وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة العراقية–كلية التربية الطارمية

أسس التربية

إعداد وتاليف

أ.د ايمان عبد الكريم ذيب الجبوري أ.م.د كفاح يحيى صالح العسكري

قياس وتقويم فلسفة التربية وعلم النفس التربوي

بغداد

٢٠١٤

المقدمة

الحمد لله نحمده ونستعينه ، نستغفره ونستهديه ، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له ، واشهد ألا إله ألا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

إن امتنا الاسلامية لها فضل السبق على غيرها في تهيئة الحياة الفاضلة المتحضرة ؛إذ دينها يدعو إلى التقدم والتعلم في سائر الجوانب التي تخدم الحياة الانسانية ، ويحافظ على مقدراتها ، وهذا الدين قد أقام أرقى حضارة عرفتها الإنسانية حتى اليوم ، فما أحوجنا أن نعود إلى هذا الدين لننهل من معينه ، لأنه دين يقوم على العلم والخلق معاً ، وليس على العلم المادي المجرد عن السمو الاخلاقي ، وبالنظر إلى غايات الشريعة الإسلامية نجد أن هذه الشريعة جاءت لتحقيق غايات نبيلة وجليلة في مقدمتها تعبيد الناس لرب الناس ، وتكوين مجتمع صالح نبيل خال من الانحرافات والضلالات ، مستقيم على منهج الله تعالى.

وازاء ذلك نحتاج الى مناهج سليمة من خلال مقررات (مواد دراسية) تحاول تضيء الطريق امام طلبتنا الاعزاء لمعرفة ماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم ،ولذا حاولنا ان نركز في كتابنا اسس التربية والذي كلفنا من قبل رئاسة الجامعة العراقية ضمن مشروع تحديث المناهج ولاسيما المرحلة الاولى كبداية لهذا المشروع ، وقمنا في البداية بدراسة الكتاب (اسس تربية) والذي تم تاليفه من قبل اساتذة في العلوم التربوية والنفسية من كلية التربية –ابن رشد–في عام ١٩٩٠اي قبل (٢٤) سنة وحتما خلال هذه الحقبة من الزمن حدثت تطورات في النظريات والمناهج والاساليب فضلا عن هناك الكثير من المبررات لتحديث هذا الكتاب منها:

١- لم يفصل الكتاب عن التربية والتعليم في العراق القديم وكذلك في وادي النيل.

٢- اقتصر الحديث عن التربية والتعليم في الصين على الامتحانات فقط.

٣- كانت هناك اخطاء في ترتيب تناول الفلاسفة فتقدم افلاطون وارسطو على ذكر سقراط والذي هو ليس فقط اقدم منهم ولكنه ايضا معلمهم ،وكذلك عند ذكر الفكر التربوي العربي الاسلامي تقدم ابن خلدون والمتوفى سنة(٨٠٨هـ) على ابن سينا المتوفى سنة(٤٢٨هـ) والغزالي المتوفى سنة (٥٠٥هـ) ولم يذكر الفيلسوف العربي الوحيد التوفى (٢٥٢هـ) نعم انه الفيلسوف العربي الوحيد في المشرق وكل الفلاسفة الذين جاؤا من بعده كانوا من فارسية وتركية وغيرها ولذلك سلطنا الضوء عليه.

٤- كانت المعلومات ونتائج البحوث والارقام التي تتحدث عن التنمية والاقتصاد والنفقات ينتهي الى ثمانينيات القرن الماضي ولذلك احتاج الكتاب االى الوصول الى الالفية الثالثة (القرن الحادي والعشرين) .

واقتضت الضرورة ان نلتزم بمفردات مادة اسس التربية والمقرر من وزارة التربية والذي انقسم الى خمسة فصول: الفصل الاول:معنى التربية ، الفصل الثاني :التربية عبر العصور، الفصل الثالث:الاساس الاجتماعي، الفصل الرابع: :الاساس الاقتصادي،الفصل الخامس: الاساس العلمي.

واعتمدنا على مصادر عديدة (١٦٠) مصدرا ومرجعا منها كتب التربية والتعليم والتاريخ والفلسفة والمنهاج وطرائق التدريس وغيرها.

واخيرا نحمد الله ونشكره على نعمه وفضائله التي منحها لنا وجعلنا خلائفه في الارض ومنحنا القدرة على التفكير وتدبير الامور فنحمده حمدا كثيرا ونسبحه سبجا كثيرا.

الفصل الاول : معنى التربية واهدافها :

ان كلمة تربية من الكلمات الشائعة التداول بين الناس في الحياة العامة ، فلقد مارس الانسان التربية منذ القدم مما جعل مفهومها يشيع ويتداول بين الجميع ،كقولهم فلان قليل التربية وفلان حسن التربية والاخلاق ٠ وهذا الاستعمال الشائع لكلمة تربية لا يعني ان كل من يستعملها يدرك مدلولها ادراكا جيدا ، فقد يكون فهمهم للتربية فهما سطحيا غالبا ما يقتصر على الجانب الاخلاقي فقط الى درجة ان تعريفها يبدو سهل المنال ، ولكن سرعان ما يتبدد هذا الاعتقاد ويدرك المرء ان تعريف التربية هو من قبيل السهل الممتنع ، ذلك لان التربية بالمعنى العلمي مدلولها اوسع واشمل مما يستعمله الاشخاص العاديين في حياتهم.

اولاَ : معنى التربية لغة واصطلاحا:

لغة: لقد عَرَّف اللُغَويُّون وأصحاب المعاجم لفظة التربية بأنها : (إنشاءُ الشيءِ حالاً فحالاً إلى حَدِّ التمام)

و (ربُّ الولدِ ربّاً : وليُّه وتَعَهُّدُهُ بما يُغذِّيه ويُنمِّيه ويُؤدِّبه...) .

جاء في لسان العرب لابن منظور: والرِّبابةُ بالكسر القِيامُ على الشيءِ بإِصْلاحِه وتَربِيَتِه ومنه ما يقال رَبَّ فلان النِّعْمةَ يَرُبُّها رَبّاً وربابةً(١)

"ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى: "فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج" (سورة الحج، الآية ٥) ، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونمّى 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".(سورة الشعراء،آية ١٨) وأيضا قوله تعالى: "وقل رب أرحمهما كما ربياني صغيرا".(سورة الاسراء،آية ٢٤) 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.

والتربية في اللغة معناها الازدياد والنمو ،أو التنشئة والتغذية ((فالرب في الاصل : التربية ،زهو انشاء الشئ حالا فحالا إلى حد التمام ، يقال : ربه وربَّاه ،وربَّيه)) (٢)

ويقال : ربَّى الوالد ابنه بمعنى غذَّاه وجعله ينمو ، اي حفظه ورعاه ونشاه(٣)

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 وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"(٤)

اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات التربية تبعا لتغير الأزمنة وتطور المفاهيم، وظهور الفلسفات والنظريات المختلفة على مر العصور والثقافات، واختلاف الأشخاص القائمين على التعريف وفقا لفلسفتهم، ونقدم هنا بعض التعريفات الهامة التي من خلالها سنستخلص مجموعة من السمات المميزة لعملية للتربية وتعرف التربية اصطلاحا بأنها :

اولا: في العصر القديم :عرفها أفلاطون: ((بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.)) وقال ايضا((إن التربية هي أن تضفي على الجسم و النفس كل جمال و كمال ممكن لها))(٥)

وعرفها ايضا بانها ((معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الانسانية على الحق والخير والجمال)) (٦)

ثانيا:-في العصور الوسطى :عرفها الغزالي: " تهذيب لنفوس الناس من الاخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم غلى الاخلاق المحمودة " او هي: " مفتاح السعادة الابدية "او "بأنها صناعة التعليم بهدف غرس الفضيلة والتقرب إلى الله".(٧)

ثالثا:في العصر الحديث:عرفها كل من:

١-ميلتون (١٦٠٨-١٦٧٤) فإنه يقول، بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة،

٢- جان جاك روسو(١٧١٢-١٧٧٨): "بأنها تهيئة الفرص لتنمية الطفل حسب طبيعته وانطلاقا من ميوله".

٣- هيجل(١٧٧٠-١٨٣١): "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستالوتزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

٤-هربارت ،يوهان فريدريش(١٧٧٨-١٨٤١) " علم يهدف إلى تكوين الفرد من أجل ذاته، وبأن توقظ فيه ميوله الكثيرة " (٨)

رابعا : العصر المعاصر: عرفها :

١- هربرت سبنسر(١٨٢٠-١٩٠٣): "كل ما نقوم به من أجل أنفسنا ويقوم به الآخرون من أجلنا بغية التقرب من كمال طبيعتنا".

٢- إميل دوركايم (١٨٥٨-١٩١٧): " التاثير الذي تمارسه الاجيال الراشدة على تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية ،أو هي عملية التنشئة الاجتماعية المنظمة لىجيال الصاعدة " (٩)

٣-جون ديوي(١٨٥٩-١٩٥٢) : "التربية سبيل الحياة وليست إعداد لحياة مقبلة " وعرفها ايضا بانها"عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي في حين انه في الوقت نفسه يكتسب الفرد ضبطا وتحكما في الطرق المتضمنة في العملية""(١٠)

ويمكننا تعريفها " هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد الذين يحملونه. فهي عملية نمو وليست لها غاية إلا المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها."

من خلال التعريفات السابقة يمكننا استخلاص أهم الحقائق الآتية:

١- الإنسان هو محور العملية التربوية.

٢- هدف التربية يركز على إحداث تغيير إيجابي في النفس الإنسانية.

٣- التربية تشير إلى نشاطات قصدية ذات أهداف محددة ومخطط لها مثل المنهاج- وسائل التربية- إدارة العملية التربوية.

٤- فلسفة وثقافة المجتمع لها دور أساسي في تعريف التربية وتوجيهها وصبغها بسمات خاصة تنسجم مع هذه الفلسفة.

٥- النظام التربوي مسئول عن تقديم خدمات متخصصة هدفها تهيئة هذا الإنسان ليكون عنصرا فاعلا في المجتمع.

٦- التربية تركز على البناء المادي والمعنوي للإنسان، فهي تركز على تنمية الجسم وبنائه مثلما تركز على تنمية المهارات العلمية والأخلاق والسلوك المرغوب.

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

٨-اما 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.

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.

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.

ثانيا:أهداف التربية-:

إن التربية عملية فردية اجتماعية تتعامل مع فرد في مجتمع تنقل إليه معارف ومهارات ومعتقدات ولغة الجماعة من جيل إلي جيل والإنسان هو موضوع التربية تعني بسلوكه وتطويره ولكن ليس بمعزل عن الجماعة لأن الذات الإنسانية لا تتكون إلا في مجتمع إنساني وبقدر ما يتوافر للتربية من وضوح وعمق في المفاهيم والأسس التي تستند إليها تكون قوتها وفعلها في حياة الأمم والشعوب وفي

اتجاهات الأفراد وفي العلاقات المختلفة وفي مجالات العمل المتعددة ونظرا لهذه الأهمية للتربية باعتبارها مسألة حيوية لازمة وضرورة اجتماعية فلقد زاد اهتمام الناس بها واشتدت الحاجة إلي دراستها والتعرف علي أبعادها ومن ثم كان ضروريا بالنسبة لدارس التربية وممارسها في المستقبل أن يتعرف علي طبيعة هذه العملية ماهيتها وجوانبها المختلفة وضرورتها .(١١)

ان الهدف في التربية كما هو في اي عمل انساني يعني تنظيما للنشاط والعوامل الداخلة في الموقف التعليمي ومايحيط به من عوامل ، فمعرفة الهدف تساعد على اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات للوصول الى النتائج المنشودة ، فالقدرة على رؤية الهدف وتحديده تتوقف على مايبذل من جهد في دراسة الظروف ، وكلما كانت ملاحظة الظروف ودراستها سليمة ودقيقة وكافية زادت هذه الظروف وضوحاً وتميزت العقبات والصعوبات وتعددت البدائل التي منها يمكن الاختيار من اجل التغلب على هذه العقبات والصعوبات ، وكلما تميزت هذه العناصر والعوامل البديلة والوسائل اكتسب النشاط مزيدا من المعاني والمرونة.(١٢)

وقد وضعت نماذج كثيرة للاهداف العامة للتربية ومنها النماذج للاهداف العامة للتربية في اميركا حوالي ١٩٣٨ ما أورده "س. م لندفل" حيث قال: "ومن الامثلة على البيانات الخاصة بالاهداف العامة للتربية المجموعة المألوفة من الاغراض التي وضعتها "لجنة السياسات التربوية" في الدليل المسمى "أغراض التربية في الديمقراطية الاميركية" أما المقدمة التي انطلق منها واضعوهذا الدليل فهي المبدأ التالي:"إن الهدف العام للتربية في اميركا في الوقت الحاضر، هو تطوير الفرد إلى أقصى حد ممكن ضمن إطار البناء الحالي للمجتمع الاميركي الصناعي الديمقراطي " وصنف واضعو الدليل أغراض: التربية في أربعة أبواب كبرى:

١- الاهداف الخاصة بتحقيق الذات.

٢- الاهداف الخاصة بالعلاقات الانسانية.

٣- الاهداف الخاصة بالكفاية الاقتصادية.

٤- الاهداف الخاصة بالمسؤولية المدنية.

ثم انتقل المؤلفون إلى تحديد دلالة كل من هذه الابواب الكبرى ففصلوا القول فيها " (١٣)

- النموذج العالمي للاهداف التربوية:

الاهداف العامة للتربية التى تتفق عليها اكثر من دولة (١٤)، ونوجزها فيما يأتي:

١- تكوين الفرد و المجتمع المتعلم المثقف، ليتكيف و يشارك في نهضة المجتمع.

٢- إعداد المواطن الصالح المستنير القادر على القيام بالمسؤوليات، و المشاركة في تطوير الحياة.

٣- تمكين المجتمع من تحقيق التقدم الاقتصادي و الاجتماعي من أجل رفاهية الافراد و سعادتهم.

٤- مساعدة الفرد على النمو نموا طبيعيا متكاملا، من جميع جوانب شخصيته، مع مراعاة الفروق الفردية....

٥- تعزيز و تطوير شخصية الفرد لتمكينه من استغلال جميع قدراته و إثبات نفسه في جميع مواقف الحياة.

٦- تمكين الفرد من الاستفادة إلى أقصى الاستفادة من ثمرات التقدم العلمي والتكنولوجي و تطبيقاتها الفعلية في الحياة.

٧- تعزيز ديانة الافراد، و القيم الخلقية و القومية، و المدنية بالمفهوم الصحيح للدين و قيمه. معظم الدول المتفقة على تكوين هذه الاهداف التربوية في الافراد و الجماعات متفقة من ناحية أخرى على أن هذه الاهداف و الغايات لاتتحقق إلا بإلزامية التعليم و مجانيته على الاقل في المرحلة الاساسية من التعليم (الابتدائي) (١٥).

ومن أهم الاهداف التربوية على مر الزمن هي: (١٦)

١. الهدف المحافظ : وهو الهدف الذي كان سائدا في المجتمعات البدائية، حيث كان الأهل يربون الناشئة على ما كان عليه الراشدون، وكان الأطفال يتعلمون ما إن ينتظر القيام به حين يصبحون راشدين.

٢. التربية كإعداد للمواطن الصالح : فقد كانت أهداف التربية في الدول السابقة هي إعداد الفرد لذاته وتنمية الصفات المطلوبة والمرغوبة.

٣. التربية كإعداد يحقق الأغراض الدينية : إن ارفع العلوم حتما هو معرفة الله وصفاته، ولكن العلوم لم تقيد بهذا الحد.

٤. النزعة الإنسانية في التربية : إن التربية الكاملة هي تلك التي تمن الرجل من أن يقوم بكل الواجبات الخاصة والعامة، وقت السلم وزمن الحرب بكل حذاقة واعتزاز.

٥. المعرفة وطريقة البحث كهدف أعلى للتربية : بدا توسع العلوم واضحا منذ مطلع القرن السابع عشر، وكان من نتائجه وقوف الفكر الإنساني أمام هذا الاتساع وقفة حائرة تتمثل في كيفية الاحاطة الكاملة بهذه المعارف، وإيجاد طريقة كوسيلة لازمة للوصول إلى المعرفة) .

٨. التربية كنمو فردي متناسق : لقد تركت الأهداف التربوية لروسو أثرا بالغا في الفكر التربوي المعاصر، وهي تشديدها على النمو الذاتي الداخلي للطفل نموا يحقق له وحدة شخصيته وتناسقها وانطلاقها_وان اختلفت معه في التفاصيل.

٩. التربية كإعداد لحياة كاملة : فقد صدر عن الاتحاد الوطني التربوي ١٩١٨ / تحديد الأهداف التربية في إعداد الأفراد لحياة صحية سليمة، والقيام بالوظائف، وتكوين العضو الصالح في بيئته،وكسب العيش عن طريق مهنة مناسبة، والانتفاع بوقت الفراغ وبناء أخلاق صالحة.

١٠. التربية كتحقيق لأهداف تحددها الدراسة العلمية : انتقد الأهداف التربوية السابقة عدد من المتخصصين المعاصرين في التربية بأنها على الرغم من جدارتها وصحتها محدودة بحدود التأملات الشخصية لهذا المربي أو ذلك الفيلسوف. ويؤثر استخدام الطرائق العلمية الحديثة في تحديد أهداف التربية.

١١. أهداف التربية التقدمية : لا بد من جعل حياة الطفل في المدرسة غنية زاخرة بالجديد والمتنوع، وبالمشاكل التي تشبه مشاكل الحياة العامة، ونجعل تربيته مبنية على طريقة حل المشكلات.

ومن أهم الأهداف التربوية التي اتفق عليها الباحثون في الوطن العربي:

١- إن التراث الثقافي لا ينقل من جيل الى جيل بالوراثة ، أي أن ثقافة المجتمع وما تحويه من نظم وعقائد وتقاليد وقيم و أنماط سلوكية لا تورث كما يورث لون العينين والبشرة ، ولكنها تكتسب نتيجة للعيش بين الجماعة وبالتربية (١٧) وان ابسط مقومات الأمم هو ان يكون لها تراثها الخاص ، وطابعها القومي، وان تؤمن بهذا التراث ، وتعتز به وتعززه أي تنتقي منه الصالح وتتنكر للخاطئ ،ولا بد ان تفرق بين ما هو أصيل بالنسبة لها وبين ما هو طارئ عليها و دخيل على حضارتها (١٨)

٢- الإعداد الضروري اللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية ، وان يربى الفرد لكي يعيش ، ليكسب عيشه ، وان يعمل ويحترف حرفة أو يمتهن مهنة لكي يعيش فالعمل ليس واجباً إنسانيا فحسب ، بل انه يعد متعة ولذة وتحقيقاً لإنسانية الإنسان وتنمية لشخصيته وتكويناً لأخلاقه ، والتربية في كل زمان ومكان لا تستطيع ان تتجاهل هذا الهدف ،وكل تربية سواء أكانت في البيت أم في مؤسسات المجتمع لا تهيء المتربي للعمل تعد تربية ناقصة(١٩)

٣-تكوين الخلق : والمقصود به ان تعمل التربية في البيت ، وفي جميع المؤسسات التربوية على أن تعّد مواطناً حسن الأخلاق مهذب الطبع ، يحسن التعامل مع أفراد جنسه ، وان المفهوم الأخلاقي يتأثر بالقيم الدينية والمفاهيم الاجتماعية ، وعوامل أخرى كالسياسة والاقتصاد.(٢٠)

٤-ومن الأهداف الأساس للتربية هي تنشئة المواطن الصالح الذي يعرف واجباته الوطنية ويؤديها من تلقاء نفسه ويعرف حقوقه فلا يتنازل عنها ، ويعرف أن له واجبات يؤديها لوطنه (٢١).

هوامش الفصل الاول

١-ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت٧١١هـ)(د.ت) لسان العرب، ط١،دار صادر ، بيروت، ج١،ص٣١٢

٢-الراغب الاصفهاني ،ابي القاسم الحسن بن محمد(ت٥٠٢هـ)(د.ت):، المفردات في غريب القرآن ،ط١، دار القلم ، بيروت، ص١٨٤

٣- ابن منظور، لسان العرب،ج١،ص٣٩٩

٤-عبد الله،كمال وقلي،عبد الله(٢٠٠٩) : مدخل إلى علوم التربية ، عمان ،الاردن ،ص٤-ص٥

٥- بدران ، شبل ومحفوظ أحمد فاروق (١٩٩٣): في أصول التربية ،ط١،دار المعرفة ، الاسكندرية ،ص١٦٣

٦-مدكور، ابراهيم وآخرون(١٩٧٥): معجم العلوم الاجتماعية ،اليونسكو،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،القاهرة ،،ص١٤٠

٧- العسكري ، كفاح يحيى صالح(٢٠٠٠): الفكر التربوي والنفسي عند الغزالي ،دار الشؤون الثقافية العامة ،بغداد،ص١٧٣

٨- علي ،محمد سعيد عبده(٢٠٠٥): علم التربية واسسه ،مكتبة الراشد، الرياض، ص٢٣ الدجني،اياد علي (٢٠١١): مدخل في العلوم التربوية والسلوكية ،بيروت ص٢-ص.٣

٩- مدكور، معجم العلوم الاجتماعية ،ص١٤١

١٠- واين،ن، رالف(١٩٦٤):قاموس دون ديوي للتربية (مختارات من مؤلفاته) ،ترجمة : محمد علي العريان ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،نيويورك ، ،ص٥٦-.٦٩

١١- عامر،طارق عبد الرؤف (٢٠٠٨): اصول التربية(الاجتماعية –الثقافية – الاقتصادية)،ط١،دار المعارف ، القاهرة .ص٥٥

١٢- عبد مهدي،عباس و سعاد مجيد سهيل و ماهر فاضل القيسي (٢٠٠٢): أسس التربية ،مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، وزارة التعليم والبحث العلمي ،كلية التربية الاولى ابن رشد ،ص٧

١٣- لندفل، س.م (١٩٦٨): أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة: د. عبد المالك الناشف. ود. سعد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، بيروت، ص .٣٨.
١٤- محمد الهادي عفيفي (١٩٧١): في أصول التربية ، مكتبة الانجلو مصرية ، مصر، ص ٢٣٩
١٥- لندفل ،اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، ص .٥٣
١٦- نشواتي، عبد المجيد(١٩٨٦): علم النفس التربو، ط ٣ ، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان الأردن ، ص .٤٩
١٧- ناصر ،إبراهيم (١٩٨٠) : مقدمة في التربية ،جمعية عمال المطابع التعاونية ،عمان، ص١٤.
١٨- العسكري،كفاح يحيى صالح (٢٠١٠): الفكر التربوي في بلاد الرافدين، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ،بغداد –القاهرة،ص١٧٢
١٩- حسين ظاهر حمو(١٩٩١) :مكانة الأولاد في المجتمع العراقي القديم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، ، ص ١٠٠
٢٠- منرو، بول (١٩٤٩) :المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ،مكتبة النهضة المصرية ،ص٥
٢١- العسكري، كفاح يحيى صالح، الفكر التربوي في بلاد الرافدين،ص١٧٣

الفصل الثاني: التربية عبر العصور

تمهيد

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى سير عملية التربية عبر العصور بدا من العصر البدائي وصولا إلى العصر الراهن كما سنتطرق إلى الحقائق التربوية ومفاهيم التربية التي كانت موجودة لدى الأجيال السابقة وصولا إلى مفهومها في وقتنا الراهن وسنتطرق لها وفق التسلسل الزمني لوقوع هذه الأنماط التربوية والفكرية

ان وجود البعد التاريخي او الاصول التاريخية يساعد العملية التربوية في معرفة :-

١- ماورثته الامة من الماضي وماعدته للحاضر وكيف نخطط للمستقبل.

٢- مواجهة المشكلات التربوية المختلفة في ضوء معالجة المشكلات القديمة المماثلة .

٣- دراسة المفاهيم التربوية التي كانت متبعة قديما والنظر في نتائجها .(١)

لقد مر الفكر التربوي بمراحل عديدة وأزمنة وعصور مديدة تطور من خلالها واكتسب المعنى الأصلي له هو و غيره من العلوم والمعارف الأخرى التي بدورها تنشأ و تتطور وتكتسب الحقائق و الدقة و تبتعد عن الأخطاء والغموض فكلما جاء جيل عالج المفهوم الذي كان علية الجيل الأخر مع الاجتهاد في تحسينه و تطويره وهنا نسترسل في ذكر المراحل التي تطور فيها الفكر التربوي. (٢)

١- <u>التربية في العصر البدائي:</u>

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 وتعدّ 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.(٣)

وعلى الرغم من ان هذه الطقوس تتباين تبعاً لتباين الشعوب ومرحلة نمو الفرد ، فأنه كان للمرأة الدور الرئيس لدى معظم الشعوب البدائية في تربية الطفل فهي التي تتولى الاهتمام به منذ بداية حياته ثم يخضع بعد ذلك لطقوس جديدة تساعده على الاندماج مع مجتمعه .(٤)

والمعروف ان الانسان عاش أول ماعاش حياة بدائية غير مستقرة ، وكان التنظيم الاجتماعي (أو السياسي) الذي شمله أو خضع له هو تنظيم القبيلة الذي كفل له قدرا من الاطمئنان والشعور بالانتماء الى جماعة والزمه بالخضوع لعاداتها وتقاليدها وقيمها فضلا عن طاعة الكبار فيها ، ومن ثم كانت التربية في هذا التنظيم مرادفة للحياة غير متميزة عنها ، يولد الطفل فيشارك أبويه تعبهما وراحتهما ، ولا يرعاه الابوان الا بقدر ما يتوفر لهما الهدوء والاستقرار ، ومن هذه الحياة القاسية بعدم استقرارها ينمو الطفل ويتعلم الحياة ذاتها.(٥)

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معا فضرورتها للإنسان الفرد تكون للمحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه ،وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، فالتربية إذن عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها ، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من اجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة (٦)

وتنقسم التربية القديمة على قسمين :

١- التربية العملية :وهي الإعداد الضروري واللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية ،ولا يتضمن هذا الإعداد مجرد معرفة الطريقة التي بها يتحقق الهدف والغرض المعني نحو الصيد والقنص أو الزراعة ، واستخدام الآلات ،اذ لابد من معرفة كيف يمكن القيام بمثل هذه الأشياء بالطرق المخصوصة المتداولة بين أفراد الأسرة والعشيرة كما وضعها كاهنهم ،إذ يتجنب إغضاب الأشياء التي لها السيطرة وبذلك يمكن تحقيق الرغبات المطلوبة .

٢- التربية النظرية : وهي تدريب الفرد على الطرق المقبولة او على ضروب العبادة التي بوساطتها ارضاء من يعبد ،لابد لكل فرد من إفراد الجماعة ان يبذل قصارى جهده لترضية عالم الأرواح أو الاله وإرادته الطيبة(٧)

وبتطور الحياة وتعقدها أصبح من الصعب على الوالدين أو العائلة القيام بعملية التربية ، ومن هنا نشأت مهنة جديدة هي مهنة المربين أو الإطار الذي يرضى عنه المجتمع ، وكانت العملية التربوية تتم في الساحات العامة أو أماكن العبادة إلى إن تطورت الأمور ونشأت المدارس النظامية ومع هزات التحول والتطور ظهرت الكتابة وبدأت الحضارات تسجل نظمها وقوانينها وشرائعها ومن هنا وصلت ألينا بعض المعلومات عن تلك الحضارات القديمة وأساليبها التربوية وطرقها في نقل التراث وتطبيع الإفراد وبطابع الجماعة .(٨)

اما تعليم الفتيات فان اغلب تعلمهن كان من امهاتهن او قريباتهن ، على ان المرأة لم تكن جهودها مقتصرة على الاعمال البتية ، بل كانت تشارك الرجل في رحلاته وتساعده في كل ما يقوم به من اعمال الكسب وحماية الاطفال والعناية بهم من حيث توفير الطعام والملبس والمأوى.

امتازت التربية في المجتمعات البدائيّة ببساطتها وبدائية وسائلها، وقلّة مطالبها ــ التي لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، والأمن ضدّ عالم الأرواح.

وتنسب الشعوب البدائيّة الحياة إلى الجماد في تفسيرها للبيئة المحيطة، معتقدين أنّ وراء كلّ قوّة ماديّة قوّة أخرى غير ماديّة، هي القوّة الروحيّة، وكانت تتمثّل في الرياح والأمطار والحيوانات والطيور.. لهذا كان عليهم ترضية عالم الأرواح وتجنّب عداوته بصورة معينة من العبادة، وتقديم الطقوس والقرابين.

لقد كانت أنماط التربية في المجتمعات البدائية متشابهة و كان إتقانها شائعاً بين أفراد الأسرة والقبيلة ، إلا أنه بمرور الزمن اتسعت فعاليات الإنسان و ظهر تفاوت بين مقدرات الناس في إتقان بعض المهارات ، و قد أمتاز بعض الناس بالمقدرة البارعة في الصيد و آخرون في إتقان السباحة و غيرهم في الحياكة و الآخرون في صناعة أدوات القتال ، فأخذ هؤلاء يعلمون الصبيان و الشباب ما عندهم من مهارة وبراعة . و من هنا ظهر نظام التلمذة و ظهر النوع البسيط من التعليم ((معلم واحد يعلم فناً واحداً من الثقافة)) ، و هكذا فقد ازدادت الخبرة البشرية في مجالات عديدة و أصبح الإلمام العام لا يفي بتعلم المهارة و ظهر مستوى بسيط من التخصص أدت إليه المقدرة الفردية الخاصة و تراكم الخبرة البشرية .

و لم تظهر طريقة التعليم بالشكل المعروف ، إلا بعد أن تجاوزت البشرية مراحل الهمجية إلى المرحلة الثقافية المعروفة بالمدنية . و لم يظهر ((التعليم بمعناه المفهوم إلا بتطور طبقة معينة ذات وظيفة كهنوتية تحتم تربية طبقة مخصوصة و تلقنها التعاليم الدينية ، حيث بتكون هذه الطبقة ظهرت لأول مرة في التاريخ جماعة اختصت بشؤون التربية ،و يمكننا أن نلمس هذا التقدم التربوي في حياة البشرية في الأمور الآتية :-

١- ظهور طبقة المعلمين .

٢- تحديد مدة الدراسة .

٣- ظهور اللغة و الأدب كأساس لعملية التربية .(٩)

وقد كانت للتربية في هذه المجتمعات نفس أهداف الحياة العامّة:

١- المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة.

٢- تحقيق مطالب استمرار حياة الفرد وأمنه النفسيّ.

ومن خصائص التربية البدائيّة:

١- أنّها تعتمد على التلقين والتدريب العمليّ والتقليد اللاشعوريّ.

٢-أنّها تتمّ بطريقة غير مقصودة (بدون معاهد أو مؤسسات خاصة بها، بل يقوم بها المجتمع بأسره).

٣-أنّها تربية مباشرة، تتمّ عن طريق الخبرة العمليّة والاشتراك النشيط للمتعلّم أثناء تقليده لما يقوم به الكبار من نشاط جسدي أو روحي.

٤-غلبة روح المحافظة عليها. (١٠)

٥-انها تمثل يقظة العقل البشري واحساسه البكر بضرورة نقل الخبرات من جيل إلى جيل آخر يحتاج اليها وهي أول الاشياء التي وسعت الفرق بين مجتمع الانسان ومجتمع الحيوان .

٦-كانت العملية التربوية تتميز بالتوزيع ، اي ان المجتمع البدائي ككل كان يقوم بعملية التربية ،نظراً لعدم وجود مؤسسات تربوية مسؤولة كالمدرسة تربوية مسؤولة كالمدرسة فكان يتولى تلك العملية الابوان أو الاسرة أو رئيس القبيلة .

٧- كانت متدرجة ومرحلية وذلك بان يتدرب الطفل في سن معينة على شئ معين يزداد في الاهمية والعمومية بازدياد عمر الطفل حتى بلوغه مرحلة الشيخوخة.(١١)

أما أنواع التربية التي كانت سائدة في تلك العصور فهي : -

أ- التربية العملية التي تنسب إلى عالم المرئيات أو المحسوسات .

ب- التربية التي تعود إلى عالم الغيبيات .

وقد كانت التربية العملية تقوم على تنمية قدرة الإنسان الجسدية اللازمة لسد حاجاته الأساسية للحصول على ضروريات الحياة كالحصول على المأكل أو الملبس و المأوى و قد تركت الأقوام البدائية لأطفالها مجالاً واسعاً للحرية التي

يستفيدون منها في الركون إلى الكثير من الألعاب المسلية التي ساهمت بصورة فعالة في تكوينهم العقلي و الفكري عن طريق شحذ قابلياتهم في الملاحظة والإبداع و التصور. (١٢)

أما التربية النظرية ، فقد كانت تقوم على إقامة الحفلات و الطقوس الملائمة لعقيدة الجماعة و أنشطة العبادة و النواحي الروحية في الحياة التي كانت تعطي الإنسان البدائي الأمن و الطمأنينة التي كان ينشدها ، و كانت التربية الخلقية تتم بصورة عفوية دون إكراه .

لقد حرص البدائيون على نقل بعض المبادئ السلوكية المرغوب بها إلى أبنائهم ، و كانت السمة المميزة و الغالية للتربية الخلقية و الدينية هي الجانب الروحي الذي يبدو بصورة واضحة في التعاليم و الطقوس الدينية التي يمارسونها .(١٣)

٢-التربية والتعليم في بلاد وادي الرافدين:

ومن التربية النظرية يستمد الإنسان العراقي القديم تفسيراته لعالم الأشياء وذلك لان نسبة الحياة الى الجماد هي لديه دين وفلسفة وعلم في وقت واحد ، وهي المصدر الأصلي ،والأساس الذي اشتقت منه الفلسفة والعلوم والديانة الطبيعية، وهذا المبدأ يعرف باسم (حيوية الطبيعةAnimism) والمقصود بهذا الاسم هو ان التفكير الأسطوري يقوم أساسا على صبغ الظواهر الطبيعية غير الحية بصبغة الحياة ، إذ تسلك هذه المظاهر كما لو كانت حية ، تحس وتنفعل وتتعاطف أو تتنافر مع الإنسان ،وهذا عكس النظرة العلمية الحديثة حيث ان الأسطورة تفسر غير الحي عن طريق الحي ، فان العلم يسعى الى تفسير الحي عن طريق غير الحي ،أي ان العلم يحاول ان يجد لظواهر الحياة تفسيراً من خلال عمليات فيزيائية وكيميائية(١٤)

ولكن التربية النظرية لدى الإنسان العراقي القديم وان اختلفت عن التربية النظرية لدى الإنسان في العصر الحديث فإنها من النوع نفسه وتهدف الى الهدف ذاته ،فهي وسيلة الإنسان التي يستعين بها للتعرف على سر الحياة ، والكشف عن الحقيقة وهو يبذل جهده لفهم الطبيعة وعملياتها ، ومدى علاقة العالم المادي بالعالم الروحي ،كما أن الإنسان العصري يعتقد بان للمادة قوى محددة كالاتحاد الكيماوي

والجاذبية الجزئية والتيارات الكهربائية ، ويعبر عن هذه الأشياء جميعها برموز كي يتمكن من تعليل أعمالها ويخضعها لأهدافه ، وكذلك يعتقد الإنسان القديم أن إشكال المادة المختلفة (أشباها) وعن طريق هذه الأشياء يتمكن من إخضاعها لفائدته الشخصية هذا وبواسطة هذه التربية النظرية ،ويتمكن كل من الرجل القديم والرجل المتحضر أن يفسر الناحية العملية للعالم الذي يحيط به ، ولا سبيل الى النجاح في التربية العملية إلا النهوض بنواحي التربية النظرية التي ترمي الى تفسير عالم الأشياء(١٥)

- التعليم عند السومريين:

ان اولى الحضارات التي نشأت في بلاد الرافدين هي الحضارة السومرية ، ومن اشهر المدن السومرية اور ونبور (نفور) وكانت اور قريبة جدا الى البحر الشرقي (الخليج العربي) ، وتدلنا الابحاث التي كتبها علماء الآثار عن السوميين انهم بلغوا كعباً عالية في مضمار التقدم ، ولم يكن تقدمهم قاصراً على نظام الحكم لديهم وحسب ، وانما تعداه إلى الاداب والفنون ايضاً.

دوافع تعلم مهنة الكتابة:

قبل التحدث عن عملية إعداد الكاتب وتنشئته، لابد من الوقوف على الدوافع التي كانت تتوخاها فئة الكتبة وتنشدها من تعلم مهنة الكتابة في مجتمع بلاد الرافدين، ويمكن أن نلمس ذلك بشكل واضح مما ورد في النصوص المسمارية التي زودتنا بمادة غنية من الأقوال والأمثال التي تحث على احتراف هذه المهنة المهمة وترغّب بها لما لها من أهمية كبيرة في حياة المجتمع آنذاك، فقد كان من مسؤوليات بعض الأسر، ولاسيما الأسر الموسرة، توجيه أولادها لينالوا قسطاً من التعليم والتثقيف لكي يشغلوا بعدئذ المناصب والوظائف الإدارية ومن ذلك ما ورد في نص توصية أحد الأدباء لمعلم ابنه في معرض رسالته إليه ومما جاء فيها:.

"إلى بيت الألواح، أرشده (ولدي) كي يذهب إلى المدرسة، راقب يده (كتابته) وساعده"(١٦).

كما وردت في عدد من النصوص الأخرى أمثال في مدح فن الكتابة وما يفضي إلى من يتعلمه، نقتبس بعضاً منه فيما يأتي:

(الكتابة فن بهيج لا تشبع منه النفس)، (ليس من السهل تعلم الكتابة، ولكن من تعلم الكتابة لا يقلق أبداً)

(جاهد في (ضبط) الكتابة وستغنيك)، (كن مجدّا في الكتابة توفر لك الغنى والرفاهية) ،(لا تتقاعس في الكتابة، لا تكن كسولاً) ،(إن الكتابة بيت الغنى، وسر آلهة الانوناكي) (اعمل دون توقف في الكتابة وستكشف لك عن الأسرار) ،(إذا أهملت الكتابة سيشار إليك بالسخرية) (الكتابة حظ سعيد فيه الغنى والرفاهية) (منذ طفولتك، لاقيت في تعلمها الأمرّين. وفي الكبر جلبت لك الخير والرخاء) (الكتابة قيد جميع المعارف).(١٧)

ما كانت تنشده (المعابد والمدارس) فإنها هي الأخرى كانت تسعى لتهيئة وإعداد وتوفير أجيال من الكتبة لرفدهم في كافة قنوات الحياة اليومية والمعاشية وسد حاجات القصور والمعابد والجيش والمحاكم وغيرها منهم والإفادة من مهاراتهم الكتابية.

إن تعلم شتى أنواع العلوم والفنون والآداب هو تعلم ما أسماه السومريون أنفسهم بـــ ـــ فن الكتابة ـــ والذي كان يعد بالنسبة لهم أسمى درجات الوعي الثقافي ويعبر عنه المثل السومري القائل: (إن فن الكتابة هو أم للخطباء وأب للأساتذة)(١٨).

ـــ فرص تعلم مهنة الكتابة:

يكاد يكون هناك اتفاق تام بين الباحثين على أن التعليم ومعرفة فنون الكتابة في بلاد الرافدين كان حكراً على طبقة الأمراء والأغنياء والمتنفذين في المجتمع وأبناء الكتبة، وأنه لم يكن متاحاً لبقية فئات المجتمع الأخرى من الفقراء والعبيد إلا نادراً.

وقد استند هؤلاء الباحثون في رأيهم هذا على ما ذكر في النصوص المسمارية من أن التعليم كان يستغرق فترة زمنية طويلة وحسب ما ورد في نص حرفياً (أنها (الكتابة) كانت تبدأ من الطفولة إلى الرجولة)(١٩) فقد كان على التلميذ أن يقضي معظم يومه في المدرسة دون أن يقدم مردوداً مادياً يساعد فيه ذويه.وهكذا فإن

المشكلة كانت تكمن في صعوبة توفير المال والوقت واللذين تتطلبهما الدراسة الطويلة الأمد وهذا لايمكن ان توفرهما العوائل الفقيرة(٢٠).

ويدعم هذا الرأي كريمر الذي شخص من بين آلاف الوثائق الاقتصادية والإدارية المنشورة التي يرجع تاريخها إلى نحو ٢٠٠٠ ق.م، حوالي خمس مائة شخص ذكرت أسماؤهم في النصوص المسمارية بأنهم كتبة ،وذكر فيها أن آباءهم كانوا من الطبقة العليا إذ كان منهم الحكام والسفراء والموظفون في القصر، ومن طبقات الكهنة المختلفة، ورؤساء العمال ومن الكتبة الموكلين بإدارة دور السجلات ،ومن المحاسبين والمشرفين على إدارة المعابد وضباط الجيش وموظفي الضرائب والكتبة ولم يرد ذكر أي شخص من طبقة الفقراء (٢١).

بينما يرى البعض الآخر من الباحثين أنه كان للعامل الاقتصادي أثره في الإقبال على التعليم كما كان للعامل السياسي أثره الآخر في هذا التوجه(٢٢).فقد أشارت النصوص المسمارية التي تفاخر بها الملوك في بلاد الرافدين إلى قيامهم بتأسيس المدارس كشولجي(٢٣) وشوسن، إذ افتخر الملك شولجي بتأسيسه لمدرستين إحداهما في مدينة نفرّ والأخرى في أور. كما قام حاكم الوركاء (سن ــ كاشد) حدود (١٨٦٥ ــ ١٨٣٣ ق.م) بتأسيس مدرسة في قصره في مدينة الوركاء وأمر الملك (شو ــ سن SU. SIN) (٢٠٣٧ ــ ٢٠٣٩ ق.م) بتأسيس مدرسة أخرى في مدينة اور(٢٤).

إن الأدلة المقدمة تفصح عن اهتمام هؤلاء الملوك وتشجيعهم على التعليم، ولكن مع هذا لنا أن نتساءل: هل اقتصر تعليم مهنة الكتابة حقاً على أطفال الأثرياء والمتنفذين في الدولة آنذاك ، وأنها كانت امتيازاً لهم دون غيرهم، وهل كانت ساحة التعليم خالية فعلاً من الفقراء؟ ربما أعطى أحد الباحثين احتمالاً ضئيلاً لوجود أبناء تلك الطبقة الفقيرة في مجال التعليم حين قال "ولعل صبياً فقيراً أو يتيماً يحالفه الحظ فيرسل إلى المدرسة إذا ما تبناه أحد الأثرياء"(٢٥).

إن أبرز انجازات بلاد سومر من وجهة نظر تاريخ المدينة هو تطور نظام الكتابة السومرية ، ونظام التعليم المنتظم الذي كان نتيجة مبادرة لتطوير الكتابة ، وليس من المبالغة القول بأنه لولا جهود العلماء والمعلمين السومريين المجهولي الهوية

من ذوي الاتجاه العملي الذين عاشوا في أوائل الإلف الثالث قبل الميلاد ، وقدرتهم الإبداعية ودأبهم المتواصل لما كان بالإمكان تحقيق انجازات العهود الحديثة العقلية والعملية فمن بلاد سومر انتشرت الكتابة والتعليم في كافة إرجاء العالم (٢٦)

إن أول كتابة وجدت في مدينة ارك (الوركاء)، ففي سنة (٣٥٠٠ق.م) كان تلاميذ المدارس العراقية الأولى يدونون الكتابة الصورية وهم يرسمون صور الأشياء المادية المألوفة على ألواح الطين الطرية بقصبة أو خشبة مستدقة النهاية أو عظم مدبب ، واقتصرت في أول أطوارها على الرسوم البسيطة والإعداد بهيئة دوائر ونقط ، وأخذت تلك الإشكال الصورية تتطور وتتعقد في العصور التالية ، فتكونت مجموعة من العلامات تستعمل للتعبير عن المعاني والأقوال و الأفكار (٢٧) ثم تطورت شيئا فشيئا فصارت علامات مختصرة تعبر عن مناطق ، ثم ابتعدت تلك الصور عن هيأتها الطبيعية باستخدام قلم مثلث الرأس فأصبحت الكتابة ذات نهايات ورؤوس تشبه المسامير أو الاسافين فسميت (الكتابة المسمارية) ومنذ بداية الالف الثالث قبل الميلاد استخدمت الكتابة المسمارية في شؤون الحياة كافة ، واستخدمت في جميع المعاملات الحكومية ، والتجارية ، وانتشرت في معظم أقطار الشرق الأدنى ، وظلت معروفة في مدارس العراق حتى أوائل التاريخ الميلادي(٢٨)

وقد وجد في الوركاء أكثر من الف لوح منقوش بالكتابة الصورية التي يحتوي أكثرها على أجزاء من مذكرات اقتصادية وإدارية ، وكثير من ألالواح التي تشتمل على جداول بمفردات لغوية دونت لغرض الدرس في التمرين ، أي ان بعض الكتبة كانوا يفكرون منذ زمن موغل في القدم يعود الى ٣٠٠٠ق.م بعقلية التدريس والتعليم لقد كان التقدم في العصور التي أعقبت ذلك التاريخ بطيئا ، ولكن في حوالي منتصف الالف الثالث ق.م ظهر بكل تأكيد عدد من المدارس في كافة إنحاء بلاد سومر حيث كانت الكتابة تدرس تدريسا منتظما ، ففي (شوروباك) القديمة موطن اتونبشتم (نوح) السومري إذ عثر خلال التنقيبات على عدد كبير من (الكتب المدرسية) التي يرجع تاريخها الى حوالي سنة ٢٥٠٠ق.م تتألف من جداول بأسماء آلهة وحيوانات ومجموعة متنوعة من الكلمات والعبارات (٢٩)

وهناك ميزة تميز التعليم عند االسومريين ، فقد كان هذا التعليم يشمل البنين والبنات وقد ذكر وولي في ابحاثه عن حضارة وادي الرافدين مايأتي : ((كانت في المعابد حجرات منعزلة تتلقى فيها الفتيات فن الموسيقى على ايدي الكاهنات ليصبحن محترفات فيها))(٣٠)

ان دراسة اللغة كانت تتم لديهم بطريقة بدائية ساذجة ، وهي تعليم الكلمات ، وهذا راجع الى ان اللغة لم تتطور تطوراً كافياً يتيح لها ان تكون ذات قواعد خاصة ،وقد اكد وولي في ابحاثه عدم وجود قواعد للغة (٣١)

وفضلا عن ان المناهج الدراسية كانت تضم دراسة الكلمات والحساب والهندسة والموسيقى ،فهي تضم دراسة التاريخ ايضا ، وقد عثر على الواح طينية وجدت فيها معلومات تاريخية ، وجاء في أحد هذه الالواح الطينية حديث عن بداية الخليقة ورد فيه مايأتي :((ان الانسان في أول خلقه لم يكن يعرف شيئاً عن خبز يؤكل أو ثياب تلبس، فكان الناس مكبين على وجوههم يقتلعون الاعشاب بافواههم ليقتاتوا بها كما يقتات بها الاغنام ، ويشربون الماء من حفر في الارض))(٣٢)

وربما كانت هناك دروس خاصة للادب والشعر إذ ((ان بعض ما عثر عليه من سجلات الملوك كان مكتوباً بلغة شعرية ، ويبدو لنا انه لم تكن هناك قافية للشعر بل تتألف القصيدة من مقطوعات يتكون كل منها من بيتين لهما وزن واحد ويعبران عن افكار مترابطة))(٣٣)

نظام التعليم و المناهج الدراسية

من الحقائق البارزة التي يجدر ذكرها عن نظام التعليم في المدرسة السومرية هي أن المدرسة لم تكن على شيء مما يمكن تسميته بالتعليم الحر التقدمي ، فقد كانت (العصا) غالباً هي التي يلجأ إليها المعلم للمحافظة على النظام.

و مع ذلك فقد كان المدرسون يشجعون طلابهم عن طريق المديح و الثناء .

لقد كان نظام التعليم ليس سهلاً ، فالطالب لكي يحقق النجاح يجب أن يواظب على دروسه في المدرسة يومياً من الشروق حتى المغيب ، و كان النظام يجيز للطلاب التمتع بعطلة معينة في وقت من أوقات السنة الدراسية . إن سني الدراسة كانت طويلة ، فالطالب يلازم المدرسة منذ صباه إلى أن يصبح شاباً . و

كان بحاجة إلى تعب سنين كثيرة كي يحقق السيطرة على تعقيدات فن الكتابة ، و كان نظام المدرسة يتطلب فترة تتخللها الامتحانات ، وامتحانات الإعادة .

و تجدر الإشارة إلى أن المدرسة العراقية القديمة عرفت مناهجها الدراسات العليا ، و لما يسمى آنذاك بالتعليم النظامي و كان مكانه المدرسة التي كانت ملحقة عادة بالمعبد الذي يكون في المدن الرئيسية . و قد اشتهرت كل مدينة عراقية قديمة بمنهج معين ، فقد اشتهرت (أور) بتدريس الطب و علم الفلك و التنجيم و الأدب ، و الفن ، و اشتهرت الوركاء بالطب و العقاقير و الآداب ، و اشتهرت (ايسن و لارسا) بعلوم الرياضيات و الفلك ، و اشتهرت (مملكة اشنودا) بالتجارة والرياضيات العالية . لقد سبق العراقيون القدامى اقليدس بالرياضيات و الهندسة المجسمة بحوالي (١٥٠٠عام) .إن الوثائق السومرية تبين لنا ن المنهج المدرسي كان يشتمل على نوعين من الدراسات هما الدراسات العلمية و الدراسات الأدبية . إن قوائم الكلمات التي اكتشفت حديثاً في الألواح المدرسية تشير إلى المنهج المدرسي الذي كان يشمل المواقع الجغرافية والجداول الرياضية ، والصيغ السومرية ، و التعويذات الدينية و مجموعات الأمثال و المصطلحات التقنية التي تخص مختلف المهن و الخرائط و عقود العمل.(٣٤)

لقد وردت لفظة المدرسة في اللغة السومرية بصيغة (أي – دوبا) وقد ترجمها الاكديون بـــ(بيت توبي) أي (بيت الألواح)، فكان الملوك يتبجحون بما كانوا يتعلمونه من القراءة والكتابة ، ويعد ذلك شيئاّ كبيراّ إذ يقول أحد الملوك : ((منذ كنت صغيرا في المدرسة تعلمت فن النسخ من خلال اطلاعي على الألواح السومرية والاكدية لم يكن أحد من الصبيان يستطيع إن يكتب على لوحة كما كنت افعل . ففي بيت الحكمة حيث يتعلم الناس كنت أستطيع أن اطرح واجمع ،كما كنت ذكيا في العد والمحاسبة ... انا كاتب متفتح ... الست كذلك؟))(٣٥)

إن الهدف الأساس للمدرسة العراقية القديمة هو (التخصص المهني) أي إنها أسست في بادئ الأمر لغرض تدريب الكتبة الذين كان يحتاج إليهم لسد متطلبات البلاد الاقتصادية ، والإدارية ولاسيما ما يتصل بالطبع بإغراض المعبد والقصر ، وقد أستمر هذا الغرض هدفا أساس للمدرسة السومرية خلال وجودها كله ، على

أن هذه المدرسة صارت خلال نموها وتطورها وعلى الأخص كنتيجة للتوسع المستمر في مناهجها ، مركز الثقافة والمعرفة في بلاد سومر ، فقد لمع بين جدرانها العالم الباحث ،دلك الرجل الذي كان يدرس ما كان معروفا في زمانه من فروع المعرفة اللاهوتية والنباتية والحيوانية والجغرافية والرياضية والنحوية واللغوية(٣٦)

ويظهر أن المدارس كانت على نوعين من حيث مستوى التعليم ، فالنوع الأول كان مكرساً لتعليم الطلبة أصول الكتابة والقراءة وكان يديرها الكتبة والمساعدون ، وإما النوع الثاني فكانت للطلبة المتقدمين الراغبين في تكملة تحصيلهم العلمي في معاهد خاصة تسمى بيت الحكمة (بيت مم) (BIT MUMME) (٣٧)وهي معاهد أشبه ما تكون بدور العلم والحكمة وكان الالتحاق بها يقال عنه (الدخول في بيت الحكمة) كما هو مدون في النص المسماري (errib bit mumme) وكانوا يتلقون في هذا البيت العلوم والمعارف مثل الرياضيات ، والأدب والموسيقى والفلك والطب ، وبيت الحكمة هذا كان بمثابة مركز العلم والثقافة ،عاش بين جدرانه الكاتب والأستاذ والعالم والحكيم وغيرهم من رجال العلم والمعرفة(٣٨)

وغالبا ما كانت المدارس لاسيما من النوع الأول ترتبط بالمعبد فكان المدرس الأول يجلس على الحصير المفروش على حضيض المعبد ، وقد أحاط به التلاميذ إحاطة السوار بالمعصم وهم جالسون القرفصة يصغون الى إلقائه ، ويقوم الكهان بصناعة التدريس فكانوا يعلمون التلاميذ بادئ بدء قراءة الإشارات البسيطة ودرس أصواتها المختلفة ، ثم يدرسونهم معنى مجموعة الإشارة حتى يتعلموا التعبير والجمل السهلة ، وبعد ذلك يعلمونهم قواعد الصرف والإعراب وقد عثر المنقبون على ألواح مدرسية سطر على صفحاتها الإشارات الدالة على الأصوات ولكل إشارة صوت خاص ، وعلى ألواح أخرى كتب عليها الإشارات الدالة على المعاني(٣٩)

كان مدير المدرسة السومرية يدعى (أوميا)أي (خبيراً) أو (أستاذا) وكان يلقب أيضا (أبا المدرسة) ، بينما كان التلميذ يسمى (ابن المدرسة) والعضو المتخرج (ابن المدرسة في الأيام الماضية) ، وكان الأستاذ المساعد يسمى (الأخ الكبير)

وكانت من واجباته كتابة الألواح الجديدة ليستنسخها الطلبة ، وفحص نسخ التلاميذ و الاستماع إليهم، وهم يستظهرون دروسهم من الذاكرة ، وكان من أعضاء هيئة التدريس الآخرين مثلا (الرجل المشرف على الرسم) و(الرجل المشرف على اللغة السومرية) كما كان هناك مراقبون يشرفون على حضور الطلبة ومراقبون يشرفون بصورة خاصة على النظام (٤٠)

وكان الدفتر الذي يكتب فيه التلميذ تمارينه المدرسية آجرة ملساء يستطيع إن يمحو ما سطره عليها بشظية من حجر أو خشب ، وكان يرسم بقلمه على الآجرة صفوفا من الأسافين المتعددة ولكن كلا منها مستقل عن الآخر لا اتصال بينها ، وبعد إن يتقن التلميذ رسم الأسافين مفردة يكلفه معلمه عملا أرقى وهو تركيب الاسافين المفردة معا بحيث يتألف منها العلامات الرمزية ، ومتى مهر في ذلك فقد بلغ نهاية التهذيب ، وأخذ يكتب كلمات ويكون جملا بسيطة ثم جملا مركبة (٤١)

وقد عثر على بعض الدفاتر من الألواح الطينية على أحد وجهيها كتابة المعلم النموذجية ومحاولة الصبيان تقليدها على الوجه الآخر (٤٢) ،ووصلت إلينا ألواح كثيرة من الطين وهي منقوشة بتمارين المبتدئين من طلاب الكتاتيب يستطيع المرء ان يتبع فيها الخطوات التي يمر بها التلاميذ في تدرجهم الى معرفة فن الكتابة ، فكانوا بعد إتقانهم قسماً مهماً من العلامات المسمارية يدرسون شيئاً من تصاريف الأفعال وتراكيب الجمل ، وكان على المعلم إن يمرن تلاميذه على نوعين من النحو : قواعد النحو السومري ، والنحو الاكدي لان كلتا اللغتين كانتا تستعملان في البلاد ، وكذلك يدرسون الرياضيات وأصول الكتابة كأنواع الصكوك وديباجيات الرسائل وشيئاً من أصول المعاملات المالية ، وقد أستعمل التلاميذ الطين لكتابة المعاملات كافة وكانوا بعد الانتهاء من الكتابة يطبخون لوح الطين أو يكتفون بتجفيفه فقط ، واستعملوا الحجر باختلاف أنواعه لتدوين الأشياء الدينية كنحت التماثيل و الأنصاب التاريخية المهمة(٤٣)

التعليم عند البابليين :

لقد اخذ البابليون حضارة سومر وقاموا بانماء جوانب واسعة منها ،كما انهم فضلا الى ذلك وضعوا اللبنات الاولى في ابنية بعض العلوم وهذا مادفع الباحث كبيرا الى ان يهتف بقوله((ان العقل البابلي لم يكن له مثيل))(٤٤)

واذا كان التعليم عند السومريين منحصرا في مدارس الهياكل لا يتعداها الى امكنة اخرى ، فاننا نجد ان البابليين قد وسعوا مجالات التعليم ، فهناك مدارس نظامية ملحقة بالهياكل الدينية وهي عبارة عن غرفة أو بضعة غرف من الهيكل نفسه ، واذا ما علمنا ان جميع المدن الكبيرة والصغيرة كان بها هياكل خاصة بها ادركنا على الفور ان مدارس الهياكل النظامية التي يتولى فيها التدريس الكهنة انفسهم ،كانت منتشرة في جميع المدن ، ويبدو انه كلما كان المعبد كبيرا كلما كان مستوى المدرسة العلمي مرتفعاً فقد ذكر كيبرا ان (امكانيات تدريس العلوم والاداب لم تكن تتوفر الا في احياء المعابد الكبيرة))(٤٥)

وفضلا عن مدارس الهياكل هذه ، كان ثمة تعليم خصوصي ، وقد انتشر التعليم الخصوصي انتشارا واسعاً إذ كان المعلمون منتشرين في سائر المدن والقرى ، وكان التلميذ البابلي حراً في اختيار نوع التعليم الذي يرغب فيه ، فقد كان بامكانه ان ينتمي الى احدى مدارس الهياكل ، كما كان بامكانه ايضاً ان ينتمي إلى احد المعلمين الخصوصيين، إذ كان المعلم الخاص يتبنى تلميذه ويعامله معاملة الاب لابنه ويستمر هذا التبني إلى ان يصبح التلميذ في مرتبة استاذه في الكفاءة العلمية(٤٦)

و كان البابليون يعظمون صناعة الكتابة ،كما كانوا يحترمون من يتقنها كل الاحترام ، وقد وجد الآثاريون آجرة في أنقاض أحدى المدارس سطر عليها هذه العبارة ((من يتفوق في الكتابة على الآجر يتألق نظير الشمس))(٤٧)

كان التلميذ يتعلم في المدارس الابتدائية أصول الدين والكتابة والقراءة ، ومبادئ العلوم الرياضية ، وكان يفرض على البنت إن تتعلم الموسيقى والغناء في المعابد تدربها على ذلك الكاهنات(٤٨)

وكان الطالب يدرس في المدارس العالية : اللغة بقواعدها وآدابها وقوانين البلاد ، وجداول أسماء المدن والممالك والفتوح التي قام بها الملوك ثم يتمهر في علم الفلك والطب والشرائع والعلوم الرياضية العالية كما كانت تجري في هذه المدرسة أنواع من عمليات التقويم لمواضيع مختلفة ، منها الأساطير الدينية ، وأنواع العبادات والأناشيد والقصائد الخلقية وأعمالهم وصلواتهم(٤٩)

لقد تعلم تلاميذ وطلاب مدارس العراق أصول الحساب وعرفوا الجمع والطرح والضرب والتقسيم ودرسوا الكسور وكيفية رفع الإعداد الى القوى إذ عثر على لوح في مدينة (اور)يعود الى ٢٣٠٠ ق٠م يشير الى إلمام البابليين باستخراج الجذور التربيعية والتكعيبيه ،وتوصلوا الى معرفة الإشكال الهندسية ولاسيما المثلث والمستطيل والمربع وشبه المنحرف ووقفوا على حجوم بعض المجسمات وتركوا لنا كتبا مدونة على الطين سطروا على صفحاتها تمارين هندسية وحلولها(٥٠)

وكذلك ضبط تلاميذ وطلاب العراق القديم فصول السنة ،والأوقات والمواسم، ووقفوا على سير الكواكب وحالات ظهورها، وقسموا الدائرة الى ٣٦٠ درجة ،وبرعوا في استعمال العقاقير والأدوية، وإجراء العمليات الجراحية ، وأتقنوا فنون البناء والنحت وتركيب الأصباغ في الصناعة والريازة (٥١) .

تلك كانت مناهج الدروس لدى العراقيين قبل الميلاد ويمكن تقسيمها الى مناهج الكتاتيب ومناهج المدارس ومناهج العلوم العالية ويمكننا ان نلخص ما كانوا يدرسونه بما يأتي:

١-العلوم الدينية :- أنواع العبادات والأناشيد أو قصائد الخليقة وعلاقة الإنسان بالآلهة وأعمالهم وصلواتهم ومزاميرهم ، وعواقب الخطيئة والإنسان بعد الموت وذهاب الميت الى عالم الأموات

٢-العلوم الأدبية :- اللغة والصرف والنحو والأخبار والأساطير عن حوادث التكوين والخليقة ، وقصة الالهة عشتار والملحمة المعروفة بقصة جلجامش التي ورد فيها ذكر الطوفان وأسطورة انانا

٣-العلوم الرياضية :- الحساب والهندسة والفلك والغناء والموسيقى والرسم

٤-العلوم الاجتماعية :- التاريخ والجغرافية والتقاويم والقوانين والشرائع والتجارة
٥- العلوم العقلية :- علم الكلام ، وعلم ما وراء الطبيعة والطب والكيمياء ومعرفة الخط والأحجار الكريمة والزجاج
٦- العلوم الأخرى :- السحر والتنجيم وتفسير الأحلام ، والزراعة .

لقد كشف النقاب في تل حرمل الموقع البابلي القديم عن أكثر من الفي لوح ، كان من بينها عدد من الكتب المدرسية في اللغة والرياضيات ، كما دلت مكتشفات تل حرمل على إن العراقيين القدماء قد توصلوا الى حل معادلات الدرجة الثانية والثالثة ، وهي نفس النظرية المنسوبة الى الرياضي اليوناني (اقليدس) (حوالي ٣٢٥ ق.م - حوالي ٢٦٥ ق.م) ، أي إن علماء الرياضيات في العراق القديم قد سبقوا هذا العالم الرياضي اليوناني بسبعة عشر قرنا كما وضحت ألواح تل حرمل حل مسائل رياضية تدل على مقدرة استثنائية واحدة منها تتعلق بنظرية تربيع الوتر التي سبقت نظرية فيثاغورس بنحو خمسة عشر قرناّ(٥٢)

لقد كثرت الكتاتيب وانتشر التعليم في عهد حمورابي إذ استعملت الكتابة في جميع المعاملات الحكومية والتجارية ، ثم اتسعت رقعة الملك فكثرت المكاتب المنظمة ثم فتح في داخل كل معبد كتاب أو مكتب للأولاد ليتعلموا مبادئ الدين والقراءة والكتابة ، ومتى يصير الطالب واقفا على كل ذلك يدخل المدارس الابتدائية ، وبعد تضلعه فيها من المعارف المعروفة في تلك الحقبة ، يحق له إن ينخرط في سلك المدارس الثانوية أو الكليات وهو يدرس على أساتذتها الطب والقوانين والشرائع ، ومن أراد دراسة العلوم الدينية والسحر فعليه إن يدخل معبد الكهان ، وكانت مدة الدراسة فيه عدة سنين ، ومن أراد أن يتقن اللغة و أصولها وآدابها لا يقيد بمدة (٥٣)

ويمكن ان نلخص الأساليب والطرائق المتبعة في المدرسة العراقية القديمة (السومرية والاكدية ومن ثم البابلية) بالنقاط الاتية:

١- ان بعض أساليب التعليم التي كانت متبعة في المدارس حيث يذكر ان الدوام في المدرسة يبدأ منذ الصباح الباكر ويستمر حتى نهاية النهار ، وكان على التلاميذ الالتزام بأوقات الدوام ، وإلا تعرضوا للعقوبة بالعصا

٢- كان يوم التلميذ يبدأ بدراسة اللوح الذي أعده في اليوم السابق ومن ثم يقوم الأخ الكبير بإعداد لوح جديد له بغية تعلمه واستنساخه كما كان يقوم بفحص استنساخ التلميذ . وكان التعليم يبدأ بالقراءة (الاستماع الى اللوح) ويعقب ذلك الاستنساخ وأخيرا الكتابة.

٣- وكان للاستظهار دور كبير في سير دراسة التلميذ وسرعة تعلمه ولابد ان يكون للأخ الكبير وللمدربين المساعدين دورهم في توجيه التلميذ وتفسير معاني الكلمات والمصطلحات والعبارات شفويا وتدريبهم على أسلوب القراءة والكتابة بشكل عملي

٤- كان على التلميذ ان يحفظ إعدادا كبيرة من العلامات المسمارية ومن العبارات والجمل والمصطلحات الفنية والقانونية لكي يصبح كاتبا مقتدرا

وذلك لان الكتابة المسمارية هي كتابة مقطعية وليست أبجدية ، فضلا عن أنها استخدمت العلامات الرمزية بكثرة ، وكانت الصعوبات الكثيرة التي يواجهها التلاميذ هي ازدواجية اللغة حيث كان على التلميذ ان يتقن كلا من اللغة السومرية واللغة الاكدية .

٥-كان المعلمون يهيئون لتلاميذهم قوائم بالعلامات المسمارية مسلسلة حسب بساطتها لتعلم البسيط منها أولا ومن ثم يتدرجون معهم في تعليمهم العلامات الأكثر صعوبة وتعقيدا، ثم يتدرب التلاميذ بعد ذلك على العبارات والجمل الفنية بالأسلوب نفسه ، وقد تم العثور على اعداد كبيرة من النصوص المدرسية التي تضمنت مثل هذه العلامات والعبارات والجمل .

٦قام المعلمون بتصنيف المفردات اللغوية الى مجموعات استناداً الى شكل كتابتها أو معانيها ، وكان على الطلبة ان يحفظوا تلك المجاميع عن ظهر قلب ويتدربوا على استنساخها ، كما كان الطلبة يتدربون على استنساخ التآليف الأدبية المهمة وترجمتها ، واستنساخها ، وظلت معرفتهم باللغتين السومرية والاكدية ضرورية حتى بعد زوال استخدام اللغة السومرية لغة تدوين و مخاطبة .(٥٤)

إما عن طريقة الامتحانات في حل القضايا الرياضية أوجد البابليون أسلوبا علمياً رائعا كان متبعاً آنذاك يضاف الى منطوق السؤال ، فحل القضية الواحدة

تتخلله مجموعة من الاستشارات ، لذا يتطلب من الطالب العراقي القديم أجراؤها على ان يتقيد بنتائج الحل الواردة في كل قضية رياضية ولم تكن الامتحانات البابلية المتعلقة بالرياضيات معروفة كما هو اليوم ، وإنما هي عبارة عن أسئلة وضعت عن قضايا رياضية الغرض منها التمرين والتطبيق والاستعداد لحل القضايا المحتمل إثارتها من قبل المتخصصين والمعنيين بشؤون التربية في المدرسة البابلية القديمة ، وان الأسئلة الرياضية كانت من القلة بحيث كانت تجري بحدود ضيقة نتيجة لعدم توسع المعارف العلمية ، كما هو الحال في العصر الحديث ، ولكنها من ناحية أخرى بلغت مراحل متطورة جداً كانت تتطلب جهدا في تعلمها ، وزيادة في التمرين عليها ، ولذا أهتم البابليون بصياغة السؤال بدقة ، وقد وجدت في كثير من أسئلة القضايا البابلية عبارة (لو سألك سائل هكذا) المبتدئة بـــ (لو) الدالة على الاحتمال ، وهي صيغة سيكولوجية سليمة تختلف عما يجري اليوم من صيغ في أسئلتنا (كأ كتب ، وأقرأ ، وأشرح ...الخ) الدالة على الأمر والإجبار في التنفيذ ، فكان المعلم العراقي القديم يخاطب بها متماثلا ، محاولة منه لربط منطوق المسألة بواقع الحياة العملية والمدرسية واحتمال أثارتها في حالة الاستفهام عنها (أي الامتحان بها) وكان يريد معرفة موقف الطالب حيال هذه القضية ، واستعداده لخوض الامتحان بنجاح .

ويتضح من المعنى العام لهذه العبارة ، إنها كانت موجهة إما لفرد و ترتبط بالتعليم الخاص ، أو أنها تعنى بمخاطبة المجموع من خلال الفرد و ترتبط بالتعليم العام ، أو أن كلا الخطين ما طبق لوجود كلا النوعين من التعليم الخاص والعام(٥٥)

وطبيعي ان الرياضي العراقي القديم كان يقوم بحل السؤال ، بعد مدة معينة ويرسم صورة الحل لطلابه بخطوط مترابطة ، يبدؤها بعبارة مثل (عند حلك المسألة فعليك إتباع الخطوات الآتية ، بينما لو أراد حلها بخلاف ما ذكرناه عن هذه الطريقة ، وكان عليه فانه يتبع الطريقة الثانية ، إذ ان الصيغة الفضلى لدى البابليين في أي سؤال رياضي هي (المنطوق ، طريقة الحل) بإعطاء الناتج فقط ،

وعلى الطالب ان يؤدي بقية العمليات الرياضية بنفسه على ان يتحدد بالناتج المعطى له(٥٦)

التعليم عند الاشوريين:

انتقلت الحضارة في وادي الرافدين في بادئ الامر من سومر في جنوب العراق الى بابل في وسطه ، ثم مالبثت ان انتقلت باتجاه الشمال الى نينوى ، ونينوى هي عاصمة الامبراطورية الاشورية المترامية الاطراف، ولا ريب ان من أعظم ملوك الاشوريين ملكان : الاول هو سرجون الثاني والثاني آشور بانيبال ، وقد أهتم الاشوريون بالتعليم ايضاً ولكن يبدو ان هذا الاهتمام لم يكن عظيماً ، إذ قلل منه اعتمادهم على القوة االحربية في بسط نفوذهم على المدن والاقاليم المجاورة لهم ، وانشغالهم في سبيل الحفاظ على هيبة الامبراطورية بالحروب وحملات الفتح وقمع الثورات .

ومن القليل الذي وصلنا من هذه المعلومات نستطيع ان نستدل على ان مدارس الهياكل كانت منتشرة لديهم فقد عثر المنقبون في مدينة (دور شروكين) حالياً خرسباد على يمين الطريق بين الموصل وعين سفني على معبد صغير وجدت فيه مدرسة ، تتكون من صف مستطيل فيه مقاعد من اللبن (٥٧) وهذا يشير الى ان الاشوريين اتبعوا نفس الخطى التي خطاها البابليون ومن قبلهم السومريون في نظمهم التعليمية ، وعلى هذا فنستطيع القول ان التعليم لديهم كان يتم في المعابد ، وان الكهنة هم الذين كانوا يتولون مهام التدريس وليس من المستبعد ان يكون لديهم ضرب من اضرب التعليم االخصوصي ، ويذكر كيبرا ان بلاطات ملوك الاشوريون ، كانت في تلك الازمان مراكز مهمة للثقافة (٥٨)

وفي مدينة دورشروكين في عصر الملك سرجون الثاني الاشوري (٧٢١- ٧٠٥ ق . م) بنيت المكتبة ضمن مجمع معبد الاله نابو (المعبد الرئسي للمدينة) وغرفة المكتبة بمساحة ١١× ٤ م بني عند القسم الداخلي منها وعلى جوانب الغرفة الثلاث رفوف أفقية من اللبن أقيم فوقها قواطع عمودية من اللبن أيضا تحمل فوقها صنف أخر من الرفوف الأفقية وهكذا تكونت من تقاطع تلك الرفوف ما يشبه الكوات بإبعاد تقرب من ٢٥× ٣٠ سم وبعموم ٤٠×٥٠ سم وجد

بداخلها كسر في ألواح طينية ومناشير فخارية يبدو منها أنها فرغت من محتوياتها بعد ان هجرت المدينة (٥٩)

والجدير بالذكر ان الألواح في المكتبات تكون على شكل سلسلة، كانت توضع على رفوف ،أو ان عدة ألواح تؤلف صفوفا ترزم ،وتربط بخيط وتلصق بها بطاقات متدلية تشير الى المحتويات ، وهذه البطاقات هي نهايات معدنية ، وقد تم حفظ البعض من هذه البطاقات مع حفظ فهارس تشتمل على قائمة بأسماء هذه السلسلة التي احتوت الموضوعات التي تضمنتها ،إضافة الى عدد تلك الألواح التي تتكون منها السلسلة ، وكان لجرار الطين سجلات خاصة ،وقد تم حفظ تسجيلات كبيرة عن إدارة أور الثالثة في سلال ذات بطاقات تناسبها حيث عثر على اعداد كاملة منها ، و لغرض سهولة معرفة لوح خاص من بين تلك الألواح ذات الصفة الإدارية فقد دونت علامات صغيرة على حافة اللوح كما هو في أور الثالثة (٦٠) وقد اهتم الملوك بالتعليم والتعلم وحفظ الألواح في مكتباتهم ، واغتناء هذه المكتبات بالمؤلفات الفريدة ، فان مقولة آشور بانيبال تعطينا دلالة واضحة عن تعليمه فيقول:

((امتلكت فن سيدي ادبا ، كنز المعرفة الكتابية المكنون
بأكمله ، علامات السماء والأرض ....ودرست السموات
مع أساتذة زيت التقديس الجهابذة ،وأوجدت حلولا لأسئلة
طويلة معقدة في القسمة والضرب ، وقرأت الخط الفني
السومري و اللغة الاكدية الغامضة التي يصعب تعلمها
مستمتعا بمطالعة أحجار ما قبل الطوفان ...كانت هذه
هي نشاطات كل يوم : امتطي فرسي وأسير مرحاً ، ثم أقصد
مقصورة الصيد ، واحمل القوي ، واجعل السهم يطير
رمزا لشجاعتي ، واقذف الرماح الثقيلة كما لو كانت مصنوعة
من الخشب ، وامسك باللجام كقائد (عربة) فأجعل العجلات
تدور وتعلمت معالجة دروع (الاريتو)و (الكابوبو)
كقواس بكامل عدته ، وفي نفس الوقت تعلمت قواعد

السلوك الملكي اللائقة و(اتيكيت) السير بخطو الملك
ووقفت إمام الملك مولاي ، وأصدرت أوامري للنبلاء ،فبدون
موافقتي ما كان ليعين أي حاكم ، وما كان يوظف أي أمير
في وقت غيابي))(٦١)

من النص الأنف الذكر يتضح لنا النقاط الآتية :-

١-استطاع آشور بانيبال إن يمتلك كنز المعرفة بعد دراسته الكتابة السومرية والاكدية ، وكذلك علوم التنجيم والفلك والحساب ، واستطاع إن يحل أسئلة طويلة ومعقدة .

٢- لقد قام بتدريسه أساتذة في علوم مختلفة من لغة وحساب وتاريخ ، فهو يذكر انه كان مستمتعا بأحجار ما قبل الطوفان ، أي ما كتب على هذه الأحجار عن تاريخ لتلك الحقبة الزمنية.

٣-لم يكتف آشور بانيبال بدراسة العلوم الإنسانية والعلمية ، بل درس العلوم العسكرية ، بما فيها من نشاطات وأساليب تطبيقية في ميدان التدريب العسكري من امتطاء الخيل ، واستخدام القوس ، وقذف الرماح والمناورة بقيادة العربة ومعالجة الدروع بأصنافها.

٤- وفضلا عن كل تلك العلوم النظرية والتطبيقية تعلم آشور بانيبال قواعد السلوك الملكي فهو ابن الملك أسرحدون الاشوري (٦٨٠-٦٦٩ق.م) والذي قام باختياره ولياّ للعهد ، وابرم المعاهدات مع الأمراء والملوك التابعين له لتثبيت ذلك تحريرياّ عند تسمية آشور بانيبال ولياّ للعهد على عرش آشور واخيه شمش= شم – اوكن ولياّ للعهد على عرش بابل وقد جاء في المعاهدة : ((هذه هي المعاهدة التي عقدها معكم اسرحدون ، ملك بلاد آشور إمام آلهة السماء والأرض العظيمة (ونيابة عنها) من أجل تعيين ولي العهد آشور بانيبال ابن سيدكم ، ملك بلاد آشور ، الذي رشحه وعينه لخلافته ، فعندما يفارق اسرحدون ملك بلاد آشور الحياة ، عليكم إن تنصبوا آشور بانيبال ، ولي العهد المرشح ، على العرش الملكي ، وسيمارس عليكم ملوكية وسيادة بلاد آشور .....))(٦٢)

كذلك بعثّ الملك آشور بانيبال رسله وكتّابه ونسّاخه إلى كافة الأقاليم والمقاطعات والمدن في بلاد الرافدين ليبحثوا له عن كل ما هو مفيد من الرقم الطينية والألواح التي تحوي مختلف صنوف العلم والمعرفة لوضعها في مكتبته(٦٣).

٣-التربية والتعليم في وادي النيل:

كان الكهنة يلقنون أبناء الأسر الغنية مبادئ العلوم في مدارس ملحقة بالهياكل كما هو الحال في بلاد وادي الرافدين. ويطلق أحد الكهنة- وقد كان يشغل المنصب الذي يصح أن نسميه في هذه الأيام وزير المعارف – على نفسه إسم "رئيس الإسطبل الملكي للتعليم". وقد عثر في خرائب إحدى المدارس التي يبدو أنها كانت جزءاً من بناء الرمسيوم على عدد كبير من المحار لا تزال دروس المعلم القديم ظاهرة عليها. وكان عمل المدرس في تلك الأيام هو تخريج الكتبة للقيام بأعمال الدولة ، وكان المدرسون يستحثون تلاميذهم على الإقبال على التعليم بتدبيج المقالات البليغة يشرحون فيها مزاياه. من ذلك ما جاء في إحدى البرديات: "أفرغ قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك ، فلا شيء في العالم يعدل العلم في قيمته". وتقول بردية أخرى: "ليس ثمة وظيفة إلا لها من يسيطر عليها ، لكن العالم وحده هو الذي يحكم نفسه". وكتب أحد المولعين بمطالعة الكتب يقول: "إن من سوء الحظ أن يكون الإنسان جندياً ، وإن حرث الأرض لعمل ممل ، أما السعادة فلا تكون إلا في توجيه القلب إلى الكتب في النهار والقراءة في الليل."(٦٤)

وقد وصلت إلينا كراسات من عهد الدولة الحديثة وفيها إصلاح المدرسين لأخطاء التلاميذ يزين هوامشها ؛ وهذه الأخطاء تبلغ من الكثرة حداً يجد فيه تلميذ اليوم كثيراً من السلوى. وكان الإملاء ونقل النصوص أهم طرق التعليم ، وكانت هذه الدروس تكتب على الشقف أو على رقائق من حجر الجير .وكان أكثر ما يعلم هو الموضوعات التجارية ، وذلك لأن المصريين كانوا أول الأقوام النفعيين ، وأعظمهم إستمساكاً بالنظرية النفعية ؛ وكانت الفضيلة أهم الموضوعات التي يكتب فيها المعلمون ، وكانت مشكلة النظام أهم المشاكل التعليمية في تلك الأيام ، كما هي أهم مشاكله في الوقت الحاضر. (٦٥)

وقد جاء في إحدى الكراسات: "لا تضع وقتك في التمني ، وإلا ساءت عاقبتك. اقرأ بفمك الكتاب الذي بيدك ؛ وخذ النصيحة ممن هو أعلم منك". ولعل هذه العبارة الأخيرة من أقدم ما عرف من الحكم في أية لغة من اللغات. وكان النظام صارماً يقوم على أبسط المبادئ. وقد جاءت تلك العبارة المنمقة اللفظ في إحدى المخطوطات: "إن للشباب ظهرا ، وهو يلتفت للدرس إذا ضرب ... لأن أذني الشاب في ظهره". وكتب تلميذ إلى مدرس سابق يقول: "لقد ضربت ظهري ، فوصل تعليمك إلى أذني". ومما يدل على أن هذا التدريب الحيواني لم يفلح على الدوام ما جاء في إحدى البرديات التي يأسف فيها مدرس لأن تلاميذه السابقين لا يحبون الكتب بقدر ما يحبون الخمر.(٦٦)

لكن عدداً كبيراً من طلبة الهياكل تخرجوا رغم هذا على أيدي الكهنة ودخلوا المدارس العليا الملحقة بمكاتب خزانة الدولة. وفي هذه المدارس ، وهي أقدم ما عرف من المدارس التي تعلم نظم الحكم ، كان الكتبة يدرسون نظم الإدارة العامة ، حتى إذا ما أتموا دراستهم قضوا مدة التمرين عند بعض الموظفين يعلمونهم بكثرة ما يعهدون إليهم من الأعمال. ولعل هذه الطريقة في الحصول على الموظفين العموميين وتدريبهم أفضل من الطريقة التي نتبعها نحن في هذه الأيام طريقة إختيار الموظفين على أساس أقوال الناس فيهم ، واستعدادهم للطاعة والخضوع ، وما يثار حولهم من دعاوى. وعلى هذا النمط أنشأت مصر وبابل في عصر واحد تقريبا أقدم ما عرف من النظم المدرسية في التاريخ. ولم يرق نظام التعليم العام للشبان فيما بعد إلى هذا المستوى الذي بلغه في أيام المصريين الأقدمين إلا في القرن التاسع عشر.(٦٧)

اهتم المصريون القدماء اهتماما كبيرا بالتربية اذ كانوا يرون ان المعرفة وسيلة لبلوغ الثروة والمجد ، ونظرا لتعقد المجتمع والحياة المصرية القديمة كان لابد لابن وادي النيل ان يتقدم خطوات ابعد من الاجراءات التربوية البسيطة التي كانت موجودة في مجتمعات اقل في المستوى الحضاري وبسبب ذلك التعقد ايضا لم يكن في المستطاع ان يكتسب الفرد الخبرات اللازمة لخلقه عضوا في المجتمع من مجرد عمليات تقليد الكبار ولهذا كان لابد من وجود نظاما مدرسيا وتعليميا

ارقى ، حيث فتحت المدارس والمعاهد العلمية التي طرق ابوابها التلاميذ ليكتسبوا الخبرات الثقافية والتكنلوجية اللازمة لمجتمع ضرب سهما وافرا في التقدم الحضاري وخاصة في ميدان الصناعة ، على ان غرض المدارس بصورتها النظامية كان اكثر اهتماما بالامور المتعلقة بتعلم اللغة والادب وقد اخضع الكهنة لنفوذهم الفنون والحرف ومختلف المناشط الفنية العليا في الدولة ولم تكن هذه الفنون والحرف والتعلم في المدارس متاحة لكل من يريد تعلمها ٠(٦٨)

وقد كان النظام التربوي آنذاك يقسم الى ما يأتي :- (٦٩)

- مرحلة تعليم اولية للاطفال في مدارس ملحقة بالمعابد ٠
- مرحلة متقدمة وهي عبارة عن مدارس نظامية يقوم بالتعليم فيها معلمون مختصون الا انها كانت تقتصر على ابناء الفراعنة والطبقة الاولى والخاصة٠
- مرحلة التعليم المهني ٠
- مرحلة التعليم العالي ٠ حيث كان لديهم جامعات تدرس علوم الرياضيات والفلك والطب والهندسة ٠

كما يمكن تحديد اهتمامات التعليم المصري القديم بثلاثة ابعاد هي :-

- **التدريب المهني** : الذي كان يهدف الى اكساب الفرد مهارات من فروع الحياة العملية.
- **تعليم الكتابة** : وذلك لما للكتابة من اهمية وللكاتب من قيمة في ذلك العصر٠
- **التوجيه الاخلاقي** : فالمجتمع المصري القديم يهتم جدا بالجانب القيمي والاخلاقي اذ كانت كتاباتهم مليئة بالاخلاق والحكم ٠

اما اهم **<u>اهداف التربية المصرية القديمة</u>** فيمكن اجمالها بما يأتي :-

١ – تعليم ابناء المجتمع مبادئ الاحترام الصحيح للآلهة ٠

٢ – تعليم ابناء المجتمع السلوكيات اللازمة لخدمة الحياة الدينية ٠

٣ – تعليم ابناء الطبقات الراقية مختلف انواع العلوم النافعة ٠

٤ – نقل ثقافة المجتمع للناشئين ٠

٥ – تعليم ابناء الكهنة العلوم السرية ٠

وبهذا نجد ان من اهم خصائص التربية المصرية القديمة انها تربية نظامية ، صارمة ، متنوعة ، واقعية ، قاصرة على القلة القادرة وخاضعة لسيطرة الدولة وطبقة الكهنة .

هدفت التربية في مصر إلى تهيئة الأفراد ليكونوا أعضاء عاملين في المجتمع، وذلك بمدّهم بالخبرات اللازمة لذلك، كما عملت التربية على تنمية الناحيتين الثقافية والمهنية، والدينية والدنيوية (فالدنيوي تخريج المتعلمين في الفنون المختلفة مما يضمن لهم المعيشة الراضية، والديني هو العمل على محبة الآلهة في الآخرة بالتعبد والتقرب إليهم)(٧٠)

وقد اهتم قدماء المصريين بالعلم والمدارس؛ باعتبار المعرفة وسيلة إلى المجد والثروة، ووصايا حكمائهم تحث على الثقافة والمعرفة اللتين لا يسمو شيء عليهما، وقد قسموا المجتمع إلى طبقات: أولى تتكون من الكهان والأطباء والمهندسين ورجال الفكر والعلم والكتاب، وثانية هم المحاربون، وثالثة يمثلها الفلاحون والرعاة والتجار والعمال، كما أنهم قسموا التعليم إلى مراحل: أولية للأطفال، ومتقدمة تقتصر على أبناء الفراعنة – الطبقة الأولى – وكان لديهم جامعة مشهورة هي «جامعة اون» عين شمس، كما كان التعليم العسكري عندهم منفصلا(٧١)

٤-**<u>التربية الصينية</u>** :

تعَّد الحضارة الصينية واحدة من اقدم االحضارات واغناها ، فمن ورائها تقاليد قديمة في الشعر ويرجع تاريخها إلى عام ١٧٠٠ف.م وسجل حافل بالفلسفة الواقعية المثالية ،وبراعة في صناعة الخزف والنقش لا مثيل لها من نوعها ، واتقان مع يسر لجميع الفنون الصغرى لا يضارعها فيه إلا اليابانيون ، واخلاق قويمة قوية لم تر لها نظيراً عند كثير من شعوب العالم في اي وقت من الاوقات ، ونظام اجتماعي ضم عدداً من الخلائق أكثر مما ضمه أي نظام آخر عرف في التاريخ ، ودام احقابا لم يدمها غيره من النظم(٧٢)

الحضارة الصينية حضارة قديمة و عريقة و يتميز جانبها التربوي بما يأتي : (٧٣)

١- تربية محافظة هدفت إلى الحفاظ على العادات و التقاليد الماضية دون المساس بها أو محاولة تغييرها .
٢- التعليم فيها أهلي لقاء أجر و يعتمد التلقين الآلي و القوة أساساً للانضباط .
٤- لم يكن للبنت نصيب في التعليم .
٥- الخضوع للتقاليد و العادات القديمة خضوعاً تاماً .

كانت الغاية من التربية هي تعريف الفرد على صراط الواجب وكانت وظيفتها تقوم بالمحافظة على أعمال الحياة وما يتعلق بها من عادات وتقاليد والسير بموجب هذه المعاملات وكان ذلك يقوم عن طريق المحاكاة والإعادة والتكرار وظل الأمر كذالك إلى أن جاء كونفوشيوس وأوجد مفهوما جديدا للتربية والتي تهتم بدراسة الفضيلة وخدمة الأقارب وأدب اللباس وأشياء كثيرة في شؤون الفلسفة الروحية وكان ذالك يتم عن طريق المدارس التي كانت تهتم بنظام الامتحانات التي يدخلها التلميذ(٧٤)

لم يكن للصين نظاماً تعليمي حكومي ،وقد انتشرت مدارس القرى وهي عبارة عن معاهد ساذجة لا تزيد عن حجرة واحدة في كوخ صغير كان يدرس فيها معلم واحد يتناول أجره من أباء التلاميذ و كان أجراً ضئيلاً ، ولم يكن يلج هذه المدارس إلا أبناء القادرين ، أما الفقراء فلم تتح لهم فرص التعليم و غالباً ما كانت المدرسة تأخذ مكانها في معبد من المعابد أن لم تجد كوخاً مناسباً التلاميذ ، ولم تكن هنالك مدارس للبنات .على أن الدراسة بهذه المدارس المتواضعة خضعت لنظام صارم فكان الأطفال يأتون مع مطلع الشمس و يدرسون إلى قرب المغيب ، و لهم فترات راحة يتناولون فيها الطعام و كانوا يتعلمون القراءة و الكتابة ومبادئ الحساب و شيئاً من كتابات كونفوشيوس و بعض الشعر ، وكان المعلم يلجأ إلى تحفيظ التلاميذ عن ظهر قلب وإلى استخدام العصا و كانت الكنفوشية عقيدة المعلمين ، وكان على التلميذ أن يتم دراسته في مدة تتراوح بين ٣-٥ سنوات ، وتلي هذه المرحلة التعليم الثانوي ثم العالي و فيها يتعلم الطلبة نفس الكتابات الفلسفية والدينية ولكن بزيادة أكثر وشروح إلى جانب دراسته التاريخ الصيني والقانون والمالية والشؤون الحربية و الزراعية ، ويتمرن الطلبة على كتابة الشعر

و المقالات على النمط الذي سار عليه أجدادهم ، وفي الكليات (جميعها كانت أهليه) كان يتحتم على الطلبة التبحر في الدراسات الكلاسيكية .(٧٥)

ان التربية الصينية تتمثل بما جاء به تالفيلسوف الصيني كونفوشيوس الذي كان ابرز المربين الصينيين ،إذ مارس رسالته معلما أو حكيماً أكثر تبكيراً في حياته من معظم زعماء البشرية ، وما ان بلغ سن الثانية والعشرين حتى ذاع صيته فعلا لحكمته ولحياته المستقيمة معاً ، وفضلا عن ذلك ، كانت له موهبة عظيمة في الفصاحة ، ولما شجعه نفر من عشيرته المتحمسين ، قرر أن يفتتح مدرسة ، وكان ما انتهى إليه هذا الامر هو انه فتح داره لاي شخص يريد العلم ، وكانت المصروفات تجبى على اساس قدرة التلميذ على الدفع ، بيد أن (كونفوشيوس) لم يبدأ بتقديم نوع من الحكمة المجردة ، لقد أخذ على نفسه تعليم (موضوعات) معينة أهمها التاريخ والشعر ومبادئ ما أسماه بالسلوك العام ، ولما كان في اعتقاده ان المجتمع يعاني من اجمال الحكمة التقليدية ، لذلك فقد بذل جهودا مضنية عن مثل تلك المستودعات من الحقيقة ،وكان فوق كل شئ على ايمان كبير بفعالية وتأثير الموسيقى في الصقل الاخير لشخصية الإنسان (٧٦)

وبذلك فإن التربية الصينية تتمثل بما جاء به الفيلسوف الصيني الشهير (كونفوشيوس) الذي ظهر كمصلح عظيم (٥٥١-٤٧٨ق. م) و قد آمن الصينيون بتعاليمه بل قدسوها على مر العصور .لقد حددت تعاليمه العلاقة السياسية و الاجتماعية و الأخلاقية و يطلق عليها ((العلاقات الخمس)) التي ينبغي أن يتعلمها الأطفال كمبادئ للسلوك المرغوب به و هي :-

١- علاقة الحاكم بالمحكوم .

٢- علاقة الأب بابنه .

٣- علاقة الزوج بزوجته .

٤- علاقة الأخ بأخيه .

٥- علاقة الصديق بصديقه .

كما أكد على الفضائل الخمس و هي (الإحسان، العدالة ، النظام ، الحزم ، والإخلاص) و من آرائه أن الإنسان خير بطبعه و ليس بشرير و إن هدف التربية

الاحتفاظ بطبيعة الإنسان كما يعتقد أن الإنسان يميل إلى الفضيلة كما يميل الماء إلى الانسياب إلى الأسفل , لقد دعا إلى تنظيم الأسرة وفق أسس أخلاقية سليمة ، و لهذا فقد تبوأت الأسرة الصينية موقعاً متميزاً و أساسياً في عملية التربية ذلك أن مهمتها الأولى تتلخص في تمهيد الطريق أمام الأطفال لكي يسهل عليهم دخول المدرسة ، كما أنيطت بها مهام رئيسة أخرى مثل غرس الأخلاق و تعاليمها و التأكيد على العلاقات الخمس آنفة الذكر . وتعَد الأسرة أساس التنظيم الاجتماعي و إن خطيئة الآباء قد يعاقب عليها الأبناء ، و بذلك فقد تمكنت الأسرة من السيطرة على المجتمع .(٧٧)ولم تؤسس الحكومة الصينية في الزمن القديم مدارس نظامية لتعليم الشعب ،إذ كان من الصعب جدا ادارة مدارس تكفي لامة بمثل ضخامة الامة الصينية ، ولكن الحكومة رأت انه يكفيها أن تنجح التعليم بالا تقبل في وظائفها العادية و لا مراكزها السامية إلا من كان متعلماً ، وبذا أسست الحكومة لجنة امتحان أعضاؤها (هان لن) أو(المجمع العلمي) في بكين فنظم المجمع امتحانات في مواعيد محددة كل سنة أو مرة كل سنتين بحسب أهمية الامتحان ، وكان باب الامتحان مفتوحا للجميع(٧٨)

وعلى الرغم ان الحكومة الصينية لم تؤسس المدارس فقد أهتم الاهالي الصينيون بنشر التعليم وفتح المدارس حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس ، إلا أن التعليم فيها أتصف بالجمود ، وكانت المدارس أولية وثانوية وعالية , وفي المدارس الأولية يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وشيئاً من تعاليم كونفوشيوس ،ويتعلمون في المرحلتين الثانوية والعالية الكتابات الفلسفية والدينية و تاريخ الصين والشؤون الحربية والزراعية والقانون والمالية والشعر وكتابة المقالات ، وكانت الامتحانات المعيار لانتخاب موظفي الدولة ، ومن ينجح في هذه الامتحانات يصبح موضع احترام الشعب وله الصدارة في الحفلات والأعياد.(٧٩)

وتجري الامتحانات تحت إشراف الدولة ، حيث تعهد إدارتها إلى اللجنة من كبار العلماء ، وتعقد في مراكز المقاطعات أو في العاصمة وهي ثلاث درجات:(٨٠)

١- امتحانات الدرجة الأولى: وتجري هذه الامتحانات مرة كل ثلاث سنوات في عاصمة المقاطعة ، و يطلب من الطالب الممتحن كتابة ثلاث مقالات في موضوعات مختارة من كتابات كونفوشيوس ، و تعقد في حجرة منفصلة و يمكث الطالب فيها ما بين ١٨-٢٤ ساعة . ونسبة النجاح فيها ضئيلة لا تتجاوز ٤% ، و تتكرر هذه الامتحانات أربع أو خمس مرات حتى تسنح الفرصة بانتقاء العدد المطلوب ، و يحق لمن ينجح في هذا الامتحان أن يتقدم لأداء الدرجة الثانية .

٢- امتحانات الدرجة الثانية

تعقد هذه الامتحانات مرة كل ثلاث سنوات أيضاً في عاصمة المديرية و تشبه امتحانات الدرجة الأولى في نهجها ، إلا أنها أعم وأكثر صعوبة و مدة الامتحان ثلاثة أيام وتشتمل على الموضوعات النظمية والنثرية ، ونسبة النجاح لا تتجاوز ١% من الطلبة المتقدمين ، ومن أجل الحصول على العدد المطلوب لأشغال الوظائف الحكومية تتكرر ثلاث أو أربع مرات، ويحق لمن ينجح في هذه الامتحانات أن يقدم لأداء امتحانات الدرجة الثالثة .

٣- امتحانات الدرجة الثالثة

و تعقد هذه الامتحانات في العاصمة (بكين) في أغرب قاعة امتحان تتكون من عشرة آلاف غرفة ، تخصص لكل طالب غرفة و تدوم لمدة ثلاثة عشرة يوماً و تشمل على موضوعات في الأدب و الأخلاق و الفلسفة و كتابات كونفوشيوس . و نسبة النجاح فيها أكبر من امتحان الدرجة السابقة . و من ينجح في هذا الامتحان يأمل أن يكون تلميذاً ضابطاً في الجيش .

و لم يشترط في هذه الامتحانات سن محددة ، فقد كان يسمح للشخص أن يتقدم للامتحان في أي سن مدى حياته . و يبذل الممتحنون جهوداً كبيرة و شاقة من أجل النجاح .

فضلا عن ما تقدم فإن هناك امتحاناً أعلى لا يدخله إلا الأطباء ، العلماء المسجلون ، ولا يبلغ عدد الناجحين فيها أكثر من عشرين شخصاً ، وينال الناجحون فيه وظيفة رفيعة ، تعدهم لأن يكونوا أعضاء في المجلس الإمبراطوري يقومون بوظائف استشارية و أعمال رسمية .

وتعَد الامتحانات و التعاليم الكنفوشية التي يعتنقها الصينيون من أهم القوى و النظم التي أثرت في المجتمع الصيني ... ونظم الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة التي بواسطتها تمت السيطرة على الطبقة المتعلمة ، وبالتالي على الحكومة ، إذ أن هذه الامتحانات كما ذكرنا هي المعيار الذي ينتخب به موظفو الدولة .

لقد وضع هذا النظام حوالي سنة (٦١٧ق.م) ، و منذ عام ١٨٩٥ حدثت تغيرات في النظام التربوي الصيني تناولت الامتحانات و المواد الدراسية و مراحل التعليم ، و حدث هذا التغيير نتيجة الاحتكاك بالثقافات العالمية و عن طريق الاتصال بوسائله المتعددة .

إن نظام التربية الصينية قد حقق نتائجه المرجوة في استقرار المجتمع و بقاء الإمبراطورية و الاحتفاظ بالتقاليد الموروثة ، كما أنه أخضع الفرد للتقاليد و القيم و الفضائل الأساسية في المجتمع التي كانت سائدة في تلك الفترة و فضلاً عن ذلك فقد عودهم على الصبر و إتقان المواد الدراسية والقدرة على الانتباه الإرادي لدى الفرد.

٥-التربية اليونانية : (٨١)

كانت ومازالت تحتل المقام الأول في تاريخ التربية ، فقد قدم الشعب اليوناني نتاجاً ضخماً من الفلسفة والعلوم والآداب أشادت به الأجيال . فالجنس البشري مدين بالكثير في ثقافته الدنيوية لليونانيين الأقدمين ، إذ نجد المصطلحات الدالة على الملاعب والمدارس والتاريخ وعلوم الطبيعة والتشريح والهندسة والصحة والشعر و الموسيقى والفلسفة وعلم الأخلاق والسياسة وحب الانسانية في هذه الثقافة التي انتقلت إلى حضارات أخرى عبر التاريخ .

ومن العوامل التي ساعدت على تقدم المجتمع اليوناني ورقيه هو ما امتازت به بلاد اليونان من جو لطيف قليل التغير يبعث النشاط في الإنسان و يساعده على التفكير و الإبداع و التصور . ولقد كان حب اليونانيين للرياضة البدنية سبباً في جعلهم قوماً صحيحي الأجسام معتدلي القوام , وساعدتهم هذه الصحة الجسمية على أن يكونوا ذوي عقول راجحة وتفكير سليم ، ولقد ساعدت كثرة الخلجان على

الشواطئ اليونانية ، وانتشار الجزر الصغيرة بالقرب من هذه الشواطئ إلى إيجاد عدد كبير من المرافئ والموانئ مما شجع الملاحة والتجارة عن طريق البحر ، و عن هذا الطريق اختلط اليونان بحضارات الشرق كالحضارة الفينيقية والبابلية و المصرية القديمة وغيرها الأمر الذي كان له الأثر الكبير في توسيع أفاقهم ونضوج تفكيرهم.

والمتصفح لتاريخ اليونان القديم يجد ثلاثة نظم للتربية تكونت نتيجة للتطور الحاصل في المراحل التاريخية المتعاقبة ، وكانت كل مرحلة تمتاز بخصائصها الواضحة و المتميزة عن غيرها من المراحل وهذه المراحل هي :-

١- مرحلة التربية الهومرية (أو التربية في بلاد اليونان قبل كتابة تاريخها والتي امتدت إلى حوالي عام (٧٧٦ق.م) .

٢- مرحلة التربية اليونانية القديمة ويتميز فيها نظامان تربويان هما التربية الإسبارطية والتربية الاثنية المبكرة .

٣- مرحلة التربية اليونانية الحديثة التي بدأت بعصر بركليز الذي يعَّد مرحلة انتقال بين القديم والحديث في نواحي الحياة اليونانية القديمة كالتربية والدين والقيم الأخلاقية وغيرها، ثم تأتي بعد عصر بركليز الفترة الممتدة من استيلاء المقدونيين على أثينا في أواخر القرن الرابع ق. م حتى خضوع اليونان للإمبراطورية الرومانية .

ولما كانت كل من إسبارطة و أثينا من الدول البارزة بين دول اليونان القديمة , وامتازت كل منهما بنظام تربوي له خصائصه وأهدافه ووسائله المتميزة بسبب اختلاف العوامل الثقافية والسياسية التي تقف وراء ذلك فإن ذلك يقتضيان أن نقوم بتوضيح طبيعة النظام التربوي في كلتا الدولتين .

-نظام التربية في إسبارطة

تمثل التربية الإسبارطية التربية اليونانية القديمة في أوضح صورها ومظاهرها ، إذ لم يطرأ على هذه التربية أي تغيير أو تعديل من الناحيتين العملية والتطبيقية إلا في حالات استثنائية نادرة حدثت عند انهيار دولة إسبارطة .هناك عوامل كان لها الأثر الكبير في طبيعة تكوين النظام التربوي في إسبارطة وهي:-

١- الموقع الجغرافي

تقع إسبارطة في منطقة جبلية وعرة ، والمعيشة في مثل هذه البيئة تتطلب قوة الجسم و القدرة على الاحتمال .

٢- النظام الاجتماعي الإسبارطي

كان المجتمع الإسبارطي يتألف من طبقات ثلاث هي طبقة السادة ، والطبقة الوسطى وطبقة العبيد ، وقد حكم السادة الإسبارطيون وسخروا أفراد كل من الطبقتين (الوسطى والعبيد) في خدمتهم والقيام بجميع الأعمال اليدوية والشاقة في الدولة ، مما أدى إلى سخط هاتين الطبقتين وإيجاد حالة من عدم الاستقرار داخل البلاد.

٣- العلاقات السياسية الخارجية للمجتمع الإسبارطي

لقد فرضت إسبارطة سلطانها على العشائر القريبة منها وفرضت عليها الضرائب مما أدى إلى كثرة الاضطرابات والثورات الداخلية والخارجية التي كان على السادة إخمادها والسيطرة عليها .

لقد هدفت التربية الإسبارطية إلى إعداد المواطن المحارب وبذلك ينبغي تزويد كل مواطن بقدر كاف من الكمال الجسماني والشجاعة والتحلي بعادات الطاقة العمياء للقانون و تحقيق المثل العليا للحياة الحربية .

تبدأ الحياة الإسبارطية منذ مولد الطفل ، فالدولة هي المسيطرة على التعليم بمراحله المختلفة . وكان الطفل المولود حديثاً يعرض على شيوخ الدولة لاختيار صلاحيته للحياة أو عدمها وذلك بعد إجراء عدد من التجارب والفحوص لاختبار قوة احتماله ، فمن ثبت ضعفه كان يلقى على قمة أحد الجبال عارياً حتى يموت أو ينقذه أحد العبيد ليربيه ويدربه على إحدى الحرف وليكون عبداً مثلهم ، ومن تثبت صلاحيته للحياة يعاد إلى أمه بإرضاعه وتربيته حتى السابعة من العمر وفق نظام نصحت به الدولة في تنشئة الطفل يتمثل بعدم تقييد نموه وحركاته وأن تقسو عليه في معاملته وألا تستجيب لمطالبه وأن تتركه في الظلام حتى يتعود على تحمل المشاق وتنمو في نفسه الشجاعة ، وكذلك تعوده على تحمل الجوع والألم بدون شكوى ، وحينما يمر بمرحلة الطفولة المبكرة كان والده يصحبه معه إلى مجتمع

الرجال حتى يلاحظ طرق الحياة ويتعرف على بعض المثل الأخلاقية الضرورية . و كان الغرض من هذه العملية هو المحافظة على مستوى الصحة الجسمية للأفراد الإسبارطيين حتى لا ينشأ بينهم ضعيف أو ذو عاهة فلا يفيد الدولة بشيء .

وفي سن السابعة كان الآباء يقومون بإرسال أبنائهم إلى المعسكر العام حيث يوضعون تحت رعاية وإشراف المشرفين على التربية ويلحق الأولاد بالمدارس الداخلية التي هي أشبه بالثكنات العسكرية وكانوا يقسمون إلى مجموعات تتألف كل مجموعة من (٦٤طفلاً) يدير شؤونها رئيس يختار عادة من بين الأولاد المتقدمين في السن وينبغي أن يكون شجاعاً وحسن التصرف وتقوم الدولة بتحديد ألعابهم و تمريناتهم البدنية ، كما يتناولون طعامهم و ينامون سوياً ، وكان الغرض من هذه التربية الجماعية غرس مشاعر المساواة و الصحبة و روح الألفة بينهم .

وبعد سن الثانية عشرة ينقل الأولاد إلى نوع من التدريب العسكري العنيف الذي يستمر لمدة عامين تحت الإشراف المباشر للجيش الإسبارطي، ويحظى البارزون و المتفوقون منهم بتقدير الكبار ويصبحون رفقاء محبين لهم .

ولم يعن الإسبارطيون بالقراءة و الكتابة و الحساب التي هي أولى مستلزمات التعليم و كان البعض منهم يتعلمونها على أيدي مدرسين خصوصيين .

وفي سن الثامنة عشرة يلتحق الشاب الإسبارطي بفرقة الافيبي Ephebi أو الطالب الحربي حيث يتلقى تدريبات عسكرية متقدمة ودراسة عميقة في الأسلحة الحربية و العمليات العسكرية واستخدام السلاح وكانت تختبر قوة احتمالهم كل أسبوعين تقريباً باختبار لا يخلو كثيراً من القسوة .

وحينما يبلغ المواطنون سن العشرين يلتحقون بالجيش حيث يتدربون على تحمل الصعاب و يؤدون يمين الولاء للدولة ثم يرسلون إلى وحدات الجيش على الحدود حتى يقضون عشر سنوات كجنود نظاميين يقومون بمهامهم العسكرية عند نشوب الحرب .

ويتمتع المواطن الإسبارطي حينما يبلغ الثلاثين من عمره بجميع الحقوق و الامتيازات المدنية ويصبح عضواً من أعضاء الجمعية العامة ، ويجبر على

الزواج لصالح الدولة ، ويستمر في سكن الثكنات العسكرية ويكون على أهبة الاستعداد للاشتراك في كل الحروب الدفاعية والهجومية التي تتعرض لها البلاد .

تربية البنات

وتشبه تربية الفتيات تربية الأولاد إلا أنهن لا يقمن بالمعسكرات أو الثكنات العامة بل كن يعشن مع أمهاتهن في المنازل و يتلقين تدريباً على الألعاب المختلفة في ملاعب خاصة بهن . و يجبرن على المشاركة في المباريات التي تتسم بالسرعة و القوة كالمصارعة والجري و السباحة و رمي القرص و الرمح إضافة إلى تعليمهن أنواعاً مختلفة من الرقصات الدينية .

وقد تمتعت المرأة الإسبارطية بقسط كبير من الحرية إذ سمح لها بالاشتراك مع الرجل في السباقات الرياضية والاختلاط مع الرجال ومشاهدتهم عند تأديهم التمارين الرياضية المختلفة .

أما الغرض من تقوية أجسام الفتيات فهو أن الفتاة القوية الجسم تنجب أطفالاً مثلها أقوياء لكي يصبحوا جنوداً شجعان يدافعوا عن سبارطة و يحموها من هجمات الأعداء . وكان من نتيجة هذا النظام ، أنه أنت نساء من نوع خاص في عالم التربية ، فقد اتسمت المرأة بالشجاعة وفي حث أبنها و دفعه للقتال و الموت من أجل وطنه ، و قيل إنهن كن من العوامل التي ساعدت على غلبة الاسبارطيين في الحروب و ذلك بتشجيعهن للرجال، و يقال أن المرأة الإسبارطية كانت توصي ابنها الذاهب إلى ساحة القتال بأن يستميت في الدفاع عن وطنه قائلةً له: "عد حاملاً –درعك أو محمولاً عليه" ، و لم يسمح لها بإظهار مشاعر الحزن و الخوف أو الضعف عندما تفقد أبنها أو زوجها في الحروب ، وبذلك فقد حظيت المرأة الإسبارطية باحترام الإسبارطيين و تقديرهم و هي المثل الأعلى للرجال كانت أم المحارب المثل الأعلى للنساء ، ولم تكلف المرأة الإسبارطية بالأعمال المناطة بطبقة العبيد ، و إنما اقتصرت مهمتها على تربية أولادها و إعدادهم منذ الصغر للدفاع عن بلادهم و التضحية في سبيلها .

لقد نجحت التربية الإسبارطية في تكوين أفراد امتازوا بالطاعة والولاء للدولة و التواضع، كما امتازوا بالقوة والصحة والشجاعة والصبر والقدرة على

الاحتمال دون تذمر أو تأفف ، لكنها بخصال أخرى كانت سبباً في فشلهم فيما بعد :فقد عرف عن الإسبارطيين إنهم لم يتعودوا الاعتماد على النفس أو توجيهها ، كما أن قدرتهم على التفكير أو التخيل كانت محدودة وإنهم لم يتعودوا على مواجهة المشكلات و محاولة حلها بتعقل ، لأن الدولة وجهتهم في كل شيء ورسمت لهم طريق الحياة و لم يكن عليهم إلا الانصياع للأوامر. و قد أثر هذا التعقيد المفرض من الدولة على النواحي العقلية للإسبارطيين فلم يتركوا تراثا فكرياً يذكر ولم تكن هناك حرية رأي و لم يتيسر لهم بسبب ذلك وضع النظريات أو رسم الخطط ، فالطبقة الحاكمة هي المسيرة للأمور الحياتية , وما على المواطنين إلا إتباع إرشادات الدولة وتعليماتها بكل دقة وولاء .

ويبدو فشل النظام التربوي الإسبارطي واضحاً في الانحلال الخلقي و الاجتماعي الذي تفشى في المجتمع الإسبارطي بعد الهزيمة في الحروب . و حتى الشجاعة في الحروب التي ميزتهم كمجتمع أيام مجدهم ، فأنها ضعفت وأصبح البعض منهم لا يخجل من إظهار منهم لا يخجل من إظهار الجبن أو الفرار من المعارك .

إن تقييد الحريات لاسيما الفكرية منها يؤدي إلى الفشل التام لأي نظام حكم مهما أوتي من قوة ، لأن القدرة على التفكير تساعد على إيجاد وسائل و سبل أخرى لتحقيق أهدافه ، و هذه القدرة من أهم مقومات الانسانية و هي التي تساعد على إمكانية التكيف للأوضاع و الظروف البيئية المتغيرة و الجديدة .

ويبدو واضحاً أن للتربية دوراً كبيراً و رئيسياً في بناء نوع من المجتمع وفقاً لما يريده قادته ، وهذا يعني أن الاقتصار على جانب واحد بحد ذاته غير ناجح و إن كتب له النجاح فيكون لفترة قصيرة ثم يهوي ، وعليه لابد من اعتبار التربية عملية تنموية متطورة تشمل نواحي الحياة المختلفة و ألا تقتصر على جانب واحد منها دون الآخر .

نظام التربية في أثينا

من سمات التربية الاثنية البارزة هي تقدير العلم والبحث في عالم الإنسان و عالم ما وراء الطبيعة والبحث عن حقائق الأشياء وتحكم العقل في مظاهر الحياة و توجيه العناية إلى الروح والجسد وتذوق الكلام وإعطاء الخطابة والرياضة والموسيقى والنحو والشعر أهمية خاصة والمحافظة على نظام الأسرة .

وقد هدفت التربية الاثنية إلى إعداد المواطن الأثيني من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية بحيث يتمكن من الدفاع عن وطنه والذود عنه ويسهم بشكل فعال في إغناء ثقافة وطنه .

لقد برزت في التربية الاثنية اتجاهات ثلاثة ميزتها عن غيرها من المجتمعات تحد الاتجاه الأول نحو ((جعل مصلحة الدولة فوق كل شيء)) في حين تركز الاتجاه الثاني نحو ((التربية المتناسقة)) التي تشتمل على تربي المواطن من كافة النواحي أما الاتجاه الثالث فقد أكد على ((الفصل التام لتربية الحرة عن التربية المهنية)) حيث حظيت الأولى بالاحترام و التقدير و احتقرت الثانية .

تبدأ الحياة المدرسية في السنة السابعة من عمر الطفل ، حيث يعهد إلى خادم يدعى ((بيداجوج)) بمرافقته إلى المدرسة والإشراف على تربيته الخلقية و الجسمية ، وكانت المدارس الأولية تختص بتدريس الأدب والرياضة والموسيقى ، و يبدأ اليوم المدرسي قبل طلوع الشمس وينتهي بعد غروبها وتستغرق الدراسة اليومية ست ساعات ، كما كانت هناك أيام عطل و أعياد . و كان اليوناني لا يتعلم سوى لغة الأم و كان يتقنها بشكل تام . ونالت الكتابة أهمية كبيرة وكان الاهتمام منصباً على علم الحساب الذي كانت له أغلب مسائله تحل بطرق هندسية.

ويبنى الطفل في المدرسة حتى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة من عمره ، ويدرب في المدرسة على التمرينات الرياضية كرمي الرمح والقرص والمصارعة و الرقص والسباحة التي تهدف إلى تنمية قوة الاحتمال البدني والرشاقة والصحة ، كما يعطى دروساً في الموسيقى التي تهدف إلى تنمية حاسة الإيقاع وتذوق الأنغام عند الأطفال ، فضلا عن تعليمهم الغناء والإنشاد والرقص بغية تنمية الحواس الجمالية للفرد وإلى جانب ذلك كله يتعلم التلاميذ القراءة

والكتابة والحساب وكان تدريس هذه المواد يسير جنباً إلى جنب مع تدريس الموسيقى ويخصص معلم واحد يقوم بمهمة التدريس لهذه المواد وكان التعليم أهلياً لقاء أجور ولهذا أقتصر على أبناء الأثرياء .

وعندما يبلغ الشاب الأثيني سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة يكون قد أتم دراسته الابتدائية التي تستمر لمدة ثماني سنوات أو تسع وفي هذه المرحلة يعفى الشاب من مرافقة الشيخ له وإشرافه عليه في ذهابه إلى المدرسة وإيابه منها ، و بذلك قد أكتسب قسطاً أوفر من الحرية ، وفي هذه المرحلة تنتهي دراسته للأدب و الموسيقى . ويبدأ بالتدريب إشراف موظف حكومي مكلف بهذه المهمة ، وتكون دراسة الشاب الأثيني حتى يبلغ الثامنة عشر من عمره في ساحة عامة يطلق عليها (الجمباز يوم العام) و يتلقى الشاب تمرينات جسمية عنيفة وبعض الفنون الحربية . ثم بعد ذلك ينخرط في سلك الجندية حيث يتدرب على فنون الحرب والحياة العسكرية لكي يعد جندياً مؤهلاً للدفاع عن أثينا إذا اقتضى الأمر ذلك ويستمر في الخدمة لمدة سنتين . وعندما ينهي المواطن الأثيني سنتي الخدمة في الجيش يتقدم إلى (الجمعية العامة) ويتسلم من الدولة رمحاً ودرعاً ويصبح مواطناً حراً بعد أن يقسم يمين الولاء لأثينا وذلك بالا يجلب العار لسلاحه وأن لا يتخلى عن زملائه في الحرب وأن يقاتل عن أثينا وحده أو مع رفقائه ، ويسعى لرفع شأن دولته ويطيع الحكام والقوانين ويقاتل من يعبث بها ويقدس دين دولته . وبعد أن يؤدي قسم الولاء يعين في إحدى وحدات الجيش ويبقى لمدة سنة أخرى ويكافأ في هذه الفترة بإعفائه من الضرائب ومن المحاكمة أمام المحاكم الوطنية .

تربية البنات

أما بالنسبة لتربية البنات فقد كان نصيب الفتاة الأثينية من التربية معدوماً إذ أقتصر تعليمها على القيام بالواجبات الاعتيادية التي ينبغي أن تقوم بها ربة بيت كأعمال الغزل والحياكة والاهتمام بالمظهر والجمال، ولم يكن يسمح لها بالخروج من بيتها إلا في بعض المناسبات الدينية كالحضور إلى المسرح لمشاهدة المسرحيات التراجيدية، ولم تتاح لها فرصة اللقاء بالرجل أو الاختلاط معه لدرجة أن زواجها يقرره والدها في أغلب الأحيان ، ويبقى الخروج من البيت محظوراً

على الفتاة بعد زواجها . والنساء الحرائر قلما يخرجن إلا بأذن الزوج و بحراسة عبد . لقد اهتمت أثينا بتربية الافراد تربية اتسمت بالموازنة والتناسق فإلى جانب عنايتها بالنواحي الجسمية ، اهتمت بالنواحي العقلية و الخلقية ، وبذلك فقد اعتبرها المهتمون بالشؤون التربوية منبعاً للعلم و المعرفة اللذين كانا سبباً في حدوث النهضة الغربية الحديثة . لقد كان النظام التربوي نظاماً موفقاً ، حيث اشترك أبناء الشعب في شؤون التعليم لاسيما في المرحلة الأولى في حين قامت الدولة بالإشراف المباشر على المراحل اللاحقة للتعليم و كانت المناهج محببة إلى نفوس الطلبة ، فقد كان ثلثاها تقريباً دراسات تتعلق بالموسيقى و الرياضة البدنية و فضلاً عن ذلك فأن المناهج الخاصة بالمرحلتين الثانوية والعالية كانت غنية بالاداب والعلوم و النحو والخطابة والفلسفة والرياضيات ، ولا عجب إذ أن برزت في أثينا شخصيات فذة في نواحي العلم والمعرفة أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو غيرهم من العباقرة .

تطور التربية الاثنية

نتيجة للتغيرات التي حصلت في المجتمع الأثيني فقد طرأت تغيرات على التربية منها زيادة حرية الافراد الفكرية و العلمية و من رواد هذا التغير هم :-

١- **السفسطائيون** : هم جماعة من المعلمين غير النظاميين المتجولين ، انتشروا في (القرن الخامس ق.م) في بلاد اليونان ، كانوا يعلمون مهارة الحديث و الدفاع عن الحق و الباطل لأنهم يعتقدون أن الحقيقة نسبية و أن الإنسان هو (مقياس كل شيء) .

كانت لهم طريقة خاصة في تعليم الشباب المتحمس لثورة على القديم و مهاجمة النظم التقليدية البالية في نظرهم ، الأمر الذي أغضب المحافظين و كبار السن و حبب إليهم الشباب لما لمسوه في آرائهم من حرية و انطلاق و ديمقراطية على خلاف ارستقراطية المحافظين .

لقد خالفهم سقراط و قال أن أول واجب على الإنسان أن يعرف نفسه مادام هو مقياس كل شيء و جعل قاعدة فلسفته الحكمة التالية ((اعرف نفسك)) ، و بعبارة أخرى حول سقراط النظرة إلى الحقائق العلمية و المسائل الانسانية معتقداً أنها

انفع أنواع الفلسفة ، و قصر مباحثه على الموضوعات الإلهية و الخلقية والسياسية و الاجتماعية ، فأخذ يحاور الناس في الموضوعات التي لها مساس بحياتهم و سعادتهم و لذلك قال عنه أفلاطون :

"إن سقراط قد هبط بالفلسفة من السماء إلى الأرض"

٢-سقراط ٤٦٩-٣٩٩ ق. م

ولد في أثينا ، ويعًد من الفلاسفة الذين حولوا مجرى البحث إلى الإنسان وما أشتمل عليه من القوى الباطنة والظاهرة التي تتصرف في شؤون حياته وتسلك به المسالك المختلفة . و هو أسبق من رأى أن أهم دور للتربية هو الدور الاجتماعي و كان يعتقد أن إصلاح المجتمع لا يكون إلا بإصلاح الأفراد ، وأن المجتمع لا يكون صالحاً إلا إذا كان هدفه الخير المطلق الذي يتخذه الأفراد هادياً في تصرفاتهم .

ومن آراء سقراط القيمة اهتمامه بمعرفة النفس و فهمها وفكرته هذه تتمثل في قوله المشهور(أعرف نفسك) .رأى سقراط الحاجة إلى تربية إنسانية متجهة إلى الجوهر الروحي للإنسان وذلك بوجوب أن تكون المعرفة مستقلة ، أي أن عقل الإنسان يجب أن يبحث عن الاستقلال بحرية كاملة ، فلا قيمة للأفكار أو العقائد من حيث أنها قديمة أو حديثة و لكن قيمتها تتأتى من حيث أنها تعبر تعبيراً صحيحاً عن حقيقة الأشياء .

مفهوم التربية في نظره مفهوم خلقي تهذيبي أو أنه مفهوم عقلي و لعل أهم ما أسهم به في الناحية التربوية هو طريقته في التدريس و في البحث عن المعرفة ، فالطريقة السقراطية كما عرفت في أيامه هي طريقة المناقشة و المجادلة و السؤال و الجواب أو منهج توليد الأفكار .

٣- أفلاطون ٤٢٩-٣٤٧ ق. م

أشتهر في حقل الفلسفة و التربية ، وألف كتاباً تربوياً مشهوراً هو (جمهورية أفلاطون) ضمنه جميع آرائه وأفكاره . إن دراسته لحالة المجتمع وتفسيره للنفس البشرية وللأوضاع القائمة آنذاك مكنته من وضع نظام تربوي متكامل إلا أن تحقيقه ليس بالأمر السهل ، فقد نادى بالمدينة الفاضلة والمجتمع

الفاضل ، وهذه أحلام يصعب تحقيقها . يقول روسو في وصف جمهورية أفلاطون (إنها أجمل ما كتب في ميدان التربية) و أهم آرائه التربوية هي :-

١- التربية المثلى هي التي تتفق مع مواهب الأفراد الطبيعية ، وأكد على رغبات الأطفال و ميولهم .

٢- يجب أن تكون التربية في مراحلها الأولى أقرب إلى التسلية منها إلى الجد ، و بهذه الطريقة تكتشف ميول الأطفال الطبيعية .

٣-إعطاء تعليم واحد لجميع أبناء الشعب في المرحلة الأولى (٧-١٨سنة) .

٤- إن نجاح وظائف المجتمع تتوقف على شعور كل فرد بالسعادة في عمله ولن يتحقق هذا إلا بالإتقان في العمل .

٥- هو صاحب النظرية التدريجية في التعليم (التدرج من البسيط إلى المعقد) ...

٦- الرجال والنساء متساوون في القدرات العقلية ، فيجب أن تكون تربية البنات مماثلة لتربية البنين .

٧- قسم المجتمع إلى ثلاث طبقات هي طبقة الفلاحين والصناع ، وطبقة المحاربين وطبقة الحكام ووضع لكل منهم تربية خاصة غير أنه لم يقم بين هذه الطبقات حواجز ، فإذا ما تفوق طفل من طبقة أدنى فعليه أن يوضع في طبقة أعلى ، وبالعكس إذا ما تدنى طفل من طبقة عليا ، فعليه أن يكون مع الطبقة السفلى .

٤-أرسطو ٣٨٤-٣٢٢ ق. م

مارس التربية لمدة ثلاث سنوات حيث كان مربياً للاسكندر الأول ، تتلمذ على يد أفلاطون لمدة عشرين عاماً و هو المعلم الأول .

يتفق أرسطو مع أستاذه أفلاطون في كثير من الآراء التربوية ، حيث ينظر كلاهما إلى التربية على أنها من مهام الدولة ، لذا فلم يعجبهما عدم وجود نظام تربوي عام موحد في أثينا و طالبا بثورة شاملة في طرائق تربية الأجيال الصاعدة في أثينا .

أهم آرائه التربوية

١- أهتم بتنمية العقل بجانب تنمية الجسم و قال إن تربية الرجل الحر ترتكز على عاملين أولهما جسم سليم و ثانيهما عادات جيدة فعن طريق تكوين العادات تنقش قيم الحياة النبيلة في عقول الصغار.

٢- كان يؤكد على وجوب اعتماد التربية على نمو صحي سليم للمتعلم (غذاء مناسب ، تمرينات رياضية) شرطان أساسيان مع إقراره بأن نمو الفرد يتحدد إلى حد كبير بالعوامل الوراثية و النفسية .

٣- أكد على أهمية البيئة في تكوين عادات الصغار خاصة في السنوات الأولى من حياتهم فرأى إبعادهم عن الخدم والعبيد ، حتى لا يتعرضوا لرؤية أفعال غير مستحسنة أو سماع ألفاظ مشينة .

٤- اعترف بأهمية الأسرة و مشاركتها المسؤولية في تربية الأطفال .

٥- يجب أن تخدم التربية النظام السياسي القائم .

٦- كانت نظرته إلى التربية هي إعداد الفرد للحرب و السلم .

٧- فطن إلى أهمية حالة الأم الصحية و النفسية أثناء فترة الحمل على تكوين الطفل ، و يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات التربوية (إذ يوصى بالعناية بالمرأة الحامل و يوجب على الدولة وقايتها) .

٨-هو أول من تكلم عن مبدأ التعليم عن طريق العمل و الخبرة الشخصية ، كما كان أيضاً أول من تكلم عن ترابط الأفكار و تداعي المعني ، فذكر أن الترابط بين الأفكار يجب أن يتم تحت ظروف ثلاث هي (الاقتران) و (التشابه) و (الاختلاف التضاد) ، و قد أتخذ علماء النفس و المربون آراء أرسطو في الترابط و زادوا عليها و بنوا على ذلك نظريات جديدة .

٦-التربية المسيحية(العصر الوسيط):

أثرت ولادة سيدنا عيسى عليه الصلاة والسلام على المجتمع الروماني تأثيرا كبيرا إذ كان لها كبير الأثر على نقل السلطة الرومانية من المستوى المدني الدنيوي إلى المستوى الروحي وكان هدف الدين المسيحي تخليص المجتمع والعالم بأكمله من النظام الوثني الفاسد حذرت الكنيسة من أن عملية الإصلاح لاتتم في

الأمة إلا من خلال تغيير الأفراد أنفسهم وبهذا اصطبغت التربية المسيحية بالصبغة الدينية الصرفية والتي بدأت من الأسرة ثم الكنيسة وبقي الحال كذلك إلى أن أضيفت تربية دنيوية وحيدة وهي الفروسية وذلك في عصر الإقطاع الزراعي على يد بعض الأباطرة والملوك الأقوياء ولم يسمح للمسيحيين بإنشاء مدرسة إلا بعد أن ظهر رجال أقوياء منهم أثروا على أباطرة الرومان وقاموا بإنشاء مدارس خاصة بهم إلى جانب المدارس الرومانية الوثنية وبالتدرج انتقلت سلطة المدارس الرومانية للكنيسة وبقى الحال كذالك لفترة طويلة من الزمن إلا أن التعليم في هذه الفترة كان مقتصرا على رجال الكنيسة وأبناء الطبقات العليا فوصلت دول أوربا المسيحية في ذالك الوقت إلى عصر الظلم والانحطاط .(٨٢)

لم تخرج التربية المسيحية عن رسالة المسيح عليه السلام في نشر روح التعاطف والتسامح والمحبة والتواضع، مع استخدام وسائل مختلفة مثل الأمثلة والحكايات الرمزية ذات المغزى الأخلاقي المستمد من الواقع والمألوف، إلى جانب الحكم والأمثال كوسائل سريعة إلى قلوب المستمعين، وقد أخذت التربية المسيحية عن سقراط طريقته في استخدام الحوار للكشف عن المغالطات والأخطاء، وأخذ على هذه الطريقة أن النتائج ونهاية الحوار معدتان سلفا، ولا يمكن تغييرها، وكانت التربية المسيحية تعتمد على الأسرة ثم الكنيسة، ثم دخلتها الانحرافات التي دخلت على المسيحية فتغيرت عن صبغتها الدينية الخالصة، ثم بدأت المسيحية في إنشاء المدارس في اليونان، وجاءت فترة سيطرت فيها الكنيسة فيها على التعليم إلى نهاية القرن الحادي عشر، وكان التعليم قاصرا على أبناء الأغنياء والطبقات العليا ورجال الكنيسة(٨٣)

إن التربية المسيحية يمكن النظر إليها من خلال طبيعة الديانة المسيحية؛ فمع ما تقدم ذكره مما جاء في كتاب تاريخ التربية فإن الواقع التاريخي يدل على أن المسيحية لم تكن بطبيعتها ديانة تبنى عليها حضارة أو تقام على ضوء تعاليمها دولة، وقد جاء (بولس) فطمس نورها وأزال البقية من آثار تعاليمها وطعمها بخرافات الجاهلية والوثنية التي نشأ عليها، ثم قضى (قسطنطين) على البقية الباقية فأصبحت النصرانية مزيجا من الخرافات اليونانية والوثنية الرومية والأفلاطونية

المصرية والرهبانية؛ فتلاشت تعاليم المسيح كتلاشي القطرة في اليم؛ فأصبحت معتقدات لا تغذي الروح ولا تمد القلب ولا تشعل العاطفة ولا تحل مشاكل الحياة، وأصبحت على تعاقب العصور ديانة وثنية؛ يقول (SALE) مترجم القرآن الكريم إلى الإنجليزية، عن نصارى القرن السادس الميلادي: (وأسرف المسيحيون في عبادة القديسين والصور المسيحية؛ حتى فاقوا في ذلك الكاثوليك في هذا العصر)(٨٤)

هذا ولم يكن للمسيحيين في بدء الدعوة المسيحية مدارس خاصة بهم فقد كانت الأديرة ومدارس الكاتدرائيات هي الأماكن التي تتم العملية التربوية فيها عن طريق أسلوب حياة الرهبنة التي هي عبارة عن نوع من التقشف والزهد والرياضة الروحية ، وكانت التربية تشمل التدريب على التأمل الفكري والتعبد والتقشف فضلا عن تعلم القراءة والكتابة و بعض الدراسات الدينية ، فضلا عن بعض الأعمال اليدوية . كأعمال الزراعة والتجارة وإعداد الملابس. وكانت طرائق التدريس في المدارس اليدوية في هذه العصور صورة صادقة في عصر لم يأبه فيه الناس للحرية ولم يكونوا يكترثون بالمبادهة الفكرية ، بل كان همهم أن يفرضوا العقائد على العقول لا أن يكونوا العقول ولهذا كان الأساتذة يلقون ما حفظوه أو يقرأون ما كتبوه والطلاب يحفظون عن ظهر قلب ، وكان النظام قاسياً و العقاب سائداً وفظاً لاسيما العقاب الجسدي الذي كان يتخذ أشكالاً متنوعة . وعلى الرغم من ذلك فقد قدمت الديانة المسيحية بمبادئها التي جاءت بالمحبة والتسامح وروح الإحسان والمساواة أمام الخالق عناصر جديدة بدت قادرة على رفع مستوى التربية الخلقية . ذلك أن تعاليم المسيحية كانت تقرر أن الإنسان لا ينسب إلى المجتمع إلا في جانب منه والجانب المرتبط به بحكم جسده ومصالحه المادية فهو بوصفه مواطناً في جمهورية ، عليه أن يبذل حياته من أجلها ، أما فيما يتصل بروحه فهو حر غير خاضع إلا لله ، و هكذا لم يعد الهدف بعد ظهور المسيحية أن يكون هناك مواطنون يخدمون الدولة فحسب ، بل ظهر هنالك هدف آخر هو إنماء الشخصية الانسانية إنماء "منزهاً" عن الغاية غير مستهدف نفع الدولة فقط .

ومع ذلك فقد عرف العصر الوسيط نهضات أو حركات بعث ثلاثاً الأولى على يد شارلمان والثانية في القرن الثاني عشر ومنها نشأت الحركة الاسكلائية أو المدرسية (Scolastique) والثالثة هي النهضة الكبرى في القرن السادس عشر التي كانت خاتمة ذلك العصر وفاتحة العصور الحديثة .

لقد كان شارلمان يطمح في أن يحكم مجتمعاً متحضراً ، ولم يكن يروق له أن يحكم شعوباً همجية ، فقد كان على اقتناع بأن وحدة الأفكار والعادات هي التي تخلق الوحدة السياسية ، وكان يرى في الدين أساساً لهذه الوحدة المعنوية الروحية ، إلا أن هذه الأفكار التي كان يحملها كانت فوق مستوى عصره أو كانت صعبة التحقيق في تلك الظروف . وهكذا انهارت تلك النهضة التي بدأها وأعقبها عهد انحطاط جديد .

ولم يظهر بعد شارلمان ممن حمل أفكاره من جديد أو ممن أهتم بالشؤون المدرسية بل كان كل من أتوا من بعده يريدون أن يوطدوا حكمهم عن طريق السلطة و الاستبداد لا عن طريق إنماء القوى الفكرية لأتباعهم .

على أن الفكر السياسي المدرسي أخذ بالنمو شيئاً فشيئاً وأخذ العقل يدخل في مجال الأمور الدينية وبدأت محاولات للتوفيق بين العقل والدين والاهتمام بمسائل الفلسفة وتحكيم العقل في شؤون الدين والعناية بدراسة البرهان العقلي وممارسة الجدل القياسي . وقد كانت مدرسة سارتر (L'Cole de chartes) خلال النصف الأول من القرن الثاني عشر لمركز الحركة الفكرية وقد اشتهر فيها عدد من الأساتذة .

ومنذ القرنين الثالث والرابع عشر ، أخذت تتكاثر في مدن أوربا الكبرى مراكز ثقافي من بينها الجامعات كالجامعة التي افتتحت في باريس لتعليم اللاهوت و الفلسفة والجامعات في (نابولي) و(براغ) و (فيينا) و (أكسفورد) ، ولكن هذه الجامعات لم تتحرر تماماً من وصاية الكنيسة ولكنها كانت مع ذلك التفتح الأول للعلم الحر ، وقد سبق العرب الأوربيين في ذلك وقدموا لهم خير قدوة إذ أنشأوا في الأندلس منذ القرن التاسع عدداً من الجامعات في مدن اسبانيا (كجامعة قرطبة) التي كانت تعنى بجميع العلوم وتفسح المجال الكبير للبحث العقلي الحر.

لقد ظهر عدد من المربين في نهاية العصر الوسيط ، ومن أبرزهم (لاندري) الذي ألف كتاباً في تربية الفتيات بين فيه أن المرأة خلقت للعبادة ولا تتحمل أية مسؤولية خاصة وعليها إطاعة زوجها وتنفيذ أوامره وكذلك المربي (بيوس الثاني) الذي كتب رسالة تناولت تربية الأطفال أكد فيها تعليمهم العلوم الطبيعية والهندسية و الحساب التي يعتبرها ضرورية لتمرين الفكر وتحقيق السرعة في الفهم ، كما أوصى بدراسة التاريخ والجغرافية .

وعلى الرغم من أن الكنيسة كانت مسيطرة سيطرة تامة في هذه العصور ، كانت التربية تؤكد على الجانب الديني ومقتصرة على رجال الدين وأبناء الطبقات العليا ، وكان هناك تميز واضح بين الجنسين ، فإن ذلك لم يحل دون بزوغ عصر النهضة الذي بهر الأفكار وبعث الحاجة إلى الثقافة بانبثاق التربية الحديثة .(٨٥)

٧-التربية العربية الإسلامية

تختلف صفات التربية العربية وأهدافها اختلافاً كبيراً خلال المراحل العديدة الطويلة التي اجتازتها منذ مرحلة ما قبل الإسلام حتى أواخر الدولة العربية ، حيث مرت بمراحل وأدوار متعددة قسمها البعض من المعنيين بالتاريخ التربوية العربي إلى خمس مراحل وفقاً لما شهدته الأمة العربية من تقدم وازدهار خلال فترات الخلافة الإسلامية وهذه المراحل :-

١- مرحلة عصر ما قبل الإسلام.

٢- مرحلة ظهور الدعوة الإسلامية .

٣- مرحلة انتشار الدين الإسلامي في عهد الخلفاء الراشدين والأمويين خارج الجزيرة العربية .

٤- مرحلة العصر العباسي .

٥- مرحلة التدهور و الانحلال .

١- مرحلة عصر ما قبل الاسلام:

لم تكن للعرب قبل الإسلام – كما نعلم – دولة منظمة، بل كانت الحياة قبلية النظام، والتربية فيها فطرية تكتسب فيها العادات والقيم والمهارات عن طريق

التقليد والمحاكاة وقيم القبيلة وأخلاقها؛ فالمثل العليا مأخوذة من مآثر القبيلة وأيامها ورجالها ومعتقداتها وقيمها المتوارثة وحروبها وبطولاتها، والمهارات لا تتعدى مهارات الحرب وطرق الدفاع والهجوم والصيد وصنع آلات الحرب وركوب الخيل، وغير ذلك من المهارات المعروفة لديهم.(٨٦)

ومن الأمم حولهم تعلموا بعض العلوم، وبفطرتهم نبغوا في الشعر والخطابة، ومن علومهم علم الفلك والطب والأنساب والعيافة والفراسة والزجر وغيرها.

أما وسائلهم ففي التقليد للآباء ورجال العشيرة، ثم المواعظ والإرشادات والحكم من الآباء والأمهات، كوصية أمامة بنت الحارث لابنتها أم إياس، وأسماء بنت خارجة لابنتها، والأوس بن حارثة لابنه، وغير ذلك مما تحفل به كتب الأدب القديمة كالعقد الفريد والأمالي ومجمع الأمثال وغيرها، وكان الاهتمام بالناحيتين الأدبية والخلقية أكثر عند العرب إلى جانب النواحي الأخرى المتعلقة بالقيم السامية في الحياة كالشجاعة والكرم والشهامة والمروءة الخ.(٨٧)

ومن وسائلهم لنشر قيمهم وأفكارهم المؤتمرات الموسمية في أسواقهم المعروفة، كسوق عكاظ وذي المجاز ومجنة؛ حيث كانت تلك الأسواق الأدبية معاهد لتبادل الأفكار والأشعار، وتبادل الخبرات في عالم التجارة والاقتصاد ونشر المثل والقيم..(٨٨)

امتازت التربية العربية في مرحلة ما قبل الإسلام ببساطتها، وكان الأساس هو إعداد جيل يتمكن من الحصول على ضروريات الحياة ، ولم تكن هناك محلات خاصة معده لتربية الأفراد، فقد كانت الأسواق والبيوت ومجالس الشيوخ هي المحلات التي يحصل فيها الناس على بعض المعارف أو العلوم التي كانت سائدة آنذاك كالتنجيم والفلك والطب وكانت هذه العلوم تترجم عملياً من خلال الحياة اليومية .وكان من أبرز العلوم (علم الأنساب) إذ كان العرب ما قبل الإسلام مزيد اعتناء بضبطه ومعرفته فلقد كانوا قبائل متفرقين وأحزاباً مختلفين لم تزل نيران الحروب مستعرة بينهم والغارات ثائرة فيهم ولهذا حفظوا أنسابهم ليكونوا متظاهرين على خصومهم و متناحرين على من عاداهم .

كذلك كان علم الإخبار من علومهم البارزة حيث كانوا يدونون حروبهم وأخبار ملوكهم و أخبار الأمم الماضين و أخلاقهم و سيرهم ودولهم وسياستهم .

وكانت الأسرة أهم وسائل التربية عند العرب البدو في مرحلة ما قبل الإسلام وتشاركها في ذلك العشيرة التي تجمع أفرادها أواصر النسب و روابط القرابة والتي تعَّد صورة مبكرة للأسرة ، وتقوم العشيرة والأسرة بتدريب أطفالها على بعض الفنون الصناعات الضرورية لحياتهم كرمي الرماح وإعداد أدوات الحرب وغزل الصوف و حياكة الملابس و تربية الماشية ، كما يتدرب الأطفال على المبارزة وركوب الخيل و سماع قصص الغزوات والحرب بين القبائل . أما في طرق التربية وأساليبها فلم يكن لعرب البدو في مرحلة ما قبل الإسلام في الغالب طرق موضوعة و لا أساليب محدودة وإنما كانت تربية النشيء وتثقيفه تجري بالتقليد والمحاكاة أو بما يسمعونه من النصائح والعظات التي يلقيها الآباء والأمهات و لأقارب ورؤساء العشائر و بذلك يشب الطفل متشبعاً بما لدى أبناء قبيلته من عادات وقيم وعرف بصورة مباشرة و لا موجهة فيتمسك بها و لا يتنازل عنها حتى لو كلفته أحياناً حياته .

أما الحضر فقد كانت التربية عندهم أرقى وكانت تقسم إلى قسمين ابتدائية ، وعالية ، وكان الأطفال في القسم الابتدائي يدرسون الهجاء والمطالعة والحساب و قواعد اللغة ، أما طلاب القسم العالي فكانوا يدرسون الهندسة العملية وعلم الفلك و الطب وفن العمارة والنقش والآداب والتاريخ .

واتخذت طرائق التدريس طابع التدريس الفردي ، حيث كان التعليم افرادياً فالمعلم يخصص جزءاً من وقته لكل تلميذ من تلاميذه ، كما تنوعت المدارس و معاهد التعليم .

فضلا عن وجود الدور التي يرتادها طالبوا العلم ورواده والتي سميت بـــ(دور العلم) .على أن العرب جميعهم بدوهم و حضرهم عرفوا في الواقع الكتاتيب فالمؤرخون يؤكدون أن يوسف الثقفي أبا الحجاج كان يعلم في كتاب له بالطائف(٨٩)

التربية العربية بعد ظهور الإسلام:

بعد أن كانت التربية قبل الإسلام مقتصرة على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وقليلا من الحساب جاء الإسلام بتربية جديدة فحرص على التعليم وقد حرص القرآن الكريم والرسول عليه الصلاة والسلام على حث المؤمنين على طلب العلم فقال الله تعالى:«قل هل يستوي الذين يعملون والذين لا يعلمون » (سورة الزمر،آية ٩).« وقل ربي زدني علما» (سورة طه ،آية ١٤٤) (وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم ((طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة))(٩٠)

وبظهور الإسلام تطورت التربية واتخذت مساراً جديداً يتفق ومبادئ الدين الجديد ، لقد دعا الإسلام عند بدء ظهوره إلى العلم و التعلم فأول آية نزلت على النبي(صلى الله عليه وسلم) تضمنت أمراً بالقراءة في قوله تعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ، خَلَقَ الْإِنْسانَ مِنْ عَلَقٍ ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ،عَلَّمَ الْإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (سورة العلق، الآيات ١-٥) وبمقتضى ذلك أوب على المسلمين الاهتمام بالعلم و العمل على نشره لما له من أهمية في حياتهم الدنيا و الآخرة .

وأعطى الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) للعلم منزلة أعلى من العبادة بحديثه الشريف ((مجلس فقه خير من عبادة ستين سنة))(٩١)

وحين أنتشر الإسلام ظهرت الحاجة الماسة إلى تنظيم جوانب الحياة المختلفة فبرزت أهمية القراءة و الكتابة من خلال الحاجة إلى سجلات تسجل فيها أسماء المجاهدين و أوجه تنظيم الصرف و توزيع الغنائم و أمثال ذلك من مستلزمات التعبئة و من خلال الحاجة إلى فئة من الكتاب لمسك هذه السجلات .

وبهذا الصدد يقول ابن سعد في طبقاته : ((كان فداء أسارى بدر أربعة آلاف إلى ما دون ذلك، فمن لم يكن عنده شيء أمر أن يعلم غلمان الأنصار الكتابة)) ثم يروي بسنده عن جابر بن عبد الله الانصاري عن عامر انه قال: ((أسر رسول الله، صلى الله عليه وسلم، يوم بدر سبعين أسيراً، وكان يفادي بهم على قدر أموالهم، وكان أهل مكة يكتبون وأهل المدينة لا يكتبون، فمن لم يكن له فداء دفع

إليه عشر غلمان من غلمان المدينة فعلمهم، فإذ حذقوا فهو فداؤه.)) وروى ابن سعدد ايضا أن

((فداء أهل بدر أربعين أوقية أربعين أوقية، فمن لم يكن عنده علم عشرة من المسلمين الكتابة، فكان زيد بن ثابت ممن علم.))(٩٢)

ويصور لنا ابن حزم ماوصل اليه المجتمع الاسلامي من توسع وانتشار للتعليم بقوله((والإسلام قد انتشر وظهر في جميع جزيرة العرب من منقطع البحر المعروف ببحر القلزم مارا إلى سواحل اليمن كلها إلى بحر فارس إلى منقطعة مارا إلى الفرات ثم على ضفة الفرات إلى منقطع الشام إلى بحر القلزم وفي هذه الجزيرة من المدن والقرى ما لا يعرف عدده إلا الله عز وجل كاليمن والبحرين وعمان ونجد وجبلي طي وبلاد مضر وربيعة وقضاعة والطائف ومكة كلهم قد أسلم وبنوا المساجد ليس منها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلا قد قرأ فيها القرآن في الصلوات وعلمه الصبيان والرجال والنساء وكتب))(٩٣) يتضح لنا من النص الانف الذكر ان الحركة التعليمية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم قد امتدت الى المدن والقرى وكيف ان القرآن قد درس قراءة وكتابة للصبيان والرجال والنساء .

ويذكر ابن حزم عن عهد ابي بكر (رضى الله عنه قائلا : ((ولى أبو بكر سنتين وستة أشهر فغزى فارس والروم وفتح اليمامة وزادت قراءة الناس للقرآن وجمع الناس المصاحف كأبي عمر وعثمان وعلي وزيد وأبي زيد وابن مسعود وسائر الناس في البلاد فلم يبق بلد إلا وفيه المصاحف ثم مات رضي الله عنه والمسلمون كما كانوا لا اختلاف بينهم في شيء)) (٩٤)

ثم مات أبو بكر رضى الله عنه وولى عمربن الخطاب رضى الله عنه ففتحت بلاد الفرس طولا وعرضا وفتحت الشام كلها والجزيرة ومصر كلها ولم يبق إلا وبنيت فيه المساجد ونسخت فيه المصاحف وقرأ الأئمة القرآن وعلمه الصبيان في المكاتب شرفا وغربا(٩٥)

ولما وجد المسلمون أنفسهم مسئولين عن حكم البلاد المفتوحة بموجب الشريعة الإسلامية دفعتهم هذه الحاجة إلى تعلم الأحكام القرآنية وأحاديث الرسول المفسرة

لها وإلى معرفة شيء من التاريخ خاصة تاريخ نزول الآيات القرآنية لغرض تبيان الناسخ والمنسوخ من الآيات الكريمة .

لقد تفانى المسلمون في نشر التعليم بفضل الإسلام ، هذا من جهة و من جهة أخرى فقد حارب الإسلام التربية الجاهلية وما كان مألوفاً لديهم من عادات وتقاليد كالغزو و وأد البنات و شجع في الوقت نفسه بعض الصفات والسجايا الحميدة كالشجاعة والكرم والوفاء ، وهكذا استطاع الإسلام أن يحول العرب الجاهليين أو معظمهم من حياة البداوة إلى الحياة الحضارية وجعل منهم أمة ذات حضارة عظيمة كان لها الأثر في نهضة العالم العربي والغربي .

لقد مرت التربية العربية الإسلامية بمراحل تاريخية ثلاث هي :- (٩٦)

(١) مرحلة الدعوة الإسلامية

وبدأت بظهور الإسلام . وفي هذه المرحلة تحضر الكثير من البدو وسكنوا المدن والتربية في هذه المرحلة كانت بسيطة وفي دور النمو نظراً لانشغال المسلمين بالفتوحات ووضع المبادئ الأساسية للسياسة وتنظيم الحياة الإدارية والاجتماعية . و كان الاهتمام في هذه المرحلة منصباً بالدرجة الأولى على تعليم القراءة والكتابة . و كان القرآن الكريم هو الكتاب المعتمد في هذه العملية ، ولم يكن مقتصراً على الناحية التربوية الصرفة ، بل امتزج هذا الفكر بالفكر السياسي والاقتصادي والاجتماعي و التاريخي مما يشكل الإطار للايدولوجيا الإسلامية ، وأستمر هذا المسار الفكري في عهد الخلفاء الراشدين .

وعندما تمتعت الدولة العربية الإسلامية بنوع من الاستقرار السياسي بعد أن قاربت الفتوحات الإسلامية نهايتها في عهد الأمويين أتجه المسلمون إلى الثقافات و الحضارات الموجودة لدى البلاد التي فتحوها ، وبدأت نهضة علمية شاملة كانت العلوم الدينية كالقرآن والتفسير أساساً لها ، كما أهتم الأمويون بالعلوم النقليه المتصلة بالقرآن الكريم كالحديث وأصول الفقه والتفسير ، فضلا عن اهتماماتهم بعلم اللغة و النحو والبيان والأدب . و استمرت هذه المرحلة حتى بداية تأسيس الدولة العباسية في العراق .

٢-مرحلة التقدم والازدهار

انصرف المسلمون بعد – إتمام فتوحاتهم – إلى نشر العلم والمعرفة حتى بلغ النشاط الفكري أوجه في القرن الرابع الهجري ، فقد لقحت الثقافة العربية بثقافات أجنبية نظراً لاحتكاك بلاد الهند والروم واليونان وغيرها . فاقتبسوا من هذه الحضارات الشيء الكثير مما أفادهم ، فقد قام المسلمون المضطلعون بالعلم والمعرفة بترجمة الكتب اليونانية والهندية و غيرها و نقلوا إلى تلك الحضارات بترجمتها إلى اللغات المختلفة وقاموا أيضاً بشرح النظريات العلمية والفلسفية والتعليق عليها وتبسيط أسلوبها بحيث يمكن فهمها واستيعابها . وقد ساهمت المراكز الإسلامية التربوية في بغداد والقاهرة وقرطبة في ازدهار الثقافة والعلم ونبغ فيها عدد كبير من أبناء الشعب في مختلف العلوم و الفنون .ومن العوامل التي ساعدت على انتشار العلوم في هذه المرحلة اتساع صناعة الورق .

وامتازت هذه المرحلة بتعدد المذاهب الدينية والفلسفية التي أصبحت تهدد العقيدة الإسلامية الأمر الذي دفع إلى تأسيس معاهد معينة منها المدرسة النظامية في القرن الخامس الهجري والمستنصرية في القرن السادس الهجري لحماية الإسلام ونشر تعاليمه . إن تأسيس المدارس يعكس صورة من صور تدخل الدولة في شؤون التعليم لأول مرة في تاريخ المجتمع الإسلامي ، وقد أثار معارضة بعض المشتغلين بشؤون التعليم وكانت حجتهم في ذلك أن التعليم في المدارس خروج على سنة السلف الصالح .

وقد أدى هذا التفاعل مع الأمم والحضارات الأخرى إلى تربع المسلمين على عروش المعرفة بعد أن هضموا ثقافات وعلوم الأمم القديمة والمعصرة وأضافوا إليها من عندهم وصبغوها بصبغتهم الخاصة فشغلوا كراسي التعليم في العواصم الإسلامية وفي الجامعات التي أنشئت بعد ذلك في المدن الإسلامية مثل قرطبة وغرناطة ، مما يسر لعدد كبير من أبناء الغرب اكتساب العلوم والمعارف والعودة بها إلى ديارهم حتى أصبح أسم كل من (ابن سينا) في الطب و(ابن رشد) في الفلسفة وغدا إنتاجهما مرجعاً من أصدق المراجع في الجامعات الأوربية خلال القرون الوسطى .

وأمتز الفكر التربوي في هذه المرحلة بالشمول والعمق والأصالة ، وامتازت العقلية العربية بسمات العقلية العلمية ، فقد أجرى العلماء العرب التجارب والأبحاث المتنوعة التي نالت اهتمام الخلفاء ورعايتهم واستخدمت نتائج أبحاثهم وتجاربهم هذه في ميادين متعددة كالزراعة والصناعة والملاحة والتجارة والصحة .

٣- مرحلة التدهور والانحلال

أخذت المسيرة التربوية في التعثر بمجيء السلاجقة إلى الحكم في القرن (الحادي عشر للميلاد) حيث انصرفوا إلى الناحية الحربية وكرسوا معظم جهودهم لها وحاربوا الطبيعية والفلسفية ، كما أن هجوم المغول على البلاد الإسلامية أدى إلى تحطيم معالم الثقافة الدينية في بغداد و ماجاورها من الأمصار الإسلامية كما أدى إلى إضعاف الوحدة الفكرية بين العرب و المسلمين في مختلف أرجاء البلاد العربية الإسلامية ، و بذلك سادت فترة مظلمة اختفت فيها معالم الحضارة العربية كلياً و عاش السكان في حالة من القلق والتوتر ، وعم الجهل و التخلف بينهم وانتكست راية العلم و المعرفة .

إن ما أصاب المسلمين في الأندلس أدى أيضاً إلى تقطيع الروابط و الصلات بين الأقطار الإسلامية وضعفت الوحدة الفكرية التي كانت مهيمنة على أفكار الناس .

- معاهد التعليم في الإسلام –

١- الكُتاب

الكُتاب في اللغة هو المكان الذي يتم فيه تعليم القراءة و الكتابة ، وقد عرف في بلاد العرب قبل ظهور الإسلام وإن كانت الكتاتيب قليلة الانتشار وحين جاء الإسلام كان ما تؤديه هذه الكتاتيب مقتصراً على تعليم القرآن الكريم وفهم نصوصه ، وتعليم الأطفال القراءة والكتابة ثم تطور إلى تعليم بعض المبادئ الحسابية .

لقد عرف المسلمون نوعين من الكتاب : الكتاب الخاص بتعليم القراءة و الكتابة ، والكتاب لتعليم الدين ومبادئ الدين الإسلامي . وكان الاتفاق على

محتويات التعليم ومقداره ، والاتفاق على الأجر المستوفي يتم بين المعلم وولي الأمر ، وكان اليوم المدرسي طويلاً تتخلله فترة للغذاء وللفعاليات التربوية التطبيقية كالصلاة . وكان للمعلم الحرية في تنظيم الدراسة من حيث المدة والمادة، فله الحق في اختيار مادة التدريس و كميتها ونوعها و لمصادر التي يعتمد عليها.

وظهر من الكتاتيب بعض المعلمين الموهوبين الذين لمعوا في المجتمع العربي و الإسلامي أمثال الضحاك بن مزاحم ، والكميت بن زيد ، و بد الحميد الكاتب .

٢- المسجد

كان المسجد عاملاً مهماً في نشر التعليم ، والتربية بين كافة أفراد الشعب ، ففي المسجد النبوي الشريف والمساجد الأولى الأخرى التي شيدت في عهد الرسول الكريم(صلى الله عليه وسلم) إذ ان الرسول اول ماحط رحاله في قباء بنى فيها مسجد قباء(٩٧)

وقد يتبادر إلى الذهن أن الغرض من بناء المسجد إنما هو أداء الصلاة والعبادة، وهذا في الحقيقة غرض واحد من بين عدّة أغراض مختلفة وليس التعليم أقلّها بعد العبادة حيث كان التعليم من أشدّ الوظائف بروزاً في الدور الذي كان يؤديه المسجد حيث عَد المسجد المكان الطبيعي لتلقي العلم، ومعرفة تعاليم الشريعة أولاً بأوّل فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يعقد حلقات العلم المسجد ليغشاه كل راغب في العلم (٩٨)

فعن أبي واقد الليثي قال: بينما رسول الله صلى الله عليه وسلم في المسجد فأقبل ثلاثة نفر فأقبل اثنان إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وذهب واحد فوقفا على رسول الله صلى الله عليه وسلم فأما أحدهما فوجد فرجة في الحلقة فجلس فيها وأما الآخر فجلس خلفهم وأمّا الثالث فأدبر ذاهباً فلما فرغ رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ألا أخبركم عن النفر الثلاثة؟ أما أحدهم فأوى إلى الله فآواه الله وأما الآخر فاستحيا فاستحيا الله منه وأما الثالث فأعرض فأعرض الله عنه" (٩٩) وقال عليه الصلاة والسلام: ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله

ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليه السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده"(١٠٠)

الحديث الأول فيه أن الرسول صلى الله عليه وسلم يعلم المسلمين في المسجد وفي الحديث الثاني حثّ على طلب العلم في بيوت الله عز وجل وفيه ترغيب لحضور مجالس العلم وتدارس القرآن الكريم في المسجد تحديداً، لأفضلية التعليم والمدارسة في المسجد لأن المجالس في حلقة العلم في المسجد لا يعدم الخشوع والتأدب بأدب المسجد فضلا عن كونه على وضوء وهذا مدعاة للاطمئنان والبركة والخير وكما أخبر النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث " ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم" والواقع أن غرضهم من الاجتماع هو تلاوة القرآن وتدارسه ولا يخفى أن المدارسة عنوان واسع يشمل أشياء كثيرة في باب علوم القرآن. ثم رغب صلى الله عليه وسلم بذلك لأن الملائكة تحف مجالس العلم ويذكرهم الله فيمن عنده وليس معنى ذلك حرمان الدارس والمتعلم في غير المسجد من الفضل وإنما هي أفضلية لمن يحرص على العلم في المسجد. ولا شك أن في ذلك جوانب تربوية مهمة لا تتوفر لمن يقبل على العلم في مكان آخر ليس له صفة القداسة والإجلال كما هو الحال في المسجد (١٠١).

وكذلك خلفائه الراشدين اهتموا بالمساجد وكانت تقوم حلقات العلم و كانت تدرس أمور الدين وتمزج ببعض ضروب من العلم والحكمة والمعرفة و الموعظة الحسنة , وعلى الرغم من أن الهدف من إنشاء الجوامع كان دينياً ، فإنه أصبح بعد فترة قصيرة محلاً للتعليم نظراً لتقدير العلم وجعله في المرتبة الثانية بعد أمور الدين . وقد قام المسلمون بتعليم أولادهم قراءة القرآن والحساب والقراءة و الكتابة ، غير أن التعليم في المساجد لم يكن خاضعاً لسلطة حكومية وإنما كان يمارسه كل من يجد في نفسه الرغبة و الكفاءة ، ومن أشهر المساجد و الجوامع التي قامت فيها حلقات العلم هي جامع المنصور ، وجامع دمشق ، وجامع عمرو بن العاص .(١٠٢).

المدارس:

يمكن عَد المدرسة النظامية أول مجمع علمي حقيقي اهتم بحاجات الطلبة و أصبح فيما بعد نموذجاً لمعاهد التعليم العليا ، فالمدرسة النظامية التي أسسها (نظام الملك) السلجوقي عام ٤٥٧ه (١٠٦٦-١٠٦٧) لم تكن من حيث التنظيم والإدارة والإمكانات أول مدرسة في المجتمع الإسلامي ، ولكن أهمية إنشائها تكشف ولأول مرة في التاريخ التربية الإسلامية عن شعور الدولة بحاجتها إلى التدخل في شؤون التعليم ، أما أهميتها التربوية فيمكن إجمالها بما يأتي :-

١- أنها هيأت أماكن لإقامة الطلبة و أجرت لهم أرزاقاً ثابتة .

٢- كانت مزودة بمكتبات عامرة .

٣- كان يدفع لشيوخها رواتب معينة ، وقد قام بالتدريس فيها نخبة من العلماء أمثال الغزالي .

٤- اتجهت نحو التخصص العلمي و لاسيما بتعليم الفقه .

ويعَد نظام الملك أول من طبق مبدأ التعليم العام على نطاق واسع وانتشرت المدارس النظامية في بغداد والبصرة والموصل ، وقد تبارى بعد ذلك سراة القوم و الخلفاء على شرف بناء هذه المدارس في أنحاء العالم الإسلامي .

وتعَد المدرسة المستنصرية التي بناها الخليفة المستنصر بالله من أجل المدارس الإسلامية في القرن الثالث عشر وقد زودت بساعة من نوع المزولة ، و جهزت بالحمامات والمطابخ ، كما كان فيها مستشفى جعل له طبيب خاص وداراً للكتب . وقد كان الغرض الرئيسي من إنشاءها هو تدريس الفقه ودراسة المذاهب الدينية الأربعة .

وقام نور الدين الزنكي بإنشاء العديد من المدارس التي انتشرت في مدن سوريا وقراها، وكان من أشهرها المدرسة النورية في دمشق التي أنشأها عام (٥٦٣ه) وقد ضمنت هذه المدرسة مرافق عديدة منها الإيوان والمسجد ومساكن للطلبة .

وأنشأ الأيوبيون مدارس عديدة في كل من مصر وبيت المقدس ودمشق ، وقد أشار ابن جبير في إحصائية عن عدد المدارس في الدولة العربية الإسلامية آنذاك

إلى أن هناك ما يقرب من ثلاثين مدرسة في بغداد ونحو عشرين في دمشق وفي الموصل أكثر من ستة مدارس وفي حلب مدرسة واحدة .

أما بيت الحكمة فتعدّ أول كلية إسلامية للدراسات العليا ، فقد كان معهداً للعلم وداراً نفيسةً عربيةً وأجنبية وكان يعمل فيها عدد من العلماء والموظفين و المترجمين ، وقد توسعت في عهد المأمون ، حيث أن هنالك من يقول أن هارون الرشيد هو من أسسها .

٤- المكتبات

كانت المكتبات وسيلة القدماء في نشر العلم وقد كانت الكتب نواة الجامعات الإسلامية لمبكرة كبيت الحكمة في بغداد دار الحكمة في القاهرة .

وقد عني الخلفاء المسلمون بالكتب العربية ونشرها بين الناس وإنشاء الخزائن التي تضم النفائس من الكتب العربية والدفاتر والسجلات ، كما عنوا بالحصول على كتب العلم القديمة لتكون مرجعاً لهم ولأولادهم ، وكانوا يزودون المساجد في كل إقليم بالخزائن التي تضم المصاحف وكتب العلم .

و لعل أقدم الخزائن هي خزانة الخليفة الأموي الحكيم خالد بن يزيد في خلافة معاوية بن أبي سفيان ، كما أن الوليد بن عبد الملك كان يجمع الكتب و يضمها في خزانة وجعل عليها خازن أسمه سعد . وقد انتشرت مكتبات عديدة في عهد الخلفاء العباسيين لكثرة اهتمامهم بالعلم و كتبه .

و كان هنالك ثلاث أنواع من المكتبات :

المكتبات العامة منها مكتبات المدارس ،إذ قلما تخلو مدرسة من المدارس التي انتشرت في العراق وسوريا ومصر من مكتبة تتبعها .

ومكتبات خاصة أنشأها العلماء والأدباء لاستعمالهم الخاص وقد كانت موجودة بكثرة و منتشرة وكان من الصعب أن تجد عالماً أو أديباً دون أن تكون له مكتبة يرجع إليها في دراسته .أما المكتبات التي بين الخاصة والعامة فهي مكتبات أنشأها الخلفاء و الملوك تقديراً للعلم وتظاهراً بأنهم من أهله وكان دخول هذه المكتبات يحتاج إلى إذن خاص .ومن أشهر المكتبات ، المكتبة الحيدية في النجف، ومكتبة ابن سوار في البصرة .

٥- حوانيت الوراقين

ظهرت هذه الحوانيت منذ مطلع الدولة العباسية و انتشرت سريعاً في العواصم و البلدان المختلفة وذلك نتيجة لانتشار الورق واستخدامه حيث أصبح انتقاء الكتب عملية سهلة للراغبين فيها .

و قد ساهمت هذه الحوانيت مساهمة فعالة في نشر العلم و المعرفة إذ لم يكن غرضها تجارياً صرفاً بل كانت أماكن مناسبة فعالة في نشر العلم و المعرفة إذ لم يكن غرضها تجارياً صرفاً بل كانت أماكن مناسبة لاجتماع الأدباء و محبي المعرفة ، إذ كان الوراقون هم الذين ينسخون الكتب الهامة ويعرضونها للراغبين ،وغالباً ما كانت تثار المناقشات وتتحول إلى ندوات علمية تطرح فيها آراء مختلفة حول الموضوع الواحد .

ومن أشهر الوراقين الذين امتازوا بالثقافة ابن النديم صاحب الفهرست و ياقوت الحموي مؤلف معجم الأدباء ، ومعجم البلدان . (١٠٣)

٦- منازل العلماء

يمكن عَد دار الأرقم بن أبي الأرقم أول مؤسسة تربوية اتخذها الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) مركزاً لتعليم الصحابة الذين آمنوا الدين الجديد ، كما أن الرسول (صلى الله عليه وسلم) كان يجلس بمنزله في مكة ويلتف حوله المسلمون ليعلمهم و يوجههم . وقامت بعض منازل العلماء مقام دور المدارس حيث كان يقصدها الطلبة لتلقي العلم على أيدي أصحابها ومن أهم هذه المنازل بيت الشيخ بن سينا ، وبيت الأمام الغزالي .

٧- القصور

اتخذ الخلفاء والعظماء قصورهم أماكن لتعليم أبنائهم بإشراف معلمين خاصين لتزويد أبنائهم بقدر من الثقافة و المعرفة . وكان الأب هو الذي يضع المنهج لتعليم ابنه أو يشارك في وضعه ، وقد أطلق على المعلم الخاص الذي يقوم بمهمة تعليم أبناء الخلفاء والأمراء والأغنياء أسم (مؤدب) ، وغالباً ما كان يخصص له جناح في القصر يعيش فيه ليكون إشرافه على الأمير أحكم وأشمل .

٨- المجالس الأدبية

يرتبط تاريخ المجالس الأدبية بتاريخ القصور ، وبخاصة قصور الخلفاء ، وقد ظهرت في العصر الأموي وانتشرت في العصر العباسي فأصبحت تعقد في أوقات منتظمة وما كان يسمح بدخولها إلا لطبقة معينة من الناس كانوا يحضرون في موعد محدد وينصرفون عند إشارة يشير بها الخليفة . وتنوعت هذه المجالس فأصبحت للآداب والعلوم والفنون ومنها الغناء والموسيقى لتناسب الحياة الثقافية المتنوعة في ذلك الحين ، ولكن مجالس العلم و الأدب بقيت أرفعها شأناً .(١٠٤)

- أساليب التعليم في التربية العربية الإسلامية

١- طريقة التعليم

كانت طريقة التعليم تعتمد على التلقين والحفظ ولاسيما في تعليم القرآن ، وكان الحفظ من أهم الشروط في العلم عند المسلمين أي كانت الذاكرة هي المعتمد عليها دون الاعتماد على الكتابة ، فكانوا يفخرون بالعلم الذي حوته الصدور لا العلم الذي حوته السطور ، فكان علماء المسلمين يرون أنه (أول العلم صمت والثاني استماع و الثالث تلفظ والرابع العمل والخامس النشر) ، وقد أدرك كبار مربي العرب أهمية التدرج في التعليم فنرى ابن خلدون يذكر في مقدمته :(إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان التدرج شيئاً فشيئاً و قليلاً قليلا) (١٠٥).

وطريقة التعليم عند المسلمين طريقة فردية محورها الفرد ، و في هذا تلتقي التربية الإسلامية مع التربية الحديثة التي تأخذ بتفريد التعليم .

وتميزت طريقة التعليم في المراحل العالية بكثرة النقاش و الأسئلة بين الطلاب و الأساتذة فلا يكاد الأستاذ ينتهي من محاضرة حتى تنهال عليه الأسئلة . إن طريقة المناظرة كانت من مميزات أساليب التعليم في المراحل العالية و من أخص طرق تلك العصور و قد وقف المسلمون على أهمية المناظرة في شحذ الذهن وتقوية الحجة و انطلاق البيان والتفوق على الأقران والتعويد على الثقة بالنفس.

٢- سن التعليم

فرق المسلمون بين تربية الصغار وتربية الكبار ووضعوا وزناً للصلة بين مادة الدراسة وعمر الدارس . أما عن سن التعليم عند الطفل فليست ثابتة وقد ترك الآباء أحرارا في إرسال أبنائهم إلى الكتاب دون فرض . ونرى الشرع يفرض على الطفل في سن السابعة أو قبلها تعلم الصلاة والفضائل الخلقية . على أن أكثر المربين يدركون أن طلب العلم له فائدته العظيمة في نشاط الجسم وصفاء الذهن إذا كان ذلك مبكراً ، وعليه فقد أكدوا على أن يكون طالب العلم شاباً أعزب وكان المسلمون يرون طلب العلم واجباً من (المهد إلى اللحد) كما ورد في الحدث الشريف وتكن له سن محدودة وهذا ما يتفق مع الآراء الحديثة التي ترى أن التربية مع الحياة وتنتهي بانتهائها بل و تبدأ قبل الولادة عن طريق العناية بالأم الحامل .

٣- **العقاب** :أهتم المربون المسلمون في جميع عصور التربية بأمر العقوبة الطفل . ويرى البعض أنه لابد من العقوبة على أن تبدأ بالإنذار فالتوبيخ فالتشهير فالضرب الخفيف و أباح الآخرون الضرب و العقوبة الجسدية الشديدة إذا تجاوز الطفل حدود المعقول و لم ينفع فيه الإنذار و التوبيخ . على أن الاثنين متفقان أن العقوبة نوعان روحي و بدني ، و يرى بعضهم أن الوقاية خير من العلاج فبذل الجهد لتأديب الطفل و تقويمه منذ الصغر حتى يشيب على خصال حميدة و بذلك تنعدم الحاجة إلى العقاب أما إذا دعت الضرورة إلى العقاب فينبغي مراعاة الحذر فلا يؤخذ الطفل بالعنف أولاً بل باللطف .

لقد أباح الدين الإسلامي العقاب و لكن وضع له حدوداً و قيده بقيود فجاء في القرآن الكريم بقوله تعالى :-﴿و لكم في القصاص حياة يا أولي الألباب﴾(سورة البقرة،آية١٧٩)على أن الإسلام نصح في الوقت نفسه بالعفو عند المقدرة فجاء في الحديث الشريف (إنما يرحم الله من عباده الرحماء) (١٠٦).

لقد وضع المربون المسلمون قواعد للعقاب منها :-

١- أن العقوبات أبيحت للصبيان الذين تجاوزوا سن العاشرة من أعمارهم ولم يبلغوا مبلغ الشباب .

٢- يستطيع المعلم أن يلجأ للعقوبة عند الضرورة القصوى وينبغي ألا يكثر من استعمالها .

٣- أن لا يكون الضرب على الرأس ولا على الوجه ، بل يضرب على الفخذين و أسفل الرجلين .

٤- تعليم المرأة

على الرغم من أن الإسلام لم يفرق بين الرجل والمرأة في الحقول والواجبات فإن المربين المسلمين اختلفوا بشأن تعليم المرأة وكانوا في ذلك فريقين : فريق يذهب إلى عدم تعليم المرأة غير علوم الدين والقرآن ، وفريق آخر يوصي بتعليم المرأة مستنداً إلى بعض الأحاديث النبوية الشريفة منها (طلب العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة) ولهذا يمكن القول أن الرأي القائل بتعليم المرأة هو الرأي الراجح ولهذا فقد تمكنت المرأة المسلمة في بلوغ أقصى درجات العلم والثقافة ولاسيما خلال فترة النشاط الفكري و العلمي .

أما الأماكن التي كانت تتعلم فيها المرأة فهي البيوت عن طريق أحد الأقارب أو مؤدب خاص يدعي لها ، ولم تلحق بالكتاب صبية ولم تجلس في حلقة الرجال شابة وكانت الكتاتيب خاصة بالجواري في صدر الإسلام .

٥- إلزامية التعليم

من الواضح جلياً أن الدين الإسلامي دين ديمقراطي لأنه جاء بالتساوي بين الناس ولم يكن يوماً أحداً على آخر إلا بالتقوى و لعلم والصلاح .

إن مبدأ الديمقراطية والتساوي بين الناس وإلزامية التعليم مبدأ يقره الإسلام بروحه وإن لم ينص عليه بل يدعو إليه ، وهذا ما قام به الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) حين افتدى عشرة من الأسرى الكبار بتعليم أطفال المسلمين و أنه أمر بالتعليم احتساباً لوجه الله وقال بهذا الصدد (صلى الله عليه وسلم) : (طلب العلم فريضة على كل مؤمن و مؤمنة) .

و قد ظل المسلمون و المفتون زمن الرسول (صلى الله عليه وسلم) وأيام الخلفاء الراشدين والأمويين في خلاف على جواز أخذ الأجرة على التعليم أو عدم

جوازه ، كما بحثوا طويلاً ومنذ زمن الخليفة أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) في حكم التعليم هو مباح أم واجب ، وإذا كان واجباً فمن المكلف به .

فقد ورد بهذا الصدد أن القابسي أراد أن يعلم أبناء الشعب جميعاً فقراء و أغنياء لأنه كان يريد أن ينشر الدين ولا يحرم أحداً ، وهذا هو نص التعليم الإلزامي الذي أعلنه في القرن العاشر وفي صميم القرون الوسطى الذي كان بها أهل يعيشون في الجهل .

وقد أكد الكثير من الفقهاء ما نص عليه الأمام القابسي لذلك أوجبوا التعليم للأطفال المسلمين وأن الوالد مكلف بتعليم أولاده فعليه أن يرسلهم إلى الكتاب لتلقي العلم بالأجر فإن عجز تكفل بذلك المحسنون أو بيت المال.

لقد عني العرب في العصر الإسلامي عناية فائقة بالمدرسين واهتموا بتلقي العلم منهم و وكانوا لا يستحسنون أن يتلقى الطالب العلم من الكتب وحدها إذ أدركوا أن التعليم لا يتم إلا بثلاثة الأستاذ ، الطالب ، الأب ، و لم يكن المدرسون خاضعين للحكومات في صدر الإسلام ، بل كانوا يؤدون عملهم ذلك تطلعاً إلى الثواب من الله . وقد تمتع هؤلاء المدرسون بنوع كاف من الحرية في تعليم من يشاءون ووقت ما يشاءون ووفق الطريقة التي يختارونها .

و بدأت الحكومات تتدخل في شؤون التعليم والإشراف عليه عندما شيدت المدارس فعينت لهم مدرسين و صرفت لهم مرتبات شهرية .

إن الدولة العربية الإسلامية عرفت ثلاث طوائف من المعلمين هي :-

معلمو الكتاب و المؤدبون و معلمو المساجد و المدارس.

و اشترط العرب على معلمي المدارس شروطاً عديدة من أهمها :-

١- أن لا ينتصب لهذا المنصب الخطير إلا بعد أن يستكمل عدته ويشهد له بذلك أساتذته وكبار علمائه أو رجال بلدته .

٢- أن يتفرغ للتعليم وأن لا يشرك بعمله الشريف عملاً آخر ، إلا من ينزه نفسه عن أخذ الأموال كمرتب من مهنة التعليم .

٣- أن يطلع على أسماء طلبته وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم لتقوية الصلات بينه وبينهم .

٤- أن يصون درسه من الغوغاء وسوء الأدب وأن يراعي مصلحة طلبته في تعيين ساعات الدروس ومواعيدها .

٥- أن يكون مهذباً متديناً متحلياً بفضائل الأخلاق .

٦- أن يكون حريصاً على حفظ أثاث المدرسة وكتبها وأدواتها وأن يوصي طلبته بذلك .

٧- أن يستعين بالأمثلة والشواهد لإيضاح مادة الدرس ، وأن يطرح أسئلة كثيرة ليكشف منها مقدار ما أستوعبه طلبته من دروسه .

٨- أن يراعي المستويات العقلية لطلبته . ويثني على البارع منهم ويشجع الطلبة الذين هم دون ذلك .

٧- التلاميذ

يتفق أغلب علماء التربية المسلمين على أن أهم الآداب التي ينبغي أن يتحلى بها الطالب هي:-

١- أن ينتخب لنفسه مدرسة بقدر الإمكان .

٢- أن لا يشتغل بالمعاشرات والصحبة ، بل يقبل على الدرس ، واللبيب من التلاميذ من يجعل المدرسة منزلاً يقضي فه وطره ثم يرحل عنه .

٣- أن يكرم أهل المدرسة و يبادرهم السلام و إظهار المودة والاحترام .

٤- أن يتقدم إلى المدرسة وهو على أحسن هيئة ، وأن يكون حريصاً على النفع العام مواظباً على الإفادة .

٥- أن يحافظ على أثاث المدرسة من التلف و الاتساخ .(١٠٧).

٨-الفكر التربوي العربي الاسلامي:

اولا :الكندي فيلسوف العرب (١٨٥-٢٥٢ هـ) :

ابو يوسف بن يعقوب بن الصباح الكندي من قبيلة كندة (١٠٨) وكان اول فيلسوف عربي لا بالمعنى العرقي وحسب ، بل بمعنى فلسفي اوسع يتصل بدوره الحاسم في المضي بالفكر الفلسفي العربي قدما في حقبة كانت الفلسفة ما تزال تقف فيها على مفترق الطرق ، مترددة بين مواصلة طريق الترجمة والنقل (١٠٩) ولاشك ان الكندي قد تثقف ثقافة واسعة ووعى علوم عصره فضلا عن تزوده بالفلسفة اليونانية ، فأنه قد نشىء وترعرع في وسط فكري يموج بالحركة العلمية ، وقد اتاح له الاطلاع على الكتب الفلسفية ولاسيما المنقول منها بوساطة كبار المترجمين ، بل تؤكد المصادر التأريخية بان الكندي قد عمل الى جانب المترجمين تحت رعاية الخليفة المأمون واصبح الكندي احد حذاق المترجمين (١١٠) وانه كان يصحح لبعض زملاؤه من النقلة النصارى ومن اشهر اعماله في هذا الصدد اصلاح ترجمة عبد المسيح بن عبد الله ناعمة الحمصي لكتاب الربوبية أو اثولوجيا المنحول على ارسطوطاليس (١١١) فضلا عن ذلك كان للكندي دور خطير في تطور التعليم في عصره ، ذلك ان الاشتغال بعلوم اليونان المختلفة حتى عهده كان يقتصر على النصارى السريان في الغالب فلما جاء الكندي (كان أول من تبحر من المسلمين في الفلسفة وسائر اجزائها من المنطق والطبيعيات والرياضيات والالهيات مع تبحره في علوم العرب وبراعته في الاداب من النحو والشعر ، وكان يعرف الطب والنجوم واحكامها وضروبا من الصناعات والمعارف التي قل ان تجتمع في انسان واحد)(١١٢) ان الكندي كان رائد لثورة تعليمية كبرى في العالم الاسلامي في القرن الثالث الهجري ، أذ يمثل نقطة تحول جوهري في مجرى التعليم في الاسلام فعصر ما قبل الكندي اقتصر على العلوم الاسلامية والعربية (القران وعلومه والسنة والفقه ، وعلم الكلام ، والتصوف) اما عصر ما بعد الكندي فاشتمل على الثقافة الاجنبية او(علوم الاوائل) التي لم يكن يجرؤ احد من المسلمين قبل الكندي على الخوف فيها . فكان الكندي اول من اخترق بشجاعته هذا الحاجز ودعا الى سياسة الانفتاح في مجال التعليم ، وكان

على رأس المدرسة الفلسفية التي احدثت تغييرا جوهريا في ميدان التربية والتعليم في العالم الاسلامي لقد تخلص الكندي من القيود التي كانت تكبل كل من تعليم العلوم العقلية وحاول الاشتغال بالعلوم الاجنبية ، وكان له فضل السبق في اقتحام هذا الميدان الجديد مع عدم التنكر للعلوم الدينية التقليدية بل حاول مزج هذه العلوم مع العلوم العقلية يقول البهقي (وقد جمع في بعض تصانيفه بين اصول الشرع ، وأصول المعقولات) (١١٣) وترك الكندي مصنفات كثيرة بلغت اكثر من (٥٠) مؤلفا ورسالة ويتضح لنا من خلال مؤلفات الكندي انه اشتغل بالعلوم الاختيارية وله اسهامات في كل حقل منها مثل الفلك ، والكيمياء ، الطب ، الرياضيات ، الموسيقى ، لكنه لم يتوقف عند حدود هذه العلوم ، فأتجه الى الفلسفة ، وقد استوعب الفهم اليوناني لطبيعة الفلسفة ،فهي ابتداء محبة الحكمة التي هي (علم الاشياء الكلية بحقائقها واستعمال ما يجب استعماله من الحقائق)(١١٤) ولم يجد الكندي تناقضا بين الدين والفلسفة والعلم لانها نتاج العقل الواحد اذ قال (لان في علم الاشياء بحقائقها علم الربوبية وعلم الوحدانية وعلم الفضيلة ، وجملة علم كل نافع والسبيل اليه والبعد عن كل ضار والاحتراس منه ، واقتناء هذه جميعا هو الذي اتت به الرسلالصادقة عن الله جل ثناؤه ، فان الرسل الصادقة ، انما اتت بالاقرار بربوبية الله وحده ويلزم الفضائل المرتضاة)(١١٥) اما على الصعيد المعرفي فهناك المعرفة الحسية التي تسهم الحواس في بنائها والمعرفة العقلية التي يساهم العقل من انتاجها ، ومن ثم فالمعرفة نتاج لهذين المصدرين ، وهما يرتكزان ابتداء على النفس بوصفها جوهراً روحيا (١١٦) ورسالة الكندي في العقل لاتتكلم عن العقل البشري ككيان قائم بذاته ، في داخل النفس ، ويقوم بافعال المعرفة ، ولكنها تنظر اليه بعدّه صورا غير مادية أي معقولات تحل في النفس ، أو تنظر اليه على انه فعل تعقلي تقوم به النفس ذاتها (١١٧)

لقد قسم الكندي العلوم الى نوعين : اولهما علوم الهية وثانيهما علوم انسانية وهو بهذه القسمة يعطي الشريعة ابتداء لعلوم الدين ، ويضعهما في تكامل منطقي ، وهذا يعكس موقفه من الدين فالحقيقة يمكن ان نصل اليها في العلوم الانسانية أو العلوم الالهية ونحن هنا أمام ازدواج في نظرته الى الحقيقة فالنبي يتلقى الالهام

من الله بلا طلب ولاتكلف ولابحيلة بشرية ولايمكن عن طريق التأويل اعادة صياغة الخطاب الديني بصورة مشابهة للخطاب الفلسفي وهم لايتعاضان في الغاية والاهداف (١١٨) واخيراً لابد من التاكيد على أن فكره على (ابن سينا) وابن رشد.

ثانيا: ابن سينا(ت٤٢٨ه)

هو الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن علي بن سينا ، و الشيخ هو الأستاذ ، أما الرئيس فلقب ابن سينا به لاشتغاله بالسياسة و تقلده الوزارة .

ولد في بخارى وتلقى تعليمه الأول في بيت والده الذي كان يعمل في الولاية و ، وتتلمذ ابن سينا على عدة معلمين دارسا الادب والقرآن والحساب والهندسة ، وطالع كتب المنطق والمسائل الفلسفية والكلام والطب ، ومن شدة ذكائه برز في الطب وهو في السادسة عشرة من عمره دون معلم ، واتبع في الفلسفة منهج ارسطو ، وعندما بلغ العشرين من عمره كان قد احاط بجميع علوم زمانه من علوم نقلية وعلوم عقلية مستمدة من الترجمات اليونانية متاثرا بالاسماعليين لكنه لم يعتنق مذهبهم (١١٩)

وبالنسبة للطب كان انه يختص بالنظر في الابدان وامراضها وعلاجها ، أما الفلسفة فتختص في البحث في النفوس وشفائها(١٢٠) ثم سار الى خراسان حيث استدعاه إليها أميرها لمعالجته من مرض ألم به وسمح له بدخول مكتبته التي كانت تضم كثيراً من نفائس الكتب في مختلف العلوم و الفنون بما في ذلك الطب (١٢١).

مؤلفاته

ألف ابن سينا الكثير من الكتب و الرسائل في مختلف العلوم و في الفلسفة كان أولها كتاب (مبحث في القوى النفسية) أو (هدية الرئيس للأمير) كتبه للأمير نوح بن منصور ، ومن أشهر كتبه (الشفاء) وهو من أهم مؤلفاته ويبحث في الفلسفة ، و (القانون) وهو كتاب في الطب و يعًد موسوعة جمعت خلاصة ما وصل إليه الطب عند العرب والإغريق والهنود وغيرهم ، فقد تكلم عن الترشيح وعلم وظائف الأعضاء وتصنيف الأمراض وأسبابها وأعراضها وكل ما يجب أن يعرف

عن الطب والأدوية ، وقد ترجم إلى اللاتينية في القرن الخامس عشر الميلادي كما طبع بنصه العربي في روما عام ١٥٩٣ واحتفظت المكتبة الوطنية بباريس بنسخة منه ، وكتاب (الإشارات و التنبيهات) وقد ألفه في أواخر أيامه وكان يعَّد من خيرة كتبه ، وكتاب (النجاة) و هو مختصر لكتاب الشفاء وطبع بالعربية لأول مرة في روما عام ١٥٩٣م وترجمت أجزاء منه إلى اللاتينية و الفرنسية ، وله رسائل عدة منها رسالة السياسة و تضم بعض آرائه التربوية .(١٢٢)

آراؤه التربوية

كتب ابن سينا رسالة في السياسية ، و كلمة السياسية عند العرب تعني تلافي الخلل وإصلاح الفاسد، وقد قسمها إلى مقدمة وخمسة أقسام ، وقد تكلم في المقدمة عن التفاوت بين الناس في الصفات والرتب ثم تناول في أقسام الكتاب سياسية الرجل نفسه ، سياسة الرجل ولده ، سياسة الرجل أهله ، سياسة الرجل دخله ثم سياسة الرجل خدمه ، وسنكتفي بذكر بعض السياسات ذات الصلات التربوية .(١٢٣)

سياسة الرجل نفسه

يقول ابن سينا أول ما ينبغي على الإنسان أن يبدأ به هو معرفة نفسه إذ أنها أقرب الأشياء إليه و أكرمها عليه وأولاها بعنايته ، و لأنه متى ما أحسن سياستها لم يعبأ بما فوقها من سياسات ، ومن أوائل ما يلزم من رام سياسة نفسه أن يعلم أن له عقلاً هو السائس ونفساً أمارة بالسوء كثيرة المعايب ، وبذلك يجب معرفة معايب نفسه فيصلحها دون إهمال وأن يتخذ أخاً لبيباً يكون له بمنزلة المرآة فيريه أحسن أحواله و أسوأها لأن معرفة النفس غير موثوق بها لما في طبائع الإنسان من الغباوة عن مساوئه و كثرة مسامحته نفسه عند محاسبتها ولأن عقله غير سالم عن ممازجة الهوى إياه عند نظره في أحوال نفسه .

سياسة الرجل ولده

من حق الولد على والده إحسان تسميته ولا يختار له اسماً غريباً غير مألوف و لا مرغوب به في الوسط الاجتماعي ، لما في لذلك من أثر نفسي على سلوك الطفل ، ثم اختيار ظئرة لا تكون حمقاء ولا ذات عاهة لأن اللبن يعدي كما

قيل فإذا فطم الصبي يبدأ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة . وينبغي أن يجنب الصبي مقابح الأفعال ومعايب العادات بالترهيب والترغيب ، والإيناس وبالإعراض والإقبال بالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ، فإن أحتاج إلى الضرب فليكن أول الضرب موجعاً ، فإن الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها و أشتد منها خوفه ، وإذا كانت خفيفة غير مؤلمة حسن ظنه بالباقي فلم يحفل به .

فإذا تهيأ الصبي للتلقين ووعي سمعه أخذ في تعلم القرآن الكريم و صورت له حروف الهجاء و لقن معالم الدين ، و ينبغي أن يحفظ الرجز ثم القصيد ، كما ينبغي أن يكون مع الصبي في مكتبه (صبية) حسنة آدابهم مرضية أفعالهم فإن الصبي يأخذ عن الصبي وينبغي أن يكون للصبي مؤدب عاقل ذو دين ، بصير برياضة الأخلاق ، حاذقٌ بتخريج
الصبيان ، وقور ، رزين بعيد عن الخفة ذو مروءة و نظافة و نزاهة ، قد خدم سراة الناس ، وعرف ما يتباهون به من أخلاق الملوك ، وعرف آداب المجالسة و المواكلة والمحادثة والمعاشرة .

و إذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة ، نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجد طريقته و يجب أن يعلم مؤدب الصبي أن (ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية و لكن ما شاكل طبعه و ناسبه)وبهذا يؤكد ابن سينا على ضرورة مراعاة ميول الطلبة و قابلياتهم و اعتبارها الأساس في تعليمهم و توجيههم لاختيار الأعمال أو المهن التي يرغبون القيام بها ، وهذا يستوجب على المعلم أن يختبر ذكاء الصبي ، و يزن طبعه ومن ثم يختار له الصناعة المناسبة له و التي يستطيع النجاح فيها .ويوصي ابن سينا أيضاً بتزويج الصبي بعد أن يكسب صناعته لئلا تتلاعب به الشهوات .

وكان ابن سينا ثنائي النظرة للإنسان فيقول أن النفس جوهر قائم بذاته مستقل عن البدن وليس بين الجسد والنفس اتصال في الجوهر ولكن لكل جسد نفس خاصة لا تصلح إلا له وتفيض عليه من مواهب الصور وهو العقل الفعال ، وقد تأثر بهذه الفكرة الفلاسفة ديكارت وبرجسون وفرويد .

ثالثا :الغزالي(٤٥٠-٥٠٥هـ) (١٠٥٩-١١١١م)

ولد أبو حامد محمد الغزالي عام(٤٥٠ه /١٠٥٩م) (١٢٤) أما عن مكان ولادته فقد اتفقت كافة المصادر أنه ولد في مدينة طوس (١٢٥) ، وكان والده رجلاً فقيرا يعمل في غزل الصوف وسأل الله ان يرزقه ابنا ويجعله فقيها واعظا الا ان الاقدار لم تمهله ،حيث توفى وما يزال (الغزالي) صغيرا فوصى به مع اخيه (احمد) صديقا له من المتصوفة ، فلما مات والدهم أقبل الصوفي على تعليمها إلى أن فنى ذلك النزر اليسير الذي كان خلفه أبوهما وتعذر على الصوفي القيام بقوتهما فقال أعلما أني قد انفقت عليكما ما كان وأنا رجل من الفقر والتجريد بحيث لا مال لي، فاواسيكما واصلح ما أرى لكما أن تلجأ إلى مدرسة فأنكما من طلبة العلمفعساه ان يحصل على مقدار قوتكما ففعلا ذلك وكان هو السبب في سعادتهما وعلو درجتهما(١٢٦)

درس الغزالي في صباه الفقه على الأمام أحمد الراذكاني وكان ذلك في سنة ٤٦٥هـ/١٠٧٣ م إذ كان عمره خمس عشرة سنة ثم سافر إلى جرجان إلى الأمام أبي قاسم بن مسعد بن إسماعيل الأمام أبي أحمد بن إبراهيم الأسماعيلي الجرجاني وقد علق الغزالي عنه التعليقة. ثم رجع إلى طوس(١٢٧) ويذكر السبكي حادثة سرقه التعليقة قائلاً عن لسان الغزالي ((قطعت علينا الطريق وأخذ العيارون جميع ما معي ومضوا فتبعتهم فالتفت الي مقدمهم قال أرجع ويحك وإلاّ هلكت فقلت له أسالك بالذي ترجو السلامة منه أن ترد علي تعليقتي فقط فما هو بشيء تـــنتفعون به فقال لي وما هي تعليـــقتك فقلت كتب في تلك المخلاة هاجرت لسماعها وكتابتها ومعرفة علمها فضحك وقال كيف تدعي أنك عرفت علمها وقد أخذناها منك فتجردت مـــن معرفتها وبقيت بلا علم ثم أمـــر بعض أصحابه فسلم الي المخلاة)) ، مما حدى بالغزالي الانكباب على تعليقته فيقول بهذا الصدد: (فلما وافيت طوس أقبلت على الاشتغال ثلاث سنين حتى حفظت جميع ما علقته وصرت بحيث لو قطع علي الطريق لم أتجرد من علمي))(١٢٨). وكان ذلك من ٤٧٠- ٤٧٣ هـــ /١٠٧٧- ١٠٨٠م ، ثم قدم نيسابور مختلفاً إلى درس أمام الحرمين (الجويني) في طائفة من الشبان من طوس واجتهد حتى أخرج عن مدة

قريبة وبز الاقران وجمل الأقران وصار أنظر زمانه واوحد أقرانه في أيام أمام الحرمين وكان الطلبة يستفيدون منه ويدرس لهم ويرشدهم ويجتهد في نفسه وبلغ الأمر الي أن أخذ في التصنيف، ويضيف السبكي قائلاً: ((أن الغزالي قدم نيسابور ولازم أمام الحرمين وجد واجتهد حتى برع في المذهب والخلاف والجدل والاصلين والمنطق وقرأ الحكمة والفلسفة، وأحكم كل ذلك وفهم كلام أرباب هذه العلوم وتصدى للرد عليهم وأبطال دعاويهم وصنف في كل فن من هذه العلوم كتباً أحسن تأليفها وأجاد وضعها وترصيفها)) (١٢٩).

وصنف الغزالي في حياة استاذه الجويني فنظر الجويني في كتابه المسمى بـــ (المنخول) فقال له: ((دفنـــتـــني وأنا حي هلا صبرت حتى أموت)) وأراد: أن كتابك قد غطى على كتابي. ولم يكتف الغزالي بالدارسة على يد الجويني، بل تلقى العلم على يد المتصزفة أمثال يوسف النساج إذ أصبح بذلك مطلعاً على الحالات الدينية الأخلاقية والصحيحة وحالات الغنوصية (العرفانية) متأثر بذلك فأخذ يمارس تطهير وتقنية أخلاقه وصفائه (١٣٠).

قدم إلى بغداد حيث عهد إليه نظام الملك وزير السلطان السلجوقي بالتدريس في المدرسة النظامية في بغداد عام (٤٨٤ه) لمدة اربع سنوات وقد حاز على منزلة كبيرة في العاصمة العباسية وأحيط بكل مظاهر العز والجاه والتقدير – ولكنه لم يلبث أن انقطع عن التدريس وعكف على التأمل والتعبد ، ثم ترك بغداد إلى المدينة المنورة وغيرها من العواصم الإسلامية كمكة والقدس ودمشق وقضى عشر سنوات متنقلاً وعاد بعدها إلى مسقط رأسه في (طوس) إلى أن توفاه الله في عام٥٠٥ه.(١٣١)

آراؤه التربية

وضع الغزالي نظاماً تربوياً متكاملاً شاملاً ومحدداً من خلال فلسفته ،إذ ان التربيةهي نتيجة حتمية للفلسفة وبها يعمل على نشر مذهبه ومبادئه وفلسفته من خلال التربية التي تساعده للوصول الى تحقيق اهداف نظريته ، لم يكتب الغزالي نظريته التربوية بصورة مرتجلة ، وإنما كتبها بصورة منطقية فكرية ،إذ كانت لديه فلسفة واضحة المعالم ومحددة ، فقد رسم هدفه التربوي وفقاً لنظرته للحياة

وما فيها من قيم ، أي وفقاً لفلسفته ، وبعدها وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسبا لتحقيق هدفه وغرضه من التربية وصنف العلوم وقسمها وأعطاها قيمتها وبين فوائدها للمتعلم ، ثم رتب هذه العلوم ونظمها حسب أهميتها وفائدتها ، ثم بين أهم المبادئ التني يجب أن يسير وفقها المعلم في اثناء تأديته وظيفة التعليم والتهذيب ، كما يؤدي هذه الوظيفة على أكمل وجه.(١٣٢)

فالتعليم عنده صناعة من أشرف الصناعات لأنها تهدف إلى (الكمال الإنساني) فالعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، ولا يخفى أن أشرف مخلوق هو الإنسان وأن أشرف شيء في الإنسان هو قلبه ، والمعلم مشتغل بتكميله وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله عز وجل ، وطبيعي بعد هذا أن يكون الغرض من التربية عند الغزالي الفضيلة والتقرب من الله وسعادة الدنيا والآخرة ، ورأيه أن الإنسان يبلغ هذا الكمال (كمال الفضيلة) عن طريق العلم .(١٣٣)

رأيه في تربية الطفل

يرى الغزالي التبكير في تعويد الطفل الخصال الحميدة لأن نفسه ساذجة خلوة من

كل نقش ، وفي هذا يقول (ان قلب الطفل جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما ينقش عليه و مائل إلى كل ما يحال إليه ، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة ، وان عود الشر وأهمل اهمال البهائم شقي وهلك)(١٣٤) وعلى الرغم من أن الغزالي لا يغالي في هذا غلو أصحاب المذهب التجريبي من الفلاسفة و لاسيما أصحاب المدرسة التجريبية الانكليزية أمثال (لوك وهيوم) الذين كانوا يرون أن النفس تولد صفحة بيضاء خلوة من أي نقش ، فإنه لا ينكر الاستعدادات الموروثة لتي تتحكم في عملية التعلم ولا يهمل دور البيئة ويعرف حدود التربية والاكتساب و التطبع ، وبهذا يلتقي مع علماء النفس المحدثين .

فالبيئة التي أرادها الغزالي بيئة تتولى تربية الإنسان وتطوير ميوله واستعداداته بالشكل الذي يضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه ، فالوراثة والبيئة معاً يؤثران في الطبيعة الإنساني ، فالاستعدادات تنشط لإشباع حاجاتها من البيئة ،

والبيئة تتولى تشكيل الاستعداد وتعديله قوة وضعفاً ، والتفاعل بين الوراثة والبيئة في ظل التوجيه الإسلامي وتحت ضوابطه يحقق الخير للإنسان وللإنسانية ولذلك أكد على تهذيب الغريزة الجنسية بالزواج ، وهذب التملك بالزكاة ، وهذب غريزة السيطرة بالشورى ، وهذب غريزة الاجتماع بالتعاون على البر والتقوى وهذب غريزة المغامرة بالشجاعة في الحق ، وهذب غريزة التنافس بالتنافس في مجال الطاعة والجهاد في سبيل الله . وهذب غريزة الجوع والعطش بالصوم وهذب غريزة الغضب بالحلم ، وهذب حب الانتقام بالعفو إلى غير ذلك من الغرائز (١٣٥).

وانطلاقاً من هذه النظرة إلى طبيعة الطفل ، يرى الغزالي أن على المربي أن يصون الصبي من الآثام بأن نؤدبه ونهذبه ونعلمه محاسن الأخلاق ونحفظه من قرناء السوء وأن يستعمل في حضانته وإرضاعه امرأة صالحة ومتدينة تأكل الحلال وأن نعلمه الطريق المستقيم في تناول الطعام والمشاركة فيه ، فعليه أن يأكل مما يليه ، وإلا يبادر إلى الطعام قبل غيره ، وإلا يحدق النظر إليه ولا إلى من يأكل وإلا يسرع المضغ و يحافظ على يده و ثوبه . كما يجب أن يعود على المشي و الرياضة حتى لا يغلب عليه أن يأكل و إلا يسرع المضغ ويحافظ على يده وثوبه . كما يجب أن يعود على المشي والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل وأن يسمح له بأن يلعب بعد انقضاء ساعات الدرس ليجدد نشاطه شرط ألا يجهد نفسه (فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعلم دائماً يميت قلبه و يبطل ذكائه و ينغص عليه العيش) .

ويرى الغزالي وجوب إثابة الطفل إذا ظهر منه فعل محمود و خلق جميل كما أنه يرى أيضاً ضرورة عدم التمادي في عقابه ، لكنه نصح بعدم الإكثار من التأنيب و استخدام التشهير بمساوئ الطفل عقاباً له على أفعاله الخاطئة ، و تعتبر هذه الآراء سليمة من وجهة نظر علماء النفس في الوقت الحاضر، فقد دلت التجارب على أن الكثير من العقد و المشاكل النفسية و الفشل في الحياة الذي

يصيب الإنسان ، إنما يعود على القائمين على تربية الصغار يكثرون في تأنيب المخطئ منهم .(١٣٦)

آراؤه في التربية الخلقية

يربط الغزالي بين العلم والأخلاق ، ويرى أن لا قيمة للعلم إذا لم يكن صاحبه متميزاً بالأخلاق الحسنة والصفات الحميدة ، ويؤكد على أن طهارة النفس وحسن الأخلاق أساس للنبوغ في العلم .

وقد عرض الغزالي آراءه في تربية الخلق وتهذيبه مرات متعددة في كتبه ، وأهم ما يلفت النظر إليه في هذا المجال طرائق التربية الخلقية وأبرز ما في هذه الطرائق قوله بأن الطريقة المثلى هي طريقة المعاناة للعمل الخلقي ، وهو في هذا يلتقي مع أحدث الآراء التربوية التي ترى أن التربية الخلقية لا يكفي فيها تقرير المبادئ الخلقية وتعليمها بل أن أحسن وسيلة نتوصل بها إلى التربية الخلقية هي تعويد الطفل على العمل الخلقي ومعاناته له بحيث يتمرس بالتجربة الخلقية بنفسه ومنذ نعومة أظفاره ، فالغزالي يرى أن حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب هي أقوم الطرق لاكتساب الفضائل .

ومن النصائح القيمة التي يوردها في سياق عرضه لطرائق التربية الخلقية ألا يعمل الغلمان بطريقة واحدة وألا يعاملوا معاملة واحدة في العلاج والتهذيب وإنما أن يختلف علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وسنيّهم وبيئتهم . وبهذا فهو ينصح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

وأكد على مبدأ التدرج في التعليم ومن نصائحه في هذا المجال أن يسلك المربي سبيل التدرج مع الغلمان الذين لا يقدرون على ترك الخلق السيء دفعة واحدة ، أي على المربي أن ينقل هؤلاء من الخلق المذموم إلى خلق أقل مذمومية (١٣٧)

آراؤه في آداب المعلم

لقد رفع الغزالي من مكانة المعلم و وضع ثقته في المعلم الصالح الذي عدّه خير مرشد و مهذب ، وأن منزلته ترقى على منزلة الوالدين ذلك أن حق المعلم أعظم من حق الوالدين ، فإن الوالد سبب الوجود الحاضر و الحياة الفانية ، و إن المعلم سبب الحياة الباقية و قد أشترط على المعلم :-

١- الشفقة على المتعلمين :

يعَد المعلم أكثر فضلاً على الولد من الوالد ، فالوالد سبب الوجود في الحياة الزائلة ، إما المعلم فسبب للوجود في الحياة الباقية الدائمة وانقاذه من النار ، لذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين.

٢-ان يكون تعليمهم بدون مقابل :

أن يقتدي بصاحب الشرع النبي صلى الله عليه وسلم فلا يطلب على افادة العلم أجراً و لايقصد به جزاء أو شكراً ،بل يعلم لوجه الله تعالى طلبا للتقرب اليه.

٣-ان لايدخر في نصح المتعلم شئيا:

ان لا يدع من نصح المتعلم شيئا ، وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها ، والتشاغل بعلم خفي مثل الفراغ من الجلي ، ثم ينبهه على ان الغرض بطلب العلوم القرب الى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة والمنافسة.

٤-زجر المتعلم عن سوء الخلق بطريق التعريض ما أمكن:

ان يزجر المتعلم عن سوء الاخلاق بطريق التعريض ما امكن ، ولا يصرح وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ ، فان التصريح يهتك حجاب الهيبة ، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ، ويهيج الحرص على الاصرار.

٥- ان يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه:

أن يقتصر المتعلم على قدر فهمه إقتداء بسيد البشر صلى الله عليه وسلم فإنه قال (نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم و نعلمهم على قدر عقولهم) .،إذ ليس الهدف كثرة التعلم والسير به بسرعة ، فما هو الاستيعاب ، وكي لا يكون الانتقال من فن الى فن الا بعد فهم واتقان لما سبقه ، اي النوعية وليس الكمية .

٦-التعامل مع المتعلم بجلاء ووضوح:

أن يكون صادقاً لتلاميذه ، شغوفاً بهم يعاملهم معاملة أبنائه و ذلك لكسب ثقة المتعلمين بأنفسهم و الشعور بالاطمئنان إلى معلمهم مما يسهل عليهم تحصيل العلم

آراؤه في آداب المتعلم

يمكن تلخيص آراء الغزالي في الصفات التي يجب توافرها في المتعلم بما يأتي :-

١-أن يقدم طهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات فإن الطالب السيء الأخلاق أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع .

٢-التقليل ما امكن من الاشتغال بالدنيا

٣- ان ألا يتكبر على العلم و لا يتأمر على المعلم نبل يذعن لنصائحه إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق ، و ينبغي أن يتواضع لمعلمه و يطلب الثواب والشرف بخدمته.

٤-على المبتدئ ان لايخوض أو يصغي الى اختلاف الناس ، اذ انها تعرضه الى الظن والتشكيك وعدم الثقة بالمعلم .

٥- ان لايدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من انواعها الا وينظر فيها .

٦- ان ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ، و يبتدئ بالأهم فإن العمر إذا كان لا يتسع لجميع العلوم فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه .

٧- ان لايخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله

٨-أن يبعد عن الأهل والوطن في سبيل العلم ، وبهذا يتفق الغزالي مع ابن خلدون في تأكيده على ضرورة قيام الطلبة بالرحلات .(١٣٨)

مؤلفاته

للغزالي مؤلفات كثيرة زادت على السبعين ، كان معظمها في الفقه والجدل و المناظرة والرد على الفلاسفة والدفاع عن الدين ، ومن أشهر مؤلفاته (إحياء علوم الدين) وهو دائرة معارف فلسفية تناول فيه كثيراً من المواضيع الفلسفية والدينية و التربوية و الخلقية و (تهافت الفلاسفة) الذي انتقد فيه الفكر الذي لم يكن يرى أنه يوصل صاحبه إلى الحقيقة على الرغم من فائدة الفلسفة في بعض الحقول الرياضية و الفلكية و الطبيعية التي لا تتعارض و الدين الإسلامي . و (المنقذ من الضلال) و هو سجل دقيق لما عاناه الغزالي ذاته و له رسالة مختصرة عنوانها (أيها الولد) و هي رسالة في التربية و التعليم .(١٣٩)

رابعا:أبن خلدون(ت٨٠٨هـ)

ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن محمد بن محمد بن خالد بن الخطاب . ولد بتونس عام(٧٣٢ه/١٣٣٢م) ويرجع نسبه الى حضرموت من عرب اليمن الى اوائل بني حجر في الجزيرة العربية وسكنوا الأندلس وفي أشبيلية بالذات . وكان لأسرته شأن كبير في الحقل العلمي و الفكري و السياسي ، ولهذا فقد تمتعت بمنزلة علمية وروحية بارزة .

منذ نشأته الاولى انكب على تحصيل العلم و كان والده معلمه الأول إذ تعلم القرآن عليه ومن ثمة على امام القرآن في المغرب الشيخ ابي عبد الله محمد بن سعيد الانصاري(١٤٠)، أبرز ما تقلد من وظائف هو التدريس ، ويعًد ابن خلدون مؤرخاً و فيلسوفاً اجتماعيا حيث يعًده بعض الباحثين المنصفين أول من وضع أسس (علم الاجتماع) وذلك لأنه بحث في مقدمته العوامل المادية والثقافية التي تؤدي إلى تطور المجتمع البشري من البداوة إلى المدينة ، كما بحث في أسباب تدهور الدول والمجتمعات ، وقد برز ذلك واضحاً في مؤلف الوحيد المعروف بـــ (كتاب العير و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) و هو ثلاثة كتب في سبعة أجزاء ووضع له مقدمة عرفت باسمه .(١٤١)

آراؤه التربوية

يعًد ابن خلدون من الكتّاب العرب القلائل الذين كتبوا عن التربية والتعليم ، فقال ((ن العلم والتعليم طبيعي في البشر .... و ان التعليم للعلم من جملة الصنائع وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الاحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي لانا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه وبين العامي الذي لم يعرف علما وبين العالم النحرير والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما فدل على أن هذه الملكة غير ألفهم والوعي والملكات كلها جسمانية

سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب والجسمانيات كلها محسوسة فتفتقر إلى التعليم ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيل ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه فلكل إمام من الائمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شان الصنائع كلها فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم وإلا لكان واحدا عند جميعهم ألا ترى إلى علم الكلام كيف تخالف في تعليمه اصطلاح المتقدمين والمتأخرين وكذا أصول الفقه وكذا العربية وكذا كل علم يتوجه إلى مطالعته تجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفة فدل على أنها صناعات في التعليم والعلم واحد في نفسه)) (١٤٢)

ومن النص الانف يتضح لنا ان له آراء تربوية قيمة وملاحظات حول النظام التربوي السائد في زمانه في المشرق و المغرب وكان مذهبه في التربية مستمداً من فلسفته الواقعية فقد عَد (العلم و التعليم) ظاهرة من الظواهر الاجتماعية التي أمتاز بها الجنس البشري عن غيره من الكائنات الحية بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون مع أبناء جنسه والاجتماع المهيأ لذلك التعاون وإن التعليم أحد المصانع التي تنشأ في المجتمعات وأن العناية به تدل على درجة رقي المجتمع وتطوره ، فالعلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة فكلما تقدم المجتمع تقدمت معه العلوم وارتقت طرائق التعليم و أساليبه .

ولأبن خلدون آراء في التربية والتعليم وفي علم النفس التربوي تكشف عن سعة افقه في فهم أساليب و طرائقه ومناهجه وهي كثيراً ما تطابق آراء التربية الحديثة في مجال الوسائل التعليمية ومراعاة استعداد التلاميذ وقدرتهم على الفهم بالتدرج و التكرار المؤدي إلى تنمية القدرات والاستعداد في تحصيل العلم .

وتحدث أبن خلدون عن أنواع العلوم وقسمها إلى صنفين : علوم مقصودة بحد ذاتها كالشرعيات في التفسير والحديث والفقه والطبيعيات والفلسفة . وعلوم وسيلة آلية لتلك العلوم كالعربية والحساب وكالمنطق للفلسفة (اعلم أن العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلاً وتعليماً هي على صنفين طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه) (١٤٣) فهو

بهذا يرسم طريق الإبداع والابتكار في العلم بذكره النوع الأول من العلوم وهو النوع الذي يصل إليه الإنسان بالفكر والابتكار . أما الثاني فهو النقلية التي نأخذها عمن سبقنا . و يدل هذا على أمرين أولهما تفتح الذهنية العربية الإسلامية بتعاملها مع العلم و المعرفة في الاستفادة من التراث الحضاري المتراكم من جهة وفتح الباب أمام الإبداع الفكري والاكتشاف والاختراع من جهة وفتح الباب أمام الابداع الفكري والاكتشاف والاختراع من جهة ثانية ، أمام الأمر الثاني ما ذكره أبن خلدون يدل على ازدهار العلوم عند العرب في عصره .وأكد ابن خلدون أهمية القرآن الكريم وعَده أصل التعليم وأول ما ينبغي تعليمه للولدان ولأهل الأمصار الإسلامية ، ولكنه انتقد البدء بتعلمه و الاقتصار عليه ، لأن الأطفال في هذه الحالة يقرأون ما لا يفهمون فلا تحصل لهم الملكة اللغوية . (١٤٤)

ويشير ابن خلدون إلى الطرائق الواجب إتباعها في التعليم فقد أكد على ضرورة أن يكون التعليم متدرجاً من القليل إلى الكثير ومن القريب إلى البعيد ومن الأمثال الحسية إلى الأمثال المجردة (نظرية التكرارات الثلاثة) .

(أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً ، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً) (١٤٦). وهذا ما يؤكد عليه علم النفس التربوي فالقدرة على التعلم تتحدد بدرجة النضج .

كما أن رأيه في التدريس أن يبدأ المعلم بالجزئيات أولاً ثم ينتقل إلى الكليات و يسلك في ذلك الطريقة الاستقرائية فبعرض الأمثلة والشواهد ثم ينتقل إلى الكليات ويسلك في ذلك الطريقة الاستقرائية فيعرض الأمثلة والشواهد ثم ينتقل منها إلى التعاريف والقواعد ذلك إن المتعلم كما يقول ابن خلدون (وإذا ألقيت عليه الغايات في البداءات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه وإنما أتى ذلك من سوء التعليم ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره لان المتعلم إذا

حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم وإذا خلط عليه الامر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم) (١٤٧).

ويقف ابن خلدون كما يقف غيره من مربي المسلمين عند أهمية الرحلة في طلب العلم ويعلل أهميتها بقوله (إن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارةً علماً وتعليماً وإلقاء وتارةً محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة . ألا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها) (١٤٨) وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات التربوية الحديثة لأن الخبرة المباشرة هي أرسخ أنواع الخبرات .

أما رأيه في العقاب فإنه يعارض استخدام الشدة تجاه الأطفال ويرى ضرورة أخذهم بالملاينة ذلك لأن الشدة تذهب النشاط وتقضي على انبساط النفس وتعمل على تكوين العادات السيئة كالكذب والخبث والخديعة مما يؤثر ذلك تأثيراً ضاراً على شخصياتهم وهو ما تؤكد عليه النظريات التربوية الحديثة .

إن ما طرحه ابن خلدون من آراء في مجال تعليم اللغات لا يختلف عن أحدث النظريات السائدة في هذا الميدان فهو يقول :

(أعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان) (١٤٩)و يقول أيضاً :

(اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان و الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال) . كما يقول : (السمع أبو الملكات اللسانية)(١٥٠)

ومن تحديد ابن خلدون للغة في أنها مجموعة من العادات اللغوية التي يمكن إتقانها عن طريق التمرين والتكرار فإنه يعَّد القواعد وسيلة لا غاية ، فالقواعد بالنسبة إلية تمثل الطريقة التي تنظم بها الكلمات لتصبح كلاماً مفيداً فهي معلومات حول اللغة ولكنها ليست اللغة نفسها ، فهو بهذا يريد عدم المغالاة في أهمية القواعد و دراستها أو تدريسها كغاية بحد ذاتها) .

و مما تقدم يمكن تلخيص آراء ابن خلدون في تدريس اللغات بما يأتي :-

١-اللغة مهارة تتألف من مهارات فرعية أولها السمع .

٢- وهي كأية مهارة أخرى تكتسب بالتكرار أو التدريب المستمر.

٣- إن قواعد اللغة هي معلومات حول اللغة وليست هي اللغة نفسها و من هنا ، ينبغي أن لا تكون القواعد هدفاً بل وسيلة إلى تقويم التعبير .

وهذه الآراء هي التي تسود اليوم في عالمنا المعاصر في ميدان تعلم اللغات الأجنبية لتؤلف أحدث طريقة في تدريس اللغات الأجنبية وهي المعروفة بـــ Linguistic method و التي تدعى (Aural- oral Approch) و إذا قارنا آراء بن خلدون وبين آراء مجموعة من المتخصصين باللغة وتدريسها أمثال يشالزفريز و أوديري رايت و جيلسون و غيرهم ، اتضح أنهم يرددون آراء ابن خلدون وأقواله .

وأغلب الظن أن هذه الأفكار والآراء في تدريس اللغة قد انتقلت إلى فرنسا عن طريق الأندلس لأن ابن خلدون قضى فترة من الزمن فيها ثم ظهرت في فرنسا في أواخر القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين لتؤلف أول اتجاه متطور في تدريس اللغات بما يسمى بالطريقة المباشرة Direct Method مما يدل على أن هذا العلامة العربي الفذ قد سبق عصره بقرون لأنه قدم آراء متطورة في فهم طبيعة و طرائق تعليمها في القرن العشرين مما يبعث الفخر و الاعتزاز بهذا العبقري الذي كان واحداً من مئات العلماء العرب المسلمين الذين تألقوا في سماء الوطن العربي و قدموا للحضارة الإنسانية العطاء المثمر .(١٥١)

٩-التربية الحديثة

لقد أحدثت نهضة القرنين الخامس عشر والسادس عشر في الاساليب التربوية تغيرات جوهرية تشبه تلك لتغيرات التي حدثت في الحياة الفكرية ، فان فكرة التربية التي لم تجد في هذه الحياة أهدافاً أو ميولاً قيمة سوى ما كانمنها مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بالاعداد للحياة الآخرى ، والتي نظرت إلى التعليم بالمدارس على أنه لايعدو أن يكون نظاماً تهذيباً هو بمثابة تمهيد لنظام الحياة الاكبر ، والتي

قصرت التعليم على مجرد تدريب العقل على تناول انواع محددة من النشاط ليست من ارقى انواعه ،هذه الفكرة لم تلبث ان انهزمت في القرنين الخامس عشر والسادس عشر امام فكرة تربوية جديدة تختلف اختلافا تاما ،وهذه الوجهة التربوية الجديدة قد حوت بذور جميع االتطورات التربوية الحديثة(١٥٢)

يشيع بين المربين والمعنيين بشؤون التربية اصطلاح (التربية الحديثة) و يقصدون بها الأسس النظرية والعلمية التي تمارس في المدارس الحديثة تمييزاً لها عن التربية القديمة . ولم تصل التربية إلى هذه الأسس والتطبيقات السليمة إلا بعد مرحلة طويلة من التفكير والتطبيق في المجالات التربوية ، فليست النهضة التربوية الحديثة في العالم إلا ثمرة تمحيص وتدقيق في تراث واسع من التاريخ التربوي يضاف إليه ما يستجد من العلوم النفسية والاجتماعية مما يمت إلى التربية بصلة نظرية أو علمية (١٥٣).

وفي أواخر القرن الخامس عشر بدأت القوميات تظهر في أوروبا وأنشئت الدول المستقلة وفي القرن التاسع عشر لم تعد التربية موضوعا لتأملات الفلاسفة ولا من تخصص رجال الدين بل أصبحت علما أسس عقلية عملية وبدأت تظهر في العالم الأبحاث والدراسات التربوية المختلفة والمتنوعة وكان للفلاسفة الإنجليز في هذا العصر دور كبير في تطور الفكر التربوي حيث كانوا يميلون إلى النزعة التجريبية وطابعها العلمي الذي يعتمد على الملاحظة والتجربة الدقيقة واعتنوا بالطرق الاستقرائية أما الفلاسفة الألمان فحالوا أن يربطوا نظرياتهم بأفكارهم المتصلة بالطبيعة الإنسانية واهتموا بالتربية القومية وأبعدوا التربية الدينية عن المدارس(١٥٤).

وما لبثت التربية في العصر الحديث 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. 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».(١٥٥)

أصدر الفيلسوف الألماني كانط في أواخر القرن الثامن عشر، كتاباً بعنوان:مشروع السلام الدائم بين الأمم .كان يفكر آنذاك في كيفية تخليص الأمم الأوروبية من الحروب المذهبية والفتن القومية والمشاكل الاقتصادية التي أنهكتها . وكانت الحروب التي دارت بين البروتستانتية والكاثوليكية آنذاك تشغله لدرجة انه كان يتمنى لو يستطيع إيجاد حل لها لكي تنعم الشعوب الأوروبية بالسلام والأمان، ثم بالرفاهية والازدهار .ولكن كانط لم يكتف بذلك في الواقع .فمن خلال الحالة الأوروبية كان يفكر بحالة العالم ككل .وهنا تكمن عظمته واتساع أفقه .فقد مكنه حدسه الفلسفي من أن يرى ما سيحدث في القرون القادمة .فراح يحلم بتشكيل دولة كونية، تشمل جميع شعوب الأرض !وهذا الحلم الطوباوي الذي كان يبدو لمعاصريه شيئا جنونياً أصبح اليوم شيئا واضحا في عصر العولمة الشمولية الذي ندخله الآن.

لقد أعطى كانط للفرد مبررا كبيرا لمباشرة نفوذه داخل الجماعة، سواء من خلال الحس الخلقي الذي يدرك المعاني الخلقية بداهة ويقرر الخير والشر دون حاجة لتدخل من الآخرين أو من المجتمع إذ رأى أنه ، قرار مستقل حتى عن الدين وكم كان كانط متأثرا بموقف روسو في الشأن التربوي عندما قال ":انه علمه أن حال الطبيعة أسمى من حال المدنية(١٥٦)

وفي هذا السياق يقول علي الشامي ":لم تسفر إنجازات عصر النهضة الأوربية عن تراجع" اللاهوت "أمام عقلانية" الناسوت "فحسب، وإنما وضعت الإنسان في مكانة جديدة كان العلم قد باشر بتحديدها منذ الاكتشافات الكبرى التي عرفتها أوربا بفضل علماء مثل" كوبر نيكوس"،و"جاليلو"، و"كبلر "و"نيوتن (١٥٧)

وعند محاولة تحديد معنى التربية الحديثة نجابه صعوبة القول بان التربية علم حديث أنشأته جهود الإنسان لأن مفهوم التربية في عصرنا هذا مفهوم تكون وتجمع منذ عصور قديمة ولكن نموه أخذ في القوة والزيادة المفرطة في أوربا وأمريكا منذ القرن الثامن عشر والتاسع عشر وفي تاريخ البشرية أقوال وتوجيهات تربويه ذات قيمة في اكتساب الخبرة تعترف بها التربية الحديثة .كما أن الثورة الصناعية غيرت من طبيعة المجتمع الإنساني لما أحدثته من تغيير تربوي وسياسي واجتماعي ، فنهضت الشعوب تبحث عن فلسفة ونظم تربوية تلائم حياتها الجديدة . ومن الأحداث التي غذت الحركة التربوية كذلك ويسرت عملها اختراع الطباعة ومن قبلها الفروسية في أوربا التي يقال أنهم أخذوا أصولها ومبادئها عن الحضارة العربية ، فقد اهتمت هذه الحركة بتربية الجسم والنفس والخلق وعنيت بقيمة المرأة ، أما الطباعة فقد يسرت الكتاب وخفضت ثمنه إلى درجة مقبولة وبهذا جعلت القراءة في متناول الطبقات الفقيرة التي كان سعر الكتاب وندرة الحصول عليه من القيود المفروضة عليها . وبالإجمال يمكن أن يقال أن التربية الحديثة مدينة في نهضتها ونموها وأتساع فعالياتها إلى فئة كبيرة من المفكرين ومن الأسماء البارزة في هذا المجال : المربون جان جاك روسو ، يوحنا بستالونزي و هربرت سبنسر وجون ديوي .(١٥٨)

ولعل من أبرز مظاهر أو مبادئ التربية الحديثة

الاهتمام بأعداد المعلمين : وذلك بتزويدهم بخبرات تعليمية ونفسية واجتماعية يستطيعون بها أن يؤدوا عملهم بصورة مرضية ، وقد زالت من التربية صورة المعلم القديم ذو الوجه الجامد . الذي كان يؤدي عمله بكل رتابة و يتجنب التعرف على مشاعر طلبته و حاجته و مشكلاتهم .

المنهج : أصبحت دراسة المنهج من أشغال التربية الحديثة المستمرة فاختيار مفرداته بدقة و التفكير بنتائج تدريسه مسألة حيوية ، وإن بعضاً من المناهج لا تقر بصورة نهائية من دون تجربة وتمحيص كي تثبت فائدتها . كما أن حركة تنقيح المناهج و تقويمها أصبحت حركة دائبة في المجتمعات الراقية .

الكتب المدرسي : أصبح إعداد الكتاب المدرسي إعداداً فنياً يستند إلى أسس علمية ونفسية ليتيسر فهمه والاستفادة منه وأصبح جذاباً في شكله وإخراجه مزوداً بالصور والرسوم إن لزم ذلك لاسيما للأطفال .

الطريقة التدريسية : تخلص الطلبة من الطريقة القديمة في التعليم ومن تأكيدها على الحفظ وأصبحت لدى المعلم طرق تربوية كثيرة يختار منها ما يلائم أو يمزج بينها عند الضرورة لينال من كل طريقة خير ما فيها . وقد حل النظام المدرسي محل العقوبات البدنية الصارمة وصار الطالب على علم بما يتطلبه من النظام وآداب المجتمع العامة .

الدراسات النفسية : عني علم النفس بدراسة الإنسان دراسة علمية قدر الإمكان . وكشف عن رغباته وميوله ونزعاته ثم بين أهميتها وضرورة الاستفادة منها في التعليم. فأصبح الاهتمام بالطفل ونموه الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي من سمات هذه التربية نتيجة لتقدم علم النفس وتجاربه ، فتجارب علم النفس أخذت تطبق في حجرة الدراسة وبذلك أخذت التربية تقترب من العلوم التجريبية ويزاولها المربون وفق أسس ضابطة كلها مستمدة من الطفل الذي هو موضوع التربية، وعلى هذا استفادت التربية الحديثة من علم نفس الطفل في الوسائل التي تستخدمها.

التقويم والقياسات :من نتائج التربية الحديثة أنها تطلب قياساً لنتائج الطلبة . فهي لا تعتمد كثيراً على تخمين المعلمين وتقديراتهم الخاصة وآرائهم في وضع الدرجات للطلبة وإنما تطلب تطبيق اختبارات دقيقة يضعها مختصون وهي اختيارات متنوعة ذات صفة علمية ، ولا تقاس بمهارة الطلبة في معارفه العقلية أو قدرته على الحفظ كما كان الحال سابقاً بل تقييم كل ما لديه من مهارات في مواقف متعددة منها الامتحان الصفي ومنها نشاطاته الاجتماعية وفعالياته الخاصة في تهيئة البحوث و الاشتراك في أنشطة المدرسة المختلفة وغير ذلك .

حركة الإرشاد والتوجيه : من سمات التربية الحديثة عنايتها الفائقة في تدارك قصور الطلبة قبل تفاقمه . فأخذت تنظر إلى فشل الطالب في دراسته نظرة اقتصادية بجانب النظرة العلمية والاجتماعية ولهذا فإن التربية الحديثة أخذت

تتحسن مشكلات الطلبة وعوامل قصورهم وتخلفهم لكي تساعدهم في التغلب عليها قدر الإمكان ولا تترك الطالب يصارع مشكلاته من دون خبرة أو مساندة واقية .

الارتباط الوثيق بالمجتمع : أصبح من أبرز أهداف التربية الحديثة ارتباطها بالمجتمع فلم يعد التعليم للتسلية وإظهار المقدرة على البذخ وإنما صار للمهارة الاجتماعية والكفاءة في العمل ، ولهذا فقد تقلصت في المدارس عادة الاعتماد على الكتاب المقرر في معزل عن المجتمع .

إن خدمة المجتمع ثقافياً واستثمار التربية فيه من سمات التربية الحديثة ، فالتربية للحياة و لكسب المعيشة و تطوير المجتمع . ومن ارتباط التربية بالمجتمع ما تقوم به الجامعات من دراسة لمشكلات المجتمع السياسية والاقتصادية والعلمية والاجتماعية و تقديم الحلول لها .

التخطيط و التنفيذ و النظام : تعَّد حركة التخطيط التربوي من أبرز الحركات الحديثة في التربية ، فلم تعَّد التربية مطلقة بلا نظام ولا تخطيط بل صارت الفعاليات التربوية وما ينفق عليها وما يعود على الأفراد والمجتمع من ناتج أو قيمة علمية أو صناعية يدخل في خطة الدولة الاقتصادية ويحسب من استثمارات رأس المال القومي ، والنظام كذلك ضروري في تطبيق الخطط التربوية بجوانبها العلمية و الاقتصادية فلكل مرحلة دراسية مناهجها ولكل منهج طرق للتدريس وأساتذة مختصون وهنالك معينة لقبول الطلبة .

الديمقراطية في التعليم : لم يشهد تاريخ البشرية اتساعاً في التعليم أرجاء العالم كله كهذا الذي حدث في النصف الثاني من القرن العشرين . فقد انتشرت حركات محو الأمية كما انتشرت حركة التأهيل المهني وفتحت المراكز الثقافية في مؤسسات لم تكن تعني بها من قبل ولم يعَّد التعليم مقصوراً على الأغنياء دون الفقراء ولا على الرجال دون النساء ، وصار للطلبة في أكثر أقطار العالم تنظيمات ثقافية و اجتماعية وصار ينظر إلى عمل الطالب على أنه تدريب ضروري في شؤونه حياته كما أنه استفادة من طاقاته الفكرية والبدنية . ومن مظاهر الديمقراطية في التربية استعمال الأسلوب العلمي في البحث وتقديم

المعلومات والحقائق الصحيحة و الإخلاص للجميع من دون التحيز لفئة دون أخرى .

١٠-أعلام الفكر التربوي الغربي

١-جان جاك روسو١٧١٢-١٧٧٨م

ولد جان جاك روسو (Jean Jacques Rousseau) عام ١٧١٢م في مدينة جنيف بسويسرا من اب فرنسي الاصل وام سويسرية إذ رحل اجداده من فرنسا الى سويسرا واشتغلوا بالتجارة ،وورث عن ابيه (اسحق) خفة الروح والاندفاع والخيال وعن امه سوزان قوة العاطفة وحب الجمال ، وقد توفيت والدته في اليوم الثامن من ولادته ، و كان لهذه الحادثة أثرها النفسي الكبير في حياته الذي راح يتذكرها في صباه قائلاً : لقد ولدت ضعيفاً مريضاً وفقدت أمي حياتها بولادتي ،فبولادتي بدأ سوء حظي)(١٥٩) .وبعد ذلك قامت عمته بتربيته فكانت لطيفة معه وظل يذكرها بقلمه وقلبه ولسانه اما والده يمارس مهنة ساعاتي واحيانا معلما للرقص في مدينة جنيف ، وعندما بلغ روسو السادسة من عمره بدأ أبوه يعلمه القراءة والكتابة ، وفي سن العاشرة ارسله ابوه الى مدرسة ريفية عند أحد أقربائه مما نمي عنده حب الطبيعة والجمال الخلاب في الريف ، ولكنه انقطع عن الدراسة ، فوضعه ابوه عند أحد الصناع ليعلمه الصناعة الا انه هرب منه لقسوته وغادر المدينة متنقلا في بلدان اوروبا هائما على وجهه يحترف المهن في ايطاليا وباريس، وبدأ شبابه يعلم الموسيقى على الرغم من جهله بها من أجل أن يستمر في العيش ، ولكنه مع مرور الزمن أظهر تقدما فيها ، وكان محبا للترحال في المدن الفرنسية وواجهته صعوبات معيشية وسكنية كثيرة فنام في العراء خلال سفره أو في الاكواخ القديمة في الليالي الباردة ، وهو في الخامسة عشرة من عمره، التقى روسو بالسيدة لويز دي وارنز، وكانت أرملة موسرة. وتحت تأثيرها، انضم روسو إلى الكنيسة الرومانية الكاثوليكية. ومع أن روسو كان أصغر من السيدة دي وارنز باثني عشر أو ثلاثة عشر عامًا، إلا أنه استقر معها بالقرب من مدينة شامبيري، في دوقية سافوي. وقد وصف سعادته بعلاقتهما في

سيرته الذاتية الشهيرة اعترافات ، ولكن العلاقة لم تدم، فقد هجرها روسو أخيرًا عام ١٧٤٠م

وفي عام ١٧٤١م أو ١٧٤٢م، كان روسو في باريس يجري وراء الشهرة والثروة، وقد سعى إلى احتراف الموسيقى. وكان أمله يكمن في وضع نظام جديد للعلامات والرموز الموسيقية قد كان ابتكره. وقدم المشروع إلى أكاديمية العلوم، ولكنه أثار قدرًا ضئيلاً من الاهتمام. في باريس، اتّصل روسو بـــالفلاسفة وهي جماعة من مشاهير كتاب وفلاسفة العصر. وحصل على التشجيع المادي من مشاهير الرأسماليين. ومن خلال رعايتهم، خدم روسو أمينًا للسفير الفرنسي في البندقية خلال عامي ١٧٤٣، ١٧٤٤م.

وعندما بلغ سن الثالثة والثلاثون من العمر استقر في باريس و تعرف على العديد من العلماء و الشعراء أمثال (فولتير) و (مونتسكيو) و (ديدرو) مما أضاف لمعلوماته ثروة من الفكر وحصل من اكاديمية ديجون على جائزة في مقال كتبه حول (مسألة معاونة الفنون والعلوم والفنون) نشر عام (١٧٥٠) ، واصدر بعدها كتابه الثاني (مقال في أصل التفاوت بين الناس) ومن كتبه ايضا كتاب (العقد الاجتماعي) و(اميل في التربية) الذي لم يلاق قبولا من السلطات الفرنسية فحاولت اعتقاله فهرب.(١٦٠)

تعرف خلال حياته في فرنسا وفي أحد فنادقها (سانت كنتين) على شريكة حياته (تيريز) والتي كانت تعمل خادمة في الفندق فأحبها واعجب بها فتزوجها ، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة ،دائمة النزاع والتشاجر معه محبة للنميمة ، ولكنه مع ذلك أعجب بها وبجمالها ، ومع مرور الزمن تغير حبه وإعجابه بها إلى الكره لانها اصبحت لا تكترث به ولا تشاركه اراءه ، وخلال حياتهما أنجبت له طفلا فنصحه أحد اصدقائه بارساله الى الملجأ على الرغم من معارضة الزوجة ،وارسل بالطريقة نفسها خمسة اطفال دون أن يجد حرجا في ذلك(١٦١) لقد أهمل تربية أطفاله ولم يربيهم على المبادئ التربوية التي آمن بها ، لقد فضل أن يعيش ابناؤه يتامى كي لايعيشوا معيشة البؤس والشقاء مع ابيهم ، وكان يتألم من هذا الوضع

الذي به حرم من اللذة التي يشعر بها الاباء عند معانقة أطفالهم ، وقد كفر عن خطيئته في أهمال ابنائه بتأنيب الضمير وتحمل النقد المرير من خصومه ،فألف كتاب اميل في التربية وفيه ذكر واجب الاباء والامهات نحو اطفالهم.

لقد كانت حياته محزنة مملوءة بالالام والاضطهاد ، وقد أقام بقية حياته في كوخ في أحدى الغابات حتى توفى ودفن بالقرب من المكان الذي عاش في فرنسا ، ولكن بعد قيام الثورة الفرنسية عام(١٧٨٩) نقل جثمانه إلى مقبرة العظماء في باريس(١٦٢)

٠ وعلى الرغم من حياته الصعبة التي عاشها الا انه استطاع ان يبرز كأحد مشاهير القرن الثامن عشر في الفلسفة والتربية وعلم الاجتماع وبذلك فقد أرتبط باسمه (الفكر التربوي الحديث) والأسس التربوية المستخدمة آنذاك لأنها كانت خاطئة ، فقد كان ينظر إلى الطفل على أنه مصغر رجل وأن صفة الشر كامنة في جسمه وروحه وكانت طريقة التعليم المستخدمة ، واحدة لهذين الجانبين و بذلك أهملت الطفولة إهمالاً تاماً ، وكانت نظرة روسو بمثابة ثورة على هذه الفلسفة (فلسفة التربية القديمة) ، فالطفولة عنده تعني مرحلة متميزة لها خصائصها وقوانينها ونظمها المتعلقة بالنمو والتي ينبغي أن تخضع لها طرق التدريس التي يستخدمها المعلم . و لهذا فقد عَد روسو مؤسساً للفلسفة الطبيعة التي يصفها (تربية وفقاً للطبيعة) وهذه الفلسفة من أكثر الحركات التربوية تأثيراً في القرن الثامن عشر فقد ثار روسو على طرق التعليم المستخدمة في عصره وذلك لأن التعليم وفق فلسفته يعني اكتشاف و صياغة وتطبيق قوانين الطبيعة في العملية التربوية ، وهذا يتطلب من المربين ملاحظة الطبيعة والتعلم منها ودراسة طرائقها .(١٦٣)

ان برنامج التربية عنده يشمل أربع مراحل هي :الحياة الطبيعية ، الحياة العقلية، الحياة الخلقية ،والحياة الدينية ، ففي المرحلة الدينية وهي المرحلة الاخيرة يتخذ الطفل له بعد ان يعرفه عليه رجل الدين، ولكن عقائد هذا الدين طبيعية بحتة لا تستند إلى الوحي حسب رأيه .وبذلك فقد سلط روسو الضوء على الطفل ليصبح محورا للعملية التربوية وبذلك مهدت فلسفته هذه الى ظهور فلاسفة اخرين مثل

(بستالوتزي)و(هربارت)و(فروبل) الذين ساهموا في تطوير طرق ومناهج التدريس والخطط الدراسية.(١٦٤)

لقد رغب (روسو) في تربية تحرر الإنسان من قيود المجتمع المصنعة وقيود السلطة البشرية وبذلك فقد أكدت الفلسفة الطبيعية على حقوق الفرد وضرورة التمتع بها ورفضت بشكل مطلق السلطة المطلقة للدولة وسلطة الكنيسة وبناء على ما تقم فالتربية من وجهة نظره هي عملية النمو الطبيعي للفرد وهو يشترط ألا تكون وفقاً على جماعة أو طبقة بل لعموم الشعب ، وقد أوضح روسو أن الأطفال متساوون أما القانون ، فإنهم يجب أن يتعلموا سوية وبنفس الطريقة .

أن الغرض من التربية عند روسو هو تكوين إنسان متكامل يكون على اتصال مباشر ودقيق بمشكلات الحياة و يعمل للتغلب عليها ، أما وظيفتها فهي إزالة كل ما يعترض النهوض بالطبيعة الإنسانية ، وهذا يعني أن نوع التربية الذي يريدها (روسو)هي (التربيو السلبية) التي تمنع الأشياء التي تقف حائلاً دون نموه و الأمور التي تؤثر فيه تأثيراً سيئاً والبيئة التي تفسده من النواحي العقلية والجسمية و الاجتماعية والخلقية .والهدف الثاني من التربية – كما يراه روسو– هو تحقيق نظام اجتماعي تسودها لمبادئ والفضائل المتمثلة في البساطة والحرية والإخاء والمساواة و يدركها أعضاء المجتمع كافة، وفي ذلك يقول : (كل شيء جيد إذا ما جاء عن طريق الخالق ، وكل شيء يفسد إذا ما مسته يد البشر) ذلك أن طبيعة الإنسان خيرة في ذاتها لكن المجتمع هو الذي يفسدها والكلمات التالية تعَد الأساس في أهداف روسو التربوية إذ يقول :(إن الرب الذي خلق كل شيء خلواً من كل عيب ولكن الإنسان وحده هو الذي لطخه).لقد نظر روسو إلى طبيعة الإنسانية نظرة مبشرة وكان لقسوة المجتمع عليه ولظروفه البيئية الأثر الكبير في آرائه الفلسفية و التربوية .

مؤلفاته

لقد كتب روسو رسائل و مؤلفات كثيرة تناولت ميادين شتى من الحياة و من أهمها :–

رسالة في العلوم والفنون

كانت هذه الرسالة السلم الذي أرتقاه جان جاك روسو للوصول إلى عالم الشهرة ، فقد نال جائزة الأكاديميين عليها ، وقد برهن في رسالته هذه على أن للعلوم و الفنون أثراً كبيراً في شقاء الإنسان و إفساد أخلاقه و نادى بالرجوع إلى الطبيعة و قد نالت إعجاب الجماهير وقد ذاع صيته من خلال هذه الرسالة التي تعًد نقطة تحول في حياته الفكرية .

رسالة في أصل التفاوت بين الناس

وفيها حكم على فساد المجتمع الإنساني لعدم وجود المساواة بين أفراده ورفض أن تكون السلطات الموروثة أساس المجتمعات وأن تكون القوة هي الأساس لأنها لا تشكل حقاً ولأنه ليس للإنسان أي سلطة طبيعية على أي من جنسه ، وقد توصل إلى إظهار الرابط الداخلي الذي يربط بين الضغط السياسي وعدم العدالة الاجتماعية ، وبذلك فتح الطريق أمام الفكر الاشتراكي كما انفصل عن فلاسفة عصره الذين لم يكونوا متحمسين للتغيير الاجتماعي، ولم تنل رسالته هذه جائزة وذلك للخوف من جرأته وقد علم ذلك وغادر فرنسا إلى جنيف وأمتنع عن الاتصال بالفلاسفة و الأكاديميين ، وتعًد رسالته هذه بداية لعزلته .

رسالة في الاقتصاد السياسي

أشار فيها أن القانون يجب أن يكون معبراً عن إرادة الشعب و أن تقوم الدولة بتعليم الأطفال جميعاً ، ودعا الدولة إلى فرض الضرائب على الأغنياء دون الفقراء وعلى الكماليات لا الضروريات .

العقد الاجتماعي

ويطلق عليه (إنجيل الحرية) وقد بين فيه أن العقد الاجتماعي يجب أن يتم بين الأفراد فيما بينهم وليس بين الأفراد و الدولة ، لأن الدولة تابع لهم ووجودها لاحق لا سابق لوجودهم ، كما أن الإرادة العامة يجب أن تكون معبأة بدافع المصلحة العامة لأنها إرادة الأكثرية و يتم التعبير عنها بقانون شامل و قابل للتطبيق على الجميع و نادى بالعدالة الاجتماعية ، وقد بدأ كتابه هذا بالجملة الثورية القائلة :- (خلق الإنسان حراً وهو مستعبد في كل مكان) .

الاعترافات

كان كتاب الاعترافات سيرة ذاتية حاول فيها روسو كشف حقائق حياته و حلل فيها بعض جوانب نفسه بدقة و صدق متناهيين و قد كان جريئاً لأنه أعترف بما ارتكبه من خطايا في حياته ، و يعتبر كتاب الاعترافات إطاراً رائعاً لمؤلفاته.

أميل: والذي يسمى بـــ(إنجيل التربية) و فيه دون آراءه التربوية ، و هو ثمرة معاناة طويلة فقد كلفه مدة عشرين سنة من التأملات و ثلاث سنوات عمل ، ويقسم الكتاب إلى خمسة أقسام يتناول كل قسم مرحلة من مراحل عمر الإنسان ، ويتتبع بذلك حياة طفله الوهمي (أميل) حتى يتزوج وعندها ينتهي الكتاب وفيما يأتي عرض موجز لما تضمنه كل قسم من أقسام هذا الكتاب :-

القسم الأول (من الولادة حتى الخامسة من العمر)

في هذه المرحلة وفيها يعَّد الاب والام المربيين الطبيعيين للطفل ولا يجوز مطلقاً في هذه المرحلة أن يقوم بتربية الطفل أحد غير والدية ويقوم روسو بتوزيع المهام فيفرض على الأم تقديم واجبات التغذية والوقاية الصحية وعلى الأب التعليم والتنشئة وبذلك يستخلص أن دور الأب ذو أهمية مماثلة لدور الأم .وينبغي أن لا تستخدم الطرق و الوسائل التي من شأنها إزعاج الطفل وتخويفه بل يجب أن يترك حراً طليقاً وأن ملابسه فضفاضة وغير مقيدة لحركاته ، وأن تعطى له الحرية في ألعابه ، فالتربية التي يحتاج إليها الطفل في هذه المرحلة هي التربية الجسمية .

القسم الثاني ويتناول الفترة من عمر(٥-١٢ سنة)

في هذه المرحلة من العمر يصبح الولد من العمر يصبح الولد مستعداً للتعلم ، و هنا يقول روسو (أنه لا يجب أن نعلم الولد نظامياً بل نتركه يتعلم بالتجربة والنشاط الحي في الطبيعة ومناقشة بعض المواضيع مع مربيه تساعده على التعلم بشكل تلقائي ، وفي بداية هذه المرحلة يجب أن لا نجعله يفكر بتاتاً بل نتركه يعالج الأمور حسب معطيات عمره ، وعلينا أن نترك له سعادته بأن لا يتعاطى سوى الأشياء التي تناسب عمره و تفكيره و اهتمامه بشكل مباشر.فالقاعدة الأساسية في هذه المرحلة ليست في ربح الوقت إنما في إضاعته ، و التربية يجب أن تكون سلبية ، وأول مفهوم يمكن إدراكه و بطريقه عملية هو مفهوم الملكية ، ويبدأ

بالتعرف على ألعابه التي يملكها ، وينبغي أن يسمح له بالعب لكي يرضي رغباته و ميوله وينبغي أيضاً أن يكون الاهتمام منصباً على تعويد الطفل العادات الخلقية السليمة و أن يعامل باللطف و الرحمة و الشفقة .(١٦٥)

القسم الثالث من ١٢-١٥سنه :عَد روسو هذه المرحلة – مرحلة العمل و التفكير و الدراسة ونصح بعدم اللجوء إلى الكتب في عملية تعليم الطفل بل أن تكون الطبيعة كتاب التعلم وحقائق العالم هي موضوعات هذا الكتاب .

فتعليم الجغرافية يتم بمشاهدة الطبيعة مباشرة و كذلك يأتي تعليم الفيزياء والفلك و غيرها، وينبغي أن تراعى حاجة الطفل في اختيار المواد التي يدرسها .(١٦٦)

القسم الرابع من (١٥-٢٠سنة)

ويتضمن التربية الخلقية والدينية ، والمهم في هذه المرحلة أن يعلم أميل الإيمان بالله وأن الله هو خالق كل شيء وهو عادل وأزلي ولا يمكن إدراك عظمته إلا بالعقل البشري كما أن قواعد السلوك لا تأتي نتيجة لدروس فلسفية ، فالتربية الخلقية من وجهة نظر روسو تكتسب بالمحاكاة والممارسات العملية ودراسة سير الأبطال، وبهذا يؤكد على الإقلال من النصائح والإرشادات والأوامر .

القسم الخامس (تربية المرأة)

خصص روسو هذا القسم من كتاب أميل لتربية المرأة التي ستكون زوجة لأميل (صوفيا) و كان رأيه حول المرأة هو أن تكون حياتها مكملة لحياة الرجل ، لذا ينبغي أن تعلم الغناء و الرقص و الخياطة و لإسعاد الرجل ، و لأجل أن تكون قادرة على المساهمة في راحته يجب أن تحصل على تربية في الأخلاق و الدين ، و بهذا تتمكن من إدارة بيت جيد ، فالغرض من تربية المرأة في نظر (روسو هو أن تسر الرجل و تنفعه و تجعل تنفعه و تجعل نفسها محبوبة محترمة ، كما يجب أن تمرن جسمياً لكي تكون سليمة البنية ، رشيقة ، قوية) .(١٦٧)

٢-بستالوتزي(١٧٤٦-١٨٢٧م)

ولد يوحنا بستالوتزي في مدينة زيوريخ السويسرية عام ١٧٤٦م ، وقد توفي والده وهو في الخامسة من عمره ، وعوضته والدته عنه بعطفها الشديد ، وقد

حظي برعاية وتربية جيدتين لم ينلهما المربي روسو ، إذ نشأ على العاطفة وحب الأسرة .

وقد كان لهذا العطف اكبر الاثر في محاولته فيما بعد لوضع نظام اشبه مايكون بالمثل الاعلى للعلاقة المنزلية السعيدة وقد قال في هذا الصدد حين كان يناقش مسألة ترقية الجماهير ، او بعبارة أخرى بعثهم وخلقهم خلقا جديدا ،قال ((سنعمل على اسعاد الناس ورفع مستواه فنخلق الام الماهرة ، والطفل البارع ، والشخص البرئ ، وبذلك تخرس ألسنة الحاقدين الذين يزعمون أن هذه الإصلاحات أوهاماً شاردة أو احلاما مغرية))(١٦٨)

ألتحق بجامعة زيوريخ بعد إكماله الدراسة الإعدادية فدرس اللاهوت والقانون . و قد برز ببراعته السياسية وجرأته الثورية ، فبعد أن كان طالباً في الأكاديمية ومنذ ذلك الوقت جعل هدف حياته مداواة أمراض المجتمع ، ولهذا فقد فكر في إنشاء مشروع زراعي في(Neuhof)ولم يكن يفكر بالثروة بل كان يهدف إلى تحسين ظروف الفلاحين السويسريين عن طريق التربية فأنشأ ملجأ للطلاب الفقراء الذي يمكن اعتباره الخطوة الأولى في بداية عمله التربوي غير أنه لم ينجح بخطته الإنسانية هذه فعلى الرغم مما بذله من تضحية فائقة فلقد كان عليه أن يقاوم أوهام الآباء و عاداتهم السابقة وجحود التلاميذ ونكرانهم ، فبعد أن كسا الأطفال و أطعمهم فروا منه وتابعوا حياة التشرد. أما تجاربه التربوية اللاحقة فقد كانت في ستانز(Stanz)(١٧٩٨-١٧٩٩) والمدارس الابتدائية في بورغدورف (Buradorf) ومعهد بورغدورف وأخيراً معهد ايفردون(١٨٠٥-١٨١٥) وفي هذه المؤسسات التربوية حاول أن يجمع بين النشاط التربوي والصناعة اليدوية معتمداً على فتح قلب الطفل ثم تحقيق رغباته وإشعاره بالمحبة والعطف ، وقد نجحت تجاربه مع الأطفال حيث فهم نفسياتهم وعرف كيف يجتذب قلوبهم .(١٦٩)

آراؤه التربوية

يقول بستالوتزي (إن ما يلزم عربة المدرسة ليس تغيير الخيول ولكن تغيير الطريق)

فالتربية في نظره معناها أن يصبح الطفل محور الاهتمام لكي ينمو نمواً سليماً في جميع الجوانب ، كما أشار إلى أن الحب والعلاقات الاجتماعية هي الوسائل الطبيعية لتطوير وتنمية قدراتنا.

ويقول بستالوتزي: ((ان المبدأ الذي سرت عليه هو أن ابحث عن مفتاح قلب الطفل ، ثم أحقق رغباته اليومية ، ثم أشعره بالحب والعطف في كل أعماله حتى تنغرس هاتان الصفتان في نفسه ، ثم أعوده طلب العلم والمعرفة والمثابرة عليهما حتى يستطيع استخدام هذا الحب بحكمة فيما يعود على مجتمعه بالفائدة))(١٧٠)

إن أفكار بستالوتزي التربوية تركزت حول مبدأين أساسيين هما :-

ينبغي أن تكون التربية في معناها وأهدافها ومناهجها متمشية مع نمو الطفل و قدرته عل التعلم وبذلك فانه ميز أربع مراحل لحياة الفرد تبدأ بنمو مشاعر الطفل عن طريق الإشباع الفسلجي الذي تزوده الأم وهي ما يطلق عليها (مرحلة الطفولة المبكرة) أما المرحلة الثانية فتتميز بنمو شعور الطفل في إدراك الأشخاص والأشياء ضمن بيئته وهو لا يزال في رعاية أمه وهي ما تسمى (بمرحلة الطفولة) وفي المرحلة الثالثة يصبح الطفل مستقلاً عن أمه نتيجةً لزيادة قواه ومعرفته واستخدام الأشياء وارتباطه ببيئته وهي ما تدعى (بمرحلة الصبا) في حين تتميز المرحلة الأخيرة بتوسع مدى عمله وفي الحاجة الشديدة للتعرف على الأشياء والسيطرة على العالم دون مساعدة أمه وهي ما تسمى (بمرحلة المراهقة) .

وقد عَد بستالوتزي في تأكيده لهذا المبدأ رائداً من رواد الحركة النفسية في التربية في القرن التاسع عشر .

أكد بستالوتزي على أن التربية تعَد من أهم وسائل إصلاح المجتمع و تغيير أحواله بالشكل المطلوب وبتأكيده على هذا المبدأ عَد احد رواد الحركة الاجتماعية للتربية في القرن التاسع عشر . وقد اشترط على وجوب اشتمال الإصلاح على مبادئ ثلاثة هي :-

أ- يجب أن يكون الإصلاح الحقيقي بالفرد أولاً وليس المجتمع .

ب- إنماء القدرة لدى الفرد لمساعدة نفسه عن طريق التعلم .

ج- توفير الظروف للنمو الطبيعي .(١٧١)

واصبح هدف بستالوتزي الاول هو حل مشكلة التعليم في عصره ، من حيث الهدف والطرق المستعملة لذلك فلقد أراد أن يبسط قواعده إلى حد يمكن أي معلم في مستوى عادي وأي أب أو أم غير جاهلين في استخدامهما .(١٧٢)

من الأفكار المفضلة لدى بستالوتزي ما يتجلى في قوله أن كل أصول المعرفة يمكن أن تجمعها مبادئ ثلاثة : الكلمة والشكل والعدد وقد ربط الكلمة باللغة و بالشكل الرسم والكتابة و بالعدد الحساب ، وقد ربط التعليم كله بتعليم اللغة التي اعتبرها أساس الحضارة وهي الهبة التي جعلت الإنسان إنساناً ، إذ بدونها لا يتمكن الإنسان من التعبير عن مشاعره ولا من توطيد علاقات شخصية مع الآخرين ، كما أنه بين بوجوب مراعاة النمو الطبيعي في دراسة اللغة فتدرس الأسماء أولاً ثم الصفات وأخيراً الجمل ، وبعبارة أخرى فقد أكد بستالوتزي على مبدأ التدرج في التعليم

أما بالنسبة للتربية الخلقية فيتفق بستالوتزي مع روسو في أن المشاعر الخلقية في نفوس الطلبة تنمى عن طريق الطبيعة المحيطة بهم وألا تكون التربية مجرد حديث عن الدين و الفضيلة ، بل ايقاظ المشاعر الخلقية و ترجمتها إلى أعمال جيدة عن طريق الممارسة .

وكان العمل الفعلي في مدارس(بورغدورف) يقترن بالعمل اليدوي أما الساعة الأخيرة في كل يوم فقد كانت مخصصة للعمل الحر الذي يختاره الطالب وكان الطلاب يقولون :(إننا نعمل من أجل أنفسنا) كذلك كانت تخصص عدة ساعات من كل أسبوع للتدريب العسكري .كما أنه أكد على أن تكون التربية العملية مختلفة تبعاً لاختلاف المستويات الاقتصادية و الاجتماعية ، أي يجب أن تكون هذه التربية مشتقة مع الظرف الحقيقي للإنسان .

أكد بستالوتزي على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما أكد على أن تكون العلاقة بين المعلم و التلاميذ أساسها المحبة و أن تكون الركيزة التي يبنى عليها النظام المدرسي .أما بالنسبة للمعلم فقد أكد بستالوتزي على أن

يكون المعلم صبوراً غير أناني و أن يترك نمو الطفل وفقاً لقوانين الطبيعة و حرية الإنسان .

لقد انتقلت فلسفة بستالوتزي و آراؤه وطرائقه التربوية إلى أمم عديدة و بخاصة ألمانيا وأنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية ، فقامت هذه الدول بتطبيقها على المتعلمين فيها ، كما أن أفكاره التربوية كانت مؤثرة في ألمانيا بشكل خاص أكثر من غيرها من الدول .

مؤلفاته

لبستالوتزي مؤلفات عديدة تناول في بعضها المشكلات الاجتماعية و كيفية التغلب عليها بإصلاح المجتمع ، كما ركز في بعض منها على الجوانب التربوية ، إذ اعتبر التربية خير أداة لتغيير المجتمعات نحو الأفضل و من أهم مؤلفاته :-

١- كيف تعلم جيرترود أطفالها

أصدر بستالوتزي هذا الكتاب عام ١٨٠١ عرض فيه مذهبه و يعتبر أهم مؤلفاته التربوية و أعمقها ، و كان هذا الكتاب مؤلفاً على شكل رسائل تحدث فيها عن حياته و تجاربه التربوية .

٢- أمسيات ناسك

تضمن هذا الكتاب مجموعة من الحكم التربوية و هاجم فيه أسلوب التعليم و طرائقه التي كانت سائدة آنذاك .

٣- ليونارد و جيرترود

و يعد من أشهر كتبه و تتمثل فيه آراؤه التربوية بشأن الأطفال بأسلوب القصة الشعبية و قد قصد من وراء ذلك تأكيد فكرة أساسية من أفكاره التربوية ألا و هي وضع تربية الشعب في أيدي الأمهات .

٤- كتاب الأمهات

نشر عام ١٨٠٣ و كان يتضمن وصفاً لأعضاء الجسم ووظائفها .(١٧٣)

٣- ماكارنكو(١٨٨٨- ١٩٣٩م)

ولد أنطوان سيمونوفيتش ماكارنكو في مدينة (بيلوبوليه) إحدى قرى مدن خاركوف من أسرة مرهقة إقتصادياً وكان والده عامل دهان في السكك الحديد وعلى الرغم من حالته المادية الضعيفة فقد أستطاعت أسرته أن تهيأ له فرص التعلم . فقد دخل دورة إعداد المعلمين بعد انهائه الدراسة الثانوية وحصوله على الدبلوم من تلك الدورة عين معلماً في عام ١٩٠٥حيث قام بتعليم اللغة الروسية و الرسم . وفي عام ١٩٢٠ عهد إليه بأدراة معسكرات العمل حيث أسس مركزاً للأطفال المشردين والأحداث الجانحين وأطلق عليه اسم الكاتب السوفييتي (مكسيم كوركي)و قد أصبح خلال بضعة أعوام مركزاً مرموقا وكان موضع اهتمام الاوساط التربويه في مختلف انحاء العالم . وقد نجح مكارنكو في هذه المهمه وقدم لاطفال المركز برامج تربوية منظمة شملت التربية العامة والتربية السياسية وأنواعاً مختلفة من التربي الفنية والبدنية ، فضلا عن العمل المنتج الذي كان يقوم به أطفال المركز.

وفي عام ١٩٢٧ عين رئيساً لمركز جرجبسي للأطفال المشردين والمراهقين و أستمر يعمل فيه حتى عام ١٩٣٥ وقد أصبح هذا المركز مؤسسة تربوية نموذجية بفضل الجهود التي بذلها مكارنكو فيه .

آراءه التربوية

لقد اتخذ مكارنكو من النظرية الماركسية أساساً ايدلوجيا لنظامه التربوي ، و المبدأ الأساس الذي استند إليه هو ربط العمل المنتج بالتعليم وفي اعتقاده أنها الوسيلة الوحيد لتكوين رجال امناء لواجبهم الاشتراكي يعشقون العمل ويحبون النظام ويخلصون للوطن . وتمكن مكارنكو من معالجة المشكلات التربوية من جهة النظر الفلسفية للمادية الديالكتيكية ، ووفقاً لما يراه مكارنكو فإن المنطق التربوي يحدد بالأهداف التربوية التي تتغير بتغير المجتمع وفي ذلك يقول :
(أن هدف العمل التربوي ينبثق من حاجاتنا الاجتماعية ومن مطامع الشعب السوفييتي ومن أهداف الثورة ورسالتها) .

ويعًد مكارنكو مبتكراً لنظرية الضبط ونظام الشخصية ووضع أهمية كبيرة على التربية البيتية ، فقد أدرك أن هنالك تأثيرين رئيسيين على الطفل خاصة في السنوات المبكرة من تنشئته هما البيت والمدرسة ولهذا فقد حرص منذ السنت الأولى من عمله على تنظيم العمل المدرسي والتعاون الوثيق والدائم مع أولياء أمور الطلبة وأن يخرج من إطار التعليم الروتيني ، لقد عًد مكارنكو مهمة المعلم من المهام الصعبة والمعقدة ، ذلك أنه يقف أمام أفراد مختلفين في ميولهم وقابلياتهم ومقراتهم العقلية ، فلابد من مراعاة الفروق الفردية بينهم ، ولهذا فقد أوجب على المعلم أن يتقن طريقة التربية إلى جانب طريقة التعليم وأشترط أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات هي حسن الاتجاه وضبط النفس والثقة بالنفس والقدرة على التأثير الفعال في جماعة الأطفال حتى تنجح العملية التربوية وتتحقق أهدافها .

أكد مكارنكو على العمل والجماعة والشخصية كعوامل أساسية في النظام التربوي ، وأكد أيضاً على ضرورة قيام جماعة الأطفال بالألعاب المنظمة والموجهة و أشار إلى أن جماعة الأطفال التي لا يلعب أطفالها ليست جماعة أطفال ، كما أن عملية تنظيم مجتمع الأطفال ومساعدتهم على الإدارة والذاتية من أهم الوظائف الأساسية التي ينبغي أن يقوم بها المربون و لاسيما مدير المدرسة .

كانت الرحلات والزيارات السياحية التي يتعرف خلالها التلاميذ بالأحوال الطبيعية والاقتصادية لمناطق مختلفة من الاتحاد السوفييتي تحتل مكاناً بارزاً في النشاطات التربوية لأن هذه الرحلات تسهم في تنمية حب الوطن والاعتزاز به.

أما بالنسبة للثواب والعقاب ففي رأي مكارنكو ينبغي على المربي أن لا يلجأ إلى العقاب لأن العقوبة تعًد مجدية إلى درجة كبيرة فالعقاب حق وواجب في الحالات التي يستوجب فيها وكذلك في الحالات التي ينفع استخدامه وفي هذه الحالات ينبغي ألا يكون في العقاب أي تعذيب جسمي أو معنوي ، وأن يفهم المذنب أسباب عقابه ، وقد حذر مكارنكو من الإكثار من العقوبات لأنها عندئذ تفقد قيمتها التربوية .

أما بالنسبة للثواب فقد احتلت المكافأة التشجيعية مكاناً بين مختلف الأساليب و الوسائل التربوية ألا أن نجاحها تربوياً يجب أن يتم بروح من الثقة بالفرد يجب أن تكون نادرة قدر الإمكان وإن تستعمل بحكمة ودراية .

لقد استمد مكارنكو أفكاره التربوية من معتقداته الاجتماعية و الفلسفية ، والتربية من وجهة نظره – ليست فعالية أولية ، إنما هي عملية مستمرة و معتمده على مقدمات فلسفية

ولمكارنكو شهرة عالية في الاتحاد السوفييتي ، بعدّه كاتباً و مربياً ، حيث تعدّ تجاربه التربوية مثالاً لتربية الشخصية وتكوين الصفات الأخلاقية الفاضلة لدى الأطفال والمراهقين الذين أشاع الفرح بينهم و طالبهم بمضاعفة الجهود وعزز ثقتهم بأنفسهم واحترام كرامتهم وعودهم على الحياة الجماعية والحكم الذاتي والتعاون في تنظيم العمل فمن حوالي (٣٠٠٠) من الأطفال المشردين والجانحين ، أنشأ رجالاً جدداً بكل ما في العبارة من دلالة مواطنين شرفاء مخلصين لوطنهم أقوياء الإرادة يتحلون بروح المبادرة يحبون النظام والعمل .

أهم مؤلفاته

١- قصيدة تربوية .

٢- الرايات فوق الأسوار .

٣- مشكلات التربية المدرسية السوفييتية .

٤- طريقة تنظيم العملية التربوية .

٥- أحاديث حول الأطفال.

٦- كتاب الآباء .

٧- طريق الحياة .

٨- مسيرة عام ١٩٣٠.

أما كتاب (طريقة التربية الشيوعية) فلم يكمله بسبب وفاته .(١٧٤)

جون ديوي(١٨٥٩-١٩٥٢)

ولد جون ديوى JohnDewey الفيلسوف الذائع الصيت (١٧٥)بتاريخ ١٨٥٩/١٠/٢٠ في مدينة برلنجتون Burilingtonإحدى مدن ولاية فرمونت

Vermont الواقعة في شمال الولايات المتحدة الأمريكية على مقربة من حدود كندا(١٧٦). وتوفي في مدينة نيويورك بتاريخ ١٩٥٢/٥/٢٠ على أثر أصابته بمرض ذات الجنب بعد أن عاش أكثر من تسعين سنة قضى شطراً كبيراً منها في المطالعة والتدريس والتأليف والإسفار(١٧٧)، وبعض المصادر تذكر وفاته بتاريخ ١٩٥٢/٦/١. وأخرى تذكر وفاته ١٩٥٢/٧/١(١٧٨).

وينتمي والده (ارخيبالد) Archibald Dewey إلى طبقة المزارعين وقد جاء أسلافه إلى أميركا عام ١٦٣٠. وامتهنت الفلاحة لذلك لم يستطيع (ارخيبالد) بحكم وضعه الاقتصادي أن يحصل على تعليم مدرسي منظم فشب ناقص التعليم، ضعيف الثقافة المدرسية ما عدا الحصول على أوليات القراءة والكتابة وبعض المعلومات العامة السطحية التي استطاع أن يكتسبها اتصاله الشخصي بالناس. غير أنه كمل نفسه بالإطلاع، فقرأ شكسبير وملتون إذ كان يتغنى ببعض عباراتهما الأدبية التي حفظها عن ظهر قلب. وفي شيخوخته ترك الزراعة وامتهن البقالة، واستطاع أن يجعل من أبنائه أفراداً يعتمدون علـــى أنفسهم(١٧٩)

أما والدة جون ديوي (لوسينا ارتميسيارتش) Lucina ArtemisaRitch فقد كانت أعرق نسباً وأوفر ثروة وأغزر علماً وأرهف ذوقاً، كان جدها عضوا بمجلس الشيوخ في واشنطن ،أما والداها فكان قاضياً محلياً(١٨٠).

وقد التقى (ارخيبالد) في سن متأخرة في شبابه بـــ (لوسينا)، وتزوجا وأنجبا أربعة أطفال توفى أكبرهم، وكان ديوى الابن الثالث في هذه الأسرة. وقد ظهر ميل الأطفال إلى القراءة والمطالعة وحب الثقافة من خلال تشجيع الأم وزرعها محبة الثقافة في نفوسهم مما جعلهم يتعلقون والمضي فيه، فالأم كانت هي المسؤولة عن تحويلهم من الفنون العملية (الزراعة) إلى التعليم الجامعي فنشأ جون ديوى محبا للقراءة عاكفاً على الكتب يلتهمها التهاماً من المكتبة العامة(١٨١).

دخل جون ديوى المدرسة الابتدائية، وكان منطوياً على نفسه خجولاً قليل الاختلاط بزملائه ومدرسيه، وكان من أضعف الطلاب في دروسه فاتهم بالبلادة وضعف التفكير. إلاّ أنه بعد ذلك أخذ بالتحسن وبالأخص في المرحلة الثانوية إذ بدأ يعمل

بعدة أعمال كبائع للصحف المسائية التي تصدر في مدينة برلينجتون ومن الاشتغال بترقيم الأخشاب التي ترد من كندا، وكان يشارك في أعمال البيت وفي أعمال الحقل حيثما يذهب عند أقارب أمه في الأجازة، وقد أثرت هذه النشأة الأولى في فلسفته التربوية إذ نادى بعد ذلك بأن تكون المدرسة مشاركة في الحياة وأن تمهد لها، دون أن تقتصر كما كانت الحال في القديم على موضوعات جافة نظرية بعيدة عن واقع الحياة.(١٨٢) وأكمل ديوى تعليمه الثانوي عام ١٨٧٥ م ودخل جامعة فرمونت Vermont القريبة من منطقة وكانت رغبة والده بأن يبقى أبنه جون في مدينته برلنجتون ويعمل كميكانيكي لكن جون أصر على تكملة الدراسة ليتخرج عام ١٨٧٩ م. وكان تربيته الأول في صفه عند التخرج، وقد درس أثناء وجوده في الجامعة مختلف المواد الدراسية التي كانت معتمدة في المناهج الدراسية آنذاك فدرس خلال عامين اللغتين اليونانية واللاتينية والتاريخ القديم والهندسة التحليلية، وحساب التفاضل والتكامل، ثم درس بعد ذلك العلوم الطبيعية ونظرية التطور، والتي قرأ عنها في المجلات العلمية والتي اهتمت بها اهتماماً متميزاً خلبت الباب الطلبة.(١٨٣)

قد تلقى تعليمه في (جامعة فيرمونت) ثم انتقل إلى جامعة (جورج هوبكنز) فحصل على شهادة دكتوراه في الفلسفة .

لقد عمل ديوى مدرساً فأستاذا مساعداً للفلسفة في جامعة مشيجان في عام ١٨٨٤ حتى عام ١٨٩٤م باستثناء سنة واحدة كان فيها استاذاً زائراً لجامعة مينسوتا. وفي عام ١٨٩٤م ترك ديوى جامعة مشيجان ليقبل منصب رئيس قسم الفلسفة وعلم النفس والتربية في جامعة شيكاغو. ومن جملة الاسباب التي جعلت ديوي يقبل منصب التدريس في هذه الجامعة هو انضمام قسم التربية إلى قسم الفلسفة وعلم النفس وبذلك اتاح له توحيد اهتماماته الثلاث (التربية والفلسفة وعلم النفس) ويبرز العلاقة بينهما وفي هذا الصدد يقول ديوى: ((أول الامور في تطور تفكيري أهمية التربية نظرياً وعملياً في نفسي ، وبخاصة تربية الصغار لأنني لم اشعر ابداً بتفاؤل كثير فيما يختص بامكانات التعليم العالي اذ بني هذا

التعليم على أسس ضعيفة ، وقد اندمج هذا الاهتمام ، بالاهتمام بعلم النفس ام في المؤسسات الاجتماعية ام في الحياة الاجتماعية))(١٨٤)

آراؤه التربوية

لقد جمع جون ديوي في نظرياته بين تياري علم النفس التجريبي وعلم الاجتماع التطري وحدد المدرسة باعداد الفرد عن طريق الخبرة ليكون عضواً اجتماعيا يعمل في تطور بيئتة ، ورأى أن التربية لا تكون بالحفظ والتلقين انما بالنشاط والعمل و الحياة الاجتماعية وفي رأيه انه لكي تكون المدرسة ناجحة فيما تقوم به من تدريب فعليها ان تكون شكلاً من الحياة الاجتماعية النشطة ، ولا يجب أن تكون مجرد مكان يلتقي فيه الأطفال بعض المعلومات بل يجب أن يتصل نشاطها بأوجه النشاط الموجودة في المجتمع الخارجي . ومن هنا يعطي ديوي رأيه الذي طالما ردده وهو أن المدرسة ليست اعدادا للحياة ولكنها الحياة نفسها .

وينظر ديوي إلى المدرسة ووظيفتها الجديدية في المجتمع الصناعي فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الاسرية والاجتماعية واصبح الطفل لا يعرف كيف يتم اعداد ما يحتاج اليه من طعام وكساء ومأوى , فالمدرسة في رأيه هي نتاج مجتمع وعلى الطفل أن يمر في خبرات مرتبطه باحتياجات ولكنها الحياة الاجتماعية ولن تكون المدرسة جزءا من الحياة الاجتماعية ولكنها الحياة الاجتماعية ذاتها ، و لذلك يجب أن يشتمل المنهج المدرسي على كل أوجه نشاط المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، بل يجب اشراك التلاميذ في الصراعات الاجتماعية

ولعل الهدف من المدرسة هو تدريب تلاميذها على الحياة المشتركة التعاونية و ذلك بتكليفهم بمهمات تتلاءم وميولهم وطاقاتهم وتهدف لتحقيق هدف معين مبني على تصميم واضح وعرفت طريقته هذه (طريقة المشروع) .

لقد انتشرت آراء ديوي بين الأمريكتين وعبرت المحيطات إلى دول كثيرة و كان لها تأثير مباشر على طريقة المشروع التي أدخلت عليها الكثير من الإصلاحات. فقد كان كلباترك داعياً للتعديل في طريقة المشروع ، حيث أصبحت

هذه الطريقة قائمة على مشكلة و فيها تتمثل محاولة ربط الغرض بالتعلم ، والتفكير بدلاً من الحفظ للمعلومات و استظهارها.

ارتبط اسم جون ديوي بالمدرسة التي جعلت الطفل مركز العملية التربوية التي بدأت مع روسو الثائر ضد الشكلية المجردة ثم تناولها بستالوتزي وفروبل وطورها جون ديوي ، فالمدرسة من وجهة نظره ليست مكاناً لتلقين المعلومات وتكوين عادات من أجل مستقبل بعيد ، إنما هي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية يكتسب فيها الفرد الخبرة والعادات الخلقية عن طريق نشاطه كعضو في الجماعة ، ومعنى هذا أن ديوي استطاع بسحر لمسته الفلسفية أن يخلق من هذه الأفكار نسيجاً متكاملا أضفى عليه معنى جديد بنظرته وفلسفته ، ثم اخذ كل هذا الأفكار ونزل إلى ميدان التطبيق العملي .

وللعملية التربوية في رأي ديوي جانبان ، جانب نفسي وآخر اجتماعي ، ولا يمكن أن يخضع أحدهما للآخر وكما لا يمكن إهمال احدهما وإلا أضر ذلك بالعملية و الجانب النفسي أساسي فإن غرائز وقدرات الطفل هي الركيزة ونقطة البداية التي تعتمد عليها تربيته و لذلك فإذا لم تتصل مجهودات المربي ببعض مناشط الطفل فإن التربية تصبح ضغطاً من الخارج ، ويؤدي هذا إلى انحلال شخصيته أو وضع العراقيل امام نموه الطبيعي ولما كان الجانبان النفسي والاجتماعي متصلين عضوياً ىفلا يمكن أن ننظر إلى التربية باعتبار أنها توفيق بينهما ، أو انها تغليب أحد الجانبين على الأخر وقد قيل لنا أن التعريف النفسي للتربية لا يفي بالغرض وشكلي ، من حيث أن هذا التعريف يقدم لنا فكرة عن نمو القوى العقلية دون أن يعطينا أية فكرة عن استخدام هذه القوى ، و من جهة اخرى يقال ان التعريف الاجتماعي للتربية هو تهيئة الفرد للتوافق الحضارة ، هذا التعريف يجعل منها عملية قهرية و خارجية ، و ينتهي هذا الضرب من التربية بإخضاع حرية الفرد لحالة سياسيه اجتماعية مقررة من قبل .

واعداد الطفل لحياة مقبلة هو أن تترك له قيادة نفسه ، ويعني كذلك أن تدربه على استخدام جميع قواه استخداما كاملاً وأن تكون عينه وأذنه و يده أدوات على استعداد للأمر ، وأن يكون عقله قادراً على إدراك الظروف التي سيعمل فيها

، وأن تدرب القوى المنفذة على العمل في اقتصاد وكفاءة ولن يبلغ الفرد هذا النوع من التوافق إلا حين تنزل قواه و أذواقه و اهتماماته منزل الاعتبار ، أي تتحول التربية إلى الناحية النفسية .

يعَّد جون ديوي البيت صورة الحياة الاجتماعية التي يربى فيها الطفل و يكسب من صلته به عاداته الخلقية ، و مهمة المدرسة أن تبسط وتعمق شعوره بالقيم المرتبطة بحياته المنزلية .

تدور التربية الخلقية حول فكرة ان المدرسة لون من الحياة الاجتماعية وان افضل تدريب خلقي واعمقه هو الذي يحصل عليه المرء من الصلة بغيره ، صلة ملائمة في وحدة من العمل والفكر اما نظم التعليم الحاضرة بمقدار ما تفسد هذه الوحدة او تغلفها فمن الصعب عليها ان لم يكن مستحيلاً ان تظفر بأي تهذيب خلقي

يعتقد جون ديوي ان التربية هي الطريقة الأساسية للتقدم والاصلاح الاجتماعي وكل اصلاح لا يعتمد على قوة القانون او الخوف من بعض العقوبات أو التغيير في التنظيم الخارجي او الالي فهو اصلاح عابر لا قيمة له . والتربية تنظيم لعملية المشاركة في الوعي الاجتماعي ، وتوافق نشاط الفرد على اساس هذا الوعي الاجتماعي هو الطريقة الوحيدة المؤكدة التجديد الاجتماعي .

اما ما يتوخاه من التربية فهناك امران اساسيان هما نقل تراثه الفكري والاجتماعي الى اجياله الجديدة كي لا تنقطع الصلة بين تجاربه الماضية وبين حاضره المتبدل والمتطور دائماً ، وهذا ما تحدده سنة الحياة القاضية بان يولد عضو من اعضاء المجتمع ثم يموت اما الامر الثاني لقد حملت التربية عبر تاريخها الطويل وهو تاريخ الانسان نفسة بمسؤوليات اجتماعية استهدفت الابقاء على النظام الاجتماعي القائم والحفاظ عليه ، وعلى هذا فقد كانت التربية وسيلة من وسائل السيطرة الاجتماعية .

كانت حياة جون ديوي تعج بالنشاط والحركة ، حيث تعدى تأثيره الولايات المتحدة الأميركية وامتد الى بقية العالم فترجمت كتبه إلى لغات عديدة واستشارية الحكومة الروسية عقب ثورتها ليضع نظامها التعليمي على أسس تقديمه وزار محاضراً كلاً

من اليابان والصين وتركيا والمكسيك وكانت لنظريات هذا المربي وطرائقه أعمق الأثر في توجه التربية في سائر الأمم الناطقة باللغة الانكليزية والمتأثرة بثقافتها .

مؤلفاته

لقد كتب جون ديوي العديد من المؤلفات في سائر فروع اختصاصه منها في التربية :-

١- الديمقراطية والتربية : ويعدّ من كتبة المشهورة حيث خصص فيه فصلين كاملين لموضوع التفكير وفي رأيه إن عملية التفكير يمكن تحليلها إلى خمس درجات ينبغي إن تتألف منها طريقة التعليم والتعلم .

٢- المدرسة والطفل :

٣- كيف نفكر : الذي يقول فيه بأن نتعلم عن طريق العمل .

٤- الطفل والمنهج : وفيه رأيه الصريح المعارض للطريقة التي تقدم بها المعلومات للأطفال ومضمونها فهو يرفض تقسيم عالم الطفل لا جزاء لا ربط بينها ، فالطفل والمنهج طرفان لعملة واحدة .

٥- عقيدتي التربوية .

٦- مدارس الغد .

٧- علم النفس و المنهج الفلسفي .(١٨٥)

هوامش الفصل الثاني:

١- عبدمهدي،عباس و آخرون (٢٠٠٢): أسس التربية ،ص١٢

٢- الطراونة ،خليف يوسف (٢٠٠٤): أساسيات في التربية ، ط١،دار الشروق للنشر و التوزيع ، رام الله ، فلسطين ، ص ٤٧- ص.٤٨

٣- عبد الله،وقلي (٢٠٠٩) : مدخل الى علوم التربية،ص٥٣-ص٥٤

٤- عبدمهدي ،عباس واخرون (٢٠٠٠) :اسس التربية ،ص١٣

٥-النقيب،رعد عبد الرحمن ،وصلاح مراد (١٩٨٧) : مقدمة في التربية وعلم النفس،مطبوعات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ،الرباط،ص.١٣

٦- ناصر، إبراهيم(١٩٨٠) : مقدمة في التربية ،،ص١٤.

٧- منرو ،بول (١٩٤٩) :المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ،مكتبة النهضة المصرية ،ص٤

٨- مرسي، أحمد ،سعد (١٩٧٥) : تطور الفكر التربوي، عالم الكتب ، القاهرة ،ص٥٢

٩- عبدمهدي ،عباس واخرون (٢٠٠٠) :اسس التربية ،ص١٤

١٠- العاصي، ثناء يوسف(٢٠٠٥) : دراسات في تطور الفكر التربوي ، عالم الكتاب ، القاهرة ،ص٢٧

١١- عبدمهدي ،عباس واخرون (٢٠٠٠) :اسس التربية ،ص١٥

١٢- المصدر نفسه ،ص١٥-ص١٦

١٣-المصدر نفسه ،ص١٦

١٤-فرانكفورت ،هنري، وآخرون (١٩٦٠) : ماقبل الفلسفة ، ترجمة جبرا ابراهيم جبرا ،بغداد، ص١٦-ص١٧

١٥- منرو ،بول ،المرجع في تاريخ التربية ،ص.٥

١٦-سليمان، عامر،الكتابة المسمارية ،(٢٠٠١): دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل،ص٦٨

١٧-حمو ،حسين ظاهر (١٩٩١) : مكانة الاولاد في المجتمع العراقي القديم، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ،ص١٠٠

١٨- الجميلي، عامر عبد الله (٢٠٠٥) :الكاتب في بلاد الراقدين القديمة، منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق، ،ص٢١
١٩- الزيباري، أكرم(١٩٨٩) :المدارس والتعليم في العراق القديم، مجلة بين النهرين، العدد ٦٨، ص ٤.
٢٠-العسكري ، الفكر التربوي في بلاد الرافدين،ص٢٠٤
٢١-كريمر ،صموئيل نوح(١٩٧٣) : السومريون تاريخهم ، حضارتهم ، ترجمة : فيصل الوائلي ، الكويت.
٢٢- كريمر،صموئيل نوح(١٩٥٧) : من ألواح سومر،ترجمة طه باقر ،بغداد- القاهرة ،ص٤٦
٢٣- شولجي(ŠULGI) ٢٠٩٤ ــ ٢٠٤٧ ق. م هو الملك الثاني من سلالة أور الثالثة تلقب بلقب ملك الجهات الأربع أتقن فن الكتابة والأدب والموسيقى ووحد التقويم في أنحاء الإمبراطورية كما عمل على توحيد الأوزان والمكاييل ينظر: الأصيل ،ناجي ،وسفر، فؤاد (١٩٤٩): تمثال دودو الكاتب السومري، مجلة سومر، ج٢، مج ٥، بغداد، ص ٣٢٢.
٢٤- الجادر ،وليد ، و فاضل ،عبد الإله (١٩٨٧): دور العلم والمعرفة في العراق القديم، مجلة المورد، مج ١٦، العدد ٣، ص ٨٦
٢٥- كونتينو ،جورج (١٩٧٩): الحياة اليومية في العراق القديم (بلاد بابل وآشور)،دار الحرية للطباعة ،بغداد ، ص ٨٣.
٢٦- كريمر،صموئيل نوح (١٩٧٣):السومريون ،تاريخهم ،حضارتهم ،ترجمة فيصل الوائلي ، الكويت،ص.٣٢٢
٢٧- وولي ،السير ليونارد(١٩٤٨): وادي الرافدين مهد الحضارة ، ترجمة احمد عبد الباقي ، مصر ، ص.٣١
٢٨- أبو اسحق ،رفائيل (١٩٥٥): مدارس العراق قبل الإسلام، مطبعة شفيق ، بغداد ، ص٧
٢٩- كريمر ، السومريون ، ص٣٢٩
٣٠- وولي، وادي الرافدين، ص٨٢

٣١-المرجع نفسه ،ص٣٣
٣٢-ديورانت، ول(١٩٥٠): قصة الحضارة ، تعريب محمد بدران ، القاهرة ،ج٢،ص.٢١
٣٣-وولي، وادي الرافدين، ص١٨
٣٤- عبد مهدي ،عباس واخرون (٢٠٠٠) :اسس التربية ، ص٢٠
٣٥- العسكري، الفكر التربوي في بلاد الرافدين،ص٢١٤-ص.٢١٥
٣٦- كريمر ، السومريون ، ص٣٣١
٣٧- رو ،جورج (١٩٨٤): العراق القديم ترجمة وتعليق:حسين علوان حسين،دار الحرية للطباعة ،بغداد، ص.٣٧٩
٣٨-العسكري ،الفكر التربوي في بلاد الرافدين ،ص.٢١٦
٣٩- كريمر ، السومريون ، ص٣٣١
٤٠-العسكري، الفكر التربوي في بلاد الرافدين ،ص٢١٩
٤١-براستيد،هنري(١٩٢٦): العصور القديمة ،ترجمة:داود قربان ،بيروت،ص١٠٠
٤٢- وولي ، وادي الرافدين في عهد الحضارة ، ص٦١
٤٣- ابو اسحاق ،رفائيل ، مدارس العراق قبل الإسلام ،ص١٠
٤٤- كييرا،ادوارد(١٩٦٣): كتبوا على الطين ، ترجمة محمود الامين ،بغداد،ص٩٣
٤٥- المصدر نفسه،ص١٩٠
٤٦- المصدر نفسه،ص١٨٩
٤٧- براستيد ،هنري،العصور القديمة، ص١٠٠
٤٨- رفائيل أبو إسحاق ، مدارس العراق قبل الإسلام ،ص١٢
٤٩- الصافي عبد الخضر عباس ، وفياض ،خالد فاضل (١٩٧٠) : الامتحانات في العهد البابلي،وزارة التربية ،بغداد، ص.١٥
٥٠- العسكري، الفكر التربوي في بلاد الرافدين ،ص٢٢٤-ص٢٢٥
٥١- المصدر نفسه،ص٢٢٥

٥٢-Liyod.S .& Safar ,F, Report on Excavations at tell Al-Uqair ,Journal of near eastern studies ,No.١-٢ ,١٩٤٢-١٩٤٣

٥٣- الفؤادي ،عبد الهادي (١٩٧٥): المؤسسات الثقافية في العراق القديم ، بغداد ،ص.١٥

٥٤- سليمان ،عامر ، اللغة الاكدية ،ص١٦٩-١٧٠

٥٥- الصافي ، وفياض، (١٩٧٠): الامتحانات في العهد البابلي، ص١٧.

٥٦- المصدر نفسه ،ص٧٢-٧٣

٥٧- كيبرا،كتبوا على الطين ،ص١٩٢

٥٨- المصدر نفسه ،ص١٩٩

٥٩- الاعظمي ،محمد طه (٢٠٠٠): المكتبات سمة حضارية بارزة في بلاد وادي الرافدين ،بحث في بيت الحكمة العباسي ، المجلد الأول ، بغداد، ص١٤٧

٦٠- اوبنهايم ،ليو (١٩٨٦): بلاد مابين النهرين ، ترجمة : سعدي فيضي عبد الرزاق ،ط٢،دار الشؤون الثقافية ،بغداد،ص ٣٠٨ – ص٣٠٩

٦١- جورج رو، العراق القديم ، ص٤٥٥

٦٢- العسكري،الفكر التربوي في بلاد الرافدين،ص٢٤٤-٢٤٥

٦٣- الدوري ،رياض عبد الرحمن: آشور بانيبال ــ سيرته ومنجزاته، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ٢٠٠١.،ص٦٥

٦٤-ديورانت ، قصة الحضارة ،الجزء الثاني ،ص١٥٥

٦٥- خفاجي ،محمد توفيق(١٩٦٣): أضواء على تاريخ التعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، مركز الوثائق والبحوث التربوية ،مطبعة وزارة التربية والتعليم ،القاهرة ،ص١٥

٦٦- بدوي ،احمد ومحمد جمال الدين مختار(١٩٧٤): تاريخ التربية والتعليم في مصر ،ج١: العصر الفرعوني ، المكتبة العربية ،عدد ١٥٧، القاهرة ،ص٢١٧-٢٢٩.

٦٧- ديورانت ، قصة الحضارة ،الجزء الثاني ،ص.١٥٧

٦٨-بدوي ومختار،تاريخ التربية والتعليم،ص٢٢٩-٢٣٠

٦٩-خفاجي،اضواء على تاريخ التعليم،ص١٦

٧٠- مرسى ،احمد،سعد ، تطور الفكر التربوي، ص ٨٤- ٨٥.

٧١- ناصر ،إبراهيم ،مقدمة التربية، ص ٣٥.

٧٢- علي،سعيد اسماعيل (١٩٩٥): التربية والحضارة في بلاد الشرق القديم ، عالم الكتب ، القاهرة،ص.٩٧

٧٣- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٢٣

٧٤- الطراونة ،خليف يوسف ، أساسيات في التربية ،ص ٤٧--ص٤٨

٧٥- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٢٣

٧٦-توملين ،أ.د.ف.(١٩٨٠): فلاسفة الشرق ، ترجمة عبد الحميد سليم ، دار المعارف ،**ص١٦٩**

٧٧- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٢٣-**ص٢٤**

٧٨- القطان ،ابراهيم ،(١٩٨٠):تاريخ التربية،دار الشروق ، عمان، ص٨٤

٧٩- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٢٤-ص٢٥

٨٠-عبد الدائم ،التربية عبر التاريخ،ص٣٥؛ عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٢٥-ص٢٦

٨١- لقد اثرنا ان ننقل ماكتب عن التربية في اليونان من كتاب اسس تربية لعبد مهدي وآخرون ص٢٧-ص٣٧.

٨٢- الطراونة مرجع سابق ،ص٥

٨٣- إبراهيم ناصر مقدمة التربية ص ٣٨.

٨٤-المصدر نفسه ،ص٣٨

٨٥- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٣٧-ص.٣٩

٨٦- الطراونة، خليف يوسف ، مرجع سابق، ص.٥١

٨٧- مرسي ، تطور الفكر التربوي، ص ٢٠٥-ص٢٠٦ .

٨٨- الطراونة، خليف يوسف ، مرجع سابق ،ص٥٣ .

٨٩- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٤٠-ص٤١

٩٠- الطبراني ،أبو القاسم سليمان بن أحمد (١٤١٥) :المعجم الأوسط ، تحقيق : طارق بن عوض الله بن محمد ,عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني الناشر : دار الحرمين - القاهرة ، ج٢،ص٢٨٩

٩١-الامام النووي ، ابي زكريا محيي الدين بن شرف (ت٦٧٦هـ)(د.ت) : المجموع شرح المهذب ،دار الفكر ، بيروت،ج١، ص٢١

٩٢- ابن سعد ،محمد الواقدي(ت ٢٣٠هـ)(د.ت) :الطبقات الكبرى ،دار صادر ،بيروت ،ج١،ص ٧

٩٣- ابن حزم،علي بن أحمد بن سعيد الظاهري(ت ٤٥٦هـ)(د.ت) : الفصل في الملل والاهواء والنحل ،مكتبة الخانجي ، القاهرة ،ج٢،ص ٦٦.

٩٤- المصدر نفسه ،ج٢،ص٦٦

٩٥-المصدر نفسه ،ج٢،ص٦٧

٩٦- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية ،ص٤٣-٤٥

٩٧- ابن هشام ،أبو محمد بن عبد الملك الحميري(٢١٨هـ)(١٩٦٣): السيرة النبوية ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد،مكتبة محمد علي صبيح واولاده مصر ،ج١٢،ص.١٣٩

٩٨- أبولاوي، أمين(١٤٢٣هـ): أصول التربية الإسلامية، ط٢ ،دار ابن الجوزي، بيروت ،ص١٢١

٩٩- الإمام البخاري ،ابي عبد الله محمد بن اسماعيل (ت٢٥٦ه)(١٩٨١): صحيح بخاري(باب من رأى فرجة في الحلقة)، ط٥ ،دار ابن كثير ،دمشق، ج١ ،ص.٣٦

١٠٠- مسلم النيسابوري،أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (ت٢٦١هـ) (د.ت) : صحيح مسلم،دار الفكر ،بيروت -لبنان،ج٨،ص٧٢

١٠١- أبولاوي، أمين ، أصول التربية الإسلامية،ص١٢١

١٠٢- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية ،ص٤٥-ص.٤٦

١٠٣-المصدر نفسه،ص٤٧

١٠٤- المصدر نفسه،ص٤٨-ص٤٩

١٠٥- ابن خلدون ،عبد الرحمن الحضرمي (ت٨٠٨هـ) :كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر المعروف(تاريخ ابن خلدون) ،ط٤،دار احياء التراث العربي ،بيروت – لبنان ،ج١،ص٥٣٢

١٠٦- البخاري،صحيح البخاري،ج٢،ص٨٠

١٠٧- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٥١-ص٥٣

١٠٨- ابن النديم البغدادي ،ابو الفرج اسحقالمعروف بالوراق(ت٤٢٨هـ)(د.ت): الفهرست ، تحقيق : رضا –تجدد ،ايران ،ص٣٥٧؛ ابن ابي اصيبعة (٦٦٨هـ) (د.ت):عيون الانباء في طبقات الاطباء ، تحقيق: نزار رضا ،دار ومكتبة الحياة ،بيروت ،ج١ ،ص٢٠٧ .

١٠٩- فخري ،ماجد (١٩٧٠): دراسات في الفكر العربي ، دار النهار للنشر (بيروت) ، ص.٣٨

١١٠- صاعد الاندلسي ، بن أحمد بن عبد الرحمن بن صاعد(٤٦٢هـ)(د.ت)، طبقات الامم ، مطبعة السعادة ، مصر، ص١٢٤ .

١١١- آل ياسين جعفر (١٩٨٠) :فيلسوفان رائدان (الكندي والفارابي) دار الاندلس،بيروت، ص.٢٣

١١٢- الاهواني ، احمد فؤاد (١٩٦٤):الكندي فيلسوف العرب ، المؤسسة المصرية العامة القاهرة ، ص١١-ص١٢

١١٣- العسكري، كفاح يحيى صالح(٢٠١٠): العقل في الحضارة العربية الاسلامية خلال القرن الثالث الهجري ، رند للطباعة والنشر ، دمشق،ص١٦١-ص.١٦٢

١١٤- الكندي ،ابو يوسف بن يعقوب بن الصباح (ت٢٥٢هـ) (د.ت):رسائل الكندي الفلسفية، حققها واخرجها محمد عبد الهادي ابو ريدة ، القاهرة، ج١،ص١٧٧ .

١١٥- الكندي (١٩٨٦): الفلسفة الاولى ، تحقيق :احمد فؤاد الاهواني ط،٢ دار التقدم ، بيروت،ص١٥٧ .
١١٦- المصباحي، محمد (١٩٩٠):من المعرفة الى العقل ط١ ،دار الطليعة ،بيروت ،ص١٥١ .
١١٧- العسكري، العقل في الحضارة العربية الاسلامية خلال القرن الثالث الهجري،ص.١٦٥
١١٨- الكندي ، رسائل الكندي الفلسفية ،ج٢ ،ص٩٣؛ج١ ، ص٢٧٣ ؛ ج٢ ، ص٢٤٤ .
١١٩- صليبا ، جميل (١٩٨٢): تاريخ الفلسفة العربية ،ط١، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ،ص٢٠٥-ص.٢٠٥
١٢٠- شفشق ، محمود عبد الرزاق (١٩٨٢): الاصول الفلسفية للتربية ،ط١، دار البحوث العلمية ، الكويت،ص٨٥-ص.٨٧
١٢١- فرحان، يوسف(١٩٨٦): الفلسفة الاسلامية واعلامها ،ط١، دار ترادكسيم ، جنيف،ص١٠٠
١٢٢- شفشق ، محمود عبد الرزاق، الاصول الفلسفية للتربية،ص١١٢-ص.١١٣
١٢٣- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٥٩-ص.٦٠
١٢٤- أبن عساكر،علي بن الحسن بن هبة الله(ت٥٧١هـ)(١٩٣٠): تبين كذب المفترى، القاهرة،ص٢٩١؛ ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل (ت٧٧٤هـ) (١٩٧٧):
البداية والنهاية، مكتبة المعارف، ط٢ ، بيروت ، ج١٢،ص٢٧٣.
١٢٥- العسكري ، كفاح يحيى صالح،(٢٠١٠):الغزالي وجون ديوي نظرتهما للطبيعة الانسانية ،رند للطباعة والنشر ،دمشق ،ص١٤
١٢٦- العسكري ، كفاح يحيى صالح(٢٠٠٠):الفكر التربوي والنفسي عند الغزالي دار الشؤون الثقافية ، بغداد، ص١١

١٢٧- العثمان ،عبد الكريم (١٩٦١): سيرة الغزالي وأقوال المتقدمين فيه، ط١، دمشق، ص١٧ .

١٢٨- السبكي، عبد الوهاب بن علي (ت ٧٧١ هـ) (د.ت):طبقات الشافعية الكبرى، المطبعة الحسينية، ط١ ،القاهرة ، ج٤،ص١٠٣ .

١٢٩- **المصدر نفسه، ج٤، ص١٠٣.**

١٣٠- العسكري، الغزالي وجون ديوي ،ص١٨-ص١٩

١٣١- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص.٦١

١٣٢-العسكري، الفكر التربوي والنفسي عند الغزالي ، ص.١٦١

١٣٣-سليمان ،فتحية حسن (١٩٦١): التربية عند الغزالي ،مهرجان الغزالي في دمشق ، القاهرة ،ص.٧٩٨

١٣٤- الغزالي ، ابو حامد محمد بن محمد الطوسي(ت٥٠٥هـ)(د.ت): احياء علوم الدين ، مطبعة دار الشعب ، القاهرة ، ج٨، ص.١٣٥٣

١٣٥- العسكري، الغزالي وجون ديوي،ص١٢٨-ص.١٢٩

١٣٦- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص.٦٢

١٣٧- المصدر نفسه،ص.٦٣

١٣٨- العسكري، الفكر التربوي والنفسي عند الغزالي ، ص٢٠٠-.٢١٠

١٣٩- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص.٦٤

١٤٠-شمس الدين ،عبد الامير(١٩٨٤): الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الازرق،دار اقرأ ، بيروت،ص١٣

١٤١- المصدر نفسه،ص٣٠

١٤٢- ابن خلدون ،تاريخ ابن خلدون ،ج١،ص٤٣٠

١٤٣- المصدر نفسه،ص٤٣٥

١٤٤ - عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٥٥

١٤٥-ابن خلدون،تاريخ ابن خلدون ،ج١،ص٤٣٧

١٤٦- المصدر نفسه،ج١،ص٥٣٣

١٤٧- المصدر نفسه،ج١،ص٥٣٤

١٤٨-المصدر نفسه،ج١،ص٥٤١
١٤٩- المصدر نفسه،ج١،ص٥٤٦
١٥٠-المصدر نفسه،ج١،ص٥٤٧
١٥١- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٥٧
١٥٢- منرو، المرجع في تاريخ التربية، ج٢،ص٣
١٥٣- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٦٥
١٥٤-ثابت،ناصر(١٩٩٣): دراسات في علم الاجتماع التربوي،ط١،مكتبة الفلاح ،الكويت،ص.٢٣
١٥٥- عبد الله وقلي،مدخل إلى علوم التربية،ص٦٣
١٥٦- كرم ،يوسف (د.ت):"تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت ،ص ٢١١
١٥٧- الشامي، علي (١٩٩١):الفلسفة والإنسان جدلية العلاقة بين الفكر والوجود، دار الإنسانية،ط١، بيروت، لبنان ، ص٣٥٢
١٥٨- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص.٦٥
١٥٩-الابراشي ،محمد(١٩٥١):جان جاك روسو وآخرون وآراؤه في التربية والتعليم،ط١،القاهرة ،ص٥-٦
١٦٠-شفشق، محمود عبد الرزاق (١٩٨٢): الاصول الفلسفية للتربية ،ط١،دار البحوث العلمية ، الكويت ،ص٢٦٥-٢٦٧
١٦١-الشيباني ،عمر محمد التومي(١٩٧١):تطور النظريات والافكار التربوية ،ط١،دار الثقافة ،بيروت ،ص.١٥٨
١٦٢-شفشق،الاصول الفلسفية للتربية،ص٢٦٧
١٦٣- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٦٩
١٦٤-احمد ، نازلي صالح،(١٩٧٨):مقدمة في العلوم التربوية ، ط١،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة ،ص٢٦
١٦٥-الابراشي ، جان جاك روسو وآخرون وآراؤه في التربية والتعليم،ص١٧٠
١٦٦-شفشق،الاصول الفلسفية للتربية،ص.٢٨٠
١٦٧-الابراشي،جان جاك روسو واخرون وآراؤه في التربية والتعليم، ص١٧٥

١٦٨-منرو،المرجع في تاريخ التربية ،ج٢،ص٢٨٤
١٦٩- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٧٤
١٧٠- منرو،المرجع في تاريخ التربية ،ج٢،ص٢٩١
١٧١- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٧٥
١٧٢-- منرو،المرجع في تاريخ التربية ،ج٢،ص.٢٩٢
١٧٣- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٧٦-٧٧
١٧٤- المصدر نفسه،ص٧٨-٨٠
١٧٥-DONALD, A. GALLAGHER(١٩٦١): Some Philosophers on Education Second Printing ,New York, P. I.
١٧٦- The Encyclopedia of philosophy(١٩٧٦: Crowell collier and Macmillan INC (London,), Vol. TWO, P. ٣٨٠ .
١٧٧-جعفر، نوري (١٩٥٤): جون ديوي، مطبعة الزهراء، بغداد، ص١ .
١٧٨- العسكري ، الغزالي وجون ديوي ، ص٥٧
١٧٩- الاهواني، أحمد فؤاد (١٩٦٨):جون ديوي ، دار المعارف بمصر، القاهرة ،ص٢٠
١٨٠- **The Encyclopedia of Education Vol. ٣. P. ٨١.**
١٨١-الاهواني، ،جون ديوي،ص٥
١٨٢- جعفر، جون ديوى، ص٥ .
١٨٣- الاهواني، جون ديوى، ص٢١ .
١٨٤- العسكري ، الغزالي وجون ديوي ، ص٧١
١٨٥- عبد مهدي،وآخرون، اسس التربية،ص٨٢-ص٨٤

الفصل الثالث: الاساس الاجتماعي

اولا-علاقة التربية بالمجتمع

اذا كانت التربية تهيىء الفرد للانخراط في المجتمع عن طريق اعداده جسميًا، اجتماعيًا ، عقليًا وانفعاليًا وعن طريق تحسين سلوكه ، فما هو المجتمع؟

ثمة تعريفات عديدة للمجتمع ، يمكن ايراد بعضًا منها : " المجتمع هو ذلك الاطار العام الذي يحدّد العلاقة التي تنشأ بين الافراد الذين يعيشون داخل نطاقه في شكل وحدات او جماعات " يشتركون في تقاليد ونظم اجتماعية معيّنة "

ويعرّف مؤلف آخر بأنه " نتاج لعملية تفاعل بين افراد يمارسون انشطة فكرية وبدنية من اجل تحقيق اهداف ومصالح مشتركة "

اذًا من خلال هذه التعريفات ، يبدو لنا انّ العناصر المكوّنة لمفهوم المجتمع هي الافراد ، العيش في بقعة متصلة ، التعاون ، الاهداف المشتركة ، الأنشطة ، السلوك والتفاعل .الا ان وجود هذه العناصر وحدها لا يكفي لاقامة مجتمع ما لم تتكوّن روابط وثيقة واعمال تعاونية تجمع الافراد وتقرّب الصلة فيما بينهم وتقيم المصالح المشتركة اما علاقة الفرد بالمجتمع فتظهر جليًا في عبارة تقول " الانسان انسان لانه عضو في مجتمع ، والمجتمع مجتمع لانه مجموعة من العائلات . وانّ هذه العبارة تدلّ على مدى الترابط بين الانسان – الفرد وبين المجتمع بكونّاته ومؤسساتّه من عائلات واسر ، ومدارس ، ومراكز دينية وثقافية واجتماعية . فالانسان لا يولد انسانًا، بل يكتسب إنسانيتّه من المجتمع . والتربية لا يؤمنها له من خلال هذه المؤسسات : فاللغة والفكر والمشاعر والفن والاخلاق والسلوك وما الى ذلك يكتسبها الانسان في التربية . (١)

من هنا اهمية العلاقة بين المجتمع والتربية التي تسهّل عملية انخراط الفرد في هذا المجتمع عندما تنمّي لغته وفكره ، تؤدّب مشاعره ، تغني فنّه ، وتهذّب أخلاقه وسلوكه ... ولكنّ الأهمّ ان يولد الانسان في اسرة " المؤسسة الاجتماعية الاولى " لانها نواة للمجتمع ، تشاركها دورها بعد ذلك المدرسة ثم المؤسسات التي ورد ذكرها اعلاه .

منذ فجر التاريخ والتربية تلعب دوراً بارزا في التغييرات التي تتعرض لها المجتمعات، وما من شك أن العلاقة التي تمثل هذا التغير هي علاقة طردية ، أي أن مستوى التربية ونوعها يؤثران سلبيا أو إيجابيا في مستوى التغييرات الاجتماعية ونوعها ، فأن كانت التربية جيدة ومتقدمة في أطروحاتها و وسائلها وأدواتها وأهدافها وآلياتها ستحدث بلا شك تغييرات نوعية متقدمة في المجالات الصناعية والسياسية والاقتصادية والتنموية والمجالات كافة وعلى العكس من ذلك أذا كانت التربية رديئة ومتخلفة ، لذا فواقع أي مجتمع هو صورة معبرة عن واقع التربية.(٢)

إن التربية عملية اجتماعية تختلف من مجتمع لأخر وذلك حسب طبيعة المجتمع والقوى الثقافية المؤثرة فيه فضلا عن القيم الروحية كما أنها تعني التنمية ولهذا تجد أن التربية لا تمارس في فراغ بل تطبق علي حقائق في مجتمع معين حيث تبدأ مع بداية حياة الإنسان في هذا المجتمع ومن ثم فإن أي تربية تعبر عن وجهه اجتماعية لأنها تعني اختيار أنماط معينة في الأنظمة الاجتماعية والخلق والخبرة ومعنى هذا أن محور الدراسة في التربية هو المجتمع فمنه نشتق أهدافه وحول ظروف الحياة فيه تدور مناهجها ولهذا نجد أن المجتمع هو الذي يحتوي التربية في داخله . ويمكن القول أن التربية تستند إلي أصول مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وعلم السياسة وعلم الاقتصاد والفلسفة وعلم الحياة فالتربية لها أصولها الاجتماعية والثقافية المستمدة من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا وهي الأصول التي حولت التربية من عملية فردية إلى عملية اجتماعية ثقافية ذلك أن المدخل إلى فهم التربية ينبغي أن يقوم علي الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التي تعني غيره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم وتقاليد ومفاهيم فالتربية لا يمكن تصورها في فراغ إذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذي تعمل فيه كما أنها تهدف إلي تحويل الفرد من مواطن بالقوة بحكم مولده في المجتمع إلى مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعة التي ينتمي إليها وهي تحدث بطريقة مباشرة فهي تحدث في المدرسة وفي المنزل وفي غيرهم من المنظمات والمؤسسات

وهذه(التربية) وسيلة لاستمرار الثقافة مهما كان الطابع العام لهذه الثقافة ودرجة تطورها حيث أن الثقافة لا تولد مع الأفراد ولا تنتقل إليهم بيولوجيا كما هو الحال بالنسبة للون الشعر أو البشرة وإنما يكتسبونها بالتعلم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية التي يعيشون منذ مولدهم .(٣)

والتربية لا يمكن أن تتم في فراغ وبالتالي فهي تعيش في مجتمع ذلك لأنها أداة المجتمع في تشكيل الأفراد الذين لا يمكن لهم أن ينمو في عزلة ، فهي عملية اجتماعية وتختلف من مجتمع لأخر حسب طبيعة المجتمع والقوى المؤثرة فيه فضلا عن القيم التي يعيش على أساسها.ويطرح الأكاديميون التربويون ثلاثة نماذج للعلاقة بين الطرفين ، يتمحور النموذج الأول في أن المؤسسات التربوية عنصر تابع لأنظمة المجتمع الأخرى الأكثر فعالية وأن دور المؤسسات التربوية إنما هو ترسيخ القيم والمفاهيم والسلوكيات القائمة وتربية النشء على ثقافة المجتمع ، وفي المقابل هناك من يرى أن التربية ومؤسساتها قادرة على صنع التغير وأن المجتمع ومؤسساته الأخرى تبع للمؤسسة التربوية التي يمكنها القيادة ، أما الاتجاه الثالث فيتراوح بين الأول والثاني ويرى أن العلاقة متبادلة وأن التأثير ينتقل من المؤسسات التربوية وهي تستقبله في ذات الوقت(٤)

أختلف الباحثون والمفكّرون في تحديد علاقة التربية بالمجتمع،فمنهم من رأى بأن التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستقرار المجتمع وأنظمته وقيمه وأوضاعها الاجتماعية بينمارأى فريق آخر أن التربية وسيلة لإصلاح المجتمع وتحسينه وتقدمه وتطوره أن هذه الرؤية تختلف في منظور الفكر المثالي عنها في منظور الفكر الواقعي(٥)

ومهما يكن مضمون هذا التغير فهو إضافة ليست قابلة للتحقيق تلقائيا دون عمل الإنسان وبذلك يتحتم أتّباع الأسلوب العلمي في التحكم في مسيرة هذا التغيربحيث يكون تغيرا متوازنا متكاملا يفضي إلى التطور والنمو والتقدم ولاشك في هذا أن التربية تحرر الإنسان وتطلق مواهبه وقدراته فيتمكن من المشاركة الفاعلة في تغير مجتمعه (٦).

ثانيا-التربية والضبط الاجتماعي:

١- مفهوم الضبط الاجتماعي:

الضبط الاجتماعي نظام قديم عرفته البشرية وعرفه الإنسان منذ القدم واتخذ لتحقيقه بعض الأساليب لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع من أجل إشباع حاجاتهم ولضمان استقرار المجتمع واستمراره ، إذ أن من طبيعة النفس الإنسانية التأثر بالغرائز المختلفة التي تسيطر على سلوك الإنسان وتنزح به عن الطريق السوي إذا لم يجد الوسيلة الضابطة لسلوكه ، ولذا فإن عملية الضبط الاجتماعي عملية قيمة لها دورها القوي والفعال في توفير الرقابة على الفرد والمجتمع.

وللضبط الاجتماعي صوراً ووسائل يتحقق عن طريقها ، والتربية هي الأداة لتحقيق تلك الوسائل والصور ، وهنا يبرز دور التربية في ضبط المجتمع.

وقد اهتم الإسلام بالمجتمع المسلم ، وحرص أشد الحرص على حفظ كيانه واستقراره ، فأصبح الإسلام نظاماً ضابطاً بكل ما يحويه من عبادات ومعاملات ، وقيم ومبادئ ، وأخلاق وآداب . وهو نظام صالح للتطبيق في كل زمان ومكان بالرغم مما يقوله المغرضون من أعداء الدين الإسلامي.

ويعَّد موضوع الضبط الاجتماعي من أهم الموضوعات التي تناولها العلماء والمفكرون ، واهتم به علماء التربية والاجتماع وعلم النفس لصلته الوثيقة بتنظيم المجتمعات وحياة الأفراد داخل هذه المجتمعات .

ولا يزال موضوع الضبط الاجتماعي يعاني كثيراً من الخلط والغموض ، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى اختلاف العلماء أنفسهم في مسألة تحديدهم لمفهوم الضبط الاجتماعي ، وعدم اتفاقهم على تعريف واضح محدد له ، وكذلك عدم اتفاقهم على ميدان الضبط الاجتماعي وحدوده بوصفه عملية تنطوي على كثير من المضامين والمفهومات التي تتدخل في تحديد أبعاده ووظائفه بالنظر إلى أسسه ومجالاته النظرية والعملية (٧)

وقد وردت إشارات إلى مسألة النظام والقواعد المنظمة للسلوك والسلطة في كثير من الكتب القديمة ، حيث تعرض فلاسفة اليونان القدماء لمسالة الضبط الاجتماعي ، ولكنهم استخدموا مصطلحات أخرى : كالقانون أو الدين أو العرف أو الأخلاق(٨)

غير أن أول رائد لمفهوم الضبط الاجتماعي هو العلامة العربي " ابن خلدون " الذي أشار في مقدمته إلى الضبط الاجتماعي بصورة أكثر وضوحاً وتحديداً في قوله : « إن الاجتماع للبشر ضروري ولابد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه ، وحكمه فيهم إما أن يستند إلى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثواب والعقاب عليه ، أو إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليه ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم ، فالأولى يحصل نفعها في الدنيا والآخرة ، والثانية إنما يحصل نفعها في الدنيا فقط »(٩)

كما يرى أن " الإنسان بحاجة إلى سلطة ضابطة لسلوكه الاجتماعي ، وأن عمران المدن بحاجة إلى تدخل ذوي الشأن والسلطان من أجل فاعلية النوازع وحماية المنشآت . ووسائل الضبط التي تحقق هذه الغاية تتمثل في : الدين ، والقانون ، والآداب العامة ، والأعراف ، والعادات ، والتقاليد ... " (١٠).

٢- الضبط ضرورة اجتماعية

الإنسان بطبيعته اجتماعي ، لا يستطيع العيش وحيداً ولابد أن ينتمي إلى جماعة يستمد منها القوة والأمن والطمأنينة ، ويسهم مع الآخرين في تحقيق الخير والمعيشة الكريمة . وقد بدأت المجتمعات البشرية بمجتمع العائلة ، ثم توسعت إلى مجتمع القبيلة ومجتمع القرية ومجتمع المدينة حتى أصبحت مجتمعات قومية.

وترتكز المجتمعات في بنيتها على العناصر آلاتية:

-قيم أخلاقية يؤمن بها أفراد المجتمع ، وتمثل الأهداف والغايات التي يسعون إلى تحقيقها.

-ترجمة قيم الجماعة إلى أنظمة وقوانين وأعراف تلتزم بها الجماعة في نشاطهم وسلوكهم ، ويعتبرون من يخالفها مذنباً يستحق العقاب . (١١)

وفي كل جماعة من الجماعات تنشأ طائفة من الأفعال والممارسات والإجراءات والطرق التي يزاولها الأفراد لتنظيم أحوالهم والتعبير عن أفكارهم وما يجول في مشاعرهم ، ولتحقيق الغايات التي يسعون إليها . وعندما تستقر هذه الأفعال في شعور الجماعة وترسخ في عقول الأفراد تصبح قواعد ملزمة ، تكون نظماً مختلفة تؤدي إلى التنظيم الاجتماعي الذي يرتكز عليه استقرار المجتمع (١٢) .

وقد عَد العالم " هربرت سبنسر " المجتمع كائناً عضوياً يشبه من كل نواحيه وخصائصه ومقوماته ووظائفه الجسم الحي ، كما أنه يتطور كما تتطور الكائنات العضوية ، فكما أن للجسم العضوي بناء عام أو هيكل يضم مجموعة من الأعضاء الداخلية كالقلب والمعدة والأمعاء ، ولكل عضو من هذه الأعضاء وظيفة معينة تتفاعل مع وظائف الأعضاء الأخرى من أجل إبقاء الجسم أو البناء العضوي حياً ، كذلك المجتمع بناء أو هيكل عام يضم مجموعة من النظم (كالنظام السياسي والأسري والاقتصادي ...) . ويقوم كل نظام بأداء وظيفة محددة ، في إطار إشباع حاجات أعضاء المجتمع ، وتتفاعل هذه النظم مع بعضها بحيث تبقي المجتمع قائماً بذاته . وإذا حدث خلل جوهري في وظائف أي عضو من أعضاء الجسم ، فإنه يمرض وقد يصل إلى الوفاة ، كذلك فإن اختلال أي نظام من نظم المجتمع يؤدي إلى ظهور الأمراض الاجتماعية متمثلة في الجريمة والتفكك الأسري وانحراف الأحداث والتسيب ... إلخ ، وكما أن الجسم الإنساني يموت فإن المجتمع يمكن أن يتفكك وينحل (١٣)

ثالثاً : نظريات الضبط الاجتماعي

اختلفت أفكار العلماء والباحثين حول مفهوم الضبط الاجتماعي وما ينضوي عليه ، وتعددت تعريفاتهم لمصطلح الضبط الاجتماعي ، وتبعاً لذلك ظهرت عدة نظريات في مجال الضبط الاجتماعي ، كل نظرية تفسر وجهة نظر صاحبها وفكرته عن الضبط الاجتماعي .

وفيما يأتي عرض موجز لأهم نظريات الضبط الاجتماعي الغربية القديمة والحديثة .

١-نظرية تطور وسائل الضبط الاجتماعي روس (Ross) :

تقوم هذه النظرية على أساس الطبيعة الخيرة للإنسان ، إذ يعتقد روس أن داخل النفس الإنسانية أربع غرائز هي : المشاركة أو التعاطف ، القابلية للاجتماع ، الإحساس بالعدالة ، ورد الفعل الفردي . تشكل هذه الغرائز نظاماً اجتماعياً للإنسان يقوم على تبادل العلاقات بين أفراد المجتمع بشكل ودي (١٤) . وكلما تطور المجتمع ضعفت تلك الغرائز وظهرت سيطرة المصلحة الذاتية عليه ، وهنا يضطر لمجتمع لوضع ضوابط مصطنعة تحكم العلاقات بين أفراده (١٥) وتزداد تلك الضوابط وتتطور كلما ازداد تحضر المجتمع ، وتعقدت أنظمته ، وتباينت جماعاته . أي أن هناك مجموعة أسباب أوجدت الحاجة إلى الضبط الاجتماعي وتطور وسائله وهي :(١٦)

١- زيادة حجم السكان وظهور طوائف وعشائر جديدة.

٢- ضعف الغرائز الطبيعية ، وظهور الأنانية الفردية.

٣- ظهور جماعات متباينة (اقتصادياً أو عنصرياً أو طبقياً أو ثقافياً ...) في المجتمع الواحد.

٢-نظرية الضوابط التلقائية سمنر (Sumner) :

تنصب الفكرة الأساسية لنظرية سمنر على أن الصفة الرئيسة للواقع الاجتماعي تعمل على ضبط التفاعل الاجتماعي ، وهي ليست من خلق الإرادة الإنسانية (١٧). فهو يقول في كتابه " الطرائق الشعبية " : « إن الطرائق الشعبية عبارة عن عادات المجتمع وأعرافه ، وطالما أنها محتفظة بفاعليتها فهي تحكم بالضرورة السلوك الاجتماعي ، وبالتالي تصبح ضرورية لنجاح الأجيال المتعاقبة » فالأعراف عند سمنر لها أهمية بالغة ، فهي التي تحكم النظم والقوانين وهو يرى أنه لا يوجد حد فاصل بين الأعراف والقوانين ، والفرق بينهما يكمن في الجزاءات ، حيث أن الجزاءات القانونية أكثر عقلانية وتنظيماً من الجزاءات العرفية (١٨)

٣-نظرية الضبط الذاتي (كولي Cooley):

ينظر كولي للمجتمع على أساس أنه كل لا يتجزأ يعتمد في تنظيمه الاجتماعي على الرمز والأنماط والمستويات الجمعية والقيم والمثل ، فهو يرى أن الضبط الاجتماعي هو تلك العملية المستمرة التي تكمن في الخلق الذاتي للمجتمع ، أي أنه

ضبط ذاتي يقوم به المجتمع ، فالمجتمع هو الذي يضبط ، وهو الذي ينضبط في نفس الوقت . وبناءً عليه فالأفراد ليسوا منعزلين عن العقل الاجتماعي . والضبط الاجتماعي يُفرض على الكل الاجتماعي وبواسطته ، وهو يظهر في المجتمعات الشاملة والجماعات الخاصة (١٩).

٤-النظرية البنائية الوظيفية (لانديز Landis)

يركز لانديز على مكونات البناء الاجتماعي ودورها في الضبط الاجتماعي ، كما يركز على مفهوم التوازن الوظيفي بين النظم الاجتماعية وعلاقة هذه النظم بالضبط الاجتماعي . ويصور لانديز النظم الاجتماعية على شكل خط متصل نظري ، يمثل أحد طرفيه التفكك الاجتماعي الذي يتسم بالفوضوية والنزعات الفردية ، بنما يمثل الطرف الآخر التنظيم الاجتماعي الأكثر صرامة والذي يتميز بالاعتماد على السلطة المطلقة ، وبينهما توجد منطقة تسامح واسعة مشاكل الحاضر ويمده بالوسائل والأساليب اللازمة لذلك " (٢٠)

٥-النظرية الثقافية التكاملية (جيروفيتشGurvitch) :

يركز جيروفيتش على ضرورة دراسة الضبط الاجتماعي على أسس وشروط تتمثل في :

١- أن الضبط الاجتماعي ليس نتيجة لتطور المجتمع وتقدمه ، بل أنه كان موجوداً في المراحل المبكرة من تاريخ المجتمعات الإنسانية ، إذ يستحيل تصور مجتمع بلا ضوابط .

٢- أن الضبط الاجتماعي واقع اجتماعي وليس أداةً للتقدم.

٣- عدم وجود صراع بين المجتمع والأفراد.

٤- أن كل نمط من أنماط المجتمعات هو عبارة عن عالم صغير يتألف من جماعات ، ولذا فإن مؤسسات الضبط الاجتماعي تختلف باختلاف الجماعات والمؤسسات. (٢١)

ويذهب جيروفيتش إلى أن الضبط الاجتماعي إما أن يكون ضبطاً منظماً، أو ضبطاً عن طريق الممارسات الثقافية والرموز كالعادات والتقاليد ، أو ضبطاً تلقائياً من خلال القيم والأفكار والمثل ، أو ضبطاً أكثر تلقائية من خلال الخبرة

الجمعية تلك كانت أهم النظريات في الضبط الاجتماعي ، ويتضح مدى التباين والاختلاف في نظرة علماء الاجتماع إلى طبيعة الضبط الاجتماعي ، فقد اهتم روس بالغرائز الإنسانية ودورها الإيجابي والسلبي في الضبط الذاتي ، في حين ركز سمنر على الأعراف والتقاليد ، واعتبرها الوسيلة الوحيدة والضابطة للمجتمع ، بينما أبرز كولي دور المثل والقيم في تحقيق الضبط الذاتي فضبط الجماعة ينبع من ضبط الفرد لذاته . أما لانديز فقد اهتم بالنظم الاجتماعية باعتبارها أدوات الضبط الاجتماعي ، ووضع جيروفيتش شروطاً ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند دراسة الضبط الاجتماعي.

رابعا: أساليب الضبط الاجتماعي والمعايير الاجتماعية

يقصد بأساليب الضبط الاجتماعي : الطرق والممارسات التي تتحكم في تصرفات الأفراد وتعمل كقوى تجبر الأفراد على الخضوع للمعايير الاجتماعية.
فكل مجتمع من المجتمعات البشرية له أساليب ضبط تنظم حياة البشر وتحكم طرق معاملاتهم وسلوكياتهم لتحقيق الضبط الاجتماعي كالقوانين والأعراف والعادات والتقاليد.
وتختلف أساليب الضبط الاجتماعي في أهميتها باختلاف المجتمعات وباختلاف الزمان والمكان ، " فقد تكون الطرائق الشعبية أسلوباً من الدرجة الأولى في بعض المجتمعات ، ويكون القانون في المرتبة الثانية ، وقد يحدث العكس " (٢٢) .

وقد اختلف العلماء في تحديد مصطلح لهذه الأساليب ، كما اختلفوا في تصنيفها ، فسماها روس وسائل الضبط الاجتماعي وحددها في خمس عشرة وسيلة مرتبة كما يأتي (٢٣)

١-الرأي العام .٢- القانون ٣- المعتقدات ٤- الإيحاء الاجتماعي ٥ -التربية
٦- التقاليد٧- دين الجماعة٨- المثل العليا٩- الشعائر والطقوس١٠- الفن
١١- الشخصية ١٢- التراث١٣- القيم الاجتماعية ١٤-الأساطير والأوهام
١٥- الأخلاق

بينما صنف لانديز وسائل الضبط الاجتماعي إلى قسمين (٢٤) :
١-الوسائل الضرورية لإيجاد النظام الاجتماعي ، وتشمل : القيم ، والمعايير ، والأعراف ، والعادات .
٢- وسائل تدعيم النظام الاجتماعي ، وقسمها إلى قسمين:
أ) النظم الاجتماعية ، كالأسرة والدين والمدرسة والاقتصاد والعلم والتكنولوجيا.
ب) الأبنية الاجتماعية ، كالجنس والطبقة والجماعة الأولية والثانوية .
وحدد بارسونز خمسة أساليب للضبط الاجتماعي وهي (٢٥):
١- التنشئة الاجتماعية . ٢- المقاطعة الاجتماعية . ٣- ضغط الجماعة.
٤- السجون المنظمة . ٥- قيام المؤسسات والمنظمات.
أما لابيير فقد ميز بين وسائل الضبط الاجتماعي من الناحية العملية (وتشمل : الصحافة والإذاعة والتلفزيون والسينما والمسرح) ، وبين الأساليب الفنية التي تكمل تدعيم سلطة الجماعة على أفرادها وتتلخص في أنواع الجزاءات (الجمعية والنفسية والرمزية والتوقعية) (٢٦)
بينما يميز جيروفيتش بين صور الضبط الاجتماعي وأنواعه وهيئاته . فأنواع الضبط الاجتماعي هي القانون والدين والمعرفة والتربية والفن والأخلاق (٢٧) . أي أنه عَد تلك الأمور أنواعاً للضبط الاجتماعي وليست وسائل أو أساليب.
وعلى الرغم من اختلاف علماء التربية والاجتماع في مسمى أساليب الضبط الاجتماعي وتصنيفاتها ، إلا أن الإجماع يكاد يكون واحداً على أهمية هذه الأساليب، " فالنظام الاجتماعي يعتبر نتاجاً طبيعياً لفاعلية وسائل الضبط الاجتماعي " (٢٨)
ونلحظ خلطاً كبيراً بين أساليب الضبط الاجتماعي والمعايير الاجتماعية ، ومن هنا نجد أنه لزاماً علينا أن نوضح المقصود بالمعايير الاجتماعية.
المعايير الاجتماعية :
المعيار الاجتماعي هو " مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي . وهو السلوك الاجتماعي النموذجي أو المثالي الذي يتكرر بقبول اجتماعي دون رفض أو اعتراض أو نقد "

(٢٩) . فالاتجاهات التي يشترك فيها أفراد الجماعة والتي تيسر لهم سبيل التفاعل والتواصل هي معايير اجتماعية للجماعة .

وقد عبر سمنر عن المعايير بقوله : « إنها ضوابط تشبه القوى الطبيعية التي يستخدمها الأفراد دون وعي منهم ، وتنمو مع التجربة وتنتقل من جيل إلى جيل دون أن يحدث أي شذوذ أو انحراف في طبيعة الأداء ، ورغم ذلك فهي قابلة للتغــير والتطور بما يتفــق مع طبيعة المجتمع » (٣٠).

والمعايير الاجتماعية تشمل عدداً هائلاً من تفاعل الجماعة في ماضيها وحاضرها وتقع ضمن : الأخلاق ، والقيم الاجتماعية ، والعادات والتقاليد ، والأحكام القانونية والعرف ، وبوجه عام هي التي تحدد ما هو صواب وما هو خطأ ، وما هو جائز وما هو غير جائز ، وما يجب أن يكون وما يجب ألا يكون ، حتى يكون الفرد مقبولاً من الجماعة ملتزماً بسلوكها ومسايراً لقواعدها ومتجنباً لرفضها(٣١) .

ونخلص مما سبق إلى أن المعايير الاجتماعية هي القواعد التي يستند إليها المجتمع ، بينما أساليب الضبط الاجتماعي هي الطرق والوسائل التي تمارس لتطبيق تلك القواعد بهدف الحفاظ على المجتمع من التفكك والانهيار.

أولاً : دور الدين في ضبط المجتمعات

احتل الدين مكانة كبيرة في المجتمعات منذ القدم ، ولاحظنا الدور الذي يقوم به الدين في ضبط المجتمع عند استعراضنا لأساليب الضبط الاجتماعي في الفصل السابق ، حيث " كان الدين منذ القدم هو المصدر المتجدد للأخلاق والقيم ، وهو التنظيم الاجتماعي الوحيد الذي يسود الحياة الاجتماعية وينسقها " (٣٢) . " ويرى العلامة ابن خلدون أن ضبط النفس إما أن يكون خارجياً يتحقق عن طريق القانون ، وإما داخلياً يتحقق عن طريق الدين والشريعة ، وإما أن يكون ضبطاً اختيارياً يأتي عن طريق الضمير " (٣٣) . والمجتمع لا يترابط ولا يتماسك إلا بفضل الدين ، كما لا يوجد المجتمع أصلاً إلا على أساس الإيمان الجمعي .

ويشير إيريك فروم في كتابيه (المجتمع السليم) و (الخوف من الحرية) إلى أن نسبة الاضطرابات النفسية والعصبية تزداد في المجتمعات الحضرية الحديثة ، حيث تضعف المشاعر الدينية ، وحيث يزداد الإحساس بالفردية والغربة

والصراع، وحيث يزداد القلق والتوتر ، ولا يخفى ما تسببه تلك الاضطرابات من سلوكيات مرفوضة وتهديد لاستقرار تلك المجتمعات وأمنها.

وفي دراسة أجراها دوركايم عن ظاهرة الانتحار بعد أن ارتفعت نسبته في المجتمعات البروتستانتية عن المجتمعات الكاثوليكية ، تبين أن السبب في هذه الزيادة هو أن المذهب البروتستانتي يؤمن أصلاً بحرية الفكر ، ويؤكد الفردية ويدعم روحها ، ولا يؤمن بمظاهر الشعائر مما أدى إلى قلتها ، بعكس المذهب الكاثوليكي الذي يؤمن بروح المحافظة والتمسك بمظاهر التقاليد والشعائر . ومن هنا أدى تحديد المعتقدات والسلوك البروتستانتي إلى ضعف واضح في درجة الالتحام والتماسك الاجتماعي ؛ مما هدم روح المحافظة والتضامن الاجتماعي فظهرت بوادر التفكك والتخلخل واضحة بين الفرد ومجتمعه (٣٤)

وقد ذهب دوركايم إلى أن أقدم ديانة إنسانية هي عبادة المجتمع لنفسه ، ويعتقد أن أول ما انبثق عن عبادة المجتمع لنفسه هو نظام التحريم الذي يعتبر الأساس في الضبط الاجتماعي الذي يعتمد على أساس خلقي وديني في آن واحد (٣٥).

ونظراً لأهمية الدين وقوته كوسيلة للضبط الاجتماعي ، فقد وضعه دوركايم على قمة النظم الاجتماعية ، فالدين بتعاليمه وأوامره ونواهيه يعتبر من أقوى عوامل تحقيق التوافق في السلوك الاجتماعي ، كما أن فكرة الثواب والعقاب التي تؤلف ركناً هاماً في الدين ، تلعب دوراً هاماً في عملية الضبط الاجتماعي وفي إقرار النظام في المجتمع(٣٦) "ومن هنا تبدو أهمية الدين في الحياة الاجتماعية ، لأنه يسد حاجة من حاجاته الضرورية ، بفضل وضع القواعد والقوانين التي تنظم علاقات الأفراد وتعمل على التماسك الاجتماعي ، واستقرار النظام والاطمئنان النفسي والسمو بالمشاعر الذاتية كلما زاد تعلق الأفراد بالقوى والرموز الغيبية "

خامسا:التربية وثقافة المجتمع

الثقافة كما يفهمها علماء الانثربولوجيا وكما تستعملها الأوساط العلمية تحمل بين طياتها فكرة التدخل الإنساني أي إضافة شي إلى حالة من الحالات الطبيعية أو إدخال تعديل عليها. والثقافة لأي شعب هي ذلك المستودع المتراكم من المعرفة والمعتقدات والقيم والفنون والأخلاق والقانون والعرف والعادات وسائر أساليب

حفظ البقاء التي اكتشفها او استعارها بني الإنسان وأوجدها لنفسه باعت باره عضوا يعيش بين جماعة تؤمن وتؤيد وتحافظ على ذلك التراث(٣٧)

وقد عرفها تايلور بأنها(هي ذلك النسيج الكلي المعقد من الافكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم واساليب التفكير والعمل والسلوك ، وكل مايبني عليه من تجديدات أو ابتكارات او وسائل في حياة الناس)(٣٨)

اما تعريف المجتمع فهو جماعة من الناس يعيشون معا في منطقة معينة وتجمع بينهم ثقافة مشتركة ومختلفة عن غيرها ، وشعور بالوحدة كما ينظرون إلى أنفسهم ككيان متميز ، ويتميز المجتمع كتجميع الجماعات ببنيان من الأدوار المتصلة ببعضها والتي تتبع في سلوكها المعايير الاجتماعية ، ويتضمن المجتمع جميع النظم الاجتماعية الأساسية لمواجهة الحاجات البشرية الأساسية وهو مستقل بمعنى شموله لجميع الأشكال التنظيمية الضرورية لبقائه(٣٩)

ويعرف المجتمع بأنه مجموعة من الافراد الذين يشكلون النظام الاجتماعي والذي يشكل شبكة العلاقات بين الناس، أو هو م جموعة من الافراد تعيش في موقع معين ترتبط فيما بينها بعلاقات ثقافية واجتماعية ، يسعى كل واحد منهم لتحقيق المصالح والاحتياجات ، والمهم في المجتمع أنافراده يتشاركون هموما أو اهتمامات مشتركة تعمل على تطوير ثقافة ووعي مشترك يطبع المجتمع وافراده بصفات مشتركة تشكل شخصية هذا المجتمع وهويته(٤٠)

إن العلاقة بين التربية والثقافة تتضح بشكل جلي وواضح من خلال علاقة التربية والانثربولوجيا من حيث أن التربية تحافظ على هذا الميراث وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال اللاحقة، وتعلم الأجيال أيضا كيفية التكيف مع الثقافة. فضلا عن 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.

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.(٤١)

ولان التربية وسيلة االمجتمع في نقل ثقافته وتحقيق فردية المواطن وجماعته فانها تعمل على تنمية قدرات الفرد ،وتهذيب ميوله وصقل فطرته ، واكسابه مهارات عامة في نواحي حياته ، كما تعمل في الوقت ذاته على تهيئته لان يعيش سعيداً في الجماعة ، وينسجم معها ، ويسهم في نشاطها ، ويعمل لصالحها ، فالشخصية الفردية تسترد مقوماتها من خلال تربيتها ، حيث يمد الفرد مزودا بكثير من الامكانيات والمواهب الفطرية التي تعًد (نواة) لشخصيته المستقلة ، وحول هذه النواة تنمو الشخصية الفردية وتتفتح تفتح الوردة على حد تعبير جان جاك روسو ولكنها لا تتفتح تلقائياً على نحو محدد ، بل على ذلك النحو الذي يتشرب الفرد ثقافته من المجتمع ، حيث تقوم التربية بمهمة الحفاظ على الثقافة عن طريق تأكيد عناصرها في النفوس ، واضفاء صفة القدسية عليها ، وتجدد التربية ثقافة المجتمع عن طريق تنمية النظرة النقدية الى عناصرها في نفوس ابناء المجتمع، ان التربية من ىخلال دورها في نقل التراث الثقافي للمجتمع ، تقوم بتوحيد مشارب الافراد الثقافية ، واتجاهاتهم الفكرية ، وانتمائهم الى قيم اجتماعية واحدة ، وبمعنى آخر تقوم بصهر الافراد في بوتقة ثقافية واحدة تؤدي الى تماسكهم عضويا حيا ، وهكذا تصبح التربية عاملا فعالا في اقامة نظام اجتماعي متماسك يقوم على التضامن والتعاون والتكافل(٤٢)

سادسا: العلاقة بين التربية والبيئة :

لم يتوحد العلماء في تحديد مفهوم البيئة، بل تعددت معانيها، و تباينت مفاهيمها حسب تخصص الباحث في كل فرع من فروع العلوم الاجتماعية المختلفة، حيث يعرفها كل منهم في ضوء رؤيته و تخصصه، ولا شك في ان البيئة تعني حالة الاستقرار والتوازن. فقد جاء في لسان العرب او معاجم اللغة العربية ان البيئة مشتقة من (بوأ). وهي المكان او المحيط او المنزل المستقر فيه، والذي يعيش فيه الكائن الحي. وقد جاء في لسان العرب: بوأتك بيتا أي اتخذت لك بيتا، و قيل تبوأه: أ و تبوأ: أي نزل و اقام، و تبوأ فلان منزلا، أي جعله ذا منزل(٤٣). قال الله تعالى في كتابه الكريم ﴿ وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَنْ نَشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ ﴾(٤٤). و يقول الله تعالى ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾(٤٥)

وفي اللغة الفرنسية تعرف كلمة البيئة (Environment) بانها مجموعة الظروف الطبيعية للمكان من هواء و ماء وارض والكائنات الحية المحيطة بالانسان. والتي تشمل الكائنات الحية و ما يحتويه من مواد كالهواء والماء والتربة و ما يقيمه الانسان من مشنات.(٤٦)

وعلى ضوء ذلك فالبيئة بمفهومها العام هي: الوسط اوالمجال المكاني او الاطار الذي يعيش فيه الانسان، ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء و كساء و مأوى، و يتأثر به ويؤثر فيه. وتعرف البيئة في دائرة المعارف الجغرافية الطبيعية بانها (المحيط الذي يعيش فيه الانسان ويقوم فيه بعملية الانتاج، و يحتوي على مواد حية و غير حية وتتحكم فيه العوامل الاجتماعية، والاقتصادية... وهو يتكون

من المحيط الطبيعي والمحيط الاجتماعي. او هي كل ما يحيط بالانسان او الحيوان او النبات من مظاهر و عوامل تؤثر فيه نشـــاته و تطـــوره و مختلـــف مظـــاهر حياته)(٤٧).

وفي ضوء ذلك فالبيئة كما جاء في اعلان مؤتمر ستوكهولم للبيئة البشرية عام ١٩٧٢ هي: كل شيء يحيط بالانسان (Every Thing Around The man) اما العالم الالماني المتخصص في علم الحياة ارنست هيكل Ernest Haeckel فقـــد وضع كلمة (Ecologic) المتكون من جزاين (Oikos) المنزل او مكان الوجود و (Logos) معناها العلم، وعرفها بانها العلم الذي يدرس علاقـــة الكائنـــات الحيـــة بالوسط الذي يعيش فيه(٥)، وترجمت حديثا الى اللغة العربية بعبارة (علم البيئة). و كانت هذه الكلمة قد ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر في اللغـــة الانكليزيـــة (Environment) ويتطابق اللفظ في اللغة الفرنسية مع اللغة النكليزية للدلالة على جميع الظروف الخارجية المحيطة والمؤثرة في نمـــو و تنميـــة حيـــاة الكائنـــات الحية.(٤٨)

اما التربية البيئية فقد تعددت تعاريفها تبعا لتعدد وتنوع وجهات النظر حولها ، ووفقا لمفهوم التربية وأهدافها من جهة ومفهوم البيئة من جهة أخرى ، فقد يبدو لبعض المربين أن دراسة البيئة بجانبيها الحيوى والطبيعى فقط تحقق تربية بيئية ، فى حين يرى البعض أن التربية البيئية تتعدى ذلك المفهوم الضيق للبيئة ، وأنها عملية أكثر عمقا وشمولا ، ويرون أنها عملية تربوية تهدف إلى تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التى تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوى الفيزيائى ، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة الطبيعية ، وضرورة استغلالها استغلالا رشيدا لصالح الإنسان حفاظا على حياته الكريمة ورفع مستويات معيشته. فى حين يعرفها آخرون أنها جهد تعليمى موجه أو مقصود نحو التعرف وتكوين المدركات لفهم العلاقة المعقدة

بين الإنسان وبيئته بأبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيولوجية والطبيعية حتى يكون واعيا بمشكلاتها وقادرا على اتخاذ القرار نحو صيانتها والإسهام فى حل مشكلاتها من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ولمجتمعه والعالم.

وهي الجانب من التربية الذي يساعد الناس على العيش بنجاح على كوكب الأرض، وهو ما يعرف بالمنحى البيئي للتربية. كما تعرف التربية البيئية على أنها تعلم كيفية ادارة وتحسين العلاقات بين الأنسان وبيئته بشمولية وتعزيز، كما تعني التربية البيئية كذلك تعلم كيفية أستخدام التقنيات الحديثة و زيادة أنتاجيتها و تجنب المخاطر البيئية وازالة العطب البيئي القائم واتخاذ القرارات البيئية العقلانية.(٤٩)

لقد تعددت تعريفات التربية البيئية، وخصوصاً على المستوى العالمي من خلال المؤتمرات البيئية، وكذلك حاول الكثير من الباحثين خوض هذا المجال:

١-يمكن تعريفها بأنها مجموعة من المعارف والأتجاهات والقيم اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين المتعلم و بيئته التي يعيش فيها، تحكم سلوكه أزاءها وتثير ميوله واهتماماته فيحرص على المحافظة عليها وصيانتها، من أجل نفسه ومن أجل مجتمعه.

٢- وقد عرف التربية البيئية على أنها "عملية تكوين القيم والأتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الأنسان وحضارته بمحيطه الحيوي والتدليل على حتمية المحافظة على المصادر البيئية الطبيعية، وضرورة استغلالها الرشيد لصالح الأنسان حفاظاً على حياته الكريمة و رفقاً لمستوى معيشته".

فقد عرف ايضا التربية البيئية بأنها "عملية إعداد الأنسان للتفاعل الناجح مع بيئته لما تشمله من موارد مختلفة، ويتطلب هذا الأعداد أكسابه المعرفة البيئية التي تساعده على فهم العلاقات المتبادلة بين الأنسان وعناصر بيئية من جهة، وبين هذه العناصر و بعضها مع بعضها الآخر من جهة أخرى، كما يتطلب تنمية مهارات الأنسان التي تمكنه من المساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة على نحو أفضل، وتستلزم التربية البيئية أيضاً تنمية القيم التي تحكم سلوك الأنسان أزاء بيئته،

وأثارة ميوله واهتماماته نحو هذه البيئة، واكتساب أوجه التقدير لأهمية العمل على صيانتها والمحافظة عليها وتنمية مواردها".

ونستخلص من خلال كل ما تقدم (أن التربية البيئية هي من الوسائل التي تحقق أهداف حماية البيئة وصيانتها، وهي تشكل بعداً هاماً من أبعاد التربية الشاملة و المستديمة لتعديل سلوك الأنسان وتنميته أيجابياً لأعداده للحياة وتكيفه معها، و تطبيعه أجتماعياً مع وسطه الذي يعيش فيه مع بيئته الطبيعية جنباً الى جنب).(٥٠)

٤- عرفت جامعة أليونوي الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية التربية البيئية بأنها "نمط من التربية يهدف الى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم و تقدير العلاقات التي تربط بين الأنسان وثقافته وبيئته البيوفيزيائية كما أنها تعني التمرس على أتخاذ القرارات و وضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة".

٥- عرف التربية البيئية مؤتمر تبليس (بولاية جورجيا في الأتحاد السوفيتي سابقاً) عام ١٩٧٧ بأنها "عملية أعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية بما ييسر الادراك المتكامل للمشكلات، ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة في مسؤولية تجنب المشكلات البيئية والأرتقاء بنوعية البيئية".

٦-وعرف التربية البيئية في أجتماع هيئة برنامج الأمم المتحدة للبيئة بباريس عام ١٩٧٨ بأنها "العملية التي تهدف الى تنمية وعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدها بالمعرفة والمهارات والأتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة".

٧- وعرف ايضا في مكان اخر التربية البيئية بأنها "عبارة عن برنامج تعليمي يهدف الى توضيح علاقة الأنسان وتفاعله مع البيئة الطبيعية وما بها من موارد لتحقيق اكتساب التلاميذ خبرات تعليمية تتضمن الحقائق والمفاهيم والأتجاهات البيئية ومواردها الطبيعية".(٥١)

وبذلك يمكن القول ايضا ان التربية البيئية في الاساس "جهد تعليمي موجه او مقصود نحو التعرف وتكوين المدركات لفهم العلاقة المعقدة بين الأنسان وبيئته بابعادها الأجتماعية والثقافية والأقتصادية والبيولوجية والطبيعية حتى يكون واعياً بمشكلاتها وقادرا على أتخاذ القرار نحو صيانتها – والأسهام في حل مشكلاتها، من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ولمجتمعه وللعالم". كذلك يشير هذا التعريف الى ضرورة تدريب التلاميذ على أتخاذ قرارات بيئية، في المحافظة على البيئة وعدم تلوثها بشتى الأشكال ومنها التلوث الصوتي و الضوضائي، وليكن ذلك عن قناعة وأقتناع، وبصورة مستمرة، وبشكل شمولي وخصوصاً لجهة دراسة المواد الدراسية على أختلافها، لأن التربية البيئية حصيلة علوم متعددة وخبرات تربوية عديدة.

ارتبطت التربية البيئية منذ قيام الحضارة الأنسانية، ذلك لأن التربية تسعى لفهم العلاقات المتشابكة والتفاعلات المعقدة في بيئة الأنسان، وان كانت عبارة التربية البيئية حديثة العهد نسبياً، الا أن أصولها كانت تظهر من خلال التعاليم الدينية والعلوم الجغرافية والطبيعية وعلم الأحياء.(٥٢)

تبلور الاهتمام بالتربية البيئية وتطور جراء إحساس المجتمع الدولي بالحاجة إلى تعميق الفهم للعلاقة القائمة بين الإنسان والبيئة، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحوها، واكتساب القيم التي تزيد من مشاعر الاهتمام بها، وتزويد الأفراد والجماعات بالمهارات التي تمكنهم من التفاعل الايجابي معها (٥٣) بعد تعرض عناصر البيئة ومكوناتها المختلفة إلى الخلل والتدهور بفعل ازدياد حدة المشكلات البيئية الناجمة عن الأنشطة الإنسانية كاستنزاف الموارد الطبيعية والطاقة والغذاء وتلوث الهواء و الماء والتربة والتلوث الضوضائي والتلوث البصري والتلوث الأخلاقي والتلوث الثقافي وغيرها من المشكلات التي تشير بمجملها إلى أن العلاقة التبادلية بين الإنسان والبيئة وصلت مرحلة تستلزم التغيير. (٥٤)

بدأت المناقشات حول تحديد نمط العلاقة التي ينبغي أن تكون بين الإنسان والبيئة والدور الذي يمكن ان تؤديه التربية البيئية لترسيخ هذه العلاقة، في مطلع العقد السابع من القرن الماضي، وتحديدا خلال مؤتمر اليونسكو الذي انعقد في

مدينة فارنا الذي أسهم في بلورة الكثير من الأفكار الرائدة حول هذه العلاقة، أعقب ذلك المؤتمر الذي انعقد في مدينة روشيلكون بسويسرا عام ١٩٧١ والذي عد بداية العمل الدولي للاهتمام بالتربية البيئية، حيث كان الموضوع الأساسي للمؤتمر:التربية البيئية في المناهج الدراسية، وكيفية إدماج المفاهيم البيئية في المواد الدراسية.

مهد هذا المؤتمر الطريق لعقد أهم أربعة مؤتمرات دولية عن التربية البيئية هي:(٥٥)

١- مؤتمر الأمم المتحدة الأول للبيئة الإنسانية الذي انعقد خلال الفترة من ٥ إلى ٦ يناير عام ١٩٧٢ في (ستوكهولم) بالسويد ، وكان من أهم المحاور الرئيسة له مناقشة المخاطر البيئية الناجمة عن استخدامات الإنسان غير المسئولة لما توفر لديه من منتجات وصناعات ذات تأثيرات سلبية في البيئة . كما ناقش أفضل الوسائل الكفيلة بتحقيق صيانة البيئة والمحافظة عليها وحمايتها من المخاطر التي قد يتسبب فيها الإنسان .

٢- مؤتمر اليونسكو في (ميريلاند) بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٣، الذي استهدف البحث في كيفية إنجاح برامج التربية البيئية والاهتمام بإعداد وتدريب المعلم للقيام بتدريس العلوم المتكاملة باستخدام المداخل البيئية .

٣- ندوة بلغراد التي انعقدت عام ١٩٧٥، والتي كان موضوعها الرئيسي يدور حول التربية البيئية فقط ، حيث ركزت البحوث وأوراق العمل المقدمة إلى الندوة على مناقشة المشاكل البيئية ودور التربية البيئية في التخلص منها أو التقليل من مخاطرها، و تبصير الناس بها . ومن رحاب هذه الندوة انطلقت فكرة إدخال المفاهيم البيئية في برنامج التعليم النظامي وغير النظامي ولجميع فئات العمر(٥٦) ، وفي نهاية المؤتمر صدر الميثاق الذي يتناول المبادئ الخاصة بالأهداف والغايات المتعلقة بالتربية البيئية والمنتفعين منها، والتي يمكن ايجازها بالوعي والمعرفة والسلوك والاتجاهات والمهارات والقدرة على التقويم والمشاركة. (٥٧)

٤-مؤتمر (تبليسي) الذي انعقد عام ١٩٧٧ في مدينة تبليسي بجمهورية جورجيا خلال الفترة من ١٤ إلى ٢٦ أكتوبر، الذي وضع استراتيجيات عملية عدت تحولاً

كبيراً في اهتمام المجتمع الدولي بالتربية البيئية وضرورة تبنيها بوصفها واحدة من أهم الوسائل الفعالة لتربية الإنسان للعناية والاهتمام ببيئته وإتاحة الفرصة لكل شخص لاكتساب المعرفة والقيم والمواقف وروح الالتزام والمهارات الضرورية لحماية البيئة وتحسينها،وخلق أنماط جديدة من السلوك تجاهها. (٥٨)

٥-مؤتمر موسكو/١٩٨٧- وضع إستراتيجية عالمية للتربية البيئية.

٦-مؤتمر ريو دي جانيرو/ ١٩٩٢- أكد على إعادة تكييف التربية البيئية ناحية التنمية المستدامة، وزيادة الوعي البيئي العالم، وتعزيز برامج التدريب البيئي.

سابعا:اهداف التربية البيئية :

وللتربية البيئية ثلاثة أهداف اساسية هي:(٥٩)

الأول: تمكين الأفراد من فهم الطبيعة المعقدة للبيئة، وأنها نتاج التفاعل بين عناصر حيوية (بيولوجية) وفيزيقية واجتماعية واقتصادية وثقافية. وعلى التربية البيئية أن تتيح للفرد وللمجتمع وسائل إدراك الاعتماد المتبادل بين هذه العناصر المختلفة والتي تتباين حدودها المكانية والزمانيه.

الثاني: تنمية قدرة الفرد على إدراك أهمية البيئة في التنمية الإقتصادية والثقافية، وترسيخ الشعور بالمسئولية الشخصية تجاه البيئة، والمحافظة على سلامة وازدهار البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية. في هذا المجال تعمل التربية البيئة على نشر المعارف عن وسائل التنمية التي لا تضر بالبيئة، وعلى حفز الناس على استكشاف مناهج لحياتهم تحقق التناغم والتوافق مع البيئة.

الثالث: رفع وعي الناس بالاعتماد المتبادل بين دول العالم وأقاليمه في مجالات الاقتصاد والسياسة والبيئة، وأن الأفعال التي تأتيها جماعة من الناس (في بلد من البلدان) قد يكون لها آثار بيئية على المستوى الإقليمي أو العالمي حيث قد تظهر هذه الآثار بعد فترة من وقت، وفي مناطق قد تكون بعيدة عن مكان إنتاج أسبابها. وفي هذا الشأن يكون للتربية البيئية دور هام في ترسيخ الشعور بالمسئولية وبأهمية التعاون والتنسيق بين دول العالم، هذا ما يستهدفه التعاون الدولي في تنمية التربية البيئية.

وقد أشارت المواثيق الصادرة عن المنظمات العالمية المعنية بالتربية البيئية إلى ست وظائف للتربية البيئية:

- أن يدرك المتعلم أبعاد البيئة وتدخلات عناصرها، وأن يشعر بأن للبيئة قضاياها التي تستحق الاهتمام لتأثيرها على الإنسان والمجتمع.
- أن يعرف المتعلم العناصر التي تتألف منها البيئة، والقضايا المتصلة بهذه العناصر وتفاعلاتها ودور الإنسان ومسئوليته في هذه التفاعلات.

- أن تنمي التربية البيئية في المتعلم الاتجاهات والقيم الاجتماعية والشعور القوي بالاهتمام بالبيئة، وأن تتجمع من ذلك حوافز المشاركة في جهود حماية البيئة وتحسينها.
- أن تنمي التربية البيئية في المتعلم المهارات التي تجعله قادراً على الإسهام الإيجابي في جهود حماية البيئة وتحسينها.
- أن تنمي التربية البيئية في المتعلم القدرة على تقييم حالة البيئة في إطار إدراكه للأبعاد البيئية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجمالية للبيئة.
- أن تنمي التربية البيئية في المتعلم القدرة على العمل والأداء النافع والمشاركة الإيجابية في مشروعات حماية البيئة، والدعوة إلى الاهتمام بصونها.
- ومع تطور مجال التربية البيئية خضعت هذه المبادئ للبحث والنقد والمراجعة والاستفاضة. لكنها- مع ذلك- لا تزال تمثل الأساس القوي لرؤية مشتركة للمفاهيم والمهارات الأساسية التي يحتاجها المواطن الواعي بيئياً.

وأهداف التربية البيئية تتحقق على **أربعة** مستويات – تبدأ من القاعدة إلى القمة، وفقاً للشكل الآتي:



ثامنا: التربية والاخلاق

لقد حظيت الأخلاق في الإسلام بعناية فائقة ، تضمنتها آيات القرآن الكريم ونصوص الأحاديث النبوية الشريفة حيث وضعت لها الضوابط التي بها تسمو الأخلاق في أفراد المجتمع الإسلامي حتى يتميز أفراد المجتمع الإسلامي عن المجتمعات الأخرى بالأخلاق الفاضلة المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ولا شك أن التربية الأخلاقية تعد من الجوانب المهمة للتربية في القرآن الكريم والسنة النبوية . وقال تعالى{ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ }(٦٠)ويقول القرطبي : (٦١) فيه مسألتان: الأولى: قوله تعالى: وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ قال ابن عباس ومجاهد على خلق، على دين عظيم من الأديان، ليس دين أحب إلى الله تعالى ولا أرضى عنده منه. وفي صحيح مسلم عن عائشة: أن خلقه كان القرآن. وقال علي رضي الله عنه وعطية: هو أدب القرآن. وقيل: هو رفقه بأمته وإكرامه إياهم. وقال قتادة: هو ما كان يأتمر به من أمر الله وينتهي عنه مما نهى الله عنه. وقيل: أي إنك على طبع كريم.

. وقيل سمي خلقه عظيما لاجتماع مكارم الأخلاق فيه، يدل عليه قوله عليه السلام: (إن الله بعثني لأتمم مكارم الأخلاق). وقيل: لأنه أمتثل تأديب الله تعالى إياه بقوله تعالى: «خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجاهِلِينَ ».(٦٢)

الثانية– روى الترمذي عن أبي ذر قال: قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: (أتق الله حيثما كنت وأتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن). قال حديث حسن صحيح. وعن أبي الدرداء أن النبي صلي الله عليه وسلم قال: (ما شي أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من خلق حسن وإن الله تعالى ليبغض الفاحش البذي). قال: حديث حسن صحيح. وعنه قال: سمعت النبي صلي الله عليه وسلم يقول: (ما من شي يوضع في الميزان أثقل من حسن الخلق وإن صاحب حسن الخلق ليبلغ به درجة صاحب الصلاة والصوم). قال: حديث غريب من هذا الوجه. وعن أبي هريرة قال: سئل رسول الله صلي الله عليه وسلم عن أكثر ما يدخل الناس الجنة؟ فقال: (تقوى الله وحسن الخلق). وسئل عن أكثر ما يدخل الناس النار؟ فقال: (الفم والفرج) قال: هذا حديث صحيح غريب. وعن عبد الله ابن

المبارك أنه وصف حسن الخلق فقال: هو بسط الوجه، وبذل المعروف، وكف الأذى.

الأخلاق في اللغة :

يقول ابن منظور : الخلق بضم اللام وسكونها : وهو الدين والطبع والسجية وحقيقته أنه لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة والثواب والعقاب يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة . (٦٣)

يقول الجرجاني : الخُلُق : عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلاً وشرعاً بسهولة سميت الهيئة خلقا حسناً وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً وإنما قلنا إنه هيئة راسخة لأن من يصدر منه بذل المال على الندور بحالة عارضة لا يقال خلقه السخاء ما لم يثبت ذلك في نفسه وكذلك من تكلف السكوت عند الغضب بجهد أو روية لا يقال خلقه الحلم ، وليس الخلق عبارة عن الفعل فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقد المال وهو يبذل لباعث أو رياء . (٦٤)

الأخلاق اصطلاحا :

يقول الراغب الأصفهاني : الخَلقُ والخُلقُ في الأصل واحد كالشّرب والشُرب والصّرم والصرم لكن خص الخلق بالهيئات والأشكال والصور المدركة بالبصر وخص بالقوى والسجايا المدركة بالبصيرة (وإنك لعلى خلق عظيم) والخلاق ما اكتسبه الإنسان من الفضيلة بخلقه (وماله في الآخرة من خلاق) . (٦٥)

ويقول الميداني : أن الخلق صفة مستقرة في النفس – فطرية أو مكتسبة – ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة . (٦٦)

كما يقول الميداني أن الأخلاق تنقسم إلى نوعين :

الخلق المحمود : صفة ثابتة في النفس فطرية أو مكتسبة تدفع إلى سلوك إرادي محمود عند العقلاء كالأخذ بالحق أو الخير أو الجمال وإن خالف الهوى وترك الباطل والشر والقبح وإن وافق الهوى أو الشهوة . ويمكن تمييز الأخلاق الحميدة

عن غيرها بأنها كل سلوك فردي أو اجتماعي تلتقي النفوس البشرية على استحسانه مهما اختلفت أديانها ومذاهبها وعاداتها وتقاليدها ومفاهيمها ويلحق به ما كان أثراً من آثاره أو فرعاً من فروعه .

والخلق المذموم : صفة ثابتة في النفس فطرية أو مكتسبة تدفع إلى سلوك إرادي مذموم عند العقلاء كالأخذ بالباطل أو الشر أو القبح وترك الحق أو الخير أو الجمال إتباعا للهوى أو الشهوة . ويمكن تمييز الأخلاق الذميمة عن غيرها بأنها كل سلوك فردي واجتماعي تلتقي النفوس البشرية على استقباحه واستنكاره مهما اختلفت أديانها ومذاهبها وعاداتها وتقاليدها ومفاهيمها ويلحق به ما كان أثراً من آثاره أو فرعاً من فروعه . (٦٧)

ويقول مقداد يالجن : يمكن أن نعبر عن التربية الأخلاقية في نظر الإسلام بأنها تنشئة الطفل على المبادئ الأخلاقية وتكوينه بها تكوينا كاملاً من جميع النواحي وذلك بتكوين استعداد أخلاقي للالتزام به في كل مكان وإشباع روحه بروح الأخلاق وذلك بتكوين عاطفة وبصيرة أخلاقية حتى يصبح مفاتيح للخير ومغاليق للشرور أينما كان وحينما وجد باندفاع ذاتي إلى هذا وذاك عن إيمان واقتناع وعن عاطفة وبصيرة . (٦٨)

ويتضح مما سبق أن الأخلاق هي ما يتصف به الإنسان من قول وفعل ويكون ظاهراً فمنه المحمود ومنه المذموم .

ولقد مر معنا سابقاً أن التربية هي : " تنشئة الإنسان وإصلاحه شيئاً فشيئاً بالتدرج في تشكيل الشخصية السوية المتكاملة في جميع جوانبها الروحية والعقلية والوجدانية والخلقية والاجتماعية والجسمية " .

وبذلك تكون التربية الأخلاقية : تنشئة الإنسان وإصلاحه شيئاً فشيئاً بالتدرج في تشكيل المبادئ الأخلاقية وتكوينها من جميع النواحي لتتكامل مع جميع جوانب شخصيته .

أهمية التربية الأخلاقية :

تكمن أهمية التربية الأخلاقية في كونها تلازم الفرد مدى حياته فيعيش بها وينقلها لأبنائه ومن الممكن أن يؤثر بأخلاقه على من حوله فالشخص يؤثر على

أصدقائه ويؤثر على زملائه في المدرسة أو في العمل ومن شأنه أن يؤثر على كل من يتعامل معه وبالذات من كان معجب به فعلى سبيل المثال نجد أن في عصرنا هذا يعجب الشباب بلاعبي كرة القدم ويقلدوهم في ملابسهم وحركاتهم فلنا أن نتخيل أن يكون هناك أحد المشاهير في لعبة كرة القدم ذا أخلاق مذمومة ولكنه محبوب عند فئة الشباب كيف سيؤثر سلوكه وأخلاقه في هؤلاء الشباب .

فنجد أن المجتمع من الممكن أن يتأثر بأخلاق محمودة أو مذمومة فمن الواجب أن يكون هناك توجيه مقنن تجاه أفراد المجتمع .

ويقول مقداد يالجن : إن بناء الفرد أخلاقياً ليس ضرورياً للنجاح في حياته الخاصة فحسب بل إنه ضروري أيضاً لبناء المجتمع ولبناء الحضارة الإنسانية الراقية ذلك أن الأفراد بمثابة لبنات والبناء الاجتماعي مكون من هذه اللبنات فإذا أردنا أن نكون مجتمعاً خيراً فلابد من تكوين أفراد أخيار قبل ذلك . ثم إنه لا يمكن أن يسعد فرد في مجتمع مهما كان خيراً في ذاته إذا كان المجتمع فاسداً شقياً ولا يمكن أن يكون تكوين مجتمع سعيد أيضاً إذا كان مكوناً من الأشرار أو من الأخيار والأشرار أو بين الخير والشر فبقدر ما يزداد عدد الأخيار والأشرار يزداد الخير ويقل الشر ومن ثم تزداد رقعة السعادة وتقل رقعة الشقاوة في المجتمع .أما إذا كان الأفراد فاسدين فسيكون البناء الاجتماعي فاسدا من أساسه ولا يمكن إصلاحه بما هو عليه ومن ثم لا يمكن إقامة مدينة إنسانية أو حضارة إنسانية خيرة بأي حال من الأحوال .

وإذا كان الأمر كذلك فلا بد من البدء بالفرد وذلك بتكوينه إنساناً صالحاً خيراً لنفسه ولغيره معاً ، وهذا يكون بالتعليم والتربية الخيرة ، بتعليمه ما هو خير وما هو شر وأين تقع حدودهما في ميدان السلوك الإنساني . ثم بتكوين روح الخير في نفسه ونزع روح الشر منها وذلك بتنشئته من الصغر حتى يتأصل الخير في نفسه ويتأصل الكره للرذائل والشرور في قرارة نفسه عن علم وبيئة ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالتربية الأخلاقية السليمة من الصغر .

وأن أهمية التربية الأخلاقية في بناء الحضارة تظهر في خدمتين جليلتين تقوم بهما هذه التربية إزاء الحضارة : أولى تلك الخدمتين حفظهما من الانهيار

وثانيتهما دفع عجلة التقدم نحو غاية خيرة أما فيما يتعلق بحفظ الحضارة فإنه يرجع أساسا إلى أن هذه التربية تزيل روح الشر من النفوس لأن الشر عامل الهدم في كل المجالات والميادين وأهم هذه الشرور الظلم والعدوان والتسلط على الناس ومحاولة استبعادهم لمآرب ذاتية واستغلالهم لتحقيق النفع للمصالح الشخصية (٦٩).

الانماط الخلقية :

يصنف الناس الى انماط خلقية مختلفة تبيعا لنوع الاخلاق التي يتبعونها :

١-النمط النفعي The expedlen type : وفيه يسلك الفرد سلوكا خلقيا للحصول على اغراضه الذاتية

٢-النمط الامتثالي Conforming type : وهو النمط الذي يفعل صاحبه ما يفعله الاخرون ،ومايقولون انه ينبغي عليه ان يعمله.

٣-النمط العقلي او النمط ذو الضمير الحي

The Rational or conscientious type :

وله معاييره الخاصة الداخلية في الصواب والخطأ ، وتبعاً لهذه المعايير يحكم على تصرفاته ، وهو نمط ايثاري alttuistic ويمثل اعلى مستويات الاخلاق ، وله مجموعة من المبادئ الخلقية الثابتة المستقرة التي توجهه ، انه عقلاني وواقعي relalistic في تقويمه لما هو خير له ولغيره من الناس ، وهو غير مضطر لعمل كثير من التفسيرات او التاويلات الخلقية لانه يتبع القانون الخلقي .

ومهما يكن الاختلاف في وجهات النظر ، فان لكل مجتمع قواعده الخلقية التي يسعى الى غرسها وتأصيلها في اعماق مواطنيه من خلال مؤسساته الا جتماعية والثقافية المتمثلة بالاسرة والمدرسة ،والمنظمات والمؤسسات الثقافية ،ووسائل الاتصال المختلفة ضمن منظومة تربوية متناسقة للحفاظ على وحدة المجتمع من التصدع(٧٠)

التربية الخلقية في الفكر العربي الاسلامي:

تضمن القرآن الكريم دستوراً للأخلاق والآداب في جميع مجالات ونشاطات الإنسان، فلم يترك جانباً منها إلا وكان له فيه توجيه وإرشاد.ومن هذه التوجيهات القرآنية المباركة في مجال التربية الخلقية للأولاد قول الله تعالى: {وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ} (٧١) وقوله تعالى: {يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ* يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ* وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ* وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ} (٧٢)، فهذه الآيات الكريمات تضمنت دستوراً كاملاً من الأخلاق الرفيعة؛ حيث بدأت بحق الله تعالى لأنه أعظم الحقوق وأجلها، فأمرت بإخلاص العبادة، والنهي عن الشرك الذي هو أعظم الذنوب وأكبرها، ثم تضع هذه الآيات الولد في مجال من المراقبة الصارمة الكاملة على جميع تحركاته ونشاطاته، فتبين أن الله لا يخفى عليه قدر ذرة في هذا الكون الفسيح، مما يوحي للولد بتمام وقوعه تحت بصر الله تعالى وسمعه ومراقبته الكاملة.

وفي جانب آخر توجه الآيات الولد إلى الدعوة من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر على تبعات ذلك، وألا يسوقه صلاحه واستقامته إلى الكبر، والغطرسة، واحتقار الناس؛ بل يؤمر بضد ذلك من التواضع وخفض الجناح، والتأدب في محادثة الناس.

وهكذا القرآن الكريم في آيات قليلة يضع دستوراً متكاملاً من الأخلاق والآداب الاجتماعية والفردية مع الله تعالى، ومع كل ذي حق من الناس فيعيش الولد في هذه الحياة وقد تبين له الصواب الصحيح من الخطأ الصريح، فيعرف الهدف من الحياة فلا يكون هملاً ضائعاً بلا نظام يقوده ويقوم سلوكه ويوجهه.

وقد تضمنت السنة المطهرة آداباً وأخلاقاً وتوجيهات كثيرة في هذا المجال، وجاءت بمثل ما جاء به القرآن من التوجيه نحو التزام الأخلاق الحسنة

ونبذ السيء منها. يقول عليه الصلاة والسلام مبيناً منزلة الأخلاق في الإسلام: "إن الرجل ليدرك بحسن خلقه درجات قائم الليل وصائم النهار" (٧٣)ويقول أيضاً: "إن الله كريم يحب الكرم ومعالي الأخلاق، ويبغض سفسافها" (٧٤)فالقائم الصائم المتطوع بهاتين العبادتين العظيمتين لا يبلغ فضل درجة المتحلي بالأخلاق الحسنة، المعامل للناس بطيب نفس، المترفع عن رذائل الأخلاق وسيئها، وذلك لأن التطوع بالصيام والقيام من المستحبات وليس من الواجبات، أما الالتزام بحسن الخلق في المعاملة من حقوق المسلم الواجبة، فلا يقوم التطوع مقام الواجب في المنزلة والمكانة، فضلا عن ما في التزام الأخلاق الحسنة مع الناس من المشقة والمجاهدة التي توجب عظيم الأجر والمثوبة.

وهذه الأخلاق الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة المطهرة أخلاق ثابتة لا تتغير، ولاتتبدل، ولا تتطور، فلا يمكن بحال أن يصبح الكذب والخيانة في يوم ما من الفضائل، أو الصدق والأمانة من البلاهة والغباء، أو الشتم وبذاءة اللسان من الأدب؛ بل إن ما جاء الإسلام بذمه فهو مذموم إلى يوم القيامة، وما جاء بتحسينه ومدحه فهو كذلك إلى يوم القيامة لا يتغير ذلك أبداً.

وهذا الثابت في الأخلاق الإسلامية يعَّد من أهم خصائصها وأعظم مميزاتها، التي تنفرد بها عن القيم والأخلاق الوضعية التي يتعارف عليها الناس بعيداً عن وحي الله المبارك.(٧٥)

وهذه الأخلاق –وإن كانت بأمر من الله – لا تصدر عن الإنسان قسراً وفرضاً، بل هي في النفس الإنسانية راسخة تصدر عنها هذه الأفعال بسهولة ويسر، فالخلق لا يسمى خلقاً حتى يكون نابعاً عن حب ورسوخ داخل النفس، فمن بذل المال على سبيل الندرة لا يعد كريماً سخياً؛ إنما الكريم الذي السخاء والكرم خلقه الدائم الذي لا ينفك عنه، حتى وإن لم يصدر عنه البذل والعطاء لقلة ما في يده.

وفي العموم فإن كل ما جاءت به الشريعة الإسلامية من أخلاق فإنها لصالح الإنسان ولنفعه، وهي مدعمة بالحجة البالغة، والبرهان الواضح على خيرها وفضلها والمجال فيها واسع للتفكر والتدبر والتأمل لمعرفة عظم هذه التعاليم، ومدى صلاحها للبشر.

وقد أوجد نظام الإسلام في تعاليمه المباركة مجالات كبيرة وواسعة للتطبيق العملي الواقعي لهذه الأخلاق، فلا يقتصر التوجيه الإسلامي إلى هذه الأخلاق على الجانب النظري المتمثل في المواعظ والخطب؛ بل أوجد من المجالات، والعلاقات البشرية المتنوعة، ما يسع تطبيق وممارسة كل هذه الأخلاق والآداب المختلفة. فعلاقة الإنسان بربه تعالى، وعلاقة الآباء بالأبناء، وعلاقة الرجل بأهله، وعلاقته بأقربائه، وجيرانه، والرجل في الطريق، كل تلك مجالات واسعة يجدها المسلم وينطلق من خلالها ليمارس تلك الآداب والأخلاق الإسلامية العظيمة.(٧٦)

وتهدف التربية الخلقية في الإسلام إلى مرام سامية وذلك من خلال تطبيقها وممارستها في واقع الحياة، ومن هذه الأهداف:

١-إرضاء الله تعالى والتزام أمره.

٢-احترام الإنسان لذاته وشخصيته.

٣-تهذيب الغرائز، وتنمية العواطف الشريفة الحسنة.

٤-إيجاد الإرادة الصالحة القوية.

٥-اكتساب العادات النافعة الطيبة.

٦-انتزاع روح الشر عند الإنسان، واستبدالها بروح الخير والفضيلة.

ولتحقيق هذه الأهداف النبيلة عند الولد، فإن المربي المسلم يستغل فترة الطفولة، وصغر سن الولد، وضعفه وحاجته إليه، وقوة سلطته عليه في توجيهه وتربيته على المنهج الإسلامي القويم، فإن تكوين "العادة في الصغر أيسر بكثير من تكوينها في الكبر، وذلك لأن الجهاز العصبي الغض للطفل أكثر قابلية للتشكيل، وأيسر حفراً على سطحه"، ويكاد يجمع علماء النفس والاجتماع والتربية على أن شخصية الطفل، وما سوف يؤول إليه من اتجاهات انفعالية ومزاجية: تتحدد في السنوات الأولى من عمره لهذا كان استغلال هذه الفترة الحرجة من عمر الطفل في توجيهه نحو الخير، وتركيز المعاني الحسنة في نفسه وعقله، له الأثر الأكبر-بعد توفيق الله- في استقامته وصلاحه عند كبره واشتداد عوده. ويشير إلى هذا المعنى الإمام الماوردي رحمه الله مؤكداً أهمية فترة الطفولة في توجيه الولد وتأديبه، فيقول: "فأما التأديب اللازم للأب، فهو أن يأخذ ولده بمبادئ

الآداب ليأنس بها، وينشأ عليها، فيسهل عليه قبولها عند الكبر، لاستئناسه بمبادئها في الصغر، لأن نشأة الصغير على شيء تجعله متطبعاً بـــه، ومـــن أغفـــل فـــي الصغر، كان تأديبه في الكبر عسيراً".(٧٧)

والمربي عندما يدرك أبعاد المهمة الصعبة التي كلف بها، يستعد للصبر على مشقة التربية والتوجيه، التي تستفرغ جهد سنوات من العمر، فلا يمل طولها، ولا يزهد في أجرها عند الله تعالى، ويدرك إدراكاً لا يخالجه شك أن تحسين الخلـــق، واستبدال القبيح منه بالحسن، ممكن بالتدريب والمتابعة والمجاهدة، ومهما وجد في ولده من بلاده في الطبع، وسماحة في السلوك، وسوء خلق، فإن تعديل ذلك ممكن تحقيقه، وهذا ما أكَّده الغزالي رحمه الله حيث قال: "لو أن الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات" ، ولما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((حسنوا أخلاقكم. وكيف ينكر هذا في حق الآدمي وتغيير خلق البهيمة ممكـــن إذ ينقل البازي من الاستيحاش إلى الأنس، والكلب من شـــره الأكـــل إلـــى التـــأدب والإمساك والتخلية، والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقياد، وكل ذلك تغييـــر للأخلاق)).(٧٨)

واستدلال الإمام الغزالي، واستشهاده بإمكانية تعديل خلق الحيوان، فيه دليـــل واضح على إمكانية تعديل خلق الولد، خاصة عند صغر سنه، ونعومة أظفاره، فإذا كان هذا جائزاً في حق الحيوان الأعجم، ففي حق الولد الذي هو أعقل وأقدر على الفهم من البهيمة أولى وأقرب للحصول والتحقيق، لهذا لا ينبغي للأب أن ييأس من إصلاح خلق ولده، بل يلتزم الصبر والمجاهدة والتدريب، حتى يصلحه الله بفضله.

تبرز القيم الأخلاقية للفرد والمجتمع للغزالي على شكل مبادئ وقيم بعد ان هضم وتشرب بمبادئ الإسلام فهو الأمام والفقيه فضلا عن اطلاعه على الفلسفات اليونانية ليضع نظريته الأخلاقية محاولا فيها إن يعصم الفرد من الضلال وان يعصم الجماعة و الأمة الإسلامية من الضياع والتمزق.(٧٩)

نظر الغزالي للإنسان نظرة كلية من خلال نظرته إلى الجماعة ولذلك افرد من كتابه الأحياء موضوع اسماه الآلفة والاخوة ،فقد عرف الآلفة بأنها((ثمرة حسن

الخلق، والتفرق ثمرة سوء الخلق، فحسن الخلق يوجب التحاب و التألف والتوافق ، وسوء الخلق يثمر التباغض والتحاسد والتدابر))(٨٠) .

عرف الغزالي الخلق بأنه ((هيأة للنفس يصدر عنها الفعل بسهولة ويسر ، من غير روية وتكلف))(٨١) . ويوضحها بصورة أوضح في الإحياء اذ يقول ((فالخلق عبارة عن هيئة في النفس راسخة ، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر ، من غير حاجة إلى فكر وروية فان كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة ، المحمودة عقلاً وشرعاً ، سميت تلك الهيئة خلقاً حسناً وان كان الصادر منها الأفعال القبيحة ، سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً))(٨٢).

ويعرف الغزالي الخلق في ميزان العمل بأنه ((إصلاح القوى الثلاث : قوة التفكر ، قوة الشهوة وقوة الغضب))(٨٣).

والخلق لا يكون خلقاً حسناً إلا بحسن قوى النفس الثلاث وكمالها وتحقق العدالة والانسجام بينها فمن استوت فيه هذه القوى كلها واعتدلت كان حسن الخلق مطلقاً ومن كمل عنده البعض دون البعض كان حسن الخلق نسبياً فأساس الفضيلة يعود إلى التوسط والاعتدال فهو ميزان الأخلاق لديه ، اذ يقول: ((فماذا اعلم ان الحاصل لي هو الخلق الجميل وهو الوسط المعتدل بين طرفي الإفراط والتفريط))(٨٤).

جعل الغزالي الهدف الديني في مقدمة الأهداف ، ولا يرى في التربية ألا تهيئة للانسان في الدنيا بالخلق الفاضل والتوجيه بالعمل الصالح إلى الآخرة ، وذلك من خلال التأكيد على تربية الجسم الذي هو أداة الاتصال بين العالم الروحي وبين العالم الأرضي ، والتربية مطالبة بأن توفر للجسم مطالبه وحاجاته ، فتشبع هذه الحاجات عن طريق الأعداد لكسب العيش طلباً للرزق فتنمي المهارات الجسمية ، والتربية مطالبة أيضاً بأن تعلم الطالب كيف يعتدل في إشباع حاجاته الجسدية ، فلا يكون نهما ولا شرها ، ويُعني أيضاً بتربية العقل ومطالبة بأن تنمي العقل وتستغل طاقاته في الإبداع . والتربية مطالبة أيضا بإثراء الخبرات الروحية للطالب ، فتربي فيه الإحسان وحلاوة الأيمان ولذة الطاعة والخضوع لله. وتهدف التربية تكوين ضمير قادر على التمييز والضمير ينمي بالتربية ويضعف بالإهمال

والعصيان إذ ترتقي النفس الإنسانية من النفس الأمارة بالسوء إلى النفس اللوامة ومعيار ذلك العقل والشرع. وضبط الغزالي الطبيعة الإنسانية ومكوناتها ضمن ميزان لهم وهو مبدأ الاعتدال أي مبدأ اللافراط واللاتفريط.

أن الحكم على سلوك ما بأنه حسن أو قبيح إنما يقوم على الإرادة الكامنة وراء هذا السلوك، فقد تكون الإرادة خبرة فيصبح السلوك خيراً، وقد تكون الإرادة شرا فيصبح السلوك قبيحاً شريراً. والأخلاق بنظر الغزالي لا تعني مجرد النصح (النظري) بل هي عملية تغيير السلوك (عملي).(٨٥)

شروط الفعل الأخلاقي:

انطلاقاً من تعريفه للأخلاق يبين لنا الإمام (الغزالي) شروط الفعل الأخلاقي فيرى أنها أربعة:

أحدها: فعل الجميل والقبيح.والثاني: القدرة عليهما.والثالث: المعرفة بهما.

والرابع: هيئة للنفس بها تميل إلى أحد الجانبين ويتيسر عليها أحد الأمرين(٨٦).

ومن ذلك يتبين لنا أن هذه الشروط الأربعة للفعل الأخلاقي متلازمة متكاملة، أولها وجود الفعلين: الجميل والقبيح. وثانيها: قدرة المرء على فعلهما معاً، وثالثها: معرفته بالفعل الذي يقوم به وقيمته التي يحققها، وأخيراً الفعل الأخلاقي بحد ذاته وهو أهمها، هذا الفعل الذي ينبغي أن يكون صدوره من غير روية وتفكير، أي بصورة تلقائية، ولذلك كما يقول الإمام (الغزالي): "وليس الخلق عبارة عن الفعل، فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقد المال أو المانع، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل لباعث أو لرياء، وليس عبارة عن القوة لأن نسبة القوة إلى الإمساك والإعطاء بل إلى الضدين واحد، وكل إنسان خلق بالفطرة قادراً على الإعطاء والإمساك، وذلك لا يوجب خلق البخل ولا خلق السخاء، وليس هو عبارة عن المعرفة فإن المعرفة تتعلق بالجميل والقبيح جميعاً على وجه واحد، بل هو عبارة عن المعنى الرابع، وهو الهيئة بها تستعد النفس لأن يصدر عنها هذا الإمساك والبذل، فالخلق إذن عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة"(٨٧).

تهذيب الأخلاق:

إن الحديث عن إمكانية تغيير الخلق وتهذيبه يفترض مسبقاً تبايناً في درجات الخلق، وأن ثمة أخلاقاً مثلى وأخلاقاً دنيا، وهذا التهذيب يهدف إلى توجيه المرء نحو الخلق الأحسن والأمثل ولذلك لابد لنا قبل الحديث عن تغيير الأخلاق وتهذيبها من أن نعرض للخلق الحسن الذي يعده (الغزالي) الغاية المرجوة من تهذيب الأخلاق.

١-الخلق الحسن:

لم يقنع الغزالي بالتعريفات الكثيرة للخلق الحسن التي درج العلماء والفقهاء والأدباء على استخدامها، ذلك أنها لم ترقه إلى الدلالة المفهومية للخلق الحسن، أي لم تعرض لحقيقته، وإنما كانت تعرض لثمرة الخلق الحسن، كأن يقال الخلق الحسن هو "بسط الوجه وبذل الندى وكف الأذى، أو هو إرضاء الخلق في السراء والضراء..."(٨٨) وغير ذلك من التعريفات الكثيرة التي لا تعدو –كما يقول (الغزالي)– كونها عرضاً لثمرات الخلق الحسن. ولذلك لم يجد (الغزالي) بداً من تعريف الخلق عامة بادئ ذي بدء، ثم يبين ماهية الخلق الحسن فيقول: "فالخلق إذن عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة، وكما أن حسن الصورة الظاهرة مطلقاً لا يتم بحسن العينين دون الأنف والفم والخد بل لابد من حسن الجميع ليتم حسن الظاهر، فكذلك في الباطن أربعة أركان لابد من الحسن في جميعها حتى يتم الخلق، فإذا استوت الأركان الأربعة واعتدلت وتناسبت حصل حسن الخلق وهو: قوة العلم، وقوة الغضب، وقوة الشهوة، وقوة العدل بين هذه القوى الثلاث"(٨٩).

إن صلاح هذه القوى الثلاث وتهذيبها أو العدل في استخدامها وتوظيفها هو حسن الخلق، والحق أن ثمة توافقاً وانسجاماً بين ما عرضه الإمام (الغزالي) في كتابيه (الإحياء) و (الميزان) حول هذه القوى الثلاث وتعريف الخلق الحسن، وإن تعددت التسميات بين مكان وآخر.

أما القوة الأولى وهي قوة العلم أو التفكير أو العقل "فإذا صلحت هذه القوة حصل منها ثمرة الحكمة، والحكمة رأس الأخلاق الحسنة... وثمرتها أن يتيسر (للمرء)

الفرق بين الحق والباطل في الاعتقاد، وبين الصدق والكذب في المقال، وبين الجميل والقبيح في الأفعال، ولا يلتبس عليه شيء من ذلك"(٩٠). والقوة الثانية قوة الغضب أو الحمية الغضبية "وحسنها في أن يصير انقباضها وانبساطها على حد ما تقتضيه الحكمة")(٩١) "وبقهرها وإصلاحها يحصل الحلم، وهو كظم الغيظ، وكف النفس عن التشفي..."(٩٢).

وأما القوة الثالثة وهي الشهوة "فحسنها وصلاحها في أن تكون تحت إشارة الحكمة، إشارة العقل والشرع(٩٣) "وبإصلاحها تحصل العفة حتى تنزجر النفس عن الفواحش، وتنقاد للمواساة والإيثار المحمود بقدر الطاقة"(٩٤).

٢-علامات الخلق الحسن:

لأن غاية الأخلاق كما يرى (الغزالي) هي سعادة الآخرة فلابد من أن يستقي الفعل الأخلاقي قيمته من الإيمان بالله وما يقتضيه هذا الإيمان من التزام بالأوامر والنواهي، ولذلك لجأ الإمام (الغزالي) إلى القرآن الكريم ليستمد منه علامات الخلق الحسن، ثم يعرج على الأحاديث النبوية الشريفة ليستمد منها أيضاً مؤشرات الخلق الحسن ولا يكتفي بذلك بل يقدم لنا هذه العلامات على نحوين فيقول: وجمع بعضهم علامات حسن الخلق فقال: هو أن يكون المرء كثير الحياء قليل الأذى كثير الصلاح صدوق اللسان، قليل الكلام كثير العمل، قليل الزلل قليل الفضول، برّاً وصولاً وقوراً صبوراً شكوراً رضياً حليماً رفيقاً عفيفاً شفيقاً، غير لعّاناً أو لا سباباً ولا نماماً ولا مغتاباً ولا عجولاً ولا حقوداً ولا بخيلاً ولا حسوداً، بشاشاً هشاشاً يحب في الله ويبغض في الله ويرضى في الله، فهذا هو حسن الخلق"(٩٥).

ويقول أيضاً: "علامة حسن الخلق عشر خصال؛ قلة الخلاف، وحسن الإنصاف وترك طلب العثرات،وتحسين ما يبدو من السيئات. والتماس المعذرة، واحتمال الأذى، والرجوع بالملامة على النفس، والتفرد بمعرفة عيوب نفسه دون عيوب غيره، وطلاقة الوجه للصغير والكبير، ولطف الكلام لمن دونه ولمن فوقه"(٩٦) ولمزيد هذه العلامات قدم لنا عن كل واحدة قصة أو حادثة، ثم ليقول "ومن أشكل عليه حاله فليعرض نفسه على هذه الآيات، فوجود جميع هذه الصفات علامة حسن

الخلق، وفقد جميعها علامة سوء الخلق، ووجود بعضها دون بعض يدل على البعض دون البعض، فليشتغل بتحصيل ما فقده وحفظ ما وجده"(٩٧). ولكن ألا يحتمل أن يلتبس على المرء في بعض الأحيان فلا يدري إن كان مخطئاً أم مصيباً في تخلقه بإحدى القيم الأخلاقية؟ لقد انتبه (الغزالي) إلى هذه المسألة ولذلك قدم لنا ميزاناً نزين به كل قيمة أخلاقية، هذا الميزان هو الاعتدال بين النقيضين، وقدم لنا أيضاً ميزاناً نزين به هذا الاعتدال لنعرف إن كان على صواب أم لا، فيقول مبيناً ذلك بمثال: "وأما علامات عودها إلى الصحة بعد المعالجة فهو أن ينظر في العلة التي يعالجها، فإن كان يعالج داء البخل فالمطلوب الاعتدال بين التبذير والتقتير حتى يكون على الوسط وفي غاية البعد عن الطرفين، فإن أردت أن تعرف الوسط فانظر إلى الفعل الذي يوجبه الخلق المحذور. فإن كان أسهل عليك وألذ من الذي يضاده فالغالب عليك ذلك الخلق الموجب له، مثل أن يكون إمساك المال وجمعه ألذ عندك وأيسر عليك من بذله لمستحقه فاعلم أن الغالب ألذ عندك وأخلف عليك من الإمساك بالحق فقد غلب عليك التبذير فارجع إلى المواظبة على الإمساك، فلا تزال تراقب نفسك وتستدل على خلقك بتيسير الأفعال وتعسيرها حتى تنقطع علاقة قلبك عن الالتفات إلى المال فلا تميل إلى بذله ولا إلى إمساكه"(٩٨)؟.

والحقيقة أن الإمام (الغزالي) قد أدرك عسر هذه العملية وصعوبتها ذلك أن "الوسط الحقيقي بين الطرفين في غاية الغموض بل هو أدق من الشعر وأحد من السيف... ولأجل عسر الاستقامة وجب على كل عبد أن يدعو الله تعالى"(٩٩) كيما يتحسن خلقه ويقترب من الصراط المستقيم.

٣-إمكان تغيير الخلق:

يفرد (الغزالي) فصلاً خاصاً لتأكيد إمكانية تغيير الأخلاق والذي دعاه إلى ذلك أنه وجد أناساً جنحوا باعتقادهم إلى أن الخُلق كالخَلق لا يقبل التغيير ظناً منهم أن المطمع في تغيير الأخلاق إنما هو طمع في تغيير خلق الله عز وجل، وهذا اعتقاد باطل لا أساس له من الصحة. ويستدل على ذلك بقوله عليه الصلاة والسلام "حسنوا أخلاقكم" ويعقب على ذلك قائلاً: "ولو لم يكن ممكناً لما أمر به، ولو امتنع

ذلك لبطلت الوصايا والمواعظ والترغيب والترهيب، فإن الأفعال نتائج الأخلاق" (١٠٠) بل ويتعدى ذلك إلى المقارنة بين الحيوان والإنسان من هذه الناحية بنوع من الاستفهام الاستنكاري فيقول: "بل كيف ينكر تهذيب الإنسان مع استيلاء عقله، وتغيير خلق البهائم ممكن، إذ ينتقل الصيد من التوحش إلى التأنس، والطلب من شره الأكل إلى التأدب والإمساك والتخلية، والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقياد وكل ذلك تغيير للأخلاق"(١٠١).

ودفعاً للشبهة التي ألبست على بعض الناس ودفعتهم إلى الاعتقاد بعدم إمكان تغيير الأخلاق يبين الإمام (الغزالي) أن "الموجودات منقسمة إلى قسمين أولهما ما لا مدخل للآدمي واختياره في أصله وتحصيله كالسماء والكواكب، بل أعضاء البدن داخلاً وخارجاً، وسائر أجزاء الحيوانات، وبالجملة كل ما هو حاصل كامل وقع الفراغ من وجوده وكماله.

والقسم الثاني ما وجد وجوداً ناقصاً وجعل فيه قوة لقبول الكمال بعد أن وجد شرطه، وشرطه قد يرتبط باختيار العبد، فإن النواة ليست بتفاح ولا نخل، ولكنها قابلة بالقوة لأن تصير نخلاً بالتربية وغير قابلة لأن تصير تفاحاً، وإنما تصير نخلاً إذا تعلق بها اختيار الآدمي في تربيتها –وانطلاقاً من هذه الحقيقة وبالاستناد إليها يعقب (الغزالي) قائلاً: –فلذلك لو أردنا أن نقلع بالكلية الغضب والشهوة من أنفسنا، ونحن في هذا العالم عجزنا عنه، ولكن لو أردنا قهرهما، وإسلاسهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه"(١٠٢).

٤–تغيير الأخلاق بالرياضة:

يقر (الغزالي) بادئ ذي بدء بأن الجبلات (الطبائع) مختلفة ومتباينة فيقسمها لذلك إلى سريعة القبول وبطيئة القبول، ويرى لاختلافها سببين "أحدهما باعتبار التقدم في الوجود، فإن قوة الشهوة وقوة الغضب، وقوة التفكير موجودة في الإنسان، وأصعبها تغييراً وأعصاها على الإنسان قوة الشهوة، فإنها أقدم القوى وجوداً، وأشدها تشبثاً والتصاقاً، فإنها توجد معه في أول الأمر، حتى توجد في الحيوان الذي هو جنسه، ثم توجد قوة الحمية والغضب بعده، وأما قوة التفكير، فإنها توجد آخراً، والسبب أنه يتأكد الخلق بكثرة العمل بموجبه والطاعة

له"(١٠٣).

ثم يقسم الناس في تغيير الخلق إلى أربع مراتب، هي التي تحتاج إلى إصلاح وتهذيب أخلاقها وهذه المراتب هي:

"الأولى: وهو الإنسان الغفل الذي لا يميز بين الحق والباطل، والجميل والقبيح، بل بقي كما فطر عليه خالياً عن جميع الاعتقادات ولم تستنم شهوته أيضاً باتباع اللذات، فهذا سريع القبول للعلاج جداً، فلا يحتاج إلا إلى معلم ومرشد، وإلى باعث من نفسه يحمله على المجاهدة فيحسن خلقه في اقرب زمان.

والثانية: أن يكون قد عرف قبح القبيح، ولكنه لم يتعود العمل الصالح بل زين له سوء عمله فتعاطاه انقياداً لشهواته وإعراضاً عن صواب رأيه لاستيلاء الشهوة عليه، ولكن علم تقصيره في عمله فأمره أصعب من الأول، إذ قد تضاعف الوظيفة عليه، إذ عليه قلع ما رسخ في نفسه أولاً من كثرة الاعتياد للفساد، والآخر أن يغرس في نفسه صفة الاعتياد للصلاح، ولكنه بالجملة محل قابل للرياضة إن نهض لها بجد وتشمير وحزم.

والثالثة: أن يعتقد في الأخلاق القبيحة أنها الواجبة المستحسنة، وأنها حق وجميل، وتربى عليها، فهذا يكاد تمتنع معالجته ولا يرجى صلاحه إلا على الندور وذلك لتضاعف أسباب الضلال.

والرابعة: أن يكون من نشأته على الرأي وتربيته على العمل به يرى الفضيلة في كثرة الشر واستهلاك النفوس، ويباهي به، ويظن أن ذلك يرفع قدره، وهذا هو أصعب المراتب. وفي مثله قيل: ومن العناء رياضة الهرم، ومن التعذيب تهذيب الذيب.

والأول: من هؤلاء جاهل فقط، والثاني: جاهل وضال، والثالث: جاهل وضال وفاسق، والرابع: جاهل وضال فاسق وشرير"(١٠٤).

إن الإمام (الغزالي) بهذا التقسيم للنفوس التي يعوزها التغيير والإصلاح في أخلاقها يبين لنا حقيقة مهمة وهي ارتباط هذا التغيير والإصلاح بالاستعداد والقابلية لهما ارتباطاً وثيقاً غير منفك، وارتباطها كذلك بالحامل الفكري لهذه الأخلاق، أي بقناعات المرء حول سلوك معين، فمن اقتنع أن الزنا فضيلة وترسخ

ذلك في نفسه، لن يقبل بالعفاف فضيلة. وتغيير هذا الخلق من وجهة نظر هذا الإنسان إنما تكون باتجاه تعزيز (الزنا) وتوكيده لأنه يرى فيه قيمة أخلاقية إيجابية، وبالتالي فإن إصلاح هذا المرء كما يقول الإمام (الغزالي) أمر جد صعب. بل هو أصعب المراتب، وهو بحكم الميؤوس من صلاحه وإصلاحه.

ولكن كيف يمكن تغيير الأخلاق بالرياضة؟

ما إن يتوفر لدى المرء الاستعداد اللازم والقابلية لتغيير الأخلاق حتى يغدو التغيير سهلاً يسيراً، ذلك أن هذا التغيير يهدف إلى إكمال النفس وتزكيتها وتصفيتها، وطريق هذا التغيير هو الارتياض والاعتياد على الخلق الحسن، فمن أراد أن يتخلق بخلق ما عليه أن ينكب على عادة لها تتبعه من غير روية وتفكير، وفي ممارسته حتى يرسخ في النفس ويصبح عادة لها تتبعه من غير روية وتفكير وفي ذلك يقول:

"اعلم أن المقصود من المجاهدة والرياضة بالأعمال الصالحة تكميل النفس وتزكيتها وتصفيتها لتهدي بأخلاقها، وبين النفس وبين هذه القوى نوع من العلاقة، تضيق العبارة عن تعريفه على وجه يتشكل في خزانة التخيل، لأن هذه العلاقة ليست محسوسة بل معقولة، وليس من غرضنا تبيان تلك العلاقة، ولكن كل واحد من النفس والبدن متأثر بسبب صاحبه، فإن النفس إن كملت وكانت زاكية، حسنت أفعال البدن، وكانت جميلة، وكذا البدن، إن جملت آثاره حدث منها في النفس هيئات حسنة وأخلاق مرضية.

فإذن الطريق إلى تزكية النفس اعتياد الأفعال الصادرة من النفوس الزاكية الكاملة، حتى إذا صار ذلك معتاداً بالتكرار، مع تقارب الزمان، حدث منها هيئة للنفس راسخة تقتضي تلك الأفعال، وتتقاضاها بحيث يصير ذلك له بالعادة كالطبع، فيخف عليه ما كان يستثقله من الخير، فمن أراد مثلاً أن يحصل لنفسه خلق الجود فطريقه أن يتكلف تعاطي فعل الجواد، وهو بذل المال، ولا يزال يواظب عليه حتى يتيسر عليه، فيصير بنفسه جواداً، وكذا من أراد أن يحصل لنفسه خلق التواضع، وغلب عليه التكبر، فطريقه في المجاهدة أن يواظب على أفعال المتواضعين مواظبة دائمة، على التكرار مع تقارب الأوقات"(١٠٥).

إن المواظبة على التخلق بخلق معين تورث في النفس منه صفة راسخة، هي بمثابة الطبع المتأصل في النفس الذي تصدر عنه الأفعال من غير كد روية، إذ "العجب أن الأمر بين النفس والبدن دور، إن بأفعال البدن تكلفاً، يحصل للنفس صفة، فإذا حصلت الصفة فاضت على البدن فاقتضت وقوع الفعل الذي تعوده طبعاً، بعد أن كان يتعاطاه تكلفاً"(١٠٦).

يبدو جلياً من خلال ذلك أن الإمام (الغزالي) يرى أن الإنسان مجبول على الخير والشر معاً، وطبيعة التربية والارتياض والاعتياد هي التي تورث المرء طبعه الغالب عليه، من حسن أو سوء، خير أو شر، وصلاح أو فساد... فمن نشأ في منبت فاسد شرير غلب عليه طبع الفساد والشر... ومن نشأ في منبت صالح حسن ظلَّ على مثل ما نما عليه من صلاح ورشاد.

ولذلك فإن الإمام (الغزالي) لم ير في تغيير الأخلاق إعداماً وقضاءً مبرماً على بذرة الشر والسوء والفساد في نفس الإنسان كما ظن البعض، وإنما تغيير الأخلاق هو قهر الطبائع السيئة الفاسدة وإسلاسها وحسن قيادها، وفي ذلك يقول: وقد ظنت طائفة "أن المقصود من المجاهدة قمع هذه الصفات بالكلية ومحوها، وهيهات؛ فإن الشهوة خلقت لفائدة وهي ضرورية في الجبلة، فلو انقطعت شهوة الطعام لهلك الإنسان، ولو انقطعت شهوة الوقاع لانقطع النسل، ولو انعدم الغضب بالكلية لم يدفع الإنسان عن نفسه ما يهلكه ولهلك، ومهما بقي من أصل الشهوة فيبقى لا محالة حب المال الذي يوصل إلى الشهوة حتى يحمله ذلك على إمساك المال، وليس المطلوب إماطة ذلك بالكلية، بل المطلوب ردها إلى الاعتدال الذي هو وسط بين الإفراط والتفريط، والمطلوب في صفة الغضب حسن الحمية وذلك بأن يخلو عن التهور وعن الجبن جميعاً، وبالجملة أن يكون في نفسه قوياً ومع قوته منقاداً للعقل"(١٠٧).

الطريق إلى تهذيب الأخلاق:

يبين (الغزالي) طريق تهذيب الأخلاق ببراعة البصير الخبير بأدوار النفس وأساليب معالجتها وتقويمها، وبكيفية التعامل مع الانحرافات الأخلاقية، كل حسب ما يعاني، مفصلاً في طرائق تهذيب كل اعتدال أخلاقي، مبيناً علاجه الخاص،

مستدلاً ومستشهداً بالأساليب الطبية في معالجة الأدواء الجسمية بما يدل على حسن درايته بالطب وأساليبه.

أبان (الغزالي) أن الاعتدال في الأخلاق هو صحة النفس، والميل عن الاعتدال سقم ومرض فيها، وكما أن الاعتدال في مزاج البدن هو صحة له، والميل عن الاعتدال مرض فيه ولذلك اتخذ البدن مثالاً للنفس وراح يبين طرائق تهذيب الأخلاق.

إن علاج النفس يكون بمحو الرذائل والأخلاق الرديئة عنها، وجلب الفضائل والأخلاق الجميلة إليها، مثال البدن في علاجه بمحو العلل عنه وكسب الصحة وجلبها إليه، وكما أن الغالب على أصل المزاج الاعتدال وإنما تعتري المعدة المضرة بعوارض الأغذية والأهوية والأحوال. فكذلك المولود يولد معتدلاً صحيح الفطرة –أي بالاعتياد والتعليم تكتسب الرذائل– وكما أن البدن في الابتداء لا يخلق كاملاً وإنما يكمل ويقوى بالنشوء والتربية، فكذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم، وكما أن البدن إن كان صحيحاً فشأن الطبيب تمهيد القانون الحافظ للصحة. وإن كان مريضاً فشأنه جلب الصحة إليه، فكذلك النفس منك إن كانت زكية طاهرة مهذبة فينبغي أن تسعى لحفظها وجلب مزيد قوة إليها، واكتساب زيادة صفائها، وإن كانت عديمة الكمال والصفاء فينبغي أن تسعى لجلب ذلك إليها.

وكما أن العلة المغيرة لاعتدال البدن موجبة للمرض لا تعالج إلا بضدها، فإن كانت من حرارة فالبرودة، وإن كانت من برودة فبالحرارة، فكذلك الرذيلة التي هي مرض القلب فإن علاجها بضدها، فيعالج مرض الجهل بالتعلم، ومرض البخل بالتسخي، ومرض الكبر بالتواضع، ومرض الشره بالكف عن المشتهى تكلفاً. وكما أنه لابد من تحمل مرارة الدواء وشدة الصبر عن المشتهيات لعلاج الأبدان المريضة فكذلك لابد من تحمل مرارة المجاهدة والصبر لمداواة مرض القلب، بل أولى، فإن مرض البدن يخلص منه بالموت ومرض القلب يدوم بعد الموت أبد الآباد.

ولذلك فقد عرض لنماذج جد كثيرة من الرذائل وبين كيفية علاج كل منها، ليعود

إلى التأكيد بأنه ليس يعرض إلى ذكر دواء كل مرض، وإنما غايته التنبيه على أن الطريق الكلي إنما هو سلوك مسلك المعتاد لكل ما تهواه النفس وتميل إليه، وحتى لا يكون الأمر عشوائياً من غير ضابط بحيث ننتقل من داء إلى داء آخر، ومن مرض إلى مرض آخر، فقد أصر كثيراً على مسألة وضرورة مراقبة النفس دائماً في سلوكها وتصرفاتها(١٠٧).

- **التربية الأخلاقية:**

إن إيمان (الغزالي) بإمكان تغيير الأخلاق وإصلاحها يقودنا إلى فكرة جديدة هي التربية أو التنشئة الأخلاقية، وقد رسم لنا الفيلسوف منهجاً تربوياً واضحاً لتربية الإنسان أخلاقياً، ولم يقتصر في رسم هذا المنهج على المراحل المبكرة من حياة الإنسان وحدها. وإنما تعداها إلى كل مراحل حياته، وما سبق وتحدثنا عنه من تغيير الأخلاق وإصلاحها وتهذيبها يمكن أن نعدّه تربية أخلاقية للإنسان اليافع والراشد، الذي بإمكانه أن يسلك أكثر من سبيل لمعرفة العيوب وتقويمها، وليس هذا فحسب بل إنه وضع لكل فضيلة أخلاقية طرقها الخاصة التي تساعد على تنميتها وتعزيزها، كما بين كيفية التخلص من الرذائل كل على حدة، وهذا ما سنعرض له عند الحديث عن القيم الأخلاقية. أما الآن فسنتناول التنشئة الأخلاقية عند الأطفال بشكل عام، ذلك أن هذه التربية أو التنشئة هي الأساس في تكوين رجل المستقبل وترسيخ القيم الأخلاقية في نفسه كما أشرنا انفا.

إن تتبع الخطوات التي أثارها الإمام (الغزالي) لتحديد منهجه في التربية الأخلاقية وضبطه يُنبنا عن مبلغ عنايته واهتمامه بالجانب الأخلاقي ودرايته بفعاليته في حياة الإنسان، كما يكشف بوضوح عن أصالة (الغزالي) في هذا الجانب والمتمثلة خصوصاً بالربط بين التصوف والفعالية الأخلاقية، أو توجيه الأخلاق لتنحو منحى صوفياً، متشحة بوشاح روحي يضفي عليها طابعاً جديداً بحيث تغدو الممارسة الأخلاقية جزءاً صميمياً من الحياة الروحية للإنسان.يتكون هذا المنهج التربوي من مجموعة من الدعائم والخطوات يمكننا القول إنها تبدأ بالواجبات الأخلاقية التي ينبغي الالتزام بها أوامرَ ونواهي، وبالتالي هي ما ينبغي أن تتوجه التنشئة الأخلاقية إلى تكريسه في حياة الطفل. ثم العوامل الضرورية

والمساعدة بالعملية التربوية بصورتها المثلى، ثم خطوات العمل التربوي والأسس التي ينبغي توفرها في المربي على نحو خاص، وهي على النحو الآتي:

١-الواجبات الأخلاقية:

ينبغي في أن يراعى في تربية الأطفال توجيههم إلى تقمص القيم الأخلاقية الإيجابية، أو الفضائل، وإلى النفور من القيم الأخلاقية السلبية، أو الرذائل على اختلاف أنواعها وتباين تسمياتها، فيحذر من الجشع والطمع والكبر والكذب والنفاق واللعن والسب والسرقة والفحش والخيانة... وما جرى في مجرى هذه الرذائل. ويحبب إليه الصدق والأمانة والإخلاص والتواضع والوفاء والتأدب في معاملة الآخرين... وهلمَّ جراً من هذه الفضائل "فإذا كان النشوء صالحاً كان هذا الكلام عند البلوغ واقعاً مؤثراً ناجعاً يثبت في قلبه كما يثبت النقش في الحجر. وإن وقع النشوء بخلاف ذلك حتى آلف الصبي اللعب والفحش والوقاحة وشره الطعام واللباس.... نبا قلبه عن قبول الحق نبوة الحائط عن التراب اليابس"(١٠٨).

٢-نقاء النفس:

يرى الإمام (الغزالي) أن النفس البشرية صفحة نقية بيضاء تقبل كل نقش وصورة تعرض عليها. وها هوذا يصف القلب الطاهر للطفل بأنه "جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يمال إليه -أي أن الإنسان يخلق قابلاً للخير والشر- فإن عوّد الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وإن عوّد الشر وأُهمل شقي وهلك"(١٠٩) الأمر الذي يعطي للتربية أهم دور في تكوين الإنسان وبناء شخصيته وتحديد معالمها وأبعادها، وكثيراً ما ألح (الغزالي) على ضرورة العناية بالأطفال وحسن توجيههم لما أدركه من أهمية التربية ودورها الحاسم في بناء شخصية الطفل.

والحق أن هذه الفكرة ذاتها -فكرة نقاء النفس- هي الفكرة المحورية التي بنت عليها المدرسة التجريبية الإنكليزية بنيانها الفلسفي، (١١٠)وبهذا المعنى ذاته يقول (جون لوك -١٦٣٢-١٧٠٤): "إن النفس في الأصل كلوح مصقول لم ينقش فيه شيء، وإن التجربة هي التي تنقش فيها المعاني والمبادئ جميعاً"(١١١) ويبدو التشابه بينهما واضحاً جلياً.

ولكن الإمام (الغزالي) يرى من جهة ثانية أن الإنسان مفطور على الميل إلى القيم الأخلاقية الإيجابية، وإلى الخير عموماً، ميلاً غريزياً، وليس من تناقض البتة هنا كما يلوح به ظاهر القول "فإذا كانت النفس بالعادة تستلذ الباطل وتميل إليه وإلى المقابح فكيف لا تستلذ الحق لو ردت إليه مدة والتزمت المواظبة عليه؟ بل ميل النفس إلى هذه الأمور الشنيعة خارج عن الطبع. يضاهي الميل إلى أكل الطين فقد يغلب على بعض الناس ذلك بالعادة، فأما ميله إلى الحكمة وحب الله تعالى ومعرفته وعبادته فهو كالميل إلى الطعام والشراب"(١١٢).

وثمة تشابه أيضاً هنا بين (الغزالي) و (لوك) فرغم أن الأخير حاول أن يبرهن "على وجود الله وعلى ماهيته في آن واحد دون حاجة إلى معنى غريزي. –إلا أنه– قرر أن عقلنا يجهل الكنه ولا يدرك سوى الظاهر. فهو يعود إلى فطرة العقل برغمه ودون أن يشعر"(١١٣).

ويبدو من خلال هذا النص أن (الغزالي) ظل مخلصاً لما ذهب إليه من نقاء النفس، تأكيداً منه على الحرية والاختيار، ولذلك نجد من يستلذ بالباطل كما نجد من يستلذ بالحق، وإنما هذا الميل الفطري إلى الحق بمثابة برهان على وجود الخالق الذي خلق مع الإنسان ما يقوده إليه.

ومن ذلك نرى أن التربية بقدر ما هي مهمة وضرورية، ومعقدة أيضاً، فإنها سهلة يسيرة إن كانت تسير في الطريق الصحيح لأن المربي لن يجد صعوبة بالغة في إيصال الصواب إلى النفس لأنها تميل إليه بطبيعتها.

٣–ضرورة المعلم:

ولابد للطفل من معلم مرب يحسن زرع الفضائل في نفسه ونزع الرذائل منها، وفي هذا يقول: "اعلم أنه ينبغي للسائل شيخ مرشد مرب ليخرج الأخلاق السيئة منه بتربيته، ويجعل مكانها خلقاً حسناً، ومعنى التربية يشبه عمل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه"(١١٤).

إن إلحاف الإمام (الغزالي) على ضرورة المعلم المربي مع عدم تبيانه إن كان بإمكان الأب القيام بهذا الدور يعني أنه يميل إلى عدم كفاية الأسرة كفاية مطلقة في تربية الطفل ذلك أنه ليس من الضرورة أن يكون كل الآباء والأمهات على درجة

من الوعي والمعرفة تؤهلهم للقيام بدورهم التربوي على أكمل وجه، ولذلك لابد من المعلم المختص الذي يعرف كيف يكتشف الأدواء ويحسن علاجها.

٤-توظيف العلم:

يرى الإمام (الغزالي) أن العلم ليس يطلب لذاته، وإنما له وظيفة ودور في حياة الإنسان، وهو تحسين وتجويد العمل، وإفادة الإنسان في مختلف مراحل وظروف حياته، ولذلك يشبه لنا حافظ العلم بالمدجج بالأسلحة، فإن استخدم هذه الأسلحة عند كل حاجة لها فقد أفاد من حملها ولم يكن حملها عبئاً لا عمل له إلا إثقال كاهله، وإن اكتفى بحمل الأسلحة، وتعرض للخطر دون استخدامها فقد هلك، ولم يغنه عن الهلاك ما تدجج به من أسلحة، وهذا حال حامل العلم الذي لا يسخره للإفادة منه، وبذلك يغدو كأنه خلو من العلم لأن العلم لا يقوم من ذاته بدفع الشر عن صاحبه كما أن الأسلحة لا تدفع الخطر عن حاملها من تلقاء ذاتها(١١٥) ولذلك قال: "العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون"(١١٦).

٥-دور القصص:

ويرى (الغزالي) أيضاً أن للقصص دوراً هاماً في غرس الفضائل في قلوب الأطفال وفي دفعهم إلى التخلق بالأخلاق الحسنة، اللهم إن كانت هذه القصص موجهة إلى هذه الغاية، وإلا فإنها ستغرس بذور الفساد في نفوس الأطفال، ولذلك على الطفل أن "يتعلم القرآن وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار وأحوالهم لينغرس في نفسه حب الصالحين"(١١٧) ويقتدي بهم ويتخلق بأخلاقهم، كما عليه أن يبتعد عن أخبار الفسق والمجون، أو لنقل ما يثير الانفعالات الشهوية والهيجانات العاطفية" كالأشعار التي فيها ذكر العشق وأهله... التي يعدها أصحابها من الظرف ورقة الطبع"(١١٨).

وقد أشبه (الغزالي) في ذلك الفيلسوف اليوناني (أفلاطون -٤٢٧-٣٤٧ق.م) الذي طرد الشعراء من جمهوريته إذ يقول: "وإذا حل بدولتنا إنسان بارع في الظهور بكل الصور ومحاكاة كل شيء، وأراد عرض قصائده على الجمهور فإننا سنكرمه تكريم قديس بارع، ولكننا سنخبره أن ليس لمثله مكان في دولتنا، وسنقصيه إلى دولة أخرى بعد أن نسكب العطر على رأسه"(١١٩) هذا رغم إيمانه (كالغزالي)

بأهمية القصص في تهذيب نفوس الأطفال، الأمر الذي حدا به إلى القول: "ثم نوعز إلى الأمهات والمرضعات أن يقصصن ما اخترناه من تلك الخرافات (القصص) على الأطفال. وأن يكيفن بها عقولهم أكثر مما يكيفن أجسادهم بأيديهن"(١٢٠).

٦-القدوة الحسنة:

وينبغي على المربي أن يكون القدوة الحسنة لمن يقوم على تربيتهم، ولعل أفضل معيار للوقوف على ذلك هو موافقة القول العمل، فمن وافقت أفعاله أقواله كان منسجماً مع نفسه ولاقت تعاليمه خير قبول لدى تلاميذه، ولذلك من واجب "معلم –الصبيان أن– يبدأ بصلاح نفسه، فإن أعينهم إليه ناظرة وآذانهم إليه مصغية، فما استحسنه فهو عندهم الحسن، وما استقبحه فهو عندهم القبيح"(١٢١).

٧-الحفظ من قرناء السوء:

ولأن رفاق السوء في الأغلب الأعم يفسدون من يرافقهم، ولاسيما في سني الطفولة، ولأن الصبي إن أهمل في ابتداء نشوئه خرج في الأغلب رديء الأخلاق كذاباً حسوداً سروقاً نماماً لحوحاً..."(١٢٢) فقد أصر (الغزالي) على حفظ الصبيان من رفاق وقرناء السوء، وفي ذلك يقول: "ويمنع –الصبي– من لغو الكلام وفحشه، ومن اللعب والسب، ومن مخالطة من يجري على لسانه شيء من ذلك، فإن ذلك يسري لا محالة من القرناء السوء"(١٢٣).

٨-ضرورة المراقبة:

وكيما تثمر التنشئة الأخلاقية هذه ينبغي ألا ينقطع المعلم أو الولي عن مراقبة الصبي ومتابعة سلوكه وأفعاله حتى مع استمراره في سلوك الطريق الصحيح وممارسة الفعل الأخلاقي السليم "ومهما رأى فيه مخايل التمييز فينبغي أن يحسن مراقبته، وأول ذلك ظهور أوائل الحياء، فإنه إذا كان يحتشم ويستحي ويترك بعض الأفعال، فليس ذلك إلا لإشراق نور العقل عليه، حتى يرى بعض الأشياء قبيحاً ومخالفاً للبعض فصار يستحي من شيء دون شيء، وهذه هدية من الله تعالى وبشارة تدل على اعتدال الأخلاق وصفاء القلب، وهو مبشر بكمال العقل عند البلوغ، فالصبي المستحي لا ينبغي أن يهمل بل يستعان على تأديبه بحيائه

وتمييزه"(١٢٤).

وهذا يعني أن الطفل مع صفاء نفسه ونقاء قريحته يظل عرضة للتغير والتقلب في أخلاقه تبعاً للمحيط الذي يعيش فيه، حتى ترسخ القيم الأخلاقية في نفسه، وتصبح جزءاً من جبلته، وهذا ما لا يتأتى إلا باستمرار الاتصال مع هذه الفضائل أو القيم الأخلاقية الإيجابية.

٩-التدعيم:

وينبغي أن نحبب إلى الأطفال ممارسة الأفعال الأخلاقية الحسنة وأن نرغبهم في ذلك بمكافأتهم على كل مبادرة حسنة، وأن نعرف متى نتغاضى عن الخطأ. ولاسيما إن كان غير مقصود أو إن أدرك الطفل خطأه فراح يداريه، وفي هذا يقول: "ثم مهما ظهر من الصبي من خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويجازي عليه بما يفرح به، ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه، ولا يهتك ستره، ولا يكاشف، ولا يظهر له أن يتصور أن يتجاسر أحد على مثله، ولاسيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه، فإن إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة حتى لا يبالي بالمكاشفة"(١٢٥).

ولقد استفاد علماء النفس والتربية من ظاهرة التعزيز هذه، أو التدعيم، في تفسير بعض الظواهر النفسية، ولاسيما التعلم، ومن هؤلاء العلماء (بافلوف –ت ١٩٣٣) و (ثورنديك –١٨٧٤-١٩٤٩) و (كلارك هل –١٨٨٤-١٩٥٢) والتي ترى في مجملها أن التعلم على عمومه مرتبط بالتدعيم بنوعيه الأولي والثانوي: "والذي يفسر أغلب حالات التعلم عند الإنسان هو التدعيم الثانوي الذي يتلخص في خفض التوتر الناشئ عن دوافع ثانوية كالحاجة إلى التقدير والتشجيع بالألفاظ والمكافآت..."(١٢٦).

١٠-التقويم:

ولكن ماذا لو انزلق الصبي في الخطأ عن جادة الصواب، وتكرر غلطه المرة بعد الأخرى؟! يقدم الإمام (الغزالي) لتلافي الغلط والانحراف وعلاجهما منهجاً رائعاً تتجه الأساليب التربوية الحديثة إلى الأخذ به واعتباره الأنسب في معالجة أخطاء

الأطفال، ولهذا المنهج مراحل ثلاث تتناسب مع التمادي في الغلط بحيث لا نعالج الأخطاء كلها بأسلوب واحد، وهذه المراحل هي:

أ-المعاتبة:

هي أولى المراحل التي نقوّم بها أغلاط الأطفال عند بدء تكراره الوقوع في ممارسة أخلاقية فاسدة معينة، وفي ذلك يقول: "فإن عاد ثانياً فينبغي أن يعاتب سراً، ويعظم الأمر فيه ويقال له: إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا، وأن يطلع عليك مثل هذا فتفضح بين الناس"(١٢٧).

ب-التوبيخ والزجر:

ولأن كثرة المعاتبة تهون عليه سماع الملامة فينبغي ألا يكثر القول عليه بالعتاب حتى لا يهون عليه ركوب القبائح ويسقط وقع الكلام من قلبه، فإذا تمادى في ذلك فعلى المربي أن يكون حذراً في التعامل معه "وليكن حافظاً هيبته عند الكلام معه فلا يوبخه إلا أحياناً، والأم تخوفه بالأب وتزجره عن القبائح"(١٢٨).

ج-اجتناب الضرب:

وليسعَ المربي إلى اجتناب الضرب قدر المستطاع، فإن لم يكن من ذلك فليجعل "معظم تأديبه بالرهبة، ولا يكثر من الضرب والتعذيب"(١٢٩) والحق أن هاتين الخطوتين من المنهج التربوي -التدعيم والتقويم- مأثرة جليلة تضافان إلى مآثر (الغزالي) الكثيرة، بل إن منهجه التربوي بكليته له ولا يمكن أن تجحد حقها وجليل قيمتها.

١١-ضرورة الترفيه:

ومما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار أن النفس بحاجة إلى بعض الراحة والترفيه بين الحين والحين، وإلا فإن استمرارية الجد ومواصلة الكد والجهد في التلقين والتعليم ستؤدي إلى النفور والهروب من ذلك، وربما تورث عللاً أخرى ولذلك يقول (الغزالي): "وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكُتّاب (المدرسة) أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب (المدرسة) بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً"(١٣٠).

١٢-تكوين الخلق وترسيخه:

وأخيراً بقي علينا أن نبين كيف يتكون الخلق عند الإنسان، وكيف يترسخ في نفسه وإن كنا قد ألمحنا إلى ذلك في حديثنا عن تهذيب الأخلاق، إلا أنه من الضرورة بمكان أن نعرض الآن للمنهج الذي رسمه (الغزالي) من اكتساب الخلق وترسيخه في نفس الإنسان حتى يصبح طبعاً، وفي ذلك يقول: إن الأخلاق الجميلة يمكن اكتسابها بالرياضة، وهي تكلف الأفعال الصادرة عنها ابتداء لتصير طبعاً انتهاء، وهذا عجيب العلاقة بين القلب والجوارح -أعني النفس والبدن- فإن كل صفة تظهر في القلب يفيض أثرها على الجوارح حتى لا تتحرك إلا على وفقها لا محالة، وكل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثر إلى القلب والأمر فيه دور، ويعرض ذلك بمثال: وهو من أراد أن يصير الحذق في الكتابة له صفة نفسية -حتى يصير كاتباً بالطبع- فلا طريق له إلا أن يتعاطى بجارحة اليد ما يتعاطاه الكاتب الحاذق ويواظب عليه مدة طويلة يحاكي الخط الحسن، فإن فعل الكاتب هو الخط الحسن فيتشبه بالكاتب تكلفاً، ثم لا يزال يواظب عليه حتى يصير صفة راسخة في نفسه، فيصدر عنه في الآخر الخط الحسن طبعاً كما يصدر منه الابتداء تكلفاً، فكان الخط الحسن هو الذي جعل خطه حسناً، ولكن الأول بتكلف إلا أنه ارتفع منه أثر إلى القلب ثم انخفض من القلب إلى الجارحة فصار يكتب الخط الحسن بالطبع"(١٣١).

- غاية الأخلاق:

غاية الأخلاق هي الثمرة أو النتيجة التي يتوخى الفاعل الأخلاقي من وراء فعله إلى تحقيق إما الخير أو السعادة، بل تحقيق الخير والسعادة بآن معاً، ولكنه يميز على هذا الصعيد بين ضربين من الخيرات والسعادات، فثمة خير دنيوي وخير آخروي، وكذلك أمر السعادة فهناك سعادة دنيوية وسعادة أخروية، فأيهما غاية الأخلاق؟

لأن خيرات الدنيا وسعاداتها عرضية زائلة تؤول إلى الفناء والانتهاء مع موت صاحبها، ولأن "السعادة الآخروية التي... هي بقاء بلا فناء، ولذة بلا عناء،

وسرور بلا حزن، وغنى بلا فقر، وكمال بلا نقصان. وعز بلا ذل، وبالجملة كل ما يتصور أن يكون مطلوب ومرغوب راغب، وذلك أبد الآباد، على وجه لا تنقصه تصرم الأحقاب والآماد")(١٣٢) فقد ذهب الإمام (الغزالي) إلى التأكيد بأن "السعادة الحقيقية هي الآخروية، وما عداها سميت سعادة إما مجازاً أو غلطاً، كالسعادة الدنيوية التي لا تعيق على الآخرة، وأما صدقاً، ولكن الاسم على الآخروية أصدق، وذلك كل ما يوصل إلى السعادة الآخروية ويعين عليه، فإن الموصل إلى الخير والسعادة، قد يسمى خيراً وسعادة"(١٣٣).

صحيح أن خير الآخرة وسعادتها هما غاية الأخلاق، ولكنهما الغاية القصوى لها، إذ للأخلاق غاية دينوية هي أيضاً الخير والسعادة في هذه الدنيا التي نعيشها، وهذا واضح جلي في سابق كلامه، وليس هذا فحسب، بل لقد أفرد فصلاً خاصاً ليبين أيضاً أن خير الدنيا غاية أخلاقية، جاعلاً عنوان هذا الفصل: "بيان البواعث على تحري الخيرات والصوارف عنها "وفيه يبين أن البواعث على طلب الخيرات ثلاثة: نفسية (الترغيب والترهيب) واجتماعية (المكانة بين الناس) وعقلية (طلب الفضيلة وكمال النفس) وهذه الأخيرة يمكن أن نسميها "فعل الخير لأنه خير" أو "الإقدام على فعل الخير لذاته" فيقول: "أما الخيرات الدنيوية فالبواعث عليها ثلاثة أنواع: الترغيب والترهيب بما يجري ويخشى في الحال والمآل. والثاني رجاء المحمدة وخوف المذمة ممن يعتد بحمده وذمه، والثالث طلب الفضيلة وكمال النفس، لأنه كمال وفضيلة، لا لغاية أخرى وراءها"(١٣٤).

ولا فرق في ذلك بين خيري الدنيا والآخرة، فهما في البواعث سواء، وفي هذا يقول: "والخيرات الآخروية أيضاً هذا شأنها، وبهذا الطريق تتفاوت الناس فيها، إذ لا فرق بين الآخروية والدنيوية إلا بتأخر وتقدم. وإلا فالخير مطلوب كل عاقل عاجلاً أو آجلاً"(١٣٥) ومن ذلك نرى بأن الإمام (الغزالي) يعتبر خيري الدنيا والآخرة بآن واحد غاية للأخلاق، فخير الآخرة لأنه مطلق ما بعده خير، وخير الدنيا لما فيه من بواعث نفسية واجتماعية وعقلية. وهذا يعني تسلسل القيم صعداً من خير الدنيا إلى خير الآخرة.

وكذلك الأمر في السعادة، فسعادة الآخرة هي الغاية القصوى للفعل الأخلاقي، وسعادة الدنيا غاية أخلاقية أيضاً لأن ما يوصل إلى الخير والسعادة خير وسعادة، "ولأن سعادة الآخرة لا تنال إلا بأنواع السعادات الأخرى" وهذا ما أبان عنه عند حديثه عن أنواع السعادة قائلاً: "فجملتها منحصرة في خمسة أنواع: الأول السعادة الآخروية، التي هي بقاء لا فناء له، وسرور لا غم فيه، وعلم لا جهل معه، وغنى لا فقر معه يخالطه، ولن يتوصل إليه إلا بالله، ولا يكمل إلا بالنوع الثاني؛ وهو الفضائل النفسية –وهي أربعة: العقل والعفة والشجاعة والعدالة– وإنما تتكامل هذه الفضائل بالنوع الثالث، وهي الفضائل البدنية المنحصرة في أربعة أمور: هي الصحة والقوة والجمال وطول العمر، ويتمّمها النوع الرابع، وهي الفضائل المطيفة بالإنسان، المنحصرة في أربعة أمور. وهي المال والأهل والعز وكرم العشيرة، ولا يتم الانتفاع بشيء من ذلك إلا بالنوع الخامس. وهي الفضائل التوفيقية، وهي أربعة: هداية الله ورشده وتسديده وتأييده، فهذه السعادات بعد السعادة الآخروية"(١٣٦).

هوامش الفصل الثالث

١-- ناصر ،ابراهيم(٢٠٠٠):اسس التربية ،المكتب الاسلامي للطباعة والنشر،بيروت ،ص٣٢

٢-علي،انوار محمود(٢٠١٢): دور التربية في التغير الاجتماعي ،مجلة كلية العلوم الاسلامية ،المجلد السادس العدد الثاني عشر ، الموصل،ص٣

٣- عامر،طارق عبد الرؤف(٢٠٠٨):أصول التربية ، دار عمار ،الاردن،ص٢٤-ص٢٥

٤-وطّفة ،علي أسعد (١٩٩٣):علم الاجتماع التربوي ،ط ١،منشورات جامعة دمشق، دمشق ،ص ٣

٥- النجيحي ،محمد لبيب(١٩٨١): دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ط ٢،دار النهضة، بيروت ،ص ٥٧

٦- عبد ألدايم، عبد الله (١٩٧٨):الثورة والتكنولوجيا في التربية العربية ، ط ٢، دار

العلم للملايين ،بيروت ،ص ٧٦

٧- أبو زيد ، محمود (١٩٨٠) : الشائعات والضبط الاجتماعي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، الاسكندرية.

٨- الرشدان ، عبد الله (١٩٩٩) : علم اجتماع التربية ، دار الشروق ، عمان.

٩- حسنين ، مصطفى محمد (١٣٩٤هـ) : الضبط الاجتماعي في الإسلام . أضواء الشريعة ، العدد الخامس ، كلية الشريعة ، الرياض ،ص٢٠١-٢٠٨.

١٠- الخطيب ، محمد شحات وآخرون (١٩٩٥) : أصول التربية الإسلامية . ، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ص.٥٣٠

١١- شطارة ، أسعد سليم (١٩٩٥) : أنسنة النظم الاجتماعية (تصور لعالم أفضل) ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

١٢- دياب ، فوزية (١٩٨٠) : القيم والعادات الاجتماعية . بيروت ، دار النهضة العربية.

١٣- السمالوطي ، نبيل محمد توفيق (١٩٨١) : الدين والبناء الاجتماعي . الجزء الأول ، جدة ، دار الشروق ،بيروت.
١٤ -السالم ، خالد بن عبد الرحمن (٢٠٠٠) : الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري . الرياض .
١٥- الحامد ، محمد بن معجب . الرومي ، نايف بن هشال (٢٠٠١) : الأسرة والضبط الاجتماعي . الرياض.
١٦- جابر ، سامية محمد (١٩٨٤) : القانون والضوابط الاجتماعية ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ص٢٢
١٧- الرشدان ، عبد الله (١٩٩٩) : علم اجتماع التربية ، دار الشروق ، عمان.
١٨-جابر،سامية محمد (١٩٨٤): القانون والضوابط الاجتماعية ،ص.٢٣
١٩- الرشدان ،عبد الله(١٩٩٩): علم اجتماع التربية ، دار الشروق ، عمان.
٢٠- -السالم ، خالد بن عبد الرحمن (٢٠٠٠) : الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري.
٢١- الحامد و الرومي (٢٠٠١) : الأسرة والضبط الاجتماعي . الرياض.
٢٢- السالم (٢٠٠٠) : الضبط ، ص٧٩ .
٢٣- سليم ، سلوى (١٩٨٥) : الإسلام والضبط الاجتماعي . القاهرة ، دار التوفيق النموذجية.
٢٤- الحامد والرومي (٢٠٠١):الأسرة والضبط الاجتماعي . الرياض
٢٥-المصدر نفسه.
٢٦- الخشاب ، أحمد (د.ت) : الضبط والتنظيم الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
٢٧- السالم ،(٢٠٠٠) : الضبط،ص٨٠
٢٨- الرشدان ، ١٩٩٩ ، ص٢٠٠
٢٩- المصدر نفسه، ص٩٣
٣٠- سليم ، سلوى (١٩٨٥) : الإسلام والضبط الاجتماعي ، دار التوفيق النموذجية ، القاهرة

٣١ .شفيق ، محمد (١٩٩٧) : الإنسان والمجتمع ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
٣٢-الحامد والرومي ، ٢٠٠١ ، ص٣٦
٣٣- السالم ،(٢٠٠٠ ،) : الضبط، ص٣٨
٣٤- سليم ، (١٩٨٥) :الاسلام والضبط الاجتماعي.
٣٥- الخشاب ،(د.ت): الضبط والتنظيم
٣٦- سليم ، (١٩٨٥) :الاسلام والضبط الاجتماعي.
٣٧- بدوي، احمد زكي (١٩٧٧): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ص٩٣
٣٨- إسماعيل ،قباري مجمد (١٩٨٢): علم الاجتماع الثقافي ومشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي ، الناشر للمعارف في الإسكندرية، ص ١.
٣٩- خليل ،فؤاد (٢٠٠٨): المجتمع والنظام والبيئة في موضوع علم الاجتماع واشكالياته ، ط١،دار الفارابي ،بيروت ،ص.٣١
٤٠-المصدر نفسه،ص٣٢
٤١- عبد الله وقلي، علوم التربية ،مصدر سابق،ص٥٠
٤٢- عبد مهدي وآخرون،اسس تربية،ص٨٨
٤٣- ابن منظور ، محمد بن مكرم الافريقي المصري (ت٧١١هـ) (د.ت): لسان العرب،دار صادر ، بيروت،ج١،ص٣٦ .
٤٤-سورة يوسف ،آية٥٦
٤٥- سورة الحشر،آية ٩
٤٦- قادر، محسن محمد امين (٢٠٠٩): التربية والوعي البيئي واثر الضريبة في الحد من التلوث البيئي ، رسالة غير منشورة ، الاكاديمية العربية المفتوحة في دانمارك ،ص١٦
٤٧- الحمد، رشيد و صباريني محمد(١٩٧٩): البيئة ومشكلاتها،عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت، ص .٢٤

٤٨- المقدادي ، كاظم(٢٠٠٦): اساسيات علم البيئة الحديث ، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك ، كلية الادارة والاقتصاد ، قسم ادارة البيئة ،الدانمارك، ص٦

٤٩- سعود، راتب (٢٠٠٦): الانسان والبيئة، دراسة في التربية البيئية، ط٢ ،عمان – الأردن ، ص٢١٤

٥٠- ربيع. عادل هادي وربيع، مشعان هادي(٢٠٠٦): التربية البيئية، ط١،عمان – الأردن ، ص.١٣

٥١- سعود، راتب : الانسان والبيئة، ص.٢١٤

٥٢-ربيع(٢٠٠٦):التربية البيئة،ص١٣٢.

٥٣- Lieberstein, T. (١٩٩١): Environmental responsibility: Taking a leading role. Camping Magazine, ٦٥(١),p ٣٠-٣٣.

٥٤- Ramsey, J. M., & Hungerford, H. (١٩٨٩): The effects of issue investigation and action training on environmental behavior in seventh grade students. Journal of Environmental Education, ٢٠(٤), p٢٩-٣٤.

٥٥- الشراح،يعقوب احمد(١٩٨٦) :التربية البيئية،مؤسسة الكويت للتقدم العلمي،ط ١.الكويت ،ص٢٥.

٥٦- UNESCO(١٩٧٦) :The Belgrade Chater, A GlobalFramework for Environmental Education,Connect,Vol.١,No.١.pp١-٢

٥٧- UNEP(١٩٧٦):International Workshop on Environmental Education at Belgrade, Belgrade Conference pp ٨-١٦.

٥٨- Margaret Gillet (١٩٧٧) Conference on Environmental Education, Newsletter, UNESCO, Vol٤, December. pp١٧-٢١.

٥٩- ابو بكر ، حسن (٢٠٠٥): التربية البيئية وتغير المناخ ، سلسلة أقرأ – دار المعارف ،القاهرة ،ص٣-ص٦

٦٠-سورة القلم ،آية ٣.
٦١- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين (١٣٨٤هـ):الجامع لاحكام القرآن ،تحقيق : أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط ٢، دار الكتب المصرية ، القاهرة ،ج ١٨ ، ص ، ٢٢٧-٢٢٨ .
٦٢-الأعراف،آية ١٩٩.
٦٣- ابن منظور ،لسان العرب،ج١٠،ص٨٦
٦٤- الجرجاني، علي محمد (د.ت):معجم التعريفات ،تحقيق :محمد صديق المنشاوي ،دار الفضيلة ،القاهرة ، ص ٨٩ .
٦٥- الأصفهاني أبي القاسم الحسين (د.ت):المفردات في غريب القرآن ، تحقيق محمد سيد كيلاني ، دار المعرفة ، لبنان ، ص ١٥٨
٦٦- الميداني ،عبدالرحمن حسن حبنكة (١٤٢٠ هـ):الأخلاق الإسلامية وأسسها ، ط٥،دار القلم ، دمشق ،ص ١٠
٦٧-المصدر نفسه، ١٦.
٦٨- يالجن ،مقداد (١٤٠٣ هـ):دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، ط١، دار الشروق ،بيروت، ص ٢٦.
٦٩-المصدر نفسه،ص٣٦
٧٠-عبد مهدي ،وآخرون ، اسس تربية،ص٩٥
٧١-سورة لقمان، آية ١٣
٧٢-سورة لقمان،آية ١٦-١٩.
٧٣- ابن حنبل،احمد(ت٢٤١هـ)(د.ت): المسند،دار صادر ، بيروت ،ج٦،ص٦٤
٧٤- الحاكم النيسابوري،ابي عبد الله (٤٠٥ه) (د.ت): المستدرك ،تحقيق:يوسف عبد الرحمن المرعشلي ،بيروت ،لبنان ،ج١،ص٤٨.
٧٥- يالجن ،مقداد (١٤٠٣ هـ):دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية،ص ٣٦.

٧٦- الميداني ،عبدالرحمن حسن حبنكة (١٤٢٠ هـ):الأخلاق الإسلامية وأسسها ، ص ١٢

٧٧- المصدر نفسه ،ص ١٤

٧٨- الغزالي ،محمد بن محمد (ت٥٠٥ه)(د.ت): احياء علوم الدين،مطبعة دار الشعب ،القاهرة ،ج٨، ص١٤٣٩.

٧٩-العسكري،الغزالي وجون ديوي،ص١٣٨

٨٠-الغزالي،الاحياء، ج٥،ص٩٣١

٨١-الغزالي،(د.ت):سر العالمين وكشف ما في الدارين، النجف،ص١٣٧

٨٢- الغزالي ، الاحياء ، ج٨ ، ص١٤٣٤ – ص١٤٣٥

٨٣-الغزالي (١٩٦٤): ميزان العمل ،تحقيق سليمان دنيا ،ط١،دار المعارف ،مصر ، ص٦٤ .

٨٤- المصدر نفسه ، ص٢٦٢ .

٨٥- العسكري،الغزالي وجون ديوي،ص١٧١

٨٦-الغزالي ،الاحياء،ج٣،ص٥٣

٨٧-المصدر نفسه،ج٣،ص٥٣

٨٨-المصدر نفسه،ج٣،ص٥٣

٨٩-المصدر نفسه،ج٣،ص٥٣

٩٠-الغزالي،ميزان العمل،ص٤٥

٩١-الغزالي،الاحياء،ج٣،ص٥٤

٩٢- الغزالي،ميزان العمل،ص٤٦

٩٣- الغزالي،الاحياء،ج٣،ص٥٤

٩٤- الغزالي،ميزان العمل،ص٤٦

٩٥-إحياء علوم الدين ،ج٣،ص٧٠.

٩٦-المصدر نفسه،ص٧١.

٩٧- المصدر نفسه،ص٦٩

٩٨- المصدر نفسه،ص٦٣

٩٩- المصدر نفسه،ص٦٣-٦٤

١٠٠-الغزالي، ميزان العمل ، ص٥٤، وما بعدها وإحياء علوم الدين،ج٣، ص٥٥ وما بعدها

١٠١- الغزالي، ميزان العمل ، ص٥٤

١٠٢- المصدر نفسه،ص٥٥

١٠٣- المصدر نفسه،ص٥٥

١٠٤- الغزالي،ميزان العمل ص٥٥-٥٦ ؛ إحياء علوم الدين ،ج٣،ص٥٦

١٠٥-ميزان العمل ، ص٥٦-٥٧.

١٠٦- المصدر نفسه،ص٥٧

١٠٧- ينظر ذلك مفصلاً في ميزان العمل، ص٦١-٦٢-٦٣-٦٤.وكذلك في: إحياء علوم الدين ، ص٦٠-٦١-٦٢.

١٠٨-انظر ذلك مفصلاً في: إحياء علوم الدين ،ج٣، ص ٦٤-٦٥.

١٠٩-المصدر نفسه ،ج٣،ص٧٣-٧٤.

١١٠- المدرسة التجريبية الإنكليزية، وتسمى أيضاً المدرسة الحسية وكذلك المدرسة الاختبارية، ومن ألمع أعلامها (توماس هوبس -١٥٨٨-١٦٧٩) و (جون لوك- ١٦٣٢-١٧٠٤) و (جورج باركلي -١٦٨٥-١٧٥٣)؛ و (ديفيد هيوم -١٧١١-١٧٧٦).

١١١- كرم ،يوسف (د.ت):تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت ، ص١٤٥.

١١٢- المصدر نفسه،ص١٤٩

١١٣- إحياء علوم الدين ،ج٣،-ص٥٩.

١١٤- الغزالي(د.ت) :أيها الولد، مكتبة الغزالي، دمشق- ، ص٣٥-٣٦.

١١٥- المصدر نفسه،ص١١

١١٦- المصدر نفسه،ص١٩

١١٧- الغزالي ، الاحياء،ج٣،ص٧٣

١١٨- المصدر نفسه،ج٣،ص٧٣

١١٩- أفلاطون (١٩٨٠):الجمهورية، ترجمة حنا خباز، ط٢،دار القلم، بيروت، ص٩٠

١٢٠-المصدر نفسه،ص٦٨

١٢١ - الغزالي- الأدب في الدين- رسالة منشورة مع كتاب "المنقذ من الضلال" ، ص١٥٤.

١٢٢-إحياء علوم الدين ،ج٣،ص٧٢.

١٢٣-المصدر نفسه،ج٣،ص٧٢

١٢٤- المصدر نفسه،ج٣،ص٧٢

١٢٥- المصدر نفسه،ج٣،ص٧٢

١٢٦- انظر ذلك مفصلاً في كتاب للمؤلفين :العسكري،كفاح يحيى صالح وآخرون (٢٠١٢):نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ،ط١،تموز للطباعة والنشر والتوزيع،دمشق،عن بافلوف :ينظر ص٢٨-ص٤٩ وعن ثورندايك : ينظر ص٤٩-٧٠ وعن كلارك هل : ينظر ص١١٠-.١٢٧

١٢٧- الغزالي ، الاحياء،ج٣،ص٧٣

١٢٨-المصدر نفسه،ج٣،ص٧٣

١٢٩- الغزالي ، الادب في الدين،ص١٥٤

١٣٠-الغزالي،الاحياء،ج٣،ص٧٣-

١٣١-المصدر نفسه،ج٣،ص٧٣

١٣٢-الغزالي ،ميزان العمل،ص١١-١٢

١٣٣-المصدر نفسه،ص.٨٧

١٣٤- المصدر نفسه،ص.٧٧

١٣٥- المصدر نفسه،ص.٧٨

١٣٦- المصدر نفسه،ص٨١-ص٨٢.

الفصل الرابع :الاساس الاقتصادي

لقد مرت النظم التعليمية وأسواق العمل بتغيرات واسعة في ظل التقدم التقني السريع ودخول عصر المعلومات، والتي لم تترك أثرها في المناهج المدرسية وطرق التدريس فحسب، بل وفي طبيعة المهارات والقدرات المطلوبة من الخريجين والملتحقين الجدد بقوة العمل المتغيرة في القرن الـــ ٢١(١).

اولا : التعريف والمفهوم

١-تعريف علم الاقتصاد:

علم اجتماعي يهدف الى تفسير السلوك الاقتصادي للفرد أو الجماعة ، ويستند في وضع نظرياته العلمية إلى المنطق اللغوي أو الرياضي(٢)

تعريف النظرية الاقتصادية : هي نظرية تبدأ بفروض اساسية وتنتهي إلى نتيجة معينة على اساس التسلسل المنطقي السليم

تعريف الدراسة الاقتصادية: عبارة عن تفسيرا لمظهر واحد من المظاهر المتعددة لسلوك الانسان ، فقد يكون سلوكه سياسياً أو اجتماعيا أو أخلاقيا أو دينيا ، فإن هذه الدراسة وثيقة الصلة بالعلوم الاجتماعية الاخرى .

٢-تعريف المشكلة الاقتصادية

منذ أن خلق الله آدم عليه السلام وجعله خليفة في الأرض ليعمرها والي وقتنا الحاضر ولا يزال الإنسان يعيش ويعاني من نفس المشكلة فقد اقتضت حكمة الله أن لا تنتهي هذه المشكلة إلا عند قيام الساعة- ودخول المؤمنين الجنة - حتى يعمل الإنسان ويكون البشر بعضهم لبعض سخريا. إن هذه المشكلة هي المشكلة الاقتصادية. فقد اقتضت حكمة الله سبحانه وتعالى جعل بعض الموارد المتاحة للبشر بكميات محدودة ،وجعل في مقابلها حاجات ورغبات للبشر غير محدودة وغير منتهية وهنا تقع المشكلة الاقتصادية. كيف يستطيع الفرد أن يشبع جميع احتياجاته في مقابل قلة الموارد المتاحة ومن هنا نشأة الندرة أو ما يعرف في علم الاقتصاد بقانون الندرة والذي يعني أن الموارد محدودة ونادرة ، مقابل الاحتياجات والرغبات الغير منتهية.ولكي يخرج الفرد من هذا المأزق لابد له أن يختار

ويضحي. أن يختار بعض حاجاته لإشباعها بما لديه من موارد محدودة ويضحي ببعضها أي بعدم إشباع بعض حاجاته.(٣)

٣-تعريف المشكلة الاقتصادية في التعليم:

وهي تعنى أن الموارد الموجهة للتعليم لا تفي بمتطلبات الطلب على التعليم من قبل الأفراد لإشباع حاجاتهم فالطلب على التعليم يزداد بزيادة البشر فكلما كانت معدلات النمو عالية في المواليد كلما زاد الطلب على التعليم. كذلك تطلعات أولياء الأمور للوصول بأبنائهم إلى أقصى مراحل التعليم يزيد حدة المشكلة. نوعية التعليم الذي يريده الأفراد يزيد من حدتها لذلك جاء علم اقتصاديات التعليم ليتعامل مع تلك المشكلة .

٤تعريف اقتصاديات التعليم : Economics of Education

علم اقتصاديات التعليم هو ذلك العلم الذي يبحث في الكيفية التي يتم بها توزيع الموارد المتاحة والموجهة للعملية التعليمية على الحاجات المتنامية وغير المنتهية على التعليم بكفاءة لإشباع أكبر قدر من تلك الحاجات دون الإخلال بالقيم التربوية.

ثانيا:مفهوم اقتصاد المعرفة وخصائصه

مع قدوم الألفية الثالثة تسارعت خطى اقتصاديات الدول الصناعية الكبرى نحو اقتصاد المعرفة، ليبدأ تعميمه على اقتصاديات بلدان العالم الأخرى؛ بحكم هيمنتها على الاقتصاد العالي، وذلك عندما أخذت تلك الاقتصاديات تتحرر تدريجياً من قيود المواد الأولية (المواد الخام) ورأس المال المادي، والعمل، وتعتمد على المعرفة كمورد اقتصادي متجدد يفوق في أهميته الموارد الاقتصادية الطبيعية، وأصبح طاقة العملية الإنتاجية، ومحرك النمو الاقتصادي، فيه حلت المعرفة محل العمل، ورأس المال، وحلت محل التنظيم، والإنتاج الصناعي كمصدر للإنتاج(٤)؛ كون المعرفة غدت تحتل الجزء الأكبر من القيمة المضافة الناتجة عن العمل في التقنية كثيفة المعرفة تفوق بعشرات وربما مئات المرات عن القيمة المضافة الناتجة عن العمل في الزراعة أو الصناعة التقليديين. (٥)

والأمر الأكيد، أن المعرفة أضحت المكون الرئيس للنظام الاقتصادي والاجتماعي على المستويين العالمي والمحلي، ولاسيما بعد الثورة المعلوماتية التي

وفرت المادة المعرفية للجميع؛ كي يتعلموا كيفية الإفادة من المادة المعرفية، وتوظيفها وحسن أدائها، وما ترتب على ذلك من تحولات جذرية في بنية الاقتصاد وخصائصه، وفي مفهومه ومضمون عملياته، وفي مستوى مهاراته والكفاءات العاملة فيه، وفي نوعية التقنية المستخدمة فيه، وفي معاييره وكفايته الإنتاجية، وفي العوائد أو الفوائد الناتجة عنه، وكذا ما يوفره من آفاق واسعة للنهضة المستقبلية، وما نجم عن ذلك من نتائج وآثار بعيدة المدى، منها تحول معايير الثروة والقوة من الأرض، والموارد، والقوة العسكرية، والقوة الاقتصادية إلى قوة المعرفة والمعلومات. ومع تنامي الثورة المعلوماتية أخذت تتغير مفاهيم ومقاييس الثروة حيث تحول مصدرها الرئسي من الأشياء إلى الأفكار، ومن الموجودات إلى الكفاءة والابتكار.(٦)

وفي إطار التحول نحو اقتصاد المعرفة، ظهرت مفاهيم وأساليب عديدة، أبرزها: "رأس المال المعرفي" أو "رأس المال الفكري"، و"الاقتصاد الرقمي"، و"التجارة الإلكترونية"، و"المعرفة الإنتاجية"، و"ثقافة المعلومات"، و"مهن المعلومات"، و"إدارة المعرفة"، و"الذكاء الصناعي"، و"التقنية لغة العصر"، و"المهن كثيفة المعرفة"، وما أرتبط بذلك من ظهور معايير وأساليب قياس وتقويم حديثة.

وطالما أدركت الدول الصناعية، وغيرها من دول العالم أهمية المعرفة لاقتصاد تكون فيه الأفكار منتجاتها، وبيئات العمل موادها الأولية، والعقل البشري أداته؛ فما يلاحظ هو وجود سباق محموم بينها في مجالات البحث العلمي لإنتاج معرفي، وإبداع تقني، وتطوير البرمجيات في ميادين اقتصاد المعرفة، والاتصالات، والذكاء الصناعي، وتأهيل أجيال الغد بقدرات فكرية عالية، وملكات إبداعية متميزة، ومهارات تقنية راقية، كأهم ميادين السباق والتنافس الحاد بين الدول والشركات؛ لإحراز السبق والهيمنة على المستقبل.

وهنا لا غرابة، أن تسارعت الجهود وتوالت الخطى نحو تكوين رأس المال المعرفي؛ بتأسيس قواعد منظومة المعرفة، سواء عن طريق الاهتمام بالبحث العلمي وتطوير العلوم وتقنية المعلومات والاتصالات، أو من خلال امتلاك أدوات الحصول على المعرفة ونشرها، أو عن طريق الاهتمام بالتعليم والتدريب،

والإعلام الترجمة، والنشر وفق منظومة متكاملة تتيح إعداد وتأهيل القدرات الفكرية والعلمية، وتنمية الملكات الإبداعية والابتكارية، وإعداد الكفاءات المهنية والتقنية القادرة على إنتاج المعرفة وتوسيع نطاق استخدامها، أو تحديد نوع المعرفة التي يحتاجها اقتصاد المعرفة في المستقبل.. وما يتطلبه ذلك من إيجاد البنية التحتية للمعرفة.

ليس ثمة شك في إن المجتمع الذي وضع نفسه في طريق اقتصاد المعرفة، هو المجتمع الذي أعاد نظرته للمعرفة، وقدر قيمتها، وقدمها على سواها، وجعلها أولوية قصوى لاستمرار وجوده، من خلالها ينظر إلى نفسه وإلى ما حوله، ومن خلالها يحدد موافقة، ويعيد تنظيم أنشطته الاقتصادية والاجتماعية، بل ومن خلالها يستطيع النظر إلى مستقبله، وما يريد بلوغه.

مفهوم اقتصاد المعرفة والمفهومات المرتبطة به:

يعَّد اقتصاد المعرفة فرعاً جديداً من العلوم الاقتصادية، يقوم على فهم جديد أكثر عمقاً للمعرفة ودورها في تكوين بنية للاقتصاد المعاصر، حل محل الاقتصاد التقليدي، وما يحمله من إمكانات لا حدود لها أمام النهضة الحضارية القادمة.

يتضمن اقتصاد المعرفة مصطلحين في اللغة الإنجليزية هما: Knowledge Economy، ويشير إلى الاقتصاد المعتمد على المعرفة بشكل كلي، في حين يشير الآخر Knowledge – Based Economy إلى الاقتصاد المعتمد على المعرفة بصورة شبه كلية. إلا إن المصطلحين يُعرفان على وجه الإجمال في اللغة العربية باسم اقتصاد المعرفة، أو الاقتصاد المعرفي، أو اقتصاد المعلومات كمصطلح يستخدمه البعض كمرادف لاقتصاد المعرفة، بينما هناك فرق بينهما، يمكن بيانه من سياق العرض التالي، بدءاً من تحديد الفرق بين المعلومات والمعرفةً.

بادئ ذي بدء، يمكن التفرقة بين لفظي "المعلومات" و"المعرفة" لإزالة التداخل واللبس في معان استخداماتها من جهة، وتحديد نقاط التماس بينها من جهة أخرى. فهما ليسا لفظين مترادفين، وإنما لفظان مختلفان، وإن كانت المعلومات إحدى صور اقتصاد المعرفة، أو إحدى آلياته، حيث يعني بالمعلومات البيانات..

والبيانات هي الحقائق التقليدية الأولية المجردة عن الظواهر والأحداث التي تكونت عبر الزمن في الفكر الجمعي للمجتمع، والأرقام الخام، التي تأخذ شكل بيانات منسقة تظل خاملة، حتى يُضاف إليها معنى ودلالات، ويستخدمها من يملك المعرفة(٧)، وبالتالي فالمعلومات هي مجموعة من البيانات عندما يُضاف إليها المعنى، أو هي ناتج معالجة البيانات واستخراج معانيها، واستخلاص ما تتضمنه من مؤشرات وعلاقات ومقارنات من خلال الفهم والوعي المكتسب عن طريق الدراسة، والملاحظة والتفسير(٨)،

ويمكن بيان ذلك من خلال ترميز المعرفة وإعطائها قيمة اقتصادية، حيث يقصد بترميز المعرفة مدى السيطرة على الأشكال المختلفة للمعلومات وتوظيفها في تحقيق منفعة. وبناءً على ترميز المعرفة تُقسم المعرفة إلى أربعة أشكال، هي(٩): معرفة المعلومة المتمثلة في المعلومات التقليدية المورثة، ومعرفة العلة المتمثلة في معرفة الأسباب الكامنة وراء الظواهر التي يمكن استثمارها لخدمة الإنسان، وتؤخذ من الكتب ومؤسسات التعليم والبحث العلمي وقواعد المعلومات، وتقف هذه المعرفة وراء التقدم العلمي والتقني والتطور الصناعي وإنتاج السلع، ومعرفة الكيفية المتمثلة في الخبرة والمهارة لإدارة الأفراد وتشغيل العمليات، وتشغيل الأجهزة واستخدام التقنيات المختلفة، وعادة ما تكون هذه المعرفة ملكاً للشركات ومؤسسات الأعمال والإنتاج. والحصول على بعضها يحتاج إلى آليات معقدة ومكلفة، ومعرفة أهل الاختصاص المتمثلة في من يستطيع عمل شيء، أو تنفيذ هذا العمل بشكل سليم واقتصادي.

وبطبيعة الحال، فالسيطرة على النوعين الأولين للمعرفة تعني أن اقتصاد أي بلد هو في طور اقتصاد المعلومات، أي أنه ما زال يعتمد على استهلاك المعلومات، وتوظيف ما يحصل عليه من معلومات في أغراض اقتصادية. أما السيطرة على النوعين الآخرين، فتعني أن هذا البلد دخل اقتصاد المعرفة، أو في طريقة لإرساء قواعد اقتصاد المعرفة.

يشير واقع الحال، أن توافر المعلومات على شكل كتب، ومجلات، ومراجع، وفهارس، وصور، وأفلام، ورسومات..الخ، وتعلمها عبر شبكات المعلومات، وكذا

جعلها وسيلة لتحقيق أو تسهيل معاملات اقتصادية، لا يعني أن اقتصاد هذا البلد هو في طور اقتصاد المعرفة، لأن توظيف المعلومات في أغراض اقتصادية واستخدامها في توليد معلومات جديدة، أو تبادلها عبر شبكات الإنترنت؛ لا يمكن له وحده أن يقيم قواعد اقتصاد المعرفة، إلا إذا كانت المعلومات فعلاً وسيلة للمعرفة(١٠) إنتاجاً وتوظيفاً؛ لأن المعلومات أصبحت أحد عوامل الإنتاج لزيادة الإنتاج وتحسين الإنتاجية، وتوفير فرص عمل. ولكن هذا ليس دليلاً كاملاً على تكون اقتصاد المعرفة؛ كون المعلومات ثمرة الثورة التقنية الحديثة التي مكنت من نشر المعلومات وسرعة تبادلها وتسويقها، وتخزينها، واسترجاعها دون أن يكون لهذا البلد دور في إنتاجها واستخدامها اقتصادياً.

ولكن يمكن تحويل المعرفة إلى معلومات من خلال تقنية المعلومات والاتصالات؛ لجعلها في متناول الدول والأفراد، وتحويلها إلى معلومات رقمية في صورة سلع تزداد تنوعاً يوماً بعد يوم، وبالتالي يزداد دورها في الاقتصاد ليس الوطني فحسب، وإنما أيضاً العالي.. عندها يمكن القول أن اقتصاد هذا البلد من هذه الزاوية هو اقتصاد المعرفة، أي أن المعلومات في اقتصاد المعرفة لها طابها أو تأثيرها الدولي، على حين أن اقتصاد المعلومات له طابعه المحلي، باعتبار هذا المجتمع مستهلكاً للمعرفة، وليس منتجاً لها. وهنا فالذي يميز اقتصاد المعرفة ليس هو الحصول على المعلومات وتوليد معلومات جديدة لتسهيل أغراض اقتصادية؛ وإنما إنتاج المعرفة وتوظيفها، وتحويل المعرفة إلى معلومات، ونشرها وتسويقها؛ بما يمكن هذا البلد من التقدم والمنافسة والهيمنة.

قد يرى البعض، أن التقنية الحديثة هي التي تقوم بالدور المهم في اقتصاد المعرفة، وبالتالي فلا اقتصاد معرفة بدون هذه التقنية.. وهذا يبدو ظاهرياً صحيح إلى حد كبير. ولكن لا يمكن أن تكون هذه التقنية هي أساس قيام اقتصاد المعرفة؛ لأن ما يميز اقتصاد المعرفة هو إنتاج المعرفة واستخدامها. أما التقنية الحديثة فهي أحد صوره أو آلية قيامه بعملياته، وإرساء قواعد نموه، فضلاً عن أن هذه التقنية لا تؤدي هذا الدور بمفردها، ولا تؤديه كاملاً إلا إذا وقف خلفها وتضافر معها العقول البشرية المفكرة والمنتجة لها والمبدعة فيها؛ لأن التقنية لا تعدو أن تكون

أداة لوضع المعرفة في متناول العالم عبر الشبكات الرقمية العالمية، حتى غدا الاقتصاد العالمي يدار بواسطة سلسلة هرمية من شبكات المعرفة التي تتدفق فيها المعلومات بمعدلات سريعة(١١)، وبالتالي فليست هذه التقنية أساس قيام اقتصاد المعرفة كما سبق بيانه.

ولإعطاء المعرفة قيمة اقتصادية في السوق، فإن اقتصاد المعرفة يركز على معالجة المعرفة من ثلاثة جوانب رئيسية، الأول: معالجة المحتوى المعرفي الذي يمثل موارد لتصنيع المعلومات، والثاني يعالج المعرفة باعتبارها تمثل أدوات إنتاج المعرفة وإدارتها، والثالث معالجة شبكات الاتصال التي تمثل قنوات التوزيع للزبائن(١٢). إلا أن أهم مقوم في صناعة المعرفة، هو المحتوى المعرفي المتمثل في التراث الإنساني الذي يمكن استثماره في إبداع محتوى معرفي جديد، يمكن توظيفه لإنتاج أو تحقيق عائد اقتصادي، وذلك بمعرفة تكلفة المادة المعرفية الجديدة التي يمكن احتسابها من خلال تكلفة جمع المعلومات من مصادرها المنتشرة في نظم المعلومات، وطبيعة الأهداف المرسومة لخطط استثمارها.

وثمة ما تجدر الإشارة إليه، هو أن اقتصاد المعرفة اقترن بما يسمى باقتصاد الجودة، كمجال تطبيقي يتولى ربط الجودة بالتكلفة وما يتحقق مكاسب مادية وفوائد اجتماعية. ففي التعليم مثلاً حلل و"اتشتل" و"سولومون" العلاقة بين الجودة والمكاسب الحياتية في التعليم من خلال النظر إلى جودة أية مؤسسة في ضوء التكلفة والعائد الحياتي التي يجنيها المجتمع والفرد، وذلك بربط جودة المنتج على النفقات المصروفة علي التعليم، متخذين من متوسط الإنفاق لكل طالب مؤشراً للحكم على الجودة، ومقدمين عدة معايير لقياس تلك الجودة(١٣).

ثالثا:التربية والتنمية

قبل الحديث عن علاقة التربية بالتنمية لابد من تحديد تعريف للتنمية ، فكلمة التنمية من الناحية اللغوية تعني التطور في مراحل متتالية ولا يوجد حتى الآن تعريف متفق عليه للتنمية ، ويرى مجموعة من العلماء أن التنمية هي الجهد المنظم لتنمية موارد المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بقصد القضاء على التخلف واللحاق بركب الحضارة وتوفير الحياة الكريمة لكل فرد من أفرد

المجتمع (١٤) ويعرفها بعضهم بأنها عملية شاملة تهدف إلى إحداث زيادة قدرت المجتمع الذاتية على إشباع حاجاته المادية والمعنوية الإبداعية لمواجهة مشكلاته وحلها ذاتياً للتخلص من التبعية وما يترتب عليها (١٥) ويعرفها سعد الدين إبراهيم "بأنها انبثاق ونمو كل الإمكانيات والطاقات الكامنة في كيان معين بشكل كامل ومتوازن –سواء كان هذا الكيان فرداً أو جماعة أو مجتمعاً "(١٦)، ويشير تقرير التنمية البشرية الأول الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى التنمية البشرية على أنها عملية لتوسيع نطاق الخيارات المتاحة للناس وهي ثلاثة خيارات رئيسية :١- تحقيق حياة صحية أطول ٢-اكتساب تعليم أفضل ٣-الحصول على الموارد اللازمة لمستوى معيشي كريم ، وبالرغم من تعدد التعريفات للتنمية إلا أن هناك بعض الجوانب المشتركة في هذه التعارف والمفاهيم المستخدمة حيث أنها تتفق في الإشارة إلى بعض الظواهر الخاصة بالتغير الثقافي ونمو الدينامية الاجتماعية (١٧) وأهم المبادئ والخصائص التي تقوم عليها التنمية هي:

١. أن التنمية عملية شاملة لجميع جوانب الحياة.

٢. أن التنمية عملية داخلية ذاتية.

٣. أن هناك العديد من المقومات للتنمية مثل الموارد الطبيعية والبشرية ورأس المال.

٤. أن التنمية عملية تغيير شاملة ومستمرة.

٥. أن التنمية عملية تتطلب أن يشترك فيها كل من المواطن والدولة.

٦. أن التنمية تهدف إلى القضاء على التخلف والتبعية وتؤكد الاعتماد على الذات.

٧. أن التنمية تهدف إلى توفير حياة كريمة لكل أفراد الشعب.

٨. أن التنمية ليست طريق واحد محدد وإنما تتعدد وتتنوع طرقها بتنوع الإمكانات الكامنة (١٨)

٩. أن التنمية وعي ثقافي واجتماعي بالدرجة الأولى وإحساس ومواطنه ومشاركة في تنمية المجتمع بالدرجة الثانية (١٩)، كما أن التنمية ليست قضية علم فحسب ، لكنها قضية علم وخيار أيديولوجي أو عقائدي ، وقيمي وأخلاقي ، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال البعد التربوي (٢٠)

أما التربية فهي تعني لغة النمو والزيادة والارتقاء فيقال ربا أي زاد ، والتربية ما هي إلا تنمية في الإنسان الذي يربى ، وتعرف التربية بأنها الإصلاح للجسم والعقل والروح وهي تعني توفير الأسباب للحصول على المعرفة وهي الوسيلة التي يستطيع الإنسان بها أن يعيش حياة أفضل ولا تقتصر التربية على فترة زمنية معينة بل تبدأ مع الإنسان حتى قبل الولادة وبعد الموت أي أنها الحياة نفسها كما عبر عنها جون ديوي وليست الإعداد للحياة وتعني بالمعنى العام عمليات النمو التي يمر بها الفرد من أجل تشكيل شخصيته وبناء حياته بناءاً متكاملاً من جميع جوانب الحياة وإعداده للقيام بدور اجتماعي إيجابي ومتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه (٢١)

العلاقة بين التربية والتنمية

أما العلاقة بين التنمية والتربية فهي علاقة تاريخية حيث بدأ الاهتمام يتزايد بمشكلة التنمية بعد الحرب العالمية الثانية وذلك بسبب التغيرات التي واجهتها أوربا بعد أن دمرتها الحرب وهي المشكلة نفسها التي واجهت الدول التي استقلت ونفضت عنها غبار الاستعمار فأصبحت الكثير من هذه البلاد تبحث عن الأساليب المناسبة لرفع مستوى المعيشة والقضاء على مظاهر التخلف وأصبحت هذه القضية هي القضية الأولى التي تواجه الحكومات والتي تعتبر القدرة على إيجاد الحلول لها معياراً للحكم على مدى نجاح هذه الحكومات (٢٢) والتنمية الشاملة تحتاج إلى العديد من المقومات البشرية وغير البشرية إلا أنه يكاد يجمع المهتمون بقضية التنمية على أن العنصر البشري هو أهم هذه المقومات حيث يعد العنصر البشري العنصر الأساسي والركيزة التي تقوم عليها التنمية في أي بلد ولا سبيل إلى بناء هذا الإنسان إلا عن طريق التربية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها كما تعمل التربية على إيجاد أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية كما تعيد التربية بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية الناشئة عن عملية التنمية ومن هنا يتضح أن الإنسان هو أساس التنمية وأدائها وهو أيضاً غايتها وهو في الوقت نفسه محور العملية التربوية (٢٣) ولعل أهم خاصية من خصائص

التنمية هي تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات المختلفة وعلى كل المستويات وذلك بتزويدها بالمعارف والمعارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف والتهيئة للتعايش مع العصر التقني. والتوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة وكذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج ودعم الاستقلالية في التفكير ونبذ الإتكالية والنزعة الاستهلاكية وهي من أهم أهداف التربية (٢٤) ومن هنا نجد أنه يمكن للتربية أن تقوم بدور بارز في تحقيق التنمية من خلال ما يأتي:

١- إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيري على مختلف أنواعه.

٢- المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب مع طموحات المجتمع التنموية وذلك عن طريق العوامل البيئية والاجتماعية أكثر من دور التعليم النظامي.

٣- تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل وعلى كل المستويات وذلك بالآتي:

أ .التزود بالمهارات والمعارف والقيم اللازمة للعمل المستهدف.

ب .التهيئة للتعايش مع العصر التقني وتطوير وسائله وطنياً.

ج .التوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة (٢٥)

ولا شك أن الذي زاد من علاقة التربية بالتنمية وخاصة في منتصف هذا القرن هو الإقتصاد كمحور مهم حيث ظهرت بعض النظريات المهمة مثل نظرية رأس المال البشري والتي تعتبر بمثابة الإطار النظري المسئول عن التبني الكامل للعلاقة الجدلية بين التعليم وسياسات التنمية وهو الإطار الذي أصبح التعليم بمقتضاه الحاسم الأول في النمو الاقتصادي للدول ومع ظهور هذه النظرية زاد الاقتناع بدور القدرة الإنتاجية للموارد البشرية في العملية التنموية واعتبارها رأس مال مستثمرة ولعل الدور الأكبر لانتشار هذه النظرية يعود إلى وكالات التنمية الدولية مثل البنك الدولي واليونسكو ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي وغيرها وهذه النظرية أدت إلى زيادة الإنفاق على التعليم عالمياً وربطت التعليم بقضية الإنتاج فتضخمت الاستثمارات في قطاع التعليم وأجريت البحوث والدراسات حول

إسهام التعليم في النواحي الاقتصادية وغيرها من نواحي التنمية الأخرى (٢٦) وأخيراً يمكننا القول بأن دور التنمية يتمثل في بناء قاعدة واسعة متعلمة تستطيع التعامل مع معطيات التنمية وتتكيف مع متطلباتها فتساهم فيها وتستفيد منها إضافة إلى إيجاد القوى العاملة المتخصصة بمختلف أنواعها ومستوياتها وتوقع لكافة الاحتياجات والتعرف على ما يطرأ عليها من تغيرات وتطوير الأنظمة التربوية والمناهج الدراسية والوسائل والطرق الإدارية بما يتمشى مع المتغيرات والمتطلبات المتجددة (٢٧) ومن هنا يتضح أن للتربية دور فعال في التنمية شريطة توفر ظروف ملائمة لعمل مخرجات التربية وتنظيمات اجتماعية وإدارية وإنتاجية أكثر ملائمة (٢٨) ، ولا يمكن لأحد أن ينكر أن التربية إذا أحسن استخدامها وتوجيهها تساهم في تحقيق التنمية وتحافظ على استمراريتها . كما يجب أن لا تؤخذ التربية بمعزل عن البيئة المحيطة بها وهو ما تعاني منه بلدان العالم الثالث التي استوردت أنظمة تعليمية من الدول المتقدمة دون تكيفها لبلادها وتعديل مناهجها حيث علقت الدول العربية الآمال على التربية للإحداث هذه التنمية ولكنها أهملت القيم والهويات الثقافية الذاتية الخاصة بها مما أدى إلى حدوث تربية وتنمية قاصرة ومشوهة فهي تحتاج إلى إحداث تنمية حقيقية يحكم الإسلام هذه التنمية ويوجهها في جميع أبعادها وجوانبها المادية والمعنوية (٢٩) ، ولكون التربية هي أداة التنمية ، فإن التربية لتحقق دورها يجب أن تستند إلى "فلسفة مجتمعية للتنمية "تنبثق منها بدورها "فلسفة خاصة للتربية " المحققة للتنمية المستهدفة وهي التنمية الشاملة المتوازنة ، ومن هذه الفلسفة التربوية يتم اشتقاق السياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية وخطط العمل التنفيذية (٣٠)

العائد الاقتصادي للتعليم:

ان ثروة أية أمة من الامم لا تتوقف على عدد سكانها ، ولاتعتمد على مواردها الزراعية والصناعية فقط،ولا تعتمد على مستوى اقتصادياتها المادية فحسب ، وانما على مايتوافر في تلك الامة من مواطنين صالحين منتجين ومدركين للمهمات الملقاة عليهم ، ان اعداد المواطنين وتأهيلهم للعمل في مجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي يتوقف على نوع التربية التي يزودون بها بوصفها احدى اهم الادوات

التي يستخدمها المجتمع في تنمية موارده ، ولذلك فقد اصبحت النظرة االى االنظام التربوي على انه اهم جهاز لاعداد القوى العاملة المدربة ،وأخذ بنظر الى التربية على انها عملية اقتصادية تعطي عائدا اقتصاديا اسوة بالمشروعات الزراعية والصناعية ،ولم تكن النظرة الاقتصادية الى التعليم وليدة القرن العشرين ،وانما ظهرت في كتابات بعض الاقتصاديين القدامى امثال: مالتوس صاحب النظرية المعروفة في العلاقة بين الموارد والسكان ، والذي اشار في نظريته الى اهمية التربية بوصفها عاملا من العوامل التي تحول دون الانفجار السكاني ، ان التعليم عامل من عوامل تحديد النسل ، واسلوب لتنمية صفات الحرص والتدبير والادخار واوضح ادم سمث في كتابه (ثروة الامم)اهمية التربية بقوله: ((ان الطريق الى بناء الدولة يكون بتخليص الناس من الفساد ، وعدم الكفاءة ،اما الكفاءة فتكمن في اكتساب القدرة النابغة ، ويكون اكتساب القدرة عن طريق رعاية اصحابها في اثناء تعليمه ودراسته وتدريبه ، ومع ذلك يكلف نفقات كبيرة الا انه يعَّد رأس مال ثابت يكون جزءا من رأسمال الفرد وبالتالي يعود بالفائد على المجتمع(٣١)

وفي أحدث تقرير للبنك الدولي حول التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والتي تضم معظم الدول العربية لوحظ أن معظم الدول العربية تعاني من فخ تدني الإنتاجية وتدني العائد على الاستثمار في التعليم، حيث يؤدي تدني الإنتاجية إلى تدني معدلات العائد على التعليم، والذي يؤدي بدوره إلى تدني الاستثمار في التعليم مما يترتب عليه تدني الإنتاجية وهكذا دواليك. وقد قامت الأدبيات الحديثة في نظرية النمو الاقتصادي بصياغة متغير للتعليم في شكل رأس المال البشري وإدخال هذا المتغير في نماذج النمو الاقتصادي حيث عرف رأس المال البشري بأنه متوسط عدد سنوات الدراسة في أوساط السكان من عمر ١٥ سنه فما فوق (أو عمر ٢٥ سنة فما فوق).

على أساس هذا التعريف توضح المعلومات بأن الدول العربية كمجموعة قد تمكنت منذ عام ١٩٦٠ من الاستثمار في رأس المال البشري بطريقة ملحوظة بحيث ارتفع متوسط سنوات الدراسة للفرد البالغ من العمر ١٥ سنة فما فوق من

١.١ سنة دراسية في عام ١٩٦٠ إلى متوسط ٤.٨ سنة دراسية في عام ٢٠٠٠. وذلك بمعدل نمو لرأس المال البشري بلغ حوالي ٤.٢ % سنوياً.

يعرف معدل العائد على التعليم بأنه " الزيادة النسبية في دخل الفرد المتأتي من العمل في سوق تنافسي للعمل، نتيجة زيادة سنوات الدراسة بسنة واحدة ".

وقد أصبح قياس معدل العائد على التعليم أحد المجالات التطبيقية الهامة في دراسات أسواق العمل ونظم التعليم، ولتقدير العائد على التعليم فقد تطورت مناهج تطبيقية لتقدير هذا العائد على مستوى الأفراد، حيث يتم تقدير العائد الخاص على التعليم بالتمعن في قرار الاستثمار في التعليم بواسطة الأفراد.(٣٢)

يعَّد حساب معدلات العائد للتعليم شرطاً أساسياً مسبقاً وعلى درجة من الأهمية لعملية التخطيط التعليمي الناجح، ولكل من الأفراد أنفسهم والسلطات المسئولة عن التعليم، وتعتبر معرفة العوائد من التعليم على درجة من الأهمية لتحديد الطلب على التعليم.

وتستدعي الكفاءة أن تكون معدلات العائد من التعليم ولجميع أنواع التعليم متساوية، وإذا لم يكن الحال كذلك فعندها سوف يؤدي تحويل الموارد الاستثمارية من نوع التعليم ذي العائد المنخفض إلى ذلك النوع ذي العائد المرتفع إلى رفع معدلات العائد الكلية .وفي دول عديدة هناك تفاوتاً كبيراً بين معدلات العائد للتعليم الأساسي والثانوي والعالي، وعلى درجة الخصوص لعوائد التعليم الأساسي في الدول الأقل نمواً (النامية) والتي هي مرتفعة جداً ولهذا يدعو العديد من الاقتصاديين مثل تلك الدول إلى توجيه المزيد من الموارد التي تخصصها للتعليم إلى مدارس التعليم الأساسي تحديداً . وقد مرت دراسة عوائد التعليم بمرحلتين أساسيتين :

المرحلة الأولى : مرحلة التقرير حيث لاحظ المفكرون والمتخصصون فروقاً جوهرية عامة بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك من الجوانب، ولقد دفعت هذه الفروق هؤلاء لتقرير وجود آثار وعوائد ايجابية للتعليم في بناء الإنسان .

المرحلة الثانية : مرحلة القياس حيث اعتمد الباحثون على معطيات المرحلة السابقة وحاولوا قياس بعض آثار التعليم في الدخل القومي والفردي وفي جوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك، ولا سيما بعد ما تطورت وسائل القياس وتوافرت البيانات اللازمة .

وجهات النظر المتباينة حول قياس العائد الاقتصادي من التعليم.

ينقسم رجال التعليم إزاء محاولات قياس العائد الاقتصادي من التعليم ثلاث وجهات نظر متباينة في الرأي:

١-وجهة النظر الأولي : ترى أن التعليم ظاهرة إنسانية رفيعة تعلو فوق الحساب وفوق التقدير وان قيمتها لا تقدر بمال ولا يمكن حسابها بأي حال.

٢-وجهة النظر الثانية : تري أن قياس العائد من التعليم يساعد على إبراز دوره في التنمية الاقتصادية على المستويين الفردي والقومي، ولكنهم يعترضون على استخدام نفس الأساليب والمقاييس التي يستخدمها الاقتصاديون في المجالات المادية.

٣-وجهة النظر الثالثة : تؤيد مبدأ قياس العائد من التعليم تأييداً مطلقاً، ولا تري ما يمنع من استخدام نفس أساليب القياس التي تستخدم في قياس الظواهر المادية الجامدة .

النظرة التحليلية إلى التعليم :

المدخلات	العملية والوسائل	المنتجات	الناتج النهائي(٣٣)	المخرجات(٣٤)
المال الأبنية والتجهيزات العاملون في	تنظيم اليوم والعام الدراسي المواقف التعليمية حجم الصف	وحدات دراسية تم استيعابها،إتمام فصل دراسي، أنشطة تعليمية	متعلمون يحملون شهادة أو وصلوا إلى مستوي معين من الإنجاز	خريجون بمواصفات معلومات وخبرات ومهارات وقيم

المدرسة مفردات المنهج المتعلمون الكتب والأدوات الخدمات المساعدة اللوائح والقوانين الحاجات المشكلات الأهداف	نسبة المعلم إلى التلميذ تنظيمات المنهاج التنظيمات المدرسية نظم وأساليب الامتحانات والتقويم تنظيمات المعلمين أساليب التدريس أهداف سلوكية تترجم أهداف التعليم وغايته معلومات منظمة عن الطلبة ونموهم تقارير عن الطلاب والمعلمين والتعليم	وعروض رياضية ومعارض وزيارات ، معلومة أو مهارة أو اتجاه أو قيم تجربة تعليمية أجريت اختبارات ومقاييس	التربوي. معلمون ازدادوا خبرة (أو جمود) إدارة مدرسية أكثر قدرة في عملها زيادة رصيد المعلومات التربوية سمعة مدرسية	تمكنهم من ممارسة نشاطهم في المجتمع وفق مستوي تعليمهم والإسهام في عملية التنمية والتطوير.

منهجية تقدير العائد على التعليم(٣٥) :

يرجع الفضل في تطوير نظرية رأس المال البشري التي راج تطبيقها في مجال قياس معدل العائد على رأس المال البشري إلى مينسر (١٩٥٨)، شولتز (١٩٨٨)، وكارد(١٩٩٥)و(١٩٩٨) لمقالات استعراضية في هذا المجال ولعله

من المهم استذكار أن الحافز لتطوير مقاربة رأس المال البشري قد كان محاولة لفهم الدور الذي تلعبه القرارات الفردية على أساس من السلوك الاقتصادي الراشد في تفسير التفاوت المشاهد في الأجور وذلك مقابل نظريات توزيع الدخل التي تعتبر مثل هذا السلوك خارجاً عن نطاق التحليل . وتركز نماذج رأس المال البشري بواسطة الأفراد وذلك باستبعاد كل القوي غير التنافسية التي يترتب عليها تفاوت في الدخول. وتتمثل الافتراضات الأساسية للنموذج كما طوره مينسر في ما يأتي :-

- أن طول فترة التدريب أو التعليم هي المصدر الأساسي للتفاوت في دخول العمال، وأن التدريب يرفع إنتاجية العامل إلا أن التدريب يتطلب تأجيلاً للدخل لفترة مستقبلية
- يتوقع الأفراد عند اتخاذ قرار بالتدريب الحصول على دخول أعلى في المستقبل تعوض تكلفة التدريب.
- يفترض اقتصار تكلفة التدريب على التكلفة البديلة، بمعني الدخل الذي كان سيحصل عليه الفرد إذا لم يلتحق بمؤسسات التدريب.
- يفترض عدم قيام الأفراد باتخاذ قرار للتدريب في المستقبل بعد انقضاء فترة التدريب الأولي، وأن يظل تدفق الدخل المستقبلي بعد نهاية فترة التدريب الأولي ثابتاً خلال الفترة العملية.
- يفترض ثبات سعر الفائدة الذي يستخدمه الأفراد في حسم التدفقات المستقبلية عائد (مردود) التعليم :

لقد قام في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول العالم العديد من الدراسات والبحوث في هذا الموضوع وهي في جملتها تؤكد حقيقة نسبية واتجاهاً عاماً مؤداه أن ثمة علاقة ايجابية ذات دلالة بين التعليم بمختلف مراحله وأنواعه وبين النماء والتقدم الاقتصادي والاجتماعي وتحاول بعض الدراسات تصنيف عائد (مردود) التعليم إلى :

١- عوائد استهلاكية وقتية مثال :إعطاء فرصة للآباء للارتياح من متاعب الأبناء بإرسالهم إلى المدرسة، أو استمتاع بعض الأطفال بالحياة المدرسية والمعيشية وسط الأقران .

٢- عوائد رأسمالية طويلة المدى وذات تأثير في حياة الفرد ومستقبله مثل : زيادة القدرة (والإنتاجية) لدى الفرد واكتسابه مهارة أو عادة القراءة البصيرة والإطلاع المفيد .

٣- عوائد فردية أو شخصية مثل : زيادة دخل الفرد، أو استمتاعه بوقت فراغه .

٤- عوائد اجتماعية مثل : زيادة الإنتاج القومي، زيادة الضرائب على الدخول ، زيادة القدرة الذاتية العلمية والتكنولوجية للدولة .

٥- عوائد مالية مثل : زيادة قدرة الإنسان على الادخار، أو حسن الإنفاق .

٦- عوائد غير مالية مثل : زيادة قدرة الإنسان على فهم نفسه، وعلى الابتكار.

قياس العائد الاقتصادي من التعليم .

بواسطة حساب التكلفة والعائد عن طريق العينة المقطعية المستعرضة ويستخرج منها دخول الأفراد في مختلف المستويات للعمر طبقاً للمستوي التعليمي للأفراد وبذلك تحصل على مستوي دخل الفرد للمستويات التعليمية المختلفة في الأعمار المتعاقبة. وأبرزت الطريقة ما يلي :

-يرتبط دخل الفرد ارتباطاً عالياً بمستوي تعليمه فكلما زادت درجة التعليم زاد دخل الفرد.

- يزيد الدخل ويبلغ أعلى مستوي له في متوسط العمر ثم يثبت وأحياناً يتناقص حتي بلوغ سن التقاعد.

- دخول الأفراد ذوي التعليم العالي مرتفعة جداً بالنسبة لمن هم أقل تعليماً.

- يبلغ الدخل أعلى مستوي له بالنسبة لذوي التعليم العالي في سن متأخرة وأحياناً يستمر الارتفاع حتى سن التقاعد.

هدف قياس عائد التعليم.

١-بيان مدي إسهام التعليم في التنمية الاقتصادية .

٢-يمد المخطط التربوي بمعلومات أساسية مفيدة عن الروابط التي تربط التعليم بسوق العمل .

٣-يزودنا بتكلفة التعليم بمراحلة المختلفة، وتوازن العرض والطلب،

٤- يساعد للقيام بإحداث مقارنات مختلفة بين العائد الاقتصادي من التعليم والمشروعات الاستثمارية الأخرى.

٥-يحدد المرحلة التعليمة، والبرامج التعليمية الأجدى للاستثمار فيها .

٦-يوجه العلاقة بين الإنفاق على التعليم العالي وسوق العمل، وسياسة الأجور في الدولة.

٧-يفيد المخطط في (توزيع الاستثمار في المجال ذو العائد المرتفع/ يقترح طرقاً لزيادة كفاءة التعليم بزيادة العائد أو بتخفيض التكلفة/ فحص تكلفة التعليم ومقارنتها بالزيادة في دخول القوي العاملة المتعلمة...).

رابعا: تمويل التعليم :

تزايد الاهتمام بالتعليم والانفاق عليه في الفترة التي اعقبت نهاية الحرب العالية الثانية نتيجة الزيادة في اعداد الطلبة المقبولين في المراحل الدراسية المختلفة.ويعد فريدريك ايدنج(F.Edding) من اشهر الذين اهتموا بدراسة نفقات التعليم .والذي يرى ان التعليم هو المفتاح الذهبي لرفاهية المجتمع المعنوية والمادية 'وان الجهود المبذولة مازالت دون المستوى:المطلوب ذلك ان النفقات المخصصة للتعليم اذا ما قيست الى مجموع الداخل تكاد تكون ثابتة لاتتطول تطويراً يذكر . في حين ان من الواجب زيادة هذه النفقات اذا اردنا ان نساير التقدم الاقتصادي المنشود.لقد أصبحت التخصيصات المالية لتغطية نفاق التعليم تحتل نسبة لايستهان بها من الداخل القومي لمعظم بلدان العالم .فقد جاء في التقرير الذي اعدته اليونسكو (UNESCO)"ان نشر التعليم يتطلب دائماً مضاعفة النفقات .وقد بلغت النفقات العمومية المخصصة لعام١٩٦٨للمؤسسات التربوية حوالي ١٣٢مليارا من الدولارات مقابل ٥٤,٤ في (١٩٦٠ -١٩٦١) ومعنى ذلك ان نسبة الزيادة بلغت مايقرب من ١٥٠%في ثماني سنوات فقط. ومن العوامل التي اسهمت في زيادة الانفاق على التعليم فضلاً عن العامل الاقتصادي مايأْتي :

١-زيادة اعداد الاطفال المقبولين والمسجلين في المدارس الابتدائية نتيجة الزيادة المستمرة للنمو الطبيعي للسكان ،والزامية التعليم ومجانيته في معظم بلدان العالم ، وما ترتب على ذلك من زيادة في عدد المؤسسات التعليم ية والتربوية ، وما يكاف ذلك من نفقات انشائية ،وما رافق هذه الزيادة من حاجة لاعداداضافية من الملمين، وما تكلفة هذه الاعداد من نفقات ، فضلاً عن الحاجة الى تطوير المناهج الدراسية واساليبها ووسائلها .وما تحتاج اليه المؤسسات التربوية من اجهزة وادوات وتجهزات . وهذا كله يكلف نفقات اكبر مما كان عليه التعليم سابقاً.

٢- التوجه العام في التوسع في مجال الدراسات العلمية والتطبيقية ، وما يتطلبه من تخصيصات ملية لتغطية نفقات التجارب العالمية والورش والحقوق والمنشآن الضرورية الاخرى للنشاطات التعليمية .

٣- ارتفاع النفقات الملحقة ارتفاع خاصا مثل :نفقات النقل ، والمنح الدراسية ، ونفقات الخدمات الاجتماعية والصحية .

٤- تزايد الاهتمام بالتعليم العالي والنمو الكبير في مؤسساته وماتتطلبه مستلزمات هذه المرحلة من نفقات تفوق كثيراً مستلزمات التعليم في المرحلة الدراسية من المختلفة،

٥- القيام بالاصلاحات التربوية في العديد من البلدان التي تحررت حديثاً من السيطرة الاستعمارية استجابة للمطامح القومية ،والاهتمام المتزايد بمبدأ ديمقراطية التعليم ، وتحدث برامج التعليم واجراء بعض الاصلاحات التربوية لاعتبارات سياسي.

٦-تغير نظرة افراد المجتمع الى التعليم وتزايد الحاجة الاجتماعية اليه نتيجة التغيرات الاجتماعية الكبيرة التي حصلت في بنية العلاقات الاجتماعية لمختلف البلدان .اذ اصبح التعليم في مجتمعنا المعاصر جزءاً من الحاجات من الاساسية للافراد لايمكن ان يستغني عنه اي مواطن.

مصادر التمويل

١-المصادر العامة:

ويعني التمويل عن طريق المصادر العامة ما يقدمه المجتمع ككل ، من موارد للمؤسسات والاجهزة التعليمية ، وليس ما تقدمه جهة واحدة معينة ، ويتم هذا النوع من البتمويل –عادة– عن طريق الواردات الثابتة المنتظمة للدولة والذي تشكل الضرائب جزءاً اساسياًمنه.

ويختلف تمويل التعليم عن طريق الضرائب باختلاف الانظمة السياسية والاقتصادية ففي فرنسا يتم تمويل التعليم عن طريق الحكومة المركزية ، وفي انكلترا يتم التمويل عن طريق الحكومة المركزية والسلطات المحلية معاً،وفي معظم الاقطار العربية ، يتم تمويل التعليم عن طريق الحكومة المركزية .

والى جانب الضرائب ، هناك القروض التي اصبحت مصدراً كبيراً متمما للضرائب في التمويل العام للضرائب وبخاصة بعد ان تغيرت النظرة الى التعليم بوصفه عملية استثمار للاموال وليس استهلاكاً لها ، وعادة ما تكون القروض لاغراض انشاء مشاريع تعليمية مثل الابنية المدرسية والمرافق العلمية ، فقد أشار برنامج الاقراض للبنك الدولي للانشاء والتعمير خلال السنوات ١٩٧٢–١٩٧٦ الى ان البنك يواجه تمويل حوالي ٩٥ مشروعا تعليميا في ٦٠ دولة باقراض يبلغ مجموعه ٨٠٠مليون دولار

٢– مصادر التمويل الخاصة:

ويقصد بهذا النوع من التمويل ما توفره جهات خاصة معينة من موارد للمؤسسات التعليمية الخاصة ، فالاقساط الدراسية التي يدفعها الطلبة أو اولياء امورهم الى المدارس والمؤسسات التربوية الاهلية لا يسهم فيها المجتمع ، وتسهم احيانا بعض المؤسسات الصناعية أو التجارية في برامج التعليم او مواردهالبحوث العلمية أو موارد البحوث العلمية أو موارد بعض الخدمات التي تقدمها المؤسسات التربوية الاهلية كالسكن والتغذية والنقل.

٣-مصادر التمويل الخارجية :

وتشمل هذه المصادر ما تقدمه الجهات الدولية والاقليمية والوطنية والهيئات الصحية أو الدينية أ؟و الشركات الخاصة من مساعدات ومنح خارجية وهيأت للمؤسسات التربوية،وقد تكون المساعدات الخارجية فنيةتتضمن خدمات الخبراء والمستشارين او المنح والزمالات الدراسية والمؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية والندوات العلمية، او تكون هذه المساعدات على هيئة منح مالية أو التجهيز بالمعدات والاجهزة او انشاء الابنية المدرسية.

٤-مصادر التمويل الذاتية

تقوم المؤسسات التربوية كالمدارس المهنية والمعاهد الفنية والتدريبية بتمويل نفسهاذاتيامن خلال ما تحصل عليه من موارد تتأتى من بيع منتجاتهاالخاصة والخدمات التي تقدمها للمؤسسات الاخرى.

٥-مصادر تمويل اخرى:

هناك مصادر اخرى لتمويل المؤسسات التربوية ،كأن تقوم احدى الشركات باستثمار اموالها في التعليم ، من خلال تقديم القروض للطلبة بعد تخرجهم في العمل في تلك الشركة بتسديد القروض أو أجور الدراسة التي دفعتها لهم الشركة المعنية، ةوهناك مصادر محلية للتمويل مثل : المساعدات التي يقدمها المواطنونمثل التبرع بالارض التي تنشأعليها المدرسة او القيام ببنائها وتحمل بعض نفقات التشييد.(٣٦)

يقول الاقتصادي (الفرد مارشال) في كتابه (أصول الاقتصاد) " إن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، ذلك لأن الإنسان بالعلم والمعرفة والوعي والطموح، والقدرة على العمل والإنتاج والقدرة على الخلق والإبداع، يستطيع أن يسخر كل قوي الطبيعة ومصادرها، وما في باطن الأرض وما فوقها لصالحه والارتفاع بمستوي معيشته، وتوفير الحياة الكريمة له ". ويشير إلى أن " أثمن ضروب رأس المال هو ما يستثمر في البشر "

- يقول جونسون " تتوقف التنمية الاقتصادية بدرجة حيوية على تكوين قوة عاملة تتمتع بالمهارات الفنية اللازمة للإنتاج الصناعي الحديث وتتخلق بفلسفة تدعو إلى استيعاب التغيير الاقتصادي والتكنولوجي والتحريض على استحداثه "
- أدخل (ايرفينج) رأس المال البشري في مفهوم رأس المال على أساس النظر إلى رأس المال " كأي شيء يدر تياراً من الدخل عبر فترة من الزمن، وإن الدخل إنما يتولد عن رأس المال ..).
- أما (وليم بتي) فقد حاول قياس قيمة رأس المال البشري وبين بأن مردود الاستثمار إلى رأس المال البشري كان عالياً جداً وطالب الاقتصاديين من بعده بضرورة تخصيص رؤوس أموال كبيرة للتعليم، فيما اعترف معظم الاقتصاديين الذين جاءوا بعد آدم سميث بأهمية التعليم، ولكنهم كانوا يميلون إلى تركه جانباً عند بناء نظرياتهم في النمو الاقتصادي حتى جاء (مارشال)
- أما الاقتصادي (بيجو) فقد اعتبر التعليم استثماراً ينتج معدل مردود في الإنتاج الإضافي يزيد كثيراً عن المعدل الاعتيادي للفائدة على رأس المال المستثمر في المكائن والمعدات " .
- ماركس : احتل عنصر العمل البشري أو الإنساني بمفهومه الواسع مكان الصدارة في الفكر الماركسي وقد انعكست أهمية النظرة الماركسية للإنسان في الأهمية القصوى التي أولاها الفكر الماركسي للتربية باعتبار دورها الخلاق في إعداد وتكوين الإنسان وتنمية قدراته بشكل عام وقدراته الذهنية والفكرية بشكل خاص. الإنسان " أثمن رأسمال ".
- مالتس : أكد من جديد على أهمية التربية ومكانتها كعامل من عوامل التنمية الاقتصادية وإذا تتبعنا آراءهم لوجدنا أنهم يشيرون إلى دور التربية في تنظيم العلاقة بين نمو السكان ونمو الموارد
- فيشر : ادخل في نظريته رأس المال المعنوي (العنصر الإنساني) ضمن عناصر رأس المال وقد أكد وجوب استخدام رأس المال الإنساني أينما وجد وإذا كان رأس المال هو الرصيد الذي يؤدي إلى مزيد من الدخل بمضي الوقت فإن

الأموال التي تنفق على التعليم تؤدي مزيد من الدخل من وجهة نظر الفرد والمجتمع وهي تعتبر نوعاً من أنواع المال باعتبار العنصر البشري.

- دينسون : تناول عوامل النمو الاقتصادي في أمريكا والعوامل البديلة وقياس أثر كل العوامل المختلفة ومن بينها (المستوي التربوي) على مستوي الدخل القومي وتوصل إلى أن عامل التربية يساهم في ٢٣% من مجموع الزيادة في الدخل القومي.
- ثيودور شولتز : أستاذ الاقتصاد في جامعة شيكاغو، اتجه في أبحاثه نحو قياس العائد الاقتصادي للتعليم وإلى فكرة الاستثمار في البشر مباشرة وبكل وضوح وتمكن من عرض هذه الثورة الجديدة ثورة الاستثمار البشر في كتابة " القيمة الاقتصادية للتربية" فقد قاس الزيادة في الإنتاج وظاهرة التحسن التي سادت أمريكا خلال فترة الخمسينات وأوضح أن الاستثمار البشري يكمن في التربية. وألقي أثناء توليه رئاسة الجمعية الاقتصادية الأمريكية عام ١٩٦٠ خطاباً أبرز فيه أهمية الموضوع، وأشار إلى أهمية التعليم في تكوين رأس المال البشري وقيمته الاقتصادية.

وهكذا فإن قضية تنمية الموارد البشرية أضحت من أهم القضايا وأكثرها إلحاحاً باعتبارها " العملية الضرورية لتحريك وصقل وصياغة وتنمية القدرات والكفاءات البشرية في جوانبها العلمية أو العملية والفنية والسلوكية ...فهي وسيلة تعليمية تمد الإنسان بمعارف أو معلومات أو مبادئ أو فلسفات تزيد من طاقته على العمل والإنتاج ...وهي أيضاً وسيلة تدريبية تزوده بالطرق العلمية والأساليب المتطورة والمسالك المتباينة في الأداء الأمثل ... كما أنها وسيلة فنية تمنحه خبرات إضافية ومهارات ذاتية تعيد صقل قدراته العقلية ومهاراته اليدوية ... إضافة إلى كونها وسيلة سلوكية تعيد تشكيل سلوكه وتصرفاته المادية والأدبية وتمنحه الفرصة لإعادة النظر في مسلكه الوظيفي والاجتماعي ".

إن الدعائم الأساسية والمقومات الرئيسية لهذه العملية هي :

١- <u>التربية والتعليم :</u> وباعتبارها العملية المتميزة بالعمومية والرسمية التي يتزود الإنسان بموجبها بمعلومات تفسيرية وتعليمية عامة بحيث تصبح القاعدة

العريضة التي يستند عليها الإنسان في معرفة الأشـياء والظـواهر والنظريـات والمبادئ والقيم التي تساعده على حل مشاكله اليومية أو مجابهة المواقف المختلفة عبر حياته .

٢-التدريب : الذي يراد به الجهود الإدارية أو التنظيمية التي تهدف إلى تحسـين قدرة الإنسان على أداء عمل معين أو القيام بدور وظيفي محدد، فهـو يرتكـز على تزويد الإنسان بالكيفية التي يؤدي بمقتضاها عملاً ما وبهذا فهو جزء من التعليم

٣-تنمية القدرات : المتمثلة بزيادة قدرات الإنسان لتحسين مكانتـه الوظيفيـة أو لأداء واجبات إضافية أو القيام بمستويات أكبر، وهي بهـذه العمليـة دائمـة التدريب من شأنها أن تمد الإنسان بالمعرفة والمهارة وبعد النظر والبصيرة .

ويعرف رأس المال البشري بأنه " مجموعة المعارف والمهارات وقدرات النـاس القاطنين في دولة ما " وهناك عدد من الخصـائص والمميـزات لـرأس المـال البشري يتميز بها عن سائر عناصر الإنتاج نذكر منها :-

- إن رأس المال البشري لا يمكن فصله عن مالكه.
- إن رأس المال البشري ليس منتجاً فقط للسلع والخدمات بل يستهلكها أيضاً.
- لا يمكن استخدام رأس المال البشري كوقاية ضد الأفكار وغموض المسـتقبل وخاصة في حالة غياب أنظمة التأمين الاجتماعي وفي حالة الأمراض والعلل أو العاهات
- لا يمكن التخلي عن رأس المال البشري بمجرد أنه أصبح قديماً مـن الناحيـة الإنتاجية
- لا يمكن بيع رأس المال كما هو عليه الحال في رأس المال المادي، حيـث إن الشراء بوفاة الإنسان، يتلاشي رأس المال البشري (باستثناء الاختراعات المسجلة بألاسماء). (٣٧)

خامسا: التنمية والتخطيط :-

• مفهوم التنمية .

لمفهوم التنمية عدة تعريفات لكنها تشترك في أنها عبارة عن "عملية تغيير حضاري تستهدف الارتقاء بالمجتمع اقتصاديا وتكنولوجيا واجتماعيا وثقافيا، وتوظيف كل موارد المجتمع المادية والطبيعية والبشرية من أجل صالح الكل، خاصة تلك القطاعات والفئات الاجتماعية التي حرمت ردحاً طويلاً من الزمن في فرص النمو والتقدم.(٣٨)

وقد جاء مفهوم التنمية في تعريف الأمم المتحدة في عام ١٩٥٦ باعتبارها "العمليات التي يمكن بها توحيد جهود المواطنين والحكومة لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات المحلية ولمساعدتها في الاندماج في حياة الأمة والمساهمة في تقدمها بأقصى قدر مستطاع (٣٩).

فهي عملية مقصودة تسعى إلى توفير الخدمات الأساسية للأفراد؛ أي : أنها تسعى إلى تحسين ظروف الحياة الفردية والمجتمعية، كما أنها عملية متوازية ومتساوية ترتبط بخلق أوضاع جديدة ومتطورة في كل المجالات والميادين.

• مفهوم التخطيط.

يعد التخطيط بمفهومه العام "عبارة عن تحديد لمجموعة من الأهداف المتناسقة التي يراد تحقيقها وفق أولويات معينة، وخلال فترة زمنية محددة، مع اختيار لمجموعة الوسائل والإجراءات اللازمة لتحويل هذه الأهداف إلى وقائع" (٤٠)

والتخطيط كما هو متعارف عليه في العلوم الاجتماعية يقصد به الإعداد المسبق للشيء وتنفيذه، وذلك وفق الأهداف المبرمجة، ويكون التنفيذ من خلال مراحل تنفيذية وزمنية، ويتميز التخطيط بأسلوب المعالجة، حيث يقوم بتقديم الحلول من خلال المخططات التنظيمية، ومن أشكاله : الخطط الخماسية والعشرية التي تنفذها بعض الحكومات للنمو والتقدم، وهناك أنواع من التخطيط مثل التخطيط الهيكلي والتخطيط الإداري، وهو الموجود في النظم الرأسمالية، وأيضاً التخطيط الوظيفي الذي يحدد الوظيفة التي تؤديها وحدات الهيكل ومحاولة تطوير وحدات الهيكل ذاته.

• **علاقة التخطيط بالتنمية**

منذ الحرب العالمية الثانية والعالم يتداول حـــول مفهـــوم التخطـــيط بمعنـــاه الاقتصادي في سبيل معالجة المشاكل الاجتماعية التي تعرفها المجتمعات الإنسانية بهدف تقدمها ورقيها، من حيث تحقيق معدل النمـــو الاجتمـــاعي والاقتصـــادي.

ولتنمية المجتمع عملت بعض الدول على توفير الأســـس العلميـــة للتخطـــيط باعتمادها على خبراء ومختصين في مجال علم الاجتماع، علم الاقتصاد .. إلـــخ، لكي يتم وضع استراتيجيات وتدابير إما راديكالية أو تدريجية تسعى من خلالهـــا إلى تطوير المجتمع، حيث نرى أنه لا توجد تنمية خارج عن ما يسمى بالتخطيط التنموي، فالهدف منه هو انتقال بالمجتمع من مرحلة أسوء إلى مرحلـــة أحســـن، وإلى مرحلة أفضل بكثير عن المراحل الســـابقة، وذلـــك بـــالطبع لا يتحقـــق إلا بالاعتماد على بحوث "سوسيو ــ اقتصادية" الغرض منها هو تشـــخيص الواقـــع الاجتماعي وفهمه عن طريق "إجراء مسح متكامل لمعرفة الواقع المراد تغييـــره من حالة التخلف المركبة إلى حالة التقدم المتكامل الجوانب، أي التنبؤ العلمي بما يراد الوصول إليه خلال منظور زمني محدد "(٤١)

وإذا أردنا أن نحقق تنمية للمجتمع، فإنه من اللازم أن يكون التخطيط التنموي تخطيط شامل وأكثر تكاملاً بحيث تشمل كل القطاعات الاجتماعية والاقتصـــادية والثقافية والبيئية، وهذا ما تقوم به الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان، ودول الاتحاد الأوربي عبر اعتمادها علـــى القـــوة البشـــرية لتحريـــك مؤسساتها عن طريق إمدادها بالأفكار والمعارف، فما يميز التخطيط هي النظـــرة الشمولية بحيث لا يقتصر فقط على قطاع معين دون آخر.

•والتخطيط الشامل في مجال التنمية يتطلب اعتمادها على المقاربة التشاركية من خلال "وضع برنامج عمل يشارك في تحضيره جميـــع العـــاملين فـــي الفـــروع الرئيسية، فيكون محصلة عمل جماعي وتنفيذه ملزم لهؤلاء جميعاً، وهذا الإلـــزام يعتبر صفة أسياسية أخرى من صفات التخطيط الشامل(٤٢)، كما أن التخطـــيط الشامل يركز بالدرجة الأولى على الإنسان، لأنه يسعى إلى رفاهيته والارتقاء به عبر مجموعة من الخدمات، لكنه لا يتحقق إلا بالتدريج.

•إن أهمية التنمية ينتج عنها الزيادة في فرص الحياة عند الأفراد فالغاية منها هي تحقيق إنسانية الإنسان عبر العدل والمساواة معاً، وإحداث مجموعة من التغيرات الإيجابية في البناءات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والتكنولوجية، وحتى البيئية، وهذا الأمر يتعلق بوجود سلطة مركزية سياسية لها القدرة في التصرف وتنفيذ المخططات للبرامج التنموية.

من هنا يمكن القول أن تنمية المجتمع لا تتحقق إلا من خلال مشاركة كل الفاعلين من صناع القرار، ومجتمع مدني، ومختصين وأيضاً من خلال التخطيط الذي يقوم على البحث العلمي، والذي يعمل بدوره على تقصي الواقع الاجتماعي ميدانياً، بهدف التعرف على نقاط الضعف وتحديد احتياجاته من أجل الحفاظ على كرامته وحقوقه وإنسانيته.

ان الهدف الاساس لاية عملية تخطيط هو ((ضمان حسن التصرف بما هو كائن لاستخدامه أحسن استخدام ، واستثماره لاقصى حد ، بغرض زيادة الانتفاع منه ، ان التخطيط ضروري لاية عملية بقصد منها سرعة النهوض بالمجتمع وانه المدخل الرئيس لتناول المشكلات التي تواجه المجتمعات ، لانه العامل الفعال الذي يحقق التناسق بين مصلحة الفرد أو الجماعة ومصالح المجتمع كلها ، وهو الذي يؤدي الى وجود المجتمع في حالة اتزان ، فهدف هذا النظام تحويل المصالح الفردية الذاتية الى مصلحة اجتماعية)) (٤٣)

سادسا: أنواع التخطيط

تتعدد أنواع التخطيط طبقا لعدد من المؤشرات والمحددات والأهداف التي يسعى لتحقيقها كل من يعمل في حقل التخطيط ،ويمكن توضيح أنواع التخطيط كما أجمعت عليه مجموعة كبيرة من الدراسات في المحاور الآتية:

أولا : من حيث المستويات العامةPlanning Based On General Levels

ثانيا : من حيث المستوى التنظيمي Planning Based on Organizational Levels

ثالثا : من حيث النظرة الجزئية والشاملة Planning Based On Micro and Macro Perspective

رابعا : من حيث الأهدافPlanning Based On Goals

خامسا : من حيث البياناتPlanning Based On Data

سادسا : من حيث الفترة الزمنيةPlanning Based on Time

سابعا : من حيث فلسفة الدولة Planning Based On Country's Philosophy

كما يمكن توضيح أنواع التخطيط وأقسامها المختلفة في المخطط التالي

أولا : التخطيط من حيث المستويات العامة Planning Based On General Levels

١-التخطيط العالميWorld Planning

ويتمثل هذا النوع من التخطيط عند وضع خطط تشمل العالم بأسره ، مثل التخطيط لمكافحة التصحر ، والتخطيط لمواجهة ظاهرة الاحتباس الحراري ، وأيضا خطط منظمة الصحة العالمية لمكافحة بعض الأمراض والأوبئة عالميا أو خطط مكافحة الأمية وإقرار حق التعليم للجميع.

٢- التخطيط الدوليInternational Planning

وهو التخطيط الذي يقتصر على مجموعة محددة من الدول ترتبط فيما بينها بمصالح سياسية أو اقتصادية أو جغرافية أو ثقافية ، مثل تخطيط المنظمات الدولية كالسوق الأوروبية المشتركة وأوبك ودول التعاون الخليجي وغيرها.

٣- التخطيط القومي National Planning

ويهدف هذا النوع من التخطيط إلى رسم الخطط المستقبلية التي تحدد سياسة الدولة في العديد من مناحي الحياة اليومية ، وقد تكون هذه الخطط خماسية أو سباعية أو أكثر من ذلك حسب نوع القطاع الذي تم التخطيط من اجله ، ويشارك في وضع هذه الخطط مختلف أجهزة التخطيط القومي في الدولة.

٤- التخطيط الإقليمي Regional Planning

يهتم هذا النوع من التخطيط بوضع خطط خاصة للمناطق المختلفة والتقسيمات الإدارية في الدولة (المحافظات ، الولايات ، الأقاليم.)

٥- التخطيط المحلي Local Planning

يركز على تحقيق أهداف مشروعات محددة على مستوى المجتمعات المحلية والوحدات الإنتاجية ، والهدف منه تطوير هذه القطاعات من خلال الاستخدام الأمثل للموارد لتلبية الاحتياجات المحلية بناءا على ما يتوفر فيها من إمكانيات.

٦- التخطيط القطاعي Sectional Planning

يهتم هذا النوع من التخطيط بتكامل عناصر التنمية في قطاع واحد محدد من القطاعات الاقتصادية أو الاجتماعية كمجال التعليم مثلا ,أو مجال الزراعة , بحيث يتم التخطيط الخاص بكل قطاع وذلك في ضوء أهدافه ومؤشراته وعوا ملة وما هو متاح من إمكانيات على أن يكون ذلك كله في أطار غايات وأهداف المجتمع و ما هو متوفر له من إمكانيات.

وذلك مثل قطاع التعليم حيث يشمل التخطيط جميع المراحل و المستويات التعليمية (ابتدائي – إعدادي – ثانوي – عالي وجامعي)وهو القطاع الذي يمثل العامود الفقري لأي تنمية اقتصادية و اجتماعية في الدولة ,باعتبار أن راس المال البشري أهم من أي ثروة أخرى في المجتمع .(٤٤)

٧- التخطيط المؤسسيCorporate Planning

ويشمل التخطيط المؤسسي ، التخطيط الخاص بنشاط مشروع في أي منظمة أو مؤسسة تربوية أو غيرها ، حيث يتم تحديد جداول العمل والبرامج الزمنية الخاصة بكل مرحلة من مراحل التنفيذ حتى موعد الانتهاء منه (٤٥)

ثانيا :التخطيط من حيث المستوى التنظيمي Planning Based on Organizational Levels

تتناسب أهمية التخطيط تناسبا طرديا مع زيادة أهمية مستوى الإدارة ، فالتخطيط الذي يتم على نطاق فردي ، تختلف أهميته عن التخطيط الذي يتم على مستوى الأسرة أو المجموعة ، وبالمثل فإن التخطيط الذي يقوم به مدير المدرسة يختلف في أهميته عن التخطيط الذي تقوم به إدارة التعليم أو وزارة التربية والتعليم بشكل عام ، من هنا يتبين انه يتنوع التخطيط حسب المستوى التنظيمي لأي مؤسسة.

ومن أشكال التخطيط التنظيمي:

١- التخطيط السياسيPolitical Planning

يركز التخطيط السياسي على ترسيخ الخطوط العريضة للدولة ، فمثلا ، عندما تكون السياسة العامة للدولة تتجه نحو التوسع في التعليم المهني ، فإنه يتم تسخير كافة الإمكانيات من أجل تحقيق هذا الهدف.

٢- التخطيط الإستراتيجيStrategic Planning

يعنى هذا التخطيط بإعداد الخطط الأساسية للمؤسسة ، والتي تتم من قبل الإدارة العليا ، أو على مستوى الوزارة ، مثل وزارة التربية والتعليم أو أي وزارة أخرى ، حيث يتم جمع المعلومات وتحليلها ، ثم اختيار البدائل وتقويمها ، وهذا التخطيط يركز على تحديد الأهداف أكثر مما يركز على وسائل تحقيقها (٤٦)

٣- التخطيط التكتيكيTactical Planning

ويركز هذا التخطيط على الوسائل التي يتم من خلالها تنفيذ الخطط الاستراتيجية على مستوى الإدارات الإدارية الوسطى في التنظيم ، وهو أقرب ما يكون لمرحلة

التنفيذ ، ومن ثم يتم وضع الخطط التكتيكية لأغراض محددة وفي فترة زمنية قصيرة وفقا للمتغيرات المتاحة أمام الجهة المنفذة لهذه الخطط (٤٧)

٤- التخطيط للطوارئContingence Planning

إن التخطيط للطوارئ يركز على أخذ الإحتياطات اللازمة من أجل مواجهة الطوارئ ، حيث يتم وضع خطط إضافية يتم تنفيذها عند الطوارئ فقط.

لقد دعت الحاجة للتخطيط للطوارئ بسبب التغير السريع للبيئة مما يجعل عملية التنبؤ في الكثير من الأحيان أمرا يتسم بعدم الدقة ، لذلك فإن من الأهمية بمكان أن يتم تكييف النظام التعليمي والتربوي بخطط محكمة لمجابهة الأحداث العالمية والسياسية والاقتصادية والطبيعية المفاجئة.

ثالثا : التخطيط من حيث النظرة الجزئية والشاملة Planning Based On Micro and Macro Perspective

يمكن تقسيم هذا النوع من التخطيط إلى نوعين هما:

١- التخطيط الشمولي / المكبرMacro Planning

يهتم التخطيط الشمولي بتنظيم وإدارة جميع القطاعات في الدولة ويكون ذلك بعد الأحداث الكبرى التي قد تمر بها الدولة كما هو الحال في ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية.

٢-التخطيط الجزئي / المصغرMicro Planning

يركز هذا النوع من التخطيط على جانب معين أو جزء محدد أو قطاع من قطاعات الدولة المختلفة ، كقطاع التعليم أو قطاع التدريب أو الصحة.

والتخطيط على مستوى المدرسة والذي يهتم فيه بالجانب الإجرائي على مستوى مدارس التعليم يعتبر جزء من التخطيط التعليمي.

وهذا النوع من التخطيط يعمل على تحديد الهدف والمطالب المراد تحقيقها على المستوى القطاعي بحيث يكون لكل قطاع أهداف يجب تحقيقها في الإنتاج والدخل والاستثمارات ، وتدخل خطة كل قطاع بصورة متناسقة ضمن إطار الخطة العامة

رابعا : التخطيط من حيث الأهدافPlanning Based On Goals

يقسم التخطيط طبقا للهدف إلى الأنواع الآتية:

١- التخطيط للتطوير:

حيث يلجأ مدير المؤسسة إلى تطوير أداء الموظفين في مؤسسته من أجل تحسين أداء المؤسسة بوجه عام وذلك من خلال إعطاء هؤلاء الموظفين دورات تدريبية خاصة أو إعادة هيكلة المؤسسة بشكل كامل ، كما قد يلجأ مدير المدرسة إلى استحداث نظام دروس التقوية للمعلمين في مدرسته لتحسين مستوى بعض الطلبة دراسيا ، والتنسيق لعقد دورات تنشيطية لبعض المدرسين وإيفاد عدد منهم في دورات متخصصة مثل دورة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ودورة انتل والحقائب التعليمية.

٢-التخطيط من أجل أداء أفضل

يتم مثل هذا التخطيط في أي مؤسسة تجارية أو تربوية تسعى إلى إنشاء قسم إداري جديد أو نشاط جديد يتم لأول مرة ، حيث يعمل مدير المؤسسة على تحقيق الأهداف الموضوعة من خلال توفير كافة الإمكانيات المالية والمادية والبشرية.

٣- التخطيط لحل المشكلات

يلجأ مدير أي مؤسسة إلى التخطيط بهدف حل المشكلات التي تواجهه سواء على مستوى المؤسسة أو إدارة من الإدارات أو قسم من الأقسام ، وسواء كانت هذه المشكلة على مستوى العمل أم الخدمة (٤٨)

وفي المؤسسة التربوية ، قد يجد مدير المدرسة أن هناك خلل ما في مدرسته التي يديرها ، فيبدأ بجمع المعلومات حول هذه المشكلة وتحليلها والوصول إلى حلول بديلة واتخاذ القرارات المناسبة ، ثم يحول تلك القرارات إلى خطة محددة المعالم من شانها وضح حل لتلك المشكلة.

٤- التخطيط الروتيني

وهذا التخطيط يختص في المشكلات والمعيقات الروتينية واليومية والمتكررة التي تواجه المؤسسة التعليمية ومنها:

أ) مشكلات الأداء

حيث قد يوجد تراخ من قبل بعض الإدارات أو الأقسام أو الوحدات الإدارية في عملها أو تقصير في تحقيق المهام الموكولة إليها إما من حيث الكم أو الكيف (٤٩)

ب) مشكلات الممارسة الإدارية

مثل تأخر المعلمين في الحضور صباحا أو تقاعسهم في إنجاز بعض المهام المطلوبة منهم ، وهنا يلزم وضع حلول وبحث الأسباب المؤدية إلى تكرار مثل هذه المشاكل.

٥- التخطيط الهيكلي أو البنائيStructural Planning

يطلق عليه أحيانا بالتخطيط التركيبي ، ويقصد به اتخاذ مجموعة من القرارات والإجراءات والسياسات التي تهدف إلى تغيرات عميقة بعيدة المدى في التركيب الاقتصادي والاجتماعي للدولة وإقامة هيكل جديد مغاير للسابق ، بأوضاع ونظم جديدة يسير عليها المجتمع والدولة (٥٠)

فالتخطيط الهيكلي أو التنموي يحدد ويرسم المعالم الجديدة للمجتمع ، ويمكن أن يتم التخطيط الهيكلي على مستوى أية شركة أو مؤسسة أو وزارة من الوزارات ، مثل وزارة التربية والتعليم من حيث إحداث تغيرات أساسية في الهيكل التنظيمي ، واستحداث بعض الإدارات والأقسام التي من شانها تحسين وتطوير مستوى الأداء في قطاع التعليم ، وقد يمتد الأمر إلى المدرسة وخاصة إذا كانت خاصة ، فيوصي مجلس الإدارة بإجراء تغيير جذري في البناء التنظيمي للمدرسة ، فقد يكون تخطيط يركز على التوسع الأفقي (يهتم بالكم) أو الرأسي (يهتم بالكيف) أو بهما معا من حيث إيجاد نوع من التوازن بين الاثنين (٥١)

٦- التخطيط الوظيفيFunctional Planning

يطلق عليه اسم التخطيط التأشيري أو التخطيط التوجيهي ويقصد به إعداد الخطط وتنفيذها ضمن الهيكل الاقتصادي والاجتماعي القائم في المجتمع والإبقاء عليه مكتفيا بإحداث التغيير في الوظائف التي يؤديها النظام آخذا بمبدأ التطور البطيء والإصلاح التدريجي ،ويتحدد دور الدولة في التخطيط الوظيفي في تشجيع القطاع الخاص وإزالة المعوقات أو تقديم الحوافز كي تتحقق أهداف التخطيط دون أن يتطلب ذلك تغيير سياسات وإحداث تغيرات جذرية فيه ، وكل ما يستهدفه في

الأخير من تحسين أوضاع المجتمع ورفع كفاية الإنتاج ، ومن هنا ينتشر هذا التخطيط في الدول الرأسمالية وفي كثير من دول العالم الثالث (٥٢) إن التخطيط الوظيفي يعًد تخطيطا لتطوير أو تعديل أو إصلاح جزء من خطة شاملة ، وخصوصا تطوير الموظفين الذين يعملون بالجزء الذي تم تطويره ، حيث يتم من خلاله التخطيط لتعديل البنية المراد تطويرها ، ومن الأمثلة على هذا ، عندما يتم تطوير المناهج الدراسية ، فيتم عمل خطة لتطوير المعلمين الذين سوف يعملون هذا المنهاج ، ومن الأمثلة أيضا ، عندما الحكومة تغير سياستها وهذه السياسة تحتاج إلى تغيير في الخطة التربوية والتي هي جزء من الخطة الشاملة ، فتطوير أو تعديل الخطة التربوية بالنسبة للخطة الشاملة للحكومة يعد تخطيطا وظيفيا ، فلكل تطوير أو تعديل أو إصلاح ، يكون هناك أسباب ومبررات لهذا النوع من التخطيط ، وهذا بناء على ضوء ما يراه المخطط مناسبا من أهداف منشودة (٥٣)

خامسا : التخطيط من حيث البياناتPlanning Based On Data

ينقسم التخطيط طبقا لتوافر البيانات وعدم توافرها إلى نوعين هما:

١- التخطيط بالبيانات

وهذا يتم عند توفر الإحصائيات الدقيقة والصحيحة ، وهو من أكثر الأنواع شيوعا وانتشارا وخاصة في الدول المتقدمة ، أما في الدول النامية فإن تطبيق التخطيط بالبيانات قد يكون متعذرا في بعضها وذلك بسبب عدم توفر بيانات دقيقة في الكثير من قطاعات الدولة.

٢-التخطيط بدون بيانات

يتم التخطيط بدون بيانات في بعض الدول وفي بعض القطاعات والمجالات التي تفتقر إلى بيانات ومعلومات دقيقة ، وهذا النوع سماه ستوبلر Stopler في كتاب ألفه بعد أن أمضى حوالي سنتين في دولة نيجيريا الاتحادية حيث شارك في وضع

خطة التنمية فيها ، وقد جاء كتابه كترجمة حقيقية للخبرة التي مر بها ، فوضع خطة دون توافر بيانات وإحصائيات دقيقة يستند إليها (٥٤)

سادسا : التخطيط من حيث الفترة الزمنيةPlanning Based on Time

ويقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي

١- التخطيط قصير المدىShort Rang Planning

وهو عبارة عن ترجمة حقيقية لخطط متوسطة المدى تتراوح من سنة فأقل ، ويسمى هذا النوع من التخطيط في بعض الأحيان بالتخطيط التكتيكي ، حيث يكون التخطيط أكثر تفصيلا ، وقد يشمل الأنشطة والفعاليات اليومية (٥٥)

٢- التخطيط متوسط المدىMiddle Rang Planning

يتطلب التخطيط متوسط المدى فترة زمنية أكثر من سنة وأقل من عشر سنوات (بعض المراجع تذكر اقل من خمس سنوات) ، وهذا النوع من التخطيط يشتمل على وضع خطط تفصيلية للتخطيط طويل المدى ،كما هو الحال بالنسبة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٣- التخطيط طويل المدىLong Rang Planning

وتتراوح آماده بين عشر سنوات وعشرين سنة ، وهو أكثر تعقيدا وأصعب تنفيذا ، غير أن له قيمة في تحقيق الأهداف على المدى الطويل ،ويطلق على هذا النوع " التخطيط الاستراتيجي " الذي يتميز بنوعين أحدهما تخطيط استراتيجي دفاعي الغرض منه تحييد أو تكميم بعض المتغيرات التي تؤثر على التنمية ،والثاني تخطيط استراتيجي هجومي الغرض منه التعرف على كافة الفرص المستقبلية التي يمكن استغلالها لأغراض التنمية ،وقد تصل فترة هذا التخطيط إلى آماد بعيدة ربما خمسين عاما أو أكثر من مائة عام وهو لهذا المدى يكون أقرب إلى التصور الذي يأخذ شكل استراتيجية مستقبلية (٥٦)

سابعا : التخطيط من حيث فلسفة الدولة Planning Based On Country's Philosophy

تتبنى كل دولة سياسة تخطيطية خاصة بها ، تتماشى مع أيديولوجيتها الفكرية وسياستها العامة وثوابتها الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والتربوية ، ومن هذه الأنماط التخطيطية المتعارف عليها على المستوى الدولي نذكر:

١- التخطيط الإلزاميImperative Planning

هو التخطيط الذي اتبعه الاتحاد السوفيتي (سابقا) ،ويعتبر تخطيط شمولي النظرة يأخذ في الاعتبار كافة قطاعات الدولة (الصناعية ،والزراعية ، والخدمية) ، ويلتزم كل قطاع بالأهداف المحددة له في الخطة العامة والتي تترجم فلسفة الدولة وتوجهاتها وطموحاتها ، وتكون السيطرة التامة على جميع وسائل الإنتاج ، وقد طبقت هذا النمط كثير من دول المنظومة الاشتراكية (٥٧)

٢- التخطيط الحرFree Market Planning

هذا التخطيط يعتمد على عمل دراسات تنبؤية لتوجهات الاقتصاد والتنمية في البلاد مستقبلا ، ويترك المجال مفتوحا أمام كل مؤسسة لحرية الاختيار في تحديد سبل تحقيق التنمية ، وتتزعم هذا النوع من التخطيط الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الغربية وفي مقدمتها بريطانيا.

٣- التخطيط الموجهIndicative Planning

ويعتمد هذا النوع من التخطيط على قيام الدول بتحديد الخطوط الرئيسة والأهداف القومية التي تسعى إلى بلوغها تاركة مساحة كبيرة من الحرية للأقاليم والمؤسسات المستقلة ورجال الأعمال ليأخذوا زمام المبادرة نحو تحقيق تلك الأهداف ، وهذا النمط يعتبر حل وسط بين التخطيط الإلزامي والتخطيط الحر ، وقد تم تطبيق هذا النوع من التخطيط في بعض الدول كفرنسا والدول النامية مثل الهند (٥٨)

٤- التخطيط الحافزيIncentive Planning

يهدف هذا النوع من التخطيط إلى النهوض بالدول النامية التي تعاني من شح الموارد المالية أو انتشار الفساد الإداري فيها بالرغم من توفر الموارد المادية ، ومن هنا فقد تلجأ الدولة إلى خصخصة بعض قطاعات الدولة وإعطاء تسهيلات ضريبية وإمتيازات لمؤسسات القطاع الخاص من أجل دفع عجلة التقدم والتنمية في المجتمع

وقد تختلف وتتفاوت سياسة الدولة في تطيق هذا النمط من التخطيط ، فقد يكون مركزيا أو غير مركزي ، وقد يكون شاملا أو جزئيا ، طويل المدى أو متوسط المدى أو قصير المدى.

سابعا :التخطيط التربوي:

يعرف بناء على العملية التربوية ومعطياتها وأهدافها كما ذكرنا فيما مضى، فهو يعرف بأنه "مجموعة من التدابير التربوية المحددة التي تتخذ من إنجاز أهداف معينة" (٥٩).

وهذه العملية تنطلق من منطلقات تحددها طبيعة المجتمع وما يصبوا إليه وكذلك طبيعة التحديات المواتية للعصر على مختلف الصعد فتنتج الأهداف بناء عليها.

ولأن حديثي سيركز على التخطيط التعليمي والتعليم يعتبر جزء لا يمكن فصله عن التربية ، فجدير أن نقف على تعريف التخطيط التعليمي.ونشير إليه في سياق هذه التعريفات :

يعرف التخطيط التعليمي بأنه"العملية المتصلة المستمرة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية ، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما ، وأن يمكن كل فرد من الحصول على فرصة تعليمية ينمي بها قدراته وأن يسهم إسهاما فعالا بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية" (٦٠)

أهمية التخطيط:

يتسم هذا العصر بكثرة تعقيداته وكثرة العوامل المؤثرة على مختلف نشـــاطاته وهذا يحتم علينا الأخذ بعين الاعتبار التخطيط كمخرج من هذه التعقيدات، وطريقة علمية تحقق لنا الكثير من الفوائد وتجنبنا الكثير من المشكلات وقد ذكرنا فيما سبق أن التخطيط للعملية التربوية يقوم بناء على منطلقات تحددها البيئة المحيطة بشتى مجالاتها وتبنى عليها أهداف الخطة وطريقة التعامل معها ومدى التعامل .

وقد يمكن إجمال أهمية التخطيط فيما يأتي:

أ- تحديد مسارات العمل في مجالاته المختلفة .

ب- اختصار الوقت والجهد في عملية التنفيذ .

جـ- اختصار الزمن في عملية التطوير .

ولكن بالنظر عن قرب والتركيز على العملية التعليمة يمكننا أن نشير إلى بعض العناصر التي قد تشكل مواطن الأهمية لعملية التخطيط التعليمي عموما ومن هذه المواطن:

١- دراسة الواقع وتشخيص مشكلاته وإيجاد التناسق بين العملية التعليمية ومتغيرات المجتمع.

٢- مواكبة التنمية الشاملة والإسهام فيها.

٣- التنبؤ بالمستقبل وإعداد الخطط طويلة المدى.

٤- متابعة العملية التعليمية وتطويرها .

٥-الترشيد في الصرف على التعليم وسد مواطن الهدر.

٦-استثمار الوقت الاستثمار الأمثل المبني على التسلسل والتوزيع الملائم لطبيعة العمل.

٧- إيجاد الانسجام بين التعليم والمجتمع وسد الفجوة فيما بينهما.

٨- تحقيق التكامل في العملية التعليمية بمختلف تفرعاتها.

وهذه الأهمية تمهد لخطة تستشف أهدافها من أهميتها وتبني عليها مراحلها ومواردها، لتسهم في مواجهة التحديات بأفضل الطرق وفق الإمكانات المتاحة.

أهداف التخطيط التعليمي:

التخطيط بمفهومه الشامل يهدف إلى تحقيق أهداف أعدت لها الخطة وبما أن هذه الأهداف تتنوع وتتباين مجالاتها فإن هذا يحتم علينا تنوع وتباين أهداف التخطيط بناء على أهدافه، وبما أن تركيزنا هنا على التخطيط التعليمي بوجه الخصوص، فمن الجدير بنا أن نشير إلى أن التعليم يعتبر العمود الفقري لعملية التنمية، ولا ينفك عنها بل هو مصنع إعداد الكوادر المؤهلة لحمل هم التنمية على عاتقها ، والتنمية منظومة متكاملة من العمليات التي تلامس وتهم المجتمع بكل

زواياه وأركانه ، وهي تتنوع مابين سياسية واجتماعية وثقافية واقتصـــادية وهـــذا يقرن أهداف التخطيط التعليمي بكل جزء منها لأنه في النهاية يسهم بشكل كبير في صياغة هذه العوامل وتطويرها وربما تغييرها.

ويمكننا تلخيص أهداف التخطيط التعليمي فيما يأتي:

الأهداف الاجتماعية للتخطيط التعليمي:

١- المحافظة على التقاليد السامية وتعزيزها في المجتمع.

٢- تحقيق مبدأ الديمقراطية في التعليم وتحقيق تكافؤ الفـــرص للرجـــال والنساء على حد سواء.

٣- توفير ما يحتاجه العمل من الكوادر البشرية والقوى العاملة.

٤- تطوير المجتمع وجعله مجتمعا مواكبة للتطور والتغيرات.(٦١)

الأهداف السياسية في التخطيط التعليمي:

١-تنمية الروح الوطنية بين أفراد المجتمع

٢-زيادة الانسجام والتفاهم بين ألأفراد والشعوب

٣-تكوين كيان قوي للدولة بين الشعوب

٤-الالتزام بقوانين الدولة والعمل على التماشي مع كل ما يخـــدم المصـــلحة العامة للدولة.

الأهداف الاقتصادية للتخطيط التعليمي:

١-زيادة الإنتاجية للفرد وبالتالي للقوى العاملة ورفع كفاءة الأداء

٢-المساهمة في تطوير القدرات بغرض التحسين من العملية الاقتصادية للبلد ومجاراة التطور الحديث.

٣-التغلب على مشكلة البطالة الحقيقية والمقنعة.

٤-فتح مجالات جديدة للبحث العلمي الهادف لتنمية الاقتصاد.

٥- حسن استغلال المقدرات وترشيد الصرف وفق الحاجات.

الأهداف الثقافية للتخطيط التعليمي:

١- الاهتمام بالبحث العلمي والمساهمة في نشره يعد تـــدعيما للثقافـــة فـــي المجتمع.

٢-القضاء على الأمية بشتى مظاهرها.

٣-المساهمة في رسم صورة ثقافية للمجتمع تتعاطى مع متغيرات العصر.

٤-إيجاد نوع من الانسجام والتفاهم مع الثقافات الأخرى.

٥-تنويع مصادر الثقافة ، وطرقها وفقا للإمكانات المتاحة والمناسبة لخدمـــة العملية التعليمية.

شروط التخطيط:

حتى نصل بالخطة إلى المستوى المنشود الذي يحقق لنا الأهداف ويقودنا إلى التطلعات لابد من مراعاة الشروط الآتية :

١- أن تحقق الخطة الأهداف الموضوعة من أجلها.

٢- مراعاة الاعتدال في الأهداف.

٣- الواقعية في الخطة.

٥- مراعاة الأولويات عند تنفيذ الخطة

٦- أن تحقق الخطة عنصر المرونة.

٧- أن تكون الخطة متوازنة وفق حدود الإمكانيات

٨- عدالة التوزيع للميزانية (التوزيع حسب الاحتياج)

٩- أهمية التطوير للخطة

١٠- أن يراعي البرنامج التنسيق بين المعنيين بتنفيذه.(٦٢).

هوامش الفصل الرابع

١- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية(تحرير): "التعليم والعالم العربي.. تحديات الألفية الثالثة"، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.

٢-عمر، حسين(١٩٩٩): "الرفاهية الاقتصادية.. بحث في الأسس العلمية والتطبيقات العملية لرفاهية الفرد والمجتمع"، دار الفكر العربي ،ط٢ ،القاهرة، مصر.

٣- الهايشة، محمود سلامة (٢٠١١):التعليم وأثره في التنمية الاقتصاديةعائد الاستثمار في رأس المال البشري .. قياس القيمة الاقتصادية لأداء العاملين"دراسة تطبيقية في علم اقتصاد التعليم" www.alukah.net ص٥-٦.

٤-تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣): ص٣٩، ٤٠.

٥- حلاوة، كريم (٢٠٠٦): أبين العرب من مجتمع المعرفة. www.usinfo-stse.gov

٦-http;//www.infoplease.com/ipdA٠٦٦٠٢٧٣.htm١

٧- ذياب، مهري ونجوى جمال الدين (٢٠٠٧) :الجامعة ومجتمع المعرفة – التحدي والاستجابة(في) مستقبل التعليم الجامعي العربي، رؤية تنموية ، المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للعلم التنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس، المنعقد في الفترة من ٣ – ٥ مايو ٢٠٠٤م، جـــ١، ص٦٣.

٨- البلاوي ،حسن ، وسلامة حسين (٢٠٠٧): إدارة المعرفة في التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية ،ص ٤٢.

٩- مرياتي، محمد (٢٠٠٦): اقتصاد المعرفة تكنولوجيا المعلومات والتعريب، الأسكوا، بيروت، ص٨٧

١٠-تقرير اليونسكو لعام (٢٠٠٥): ص٧٣

١١- مرياني ،محمد (٢٠٠٦) :اقتصاد المعرفة ،مصدر سابق، ص.١٨

١٢- ذياب ،مهري ونجوى جمال الدين (٢٠٠٧): مرجع سابق، ص ٦٥ ، ٦٦.

١٣- الرشدان، عبد الله (٢٠٠٥) :في اقتصاديات التعليم ،دار وائل للنشر، الرياض، ص ٤٧٦.
١٤- النوري ،عبد الغني (١٤٠٩هـ):" اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية " ، دار الثقافة، الدوحة.
١٥- أبو العينين, علي خليل(١٤٠٧هـ): التربية الإسلامية والتنمية ,الرياض, رسالة الخليج العربي, مكتب التربية العربي لدول الخليج, العدد ٢٢ السنة السابعة.
١٦ الخميسي ، السيد سلامه(٢٠٠٥): " محاضرات التربية والتنمية" جامعة الملك سعود ، التربية
١٧-الجوهري, محمد (١٩٨٥):"علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث", دار المعرفة ,القاهرة .
١٨- الخميسي(٢٠٠٥): محاضرات التربية والتنمية
١٩- الشعبي, علي عيسي(١٤١٣-١٤١٤هـ):التعليم ومتطلبات التنمية, التوثيق التربوي, وزارة المعارف, الرياض, العددان ٣٣, ٣٤,.
٢٠- الخميسي(٢٠٠٥): محاضرات التربية والتنمية
٢١- عبود, عبد الغني(١٩٨٠):التربية ومشكلات المجتمع, دار الفكر العربي , القاهرة.
٢٢- طنيب, محمد وآخرون(١٤١١ه): أبعاد التنمية في الوطن العربي, دار المستقبل, عمان .
٢٣-متولي, مصطفى محمد(١٩٨٨) :قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية, الرياض, مجلة كلية التربية, جامعة الملك سعود, المجلد الخامس.
٢٤- طنيب, محمد وآخرون(١٤١١ه): أبعاد التنمية في الوطن العربي, عمان, دار المستقبل.
٢٥- الجلال, عبد العزيز(١٩٨٥): تربية اليسر وبخلف التنمية, الكويت, عالم المعرفة.
٢٦- زاهر ،ضياء(١٩٨٥):التعليم ونظريات التنمية, دراسات تربوية, رابطة التربية الحديثة.

٢٧- الجلال, عبد العزيز(١٩٨٥): تربية اليسر وبخلف التنمية, عالم المعرفة , الكويت.
٢٨-وزارة التخطيط, المملكة العربية السعودية, منجزات خطط التنمية حقائق وأرقام , الرياض, ١٤١٥هـ.
٢٩- غبان, محروس, التربية والتنمية الشاملة للمجتمعات الإسلامية ودور التربية الإسلامية في تحقيقها, دار الإيمان, المدينة المنورة ,١٤١٥هـ.
٣٠- الجلال, عبد العزيز(١٩٨٥): تربية اليسر وبخلف التنمية, الكويت, عالم المعرفة.
٣١- شحاتة ،حسين حسين(١٩٩٣):المنهج الإسلامي للأمن والتنمية :
, دار الطباعة والنشر الإسلامية – القاهرة
٣٢- على ،عبد القادر على (٢٠٠٩): قياس معدل العائد على التعليم، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، الكويت، ص ٣.
٣٣-الناتج هو مجموع المتعلمين الذين أكملوا (أولم يكملوا أو تسربوا) من تعليمهم في المدرسة – أو المعهد أو الكلية – (كم الإنتاج وحجمه) بعد أن حققوا على مدي زمني معين مستوي من الإنجاز والنمو أو النضج يتمثل في قليل أو كثير من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يفترض أن تنسجم مع أهداف التعليم ومعاييره المبتغاة (وهذا هو كيف أو نوعية الإنتاج).
٣٤- أما المخرجات فهي عين هؤلاء المتعلمين بعد دخولهم معترك الحياة واندماجهم في مؤسساتها – فعلاً وانفعالاً – مستعينين بما اكتسبوا في المدرسة (أو المعهد أو الكلية) وإذاً فالفرق بين (الناتج النهائي للتعليم) و (المخرجات) كمصطلحين – هو فرق في وقت ومكان وجود المتعلم على خط الإنتاج ومسيرة التنمية الاجتماعية والاقتصادية وفرق في المجتمع . الناتج النهائي متعلم يخطو من داخل المدرسة أو المعهد أو الكلية إلى خارجها حاملاً معه مؤهلاً أو شهادة أو غير ذلك بقدر انجازه ومعبراً بهذا الذي يحمله عن إمكانية العمل والإسهام في تنمية نفسه والمجتمع الذي يندمج فيه. والمخرج : هو هذا المتعلم بعد أن تجاوز باب المدرسة أو المعهد أو الكلية ودخل إلى معترك الحياة ومؤسساتها بالفعل وأصبح

لعمله كفرد وكعامل عضو في جماعة " عائد " أو مردود يدل على " صدق " و " فائدة " ما تعلمه .
٣٥- على عبد القادر على (٢٠٠٩):قياس معدل العائد على التعليم، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، الكويت، ص ٣٠.
٣٦- عبد مهد وآخرون ، اسس تربية ،ص١٢٣-١٢٦
٣٧- السويدي ،جمال (٢٠٠٤): (تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة) ، مركز الأمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، ط١، ابو ظبي ، ص ١١.
٣٨- كمال التابعي(د.ت): تغريب العالم الثالث دراسة نقدية في علم الاجتماع التنمية، (www.kotobarabia.com)، ص ١٣-١٤
٣٩- شفيق، محمد (د.ت): التنمية الاجتماعية (دراسات في قضايا التنمية ومشكلات المجتمع)، المكتب الجامعي الحديث، ص ١٣.
٤٠- مسعود ،مجيد (١٩٨٤): التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي ــ سلسلة عالم المعرفة (٧٣)، الكويت، ص ٧.
٤١-المصدر نفسه ، ص ١٢.
٤٢-المصدر نفسه،ص١٨
٤٣- عبد مهدي،وآخرون،اسس التربية، ص١٣٢
٤٤- حافظ ، محمد صبري (٢٠٠٦) : تخطيط المؤسسات التعليمية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر. ص ٢٦ .
٤٥- الأغبري ، عبد الصمد (٢٠٠٦) : الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان ، ص ١٩٤.
٤٦-المصدر نفسه، ص ١٩٥.
٤٧- حافظ ، محمد صبري (٢٠٠٦) : تخطيط المؤسسات التعليمية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ص ٣٠.
٤٨-الأغبري ، ٢٠٠٦ ، ص ١٩٧
٤٩-المصدر نفسه،ص.١٩٨

٥٠- الحاج محمد ، أحمد على (٢٠٠٠) : التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد ، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان ، ص ١٣٤ .
٥١- الأغبري ، ٢٠٠٦ ، ص ١٩٨.
٥٢- الحاج محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤.
٥٣ -نبهان ، يحيى محمد (٢٠٠٧) : الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ص ٨٨.
٥٤- الأغبري ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠٠ .
٥٥- المصدر نفسه، ص ٢٠٠.
٥٦- الحاج محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٩.
٥٧- الأغبري ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠١.
٥٨- حافظ ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٧.
٥٩- بركات ، علي بركات(١٩٨٤): التعليم المستمر والتثقيف الذاتي ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
٦٠- فهمي.محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠):التخطيط التعليمي.الانجلو المصرية.القاهرة.
٦١- المصدر نفسه
٦٢- الحميدي ، عبد الرحمن الحميدي (١٩٩٢م): مدخل إلى علم تعليم الكبار ،كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض

الفصل الخامس: الاساس العلمي للتربية

اولا:التربية العلمية .. منظور تاريخي:

يعَّد المنظور التاريخي بالغ الأهمية لمساهمته في فهم التغيرات والاتجاهات المعاصرة في التربية العلمية، ولقد مرت التربية العلمية بعدة مراحل، وفي كل مرحلة تغيرت فيها أهدافها ومحتواها واستراتيجيات تعليم العلوم متأثرة بما يحدث في المجتمع من تغيرات نتيجة لمجموعة من القوى التي نذكر منها:

المرحلة الأولى: التربية العلمية ما قبل ١٨٨٠:

مع أن البحث في العلوم قد بدأ مع بداية الإنسان نفسه، وبالرغم من أن نتائجه كانت من أهم الوسائل التي استعان بها منذ القدم في عمله وبحثه سعيا وراء تحقيق غاياته وإشباع حاجاته، إلا أنه لم يكن يدرس للتلاميذ في معاهد التعليم الأولى بل كانت المعارف العلمية البدائية تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التلمذة الصناعية، حيث كان الحرفيون الأول يعملون الصبية الذين يساعدونهم أسرار الصناعة وحقائقها. ولكن قد نجد بدايات لتدريس علوم الفلك والطب في أنواع التعليم المتقدم الذي كان يتم في معابد قدماء المصريين على يد الكهنة.

وبالرغم من تقدم الحضارة الإغريقية، إلا أن العلوم لم تكن ضمن مواد الدراسة في مناهج الدراسة (وهو منهج الفنون السبعة الحرة) اللهم إلا الفلك الذي كانت له أهمية وظيفية خاصة وهي معرفة الوقت وتحديد فصول السنة. ويبدو أن الفلسفة المثالية التي كانت سائدة في ذلك الوقت، والتي كانت تفرق بين العقل والحس، وتعتبر أن الحواس لا تعطي مقياسا صحيحا للحقيقة، كان لها تأثير في إبعاد العلوم من مناهج الدراسة، على أساس أن دراستها تتطلب استخدام الحواس.

وفي الحقبة من ١٧٥١-١٨٨٠ (في الولايات المتحدة الأمريكية) كان يغلب عليها الطابع الديني ولذلك كانت هناك حاجة لإعداد أفراد متفقة في الكلاسيكيات والدين بخدمة الرب في الكنيسة والدولة، ولذلك كانت الأهداف الخاصة بالتربية العلمية يغلب عليها الطابع الوصفي والنفعي والديني فنجد أنها اهتمت بوصف الأشياء والظواهر والعمليات المختلفة كما اهتمت إلى حد ما بالإعداد لبعض المهن التي أخذت تظهر في المجتمع في أولى خطواته للحياة الصناعية والتجارية.

وتضمنت المناهج في ذلك الوقت الفلسفة الطبيعية والفلك والكيمياء والجغرافيا، وقليل من علمي الحيوان والجيولوجيا. وكان التدريس يقوم على أساس تقديم الحقائق مع عدم العناية كثيرا بالعلاقات بين هذه الحقائق أو بالاتجاهات التي تنميها لدى المتعلمين، واستتبع هذا أن الكتب المدرسية كانت تكتب لتساعد التلاميذ على الحفظ. والى جانب هذا أثرت الاتجاهات الدينية على مناهج العلوم، وخاصة التاريخ الطبيعي والفلك والجيولوجيا. فكانت معظم الكتب المدرسية تشير إلى الحقائق العلمية لإثبات أن الخلق حكيم ورحيم، وبالتالي يقوى إيمان التلاميذ بالقوة العليا التي تهيمن على الظواهر الطبيعية.(١)

المرحلة الثانية: جذور التربية العلمية الحديثة، ١٨٨٠ حتى ١٩٣٠

تميزت الحقبة من ١٩١٠- ١٩٣٠ بزيادة إقبال طلاب ذوي مستوى اجتماعي واقتصادي متواضع على المدرسة الثانوية مما أحدث تغيير في طبيعة مجتمع المدرسة انعكس على أهدافها، وصاحب ذلك تطور في النظريات السيكولوجية حيث أخذت نظرية المثير – الاستجابة تطغى على نظرية الملكات والتدريب الشكلي، كما بدأ المجتمع الاتجاه نحو التصنيع.

ولهذا قامت لجنة العلوم ١٩٢٠ بدراسة حاولت فيها نقل الاهتمام من المادة العلمية ذاتها إلى ما يطلق عليه مفهوم المنفعة الاجتماعية، وقد تأثرت أهداف التربية العلمية بهذه العوامل فبدأ ظهور اتجاهين لتدريس العلوم:

-الاتجاه الأول: دعا إليه ديوي وكلباتريك. واهتم بحاجات ودوافع المتعلم.

-الاتجاه الثاني: دعا إليه جيرولد كريج. واهتم بتدريس الوقائع والمعلومات العلمية.

ولقد انعكس هذين الاتجاهين على بناء مناهج المرحلة الابتدائية، حيث ظهر مدخلين هما مدخل "دراسة الطبيعية" ومدخل "مبادئ العلوم". فدراسة الطبيعة هو مدخل تكاملي متمركز حول المتعلم ويركز على مساعدة الطلاب على تنمية حبهم للطبيعة. وركّز المحتوى في الأساس على دراسة النباتات والحيوانات البيئة، مع تأكيد المعلمين على دراسة البيئة المحليّة من خلال الرحلات داخل الحقول وعلى

طول شواطئ البحيرات ليقوم الأطفال بالملاحظات الميدانية، والرسوم، والوصف، وبذلك يتحقق الربط بين دراسة العلوم ودراسة اللغة والفنّ.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية فقد تكونت مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية حتى عام ١٩٢٠ من فصل دراسي واحد في العديد من المواد المختلفة مثل مادة الفلك، الجيولوجيا، الجغرافية الطبيعية وعلم النبات وعلم الحيوان والفسيولوجي وذلك في السنتان الأولى من المرحلة الثانوية. ولقد قامت "هيئة منهج العلوم بالمرحلة الثانوية" بجعل مقرر العلوم العامة والأحياء والكيمياء والفيزياء سنة دراسية كاملة.(٢)

مناهج العلوم والتربية التقدمية ١٩٣٠ – ١٩٥٠

خلال تلك الحقبة، ظهرت العديد من الدراسات والتقارير التي أثر على التربية العلمية، ففي عام ١٩٣٢ نشرت " الجمعية الوطنية لدراسة التربية the National Society for the Study of Education " دراسة تحت عنوان " برنامج لتدريس العلوم A program for science teaching"

وحددت الدراسة الأهداف الرئيسية للتربية في:

- المساعدة في تحقيق الأهداف العامة للتربية الليبرالية بالاهتمام بالمتعلم.
- مساعدة الطالب على اكتساب وفهم الأفكار الأساسية والمفاهيم والتعليمات التي تعينه على فهم وتفسير الحقائق العلمية وتطبيقاتها في الحياة.

كما اقترحت الدراسة منهج متصل خلال السنوات الدراسية الإثنا عشر، وتم تنظيم مقررات العلوم حول المبادئ والتعميمات والأفكار الكبرى في العلم كما تم عرض العلم في هذه المقررات كطريقة للبحث. وعلى الرغم من أن مصطلح " الاستقصاء العلمي" لم يكن يستعمل إلا أن الاعتقاد بأن تدريس العلوم يجب أن يتخطى التركيز على تعليم الحقائق بحيث ينغمس الطلاب في أنشطة البحث العلمي كالملاحظة وتجريب والافتراض.

ولقد اقترح مؤلفو البرنامج بأن التربية العلمية يجب أن تسهم في الهدف الرئيسي للتربية وهو إثراء الحياة من خلال الاشتراك في نظام اجتماعي ديمقراطي، كما اقترحوا أن تقاس فاعلية المواد الدراسية من خلال مدى ملائمتها

لميول وآمال المتعلمين، واقترحوا أيضا بأن يتضمن المحتوى المشكلات ذات الصلة بحياة المتعلمين فضلا عن المشكلات العلمية التي تمكنه من استخدام أساليب البحث العلمي.

وفي عام ١٩٣٨ أجرت " رابطة التربية التقدمية the progressive Education Association " دراسة عن دور " العلوم في التعليم العام Science in General Education" أكدت على المنفعة الاجتماعية والتفاعل بين العلم والمجتمع

وكان تدريس العلوم في هذه الحقبة يهتم بتحقيق حاجات المجتمع ومتطلباته من ناحية وحاجات الدارس المراهق من ناحية أخرى.

ولقد كانت حركة التربية التقدمية بديلا مميزا للتربية التقليدية، ويرى جون ديوي أن هذه الحركة نجحت في جذب العديد من المربين لأنها كانت متناغمة مع الديمقراطية في أمريكا حيث قال: " الشئ الوحيد الذي زكى الحركة التقدمية هو أنها تبدو أكثر التزاما بالمبادئ والقيم والديمقراطية لشعبنا من التربية التقليدية التي يشيع فيها النظام الاستبدادي، فضلا عن ذلك فقد ساهمت الطبيعة الإنسانية لهذه الحركة مقارنة بقسوة المدرسة التقليدية في تقبل المعلمين لتلك الحركة الجديدة" .

ولقد أدت "حركة التربية التقدمية" إلى تطوير عدد من المدارس التجريبية التي جسدت فلسفة المعلمين التقدميين. ولقد كان تدريس العلوم في المدارس التقدمية فرصة لانغماس الطلاب مباشرة في دراسة الطبيعة أو في التجارب اليدوية حول ظواهر علمية. وهناك ثراء في الأدبيات التربوية التي تصف التجارب المبتكرة في المناهج " المتمركزة حول المتعلم " مثل مدارس ديوي للمستقبل، ومدرسة لينكولن، ومدرسة باركر.(٣)

وفي الحقبة ١٩٤٢ أثناء الحرب العالمية الثانية حيث كان لاشتراك الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب أثره على المجتمع وظهرت مطالب وحاجات جديدة للمجتمع مثل:

أ-الحاجة لنشر الوعي الأمني والأماني.

ب-الحاجة إلى الحد من الاستهلاك

وكان من أهداف التربية العلمية المساهمة في تحقيق التربية الأمانية والتربية الاستهلاكية، المحافظة على المصادر الطبيعية.

وقد خلفت الحرب العالمية الثانية مآسي وذعرا نوويا على الحقبة التالية لها واتجه المفكرون للمناداة بالحاجة للعلاقات الإنسانية وضرورة العمل على إيجاد تفاهم متبادل بين الدول لتجنب الأخطار التي تهدد البشرية، ولذلك نجد أن أهداف التربية العلمية كانت مرتبطة بطرائق العلم والاتجاهات التي يجب أن يتسم بها العمل العلمي.

ومع قرب نهاية هذه الحقبة عام ١٩٤٧، كان هناك تأكيد متزايد على أهمية العلوم في التعليم العام، فلقد أخرجت" الجمعية القومية لدراسة التربية the National Society for study of Education " في الكتاب الأربعين (السنوي للتربية) دراسة عن " تعليم العلوم في المدارس الأمريكية Science Education in American Schools" حيث أكدت على :

أ- المضمون الاجتماعي للعلم.

ب- مسئولية العالم عن فهم وتقدير النتائج الاجتماعية للكشوف العلمية.

ت- دور العلم كقوة اجتماعية لها خطرها وأهميتها للمواطن.

وأكدت الدراسة على أن تعليم العلوم ينبغي أن يتوافر فيه الشروط آلاتية:

- ينبغي أن يكون تعليم العلوم مبكرا في خبرات الطفل.
- ينبغي أن يكون تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية والإعدادية في صورة علوم متكاملة، حتى بالنسبة للطلاب الذين يذهبون إلى الكليات، فالمقررات العامة في العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية ينبغي أن تقدم مساهمة أعظم إلى التعليم العام للطالب وتحضيره للدراسة في المستقبل أكثر من المقررات المنفصلة في الفيزياء والكيمياء.
- تطوير القدرة على استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات واكتساب الاتجاهات العلمية.

واقترحت الدراسة أن التربية العلمية يجب أن يكون لها دور في تحقيق الأهداف الآتية:

أ- اكتساب الحقائق بصورة وظيفية.

ب-اكتساب المفاهيم بصورة وظيفية.

ت-الفهم الوظيفي للمبادئ العلمية.

ث-اكتساب المهارات العلمية المناسبة.

ج- اكتساب مهارات حل المشكلات.

ح- تنمية الاتجاهات العلمية.

خ-تنمية تقدير العلم والعلماء.

د-العناية بالاهتمامات والميول.

ذ- تنظيم برامج العلوم حول مشكلات ذات قيمة اجتماعية.(٤)

العصر الذهبي للتربية العلمية ١٩٥٠ – ١٩٧٠

لقد شهدت التربية العلمية في الحقبة ١٩٥٠- ١٩٧٠ تطور كبير في بناء مناهج العلوم لم تشهدها أي فترة أخرى، وهي الحقبة التي تدخلت فيه الحكومة الفيدرالية في التعليم وأنفقت مبالغ مالية ضخمة من أجل تطوير التعليم وتدريب المعلمين. لقد كانت بحق كما يسميها البعض العصر الذهبي للتربية العلمية. ولكن لماذا حدث هذا؟ وما القوى التي أثرت في هذه الحركة؟

فلقد تزايد التطور العلمي والتكنولوجي بعد الحرب العالمية الثانية بشكل هائل، وغدا العلم والتقنية مسخرين بصورة لم يسبق لها مثيل من قبل في جميع مجالات الحياة، مثل الاقتصاد، والصناعة والدفاع، ومن ثم زادت الحاجة إلى نوع جديد من العمالة المدربة وأدى ذلك إلى المطالبة بتطوير مناهج العلوم في التعليم الرسمي، وبتصميم جديد للكتب الدراسية يستند إلى أسس معرفية تربوية وسيكولوجية محددة.

فضلا عن ما سبق فقد تزيد مع أوائل الخمسينات القلق الأمريكي من الاتحاد السوفيتي الذي وصل إلى حد الهستريا حيث كانت أمريكا في حرب باردة مع الاتحاد السوفيتي، ولقد بات من المتيقن لدى الأمريكيين أن الاتحاد السوفيتي يحيك المؤامرات حول العالم للتخلص من الديمقراطية الغربية، ولقد زادت مخاوف

الأمريكيين نتيجة تطور السلاح النووي الروسي مما زاد من الاعتقاد بأن التفوق الأمريكي بدأ ينهار.

ولقد أوصت الجمعية القومية لمعلمي العلوم The National Science Teachers Association (NSTA) والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم The American Association for The Advancement of Science (AAAS) بضرورة تعديل مناهج العلوم لكي تساير التطور المذهل في المعرفة العلمية. وقد حدثت بعض التغيرات في المناهج إلا أن هذا التغير كان طفيفا.

وفي عام ١٩٥٠ تم إنشاء " المؤسسة القومية للعلوم the National Science Foundation" والتي أخذت على عاتقها مواجهة مشكلة نقص القوى البشرية في العلم والهندسة وتدريب المعلمين لتطوير طرق تدريسهم، وكذلك إعادة النظر في الكتب المدرسية المطبقة التي لم تكن صالحة للتغيرات العلمية والتكنولوجية.

وفي عام ١٩٥٧ تعرضت مناهج الفيزياء في أمريكا للنقد اللاذع من أساتذة الجامعات بعد إطلاق القمر السوفيتي سبوتنك والذي كان بمثابة مؤشر هام يدل على تفوق العلوم الروسية وسارعت الولايات المتحدة الأمريكية إلى علمائها تجمعهم وتحثهم على النظر في تطوير مناهج العلوم والرياضيات وإعادة صياغتها، ولهذا نشطت الجهود في أمريكا في أواخر الخمسينيات للنهوض بمناهج العلوم وظهر أكثر من ٥٣ مشروع منفصل لتطوير مناهج العلوم تكلفت حوالي ١١٧ مليون دولار.(٥)

المرحلة الرّابعة. رد الفعل على الثورة التي حدثت في المناهج -١٩٧٠-١٩٨٣

وعلى الرغم من التطور الهام في مجال التربية العلمية إلا أن التربويين اكتشفوا في السبعينات أن مناهج العلوم التي طورت تناسب فئة معينة من الطلبة وهم العلماء والمهندسون. والسواد الأعظم من الطلاب لن يكونوا من هذه الفئة. حيث أن المناهج في هذه المرحلة كانت تركز على الجانب الأكاديمي، ولا تأخذ في اعتبارها الجانب الاجتماعي للعلم أو الجوانب الشخصية للمتعلمين، ولذلك ظهرت حركة إصلاح جديدة في عقد السبعينات تدعو إلى ضرورة تطوير المناهج للتنور

العلمي scientific literacy لتناسب فئة علماء ومهندسي المستقبل وتناسب الفئة الأكبر من المجتمع أيضا.

وقد بدأت عدة مشروعات رئيسية في أواخر الستينات واكتملت في أوائل السبعينات وهي:

١) مشروع هارفارد لتطوير تدريس علم الفيزياء في الولايات المتحدة الأمريكيةHarvard Project of Physics

٢) مشروع Engineering Concepts Curriculum project (ECCP) في عام ١٩٧١ والذي أعد مقرر باسم " العالم من صنع الإنسان The Man Made World".

٣) مشروع منهج العلوم المتوسطة Intermediate Science Curriculum Study (ISCS) في عام ١٩٧٢ وهو عبارة عن سلسلة منالمقررات المتكاملة مصممة أساس للاستخدام في المرحلة الإعدادية.

٤) مشروع " أفكار وأبحاث في العلوم Ideas and Investigations in Science" الذي نشر عام ١٩٧١ حيث اعتمد هذا المنهج على الاستخدام اليومي تقريبا لأنشطة معملية قصيرة.

٥) بالنسبة لتعليم الكيمياء في المدارس الثانوية فقد أدرك مجموعة من الأساتذة في الجامعات والمدارس الثانوية الحاجة إلى أفكار جديدة للكيمياء في المدارس العامة، وحاولوا جعل الكيمياء مادة أكثر شعبية وعمومية، والتوسع في تدريس الكيمياء وتمخضت هذه الجهود عن مقرر أعد في عام ١٩٧٢ ونشر عام ١١٩٧٣ بعنوان:(Interdisciplinary Approaches to chemistry (IAC.

٦) وفي عام ١٩٧٦ " نظام التعليم الفردي للعلوم " Individualized Science Instructional System (ISIS) كرد فعل آخر ضد عدم مرونة معظم مفاهيم العلوم في مرحلة ثورة المناهج في الستينيات.

وفي نهاية السبعينات عام ١٩٧٨ م عقد مؤتمر تبليسي Tbilisi الدولي للتربية البيئية والتي أكدت توصياته على ضرورة الاهتمام بالمشكلات البيئية وخاصة

القضايا البيئية العالمية، وأكدت على ضرورة تنمية الوعي البيئي لدى أبناء المجتمع.(٦)

المرحلة الخامسة: تقرير أمّة في خطر، الثمانينات

أدى ظهور المارد الاقتصادي والتكنولوجي الجديد (اليابان) إلى استشعار الغرب بالخطر .... وضرورة الاستجابة لهذا التحدي العلمي الجديد، وساعد على استنفار الغرب ما نشر في أوائل الثمانينيات من التقارير التي تدعو إلى العودة لأيام ما بعد "سبوتنك" واستجابة لذلك ظهرت بعض المشروعات التي مولت عن طريق الصناعة. ركز العديد من هذه المشروعات على موضوع العلم، التكنولوجيا والمجتمع، فضلا عن استخدام الكمبيوتر في المدارس. وتم تدريب المعلمين وخاصة معلمي العلوم والرياضيات للقيام بتدريس الكمبيوتر. كما ظهرت قضايا جدلية متعددة في العلوم والتربية العلمية مثل حقوق الحيوان، تنظيم الأسرة، الهندسة الوراثية، المحافظة على التنوع البيولوجي، الحفاظ على البيئة، والتي ارتبطت بمحتوى المناهج المدرسية وأثرت على اهتمام وتقدير التلاميذ لإبعاد العلاقة بين العلم والتكنولوجيا من ناحية والمجتمع والبيئة من ناحية أخرى.

ففي عام ١٩٨٣ نشرت اللجنة القومية للارتقاء بالتعليم National Commission on the Excellence of Education (NCEE) تقرير على نطاق واسع بعنوان أمة في خطر A National at risk الذي كان بمثابة إشارة تحذير للمجتمع وجعل الناس أكثر إدراكا لمشاكل التربية، وتلا ذلك تقارير قومية أخرى كان أحدها بعنوان (تعليم الأمريكيين للقرن الحادي والعشرين Educating Americans for the ٢١st century) عام ١٩٨٣ الذي أشرفت عليه الهيئة القومية للعلوم، والذي دعي إلى الحاجة إلى مواطنين لديهم ثقافة في الرياضيات والعلوم، وربما كان دعوة للعودة إلى أيام ما بعد sputnik مرة أخرى وذلك لاهتمامه بالمحتوى. دعي بعض من كانت لهم ردود فعل ضد مشروعات المناهج السابقة إلى التعليم المشترك للعلوم والرياضيات مع الأخذ في الاعتبار الدروس المستفادة من حقبة ما بعد سبوتنك فضلا عن التأكيد على الرصانة الأكاديمية في المادة العلمية التي يجب تقديمها للمتعلم. وعلى أية حال لم تشمل

المقترحات تأكيدا على البحث حول التعليم الإنساني والتنمية المعرفية لدى التلاميذ وتدريب المعلمين على استراتيجيات تقوم على هذا التدخل. الأمر الذي لم يسفر إلا عن تغير طفيف في الفصل المدرسي.(٧)

المرحلة السادسة: العلم للجميع ١٩٩٠- ٢٠٠٠ وما بعد

تأثرت هذه الحقبة بالاجتماعات التي ضمت خبراء التعليم والعلماء والمهتمون بمجال التربية خلال الثمانينيات من أجل دراسة أهداف التربية العلمية للحياة في القرن الحادي والعشرين، وأسفر ذلك عن كثير من التقارير التي أوصت بضرورة إعادة النظر في البرامج العلمية والتي ترى أن مناهج التربية العلمية في المدارس والجامعات دون المستوى، بل لا تقابل تحديات عام ٢٠٠٠ لتحقيق الثقافة العلمي. وقد أكدت هذه التقارير على الحاجة إلى تقويم وتطوير مناهج التربية العلمية استنادا لما خرجت به من نتائج من أهمها:

كان في مقابل هذه التقارير ظهور حاجة ملحة لزيادة الثقافة العلمية لدى المتعلمين، وهذه الزيادة تتطلب تغييرات جوهرية في مناهج العلوم، ليس من حيث مقدار المعلومات الذي يقدم للطلاب بل الاهتمام بالمفاهيم الأساسية بدرجة أكبر، فضلا عن محاولة إزالة الفواصل بين فروع العلم كاستجابة للاتجاه التكاملي بين تلك الفروع وأخيرا فإن تحقيق التنور العلمي يتطلب أكثر من مجرد إدراك المفاهيم الأساسية وعمليات العلم والتكنولوجيا، بل لابد أن يدرك الفرد أن العلوم والتكنولوجيا هي جزء لا يتجزأ من الحياة داخل المجتمع.

ومن خلال التقارير التي أوضحت تدني مستوى مناهج التربية العلمية في إعداد جيل متنور علميا .... وفي ظل تقارير أخرى أكدت على ضرورة إعادة النظر في تلك المناهج ... وظهور الاتجاه العالمي نحو ضرورة التنور العلمي للفرد ... تبلور مشروع ٢٠٦١ والذي قدمته الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم AAASوأصبح هذا المشروع مؤشرا لمدى الإصلاحات التي تنتظرها التربية في المستقبل القريب والتي لابد أن تعتمد على رؤية بعيدة المدى لنوع المعرفة، والمهارة التي يجب أن تكون لدى النشء اليوم والذي سيبلغ رشده في القرن القادم.

ولمشروع ٢٠٦١ رؤية عريضة في تقويم وإصلاح التربية العلمية بدءا من سن دخول الحضانة وحتى نهاية التعليم الثانوي (k-١٢) ليكون هدفها الأساسي هو تحقيق التنور العلمي الذي يتضمن العلوم والرياضيات والتكنولوجية.

كما أنه يؤكد على مفهوم العلم للجميع Science for all وليس تلك الفئة التي ستدرس التخصصات العلمية في المستقبل وهذا يتسق مع متطلبات العصر الذي أصبحت الحياة فيه تعتمد بدرجة كبيرة على مدى معرفة الأفراد لمعارف ومهارات علمية أساسية، وتغطي نطاقا عريضا من الخبرة الإنسانية.(٨)

ثانيا:المعرفة العلمية والبحث العلمي

Scientific knowledge and scientific research

يرتبط البحث العلمي ارتباطاً وثيقاً بمفاهيم متعددة، منها المعرفة والعلم والنظريات وغيرها لأن البحث العلمي هو الطريق الأمثل للوصول إلى المعرفة العلمية والتي من خلالها يتوصل الأنسان إلى حلول للمشكلات الحيوية المتجددة التي يعيشها في بيئته وكذلك بالنسبة للمجتمعات الحديثة. فمن منطق قابلية المعرفة الحديثة للتغيير والتبديل والتصحيح جاء دور البحث العلمي للوقوف على بعض النظريات والقوانين الطبيعية والممارسات السلوكية إما لتعزيز قيمتها بالأدلة والشواهد العلمية، أو لمحاولة تقديم بعض النتائج التي يمكن أن يبنى عليها لتصحيح مسارها أو إعادة صياغة مرة أخرى وتقديمها بطريقة افضل ذات منهجية علمية سليمة.

تعريف المفاهيم

مفهوم المعرفة:

يعرف (أبو فارة، يوسف ، عليان، حمد(٢٠٠٨)المعرفة على" :أنها معنية بالعلاقات والروابط التي تربط بين المعلومات، وما يتم ترجمته منها إلى صور ذهنية من خلال الممارسات والتجارب والخبرات الناجمة عنها."(٩)

ويرى(ياسين، ٢٠٠٧)أن المعرفة" :مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات، أي بمعنى آخر هي عبارة عن" :معلومات ممتزجة

بالتجربة والحقائق والأحكام والقيم التي يعمل بعضها مع بعض كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير."(١٠)

تعني كلمة "معرفة " الإحاطة بالشئ، أي العلم به. والمعرفة عبارة عن مجموعة من المعاني والتصورات والآراء والمشاهدات والحقائق التي تتكون لدى الفرد نتيجة لمحأولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به (١١).

لذا فإن المعرفة تمثل العنصر الأساسي في عمليات وإجراءت البحث العلمي، بل وهي هدفه الذي يسعى من أجله. فالأسئلة التي تسعى الأبحات والدراسات العلمية للوصول إلى إجابات عنها،وكذلك التي يثيرها التفكير العلمي لايمكن أن تقدم تصورًا حقيقيًا ولا الوصول إلى أهداف ذات قيمة علمية إلا عن طريق المعرفة منهجًا وسلوكًا.

فالتفكير السليم الذي هو المحرك والدافع إلى البحث العلمي هو الذي يقود إلى المعرفة. فالقوانين والعلاقات العلمية بين الأشياء واتخاذ القرارات الرشيدة، وحل المشكلات تبنى على أساسيات ومنطلقات معرفية لموجهة الحالات. والمواقف الحياتية، والتغلب على صعوبات الحياة المختلفة. فبالمعرفة استطاع الإنسان الأول أن يتغلب على كثير من العوائق والصعوبات التي تواجهه في حياته. كما استطاع الإنسان في العصر الحديث صياغة بعض القوانين والنظريات التي سهلت له العديد من الأشياء في سبيل رفاهيته وتطور أسلوب تعلمه وتعامله.

وعلى ضوء ذلك فالبحث العلمي يسعى إلى الحصول على المعارف والمعلومات الدقيقة التي تساهم في تقدم المجتمعات ورقيها، والحصول على الرفاه الاجتماعي.

خصائص المعرفة.

هناك مجموعة من السمات والخصائص التي تتميز بها المعرفة العلمية، والتي من أبرزها ما يأتي:(١٢)

١. الدقة والتجريد:

هناك توافق بين كل من التفكير العلمي والبحث العلمي للوصول إلى معرفة تمتاز بالدقة والتجريد من كل العوامل الأخرى التي قد تضعها مجالاً للشك وعدم القطع بصحتها.لأن أول مرحلة ينطلق منها الباحث العلمي هو الدقة في تحديد مشكلة البحث والدراسة العلمية،

الشمولية واليقين:

المعرفة الحقيقية لايمكن أن تبنى على أشياء ظنية. كما تمتاز بالشمولية في جميع جوانبها ومعطياتها ومنطلقاتها في التفكير والاستنباط حتى الوصول إلى النتائج وعرض الأدلة والبراهين.

٢. التراكمية:

وهذا المبدأ يفيد الباحث بدرجة كبيرة، لأنه يدفعه إلى التوصل إلى الأشياء عن طريق سابقتها دون الأن طلاق من العدم. فكل حقيقة أو معرفة تبنى على معارف وحقائق قبلية. أي إنها عبارة عن تراكمات وحلقات متصلة، حتى ولو تباعدت المدد الزمنية.

٣. القابلية للتغيير والتعديل:

من الأمور التي تساهم في تفعيل عجلة البحث العلمي وتدفعه إلى الأمام قابلية المعرفة إلى التعديل والتصحيح والتغيير، وذلك للتقدم المطرد في أدوات البحث العلمي، والتوسع في حقول المعرفة وميادينها ومجالاتها المتعددة.

٤. سهولة الحصول عليها:

المعرفة ليست موقوفة على الباحثين أو المتخصصين في فروع معينة، أو تخصصات محددة فحسب، بل جميع الأشخاص على اختلاف مستوياتهم يستطيعون الحصول على المعرفة بطرق ووسائل عديدة ولا تتطلب جهوداً كبيرة. إلا في مستويات من العلم متقدمة، وهذه لها سبلها الخاصة بها.

٥. المعرفة متطورة ومتجددة:

التقدم العلمي والرقي في التفكير، والبحث المتواصل أثبت أن المعرفة قابلة للتطوير والتجديد، مما يعني اتساع مجالاتها وقدرتها على المرونة في التعامل مع الجديد. فالمعرفة تعزز من قيمة الإبداع والابتكار في ميادين الحياة المختلفة.
إضافة إلى بعض الخصائص الأخرى، كالتدرج والاتساق والعلمية والتطبيقية.
طرق الحصول على المعرفة: (١٣)

رغم بساطة الحياة التي كان يعيشها الإنسان في العصور البدائية إلا أنه استطاع بذكائه وصبره ومحأولاته المتكررة أن يسجل بعض التقدم في حياته العامة والخاصة . نظراً لتوصله لبعض المكتشفات القديمة والبسيطة في تراكيبها والتي خففت عليه أعباء الحياة وقسوتها ومن الأشياء التي أدت ذلك :
١-نقص الأدوات والتي تساهم في تحصيل الوقت بصورة أكبر لندرتها في بعض الأحيان .
٢-بدائية الحياة وبساطتها وقلة تعقيداتها .
٣-عدم توفر مجمع علمي واضح يمكن أن يساهم في ذلك .
٤-قلة اهتمامات الناس واتجاهات نحو ذلك .
٥-وجود الخرافه ونسبة بعض الظواهر إلى المصادقه .
أولاً : الطرق القديمه في الحصول على المعرفة.

ليست الطرق القيمة بأقل أهمية للأنسان في وقته من تلك الطرق الحديثة التي استطاع الإنسان الحديث بذكائه ومحأولاته الجادة وبصيرته الثاقبة من الوصول إليها ، ذلك وإن كانت تمثل طرقاً قديمة إلا أنها تمثل المنطلق الأساس في الوصول إلى الطرق الحديثة. فمن تلك الطرق القديمة في الحصول على المعرفة ما يأتي:
١-المحاولة والخطأ . Trial and error

يمثل هذا النمط من وسائل المصور على الحصول على المعرفةنمطاً بدائياً اعتمد عليه الإنسان في كثير من حاجاته ومتطلباته حيث يعد سمة من سمات الحياة

الأولية ونظراً لسهولة هذه الطريقة وتقسيم نتائجها في ظروف قصيرة . فالمحاولة هي في الغالب طريقة للحصول على الموافقة سواء من المرة الأولى أو المرات العديدة .

ولذلك نجد أن العوامل الأساسية لنجاح هذه الطريقه يتمثل في:

(١) ذكاء الباحث أو الشخص الذي تحدث عن المعلومة .

(٢) مدى صعوبة المشكله التي يراد حلها أو تفسيرها .

٢.المصادفه . Chance

قد تنسب المعرفة إلى المصادفه دون البحث في العقل و الأسباب فقد يصل الباحث في المعرفةدون المصادفة بمعنى أنه لم يكن قاصدًا الوصول إليه ا والبحث عنها، ولكنه أثناء بحثه عن حقيقة معينة ليصادف معلومة جديدة أمامه(١٤) .

٣.الخبرة الشخصيه . Personal experience

تميز الإنسان بأنه يمتلك رصيداً جيداً من الخبرات في مجالات الحياة المختلفة والتي تساعد في مواقف كثيرة للتعامل مع معطيات الحياة وظروفها . كما يمكن أن تجنبه كثيرًا من الأخطاء و الازمات يستخدمها بطريقة سليمة ومجردة .

لذا فإن البحث العلمي يعًد الخبرات السابقه مصدرًا مفيدًا من مصادر المعرفة العلمية. على أن تتسم بصفات معينة كالحياد , والموضوعية والدقة في تفسير الأحداث , والتعامل معها بصورة إيجابيه على أن لا تكون هي المصدر الوحيد في كثير من المواقف . لا يدفن مصادر المعرفة الأخرى التي ربما توجه تلك الخبرات أو تسترشد بها .

٤.آراء الخبراء والمختصين . The views of experts and specialists.

في كل فرع من فروع المعرفة والعلم يوجد نخبة من الخبراء والمختصين الذين لديهم تجارب وإسهامات متميزة في حقل من حقول المعرفة. لذا يلجأ الباحث إلى الاستفتاء , من هذه الفئة في الحصول على المعرفة العلمية ولمساهمته في تفسير بعض الظواهر وحل العديد من المشكلات , إلا أن هذه المعلومات يجب أن

لا تؤخذ بطريقة مسلمة بها تلقائيا بل لأن من تخطيطها ولدقة في التعامل معها , لأن الخبراء بشر لديهم قابلية الخطأ كما لديهم مهارات وجوانب متحيزه (١٥) .

٥.المنهج الاستقرائي . Inductive methodology

يعَّد منهج (التفكير) الاستقراء من المصادر المهمة في الحصول على المعرفة العلميه .وتزداد أهميتة لارتباطه بالقياس. ذلك لأن الاستقراء : هو انتقال من الخاص إلى العام أو من المقدمات إلى النتائج؛ بينما القياس هو انتقال من العام إلى الخاص .

ونتائج القياس ضرورية ونهائيه وغاية في الدقة , ونتائج الاستقراء تجريبية اجتماعية وتقبل التعديل باستمرار .

ووظيفة الاستقراء هي وظيفة العلم في محاولة فهم الطبيعة, وهذا غير ممكن دون معرفة العلاقة بين الظواهر وشروط وجودها وطورها وتطور والاعتراف بالصدفة بواصفها مفسراً للظواهر.

والعلم لا يهدف إلى البحث عن جوهر الأشياء أو الغاية منها؛ بل هو بحث في العلاقات بينها.

ومن هنا نستطيع أن نقول أن الاستقراء يمر بمراحل هامة هي :

أ- مرحلة الملاحظة: وهي المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة ,

ب- مرحلة التجربة: وهي المرحلة التي يتم فيها تعديل الظروف الملائمة لحدوث الظواهر الطبيعية من تلقاء نفسها. لأن المجرب يفكر ويقارب ويحاول تحقيق الشروط التي تتلاءم مع الهدف الذي يرمي إليه .

ت- وضع الفروض: وهي تعبر عن معلومات وأراء تخيلها الباحث للاستعانة بها في تفسير ما تشاهده أو يقرضه كم حوادث أو توقعات. دون ان يبقى عليها حقيقة علميه قبل تخطيطها ودراستها .

ث- التحقق من صحة الفروض :

وهذه تشكل المرحلة لأخيرة في المجتمع لاستقراء. وللتحقق من صحة الفروض ثم إما بالطريقة المباشرة المعتادة على الملاحظه والتجربة أو الطريقة

القياسية. التي تنحصر في استنباط إحدى نتائج الفروض بطريقه منطقيه ثم التأكد من صدقها بالملاحظة التجريبية.

و لايزال الفكر العلمي حتى الآن يعتمد على الاستقراء Induction، فمن خلال دراسة بعض الأفراد(العينة) يتم تعميم النتائج على الأفراد عمومًا(المجتمع الأصلي). علمًا بأن هذا المنهج قد خضع لبعض التعديلات من تطور وسا ئله وتطويرطرقه ومنهجياته المختلفة الناتجة عن التطور في شتى ميادين الحياة وفنون العلم. وقد فرق العام أرسطو بين نوعين من الاستقراء:

– الاستقراء الكامل: الذي يركز على جميع مفردات الأصلي.

– الاستقراء الناقص: الذي يعتمد على عدد محدد من مفردات المجتمع، ومن ثم تعميم النتائج على المجتمع بأكمله. مع تركيزه على الدراسة الحسية المادية كشرط للتعميم في ذلك.

٦. المنهج الاستنباطي methodologyDeductive

من المحاولات الأولية في الحصول على المعرفة العلمية وحل المشكلات استخدام الطريقة الاستنباطية، والتي يمكن ان يعبر عنها بالإنتقال من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص، أي أن ما ينطبق على الكل فهو ينطبق على الجزء، وذلك من ناحية المنطق والقياس.

فباستطاعة الباحث أن يحصل على مجموعة هائلة من المعلومات والمعارف والحقائق، لكن إذا لم يقم بعملية الاستنباط والاستنتاج فإنه لاجدوى لهذه المعلومات المتحصل عليها.

لذلك يستخدم القياس لاختبار صدق نتيجة أو حقيقة معينة. ويعرف أرسطو القياس بأنه " قول يقرر فيه أشياء معينة، يتولد عنها بالضرورة شيء آخر غير ما سبق تقريره" ، وهو أنواع(١٦):

ثانياً: الطريقة الحديثة في الحصول على المعرفة

مع التقدم العلم في جوانبه المختلفة وتنوع وسائل وأساليب الحصول على المعرفة في القديم ، إلاّ أننا يمكن أن نعتمد على الطريقة العلمية الحديثة كمصدر رئيس في

البحوث السلوكية والاجتماعية كمدخل للحصول على المعرفة العلمية، لأن الهدف الأساس للبحث العلمي في كل ميادينه ومجالاته هو الكشف عن المعرفة الجديدة.

هناك شبه اتفاق بين الباحثين في العلوم السلوكية والاجتماعية حول أهم خطوات البحث العلمي والتربوي، والتي يمكن أن نتناولها في النقاط الآتية:

(١). تحديد مجال البحث والدراسة

يمثل هذا الجانب منطلقاً أساسياً في عملية البحث العلمي مع ما يمثله من عمومية كبيرة إلاّ أنه من خلال ذلك يستطيع الباحث أن يصل بدقة إلى الخطوات التفصيلية والمراحل اللاحقة بدقة ووضوح. وهذا الجانب يتطلب النظر في الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والاستفادة من الأدبيات الأخرى(المصادر والمراجع). فمثلًا مجال الدراسة الإدارة التربوية.

(٢). الشعور بالمشكلة

التفكير في حل المشكلة لايمكن أن يحدث إلاّ حين يواجه الباحث هذه المشكلة بصورة حقيقية، ويشعر ويدرك أنه يواجهها فعلًا، لأن ذلك سوف يحتم عليه بذل قصارى جهده لإيجاد الحل المناسب لها.

والمشكلة يمكن تعريفها بأنها: عقبة أو عائق أو سؤال محير يتطلب حلا، أو هي حاجة يشعر بها الفرد تجاه أمر معين.

وفي الغالب تتحدد منابع المشكلة وطريقة اختبارها بما يأتي:

- الخبرة الشخصية.
- القراءة الناقدة التحليلية.
- ما كتب عن المشكلة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ويمكن أن يساهم في حلها(١٧).

(٣). تحديد المشكلة وتشخيصها

عندما يشعر الباحث بوجود المشكلة والإحساس بها، لابد من تحديدها وتشخيصها بصورة دقيقة، لأن أي خطأ في تحديد المشكلة يؤدي إلى تشخيص خاطئ، وبالتالي الوصول إلى نتائج خاطئة، ومن هنا تبرز أهمية التحديد المشكلة إذ أن سلامة التشخيص من شأنه أن يؤدي في النهاية إلى حل سليم، والوصول إلى نتائج مقنعة(١٨).

(٤). وضع الفروض(اقتراح حلول للمشكلة).

تمثل مرحلة وضع الفروض إيجاد حلول ذكية وممكنة للمشكة، لأنها تخمينات مبدئية يضعها الباحث لحل مشكلة ما. ويمكن تعريف الفرض بأنه" تفسير مؤقت ومحتمل يوضح العوامل والأحداث أوالظروف التي يحاول الباحث أن بفهمها"(١٩) عن المشكلة محل الدراسة,

(٥). تقويم الفروض واختبارها

يقوم الباحث باختبار الفروض التي قدمها كحلول لمشكلة قائمة، عن طريق ترتيبها حسب أهميتها وما يتفق منها مع نتائج البحث، ومن ثمّ استبعاد الفروض الأخرى التي ثبت عدم صحتها أو بعدها عن الحقيقة والصدق.

(٦). عرض النتائج

وهذه المرحلة تمثل الحل المناسب للمشكلة كما يرى الباحث، والذي يؤدي إلى الهدف من دراسة المشكلة بكل أبعادها وصولا إلى القرارات والتوجهات التي يمكن اعتمادها.

تعريف البحث العلميِّ:

وردت لدى الباحثين في أصول البحث العلميِّ ومناهجه تعريفاتٌ تتشابهُ فيما بينها برغم اختلاف المشارب الثقافيَّة لأصحابها وبرغم اختلافِ لغاتهم وبلادهم؛ فمنها: في مفهوم وتني Whitney (١٩٤٦)، البحثُ العلميُّ: استقصاءٌ دقيقٌ يهدف إلى اكتشاف حقائقَ وقواعدَ عامَّة يمكن التحقُّق منها مستقبلاً، (٢٠)، ، وقال هيل واي Hillway (١٩٦٤): يعدُّ البحثُ العلميُّ وسيلةً للدراسة يمكن بواسطتها الوصولُ إلى حلِّ مشكلة محدَّدة وذلك عن طريق التقصِّي الشامل والدقيق لجميع

الشواهد والأدلَّة التي يمكن التحقُّق منها والتي تتَّصل بها المشكلةُ المحدَّدة، (٢١)، وعرَّف ماكميلان وشوماخر البحثَ العلميَّ بأنَّه عمليَّة منظَّمة لجمع البيانات أو المعلومات وتحليلها لغرضٍ معيَّن، فيما تعريف البحث العلميِّ في مفهوم توكمان بأنَّه محاولةٌ منظَّمة للوصول إلى إجابات أو حلول للأسئلة أو المشكلات التي تواجه الأفراد أو الجماعات في مواقعهم ومناحي حياتهم، (٢٢).

وفي مفهوم غرايبه وزملائه (١٩٨١م) البحثُ العلميُّ هو طريقة منظَّمة أو فحص استفساريٌّ منظَّم لاكتشاف حقائق جديدة والتثبُّت من حقائق قديمة ومن العلاقات التي تربط فيما بينها والقوانين التي تحكمها، (٢٣)،

وعُرِّفَ البحثُ التربويُّ وهو أحد فروع البحث العلميِّ في معجم التربية وعلم النفس بأنَّه دراسةٌ دقيقة مضبوطة تهدف إلى توضيح مشكلةٍ ما أو حلِّها، وتختلف طرقُها وأصولها باختلاف طبيعة المشكلة وظروفها، (٢٤)، وهو في مفهوم عودة وملكاوي (١٩٩٢م) بأنَّه جهدٌ منظَّمٌ وموجَّهٌ بغرض التوصُّل إلى حلولٍ للمشكلات التربويَّة والتعليميَّة في المجالات التعليميَّة والتربويَّة المختلفة، (٢٥).

وفي ضوء تلك التعريفات والمفاهيم السابقة يمكن الخروج بتعريفٍ ومفهومٍ عن البحث العلميِّ بأنَّه وسيلة يحاول بواسطتها الباحث دراسة ظاهرة أو مشكلةٍ ما والتعرُّف على عواملها المؤثِّرة في ظهورها أو في حدوثها للتوصُّل إلى نتائج تفسِّر ذلك، أو للوصول إلى حلٍّ أو علاج لذلك الإشكال، فإذا كانت المشكلة أو الظاهرة مشكلةً تعليميَّة أو تربويَّة سُمِّيَ بالبحثِ التربويِّ.

ثالثا:أنواع البحث العلميِّ:

يعدُّ مجالُ البحثِ العلميِّ واسعاً بحيث يغطِّي جميعَ مناحي الحياة وحاجات الإنسان ورغباته، ومن ثَمَّ يكون اختلافُ البحوث العلميَّة باختلاف حقولها وميادينها تنويعاً لها، وعموماً ففضلا عنذلك تنقسم البحوثُ العلميَّة من حيث جدواها ومنفعتها إلى بحوثٍ رياديَّة يتمُّ فيها اكتشاف معرفة جديدة أو تحلُّ بها

مشكلة قديمة، وإلى بحوث يتمُّ فيها تجميع المواد العلميَّة والمعارف أو الكشف عنها أو عرضها لغايات المقارنة والتحليل والنقد، وللنوع الأول دور أكبر في توسيع آفاق المعرفة الإنسانيَّة، (٢٦)، فالبحثُ العلميُّ من حيث ميدانه يشير إلى تنوُّعه بالبحوث التربويَّة والاجتماعيَّة والجغرافيَّة والتاريخيَّة وغيرها، ومن حيث أهدافه يتنوَّع بالبحوثِ الوصفيَّة وبالبحوثِ التنبؤيَّة وببحوثِ تقرير السببيَّة وتقرير الحالة وغيرها، كما يتنوَّع البحثُ العلميُّ من حيث المكان إلى بحوثٍ ميدانيَّة وأخرى مخبريَّة، ومن حيث طبيعة البيانات إلى بحوثٍ نوعيَّة وأخرى كميَّة، ومن حيث صيغ التفكير إلى بحوثٍ استنتاجيَّة وأخرى استقرائيَّة، وهي في كلِّ أنواعها السابقة تندرج في قسمين رئيسين: بحوث نظريَّة بحتة، وبحوث تطبيقيَّة عمليَّة.

بل لا يقف تصنيفُ البحوثِ العلميَّة عند ذلك الحدِّ من التنوُّع بل إنَّها تصنَّف من حيث أساليبها في ثلاثة أنواعٍ رئيسة، (٢٧)، هي:

١- بحث التنقيب عن الحقائق:

يتضمَّن هذا النوع من البحوث التنقيب عن حقائق معيَّنة دون محاولة التعميم أو استخدام هذه الحقائق في حلِّ مشكلة معيَّنة، فحينما يقوم الباحثُ ببحث تاريخ الإشراف التربويِّ فهو يجمع الوثائق القديمة والتقارير والخطابات والتعاميم الوزارية وغيرها من المواد وذلك للتعرُّف على الحقائق المتعلِّقة بتطوُّر الإشراف التربويِّ، فإذا لم يكن هذا الباحث ساعياً لإثبات تعميم معيَّن عن الإشراف التربويِّ فإنَّ عمله بذلك يتضمَّن بصفةٍ أساسيَّة التنقيبَ عن الحقائق والحصول عليها.

٢- بحث التفسير النقديِّ:

يعتمد هذا النوع من البحوث إلى حدٍّ كبير على التدليل المنطقيِّ وذلك للوصول إلى حلولِ المشكلات، ويستخدم هذا النوعُ عندما تتعلَّق المشكلة بالأفكار أكثر من تعلُّقها بالحقائق ففي بعض المجالات كالفلسفة والأدب يتناول الباحث الأفكار أكثر ممَّا يتناول الحقائق؛ وبالتالي فإنَّ البحثَ في ذلك يمكن أن يحتوي بدرجةٍ كبيرة على التفسير النقديِّ لهذه الأفكار، ولحدَّة النظر والفطنة وللخبرة تأثير

في هذا النوع من البحوث؛ لاعتمادها على المنطق والرأي الراجح، وهذا النوع خطوةٌ متقدِّمة عن مجرَّد الحصول على الحقائق، وبدون هذا النوع لا يمكن الوصول إلى نتائج ملائمة بالنسبة للمشكلات التي لا تحتوي إلاَّ على قدرٍ ضئيلٍ من الحقائق المحدَّدة.

وفي التفسير النقديِّ لا بدَّ أن تعتمد المناقشةُ أو تتَّفق مع الحقائق والمبادئ المعروفة في المجال الذي يقوم الباحثُ بدراسته، وأن تكونَ الحججُ والمناقشاتُ التي يقدِّمها الباحثُ واضحةً منطقيَّة، وأن تكون الخطواتُ التي اتَّبعها في تبرير ما يقوله واضحة، وأن يكون التدليلُ العقليُّ وهو الأساس المتَّبع في هذه الطريقة تدليلاً أميناً وكاملاً حتى يستطيعَ القارئ متابعة المناقشة وتقبُّل النتائج التي يصل إليها الباحث، والخطر الأساسيُّ الذي ينبغي تجنُّبه في بحث التفسير النقديِّ هو أن تعتمدَ النتائج على الانطباعات العامَّة للباحث وليس على الحجج والمناقشات المنطقيَّة المحدَّدة.

٣- البحث الكامل:

هذا النوع من البحوثِ هو الذي يهدفُ إلى حلِّ المشكلات ووضع التعميماتِ بعد التنقيب الدقيق عن جميع الحقائق المتعلِّقة بموضوع البحث (مشكلة البحث) إضافةً إلى تحليل جميع الأدلَّة التي يتمُّ الحصولُ عليها وتصنيفها تصنيفاً منطقيّاً فضلاً عن وضع الإطار المناسب اللازم لتأييد النتائج التي يتمُّ التوصُّلُ إليها، ويلاحظ أنَّ هذا النوع من البحوث يستخدم النوعين السابقين بالتنقيب عن الحقائق وبالتدليل المنطقيِّ ولكنَّه يعدُّ خطوة أبعد من سابقتيها.

وحتى يمكن أن تعدَّ دراسةٌ معيَّنة بحثاً كاملاً يجب أن تتوفَّر في تلك الدراسة ما يأتي:

١) أن تكون هناك مشكلة تتطلَّبُ حلاً.

٢) أن يوجد الدليلُ الذي يحتوي عادةً على الحقائق التي تمَّ إثباتها وقد يحتوي هذا الدليلُ أحياناً على رأي الخبراء (الدراسات السابقة).

٣) أن يُحَلَّل الدليلُ تحليلاً دقيقاً وأن يصنَّفَ بحيث يُرَتَّب الدليلُ في إطارٍ منطقيٍّ وذلك لاختباره وتطبيقه على المشكلة.

٤) أن يُستَخْدَمَ العقلُ والمنطقُ لترتيب الدليل في حججٍ أو إثباتاتٍ حقيقيَّة يمكن أن تؤدِّيَ إلى حلِّ المشكلة.

٥) أن يُحَدَّدَ الحلُّ وهو الإجابةُ على السؤال أو المشكلة التي تواجه الباحث.

رابعا:المنهج العلميُّ:

يرى أينشتاين أنَّ التفكيرَ (المنهج) العلميَّ هو مجرد تهذيب للتفكير اليوميِّ، (٢٨)

ويُعَرَّفُ المنهجُ العلميُّ بأنَّه الوسيلة التي يمكن عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو إلى مجموعة الحقائق في أيِّ موقفٍ من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكُّد من صلاحيَّتها في مواقفَ أخرى وتعميمها للوصول بها إلى ما يطلق عليه اصطلاح النظريَّة؛ وهي هدفُ كلِّ بحثٍ علميٍّ، (٢٩)، كما يُعَرَّفُ بأنَّه الطريق المؤدِّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامَّة المهيمنة على سير العقل وتحديد عمليَّاته حتى يصلَ إلى نتيجةٍ معلومة، (٣٠).

ويعدُّ آخرون الأسلوبَ العلميَّ مرادفاً للأسلوب الاستقرائيِّ في التفكير، وهو أسلوبٌ لا يستند على تقليدٍ (أحد التقاليد) أو ثقلٍ أو سلطةٍ بل يستند على الحقائق، ويبدأ بملاحظة الظواهر التي تؤدِّي إلى وضع الفرضيَّات وهي علاقاتٌ يتخيَّلها الباحث بين الظواهر التي يلاحظها، ثمَّ يحاول التأكُّد من صدقها وصحَّتها ومن أنَّها تنطبق على جميع الظواهر الأخرى المشابهة لها وفي هذه المرحلة يَسْتَخْدِمُ التفكيرَ القياسيَّ في تطبيق تلك العلاقة على حالة خاصَّة جديدة، وهكذا فالاستقراء والاستنتاج يكمل كلٌّ منهما الآخرَ في المنهج العلميِّ، وتستحسن الإشارةُ إلى خطأ شائع يقع فيه مختصُّون في العلوم الطبيعيَّة فيستخدمون مصطلحَ التَّجْرِبَةَ كمرادفٍ للمنهج العلميِّ أو الطريقة العلميَّة؛ فالتجربةُ وهي شكلٌ من أشكال العمل العلميِّ لا تمثِّل جميعَ جوانب المنهج العلميِّ الذي يتضمَّن جوانبَ عديدةٍ من النشاط، (٣١)

مميزاتُ المنهج العلميِّ:

يمتاز المنهجُ العلميُّ كما أشار إليها فان دالين (٣٢) بالميزات الآتية:

١) بالموضوعيَّة والبعد عن التحيُّز الشخصيِّ، وبعبارةٍ أخرى فإنَّ جميع

الباحثين يتوصَّلون إلى نفس النتائج باتِّباع نفس المنهج عند دراسة الظاهرة موضوع البحث، ويبدو ذلك بالمثالين التاليين: عليٌّ طالب مواظب على دوامه المدرسيِّ، عليٌّ طالب خلوق، فالعبارة الأولى عبارةٌ موضوعيَّة لأنَّها حقيقةٌ يمكن قياسها، فيما العبارة الثانية عبارةٌ غير موضوعيَّة تتأثَّر بوجهة النظر الشخصيَّة التي تعتمدُ على الحكم الذاتيِّ الذي يختلف من شخصٍ إلى آخر.

٢) برفضه الاعتمادَ لدرجةٍ كبيرة وبدون تروٍ على العادات والتقاليد والخبرة الشخصيَّة وحكمةِ الأوائل وتفسيراتِهم للظواهر كوسيلة من وسائل الوصول إلى الحقيقة، ولكنَّ الاسترشادَ بالتراث الذي تراكم عبر القرون له قيمته، والاعتمادُ عليه فقط سيؤدِّي إلى الركودِ الاجتماعيِّ.

٣) بإمكانيَّة التثبُّت من نتائج البحث العلميِّ في أيِّ وقتٍ من الأوقات وهذا يعني أن تكون الظاهرةُ قابلةً للملاحظة.

٤) بتعميم نتائج البحث العلميِّ، ويقصد بذلك تعميم نتائج العيِّنة موضوع البحث على مفردات مجتمعها الذي أُخِذَتْ منه والخروج بقواعد عامَّة يستفاد منها في تفسير ظواهر أخرى مشابهة، والتعميم في العلوم الطبيعيَّة سهلٌ، لكنَّه صعبٌ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة؛ ومردُّ ذلك إلى وجود تجانس في الصفات الأساسيَّة للظواهر الطبيعيَّة، ولكنَّ هذا يختلف بالنسبة للعلوم الاجتماعيَّة فالبشرُ يختلفون في شخصيَّاتهم وعواطفهم ومدى استجاباتهم للمؤثِّرات المختلفة ممَّا يصعبُ معه الحصول على نتائج صادقة قابلة للتعميم.

٥) بجمعه بين الاستنباط والاستقراء؛ أي بين الفكر والملاحظة وهما عنصرا ما يعرف بالتفكير التأمُّليِّ، فالاستقراء يعني ملاحظة الظواهر وتجميع البيانات عنها بهدف التوصُّل إلى تعميماتٍ حولها، أمَّا الاستنباطُ فيبدأ بالنظريَّات التي تستنبط منها الفرضيَّات ثمَّ ينتقل بها الباحث إلى عالم الواقع بحثاً عن البيانات لاختبار صحَّة هذه الفرضيَّات، وفي الاستنباط فإنَّ ما يصدق على الكلِّ يصدق على الجزء؛ ولذا فالباحثُ يحاول أن يبرهنَ على أنَّ ذلك الجزء يقع منطقيّاً في إطار الكلِّ وتستخدم لهذا الغرض وسيلةٌ تعرف بالقياس، ويستخدم القياس لإثبات صدق نتيجة أو حقيقة معيَّنة، وإذا توصَّل الباحث إلى نتيجة عامَّة عن

طريق الاستقراء فمن الممكن أن تستخدم كقضيَّة كبرى في استدلالٍ استنباطيّ.

٦) بمرونته وقابليَّته للتعدُّد والتنوُّع ليتلاءمَ وتنوُّع العلوم والمشكلات البحثيَّة.

خصائصُ المنهج العلميِّ:

وكما أنَّ للمنهج العلميِّ ميزاتِــه فله خصائصُه، (٣٣) التي من أبرزها الآتــي:

١) يعتمد المنهجُ العلميُّ على اعتقادٍ بأنَّ هناك تفســيراً طبيعيّــاً لكــلِّ الظــواهر الملاحظة.

٢) يفترض المنهجُ العلميُّ أنَّ العالمَ كونٌ منظَّم لا توجد فيه نتيجةٌ بلا سبب.

٣) يرفض المنهجُ العلميُّ الاعتماد على مصدر الثقة، ولكنَّه يعتمد علــى الفكــرة القائلة بأنَّ النتائج لا تعدُّ صحيحةً إلاَّ إذا دعَّمها الدليل.

خطواتُ البحث العلميِّ:

يمرَّ البحثُ العلميُّ الكامل الناجح بخطواتٍ أساسيَّة وجوهريَّة، وهذه الخطوات يعالجها الباحثون تقريباً بالتسلسل المتعارف عليــه، ويختلــف الــزمن والجهــد المبذولان لكلِّ خطوة من تلك الخطوات، كما يختلفان للخطوة الواحدة من بحثٍ إلى آخر، (٣٤)، وتتداخل وتتشابك خطواتُ البحث العلميِّ الكامل بحيث لا يمكن تقسيم البحث إلى مراحل زمنيَّة منفصلة تنتهي مرحلةٌ لتبدأَ مرحلةٌ تالية، فإجراء البحوث العلميَّة عملٌ له أول وله آخر، وما بينهما توجد خطوات ومراحل ينبغي أن يقطعها الباحثُ بدقَّةٍ ومهارة، ومهارةُ الباحث تعتمد أساساً على استعداده وعلى تدريبه في هذا المجال، (٣٥)، وعلى أيَّة حال فخطواتُ البحث العلميِّ ومراحله غالباً ما تتَّبع الترتيبَ الآتــي:

١- الشعور بمشكلة البحث.

٢- تحديد مشكلة البحث.

٣- تحديد أبعاد البحث وأهدافه.

٤- استطلاع الدراسات السابقة.

٥- صياغة فرضيَّات البحث.

٦- تصميم البحث.

٧- جمع البيانات والمعلومات.

٨- تجهيز البيانات والمعلومات وتصنيفها.
٩- تحليل البيانات والمعلومات واختبار الفرضيَّات والتوصُّل إلى النتائج.
١٠- كتابة البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

وعموماً لا بدَّ من أن يُبْرِزَ الباحثُ تلك الخطوات بشكلٍ واضحٍ ودقيقٍ بحيث يستطيع قارئ بحثه معرفة كافَّة الخطوات التي مرَّ بها من البداية حتى النهاية؛ وهذا من شأنه أن يساعد القارئ في التعرُّف على أبعاد البحث وتقويمه بشكلٍ موضوعيٍّ ويتيح لباحثين آخرين إجراء دراسات موازية لمقارنة النتائج، (٣٦).

خصائص الباحث في العلوم السلوكية والاجتماعية

يرى كثير من المهتمين بالبحث العلمي أن الباحث في العلوم السلوكية والاجتماعية بالذات ينبغي أن يتصف بمجموعة من الخصائص، والتي يمكن أن تشكل له مبادئ وأسس في شخصيته العلمية والبحثية والتي منها(٣٧):

- القناعة والرغبة الأكيدة في البحث العلمي النابع من احساسه بالمشكلة أو الظاهرة المراد دراستها.
- المثابرة والجد، وتحدي الصعوبات التي تعرض لها العديد من الباحثين كل في مجاله وتخصصه، كندرة المصادر وصعوبة الحصول على المعلومات والبيانات ، ومقابلة عينة الدراسة في بعض الحالات البحثية.
- الأمانة العلمية، من حيث مراعاة القواعد الموضوعية في اعداد البحوث العلمية.
- الموضوعية، والحياد الشخصي، والتجرد العلمي،للتعامل مع إجراءات البحث وتحليله وتفسير نتائجه.
- التواضع والأن فتاح مع الآخرين، وقبول النقد الإيجابي الذي سوف يساهم في تطوير البحث ومستقبله.
- سعة الاطلاع، و استشراف المستقبل، والإلمام بموضوع البحث وخلفياته الأدبية.
- أن يتمتع الباحث ببعض المهارات البحثية، كالقدرة على التركيب والتحليل والتصور والتصنيف.

- القدرة على جمع البيانات والأدلة والقرائن العلمية، والتثبت من صحة الفرضيات بالطرق العلمية.
- الدقة في جمع البيانات والمعلومات وأدلتها،والملاحظة الدقيقة التي تفيد الباحث في الوصول إلى الاستنتاجات الجيدة.
- أن يتمتع بالإبداعقدر الامكان والذكاء وأخلاقيات العمل.

خامساً: مناهج البحث:

استخدم الإنسان منذ القدم في تفكيره منهجين عقليَّين، هما:

١- التفكير القياسيُّ:

ويسمَّى أحياناً بالتفكير الاستنباطيِّ، استخدم الإنسان هذا المنهج ليتحقَّقَ من صدق معرفة جديدة بقياسها على معرفةٍ سابقة، وذلك من خلال افتراضِ صحَّة المعرفة السابقة، فإيجاد علاقة بين معرفةٍ قديمة ومعرفةٍ جديدة تُستَخْدَمُ قنطرةً في عمليَّة القياس، فالمعرفةُ السابقة تسمَّى مقدّمة والمعرفة اللاحقة تسمَّى نتيجة، وهكذا فإنَّ صحَّة النتائج تستلزم بالضرورة صحَّة المقدِّمات، فالتفكير القياسيُّ منهج قديم استخدمه الإنسان ولا يزال يستخدمه في حلِّ مشكلاته اليوميَّة.

٢- التفكير الاستقرائيُّ:

استخدم الإنسان أيضاً هذا المنهجَ ليتحقَّق من صدق المعرفة الجزئيَّة بالاعتماد على الملاحظة والتجربة الحسيَّة، فنتيجةً لتكرار حصول الإنسان على نفس النتائج فإنَّه يعمد إلى تكوين تعميمات ونتائج عامَّة، فإذا استطاع الإنسان أن يحصرَ كلَّ الحالات الفرديَّة في فئة معيَّنة ويتحقَّق من صحَّتها بالخبرة المباشرة عن طريق الحواس فإنَّه يكون قد قام باستقراءٍ تامٍّ وحصل على معرفة يقينيَّة يستطيع تعميمها دون شكٍّ إلاَّ أنَّه في العادة لا يستطيع ذلك بل يكتفي بملاحظة عددٍ من الحالات على شكل عيِّنة ممثِّلة ويستخلص منها نتيجةً عامَّة يفترض انطباقها على بقيَّة الحالات المشابهة وهذا هو الاستقراء الناقص الذي يؤدِّي إلى حصوله على معرفةٍ احتماليَّة، وهي ما يقبلها الباحثون على أنَّها تقريب للواقع، (٣٨).

ويرى وتني Whitney أنَّ المنهج يرتبط بالعمليَّات العقليَّة نفسها اللازمة من أجل حلِّ مشكلة من المشكلات، وهذه العمليَّات تتضمَّن وصف الظاهرة أو

الظواهر المتعلِّقة بحلِّ المشكلة بما يشمله هذا الوصف من المقارنة والتحليل والتفسير للبيانات والمعلومات المتوفِّرة، كما ينبغي التعرُّفُ على المراحل التاريخيَّة للظاهرة، والتنبؤ بما يمكن أن تكون عليه الظاهرة في المستقبل، وقد يستعين الباحث بالتجربة لضبط المتغيِّرات المتباينة، كما ينبغي أن تكون هناك تعميمات فلسفيَّة ذات طبيعة كليَّة ودراسات للخلق الإبداعيِّ للإنسان؛ وذلك حتى تكون دراسة المشكلة بشكل شامل وكامل، وتكون النتائج أقرب ما تكون إلى الصحَّة والثقة، (٣٩)فإذا كان منهج البحث بوصفه السابق وبمعناه الاصطلاحيِّ المستعمل اليوم هو أنَّه الطريق المؤدِّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامَّة التي تهيمن على سير العقل وتحدِّد عمليَّاته حتى يصلَ إلى نتيجة معلومة، فإنَّ المنهج بحسب هذا المفهوم قد يكون مرسوماً من قبل بطريق تأمُّليَّة مقصودة، وقد يكون نوعاً من السير الطبيعيِّ للعقل لم تحدَّد أصوله سابقاً، ذلك أنَّ الإنسان في تفكيره إذا نظَّم أفكاره ورتَّبها فيما بينها حتى تتأدَّى إلى المطلوب على أيسر وجه وأحسنه على نحوٍ طبيعيٍّ تلقائيٍّ ليس فيه تحديد ولا تأمُّل قواعد معلومة من قبل فإنَّه في هذا سار وفق المنهج التلقائيِّ، أما إذا سار الباحث على منهج قد حدِّدت قواعده وسنَّت قوانينُه لتتبيَّن منها أوجهُ الخطأ والانحراف من أوجه الصواب والاستقامة، فإنَّ هذا المنهج بقواعده العامَّة الكليَّة يسمِّى بالمنهج العقليِّ التأمُّليّ، (٤٠).

وعموماً تتعدَّد أنواع المناهج تعدُّداً جعل المشتغلين بمناهج البحث يختلفون في تصنيفاتهم لها، فيتبنَّى بعضهم مناهج نموذجيَّة رئيسة ويعدُّ المناهج الأخرى جزئيَّة متفرِّعة منها، فيما يعدُّ هؤلاء أو غيرهم بعض المناهج مجرد أدوات أو أنواع للبحث وليست مناهج، ، ومن أبرز مناهج البحث العلميِّ كما أشار إليها بدر (١٩٨٩م) بعد استعراضه لتصنيفات عدد من المؤلِّفين والباحثين المنهجُ الوثائقيُّ أو التاريخيُّ، المنهجُ التجريبيُّ، المسحُ، دراسةُ الحالة، والمنهجُ الإحصائيُّ. (٤١)

فيما صنَّف وتني Whitney، مناهج البحث إلى ثلاثة مناهج رئيسة، هي:

١- المنهج الوصفيُّ: وينقسم إلى البحوث المسحيَّة والبحوث الوصفيَّة طويلة الأجل وبحوث دراسة الحالة، وبحوث تحليل العمل والنشاط والبحث المكتبيِّ

والوثائقيِّ.

٢- المنهج التاريخيُّ: وهذا المنهج يعتمد على الوثائق ونقدها وتحديد الحقائق التاريخيَّة، ومن بعد مرحلة التحليل هذه تأتي مرحلة التركيب حيث يتمُّ التأليف بين الحقائق وتفسيرها؛ وذلك من أجل فهم الماضي ومحاولة فهم الحاضر على ضوء الأحداث والتطوُّرات الماضية.

٣- المنهج التجريبيُّ: وينقسم إلى: المنهج الفلسفيِّ الهادف إلى نقد الخبرة البشريَّة من ناحية الإجراءات المتَّبعة في الوصول إليها وفي مضمون الخبرة أيضاً، والمنهج التنبؤيِّ الساعي إلى الكشف عن الطريقة التي تسلكها أو تتَّبعها متغيِّراتٌ معيَّنة في المستقبل، والمنهج الاجتماعيِّ الهادف إلى دراسة حالات من العلاقات البشريَّة المحدَّدة كما يرتبط بتطوُّر الجماعات البشريَّة، ذكر في: (٤٢).

والتربية تستفيد في دراساتها من تلك المناهج الرئيسة وتستخدم مناهج متفرِّعة منها وتصبغ بعضها بصبغة تربويَّة تكاد تجعلها قاصرةً على موضوعاتها، وسترد إشارةٌ إليها لاحقًا، ولا يقف الباحثون في التربية الإسلاميَّة عند تصنيفات الكتب المتخصِّصة في طرق البحث في ميدان التربية وعلم النفس عند الطرق السابقة بل يتعدَّونها ليضيفوا الطريقةَ الاستنباطيَّة، تلك الطريقة التي كانت أسلوب البحث في استنباط الأحكام الفقهيَّة لدى الفقهاء المسلمين، (٤٣).

اختبار الفرضيَّات واستخدام مناهج البحث:

إنَّ ما يهمُّ الباحثين في دراساتهم هو عمليَّات اختبار فرضيَّاتهم، وهي ما تركِّز عليها طرق ومناهج البحث، فالطرق والمناهج المستخدمة في حلِّ مشكلات البحوث ذات أهميَّة بالغة؛ لأنَّ استخدام المناهج الخاطئة لا توصِّل الباحث إلى حلٍّ صحيح إلاَّ بالمصادفة، وعلى ذلك فإنَّ الباحثَ يجب أن يتقن المناهج التي ثبت نجاحها في مجاله العلميِّ، وأن يكتسب مهارةَ استخدامها بالممارسة العمليَّة بالدرجة الأولى، واختيار المناهج الصحيحة يعتمد على طبيعة مشكلة الدراسة نفسها؛ ذلك أن المشكلات المختلفة لا يتمُّ حلُّها بنفس الطريقة، كما أنَّ البيانات المطلوبة للمعاونة في الحلِّ تختلف بالنسبة لهذه المشكلات أيضاً، ونتيجة لذلك فينبغي قبل اختيار المنهج البحثيِّ الصحيح أن يدرس الباحث مشكلة دراسته في ضوء

خواصِّها المميِّزة والبيانات والمعلومات المتوفِّرة، (٤٤).

ومناهج البحث باعتبارها لازمة لاختبار الفرضيَّات تتضمَّن الخطوات الرئيسة الآتية:

١) تحديد وتعيين مكان البيانات والمعلومات الضروريَّة وتجميعها فهي تشكِّل الأساس لأيِّ حلٍّ لمشكلة الدراسة.

٢) تحليل وتصنيف البيانات والمعلومات المجموعة وذلك للوصول إلى فرضٍ مبدئيٍّ يمكن اختباره والتحقُّق من صحَّته أو من خطئه.

وتنبغي الإشارة إلى أنَّه من المرغوب فيه في أي دراسة استخدام منهجين أو أكثر من مناهج البحث لحلِّ مشكلة الدراسة، فليس هناك من سبب يحول بين الباحث ومحاولة الوصول إلى حلِّ مشكلة دراسته بدراسة تاريخها عن طريق فحص الوثائق وهو ما يعرف بالمنهج الوثائقيِّ أو التاريخيِّ ثمَّ تحديد وضع المشكلة في الحاضر بنوع من المسح وهو ما يعرف بالمنهج الوصفيِّ، (٤٥).

وعموماً يجب التأكيد على مبدأ معيَّن وهو أنَّ الفرضيَّات لا يتمُّ اختبارُها والمشكلات البحثيَّة لا تتمُّ حلولُها بمجرد ومضات البداهة برغم أهميَّتها وقيمتها، ولا بمجرد الخبرة، وبمعاملتها بالمنطق والقياس وحدهما، فمشكلات البحث تتطلَّب اتِّباع مناهج للدراسة يتمُّ التخطيط لها بعناية لتحاشي أخطاء التقدير أو التحيُّز أو غير ذلك من الأخطاء، وحتى يبنى البحثُ على أساس متين من الدليل المقبول الذي يخدم النتائج التي ينتظر الوصول إليها، (٤٦)، لذلك يجب أن يكونَ المنهجُ الذي يختاره الباحثُ كامل الوضوح في ذهنه، وأن يكونَ ذلك المنهج محدَّداً في تفاصيله بحيث يكون الباحث مستعدّاً لشرح خطواته في سهولة ووضوح، فإذا لم يستطع الباحث ذلك فإنَّ ذلك يعني غموض خطَّته ومنهجه في ذهنه؛ وهذا يعني أنَّ وصوله إلى نتائج مُرْضِيَةٍ أمرٌ بعيد الاحتمال.

قواعد اختبار الفرضيَّات:

وعموماً هناك طرق علميَّة تسير فيها اختباراتُ الفرضيَّات، وهي ما تسمَّى

أحياناً قواعد تصميم التجارب واختبارها، فقد درس ميل Mill مشكلة الأسباب التي يتناولها البحث التجريبيُّ وتوصَّل إلى قواعدَ خمسٍ يمكن أن تفيد كمرشد في تصميم التجارب واختبار الفرضيَّات والبحث عن تلك الأسباب، ولكن ميل Mill حذَر من أنَّ هذه القواعد ليست جامدةً كما أنَّها لا تصلح للتطبيق في جميع الحالات، ذكر في: (٤٧)، وفيما يلي تلك الطرق والقواعد:

١- طريقة الاتِّفاق: وهي طريقة تعترف بمبدأ السببيَّة العام المتمثِّل في أنَّ وجود السبب يؤدِّي إلى وجود النتيجة، وتشير هذه الطريقة إلى أنَّه إذا كانت الظروف المؤدِّية إلى حدث معيَّن تتَّحدُ جميعاً في عامل واحد مشترك فإنَّ هذا العامل يحتمل أن يكون هو السبب، وبمعنى آخر يمكن التعبير عن هذه الفكرة بالطريق السلبيَّة بالقول: بأنَّه لا يمكن أن يكون شيءٌ معيَّن هو سبب ظاهرة معيَّنة إذا كانت هذه الظاهرة تحدث بدونه، والصعوبة التي تواجه الباحث عند استخدامه طريقة الاتِّفاق تقع في تمييزه بين العوامل ذات الدلالة وذات العلاقة بالمشكلة والعوامل التي ليس لها أي دلالة أو علاقة بالمشكلة، ومعنى ذلك أنَّه لا بدَّ له أن يتحرَّى عن السبب الحقيقيِّ وأن يفصله عن السبب الظاهر، (٤٨).

٢- طريقة الاختلاف: وتسير طريقة التباين أو الاختلاف في المقارنة بين حالتين متشابهتين في جميع الظروف ما عدا ظرف واحد يتوفَّر في إحدى الحالتين فقط، بينما لا يوجد في الحالة الأخرى وتكون هذه الظاهرة نتيجة أو سبباً لهذا الاختلاف، وهذا يعتمد أيضاً على مبدأ السببيَّة العام المتمثِّل في أنَّ وجود السبب يؤدِّي إلى وجود النتيجة، (٤٩)، ويمكن التعبير عن ذلك بطريقة سلبيَّة بالقول: بأنَّه لا يمكن أن يكون شيءٌ معيَّن هو سبب ظاهرة معيَّنة إذا كانت هذه الظاهرة لا تحدث في وجوده، وعلى كلِّ حال فيمكن القول: إنَّ الظروف المتشابهة بالنسبة لجميع العوامل فيما عدا عامل واحد أو متغيِّر واحد ظروف نادرة بالنسبة للعلوم السلوكيَّة، وهذا ما استدعى من القائمين بالبحوث كفالة الضمانات المطلوبة حتى تؤدِّي هذه الطريقة إلى نتائج موثوق بها وإلى تصميم التجارب بنجاح، (٥٠).

٣- طريقة الاشتراك: تستخدم بتطبيق الطريقتين السابقتين لاختبار

الفرضيَّات، فيحاول الباحث أولاً بتطبيق طريق الاتِّفاق العثور على العامل المشترك في جميع الحالات التي تحدث فيها الظاهرة، ثمَّ يطبِّق طريقة الاختلاف أي أن يتقرَّر لدى الباحث أنَّ الظاهرة لا تحدث أبداً عند عدم وجود هذا العامل المعيَّن، فإذا أدَّت كلا الطريقتين إلى نفس النتيجة فإنَّ الباحث يكون واثقاً إلى حدٍّ كبير أنَّه وجد السبب، (٥١).

٤- طريقة البواقي: حيث تبيَّن أنَّ بعض مشكلات البحوث لا تحلُّ بأيٍّ من الطرق السابقة، فإنَّ ميل Mill قدَّم طريقة العوامل المتبقِّية للعثور على السبب عن طريق الاستبعاد، وهذه الطريقة قد تسمَّى طريقة المرجع الأخير، (٥٢)، وهي أنَّه في حالة أن تكون مجموعة من المقدِّمات تؤدِّي إلى مجموعة من النتائج، فإذا أمكن إرجاع كلِّ النتائج ما عدا نتيجة واحدة إلى جميع المقدِّمات فيما عدا مقدِّمة واحدة أمكن ربط تلك المقدِّمة الباقية بتلك النتيجة الباقية؛ ممَّا يكشف أو يرجِّح وجود علاقة بينهما أي بين المقدِّمة والنتيجة الباقيتين، (٥٣).

٥- طريقة التلازم: إذا لم يكن بالإمكان استخدام الطرق السابقة فإنَّ ميل Mill قدَّم للباحثين هذه الطريقة الخامسة التي تدعو في الواقع إلى أنَّه إذا كان هناك شيئان متغيِّران أو يتبدَّلان معاً بصفة منتظمة، فإنَّ هذه التغيُّرات التي تحدث في واحد منهما تنتج عن التغيُّرات التي تحدث في الآخر، أو أنَّ الشيئين يتأثَّران في ذات الوقت بسبب واحد مشترك، (٥٤)، ويكون هذا التلازم في التغيير فإذا تغيَّرت ظاهرة ما تغيَّرت معها ظاهرة أخرى، وهذا يعني أنَّ السبب في كلا الظاهرتين واحد فتتغيَّر ظاهرة بتغيُّر الأخرى، وقد تكون الظاهرتان متلازمتين تلازماً شديداً ممَّا يتيح الفرصة ويفسح المجال بعد ذلك للبحث عن العلاقة الحقيقيَّة بينهما، علماً أنَّه إذا كانت هناك علاقةٌ سببيَّة بين متغيِّرين فلا بدَّ أن يكون هناك ترابط أو تلازم بينهما، فالتلازم ليس شرطاً للعلاقة السببيَّة، ولكن السببيَّة شرطٌ للتلازم، (٥٥).

ولا شكَّ في أنَّ هناك ثلاثة جوانب مهمَّة في استخدام منهج ما لحلِّ مشكلة البحث تتحكَّم في نتائج الدراسة، هي:

١- كفاية البيانات: فعلى الباحث أن يسأل نفسه دائماً وقبل إنهاء دراسته عمَّا

إذا كان الدليل الذي قدَّمه يعدُّ كافياً لتدعيم وتأييد النتائج التي يصل إليها، وما مقدار الثقة فيه؛ ذلك أنَّه إذا كان الدليل ضعيفاً أو غير كافٍ فإنَّ النتائج لا يمكن اعتبارها مقنعة أو نهائيَّة.

٢- معالجة البيانات: إذ يجب أن ينظر الباحث إلى الدليل بحرص ونظرة ثاقبة للتأكُّد من دقَّته وأصالته وصدقه، فالأخطاء قد تحدث إذا وجد تضليل في الاستبيان كالأسئلة الإيحائيَّة، أو عدم قراءة الوثيقة والاطِّلاع عليها اطِّلاعاً سليماً، أو عدم أخذ جميع المتغيِّرات في الاعتبار، كلُّ هذه الأخطاء يمكن أن تقضي على العمل الدقيق في الدراسة.

٣- استخراج النتائج: إنَّ فهماً يختلف عمَّا تحتويه البيانات والمعلومات المعالجة يؤدِّي إلى نتائج خاطئة، كما أنَّ على الباحث أن يقاوم رغبته في أن يحمِّل الدليل ما كان يتمنَّى أن يكون فيه، (٥٦).

سادسا: مناهج البحث التربويِّ:

تتَّصل مناهجُ البحث العلميِّ التربويِّ اتِّصالاً وثيقاً بالإستراتيجيَّة التربويَّة؛ لأنَّ وضع الإستراتيجيَّات التربويَّة وتخطيطها يعتمد على حاجة المجتمع وإمكاناته الماديَّة والمعنويَّة والبشريَّة، وعموماً فإنَّ تطبيق الإستراتيجيَّات التربويَّة يتَّصل اتِّصالاً وثيقاً بالأمور الآتية:

١) تفهُّم الإدارة التربويَّة للحاجة إلى التجديد والتطوير والمعاونة في ذلك.

٢) إعداد الوسائل والأجهزة والكوادر البشريَّة اللازمة لتطبيقه من متخصِّصين وفنيِّين.

٣) تشجيع ومعاونة المهتمِّين بالتطوير في حقل التربية لتحديد مجالاته ومجالات الإبداعات وعمل البحوث العلميَّة اللازمة المتعلِّقة بهما.

وللقيام بالبحوث التربويَّة على الباحث أن يتَّبع الخطوات الآتية:

١) معرفة النظام التربويِّ المراد إجراء البحوث فيه ودراسته دراسة متعمِّقة.

٢) تحسُّس مواضع الخلل في النظام التربويِّ ونواحي القصور فيه عند بلوغ الغاية الموضوع من أجلها، ألا وهي مدُّ المجتمع بما يحتاج إليه من خبرات ومهارات وتخصُّصات بصورة مستمرَّة وحسبما تتطلَّبه الحاجة.

٣) تحديد اختبارات الفرضيَّات المقترحة كحلول ثمَّ اختيار عددٍ منها بحسب الحاجة.

٤) تطبيق اختبارات الفرضيَّات واحداً واحداً والقيام بالتجارب اللازمة عليها قبل تعميمها ثمَّ تحديدها.

٥) توفير الوسائل اللازمة لعمل البحوث ولإظهار نتائجها.

٦) تعميم النتيجة والتغيير المرغوب فيه.

وينصبُّ اهتمام البحثِ التربويِّ على حقول التربية والتعليم وما يمتُّ لها بصلة قريبةٍ أو بعيدة وهذا يشمل حقول المناهج، وإعداد المعلِّمين، وطرائق التدريس، وإستراتيجيَّات التدريس، والوسائل التعليميَّة وتقنيات التعليم، والإدارة التربويَّة ، والتسرُّب، وأساليب التقويم وغيرها، وحيث يعدُّ البحث التربويُّ فرعاً من فروع البحث العلميِّ، يتَّبعه في كثيرٍ من أهدافه ووسائله وأصوله، فإنَّ الباحث في الموضوعات والحقول السابقة يسير بدراستها بحسب خطوات البحث العلميِّ خطوة خطوة أحياناً، أو يعدُّ لها حتى تتمشَّى مع متطلَّبات وأهداف البحث التربويِّ ولكنَّها في النهاية تلتقي مع خطوات البحث العلميِّ بصورة عامَّة، ويصنَّف التربويُّون أبحاثهم (٥٧)، كالآتي:

١- البحث التجريبيُّ: يعتمد على التجربة الميدانيَّة التطبيقيَّة، ويستخدم للمفاضلة بين أسلوبين أو طريقتين لاختيار أحدهما أو إحداهما للتطبيق مباشرةً أو للتطبيق بعد التعديل حسبما تدعو إليه النتائج والحاجة.

٢- البحث التحليليُّ: يعتمد على جمع البيانات والمعلومات المتعلِّقة بنشاطٍ من النشاطات التربويَّة ثمَّ تحليل تلك المعلومات والبيانات المجموعة لاستخلاص ما يمكن استخلاصه لتقرير ذلك النشاط أو تعديله.

٣- البحث الوصفيُّ: يستخدم هذا النوع بتجميع المعلومات والبيانات لتكوين فكرة واضحة وصورة متكاملة عن مشكلة تعليميَّة أو تربويَّة، ومن عيوبه محدوديَّة فترته الزمنيَّة ممَّا يحدُّ من إمكانيَّة تعميم نتائجه، فدراسة أسباب التخلُّف الدراسيِّ ترتبط في بيئةٍ معيَّنة في زمن محدَّد، قد تقف آثارها في بيئة أخرى أو بعد فترة زمنيَّة للبيئة مكان الدراسة، كما أنَّ وصف ظاهرة معيَّنة وتبيان

مدى انتشارها قد يوحي بتقبُّل المجتمع لها، وهذا أمر يجب أن يُحذر منه.

٤- البحث التقويميُّ: يستخدم هذا النوع من أنواع البحوث التربويَّة معـــاييرَ ومقاييسَ معترفاً بها ، فيتمُّ قياس أو تقويم النشاطات التعليميَّة والتربويَّة في مدرسة ما أو في منطقة ما.

تصنيف البحوث التربويَّة على أساس المعيار الزمني:

دأبت معظم المراجع والمؤلَّفات المتخصِّصة بالبحث فـــي ميـــادين التربيـــة والعلوم الاجتماعيَّة والنفسيَّة على تصنيف البحوث في ثلاث فئات، هي: البحـــوث التاريخيَّة والبحوث الوصفيَّة، والبحوث التجريبيَّة، وقـــد تمكَّـــن أحـــد البـــاحثين التربويِّين (٥٨) من تحديد هذا التصنيف من خلال طرحه الأسئلة الآتية:

١) هل يتعلَّق البحثُ بما كان؟، وعندها يكون البحثُ متعلِّقاً بالماضي فهـــو بحث تاريخيٌّ، ويمكن للمؤرِّخ التربويِّ أن يسعى للتوصُّل إلـــى وصـــفٍ دقيـــق لأحداثٍ فريدة حدثت في الماضي بخصوص موضوعٍ تربويٍّ معيَّن، أو للتوصُّـــل إلى تعميمات مفيدة نتيجة لمسح أحداثٍ ماضية يمكنها أن تفيد في فهم السلوك القائم حاليّاً ويمكن الاعتماد عليها في حلِّ مشكلات راهنة.

٢) هل يتعلَّق البحث بما هو كائن حاليّاً؟؛ أي بتمييـــز معـــالم الأشـــياء أو المواقف أو الممارسات الحاليَّة بشكلٍ يسمح للباحثِ بتحديـــد وتطـــوير إرشـــاداتٍ للمستقبل، وعندها يكون البحث وصفيّاً.

٣) هل يتعلَّق البحث بما يمكن أن يكونَ عند ضبط عوامل معيَّنة؟، وعنـــدها يكون البحثُ تجريبياً، ويتمُّ من خلال محاولة ضبط جميع العوامل المـــؤثِّرة فـــي المواقف باستثناء عدد قليل من العوامل التي تعدُّ متغيِّرات مستقلَّة فـــي الدراســـة يجري معالجتَها وبيان أثرها وبناء علاقة سببيَّة بينها وبين متغيِّرات أخرى تسمَّى بالمتغيِّرات التابعة.

وحيث أنَّ المنهج التجريبيَّ والمنهج الوصفيَّ يعدَّان أكثر المناهج اســـتخداماً من قبل الباحثين التربويِّين فإنَّ عرضهما بصورة أوسع من غيرهما مـــن منـــاهج البحثِ العلميِّ قد يكون مطلباً ملحّاً أكثر من غيره في هذا البحـــث الهـــادف إلـــى تزويد المشرفين التربويِّين باحتياجاتٍ تمهيديَّة في مجال البحث العلمـــيِّ يُتْبِعُونهـــا

بجهودهم الذاتيَّة بالتوسُّع من مصادر أخرى.

المنهج التجريبيُّ:

يعدَّ البحث التجريبيُّ أفضل طريقة لبحث المشكلات التربويَّة، وفي هذا النوع من البحوث يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة بشكلٍ منتظم من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير، فالباحثُ يحاول إعادة بناء الواقع في موقف تجريبيٍّ يدخل عليه تغييراً أساسيّاً بشكل متعمَّد، ويتضمَّن التغيير في هذا الواقع عادة ضبط جميع المتغيِّرات التي تؤثِّر في موضوع الدراسة باستثناء متغيِّر واحد محدَّد تجري دراسة أثره في هذه الظروف الجديدة.

ففي هذه البحوث التجريبيَّة يقوم الباحثُ بدور فاعل في الموقف البحثيِّ يتمثَّل في إجراء تغيير مقصود في هذا الموقف وفق شروط محدَّدة، ومن ثَمَّ ملاحظة التغيير الذي ينتج عن هذه الشروط، فإذا رغب باحثٌ ما في تحديد أثر ظرف تعليميٍّ جديد مثل استخدام طريقة تعليميَّة جديدة في تعليم الطلاَّب المهارات الجغرافيَّة التطبيقيَّة، فإنَّ الطريقة التعليميَّة الجديدة التي يجري تقويمها تسمَّى بالمتغيِّر المستقل والمحكُّ الذي يستخدم لتقويم هذا المتغيِّر هو نتائج الطلبة على اختبار أو مقياس لمهارات معيَّنة ويسمَّى بالمتغيِّر التابع، ففي أي تصميم تجريبيٍّ توجد علاقةٌ مباشرة بين المتغيِّرات المستقلَّة والمتغيِّرات التابعة بحيث يسمح التصميم للباحث الافتراض بأنَّ أيَّ تغيير يحصل في المتغيِّر التابع أثناء التجربة يعزى إلى المتغيِّر المستقل.

وحيث أنَّه من المستحيل الوصول إلى التصميم التجريبيِّ المثاليِّ في البحث التربويِّ؛ إذْ يوجد باستمرار العديد من المتغيِّرات العرضيَّة المتدخِّلة التي تمارس دورها في التجربة بحيث تؤثِّر في نتائجها، فالقدرة العقليَّة والدافعيَّة عند الطلاَّب يمكن أن تنتج أثراً ملموساً وغير مرغوب فيه في المتغيِّر التابع فإنَّه بدون ضبط كافٍ لأثر المتغيِّرات المتدخِّلة لا يستطيع الباحث أن يؤكِّد ما إذا كان المتغيِّر المستقل أم المتغيِّرات المتدخِّلة هي المسؤولة عن التغيُّر في المتغيِّر التابع، والطريقة الوحيدة لإبقاء جميع العوامل ثابتة ما عدا المتغيِّر التابع الذي يسمح له

بالتغيُّر استجابة لتأثير المتغيِّر المستقلِّ هي إيجاد مجموعتين متماثلتين في التجربة تخضع إحداهما لتأثير المتغيِّر المستقلِّ أو العامل التجريبيِّ موضوع الدراسة، بينما لا تخضع المجموعة الثانية لمثل هذا التأثير، وتكون المجموعتان متماثلتين في بداية التجربة وتخضعان لنفس الظروف تماماً ما عدا تأثير المتغيِّر المستقلِّ، (٥٩).

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيَّة:

يعدُّ ضبط المتغيِّرات من الإجراءات المهمَّة في البحث التجريبيِّ؛ وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخليِّ للتصميم التجريبيِّ؛ بمعنى أن يتمكَّن الباحث من عزو معظم التباين في المتغيِّر التابع إلى المتغيِّر المستقلِّ وليس إلى متغيِّراتٍ أخرى وبالتالي تقليل تباين الخطأ، ولذلك تتميَّز البحوث التجريبيَّة على غيرها من البحوث في الثقة التي يمكن توافرها في تفسير العلاقة بين المتغيِّرات وخاصَّة العلاقات السببيَّة التي تصعبُ دراستها بغير التجربة الحقيقيَّة.

ولضبط أثر المتغيِّرات الغريبة أو الدخيلة جاءت فكرةُ اختيار مجموعة مكافئة للمجموعة التجريبيَّة (مجموعة الدراسة) تسمَّى تلك المجموعة المكافئة بالمجموعة الضابطة أو بمجموعة المقارنة؛ حيث يسعى الباحث جاهداً إلى عمل كلِّ ما بوسعه أن يعملَه من أجل أن يهيئ ظروفاً متكافئة لكلٍّ من المجموعتين، سواء أكان ذلك عند اختيارهما أم كان عند تنفيذ التجربة حتى يكون الفرقُ الأساسيُّ بين المجموعتين مصدره المتغيِّر المستقل في الدراسة، (٦٠)، وعموماً هناك عوامل مؤثِّرة في الصدق الداخليِّ للتجربة تتصل بتاريخها وبنضجها وبموقف اختبارها وبنوعيَّة الأداة، وبالانحدار الإحصائيِّ، وبالاختبار، وبالإهدار، وبتفاعل النضج مع الاختبار، وهناك عوامل مؤثِّرة في الصدق الخارجيِّ للتجربة كتفاعل الاختبار مع المعاملة، وتفاعل الاختيار مع المعاملة، وتفاعل الظروف التجريبيَّة مع المعاملة، وتداخل المواقف التجريبيَّة، وهناك أنواع للتصاميم التجريبيَّة منها تصميم المحاولة الواحدة، وتصميم قبلي – بعدي لمجموعة واحدة، وتصميم المقارنة المثبَّت، وتلك العوامل وهذه التصاميم هي ممَّا يجب على الباحث في البحث التجريبيِّ الإلمام بها إلماماً جيِّداً ومصادر أساسيَّات البحث العلميِّ تشرح

ذلك بتوسُّعات مناسبة، (٦١)

وعموماً ففي الدراسات التي تتَّخذ الطريقة التجريبيَّة منهجاً لا بدَّ أن يسأل الباحثُ نفسه دائماً الأسئلةَ الثلاثة (٦٢) الآتيـة:

١) هل التصميم الذي وضعه يساعد على اختبار فرضيَّاته؟.

٢) هل استطاع ضبط جميع العوامل الأخرى المؤثِّرة في تجربته؟.

٣) هل يمكن إعادة التجربة من قبل باحث آخر؟.

المنهج الوصفيُّ:

يعدُّ المنهج الوصفيُّ من أكثر مناهج البحث العلميِّ استخداماً من قبل التربويِّين؛ لذلك فإنَّه وبالإضافة إلى ما ورد عنه في فقراتٍ سابقة يحسن إبراز أهم خصائصه بالآتي:

١) أنَّه يبحث العلاقة بين أشياء مختلفة في طبيعتها لم تسبق دراستها، فيتخيَّر الباحث منها ما له صلة بدراسته لتحليل العلاقة بينها.

١) أنَّه يتضمَّن مقترحاتٍ وحلولاً مع اختبار صحَّتها.

٣) أنَّه كثيراً ما يتمُّ في هذا المنهج استخدام الطريقة المنطقيَّة (الاستقرائيَّة، الاستنتاجيَّة) للتوصُّل إلى قاعدة عامَّة.

٤) أنَّه يطرح ما ليس صحيحاً من الفرضيَّات والحلول.

٥) أنَّه يصف النماذج المختلفة والإجراءات بصورة دقيقة كاملة بقدر المستطاع بحيث تكون مفيدةً للباحثين فيما بعد، (٦٣).

وهنا يجب التفريق بين البحث الوصفيِّ ودراسات أخرى تلتبس به هي التقدير والتقويم، فالتقدير: يصف ظاهرة حالة من الحالات في وقت معيَّن دون الحكم عليها أو تعليلها وذكر أسبابها أو إعطاء توصية بخصوصها، كما لا يتحدَّث عن فاعليَّتها إلاَّ أنَّه ربَّما تَطَلَّب بعض الأحكام والآراء لبعض الحالات بقصد عرضها لما يمكن توقُّعه، في حين أنَّ التقويم: يضيف إلى الأوصاف السابقة الحكم على الوسائل الاجتماعيَّة، وما هو المرغوب فيه ومدى تأثير الإجراءات والإنتاجيَّة والبرامج، كما يتضمَّن أحياناً توصياتٍ لبعض ما ينبغي اتِّخاذه، (٦٤).

متغيِّرات الدراســة:

يَسْتَكْمِلُ الباحث عادةً عرض مناهج دراسته بإيضاح متغيراتها مبيِّناً المستقلَّ منها والتابع لها، باعتبار الأولى هي المؤثِّرة بالثانية، وأنَّ الثانية يقع عليها التأثير من الأولى فتتغيَّر مكانيّاً بتغيُّر الأولى، ففي التحليل الذي هو عماد المنهج العلمــيِّ في البحث تستخدم متغيِّراتٌ مستقلَّة وهي التي يكون لها دورٌ كبيــر فــي وجــود وتحديد خصائص المتغيِّرات التابعة وتوزيعها، تلك التــي هــي متغيِّــراتٌ تتبــع للمتغيِّرات المستقلَّة ويقع عليها منها التأثير فتتغيَّر بتغيُّرها سلبــاً وإيجاباً، وعلــى الباحث أن يكون قادراً في البحوث التربويَّة على التمييز بين المتغيِّر والثابت، وأن يصنِّف المتغيِّرات بحسب مستوى القياس، وأن يميِّز بين المتغيِّر المستقلِّ والمتغيِّر التابع، وأن يميِّز بين المتغيِّرات المعدَّلة والمضبوطة والدخيلة، ليس ذلك فحسب بل وأن يكون قادراً على التعرُّف على الصور المختلفة للتعريفــات الإجرائيَّــة، وأن يميِّز بين الطرق المتَّبعة في ضبط المتغيِّرات الدخيلة(٦٥)

تحديد مصادر بيانات ومعلومات البحث:

إنَّ عمليَّات الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لأيَّة دراســةٍ تتَّخــذ المنهجَ العلميَّ مساراً تتطلَّب أن يكون الباحث ملمّاً بالكثير من مهــارات جمــع المعلومات والبيانات، تلك المهارات غالباً ما يطلق عليها تقنيَّات البحث أو أدواته، وحيث يكون الهدف النهائيُّ للبحث العلميِّ الجاد والذي يمثِّــل عــادة بدراســات الماجستير والدكتوراه هو بناء النماذج والنظريَّات التي يمكن على أساسها التفــاهم والتعميم والتنبؤ فإنَّ تقنيَّات البحث وأدواته تكون أكثر ضرورة للباحــث ولبحثــه وتكون ذات مستوى أعلى.

وممَّا لاشكَّ فيه أنَّ مصادر المكتبة تحتلُّ مكانة هامَّة في عمليَّــات البحــث العلميِّ، ولكن تلك الأهميَّة تقلُّ نسبيّاً كلَّما كان البحث متقدِّماً، وعلى أيَّة حال فإنَّــه من المسلِّم به أنَّ أيَّ باحثٍ مهما كانت نوعيَّة بحثه ومستواه فإنَّ خطواته الأولــى تبدأ بعمليَّة فحصٍ دقيق وتقصٍّ تام لمصادر المكتبة؛ وذلك بغرض حصر المصادر والمراجع حول موضوع دراسته؛ لتكونَ عنده فكرة عميقة حول موضــوعه مــن جميع الوجوه التي سبق أن درسها باحثون قبله، وبهذا يتفتَّق ذهــنُــه ويعرف أين

مكان دراسته من بين الدراسات السابقة التي تناولت موضـــوعه أو موضـــوعاتٍ قريبة منه، ولا بدَّ أن يكون لدى الباحث خبرة ومهارة في استخدام المكتبة ومعرفة محتوياتها، ومعرفة أساليب تصنيفها، وأساليب التوصُّل إلى محتويات المكتبـــة.

ومن المؤكَّد أن قيمة كلِّ بحث تعتمد بالإضافة إلى مستوى منهجه العلمـــيِّ على نوعيَّة مصادر بياناته ومعلوماته، وعموماً تصنَّف تلك المصادر إلى مصادر أوليَّة ومصادر ثانويَّة، ومصادر جانبيَّة، ولكن من الملاحظ أنَّ مصدراً ثانويّاً فـــي دراسة ما قد يكون مصدراً أوليّاً في دراسة أخرى، فالكتب الجامعيَّة الدراسيَّة وهي مصادر ثانويَّة تكون مصادر أوليَّة في دراسة تتناولها هادفة إلى الكشف وتعيـــين كيف تعامل الكتب الدراسيَّة موضوع النماذج والنظريَّات، ومن الجدير ذكـــره أنَّ على الباحث أن يفحص مستوى نوعيَّة مصادر دراسته بطرق مختلفة، ويجـــب أن يعرَّف أنَّ بناء رأي أو فكرة قائمة على رأي أو فكرة مأخوذة من مصدر ثانويٍّ أو جانبيٍّ يكون مستوى الثقة فيها منخفضاً وسيقوِّمها باحثون آخرون بذلك، ومن ثـــمَّ ينعكس ذلك على قيمة البحث ذاتـــه.

المصادر الأوليَّة:

هي المصادر التي يمكن اعتمادها كمصادر موثوق بصحَّتها وعدم الشكِّ فيها مثل: المخطوطات ومذكرات القادة والسياسيِّين، والخطب والرسائل واليوميَّـــات، والمقابلات الشخصيَّة، والدراسات الميدانيَّة، والكتـــب التـــي تصـــف أحـــداثاً أو موضوعات شاهدها مؤلِّفوها عن كثـــب، والقـــرارات الصـــادرة عـــن النـــدوات والمؤتمرات، ونتائج التجارب العلميَّة والإحصـــاءات التـــي تصـــدرها الـــدوائر المختصَّة والوزارات والمؤسَّسات، وكما أشار بارسونز (١٩٩٦م) بأن المصـــادر الأوليَّة يدخل في إطارها الشعرُ والروايات والرسائل والتقارير وإحصاءات التعداد والشرائط المسجَّلة والأفلام واليوميَّات، (٦٦)، والمصادر الأوليَّة أكثر دقَّـــة فـــي معلوماتها وبياناتها حيث تعدُّ أصليَّة في منشئها وكتابتها بدون تغييـــر أو تحريـــفٍ لآرائها وأفكارها بالنقل من باحث إلى آخر، كما تتضمَّن المصادر الأوليَّة البيانات والمعلومات الواردة في استبانات الدراسات وفي المقابلات الشخصيَّة التي يجريها الباحثون والاستفتاءات والدراسات الحقليَّة، والخطابات والسير الشخصيَّة والتقارير

الإحصائيَّة والوثائق التاريخيَّة، وغيرها.

المصادر الثانويَّة:

هي المصادر التي يتمُّ تقويمها وتتمثَّل بجميع وسائل نقل المعرفة عدا تلك التي تندرج تحت المصادر الأوليَّة، وعموماً ليست المصادر الثانويَّة قليلة الفائدة فهي أوفر عدداً وتشتمل في كثيرٍ من الأحيان على تحليلات وتعليقات لا توجد في المصادر الأوليَّة، (٦٧)وتضمُّ المصادر الثانويَّة الملخصات والشروح والتعليقات النقديَّة على المصادر الأوليَّة، فالمصادر الثانويَّة هي كتب وموضوعات أعدَّت عن طريق تجميع المعلومات والبيانات التي تأثَّرت بآراء كتَّاب تلك الكتب والموضوعات.

المصادر الجانبيَّة:

هي كتب استقت بياناتها ومعلوماتها من مصادر ثانويَّة.

ومن المهارات التي يجب على الباحث إتقانها هي مهارة تدوين الملاحظات والمعلومات والبيانات أثناء استطلاعه للدراسات السابقة وفحصه وتقصِّيه لمحتويات المكتبات وبالأخصِّ مكتبات مراكز البحوث ومكتبات الجامعات، وأن يكون ملمّاً بأسلوب بطاقات جمع المعلومات وطرق تصنيفها والتسجيل والكتابة عليها وتخزينها، ومن زاوية أخرى ينظر إلى مصادر بيانات ومعلومات البحث العلميِّ من حيث تحديد مفردات الدراسة ومجتمعها الذي منه تستقى البيانات والمعلومات فيتَّخذ تصنيفُها من هذه الزاوية الشكلين التاليين:

١- المجتمع الأصلي:

ويقوم الباحث بجمع البيانات والمعلومات عن كلِّ مفردة داخلة في نطاق بحثه دون ترك أيٍّ منها، ففي دراسة وظيفة المدرسة الثانويَّة في بيئتها الخارجيَّة وفي مجتمعها المحيط بها في قطاعٍ تعليميٍّ ما فإنَّه يجب على الباحث أن يحصل على بياناته ومعلوماته عن كلِّ مدرسةٍ ثانويَّة في هذا القطاع دون استثناء، وتعدُّ دراسة مجتمع البحث ككلٍّ من الأمور النادرة في البحوث العلميَّة نظراً للصعوبات الجمَّة التي يتعرَّض لها الباحث في الوصول إلى كلِّ مفردة من مفردات المجتمع

الأصلي وللتكاليف الباهضة التي تترتَّب على ذلك.

ولكن متى يكون ذلك كذلك؟، هل يخضع الأمر لتقدير الباحث أو لرغبته دون أن يؤثِّر ذلك على قيمة بحثه ودراسته، فيعدُّ الباحثُ مائة مدرسة مثلاً مجتمعاً كبيراً تصعب دراسته وترتفع تكاليفها، إنَّ هذا الأمر لا بدَّ أن يكون مقنعاً بعرض الصعوبات التي سيلقاها الباحث لو درس المجتمع الأصلي بكلِّ مفرداته، وبالتالي لا بدَّ أن يكون هذا العرض بمبرِّراته مقنعاً علميّاً لغيره من الباحثين وقارئي دراسته، فقيمتُها العلميَّة تتوقَّف على مدى القناعة العلميَّة بصعوبة دراسة المجتمع الأصليِّ.

٢- العيِّنة:

وهذه الطريقة أكثر شيوعاً في البحوث العلميَّة؛ لأنَّها أيسر تطبيقاً وأقلُّ تكلفة من دراسة المجتمع الأصليِّ؛ إذْ أنَّه ليس هناك من حاجة لدراسة المجتمع الأصليِّ إذا أمكن الحصول على عيِّنة كبيرة نسبيّاً ومختارة بشكلٍ يمثِّل المجتمع الأصليَّ المأخوذة منه؛ فالنتائج المستنبطة من دراسةِ العيِّنة ستنطبق إلى حدٍّ كبير مع النتائج المستخلصة من دراسة المجتمع الأصليِّ، فالعيِّنة جزء من المجتمع الأصليِّ وبها يمكن دراسة الكلِّ بدراسة الجزء بشرط أن تكونَ العيِّنة ممثِّلةً للمجتمع المأخوذة منه، (٦٨).

وحيث أنَّ الدراسة بواسطة عيَّنة مأخوذة من المجتمع الأصليِّ هي التوجُّه الشائع بين الباحثين لصعوبة دراساتهم للمجتمعات الأصليَّة فإنَّ على الباحثين أن يلمُّوا بأنواع العيِّنات وطرق تطبيقها ومزايا وعيوب كلِّ نوع منها، وطبيعة الدراسات المناسبة لتلك الأنواع.

أنواع العيِّنات:

للعيِّنات أنواعٌ تختلف من حيث تمثيلها للمجتمع الأصليِّ من بحثٍ إلى آخر، وبالتالي تختلف ميزاتها فصلاحيَّتها لتمثيل المجتمع الأصليِّ بحسب موضوع الدراسة وباختلاف جانبها التطبيقيِّ، وتنقسم إلى مجموعتين: عيِّنات الاحتمالات، وهي العيِّنة العشوائيَّة، والعيِّنة الطبقيَّة، والعيِّنة المنتظمة، والعيِّنة المساحيَّة، وتلك يمكن تطبيق النظريَّة الإحصائيَّة عليها لتمدَّ الباحث بتقديراتٍ صحيحةٍ عن المجتمع

الأصليِّ، وهناك العيِّنات التي يتدخَّل فيها حكمُ الباحث كالعيِّنة الحصصيَّة والعيِّنة العمديَّة فالنتائج التي يتوصَّل إليها الباحثُ باستخدامهما تعتمد على حكمه الشخصيِّ الذي لا يمكن عزله أو قياسه إحصائيّاً إلاَّ إذا وضع فرضيَّاتٍ لتحديدها، (٦٩)، وفيما يلي عرض لأنواع العيِّنات بالآتي:

١- العيِّنة العشوائيَّة: وهي التي يتِّم اختيار مفرداتها من المجتمع الأصلي عشوائيّاً بحيث تعطى مفرداتُ المجتمع نفس الفرصة في الاختيار، ومن الطرق المستخدمة لتحقيق عشوائيَّة الاختيار كتابة أسماء مفردات المجتمع الأصليِّ على أوراق منفصلة وخلطها جيِّداً واختيار العدد المطلوب منها عشوائيّاً، أو بإعطاء كلِّ مفردة رقماً واختيار العدد المطلوب من الأرقام باستخدام جداول الأعداد العشوائيَّة وهي جداول معدَّة سلفاً يستخدمها الباحثون الذين يختارون العيِّنة العشوائيَّة لتمثيل المجتمع الأصليِّ لدراساتهم، وتعدُّ العيِّنة العشوائيَّة من أكثر أنواع العيِّنات تمثيلاً للمجتمع الأصليِّ وبشكلٍّ خاص إذا كان عدد مفرداتها كبيراً نسبيّاً أكثر من ٣٠ مفردة مشكِّلة ١٠% فأكثر من مفردات المجتمع الأصليّ.

٢- العيِّنة الطبقيَّة: وهي التي يتمُّ الحصول عليها بتقسيم المجتمع الأصليِّ إلى طبقات أو فئات وفقاً لخصائص معيِّنة كالسنِّ أو الجنس أو مستوى التعليم، وكتقسيم المدارس لدراسة وظيفتها في البيئة الخارجيَّة وفي المجتمع المحيط إلى مدارس حكوميَّة وأخرى مستأجرة، وبتقسيمها بحسب مراحل التعليم، أو بحسب مجتمعها إلى مدارس في مجتمع حضريٍّ، ومجتمع قرويٍّ، ومجتمع بدويٍّ، ثمَّ يتمُّ تحديد عدد المفردات التي سيتمُّ اختيارها من كلِّ طبقة بقسمة عدد مفردات العيِّنة على عدد الطبقات ثمَّ يتمُّ اختيار مفردات كلِّ طبقة بشكلٍّ عشوائيّ.

٣- العيِّنة الطبقيَّة التناسبيَّة: وهي أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصليِّ من سابقتها؛ لأنَّه يراعى فيها نسبة كلِّ طبقة من المجتمع الأصليِّ فتؤخذ مفردات عيِّنة الدراسة

بحسب الحجم الحقيقيِّ لكلِّ طبقة أو فئة في مجتمع الدراسة، فإذا كانت المدارس الحكوميَّة تشكِّل ٧٠% من عدد المدارس في القطاع التعليميِّ الذي ستدرس فيه وظيفة المدرسة، فإنَّ العيّنة الطبقيَّة التناسبيَّة تشكَّل مفرداتها من المدارس الحكوميَّة بنسبة ٧٠% ومن المدارس المستأجرة بنسبة ٣٠%، وبذلك أعطيت كلُّ طبقة أو فئة وزناً يتناسب مع حجمها الحقيقيِّ في المجتمع.

٤- العيِّنة المنتظمة: وهي نادرة الاستخدام من الباحثين، وتتَّصف بانتظام الفترة بين وحدات الاختيار، أي أنَّ الفرق بين كلِّ اختيار واختيار يليه يكون متساوياً في كلِّ الحالات، فإذا أريد دراسة وظيفة المدرسة الابتدائيَّة في قطاع عنيزة التعليميِّ ورتِّبت المدارس الابتدائيَّة في ذلك القطاع ترتيباً أبجديّاً وكان عددها ٣٠٠ مدرسة وكانت نسبة العيِّنة ١٠% فالمسافة بين كلِّ اختيار واختيارٍ يليه في هذه العيِّنة ١٠، وعدد مفردات العيِّنة ٣٠ مفردة، وحددت نقطة البداية بالمدرسة رقم ٥ فالاختيار الثاني هو المدرسة رقم ١٥، والاختيار الثالث هو المدرسة رقم ٢٥ وهكذا حتى يجمع الباحث ٣٠ مفردة أي ٣٠ مدرسة.

٥- العينة المساحيَّة: وهذه العيِّنة ذات أهميَّة كبيرة عند الحصول على عيِّنات تمثل المناطق الجغرافيَّة، وهذا النوع من العيِّنات لا يتطلَّب قوائم كاملة بجميع مفردات البحث في المناطق الجغرافيَّة، هذا وتختار المناطق الجغرافيَّة نفسها عشوائيّاً ولكن يجب أن تمثَّل في كلِّ منطقة مختارة كلِّ الفئات المتمايزة لمفردات البحث في حالة أن يتطلَّب ذلك، والباحث يبدأ بتقسيم مجتمع البحث إلى وحدات أوليَّة يختار من بينها عيِّنة بطريقة عشوائيَّة أو منتظمة، ثمَّ تقسَّم الوحدات الأوليَّة المختارة إلى وحدات ثانويَّة يختار من بينها عيِّنة جديدة، ثمَّ تقسَّم الوحدات الثانويَّة المختارة إلى وحدات أصغر يختار منها عيَّنة عشوائيَّة، ويستمر الباحث هكذا إلى أن يقف عند مرحلة معيِّنة، فيختار من المناطق الإداريَّة عيَّنة منها ومن المناطق المختارة عيِّنة من المحافظات، ومن المحافظات المختارة عيِّنة من المراكز وهكذا، ولهذا قد تسمَّى بالعيِّنة متعدِّدة المراحل، (٧٠)

٦- العيِّنة الحصصيَّة: يعدُّ هذا النوع من العيِّنات ذا أهميَّة في بحوث الرأي العام (الاستفتاء) إذْ أنَّها تتمُّ بسرعة أكبر وبتكاليف أقلّ، وتعتمد العينة الحصصيَّة

على اختيار أفراد العيِّنة من الفئات أو المجموعات ذات الخصائص المعيَّنة وذلك بنسبة الحجم العدديِّ لهذه الفئات أو المجموعات، وقد تبدو العيِّنة الحصصيَّة مماثلة للعيِّنة الطبقيَّة، ولكن الفرق بينهما أنَّه في العيِّنة الطبقيَّة تحدَّد مفردات كلِّ طبقة أو فئة تحديداً دقيقاً لا يتجاوزه الباحث أو المتعاون معه، بينما في العيِّنة الحصصيَّة يتحدَّد عدد المفردات من كلِّ فئة أو مجموعة ويترك للباحث أو المتعاون له الاختيار ميدانيّاً بحسب ما تهيِّؤه الظروف حتى يكتمل عدد أو حصَّة كل فئة، وهكذا ربَّما يظهر في العيِّنة الحصصيَّة بعضُ التحيُّز.

٧- العيِّنة العمديَّة: إنَّ معرفة المعالم الإحصائيَّة لمجتمع البحث ومعرفة خصائصه من شأنها أن تغري بعض الباحثين باتِّباع طريقة العيِّنة العمديَّة التي تتكوَّن من مفردات معيَّنة تمثِّل المجتمع الأصليَّ تمثيلاً سليماً، فالباحث في هذا النوع من العيِّنات قد يختار مناطق محدَّدة تتميَّز بخصائص ومزايا إحصائيَّة تمثِّل المجتمع، وهذه تعطي نتائج أقرب ما تكون إلى النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح مجتمع البحث كلِّه، وتقترب هذه العيِّنة من العيِّنة الطبقيَّة حيث يكون حجم المفردات المختارة متناسباً مع العدد الكليِّ الذي له نفس الصفات في المجتمع الكليِّ، ومع ذلك فينبغي التأكيد بأنَّ هذه الطريقة لها عيوبها، إذْ أنَّها تفترض بقاء الخصائص والمعالم الإحصائيَّة للوحدات موضع الدراسة دون تغيير؛ وهذا أمر قد لا يتَّفق مع الواقع المتغيِّر،.

٨- العيِّنة الضابطة: هي عيِّنة يتَّخذها الباحث لتلافي عيوب العيِّنة التي اختارها لتجميع بيانات دراسته، وهنا يشترط أن تكون العيِّنة الضابطة من نفس نوع عيِّنة البحث، وأن تصمَّمَ بنفس الطريقة التي تمَّت بها اختيار عيِّنة الدراسة؛ بحيث تمثِّل كلَّ الفئات المختلفة في المجتمع الأصليِّ للدراسة وبنفس النسب، حتى يمكن قياس أثر المتغيِّر موضوع الدراسة في الموضوعات التي تتطلَّب ذلك.(٧١)

- اختيار أداة أو أدوات جمع بيانات البحث:

وهذه هي الخطوة الثالثة من خطوات تصميم البحث، وفيها يقوم الباحث بتحديد الأداة أو الأدوات التي سوف يستخدمها في جمع البيانات حول موضوع الدراسة، وأدوات جمع بيانات الدراسة متعدِّدة، منها الملاحظة، والمقابلة،

والاستفتاء، والاستبيان، والأساليب الإسقاطيَّة، والوثائـــق وغيرها، تلك الأدوات تسمَّى أحيانـــاً بوسائل البحث، ومهما كانت أداة جمع البيانات فإنَّه يجب أن تتوافر فيها خصائصُ الصدق والثبات والموضوعيَّة التي توفِّر الثقة اللازمة بقدرتها على جمع بيانات لاختبار فرضيَّات الدراسة، (٧٢)، وفيما يلي إيضاحٌ بأهم أدوات جمع البيانات في الدراسات التربويَّـــة:

١- الملاحظة:

تعرَّف الملاحظة العلميَّة بأنها هي الاعتبار المنتبه للظواهر أو الحوادث بقصد تفسيرِها واكتشاف أسبابها وعواملها والوصولِ إلى القوانين التي تحكمُها، وحيث يحتاج الباحثون في بعض أبحاثهم إلى مشاهدة الظاهرة التي يدرسونها أو قد يستخدمون مشاهداتِ الآخرين فإنَّ ملاحظاتِ الباحثين تأخذ عدَّة أشكال ويكون لها وظائفُ متعدِّدة تبعاً لأغراض البحث وأهدافه، فقد يقوم باحثٌ بملاحظة بعض الظواهر التي يستطيع السيطرةَ على عناصرها كما يحدث في تجارب المختبرات في العلوم الطبيعيَّة، وقد يقوم بملاحظة الظواهر التي لا يستطيع التأثيرَ على عناصرها كما يحدث في علم الفلك.

وهناك عوامل رئيسةٌ ومهمَّة تساعد على الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة بالملاحظة على الباحث أخذها باعتباره عند استخدامه هذه الأداة أو الوسيلة، من أبرزها:

١- تحديد الجوانب التي ستخضع للملاحظة، وهذا يكون بمعرفة مسبقة وواسعة عن الظاهرة موضوع الملاحظة.

٢- اختبار الأهداف العامَّة والمحدَّدة مسبقاً بملاحظاتٍ عامة للظاهرة.

٣- تحديد طريقة تسجيل نتائج الملاحظة بتحديد الوحدة الإحصائيَّة والبيانيَّة التي ستستخدم في تسجيل نتائج المشاهدات.

٤- تحديد وتصنيف ما يراد تسجيلُه من بيانات ومعلوماتٍ عن الظاهرة موضوع الملاحظة

تصنيفاً رقميّاً أو وصفيّاً، وتدوين بعض تفسيراتها في نفس وقت مشاهدتها وحدوثها.

٥- ترتيب الظواهر بشكلٍ مستقلٍّ.

٦- تدرُّب جيد على آلات ووسائل تسجيل نتائج الملاحظة.

٦- الملاحظة بعناية وبشكلٍ متفحِّص.

٦-تحسُّن مستويات الصدق والثقة والدقَّة إلى حدٍّ كبير بقيام نفس الملاحظ بملاحظاته على فترات متعدِّدة، أو عندما يقوم عدد من الملاحظين بتسجيل ملاحظاتهم وكلٌّ منهم مستقلٌّ في ملاحظته عن الآخر، (٧٣)

مزايا الملاحظة: باستخدام الملاحظة لدراسة موضوعاتٍ تربويَّة بشكلٍ علميٍّ وموضوعيٍّ من باحث قديرٍ على التمييز بين الأحداث والمشاهدات والربط بينها، ودقيقٍ في تدوين الملاحظات فإنَّها تحظى بالمزايا الآتية:(٧٤)

١- أنَّها أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدَّة أنواع من الظواهر؛ إذْ أنَّ هناك جوانب للتصرُّفات الإنسانيَّة لا يمكن دراستها إلاَّ بهذه الوسيلـــة.

٢- أنَّها لا تتطلَّب جهوداً كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي تجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق بديلة.

٣- أنَّها تمكِّن الباحث من جمع بياناته تحت ظروف سلوكيَّة مألوفة.

٤- أنَّها تمكِّن الباحث من جمع حقائق عن السلوك في وقت حدوثها.

٥- أنَّها لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.

٦- أنَّها تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز ألاَّ يكون قد فكَّر بها الأفرادُ موضوعُ البحث حين إجراء مقابلات معهم أو حين مراسلتهم لتعبئة استبانة الدراسة.

عيوب الملاحظة: ومع وجود المزايا السابقة فهناك عيوب للملاحظة تتَّصل بجانبها التطبيقيِّ وبمقدرة الباحث أبرزها ما يأتي: (٧٥)

١- قد يعمد الأفرادُ موضوع الملاحظة إلى إعطاء الباحث انطباعاتٍ جيِّدة أو غير جيِّدة؛ وذلك عندما يدركون أنَّهم واقعون تحت ملاحظتـــه.

٢- قد يصعب توقُّع حدوث حادثة عفويَّة بشكلٍ مسبق لكي يكون الباحث حاضراً في ذلك الوقت، وفي كثير من الأحيان قد تكون فترة الانتظار مرهقة وتستغرق وقتاً طويلا.

٣- قد تعيق عوامل غير منظورة عمليَّة القيام بالملاحظة أو استكمالها.

٤- قد تكون الملاحظة محكومةً بعوامل محدَّدة زمنياً وجغرافيّاً فتستغرق بعض الأحداث عدَّة سنوات أو قد تقع في أماكن متباعدة ممَّا يزيد صعوبة في مهمَّة الباحث.

٥- قد تكون بعض الأحداث الخاصَّة في حياة الأفراد ممَّا لا يمكن ملاحظتها مباشرة.

٦- قد تميل الملاحظة إلى إظهار التحيُّز والميل لاختيار ما يناسب الباحث أو أنَّ ما يراه غالباً يختلف عمَّا يعتقده، (٧٦)

٢- المقابلة:

تعرَّف المقابلة بأنها تفاعل لفظيٌّ بين شخصين في موقف مواجهة؛ حيث يحاول أحدهما وهو الباحث القائم بالمقابلة أن يستثيرَ بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر وهو المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته، (٧٧)؛ فهناك بيانات ومعلومات لا يمكن الحصول عليها إلاَّ بمقابلة الباحث للمبحوث وجهاً لوجه، ففي مناسبات متعدِّدة يدرك الباحث ضرورة رؤية وسماع صوت وكلمات الأشخاص موضوع البحث.

وحيث يجب أن يكون للمقابلة هدفٌ محدَّد فلهذا تقع على الباحث الذي يجري المقابلة ثلاثة واجبات رئيسة:

١) أن يخبرَ المستجيبَ عن طبيعة البحث.

٢) أن يحفزَ المستجيبَ على التعاون معه.

٣) أن يحدِّدَ طبيعة البيانات والمعلومات المطلوبة.

٤) أن يحصلَ على البيانات والمعلومات التي يرغب فيها.

وتمكِّن المقابلة الشخصيَّة الباحثَ من ملاحظة سلوك الأفراد والمجموعات والتعرُّف على آرائهم ومعتقداتهم، وفيما إذا كانت تتغيَّر بتغيُّر الأشخاص وظروفهم، وقد تساعد كذلك على تثبيت صحَّة معلومات حصل عليها الباحث من مصادر مستقلَّة أو بواسطة وسائل وأدوات بديلة أو للكشف عن تناقضات ظهرت بين تلك المصادر.

ويمكن تقسيم المقابلة وفقاً لنوع الأسئلة التي يطرحها الباحث إلى:

– المقابلة المقفلة: وهي التي تتطلَّب أسئلتها إجاباتٍ دقيقة ومحدَّدة، فتتطلَّب الإجابة بنعم أو بلا، أو الإجابة بموافق أو غير موافق أو متردِّد، ويمتاز هذا النوع من المقابلة بسهولة تصنيف بياناتها وتحليلها إحصائيـــاً.

– المقابلة المفتوحة: وهي التي تتطلَّب أسئلتها إجاباتٍ غير محدَّدة مثل: ما رأيك ببرامج تدريب المعلِّمين في مركز التدريب التربويِّ؟، والمقابلةُ المفتوحة تمتاز بغزارة بياناتها، ولكن يؤخذ عليها صعوبة تصنيف إجاباتها.

– المقابلة المقفلة – المفتوحة: وهي التي تكون أسئلتها مزيجاً بين أسئلة النوعين السابقين أي أسئلة مقفلة وأخرى مفتوحة فتجمع ميزاتِهما، وهي أكثر أنواع المقابلات شيوعاً، ومن أمثلة ذلك أن يبدأ الباحث بتوجيه أسئلة مقفلة للشخص موضوع البحث على النحو التالي: هل توافق على تنفيذ برامج تدريب المعلِّمين مساءً؟، ثمَّ يليه سؤال آخر كأن يكون: هل لك أن توضِّح أسباب موقفك بشيءٍ من التفصيل؟.

وتصنَّف المقابلة بحسب أغراضها إلى أنواعٍ من أكثرها شيوعاً (٧٨) الأنواع الآتية:

١– المقابلة الاستطلاعيَّة(المسحيَّة): وتستخدم للحصول على معلوماتٍ وبيانات من أشخاصٍ يعدَّون حجَّةً في حقولهم أو ممثَّلين لمجموعاتهم والتي يرغب الباحث الحصول على بيانات بشأنهم، ويستخدم هذا النوع لاستطلاع الرأي العام بشأن سياسات معيَّنة، أو لاستطلاع رغبات المستهلكين وأذواقهم، أو لجمع الآراء من المؤسَّسات أو الجمهور عن أمورٍ تدخل كمتغيِّرات في قرارات تتَّخذها جهةٌ معيَّنة منوط بها أمر اتِّخاذ القرارات، وهذا النوع هو الأنسب للأبحاث المتعلِّقة بالعلوم الاجتماعيَّة ومنها التربية والتعليم.

٢– المقابلة التشخيصيَّة: وتستخدم لتفهُّم مشكلةٍ ما وأسبابِ نشوئها، وأبعادها الحاليَّة، ومدى خطورتها، وهذا النوع مفيد لدراسة أسباب تذمُّر المستخدمين.

٣– المقابلة العلاجيَّة: وتستخدم لتمكين المستجيب من فهم نفسه بشكلٍ أفضل وللتخطيط لعلاج مناسب لمشكلاته، وهذا النوع يهدف بشكلٍ رئيس إلى القضاء

على أسباب المشكلة والعمل على جعل الشخص الذي تجرى معه المقابلة يشعر بالاستقرار النفسيِّ.

٤- المقابلة الاستشاريَّة: وتستخدم لتمكين الشخص الذي تجرى معه المقابلة وبمشاركة الباحث على تفهُّم مشكلاته المتعلِّقة بالعمل بشكل أفضل والعمل على حلِّها.

وهناك عوامل رئيسة ومهمَّة تساعد على الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة بالمقابلة على الباحث أخذها باعتباره عند استخدامها، من أبرزها:

١) تحديد الأشخاص الذين يجب أن تُجْرَى المقابلةُ معهم بحيث يكونون قادرين على إعطائه المعلومات الدقيقة، وأن يكون عددهم مناسباً للحصول على بيانات ومعلومات كافية.

٢) وضع الترتيبات اللازمة لإجراء المقابلة بتحديد الزمان والمكان المناسبين، ويستحسن أن تُسْــبَق المقابلة برسالة شخصيَّة أو رسميَّة أو بواسطة شخص ثالث تمهيداً للمقابلة.

٣) إعداد أسئلة المقابلة ووضع خطَّة لمجرياتها ليضمن حصوله على المعلومات والبيانات المطلوبة، مع ضرورة الأخذ بالاعتبار مرونة بالأسئلة إذْ قد تفاجئه معلومات لم يتوقَّعها.

٤) إجراء مقابلات تجريبيَّة تمهيداً للمقابلات الفعليَّة اللازمة للدراسة.

٥) التدرُّب على أساليب المقابلة وفنونها لكي يكسب المستجيبين ولا يثير مخاوفهم ولا يحرجهم ويحصل على إجابات دقيقة وناجحــة.

٦) التأكُّد من صحَّة المعلومات التي توفِّرها المقابلات بتلافي أخطاء السمع أو المشاهدة، وأخطاء المستجيب للزمن والمسافات، وأخطاء ذاكرة المستجيب، وأخطاء مبالغات المستجيب، وخلط المستجيب بين الحقائق واستنتاجاته الشخصيَّــة.

٧) إعداد سجلٍّ مكتوبٍ عن المقابلة بأسرع وقت ممكن، فلا يؤخِّر الباحثُ ذلك إذا لم يتمكَّن من تسجيل المقابلة في حينها، فهو عرضة للنسيان والخلط بين إجابات المستجيبين، وعليه أن يستأذن المستجيب بتدوين إجاباته ويخبره بأهميَّتها

في دراسته، فقد يرتكب الباحث أخطاءً بعدم الإثبات أو بالحذف أو بالإضافة أو بالاستبدال بسبب تأخير التسجيل، ولا شكَّ في أنَّ التسجيلَ بجهاز تسجيل يعطي دقَّة أكبر، ولكنَّ استخدام ذلك قد يؤثِّر على المقابلة.

مزايا المقابلة: تظهر للمقابلة كأداة لجمع البيانات والمعلومات لدى الباحث القدير على استخدامها بشكلٍ علميٍّ وموضوعيٍّ في إجرائها وتدوينها وتحليل بياناتها مزايا أبرزها ما يأتي:، ذكر في: (٧٩).

١) أنَّها أفضل أداة لاختبار وتقويم الصفات الشخصيَّة.

٢) أنَّها ذات فائدة كبيرة في تشخيص ومعالجة المشكلات الإنسانيَّة.

٣) أنَّها ذات فائدة كبرى في الاستشارات.

٤) أنَّها تزوِّد الباحث بمعلومات إضافيَّة كتدعيمٍ للمعلومات المجموعة بأدوات أخرى.

٥) أنَّها قد تستخدم مع الملاحظة للتأكُّد من صحَّة بيانات ومعلومات حصل عليها الباحث بواسطة استبانات مرسلة بالبريد.

٦) أنَّها الأداة الوحيدة لجمع البيانات والمعلومات في المجتمعات الأميَّة.

٧) أنَّ نسبة المردود منها عالية إذا قورنت بالاستبيان.

عيوب المقابلة: وللمقابلة عيوب تؤثِّر عليها كأداة لجمع البيانات والمعلومات أبرزها ما يأتي: (٨٠).

١) إنَّ نجاحها يعتمد على حدٍّ كبير على رغبة المستجيب في التعاون وإعطاء معلومات موثوقة دقيقة.

٢) إنَّها تتأثَّر بالحالة النفسيَّة وبعوامل أخرى تؤثِّر على الشخص الذي يجري المقابلة أو على المستجيب أو عليهما معاً، وبالتالي فإنَّ احتمال التحيُّز الشخصيِّ مرتفع جدّاً في البيانات.

٣) إنَّها تتأثَّر بحرص المستجيب على نفسه وبرغبته بأن يظهرَ بمظهر إيجابيٍّ، وبدوافعه أن يستعدي أو يرضي الشخصَ الذي يجري المقابلة، فقد يلوِّن بعضُ المستجيبين الحقائق التي يفصحون عنها بالشكل الذي يظنُّونه سليماً.

٣- الاستبيان:

يُعَرَّف الاستبيانُ بأنَّه أداة لجمع البيانات المتعلِّقة بموضوع بحث محدَّد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، ويستخدم لجمع المعلومات بشأن معتقدات ورغبات المستجيبين، ولجمع حقائق هم على علمٍ بها؛ ولهذا يستخدم بشكلٍ رئيس في مجال الدراسات التي تهدف إلى استكشاف حقائق عن الممارسات الحاليَّة واستطلاعات الرأي العام وميول الأفراد، وإذا كان الأفرادُ الذين يرغب الباحث في الحصول على بيانات بشأنهم في أماكن متباعدة فإنَّ أداة الاستبيان تمكِّنه من الوصول إليهم جميعاً بوقت محدود وبتكاليف معقولة.

ومن الملاحظ أنَّ أداة الاستبيان منتشرة في الدراسات الابتكاريَّة والتطبيقيَّة، وذلك لأسباب منها:

١) أنَّها أفضل طريقة للحصول على معلومات وحقائق جديدة لا توفِّرها مصادر أخرى.

٢) أنَّها تتميَّز بالسهولة والسرعة في توزيعها بالبريد على مساحة جغرافيَّة واسعة.

٣) أنَّها توفِّر الوقت والتكاليف.

٤) أنَّها تعطي للمستجيب حريَّة الإدلاء بأيَّة معلومات يريدها.

أنواع الاستبيان:

للاستبيان بحسب إجاباته المتوقِّفة على طبيعة أسئلة الاستبيان ثلاثةُ أنواع، هي:

١- الاستبيان المفتوح: وفيه فراغاتٌ يتركها الباحثُ ليدوِّن فيها المستجيبون إجاباتهم، وهذا النوع يتميَّز بأنَّه أداة لجمع حقائق وبيانات ومعلومات كثيرة غير متوفِّرة في مصادر أخرى، ولكنَّ الباحث يجد صعوبة في تلخيص وتنميط وتصنيف النتائج ؛ لتنوُّع الإجابات، ويجد إرهاقاً في تحليلها ويبذل وقتاً طويلاً لذلك، كما أنَّ كثيراً من المستجيبين قد يغفلون عن ذكر بعض الحقائق في إجاباتهم بسبب أنَّ أحداً لم يذكِّرهم بها وليس لعدم رغبتهم بإعطائها.

٢- الاستبيان المقفول: وفيه الإجابات تكون بنعم أو بلا، أو بوضع علامة صحٍّ أو خطأ، أو تكون باختيار إجابة واحدة من إجابات متعدِّدة، وفي مثل هذا

النوع ينصح الباحثون أن تكونَ هناك إجابةٌ أخرى مثل: غير ذلك، أو لا أعرف، وليحافظ الباحثُ على الموضوعيَّة يجب عليه أن يصوغ عبارات هذا النوع من الاستبيان بكلِّ دقَّة وعناية بحيث لا تتطلَّب الإجاباتُ تحفُّظات أو تحتمل استثناءات، ويتميَّز هذا النوع من الاستبيانات بسهولة تصنيف الإجابات ووضعها في قوائم أو جداول إحصائيَّة يسهل على الباحث تلخيصها وتصنيفها وتحليلها، ومن ميزاته أنَّه يحفز المستجيبَ على تعبئة الاستبانة لسهولة الإجابة عليها وعدم احتياجها إلى وقتٍ طويل أو جهدٍ شاق أو تفكيرٍ عميق بالمقارنة مع النوع السابق، ولهذا تكون نسبة إعادة الاستبانات في هذا النوع أكثر من نسبة إعادتها في النوع المفتوح.

٣- الاستبيان المفتوح - المقفول: يحتوي هذا النوع على أسئلة النوعين السابقين، ولذلك فهو أكثرُ الأنواع شيوعاً، ففي كثير من الدراساتِ يجد الباحثُ ضرورةً أن تحتوي استبانته على أسئلة مفتوحة الإجابات وأخرى مقفلة الإجابات، ومن مزايا هذا النوع أنَّه يحاول تجنُّب عيوب النوعين السابقين وأن يستفيد من ميزاتهما.

مراحل جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبيان:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها وصياغة فروضها وأسئلتها عقب استطلاع الدراسات السابقة وما كُتب من موضوعات تتَّصل بها فيتبيَّن للباحث أنَّ الاستبيان هو الأداة الأنسب لجمع البيانات والمعلومات اللازمة فإنَّ عليه لاستخدام هذه الأداة اتِّباع الآتي:

١) تقسيم موضوع البحث إلى عناصره الأوليَّة وترتيبها في ضوء علاقاتها وارتباطاتها.

٢) تحديد نوع البيانات والمعلومات المطلوبة لدراسة مشكلة البحث في ضوء أهداف البحث وفروضه وأسئلته، وهذه هي جوانبُ العلاقة بين مشكلة البحث واستبانـــة البحث.

٣) تحديد عيِّنة الدراسة بنوعها ونسبتها وأفرادها أو مفرداتها بحيث تمثِّل مجتمعَ البحث.

٤) تحديد الأفراد المبحوثين لملء استبانة الدراسة وذلك في الدراسات التي

تتناول الأفراد كدراسة دور معلِّمي الاجتماعيَّات في قيام المدرسة بوظيفتها في بيئتها الخارجيَّة، أو تحديد المتعاونين مع الباحث لملء استبانة دراسته وذلك في الدراسات التي تتناول مفردات مجتمع البحث كالمدارس في دراسة وظيفة المدرسة الثانويَّة في بيئتها الخارجيَّة وفي مجتمعها المحيط بها.

٥) تصميم الاستبيان وصياغته بعد وضوح رؤية الباحث في ضوء الخطوات السابقة.

٦) تحكيم استبانة الدراسة من قبل ذوي الخبرة في ذلك والمختصِّين بموضوع دراسته.

٧) تجريب الاستبانة تجريباً تطبيقيّاً في مجتمع البحث لاستكشاف عيوبها أو قصورها.

٨) صياغة استبانة الدراسة صياغة نهائيَّة وفق ملاحظات واقتراحات محكِّميها وفي ضوء تجربتها التطبيقيّةِ.

٩) الالتقاء بالمتعاونين مع الباحث لشرح أسئلة استبانة الدراسة وإيضاح أهدافها ومناقشة ما يتوقَّع من عقباتٍ قد تعترض مهمَّة المتعاونين مع الباحث.

١٠) توزيع استبانة الدراسة وإدارة التوزيع، وذلك بتحديد أعداد النسخ اللازمة لتمثيل مجتمع البحث وبإضافة نسبة احتياطيَّة كعلاج للمفقود أو لغير المستردِّ منها، وبتحديد وسيلة توزيعها، وأساليب استعادتها والظروف المناسبة لتوزيعها، فيبتعد الباحث عن الأسابيع المزدحمة بالعمل للمبحوثين، وعن الفترات المزدحمة بالعمل في مفردات البحث كالمدارس.

١١) اتِّخـــاذ السبل المناسبة لحثِّ المبحوثين أو المتعاونين مع الباحث المتقاعسين عن ردِّ الاستبانة إلى الباحث، ويكون ذلك برسالةٍ رسميَّة أو شخصيَّة أو باتِّصال هاتفيٍّ، ويستحسن تزويد أولئك بنسخٍ جديدة خشية أن يكون تأخُّر ردِّ النسخ التي لديهم لضياعها أو للرغبة في استبدالها لمن تعجَّل في الإجابة عليها واتَّضحت له أمورٌ مغايرة لإجابته قبل إرسالها.

١٢) مراجعة نسخ الاستبانة العائدة والتخطيط لتصنيف بياناتها وجدولتها وإعداد البرنامج الحاسوبيِّ الخاص بتفريغها.

١٣) المراجعة الميدانيَّة لعدد من نسخ الاستبانة بموجب عيِّنة مناسبة للتعرُّف على مدى صحَّة البيانات الواردة فيها.

١٤) تفريغ بيانات ومعلومات استبانة الدراسة وتبويبها وتصنيفها واستخراج جداولها ورسوماتها البيانيَّة وفق خطَّة الدراسة.

تصميم الاستبيان وصياغته: ممَّا يجب على الباحث مراعاته عند ذلك الآتـــي:

١) الإيجاز بقدر الإمكان.

٢) حسن الصياغة ووضوح الأسلوب والترتيب وتخطيط الوقت.

٣- استخدام المصطلحات الواضحة البسيطة، وشرح المصطلحات غير الواضحة.

٤) إعطاء المبحوثُ مساحةً حرَّة في نهاية الاستبانة لكتابة ما يراه من إضافة أو تعليق.

٥- حفز المبحوث أو المتعاون مع الباحث على الإجابة بأن تؤدِّي أسئلة الاستبانة إلى ذلك؛ بوجود أسئلة مقفلة وأخرى مفتوحة تتيح الفرصة لتحقيق الفقرة السابقة.

٦) الابتعاد عن الأسئلة الإيحائيَّة الهادفة إلى إثبات صحَّة فرضيَّات دراسته.

٧) صياغة بدائل الإجابات المقترحة صياغة واضحة لا تتطلَّب إلاَّ اختياراً واحداً.

٨) تجنُّب الخلط بين إبداء الرأي وإعطاء الحقائق.

٩) تجنُّب الأسئلة التي تستدعي تفكيراً عميقاً من المبحوثين أو المتعاونين مع الباحث.

١٠) البعد عن الأسئلة التي تتطلَّب معلومات وحقائق موجودة في مصادر أخرى؛ ممَّا يولِّد ضيقاً لدى المبحوث أو المتعاون مع الباحث.

١١) تزويد الاستبانة بما يشرح أهداف الدراسة وقيمتها التطبيقيَّة بما يعود على الأفراد المبحوثين أو المجتمع المبحوث بالخير.

١٢) تزويد الاستبانة بتعليمات وبإرشادات عن كيفيَّة الإجابة، وحفز

المبحوثين ليستجيبوا بكلِّ دقَّة وموضوعيَّة.

١٣) وعد المبحوثين بسريَّة إجاباتهم وأنَّها لن تستخدمَ إلاَّ لغرض البحث المشار إليه.

١٤) إشارة الباحث إلى رقم هاتفه لتسهيل استفسار المبحوثين أو المتعاونين إن لزم ذلك.

١٥) إيضاح أساليب إعادة نسخ الاستبانة وتسهيل ذلك ما أمكن.

١٦) احتواء الاستبيان على أسئلة مراجعة للتأكُّد من صدق البيانات وانتظامها.

١٧) احتواء الاستبيان في صفحته الأولى على ما يساعد في استخدامات الحاسوب.

مزايا وعيوب الاستبيان:

تعرَّضت أداة الاستبيان إلى نقد شديد من المهتمِّين بأساليب البحث العلميِّ، ومعظم انتقاداتهم تركَّزت على مدى دقَّة وصحَّة البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث بهذه الأداة، وبرغم ذلك فإلى جانب عيوب أداة الاستبيان فلها مزايا تجعلها من أهمِّ أدوات جمع البيانات وأكثرها شيوعاً، (٨١).

مزايا الاستبيان:

١) تمكَّن أداة الاستبيان من حصول الباحثين على بيانات ومعلومات من وعن أفراد ومفردات يتباعدون وتتباعد جغرافيّاً بأقصر وقتٍ مقارنة مع الأدوات الأخرى.

٢) يعدُّ الاستبيان من أقل أدوات جمع البيانات والمعلومات تكلفة سواءٌ أكان ذلك بالجهد المبذول من قبل الباحث أم كان ذلك بالمال المبذول لذلك.

٣) تعدُّ البيانات والمعلومات التي تتوفَّر عن طريق أداة الاستبيان أكثر موضوعيَّة ممَّا يتوفَّر بالمقابلة أو بغيرها، بسبب أنَّ الاستبيان لا يشترط فيه أن يحملَ اسم المستجيب ممَّا يحفزه على إعطاء معلومات وبيانات موثوقـــة.

٤) توفِّر طبيعة الاستبيان للباحث ظروف التقنين أكثر ممَّا توفِّره له أدواتٌ أخرى، وذلك بالتقنين اللفظيِّ وترتيب الأسئلة وتسجيل الإجابات.

٥) يوفِّر الاستبيان وقــتاً كافياً للمستجيب أو المتعاون مع الباحث للتفكير في إجاباته ممَّا يقلِّلُ من الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق فيما يدوِّنــه من بيانات ومعلومات.

عيوب الاستبيان:

١) قد لا تعود إلى الباحث جميعُ نسخ استبيانه؛ ممَّا يقلِّل من تمثيل العيِّنة لمجتمع البحث.

٢) قد يعطي المستجيبون أو يدوِّن المتعاونون مع الباحث إجابات غير صحيحة، وليس هناك من إمكانيَّة لتصحيح الفهم الخاطئ بسبب الصياغة أو غموض المصطلحات وتخصُّصها.

٣) قد تكون الانفعالات من المعلومات المهمَّة في موضوع الدراسة، وبالاستبيان لا يتمكَّن الباحث من ملاحظة وتسجيل ردود فعل المستجيبين لفقدان الاتِّصال الشخصيِّ معهم.

٤) لا يمكن استخدام الاستبيان في مجتمع لا يجيد معظمُ أفراده القراءة والكتابــة.

٥) لا يمكن التوسُّع في أسئلة الاستبيان خوفاً من ملل المبحوث أو المتعاون مع الباحث حتى ولو احتاجت الدراسة إلى ذلك.

٤- الاستفتاء:

لا يختلف الاستفتاء عن الاستبيان إلاَّ أن الأول يكون لجمع الآراء والمعتقدات حول موضوعٍ معيَّن، فيما الثاني يكون لجمع بيانات ومعلومات وآراء حول ذلك الموضوع، وهذا يعني أنَّ الاستفتاء يكون استبياناً ولا يكون الاستبيان استفتاءً، يقول بدر (١٩٨٩م): وهناك من يفرق بين الاستبيان Quwstionnaire وهو الذي يتم عند الرغبة في تجميع المعلومات الحقيقيَّة، وبين التعرُّف على الآراء أو قياس الاتِّجاه المدرج وهو الذي يتمُّ للتعرُّف على الآراء المتعلِّقة بالنسبة لمشكلة يعالجها الباحث، ومع ذلك لا يرى فرقاً عمليّاً كبيراً بين كلٍّ من النوعين معلِّلاً ذلك بصعوبة التمييز في كثيرٍ من الأحيان بين الحقائق والآراء، (٨٢).

٥- الأساليب الإسقاطيَّة:

تستخدم الأساليب الإسقاطيَّة بشكلٍ رئيس في دراسة جوانب الشخصيَّة والتعرُّف على اتِّجاهات الأفراد ومواقفهم وانفعالاتهم ومشاعرهم، وهي من المصادر المهمَّة في جمع البيانات في علم النفس وعلم الاجتماع وفي التربية، وتنبع أهميَّتها من الصعوبات الجمَّة التي يتعرَّض لها الباحثُ باستخدام الأدوات الأخرى، وذلك لكون الاتِّجاهات والمشاعر من الجوانب الخفيَّة للشخصيَّة، ولتردُّد الكثير من المبحوثين في الكشف عن حقيقة اتِّجاهاتهم ومواقفهم، أو لعدم إدراكهم لها شعوريّاً، أو لعدم قدرتهم على التعبير عنها لفظيّاً. وتقوم الأساليب الإسقاطيَّة على أساس الافتراض بأنَّ تنظيم الفرد لموقف غامض غير محدَّد البناء يدلُّ على إدراكه للعالم المحيط به واستجابته له؛ ولذلك فإنَّ هذه الأساليب تتضمَّن تقديم مثير غامض دون أن يتبيَّن الفرد المبحوث حقيقة المقصودِ من تقديم المثير أو الموقف وبذلك فإنَّه يُسقِط أو يعكس انفعالاته ومشاعره فيقوم الباحث بتحليل استجاباته للتعرُّف على بعض جوانب شخصيَّته كاتِّجاهاته أو مشاعره أو مواقفه من موضوع معيَّن؛ وذلك على أساس الافتراض بأنَّ طريقة استجابته للموقف الغامض تعكس بعض جوانب شخصيَّته، (٨٣).

أنواع الأساليب الإسقاطيَّة:

يمكن تقسيم الأساليب الإسقاطيَّة بحسب طبيعة المثير الذي يقدَّم للفرد ويطلبُ منه الاستجابة له إلى الآتي:(٨٤)

أ- الأساليب الإسقاطيَّة المصوَّرة: وهي الأساليب التي تستخدِم صورة أو مجموعة من الصور الغامضة ويطلب من المبحوث أن يذكر ما يرى في الصورة، ومنها اختبار رور شاخ بعرض عدَّة صور لبقع من الحبر ليس لها شكلٌ معيَّن أو معنى محدَّد ويطلب من الفرد أن يصفَ ما يراه من أشكال في هذه الصور وما توحي له من معانٍ ومشاعر، ومنها اختبار تفهُّم الموضوع ويطلق عليه أحياناً اختبار TAT اختصاراً ويحتوي هذا الاختبار على عدَّة صور تتضمَّن مواقف مختلفة تعرض على الفرد المبحوث ويطلب منه ذكر ما توحي به كلُّ صورة له من مشاعر أو انفعالات وما يرى فيها من معانٍ أو أن يتخيَّلَ قصَّةً تدور حوادثها حول صورة ما كصورة معلِّم أو صورة شرطي، فمثلاً قد توحي صورة فَلاَّحَين

ممسِكَين بدلو لمبحوثٍ ما بصورة من الشجار، فيما توحي لمبحوثٍ آخر بصورة من التعاون، ولمبحوثٍ ثالث بشيءٍ آخر، ويسجل الباحث انفعالات المبحوث وتعابيره الجسديَّة وطول فترة عرض الصورة.

ب- الأساليب الإسقاطيَّة اللفظيَّة: وفيها تُستَخْدَم الألفاظُ بدلاً من الصور، ومنها اختبار تداعي الكلمات ويكون ذلك بخلط كلمات ذات علاقة بالبحث بأخرى عاديَّة مألوفة على أن يستجيب الفرد بأقصى سرعةٍ ممكنة وتكون استجابته تلقائيَّة قدر الإمكان، فعن رهبة الاختبارات يمكن أن تكون الكلمات التالية اختباراً إسقاطيّاً: مدرسة، طالب، معلِّم، تقويم، علامة، اختبار، نجاح ...، ومن الأساليب الإسقاطيَّة اللفظيَّة اختبار تكملة الجمل وذلك بإعداد مجموعة من الجمل الناقصة التي لها علاقة بموضوع البحث وعرضها على المبحوث وطلب تكملتها بسرعة حتى تكونَ الإجابة تلقائيَّة، ومنها أيضاً اختبار تكملة القصص وذلك بعرض قصَّة ناقصة تدور حوادثها حول موضوع البحث ويطلب من المبحوث تكملة القصَّة.

جـ- الأساليب السكيودراميَّة: وهي التي يطلب فيها من الفرد أن يمثِّل دوراً معيَّناً بوقت محدود، كأن يطلب منه تقليد شخصيَّة معيَّنة كالمعلِّم أو الشرطي، أو تمثيل موقف معيِّن كالاختبار أو تحرير مخالفة سير دون أن يعطى تفصيلات عن طبيعة الدور الذي سيلعبه، فسوف يعكس هذا الدور التمثيلي ما يضيفه المبحوث من حركات وانفعالات وسلوك.

مزايا وعيوب الأساليب الإسقاطيَّة:

للأساليب الإسقاطيَّة مزايا وعيوبٌ تختلف باختلاف الموضوعات المدروسة وباختلاف الأفراد المبحوثين، وباختلاف الباحثين، (٨٥).

مزايا الأساليب الإسقاطيَّة:

١) تفيد في دراسة بعض جوانب الشخصيَّة التي يصعب إدراكها حسيّاً والتعبير عنها لفظيّاً، تلك التي تعجز الأساليب الأخرى في الكشف عنها.

٢) تمتاز بمرونتها وبإمكانيَّة استخدامها في مواقف متعدِّدة فالباحث يستطيع أن يجمعَ المعلومات عن الطلبة أو المعلِّمين أو المزارعين باستخدام مختلف المثيرات السابقة.

٣) تفيد في الدراسات المقارنة بحيث يستطيع الباحث إجراء نفس الاختبارات على أفراد من مجتمعات أخرى ومقارنة النتائج واستخلاص الدلالات.

٤) تخلو من الصعوبات اللغويَّة التي تواجه الباحث في صياغة الأسئلة وتحديد المصطلحات في أدوات جمع البيانات الأخرى.

عيوب الأساليب الإسقاطيَّة:

١) صعوبة تفسير البيانات واحتمال التحيُّز في استخلاص الدلالات من الاستجابات.

٢) صعوبة تقنين البيانات وتصنيفها وتحليلها؛ لعدم وجود قيود لتحديد استجابة الفرد، وبالتالي فقد تكون استجابات بضعة أفراد لنفس المثير مختلفة تماماً من حيث المحتوى والشكل.

٣) صعوبات عمليَّة يواجهها الباحثون في التطبيق، كصعوبة وجود أفراد متعاونين يعبِّرون عن آرائهم ومشاعرهم بصدقٍ وأمانة، وصعوبة وجود مختصِّين مدرَّبين يستطيعون إجراء الاختبارات المختلفة، وملاحظة انفعالات المبحوثين وتسجيل استجاباتهم بشكل دقيق.

جمع بيانات ومعلومات البحث

وهذه مرحلة قائمة بذاتها وهي المرحلة الخامسة وفيها يتمُّ التجميع الفعليُّ للبيانات والمعلومات اللازمة للبحث بواسطة أداة جمع البيانات التي اختارها الباحث من بين الأدوات السابقة أو غيرها، فقد تتضمَّن تسجيل الملاحظات أو إجراء المقابلات أو جمعها بأداة الاستبيان أو الاستفتاء أو بالأساليب الإسقاطيَّة، إضافة إلى البيانات والمعلومات التي تجمع من الوثائق والتقارير والدراسات السابقة أو غير ذلك، والتي تمَّ جمعها سابقاً من أجل تحديد مشكلة الدراسة وبمسح الدراسات السابقة، وفي ذلك كلِّه يجب على الباحث الآتي:

١) أن يتوخَّى الموضوعيَّة والأمانة العلميَّة في جمع المادة العلميَّة لدراسته سواء اتَّفقت مع وجهة نظره أم لم تتَّفق.

٢) أن يخطِّط الوقت ويديره إدارة ناجحة في مرحلة جمع البيانات ولا يبقى منتظراً مؤمّلاً مستجدياً المبحوثين أو المتعاونين معه، فإذا ما قسَّم هذه مرحلة جمع

البيانات إلى مراحل أصغر وأعدَّ لكلٍّ مرحلة عدَّتها وإجراءاتها أمكنه ذلك من إدارة الوقت في هذه المرحلة إدارة ناجحة لا تنعكس سلبيّاً على الوقت الكلي المخصَّص للبحث.

٣) أن يبيِّن الباحث العوامل المحدِّدة لبحثه كالوقت والكلفة والصعوبات التي واجهته أثناء جمعه البيانات، فيشير إلى عدد الاستبيانات غير العائدة ونسبتها من عيِّنة الدراسة، وإلى عدد الأفراد الرافضين إجراء المقابلات معهم، وأن يوضِّح جهوده لاستعادة الاستبيانات أو لإقناع المبحوثين بإجراء المقابلات، وأن يبيِّن معالجاته لذلك بعيِّنة ضابطة ومكمِّلة.

هوامش الفصل الخامس:

١- كاظم، احمد خيرى (١٩٧٨): مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٢- عبدالعظيم، نبيل محمود (١٩٩٥): " دور البحث العلمى والتقنى فى تطوير المجتمعات النامية) المؤتمر القومى السنوى الثانى للتعليم ، التعليم الجامعى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣- سارتون،جورج (١٩٦١):تاريخ العلم والانسية الجديدة ، ترجمة : اسماعيل مظهر ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٤- سلطان ،محمود السيد(١٩٩٥): " اتجاهات البحث العلمى فى مجال التعليم الجامعى "، المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٥- الخولي ، يمني طريف(٢٠٠٠): فلسفة العلم في القرن العشرين ،سلسلة عالم المعرفة ، الكويت .

٦-شهاب ، سلام جبار(٢٠٠٩): فلسفة االعلم ومنهاج البحث العلمي ،عمان .

٧- لونج، هارفي (و) ويثرو، فرانك (٢٠٠١م): إعداد المدارس والنظم المدرسية للقرن الحادي والعشرين، «توصيات مؤتمر مونت فيرنوت الجمعية الأمريكية لمديري المدارس» ترجمة :أمل سلامه الشامان، الرياض، مكتبة العبيكان.

٨-البغدادي ،محمد رضا (٢٠٠٣):تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية ،القاهرة .

٩-أبو فارة، يوسف ، عليان، حمد(٢٠٠٨):"دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطةالمؤسسات الأهلية في القدس الشرقية"، المؤتمر العربي الثاني ، الأردن.ص١٤

١٠- ياسين، سعد(٢٠٠٠):المعلوماتية وإدارة المعرفة رؤيا إستراتيجية عربية"، دورية مستقبل العرب، مجموعة (١٤)، عدد(٢٦٠).ص٢٥

١١-عبيد ،مصطفى فؤاد (٢٠٠٣): مهارات البحث العلمي ، اكاديمية الدراسات العالمية ،فلسطين –غزة،ص.٤

١٢- Kluges, Jurgen , Stein, Wolfram , Light, Thomas (٢٠٠١): "Knowledge Unplugged", Pal Grave, New York.

١٣- بدر، أحمد، (١٩٨٩م): أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه ، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة. ص٢١

١٤- المصدر نفسه، ص.١٨٨

١٥-عبيدات ،ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق(د.ت):مذكرات عن مناهج البحث،عمان ،الاردن،ص٢٤

١٦-المصدر نفسه،ص٢٦-ص٢٨

١٧- محمَّد الهادي، محمَّد، (١٩٩٥م): أساليبُ إعداد وتوثيق البحوث العلميَّة، المكتبة الأكاديميَّة، القاهرة.ص٨٩

١٨- القاضي، يوسف مصطفى، (١٤٠٤هـ): مناهجُ البحوث وكتابتها، دار المريخ، الرياض،ص٨٥

١٩- محمد الهادي، اساليب ،ص٩٠

٢٠-Whitney , F. (١٩٤٦), Elements of Research, New York.p.١٨

٢١- Hillway, Tyrus. (١٩٦٤), Lntroduction to Research, ٢nd ed. Boston, Houghton Mifflin Company.p.٨

٢٢- عودة، أحمد سليمان؛ ملكاوي، فتحي حسن، (١٩٩٢م)، أساسيَّاتُ البحث العلميِّ في التربية والعلوم الإنسانيَّة: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائيُّ لبياناته، الطبعة الثالثة، إربد.ص١٦

٢٣- غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (١٩٨١م)، أساليبُ البحث العلميِّ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنيَّة، عمَّان.ص٥

٢٤- فودة، حلمي محمَّد؛ عبدالله عبدالرحمن صالح، (١٩٩١م)، المرشدُ في كتابة الأبحاث، الطبعة السادسة، دار الشروق، جدَّة.ص٨٥

٢٥- عودة، أحمد سليمان؛ ملكاوي، فتحي حسن، (١٩٩٢م)، أساسيَّاتُ البحث العلميِّ في التربية والعلوم الإنسانيَّة،ص١٦

٢٦-غرايبة وزملاؤه، ١٩٨١م، ص.٦
٢٧- بدر، (١٩٨٩م): أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه، ص ص١٧-٢٣
٢٨- عودة؛ ملكاوي، ١٩٩٢م، ص.١٣
٢٩- زكي، جمال؛ يس، السيِّد، (١٩٦٢م)، أسسُ البحث الاجتماعيِّ، دار الفكر العربيِّ، القاهرة. ، ص٨
٣٠- بدوي، عبدالرحمن، (١٩٧٧م)، مناهجُ البحث العلميِّ، الطبعة الثالثة، وكالة المطبوعات، الكويت. ، ص.٥
٣١- بدر، (١٩٨٩م): أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه ، ص.٤١
٣٢- فان دالين، ديوبولد ب، (١٩٦٩م): مناهجُ البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمَّد نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة.ص٣٥-٥٣
٣٣- بدر،(١٩٨٩م): أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه، ص ص٤٢-.٤٣
٣٤- الشريف، أحمد مختار، (١٤١٥هـ)، تأليفُ البحوث والرسائل الجامعيَّة باستخدام برنامج وورد العربي، الرياض. ص٤
٣٥- بارسونز، س ج، (١٩٩٦م): فنُّ إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعيَّة، ترجمة أحمد النكلاوي ومصري حنورة، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة. ، ص٣
٣٦- غرايبة وزملاؤه، ١٩٨١م، ص ص١٩-٢٩
٣٧-بدر،(١٩٨٩): أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه،ص٤٥
٣٨- عودة؛ ملكاوي، ١٩٩٢م، ص ص١١-١٢
٣٩- بدر، ١٩٨٩م، ص١٨١
٤٠- بدوي، ١٩٧٧م، ص ص٥-٦
٤١-بدر، ١٩٨٩م، ص١٨١-١٨٦
٤٢- محمَّد الهادي، ١٩٩٥م، ص ص٩٨-١٠٠
٤٣- فودة؛ عبدالله، ١٩٩١م، ص٤١
٤٤- بدر، ١٩٨٩م، ص١٨٨
٤٥- المصدر نفسه، ص١٨٩
٤٦-المصدر نفسه،ص١٨٩-١٩٠

٤٧- المصدر نفسه، ص.٢١٤

٤٨- المصدر نفسه، ص ص٢١٤-٢١٥

٤٩- محمَّد الهادي، ١٩٩٥م، ص٨٩

٥٠- بدر، ١٩٨٩م، ص ص٢١٦-٢١٧

٥١- المصدر نفسه، ص ص٢١٧-٢١٨

٥٢- المصدر نفسه، ص٢١٨

٥٣- محمَّد الهادي، ١٩٩٥م، ص ص٩١-٩٢

٥٤- بدر، ١٩٨٩م، ص٢١٨

٥٥- أبو راضي، فتحي عبدالعزيز، (١٩٨٣م): الأساليبُ الكميَّة في الجغرافيا، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة.، ص ص٦٢٢-٦٢٣

٥٦- بدر، ١٩٨٩م، ص ص١٩٠-١٩١

٥٧- القاضي، ١٤٠٤هـ، ص ص٨٨-٨٩

٥٨- عودة؛ ملكاوي، ١٩٩٢م، ص ص١٠٨-١٠٩

٥٩-المصدر نفسه،ص١١٨-١١٩

٦٠- المصدر نفسه، ص ص١٢٢-١٢٣

٦١- بدر، ١٩٨٩م، ص ص٢١٩-٢٢٦؛عودة؛ ملكاوي، ١٩٩٢م، ص ص١٢٣-١٣٩

٦٢- فودة؛ عبدالله، ١٩٩١م، ص٣٩

٦٣- أبو سليمان، ١٩٩٣م، ص٣٣

٦٤- المصدر نفسه، ص٣٤

٦٥-بدر،١٩٨٩م،ص٢٢٧

٦٦- بارسونز، س ج، (١٩٩٦م): فنُّ إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعيَّة، ترجمة أحمد النكلاوي ومصري حنورة، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة ، ص١٦

٦٧- فودة؛ عبدالله، ١٩٩١م، ص ص١٩٩-٢٠١؛ أبو سليمان، ١٤٠٠هـ، ص.٤٢

٦٨- غرايبة وزملاؤه، ١٩٨١م، ص٢٥

٦٩- بدر، ١٩٨٩م، ص٢٦٤

٧٠-المصدر نفسه، ص ص٢٦٧-٢٦٨

٧١-المصدر نفسه، ص ص ٢٦٨-.٢٦٩

٧٢- عودة؛ ملكاوي، ١٩٩٢م، ص٤٣

٧٣- بدر، ١٩٨٩م، ص ص٢٧٨- .٢٧٩

٧٤- غرايبة وزملاؤه، ١٩٨١م، ص.٤١

٧٥- المصدر نفسه، ص.٤١

٧٦ بارسونز، ١٩٩٦م، ص.٤٤

٧٧- حسن، عبد الباسط محمَّد (١٩٧٢م)، أصولُ البحث الاجتماعيِّ، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة،ص٤٤٨

٧٨- غرايبة وزملاؤه، ١٩٨١م، ص ص٤٥-٤٦

٧٩-المصدر نفسه ، ص٥٢

٨٠- المصدر نفسه، ص٥٢

٨١- زكي؛ يس، ١٩٦٢م، ص ص٢٠٦-٢٠٨

٨٢- بدر، ١٩٨٩م ،ص٢٧١

٨٣- غرايبة وزملاؤه، ١٩٨١م، ص٦٧

٨٤-المصدر نفسه،ص٦٨-ص٦٩

٨٥- المصدر نفسه، ص ص٧٠-٧١

الخاتمة

لا يسعنى ونحن نختم كتابنا اسس التربية الا وان نقدم شكرنا وتقديرنا لجهود الذين سبقونا في تاليف كتاب اسس التربية واينما كانوا وهو عرف علينا اتباعه حتى لا نبخس الناس اشياءهم وجهودهم وهم كل من الدكتور عباس عبد مهدي وسعاد مجيد سهيل وماهر فاضل القيسي وذلك لاننا نكمل احدنا الاخر وبعد سنين سيأتي من بعدنا من يكتب كتاب اسس التربية بعد حدوث مستجدات ونظريات وظرائق واساليب جديدة ولاسيما بعد انتشار التقنيات الحديثة من انترنيت وبرامج (التانغو، الفايبر ، الفيسبوك، البحث في الجوجل، وغيرها) واستخدام الهواتف الذكية والان ظهرت حديثا الساعات الذكية والتي تقوم بمقام الهاتف، ولا ندري ماذا يحبئ لنا المستقبل من اختراعات فالعقل البشري قادرا على الاختراع ولن تتوقف عجلة التطور مادام هناك عقول مفكرة ومتجددة في هذا العالم الواسع المترامي الاطراف والذي بفضل العلم والتكنولوجيا اصبح قرية صغيرة .

حاولنا في هذا الكتاب ان نوفق بين الاصالة والمعاصرة بين ذكر الماضي منذ فجر التاريخ مرورا بالتاريخ القديم والوسيط والحديث والمعاصر مسلطين الضوء على كل ما يتعلق بالعلوم التربوية من مبادئ واسس التربية والاهداف والطرائق والاساليب والنظريات والمنظريين والفلاسفة والمربين .

فهو كتاب يفيد ليس فقط طلبة التربية وانما كل مهتم بشوؤن التربية والتعليم من معلمين ومدرسين واباء وامهات وحتى القارئ العادي فهو حتما لديه اهتمامات في معرفة التربية والتعليم ولهذا نحن نقدم لهم جميعا كتابنا هذا عسى ان يحصل على رضاءهم واستحسانهم وتعم الفائدة منه والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

المصادر والمراجع

***القرآن الكريم**

-الابراشي ،محمد(١٩٥١):جان جاك روسو وآخرون وآراؤه في التربية والتعليم،ط١،القاهرة .

- أبولاوي، أمين(١٤٢٣هـ): أصول التربية الإسلامية، ط٢ ،دار ابن الجوزي، بيروت .

- اوبنهايم، ليو (١٩٨٦): بلاد مابين النهرين ، ترجمة : سعدي فيضي عبد الرزاق ،ط٢،دار الشؤون الثقافية ،بغداد.

-احمد ، نازلي صالح،(١٩٧٨):مقدمة في العلوم التربوية ، ط١،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة .

- أبو اسحق ،رفائيل (١٩٥٥): مدارس العراق قبل الإسلام، مطبعة شفيق ، بغداد .

- إسماعيل ،قباري مجمد (١٩٨٢): علم الاجتماع الثقافي ومشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي ، الناشر للمعارف في الإسكندرية.

- ابن ابي اصيبعة (٦٦٨هـ) (د.ت):عيون الانباء في طبقات الاطباء ، تحقيق: نزار رضا ،دار ومكتبة الحياة ،بيروت.

- الأصفهاني أبي القاسم الحسين (د.ت):المفردات في غريب القرآن ، تحقيق محمد سيد كيلاني ، دار المعرفة ، لبنان .

- الأصيل، ناجي وفؤاد سفر(١٩٤٩): تمثال دودو الكاتب السومري، مجلة سومر، ج٢، مج ٥، بغداد.

- الاعظمي ،محمد طه (٢٠٠٠): المكتبات سمة حضارية بارزة في بلاد وادي الرافدين ،بحث في بيت الحكمة العباسي ، المجلد الأول ، بغداد.

- الأغبري ، عبد الصمد (٢٠٠٦) : الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان.

- أفلاطون (١٩٨٠):الجمهورية، ترجمة حنا خباز، ط٢،دار القلم، بيروت.

- الاهواني ، احمد فؤاد (١٩٦٤):الكندي فيلسوف العرب ، المؤسسة المصرية العامة القاهرة .
- الاهواني، أحمد فؤاد (١٩٦٨):جون ديوي ، دار المعارف بمصر، القاهرة .
- بارسونز، س ج، (١٩٩٦م): فنُّ إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعيَّة، ترجمة أحمد النكلاوي ومصري حنورة، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة
- البيلاوي ،حسن ، وسلامة حسين (٢٠٠٧): إدارة المعرفة في التعليم، الاسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة.
- بدران ، شبل ومحفوظ أحمد فاروق (١٩٩٣): في أصول التربية ،ط١،دار المعرفة ، الاسكندرية .
-براستيد،هنري(١٩٢٦): العصور القديمة ،ترجمة:داود قربان ،بيروت.
- بدوي، احمد زكي (١٩٧٧): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت
- بدوي ،احمد ومحمد جمال الدين مختار(١٩٧٤): تاريخ التربية والتعليم في مصر ،ج١: العصر الفرعوني ، المكتبة العربية ،عدد ١٥٧، القاهرة .
- بدوي، عبدالرحمن، (١٩٧٧م): مناهجُ البحث العلميِّ، الطبعة الثالثة، وكالة المطبوعات، الكويت.
- بركات ، علي بركات(١٩٨٤): التعليم المستمر والتثقيف الذاتي ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- الإمام البخاري ،ابي عبد الله محمد بن اسماعيل (ت٢٥٦ه)(١٩٨١): صحيح بخاري(باب من رأى فرجة في الحلقة)، ط٥ ،دار ابن كثير ،دمشق.
- بدر، أحمد، (١٩٨٩م): أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه ، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة.
-البغدادي ،محمد رضا (٢٠٠٣):تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية ،القاهرة .
- **ابو بكر ، حسن (٢٠٠٥): التربية البيئية وتغير المناخ** ، سلسلة أقرأ – دار المعارف – القاهرة .
-توملين ،أ.د.ف.(١٩٨٠): فلاسفة الشرق ، ترجمة عبد الحميد سليم ، دار المعارف.

-ثابت،ناصر(١٩٩٣): دراسات في علم الاجتماع التربوي،ط١،مكتبة الفلاح ،الكويت.
- جابر ، سامية محمد (١٩٨٤) : القانون والضوابط الاجتماعية . ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- الجادر، وليد ، و عبد الإله فاضل(١٩٨٧): دور العلم والمعرفة في العراق القديم، مجلة المورد، مج ١٦، العدد ٣.
- الجرجاني، علي محمد (د.ت):معجم التعريفات ،تحقيق :محمد صديق المنشاوي ،دار الفضيلة ،القاهرة.
- جعفر، نوري (١٩٥٤): جون ديوي، مطبعة الزهراء، بغداد.
- الجلال, عبد العزيز(١٩٨٥): تربية اليسر وبخلف التنمية, الكويت, عالم المعرفة.
- الجميلي ،عامر عبد الله (٢٠٠٥) :الكاتب في بلاد الراقدين القديمة، منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق.
-الجوهري, محمد (١٩٨٥):"علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث", دار المعرفة, القاهرة.
- الحاج محمد ، أحمد على (٢٠٠٠) : التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد ، دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.
- حافظ ، محمد صبري (٢٠٠٦) : تخطيط المؤسسات التعليمية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- الحاكم النيسابوري،ابي عبد الله (٤٠٥ه) (د.ت): المستدرك ،تحقيق:يوسف عبد الرحمن المرعشلي ،بيروت ،لبنان.
- الحامد ، محمد بن معجب . الرومي ، نايف بن هشال (٢٠٠١) : الأسرة والضبط الاجتماعي . الرياض.
- ابن حزم،علي بن أحمد بن سعيد الظاهري(ت ٤٥٦هـ)(د.ت) : الفصل في الملل والاهواء والنحل ،مكتبة الخانجي ، القاهرة.
- حسن، عبد الباسط محمَّد (١٩٧٢م)، أصولُ البحث الاجتماعيِّ، مكتبة الأنجلو

المصريَّة، القاهرة.

- حسنين ، مصطفى محمد (١٣٩٤هـ) : الضبط الاجتماعي في الإسلام . أضواء الشريعة ، العدد الخامس ، الرياض ، كلية الشريعة .

- حسين ظاهر حمو(١٩٩١) :مكانة الأولاد في المجتمع العراقي القديم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل.

- حلاوة، كريم (٢٠٠٦): أبين العرب من مجتمع المعرفة. www.usinfo-stse.gov

- الحمد، رشيد و صباريني محمد(١٩٧٩): البيئة ومشكلاتها،عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت.

- الحميدي ، عبد الرحمن الحميدي (١٩٩٢م): مدخل إلى علم تعليم الكبار ،كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .

-حمو ،حسين ظاهر (١٩٩١) : مكانة الاولاد في المجتمع العراقي القديم، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل .

- ابن حنبل،احمد(ت٢٤١هـ)(د.ت): المسند،دار صادر ، بيروت .

- الخطيب ، محمد شحات وآخرون (١٩٩٥) : أصول التربية الإسلامية . الرياض ، دار الخريجي للنشر والتوزيع،ص٥٣٠.

- خفاجي ،محمد توفيق(١٩٦٣): أضواء على تاريخ التعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، مركز الوثائق والبحوث التربوية ،مطبعة وزارة التربية والتعليم ،القاهرة .

- الخشاب ، أحمد (د.ت) : الضبط والتنظيم الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة. القاهرة.

- ابن خلدون ،عبد الرحمن الحضرمي (ت٨٠٨هـ) :كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر المعروف(تاريخ ابن خلدون) ،ط٤،دار احياء التراث العربي ،بيروت –لبنان .

- خليل، فؤاد (٢٠٠٨): المجتمع والنظام والبيئة في موضوع علم الاجتماع واشكالياته ، ط١،دار الفارابي ،بيروت.

-الخميسي ، السيد سلامه(٢٠٠٥): " محاضرات التربية والتنمية" جامعة الملك سعود ، التربية.

- الخولي ، يمني طريف(٢٠٠٠): فلسفة العلم في القرن العشرين ،سلسلة عالم المعرفة ، الكويت .

الدجني،اياد علي (٢٠١١): مدخل في العلوم التربوية والسلوكية ،بيروت .

- الدوري، رياض عبد الرحمن(٢٠٠١): آشور بانيبال ــ سيرته ومنجزاته، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

- دياب ، فوزية (١٩٨٠) : القيم والعادات الاجتماعية ، دار النهضة العربية. بيروت.

-ديورانت، ول(١٩٥٠): قصة الحضارة ، تعريب محمد بدران ، القاهرة .

- ذياب، مهري ونجوى جمال الدين (٢٠٠٧) :الجامعة ومجتمع المعرفة – التحدي والاستجابة(في) مستقبل التعليم الجامعي العربي، رؤية تنموية ، المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للعلم التنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس، المنعقد في الفترة من ٣ – ٥ مايو ٢٠٠٤م.

- أبو راضي، فتحي عبدالعزيز، (١٩٨٣م)، الأساليبُ الكميَّة في الجغرافيا، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة.

-الراغب الاصفهاني ،ابي القاسم الحسن بن محمد(ت٥٠٢هـ)(د.ت):،المفردات في غريب القرآن ،ط١،دار القلم ، بيروت ،.

- ربيع. عادل هادي وربيع، مشعان هادي(٢٠٠٦): التربية البيئية، ط١،عمان – الأردن .

- رو ،جورج (١٩٨٤): العراق القديم ترجمة وتعليق:حسين علوان حسين،دار الحرية للطباعة ،بغداد.

- الرشدان ، عبد الله (١٩٩٩) : علم اجتماع التربية ، دار الشروق، عمان.

- الرشدان، عبد الله (٢٠٠٥) :في اقتصاديات التعليم ،دار وائل للنشر ،الرياض.

- زاهر ،ضياء(١٩٨٥):التعليم ونظريات التنمية, دراسات تربوية, رابطة التربية الحديثة.
- زكي، جمال؛ يس، السيِّد، (١٩٦٢م): أسسُ البحث الاجتماعيِّ، دار الفكر العربيِّ، القاهرة. .
- الزيباري، أكرم(١٩٨٩) :المدارس والتعليم في العراق القديم، مجلة بين النهرين، العدد ٦٨.
- أبو زيد ، محمود (١٩٨٠) : الشائعات والضبط الاجتماعي . الاسكندرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سارتون،جورج (١٩٦١):تاريخ العلم والانسية الجديدة ، ترجمة : اسماعيل مظهر ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
-السالم ، خالد بن عبد الرحمن (٢٠٠٠) : الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري . الرياض .
- السبكي، عبد الوهاب بن علي (ت ٧٧١ هـ) (د.ت):طبقات الشافعية الكبرى، المطبعة الحسينية، ط١ ،القاهرة.
- ابن سعد ،محمد الواقدي(ت ٢٣٠هـ)(د.ت) :الطبقات الكبرى ،دار صادر ،بيروت .
- سعود، راتب (٢٠٠٦): الانسان والبيئة، دراسة في التربية البيئية، عمان – الأردن، ط٢.
- سلطان ،محمود السيد(١٩٩٥): " اتجاهات البحث العلمى فى مجال التعليم الجامعى "، المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
-سليمان ،فتحية حسن (١٩٦١): التربية عند الغزالي ،مهرجان الغزالي في دمشق ، القاهرة.
-سليمان، عامر،الكتابة المسمارية ،(٢٠٠١): دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل.

- سليم ، سلوى (١٩٨٥) : الإسلام والضبط الاجتماعي ، دار التوفيق النموذجية ، القاهرة.
- السمالوطي ، نبيل محمد توفيق (١٩٨١) : الدين والبناء الاجتماعي . الجزء الأول ، دار الشروق ، جدة.
- السويدي ،جمال (٢٠٠٤): (تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة) ، مركز الأمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، ط١، ابو ظبي .
- الشامي، علي (١٩٩١):الفلسفة والإنسان جدلية العلاقة بين الفكر والوجود، دار الإنسانية،ط١، بيروت، لبنان .
- شحاتة ،حسين حسين(١٩٩٣):المنهج الإسلامي للأمن والتنمية, دار الطباعة والنشر الإسلامية ، القاهرة
- الشراح،يعقوب احمد(١٩٨٦) :التربية البيئية،مؤسسة الكويت للتقدم العلمي،ط ١، الكويت.
- الشريف، أحمد مختار، (١٤١٥هـ)، تأليفُ البحوث والرسائل الجامعيَّة باستخدام برنامج وورد العربي، الرياض.
- شطارة ، أسعد سليم (١٩٩٥) : أنسنة النظم الاجتماعية (تصور لعالم أفضل) ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- شفشق ، محمود عبد الرزاق (١٩٨٢): الاصول الفلسفية للتربية ،ط١، دار البحوث العلمية ، الكويت.
-شفيق ، محمد (١٩٩٧) : الإنسان والمجتمع ، المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية.
- شفيق، محمد (د.ت): التنمية الاجتماعية (دراسات في قضايا التنمية ومشكلات المجتمع)، المكتب الجامعي الحديث.
- الشعبي, علي عيسي(١٤١٣-١٤١٤هـ)):التعليم ومتطلبات التنمية, التوثيق التربوي, وزارة المعارف, الرياض, العددان ٣٣, ٣٤.
-شمس الدين ،عبد الامير(١٩٨٤): الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الازرق،دار اقرأ ، بيروت.

-شهاب ، سلام جبار(٢٠٠٩): فلسفة االعلم ومنهاج البحث العلمي ،عمان .
-الشيباني ،عمر محمد التومي(١٩٧١):تطور النظريات والافكار التربوية ،ط١،دار الثقافة ،بيروت.
- الصافي عبد الخضر عباس، وفياض، خالد فاضل (١٩٧٠): الامتحانات في العهد البابلي، وزارة التربية ،بغداد.
- صاعد الاندلسي ، بن أحمد بن عبد الرحمن بن صاعد(٤٦٢هـ)(د.ت)، طبقات الامم ، مطبعة السعادة ، مصر.
- صليبا ، جميل (١٩٨٢): تاريخ الفلسفة العربية ،ط١، دار الكتاب اللبناني ، بيروت.
- الطبراني ،أبو القاسم سليمان بن أحمد (١٤١٥هـ) :المعجم الأوسط ، تحقيق : طارق بن عوض الله بن محمد ,عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني الناشر : دار الحرمين - القاهرة .
-الطراونة ،خليف يوسف (٢٠٠٤): أساسيات في التربية ، ط١،دار الشروق للنشر و التوزيع ، رام الله ، فلسطين.
- طنيب, محمد وآخرون(١٤١١ه): أبعاد التنمية في الوطن العربي, دار المستقبل, عمان .
- العاصي، ثناء يوسف(٢٠٠٥) : دراسات في تطور الفكر التربوي ، عالم الكتاب ، القاهرة .
- عامر،طارق عبد الرؤف (٢٠٠٨): اصول التربية(الاجتماعية -الثقافية - الاقتصادية)،ط١،دار المعارف ، القاهرة .
- عبد ألدايم ،عبد الله (١٩٧٨):الثورة والتكنولوجيا في التربية العربية ، ط ٢، دار
العلم للملايين ،بيروت .
- عبد العظيم، نبيل محمود (١٩٩٥): " دور البحث العلمى والتقنى فى تطوير المجتمعات النامية) المؤتمر القومى السنوى الثانى للتعليم ، التعليم الجامعى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

-عبد الله،كمال وقلي،عبد الله(٢٠٠٩) : مدخل إلى علوم التربية ، عمان ،الاردن.

- عبد مهدي،عباس و سعاد مجيد سهيل و ماهر فاضل القيسي (٢٠٠٢): أسس التربية ،مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، وزارة التعليم والبحث العلمي ،كلية التربية الاولى ابن رشد .

- عبود, عبد الغني(١٩٨٠):التربية ومشكلات المجتمع, دار الفكر العربي, القاهرة.

-عبيدات ،ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق(د.ت):مذكرات عن مناهج البحث،عمان ،الاردن.

-عبيد ،مصطفى فؤاد (٢٠٠٣): مهارات البحث العلمي ، اكاديمية الدراسات العالمية ،فلسطين –غزة.

- العثمان، عبد الكريم (١٩٦١): سيرة الغزالي وأقوال المتقدمين فيه، ط١، دمشق.

- أبن عساكر،علي بن الحسن بن هبة الله(ت٥٧١هـ)(١٩٣٠): تبين كذب المفترى، القاهرة.

- العسكري، كفاح يحيى صالح(٢٠١٠): العقل في الحضارة العربية الاسلامية خلال القرن الثالث الهجري ، رند للطباعة والنشر ، دمشق.

- ==========(٢٠١٠):الغزالي وجون ديوي نظرتهما للطبيعة الانسانية ،رند للطباعة والنشر ،دمشق.

- ==========(٢٠٠٠): الفكر التربوي والنفسي عند الغزالي ،دار الشؤون الثقافية العامة ،بغداد.

- ========== (٢٠١٠): الفكر التربوي في بلاد الرافدين، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ،بغداد –القاهرة.

-العسكري،كفاح يحيى صالح وآخرون (٢٠١٢):نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ،ط١،تموز للطباعة والنشر والتوزيع،دمشق.

-علي،انوار محمود(٢٠١٢): دور التربية في التغير الاجتماعي ،مجلة كلية العلوم الاسلامية ،المجلد السادس العدد الثاني عشر ، الموصل.
- علي،سعيد اسماعيل (١٩٩٥): التربية والحضارة في بلاد الشرق القديم ، عالم الكتب ، القاهرة.

- على ،عبد القادر على (٢٠٠٩): قياس معدل العائد على التعليم، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، الكويت.
- علي ،محمد سعيد عبده(٢٠٠٥): علم التربية واسسه ،مكتبة الراشد، الرياض.
-عمر، حسين(١٩٩٩): "الرفاهية الاقتصادية.. بحث في الأسس العلمية والتطبيقات العملية لرفاهية الفرد والمجتمع"، دار الفكر العربي ،ط٢ ،القاهرة، مصر.
- عودة، أحمد سليمان؛ ملكاوي، فتحي حسن، (١٩٩٢م): أساسيَّاتُ البحث العلميِّ في التربية والعلوم الإنسانيَّة: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائيُّ لبياناته، الطبعة الثالثة، إربد.
- أبو العينين, علي خليل(١٤٠٧هـ): التربية الإسلامية والتنمية ,الرياض, رسالة الخليج العربي, مكتب التربية العربي لدول الخليج, العدد ٢٢ السنة السابعة.
- غبان, محروس, (١٤١٥هـ):التربية والتنمية الشاملة للمجتمعات الإسلامية ودور التربية الإسلامية في تحقيقها, المدينة المنورة, دار الإيمان.
- غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (١٩٨١م): أساليبُ البحث العلميِّ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنيَّة، عمَّان.
- الغزالي ، ابو حامد محمد بن محمد الطوسي(ت٥٠٥هـ)(د.ت): احياء علوم الدين ، مطبعة دار الشعب ، القاهرة.
- ========== الأدب في الدين- رسالة منشورة مع كتاب "المنقذ من الضلال"
- ==========أيها الولد، مكتبة الغزالي، دمشق.

-==========(د.ت):سر العالمين وكشف ما في الدارين، النجف.

-======= (١٩٦٤): ميزان العمل ،تحقيق سليمان دنيا ،ط١،دار المعارف ،مصر .

-أبو فارة، يوسف ، عليان، حمد(٢٠٠٨):"دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطةالمؤسسات الأهلية في القدس الشرقية"، المؤتمر العربي الثاني ، الأردن.

- فخري ،ماجد (١٩٧٠): دراسات في الفكر العربي ، دار النهار للنشر (بيروت) .

-فرانكفورت ،هنري، وآخرون (١٩٦٠) : ماقبل الفلسفة ، ترجمة جبرا ابراهيم جبرا ،بغداد.

- فرحان، يوسف(١٩٨٦): الفلسفة الاسلامية واعلامها ،ط١، دار ترادكسيم ، جنيف.

- فهمي.محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠):التخطيط التعليمي.الانجلو المصرية.القاهرة.

- الفؤادي ،عبد الهادي (١٩٧٥): المؤسسات الثقافية في العراق القديم ، بغداد.

- فودة، حلمي محمَّد؛ عبدالله عبدالرحمن صالح، (١٩٩١م)، المرشدُ في كتابة الأبحاث، الطبعة السادسة، دار الشروق، جدَّة.

- قادر، محسن محمد امين (٢٠٠٩): التربية والوعي البيئي واثر الضريبة في الحد من التلوث البيئي ، رسالة غير منشورة ، الاكاديمية العربية المفتوحة في دانمارك .

- القاضي، يوسف مصطفى، (١٤٠٤هـ): مناهجُ البحوث وكتابتها، دار المريخ، الرياض.

- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين (١٣٨٤هـ):الجامع لاحكام القرآن ،تحقيق : أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط ٢، دار الكتب المصرية ، القاهرة .

- القطان ،ابراهيم ،(١٩٨٠):تاريخ التربية،دار الشروق ، عمان.
- كاظم، احمد خيرى (١٩٧٨): مناهج البحث فى التربية وعلم النفس_ ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
-ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل (ت٧٧٤هـ) (١٩٧٧): البداية والنهاية، مكتبة المعارف، ط٢ ، بيروت.

- كرم ،يوسف (د.ت):"تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت.
- كرم ،يوسف (د.ت):تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت .
- كريمر،صموئيل نوح (١٩٧٣):السومريون ،تاريخهم ،حضارتهم ،ترجمة فيصل الوائلي ، الكويت.
- كريمر،صموئيل نوح(١٩٥٧) : من ألواح سومر،ترجمة طه باقر ،بغداد- القاهرة .
- كمال التابعي(د.ت): تغريب العالم الثالث دراسة نقدية في علم الاجتماع التنمية، (www.kotobarabia.com)،
- الكندي ،ابو يوسف بن يعقوب بن الصباح (ت٢٥٢هـ) (د.ت):رسائل الكندي الفلسفية، حققها واخرجها محمد عبد الهادي ابو ريدة ، القاهرة.
- ========= (١٩٨٦): الفلسفة الاولى ، تحقيق :احمد فؤاد الاهواني ط٢، دار التقدم ، بيروت.
- كونتينو ،جورج (١٩٧٩): الحياة اليومية في العراق القديم (بلاد بابل وآشور)،دار الحرية للطباعة ،بغداد.
- كييرا،ادوارد(١٩٦٣): كتبوا على الطين ، ترجمة محمود الامين ،بغداد.
- لندفل، س.م (١٩٦٨): أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة: د. عبد المالك الناشف. ود. سعد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، بيروت.
- لونج، هارفي (و) ويثرو، فرانك (٢٠٠١م): إعداد المدارس والنظم المدرسية للقرن الحادي والعشرين، «توصيات مؤتمر مونت فيرنوت الجمعية الأمريكية لمديري المدارس» ترجمة :أمل سلامه الشامان ، مكتبة العبيكان، الرياض.

-متولي, مصطفى محمد(١٩٨٨) :قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية, الرياض, مجلة كلية التربية, جامعة الملك سعود, المجلد الخامس.
- محمد الهادي عفيفي (١٩٧١): في أصول التربية ، مكتبة الانجلو مصرية ، مصر.
- محمَّد الهادي، محمَّد (١٩٩٥م): أساليبُ إعداد وتوثيق البحوث العلميَّة، المكتبة الأكاديميَّة، القاهرة.
-مدكور، ابراهيم وآخرون(١٩٧٥): معجم العلوم الاجتماعية ،اليونسكو،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،القاهرة .
- مرسي، أحمد ،سعد (١٩٧٥) : تطور الفكر التربوي، عالم الكتب ، القاهرة .
- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية(تحرير): "التعليم والعالم العربي.. تحديات الألفية الثالثة"، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.
- مرياتي، محمد (٢٠٠٦): اقتصاد المعرفة تكنولوجيا المعلومات والتعريب، الأسكوا، بيروت.
- مسعود ،مجيد (١٩٨٤): التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي ــ سلسلة عالم المعرفة (٧٣)، الكويت.
- مسلم النيسابوري،أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (ت٢٦١هـ) (د.ت) : صحيح مسلم،دار الفكر ،بيروت -لبنان.
- المصباحي، محمد (١٩٩٠):من المعرفة الى العقل ط١ ،دار الطليعة ،بيروت.
- المقدادي ، كاظم(٢٠٠٦): اساسيات علم البيئة الحديث ، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك ، كلية الادارة والاقتصاد ، قسم ادارة البيئة ،الدانمارك.
- منرو، بول (١٩٤٩) :المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
-ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت٧١١هـ)(د.ت) لسان العرب، ط١،دار صادر ، بيروت .

- الميداني ،عبدالرحمن حسن حبنكة (١٤٢٠ هـ):الأخلاق الإسلامية وأسسها ، ط٥،دار القلم ، دمشق .
- ناصر ،إبراهيم (١٩٨٠) : مقدمة في التربية ،جمعية عمال المطابع التعاونية ،عمان.
- ناصر ،ابراهيم(٢٠٠٠):اسس التربية ،المكتب الاسلامي للطباعة والنشر،بيروت
-نبهان ، يحيى محمد (٢٠٠٧) : الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

- النجيحي ،محمد لبيب(١٩٨١): دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ط ٢،دار النهضة بيروت.
ابن النديم البغدادي ،ابو الفرج اسحقالمعروف بالوراق(ت٤٢٨هـ)(د.ت): الفهرست ، تحقيق : رضا –تجدد ،ايران .
-النقيب،رعد عبد الرحمن ،وصلاح مراد (١٩٨٧) : مقدمة في التربية وعلم النفس،مطبوعات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ،الرباط.
- نشواتي، عبد المجيد(١٩٨٦): علم النفس التربوي، ط ٣ ، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان الأردن .
- النوري ،عبد الغني (١٤٠٩هـ):" اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية " الدوحة ، دار الثقافة.

-الامام النووي ، ابي زكريا محيي الدين بن شرف (ت٦٧٦هـ)(د.ت) : المجموع شرح المهذب ،دار الفكر ، بيروت.
- ابن هشام ،أبو محمد بن عبد الملك الحميري(٢١٨هـ)(١٩٦٣): السيرة النبوية ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد،مكتبة محمد علي صبيح واولاده مصر.
- الهايشة، محمود سلامة (٢٠١١):التعليم وأثره في التنمية الاقتصاديةعائد الاستثمار في رأس المال البشري .. قياس القيمة الاقتصادية لأداء العاملين"دراسة تطبيقية في علم اقتصاد التعليم" www.alukah.net

- واين،ن، رالف(١٩٦٤):قاموس دون ديوي للتربية (مختارات من مؤلفاته) ،ترجمة : محمد علي العريان ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،نيويورك.
-وزارة التخطيط, المملكة العربية السعودية(١٤١٥ه):منجزات خطط التنمية حقائق وأرقام , الرياض.
-وطّفة ،علي أسعد (١٩٩٣):علم الاجتماع التربوي ،ط ١،منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- وولي ،السير ليونارد(١٩٤٨): وادي الرافدين مهد الحضارة ، ترجمة احمد عبد الباقي ، مصر.
- آل ياسين، جعفر (١٩٨٠) :فيلسوفان رائدان (الكندي والفارابي) دار الاندلس،بيروت.
- ياسين، سعد(٢٠٠٠):المعلوماتية وإدارة المعرفة رؤيا إستراتيجية عربية"، دورية مستقبل العرب، مجموعة (١٤)، عدد(٢٦٠).
- يالجن ،مقداد (١٤٠٣ هـ):دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، ط١، دار الشروق .بيروت.

المصادر باللغة الاجنبية

-DONALD, A. GALLAGHER(١٩٦١): Some Philosophers on ١ Education Second Printing ,New York.

- The Encyclopedia of Education Vol. ٣.

- The Encyclopedia of philosophy(١٩٧٦: Crowell collier and Macmillan INC (London,), Vol. TWO, .

- Hillway, Tyrus. (١٩٦٤), Introduction to Research, ٢nd ed. Boston, Houghton Mifflin Company.

- Kluges, Jurgen , Stein, Wolfram , Light, Thomas (٢٠٠١): "Knowledge Unplugged", Pal Grave, New York.

- Lieberstein, T. (١٩٩١): Environmental responsibility: Taking a leading role. Camping Magazine, ٦٥(١.

-Liyod.S .& Safar ,F, Report on Excavations at tell Al-Uqair ,Journal of near eastern studies ,No.١-٢ ,١٩٤٢-١٩٤٣

- Margaret Gillet (١٩٧٧): Conference on Environmental Education, Newsletter, UNESCO, Vol٤, December..

- Ramsey, J. M., & Hungerford, H. (١٩٨٩): The effects of issue investigation and action training on environmental behavior in seventh grade students. Journal of Environmental Education, ٢٠(٤), p٢٩-٣٤.

- UNEP(١٩٧٦):International Workshop on Environmental Education at Belgrade, Belgrade Conference.

- UNESCO(١٩٧٦) :The Belgrade Chater, A Global Framework for Environmental Education, Connect,

-Whitney , F. (١٩٤٦), Elements of Research, New York.

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١-	المقدمة	٣- ٤
٢-	الفصل الاول: معنى التربية واهدافها	٥- ١٥
٣-	اولاَ : معنى التربية لغة واصطلاحاً	٥-٩
٤-	ثانيا: اهداف التربية	٩-١٣
٥-	هوامش الفصل الاول	١٤- ١٥
٦-	الفصل الثاني : التربية عبر العصور	١٦-١٣١
٧-	تمهيد	١٦
٨-	١-التربية في العصر البدائي	١٦-٢١
٩-	٢-التربية والتعليم في بلاد وادي الرافدين	٢١-٣٨
١٠-	٣-التربية والتعليم في وادي النيل	٣٨-٣٩
١١-	٤-التربية الصينية	٣٩-٤٦
١٢-	٥-التربية اليونانية	٤٦-٥٥
١٣-	٦-التربية المسيحية (العصر الوسيط)	٥٧-٦١
١٤-	٧-التربية العربية الإسلامية	٦١-٧٨
١٥-	٨-الفكر التربوي العربي الاسلامي: (الكندي ، ابن سينا ،الغزالي ، ابن خادون)	٧٩-٩٥
١٦-	٩-التربية الحديثة	٩٥-١٠١
١٧	١٠- أعلام الفكر التربوي الغربي: (جان جاك روسو، بستالوتزي، ماكارنكو، جون ديوي)	١٠١-١٢٠
١٨	هوامش الفصل الثاني	١٢١-١٣١
١٩-	الفصل الثالث:الاساس الاجتماعي	١٣٢- ١٩١

٢٠-	اولا-علاقة التربية بالمجتمع	١٣٢-١٣٤
٢١-	ثانيا-التربية والضبط الاجتماعي	١٣٥-١٣٧
٢٢-	ثالثا- نظرية الضوابط التلقائية سمنر	١٣٧-١٤٠
٢٣-	رابعا: أساليب الضبط الاجتماعي والمعايير الاجتماعية	١٤٠-١٤٣
٢٤-	خامسا:التربية وثقافة المجتمع	١٤٣-١٤٥
٢٥-	سادسا:العلاقة بين التربية والبيئة	١٤٦-١٥٢
٢٦-	سابعا:اهداف التربية البيئية	١٥٣-١٥٤
٢٧-	ثامنا:التربية والاخلاق	١٥٥-١٨٣
٢٨-	هوامش الفصل الثالث	١٨٤-١٩١
٢٩-	الفصل الرابع: :الاساس الاقتصادي	١٩٢- ٢٣٦
٣٠-	اولا: التعريف والمفهوم	١٩٢-١٩٣
٣١-	ثانيا-التربية والضبط الاجتماعي	١٩٣-١٩٨
٣٢-	ثالثا- التربية والتنمية	١٩٨-٢٠٩
٣٣-	رابعا: تمويل التعليم	٢٠٩-٢١٥
٣٤-	خامسا: التنمية والتخطيط	٢١٦-٢١٨
٣٥-	سادسا:انواع التخطيط	٢١٩-٢٢٨
٣٦-	سابعا:التخطيط التربوي	٢٢٨-٢٣١
٣٧-	هوامش الفصل الرابع	٢٣٢-٢٣٦
٣٨-	الفصل الخامس:الاساس العلمي للتربية	٢٣٧-
٣٩-	اولا:التربية العلمية ..منظور تاريخي	٢٣٧-٢٤٧
٤٠-	ثانيا: المعرفة العلمية والبحث العلمي	٢٤٧-٢٥٦
٤١-	ثالثا:انواع البحث العلمي	٢٥٦-٢٥٩

٤٢-	رابعا:المنهج العلمي	٢٥٩-٢٦٣
٤٣-	خامسا:مناهج البحث	٢٦٣-٢٦٩
٤٤-	سادسا:مناهج البحث التربوي	٢٦٩-٢٩٧
٤٥-	هوامش الفصل الخامس	٢٩٨-٣٠٢
٤٦-	الخاتمة	٣٠٣
٤٧-	المصادر والمراجع	٣٠٤-٣١٩
٤٨-	ثبت المحتويات	٣٢٠-٣٢٢