مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ملف خاص عن الكتاب المدرسي

- علي صديقي
- حياة شتواني
- الحسين زاهدي
- أحمد الكبداني
- عبد الوهاب صديقي

مقالات

- مصطفى حجازي
- الغالي أحرشاو
- بنعيسى زغبوش
- عبد العزيز قريش
- العربي الهداني
- عبد الرحيم الضاقية
- جمال الحنصالي
- يونس البوتكمانتي
- رشيد بن بيه

العدد التاسع والأربعون - أكتوبر 2011

الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل
(من أجل اندماج اجتماعي منذ الصغر)

عبد العزيز قريش

فاتحة قولي:

أن تنمية الطفل إيمان وعقيدة وثقافة وموقف قبل أن تكون فعلا للتغيير يستهدف المستقبل

استهلال:

الطفل والطفلة هما الامتداد الطبيعي والبيولوجي والإنساني والثقافي والاجتماعي ... للعنصر البشري في المجتمع، بل هما نواة المؤسسة الاجتماعية الأولى لبناء المجتمع الإنساني وهي الأسرة، التي تحمل إرث المجتمع بكل تنوعاته ومجالاته. وبما أن الطفل والطفلة هما النطفة الجنينية الأولى لنشأة المجتمع ومستقبله وآفاقه الممتدة في الزمن والمكان والحدث، حظيا بالرعاية أولا من الأسرة ثم ثانيا من المجتمع بصيغ متنوعة ضمن ما يعرف بالتنشئة الأسرية والتنشئة الاجتماعية، التي تنمي في الطفل والطفلة أبعاد الشخصية على المستوى الفكري والمستوى القيمي السلوكي وعلى المستوى المهاراتي القدراتي العملياتي، لكي يجدا موقعا ما فاعلا في المجتمع في إطار الاندماج الاجتماعي. فتعد بذلك (مرحلة الطفولة نقطة البداية لبناء شخصية الإنسان ، فهي أولى مراحل البناء والمجتمع المتقدم هو الذي يدرك أهمية هذه المرحلة وأثرها على مستقبل الفرد والمجتمع والعناية بهذه المرحلة يتطلب الوعي بمفهومها وأهميتها ومتطلباتها واحتياجاتها، فكلما ارتفع مستوى الوعي بها كلما تبوأت المنزلة التي تتناسب مع خطورة دورها وأهميته في مستقبل الأمة. إن مرحلة الطفولة ليست بالمرحلة العادية بل هي من أهم مراحل حياة الإنسان إن لم تكن أهمها ففيها تتشكل شخصية الفرد ، فإن كان هناك اهتمام بهذه المرحلة وإشباع لجميع الحاجات والمتطلبات في جميع الجوانب المادية وكذلك المعنوية والروحية فإن ذلك ينتج جيلا متزنًا متكاملا في تربيته ، وفي

المقابل فإن إهمال هذه المرحلة قد يجعل من الطفل الذي سيكبر ويصبح أحد أفراد المجتمع الذين يعول عليهم ، سيجعله ذلك عضوًا غير نافع بل وعالةً على مجتمعه وما ذلك إلا لأنه لم يلق العناية الكافية في طفولته ، لأن مرحلة الطفولة وما يتلقاه فيها الطفل ما هي إلا بمثابة المحركات للسلوك المستقبلي الذي سيكون عليه هذا الطفل، لذا كان لا بد من إدراك أهمية هذه المرحلة ومراحل نمو الطفل فيها وأهم خصائصها)[1].

وبما أن الطفل والطفلة يعنيان لغويا الرفق والعطف والحنان من باب (طفَّل الراعي الإبل، إذا رفق بها في السير حتى تلحقها أطفالها)[2]؛ نجد موجبات الرفق في تنمية الأطفال ذكورا وإناثا وحبَّهُما وصيةَ المربين، الداعية إلى (تناول الطفل في لطف والتحدث إليه في رقة)[3] وحبه، لأن (الحب حاجة إنسانية أصيلة تضرب جذورها في العمق الإنساني، وهي من أهم الحاجات الانفعالية عند الأطفال. وتأمين الحب شرط ضروري لنمو الأطفال وازدهارهم وقديما قيل بالحب يحيا الإنسان. فالحب عامل ازدهار وتكون وصيرورة إنسانية، وهو قيمة إنسانية تتنافى مع كل صيغ القسوة والإكراه، ومن هنا فإن التربية الديمقراطية تناشد الحب الشامل وتنميه في قلوب الأطفال وتحيطهم به بلا حدود، لأنها تشكل الركن الأساسي وحجر الزاوية في أية ديمقراطية خلاقة)[4]. كما أنهما أي الطفل والطفلة لغويا يعنيان (الصغير من كل شيء)[5] بما يوجب ويسوغ تنميتهما في كل أبعادها نتيجة صغرهما. ويتطلب انطلاقا من نموهما العناية بهما في أطر المؤسسات المجتمعية والاجتماعية التي تشكل المرجعية السياسية والإيديولوجية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والدينية لهما. والتي يجب أن تشتغل على تنميتهما في تكامل وانسجام تامين. ذلك (أن الطفل ينمو ويتطور لا في فراغ، بل في إطار مجتمع وثقافة ووطن. وأكثر برامج تنمية الطفولة المبكرة فاعلية هي البرامج المتكاملة والمتعددة الأبعاد المصممة لتعزيز صحة الأطفال وتغذيتهم الجيدة وقدراتهم المعرفية والاجتماعية والعاطفية)[6]. ومنه ألفيت المؤسسة التعليمية تتوخى تنمية الطفل تحت مسمى المتعلم في كل أبعاد شخصيته. غير أنها بحكم وظيفتها التعليمية التي تستتر تحتها وظائف أخرى أكثر خطورة من التعليم تصرح بالظاهر وهو تكوين المواطن الصالح لأجل الاندماج الاجتماعي، فتعتني بالطفولة على امتداد مراحلها من الروضة في صيغتها المتأخرة المتسمة بالتعليم الأولي إلى صيغتها المتوسطة والمتأخرة. ومن ثمة تلعب المؤسسة التعليمية دورا خطيرا في تنمية الأطفال ذكورا وإناثا. فترى كيف؟ وأين تتجلى هذه الخطورة؟ ... ونقف على أن (التعليم عمل جوهري لبناء الشخصية وللتطور الاجتماعي على المستويات كافة. والتعليم يحدد ظروف حياة الفرد، ومستوى الوعي في المجتمع، ومستوى تطور الأمة)[7]، ومنه فتنمية الطفل من خلال الاشتغال المدرسي تنمية للمجتمع في راهنه ومستقبله.

وبما أن السؤال يسع مجالات متعددة لاشتغال المؤسسة التعليمية على شخصية الطفل والطفلة، ولا يمكن لورقة محصورة المساحة كما هي محصورة في الزمن أن تتوسع في ذلك. لذا رأت أن تبين المعالم الكبرى للاشتغال المدرسي على تنمية الطفل من أجل اندماج اجتماعي منذ الصغر. ولن تفصل بين أنواع الأسلاك التي تشتغل عليها المدرسة. لأنها أسلاك متعاقبة ومتعالقة ومتكاملة فيما بينها على الأقل نظريا.

توطين مصطلح الطفل:

لكل مجال معرفي أو اشتغالي جهازه المصطلحي والمفاهيمي ومنهجياته وأدواته وموضوعه، كان لابد من طرح مصطلح الطفل في هذه الورقة على التوطين دون توطين المصطلحات الأخرى لاعتقاد الورقة بأن المشتغل في حقل الطفولة أو حقل التعليم يعرف هذه المصطلحات المتداولة في الحقلين معا. ولاعتقاد الورقة من جهة أخرى بأن مصطلح الطفل سيطرح التباسا ما بين الحقلين، لذا تتلمس التوطين التالي:

يفيد مصطلح الطفل في وثيقة حقوق الطفل الدولية تعريفا قد يكون قانونيا مشروطا بالزمن والنضج والرشد، يفصح عن نفسه في التعريف التالي: (يعني الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك)[8]. ويفيد المصطلح في الشرع كل صغير إنسان ما لم يبلغ الحلم، حيث يقول تعالى: (وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ)[9]. وهو تعريف مشروط بيولوجيا بالبلوغ الذي يعني عندهم خروج المني عند الذكر والحيض عند الأنثى، غير أن شرط الرشد الوارد في اتفاقية الطفل وارد في القوانين الخاصة بالدول، كما هو وارد عند الفقهاء، وهو دلالة حقيقية على الرشد الموجبة لتسليم الأموال ومباشرة الأفعال الاجتماعية المسؤولة، حيث يقول الرب جل وعلا: (وَابْتَلُوا الْيَتَامَى حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ)[10]. ويفيد المصطلح في علوم التربية على المشهور: صغير الإنسان إلى سن الثانية عشر من عمره، فهم يفصلون في المدة الزمنية التي حددتها اتفاقية الطفل بناء على مطالب النمو، فتلك الفترة تضم مرحلة الطفولة والمراهقة.

هذا في حقل الطفولة، وأما في حقل التعليم؛ فإنه يرى الطفل متعلما لطبيعة وظيفة المؤسسة التعليمية، حيث تجد الطفل سمة من سمات روادها. وتعتمد مصطلح المتعلم بدل مصطلح الطفل فاصلة بين التعليم والتربية، لتترك هذا المصطلح لمجال التربية، وتأخذ بمصطلح المتعلم تماشيا وتساوقا مع مهامها المفصح عنها بالطابع الأغلب الأعم وهو التعليم. لذا، وفي مجال التعليم الطفل هو ذلك المتعلم الذي يرتاد المؤسسة التعليمية الابتدائية خاصة

لانسجامها مع تعريف الطفل تربويا. والاشتغال معه في هذه المدرسة يكون اشتغالا على الطفل والمتعلم في الآن نفسه. لذا ستأخذ الورقة بتقاطع مصطلح الطفل كجنس مع مصطلح الطفل كمرحلة عمرية للمتعلم لترادف بين المتعلم والطفل في تناولها لموضوعها. وتعتبر بأم كل متعلم بالمدرسة الابتدائية خاصة طفلا جنسا وطفولة مفهوما تربويا. وتعتقد أن الحديث عن المتعلم في الإعدادي أو الثانوي هو حديث عن المراهق قبل أن يكون طفلا بتوصيف اتفاقية حقوق الإنسان. وحتمية التفريق بين مراحل نمو وتطور الطفل الزمنية واردة في مثل هذه المواضيع بناء على متطلباتها ومطالبها المتنوعة من جهة أولى والمتكاملة من جهة ثانية. وتبقى هذه الحتمية داخلة في إطار منهجي محض لا حتمية واقعية وظاهرة معيشة. وذلك لأجل الدراسة والتحليل لأننا نشتغل على الموضوع في إطاره العام الصوري المنبثق عن الطفل ومتطلباته ومطالبه النمائية، التي يعبر عنها بالطفولة، والتي تظل التشييد الصورني والمعرفي لمراحل نمو الطفل ومتطلباتها ومطالبها المتنوعة المتعلقة بشخصيته ومجاله الاجتماعي والمجتمعي المتنوع وتوصيفها علميا والبناء عليها.

أبعاد الاشتغال المدرسي:

من المعلوم بالضرورة عند الباحثين التربويين والاجتماعيين أن المدرسة أو المؤسسة التعليمية تشتغل على ثلاثة أبعاد من شخصية الطفل، وأزيدها بعدا رابعا وهو البعد الاجتماعي لأني أفرق بين البعد القيمي/الوجداني والبعد القيمي/ الاجتماعي نتيجة اختلاف مجاليهما على الأقل في مستوى التوصيف، حيث الأول متعلق بقيم ووجدان داخلي والثاني متعلق بقيم ووجدان خارجي يتمثل في السلوك الاجتماعي، وهو مجال يترجم المجال الأول. فقد يحصل أن لنا قيما ووجدانا ولكن لا تترجم سلوكا ظاهرا في الممارسة الاجتماعية. فقد نؤمن بأن الكذب مذموم ونتألم حين يكذب علينا الغير ولكن نرتكب الكذب في سلوكنا مع الغير. فما قيمة قيمة لا تجد تصريفا في سوق السلوك وتبقى حبيسة الداخل الإنساني؟! والأبعاد هي:

1 ـ البعد المعرفي؛

2 ـ البعد الوجداني؛

3 ـ البعد المهاري؛

4 ـ البعد الاجتماعي.

فترى ما معالم الاشتغال المدرسي على هذه الأبعاد؟ وكيف تنمي الطفل والطفلة خاصة في البعد الاجتماعي؟

1 ـ البعد المعرفي:

تشتغل المدرسة على مستويين في هذا البعد.

ـ **مستوى** تمكين الطفل من مجموعة من المعارف والمعلومات وتركيمها ضمن سياق التعليم والتعلم لتوظيفها في تناول المواضيع والمجالات التي يتعاطى معها أو يوجد فيها. حيث يخدم هذا المستوى التفكير عند الطفل. ذلك أن الطفل يولد بقابلية طبعية وتطبعية للتعلم المؤدي إلى تنمية معارفه ومداركه. فهو يولد قليل المعرفة بذاته وبمحيطه وبعالمه الخارجي، لكنه كلما كبر وامتد به الزمن واتسع المكان وتنوع الحدث كلما تعلم وزادت معارفه ومعلوماته التي تؤثر في حياته إيجابا أو سلبا أو معا نتيجة ملكاته المتنوعة. فالطفل يمتلك (منذ لحظة ميلاده قوى داخلية هائلة نجهل حدودها، وأبعادها. لقد بدأت هذه الحقيقة تتكشف في ضوء الدراسات الجارية في ميدان البيولوجيا وعلم النفس،وبدأت تفرض نفسها اليوم في مستوى الوعي العلمي للمفكرين والمربين)[11]. غير أن المدرسة اشتغالها المعرفي مقنن ومخطط ومعقلن، يمكن الطفل من خلال البرامج من مجموعة من المعارف والحقائق العلمية، التي تبني وعيه المعرفي بنفسه وبمحيطه الأسري والعائلي والمجتمعي الذي يعيش فيه. وتسمح له أن يكون رائدا من رواد العلم والمعرفة، لأنه (لا يوجد ما يمنع الأطفال الصغار من أن يكونوا تجريبيين مندفعين ومتحمسين أو مكتشفين وروادا في مجال العلم والمعرفة)[12].

ـ **مستوى** تمكين المتعلم من أنماط وآليات التفكير، ومناهج وأدوات البحث في القضايا المعرفية التي تطرح عليه في شكل وضعيات ومشاكل وإشكاليات حقيقية أو واقعية أو مفترضة ليستخرج منها معلومات تسمح له بدراستها دراسة وفق قدراته وكفاياته. وليستخرج منها قوانين علمية وأخرى اجتماعية وثالثة اقتصادية ورابعة أدبية ... يطبقها في حياته. فالمعرفة في مستوييها الكمي والنوعي أو المنهجي تشكل رافدا من روافد تنمية الطفولة وتوسيع آفاقها المعرفية المساهمة في فهمها لمحيطها كما تساهم في بناء ذات الطفل وتقديرها واستقلاليته... والمعرفة تتم في سياق تعليمي تعلمي وسيرورة تفاعلية بين المادة المدرسة والأستاذ والمتعلم تستهدف (تعلم التفكير والقدرة على إجراء العمليات العقلية، وإن دورنا كمعلمين ينحصر في مساعدة الطفل على إنماء معرفته من الداخل، داخل بنيته الغنية والمتكاملة ومساعدته على التعلم بذاته وفهم العالم الذي به ليس فقط في بيئته المحددة بل في عالم واحد. إن المعرفة الحقيقية لا تكتسب إلا في سياق النمو البيولوجي العام للطفل وليس عن طريق تراكم المعلومات الآتية من خارج هذا السياق)[13]. وهي تؤدي إلى التطور المعرفي عند الطفل، الذي (هو أحد الجوانب النمائية التطورية التي تظهر آثاره في كثير من المواقف الحياتية اليومية. ولا تختفي

آثار هذا الجانب التطوري في أي موقف سواء كان في المنزل، أو الحضانة، أو الروضة، أو المدرسة. لذلك فإن المتتبع لتطور الطفل يلحظ آثار هذا الجانب بوضوح. وبخاصة أن هذا البعد يظهر في كل لحظة يؤدي فيها الطفل أداءا حركيا أو سلوكيا، سواء كان مبادرا أو مستجيبا. ويعتبر تقصي سوية هذا الجانب لدى الطفل أحد المحكات سواء المتعلقة بنمو الشخصية أو بتطورها، إذا علمنا أن هذا الجانب النمائي التطوري يعكس سلامة تفكير الطفل وتطوره. ويرتبط بكافة جوانب النمو المختلفة للطفل، وهو محصلة نموه وتطوره السوي، فإذا سلم هذا الجانب استطاع الطفل أن ينمو ويتطور في طريق التكيف السوي)[14].

وانطلاقا من المستويين المذكورين (تكون مهمة التعليم هي حفز المتعلم على التفكير بطريقته الخاصة حين يتواصل مع وقائع الحياة اليومية التي يتعايش معها من موقع معين في زمان تاريخي خاص يتسع مجالهما ويتسع ليتناول كل ما يتواصل معه الطفل على مدى المراحل المختلفة لنضجه المعرفي حتى نهاية مرحلة الطفولة كلها)[15]. وبذلك (يكتمل تكوينه في رحم المجتمع الذي ينبغي أن يتخلق فيه جهازه المعرفي مرة أخرى حتى يكتمل نمو ويبلغ المرحلة التي يحق له فيها أن يستقل بذاته ويتحمل مسئولية ما يتخذه من قرارات وما يقدم عليه من سلوكيات ومن ثم كانت المشكلة الحقيقية التي يشعر بها الطفل هي مشكلة معرفية في الأساس)[16]. والمدرسة كفيلة بحلها من خلال تدريسه المجالات والحقول المعرفية المتنوعة عبر مناهج متنوعة تؤسس عنده أنماط التفكير المختلفة أو أنواع التفكير، حيث (على هذا الأساس ترى المدرسة لزاما عليها أن تعنى عناية خاصة بتدريب التلاميذ على التفكير الصحيح في جميع مراحل التعليم. فالقدرة على التفكير لا تنمو من تلقاء نفسها، وإنما تنمو بالتدريب المنظم المتواصل على حل المسائل والمشكلات. والمربون متفقون على أن هذا التدريب من أهم أهداف التربية، وأن كل مدرس مسؤول عنه، مهما يكن الموضوع الذي يدرسه)[17]. (ولا شك في أن هذا الجانب يعني أكثر ما يعني المربين، من معلمين ومعلمات كونهم، إضافة إلى الوالدين وأفراد مؤسسات، التنشئة الاجتماعية الأخرى، هم المعنيين بالوعي بخصائص مراحل تطور تفكير الأطفال وتعلمهم. لذلك فإن المعلمين معنيون بمعرفة متقصية للجانبين العقلي والمعرفي، لأن العقل هو الأداة التي يتواصلون معها في غرفة الصف، والملعب، وكافة الأنشطة المدرسية)[18]، ما يمنح لهم إمكانية تطوير التفكير عند الطفل بأساليب تدريسهم المتنوعة. وهو ما يسمح للطفل أن ينسجم مع محيطه المدرسي والمعرفي.

2 ـ البعد الوجداني:

لاشك أن الإنسان إنسانيته في أعماق روحه ونفسه وخلده، ما يشكل قعرا عميقا للأحاسيس والعواطف والوجدانيات والروحيات والقيم التي يشعر بها الإنسان أو يحسها أو يدركها ويعرفها. وأكثر الإنسان عاطفة ووجدانا صغيره الذي لا يميز بينها تمييز الراشد. فيتأثر بمحيطه كما بداخله. فيكون متمركزا حول ذاته، العالم كله ذاته، موجود لأجله، حركاته وسكناته لغاية تحقيق رغباته ومتطلباته! لذا يكون الطفل في بداية حياته ـ مرحلة الطفولة المبكرة ـ مزاجيا متقلب الطبع والانفعال، حيث (تتميز الانفعالات هنا بأنها شديدة ومبالغ فيها: غضب شديد، حب شديد، كراهية شديدة، غير واضحة. وتتميز كذلك بالتنوع والانتقال من انفعال إلى آخر: من الانشراح إلى الانقباض ومن البكاء إلى الضحك ... وهكذا)[19]. إلى حين يكبر فتستقر الحالة الانفعالية. وهو في السيرورة الوجدانية التي يمر منها عبر مراحل طفولته إن لم ينم البعد الوجداني نموا سليما، فإن الآثار السلبية الناتجة عن ذلك قد تتخذ حالات نفسية مرضية خطيرة تؤثر على حياة الطفل العامة بما فيها حياته التعلمية إذ (يمكن أيضا أن تؤثر الاضطرابات الانفعالية الشديدة في التحصيل الأكاديمي. ولقد أظهرت الدراسات بأن الأطفال المضطربين انفعاليا بدرجة خطيرة هم في الوقت نفسه متخلفون تربويا. ومن الضروري إجراء تحليل لهؤلاء الأطفال لتحديد ما إذا كانت صعوبة التعلم قد أثرت أم لا في عدم التكيف الاجتماعي والانفعالي، وكذلك في الجوانب الأكاديمية)[20]. من هنا تلعب المدرسة دورا مهما في تخليق البعد الوجداني السليم عند الطفل، من خلال مجموعة القيم والسلوكات والمعارف والمهارات التي تمكنه منها. ومن خلال توفير شروط ومتطلبات هذا التخليق من توفير جودة الفضاء الاجتماعي الداخلي للمؤسسة وصفاء العلاقات البينية داخله والأنشطة البيئية والرياضية والتغذية المتوازنة من خلال المطعم المدرسي ... والمؤسسة ظاهريا حريصة على إيجاد التوازن في البعد الوجداني دون إفراط أو تفريط. لكن هل الواقع المعيش داخل المؤسسة يوفر هذا التوازن؟ وهي معنية بخلق جو الانفعالات الإيجابية المساعدة على تنمية شخصية الطفل الوجدانية أو العاطفية. وهنا ضمن إطار اشتغال المدرسة على الذكاءات المتعددة فإنها تشتغل على ما يسمى الذكاء العاطفي أو الذكاء الوجداني من حيث هو (هو القدرة على فرز العواطف الذاتية، وحسن استعمالها. ويعرف كولمان Goleman الذكاء العاطفي بأنه القدرة على التعرف على شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا، ولإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين)[21]. و (يلعب الذكاء الوجداني دوراً هاماً في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سوياً ومنسجماً مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي ... والذكاء الوجداني وراء

النجاح في العمل والحياة، فالأكثر ذكاءاً وجدانياً محبوبون ومثابرون وتوكيديون، ومتألقون وقادرون على التواصل والقيادة ومصرون على النجاح ... ونظراً لتلك الأهمية البالغة للذكاء الوجداني، فقد أوصى علماء النفس بتنميته من خلال دروس تعليمية ودورات تدريبية وورش عمل بهدف الوصول إلى درجات عالية من الذكاء الوجداني، وهو ما نطلق عليه النضج الوجداني)[22]. كما (تلعب الانفعالات الإيجابية التي تحدث كلما تمكن المتعلم من فهم وإدراك معارف جديدة أو إنجاز عمل أو تمرين يكتسي أهمية بالنسبة إليه، دورا حاسما في تحفيز الفرد على المزيد من التركيز لأن رد فعل الدماغ يكون إيجابيا في هذه الحالة. ويتعين على المدرسة العمل على جعل التلاميذ وأطفال التعليم الأولي يكتشفون مبكرا متعة الفهم ومساعدتهم على ربط التعليم بتجارب شيقة يلعب التحكم في الانفعالات دورا فاصلا في تحقيق تعلم فاعل. ويعد التحكم الذاتي في الانفعالات والسيطرة عليها من أهم الكفايات العاطفية التي تساعد المتعلم كيفما كان سنه على الاندماج الجيد والملائم للمحيط. تؤثر الانفعالات حسب طبيعتها وحدتها ومدة تجلياتها في السيرورات النفسية من قبيل التركيز وحل المشكلات وكذا العلاقات الإنسانية والاجتماعية)[23].

والبعد الوجداني لا يتأصل إلا من خلال مجموع القيم التي تستنبتها المؤسسة التعليمية في الطفل، سواء عن طريق المعرفة أو السلوك أو التطبيق أو النقاش أو التقليد أو التدريس ... ما يسمح للطفل استدماجها في مكونات شخصيته ويتعامل مع ذاته أو غيره انطلاقا منها. لذا يجب أن تكون هذه القيم محمية بشروطها الإيجابية والموجبة، تضمن للمتعلم أن يحقق ذاته في إطار من تقدير الآخر والتعاون معه والاعتراف به وبحقوقه التي تتقاسم مع حقوقه هو، وفي إطار مقارنة قيمه بالقيم المناقضة وتحليلها والحكم عليها إلا إلغاء أو تبنيا. والقيم هي ما أكدته المدرسة المغربية من خلال الكتاب الأبيض الذي ذهب إلى اعتبارها أي القيم مرتكزات وثوابت ينطلق منها في فلسفته التربوية والتكوينية. إذ ركز على قيم العقيدة الإسلامية وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية، في خلق الإنسان المتزن الراشد المبدع المبتكر الفاعل والمنفعل بهموم الوطن وآفاقه ومستقبله، في بوتقة التكامل والانسجام بين هذه القيم. وبذلك جعل الكتاب الأبيض المتعلم محور هذه القيم وبثها فيه من خلال الفعل التعليمي عبر وسائط متنوعة منها الأنشطة التعليمية والكتب المدرسية والطرق والمعينات البيداغوجية ... وكل وسيط موظف في العملية التعليمية التعلمية. لأن الوسائط سواء أكانت بشرية أو مادية أو تجريدية تحمل القيم صراحة أو ضمنا. و(تتم أجرأة القيم من خلال مؤشر الاتجاهات والاهتمامات داخل مواقف معينة في بيئة المتعلم، إن الموقف هنا ينبغي أن تأخذ شكل الخبرة والاستجابة التي يصدرها المتعلم ردا

على هذه الخبرة)[24]. والأطفال تزداد خبراتهم وتجاربهم من خلال ممارسة الحياة بشكل مباشر في بيئتهم الاجتماعية عامة وفي بيئتهم المدرسية خاصة. ومن ثمة فالمدرسة معنية بخلق بيئة اجتماعية مناسبة لبناء القيم عند الطفل، وعليها أن تكون في ذلك منسجمة مع ما تطرحه من قيم في صيغتها التجريدية العامة أو في صيغتها الإجرائية التطبيقية الخاصة التي تلبس المواقف والسلوك والأداء داخل المدرسة وخارجها. وإلا فإن أي تناقض بين القيم وممارستها سيؤدي حتما إلى اهتزاز تلك القيم والشك في مصداقيتها وقيمتها الاجتماعية. وبالتالي عالم القيم والمثل هو عالم المتحكمات في سلوكنا ووجداننا واجتماعيتنا.

والمدرسة في البعد الوجداني منوط بها الحنان والعطف على الطفل واحترامه وتقدير كإنسان أولا ثم كطفل ثانيا وأن تتفهم متطلباته الوجدانية خاصة منها الرقة والعطف والحنان والتشجيع والتقدير والاحترام والإشراك. بما يخلق عنده الطمأنينة والحافزية على الانفتاح على المدرسة وعلى أنشطتها والانخراط فيها. وعليها أن تعي بأن المجال المدرسي هو مجال عاطفي بامتياز، وذلك (لسببين رئيسيين: أولهما: أنه مجال معرفة ولا يمكن أن توجد آلية معرفية بدون عناصر وجدانية كما لا توجد الأخيرة بدون الأولى. ثانيهما: أنه من حيث هو مجال نفسي اجتماعي هو مجال علاقات إنسانية، وحيثما تكون علاقات تكون عواطف)[25]. والطفل الذي يعيش في المدرسة جوا من الحنان والعطف والتقدير تزداد ثقته بالمدرسة وبمكوناتها وبذاته وينسج معها علاقات بنفس القيم وبالدرجة التي توجد عليها تلك القيم، فقد (تبين أن تقدير الذات عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلا عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، هذا التقدير من قبله هو الذي يعكس شعوره بالجدارة والكفاءة، ويزداد تقدير الطفل لذاته عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له وعندما يستطيع أن يعقد مقارنات بين قدراته وقدرات من هم في مثل سنه ويقومون بنفس أدواره، هذا التقييم الذي يستقيه أساسا من الكبار الذين يشكلون دلالة وأهمية لدى الطفل وهم الآباء، والمدرسون، والأقران، فتقدير الذات يتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين)[26] ضمن فضاء المدرسة.

3 ـ البعد المهاري:

يطلق على هذا البعد كذلك مصطلح البعد النفسي الحركي أو البعد الحس حركي مع دعوتي إلى تدقيق المصطلح بما يوسعه ليشمل المثيرات السمعية والبصرية واللمسية ... فنقول بالبعد الحركي من حيث المدخلات وبالبعد الحس حركي من حيث المخرجات ، ويعد هذا البعد محوريا في شخصية الطفل لأنه (يمثل بعدا هاما في شخصية الإنسان لا يمكن بحال

أن نتناساه أو نهمله وذلك لثلاثة أسباب على الأقل: أولها: أن المدرسة الأساسية تحتضن الأطفال في سن مازالوا خلالها في حاجة إلى تربية يدوية وحسية ونفسية حركية، وثانيها: أن الحياة العملية، التي تحاول المدرسة تهيئة الطفل لمواجهتها، تتطلب من الفرد مهارات يدوية وحركية كثيرة ... ثم إن مجتمعنا الذي غزته التقنية يتطلب عملة وفنيين لهم من المهارات اليدوية ما يمكنهم من تشغيل الآلات وتعهُدها)[27]. وهو بعد خصته نظرية الذكاءات المتعدد عند جاردنر gardner بالذكاء الجسمي/ الحركي الذي يشار إليه بأنه خبرة وطاقة كامنة وكفاية تسمح للإنسان بتوظيف جسمه كله أو جزء منه في التعلم وحل المشكلات والقضايا التي تعترضه فضلا عن التعبير عن ذاته والآخر وعن الأفكار والمشاعر بتناغم مع قدرته وطاقته العقلية، بمعنى توظيف الجسم وحواسه في التعلم والتعاطي مع العالم الداخلي والعالم الخارجي للإنسان في تساوق مع العقل. وهو بعد كذلك من الناحية أساليب التعلم يفضي إلى أطفال سمعيين وآخرين بصريين ولمسيين وحركيين فضلا عن أسلوب فردي وآخر جماعي. مما يبين أهميته خاصة في مرحلة الطفولة التي تغطي المرحلة الابتدائية. وهو بعد يطلب تنميته من خلال الأنشطة الحسية والحركية التي يتضمنها المنهاج الدراسي فضلا عن تلك الأنشطة الحسية والحركية التي تتم في سياق اجتماعية المدرسة أثناء التعليم والتعلم أو في سياق الأنشطة الموازية أو المدمجة. إذ تمكن المدرسة الطفل من مجموعة من المهارات الحسية والحركية التي يحتاجها في تدبير حياته المعيشة ضمن حدود كفاءته الخاصة. كما يبنى لديه الإدراك الحسي الحركي من خلال تلك الأنشطة، وهو (أحد أنواع العمليات العقلية المتعلقة بالفعل الكائن الذي يكون داخل الإنسان على وفق استجابة خارجية عن طريق إحساس أو استجابة لتصور وخيال الحركي أو نتيجة تفكير داخلي)[28]. والبعد الحس حركي اهتمت به أغلب النظريات التربوية ونظريات التعلم لأنه مدخل تنمية أحد جوانب شخصية الطفل ومدخل معرفي بامتياز لاعتماده على الحواس المختلفة. والطفل الذي ينمى لديه هذا البعد يمتلك المهارات والقدرات المختلفة التي تسمح له القيام بالفعل على الوجه الأصوب والأدق وفق نمو البيولوجي والفيزيولوجي.

والاشتغال المدرسي توسل بالطرق الحس حركية وأدواتها في بناء المعارف والقيم قبل المهارات والقدرات الفنية والتقنية، ومن ثمة نجد من المفكرين والباحثين من ذهب إلى وضع صنافة لهذا البعد والبعدين السابقين. وليست الحاجة إلى الخوض في تفاصيلها مطلب هذه الورقة بقدر ما المطلب الإحساس بقيمة هذا البعد في تكوين شخصية الطفل وتنميتها تنمية إيجابية، بما يؤهل الطفل لممارسة أنشطة حياتية اعتمادا على العلم والوعي الذي بناه على الحس حركي. والاستفادة من الخبرة والتجربة التي راكمها من خلال بعده هذا. ويستطيع قدر

طاقته ومبلغ معرفته حين يكبر (أن يخدم مجتمعه ويساهم بفاعلية في نهضته وتطوره وتقدمه وفي زيادة طاقته الإنتاجية، فبمثل العلم الصحيح المفيد المتجدد والمتطور باستمرار الذي يتسع في مفهومه ليشمل المعارف والمهارات والاتجاهات يستطيع الفرد أن يحسن التعبير عن مشاعره وأفكاره ومهاراته، وأن يطلع على أفكار ومهارات وتجارب غيره وأن يفهمها ويستفيد منها في زيادة معارفه وخبراته ومهاراته، وأن يبني مهاراته الفنية والمهنية على أساس علمي صحيح، وأن يرفع من ثقته بنفسه ومن ثقة الناس فيه. وكلما زاد علم الإنسان وتدريبه كلما زادت قدرته الإنتاجية وقدرته على التفكير المنطقي الموضوعي الواضح وقدرته على التكيف مع ما يستجد من جديد ومخترعات، وزادت ثقته بنفسه وزاد تواضعه وأصبح في غنى عن اتباع أساليب الملق والدجل والنفاق)[29]. والبعد الحس حركي يستهدف عند الطفل في فترة من فترات طفولته الأولى تحقيق بناء جسم الطفل بناء شموليا وتكوين ثقته بنفسه من خلال معرفته بجسمه مع مساعدته على تعرف المحيط الذي يعيش فيه أو يرتديه بأشخاصه وأحداثه وأمكنته وأزمنته، وفهم علاقاته البينية وتفسيرها. في المقابل يساعد الطفل على التمكن من مفهوم الاتجاه والتموضع في المكان وفقه، وينمي فيه التحكم في حركية جسده والأشياء والأفعال التي يقوم بها. كما يساعده على تحليل المواضيع الذاتية والخارجية وتركيبها وتفسيرها من منطلق توظيف الحس والحركة في مقاربتها. وقد أثبت إحدى الدراسات[30] أن الطلبة أميل إلى التعلم الحركي، حيث اتضح (بأن أسلوب التعلم الحركي قد جاء في المرتبة الأولى من حيث التفضيل، فكان 598 طالبا وطالبة من العينة يفضلون هذا الأسلوب في التعلم والدراسة، أي أن 70% من طلبة الجامعة هم متعلمون حركيون، أو أنهم يفضلون التعلم والدراسة من خلال الحركة والاشتراك الجسدي المباشر في المهام التعليمية والدراسية المختلفة، وأن معظم طلبة الجامعة يفضلون التعلم بالنشاطات، والرحلات الميدانية، والتجارب العملية، وغيرها من النشاطات المشابهة ... وقد يعزي تفضيل الطلبة أسلوب التعلم الحركي أولا إلى أنهم قد ملوا أساليب التعلم التقليدية. كما أن هذا الأسلوب في التعلم يتضمن بعدا تشويقيا، فهو يشتمل على النشاط الحركي والاشتراك الجسدي المباشر في المهام التعليمية، واستخدام أكثر من حاسة في الوقت ذاته، الأمر الذي يولد دافعية ذاتية لإنجاز النشاطات المطلوبة بإتقان)[31]. وهذا مع الكبار، فكيف سيكون مع الصغار الذين مازالوا في مرحلة الحس حركي بطبيعة مرحلة الطفولة؟! ومازالوا في حاجة ماسة إلى توظيف حواسهم لاقطات للمعرفة. فهذه الحواس هي التي تعطي معنى ودلالة للتعلمات والتعلم، ذلك (أن عمليات التعلم ذي المعنى تتمتع بأفضلية لأنها تعطي نواتج أكثر ثباتا ويعود سبب هذا إلى:

1 ـ أنها عملية تختزل حجم المعلومات المطلوب تذكرها لأداء مهمة تعليمية ومن ثم يقل

العبء على الذاكرة، فالمتعلم بحاجة لتذكر العلاقة الجوهرية بدلا من تذكر محتوى كامل وسلسلة من المعلومات اللفظية العشوائية.

2 ـ أن التعلم ذي المعنى يلتحم ويرتبط بالمادة المتعلمة التي تم إرساؤها مسبقا بعلاقات شاملة ووثيقة في بينة المتعلم المعرفية.

وباختصار فإن التعلم ذي المعنى يعد أسهل وأكثر اقتصادية وأقل عبئا من التعلم الصمي من حيث الوقت والجهد كما أنه أكثر قابلية للتوظيف والاستخدام في التعلم الجديد وحل المشكلات)[32]. وبذلك يلعب البعد الحس حركي دورا مهما في استكشاف المعارف والقيم والأداءات واستدخالها في الذاكرة وتخزينها، ومنه استدعاؤها وتوظيفها في الحياة ومشاكلها.

4 ـ البعد الاجتماعي:

المدرسة نسق اجتماعي بكل ما يحمل من المعاني الاصطلاحية قبل أن تكون مجتمعا مصغرا كما يقول المربون والاجتماعيون على حد سواء. وهي تتضمن ما في المجتمع من ثقافة وعلاقات وتفاعلات ... يتأثر بها الطفل ويؤثر فيها بحمولته الاجتماعية الخاصة به، التي جاء يحملها من أسرته وعائلته ومحيطه وأقرانه وتجاربه وخبرته وتعلماته ومعرفته. فهو يمتاح منها القيم والسلوك والمعارف الاجتماعية والثقافية التي تحكم مجتمعه الكبير قبل مجتمعه المدرسي. ولذلك فإن للمؤسسة التعليمية مضمون اجتماعي تشتغل به على شخصية الطفل لتنميها وتمكنها من الاندماج والتكيف الاجتماعي بل من التفاعل الاجتماعي. وبذلك فـ (المؤسسة التربوية بجانب متدخلين آخرين تكون طبع المتعلم؛ ليتجسد في كيانه الفردي وفي سلوكاته، قصد الاندماج في المجتمع، وفي زمرة اجتماعية معينة. يكتسب تصوراتها الجمعية بانغماسه وغرقه في نسقيتها، فتنشأ العلاقات الاجتماعية بينه وبين مكونات النسق الأخرى: الإدارة وهيئة التدريس والزملاء، والنظام المدرسي، ومن ثم كان ضروريا وجود مضمون اجتماعي للمؤسسة التربوية، لتؤطر به تلك العلاقات البينية، وتمتاحه من المنظومة الاجتماعية العامة للمجتمع، ومن المنظومة الخاصة بها، من تراث وتاريخ وأعراف وتقاليد من التاريخ التربوي، خاصة منه آداب المتعلم في الفكر الإسلامي، التي تنظم العلاقة الاجتماعية والتربوية بين الأستاذ والمتعلم، ومن سلوكيات مكونات المؤسسة.

فالمضمون الاجتماعي، هو الذي يعطي للعلاقات الاجتماعية قيمتها، من حيث الإيجاب والقبول أو السلب والرفض. فالعلاقات التي تقوم على معايير اجتماعية موجبة تكون مقبولة اجتماعيا، والتي لا تكون كذلك ترفض؛ فمثلا: العلاقة المبنية على الهدية غير العلاقة المبنية

على الرشوة، أو العلاقة المبنية على الحرية غير العلاقة المبنية على التسلط والإجبارية، والعلاقات المؤسسة على الاحترام والتقدير غير التي تؤسس على الاحتقار. كما يفصح عن نفسه في أعراف وتقاليد وطقوس وأمثال وحكم، وفي رمزية الانضباط والنظام والمسؤولية، من خلال تحمل نتائج القوانين والأوامر وتبعيات القرارات ونتائج العلاقات التي تقوم بين مختلف الأطراف، والشعور بالمشترك وبالمتباين وبالتمايز الوظيفي، وبتقسيم العمل وفق المضمون الاجتماعي للمجتمع. فمثلا المجتمع الذي تسود علاقاته الاجتماعية الفوضى أو التسلط أو اللامبالاة، تكون العلاقات الاجتماعية لمؤسسته التربوية حسب سمة علاقات المجتمع تلك، إما فوضوية أو تسلطية أو لا مبالية. وقس على هذا.

والمضمون الاجتماعي للمؤسسة التربوية يعمل على موافقة العلاقات الاجتماعية القائمة بالمؤسسات للمعتقدات السائدة وانسجامها مع العادات الشائعة في المضمون الاجتماعي العام، وهو يلزم الفرد على الاستجابة للصورة التي كونها المجتمع عنه. ولا يهمه انطباق الصورة مع جوهرها. كالأحكام الاعتباطية التي نطلقها على بعض المتعلمين، من تكاسل وتقاعس وفوضوية دون ضبطها بوقائعها العلمية ومؤشراتها الدالة. ويتكون هذا المضمون في جوهره من التصورات الجمعية المؤدية إلى تصورات معينة للروابط الاجتماعية، تنطبع في البنية النفسية للمؤسسة تجري فيها مجرى الآلية والميكانيكية في التعامل بها. فتصبح مشخصة واقعيا ومنمطة يشترك فيها الجميع، ممتثلين لقواعدها ومحدداتها ومعاييرها، شاعرين بتضامنهم وتماسكهم الاجتماعي وانتمائهم لمؤسستهم التربوية، لأن النمطية في معظمها آلية إلزامية خفية، وهي من وسائل الضبط الاجتماعي الذي تأخذ به المؤسسة التربوية لتحديد السلوك السوي والمنحرف، ولتحقيق النظام الاجتماعي فيها إزاء تحقيق الفعل البيداغوجي. ففي المضمون الاجتماعي للمؤسسة؛ تعتبر العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصرا أساسيا في خلق الجو الاجتماعي الصالح في المدرسة، فليس الحكم الذاتي وحده أو ملاءمة الجدول المدرسي لمختلف المواد كفيلا ببث روح الجماعة الصالحة في المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه المدرسة بشعور الرضا الشخصي، والعلاقة الوظيفية الطيبة بين بعضهم ... كما تعد المدرسة بحق الوكالة الاجتماعية الثانية، بعد الأسرة، للقيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال، والأجيال الشابة. حيث تقوم المدرسة بإعداد الأجيال الجديدة روحيا ومعرفيا وسلوكيا وبدنيا وأخلاقيا ومهنياً، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة ... وهي بذلك ليست أداة ووسيلة من أجل الحياة بل هي الحياة عينها. وعليه، المدرسة مضمون اجتماعي يحمل أبعادا اجتماعية عديدة ليس هذا مقالها. ونؤكد بأن المناخ الاجتماعي السائد في المؤسسة التعليمية متغير حاسم في أداء وتحصيل المتعلمين)[33].

وبهذا المضمون الاجتماعي تشكل المؤسسة الطفل نحو ما تسميه المواطن الصالح وفق الوصفة التي حددتها السياسة التعليمية والسياسة العامة للدولة. وعليه نجد المضمون الاجتماعي هو المحدد الاجتماعي لعلاقات الطفل مع ذاته ومع الآخرين ضمن أطر معرفية عملت عليها في وعيه أو لاوعيه. ويشكل له المرجعية في الاستجابات والتدخلات الاجتماعية التي تنشأ في مجتمع الطفل الأسري أو المدرسي أو المجتمعي في الحي أو الشارع أو أي فضاء يوجد فيه. لذا (تأتى المدرسة في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في تنشئة الطفل، خاصة بعد أن عمم التعليم وأصبح إجباريا في سنواته الأولى في أغلب الدول، وتحملت المدرسة تعليم الصغار بالتعاون مع الأسرة من أجل توسيع مدارك الطفل وجعله يحب المعرفة والتعليم، مما أدى إلى بروز المدرسة كمؤسسة اجتماعية مهمة، لها أثرها الفعال في مختلف جوانب الطفل النفسية، الاجتماعية، والأخلاقية، والسلوكية، خاصة وان الطفل في السنوات الأولى من عمره يكون مطبوعا على التقليد والتطبع بالقيم التي تسود مجتمعه الذي يعيشه في المدرسة، لذا فان المدرسة تعد عاملا عظيم الأثر في تكوين شخصية الفرد التكوين العلمي والتربوي السليم، وفى تقرير اتجاهاته في حياته المقبلة وعلاقته في المجتمع. ومن هنا فان المدرسة ليست محضنا لبث العلم المادي فحسب، بل هي نسيج معقد من العلاقات خاصة للطفل الصغير، ففيها تتوسع الدائرة الاجتماعية للطفل بأطفال جدد وجماعات جديدة، فيتعلم الطفل من جوها المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل نظم، كما يتعلم أدوارا اجتماعية جديدة، فهو يتعلم الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجته وحاجات الغير، ويتعلم التعاون، ويتعلم الانضباط السلوكي. فالطفل يتعلم كل ذلك من خلال ما يتلقاه من علوم معرفية وما يكتسبه من مخالطة رفاقه في المدرسة، فالمدرسة بالجملة لها أثرها الفعال في سلوك الأطفال وتوجيهاتهم في المستقبل..كما أننا ومن خلال المدرسة نستطيع أن نكتشف عوارض الانحراف مبكرا لدى الأطفال، مما يهيئ الفرصة المبكرة لعلاجها قبل استفحالها، مثل الاعتداء على الزملاء، أو السرقة من حاجياتهم، أو محاولة الهرب من المدرسة، أو إتلاف أثاث المدرسة، مما يعطى مؤشرا أوليا لوجود خلل في سلوكيات الأطفال)[34]. والمدرسة من خلال هذا الدور الاجتماعي معنية بإيجاد التفاعل الاجتماعي السليم لأنه (أوضحت نتائج العديد من الدراسات منذ زمن مبكر، أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة، تعزز الفكرة السليمة عن الذات، وأن تقدير الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال، كما أنه يزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية بدوره)[35].

والمدرسة بمضمونها الاجتماعي هذا، تقوم بإعادة الإنتاج الاجتماعي مقابل إنتاج التغيير والتطور الاجتماعيين كذلك. فلها وظيفة الضبط الاجتماعي (ذلك أن المدرسة تسهم، عبر

عملية التنشئة التي تقوم بها بجانب الأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية الموازية: المسجد، الشارع، الإعلام ... إلخ. في تثبيت الإطار القيمي القائم، والعمل على تشريبه للأجيال الناشئة حفاظا على توازن المجتمع واستقراره، وهكذا يصبح الأفراد عبر التربية، في شكلها المؤسسي المقصود، أو في شكلها اللامؤسسي واللامقصود، مندمجين في المجتمع، مستبطنين لقيمه ورموزه، يقومون بطريقة تلقائية ولاشعورية بنوع من المراقبة الذاتية لتصرفاتهم وأفعالهم ... وتعد وظيفة الضبط الاجتماعي التي تقوم بها التربية، في نفس الوقت، مقياسا لاختبار نجاعة وفعالية النظام التربوي. ذلك أن هذا النظام كلما حقق انسجاما وتكاملا بين قيمه وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه، كلما دل ذلك على مصداقيته وجدواه. وكلما كان المضمون الثقافي القيمي لهذا النظام متناقض مع ما تروجه مؤسسات المجتمع الأخرى، بحيث يسود التفكك بدل التكامل، كلما كان ذلك عربونا على إفلاسه وتهافته)[36]. وبذلك تكون المدرسة بمضمونها الاجتماعي أداة علمية وتكوينية وتنموية غير بريئة ولا ساذجة سطحية تطلب تعليم النشء العلم فقط! فسوسيولوجيا التربية تفيد عمقا عمليا تيا للمدرسة يتعدى حدود الأهداف والوظائف المعلن عنها تشريعيا وقانونيا إلى وظائف غير معلن عنها تشتغل على نفسية الطفل وعلى لاشعوريته لتنتج منه إنسانا له خطوط حمر ذاتية كابحة في كثير من الأحيان تفكيره وإبداعيته وابتكاريته بل وحريته؟! والقيم هي لب وجوهر هذا المضمون الاجتماعي التي تشكل الطفل، من حيث (أن القيم المرتبطة بذات الفرد هي التي تشكل نظرته للحياة وطريقته في التفكير والتعامل مع الآخرين في المجتمع، الأمر الذي يشير إلى تأثير ما بين القيم ونوعية الدراسة أو المجال الذي ترتبط به، بالنسبة لهؤلاء الأفراد وممارساتهم لأدوارهم من خلالها)[37].

الاشتغال المدرسي:

تشتغل المدرسة على هذه الأبعاد الأربع من شخصية الطفل لتنميها في تناسق وتكامل وانسجام، لتخلق من الطفل إنسانا سويا تتكامل لديه المعرفة والمهارة والقيم والسلوك من أجل الفعل المبني على المعرفة والوعي والثقافة والمبدأ والموقف والوجود (بما هو مشروع إرادي قائم على الفكر والفعل الاجتماعيين)[38]، والمبني كذلك على الإبداع والابتكار والتجديد والتجدد. تشتغل المدرسة على تنمية الطفولة من خلال الإمساك المعرفي والمنهجي والأدائي بماهية الطفولة ومتطلبات مراحلها المختلفة. وبذلك تنمي في الطفل شخصيته التي تساهم في موضعته في الزمان والمكان والمهام المناسبة لكفاياته وقدراته ومهاراته ومعارفه وقيمه ومواقفه وثقافته الاجتماعية التي تشكلها المؤسسة التعليمية، هذه الثقافة التي تكون ثقافة

خمول أو ثقافة فعل بمعنى (ثقافة الوضع ، وثقافة الموقف. ثقافة الوضع قانعة بحالها، راضية برصيدها التاريخي الموروث ... والمعرفة عندها، أو قل العلم الأسمى، لا يتجاوز حدود تأمل هذا الرصيد وأقوال الأولين، والأمل عود على بدء ... ومن ثم عزوف عن الإبداع والتجديد... والزمان امتداد متجانس، فارغ من الأحداث، إلا الحدث الأول والأهم فهو بداية التاريخ وغايته. وثقافة الموقف إرادة واختيار، والإرادة فعل، والاختيار وعي عقلاني وعزم على التغيير والتجديد، وفهم لمجريات الأحداث والظواهر، وتراكم متجدد متطور لرصيد المعلومات والمعارف، ومن ثم تطور وارتقاء مطرد للهوية الثقافية التي هي عين الفعل الاجتماعي النشط في الزمان، وليس السكون والبحث عن هوية مجهولة في غيابات التاريخ. ثقافة الوضع تقف على قارعة طريق الحياة، تتأملها تجليات لإرادة من خارجها، وثقافة الموقف تخوض غمار لجج نهر الحياة الصاخب الدافق، تتجدد وتتغير، وتبني وتتحدى وتستجيب، تأسيسا على الفهم والوعي والعقل الحر الناقد الفعال، إنها إبداع الحياة وصناعة التاريخ)[39]. تلك ثقافة الموقف التي تتغياها المدرسة من تنميتها للطفولة. فالأبعاد الأربع تتفاعل فيما بينها لكي تنسج لنا تنمية للراهن والمستقبل عبر أطفالنا الامتداد الوجودي لنا.

والاشتغال المدرسي تعليما وتعلما على هذه الأبعاد لا يتم في سيرورات تعليمية تعلمية منفصلة ومعزولة بعضها عن بعض ومتخصصة كل واحدة منها ببعد معين في استقلالية تامة، وإنما تتم باندماجية آنية واشتغالية شاملة، وسيرورة مستمرة متكاملة في أزمنتها وأمكنتها وأحداثها وآثارها، لا يميز فيها الاشتغال بعدا عن بعد نتيجة التحام الأبعاد الأربع لشخصية الطفل واندماجها، لأن (التعلم نشاط يتم داخل ذهن الفرد يحصل بموجبه تغير يتميز بقدر ما من الثبات ويساهم في تحقيق المزيد من توافق الكائن مع محيطه)[40] وأن (اكتساب المعارف في علاقته بالتمدرس سيرورة لتعلم نظريات علمية حول الذات والعالم وبالضبط عملية لتحويل نظريات الطفل الساذجة إلى نظريات علمية)[41]. ومن ثمة فالفصل بين الأبعاد هو فصل منهجي فقط لا واقعي معيش ممارس داخل الحجرة الدراسية. كما لا يتم بطريقة واحدة وعلى نفس الشاكلة والإيقاع والوتيرة، وإنما التنوع هو الطابع السائد في الاشتغال الذي ماهيته وكنهه العقلية لا تظهر للعيان ولا تلمس إلا من خلال السلوك الفردي أو الجماعي للأطفال. ذلك أنه (في التفاعل اليومي بين البشر لا تظهر العمليات المعرفية التي يقومون بها، وإنما تظهر نتائجها في سلوكهم، ويظل النشاط العقلي خافيا عن العين سواء عين من صدر عنه النشاط أو من وجه إليه)[42] ومن ثمة (فالمعرفة هي تمثل ذهني ذات طبيعة رمزية أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة بل الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحسي الحركي)[43]. وهو ما يتطلب التفكير في كيفية إنتاج هذا

السلوك الخارجي، بمعنى التفكير في التفكير أو ما يسمى الميتامعرفة، ما يسمح بالإمساك بكيفية الاشتغال من خلال الإعلان عن العلميات المعرفية والفكرية والمنهجية التي سلكها الطفل في الاشتغال على اشتغال المدرسة عليه. حيث (ما يحدث في الامتحانات والمقالات التي يكتبها التلاميذ، فنحن نرى المنتج النهائي ولا ترى كيف توصل إليه التلميذ، وبالنسبة للمعلمين الذين يهتمون بالنشاط المعرفي، وبالتالي يهتمون بمعالجة التلميذ للبيانات والمعلومات يكون من المفيد أن يتحول النشاط العقلي من نشاط خفي ضمني إلى نشاط واضح وصريح ومباشر، حيث تستطيع أن ترى كيف فكر التلاميذ أثناء معالجتهم للمعلومات أو العمل في حل المشكلات. ولكي نساعد التلاميذ أن يتعلموا كيف يدركون ويتحكمون في نشاطهم العقلي، فنحن نحتاج إلى أداة تقوم بتمثيل هذه الأنشطة العقلية المختلفة والتعبير عنها)[44]. مما أسس للسيكولوجيا المعرفية بما هي تفاعل بين بنية الذات وبنية الواقع، ذلك أن السيكولوجيا المعرفية هي (تفاعلية بالأساس لأنها تجمع بين بنية للذات وبنية للواقع في عملية معالجة المعلومات يحول بموجبها الإنسان المعطيات الخارجية إلى رموز وإلى تمثلات ذهنية بحيث أن الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط والمحيط يتغير بالمعرفة. فالطريقة التي ندرك ونفهم بها العالم الخارجي / البيئة تتحدد بالمعارف التي نتوفر عليها وهذه المعارف بدورها تتحدد بالمحيط الواقعي. ويعبر جوناك عن هذا التفاعل بقوله: إن المحيط وخصوصياته الفيزيائية والاجتماعية ليس له معنى خارج النشاط الذي يمارسه الفرد في هذه المحيط. فليس هناك معارف بدون سياق واقعي تنتج وتستعمل فيه وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى)[45].

والاشتغال المدرسي هو الذي ينقل المعرفة الساذجة عند الطفل التي اكتسبها مسبقا إلى معرفة علمية مؤسساتية تفسر له الظواهر الإنسانية والكونية والأحداث وغيرها وتساهم في بلورة سلوكه وأدائه المتنوع كما سلف. (فالطفل يأتي إلى المدرسة بمجموعة من التمثلات في إطار نظري لكنها بعيدة ومختلفة عن المعارف المدرسية. ويسمي فجوتسكي معارف الطفل بالمعارف الماقبل علمية، لكننا نفضل تسميتها باتفاق مع كثير من الباحثين بالساذجة على أساس أن اكتسابها يكون تلقائيا ويعتمد على الإدراك السطحي والمبسط مع الاعتقاد الراسخ بأنها الحقيقة. أما المعارف التي تتبناها المدرسة فهي علمية لأنها ممنهجة وموضوعية يمكن البرهنة على صحتها، كما أنها أقرب إلى الحقيقة على مستوى التفسير والتنبؤ)[46]. وبالتالي؛ فالطفل يتمكن من المعرفة الترميز والصورنة للعالم الذاتي للطفل والعالم الخارجي للطفل بكل تجليات العالمين معا. ما يساهم في تنمية شخصيته. هذه التي يعتمد عليها في الاندماج الاجتماعي المجتمعي صغيرا وكبيرا، وتمكنه من الوجود بكل أبعاده البيولوجية والفسيولوجية، بل تمكنه من هويته التي تميزه عن باقي الهويات.

المراجع

(كما وردت في الورقة)

1 ـ المراجع الورقية:

ـ القرآن الكريم.

- محمد علي أحمد الشهري، التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، بحث ماجستير منشور PDF، جامعة أم القرى، السعودية، 1429/1430.

- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1987، ط.: 29.

- كونستانيس فوستر، تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة خليل كامل ابراهيم ود. عبد العزيز القوصي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1994، ط4.

- د. علي وطفة، التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الطفل، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2001، المجلد 2، العدد8.

- وضع الأطفال في العالم 2001 : الطفولة المبكرة، تقرير اليونسيف، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2001، المجلد2، العدد7.

- تيان ينغ كوي، طريق الصين: النظرة العلمية إلى التنمية، معارف، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان، 2011، الكتاب الأول.

- اتفاقية حقوق الطفل، الأمم المتحدة، 1990.

- د. علي وطفة، التربية والقوى الخفية عند الطفل، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2000، العدد3.

- كمال زاخر لطيف، المعرفة بين التكوين والتكويم، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2002، المجلد3، العدد11.

- د. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ط.: 1.

- جورج شهلا وعبد السميع حربلي والماس شهلا حنانيا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار غندور للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1972، ط.: 3.

- د. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982، ط.: 5.

- محمد مرسي محمد مرسي، صعوبات التعلم عند الأطفال، مجلة الطفولة العربية،

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت،ديسمبر 2001، المجلد3، العدد9.

- د. مصطفى أبو سعد، الذكاء الوجداني: موعد مع القمة، مركز النخبة، دبي، 2005، عرض مستخرج على ورقPowerpoint.

- د. محمد بآمحمد، علم التعلم، التنشئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، أبريل 2008، المجلد 2، العدد5.

- د. محمد مكسي، بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، لمغرب، طبعة 2004.

- مبارك ربيع، عواطف الطفل: دراسة في الطفولة والتنشئة الاجتماعية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1991،ط.: 2.

- د. محمد قاسم عبد الله، العلاقات بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت،يونيو 2002، المجلد3، العدد11.

- د. احمد شبشوب، مدخل إلى الديداكتيك: الديداكتيك العامة، دفاتر في التربية 4، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، يونيو 1997.

- د. عمر التومي الشيباني، دور التربية في بناء الفرد والمجتمع، كتاب الشعب8، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1983.

- انظر الدراسة كاملة الموسومة ب: أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، إنجاز: د. شفيق فلاح علاونة ود. منذر يوسف بلعاوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، يونيو 2011، المجلد 11، العدد2.

- د. إلهام علي الشلبي، أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الإنجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، يونيو 2011، المجلد 11، العدد2.

- عبد العزيز قريش، مضامين المؤسسة التربوي، التنشئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ماي 2007، المجلد 1، العدد3.

- د. مصطفى محسن، الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي: التنشئة الاجتماعية والهوية قراءة تحليلية ونقدية، ملحق العدد 17 من مجلة التربية والتعليم، العدد 8، الطبعة الثانية.

- د. غانم عبد الله الشاهين، مدى تأثير القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية على اتجاهات الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم نحو مهنة التدريس في دولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، يونيو 2011، المجلد 11، العدد2.

- شوقي جلال، في مقدمة كتاب: لماذا العلم؟ عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير 1010، العدد 372.

- د. عبد الله هلو، الاستراتيجيات التعلمية، التنشئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، أكتوبر 2007، المجلد 2، العدد4.

- د. الغالي أحرشاو ود. أحمد الزاهر، التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، ديسمبر 2000، المجلد 1، العدد1.

- الباب السادس من كتاب « تنمية العقل»، تحرير آرثر كوستا، ترجمه د. صفاء يوسف الأعسر تحت عنوان: تعليم من أجل التفكير، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998.

2. المراجع الرقمية:

- الموسوعة الحرة: ويكيبيديا.

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1_%D8%B9%D8%A7%D8%B7%D9%81%D9%8A

- د. مازن عبد الهادي أحمد الشمري، القدرات الحس حركية،

http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/action_lect.aspx?fid=14&depid=1&lcid=3824

- د. صلاح عبد السميع عبد الرازق، البناء النفسي والوجداني للطفل: البعد الغائب في مناهج التعليم بالعالم العربي، http://www.saaid.net/tarbiah/180.htm

الهوامش

1 - محمد علي أحمد الشهري، التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، بحث ماجستير منشور PDF، جامعة أم القرى، السعودية، 1429/1430، ص.ص.: 17 ـ 18.

2 - انظر في هذه الدخلة المعجمية المعاجم العربية، وعلى سبيل المثال: المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1987، ط.: 29، ص.ص.: 467 ـ 468.

3 - كونستانيس فوستر، تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة خليل كامل ابراهيم ود. عبد العزيز القوصي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1994، ط4، ص.:22 بتصرف.

4 - د. علي وطفة، التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الطفل، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2001، المجلد 2، العدد8، ص.: 100.

نفسه، ص.: 91.

5 - المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص.ص.: 467 ـ 468.

6 - وضع الأطفال في العالم 2001 : الطفولة المبكرة، تقرير اليونسيف، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2001، المجلد2، العدد7، ص.: 105.

7 - تيان ينغ كوي، طريق الصين: النظرة العلمية إلى التنمية، معارف، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان، 2011، الكتاب الأول، ص.: 74.

8 - اتفاقية حقوق الطفل، الأمم المتحدة، 1990، الجزء الأول، المادة:1.

9 - سورة النور، الآية 57.

10 - سورة النساء، الآية 6.

11 - د. علي وطفة، التربية والقوى الخفية عند الطفل، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2000، العدد3، ص.: 88.

12 - نفسه، ص.: 91.

13 - كمال زاخر لطيف، المعرفة بين التكوين والتكويم، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، يونيو 2002، المجلد3، العدد11، ص.: 79.

14 - د. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ط.: 1، ص.: 14.

15 - نفسه، ص.: 79.

16 - كمال زاخر لطيف، المعرفة بين التكوين والتكويم، مرجع سابق، ص.: 79.

17 - جورج شهلا وعبد السميع حربلي والماس شهلا حنانيا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار غندور للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1972، ط.: 3، ص.ص.: 156 ـ 157.

18 - د. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، مرجع سابق، ص.: 14.

19 - د. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982، ط.: 5، ص.: 183.

20 - محمد مرسي محمد مرسي، صعوبات التعلم عند الأطفال، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت،ديسمبر 2001، المجلد3، العدد9، ص.: 49.

21 - الموسوعة الحرة: ويكيبيديا.

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1_%D8%B9%D8%A7%D8%B7%D9%81%D9%8A

22 - د. مصطفى أبو سعد، الذكاء الوجداني: موعد مع القمة، مركز النخبة، دبي، 2005، عرض Powerpoint.

23 - د. محمد بآمحمد، علم التعلم، التنشئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، أبريل 2008، المجلد 2، العدد5، ص.ص.: 110 . 111.

24 - د. محمد مكسي، بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، لمغرب، طبعة 2004، ص.: 45.

25 - مبارك ربيع، عواطف الطفل: دراسة في الطفولة والتنشئة الاجتماعية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1991، ط.: 2، ص.: 138.

26 - د. محمد قاسم عبد الله، العلاقات بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت،يونيو 2002، المجلد3، العدد11، ص.: 16.

27 - د. احمد شبشوب، مدخل إلى الديداكتيك: الديداكتيك العامة، دفاتر في التربية 4، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، يونيو 1997، ص.: 38.

28 - د. مازن عبد الهادي أحمد الشمري، القدرات الحس حركية، http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/action_lect.aspx?fid=14&depid=1&lcid=3824

29 - د. عمر التومي الشيباني، دور التربية في بناء الفرد والمجتمع، كتاب الشعب8، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1983، ص.: 106.

30 - انظر الدراسة كاملة الموسومة ب: أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، إنجاز: د. شفيق فلاح علاونة ود. منذر يوسف بلعاوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، يونيو 2011، المجلد 11، العدد2، ص.ص.: 68 ـ 85.

31 - نفسه، ص.ص.: 77 ـ 78.

32 - د. إلهام علي الشلبي، أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الإنجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، يونيو 2011، المجلد 11، العدد2، ص.: 121.

33 - عبد العزيز قريش، مضامين المؤسسة التربوي، التنشئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ماي 2007، المجلد 1، العدد3، ص.ص.: 40 ـ 48.

34 - د. صلاح عبد السميع عبد الرازق، البناء النفسي والوجداني للطفل: البعد الغائب في مناهج التعليم بالعالم العربي، http://www.saaid.net/tarbiah/180.htm

35 - د. محمد قاسم عبد الله، العلاقات بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مرجع سابق، ص.: 13.

36 - د. مصطفى محسن، الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي: التنشئة الاجتماعية والهوية قراءة تحليلية ونقدية، ملحق العدد 17 من مجلة التربية والتعليم، العدد 8، الطبعة الثانية، ص.ص.: 15 ـ 16.

37 - د. غانم عبد الله الشاهين، مدى تأثير القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية على اتجاهات الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم نحو مهنة التدريس في دولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، يونيو 2011، المجلد 11، العدد2، ص.: 154.

38 - شوقي جلال، في مقدمة كتاب: لماذا العلم؟ عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير 1010، العدد 372، ص.: 8.

39 - نفسه، ص.: 8.

40 - د. عبد الله هلو، الاستراتيجيات التعلمية، التنشئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، أكتوبر 2007، المجلد 2، العدد4، ص.ص.: 27ـ 49.

41 - د. الغالي أحرشاو ود. أحمد الزاهر، التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية،، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، ديسمبر 2000، المجلد 1، العدد1، ص.: 40.

42 - الباب السادس من كتاب « تنمية العقل»، تحرير آرثر كوستا، ترجمه د. صفاء يوسف الأعسر تحت عنوان: تعليم من أجل التفكير، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998، ص.: 105.

43 - د. الغالي أحرشاو ود. أحمد الزاهر، مرجع سابق، ص.: 21.

44 - الباب السادس من كتاب « تنمية العقل»، تحرير آرثر كوستا، ترجمه د. صفاء يوسف الأعسر تحت عنوان: تعليم من أجل التفكير، مرجع سابق، ص.: 105.

45 - د. الغالي أحرشاو ود. أحمد الزاهر، التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، مرجع سابق، ص.: 21.

46 - نفسه، ص.: 40.

إصدار جديد