الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Institut des Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives

جامعة البويرة

وثيقة بيداغوجية تعليمية (مطبوعة) في مقياس

علـوم التربيـة

لطلبة سنة أولى ليسانس ل م د

جذع مشترك

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إعداد الأستاذ:

د. لوناس عبدالله

السنة الجامعية : 2022/2021

مقياس علوم التربية

التعريف بالمقرر الدراسي ومعلومات عامة عنه:

اسم المقرر : علوم التربية

طبيعة المقياس: محاضرة

المدة: ساعة ونصف

السنة الذي يعطى فيه المقرر الدراسي :أولى ليسانس (جذع مشترك)

السداسي :الأول

طريقة التقييم: المتابعة الدائمة و الامتحانات.

أهداف المقرر: يرتكز المقياس على تحقيق الأهداف التالية

- يتعرف علي ماهية و مفهوم التربية.
- معرفة القواعد الأساسية والمعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بعلوم التربية.
- مساعدة الطالب في فهم تطبيقات علوم التربية في ميدان الرياضة.
- التركيز على البعد التربوي للأنشطة البدنية و الرياضية المختلفة.

المعارف المسبقة المطلوبة:

- معرفة القواعد الأساسية للتخصص من خلال التوجيهات والمفاهيم ذات الصلة.
- الإطلاع أهم النظريات التربوية المعاصرة.

فهرس المطبوعة:

المحاضرة	موضوع المحاضرة	رقم الصفحة
01	1- التربية ومفهومها	01
02	2- الأهداف التربوية	05
03	3- تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية	12
04	4- المنهاج	20
05	5- مميزات المنهاج الحديث	26
06	6- فلسفة التربية	29
07	7- تطور الفكر التربوي	35
08	8- آراء في التربية	41
09	9- التربية لدى الأقوام البدائية	44
10	10- النظرية المثالية في التربية	48
11	11- النظرية الإسلامية في التربية	54
12	12- النظرية الطبيعية في التربية	62
13	13- النظرية البرجماتية في التربية	70
14	14- المنظومة التربوية الجزائرية وبعض المؤسسات التربوية وأثرها في تربية الفرد والمجتمع	80
/	المراجع	99

السداسي الأول
المادة: علوم التربية

أهداف التعليم:
القواعد الأساسية والمعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بعلوم التربية.
مساعدة الطالب في فهم تطبيقات علوم التربية في ميدان الرياضة.
التركيز على البعد التربوي للأنشطة البدنية والرياضية المختلفة.

المعارف المسبقة المطلوبة :
معرفة القواعد الأساسية للتخصص من خلال التوجيهات والمفاهيم ذات الصلة.
الاطلاع على أهم النظريات التربوية المعاصرة.

محتوى المادة:
- مدخل لعلوم التربية والبيداغوجيا
- تطور الفكر التربوي
- مفاهيم التربية الأكاديمية والإجرائية
- مبادئ وأهداف وعمليات التربية التقليدية والحديثة
- النظريات والمذاهب التربوية
- البيداغوجيا الفعالة والنشطة
- البيداغوجيا غير المباشرة المتحررة
- بيداغوجية الكبار والراشدين

طريقة التقييم: المتابعة الدائمة والامتحانات.

المراجع باللغة العربية:
-محمد عبد الرحمان العيسوي: علم النفس والتربية والاجتماع، 1999.
-ثائر غباري: علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية، 2009.
-خالد ابوشعيرة: المدخل الى علم التربية، 2010.
-محمد الغرباوي: نظريات التعليم والتعلم، 2006.

المراجع باللغات الأجنبية:

-Yaves.B ; Les théories countoumporale de les Education, 1995.
-Jean-Claude boulo et jean- Claude olivier ; pratiquer l'éducation physique et sportive, 2001.
-Ghislain Carlier et autre ; éducation physique et sportif innovations pédagogiques en formation continue, action, 2001.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

التربية و مفهومها

معنى التربية لغة واصطلاحا:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى: "فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج" (سورة الحج، الآية 5) ، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونَمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. و جاء في قوله تعالى: "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت". وفي قوله تعالى: "ألم نربك فينا وليدا ولبث فينا من عمرك سنين". وأيضا قوله تعالى: "وقل رب أرحمهما كما ربياني صغيرا". إشارات إلى ذلك المعنى اللغوي للتربية، فهي بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.(عبد الله، قلي، د.س، ص06)

والتربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضا، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المعلم والمتعلم، أو بالأحرى بين التلميذ والمربي الماهر.

وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا Peedagogy التي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد حيث تتكون هذه الكلمة من مقطعين Pais وتعني ولد و Ogogé وتعني توجيه والبيداجوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج.

وقد جاء تعريف اليونيسكو في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية إنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا ويوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"(عبد الله، قلي، د.س، ص07)

اصطلاحا:

ورد في "الصحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي: "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف".

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها:

عرفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.

أما ميلتون (1608-1674) فإنه يقول، بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، أما توماس الاكويني، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية".

ويرى هيجل: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستالوتزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

ويرى جون ديوي أن التربية هي: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي".(عبد الله، قلي، د.س، ص08)

فالتربية عموما تعتبر عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية.

التربية بالمعنى الفردي:

هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، وبذلك فهي تعدّه لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

أما بالمعنى الاجتماعي:

فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

وبالمعنى المثالي:

فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها، وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها. (عبد الله، قلي، د.س، ص09)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

عموما فالتربية ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان وللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوي، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وانساني لا تقوم على التلقين، وانما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربي ولتوجيهه وتربيته.

أما التربية بمفهومها الحديث فتنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هي هدفها.

ولقد أقر مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: "بأنها تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا".

وهي كذلك عملية تهذيب للسلوك، وتنمية للقدرات حتى يصبح الفرد صالحا للحياة، فهي عملية تغذية، وتنشئة، وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية. (عبد الله، قلي، د.س، ص10)

وعندما نتكلم عن التربية، فنعني بها تلك التي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة بما تزوده من معارف، وتجارب، تنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادر على أداء رسالته في الحياة.

خصائص مفهوم التربية:

-إن التربية عملية تكاملية.

-عملية فردية اجتماعية.

-تختلف باختلاف الزمان والمكان.

-عملية إنسانية.

-عملية مستمرة.

و يرى توفيق حداد أن التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمس كل جوانب حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي كل مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة، والسجد، ودور الحضانة. (عبد الله، قلي، د.س، ص10)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أهمية التربية :

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، والتربية هي عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات، وهي عامل هام في التنمية الاجتماعية، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي، ويقصد بالحراك الاجتماعي في جانبه الإيجابي، ترقي الأفراد في السلم الاجتماعي. وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترفع بقيمته ومقدار ما يحصل منها. كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة العصرية،وإرساء الديمقراطية الصحيحة والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.كما أنها عامل هام في إحداث التغير الاجتماعي. (عبد الله، قلي، د.س، ص11)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الأهداف التربوية

لمحة تاريخية عن تطور حركة الأهداف التربوية:

إن الأهداف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور، لارتباطها بالعمل التربوي ولو في أبسط صوره البدائية كتنشئة الآباء للأبناء من أجل إعدادهم للحياة وما تتطلبه من خصائص مهارية في شتى مجالات البيئة ومعطياتها في كل زمن، ولعل نظرة بسيطة لتطور النظريات التربوية والفكر التربوي عموما كافية لملاحظة تطور وتنوع أهداف التربية، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلا لملامح شخصية الرجل المراد تكوينه، محاربا كان، أو فيلسوفا حكيما، وهدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتعبد، وغيرها من الأفكار التربوية. كل ذلك لم يكن وليد زمن محدد بل يمتد امتداد تاريخ الإنسان.

غير أن الدراسة العلمية للأهداف، ظهرت في وقت متأخر نسبيا. وخضعت لتطور كان نتيجة تراكم دراسات ومحاولات عديدة، قام بها علماء كثيرون. (ناصر، 1999، ص22)

ولقد تميزت الأهداف التربوية بصفة عامة قبل الحرب العالمية الأولى بالعمومية والتجريد، إلى أن ظهرت الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل القسم مع أعمال بوبيت سنة 1918، الذي اهتم بوضع منهج أكثر توافقا مع الوقت وكيفية استخدام الطرق الجديدة، وهو يقول بخصوص الأهداف:

"طالما أن الأهداف لا تخرج أن تكون تخمينات غامضة، فيجب أن نتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضا، ولكن عصر الرضا الكامل بالعمليات غير المحددة يمر بسرعة وعصر العلم يطلب الدقة والتحديد".

وكان الهدف عنده هو رسم منهج مدرسي، ثم رأى أنه من الضروري تحديد الأهداف لكل منهج تحديدا أدائيا واضحا. (ناصر، 1999، ص23)

وتعتبر أعملا رالف تايلور (1929) أول خطوة هامة في حركة الأهداف التربوية وتصنيفها، فقد وضحها في عبارات سلوكية. وتأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية، واعتبروا الأهداف أساسا لكل منهج مدرسي أثناء بنائه والتخطيط لتنفيذه. وهذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس ينبغي تحديد الأهداف أولا، ثم وضع المادة التعليمية، فوضع الخطة، فتحديد الوسائل، فالتنفيذ، ثم التقويم. ولعل أهم دراسة، اتخذت شكلا متميزا في تاريخ حركة الأهداف التربوية، وكان لها أثرها الواضح في تحديد المسار العلمي الموضوعي للأهداف التربوية، وتصنيفها، ومحاولة التحكم فيها علميا، هي ما قام به بلوم وزملاؤه من دراسات في هذا المجال، وما توصلوا إليه

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

من نتائج، ذلك أنهم حاولوا ربط الأهداف التربوية بمكونات الفرد البشري، مثلما صنف سابقوهم سلوك البشر في ثلاث مجالات أساسية: الفكر، الانفعال، العمل. وهي أهم الوظائف التي يقوم بها الكائن البشري، والتي يتوجه الفعل التعليمي إلى إنمائها.

وتلتها أعمال ودراسات أخرى عديدة، تهدف إلى تخصيص الأهداف وإجراءاتها كالنتائج التي توصل إليها ماجر (1962)، والتي تؤكد ضرورة توفر ثلاثة عناصر أساسية في الهدف التربوي جيد الصياغة، وهي: تحديد السلوك المرغوب، تحديد الشروط التي يتحقق بها الهدف، تحديد المعايير ومستوى الأداء المقبول، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغير الذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما. (ناصر، 1999، ص23)

من خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة الأهداف، نستنتج بأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة، فبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بملاحظة السلوك وقياسه قياسا علميا.

كما أن هناك من يستعمل عبارة الأهداف العامة للتعبير عن الغايات، ومن يستعمل الأهداف الخاصة ليدل بها على الأهداف الإجرائية.

إن تحليل الأهداف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم.

الغايات:

هي عبارات فلسفية عامة وواسعة، طموحة، تتسم بالتجريد والمثالية والتعقيد، بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها.

إنها تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادا على فلسفة وقيم مجتمع ما.

يعرفها مادي لحسن: "عبارة عن صيغ يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقاصد العامة والبعيدة المدى التي تريد التربية أن تحققها".(ناصر، 1999، ص24)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إنها نواتج مستقبلية متعلقة بالفرد والمجتمع، نرغب في تحقيقها بسلطة سياسية قائمة، في ضوء مقومات فلسفية، دينية، أخلاقية لمجتمع ما، وعليه فهي تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الأنظمة السياسية والتربوية السائدة.

وتمثل بذلك المجال الذي يتم فيه العمل التربوي مراعيا طبيعة الفرد والمجتمع الذي يطمح إليهما. وتزود المربين بالمرجعية والمسار القيمي وهذا ما جاءت به أمرية 16 أفريل 1976 التي ترسم الأبعاد المعبرة عن خصائص المواطن الجزائري. (الطروانة، 2004، ص13)

المرامي-المقاصد:

وهي أقل عمومية وتجريدا وأكثر وضوحا وتحديدا من الغايات، لكنها لا تخلو من العمومية والتجريد، وترتبط بالنظام التربوي والتعليمي. وتظهر على مستوى التسيير التربوي، وهي تعبر عن نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي، وتتجلى في أهداف البرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم. وتعتبر المرامي وسيلة لتحقيق الغايات، كما أنها أكثر تعرضا للإصلاح والتغيير. وأنها تلك النوايا التي تعلن لآفاق أقصر أمد من الغايات وتبقى نوعية. (ناصر، 1999، ص24)

وبذلك فالمرامي أقل أمد من الغايات، وأنها عبارات مجزأة وتحليلية للغايات، وترتبط المرامي بالقرارات والمناشير السياسية والتربوية.

الأهداف العامة:

إذا كانت الغايات هي ما يريد المجتمع تحقيقها في أبنائه، فإن ذلك لا يتم إلا بعد المرور بأهداف صغيرة تتحقق عبر حلقات تفضي السابقة منها إلى اللاحقة. فتحقيق أهداف حصص مادة ما يفضي إلى تحقيق الأهداف العامة لتلك المادة، وتحقيق مرامي مواد التعليم يفضي إلى تحقيق الغايات التي ضبطها المجتمع لتكوين الناشئة على أساسها.

إن الهدف العام هو صياغة وتعيين المعطيات العامة للتعلم التي يمكن توقعها من تعليم وحدة تعليمية أو مقرر. والأهداف العامة تمثل قائمة من المعطيات للعمل بها، وليست قائمة من ألوان السلوك يحققها كل المتعلمين. وكل هدف تعليمي عام يتطلب تحديدا دقيقا لعينة من السلوك التي تتطلب بدورها تحديدا أكثر دقة، تمثل إنجاز أنماط سلوكية معينة من طرف المتعلم.(بكار،2011،ص10)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

والهدف العام هو عبارة على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد والدقة، وهو يمثل الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين. ويكون مرتبطا بوحدة دراسية أو نشاط محدد، وهو يمثل جملة من القدرات والمهارات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج معين. ويعلن عن الأهداف العامة عند بداية وضع البرامج والمقررات الدراسية، وهكذا يمكن الاطلاع عليها في مقدمة الكتب التي تقررها وزارة التربية الوطنية. "فهي تبحث في أنشطة التعليم والتعلم، مستعينة بالجرد والاصطفاء والتبويب، لاستخلاص طائفة من القدرات والمهارات والمواقف وأنواع السلوك. ثم تتناولها بالتوضيح والتحديد، ويجعلها أهداف تسعى التربية إلى إثارتها وتنميتها لدى التلاميذ". يستنتج من هذا التعريف أن الأهداف العامة تصف مجالات سلوك شخصية المتعلم: العقلية، الوجدانية، الحس-حركية، وتتجلى في القدرات والمهارات والتغيرات، التي يراد إحداثها لدى المتعلم، ويتوجه عمل المدرس بكل وعي إلى تنمية هذه الجوانب خلال فترة تعليمية معينة أو خلال سنة دراسية أو فصل. (بكار،2011،ص11)

الأهداف الخاصة:

وهي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للدروس، وهي تمثل مجال التنفيذ على المدى القصير والعاجل وعلى مستوى حصة دراسية معينة في مادة ما، حيث يتحصل فيها المتعلم على قدرة أو مهارة ما، عند الانتهاء من تعلم معين.

ويتضمن الهدف الخاص مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تتحدد بشروط ومعايير معينة في الموقف التعليمي.

من خلال عرض مستويات الأهداف التربوية نلاحظ أن الأهداف التربوية تتجه نحو الدقة والتخصص بدءا من الغايات إلى الأهداف التربوية الخاصة فتتفرع الغايات إلى مرامي وتتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأهداف العامة التي تتجزأ إلى أهداف خاصة التي تحلل إلى أهداف إجرائية تمثل السلوك الذي سينجزه المتعلم بعد نهاية مقطع أو درس. ويظهر هذا السلوك في جانب واحد أو أكثر من جوانب شخصية المتعلم. (ناصر، 1999، ص25)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أسباب الفشل في تحقيق الأهداف التربوية:

هناك عدة أسباب تعيق الأهداف التربوية، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي. إن فشل الطالب في تحصيل مستوى معين من المعارف بعد فترة تعليمية معينة قد يعود إلى مجموعة من الأسباب نذكر منها ما يلي:

*أسباب تتعلق بالطالب نفسه، وهذه تكون على ثلاثة أشكال:

-محدودية إمكانياته الذهنية.

-مشاكل صحية ونفسية.

-ضعف المجهود المبذول.

*أسباب تتعلق بالمعلم، وهي أيضا تكون على ثلاثة أشكال هي:

-محدودية الإمكانيات الذهنية التي تسمح بمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المسطرة.

-مشاكل صحية ونفسية.

-ضعف المجهود المبذول في إعداد وتقديم دروسه.

*أسباب تتعلق بالتفاعل بين المعلم والتلميذ، إن سوء التفاعل بين خصائص المعلم وتلامذته قد يؤدي إلى سوء التوافق الذي ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ.

*أسباب تتعلق بالطرق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف.

*أسباب تتعلق بالأهداف نفسها كأن تكون صعبة جدا فوق مستوى التلاميذ أو غامضة أو غير واقعية.

*أسباب تتعلق بتنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية. (ناصر، 1999، ص26)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية:

التربية:

التربية في التصور الإسلامي كما يراها علي أحمد مدكور هي "عملية متشعبة، ذات نظم وأساليب متكاملة، نابعة من التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، تهدف إلى تربية الإنسان، وإيصاله -شيئا فشيئا- إلى درجة كماله، التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".

ويتم تنفيذ هذا المفهوم عن طريق عملية التعليم والتعلم. فالتعليم وسيلة، والتعلم غاية، لأنه تعديل في السلوك في الاتجاه المنشود، فكل عمل تعليمي جيد لابد أن يكون له هدف تربوي في نفس الاتجاه.(إسماعيل علي،2001، ص36)

وكما أن التعليم وسيلة للتربية، فالعلم أيضا وسيلة للتربية. فالتربية علم إخبار، حيث إنها إخبار عن الحقائق الكلية والمعايير والقيم الإلهية الثابتة التي يتلقاها الإنسان، فيسلم بها، ويتكيف معها. وهي أيضا علم حيث إنها معرفة بقوانين الله في الكون التي تم اكتشافها من قبل.

التعلم:

يعرف التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبيا عن طريق الخبرة والمران.وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، وقد يحدث أن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب أو عن مواجهة المواقف الجديدة، ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو تغيير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر، وانما ينصرف التغيير أيضا إلى العمليات العقلية كالتفكير، ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفذها. .(إسماعيل علي،2001، ص36)

ويصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى ما يلي:

-تعلم معرفي:

ويهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

-تعلم عقلي:

ويهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواء في مجال المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

-تعلم انفعالي وجداني:

ويهدف إلى إكساب الفرد الاتجاهات والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية.

-تعلم لفظي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لمقال معين، أو نص قصير، أو أبيات شعر من قصيدة معينة، أو حفظ الأعداد والمعاني.

- تعلم اجتماعي وأخلاقي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام القانون، واحترام كبار السن، والدقة في المواعيد، والتعاون مع الآخرين.(عبدالله ، قلي ، مرجع سابق،ص 13)

أما من حيث السهولة والتعقيد فإن التعلم يصنف في نوعين هما:

-التعلم بطريقة آلية غير شعورية:

ويطلق عليه التعلم البسيط، ويحدث هذا النوع من التعلم بطريقة غير هادفة أو مقصودة، كخوف الطفل من الفأر نتيجة لاقتران الفأر بشيء مؤلم أو صوت مزعج، أو خوفه من الطبيب نتيجة اقتران الطبيب بالإبرة والخوف منها.

-التعلم المقصود:

ويطلق عليه التعلم المعقد وهذا النوع من التعلم يتطلب من الفرد القيام بالجهد والفهم والتدريب والانتباه، واستخدام بعض وسائل الإيضاح، سواء أكان حركيا أو عقليا كلعبة الشطرنج أو قيادة السيارة أو السباحة أو ركوب الدراجة.

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف التعلم تعريفا بسيطا بأنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، وقد أشار جيتس Gates أن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف، وهو هو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات، ومعنى ذلك أن الشخص يتعلم في الغالب إن كان لديه هدف واضح يتجه إليه بنشاطه، فيسخر ما عنده من استعدادات في اكتساب الوسائل التي تساعده على الوصول إلى هذا الهدف وحل الموقف (المشكل). (عبدالله ، قلي ، مرجع سابق،ص 14)

إن تعريف جيتس Gates يبين أن الموقف التعليمي يكون نتيجة لدافع معين، لكن توجد في حقيقة الأمر بعض المواقف التعليمية يتعلمها الإنسان بدون قصد.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

ويرى جيلفورد Guilford أن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج لاستثارة معينة، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة.

وعموما نجد أن تعريف جيلفورد Guilford شامل أكثر مما يجب، فأحيانا تحدث مثيرات فجائية، لكن لا يتعلم منها الإنسان، فمثلا إغلاق الإنسان لعينه نتيجة لضوء قوي، أو سحب الفرد يده نتيجة لوجود شيء ساخن.

وبشكل عام فإنه يمكن تعريف التعلم على أنه "تعديل ثابت نسبيا في السلوك ناتج عن الممارسة"

وفي المراحل الأولى تعلم مهارة معينة تكون استجابات الفرد مشتتة غير منتظمة يعوزها التناسق والانتظام وعن طريق التدريب الصحيح تتناقص الاستجابات غير الضرورية وتحذف الاستجابات غير المنتظمة حتى يقوم الفرد بالمهارة في يسر وسهولة، ويحدث التعلم أيضا عندما تتضح جزئيات الموقف الذي لم يفهمه الفرد من قبل إلا بصورة عامة... ويركز هذا التعريف على التعلم المقصود الهادف، على أن من المعروف أن الفرد قد يتعلم شيئا لم يقصد تعلمه، يقول ديوي في كتابه الخبرة والتربية "لعل من أكثر الآراء التربوية سخافة الرأي القائل إن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصل وقت الدرس، بل إن ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها، وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية، وتحديد ما يحبه الإنسان وما يكرهه، قد يكون بل كثيرا ما يكون أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها، لأن هذه الاتجاهات النفسية هي الأسس التي سوف يكون لها شأن في المستقبل، وأهم اتجاه نفسي يمكن تكوينه هو الرغبة في متابعة التعلم. (عبدالله ، قلي ، مرجع سابق،ص 14)

مفهوم التعليم:

للتعليم معاني كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفته التربوية ومحور اهتمامه. فمن المربين من يركز جل اهتمامه على المعارف والمعلومات التي يحاول المدرس أن يوصلها لتلاميذه، في حين يعني البعض الآخر بنمو شخصية المتعلمين ويهتم فريق ثالث بمخرجات التعلم، كما تنعكس في سلوك الأطفال عقليا/معرفيا ووجدانيا ونفسحركيا.

وفيما يلي مجموعة من التعريفات لمفهوم التعليم يعكس كل واحد منها فلسفة تربوية معينة:

-التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس والدور الأكثر تأثيرا، في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع. وتخدم الطرق الإلقائية مثل المحاضرة والشرح والوصف والتفسير هذا المفهوم للتعليم.

-التعليم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي، وذلك من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف. .(إسماعيل علي،2001، ص37)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد العلوم والتقنيات والهندسة والتطبيق

يدخل ضمن هذا التعريف ما يسمى بمعالجة المعلومات، وهي عملية تتطلب دورا نشطا إيجابيا من قبل المتعلم الذي يحول ما يكتسبه من معلومات إلى مفاهيم وادراكات تدخل نطاق السكيمات والتنظيم المعرفي القائم، وذلك من خلال عمليات التمثيل والتوفيق والاستدماج.

ودور المعلم في ظل هذا التعريف هو تهيئة البيئة التي تساعد الطفل الاكتشاف وتوجيه نشاطه العقلي بحيث يحقق الهدف الأساسي المتمثل في نمو الذكاء.

-التعليم عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته ونمو شخصيته وتلبية حاجاته النفسية ومطالب نموه. وكما في التعريف السابق، يكون دور المتعلم إيجابيا وفعالا، في حين يقوم المعلم بدور الأب و الأخ الأكبر الموجه والمرشد والمساعد على النمو بما يوفره من مناخ نفسي يساعد على الانطلاق والتعبير عن الذات ومواجهة مواقف الإحباط وتحمل المسؤولية والشعور بالنجاح وتكوين مفهوم ذات إيجابي.

-التعليم عملية هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة. وهذا يتطلب من المعلم أن يقوم بدور توجيهي لمساعدة الأطفال على الاندماج في جماعة واكتساب الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وتسليط الضوء على المشكلات الاجتماعية للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها بمشاركة المتعلمين الفعالة. .(إسماعيل علي،2001، ص38)

والملاحظ أن التعريف الأول أقرب ما يكون إلى المفهوم التقليدي لعملية التعليم في حين أن التعريف الثاني ركز على النواحي العقلية. ويدور التعريف الثالث حول حاجات ومطالب النمو، في حين تستهدف عملية التعليم في التعريف الرابع النمو الاجتماعي للطفل وتفاعله مع البيئة المحيطة به. ومهما يكن من أمر فإن تركيز عملية التعليم حول الطفل-حاجاته وطبيعته ومطالب نموه- أصبح من المسلمات في ممارستنا التربوية. فإذا أخذنا بالاعتبار أن الغاية أو الغرض الأساسي من التعليم تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل فإن مفهومنا يجمع بين التعريفات الثلاثة الأخيرة.

مفهوم الإستراتيجية:

يقصد بالإستراتيجية المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي أو اجتماعي أو نفسي/حركي أو مجرد الحصول على معلومات.

وعملية التعليم تتضمن جميع هذه الأهداف، إلا أن التأكيد على بعضها دون غيرها مسألة بالأساس فلسفية، ففي حين تؤكد التربية على التنمية الشاملة والمتكاملة، وتسعى إلى توفير المناخ والأنشطة التي تنمي التفكير ومهارات التعبير الحركي واللغوي والانفعالي وفرص التفاعل الاجتماعي، تركز مراحل التعليم على الجوانب العقلية/المعرفية بشكل خاص.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

ولابد من تحديد الأهداف التعليمية أولا إذ عليها تتوقف عملية اختيار الاستراتيجيات المناسبة للخروج بنواتج تعلم معينة، على سبيل المثال، فإن المعلم الذي يؤمن بأن الهدف من التدريس ينحصر في تزويد التلاميذ بأكبر كم من المعلومات سيختار الإستراتيجية التي تضمن وصول المعلومات بأقصر الطرق وأسرعها ألا وهي الإلقاء، ومن تكتيكاتها المحاضرة والشرح والتفسير والوصف. أما إذا كان يهدف إلى تنمية عقل الطفل وتفكيره فإنه سيؤكد على إستراتيجية معالجة المعلومات للتوصل إلى استنتاجات ومفاهيم وتفكير منطقي من خلال تحليل المعلومات وإيجاد العلاقات بينها وإعادة تنظيمها أو تركيبها بالشكل الذي يؤدي إلى المزيد من التعلم. ويكون دور المتعلم في هذا الموقف فعالا وإيجابيا، في حين يقوم المعلم بتوجيه نشاط المتعلمين العقلي مستخدما أسلوب الحوار والتساؤل، ويعد البيئة التعليمية بأدواتها وإمكاناتها بما يسمح بالاكتشاف ويعزز ويشجع ويساعد لتحقيق الأهداف المحددة. (عبدالله ، قلي ، مرجع سابق،ص 14)

وهكذا بالنسبة للمخرجات الاجتماعية، فإن أنسب إستراتيجية ما كان منها يتيح الفرصة للأطفال للتفاعل فيما بينهم والمشاركة في الحياة الاجتماعية من حوله، ويوفر جوا من التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية مثل الرحلات ومشروعات البيئة والألعاب بأنواعها.

أما إذا كانت المخرجات المحددة نفسية ذاتية فإن إستراتيجية المعلم ينبغي أن تؤدي إلى تكوين وتنمية مفهوم إيجابي عن الذات من خلال إحساس المتعلمين بأهميتهم كأفراد، والعمل على تحقيق مطالب نموهم وتلبية حاجاتهم وإتاحة الفرصة لهم لتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدراتهم.

التعليمية:

اعتبرت التعليمية ولا زالت كفن التدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثير من المعاني والأفكار والتصورات التي نحاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو منهج واحد وموحد للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة لصاحبها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التعليمي شريطة أن يكون هذا العمل مكلل بالنجاح يعني أن هذا "الفن التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ وتأثيره العميق والمثمر على تفكيره وسلوكه.

تكاد أن تبنى التعليمية على قدراتها للبروز بعلاقة تربوية ناجحة بين المعلم والتلميذ بفضل وسائل مدروسة وليس -كما هو منتظر منها عادة- قواعد منطقية ومقننة متعلقة أساسا بتلقين المعارف للنشئ الصاعد ونشير في هذا الصدد ما هي أهمية الجانب اللامنطقي واللاشعوري في العلاقة التربوية كما هو عادي في كل الفنون التي يلعب فيها الجانب العاطفي والمحسوس دورا حاسما. (عبدالله ، قلي ، مرجع سابق،ص 14)

فيحتمل أن تكون للتعليمية كفن-عند بعض الاختصاصيين-طرق ووسائل خاصة لتلقين المعارف أو المعلومات والتي ينصح استعمالها لنجاح عملية التدريس حسب المنوال التالي:

المجلس العلمي

-خلق لدى التلميذ حاجة ماسة للتعلم بفضل حوافز مختلفة وجذابة.

-ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السابقة.

-الاطلاع على الجديد والتعمق فيه.

-استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.

-استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.

-فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ. (عبدالله ، قلي ، مرجع سابق،ص 18)

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن مرهونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.

تطور مفهوم التعليمية:

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني و الأمريكي، و الشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته و المعارف المتعلقة به، منها مصطلحDidactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ و هي : تعليمية ، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس و علم التعليم و باحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات ، أما مصطلح تدريسية فهو استعمال غير شائع . (إسماعيل علي،2001، ص39)

كلمة تعليمية Didactique اصطلاح قديم جديد ، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، و هو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى و قتنا الراهن ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي. (إسماعيل علي،نفس المرجع، ص39)

يقول الأستاذ حنفي بن عيسى، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" و هذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. أما في اللغة الفرنسية فإن

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة المجلس العلمي

كلمة ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos و تعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك و أعلمك و كلمة Didactiko تعني أتعلم و Didaskein تعني التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنج(K.helwing) و رتيش والف كانج(Ratich wulf gang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية ، و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، و كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات ، كما استخدمه كومنيسكي (Kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (Dewey) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند (Laland) كمرادف للبداغوجيا أو للتعليم.

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والابستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية. (إسماعيل علي،نفس المرجع، ص39)

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيـــف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني.

كما يمكننا أن نقول أن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتنبوء بها.

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمي.

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه رونييه ريشتريش (René Richterich) لفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل لإطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج. (إسماعيل علي،نفس المرجع، ص40)

فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة.

المجلس العلمي

تعريف المنهاج:

تعريف المفهوم التقليدي للمنهاج لغة:

ومن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (لسان العرب، القاموس المحيط، المعجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح. وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه، وأوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدروس. وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 "لكل جعلنا شرعة ومنهاجا" بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض.

وقد ذكر ابن عباس رضي الله عنهما قوله: "لم يمت رسول الله (ص) حتى تركهم على طرق ناهجة" أي طريق واضحة. إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص22)

أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (Curriculum) ، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج أحيانا تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة Syllabus ، ويقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية. (إسماعيل علي،نفس المرجع، ص41)

إذا كانت كلمة "المقرر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهاج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" المسمى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جدا يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص22)

ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية.

تعريف المنهاج اصطلاحا:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية

أما اصطلاحا فإن المهتمين بحقل التربية يختلفون فيما بينهم، كل حسب مدرسته الفكرية التربوية، أو حسب اتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو المعرفية، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف، وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى الأمور التالية: (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص23)

-اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم.

-التطور الذي لحق مفهوم المنهج بمرور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة لهذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهج لعل أوضحها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث.

-صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه، والمنهج عند تطبيقه.

فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشتمل عناصر المنهج الأساسية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم).

فالمنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي.

وهو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. وهذا أيضا مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركزان على المحتوى الدراسي.

أما جونسون فيعرفه على أنه "سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلميذ". وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه العالم الأمريكي (سكنر)، ويتفق أيضا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس).

كما أن المنهج هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامة متمثلة في تعليم التلميذ الأساسيات العامة في : الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والمنطق، وقواعد اللغة، وكتابات الأديان العظام.

كما أن هناك من يعرفه على أنه تفاعل دائم ونشط بين البشر من جهة (مدرسين، واداريين، وتلاميذ، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وتجهيزات مادية من جهة أخرى. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص24)

وهو نظام محدد المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية). وله عمليات (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة).

وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطورات التقنية، وتطور نظريات التعلم، وهو يمثل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكنر أبو تكنولوجيا التعليم، والتعليم المبرمج.

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
معهد العلوم والتقنيات والرياضيات
المجلس العلمي

كما أن المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالات.

ويعرفه بينيه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، وهو الذي يشغل الآراء بالدرجة الأولى تضعه السلطة العامة، ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتجهت إليه الأنظار وارتفعت الأصوات بتعديله".

يشير بينيه في هذا التعريف إلى نقطتين أساسيتين أولهما العلوم والمعارف وما تحمله من نظريات، وقوانين، وقواعد علمية، وثانيها الأفكار والآراء الفلسفية وما تحمله من مبادئ فلسفية وقيم أخلاقية اجتماعية.

وقد أهمل هذا التعريف الظروف التي يطبق بها البرنامج وكذلك بالنسبة للوسائل التي تساعد على إنجازه، ولم يشير هذا التعريف إلى المتعلم لا من قريب ولا من بعيد وهو عنصر مهم في العملية التربوية، لذا يتطلب أثناء بناء المنهاج أخذ بعين الاعتبار خصائص نمو الطفل والمراهق.

ويعرف البرنامج كانساس بقوله: "هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون".

هذا التعريف يشير إلى التغيرات التي تحدث للتلميذ في المدرسة، ومجمل هذه التغيرات التي تحدث من خلال الأثر الذي يتركه المحتوى في التلميذ، ولم يشير هذا التعريف إلى الأهداف والطرق التربوية والتقويم التربوي والخبرات. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص26)

ويعرفه عبد اللطيف فؤاد إبراهيم حيث يقول: "مفهوم المنهج الدراسي غالبا ما يعني المواد الدراسية".

ركز هذا التعريف على المادة الدراسية وأهمل الجوانب الأخرى من المنهاج كالأهداف والطرق التربوية والخبرات، والمحتوى والتقويم، ويعرفه بيونشامب بأنه: "تشكيل الجماعة للخبرات المرئية داخل المدرسة".

ركز هذا التعريف على الخبرة، ولم يوضح دور الأهداف والمحتوى والطرق والتقويم.

تعريف المنهج:

تعريف نيجلي و ايفان ((Neagly & Evans : "كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا النتائج المرجوة مستغلين أقصى ما لديهم من قدرات".

تعريف هاريست (Hirsts) : "برامج الأنشطة الموضوعة لكي تساعد الطلاب على تحقيق أقصى ما يستطيعون من الأهداف والغايات".

ويعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص28)

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد عن طريق الاختبارات، ولا سيما التسميع، من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية. وقد ساعد عمل الكتب ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا، وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.(ناصر ،مرجع سابق، ص38)

أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين بالمواد الدراسية، أو بلجان معظم أعضائها من هؤلاء المتخصصين، وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان، وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات، يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاة. (ناصر ،مرجع سابق، ص38)

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه، ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وبخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

والنقد الموجه للمنهاج التقليدي:

-التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

-اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى.

-ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.

-يقوم بوضع المنهج، الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم، والتلميذ، وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص30)

-نتيجة للتركيز على المادة الدراسية. فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، واعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم والتي تركز على حفظ المادة هي الأساس، وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة وتبسيطها وبالتالي حفظها، وجعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار.

-اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، وهي التلقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد، والمخطط للبرامج.

-اعتبار نجاح الطلاب في المواد الدراسية، أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، واغماض للفروق الفردية بين التلاميذ.

-كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها، حتى أن الدارسين من الجيل السابق يفتخرون بأنهم حفظوا قصائد الشعراء العظام في المرحلة الابتدائية، أو حفظوا القرآن الكريم ولم يبلغ سنهم العاشرة، وأن فشل الطالب في أي ناحية من نوحي حياته ما هو إلا نتيجة فشله في حفظ دروسه. (ناصر ،مرجع سابق، ص40)

-وهذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التعليمية.

المنهاج حديثا:

تطور مفهوم المنهاج القديم كثيرا، ولعل يعود ذلك إلى الأسباب التالية:

-كثرة الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي.

-التطورات في القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي أدت إلى تغيرات في أساليب وطرق حياة المجتمعات.

-نتيجة لذلك حدث تغير في أهداف التربية وفلسفتها، ودور ووظيفة المدرسة، وبالتالي لابد من نظرة جديدة للمنهج.

-أظهرت بعض البحوث التربوية الميدانية جوانب القصور في المنهج التقليدي، والذي لم يعد يصلح للمجتمعات الحديثة.

-نتائج الدراسات النفسية المتعلقة بالمتعلم، والتي أكدت على إيجابية المتعلم ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وأنه ليس متلقيا سلبيا كما كان سائدا، وشمولية جوانب شخصية المتعلم: العقلي، والجسمي، والانفعالي، والاجتماعي.

-طبيعة المنهج التربوي المتغيرة والمتأثرة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، ونتيجة لكل التغيرات السابقة طال المنهج تغير نوعي.

المنهاج التربوي الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أم خارجه. وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها. كما أن المنهاج مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم. كم أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم.

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني 1993 (Toombs & Tierney) تعريفا للمنهاج الحديث ويقولان أنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم".(عبداله، قلي، مرجع سابق، ص32)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مميزات المنهاج الحديث:

-يهتم المنهج الحديث بالمتعلم، ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية.

-يؤكد على الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم، وقدرته على التعلم الذاتي.

-المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى لخدمة البيئة الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها.

-العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الأباء والمعلمين والزيارات المتبادلة واشراك أولياء الأمور في بعض النشطات.

-إعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص33)

-يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي:

*الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

*شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

*تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.

-يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه.

-التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

-التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرق الأكثر ملاءمة للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم.

-تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجها ومرشدا ومخططا للبرامج، مبتعدا عن العقاب البدني، محترما لآراء التلاميذ وأفكارهم، ومؤكدا على استعدادهم للتعلم.

-المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءا من نظام المنهج.

-التقويم جزء من المنهج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لمعرفة نتاجات التعلم وليست سوطا للترسيب أو العقاب (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص22)

المجلس العلمي

بيداغوجيا:

كلمة يونانية مركبة من مقطعين الأول PED وأصله PAIS أو PAIDOS بمعنى طفل، والمقطع الآخر Agogie وأصله Ogogé بمعنى القيادة والتوجيه (action de conduire) .

فالكلمة إذن تعني توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم.

الدعم:

أقول دعمت الشيء دعما، إذن أسندته وأعنته، والدعامة، عمادة البيت، وادعم اتكأ على الدعامة، واستند، والدعامة، جمع دعائم.

ودعم فلان فلانا أي أعانه وقواه. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص23)

التعريف الاصطلاحي:

الدعم البيداغوجي هو مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم، ثغرات، تأخر) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة، ويشمل الدعم منطلقات الفعل التربوي مثلما يشمل سيرورته ونتائجه.

أما بيداغوجيا الدعم في نظامها الأساسي، فهي الأسلوب أو النظام التربوي الذي ينبغي أن يعتمد لإسعاف المتأخرين دراسيا، ومساندتهم، لجعلهم يسايرون أقرانهم في مستوى التحصيل أو يقتربون من مستواهم على الأقل.

التحديد الإجرائي:

الدعم البيداغوجي يعني اكتشاف التعثر الدراسي، تشخيص أسبابه، ثم تصحيحه، من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود في فعل التعليم والتعلم، والنتيجة المحققة. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص23)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مفهوم التكوين:

فقد عرفه فاخر عاقل في معجم علم النفس: "بأنه يدل على مجموعة العوامل الوراثية التي تحدد النمو المقبل للفرد، أو يدل على هذه العوامل الوراثية مضافا إليها مكتساباته السابقة التي تحدد سلوكه"

إن هذا التعريف رغم تفسيره للتكوين من الناحية العضوية إلا أنه يبين لنا عناصر التكوين التي تعد بمثابة مجموعة عوامل موروثة إلى جانب العوامل المكتسبة.

وقد يؤخذ مفهوم التكوين مأخذ مفهوم التدريب في كثير من الأحيان. لذا فإن عبدالرحمان عيسوي في تعريفه يرى أن المقصود بالتدريب المهني نوع من التعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة.

وقد ذهب كل من بيزنار وليتار Biznord & Lietard في تعريفهما للتكوين مذهبا ثالثا، إذ اعتبراه "مجموعة النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أيضا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي والاقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي بقدر استطاعته".

ويتفق بيزنار Biznord مع كل من ريمون فاتي Raymand Vatier والفيلسوف التربوي دوركايم الذي يرى "أنها عملية تربوية تمثل مجهودا مستمرا لتفرض على الطفل نماذج من الرؤى والتفكير والسلوك، التي لا يمكنه أن يدركها بصفة تلقائية، إلا عن طريق المجتمع بكل عناصره والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بصفة خاصة. (عبداله، قلي، مرجع سابق، ص24)

ومما سبق يتحدد بكل وضوح المفهوم الإجرائي للتكوين كما يلي: "أنه يعبر عن الجهود المتوازنة والمتكاملة من جميع الأطراف أو المعنيين بالتكوين، قصد مساعدة التلميذ على معرفة المحيط الذي يعيش فيه عن طريق دراسة العلوم المتخصصة والتي لها علاقة بميدان طموحاته، ومساعدته على معرفة نفسه عن طريق دراسة العلوم الإنسانية، ومختلف العلوم الأخرى."

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

فلسفة التربية

معنى الفلسفة:

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها.

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتد بأصل الكلمة إلى الإغريق في معناها اللغوي "حب الحكمة"، وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة.

وربما كان هذا التعريف مناسبا عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره.. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى في النهاية إلى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحدا تلو الآخر، فقد بقي تعريفها "حب الحكمة" كما هو. (بكار،2011،ص 33)

التعريف المعجمي:

يورد المعجم الوسيط في تفسير كلمة فلسفة أنها "دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة".

ويورد معجم التربية تعريفا للفلسفة مشابها للتعريف السابق فيقول في تعريف الفلسفة بأنها: "العلم الذي يرمي إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها وسائل لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية المعرفة". (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 25)

تعريف الفلاسفة:

*تعريف كونت (A. Compte) :

"ناد الفيلسوف الفرنسي كونت بأن الفلسفة في هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم، وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقا، لأن القضايا التي يتناولها هذا المجال لا تسمح بالتحليل العلمي أو التجريبي أو البرهنة".(عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 25)

*تعريف فينيكس(Phenix)

وهو من فلاسفة التربية الأمريكيين، يقول في كتابه "فلسفة التربية" : "إن الفلسفة ليست مجموعة من المعارف، ولا تؤدي دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق، وهي ليست طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلا، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح،ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة، وتستعمل

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي - كلية العلوم الاجتماعية

كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة، والدين والأدب ومن معارف، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية".(يرى أن هناك أربع مكونات للفلسفة-الشمول، اتساع النظرة، البصيرة،الشمولية-.

*تعريف كونور (O. Connor)

هو من الفلاسفة البريطانيين المعاصرين في كتابه "مقدمة في فلسفة التربية": "إن الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابي (أي له مضمون معرفي) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ والجغرافيا، وإنما هي نشاط نقدي أو توضيحي...". (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 26)

كما يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة، ومع هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين:

الاتجاه الأول:

يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم.

الاتجاه الثاني:

يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير. فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية.

مباحث الفلسفة:

*الانطولوجيا (Ontology) :

أي دراسة طبيعة الحقيقة، وتتعلق بالبحث في الوجود والكون والحياة والإنسان، ومن المرادفات الشائعة للانطولوجيا الميتافيزيقا-ما وراء الطبيعة- الإلهيات، الغيبيات.

*الابستمولوجيا (Epistemology) :

أو نظرية المعرفة أي تبحث في طبيعة المعرفة، حدودها وأنواعها، وكيف نتحقق من هدف المعرفة، كما تبحث في مصادر المعرفة وأهميتها النسبية. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 26)

*الاكسيولوجيا (Anxiology) :

تتعلق بالبحث في القيم -طبيعتها، مصادرها، أنواعها- بمشكلات الخير والجمال، وفي القيم الجوهرية الخالدة ككرامة الإنسان، القيم الإجرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمي....

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - كلية علوم وتكنولوجيات النشاطات البدنية والرياضية المجلس العلمي

-علم الأخلاق(أخلاقيات الإنسان، الشر، الخير.)

-علم الجمال، معايير الجمال، والإنسان، والبيئة.

علاقة الفلسفة بالتربية:

التربية هي الموضوع أما علوم التربية فتعتبر المنهج أو مجموعة المناهج التي تدرس عن طريقها الموضوع، وهي كسائر ميادين المعرفة والعلوم الإنسانية ذات الصلة الوطيدة بالفلسفة على اختلاف مذاهبها ومدارسها.

فما هو الفرق بين التربية كموضوع فلسفي وبين علم التربية؟

قبل القرن 19 كانت كل القضايا المعرفية تطرح على مستوى الفلسفة حيث كانت الفلسفة أم العلوم والمعارف كالفيزياء والطب وغيرها من العلوم، وكانت من اختصاصات الفلاسفة إذ كانوا يعتقدون أن الفلسفة تجمع كل شيء. (بكار،2011،ص 34)

علاقة التربية بالفلسفة:

يذهب بعض المؤلفين من بينهم جايمس روس في الأسس العامة للنظريات التربوية للقول أن هناك علاقة وطيدة بين التربية والفلسفة إذ يعتبرهما وجهان لعملة واحدة. أما نحن فنفرق بينهما على أننا معه على شدة الارتباط، بحيث إذا حاولنا دراسة التربية عند اليونانيين أو الصينيين، فإننا لا نستطيع دراسة التربية الصينية دون التعرف على فلسفة كونفوشيوس، كذلك لا نستطيع التعرف على إبراز المفكرين أمثال سقراط وأريسطو، ولا نستطيع التعرف على التربية الإسلامية دون التعرض إلى القرآن الكريم والتعرف عليه.

إن التربية تقوم على رافدين، إما على أساس عقلاني، أو على أساس الوحي والشرع ومن ثم تعتمد على الشرع ومن الأدلة التي جاء بها جايمس روس لتأكيد فكرته، هي أنه:

1-يرى أن التربية والفلسفة شيء واحد لأن التربية بدون فلسفة لا تكون، إذ أنها تستمد مفاهيمها وموضوعها أو مفهوم موضوعها من الفلسفة، بل تستمد العقيدة التربوية التي تحتويها على مجموعة المفاهيم والقيم التربوية.

2-كون التربية تختلف في مفاهيمها وقيمها باختلاف المذاهب الفلسفية.

3-كون التربية والفلسفة كلاهما تعتمد على أيديولوجية واحدة. (بكار،2011،ص 34)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إن العلاقة موجودة بين التربية والفلسفة لكن هذا لا يعني أنهما وجهان لعملة واحدة، إذ أن هناك فروق كثيرة تتمثل في:

*تنطلق الفلسفة من الشك والنسبية، بينما التربية تنطلق من اليقين وتخرج عن نطاقه.

*تعالج الفلسفة الإنسان المطلق، بينما التربية تعالج الإنسان كما هو في أي زمان ومكان.

*يمكن للتربية أن تلتزم بالتربية، كما يمكن أن لا تلتزم بها.

*يمكن للتربية أن تلتزم بالديانات، وهي ليست فلسفة. (بكار،2011،ص 34)

مجال الفلسفة التربوية:

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوي لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين، فقد قدم أفلاطون وأريسطو، ولوك، وروسو، وكانت، وديوي خدمات عظيمة في هذا المجال، حتى أن ديوي قال: "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية". فالفلسفة التربوية تعمل على فهم التربية في مجموعها مفسرة إياها بواسطة مفاهيم عامة ونظريات. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 26)

علاقة التربية بعلم النفس:

إن التربية تتأثر وتؤثر في نتائج العلوم الأخرى، وسوف نقتصر عن علاقة التربية بعلم النفس عامة وبعلم نفس التربوي وعلم نفس النمو خاصة.

ونبدأ طرح السؤال التالي: ما دخل التربية بالنسبة إلى علم النفس؟

يمكن القول بأن مجال اللقاء بين التربية وعلم النفس هو الميدان. كما أن علم النفس هو دراسة الخبرة النفسية، وما تطلبه من دوافع مختلفة لكي تتبلور بشكل سلوك ، نزوع، فعادة، فشخصية.

بينما نجد التربية هي الأخرى تحاول أن تعنى بالإنسان من حيث هو ذو إمكانات فطرية نفسية جسمية وغيرها ليمكن له التكيف الأفضل مع المحيط الطبيعي، الاجتماعي...الخ، لا يستطيع التكيف إلا على أساس المساعدة الموضوعية البيئية التي تقدم له من طرف الآخرين الراشدين لكي يجنبه الأخطاء ويشجعون قدراته العقلية والحركية ويساعدونه على الخبرة التي تتبلور فيها شخصيته، فالتربية تهتم بهذه الأمور، فهي تعد الإنسان لا ليستغل ثمرات الأجداد والآباء وكل الأجيال الإنسانية بل ليساهم هو الآخر في الجهد الإنساني في البناء الحضاري بمعناه الشامل. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 27)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

والمربي لا يستطيع أن يعرف حاجات المربي إلا بمعرفته. كما نجد علم النفس يحاول أن يقدم لنا معلومات صحيحة، فما هو مقدار المعلومات التي يقدمها علم النفس؟ كما أن التربية تحتاج إلى كل العلوم الإنسانية مع اختلاف في الطريقة. والتربية تعتمد على الدين بحيث تستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان من الدين، كما أنها تعتمد على الفلسفة وتستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان منها.

إن ميدان التربية هو ملتقى الطرق، الذي تصل إليه كل الروابي -روابي المعرفة- لأن التربية كالعامود الفقري، بحيث أننا نلاحظ أن كل ما له علاقة بالثقافة والحضارة له علاقة بالتربية.

إن الاهتمام بالتربية واكبه تطور هائل في مجال علم النفس التربوي ذلك أن علم النفس التربوي يتناول الاهتمام بالفرد في المواقف التربوية.

ولقد اهتم علماء النفس التربويين بالمشكلات التربوية مثل الممارسات التربوية، كالتعلم، الدافعية، التوجيه التربوي، التحصيل المدرسي وقياسه وتقويمه.

كما أن علم النفس التربوي هو فرع من علم النفس يهتم بتطبيق مبادئ علم النفس ونظرياته ومناهج البحث الخاصة به في مجال التربية والتدريس والتعليم والتدريب وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول. ويهدف هذا الفرع من كل هذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكثر عائدا وأقل تكلفة وأفضل نجاحا. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 27)

التربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان):

إن العلاقة بينهما وثيقة من حيث أن التربية تحافظ على هذا الميراث وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال اللاحقة، وتعلم الأجيال أيضا كيفية التكيف مع الثقافة. بالإضافة إلى أن الأنثربولوجيا تهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل العلاقات التربوية ودورها في مجمل هذه العمليات.

إن مجمل العلوم الأنثروبولوجية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية أم فيزيقية تركز على دراسة الإنسان ككائن اجتماعي أو حضاري، فتدرس أشكال الثقافة وأبنية المجتمعات البشرية، من خلال دراسة هذه المجتمعات الأولية، ومعالجة ما يسمى بأنماط الثقافة البدائية والتربية هي العوامل الأساسية التي يجب أخذها بالاعتبار عند دراسة التطور الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 27)

والتربية ما هي إلا العملية التي تؤمن للفرد القدرة على التلاؤم بين دوافعه الداخلية وظروفه الخارجية النابعة من بيئة ثقافية واجتماعية معينة (هذا ما يدرسه علم الاجتماع التربوي) ، وهذا ما تركز الأنثروبولوجية على دراسة

الإنسان من الناحية الثقافية والجسمية، وتهتم بسلوك هذا الإنسان ضمن إطار اجتماعي ثقافي متراكم عبر الصور.

المجلس العلمي

صلة التربية بالتاريخ:

التاريخ يسجل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود، وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية. ووجود البعد التاريخي يساعد العملية التربويةعلى فهم ما ورثه من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للانطلاق إلى المستقبل، وأيضا يساعد على فهم المشكلات التي مرت على البشرية في مراحل تطورها، والابتعاد عما هو غير صالح لتجنبه والبحث عما هو مفيد، وكذلك الإطلاع على المفاهيم التربوية التي اتبعها الإنسان قديما وكيف تطورت. إن التربية في علاقتها مع التاريخ تكَون ما يسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتفاعلاتها وتأثيرها على التربية.

التربية والبيولوجيا:

تعتبر البيولوجيا ذلك العلم الذي يبحث في دراسة الكائنات الحية من الناحية العضوية وتلاؤمها مع الوسط الذي تعيش فيه، والتربية تبحث في معرفة قوانين الحياة العامة والنمو والتكيف وهي وثيقة الاتصال مع ما يدرسه علم الأحياء (البيولوجيا)، وهذا أدى إلى وجود اتجاه بيولوجي في التربية، وخاصة في التركيز على مفهوم التكيف المرن والمبني على وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكائن الحي مع مطالب البيئة المحيطة به من مختلف أوجهها والتي هي جوهر الحياة نفسها.

التربية وعلم الاجتماع:

العلاقة بينهما وثيقة، ومما يدل على أهميتها وضرورتها وجود ما يسمى "علم الاجتماع التربوي" الذي نشأ وتطور في القرن العشرين، وهو العلم الذي يجمع ما بين علم الاجتماع وعلم التربية، ويعتبر أحد فروع علم الاجتماع العامة والكثيرة، ويهدف للكشف عن العلاقات ما بين العمليات الاجتماعية والعمليات التربوية. ويستخدم علم الاجتماع باعتباره علم المجتمع وعلم دراسة الظواهر الاجتماعية وتفاعلاتها المختلفة لمساعدة التربية في تأدية مهامها ووظائفها. وجميع الأسس الاجتماعية هي أسس مهمة في العملية التربوية ذلك أن التربية لا توجد في فراغ، وانما في مجتمع له أسسه وعلاقاته الاقتصادية والثقافية والسياسية والتربوية، كما أن المجتمع محتاج إلى التربية، وخاصة أن التربية تهدف في جملة ما تهدف إليه إلى تكيف الإنسان مع مجتمعه بما فيه من أنماط ثقافية وعادات مختلفة، وذلك باستفادتها من النتائج التي توصل إليها علم الاجتماع وتسعى إلى تطبيقها في الميدان. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 28)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية المجلس العلمي

تطور الفكر التربوي

التربية لدى القدماء:

أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليدا عبوديا خاصا، فالطفل عندهم يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياكة الأقمشة، والصيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهذا تعتبر تدريبا آليا تدريجيا على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأن الذي يمارس 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 أن هناك طقوسا 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 أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جدا وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 32)

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 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 مرهف، والبصر حاد، والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقظ، والذاكرة قوية. (عبدالله،قلي، مرجع سابق،ص 33)

أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجداد والأباء يحرصون بشدة على نقل مبادئ السلوك السوي والتصرف السليم إلى أبنائهم، والأوامر عندهم تتصل بتقديس الأجداد واحترام الشيوخ والأباء والشرف.

المجلس العلمي

تطور الفكر التربوي :

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع، والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثمارا 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 موضوع الفكر التربوي العربي، مرتبطاً بالبحث في مضامين الفكر التربوي العالمي، في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه وأغراضه، على أن ذلك الارتباط لا يعني بأي شكل، الالتزام بتوجهات تربوية تخالف طبيعة المجتمع العربي، أو تعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وانما 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.

يقول د، رضوان السيد في دراسة نشرها في مجلة الفكر العربي بعنوان (جدليات التجربة التربوية التاريخية) :

" تاريخ التجربة التربوية لأي أمة . ولأمتنا على الخصوص . هو تاريخ لجدليات علاقة الخاص بالعام في المجال الحضاري للأمة وثقافتها، والخاص في هذه الحالة هو مصالح وتفاصيل حياة الجماعات والفئات التي تشكلالبنية الداخلية للأمة، والعام هو المنطق الداخلي الجامع للأمة في بُناها، الذي يشكل إطارها الأيديولوجي، أما العلاقة . من وجهة نظر العام . فهي علاقة شمول وجمع وضبط، والعلاقة . من وجهة نظر الخاص . هي علاقة ضغط على جوانب الإطار، ورغبة في التوافق في النهاية معه".

حدد علماء القرن التاسع الميلادي في مجال التربية الاجتماعية مبادئ خمساً سّموها بديهيات أو مسلمات رأوا أنها المرتكز في مجال عملية ضبط الفرد في قلب فئته الاجتماعية، وضبط الفئة في قلب الجماعة، وضبط الجماعة في قلب الأمة، إنها الحقوق الخمس: حق النفس، وحق العقل، وحق الدين، وحق العرض، وحق المال، والواضح أنه وإن كانت هذه الحقوق للأفراد في فئاتهم ومجتمعاتهم فإن مجتمعهم هو مجال ممارستها، حيث لا يمكن تصور هذه الحقوق إلا في إطار الجماعة، هكذا كانت التربية في المساجد والمدارس والدور همها التنشئة على الفهم الجماعي لهذه الحقوق. (الهمشري، 2001،ص 53)

من هنا كانت النظرة للفرد تنطلق من كونه عضواً في الجماعة، فإذا فهم الأمر على غير هذا النحو وقع في «سوء استعمال الحق»إن المنطق الداخلي للتجربة العربية هو الذي يُحدّد المفاهيم لهذه الحقوق، وهو منطق جمعي، ولكي لا يبدو الأمر نظرياً بحتاً يمكن استلاب حق العقل والدين للنظر إليهما من وجهتي النظر

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الجماعية الشاملة، والنخبوية الفردانية، كما بدتا في المجرى الواقعي لصراع الأفكار في الجماعة وعليها، فقد رأى أكثر فلاسفة الإسلام أن العقل جوهر فرد وارد على الجسد والفرد من خارج ومنفصل عنه طبيعة ومصيراً، وهو سلطان الجسد والفرد فقط، هذه وظيفته وهي التدبير، بينما رأى فقهاء ومحدثون أن العقل غريزة شائعة في الجسد والإنسان داخله في صراع الغرائز، ولا تدبر الإنسان بمفردها بل يفكر الإنسان ويتصرف بوحي من توازن يقوم بين غرائزه التي يمثل العقل جزءاً منها، وكان مردود ذلك على المستوى السياسي أن رأى الفلاسفة نخبوية فئتهم هم اجتماعياً وتفوقها وانفصالها عن المجتمع، ونخبوية السلطة في المجتمع وجبريتها وانفصالها عن الناس، في حين رأى الفقهاء شيوع العقل في المجتمع كشيوعه في الفرد، وشيوع السلطة في الجماعة كشيوع العقل في المجتمع، وفي المجال الديني فإن التجربة التاريخية للأمة اعترفت بالواقع الذي ظهرت فيه دون أن تستسلم له أو تسحقه، ورأت أن هذا الواقع الديني يمكن تطويره نحو الأفضل والأكثر وحدة، لكن أفراداً وفئات صغرى رأت ابداع فرق جديدة اجتهاداً، ومع أن التجربة التربوية الإسلامية تعلّم الالتزام بحق الدين لكل فئة، فإن مبتدعي الفرق هؤلاء لاقوا ضغوطاً شديدة من جانب الجماعة على اختلاف مذاهب فئاتها للتخلي عن بدعهم، لا لأن الديانات القائمة كانت مهددة بالجديد الطارئ بل لأن الفردانية في فهم الحق كانت تهدد بضرب المنظومة كلها عن طريق زعم العقلانية والاستئثار بالحق ونفي الآخر، إن حق الدين . مستغلاً بطريقة فردية . فشل في إنتاج ديانات فأنتج فرقاً كان همها ضرب منظومة الجماعة لكي تتمكن هي من تثبيت أقدامها والاستمرار والسيطرة اجتماعياً . (الهمشري، 2001،ص 54)

وأنتجت التجربة التربوية العربية الإسلامية أدوات وقنوات لتربية فئاتها وناشئتها على البديهيات الخمس في إطار مبدئيات العدالة والمساواة والوحدة والرحابة، فكانت الكتاتيب والمساجد والجوامع والخانات والمدارس والأربطة والخوانق تعبيرات متنوعة عن السيرورة المتجددة للناس والتاريخ والمصالح على أرض الإسلام، وكانت دعوات التربويين تتوسل طريقة لاستيعاب الحقوق الخمس هي (كما قيل عن كتب الجاحظ) تعليم العقل أولا والعلم ثانياً ، وإذا ارتبط العقل بالروح العام للجماعة باعتبار غريزتها الشائعة فيها، والمكتنه لعمقها وثرائها ورحابتها، فإن العلم كان الاسترجاع المتجدد للتجربة التاريخية للجماعة، وبداياته هي التي تحدد مرماه ومعناه، كان يبدأ تحفظاً للقرآن وتعلماً للحديث والآثار فرواية للأخبار والشعر فيكتمل استرداد التجربة الجامعة في جوانبها الدينية والتاريخية والعقلية فيتفتح عضو الجماعة عليها من ناحية، وينضبط داخلها من ناحية أخرى، فإذا تمايز عضو في جماعة أو تمايزت فئة في مستقر فإن وحدوية التجربة، ووحدوية الاسترجاع، ووحدوية الفهم للحقوق، كل ذلك كان كفيلاً بأن يبقي التمايز في حدود، ويضبط حركيته، ويوضح علله، فيضعه على جادة الاستيعاب أو الجدل أو الضغط، وهكذا فإن الوحدوية التي تميز التجربة التربوية الإسلامية تضبط من ناحية، لكنها لاتحجر من ناحية أخرى لأنها تجربة في إطار صيرورة لحركية جماعة ضخمة من الناس، ولأن مبدئياتها الخمس تحول دون التجميد باسم الوحدوية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص44)

جامعة أكلي محند أولحاج المجلس العلمي معهد العلوم والتقنيات والنشاطات البدنية الرياضية

وهنا تبدو جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة في ثلاثة مواقع : موقع وحدة التجربة من ناحية، وموقع تجددها في الإطار الشامل لصيرورة الأمة من ناحية ثانية، وموقع قدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضارية من ناحية أخيرة، وإذا كان لنا أن نحدد الملامح التربوية التي أنتجتها البشرية، في مختلف عصورها فإننا نشير إلى تصارع رؤيتين تربويتين : رؤيتنا التاريخية التي لخصها الإمام الغزالي بأنها عقل في شرع في جماعة، والرؤية الأخرى التي لخصها ماكس فيبر بوصفها فرداً يواجه آخر في فئة تواجه أخرى في مجتمع يواجه آخر من أجل السلطة والدولة والهيمنة على الداخل والخارج. (الهمشري، 2001،ص 54)

تطور الأفكار التربوية :

يرى عمر محمد الشيباني في كتابه (تطور النظريات والأفكار التربوية) في المجتمعات البدائية، عمليتين رئيسيتين للتربية، هما:

- الإعداد للحصول على ضرورات العيش وللتكيف مع علاقات القبيلة
- تدريب الفرد على عبادة الطواطم والأرواح، وهاتان العمليتان تتكاملان بما هما تلبية لحاجتي الجسد والروح.

ويرى الشيباني أن مفهوم التربية في الثقافات التاريخية الأولى لم يكن واحداً ، ويستند في ذلك مفهوم التربية في الصين، كنموذج من الشرق ويرى فيه سلبياً محافظاً على ما هو كائن، ومتحفظاً تجاه أي اختراق يقوم به الفرد : «وتعتبر التربية الصينية عملية تلخيص للماضي، ترمي إلى أن تركز في الفرد حياة الماضي كي لا يتخلف عنه أو يتخطاه، وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه، وهي ترسم له الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته».

أما المفهوم التربوي في الثقافة اليونانية القديمة فهو أكثر حيوية، ذلك أن هذه الثقافة «تعتبر بحث الأصل للثقافات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة»، أما اسبرطة فقد تأثرت بظروف ولاية اسبرطة الجغرافية في ذلك العصر، فهي منطقة سهلية داخلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وانعزالها هذا دفعها لإعداد جيش قوي ونقلها من مجتمع بدائي إلى ديكتاتورية عسكرية تعمم سلطة الدولة، ولذا فقد كان المثل الأعلى التربوي هو إعداد المحاربين والتركيز على التربية البدنية، وأما الشعر والموسيقى والأناشيد فهي وسائل لتقوية الإعداد العسكري وتعزيز الروح المعنوية، وينقد أرسطو في سياساته دولة اسبرطة ومثيلاتها فيقول: «إن معظم هذه الدول العسكرية تكون في مأمن مادامت في زمن الحرب، ولكنها تفشل حينما تحصل على إمبراطوريتها، فهي في هذه الحال تصبح مثل النصل غير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم، واللوم في هذا يقع على مشرِّعيهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشون في زمن الحرب».(عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص44)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

وعند الرومان، ورثة الحضارة اليونانية القديمة، أصبحت التربية «عملية مقصودة منظمة» ولعل من أهم أعلامها : كاتو (224 . 149 ق، م) وشيشرون (106 . 43 ق، م) وكوينتليان (35 . 95 م) وكان هدف هؤلاء هو إعداد المواطن الروماني ليكون أهلاً لهذه المواطنية في حياته العملية.

أما التربية المسيحية فتميزت في البدء بنظام رهباني صارم يشتمل على قدر من العلم والعمل اليدوي «وكانت تتبع كل دير تقريباً مدرسة تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثماني سنوات، يتعلم التلاميذ أثناءها القراءة والكتابة وبعض المبادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى».

وما لبثت التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطوريتين: الأولى حركة لإحياء العلوم الأولى قام بها شارلمان وملوك جاءوا من بعده، واعتبرت الحركة «أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله، ومن أجل ذلك عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر»، والخطوة التطورية الثانية هي الحركة الكلامية المدرسية Scholasticism التي أعلت من شأن المنطق الأرسطي واعترفت بإمكانية التوفيق بين الدين والعلم، وإن جرى الخلاف في تقديم أحدهما على الآخر. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص44)

ولقد أثرت الحركة المدرسية في التربية مما ترتب عليه خروج المدرسة إلى كافة أطراف المجتمعات وفئاتها، وتوسعت المناهج «ولعل أهم وأعظم منجزات العصر الوسيط هو نشأة الجامعات الأوروبية وازدهارها، ومن أمهات هذه الجامعات الأوروبية جامعة بولونيا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا وجامعة أكسفورد في بريطانيا».

وفي القرن السابع عشر الذي تميز نصفه الأول بالحروب الدينية بين الكاثوليك والبروتستانت، نمت المفاهيم التربوية وتطورت نحو نزعة مؤسساتية شمولية عبرت عنها الجمعيات المسيحية التعليمية، ومن أبرزها الجمعية اليسوعية التي كان قد أسسها انياس لوايولا في باريس عام 1534 وتطورت في القرن السابع عشر.

في القرن المذكور وجدت مذاهب ثلاثة: الأول هو المذهب الإنساني الواقعي الذي نقد أتباعه النزعة الشيشرونية، ورأوا أن الآداب الكلاسيكية ليست مطلوبة بحد ذاتها إنما هي وسيلة لكسب المعرفة، وبالتالي تحقيق إنماء الفرد، ومن أبرز أتباع هذه المذهب، الشاعر الإنكليزي جون ملتون الذي قال: «إني اعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال، الخاص منه والعام بعدل وإحكام في أيام السلم والحرب» وقد وضع ملتون منهجاً دراسياً قسم فيه مواد التدريس بحسب أعمار المتعلمين. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص45)

والمذهب الثاني هو المذهب الاجتماعي الواقعي الذي يرى التربية وسيلة لإعداد «الجنتلمان» أي الرجل المتعلم المهذب أي الناجح اجتماعياً، وقد ركز أتباع هذا المذهب على ضرورة الرحلات والأسفار استعداداً لحياة عملية سعيدة وناجحة.

أما المذهب الثالث فهو المذهب الحسي الواقعي الذي قدم بذوراً حقيقية للتربية الحديثة، وقام على احترام العلوم الطبيعية واستخدام المناهج العلمية للمعرفة، هذا المذهب يعتمد الوسيلة الحسية في الإدراك ويرى ضرورة تحقيق

المجلس العلمي

إنماء شامل للطفل، وأتباع المذهب هم أول من نادى بطريقة الاستقراء في عملية التعليم، وكان من أبرز مفكريه فرانسيس بيكون (1561 . 1626) الفيلسوف التجريبي الذي آمن بهدف عملي للمعرفة ورأى أن عدة عقبات تحول بين العقل البشري والمعرفة، ومن أبرزها: «أوهام القبيلة» وهي الإرث الجماعي القديم عند الفرد و «أوهام الكهف» وهي ميول الفرد الخاصة و«أوهام السوق» وهي تقاليد الجماعة وقصور وسائل الاتصال اللغوي و«أوهام المسرح» وهي العقبات العقيدية، ورأى بيكون أيضاً أن المنهج الاستقرائي التجريبي هو المنهج الناجع لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية.

وفي القرن السابع عشر برزت أيضاً نزعة التهذيب الشكلي في التربية، ويعتقد أصحاب هذه النزعة أن التربية هي وسيلة لتدريب الملكات النفسية وتهذيبها، وليست الذات الإنسانية سوى مجموعة من الملكات يجب تدريب كلٌ منها على حدة باعتباره وحدة مستقلة.

وحفل القرن التاسع عشر بنظريات تربوية هامة، وأثر في تطور التربية إلى هذا الحد عوامل منها، جهود المفكرين السابقين وتطور الطرق العلمية بما يجعلها تشمل ميادين الدراسات النفسية والتربوية، والتوسع في مجالات التعليم مع الثورة الصناعية، والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة لإعداد المواطن الصالح. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص45)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

آراء في التربية :

كانت التربية وما تزال، تستحوذ اهتمامات العلماء، وفي هذا ما يدعونا إلى الاطلاع، لتحقيق مزيد من التفاعل بين رؤية الماضي ورؤية الحاضر:

أفلاطون: من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية وكتبوا عنها الفيلسوف اليوناني أفلاطون، فقد بين في كتاب الجمهورية النظام التربوي الذي يختاره لمدينته الفاضلة، وغرض التربية عنده هو أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع، وتربية الفرد ليست غاية في ذاتها وانما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهي نجاح المجتمع وسعادته، وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير وتقديره إياه.

أرسطو: يرى أرسطو أن الغرض من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وأن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة.

فيتورينو دافلتر: من أشهر المربين الإيطاليين في عصر النهضة وهو يرى أن الغرض من التربية هو تنمية الفرد من جميع نواحيه العقلية والخلقية والجسمية لا لمهنة، ولكن ليكون مواطناً صالحاً، مفيداً لمجتمعه قادراً على أداء الواجب العام والخاص، وهذا الغرض شبيه بما ننادي به في القرن العشرين.

فرانسيس بيكون: فيلسوف انجليزي كتب في مواضيع شتى، وغرض التربية عنده هو أن يعود الفرد على طريقة الوصول إلى المعارف، لا أن يجمع المعارف بأية طريقة كانت، وقد استخدم بيكون لهذا الغرض نوعاً جديداً من الأسلوب العلمي وهو الاستقراء. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص45)

جون كومنيوس: وهو احد رجال الدين، ولد وعاش في مورافيا، وقد أثرت تربيته وحياته الدينية في آرائه التربوية، والغرض من التربية، يرى كومنيوس أن النهاية التي يرمي إليها الإنسان هي السعادة الأبدية عند الله، وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة، ولايتم ذلك إلا بالتخلص من الرغبات الفطرية، ومقاومة الغرائز وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه الذي يتم عن طريق المعرفة، وعلى هذا أيضاً كان الغرض عنده تحصيل المعرفة والفضيلة والصلاح، وهذا الغرض يشبه ما كانت عليه التربية في الأزهر، حتى عهوده الأخيرة. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص45)

جون لوك: وهو من أنصار المذهب التهذيبي، ويرى أن التربية لها أغراض ثلاثة: وهي التربية الجسمية التي ترمي إلى تقوية الجسم ونشاطه، والتربية العقلية التي ترمي إلى تزويد العقل بالمعرفة، والتربية الخلقية التي ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.

جان جاك روسو: هو زعيم المذهب الطبيعي الذي نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله، والغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين، لا تكوين مجرد أعضاء في مجتمع.

بستالوتزي: وهو من رجالات التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، والغرض من التربية عنده هو إعداد الإنسان للقيام بواجباته المختلفة في الحياة، فهو إذن يهدف إلى غرض عملي اجتماعي، يجمع بين إعداد الفرد، وبين حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص46)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

هربرت سبنسر: والغرض من التربية عنده هو إعداد الفرد لحياة كاملة، أي عناصر الحياة الكاملة فهي تزويد الفرد بتربية صحيحة، وتربية مهنية، وتربية عائلية، وتربية وطنية، وتربية استجمامية.

التربية عند ديوي: فقد آمن ديوي بأن «التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وهي عملية نمو وعملية تعلّم وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب لخبرة لابد أن تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لابد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ولابد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح». (إسماعيل علي،2001،ص51)

إن عامل الخبرة هو الأساس في العملية التربوية عند ديوي وفي جميع نصوصه التربوية يرد هذان التعبيران: «الخبرة والمهارة»، إن الخبرة لديه هي وسيلة للتربية، وينبغي أن تتميز الخبرة بالاستمرار، ولقد أهمل ديوي ذكر أهداف التربية، ذلك أن المتعلم في رأيه هو الذي يشارك مشاركة أساسية في تعيين هذه الأهداف، وهنا تبرز نزعته الديمقراطية التي ترى أن غرض التربية هو تحقيق ذاتها، وما سوى ذلك فهو قرار يشترك في صياغته أطراف العملية التربوية جميعاً.

واعتبر ديوي أن المنهج التربوي يستند إلى أن مركز الاهتمام هو خبرات التلميذ ومهاراته، وربط هذه الخبرات داخل المدرسة وخارجها ومراعاة الفروق الفردية، يقول: إن التعليم الفعّال يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئاً بالنسبة للمتعلم.

التربية عند آلان : يوازن الفيلسوف الفرنسي آلان بين المألوف التربوي والمطلوب الإنساني، معلناً لا إنسانية «المألوف»مركزاً على أولوية التعلُّم، مشيراً إلى أن هذا كشف واكتشاف لكنوز وخبايا، فهو مثلاً يتساءل «كيف تتعلم إحدى اللغات؟»، ثم يجيب «بمؤلفيها الكبار لا غير، وبالجمل المرصوفة جداً، الغنية جداً، العميقة جداً، لا بترهات مبادئ المحادثة»، وغاية العلم الأولى هي تطور العقل الإنساني وإغناؤه باستمرار، ومعنى ذلك أن على العقل التخصص أي التثقف في شيء معين، بدلاً من اللهث وراء كل شيء، فتكون الحصيلة المعرفة مألوفاً عاماً لا يساعد على التقدم في العمق، وعلى هذا، يكون دور المدرسة مقرِّراً: «إن المدرسة مكان رائع» يقول آلان . ويضيف: «لا استصوب أبداً أن تعلّق أشياء للنظر ولو كانت جميلة، لأن الانتباه يجب أن يلفت إلى العمل، ليقرأ الطفل او ليكتب أو ليحسب، إن هذا العمل المجرَّد هو عالمه الصغير الذي يجب أن يكفيه»، ويحسم آلان تحديد دور المدرسة بالعمل، فالعمل عنده هو المؤدي التربوي، وهو بذلك المؤدي الصعب إن لم نقل الأصعب والأخطر، ويترتب على ذلك تعيين مهنة الطالب بالعمل الصعب، وتعيين مهنة المربي بوصل الأفكار الجديدة بالقديمة، وتتقاطع المهنتان هاتان فيما يسميه آلان مدرسة الشعور أي المدرسة الطبيعية كالأسرة، والمختلفة عنها في آن، المدرسة التي تطور كمالها الذاتي بنفسها. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص48)

من جهة ثانية، ينتقد آلان السلوك الطفولي لدى الكبار، فيرسم صورة المعلم اللامبالي، القوي بذلك كأنه المُناخ، ويشير إلى ظهور العدالة التي تفوق المحبة في المدرسة، فالفعل التربوي، بنظر آلان، هو فعلٌ وجوبيٌ، ضروري

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

ولا مجال للمخادعة أمام الضرورة، ومن الضرورات هذه أن يتنبه الكبار لنوع علاقتهم بالصغار: «إن على كبار الأشخاص ألا يلعبوا قط مع الأولاد، ويخيل إلي أن الموقف الأكثر تعقلا هو التزام الأدب والتحفظ معهم على نحو ما يكون مع الشعب الأجنبي، عندما يجد الطفل نفسه منفصلاً عن أطفال في مثل عمره، فإنه لا يلعب جيداً إلا وحده» وينفي آلان وجود الفكر الحق خارج المدرسة بمعناها التعلُّمي الأوسع، ويقابل الهندسة بالشعر، بوصفهما مفتاحين للنظام في الطبيعة وفي النفس، مادحاً التناظم الإنساني الشامل للعقل والشعور في آن واحد.

أما المعلِّم الأكبر، الأول، فهو الخبرة في كل حال، لأن الحقيقة تحقق، وما تبرزه الخبرة حقيقياً، وصحيحاً يكتسب مصداقيته من وقوعه واختباره، والمتعلّم، الذي تصاغ شخصيته في الحضور المتصل بالماضي، يحتاج دائماً وأبداً إلى المستقبل، أي إلى الانطلاق من المعطى المحدد إلى اللامحدد، الآتي، ويحذر آلان مما يتعلمه الجمهور على نحو خاطئ، لأن الجمهور «يتخيل أن الحقيقة الأخيرة هي التي تلائمه، ولكن الحقيقة لا يمكن أن تفرغ هكذا من فكر إلى آخر، وهي ليست شيئاً إزاء ذلك الذي لم يكتسبها ابتداءً من الظواهر...» وينتقد آلان الاتجاه المشدّد على معرفة العالم للمتعلم، مفضلاً على ذلك «معرفة ماذا نعلّم» بوصفها هي الأهم في العملية التعليمية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص48)

ويصل آلان إلى مقولة هامة تقول بجماعية أو اجتماعية التربية، وحاجة الإنسان الدائمة إلى محيطه الإنساني، حيث التحاور والتخاطب بين البشر يولّد عندهم عوامل التغيّر البطيء، المتصاعد، أو الطفرة، وينصح آلان باستشفاف الإنسان في سبيل معرفته، يقول: إذا أردتم ان تعرفوا إنساناً فيجب أولاً أن تُجالسوه، وان توقفوا موجات الحرارة أو البرد، والضجيج المسيء ابتداءً من صوتك أنت، وبالتالي أن تزيح جميع العقبات الصغيرة المعيقة، وبعد ذلك تجد الطبيعة الثابتة..» ثم يعقد مقارنة أدبية فريدة بين تاريخ الأفكار (العقول) وتاريخ الأدوات (الأيدي)، مبرزاً وسيلتين للثقة بالنفس: التدريب والتعليم كنقيضين، فالتعلم لا يفوق المعرفة، لأن فيه كثيراً من التقليد، وصورته الآلة التي توجه إليه وكأن التعلم يد آلية، أما مصدر الثقة، مرجعها الاجتماعي، فاثنان: المدرسة والمصنع، المدرسة تجعل الإنسان يثق بنفسه، والمصنع يجعله لا يثق بنفسه أبداً، وبهذا النمط التقريري أيضاً، يطرح آلان مسلسلاً مألوفاً من الشعارات التربوية مثل «السير من المعلوم إلى المجهول» «من البسيط والمجرّد إلى الحسي والفردي»، «كل معرفة حقيقية اختبار» الخ، ثم يميِّز بين مهنة المعلم ومهنة المفتش، مظهراً أن الأخير يتولى التحقق من كون التلامذة تعلّموا شيئاً، ومن كون المعلم يعلّم، ويحرِّض على القراءة بالنظر، ويشجع على الإملاء الذاتي (الإملاء الصامت) والسلوك العرفي والعادي في التعلُّم، لأن «الشذوذ يحرِّض على الفتنة والرعب حول الإنسان وفي الإنسان.، فيجب إذن على الإنسان أن يلبس تبعاً للعرف، ويسلّم تبعاً للعادة، ويتحدث ولا يصيح، ويكتب في النهاية تبعاً لأصول الإملاء: يقال: «إن ضبط الإملاء عسير، ولكن الرقص والتأدب عسيران أيضاً، إنهما مفيدان عندما يعرفهما الإنسان ومفيدان، كذلك، عندما يتعلّمهما». (إسماعيل علي، 2001،ص52)

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية الرياضية
المجلس العلمي

التربية لدى الأقوام البدائيون:

إن 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 ضوءا 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 أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضا بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث أنها لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، وإلا من ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإن 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 : (إسماعيل علي،2001،ص56)

- 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 يرضي 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. كما أن 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 إن من خصائصها أيضا غلبة روح المحافظة عليها وسلبيتها حيث أنها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير أو تعديل، وتحاول تشكيل الفرد بالثقافة المحيطة به تشكيلا ثابتا سلبيا وتؤدي به إلى أن يتشرب ويستبطن كل الأوضاع القائمة في مجتمعه دون أن يحاول تغييرها أو تعديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختيار. إذن أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليدا عبوديا خاصا، فالطفل عندهم يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية،

جامعة أكلي محند أولحاج - المجلس العلمي - معهد علوم التكنولوجيا الحيوية والبيئة

وحياكة الأقمشة، والصيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهذا تعتبر تدريبا آليا تدريجيا على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأن الذي يمارس 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 أن هناك طقوسا 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 أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جدا وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة. (إسماعيل علي،2001،ص57)

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.(عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 88)

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.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

التربية الشرقية القديمة

وتتضمن التربية الهندية.- التربية لدى بني إسرائيل.-التربية اليابانية.-التربية الصينية.- التربية لدى قدامى المصريين.

التربية الصينية :

فهي نموذج واضح للتربية الشرقية.

خصائصها :

- تتصف بروح المحافظة.
- تنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.
- لا تقوي أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة.
- الحياة رتيبة.
- السكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

التعليم :

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

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين مصطلحان هما : (إسماعيل علي،2001،ص59)

لوتسي (Lao-tsee) يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات، لذا كان الإخفاق نصيبه.

أما الثاني كونغ تسي (Cong-tsee)، واشتهر باسم كونفوشيوس (551 -478 ق . م)، فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة، وعلى منفعة الفرد.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

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

التربية لدى قدامى المصريين :

كان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجئوا إلى التخطيط، وبنو الأهرام، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم.

خصائص التربية لدى قدامى المصريين :

- 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 شيئا 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 يؤديه الطالب.

- كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.

- كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا ، فالنظام المتبع كان قاسيا، ومن حكمهم الشائعة "إن للطلاب صلبا وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يضربون". (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 89)

من إسهامات المصريين في فن التعليم :

- استخدموا طرقا حسية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.

- هم من أنشؤو 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. (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 89)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

النظرية المثالية في التربية

الفلسفة المثالية :

يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على رؤية أفلاطون من أن الأفكار أبدية وأزلية ونهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية. وليس المقصود بالأفكار هنا - بالطبع- تلك الخواطر العقلية التي يترجمها العقل من الرموز اللفظية، ولكن أفلاطون يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء والمثل العليا الموجودة في العالم العلوي، والتي يقاس بها كل شيء في هذا العالم المادي. إذا كانت الأشياء في هذا العالم المادي من وجهة النظر هذه تعرف عن طريق الحواس، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه. والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنماذج المثالية التي وضعت أزلا أم لا. وبهذا المعنى، فإن الأفكار أزلية لا تقبل التغير أو التطور. ومها قيل من أن عناصر هذا العالم مستحدثة ومتغيرة تبعا للظروف والملابسات التي تظهر من آن لآخر، فإن الأفكار والأشكال المثالية التي صيغت على مثالها هذه العناصر الموجودة في عالمنا موجودة من الأزل وستظل إلى الأبد دون تغير أو تطور. (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 89)

حقيقة المذهب المثالي :

"المذهب المثالي" من مذاهب التربية الغربية فهو . في حقيقته . صدى لفلسفة أفلاطون، وتعبير عن نظريته المسماة بـ "المثل"، ومؤدى هذه النظرية أن ثمة عالمين اثنين : عالماً حسياً يتألف من "الأجسام"، وعالماً معقولاً يتألف من المجردات التي هي "المُثُل". وبناء على ذلك قال الغربيون: إن الإنسان يعيش في عالمين : عالم مادي متغير، وعالم روحاني خالد، وهذا الأخير هو عالم المثل العليا التي تشكل الهدف الأسمى للتربية والحياة. وهكذا رأى الغربيون في الإنسان جانبين : جانباً روحياً سامياً، وجانباً جسدياً تحكمه النوازع الدنيا والشهوات، وهذان الجانبان كالخطين المتوازيين يتجاوران ولا يلتقيان، ويتناقضان ولا يتكاملان، وهو ما أدى إلى قيام سلطتين في بلاد الغرب: سلطة روحية تشرف عليها الكنيسة، وسلطة زمنية قوامها حكم الواقع مفصولاً عن الدين، وترتّب على ذلك الاعتقاد بأن الإنسان أُولى بالدرس من العالم الخارجي، وأن العلوم الإنسانية أهم من العلوم الطبيعية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق،ص 90)

على أنّ دراسة الغربيين للإنسان . سواء قُدِّمت أم أُخّرت . في ظل عقيدتهم القائمة على فصل الدين عن الحياة لا تأتي بخير، لأن المقدمات الخاطئة لا تقود إلى نتائج صحيحة؛ ولذا لم تستطع الدراسات الغربية في مجال النفس والتربية والاجتماع الرقي إلى مستوى العلم، وإن سُمّيت باسم العلم، وهو ما يؤكده إخفاق الغربيين في وقف التدهور السلوكي الذي يُنذر المجتمعات الغربية بأوخم العواقب.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

والنظرة المثالية الغربية بما ترتب عليها من فصل بين الدين والحياة خاطئة ومدمرة، وهي . كما يقول (علي عزت بيجوفيتش) رئيس جمهورية البوسنة والهرسك في كتابه المعروف : (الإسلام بين الشرق والغرب) . هي المسؤولة عن إخفاق الأيديولوجيات الكبرى في العالم؛ فهذه النظرة هي التي شطرت العالم شطرين متصادمين بين مادية ملحدة، وكاثوليكية مغرقة في الأسرار، والصواب أنها "وحدة ثنائية القطب، تضم القضيتين المتصادمتين في العقل الغربي ألا وهما: الروح والمادة، السماوي والأرضي، الإنساني والحيواني، الدين والدنيا. وهذان المتناقضان يوجدان معاً وجود تفاعل وتزاوج وتكامل.. كما تتفاعل ذرات الأوكسجين مع ذرات الإيدروجين لتنتج الماء الذي يشرب منه الإنسان والحيوان والنبات".

وقد نَبه بيجوفيتش على أن طبيعة العقل الأوروبي (أحادي النظرة) كانت سبباً في عجزه عن فهم حقيقة الإسلام؛ ولذا أنكر الغربيون الإسلام لسببين متعارضين؛ فقد أنكره الماديون منهم بوصفه اتجاهاً يمينياً أي دين غيبيات، بينما أنكره المتدينون لأنهم رأوا فيه اتجاهاً يسارياً أي حركة اجتماعية سياسية.

ولا تغني عن المذهب المثالي دعواه أنه إنما يريد . من خلال التربية . أن يحيط الطفل بالمثل العليا؛ لأنه لا يدري ما المثل العليا على وجه التحديد. يقول سير برسي نن : " نستطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية ما دام هذا الغرض يحقق مُثُلاً عليا؛ لأن هذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد ".

وهذا الاتجاه العقلي للفلسفة المثالية قد وضع العقل -بلا شك- في مرتبة ذات أهمية كبرى، بحيث لا يكون العقل شيئا آخر غير الروح مادام يشارك في طبيعة المطلق. وبالرغم من وجود الجسم والبيئة الاجتماعية والطبيعية إلا أنهما في النهاية يدخلان في دائرة العقل ويذوبان داخله. ولذلك فالطبيعة الإنسانية لا ينظر إليها على أنها جسم منفصل يستجيب لدوافع بيئية، ولكنه جوهر لا يتأثر بعامته إذا تأثر جزءه. ولهذا تنادي هذه النظرية بتربية الإنسان من جميع جوانبه حتى يصبح كلا مستقيما، ولكن يبقى العقل هو صاحب الاهتمام الأكبر في مناهج هذه النظرية. (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 91)

إن الواقع بالنسبة للمثالي هو عالم العقل، والواقعية شيء خيالي أو روحي وليس ماديا، ويعتقد المثاليون أن الطبيعة تعتمد على العقل الشامل لله. وبناء على هذه النظرة، فالتعلم ليس ابتكارا وابداعا - ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التي وضعت سلفا. وليست قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية في حياة التلاميذ أو ضرورة في إنجاز مشروعاتهم، أو في ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار في ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللانهائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرة بالتعلم. وهي تستحق أن يكون تعلمها هدفا في حد ذاته.

والمثالية -عموما- وثيقة الصلة بالدين. وتؤمن هذه النظرية بأهمية الحق والخير والجمال. ويهتم المثاليون بالرياضة البدنية، لا من أجل الجسم، فهم لا يهتمون بالمادة، وإنما من أجل العقل.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إن أصحاب هذا الاتجاه يهتمون بالمثل العليا بالدرجة الأولى. فهم ينظمون تجارب الجنس البشري ويركزونها ليقدموها لقمة سائغة إلى الطفل.

وهذه الخبرة بحسب مروجي النظرية هذه هي نوعين منها ما يختص بالبيئة الطبيعية ومنها ما يختص بالإنسان أي العلوم والإنسانيات.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، التي ارتبط ظهورها ارتباطا وثيقا بزعيمها المفكر اليوناني أفلاطون، وهي كما عرفها لالاند : " الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة ". بمعنى آخر هي المذهب الذي يقول أن الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا، وهي الفكرة التي نجدها عند أفلاطون في المثل العليا، إذ يرى أن أنفسنا كانت تسبح في هذا العالم، أين عرفت أسماء الأشياء بصورتها التامة، الكاملة، قبل نزولها إلى الأرض. وولوجها في الجسد أنساها أسماء الأشياء، فأصبحت تحاكي ما رأته وتعلمته في المثل العليا أو العالم الحقيقي، ومن أبرز أعلامها: أفلاطون.هيجل...الخ.

ولد أفلاطون في سنة 427 ق.م في جزيرة قريبة من شاطئ أثينا، واسمه في الأصل أرسطوقليس. ينحدر من أشراف أثينا ذوي المنزلة والثراء. تعلم القراءة والكتابة، حفظ شعر هوميروس، ومبادئ الحساب والهندسة والموسيقى. كان ذو ذكاء حاد، عميق الفكر، حسن الحديث، بارع النكتة، ومحبا للجمال. عاش حتى الثمانين من عمره، توفي سنة 347 ق.م. (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 91)

لقد قسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات :

- طبقة الحكام ويتميزون بالحكمة، ويسييرون شؤون الدولة.
- طبقة الجند، ويتميزون بالقوة، وتسهر على أمن الحكام.
- طبقة العبيد، وهي الطبقة الخادمة، التي تقوم على خدمة طبقة الحكام.

وعلى كل طبقة احترام الطبق الأعلى منها، فلا يجوز مثلا لطبقة العبيد التطلع إلى طبقة الجند أو الحكام، وكذا الحال بالنسبة لطبقة الحكام فلا يجوز للحاكم أن ينزل إلى طبقة الجند أو العبيد، فما خلق إلا ليكون حاكما، وليحكم الشعب وعليه وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ليقوم بالعمل المناسب. (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 91)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

المنهاج وطريقة التدريس في نظر المثالية :

يرى المثاليون أن المنهاج (المنهج) الذي يدرس للتلاميذ ينبغي أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتطور وتنقل من جيل إلى جيل. حيث تعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه، فتنظيم قدرات الطفل وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة، وكذا الإطلاع على الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين التي يمكن أن تخلق الإنسان المثالي وتوسع فهمه للكون ولذاته.

ومن ثم يجب أن يوجه اهتمام أكبر إلى دراسة مواد معينة كالتاريخ والأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان، وتعبر عن اعتقاداته وأفكاره على مر العصور التاريخية، وهي تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا معرفيا.

ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي لا تقيم وزنا إلا للمعرفة والحقيقة أما التلميذ فقد لا يكون له قيمة على الإطلاق، فمنهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويتقيد بحدود لا يمكن تعديلها، حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والتراث ونقله إلى عقول المتعلمين. ولا تؤمن المثالية بأهمية النشاطات الخارجة عن الكتاب في منهجها الدراسي لأن مثل هذه النشاطات لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام المثالية.

أما النظام المدرسي، فقد أصبح المدرسين يواجهون مشكلة بحيث أن الجسم والعقل نوعان مختلفان، فإنهما يسلكان مسالك متعارضة تعوق بعضها البعض، فالطفل لا يستطيع أن يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أن يحمل معه جسمه. (عبدالله قلي، مرجع سابق،ص 92)

إذا أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه شيء أو بالأحرى آلة تتلقى المعارف بالطريق الإلقائية في سكون وهدوء، فإذا حاول أن يحرك جسمه قسا عليه المدرسون بالعقوبات البدنية المختلفة، وبذلك كان التلميذ المثالي هو الذي يجلس صامتا ساكنا، حتى يعمل عقله على استيعاب المعلومات. ومنه كان هدف التدريس ليس حمل التلميذ على معرفة مجموعة من المعلومات بقدر ما هو محفز له على اكتشاف معناها لنفسه، عن طريق خبراته الشخصية السابقة، بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى.

المعلم :

المعلم في نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفا مفكرا كسقراط، وغيره من الفلاسفة، وقد ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربوية، في حين نظرت إلى المتعلم نظرة سلبية، فالمعلم يجب أن يكون قدوة لتلاميذه بما يملكه من معارف وخبرات واسعة، تجعل الطلاب ينهلون منهله، بمعنى على المعلم أن يكون موسوعة يعمل على إيصالها إلى الطلبة، وأن يكون مخلصا جادا في عمله، والمعلم بفطنته وبصيرته يعمل على كشف استعدادات تلاميذه، وبذلك يعطيهم القدر المناسب من المعارف، وتقتصر عملية

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

التعليم على التذكر والاسترجاع لذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية هذه القدرة.(ناصر، مرجع سابق،ص59)

النقد :

لقد غال أفلاطون في تربيته المثالية وطريقة التدريس إلى درجة يصعب تحقيقها على أرض الواقع، فمثلا تربية أفلاطون للأطفال على أساس الفضيلة حتى يصبحوا خيرين، تناسى أن في الإنسان بذرتين، بذرة الخير وبذرة الشر، ويستحيل أن نجد شخص خير محض، كما أن نظام الطبقات الذي فرضه أفلاطون على المجتمع فيه ظلم لفئة عن فئة.

كما فصل أفلاطون بين الجانب العقلي والجسمي، بل حتى أنه فصل الجانب العقلي وأعطاه الأهمية أكثر من اهتمامه بالجانب الجسمي، وكأننا نستطيع أن نتصور الإنسان بعقله دون جسده.

المثالية كفلسفة تربوية أكدت على:

- الجانب المعرفي وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.
- الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.
- وضع المعلم في مرتبة سامية واعتباره أهم عنصر في العملية التربوية.
- التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية في تنمية شخصية المتعلم .

غير أنها فشلت و قصرت في:

- فهم طبيعة المتعلم (النظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة، الاهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط).
- اقتصار الأهداف التربوية على تدريب عقل الإنسان دون النظر إلى الجوانب التي تتصل بالنواحي الجسمية .
- النظر إلى التلميذ على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يلقيها عليه المعلم (آلة) وكذا استخدام العقوبات البدنية لا يتفق مع ما تذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمي موقف تفاعل و ليس موقف جامد ثابت فيه طرف ايجابي هو المعلم و آخر سلبي هو التلميذ. .(ناصر، مرجع سابق،ص60)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
المجلس العلمي

النظرية الإسلامية في التربية

التربية الإسلامية :

يعرفها حلمي طه رشيد إبراهيم بأنها تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة.

ويعرفها مقداد ياليجن بأنها إعداد الفرد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

ويعرفها سعيد إسماعيل علي بأنها تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام.

ويعرفها علي خليل أبو العينين بأنها النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكريا وعقيديا ووجدانيا واجتماعيا وجسديا وجماليا وخلقيا، وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا لأهداف الإسلام.

ويعرفها عبد الرحمان صالح عبد الله بأنها عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها الفرد ذو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليميا محددا وطرق تقويم ملائمة.

والملاحظ على تلك التعريفات جميعها أنها تؤكد على أن التربية الإسلامية لابد أن تستمد توجيهاتها وفلسفتها وغاياتها من الشريعة الإسلامية، وبالتالي فهي ترفض أن تكون التربية الإسلامية بمعزل عن توجيهات الإسلام وتعاليمه سواء في إطارها النظري أو تطبيقاتها العملية. والتربية الإسلامية بهذا المعنى هي تربية هادفة مقصودة لتكوين الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة المستخلفة على حمل رسالة الله في الأرض، سواء تمت تلك التربية في مؤسسات نظامية كالمدرسة والجامعة، أو غير نظامية كالمنزل ووسائل الإعلام.(جواد رضا،2006،ص 63)

والتربية الإسلامية بهذا المعنى حسب محب الدين أحمد أبو صالح هي النظام التربوي الذي فرضه الله على المسلمين أن يربوا أنفسهم وأولادهم عليه ويوجهوا أهاليهم ويرعوهم في ضوئه دون غيره من الأنظمة التربوية الكافرة الملحدة، أو العلماني اللادينية المنحرفة.

والتربية الإسلامية وفق التصور الشامل شأنها في ذلك شأن كل تربية أخرى في العالم موضوعها تربية الإنسان المسلم، ومجالها هو جميع مجالات البحث التربوي من فلسفة وتاريخ ومناهج وطرق تدريس وإعداد معلم وإدارة وتمويل..الخ، منظورا إلى ذلك كله من المنظور الإسلامي الذي يؤدي تنفيذه لإلى إيجاد الفرد الذي يسلك سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام. .(جواد رضا،2006،ص 63)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

وتتكون النظرية التربوية الإسلامية من المصادر التالية:

1- القرآن والسنة، ومنهما تتزود النظرية التربوية بمجموعة من المبادئ الموجهة، وهذه ليست فرضيات تثبت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض.

2 - الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.

3 - دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، والغزالي، وابن تيمية، وابن القيم، وغيرهم.

4 - معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه، وكذلك كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية. .(جواد رضا،2006،ص 64)

لكل نظرية عناصر ثلاثة :

أ – مصادر.

ب - وسائل وأساليب وطرائق.

ج - مقاصد وغايات.

ولا شك أن أصحاب أية نظرية قد يختلفون أو يطورون أو يغيرون في عناصرها الثلاثة، ابتداء من المصادر، ومرورا بالوسائل والأساليب والطرائق، وانتهاء بالمقاصد والغايات.

أما التصور الإسلامي للتربية"فالمصادر ثابتة، والأهداف أو المقاصد والغايات ثابتة، والشيء الوحيد المتحرك والمتغير هو الطرائق والوسائل و الأساليب التي تتغير كلما ترقى فهم الإنسان للأصول، وكلما اجتهد في الوصول إلى المقاصد والغايات، من هنا فقط يأتي اختلاف "التصور الإسلامي لمناهج التربية" من جيل إلى جيل، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان.

وإذا كان علم النفس العام والتربوي قد جاء متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله (ص)، فإنهما قد جاءا وبينهما فاصل زمني في علم النفس الغربي بسبب اعتمادها على تطور الفكر في مصادر ونظريات شتى مختلفة ومتناقضة. وإذا كان علم النفس الإسلامي العام والتربوي قد صدرا من علم شامل محيط بالنفس الإنسانية من الأبد إلى الأزل.

وبمعنى آخر حسب محمد رشاد خليل فإن علم النفس التربوي هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتالطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعي على اختلاف أشكالهم. وهذه المدارس كلها لا تعرف الإنسان المخلوق، وانما تتكلم عن إنسان طبيعي لا روح له. .(جواد رضا،2006،ص 64)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

التربية عند العرب المسلمين

تعتبر التربية المرآة التي تعكس أنظمة المجتمع على اختلافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وعقائده وتقاليده وعاداته، والتربية العربية الإسلامية تعكس وضوح تعاليم الإسلام السمحة وعقائده السامية.ذلك أن الإسلام - إلى جانب ما دعا إليه من الإيمان بعقائده السامية - دعا إلى التمسك بتعاليم الأخلاق الفاضلة التي عدها شرطاً أساسياً للحياة الدينية الصالحة. وهناك عدة مبادئ قد أثرت بصفة خاصة في تطور النظرية التربوية منها مبدأ "المساواة"...؛المساواة بين معتنقي الدين الجديد، بغضّ النظر عن جنسياتهم وألوانهم. وثيقة المساواة هذه أيدها الله تعالى بقوله الكريم: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم". الآية/13/ من سورة الحجرات. وأتبع ذلك بمبدأ "الإخاء والأخوة": "إنما المؤمنون إخوة". (الآية/10/ من سورة الحجرات). والطابع العام للتربية الإسلامية يتجلى في نزعتها المثالية في تقديم العلم والحث على طلبه، وفي الاهتمام بالفضائل الخلقية، ثم في مرونتها في طرق التحصيل واصطباغها بروح الديمقراطية التي قضت على الفروق بين الشعوب والأجناس والطبقات في مجال التعليم والدّين، وإعطاء الأفراد فرصاً متساوية في التحصيل.(عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص66)

أغراض التربية الإسلامية :

- الغرض الديني :

منذ أن نزل القران الكريم وهو مرجع المسلمين في أمور العبادة والتشريع والحياة الاجتماعية بشتى مظاهرها.. حيث يعود إليه الفضل في انتشار القراءة والكتابة، وتأسيس المدارس، ونشأة العلوم المختلفة لخدمته وتفسيره وفهمه. غير أن الطابع العام للتربية عند المسلمين لم يكن دينياً بحتاً ولا دنيوياً بحتاً وإنما كان يلاءم بين الدين والدنيا، فكانت التربية تهدف إلى إعداد النشء للحياة الدنيا وللآخرة معاً في إطار الآية الكريمة: "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا". (الآية /77 / من سورة القصص). (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص66)

- الغرض الاجتماعي :

هدفت التربية بجانب الدين والأخلاق إلى معانٍ اجتماعية عبرت عنها مأثوراتهم.. فقد قال (مصعب بن الزبير) لابنه "تعلم العلم، فإن لم يكن لك مالاً كان جمالاً ... وإن لم يكن لك جمالاً كان لك مالاً". ونجد أنه حينما بدأ العلماء يَكْثُرون ويتميزون في علومهم تبعاً لنمو الحركة العلمية وازدهارها، ظهرت طبقة جديدة في المجتمع هي طبقة العلماء التي نالت مكانة رفيعة عند الخلفاء والأمراء، مما دعا الناس إلى الإقبال على التعلم لينالوا هذه الحظوة الممتازة في المجتمع. وقد شجع ذلك على التنافس على الابتكار وانتشار الثقافة وازدهارها. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص67)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

غرض المنفعة :

كان من زيادة التدين أن ظهر التحرّج من أخذ الأجر في العلوم الدينية المباشرة، مثل تحفيظ القرآن الكريم، وإن كان النبي صلى الله عليه وسلم قد قَبِلَ أن يفدي بعض الأسرى نظير قيامهم بتعليم بعض أطفال المسلمين القراءة والكتابة مما يوضح أن المبدأ صحيح بذاته...

هذا وكانت وظائف القضاء والتعليم غايات سعى إليها كثير من الناس وأعدوا أنفسهم لها، وقد كان لرغبة الناس في حفظ القرآن والتفقه في الدين أثرها في نشوء الحاجة الى المدارس حيث كانت المدرسة الأولى هي المسجد، فكان عامة الناس الذين يرغبون في تعليم أولادهم يبعثون بهم إلى المساجد حيث كانت تعقد حلقات لدراسة القران والحديث.. وكانت المساجد في معظم المدائن الإسلامية مراكز التعليم لها.. ولم تكن المسائل الدينية فحسب هي موضوع الدرس في هذه المجالس بل كانت تعالج فيها أيضاً الموضوعات اللغوية والشعرية إلى جانب الندوات الأدبية التي تنعقد في بيوت المثقفين والأدباء التي عرفت باسم "مجالس الأدب".

ومن أنواع المدارس- غير الكتاتيب- لتعليم الصبيان: بعض المنازل والحوانيت التي كانت تكمل عمل المساجد والكتاتيب. وكانت المدارس العالية ك"بيت الحكمة" ببغداد للتعليم العالي: الذي يعتبر أول معهد هام في الإسلام، فكان مكاناً للترجمة ومجمعاً علمياً ومكتبة عامة، وكان فيه مرصد متصل به لتعليم الفلك.

وكان أول مجمع علمي حقيقي هو" المدرسة النَّظَامية"التي أسسها نِظَام الملك والتي اهتمت بحاجات الطلبة البدنية، وأصبح فيما بعد نموذجاً لمعاهد التعليم العليا. أما المدارس فقد نشأت في العصر العباسي وانتشرت في البلاد الإسلامية وتنوعت. وكانت التربية الإسلامية تعنى بالمعلم الذي ستوكل إليه مهمة التعليم عناية خاصة، حيث كانت شديدة الفطنة لما يجب أن يؤخذ به في هذا السبيل، فعنيت أول ما عنيت ببيان ما يجب أن يتحلى به المعلمون من مكارم الأخلاق ومحاسن المزايا، يقول ابن سينا: "ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً، رزيناً، حلواً، لبيباً، ذا مروءة ونظافة ونزاهة".(عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص68)

ولقد رسم كثير من الأئمة شخصية المعلم بدقة وحددوا أبعادها النفسية وأفاضوا في الصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم والواجبات التي ينبغي أن يلتزم بها المربون نحو طلبتهم. فقد كان على المعلم أولاً الاطلاع والتنقيب والمراجعة.

والعنصر الثاني في عملية التربية هو التلميذ، وهو العنصر الأهم، فلقد اهتم أساتذة التربية العربية بكل ما يساعد التلميذ على التعلم، فالغزالي يرى أن من آداب الطالب أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، فإن العلائق شاغلة وصارفة، ويستدل على وجهة نظرة هذه ببعض المأثورات التي تقول إن" العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كُلَّك". كما اهتم الأئمة بالمناظرة التي تساعد التلميذ على تنمية قدرته على التعبير عن نفسه وترتيب

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أفكاره وتجديد نشاطه التلقائي. ومن العوامل المساعدة على التعلم: اختيار الوقت وتحديد الساعات الملائمة للقراءة. وأما المكان المناسب للدراسة والحفظ فأجود أماكن الحفظ هي الغرف وكل موضع بعيد عن الملهيات. ومن العوامل الأخرى التي دعوا إليها ألاّ يكتفي الطالب من الاستفادة وأن يكون دائماً مستعداً لتحصيل العلم وألاّ يتكبر على العلم ولا يتآمر على المعلم فهو لن ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السمع. كما أن الأئمة قد نصحوا الطلبة ألا يدركهم الحياء من سؤال ما يُشْكِل عليهم لأن الاستحياء يفوت عليهم مصلحتهم. كما اهتموا أيضاً بالفهم فلا ينبغي أن يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه فإنه يُذهب الفطنة ويضيع أوقاته، وإذا تهاون في الفهم يعتاد ذلك فلا يفهم الكلام اليسير.

أما بالنسبة لأساليب الدراسة كما هو متبع في القرن الرابع الهجري، أي تنظيم الوقت الدراسي للتلاميذ، فقد كان الصبي يذهب مبكراً إلى الكُتّاب فيبدأ بحفظ القرآن ثم يتعلم الكتابة، وعند الظهر يعود إلى المنزل لتناول الغداء ثم يرجع بعد الظهر ويظل حتى آخر النهار، وكانت عطلة الصبيان تبدأ من ظهر يوم الخميس وسحابة يوم الجمعة ثم يعودون في صباح يوم السبت. كان الطفل يذهب إلى المكتب وسنه قريبة من السابعة ثم يقضي ما يقارب ثلاث سنوات أو أربعاً في استظهار القرآن والوقوف على أصول الدين وتعلم بعض مبادئ اللغة والشعر، وبعد ذلك ينقل إلى المدارس. أما منهج المرحلة التالية فكان يشتمل على القرآن والتفسير والفقه والنحو والأدب والشعر والحساب والهندسة والحديث. (جواد رضا،2006،ص 66)

وتشتمل مرحلة التعليم الثالثة علوماً متنوعة كالطب والكيمياء والرياضيات والفلك والطبيعيات والإلهيات والمنطق والموسيقى والحيوان والنبات. وقد جرت طريقة التدريس في تعليم التلاميذ على ثلاثة أساليب هي: الإلقاء الذي يمكن أن يسمى (المحاضرة)، والإملاء أو التلقين، ثم المناقشة أو المذاكرة أو المناظرة. وقد فطن الأئمة إلى أن من شروط التفكير الصحيح أن تكون الألفاظ صحيحة محددة في الذهن لأن تجارب الطفل محدودة وانتباهه ضيّق المجال، والمعلم هو الذي يساعده على ربط الأشياء بعضها ببعض وعلى فهم ما لا يعلم في ضوء ما يعلم. والمدرس لا يستطيع أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماماً عميقاً إلا إذا كان هو نفسه مهتماً كل الاهتمام بهذا الموضوع ومتحمساً له، فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سِواه بالعلم.

ويرى خالد روشه أن العملية التربوية تظل قاصرة عاجزة على أن تؤتى ثمارها مادامت الحركة الإسلامية لم تستطع أن تنتج المربين الأكفاء الذين يستطيعون التطبيق العملي للأطر النظرية المنهجية للعمل الإسلامي.

وعملية إنتاج المربي الكفء عملية معقدة للغاية تتشابك فيها عدة محاور إنسانية واجتماعية ونفسية تخرجها عن كونها عملية معملية قياسية بالمعنى الذي ينص عليه المنهج التجريبي العلمي المعملي..فالعناصر الإنسانية المتكاثرة - كمدى رسوخ العقائد والقيم والمبادئ الشرعية ومدى الاستقرار النفسي للمربي وقربه أو بعده عن الشخصية السوية ومدى تشربه للأخلاق النبوية ومدى الاستعداد للبذل في سبيل تلك العقائد والقناعات - والتي لا يمكن اختبارها معملياً، حيث يستحيل تثبيت بعض العوامل المؤثرة في الاختبار وتغيير الأخرى تجعل

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

هناك ما يشبه الاستحالة في قبول معادلات كتلك المعادلات الكيميائية ثابتة النتائج أو التطبيقات الفيزيائية ثابتة التجريب في عملية التربية الإنسانية!

وإذا اعتبرنا العملية التربوية الناجحة هي " ما يجب أن تقوم على عدة خطوات متتالية ومتجانسة ومتبادلة بين القائم بها (المربي) والمستقبل لها (المتعلم أو المتربي) وأن يكون ذلك في إطار نظري منهجي مقبول يعتمد على أساليب مختلفة بما يتناسب وظروف التطبيق ".. فإننا ندرك مدى أهمية القائم المحرك لتلك العملية وهو المربي. (جواد رضا،2006،ص 67)

فلسفة التربية، ونظرية التربية :

تعتمد مناهج التربية كلها تقريبا-ما عدا منهج التربية الإسلامية - على نظريات تربوية. و النظريات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة، فما الفلسفة، وما النظرية، وما العلاقة بينهما، وهل يحتاج منهج التربية الإسلامية إلى فلسفة أو إلى نظرية؟ هذا ما نجيب عنه فيما يلي :

مفهوم الفلسفة :

الفلسفة مصطلح يوناني الأصل مكون من كلمتين: "فيلو"، ومعناها حب، "صوفيا" ومعناها الحكمة، فالفلسفة إذن هي حب الحكمة أو محبة الحكمة، وبالرغم من جاذبية هذا المفهوم للوهلة الأولى، إلا أن الفلاسفة والمفكرين قد اختلفوا بل وتناقضوا في ماذا تعني محبة الحكمة؟ وما زال هذا الاختلاف والتناقض قائما منذ أن نشأ هذا المصطلح إلى يومنا هذا، فالبعض يرى أن الفلسفة هي العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح، والبعض يرى أنها مفهوم جامع للكون بما فيه من جماد وحيوان ونبات، وثالث يرى أنها علم دراسة الغيبيات وما وراء الطبيعة. والراجح أن الفلسفة هي تصور للكون والإنسان والحياة ولطبيعة العلاقات بين هذه العناصر. وقد ظل مفهوم الفلسفة يحمل طابعا فرديا، وبقيت مذاهبها مجرد وجهات نظر تحمل شارة أصحابها إلى يومنا هذا. ومع ذلك فلكل فلسفة تصور خاص للكون والإنسان والحياة.

أما فلسفة التربية الغربية فهي باختصار الجانب التطبيقي للفلسفة العامة في ميدان التربية. ومن وجهة النظر هذه يصبح من وظائف الفيلسوف التربوي تطبيق مبادئ الفلسفة المثالية أو الواقعية أو البراجماتية أو ما إلى ذلك على التربية. ولذا فإن من ينظر في أسماء مدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية التي يتحدث عنها الفلاسفة.فهناك فلسفة مثالية عامة،و هناك أيضا فلسفة مثالية في التربية، وهناك فلسفة براجماتية عامة، هناك فلسفة براجماتية في التربية...وهكذا. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص70)

مفهوم النظرية التربوية :

النظرية بمعناها العام الذي يشيع في الغرب، هي تفسير بعض الأمور في الماضي أو الحاضر أو المستقبل استنادا إلى اعتقاد ثابت أو مفترض.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

والنظرية العلمية بمعناها الدقيق، هي محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من خلال وضعها في إطار عقلي عام.

والنظرية التربوية هي مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية و تحكم الممارسات التعليمية.

فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية -كما يقول بول هيرست - هي التشخيص والعلاج. وإذا كانت النظرية العلمية تحول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص71)

ومن هذا المنطلق فإن بول هيرست وغيره من المربين الغربيين الذين يرفضون بناء النظرية التربوية؛ لأنها تمدهم بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية المجلس العلمي

النظرية الطبيعية في التربية

يُعَدّ (روسو) رائد (المذهب الطبيعي) وواضع أصوله؛ ومن أصول ذلك المذهب أنّ الفرد هو شعار التربية، وأنّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها؛ وبنى الطبيعيون على هذا أنّ التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال، وأنّمن مقتضيات الحرية أن يكون التعليم مختلطاً، وأن يُسْمح بالرقص والسباحة والتعري ومناقشة مسائل الجنس بلا تحفظ، أما المشكلات الجنسية فترجع أسبابها . بزعمهم . إلى رغبة الآباء الذين يريدون حمل أبنائهم على مبادئ الدين وقواعد الأخلاق! والصواب . بزعمهم أيضاً . أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية، لا يُعلَّم فيها الطفل شيئاً ولا يُلْقى خلالها أيّ تربية، بل يُترك للطبيعة، محاطاً بأجهزة وأدوات من شأنها أن تُوسِّع مداركه. ويؤمن الطبيعيون بأنّ التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ. عندهم . أن يُضَحّى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضنون. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص72)

ولد جون جاك روسو في عصر كانت فيه أوروبا تعيش عصر التسلط الكنسي المتحالف مع الإقطاع، عصر سادت فيه الأنظمة الإقطاعية والاجتماعية الجامدة، التي ولدت أنواعا من الظلم والبؤس عانت منها الطبقات الفقيرة، فرنسا كانت نهبا لصراعات داخلية من أبرزها محاولة الطبقة البرجوازية(المتوسطة) الجديدة التحرر من الحكم الملكي الاستبدادي الممثل لتحالف رجال الدين مع الإقطاع.

وقد غذت محاولات التحرر هذه عدد من المفكرين والفلاسفة باسم "حركة التنوير" التي كانت تتطلع إلى فك قيود الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات في عصر متنوع الاتجاهات والمذاهب.

حياته: ولد 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 و الأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيال وعشق للحرية. دخل المدرسة لفترة قصيرة في قرية بوزي (Bossey) قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها.

بعد ستة عشر من عمره عاش سنوات من البؤس والتشرد والبطالة.

في التاسعة عشر من عمره تعرف على السيدة دي وارنز (De Warnes) رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحببت إليه القراءة، وساعدته في إيجاد عمل في إحدى الدوائر الحكومية عرف نوعا 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 ديدرو وفولتير (Voltaire & Didero). (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص73)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

فاز ونال جائزة على بحث كتبه، عنوانه "مقالة في الفنون والعلوم"، وهنا نقطة تحول له حيث كتب مقالات كثيرة وألف كتبا 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.

ولا يخفى خطأ هذه الآراء (الطبيعية) وضلالها، ومخالفتها للفطرة السليمة؛ فكون التربية إعداداً للحاضر لا للمستقبل لا معنى له؛ لأنّ الحاضر والمستقبل متصلان اتصال الليل بالنهار، ولأنّ التربية عملية اجتماعية، والأفراد لا يعيشون أشتاتاً كنبتات برّية في صحراء، فإنّ أمكن ـ جدلاً ـ إعداد الطفل للحاضر بوصفه الشخصي لم يتأتَّ ذلك بوصفه الاجتماعي، وإلا كانت العملية التربوية نفسها عبثاً لا طائل تحته. ولا معنى ـ كذلك ـ لإطلاق الحرية التامة للأطفال ما داموا يجمعهم مكان واحد وزمان واحد، وإنما يُتَصَوَّر إطلاق الحرية التامة لطفل واحد، أو لأطفال مبعثرين قد تقطّعت بينهم الأسباب! ولا معنى لانتهاء حرية الفرد عندما تبدأ حرية الآخرين إلا انتفاء الحرية المطلقة التي يَدّعيها أو يدعو إليها الطبيعيون، والحرية المطلقة ـ إنْ وجدت ـ عاقبتها تحويل المجتمع برمّته إلى بؤر فساد وإفساد. والقول بأن التربية المقصودة هي إفساد لطبيعة الطفل الخيّرة.. تحكّم بلا دليل، وإذا كان الصغار كما تفترض المدرسة الطبيعية ملائكة فلِمَ لا يحافظ خريجو المدرسة الطبيعية على نقائهم؟ ولِمَ لا يكونون هم المؤثرين فيمن سواهم من الناس، إذ هم كبار راشدون؟! بل الصواب كما قال (المناوي) في شرح حديث الفطرة الذي رواه البخاري: "... أنّ الإنسان مفطور على التهيّؤ للإسلام بقوة، ولكن لا بد من تعلُّمه بالفعل؛ فمن قدَّر الله كونه من أهل السعادة قيّض الله له مَن يعلّمه سبيل الهدى فصار مهذّباً بالفعل، ومن خذله وأشقاه سبَّب له مَنْ يغيّر فطرته ويثني عزيمته". واكتساب المعرفة ليس رهناً بإتباع أسلوب الـ تعلم كما يزعم الطبيعيون، وإلا فمتى يكتسب كل طفل بذاته ذلك الكّم التراكمي الهائل من المعارف والخبرات التي جمعتها البشرية عبر العصور؟! أما إطلاق الحريات للغرائز الجنسية، والأخذ بالتعليم المختلط، وإباحة التعري لمن شاء من الطلبة والطالبات فلا ريب أن ذلك هو ـ عينه ـ المتسبب في إنتاج المشكلات وترويجها، ولا يـ مكن أن تكون مبادئ الدين وقواعد الأخلاق هي المتسببة فيه، لا، حتى ولو كان الدين مُحَرَّفاً كدين الغربيين، والأخلاق منحرفة كأخلاقهم! ومعلوم أن الغريزة الجنسية لا تثور من تلقاء نفسها، بل لا بد لها من مثير يثيرها؛ فكان القصد إلى إثارتها سَفَهاً وضلال رأي، وقد تواترت الأدلة، وأثبتت الوقائع أنّ عاقبة ذلك لا تكون إلا الفتنة والفساد الكبير، وانظر دَرَ أن أكبر نسبة من الأطباء النفسيين في العالم متجّمعون في (هوليود) مدينة صناعة السينما الأمريكية والإباحة الجنسية، وأن السويد ـ صاحبة قصب السبق في الحرية الجنسية ـ هي أكثر دول العلم اكتظاظاً بالمشكلات الناشئة من تلك الحرية، وأن دائرة هذه المشكلات قد اتسعت فيها لتشمل الزنا بالبنات والأخوات والأمهات.. وكانت الإحصاءات قد أحصت في أوائل الخمسينيات من هذا القرن في إنجلترا وحدها أكثر من نصف مليون طفل من أبناء الزنا؛ فكم أصبح العدد في إنجلترا وأخواتها الأوروبيات، وقد أصبحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين... (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص73)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية المجلس العلمي

كلّ من كان لديه صبرٌ لقراءة « إميل » بأكمله- وليس من خلال بعض الاستشهادات- يعلم أن هذا الكتاب يتحدث عن كلّ ما يهم الفلسفة في القرن الثامن عشر، وأن «إميل» ليس ما أعتيد على تسميته «كتاب في النظرية التربوية»، بالرغم من هذه السمعة الراسخة. تسعى هذه المقالة بتواضع كبير أن تلقي بعض الشكوك على أسس هذه السمعة.

لنلاحظ أن تصنيف «إميل» بين كتب النظريات التربوية كان متأخراً. فقد ذُكر، أثناء الثورة، ميرابو وتاليران Talleyrand وكوندورسه Condorcet و الأب غريغوار L'abbe Grégoire عدة مرات خلال المناقشات حول المدرسة، أما روسو فقلما دخل الجمعية الوطنية، وحين تدخل روبسبير بنفسه في المناقشات، لم يكن ذلك من أجل أن يشيد بنموذجه الذي قاده باكياً إلى البنتيون، لكن من أجل أن يقترح نصاً طُبع بعد وفاه صاحبه لبيلتيه دو سانفارجو Saint Fargeau Lepelletier de. أما الإشارات إلى روسو فقد اقتصرت على نصه المتعلق ببولونيا. أما المقولات التي تشيد بـ«كاتب إميل الخالد، والتي غالباً ما تذكر، فإنها لا تشير إلى روسو إلا كأثر ماض وليس كمصدر إلهام. ولم يجد إميل مكانته التربوية العظيمة إلا مع إنشاء المدرسة الجمهورية العلمانية الإجبارية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص74)

إميل وكتب التربية :

من الجيد التذكر أن كل كتب النظريات التربوية ينبغي أن تحقق عدداً من المبادئ :

1- اقتراح أهداف (لماذا التربية، وفي أي هدف).

2- اقتراح أسلوب (كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف، وأي ترتيب ينبغي أن يراعى)

3- دراسة الصعوبات واقتراح الحلول (ماذا ينبغي أن نفعل في حالة ما، كيف يمكن التصرف في حالة فشل ما).

أولاً : تختلف الأهداف من نظرية تربوية إلى أخرى، غير أن كلها ترتبط بالمجتمع الواقعي. مع أفلاطون كان الهدف تشكيل مجتمع منسجم، ومع أرسطو مواطنين قنوعين، أما إكسنوفون Xenophon و بلتارك Plutarque فإنهم قد وعدا بأسر سعيدة، وأما سانت بازيل Saint Bazile وفينلون Fenelon فإنهما كانا يريدان مسيحيين مثاليين، أما نظام رابله Rabelais أو بورت رويال Port Royal أو لوك Locke فهدف إلى تشكيل نخب متنورة. أما كوندياك Condillac وإلفيتيوس Helvetius فقد أرادا تكوين علماء مفيدين للتقدم. فيما يتعلق بإميل، فإنه لا يقترح أي غاية، هناك مسألة «صنع إنسان» ليس مسيحيا أو مسلماً أو تاجراً أو فارساً: مجرد إنسان. إن كلّ فلسفة تربية تهدف إلى إعطاء الإنسان صفات نوعية (شريف، تقي، عالم، وطني) وليس ما تم «صنعه» من قبل. وحين يلح روسو أيضاً: «العيش هي المهنة التي أريد له أن يتعلمها» لا يوجد هنا أي انشغال بأي إشكالية في الفكر التربوي، ولكن إعلان طلاق يضع إميل خارج هذا الفكر. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص74)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
مجلس علمي ومتابعة الدراسات العليا والبحث العلمي

ثانياً : لننظر في الأساليب. ينظر الفكر التربوي حول الفائدة من فصل الأطفال عن عائلاتهم، استعمال السوط أو قطعة الحلوى، التعلم بجدية أو عن طريق اللعب، الحديث بالفرنسية أو باللاتينية، تعلم الهندسة بالاستبصار او عن طريق التلقين. حين أراد فينلون تعليم التالوث الأقدس لبنت صغيرة، لم يتردد فينلون من تكريس عدة صفحات دون أن ينسى أي تفاصيل صغيرة، تماماً مثل تأملات لوك حول استعمال السوط. أين إميل من ذلك؟ إن روسو، كما قيل، كان مع فصل الطفل عن عائلته، رفض السوط مثلما رفض الثواب، واستبعد فكرة الحديث بعدة لغات، ولا سيما اللاتينية، الخ. غير أن إميل يجيب عن هذه الأسئلة دون أن يطرحها بنفسه. إن إيجاد مثل هذه "الإجابات" مشروع، فمن الممكن دائماً تناول أفكار من نص ما لإغناء إشكاليات مختلفة. يمكن لقطعة الشمع عند ديكارت وصنع الأداة عند سبينوزا وجنون النحوي حسب إراسم Erasme ومملوك أفلاطون إلهام الكثير من المربين بشكل سليم. ويمكن أن يكون هناك التلاقح ما بين نظريات التربية. إن كل فلسفة كبرى تجيب على أسئلة التربية دون أن تكون فلسفة تربية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص75)

هل يوجد في إميل أسلوب حقيقي؟ تكثر في الكتاب الثاني والثالث أمثلة قوية بحيث يمكن أخذها كأمثلة متعاقبة لتطبيقها. حكاية الجنائني روبرت: كيف يمكن تعليم طفل ذو ثمان سنوات لا يعرف القراءة والحساب مبادئ القانون التجاري والعقود القانونية. يجعله المشعوذ ذو صاحب البط الممغنط اكتشاف البوصلة، أما بطاقات الدعوة الصغيرة بالتأكيد ستكون أسلوباً قوياً لتعليم القراءة! أيمكن أن نغفر لهذه النبرة المستهزئة، أما هذه الاسكتشات غير قابلة للتطبيق حقيقة، ليس نتيجة غفلة أو أوهام الكاتب ولكن لأن مسألة تطبيقها لم تطرح، فإنها لا تشكل نماذج تربوية ولكن أدوات موجهة لاستعمال آخر.

«إن تفصيل القواعد ليس موضوعي. أعطوا الطفل هذه الرغبة (القراءة).. سيكون كلّ أسلوب مناسباً له... أأتكلم الآن عن الكتابة. لا، أشعر بالعار لأنني أتلهى بهذه الترهات . لا يهمني إن نجح في أو لم ينجح في اللغات القديمة، في الآداب الجميلة أو الشعر... لا يراد كلّ هذا العبث في تربيته.»

كتاب في نظرية التربية دون تفاصيل، أمثلته لا طائل منها، يعطي أسلوباً وحيداً للقراءة «رغبة» القراءة، يصف تعليم الكتابة بالترهات، والنجاح في البلاغة بالعبث، كل هذا سيدفع المربين إلى إدانة هذا الكتاب بالحرق. يعد روسو بتعليم الطفل « فن أن يكون جاهلاً »، بحيث أنه في عمر الثانية عشرة لا يعرف التمييز يده اليمنى من اليسرى، أن لا يكون له أي خيال في الخامسة عشرة، الخ. لا بد أن تُدهش العيون حين يعهد أحد الآباء ابنه لمثل هذا المربي. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص75)

ثالثاً : تفرض عقبات مثل العصيان والكسل والغفلة تصنيفات متنوعة وحلول مختلفة (تتراوح ما بين العقاب والثواب)، ويكون الهدف دائماً تربية الطفل بالرغم من طبيعته. يوفر إميل في حالات واقعية عن أطفال غير محتملين مغرورين. يتم حبس هذا الطفل في خزانة، يجبر على البقاء في السرير، يهان من قبل عابرين متواطئين، ينام في غرفة باردة سيكسر نوافذها، الخ. غير أن إميل، يريد، أساساً، «تربية سلبية» ضد الأخطار التي تهدد الطفل. لا تصدر هذه الأخطار عن الطفل، من طبعه أو من عمره، ولكن من تأثير الآخرين الذين

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

يهددون «القلب الإنساني». ليست الصعوبة في تربية الطفل رغم طبيعته، ولكن الصعوبة هي الحفاظ على طبيعته رغم التربية. هنا أيضاً يكون إميل عكس ما تمثله نظرية تربوية : لا أهداف، لا أسلوب، لا علاج.

(عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص76)

أفكاره التربوية :

كانت آراؤه تعبيرا عن أراء الفلسفة في الطبيعة البشرية والتي هي بدورها رد فعل متطرفة لفساد المجتمع في تلك الحقبة.

يعتقد روسو أن الطبيعة خيرة، وأن الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيرا ويد الإنسان تفسده.

الفصل الأول لكتاب إميل (تحدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات)

انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنف ورفض عادة اللفافة وتعجب كيف نقيد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقيده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيدا.

التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية.

يركز روسو على بناء جسم الطفل بناء سليما بالغذاء والألعاب الرياضية.

يرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يردد ألفاظا لا يفهمها، إذ يرى أنه من الخطأ أن نعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

الفصل الثاني (من ستة سنوات إلى اثنى عشرة سنة)

يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسوسات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئا عن طريقك واجعله يفهم كل شيء بنفسه." ويقول أيضا: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة."

الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين اثنى عشرة سنة حتى الخامسة عشرة سنة)

في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيار المواد بدقة وحذر، ويوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزي (Robinson Crusee) فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة... تمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هذه المرحلة، وتعلم حرفة يدوية أو مهنة منسجمة مع هذه المرحلة.

الفصل الرابع (تناول فيه الحديث عن تربية الشباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية - المجلس العلمي

وهو ما أسماه بالتربية الوجدانية والأخلاقية، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحاسيس والمشاعر وإيقاظ الضمير، و أن الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي؛ ويعطي روسو قيمة كبيرة للضمير ويراه مبدأ الأساس للعدالة.

الفصل الخامس (من عشرين سنة إلى خمسة وعشرين سنة)

يتحدث فيه عن تربية الفتى والفتاة، في هذه يلتقي إميل ب "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلا للزواج منها لكنهما لا يتزوجا إلا بعد أن يقوم برحلة لمدة سنتين، ينتقلا خلالها في الدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

(عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص76)

التربية في فكر روسو :

بالتأكيد، أن مسألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي: غايتها إنشاء مواطنين وطنيين صالحين. فقد تناولها في مقالته الاقتصاد السياسي التي حررت للموسوعة وفي مقالته حول حكومة بولونيا. كان فكره صارما، أراد أن تتم تربية الأطفال بعيداً عن عائلاتهم في إطار الدولة. وحين قال روسو أن كتاب الجمهورية لأفلاطون هو نظرية في التربية، كان ذلك بفهمه أن الدور الأول للدولة هو تعليم المواطنين. وأن لتربية قضية هامة جداً لا يمكن تركها للمدرسين والآباء.

«بالتأكيد، أن الشعوب، مع الوقت تكون مثلما أرادتها الحكومات .إنها لنقطة مهمة. إن التربية ينبغي أن تعطي النفوس القوة الوطنية، وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة»

إن التربية إدماج، تدمر «أنا» الفرد وتعوضها بـ «أنا» الجماعة بحيث يفكر كلّ فرد بالمصلحة الجماعية قبل المصلحة الفردية، وهذا ما يدعى« الفضيلة». وقد أعطي هذا المعنى في السطور الأولى لإميل.

«إن المؤسسات الجيدة هي المؤسسات التي تعرف تغيير الإنسان.. نقل الأنا إلى الوحدة الجماعية . »

بالتأكيد أن إميل يتناول التربية، حتى أنها كانت العنوان الفرعي للكتاب! ماذا يعني إذاً هذا المفهوم. تمثل الصفحات الأولى منظومة من التعاريف، تتناول الطبيعة، الإفساد، العادة، الإنسان والمواطن. بشكل عام فإن هذه المفاهيم تمثل فلسفة القرن الثامن عشر، هذه الفلسفة التي اتجهت نحو التمييز ما بين الطبيعي و المصطنع، والتي كانت مفتونة بسلطة العادة ومتركزة على العلاقة ما بين العواطف الطبيعية والعواطف السياسية.

ومن ثم، أن كلّ هذه الأسئلة تتضح في مفهوم التربية. في المقام الأول، إن التربية في المفهوم الشائع ليست صالحة، إنها صناعة لشواذ، إنها تهذيب يخرق الطبيعة، إنها صالحة للسياسة، حيث إنها تكيف الفرد مع جماعته وتدمج أناه في الأنا الجماعية. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص77)

بعد تربية الواقع، يحدد روسو التربية في ماهيتها حسب ثلاثية : التربية والطبيعة، تربية الأشياء، تربية الآخرين. ويعطي في بقية لكتاب مضموناً محدداً لهذه الثلاثية : تعزز الطبيعة الجسد وتحرر المواهب

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية المجلس العلمي

الإنسانية، وتطور الأشياء المحيطة بالإنسان والمتوفرة لسلوكه ذاكرته وعقله، ويتدخل الآخرون بدءاً من التنبه الجنسي عند نشوء المشاعر الترابطية (الصداقة، الشفقة، التقدير).

بهذه الثلاثية «التربوية» يضع روسو انتربولوجيا اجتماعية ذات قاعدة طبيعية. فيستبعد اجتماعية طبيعية تجعل الإنسان في الدولة مثل النحلة في خليتها، وفكرة اجتماعية تعاقدية التي تجعل من الدولة قراراً ناتجاً عن الحساب الإنساني. ليست هناك حاجة لقلب الطبيعة ليصبح الإنسان اجتماعياً، إنها طبيعته التي تجعله كذلك، ولكن بالعودة، هذه الاجتماعية لا يمكن أن تستغني عن فعل الآخرين، إن الوحيد لا يمكن أن يكون اجتماعياً أبداً . إن فعل الآخرين على الإنسان ليس مصطنعاً ، تفرضه الطبيعة، طبيعة تجعل الناس يعملون ما تريد أن يعملوه دون أن يكون لها قدرة على فعله بنفسها.

إذاً ما يدعوه روسو «بالتربية» ليس سوى فلسفة السببية : بأي آليات، حسب سياق الزمن، تتطور الطبيعة الإنسانية في اتجاه المجتمع، وفي أي آليات تستطيع هذه الطبيعة أن تفسد وأن تهدم الصلات الحقيقية للإنسانية؟ إن مفهوم التربية يجيب على هذين السؤالين.

إن تربية إميل هي تاريخ الإنسانية، كان ينبغي على الإنسانية أن تتربى بنفسها، أي أنه في كل إنسان مبادئ تربيته الذاتية ، وانتقاله من الطبيعة البرية (الوحشية) إلى الطبيعة الإنسانية. إن القلب الإنساني هو ذاته في النوع الإنساني وفي الفرد، ومهمة إميل هي وصفه، وهو، في هذا المعنى كتاب انتربولوجيا، تاريخ النوع الإنساني كما أرادته الطبيعة وكما كان ينبغي أن يظهر. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص78)

مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:

1- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه يذكر أن الإنسان ابن الخطيئة.

2 - الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

3 - مبدأ الحرية : ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربي أن يخلق مأزقا للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

4 - مبدأ التربية السلبية: أي ألا نعلم الطفل شيئا لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أن نلقن الطفل دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه.

5 - مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار.

إن أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول روسو:" إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا وعلى المربين أن لا يحملوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيسا" (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص79)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية المجلس العلمي

ومن هنا ينحصر دور المربي عندهم في ملاحظة نمو الطفل نموا طبيعيا 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.

وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإن القائمون على العملية التربوية يؤمنون بأن هذه النظريات السابقة بمجملها تكمل بعضا .

أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخذوا بهذه النظريات.. وهذا يظهر ويتضح لنا بسرعة بالنظر إلى النتائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم.

وإلا كان يمكن أن نشهد نفس النجاحات التي تحققها المدارس في فرنسا أو الولايات المتحدة.. أو أية دولة أخرى.

إذا فنحن لم نشهد الكمال في مدارسنا .. ابتداء بإنشاء مبان مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصحية ومراعاة توافر ساحات اللعب والمناشط المختلفة وانتهاء بموضوع الاستيعاب والصفوف المكتظة التي تحتم أن يصبح المدرس شرطيا لا مربيا. (عبدالله، قلي، مرجع سابق، ص79)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

النظرية البرجماتية في التربية

جون ديوي : حياته وأفكاره الفلسفية العامة :

يعتبر جون ديوي من أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية.

لقد ولد في مدينة بورلنجتن (Burlington) من ولاية فيرمونت (Vermont) سنة 1859، وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدينته وتعليمه الجامعي في جامعة ولايته. وبعد إتمامه لتعليمه الجامعي في ولايته عام 1879 اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم ما لبث أن تاقت نفسه لمواصلة دراسته العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية. وقد استطاع في سنوات قليلة أن يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز عام 1884.(الدايم، 1984،ص 24)

وبمجرد حصوله على الدكتورة انضم إلى "جامعة ميتشجين" كمحاضر بها في الفلسفة. وقد بقي في هذه الجامعة لم يغادرها إلا فترة قصيرة إلى جامعة "مينيسوتا" حتى دعى عام 1894 لتولي رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيغاغو. وقد استمر في رئاسة قسم الفلسفة في هذه الجامعة حتى انتقل منها في عام 1904 إلى جامعة "كلومبيا"، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حتى تقاعده عام 1930. .(الدايم، 1984،ص 24)

وقد نال "ديوي "شهرة فائقة كفيلسوف مفكر وكمصلح تربوي كبير لا في الولايات المتحدة وحدها، ولكن في جميع أنحاء العالم. وقد دفعت هذه الشهرة كثيرا من البلدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم تعليمها. فدعته مثلا اليابان في عام 1919 ليحاضر في الفلسفة في "جامعة طوكيو الملكية" ودعته الصين ليحاضر في جامعة بكين لمدة سنتين، كما دعته الحكومة التركية ليساعدها على تنظيم تعليمها. وقد ظل ديوي في نشاط علمي دائب حتى توفي عام 1952.

ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896، وقد اتخذ ديوي من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلا لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية. وفي سنة 1902 ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها. وقد حاول ديوي أن يقيم برامج هذه المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت، ووجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبرتهم خارج المدرسة، ووجوب جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي ووجوب احترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحريتهم في التعبير عن أنفسهم، ووجوب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واعتبار التربية عملية اجتماعية، والتركيز على التعاون بدلا من التنافس، إلى غير ذلك من المبادئ التي كانت مطبقة في هذه المدرسة التجريبية. .(الدايم، 1984،ص 24)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

وقد كان لهذه المدرسة أثر بالغ في التمهيد للتربية التقدمية التي سادت أمريكا في النصف الأول من القرن العشرين، كما كان لها فضل كبير في إقناع الآباء بأهمية المبادئ التربوية التقدمية وإمكانية تطبيقها وقد شجع ديوي بمدرسته هذه إنشاء العديد من المدارس التقدمية الخاصة في أمكنة متعددة من الولايات المتحدة.

ويمكن أن يضاف إلى أعماله التربوية مئات المقالات وعشرات الكتب في الفلسفة والتربية :

- المدرسة والمجتمع.
- الطفل والمنهج.
- الديمقراطية والتربية.
- الخبرة والتربية.
- كيف نفكر.
- الطبيعة البشرية والتربية.

وإذا كان ديوي قد اشتهر بأعماله وكتبه التربوية كمرب من أعظم مربي هذا القرن- فإنه قد كانت له نفس الشهرة تقريبا في عالم الفلسفة. فقد ألف العديد من الكتب في الفلسفة وكتب المئات من المقالات فيها. .(الدايم، 1984،ص 25)

العوامل التي أثرت في أفكاره:

من هذه العوامل أفكار الفلاسفة والعلماء والمربين الذين اتصل بأفكارهم جورج موريس، الذي كان من بين أساتذته في الفلسفة، ثم زميلا له في التدريس في جامعة متشيجن. فعن طريق هذا الفيلسوف تعرف ديوي على الفلسفة المثالية الهيجلية وقبل بالتدريج كثيرا من عناصر هذه الفلسفة. ولكنه بعد تعرفه ودراسته لنظرية التطور كما شرحها تشارلز دارون (1809-1882)، وتوماس هنري هاكسلي (1825-1895)، وغيرهما من أنصار هذه النظرية التي سادت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر-تحول إليها مفضلا لها على الفلسفة الهيجلية، لأنه وجد فيها ما يتفق مع ميوله العلمية التجريبية. ولكن تفضيله للفلسفة الداروينية لم يمح تماما تأثره بالفلسفة المثالية الحديثة التي من أبرز مظاهرها الفلسفة الهيجلية. ويظهر تأثره بالفلسفة المثالية بجانب تأثره بالفلسفة الداروينية في الاسم الذي أطلقه بادئ الأمر على فلسفته عندما أصبحت له فلسفته الخاصة المحددة. فقد سمى فلسفته "بالفلسفة المثالية التجريبية". وهذا الاسم يحمل في طياته التأثر بالفلسفة العلمية الواقعية معا.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

وكما تأثر بأفكار "جورج موريس" و"دارون" فإنه تأثر أيضا بأفكار "تشارلس بيرس" و"وليام جيمس" اللذين كان لهما الفضل في تأسيس المذهب البرجماتي في الولايات المتحدة الأمريكية وبأفكار "ستانلي هول"، وبعض أفكار "روسو" و"بستالوتزي"، و"هربارت"، و"فروبل"، وغيرهم من المربين وعلماء النفس المحدثين.

وبجانب تأثره بأفكار الفلاسفة والعلماء والمربين السابقين عليه والمعاصرين له فقد تأثر أيضا بعوامل كثيرة أخرى، من بينها: المبادئ التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية، والقيم السائدة في المجتمع الأمريكي، وخصائص ومتطلبات المجتمع الصناعي الذي عاش فيه.

وقد كان لهذه العوامل جميعا تأثيرها في فلسفته العامة وفلسفته التربوية. وستتضح لنا بعض آثار ومظاهر هذا التأثير في المجموعة التي ستناقشها من أفكاره ومعتقداته الفلسفية والتربوية. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 80)

أفكار الفلسفية العامة :

أفكاره ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الإنسان :

ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأن العالم ليس ثابتا جامدا ولا نظاما مقفولا، 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 يتجزء من المجتمع. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 80)

- أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة :

ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأن المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد.

- أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية فإن من أهمها :

إيمانه بأن القيم الأخلاقية هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان على ظهر هذه الأرض، وليست أخلاقا متعالية تفرض على الإنسان فرضا من جهة عليا. وبهذا الاعتقاد يخالف ديوي الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة التي تقوم على الإعلاء من شأن الحياة الروحية، وعلى فرض معايير

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية - المجلس العلمي

أخلاقية تعد مثلا عليا ينبغي على الإنسان أن يتسامى إليها ويتمثل بها، وعلى أن سعادة المرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 81)

وهو يؤمن بأن المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة.

و يرى جون ديوي بأن " 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 سلبيا يتقبل آراء الآخرين ونتائج تفكيرهم بل عليه(الطفل) أن يبحث.. ينقب عن الحقيقة ويفكر ويتحرى بنفسه ليكتسب خبرة في مواجهة مشكلات الحياة. وقد دعا ديوي في سبيل تحقيق ذلك إلى استغلال ميل الطفل إلى:

1 - الاتصال الاجتماعي

2 - البحث واقتناء الأشياء

3 - التعبير الفني

4 – العمل من أجل أن ينمو نموا طبيعيا. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 81)

و" المذهب النفعي الذرائعي " المعروف باسم البراجماتية أو البراجماسية فقد ارتبط باسم (جون ديوي) أشهر التربويين المعاصرين، وهذا المذهب ذو صبغة عملية تجريبية لا يبدو فيها أي أثر للقيم أو الأخلاق. هدف التربية في نظر (ديوي) هو النمو، والهدف . بزعمه . جزء لا يتجزأ من عملية النمو، وليس أمراً خارجياً تتجه إليه خبرة المتعلم، فلا هدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو؛ ولذا أنكر (ديوي) أي هدف نهائي وقال : " الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغير ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مُفعمة بالحركة" ومعنى هذا أن النمو والتربية والحياة هي مسميات لاسم واحد في نظر ديوي! ولا ريب أن "التسليم بوجود أهداف ثابتة يزود القائمين على التربية بمعايير ثابتة وصادقة يستعينون بها للحكم على مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم، أما القول بأن الأهداف جزء من عملية النمو ذاتها فإنه يزيد من حيرة المربين؛ فاللص الذي يكتسب المزيد من المهارات في السلب والنهب ينمو في هذا المجال؛ فهل تعتبر اللصوصية عملية تربوية هادفة؟! وإذا سلمنا جدلاً بصحة ما ذهب إليه فإن السؤال الذي يظلّ قائماً هو: ما هي المعايير التي بها للحكم على نمو إنسان نموا شاملا؟ ومتى يكون النمو مرغوبا فيه، ومتى لا يكون كذلك؟ وطريقة التدريس في هذا المذهب هي طريقة المشروع التي تُنسب إلى الأمريكي (كلباترك) تلميذ (جون ديوي). والمشروع يأخذ شكلاً فردياً أو جمعياً، وفي المشروع الجمعي يتعاون الأطفال لحل مشكلة ما بتقسيم العمل بينهم.ولـ (هيلين باركهرست) طريقة أخرى تسمى طريقة (دالتن)، وتقوم هذه الطريقة على ثلاثة أسس هي: الحرية، والتعاون، وتحمل المسؤولية؛ وبمقتضى هذه الطريقة يتمتع التلميذ بكامل حريته بعد أن يتفق على إنجاز قدر معين من المقرر في مدة معينة، يستعين أثناءها بالمدرس متى شاء.وقد قيل

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

في الكلام عن مساوئ طريقة المشروع إنها سائبة ومتميعة وتجر التلاميذ إلى دراسات متشعبة لا حصر لها، إنها تكلّف كثيراً من الوقت والمال، وتحتاج إلى مدرسين مدربين تدريبا خاصا ، وتنتج معلومات مفككة يصعب معها وضع المناهج والأطر التعليمية. كما قيل في طريقة (دالتن) إنها تجانب الحكمة إذ تحمِّل التلاميذ منذ الصغر مسؤولية إنجاز المقرر، وإنّ بينهم من الفروق الفردية ما قد يُزكي روح الحسد والبغضاء، ولا سيما أنّ هذ ه الطريقة توازن بين التلاميذ عن طريق الرسوم البيانية، ثم إن من التلاميذ مَنْ لا يميل بطبعه إلى العمل، ومن شأن هذه الطريقة أن تشجّع هؤلاء على التمادي في الكسل، والتلاميذ عموماً مضطرون في حياتهم الواقعية إلى مواجهة ما لا اختيار لهم؛ بالإضافة إلى أن هذه الطريقة . كغيرها من الطرق الحديثة . تحتاج إلى مدرس موسوعي ليس من اليسير إعداده. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 81)

ترتبط البرجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم والأوروبي الحديث, إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيدي السوفسطائيين, وعلى كل من أفلاطون وأرسطو, وأبيقور, وواجستين, وبيكون وجاليلو وبسكال وكانت وكومت ومل فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة أياً كان هذا الأسلوب.

والبرجماتية تؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونسبية قيم الطبيعة الإنسانية والبيولوجية للإنسان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة , وأخيراً قيمة الإنسان الناقد في السلوك الإنساني كله.

دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي, وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة).

ترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث للمعرفة للطالب من أجل المعرفة إنما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.

ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 82)

وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والطالب في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما

يفعله التدريس له أنه يوجه الطالب الذاتي وأن تعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام الطالب والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية.أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد , بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 81)

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :

1- تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلخا تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

2 - تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه, وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً .

3 - أنها تؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثرا في بناء شخصية الإنسان وهذا يناقض منطق العلم , ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

4 - لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية، أو لمصلحة المجتمع وقيمته، فهي بذلك ت}كد التنافس، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.

5- النظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.

6- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي , وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح , ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.

ويقدم سليمان بن صالح الخراشي نقد للبراجماتية من طرف بعض المتخصصين في الفكر الغربي :

يقول سماح رافع محمد في كتابه " المذاهب الفكرية المعاصرة ":(البراجماتية فلسفة عملية انبثقت من الروح المادية للقرن العشرين...وهي أمريكية النشأة، رأسمالية الاتجاه).(وكلمة البراجماتية في أصلها اللغوي مشتقة من كلمة يونانية تعني العمل النافع، أو المزاولة المجدية، ويصبح المقصود منها هو " المذهب العملي " أو " المذهب النفعي"). ومؤسسها " تشارلز بيرس " الذي (كان أول من ابتكر كلمة البراجماتية في الفلسفة المعاصرة).

ويقول الدكتور مصطفى حلمي الذي يقول في كتابه " الفكر الإسلامي في مواجهة الغزو الثقافي" :

- (تنسب " البراجماتية " كفرع فلسفي إلى أصل شجرتها المسماة بـ " الوضعية " ، فيجب أن نعرف أولاً بالوضعية ليسهل علينا بعد ذلك فهم معالم الفلسفة البراجماتية. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 80)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

إن الوضعية " هي اتجاه فكرى يقتنع بما هو كائن ويفسره ويرفض أن يكون " أن ينبغي أن يكون " ، ثم أخذت الوضعية الشكل الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية واسمه " البراجماتية " هذا الشكل الجديد يحدده الدكتور توفيق الطويل بقوله " إذا كانت الوضعية قد رفضت التسليم بالحقائق المطلقة والقضايا الميتافيزيقية ، فإن الفلسفة العملية لا تتردد في قبولها واعتبارها صادقة متى كانت مفضية إلى نفع يتحقق في حياة الناس " .

ولفهم مضمون هذه الفلسفة ، ينبغي أن نعرف أولا أصلها اللغوي ثم ننتقل إلى التعريف بمؤسسها " تشارلز بيرس " ثم بيان تفصيل الفلسفة عن أبرز فلاسفتها وهو " وليم جيمس " : الأصل اللغوي يفيد " ما هو عملي " ومن هنا أطلق عليها اسم " الفلسفة العملية " ، ولذلك فإنها تهتم بالعمل على حساب النظر.

إن مؤسس هذا المذهب الفلسفي هو تشارلز ساندر بيرس " 1839 . 1914 " م، وهو صاحب فكرة وضع (العمل)مبدأ مطلقاً ؛ في مثل قوله: "إن تصورنا لموضوع ماهو إلا تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من آثار عملية لا أكثر " .

ويتوسع فى دائرة العمل بحيث يشمل المادي والخلقي أو التصور ، وتثمر هذه النظرة للعمل اتساع العالم أمامنا ، إنه عالم مرن ، نستطيع التأثير فيه وتشكيله ، وما تصوراتنا إلا فروض أو وسائل لهذا التأثير والتشكيل . (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 83)

أما أشهر فلاسفة البراجماتيزم فإنه " وليم جيمس" (1910.1842) الذي تدرج في اهتماماته العلمية والفلسفية التي تلقاها في معاهد وجامعات أوربية وأمريكية حتى حصل على درجة " الدكتوراه" في الطب من جامعة هارفارد سنة 1870، وعين أستاذاً للفسيولوجيا والتشريح بها، ثم أستاذاً لعلم النفس فبرز فيه.

ويتبين من ترجمة حياته أن سبب اتجاهه إلى الفلسفة يرجع إلى سماعه لمحاضرة فلسفية ألقاها " بيرس " الذي كان يعرض فيها مذهبه ، فشعر وليم جيمس على أثرها وكأنه ألقى عليه رسالة محدده، وهى تفسير رسالة " البرجماتية " .

ويعرف وليم جيمس الحقيقة بأنها " مطابقة الأشياء لمنفعتنا، لا مطابقة الفكر للأشياء ".

ولاختصار الإحاطة بهذه الفلسفة فإن مدخل دراستها يقتضي تحليلها إلى مكوناتها الأساسية في النظم والقيم، فنحن أمام مقولتين : (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 84)

الأولي : ازدراء الفكر أو النظر.

الثانية : إنكار الحقائق والقيم.

المجلس العلمي

أي بعبارة أخرى أكثر وضوحاً ، فإن العمل عند جيمس مقياس الحقيقة " فالفكرة صادقة عندما تكون مفيدة . ومعنى ذلك أن النفع والضرر هما اللذان يحددان الأخذ بفكرة ما أو رفضها " .

وقد نبتت فلسفته منذ بداية اهتماماته بها من حاجاته الشخصية، إذ عندما أصيب في فترة من عمره بمرض خطير، استطاع بجهوده أن يرد نفسه إلى الصحة، فاعتقد أن خلاص الإنسان رهن بإرادته، وكان الموحي إليه بالفكرة المفكر الفرنسي " رنوفيير " الذي عرف الإرادة الحرة بأنها " تأييد فكرة لأن المرء يختار تأييدها بإرادته حين يستطيع أن تكون له أفكار أخرى ".

وكانت تجربة شفائه من المرض قد هدته إلى أهمية العمل ورجحت عنده الاجتهاد في العمل بدلاً من الاستغراق في التأمل " لأن العمل هو الإرادة البشرية استحالت حياة ". وتلون هذه الفلسفة نظرة أتباعها إلى العالم . فإن العالم الذي نعيش فيه ليس نظرية من النظريات ، بل هو شئ كائن، وهو في الحق مجموعة من أشياء كثيرة، وليس من شئ يقال له الحق دون سواه ! . إن الذي ندعوه بالحق إنما هو فرض عملي . أي أداة مؤقتة نستطيع بها أن نحيل قطعه من الخامات الأولية إلى قطعة من النظام.

ويلزم من هذا التعريف للعالم، أنه خاضع للتحولات والتغيرات الدائمة ولا يستقر على حال " فما كان حقاً بالأمس . أي ما كان أداة صالحة أمس . قد لا يكون اليوم حقاً . ذلك بأن الحقائق القديمة ، كالأسلحة القديمة . تتعرض للصدأ وتغدو عديمة النفع ".(عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 86)

نقد البرجماتية من وجهة النظر الفلسفية :

1- في نقدنا لهذه الفلسفة، سنبدأ بالمنهج المقارن حيث يتبين أنها في جوهرها الفلسفة هي الرواقية القديمة، التي أسسها زينون (343 . 270 الميلاد) !!فإذا أباح وليم جميس لنفسه بعث الحياة فيها من جديد، فإن ذلك يقوض دعائم فكرته عن استبعاد " الحق القديم " كما سنوضح بعد قليل !

2- الحق قيمة مطلقة . وليست نسبية . وإلا فإن المجتمع يصاب بالفوضى المدمرة لكيانه وبعلاقاته مع غيره من المجتمعات بسبب الحرب .

وبغير الاعتقاد في ثبات المبادئ، فإننا لسنا أمام فلسفة جديدة وإن بدت كذلك، ولكنها مجرد إعادة للنظرية الرواقية القديمة "مضافاً إليها الروح النضالية الحديثة " فإن الخير الحقيقي عند الرواقي القديم في حكمة الاختيار وحدها وليس في الشيء المختار الذي يصطفيه " مثله كمثل ضارب القوس يهدف إلى عين الثور فغايته ليست في إصابة الهدف نفسه، بل إظهار مهارته في إصابته " (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 87)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إن تعليق الحكمة هنا في مظهرها العملي . أي على النجاح في ذاته بصرف النظر عن إصابة الهدف . تجعل من المجتمع غابة من الوحوش الضارية يأكل بعضها بعضاً إذ تتنافس على " التفوق"و " الغلبة " ولا تتفق إرادتها على تحقيق أي قيمة من القيم الفاضلة : كالحق والعدل والإيثار وغيرها من الفضائل الإنسانية الثابتة في ذاتها .

فهل نحن مرة أخرى أمام دليل جديد يثبت أن الفلسفة الغربية تعيش على تراثها القديم ؟!

3- يرى وليم جيمس أن " الحق " إنما هو فرض عملي ، أي مجرد أداة يختبر بها " تصوره " السابق ، ويرى أن الحقائق تنقسم إلى قديمة وجديدة !!والصواب الذي يتفق عليه أغلب الفلاسفة : أن الحق يستمد قيمته المطلقة من قيمته الثابته خارج مقولتي (الزمان) و (المكان) .

ونراه أيضًا يخلط خلطاً معيباً بين المبادئ والأهداف حيث يصبها في قالب " المنفعة "، بينما التفكير السليم يقتضي العكس، أي الإيمان بالفكرة والعقيدة أولاً عن اقتناع وتثبت بقيمتها الذاتية ، ثم السعي بمقتضاها مهما قابلنا في طريقنا من صعوبات ، فضلاً عن افتقاد " المنافع " وهذا هو منهج الأنبياء والرسل عليهم السلام.

يقول توفيق الطويل في تقييم هذه الفلسفة " ويكفي أن تعتبر البراجماتية الحق أو الخير كالسلعة المطروحة في الأسواق، قيمتها لا تقوم في ذاتها بل في الثمن الذي يدفع فيها فعلاً ، فالحق فيما يقول جيمس كورقة نقد تظل صالحة للتعامل حتى يثبت زيفها ! ولم يجد أصحاب البراجماتية غضاضة في النظر إلى الحق أو الخير كما ينظرون إلى السلعة التي تطرح في الأسواق، هذه هي العقلية الأمريكية في الفلسفة وفى الأخلاق وفى السياسة وفى كل مجال"ونضيف إلى ذلك أن هذه الفلسفة كانت ملهمة للنظام الرأسمالي القائم على مبدأ المنافسة الحرة . ثم ظهرت مساوئه عند التطبيق واستفحلت أخطاره التي تتضح . كما يرى الدكتور فؤاد ذكريا - في ثلاثة :

أ- اللاأخلاقية : بالرغم من التقيد ببعض الفضائل كالأمانة والانضباط والدقة ومراعاة المواعيد ولكنها . كفضائل . ليست مقصودة لذاتها ، ولكنها تفيد الرأسمالي في تعامله مع الغير ، وتظهر " اللاأخلاقية " بوضوح في أساليب الدعاية والإعلام .

ب- الارتباط الوثيق بالحروب.

ج- الانحرافات السلوكية : وأظهرها الإجرام ، إذ إن فتح الباب على مصراعيه للمنافسة والصراعات من شأنه تمجيد العنف ، ويتضح الانحراف بصورة أخرى في شرب المسكرات والمخدرات وعقارات الهلوسة وغيرها " وتفسيرها أنها ظاهرة هروبية من واقع العنف والمنافسة المريرة التي لا ترحم ".

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

4 - ولم يسلم (الدين) أيضاً من التفسير (النفعي) في ضوء الفلسفة البراجماتية، " فإن اعتبار شروط وجود الدين وأصوله ونشأته لا أهمية لها عند من يسأل عن قيمة الدين ؛ لأن قيمته فيما ينتجه".(عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 88)

جامعة أكلي محند أولحاج تيزي وزو
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

المنظومة التربوية الجزائرية

تطور التعليم ومؤسساته في الجزائر :

للتعرف على مقومات تربية شعب من الشعوب، لا بد من العرف على تطور مؤسساته ونظمه التربوية،والتي هي مفتاح فهم حضارته ومقومات شخصيته.

ليست المدارس الحديثة و برامجها في الجزائر وليدة الأمس القريب، أو عملا من أعمال "التحضير الفرنسي" للجزائريين كما يدعى، بل إن للمؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل. انتقلت عبره من الكتاتيب البدائية والوحيدة الصف إلى الجامعات الضخمة والمتطورة. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 90)

لتسهيل فهم و تطور التربية ومؤسساتها في الجزائر يمكن تقسيم موضوعنا إلى ثلاثة مراحل متباينة، وذلك للتطورات الكبيرة في الميدان السياسي، وأثرها على الازدهار التربوي في الجزائر.و يمكن حصر هذه المراحل فيما يلي :

أ - المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار الفرنسي :

لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة :

1- **المساجد :** تكون كبيرة نسبيا، لذلك غالبا ما تكون في المدن وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، حيث يتفنن البناءون في بنائها وزخرفتها، ويطلق عليها اسم "جوامع" في الجزائر العاصمة.

2- الكتاتيب : يطلق عليها اسم " المسيد "، وهي غالبا ما تحتوي على حجرة أو حجرتين، وهدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم، ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية.

3- **الزوايا :** انتشرت خاصة في العهد العثماني نتيجة للتخلف واستبداد الحكام، وظهور ظاهرة التصوف، فإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشيء من العلم أسس له مكان لاستقبال الزوار والطلاب، فيغدق عليه المحسنون بعطاءاتهم وهكذا يشتهر المركز بزاوية "اسم صاحبها" حتى بعد موته، وللزاوية مهمات عدة منها قراءة القرآن، الندوات العلمية، والصلاة، وتقوم مقام مؤسسات الدراسة الثانوية، ينتقل إليها طلاب العلم والفقه.

4- **الرابطات :** وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية،إلا أنها تكون قريبة من مواقع الأعداء،ويقوم المرابطون بها بدورهم الجهادي إلى جانب المهام الأخرى من تعلم وتعليم. (منصف، 2007، ص 42)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

5 – المدارس : لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحله المختلفة، كما أن هناك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة، وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إما كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية.

ولم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن جامعة في الجزائر، كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر والزيتونة بتونس، لقد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه وكثرة حلقاته الدراسية. ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وانما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعبير صريح عن رضاه. (منصف، 2007، ص 42)

ب - المؤسسات التربوية في عهد الاستعمار الفرنسي :

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين، حيث أصدر كلوزال (Clauzel) الحاكم الفرنسي العسكري قرارا يوم 7ديسمبر 1830- بهذا الشأن- مما أدى إلى أثر جد سلبي على نشاط التعليم الذي كان يعتمد على الأوقاف في مصاريفه، كما استشهد كثير من علماء الدين وتشتت شملهم وهاجر غالبيتهم ممن بقوا على قيد الحياة إلى المشرق العربي، والى تونس وتركيا. كما حول المستعمر الفرنسي عدد من المساجد الكبيرة إلى كنائس للمسحيين مثلما هو الحال بالنسبة لجامع كتشاوة بالعاصمة، والمدرسة والزاوية التابعة للجامع الكبير حولت إلى حمام فرنسي، وهكذا عملت فرنسا على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيل والتفقير بهدف الفرنسة والتنصير. لقد كانت أول مدرس فرنسية لتعليم أبناء الأهالي الجزائريين، هي المدرسة الفرنسية الإسلامية 1836 بمدينة الجزائر، ثم تلتها بعد ذلك مدارس في أهم المدن التي تخضع للسلطة الفرنسية، حتى بلغ تلاميذ هذه المدارس بعد 20 سنة من الاحتلال- 1850- 646 تلميذ جزائري فقط.

وتبقى الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا تستمر في دورها التعليمي،وتعتبر بمثابة الدرع الواقي من صدمات الاستعمار ومن محاولاته الاستعمارية، وارتبط اسمها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة عبد الحميد ابن باديس، و قد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها لمحاربة الجهل والأمية في مختلف أنحاء الجزائر ،رغم استفزازات المستعمر الفرنسي لها، وقد آمن ابن باديس أن العمل الأول لمقاومة الاحتلال الفرنسي هو التعليم، والعودة بالإسلام إلى منابعه الأولى ومقومة الزيف والخرافات ومحاربة الفرق الصوفية الضالة التي عاونت الاستعمار. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 91)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تنبهت فرنسا إلى خطر هذه الجمعية فعطلت المدارس وزجت بالمدرسين في السجون وأعطت تعليمات بمراقبة علمائها.

ففرنسا منذ أن وطأت قدمها الجزائر(1830) عملت على القضاء على منابع الثقافة الإسلامية، فأغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية كانت تضم أكثر من 150ألف طالب،ووضعت قيودا لفتح المدارس واقتصرتها على حفظ القرآن لا غير مع عدم التعرض لتفسير آيات القرآن خصوصا الآيات التي تدعو إلى التحرر، وعدم دراسة تاريخ الجزائر وتحريم المواد العلمية والرياضية.حتى المدارس المفتوحة للجزائريين فقد كان مضمونها يختلف عن مضمون المدارس التي كان يدرس بها الفرنسيين، فالسنة الأولى من التعليم الابتدائي(خاصة بالأهالي) يتعلم فيها الأهالي مبادئ اللغة الفرنسية، ولا يتم تسجيلهم إلا بعد تجاوزهم سن السادسة، فضلا عن ذلك كان التعليم يتسم بالتباين من منطقة إلى أخرى، والفوارق كانت موجودة بين نسب البنين والبنات، أما أبواب مدارس الحضانة ورياض الأطفال فكانت مسدودة في وجوه الأطفال الجزائريين ولم تفتح إلا للفرنسيين.

والنظام التعليمي الفرنسي المعمول به قبل الاستقلال بلغ إلى حد منع التلميذ الجزائري التلفظ في القسم أو حتى في فناء المدرسة بعبارة غير فرنسية واجباره على حفظ التاريخ الفرنسي_و هو تاريخ غريب عنه وعن أجداده_وذلك بقصد عزله عن محيطه الطبيعي وتشويه انتمائه التاريخي والحضاري.وتتلخص المراحل التعليمية فيما يلي : (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 91)

1 - **مرحلة التعليم الابتدائي :** تمتد على مدى 8سنوات - سنتين منها فرصة للإعادة - (6-14سنة)، ويرشح التلاميذ الذين تجاوز سنهم 14سنة إلى شهادة التعليم الابتدائي(CEP).

2 - **مرحلة التعليم التكميلي** : ويدوم أربع سنوات في نهايتها تجاز الدراسة بشهادة الأهلية، و التي تمكن حامليها الالتحاق بشعب دراسية كمسابقة الدخول لمدارس إعداد المعلمين.

3 - **مرحلة التعليم الثانوي :** يدوم ثلاث سنوات وغالبا لا يصل إليه إلا القليل من الجزائريين.

جـ - التعليم و مؤسساته في عهد الاستقلال :

كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى،و الجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه كانت تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، فقد كانت مهمة المدرسة تتلخص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع. وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية و16450 للغة الأجنبية، منهم عدد من المرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10.000معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 92)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

وقد ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال و قلة الإطارات و مشكلة سيطرت اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق و طبقات دون أخرى، وقد عمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962، ومن الإجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر 1962 - الجزأرة، ديمقراطية التعليم، التعريب، والتكوين العلمي و التكنولوجي.واستمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلو الأخرى، ففي أكتوبر 1967طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها بتوقيت 20ساعة أسبوعيا.

و يمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين : (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 92)

***الفترة الأولى(1962-1976) :** وهي فترة انتقالية كان يسودها عدة نقائص، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة :

- تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية.

- جزأرة إطارات التعليم (أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية).

- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.

- التعريب التدريجي للتعليم.

و قد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمدرسين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

* **الفترة الثانية(1976-2002) :** ابتدأت بصدور أمر 76-35 المؤرخ في16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر،وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى و التحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وتأمينه لمدة 9 سنوات، قد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980- 981 (المدرسة الأساسية).

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي 2003 - 2004 تعديلات تتمثل في :

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 2003- 2004، وقد تم تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة في 2004 - 2005 (كالتربية الإسلامية).

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

- تتصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي 2004 -2005، أضيفت إليها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، استعمال الترميز العلمي والمصطلحات العلمية، استعمال الوسائل التعبيرية(العربية والفرنسية).

- تتصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط في إطار الإصلاح التدريجي والتربوي(نظام الأربع سنوات) ابتداء من الموسم الدراسي2003 -2004، وظهور اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.

أما التعليم الثانوي فعرف تعديلات في هيكلته في سنة 2005 - 2006.

أما التعليم العالي فقد عرف تعديلات على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاح التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20أفريل 2002، سطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كهدف استراتيجي لمرحلة2004-2013إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل للتعليم العالي(LMD) بحيث يمثل بنية العليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الانجلوسكسونية، والمعممة في البلدان المصنعة،تتمثل هذه البنية حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية :

- الطور الأول بكالوريا+ثلاث سنوات، يتوج بليسانس(أكاديمية -مهنية).

- لطور الثاني بكالوريا + خمسة سنوات، يتوج ماجستير (أكاديمية -مهنية).

- الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات، يتوج بدكتوراه.

و لا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي و الرفع من مستواه. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 93)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر:

تعاني المنظومة التربوية من عدة مشاكل، و لا يمكن إسناد مصدر هذه المشاكل إلى طرف دون آخر، و من بين هذه المشكلات :

* ضعف المستوى الدراسي.
* ارتفاع نسبة التسرب المدرسي.
* حصر التربية على المدرسة وغياب الأولياء عنها.
* غياب منهجية علمية للتقويم.
* اكتظاظ الأقسام مما يعرقل السير الحسن للدرس واستيعاب التلاميذ.
* مشكلات مصدرها الأستاذ نفسه.
* مشكلات مصدرها التلميذ.
* مشاكل مادية ومعنوية يعني منها الطرفين(معلم،متعلم).
* نقص الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية.
* نقص دراسات علمية ميدانية قبل إجراء تعديلات معينة.
* غموض سياسة التخطيط. (منصف، 2007، ص 43)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الإصلاح التعليمي وضرورة التغير الايجابي

إن الإصلاح التعليمي وضرورة التغير الاجتماعي يساهم في بناء المؤسسة التعليمية، بناءً صحيحاً يبعدها عن الانحطاط والتخلف التي غرقت فيه على مدى العقود الماضية، والتي كانت فيه المؤسسة التربوية عرضة للانتهاك والتجاوز الأخلاقي، مما جعل الهوة واسعة بيننا وبين المجتمعات الأخرى التي استطاعت التخلص من الفردانية في الحكم، والسيطرة والشمولية وإخضاع المجتمع للرأي الواحد، الذي احتكر الفعالية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، وقام بتقنينها منهجاً وسلوكاً لتصب في منافعه وتطبل لشعائريته الزائفة، مما أدى بالعملية التربوية إلى الانكماش والتقوقع في الوقت الذي نرى أن المجتمعات المتقدمة رأت في التعليم ما يوطد الحياة الديمقراطية، لأنها اعتقدت وآمنت بأن نشر العلم بين طبقات الشعب من الأسس المتينة التي يقوم عليها صرح الحرية والاستقلال الوطني، لأن الحرية لا تستقيم مع الجهل، لأن دعامتها (التعليم الذي يشعر الفرد بواجبه وحقه وبواجبات نظرائه وحقوقهم الديمقراطية.

وهذا يدفعنا للقيام 1(بتغيير جذري في نظام التربية والتعليم من أجل بناء الفرد والمجتمع) كي نتمكن من بناء شخصية قوية منتجة لا تعاني من العقد والإحباطات، وتستشرف المستقبل، لا من خلال الأماني والخطاب الديماغوجي، وإنما بالنزوع (لدراسة المستقبل بهدف التنبؤ والاستعداد والتأثير فيه)، منطلقين في ذلك من عملية استقراء تعتمد العلمية والمنطق للحاضر وإشكالياته، لأنه لم يعد التعليم في ضوء الدراسات الحديثة، وما أثمر تمعن نظريات جديدة في مجال تعريف التعليم، وما أتاحه التقدم التكنولوجي من وسائل مساعدة للاختبار والقياس ينظر إليه لتحصيل للمعرفة والمهارات، أو أنه تدريب عقلي! بل أصبح ينظر إليه بأنه عملية تربوية تهدف إلى إحداث تغيير في السلوك معتمداً على(عوامل عدة في بيئة المتعلم الكلية وأثر الخبرة التعليمية على شخصية وسلوك الإنسان). وهذا في حالتنا الآن يستوجب للوصول إلى المسار الاجتماعي/الحضاري الصحيح، القيام بالإصلاح والتغيير الجذري لنظام التربية والتعليم من أجل قيام مجتمع جديد متوازن وواع، وهذا يتطلب القيام بمهمتين أساسيتين هما (التخطيط والتنفيذ، مع تهيئة الضمانة الإجرائية اللازمة) لتغيير الفرد الذي هو النواة الأساسية في المجموعة الاجتماعية وجعله إنساناً جديداً متوافقاً مع المفاهيم والأفكار الجديدة التي تتيحها له الحرية التي استعادها بعد أن فقدها لعقودٍ من الزمن. (منصف، 2007، ص 43)

وعملية التغيير والإصلاح هذه لا يمكن أن تتم بعفوية أو بالعصا السحرية، بل إنها تتطلب (عملية شاملة من التربية والإرشاد) تفسح المجال للفرد بالوصول بقدراته واستعداداته إلى أقصى طاقاتها، وذلك من خلال نظام يسمح بالمرونة في إعداد وتخطيط المناهج وتنظيمها بما يتوافق والطيف المجتمعي للعراق وحاجاته، مؤمنين (بأن الشيء المهم في التعليم ليس فيما تحتويه المادة ذاتها بل في القدرة العقلية الهامة التي تنمو نتيجة لها، فقد وجه علم النفس الوظيفي أنظار المربين إلى رأي جديد، وهو أن الإنسان يتعلم طرقاً معينة نتيجة لاستجابته لمواقف معينة، أي أن استجابة الفرد تتنوع تبعاً لنوع المواقف التعليمية) لأن الإصلاح والتغيير الذي نريده لمجتمعنا الجديد، لا ينبغي أن يكون عشوائياً، بل يجب أن يسير وفق القيم التي يرسمها الدستور للمجتمع، من

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أجل إقامة المجتمع الديمقراطي، لأن إصلاح النظم المدرسية القائمة (بين الفينة والفينة مطلب ضروري، لاسيما وأن الشروط الاجتماعية الجديدة، وتطور العلوم الإنسانية، تجعل التغيير والتطور ضرورياً).

على ضوء ما تقدم سوف نتناول في بحثنا هذا محورين يشكلان العصب والعمود الفقري للعملية التربوية التعليمية هما(المدرسة والمنهج) مؤكدين أن الإصلاح لا يمكن أن يتم دون وثائق كافية ودون اتصال حي فعلي بالواقع المدرسي، لذلك لابد من اعتماد أصول البحث العلمي المنظم، والا كنا أمام اجتهادات شخصية، يمكن أن تدحضها اجتهادات شخصية أخرى، إذ أن من شروط نجاح الإصلاح والتغيير أن يتم(التعاون بين القائمين بالبحث وبين الهيئة التعليمية والإداريين والباحثين المختصين وسائر الأشخاص المعينين بالحياة المدرسية). (منصف، 2007، ص 32)

دور المدرسة في الإصلاح والتغيير :

بما أن المدرسة هيئة اجتماعية تساهم في تحقيق أهداف وقيم المجتمع الذي تعمل فيه، فهي مؤهلة لأن تقود الإصلاح والتغيير الاجتماعي، الذي تؤثر فيه(المدرسة أثراً كبيراً في تطور وإصلاح شأنه، لأن إصلاح وتغيير المجتمع لا يمكن أن يكون ناجحاً ومثمراً إلا إذا وعاه الناشئون وعياً أكيداً وعملوا على تحقيقه) ،لأن بين المدرسة والمجتمع في كل زمان ومكان ارتباطاً وثيقاً وتفاعلاً شديداً .مما يمكن المدرسة من (تغيير وتعديل قواعد السلوك لتلاميذها، لأنها تعمل في وسط ثقافي يؤثر كثيراً في التلاميذ) بحيث يؤدي إلى تحسين ورفع نوع المعيشة في المجتمع، لأنه كما يقول تشارلز بيرز (بأن السلوك الاجتماعي للتلاميذ يمكن أن يتغير،إذا هدف التعليم لتحقيق هذا التغيير). كما أن المدرسة تساعدهم على تكوين فلسفة صحيحة للحياة، ونظام للقيم يساعدهم على أن يأخذوا أماكنهم كمواطنين أذكياء ناضجين، وهذا الأمر لا يتحقق إلا عن طريق إدخال الخبرات التعليمية الصالحة في المناهج، وعن طريق أوجه النشاط المختلفة والنقاشات ذات الخطة الواضحة التي تدعو إلى الاهتمام بالتراث الثقافي للمجتمع واستخدامه في حل مشكلاتنا الحاضرة، لكن علينا أن نوضح بأن هذا يستلزم إعادة تنظيم المواد المدرسية تنظيماً يكفل للمدرسة القيام بهاتين الوظيفتين المزدوجتين(نمو الفرد وإشباع حاجاته وميوله والنقل الثقافي، واستخدام الثقافة استخداما وطنياً)، وهذا يدعونا إلى إعادة تنظيم المعارف الإنسانية من خلال المدرسة لأنها بيئة تربوية صاهرة، بمعنى أن هذه المؤسسة تعمل على نشر(التواصل والتفاهم بين التلاميذ) تبعاً للأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الجديدة إلى تحقيقها من أجل أن تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ في الوصول إلى المبادئ العامة والقوانين والخبرات البشرية المنظمة تنظيماً منطقياً، (والعمل على إمكانية التوفيق بين موقف وظيفة المدرسة إزاء النواحي السيكولوجية للتلميذ، ووظيفة القيام بالنقل الثقافي)، كما نطمح أن تتمكن المدرسة من أن لا تصب اهتمامها على التراث الثقافي لمجتمعنا الذي نعيش فيه فحسب، بل ينبغي أيضاً أن توجه عنايتها إلى التراث الثقافي للجنس البشري، (لكي تحقق المدرسة ما يجب أن تكون عليه من أنها انعكاسا للنظام الاجتماعي للمجتمع)، وذلك لأن دور المدرسة كقوة اجتماعية تربوية تبرز أهميتها في تخريج القادرين على قيادة المجتمع الواعين بدورهم الإيجابي في حل مشكلاته، حين يصبحون جزءاً أساسياً ومهما فيه، شريطة أن يكون منهجها انعكاساً فاعلاً لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجوب أخذ دور محايد

المجلس العلمي

إزاءها، لاسيما المشكلات المتعلقة بالقيم والمعتقدات الدينية، وهذا لا يتم إلا من خلال إعداد التلاميذ وتعويدهم على الإيجابية في حل مشكلات المجتمع، وهذا لا يتم إلا من خلال إدارة مدرسية تتبنى منهجاً مدرسياً تربوياً ينمي في التلاميذ الفهم للقيم والتقاليد الديمقراطية، كما يعرفهم بالخصائص التي تحير المواطنين في ظل النظام الديمقراطي، وصولاً إلى ظهور السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ، الذي يدفعهم للالتزام والعمل بالقوانين والنظم الديمقراطية، وهذا يقودنا إلى أن يكون تنظيم إدارة المدرسة تنظيماً ديمقراطياً، لأن من الصعب والتناقض أن يخضع التلاميذ لنظم كلها سيطرة وضغط في المدرسة وفي البيت والهيئات الاجتماعية الأخرى.

من هنا ومن أجل الوصول بعملية الإصلاح والتغيير لأهدافها، فعلى القائمين على إدارة المدرسة والمشرفين على العملية التربوية التعليمية، احترام شخصية التلميذ وقيمته، مما يفرز في نفسه الشعور بالقيمة الاجتماعية باعتباره فردا مشاركا في بناء وتطور المجتمع، وعنصرا فاعلا لا يمكن الاستغناء عنه أو إهماله في عملية الإصلاح والتغيير والبناء، لأن المدرسة هي التي (تعد فيها دوافع وميول الطفل أساساً لبرامج المدرسة، وهي في هذا تسير على أساس الحرية غير المقيدة التي تنادي بها الفلسفة الطبيعية) على أساس أن الهدف الأساسي للتربية في المدرسة هو تيسير أقصى نمو لفردية كل طفل، على أن يتلاءم هذا النمو كلية وبطبيعته مع النمو الاجتماعي، من خلال تشجيع المدرسة للطفل على (أن يصبح شخصية خاصة وأن يدين بالفردية وأن يعتقد في قدرته) كما يرى رج وشو ماكر، دون أن ننسى بأن المدرسة ملزمة أيضاً بأن تهيئ له المواقف التي تعطيه مراناً مستمراً على الحياة التعاونية، كما تقدم له أنواع النشاط التي تساعده على المساهمة في الأعمال الجماعية، من أجل تنمية إحساسه بالانتماء إلى الجماعة وبأنه عضو مقبول ومحترم من المجتمع وهذا يستلزم وضع خطة كاملة للعمل المدرسي لكنها يجب أن لا تكون نهائية أو مغلقة، بل قابلة لإعادة النظر على ضوء مدى تحقيقها لأهداف المدرسة، والخطة المدرسية تعتمد على عناصر هي التدريس الصفي والنشاط الصفي و اللاصفي والتوجيه والعلاقة بين المدرسة والمجتمع والعلاقة الإنسانية بين العاملين المسئولين عن إدارة المدرسة (مدير، معلمين، مدرسين، عمال، مشرفين) من جهة وبين التلميذ من جهة ثانية بعد أن نسلم المدرسة إلى مدير ومعلمين تم إعدادهم أو إعادة تأهيلهم بما يتوافق وما نريده من أهداف جديدة أفرزها الإصلاح والتغيير لتكون عملية التغيير ذات جدوى. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 95)

المنهج ودوره في عملية الإصلاح والتغيير :

إن المدرسة كما رأينا هيئة اجتماعية مهمتها الاهتمام بتربية الطفل وتعليمه والاستمرار في ذلك حتى المرحلة الجامعية، والمدرسة لا تعمل بطريقة عشوائية أو اعتباطية وهي تمارس عملية التربية والتعليم، بل إنها تخضع لنظم وتقنيات محددة تعرف بالمنهج، الذي يعني لغوياً الطريق الواضح... كما يعني اصطلاحاً مجموعة الخبرات والمواد(العلمية والأدبية والاجتماعية و...الخ) المخطط لها والتي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ(وهو ما يتصل اتصالاً وثيقاً بالأهداف التربوية بل أن تحقيقها هو الغرض من وجوده) ؛لذلك على المنهج أن يستوحي حاجات المتعلم وثقافة المجتمع، وأن يكون محوره شؤون الحياة ومشاكلها، وأن يعنى بالنواحي الذهنية والعملية

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

والإنسانية، ولأجل الاقتراب مما نريده من عملية الإصلاح والتغيير يصادفنا سؤال مهم جداً علينا أن نجيب عليه، وهو (من الذي يصنع المنهج الذي يتواءم وعملية الإصلاح والتغيير التي يراد كما أن تناسب المرحلة الجديدة لمجتمعنا؟) لقد قدم المعنيون والمختصون بشؤون التربية والتعليم العديد من الآراء والمقترحات والإجابات لهذا السؤال، غير أنهم اتفقوا - وعلى ضوء معايير التطور الحالي التي ترى أن الذي يساهم بوضع المنهج وتخطيطه كل من له علاقة بالطفل الطالب باعتبار الغاية التي من أجلها يوضع المنهج، وهؤلاء هم المعلمون والمدرسون والتلاميذ أنفسهم والآباء والمواطنون العاديون والخبراء المختصون والمشرفون التربويون، غير أننا لا يمكننا اعتبار أي منهج تم وضعه والاتفاق عليه بأنه منهج نهائي، لأننا نعتقد بأن المنهج يجب أن يكون عرضة للتقويم طالما أننا نعيش في عالم متحول وسريع التطور، يفرز مواقف وقيما ومعلومات متجددة دوماً، لكن على شرط أن تتضمن عملية التقويم تقدير التغييرات السلوكية الفردية والجماعية، والبحث في العلاقة بين هذه التغييرات السلوكية وبين العوامل المؤثرة فيها(من خلال نظرتها للفرد وكفايته، والجماعة وعلاقتها الديناميكية، والبيئة وظروفها المؤثرة في الفرد والجماعة)، على أن تقوم عملية التقويم كذلك على الأسس العلمية التي تعتمد التجريب والبحث المعملي والميداني لقياس مدى ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف ومدى مساعدته في نمو الفرد والجماعة، وكشف المعوقات والتعرف على الإشكاليات التي قد يكون لها دور في إعاقة تطبيق المنهج بصورة صحيحة والعمل على (تطوير المنهج تبعاً لتطور أهداف التربية بحيث لا تبقى هذه المناهج متخلفة عن ذلك التطور)، وهذا لا يتم إلا إذا أعددنا الكوادر المؤهلة من الهيئات العلمية والتربوية والإدارية (لدراسة منهج كل مادة من المواد الدراسية، دراسة متكاملة، وذلك بمتابعة منهاج المادة الواحدة من خلال السنوات التالية ومعرفة مدى الترابط والوحدة بينها)، مؤكدين على تقديم هذه المواد وفق طرائق التعليم الحديثة التي تتلاءم مع الحاجة إلى تعليم الملايين المتكاثرة من الطلاب والتي تزداد بشكل كمي، وتستدعي تطوير وسائل فعالة لكي تضمن تعليمها وتغيير سلوكها وبحيث يواكب التطور الحضاري للمجتمع. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 93)

حتمية التغير:

يشهد العالم اليوم، تسارع كبير نحو التطور والتغير، لتحقيق مستوى معيشي أفضل، وإذا أرادت امتنا العربية أن تخطو نحو مجتمع المستقبل بكل عزم وثبات عليها أولا أن تعمل بكل جد واصرار شديدين للانتقال من مرحلة التخلف والتبعية إلى مرحلة الوحدة العربية وتطبيق الديمقراطية.

ولذلك فهي مطالبة بان يكون لها شخصيتها الاعتبارية المتميزة، والمحددة زمانيا ومكانيا، وان تؤكد على أهميتها وسط العالم الذي تعيش فيه. علاوة على أن تمتلك القوة والقدرة على مدار العقود القادمة، وهذا ما يجعلنا نأخذ باعتبارنا ما يلي:

أولا : القوى الذاتية : بامتلاك الأمة العربية من تراث وموارد اقتصادية وبشرية هائلة وإمكانات مادية ضخمة، يمكنها أن توفر كل أسباب المدنية الحديثة لها وبناء مجتمع عربي عصري.

المجلس العلمي

ثانيا : حقائق التغير العالمي السريع : يوجد على هذه الأرض من يعيش في زمن الماضي والحياة البدائية وهناك أيضا من يعيش حياة صناعية متقدمة وهناك من وصل التقدم. ليعيش حالة عالم المستقبل وممثلي تقدم الإنسانية، وهو من يمتازون بقدراتهم على التغير السريع، وعليه فان قدرة الأمة العربية يجب أن تكون احد عناصر أو مكونات تفكيرها ودراستها.

من المفروض أن الهزائم المستمرة للوطن العربي توقظه من التردي، وتكون محطات تحول في تاريخه، إلا أن الواقع العربي لا يزال كما هو مؤلم في تدهوره وتخلفه، إن لم يكن أصبح أسوا من السابق، مما جعل البعض يعتبره عصر الانحطاط والانهيار العربي، ومن الخطورة أن هذه المرحلة تبلور عملية انهيار قيمة الإنسان دائما في شكل ظاهر.

ومهما امتلك العرب من ثروات، إلا أن التبذير في هذه الثروات بدون دراسة وتخطيط جعلهم يضيعون فرص ذهبية في تاريخهم المعاصر لتطوير أنفسهم.

إن التربية أولا هي وحدها الوسيلة الأساسية لتحقيق التطور وانها هي أولا وأخيرا أداة تنفيذه وتحقيقه. وهذا ما يجعلنا أن نقرر أننا بحاجة إلى تربية تمكن الأجيال العربية من تحقيق وتحرير ذاتها، ومن بناء مشروعها الحضاري العربي وصناعة مستقبلها، وتأكيد هويتها وشخصيتها المستقبلية. وإطلاق قدراتها وطاقاتها الإبداعية. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 94)

بعض المؤسسات التربوية وأثرها في تربية الفرد والمجتمع .

من المعروف أن التربية نشاط أو عملية اجتماعية هادفة، وأنها تستمد مادتها من المجتمع الذي توجد فيه ؛ إذ إنها رهينة المجتمع بكل ما فيه ومن فيه من عوامل ومؤثرات وقوى وأفراد ، وأنها تستمر مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت ؛ لذلك فقد كان من أهم وظائفها إعداد الإنسان للحياة ، والعمل على تحقيق تفاعله وتكيفه المطلوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه فيؤثر فيه ويتأثر به.

ولأن هذا التأثر والتأثير لا يُمكن أن يحصل إلا من خلال المؤسسات الاجتماعية المتنوعة التي تتولى مهمة تنظيم علاقة الإنسان بغيره، وتعمل على تحقيق انسجامه المطلوب مع ما يُحيط به من كائناتٍ ومكونات، فإن العملية التربوية مستمرة مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت؛ وتتم من خلال المؤسسات التربوية الاجتماعية التي تتولى مهمة تربية الإنسان، وتكيفه مع مجتمعه، وتنمية وعيه الإيجابي، وإعداده للحياة فيه. وتُعد هذه المؤسسات التربوية بمثابة الأوساط أو التنظيمات التي تسعى المجتمعات لإيجادها تبعاً لظروف المكان

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
وتنمية النشاطات

والزمان، حتى تنقُل من خلالها ثقافاتها، وتطور حضاراتها، وتُحقق أهدافها وغاياتها التربوية. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 90)

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المؤسسات التربوية لا تكون على نمطٍ واحد، أو كيفيةٍ واحدةٍ طول حياة الإنسان، إذ إنها متعددة الأشكال، مختلفة الأنماط، وتختلف باختلاف مراحل عمر الإنسان، وظروف مجتمعه، وبيئته المكانية والزمنية والمعيشية، وما فيها من عوامل وقوى. كما تختلف باختلاف نوعية النشاط التربوي الذي تتم ممارسته فيها.

وهنا يمكن تَعريف المؤسسات التربوية بأنها تلك البيئات أو الأوساط التي تُساعد الإنسان على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيته، والتفاعل مع من حوله من الكائنات، والتكيف مع من ما حوله من مكونات.

ويأتي من أبرز وأهم هذه المؤسسات التربوية في المجتمع الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق إلى جانب المسجد ووسائل الإعلام والأندية وأماكن العمل ونحوها من المؤسسات المختلفة التي تؤثر على تربية الإنسان سواءٌ كان ذلك التأثير بطريقةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرة .

ومعنى هذا أن تربية الإنسان لا يمكن أن تتم إلا من خلال بعض المؤسسات أو الوسائط الاجتماعية المختلفة . ونظراً لكثرة هذه المؤسسات وتنوعها واختلاف أشكالها وأنماطها، فقد عَرف المجتمع المسلم عبر تاريخه الطويل عدداً من هذه المؤسسات الاجتماعية التربوية والتعليمية المختلفة التي كانت نتاجاً طبيعياً للعديد من المطالب والتحديات والتغيرات الحضارية التي طرأت بين حينٍ وآخر على العالم الإسلامي. بل إن كل مؤسسة من المؤسسات التربوية التي عُرفت في الإسلام إنما نشأت استجابةً لحاجةٍ وظروفٍ اجتماعيةٍ معينة .

ويأتي من أبرز هذه المؤسسات التربوية والتعليمية ما يلي : (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 94)

1) الأُسرة (المنزل) :

وهي الخلية الأولى التي يتكون منها نسيج المجتمع ، كما أنها الوسط الطبيعي الذي يتعهد الإنسان بالرعاية والعناية منذ سنوات عمره الأولى . وقد حث الإسلام على تكوينها والاهتمام بها لأثرها البارز في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالمها منذ الصغر. وتتكون الأسرة في الغالب من مجموعة أفراد تجمعهم فيها ظروف المعيشة الواحدة؛ وتربطهم رابطةٌ شرعيةٌ قائمةٌ على المودة والمحبة. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 91)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

وتُعد الأسرة أهم المؤسسات التربوية الاجتماعية التي لها الكثير من الوظائف، وعليها العديد من الواجبات الأساسية حيث تُعتبر بمثابة المحضن الأول الذي يعيش الإنسان فيها أطول فترة من حياته ، كما أن الإنسان يأخذ عن الأُسرة العقيدة، والأخلاق ، والأفكار، والعادات، والتقاليد، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية أو السلبية .

وللأسرة وظائف كثيرةٌ ومتنوعة لاسيما أنها تُعنى بتنمية ورعاية جميع الجوانب الشخصية للإنسان في مختلف مراحل عمره . وعلى الرغم من اشتراك الأسرة المسلمة مع غيرها من الأسر في أداء بعض الوظائف التربوية ؛ إلا أن للأُسرة المسلمة بعضاً من الوظائف التربوية المميزة التي من أبرزها ما يلي :

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

ب) تحقيق عوامل السكون النفسي والطمأنينة لجميع أفراد الأسرة حتى تتم عملية تربيتهم في جوٍّ مُفعم بالسعادة بعيداً عن القلق والتوتر والضياع . ويأتي ذلك تحقيقاً لقوله تعالى : } وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ { (سورة الروم : الآية رقم 21) .

ج) حُسن تربية الأبناء والقيام بواجب التنشئة الاجتماعية الإيجابية ، والعمل على صيانة فطرتهم عن الانحراف والضلال ، تحقيقاً لقوله صلى الله عليه وسلم "كُلُّ مولودٍ يُولَدُ على الفطرة فأبواهُ يُهوِّدانِهِ ، أو يُنصِّرانِهِ ، أو يُمجِّسانِهِ " (رواه البخاري) . (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 92)

د) توفير مقومات التربية الإسلامية الصحيحة لأفراد الأسرة عن طريق العناية بمختلف الجوانب الشخصية للإنسان (روحياً، وعقلياً، وجسمياً). والحرص على توازنها وتكاملها لما لذلك كله من الأثر الكبير في تشكيل وتكوين الشخصية المسلمة السوية، والعمل على تفاعلها وتكيفها مع ما حولها من المكونات ، ومن حولها من الكائنات بصورةٍ ايجابيةٍ ، ومستمرةٍ طول فترة الحياة .

هـ) الحرص على توعية أعضاء الأسرة وخاصة الصغار منهم بكل نافعٍ ومفيد ، والعمل على تصحيح مفاهيمهم المغلوطة ، وحمايتهم من كل ما يُهدد سلامتهم وسلامة غيرهم ، وتعليمهم الأخلاق الكريمة، والآداب الفاضلة، والعادات الحسنة حتى يشبون عليها، ويتعودون على مبدأ التحلي بالفضائل، والتخلي عن الرذائل .

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

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

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدور التربوي للأُسرة في عصرنا الحاضر قد تقلص بعض الشيء ولم يعد بنفس المنزلة التي كان عليها من قبل، والسبب في ذلك أن هناك مؤسساتٍ اجتماعيةٍ أُخرى تمكنت في العصر الحاضر من مُزاحمة الأسرة والسيطرة على معظم الوقت الذي يقضيه الإنسان تحت تأثيرها ومن هذه المؤسسات وسائل الإعلام التي تُعد بحق في عصرنا أهم وأبرز المؤسسات التربوية الاجتماعية المؤثرة تأثيراً فاعلاً في حياة الإنسان صغيراً كان أو كبيراً، جاهلاً أو مُتعلماً ، ذكراً أو أُنثى . (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 92)

الدور التربوي للأسرة :

يأتي مفهوم البيت والأسرة دائماً مع وجود الأبناء فالهدف من تكوين الأسرة هو حصول الوالدين على أبناء وبمعنى آخر فالأسرة كيان يتم بناءه من أجل الوصول إلى أهداف معينة أهمها إنجاب الأبناء وتربيتهم، والواقع أن تربية الأبناء ليس بالأمر السهل بل هي مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الأسرة حيث يتطلب الأمر الكثير من الجهد والتخطيط فإذا ابتغى الوالدان التوفيق في تربية أبناء صالحين وبناء مستقبل واعد لهم ينبغي عليهما تحديد أهداف تربوية معينة ومعرفة الوسائل والطرق اللازمة للحصول على تلك الأهداف حيث يشكل ذلك برنامجاً تربوياً متكاملاً وعلى الوالدين تربية أبنائهم وفق هذا البرنامج.فالوالدان اللذان لا يفكران في تربية أبنائهم لا يحق لهما انتظار المعجزة والمستقبل من أبنائهم فكما نسمع في الزراعة اصطلاحات الري والغرس وجني الثمار ففي عملية التربية والتعليم أيضاً ما يشابه ذلك أي أن الأبناء يعتبرون الثمار الناتجة من الجهود التربوية للوالدين وهناك جوانب أساسية في التربية ينبغي على الأسرة مراعاتها أهمها :

أولاً : تنمية شخصية الطفل واكتشاف القدرات الذاتية : (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 93)

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. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 93)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

ثانيا : 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 لأن 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.

ثالثاً : تنظيم وقت الطالب واستغلال ساعات الفراغ :

هذا الجانب من أهم الجوانب التي يجب على الأسرة مراعاتها حيث يعتبر الفراغ مشكلة المشاكل عند الشباب وعليه فإن المسؤولية تقع على ولي الأمر فيجب عليه تنظيم وقت الطالب 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.

رابعاً : مراعاة توفير الحاجات النفسية :

إن 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 .

خامسا : اختيار الأصدقاء :

تعتبر الصداقة وإقامة العلاقات مع الآخرين من الحاجات الأساسية للأبناء خصوصاً في سن الشباب فالأطفال والناشئون يؤثرون على بعضهم البعض ويكررون 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.

سادسا : العلاقات الأسرية وأسس التعامل مع الأبناء : (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 94)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

إذا بنيت علاقات الأسرة على الاحترام سيكون بناؤها قوياً متيناً وهذا في الواقع يؤثر تأثيراً إيجابياً على مستقبل الأبناء وعلاقاتهم الاجتماعية واذا عامل الأبوان أبناءهم معاملة حب وتكريم فإن 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.

سابعاً : القدوة الحسنة : الأطفال يقلدون 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 أن أفكارهم وسلوكهم وكلامهم نموذج يحتذى به من قبل الأبناء وعليه يجب أن يكونوا قدوة في كافة تصرفاتهم.

2) 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 وأن 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 والسُنن والنوافل، وجامعةً 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.

وبذلك يمكن القول إن المسجد في الإسلام يُعد جامعاً وجامعةً ، ومركزاً لنشر الوعي في المجتمع، ومكاناً لاجتماع المسلمين، ولم شملهم ، وتوحيد صفهم . وهو بحق أفضل مكانٍ، وأطهر بقعةٍ، وأقدس محلٍّ يمكن أن تتم فيه تربية الإنسان المسلم وتنشئته، ليكون بإذن الله تعالى فرداً صالحاً في مجتمعٍ صالحٍ. (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 94)

ولعل من أهم ما يُميز رسالة المسجد التربوية في المجتمع المسلم أنه يُعطي التربية الإسلامية هويةً مميزةً لهاعن غيرها، وأنه مكانٌ 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

المجلس العلمي

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 ، ج 1، الحديث رقم 225 ، ص 82) .

3) المدرسة :

وهي من أهم وأبرز المؤسسات الاجتماعية التربوية التي أنشأها المجتمع للعناية بالتنشئة الاجتماعية لأبنائه ، وتربيتهم ، وتهيئتهم ، واعدادهم للحياة . كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ واعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن 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.

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي 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 ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة, وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما: (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 94)

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها .

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه, ولا بد 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 تؤثر في الفرد والمجتمع. وعلى الرغم من أنه لا يُعرف متى وأين وكيف ظهرت أول مدرسةٍ في التاريخ إلا أنه يُمكن القول إنها ظهرت عندما دعت الحاجة إليها . ولعل من أبرز وأهم وظائف المدرسة ما يلي :

*أنها تعمل على تبسيط ونقل التُراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصغار ، أو من المعلمين إلى الطلاب تبعاً لما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة، فينتج عن ذلك جيلٌ متعلّمٌ ومُثقف .

* أنها تعمل على استكمال ما كان قد تم البدء فيه من تربيةٍ 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 .

* أنها تقوم بدورٍ كبيرٍ في عصرنا الحاضر حينما تكون في معظم الأحيان بديلاً للأُسرة إذ يتشرب الصغار فيها عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات مجتمعهم الذي يعيشون فيه .

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

* أنها تعمل على إشاعة الوعي الإيجابي عند أبناء المجتمع تجاه مختلف القضايا الفردية أو الجماعية سواءٌ كان ذلك بطريقٍ مُباشرٍ أو غير مُباشر . (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 94)

جامعة أكلي محند أولحاج . البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

4) وسائل الإعلام :

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية إعلامية تكون في العادة مرئية، أو مسموعةً، أو مقروءة. وتُعد هذه الوسائل على اختلاف أنواعها من أهم وأبرز الوسائط التربوية في عصرنا الحاضر، وأكثرها تأثيراً على تربية وثقافة ووعي الإنسان، حيث تُقدم برامج مختلفة وثقافات متنوعة من خلال وسائلها الجماهيرية المختلفة التي منها : الإذاعة، والتلفزيون، والفيديو، والصحافة، وشبكة الإنترنت، وأشرطة التسجيل السمعية، والسينما، والمسارح، والمعارض، والمتاحف، وغيرها من الوسائل الأُخرى التي تُخاطب جميع الفئات، ومختلف الأعمار، وتدخل كل بيت، وتصل إلى كل مكان. وتمتاز وسائل الإعلام بقدرتها الفائقة على جذب اهتمام الناس من مختلف الأعمار، والثقافات، والبيئات. كما تمتاز بأن لها تأثيراً قويًّا على الرأي العام في مختلف الظروف، وأن تأثيرها يصل إلى قطاعاتٍ عريضةٍ من فئات المجتمع، وهذا يعني أنه من المهم جدًّا استثمارها ، والإفادة منها، والعمل على تسخيرها بشتى الطرق والكيفيات لخدمة أهداف وأغراض التربية الإسلامية، عن طريق التنسيق المستمر بين هذه الوسائل وغيرها من المؤسسات التربوية الأُخرى في المجتمع .وعن طريق إسناد مهمة الإشراف عليها لمن تتوافر فيه الكفاءة الدينية والخُلقية والعلمية والمهارية . (عبدالله، قلي، مرجع ستبق،ص 95)

مراجع المطبوعة

بالعربية:

1- علوم التربية- تكوين أساتذة التعليم الاساسي –السنة الاولى – الارسال2- 3 نوفمبر 2005 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائر .

2- النصوص الاساسية الخاصة بقطاع التربية – وزارة التربية – مديرية الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات – المديرية الفرعية للوثائق – 04فيفري 1992 منشورات وزارة التربية الوطنية – النشرة الرسمية – منذ سنة 1992.

3- إبراهيم ناصر،مقدمة في التربية، ط1،دار عمان للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

4- أبو طالب محمد سعيد، رشرش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام(ميادينه وفروعه)،ط1،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،2001.

5- أحمد بلقيس، توفيق مرعى، الميسر في سيكولوجية اللعب، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1987.

6- اخليف يوسف الطروانة، أساسيات في التربية، ط1، دار الشرق، عمان الأردن،2004.

7- خالد بن سعود الحليبي، مهارات التواصل مع الأولاد، ط1، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض،2009.

8- سعيد إسماعيل علي، فقه التربية- مدخل إلى علوم التربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

9- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجية المعاصرة، ب ط ،مكتبة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

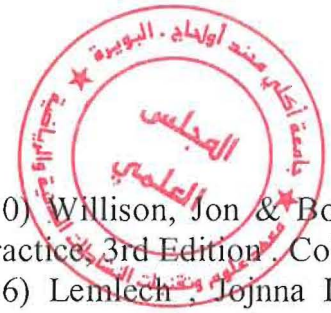
10- عبد الكريم بكار، التربية والتعليم،ط3، دار القلم، دمشق، 2011.

11- عمر احمد الهمشري، مدخل إلى التربية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

12- عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين،ط1، دار المعلم للملايين، بيروت، 1984.

13- د.محمد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1، بيروت، 2006 .

14- مدخل إلى علوم التربية : كمال عبد الله، عبد الله قلي، لطلبة اللغة العربية وآدابها- السنة الأولى- الإرسال الأول، ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد).



بالأجنبية:

1- (70) Willison, Jon & Bondi , Joseph, Curriculum development , A guide to practice, 3rd Edition . Columbia Merril pub : Co., 1990 .

2- (66) Lemlech , Johnna Kasin, Curriculum and instuctional methods for the elementary school . New York : Macmillan Publishing Company , 1990 .

3- Jean Claude boulot et jean Claude olivier, pratiquer l'éducation physique et sportive, 2001.