وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

مدخل إلى علوم التربية

موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية

السداسي الثاني

إعداد الدكتور: بلعربي جموعي

السنة الجامعية: 2026/2025

UNIVERSITE SETIF2

فهرس المحتويات

المحاضرة الأولى: مفاهيم تربوية..... 5

المحاضرة الثانية: خصائص التربية..... 16

المحاضرة الثالثة: أهداف، أهمية وظائف وأنواع التربية 18

المحاضرة الرابعة: تاريخ التربية: تطور الفكر التربوي (الجزء الأول)..... 24

المحاضرة الخامسة: تاريخ التربية: تطور الفكر التربوي (الجزء الثاني)..... 32

المحاضرة السادسة: تاريخ التربية: تطور الفكر التربوي (الجزء الثالث)..... 37

المحاضرة السابعة: الأسس العامة للتربية..... 41

المحاضرة الثامنة: تصنيف التربية 45

المحاضرة التاسعة: أهداف دراسة تاريخ التربية 53

المحاضرة العاشرة: ميادين علوم التربية..... 80

المحاضرة الحادية عشر: تكنولوجيا التربية..... 93

المحاضرة الثانية عشرة: اقتصاديات التربية 97

المحاضرة الثالثة عشرة: مؤسسات التربية 100

الهدف العام من المادة التّعليمية

في نهاية تدريس المقياس يكون الطالب قد استوعب مفهوم علوم التربية وأهدافها ونشأتها وتطورها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، كما يعرف أسسها ومدارسها واهم ميادينها.

الأهداف الإجرائية للمادة التعليمية:

- أن يعرف الطالب على مفهوم التربية وأهدافها وأهميتها وخصائصها.
- أن يحدد الطالب الأسس العامة لعلوم التربية.
- أن يحدد الطالب أهم المراحل التاريخية لتطور الفكر التربوي.
- أن يميز الطالب بين المدارس الكبرى لعلوم التربية.
- أن يذكراهم الاتجاهات علوم التربية.
- أن يتعرف الطالب على أهم الميادين في علوم التربية.
- أن يعرف الطالب أهمية دور المؤسسات التربوية في المجتمع.

مقدمة

التربية هي العمل الإنساني الدائم الذي يحقق للمجتمع تجديد نفسه للارتقاء إلى مستويات أفضل باستمرار، ولهذا تهتم بها جميع أطراف المجتمع بأفراده وأنظمته ومؤسساته، فهي تهم الآباء والأبناء ورجال السياسة والاقتصاد ورجال الدين، كما تهم المفكرين والفلاسفة والقادة. وهي مسؤولية مركبة متعددة الجوانب، تشترك فيها مع المدرسة مؤسسات المجتمع وأنظمته المختلفة، كما هي موضع اهتمام كل المجتمعات مهما كان حجمها أو مستواها الحضاري.

إن هذه الاهتمامات التي تجتمع حول التربية تصاحبها في كل مكان وزمان، وفي كل مرحلة من مراحل التحول الاجتماعي والاقتصادي والسياسي؛ فهي وثيقة الصلة بالفلسفات والاتجاهات الكبرى التي عرفتها الإنسانية عبر العصور، وهي تسعى دوما إلى تحقيق غاياتها ومبادئها في ضوء المجتمع الذي تنتمي إليه، بحيث تعتبر المصدر الأساسي الذي يعتمد عليه التغير الاجتماعي إلى حياة أفضل.

إن الكائن البشري يختلف عن سائر الكائنات الأخرى، فهو لا يملك عند مولده قوة فطرية وقدرة فيزيقية تغنيانه عن رعاية الآخرين له، ولهذا لا بد أن يبقى معتمدا على والديه عددا من السنين ومتفاعلا مع غيره من الناس عن طريق التربية، ليتسنى له أن يحقق لنفسه الكفاية اللازمة لضمان بقائه الاجتماعي.

وهكذا فإن التربية تكفل للمجتمعات الإنسانية بقاءها وديمومتها لمواكبة أساليب الحياة وأنماطها.

والتربية بمعناها الكامل، هي وسيلة الاستمرار الاجتماعي للحياة، وهي السبيل كذلك لتجديد الحياة بمستوياتها الاجتماعية والخلقية، وعن طريقها يكتسب الفرد المهارات والاتجاهات التي تساعدها على مواكبة متطلبات الحياة".

المحاضرة الأولى: مفاهيم تربوية

معنى التربية لغة:

وهي من منطلق المفكر ابن منظور ان للتربية ثلاثة أصول:

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما وفي هذا المعنى نزل قول الحق سبحانه وتعالى: "﴿وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُم مِّن زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ﴾ [سورة الروم: 39]

الأصل الثاني: ربى يربي ومعناه نشأ وترعرع

الاصل الثالث: رب يرب الشيء بمعنى أصلحه وتولى أمره

التربية اصطلاحا:

تعرف التربية بعدة مصطلحات بسبب طبيعة الزمان والمكان وطبيعة المجتمع وفلسفته وغايته وأهدافه منها، وكذا التحولات المهمة التي مرت بها إضافة الى اختلاف نظرة الباحثين والمختصين وانتماءاتهم البحثية والمدارس التي ينتمون اليها.

أفلاطون: يرى ان التربية هي ان تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما.

أرسطو طاليس: ومن آرائه التربية هي إعداد العقل للتعليم، كما تعد الأرض للبذر.

من خلال التعريفات السابقة نرى أنَّ التربية عملية متغيرة عبر الزمان والمكان تحكمها حركة الاتجاهات الفلسفية المختلفة عبر الأزمان وتصورات العلماء والمنظرين للتربية الذين هم في حد ذاتهم تأثرت تصوراتهم وأفكارهم بالمجتمع الذي عاشوا فيه من ظروف معيشية ونفسية، حيث صقلت تجاربهم وأفكارهم وتصوراتهم حول التربية وطرقها ومناهجها، وكذا كل ما له علاقة بالأطر الاجتماعية من لغة وتاريخ وعادات وتقاليد ودين، فالمتأمل للتربية وتطور مفهومها يستنتج أنها تساير تطور الحضارات وتطور الشخصية الإنسانية في حد ذاتها.

التربية وعلاقتها ببعض المفاهيم المشابهة:

تلتقي التربية في أهدافها وأغراضها وتتقاطع مع العديد من المفاهيم ذات الصلة اللصيقة والوثيقة بها،

والتي يُمكن إدراجها فيما يأتي:

البيداغوجيا: هو علم وفن يهدف لمساعدة المربي والمعلم في الحث على أنجع الطرق التي يستطيع بواسطتها كل من المربي والمعلم في أن يحقق المهمة التي وضع لأجلها، مستعيناً بأحدث استراتيجيات التعليم وطرائق التدريس والتسيير الجيد للفروق الفردية والدوافع والحاجات والميول والاتجاهات لدى المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

التّعلم: هو تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة للخبرة والممارسة والنضج، أو أنه التغير في الخبرة والبنى المعرفية للفرد نتيجة الممارسة والخبرة، وينظر إليه "ماير" على أنه تغير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة (عماد عبد الرحيم الزغول، 2012، ص 185).

التّعليم: هو نقل المعارف والخبرات من المعلم للمتعلم بغرض مساعدة المتعلم على التكيف مع المشكلة وحلها في موقف تعليمي معين.

التّدريس: هو وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم، أو عملية تفاعلية اتصالية ما بين المعلم والمتعلم، يُحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين الكفايات والمعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعيناً بأساليب وطرق ووسائل مختلفة تعينه على ايصاله الرسالة التعليمية.

التّدريب: يُعرّف Good التّدريب على أنه: مجمل الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة" (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 17-21).

التّعليمية أو الديداكتيك: وهي علم التدريس، وقد عرفها (لوجندر 1988) بأنها: "علم مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية والأنظمة التربوية (لخضر زروق، 2003، ص 54).

1- من التربية إلى البيداغوجيا:

على الرغم من تعدد التعاريف التي عرفتها التربية على مدى تطورها، فقد ظل تحديد طبيعتها بشكل نهائي مشكلا قائما لم يستطع الدارسون المختصون التغلب عليه، فمن جهة، بقي مفهوم التربية عاما جدا، إن لم نقل عائما أحيانا، ومنفتحا على جميع الممارسات وأشكال التأثير التي تمارس على الطفل كيفما كان نوعها إيجابية أو سلبية، بناءة أو هدامة، مفيدة أو غير مفيدة، صالحة أو غير صالحة ... وكيفما كان مصدرها

(أباء، أقران راشدون مدرسون، مربون مختصون وسائل اتصال مختلفة ...) ومن جهة أخري، بقيت إجراءاتها ووسائلها المعتمدة غير ممنهجة أو مقننة بحيث كانت تمارس هذه الإجراءات وتلك الوسائل من طرف جميع من كان يتولى أمور تربية الأطفال، سواء كانوا يتوفرون على تكوين علمي دقيق يؤهلهم للقيام بذلك، أم لم يتوفروا بالمرة على ذلك التكوين، كما هو حال العديد من الآباء الذين «يربّون» أطفالهم اعتمادا على تجربتهم الخاصة، وهي تجربة طالما تكون مليئة بالتصورات والقناعات التي تسيء الى الطفل أكثر مما تخدمه وتحسن اليه. ولعل هذا ما حذا ببعض رجال التربية والدارسين الى استعمال مصطلح «بيداغوجيا Pedagogie» إن لم يكن يتجاوز مصطلح «تربية»، فعلى الأقل كحقل مواز لها يمدها ببعض المبادئ وبعض التوجيهات المفيدة.

لقد عرف تعريف البيداغوجيا اختلافا مماثلا لنفس الاختلاف الذي عرفه تعريف التربية والتعاريف العديدة التي قدمت بخصوص هذا المصطلح –أي البيداغوجيا– تبين في الحقيقة حجم الإشكال الذي اعترى تحديده، والمتمثل أصلا في السؤال الكبير التالي: هل البيداغوجيا علم صناعة أم فن أم فلسفة، أم هي كل ذلك دونما حاجة الى إقامة تمييز منهجي بين كل هذه الحقول؟

لقد حاول دوركايم Durkheim تعريف البيداغوجيا بإشارته الى أنها «نظرية عملية» موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها بغية تقدير قيمتها، وبالتالي إفادة عمل المربين وتوجيهه (روني أوبير، 1967، ص 28).

أما ديوي Dewey فهو يطلق على ما أسماه دوركايم بالنظرية العملية اسم العلم لأن هذه النظرية تستلزم في اعتباره أولا طرائق في البحث تماثل طرائق العلوم الأخرى، ولأنها بعد ذلك تضع نظاما من المبادئ الموجهة المستقاة من العلوم الأخرى التي تمت إلى بعد التربية بصلة من النسب، وتكون قادرة على أن تجعل عمليات الفن التربوي العملي أكثر تطابقا مع العقل، وأكثر انسجاما مع الذكاء (روني أوبير 1967، ص 29).

أما كرشنشتاينر Kerschensteiner، فهو يرى خلافا لما سبق أن البيداغوجيا لا يمكن تشبيهها بالصناعة أو العمل الفني، لأن العمل التربوي مختلف تماما عن العمل الصناعي. إنها ليست إذن علما مطبقا على التربية، بل هي علم مستقل قائم بذاته، مادامت تستخلص أحكامها الأساسية من مفاهيم تقيمها بالاستناد الى معاينة دقيقة لمعطيات الواقع (روني أوبير، 1967، ص 29).

ومن هنا تثار عادة العلاقة بين التربية والبيداغوجيا انطلاقا من العلاقة القائمة بين النظرية والممارسة.

ينتهي روني أوبير Rene Hubert بهذا الخصوص بعد عرضه لجملة من تعاريف البيداغوجيا ومناقشتها الى أن هذه الأخيرة بعد أن تضع المبادئ وتحدد الأهداف، تنتقل الى التطبيق العملي، أي بعد أن تكون عامة تصبح تطبيقية، حيث تعنى بحل المشكلات المشخصة المختلفة التي تتصل بعناصر التربية وطرائقها وأساليب تنظيمها المدرسي (روني أوبير، 1967، ص 31). وإلى هذا التصور ذاته أشار ميالاري Mialaret حينما قرر عند محاولته التمييز بين التربية والبيداغوجيا، أن الأولى تشكل حقل ممارسة بينما تشكل الثانية حقل تأمل نظري في تلك الممارسة، وأن العلاقة بينهما تكمن بالذات في أن أي ممارسة على الطفل أو الإنسان عامة تحيل دائما إلى غاية أو توجه ضمنيين أو صريحين يستلزمان التفكير النظري من أجل خلق نوع من الانسجام بين الرأي التربوي والواقع التربوي.

فهل استطاعت البيداغوجيا بذلك أن تقوم بمهامها محققة بالتالي دورها الذي نصبت نفسها له: ضبط التربية وتوجيهها؟ هذا ما سنحاول تبينه في العنصر الموالي.

2- من البيداغوجيا إلى علوم التربية:

رغم شيوع مصطلح البيداغوجيا في الأوساط التربوية لفترة مهمة من الزمن لم يلبث الدارسون، تحت تأثير تطور البحث التربوي وتطور الجهاز المفاهيمي لكثير من العلوم، أن استشعروا قصور هذا المصطلح، رغم ما سعى إليه من محاولات للتنظير والتأمل في حقل الممارسة التربوية، حيث تبين لهم عدم قدرته على اختزال الركام الهائل من الإنتاج العلمي الذي عرفته السنوات الأخيرة في حقل العملية التربوية في مختلف امتداداتها وأبعادها. إن حرص البيداغوجي Le pédagogue على محاولة التركيب بين التنظير التربوي والممارسة التربوية استنادا على مبادئ ومقدمات، لم يبعده في كثير من الأحيان عن السقوط في دائرة الاعتماد على المهارة الشخصية إن لم نقل على الحدس Intuition، مما كان يضفي على العمل البيداغوجي مسحة ذاتية قد تفتح الباب أمام تعدد «وصفات العمل التربوي»، إن صح القول، بتعدد المربين أنفسهم. صحيح أن انفتاح البيداغوجيا على علم النفس خاصة قد مكنها من استخلاص الكثير من القواعد والمبادئ الثابتة التي يتعين احترامها في كل نشاط تربوي يكون الطفل محوره الرئيسي، لدرجة أن هذا الانفتاح ساعد على ظهور حقل شبه مستقل ظل مواكبا للبيداغوجيا عرف تحت اسم «السيكوبيداغوجيا "Psychopédagogie". إلا أن ما يزخر به الواقع التربوي من تعقد وتشابك في المكونات، جعل هذه السيكوبيداغوجيا ذاتها قاصرة، باعتبارها تنظر الى الفعل التربوي نظرة ضيقة أحادية البعد هو البعد السيكولوجي فقط، كما لو أن هذا الفعل لا يتحكم فيه أي جانب آخر غير الجانب النفسي من شخصية

الإنسان. ومن هنا بدت الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في التسمية، بل في الحقول والميادين المعرفية التربوية بما يجعلها قادرة على أن تغطي مجموع فعاليات الظاهرة التربوية في مختلف أبعادها البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية بل في تقلبها في مختلف المؤسسات المجتمعية والوضعيات الاجتماعية والاقتصادية والفلسفية. فكانت النتيجة الحتمية لكل هذا أن ظهر مصطلح «علوم التربية».

والخاصة التي تمارس في إطارها عملية التربية. وهذا ما يستلزم بالطبع تجنيد مقاربات علمية عدة تختص كل واحدة منها بجانب أو بجوانب من الظاهرة المدروسة، وهو ما استوجب بالتالي خلق علوم للتربية. فماهي إذن هذه العلوم؟ وماهي التصانيف التي اقترحت بخصوصها؟

1- تعريف ببعض حقول علوم التربية:

من الصعب جدا القيام هنا بعملية حصر شامل لمختلف العلوم التي تنشوي تحت قائمة علوم التربية، وذلك لاعتبارات أساسية يمكن إجمالها في العناصر الثلاثة التالية:

- إن هذا المدخل المقتضب لا يروم تغطية جميع علوم التربية بالتحديد والتعريف فتلك مسألة تترك عادة لمؤلفات تكون موضوعاتها كلها تدور حول المدخل وحده.

- باعتبار حداثة هذه العلوم، فإن اللائحة التي تتضمن اليوم علوم التربية لا تزال مفتوحة كي تستقبل من حين لحين علما جديدا كلما توافرت لديه مقومات وشروط تأسيس العلم.

- هناك اختلاف بين الدارسين حول هذه العلوم، فإذا كان الاتفاق بينهم شبه حاصل بالنسبة لعدد من علوم التربية كفيزيولوجيا التربية وسيكولوجيا التربية وغيرهما، فإن الاختلاف بينهم كبير جدا بالنسبة لفروع أخرى. فقد يطال هذا الاختلاف محتوى العلم وطبيعة البحث فيه، أي بماذا يهتم، وما طبيعة موضوعه كما هو الأمر مثلا بالنسبة لسوسيولوجيا التربية. وقد يطال الاختلاف العلم ذاته من حيث كونه علما ينتمي إلى أسرة علوم التربية أو إلى نشاط معرفي آخر، كما هو الشأن بالنسبة لفلسفة التربية مثلا (غاستون ميالاري يعتبر فلسفة التربية علما من علوم التربية، بينما يعتبرها أوليفيي ربول Reboul فرعا من فروع الفلسفة).

ولهذا، سنعمد هنا إلى تقديم تعريف عام لعينة من أبرز علوم التربية يكاد لا يستطيع أي مرب الاستغناء عن الاطلاع عليها والإلمام بنتائجها:

أ- فيزيولوجيا التربية La physiologie de l'éducation

يحاول هذا العلم أن يقارب نواحي معينة من الظاهرة التربوية مقاربة فيزيولوجية فالمعطيات الحيوية التي

تلازم الفرد في أي نشاط يقوم به، تستدعي أخذ البعد الفيزيولوجي بعين الاعتبار في الممارسة التربوية. تدخل في هذا المضمار مجموعة من الشروط ترتبط أهمها بالصحة الجيدة والتغذية المتوازنة والنوم الكافي. ولهذا تركز فيزيولوجيا التربية اهتمامها على العلاقة القائمة بين هذه الشروط وبين التّعلم المدرسي بالنسبة للطفل المتعلم طارحة عددا من التساؤلات الأساسية من قبيل:

- ماهي القوانين الفيزيولوجية المتحكمة في الأساس البيولوجي لعملية النمو؟
- كيف تنمو الإيقاعات الحيوية (النوم، التعب) وما علاقتها بالتعلم المدرسي؟
- ماهي الآثار التي تحدثها التغذية على المستوى الكمي والكيفي في النمو المدرسي؟
- ماهي العناصر الكيميائية الضرورية لتنشيط الانتباه وتقوية الذاكرة والرفع من استيعاب المعارف؟

وفضلا عن هذه الأسئلة الهامة التي تشتغل عليها فيزيولوجيا التربية، يهتم هذا العلم كذلك بتحليل بعض ظروف الحياة المدرسية والحياة الأسرية من الزاوية التي يهتم بها فيدرس المحيط الحيوي المميز للمؤسسة، أي دراسة من حيث درجة التهوية والإنارة والتلوين والتزيين ... لدرجة نجد أنفسنا هذه الدراسة كما يقول ميالاري، أمام الحدود الدقيقة الفاصلة بين مع الفيزيولوجيا والهندسة المعمارية. كما تتدخل فيزيولوجيا التربية في العملية التعليمية التعلمية، وذلك باهتمامها بجوانب من سلوك المتعلم المتصلة، بميدان الفيزيولوجيا مثل الجانب السيكوحركي في تعلم مهارات الكتابة، والجانب العضلي في تعلم المهارات الحركية في مجال التربية البدنية.

ب- سيكولوجيا التربية La psychologie de l'éducation

يهتم هذا الحقل بمحاولة مقاربة الظاهرة التربوية مقاربة ترتكز على طروحات السيكولوجيا بمختلف فروعها. ذلك أن سيكولوجيا التربية تطال بالتناول كل ما هو ذو صبغة نفسية ترتبط بشخصية الطفل، فتدرس قضايا النمو النفسي بجوانبه المختلفة في علاقتها بالتربية، كما تدرس التعلم وطرائقه ومحتوياته وأشكال تقويمه، وبعبارة أدق، كل موقف تربوي يكون الطفل العنصر المستهدف فيه بشكل مباشر أو غير مباشر.

ج- سوسيولوجيا التربية : La sociologie de l'éducation

هي مقاربة للظاهرة التربوية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي، فتهتم نتيجة لذلك بعدد من الموضوعات السوسيوتربوية في طليعتها: (روني أوبير، 1967، ص 61).

- دراسة الأنظمة التعليمية وتحليلها.

-التنظيم المدرسي وعلاقته بسوق العمل.

-البحث في الأصل الاجتماعي للتلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

-الفشل الدراسي.

-تكافؤ الفرص التعليمية.

-الديموقراطية والتعليم.

د- سيكوسوسيولوجيا التربية : (La psychosociologie de l'éducation).

هي مقاربة لأبعاد محددة من الفعل التربوي مقاربة سيكوسوسيولوجية، أي مقاربة ترتكز أساسا على التفاعل Interaction، فتدرس بذلك الظواهر النفس-اجتماعية الناتجة عن تفاعل الأفراد داخل الجماعات التربوية الصغيرة كجماعة الفصل الدراسي، وما يترتب عن تلك الظواهر من آثار إيجابية أو سلبية على مناخ الجماعة ومن خلاله على مستوى التعلم والتحصيل. ومن المحاور الرئيسية التي يختص بها هذا العلم بالدراسة: دينامية الجماعات وخاصة دينامية جماعة الفصل الدراسي، وظاهرة التواصل التربوي.

هـ- فلسفة التربية La philosophie de l'éducation

هي مقاربة للظاهرة التربوية برمتها مقاربة فلسفية محضة، أي أن اهتمامها الأساسي أصلا في وضع التربية في شموليتها موضوع تساؤل كبير. فيتساءل فيلسوف التربية هنا عن ماهية التربية وطبيعتها، مثيرا عددا من الإشكالات الكبرى المتصلة بها، كمشروعية التربية وإمكاناتها وغاياتها، وعلاقة كل ذلك بالفلسفة العامة المميزة للمجتمع. ونظرا للدور التوجيهي العام الذي تقوم به فلسفة التربية، فهي تعد بمثابة خيط ناظم يؤلف بين مختلف علوم التربية بما يجعل هذه العلوم تسير جميعا في خط عام مشترك لا يحيد كثيرا عن التوجه العام الذي نقصد هنا بالجماعة التربوية الصغيرة الجماعة الضيقة بحيث يسمح عدد أفرادها بتيسير التفاعل المباشر فيما بينهم وجها لوجه، فضلا عن أنها جماعة وجدت لممارسة أدوار ومهام تربوية ويتحقق من خلالها النمو والتعلم والتكوين.... ترسمه فلسفة المجتمع.

رابعا- علوم التربية: تعدد وتكامل

إن وجود علوم التربية من أجل فهم الفعل التربوي وضبط مكوناته بصورة تتصف بالعمق والشمولية، لا يمكنه أن يؤدي مع ذلك الى القول بأن هذه العلوم تمثل نظاما قائم الذات، نظاما منغلقا على نفسه،

فاستقلالية هذه العلوم كانت بعد ظهورها مباشرة مثار نقاش كبير بين المفكرين والمهتمين قاد في آخر الأمر إلى إقرار تفاعلها فيما بينها أولا، ثم فيما بينها وبين علوم أخرى يمكن أن تمدها بكثير من الحقائق والمعطيات، ثانيا. وذلك مثلما هو الأمر تماما مع العلوم التي تتخذ من الإنسان موضوعا لها، بل وحتى تلك العلوم التي تنطلق من دراسة المادة الجامدة

إن التكامل بين العلوم والتخصصات غدا حقيقة من الصعب إنكارها. صحيح أن مرحلة استقلال مختلف العلوم عن الفلسفة / الأم أولا، ثم عن بعضها البعض بعد ذلك، كان هاجسها الرئيسي هو السعي الحقيق نحو أن يحدد كل علم من تلك العلوم موضوعه ويؤسس قواعده المنهجية التي سيقوم عليها ليصل بالتالي وبمفرده الى النتائج التي ستسفر عنها وقائع الاستقصاء والبحث والتجريب. غير أن معطيات الواقع استطاعت أن تظهر للدارسين غير ما مرة أن النتائج المحصل عليها بصدد دراسة ظاهرة تخص الكائن الإنساني بالاعتماد على مقولات وأسس علم واحد هي نتائج على دقتها وجدارتها، لا تكفي لتحقيق الفهم المطلوب، الأمر الذي يقتضي بالضرورة، وخاصة حينما نكون إزاء ظاهرة مركبة كظاهرة التربية، الانفتاح على أكثر من تخصص والاستعانة بالنتائج التي تتوصل إليها علوم أخرى وهذا بالضبط هو حال علوم التربية اليوم. فعلى الرغم من تعدد هذه العلوم، فإن الطبيعة المركبة لموضوعها العام الظاهرة التربوية) تفرض على التعدد مد جسور التواصل بين مختلف الفروع، بل بين مختلف العلوم التي تتصل بكيفية أو بأخرى بفعل التربية وبممارساتها. وهكذا، وتأسيسا على ما تقدم، نستطيع أن نقارب البعد التكاملي داخل منظومة علوم التربية تحت الزوايا الثلاثة التالية:

1- التكامل بين مختلف علوم التربية:

هب للإيضاح أن متعلما، بعدما كان من قبل يتعلم بشكل عادي تماما، اعتراه فجأة فشل دراسي ملحوظ لم يقو معه على تركيز ذهنه واستيعاب ما يقدم إليه من ممارسات وأنشطة، ومن ثم تدهور مستواه التحصيلي العام. أكيد أن محاولة البحث عن أسباب هذه الحالة قصد تصحيحها وتجاوزها، وذلك بالاعتماد فقط على سيكولوجيا التربية مثلا ستكون محاولة ناقصة تغيب معها عناصر عدة قد تكون لها أثارها القوية على إفراز مثل هذه الحالة.

فقد تكون المعطيات النفسية التي يمدنا بها البحث بالاعتماد على المقاربة السيكولوجية وحدها للحالة مفيدة جدا في تدبير خطة العلاج، كوجود اضطراب نفسي لدى هذا المتعلم أو عائق وجداني عاطفي طارئ عطل لديه توظيف قدراته العقلية ومهاراته التعلمية توظيفا لائقا وسليما ... الخ، لكن، لا أحد منا يستطيع أن

ينكر أن هذا الاضطراب العاطفي قد يكون هو نفسه مظهرا أو عرضا سلوكيا فجرته أسباب أخرى ترجع إلى ظروف الأسرة، أو إلى ظروف العمل داخل الفصل الدراسي، أو الى عوامل أخرى يقتضي الأمر ضبطها. ولعل هذا ما يستوجب توخيا لتحقيق تشخيص متكامل الأبعاد الاعتماد على مقاربات أخرى تكون لها صلة وثيقة بالحالة بعبارة أخرى، إن الوقوف الدقيق على مختلف عناصر الحالة المقدمة في المثال، يستلزم ممن يريد تصحيحها بما يكفي من الرصانة العلمية الاستعانة بما يلي:

1- المقاربة الفيزيولوجية التي تفيد في الكشف عن الجوانب الفيزيولوجية التي قد تكون سببا مباشرا أو غير مباشر في إعاقة استمرارية التعلم، كاضطراب الحواس، أو اختلال نظام إفرازات الجهاز الغددي أو توعك ظرفي اعترى الصحة العامة... الخ، وهذه المقاربة تقتضي من المربي أو المشخص للحالة أن يستعين هنا بحقل فيزيولوجيا التربية.

ب- المقاربة السيكولوجية التي تفيد في الكشف عن العوامل ذات الصبغة النفسية، أي المرتبطة بشخصية المتعلم ذاته، والتي يمكن أن يكون لها دورها في إفراز المظاهر السلوكية المميزة للحالة، كالقلق والتوتر ومختلف العقد النفسية واضطراب الحياة الانفعالية ... الخ، وهذه المقاربة تستلزم من الدارس أو المربي الاستعانة هنا بحقل سيكولوجيا التربية.

ج- المقاربة السوسيولوجية التي تفيد في الكشف عن طبيعة الأطر المرجعية التي تتحكم في تربية الطفل وتنشئته، خاصة الأسرة بمناخها العاطفي وبمستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وطبيعة العلاقات الاجتماعية وأساليب المعاملة السائدة داخلها ... الخ، وهذه المقاربة تستلزم من المربي أن يستعين هنا بحقل سوسيولوجيا التربية.

د- المقاربة السيكوسوسيولوجية التي تفيد في الكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية وأشكال التواصل داخل الفصل الدراسي الناجمة عن تفاعل المتعلمين فيما بينهم وبين هؤلاء ومدرسهم، كما تفيد كذلك في تحديد المكانة السوسيوميترية " لكل عنصر داخل جماعة الفصل ومواقع التقبل والنبذ بالنسبة لكل متعلم ...الخ، وهذه المقاربة تستلزم من الاستعانة بحقل سيكوسوسيولوجيا التربية.

هـ- المقاربة الديداكتيكية التي تفيد في الكشف عن مختلف مكونات عملية التدريس من أهداف ومحتويات تعليمية وطرائق ووسائل وتقنيات وتقويم تربوي، بما يساعد على إبراز العناصر التي قد تكون مسؤولة عن تعرض المتعلمين لعائق ما في تعلمهم، وهذا يستلزم من المربي أن يستعين هنا بما يعرف حاليا بالديداكتيك أو علم التدريس كما يميل البعض الى تسميته.

– وبطبيعة الحال، لا يقف الرصد الدقيق لحالة تربوية من هذا القبيل عند حدود الاستعانة بالمقاربات المشار اليها، إذ تبقى اللائحة مفتوحة دائما لتشمل كل حقل يتوقع الرجوع الى معطياته من شأنه أن يفيد في تعميق فهم الحالة وتيسير سبل علاجها. نستنتج من هذا المثال أن الظاهرة التربوية في أي مجال وجدت، أي سواء كانت في الأسرة أو في المدرسة أو في غيرهما، ظاهرة، كما أسلفنا من قبل، معقدة، مركبة ومتداخلة الجوانب، وبالتالي، فإن أي محاولة لتلمسها في مختلف أبعادها ومكوناتها تستوجب فتح باب التفاعل والتكامل على مصراعيه بين جميع علوم التربية، ليفيد كل علم باقي العلوم، ويستفيد منها في نفس الوقت. وهذا ما صار يعرف في الأدبيات التربوية الحديثة بالتكامل الداخلي بين علوم التربية، أو كما يسميه غاستون ميالاريب pluridisciplinarité . ويمكن تمثيل هذا التكامل الحاصل داخل منظومة علوم التربية بالشكل التالي، وإن كان لا يغطي كل الحقول التي تندرج ضمن قائمة علوم التربية:

المكانة السوسيوميترية (Statut sociométrique) مفهوم من المفاهيم المركزية في حقل سيكوسوسيولوجيا التربية. وهو يفي تلك الدرجة التي يحتلها الفرد داخل الجماعة الصغيرة التي ينتمي اليها، وذلك من حيث تفاعله مع الأفراد وعلاقاته معهم. فالفرد المقبول داخل جماعته والذي يحظى بانجذابات أكثر العناصر تكون له مكانة سوسيوميترية عالية، في حين تكون للمنبوذ مكانة منخفضة تتحدد درجتها بدرجة النبذ. (Mialaret, 1976, pp.88-89).

2- التكامل بين التخصصات الأصلية وعلوم التربية:

إن تفاعل علوم التربية وتكاملها فيما بينها بات اليوم حقيقة لا يمكن إغفالها، وأي اغفال لها لن يعكس في العمق سوى تصور ضيق يقلص مما يتضمنه فعل التربية من خصوبة وغنى، ولن يفسر هذا الفعل الا تفسيرا أحادي الجانب، وذلك حسب الحقل التربوي الذي يتم الانطلاق منه أو التركيز عليه في كل مرة.

إن التفاعل في حقل علوم التربية لا يقف عند حدود دائرة هذه العلوم، بل يتعدى تلك الحدود في كثير من الأحيان ليمتد الى العلوم المرجعية التي استقت منها علوم التربية ذاتها معظم معطياتها. فسيكولوجيا التربية، مثلا كعلم من علوم التربية تتكامل كثيرا مع العلم المرجعي الذي تستند اليه كثيرا، أي مع السيكولوجيا (علم النفس). ويمكن أن نجد لهذا التكامل طريقين يتقاطعان فيما بينهما تقاطعا كبيرا:

– طريق يتجه فيه الخط منطلقا من السيكولوجيا نحو التربية محملا بأشكال مختلفة من التأثير، وهي جملة الوقائع التي تستمدها التربية من علم النفس بمختلف فروعه النظرية والعملية، من أجل تكوين فهم علمي سليم حول البنى النفسية لمن يتلقى التربية وكيفيات التعامل معه وطرائق تعليمه وتثقيفه....

– وطريق يتجه فيه نفس الخط عائدا من التربية نحو السيكولوجيا محملا أيضا بأشكال مختلفة من التأثير تتمثل فيما يغني معطيات السيكولوجيا، أو يضفي الدلالة والمصداقية على عديد من طروحاتها، أو في الأخير يقود الى تعديل افتراضاتها وتصحيح مسار الكثير من توجهاتها الفلسفية.

قائمة المصادر والمراجع:

عماد عبد الرحيم الزغول، 2012، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع.

لخضر زروق، 2003، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، الجزائر: دار هومة.

روني أوبير التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، الطبعة الأولى، بيروت: دار العلم للملايين، 1967

Mialaret Q.S.J Les sciences de l'éducation 1ère édition, P.U.F, Paris, N°1645, 1976,

المحاضرة الثانية: خصائص التربية

تتسم التربية بعدة مواصفات وخصائص يُمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- التربية عملية فردية اجتماعية: تنظر التربية إلى الإنسان من منظوره الفردي فتركز على تنمية إمكانياته الجسمية والنفسية والعقلية، من أجل الحصول على شخصية متكاملة. وحتى يستطيع التكيف مع وسطه الاجتماعي، والتعامل والتفاعل معه فإنه لابد أن يكتسب الطابع الاجتماعي للمجتمع وفق الأطر الاجتماعية التي تحكمه فهي لا تقتصر على تنمية الفرد وحده، بل تتعداه إلى المجتمع ككل فهي تُنمي أفراد المجتمع وتجعل منهم مواطنين صالحين يعملون لرقي المجتمع الذي ينتمون إليه. وبالتالي فهي عملية تطبيع اجتماعي، يكتسب الفرد من خلالها صفته الإنسانية وأنسنته، عن طريق التنشئة الاجتماعية والتفاعل والتطبيع الاجتماعي.

2- التربية عملية مستمرة: تمتد التربية على مدى عمر الانسان، ولا تقف عند سن محددة، ولا تنتهي بمرحلة دراسية معينة، فهو يطورها ويتطور بها. أي أنها تستمر باستمرار حياة الإنسان، فهو يطورها ويتطور بها ويتفاعل معها بحسب مستجدات ومتطلبات الحياة نفسها.

3- التربية عملية تكاملية: تهدف التربية إلى بناء الشخصية الفرد من جميع جوانبها الجسدية والعقلية والنفسية والوجدانية والخلقية بناءً متكاملاً. أي أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الفرد، بل تتناول جميع جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والخلقية، فهي تربية لضميره وتسخير لعواطفه في مجال الخير لابتعاد عن أعمال الانحراف والتطرف.

4- التربية عملية إنسانية: التربية عملية إنسانية مقصودة وواقعية، وهي تهدف إلى أنسنة الإنسان، تقوم بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة حيث تقوم على أصول وقوانين تستوعب خبرات الماضي وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل باعتباره خليفة الله في الأرض، وبالتالي تقوم ببناء وتنمية شخصية الفرد وتنشئته اجتماعياً وثقافياً وحضارياً. ومساعدته على التكيف مع المتغيرات في البيئة وفق التطور والتجديد الثقافي الحضاري. والإسهام في تحقيق التنمية الشاملة. وقيادة حركة التغير الاجتماعي وتوجيهها (وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان، 2015، ص 34-35).

5- التربية متغيرة عبر الزمان والمكان: التربية عملية متغيرة من زمان إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر

ومختلفة من عصر إلى آخر، ولذلك من صفات التربية هي أحداث التغيير في الأفراد والتغير الاجتماعي بدوره يحدث التطور في التربية.

خلاصة:

التربية عملية إنسانية مكثفة ومتنوعة ومعقدة، عملية جماعية تستهدف الفرد كعنصر مكون للمجتمع، تتأثر بالمكان والزمان والمواقف، مستمرة مرافقة لعمر الإنسان، تكاملية بين المراحل العمرية، تراعي التدرج حسب المراحل العمرية، شاملة لكل فرد من كل النواحي. تستمد أهدافها وخصائصيا ومبادئها وأسسها ووظائفها من فلسفة المجتمع، تقدم التربية للمجتمع العنصر البشري الفعال الذي يساعد في بناء مجتمعه، تتم في بيئة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ومتكيفة معه، يكتسبها الفرد من الظروف والبيئة المحيطة به التي يعيش فيها ويتفاعل معها.

قائمة المصادر والمراجع:

وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان، 2015، مقدمة في التربية، الطبعة الأولى، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

المحاضرة الثالثة: أهداف، أهمية وظائف وأنواع التربية

تمهيد:

أهداف التربية هي مجموعة من الغايات التي تهدف إلى تنمية الفرد والمجتمع، وتشمل بناء الشخصية المتكاملة (العقلية، الجسمية، الأخلاقية)، وغرس القيم والمعارف والمهارات، وإعداد مواطن صالح يعرف حقوقه وواجباته، ومساعدة الفرد على التكيف مع محيطه والمساهمة في نهضة مجتمعه.

وللتربية أهداف رئيسية وهي كالآتي:

بناء الشخصية المتكاملة: تهدف التربية إلى تنمية جميع جوانب شخصية الفرد بشكل متوازن، بما في ذلك الجوانب العقلية والجسدية والأخلاقية والروحية والاجتماعية.

غرس القيم والمعارف: تشمل نقل المعارف والعلوم، وتنمية المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والإبداع، بالإضافة إلى غرس الأخلاق الحميدة وتعزيز قيم احترام الآخرين.

تنمية المهارات: تزويد الفرد بالمهارات اللازمة للنجاح في حياته العملية والاجتماعية، بما في ذلك المهارات التفكيرية والنقدية والتصميم والابتكار.

إعداد المواطن الصالح: تهدف إلى تكوين مواطن صالح يتمتع بالوعي بحقوقه وواجباته، ويمتلك الشعور بالانتماء لوطنه وقوميته، ويسهم في تقدم مجتمعه.

التكيف مع المجتمع والبيئة: مساعدة الفرد على التكيف مع بيئته المحيطة من خلال تزويده بالمهارات والمعارف والاتجاهات التي تتناسب مع مجتمعه.

تأمين المستقبل: إعداد الأفراد لسوق العمل من خلال تزويدهم بالمهن اللازمة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم واستقلاليتهم.

1. أهداف التربية:

تهدف التربية إلى:

–تنمية قدرات الفرد الجسمية والمعرفية وكل ومواهبه واتجاهاته وميوله من أجل مساعدته على التكيف بيئته ومع عادات مجتمعه ليكون قادرا على البناء والمساهمة الإيجابية في تطور بالمجتمع.

-نقل مختلف المعارف والأنماط السلوكية والمهارات التي تُؤهله للقيام بواجباته وتوافقه مع الجماعة.

-تعزيز القيم الدينية والروحية والتعاليم الإسلامية في نفوس الأفراد من أجل القيام بوظيفتهم التي خلقوا من أجلها، وهي خلافة الله في الأرض.

-تهيئة الإنسان لمواكبة التغيرات التي ستحصل في المستقبل والتكيف معها، لذا فهي تُحقق أهداف متجددة ومتغيرة من أجل مستقبل أفضل للإنسان وللمجتمع.

-المحافظة على التراث الوطني والقومي من خلال تدريس اللغة والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وذلك من أجل تجميع الناس حول هويتهم ووطنيتهم وقوميتهم وتاريخهم وتراثهم وإعداد المواطن الصالح الذي يتفانى في خدمة وطنه والدفاع عنه.

2. أهمية التربية وضرورتها:

تتجلى أهمية التربية وضرورتها في أنها ضرورة فردية وأخرى اجتماعية. ضرورة فردية: العلم والتراث الثقافي من عقائد وتقاليد وقيم وأنماط سلوكية لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة بل يكتسب نتيجة العيش في وسط الجماعة. فالطفل يولد وهو كائن ضعيف وهو بحاجة إلى الكبار من أجل العناية به وتربيته كي ينفع نفسه وغيره ويتكيف مع الجماعة والبيئة شديدة التغير والتعقيد وتحتاج إلى تطور، من أجل ذلك الكبار يربون الصغار من أجل اعدادهم لعالم اليوم والغد، قصد التكيف مع كل ما هو جديد (ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009، ص 23).

ويُشير إبراهيم الخطيب وآخرون (2010، ص24) إلى أنَّ التربية تعمل على تعديل النمو الفطري للفرد وتهذيب غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتفق وثقافة المجتمع. فضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة وبسلام.

-ضرورة اجتماعية: كل مجتمع يسعى للاحتفاظ بتراثه الثقافي من الضياع والطريق إلى ذلك يكون بنقل هذا التراث إلى الأجيال الناشئة بواسطة التربية وتعزيز التراث الثقافي وذلك من خلال تنقيته من العيوب وإصلاحه مع المحافظة على الثوابت، ولا يكون ذلك إلا بالتربية (ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009، ص 24).

ويُشير اخليف يوسف الطراونة 2004، ص ص 223-23) إلى أنَّ التربية تسمح بتقوية العقيدة الاسلامية وتوطيد دعائمها في نفوس الناشئة ومكافحة الجهل والأمية. وتنمية الموارد البشرية المتواجدة في المجتمع.

وكذلك التوفيق بين تراثنا القديم ومتغيرات الحداثة. بما في ذلك إعداد قادة الأمة في ميدان الفكر والعمل وبما ينسجم مع متطلبات كل مرحلة.

ويذكر علي فارس (2018 أ) أهمية التربية على سبيل المثال لا الحصر فيما يأتي:

التربية أساس التماسك الاجتماعي: التربية لها دورها الفعال في المجتمع، فهي التي تنمي الاتجاهات، وتُوحد الأفكار، وتُرسخ القيم والعقيدة، وتُوسع الثقافة بين أفراد المجتمع الواحد، وبالتالي تخلق بينهم التفاهم والتعاون مما يُؤدي إلى ايجاد لحمة حقيقية تظهر في ذلك التضامن والتآخي والمودة والرحمة والتكافل وذلك بإيجاد الشخصية الإنسانية المتوازنة التي تضمن ديمومة وبقاء المجتمع وعدم تفككه.

التربية أساس التغير والحراك الاجتماعي: التغير الاجتماعي عادة ما يقوم على الثقافة، والثقافة تتناسب طردياً مع التربية، فالتربية تهذب الثقافة، والثقافة تُوسع دائرة التربية التي تكون سبباً في إحداث التغير الاجتماعي، ورفع المستوى الفكري، ومواكبة التغيرات والتطورات العصرية، وخلق الذوق الاجتماعي السليم مما يُؤدي إلى رفع المستوى الاجتماعي، الذي يُؤدي بدوره إلى رفع المستوى الحضاري للأفراد والمجتمعات والعكس بالعكس.

–نقل الموروث الثقافي: إنَّ التراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة وإنما بالتربية. بمعنى أنَّ ثقافة المجتمع وما تحويه من نظم وعقيدة وعادات وتقاليد وقيم وأنماط سلوكية لا تورث جينياً ولكنها تُكتسب نتيجة للاحتكاك والعيش بين الجماعة وبواسطة التربية والتعليم. فالاحتفاظ بالتراث الثقافي يكون بواسطة التربية، فإذا أراد مثلاً المجتمع الجزائري حفظ تراثه الثقافي من الضياع فإنَّ الطريق إلى ذلك يكون بنقل التراث إلى الأجيال الناشئة والقيام على تعزيز هذا التراث من خلال غربلة وانتقاء ما هو صالح في ضوء عادات وتقاليد الأجداد.

التربية مشروع أمة: تُمثل التربية الجانب الرئيسي من جوانب الاستراتيجيات العالمية، فهي لا تقل أهمية عن وزارة الصحة ووزارة الدفاع الوطني إن لم تكن هي الأساس في تقدمهما، ذلك لأن التربية هي التي توجد الإنسان الواعي الذي يعتمد عليه وطنه الغالي، فهي تتعامل مع الكيف لا الكم، والتقدم يعتمد أساساً على نوعية الأفراد لا على عددهم. وبذلك يتضح الدور الذي تقوم به التربية في تكوين الإنسان وصقله ليكون عضواً فاعلاً في خدمة وطنه عاملاً على تقدمه، كذلك أصبحت التربية تُمثل عصب الحياة للشعوب المعاصرة، ولهذا صارت مسألة حيوية وحساسة للغاية، وعلى جانب من الأهمية، حيث ترصد لها الأموال وتسخر لها الإمكانيات اللازمة، وتُخطط لها الشعوب وتُشرف على تنظيمها وتعمل على تنميتها. وعليه

فمن أجل ايجاد دولة عصرية حضارية لابد من الاعتناء بالعلم والتربية لدفع عجلة تطور المجتمع والارتقاء به إلى أبعد المستويات.

3. وظائف التربية:

يُحدد كل من أخليف يوسف الطراونة (2004) وعبد الله عبد الدائم (1982، ص 132) وظائف التربية في النقاط الآتية:

- التربية وسيلة اتصال وتنمية للأفراد، فهي تُكسب الفرد اللغة وأساليب الكلام.
- تنقل الأنماط السلوكية الموجودة في المجتمع للفرد.
- تنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة وتنقيته مما علق به من شوائب.
- اكساب الفرد القيم الخلقية والجمالية وتذوقها باعتبارها خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد الجماعة.
- تنوير الفرد بالأفكار والمعلومات الحديثة بما يحقق أهدافه.
- تحقيق النمو الشامل للطفل عقلياً واجتماعياً وجسمياً ونفسياً، أو ما يُسمى بالتربية المتوازنة.
- تكوين الاتجاهات السلوكية عن طريق تشكيل العادات النافعة للطفل.
- الإبقاء على النموذج المكون لمجتمع معين، وذلك بنقل العناصر الانسانية والمعلومات النظرية والمعتقدات العملية وطراز الحياة للأفراد.
- تحقيق أنسنة الإنسان.
- التربية على المواطنة.

4. أنواع التربية:

إنَّ المتطلع لأدبيات التربية يجد أنَّ أغلب المؤلفات والكتب والمراجع المتخصصة في مجال التربية تُركّز على الأنواع الآتية من التربية:

التربية التلقائية (العفوية): وهي تربية غير منظمة أو موجهة، وغير منوطة بسلطة الأشراف عليها، حيث يقوم الصغار بتقليد الكبار في أقوالهم وأفعالهم وعاداتهم ومحاكاتهم في الاعمال التي تقتضيها طبيعة الحياة، والجدير بالذكر أنَّ التربية التلقائية قد رافقت المجتمعات البدائية البسيطة، لكنها تبقى مستمرة باعتبار أن

الإنسان يبقى يتعلم من البيئة الاجتماعية والطبيعية لكن ليس بالشكل الذي كانت عليه في المجتمعات البدائية.

التربية غير المقصودة (غير النظامية): نعني بالتربية غير المقصودة كل ما يكتسبه الفرد بشكل غير منظم من مواقف ومفاهيم وقيم ومعارف وخبرات ومهارات بمرور الزمن بدءاً من مرحلة الطفولة حيث يعيش في كنف أسرته والتي تمثل نظاما اجتماعيا خاص بها، أو كل ما يكتسبه الفرد في إطار البيئة الاجتماعية وما فيها من مؤسسات لها أدوار اجتماعية تُدعم الأهداف التربوية لكنها ليست مؤسسات تربوية، مثل الأندية والمراكز الثقافية والاجتماعية.

التربية المقصودة (النظامية): وهي عملية ضبط التعليم وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحديد يُمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين، على أيدي هيئة معدة إعداداً ممتازاً للتعليم والإدارة والتنظيم المدرسي، من خلال منهج دراسي محكم وبمواد ووسائل مناسبة.

التربية المستمرة: دعى نخبة من كبار التربية في العالم إلى القول بأن كل فرد يمكنه مواصلة التعلم طيلة عمره. وهذا ما أشار إليه "جون" ديوي" على أنَّ التربية هي الحياة نفسها وليس إعدادا للحياة، وذلك من أجل مواصلة الحياة ومواجهة كل المشكلات التي تعترضه باستمرار. (وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان، 2015، ص ص 45-47).

التربية الوطنية: وهي إعداد الانسان ليعيش في مجتمع معين، ويتكيف تكيفاً سليماً مع نظم وقواعد وقوانين المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه بتقديم واجباته نحوه، وأخذ حقوقه منه داخل حدود الوطن وخارجه، قصد تقوية شعوره بالانتماء لوطنه، بحيث لا يتردد في الدفاع عنه عند الحاجة. (ابراهيم ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009، ص 389).

التربية المهنية: وهي إعداد الفرد من النواحي المعرفية والتطبيقية من أجل تأهيله وإكسابه المهارات المهنية والحرفية التي يحتاجها المجتمع الذي يعيش فيه وفق ما يتناسب وميوله وقدراته محققا لذاته ونافعاً لنفسه ومجتمعه.

قائمة المصادر والمراجع:

ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009، مدخل إلى التربية، الجامعة الأردنية.

اخليف يوسف الطراونة 2004، أساسيات في التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع.

وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان، 2015، مقدمة في التربية، الطبعة الأولى، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

المحاضرة الرابعة: تاريخ التربية: تطور الفكر التربوي (الجزء الأول)

تمهيد:

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع، والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يُحقق استثماراً أمثل لمعطيات الحاضر، مجسداً من خلال ذلك تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل. وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى.

من هنا يبدو البحث في تاريخ التربية مرتبطاً بالبحث في مضامين الفكر التربوي العالمي، في ماضيه، وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه، وأغراضه على أنَّ ذلك الارتباط لا يعني بأي شكل، الالتزام بتوجهات تربوية تُخالف طبيعة المجتمع، أو تُعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وإنما تعني التفاعل مع ما أنتجته البشرية من نظريات تخدم التوجهات العامة للشعوب، وتقع في إطار الأنسنة، بحيث يتحول هذا التفاعل باتجاه تطوير النظريات المحلية، وتعميق علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع. ويُمكن تلخيص تطور الفكر التربوي من خلال استعراض المجتمعات التالية:

1. التربية البدائية:

إنَّ التربية في المجتمعات البدائية التي عاشت منذ خمسة أو ستة آلاف سنة، قبل اختراع الكتابة وقبل أن تصبح للتربية مدارسها ومؤسساتها الخاصة بها تمتاز ببساطتها وبدائية وسائلها مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياها تلك المجتمعات البدائية في فجر الحضارة الإنسانية. وتلك المجتمعات وإن تباينت في كثير من الأمور فإنها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقي ضوء على طبيعة العملية التربوية وعلى أهدافها في تلك المجتمعات. ومن بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، فكان الرجل البدائي يعتقد أنَّ وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضاً بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث أنها لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، والأمن ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإنَّ أهدافها هي الأخرى كانت نفس أهداف الحياة

العامة. ومن أبرز الأهداف العامة للتربية البدائية: المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي والتربية البدائية على هذا تتكون من عمليتين رئيسيتين، هما:

الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليه ومن بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته.

تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يُرضي عالم الأرواح وينير إرادته الطيبة وبذلك يحقق لنفسه الأمن والسلام. وإذا كانت الناحية الأولى هي عماد التربية العملية لدى الرجل البدائي فإن الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده.

تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعات البدائية. وهدف التربية في ضوء هذه الطبيعة هو تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية ولتحقيق هذا الهدف كانت تعتمد على التلقين والتدريب العملي والتقليد اللاشعوري فمن خصائصها أنها كانت تتم بطريقة غير مقصودة، بمعنى أنها غير مقصودة، بمعنى أنها لا يتولى القيام بها معاهد ومؤسسات خاصة بها، بل يقوم بها المجتمع بأسره (صالح عبد العزيز، 1969، ص: 18).

كما أنَّ من خصائصها أيضا أنها تربية مباشرة تتم عن طريق الخبرة العملية والاشتراك النشيط للمتعلم أثناء تقليده لما يقوم به الكبار من نشاط سواء في سبيل إشباع حاجاتهم الجسمية، أو في سبيل حاجاتهم الروحية. ثم إنَّ من خصائصها أيضاً غلبة روح المحافظة عليها وسلبيتها حيث أنها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير أو تعديل، وتُحاول تشكيل الفرد بالثقافة المحيطة به تشكيلاً ثابتاً سلبياً وتُؤدي به إلى أن يتشرب ويستبطن كل الأوضاع القائمة في مجتمعه دون أن يحاول تغييرها أو تعديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختبار إذن أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهدف إلى أن يُقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليداً عبودياً خاصاً، فالطفل عندهم يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياكة الأقمشة، والصيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهذا تُعتبر تدريباً آلياً تدريجياً على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أنَّ تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأنَّ الذي يُمارس التربية كما لاحظ المربي الأمريكي ديوي المجتمع بأسره بصورة غير مباشرة تتمثل في عمليات التمثيل والرقص والتقليد التي يقوم بها الصغار محاكاة الكبار

لغرض نقل حركاتهم وتصرفاتهم، إلا أنَّ هناك طقوساً تلي الولادة مباشرة، وهي مظاهر لدمج الوليد بزمرته التي ينتمي إليها، فالوليد يبقى في أيام حياته الأولى في حضن وكنف النساء وبالتالي فهو لا يندمج بالصورة المطلوبة في مجتمعه، لذلك فإنه لا بد من وجود طقوس جديدة لتحقق له الاندماج، وهذه عادة ما تكون عند البلوغ، وهذه الطقوس تغير حياته وتعتبر ولادة جديدة بالنسبة له، ويتم إعداد هذه الطقوس لفترة طويلة ومراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة، وهم الذين يتولون في نهاية الأمر الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية.

وهذه الطقوس تجعل الخاضعين لها يتلقون تجارب قاسية، وأليمة، وكثيرا ما يتم إجبارهم وإكراههم على الخضوع والصمت والصوم، وكثيرا ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة. ويقول هامبلي أنَّ هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جداً وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة والتربية البدائية لا تميل للقسوة إلا فيما يتعلق بالطقوس والأقوام البدائية بالنسبة للتربية الجسدية يتركون لأولادهم الحرية حيث يركن هؤلاء الأولاد إلى الكثير من الألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار، حيث يتدربون عليها منذ نعومة أظفارهم، ففي المجتمعات المحاربة يسهمون في صنع السيوف والرماح والقسي وأدوات الحرب، وآلاته ويقلدون الكبار فيما يقومون به من معارك، أو ينصبونه من كمائن. أما في المجتمعات المسالمة فهم يقلدون الكبار في النسيج وبناء الأكواخ وصنع الأواني والصيد والتجديف، وهم بهذا ينمون أفكارهم، ويشبع خيالهم حتى درجة الإبداع. وفيما يتعلق بالتربية الفكرية لدى الأقوام البدائية فهي تختلف تبعا لجنس الطفل ولطراز حياة القبيلة.

وتمتاز الأقوام البدائية بإدراكات حسية، فالسمع مرهب والبصر، حاد والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقظ، والذاكرة قوية. أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجداد والآباء يحرصون بشدة على نقل مبادئ السلوك السوي والتصرف السليم إلى أبنائهم، والأوامر عندهم تتصل بتقديس الأجداد واحترام الشيوخ والآباء والشرف.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن لدى الشعوب الأولى، أي شعور بأهداف تربوية بالصورة التي توجد عليه اليوم، وحتى إن وجدت، فإنها كانت مرتبطة أشد الارتباط بطبيعة الحياة ونظامها، حيث كان الصغار يتعلمون ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به –وهم بالغون– من أعمال وسلوكات، سار عليها الجيل الذي سبقهم. فلا غرابة أن يكون الهدف التربوي يرمي إلى المحافظة على نمط الحياة والعمل على استمراره فبقاء المجتمع متوقف عليه.

إنَّ ما ميز التربية عند المجتمعات البدائية، أنها كانت تعتمد على تقليد الطفل عادات مجتمعه تقليدا عبوديا، فالطفل يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، صناعة الأدوات الضرورية، حياكة الأقمشة، الصيد والحرب الرعي والزراعة ونلاحظ أنَّ المجتمعات البدائية قد قسمت التربية إلى ثلاثة أنواع:

1.1 التربية الجسدية:

وتتمثل في ترك الكثير من الحرية للطفل، حيث يقوم أغلبهم، بالألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار. ففي المجتمعات المحاربة يسهمون في صنع السيوف، والرماح، ومختلف أدوات الحرب، ويقلدون الكبار في أفعالهم الحربية، ويتعلمون نصب الكمائن. أما في المجتمعات المسالمة، فيقلدون الكبار في: النسيج، وبناء الأكواخ، وصنع الأواني، والصيد، والتجديف.

2.1 التربية الفكرية:

تختلف التربية حسب جنس الطفل، وطراز حياة القبيلة. فإن كان أساس عيشتها هو الصيد " براً وبحراً "، فإنَّ تدريبه يعتمد على اكتشاف يرقات النحل والديدان وجذور النباتات، التي تُساعده في الصيد، كما يُدرب على حمل السلاح، وكيفية استخدامه، وتسلق الأشجار. أما إذا كان يعيش وسط قبيلة زراعية، فيتم تدريبه على الوعي، وقطف الثمار حين نضجها. أما الفتاة فتتعلم كيف تحتطب، وتجمع الثمار، وتصنع السلال والأواني، والحصاد، وتنقية الحب وطحنه وخبزه (سيد إبراهيم الجيار، ص 20).

3.1 التربية الخلقية والدينية:

إنَّ الصدق وطاعة أولي الأمر الوفاء بالوعد، هي مبادئ يحرص الأجداد والآباء على نقلها لأبنائهم. وهذه التربية تتم بدون إكراه، فهم يعتقدون أنه لا فائدة من العقاب البدني، لأنهم يمقتون ذلك ويرون بأنَّ الإفراط في الضرب، يجعل روح الطفل قلقة في جسده، غير مطمئنة إليه، فتحاول الانفصال عنه. ويتم تدريبهم أيضاً على الصبر والشجاعة. ويذكر بعض الباحثين أن أطفال بعض هنود أمريكا الشمالية يصبرون على الجوع ثمانية أو عشرة أيام دون جزع وعندما يصل الأطفال سن البلوغ، فإنَّ القبيلة تلزمهم بالقيام بطقوس خاصة أساسية لتكوينهم الخلقي والروحي. وهم يبتعدون عن المجتمع ليقيموا في أماكن بعيدة عن القرية فينظمون حفلات للتطهر والتحرر من الدنس، وذلك عن طريق الصيام والحرمان من بعض الأطعمة التي يحبونها. وفي بعض الطقوس، تشمل تقليد الموت والبعث، أي أنهم قد أماتوا حياة الطفولة ليستعدوا لحياة جديدة، وهي حياة المسؤولية والواجبات وغالباً ما يتعرضون لتجارب مؤلمة لاختبار مدى شجاعتهم،

مثل خلع أسنانهم، ووشم أبدانهم. كما تُعطى لهم تعاليم تتصل بقوانين الزواج، وإرشادات حول فنون الحرب والصيد، ويحثونهم على الشجاعة ونصرة المظلوم.

2. التربية الشرقية القديمة

تتضمن التربية الشرقية القديمة كل من:

التربية الهندية، التربية لدى بني إسرائيل، التربية اليابانية، التربية الصينية التربية لدى قدامى المصريين. وسنكتفي في هذه المحاضرة باستعراض كل من التربية الصينية والتربية الفرعونية بشيء من التفصيل.

1.2. التربية الصينية

تتصف التربية الصينية بروح المحافظة، وهدفها أن تجمع في الفرد حياة الماضي، وأن تنشئه على عادات دون أن تقوي فيه أية ملكة، أو تغير فيه أية عادة وما يميز حياة الصينيين، هو الجمود والسكون والرتابة، وهذه الصفات اكتسبها هذا المجتمع أكثر من ثلاثة آلاف سنة. وتعتمد حياتهم على التقاليد الموروثة، والتعليم عندهم آلي، يهدف فيه المعلم إلى إكساب التلميذ مهارات وعادات آلية منظمة، ويهتم بالمظاهر واللباقة أكثر من العناية بتكوين الخلق. أما طرق التدريس عندهم، فتعتمد على تمرين الذاكرة والحفظ، فالطفل في المدرسة يقرأ درسه بصوت عال، عدة مرات حتى يرسخ في ذهنه وبعدها يعطي الكتاب للمعلم ويقرأ الدرس غيباً (سيد إبراهيم الجيار، د ت، ص: 27).

وقد ظهر في الصين معلمان هما: (لاوتسي) و (كونج تسي). يمثل (لاوتسي) روح التحرر، والتقدم والبحث عن المثل الأعلى. وقد ثار على العادات، فكان نصيبه الإخفاق. أما (كونج تسي)، وقد اشتهر أخيرا باسم "كونفوشيوس" وله أكثر من ثلاثة آلاف تلميذ ويرى بعض الحكام الصالحين: "أنه علينا أن ندع قلب الإنسان وفكره فارغين ونملأ بدلهما بطنه، وعلينا أن نعتني بتقوية عظامه بدل العناية بتقوية إرادته، وعلينا دوما أن نتطلع إلى استبقاء الشعب في الجهالة، فتقل عند ذلك مطالبه". فمن الصعب أن نحكم شعباً يعلم أكثر مما ينبغي أن يعلم. وهذه الآراء طبعاً، مخالفة تماما لما ينبغي أن يقوم به الإنسان اتجاه الإنسانية، وللشعب الحق في التعبير عن رأيه وفي قبول القرارات أو رفضها.

(Theodor Brameled and Eduard B- Sullivan (1961), pp 70-79).

- **نظم الامتحانات:** وما ميز التعليم عند الصينيين، نظم الامتحانات، فهي المعيار الأساسي لاختبار موظفي الحكومة، ومن ينجح فيها، يكون موضع ثقة الشعب واحترامه وله لباس خاص ويحمل أوسمة.

والامتحانات تجري تحت إشراف الحكومة، ومن قبل لجان تتألف من كبار علماء الدين، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

- **امتحانات الدرجة الأولى:** وتجري كل ثلاثة أعوام، وتدور أسئلتها حول ما ورد في كتب "كونفوشيوس"، ويبقى التلميذ في حجرة خاصة مدة 24 ساعة.
- **امتحانات الدرجة الثانية:** وتُقام بعد مضي أربعة أشهر من امتحانات الدرجة الأولى، وتدوم ثلاثة أيام.
- **امتحانات الدرجة الثالثة:** وتدوم ثلاثة عشرة يوماً.

وكانت نسبة النجاح في هذه الامتحانات ضئيلة جداً يُعاني فيها المشاركون إرهاقاً شديداً (توفيق حداد وزملاؤه، 1977، ص 46).

وعليه فإنَّ التربية الصينية تتصف بروح المحافظة، وتنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية. ولا تقوي أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة. فهي حياة رتيبة تتميز بالسكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

أما التعليم:

- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.
- الاعتناء بالمظهر واللياقة.
- الاعتناء بتمرين الذاكرة –لا بتكوين الفكر– من خلال التكرار والحفظ الأصم.

ويمكن القول أنَّ التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كانت تنشر ثقافة سطحية.

2.2. التربية لدى قدامى المصريين (التربية الفرعونية):

كان المجتمع المصري القديم مجتمعاً زراعياً، والأسرة المصرية القديمة عرفت حياة الاستقرار والطمأنينة، وقد ساعد الموقع الجغرافي على حماية البلاد من غزوات الأعداء. وكان للدين أثر واضح في أوضاع المجتمع المصري القديم، فسعادة المرء في أخراه مرتبطة بما يُؤديه له ولده من شعائر دينية، وما يقوم به لإحياء اسمه وذكراه من بعده وأعظم فضل أصحاب ذلك العصر القديم على تاريخ مصر وتاريخ الدنيا كلها، أنهم قد سجلوا أول خطوة في سبيل تاريخ الحضارات الإنسانية، وهي اللغة المكتوبة.

كان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة،

وكانوا يعتقدون أنَّ الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجئوا إلى التخطيط، وبنو الأهرام، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم. ومما لا شك فيه أنَّ الحضارة المصرية القديمة، بدأت من لا شيء، وانتهت إلى قمة كل شيء بمعيار عصرها. وأهم مغزى تربوي لهذه الحضارة أنها قامت بمواجهة مشكلات الطبيعة اعتمادا على

ذكاء المصري القديم، وأسلوبه العلمي العملي في مواجهة تلك المشكلات، كما قامت على القيم الروحية واحترام الإنسان، وأكبر دليل على ذلك أنَّ المصريين القدامى كانوا الشعب الوحيد في العالم القديم الذي لم يعرف الرق في تاريخه وتتمثل خصائص هذه التربية في: (عمر محمد التومي الشيباني، 1971).

– يعيش الطفل – في سن الرابعة– مع ألعابه.

– التربية لم تكن لينة، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.

– تقدم الم للطفل شيئاً من المبادئ الدينية والخلقية.

– الدراسة تشتمل على الدين وآداب السلوك، القراءة والكتابة، الحساب، السباحة، الرياضة البدنية.

– يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يُؤديه التلميذ.

– كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.

– كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا، فالنظام المتبع كان قاسياً، ومن حكمهم الشائعة "إنَّ للطلاب وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يُضربون. ولعل من إسهامات المصريين في فن التعليم:

– استخدموا طرقاً حسية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.

– هم من أنشؤوا أولى المكتبات العامة الغنية بالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء، ويضيف أذكر" يا بني أن أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف، فإنه يحكم نفسه بنفسه". فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

النظام التربوي في مصر القديمة:

قسمت المراحل التعليمية في مصر القديمة إلى المراحل التالية: مرحلة تعليمية أولية، كان التلميذ يتلقاها في مدرسة ملحقة بمعبد.

– مرحلة متقدمة، حيث أن التلاميذ يحضرون في مدارس نظامية. وقد تزايد عدد هذه المدارس في عصر الدولة الحديثة.

– مرحلة تطبيقية، كان يقضيها التلاميذ في الإدارات الحكومية المختلفة. – منهاج تربوي تثقيفي، تعهدت به قصور الفراعنة لأمرائها.

– ثقافة عالية تعهدتها المؤسسات المهتمة بالثقافة خلال العصور المختلفة (سيد ابراهيم الجيار، د ت ص 37).

قائمة المصادر والمراجع:

صالح عبد العزيز، 1969، التربية الحديثة: مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية، ج 3، مصر: دار المعارف بمصر.

سيد إبراهيم الجيار، د ت، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

توفيق حداد وزملاؤه، 1977، التربية العامة، وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي، الجزائر

عمر محمد التومي الشيباني، 1971، تطور النظريات والأفكار التربوية، بيروت، لبنان: دار الثقافة.

Theodor Brameled and Eduard B- Sullivan (1961)

المحاضرة الخامسة: تاريخ التربية: تطور الفكر التربوي (الجزء الثاني)

1. التربية اليونانية أو الإغريقية:

إنَّ أهم ما يُميز الفكر التربوي للإغريق، أنهم كانوا أول من تناول التربية من زاوية فلسفية، فكانت التربية محور اهتمام الفلسفة في أثينا. ونظرة اليونان القدامى إلى التربية، أنها عملية تشرب الفضائل ونقلها من جيل إلى آخر، وأنهم أرادوا الاحتفاظ بخير ما في مجتمعهم من قيم وفضائل ولم يجدوا غير التربية وسيلة لبلوغ هذه الغاية الإنسانية الاجتماعية. ونظراً لأنَّ فلاسفة اليونان وفي عهد أفلاطون خاصة، لم يتحمسوا كثيرا لفكرة الديمقراطية، فقد وضعوا كل ثقتهم في التربية، لتحقيق الخير والكمال لمجتمعهم.

يعتقد أكبر المفكرين أنَّ الثقافة الإغريقية، أساس الثقافات التي ظهرت بعد ذلك لدى المجتمعات الإنسانية. وبعد ذلك ظهرت كثير من الأفكار، كفكرة الديمقراطية التي أصلها من اليونان.

وقد أظهرت التربية اليونانية، أنَّ التعليم والسياسة مرتبطان بحيث أصبح التعليم اداة مهمة من أدوات الدولة في المدن اليونانية، لاسيما في أثينا واسبرطة. وهذا ما يجعلنا نُميز بين نوعين من التربية ألا وهما:

أ- التربية الآثينية:

كانت آثينا ولاية بحرية ومدينة تجارية، وعن طريق سفنها كانت تجوب البحار، وقد كان لهذه التجارة أثر مهم في نوع الحضارة الآثينية التي تأثرت بما يأتي عن طريق الاتصال الخارجي من عوامل حضارية متنوعة (سيد إبراهيم الجيار، د ت، ص: 43).

وكان نظام التعليم يتميز بالمرونة، فالإدارة التعليمية كانت بعيدة عن سلطان الدولة، وكان يُركز على الاهتمام بالفرد ومن الصعب ذكر متى بدأ ظهور المدارس في أثينا، ولكن المواطن الآثيني كان يتعلم أولاً المجالات السياسية حيث كان يشترك في مناقشة شؤون الدولة المتعددة، ثم ظهرت بعض المدارس في أعقاب الحرب مع الفرس سنة 487 ق م، إلى جانب ظهور جماعة المعلمين عرفوا باسم (السفسطائيين) الذين أتوا من "جزر بحر إيجة" إلى آثينا في القرن الخامس ق.م، ووجدوا آثينا بيئة صالحة لأفكارهم. ومن أهم أفكار السوفسطائيين، أنَّ جميع المسائل قابلة للنقاش وخاضعة لأحكام الإنسان، لا يجب على الإنسان التقيد بقوانين جامدة تحد من حرية المناقشة.

ومن ثم كانت هذه الأفكار مثار ذعر وقلق المحافظين في آثينا، الشيء الذي جعل الفيلسوف "سقراط"

يتصدى لهم بمنهج فلسفي أدى إلى إبطال مزاعمهم.

ويمكن تلخيص النظام التربوي والتعليمي في أثينا في المراحل الآتية: "

المرحلة الأولى: ظهرت ثلاثة أنواع من المدارس، ومما يجدر الإشارة إليه أنه في ذلك العهد كلما وجد مدرس وجدت مدرسة، وليس العكس، وهذه الأنواع الثلاثة هي:

- مدارس لتعليم الكتابة
- مدارس لتعليم الموسيقى،
- مدارس لتعليم الألعاب.

وأحياناً كان يجتمع مدرس الموسيقى مع مدرس الكتابة في مكان واحد، وأحياناً أخرى كان الطفل يقضي نصف اليوم مع مدرس والنصف الثاني مع مدرس آخر.

وكان الشعب في آثينا واعياً إلى درجة أنَّ الإقبال على التعليم كان كبيراً دون قانون إجباري أو تدخل من طرف الدولة.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة ما بعد التعليم الأولي، تبدأ من سن 14 إلى 16 سنة، يقضي فيها الشاب فترة في مكان يسمى "الجمنزيوم" وكانت تهتم بالتربية البدنية والدراسة النظرية، وجماعة من "السوفسطائيين" كانوا يُعلمون الأولاد الجدل والمناقشة والفلسفة، وما تتضمنه الدراسات النظرية من مهارات. ويُسمى هذا التعليم التعليم الثانوي العام. ولكن ما يُعاب عليه أنه لم يكن له نظم ولوائح وقوانين كما في الوقت الحاضر (سيد إبراهيم الجيار، بدون تاريخ، ص: 55).

ب- التربية الأسبرطية

تميزت التربية الإسبرطية بالطابع العسكري وبإشراف الولاية إشرافاً تاماً على جميع مرافق التعليم، وكان التعليم يعكس النظم السياسية والاجتماعية في الدولة، فالمواطنة هي فهم الشخص لواجباته الحربية. وكانت طبقة (الأفورز (Ephors) هم المشرفون على مرافق التعليم، وعينوا مشرفاً عاماً للتربية يُسمى (بيدونوميس Paedonomus)

ويُمكن تلخيص النظام التربوي والتعليمي في إسبرطة في المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: بعد ولادة الطفل مباشرة يتم فحصه لمعرفة مدى ملاءمته جسمياً وصحياً، وإذا وافق (الأفورز) على صلاحيته، يلتحق بطبقة "الأسبرطيين"، وإلا يسلم لطبقة الأجانب لينصرف إلى مهنة أخرى

غير الجيش. (Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H 1971.98).

المرحلة الثانية: بعد ذلك يقضي الطفل 7 سنوات في تمرينات شاقة تحت إشراف أبويه. المرحلة الثالثة بعد سن السابعة يدخل الأولاد المدارس التي هي بمثابة ثكنات حربية، وينقسمون إلى فرق والتعليم هنا يأخذ شكل تدريبات عسكرية، وتمتد هذه الفترة من 7 إلى 18 سنة.

المرحلة الرابعة: من 18 إلى 20 سنة، يتدرب الأولاد تدريباً عسكرياً خالصاً تحت إشراف الجيش.

المرحلة الخامسة: من 20 إلى 30 سنة، يُصبح الشبان أعضاء في الجيش، يشتركون في الدفاع والهجوم.

المرحلة السادسة: بعد سن الثلاثين، يُصبح الشبان مواطنين عاملين، يتمتعون بالحقوق المدنية عليهم الزواج لإنجاب مواطنين صالحين، وإعداد البنت في إسبرطة وسيلة لإعدادها كأم صالحة.

وإذا أجرينا مقارنة بين أهداف التربية في كل من آثينا وإسبرطة، لوجدنا أنَّ التربية الإسبرطية محدودة في أهدافها جافة في أسلوبها، تؤكد التربية البدنية والعسكرية على حساب التربية العقلية والفنية والأخلاقية، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة مدينة "إسبرطة" الجغرافية حيث أنها منطقة سهلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وبعدها عن البحر أدى إلى انعزالها عن التيارات الخارجية، الشيء الذي جعلها على الدوام تهتم بإعداد جيش قوي عن كيانها ولتدعيم سيادتها، وفرض سيطرتها في الداخل والخارج. وإذا نظرنا إلى النظام التربوي في آثينا فإننا تجده يختلف في طبيعته وفي أهدافه ومثله العليا عن نظام التربية في "إسبرطة". وهذا الاختلاف يرجع اختلاف الولايتين في طبيعتهما الجغرافية، وفي نظام حكمهما وفي فلسفة حياتهما وفي مواردهما الاقتصادية، باعتبار أن " آثينا" مدينة بحرية ومهد الفلسفة والفلاسفة، منها خرج سقراط وأفلاطون وأرسطو. وهذا ما أدى بها المجال التربوي بالفرد وإلى تحقيق النمو المتكامل والعناية بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية" (عمر التومي الشيباني، 1971، ص: 27-29).

2. التربية الرومانية:

تميزت حياة المجتمع الروماني بعدم الاستقرار، وكانت الثقافة السائدة حتى القرن الثامن قبل الميلاد، تُشبه إلى حد كبير ثقافة المجتمعات البدائية. وفيما بين القرنين السادس والثامن قبل الميلاد، بدأت الحياة البدائية تتلاشى، وظهرت مؤسسات ونظم جديدة، تُشبه تلك التي سادت في المدن اليونانية القديمة، كآثينا وإسبرطة. وما ميز، روما، هو المجلس الأعلى الذي هو بمثابة المجلس الاستشاري للملوك، وكان يتكون من طبقة النبلاء، الذين كانوا يملكون الأرض، والفرسان بأسلحتهم وخيولهم. وسرعان ما أصبحت روما قوة عسكرية، اقتصادية وسياسية، في السنوات الأخيرة من القرن السادس ق.م، لم يكن الرومان مبدعون، بل

استعاروا الأفكار اليونانية وترجموها إلى أعمال، وكان المنزل مركزاً للتربية فالأمه فيه تعلم بناتها ويُعلم الأب أبناءه وهما الوسيلتان اللتان لجأ إليهما الرومان تشكيل الخلق إضافة إلى تعريف الأطفال بسير الأبطال من أجل أن يتمثل الأطفال بهم وببطولاتهم، حيث كان الأب يُخرج ابنه إلى ساحات القتال لرؤية تدريبات الجنود. ولعل من أهداف التربية الرومانية:

– تخريج جماعات مدربة على فنون القتال، وتقوية أجسامهم عن طريق الرياضة.

– تكوين المواطن الصالح الفصيح البليغ في خطاباته.

– إعداد النشء، للقيام بواجبات الحياة العملية وفهمها، وقد كان الجزء الأعظم من التربية متعلقاً بتكوين الصفات الخلقية، فكان للبيت المسؤولية الكبرى ولم يبق للمدرسة إلا مجال ضيق.

– لم يهتم الرومان بالناحية الوجدانية، ولم يظهر عندهم فلاسفة وأدباء، وكانوا قوماً عمليين، اهتموا بالاستعداد للحرب، وتحقيق إنجازات عمرانية ضخمة.

– تقليد الشخصيات الرومانية القديمة ليصير الشاب وقوراً محترماً، شجاعاً، ورجلاً حازماً.

الهدف الأساسي من تربية الرومان، هو تكوين الجندي الشجاع، المتميز بالطاعة للأبوين واحترامها، للآلهة والتمسك بالدين .... بينما أهملت النواحي الجمالية والفنية التي ميزت التربية اليونانية القديمة. ولما بسط الرومان، سيطرتهم على بلاد اليونان سنة 164 ق.م، امتزج منذ ذلك العهد، تاريخ حضارة اليونان بتاريخ حضارة الرومان امتزاجاً يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر. وبالرغم من أنَّ اليونانيين كانوا هم المنهزمين، إلا أنَّ ثقافتهم هي التي بسطت سيطرتها على الثقافة الرومانية وصبغتها بصبغتها. وبذلك تمكنت بلاد اليونان المنهزمة من أن تأسر الدولة الفاتحة ثقافياً. وقد شمل هذا الامتزاج والتشابه بين الحضارتين الجانب التربوي فيهما، وبذلك أصبحت التربية الرومانية في عصورها الأخيرة مظهراً من مظاهر التربية اليونانية. لقد كان الرومان شعباً عملياً، وكان أبرز ما عبروا به عن روحهم العملية تلك الطرق العظيمة، والقنوات المائية والمباني الضخمة، وكذا الإدارة الحكومية والعسكرية اللتان تميزتا بالنظام المتقن، وغير ذلك من المظاهر العملية للثقافة والحضارة الرومانية. هذه الروح العملية، كانت تُسيطر على الشخص الروماني، إذ جعلته يهتم بالوصول إلى نتائج محسوسة ملموسة موفقاً بين الوسائل والغايات بدقة وإتقان. ولم يكن الرجل الروماني، ذلك الشخص الذي يهتم بالنظريات، أو الذي يرضى لمجرد السعادة وحياة التكامل الذاتي وتذوق الجمال والنشاط العقلي لذاته على غرار زميله اليوناني (سيد إبراهيم الجيار، بدون تاريخ ص: 98/97).

قائمة المصادر والمراجع:

سيد إبراهيم الجيار، د ت، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عمر محمد التومي الشيباني، 1971، تطور النظريات والأفكار التربوية، بيروت، لبنان: دار الثقافة.

Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H

المحاضرة السادسة: تاريخ التربية: تطور الفكر التربوي (الجزء الثالث)

1. التربية المسيحية

1.1. معالم العصور الوسطى

تبدأ العصور الوسطى من القرن السادس إلى القرن الخامس عشر ميلادي وربما تمتد حتى القرن الثامن عشر. وإنَّ ظهور الإمبراطورية الرومانية في أوروبا كقوة جبارة منذ القرن الأول ميلادي، هو أهم حدث أثر على أوروبا لفترة طويلة، كما كان لظهور المسيحية أيضاً أثر في توجيه حياة شعوب أوروبا، والتربية أهم ميدان تأثر بهذه التغيرات. وأهم معالم العصور الوسطى هو ظهور نظام الإقطاع وسيطرته على مظاهر الحياة وقد أدت الفوضى التي سادت آنذاك أن يطلب المستضعفون من الأقوياء حمايتهم نظير تنازلهم عن بعض ممتلكاتهم، والانتظام في جيوشهم. وجوهر النظام الإقطاعي، هو امتداد للنظام الإغريقي والروماني الذي يقوم على تقسيم المجتمع الطبقات مختلفة.

ومن مظاهر العصور الوسطى سيادة النظام الطبقي اعتماد المجتمع على الإنتاج الزراعي، تحكم الكنيسة تحكماً تاماً في التراث الفكري، على اعتبار أنَّ الكنيسة في ذلك الوقت هي التي تمثل كلمة الله على الأرض. وذلك ما حدث لبعض العلماء آنذاك. ومظاهر الصراع التي مست التراث الفكري هو الخلاف الواضح بين الفلسفة اليونانية ونظرياتها وبين الأديان السماوية وتعاليمها. (سيد إبراهيم الجيار، بدون تاريخ، ص: 103).

2.1 أوضاع المجتمع الأوروبي في العصور الوسطى

لقد استمدت التربية مقوماتها من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة آنذاك، مما كان له تأثير على نوعين من المدارس في العصور الوسطى.

– المدارس المؤسسة على الحركة الرهبانية أو ما يسمى مدارس الأديرة، التي أرادت الاحتفاظ ببقاء العقيدة بعيدة عن الحياة ومشاكلها.

– المدارس التي حاولت التوفيق بين الفلسفة اليونانية والمسيحية، سواء في الدراسات القانونية أو اللاهوتية أو الأدبية.

الوضع السياسي:

لقد سقطت الإمبراطورية الرومانية الغربية سنة 476م في أيدي القبائل الجرمانية، فعم الخراب والدمار

وكان للبابا الفضل في تهذيبهم وإدخالهم الدين المسيحي، وبذلك زادت منزلة البابا ورجال الدين في أوروبا وسيطروا على كل شيء، فنصبوا أنفسهم مسؤولين على العلم والتعليم، وأوصياء على التفكير، وحرموا وحللوا حسب أهوائهم.

والنظرية التي حكمت أوروبا في ذلك الوقت هي نظرية "التفويض الإلهي" والتي تلخصت في أنَّ المسيحية تكون دولة واحدة يحكمها وبتفويض من الله شخصان البابا دينياً والإمبراطور سياسياً).

الوضع الفكري:

إنَّ أهم ما كان يُميز أوروبا، حالة الجهل العام والضعف الفكري الظاهر، فكانت أفكارهم عبارة عن تطورات وهمية خيالية حول أشخاص عظماء قدماء. ومن حيث العلوم، كانت الخرافات هي التي تملأ رؤوسهم ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: احتكار رجال الدين للتربية والتعليم الذين كانا قاصرين على علوم الدين والقانون الروماني وقانون الكنيسة وألغيت حرية التفكير والبحث العلمي، وهذا أدى إلى الركود العقلي.

الوضع الديني:

وصلت المسيحية إلى أقوى مراكزها في الإمبراطورية الرومانية، وزادت قوتها تدريجياً حتى وصلت أقوى مراحلها في القرن الثالث عشر. وظهر نظام خاص ألا وهو "نظام الأديرة"، والأديرة هي المسؤولة على نشر الدعوة المسيحية في أوروبا عن طريق التبشير. ومدارس الأديرة كانت واسعة الانتشار حتى القرن الحادي عشر ثم ظهرت مدارس الكاتدرائية التي أخذت تتفوق أكثر فزاد عددها وعدد تلامذتها وكان حاكم الكاتدرائية يُعين مشرفاً إدارياً من رجال الكنيسة، وظهرت حركة تكوين الجماعات النقابية حيث كون المدرسون جماعات لحماية حقوقهم وحقوق التلاميذ كذلك، وتركزت تلك الجماعات فيما يُشبه كليات، آداب، قانون، طب، دين، وبذلك بدأ استقرار الدين كمهنة مستقلة عن الكنيسة، وهذا ما ساعد على نشأة الجامعات في منتصف القرن الثاني عشر ميلادي. وقد رمت التربية المسيحية إلى تهذيب الجسم والعقل والروح لغرس المبادئ الدينية وتدريب الفرد على حياة التقشف والزهد، وإماتة الشهوات كمثل أعلى للتربية المسيحية لإعداده للحياة الأخرى (سيد إبراهيم الجيار، بدون تاريخ، ص: 104-105).

2. التربية الإسلامية:

تستمد التربية الإسلامية، روحها، وفلسفتها، وطريقتها في تكوين الفرد المسلم من فلسفة الإسلام ونظرته إلى الطبيعة والكون، اعتماداً على القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. فالإسلام في جوهره وروحه يتميز بشكل خاص بالتربية تربية شاملة ومميزة بحسن خصائصها، عن أنواع التربية الأخرى قديمها وحديثها.

ومن هنا، يتبين أنَّ فلسفة التربية في الإسلام، ترمي إلى تكوين الفرد الصالح لنفسه، ولمجتمعه، الفرد الذي يعمل لدنياه ولآخرته، وهو بهذا، يكون في توازن دقيق، بين مطالب الروح ومطالب الجسد، وقد جمعت التربية الإسلامية وبكل تناسق وانسجام بين تأديب النفس وتصفية الروح، تثقيف العقل وتقوية الجسم، والعناية بكل ما يجعل حياة الإنسان على وجه الأرض سعيدة طيبة (تركي رابح، 1982، ص: 57).

كما أنَّ الإسلام وضع علاقة الإنسان في ثلاثة مراتب:

– علاقة المخلوق بخالقه، وتتم عن طريق العقائد والعبادات مصداقاً لقوله تبارك وتعالى: "وَمَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَالإِنْسَ إِلاّ لِيَعْبُدُون) [الذاريات، الآية: 56]. وقوله تعلى أيضاً: (فَأَقِم وَجْهَكَ للدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللهِ التِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللهِ ذَلِكَ الدِّينُ القَيِّمُ" [الروم، الآية: 29].

علاقة الإنسان بأسرته وذويه عن طريق الطاعة والإحسان. وذلك بقوله تعالى: (وَقَضَى رَبُّكَ أَلَا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَاهُ وَبِالوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً) [الإسراء، الآية: 23]، وقوله صلى الله عليه وسلم: " كلكم راع، وكل راع مسؤول عن رعيته".

– علاقة الإنسان بالمجتمع، عن طريق التعامل والإخاء. لقوله تعالى: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى البِرِّ وَالتَّقْوَى، وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ والعُدْوَان) [المائدة، الآية: 3] وقوله صلى الله عليه وسلم: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى.

1.2 مبادئ التربية الإسلامية:

وترتكز التربية الإسلامية على عدة مبادئ وخصائص هي:

–**مبدأ الجمع بين ما هو ديني ودنيوي في آن واحد**، وإعداد المسلم لعمل الدنيا والآخرة. لقوله تعالى: (وَابْتَغِ فِيمَا أَتَاكَ اللهُ الدَّارَ الآخِرَةِ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ المُفْسِدِين) [القصص، الآية: 77].

–**مبدأ التغيير والتطوير**، حيث جعلهما الإسلام سعيا إلى التسامي إلى المثل العليا، أي حركية المجتمع وفعاليته، في الرقى والازدهار، وتفتحه على ثقافات المجتمعات الأخرى والاستفادة منها بما يُوافق طبيعته، ويُعزز مكانته. وذلك في قوله تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُم وَرَسُولُهُ وَالمُؤْمِنُون) [التوبة، الآية: 106].

– **مبدأ تقديس العلم والعلماء**، من خلال حث المسلم على طلب العلم والمعرفة، ليتسنى له فهم أبعاد الإسلام والعمل به عقيدة وسلوكاً. وذلك مصداقاً لقوله تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الذِينَ يَعْلَمُونَ وَالذِينَ لَا يَعْلَمُون) [الزمر، الآية: 10]. وقوله أيضاً: (إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاء) [فاطر، الآية: 28].

مبدأ النمو المتوازن لقوى الإنسان جسمياً، وروحياً، وعقلياً، فالتربية الإسلامية اعتنت بالإنسان من جميع جوانب مكونات شخصيته البدنية والفكرية والنفسية والاجتماعية كوحدة لا تقبل التجزئة وبصورة متكاملة ومنسجمة بواسطة التنشئة الملائمة على مستوى البيت المدرسة والمجتمع. وذلك في قوله تعالى: (وَاللهُ أَخْرَجَكُم مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُم لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشْكُرُون) [النحل، الآية 78].

– **مبدأ الشمول والتكامل**، فالتربية في الإسلام، تتعامل مع الإنسان في مختلف حالاته، على أسس سليمة على مستوى الأسرة والمجتمع المنتمي إليهما، وكذا الإنسانية جمعاء، حيث تقوم على مطالب الروح والفكر والضمير والإخاء والتعاون. وذلك في قوله تبارك وتعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاس إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُم شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا، إِنَّ أَكْرَمَكُم عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُم إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِير) [الحجرات، الآية: 13]

– **مبدأ الحرية والمسؤولية**، فالتربية الإسلامية تقوي في الإنسان حبه للحرية، وتحمله للمسؤولية في علاقاته مع خالقه وذويه ومجتمعه. وذلك في قوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وُيُسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُون) [البقرة، الآية 30]. وقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً.

– **مبدأ التطبيق**، لم يقتصر اهتمام التربية الإسلامية بالجانب النظري فقط، بل أدلت التطبيق أهمية كبرى فلا قيمة لنظرية دون تطبيق، ولا يكتمل الإيمان إلا بالعمل، ولا العقيدة إلا بالسلوك، ولا القول إلا بالفعل. قال تعالى: (أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُم". [البقرة، الآية: 44].

مبدأ الواقعية، فالتربية الإسلامية تضع الإنسان في وضعه الصحيح وتنظر إليه ككائن بشري محكوم في زمان ومكان فلا تُطالبه بما لا يُطيق. قال تعالى: (لَا يُكَلِّفُ اللهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا". [البقرة: الآية: 286].

قائمة المصادر والمراجع:

تركي رابح، (1982)، النظريات التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

سيد إبراهيم الجيار، د ت، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

المحاضرة السابعة: الأسس العامة للتربية

تستند التربية إلى جملة من الأسس التاريخية منها والفلسفية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتعليمية التي تستمد منها موضوعها ومباحثها، والتي يمكن تحديد البعض منها في الأسس الآتية:

1- الأسس التاريخية للتربية:

تتعلق التربية بالإنسان، فهي مهمة إنسانية تختص بالبشر، وهي وإن تعددت تعريفاتها وتنوعت إلا أنها تتحدد في الهدف الذي تسعى إليه، وهو الوصول بالإنسان إلى درجة الكمال النسبي سواء كان ذلك من الناحية الجسمية أو الروحية، متخذة في ذلك طرقها الخاصة وأساليبها المتنوعة، ومفاهيمها المتباينة. فقد يرى البعض أن التربية الممارسة، وقد يرى البعض الآخر أنها التقليد ومنهم من يراها أنها التعليم والتعلم، هي وغيرهم الذي يراها أنها عملية تطبيع اجتماعي. لذلك نجد أنَّ الأسس التاريخية للتربية تنحصر وتتمثل في خلاصة ما وصلت إليه الأقوام السابقة من ممارسات وتعاليم وتقليد ومحاكاة ونمذجة كل حسب ظروفه وثقافته، والتغيرات الثقافية والاجتماعية عنده. واستناداً على ما سبق فإنَّ الأصول التاريخية للتربية تنطلق من عهد سيدنا آدم الذي يُعتبر أول بشر على وجه الأرض، بل تتحدد أكثر في حادثة قابيل وهابيل أبناء آدم عليه السلام عندما قتل قابيل أخاه هابيل ولم يعرف الوسيلة التي يُخفي بها جثة أخيه، فبعث الله غراباً ليُريه كيف يُواري سوأة أخيه. فإذا بالغراب يقتل أخاه الغراب ثم يحفر له في الأرض، ويدفنه. جاء القرآن الكريم ليصور هذا المعنى، ولتكون هذه الحادثة هي أصل من الأصول أو الأسس التاريخية للتربية، حيث يتعلم فيها الإنسان كيف يتصرف في الموقف، ويُحاكي ويقلد غيره.

2- الأسس الفلسفية:

الفلسفة والتربية يسيرن جنباً إلى جنب، فالفلسفة هي التي تُحدد التربية بل هي الأساس الذي تنطلق منه التربية، كما أنَّ للتربية فلسفتها الخاصة التي تنطلق من الأصول الفلسفية والاجتماعية والثقافية للتربية. وتتسم الفلسفة بأنها عملية ونظرية معاً، فهي نظرية من جانبها التأملي والاستطلاعي، وهي عملية من الجانب التطبيقي في بعض نظرياتها، فالمنطلق له جانبان نظري وعملي، فهو نظري من حيث كونه يبحث في طبيعة الأحكام، وقوانين الفكر، وبناء البراهين، وهو في نفس الوقت عملي لما يُضيفه على أصحابه من عدم الوقوع في الخطأ في التفكير، والأخلاق أيضاً نظرية من جانب أنها تبحث في الضمير والالتزام

والواجب والفضيلة والخير والشر، وهي عملية أيضاً من حيث كونها تبحث في الحق والقانون والمسؤولية والجزاء والأخلاق الاجتماعية. (علي فارس، 2018). صانعو الاستراتيجيات مدخل لدراسة الفكر الاستراتيجي العالمي، دار الرافدين– بيروت – لبنان

الأسس الاجتماعية للتربية:

إنَّ التربية عملية لا تتم من فراغ، ولا تُمارس التربية إلا في وسط اجتماعي، وفي ظروف هي بطبيعتها تقوم على تفاعل اجتماعي، فالتربية ترتبط بالمجتمع، ويرتبط المجتمع بالتربية ارتباطاً وثيقاً، فلا تربية دون مجتمع، ولا مجتمع دون تربية، لأنها الأساس الذي يُبنى عليه قيمه ومثله العليا، والمجتمع دون تربية ينقلب إلى الفوضى، فتفسد أخلاقه التي هي أساس بنائه، والركيزة التي يرتكز عليها. لذا كان لدراسة الأسس الاجتماعية للتربية الدور الكبير في بناء المجتمع وتقدمه وتدفع عجلة التطور فيه. فالمجتمع إنما يبني أساساً على أفراده وأسره ومؤسساته الاجتماعية التي تُمثل في مجملها الأصول الاجتماعية للتربية. فالأسرة هي النواة الأولى في المجتمع، وهي الأصل الأول من الأصول الاجتماعية الذي يتعهد الطفل منذ الولادة حتى دخوله المدرسة، التي تتولاه كمؤسسة تربوية اجتماعية تُخفف عن الأسرة عبء التربية، وتتعاون معها في توسيع مدارك الطفل والمراهق وتثقيفه وتنشئته اجتماعياً وعلمياً وتربوياً وثقافياً، غير أنَّ الأسرة دورها الذي يتكامل مع دور المدرسة التي تتعهد الطفل والمراهق بالعناية والرعاية والحماية والتوجيه حتى تُخرجه عضواً فعالاً ومنتجاً في المجتمع، يؤدي دوره، ويُحافظ على تراثه، ويسعى إلى تحقيق أهدافه، التي تتحقق من خلال تحقيق أنه أهداف مجتمعه الذي يشعر ويحس مدين له، وأنه لابد أن يُؤدي خدمات جليلة تجاه مجتمعه الذي كان له الفضل الأكبر في وصوله إلى هذا المستوى. (علي فارس، 2018).

الأسس الثقافية للتربية:

تلعب الثقافة دورها الفعال في حياة المجتمع، فهي المحرك له نحو التقدم والازدهار والرقي، وهي الموجه أيضاً، والمجتمع عادة ما يُقاس بثقافة أفراده، لأنَّ التقدم والحضارة والتربية يعتمدون أساساً على الثقافة، فالتربية أساسها الثقافة، وكلما كان المربي مثقفاً كلما كانت التربية عنده أفضل وأيسر، ذلك أنَّ الثقافة تُوسع دائرة معارف الإنسان، وتكسبه معلومات جديدة وواسعة وتُحيطه بخبرات تُفيده في حياته، ربما يُحسن تصرفه، ويعرف موضع الخطأ والصواب، ماذا يجب أن يكون وكيف ومتى وأين؟ فهي الموجه من كافة الوجوه، وهي أساس التصرف الهادف البناء، لذا كانت الثقافة ومازالت وستظل أصلاً وأساساً من أسس التربية التي لا غنى للفرد ولا المجتمع عنه، بل أنه يسير مع المجتمع كلما تقدم خطوة اتسعت التربية

والثقافة، ولهذا فإنَّ الثقافة والتربية يتناسبان طردياً داخل المجتمع. لذا كانت دراسة الأسس والأصول الثقافية من حاجيات المجتمع الأساسية، ومن مهمة المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية، تتولى نقل التراث ونشر الثقافة.

تأصيل ميلاد علوم التربية ونشأتها

لقد استخدم مصطلح علوم التربية Sciences of education، بشكل رسمي وأول مرة، في معهد علوم التربية بجنيف في سويسرا يوم 21 أكتوبر 1912، على يد جماعة من الباحثين والعلماء مختلفي التخصصات وهي تركيب تداخلي بين التربية وعلوم إنسانية دقيقة مختلفة موضوعاً ومنهجاً، لكنها متكاملة ومتعاونة فيما بينها لخدمة القضايا التربوية بالدرجة الأولى، غير أنَّ هذه العوم التربوية لمتعرف المأسسة في الجامعات مؤسسات التكوين إلا سنة 1967 بفرنسا وسويسرا وبلجيكا وستعرف انتشاراً واسعاً في البلدان الأوروبية والأمريكية بعد ذلك ... (علال خوش، 2014، ص 78). علوم التربية وإشكالاتها الابستمولوجية، مجلة علوم التربية، عدد 58

يُشكّل موضوع التربية والتعليم المحور الأساسي منذ نهاية القرن 19سواء في الدراسات التاريخية والفلسفية والنفسية والاجتماعية. ولقد مهدت هذه الفروع لظهور علوم التربية وتبلورها في فئة متميزة عن غيرها مؤسسياً وابستمولوجياً ومستقلة عنها تنظيماً وتنظيراً من جهة وفي التواصل بين الفروع التي تتلاقى اهتماماتها حول التربية وتتقارب مواضيعها لتشكل وحدة أكاديمية وعلمية من جهة ثانية. وتمثل علوم التربية سعياً من قبل المؤسسين إلى جمع البحوث والدراسات التي اهتمت بالتربية في أبعادها النفسية والبيداغوجية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية في إطار معرفي موحد لتجاوز تشتتها، فضلاً عن توسع مجال بحث علوم التربية نتيجة ارتفاع نسبة التمدرس الذي انجر عنه اختلاف مسالك التكوين وتنوع ملامحهم (التربية النظامية، نشر القيم الجديدة كالديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحق الجميع في التعليم والصحة واحترام حقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات الأخرى، الاهتمام بالهوية الوطنية). (حلومة بوسعدة، 2012).

لكن أهم تعريف لها قدمه أبرز روادها (2006) Gaston Malare، حين قال بأنها: "مجموع الحقول المعرفية التي تهتم بدراسة وفهم الأفعال والوضعيات التربوية ضمن أبعاد مختلفة، لكنها مترابطة ومتكاملة ...". ويُعرّفها كذلك على أنها: "مجموع الاختصاصات التي تدرس ظروف تواجد الوضعيات والوقائع التربوية واشتغالها وتطورها أو هي مجموع الاختصاصات التي تضبط الوقائع والوضعيات التربوية في سياقتها التاريخية والاجتماعية والتقنية والسياسية ...".

وبهذا المعنى، فالتعددية هي أحد عوامل الإغناء في علوم التربية، على اعتبار أنها تعمق المام المتخصص فيها بالأفعال والتقنيات المعتمدة في علوم مختلفة، وكذا المقاربات المتعددة المعارف للظاهرة التربوية **Pluridixiplinaire**. غير أن مفهوم التعددية هذا، يُثير إشكالاً ابستمولوجياً يتعلق بكيفية الجمع بين هذه المقاربات العلمة المختلفة، حتى يكون العلوم التربية وضع ابستمولوجي منسجم مع خصوصياتها المتداخلة والمتعددة المعارف. وفي هذا الإطار اختلف وجهات نظر علماء التربية **JacqueArdoino**، عن المقاربة المرجعية – المضاعفة **Multirefrentiale** ويُقصد بها: "فن" الجمع بين معرف غير قابلة للجمع، أي البحث عن التمفصلات **Articulation** القائمة بين هذه المعارف، انطلاقاً من مبدأ التمييز بين المعارف الضدية، والمعارف المتضادة: فالأولى قابلة للتكامل المعرفة النفسية، المعرفة الاجتماعية، المعرفة الفلسفية...)، بينما الثالثة متعارضة علم النفس، علم البيولوجيا ...". (علال خوش، 2014، ص 80).

قائمة المصادر والمراجع:

علي فارس، 2018. صانعو الاستراتيجيات مدخل لدراسة الفكر الاستراتيجي العالمي، بيروت لبنان: دار الرافدين.

علال خوش، 2014، علوم التربية وإشكالاتها الابستمولوجية، مجلة علوم التربية.

حلومة بوسعدة، (2012). متوفر في الرابط

https://cte.univ- setif2.dz/moodle/pluginfile.php/6778/mod_resource/content/3/

علوم التربية اطلع عليه يوم 2025/11/05 على الساعة 16.15

المحاضرة الثامنة: تصنيف التربية

تصنيفات علوم التربية:

لقد أثارت علوم التربية وتنوعها لدى الباحثين في الميدان التربوي إشكالية تصنيفها، خاصة في ظل تباين مقاييس التصنيف بينهم، تبعاً لاختلاف تصور كل باحث وحاجة معاهد ومراكز التكوين، وتتعدد هذه التصنيفات إلى ما يزيد عن سبعة عشر تصنيفاً، حسب جرد قام به الباحث الاسباني **AretioLorinz**. سنكتفي بذكر البعض منها في ما يلي بشيء من التفصيل:

1- تصنيف: Dottrens & Mialaret (1983)

يُشير عبد القادر لورسي (2013، ص ص 136-138) إلى أنَّ هذا التصنيف قد وزّع علوم التربية في خمس (05) مجموعات هي:

أ- المواد المتعلقة بالتفكير، وتشمل أساساً فلسفة التربية وابستيمولوجية التربية.

ب- المواد التي تنتج توثيقاً حول الأنظمة والطرائق التربوية بناء على نظرة تاريخية كرونولوجية، وهنا يندرج تاريخ التربية والتربية المقارنة.

ج- المواد الأساسية، والتي تتضمن علم الأحياء، علم النفس، علم الاجتماع.

د- المواد التي تستخدم طراق وتقنيات العلوم، وتشمل علم النفس التربوي والبيداغوجيا.

هـ- المواد التي تهتم بطرائق التربية.

ولقد لاقى هذا التصنيف انتقاداً شديداً ولاذعاً نظراً لجوانب القصور التي اشتملها هذا التصنيف، ولمعالجة النقائص التي حملها هذا التصنيف اقترح غاستون ميالاريه أربع سنوات فيما بعد تصنيفاً آخر يُوزّع علوم التربية في (03) فئات هي:

-العلوم التي تدرس الظروف العامة والمحلية للمؤسسة المدرسية: وتشمل تاريخ التربية أي تطور الفكر التربوي، علم الاجتماع المدرسي، الديمغرافيا المدرسية، اقتصاد التربية، التربية المقارنة.

-العلوم التي تدرس العلاقة التربوية والفعل التربوي نفسه وتتضمن فيزيولوجية التربية، علم النفس الاجتماعي، علوم الاتصال، تعليمية المواد، علوم الطرائق والتقنيات وعلوم التقويم وعلم التباري.

-علوم التفكير والتطور وتشمل فلسفة التربية، تخطيط التربية، ونظرية النماذج التي تسمح بتطوير الفعل التربوي.

2- تصنيف Guy Avinzini (1983)

اقترح هذا الباحث سنة 1983 تصنيفاً قام باشتقاقه من تعريف لعلوم التربية كان قد وضعه **M. Clause** سنة 1967، مفاده أنَّ: "علوم التربية هي مجموع الحقول المعرفية التي تجسد منهجية تعددية واختلاف جوانب حقيقة الفرد الجسدية، البيولوجية، النوعية **Racial**، كما تُجسد من جهة ثانية، الشروط الحضارية، المجتمعية، والإيديولوجية التي يتحقق ضمنها أو في إطارها الفعل التربوي. وهي أيضاً تُجسد التقنيات والوسائل التي تتيحها هذه الحقول المعرفية لدراسة وتحليل هذا الفعل التربوي". ويقتضي كعنصر من هذه العناصر تدخل مجموعة من العلوم، وزّع **G.avanzini** تصنيفه لها إلى ثلاث فئات هي:

أ- العلوم الدارسة لأفكار الإنسان والمؤسسات التربوية (من الناحية الدياكرونية تاريخ التربية، ومن الناحية السانكرونية التربية المقارنة، جغرافية التربية، اقتصاد التربية وسوسولوجيا التربية).

ب- العلوم الدارسة للتربية كموضوع على أساس الجمع بين مقاربتين أو أكثر، كالبيونفسية، والبيداغوجية، السيكوبيداغوجيا).

ج- العلوم الديداكتيكية العامة مثل مناهج التربية، تكنولوجيا التربية، اليسيمولوجيا (علم دراسة أسئلة الامتحانات وتقويمها والديداكتيكية الخاصة التي تتعلق بتدريسية مختلف المواد الدراسية داخل المؤسسة التعليمية. ولبيان هذا التصنيف الثلاثي، يُمكن صياغته في الشكل الآتي:

العلوم الدارسة للتربية كموضوع		العلوم الدراسة للأفكار		العلوم المهتمة بالديداكتيك	
بالجمع بين مقاربتين	وفق مقاربات متعددة	من الناحية الدياكرونية	من الناحية السانكرنية	التعليمية العامة	التعليمية الخاصة
البيونفسية السيكوبيداغوجيا السيكوسوسيولوجيا	علم النفس التربوي	تاريخ التربية	البيداغوجيا المقارنة جغرافيا التربية إقتصاديات التربية سوسيولوجيا التربية	مناهج التربية تكنولوجيا التربية الدوسيمولوجيا	تعليمية المواد داخل القسم (تعليمية الرياضيات؛ تعليمية العلوم الطبيعية، تعليمية اللغات).

الشكل رقم (01): تصنيف (1983) **Guy Avinzini** لعلوم التربية

3- تصنيف Gaston-Mialaret (1984):

يشير علي فارس (2018) إلى أنه نظراً للأهمية التي ينفرد بها تصنيف ميالاريه (1984) لعلوم التربية في الأدبيات التربوية الحديثة يبدو من المفيد تقديمه. لقد عمل ميالاريه أولاً على تحديد أسس يتم الانطلاق منها في وضع التصنيف المقترح فقرر بذلك أنَّ معطيات ثلاثة يُمكن الاستناد إليها في هذا المضمار تصل أولها بما أسماه الشروط العامة والمحلية التي تُؤطر العملية التربوية وتوجهها. ويتصل ثانيها بالفعل التربوي مباشرة وبالعلاقات التربوية التي تسود داخلها. ويتصل ثالثها بالتأمل والتفكير وبتطوير مشروع التربية. فمجموعة العلوم التي يمكنها أن تنضوي تحت الفئة الأولى تتضمن تخصصات تمد الفعل التربوي بالخبرة الضرورية وتُبصره بمختلف المحددات والشروط الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تتحكم في تنفيذه حتى يكون المربي على وعي كافٍ بها ليتمكن بالتالي من أن يُحدّد آليات التكيف معها والاندماج في خضمها. أما المجموعة التي تهتم علومها بالفعل التربوي أو بالعمل التربوي وبالعلاقات السائدة داخله مباشرة، فتتضمن تخصصات تُقارب الفعل التربوي من زوايا دقيقة تمس كثيراً تكوين الطفل موضوع التربية أو بالأخرى تمد هذا الفعل بالأدوات الناجعة التي تساعد المشروع التربوي على التحقق بالدقة والكفاية المطلوبتين. وأما المجموعة الأخيرة فتتضمن علوم هاجسها من جهة خلق التنسيق بين مختلف علوم التربية

سعياً وراء تحقيق وحدة الفعل التربوي ومن جهة أخرى ضمان استمرارية تطوير التربية والتخطيط لها.

4- تصنيف Gaston.Mialaret (1998):

لقد ميز **G.mialaret** بين العلوم المهتمة بمكونات الوضعية التربوية وجوانبها العامة كفلسفة التربية تاريخ التربية والتربية المقارنة). والعلوم ذات الصلة بالمقررين والإداريين، والممارسين للفعل التربوي 1- المقررون، يختارون الأسس الفلسفية والغايات والقيم العامة للتربية، باستعمال نتائج علوم الديمغرافيا المدرسية والاقتصاد، والتخطيط التربوي ... 2- الإداريون، يستعملون علم النفس وعلم الاجتماع التربويين، وعلم النفس الاجتماعي لتنظيم البنيات المدرسية 3 الممارسون أو المدرسون، فيستعملون علوم النفس والاجتماع، ومناهج وتقنيات التربية، والديداكتيك، خلال الممارسة التربوية، وكذا تحديد وتنظيم المحتوى الدراسي على أساس نظرية بناء البرامج ومعرفة ثم تحليل العمليات النفسية الملائمة للمادة المدروسة، وكيفية تعلمها).

والعلوم المتعلقة بالفعل التربوي نفسه كعلم النفس التربوي، فيزيولوجيا وعلم التدريس (الديدكتيك) باعتبارها وسائل تحليل الوضعية التربوية وتغييرها في الوقت نفسه... ومن ذلك على سبيل المثال أن النتائج التي يتوصل إليها علم النفس التربوي حول تأثير التعب على الانتباه، يُمكن أن يستثمرها المعلم للتقليل من التعب الذي يُعانيه التلاميذ خلال خضوعهم للمادة المدرسة.

العلوم المهتمة بمكونات الوضعية التربوية وجوانبها العامة	العلوم ذات الصلة بـ:			العلوم المتعلقة بالفعل التربوي نفسه
	المقررون	الإداريون	المعلمون	
فلسفة التربية	الديموغرايا المدرسية	علم النفس التربوي	علم النفس وعلم الاجتماع	علم النفس التربوي
تاريخ التربية	الاقتصاد التربوي	علم الاجتماع التربوي	مناهج وتقنيات التربية	فيزيولوجية التربية
التربية المقارنة	التخطيط التربوي	الإدارة التربوية	التعليمية العامة	علم النفس الاجتماعي التربوي

الشكل رقم (02) تصنيف (1998) **Gaston. Mialart** لعلوم التربية

3- التربية وعلم النفس:

استثمرت التربية نتائج ومناهج علم النفس من أجل تحديد خصائص وسمات هؤلاء الأفراد، وتفسير سلوكهم الشعوري واللاشعوري، ومراحل نمو شخصياتهم، قصد تمكين المؤسسات الاجتماعية التعليمية من الاختيار السليم للطرق والمناهج والبرامج المناسبة... ضمن ما يُعرف بـ "سيكولوجية التربية أو علم النفس التربوي. وعليه فإنَّ علم النفس العام يبحث في مواضيع مختلفة لها علاقة بمواضيع مباشرة بالتربية منها: علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، علم النفس الفارقي، علم النفس الشواذ، علم النفس الشخصية، وعلم النفس اللعب، وعلم النفس اللغة، وغيرها من العلوم النفسية (ابراهيم عبد الله ناصر وآخرون، 2010، ص 41).

مجالات علوم التربية وحقولها المعرفية

من الصعب جداً بمكان القيام هنا بعملية حصر شامل للحقول المعرفية التي تحتويها علوم التربية. وسنعمد في هذا المقام إلى تقديم عينة من أبرز علوم التربية يكاد لا يستطيع أي مرب الاستغناء من الاطلاع عليها والإلمام بنتائجها ولعل من أهم هذه الحقول ما يأتي:

1- تاريخ التربية:

يُعد تاريخ التربية من بين علوم التربية الأكثر قدما، وهو بهذا الأكثر تطوراً والأكثر أهمية. وقد أكد أوغست كونت هذه الأهمية عندما قال بأنَّ كل نسق لا يُمكن أن يُفهم إلا من خلال تاريخه، وعليه؛ فإنَّ محاولة تفسير الأنظمة والمنهج مالها الفشل إذا كانت تتجاهل تماماً الأبعاد التاريخية لهذه الأنظمة. فتاريخ التربية هو أحد مكونات التاريخ العام، وموضوعه يتمثل في دراسة المسائل المرتبطة بالتعليم والتربية فهو يهتم بمختلف مراحل التاريخ العام وهي العصر القديم، والوسيط، والحديث والمعاصر. وعليه فتاريخ التربية يستجيب للعديد من الحاجيات وفي مقدمتها الكشف عن الأصول البعيدة للتقاليد التربوية أي معرفة الماضي. وكذلك يُمكن تاريخ التربية من فهم التطور وعمليات التغيير وما تشهده المراحل من تسارعات وتباطؤات، ويُمكن من إقامة حوصلة واضحة ودقيقة للوضعية التربوية القائمة وعن طريق المقارنات التي يتيحها يُقدم تاريخ التربية عناصر فكرية وعناصر فهم ضرورية للثقافة العامة لرجل التربية (عبد القادر لورسي، 2013، ص 140).

2- فلسفة التربية:

فلسفة التربية هي مقاربة الظاهرة التربوية برمتها مقاربة فلسفية بوضع التربية في شموليتها كموضوع تساؤل كبير، فيتساءل فيلسوف التربية هنا عن طبيعة التربية مثيراً عدداً من الإشكالات الكبرى، ومن ذلك مشروعية التربية، ومكانتها، وغاياتها، ونظراً للدور التوجيهي الذي تقوم به فلسفة التربية، فهي تُعد بمثابة الخيط الناظم الذي يُؤلف بين مختلف علوم التربية مما يجعل هذه العلوم تسير جميعاً في خط مشترك لا يحيد كثيراً عن التوجه العام الذي ترسمه فلسفة التربية. إنَّ فلسفة التربية هي المؤهلة أكثر من غيرها من علوم التربية لطرح تساؤلات عميقة تنير الطريق أمام قضايا باقي علوم التربية الأخرى. إنَّ فلسفة التربية هي بمثابة ابستيمولوجية بالنسبة لعلوم التربية. ويقول ريبول معرفاً فلسفة التربية التي يعتبرها جزءاً من الفلسفة وليست علماً من علوم التربية. وفي كل الأحوال نقول أن فلسفة التربية واحدة من الحقول المعرفية النظرية التي تهتم بتأطير الفعل التربوي وتوجيهه نحو تحقيق غايات التربية (عبد الكريم علي اليماني، 2015، ص 41).

3- فيزيولوجية التربية:

يُحاول هذا العلم أن يقارب نواحي معينة من الظاهرة التربوية مقاربة فيزيولوجية، فالمعطيات الحيوية التي تلازم الفرد في أي نشاط يقوم به تستدعي أخذ البعد الفيزيولوجي في الاعتبار في الممارسة التربوية وتدخل في هذا المضمار مجموعة من الشروط التي ترتبط أهمها بالصحة الجيدة والتغذية المتوازنة والنوم الكافي ... ولهذا تركز فيزيولوجية التربية اهتمامها على العلاقة القائمة بين هذه الشروط وبين التعلم المدرسي بالنسبة للطفل والمراهق المتمدرس. ويهتم هذا العلم كذلك بتحليل بعض ظروف الحياة المدرسية والأسرية من الزاوية التي يهتم بها فيدرس المحيط الحيوي المميز للمدرسة أي دراسته من حيث التهوية والإنارة والتدفئة والتلوين والتزيين وغيرها لدرجة أننا نجد أنفسنا مع هذه الدراسة كما يقول ميالاريه أمام الحدود الدقيقة الفاصلة بين الفيزياء والهندسة المعمارية. كما تتدخل فيزيولوجية التربية في العملية التعليمية التعلمية وذلك باهتمامها بجوانب من سلوك المتعلم خاصة بتلك المتصلة بميدان الفيزيولوجيا مثل الجانب السيكو حركي في تعلم مهارات الكتابة والجانب العضلي في تعلم الحركات الرياضية في مجال التربية البدنية.

وفي ذات السياق يُشير عبد القادر لورسي (2013، ص 147) إلى أنَّ فيزيولوجية التربية تتناول الحالة الصحية للتلاميذ والتوازن الغذائي ومقدار النوم الكافي لكل تلميذ، وكذلك العناصر الكيمياوية الضرورية للانتباه والذاكرة واستيعاب المعارف ومشكلات التعب والإرهاق ووتيرة الحياة المدرسية والجدر

بالذكر أنَّ فيزيولوجية التربية لم تتوقف عند هذا الحد بل توسعت إلى الدراسة الدقيقة لظروف الحياة المدرسية المتمثلة في الإضاءة، الألوان، التهوية، الصوت وما إلى ذلك.

4- سيكولوجية التربية:

يهتم هذا الحقل بمحاولة مقاربة الظاهرة التربوية مقاربة ترتكز على طروحات سيكولوجية بمختلف فروعها التحليلية والمعرفية والإنسانية ... ذلك أنَّ سيكولوجية التربية تطال بالتناول كل ما هو ذو صبغة نفسية ترتبط بشخصية الفرد، فتدرس قضايا النمو النفسي بجوانبه المختلفة في علاقتها بالتربية كما تدرس التعلم وطرائقه ونظرياته ومحتوياته وأشكال تقويمه. وبعبارة أدق كل موقف تربوي يكون المتعلم العنصر المستهدف فيه بشكل مباشر أو غير مباشر هو محور سيكولوجية التربية. وعليه فإنَّ ميدان سيكولوجية التربية يتناول بالدراسة كل ما له علاقة بسيكولوجية التعلم والذكاء والعمليات العقلية والفروق الفردية والإحساس والانتباه والإدراك والدافعية ... (علي فارس، 2018).

5- الديمغرافيا المدرسية :

إنَّ المدرسة تجمع عينات من التلاميذ ودراسة هذه العينات هي ذات أهمية كبيرة بالنسبة لفهم الكيفية التي يسير عليها النظام التربوي من هذه الزاوية. وتسعى الديمغرافيا المدرسية إلى تبيين الحالة التي يكون عليها مجتمع التلاميذ من حيث تعداده وتوزيعه حسب بعض المتغيرات كالسن والجنس والمستوى الدراسي ونمط المؤسسة. وهذا الوصف الإحصائي المتكرر على فترات بين التطورات الحاصلة عبر الزمن باعتبار المجتمع المدرسي خاضع لحركية داخلية متمثلة في تكرار السنوات أو الرسوب والانقطاع عن الدراسة، والتوجيه المدرسي. فكل ذلك يتم قياسه عن طريق الديمغرافيا المدرسية. وحقيقة الأمر أنه لا يمكن فهم تطور التربية المؤسساتية والمشكلات الناتجة عن الكيفية التي تسير عليها إذا كنا تجهل الظواهر الديمغرافية. وإنه من غير الممكن أن نتناول العلاقات الإنسانية داخل وضعية تربوية ما إذا كنا لا نعير الاهتمام إلى الجوانب الكمية لهذه الوضعية (عبد القادر لورسي، 2013، ص 142).

وتهتم الديمغرافيا المدرسية بوصف حالة الأعداد المدرسية من التلاميذ والطلبة من خلال سماتهم المختلفة (السن)، والجنس، ونمط المدرسة، والمقاطعة الإدارية، والفئات المهنية للآباء، والوسط الحضري والقروي، والطبقة الاجتماعية (...) وربط ذلك بالتوجيه المدرسي وبظاهرة التكرار والإعادة والانقطاع عن الدراسة وخاصة إذا ما تعلق الأمر بظاهرة التسرب المدرسي.

قائمة المصادر والمراجع:

ابراهيم عبد الله ناصر وآخرون، 2010، القياس والتشخيص في التربية الخاصة، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

عبد القادر لورسي، 2013، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع.

عبد الكريم علي اليماني، 2015، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع.

المحاضرة التاسعة: أهداف دراسة تاريخ التربية

تُشير هالة سعيد أبو العلا (2016، ص ص 90-91) إلى أنَّ دراسة تاريخ التربية تستهدف توعية الطالب نظم التعليم والأفكار والنظريات التربوية السائدة لدى الأمم والشعوب في مختلف العصور، ومظاهر القوة والضعف فيها ومدى الاستفادة منها. وهناك عدة اتجاهات مختلفة لدراسة تاريخ التربية منها الاتجاهات الثلاثة الآتية:

- التركيز على حياة وآراء ونظريات أعلم الفلاسفة المربين.

- التركيز على بعض قضايا تاريخ التربية، مثل تطور العلاقة بين الاقتصاد والتعليم، أو بين الدولة والتعليم، أو بين الدين والتربية.

- التركيز على التقسيم الزمني للتاريخ، بحيث يُقسَّم تاريخ التربية إلى عصور، بحيث يُحلل فيه خصائص كل عصر، وتفاعله مع التربية والتعليم.

ويُشير علي فارس (2018 أ) إلى أنَّ علم تاريخ التربية شأنه باقي العلوم الطبيعية الفيزيائية منها والكيميائية والبيولوجية يهدف إلى تحقيق أهداف العلم العامة المتمثلة في كل من الوصف والتفسير والتنبؤ والضبط والتحكم.

أهمية دراسة تاريخ التربية

يُشير عبد القادر لورسي (2013، ص ص 140-141) إلى أنَّ تاريخ التربية يستجيب للعديد من الحاجيات وفي مقدمتها الكشف عن الأصول البعيدة للتقاليد التربوية أي معرفة التربية في الماضي. وكذلك يُمكّن تاريخ التربية من فهم التطور وعمليات التغيير وما تشهده المراحل من تسارعات وتباطؤات، ويُمكّن من إقامة حوصلة واضحة ودقيقة للوضعية التربوية القائمة وعن طريق المقارنات التي يُتيحها يُقدّم تاريخ التربية عناصر فكرية وعناصر فهم ضرورية للثقافة العامة لرجل التربية. وتبرز أهمية دراسة تاريخ التربية في العديد من الجوانب، والتي نُوجزها في ما يأتي:

1- الأهمية العلمية الأكاديمية من حيث أنَّ العلم قيمة في ذاته.

2- الأهمية الحضارية التي تأتي من دراسة حضارات الشعوب الأخرى والتعرف على مختلف جوانبها.

3- الأهمية النفعية التي تتمثل في الدروس المستخلصة من دراسة هذا التاريخ، فتاريخ التربية هو تجارب الإنسانية وخلاصة كفاحها على مر العصور في مختلف المجتمعات من أجل الارتقاء بالجنس البشري وتقدمه.

ويُشير كل من سهير أحمد حسن (2015)، ومحمد الخطيب (2011)، ومريم محمد الشرقاوي (2011)، ومحمد حسن العمايرة (2010) ووائل التل وأحمد الشعراوي (2008) وعبد الله زاهي الرشدان (2001) إلى أهمية دراسة تاريخ التربية في الجوانب الآتية:

1- تاريخ التربية يُلقي الضوء على تجارب الانسانية وخبراتها عبر العصور ويكشف لنا أهداف تلك الشعوب ومثلها العليا وآمالها وأحلامها، ويُوضح لنا مدى اختلاف الممارسات التربوية بينها.

2- إن دراسة البعد التاريخي للتربية تُميَّل أهمية معرفية للدارس لعلوم التربية، ولا شك في أنَّ خبراته تزداد من خلال معرفته لتطور الممارسات التربوية.

3- القدرة على اكتشاف العلاقة بين التربية وبين الجوانب الأخرى في تاريخ الحضارات مثل الجوانب الاقتصادية والسياسية والعسكرية.

4- محاولة إبراز الاتجاهات التربوية في إطارها الثقافي، وزيادة بصيرتنا بهذه الاتجاهات فكراً وتطبيقاً بما يُساعدنا على تفسيرها وفهمها فهماً سليماً.

5- محاولة تفسير مسائل التعليم المعاصر في ضوء التطور التاريخي لها.

التربية اليونانية أو الإغريقية

إنَّ أهم ما يُميّز الفكر التربوي للإغريق، أنهم كانوا أول من تناول التربية من زاوية فلسفية، فكانت التربية محور اهتمام الفلسفة في أثينا. ونظرة اليونان القدامى إلى التربية، أنها عملية تشرب الفضائل ونقلها من جيل إلى آخر، وأنهم أرادوا الاحتفاظ بخير ما في مجتمعهم من قيم وفضائل ولم يجدوا غير التربية وسيلة لبلوغ هذه الغاية الإنسانية الاجتماعية. ونظراً لأنَّ فلاسفة اليونان وفي عهد أفلاطون خاصة، لم يتحمسوا كثيرا لفكرة الديمقراطية، فقد وضعوا كل ثقتهم في التربية، لتحقيق الخير والكمال لمجتمعهم. ويعتقد أكبر المفكرين، أنَّ الثقافة الإغريقية، أساس الثقافات التي ظهرت بعد ذلك لدى المجتمعات الإنسانية. وبعد ذلك ظهرت كثير من الأفكار، كفكرة الديمقراطية التي أصلها من اليونان. وقد أظهرت التربية اليونانية، أنَّ التعليم والسياسة مرتبطان، بحيث أصبح التعليم أداة مهمة من أدوات الدولة في المدن اليونانية، لاسيما في

أثينا واسبرطة. وهذا ما يجعلنا نميز بين نوعين من التربية ألا وهما:

التربية الأثينية:

كانت أثينا ولاية بحرية ومدينة تجاريةٌ، وعن طريق سفنها كانت تجوب البحار، وقد كان لهذه التجارة أثر مهم في نوع الحضارة الآثينية التي تأثرت بما يأتي عن طريق الاتصال الخارجي من عوامل حضارية متنوعة. وكان نظام التعليم يتميز بالمرونة، فالإدارة التعليمية كانت بعيدة عن سلطان الدولة، وكان يُركز على الاهتمام بالفرد. ومن الصعب ذكر متى بدأ ظهور المدارس في أثينا، ولكن المواطن الآثيني كان يتعلم أولاً في المجالات السياسية حيث كان يشترك في مناقشة شؤون الدولة المتعددة، ثم ظهرت بعض المدارس أعقاب الحرب مع الفرس سنة 487 ق م، إلى جانب ظهور جماعة المعلمين عرفوا باسم السفسطائيين الذين أتوا من جزر بحر إيجة إلى آثينا في القرن الخامس قبل الميلاد ووجدوا أثينا بيئة صالحة لأفكارهم. ومن أهم أفكار السوفسطائيين، أنَّ جميع المسائل قابلة للنقاش وخاضعة لأحكام الإنسان، لا يجب على الإنسان التقيد بقوانين جامدة تحد من حرية المناقشة. ومن ثم كانت هذه الأفكار مثار ذعر وقلق المحافظين في آثينا، الشيء الذي جعل الفيلسوف "سقراط" يتصدى لهم بمنهج فلسفي أدى إلى إبطال مزاعمهم. ويُمكن تلخيص النظام التربوي والتعليمي في أثينا في المراحل الآتية:

1- المرحلة الأولى: ظهرت ثلاثة أنواع من المدارس، ومما يجدر الإشارة إليه أنه في ذلك العهد كلما وجد مدرس وجدت مدرسة، وليس العكس، وهذه الأنواع الثلاثة هي: (مدارس لتعليم الكتابة، مدارس لتعليم الموسيقى، مدارس لتعليم الألعاب). وأحياناً كان يجتمع مدرس الموسيقى مع مدرس الكتابة في مكان واحد، وأحياناً أخرى كان الطفل يقضي نصف اليوم مع مدرس والنصف الثاني مع مدرس آخر. وكان الشعب في آثينا واعياً إلى درجة أنَّ الإقبال على التعليم كان كبيراً دون قانون إجباري أو تدخل من طرف الدولة.

2- المرحلة الثانية: وهي مرحلة ما بعد التعليم الأولي، تبدأ من سن 14 إلى 16 سنة، يقضي فيها الشاب فترة في مكان يُسمى الجمنزيوم وكانت تهتم بالتربية البدنية والدراسة النظرية، وجماعة من السوفسطائيين كانوا يعلمون الأولاد الجدل والمناقشة والفلسفة، وما تتضمنه الدراسات النظرية من مهارات. ويُسمى هذا التعليم بالتعليم الثانوي العام. ولكن ما يُعاب عليه أنه لم يكن له نظم ولوائح وقوانين كما في الوقت الحاضر.

التربية الأسبرطية:

تميزت التربية الإسبرطية بالطابع العسكري وبإشراف الولاية إشرافاً تاماً على جميع مرافق التعليم، وكان التعليم يعكس النظم السياسية والاجتماعية في الدولة، فالمواطنة هي فهم الشخص لواجباته الحربية

وكانت طبقة الأفورز (Ephors) هم المشرفون على مرافق التعليم، وعينوا مشرفاً عاماً للتربية يُسمى (بيدونوميس Paedoromus). ويُمكن تلخيص النظام التربوي والتعليمي في إسبرطة في المراحل الآتية:

1- المرحلة الأولى: بعد ولادة الطفل مباشرة يتم فحصه المعرفة مدى ملاءمته جسمياً وصحياً، وإذا وافق (الأفورز على صلاحيته، يلتحق بطبقة الأسبرطيين، ولا يسلم لطبقة الأجانب لينصرف إلى مهنة أخرى غير الجيش.

2- المرحلة الثانية: بعد ذلك يقضي الطفل 7 سنوات في تمرينات شاقة تحت إشراف أبويه.

3- المرحلة الثالثة: بعد سن السابعة يدخل الأولاد المدارس التي هي بمثابة ثكنات حربية، وينقسمون إلى فرق. والتعليم هنا يأخذ شكل تدريبات عسكرية، وتمتد هذه الفترة من 7 إلى 18 سنة.

4- المرحلة الرابعة: من 18 إلى 20 سنة، يتدرب الأولاد عسكرياً تحت إشراف الجيش.

5-المرحلة الخامسة: من 20 إلى 30 سنة، يُصبح الشبان أعضاء في الجيش، يشتركون في الدفاع والهجوم.

التربية الحديثة

تأثرت التربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بالتطورات التي عرفتها مختلف العلوم الإنسانية والتجريبية، كعلم البيولوجيا والفيزيولوجيا، وكذا علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها مما انعكس إيجاباً على بلورة الفكر التربوي الحديث خاصة بعد أن طرح روسو أفكاره التربوية الجريئة، والتي غيرت الكثير من أوضاع التربية والتعليم لاسيما تلك المتعلقة منها بالطفل. وقد عرف الفكر التربوي في القرن العشرين، وثبة نوعية وكبيرة بفضل جهود كبار المربين والفلاسفة وعلماء النفس، أمثال جان بياجيه، هونري فالون، كلاباريد، ديكرولي، جون ديوي، مما نتج عنه فكر تربوي معاصر ومتكامل قوي الصلة بالعلوم الحديثة المختلفة. ومن أهم ما يُميّز التربية الحديثة أنها:

1- حولت مركز الطفل في العملية التربوية من دور المشاهدة والاستماع، إلى مركز الاهتمام واستغلال الخبرة الشخصية، أي من متعلم سلبي إلى متعلم فاعل متفاعل؛

2- جعلت دور المعلم أكثر إيجابية في التعامل مع الطفل، أي من معلم محتكر للمعرفة إلى معلم يتميز بالقدرة على التنشيط، والتوجيه والتنظيم والتقويم؛

3- أحدثت تغييرات عميقة للمناهج في محتوياتها وطرائقها ووسائلها، والتي جعلتها أكثر مرونة وملائمة

مع طبيعة المتعلم، وخصائصه العقلية والنفسية وبيئته الاجتماعية، تمكنه من اكتساب كفاءات ومهارات تيسر له عملية الاندماج في المجتمع وعالم الشغل، بدلاً من تلك المناهج التي يغلب عليها الكثافة والحشو والتلقين والتحقين؛

4- تربية تهتم بتنمية الشخصية المتكاملة من جميع الجوانب ؛

5- تربية تجمع بين الإعداد النظري والتطبيقي؛

6- تربية تُعنى بالأنشطة الصفية مثلما تعنى بالنشاط الصفي ؛

7- تربية تراعى فيها خصائص المتعلم والفروق الفردية واختلاف الحاجات والدوافع والاهتمامات والميولات؛

8- تربية تهتم باستمرارية العمل التعليمي والاستفادة من المنجزات التكنولوجيه فيه ؛

9- تربية من أجل النمو والتطور وتقدم الإنسان وتلاقح الثقافات وتطوير العلاقات الدولية ؛

10- التربية على المواطنة (علي فارس، 2018 أ)

التربية المعاصرة

أشار كل من هالة سعيد أبو العلا (2016)، ص ص 1433-144) ووائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان (2015)، ص ص 88-90 وابراهيم عبد الله ناصر وآخرون (2010)، ص 85-87) وأخليف يوسف الطراونة 2004، ص ص 56-57) إلى أنَّ الاهتمام بالتربية المعاصرة في القرن الواحد والعشرين أصبح ضرورة حتمية لتعزيز روح الانتماء والمواطنة لدى الناشئة، حيث تميزت التربية المعاصرة بما يأتي:

1- الطفل هو محور العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال إتباع بيداغوجيا الوضعيات.

2- تفجير قدرات الفرد وطاقاته بما يُحقق الفائدة للفرد والمجتمع وفقاً لكون التربية فردية واجتماعية وإنسانية. والاهتمام بالفرد كإنسان ليُحقق نموه الإنساني.

3- تنمية مفاهيم ومبادئ التعلم الذاتي الذي يقوم على أساس التعلم بالخبرة أو التجربة أو التعلم بالاستكشاف من خلال الاهتمام بالكيف لا بالكم).

4- تحقيق التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ... للفرد والمجتمع والاهتمام بالمشكلات البيئية. وصارت التربية ممتدة وواسعة وشاملة وليست مقصورة على المدرسة فقط.

5- التوسع في استخدام البرمجيات التعليمية واستثمارها في عملية التربية، وتنمية كفايات المعلمين والأساتذة في مجال تكنولوجيا التربية والتعليم.

6- الربط بين العملية التربوية والحاجات الاجتماعية بين المدرسة والمجتمع.

7- اعتبار العملية التربوية نظاماً له مدخلات وعمليات ومخرجات.

8- الاهتمام بدور المعلم في العملية التعليمية التعلمية وضرورة تكوينه بيداغوجياً في مجال علم النفس وعلوم التربية قصد تحقيق معايير الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

9- المدارس متكيفة مع الحياة والبيئة خاصة مع دخول علم النفس البيئي في الوسط المدرسي.

10- الاهتمام بعالمية التربية وخاصة في ظل الانفتاح العولمي والثقافي نظراً لحتمية التغيير الذي يشهدها العالم اليوم. والتأكيد على ديمقرطة التعليم للصغار والكبار، الذكور والإناث.

11- الربط بين ما هو نظري وعملي وتطوير طرق وأساليب وتقنيات التقويم، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالتقويم المستمر.

فلسفة التربية

إن الفلسفة شكل متقدم من أشكال الوعي الإنساني للوجود، فهي معرفة عقلية تتسم بطابع الشمول والتكامل والتنظيم، وهي معرفةٌ غائية تسعى لتحديد موقع الإنسان وغايته في الوجود والفلسفة عندما تتجه إلى التربية تبحث في ماهية المتعلم بوصفه إنساناً، وفي منهج التفكير لديه بوصفه كائناً، عاقلاً، وفي غاية المعرفة التي يجب أن يمتلكها بوصفه كائناً غائياً، وفي نسق القيم الذي يجب أن يتبناه بوصفه كائناً أخلاقياً. وعندما تتحول التربية موضوعاً للفلسفة نستطيع القول: إننا إزاء فلسفة تربوية. وتتحدد طبيعة هذه الفلسفة التربوية بالطابع العام للتيارات الفلسفية القائمة، فهناك الفلسفات التربوية المثالية والمادية، وبينما توجد الفلسفات التربوية العقلية والوجودية والبرغماتية، التي تتميز كل منها عن الأخرى بنسق من السمات والخصائص والتوجهات المحددة. فالفلسفة بصورة عامة تُحاول أن تُدرك ماهية الوجود على نحو شمولي، وهي في المستوى التربوي تُحاول أن تُحدد علاقة الإنسان عينه بالوجود. وإذا كانت الفلسفة العامة تسعى إلى اكتشاف عناصر الوجود فإنَّ فلسفة التربية تُحاول أن تُدرك موقع الإنسان في إطار هذا الوجود.

وفي هذا المقام تسعى فلسفة التربية إلى تقديم إجابات ذات طابع غائي كوني في المستوى التربوي: لماذا نُربي؟ وما غاية التربية؟ وما الوسائل الكفيلة بتحقيق الغايات التربوية؟ وما دور العقل في المعرفة وما دور

الحواس وكيف تحدد العلاقة بين الذات العارفة والموضوع موضوع المعرفة؟

النظرية الطبيعية في التربية لجون جاك روسو:

ولد جون جاك روسو سنة 1712 في جنيف بسويسرا من أب فرنسي وأم سويسرية توفيت مباشرة بعد الولادة، وقد قال روسو في هذا الشأن في كتابه "اعترافات" لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي سوء حظي في هذه الحياة" في السادسة من عمره علمه والده القراءة والكتابة، ومساء يقرأ على مسمعه ما تركته أمه من كتب التاريخ والروايات والأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيال وعشق للحرية دخل المدرسة لفترة قصيرة في **Bossey** قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها بعد 16 من عمره عاش سنوات من البؤس والتشرد والبطالة. في 19 من عمره تعرف على السيدة **De Warnes** رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحببت إليه القراءة، وساعدته في إيجاد عمل؛ عرف نوعاً من الاستقرار هذه العشر سنوات. في الثلاثين من عمره غادر جنيف إلى باريس حيث كان أصحاب حركة التنوير ينشرون أفكارهم في الحرية والمساواة والعدالة، فتعرف روسو إلى بعضهم وعقد صدقات من **Voltaire & Didero** فاز ونال جائزة على بحث كتبه عنوانه "مقالة في الفنون والعلوم "، وهنا ألف كتباً عديدة جلبت له الشهرة ونقمة رجال الدين وأهل الحكم وأمرت السلطات بحرق كتبه والقبض عليه، ثم هرب إلى بروسيا إلى أن دعاه الفيلسوف البريطاني دافيد هيوم للإقامة في بريطانيا، لكن سرعان ما عاد إلى باريس، حيث عاش حياة البؤس والشقاء حتى وفاته عام 1778 (رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، 2018، ص 296).

هاجم روسو التربية التقليدية التي تنظر إلى الطفل على أنه راشد مصغر. وأهم كتاب لروسو هو كتاب "إميل" الذي قسم التربية فيه إلى خمسة أقسام يتناول كل قسم مرحلة من مراحل عمر الإنسان كما يلي:

1-الكتاب الأول: يرى أنَّ الطبيعة خلقت الإنسان صالحاً وما على التربية إلا أن تمنعه من الاحتكاك بالمجتمع لكي لا يخرب هذه الحياة الصالحة.

الكتاب الثاني: يتناول الفترة بين 3 – 4 سنوات إلى 12 سنة. وهنا يُصبح الولد جاهزاً للتعلم والتعليم حيث يقول: "يجب ألا تُعلم الولد نظامياً بل تتركه يتعلم بالتجربة والنشاط الحي في الطبيعة، وينبغي ألا يتعلم إلا الأشياء التي تناسب عمره وتفكيره واهتمامه".

الكتاب الثالث: يتناول الفترة من 11-12 إلى 15 سنة، وهو بداية التعليم الإيجابي ويجب أن يتعلم من كتاب واحد وهو كتاب العالم المحيط به فيتعلم الجغرافيا بمشاهدة الطبيعة مباشرة وكذلك يأتي تعلم الفيزياء والفلك.

الكتاب الرابع: من 15 إلى 20 سنة، يتضمن التربية الخلقية والدينية، وهو يؤكد على أنَّ أول شعور يحس به الطفل هو محبة نفسه ثم محبة الآخرين، وأنَّ الضمير هو المبدأ الأساسي للفضيلة، ويُؤكد أنَّ في سن 12 سنة لا تفرض على الطفل أي مذهب أو ديانة بل له الخيار.

الكتاب الخامس: يتحدث على رفيقة إميل (صوفي)، وهو لا يتزوج من صوفي إلا بعد القيام برحلة لمدة سنتين ينتقل خلالها في الدول الأوروبية ليتعرف على أنظمتها الاجتماعية ليصبح أكثر قوة وفضيلة.

المبادئ التربوية العامة في كتاب ايميل:

يُحدّد كل من علي فارس (2018) وعبد الكريم اليماني (2015، ص ص: 8482)

مبادئ التربية الطبيعية في ما يأتي:

-الإيمان ببراءة الطفل التامة وخيرية طبيعته الأصيلة، فهو يُنكر الخطيئة كما يُنكر وجود أي انحراف في قلب الإنسان وأنَّ البيئة الفاسدة هي من تُفسد قلبه وتجعله يكره ويحقد فالإيمان ببراءة الطفل، هو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية.

-الإعلاء من شأن الطبيعة، فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها والايمان بموجب مراعاة قوانينها في تربية النشء لأنها تساعد على تفتح شخصيته وصقلها بالشكل المرغوب.

-التأكيد على مبدأ التربية السلبية حتى سن الثانية عشرة تقريباً. والتربية السلبية هي نفسها التربية الطبيعية. لذلك يقول روسو: "لا ينبغي أنْ تلقن الطفل دروساً لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه".

-مبدأ الطفل هو محور التربية، ومن هنا ينحصر دور المربي في ملاحظة نمو الطفل نمواً طبيعياً وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله، أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل ... وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا أو الوصاية.

-الايمان بمبدأ الفروق الفردية، أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار. إنَّ أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول "روسو" إنَّ الطبيعة

تتطلب منهم أن يكونوا أطفالاً قبل أن يُصبحوا رجالاً وعلى المربين أن لا يحملوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيساً".

-الايمان بمبدأ الحرية، وهو ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق على المربي أن يخلق مأزقاً للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

-الايمان بالأهداف التي يجب أن تسعى التربية إلى تحقيقها بالمناهج أو الخبرات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف والطرق والأساليب التي تتبع لتحقيق الأهداف المرسومة.

-الايمان بمبدأ المشاركة، والذي يظهر في الرحلات والنزهات، وهي أنَّ الأسفار والرحلات هي خير ما يُختم به الشباب دراسته المنظمة، والتي تسمح بتوسيع مدركاته العقلية.

أفكار ديوي التربوية:

يلخص كل من رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون (2018) وعلي فارس (2018 أ)، وأخليف يوسف الطراونة (2004) ملامح الفكر التربوي الديوي في الجوانب الآتية:

1-أفكار ديوي ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الإنسان: ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأنَّ العالم ليس ثابتاً جامداً ولا نظاماً مقفولاً، ولكنه عملية ديناميكية من التغير والتطور المستمر والميزة الأساسية للحياة في نظره هو التغير. أما أفكاره المتصلة بالإنسان فإنها تتفق مع المبادئ الديمقراطية ومع المبادئ التي تقررها نظرية التطور والأبحاث الطبيعية والبيولوجية والنفسية. فهو يحترم الإنسان إلى أبعد حد ويعتبره غاية في حد ذاته، ويحترم حريته واختلافه عن غيره. وهو لا ينظر إليه على أنه عضو في جماعة وجزء لا يتجزأ من المجتمع.

2-أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة: ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأنَّ المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد. فالمعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها. والحقيقة نسبية وليست مطلقة فهي قابلة للتغيير، وأنَّ الطريقة السليمة هي أفضل طريقة لاختيار الأفكار.

3-أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية: فإنَّ من أهمها إيمانه بأنَّ القيم الأخلاقية هي أمور إنسانية تنبع من

صميم الحياة التي يعيشها الإنسان على ظهر هذه الأرض، وليست أخلاقاً متعالية تفرض على الإنسان فرضاً من جهة عليا وبهذا الاعتقاد يُخالف ديوي الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة التي تقوم على الإعلاء من شأن الحياة الروحية، وعلى فرض معايير أخلاقية تُعد مثلاً عليا ينبغي على الإنسان أن يتسامى إليها ويتمثل بها، وعلى أنَّ سعادة المرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل. وهو يُؤمن بأنَّ المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة. ويرى جون ديوي بأنَّ " النشاط الحر هو من مميزات الطفولة وعلى الطفل أن ينشط. وبذلك يزداد خبرة ويحصل على تهيئة حسنة لمواجهة المستقبل" فأصحاب هذا المذهب يرفضون أن يكون الطفل سلبياً يتقبل آراء الآخرين ونتائج تفكيرهم بل عليه (الطفل) أن يبحث ... يُنقب عن الحقيقة ويُفكر ويتحرى بنفسه ليكتسب خبرة في مواجهة مشكلات الحياة. وقد دعا ديوي في سبيل تحقيق ذلك إلى استغلال ميل الطفل إلى الاتصال الاجتماعي، والبحث واقتناء الأشياء، والعمل من أجل أن ينمو نمواً طبيعياً.

سمات النظرية المعرفية عند غاستون باشلار

تتميز نظرية المعرفة العلمية عند باشلار بمجموعة من السمات التي تميزها عن باقي الابستمولوجيات أو "نظريات المعرفة" عند الفلاسفة المحدثين والمعاصرين منها:

-أنها ترفض العقل قبل العلمي وتقول لا لعلم الأمس وللطرق المضادة في التفكير وليس معنى ذلك أنها فلسفة سلبية وإنما هي فلسفة بناءة ترى في الفكر عامل تطور عندما ينقد الواقع فهي فلسفة لا تعترف ببناء أو نسق نهائي للفكر العلمي بل ترى فيه فقط بناء يتجدد باستمرار على ضوء التطورات العلمية المستمرة.

-أن الابستمولوجيا الباشلارية تستلزم النظر إلى المعرفة من زاوية تطورها في الزمان أي بوصفها عملية تطور ونمو متصلة. وبعبارة أخرى فأنه لابد من النظر إلى المعرفة، أية معرفة بوصفها نتيجة لمعرفة سابقة بالنسبة إلى معرفة أكثر تقدماً وتطوراً.

-تتميز النظرية الباشلارية بالمقارنات المتعددة على مستويات متعددة وهذه المقارنات تأخذ شكلاً تأريخياً نقدياً وتركز بالذات على ثقافة القرن الثامن غير العلمية، وهذا الشكل التأريخي النقدي هو الشكل المنهجي الذي يجري تطبيقه على تأريخ العلوم، وعلى الأفكار الاساسية التي نستخدمها وبينها العلماء خلال تطورهم العلمي.

-اهتمامها المتزايد بجوانب النقص والخطأ والفشل في حقول العلم أكثر من اهتمامها بالايجابيات وبهذه الطريقة تصبح الموضوعات العلمية عبارة عن مجموعة من الانتقادات التي وجهت إلى صورتها قبل العلمية

أو صورتها الحسية القديمة.

-أن الابستمولوجيا الباشلارية هي نظرية علمية في المعرفة لانها تستقي موضوعاتها ومسائلها ومناهجها من العلم ذاته من المشاكل التي يطرحها تقدم العلم على العلماء المختصين، فهي أذن تعني بالمعرفة العلمية أساساً وتحاول أن تقدم حلولاً علمية لقضايا المعرفة عامة، بقدر ما تنتمي هذه القضايا إلى ميادين البحث العلمي.

-كما أن أبستمولوجيا باشلار نظرية في المعرفة غير مغلقة وغير مكتملة فهي لا تنشد المعرفة المغلقة على ذاتها، وهي لا تذهب مع دعاوى الفلاسفة الذين يتوهمون أنهم فرغوا من بناء نسق معرفي تام ومكتمل ونهائي، إنها لا تريد أن تتقيد بنسق فلسفي مؤكد أنما هي تتمسك بأساسين: مبدأ نسبية المعرفة ومبدأ القابلية للمراجعة، والابستمولوجيا بهذا المعنى يعتبرها صاحبها باشلار هي الفلسفة العلمية الوحيدة التي تواكب أي تطور يطرأ في حقل العلم.

القابلية للتكذيب عند كارل بوبر

القاعدة عند كارل بوبر Popper هي أنَّ العلم يُولد في المشكلات وينتهي إلى مشكلات والنظرية سابقة لكل إجراء في مسعى الفكر العلمي في ظل هذا الانشغال والسعي إلى إضفاء طابع العلومية على البحوث في العلوم الاجتماعية والرفع من درجة الفعالية في معالجة القضايا البحثية نسائل الفكر البوبيري لإبراز إسهاماته ومدى استفادتنا منه والوقوف عند المحكات التي وضعها لنميط اللثام على صدقية البحوث في تأسيس منطلقاتها وصواب منهجيتها ودقة نتائجها. ويقودنا الحديث في سياق تحليل هذه المحكات إلى تناول المسعى الإبستيمولوجي الذي لإنتاج المعرفة العلمية والقرارات المنهجية التي حددها والتي أقره بوبر على الباحث أن يراعيها ويعمل على أساسها ليبلغ عمله مصاف الموضوعية (عبد القادر لورسي، 2013 ب، ص 131).

إنَّ الإبستمولوجيا البوبيرية قد تجهزت بقاعدة بيولوجية ثمينة أعفتها من اللجوء إلى التفسيرات الميتفيزيقية في تناول الظواهر، إذ يعتقد كارل بوبر اعتقاداً قوياً فيواحدية المنهج الفرضي الاستنتاجي. وإبستمولوجيته هي واحدة وغير قابلة للتجزئة تحكمها (03) محددات هي:

1- إبستمولوجيا مشكلاتية أي أنَّ العلم يولد في المشكلات ويخلص إلى مشكلات. فالمسعى العلمي يتجذر في المشكلات وليس في المفاهيم أو المتغيرات.

2- إبستمولوجيا دحضية: لقد دافع على تخصص العلم كفرع من فروع المعرفة وسعى إلى البحث عن

معيار تمييز بين العلم واللاعلم فمعيار العلومية لنظرية ما يكمن في إمكانية دحضها وتكذيبها أو بعبارة أخرى إخضاعها لاختبار التكذيب أو التفنيد هذه هي الكلمة الفاصلة، وهذه هي النقطة المفتاحية للنظرية البوبيرية في الكشف العلمي. فبناء الدحضية ينبثق من رفض مزدوج يتمثل في رفض الدغماتية ورفض الاستقراء.

3- إبستمولوجيا موضوعانية: أي تضاد بشكل راديكالي ذاتية رجل العلم بموضوعية العلم، إذ يبتعد بوبر بكل حزم عن الحكم المسبق المتصلب الذي يُريد أن تكون موضوعية العلم قائمة على موضوعية العالم، وهذا بقوله : "لا" يُمكننا أن ننزع من رجل العلم تحيزه بدون أن ننزع منه في نفس الوقت إنسانيته، كذلك لا يُمكننا أن نمنع أو أن تحطم أحكامه المسبقة دون أن نحطمه في آن واحد كإنسان وكرجل علم .. وبهذا الصدد فبوبر لا يقيم تمييزاً بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.

نشأة التعليم العربي الإسلامي بالجزائر

من العوامل المساعدة على فهم حاضر التربية في أي دولة من الدول، التعرف على تطور مؤسساتها التربوية، مما يساعد على حضارتها ومقومات شخصيتها.

لقد مرت التربية في الجزائر بمراحل مختلفة، متماشية مع الأحداث التاريخية والتطورات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد. وهكذا عرفت الجزائر فترات مشرقة وأخرى مظلمة، وذلك حسب المماليك والقوى التي توالت على حكم مناطق الجزائر المختلفة، وهو ما أثر دون شك على تحديد مسار التربية في بلادنا.

فما هو ماضي التعليم ومؤسساته في الجزائر؟ وما المراحل التي مرت بها التربية قبل أن تصل إلى ما وصلت إليه اليوم؟

ظهور المؤسسات التربوية

لقد مرت التربية بمؤسساتها ونظرتها إلى التعليم بمراحل مختلفة قبل أن تصل إلى ما وصلت إليه الآن من تطور وتنظيم، مواكبة في ذلك التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي وتفاعل الأجيال المتعاقبة مع بيئاتها.

لقد كانت حياة الإنسان القديم بدائية وبسيطة، بعيدة عن كل التعقيدات الموجودة في الحياة المعاصرة. فكانت كل اهتمامات الأفراد منصبة على أمنهم وصيدهم لذلك لم تكن الحاجة إلى تربية متطورة ومؤسسات متخصصة بل كانت التربية مسؤولية الآباء والأمهات بالدرجة الأولى، حيث يتعلم الأبناء عن الآباء

والأطفال عن الشيوخ، أهم عامل في العملية التربوية هو التقليد. إلا أن انتقال الناس من الصيد إلى الزراعة واكتشاف المعادن وتطور الكتابة والحاجة إلى تعلمها، كانت من أهم العوامل التي ساعدت على ظهور الحاجة إلى التربية في المجتمع. وبالتالي الحاجة إلى مهتمين بنقل التراث الإنساني إلى الأجيال اللاحقة، وإلى مؤسسات تربوية تهتم بهذا النقل.

التربية والتعليم بعد الفتح الإسلامي:

اهتم الإسلام بالتربية والتعليم لهدف إيجاد الرجل القادر على تحمل ومواجهة كل أعباء الحياة، وبث رسالة التوحيد لقد حث الإسلام على طلب العلم والاجتهاد في تحصيله، حيث قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين" (متفق عليه)، وقال أيضا: "من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع" (رواه الترمذي). كما قال سبحانه وتعالى "... قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الذِينَ يَعْلَمُونَ والذِينَ لا يَعْلَمُون إنَّما يَتَذَكّرُ أولوا الأَلْبَاب" (سورة الزمر، آية (9). وقال أيضا: "نَرْفَعُ دَرَجَات مَنْ نَشَاءُ وَفَوقَ كُلّ ذِي عِلْمٍ عَلَيم" (سورة يوسف آية (76) إلى غيرها من الأحاديث الشريفة والآيات القرآنية الكريمة التي تحث على الاجتهاد في طلب العلم. وقد جعل الإسلام أحد سبل إطلاق سراح الأسرى المشركين تعليم عدد من أطفال المسلمين، وهو ما يدل على الأهمية القصوى التي يوليها الإسلام إلى مجال التعليم. وهو ما أدى إلى ازدهار التربية والتعليم وانتشار مؤسساته في كل بقعة دخلها الإسلام.

قبل التعرف على التربية ومؤسساتها بالجزائر، يجدر بنا التعرف – ولو باختصار – على مؤسسات التعليم الإسلامي بالمشرق العربي، وذلك لكونها قد ظهرت في هذه المنطقة قبل أن تنتشر في الجزائر وغيرها من دول المغرب العربي.

التربية ومؤسساتها بالمشرق العربي

لقد ازدهر التعليم الإسلامي بالمشرق العربي وانتشرت فيه المؤسسات الدينية والتربوية نتيجة ظهور الإسلام وانتشاره بهذه المنطقة قبل غيرها. لقد كان أول مكان لتجمع المسلمين حول رسول الله (ص)، بيت الأرقم ابن الأرقم، لتدارس أمور المسلمين وتفقيههم في دينهم. وذلك قبل اشتداد عضد المسلمين وظهور مؤسسات تربوية مستقلة، تمثلت فيما يلي:

1- المساجد: لقد بُني أول مسجد للمسلمين بالمربد بعد هجرة الرسول (ص) من مكة إلى المدينة، فصار بذلك أول مؤسسة دينية وتربوية في الإسلام. إذ لم يكن المسجد مكانا للعبادة فحسب، بل كان مكانا للدراسة والتدريس والوعظ والإرشاد وما خطبة الجمعة إلا أحد مظاهر النشاط التكويني والتربوي للمساجد.

2- الكتاتيب: لقد كان الأطفال يدرسون بين الكبار في حلقات الدراسة بالمساجد، أو يتعلمون قواعد الإسلام ويحفظون القرآن الكريم في بيوتهم. لم تدم هذه المرحلة طويلا، إذ ظهرت الكتاتيب التـ تهدف إلى تعليم الأطفال القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم. لقد انتشرت الكتاتيب انتشارا واسعا حتى صار بكل قرية كتاب تقام فيه الصلوات في أوقاتها، ويدرس فيها الأطفال فيما عدا ذلك.

3- قصور الخلفاء: عمد الخلفاء إلى إيجاد تكوين خاص لأبنائهم داخل القصور من أجل تعليم أبنائهم ومدهم بالعناية الخاصة وتهيئتهم إلى تحمل الخلافة، بعدهم وخاصة في الوقت الذي صارت فيه الخلافة وراثية. كما أنها فتحت أبوابها لأبناء الأمراء وبعض أعوان الدولة ووجهائها، ولازالت هذه الطريقة موجودة حتى اليوم بقصور الملوك من أجل السهر على تربية ولاة العهد.

4- منازل العلماء: لقد كان المتعطشون للعلم يسافرون في طلب بحثا عن العلماء في بيوتهم، حيث يلتقي طلاب العلم للدراسة والنقاش. لقد كانت غالبية هذه المنازل محتوية على قاعة خاصة للمناظرات العلمية واستقبال الزوار وطلاب العلم.

5- حوانيت الوراقين: بعد انتشار الأوراق في ربوع العالم الإسلامي، ظهرت صناعة نسخ الكتب وبيعها بحوانيت الوراقين. فكانت هذه الحوانيت منبعا للعلم والمعرفة كثيرا ما كان طلاب العلم يقصدونها فيكترونها للمبيت بها وقضاء الليالي في الدراسة والمطالعة.

6- الصالونات الأدبية: ظهرت الصالونات الأدبية في قصور الخلفاء العباسيين، حيث كانت تقام فيها مناظرات في مختلف العلوم والفنون، يحضرها علماء يستدعون إليها من مختلف الأمصار وفي مختلف التخصصات ومن أشهر هذه المناظرات ما كان يقام في عهد المأمون.

7- المدارس: لقد اختلفت المصادر التي بحثت في نشأة المدرسة كمؤسسة مستقلة. حيث أورد هاينز هالم (هاينز هالم 1981، ص 16) عن "بارتولد" ذكره أن المدرسة الإسلامية استمدت جذورها التاريخية من نمط الذير المدرسي البوذي (الفيهارا). بينما جاء في دائرة المعارف الإسلامية ل "بدرسن" في كلمة "مدرسة" ارتباط المدرسة بالمسجد بشكل كامل حيث يصعب التمييز بين المدرسة الإسلامية والمسجد. أما من حيث الهندسة فقد ذهب هاينز هالم إلى اعتبار الخان هو الشكل الأول الذي استندت إليه المدرسة هندسيا، كما يرى أن التدريس في الخانات لم يكن استثناء بل كان غيره هو الإستثناء، وذلك في القرن الثالث الهجري. أما فترة ظهور المدارس الأولى وعوامل إيجادها فيرى هاينز هالم (ص) (12) أن المدرسة كمؤسسة تقلة أوجدها السنيون لمواجهة تيارات الشيعة والكرامية، وقد نشأت في أواخر القرن الثالث الهجري أو أوائل القرن

الرابع في خرسان وما وراء النهر (نيسابور، بخارى إيرانشهر). ومن أشهر المدارس المدرسة النظامية التي بناها الوزير نظام الملك السلجوقي ببغداد سنة 457 هـ.

المؤسسات التربوية الإسلامية بالجزائر

لقد كانت نتيجة دخول الإسلام إلى الجزائر، انتشار التعليم الديني ومؤسساته في ربوع الجزائر، وذلك لتعليم الأهالي مبادئ دينهم، إلى جان القراءة والكتابة. لقد رافق الفقهاء والعلماء جيوش الفاتحين، لاعتبار الدين هو أساس هذا الفتح. وهكذا انتشرت المساجد والكتاتيب لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس، فكانت تلك بداية التعليم الإسلامي ومؤسساته بالجزائر. وهو ما أدى إلى انتشار كثير من المراكز الثقافية والعلمية في القرون اللاحقة.

سوف نتطرق فيما يلي إلى كل من المساجد والكتاتيب والمدارس باعتبارها أهم مؤسسات ظهرت في هذه الحقبة من الزمن، وكان لها دور إيجابي وفعال في نشر التوعية والتعليم بالجزائر.

المساجد: إن أول مؤسسة يهتم بها المسلمون عند دخولهم إلى منطقة ما هي المساجد. لهذا انتشرت المساجد انتشارا واسعا نتيجة اعتناق الجزائريين للدين الإسلامي الحنيف. لقد كانت المساجد بسيطة متواضعة، ومع تقدم الزمن صار البناؤون يتفننون في بنائها وزخرفتها، ويقوم عليها أشهر علماء البلد. تستعمل كلمة جوامع – وهي جمع لجامع – كمرادف لكلمة مساجد. وقد كانت تلق بكثير منها الدروس الفقهية والعلمية. من أهم المساجد اشتهرت بدورها التربوي، الجامع الأخضر بقسنطينة، والجامع الكبير بالعاصمة، والمسجد الكبير بتلمسان.

الكتاتيب: انتشرت الكتاتيب في الجزائر لتعليم الأطفال، إذ هي أدنى مؤسسة تعليمية في الإسلام. رغم انتشار المدارس العصرية في أيامنا هذه، لا زالت الكتاتيب منتشرة وخاصة في القرى والمداشر. وهي إما منفردة أو ملحقة بالمساجد، حيث توجد حجرات متخصصة ومعلمين لتعليم القرآن الكريم، إلى جانب تعليم أحكام الوضوء والصلاة، من فرائض وسنن.

المدارس: تعتبر المدرسة مرحلة متقدمة من تطور المؤسسات التربوية. لقد ظهرت المدرسة في الجزائر متأخرة نسبيا، وبقيت المساجد والكتاتيب ودور العلماء هي مراكز النشاطات العلمية، حتى قبيل ظهور الموحدين أي حوالي القرن السادس الهجري. من المدارس الأولى التي اشتهرت في الجزائر، تلك التي أسست بتلمسان في عهد الزيانيين في القرن الثامن الهجري. بعد ذلك صار تأسيس المدارس سنة حميدة، يتنافس الأمراء والملوك في تشييدها وجلب العلماء لها. فصار تأسيس المدارس ينافس بناء الجوامع.

لقد ساهم المرينيون في بناء المدارس وحسـ ما أثبته ابن مرزوق، فإن السلطان أبا الحسن أنشأ مدارس في الجزائر، نعرف منها مدرسة العباد بتلمسان وقد كان السلطان أبو حمو موسى بن يوسف (760 – 791 هـ)، أكثر السلاطين عناية بإنشاء المدارس، حيث بنى المدرسة الأولى لما توفى والده أبو يعقوب يوسف سنة 763 هـ. أما المدرسة الثانية فقد بناها إكراما لفقيهين وهما أبو زيد عبد الرحمن وأبو موسى عيسى ابنا محمد بن عبد الله والمعروفان بابني الإمام. وقد بنيت هذه المدرسة داخل باب كشوط بتلمسان القاضي وداد 1981، ص 66 – 67).

من المدارس التي ذكرها ابن مريم التلمساني (ابن مريم التلمساني، 1908)، مدرسة منشار الجلد ومدرسة سيدي لحسن أبركان، والمدرسة، التاشفينية وكلها كانت موجودة ف القرن التاسع الهجري.

بالرغم من ظهور المدارس، إلا أنها لم غ دور الجوامع والكتاتيب التي حافظت على دورها المنوط بها. أما ميزة المدارس فهي أنها توفر السكن للطلاب وتوفر لهم منحا حتى يتمكنوا من التفرغ للدراسة. كما أن طلابها يخضعون لنظام دقيق سواء من حيث اختيار المنتسبين لها أو من حيث طرق الدراسة ومواضيع التكوين.

لقد كانت الأوقاف هي الممول الرئيسي لمصاريف المدارس وأجور المدرسين ومنح الطلبة والقائمين على هذه المدارس. ولمـه كانت أعداد المنح محدودة، فقد وضعت شروط صعبة لتقديمها، ومنها الحاجة إليها والنباهة.

أما من حيث برامج الدراسة، فقد جاء في نص أورده ابن مريم التلمساني، أن المدرسة اليعقوبية بتلمسان كانت تدرس في القرن التاسع كلا من "التفسير والحديث والفقه والأصول في فصل الشتاء، والعربية والبيان والحساب والفرائض الهندسية في فصل الصيف وأن الخميس والجمعة كانا مخصصين لدرس التصوف" (القاضي وداد، ص 75–76).

من هنا نستخلص أن التعليم في الجزائر لم يكن وليد الأمس القريب، بل انتشـ في الجزائر منذ دخول الإسلام على الأقل، واشتهرت مؤسسات ومراكز علمية منها علماء شاركوا في إثراء الثقافة الإنسانية.

2. التربية والتعليم إبان العهد التركي

تعتبر التربية في العهد التركي، استمرارا للفترة السابقة لها. فإن تأثرت بالأحداث السياسية التي مرت بها المنطقة إلا أنها كانت دائما مصبوغة بطابع واحد وهو الثقافة العربية الإسلامية، والمتفاعلة مـ احتياجات الشعب وظروف معيشته.

لقد وقف الأتراك العثمانيون منذ دخولهم إلى الجزائر بجان الدين الإسلامي، إلا أنهم شجعوا التصوف في البلاد، واعتبروا الدين عملية تعبدية صرفة. وهو ما لم يخدم التربية والتعليم في وقت ظهرت فيه المدارس – كما رأينا – والتي كان من الممكن أن تنتشر انتشارا واسعا لو وجدت التشجيع والمساعدة من المشرفين على سياسة البلاد.

استمر التنظيم التربوي بمؤسساته الت كانت منتشرة قبل دخول العثمانيين في أداء مهمته لاعتماده على الجهود المحلية والأوقاف المحبوسة.

إلى جانب المساجد والكتاتيب والمدارس التي ساد استعمالها في هذه الحقبة من الزمن ظهرت الزوايا والرابطات التي تركت بصماتها على الحياة الثقافية في الجزائر.

إن لم يقع أي تغير على انتشار المساجد والكتاتيب في هذه الحقبة من الزمن، وذلك لكون عملية بناء هاتين المؤسستين مسؤولية المواطنين ومن إنفاق المحسنين فإن ما يميز العهد التركي انتشر التصوف والزوايا والرابطات كما أن انتشار المدارس قد تأثر سلبيا، وذلك لكون المدارس تحتاج إلى عناية خاصة من المسؤولين. لهذا سوف نتطرق في هذا الفصل إلى كل من الزوايا والرابطات والمدارس. كما نلقي نظرة على التعليم العالي بالجزائر في تلك الحقبة من الزمن.

1- الزوايا: أدت عملية انتشار الزوايا إلى انتشار الزهد عن الدنيا والانشغال بالآخرة وميل الناس إلى ترديد الأذكار وأشعار المتصوفة عوض الاجتهاد في تحصيل العلم وتدارسه. لقد انتشرت الزوايا في الجزائر انتشارا واسعا إلى درجة لم تخل منطقة من وجود زاوية، أو على الأقل وجود أتباع لزاوية ومتحمسين لها بين الأهالي. ونتيجة لتبسيط المعرفة للتابعين والذين ينتمون في غالبيتهم الساحقة إلى الطبقات المحرومة والأمية، كثر ترديد القصائد المديحية في مختلف الحفلات والمناسبات الدينية، فصار ترديد الأذكار ينافس تلاوة القرآن الكريم في بعض المناطق وقد تأثر كثير من الفقهاء بمذاهب المتصوفة فصاروا يتلون القرآن ويرددون الأذكار والمدائح الدينية من حين لآخر.

إلى جانب الدور الثقافي للزوايا، فهي مراكز يتوجه لها المرضى للتبرك وطلب قضاء الحاجات، إذ يعتبرون شيخ الزاوية واسطة بين العبد وربه من هنا بقيت عادة التوسل بالأولياء حتى بعد موتهم، رغبة في قضاء الحاجات المختلفة.

2- الرابطات: وهي مواقع يرابط فيها المجاهدون للدفاع عن البلاد، لهذا فهي متواجدة على الحدود للرابطات وظائف أخرى وهي أنها مراكز للتعلم والتعليم ومساعدة المارين والمسافرين، وملجأ لهم عند الضرورة.

3- المدارس: هناك اختلاف بين المؤرخين الذين تحدثوا عن الحياة الثقافية إبان العهد العثماني، في تحديد عدد المدارس التي كانت موجودة في ذلك العهد، وخاصة الابتدائية منها. إذ لا يوجد خط فاصل يميز المدرسة عن الكتاب وعن الزاوية التي يتعلم فيها الأطفال، والمسجد الذي تقدم فيه دروس للأطفال في أحد حجراته.

لقد انتشرت المدارس الابتدائية في الجزائر – أو بكلمة أخرى مؤسسات التعليم الابتدائي، في المدن والقرى، مما أدى إلى ندرة الأمية بين السكان (أبو القاسم سعد الله، 1981، ص 276).

من أهم المناطق التي انتشرت فيها المدارس، وخاصة الثانوية منها، تلمسان وقسنطينة والعاصمة ومازونة.

اشتهرت تلمسان بمدارسها وعلمائها قبل دخول العثمانيين، وقد كانت بها على الأقل خمس مدارس إلا أن هذه المدارس قد تدهورت في العهد التركي ولم يبق منها إلا اثنان استولى الولاة على أوقافهما (أبو القاسم سعد الله، 1981 ص 280).

أما في العاصمة فهناك تضارب في الأقوال عن عدد المدارس التي كانت موجودة بها في العهد العثماني بناها سعد الله.

في حين كانت بقسنطينة عند استيلاء الفرنسيين عليها، والي مائة مدرسة بين ابتدائية وثانوية (أبو القاسم 1981 ص 280) من أشهر هذه المدارس المدرسة الكتانية التي بناها صالح باي، وقد اشتهرت بمستوى تعليمها ودقة تنظيمها.

أما في غير العواصم، اشتهرت مدرسة مازونة التي بناها محمد الشريف البداوي في أواخر القرن العاشر الهجري (12م) وهي من أقدم المدارس بنيت في العهد التركي. لعبت هذه المدرسة دورا مهم في نشر الثقافة والتعليم بهذه المنطقة، فكان يقصدها طلاب العلم من مختلف جهات الوطن.

4- الدراسات العليا: لقد كان التعليم الابتدائي يقدم في الكتاتيب التي كانت منتشرة في كل قرية وحي. أما بعد إجازة حفظ القرآن الكريم، فقد كان غالبية الطلاب يتوقفون عند هذه المرحلة. بينما الذين كانت لهم طموحات متابعة الدراسة، فكانوا ينتقلون إلى بعض المراكز العلمية سواء كانت مدارس أو زوايا أو جوامع. خاصة تلك التي كان يقيم بها علماء مشهورون يلقون الدروس الفقهية واللغوية والعلمية. أما المغامرون أو الميسورون منهم، فكانوا يتوجهون بعيدا إلى جامعة القرويين بفاس (المغرب)، أو جامعة الزيتونة بتونس، أو جامعة الأزهر بمصر.

لم توجد جامعة في الجزائر كمثيلتها بالمغرب وتونس وه لأن العثمانيين لم يهتموا بالتعليم بمقدار اهتمامهم بالجانب الديني للمؤسسات التربوية.

لقد كانت الدراسات العليا تقدم في كل من تلمسان والعاصمة وقسنطينة ومازونة، حيث تخرج علماء كثيرون من هذه المراكز، ولو أنها لم تصل إلى درجة جامعة.

لقد كان الجامع الكبير بالعاصمة ومدرسته العليا يشكلان نواة لجامعة في الجزائر. إذ كان يشرف على حلقات الدروس التي كانت تصل إلى اثنتي عشرة حلقة علماء بارزون. كما أن للجامع الكبير أوقاف ضخمة، تمكن المفتي سعيد قدورة من إنشاء مدرسة عليا، وزاوية لسكن الطلبة (أبو القاسم سعد الله، 1981، ص 284).

لم تكن هناك وزارات مهتمة بالتعليم، كما لم تكن هناك شهادات تمنح للناجحين وإنما كانت ملاحظات الفقهاء والعلماء ورضاهم عن تعلم الطالب كافية لتدل على مستواه. إذ أن الشهادة الحقيقية هي التي يبرهن عليها من خلال إلقائه الدروس أو مناقشاته العلمية مع العلماء والطلبة.

لم يشجع العثمانيون التعليم في الجزائر، وخاصة التعليم العالي وبناء المدارس الكبيرة. مع هذا فلم يمنعوا انتشاره، لأن بناء الكتاتيب والمساجد والزوايا كان مسؤولية اجتماعية. وقد كان الأتراك يتعاطفون مع هذا الاتجاه، وساهموا فيه كأفراد بتقديم الصدقات ووقف الأوقاف.

لقد كانت نهاية العهد العثماني في الجزائر، نهاية للمؤسسة الدينية والتعليمية الحرة، ليدخل عهد المضايقات والمصادرات وطلب الرخص في عهد الاحتلال الفرنسي.

3- التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي

إذا لم يكن التعليم مزدهرا ازدهارا كبيرا في السنوات التي سبقت الاحتلال الفرنسي، إلا أنه كان منتشرا في القرى والمدن. كانت هناك أعداد كبيرة من الجزائريين يترددون على المؤسسات التعليمية للتفقه في أمور الدين والدنيا. لقد كان التعليم مسؤولية اجتماعية، لهذا فحتى في ظل السلطة الضعيفة التي لم تشجع التعليم، فإن الشعب قد استمر في تأدية مهمته وقد تمثلت هذه المهمة في بناء المساجد والكتاتيب وإيجاد الأفراد القائمين عليها ودفع أجورهم، أو وقف الأوقاف لخدمة هذه المؤسسات ومساعدتها، بما في ذلك الزوايا.

إن أول ما عمد له الاستعمار الفرنسي في الجزائر، مطاردته لعلمائها وتشريدهم لأنهم هم الذين يحرضون

الأهالي على محاربة الصليبيين الغزاة. فاستشهد كثير من العلماء وهاجر آخرون وهدمت كثير من الكتاتيب والزوايا. إلا أن أكبر ضربة وجهت للتعليم في الجزائر هي مصادرة الأملاك الدينية والأوقاف، بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي "كلوزيل يوم 07 ديسمبر 1830م. فكانت ضربة قاضية للتعليم الإسلامي، أي جانبها المادي ومصدر تمويلها.

قبل التطرق إلى تطور التعليم خلال فترة الاستعمار الفرنسي نتطرق إلى شهادة بعض أفراد بعثته عن واقع الحياة الثقافية للجزائر عند دخول الجيوش الغازية إليها.

شهادات انتشار التعليم قبل دخول فرنسا

مما لا مجال للشك فيه، التطور النسبي للتعليم في الجزائر قبل دخول الاستعمار الفرنسي إليها. وقد أتى العديد من الفرنسيين بشهادات في هذا الاتجاه، وفيما يلي بعض هذه الشهادات:

ذكر بليسيي دو رينولد (Plessier de Reynold) في هذا الموضوع عام (1836م) أن التعليم الأولي منتشر بينهم (الجزائريين) بمقدار انتشاره عندنا على الأقل، ففي معظم القرى والبلديات مدارس للقراءة والكتابة. إن مصادرة الأبنية الخاصة بالمساجد استنزفت بوجه خاص موارد التعليم الذي يلقى في المدارس والذي كان ينتمي له ألفان إلى ثلاثة آلاف في كل ولاية، يصلون إلى دراسة علوم الحقوق (الفقه) والشريعة، ويحصلون على لقب علماء" (بن أبي شنب، 1964، ص 39).

بينما ذكر الجنرال ولسن استرهازي (Welsen Esterhazi) "أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرؤون ويكتبون. إن 45% من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك، وأن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تمام الجهل (...)، يجب علينا أن نعترف – احتراما للحقيقة – أن المسلمين في إفريقيا الشمالية، رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب، كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها" (شارل روبير أجيرون، 1981، ص 65).

أما إيفون توران (Yvonne Turin : 1983, p. 127)، فقد ذكرت في كتابها "المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة، عن دوماس (Daumas) قوله أن التعليم الابتدائي كان كثير الانتشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة. إن علاقتنا بأهالي المقاطعات الثلاث، أثبتت أن متوسط الأفراد من الذكور يحسنون القراءة والكتابة". وقد قدرت إيفون توران نسبتهم ب 40% وأضافت قائلة: "إن لم يتعلم كل الأطفال القراءة والكتابة، فكلهم مروا بالمدرسة، حيث يستطيعون تأدية صلواتهم وقراءة بعض السور القرآنية. لقد كان لكل القبائل ولكل الأحياء الحضرية معلمون بمدارسها قبل الاحتلال الفرنسي".

من هنا نستخلص أن التخلف التربوي وانتشار الأمية، كانا نتيجة تواجد المستعمر الفرنسي وانتهاجه سياسة تخريبية هادفة إلى تجهيل أفراد الشعب وإفقاره، لتسهيل استعباده وتسخيره فيما يرضاه المعمر.

لقد كان تكوين أبناء المعمرين حقا واجبا لا مجال لمناقشته حيث فتحت المدارس تماشيا مع تكاثر عدد المعمرين. أما بالنسبة لتربية أبناء الجزائريين وتكوينهم، فقد مرت بمراحل من هدم وغلق وانحسار، ثم بداية خجولة ومترددة لبناء بعض المدارس التي عمل أبناء الأهالي على تجنبها. وأخيرا مطالبة بعض الجزائريين وخاصة المثقفون منهم بفتح مجال التكوين لأبنائهم، فصار تكوين أبناء الجزائريين بعد ذلك واقعا تفرضه الأحداث السياسية والاقتصادية التي مرت بها المنطقة.

لهذا يمكن تقسيم عملية تطور تعليم الأهالي إلى ثلاث مراحل:

مرحلة الانكماش، مرحلة الركود ثم مرحلة الانتعاش.

1. مرحلة الإنكماش

وهي المرحلة التي أعقبت دخول الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر، إذ بعد الازدهار النسبي للتكوين في الجزائر حتى نهاية العهد العثماني، أعقب دخول الاستعمار الفرنسي انتشار الجهل بين الأهالي. حيث دمر التعليم نتيجة الحروب والمصادرات وهجرة المعلمين والعلماء أو استشهادهم.

وقد ذكر دي توكوفيل (De Tocqueville) في تقرير له سنة 1847م: "لقد استولينا في كل مكان على هذه الأموال أموال المؤسسات الخيرية التي غرضها سد حاجات الإحسان والتعليم العام)، وذلك بأن حولناها جزئيا عن استعمالاتها السابقة، وأنقص المؤسسات الخيرية وتركنا المدارس تتداعى وبعثرنا الحلقات الدراسية. لقد انطفأت الأنوار من حولنا وتوقف انتقاء رجال الدين ورجال القانون، وهذا يعد أننا جعلنا المجتمع الإسلامي أشد بؤسا وأكثر فوضى وأكثر جهلا وأشد همجية بكثير مما كان عليه قبل أن يعرفنا (أجيرون 1981، ص 36).

بينما استنتج دوماس وأوربان (Daumas et Urban) أن نتيجة سياساتنا (الفرنسيين) كانـ ت "مفجعة، إذ أن كلية المدارس الابتدائية تقريبا قد أهملت، نفس الخراب حل بالمدارس، بينما هجرت الزوايا القريبة من مواقع احتلالنا، وهجر الأساتذة إلى الجهات التي لم تكن سيطرتنا" (Yvonne Turin : 1983, p129).

وقد تأثرت الدراسات المتوسطة والعليا التي كانت تعطى ببعض المساجد المشهورة أو المدارس والزوايا أكثر مما تأثرت الكتاتيب والدراسات الابتدائية بغالبية جهات الوطن.

2- مرحلة الركود

وهي المرحلة التي الصدمة الأولى الناتجة عن دخول فرنسا إلى الجزائر وما رافقها من خراب وتدمير وتقتيل. إذ أن الحالة التي أصبح عليها التعليم أقلقت بعض الفرنسيين، لأن ذلك يحرمهم من متعلمين يمكن توظيفهم في الإدارة الفرنسية والعمل على كسب مودتهم. وفي هذا الموضوع شكا رئيس المكتب العربي بمستغانم من نقص الفقهاء القضاة. أما عـ ن سبب ذلك فيجمله قوله: "لأننا هدمنا المدارس أثناء الحروب ولم نعد بناءها بعد. إذ لا يوجد أي تنظيم للمدارس، عندما يموت قضاتنا الشيوخ، فإن إيجاد أفراد يحلون محلهم هو من الصعوبة بمكان إن السوء يستفحل يوما بعد "يوم (Yvonne Turin : 1983, p. 129).

لهذا أعيد فتح بعض المدارس القرآنية والكتاتيب في المناطق العسكرية. كما أحدثت في بعض القرى والقبائل مدارس عربية – فرنسية، تدرس العربية صباحا والفرنسية مساء. إلا أن هذه المدارس لقيت مقاومة من طرف البلديات التي أنشئت بها ورفضت تقديم نفقاته فكان لا بد من إعانتها ماليا وأخيرا فتحت مدارس البلديات أبوابها لأبناء الأهالي إلا أنهم لم يأتوا إليها.

ولما كان جيل من أبناء الجزائريين قد فاتته فرصة التعلم، فقد رئي البدء بالتعليم الثانوي والذي يمكن للتعليم أن ينحدر منه إلى الجماهير الشعبية. لهذا أنشئ أول معهد فرنسي عربي عام 1857وتلاه معهدان آخران في كل من وهران وقسنطينة.

لقد قامت سياسة الجمهورية الثالثة الدينية على انتهاج سياسة تسامح حذر. فرغم أن الدين اعتبر حرا فإن التعليم الديني لم يكن مقبولا وباسم سياسة الدمج ثم العلمنة حددت الكتاتيب والزوايا بدقة وشددت عليها المراقبة. ومنذ ذلك الحين تقهقرت اللغة العربية الأدبية، إذ كانت لا تدرس بدون أن يكون قد سعي إلى هذه النتيجة عن قصد" (أجيرون، 1981، ص 106). وفي عام 1870 كانت هناك 36 مدرسة ابتدائية عربية – فرنسية ومعهدان فرنسيان – عربيان وثلاث مدارس دينية. إلا أن جمهوري الجزائر أغلقوا المعاهد العربية وأهملوا المدارس الدينية، فلم تبق سنة 1882 سوى 16 مدرسة ابتدائية.

وفي سنة 1883 طبق التشريع الفرنسي في الجزائر، إلا أنه رفض من طرف البلديات، وذلك لكون هذه العملية في رأيهم باهظة التكاليف، كما أن تكوين أبناء المسلمين خطر على مصالحهم ومستقبلهم عرفت المدارس التي كانت تخت إشراف السلطات الفرنسية تطورا في هذه الحقبة من الزمن، إلا أن نسبة الملتحقين بها بقيت ضئيلة إذا قورنت بعدد الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة.

إن كان التعليم الابتدائي الفرنسي للجزائريين يشهد تطورا بطيئا، فإن التعليم الثانوي والعالي كانا شبه

منعدمين، حيث لم يقبل بهما قبل 1900 سوى 84 – طالبا مسلما وسطيا، و150 قبل 1914.

مما يميز هذه الفترة من الزمن رغبة السلطات المركزية الفرنسية في غزو الجزائر ثقافيا وأخلاقيا عن طريق المدرسة لتضمن سيطرتها وبقائها بها. وهكذا بقيت السياسة الفرنسية متأرجحة وفي صراع بين رغبة الجزائريين في تعليم عربي إسلامي، ورغبة السلطات الفرنسية المركزية في تقديم نوع من التعليم لهدف خدمة مصالحها، والمعمرين الذين لا يرضون بغير جهل الأهالي وفقرهم بديلا حتى يمكن البقاء عليهم تحت السيطرة لأطول مدة ممكنة.

3- مرحلة الانتعاش

:لقد كان الجزائريون يعارضون إرسال أبنائهم إلى المدارس الفرنسية. ولم يرتفع الإقبال على هذه المدارس إلا بعد الحرب العالمية الأولى، حيث صار التعليم مطلبا بالنسبة لبعض المثقفين. "ففي عام 1930 كان 60000 تلميذا مسلما فقط يرتادون المدارس في التعليم الابتدائي العام 000 110 في عام 1944، 000 302 عام 1954،

وارتفع معدل ارتياد المدارس من 5 % إلى 8.8% فإلى 14.6% (أجيرون ص 136).

ومما زاد في ازدهار التعليم العربي الإسلامي في هذه الحقبة من الزمن، ظهور جمعية العلماء المسلمين إلى حيز الوجود وعملها لإحياء الدور التربوي لكل من المساجد والزوايا والكتاتيب.

الدور التربوي لجمعية العلماء المسلمين:

إن التحدث عن التربية والتعليم في الجزائر إبان العهد الاستعماري دون التطرق لجهود جمعية العلماء المسلمين في هذا المجال هو إجحاف في حقها، لما قامت به من دور حيوي للدفاع عن العروبة والإسلام في الجزائر، وهو ما بقيت آثاره شاهدة عليه حتى اليوم.

ظروف نشأة جمعية العلماء المسلمين:

كانت فترة ظهور الجمعية فترة صراع ثقافي وحضاري، جعل فرنسا تسخر كل الوسائل المتاحة لها من أجل القضاء النهائي على هوية الشعب الجزائري وقد أدت سياستها إلى تعميم الفقر والجهل بين الأهالي، وإلى غلق مؤسساتهم الدينية والتربوية ومطاردة علمائهم ومثقفيهم. كما اعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية لا يجوز تدريسها إلا بترخيص 8 مارس 1938). إلى جانب هذه الإفتزازات والمضايقات أطلق الاستعمار الفرنسي يد حركات التبشير لبث أفكارها بين الأهالي الفقراء الجهل في غالبيتهم. كما عمل على إبعاد أبناء الجزائريين

عن التعليم العربي الإسلامي عن طريق تشجيعهم الالتحاق بالمدارس الفرنسية. ومما زاد الطين بلة الانتشار المذهل للزوايا والتي بلغ عددها في تلك الفترة 349 زاوية (تركي رابح، 1981، 98). لقد كانت للزوايا أهداف دينية وتربوية سامية، إلا أن موت مؤسسيها الأوائل أدى إلى تولية أناس لم يكونوا دائما في مستوى العلم والاستقامة اللازمين لقيادة هذه المرافق. مما أدى إلى انتشار البدع والخرافات، وبالتالي إلى الجمود الفكري والثقافي. لهذا كان لابد من حركة دينية وعلمية لقيادة المقاومة الثقافية، وتنظيم المواجهة الدينية والتربوية ضد المستعمر.

ظهور الجمعية وأهدافها:

كانت الذكرى المائوية للاحتلال الفرنسي للجزائر، واحتفاله بها احتفالا مهينا للمسلمين من أهم العوامل التي أدت إلى تيقظ الهمم والغيرة على الدين والوطن، مما أدى إلى ظهور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

ظهرت جمعية العلماء المسلمين إلى حيز الوجود رسميا في 5 ماي 1931، حيث كانت تضم مجموعة من العلماء، من بينهم الشيخ البشير الإبراهيمي ومبارك الميلي والشيخ العقبي، وغيرهم من العلماء تحت قيادة عبد الحميد بن باديس وقد كان شعار الجمعية الإسلام" ديننا والجزائر وطننا والعربية لغتنا". وهكذا فتحت الجمعية جبهة من جبهات الصراع والمقاومة ضد فرنسا، من أجل إثبات الهوية الحضارية للجزائر. وقد حدد بن باديس الهوية التي تريدها الجمعية للجزائر في قوله:

شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب

وقد أوضح الشيخ البشير الإبراهيمي أهداف جمعية العلماء المسلمين في صيحة موجهة إلى الاستعمار الفرنسي قائلا: "يا حضرة الاستعمار: إن جمعية العلماء:

- تعمل للإسلام بإصلاح حقائقه عقائده، وتفهم
- وتطالبك بتسليم مساجده وأوقافه إلى أهلها، تطالبك باستقلال فضائله وإحياء آدابه
- وتسمي عدوانك على الإسلام ولسانه ومعابده وقضائه عدوانا بصريح اللفظ،
- وتطالبك بحرية التعليم العربي
- وتدافع عن الذاتية الجزائرية التي هي عبارة عن العروبة والإسلام مجتمعين في وطن،
- وتعمل لإحياء اللغة العربية وآدابها في موطن عربي، وبين قوم من العرب،
- وتعمل لتوحيد المسلمين في الدين والدنيا،

– وتعمل لتمكين أخوة الإسلام العامة بين المسلمين كلهم،

– وتذكر المسلمين الذين يبلغهم صوتها بحقائق دينهم وسير أعلامهم، وأمجاد تاريخهم،

– وتعمل لتقوية رابطة العروبة بين العربي والعربي، لأن ذلك طريق لخدمة اللغة والأدب" (الشيخ البشير الإبراهيمي: 1947).

إن كانت هذه هي الأهداف التي حددتها الجمعية، فما هي الوسائل التي سخرتها لخدمة هذه الأهداف؟ وما هي النشاطات التي قامت بها؟

نشاطات الجمعية:

لقد ركزت جمعية العلماء المسلمين في نشاطاتها على التوعية الإسلامية والتعليم الديني، معتمدة في ذلك على المؤسسات التربوية التقليدية، من مساجد وزوايا وكتاتيب. كما أنشأت مدارس خاصة بها مستقلة عن الإدارة الفرنسية.

من العمليات التي قامت بها الجمعية أنها:

– قامت بإعداد المدرسين الذين قاموا بمهامهم التكوينية بالكتاتيب التي كانت ما تزال منتشرة رغم العراقيل والمضايقات التي تعرض لها القائمون عليها.

– جددت الجمعية الدور التكويني للمساجد،

– فضحت بعض الطرق الضالة المتعاملة ومع الاستعمار، الذي – كما يرى الشيخ البشير الإبراهيمي يمثله مشايخ الطرق المؤثرون على الشعب والمتغلغلون في جميع أوساطه، والمتجرون بالدين المتعاونون مع الاستعمار عن رضى وطواعية (الشيخ البشير الإبراهيمي، 1964، ص 145).

– أنشأت مجموعة من المدارس الإسلامية، من أهمها: "مدرسة دار الحديث بتلمسان" و"مدرسة الشبيبة الإسلامية" بالعاصمة، ومعهد بن باديس" و"المعهد الكتاني" بقسنطينة. وقد بلغ مجموع هذه المدارس 150 مدرسة عشية اندلاع الثورة المباركة سنة 1954، تستوعب مقاعدها حوالي 50 ألف طفل وطفلة (الشامي علي ص 186؛ تركي رابح ص 142). وقد ذكر أجيرون (ص 142)، أن عدد هذه المدارس وصل إلى 90 مدرسة سنة 1947، وبلغ عددها 181 سنة 1954، روعي في بنائها المظهر الهندسي الإسلامي، وقواعد البناء العصرية.

جددت الجمعية طرائق التعليم من مناهجه، لكي تواكب التطورات المتجددة وتواجه المدرسة الفرنسية، التي

توفرت لها كل الإمكانيات والشروط.

– اهتمت الجمعية بمحو الأمية وتكوين وتوعية الكبار. فاستعملت المساجد للوعظ والإرشاد، ونظمت دروسا مسائية للكبار يحضرونها عند الانتهاء من أشغالهم اليومية.

– قامت بنشر مجموعة من المجلات العقدية المتنوعة، من بينها الشهاب والسنة والشريعة المطهرة والبصائر وكلها لخدمة أهداف الجمعية وفضح مخططات الاستعمار ومكائد الكائدين والرد على أعداء الشعب الجزائري من استعماريين وخونة.

– أرسلت الجمعية بعثات تربوية إلى الخارج، لربط الصلة بالمغتربين لتعزيز مقاومتهم لعملية التغريب، فأسست مجموعة من النوادي بباريس.

لم تكن مهمة الجمعية سهلة، بل كانت في صراع دائم مع المستعمرين الذين يعرفون أهمية التعليم العربي الإسلامي في إحياء الوطنية في الأجيال الناشئة، وإعدادها للمقاومة والجهاد. وهكذا أغلقت المساجد في وجه الجمعية سنة 1933. أما المدارس فكانت السلطات الفرنسية تسمح بها تارة، وتغلقها أخرى بموجب مرسوم 8 مارس 1938، الذي ينص على منع التعليم باللغة العربية، التي أصبحت بموجبه لغة أجنبية في الجزائر، لا تعلم إلا بترخيص خاص. إلا أن هذا لم يثن عزيمة الجمعية التي وسعت من شبكة مدارسها ونفوذها الثقافي، فساهمت في تربية جيل من الشباب يعتز بعظمة الجزائر وعروبتها وإسلاميتها.

وهكذا أدّت جمعية العلماء المسلمين دورا هاما في توعية الشعب وإحياء الروح القومية عنده. كما ساعدت على نشر التعليم العربي الإسلامي والروح الوطنية بين الجزائريين وقد تخرج من مدارسها جيل من الواعين بمخاطر الاستعمار والمتحمسين للدفاع عن الإسلام والعربية في الجزائر، مما أدى إلى تسهيل عملية قيام الثورة التحريرية فمنهم من قضى نحبه خلالها، ومنهم من لازال يدافع بقلمه وأفكاره عن المبادئ التي رسمتها الجمعية.

لقد عرف التعليم في الجزائر إبان العهد الفرنسي ركودا عاما. بالرغم من الانتعاش الذي عرفته المرحلة الأخيرة، إلا أنه كان منحصرا خاصة في التعليم الابتدائي، إذ لم حبه انتعاش في التعليم الثانوي والعالي. كما أن تعليم الجزائريين لم يكن هدفا في حد ذاته، وإنما كان لأهداف سياسية ورغبة في تكوين الموظفين الصغار الذين كان الاستعمار في حاجة إليهم. كما كان الهدف منه تكوين طبقة من المتشبعين بثقافته الموالين لسياسته.

وهكذا بذل الاستعمار جهودا كبيرة وسخر وسائل ضخمة لخدمة أغراضه، وطمس معالم الثقافة العربية

الإسلامية في الجزائر ومحاولة إخفاء الحقائق التاريخية. مع ذلك، فإن الواقع التربوي في الجزائر، بمؤسس اته التقليدية، ومدارسه الاستعمارية المستحدثة، ساهمت كلها في نشر الوعي بضرورة التحرر من الاحتلال، والتشبث بالقيم الثقافية للأمة. وهو ما تجسد من خلال الثورة التحريرية التي توجت باستقلال الجزائر عن محتلّ خطط للبقاء.

قائمة المصادر والمراجع:

تركي رابح، 1982، النظريات التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

هالة سعيد أبو العلا، 2016، طرق واستراتيجيات التدريس، مكتبة بستان المعرفة، مكتبة طريق العلم، الإسكندرية.

محمد الخطيب (2011)، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الحامد للنشر والتوزيع.

ومريم محمد الشرقاوي (2011)، تاريخ التربية في العصور القديمة، ط1، القاهرة– مصر: مكتبة النهضة المصرية، دار النهضة العربية.

محمد حسن العمايرة (2010) أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ووائل التل وأحمد الشعراوي (2008)، أصول التربية الحديثة، عمان: دار الحامد.

عبد الله زاهي الرشدان، (2001)، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، 2018، الجودة الشاملة في التعليم، الأردن عمان: دار المسيرة.

أبو القاسم سعد الله، 1981، أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر.

شارل روبير أجيرون، 1981، تاريخ الجزائر، ترجمة: عيسى عصفور، بيروت لبنان: منشورات عويدات.

Yvonne Turin, Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecine, religion1830-1880, ENAL, Alger

المحاضرة العاشرة: ميادين علوم التربية

تمهيد:

تتعدد ميادين علوم التربية لتشمل مجالات معرفية متنوعة تدرس العملية التربوية من زوايا مختلفة، منها ميادين تاريخية مثل تاريخ التربية والتربية المقارنة، وميادين تركز على الأبعاد الاجتماعية والإنسانية مثل سوسيولوجيا التربية واقتصاد التربية، وأخرى تتعلق بالجوانب العلمية والإدراكية مثل سيكولوجية التربية والديداكتيك (علم التدريس).

إن علوم التربية مجال واسع تتقاطع وتتلاقى فيه عدة تخصصات علمية وتربطه علاقات مع علوم مختلفة، وهذا يبين مدى اشتراك هذه العلوم في موضوع واحد وهو الإنسان المتعلم والذي كل تخصص وعلم منهم يهتم به من جانب معين ويعجز على دراسته، والوصول إلى الحقائق الكاملة والصادقة دون الاستعانة بعلم ومجال أخر، وانطلاقا من هذا تعددت مجالات وميادين علوم التربية، نحاول من خلال ما يلي الوقوف على أهمها:

1-علم النفس التربوي:

هو دراسة وتفسير لسلوك الفرد وتحليله في المواضع التربوية لضمان الوصول لفهم صحيح لعملية التعلم والتعليم. (الرقاص، ص03) وعرفه عدد من المختصين في مجال علم النفس على أنه فرع من فروع علم النفس يختص بدراسة سلوك المتعلم في المواقف التربوية المختلفة، ودراسة ردود الأفعال داخل الغرفة الصفية، كما يفيد في تزويد المعلمين بمعلومات ومبادئ وخبرات نظرية وتطبيقية مهمة لفهم طريقة التعلم والتعليم وزيادة مستواه ومهامه (قاسم،2012).

ويعرفه د. أبو حطب ود. أمال صادق بأنه سيكولوجية المنظومات التربوية والدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العملية التربوية (أبو حطب وصادق،2002).

واستخدامات علم النفس التربوي تقع في خمسة مجالات هي:

- الأهداف التعليمية
- خصائص نمو المتعلمين

- طبيعة عملية التعلم

-طرق التدريس

- تقويم المعلمين

ويقصد بالأهداف التعليمية أنها أهداف المدرسة بعامة والتعليم بخاصة وبتعامل علم النفس التربوي مع صياغة الأهداف وتصنيفها واستخدامها في التعليم فعند صياغة الأهداف ينبغي مراعاة خصائص التلميذ حتى يمكن معرفة كيفية حدوث التعلم الجيد عند الطفل. (منسي،2002، ص38).

2- التربية المقارنة:

تعتبر التربية المقارنة وثيقة الصلة بالعلوم التربوية والعلوم الإنسانية باعتبارها علم متداخل التخصصات، وهذه العلوم مثل أصول التربية تاريخ التربية، تاريخ التعليم، نظام التعليم الإدارة التعليمية المناهج طرق التدريس، علم النفس بفروعه المختلفة الفلسفة، التاريخ، علم الاجتماع الاقتصاد والإحصاء الجغرافيا، السياسة الاقتصاد السياسي...الخ . وذلك بقدر ما لكل منها من فعالية في هذا المجال، فالباحث في التربية المقارنة لابد وأن يتعرض لهذه العلوم أو معظمها (عبد الدايم،1984 ، ص 39).

يعرفها جوليان Jullien والذي يلقب بأب التربية المقارنة بأنها الدراسة التحليلية التي تستند على الملاحظة الموضوعية وتجميع الوثائق عن النظم المختلفة في الدولة المختلفة (بسيوني،2004،ص23).

ويقول كاندل: إن الهدف من التربية المقارنة، كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن، هو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأساليب التي يترتب عليها في النظم التعليمية وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم (مرسي، 1994).

يشير عبد الله لبوز (2016) بأن المقارنة رديف الموازنة، والمقارنة عمل عقلي، حسي ومهاري، فهي العملية التي تساعد في عمليات التحليل والتفسير والتركيب والتعميم واستخلاص القوانين. أما التربية المقارنة فهي علم يبحث في أهداف ومناهج وطرائق التعليم ومشكلات النظام التربوي في بلد ما أو مجموعة من البلدان ومحاولة نقل هذا النظام أو بعضه وتطبيقه في بلد آخر مع الأخذ بالحسبان الخصائص الثقافية والاعتقادية والاجتماعية والاقتصادية لهذا البلد أو ذاك.

المؤسسات مجال الدراسة في التربية المقارنة:

- مؤسسات نظامية (رسمية) مثل المدارس والجامعات.

– مؤسسات غير نظامية (غير رسمية) مثل: الأسرة، دور العبادة، الأندية، وسائل الإعلام.

محور ووظيفة التربية المقارنة:

– دراسة النظم التعليمية في البلدان المختلفة والمقارنة بينها، والاستفادة من ذلك في تحسين النظام التعليمي.

– تعدد أهداف وتعريفات التربية المقارنة بسبب تعدد مراحل تطورها.

مراحل تطور علم التربية المقارنة:

ترى كل من (سهير أحمد عبد الله 2013، ص 11) و (هالة أبو العلا، 2017، ص 16) و(نبيل سعد خليل، 2009) و (رانيا، الجمال، 2012) بأن بداية ظهور علم التربية المقارنة الحقيقي كان سنة: (1817).

المرحلة الأولى: مرحلة الإرهاصات ما قبل 1817 (ما قبل التاريخ العلمي) (المرحلة الوجدانية للتربية المقارنة)، وقد كتبها أناس غير متخصصين في التربية المقارنة كالرحالة مثل: ابن بطوطة، ابن خلدون وغيرهم، وهي عبارة عن ملاحظات وانطباعات عابرة يسميها البعض بالمرحلة القصصية.

المرحلة الثانية روادها:

– **مارك انطونيان جوليان الباريسي: وزيرًا للتعليم في فرنسا.**

– **ماسيو ارنود مفتش للتعليم في بريطانيا.**

– **هوارس مان**

– **فيكتور:** وزيرًا للتعليم في فرنسا كذلك زار روسيا.

وهي مرحلة الوصف ومرحلة النقل والاستعارة، تم فيها إرسال مختصين في التربية للاطلاع على نظم التعليم في بعض البلدان وفيها تم الوصف فقط دون توضيح الاستفادة من النظم التعليمية. بدأت هذه المرحلة من سنة 1817 إلى نهاية الخمسينات من القرن العشرين، وفيها قام أُناس متخصصون في التعليم بعكس المرحلة الأولى التي قام بها أناس غير متخصصين.

رائد هذه المرحلة هو (مارك انطونيان) وزير التعليم الفرنسي الباريسي (أبو التربية المقارنة)، حيث قام بزيارة لبعض الدول الأوروبية، وحدد ست نظم تعليمية في العالم، واعتبرها بمثابة المعامل التربوية وهي: أمريكا، روسيا انجلترا فرنسا، ألمانيا، ايطاليا، ولابد عند تطوير أي نظام تعليمي من دراسة هذه النظم؛ في

العام 1817 أرسل الرئيس الفرنسي وزير تعليمه مارك انطونيان الباريسي لزيارة الدول المتقدمة مثل ألمانيا لمعرفة التطور في نظامها التعليمي. أول كتاب ظهر في التربية المقارنة كتاب: نظرات أولية في النظم التعليمية ألفه: (مارك انطونيان) (رائد التربية المقارنة).

من رواد هذه المرحلة أيضًا (فيكتور) وزير التعليم في فرنسا الذي قام بزيارة لروسيا وأعجب بنظام (علمنة التعليم مع المركزية المطلقة) في التعليم أي: (العلمانية + المركزية)".

من رواد هذه المرحلة (ماسيوارنود) وهو مفتش للتعليم في بريطانيا قام بزيارة للمدارس والجامعات في أوربا لمدة ستة أشهر وكتب انطباعاته لهذه الزيارة، وعمل على إضافة رياض الأطفال وإعداد المعلم، ما يميز هذه المرحلة عن المرحلة السابقة:

– أن من قام بها هم من المتخصصين في التربية والتعليم لذا كانوا دقيقين.

– في الوصف وكان لهم هدف في الزيارة.

– الدول المستعمرة تحاول نقل أنظمتها التعليمية للدول التي استعمرتها ومثال ذلك فرنسا عندما استعمرت شمال أفريقيا لاسيما الجزائر، ولهذا سميت مرحلة النقل والاستعارة، وكذلك جعل اللغة الفرنسية لغة مهمة في الجزائر والإنجليزية في مصر والإيطالية في ليبيا.

المرحلة الثالثة: مرحلة القوى والعوامل بمعنى أن هناك قوى سياسية واجتماعية واقتصادية تؤثر في النظام التعليمي، فالنظام التعليمي وليد ظروف المجتمع، فتقاليد وعادات وثقافة المجتمع، ونظامه السياسي والاجتماعي والاقتصادي وديانته تؤثر في نظامه التعليمي.

من أبرز علماء هذه المرحلة:

1 – مايكل سادلر: من بداية القرن العشرين إلى أواخر الخمسينات منه.

2 – إسحاق كندل: وضع كتاب منهج دراسة التربية المقارنة سنة 1959

المرحلة الرابعة (المرحلة العلمية التنبؤية): رائديها جورج بيريدى وبراين هولمز، تقوم على: تحديد خطوات علمية لدراسة المشكلات التعليمية وتقوم على ووضع تصور: مستقبلي لها (تنبؤي) أي: يكون هناك منهجية علمية لدراسة التربية المقارنة. وسبب تسمية هذه المرحلة بـ : العلمية التنبؤية: لأن روادها طالبوا بأن يكون هناك منهجية علمية لدراسة التربية المقارنة.

هاجم (جورج بيريدي) منهج (كاندل) لأنه توصل لمبادئ مشكوك فيها، ولأنه يركز على قضايا ومشاكل

وأجزاء بدلاً من دراسة النظام التربوي ككل، ووضع نموذجًا تحليليًا لدراسة التربية المقارنة يتكون من أربع مراحل هي: – مرحلة الوصف. – مرحلة التفسير – مرحلة المقابلة. – مرحلة المقارنة.

وضع إسحاق كندل خطوات لدراسة التربية المقارنة:

الوصف– التفسير– التحليل والمقارنة – الخروج بالمبادئ العامة.

محور اهتمام التربية المقارنة: دراسة النظم التعليمية في البلدان المختلفة.

عناصر النظام التعليمي

– الأهداف – المدخلات – العمليات – المخرجات – التقويم – التغذية الراجعة.

– **النظام التعليمي:**

يشير عبد الله لبوز (2016) بأن النظام التعليمي هو كل بناء أو هيكل يتكون من مجموعة من المراحل التعليمية الابتدائي المتوسط الثانوي، الجامعي التدرج وما بعد التدرج، وقيام كل مرحلة بتحقيق أهداف الكل (النظام التعليمي).

– **الأهداف:** هدف النظام التعليمي إعداد المواطن الصالح من خلال عقيدة أو أيديولوجية البلد.

– **المدخلات:** تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

أ – مدخلات أساسية ضرورية لقيام النظام تشمل التلميذ المعلم، المدير، المرشد. وكل الخدمات المساعدة.

ب– مدخلات إحلالية: مثل تغيير المبني أو تغيير الأثاث (قد يتم تغييرها).

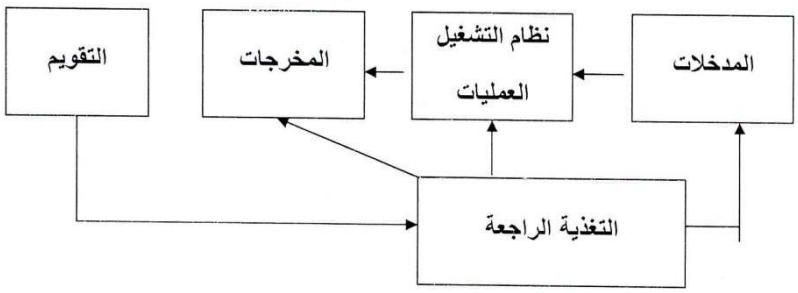
ج– مدخلات بيئية: أي الاستفادة من البيئة المحلية في تنمية المدخلات الأساسية مثل: طبيب الوحدة عندما يقدم محاضرة عن العناية بالأسنان أو أضرار التدخين، أو الاستفادة من التربويين في تقديم ندوة عن الاختبارات.

العمليات (نظام التشغيل) تشمل: طرق التدريس الوسائل التعليمية، المقررات الدراسية، وكل ما يساهم في تطوير المدخلات.

– **المخرجات:** تنقسم إلى قسمين:

أ– مخرجات ارتدادية التي ترتد إلى النظام التعليمي نفسه مثل: الاستفادة من الأوائل في الجامعة.

ب– مخرجات اجتماعية التي تنخرط في سوق العمل للمساهمة في التنمية.



شكل يوضح عناصر النظام التّعليمي

خطوات منهج إسحاق (كاندل في دراسة التربية المقارنة نشرها في كتابة: منهج دراسة التربية المقارنة" سنة 1959: 1- الوصف. 2- التفسير. -3 - التحليل والمقارنة -4 - الخروج بالمبادئ العامة. كما وضع (هولمز) ثلاثة أنماط في ضوئها يتم تنظيم المادة العلمية، وقد تأثر (هولمز) بالنظرية الحرجة عند (كارل بوبر) التي تنص على أن هناك نوعين من القوانين تحكم الإنسان:

-القوانين الطبيعية.

-القوانين الاجتماعية: السائد في المجتمع لإدارة المؤسسات الاجتماعية.

ووضع (هولمز) ثلاثة أنماط لتنظيم المادة العلمية:

أ- النمط الطبيعي: الظروف الطبيعية للمجتمع الثروات الطبيعية، المناخ الموقع التضاريس، البنية السكانية للمجتمع.

ب- النمط المؤسسي (المؤسسات التعليمية): تدرس المؤسسات التعليمية، النظام التعليمي من حيث أهدافه، مراحله ومؤسساته.

ج- النمط المعياري: القوانين المرجعية (المعيارية) مثل المعتقدات المبادئ.

وانتقد (هولمز) في صعوبة التنبؤ في ضوء التغير السريع الذي يعتبر من سمات العصر.

أهداف التربية المقارنة:

يؤكد عبد القادر لورسي (2013) على أن أهداف التربية المقارنة نظرًا لتعدد تعاريفها وتعدد الفئات المستفيدة منها، وكذا تعدد مراحل تطورها، أما الفئات المستفيدة منها فهي كالتالي:

- طلاب الليسانس كليات التربية، إعداد المعلمين الدبلومات.

- طلاب الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه).

– مديرو المدارس والمعلمون والمشرفين التربويون. – واضعو السياسات التعليمية ومخططو التعليم. ومن ثمة فإن أهدافها يمكن تلخيصها فيما يلي:

– **الهدف العلمي الأكاديمي** (تحصيل الطلاب).

– **الهدف النفعي:** الإصلاحي أن يكون للعلم منفعة وقيمة؛ وأن يكون قابل للتطبيق بما يقدمه من حلول للمشكلات التي تواجه أنظمة التعليم في البلدان المختلفة.

– **الهدف السياسي: الدعم المطلق لاتجاه الدولة السياسي.**

هدف تدعيم السلام والتعاون الدولي من خلال دراسة النظام التعليمي لأي بلد، إذ نستطيع معرفة طريقة تفكير الرواد والعلماء والمفكرين والمثقفين في هذا البلد، لأنهم نتاج النظام التعليمي، كما أن الحرب أول ما تنشأ في العقول والأفكار وإذا استطعنا إزالتها فإننا ندعم السلام.

3–تكنولوجيا التربية:

لقد ظهر مفهوم تكنولوجيا التربية ليشمل العملية التعليمية بجميع جوانبها بدءا من تحديد أهدافها وحتما التقويم والاستفادة من نتائجها، على الرغم من التداخل بين مفهوم تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم فإن تكنولوجيا التربية أعم وأشمل من تكنولوجيا التعليم لأن التعليم وسيلة من وسائل التربية، وقد عرفت تكنولوجيا التربية تعريفات عديدة.

منها أنها منهجية في التفكير والممارسة تجعل العملية التربوية خطا ما متكاملا يتم من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعليم الإنساني وإيجاد الحلول الملائمة لتحقيق أهداف تربوية محددة. (عطية، دت، ص21–22).

وتعرف بأنها طريقة منهجية في التفكير والممارسة في العملية التربوية، وتمثل نظاما متكاملا تحاول من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع نواحي التعليم الإنساني وتحليلها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، ولتحقيق أهداف تربوية محددة يجب العمل على التخطيط لهذه الحلول وتنفيذها، وتقويم نتائجها وإدارة جميع العمليات المتصلة بذلك (المازن، 2009، ص10).

4– التوجيه والإرشاد التربوي:

يعرفه مايرز هو العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من الناحية وفرص الدراسة المختلفة، والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد

وتربيته. ويعرفه أحمد لطفي بركات " هو مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من الناحية أخرى. (الخواجا،2002، ص11). ويهدف التوجيه والإرشاد التربوي إلى تحقيق النمو الشامل للطالب ولا يقتصر ذلك على مساعدته في ضوء قدراته وميوله في المحيط المدرسي فحسب بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاته وتوثيق العلاقة بين البيت والمنزل، وتغيير سلوك الطالب إلى الأفضل نحو تحسين العملية التربوية.

لقد أصبح إنسان هذا العصر في حاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد أيا كان موقعه وعمره بحكم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والتقنية المتسارعة، ويأتي اهتمام التوجيه والإرشاد التربوي منصبا على حاجات المتعلم بشخصيته في جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية إضافة إلى عملية التحصيل الدراسي ورعاية المتأخرين دراسيا والمتفوقين والمبدعين. (براهيمي، صلحاوي،248)

5- تاريخ التربية:

يعتبر تاريخ التربية من أهم ميادين التربية، لارتباطه الوثيق بالتربية، وأهميته بالنسبة لكل القضايا التي ترتبط بها جميع النواحي فلا يمكن تصور حاضر التربية والتخطيط لها مستقبلا دون النظر إلى تاريخ التربية والاطلاع على تجاربها وماضيها، بكل ما يحويه من ممارسات سواء كانت إيجابية للاستفادة منها، أو سلبية لتجنبها، فضلا عن التعرف عن أشكال ووظائف ووسائل وأدوات ومكانة التربية وفلسفتها عبر مختلف العصور، وعليه فتاريخ التربية هو الدراسة العلمية للتربية من منظور تاريخي.

وتنبع أهمية تاريخ التربية من أسباب عدة أهمها:

- أن معرفة تطور الفكر التربوي مدخل لازم كل من أراد أن يفهم النظريات والاتجاهات والنظم التربوية في الوقت الحاضر، فهذه النظريات والاتجاهات والنظم لم تأت من الفراغ، وإنما هي وليدة مخاض تاريخي طويل وتجربة إنسانية بعيدة الجذور.

- الأهمية الحضارية، وتأتي هذه الأهمية من دراسة حضارات الشعوب والأمم الأخرى والتعرف على جوانبها المختلفة. إذ أن تاريخ التربية يساعد العملية التربوية في معرفة ما ورثته الأمة عن الماضي، وما أعدته للحاضر، وكيف تخطط للمستقبل.

- الأهمية النفعية التي تتمثل في الدروس المستخلصة والمستفادة من دراسة تاريخ التربية وبمعنى اخر ضرورة الإفادة من دروس الماضي لبناء الحاضر والمستقبل.

مواجهة المشكلات التربوية المختلفة، فكثير من مشكلاتنا التربوية المعاصرة لا يمكن فهمها إلا في ضوء دراسة العوامل والقوى التي أثرت فيها في الماضي. (همشري، 2007، ص43).

6- التقويم التربوي:

التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو مدمج فيها وملازم لها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم.

عرف "دوكتل Deketele" التقويم بقوله (جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية وتحليل درجة ملائمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية بهدف اتخاذ القرار .(Deketele.J.M.1982.P12).

وعرفه "ويلبور"هاريس" WILBUR HARRIS" قائلا "التقويم سيرورة نسقيه لإصدار حكم بشأن قيمة. .(WILBUR,1968,P95)

أما التقويم التربوي: هو عملية منهجية تقوم على أساس علمية تستهدف إصدار الحكم- بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور .

- وتكمن أهمية التقويم التربوي باعتباره جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتدريس وعملية التعلم وهي مرتبطة تمام الارتباط بالمنهج الدراسي، وأهدافه التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية ولجدية المتعلم واهتمامه وكفاءة المتعلم.

- يساعد المتعلم على التعلم ويمكن المعلمين من تحسين العملية التعليمية.

- إبراز دور الامتحانات والتطبيقات في تحسين مردودية المتعلم وإنجاح تحصيله الدراسي ومن أهم العلوم المرتبطة بالتقويم التربوي هناك علم الامتحانات وموضوعه هو التحليل النسقي للامتحانات، ودراسة أشكال تقدير أعمال المتعلمين من أجل تقديم نماذج لمناهج وتقنيات موضوعية لتقويم المتعلمين.

7- فلسفة التربية:

على الرغم من اعتراض البعض على إدراجها ضمن علوم التربية، إلا أنها تقوم بدور هام داخل هذه العلوم، فهي وحدها تكمن من الإجابة عن السؤال: لماذا التربية؟ بالإضافة إلى دور منهجها الشمولي في تقديم صورة شاملة للنظم التربوية عبر إدماج نتائج مختلف علوم التربية ويعتبر "ريبول" فلسفة التربية جزء

من الفلسفة وليست علم من علوم التربية، وفي كل الأحوال نقول أن فلسفة التربية واحدة من الحقول المعرفة النظرية التي تهتم بتأطير الفعل التربوي وتوجيهه نحو تحقيق غايات التربية. (ريغي، ص05)

فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنوا إلى تحقيقها (الطراونة، 2004، ص61)

وبذلك تعتبر فلسفة التربية تأملية وتحليلية ونقدية، تؤدي وظائف ومهام من أهمها:

- تحديد أهداف العملية التربوية وغاياتها
- تحديد طبيعة الإنسان بما ينطوي عليه من ماهيات وخصائص
- تقديم تصور فلسفي لعمليات تشكل المعرفة ومناهج بنائها.
- تعيين مصادر المعرفة وأولوياتها وطبيعتها.
- تحديد الموقف من مسألة الوجود وقضاياه.
- تعمل على بناء منظومات القيم ومعانيها التي تتمثل في الحق والخير والجمال. تقوم في النهاية بهداية العملية والتربوية وتوجيهها ونقدها وتحديد مسارها، بما يضمن مصلحة المجتمع والإنسان في مجتمع محدد (وطفة، 2011، ص282).

8- سيكولوجية التربية:

يهتم هذا العلم بالمقارنة السيكولوجية لمؤسسات، ومناهج وبنيات النظام التربوي، كما يهتم بالنمو النفسي للفرد وأساليب تعلمه وعلاقة كل ذلك بالعملية التعلمية التعليمية.

9-سوسيولوجيا التربية

يهتم هذا العلم بدراسة موضوعين رئيسيين هما

1- المدرسة كمؤسسة داخل المجتمع، أو العلاقة بين المجتمع والمدرسة

2- التطوير الداخلي للمدرسة كمجتمع.

10-اقتصاد التربية:

يهتم هذا العلم بالحاجيات المادية والمالية لتسيير الشأن التعليمي، كما يهتم بدراسة العلاقات القائمة بين التربية السائدة، والأنظمة الاقتصادية والسياسية للبلد.

11- التخطيط التربوي:

يهتم بكل ما تحتاجه النظم التربوية من عمليات هندسة الممارسة التربية كما يهتم بالقضايا الكبرى التي تواجهها المدرسة والمجتمع مثل ديمقراطية التعليم، وربط التعليم بسوق الشغل ما. مأخوذ من الرابط

http://webcache.googleusercontent.com/serch

12-فزيولوجيا التربية:

يهتم هذا العلم بدراسة الشروط الفسيولوجية التي تصاحب أي نشاط تربوي باعتبار أنه موقف إنساني بالدرجة الأولى، ومن أهم موضوعاته: العلاقة بين السلامة الجسدية والتحصيل الدراسي، أثر الإضاءة والألوان والتهوية على نجاح التحصيل الدراسي التآزر الحسي الحركي وعلاقته بالتعلم.

ضرورة التربية للفرد والمجتمع

1- ضرورة التربية للفرد:

يحتاج الأفراد إلى التربية لأسباب جوهرية:

العلم لا ينتقل من جيل لآخر بالوراثة: فالعلوم والخبرات التي يكتسبها الآباء لا تنتقل بالوراثة البيولوجية إلى الأبناء، كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة، وإنما هي ميراث اجتماعي جاهد الجنس البشري في اكتسابه وحافظ عليه آلاف السنين، وإذا ما أراد أن ينقل هذه المعارف والعلوم والمهارات والعادات ... إلى جيل اللاحق ما عليه إلا أن يسلك طريق التربية. الطفل البشري مخلوق عاجز، قابل للتكيف الطفل البشري مخلوق ضعيف كثير الاعتماد على الآخرين رغم أنه يتميز عن باقي المخلوقات بقدرته الكبيرة على التكيف عن طريق التعلم فهو يتعلم مهارات، ومعارف جديدة كثيرة في وقت قصير، فالطفل البشري يولد قبل أن يتم نضجه وتكتمل مقدرته على التعامل مع محيطه، ويظل زمنا طويلا بعد الولادة متخلف النضج (لا يبلغ حتى سن 13 سنة تقريبا، ولا يبلغ أشده حتى سن 18) في حين أكثر الحيوانات لا تكاد تجيء حتى إلى هذا العالم حتى تستقل عن أبويها، وتقوم بحاجاتها البيولوجية. ولكن من جهة أخرى الطفل قابل للتكيف فعلى الرغم من أنه أقل قدرة عليه من صغار الحيوانات في أول الأمر والتي لا تلبث أن تتوقف عند حد معين إلا أن يفوقها فكلما نضج ومرت به السنوات ازداد تكيفا وخبرة ومعرفة. ولما كان الطفل كذلك فإنه يحتاج إلى التربية التي تتعهده بالرعاية والتوجيه ونقل المعارف والخبرات حتى يستطيع المحافظة على حياته. البيئة البشرية كثيرة التغير والتعقيد: يولد الطفل البشري في بيئة معقدة ماديا واجتماعيا

وروحيا يصعب عليه التكيف معها، وكلما تقدم المجتمع كلما تعقدت البيئة وأصبحت التربية ضرورة ملحة لتبسيطها وحل مشكلاتها والتكيف معها. وأما التغير السريع فهو من خصائص العصر الحديث خاصة فمن واجب المعلمين أن يعودوا الأطفال على حل مشكلاتهم بأنفسهم عن طريق التفكير لا أن يلقونهم حلولا جاهزة.

2- ضرورة التربية للمجتمع

يحتاج المجتمع إلى التربية لأنها تساعده على سد حاجيتين أساسيتين هما:

الاحتفاظ بالتراث الثقافي: إذا أراد المجتمع المتحضر أن يبقى ويستمر فلا بد له من الاحتفاظ بتراثه الثقافي وأن ينقله إلى جيل الناشئين، كما أن هذا الجيل الجديد لا بد أن يكون على استعداد لتقبل هذا التراث الثقافي وإلا عاد إلى البداوة والتخلف.

تعزيز التراث الثقافي: يحتاج المجتمع البشري للتربية لتعزيز التراث وتجديده لا الاحتفاظ به وحسب، وإلا تحول إلى مجتمع رجعي متخلف، وعلى التربية أن تقوم بتخليص هذا التراث من العيوب وعوامل التخلف المعطلة لمسيرته وتقدمه.

قائمة المصادر والمراجع

نبيل سعد خليل (2009)، التربية المقارنة الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

هالة سعيد أبو العلا (2016)، مدخل إلى العلوم التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب، الحدائق، مصر.

وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان (2015)، مقدمة في التربية، ط 1، دار المعتز، ط1، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد القادر لورسي، 2013، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع.

....

أحمد سعد مرسي، (1986)، تطور الفكر التربوي، ط 10، مصر: عالم الكتب.

الرقاص خالد، (د.ت)، علم النفس التربوي.

الطراونة اخليف يوسف، (2004)، أساسيات في التربية، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أمجد قاسم، (2012)، تعريف علم النفس التربوي مجالاته وأهدافه، آفاق علمية وتربوية.

انطوان الخوري، (1969)، التربية من أفواه رجالها قديمهم وجديدهم

براهيمي عيسى، حسناء صلحاوي، دراسة في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة بسكرة.

بسيوني سعاد، عبد النبي وآخرون، (2004)، التربية المقارنة (منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

ريغي عقيلة، (2020-2019)، محاضرات في مقياس مدخل إلى علوم التربية موجه إلى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2.

سعد مرسي احمد، (1998)، تطور الفكر التربوي، القاهرة: عالم الكتب.

سعد مرسي احمد سعيد إسماعيل علي، (1971)، تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب.

عبد الفتاح محمد الخواجا، (2002)، الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الله عبد الدايم، (1984)، التربية عبر التاريخ، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

عمر أحمد همشري، (2001)، مدخل إلى التربية، ط 1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عمر احمد همشري، (2007)، مدخل إلى التربية، ط2، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، عمان – الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد منير مرسي، (1994)، التربية المقارنة، القاهرة: عالم الكتب.

Deketele.J.M. (1982). le passage de l'enseignement à l'enseignement supérieur.

Wilbur Harris.(1968). The nature and function Educational Evaluations.

المحاضرة الحادية عشر: تكنولوجيا التربية

1. مفهوم تكنولوجيا التربية:

تزدحم الأدبيات والمؤلفات في مجال التربية بالعديد من التعريفات لمفهوم تكنولوجية التربية يُمكن عرض بعضها في ما يلي:

تعرف أمل كرم خليفة (2016، ص22) تكنولوجية التربية بأنها: تطبيق" للفلسفات والنظريات والقواعد النظرية المختلفة في ميدان العمل التربوي".

ويُعرف محسن علي عطية (2010، ص23) تكنولوجية التربية على أهنها: " طريقة منهجية في التفكير والممارسة تجعل العملية التربوية نظاماً متكاملاً، يتم من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلم الإنساني وتحليلها وإيجاد الحلول الملائمة لتحقيق أهداف تربوية محددة".

ويُعرفها حسام محمد المازن (2009، ص 10) على أنها: "طريقة منهجية نظامية تصمم بها العملية التعليمية بكاملها وبها تُنفَّذ وتقوم بالاستناد إلى أهداف محددة، وما توصلت إليه الأبحاث في مجال التعلم والتعليم واستخدام المصادر البشرية وغير البشرية، من اجل تحقيق أهداف التربية".

وقد عرف حسين الطويجي (1985، ص 19) تكنولوجية التربية على أنها: "عملية مركبة متداخلة يشترك فيها الأفراد والأدوات والتنظيمات بغرض تحليل المشكلات التي تتصل بجميع نواحي التعلم الإنساني، وتخطيط الحلول المناسبة لها، والعمل على تنفيذها وتقويم نتائجها، وإدارة جميع العمليات المتعلقة بهذه الأمور".

2. مبادئ تكنولوجية التربية:

يُحدد لخضر بن حامد (2017) مبادئ تكنولوجية التربية في ما يأتي:

- سند نظري من المبادئ والأفكار والنظريات تستند إليه.
- مجال عملي تطبيقيّ تُوضع فيه الأفكار والنظريات موضع التطبيق والممارسة العلمية.
- مجموعة من الأفراد تُمارس الأفكار والنظريات إجرائياً في صورة مهام وأدوار تُؤدي في إطار مهنة لتحقيق أهداف تربوية.

إنَّ تكنولوجيا التربية مهمتها صناعة الإنسان الواعي، فهي نظام متكامل يضم الإنسان والآلة والأفكار والأساليب العلمية والإدارة وتعمل جميعاً في إطار واحد دائري متكامل

3. أهداف تكنولوجية التربية

تهدف تكنولوجية التربية إلى تحقيق العديد من الأهداف، والتي أشار إليها أحمد حامد منصور (2001) النقاط الآتية:

– تحقيق مبدأ تعدد مصادر التعليم: تهب تكنولوجيا التربية والتعليم المرونة في إحداث عملية التعلم، حيث أنها تشتمل على أكثر من مصدره لإتمام عملية التعليم والتعلم، وهذا التعدد في المصادر يجعل العملية التعليمية أكثر استيعاباً فهناك المعلم، والأدوات، الأجهزة، والأنشطة المتاحة، المواد والبيئة التعليمية.

– مراعاة الفروق الفردية: من خلال معرفة خصائص المتعلم ووتائر تعلمه.

– التنوع بتعدد وكفاءة الوسائط المتعددة واستخدام طرق تعليم مناسبة ومتعددة عمادها تكنولوجيا التربية كل هذا يُساعد على إبعاد عامل الملل وحرية الاختيار وتشجيع الأفراد على الممارسة.

– تسهيل عملية التدريس والتعليم والتعلم: إنَّ وجود وسائل معينة وأدوات وأجهزة مناسبة ووجود معلم متفهم لمادته وموهوب وقادر على إدارة درسه، وكذلك أدوات كافية وحديثة كل هذه العوامل من مشتملات تكنولوجيا التربية والتعليم بكل تأكيد تسهل عملية التدريس والتعليم.

– دقة التنفيذ: أنَّ العلم المسبق بأسلوب التنفيذ المناسب وطرق التعليم والتعلم الأفضل، وكم الوقت المتيسر لإنجاز تعلم المهارات كل هذا يُساعد على دقة التنفيذ وبذلك يُمكن القول بأنَّ تكنولوجيا التربية والتعليم سبباً في تحقيق الإنجاز وبناء التّعلمات وتحقيق الكفاءات.

– تحقيق مبدأ السرعة في عملية التعلم بتطبيق تكنولوجيا التربية والتعليم في تعلم المهارات تجعل عملية التعليم تتجه مباشرة نحو الهدف أي نحو المهارة المطلوب تعليمها وبذلك تختصر زمن عملية التعلم لتكون السرعة الحادثة في عملية التعلم سرعة محسوبة وليست سرعة عشوائية على تحقيق الغرض المطلوب مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال وبالتالي بلوغ الأهداف المسطرة مسبقاً أو تحقيق الكفاءات المستهدفة.

– رفع كفاءة العملية التربوية: لا يأتي رفع كفاءة العملية من فراغ ولكن هناك ثوابت يجب العمل بها ومن أهمها الأخذ بالمعارف العلمية التي تُساعدنا على رفع مستوى الأفراد وتقليل الفاقد من الوقت وتضيق مجهود ظاهرة الجهل الثقافي لدى الأفراد ومن هنا لا يتم إهدار العملية التعليمية التعلمية.

4. أهمية تكنولوجية التربية

يُوضح كل من حسين بشير محمود (2007) ص29) وخميس عطية (2003، ص21) وعبد العظيم الفرجاني (2001، ص 36) ونرجس حمدي (1998، ص118) وعبد الحليم فتح الباب (1999، ص 26) أهمية تكنولوجية التربية في النقاط الآتية:

– التغلب على مشكلات وصعوبات نقل التعليم والخبرات التعليمية، وذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف تعليمية متنوعة ومتعددة غنية بالمثيرات المرتبطة بحياة المتعلمين داخل وخارج المدرسة وذات معنى بالنسبة لهم، وتقديم تلك الخبرات التي لا يستطيع المعلم توفيرها في مواقف حجرات الدراسة العادية باستخدام مصادر تعلم متعددة، تسهل على المعلم عملية التعليم، وتسهل على المتعلم عملية التعلم.

– التغلب على مشكلات وصعوبات نقل التعليم والخبرات التعليمية من خلال تقديم ما يسمى بالخبرات المجردة، بطريقة مبسطة ترتبط بحياة الأفراد المتعلمين، وتكون تلك الخبرات ذات معنى بالنسبة لهم.

التغلب على اللفظية وطريقة العرض من جانب المعلم، ومن عمليات الحفظ الصم والاسترجاع الآلي من جانب المتعلمين.

– التغلب على مشكلتي البعد المكاني والزماني اللذين يعترضان المعلم والمتعلم.

– إعادة التعليم والتدريب بالتعليم الذاتي والمستمر.

– حل مشكلات التعليم الفردي، فلا يمكن حل مشكلات الفروق الفردية بكل آثارها التعليمية والحفاظ على شخصية كل متعلم، ولا يمكن تطبيق النظريات الحديثة في التربية الخاصة بالتعلم الفردي أو الذاتي دون الاستعانة بتكنولوجيا التعليم.

– جعل من التعليم عملية مستمرة، وزيادة فرص التعليم غير النظامي من خلال متابعة الكبار ومتابعة الخريجين، تحقيق مبدأ المرونة في التعليم، ويتحقق ذلك من خلال التعليم المفتوح الذي يتميز بالتحرر من شرط السن، ومن شرط المجموع، كما أنه يعتمد على تكنولوجيا في التعليم اعتماداً كبيراً، لاسيما في الاستفادة من خدمات شبكات عبر الأنترنت.

قائمة المصادر والمراجع

أمل كرم خليفة (2014)، مدخل إلى العلوم التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب الحدائق، مصر.

حسام محمد المازن، (2009) تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر

محسن علي عطية (2010)، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

حسين بشير محمود (2007)، التنمية المعلوماتية وتكنولوجية لطلاب التعليم قبل الجامعي والعالي على مستوى الوطن العربي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، نشر العلم حيوية الإبداع، المؤتمر العلمي للجمعية العربية للتكنولوجيا التربية بالتعاون مع معهد الدراسات التربوية.

لخضر بن حامد (2017) محاضرات في مقياس تكنولوجيا التربية، مطبوعة مقدمة لطلبة السنة الثالثة ليسانس علوم التربية قسم العلوم الاجتماعية جامعة البويرة البويرة، الجزائر.

المحاضرة الثانية عشرة: اقتصاديات التربية

1. مفهوم اقتصاديات التربية

يُعرِّف أسعد علي وطفة (2011 ص 467) اقتصاديات التربية على أنه: "العلم الذي يبحث في ديالكتيك العلاقة بين التربية والاقتصاد فيتناول المكونات التربوية للظاهرة الاقتصادية، كما يتناول أبعادها، ويسعى عملياً إلى قياس الأبعاد التربوية في الاقتصاد، كما يعمل بالمقابل على قياس الأبعاد الاقتصادية للتربية والتعليم أو العلم الذي يتناول التربية كمؤسس اقتصادية منتجة لليد العاملة المؤهلة، ومعالجة المسألة التربوية برمتها وفقاً للقوانين الاقتصادية التي تتعلق بالعرض والطلب والاستثمار والتوظيف والعوائد، ودراسة القوانين الاقتصادية السائدة في مجال الحياة التربوية برمتها".

وتُعرّف هالة سعيد أبو العلا (2016، ص100) اقتصاديات التربية على أنه: "العلم الذي يبحث في دراسة التكلفة والعائد الاقتصادي للتربية والتعليم والاستثمار والتوظيف والتكوين وتمويل التعليم".

2. دواعي الاهتمام بعلم اقتصاديات التربية

يُشير عبد الله عبد الدائم (1998) إلى أنَّ اهتمام الاقتصاديين المتزايد بالتربية أخذ طوراً جديداً ومنحاً مهماً وغدا موضوع دراسة آثاره ملحاً، بل أصبح باباً قائم بذاته من أبواب الاقتصاد والتربية على السواء، يعود إلى عوامل عديدة نستطيع أن نجملها فيما يلي:

– الإدراك المتزايد لدور التربية في الاقتصاد والنمو الاقتصادي لاسيما بعد تلك الأبحاث العديدة التي بينت كيف تكون التربية "استثمارا" للأموال وتوظيفا لها إلى جانب كونها خدمة استهلاكية.

– تزايد نفقات التربية في شتى البلدان تزايداً هائلاً في السنوات الأخيرة وضخامة ما ينفق عليها من ميزانية الدولة العامة ودخلها الوطني، الأمر الذي دعا إلى البحث في مدى الفائدة الاقتصادية التي ترجى من هذه الأموال التي تنفق على التربية ومقدار ما يعود منها على الاقتصاد والمجتمع، كما دعا إلى الموازنة بين عائدات التربية الاقتصادية والعائدات التي تستثمر في المشروعات الاقتصادية المختلفة.

–عجز أكثر بلدان العالم عن القيام بأعبائها التعليمية كاملة أمام تزايد أعداد التلاميذ الكبير، وظهور الحاجة إلى دراسة تكاليف التعليم بشكل علمي مقنع تمكن من الوصول إلى أحسن مردود ممكن بأقل النفقات وتخفيضها بالاستناد إلى الوسائل الفنية المختلفة وحسن توزيعها بين جنبات التعليم وميادينه.

3. أهداف اقتصاديات التربية

يهدف علم اقتصاديات التربية إلى تحقيق جملة من الأهداف والتي أوردها عبد الله لبوز (2015) وعبد الله زاهي الرشدان (2007) في النقاط الآتية:

– إنَّ علم اقتصاديات التربية يستهدف تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية، أي أفضل السبل وأقلها كلفة من خلال السعي المستمر للحصول على أفضل عائد ممكن من التعليم، اعتماداً على التوظيف الجيد للموارد البشرية والمالية والزمنية والتكنولوجية.

– إنه إذا كان بالإمكان بلوغ الهدف السابق بأكثر من سبيل، فإنَّ دور الفرد ومستواه التعليمي يلعب دوراً حاسماً في اختيار السبيل الأنسب لبلوغ هذا الهدف.

– إنَّ تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية على النحو الذي سلف يتضمن ضرورة تحقيق أقصى درجات التكامل بين التعليم والتدريب، ويُمثِّل هذا البعد اتجاهاً جديداً خاصةً في العصر الذي نعيش فيه، وما يتسم به من تغيرات معرفية وتطورات علمية وتكنولوجية، وما يستلزمه ذلك من تحقيق تلازم بين التعليم والتدريب وإعادة التدريب أثناء الخدمة لمجابهة التغيرات التي تطرأ على المهن والعلاقات الاجتماعية بشكل لم تشهد البشرية له مثيلاً عبر تاريخها المكتوب.

– إن تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية لا ينبغي أن يصرفنا كلية إلى العوائد المالية التي يُمكن أن يُحققها التعليم على حساب التضحية بالصحة النفسية للفرد وسلامة ومتانة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة.

4. موضوعات اقتصاديات التربية ومجالاتها:

تنوعت الموضوعات وتعددت المجالات التي يدرسها علم اقتصاديات التربية، ولقد تشعبت نواحي اهتماماته، ولعلَّ أبرزها ما تُوضّحها سمية صلعة (2016) في:

– التعليم ونظريات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك بدراسة وتحليل طبيعة العلاقة بينهما تأثيراً وتأثراً، وكيف يُسهم كل منهما في توفير مقومات وشروط إنماء الآخر.

– تمويل التعليم والإنفاق عليه وكلفته وعائده، وذلك بدءاً من تحديد مصادر تمويله حجماً ونوعاً، ومروراً بتوزيع الإنفاق على أنواع التعليم ومراحله وصور استخدامها في ضوء التكلفة، وانتهاء بعائدات التعليم المادية منها وغير المادية على المستويين الفردي والمجتمعي.

– الاستثمار في التعليم، وذلك بتحليل الإنفاق على التعليم سواء أكانت طبيعته استثماراً أم استهلاكاً أو يجمع بينهما وتتبع عوائد الاستثمار والاستهلاك في التعليم، وقياس عائد الاستثمار من التعليم على مستوى المؤسسات التعليمية أو المراحل التعليمية.

– القيمة الاقتصادية للتعليم، ومدى مساهمته في زيادة الدخل الوطني والدخل الفردي المرتبط بالتعليم أو الناتج عنه.

– الكفاية الإنتاجية في التعليم سواء الكفاية الداخلية أو الخارجية بمستوياتها الكمي والكيفي وطرائق حسابها، وكذا مخرجات التعليم ومدى وفائها باحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وفاعليتها في رفع وتيرتها وأثر الهدر التربوي على كفاية التعليم وفاعليته.

قائمة المصادر والمراجع

عبد الله زاهي الرشدان، (2001)، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

أسعد علي وطفة (2011)، أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، الكويت.

هالة سعيد أبو العلا (2016)، مدخل إلى العلوم التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب، الحدائق، مصر.

المحاضرة الثالثة عشرة: مؤسسات التربية

تمهيد:

مؤسسات التربية هي كيانات رسمية وغير رسمية تُعنى بتنشئة الأفراد وتنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية والنفسية والجسدية من خلال التّعليم والتكوين والتدريب، تهدف هذه المؤسسات، مثل المدارس والجامعات ومراكز التدريب، إلى إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، وغرس القيم الإنسانية والاجتماعية، والمساهمة في تنمية المجتمع.

أولاً: الأسرة:

يُعرف الحسين عزي (2014، ص 42) الأسرة بأنها "الجماعة الأولية الأساسية في التنظيم الاجتماعي. وتُعد المؤسسة الاجتماعية ذات التأثير القوي في تعليم النشء وإكسابه مجموعة من القيم والعادات والتقاليد والأعراف من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، التي تبدأ أولاً من الأسرة". ويُعرِّف صلاح الدين شروخ (2004، ص 64) الأسرة على أنها: جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك وتعاون اقتصادي ووظيفة تناسلية يعترف بها المجتمع".

ويذكر مصطفى بوتنفوشت (1989، ص 38) أنَّ الفرد الجزائري لا يُفرق بين الأسرة والعائلة، فعندما يُعرِّف عائلته يذكر عائلته الخاصة أي ثنائي الزوج والزوجة وأبنائهما، ويعني بالأسرة الدار الكبيرة والتابعين لها أسلافه وأخلافه. ولكن يجب أن نُؤكد إلى أنه يُوجد فرق بين الأسرة والوحدة الأسرية المعيشية وهي الجماعة التي تعيش معيشة مشتركة في وحدة سكنية واحدة أياً كانت الرابطة التي تربط أفرادها التي يطلق عليها (بيت العائلة)، فقد تكون الأم مطلقة تعيش مع أبنائها في مسكن مستقل مكونة معهم أسرة ، في حين يعيش الأب مع زوجة أخرى وأولاده منها في مسكن آخر مكونا معهم أسرة أخرى، ولكن الأب والأم المطلقان مع أبنائهما يكونان عائلة واحدة، ومنه نصل إلى أنَّ مفهوم العائلة أكثر شمولاً من مفهوم الأسرة والأسرة هي مؤسسة اجتماعية ونظام اجتماعي ذو انتشار عالمي يعتمد في وجوده على عناصر بيولوجية ضرورية وتتدخل الثقافة في توجيه وتعديل هذه العوامل بما يتناسب مع طبيعة المجتمع وظروفه وتحولاته.

وقد أورد الحسين عزي (2014، ص ص 44-45) وظائف الأسرة في المهام التالية:

- الإنجاب والتفاعل الوجداني بين أفراد الأسرة.

– الحماية الجسدية لأفراد الأسرة.

– إعطاء مكانة اجتماعية للكبار والصغار.

– التنشئة الاجتماعية، فتربية الأولاد وتهذيبهم تقع على عاتق الأم والأب، وتُغرس فيهم قيم الحب والتعاون والخير وتطلعهم على تاريخهم وثقافتهم ودينهم ولغتهم وعاداتهم وتقاليدهم.

– الضبط الاجتماعي، وذلك من خلال مكافأة السلوك المحمود وعقاب الخطأ بطرق سليمة، القدوة الحسنة لأبنائهم.

وفي ذات السياق يرى علي فارس (2018) أ) أنَّ للأسرة وظائف كثيرة ومتنوع، والتي من أبرزها ما يلي:

– العمل على تزويد المجتمع المسلم بالذرية الصالحة التي تُحقق قوله صلى الله عليه وسلم: "تزوجوا الولود الودود؛ فإني مُكاثر بكم) (رواه النسائي). والتي تكون عاملاً قوياً في تحقق واستمرار الحياة الأسرية، وضمان استقرارها.

– تحقيق عوامل السكون النفسي والطمأنينة لجميع أفراد الأسرة حتى تتم عملية تربيتهم في جو مُفعم بالسعادة بعيداً عن القلق والتوتر والضياع.

– حُسن تربية الأبناء والقيام بواجب التنشئة الاجتماعية الإيجابية، والعمل على صيانة فطرتهم عن الانحراف والضلال.

– توفير مقومات التربية الإسلامية الصحيحة لأفراد الأسرة عن طريق العناية بمختلف الجوانب الشخصية للإنسان (روحياً، وعقلياً وجسمياً) والحرص على توازنها وتكاملها.

– الحرص على توعية أعضاء الأسرة وخاصة الصغار منهم بكل نافع ومفيد، والعمل على تصحيح مفاهيمهم المغلوطة، وحمايتهم من كل ما يُهدد سلامتهم وسلامة غيرهم.

– إكساب أعضاء الأسرة الخبرات الأساسية والمهارات الأولية اللازمة لتحقيق تكيفهم وتفاعلهم المطلوب مع الحياة، وإكسابهم الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الآخرين.

وهناك جوانب أساسية في التربية ينبغي على الأسرة مراعاتها أهمها:

– **تنمية شخصية الطفل واكتشاف القدرات الذاتية:** الإنسان في طفولته يملك مواهب فكرية ونفسية وعاطفية وجسمية ووظيفة الأسرة تنمية هذه المواهب واكتشاف القدرات والصفات التي يملكها أبنائهم والتعرف إلى نقاط القوة والضعف وفي الواقع تختلف قابلية الأطفال ومقدرتهم في تلقي الدروس حيث التباين الفردي

والتنوع في الميول والاتجاهات وفي هذا الجانب ينبغي على الأسرة والمدرسة مراعاة ذلك.

- **تنمية العواطف والمشاعر**: العواطف والمشاعر مثلها مثل غيرها من مقومات الشخصية لدى الإنسان تحتاج إلى التربية والإرشاد ولعل من أهم العوامل التي يجب أن تراعيها الأسرة اللامبالاة وعدم الاكتراث والاهتمام بمطالبهم لأنَّ هذه المشاعر هي علامات تدل على ميل نحو بعض الأمور أو بالعكس تفسر نفوره وعدم ميله نحو أمور أخرى فإذا علم الوالدان ذلك أمكنهم تصحيح المسار نحو الوجهة السليمة.

- **تنظيم وقت الطالب واستغلال ساعات الفراغ**: هذا الجانب من أهم الجوانب التي يجب على الأسرة مراعاتها حيث **يُعتبر الفراغ مشكلة المشاكل عند الشباب**: وعليه فإنَّ المسؤولية تقع على ولي الأمر فيجب عليه تنظيم وقت التلميذ بحيث يكون هناك وقت كافي ومناسب للمذاكرة ووقت مناسب آخر للترفيه في الأشياء المفيدة وفي هذا الجانب يعتبر قرب ولي الأمر من أبنائه ومتابعته لهم ومنحهم الرعاية هي أقصر الطرق لسد ساعات الفراغ.

- **مراعاة توفير الحاجات النفسية**: إنَّ الأطفال لهم حاجات نفسية مختلفة منها اطمئنان النفس والخلو من الخوف والاضطراب والحاجة للحصول على مكانة اجتماعية واقتصادية ملائمة والحاجة إلى الفوز والنجاح والسمعة الحسنة والقبول من الآخرين وسلامة الجسم والروح، وعلى الوالدين إرشاد أبنائهم وتربيتهم التربية الصحيحة حتى لا تنحرف حاجاتهم فتتولد لديهم مشكلات نفسية واجتماعية.

- **اختيار الأصدقاء**: تُعتبر الصداقة وإقامة العلاقات مع الآخرين من الحاجات الأساسية للأبناء خصوصاً في سن الشباب. فالأطفال والناشئون يُؤثرون على بعضهم البعض ويُكررون ما يفعل أصدقاؤهم وبكل أسف يتورط عدد من شبابنا في انحرافات خلقية نتيجة مصاحبة أصحاب السوء، ومن أجل اختيار الصديق الصالح يجب على الوالدين أو على الأسرة كلها توضيح معايير الصداقة لأبنائهم وصفات الصديق غير السوي مع المتابعة المستمرة لذلك وكذلك دعوة أصدقاء الأبناء إلى المنزل من أجل معرفة مع من يُصاحب.

- **العلاقات الأسرية وأسس التعامل مع الأبناء**: إذا بنيت علاقات الأسرة على الاحترام سيكون بناؤها قوياً متيناً وهذا في الواقع يُؤثر تأثيراً إيجابياً على مستقبل الأبناء وعلاقاتهم الاجتماعية وإذا عامل الأبوان أبناءهم معاملة حب وتكريم فإنَّ حياتهم تكون خالية من القلق والاضطراب أما استعمال العنف والألفاظ البذيئة يسبب إضعاف شخصية الابن وتوتره وعموماً ينبغي التوازن في التربية أي لا إفراط ولا تفريط حتى لا تكون هناك نواحي عكسية.

- **القدوة الحسنة**: الأطفال يُقلدون في سلوكياتهم الآباء والأمهات والمعلمين فالأطفال الصغار يتأثرون

أكثر بآبائهم وأمهاتهم لكن عند ذهابهم إلى المدرسة يتأثرون أكثر بمعلميهم، وعلى هذا يجب أن يعلم المربون أنَّ أفكارهم وسلوكهم وكلامهم نموذج يحتذى به من قبل الأبناء وعليه يجب أن يكونوا قدوة في كافة تصرفاتهم. ومجمل القول أنَّ البيت يُعد المؤسسة الأولى للتربية، ففيه يُولد الطفل ويتلقى درسه الأول في مجال التنشئة الاجتماعية لكي يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. والأم هي أول وسيط للتنشئة الاجتماعية، فهي أو ممر للمجتمع يُقابله الطفل. وتشكل الأسرة الجماعة المرجعية الأولى التي يرجع الطفل إلى قيمها ومعاييرها ليحكم على سلوكه وتصرفاته وتحتل أساليب الوالدين في التعامل مع الطفل مكانة هامة في تكوين شخصية الطفل. وتبقى آثار هذه الأساليب في شخصيات الأبناء طوال حياتهم كما تظهر مجدداً في كيفية معاملتهم لأولادهم فيما بعد.

ثانياً: المسجد:

يُعد المسجد أبرز وأهم المؤسسات الاجتماعية التربوية التي ارتبطت بالتربية الإسلامية ارتباطاً وثيقاً نظراً لعددٍ من العوامل التي أدت في مجموعها إلى ذلك الارتباط والتلازم، لاسيما وأنَّ المسجد لم يكن في المجتمع المسلم الأول مجرد مكان لأداء العبادات المختلفة فقط بل كان أشمل من ذلك ؛ إذ كان جامعاً لأداء العبادات من الفرائض والسنن والنوافل، وجامعة للتعليم وتخريج الأكفاء من الخلفاء والعلماء والفقهاء والأمراء، ومعهداً لطلب العلم ونشر الدعوة في المجتمع، ومركزاً للقضاء والفتوى وداراً للشورى وتبادل الآراء، ومنبراً إعلامياً لإذاعة الأخبار وتبليغها، ومنزلاً للضيافة وإيواء الغرباء، ومكاناً لعقد الألوية وانطلاق الجيوش للجهاد في سبيل الله تعالى، ومنتدى للثقافة ونشر الوعي بين الناس إلى غير ذلك من الوظائف الاجتماعية المختلفة. ولعلَّ من أهم ما يُميز رسالة المسجد التربوية في المجتمع المسلم أنه يُعطى التربية الإسلامية هوية مميزة لها عن غيرها، وأنه مكان للتعليم والتوعية الشاملة التي يُفيد منها جميع أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم، وأعمارهم، وثقافاتهم، وأجناسهم، إضافةً إلى فضل التعلم في المسجد، وما يترتب على ذلك من عظيم الأجر وجزيل الثواب. فقد روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "وما اجتمع قوم في بيتٍ من بيوت الله، يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة، ونزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وذكرهم الله فيمن عنده" (رواه ابن ماجة، ج1، الحديث رقم 225، ص 82).

ومجمل القول أنَّ المسجد يُسهم في العملية التربوية مساهمة كبيرة، فهو يقوم بدفع الناس إلى التمسك بالقيم والأخلاق والسلوكيات التي تنبع من العقيدة. ويتفاوت تأثير المسجد من مكان لآخر، ومن أمة لأخرى

بحسب درجة تمسك المجتمع بالعقيدة التي يُؤمن بها. والجدير بالذكر أنَّ المسجد أنشأ المدارس التابعة له لتدرس فيها أحكام الدين، حيث كانت تُعقد الحلقات في المساجد يتعلم فيها الأطفال أحكام الدين واللغة العربية، فيجمع المسجد بين العبادة والتعليم. كما كان المسجد مكاناً للنشاط السياسي، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يُعلم فيه أصحابه أمور دينهم ودنياهم، ولم يقتصر التعليم في المسجد على العلوم الدينية أو الشرعية بل شمل علوماً أخرى كالنحو والأدب والفلك والحساب وهو بذلك مؤسسة تربوية اجتماعية تُسهم في بناء شخصية الفرد من الناحية الدينية والخلقية والمعرفية والاجتماعية. إلا أنَّ المسجد في الوقت الراهن قد غيبت فيه الكثير من المهام والوظائف.

ثالثاً: المدرسة:

المدرسة مؤسسة تعليمية تربوية اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة. ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أنَّ معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله. كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو مما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه. فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة، المؤسسات الدينية، وسائل الإعلام، مؤسسات أخرى مثل السينما والمسرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

ويُحدد كل من علي فارس (2018 أ) وعبد الله الرشدان، (2008، ص ص 127–129) وظائف المدرسة في ما يأتي:

– إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع. فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويُلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تُشرف عليها الدولة، وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت.

– تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ولابد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي

طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة. وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تُؤثر في الفرد والمجتمع. وعلى الرغم من أنه لا يُعرف متى وأين وكيف ظهرت أول مدرسة في التاريخ إلا أنها ظهرت عندما دعت الحاجة إليها. لكن الواقع المؤسف نجد أبناءنا يلبسون لباساً غريباً وتسريحات عجيبة غريبة.

– تعمل على تبسيط ونقل التُراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصغار، أو من المعلمين إلى المتعلمين تبعاً لما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة، فينتج عن ذلك جيل متعلم ومثقف. فنقل التراث الثقافي من الأجيال الماضية إلى الأجيال الحاضرة بالحفاظ على المكتسبات البشرية وفي نفس الوقت تجديدها نحو آفاق أخرى في الحياة ويتم هذا كله بتبسيط التراث للمتعلمين وتطهيره من الشوائب والعيوب.

– تعمل على استكمال ما كان قد تم البدء فيه من تربية منزلية للفرد، ثم تتولى تصحيح المفاهيم المغلوطة، وتعديل السلوك الخاطئ، إضافةً إلى قيامها بمهمة التنسيق والتنظيم بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات الأثر التربوي في حياة الفرد فلا يحدث نوع من التضارب أو التصادم أو العشوائية.

– تقوم بدور كبير في عصرنا الحاضر حينما تكون في معظم الأحيان بديلاً للأُسرة إذ يتشرب الصغار فيها عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

– المدرسة بمثابة مركز الإشعاع المعرفي في البيئة التي توجد فيها، إذ إنها تقدم للمجتمع كله خدماتٍ كثيرة ومنافع عديدة من خلال نشر الوعي الصحيح بمختلف القضايا، وكيفية التعامل السليم مع من حول الإنسان وما حوله.

– تعمل على إشاعة الوعي الإيجابي عند أبناء المجتمع تجاه مختلف القضايا الفردية أو الجماعية سواءً كان ذلك بطريقٍ مُباشرٍ أو غير مباشر. كما تقوم بتحقيق التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرص للتعلم لكل أبناء المجتمع فصد تحقيق التطور الثقافي والخلقي والاجتماعي بين المتعلمين.

رابعا: جماعات الرفاق

جماعة الرفاق في أي مجتمع بمثابة جماعة أولية شأنها شأن الأسرة في الغالب بل قد تعوض أحياناً

ما لم تسطع الأسرة تحقيقه، وتكون جماعة الرفاق صغيرة، العدد وعضوية الفرد فيها تبعاً لروابط الجوار، والشريحة العمرية، والميول، والدور الذي يُؤديه الفرد في الجماعة. ولجماعات الرفاق أثر فاعل في تربية الإنسان وتكوين شخصيته لاسيما في سنوات مرحلتي الطفولة والمراهقة، حيث يكون أكثر تأثراً بأفراد هذه الجماعات الذين يكونون عادةً من الأنداد، سواء كانوا زملاء دراسةٍ، أو رفاق لعب، أو أصدقاء عمر، أو غيرهم ممن يُرافقهم الإنسان لفترات طويلة أو قصيرة. ولعل تأثير جماعة الرفاق على الإنسان عائد إلى اختلاف أفرادها، وتنوع ثقافاتهم، واختلاف بيئاتهم.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنَّ أماكن العمل سواءً كانت رسمية أو تطوعية تُعد من جماعات الرفاق إلا أنه يغلب عليها الطابع الرسمي في العادة، وهي مؤسسات اجتماعية ذات تأثير هام على تربية الإنسان بعامة نظراً لما يترتب على وجوده فيها من احتكاك بالآخرين، إضافةً إلى أنه يقضي فيها جزءاً ليس باليسير من وقته الذي يكتسب خلاله الكثير من المهارات والعادات والطباع، والخبرات المختلفة. والمعنى أنَّ جماعات الرفاق توجد وتُمارس نشاطاتها المختلفة في المكان الذي يجتمع فيه أفرادها، حيث تجمعهم في الغالب الاهتمامات المشتركة والنشاطات المرغوب فيها كالنشاطات الرياضية، أو الترويحية، أو الثقافية، أو الاجتماعية، أو الوظيفية، أو التطوعية، ونحوها. كما أنَّ لكل جماعة من جماعات الرفاق ثقافةً خاصةً بهم، وهذه الثقافة تُعد فرعية ومتناسبة مع مستوياتهم العقلية والعُمرية وخبراتهم الشخصية، وحاجاتهم المختلفة، إلا أنها تختلف من جماعة إلى أخرى، تبعاً للمستويات الثقافية والتعليمية والعُمرية، والأوساط الاجتماعية المتباينة. فجماعة الرفاق لها أثر كبير في سلوك الفرد من الناحية الاجتماعية، فهي تُهيأ له الجو المناسب للمعاملات الاجتماعية مع غيره، وتنمي فيه روح الانتماء وتُبرز مواهبه الاجتماعية، وتُؤثر على نموه الخلقي، وهي تُساعده على الاندماج الاجتماعي السليم شرط أن تكون هذه الجماعة سليمة السلوك ومتمسكة بقيم وعادات المجتمع. وكل جماعة من جماعات الرفاق لها ثقافتها الخاصة التي تُحدد مجال نشاطها، لذلك فإنَّ دور هذه الجماعات مهم في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تُساعد على التدريب والنظام وتحمل المسؤولية، وتُسهم في تعديل سلوك أعضائها. (علي فارس، 2018 أ)

خامساً: وسائل الإعلام والاتصال

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية إعلامية تكون في العادة مرئيةً، أو مسموعةً، أو مقروءة، حيث تقدم برامج مختلفة وثقافات متنوعة من خلال وسائلها الجماهيرية المختلفة التي منها الإذاعة والتلفزيون، والفيديو، والصحافة، وشبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، والسينما والمسارح، والمعارض والمتاحف، وغيرها

من الوسائل الأخرى التي تُخاطب الفئات والشرائح الاجتماعية ومختلف الأعمار، وتدخل كل بيت، وتصل جميع إلى كل مكان. وتمتاز وسائل الإعلام بقدرتها الفائقة على جذب اهتمام الناس من مختلف الأعمار. لما لها من تأثير قوي على الرأي العام في مختلف الظروف، وأنَّ تأثيرها يصل إلى قطاعاتٍ عريضة من فئات المجتمع. (فيصل الياسري، 2016).

سادساً: النوادي أو الأندية:

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية تكون في الغالب (ثقافية، أو رياضيةً، أو اجتماعية). وتُعد أماكن يلتقي فيها الإنسان مع فئة من الناس الذين يجمعهم هدف مشترك، أو مصلحة مشتركة، حيث إنها تقدم إمكانات هائلةً لحياة اجتماعيةٍ يُقبل عليها الأفراد باختيارهم وطواعيتهم، ليتمتعوا في رفقة زملائهم وأقرانهم بجو من المرح والعمل. وفي الأندية فرص متعددة لممارسة الرياضة المفضلة، وتكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. وتزداد أهمية الأندية في التنشئة الاجتماعية مع زيادة عجز الأسرة عن توفير الفرص الكافية والمناسبة لممارسة النشاطات الرياضية والاجتماعية والثقافية المختلفة وللنوادي صور مختلفة ومتنوعة تبعاً لمستوى وعي وثقافة المجتمع وظروفه المختلفة، فمن النوادي ما يكون مخصصاً للرياضة البدنية وممارسة ألعابها ونشاطاتها المختلفة. ومنها ما يكون مخصصاً للعناية بالجوانب الثقافية والأنشطة الأدبية والفعاليات الفكرية، ومنها ما هو اجتماعي يهتم بخدمة المجتمع وتلبية احتياجات أفراده إلا أنها تشترك جميعاً في أن لها آثاراً هامةً في بناء شخصية الإنسان، وتحديد اتجاهاته وتكوين ثقافته وفكره، لاسيما في فترة الشباب من العمر التي يُكثر الإنسان خلالها من تواصله مع هذه المؤسسات بصورة أو بأخرى. (علي فارس، 2018 أ).

سابعاً: المكتبات العامة

تعتبر المكتبات العامة مصادر مهمة للمعرفة المتخصصة في الميادين المختلفة، فهي تفسح المجال أمام القارئ لكي يستفيد من مصادر المعرفة المتعددة دون مقابل ويُوجد بهذه المكتبات مجموعة من الكتب والمراجع الحديثة والدوريات المتخصصة ومذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه التي تُناسب المستويات المعرفية والميول المختلفة للأفراد. فالمكتبات العامة أماكن خاصة تتوافر فيها الكُتب، والمراجع، والمواد المطبوعة أو غير المطبوعة التي تقدم عدداً من الخدمات التعليمية، والتثقيفية، والإعلامية، والتوعية اللازمة لأفراد المجتمع. وعادةً ما تكون هذه المكتبات تحت إشراف بعض الجهات الرسمية كما أنها قد تكون مُلحقةً ببعض المؤسسات الاجتماعية كالمؤسسات التربوية والتعليمية، والمساجد والنوادي، وبعض المرافق

الاجتماعية الأخرى. وقد تكون بعض المكتبات خاصةً ببعض الأفراد ويأتي من أبرز مهام المكتبات تسهيل مهمة الاطلاع والقراءة على القراء وطلاب العلم، وتمكين الباحثين والدارسين من القيام بمهمة البحث والدراسة بأنفسهم من خلال المكتبات بالعودة إلى المصادر والمراجع العلمية والأدبية ونحوها؛ حيث تقوم المكتبات بتوفير أهم المؤلفات والمصنفات فيها لتكون بين يدي القراء والباحثين عند الرغبة في العودة إليها علي فارس، 2018 أ).

قائمة المصادر والمراجع

عبد الله زاهي الرشدان، (2001)، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفى بوتشوفت (1989)، العائلة الجزائرية: التطور والخصائص، ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

علي فارس، 2018. صانعو الاستراتيجيات مدخل لدراسة الفكر الاستراتيجي العالمي، بيروت – لبنان: دار الرافدين.