، مع العمل على تضييق الخناق على التعليم الأصلي وتحقير مخرجاته، وعدم تمكين خريجيه من ولوج الوظائف والإدارات الحكومية، إلا في قطاعات محددة وبأجور لا تكافئ أجور خريجي المدارس "الحديثة" التي أنشأتها سلطات الحماية.

لأجل ذلك فقد أخضع **الجنرال ليوطي** ومساعدوه[15] المشروع التعليمي الذي ينبغي تطبيقه في المغرب للكثير من التدقيق والتصويب؛ فبعد مرحلة التجريب بين سنوات 1912-1916 تم خلالها "إحداث مدارس فرنسية-عربية تضم قسماً لحفظ القرآن ودراسة اللغة العربيَّة، وقسما لدراسة اللغة الفرنسيَّة، وكانت المؤسسات التعليمية في هذه الفترة في ملكية المخزن أو مكراة أو مهداة من طرف الأهالي"[16].

على أن المشروع التعليمي الذي قاده الحاكم المقيم المارشال ليوطي سيكتمل ابتداء من 1920؛ حيث نهجت "مديرية التعليم العمومي" المنشأة حديثا سياسة تعليمية تقوم على التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم في المغرب: **التعليم الأوربي والتعليم الإسرائيلي والتعليم الإسلامي**.

أ- التعليم الأوروبي :

خصص هذا النوع من التعليم أساسا لأبناء المستعمِرين، وتتحدد مهمته في خدمة الوجود الاستيطاني الاستعماري الفرنسي، وقد كان صورة مستنسخة عن النظام التعليم الفرنسي؛ من حيث تنظيم أسلاكه ومراحله، أو من جهة المنهاج التعليمي وبرامجه، و كذا الشواهد المحصل عليها في نهاية كل سلك تعليمي (ابتدائي- إعدادي- ثانوي)

ب- التعليم الإسرائيلي

وهو تعليم خاص بأبناء اليهود المغاربة، وقد كان تابعا لمدارس الرابطة الإسرائيلية التي افتتحت مدرستها الأولى بتطوان عام 1872 وكان التعليم فيه يلقن بالفرنسية باستثناء خمس ساعات في الأسبوع تخصص للعبرية. وبلغت نسبة الأطفال اليهود البالغين سن التمدرس سنة 1952 معدل 67%،

ت- التعليم الإسلامي: وينقسم إلى قسمين بارزين[17]:

15 - نذكر منهم على الخصوص "توم هاردي" الذي شغل منصب مدير التعليم بالمغرب.

16 - الصنهاجي، أنس. التعليم الكولونيالي الفرنسي بالمغرب، البنيات والتحولات، دراسات استشراقية، العدد 27، 2021، ص 91

17 - ينظر: البرجاوي، مصطفى. تاريخ التعليم بالمغرب، مجلة النداء التربوي، ع 20، 2017، ص109

- **مدارس أبناء الأعيان** التي يمكن اعتبارها مدارس النخبة المغربية التي تقوم بدور الوسيط بين المستعمر وباقي طبقات الشعب وفئاته الدنيا؛ يتعلق الأمر بالوجهاء والأعيان وكبار الموظفين المغاربة والتجار والملاكين

- **مدارس ابتدائية مهنية** في بعض المناطق الحضرية والقروية: وتتحدد مهمتها في تكوين يد عاملة تخدم المستعمر الفرنسي؛ ففي المناطق القروية نجد **مدارس فلاحية** مهمتها إمداد المعمرين باليد العاملة المتعلمة، وفي المناطق الحضرية الصناعية والتجارية نجد **المدارس المهنية** التي تمد المعامل الفرنسية بالعمال المدربين في أشغال البناء والتجارة والصيد والملاحة.

➢ **مدارس الحركة الوطنية:**

وعيا من رواد الحركة الوطنية بضرورة مقاومة النموذج التعليمي الكولونيالي الحامل في نظرهم لخطر "الغزو الفكري" المهدد للهوية الثقافية الإسلامية المغربية ؛ فقد سعت هذه الحركة إلى إحداث مدارس خاصة تتجاوز المنهج البيداغوجي التقليدي في الكتاتيب والمدارس العتيقة، من خلال إدراجها مواد دراسية غير معهودة في تلك المؤسسات كالتاريخ والجغرافيا والمنطق والنحو إضافة إلى العلوم الدينية، وكانت تعتمد اللغة العربية وسيلة واحدة في التدريس

"وقد انتشرت هذه المدارس بشكل كبير خلال العقد الثالث من القرن العشرين في المدن التي نشطت فيها

الحركة الوطنية بشكل كبير، كالدار البيضاء وفاس وتطوان والرباط وسلا. وانطلاقا من التعليم الذي كان موجودا بالمساجد والزوايا، أسس الوطنيون "التعليم الأصيل". ولم يكن هذا التعليم يُتَوّجُ بشهادة إدارية تعترف بها إدارة الحماية، رغم منح الشيوخ لطلبتهم إجازات تعترف بتمكنهم من علم معين. وقد ركز على العلوم الشرعية؛ فكان مقرر السنة الأولى والثانية يشتمل على الفقه وأصوله والنحو والصرف وفن النسخ والخط والحساب والجغرافيا والتاريخ. ويضاف إلى هذه المواد في السنة الثالثة التجويد، وتضاف في السنة الأولى من التعليم الثانوي، وهي السنة الرابعة، الهندسة، وفي السنة الثانية من الثانوي العروض والمنطق وفي السنة الثالثة الكتابة العدلية وفي الرابعة نفس المواد مع علم الحديث والبلاغة. كما كان همُّ إصلاح التعليم حاضرا عند أقطاب الحركة الوطنية؛ فخصصت له كتلة العمل الوطني الفصل الخامس بأكمله في برنامج الإصلاحات لعام 1934. "[18]

3- مدرسة الاستقلال: تحدي المغربة وصراع الهوية

[18] - الهلالي، حسن. السياسة التعليمية على عهد الحماية الفرنسية: الأسس والأهداف، موقع الحوار المتمدن، الحوار المتمدن-العدد: 7223 - 2022 / 4 / 19، تاريخ الزيارة: 2022/10/17.

أدى هذا الاستقطاب الحاد الذي شهده النظام التعليم المغربي إبان عهد الحماية إلى "تركيز الانفصام في الشخصية المغربية وتعميق الهوة بين النخبة العصرية التي تلقت تعليمها في المدارس الرسمية (الإسلامية والأوروبية)، وبين النخبة التقليدية التي أنتجها تعليمنا الوطني (الأصلي منه والحر)، مما أدى إلى خلق عقليتين مختلفتين، أو نمطين فكريين، متنافرين إلى حد بعيد"[19]. زاد الأمر تعقيدا أن النخبة العصرية التي تمخض عنها تعليم الحماية الفرنسية هي التي تولت زمام الأمور في الدولة عقب الاستقلال، اعتبارا لمؤهلاتها العلمية العصرية، ومكانتها الاجتماعية الأرستقراطية.

وبالنظر إلى توسيع العرض التعليمي الهائل بعد الاستقلال، المتمثل في تكثيف إحداث المدارس، والإقبال الكبير لمختلف الطبقات الاجتماعية لتسجيل أبنائها فيها؛ فقد ألزم ذلك الدولة الوليدة مواجهة "مشكلة التعليم" التي فرضت نفسها في ذلك الوقت، و"التخطيط" لإصلاحات جوهرية فيه ، وهو ما سيترجم من خلال "تشكيل لجنة لمعالجة شؤون التعليم وإقرار أسس **"مدرسة وطنية"** و**"مذهب تعليمي"**، تلك هي **اللجنة العليا لإصلاح التعليم** التي عقدت أول اجتماع لها يوم 28-9- 1957"[20].

ونظرا لعدم نجاعة أعمال اللجنة الأولى، تم إحداث **لجنة ثانية** سميت **اللجنة الملكية لإصلاح التعليم** سنة 1958، التي اتخذت قرارات تتعارض مع اللجنة الأولى من جهة هيكلة الأسلاك والعودة إلى تدريس الحساب والمواد العلمية باللغة الفرنسُة، والاهتمام بالأطر عوض تعميم التمدرس. لتعقبها **لجنة ثالثة** في عهد حكومة عبد الله ابراهيم الموسومة بلجنة "التربية والثقافة"، والتي كانت ضمن مخطط تنموي واجتماعي صدر عام سنة 1959 ركز على المداخل الرئيسة الآتية: 1-تعميم التمدرس، 2- تكوين الأطر، 3- إعادة هيكلة وزارة التربية الوطنية، 4- تأسيس المجلس الأعلى للتعليم، 4- العمل باللجن الثنائية[21]

إن قراءة فاحصة لمخرجات هذه المخططات الإصلاحية المتعاقبة، وما صاحبها من صراع سياسي خفي أو معلن بين طبقتين؛ يؤكد الاستقطاب الحاد الذي شهده المغرب في تلك الفترة حول مسألة "هوية المدرسة الوطنية" وتحديد أهدافها، وحول الاختيارات التربوية الكبرى للمنهاج التربوي المطلوب تأسيسه والتوافق عليه؛ لذلك كان لزاما عقد **المناظرة الأولى** حول التعليم الموسومة بمناظرة **"المعمورة"** عام 1964 ؛ والتي شاركت فيها مختلف المنظمات السياسية والثقافية والنقابية، والتي انعقدت في ظل توتر شديد وتباعد كبير في الرؤى والتصورات خاصة بين الوزارة الوصية والمنظمات المذكورة حول كثير من القضايا الجوهرية، خاصة حول قضية لغة التدريس.

---

[19] - الجابري، محمد. أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص51

[20] - المرجع نفسه، ص66

21 - مهمون، عادل. تاريخ إصلاح التعليم بالمغرب، مطبوع مرقون، ص4

وقد حققت هذه المناظرة التوافق على المداخل الكبرى للإصلاح التعليم، وذلك من خلال الاتفاق على المبادئ التاريخية الأربعة: **التعميم، التوحيد ، التعريب ،مغربة الأطر**؛ "لقد جاءت هذه الاختيارات تعكس الطابع التوفيقي لهذه النخبة، بقدر ما تعبر عن أمر واقع فرض نفسه"[22]

4-أزمات المنظومة التربوية وخطط الإصلاح المتعاقبة

لم يمنع سمو و"قدسية" المبادئ الأربعة لمناظرة المعمورة من بروز إشكالات وتعثرات على مستوى تنزيل مقتضياتها، خاصة وأنها جاءت تعبيرا عن واقع استقطابي فرض اختلاف الرؤى ووجهات النظر المشار إليها آنفا بين النخبة العصرية المدافعة على الإرث الفرنسي في الدولة عموما وفي قطاع التعليم خصوصا، وبين الحركة السياسية الوطنية التي تسعى لبناء مدرسة وطنية منفتحة على العصر ولكن دون التخلي عن خصوصية الهوية العربية الإسلامية.

إن استمرار هذا التجاذب، إضافة إلى المشاكل التي برزت على مستوى التدبير الإداري والتربوي والمادي والمالي للمنظومة التربوية، سيدخلها في أزمة مركبة ومزمنة، تجندت لحلحلتها **"مخططات إصلاحية متعاقبة"** تبين مدى عمق هذه الأزمة وتعدد مظاهرها، وتؤكد صعوبة التوافق على مفهوم موحد للمدرسة الوطنية المنشودة. تلك المخططات جاءت وفق الترتيب الكرونولوجي الآتي[23]:

- **المخطط الثلاثي 1965-1967:** يتراجع عن التعميم والتوحيد والمغربة بعد تقليص ميزانية التعليم
- **1971**: توقف تعريب العلوم والحساب في الإبتدائي وتوقف مغربة الأطر.
- **1968:** تقسيم وزارة التعليم إلى: . وزارة التعليم الابتدائي ، وزارة التعليم الثانوي والتقني
- **1969**: إعادة تقسيم وزارة التعليم إلى ثلاث وزارات
- **1970**: إحداث المجلس الأعلى للتعليم
- **1973-1977:** المخطط الخماسي يقرر ما يلي:
  - تنمية التمدرس وتعميمه.
  - مغربة الأطر.
  - الاشتغال على الحاجيات في التكوين.
  - الحد من ولوج التعليم العالي.

---

22 - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، م.س، ص66

23 - نذكرها هنا مختصرة، للتوسع ينظر على سبيل المثال: كتاب الجابري ، وكتاب د.جميل حمداوي ، ومقال ذ. المصطفى برجاوي الواردة في مراجع هذه الورقة

- **المخطط الثلاثي 1978-1980** : تنمية التمدرس بالعالم القروي وحده، وتعزيز المواد التطبيقية ومغربة الأطر.

- **المخطط الخماسي 1981**- 1985: قرر مجموعة من الامور، أهمها:

- تعريب تدريس المواد العلمية في الابتدائي والإعدادي والثانوي، ومغربة الأطر، وإحداث نظام الأكاديميات وامتحانات الدورات التسع مقسمة على ثلاث سنوات في التعليم الثانوي.

- صدور إصلاح يهدف إلى تعليم إجباري لجميع الأطفال في سن التمدرس، وانتقاء شديد على مستوى التعليم العالي، وتشجيع التعليم الخاص، وتشجيع التكوين المهني، وإلغاء نفقات تجهيز التعليم العالي.

- **1994**: دعوة الملك إلى تشكيل "اللجنة الوطنية المختصة بقضايا التعليم"

1995: انتهاء اللجنة من أشغالها ودعوتها إلى ما يلي:

- ترسيخ القيم الروحية للإسلام ، تعميم التعليم ،إقرار إلزامية التعليم للفئة العمرية 6 - 16 سنة ،اعتبار المجانية نتيجة حتمية لأوضاع الأسر المغربية ، اعتبار اللغة العربية محورا أساسيا للتعليم ، ضرورة محو الأمية، توحيد التعليم وتعريب المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؛

- في غشت تم رفض نتائج اللجنة وبالتالي إقبارها؛

- صدور تقرير البنك الدولي حول الأوضاع بالمغرب ودعوته إلى مراجعة مبدأ المجانية.

5- الميثاق الوطني للتربية والتكوين: تحدي بناء سياسة تربوية حداثية تو افقية

يعتبر التوافق على "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" (1999) أهم لحظة في تاريخ المدرسة المغربية الوطنية، بعد مناظرة المعمورة سنة 1964؛ باعتباره الوثيقة التي صيغت بشكل توافقي بين جميع المتدخلين (السياسيين والنقابيين والخبراء البيداغوجيين ومكونات المجتمع المدني..)، إثر تشكيل لجنة برلمانية مكونة من 34 شخصية عهد إليها بإعداد هذا الميثاق سنة 1999

ويعتبر إنجاز "الميثاق الوطني للتربية التكوين "لحظة فارقة في المسار الإصلاحي للتعليم بالمغرب، كونه يعتبر **دستور المنظومة التربوية الوطنية**،؛ إذ إنه سيحدد لأول مرة السياسة التعليمية بمداخلها الفلسفية الكبرى، واختياراتها البيداغوجية الواضحة الهادفة إلى بناء مدرسة وطنية حداثية وسيدقق في الدعائم التي يقتضيها تجديد المدرسة وإعدادها لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، ومسايرة التحديات

الاقتصادية والاجتماعية والتربوية العولمية الكاسحة ، مطلقا ما سمي بعشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، واعتبار "المسألة التعليمية" أسبقية وطنية أولى بعد الوحدة الترابية.

- **المكونات الأساسية للميثاق الوطني للتربية والتكوين:**

أ- **القسم الأول**:تطرق للمبادئ الأساسية: المرتكزات الثابتة – الغايات الكبرى- حقوق الأفراد والجماعات وواجباتهم – التعبئة الوطنية لتجديد المدرسة

ب- **القسم الثاني**: ويشتمل على 6 مجالات تنزع نحو التجديد ودعامات التغيير منها: نشر التكوين وربطه بالمحيط الاقتصادي، التنظيم البيداغوجي، الرفع من جودة التربية والتكوين، الموارد البشرية، التسيير والتدبير، الشراكة والتمويل

6- إشكالات التنزيل ومقترحات الإصلاح الاستعجالي (2009-2012)

أظهرت عشرية أجرأة مبادئ ومجالات الميثاق مشكلات كبيرة في التنزيل، وتعثرات واضحة في متابعة تنفيذ مقتضيات الإصلاح المنشود؛ إذ سيخلص التقرير الذي أنجزه المجلس الأعلى للتعليم سنة 2007 إلى أن ما تحقق ضعيف مقارنة بما تم ترسيمه من أهداف، وما تبقى من دعائم إصلاحية جوهرية لم تجد طريقها بعد إلى التحقق الواقعي، رغم التعبئة الكبيرة والجهود المبذولة والإمكانات المرصودة. لأجل ذلك سيتم إطلاق **"المخطط أو البرنامج الاستعجالي"** بما هو خطة تدخلية إنقاذية للمنظومة التربوية من العلل والإخفاقات التي رصدها التقرير المذكور من جهة، وباعتبارها خارطة طريق تستلهم نتائج التقييمات الدولية للمنظومة التربوية المغربية، وتطبيق اقتراحاتها ، واستيعاب توصياتها.

وقد تزامن اعتماد هذا "المخطط الاستعجالي" مع إصدار المجلس الأعلى للتعليم التقرير التركيبي الوطني حول حالة المدرسة المغربية وآفاقها سنة 2008، والذي يعد وثيقة مرجعية استند عليها هذا المخطط في مبادئه الإصلاحية، والتي يمكن اختزالها في مبدأين أساسيين:

- **المبدأ الأول** يكمن في التخطيط المبرمج الذي يتسم بالتدقيق، والتركيز، والانتقاء، والفاعلية، والإجرائية، والبراجماتية، والقابلية التنفيذ..
- **والمبدأ الثاني** يتضح جليا في التنفيذ الفوري للبرنامج، والتسريع في تطبيقه، وترجمته ميدانيا وواقعيا

وقد حدد لهذا البرنامج أربع مجالات إصلاحية أساسية، واستهدف تنفيذ ثلاثة وعشرين مشروعا إصلاحيا[24]

[24] - ينظر وثيقة: البرنامج الاستعجالي 2009-2012، من أجل نفس للإصلاح، التقرير التركيبي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2008.

7- لحظة " الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية" و اتضاح معالم مدرسة الجودة والانصاف

استنادا إلى مخرجات التقرير التحليلي الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، وفي سياق تقييم شامل للمنظومة التربوية المغربية يستحضر؛ المتغيرات الوطنية (خاصة بعد دستور 2011)، وكذا الاستشارات والتقارير الدولية التي تلح على إجراء إصلاحات جوهرية لتصحيح مسار المنظومة تتجاوز الأعطاب البنيوية التي أعاقت نجاح كل الخطط الإصلاحية للمدرسة المغربية السابقة.. استنادا لكل ما تقدم أصدر المجلس الأعلى "الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015-2030، بعد نهج مقاربة تشاركية وتشاورية تهدف إلى تشييد مدرسة جديدة وصفت بـ "مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، مدرسة الجودة للجميع، ومدرسة لاندماج الفرد والتطور الاجتماعي"

ويمكن اعتبار وثيقة الرؤية الاستراتيجية امتدادا لتنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عبر وضع أهداف كبرى[25]، وتدقيق آليات تفعيل اختياراته ومبادئه ومجالاته الكبرى باعتماد رافعات متناسقة ومنسجمة (عددها 23 رافعة)، ووفق خطة زمنية واضحة لتحقيق تلك الأهداف (عددها أربعة)، التي تحدد هوية مدرسة المستقبل وتحقق شعارات الرؤية الاستراتيجية؛ "الجودة والإنصاف والارتقاء الاجتماعي".

ولعل أهم ما وسم الرؤية الاستراتيجية للإصلاح هو حسمها في هوية ومكونات النموذج البيداغوجي الموجه والمؤطر "للمنهاج الدراسي" بصفة عامة، وللتعليم المدرسي بأسلاكه الثلاثة، في القطاعين العام والخاص. قوامه التكامل والتنوع والانفتاح والملاءمة والابتكار، تأسيسا على أطر مرجعية ومعرفية واضحة، ما اقتضى مراجعة هندسة أطوار التربية والتكوين، وتنويع وملاءمة المقاربات البيداغوجية والمناهج والمضامين والتكوينات وتجديدها المستمر، ونجاعة الوسائط وطرائق التدريس والتعلم

أما على **المستوى المجتمعي** فقد استهدفت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030:

- ملاءمة وظائف المدرسة مع متطلبات المشروع المجتمعي الديمقراطي.
- جعل المدرسة في عمق الدينامية المجتمعية وسياستها العمومية.
- مواكبة واستدماج تحولات العالم ومستجداتها.

8- المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030

[25] - للتوسع ينظر: الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015-2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، 2015

اعتمدت الوزارة في تصريف مضامين الرؤية الاستراتيجية، المرتبطة بقطاع التربية الوطنية إلى **مشاريع متدرجة** وعبر ثلاث مراحل:

- تمثلت **المرحلة الأولى** في قراءة معمقة لما ورد في الرؤية الاستراتيجية من توجهات وأهداف ومستلزمات بهدف استخلاص الأهداف الاستراتيجية وكذا التدابيرذات الطابع الإجرائي المرتبطة بها،
- وهمت في **مرحلتها الثانية** تجميع الأهداف وترجمتها الى مشاريع مهيكلة باعتماد مجموعة من المعايير أهمها ضمان انسجام الأهداف الخاصة والتمكن من تحدُّد المسؤوليات وسهولة تتبع وقيادة وتقوين المشاريع، حيث خلصت هذه المرحلة بإعداد حافظة مشاريع أولية مكونة من 66 مشروعا .
- وفي **المرحلة الثالثة**، تم تحيين الهيكلة العامة لمشاريع الرؤية الاستراتيجية باعتماد معايير التقنين الآتية:
  - الحفاظ على روح الرؤية الاستراتيجية وعلى عدد الرافعات؛
  - قيادة وتتبع المشاريع في إطار مجالات منسجمة؛
  - التحكم في عدد المشاريع؛
  - ادماج التنسيق في الهيكلة التنظيمية للمشاريع؛
  - التوازن في إسناد مسؤوليات تنسيق المشاريع؛
  - تحديد المديرية المسؤولة عن الجزء الأكبر من أهداف المشروع

ليتم في نهاية المطاف اعتماد 26 مشروعا مندمجا، تستحضر المنظور الشمولي والنسقي للرؤية الاستراتيجية، وتتوزع على **ثلاثة مجالات** استراتيجية وفق ما يلي

- **مجال التدخل رقم 1**: الإنصاف وتكافؤ الفرص، ويضم 8 مشاريع مندمجة؛
- **مجال التدخل رقم 2**: الجودة للجميع، ويضم 7 مشاريع مندمجة
- **مجال التدخل رقم4**: الارتقاء بجودة التربية والتكوين، ويضم 7 مشاريع مندمجة؛
- **مجال التدخل رقم 3**: الحكامة والتعبئة، ويضم 4 مشاريع مندمجة؛

9- القانون الإطار: 17-51

يهدف إقرارالقانون الإطار رقم 51.17 إلى توفير العدة القانونية اللازمة لتنزيل "الرؤية الاستراتيجية 2015-2030"، وإمدادها بكل المقومات التشريعية والتنظيمية لتحقيق إصلاح منظومة

التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، وتنفيد المشاريع المندمجة الملحقة بهذه الرؤية، والمعبرة عن واقعيتها وإمكان تحقق أهدافها الكبرى، بما يجسد تعاقدا وطنيا يلتزم الجميع بتفعيل مقتضياته؛ باعتباره مرجعية قانونية ملزمة في اتخاذ النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لبلورة تلك الأهداف والتوجهات.

بطلب من **الملك**؛ قامت **لجنة تقنية** تحت إشراف رئيس الحكومة بصياغة هذا القانون، بتعاون مع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وقد تم التصديق عليه في مجلس الحكومة ثم في المجلس الوزاري، ثم البرلمان بغرفتيه شهر يوليوز 2019.

تتكون بنية القانون الإطار من عشرة أبواب وتسعا وخمسين مادة.

الباب الأول: أحكام عامة

الباب الثاني: مبادئ منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وأهدافها ووظائفها

الباب الثالث: مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وهيكلتها

الباب الرابع: الولوج إلى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وآليات الاستفادة من خدماتها

الباب الخامس: المناهج والبرامج والتكوينات

الباب السادس: الموارد البشرية

الباب السابع: مبادئ وقواعد حكامة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

الباب الثامن: مجانية التعليم وتنويع مصادر تمويل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

الباب التاسع: تقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي والإجراءات المواكبة لضمان الجودة

الباب العاشر: أحكامة انتقالية وختامية

10- حافظة المشاريع لتفعيل مقتضيات القانون الإطار 51-17

" بعد المصادقة على القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ودخوله حيز التنفيذ، تم العمل على تحيين المشاريع المندمجة (المشار إليها آنفا) وفق مقتضيات وأحكام هذا الأخير وتجميعها في **حافظة مشاريع** تضم ثمانية عشر (18)مشروعا، تستحضر المنظور الشمولي والنسقي للقانون الإطار، كما تتوزع على ثلاثة مجالات استراتيجية وهي:

المجال الأول: الإنصاف وتكافؤ الفرص ويضم سبعة 7 مشاريع،

المجال الثاني: الارتقاء بجودة التربية والتكوين، ويشمل سبعة (7) مشاريع؛

المجال الثالث: الحكامة والتعبئة ويضم أربعة (4) مشاريع"[26]

11- ملمح المدرسة المغربية في النموذج التنموي الجديد

يعتبر "النموذج التنموي الجديد" الذي أصدرته اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي بتاريخ 12/12/ 2019 المنبثقة عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي؛ الإطار الذي يحدد الانتظارات وأشكال التنظيم ووسائل التنفيذ للخيارات الاستراتيجية، ورسم الأولويات التي ينبغي أن تنصب عليها السياسات العمومية. وذلك عبر اعتماد تحولات جديدة، تقوم على تسع خيارات كبرى تحدد معالم النموذج التنموي الجديد وتكفل تحقيق الطموح التنموي وفق مقاربة منهجية وتشاركية

وقد وضع هذا النموذج مسألة إصلاح "المنظومة الوطنية للتربية والتكوين" في صدارة الخيارات التسع المحددة لمعالمه؛ "محورها المتعلم، وقائمة على تعزيز وتوسع مسؤولية الفاعلين وتقوية قدراتهم وتحفيزهم، وهادفة إلى إعداد مواطن فاعل في دينامية التقدم الاقتصادي والاجتماعي".[27]

وبعد جرد لأهم نواقص هذه المنظومة (ابتداء من ص75) التي تفسر محدودية مردوديتها الكمية والكيفية، وهشاشة بنيتها النسقية والمجالية؛ فقد اقترح تقرير النموذج مجموعة من السياسات التدخلية تنسجم مع مبادئ وتوجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وهي كالآتي:

1. تعزيز تأهيل المدرسين وجعل تقييم الداء هو المعيار الوحيد للترقي في مسارهم الوظيفي؛
2. جعل التلميذ محور إصلاح منظومة التربية من خلال ضمان مواكبة ذات جودة لآثارها الإيجابية في التحصيل الدراسي؛
3. تجديد الأساليب التربوية من خلال برامج البحث العلمي والتجريب؛
4. تكريس دور المدرسة فيما يخص التربية على القيم من خلال تكوينات متجددة في مجال المواطنة والدين؛
5. منح استقلالية أكبر للمدارس، وتعزيز دور المدير؛
6. إرساء آلية تحفيزية لمنح شهادة الجودة للمؤسسات وتفعيلها بمبادرة من هيئة التدريس؛
7. توفير شروط تنفيذ التحول التربوي؛

---

[26] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، حافظة المشاريع (تفعيل مقتضيات القانون الإطار 51-17)، الرباط، 2020، ص8

[27] - المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، مجموعة العمل الخاصة المكلفة بإعداد التقرير، الرباط، ماي 2019، ص2

8. تجديد نظام التكوين المهني، وضمان شروط تنفيذ ناجحة لخارطة الطريق المتعلقة بمدن المهن والكفاءات؛
9. تعزيز قدرات التخطيط والتنفيذ لإنجاح الإصلاحات.

12- خارطة الطريق 2022- 2026:

رابط الموضوع:

https://drive.google.com/file/d/19IO5Ce44wN2v6DBDheb44Fk9m8ExmbaZ/view?usp=sharing

خاتمة:

إن أي محاولة لتأريخ "المنظومة التربوية بالمغرب" ستظل مبتسرة وغير وافية برصد أهم مفاصل هذه المنظومة، وعاجزة عن تتبع مآلات كل الخطط الإصلاحية التي تجندت لتصحيح مسارها بما يواكب تطلعات المغرب الحداثي العصري، والمتناغم مع مقوماته التاريخية الأصيلة التي شكلت هويته العربية الأمازيغية الإفريقية.. ذلك أن هذه المنظومة سيظل قدرها هو تجريب الخطط الإصلاحية، ثم معاودة إصلاح ما أظهرت التجربة والتحديات أنه يتطلب مشاريع إصلاحية جديدة؛ مما رهن هذه المنظومة، وطيلة سنوات وعقود لسياسات تربوية عزلت المدرسة عن محيطها الاجتماعي والاقتصادي، في الوقت التي راهنت تلك السياسات ومشاريعها التنفيذية على ضبط إيقاع هذه المدرسة على زمن التحولات الاقتصادية المتسارعة بشكل هائل.

المحور الثالث: سوسيولوجيا التربية

مقدمة:

تعتبر سوسيولوجيا التربية أو علم اجتماع التربية Sociologie de ‘éducation مقاربة ترصد مختلف العلاقات الموجودة بين المدرسة والمجتمع، على أساس أن المدرسة بمثابة مجتمع مصغر تعكس جميع العلاقات التي يعرفها المجتمع المكبر.

وتركز سوسيولوجيا التربية اهتمامها بموضوع دور المدرسة في المجتمع وأهم الوظائف التي تؤديها، والتشديد على أهم الفاعلين في المؤسسة التعليمية من متعلمين، ورجال تربية، وأطر إدارية. علاوة على دراسة موضوع النجاح والفشل الدراسي، ومناقشة مبدأي التوحيد والانتقاء، وتبيان علاقة ذلك بالمساواة الطبقية، مع رصد الوضعية الاجتماعية للفاعلين التربويين، ومعالجة قضية تكافؤ الفرص.

1- مفهوم علم الاجتماع التربوي:

لايمكن تحديد مفهوم علم اجتماع التربية، أو سوسيولوجيا المدرسة، إلا بالتوقف عند مجموعة من المطالب على النحو التالي:

1-1 مفهوم علم اجتماع التربية :

يعرف أحمد أوزي سوسيولوجيا التربية بقوله:

" يقوم علم الاجتماع التربوي بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية. كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم. كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها."[28]

أما عبد الكريم غريب، فيعرفها بقوله:

" علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية...

[28]- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:167.

يمكن تحديد موضوع سوسيولوجيا التربية في التساؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى: ماهي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما؛ ومامدى مساهمتها في تنشئة الأفراد ؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة (الحركية الاجتماعية) ؛ ومامدى تأثيرها في البنيات الثقافية وماعلاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟...إلخ.تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة."[29]

ويعرف علي الحوات علم الاجتماع التربوي بقوله:

" هو العلم الذي يختص **بدراسة الإنسان حينما يدخل في علاقة مع إنسان آخر في إطار تربوي** يهدف إلى تكوين الخبرة، أو المعرفة، أو الثقافة، أو التعليم، أو التدريب".أي: العلاقات التي تتم بين الأفراد في الإطار التربوي (التعليمي التعلمي)، سواء أكانت هذه العلاقات بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم، ثم بين التلاميذ والمعلمين ككل، وبين كل من في المؤسسة التربوية، والنظام التربوي بشكل عام، وبين كل من في الإطار التربوي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع الكبير."[30]

بناء على ما سبق، نستنتج أن سوسيوبوجيا التربية تُعنى بدراسة المدرسة في علاقتها بمحيطها المجتمعي، ودراسة مختلف التفاعلات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية نفسها، والاهتمام بمختلف الأنشطة والأدوار التي تقوم بها المدرسة التربوية، بالتركيز على مجموعة من الظواهر الاجتماعية التربوية، مثل: سلطة المدرسة، والنجاح والإخفاق، والانتقاء أو الاصطفاء التربوي، ودور المدرسة في انتخاب النخبة، والفوارق الاجتماعية والطبقية داخل المؤسسة، والهدر المدرسي، وديناميكية الجماعات، ومشروع المؤسسة، والشراكة التربوية، والتوجيه التربوي، والمسالك المهنية، وديمقراطية التعليم، وتفاعلات المدرسة الداخلية والخارجية، وقضية اللامساواة الطبقية ، والمدرسة والإعلام، أو موقف المدرسة من التحديات الإعلامية للتلفزيون والأنترنيت، والتفاعل التربوي داخل المؤسسة أو الفصل الدراسي، وطبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة، وقضية الانتماء الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والنجاح المدرسي.

ويرى محمد الشرقاوي أن سوسيولوجيا التربية تعنى بدراسة أنظمة التعليم، ودراسة الظواهر المدرسية، مع دراسة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسة ومخلف المؤسسات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد. أي:" دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات و العمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في **التلاميذ والمدرسين والإدارة**.ويتميز تلاميذ المدرسة، على أساس أنهم ساكنة المدرسة ،بخصائص فيزيولوجية، ونفسية، واجتماعية، علاوة على السمات التالية: السن، والجنس،

---

[29]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2006م، ص:864.

[30] - علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ، طبعة 1979م، ص:84.

والمستوى الثقافي، والأصل الاجتماعي.أما المدرسون والإداريون، فيتميزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسية والنقابية ، مثل: مستوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية.

أما المخرجات، فتتمثل في النتائج التي تترتب عن توظيف آليات التطبيع الاجتماعي والاصطفاء.أي: توظيف مختلف المعارف والمهارات من أجل تحقيق النجاح الدراسي، ورصد مختلف آثار التعلم في أساليب الحياة، أوفي السلوك السياسي أو القانون المجتمعي النهائي.

وترتكز العمليات على نقل القيم الأخلاقية والمعارف، ثم الاهتمام بالبيداغوجيا، ثم قواعد التقويم. ويعني هذا أن وظيفة المدرسة هي نقل المعارف والقيم وفق قواعد بيداغوجية وديدكتيكية معينة، مع الاهتمام بأنظمة التقويم.

ويتضح ، مما سبق، أن مجال علم الاجتماع المدرسي هو رصد التحول الذي ينتاب الفرد، وهو ينتقل من كائن بيولوجي غريزي إلى كائن بيولوجي إنساني وثقافي . ومن ثم، فسوسيولوجيا التربية لديها الكثير مما تقوله. ومن ثم، فعلم الاجتماع التربوي مجال واسع ورحب، ومتعدد المواضيع والقضايا، وأن المدرسة مجتمع مصغر.وبالتالي، تزخر بكثير من الظواهر والمجتمعية التي تنقلها من المحيط الذي يحوم بها[31].

ولكن ينبغي لسوسيولوجيا التربية أن تتوسع وتتجاوز إطار المدرسة إلى أشكال ضمنية أخرى من التعلم، كأن تتوقف عند الأسرة والمحيط وغيرها من المواضيع المرتبطة بالتعلم.

ومن هنا، تهتم سوسيولوجيا التربية بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة التربوية والاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدرس.

وعلى العموم، تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بالمجتمع، وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي، ولاسيما أن التربية تسعى إلى تحويل كائن غير اجتماعي ليصبح اجتماعيا[32].ومن ثم، فسوسيولوجيا التربية مفهوم عام يدرس مختلف الأنشطة الإنسانية، وخاصة التربوية منها. وإذا كانت سوسيولوجيا التربية تدرس الظواهر المدرسية ، فلها أيضا علاقة وثيقة **بالأسرة والسياسة والاقتصاد**.ويعني هذا أنها تدرس ما يتعلق بالتربية بالتركيز على ثلاثة عناصر رئيسة هي: مداخل التربية (المتمدرسون، و رجال التعليم، و أطر الإدارة، والآباء، والمقررون، والمفتشون...)، وآلياتها البيداغوجية والديدكتيكية والسوسيولوجية، ومخارجها(التقويم، والانتقاء، والاصطفاء...).

---

[31] - Mohamed Cherkaoui:Sociologie de l'éducation, Que sais-je, PUF, 5 edition 1999, pp: 3-5.

[32] -Mohamed Cherkaoui : Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, France, 1 édition 1986, p :

وهناك تعريف آخر لهذا الحقل المعرفي مفاده أن علم الاجتماع التربوي يقوم" بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية.كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم.كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي.كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها.[33]"

وهناك من يعرف سوسيولوجيا التربية بأنها بمثابة علم" يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من قبل التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية.[34]"

وبناء على ما سبق، يقصد بسوسيولوجيا التربية ذلك الحقل المعرفي الذي يستعين بعلم الاجتماع في دراسة القضايا التربوية، في علاقة بمختلف المؤسسات المجتمعية الأخرى، على أساس أن المؤسسة التعليمية مجتمع مصغر يعكس، في جوهره ، مختلف التناقضات الجدلية التي يتضمنها المجتمع الأكبر. وأهم ما تعنى به سوسيولوجيا التربية دراسة المؤسسة التعليمية، مع تحديد دورها في بناء المجتمع، سواء أكان ذلك عبر التكييف الاندماجي أم عبر عمليات التغيير. أضف إلى ذلك أنها تهتم بفهم المدرسة باعتبارها بنية، ودلالة، ومقصدية. أي: ترصد دورها في التغيير الاجتماعي. كما تهتم بتبيان مختلف وظائفها وأدوارها، واستكشاف علاقة المدرسة بالأسرة والسياسة والاقتصاد، ووصف مختلف الصراعات الطبقية والاجتماعية التي تعج بها المؤسسة التعليمية، والتركيز على أهم الفاعلين في تحريك هذه المؤسسة التربوية، و تفسير دور المدرسة في المجتمع الليبرالي، من حيث تحقيقها لفرص النجاح والفشل، وعلاقة ذلك بالأصول الطبقية والاجتماعية.

وهكذا، فقد استفادت التربية كثيرا من المقاربة السوسيولوجية في دراسة الفشل الدراسي، وافتحاص المنظومة التربوية في مختلف مستوياتها وأبعادها، بعد أن ارتبطت لمدة طويلة بالمقاربة السيكولوجية التي كانت تعنى بدراسة الظواهر الفردية ، كالنمو، والذكاء، والذاكرة، والتعلم...

2- أهمية سوسيولوجيا التربية:

يبدو أن لسوسيولوجيا التربية أهمية كبرى في فهم الأنظمة التربوية وتفسيرها. فهي - أولا - تتجاوز المقاربة السيكولوجية التي تهتم بدراسة الظواهر الفردية لتهتم بالظواهر الاجتماعية. ويعني هذا أنها تنشر نوعا من الوعي الاجتماعي في مقاربة الظواهر التربوية. كما تؤكد سوسيولوجيا التربية مدى ارتباط التربية بالسياسة والمجتمع والاقتصاد. ومن جهة أخرى، تستكشف مدى تغلغل الاجتماعي والسياسي

---

[33]- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص:167.

[34]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص:863.

في المنظومة التربوية، مع الإشارة إلى أن المدرسة ليست مؤسسة محايدة، بل تخضع للتوجهات السياسية والحزبية والنقابية والإيديولوجية. وتهدف هذه السوسيولوجيا إلى التقليل من مسؤولية الأفراد، وخاصة في مجال الفشل الدراسي، لتحمل المجتمع وبنياته نتائج ذلك. ولا ننسى أن سوسيولوجيا التربية تهتم بالتشديد على دور المدرسة في تغيير المجتمع، وتحقيق التنمية البشرية المستدامة، وتأهيل الاقتصاد، وتطوير المجتمع، وتحقيق التقدم والازدهار، وتحقيق الديمقراطية والمساواة والعدالة الاجتماعية، والقضاء على الأمية.ومن هنا، أصبح التعليم مشروعا مجتمعيا كبيرا في مجال التنافس بين الأمم، ولاسيما في زمن العولمة والمعلومات الرقمية.

3- علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الاجتماع العام:

يعد علم الاجتماع التربوي فرعا من فروع علم الاجتماع العام، وميدانا من أهم ميادينه الميكرو مجتمعية نظرا لعلاقة المدرسة بالمجتمع والتنمية والتخلف. وأكثر من هذا فثمة تأثير وتأثر متبادل بين هذين العلمين؛ إذ يشتغل علم الاجتماع التربوي على التصورات الاجتماعية والمقاربات المنهجية والتطبيقية التي يرتكن إليها علم الاجتماع العام. وفي الوقت نفسه، يستفيد علم الاجتماع العام من قضايا علم الاجتماع التربوي، ونتائجه المختبرية والميدانية والتحليلية.

كما يستفيد علم الاجتماع التربوي من معظم النظريات والمقاربات التي اعتمدتها السوسيولوجيا العامة، مثل: المادية التاريخية (كارل ماركس)، والبنيوية (لوي ألتوسير)، والبنيوية الوظيفية (بارسنز وميرتون)، والنسقية (كومبس وبودون وفالو)...

ومن جهة أخرى، يستعمل هذا العلم الأدوات والمفاهيم نفسها التي يستخدمها علم الاجتماع العام، ويناقش الموضوعات والقضايا التي يناقشها علم الاجتماع العام، مثل: علاقة النظام التربوي بالمجتمع الكلي. ومن ثم، لاتكتفي سوسيولوجيا المدرسة بالمقاربة الميكرومجتمعية على أساس أن المدرسة مجتمع مصغر، بل تتعدى ذلك إلى التعامل معها ضمن المقاربة الماكروسوسيولوجيا، بالتوقف عند علاقة المؤسسة التربوية بباقي التنظيمات المجتمعية الأخرى. ولاتعنى فقط بدراسة المدرسة أو المؤسسة التربوية فقط، بل تهتم كذلك بدراسة الممارسات التربوية، واستجلاء مختلف العلاقات الاجتماعية التي تتحكم في تصرفات الفاعلين داخل المؤسسة التربوية.

ولعم الاجتماع التربوي علاقة بالعلوم الأخرى، كالعلوم الاجتماعية (علم النفس، والتاريخ، والاقتصاد، والأنتروبولوجيا، والسياسة)، والعلوم الإنسانية (اللغات، والفلسفة، والفنون، والديانات)، والعلوم التطبيقية (الرياضيات، والفلك والهندسة، والطب، والتربية).

4- التنشئة الاجتماعية ودور الفاعلين الاجتماعيين بها:

يقصد بالتنشئة الاجتماعية (Socialisation) عملية التطبيع الاجتماعي القائمة على التعلم والتعليم والتربية والتهذيب، وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتمثل مجموعة من القيم والمعايير والمثل من

أجل التوافق النسبي مع المجتمع، والاندماج في مؤسساته تكيفا وتأقلما ومسايرة. ويعني هذا أن التنشئة الاجتماعية هي التي تهدف إلى " إكساب الفرد (طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية."[35]

وفي هذا السياق، يقول خليل ميخائيل معوض: "تهدف التنشئة الاجتماعية La socialisation إلى إكساب الأفراد، في مختلف مراحل نموهم (طفولة- مراهقة- رشد- شيخوخة) ، أساليب معينة تتفق مع معايير الجماعة وقيم المجتمع، حتى يتحقق لهؤلاء الأفراد التفاعل والتوافق في الحياة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه."[36]

وقد كانت التنشئة الاجتماعية مرتبطة بتربية الصغار فقط، لكنها- اليوم- أصبحت مرتبطة بتنشئة الراشدين والكبار والشيوخ.أي: ترتبط بسيرورة الحياة بأكملها.و لاتتعلق التنشئة الاجتماعية بسوسيولوجيا التربية فحسب، بل هي من ضمن مواضيع علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الارتقائي، والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، والأنتروبولوجيا...

وعليه، يسهم المجتمع وثقافته في تطبيع الفرد وإدماجه في المجتمع، وتحويله من كائن بيولوجي وعضوي إلى كائن ثقافي واجتماعي. أي: يكتسب الإنسان إنسانيته الحقيقية عن طريق التنشئة الاجتماعية ، وبذلك يتميز عن الكائن الحيواني. ومن ثم، لا يكتسب الإنسان إنسانيته بفعل العوامل الوراثية والخصائص البيولوجية فقط، ولكن يكتسبها بفضل التنشئة الاجتماعية، في أبعادها الدينية، والتربوية، والحضارية، والثقافية، والمجتمعية.

وتختلف التنشئة الاجتماعية من بيئة إلى أخرى، فتنشئة أبناء البدو تختلف عن أبناء الحضر، وتنشئة أبناء المناطق الصناعية تختلف عن أبناء المناطق الزراعية، وهكذا دواليك. ويعني هذا أن التنشئة الاجتماعية تتباين بين مجتمعين مختلفين، أو داخل مجتمع واحد متماثل له الخصائص الاجتماعية نفسها.

وتتمثل أهمية التنشئة الاجتماعية في أنها تكسب الإنسان إنسانيته؛ حيث يتعلم الإنسان اللغة والعادات والقيم ، ويتمثل ثقافة المجتمع، وينأى عن الصفات الحيوانية الفطرية والغريزية العدوانية. ومن ثم، يكون الفرد منوطا بمسؤوليات اجتماعية معينة؛ حيث يسهم في تحقيق تنمية المجتمع، كما تساعده هذه التنشئة على التوافق النسبي مع مجتمعه.

---

[35]- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص89.

[36]- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار نشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م، ص:101.

و" يقوم المجتمع خلال عمليات التنشئة الاجتماعية بدور هام في تشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تتوافق مع قيم المجتمع وحضارته التي يبثها ويقويها في نفوس أفراد المجتمع. في حين، يقاوم ويحبط أنماطا أخرى من السلوك غير المرغوب فيها لتعارضها مع الاتجاهات والقيم السائدة ،ويحاول المجتمع محاربتها واقتلاعها من جذورها.

وتختلف الحضارات في تزويد أفراد المجتمع باتجاهات تختلف باختلاف المجتمعات."[37]

وتأسيسا على ما سبق، يتضح لنا أن التنشئة الاجتماعية عملية نمو؛ إذ ينتقل الإنسان من كائن بيولوجي، يهتم بتحقيق غرائزه وشهواته وميوله وحاجياته، إلى كائن مجتمعي وثقافي يتحكم بالعقل في سلوكه، ويعتمد على نفسه في حل مشاكله. أضف إلى ذلك أن التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة دينامية. وتحيل الدينامية على مختلف العلاقات التفاعلية التي يجريها الفرد مع الآخرين ضمن البنية المجتمعية. كما أن هذه التنشئة سلسلة من التحولات المتتابعة والمتعاقبة تصل حتى سن الشيخوخة. ثم هي عملية تعلم اجتماعي عبر مجموعة من الأدوار والمواقف والوضعيات المتعددة، فيكتسب الفرد مجموعة من الخبرات والتجارب والاتجاهات النفسية. وغالبا، ما نقصد كل تعلم ذي طابع مجتمعي يحضر فيه الآخرون.

وثمة مجموعة من العوامل التي تتحكم في التنشئة الاجتماعية، وأثرها الكبير في نمو شخصية الفرد، مثل: العوامل الوراثية، والهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء، والتغذية، وعوامل البيئة الاجتماعية، وعوامل أخرى ثانوية ، مثل : أعمار الوالدين، والمرض والحوادث، والانفعالات الحادة، والولادة المبكرة ، وعوامل المناخ والطقس والسلالة.[38]

بيد أن هناك عوامل أكثر نفاذا وتأثيرا في عمليات التنشئة الاجتماعية، وهي: ثقافة المجتمع، والأسرة، والمدرسة، وجماعة الأقران والرفاق، ووسائل الإعلام (الإذاعة والسينما والتلفزيون والحاسوب والكتب والمجلات والصحف)، والمؤسسات الاجتماعية ، والوحدات الاجتماعية والجماعات التي ينتمي إليها الفرد، ويرتبط بها ارتباطا وثيقا ، ولها تأثيرها المباشر في سلوكه.[39]

وقد اهتم علماء النفس الاجتماعي بأربعة مظاهر من التنشئة الاجتماعية:

- عملية التعلم الاجتماعي مثل التقليد والتقمص وتعلم الدور.
- عن طريق التعلم الاجتماعي ترسخ الضوابط الداخلية وتدعم كالضمير ومفهوم الذات والأدوار الاجتماعية.

---

[37]- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، ص:104.

[38]- خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص:113.

[39]- خليل ميخائيل معوض: نفسه، صص:117-143.

- نمو أنماط سلوكية متعددة مثل الاعتماد على الآخرين، والعدوان والاندماج وتكوين خطط مختلفة لتحقيق أهداف معينة والدفاع عنها.
- علاقة البناء الاجتماعي بهذه العمليات وبتأثيراتها."[40]

وقد ينبني فعل التنشئة الاجتماعية على مجموعة من آليات التعلم، مثل: التعلم المؤثر (المثير والاستجابة) أو المحفز أو المدعم، والتعلم المباشر، والتعلم العرضي، وآثار العقاب، والتعلم من النماذج، والتقليد والتكرار والتقمص وتعلم الدور.

وتستند التنشئة الاجتماعية إلى مجموعة من الأساسيات اللازمة، مثل: التفاعل الاجتماعي بين الفرد والمحيط، والمحرك الأول لهذا التفاعل هو حاجيات الإنسان. أما الأساس الثاني، فهو الدافعية، والأساس الثالث هو الإرشاد والتوجيه، والأساس الرابع هو مطاوعة السلوك ومرونته.[41]

وثمة مجموعة من المؤسسات التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية، مثل: الأسرة، والشارع، وروض الأطفال، والمدرسة، والجامعة، والنوادي، والرفاق، والمساجد، والكنائس، ووسائل الإعلام، والمؤسسات السجنية، والأحزاب، والنقابات، والجمعيات المدنية، والكتب والصحف...

و" قد تعاق عمليات النمو في التنشئة الاجتماعية بسبب مؤثرات تطرأ على الفرد فتعوق نمو شخصيته، ومن هذه المؤثرات التي تعوق نمو الشخصية وتعرقل التنشئة الاجتماعية: الصراع بين مكونات الجهاز النفسي للفرد- تجريد الفرد من أدواره الاجتماعية- انعزال الفرد من أفراد جماعته التي تشجع حاجاته- ظروف تتعلق بالأسرة مثل الطرق الخاطئة في معاملة الوالدين لأبنائهم- عدم الاستقرار العائلي- عدم صلاحية البيئة المدرسية- أو بيئة المجتمع.

وعندما يحدث هذا الأثر العكسي في التنشئة الاجتماعية لايكف الفرد ذاته والجماعات التي تتعامل معه على أن تعيد للفرد توازنه في التنشئة الاجتماعية " إعادة التطبيع الاجتماعي(Resocialization)""[42]

ومن أهم الذين دافعوا عن وظيفة التنشئة الاجماعية إميل دوركايم(Émile Durkheim) وبيير بورديو(Pierre Bourdieu) على سبيل الخصوص...على أساس إدماج الفرد داخل المجتمع ليتأقلم مع وضعياته المجتمعية، ويحترم عاداته وأعرافه وقوانينه وتشريعاته. أضف إلى ذلك نقل قيم الأجداد والآباء إلى الأبناء ضمن جدلية الماضي والحاضر، وإعادة الإنتاج نفسه.

---

[40]- خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص:104.

[41]- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، ص:91-92.

[42]- خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص:113.

وتعد المدرسة - حسب المنظور الإصلاحي لإميل دوركايم- فضاء للإدماج الاجتماعي، ومكانا لائقا للتنشئة الاجماعية بواسطة التعليم والتربية الأخلاقية ، والحفاظ على العادات والتقاليد والمعايير والقيم الموروثة. بمعنى أن المدرسة لها وظيفة التطبيع والإدماج، وتكوين أفراد مستقلين ومندمجين في المجتمع في الوقت نفسه.أي: يعتمدون على أنفسهم في تكوين أنفسهم، ويتمثلون القيم الموروثة. وفي الوقت نفسه، ينصهرون في بوتقة المجتمع تحقيقا لمبدأ الوحدة المجتمعية واتساقها. وهنا، نلاحظ البعد الإصلاحي عند دوركايم. فالمدرسة هي التي تسهم في الحفاظ على ثوابت المجتمع، وهي التي تجعل الأفراد يتمثلون معايير المجتمع، ويلتزمون بقواعده، ويتعلمون قواعد الحياة الجماعية . ومن ثم، فرؤية دوركايم إيديولوجية بامتياز؛ إذ يكرس الأوضاع نفسها التي توجد في المجتمعات الغربية العلمانية.

وعليه، " فلقد كان من الطبيعي أن يسير دوركايم في ركاب الأستاذ الذي أنشأ عالم الاجتماع(أوجست كونت)، و يتأثر بوجهة نظره في كثير من الموضوعات التي عالجها؛ فقد كان دوركايم يسلم تسليما تاما بمبدأ **التوازن في المجتمع**، وأن الصراع مجرد حالة طارئة ومؤقتة، بل قد يمكن اعتباره حالة مرضية لاتلبث أن تزول وتختفي ويسترد المجتمع توازنه الأصلي القديم."[43]

مادام دوركايم يجعل من المدرسة فضاء للإندماج الكلي، ومجالا لتلقين قواعد الحياة الاجتماعية، باحترام المتعلم ثوابت المجتمع، وتمثل معاييره المقننة، والالتزام بأخلاقه وقيمه وعاداته وتقاليده، فإنه يريد بذلك ضرورة الحفاظ على توازن المجتمع واستمرار سيرورته بذلك الشكل المتصل.

ويعني هذا أن المدرسة عند دوركايم تهدف إلى إدماج المتعلم في المجتمع، ثم إعطائه ثقافة كونية عقلانية وإنسانية وذكائية، ثم تكوين ذوات مستقلة داخل مجتمع عضوي، ثم تلبية حاجيات المجتمع. ويحقق هذا كله نوعا من التقدم والازدهار للمجتمع، ويكسب المتعلم هوية وطنية وقومية حقيقية. ويكتسب المتعلم هويته الحقيقية عبر دروس التاريخ والجغرافيا والدين والأخلاق، ويحتكم إلى العقل والمنطق. ولكن مدرسة دوركايم ليست مدرسة المساواة في الحظوظ، بل هي مدرسة النخب العقلانية والشرعية، وقد استمر هذا المفهوم حتى سنوات الخمسين من القرن الماضي. وقد نتج عن ذلك خلق مدرسة ليبرالية وعلمانية ديمقراطية، ولكنها ليست مدرسة شعبية.

أما السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو، فيرى أن الأفراد المجتمعيين الذين يوجدون في المدرسة هم نتاج التنشئة الإدماجية والمعيارية ، ونتاج الوضعيات الاجتماعية الموجودة بالقوة والجبرية الملزمة، وهم أيضا نتاج إعادة الإنتاج و وضعيات التوريث بغية اكتساب الهوية المجتمعية. وهناك باحثون آخرون يقولون بالتنشئة الاجتماعية أو بالتطبيع والاندماج الاجتماعي، مثل: المفكر الألماني جورج زيمل (GEORG SIMMEL)

[43] -وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2013م، ص: 142.

5- سوسيولوجيا المؤسسة التعليمية وتفاعلاتها مع المحيط:

المدرسة نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية، أو نظام من التفاعلات النفسية والاجتماعية قائمة، إما على مشاعر المودة والمحبة والصداقة والتعاون والتضامن، وإما مبنية على مشاعر الحقد والحسد والكراهية والنبذ والنفور والحقد الطبقي والاجتماعي. ويعني هذا أن هذه العلاقات خاضعة لثنائية الانجذاب أو النفور.

وترتبط المؤسسة التربوية بمجموعة من القضايا والمواضيع الهامة، مثل: التنافس بين المدارس العمومية والخصوصية، والتسلسل الإداري، والديمقراطية، والاصطفاء التربوي، والترابط بين الابتدائي والإعدادي، والعنف المدرسي، والعنف الرمزي في المدرسة، والحق في النقد، والمفارقة الصارخة بين النظرية والواقع، وتعدد الآراء والمنظورات، والمدرسة ووسائل الإعلام، والتواصل المدرسي، والتفاعل التربوي والاجتماعي، ومدرسة الشعب أو مدرسة النخبة؟ ...

تعتبر المؤسسات التعليمية فضاءات للتربية والتكوين، ومجالا لممارسة المتعلمين لحقوقهم، واحترامهم لواجباتهم، مما يمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات والكفاءات التي تؤهلهم لتحمل التزاماتهم الوطنية. لذا، يجب على المؤسسات أن تضمن احترام حقوق وواجبات التلاميذ، وممارستهم لها ، واعتماد هذه المرتكزات أثناء إعدادها للنظام الداخلي للمؤسسة، والعمل على إشراك مختلف الفاعلين التربويين في صياغته بمن فيهم التلميذات والتلاميذ، وممثلي جمعيات الآباء والأولياء، ترسيخا للممارسة الديموقراطية، انطلاقا من الثوابت العامة التالية:

- مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية إلى تكوين الفرد تكوينا يتصف بالاستقامة والصلاح، ويتسم بالاعتدال والتسامح، ويتوق إلى طلب العلم والمعرفة، ويطمح إلى المزيد من الإبداع المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع؛
- الالتحام بكيان المملكة المغربية العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية؛
- المشاركة الإيجابية في الشأن العام، والوعي بالواجبات والحقوق، والتشبع بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديموقراطية في ظل دولة الحق والقانون ؛
- الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، والتفاعل مع مقومات الهوية في انسجام وتكامل، وترسيخ الآليات والأنظمة التي تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

- جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، خلال العملية التربوية التكوينية، حتى ينهض بوظائفه كاملة تجاه وطنه، بتحديد حقوق المتعلم وواجباته في علاقاته مع مختلف المتدخلين التربويين والإداريين بالمؤسسة[44]."

ويعني هذا أن المدرسة مؤسسة تعليمية وتربوية تقوم بعملية التكوين، والتأطير، والتأهيل، والتهذيب الأخلاقي، بغية تكوين مواطن صالح نافع لأسرته ووطنه وأمته والإنسانية جمعاء.

وعليه، تستند المدرسة التربوية إلى مجموعة من الوظائف الأساسية التي يمكن حصرها في الوظائف التالية:

أ- وظيفة التطبيع والتنشئة الاجتماعية:

تقوم المدرسة بوظائف عدة، أهمها: التنشئة الاجتماعية بتكوين مواطنين صالحين نافعين لأسرهم ووطنهم وأمتهم، يحافظون على قيم أجدادهم ومعتقداتهم وأعرافهم. إذاً، ما المقصود بالتنشئة الاجتماعية؟ يقصد بالتنشئة الاجتماعية (Socialisation) عملية التطبيع الاجتماعي القائمة على التعلم والتعليم والتربية والتهذيب، وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتمثل مجموعة من القيم والمعايير والمثل من أجل التوافق النسبي مع المجتمع، والاندماج في مؤسساته تكيفا وتأقلما ومسايرة. ويعني هذا أن التنشئة الاجتماعية هي التي تهدف إلى " إكساب الفرد (طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.[45]"

ب- وظيفة الإعلام والتكوين والتأهيل:

لا تقتصر المدرسة على نقل القيم الأخلاقية فحسب، بل تسعى جاهدة إلى تأهيل المتعلم معرفيا وذهنيا ووجدانيا وحسيا- حركيا. كما تسهم في توعيته وتنويره ثقافيا وأخلاقيا وتربويا وعلميا وأدبيا وفنيا وتقنيا، أو توعيته وطنيا أو قوميا.

وتعد المدرسة كذلك فضاء للتأهيل والتعليم والتكوين والتربية، ومؤسسة ديمقراطية للتنافس بين المتعلمين قصد الفوز والنجاح ،والحصول على شهادات ودبلومات التي تسمح لهم بتولي منصب أو مسؤولية ما.علاوة على ذلك، ينبغي على المدرسة أن تصقل عقول الأفراد بالتكوين المناسب، وتهذيبها بالمعارف والقيم والحقائق العلمية.

ج- وظيفة التغيير المجتمعي:

---

[44] - انظر: وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، الرباط، المغرب، غشت 2008م.

[45]- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص89.

لاتقف المدرسة عند وظيفة المحافظة على إرث الأجداد فقط، بل تسهم في تغيير المجتمع كليا أو جزئيا. وفي هذا النطاق، يمكن الحديث عن ثلاث مدارس: مدرسة تغير المجتمع كما في اليابان، ومدرسة يغيرها المجتمع كما في دول العالم الثالث، ومدرسة تتغير مع تغير المجتمع كما هو حال المدرسة في الدول الغربية.

هـ- الوظيفة الإيديولوجية:

تعتبر المدرسة، في منظور لوي ألتوسير (L.Althusser)، جهازا إيديولوجيا قمعيا. بمعنى أن المدرسة مؤسسة عامة تعبر عن توجهات الدولة وتطلعاتها السياسية وأهدافها الإيديولوجية، عبر مناهجها وبرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية. ومن ثم، فهي تعبر عن مصالح الطبقة الحاكمة ، وتكرس ثوابتها وأفكارها وطموحاتها.

كما يقول بأن النظام المدرسي وهو أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية، هو الذي يؤمن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي تتجاوب مع تقسيم العمل، وعن طريق ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية."[46]

[46] - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية ، ترجمة: محمد البشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م، صص:21-24.

المحور الرابع: سيرورة النمو والاكتساب عند الطفل.

مقدمة:

تعد فترة الطفولة من أهم الفترات التي يمر بها الإنسان في حياته الطبيعية، بل يمكن اعتبارها الفترة الأساس لكل نمو وارتقاء بشري. بالإضافة إلى كونها فترة انتقالية مهمة ورئيسة وضرورية، ينتقل فيها الفرد من الطفولة نحو المراهقة والرجولة. وقد اختلف الباحثون في تحديد بدايتها ونهايتها بشكل دقيق؛ ويرجع ذلك إلى تنوع طبائع الشعوب، وتعدد ثقافاتها، واختلاف الفترات الزمانية، وتباين المناطق الجغرافية، وتنوع البيئات المناخية.

ومن هنا، يمر الطفل بعدة تحولات وخصائص كمية وكيفية على جميع الأصعدة والمستويات النمائية، والعقلية، واللغوية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية، والدراسية. ويعني هذا أن الطفل يمر بمجموعة من المراحل النمائية، فهناك مرحلة ما قبل الولادة، أو المرحلة الجنينية، وتمتد من الإخصاب حتى الولادة؛ ومرحلة المهد التي تبتدئ من الولادة حتى السنة الثانية أو سنة الفطام؛ ومرحلة الحضانة، وتمتد من السنة الثالثة حتى السنة الخامسة. وهناك مرحلة الطفولة، وتمتد من السنة السادسة حتى السنة الثانية عشرة. ثم مرحلة المراهقة التي تمتد من بداية البلوغ. وبعد هذه المرحلة، ننتقل إلى مرحلة الرشد، ومرحلة الشباب، ومرحلة الشيخوخة.

ويعني هذا أن الطفل ينمو ارتقائيا على المستوى الذهني والانفعالي والوجداني والحسي الحركي بشكل منتظم، ضمن وحدة عضوية، وبيولوجية، ونفسية، وجنسية. ويخضع نمو الطفل لبعض المبادئ، مثل: التدرج من البسيط نحو المعقد، أو من الخاص نحو العام، أو من الخلية البسيطة إلى إنسان معقد التركيب، ومتعدد الوظائف، ضمن مبدأ التغير الكمي والكيفي، وخضوع النمو للنضج والتعلم، والتأثر بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية على حد سواء(الأسرة، والشارع، والمجتمع...).

ومن هنا، تندرج بحوث الطفولة ضمن علم النفس النمائي الارتقائي الذي يُعنى بتطور الفرد في مختلف مراحله العمرية، وفق خصائصه البيولوجية، والفيزيولوجية، والعقلية، والعاطفية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية...؛ سواء أكانت هذه المراحل السيكولوجية مترابطة الحلقات والمفاصل، أم مستقلة عن بعضها البعض. ومن هنا، يدرس علم النفس النمائي أو الارتقائي أو التطوري أو التتبعي سيكولوجية الطفل، وسيكولوجية المراهق، وسيكولوجية البالغ أو الراشد، وسيكولوجية الشاذ، وسيكولوجية الشيخوخة أو الكهولة...ومن ثم، فقد تأثر هذا العلم بمنجزات البيولوجيا التطورية كما عند داروين، ولامارك، ومندل...

1- تعريف علم النفس النمائي:

يهتم علم النفس النمائي أو الارتقائي بتطور الفرد في مختلف مراحله العمرية، وفق خصائصه البيولوجية، والفيزيولوجية، والعقلية، والعاطفية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية...؛ سواء أكانت هذه المراحل السيكولوجية مترابطة الحلقات والمفاصل، أم مستقلة عن بعضها البعض.

ويشير عبد الكريم غريب في كتابه الموسوم بعنوان "المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديدكتيكية، أن سيكولوجيا النمو تهتم بدراسة وتتبع مراحل النمو الفكرية والوجدانية والحسية الحركية ، عند الكائن البشري بهدف تحديد خصائص هذه المراحل وآلياتها المتنوعة التي توجه وتحدد مختلف السلوكات التي تصدر عن هذا الكائن "[47].

ويعني هذا أن علم النفس النمائي هو ذلك العلم الذي يكون هدفه الرئيس هو تتبع تطور الكائن البشري من أجل فهم آليات نموه، وملاحظة التطور الفردي وتفسيره وفق قوانين الارتقاء، في علاقة تامة ووثيقة بالتربية والتعليم. أما النمو حسب منظور بياجي ، فهو" تطور موجه من قبل احتياجات داخلية للتوازن يتسم بنزوع العضوية نحو التكيف مع عالم الناس والأشياء مع البيئة الاجتماعية والمادية "[48]. ويرى ولمان(wolman) أن النمو والارتقاء بالمعنى السيكلوجي " يعني الزيادة في التعقيد وتنظيم العمليات والبناء من الميلاد إلى الوفاة وذلك نتيجة كل من النضج والتعلم .[49]

وبناء على ما سبق، يسعى علم النفس النمائي أو الارتقائي إلى:

- وصف سلوك الطفل في كل مرحلة من مراحل حياته .
- معرفة أسباب التغيرات التي تطرأ على السلوك في مختلف مراحل النمو التي يجتازها الإنسان . [50] "

وبهذا، يكون علم النفس التطوري علم وصفي وتفسيري بامتياز، يهتم بوصف السلوك النمائي عند شخص ما، وتبيان أسبابه وعلله، ومقارنته بالسلوك المخالف لدى فرد آخر في مرحلة نمائية معينة، كأن نقارن سلوك الطفل بسلوك المراهق، أو سلوك الراشد، أو سلوك الكهل.

2- عوامل النمو وأسسه:

يخضع النمو لعوامل ومبادئ وأسس عدة تتحكم في السيرورة النمائية عند الكائن الحي. ومن هنا، فقد يكون النمو محصلة لعوامل فطرية ومكتسبة وبيئية، أو قد يكون النمو نتاج تغيرات كمية وكيفية،

---

[47]- عبد الكريم غريب : المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديدكتيكية، الجزء الثاني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص : 789 .

[48]- انظر: سلسلة التكوين التربوي، العدد 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 1994، ص: 65.

[49] - انظر: سلسلة التكوين التربوي، المرجع السابق، ص: 67.

[50] - أحمد أوزي: سيكولوجية الطفل : نظريات النمو النفسي ومراحله ، ص : 9

أو يكون محصلة لعوامل النضج والتعلم، أو يكون نتيجة انتقال من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة، وقد يكون نتيجة اتجاه النمو من الرأس إلى الأقدام، أو من داخل الجسم إلى خارجه، وقد يكون نتيجة اختلاف سرعة النمو وبطئه...

1-2 العوامل الور اثية والبيئية:

للنمو أسباب وعوامل قد تكون وراثية فطرية، أو قد تكون نتاج عوامل موضوعية خارجية، أو نتاجا لهما معا. وبالنسبة للفرد، فهو خاضع بطبيعة الحال لماهو فطري من جهة، وماهو مكتسب من جهة أخرى.

ومن هنا، يقصد بالعوامل الوراثية" مايزود به الفرد ويشترك فيه مع جميع أفراد جنسه مثل الاستعدادات الفطرية، والتكوين الفسيولوجي والجسمي بصفة عامة. ويقصد بالوراثة انتقال بعض الصفات إلى الفرد من أبويه عند حمله عن طريق المورثات (الجينات)، سواء كانت هذه الصفات فطرية عامة في الجنس أم كانت من التغييرات التي استجدت في الآباء.وكل فرد يتلقى تجميعا مختلفا من المورثات، وذلك باستثناء التوائم المتشابهة.أما البيئة فهي مفهوم له معنى خاص من وجهة نظر علم النفس، إذ يقصد بها جميع المثيرات التي يتلقاها الفرد وتؤثر فيه منذ بدء حياته الرحمية حتى مماته.ويلاحظ أن هذا المعنى للبيئة معنى ديناميكي، فمجرد وجود أشياء مادية حول الشخص قد لايعني أنها تتدخل في نطاق بيئته إذا لم يكن لها أثر في خبراته.ويعد هذا التعريف شاملا إذ يتضمن جميع أنواع المثيرات التي يتعرض لها الفرد، ويمتد إلى دائرة الحياة كلها.وعلى هذا فإن البيئة الفعلية لأي فرد تختلف عن البيئة الفعلية لفرد آخر ولو كانا يعيشان في محيطين متماثلين تماما.وعلى هذا فإن بيئات الأخوة الذين يعيشون في بيت واحد بيئات مختلفة من عدة وجوه مهمة."[51]

ويعني هذا أن المورثات الجينية الفطرية قد تكون وراء نضج الفرد ونموه بيولوجيا.وفي هذا، يقول أحمد أوزي:

" تقوم العوامل الوراثية بتحديد خصائص الكائن الإنساني البنائية والنوعية بحيث يشارك أفراد نوعه في جملة من الخصائص ويتميز عنهم في الوقت نفسه . والعوامل الوراثية كذلك هي المسؤولة عن بعض الأمراض التي يصاب بها الشخص ، وتنتقل العوامل الوراثية عن طريق الكروموزمات التي يبلغ عددها 46 كروموزوما . ويحصل الكائن الإنساني من خلال تكونه على 23 كروموزوما من أبيه ومثلها من أمه ، وهي المسؤولة عن نقل الصفات الوراثية إليه.

ومن الخصائص التي تعتبر الوراثة مسؤولة عنها الصفات الجسمية لدى الفرد كلون العينين والشعر وشكل الأنف والطول والوزن، وغير خاف أن هناك بعض الاضطرابات العقلية التي تعتبر

[51] - رجاء محمود أبوعلام: نفسه، ص:73.

الوراثة مسؤولة عنها ، كما هو الحال في الإعاقة الذهنية التي تعرف بالمنغولية الناتجة عن اتحاد ثلاثة كروموزومات بدلا من اثنين في الزوج الحادي والعشرين ، ويلاحظ أن الشخص يتوفر على 47 كروموزما عوض 46."[52]

لكن بالنسبة لعملية النمو التي تحدث للأفراد قد يكون سببها عوامل وراثية راجعة إلى القدرات والاستعدادات الوراثية والذاتية و الذكاء.أما فيما يتعلق بالميول والاتجاهات والتفاعلات الاجتماعية، فتعود إلى ماهو اجتماعي ومكتسب. ويعني هذا أننا لا نتحدث عن " الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة إلا إذا كنا نقارن فردا بآخر، ونود أن نعرف ما الذي يجعل (زيدا) يفوق (بكرا) في القوة أو الطول أو الذكاء أو الشخصية؟ أهي الوراثة أم البيئة؟ هنا نكون كمن يسأل: هل تفوق سيارة أخرى لجودة ماكنتها أو لجودة البنزين أو لهما معا. فيكون الجواب أن الفوارق بينهما قد ترجع إلى الوراثة وحدها أو إلى البيئة وحدها أو إلى كلتيهما.. وتفصيل ذلك أن وراثة أحدهما تختلف من دون شك عن وراثة الآخر، إلا أن يكونا توأمين صنوين، لذا يرجع بعض الاختلاف بينهما إلى الوراثة. ولاشك أيضا في أن البيئة السيكولوجية لأحدهما تختلف عن بيئة الآخر حتى إن كانا يعيشان في بيت واحد، ويذهبان إلى مدرسة واحدة، لذا يرجع بعض الاختلاف بينهما- خاصة في الصفات النفسية- إلى البيئة.إذاً، فالفارق بين فردين أو أكثر يرجع عادة إلى كل من الوراثة والبيئة. لكن أيهما أكثر أهمية في أحداث هذا الاختلاف، الوراثة أم البيئة؟ الجواب يتوقف على نوع الصفة التي نحن بصددها...فإذا كنا بصدد صفات جسمية كالمظهر والحيوية ، فأي اختلاف بينهما عند الميلاد يرجع إلى وراثة مختلفة؛ لأن المرجح أن تكون بيئة الرحم لكل منهما متشابهة. وحتى بعد الميلاد فاختلاف بيئة أحدهما عن بيئة الآخر لا يؤدي إلا إلى تغيرات جسمية سطحية. غير أننا إذا كنا بصدد قدرة كالذكاء، هنا قد تكون الوراثة عاملا هاما، لكننا لانستطيع التأكد من ذلك تأكدنا منه في حالة الصفات الجسمية، والطريق الوحيد لمعرفة الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في حالة الذكاء والشخصية وأمثالهما من الصفات...هو إجراء التجارب...وقد دلت التجارب على أن الفوارق الفردية ترجع: (1) إما إلى الوراثة وحدها كالفوارق في لون العين.(2) أو إلى البيئة وحدها كالفوارق في الاتجاهات، كالفوارق في الاتجاهات الاجتماعية والميول والصفات الخلقية (3) أو إلى كل من الوراثة والبيئة بنسب متفاوتة كالفوارق في الذكاء، إلا في حالة التوائم الصنوية، إذ يرجع الاختلاف كله بينها إلى عوامل بيئية."[53]

وهكذا، يتبين لنا أن العوامل التي تتحكم في الفوارق البيولوجية والفيزيولوجية والنمائية ، ولاسيما في حالة المقارنة بين أشخاص متعددين، قد تكون وراثية محضة، إذا كانت ذات طبيعة جينية

[52] - أحمد أوزي: سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي ومراحله، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1998 م، صص:68 73 .

[53]- أحمد عزت راجح:أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة، 1970م، ص:314.

أو خلوية أو فطرية ، وقد تكون ذات عوامل بيئية، إذا كانت مرتبطة بماهو واقعي، وموضوعي، وخارجي، واجتماعي ...

وقد تسهم العوامل البيئية والموضوعية والاجتماعية في تزايد الفوارق الفردية؛ لأن " الحاجات المتوفرة لأبناء الميسورين غير متوفرة لأبناء الفقراء والأقل حظا مما يكون له انعكاس ليس فقط على جوانب التغذية والتعليم والرحلات التي توسع المدارك المعرفية وتقوي القدرات العقلية وإنما أيضا على جانب العلاقات الإنسانية ونوع الناس الذين يحتك معهم الطفل اجتماعيا وينشىء من خلال تفاعله معهم نظاما لغويا.

ويختلف نمو الطفل بحسب ما إذا كان طفلا وحيدا في الأسرة أو طفلا له إخوة ، كما يتأثر نموه بحسب ما إذا كان ترتيبه بين إخوته الأول أو الثاني أو الثالث (...) كما أن العلاقة بين الإخوة فيما بينهم ليست سوى إعادة لتلك الأدوار التي سيقومون بها في المجتمع الكبير عندما يندمجون في أدواره.

وإن أسلوب تعامل الوالدين مع الطفل وطريقة تنشئته له دور كبير في نموه وتطوره على صعيد الشخصية بوجه عام، فنضج شخصية الوالدين يؤدي إلى التعامل السوي والمتزن مع الطفل وخلق الظروف الملائمة لنموه في حين أن الطفل الذي يعيش في جو يحس فيه بالنبذ والرفض يشعر بعدم الأمن والوحدة فينشأ وهو غير قادر على تبادل العواطف ويميل إلى جذب انتباه غيره (...) . وهكذا فأساس كل أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية يلعب دورا مختلفا في تطور الطفل وتكوين شخصيته وإكسابه أساليب وآليات سلوكية دفاعية مختلفة في الحياة.

إن الثقافة التي يعيش الطفل في إطارها تمارس بدورها تأثيرا في نموه وتطوره خاصة فيما يتعلق بتكوين اتجاهاته وقيمه. ومن المعلوم أن كل ثقافة إلا ولها موقف معين في قضية من القضايا التي تخص المجتمع ونمط حياته فيما يكون مقبولا في هذه الثقافة يكون مرفوضا في ثقافة أخرى. وفضلا عن الثقافة العامة المميزة لمجتمع من المجتمعات فإن هناك ثقافة أخرى خاصة أو فرعية قد تميز فئة اجتماعية معينة داخل الثقافة العامة السائدة (...) وهي أيضا لها تأثير في صياغة نظرة الإنسان إلى الحياة والوجود ومن ثمة تكسبه اتجاهات وقيما يسلك بمقتضاها تجاه الناس والأشياء والعالم[54]."

وهكذا، يتبين لنا أن النمو يتغير من فرد إلى آخر حسب مستوى الأسرة، وحسب آثار التربية والتعليم والثقافة، وحسب التنشئة الاجتماعية.

3- قوانين النمو:

تخضع سيرورة النمو لمجموعة من المبادىء والقواعد والقوانين التي يمكن حصرها فيما يلي:

[54] - أحمد أوزي: سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي ومراحله، صص:68 73 .

1-3 **التغيير الكمي والكيفي:** يتميز نمو الكائن الإنساني بالنمو الكمي والكيفي.ويتجلى النمو الكمي في كبر الحجم، وسرعة التغير الجسدي والعصبي، ونضج عمليات الذهن، وقوة العضلات.وكلما انتقل الفرد من مرحلة إلى أخرى، تغيرت ملامحه الجسدية والنفسية والثقافية والاجتماعية. كما يزداد طوله مع مرور الوقت، وتتغير منظومته اللغوية بتحصيل رصيد أكبر من اللغة والمعجم، وينضج عقله ليكون قادرا على التعلم والاكتساب والاستيعاب للتكيف مع شروط البيئة ومثيراتها المتنوعة. وكلما تغيرت ملامحه الكمية تغيرت سماته النفسية الكيفية والانفعالية.

2-3 **النمو عملية مستمرة ومنتظمة:** ليس النمو عبارة عن مراحل متقطعة أو متفرقة أو متشتتة، أو مستقلة عن بعضها البعض، بل يتحقق النمو عبر فترات وحلقات ومراحل ارتقائية متصلة ومتكاملة ومترابطة ومتدرجة ومتتابعة لتحقيق الهدف الوظيفي من النمو.

3-3 **سرعة النمو غير متساوية:** تختلف سرعة النمو من شخص إلى آخر حسب التطور البيولوجي والعصبي والفيزيولوجي والثقافي لدى كل فرد؛ وهذا ما يؤدي إلى وجود فوارق فردية مدركة. ومن هنا، لاتتعدى قدرة الطفل على التعبير والنطق ثلاث أو خمس كلمات في نهاية العام الأول، ثم تصبح 2500كلمة في السن السادسة. وبعد ذلك، يتباطأ النمو اللغوي لحساب نمو المهارات الجسمية الأخرى في هذه الفترة.[55]

4-3 **معدلات سرعة النمو:** يتباين معدل سرعة النمو من فرد إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى لعوامل بيولوجية وفيزيولوجية. ومن هنا،" لاتنمو جميع أجهزة الجسم في الكائن الحي بالمعدل نفسه، وإنما تنمو بمعدلات مختلفة، ويكتمل نموها في أوقات مختلفة.وينطبق هذا المبدأ على النمو قبل الولادة وبعدها.ومعنى ذلك أن النمو يكون سريعا في بعض النواحي وبطيئا في البعض الآخر. فالطفل عند الولادة يكون حجم رأسه كبيرا بالنسبة للجذع وحجم الجذع كبيرا بالنسبة للأطراف، لذلك تنمو بمعدلات غير متساوية حتى يصل إلى الحجم الكامل بين السنة السادسة والثامنة، أما الأقدام فتصل إلى الحجم الكامل في أوائل المراهقة، والقلب والكبد والجهاز الهضمي تنمو كثيرا أثناء المراهقة."[56]

ويعني هذا كله أن النمو يختلف من شخص إلى آخر سرعة وبطئا إن وراثة، وإن اكتسابا.

5-3 **النمو محصلة لعوامل النضج والتعلم:** لايمكن أن يتحقق التعلم والاكتساب والاستيعاب إلا بواسطة التطور البيولوجي، والاكتمال الفيزيولوجي. ومن هنا، لايمتلك الفرد مؤهلاته الكفائية، ولايتوفر على قدراته النوعية والأساسية والشاملة والمستعرضة إلا بوجود نضج بيولوجي وذكائي لدى الفرد المتعلم. وبذلك، يستطيع أن يتكيف مع المحيط أو البيئة بشكل فعال وإيجابي. ومن هنا، فالنضج أو النمو البيولوجي من العوامل التي تسعف الفرد في التعلم والنجاح الدراسي.

---

[55] - عبد الفتاح دويدار: سيكلوجية النمو والارتقاء ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان، ص:41-45.

[56] - رجاء محمود أبو علام: نفسه، ص:79.

و " يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وبخاصة الجهاز العصبي، وهذه التغيرات سابقة على الخبرة والتعلم. ولاتلعب العوامل الخارجية دورا في تكوين هذه التغيرات بل إن دور البيئة يقتصر على تدعيم هذه التغيرات وتوجيهها.

وعملية النضج عملية متتابعة تتناول جميع نواحي الكائن الحي وتبدو مظاهرها في جميع الكائنات الحية.نلاحظ ذلك مثلا عندما ينمو الطفل في وزنه وفي طوله حتى يصل إلى مستوى معين يمكنه من القيام ببعض الوظائف الجسمية[57]."

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن نضج بيولوجي عضوي، إلى جانب نضج ذهني وعقلي وذكائي، ونضج وجداني وانفعالي عاطفي.و" يعتبر النضج من العوامل المهمة المؤثرة في التعلم؛ لأنه يحدد إمكانيات سلوك الكائن الحي. ويحدد، بالتالي، مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعلمي. وما يحصله من مهارة وخبرة.ولهذا فإن المعلم أو الأب الذي يدرك مدى ما وصل إليه الطفل من مستوى النضج يستطيع أن يهيء له المواقف المناسبة كما يستطيع أن يشخص له فشله في تحصيل الخبرة أو المهارة في بعض المواقف، وينطبق ذلك على جميع أنواع التعلم، فليس من الممكن أن يستطيع الطفل الكتابة مثلا قبل أن تنضج عضلاته الدقيقة التي تمكنه من أن يمسك بالقلم ويحركه بالكيفية المطلوبة.كما أنه ليس من الممكن أن يفهم تلميذ في مراحل الطفولة المبكرة نظرية هندسية معقدة إذ لايكون قد نضج عقليا بعد إلى الحد الذي يتطلبه هذا النوع من الخبرات[58]."

ومن هنا، يساعد النضج على النمو الحركي، والنمو اللغوي، والنمو النفسي، والنمو الاجتماعي.

6-3 انتقال النمو من العام إلى الخاص: يبدأ نمو الطفل بالحركات العشوائية التلقائية.وبعد نمو العضلات، يكون الطفل قادرا على المشي والجلوس والتحرك، وتصبح حركاته خاصة لها أهداف ووظائف ومقاصد خاصة. ومن حيث اللغة، يبدأ الطفل بالأصوات، فالكلمات، ثم بناء الجمل.أي: ينتقل مما هو عام إلى ماهو خاص.

7-3 الفوارق الفردية النمائية : يتضمن الفصل الدراسي مجموعة من الفوارق الفردية المتنوعة والمختلفة، مثل: الفوارق العمرية، والفوارق الجنسية، والفوارق الوراثية، والفوارق الأسرية، والفوارق الكفائية، والفوارق الذكائية، والفوارق الاستعدادية، والفوارق النفسية، والفوارق الاجتماعية، والفوارق الاقتصادية، والفوارق الطبقية، والفوارق الفنية، والفوارق البيداغوجية، والفوارق الديدكتيكية، والفوارق الثقافية، والفوارق المعرفية، والفوارق الوجدانية والانفعالية، والفوارق الحسية- الحركية، والفوارق في التجارب الحياتية، والفوارق في التذكر والاسترجاع والاكتساب، والفوارق العرقية، والفوارق اللغوية، والفوارق الدينية، والفوارق الحضارية... وهلم جرا.

---

[57] - رجاء محمود أبو علام: نفسه، ص:75.

[58] - رجاء محمود أبو علام: نفسه، ص:77-78.

وعليه، إذا سلمنا أن الناس يتشابهون من حيث عملياتهم العقلية والمنطقية كما يقول العقلانيون، بما فيهم ديكارت الذي قال : إن العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر، " فلا مفر من أن نعترف، دون حاجة إلى إجراء تجارب ، أنهم يختلفون اختلافا قد يكون كبيرا من حيث ما يتمتعون به من صفات جسمية وقدرات عقلية، وسمات خلقية واجتماعية:هذا قوي البنية أو حسن المنظر أو رشيق الحركة، وذلك رفيع الذكاء، أو ينعم بقدرة خطابية عالية، أو هو دون المتوسط في القدرة الرياضية أو الموسيقية...هذا فضلا عما بينهم من تفاوت كبير في سمات شخصياتهم: أي : من حيث ميولهم واتجاهاتهم، ومستويات طموحهم، واتزانهم الانفعالي، ودرجة احتمالهم للإحباط والحرمان، أو درجة حساسيتهم للمشكلات الاجتماعية، أو مبلغ ما لديهم من تعاون أو مثابرة أو أمانة أو اعتماد على النفس."[59]

ويعني هذا - أولا- أن الفوارق الموجودة بين الأفراد على مستوى القدرات والسمات والطبائع هي فوارق كمية ليس إلا. بمعنى أن الاختلاف في الدرجة، وليس في النوع أو الجنس. وثانيا، "أن قدرات الفرد الواحد وسماته يختلف بعضها عن بعض من حيث القوة والضعف.أي: إن هناك فروقا في الفرد نفسه، كما أن هناك فروقا بين الأفراد. وثالثا، أن القدرات والسمات موزعة بين الأفراد توزيعا طبيعيا، بمعنى أن أغلبية الناس على درجة متوسطة من القدرة أو السمة، وأن قلة منهم من تعلو قدراته وسماته على المتوسط أو تكون دونه. ورابعا، أن الفروق الفردية قد ترجع إلى الوراثة أو إلى البيئة أو إليهما معا."[60]

وهكذا، يتبين لنا أن الفوارق الفردية متعددة ومختلفة ومتنوعة، قد تكون فوارق كمية أو فوارق نوعية، ولكن ما يهمنا من تلك الفوارق ما هو كمي، خاصة الفوارق التعليمية - التعلمية، مادمنا مرتبطين بالمجال التربوي والديدكتيكي.

4- نظريات النمو

4-1 نظرية جان بياجيه:

ظهرت السيكولوجيا التكوينية في منتصف القرن العشرين، متأثرة في ذلك بالبنيوية اللسانية، ومؤثرة في البنيوية التكوينية التي تمثلها لوسيان كولدمان (Lucien Goldmann) في سنوات الستين من القرن الماضي.

من هنا، يرفض المنظور البنائي(CONSTRUCTIVISTE) النزعتين الوراثية والتجريبية ، " بمعنى أن بنيات الذكاء لا تحدد بشكل قبلي من خلال المعطى الوراثي . إذ لا وجود لبنيات معطاة في البداية كما أن البنيات ليست نتيجة حتمية لظروف تجريبية خارجية إن البنيات الذهنية تتكون حسب مراحل العمر . ويستلزم ذلك ثلاثة شروط.

---

[59]- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ص:307.

[60]- أحمد عزت راجح: نفسه، ص:307- 308.

- **النضج العصبي** : ويقصد به درجة التطور أو النمو الذي بلغه الجهاز العصبي الذي يؤثر لا محالة في العمليات الذهنية . فهناك من الأنشـــطة أو الأفعال التي لا يمكن أن تطهر إذا لم يســـبقها نضـــج في العضوية . يقول بياجي :

" أي ضرورة انتظار نمو البنيات العصبية خلال السنة الثانية قبل أن يقوى الطفل على اكتساب اللغة التي ستكون عاملا لمزاولة العمليات الذهنية. "

- **المحيط الاجتماعي** : يتضـــح دور البيئة الاجتماعية وأنماط التربية التي يتلقاها الطفل في كونها تعجل أو تؤخر - في حدود معقولة- نمو وظهور البنيات الذهنية فوجود الطفل في بيئة غنية بأشكال التواصل والتحفيز يمكن أن تساعد على النمو السريع والسليم لقدراته واستعداداته.

- **التجربة العملية** : إن تشـجيع فضـول الطفل من خلال تصـميم وضـعيات تقليدية تمكنه من القيام بتجاربه الخاصة ومحاولاته الفردية التي تستهدف إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة أمامه - كفيل بأن يساعد على نمو نشاط التلميذ ."[61]

ركز جان بياجي (Jean Piaget)[62] وشـــريكته إينهيلدر (Inhelder)، ضـــمن مقاربتهما النفســـية التكوينية، على تبيان كيف يتطور التفكير عند الطفل ، من خلال مروره بمجموعة من المراحل العمرية المختلفة، وكيف يحقق نوعا من التوازن مع الخارج بواســـطة التفاعل البنيوي التكويني بين الذات والموضوع، أو بين الذكاء والبيئة.

وقد تمثل جان بياجي الملاحظة العلمية المنظمة في تجاربه العلمية، حين رصد مختلف المراحل التي كان يمر بها طفله إلى أن وصل فترة المراهقة. كما استرشد أيضا بتعاليم فلسفة كانط الألماني، حينما بين أن الطفل، في تعلمه، لا يعتمد فقط على حواسه، بل يشغل أيضا قدراته العقلية والفطرية والمنطقية في اكتساب المعرفة. وبالتالي، يعرف مجموعة من العمليات المنطقية البديهية، مثل: السببية، والزمان، والمكان، وديمومة الأشياء...

ومن ثم، يرى جان بياجي أن الذكاء ناتج عن الترابط البنيوي بين الخبرة والنضج. ومن ثم، فالذكاء عبارة عن عمليات عقلية ناضجة، تساعد الطفل على التكيف والتأقلم إيجابيا مع بيئته. ويعني هذا أن الطفل الذكي هو الذي يستعمل مجموعة من الإستراتيجيات العقلية والمنطقية للتعامل مع بيئته تكيفا عبر طريقين هما: التمثل (الاستيعاب) والملاءمة (المشابهة).

---

[61] - انظر: بيداغوجيا الدعم - التعلم والأساليب المعرفية ، سلسلة التكوين التربوي ، العدد السادس، دار الاعتصام ، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1997 م، ص 95 – 96.

[62] - جان بياجيه (1896-1980م) هو الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ريبيكا جاكسون. كان عالم نفس وفيلسوفا سويسريا، وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال، فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية.

ويقصد بالتمثل استيعاب خبرات البيئة عن طريق التحكم فيها أو تغييرها جزئيا أو كليا لتحقيق نوع من التوازن مع الواقع الخارجي، وهو بمثابة تعلم جديد. علاوة على ملاءمة الخبرات القديمة والمتشابهة مع الوقائع الجديدة في أثناء التعامل مع البيئة. ويعني التوازن عند بياجي انسجام الطفل عقليا وجسديا مع متطلبات المحيط وبيئته.

علاوة على هذا، فقد حدد جان بياجي أربع مراحل نفسية وتربوية هي:

- المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛
- ومرحلة ما قبل العمليات، وتبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛
- ومرحلة العمليات المادية أو الحسية، وتبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛
- ومرحلة التفكير المجرد، وتبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة.

ويعني هذا أن الطفل، في تعلمه ونموه العقلي والجسدي، ينتقل من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد. وإذا كان الطفل ميالا، في تعلمه، إلى ما هو حسي وحركي ومشخص ومجسد، فإن الفرد ، في فترة المراهقة، يميل إلى التجريد والخيال والإبداع والابتكار. ويعني هذا أن السيكولوجيا التكوينية قد قاربت فترة المراهقة من منظور عقلي وذهني ومعرفي، وركزت كثيرا على السيرورة النمائية الذكائية والعقلية. وبذلك، فقد كانت من المدارس الأولى التي مهدت للسيكولوجيا المعرفية في منتصف القرن العشرين[63].

أضف إلى ذلك أن مرحلة المراهقة - عند جان بياجي- تتميز بخاصية التجريد ، والميل نحو العمليات المنطقية، والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس العياني (Concret). وينتقل الذكاء المنطقي والرياضي - عند المراهق- من مرحلة العمليات المشخصة نحو البناء الصوري المنطقي، أو ينتقل من الطابع الحسي نحو الطابع الرمزي المجرد.ويعود ذلك إلى السيرورة الطبيعية للنمو الذهني والمعرفي الذي يتماثل- بنيويا- مع النمو البيولوجي ، وتطور المحيط والبيئة. وبتعبير آخر، يتطور الذكاء عند المراهق باستخذام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي.

فضلا عن ذلك، يكتسب الطفل - في هذه المرحلة- آليات الاستدلال والبرهنة والافتراض استقراء واستنباطا، ويحل الوضعيات الرياضية والمنطقية المعقدة، ويميل إلى التفكير الفلسفي والنسقي. ويجعله هذا كله في توازن تام مع الطبيعة أوالبيئة التي تحيط به مستخدما في ذلك مجموعة من العمليات ، مثل: التكيف، والتأقلم، والمماثلة، والاستيعاب، والتوافق، والمواءمة، والانسجام...

[63] - Piaget J:La psychologie de l'enfant, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.

وفي هذا الصـــدد، يرى جان بياجي أن" جميع الكائنات الحية لديها قابلية فطرية لإيجاد علاقة توافق أو تكيف مع البيئة من خلال ما يسمى **بالتوازن**. وهذا التوازن هو القابلية الفطرية لتهيئة قدرات الفرد وخبراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من **التكيف**. ويمكن تعريف التوازن بأنه نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله . وتســمى عملية الاســتجابة للبيئة طبقا للبناء المعرفي للفرد بعملية **التمثل**، والتي تعتمد على نوع التفاعل بين البنى المعرفية والبيئة الطبيعية ، والبنى المعرفية الماثلة في أي لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي **استيعابه** وتمثله . ومن الواضح أنه إذا كان التمثل هو العملية المعرفية الوحيدة، فلن يكون هناك نمو عقلي، حيث إن الطفل ســوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بنيته المعرفية. لذا، فإن العملية الثانية تســمى **المواءمة**، والموائمة هي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدل البنى المعرفية ويحدث من خلالها النمو المعرفي . أي: إن عملية التمثيل تسـمح للكائن الحي ليسـتجيب للموقف الراهن في ضـوء المعرفة أو الخبرات السـابقة لديه. وبسبب الخصائص الفريدة التي لا يمكن الاستجابة لها في ضوء المعرفة السابقة وحدها ، فإنه يمكن القول بأن هذه الخبرات الجديدة للفرد تسـبب اضـطرابا أو عدم توازن في بنائه المعرفي في بادىء الأمر . ثم لا تلبث أن تنسـجم وتتزن مع البناء المعرفي، وبما أن التوازن حاجة فطرية، فإن البنى المعرفية تتغير لكي تتوائم مع خصـائص الخبرات الجديدة أو المواقف الجديدة. وبالتالي، يحدث **الاتزان المعرفي** . وهذا التناقض التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في اسـتخدام القدرات أو البناء المعرفي هو ما يسـمى بالاسـتدخال، ومع اسـتدخال قدر أكبر من الخبرات، يصـبح التفكير أداة للتكيف مع البيئة "[64].

و تتميز هذه المرحلة كذلك بميل المراهق إلى الانتباه من حيث المدة والطول والعمق، كما يتبين ذلك بجلاء حين متابعته لفيلم طويل، أو مباراة في كرة القدم، أو قصـة طويلة مسـترسـلة. علاوة على قدرته على التخيل والتخييل والتذكر والإبداع والابتكار، والميل إلى الشـرود وأحلام اليقظة، والإكثار من الرحلات وحب المغامرة والاسـتطلاع، والتحرر من البرامج الدراسـية، والميل إلى القراءة الحرة ، ولاسـيما قراءة الكتب العلمية والدينية، وقراءة شـعر الغزل، وسـماع الأغاني الشـبابية لدى الذكور، أو سماع الأغاني الرومانسية عند الإناث.

ويلاحظ أن عالم الطفل يختلف عن عالم المراهق ، فالعالم الأول عالم محدود وضـيق، ومسـيج بالحسـية والتشـخيص والإحيائية. في حين، يتميز العالم الثاني بخاصـية التجريد والتخييل والتجاوز لما هو حسي وعقلي. وفي هذا النطاق، يقول أحمد أوزي:

---

[64] - فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م، ص: 185 – 188.

" إن العالم العقلي للمراهق يختلف عن العالم العقلي للطفل، إذ إن عالم المراهقة أكثر تناسقا وانتظاما وأكثر معنوية وتجريدا مما يسمح للمراهق بالاستمتاع بالنشاط العقلي وقضاء أوقات طويلة في التفكير والتأمل في مسائل معنوية كالخير والفضيلة والشجاعة والعدالة ومعنى الحياة. حتى إنه يمكن القول بأن مرحلة المراهقة هي مرحلة الفلسفة المعقلنة ، بعد أن كانت فترة الطفولة الأولى فترة الفلسفة الساذجة والبسيطة. فالأسئلة الفلسفية التي يلقيها طفل الرابعة أو الخامسة يجيبه عنها الآباء والمدرسون في جميع الحالات. بخلاف الأسئلة الفلسفية التي تشغل المراهق في هذه الفترة، فهي أسئلة يطرحها على نفسه، ويبحث فيها بقدرته العقلية. لأنه لم يعد ذلك الطفل المتقبل لكل شيء.إن المراهق يطرح للنقاش العقلي المبادىء الخلقية التي تلقاها من قبل، ويتساءل عن ضرورتها.كما أنه يتساءل عن علل الكون والحياة وعن الدين وقيمته الروحية والاجتماعية. وبقدر ما يناقش المراهق هذه المسائل بالمنطق والعقل، فإنه يؤكد ذاته ووجوده من خلال هذا التفكير الذي يشعره بين رفاقه بقيمته. كما يعود إلى ذاته بعد كل نقاش يخوضه وينتصر فيه ليقارن معرفته ووضعه الفكري بوضع الطفولة وسذاجتها.لهذا، يرفض من الآن فصاعدا اعتباره طفلا، فهو على استعداد لمناقشة الأب والأستاذ والصديق، بل وتحدي هؤلاء جميعا إذا لم يعترفوا له بالوجود والقيمة.

ومن خلال تفاعل المراهق مع مختلف أفراد مجتمعه واستخدامه للإمكانيات والقدرات العقلية تتكون اتجاهاته وتتبلور. فمن خلال مختلف المواقف التي يخبرها في مجتمعه تتكون اتجاهاته التي تتحكم في سلوكه وتوجهه. لهذا، نجد للمراهق في هذه الفترة وجهات نظره الخاصة التي يتحمس للدفاع عنها في مختلف المجالس والأندية."[65]

وعليه، تتسم هذه المرحلة بقوة الإدراك والملاحظة عند المراهق، ونمو قدراته العقلية والمعرفية والكفائية، وقدرته على التمثل والاستيعاب والحفظ والبرهنة والتجريب والتخييل والإبداع والتجريد.

2-4 نظرية فرويد: النمو الجنسي:

يرى سيغموند فرويد (Sigmund Freud) أن الطفل يمر بمجموعة من المراحل الجنسية، وقد حددها في المراحل التالية:

- المرحلة الفمية (من الولادة إلى السنة الأولى) التي ترتبط بالإشباع الحسي، ونمو الجشع وحب الملكية لدى الطفل.
- المرحلة الشرجية (من سنتين إلى ثلاث سنوات) التي تعطي أهمية كبرى للمناطق الشرجية والبولية تعبيرا عن الإشباع الحسي الكبير. وتتأرجح هذه المرحلة بين القذارة والنظافة.

[65] - أحمد أوزي: سيكولوجية المراهقة، ص:23.

- المرحلة القضيبية (من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات). وتتميز بالتركيز على القضيب بغية تحقيق الإشباع الحسي والجنسي.
- المرحلة الأوديبية (من أربع سنوات إلى خمس سنوات). وتتميز هذه المرحلة باتخاذ الجنس الآخر موضوعا للإشباع الجنسي.لذا، يَعُد الطفل أباه منافسا له في أمه.ومن ثم، تكون المنافسة حادة بين الابن والأب.
- مرحلة الكمون (من خمس سنوات إلى ست سنوات): تحل مشكلة أو عقدة أوديب عند الطفل بالتوحد مع الأب، والبحث عن بديل آخر للإشباع الحسي.
- مرحلة البلوغ (من إحدى عشرة سنة إلى أربع عشرة سنة). وتتميز هذه المرحلة بتأرجح الطفل بين الميول الحسية والميول الجنسية التناسلية.

ولم يكتف فرويد بدراسة الطفولة فقط، بل اهتم كذلك بدراسة فترة المراهقة على أساس أنها امتداد طبيعي لعقد الطفولة ومكبوتاتها من خلال ربطها بعوامل جنسية محضة. ومن هنا، تتميز مرحلة الطفولة بخاصية البلوغ الجنسي عند الاقتراب من مرحلة المراهقة، وازدياد قوة الفحولة لديه ، بقدرته على التناسل، والإخصاب، والممارسة الجنسية. ويعني هذا أن الطفل الذي أوشك على المراهقة قادر على الزواج، والإنجاب، وبناء الأسرة. وإذا كانت الغريزة الجنسية قد اكتسبها الطفل من قبل بمص الثديين، واللعب بالقضيب، والاستمتاع بالقبلة والاستمناء...؛ فإن فترة البلوغ هي فترة التناسل، والإخصاب، والجنس.

إذاً، تتميز فترة الطفولة بالكمون التناسلي في الفترات الأولى لتتحول إلى ميول جنسية مع فترة المراهقة والبلوغ ، بتدفق الليبيدو في شكل مشاعر الحب الإيروسي. ويعني هذا أن الطفل يمر، في العموم، بثلاث مراحل جنسية كبرى:

- المرحلة الجنسية الطفلية الأولى المعروفة بالفمية، والشرجية، والقضيبية؛
- مرحلة الكمون الجنسي؛
- مرحلة البلوغ التناسلي.

ويعني هذا أن فترة الكمون هي التي ساهمت في ظهور الفترة التناسلية بعد نماء الأعضاء الجنسية لدى الطفل. ومن ثم، فليست هناك قطيعة بين مختلف المراحل التي يمر بها الطفل.لذا، قيل: إن الطفل أبو الرجل. أما من قال بولادة ثانية، فقد وظف بلاغة غير مفيدة.

و يتبين لنا أن فرويد هو المكتشف الحقيقي للاشعور الفردي، بتفسير العقد والأحلام والأمراض النفسية وفهمها وتأويلها وفق آلية التداعي الحر.إلا أنه يفسر كل شيء عند الطفل تفسيرا جنسيا.وهذا مبالغ

فيه، فثمة دوافع أخرى تدفع الإنسان في هذه الحياة، مثل: الدوافع المعرفية، والعلمية، والدينية، والثقافية، والسياسية، وغير ذلك من الدوافع.وللتمثيل، فالفنان الفقير الجائع يرسم لوحاته الفنية من أجل الحصول على لقمة الخبز ليستجيب لحافز الجوع، وليس لأهداف جنسية محضة.

ويعني هذا كله أن الطفل ينمو ارتقائيا على المستوى النفسي والجنسي؛ إذ ينتقل - نفسانيا- من مرحلة التشخيص الحسي نحو مرحلة التجريد والتخييل، أو من مرحلة التمركز الذاتي و الأنوي إلى مرحلة الاحتكاك بالمدرسة والشارع والمجتمع اندماجا وانصهارا. كما تتميز حياته الجنسية بالتأرجح بين فترتي الكمون التناسلي والتهيج الجنسي مع مرحلة البلوغ والاقتراب من المراهقة الفتية.

وتتميز هذه المرحلة النفسية بالانتقال من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع؛ إذ يبدأ الطفل في اكتشاف محيطه الاجتماعي والطبيعي، فيدرك العالم والأشياء من خلال ذاته وحاجياته. بمعنى أن هذه المرحلة تتسم بالذاتية، والأنانية، والتركيز على الأنا؛"مما يعوق فهم الواقع، وإدراكه بشكل سليم؛ على أن تصحيح هذا الإدراك سيظل مطمحا وعملا دائبا، يتابعه كل كائن بشري طيلة نموه وتطوره."[66]

ومن هنا، تتميز هذه المرحلة انفعاليا بضعف إدراك الزمان؛ فالطفل لا يعيش سوى حاضره، ولا يعرف شيئا عن الماضي والمستقبل، سريع البكاء عندما لايجد استجابة لحاجياته العضوية، والنفسية، والاجتماعية. فضلا عن خصوبة الخيال، والامتثال للمبادئ الأخلاقية، واحترام قواعد المجتمع وأعرافه وتقاليده وعاداته، والميل نحو تمثل السلوك الموافق لماهو اجتماعي ومعياري، ومعاناته من عقدة أوديب التي تنبني على الصراع الثلاثي: الطفل، والأم، والأب. و يعتقد الطفل أن أمه خُلقت من أجله وحده لتحقق له كل ما يحتاج إليه، لكنه يكتشف أن ثمة أبا ينافسه في ذلك، فيتولد عنده صراع نفسي ووجداني قوامه الحب والكراهية في الوقت نفسه .بيد أن هذه العقدة تتضاءل مع مرور الوقت ليتوحد الطفل مع أبيه ضمن فصيلة جنسية واحدة . وبعد ذلك، ينشغل الطفل بأشياء أخرى غير الجنس.

ويذهب الباحث المغربي أحمد أوزي، في كتابه (سيكولوجية الطفل)، إلى تحديد مجموعة من المراحل النفسية للطفل هي: مرحلة المهد من الولادة إلى السنة الثانية، ومرحلة الطفولة المبكرة من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة، ومرحلة الطفولة الوسطى من السنة السادسة إلى السنة التاسعة، ومرحلة الطفولة المتأخرة من السنة التاسعة إلى السنة الثانية عشرة."[67]

وما يهمنا من هذه المراحل النفسية هو التوقف عند المرحلة الثانية، وهي مرحلة الطفولة المبكرة التي تمتد من السنة الثالثة حتى السنة الخامسة. فإذا كانت المرحلة الأولى من عمر الطفل تتميز بالذاتية والأنانية، والارتكان إلى مبدأ اللذة، فإن المرحلة الثانية تتسم باكتشاف الواقع. ويعني هذا الانتقال من

---

[66] - أحمد أوزي: نفسه، ص:112.

[67] - أحمد أوزي: سيكولوجية الطفل، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة 2012م، صص:94-135.

مرحلة اللذة إلى مرحلة الواقع. وتمتاز هذه المرحلة أيضا بالتطور العقلي والانفعالي والاجتماعي، و كثرة الحيوية والنشاط الدائبين، والاعتماد على النفس نسبيا، إذا عودنا الطفل على ذلك.

3-4 نظرية إريكسون(*Erikson*)[68]- النفسية- الاجتماعية

تتميز نظرية الأمريكي إريك إريكسون بكونها نظرية نفسية واجتماعية وثقافية في دراسة شخصية الطفل والمراهق معا ؛حيث تربط بين النمو والتكيف. وقد استعرض الباحث نظريته في كتابه (Childhood and society) الذي نشر سنة 1950م. ويتناول الباحث " في هذا الكتاب مشكلات أخرى: كنظرية الجنسية الطفلية، ويعرض صورا للطفولة في قبيلتين من قبائل الهنود الحمر، ثم يتعرض لنمو الذات، ثم يتكلم عن الشباب وتطور هويتهم فالشخصية الأمريكية، ويحلل شخصية هتلر، وحياة مكسيم جوركي، ويختم كتابه بالحديث عن الخوف من القلق."[69]

وقد ركز أريكسون على مجموعة من المراحل التي تمر بها الشخصية الإنسانية ، مثل: مرحلة الإحساس بالثقة في السنة الأولى من الحياة، والإحساس بالاستقلال بين الشهر الثاني والخامس عشر، والإحساس بالمبادأة(The sense of Initiative) في الرابعة أو الخامسة من عمره، والإحساس بالإنجاز والإتمام التي تبدأ حوالي السادسة من العمر، وتمتد لفترة خمس أو ست سنوات، والإحساس بالهوية مع ظهور المراهقة، والإحساس بالود والتآلف والحميمية مع فترة المراهقة المتأخرة، والإحساس الأبوي المرتبط بفترة الرشد، والإحساس بالتوحد والتماسك والصحة مع تكامل الشخصية واستوائها.

وهكذا، تبدأ المرحلة النمائية الأولى لدى إريك إريكسون (Erikson) بمرحلة الثقة في مقابل عدم الثقة .أي: الإحساس بالحنان والعطف الحقيقي.

وبعد ذلك، هناك مرحلة الإحساس بالاستقلال في مقابل الشك. ويعني هذا أن الطفل يبدأ في الاستقلال بشخصيته. لكن يفقد الثقة في قدراته، ويشك في قدرته على التكيف مع الواقع الموضوعي.

وتتبع هذه المرحلة مرحلة حساسة أخرى تقوم على ضرورة التحلي بالصبر للإجابة عن أسئلة الطفل المقلقة. وفي حالة الامتناع عن الجواب، يحس الطفل بوخز الضمير، والشعور بالذنب.

وينتقل الطفل إلى مرحلة أخرى تتسم بروح المبادرة، والإحساس بالإنجاز، والإتمام، والصناعة، والعمل.

---

[68] - إريك اريكسون(*Erikson*) Erik Homburger) عالم نفس تطوري ومحلل نفسي دنماركي-ألماني-أمريكي معروف بنظريته في التطور الاجتماعي للإنسان، أصر دائما على أنه كان فرويدي، وأن أفضل وصف بأنه من الفرويدين الجدد. ولد بفرنكفورت الألمانية سنة 1902م، وتوفي سنة 1994م بالولايات المتحدة الأمريكية.

[69] - جابر عبد الحميد جابر: نفسه، ص:49.

أما فترة المراهقة، فتتميز - حسب إريكسون(*Erikson*)[70]- بإحساس المراهق بالهوية، ونمو شخصيته.[71]

مراحل النمو النفسي حسب "فرويد"[72] و "إريكسون"[73]

المراحل النفسية – الجنسية لدى فرويد	السن	المراحل النفسية – الاجتماعية لإريكسون
المرحلة الفمية: تعطي المرحلة الفمية أكبر إشباع حسي . إن التجارب المؤلمة التي تترتب عن التثبيت في هذا المستوى قد تؤدي إلى الجشع وحب الملكية .	من الولادة إلى السنة الأولى	**الثقة في مقابل عدم الثقة:** العناية التامة والعطف الحقيقي يجعلان الطفل يدرك العالم بوصفه مكانا آمنا. أما العناية الناقصة والرفض، فتؤديان إلى الخوف وعدم الثقة .
المرحلة الشرجية: في هذه المرحلة، تعطي المناطق الشرجية والبولية إشباعا حسيا كبيرا. وتؤدي الخبرات المؤلمة التي تترتب عن التثبيت في هذا المستوى إلى القذارة أو النظافة المبالغ فيها أو إلى الزهد في الأكل.	من سنتين إلى ثلاث سنوات	**الإحساس بالاستقلال في مقابل الشك:** إن المناسبات التي تتيح للطفل فرص القيام بتجارب خاصة تتفق مع إيقاعه وأسلوب سلوكه تؤدي إلى الاستقلال، وتؤدي به الحماية الزائدة أو نقص الاعتماد إلى الشك في مهاراته، وفقدان القدرة على السيطرة على ذاته ، والسيطرة على محيطه .

[70] - إريك اريكسون(*Erikson*) Erik Homburger) عالم نفس تطوري ومحلل نفسي دنماركي-ألماني-أمريكي معروف بنظريته في التطور الاجتماعي للإنسان، أصر دائما على أنه كان فرويدي، وأن أفضل وصف بأنه من الفرويدين الجدد. ولد بفرنكفورت الألمانية سنة 1902م، وتوفي سنة 1994م بالولايات المتحدة الأمريكية.

[71] - أحمد أوزي: سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي ومراحله، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1998م، ص:42-43.

[72] - سيغموند فرويد (**Sigmund Freud**) أو سيغيسموند شلومو فرويد . هو طبيب نمساوي من أصل يهودي، اختص بدراسة الطب العصبي. وهو مفكر حر. يعتبر مؤسس علم التحليل النفسي. وهو طبيب الأعصاب النمساوي الذي أسس مدرسة التحليل النفسي وعلم النفس الحديث. ولد بالنمسا سنة 1856م، وتوفي سنة 1939م بلندن.

[73] - نقلا عن أحمد أوزي: نفسه، ص:42-43.

المرحلة القضيبية: تعطي المنطقة القضيبية إشباعا حسيا . وتؤدي الخبرات المؤلمة التي تترتب عن التثبيت إلى أدوار جنسية شاذة .	من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات	
المرحلة الأوديبية: يتخذ الأبناء من الجنس الآخر موضوعات للإشباع الحسي ، الشيء الذي يؤدي إلى اعتبار الأب، من الجنس نفسه منافسا، وتؤدي الخبرات المؤلمة التي تسبب التثبيت في هذه المرحلة إلى تكوين فكر متميز .	من أربع سنوات إلى خمس سنوات	**الإحساس بالمبادأة في مقابل الشعور بالذنب:** إن منح الحرية للطفل لممارسة النشاط، والتحلي بالصبر للإجابة عن أسئلته يؤدي إلى المبادأة . أما الحد من أنشطته، واتخاذ اتجاه عدم الصبر تجاه أسئلته ، فقد يؤدي إلى الشعور بالذنب .
مرحلة الكمون: تحل عقدة أوديب بالتواجد مع الأب من الجنس نفسه، والحصول على إشباع بديل للحاجات الحسية.	من خمس سنوات إلى ست سنوات	**الإحساس بالإنجاز والإتمام :** **(الصناعة والعمل مقابل النقص)** إن الحصول على الإذن للتسلم بمختلف الإنجازات، والتشجيع على إنجازها، يؤدي إلى روح المبادرة . في حين، إن تحديد النشاط وعدم التشجيع على الإنجاز والنقد يؤدي إلى الشعور بالنقص .

مرحلة البلوغ: إدماج النزاعات الحسية المتعلقة بالمراحل السابقة في الجنسية التناسلية الموجودة والأساسية.	فترة المراهقة	**الإحساس بالهوية مقابل اضطراب الهوية .** الاعتراف بالاستمرارية، وبهوية الشخصية. وبمواجهة اختلاف ردود فعل مختلف الأشخاص يؤدي إلى تكوين الهوية . ويؤدي عدم القدرة على تكوين واستمرار الخصائص واستمرارها خلال إدراك الذات إلى اضطراب الأدوار.

4-4 لورنس كولبرج: نظرية النمو الأخلاقي

تمتد جذور نظرية كولبرج، في النمو الأخلاقي تاريخياً لتصل إلى النظريات التي وضعها كل من **بولدين ، Baldwin** عام 1906 ، و**جورج هربرت ميد ، Mead** عام 1934 بينما أساسها النظري مستمد على نحو مباشر من نظرية **جان بياجيه ، Piaget** للنمو المعرفي عام 1932،حيث أن النمو المعرفي عند بياجيه ، يتمثل في عمليات متتالية بنفس التعاقب الثابت من المراحل ، وأن إتمام كل مرحلة يعتمد على المراحل السابقة لها ، ويعتقد و بياجيه ، أن التفكير ينمو لدى الفرد في عمليات تحويلية لبنى Structures المعرفة استجابة لضغوط داخلية وخارجية . وحيث أن نمو التفكير الأخلاقي يفترض فيه أنه يعكس النمو المعرفي ، فإن ترتيب مراحل النمو الأخلاقي يمكن فهمه وتفسيره (عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي).

تمر عملية نمو التفكير الأخلاقي Moral reasoning عند كولبرج ، كما هي الحال عند بياجيه بمراحل متسلسلة ثابتة ومتعاقبة ، إلا أن و كولبرج ، حدد ست مراحل مختلفة تتسم كل واحدة منها بنوع مميز من التفكير الأخلاقي ، وتصبح أكثر تقدما أو نضجاً مع استمرار النمو بطريقة تدريجية خلال هذه المراحل ، ويستمر الفرد . على المستوى المثالي - Ideally في النمو حتى يصبح قادراً على التفكير وإصدار الأحكام في أعلى مستوى ، أي في المرحلة السادسة.[74]

ويرى كولبرج ، أن هناك توازن بين مرحلة التفكير المنطقي عند الفرد والمرحلة الأخلاقية . فالفرد الذي يصل بمرحلته في التفكير المنطقي إلى مستوى العمليات المحسوسة فقط Concrete Operational

[74] - عبد العزيز عبد الرحمان كمال، ملاحظات تقويمية على نظرية كولبرج في مراحل النمو الأخلاقي، كلية التربية، جامعة قطر، ص 416.

، يتوقف عند المستوى الاخلاقي ما قبل التقليدي Preconventional ، بينما الفرد الذي تبلغ مرحلته في التفكير المنطقي مستوى العمليات الشكلية أو الصورية الدنيا Low» Formal Operational» لا يتعدى المستوى الأخلاقي التقليدي Conventional ورغم أن نمو التفكير المنطقي شرط ضروري للنمو الأخلاقي ، إلا أنه ليس كافياً في حد ذاته (Kohlberg, 1976, p.32) ،

واعتبر كل من (كولبرج » و « بياجيه ، أن كل مرحلة تختلف نوعياً عن المرحلة التي تسبقها ، ذلك، إن كل مرحلة تعتبر تفاضلا وتكاملا لمجموعة من المحتويات الوظيفية Functional التي تشتمل عليها المرحلة السابقة.

ويختلف كل من نظامي « بياجيه » و « كولبرج ، في نقاط محددة ، وتكمن الاختلافات الأولية في عدد مراحل التفكير الأخلاقي والنقطة التي ينتهى عندها النمو ، فنجد أن نظام كولبرج ، أكثر تمايزاً لأنه يقوم على ستة مراحل متميزة بدلا من مرحلتين عامتين ، ولكي ندرك ما نعنيه بالمراحل لابد أولا من إيضاح المستويات الأخلاقية الثلاثة الآتية ، والتي ينقسم كل منها إلى مرحلتين :

1- المستوى ما قبل التقليدي :

يتجاوب الطفل عند بلوغه هذا المستوى مع القواعد الثقافية، ويميز ما كان منها للخير أو الشر، والصحيح أو الخطأ، ولكنه يفسر هذه التصنيفات إما بناء على النتائج المادية أو المتعة التي يؤدى إليها الفعل في إطار عقاب، ومكافأة، وتبادل منافع، أو قد يفسرها بناء على القوة الجسمانية لأولئك الذين يصدرون هذه القواعد والتصنيفات، فالطفل لا يحترم القوانين المفروضة من مصادر السلطة ، لكنه يتبعها تحسبا لما ترتبط به من عقاب أو أذى حسي ، وينقسم هذا المستوى إلى المرحلتين الآتيتين :

-المرحلة الأولى : مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة

تحدد النتائج أو العواقب العضوية كون الفعل خيراً أو شراً بغض النظر عن المعنى الإنساني المتضمن فيها أو في قيمتها، ويعتبر تجنب العقاب وعدم مخالفة السلطة قيمة في حد ذاتها وليس على أساس احترام أي أمر أخلاقي ضمني تسانده عقوبة أو سلطة.[75]

المرحلة الثانية: مرحلة التوجه الوسيلي الاجرائي

الفعل الصحيح هو ما يؤدي (عن طريق اتخاذ الوسائل والأسباب) إلى إشباع حاجات الفرد الشخصية ، وقد يشبع أحيانا حاجات الآخرين ، وبذلك تعامل العلاقات الإنسانية في ضوء القواعد المعمول بها في السوق التجاري : حيث تتوافر مبادىء الأمانة وتبادل المنفعة والمشاركة ، ولكنها تخضع دائما لمقتضيات المادية الواقعية ، ذلك أن التبادلية (تبادل المنفعة) تعمل في إطار مبدأ "أَفِدْنِي أَفِدْكَ

[75] - نفس المرجع السابق، ص 417

"، وبذلك فالقضية هنا ليس ولاء، أو عرفانا بالجميل، أو تلمس وتحرى العدالة ، بل قضية مصلحة شخصية ."[76]

- المستوى الثاني: المستوى التقليدي:

وفي هذا المستوى ينظر إلى توقعات وآمال عائلة الفرد أو جماعته أو أمته باعتبارها ذات قيمة في حد ذاتها تتطلب الحفاظ عليها والتمسك بها، بغض النظر عن النتائج المنظورة أو المباشرة، والموقف هنا ليس موقف امتثال ومسايرة للتوقعات الشخصية واذعان للنظام الاجتماعي فقط ، بل موقف يتطلب الولاء والعمل للحفاظ على النظام وتأييده وتبريره وارتباط كامل مع من يشاركونه فيه ، وينقسم هذا المستوى إلى المراحل الآتية :

المرحلة الثالثة: مرحلة التوجه من خلال الانسجام مع الآخرين أو مرحلة ما يسمى بالولد الطيب والبنت اللطيفة

فالسلوك السليم هو الذي يسعد أو يساعد الآخرين ويحظى باستحسانهم، ويوجد هنا تعاظم في درجة الامتثال للصور النمطية لما يعتبر سلوك الاغلبية أو السلوك و الطبيعي المألوف ، ، ويتم الحكم على السلوك باستمرار النية فعند قولنا مثلا و انه يعني خيراً ، يكون هذا الحكم له أهميته وأولويته على ما عداه من آراء وبذلك يحظى الشخص بالتأييد لا لشيء ألا لكونه و لطيفا ."[77]

المرحلة الرابعة: مرحلة التوجه إلى القانون والنظام:

في هذه المرحلة عادة ما يكون التوجه نحو السلطة والقواعد الثابتة الراسخة والحفاظ على النظام الاجتماعي، وعليه فإن السلوك السليم هنا يتمثل في آداء الفرد لواجبه وإظهار الاحترام للسلطة ومراعاة النظام الاجتماعي والحفاظ عليه لذاته.

- المستوى الثالث: المستوى ما بعد التقليدي أو الاستقلالي أو مستوى المبادئ :

يتضمن هذا المستوى جهداً واضحاً لتحديد القيم الاخلاقية والمبادئ الشرعية التي يمكن تطبيقها عمليا بغض النظر عن سلطة الجماعات والأفراد المتمسكين بهذه المبادئ ، وبصرف النظر عن اندماج الأفراد وارتباطهم بهذه الجماعات ، ويتكون هذا المستوى من مرحلتين هما :

المرحلة الخامسة: مرحلة التوجه إلى شرعية العقد الاجتماعي:[78]

بالإضافة إلى ما تتضمنه الأفعال الصحيحة من نفعية ، فإنه يمكن تحديدها على أساس الحقوق الشخصية العامة ، وبناء على المستويات القياسية التي بحثها المجتمع كله وتفحصها ثم وافق عليها ، وثمة

---

[76] - نفس المرجع السابق، ص 417- 418

[77] - نفس المرجع السابق، ص 418

[78] - نفس المرجع السابق، ص 418- 419

وعي كامل بنسبية القيم والآراء الشخصية ، كما أن هناك تأكيدا مماثلا على القواعد الإجرائية التي يجب مراعاتها بغية التوصل إلى اتفاق بالإجماع ، وبغض النظر عن الشيء المتفق عليه دستوريا أو ديمقراطياً ، فإن الحق (الرأي السليم) أمر يتوقف على (القيم) و (الآراء) الشخصية والتأكيد على "وجهة النظر المشروعة"، وذلك مع ضمان امكانية تغيير القانون في ضوء ما يستجد من اعتبارات رشيدة يدعو إليها صالح المجتمع.

المرحلة السادسة : مرحلة التوجه إلى المبدأ الاخلاقي العام

يتم تعريف الحق على أنه قرار نابع من الضمير في ضوء المبادئ الأخلاقية المختارة ذاتياً والتي تحتكم إلى الشمولية المنطقية والعمومية والاتساق ، وهذه المبادئ ذات طبيعة مجردة وأخلاقية (القاعدة الذهبية ، الأمر القطعي) ، وهي ليست قواعد أخلاقية محسوسة مثل الوصايا العشر، بل هي في صميمها مبادئ عامة في العدل والتبادلية والمساواة في حقوق الانسان ، واحترام كرامته واحترامه كإنسان له فرديته . (توريل ، ص 733 ، 734) Turiel عام 1973

ويتضمن المقياس عدة مواقف . مشكلات أخلاقية افتراضية على المفحوص ويطلب منه الإدلاء برأيه فيها تتضمنه هذه المشكلات من قضايا أخلاقية متنوعة، ويحاول الباحث استنباط الفكر الذي أدى إلى رأى المفحوص . وما يهتم به كولبرج بالدرجة الأولى هو الطريقة التي يبرر بها الفرد حلا معينا وليس الحل في حد ذاته . وكمثال للمواقف التي يذكرها و كولبرج المثال التالي :[79]

" كانت امرأة تقترب من حافة الموت نتيجة إصابتها بنوع معين من السرطان وقد اعتقد الأطباء أن هناك دواء واحد ربما ينقذ حياتها، وهذا الدواء نوع من الراديوم كلف اكتشافه الكثير من المال والجهد من صيدلي في المدينة، وهو ما جعل هذا الأخير يبيعه بعشرة أضعاف تكلفته ، فقد كان إعداد جرعة صغيرة من الدواء يكلف الصيدلي حوالي (200) دولار بينما كان يبيعها بمبلغ (2000) دولار . ذهب زوج هذه السيدة ويدعى هاينز Heinz إلى جميع معارفه كي يجمع ثمن الدواء، لكنه لم يستطع أن يجمع سوى (1000) دولار أي نصف المبلغ المطلوب. بعد ذلك قرر الذهاب إلى الصيدلي ليخبره أن زوجته في فراش الموت وتحتاج إلى الدواء، وطلب منه إما أن يبيع له الدواء بثمن أقل أو أن يسمح له بدفع باقي المبلغ بالتقسيط. لكن جواب الصيدلي خيب آمال هاينز عندما قال له : لقد اكتشفت الدواء وسوف أحقق منه ثروة كبيرة ، مما جعل هاينز يفكر في اقتحام الصيدلة وسرقة الدواء لإنقاذ زوجته من الموت.

لكن هل من حق الزوج القيام بمثل هذا العمل؟

أهم أوجه الائتلاف بين بياجيه وكولبرج

- يؤكد كولبرج وبياجيه على أهمية الأبنية المعرفية كأساس للتفكير الأخلاق؛

[79] - نفس المرجع السابق، ص 420- 421

-استخدم كولبرج المستويين الذين استخدمهما بياجيه في وصفه للنمو الأخلاقي؛

-استخدم كولبرج وبياجيه النظام التتابعي لمراحل النمو الأخلاقي على أساس أن كل مرحلة تلي سابقتها وتنسلخ منها؛

- اعتبر كل منهما أن المفهوم الأساسي للنمو الأخلاقي هو العدل؛

- اعتبر كل منهما أن الطريقة الإكلينيكية هي أنسب الطرق لتقييم النمو الأخلاقي، ومن ثم استخدم كل منهما قصصا افتراضية للتعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأفراد عن طريق ردودهم على الأسئلة المتعلقة بتلك القصص؛

- يتفق كل من بياجيه وكولبرج أن كل الأفراد بغض النظر عن الحضارة التي ينتمون إليها أو الثقافة التي يعيشون فيها يمرون بنفس المراحل من التفكير الأخلاقي، وأن هذا المرور يتم في اتجاه واحد وبنفس الترتيب، أي عالمية النمو الأخلاقي؛

- يرى كل منهما أن هناك أسسا معرفية لإصدار الأحكام الأخلاقية وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما.

- يتفق كلاهما أن النمو الأخلاقي لا يتأتى عن طريق التلقين، وإنما عن طريق التفاعل بين الأقران والبيئة[80].

أهم أوجه الاختلاف بين بياجيه وكولبرج في النمو الأخلاقي:

رغم وجود نقط الائتلاف بين بياجيه وكولبرج، فإن هذا لا يمنع من وجود بعض جوانب الاختلاف بينهما ومن أهمها:

- اهتمام كولبرج أكثر بالنمو المعرفي في تحقيق النمو الأخلاقي؛

- اختلفا في ذروة النمو الأخلاقي حيث حدد كولبرج سن (25) سنة كحد أعلى، أما بياجيه فقد حدد سن (18) سنة كحد أعلى.

- بياجيه يرى أن الغرض من التفاعل بين الأنداد زيادة الشعور بالمشاركة الوجدانية عند الأطفال، أما كولبرج فاعتبره أمراً للتخلص من التمركز حول الذات[81].

---

[80] - حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي، علم نفس النمو ، الناشر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ،الجزء1، ص 461- 462.

[81] - نفس المرجع السابق ص 463- 464

المحور الخامس: نظريات التعلم

1- مفهـوم التعلـم:

يقصد بالتعلم إدراك الأشياء واستبصارها وتنظيمها، وتملك المعارف واكتسابها إما وراثيا ، وإما تجريبيا عبر المران، والتدريب، والصقل، والدراسة، والتجربة.

ويعني هذا أن التعلم يتحقق بالعقل والتجربة معا.ومن هنا، فالتعلم هو ذلك النشـاط الذي يقوم به الإنسـان للتزود بالأفكار، والمعارف، والمعلومات، والمواقف، والمهارات، والقيم...ولا يتحقق ذلك بشـكل عفوي أو فجائي، بل بالنضـج البيولوجي، والتطور النمائي والارتقائي لجسـم الإنسـاني وذكائه وعقله. ويتحقق ذلك أيضا بالتدريب، والتعليم، والمران، والصقل المستمر.

ويرتبط التعلم كذلك بالدافعية التي تتجلى في مجموعة من الدوافع والحاجيات والحوافز التي تدفع الإنسـان إلى التعلم ، كإشـباع رغباته المعرفية والوجدانية والحسـية الحركية، أو إشـباع حاجياته البيولوجية والنفسـية والعقلية، أو من أجل تحقيق طموحه ، أو من أجل إثبات ذاته، أو من أجل تحقيق التوازن أو التكيف مع البيئة، أو المحيط.

ومن ثم، ينصـب التعلم على اكتسـاب الأفكار، والتشـبع بالقيم ، وتعلم المهارات، وحل الوضعيات-المشكلات، وإبداع النصوص والأشكال والنظريات، واكتشاف المجهول...

ولا يتحقق التعلم كذلك إلا بوضع المتعلم أو الإنسان أمام وضعية مشكلة معقدة أو صعبة أو مركبة من أجل إيجاد جواب أو حل لها.

إذاً، فالتعلم، في مفهومه الواسـع، عبارة عن خبرات يكتسـبها الكائن الحي، بتفاعله واحتكاكه المستمر ببيئته ومحيطه وواقعه المجالي والموضوعي.

والتعلم كذلك هو البحث عن مختلف الطرائق والأساليب والمناهج والتقنيات التي يستطيع بها الإنسـان أن يلبي حاجياته النامية والمسـتجدة باسـتمرار.وبذلك، يعد الإنسـان الكائن الأكثر حاجة إلى التعلم لتحقيق تلاؤم أفضـل مع المحيط الذي يعيش فيه، وأيضـا من أجل إشـباع حاجياته المتعددة والمستجدة والملحة والمتكررة والمستمرة.

و ليس التعلم فعلا فطريا طبيعيا عاديا، بل هو فعل اكتسـابي قائم على المران والتدريب والتجريب والتكرار،ويكون استجابة لدافع أو حاجية من حاجيات الإنسـان البيولوجية، أو النفسـية، أو الفكرية، أو الثقافية...

ويحتاج التعلم كذلك إلى بذل المجهود من أجل اكتسـاب خبرات جديدة، واكتشـاف المجهول، وبناء المعارف والعادات الجديدة. ويتحقق التعلم باكتسـاب المهارات، والتزود بالمعلومات والأفكار والبيانات، ومجابهة المواقف والوضعيات، وحل المشاكل التي يستلزمها الواقع والأحداث.

ومن ثم، فهناك فرق كبير بين العادة والتعلم. فالعادة عملية سهلة بدون مشقة ، قد تساعد المتعلم على إدراك بعض الأشياء، لكن التعلم يحتاج إلى جهد وصبر مشقة ومران من أجل التزود بالأفكار، وتمثل القيم وتشربها، وامتلاك التقنيات، والتعرف إلى المناهج والنظريات والمعارف...

أضف إلى ذلك أن التعلم عبارة عن عملية نفسية بامتياز، تخضع لآليات وقوانين وشروط محددة، تنشأ عنها عادات مختلفة قد تكون صالحة أو طالحة ، والتربية هي وحدها الكفيلة بالتمييز بين الصالح والطالح.ومن هنا، فالتعلم هو اكتساب لمجموعة من العادات العقلية والذهنية والفكرية، والعادات الوجدانية والانفعالية، والعادات الحسية - الحركية.

أما الفرق بين الذكاء والتعلم، فالذكاء هو القدرة على التعلم والاكتساب وإدراك الأشياء وفهمها وتفسيرها وتأويلها. أما التعلم، فوظيفة من الوظائف الأساسية للذكاء، وبه تنكشف الفوارق البيداغوجية والديدكتيكية بين المتعلمين، وبه يتميز الذكاء البشري عن الذكاء الحيواني.ومن هنا، ترتبط سرعة التعلم وبطؤه بطبيعة الذكاء ونوعه ودرجته ومعدله.

2- شروط التعلم وأهميته:

ينبني التعلم على مجموعة من الشروط الأساسية. ويمكن حصرها فيما يلي:

- **النضج البيولوجي**: لايمكن أن يتحقق التعلم لدى الإنسان إلا بنمو جسمه، وتصلب عضلاته، وامتلاك اللغة، واكتساب الجهاز الصوتي، ونضج بنيته الجسدية جزئيا أو كليا.
- ومن هنا، يرتبط تعلم الكتابة بقوة اليدين.ويرتبط تعلم الرياضة بقوة الجسد. ويرتبط تعلم السباحة بتصلب العضلات، واكتساب بعض المهارات، ونضج الأعضاء والساقين، والتدريب على التنفس الصحيح، والتوفر على قوة الأعصاب والعظام...
- **النضج العقلي**: ويعني هذا أن التعلم مرتبط ارتباطا شديدا بالنمو العقلي والذكائي.فلايمكن أن نطالب الطفل، في السنوات الأولى، بكتابة إنشاء فلسفي قائم على التجريد، بينما الطفل لم يتجاوز مرحلة الإدراك الحسي.
- ويعني هذا ضرورة مراعاة النمو العقلي لدى الطفل، وتحديد الفترة العمرية ونوع الذكاء المناسب لتلك الفترة المرصودة.ومن ثم، لايكتفي التعلم بماهو بيولوجي ووراثي فقط، بل لابد من امتلاك خصائص عقلية منطقية ورياضية لفهم العلاقات بين العناصر تماثلا، وتقابلا، واستنتاجا.
- **الدافعية**: يرتبط الدافع إلى التعلم بمجموعة من الحاجيات.فالحيوان يتعلم من أجل إشباع رغبات بيولوجية كالأكل، وإرواء العطش، وتحقيق الرغبة الجنسية. في حين، يسعى الإنسان إلى تحقيق رغبات أخرى ، مثل: تحقيق الذات، والسعي من أجل الامتلاك، وإشباع الرغبات الفكرية والثقافية والعلمية ، والبحث عن التوازن النفسي والديني والروحي...

- **موضـــوع التعلم:** يرتبط التعلم بـاكتســـاب المهـارات المتنوعـة والمختلفـة، وتعلم التقنيـات والطرائق، والتمكن من اســتخدام المناهج والأســاليب، واكتســاب الأفكار والمعارف القديمة والجديدة، والتشـبع بالقيم والمواقف والتمثلات، وتعلم الحركات، واكتشـاف المعلوم، والتحكم في المجهول، وحل الوضعيات والمشاكل، وإيجاد الأجوبة للمسائل العويصة والمعقدة...
- **سياق التعلم:** يتأسس التعلم على حل مجموعة من الوضعيات الصعبة والمعقدة التي ترتبط بسياق ما. وتحمل تلك الوضعيات والمواقف عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم.

وترد الوضعية التعليمية السياقية في شكل مسألة معقدة وصعبة، تستلزم حلولا مناسبة وملائمة. وكلما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة ، كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا. وبالتالي، استحق التنويه والإشادة به.

وللتعلم أهمية كبرى في حياة الإنســان. فهي عملية أســاســية في نماء الإنســان وارتقائه، بالتكيف مع الطبيعة واسـتغلالها وتغييرها. وبالتالي، يتميز الإنسـان عن باقي الكائنات الأخرى بخاصـية التعلم القائم على المران، والاكتساب، والتجريب، والتدريب.

وبهذا التعلم، يستطيع الإنسان بناء مدنيته وحضارته وكتابة تاريخه. وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بدراسة التعلم، والبحث عن قوانينه وآلياته المتنوعة والمختلفة.لذا، انقسموا إلى تيارات سيكولوجية متنوعة، وإلى مدارس نفسية مختلفة، واتجاهات منهجية متضاربة

3- التعلم في منظور المدرسة السلوكية:

تعد السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية وعلمية بامتياز، لقيت انتشارا كبيرا في منتصف القرن العشرين، يمثلها مجموعة من الباحثين كالأمريكيين واطسون (**Watson**)(1878-1958م)، وسكينر (**Skinner**) (1904-1990م)، وثورندايك (**Thorndike**)(1874-1949م) ...، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (**Pavlov**) (1849-1963)، ...

وتعتبر السلوكية أكبر مدرسة سيكولوجية تُعنى بمجال التعلم لدى المتمدرس بطريقة علمية موضوعية وتجريبية. هدفها دراسة السلوك الخارجي الملاحظ في علاقة بالمثير والاستجابة. وقد أجريت تجاربها الأولى على الحيوانات، من كلاب، وفئران، وقطط، وحمام، بغية تطبيقها على الإنسان.

ولم تقتصر السلوكية على نظرية المثير والاستجابة البسيطة كما هو الأمر عند بافلوف فحسب، بل تطورت مع بيداغوجيا الأهداف التي اهتمت بتسطير مجموعة من الأهداف السلوكية المعرفية، والوجدانية، والحسية الحركية. علاوة على التعليم المبرمج (Enseignement programmé) الذي استفاد من تقنيات المدرسة السلوكية، والتعليم الحاسوبي الذي استلهم إواليات النظرية والتطبيقية من المدرسة السلوكية. دون أن ننسى استفادة بيداغوجيا الكفايات من هذه النظرية مع تطويرها

وإذا كان بافلوف قد اهتم بدراسة الانعكاس المشروط، بدراسة ردود الفعل لدى الحيوان في علاقته بالمحيط الذي يوجد فيه، فإن واطسون " أراد أن يبني نظرية السلوك الإنساني على وحدة بسيطة هي الفعل المنعكس، ودرس الفعل المنعكس في الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية ، واعتبر سلوك الإنسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة ."[82]

وعليه، فقد كانت السلوكية تنظر إلى التعلم وفق منظور إشراطي، بربط التعلم بثنائية المثير والاستجابة

ويعد إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike) (1874-1949م) من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على التيار السلوكي، عرفت نظريته باسم "التعلم بالمحاولة والخطأ" أو "النظرية الترابطية" (Connexionnisme) ، وهي نظرية تعتبر أن التعلم هو نتاج الربط بين المثير والاستجابة. ومن ثم، تتقوى عملية التعلم أو تضعف حسب قوة الترابط وضعفه.

وتعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم بالخطأ، ونتيجة تكرار المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعلمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

- **التكرار**: يساعد المتعلم على تجنب الخطأ بعد القيام بمجموعة من المحاولات في مرات زمنية متعددة ، بتصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة.
- **التدعيم أو التعزيز**: يعني التقويم الإيجابي بتقديم المكافأة لتشجيع المتعلم على الاستجابة.
- **الانطفاء**: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء أو يتراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.
- **الاسترجاع التلقائي**: بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعلم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.
- **التعميم**: ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها في أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.
- **التمييز**: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلابد من اللجوء إلى مبدأ التمييز للتفريق بين الموقف السابق والموقف الجديد.
- **العلاقات الزمانية**: يقوم الزمان بدور مهم في تقويم التعلمات، فكلما كانت الاستجابة فورية وفي مدة قصيرة كان التعلم ناجحا، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

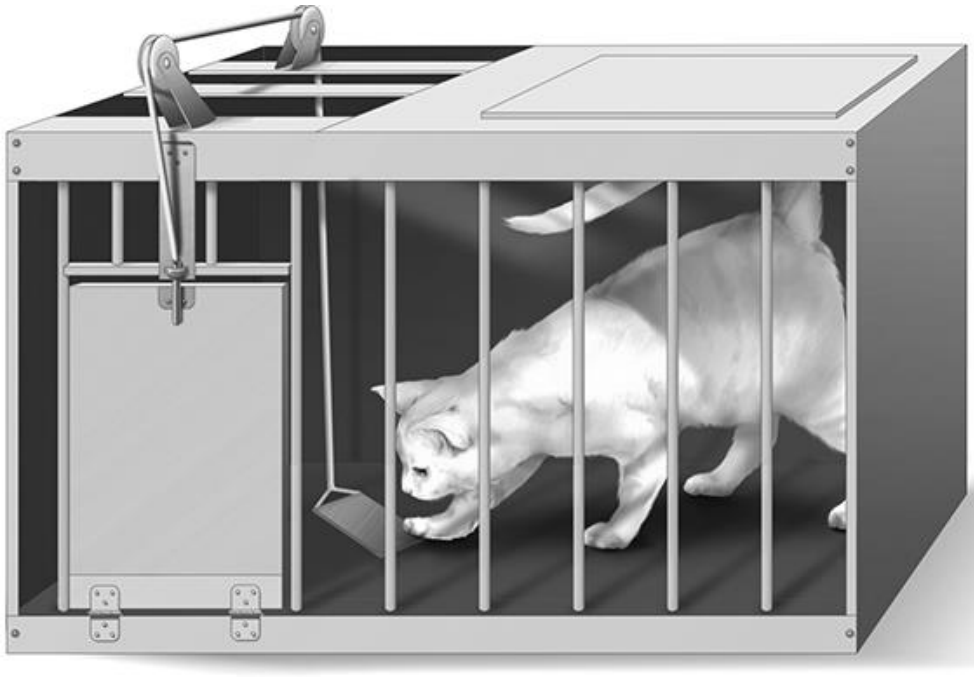
وقد أحضر ثورندايك صندوقا للقطط، ووضع الطعام خارج الباب ليحفز القطط ويطوعها على فتح الباب الحديدي للظفر بذلك الطعام. وبطبيعة الحال، لن يتحقق له ذلك بسهولة ومرونة ويسر إلا بالضغط على أداة حديدية مساعدة، تسنده في فتح باب القفص لإشباع رغبته البيولوجية.

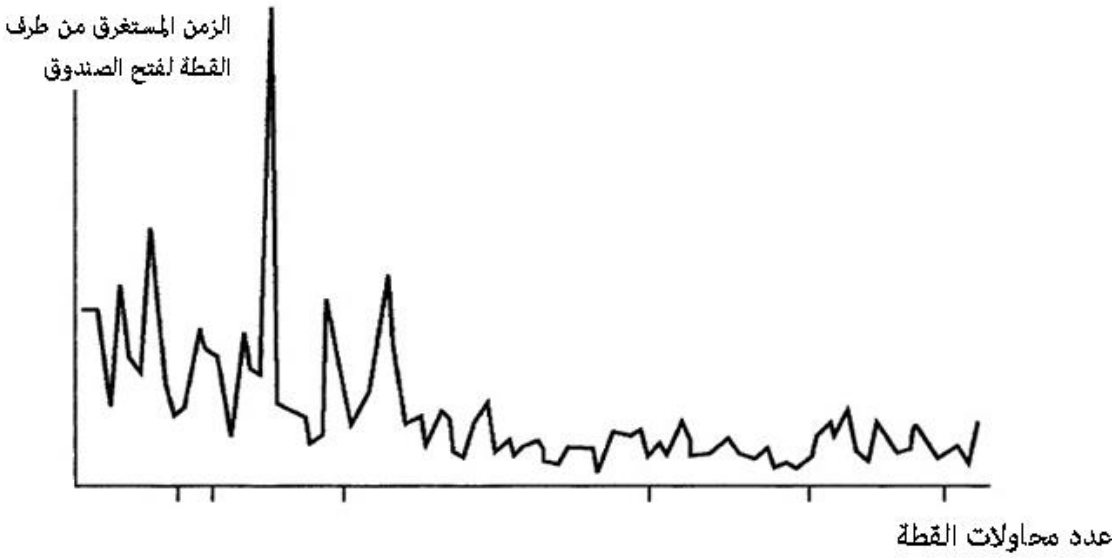
---

[82] - عبد العزيز القوصي: علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م، ص:76.

ويلاحظ أن القط يكرر محاولاته الخاطئة في فتح الباب مرات عدة حتى يحصل له المرام والمبتغى والغاية، فيخرج من قفصه الحديدي.

وقد رسم ثورندايك مبيانا إحصائيا تكراريا للتثبت من عدد المحاولات التي تسمح للقط بالخروج من القفص بسرعة. وقد تحسن أداء القط بعد (117) محاولة خاطئة لمدة أسبوع. وتضاءلت المدة الزمنية التي استغرقها التعلم لدى القط عن طريق المحاولة والخطأ.





وقد توصل ثورندايك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ ، و هذه القوانين هي:

- **قانون التكرار** الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة؛
- **قانون الأثر** القائم على الثواب، وقد قال به واطسون[83]؛
- **قانون التهيؤ والاستعداد** المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج؛
- **قانون التمرين** الذي يقوي الارتباطات التعلمية؛
- **قانون الانتماء** الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الموقف؛
- **قانون الاستقطاب** الذي يعني أن التعلم يتحقق بطريقة الترابط الميسر بدل الترابط المنعكس الصعب، كأن نتعلم معاني مفردات اللغة الفرنسية بالعربية أسهل من تعلمها بالفرنسية، كأن نذكر المفردة الفرنسية ثم نذكر معناها بالعربية. وهذا أفضل إذا طلب منا أن نذكر معنى المفردة العربية بالفرنسية.

علاوة على وجود مجموعة من القوانين الثانوية، مثل:

- **قانون الاستجابة المتعددة** التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة؛
- **قانون الاتجاه أو المنظومة** الذي يعني مدى تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه ورغباته وقناعاته؛
- **قانون الاستجابة بالمماثلة**، ويعني التعلم انطلاقا من المواقف السابقة المشابهة؛
- **قانون الانتقال الترابطي** الذي يعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعلمية الأخرى[84]...

ومن جهة أخرى، تستند هذه المدرسة، على المستوى الابستمولوجي، على الفكر العلمي الوضعي والموضوعي والتجريبي متأثرة، في ذلك، بالعلوم الفيزيائية والفيزيولوجية والرياضية والطبيعية، بتطبيق المنهج التجريبي القائم على الملاحظة، والفرضية، والتجريب، والتكرار، والمقارنة، والقانون، والنظرية. دون أن ننسى أن هذه النظرية تقوم على مبدأ الحتمية العلمية، وربط الأسباب بالنتائج، وتمثل الموضوعية العلمية في البحث التطبيقي.

وفي الأخير، فقد ساهمت المدرسة السلوكية في إغناء مجال التعليم والتعلم والتكوين. ومن ثم، فالتعلم، في منظور المدرسة السلوكية، هو أن يكون المتعلم قادرا على تقديم الجواب المناسب، أو يكون

---

[83] - أحمد عزت راجح:أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م، ص:206-207.

[84] - عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م، ص:327.

قادرا على حل الوضعيات المعقدة والمركبة، أو يكون قادرا على تقديم الحلول الملائمة والمناسبة لمختلف المشاكل التي تواجهه في المدرسة من جهة، والحياة من جهة أخرى. ومن ثم، يتحقق التعلم الحقيقي عند المتعلم بالجمع بين المثير والاستجابة وتكراره عبر الوحدات الدراسية والتعلمية.

أضف إلى ذلك يتحقق التعليم السلوكي بتحديد الأهداف الإجرائية، وتقديم الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة لكي يجيب عنها المتعلم، وخلق السياقات الظرفية والبيئية التعليمية المختلفة للتثبت من مكتسبات المتعلم، ورصد مختلف استجاباته المعرفية، وتحديد مجمل المثيرات الدافعة نحو التعلم، وتبيان نوع طبيعة السلوك التعلمي لدى التلميذ بشكل علمي، وموضوعي، وتجريبي.

وعلى الرغم من إيجابيات المدرسة السلوكية، فإنها تهمل جوانب سيكولوجية أخرى تتعلق بما هو شعوري، ولاشعوري، ومعرفي. كما تسقط في الآلية الميكانيكية التكرارية. ثم، إن التعلم ليس مرتبطا بثنائية المثير والاستجابة بالضرورة، بل قد يكون التعلم نتاج الرغبة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس الداخلية التي لا علاقة لها بالمحيط الخارجي. كما تملك الذات مؤهلات وراثية وعقلية وذكائية تسمح لها بالتعلم والاكتساب أكثر مما يتيحها المحيط الخارجي.

4- التعلم في منظور المدرسة الجشطلتية:

يشير لفظ الجشطلت، في اللغة الألمانية إلى الشكل، أو الصيغة، أو الهيئة، أو الصورة، أو البنية، أو النسق الكلي...وهو عبارة عن نسق بنيوي كلي، يتكون من مجموعة من البنيات الجزئية التي لها دور أو وظيفة داخل هذا النسق الذي يتسم بالاتساق والانسجام. وأي تغيير يحدث في أي جزء أو بنية داخل النسق، يؤثر ذلك، بدوره، في تغيير النسق الكلي، سواء أكان ذلك التغيير جزئيا أو كليا.ويعني هذا كله أن المرء يتعلم الأشياء بنيويا ونسقيا، ويدركها في كلياتها التي تتضمن جزئياتها الصغرى.

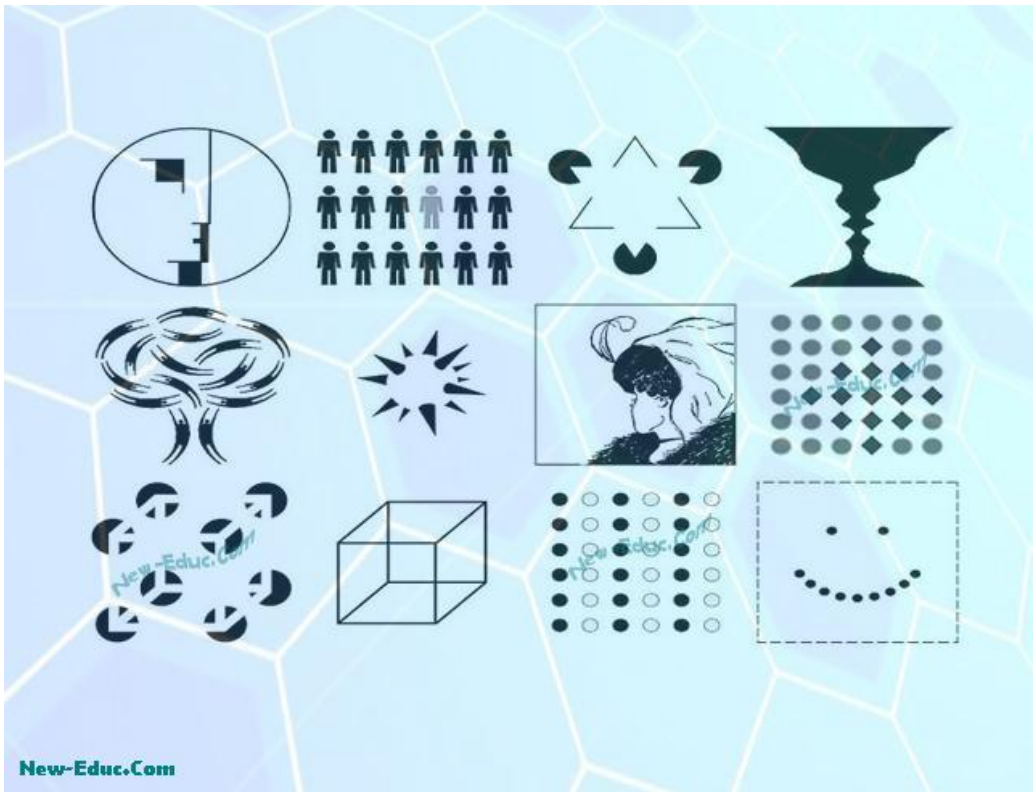
وقد ظهرت سيكولوجيا الشكل(Psychologie de la forme) ، أو النظرية الجشطلتية (Gestaltthéorie) في برلين ، ما بين 1910-1920م. وترتبط بمجموعة من الأسماء هي: فيرتيمير(Wertheimer)، وكوهلر(Köhler)، وكوفكا(Koffka)...

وتدرس النظرية الجشطلتية الظواهر السيكولوجية باعتبارها وحدات منظمة ضمن شكل معين. ويعني الجشطالت الكل المتكامل الأجزاء، أو الصيغة الإجمالية الكلية التي تتضمن، في طياتها، عناصرها وأجزاءها المكونة.

وتهتم الجشطلتية برصد الأشكال في تمايزها وتنظيمها وتناسقها وانتقالها من وضعية إلى أخرى. وتركز كثيرا على الإدراك والذكاء عند الحيوان.وقد تشكلت هذه المدرسة السيكولوجية " في وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس في تحليل الظواهر النفسية إلى عناصر جزئية. كانوا يحللون الإدراك إلى إحساسات جزئية ، وعملية التعلم إلى روابط عصبية، والشخصية إلى سمات مختلفة ، فكان من الطبيعي أن يؤدي ذلك إلى رد فعل شديد. وقد كان ذلك على يد هذه المدرسة التي ترى أن الظواهر

النفسية وحدات كلية منظمة، وليست مجموعات من عناصر وأجزاء متراصة . فالإدراك أو التعلم أو بناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب ملتصقة ، بل كالمركب الكيميائي اندمجت عناصره بعضها في بعض. ولو حللنا المركب إلى عناصره تلاشى المركب نفسه."[85]

فمثلا، لو تأملنا شكل المربع، فإننا نراه جملة، ولا نراه على أنه مجموعة أضلاع، وزوايا، ورؤوس، بل نرى تلك العناصر كلها على أنها كل، الضلع ضلع مربع، والزاوية زاوية مربع، والرأس رأس مربع. وهكذا، دواليك.أي: إن صفات الجزء تكون مشتقة من صفة الكل الذي ينتمي إليه هذا الجزء.[86]



- إدراك الجزئيات في طابعها الكلي-

وبناء على ما سبق، ترتكز النظرية الجشطلتية على المجال الإدراكي الكلي للأجزاء. بمعنى أننا ندرك الكل فالأجزاء. ويقترب هذا من التيار البنيوي الذي يدرس النسق في كليته وشموليته. بمعنى أنه يتضمن مجموعة من العناصر الجزئية التي تنتمي إلى هذا الكل عبر علاقات بنيوية وظيفية قائمة على الاختلاف. وبالتالي، يتولد المعنى من خلال هذا المختلف من الأجزاء، والعناصر، والعلاقات. ومن ثم، يعني الجشطلت الشكل، أو الصيغة، أو المجال، أو النسق الكلي الذي يتمثل في مجموعة من الأشكال والصيغ والأنساق المدركة. وبالتالي، يبدو أن للجشطلتية أبعادا ثقافية مختلفة متنوعة. فهي تهتم بالآليات

[85] - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة، 1970، ص:44.

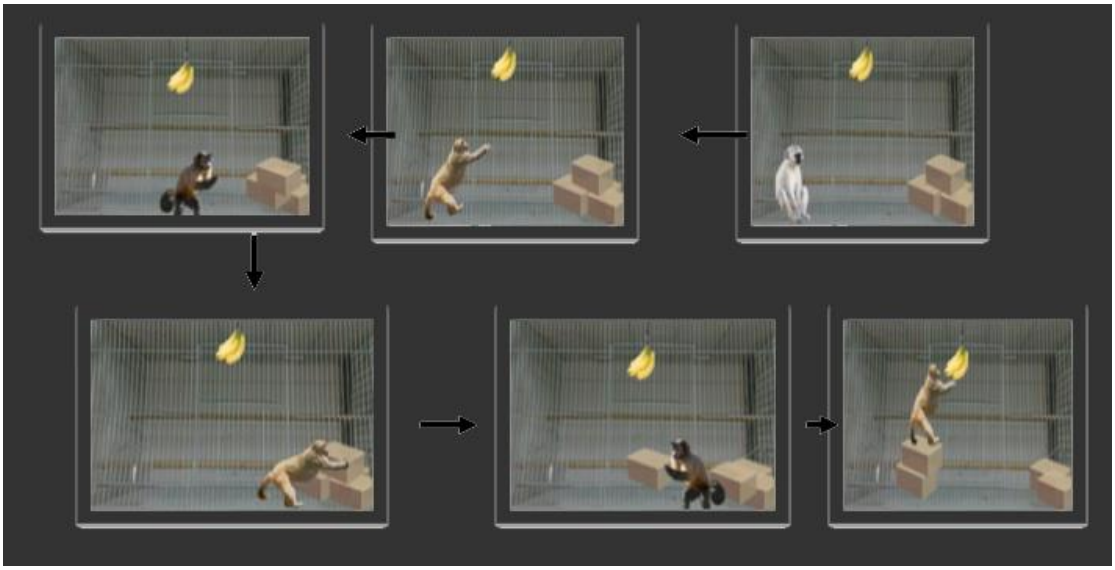
[86] - عبد العزيز القوصي:: علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية_مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م، ص:85.

الإدراكية ومعالجة المعلومات التي يقوم بها الذهن أو العقل، من خلال إعطاء نوع من الاتساق للظواهر المدركة. ومن ثم، يتحقق التعلم لدى الأفراد بإدراك ما هو كلي، ثم يعقبه ما هو جزئي. أي: يتضمن العلم الكليات التي تتضمن، بدورها، الجزئيات.

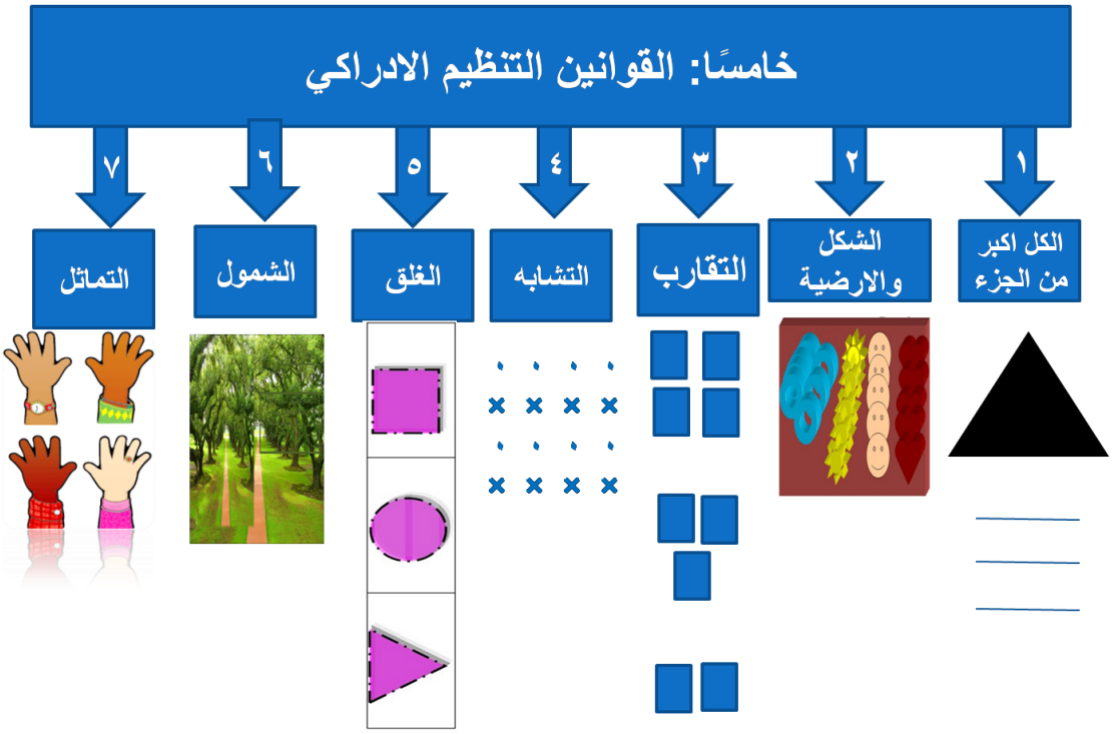
وقد استفادت هذه النظرية من فلسفات الوعي في القرن السابع عشر الميلادي، بتمثل منهج الملاحظة والتجريب العلمي في القرن التاسع عشر. ومن ثم، تركز النظرية على **الشكل** الذي يسمح لنا بإدراك الأشياء الجزئية الأخرى؛ حيث يقوم الوعي بإدراك الكل ثم الأجزاء. ومن ثم، يكون الكل أسمى وأفضل من الجزء.

وإذا كانت السلوكية تُعنى بخلق وضعيات بيئية تحفيزية أمام الفرد للتفاعل معها، فإن الجشطلتية تركز على كيفية معالجة الوعي للمعلومات. ومن هنا، تؤمن الجشطلتية أن الإنسان أو الحيوان يتعلم **بالاستبصار** والإدراك معا. ويعني الاستبصار إدراك المجال الإدراكي بسهولة، وتبين مختلف الحلول لمعالجة الموقف. بمعنى أن الاستبصار هو نوع من النشاط الذكائي الذهني المتوقد الذي يدفع المتعلم إلى فهم عناصر الوضعية وتفهمها بشكل جيد . وبعد تأمل عميق لمختلف عناصر الموقف أو الوضعية، يتوصل المتعلم، بشكل فجائي وسريع، إلى الحل المناسب.

وللتمثيل، إذا أعطيت للإنسان مجموعة من المفاتيح لفتح باب مغلق، فإنه لن يفتح الباب بشكل عشوائي إلا إذا كان مغمض العينين، أما إذا حررنا حواسه من كل عائق، فإنه سيلاحظ القفل، وينظم مجاله الإدراكي، ثم يتثبت من شكل القفل وصورته وهيئته، ثم يبحث عن طبيعة المفتاح الذي يتشابه مع القفل، ثم يدخل المفتاح المنتقى في ذلك القفل. آنذاك، تتحقق النتيجة اليقينية بفتح الباب على مصراعيه. ويعني هذا أن الاستبصار هو تعلم ناتج عن عملية ذكائية محكمة للمجال الإدراكي الكلي، بتنظيم عناصره، وإدراك جزئياته. وفي هذا الصدد، أجرى كوهلر تجارب عدة على الحيوان، ولاسيما فئة القردة من الشامبانزي، لبناء نظريته الجشطلتية، فقد توصل إلى أن الحيوان يتعلم بالاستبصار والإدراك كالإنسان.



أما الإدراك، فهو عبارة عن عملية تأويل لمختلف بنيات النسق الكلي، أو هو انتقال من مرحلة المحسوس إلى مرحلة التجريد والتعميم وبناء القوانين والنظريات، واستنتاج القواعد الكلية. ويعتمد الإدراك على مجموعة من آليات التعلم، مثل: قانون التماثل[87]، وقانون التشابه[88]، وقانون التقارب[89]، وقانون الإغلاق[90]، وقانون الحجم النسبي[91]، وقانون الاستمرار[92].



تلكم، إذاً، نظرة مقتضبة ومختصرة إلى مفهوم التعلم لدى المدرسة الجشطلتية التي تحصره في إدراك المجال الكلي الذي يتضمن، بدوره، إدراك الجزئيات.

ويبدو أن الجشطلتية نظرية بنيوية مجالية وإدراكية بامتياز، ترى أن التعلم يتحقق لدى الحيوان والإنسان معا بإدراك النسق أو المجال الكلي. وبذلك، تتجاوز المدرسة السلوكية التي اهمت بربط السلوك الخارجي بثنائية المثير والاستجابة نحو سيكولوجيا معرفية وذهنية وإدراكية ومجالية، تهتم بماهو معرفي وعقلي وذكائي داخلي.

---

[87]- قانون التماثل هو إدراك الأشياء المتقابلة على أساس أنها تتماثل وتتوحد.

[88]- قانون التشابه هو الذي يتأسس على إدراك تشابه الأشياء والموضوعات في خصائص موحدة ومعينة.

[89]- قانون التقارب يدل على تقارب الأشياء وتجاورها حتى يسهل إدراكها بيسر.

[90]- قانون الإغلاق، ويعني أن الأشياء الناقصة وغير التامة يقوم الإنسان بإتمامها وإغلاقها حتى يتم إدراكها.

[91]- قانون الحجم النسبي يتحقق بإدراك الصيغ الصغيرة كأشكال. في حين، تدرك الصيغ الكبيرة على أساس أنها أرضية لهذه الأشكال.

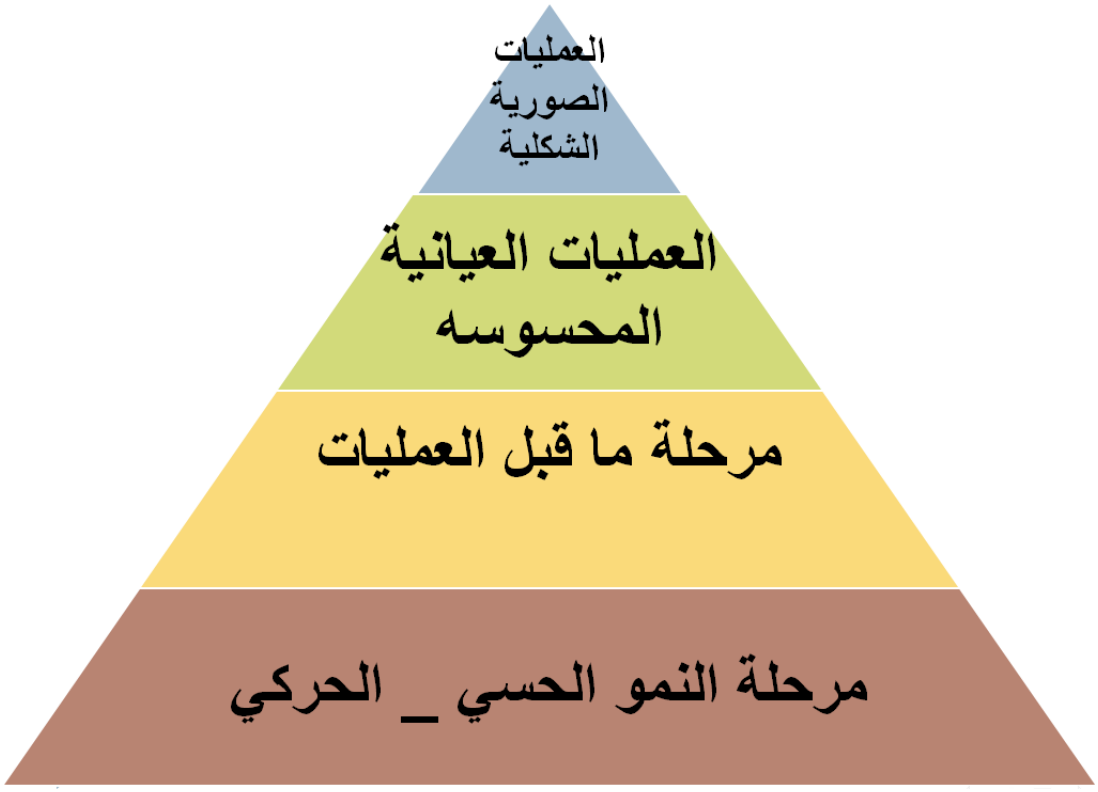
[92]- قانون الاستمرار، ويعني أن الأشياء والعناصر التي تتجه نحو اتجاه معين تدفعنا إلى إدراكها على أنها ستستمر في ذلك الاتجاه بشكل لانهائي.

6- التعلم في منظور البنائية:

ظهرت السيكولوجيا التكوينية(Epistémologie génétique) ، أو المقاربة البنائية (Constructivisme)، في منتصف القرن العشرين، متأثرة في ذلك بالبنيوية اللسانية، و البنيوية التكوينية التي تمثلها بيير بورديو (P.Bourdieu) ولوسيان كولدمان (Lucien Goldmann) في سنوات الستين من القرن الماضي.

ويُعرف جان بياجيه (Jean Piaget)[93] (1896-1980م) بنظرياته المشهورة في التعليم والتعلم التي تندرج ضمن السيكولوجيا البنائية، مادام يتحدث عن تفاعل تماثلي وثيق بين البنية والمحيط. وقد اهتم كثيرا بتطور الطفل النمائي المعرفي والذكائي حتى مرحلة المراهقة .وبالتالي، يحسب أيضا على السيكولوجيا المعرفية(Psychologie cognitive).

ومن ثم، فقد قسم جان بياجيه التطور المعرفي والذهني والذكائي لدى الإنسان إلى أربع مراحل أساسية، تبدأ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وقد حددها في: المرحلة الحسية - الحركية (من فترة الميلاد إلى السنتين)، ومرحلة ما قبل العمليات الحسية (من السنتين إلى سبع سنوات)، ومرحلة العمليات المشخصة (من سبع إلى اثنتي عشرة سنة)، ومرحلة العمليات الصورية (من اثنتي عشرة سنة إلى ما فوق).



[93]- **جان بياجيه** (1896-1980م) هو الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ريبيكا جاكسون. كان عالم نفس وفيلسوفا سويسريا. وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال، فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية.

وقد تمثل جان بياجيه، في دراساته السيكولوجية المعرفية، الملاحظة العلمية المنظمة في تجاربه المخبرية الواصفة، في أثناء رصد مختلف المراحل التي كان يمر بها طفله إلى أن وصل إلى فترة المراهقة.

كما استرشد أيضا بتعاليم فلسفة كانط الألماني عندما بين أن الطفل، في تعلمه، لا يعتمد فقط على حواسه؛ بل يشغل أيضا قدراته العقلية والفطرية والمنطقية في اكتساب المعرفة. وبالتالي، يعرف مجموعة من العمليات المنطقية البديهية؛ مثل: السببية، والزمان، والمكان، وديمومة الأشياء...

ومن ثم، يرى بياجيه أن الذكاء ناتج عن الترابط البنيوي بين الخبرة والنضج. ومن ثم، فالذكاء عبارة عن عمليات عقلية ناضجة، تساعد الطفل على التكيف والتأقلم إيجابيا مع بيئته. ويعني هذا أن الطفل الذكي هو الذي يستعمل مجموعة من الإستراتيجيات العقلية والمنطقية للتعامل مع بيئته تكيفا عبر طريقين هما: التمثيل (الاستيعاب) من جهة، والملاءمة (المشابهة) من جهة أخرى.

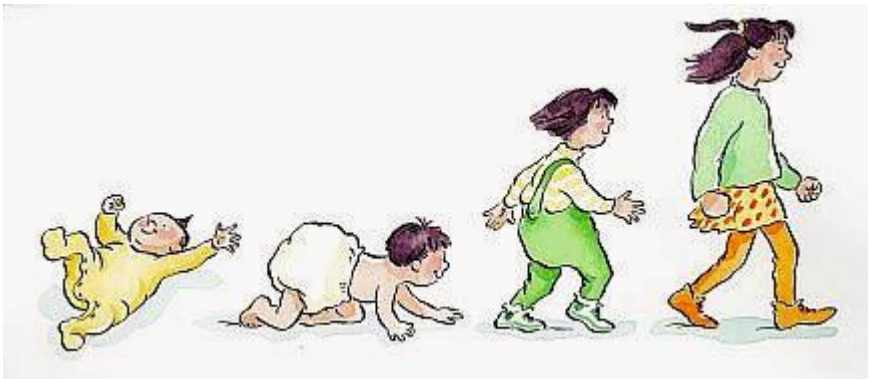
ويقصد بالتمثيل استيعاب خبرات البيئة، بالتحكم فيها أو تغييرها جزئيا أو كليا لتحقيق نوع من التوازن مع الواقع الخارجي، وهو بمثابة تعلم جديد. علاوة على ملاءمة الخبرات القديمة والمتشابهة مع الوقائع الجديدة في أثناء التعامل مع البيئة. ويعني التوازن عند بياجيه انسجام الطفل عقليا وجسديا مع متطلبات المحيط وبيئته.

ويُضاف إلى هذا أن جان بياجيه حدد أربع مراحل نفسية وتربوية هي:

- **المرحلة الحسية الحركية**، وتمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛
- **مرحلة ما قبل العمليات**، وتبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛
- **مرحلة العمليات المادية أو الحسية**، وتبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛
- **مرحلة التفكير المجرد**، وتبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة.

ويعني هذا كله أن الطفل، في تعلمه ونموه العقلي والجسدي، ينتقل من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد.

وإذا كان الطفل ميالا، في تعلمه، إلى ماهو حسي وحركي ومشخص ومجسد، فإن الفرد ، في فترة المراهقة، يميل إلى التجريد، والخيال، والإبداع، والابتكار. ويعني هذا كله أن جان بياجي قد ركز، في مختلف دراساته، على تبيان الكيفية التي يتطور بها التفكير عند الطفل ، بمروره بمجموعة من المراحل العمرية المختلفة، وكيف يحقق نوعا من التوازن مع الخارج عبر التفاعل البنيوي التكويني بين الذات والموضوع، أو بين الذكاء والبيئة.



ولم تقتصر أبحاثه العلمية على دراسة سيكولوجيا الطفل فحسب، بل درس أيضا سيكولوجيا المراهقة مع شريكته إينهيلدر (Inhelder)، ضمن مقاربته النفسية التكوينية. وقد بين أن فترة المراهقة تتسم بالتجريد على الصعيد الذهني، والمنطقي، والذكائي، والمعرفي. ويعني هذا أن السيكولوجيا التكوينية قد قاربت فترة المراهقة من منظور عقلي، وذهني، ومعرفي. وركزت كثيرا على السيرورة النمائية الذكائية والعقلية. وبذلك، كانت من المدارس الأولى التي مهدت للسيكولوجيا المعرفية في منتصف القرن العشرين[94].

وتتميز مرحلة المراهقة - عند جان بياجي- بخاصية التجريد، والميل نحو العمليات المنطقية، والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس العياني (Concret). ويعني هذا أن الذكاء المنطقي والرياضي - عند المراهق- ينتقل من مرحلة العمليات المشخصة نحو البناء الصوري المنطقي، أو ينتقل من الطابع الحسي نحو الطابع الرمزي المجرد.ويعود ذلك إلى السيرورة الطبيعية للنمو الذهني والمعرفي الذي يتماثل- بنيويا- مع النمو البيولوجي ، وتطور المحيط والبيئة. وبتعبير آخر، يتطور الذكاء عند المراهق باستخدام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي.

أضف إلى ذلك أن الطفل - في هذه المرحلة- يكتسب آليات الاستدلال والبرهنة والافتراض استقراء واستنباطا، ويحل الوضعيات الرياضية والمنطقية المعقدة، ويميل إلى التفكير الفلسفي والنسقي. ويجعله هذا كله في توازن تام مع الطبيعة أو البيئة التي تحيط به، مستخدما في ذلك مجموعة من العمليات، مثل: التكيف، والتأقلم، والمماثلة، والاستيعاب، والتوافق، والمواءمة، والانسجام...

وفي هذا الصدد، يرى جان بياجي أن" جميع الكائنات الحية لديها قابلية فطرية لإيجاد علاقة توافق أو تكيف مع البيئة من خلال ما يسمى **بالتوازن**. وهذا التوازن هو القابلية الفطرية لتهيئة قدرات الفرد وخبراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من **التكيف**. ويمكن تعريف التوازن بأنه نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله. وتسمى عملية الاستجابة للبيئة طبقا للبناء المعرفي للفرد بعملية **التمثيل**، والتي تعتمد على نوع التفاعل بين البنى المعرفية والبيئة الطبيعية، والبنى المعرفية الماثلة في أي لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي **استيعابه** وتمثله . ومن الواضح أنه إذا كان التمثيل هو

[94] - Piaget J:La psychologie de l'enfant, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.

العملية المعرفية الوحيدة، فلن يكون هناك نمو عقلي، حيث إن الطفل سوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بنيته المعرفية. لذا، فإن العملية الثانية تسمى **المواءمة**، والموائمة هي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدل البنى المعرفية ويحدث من خلالها النمو المعرفي . أي: إن عملية التمثيل تسمح للكائن الحي ليستجيب للموقف الراهن في ضوء المعرفة أو الخبرات السابقة لديه. وبسبب الخصائص الفريدة التي لا يمكن الاستجابة لها في ضوء المعرفة السابقة وحدها ، فإنه يمكن القول بأن هذه الخبرات الجديدة للفرد تسبب اضطرابا أو عدم توازن في بنائه المعرفي في بادىء الأمر . ثم لا تلبث أن تنسجم وتتزن مع البناء المعرفي، وبما أن التوازن حاجة فطرية، فإن البنى المعرفية تتغير لكي تتوائم مع خصائص الخبرات الجديدة أو المواقف الجديدة. وبالتالي، يحدث **الاتزان المعرفي** . وهذا التناقض التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في استخدام القدرات أو البناء المعرفي هو ما يسمى بالاستدخال، ومع استدخال قدر أكبر من الخبرات، يصبح التفكير أداة للتكيف مع البيئة "[95].

وكذلك، تتميز هذه المرحلة بميل المراهق إلى الانتباه من حيث المدة والطول والعمق. كما يتبين ذلك بجلاء حين متابعته لفيلم طويل، أو مباراة في كرة القدم، أو قصة طويلة مسترسلة. علاوة على قدرته على التخيل والتخييل والتذكر والإبداع والابتكار، والميل إلى الشرود وأحلام اليقظة، والإكثار من الرحلات وحب المغامرة والاستطلاع، والتحرر من البرامج الدراسية، والميل إلى القراءة الحرة ، ولاسيما قراءة الكتب العلمية والدينية، وقراءة شعر الغزل، وسماع الأغاني الشبابية لدى الذكور، أو سماع الأغاني الرومانسية عند الإناث.

ويلاحظ أن عالم الطفل يختلف عن عالم المراهق ، فالعالم الأول عالم محدود وضيق، ومسيج بالحسية والتشخيص والإحيائية. في حين، يتميز العالم الثاني بخاصية التجريد والتخييل والتجاوز لما هو حسي وعقلي. وفي هذا النطاق، يقول أحمد أوزي :

" يختلف العالم العقلي للمراهق عن العالم العقلي للطفل، إذ إن عالم المراهقة أكثر تناسقا وانتظاما وأكثر معنوية وتجريدا مما يسمح للمراهق بالاستمتاع بالنشاط العقلي وقضاء أوقات طويلة في التفكير والتأمل في مسائل معنوية كالخير والفضيلة والشجاعة والعدالة ومعنى الحياة. حتى إنه يمكن القول بأن مرحلة المراهقة هي مرحلة الفلسفة المعقلنة ، بعد أن كانت فترة الطفولة الأولى فترة الفلسفة الساذجة والبسيطة. فالأسئلة الفلسفية التي يلقيها طفل الرابعة أو الخامسة يجيبه عنها الآباء والمدرسون في جميع الحالات. بخلاف الأسئلة الفلسفية التي تشغل المراهق في هذه الفترة، فهي أسئلة يطرحها على نفسه، ويبحث فيها بقدرته العقلية. لأنه لم يعد ذلك الطفل المتقبل لكل شيء.إن المراهق

---

[95]- فتحي مصطفى الزيات:الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م، ص: 185 – 188.

يطرح للنقاش العقلي المبادىء الخلقية التي تلقاها من قبل، ويتساءل عن ضرورتها.كما أنه يتساءل عن علل الكون والحياة وعن الدين وقيمته الروحية والاجتماعية. وبقدر ما يناقش المراهق هذه المسائل بالمنطق والعقل، فإنه يؤكد ذاته ووجوده من خلال هذا التفكير الذي يشعره بين رفاقه بقيمته. كما يعود إلى ذاته بعد كل نقاش يخوضه وينتصر فيه ليقارن معرفته ووضعه الفكري بوضع الطفولة وسذاجتها. لهذا، يرفض من الآن فصاعدا اعتباره طفلا، فهو على استعداد لمناقشة الأب والأستاذ والصديق، بل وتحدي هؤلاء جميعا إذا لم يعترفوا له بالوجود والقيمة.

ومن خلال تفاعل المراهق مع مختلف أفراد مجتمعه واستخدامه للإمكانيات والقدرات العقلية تتكون اتجاهاته وتتبلور. فمن خلال مختلف المواقف التي يخبرها في مجتمعه تتكون اتجاهاته التي تتحكم في سلوكه وتوجهه. لهذا، نجد للمراهق في هذه الفترة وجهات نظره الخاصة التي يتحمس للدفاع عنها في مختلف المجالس والأندية."[96]

وعليه، تتسم هذه المرحلة بقوة الإدراك والملاحظة عند المراهق، ونمو قدراته العقلية والمعرفية والكفائية، واتساع دماغه الذهني والعصبي والذكائي، وقدرته على التمثل، والاستيعاب، والحفظ، والبرهنة، والتجريب، والتخييل، والإبداع، والتجريد.

وأهم ميزة يتصف بها جان بياجيه أنه نظم مراحل التعلم بشكل دقيق، وحدد بداياتها ونهاياتها الزمنية بشكل علمي مقنن؛ مما جعل كثيرا من الأنظمة التربوية المعاصرة تسترشد بآراء جان بياجيه السديدة، وتستهدي بنظرياته الوجيهة في مجالات التربية، والتعليم، والتعلم، والتكوين.

ومن هنا، فقد حدد جان بياجيه أربع مراحل نفسية وتربوية متعاقبة ومتدرجة ومتوافقة هي:

- **المرحلة الحسية الحركية:** تمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛
- **مرحلة ما قبل العمليات:** تبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛
- **مرحلة العمليات المادية أو الحسية:** تبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛
- **مرحلة التفكير المجرد:** تبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة.

ويتوافق التعليم الأولي مع مرحلة ما قبل العمليات الحسية الحركية، أو ما يسمى بالتفكير الرمزي عن طريق اللغة والصور الذهنية. وإذا كانت المرحلة الأولى مرحلة فكرية حسية حركية، تمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية، ويعتمد فيها الطفل على مجموعة من السلوكات الفطرية الغريزية؛ مثل: المص والقبض وغيرهما، ويتعلم من البيئة مجموعة من السلوكات والمهارات والتوافقات الحسية البسيطة، ويتعامل مع الأشياء بطريقة حسية وإدراكية بسيطة غير مركزة أو واعية، فإن المرحلة الثانية من مراحل تطور الطفل تسمى بمرحلة التفكير الرمزي، أو مرحلة ما قبل العمليات العيانية أو الحسية. وتبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الثانية حتى سن السابعة تقريباً. وفي هذه المرحلة، يبدأ الطفل في

[96]- أحمد أوزي: سيكولوجية المراهقة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م، ص:23.

تعلم اللغة، والميل نحو التمثيل الرمزي للأشياء، وتكوين الأفكار البسيطة والصور الذهنية، ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية إلى صورة تفكير رمزي غير مجرد.

ومن هنا، لا بد أن تراعي مؤسسات التعليم الأولي ورياض الأطفال الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لدى المتعلم، بالاسترشاد بعلم النفس وعلم الاجتماع، وتمثل الطرائق البيداغوجية الحديثة والنظريات التربوية المعاصرة. وفي هذا الإطار، يقول غالي أحرشاو:

"إذا كانت الأسرة هي التي تسهر على تربية الطفل خلال الفترة الممتدة من الولادة إلى سن الثالثة أو الرابعة، فإن مؤسسات التعليم الأولي هي التي تضطلع بهذه المهمة في الفترة الممتدة من الثالثة أو الرابعة إلى حدود السادسة التي تمثل سن الالتحاق بالسلك الأول من التعليم الابتدائي.

وتتحدد التربية المقصودة - هنا - في جميع أشكال رعاية الطفل الاجتماعية والنفسية والتربوية والمعرفية، والتي تتوزع على هاتين الفترتين؛ بحيث تتكفل الأسرة بتنشئته ورعايته خلال الفترة الأولى، وتسهر مؤسسات التعليم الأولي على تهييئه وإعداده للتعليم الابتدائي أثناء الفترة الثانية. فهي، بالمعنى الذي يوجهها على امتداد هذه الفترة الأخيرة، عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية، وتؤطرها جملة من الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية، وتشرطها سلسلة من المرتكزات البيداغوجية والدعامات الإجرائية. وهي بهذا التحديد، حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقاربة متعددة التخصصات، تشمل بالخصوص علم النفس والتربية والاجتماع، فإنها عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية ذات توجه معرفي، تتحدد على التوالي في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها، وفي سيكولوجية التدريس وتعلم الكفاءات."[97]

ويعني هذا أنه لا بد من تبني بيداغوجيا تعلمية كفائية متنوعة فعالة ونشيطة، تتعامل مع أفضية لعبية متنوعة، بالاعتماد على الأنشطة الثقافية، والفنية، والأدبية، والرياضية، والموسيقية. فضلا عن بيداغوجيا فارقية تهتم بالفوارق الفردية، وتُعنى أيضا بالذكاءات المتعددة. أي: لابد من الاعتماد على" بيداغوجيا تعددية، يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع، من حيث وسائله البيداغوجية، وموارده البشرية، وغاياته التعليمية. بمعنى البيداغوجيا التي تؤطرها رؤية إستراتيجية للواقع وإمكاناته وآفاقه، ويجسدها خيار فكري مدرك لظروفه وأهدافه ومعوقاته."[98]

وهكذا، يتبين لنا أن جان بياجيه قد أرسى نظرياته في التعلم على أسس السيكولوجيا المعرفية التي تهتم بآليات الذهن والمعرفة العقلية وتطور الذكاء الإنساني. كما تميز مشروعه العلمي بتقسيم التعلم إلى

---

[97]- غالي أحرشاو: غالي أحرشاو: الطفل بين الأسرة والمدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:40.

[98]- غالي أحرشاو: الطفل بين الأسرة والمدرسة، ص:59.

مجموعة من المراحل الذهنية: مرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ماقبل العمليات المشخصة، ومرحلة العمليات المشخصة، ومرحلة التجريد المنطقي[99].

7- التعلم في منظور السوسيوبنائية:

لقد ظهرت المدرسة البنائية الاجتماعية/السوسيوبنائية (l'approche sociocognitive)[100] كرد فعل على المدرسة البنائية لجان بياجيه ، على أساس أن هناك تفاعلا بين البنية والمجتمع. وقد تشكلت هذه المدرسة مع الروسي فيكوتسكي(Vygotski)، وبرونور (Bruner)[101]، ودواز وبيري كليرمون (Doise & Perret-Clermont)[102]، وغابرييل مونيي (Gabriel Mugny)[103]...

وترى هذه المدرسة أن التعلم لا تتحكم فيه المؤثرات البيولوجية والوراثية فقط، بل يخضع أيضا لعوامل ثقافية، وتاريخية، ومجتمعية. بمعنى إذا كان جان بياجيه يعطي أهمية كبرى لما هو وراثي وعقلي وذكائي في مجال التعلم، فإن فيكوتسكي يقر بأهمية المجتمع والوسط في بناء تعلمات المتعلم وتعزيزها وتطويرها. أي: يقر بأهمية التفاعل الموجود بين الذات والمجتمع، أو بأهمية التفاعل بين التلميذ والمدرس، وبأهمية التفاعل بين التلميذ والمجتمع. ومن هنا، أهمية الانصهار والاندماج في المجتمع ، أو الانتماء إلى فريق تربوي ما، أو التوحد مع الآخرين في جماعة ديناميكية معينة .ويعني هذا أن السيكولوجيا الإنسانية نتاج لماهو مجتمعي في شكل رموز تفاعلية . وبتعبير خر، يتحقق التفاعل بين الذات المتعلمة والمجتمع بواسطة مجموعة من الرموز المتفقة عليها من أجل تحقيق تفاعل إيجابي بناء وهادف.ومن ثم، يقر فيكوتسكي أن الوظائف السيكولوجية العليا للإنسان لايمكن فصلها عن الوظائف الاجتماعية في أبعادها التفاعلية والرمزية.

وأكثر من هذا يرى فيكوتسكي أن التطور الثقافي لدى الطفل ليس راجعا إلى المكونات البيولوجية والجينية والوراثية والفطرية والعقلية والفردية فحسب، بل يرجع ذلك إلى اندماج الطفل في جماعات بشرية ما.وبهذا، يكون التعلم مجتمعيا وليس فرديا.وتسعفنا هذه النظرية كثيرا في فهم تطور التعلم والاكتساب لدى الطفل في مساره النمائي، والارتقائي، والذكائ، والمعرفي.

---

[99] - Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936 ; *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937

[100] -BERTRAND, Y. Théories contemporaines de l'éducation, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.

[101]BRUNER J. L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris, éd. Retz.1996.

[102] - Willem Doise et Gabriel Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

[103] -Willem Doise et Gabriel Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

وتتمثل نظرية فيكوتسكي في أن التعلم هو بمثابة صيرورة استيعاب لمختلف الأنظمة الثقافية ووسائلها. أي: إن التعلم فعل ثقافي ومجتمعي بامتياز. وبالتالي، لا يمكن للتعلم أن يتعلم بالاعتماد على قدراته الوراثية والعقلية فقط، بل لابد من الاندماج في مجتمع من أجل اكتساب أنماطه الثقافية. ويعني هذا أن المتعلم لا يمكن له الاستغناء عن المدرس من جهة، ولا عن جماعة الأصدقاء والرفقاء من جهة أخرى. ومن هنا، يتكون الذكاء لدى الطفل عبر آليات سيكولوجية يمتحها الطفل من محيطه ، مثل: اللغة التي يستعملها الطفل، وهي ذات طابع مجتمعي، ويوظفها للتعبير عن منتجه الفكري والعقلي. ومن ثم، ينفي الباحث ما يسمى بالتمركز اللغوي، أو تمركز الطفل على الذات، فهذا كله نتاج المجتمع، مادام الطفل يستعمل اللغة التي وجدها في المجتمع، ثم يحولها إلى آلية نفسية داخلية. في حين، إن مصدرها مجتمعي، وليس فرديا أو داخليا. وبهذا، يكون الذكاء نتاج تعلم خارجي مجتمعي وثقافي وتاريخي، وليس نتاج ما هو وراثي أو بيولوجي. وبهذا، يتعلم الطفل بالاسترشاد بشاب بالغ، أو بمدرس كفء يزوده بمختلف الموارد التي تسعفه في التعلم الذاتي، واكتساب المعارف[104].

وهكذا، يتبين لنا أن البنائية الاجتماعية تجمع بين ماهو بنيوي ومجتمعي، أو تجمع بين الذات والمجتمع في إطار عملية التفاعل المتبادل والرمزي.

[104] - Lev Vygotski **: Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

المحور السادس: البيداغوجيات النشطة

1- بيداغوجيا حل المشكلات :

يمكن تعريف المشكلة Problème استنادا إلى تعريف أولرون (Oleron) باعتبارها " كل موقف لا يقوى فيه سجل الإجابات الجاهزة المتوفر لدى الفرد على إعطاء إجابة ملائمة بشكل مباشر".[105]

ويعرف كتشويا (97) Katsuya المشكلة باعتبارها وضعية أو موقفا يدركه الفرد ويكون فيه هذا الأخير مطالبا بإيجاد حل ملائم. ويعتبر فيرنو (86) Vergnaud أن المعرفة تتكون من خلال حل المشكلات أي بواسطة التحكم في المواقف، فتصورات المتعلمين تتكون عبر المواقف التي واجهوها.[106]

ويقصد بحل المشكلة، ما يقوم به الفرد من إجراءات وسلوكات مستخدما مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية للوصول إلى الحل المناسب. ويمكن أن نعتبر حل المشكلات بمثابة تقنية من تقنيات التعلم والتكوين الذاتي (أمزيان (97).[107]

ويشبه لوني (Len 80) وضعية حل المشكلة - باعتبارها وضعية سيكولوجية - بالوضعية البيولوجية، حيث تكون العضوية Organisme مطالبة بأداء نشاط معين من أجل تحقيق تكيف أفضل.

ويشير سترنبرغ (Stember, 2007 أننا نواجه وضعية مشكلة، عندما نكون مجبرين على تخطي حواجز من أجل الإجابة عن سؤال، أو من أجل بلوغ هدف. فعندما يستطيع الفرد تذكر الإجابة بسرعة، فلا وجود إذن للمشكلة؛ لكن عندما لا يستطيع تذكر الإجابة بطريقة مباشرة، أنئذ يكون أمام مشكلة تتطلب حلا.[108]

أ. الوضعية المشكلة :

تعني الوضعية المشكلة مجموعة من المعلومات المقرونة بسياق تستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهية بصورة قبلية؛

-الوضعية موقع أو موقف بالنسبة لشيء أو شخص تجاه شيء أو أشياء وهي حالة الشيء بالنسبة لعلاقة مع شيء أو أشياء....

---

[105] -محمد أمزيان، بيداغوجيا المعرفة- حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، مطابع افريقيا الشرق 2016 ص 62.

[106] - نفس المرجع السابق ص 63

[107] - نفس المرجع السابق ص 63

[108] نفس المرجع السابق ص 63

-الوضعية المشكلة وضعية ديدكتيكية تطرح من خلالها للذات مهمة لا تؤدي إلى الحل إلا باستعمال تعلمات محددة وهي التعلمات التي تشكل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة؛ وتعتمد منهجية حل المشكلات على استثارة المتعلم للشعور بوجود مشكلة، حلها يلبي حاجة لديه. ثم تحديد المشكل وفهمه، وجمع المعلومات الضرورية حوله. ثم اقتراح الحلول المؤقتة انطلاقا من استدعاء الخبرات السابقة حول الموضوع ومناقشات الزملاء. ثم بعد ذلك يتم التحقق من الفرضيات انطلاقا من أنشطة و تجارب قصد الخروج بنتائج تمثل الحل الأمثل للمشكل، هذه النتائج يتم توظيفها في وضعيات مختلفة[109].

ب- خصائص الوضعية- المشكل:

ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة- حسب أستوفلي (ASTOLFI)[110]، نذكر منها:

- ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله؛
- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات؛
- تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله، ومواجهته بالقدرات المكتسبة؛
- تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية؛
- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ؛
- تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تسهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية، والوجدانية، والحركية؛
- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛
- ينبغي أن يكون المشكل الذي يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون فيه الحل بديهيا.
- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته؛
- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.؛

ج .مكونات الوضعية-المشكلة :

- السند أو الحامل : و يمثل مجموع المعطيات التي يتكون منها نص الوضعية-المشكلة و التي تساعد على فهم المضمون و الهدف من الوضعية.

---

[109] -الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، سلسلة المعارف البيداغوجية، دار النشر المعرفة، طبعة 2017 ص9

[110] - Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?). Dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.

- المهمة: وهي الأسئلة أو التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم انجازه.ويشترط فيها أن تكون محددة بدقة ولها ارتباط بمضمون النص.

د. أنواع الوضعية-المشكلة:

تنقسم الوضعية المشكلة إلى ثلاثة أنواع:

1. الوضعية-المشكلة البنائية: وتكون في بداية الدرس وتهدف إلى بناء التعلمات الجديدة انطلاقا من تعلمات سابقة، و يشترط فيها أن تكون مألوفة محفزة مثيرة للاهتمام، تشكل عائقا بالنسبة للمتعلم يتطلب استدعاء تمثلات مختلفة قصد تجاوز العائق.

2. الوضعية-المشكلة الإدماجية :تأتي بعد تعلمات مجزأة تهدف إلى إيجاد ترابطات بين تعلمات منفصلة، و تركيبها في بنية جديدة و توظيفها في سياقات مختلفة. وتأتي بعد عمليات الاستكشاف و الفهم في الحصة الواحدة أو بعد مجموعة حصص أو في أسابيع الإدماج أو في نهاية مقطع دراسي.

3. الوضعية-المشكلة التقويمية :وتهدف إلى تقويم مدى تحقق الأهداف و مدى قدرة المتعلم على استدعاء الموارد و توظيفها في وضعيات جديدة.

2- البيداغوجيا الفارقية:

تسعى البيداغوجيا الفارقية جاهدة للحد من الفوارق البيداغوجية والديدكتيكية بين المتعلمين، داخل الفصل الواحد، وضمن المناهج الدراسية الواحدة، وأمام مدرس واحد. وتتجلى تلك الفوارق في تباين مستويات التلاميذ الذهنية والذكائية والمعرفية ، كما يبدو ذلك جليا في التعثرات والأخطاء التي يرتكبها المتعلمون الضعاف، ويعود ذلك إلى عوامل وراثية ومكتسبة. ويعني هذا أن الأخطاء والهفوات الديدكتيكية تكون قليلة ومحدودة عند المتقدمين من التلاميذ، وتكون كثيرة عند المتعلمين الضعاف والمتعثرين إلى درجة الخطورة. وقد يكون سبب ذلك التفاوت الاجتماعي والطبقي والاقتصادي، والاختلاف الوراثي، وتباين الأسر على مستوى الرأسمال الثقافي؛ مما يؤثر ذلك في مستوى التحصيل لدى المتعلمين إيجابا وسلبا، فقد تكون الشفرة اللغوية ضعيفة عند أبناء الطبقات الفقيرة، وغنية وثرية عند أبناء الطبقات الغنية والمثقفة. لذا، ينبغي أن يتمثل المدرس البيداغوجيا الفارقية لتفريد المتعلمين، وتصحيح تعثراتهم بالمراجعة، والدعم، والتقوية، والتوليف، والمعالجة الفورية والآنية والمستمرة والدائمة، بهدف تقريب المستويات الدراسية داخل الفصل الواحد.

ومن هنا، تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي، بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات ، ومراعاة تنويع الأهداف والغايات، وتنويع الطرائق والوسائل الديدكتيكية، وتنويع مختلف وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع. بمعنى أن

البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، من خلال الحد من الفشل والهدر الدراسيين.

ولا بد أن يتسلح المدرس بمبدأ التفريد والتفريق للحد من الأخطاء التي يرتكبها المتعثرون في الفصل الدراسي الواحد. ويقصد بمبدأ التفريد احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية والذكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا، واجتماعيا، واقتصاديا، وطبقيا، وثقافيا ؛ بتنويع الدروس والطرائق والوسائل الديدكتيكية ، وتفريد أساليب التقويم والمعالجة بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها، ومعالجتها تقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية.

ويعني مبدأ التفريق تقسيم المتعلمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح.

وثمة مجموعة من الآليات البيداغوجية والديدكتيكية لتنزيل البيداغوجيا الفارقية في أرض الواقع عملا ، وممارسة، وتطبيقا ، وتجريبا، واختبارا، منها: إنجاز تقويم تشخيصي مسبق لمعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم داخل الفصل الجماعي الموحد، وتبيان أنواع التعثر الموجود لدى المتعلم، بتحديد أسبابه الذاتية والموضوعية، المباشرة وغير المباشرة؛ وتصنيف تلاميذ الفصل الواحد إلى فئات وجماعات مختلفة حسب مستواها المعرفي، والذكائي، والوجداني، والحركي، والفني، والثقافي، والاجتماعي، والطبقي، والاقتصادي ... بمعنى " أن يتعرف المعلم إلى الخاصيات الفردية لتلامذة فصله: مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قيمهم ومواقفهم إزاء التعليم المدرسي، وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم الفصل الواحد إلى فرق صغيرة متجانسة، وبمطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي تعلمي يربط المعلم بتلاميذه."[111]

ومن ثم، لابد من الانطلاق، على المستوى الديدكتيكي، من مجموعة من الأهداف الإجرائية والكفايات الأساسية التي ينبغي إنماؤها لدى المتعلم الفارقي، بعد أن يقسم القسم الواحد إلى فرق عمل، يوزع أفرادها جماعات في ضوء ديناميكية الجماعة، أو يتمثل في ذلك التوزيع تصورات علم النفس الاجتماعي. وبعد ذلك، يقدم المدرس مجموعة من الأنشطة الدراسية تتلاءم مع فئة معينة، وتحترم ذكاء معينا، مثل: الذكاء الرياضي، والذكاء الفني، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي...

[111] - أحمد أوزي: نفسه، ص:55.

ولابد أن تكون هناك مقررات دراسية فارقية متنوعة تراعي نظرية الذكاءات المتعددة، أو يجتهد المدرس في إيجاد مقرر دراسي فارقي، حسب مختلف المستويات الدراسية التي توجد في فصله، ويفضل أن تكون في المدرسة فصول فارقية تراعي المستويات الدراسية المتقدمة أو العادية أو المتأخرة. علاوة على ذلك، يختار المدرس محتويات فارقية ذات مضامين تتناسب مع مستويات المتعلمين، وتتلاءم مع مختلف ميولهم الذهنية والوجدانية والحركية. ويختار أيضا طرائق تدريسية متنوعة ناجعة، فينطلق من وسائل ديدكتيكية صالحة لتقديم المضامين والمحتويات الفارقية، باستخدام الطرائق البيداغوجية الفعالة أو النشطة، ثم يوظف التنشيط المسرحي والقراءة الدرامية .

كما يلتجئ المدرس إلى التقويم الفارقي القائم على الدعم، والتوليف، والتشخيص، والمعالجة، والتصحيح، والفيدباك، وتفريد المتعلم. ومن هنا، لابد من التركيز على المتعلم بيداغوجيا وديدكتيكيا، وتشجيعه على التعلم الذاتي لبناء شخصيته معرفيا ووجدانيا وحركيا، في إطار البيداغوجيا اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسساتية، أو بيداغوجيا التنشيط المسرحي، أو بيداغوجيا الطرائق الفعالة... وهذا كله من أجل تكوين مواطن صالح نافع لذاته وأسرته ووطنه وأمته، في إطار مدرسة النجاح التي تسعى جادة لتطوير المنتج المدرسي، وتحويل قدرات المتعلمين إلى كفايات وظيفية، والحد من الإخفاق الدراسي، وإيقاف الهدر المدرسي، والعمل على إكساب المتعلم قدرة أفضل على تحمل المسؤولية والاستقلالية والتعلم الذاتي، بهدف التكيف الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات الذاتية والموضوعية.

3- بيداغوجيا اللعب:

يعد اللعب من أهم مميزات التربية الحديثة مقارنة بالتربية التقليدية التي كانت تحرم اللعب، وتعده مضيعة للوقت، وتعاقب كل متعلم سولت له نفسه أن يلعب. في حين، ركزت التربية الحديثة والمعاصرة على اللعب لما له من أدوار تعليمية، وتعلمية، ونفسية، واجتماعية، وإدماجية، وتنفيسية...ومن ثم، لايمكن ممارسة العملية التعليمية-التعلمية في روض الأطفال والتعليم الأولي والتعليم الابتدائي إلا بالاشتغال على اللعب التربوي والديدكتيكي.

إذاً، فاللعب" مبدأ من المبادىء الرئيسة التي تقوم عليها التربية التجديدية، ويقصد باللعب من الناحية النفسية النشاط الذي يؤديه الفرد بدافع نفسي بسبب ما يحصل عليه من السرور والسعادة لمزاولته، دون النظر إلى نتيجة هذا النشاط ، وذلك على عكس العمل الجدي الذي يقوم به الإنسان لتحقيق غاية خارجة عن النشاط نفسه، وهو مبدأ عام تشترك فيه الطرق الحديثة، ولو أنه يظهر بوضوح بعض هذه الطرق مثل **طريقة منتسوري، وطريقة فروبل، وطريقة دكرولي**."[112]

ومن هنا، يعد اللعب من أهم التقنيات والأنشطة السيكو - بيداغوجية التي تسعفنا في فهم الظاهرة النمائية لدى المتعلم وتفسيرها، ووصف السلوك لدى الكائن الحي، وربطه بعلله وأسبابه القريبة والبعيدة. ومن ثم، يرتبط اللعب بالطفل ارتباطا وثيقا.ومن خلال اللعب، نستطيع فهم التطور النمائي لدى الطفل،وارتباطه النفسي والحركي بهذه الظاهرة. ومن هنا، يساعد اللعب الطفل على إبراز أناه التملكية، وتوظيف أعضائه الحسية-الحركية في عملية

[112] -أمينة اللوه وآخران: الموجز في التربية وعلم النفس، دار الكتب العربية، الرباط، د.ت، ص:85-86.

اللمس والتملك والتعرف إلى الأشياء. ومن ثم، يمر الطفل بمجموعة من المراحل اللعبية كمرحلة الأنا، ومرحلة إثبات الذات، ومرحلة الإدراك، ومرحلة البناء، ومرحلة التنافس، ومرحلة الإرادة، ومرحلة التخييل، ومرحلة اللعب الانعزالي، ومرحلة اللعب الفردي، ومرحلة اللعب الاجتماعي.

و يمكن للباحث الدارس أن يستثمر تقنية اللعب لإنجاز بحوثه الوصفية والتجريبية والميدانية. ومن هنا، لا يختلف اللعب " عن الأساليب الاسقاطية حيث يمكن - بالنسبة للأطفال- من الكشف عن جوانب عميقة من ذواتهم من غير أن يحسوا بذلك. فهو تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو متاعب لا شعورية ، وبالإضافة إلى استخدامه لأغراض تشخيصية صرفة (معرفة مشكلات الطفل العاطفية ،) فإنه قد يستخدم كطريقة علاجية وباعتباره وسيلة لتفريغ شحنات الطفل الانفعالية[113] .

ويعني هذا أن اللعب وسيلة إجرائية مهمة لوصف سلوك الطفل وتفسيره وتأويله، مادام يسعفنا في فهم دلالات اللعب عنده، كأن يكون لعبا متوازيا، أولعبا تنافسيا، أو لعبا تعاونيا، أو لعبا تشاركيا...

إذاً، اللعب مبدأ من المبادئ الرئيسة التي تقوم عليها التربية التجديدية.ويقصد باللعب من الناحية النفسية النشاط الذي يؤديه الفرد بدافع نفسي قصد تحصيل نوع من السرور والسعادة، دون النظر إلى نتيجة هذا النشاط، على عكس العمل الجديّ الذي يقوم به الإنسان لتحقيق غاية خارجة عن النشاط نفسه . ومن ثم، هناك مجموعة من التجاب التربوية التي اشتغلت على مبدإ اللعب كطريقة منتسوري ، وطريقة فروبل ، وطريقة دكرولي...

4- بيداغوجيا المشروع

تعد طريقة المشروع إحدى الطرائق التربوية الحديثة ،و تعني هذه الطريقة إنجاز عمل محدد بأهداف وأغراض يراغماتية وعملية قصد تنفيذه في بيئة اجتماعية ما، وقد يحمل هذا المشروع مشكلة ما، كأن يكون مشروع مؤسسة ، أو مشروع دعم تربوي، أو مشروع ثقافي، أو مشروع اجتماعي، أو مشروع بحث علمين أو مشروع مزرعة داخل المؤسسة، إلخ...

وترتبط هذه الطريقة بالأمريكي كلباتريك(Kilpatrick) الذي استفاد كثيرا من فلسفة المشاريع العملية التي كان يدرسها أستاذه جون ديوي في مجال التربية . ومن ثم، تعني هذه الطريقة نمو المتعلم بالاحتكاك بالواقع،واكتساب الخبرات والتجارب عن طريق التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية الواقعية.

ولقد أوضح كلباترك فلسفة المشروع في دراسته المنشورة في صحيفة كلية المعلمين بجامعة كولومبيا عام 1918 ، وقد أثبت أن المشروع هو نشاط صادر عن الغرض، ومصحوب بحماسة قلبية على أن يجري في محيط اجتماعي. وقد كتب في فلسفة المشروع أيضا بعض أساتذة التربية الأمريكيين كوليم تشارترز(Charterz) وجون ستيفنسون...

5- بيداغوجيا التعاقد:

من المعروف أن القانون المدني (**Civil law**) هو مجموعة من القوانين التي نشأت في أوروبا،وتعود أصلها إلى القانون الروماني. ويمكن القول بأنه هذا القانون قد تشكل مع انتقال الإنسان من حالة الطبيعة إلى حالة الدولة

---

[113] -أحمد أوزي: سيكولوجية الطفل ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، ص: 74 - 76 .

والقانون. وقد تحدث جان جاك روسو عن العقد الاجتماعي الذي يجمع بين الراعي والرعية في كتابه (**العقد الاجتماعي**) الذي نشره سنة 1762م.

ويدرس القانون المدني العلاقات الموجودة بين الأطراف المتعاقدة، سواء أكانوا ماديين أم معنويين . ومن ثم، فهو من مشمولات القانون الخاص إلى جانب قانون التجارة، وقانون الدولي الخاص، والقانون الجنائي الخاص، وقانون التعمير، وقانون البحار، والقانون الجوي، والقانون البيئي، وقانون العمل...

ويعد القانون المدني أقدم القوانين الإنسانية، مادام هذا القانون يدرس الحقوق الشخصية أو الالتزامات القائمة على العلاقة التي تجمع بين الدائن والمدين في إطار العقد، أو الإرادة المنفردة، أو العمل غير المشروع، أو العمل النافع، أو القانون.

ويدرس أيضا الحقوق العينية القائمة على حق الملكية بسلطاته الثلاث كالاستعمال، والاستغلال، والتصرف. فضلا عن الحقوق المتفرعة عنه كالانتفاع، والاستعمال، والسكنى، وحق الاحتكار . كما تشمل أيضاً الحقوق العينية التبعية التي توجد تابعة لحق الشخص كالرهن الرسمي، والرهن الحيازي، وحق الامتياز، وحق الاختصاص.

ويدرس القانون المدني كذلك الأحوال الشخصية التي تتعلق بالعلاقة الموجودة بين الفرد وأسرته من زواج، وطلاق، ووصية، وإرث، ونسب، وقرابة ، و الأهلية ، والولاية على المال وغيرها الموضوعات المدنية الأخرى.

ويعد العقد (Contrat) من أهم مواضيع قانون الالتزامات والعقود ، أو القانون المدني.ومن ثم، يكون العقد بين طرفين وأكثر، وتترتب عليه آثار وأحكام معينة .

ويستند العقد إلى مجموعة من الأركان الرئيسة كالرضا بين الطرفين على تنفيذ العقد، والتعبير عن إرادة التعاقد بالتفاوض بكل حرية واختيار دون إكراه أو إلزام ضمني أوصريح. وقد يكون العقد شفويا أو مكتوبا. وينتج عن ذلك التفاوض مسؤولية تعاقدية، والتزام بتنفيذ العمل، أو تنفيذ بنود العقد كليا أو جزئيا، إذا كان الاتفاق يتضمن ذلك.

ومن الأركان الأخرى للعقد الإيجاب والقبول؛ فلايمكن تنفيذ العقد إطلاقا، إذا لم يتفق الطرفان على الموافقة والقبول بشكل إيجابي ، ويعبر عن ذلك بالصيغة القانونية. ومن عيوب ذلك الرضا أو الإيجاب والقبول الغلط، والتدليس، والإكراه، والاستغلال. علاوة على ركن آخر يتمثل في محل العقد أو موضوعه الذي يكمن في تحقيق العملية القانونية، كأن يكون موضوع التعاقد هو البيع أو الإيجار أو الشراء إلخ...أما محل الالتزام، فيكمن في الإنجاز أو الأداء الذي يجب على المدين أن يقوم به لصالح الدائن. أي: أن يقوم بعمل ما أو يمتنع عن عمل.ويجيب عن السؤال الرئيس: بماذا التزم المدين؟

وهناك الركن الأخير الذي يتمثل في السبب أو الدافع الذي يكون وراء التعاقد أو الالتزام، وينبغي أن يكون التعاقد مشروعا، ولايمنعه القانون بأي حال من الأحوال.

وقد تكون العقود ملزمة لطرفين كعقد البيع، أو ملزمة لطرف واحد كعقد القرض، أو عقد الهبة، أو عقد الصدقة، أو عقد الجائزة...وقد تكون المسؤولية عقدية عندما يمتنع الملتزم عن تنفيذ العقد جزئيا أو كليا. وهنا، يتحمل الطرف الملتزم مسؤولية خطئه بعدم تنفيذه شروط العقد. ويكون الحكم للعقد ، مادام العقد شريعة المتعاقدين. وإذا

كان الخطأ ناتجا عن الإضرار بالغير، فيسمى هذا بالمسؤولية التقصيرية التي يحم فيها القانون.

وعليه، يقصد بالعقد الديدكتيكي(Le contrat didactique)[114] ذلك التعاقد أو الاتفاق المبرم بين طرفين أو أكثر.أي: بين المدرس والمتعلم؛ حيث يضع المدرس المتعلم أمام وضعية مشكلة بسيطة أو صعبة ومعقدة ومركبة من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها. ويعني هذا أن المتعلم مطالب بتنفيذ التعليمة التي وضعها المدرس ، وقد تحوي تلك الوضعية - المشكلة عوائق ديدكتيكية ظاهرة أو خفية. ومن ثم، فالتعاقد الديدكتيكي هو التزام تربوي وديدكتيكي بالإجابة عن مختلف الأسئلة التي يضعها المدرس لتلميذه للتثبت من قدراته الكفائية ومهاراته المستضمرة ، ومدى اكتسابه لمختلف الموارد التي تلقاها إبان حصص التدريس. وقد استعمل المصطلح من قبل الديدكتيكي الفرنسي غوي بروسو (**Guy Brousseau**)[115] في كتابه (**نظرية الوضعيات الديدكتيكية**) سنة 1998م.

التعـاقــد الديداكتيكـي		
G. Brousseau	**Astolfi et Develay**	**Cornu et Vergnioux**
• علاقة تشاركية بين المدرس و التلميذ. • نظام متبادل من الواجبات و المسؤولية. • تعاقد مرتبط بالمادة الدراسية = تعاقد ديداكتيكي.	مجموع القواعد الضمنية التي تحكم، في إطار المنظومة الديداكتيكية المشكلة من المدرس و التلميذ وموضوع التعلم و الذي يعتبر مسؤولا عنها أمام الطرف الآخر.	• علاقة التفاعل بين المدرس والتلميذ. • انخراط التلاميذ في مشروع المدرس وعلى هذا الأخير أن يوفر الشروط اللازمة للتعلم (أهداف، تقويم، شروط النجاح).

إذاً، ينبني هذا التصور على احترام العقود؛ لأن العقد شريعة المتعاقدين. ويعني هذا أن المتعلمين والمعلمين داخل الوسط الديكتيكي عليهم أن يحترموا العقود والمواثيق في تنفيذ الأنشطة، واحترام الوقت المخصص لذلك.ويرتكز هذا التصور أيضا على تحديد مجموعة من الأهداف العامة والخاصة، واختيار وسائل العمل الناجعة، وتبيان عمليات التنفيذ والممارسة والإنجاز، وانتقاء فضاءات العمل التشاركي، والانطلاق من التقويم الإيجابي الهادف والبناء، وتوزيع المسؤوليات والمهام والأدوار بشكل ديمقراطي عادل.

وهنا، نفتح قوسا، فهناك فرق بين التعاقد الديدكتيكي والتعاقد التربوي، فالأول خاص بالعقد المبرم بين المدرس والتلميذ من أجل إنجاز الوضعيات –المشكلات داخل الفضاء المدرسي أو داخل القسم، وقد يكون صريحا في بنوده وشروطه، وقد يكون مضمرا في أحيان أخرى.أما التعاقد التربوي ، فيركز على الحرية، والتفاوض، والانخراط، والالتزام، وتحمل المسؤولية. وينبني أيضا على ماهو تربوي، وأخلاقي، وعملي، وممارسة سلوكية.بمعنى أن التعاقد الديدكتيكي قد يكون غير مدون؛ حيث يقدم المدرس مجموعة من التعليمات ليتمثلها المتعلم في إنجاز واجباته المدرسية.بينما يكون التعاقد التربوي مدونا ومكتوبا في شكل بنود والتزامات ذات طابع أخلاقي، وتربوي، وسلوكي. بمعنى أن هناك انتقالا مما

[114] -Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : dévolution. *Recherches en didactique des mathématiques*, *9*(3), 309-336.

[115] -Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage.

هو تعلمي إلى ماهو تربوي وأخلاقي. وبالتالي، يعد التعاقد التربوي عاما. في حين، يكون التعاقد الديدكتيكي خاصا مرتبطا بوضعيات التعلم.

ويعني العقد الديدكتيكي- حسب روجرز كزافيي(Rogiers Xavier)- ذلك التفاعل بين الذات والعمل الذي " يفضي إلى اتخاذ قرار بإنجاز العمل، ويخلق شكلا من **التعاقد الضمني أو الصريح** بين مقترح الوضعية (المدرس) ومن يحلها (التلميذ).ويتعلق الأمر في هذا الصدد بتجسيد لما أسماه شوفلار (Chevallard) وبروسو(Brousseau) **عقدا ديدكتيكيا يربط المدرس بتلامذته في إطار التعلم المدرسي.** إن هذا العقد رهين بسلسلة كاملة من العوامل، مثل نمط تنظيم الفصل وتحفيز التلميذ والطاقة التي يتوفر عليها والإفادة التي سيحققها من خلال إنجازه...إلخ. وعلى هذا المستوى ، يتموقع كل حيز للتفاوض المتواجد بخصوص حل الوضعية؛ إنه تفاوض بشأن التعلمات والمعلومات وشروط تحقيق الوضعية؛ ويتعلق الأمر في هذه الحالة **بالوضعية عندما نعتبرها عقدا** وقرارا للمرور إلى العمل؛ وكما هو الحال في أي عقد، ينظر إلى الوضعية في الآن نفسه على **أنها إكراه**، وبشكل خاص على أنها فرصة أمام التلميذ لكي يكتسب معارف وإتقانات جديدة لكي يحقق إفادات أخرى على المستوى الدراسي أو على مستوى آخر. وتبقى عدة متغيرات ممكنة، إذ يمكن **قبول العقد بحرية**، أي إن المدرس يمنح التلميذ **حرية الاختيار** في أن **يلتزم بالوضعية** أولا، كما يترك له حرية اختيار أوجه العمل (عمل فردي، عمل في إطار مجموعة، عمل بمراجع أو بدونها...)، أو على خلاف ذلك، يمكن أن يكون العقد إلزاميا بشكل ضمني في إطار التعلم، حيث يبقى للتلميذ هامش من حرية التصرف أو ينعدم لديه."[116]

ويتحمل المدرس مسؤولية مجموعة من الأخطاء، وهي أخطاء معرفية ، وأخطاء تربوية، وأخطاء ديدكتيكية، وأخطاء إدارية... ويعني هذا أن المدرس قد يرتكب أخطاء كثيرة في أثناء حصة الدرس؛ إما لكونه لم يتلق تدريبا في مراكز التكوين التربوي، وإما لأنه لم يحسن التدبير في نقل المعلومات إلى التلاميذ بمراعاة أسس الديداكتيك، واحترام معطيات البيداغوجيا، وإما لكونه لم يصرح بالأهداف والكفايات، ولم يراع الميثاق المبرم أو ذلك العقد الديدكتيكي الذي يجمع المدرس بالمتعلم، أو لم يحترم خطوات التدرج في بناء الدرس انطلاقا من الوضعية البدئية حتى الوضعية النهائية، مرورا بالوضعية الوسيطة، وإما لأنه لم يوظف الوسائل الديدكتيكية والطرائق البيداغوجية توظيفا حسنا، وإما لكونه لم ينجح في عملية التواصل والتبليغ؛ حيث كان عاجزا عن نقل المعارف والتقنيات والدرايات إلى متعلميه بطريقة واضحة وسلسلة ومفيدة وهادفة وبناءة.

ويمكن أن يتكون التعاقد في شكل ميثاق شرف أخلاقي صريح بين المدرس والمتعلم، كأن يصرح التلميذ، مثلا، بما يلي:

- ألتزم بعدم التغيب والتأخر؛
- ألتزم بالحفاظ على نظافة القسم؛
- ألتزم بإحضار الكتب في كل حصة دراسية؛
- ألتزم بالانضباط داخليا وخارجيا؛
- ألتزم بإنجاز واجباتي المدرسية؛

---

[116] - روجير كزافيي: التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2007م، ص:23-24.

- ألتزم باحترام أستاذي وزملائي؛
- ألتزم بعدم إثارة الشغب داخل القسم...

ميثاق الفصل:

حقوق التلميذ:	واجبات الأستاذ:
* من حق التلميذ الاستفادة من جميع الحصص المقررة. * من حق التلميذ المشاركة والتعبير بحرية في إطار الدرس. * من حق التلميذ مطالبة الأستاذ بإعادة شرح ما لم يفهمه. * من حق التلميذ الإطلاع على نقطه متى شاء. * من حق التلميذ المطالبة بساعات إضافية لفهم الدروس. * من حق التلميذ الإطلاع على ورقة فرضه ومناقشتها مع الأستاذ.	* الحضور في الوقت واجتناب الغياب والتأخر. * العمل بجد ومسؤولية. * شرح الدروس بشكل جيد. * جعل التلاميذ سواسية في الحقوق والوجبات. * مساعدة التلاميذ المتعثرين. * مكافأة التلاميذ المتفوقين. * اجتناب العنف والضرب . * مراقبة دفتر التمارين ودفتر الدروس.

وهكذا، يتبين لنا أن التربية المعاصرة تنص على احترام المتعلم احتراما حقوقيا ، بإبرام التعاقد التربوي التفاوضي والتشاركي معه بغية إنجاز مختلف الوضعيات الإدماجية الجزئية والنهائية. ويعني هذا كله أن المدرس والمتعلم لابد أن يتعاقدا معا على الحقوق والواجبات من أجل استيفاء المجزوءات والوحدات الدراسية في الأجل المحدد بذلك. لذا، لابد أن يكون التعاقد بين المدرس والمتعلم تفاوضيا صريحا في بداية السنة وطول السنة الدراسية بكاملها، بتحديد الأهداف والكفايات بشكل صريح، وانتقاء المحتويات والمضامين الملائمة، واختيار الوسائل والطرائق البيداغوجية والديدكتيكية المساعدة على التعلم، وتعيين فضاء دراسي مناسب للتعلمات، وتشجيع المتعلم على بناء التعلمات وفق مقاربة الكفايات وبيداغوجيا الإدماج.

المحور السابع: علم النفس الاجتماعي التربوي

يعد علم النفس الاجتماعي (**La psychosociologie**) فرعا من علم النفس العام، وهو يدرس مختلف التفاعلات التي تحدث بين الأفراد داخل الجماعات أو المجتمع[117]. بمعنى أن علم النفس الاجتماعي لايضع حدودا فاصلة بين ما هو فردي و ماهو مجتمعي، بل يجمع بينهما ضمن مقاربة ينصهر فيها البعدان النفسي والمجتمعي. أضف إلى ذلك أن هذا العلم يدرس التصرفات الإنسانية، ويرصد مختلف التفاعلات الفردية والسيكولوجية داخل بنية المجتمع. ومن هنا، يتم التركيز على العلاقات والتفاعلات السيكو- اجتماعية. وبالتالي، يستحيل الفصل - هنا- بين ما هو نفسي و ماهو اجتماعي.أي: يدرس هذا العلم التفاعلات الذهنية والوجدانية والنفسية التي تحدث بين الأفراد داخل الجماعة، أو دراسة سيكولوجية الأقليات النشطة[118]. ومن ثم ، يصبح الفرد بمثابة ذات علائقية أو ذات متفاعلة مع الذوات الأخرى ضمن سياق اجتماعي معين.

ويعرف خليل ميخائيل معوض علم النفس الاجتماعي بقوله:

" علم النفس الاجتماعي فرع من فروع علم النفس، يتناول سلوك الأفراد والجماعات وتفاعلهم خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، ودراسة العوامل التي تؤثر في هذا التفاعل والعمليات النفسية التي تحدث أثناء هذا التفاعل، وما يترتب على هذا التفاعل من اكتساب الفرد لاتجاهات وقيم وأساليب سلوكية معينة ترضى عنها الجماعة، وأثناء عمليات التفاعل الاجتماعي يتم تأثير متبادل بين الأفراد بعضهم مع بعض، وبين الجماعات بعضها مع بعض، وبين الأفراد والجماعات."[119]

إذاً، يلاحظ تداخل واضح بين علم النفس وعلم الاجتماع، فإذا كان العلم الأول يدرس الأفراد سلوكيا وشعوريا ولاشعوريا ومعرفيا، فإن الثاني يدرس الظواهر المجتمعية على أنها أشياء. كما ينصب هذا العلم على رصد مختلف الأفعال والتصرفات التي يقوم بها الأفراد والجماعات ضمن وضعية مجتمعية ما، باستجلاء مختلف العوامل النفسية والاجتماعية التي تتحكم في مختلف العلاقات التفاعلية التي تحدث بين الأفراد والجماعات، ضمن سياق اجتماعي ما، بالتركيز على التنشئة الاجتماعية، واستكشاف مختلف التأثيرات المتبادلة التي تحدث بين الأفراد والجماعات.

وعليه، يلاحظ أن علم النفس الاجتماعي هو علم الفعل، أو علم السلوك، أو علم التطبيق التدخلي داخل الحياة الاجتماعية. بمعنى أنه عبارة عن مقاربة إجرائية عملية علاجية، تسعى إلى فهم

---

[117]- J. Maisonneuve, Introduction à la psychosociologie, PUF, 1973.

[118]- Serge Moscovici, Psychologie des minorités actives, PUF, 1979.

[119] - خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م، ص:13.

الظواهر النفسية الشائنة لدى الأفراد، وتفسيرها ومداواتها بحلول اجتماعية. ومن هنا، يصبح علم النفس الاجتماعي بمثابة طريقة في علاج الأمراض النفسية الفردية، بإعادة إدماج الأفراد مرة ثانية في المجتمع أو داخل المجموعات من أجل التكيف والتأقلم وتحصيل التوازن النفسي.

وعلى أي حال، فعلم النفس الاجتماعي هو الذي يدرس الفرد في صورته الأكثر اجتماعية، ويرصد الحالات النفسية لتنمية الفئات الاجتماعية، وتحسين مستواها النفسي والاجتماعي، ودراسة سلوك الفرد في تفاعله أو تواصله مع الآخرين، ضمن بيئة اجتماعية معينة . ويقصد به كذلك ذلك العلم الذي يدرس مختلف الظواهر النفسية ذات الطابع الاجتماعي. وبالتالي، تكون محفزاتها فردية، أو هو الذي يدرس التفاعل الموجود بين الظواهر النفسية والظواهر الاجتماعية. علاوة على ذلك، فهو العلم الذي يدرس العلاقات النفسية الاجتماعية المتبادلة في سياق اجتماعي تفاعلي وتواصلي. ويعني هذا أنه يدرس الفرد في علاقته بجماعة واحدة، أو جماعتين، أو جماعات متعددة، أو دراسته في حضن المجتمع، أو دراسة المجموعات أو الجماعات فيما بينها دراسة سيكولوجية.

وإذا كان علم النفس يدرس الفرد، وعلم الاجتماع يدرس المجتمع، والأنتروبولوجيا تدرس تأثير الثقافة في الفرد، فإن علم النفس الاجتماعي يدرس التفاعل الموجود بين الفرد والمجتمع.

وخلاصة القول، إن علم النفس الفردي - الذي بلوره فرويد، ويونغ، وأدلر - يتناول الظواهر النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية، بينما علم الاجتماع الذي تأسس مع أوجست كونت ودوركايم وليفي برول يهتم بالظواهر الاجتماعية. أما علم النفس الاجتماعي الذي هو في الحقيقة جزء من علم النفس، فإنه يُعنى بدراسة أثر الفرد في الجماعة، وأثر الجماعة في الفرد. كما يرتكز على دراسة الجماعة، ويقوم بتصنيفها، من خلال تبيان أدوارها وأهدافها وخصائصها، وتحديد تفاعلاتها ووظائفها داخل المجتمع. ومن ثم، فهو بمثابة الدراسة العلمية للإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا، يعيش في مجتمع يتخذ له فيه أصدقاء، فيتفاعل معهم، ويتأثر بهم، وفي الوقت نفسه يؤثر فيهم.

وثمة مجموعة من التعاريف لعلم النفس الاجتماعي؛ إذ يرى هوبرت بونر (Hubert Bonner) أن " علم النفس الاجتماعي **هو فرع من العلوم الاجتماعية** الذي يتناول سلوك الأفراد داخل الجماعات الإنسانية[120]".

ويعني هذا التعريف أن علم النفس الاجتماعي هو جزء من علم الاجتماع العام، وليس جزءا من علم النفس كما يرى كثير من الدارسين السيكولوجيين. وأكثر من هذا فهو يركز على دراسة السلوك الفردي داخل الجماعات الإنسانية أو البشرية.

---

[120]- Hubert B: **Social Psychology, an interdisciplinary approach**, New Delhi, Eurasia Publishing House LTD, 1965, pp: 1-15.

وهناك من يعرف علم النفس الاجتماعي بأنه " دراسة علمية لخبرة الفرد وسلوكه في علاقتهما بالمواقف الاجتماعية".[121]

ويعني هذا أن علم النفس الاجتماعي هو الذي يوظف المنهج العلمي لدراسة خبرات الفرد وتجاربه وتعلماته وموارده المكتسبة في أثناء مواجهته للوضعيات أو المواقف الاجتماعية المختلفة والمتنوعة. أي: يدمج الفرد كل ما لديه من قدرات وخبرات وتعلمات وتجارب وموارد مكتسبة من أجل مواجهة موقف مجتمعي، أو التكيف مع وضعية اجتماعية معقدة، يتصدى لظرفية أو مشكلة صعبة.

علاوة على ذلك، لايقتصر علم النفس الاجتماعي على الجوانب النفسية للفرد فقط، بل يتعدى ذلك إلى استحضار عامل المحيط أو البيئة أو الجماعة أو المجتمع، وتبيان علاقات التأثير والتأثر القائمة بين الفرد والمجتمع، ودراسة مختلف المواقف الاجتماعية والثقافية التي يكون الفرد بصدد مواجهتها.[122]

ويرى كريتيش وكريتشفيلد (Cretech and Cretchfeild) أن علم النفس الاجتماعي هو دراسة علمية منظمة لسلوك الفرد داخل الجماعة، سواء أكانت تلك الجماعة أسرة أم مدرسة أم جماعة النادي أم رفاق اللعب.أي: دراسة الفرد داخل الجماعات.[123]

ويرى ويليام ماجدوجال (William McDougall)، صاحب نظرية الغرائز، أن المجتمع يؤثر في الفرد، فيكسبه خلقا وطبعا معينا. بمعنى أن الفرد خاضع للتنشئة الاجتماعية. ومن ثم، فعلم النفس الاجتماعي هو عملية التنشئة الاجتماعية نفسها.[124]

وعلى أي حال، فعلم النفس الاجتماعي - كما يعرفه أحمد عزت راجح في كتابه (**أصول علم النفس**) - هو " العلم الذي يدرس سلوك الأفراد والجماعات، وهم تحت تأثير المواقف الاجتماعية المختلفة. وبعبارة أخرى، فهو يدرس الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي- أي التأثير المتبادل- بين الأفراد بعضهم وبعض، وبين الجماعات بعضها وبعض، وبين الأفراد والجماعات: بين الآباء والأبناء، بين التلاميذ والمدرسين، بين العمال وصاحب العمل، أو بين العمال بعضهم وبعض، بين المعالج والمريض، بين الرئيس ومرؤوسه.. ويجب التمييز بينه وبين علم الاجتماع الذي يدرس حياة الجماعة والتنظيم الاجتماعي خاصة في المجتمعات اللاأمية، كما يهتم بدراسة المشكلات الاجتماعية وطرق حلها وإصلاحها."[125]

---

[121] - An outline of social psychology. New York: Harper. and Sherif, Carolyn: Sherif, Muzafer -1956.

[122] - خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص: 14.

[123] - David Krech, Richard S. Crutchfield: Theory and Problems of Social Psychology, McGraw-Hill Book Co., 1948 - 639 pages.

[124] - William McDougall : Une introduction à la psychologie social,1908,(2nd ed.), London: Methuen & Co.

[125] - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م، ص:34.

وهكذا، يتبين لنا أن تعاريف علم النفس الاجتماعي متعددة، وإن كانت تشترك في كون هذا العلم يدرس سلوك الفرد داخل الجماعة، برصد مختلف العلاقات التفاعلية النفسية والاجتماعية التي تحدث بين أعضاء هذه الجماعة، ووصف النسق الاجتماعي الذي يجمع هؤلاء الأفراد، ضمن جماعة موحدة بأهداف وخصائص وسمات مشتركة. والهدف من تواجدها هو تحقيق التوافق الاجتماعي، وبناء الهوية الجماعية، وتحصيل التوازن النفسي والاجتماع

1- مفهوم ديناميكية الجماعات:

تتكون عبارة ديناميكية الجماعات (La Dynamique des groupes) من مفهومين أساسيين هما: الديناميكية والجماعات.

1-1- مفهوم الديناميكية:

استعير مفهوم الديناميك (Dynamique) من المجال الفيزيائي ، ويقصد به، في مجال الميكانيكا ، مختلف العلاقات التي تكون بين القوى والحركات الناتجة عن هذه الأخيرة .[126] ويدل المصطلح على الطاقة، والقوة، والحركة، والحيوية. ومن ثم، فنقيضه الثبات والسكون (Statique).

وتعني الديناميكية، في المجال السيكو- اجتماعي، مختلف القوى الإيجابية والسلبية التي تتحكم في الجماعة ، وتساعدها على التوازن و التطور والاندماج أو الانكماش والتشتت والتناحر. كما أنها عبارة عن التفاعلات البنيوية الوظيفية التي تتحكم في نسق الجماعة. إذ كل تغيير يمس عنصرا فرديا داخل شبكة الجماعة، ونسقها البنيوي، فإنه يؤثر - لا محالة - في باقي العناصر الأخرى إما سلبا، وإما إيجابا. وبالتالي، فالديناميكية هي التفاعل النفسي والاجتماعي الذي يحدث باستمرار داخل الجماعة بين أعضائها بشكل بنيوي ووظيفي.[127]

وبتعبير آخر، فالديناميكية عبارة عن مثيرات واستجابات بالمفهوم السلوكي للتفاعل داخل الجماعة، فعندما يصدر عن فرد ما سلوك معين داخل الجماعة الواحدة، يكون لهذا السلوك استجابات فورية من باقي أفراد الجماعة. ويعني هذا أن ديناميكية الجماعات عبارة عن قوى تفاعلية كيماوية، تسهم في تحريك الجماعة، وتغيير اتجاهات أفرادها وميولهم الشخصية ، وتطوير رؤاهم ونوازعهم الذاتية إيجابيا ، أو شحنها بمكونات سلبية تهدد تماسك الجماعة ، وتؤثر في انسجامها واتساقها الوظيفي هدما وتقويضا، كما هو شأن تفاعل عناصر الدارة الكهربائية فيزيائيا.

ويرى هولنبك(Hollenbeck) أن الديناميكية هي" القوى التي تؤثر في العلاقات والتفاعل داخل الجماعة، والتي يكون لها تأثير في سلوك الجماعة ، فقد تعمل الدينامية على تطور الجماعة وتقدمها

---

[126] - مجموعة من المؤلفين: نصوص في دينامية الجماعات، ترجمة: الحسن اللحية،دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، الطبعة الأولى 2007م، ص:64.

[127] - خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي،دار النشر المغربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1982م، ص:90.

وتنظيم العلاقات داخلها؛ مما يحقق النمو في الجماعة، أو قد تعمل على جمودها وتأخرها وقيام الصراع والتوتر في العلاقات بين أفرادها؛ مما يؤدي إلى تدهور الجماعة وانحلالها."[128]

ومن هنا، تنصب الديناميكية على مجمل التفاعلات البنيوية الوظيفية التي تحدث للجماعة، فتؤدي إلى تغيير سلوكها، ثم الحفاظ على تماسكها وتوازنها، أو تؤدي بها إلى النمو والتقدم ، أو إلى الاضمحلال والتخلف عبر عمليات تفاعلية مستهجنة، مثل: الصراع، والانشقاق، والتناحر، والتعصب، والاختلاف الهدام. "فأعضاء الجماعة تتعدد أنماط سلوكهم، وتتفاوت ميولهم وعاداتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وهذا يجعل المجال الدينامي للجماعة ينبض بالتفاعل والحيوية اللازمة لنمو الفرد ونمو الجماعة في الوقت نفسه.

فمن خلال التفاعل الاجتماعي تحدث مثيرات واستجابات بين أفراد الجماعة كما أوضحنا، وتختلف هذه المثيرات والاستجابات باختلاف المواقف واختلاف الأدوار،إلا أن طبيعة التفاعل تكاد تكون متشابهة في كل الجماعات، وينتج عن التفاعل تقبل أو عدم تقبل، نبذ أو استنكار، تجاهل بين الأفراد، وصداقات ومودة، وتجاوب ونفور، وكراهية..."[129].

وعليه، فالدينامية هي نتاج القوى الفردية والجماعية التي تتفاعل بطريقة حيوية داخل نسق الجماعة بشكل توافقي أو اعتراضي.

2-1- مفهوم الجماعة:

تتميز الجماعة (Le groupe) بعدة خصائص تتمثل في: التجمع، والتعدد، والتنوع، والتماسك، والانسجام، ويتزايد عدد أفرادها عن اثنين فما فوق حتى تصبح حشدا(Foule)، وعصابة(Bande)، وتجمعا(regroupement). فضلا عن خاصية الانتماء والعمل الجماعي من أجل تحقيق هدف مشترك، وتبادل التفاعلات، والأدوار، والوظائف. وبالتالي، تنطلق الجماعة، في أداء مهماتها ومسؤولياتها ، من أهداف مسطرة مضبوطة بغية تحقيقها في مجالات معينة، بوسائل محددة ، و تقويمها سلبا وإيجابا ، من خلال تحديد نقط الضعف والقوة قصد الأخذ بمبدإ التغذية الراجعة (feedback).

2- تعريف عام لديناميكية الجماعات:

يمكن تعريف ديناميكية الجماعات - بصفة عامة- بأنها مجموعة من التفاعلات والقوى الحركية الفعالة والعلاقات البنيوية الوظيفية التي تتحكم في الجماعات البشرية بشكل سلبي أو إيجابي ، وتعمل أيضا على تطوير الجماعات ، وتحسين أجوائها ومجالات عملها لتحقيق أغراضها وأهدافها، سواء أكانت شخصية أم جماعية.

---

[128] - خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، ص:90.

[129] - نفس المرجع السابق، ص:91.

ويعرف جان ميزونوف(Jean Maisonneuve) ديناميكية الجماعات بقوله:

" تهتم دينامية الجماعات، في معناها الواسع، بمجموع المكونات والسيرورات التي تتدخل في حياة الجماعات، وعلى الأخص الجماعات التي يكون أفرادها في وضع وجه لوجه؛ بمعنى أن وجود الأفراد يكون نفسيا ويرتبطون فيما بينهم، ووجود تفاعل ممكن فيما بينهم."[130]

ويعني هذا أن ديناميكية الجماعات تهتم ببناء الجماعة ، ومراقبة سيرورتها النمائية، ورصد التفاعلات النفسية والاجتماعية التي توجد بين الأفراد داخل الكل الجماعي.

3- مرتكزات ديناميكية الجماعات:

تستند دينامكية الجماعات إلى عدة مرتكزات إبستمولوجية ، و يمكن حصرها في أبحاث الفلاسفة والسوسيولوجيين الأوروبيين الذين اهتموا بالجماعة اهتماما كبيرا، وأرسوا أسس دينامكية الجماعات كما عند إميل دوركايم، وشارل فوريي، وجان بول سارتر، وفرناند طونس، وسمالينباش، وجورج ميد، وشارل كولي... فضلا عن بيداغوجية الفكر التعاوني القائم على فكرة المطبعة، وآلية التراسل، وكتابة النصوص الحرة، والقيام بالتحقيقات الخارجية، والميل نحو العمل الجماعي، وتأسيس التعاونيات المدرسية، والاهتمام بكتابة الجذاذات ، وإنشاء جريدة الأطفال، والاهتمام بالتسيير الجماعي، والتركيز على كتاب الحياة، والعناية بخزانة العمل، وتشغيل الآليات الحديثة كجهاز الفونو، والأسطوانات، والسينما ...كما يبدو ذلك جليا عند سلستان فرينيه(Celestin Freinet).

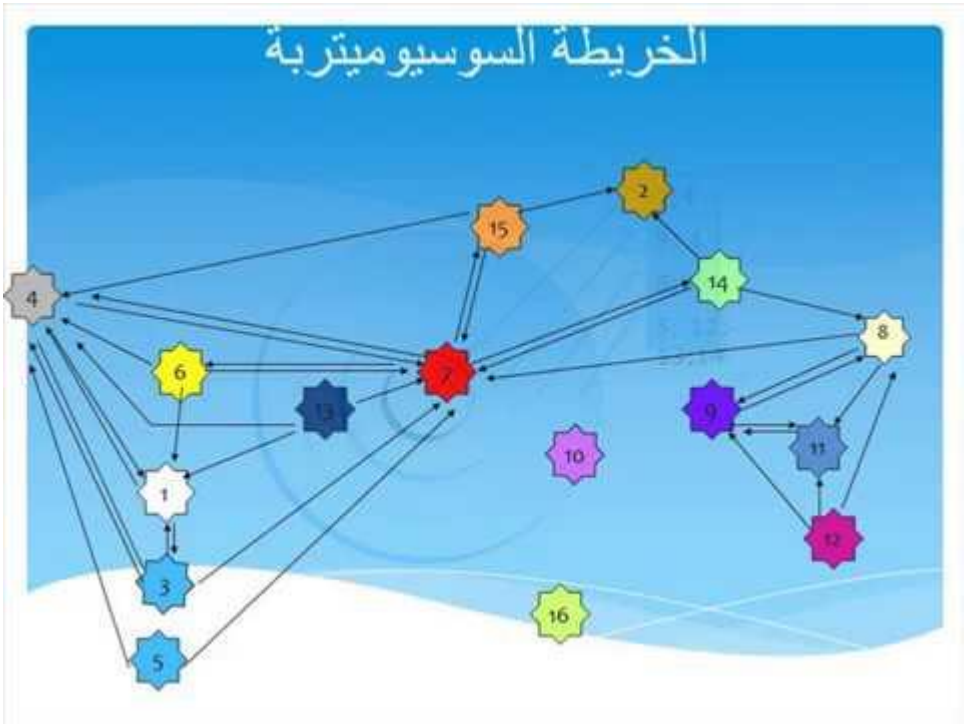
ونذكر أيضا البيداغوجيا الاشتراكية التي تهتم بتهذيب الجماعة ضمن التفكير الاشتراكي والشيوعي، وتحفيز المتعلم على الانضباط داخل زمر اجتماعية من أجل تحقيق المردودية العملية والإنتاجية الفكرية لصالح تقدم الوطن وازدهاره كما لدى أنطوان ماكارنكو(Antoin Makarenko) الذي تأثر كثيرا بأفكار لينين وماركس، وأنجلز.

وهناك ، بيداغوجييا العمل الحر بالمجموعات (الملفات المدرسية، مكتبة التوثيق) لدى كوزينيه ، وأبحاث العالم الألماني كورت لفين(Kurt Lewin) الذي أسس علم دينامكية الجماعات سنة 1944م، حينما طبق منهجية تجريبية سيكو- اجتماعية ديناميكية على مجموعات اصطناعية جامعا بين التنظير والتطبيق، ودراسة بنيات الجماعات ووظائفها ، معن خلا ل التركيز على المنشط وأنواع الزعامة والقيادة.

كما كانت السوسيوميترية(Sociométrie) التي وضعها جاكوب لفي مورينو(1889-1971م) سنة 1959م من الآليات الإجرائية لفهم الجماعات، وتفسير تفاعلاتها البنيوية الوظيفية. دون أن ننسى تقنيتي السوسيوغرام والسيكودراما اللتين استعان بهما مورينو لمداواة مرضاه المنعزلين ، وتحليلهم

[130] - Jean Maisonneuve : La dynamique des groupes, coll. Que sais –je, 1984, P : 22-24.

نفسانيا واجتماعيا ، وتنشيط الجماعات عبر استكناه قواها الاندماجية والعلاجية ، واستقراء تفاعلاتها الذاتية والموضوعية.



السوسيومترية

التفاعلات السوسيومترية

كما استفادت ديناميكية الجماعات من أبحاث الطب النفسي، ومن تحليلات سيغموند فرويد النفسية ، ولاسيما الأبحاث التي ركزت على الجماعة وخاصة في كتبه(الطوطم والطابو)(1913) ، و(موسى والتوحيد) (1913م) و(علم نفس الحشود وتحليل الأنا) (1921م). فضلا عن أعمال بيون، وديديي، وأنزيو (Anzieu)، وفولكس .

علاوة على ذلك، فقد استفادت ديناميكية الجماعات من النظريات المعرفية في إطار علم النفس المعرفي منذ الستينيات من القرن العشرين مع جان بياجيه ونوام شومسكي، من خلال الانطلاق من نتائج البيداغوجيا المؤسساتية مع جورج لاباساد، وفردناند أوري(F.Ourey) ، وعايدة فاسكيس(Aida (Vasques)، وكلاباريد(Claparéd)، والاستفادة من نتائج النظرية اللاتوجيهية مع كارل روجرز(Karl Rogers) وأوليفييه ريبول(O.Reboul).

4- مقاربات ديناميكية الجماعات:

يمكن الحديث عن مقاربات عدة تناولت ظاهرة ديناميكية الجماعات بالدراسة والتحليل إما فهما وتفسيرا، وإما تفكيكا وتركيبا ، والغرض من ذلك معرفة مختلف التفاعلات ومجمل القوى التي تتحكم في الجماعات ، وتسهم في تفعيل تنظيمها الداخلي الذاتي سلبا وإيجابا.

ومن هذه المقاربات يمكن الحديث عن **المقاربة الدينامية** مع كارل ليفين(Lewin)، ولبيت(Lipitt)، وويت(Whyte)؛ **والمقاربة التفاعلية** مع مورينو وباليس وهومانس؛ **والمقاربة السيكولوجية** مع بيون(Bion) ، وأنزيو، وفرويد ، وكلاين، وباجيز (Pagès)؛ **والمقاربة السوسيولوجية** مع موسكوفيسي وتاجفيل وأولمستبد؛ **والمقاربة المؤسساتية** مع جورج لاباساد(Lapassade)...

ويتضح - من خلال المقاربات السابقة- أن ثمة ثلاثة أصناف من المناهج التي طبقت على ديناميكية الجماعات هي: المناهج التجريبية، والمناهج الإكلينيكية، ومناهج التحليل النفسي.

كما طبقت الأبحاث والنظريات السيكو- اجتماعية في مجال ديناميكية الجماعات، إما على جماعات طبيعية واقعية، وإما على جماعات اصطناعية مختارة بشكل انتقائي من أجل البحث وتطبيق الفرضيات، كما هو الحال مع كورت لفين.

5- كيف نطبق ديناميكية الجماعات في المجال التربوي؟

يبدو أن ديناميكية الجماعة منهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية. كما أنها تقنية تنشيطية مهمة يمكن الاستعانة بها في أثناء العملية التعليمية- التعلمية، وطريقة فعالة في التنشيط التربوي والفني، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة .

ومن المعلوم أن المدرسة تضم جماعات الفصول التي قد تكون جماعات صغرى من التلاميذ لا تتجاوز اثني عشر فردا، أو جماعات كبرى تتجاوز ثلاثين فردا. كما تضم جماعة التكوين أو التأطير التي تتكون من المربين والمدرسين الذين يقومون بمهمة التعليم والإرشاد التربوي. وتضم أيضا جماعة المهمة

أو التسيير الإداري التي تتكون - بدورها- من المدير، والناظر، والحراس العامين، ومساعديهم، والأعوان، وهيئة الاقتصاد، والملحقين التربويين ، وهؤلاء يشرفون على تسيير المؤسسة، وتفعيلها إداريا ، وتنفيذ التعليمات الوزارية في مجال التوجيه الإداري. ويعني هذا أن المدرسة خاضعة لقوانين ديناميكية الجماعات لوجود علاقات إنسانية وتفاعلات مضمرة وبارزة داخل النسق المدرسي بين الإدارة والمدرسين والتلاميذ. وقد تكون العلاقات، داخل هذا النسق بالذات، إيجابية قائمة على التوافق والتعاون والتشارك قصد الإبداع والابتكار ، وتطوير الكفاءات الشخصية ، وتنمية القدرات الذاتية للفاعلين الديناميكيين قصد التكيف مع الواقع الموضوعي، والإجابة عن الوضعيات والمشاكل المطروحة خارجيا وداخليا، وقد تكون العلاقات سلبية مبنية على الصراع، والنبذ، والتناحر ، والتنافس غير المشروع.

ومن هنا، يخضع النسق الجماعي، في عملياته التواصلية، لثلاث قيادات أو سلط - حسب كورت لفين- :

- **قيادة ديمقراطية** تساعد على الإبداعية والابتكار وتحقيق المردودية والإنتاجية، سواء أكان ذلك في غياب الأستاذ المؤطر أو المشرف الإداري أم في حضوره في الميدان . وبالتالي، تسهم هذه القيادة كذلك في بروز تفاعلات إيجابية بناءة كالتعاون، والتوافق، والاندماج.
- **القيادة الأوتوقراطية** هي التي ترتكن إلى استعمال العنف والقهر والتشديد في أساليب التعامل ؛ فينضبط الجميع في حضور القائد، ولكنهم يتمردون في حالة غيابه. وفي هذه الحالة، تقل الإنتاجية والمردودية ، وتتحول المؤسسة إلى ثكنة عسكرية، ويصعب تطبيق مبادئ نظرية تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها ؛ نظرا لوجود قيم سلبية كالتنافر ، والنبذ، والتناحر، والتوتر.
- **القيادة السائبة** هي تلك القيادة القائمة على فلسفة" دعه يعمل" . وبالتالي، فهي قيادة فوضوية ، لا تساعد على تحقيق المردودية والإنتاجية في غياب القائد أو حضوره، وتزرع في نفوس المتعلمين قيم الاتكال، والعبث، واللامسؤولية.

وبناء على هذا، نستشف أن النهج الديمقراطي يساعد على نمو الجماعة، وتطورها بشكل إيجابي فعال. لذا، على رجال الإدارة والمدرسين الأخذ بالقيادة الديمقراطية لتحقيق النجاح الحقيقي، وتحقيق الجودة البناءة، وإضفاء النجاعة على أنشطة التسيير والتأطير.

جماعات التضمان والتعاون

وإذا عدنا إلى القسم ، فمن الأفضل أن يقسم الأستاذ تلاميذ الفصل إلى جماعات منذ بداية السنة الدراسية، فيسميها باسم معين، ويوزع عليها لائحة مكونة من العروض ومجموعة من الأنشطة والإنجازات والأبحاث قصد تنفيذها بطريقة جماعية، ومن أجل إدماج جميع التلاميذ في جماعات دراسية صغرى لحل المشكلات، وإنجاز الأعمال ضمن وضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة، بتسطير مجموعة من المدخلات والمخرجات عبر مجموعة من العمليات والسيرورات البيداغوجية والديدكتيكية.

وإليكم جدولا توضيحيا ، نبين فيه مجموعة من الخطوات التي ينبغي أن يلتجئ إليها المدرس في أثناء تكوين جماعات الفصل، وتأطيرها بيداغوجيا، وتنشيطها ديدكتيكيا:

6- جذاذة تنشيط جماعات الفصل :

إليكم نموذجا لجذاذة أو مخطط عملي لتنشيط جماعة الفصل التربوي أو الدراسي أو التعليمي:

الأستاذ:

المؤسسة:

الفصل:

المستوى:

الشعبة:

السنة الدراسية:

جماعات الفصل	عدد التلاميذ	النشاط المطلوب	الكفايات والأهداف	الوسائل	مدة النشاط	مكانه	طرائق التنفيذ	التوقيت	الفيدبك
رقم 1									
رقم 2									
رقم 3...									

يتبين لنا ، من خلال هذا الجدول، أنه من المستحسن تقسيم تلاميذ الفصل إلى جماعات منسجمة متماسكة من أجل استثمار قدرات التلاميذ ، ومساعدتهم على تفتق مواهبهم، واكتشاف مهاراتهم ، وتحسين أجواء القسم، والقضاء على الصراعات السيكولوجية الدفينة ، والحد من التوترات والأحقاد المشحونة، بإدماج التلاميذ داخل أنساق جماعية بغية خلق صداقات حميمة، والعمل في إطار فريق. ومن هنا، يعد العمل في إطار فريق أداة ناجعة من أجل تطوير البحث العلمي، وتقدم الأمم ، كما هو حال الدول الغربية كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا وألمانيا التي أخذت بطريقة الاشتغال في فرق. فمن خلال العمل داخل الفريق ، يمكن حل المشكلات بسهولة، وإنجاز الأعمال بشكل فعال، وعلاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية كالأنانية والنبذ والكراهية

والنفور، واستبدالها بمشاعر أكثر نبلا ، تتمثل في: الانسجام، والتوافق، والتشارك ، والتعاون، والابتكار الجماعي ، والإبداع الهادف.

7- جماعة القسم

ولإزالة القيم السلبية ، والحد من المشاعر الفردية السيئة، لابد من دفع المتعلم إلى الانصهار داخل الجماعة ليكتسب اتجهات إيجابية، وتمثل سلوكات جماعية فضلى، ويتعود على الفكر الاشتراكي العملي، بتدريب طاقته الجسدية والعقلية على تحقيق المردودية والإنتاجية كما يقول أنطوان مكارينكو، وتعويد تلاميذ الفصل على العمل الحر داخل جماعات متجانسة من حيث السن والمستوى الدراسي كما يقول كوزينيه، وخلق فرص للعمل الجماعي بتشغيل مطبعة القسم، والاستعانة بالتقنيات الإعلامية الحديثة المتطورة ، وتأسيس تعاونيات جماعية، ونشر جريدة مدرسية، والاهتمام بالتراسل والتحقيقات الخارجية، وإعداد الجذاذات والملفات المدرسية، والاهتمام بالتوثيق المكتبي والخزانة المدرسية، وتسيير المدرسة تسييرا جماعيا ذاتيا، بتنسيق تام مع إدارة المؤسسة كما يرى سليستان فرينيه ، أوالاندماج في جماعة البيداغوجيا المؤسساتية كما عند فردينان أوري، وكلابارید، ولاباساد.

8- الجماعة التربوية

ويعني هذا أن تطبيق ديناميكية الجماعات داخل الفصل الدراسي تقنية علاجية وأداة بيداغوجية وديدكتيكية ناجحة. ومن ثم، فعلى المدرس أن يحدد رقم الجماعة ، واسمها ، و لقبها، ويختار لها قائدا أو زعيما ديمقراطيا يحبه الجميع. ومن الأفضل أن تكون الجماعة صغيرة لكي يتحكم فيها القائد. وبالتالي، يقدم لكل جماعة نشاطا أو عملا لإنجازه، بحل مشاكله من خلال أهداف وكفايات تحدد من قبل الجماعة أو القائد أو المدرس.

وخلاصة القول، نستنتج، مما سبق ذكره، أن ديناميكية الجماعات دراسة علمية تهتم بالبحث في كيفية ظهور الجماعات، وبروز بنياتها ووظائفها، من خلال اكتشاف المبادئ الضمنية التي تتحكم في تصرفاتها التفاعلية الإنسانية الداخلية. ويعني هذا أن ديناميكية الجماعات طريقة في تشخيص مختلف القوى الخفية، وتجسيد التفاعلات الظاهرة والضمنية التي تتحكم في تسيير الجماعات البشرية ، وتنظيمها تنظيما ذاتيا ومؤسساتيا.

وترجم لنا هذه التفاعلات البنيوية الوظيفية العلاقات الموجودة بين أفراد الجماعات، و قد تكون هذه العلاقات سلبية قائمة على الصراع، والكراهية، والتغريب، والعدوان، والنفور، والنبذ ، والإقصاء؛ أو علاقات إيجابية قائمة على الانسجام، والتفاهم، والتعاون، والتوافق، والتسامح.

ولديناميكية الجماعات - كما هو معروف- أدوار عدة تتمثل بالخصوص في تطوير الجماعات ، والعمل على تقدمها بشكل مستمر، وتنمية بنياتها الأساسية، وتوسيع وظائفها البنيوية داخليا وخارجيا، وتحسين مناخ عملها، وتهذيب علاقاتها التفاعلية، وتحقيق التوازن المنشود، والرفع من مستوى إنجازاتها قصد الوصول إلى مرحلة الإبداع والابتكار.

وتعد هذه الطريقة كذلك وسيلة مهمة في مجال التنشيط التربوي، ومعالجة التلاميذ المرضى النفسانيين والمعوقين والمنكمشين على أنفسهم. ويمكن توظيف هذه الطريقة في مجالات أخرى، كالإدارة ، والتعليم ،والرياضة البدنية، والخدمة الاجتماعية ، والمصحات الطبية ، والعيادات النفسية، ودراسة الجماعات العمالية داخل المصانع والمعامل والمقاولات، وتحسين أداء الحكومة ذات الفرق الوزارية...

S

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2006م،.

- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م.

- مجموعة من المؤلفين: نصوص في دينامية الجماعات، ترجمة: الحسن اللحية،دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، الطبعة الأولى 2007م.

المعاجم والقواميس:

-إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: المعجم الوسيط،دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

-ابن منظور: لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993م.

-ابن منظور: لسان العرب، الجزء الرابع عشر، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2003م.

-أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

5- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

-أحمد أوزي: المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

-أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة؛ دار الكتاب اللبناني ، بيروت، الطبعة الأولى سنة 1987م.

- جبور عبد النور وسهيل إدريس: المنهل فرنسي-عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م.

-جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2005م.

-جون سكوت: علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 2013م.

-خالد الصمدي: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م.

-عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

-عبد الكريم غريب: المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م.

-محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2011م.

-مهداد الزبير: معجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث العربي لمهداد الزبير، مركز عبد العزيز بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الطبعة الأولى سنة 2016م.

-وزارة الثقافة والتربية: معجم علم النفس التربوي، تونس، 1990م.

-ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الجزء الأول، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 11.

-أرسطو: فن الشعر، ترجمة:عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، طبعة 1953م.

-إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: الإدارة حقائق تتجدد، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2014م.

-إبراهيم قشوش: سيكولوجية المراهقة، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، طبعة 1980م.

-إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

إبراهيم وحيد محمود: المراهقة: خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، الإسكندرية، مصر، طبعة 1981م.

-أحمد أوزي: سيكولوجية المراهقة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م.

- أحمد أوزي: سيكلوجية الطفل: نظريات النمو النفسي ومراحله، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1998م.

- أحمد أوزي: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة،الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م.

-أحمد أوزي: المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2000م.

-أحمد أوزي: المراهق وحاجاته النفسية، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، طبعة 2000م.

-أحمد أوزي: منهجية البحث وتحليل المضمون، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2008م.

-أحمد زكي: الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، مكتبة علم النفس، القاهرة، مصر، طبعة 1973م.

-أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، طبعة 1970م.

- أحمد عزت راجح:أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

-أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، طبعة 1998م.

- أمحمد عليلوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م.

-أمينة اللوه وآخرون: الموجز في التربية وعلم النفس، دار الكتب العربية، الرباط، المغرب،د.ت.

- أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 2005م.

- بدر محمد العدل: فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة،جامعة المنصورة، مصر، كلية التربية2006م.

- بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م.

- بيير ديشي: تخطيط الدرسلتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دارالنجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م.

- بيير جيرو: علم الإشارة /السيميولوجيا، ترجمة: د. منذر عياشي، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، طبعة سنة 1992م.

- توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا،دار الكتب الوطنية، ليبيا، الطبعة الثانية سنة 2004م.

- جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

- جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، دار الفكر العربى للطباعة والنشر2003م.

- جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1998م.

- جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات، رقم:19، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

- جميل حمداوي: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، رقم :23،الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2008م.

- جورج كلاس: الألسنية ولغة الطفل العربي، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.

- حافظ الجمالي: أبحاث في علم نفس الطفل والمراهق، مكتة النهضة، طبعة 1970م.

-حامد زهران:علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة 1973م.

-حامد زهران: الكتاب السنوي لعلم النفس، المؤسسة المصرية للتأليف، طبعة 1975م.

- حسن حنفي: التراث والتجديد، موقف من التراث القديم، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

- الحسن اللحية: الامتحانات المهنية (علوم التربية)، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

- حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

- حمدان ممدوح إبراهيم الشامي : أثر برنامجتعليمى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى المنخفضين تحصيليا، جامعة القاهرة - كلية التربية. 2007.

- حنون مبارك: دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1987م.

- خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين الإداري، العدد الثالث،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م.

- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، الأهالي للطباعة النشر والتوزيع، دمشق، سورية، طبعة 1998م.

- خليل ميخائيل معوض: دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف بمصر، القاهرة، طبعة 1971م.

- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار نشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م.

- رجاء محمود أبوعلام: علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، الطبعة الرابعة 1986م.

- رشدي فكار: الشباب وحرية الاختيار، دار المعارف للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1975م.

- روجير كزافيي: التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2007م.

- الزوبعي عبد الجليل وإسكندر نجيب: مشكلات طلبة الصف السادس الثانوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق، طبعة 1972م.

-الدمرداش سرحان ومنير كامل: المناهج،دار العلوم للطباعة، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة سنة 1972م.

- ديوبولد ب.فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: دكتور محمد نبيل نوفل، ودكتور سليمان الخضري الشيخ، ودكتور طلعت منصور غبريال، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية 1986م.

- سالم كويندي: المسرح المدرسي،مطبعة نجم الجديدة، الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1989م.

- سالم سليمان حمد الجعافرة : العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر، الجامعة الاردنية، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1983م.

- سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع(دراسة نقدية)،دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1985م.

- سيد خير الله: بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.

- السيد علي أحمد: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

- سيجموند فرويد: محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، ترجمة أحمد عزت راجح، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، الطبعة الثانية 1966م.

- سيغموند فرويد: خمسة دروس في التحليل النفسي، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1986م.

- سيدي محمد بلحسن: سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى المراهقين، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى 2008م.

- عبد الرحمن العيسوي: علم النفس العام، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ت.

- عبد الرحمن عيسوي: مشكلات الطفولة والمراهقة، أسسها الفيسيولوجية والنفسية، دار العلوم العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1993م.

- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1973م.

-عبد الغني الديدي: التحليل النفسي للمراهقة، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1995م.

- عبد الفتاح دويدار: سيكولوجية النمو والارتقاء ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان.

- عبد العزيز القوصي: علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.

- عبد الكريم غريب والبشير اليعكوبي: المجزوءات،منشورات عالم التربية،الطبعة الأولى، 2003 م.

-عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

- عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

- عبد الكريم غريب: منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2012م.

- عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2010م.

- عبد العلي الجسماني: سيكولوجية المراهقة، مكتبة النهضة، 1970م.

- عبد اللطيف الفارابي وآخران: البرامج والمناهج، دار الخطابي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى سنة 1990م.

-عبد الواحد أولاد الفقيهي: الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.

- العربي أسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى سنة 2005م.

- عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م.

- علي أسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2004م.

- علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م.

- علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ، طبعة 1979م.

- عواد علي: معرفة الآخر، مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1990.

- غالي أحرشاو: غالي أحرشاو: الطفل بين الأسرة والمدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

- غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.

- فتحي مصطفى الزيات:الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م.

- فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، سورية، الطبعة الأولى 2010م.

- كامل محمد محمد عويضة: مدخل إلى علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1996م.

- كمال دسوقي: النمو التربوي للطفل والمراهق، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.

- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.

- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.

- مبارك ربيع: مخاوف الأطفال، الهلال العربية للطباعة والنشر، طبعة 1991م.

- مجموعة من المؤلفين: نصوص في دينامية الجماعات، ترجمة: الحسن اللحية،دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، الطبعة الأولى 2007م.

- محمد أمزيان: تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

- محمد أيوب شحيمي: دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى 1994م.

- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.

- محمد الدريج: التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.

- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر 2000م.

- محمد مبارك الصوري: مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات، مجلة حوليات كلية الآداب، الكويت، الحولية 18السنة 1997-1998م.

- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: الموجز في علم الاجتماع ، مصر العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2011م

- محمد عبد الهادي حسين:الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع،2000م.

- محمد عبد الهادي حسين: مدرسة الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2005م.

- محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2006م.

- محمد عبد الهادي حسين: ديناميكية التكيف العصبي وقة الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.

- محمد عبد الهادي حسين:التفكير الابداعى فى ضوء نظرية الذكاء المتعلم، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.

- محمد عبد الهادي حسين: دليلك العملى الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.

- محمد عبد الهادي حسين: إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.

- محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.

- محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م.

- مدحت أبوبكر: منهجي في فن الاشتباك السيكودرامي بين الممثلين والمشاهدين، منشورات أكاديمية الفنون، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2005م.

- المصطفى الحدية: الطفولة والشباب، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، طبعة 1991م.

- مصطفى سويف: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، الطبعة الثالثة 1970م.

-مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات، رقم: 26، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

- منيرة حلمي: مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1965م.

-ميلود التوري: من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

- ميلود التوري: تدبير المجزوءات لبناء الكفايات،مطبعة سوماگرام، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2006.

- نهاد الموسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، طبعة 2003م.

- نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة 1983م.

- نوري الحافظ: المراهق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.

- وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2013م.

الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 2005م.

- وليد محمد أبو المعاطي :الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم، جامعة المنصورة كلية التربية2005م.

- وزارة التربية الوطنية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

- وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، سلسلة الإدارة والقانون، رقم 1، إشراف الدكتور المهدي بنمير،

- المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى سنة 2000م.

- وزارة التربية الوطنية: مراجعة المناهج التربوية الكتاب الأبيض، مشروع منقح ومزيد، نونبر 2002م.

- وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، شتنبر 2003م.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الكتاب المدرسي مسار إصلاح، مديرية المناهج، قطاع التربية الوطنية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

-A , IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.

-Adam A.: Une enquête auprès de la jeunesse musulmane du Maroc, Aix-en-Provance.1963.

-Alport G.W: Structure et développement de la personnalité, Neuchâtel, Delachaux et Niestele, 1970.

-André Martinet: Eléments de linguistique générale. Armand Colin. Paris 1970.

-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?). Dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL),1993.

-Astolfi, J.P : Repère pour enseigner aujourd'hui, Paris, INRP, 1999.

-Bernard Sannanès: Les fondements d'une comminication efficace, Dunod, 2002.

-Bernestein.B : Langage et classes sociales.Ed.De minuit, Paris, 1975.

-BERTRAND, Y. Théories contemporaines de l'éducation, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.

-Boudon .R : Inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand Colin, Paris, 1973.

-Bourgeois P.:L'univers de l'écolier Marocain, Ministère de l'éducation national de la jeunesse et des sports.Faculté des lettres et des sciences Sociales.Rabat, 1960.

-Brousseau G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble, La Pensée sauvage.

-Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : dévolution. Recherches en didactique des mathématiques, 9(3).

-Bruce Campbell, les intelligences multiples : Guide pratique, traduit par : Danièle Bellchumeur, Chenelière, Montréal, 1999.

-BRUNER J. L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris, éd. Retz.1996.

-Catherine Colliot-Thélène:la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006.

-Celam,Journal d'un éducateur, 1982.

CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. 20 formules pédagogiques. Québec Presses de l'Université du Québec P.U.Q.) (1995.(

-Charles Cooley:(social organisation), cité in:J.Lohisse : la communication anonyme. ED. Universitaire1969.

-Christian Colbeaux: Histoire de l'adolescence dans la psychanalyse,http://colblog.blog.lemonde.fr/2009/10/20/histoire-de-ladolescence-dans-la-psychanalyse/

-Condorcet,Cinq mémoires sur l'instruction publique (1792), Garnier-Flammarion, 1994. Élisabeth et Robert Badinter, Condorcet. Un intellectuel en politique. 1743-1794, Fayard, 1989.

-Corraze Jacques: les communications non verbales.ED : PUF.1980.

-David Krech, Richard S. Crutchfield: Theory and Problems of Social Psychology, McGraw-Hill Book Co.

-David Paul Ausubel: Theory and problems of adolescent development, Grune & Stratton, 1954.

-Edward .T.Hall: la dimension cachée.Ed Seuil.Coll. Point, n° 89.1971.

-Erikson E.H: Adolescence et crise, enquête de l'identité, Flammarion, Paris, 1972.

-Ford and Beach: Encyclopedia of the social Science, Volume 1.

-Françoise Clairc: Enseigner en Modules, Hachette, 1992.

-Françoise Raynal and Alain Rieunier: Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, 1977, ESF éditeur Paris.

-Frédéric Worms, Rousseau, Émile ou de l'éducation, Livre IV, Paris, Ellipses, 2001.

-G. Mannoni, Éducation impossible, Paris: Seuil, 1973.

-Gabriel Tarde, L'Opinion et la foule, PUF, 1989 (1re éd. 1901).

-Gérard Lutte: Libérer l'adolescence, Pierre Mardaga, éditeur, Liège, 1988.

-Gesell A: Le jeune enfant dans la civilisation moderne, P.U.F, Paris, 1972.

-Gilbert de Landsheere, André Del chambre: les comportements non verbaux de l'enseignent. 2. Fernand Nathan, ed. Labor. Bruxelles, 1974.

-Gilles Amado/ André Guillet: la dynamique des communications des groupes.ED. Armand Colin.

-GILLET , P :) L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution (, Education permanent , Nr :85 , octobre 1986.

-Gustave Le Bon: La Psychologie des foules ,1895.

-Hall, G. S: Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthro-pology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II).New York: D.Appleton & Co.1904.

-Hall, G. S: Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthro-pology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II).New York: D.Appleton & Co.1904.

-Hall.E.T: (Proxemics: the study of man's spatial relations and bounderies), in: Man's image in medicine and anthropology. New-York International University Press 1963.

-Hall: (Proxemics), In: Current Anthropology, 1968.

-Hall: La demension cachée. Paris, Seuil, 1966.

Howard Gardner : Les formes de l'intelligence, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

-Howard Gardner : Les Intelligences multiples, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurzel, Retz, Paris, 1996.

-Hubert B: Social Psychology,an interdisciplinary approach,New Delhi,Eurasia Publishing House LTD,1965.

-Illich, Ivan: Deschooling Society, Harmondsworth, Penguin, 1973.

-175Ivan Illich,Une société sans école, 1971, trad., Seuil, 1972.

-J. Maisonneuve, Introduction à la psychosociologie, PUF, 1973.

-J. L. Moreno, Fondements de la sociométrie (Who Shall Survive ? Foundations of Sociometry, 1953), trad. d'après la 2e éd. américaine par H. Lesage et P.-H. Maucorps, Paris, 1954.

-Jean Maisonneuve : La dynamique des groupes, coll. Que sais –je, 1984.

-Jean-Claude Filloux, « Carl Rogers, le non-directivisme et les relations humaines », Bulletin de psychologie, t. 16, no 214, 1963, p. 321-325.

-Jean-Jacques Rousseau: Emile ou de l'éducation, 1762.

-Jules Ferry, "Circulaire adressée par M. Le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique", 17 novembre 1883.

-Julia Kristeva: Recherches pour une sémanalyse.ED, n°:96.Paris 1969.

-K. Lewin, Psychologie dynamique (A Dynamic Theory of Personality, 1935), trad. M. et C. Faucheux, éd. rev. J.-M. Lemaine, Paris, 1959.

-Kant,Traité de pédagogie (1776-1787), Hachette, 1981.

-karl Rogers : Liberté pour apprendre, Dunod.1972.

Le Petit Larousse, Paris, France, 2004.

-Lev Vygotski : Pensée et langage (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

-Levin Kurt: Field theory in social science, New York, 1951.

-Louis Althusser,)Les appareils idéologiques d'État(, revue La Pensée, juin 1970.

-Mager,Robert: Comment definer des objectifs pédagogiques,Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.

-Maurice Debesse: L'adolescence. Paris, PUF. (Coll. « Que sais-je? », n° 1947.1943.

-Max weber:Économie et société, Poquet, 1995.

-Mead M: Sex and temperament in the primitive societies, New York, Morrow, 1960.

-Mendousse: L'âme de l'adolescent, 1 vol.8, 300pages, Paris, F.Alcan, 1909.

-Merton, Robert K: Social theory and social structure.Glencoe, Free Press, 1957.

-Michel Foucault,Surveiller et punir,Gallimard,Paris, 1975.

-Mohamed Cherkaoui:Sociologie de l'éducation, Que sais-je, PUF, 5 édition 1999

-MUCCHIELLI, R. La méthode des cas. Paris : Éditions sociales françaises.(1979 ,1969) .

-O.Reboul : La philosophie de l'éducation (première édition 1971) - 9e éd. - Paris : PUF, 2001 - coll. Que sais-je ? n°2441.

-Oxford advanced learner's, Dictionary Oxford university press 2000.

-Parsons, Talcott: The social System.tavistock, London, 1952.

-Pascon P.et Benthare: Ce qui disent296jeunes ruraux, Etudes sociologiques sur le Maroc.B.E.S.1971.

-Paul robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992.

-Paul Willis: Learning to labour: How working class Kids get working class Jobs, Saxon House.1977.

-Piaget J:La psychologie de l'enfant, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.

-Piaget, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

-Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (no 18), 1964.

-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron,La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, 1970.

-Pierre Bourdieu, La Domination masculine, Paris, Le Seuil, 1998, coll. Liber.

-R. Boujedra,La répudiation, Paris: Seuil, 1969.

-R. Scherer,Émile perverti ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité, Paris, Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.

-R. Linton, Le Fondement culturel de la personnalité (The Cultural Background of Personality, 1958), trad. J.-C. Filloux, Paris, 1959 .

-R.Collins: The Credential Society, NewYork, Academic press, 1979.

-ROEGIERS, X.,Avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles-Paris : De Boeck Université,2000 .

-RUANO-BORBALAN Jean-Claude :"L'identité, l'individu, le groupe, la société", Editions Sciences Humaines, Presses des imprimeries Quebecor, 1999.

-Serge Moscovici, Psychologie des minorités actives, PUF, 1979.

-Sherif, Muzafer and Sherif, Carolyn: An outline of social psychology. New York: Harper.1956.

-Sirota.R : (Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe), in : sociologie de l'éducation (dix ans de recherches), L'Harmattan, 1990.

-Suzette Ghodsi-Jose: La 3 dimension éducative, ed. Labor.

-Thomas Armstrong : les intelligences multiples dans votre classe, traduit de l'américain par : Jean Blaquière, Chenelière, Montréal, 1999.

-V .etG. Landsheere : Définir les objectifs de l'éducation, Liège et George Thoune 1975.

-Viviane De Land Sheere: L 'éducation et la formation. P.U.F, 1987.

-Willem Doise et Gabriel Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

-Willem Doise et Gabriel Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

-William McDougall : Une introduction à la psychologie social,1908,(2nd ed.), London: Methuen & Co.

-Y. Castellan, Initiation à la psychologie sociale, Paris, 1970.