# دور النَّظام المعرفي الإسلامي
# في توجيه النظام التعليمي

**أحمد محمد الحسن العوض شنان***

## ملخص البحث

من المعلوم أن النظام التعليمي يؤسس للنمو المتوازن والمتكامل لشخصية الفرد معرفياً ووجدانياً وسلوكياً ليغدو فرداً سليماً، وإنساناً صالحاً لنفسه ولمجتمعه، وبهذه الصفة يصبح النظام التعليمي من أهم المقومات الكبرى في حياة الأمم. تهدف هذه الدراسة النظرية إلى التعرف على الدور الذي يلعبه النظام المعرفي الإسلامي في بلورة فلسفة واضحة المعالم للنظام التعليمي، ومن ثم الرؤية التي ينطلق منها في صياغة مناهج التعليم والأهداف التربوية والتطبيقات االعملية والمهنية الموجهة نحو إصلاح الإنسان وتزكية المجتمع. إنّ توضيح دور النظام المعرفي الاسلامي في توجيه النظام التعليمي يفيد القائمين على أمر التعليم وسياساته في اتخاذ خطوات عملية نحو اصلاح التعليم وفق رؤية تأصيلية واضحة. أشارت الدراسة إلى أنّ هناك مفارقات بينة في نظرية المعرفة بين النظام المعرفي الاسلامي والنظام المعرفي الغربي، خاصة في مصادر العلم وفي أصل الإنسان وفهم سلوكه وفي توظيف المعرفة وفي المقاصد العامة للعلم، كما بينت مدي تأثير ذلك علي النظام التعليمي من حيث الأهداف التربوية وصياغة المناهج واتخاذ منهجية للبحث العلمي التربوي. كما أوضحت الدراسة دور الاختصاصي التربوي المسلم المعتصم بنظامه المعرفي في مواجهة تحديات العصر وفكر العولمة. خلصت الدراسة إلى أنَّ النظام التعليمي المطلوب في بلادنا العربية والإسلامية هو الذي يبني في الفرد شخصية متكاملة ومتوازنة معتده بإطارها القيمي والأخلاقي والروحي في مواجهة العولمة وآثارها الاجتماعية والثقافية والنفسية، شخصية متطلعة وواثقة من الإسهام العلمي والفكري في التراث الإنساني.

*أستاذ باحث ، جامعتي الجزيرة بالسودان وأم القري بالمملكة العربية السعودية.

**مقدمة:**

خضعت معظم البلدان العربية للاستعمار فترة طويلة من الزمن، اتخذ فيها من السياسات ما يحقق أهدافه ويدعم استمراره فيها، ومن أهم تلك السياسات، تدريب مجموعات معينة من أهل البلاد الوطنيين من أجل مساعدته في الإدارة الاستعمارية في المستويات الدنيا وتوفير العاملين والمساعدين لإنجاز أعماله الإقتصادية والاستعمارية (قنوص، 1991؛ مندور؛ بشير). ولذلك سعى الاستعمار إلى إقامة نظم تعليمية تحقق تلك الأهداف الاستعمارية( الراوي،1979). وما زال تأثر النظم التعليمية العربية بالنظم الغربية حتى بعد سنوات طويلة من خروج المستعمر قائماً؛ فأصبحت المرجعية الأساسية لنظم التعليم هي المرجعية الغربية الحديثة باعتباره النموذج الملهم للتعليم في الوطن العربي(قمبر والبيلاوي والصاوي،1997). ولذلك تأثرت التربية في الوطن العربي بذلك النموذج في كثير من خصائصها وسياساتها وممارساتها وفلسفتها، ولعل أبرز وجه لهذا التأثر هو سيادة فكر التربية المثالية المتأصل في الفلسفة الغربية. هذا التأثر أنتج التشابه الواضح بين أهداف التربية المثالية وأهداف التربية في الوطن العربي، فتنمية الجوانب العقلية والمعرفية النظرية، دون الجوانب الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية، يكاد يكون الهدف الأول للتعليم العربي بشكل عام (سورطي، 1995).

وجَّه نفر من الباحثين والمهتمين بأمر التعليم في الوطن العربي انتقادات حادة للأداء العربي في المجال التعليمي والتربوي في ضوء نظم التعليم ومرجيعته في البلاد المتقدمة، وهذا الاتجاه يمثل خطأ كبيراً لأنّ التعليم الغربي المتقدم ذاته غارق في مشكلات أساسية لم يتم حلها أو الانتباه إليها (السعيد،2012).

لعله من المعلوم أن التعليم الحديث ارتبط ارتباطاً قوياً بإنتاج المجتمع القومي الرأسمالي والاستهلاكي الحديث بكل ما يشتمل عليه من تعصب فكري واستعلاء ثقافي. فالارتباط بين السجل التعليمي وحسن الخلق أو الحب الحقيقي للمجتمع وتقديره أو الشعور بالمسؤوليات الأخلاقية عموماً ضعيف، بل لم يساعد التعليم في شيء على تحسين البيئة الدولية ووضع حد للحروب المدمرة والظلم الاجتماعي وثقافة الكراهية والعنف، إذ لم يتمكن التعليم من توفير قاعدة مرضية للتطور الأخلاقي (سورطي، 2000). فهذه الحقيقة أظهرت بجلاء أنّ التعليم المعاصر يعاني من ضعف الصلة بالتربية الأخلاقية والإنسانية. ولذلك نادى المفكرون والمربون الحادبون على الأصالة الفكرية بالإقلاع عن النموذج المرجعي للتعليم والذي يتمثل في التعليم الغربي الحديث (اليماني، 2013؛ سورطي، 2000؛ بدري،1992؛الصافي، 1989؛). في هذا السياق تأتي هذه الورقة النظرية استجابة لدعوة التأصيل في حياة المجتمع المسلم سيما أنّ التعليم أهم ركائزه ومقوماته إذ لم يسجل التاريخ أنّ أمة واحدة استطاعت أن تحقق تقدمها العلمي قبل أن تحقق تقدمها المعرفي المنبثق عن أصولها الحضارية والثقافية والعقدية.

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لأنه معنى بوصف الظاهرة تمهيداً لفهمها وتفسيرها (عودة والملكاوي،1992) وذلك من خلال مسح الأدبيات والمعرفة النظرية المتعلقة بقضية البحث( دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي)ومناقشتها وتحليها والخروج منها باستنتاجات حول القضية المطروحة.

وبصور تفصيلية **تهدف** هذه الورقة إلى معرفة دور النظام المعرفي للأمة في توجيه نظامها التعليمي، ومدى انعكاس ذلك على منهجيه العلوم التربوية وموضوعاتها وبنائها المعرفي الذي يكسبها ملامحها الخاصة، بمنحها القوة والثقة في مواجهة تحديات العصر.

كما تكتسب هذه الدراسة **أهميتها** من الآتي:

- إنّ معرفة المؤثرات المختلفة على أي نظام تعليمي يعتبر خطوة أساسية نحو السعي لتطويره.
- إنّ التعرف على دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه التعليم يسهم في تدعيم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية الحاضرة والتخلص من الآثار السلبية.
- يعاني النظام التعليمي في الوطن العربي من أزمات متعددة، للتغلب عليها لابد من معرفة روافد التربية الإسلامية ومصادرها.
- إنّ توضيح دور النظام المعرفي الاسلامي في توجيه النظام التعليمي يفيد القائمين على أمر التعليم وسياساته في اتخاذ خطوات عملية نحو اصلاح التعليم وفق رؤية تأصيلية واضحة.
- يرجي أن تستثير الدراسة الحالية همم الباحثين في مجال البحث العلمي التربوي والاجتهاد في تأصيله وفق حيثيات النظام المعرفي الاسلامي.

فمن المعلوم أنّ النظام التعليمي يؤسس للنمو المتوازن والمتكامل لشخصية الفرد معرفياً ووجدانياً وسلوكياً ليغدو فرداً سليماً، وإنساناً صالحاً لنفسه ولمجتمعه، وبهذه الصفة يصبح النظام التعليمي من أهم المقومات الكبرى في حياة الأمم، لأن فكر الإنسان ووعيه الثقافي والسياسي ودوره الاجتماعي يتشكل وينضج عبر صياغة نفسية تربوية، وعلى هذا فإنّ النظام التعليمي التربوي يضحى جزءاً أصيلاً من النظام المعرفي الذي يمثل العمود الفقري في حياة الأمة والذي تتفرع منه أيضاً سائر المنظومات الأخرى، السياسية والاقتصادية والاجتماعية (شوقار، 2004)، بل إنّ النظام التعليمي يعتبر أهم دعامات هذا النظام المعرفي نسبة لأنه أحد الروافد المسئولة عن رفد الأمة بالموارد البشرية بعد صياغتها على أنماط سلوكية وأطر قيمية واتجاهات نفسية نابعة من وجدان نظامها المعرفي، ولذلك فإنّ الصلة العضوية بين النظام التعليمي وتطبيقاته التربوية وممارساته المهنية تبدو جلية وواضحة بالنظام المعرفي الكلي الذي يوجه حركة المجتمع في كافة مجالاته.

النظام المعرفي بوصفه حقيقة وجوهراً موجودٌ سواءً أتم تعريفه أم ظل كامناً متسرباً في مختلف مستويات التفكير الإنساني ومجالاته. ولعله من المعلوم أيضاً أنّ مفهوم "نظام" يعني مجموعة من العناصر المتكاملة التي تُوظف لتحقيق أهداف محددة لها، فالثقافات الإنسانية جميعها تشتمل على نظام معرفي معين بدونه لا يمكن إنشاء ثقافة أو بناء علوم ومعارف (عارف، 2000)، فهذا النظام المعرفي يطلق عليه في الفكر الأوربي مفهوم (Paradigm) والذي يشير إلى ذلك المركب الذي يشتمل على تحديد مصادر معينة للمعرفة ويقيم العلاقات بينها ويحدد تدرجها ويبين معايير وطرائق نقدها ومبررات الاعتماد عليها ومن ثم استخدامها وتوظيفها (عارف، 2000)، ولما كانت فلسفة النظام التعليمي تستهدف - باستمرار - التحقق من وفاء النظام التعليمي لأهدافه النابعة من النظام المعرفي الكلي ومدى مواءمة نظرياته وعملياته ووسائله لهذه الأهداف، فإنه يصبح واجباً حتمياً على الباحث والاختصاصي في مجال العلوم التربوية أن يدركا هذه الحقيقة المهمة ويستوعبا وظيفتها التأسيسية في نشاطهما العلمي، موضوعاً ومنهجاً. إن إدراك الاختصاصي التربوي لهذه القضية الفكرية يسوقه إلى التعرف على ماهية النظام المعرفي الذي ينتمي إليه لأن ذلك يحدد له مصادر المعرفة التي

ينطلق منها في البحث وممارساته التربوية ويبين له المنهجية التي عبرها يتبين المسالك والدروب ليؤلف من ذلك اتجاهاته المهنية التي ينبغي أن تجيء متناغمة ومنسجمة مع الإطار المعرفي الكلي.

**2- الاختصاصي التربوي والنظام المعرفي الذي ينتمى إليه**

ما أشرنا إليه في المقدمة يوضح بجلاء مسئولية الاختصاصي التربوي في التعرف على النظام المعرفي الكلي لمجتمعه ، سواءً أكان ذلك في مجتمعات غربية أم شرقية، يقوم نظامها المعرفي على أساس مادي أو توحيدي. وبما أن الورقة هذه تهدف إلى التعرف على دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي فانه يتعين علينا الوقوف عند معنى النظام المعرفي الإسلامي وحقيقته وأدواته بالقدر الذي يتطلبه موضوع الورقة.

ذهب عدد من الباحثين في هذا المجال إلى أنّ النظام المعرفي الإسلامي مصطلح يعبر في إطاره الإسلامي عن النموذج التوحيدي للمعرفة الذي يرتكز على قواعد العقيدة بما تشتمل عليه من فهم وإدراك لقضايا الكون والحياة والإنسان إجابات الأسئلة الكلية عن هذه القضايا والعلاقات بينها، كما يتضمن هذا النظام النماذج المعرفية والمدارس الفكرية المعتمدة في الانتاج الفكري الاسلامي عبر العصور(انظر: بريمة، 1994؛جاه، 2004؛ الملكاوي، 2004)، العمود الفقري للنظام المعرفي الاسلامي هو الرؤية الكونية الإسلامية، التي تمنح هذا النظام الخصائص المميزة له. إن المبدأ الأساسي للمعرفة الأسلامية هو افتراض التناسق بين مصادر المعرفة، وأن هناك علاقة تصورية ومنطقية بين الوعي الوجودي بالوحدة والتناسق المعرفي وأن المعرفة في نهاية المطاف تأتي من الله العليم مالك المعرفة المطلقة ومن ثم من غير المقبول منطقياً ونظرياً أن ينفصل سياق المعرفة عن سياق الوجود (أوغلو، 2000).إن هذا التكامل والاتساق في نظرية المعرفة ومصادرها ينبغي أن ينعكس في جوهر العلوم التربوية والنفسية ومصادراتها النظرية والعملية.

وعلى هذا فإنّ تعرف الاختصاصي التربوي المسلم على النظام المعرفي الإسلامي الذي يكون فيه الإنسان نفساً متحدةً من الجسد والروح وما يشدهما من قيم وأخلاق، ومن عقل ووجدان وما يحكمهما من علم وحكمة ، مراعياً بهذا الفهم مكونات الإنسان في وحدته الفردية ، وفي ذاته الجماعية في المجتمع وصلتهما معاً بالوجود وخالقه في نسق توحيدي يتسم بالشمول والتسامي، أمرٌ جوهري يوجه لديه اتجاهات الفكر والبحث التربوي وصياغة المناهج وتأسيسها فينطلق الاختصاصي التربوي من تفاعل مدركات العقل بقيم الوحي فيتولد من ذلك سلوك بشري وواقع اجتماعي يعمل فيه كل من واضع المنهج واختصاصي أصول التربية وعلم النفس التربوي - مثلاً - أفكاره وأدواته وطاقته ليحول المبادئ العامة إلى برامج عملية وتبصرات نفسية تتناول قضايا العصر والسعي في حل مشاكلها. فكلما تم استصحاب قيم الوحي وما ترتب عليها من تصورات ومناهج تتنزل على الواقع الفكري التربوي باستمرار كلما نبه ذلك العقل وحثه على الاجتهاد الحي الذي يعصم من العلل السلوكية والفكرية، ويثري الفطرة السليمة.

كما أن تعرف الاختصاصي التربوي المسلم على خصائص نظامه المعرفي يفيده كذلك في المقارنة مع النظم المعرفية في الثقافات الأخرى، ولهذا دلالة ومعنى، لأن التفاعل بين الثقافات أمر وارد وقد ينجم عنه تأثير متبادل أو أحياناً تأثير طاغي من طرف واحد، فكلا الحالين يتطلب وعياً من الاختصاصي التربوي بالفروق في مصادر المعرفة ومنهجيتها ووسائلها وطرائق توظيفها واستخدامها.

تأتي المعرفة البشرية التي يمكن للمسلم تبنيها من مصدرين هما الوحي والكون، وعن طريق استخدام أداتين هما العقل والحس، ومن ثم فإنَّ معرفة المسلم حول ظاهرة أو موضوع تنتج عن طريق الجمع بين القراءتين (الوحي والكون). ونتيجة للجمع بين وظيفة الأداتين (الحس والعقل). ويتعاون مصدرا المعرفة كما تتعاون أداتا المعرفة في تزويد المسلم بالمعرفة، ولكن تظل هذه المعرفة بشرية السمة تنسب للإنسان وهو أمر مختلف من علم الله المطلق( الملكاوي،2004).

ولتوضيح هذه الرؤية نضرب مثلاً بالعلوم السلوكية، التي من بينها العلوم التربوية، فنتعرف على ملامحها في النظام المعرفي الغربي، مقارنة بالنظام المعرفي الإسلامي، فهناك مفارقات بينة:

**في مصادر العلم**

اعتمدت العلوم السلوكية بصفة أساسية على التجربة الحسية في الحصول على معارفها، أي أنها حصرت العلم في التجربة المحسوسة، بمعنى إستخدام الحواس فقط كأساس للمعرفة العلمية (الأمين والشريف،2004). وهذا ماجعل معظم مدارس العلوم السلوكية مثلاً تراهن على أن علومها لتكون علوماً موضوعية ينبغي معالجة متغيراتها بالتجربة الحسية المضبوطة، بينما التجربة المحسوسة هذه لا تعدو كونها واحدة من مصادر العلم في النظام المعرفي الإسلامي، فالعلوم السلوكية في المنظور الإسلامي تحفل بالمشاهدة والتجربة احتفالها بالمغيب غير المحسوس في الوصول للمعرفة. والمغيب، كما هو معلوم، مصدر العلم به هو الوحي ( طه وشنان 1992،خليل 1987).

**في أصل الإنسان وفهم سلوكه**

النظريات النفسية التي تناولت تفسير سلوك الانسان تصدر جميعها عن التصور المادى للإنسان النابع من النظرية الغربية في مصدر المعرفة والتي انبثقت عنها العلوم الاجتماعية الحديثة، وحري بنا في هذا السياق أن نشير إلى المفارقة الفكرية الواضحة حيال مصدر المعرفة في الفهم الاسلامي، إذ يصدر فهم النفس والعلم بأسرارها في المنظور الاسلامي من الثنائية في الخلق والتكوين (قبضة من طين ونفخة من روح الله)، ومن التكريم الذي أسبغه الله سبحانه وتعالى على الإنسان، فهو مخلوق مكرم وليس حيواناً متطوراً كما أشارت نظرية دارون (الانتخاب الطبيعي) التي تأسست عليها الفلسفة المنطقية الوضعية التي بدورها انتجت العلوم الاجتماعية والانسانية في الثقافة الغربية. إذن المفارقة تكمن في الفهم التأسيسى للنفس البشرية وسلوك الانسان. ولعل الناظر المتفحص يلاحظ أنّ النظريات النفسية الغربية المنطلقة من هذا الأساس، علي سبيل المثال، قد فسرت نشاط اللعب عند الأطفال والحيوان معاً تفسيراً صادراً عن الفلسفة المادية المحضة، (مثل التلخيصية التي قال بها استانلي هول، ونظرية الإعداد للحياة المستقبلية التي قدمها كارل جروس، ونظرية التحليل النفسي لفرويد وغيرها). بينما تأسس المفهوم الاسلامي للنمو الإنساني على هذا الوعي بهذه المفارقة الفكرية الأساسية. وفي هذا السياق فإنّ لعب الأطفال يمكن أن يسخر في تحقيق التربية الإيمانية وتنمية الدوافع الروحية لدى الطفل، واستثمار خاصية الخيال في التفكر في الكون ومخلوقات الله بما يعزز الجوانب الاعتقادية في نفس الطفل. وفي هذا الاطار نستشهد بدراسة نفسية اسلامية قدمها العالم الجليل مالك بدري عبر كتابه الرائع (التفكر من المشاهدة إلى الشهود) حيث بين أن التفكر والتبصر والتدبر في الكون وآيات الله الأخرى هي عبادة أصيلة تجلب للفرد الراحة النفسية وتورثه الاستجابات الإيجابية الوجدانية والمعرفية والسلوكية. وعلى هذا فإنّ ربط لعب الأطفال بهذة المعاني والقيم الروحية يمكن أن يرقى بهم إلى مراق إيمانية تنعكس على سلوكهم وتوسع من مداركهم. كما أن الصلة بالحيوانات واللعب معها أو بها ينبغي أن يرتبط

بمفاهيم الرفق بالحيوان وأهمية ذلك في التربية الخلقية، فمجمل القول هنا أن اللعب ينبغي اتخاذه أداة لتنمية الجوانب الإيمانية والروحية في نمو الطفل.

خلاصة القول إنّ العلوم السلوكية الحديثة بنت معارفها على حيثيات فلسفة التطور بينما مصادر العلم الصحيح بالنفس والسلوك في النظام المعرفي الإسلامي نابعة من أن الإنسان مخلوق مكرم، فالعلوم السلوكية القائمة على أسطورة أن الإنسان حيوان متطور، لا تعترف بصفة الخلق والتكريم للإنسان، أي غابت عن فهمها صفة نفخة الروح التي ميزت الإنسان عن الحيوان، إذن المفارقة تكمن في الفهم التأسيسي لأصل الإنسان ولماهية النفس، وطبيعتها، ذلك الفهم الصادر عن النسق المعرفي ( الخطيب و شنان ، 2004 ). ويرتبط مفهوم السلوك بالمفارقة السابقة، فالسلوك البشري في العلوم السلوكية الحديثة ناجم عن تفاعل عاملي الوراثة والبيئة بينما ينجم في المفهوم الإسلامي عن ثلاثة عوامل هي: البيئة، والوراثة، والعامل النفسي الروحي ( طه وشنان ،1992 ).

ذهب الإمام الغزالي إلى أنّ الاسلام راعى تلبية الحاجات المادية والروحية على السواء باعتبار أن ذلك يتسق مع البنية النفسية للإنسان، فقد فصل ذلك في أن للإنسان دوافع هدى ودوافع هوى يعملان على تلبية تلك الحاجات الروحية والمادية وذلك من خلال العبادات كالصوم، والصلاة وغيرها مما يلبي دوافع الهدى أي تغذية وتقوية الجانب الروحي في الإنسان، كما أن اتباع الملذات تلبية الحاجات الفطرية (الأكل، واالشرب، والنوم، وممارسة الجنس) تشبع دوافع الهوى. وأكد الغزالي على الإنسان أن يراعي الحرص على التوازن بين هذه الدوافع لكي يستقيم الإنسان ويعتدل في تكوينيه النفسي والاجتماعي (الخطيب و شنان 2003).

**في توظيف المعرفة**

توظيف المعارف والمفاهيم التربوية والنفسية في النسق الإسلامي ظلت دائماً أخلاقية المنحى، مدنية الدوافع وإيجابية في توجهها الإنساني حيث لم ترتبط بأهداف عسكرية أو تزكية صراع (طه 1995) ، فمثلاً استخدم العرب الأوائل مبادئ الإشراط الإجرائي "Operant Conditioning" قبل آلاف السنين لتدريب الصقور على الصيد ( بدري ، 1979) بينما استخدم اسكنر ذات التقنية في تدريب الحمام لتوجيه القنابل ، و كذلك من هذه التقنية السلوكية ما استخدم في أساليب غسيل الدماغ والتعذيب النفسي والحرب النفسية الموجهة نحو الشعوب والأفراد. إذن الإطار الفكري والمعرفي هو الذي حدد اتجاهات البحث النفسي، ومجالات استخدام معارفه وتطبيقها وتوظيفها. وعلى الرغم من التسليم بالقول إن هذه الاتجاهات البحثية في الثقافة الغربية والمعارف الناتجة عنها تخضع لقواعد وضوابط الأخلاق المهنية، إلا أنّ المثال الذي سقناه، وما في حكمه، يشير بجلاء إلي تجاوز السقف الأخلاقي للاعتبار الإنساني، وهذا مرده أيضاً إلى أنّ الأخلاق المهنية لا تحكم سلوك الفرد والمجتمع في فراغ، بل يتم ذلك استناداً إلى منظومة من المعتقدات الدينية والأعراف والتقاليد والتشريعات المتفاعلة مع الاتجاهات الاجتماعية والظروف النفسية والثقافية السائدة في مجتمع ما (حجر،2009).

فلابد من تجاوز الفكرة التي تقول بأنّ هدف العلم والمعرفة هو السيطرة على الطبيعة. في واقع الحال إنّ هذه الفكرة تشير إلى تخريب الطبيعة وإشاعة الفوضى في نظامها الحيوي، فالتوظيف التدميري للطاقة النووية وتوجيه تكنولوجيا الدمار الشامل أو الجزئي إلى أعداء مفترضين ليست قرارات معرفية بل هي قرارات سلطوية معادية للمعرفة والعقل تؤدى إلى رهق وعسف يكابد منه المجتمع الانساني بأسره ( **السعيد، 2012؟**). إذن لابد من إعادة الصلة العضوية

بين المعرفة الاجتماعية والمعرفة بالطبيعة. ولذلك فإنّ الاتجاه الذي ينبغي تبنيه هو إعادة التكامل بين أوجه وميادين المعرفة لأنه أمر يحفظ للانسان كرامته ويعيد إليه فطرته السليمة فيتعامل مع الطبيعة بعقل ويسخرها بتوازن وأخلاق. ويتبلور هذا الاتجاه في نظام تعليمي يكون قادراً على كفالة التطور الأخلاقي وضمان غرس المسئولية الاجتماعية والإنسانية والمدنية عبر:

- استرداد الوظيفة الأخلاقية والتربوية للتعليم على كافة المستويات.
- تعزيز الصلة العضوية بين التعليم والحياة الاجتماعية.
- التأكيد على التكامل المعرفي بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والانسانية

**في المقاصد العامة للعلم**

تقف العلوم السلوكية في مقاصدها العامة على النواحي المادية الطبيعية المتأصلة في الفلسفة المنطقية الوضعية "Logical Positivism"، فالسعي موجه نحو فهم النفس وتفسير السلوك والتنبؤ به من أجل زيادة منفعة الفرد ومضاعفتها ورفاهيته المادية ومتعته الذاتية، بينما تتميز العلوم السلوكية في المفهوم الإسلامي في مقاصدها العامة، من حيث أن استكشاف النفس تكمن وراءه غاية أخرى هي معرفة الله، ( طه،1995). هذه المعرفة تظل باستمرار هي الموجه لمحور نشاط الانسان في جوانبه الروحية والمادية وفي ذاته الفردية وكيانه الاجتماعي ويظل هذا الفهم منعكساً على المباحث النفسية والتربوية.

خلاصة الأمر إن العلوم السلوكية في النظام المعرفي الإسلامي اكتسبت خصائصها من بيئتها الثقافية التوحيدية التي ميزتها عمّا سواها من معارف نفسية واجتماعية وتربوية. فالعلوم التربوية باعتبارها أحد روافد العلوم السلوكية معنية أكثر من غيرها بإبراز تلك الخصائص الثقافية التوحيدية في أطروحاتها العلمية، النظرية منها والتطبيقية، فينبغي أن يمثل مفهوم التوحيد محوراً أساسياً في ذلك، فتنسرب مفاهيم العقيدة والإيمان في البناء المعرفي والوجداني لسائر الموضوعات التربوية، من تعلم ونمو واكتساب الخبرات والمفاهيم والتكيف الذاتي والاجتماعي وبناء المهارات والقدرات، وما إليه من قضايا تربوية ونفسية واجتماعية. ولعل أبرز ما تنتظم فيه هذه الموضوعات في نسق متكامل هو مجال المنهج التعليمي.

**3- المنهج التعليمي والنظام المعرفي**

من بين عدة تعريفات لمفهوم المنهج، اعتمد الباحث على التعريف الذي يصف المنهج بأنه مجموعة من الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، لتحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ في جميع جوانب النمو (سرحان، 1983) هذا المفهوم لا يركز على المادة الدراسية فحسب بل يتعداها إلى التركيز على النمو العقلي والجسدي والروحي والاجتماعي والوجداني للتلميذ ويرمي بذلك إلى تربية التلميذ تربية شاملة (البشير، 1995)، فمحتوي المنهج وخبراته وأنشطته تؤخذ من المجتمع الذي توجد به المدرسة، فيهتم واضع المنهج بدراسة النواحي الفكرية والاجتماعية والثقافية وتغيراتها في المجتمع حيث ترفده المؤسسات في ذلك خاصة الاجتماعية منها والدينية والإعلامية والرياضية و الترفيهية الموجودة في المجتمع، وهذا ما يجعل عملية التربية والتعليم من صميم النشاط الكلي للمجتمع والفلسفة الشاملة التي تتبنى عليها توجهاته. فإذا كان محتوى المنهج وخبراته يمثل صفحة الماء الصافية التي تنعكس عليها أنشطة المجتمع وحركته فإنّ ذلك يحتم على واضع المنهج اختيار المحتوى وتصميمه في نسق يتناغم مع فلسفة المجتمع وهذا بدوره يتطلب فهماً بالنظام المعرفي الكلي.

إذا فهم واضع المنهج في المجتمعات الاسلامية أن الفلسفة المادية العلمانية الغربية ومصادراتها الفكرية عامة والتربوية بصفة خاصة لا تتفق مع مبادئ التربية الإسلامية، وأن القيم الغربية سيكون لها تأثير على هوية وثقافة وشخصية أطفال الأمة بحيث تبعد عقولهم وتفكيرهم عن الله، وأن هذه القيم في الغرب أدت إلى انحراف سلوكي عن السواء الإنساني عبر ارتكاب جرائم خطيرة وسيادة العنف وتعاطي المخدرات والإدمان، وأنها كذلك ستغسل عقيدة التوحيد من عقول ووجدان أطفال المدارس وطلاب الجامعات، وفهم واضع المنهج مع كل ذلك أن الاسلام يستطيع أن يقدم قيماً روحية ونماذج سلوكية ليس للأمة المسلمة فحسب بل للبشرية أجمع وللمجتمع الانساني بأسره، حينها يكون مصمم المنهج التعليمي قد تبين الطريق القويم نحو تصميم منهج تربوي وتعليمي يحصن ناشئة الأمة معرفياً ونفسياً وسلوكياً.

فهم الإختصاصي التربوي للنظام المعرفي الإسلامي ومقارنته بالنظام المعرفي الغربي، يجعله في وضع فكري متقدم، يستطيع بمقتضاه أن يحدد مصادر المعرفة التي يستقي منها ترياق منهاجه، ويعرفه بأصل الإنسان من حيث أنه إنسان مخلوق مكرم وأن تكوينه يمتزج فيه العمق الروحي بالأداء السلوكي. كل ذلك الفهم يجعل اخصائي المنهج يصوغ أُطروحته العلمية لمحتوى المنهج على هذا الأساس، فيبرز الإنسان في وحدته من جسدٍ وروحٍ ومن عقلٍ وعاطفة، بهذا الفهم ينأى عن التصور المادي للإنسان وما يستتبع من توجيه نشاطه بناءً على المنفعة المحضة موجهاً لسلوكه وحياته، فيربط واضع المنهج في اختياره للموضوعات بين محتواها والغايات التربوية والأهداف التعليمية، التي في جوهرها تزكي الروح والعقل والجسم في شخصية الفرد المسلم (سعادة وإبراهيم، 2001). فالاختصاصي التربوي المتخصص في تخطيط المناهج وتطويرها ينبغي عليه الوعي التام بهذه القضية الفكرية المركزية واتخاذها إطاراً معرفياً وفلسفياً تقوم عليه مناهج التعليم وتُبنى في إطاره البرامج الدراسية وسائر الأنشطة التعليمية والتربوية، كأن يراعى التركيز على الموضوعات التي تسهم في بناء الإنسان الصالح المميز بعقله ووجدانه على سائر المخلوقات، المرتبط في حركته الفردية والجماعية بخالقه جل وعلا، متحملاً مسئولية عمارة الأرض في إيجابية وفاعلية يواجه بها متطلبات الحياة، كما ينبغي أن يغرس محتوى المنهج في نفوس الناشئة قيم الحرية والعدل والأمانة والإحسان والشورى عبر صياغة نفسية نابعة من الفهم الإسلامي للتعلم العقلي والوجداني والاجتماعي والخلقي عبر آلياته المتفردة من خشية وتدبر وإنابة وتفكر ونموذج وإخبات (أنظر مثلاً: بدري 1996؛ البشير، 1995 ؛ خليل ، 1987). يؤدي مثل هذا الفهم إلى ظهور شخصية اعتبارية للمناهج التعليمية قائمة على أصالة فكرية تبرز في رحابها الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للأمة الإسلامية والعربية، ولهذا الأمر أهميته القصوى في تشخيص الواقع التربوي وتقويمه ومقاربته لأهداف النظام التعليمي الشامل المنبثق عن النظام المعرفي الكلي للأمة، كما يساعد أيضاً بذات الدرجة من الأهمية في تحديد الاتجاهات العالمية والتحديات المعاصرة التي ينبغي التعامل معها وفق رؤية فكرية أصيلة نابعة من الوجدان المسلم. في ضوء هذه المعطيات يستوعب النظام التعليمي الأسس الفكرية للنظام المعرفي الكلي الذي يوجه حركة الحياة في المجتمع المسلم مفصلاً تلك المرتكزات العامة إلى برامج تعليمية وتربوية ذات أهداف ووسائل متناغمة ، من ثم يؤدي مسؤوليته في تربية وتعليم النشئ.

**4- واضع المنهاج وتحديات العصر**

ما فتئت التحديات المادية والنفسية تتصاعد في مواجهتها لإنسان العصر، منها ما يظهر على مسرح الحياة، ومنها ما ينسرب في ظواهر مركبة غامضة أو خفية تحتاج إلى تحليل ونظر وفكر وتدبر، وخبرات ومهارات للتعامل معها ، فهماً

وتكييفاً، أو دفعاً ومغالبة، فعلى سبيل المثال، الحالة السياسية والثقافية الآحادية الطاغية اليوم على المسرح العالمي تلقى بظلالها النفسية على حياتنا في الدول النامية وتهدد خصوصياتنا الفكرية والعقدية وتركيبتنا النفسية، ولكن النظام التعليمي الواعي بهذه القضية يستطيع التعامل معها وفق معطيات فكرية ومرتكزات معرفية تؤهله لفهم الظاهرة وعناصرها وحركتها وتأثيرها ومن ثم يبدع ويبتكر المختصون في أساليب نقدها، والتصدي لها ومواجهتها أو الإفادة منها ما أمكن على أسس سليمة ورؤية واضحة، فيتساءل، مثلاً، ما هي الأسس الفلسفية والفكرية التي قادت إلى هذه الظاهرة؟ وما هي تجلياتها الإعلامية والنفسية في كيان الدولة والفرد والأسرة والمجتمع؟ وما حدود الخصوصية المحلية والدعوى العالمية ؟ وكيف التعامل مع المشترك الإنساني وخصائص الفطرة السليمة؟ وما تأثير مجمل ذلك وتداعياته على الفكر التربوي وتخطيط المناهج، بل نظام التعليم بأكمله؟

**5- العولمة وتأثيرها على النظام التعليمي**

التوجهات العالمية الجديدة التي تدفع بها العولمة ولدت وترعرت في حضن مكونات المجتمع الغربي التاريخية والفلسفية وحضارته المادية، بل هي صورة جديدة لمشاريع التوسع والهيمنة الاستعمارية، والاستعلاء الفكري والتقزيم النفسي لشعوب العالم. وعلى هذا فإنّ النظرة الإسلامية الكونية تجد نفسها في تحد ومواجهة مع العولمة بسبب منشئها الفكري والفلسفي هذا، ونظراً لطبيعتها التي تفتقر إلى اليقينية وعدم التثبت والنسبية في كل شيء، ولذلك فإنّ القرارات الخاصة بالشؤون الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تخص المجتمعات الإسلامية تتطلب الوعي بهذا التحدي وأساليب مواجهته (جاه2004)

من جملة ما ذكر من تعريف العولمة غلب الاعتبار الاقتصادي على سائر الاعتبارات السياسية والثقافية والاجتماعية ودور التقانة والمعلومات (عوض، 1998). ولكن شمولية هذه القضايا وتداخلها وتأثيرها في بعضها لا يجعلنا نميل إلى تغليب اعتبار على آخر، بل الأخذ بها جملةً في تكامل وشمول، غير أن الباحث في هذه الورقة يتناول الجانب الثقافي الاجتماعي للعولمة نسبةً لارتباطه بموضوع البحث الحالي أكثر من غيره من الاعتبارات.

في الإطار الثقافي، وكما ذهب عمر جاه (2004) فإن العولمة تعني عملية إنشاء مجتمع عالمي ذي ثقافة موحدة يتم في إطارها تهميش الثقافات التقليدية والاستعاضة عنها بقيم علمانية غربية مثل المادية والفردانية. الخطورة التي تكمن في هذه الثقافة الجديدة أن هذه النظرة العالمية تجسد المادية العلمانية و تروج لها تقليلاً من شأن الدين واستبعاد الحقائق الغيبية كعنصر محوري في تكوين الثقافات، بينما الثقافة في الإسلام هي عنصر من عناصر الدين الذي تأسس على التوحيد، فهي ثقافة ذات بعد إيماني وهي بذلك على نقيض حاد مع الآراء والممارسات التي تجسدها المادية العلمانية التي تنطوي عليها العولمة الثقافية.

يذكر عمر جاه (2004 ، ص215) : (مع أن العولمة كتطور انساني في مجالي السياحة والاقتصاد قد تكون لها بعض المزايا وبالأخص في حقول النقل والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، فإنها تشكل خطرا محدقا وشيكاً على الحياة الاجتماعية- االثقافية لغالبية سكان المعمورة).

قد يقول قائل إنّ العولمة تفضي إلى التعرف والاستفادة من إنجازات العلوم وثورة المعلومات مما يؤدي إلى سهولة التواصل الفكري والثقافي العلمي بين الأمم والشعوب، فتعزز العولمة التعرف على الثقافات العالمية وارتياد آفاق

المدنية المعاصرة، وزيادة معدلات التواصل المادي والاجتماعي والفكري بين شعوب العالم وازدهار العلاقات التي تعزز من شأن الوحدة الإنسانية، وهذا أمر فيه شئ من الصحة، ولكن ما تعود به العولمة من ضرر أكبر من ذلك خاصة في المجالات التربوية والثقافية والاجتماعية يتجسد في غياب القيم الأصيلة والترويج لأنماط سلوكية واجتماعية غربية المنشأ تهدد الخصوصيات الثقافية والموروثات الاجتماعية، وتشويه الهويات المحلية ومسخها والغزو الثقافي بالاختراق الإعلامي عبر الفضائيات والاستحواذ على الثقافات والوجدان وتهميش اللغة القومية واتساع دائرة الفقر وانتشار الفساد وزيادة معدلات الجريمة (عمر وعبد الماجد،2003). عبر هذا التأثير يتوقع أن تحدث العولمة تغييرات جوهرية في البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمعات الشرقية، تأثيراً يهدد المرتكزات الجوهرية التي تنظم العلاقات الإنسانية بها. إن عجز البلدان النامية عن حماية تراثها الاجتماعي- الثقافي يمكن أن يؤدي إلى فقدان هويتها ومن ثم يسهل إخضاعها والسيطرة عليها(عمر جاه،2004).

شكلت العولمة جملة من التوترات النفسية والاجتماعية والفكرية وسط قطاعات واسعة من شعوب العالم عددها اليماني (2013) في:

- التوتر بين الهوية والعالمية، بمعنى كيف تتم المحافظة على أصالة الأمة في عالم الاتصال وسوق الاقتصاد الحر مع المساهمة في ذات الوقت في عالمية الانسان.

- التوتر بين المحلية والعالمية، كيف تتم المحافظة على الخصوصيات الاجتماعية والأسرية في وجه عالم بلا حدود ومفاهيم جديدة في تكوين الأسرة.

- التوتر بين التراث والحداثة، كيف تتم المحافظة على مسألة الأصالة والمعاصرة.

- التوتر بين الروح والمادة، عالم تسوده المادية ويظل متعطشا إلى أخلاق وقيم روحية.

الاختصاصي التربوي المسلم الذي اعتصم بمنطلقات نظامه المعرفي الإسلامي كما بينا سابقاً، يستطيع تجاوز هذه التوترات وحل الإشكاليات التي تنطوي عليها بعقل مفتوح وفكر ناضج، ومن ثم يواجه قضية العولمة والتعامل مع آثارها في المجال التربوي والثقافي والأدبي من منطق الاستفادة ما أمكن بعيداً عن نقض النظام القيمي والنظام التعليمي والفكري والأخلاقي للأمة، فيتعامل مع الظاهرات الناجمة من فكر العولمة بهذه الروح من الاعتداد بالهوية والحفاظ على النظام القيمي والروحي ومقاومة سلب الخصوصية الثقافية والموروث الاجتماعي والقومي في وجه الأحادية الثقافية والفكرية الغازية، بمعنى الاهتمام بالتربية الوجدانية من قيم واتجاهات وميول ليواجه بها قيم الفردانية التي تضعف الولاء الاجتماعي وتركز الذاتية محوراً للسلوك والتي تشكل أهم ملامح الثقافة الغربية. يترجم واضع المنهج كل ذلك في تأسيس مرتكزات منهاج للعلوم التربوية تبلوره برامج وتفاصيل وبنية هذا المنهاج باعتباره حلقة من النظام التعليمي الذي يظل وفياً لنظامه المعرفي الشامل، فينتظم هذا الفهم سائر منظومة العلوم التربوية في ممارستها العملية والمهنية وفي بحوثها النظرية والتطبيقية.

**6- منهجية البحث العلمي في المجالات التربوية والتعليمية**

يشير مفهوم المنهجية بصفة عامة إلى جملة من المبادئ والقوانين والنظم التي تضبط اختيار المناهج البحثية اللازمة لتوليد المعرفة وتوظيفها بهدف حل المشكلات وتطوير الممارسات وتحسين الأداء (حجر،2003؛ أوغلو،2002).

وهي حلقة الوصل بين النظام المعرفي وأساليب البحث وطرائقه في المجالات المعرفية المتعددة. وفي هذا السياق فإنّ المنهجية الإسلامية قد انبثقت من الرؤية الاسلامية الكونية، فأخذت عنها خاصتها التوحيدية واكتسبت منها السمة الأخلاقية لأنّ غاية المنهجية الإسلامية هي خدمة الناس وتعميم انتفاعهم بالنتائج التي تم التوصل إليها مع الحفاظ على كرامتهم الإنسانية، فغايات العلم النبيلة في المنهجية الاسلامية لا تبرر الوسائل التي تنتهك كرامة الانسان ( طه، 1995). وتأسيساً على هذا المرتكز التوحيدي فإنّ المنهجية الإسلامية تظل وفية لنظامها المعرفي بكلياته وتفاصيله وتسهم بذلك في إنتاج المعرفة وتوظيفها في واقع الحياة بمجالاتها المتعددة وبخاصة في المجالات التربوية والتعليمية، فينطلق البحث العلمي التربوي من هذه الرؤية يصوغ منها منهجيته وأدواته ويصوب أهدافه نحو اصلاح التعليم وفقاً للمنظور الإسلامي.

لعله معلوم أنّ منهجية البحث العلمي السائدة في المجالات التربوية والتعليمية تأسست على الفلسفة المنطقية الوضعية التي تؤمن بالجانب المحسوس والمشهود فقط من سلوك الإنسان، بمعنى آخر فإنّ السبيل للمعرفة في العلوم السلوكية هو المنهج التجريبي القائم على التجربة الحسية فقط الذي لا شأن له بالجانب الروحي في حياة الإنسان. هذا الفهم مصدره عدم الإيمان بالتصور الثنائي لماهية الإنسان كما ذكرنا سابقاً، وفي المقابل تفوق النظام المعرفي الإسلامي بطرح منهجية تتسم بالشمول والإحاطة لسلوك الإنسان، أي إن النظام المعرفي الإسلامي اعتمد المنهج التجريبي سبيلاً للوصول للمعرفة عن طريق الملاحظة والتجربة الحسية مثلما اعتمد على الوحي موجهاً للمعرفة الصحيحة بالنفس ودوافعها مستوعباً نشاط الإنسان في النواحي الطبيعية والروحية والاجتماعية كافة (الخطيب وشنان ،2003).

على الرغم من أنّ الاتجاه السائد في النظام المعرفي الغربي هو تعظيم مفهوم "العلمية" وما ترتب عليها من انتاج للعلوم والمعرفة الطبيعية، إلا أنّ الجدل الحديث حول المعرفة والعلم ومنهجيته قد تجاوز أسس الإعجاب والتسليم بريادة المذهب العلمي الكمي، القائم علي الاتجاه الوضعي السائد، إلى توضيح عدم كفايته في الفهم الشمولي للظاهرة الاجتماعية (حجر،2003). وقد قاد ذلك الجدل الى الإشارة صراحة إلى أنّ هذا النموذج قد فشل في تحقيق الهدف الطموح في إيجاد علوم اجتماعية مطلقة قادرة علي التنبؤ بالمستقبل الحتمي للجنس البشري (أوغلو،2000؛ بدري، 1998). هذا الفشل مرده إلى التجزئة في فلسفة العلم بشقيها الطبيعي والاجتماعي، إذ لم تتمكن منهجية العلوم الاجتماعية المنطلقة من النظرة الغربية من الإحاطة بكافة جوانب الظاهرة الاجتماعية الإنسانية مما ترتب عليه قصور في أدواتها الموجهة نحو إنتاج المعرفة، ومن تم انسحب ذلك على الفهم العميق المتكامل للسلوك البشري. فقضايا الوجود- الطبيعي منها والاجتماعي محورها الدين في نظرية المعرفة الإسلامية بل هما أساس الوحدة النموذجية ال تي تجلت في معظم أدبياتها. هذه الوحدة هي التي منعت من تجزئة المصادر المعرفية كما حدث في الموروث المعرفي الغربي. فالمدارس الفكرية الإسلامية بينت أن مصادر المعرفة تكاملية وأن الاتساق هو سمتها الأساسية (أوغلو،2000). **وفي تقديرنا** أنّ هذه المنهجية قادرة على توجيه العلوم التربوية لتعالج ثلاثية المعرفة – المتعلم - المجتمع عند بنائها للمنهج المدرسي وسائر المباحث النفسية والتربوية في النظام التعليمي للأمة الاسلامية.

لعله من المعلوم أن الفكر العلماني الغربي ظل يمثل إطاراً مرجعياً عميق الأثر لمجمل أوجه الحياة حيث تناول تفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية من هذا المنطلق فجاءت أطروحاته الفكرية متحيزة المنشأ والتوجه خاصة في الفكر التربوي، وفي هذا الإطار ذكر فتحي الملكاوي (2003) أن هذا التحيز الناتج من الآحادية الفكرية والمادية ترك أثراً على

موقع القيم الأخلاقية في منظومة التربية. ويمضي قائلاً: "لابد من فهم ظاهرة التحيز هذه في الفكر التربوي الغربي وآثارها وتعميق فهمنا للإشكالات التي تقيمها أمام جهود الإصلاح التربوي وتعميق فهمنا للأساليب التي ينبغي تطويرها للتعامل مع هذه الظاهرة وآثارها وهذا يقتضى التمكن من فهم مصادرنا الذاتية واستيعاب الخبرة الانسانية وادراك طبيعة الواقع الذي نعيشه ومن ثم بناء البدائل الإبداعية". لعل واحدة من هذه السبل هو التحصين الفكري والنفسي للنشء مما يزرع فيهم الثقة بالنفس والاعتداد بالهوية الفكرية والاجتماعية والثقافية بل الاعتقاد القوي أنّ سعادة البشرية وصلاحها ومستقبلها منوط بسيادة هذا النموذج الفكري الذي يحملونه، وهذا في حد ذاته ينطوي على مسؤولية أخلاقية وعقدية ينبغي الوفاء بها، وهذا في تقديرنا يوفر حماسة ودافعية قوية للاسهام المتقدم في الفكر الانساني.

**7- خاتمة:**

من خلال ما تقدم عرضه، تخلص هذه الورقة إلى أنّ هناك دوراً أساسياً يلعبه النظام المعرفي في توجيه النظام التعليمي الذي يحدد بمقتضاه أهدافه التعليمية والتربوية وموضوعاتها ومحتوياتها. وفي هذا السياق فصلت الورقة في خصائص ومرتكزات النظام المعرفي الإسلامي التي ساهمت في رسم ملامح نظام تعليمي اكتسب عبره شخصيته الاعتبارية التي ميزته عمّا سواه من مناهج وقيم وأطر معرفية، تزكي في الإنسان نواحي العقل والروح والجسد في تناسق وتكامل. كما أنّ هذا الفهم يعزز من إعادة صياغة العلوم والمعارف وفقاً للرؤية الكلية الإسلامية بحيث تكون في متناول يد قيادات الأمة خاصة السياسية منها لإصلاح التعليم. كما أن هذا الفهم يحدد مسؤولية واضع المنهج وتخطيطه في اختيار محتويات المنهج التعليمي تضافراً مع المختصين في فروع التربية المختلفة وعلم النفس التربوي ليعبر بذلك عن روح النظام المعرفي الإسلامي وخصائصه الفكرية. إذن النظام التعليمي المطلوب في بلادنا العربية والإسلامية هو الذي يبني في الفرد شخصية متكاملة ومتوازنة ومعتدة بإطارها القيمي والأخلاقي والروحي في مواجهة العولمة وآثارها الاجتماعية والثقافية والنفسية، شخصية متطلعة وواثقة من الإسهام العلمي والفكري في التراث الإنساني. وفي ضوء ذلك يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل علي تأصيل التربية في البلدان العربية والاسلامية لتكون نابعة من النظام المعرفي الإسلامي ومعبرة عنه في مصادراتها النظرية وممارساتها العملية.
- إعادة صياغة الأهداف التربوية بحيث تعمل علي تنمية الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والنفسية والخلقية والوجدانية للانسان بشكل متكامل ومتوازن.

- الكف عن المتابعة العمياء للنظم التعليمية الغربية.

- دراسة نظم معرفية أخري مثل البراجماتية، المثالية، الطبيعية، الوجودية والكشف عن مدي تأثيرها على النظم التعايمية في الوطن العربي.

## المراجـع


1- أوغلو، أحمد داؤود (2000). **تحليل مقارن للنماذج المعرفية الإسلامية والغربية** . مجلة اسلامية المعرفة، العدد 22

2- الأمين والشريف، عبد الله محمد وجمال الدين عبدالعزيز (2004 ). **مصادر المعرفة**، منشورات جامعة السودان المفتوحة.

3- البشير، محمد مزمل (2006). **التوجيه الإسلامي لمحتوى المنهج**، دراسات تربوية العدد(14).

4- البشير، محمد مزمل (1995). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**، دار اللواء،الرياض.

5- حجر، خالد أحمد مصطفي (2003).**معايير شروط الموضوعية والصدق والثبات في البحث الكيفي**. مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15 العدد 2

6- حجر، (2003).**أخلاقيات البحث الانثروبولوجي: المرامي والعقبات ومتطلبات الالتزام الفعال**. مجلة جامعة أم القري للعلوم الاجتماعية ، المجلد الأول العدد 2

7- الخطيب و شنان، محمد الأمين وأحمد محمد الحسن (2004 ). **مقدمة في علم النفس**، منشورات جامعة السودان المفتوحة.

8- جاه، عمر (2004). **العولمة والتغيرات الاجتماعية- الثقافية في العالم الإسلامي**. مجلة اسلامية المعرفة، العدد 37-38

9- سرحان، الدمرداش عبد المجيد (1983). **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت.

10 سعادة وإبراهيم، جودت أحمد ، عبدالله محمد (2001). **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشروق، عمان.

10- سورطي، يزيد عيسي (2000). **تأثير التربية المثالية علي التربية في الوطن العربي**، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (15)، العدد 17

11- سورطي، (1995). **فلسفة التربية في العالم الاسلامي: المشكلات والحلول**. المحلة التربوية، المجلد (10)، العدد37

12- السعيد، محمد السيد (2012). **نحو فلسفة جديدة للتعليم في الوطن العربي**.المجلة التربوية،المجلد (10) العدد 37.

13- قنوص، صبحي (1998). **أزمة التنمية**، الدار الجماهيرية، مصراتة، ليبيا

14- قمبر، محمود والبيلاوي، حسن والصاوي، وجيه (1997). **دراسات في أصول التربية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر

15- شنان، أحمد محمد الحسن (2007 ). **خصائص الباحث المسلم في العلوم النفسية**: المجلة السودانية للعلوم الطبية، المجلد (2)، العدد (1).

16- شوقار، إبراهيم ( 2004 ). **فلسفة التربية في عصر العولمة (قراءة نظرية من منظور إسلامي)**. ورقة مقدمة في ندوة العولمة وأولويات التربية – جامعة الملك سعود.

16- عوض، محمد هاشم (1998). **الأبعاد الاقتصادية للعولمة قديماً وحديثاً**، مركز الدراسات الاستراتيجية، الخرطوم.

17- علي، علي حمود (2005). **رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة**، دراسات تربوية، العدد (11).

18- عمر وعبد الماجد، إبراهيم أحمد، وعصام (1998). **ظاهرة العولمة من منظور سوداني**، مركز الدراسات الاستراتيجية، الخرطوم.

19- الغامدي ، أحمد غبدالرحمن (2011). **أسس ومقومات منهج التربية الفنية المطور**. مجلة جامعة ام القري للعلوم التربوية والنفسية المجلد (3)، العدد (2).

20- طه، الزبير بشير (1995 ). **علم النفس في التراث العربي الإسلامي**، دار جامعة الخرطوم للنشر.

21- طه و شنان، الزبير بشير، أحمد محمد الحسن (1992). **أصول المفاهيم النفسية في التراث الإسلامي**، منشورات المعهد العالي للفكر الإسلامي – واشنطن.

22- الصافي، هاشم أبو زيد (1989). الأمية في الوطن العربي، منتدي الفكر العربي، عمان، الأردن

23- الملكاوي، فتحي (2002). **البحث التربوي وتصنيفاته في الدراسات الاسلامية بالجامعات**. مجلة اسلامية المعرفة، العدد 3

24- الملكاوي، (2004). **التحيز في الفكر التربوي الغربي**. مجلة اسلامية المعرفة، العدد 37-38.