

Principles and practices of transformational learning Principles and practices of transformational learning in adult education and lifelong learning from an Islamic educational

مبادئ التعلم التحويلي وممارساته في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر من منظور التربية الإسلامية

Motheeb Mohammad Albogami

مثنى محمد البقمي

Assistant Professor, Department of Educational Policies,
Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah,
Saudi Arabia

أستاذ مساعد قسم السياسات التعليمية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،
المملكة العربية السعودية

Received:08/02/2026 Revised:05/02/2026 Accepted:20/12/2025

تاريخ التقديم: 2025/12/20 تاريخ إرسال التعديلات: 2026/02/05 تاريخ القبول: 2026/02/08

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل مبادئ نظرية التعلم التحويلي لجاك ميزيرو ومحاولة ربطها بالأسس التي ينطلق منها المنظور الإسلامي للتربية في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر. ركزت الدراسة على محاولة فهم كيفية حدوث التعلم التحويلي لدى المتعلم وكيف يمكن لهذه النظرية أن تتكامل مع القيم والمبادئ التي يقدمها المنظور التربوي الإسلامي. سعت الدراسة إلى بناء تصور تربوي يستفيد من المقارنة بينهما ويقدم إطاراً يمكن تطبيقه في بيئات تعليمية معاصرة وفق المنظور الإسلامي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وجمعت الأدبيات المرتبطة بنظرية التعلم التحويلي ومنظور التربية الإسلامية. فقد حللت الأفكار الأساسية في كلٍ منهما وحددت نقاط الالتقاء والاختلاف. سعت الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة البحث وبناء فهم أوضح لإمكانية التوفيق بينهما في ضوء احتياجات تعليم الكبار والتعلم المستمر. أظهرت النتائج أبرز أوجه الاتفاق والاختلاف بين المنظورين مع إمكانية الجمع بينهما وذلك بمراعاة مجموعة من الاعتبارات مثل أهمية توجيه التحول نحو الجوانب الأخلاقية والسلوكية حيث يساعد ذلك في معالجة قضايا مثل الإدمان والانحرافات وضعف الدافعية والاحتراق الوظيفي والتركيز على الوعي النقدي وأثره البالغ في فهم المنظور الإسلامي والسياسات الثقافية للمجتمع دون تجاوز للثوابت في العقيدة الإسلامية. توصي الدراسة بأهمية تبني هذا التكامل لتطوير ممارسات تعليم الكبار في السياقات العربية والإسلامية من خلال التركيز على التحولات الإيجابية الأخلاقية والاستفادة من ممارسات وآليات النظرية في معالجة بعض السلوكيات الخاطئة. كما توصي الدراسة بأهمية تعزيز وتشجيع مهارات التفكير الناقد من أجل فهم تراث المجتمع وثقافته والتأكيد على ثوابته وكذلك التركيز على تعزيز ثقافة الحوار الفعال كوسيلة لمعالجة السلوكيات الخاطئة ومحاربة الأفكار الضالة.

الكلمات المفتاحية: نظرية التعلم التحويلي - منظور التربية الإسلامية - تعليم الكبار - التعلم المستمر - التعلم مدى الحياة.

Abstract:

This study aims to analyze the principles of transformative learning, and to link these principles with the foundational assumptions of the Islamic educational perspective. It focuses on understanding transformative learning and how its processes can be aligned with the values of Islamic educational tradition. The study seeks to develop an integrative educational framework that benefits from comparing the two philosophies and offers a model applicable to contemporary learning environments beyond the Western context. The study adopts a descriptive-analytical methodology, collecting and examining literature related to transformative learning and Islamic educational philosophy. It analyzes the central ideas within each perspective and identifies key points of convergence and divergence. This methodological approach aims to address the research questions and to clarify the potential for harmonizing both philosophies. The findings indicate that integrating the two approaches is feasible when certain considerations are taken into account. These include directing transformative processes toward ethical and behavioral development, which can help address issues such as low motivation, and burnout. The study highlights the importance of critical awareness in interpreting Islamic heritage and cultural contexts without compromising religious principles. The study recommends adopting this integrative approach to advance adult education practices in Arab and Islamic contexts by emphasizing positive ethical transformations and drawing on the practices of the theory to address certain inappropriate behaviors. It also emphasizes promoting critical thinking to enable a nuanced understanding of heritage and society. In addition, the study highlights the importance of effective dialogue as a key means for renewing religious understanding.

Keywords: Transformative learning – Islamic education – Adult learning – continuous learning – life-long learning

مقدمة

يشهد تعليم الكبار اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، نتيجة التحولات المتسارعة في سوق العمل، وتنامي الحاجة إلى تطوير المهارات بشكل مستمر لمواكبة ثورة الاتصالات والتغيرات التكنولوجية والاجتماعية. فلم يعد التعلم حكراً على فئة عمرية محددة، بل أصبح ضرورة مستمرة تمتد طوال الحياة. فالكبار يواجهون تحديات معقدة تتطلب منهم اكتساب معارف جديدة، وإعادة صقل ومراجعة خبراتهم السابقة، والانخراط في ممارسات تعليمية ذات صلة بحياتهم العملية والشخصية. في هذا السياق، يبرز تعليم الكبار بوصفه أداة رئيسية لتمكين الفردي، والتنمية المجتمعية، ودعم السياسات المرتبطة بالاستدامة والتطور.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في التعدد الملحوظ بين الفلسفات التربوية الحديثة في تفسيرها للعملية التعليمية ولتعليم الكبار والتعلم المستمر، حيث تبني كل فلسفة على خلفية فكرية وقيمة مختلفة، وتقدم تصوراً خاصاً حول المتعلم، وغايات التعلم، ودور المعلم، وآليات بناء المعرفة. فبينما تؤكد الفلسفة التقدمية على التعلم القائم على الخبرة والمشاركة، تركز نظرية التعلم التحولي على التحول العميق في الرؤية والهوية، في حين تتبنى الاتجاهات السلوكية منظوراً قائماً على التحفيز وضبط السلوك. هذا التنوع وإن كان يعكس ثراءً في الطرح، إلا أنه يكشف في الوقت نفسه عن غياب أرضية موحدة أو مرجعية شاملة لفهم خصوصية تعلم الكبار من منظور متكامل يجمع بين البعد العقلي والنفس والاجتماعي والروحي.

بالرغم من إشارة الباحثين ممن انتقدوا نظرية ميزيرو للتعلم التحولي إلى ندرة الدراسات التجريبية التي تبحث مدى إمكانية تطبيق هذه النظرية في سياقات متنوعة إلا أنه يوجد عدد متزايد من الأبحاث العربية تتبنى تطبيق نظرية التعلم التحولي وممارستها سواء في تخصصات علم النفس التربوي بشكل خاص أو الدراسات التربوية بشكل عام. هذا لا يعد مشكلة بحد ذاته فنظرية التعلم التحولي أثبتت مكانتها وأهميتها واعتماديتها بين النظريات التربوية الأخرى لكن يبقى تأصيل النظرية ومحاولة فهمها بشكل أعمق ومقارنتها بالمنظور الإسلامي لتعليم الكبار أمراً يحتاج إلى وجود مثل هذه الدراسة.

إضافةً إلى ذلك فإن المنظور الإسلامي يمتلك تراثاً غنياً ومتناسكاً في مجال التعلم والتعليم يتضمن مفاهيم عميقة تتصل بالتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي، وربط العلم بالعمل، وأهمية النية والغاية في طلب العلم، لكنها بحاجة إلى تضمينها في الدراسات التربوية المعاصرة، خاصة في مجال تعليم الكبار. فهذه الرؤية الإسلامية لا تكتفي بتفسير التعلم بوصفه نشاطاً معرفياً أو مهارياً فقط، بل تنظر إليه بوصفه مساراً تكاملياً لبناء الإنسان من الجانب السلوكي والعقلي والروحي والأخلاقي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحديد أوجه الاستفادة من فلسفة

شهدت التربية الغربية منذ بدايات القرن العشرين تنوعاً واسعاً في الفلسفات التي سعت إلى تفسير وتوجيه تعليم الكبار والتعلم المستمر، وكان من أبرزها الفلسفة التقدمية التي شكلت نقطة تحول رئيسية في الفكر التربوي. فقد طرحت هذه الفلسفة التي برزت على يد جون ديوي تصوراً جديداً للتعلم يقوم على التجربة، والاهتمام بميول المتعلم، وربط المعرفة بالمنفعة. وقدمت التقدمية رؤية جديدة فيما يتعلق بمركزية المتعلم حيث يصبح المتعلم فاعلاً أساسياً في بناء المعرفة، والمعلم مرشداً يساهم في تهيئة بيئة تعلم نشطة ومفتوحة.

لكن هذه الفلسفة لم تبق دون تطوير أو نقد، بل ساهمت في ظهور توجهات لاحقة سعت إما لتعميق منطلقاتها أو لمراجعتها والبناء عليها. من أبرز هذه التوجهات نظرية التعلم التحولي التي طورها جاك ميزيرو (1923-2014)، والتي ركزت بشكل خاص على تعليم الكبار. تجاوزت هذه النظرية فكرة التعلم بوصفه مجرد اكتساب للخبرة، لطرحة كعملية نقدية تأملية تؤدي إلى تحولات كبيرة في الفهم والرؤية. فالمتعلم وفق هذا المنظور، لا يكتفي بتجربة جديدة بل يعيد بناء تصورات عن ذاته والعالم من حوله. هذا التعدد في الفلسفات يعكس حيوية الفكر التربوي الغربي، ويبرز الحاجة إلى قراءة نقدية لهذه التصورات في ضوء المنظور الإسلامي، خصوصاً في سياق تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة.

رغم ما تقدمه الفلسفات التربوية الغربية من أطر تحليلية وممارسات تطبيقية في مجال تعليم الكبار، إلا أن معظمها ينطلق من سياقات ثقافية وفكرية تختلف بشكل أو بآخر عن منظور التربية الإسلامية والمراكز الثقافية للمجتمعات المسلمة. وهذا بلا شك يفرض الحاجة إلى تقييم نقدي لهذه النظريات من منظور يتبنى القيم والمفاهيم التي يؤمن بها المجتمع المسلم. إن إعادة قراءة النظريات الحديثة في ضوء المنظور الإسلامي لا يهدف إلى رفضها، بل إلى تمييز ما يمكن الاستفادة منه، وتجنب ما يتعارض مع مبادئه التربوية. وهذا يساهم في بناء نموذج تعليمي أكثر اتساقاً مع هوية المتعلم المسلم، وأكثر قدرة على تحقيق المهارة إلى جانب الكفاءة.

الدراسة. يتم ذلك عبر استعراض الأدبيات التي تطرقت لنظرية التعلم التحويلي وما وجهت إليه التربية الإسلامية فيما يخص تعليم الكبار والتعلم المستمر وأبرز الملامح والمنطلقات لكلا المنظورين ومحاولة استنتاج أبرز أوجه الإفادة منهما فيما يخدم جانب تعليم الكبار والتعلم المستمر في سياقات مختلفة.

مصطلحات الدراسة

التعلم التحويلي: كما عرفه ميزيرو هو عملية استخدام تفسير سابق في الوصول إلى تفسير جديد لمعنى خبرة الفرد من أجل تعزيز الممارسة المستقبلية (Mezirow, 2000, 162)

ويعرفه الباحث بأنه: الكيفية التي يتم من خلالها إعادة تقييم المعتقدات والخبرات التي تمت عبر سياقات معينة أو تحت تأثير أفراد معينين للوصول إلى قناعات وقيم تنبع من الفهم الصحيح للإسلام ولواقع الفرد واحتياجاته الخاصة وتساهم في حل مشكلاته.

تعليم الكبار: عرفه نولز بأنه عملية يكتسب من خلالها البالغون أشكالاً جديدة من المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات أو القيم، وتشمل أي نشاط تعلّمي يقوم به الفرد الراشد لتلبية احتياجاته النمائية أو اهتماماته الشخصية أو المهنية، أو لإحداث تغيير في تفكيره أو شعوره أو سلوكه (Knowles, 1980, 12).

ويعرفه الباحث بأنه: كافة الأنشطة التي تصمم بقصد تحقيق التعلم وتنمية المعارف والمهارات لفئة الراشدين الكبار.

التعلم المستمر: بحسب تقرير منظمة اليونسكو (UNESCO) فإن التعلم المستمر هو جميع أنشطة التعلم التي يمارسها الإنسان طوال حياته بهدف تحسين معارفه ومهاراته وكفاءاته، سواء في المجال الشخصي أو المدني أو الاجتماعي أو المهني (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)

ويعرفه الباحث بأنه الجهود والأنشطة التي يقوم بها الفرد لرغبته في التطور ومواكبة التغيرات المتلاحقة في جميع جوانب الحياة.

منظور التربية الإسلامية: يعرفها (ناصر، 2001، 13) بأنها المبادئ والمفاهيم والمعتقدات التي تستمد من تعاليم الإسلام وتتفق مع جوهره وتكون محددة بشكل مترابط ومتكامل ومتناسق لتقدم الإطار المرجعي للجهود التربوية في جميع جوانبها.

ويعرفه الباحث بأنه ماورد في تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية وتراث المفكرين التربويين المسلمين في مجال تربية الإنسان.

الدراسات السابقة

التعلم التحويلي في تعليم الكبار بما يتماشى مع المنظور التربوي الإسلامي.

أسئلة الدراسة

- ما أبرز مبادئ وتطبيقات التعلم التحويلي في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر؟
- ما منظور التربية الإسلامية تجاه تعليم الكبار والتعلم المستمر؟
- ما أوجه الإفادة من فلسفة التعلم التحويلي في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر وفق منظور التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة

- تحليل مبادئ وتطبيقات التعلم التحويلي في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر.
- استخلاص الأسس والمنطلقات التي يبني عليها منظور التربية الإسلامية في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر.
- بيان أوجه الإفادة من فلسفة التعلم التحويلي في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر وفق منظور التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من سعيها إلى إبراز أوجه الإفادة من الفلسفات التربوية الغربية المعاصرة من خلال المنظور الإسلامي للتربية في مجال تعليم الكبار. فهي لا تكتفي بوصف النظريات أو تطبيقها، بل تتجه نحو تحليل مقارن يكشف عن التوافق والاختلاف في المبادئ والمنطلقات، ويسهم في إثراء النقاش التربوي بمقاربات متعددة الثقافات. كما تقدم هذه الدراسة إطاراً لفهم أعمق للعلاقة بين التعلم والتغير الذاتي، بين التجربة والمعنى، وبين الفرد وسياقه القيمي، وهو ما يمكن أن يساهم في تطوير نظرية تربوية متكاملة تستند إلى الأصالة والمعاصرة في آن واحد.

أما من الناحية العملية، فتمثل هذه الدراسة مرجعاً يمكن الاستفادة منه في تطوير برامج تعليم الكبار في البيئات العربية والإسلامية، بما يتواءم مع خصوصيات المتعلم وقيمه الثقافية والدينية. فهي تفتح المجال أمام صانعي السياسات والممارسين التربويين لتبني نماذج تعليمية أكثر عمقاً واتساقاً مع حاجات المتعلمين الكبار، لا تركز فقط على المهارات بل تشمل الجوانب المعنوية والتحويلية للتعلم. كما تتيح للمدرسين والمعلمين أدوات تحليلية لفهم دوافع المتعلمين البالغين، ومداخل أكثر فعالية للتأثير فيهم، مما يرفع من جودة مخرجات برامج التعلم المستمر وفعاليتها في الواقع العملي.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والذي يعنى بجمع المعارف وتنظيمها وتحليلها للاستفادة من ذلك في الإجابة عن أسئلة

أولاً : الدراسات العربية

من منظور فلسفي، مع تحليل مقارن بين ميزيرو ووروي. استخدمت المنهج الفلسفي التحليلي، وخلصت إلى أن التعلم التحويلي يشكل بعداً جوهرياً في فلسفة التعلم المستمر، لأنه يجعل من عملية التعلم وسيلة لإعادة بناء المعنى الذاتي والاجتماعي، لا مجرد اكتساب مهارات أو معارف.

تناولت دراسة فلتنر وفيريرا (Schnepfleitner & Ferreira, 2021) إعادة النظر في المكونات الأساسية الثلاثة للنظرية (الخبرة، الانعكاس النقدي، الحوار)، واقترحت إضافة موضوع السياق كعنصر رابع جوهري. استخدمت منهج التحليل النظري المقارن لمجموعة من الدراسات الحديثة. وخلصت إلى أن تجاهل السياق الثقافي والاجتماعي يقلل من فاعلية النظرية في البيئات المتنوعة، مؤكدة على أن التحول لا يحدث بمعزل عن الإطار القيمي والثقافي للمتعلم.

هدفت دراسة هوغان وكلوبيرت (Hoggan & Kloubert, 2022) إلى تحليل مسار تطور نظرية التعلم التحويلي منذ نشأتها لدى ميزيرو حتى التطبيقات الحديثة، واستعرض أبرز الانتقادات التي وجهت إليها، مثل تركيزها المفرط على الجانب العقلائي وإغفال الأبعاد الوجدانية والاجتماعية. استخدمت الدراسة منهج التحليل المفاهيمي والنقدي لمجموعة من الأدبيات الأكاديمية، وتوصلت إلى أن النظرية تطورت تدريجياً لتشمل جوانب أكثر شمولاً مثل العاطفة والسياق الثقافي، مما جعلها أكثر قابلية للتطبيق في بيئات متنوعة.

التعليق على الدراسات السابقة

يتبين من خلال الدراسات السابقة أن نظرية التعلم التحويلي كانت وما زالت محور نقاش وتطوير مستمر، حيث اتجهت الأبحاث الحديثة إلى توسيع نطاقها لتشمل البعد الوجداني والثقافي والاجتماعي، بعد أن كانت تركز أساساً على التحول المعرفي الفردي. كما أظهرت أهمية إعادة تفسير النظرية في ضوء التعلم مدى الحياة والتعليم المهني المستمر وكذلك التوصية بإضافة بعد السياق الثقافي كعنصر لا ينبغي إهماله. ويلاحظ عدم وجود دراسات قارنت أو جمعت ما بين نظرية ميزيرو ومنظور التربية الإسلامية مما يعزز من قيمة هذه الدراسة وأهميتها في الميدان التربوي.

لقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحليل بعض الجوانب المتعلقة بنظرية التعلم التحويلي وبعض الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية. وبالرغم من ذلك فهذه الدراسة تركز بشكل كبير على تحليل هذه النظرية من المنظور الإسلامي لتعليم الكبار والتعلم المستمر ومعرفة أبرز أوجه الاتفاق والاختلاف وإمكانية التوفيق والاستفادة من هذه النظرية من باب التطوير وإدخال بعد (السياق) لنظرية التعلم التحويلي ومدى إمكانية تعميمها والاستفادة منها في سياقات ثقافية ودينية وجغرافية متنوعة.

نتائج الدراسة

تناولت دراسة ربعي (2022) نظرية التعلم التحويلي كما قدمها جاك ميزيرو من منظور فلسفي نقدي، وهدفت إلى تحليل الأسس الفلسفية التي تستند إليها النظرية. استخدم الباحث المنهج الفلسفي التحليلي من خلال مراجعة النصوص الأصلية لميزيرو ومصادره الفلسفية، مع تحليل مقارن بين مقولات الفلاسفة الذين تأثر بهم وبين تطبيقات النظرية في المجال التربوي. وأبرزت الدراسة أن نظرية التعلم التحويلي رغم عمقها في تفسير التغيير المعرفي لدى المتعلم، إلا أنها بحاجة إلى إعادة قراءة في ضوء السياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة، خصوصاً في البيئات العربية التي تتداخل فيها القيم الدينية والاجتماعية مع العملية التعليمية.

هدفت دراسة السنيدي (2023) إلى تحليل الفلسفة التقدمية من خلال منظورها لتعليم الكبار والتعلم المستمر وفي المقابل ما قدمته الفلسفة التربوية الإسلامية من ملامح في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر كالشمولية والعملية والتوازن والحرية والاستمرارية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. كما بينت الدراسة بعض الفروقات بين المنظور الإسلامي والفلسفة التقدمية وقدمت بعض التوصيات لتفعيل فلسفة التربية الإسلامية في هذا المجال.

ثانياً : الدراسات الأجنبية

تناولت عدد من الدراسات الأجنبية نظرية التعلم التحويلي بالتحليل والنقد والمقارنة، وسعت إلى توضيح تطوراتها الفكرية وتحدياتها التطبيقية. وفيما يلي عرض موجز لأبرز هذه الدراسات:

هدفت دراسة كيتشينهام (Kitchenham, 2008) إلى تتبع المراحل التي مرت بها النظرية من حيث المفاهيم والمكونات النظرية، واستخدمت منهج المراجعة التحليلية لأعمال ميزيرو ودراسات أتباعه. أظهرت نتائج الدراسة أن النظرية انتقلت من نموذج يعتمد على التغيير الإدراكي الفردي إلى إطار أكثر تفاعلية يدمج الخبرة والعاطفة والبعد الاجتماعي في عملية التحول، مما يعكس نضجاً مفاهيمياً تدريجياً.

سعت دراسة هوي وباغنال (Howie & Bagnall, 2015) إلى مقارنة نظرية التعلم التحويلي بنظرية التعلم العميق، من حيث المفاهيم الأساسية وديناميكيات التغيير لدى المتعلم. استخدم الباحثان منهج المقارنة النظرية والنقدية بين الإطارين. وأظهرت النتائج أن النظريتين تلتقيان في تركيزهما على التعلم العميق القائم على الفهم والمعنى، إلا أن نظرية ميزيرو تتميز بتركيزها على التغيير الجذري في الرؤى والقيم، بينما يركز التعلم العميق على تحسين الاستراتيجيات المعرفية.

تناولت دراسة سكينباتشر وفليمينغ (Eschenbacher & Fleming, 2020) العلاقة بين نظرية التعلم التحويلي ومفهوم التعلم مدى الحياة

الإجابة على السؤال الأول: ما أبرز مبادئ وتطبيقات التعلم التحويلي في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر؟

نظرية التعلم التحويلي (Transformative Learning)

تعد هذه النظرية من أبرز النظريات المعاصرة في تعليم الكبار، وقد طورها جاك ميزيرو في أواخر السبعينيات من القرن العشرين وحقت هذه النظرية سمعة واسعة حتى أصبحت النظرية المهيمنة فيما يتعلق بتعليم الكبار على مستوى العالم (راضي، 2023، 630). تعرف هذه النظرية التعلم التحويلي بأنه: عملية يتم من خلالها مراجعة الفرد لأطره المرجعية التي تشكلت عبر الخبرات السابقة، ومن ثم إعادة بناء هذه الأطر بطريقة أكثر شمولاً ومرونةً ووعياً (الشريف، 2013، 215). الفكرة الأساسية في هذه النظرية هي أن التعلم الحقيقي يحدث حين يواجه الفرد بتساؤل كبير أو معضلة أو ما يسمى التجربة المربكة التي تدفعه إلى التأمل النقدي وإعادة النظر في افتراضاته الراسخة، ومن ثم تبني منظورات جديدة أكثر اتساقاً مع الواقع ومع الذات من خلال الحوار المنفتح والتفكير العقلاني (الشريف، 2013، 212).

تأثر ميزيرو بأعمال الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس، وبشكل خاص بنظريته في التعلم التواصلي (Communicative Learning) حيث كان هابرماس يؤكد على أن الخطاب العقلاني لا يحدث بشكل عشوائي بل يحتاج إلى مجموعة من الشروط المثالية لكي يكون فعالاً (ربيعي، 2022، 395). وفي ذات السياق يرى ميزيرو أن هذه الشروط ليست فقط نظرية، بل هي أساس في فلسفة تعلم الكبار. حيث أن الخطاب العقلاني الذي يعتمد على هذه الشروط هو أداة مركزية لتحويل منظور المعنى لدى المتعلم البالغ (الحري، 2018، 613).

مما يميز نظرية التعلم التحويلي عن النظريات الأخرى التي تعني بتعليم الكبار والتعلم المستمر هو تركيزها على التغيير العميق على الجانب الشخصي. وخلافاً لنظريات التعلم التي تركز على اكتساب المعارف أو تنمية المهارات، فإن التعلم التحويلي يتجاوز ذلك ليهتم بشكل كبير بتغيير منظور الشخص وفهمه لما حوله. فنظرية التعلم التحويلي تشجع المتعلمين الكبار على مراجعة تصوراتهم وافتراضاتهم بشكل جوهري، مما يقود لتحولات تحدث فرقاً في نظرتهم لواقعهم وما حولهم. لذا من الممكن القول بأن نظرية التعلم التحويلي تركز بشكل ملحوظ على التغييرات الجوهرية في نظرة المتعلمين لدنواهم وعالمهم (Baldwin, 2019).

مبادئ نظرية التعلم التحويلي:

تقوم نظرية التعلم التحويلي على مجموعة من المبادئ وضحتها (Mezirow, 2000, 46) كالتالي:

المبدأ الأول: أهمية التأمل النقدي في تحليل التجارب: ويشير بذلك إلى أهمية عملية التأمل في التعلم فالتأمل يعتبر جوهر العملية التعليمية بحسب ميزيرو ولا بد أن يكون تأملاً نقدياً لا يكتفي بالنظر في ظواهر الأمور بل يتعمق بشكل أكبر لينظر في الأسباب والدوافع والقيم مع اخضاعها للنقد.

المبدأ الثاني: الانفتاح على وجهات نظر الآخرين: وذلك بتقبل وجهات النظر الأخرى وتفهمها حتى وإن كانت مخالفة لأفكار الفرد ويأتي ذلك من خلال تعزيز مهارة الاستماع والإنصات واحترام وجهات النظر الأخرى وعدم التعصب للنفس أو الرأي.

المبدأ الثالث: الدخول في حوارات صادقة تسمح بإعادة بناء الفهم الشخصي: ويعد مبدأ الحوار مهماً وجوهرياً لما له من دور كبير في الفهم والاستيعاب لما لدى الآخرين من أفكار وقيم وتقييم تلك الأفكار والقيم بما يسمح بالمراجعة الذاتية لما يحمله الفرد من قيم وأفكار وإعادة النظر في طريقة الفرد للتعامل مع الأمور من حوله.

المراحل التي تمر بها عملية التعلم التحويلي

بشكل عام هناك ثلاث مراحل تمر بها تجربة التعلم التحويلي وهي:

المرحلة الأولى: التجربة الفردية وهي نقطة الانطلاق في التعلم التحويلي. لأن التعلم يبدأ من تفسير الفرد لتجارب سابقة ومن ثم إعادة تفسيرها لفهم جديد يساعد على اتخاذ قرارات مستقبلية. تعتبر التجربة الفردية هي المادة الخام التي تبني عليها عملية التعلم التحويلي، وهي مرتبطة بباقي المكونات.

المرحلة الثانية: التأمل النقدي ويقصد بهذه المرحلة أن يقوم الفرد بمراجعة دقيقة لافتراضاته ومعتقداته وتفكيكها وتحليلها. حيث يعد التأمل النقدي العنصر المركزي للتحويل في منظور المعنى. وبالتالي يحدث التحول عندما يصبح الفرد واعياً بالافتراضات التي تحكم فهمه للعالم ويبدأ في تحديها.

المرحلة الثالثة: الحوار العقلاني يعني ميزيرو بهذه المرحلة، الانخراط في نقاشات مفتوحة مع الآخرين لتبادل وجهات النظر وتقييم الافتراضات والمعتقدات. لأن الحوار العقلاني يوفر فرصة لاختبار صحة القناعات الشخصية في سياق تفاعلي. ومن خلال الحوار، يمكن للفرد أن يتحقق من تأملاته النقدية ويطور منظوره بشكل أكثر وعياً وعمقاً (الحري، 2018، 610).

خطوات عملية التعلم التحويلي

عملية التعلم التحويلي كما يراها ميزيرو تسير عبر خطوات تفصيلها كالتالي:

- التعرض لتجربة مزعزعة (معضلة مربكة)
- الاعتراف بوجود صراع داخلي

أما فيما يتعلق بالمتعلم فهناك أدوار رئيسية في نظرية التعلم التحويلي مثل بناء المعنى الخاص بالمتعلم من خلال طرح الأسئلة والمراجعة والتأكد من سلامة الافتراضات. كما ينبغي على المتعلمين أن يضعوا معاييرهم الخاصة بعملية التعلم مثل الاحترام والمسؤولية والتعاون فيما بينهم لإنجاح عملية التعلم. ينصح المتعلمون بتطبيق التعلم التواصلي الذي يسمح بنقد الافتراضات المسبقة من أجل الوصول لقناعات أكثر دقة وفاعلية (راضي، 2023، 632).

يرى (Mezirow, 2018, 115) أنه ولضمان حصول خطاب بشري فعال وشامل ينبغي على المتعلمين أن يكونون قادرين على الحصول على معلومات كاملة ودقيقة حول ما يراد تعلمه، وأن يكون هناك تحرر كامل من الإكراه والعوائق الأخرى كالقلق وخداع الذات، وأن يكون المتعلم منفتحاً على وجهات النظر الأخرى ولديه تفهم لمشاعر الآخرين من التحفظ على إطلاق الأحكام، وأن يكون المتعلم قادراً على تقييم الأدلة وفهمها، وكذلك الوعي بسياق الأفكار والمقدرة على استخدام التفكير النقدي لافتراضات الآخرين، كما يؤكد على أهمية الحصول على فرص متكافئة أثناء الحوار، ويختتم ميزيرو بالتركيز على امتلاك اختبار الصدق من خلال طرح وجهات النظر أو البراهين والأدلة والتحقق منها أثناء الخطاب.

أبرز الانتقادات التي وجهت لنظرية التعلم التحويلي:

لاقت نظرية ميزيرو في التعلم التحويلي قبولاً واسعاً في تعليم الكبار واعتبرها البعض إضافة قيمة لنظريات التعلم الأخرى حيث تساعد بشكل كبير في تقييم مصداقية ما تتعلمه وتؤهل المتعلمين لتطبيق ما تعلموه بطرق أكثر فاعلية (Christie et al., 2015, 22)، إلا أنها بالرغم من ذلك تعرضت أيضاً لعدة انتقادات جوهرية من باحثين في المجال التربوي. هذه الانتقادات تركزت حول بعض الجوانب النظرية والمنهجية والتطبيقية. وفيما يلي أبرزها:

المبالغة في التركيز على العقلانية:

اعتبر ميزيرو في نظريته أن التحول يحدث من خلال الحوار العقلائي المنفتح وغير القسري، ولكن يلاحظ على هذا الطرح بأنه يتجاهل الأبعاد الأخرى للتعلم مثل العاطفة، والمشاعر، والحدس، والجانب الروحي (Cranton, 1997; Taylor, 1997).

التقليل من دور العمل الجماعي: فقد أشار كولارد ولو (Collard & Law, 1989) إلى تركيز النظرية على التحول الفردي فقط، واعتبرا أنها لا تولي أهمية كافية للتحول الجماعي أو العمل الاجتماعي التغييري الذي قد يكون ضرورياً لخلق مجتمع أفضل.

غياب البعد الروحي والأخلاقي والسياق الاجتماعي والثقافي: أشار بعض الباحثين لاحقاً إلى أن النظرية لا تعالج الأبعاد الروحية أو القيمية بشكل عميق، مما يجعلها أقل قدرة على تفسير التحولات في الأطر

- التأمل النقدي في الافتراضات السابقة
- استكشاف بدائل جديدة (من خلال التأمل النقدي والحوار العقلائي)
- اتخاذ قرار بتبني إطار جديد
- اعتماد الإطار الجديد ودمجه في الحياة اليومية, Mezirow, 2000, (49).

هذا بشكل عام لكن بشكل تفصيلي وحسب نظرية التعلم التحويلي هناك خطوات رئيسية وهي: المشكلة المحيرة أو المأزق المربك، الاختبار الذاتي للمشاعر، التقييم الناقد للافتراضات، التعرف على احباطات الفرد وإدراك أن الآخرين مرو بنفس التجربة، استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة، تخطيط مسار العمل، اكتساب المعرفة والمهارات، تجريب مؤقت للأدوار الجديدة، بناء الثقة والكفاءة، إعادة الاندماج بحيث يعيد الفرد تشكيل حياته وفق الفهم الجديد والحادي عشر هو إعادة التفاوض حول العلاقات وفهم وجهات نظر الآخرين وتكوين علاقات جديدة تعكس هوية الفرد المتجددة. وليس بالضرورة أن يمر المتعلم بهذه الخطوات الإحدى عشر بل قد يختبر بعضاً من تلك الخطوات أثناء الممارسة التأملية (الشريف، 2013، 216).

مجالات استخدام نظرية التعلم التحويلي

عملياً تطبق نظرية التعلم التحويلي في عدة مجالات من تعليم الكبار مثل: برامج محو الأمية، تطوير المهارات القيادية، أساسيات التمكين الذاتي (الكوتشنج)، التعليم المجتمعي، تمكين الفئات المهمشة والأقليات، وبرامج إعادة التأهيل النفسي والتعافي. وتستخدم في سبيل ذلك استراتيجيات مثل السرد الشخصي، والمناقشات الجماعية، والكتابة التأملية، لتفعيل هذا النمط من التعلم الذي لا يقتصر على اكتساب المعرفة بل يهدف إلى إحداث نقلة نوعية في وعي المتعلم وفهمه لذاته والعالم من حوله والعمل على إثارة حافز التعلم لديه (راضي، 2023، 631).

دور المعلم والمتعلم وفق نظرية التعلم التحويلي

ويمثل دور المعلم بحسب نظرية التعلم التحويلي في هيئة البيئة الآمنة التي يستطيع فيها المتعلمون مناقشة الخبرات وتبادل الآراء ومراجعة خبراتهم وتعريضها للانتقاد والتطوير بعد فهم وجهات نظر الآخرين والبناء على المعلومات والخبرات السابقة (الشريف، 2013، 213). يضاف إلى ذلك دور المعلم في تعريض تجارب المتعلمين السابقة لما يسمى تحدي النماذج العقلية وذلك بالسماح لتعرض التجارب والخبرات السابقة لتفسيرات جديدة والذي بدوره يسمح بتغيير البنية الأساسية للمعنى أو النماذج العقلية وتغيير التصورات والانطباعات كنتيجة حتمية (الكيال وآخرون، 2024، 65).

ومن سمات تعليم الكبار البارزة: الدافعية الداخلية التي تتولد من الحاجة لحل مشكلات حياتية أو تطوير الذات. يمكن تعريف الدافعية الداخلية بأنها الشعور الداخلي الذي ينشأ من رغبة المتعلم في المشاركة في نشاط أو التعلم لذاته، لا من أجل مكافأة خارجية أو ضغط خارجي. وبعبارة أخرى فالمتعلم يشارك في النشاط لأنه يجد فيه معنى أو قيمة شخصية أو من باب الرغبة في التحدي والنماء الذاتي (Deci, & Ryan, 1985). وللدافعية الداخلية دور مركزي في الاستمرارية: فالمتعلم الذي يحفز الهدف الشخصي من المرجح أن يستمر في التعلم حتى في وجه التحديات أو الإحباطات، مقارنة بمن يعتمد على دوافع وحوافز خارجية فقط. كما أن أدائه غالباً ما يكون أفضل لأن الدافعية الذاتية تدفعه إلى البحث العميق، التفكير، والتعديل الذاتي للأخطاء (الرابعي، 2014، 159).

ومما يميز تعليم الكبار أن التعلم في هذه المرحلة مرتبط بشكل جوهري بالخبرة، إذ يعتمد الكبار على تجاربهم السابقة في تفسير واستيعاب المعرفة الجديدة. فتجربة الكبار في العملية التعليمية لا تبدأ من الصفر، بل يدخلون إلى الموقف التعليمي حاملين معهم تجارب عملية ومواقف حياتية ومهارات مكتسبة تشكل إطارهم المرجعي لفهم المعرفة الجديدة وتفسيرها (Knowles, 1990). ولهذا السبب فإن التعلم عند الكبار يكون أكثر فاعلية عندما يبنى على الربط بين المحتوى الجديد وخبرات المتعلم السابقة، لأن ذلك يعزز الفهم العميق ويسهم في تكوين معنى شخصي لعملية التعلم.

هذا وقد أكد مالكوم نولز (Knowles, 1990) في نظريته عن تعليم الكبار أن الخبرة تعتبر مخزوناً غنياً للتعلم، وأن المعلم يجب أن يتعامل مع المتعلم البالغ كشريك يمتلك معرفة مسبقة يمكن الاستفادة منها في الحوار، والمناقشة، وحل المشكلات. كما أشار إلى أن استخدام الخبرة العملية في التعليم عبر دراسات الحالة، والمحاكاة، والمناقشات الجماعية تعتبر من أنجح الوسائل التعليمية في مجال تعليم الكبار. كذلك بين بروكفيلد (Brookfield, 1986) أن التعلم القائم على الخبرة يساعد الكبار على إعادة تفسير تجاربهم السابقة في ضوء مفاهيم جديدة، مما يؤدي إلى تحول في الفهم والسلوك وهو ما يشكل جوهر التعلم التحويلي.

يتسم تعليم الكبار أيضاً بقدر عالٍ من المرونة والتكيف، سواء في الأهداف أو في الأساليب أو في البيئات التعليمية. فالكبار يختلفون من حيث ظروفهم، وأدوارهم الحياتية، والتزاماتهم العملية والاجتماعية، مما يجعل التعليم الموجه لهم ينبغي أن يراعي ذلك باختيار التصميمات التي تتلاءم مع احتياجاتهم الواقعية. ولهذا السبب، يمكن أن يحدث التعلم في بيئات رسمية مثل الجامعات ومراكز التدريب، أو بيئات غير رسمية مثل بيئات العمل والمجموعات المحلية أو من خلال التفاعل الرقمي. كما قد يتم التعلم بشكل فردي ذاتي أو تعاوني جماعي، وبطرق مباشرة وجهاً لوجه أو غير مباشرة عبر الوسائط الرقمية والتقنيات

المرتبطة بالإيمان أو القيم الدينية، وكذلك تنتقد النظرية بأنها تتجاهل الاعتبارات الثقافية والاجتماعية المتنوعة (Clark & Wilson, 1991) وهو ما يجعلها بحاجة إلى مراجعة أو توسيع خاصة عند مقارنتها بمنظور إسلامي (عبدالمعظم، 2021، 224).

إشكالية القياس والتطبيق وخطر الجمود النظري: هناك نقص ملحوظ في الدراسات التجريبية التي توضح كيف يحدث التحول فعلياً، وكيف يمكن قياسه، وأن هناك حاجة إلى إعادة تصور للنظرية بما يتناسب مع البيئات المتنوعة (Christie et al., 2015, 15). بالإضافة إلى ما حذر منه باحثون من وصول النظرية إلى ما يسمى بالجمود النظري لدرجة يصعب معها نقدها أو تطويرها، وهو ما أشار إليه (Taylor, 1997).

وبالرغم من هذه الانتقادات، إلا أن نظرية التعلم التحويلي لا تزال ذات تأثير واسع في تعليم الكبار، لكن هذه الملاحظات تفتح المجال أمام تطويرها، خصوصاً إذا أعيدت قراعتها في ضوء المنظورات والسياقات الثقافية والدينية المختلفة، مثل منظور التربية الإسلامية.

الإجابة على السؤال الثاني: ما منظور التربية الإسلامية تجاه تعليم الكبار والتعلم المستمر؟

للإجابة على هذا السؤال ينبغي تسليط الضوء على تعليم الكبار والتعلم المستمر كتمهيد ومقدمة للدخول بعد ذلك إلى منظور التربية الإسلامية في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر.

تعليم الكبار والتعلم المستمر

يمثل تعليم الكبار والتعلم المستمر مجاًلاً حيويّاً في التربية الحديثة، يركز على تمكين الأفراد من مواصلة تعلمهم بعد مراحل التعليم النظامي، بما يستجيب لتحولات الحياة ومتطلبات المجتمعات المتغيرة. لا ينظر إلى الكبار كمتعلمين فاهم قطار التعليم النظامي، بل كأشخاص يمتلكون خبرات تراكمية وقدرات عقلية ووجدانية تؤهلهم لخوض تجارب تعليمية ذات معنى وعمق.

يرتبط تعليم الكبار بعدة سمات تميزه عن التعليم التقليدي، أبرزها: الاستقلالية، حيث يميل الكبار إلى إدارة تعلمهم بأنفسهم (Al-Wossabi, 2024, 41) يعد مبدأ الاستقلالية في التعلم من أبرز السمات التي تميز تعليم الكبار عن التعليم التقليدي، إذ يميل الراشد إلى أن يكون هو المسؤول الأول عن توجيه عملية تعلمه، وتحديد احتياجاته، واختيار الأساليب التي تناسب خبراته وظروفه الحياتية. ويرتبط هذا الاتجاه بما يعرف في أدبيات تعليم الكبار بالتعلم الذاتي، الذي يؤكد على قدرة الفرد على تخطيط تعلمه وتنفيذه وتقييم نتائجه بشكل مستقل. وتنبع أهمية هذه السمة من أن الراشد يمتلك تراكماً من الخبرات الحياتية والمهنية التي تجعله أكثر وعياً بأهدافه التعليمية وأكثر حرصاً على ربط التعلم بواقعه العملي.

متنامية ومتراكمة على مر العصور بحيث لا يحدها حد ولا تقف عند عمر معين (عبدالدايم، 1973، 263)

مبدأ التزكية والتغيير الذاتية: فغاية التعلم ليست مجرد المعرفة بل تزكية النفس كما في قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾ [الشمس: 9]، فالترقية الإسلامية دائماً ما تتجاوز الجوانب النظرية لتستهدف السلوك وتزكية النفس وتهذيب الفرد والمجتمع. وقد عرفت التزكية في التربية الإسلامية بأنها إصلاح وتطهير النفس ويتم ذلك من خلال تعلم العلم النافع والالتزام بالعمل الصالح، وفعل ما أمر الله به وترك ما نهى الله عنه (العبد اللطيف، 2012، 57)

مبدأ الحرية والاختيار: تهتم التربية الإسلامية بجرية الرأي والنظرة الشخصية التي تتقيد بحدود الشرع وتعاليم الإسلام ويعتبر ذلك أحد أهم المقومات التي يقوم عليها المجتمع المسلم والتي ينطلق منها مبدأ الاجتهاد والانفتاح على ثقافات الآخرين باتزان. لذلك تعتبر التربية الإسلامية الحرية هبة ربانية وفطرة فطر الله الناس عليها لأن الله خلق الإنسان وجعله حراً باعتبارها مكلف ومسؤول عن تنفيذ مراد الله في أرضه والذي يعرف بمبدأ التكليف، فالتكليف منوط بالحرية والحرية تستلزم المسؤولية (مذكور، 2001، 155)

مبدأ التوازن بين الفردية والاجتماعية: فالإسلام يخاطب الناس بحسب قدراتهم واستعداداتهم، ويميز بين الجاهل والعالم ويهتم بالفرد ولا يهمل المجتمع فهناك توازن دقيق بين مصلحة الفرد والمجتمع من المنظور الإسلامي والذي يعتبر من الملامح البارزة للتربية الإسلامية. وكما تعطي التربية الإسلامية إشارات وتعاليم ومهارات لتربية المجتمع ودعوة الناس فإنها تحث على مراعاة مستويات الإدراك والمعرفة لدى المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية (الكيلاني، 2005، 50).

مبدأ التجديد والمحافظة: فتبرز المحافظة من خلال اعتماد التربية الإسلامية على مطلقاتها ومصادرها الربانية بينما يظهر التجديد من خلال الطرق والأساليب المحققة للغايات النبيلة. لذلك تنظر التربية الإسلامية للتجديد على أنه عملية مستمرة وذلك لتحقيق صلاحية الإسلام الدائمة لكل مكان وزمان، ومسيرة ركب البشرية وترقيتها. ولذلك يؤكد علماء المسلمين أن مهمة التجديد من الخصائص التي تتميز بها الشريعة الإسلامية وتقع مسؤوليتها على علماء الأمة الإسلامية وقادتها من أجل تحقيق تلك المقاصد العليا (القاضي، 2004، 49-50)

من هذا المنطلق، فإن تعليم الكبار في المنظور الإسلامي لا يقتصر على تعليم المهارات أو تلقين المعارف فحسب، بل يشمل تقويم الفكر، وبناء الضمير، وتعميق الإيمان، وتعزيز الشخصية المتزنة في مواجهة الانحرافات السلوكية أو الفكرية. التربية الإسلامية تهتم بنشر الوعي وبناء الإنسان

الحديثة. هذه المرونة تعكس جوهر مفهوم التعلم مدى الحياة الذي يؤكد أن التعلم لا يقتصر على قاعات الدراسة بل يمتد إلى كل موقف حياتي يوفر فرصة لاكتساب معرفة أو مهارة جديدة. وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن البيئات الرقمية قد أتاحت للكبار فرصاً غير مسبقة للتعلم المستقل، والمشاركة المجتمعية، وتبادل الخبرات عبر المنصات التفاعلية (Merriam & Baumgartner, 2020).

وفيما يتعلق بالتعلم المستمر فقد أصبح هذا المصطلح أكثر شمولاً من مجرد تعليم الكبار، لأنه يشير إلى عملية مستمرة تمتد مدى الحياة، وتغطي التعلم في مراحل متعددة، سواء لأهداف مهنية، ثقافية، اجتماعية أو حتى روحية. وقد عززت التحولات السريعة في سوق العمل، والتقدم التكنولوجي، والترعة العالمية نحو اقتصاد المعرفة، من أهمية هذا النوع من التعليم، بل جعلته ضرورة لبقاء الفرد منتجاً ومتكيفاً مع مستجدات الحياة (Laal & Salamati, 2012).

منظور التربية الإسلامية لتعليم الكبار والتعلم المستمر:

يقوم منظور التربية الإسلامية على رؤية شمولية للإنسان، تعتبره مخلوقاً مكلفاً ومسؤولاً عن عمارة الأرض، وتعد التعلم فريضة مستمرة لا تنقطع بانتهاء مراحل التعليم الرسمي. ومن هذا المنطلق، فإن تعليم الكبار والتعلم المستمر ليسا نشاطين طارئين أو تكميليين، بل يمثلان امتداداً طبيعياً لواجب طلب العلم، وتحقيقاً لغاية أساسية من غايات الخلق: وهي المعرفة والعبادة والعمل الصالح (صابر، 1988، 7-8).

ترتكز التربية الإسلامية في تعاملها مع الكبار على عدة مبادئ أهمها:

مبدأ التكليف وربانية المصدر: فكما أن التربية الإسلامية تستمد مرجعيتها من مصدرين أساسيين هما كتاب الله وسنة رسوله ﷺ فالإنسان البالغ في التصور الإسلامي مكلف شرعاً بالعقيدة والعبادة والسلوك، وهذا يعني أن إدراكه لهذا المعنى وفهمه للغرض من الخلق مسؤولية جوهرية. وهذا المبدأ يعطي لتعليم الكبار بعداً دينياً وأخلاقياً وروحياً، يربط التعلم بالنية والعمل والجزاء. وتعتبر التربية الإسلامية ربانية المصدر من حيث البداية ومن حيث الهدف والغاية ومعرفة المصير ومن حيث الأساليب والوسائل (طنطاوي، د.ت: 35).

مبدأ الاستمرارية: فالترقية من المنظور الإسلامي عملية مستمرة من ولادة الإنسان حتى وفاته ويؤصل ذلك الكم الهائل من النصوص الشرعية من القرآن والسنة التي تدل على أهمية العلم وبيان فضله واهتمام علماء المسلمين بمجالس العلم ونشره ويتجلى ذلك في حديث النبي ﷺ حين قال: (إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث... ومن بينها علم ينتفع به) (صحيح مسلم - كتاب الوصية: برقم 1631)، مما يدل بوضوح على أن نفع العلم متعدد، وأن أثره لا ينتهي بالموت، ما يرسخ مبدأ التعلم مدى الحياة. ومن منظور التربية الإسلامية أهما ترى المعرفة والتعلم بأنه عملية

يعمل عقله في محاولة الفهم كما في قوله تعالى: ﴿ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون لهم أعين لا يبصرون لهم آذان لا يسمعون بها﴾ [الأعراف: 179]

بل أكدت التربية الإسلامية على أهمية التفكير الناقد والتمكن من مهاراته وجعلته السبيل لتقوية الإيمان وإدراك حكمة الخالق ولعل من الشواهد على ذلك خطاب الدعوة إلى الدين الصحيح وترك ما سواه من عبادة الأوثان وغيرها الوارد في مواطن كثيرة من القرآن الكريم على لسان أنبياء الله الكرام واستخدامهم لمبادئ التفكير النقدي وإثارة التساؤلات من أجل أعمال الفكر والوصول للحقيقة مثل ما جاء في قصة دعوة إبراهيم عليه السلام لقومه والحيل التي استخدمها مثل تفسير الأوثان وترك كبير الأصنام ليستخد ذلك كمدخل للتساؤل ومحرك للفكر (المعضلة المربكة) قال تعالى: ﴿قالوا أنت فعلت هذا بالهنا يا إبراهيم﴾ قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألهم إن كانوا ينطقون ﴿فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون﴾ [الأنبياء: 62-64] وغير ذلك من الشواهد في كتاب الله الكريم وبالتالي يؤكد عدد من الباحثين أنه لا غنى للمسلم بحال من الأحوال عن التفكير الناقد سواء في الأمور الدينية أو الأمور الدنيوية (عبداللطيف وآخرون، 2023، 324).

وهذا يتوافق مع تشجيع ميزيرو على التحليل النقدي للأفكار والمعتقدات، يرى ميزيرو أن عملية التعلم لا تكون تحويلية ما لم يصحبها تحليل نقدي للأفكار والمعتقدات والافتراضات التي تشكل نظرة الإنسان للعالم. فالأفكار المسبقة والمعتقدات التي تنبأها منذ الصغر سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو دينية أو مهنية تشكل ما يسميه الأطر المرجعية تعتبر أنماط إدراكية ثابتة تفسر الواقع وتوجه سلوك الأفراد بشكل لاواعي. ومع مرور الوقت قد تصبح هذه الأطر محددة ومقيدة للفكر تصنع العقبات في طريق التعلم إذا لم تفحص بوعي. وفي ذلك دليل على أهمية الأطر المرجعية حيث تعزو النظرية لها دور تحديد وتشكيل الإدراك والمعرفة والتوجهات بشكل انتقائي (عبدالرحيم، 2024، 955)

يرى ميزيرو أهمية تشجيع المتعلم على التحليل النقدي لهذه الأطر بهدف التمييز بين ما هو مكتسب وغير مبرر، وبين ما هو نابع من فهم واع وتجربة ذاتية عقلانية (Mezirow, 1990, 3). ويعد هذا التحليل النقدي من أهم مراحل التحول، لأنه يساعد الإنسان على تحرير تفكيره من المسلمات غير المفحوصة، ويدفعه إلى بناء فهم جديد قائم على الدليل والمنطق والحوار. وإن كان السياق يختلف من حيث الممارسات والدواعي إلا أن كلا المنظورين يتفقان على أهمية التفكير الناقد ولزوم التمكن من مهاراته وتفعيله في جوانب الحياة المختلفة.

التحرر من التبعية العمياء

والحضارة. كما أن التعلم المستمر لا ينفصل في التربية الإسلامية عن مبدأ النية الصالحة والعمل بالعلم، حيث لا قيمة لعلم لا يتجسد في السلوك، ولا فائدة من تعلم لا يثمر عملاً أو يهدي إلى حق.

الإجابة على السؤال الثالث: ما أوجه الإفادة من فلسفة التعلم التحويلي في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر وفق منظور التربية الإسلامية؟

يمثل تعليم الكبار والتعلم المستمر مجالاً غنياً بالتنوع الفلسفي والنظري، حيث تتداخل فيه الخلفيات الثقافية والدينية مع الطروحات الغربية الحديثة. من بين النظريات المؤثرة في تعليم الكبار، تبرز نظرية التعلم التحويلي لتركز على تغيير أنماط التفكير وتوسيع الأفق الإدراكي للمتعلمين. في المقابل، ينطوي المنظور الإسلامي لتعليم الكبار على رؤية شمولية للعلم تقوم على مقاصد شرعية، وأبعاد تربوية وأخلاقية تهدف إلى تهذيب النفس وخدمة المجتمع. هذا التباين يتطلب من الباحثين تسليط الضوء ومحاولة استكشاف إلى أي مدى يتوافق المنظور الإسلامي مع نظرية ميزيرو؟ وأين تكمن الاختلافات ونقاط التضاد بينهما وإمكانية الإفادة من المنظورين؟

جوانب الاتفاق بين نظرية التعلم التحويلي ومنظور التربية الإسلامية لتعليم الكبار والتعلم المستمر

التعلم كتجربة ذاتية يقصد بها التطوير والتنمية

كلا المنظورين يرى أن التعلم لا يقتصر على المعرفة النظرية، بل يجب أن يترجم إلى تحول داخلي حقيقي في شخصية المتعلم. فبينما يسعى ميزيرو إلى تحول في الرؤية الذاتية (Mezirow, 1990, 4)؛ تهدف التربية الإسلامية إلى تركية النفس وتحقيق التقوى والاستزادة من العلم ﴿وقل رب زدني علماً﴾ [طه: 114]، تسعى نظرية التعلم التحويلي إلى أحداث النقلة النوعية في التفكير والاهتمامات وطرق حل المشكلات من خلال نقد الأفكار والحوار والانفتاح على ما لدى الآخرين كذلك نجد أن التربية الإسلامية تدعو للحوار واحترام رأي الآخرين والقبول بالحق من أي طرف كان واعمال العقل في محاولة الكشف عن الحقيقة والاستزادة من العلم كما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما عندما قيل له كيف أصبت العلم؟ قال: "بلسان سؤول، وقلب عقول" (أخرجه الإمام أحمد في كتاب فضائل الصحابة 970/2).

أهمية التفكير النقدي

يحض الإسلام على استخدام العقل والتفكير، كما في قوله تعالى: ﴿أفلا تعقلون﴾ التي وردت في القرآن الكريم في 13 موضعاً منها قوله تعالى: ﴿قل لو شاء الله ما تولته عليكم ولا أدراكم به فقد لبثت فيكم عمراً من قبله أفلا تعقلون﴾ [يونس: 16]، وصيغة التفكير كما في قوله تعالى: ﴿لعلهم يتفكرون﴾ التي وردت في ثلاث مواضع من كتاب الله الكريم منها قوله تعالى: ﴿وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون﴾ [الحشر: 21]، وفي مواضع من القرآن الكريم يظهر أسلوب الاستهجان لمن لا

وكل يدلي بحجته ويطرح رأيه ليس من أجل التباهي أو التعالم بل من أجل الوصول للحقيقة وبيان الصواب لذلك أثر عن الإمام الشافعي رحمه الله تعالى أنه قال: ما نظرت أحداً قط إلا أحببت أن يوفق ويسدد ويعان، ويكون عليه رعاية من الله وحفظه، وما نظرت أحداً إلا ولم أبال بدين الله الحق على لساني أو لسانه) أخرجه الحافظ أبو نعيم في حلية الأولياء (ج9-63).

ومن زاوية أخرى فيما يتعلق بما سماه ميزيرو (المعضلة المربكة) والتي يقصد بها طرح أسئلة أو التعريض لمواقف غير مألوفة لجعل المتعلم في موقف أكثر تحفيزاً للتفكير وإعادة حساباته ومراجعة أولوياته وقيمه نجد لهذه الاستراتيجية بعض الشواهد في سنة النبي محمد ﷺ فعلى سبيل المثال عندما جاءه ذلك الشاب الذي يريد أن يأذن له النبي ﷺ في الزنا فالطريقة التي تعامل بها عليه الصلاة والسلام معه فيها من المواقف والدروس الشيء الكثير. فأول شيء قام به النبي ﷺ أن طلب منه أن يدنو منه حتى يكون أدعى للتأثير ثم بدأ الحوار بطرح ذلك السؤال غير المعتاد (المعضلة المربكة بتعبير ميزيرو) "أتجبه لأملك؟ ... أفتجبه لابنتك؟ ... أفتجبه لأحتك؟ ..." فكان ل طرح تلك الأسئلة ثمرة كبيرة في التحول الذي حصل للشباب فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء "أي حصل التحول المطلوب وكان سبباً في ترفع ذلك الشاب عن الزنا أو التفكير فيه (رواه الإمام أحمد في مسنده برقم 22211).

جوانب التضاد والتقاطع بين نظرية التعلم التحويلي والمنظور الإسلامي لتعليم الكبار والتعلم المستمر

مرجعية التحول:

يرى ميزيرو أن التحول عملية فردية حرة لا ترتبط بمرجعية مطلقاً. أما في نظرة التربية الإسلامية فإن أي تحول في الفكر أو السلوك يجب أن يكون ضمن إطار الشريعة وأخلاقيات الإسلام كونه حقاً وأن يكون تحولاً إيجابياً بقدر اتفاقه مع منطلقات الشريعة الإسلامية وبقدر ما يصب في مصلحة الفرد أو المجتمع من دون المساس بأصول الدين أو الاعتداء على حقوق وحريات الآخرين وليس ذلك من باب التقييد العبيثي ولا من باب مصادر الحريات بل هو من باب قدسية مرجعية الشريعة الإسلامية التي هي من لدن حكيم خبير، فشرعية الإسلام تتميز بأنها إلهية المصدر وأنها حقيقة ومنسجمة مع متطلبات الفرد والمجتمع فهي تلي حاجات الفرد وتتم به بقدر ما تراعي مصلحة الجماعة وتوفر الاستقرار والعدل الاجتماعي. وأنها كذلك تعتبر وسطاً وعدلاً فهي ذروة الفضيلة بين الرذيلتين (الإفراط والتفريط).

الإسلام دين وسط والشرعية تعتبر الوسطية أبرز مميزات التي حباها الله بها وجعلها الخصلة التي تضمن لها البقاء والاستمرار حتى قيام الساعة. وبالتالي فإن التربية الإسلامية تولي الاعتدال والوسطية أهمية بالغة وتعتبره قيمة

في الوقت الذي ينتقد فيه ميزيرو الاتباع الأعمى ويحث فيه على تحرير المتعلم من القيود الثقافية التي لا أساس لها من الصحة (Mezirow, 3, 1990). نجد أن الإسلام ينتقد التقليد الأعمى كذلك حيث ورد في الخطاب القرآني في مواطن متعددة التهكم ممن جعل ميراث الآباء والأجداد حائلاً يحول بينه وبين اتباع الحقيقة مع وضوح معالمها قال تعالى: ﴿بل قالو إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مهتدون﴾ [الزخرف: 22] ، بل يدعو الإنسان إلى تحقيق قناعاته بشكل واعٍ مبني على البرهان الواضح والأدلة الظاهرة قال تعالى: ﴿قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفردى ثم تفكروا ما بصاحبكم من جنة إن هو إلا نذير لكم بين يدي عذاب شديد﴾ [سبأ: 46]

أهمية الحوار في التعلم

الحوار عنصر مركزي في نظرية ميزيرو، وذلك حاضر بقوة في التراث الإسلامي، سواء في الحوار القرآني مع المخالفين أو الشواهد الكثيرة في سنة النبي محمد ﷺ وحواره مع أتباعه أو مع المخالفين أو في مناظرات العلماء. وشواهد ذلك أكثر من أن تحصر ولكن على سبيل المثال ما ورد في قصة نوح عليه السلام واستعماله لمهارات الحوار وأساليبه من أجل دعوة قومه كما قال تعالى: ﴿قال ربني إني دعوت قومي ليلاً ونهاراً﴾ فلم يزداهم دعائي إلا فراراً ﴿وإني كلما دعوتهم لتغفر لهم جعلو أصابعهم في آذانهم واستغشوا ثيابهم وأصرو واستكبروا استكباراً﴾ ثم إني دعوتهم جهاراً ﴿ثني إني أعلنت لهم وأسررت لهم إسراراً﴾ [نوح: 5-9] فالحوار في كلا السياقين أداة لاكتشاف الحقيقة وتوسيع الأفق.

وإن كان ميزيرو قد حدد سبعة شروط لضمان الحصول على حوار عقلائي فلقد سبقت التربية الإسلامية تلك الاشتراطات وضربت أروع الأمثلة في التهيئة للحوار الفعال سواء من القرآن الكريم كما في قوله تعالى: ﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم﴾ [النحل: 125]، أو من سنة النبي صلى الله عليه وسلم كما جاء في حوارهم مع المخالفين، فعتبة بن ربيعة عندما كان يعاتب النبي محمد صلى الله عليه وسلم في هذا الدين الجديد وترك دين قريش تركه النبي صلى الله عليه وسلم حتى إذا فرغ عتبة، ورسول الله صلى الله عليه وسلم يستمع منه، قال: أَقْدُ فَرَعْتُ يَا أَبَا الْوَلِيدِ؟ قال: نعم، قال: فاسمع مني، قال: أفعل قال: بسم الله الرحمن الرحيم ﴿حم تزييل من الرحمن الرحيم كتاب فصلت آياته قرآنا عربياً ..﴾ الآيات [فصلت: 1-5] (أخرجه الإمام أبو يعلى في مسنده برقم 1818).

وقد ضرب أئمة المسلمين وعلمائهم أروع الأمثلة في التحلي بأدب الحوار والتربية عليه والتأصيل له وتطبيقه في ممارستهم اليومية سواء في طلب العلم أو في المناظرات العلمية التي ظهرت إبان حضارة المسلمين العلمية حتى أصبحت ممارسة علمية راقية يتقابل فيها أصحاب الفكر والرأي

باب الاجتهاد في حدود ما شرعه الله تعالى. تمتاز القيم في منظور التربية الإسلامية بالكمال لأنها من عند الله العليم بمصلحة الإنسان، وهي خالدة لا تحدها زمان أو مكان. ومما يميز القيم أنها تشمل جميع جوانب حياة الإنسان، وتمتد لتغطي العقيدة والمنهج والسلوك، وتوازن بين الروح والجسد وبين الفرد والجماعة وبين الدنيا والآخرة.

تتميز القيم الإسلامية كذلك بالشمول، فلا تقتصر على جانب دون آخر، وتراعي الفطرة الإنسانية، وتغرس في النفس وازعاً داخلياً يضبط السلوك دون رقابة خارجية، كما أنها واقعية تراعي ضعف الإنسان وحاجاته النفسية والمادية. تجمع القيم كذلك بين الثبات والحركة؛ فالثوابت في فلسفة التربية الإسلامية مثل الصدق والتعاون والأمانة والعدل ... إلخ، لا تتغير ولكنها تتطور في التطبيق لتواكب الواقع المتجدد. وهي أيضاً مستمرة وصالحة لكل زمان ومكان لأنها منسجمة مع طبيعة الإنسان وشرع الله الذي لا يتبدل بتغير الظروف (المحضر، 2017، 253-254).

مدى إمكانية الاستفادة من نظرية التعلم التحويلي وفق المنظور الإسلامي لتعليم الكبار والتعلم المستمر

رغم هذه الجوانب التي أظهرت بعض التضاد ما بين المنظورين إلا أنه يمكن الاستفادة من نظرية ميزيرو من منظور التربية الإسلامية ولا يعتبر هذا التباين في المنظورين من خلال هذه الجزئيات داعياً لرفض نظرية التعلم التحويلي أو الادعاء بمناقضتها لمنظور التربية الإسلامية ولكن تبين أن هناك حاجة ماسة لإعادة تأطير نظرية التعلم التحويلي من باب الاستفادة القصوى منها وتطويرها بما يتوافق مع منظور الإسلام انطلاقاً مما دعا إليه بعض من اتقنوا هذه النظرية.

التوصيات

ومن المقترحات في سبيل الاستفادة من نظرية التعلم التحويلي وفق المنظور الإسلامي للتربية ما يلي:

أولاً: التركيز على التحولات الإيجابية الأخلاقية وليست المعرفية فحسب والاستفادة من ممارسات وآليات النظرية في معالجة بعض السلوكيات الخاطئة كالإدمان والانحرافات الفكرية وبعض السلوكيات السلبية كالإسراف بشكل عام أو إدمان الألعاب الإلكترونية أو الاستفادة في مجال التطوير الذاتي والتنمية البشرية مثل التدريب والتعلم في بيئة العمل ومعالجة جوانب القصور وبعض المشكلات كضعف الدافعية والاحتراق الوظيفي.

ثانياً: استخدام الوعي النقدي لفهم التراث والمجتمع دون المساس بالثوابت. فالتفكير النقدي ينبغي أن يكون مؤطراً بالأطر التي راعاها المنظور التربوي الإسلامي من تعظيم الأمر الإلهي وجوانب العقيدة الإسلامية وثوابت الدين من ناحية الأمور المتفق عليها سواء في الجانب

عظمي لا خيار عنها مما أكسبها الأفضلية والاستمرار (نصيرة، 2015، 411). أما التحول لأجل التحول فقط أو بلا ضابط ولا لجام فقد يفضي إلى الانحراف أو الفوضى كما يحدث في الكثير من الاضطرابات والثورات المنفلتة التي تفسد أكثر مما تصلح وتجرح المجتمعات والشعوب والدول لحروب وانقسامات واضطرابات تأكل الأخضر واليابس (الجلدي، 2016، 379-380).

مركزية الفرد مقابل المركزية الشرعية

نظراً لعدم تبني ميزيرو للمرجعية الدينية فقد وضعت نظريته الذات الإنسانية في مركز العملية التعليمية، مع التشديد على الاستقلال التام للفرد. بينما في المقابل، تضع التربية الإسلامية الذات الإلهية والشرع الإلهي كمركز ومرجعية للعلم والمعرفة، والفرد مسؤول أمام خالقه، فتصرفات الفرد ينبغي أن تكون وفق مراد الله تبارك وتعالى في كل صغيرة وكبيرة قال تعالى: ﴿وما كان لمؤمن ولا مؤمنة إذا قضى الله ورسوله أمراً أن يكون لهم الخيرة من أمرهم﴾ [الأحزاب: 36]. ولا يعتبر ذلك تقييداً لحرريات الأفراد أو تضييقاً على البشرية وإنما هو إيمان بأن من خلق الإنسان وهذا الكون بأكمله هو الذي يعلم ما يصلح لهذا الإنسان وما لا يصلح له وهو العالم بالمدى الآمن الذي يستطيع الفرد التحرك من خلاله وفي الوقت ذاته فشرعية الإسلام تتسم بالسماحة واليسر والسعة ﴿هو اجتباكم وما جعل عليكم في الدين من حرج﴾ [الحج: 78]. فجميع تعاليم الدين الإسلامي الذي يعتبر المصدر الرئيسي الذي تستقي منه التربية الإسلامية مبادئها وتبني عليه منهجيتها تتصف بأنها سهلة وميسرة ولا تضيق على الناس بل فيها من المصالح الظاهرة والباطنة ما لا يحيط به على بال.

نسبية القيم مقابل ثباتها

تنطلق نظرية التعلم التحويلي من خلفية عقلانية تواصلية تؤكد على أهمية الحوار والنقد والتأمل في تكوين الفهم والمعنى. وهي تدعو المتعلم إلى فحص افتراضاته ومراجعتها معتقداته التي تشكل رؤيته للعالم وذلك من أجل الوصول إلى فهم أعمق وأكثر نضجاً لذاته وخبراته، مما يقوده إلى تحول نوعي في نظريته وقيمه وسلوكه وهذا قد يكون مقبولاً على الجانب النظري ولكن عند التطبيق العملي ومن أجل تعميم هذه النظرية في سياقات ثقافية مختلفة قد تصطدم هذه الفرضيات ببعض المعتقدات والثقافات التي تحد من تقبلها أو تثير التساؤلات حول مدى ملائمة النظرية وتطبيقاتها العملية في بيئات ثقافية مختلفة أو أزمنة متأخرة. وليس سراً الحديث أن هذا هو أحد الانتقادات التي وجهت لنظرية ميزيرو في عدد من الدراسات (Clark & Wilson, 1991; Christie, et al 2015; Taylor & Cranton, 2013; Ntseane, 2011)

وعند تأمل المنظور الإسلامي يظهر أنه يعتمد على قيم ثابتة ومطلقة مستمدة من الوحي، وإن كان يسمح بالاجتهاد في الفروع. والقيم الإسلامية تتسم بكونها ربانية المصدر، تعتمد على الكتاب والسنة، وتفتح

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

المراجع

- أبي يعلى، أحمد بن علي. (2009). مسند الإمام أبي يعلى الموصلي. تحقيق حسين أسد سليم. دار المأمون للتراث، بيروت
- أحمد بن حنبل. (2006). المسند. تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين. بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الأصبهاني، أبي نعيم أحمد بن عبدالله. (2025). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. دار الكتب العلمية، بيروت.
- الجدبي، رأفت محمد. (2016). مضامين الوسطية من منظور التربية الإسلامية وتطبيقها التربوية في المرحلة الثانوية دراسة تحليلية. مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية. (74) 11. 377-460.
- <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1356203>
- الحري، منيرة إبراهيم. (2018). نظرية التعلم التحويلي وبرامج التدريب والتطوير. مجلة البحث العلمي في التربية، (13) 19. 605-619.
- https://jsrjournals.ekb.eg/article_28360_e8f80f361996dac0c8dc695966405d8d521.pdf
- الراغب، خالد محمد. (2014). عادات العقل دافعية الإنجاز. دار ديولو للطباعة والنشر، عمان.
- راضي، آلاء محمد. (2023). أثر التعلم التحويلي في التفكير التأملية لدى طلبة كلية التربية. مجلة نسق، (3) 39. 646-626.
- https://www.researchgate.net/publication/383609029_athr_altml_althwyly_fy_altfkyr_altamly_ldy_tibt_k_lyt_altrbyt
- ربيعي، محمد. (2022). التعلم التحويلي لميزيرو وخلفيته الفلسفية بين تواصل هابرماس ونحور فرييري. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، (3) 6. 379-409.
- https://search.shamaa.org/PDF/Articles/AETjsrshs/TjsrshsVol6No3Y2022/tjsrshs_2022-v6-n3_379-409.pdf
- الشريف، خالد حسن. (2013). استخدام موقع الفيسبوك للتواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض خبرات التعلم التحويلي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. (78) 23. 207-245.
-

العقدي أو الفقهي أو الأخلاقي أو حتى بعض الأعراف والتقاليد التي تختلف من مجتمع إلى آخر أو من زمن لآخر.

ثالثاً: اعتماد الحوار الفعال كوسيلة لتحديد الفهم في المسائل الدينية لا لتقويضها هذا فيما يتعلق بالأمور التي لها ارتباطات دينية أو جانب روحاني متعلق بالعقيدة والدين. فالحوار وسيلة فعالة في تصحيح المفاهيم وإزالة اللبس والغموض وينبغي أن يصب في مصلحة الفرد والمجتمع ويتمشى مع القيم الدينية والمعتقدات المتفق عليها بين أفراد المجتمع المسلم على سبيل المثال، وأن يقصد به الوصول لما يقوي بنية المجتمع ويحل مشكلاته وينمي في أفراد الاعتزاز بالهوية الدينية والثقافية واللغوية وسبل تسخير وسائل التقنية لمصلحة الفرد والمجتمع والنهوض بالأفراد والمجموعات وتحقيق ذواتهم من خلال ذلك.

كما يمكن للمعلم والمدرّب والأخصائي النفسي أن يستخدم مراحل ميزيرو كاستراتيجيات تربوية منهجية لإحداث نقلات نوعية وتحولات إيجابية في تفكير المتعلم، خاصة إذا ارتبطت بالأحداث الحياتية الكبرى مثل التعافي من الإدمان، وبرامج المناصحة الفكرية لضحايا الفكر المتطرف، وغير ذلك. هذا وبالإمكان القول بأن التقاطع بين نظرية التعلم التحويلي والمنظور الإسلامي لتعليم الكبار يكشف عن مجال خصص للحوار التربوي والفلسفي، حيث يمكن استثمار عناصر التحليل النقدي والتحول الذاتي في خدمة الأهداف التربوية من المنظور الإسلامي. إلا أن التباين في المرجعية، والقيم، والغاية النهائية، يفرض الحذر عند استيراد النظريات الغربية وتطبيقها دون تمحيص. فالتعليم في الإسلام ليس مشروعاً ذاتياً فحسب، بل رسالة حضارية ترتبط بالغاية من الوجود ككل وتسعى لمصلحة الفرد والمجتمع.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلفون يعلنون عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص إسناد الإبداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:

- Abū Ya'la, Aḥmad ibn 'Alī. (2009). *Musnad al-Imām Abī Ya'la al-Mawṣilī* (Ḥusayn As'ad Salīm, Ed.). Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.
- Aḥmad ibn Ḥanbal. (2006). *Al-Musnad* (Shu'ayb al-Arnā'ūt et al., Eds.). Mu'assasat al-Risālah. al-Aṣḥānī, Abū Nu'aym Aḥmad ibn 'Abd Allāh. (2025). *Ḥilyat al-awliyā' wa-ṭabaqāt al-aṣfiyā'*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Gudaybī, Ra'fat Muḥammad. (2016). Maḍāmīn al-waṣāṭiyyah min manẓūr al-tarbiyah al-islāmiyyah wa-ṭabīqātihā al-tarbawīyyah fī al-marḥalah al-thānawīyyah: Dirāsah taḥlīliyyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Islāmiyyah wa-al-Buḥūth al-Akādīmīyyah*, 11(74), 377–460. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1356203>
- Al-Ḥarbī, Munīrah Ibrāhīm. (2018). Naẓariyyat al-ta'allum al-taḥawwulī wa-barāmij al-tadrīb wa-al-taṭwīr. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah*, 19(13), 605–619. https://jsre.journals.ekb.eg/article_28360_e8f80f396dac0c8dc695966405d8d521.pdf
- Al-Kayāl, Mukhtār Aḥmad, Ḥamīdah, Muḥammad Ismā'īl, 'Alī, Islām Ḥasan, & Ibrāhīm, Asmā' 'Abd al-Majīd. (2024). Al-khaṣā'ish al-sikumiyyah li-miqyās al-ta'allum al-taḥawwulī fī daw' naẓariyyat Mīzīrū li-talāmīdh al-halaqah al-thānīyah min al-ta'lim al-asāsī. *Majallat al-Irshād al-Nafsī*, 79(4), 57–80.
- Al-Kīlānī, Mājid 'Arsān. (2005). *Ahdāf al-tarbiyah al-islāmiyyah*. Dār al-Qalam.
- Al-Maḥḍār, Rajā' Sayyid. (2017). Al-qiyam al-islāmiyyah wa-subul ta'zīzihā: Qīmat itqān al-'amal unmuḍhajan. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyūt)*, 33(7), 240–279. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-822508>
- Al-Rābighī, Khālīd Muḥammad. (2014). *Ādāt al-'aql wa-dāfi'iyat al-injāz*. Dār Dībūlū lil-Tibā'ah wa-al-Nashr.
- Al-Sharīf, Khālīd Ḥasan. (2013). Istikhdām mawqī' al-Facebook lil-tawāṣul al-ijtimā'ī wa-'alāqatuhu bi-ba'ḍ khibrāt al-ta'allum al-taḥawwulī ladā 'ayyinaḥ min ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at al-Iskandariyyah. *al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Dirāsāt al-Nafsiyyah*, 23(78), 207–245.
- Al-Wossabi, S. A. N. (2024). Advancing Self-Directed Learning in the Saudi EFL Higher Education: A Call to Further Action. *IJLTER. ORG*, 23(8), 38–56.
- Baldwin, C. K. (2019). Transformative learning and identity: A review and synthesis of Dirkx and Illeris. Buffalo, NY: Adult Education Research Conference.
- Brookfield, S. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. McGraw-Hill Education (UK).
- Brookfield, S. (1998). Understanding and Facilitating Moral Learning in Adults. *Journal of Moral Education*, 27(3), 283.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., & Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian journal of adult learning*, 55(1), 9–30.
- عبد المنعم، خالد. (2021). تصميم أنشطة تعليمية في اللغة العربية قائمة على نظرية ميزيرو (Mezirow) لتنمية مهارات الاستماع الناقد والكفاءة الذاتية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*, (4) 49، 215–269.
- عبدالدائم، عبدالله. (1973). التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين. دار العلم للملايين، بيروت.
- العبد اللطيف، عبدالعزيز. (2012). معالم في السلوك وتركيب النفوس. ط3، دار الوطن، الرياض.
- القاضي، سعيد إسماعيل. (2004). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. عالم الكتب، القاهرة.
- الكيال، مختار أحمد، حميدة، محمد إسماعيل، علي، إسلام حسن، و إبراهيم، أسماء عبدالمجيد. (2024). الخصائص السيكمترية لمقياس التعلم التحولي في ضوء نظرية "ميزيرو" لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة الإرشاد النفسي، (4) 79، 80–57.
- الكيالني، ماجد عرسان. (2005). أهداف التربية الإسلامية. دار القلم، دبي.
- المحضر، رجاء سيد. (2017). القيم الإسلامية وسبل تعزيزها _ قيمة اتقان العمل أمودجاً. مجلة كلية التربية (أسيوط)، (7) 33، 279–240. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-822508>
- مذكور، علي أحمد. (2001). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. القاهرة، دار الفكر العربي.
- مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (1955). صحيح مسلم (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
- ناصر، إبراهيم. (2001). فلسفات التربية، دار وائل، عمان.
- نصيرة، سالم. (2015). نظرية الوسطية في الإسلام. الدار الشامية، بيروت.

Reference:

- Abd al-Dā'im, 'Abd Allāh. (1973). *Al-tarbiyah 'abra al-tārīkh min al-'uṣūr al-qadīmah ḥattā awā'il al-qarn al-'ishrīn*. Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- Abd al-Laṭīf, 'Abd al-'Azīz. (2012). *Ma'ālim fī al-sulūk wa-tazkiyat al-nufūs* (3rd ed.). Dār al-Waṭan.
- Abd al-Laṭīf, Sharīf Jamāl, al-Ghannām, Muḥammad 'Abd al-Qawī, 'Abd al-Wāḥid, Ibrāhīm Sayyid, & 'Attāqī, Maḥmūd Muḥammad. (2023). Al-tafkīr al-nāqid fī daw' al-ru'yah al-tarbawīyyah al-islāmiyyah: Māhiyyatuhu wa-ḍawābiṭuhu wa-mahārātuhu. *Majallat al-Tarbiyah (Al-Azhar)*, 42(198), 313–353.
- Abd al-Mun'im, Khālīd. (2021). Taṣmīm anshīṭah ta'limiyyah fī al-lughah al-'arabiyyah qā'imah 'alā naẓariyyat Mīzīrū (Mezirow) li-tanmiyat mahārāt al-istimā' al-nāqid wa-al-kifā'ah al-dhātīyyah al-lughawīyyah. *Tikrūlūjiyā al-Tarbiyah: Dirāsāt wa-Buḥūth*, 49(4), 215–269.
- Abd al-Raḥīm, Maryam 'Abd al-'Azīm. (2024). Namūdhaj tadrīsī muqtarḥ li-tadrīs al-riyādiyyāt qā'im 'alā naẓariyyat al-ta'allum al-taḥawwulī li-tanmiyat al-dāfi'iyah al-'aqliyyah wa-al-tafkīr al-muntij ladā talāmīdh al-marḥalah al-i'dādiyyah. *Al-Majallah al-Tarbawīyyah li-Kulliyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj*, 119(3), 935–1010.

- Afrocentric paradigm and African feminism. *Adult education quarterly*, 61(4), 307-323.
- Rādī, Ālā' Muḥammad. (2023). Athar al-ta'allum al-taḥawwulī fī al-tafkīr al-ta'ammulī ladā ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah. *Majallat Nasaq*, 39(3), 626-646.
<https://www.researchgate.net/publication/383609029>
- Rib'ī, Muḥammad. (2022). Al-ta'allum al-taḥawwulī li-Mīzrū wa-khalfiyyatuhu al-falsafiyah bayna tawāṣul Hābirmās wa-taḥarrur Fīrī. *Majallat Rawāfīd lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth al-'Ilmiyyah fī al-'Ulūm al-Ijtīmā'iyah wa-al-Insāniyyah*, 6(3), 379-409.
<https://search.shamaa.org/PDF/Articles/AETjssrshs/TjssrshsVol6No3Y2022>
- Ṣābir, Muḥyī al-Dīn. (1988). Ta'līm al-kibār fī al-islām. *al-Tarbiyah al-Mustamirrah*, 9(14), 5-13.
- Schnepfleitner, F.M. & Ferreira, M.P. (2021). Transformative learning theory – is it time to add a fourth core element? *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, 1(1), 40-49.
- Ṭantāwī, 'Arafa. (n.d.). *Ināyat al-islām bi-tarbiyat al-abnā' kamā bayyanathā Sūrat Luqmān*. Markaz Ta'sīl 'Ulūm al-Tanzīl.
- Taylor, E. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. Columbo: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education (Information Series N. 374).
- Taylor, E. W. (1997). *Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. Adult Education Quarterly*, 48, 34-59.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European journal for research on the education and learning of adults*, 4(1), 33-47.
- Clark, M. C., & Wilson, A. L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult education quarterly*, 41(2), 75-91.
- Collard, S., & Law, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult education quarterly*, 39(2), 99-107.
- Cranton, P. (1997). Transformative learning in action: Insights from practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media, New York.
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education*, 66(5), 657-672.
- Grace, A. P. (1996). Striking a critical pose: andragogy-missing links, missing values. *International journal of lifelong education*, 15(5), 382-392.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International journal of lifelong education*, 3(3), 203-210.
- Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2022). Critiques and evolutions of transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 666-673.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2015). A critical comparison of transformation and deep approach theories of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34(3), 348-365.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123.
- Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. (1990). The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.
- Madkūr, 'Alī Aḥmad. (2001). *Manāhij al-tarbiyah: Ususuhā wa-taṭbīqātihā*. Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1(20), 1-6.
- Mezirow, J. (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (114-128). Routledge.
- Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Qushayrī al-Naysābūrī. (1955). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Ihyā' al-Kutub al-'Arabiyyah.
- Nāṣir, Ibrāhīm. (2001). *Falsafāt al-tarbiyah*. Dār Wā'il.
- Naṣīrah, Sālim. (2015). *Naḥariyyat al-waṣāṭiyyah fī al-islām*. al-Dār al-Shāmiyyah.
- Ntseane, P. G. (2011). Culturally sensitive transformational learning: Incorporating the