الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر
للعلوم الإسلامية
-قسنطينة-

كلية أصول الدين والشريعة
والحضارة الإسلامية
قسـم: الدعوة والإعلام والاتصال

الرقم التسلسلي: ..... /2002

رقم التسجيل:.....

دور التعليم القرآني في التربية الأخلاقية للطفل

-دراسة ميدانية في ولاية قسنطينة-

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في الدعوة والإعلام والاتصال

إعداد الطالبة: صليحة سليماني

إشراف الأستاذ: د.مراد زعيمي

أمام اللجنة	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية
الرئيس:	عمر لعويرة	أستاذ محاضر	جامعة الأمير عبد القادر
المشرف:	مراد زعيمي	أستاذ محاضر	جامعة عنابة
العضو:	بو بكر عواطي	أستاذ محاضر	جامعة الأمير عبد القادر
العضو:	نصر سلمان	أستاذ محاضر	جامعة الأمير عبد القادر

نوقشت يوم: .....

السنة الجامعية: 1423-1424هـ

2002-2003 م

﴿فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ

فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ﴾

سورة الرعد (17)

صدق الله العظيم

الإهـــداء

إلى روح أبي الطاهرة -رحمه الله-

إلى أمي الغالية أمد الله في عمرها

إلى جميع إخوتي و أخواتي

إلى زوجي عبد الرشيد قاسمي

إلى صديقة عمري ورفيقة دربي وردة بوجلال

إلى أخواتي في الله: حبيبة، سعاد، صبرينة، هند، صليحة، عائشة، ليندة، رتيبة، يمينة...

إلى كل قلب ينبض بحب الخير ويعمل لنصرة الإسلام والمسلمين في كل مكان.

أهدي لهم جميعا هذه الثمرة

شكرا لهم وعرفانا بجميلهم

الباحثة

شكـــــر وتـــقـــديـــر

لا يملك المرء وهو يرى أشتات ما جمع تنتظم سطورا وصفحات إلا أن يقول

"الحمد لله رب العلمين"

وبعد:

فإنه لا يشكر الله من لا يشكر الناس، وبعد أن يسّر الله سبحانه وتعالى لـــي إتمـــام هـــذه الدراسة فإنني مدينة بالفضل والعرفان والتقدير الوجداني لكل مـــن ســـاعدني فيـــه، فأتقدم بوافر شكري وتقديري للأستاذ المشرف الدكتور مراد زعيمي، الـــذي تحمـــل عبئ الإشراف على هذه الدراسة، وكان سخيا في توجيهاته لي منـــهجيا ومعرفيـــا، ثـــم أشكره ثانيا على قراءاته ومراجعاته لهذه الدراسة لعدة مرات، حتى خرجت في هـــذه الصورة، فله من طالبته وافر الشكر وعظيم التقدير.

وأشكر أساتذتي بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإســـلامية منـــهم الأســـتاذ عبـــد الله بوجلال، الأستاذ فضيل دليو، الأستاذ عمر لعويرة، الأستاذ نوصير بوعلي، الأستاذ مولـــود سعادة.

وإلى الأستاذة: حبيبة رحايبي، والأستاذة، كريمة سويداني، الأســـتاذة، وردة حريـــش، والزميلة سعاد خوجة على مساعداتهم لي خلال إنجاز هذه الدراسة.

وأشكر كل من ساهم من قريب أو من بعيد في تقديم خدمة لي، وخاصة التي قـــامت بكتابة هذه الدراسة شبيلة زايدي، فجزاهم الله عني جميعا خير الجزاء، والله الموفق.

الباحثة

المقدمة

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين ونصلي ونسلم على سيد المرسلين محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم.

في ضوء المتغيرات الحالية على الأصعدة العالمية والإقليمية والمحلية التي نعيشها الآن فإن ثمة هناك قضية محورية تفرض نفسها أكثر من أي وقت مضى وهي قضية الهوية الثقافية والحضارية لنا كمسلمين في وقت أضحت إفرازات الحضارة الغربية تلاحقنا في عقر دارنا.

إننا نعيش مخاوف حقيقية وجدية في ظل هذا التراع القيمي من افتراض ذوبان هذه الهوية التي تميزنا نحن كمسلمين في عصر الثقافة الكونية، ولكن المطلوب منا هو العمل على إيجاد السبل والوسائل التي تتدخل في حماية هذه الشخصية العربية الإسلامية والعمل على تقويتها وتطويرها وإحيائها من جديد.

لا يختلف اثنان على كون التربية الأخلاقية هي أهم دعائم البناء القيمي الأخلاقي في المجتمع الإسلامي وأنها هي القالب الذي يجب أن يعمل في إطاره كل وسائط التنشئة والتربية في هذا المجتمع وأن أهم دعائم المواجهة ومراكز القوة هو بناء الإنسان الوارث الشرعي لتاريخ المجتمع وأملاكه وحضارته وثقافته، وفي البناء القيمي لهذا الإنسان تعتبر مرحلة الطفولة من أخصب وأهم مراحل زرع واكتساب القيم الخلقية وأن ما نلاحظه من هذا الاهتمام المتزايد بتربية الطفل في كل أنحاء العالم إنما يكشف عن جدية هذه المخاوف التي ذكرناها فالكل قد وعى أهمية مرحلة الطفولة في تحديد وتشكيل رجل الغد حامل رسالة المجتمع وسر ضمان استمرار يته إلا نحن المسلمين فما زلنا نهمل الطفل ولا نهتم بهذه المرحلة مع أن ديننا يحث على ذلك وتراثنا الأصيل غزير بالنصائح والتوجيهات التي تصلح لكل زمان ومكان.

ولكن عندما نسأل أنفسنا ما هو المطلوب منا الآن إن أردنا أن نعيد لمرحلة الطفولة أهميتها في عملية التربية السليمة؟ الإجابة قد تكون في أمرين أساسيين: الوعي بخطورة الواقع التي نعيشه والتحديات التي نواجهها كمسلمين، والأمر الثاني هو العودة إلى التراث الإسلامي الأصيل ومحاولة إحياء أهم المؤسسات التي تساهم في البناء القيمي الأخلاقي للطفل، ولعلنا لا نختلف إذا قلنا أن أهم هذه المؤسسات التي حمت للفرد المسلم شخصيته الإسلامية إما هي

المدرسة القرآنية، والأمر الذي يدفعنا للعمل على تطوير هذه المؤسسة التقليدية الضاربة جذورها في عمق التاريخ الإسلامي حتى تتماشى مع ظروف العصر الذي نعيشه فتحقق أهدافها في وقتنا الحالي مثلما حققته في الماضي. وعلى مر التاريخ كانت التربية الأخلاقية من أهم أهداف التعليم القرآني، لأننا نؤمن بكونها الإطار العملي الذي يسقل السلوك الإنساني وينمي من خلاله كل علاقات الإنسان، سواء مع خالقه عز وجل أو مع العناصر الأخرى لهذا المجتمع.

أحسب أن هذا الطرح جدير أن تكرس له الجهود العلمية والبحثية التحليلية والميدانية. وأنا هنا أحاول من خلال هذه الدراسة أن ألقي الضوء على التعليم القرآني وبالتحديد من زاوية التربية الأخلاقية، وأردت من ذلك العمل إبراز دوره في هذا المجال المهم والخطير في الوقت نفسه، من خلال هذه الدراسة الميدانية التقويمية في مجال تربية الطفل داخل المدارس القرآنية لولاية قسنطينة، لأن أطفال اليوم هم طلائع المستقبل، وهم التجسيد الحي لما هو قادم، وهم الأمل والرجاء في الحفاظ على الهوية الوطنية والشخصية الإسلامية، وأن صناعة الوجدان الخلقي للطفل المسلم هو أهم وأعظم هدف لا بد أن يعمل من أجله التعليم القرآني، لأن إعداده هو إعداد للشخصية الإسلامية المستقبلية، وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب على تساؤل رئيسي مفاده: ما هو الدور الذي يلعبه التعليم القرآني في التربية الأخلاقية للطفل؟.

وقد جاءت هذه الدراسة التي تبني نتائجها على الحقائق الميدانية في مقدمة، وأربعة فصول، وخاتمة.

الفصل الأول: عبارة عن فصل تمهيدي للدراسة، يحتوي على إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها، وتحديد لمفاهيم الدراسة، وعرض موجز للدراسات السابقة المعتمدة في هذه الدراسة.

والفصل الثاني: تناولنا فيه التعليم القرآني من خلال إبراز أهم مؤسساته ومنهجه، وطرق وأساليب تدريسه، وخصصنا جانبا منه حول حاجة المجتمع المعاصر لهذا التعليم، وصولا إلى عرض نموذج للمدرسة القرآنية في الجزائر.

والفصل الثالث: الطفل والتربية الأخلاقية الإسلامية، تناولنا سيكولوجية الطفولة المبكرة وأهم مميزات النمو فيها والحاجات الأساسية للطفل، وكذا حقيقة التربية الإسلامية، وأهم أساليبها في هذه المرحلة العمرية.

الفصل الرابع: اشتمل على الدراسة الميدانية: إجراءاتها المنهجية وتحليل بياناتها الميدانية، حيث خصصنا المبحث الأول للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية متضمنا المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات. والمبحث الثاني يتضمن تحليل البيانات الميدانية وتفسيرها وتحليلها، واستنتاج نتائجها وصولا إلى الإجابة على التساؤلات الفرعية للدراسة.

الخاتمة، أجملنا فيها أهم النتائج المتحصل عليها سواء من خلال الدراسة النظرية، وكذلك نتائج الدراسة التحليلية للمنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية، ونتائج الدراسة الميدانية.

ويعقبها توصيات الدراسة، والدراسات المقترحة من طرف الباحثة، وتليها ملاحق الدراسة، ثم فهارس الدراسة المتمثلة في فهرس الجداول وفهرس الموضوعات.

أما فيما يخص المنهج المستخدم في هذه الدراسة، فإن هذه الدراسة تدخل ضمن إطار الدراسات الوصفية التحليلية، حيث اعتمدنا على منهج المسح الميداني وأسلوب تحليل المحتوى وأسلوب التحليل الإحصائي في الدراسة التحليلية للمنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية، والأسلوب الإحصائي في معالجة المعطيات البيانية، وهذا كله من أجل الوصول وبموضوعية إلى الإجابة على الإشكالية التي تطرحها هذه الدراسة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

الإشكـــــــاليــة

تحـــديـــد المفاهيم

الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة وأهميتها

لما كان تعلم القرآن الكريم وتعليمه أشرف ما رغب فيه الراغبون، وأفضل ما طلب وجد فيه الطالبون، «خيركم من تعلم القرآن وعلمه»[1] كما قال رسولنا الكريم ﷺ ، ولهذا بلغ اهتمام أسلافنا بتعليم القرآن ما يدهش العقول ويبهر الألباب، ويستنهض الهمم للاقتداء بهديهم والسير على سيرهم، وخاصة في ميدان تعليم الصغار، ولهذا نجد أنه قال الكتاب كمدرسة لتعليم الأطفال الصغار في عصر مبكر، وعلى نطاق واسع لتعليمهم العقيدة ومبادئ القراءة والكتابة، وشيء من النحو والحساب، وسير أيام العرب وآدابهم، مع التركيز على تحفيظ القرآن الكريم، كل ذلك كان من أجل تكوين الفرد المسلم الصالح الخيّر لنفسه ولمجتمعه.

قد يقال أن تعليم القرآن الكريم لصفوف التعليم الأولى لا يكون مجديا بدرجة ملحوظة، لأن الأطفال ما يزالون في أولى مراحل تعلم القراءة والكتابة. والحقيقة التي لا بد أن ندركها جميعا أنه لا بد أن نركز كل جهودنا على هذه المرحلة من عمر الإنسان، وهذا ما قاله أسلافنا وأكدته الدراسات القديمة والحديثة في علم النفس، على أهمية مرحلة الطفولة ومدى جدواها في عملية التدريب على اكتساب القيم الأخلاقية، وعلى نطق وحفظ القرآن الكريم ليشب الطفل محبا لدينه ومتحمسا في تطبيق أحكامه، فلماذا إذن لا نستغل هذه الفترة من العمر ونركز عليها كل جهودنا في ميدان التربية الإسلامية، خاصة وأن التصفح للسيّر الذاتية لعلماء ونوابغ العالم العربي الإسلامي على مر الأزمة، فإنه تستوقفنا نقطة تقاطع بين هؤلاء جميعا، آلا وهي مرورهم جميعا في مرحلة الطفولة المبكرة على التعليم القرآني في الكتاب، وما يؤكد هذا ما قاله ابن خلدون «إن تعليم الأبناء القرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به المسلمون طوال العصور في سائر البلدان الإسلامية، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من القرآن وبعض فنون الحديث، وصار القرآن اصل التعليم الذي ينبني عليه ما يكتسب من المهارات، وسبب ذلك لأن تعليم الصغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب

---

[1] -أخرجه الإمام البخاري في صحيحه، كتاب الفضائل القرآن، باب: خيركم من تعلم القرآن وعلمه. عن عثمان بن عفان، ج9، ص74. وأخرجه الترمذي في سننه، كتاب فضائل القرآن. باب: ما جاء في تعليم القرآن. عن عثمان بن عفان رضي الله عنه.

الأساس وأماليه يكون من حال ما ينبني عليه»[1]. وعلى هذا النهج سار المربون المسلمون. منهم عبد الحميد بن باديس باعث التعليم القرآني في الجزائر، الذي يقول في هذا الشأن «إننا نربي والحمد لله تلاميذنا على القرآن ونوجه نفوسهم إلى القرآن من أول يوم وفي كل يوم، دعائم تستحق إنشاء الله أن يكوّن القرآن منهم رجالا كرجال سلفهم، وعلى هؤلاء الرجال علقت هذه الأمة آمالها، وفي سبيل تكوينهم تلتقي جهودنا وجهودهم»[2]. وكان عمله عملا جبّارا أرسى فيه قواعد التعليم القرآني للصغار والكبار على السواء، الذي حفظ لهذه الأمة هويتها العربية الإسلامية على مر السنوات.

وهاهي اليوم وقد أصبحت المدرسة القرآنية واقعا وحقيقة، وهي تقوم بتعليم الآلاف من الأطفال على مختلف أعمارهم تعليما قرآنيا في وقت أضحت تربية الطفل وتنشئته على القيم الأخلاقية الإسلامية تواجه تحديات كبرى، وهي تعكس فعلا واقع هذا المجتمع المعاصر.

حيث بدأ طفل اليوم يفقد ضروريات تكوين الرؤية السليمة لكل ما يحيط به من مواقف وقيم واتجاهات ومعايير التي باتت غريبة بل ومتناقضة أحيانا، وكما بدأ الأباء والأمهات يستصرخون ويعلنون خيبتهم على المعلمين المصلحين لمساعدهم على مواجهة ما يعانيه أبناءهم من قلق، وضياع، وتمرد ومروق. إن هذه الصرخة تشعرنا بخطورة ما نحن فيه إذا لم نحرك سلكنا، وإذا لم نحس بمسؤولياتنا، و لم تقم كل مؤسسات التنشئة بواجبها المطلوب في ظل هذا الواقع وما يحمله، وجدت هذه المدارس القرآنية، فعلق عليها الأولياء أملا عظيما في المساهمة والمساعدة للتخفيف من آثار خيبتهم ومحاولة الإصلاح عن طريق التربية الأخلاقية الإسلامية، هذه التربية التي تعتبر قناة لغرس القيم والأخلاق في وجدان الطفل، حتى يكون مفتاح للخير ومغلاقا للشر.

ومن هنا تبرز إشكالية الدراسة التي بين أيدينا في التساؤل الرئيسي الآتي:

ماهو الدور الذي يلعبه التعليم القرآني في التربية الأخلاقية للطفل؟

ويمكن الإجابة عنه عن طريق الإجابة على أسئلة فرعية هي كالآتي:

1-ماهي القيم الأخلاقية التي يتضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية؟

---

[1] -تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص95.

[2] -تركي رابح، ابن باديس رائد الإصلاح والتربية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 1981، ص345.

2-ما مدى اكتساب أطفال المدرسة القرآنية بولاية قسنطينة للقيم الخلقية من وجهة نظر الأولياء والمعلمين؟

3-ما هي أهم وأبرز هذه القيم الخلقية التي اكتسبها أطفال المدارس القرآنية وأمكن ملاحظتها في سلوكهم؟

2-هل اختلفت ملاحظة الأولياء والمعلمين للقيم الخلقية، وما هي أهم العوامل المتدخلة في ذلك؟

3-ما هي أبرز القيم الخلقية المطلوب تعزيزها في سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء والمعلمين؟

4-هل اختلفت آراء المعلمين والأولياء حول القيم الخلقية المرغوبة والمطلوب تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية؟

وتستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

- أنها تعتبر أول دراسة تقويمية للتعليم القرآني في المدارس القرآنية في مجال التربية الأخلاقية للطفل
- أنها تتناول بالدراسة مرحلة مهمة من مراحل الإنسان وهي مرحلة الطفولة المبكرة.
- أنه سوف تترتب على نتائج هذه الدراسة إسهامات إيجابية، تستفيد منها الإدارة المشرفة على التعليم القرآني بمديرية الشؤون الدينية، وكذلك بالنسبة للمعلمين الممارسين للتعليم القرآني.
- المساهمة في إثراء المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية ، من أجل تطويره كي يصبح أكثر فعالية.
- فتح المجال أمام دراسات مستقبلية على المدرسة القرآنية في مجالات أخرى انطلاقا من نتائج هذه الدراسة.

ومن الطبيعي أن يكون لكل دراسة جملة من الأسباب والدوافع، وفي هذه الدراسة يمكن أن نعددها فيما يأتي:

- إحياء هذا الوسيط التربوي التقليدي المتمثل في التعليم القرآني وإعطائه الصبغة العصرية انطلاقا من دوره الريادي في الماضي، والذي أصبح أكثر من ضرورة في وقتنا الحالي.
- إيمانا منا بفاعلية التربية الأخلاقية في بناء الفرد المسلم ومنه بناء المجتمع المسلم التي يعمل التعليم القرآني على ترسيخها لدى الطفل.

- تردي واقع الطفل المسلم أخلاقيا وسلوكيا، نظرا لتقلص مساحة القيم والأخلاق داخل مؤسسات التنشئة في المجتمع.
- إيمانا منا واقتناعا في حاجة الدعوة الإسلامية إلى مثل هذه الوسائط في التربية الأخلاقية لأجيال المستقبل.
- الرغبة في تطوير هذا التعليم وإحيائه وتوسيع مراحله التعليمية ليشمل كامل مراحل العمر.

وترمي الدراسة إلى عدة أهداف أهمها:

- التعريف بالتعليم القرآني، وإبراز أهم مؤسساته ومناهجه التعليمية، ووسائله في التعليم، وإبراز إنجازاته في حماية الشخصية العربية الإسلامية عبر العصور والأزمان، والوقف على مدى إسهامات علمائنا المسلمين في تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة في مجال التربية الأخلاقية.
- التعريف بواقع المدارس القرآنية في ولاية قسنطينة، وبالإمكانيات المتوفرة لديها، وإبراز أهم احتياجاتها في الميدان.
- إبراز أهم مساهمات التعليم القرآني في مجال التربية الأخلاقية لأطفال المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة.

2-تحديد مفاهيم الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على بعض المفاهيم التي يجب تحديدها حتى لا يكون هناك خلط بين المفاهيم، وهذا التحديد هو الذي نتبناه في المراحل اللاحقة من هذه الدراسة.

أ-مفهوم الدور:

استخدم الدور في سياقات مختلفة ومتباينة، وفُسر وفق منظورات متعددة، سواء على نطاق ضيق أو واسع، فقد استعمل في كثير من العلوم، فيستخدم في علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، والأنثربولوجية بمعاني مختلفة، أي بحسب طبيعة المجال الذي يختص به الدور، ولكن الدور بمفهومه العام يعني «سلسلة من التعيينات تحدد السلوك الوظيفي لشخص ما، يحتل موقعا

معينا داخل الإطار العام للمهنة أو الوظيفة، وذلك في مقابل مواقع أخرى مترابطة أو متكاملة معهم، ولكل منها واجبات وحقوق خاصة بالأداء توضحها قواعد ومعايير ثابتة ومعروفة»[1].

وجاء مصطلح الدور في معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية بـ:«السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة وتحدده الثقافة السائدة، وقد يكون الدور مفروضا ومكتسبا»[2]، وللوقوف على المعاني المختلفة للدور، نورد التعاريف الآتية التي عددها مصطفى خاطر وهي: تعريف لينتون، الذي يرى «أن الدور الاجتماعي هو الفرد في الجماعة، أو وضعه ومكانه في الجماعة». أما رويتر فيقول بأن: «الدور الاجتماعي هو الفرد في الجماعة، أو الدول الذي ينعبه الفرد في جماعة أو موقف اجتماعي». أما مصطفى خاطر، فيرى أن «الدور الاجتماعي هو نمط منظم من المعايير فيها يخص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معينة بالجماعة»[3]. ونحاول أن نخلص إلى تعريف إجرائي للدور الذي نعتمد عليه في دراستنا هذه، وهو الذي يقول أن الدور هو المكانة التي يحتلها الفرد أو المؤسسة داخل الجماعة أو المجتمع، ونعني به الدور الذي تلعبه مؤسسة التعليم القرآني "المدرسة القرآنية: في المجتمع، من خلال تربية الطفل تربية أخلاقية إسلامية، ومدى مساهمته في هذه التربية.

ب-مفهوم التعليم القرآني:

عند تحديد مفهوم التعليم القرآني، إننا نتوقف عند مصطلح التعليم، ومصطلح التعليم القرآني. أما التعليم فيعرف في الحقل التربوي الحديث «بأنه عملية اتصال طرفاها المعلم والتلاميذ، ويقوم فيها المعلم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم حتى يتعلموا بأنفسهم ويحصلوا المعارف المختلفة إلى أقصى حد تمكنه منه قدراتهم»[4]. ويعرف علي الراشد التعليم بأنه «عملية توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي،

---

(1) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مج2، دار الثقافة، الدوحة، قطر، (1407هـ-1987م)، ص87.

(2) -أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، (1407هـ-1987م)، ص219.

(3) -مصطفى خاطر، طريقة تنظيم المجتمع، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1984، ص152.

(4) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، عالم الكتب، 1999، ص47.

واكتساب الخبرات والمعارف، والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة[1].

والتعليم في الإسلام عملية مستمرة ما دام الإنسان موجودا على ظهر هذه الأرض، ويشمل كل جوانب الحياة، ومن وجهة نظر الاستعمال اللغوي يجب أن نلاحظ أن كلمة علم قد استعملها الإسلام لتشمل الحياة في عمومها، الحياة الروحية، والفكرية، والدينية، والشخصية، والاجتماعية[2]. والتعليم هو غرس وترسيخ الأدب في الإنسان أي التأديب، ولذلك فالأدب هو ما يجب أن يطبقه الإنسان بالتحديد، إن هو قضى على نفسه بالنجاح والبراءة في الدنيا والآخرة[3]. والتعليم «تنوير الذهن بما يفتقر إليه من دراية عالم الغيب والشهادة، أي في عالم المادة وما وراء المادة»[4]، انطلاقا من قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾[5].

ومنه فإن محمد فؤاد الأهواني يعطي مفهوما خاص للتعليم الإسلامي «أن التعليم جمع منذ أول ظهور الإسلام بين تأديب النفس وتصفية الروح، وتقوية الجسم، أي جمع بين العلوم الدينية والخلقية والعلمية بدون تضحية بأي نوع منها على حساب آخر، وتطبيقا لهذه الفلسفة في النظر إلى العلم، ومن ثمة إلى التعليم، اشتملت مناهج الكتاتيب والمساجد والمدارس بالعلوم اللغوية والطبيعية والرياضية، علاوة على علوم القرآن والحديث»[6]، ومنه نخلص إلى أن التعليم القرآني من المصطلحات التي استعملت قديما وحديثا، وقد عرف هذا الاسم منذ نشأة هذا التعليم وبروز الحاجة إليه في العهد الأول من ظهور الإسلام، وهو كان في البداية متعلق بتحفيظ القرآن الكريم في المساجد، ثم جعلت بعد ذلك كتاتيب خارج المساجد لتعليم القرآن الكريم للصغار، وتحفيظه

---

(1) -علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربية، مصر، 1993، ص6.

(2) -محمد النقيب العطاس، التعليم الإسلامي: أهدافه ومقاصده، ترجمة: عبد الحميد محمد الخزيبي، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية، (1404هـ-1984م)، ص57.

(3) -المرجع نفسه، ص ص55-56.

(4) -فتحي علي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص37.

(5) -سورة الجمعة، الآية: 2.

(6) -محمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1967، ص9.

ومن ثمة سمي تعليم قرآني، ومع مرور الزمن زيدت بعض المواد كالحديث، والفقه، والكتابة، والخط وبعض العلوم، ولكن يبقى القرآن الكريم هو المحور الأساسي الذي يدور عليه هذا التعليم.

جـ-مفهوم التربية الأخلاقية:

يعتبر مفهوم التربية الأخلاقية مفهوما واسعا ومعقدا، حيث أنه يضم كلمتي التربية والأخلاق، ولكل منهما له معنى واسع. وترجع التربية في أصلها اللغوي إلى الفعل ربا، يربو، أي نما وزادا، وفي التنزيل الحكيم قال تعالى: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[1]، أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات،وتقول رباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية[2].

تعد التربية بالمفهوم الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت مرتبطة بحركة التجديد التربوية في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين، ولذلك لا نجد لها استخداما في المصادر العربية القديمة، وما كانت تستخدمه هذه المصادر هي كلمات مثل "التعليم"، و"العلم"، و"الأدب"، و"التهذيب"، وهي كلها مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أوثق الارتباط.

وضع العلماء تعريفات كثيرة للأخلاق تختلف باختلاف كل تصور كل جماعة منهم لماهية الأخلاق وطبيعتها وما يتعلق به من عناصر الشخصية الإنسانية كالفكر والعاطفة والغريزة والإرادة، ودورها في تنظيم وتنسيق هذه العناصر والتحكم فيها[3].

وإذا ما رجعنا إلى كتب اللغة وجدنا أن كلمة الخُلُقُ جاءت في لسان العرب بمعنى الطبيعة، وجمعها أخلاق، والخُلُقُ والخُلْقُ السجية، والخُلْقُ بضم اللام وسكونها، وهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه وصف لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخَلْقِ لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة وقبيحة[4].

---

(1) -لم أجد تعريف لغوي لكلمة التربية في المعاجم كالسان العرب لابن منظور والقاموس المحيط للفيروزبادي.

(2) -سورة الحج الآية5

(3) -عبد الفتاح أحمد الفاوي، الأخلاق دراسة فلسفية دينية، مطبعة الحبلاوي، شبرى، 1410هـ-1990م، ص13.

(4) -أبي الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج2، دار المعارف، القاهرة، طبعة جديدة محققة، ص1245.

وفي قاموس المحيط، جاء معنى الخُلُقُ أنه السجية والطبع والمروءة والعادة وجمعها أخلاق[1].ومما سبق وعلى ضوء هذا المفهوم لمخلق لدى فلاسفة المسلمين، يمكن ذكر التعريف التالي للأخلاق، وهو «الأخلاق هو العلم بالفضائل وكيفية اقتنائها ليتحلى بها الإنسان والعلم بالرذائل وكيفية توقيها ليتخلى عنها، والإلمام بقواعد السلوك الإنساني وللمقياس الذي تقاس به أعمال الإنسان الإرادية، فيحكم عليها بأنها خير أو شر مع تحديد الجزاء لكل منهما»[2].

وعندما نذكر في هذا المجال التربية الأخلاقية، فإننا نقصد مجموعة المبادئ الأخلاقية والفضائل السلوكية التي تحددها العقيدة الإسلامية، والتي تلزم القائم على أمر الطفل على اكتسابها والتعود عليها منذ تعقله إلى أن يصر إلى سن التكليف، وأن يتدرج عليها حتى سن الشباب ويعترك الحياة، وتعتمد التربية الأخلاقية على جوانب ثلاثة عددها ممدوح عبد الرحيم الجعفري[3] وهي: الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، والجانب السلوكي.

-الجانب المعرفي: ويعتمد على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف المرتبطة بالقيم من خلال تنمية الإيمان والعقيدة الراسخة، واكتساب المعرفة الأخلاقية من خلال تزويد الأفراد بالقيم المرغوبة وتربية الإرادة الأخلاقية وتقويتها بالقدرة على الاختيار السليم.

-الجانب الوجداني: وهو يكمن في إيمان المتعلم بالسلوك الأخلاقي نابعا من شعوره بالرضا والسعادة، وهو يؤدي هذا السلوك وذلك عن طريق ترسيخ الإيمان بالقيم.

-الجانب السلوكي: يمكن للتربية الأخلاقية أن تنمي هذا الجانب من خلال التدريب على العمل الأخلاقي، وذلك بتدريب المتعلمين على عمل الخير.

ولهذا يجب أن تهتم التربية الأخلاقية الإسلامية في الجوانب الثلاثة حتى تؤدي الدور المنوط بها والآمال المعلقة عليها في الارتقاء بالفرد والمجتمع.

---

(1) -مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي الشيرازي، القاموس المحيط، ج2، المطبعة الميرية، بولاق، مصر، ط3، 1301هـ، ص222.

(2) -تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص38.

(3) -ممدوح عبد الرحيم الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرس (دراسة تحليلية)، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط2، 1996، ص15.

د-مفهـــوم الطـــفـــــل:

لقد اختلف العلماء والدارسون في تعريف مفهوم الطفل في حد ذاته وكذلك في المراحل التي يمر بها في هذه المرحلة العمرية، يطلق اسم الطفل في اللغة العربية على الصغير من كل شيء، يقـال: «هو يسعى إلى أطفال الحوائج أي صغارها، والطفل جمع أطفال، وهو في الأصل للمذكر»[1].

جاء في "لسان العرب" لابن منظور: «والطَفْلُ وَالطَفْلَةُ، والطفل الصغير من كـــل شـــيء، والجمع أطفال، وقال أبو الهيثم : الصبي يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم، وقولـه عز وجل ﴿ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾ [2]وقوله ﴿أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ﴾ [3] والطفل المولود[4] ».

وجاء في القاموس المحيط للفيرو زبادي: «والطِفْلُ بالكسر الصغـــير مـــن كـــل شـــيء، أو المولود»[5].

هذا في اللغة، أما في قاموس علم الاجتماع فقد جاء تعريف محمد رفعت وآخـــرون بـــأن الطفل «رجل مصغر له عالمه الخاص به وسلوكه وحياته الخاصة وهـــو لا يبلـــغ دور الرجـــل إلا تدريجيا بعد أن يمر في نموه بعدة مراحل متداخلة»[6].

وفي علم النفس له معنيين، معنى عام يطلق على الأفراد من سن الولادة حتى النضج الجنسـي، ومعنى خاص يطلق على الأعمار من فوق سن المهد حتى المراهقة[7]. أما الطفل في علم التربية فإنـه يطلق على الولد والبنت حتى سن البلوغ، وقد يطلق الطفل على الشخص ما دام مســـتمر النمـــو الجسمي والعقلي[8]. أما مصطلح الطفولة في التربية وعلم النفس فإنه يطلق عادة على الفترة التي

---

(1) -المعجم الوسيط، ج.2، إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1961، ص.566. وكذلك المنجد فـــي اللغـــة والأدب والعلوم، بيروت، ط.19، 1966، ص.467.

(2) -سورة الحج: الآية 5.

(3) -سورة النور: الآية31.

(4) -ابن منظور: لسان العرب، ج.4، مرجع سابق، ص.ص.2681-2682.

(5) -الفيرو زبادي، القاموس المحيط، ج.4، مرجع سابق، ص.7.

(6) -محمد عاطف عيد، قاموس علم الاجتماع، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1979، ص.390.

(7) -مصطفى خاطر، طريقة تنظيم المجتمع، مرجع سابق، ص.152.

(8) -محمد رفعت رمضان، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربـــي، ط.4، د.ت، ص.215. وتركـــي رابـــح، دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص.140.

يقضيها الصغار من أبناء البشر من حياتهم منذ الميلاد إلى أن يكتمل نموهم ويصل إلى النضج[1].

هـ-مفهوم المدرسة القرآنية:

جاء في كتاب تاريخ الجزائر الثقافي لأبو القاسم سعد الله أن «مصطلح المدرسة القرآنية قديم يرجع إلى القرن التاسع عشر، وكانت معظم المدارس القرآنية ملاصقة للجامع أو الزاوية، فهي جزء منه أو منها، وهي داخلة في الاستفادة من الأوقاف من جهة الصيانة، والتجهيز بالماء ونحوه»[2]. واستعمل مصطلح المدرسة القرآنية سابقا مرادفا لكلمة كتّاب أو مكتب وهذا في المدن، أما في الأرياف لا سيّما البادية، فيه مرادفة لكلمة الشريعة، وهي خيمة للقرآن والدين (الشريعة) عند القبائل الرحل، وفي بني ميزاب هناك المسجد، وفي زواوة توجد المعمرة[3]. أما حاليا فقد أطلق هذا الاسم منذ أن تمت المصادقة في المجلس الشعبي الوطني على القانون الأساسي الخاص بإحداث معلمي التعليم القرآني في إطار الوظيفة العامة في سنة 1400هـ، الموافق ل1980، توجد ذلك بمرسوم صادر تحت رقم 123/80 مؤرخ في 4 جماد الثانية 1400هـ، الموافق لـ14 أفريل 1980م. فأصبح يطلق مصطلح المدرسة القرآنية على مؤسسة التعليم القرآني بفئاته المختلفة، سواء فئة ما قبل المدرسة الأساسية، أو فئة أطفال المدرسة الأساسية، أو فئة المداومين المتفرغين أو فئة الكبار.

و-مفهوم القيم الخلقية الإسلامية

كان لزاما علينا في هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن الصفات الخلقية والآداب السلوكية التي يساهم التعليم القرآني في ترسيخها وتنميتها لدى الطفل المدارس القرآنية، كان لنا أن نحدد مفهوم القيم الأخلاقية الإسلامية، وقبل الخوض في هذا المفهوم يجدر بنا أن نتطرق إلى مفهوم القيم أو القيمة بصفة عامة، والآراء المختلفة فيها حتى نخلص للتعريف الإجرائي لمفهوم القيم الأخلاقية في هذه الدراسة ولكن بإيجاز، لأن الآراء متعددة ومختلفة.

---

(1) -تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص. 140.

(2) -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائري الثقافي، ج3، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998، ص36.

(3) -المرجع نفسه، ص38.

1-مفهوم القيمة:

-القيمة واحدة القيم، القيم: الاستقامة، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواءه، قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ ﴾ [1]، قال الزجاج: معناه للحالة التي هي أقوم الحالات، وهي توحيد الله وشهادة أن لا إله إلا الله، والإيمان برسله والعمل بطاعته، وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، وقِيِّمُ الأمر: مُقِيمه، وأمر قَيِم: مستقيم[2]. وفي المعجم الوسيط القيمة: قيمة الشيء: قدره وقيمة المتاع ثمنه، جمعه قيم. ويقال: ما لفلان قيمة: ماله ثواب ودوام على الأمر[3]. والقيمة مرادفة للثمن، إلا أن الثمن قد يكون مساويا للقيمة أو زائدا عليها أو ناقصة عليها[4]، كما وردت كلمة القيمة بمعنى الخلق.

وفي معجم العلوم الاجتماعية تعرف القيم بأنها الصفات التي يفضلها أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة، وتتخذ صفة العمومية بالنسبة لجميع الأفراد، كما تصبح من محددات السلوك، والقيمة قد تكون إيجابية أو سلبية كالتمسك بمبدأ من المبادئ أو بالعكس، احتقاره والرغبة في البعد عنه[5]. ومنه تعددت تعاريف القيم واختلفت، ومرد ذلك إلى تباين وجهات نظر الذين تناولوها، بحيث يختار كل باحث مفهوما يوافق اتجاهه، ولذا نجد تعددا واختلافا في النظرة من القيم وتفسيرها وفهمها، حيث يشير محمد إبراهيم كاظم إلى «أن القيم عبارة عن مقياس، أو مستوى أو معيار نستهدفه في سلوكنا ونسلم بأنه مرغوب فيه، أو مرغوب عنه[6]. أما حامد عبد الحميد زهران فيشير إلى أن القيم عبارة عن «تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط»[7]. ويرى مقداد يالجن أن القيم «ضربا من النظام موجود في

---

(1) -سورة الإسراء، الآية: 9.

(2) -فايزة أنور أحمد شكري: القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم. دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص

(3) -ابن منظور، لسان العرب، ج5، مرجع سابق، ص3782.

(4) -إبراهيم مصطفى، المعجم الوسيط، ج2، دار إحياء التراث العربي، د.ت، ص774.

(5) -أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، د.ت، ص ص438-439.

(6) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، دار الثقافة، الدوحة، قطر، (1409هـ-1989)، ص27.

(7) -حامد عبد الحميد زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة، ط4، 1977، ص132.

الوجود يميل إليه الإنسان بالطبيعة في القيم الإيجابية، وينفر منه في القيم السلبية»[1]، ومن كل ما تقدم يتضح أن المقصود بالقيم بصفة عامة أنها معايير مرغوبة للحكم على السلوك، وأنها توجه أفعالنا وتقدرها، وأن الناس يستطيعون بواسطتها أن يستمدوا آمالهم ويوجهوا تصرفاتهم.

2-مفهوم القيم الخلقية الإسلامية:

نشير في البداية أن هناك محاولات لتصنيف القيم، وقد اختلفت هذه التصنيفات بحسب نظرة الباحثين إليها، وطبقا لأغراضها داخل المجتمع، ولا نستطيع هنا أن نعرض لهذه التصنيفات رغم أنها تساعدنا في الوصول إلى تصنيف نلتزم به في هذه الدراسة، هذا الأخير الذي نحدد من خلاله مجال القيم الأخلاقية من خلال الرؤية الإسلامية، ولكن نذكر بإيجاز كبير ما يأتي: حيث يصنف مصطفى أبو العنين القيم الإسلامية إلى سبعة أصناف، قيم روحية، عقدية، وقيم خلقية، وقيم عقلية، واجتماعية، ووجدانية انفعالية وقيم مادية وقيم جمالية، ويحدد القيم الخلقية بالقيم التي تتصل بالمسؤولية والالتزام، وتتصل بكل ميادين الخبرة الإنسانية، وبقدر ما تشتمل هذه القيم على قوانين سلوكية تتصل بالإرادة الإنسانية والاختيار والتصميم، ذلك الاختيار القائم على فهم حقيقي للقيم الخلقية، التي يترتب عليها السلوك الإنساني الخير، وتتسع هذه القيم اتساعا كبيرا،ورغم هذا الاتساع فإنها تأتي متكاملة مع بعضها تكاملا واضحا وقويا، وهي قيم (الصدق، حسن الخلق، العدل، تجنب الظلم، شهادة الحق، نشر العلم، العفو والتسامح، التمسك بالحق، الحياء، التعاون على البر، والتقوى، تجنب الحسد، والطمع، ترك الفحش من القول، الثقة، والأمانة، تجنب السخرية من الآخرين، المحافظة على حقوق الآخرين، الإحسان، كظم الغيظ، الاهتمام والإيجابية، الإخاء، الجود والكرم، الإيثار الإخلاص، النظام، التواضع، حب الصالحين ومجالستهم، البشر والتبسم وطلاقة الوجه، الرفق، الحذر، الأناة، المزاح الحسن في غير المعصية، شكر المعروف، تجنب الزنا وشرب الخمر وكافة الأوساخ الأخلاقية[2].

وأما عبد الرحيم الرفاعي بكرة في دراسة حول القيم الأخلاقية لدى طلبة جامعة طنطا، وفي ضوء تحليله أمكن تحديد وتعيين القيم الخلقية وفق مجالاتها المختلفة في مجال التعبد ومجال البنية

---

(1) -مقداد يالجن، الاتجاه الأخلاقي في الإسلامي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1973، ص703.

(2) -علي مصطفى خليل أبو العنين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، (1408هـ-1988م)، ص.ص221-237.

الاجتماعية العامة، وفي مجال القرابة، وفي المجال السياسي، والتربوي، والصحي وفي المجال الاقتصادي[1].

ومما ذكرناه سابقا نخلص إلى نتيجة وهي أن القيم الأخلاقية تتسع اتساعا كبيرا انطلاقا من شمولية الأخلاق والآداب، لكل مجالات ونشاطات الإنسان وعلاقاته البشرية المتنوعة، ما يسع تطبيق وممارسة كل الأخلاق، والآداب المختلفة في علاقة الإنسان بربه -عز وجل-، وعلاقته مع نفسه، وعلاقاته في أسرته مع والديه وأسرته، وعلاقته بأقرانه وجيرانه في الشارع. كل تلك المجالات الواسعة يمارس من خلالها المسلم تلك الآداب والأخلاق الإسلامية، والمجملة في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَابُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ . وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ . وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ. يَابُنَيَّ إِنَّهَا إِنْ تَكُنْ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ يَابُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنْ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ(17)وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ(18)وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾[2]. ومنه نصل إلى نتيجة وهي التي نتبناها في هذه الدراسة في تحديدنا لمفهوم القيم الأخلاقية الإسلامية، ويمكن أن نصنفها في المجالات الآتية[3]:

1-قيم خلقية متصلة في مجال علاقة الإنسان مع ربه، ويقصد بها القيم الخلقية التي تحدد سلوك الفرد والمعاملة التي ينتجها مع بارئه -عز وجل-، وتتمثل في: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه،

---

(1) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ص60-61.

(2) -سورة لقمان، الآية: 13-19.

(3) -هذا التصنيف يقارب ما تبناه عدنان حسن صالح باحارث، مسؤولية الأب المسلم في تربية الولد في مرحلة الطفولة، ط6، دار المجتمع للنشر والتوزيع، 1997، ص ص93-94. وكذلك ما تبناه كل من: عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام في دراسة حول: القيم الإسلامية الواردة في القرآن الكريم. والتي ذكرها على خليل مصطفى أبو العنين مرجع سابق ص39 .

ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، والخشية من الله، ومحبته، والشعور بمراقبته، والتوكل، والتوبة له ، والرجوع إليه، والتوجه إليه بالعبادة.

2-قيم خلقية متصلة في مجال علاقة الإنسان مع نفسه، وتشمل الطهارة، والنظافة، وتحمل المسؤولية، والتعلم، والحياء، والاحتشام....

3-قيم خلقية متصلة في مجال علاقة الإنسان مع الآخرين، أي مع أفراد أسرته، الوالدين، والاخوة، ومع الأصدقاء والأقران، مع الجيران، وتتمثل في قيم الأخوة، الإيثار، التعاون، الإحسان، التواضع، الرفق، الرحمة، المحبة، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر... آداب الطريق، آداب المجلس، آداب الحديث...الخ.

وفي الختام نقول أن هذه القيم الخلقية مطلوبة في كل هذه المجالات الثلاثة، فلو نأخذ مثلا قيمة العبادة، فإنها تتصل بعلاقة الإنسان مع ربه، وفي الوقت نفسه في علاقاته مع نفسه، كما أن انعكاساتها وآثارها تتصل بمجال علاقة الإنسان بالآخرين، وكذلك قيمة المحبة، فهي تتصل بعلاقته بخالقه، كحب الله، وحب رسله ﷺ ... وعلاقته بنفسه كحب الخير لنفسه بإصلاحها وتطهيرها، وحب الآخرين الذي يتصلوا بعلاقته مع الآخرين وهكذا...الخ. ومنه نقول أن القيم الخلقية الإسلامية تتسم بالشمولية، والتكامل، والاتزان، والمرونة.

3-الدراسات السابقة:

يفتقر التعليم القرآني في الجزائر إلى دراسات ميدانية، وخاصة في مجال التربية الأخلاقية، فلقد كانت هذه الدراسة هي الأولى في هذا المجال، ومنه فالدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها عبارة عن أربع دراسات عربية، وواحدة جزائرية، ويمكن أن نعرض لها بإيجاز كما يأتي:

الدراسة الأولى: التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة (دراسة تحليلية)

من إعداد الدكتور ممدوح عبد الرحيم جعفري، وكان من أهم الدراسات التي اعتمدنا عليها، وقد اشتملت على إطار نظري كان الهدف منه التعرف على:

-خصائص النمو الخلقي لأطفال مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

-أهم ملامح التربية الأخلاقية للأطفال في الفلسفات المختلفة.

-التربية الأخلاقية من منظور فلسفي.

-التربية الأخلاقية من منظور ديني.

-القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب البرنامج التربوي لأطفال مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، فتعرض الفصل الخامس للقيم من خلال تحليل محتوى هذه الكتب.

أما الإطار الميداني، فاشتمل على:

- إعداد استبيان للقيم الأخلاقية لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة.
- استطلاع رأي الخبراء في التربية ورجال الدين حول القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب البرنامج التربوي لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة.

تشتمل مشكلة البحث على التساؤلات الآتية:

-ما القيم الأخلاقية التي يدركها أطفال مؤسسات ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأولياء؟

-ما القيم الأخلاقية التي تضمنتها كتب البرنامج التربوي لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة؟

-ما مدى كفاية القيم الأخلاقية التي ضمتها كتب البرنامج التربوي لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة لتحقيق السلوك الأخلاقي من وجهة نظر الأباء والمعلمات؟

-ما القيم الأخلاقية المطلوب تعزيزها لدى أطفال مؤسسات تربية ما قبل المدرسة من وجهة نظر الآباء والمعلمات؟

-ما القيم الأخلاقية التي يتحل بها أطفال مؤسسات ما قبل المدرسة، والتي تظهر من خلال سلوكهم من خلال وجهة نظر الأباء والمعلمات؟

-ما ينبغي أن تكون عليه التربية الأخلاقية لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي في عرض بعض جوانب التربية الأخلاقية،كما اتبع المنهج التحليلي في الوقوف على القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب البرنامج التربوي لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة، واستخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

اعتمد البحث في أدواته على:

-كتب البرنامج التربوي لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة.

-المقابلة الشخصية.

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج، وذلك إجابة على التساؤلات التي وضعها، وملخصها مايلي:

- اتضح أن القيم الأخلاقية التي يدركها أطفال مؤسسات ما قبل المدرسة، والتي تمثل دلالة إحصائية من وجهة نظر الأولياء هي قيمة الأمانة، ومن وجهة نظر المعلمات هي قيمة الصدق.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء الأمور والمعلمات لكل من القيم الآتية: النظافة، النظام، آداب الطعام، الاستئذان، التذكر، الحب، التعاون، الاعتذار، آداب الحديث، التسلمح، احترام الآخرين، التهنئة، عيادة المريض.
- يتضح أن القيم الأخلاقية التي يتضمنها كتب البرنامج التربوي لمؤسسات ما قبل المدرسة لا تكفي لتحقيق السلوك الأخلاقي من وجهة نظر أولياء الأمور، حيث بلغ عدد أفراد العينة الذين أجابوا على هذا السؤال بنسبة 78,66 %، أما من وجهة نظر المعلمات فقد بلغ عددهم 95 %، حيث يتضح كذلك أن القيم الأخلاقية التي تضمنتها كتب البرنامج التربوي لا تكفي لتحقيق السلوك الأخلاقي القويم.
- يتضح أن أهم القيم المطلوب تعزيزها لأطفال مؤسسات ما قبل المدرسة من وجهة نظر الآباء هي: النظام، الطاعة، التدين، التعاون، آداب الحديث، الحب، النظافة، وآداب الطعام، وبر الوالدين، والصدق والأمانة. أما بالنسبة للمعلمات، فهي قيم: النظام، التعاون، الطاعة، التدين، آداب الحديث، النظافة، الصدق والأمانة.
- يرى أولياء الأمور أن القيم الموجودة بالفعل لدى أطفال مؤسسات ما قبل المدرسة من خلال سلوكهم هي قيم إيجابية، تتمثل في: الأمانة، الحب، التدين، الصدق، النظافة. أما من وجهة نظر المعلمات، فهي قيم: الأمانة، والحب، والصدق والنظافة. وقيم سالبة من وجهة نظر أولياء الأمور جميعا غير دالة إحصائيا، أما من وجهة نظر المعلمات فهي قيم: التسرع، وعدم النظام، العبث في ممتلكات الآخرين، والرغبة في امتلاكها. ونقول أن الاستفادة كانت كبيرة من هذه الدراسة، سواء من الناحية النظرية أو من الناحية الميدانية.

الدراسة الثانية: تطور التعليم الديني: دراسة تحليلية في مصر (1800-1923م).

للدكتور الشحات أحمد حسن، والتي حاولت الإجابة على التساؤلات الآتية:

-ما هو مفهوم التعليم الديني؟

-الكتّاب كمؤسسة تربوية من مؤسسات التعليم الديني، هل هو مأخوذ من نظام آخر؟

-يثار حول الكتّاب نقض في بنائه وطريقة تدريسه، فهل أدى الكتّاب مع هذا دوره في المجتمع الإسلامي؟

-هل للكتّاب جوانب تربوية؟ ويعني هذا مقارنة بينه وبين المؤسسات التعليم الأخرى، ومنها الكتّاب المطور في القرن التاسع عشر.

-ما سر الجمود الذي لحق بالأزهر وران عليه؟

أما منهج الدراسة، فكون الدراسة كانت حول فترة زمنية سابقة، ومن ثمة كان البحث تاريخي، والمنهج المتبع هو المنهج التاريخي، ولقد كانت الاستفادة منها نظريا من خلال المعلومات التي طرحتها هذه الدراسة حول التعليم الديني في الكتاتيب.

الدراسة الثالثة: الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1977م).

من إعداد عبد الرحمن بن أحمد التجاني (1399هـ)

اعتمد الباحث على طريقة العرض الاستقرائي لماضي المنطقة وحاضرها، مما سجله الأقدمون من الكتب والوثائق، ومما استفاد من حياته هناك، واستعمل في مناقشته طريقة الاستقصاءات المفتوحة والمغلقة، واللقاءات والمراسلات. والبحث مقسم إلى مقدمة وثلاث فصول.

الفصل الأول: خاص بأماكن التعليم للتلاميذ، ونظامه، والمعلمون وشروطهم، وطرق التدريس والبرنامج المتبع.

أما الفصل الثاني: فخصصه للتعريف بمواد البرنامج، ثم ذكر الأهداف العامة من تدريس تلك المواد، والوسائل المستعملة للتدريس.

أما الفصل الثالث والأخير: فقد جعل للنقد وكيف ينظر الناس إلى هذه الكتاتيب.

وختم الرسالة بنتائج البحث، وألحقها ببعض الخرائط والوثائق.

وملخص النتائج فيما يأتي:

- 24 شخص يريدون غلق الكتاتيب تماما، و26 شخص يريدونها أن تبقى كما هي بلا تغيير ولا تطوير، و50 شخص يرون أن إبقاء الكتاتيب ضروري وحتمي.
- طائفة ترى أن الكتاتيب الآن غير صالحة تماما لا تخدم ملكة واحدة هي ملكة الحفظ والحفظ بدون فهم عديم الجدوى، والطائفة الأخرى ترى أن إبقاء الكتاتيب كما هو عليه هو الأصلح، حيث ترى أن معلم الأطفال خير وبركة، وأن بقاء القرآن في الوجود مرهون بوجود معلم الكتاب.
- ترى طائفة في قضية تكوين معلمي الكتاب لا بد من تكوينهم تكوينا يتلاءم والزمن بإحداث فترات تدريبية سنوية وفصلية، يتعلمون فيها كل ما يحتاجون إليه من قواعد علمية وطرق بيداغوجية، والطائفة الثالثة والرابعة، فإنهما لا تريان خيرا ولا فائدة في تكوين هؤلاء المعلمين، لأنها ترى الأفضل في غلق الكتّاب.
- الطائفة الأولى لا تريد تسجيل أولادها بالكتّاب منذ البداية، والطائفة الثانية فهي ترى أن تسجيل الأولاد في الكتّاب ضروري.

وعلى الرغم من صغر حجم عينة الدراسة فإنها كانت مفيدة لي، خاصة نتائج الاستقصاءات الموجهة لأباء التلاميذ وأمهاتهم بندرومة.

الدراسة الرابعة: دراسات تراثية في التربية الإسلامية

للدكتور محمود قمبر، وهي تتكون من ثلاث أجزاء:

الجزء الأول: يشمل على خمس دراسات جديدة في التربية الإسلامية:

- الدراسة الأولى نشأة المدارس وتنوع وظائفها في المجتمعات الإسلامية، تناولت الظاهرة المدرسية في إطار نشأتها العامة في المجتمعات الإسلامية، وبيان نوعية الظروف الخاصة التي قامت فيها، وطبيعة الدوافع المختلفة التي ساعدت على قيامها، ومنظومة الوظائف التي اطلعت بها.

-الدراسة الثانية، أساليب الحصول على وظيفة المدرس.

-الدراسة الثالثة، المؤدبون وصنعة التأديب.

-الدراسة الرابعة، التربية الإسلامية.

-الدراسة الخامسة، ذاتية الطفل والنظرة التربوية في الإسلام، وهي رؤية شاملة خاصة بفنية تربية الطفل كذات مفردة لها عاملها وميولها وقدراتها، وليس كمفردة بشرية تتوه معالمها وسط النسخ المتماثلة لأطفال المسلمين.

الجزء الثاني: ويشمل على خمس دراسات هي:

-الدراسة الأولى، تربية الطفلة ما قبل المدرسة (3-6) سنوات، أسسها، أساليبها في التراث العربي الإسلامية.

-الدراسة الثانية، أدوار المدرس الوظيفية، فهي تدور حول وظائف المعلم التي كثرت الكتابة عنها في تراثنا التربوي الإسلامي، وآراء المربين في المؤسسات التربوية الإسلامية، كالمساجد، والمدارس، والتي قام بالتعليم بها شيوخ العلم في مجال تخصصاتهم الدراسية المختلفة.

-الدراسة الثالثة، طرائق وأساليب التعليم، حيث دخل إلى عالم التراث الإسلامي بكل ثقافته الحديثة يحلل في ضوئها نوعية الطريقة اللفظية، التقليدية وما ارتبط بها من أساليب عامة وخاصة.

-الدراسة الرابعة، الفكر التربوي، ومصادره عند الغزالي.

-الدراسة الخامسة، المعرفة عند الصوفية، تعالج قضية كبرى من قضايا التي اهتمت بها فلسفة التربية، فالمعرفة والقيم الأخلاقية، والطبيعة الإنسانية شغلت منذ القدم المفكرين والتربويين.

الجزء الثالث: ويتكون بدوره من ستة دراسات هي:

-الدراسة الأولى، حول عالم الطلبة.

-الدراسة الثانية، الشخصية الإسلامية نموذج وتربية.

-الدراسة الثالثة، مفاهيم وأنشطة محو الأمية.

-الدراسة الرابعة، الرحلة العلمية وقيمها التربوية.

-الدراسة الخامسة، هدفية العلم في الإسلام.

-والدراسة السادسة، التربية عند الإباظية.

وتعتبر هذه الدراسة من أروع وأدق ما ألف حول التربية الإسلامية، والمدارس القرآنية وتربية الطفل في التراث الإسلامي، ولهذا كانت الاستفادة كبيرة وجليلة خاصة في المجال النظري.

الدراسة الخامسة: تنمية القيم الخاصة في مادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر (برنامج مقترح)

وهي رسالة دكتوراه للدكتورة وضحى السويدي.

تنطلق الباحث من إشكالية رئيسية هي:

ما البرنامج المناسب لتنمية بعض القيم الدينية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدول قطر؟ ويتفرع عن هذا السؤال مايلي:

-ما القيم الدينية التي تتضمنا كتب التربية الإسلامية الحالية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر؟

-إلى أي مدى تكتسب التلميذات القيم الدينية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة قطر؟

-ما الطرق والأنشطة اللازمة لتنمية القيم الدينية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في دولة قطر؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تدريس الوحدة وبعدها لدى تلميذات الصف الأول إعدادي للمدارس القطرية؟

أما المنهج المستخدم في هذا البحث، هو منهج وصفي تجريبي، لا يقتصر على وصف تجريدي عام للجوانب النظرية في هذه الدراسة، وإنما يتناول أيضا عمليات تحليل لمضمون المادة الدراسية وتقويم الأساليب التربوية للمعلمات، وتجريب بعض القيم التي يشملها البرنامج المقترح، وتحليل البيانات والنتائج وتفسيرها، وتقديم المقترحات، والتوصيات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

وملخص نتائج الدراسة كما يأتي:

1-القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية وصل عددها إلى 1210 قيم دينية، منها 9030 وردت بشكل صريح بنسبة 76,80 %، و280 قيمة وردت بشكل ضمني أي بنسبة 23,14 %.

2-القيم الدينية التي تضمنتها كتب التربية الإسلامية 18 القيمة رئيسية هي: العقيدة، حسن الخلق، العبادة، الرحمة، العمل، حب العطاء، وعلو الهمة، والصبر، والطاعة، والعدل، والأمانة، والنظافة، والشجاعة، والتعاون، والتواضع، وآداب السلوك، ومحبة الآخرين والاحتشام.

3-القيم الخمس الأولى التي حظيت بأعلى تكرار هي على الترتيب: العقيدة 21,24 %، وحسن الخلق 9,17 %، والعبادة 8,35 %، والرحمة 8,18 %، والعلم 7,85 %. كما أن القيم

الخمس الأولى التي حظيت بأقل تكرار هي على الترتيب: الاحتشام 0,99 %، وحبة الآخرين 1,49 %، وآداب السلوك 1,74 %، والتواضع 2,23 %، والتعاون 2,31 %.

4-اختلاف الترتيب القيمي الوارد في كتب التربية الإسلامية باختلاف الصفوف الدراسية

5-القيم الدينية لم ترد بشكل مطرد في كتب التربية الإسلامية مما يدل على عشوائية التخطيط القيمي عند إعداد كتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية.

6-القيم المتضمنة بالأهداف لم تكن واضحة لدى معظم المعلمات، كما أنها لم تكن موضع انتباه أو تأكيد في بعض الدروس من بعض المعلمات، كما أن القيم المتضمنة بالأهداف في معظم الدروس لم تترجم إلى سلوك يمارس.

7-معظم الدروس اعتمدت على الطريقة التلقائية، واقتصرت على تفسيرها دون استنباط لما تتضمنه من قيم.

8-تأثرت التلميذات بالقيم المتضمنة لكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية لدولة قطر، حيث أن قيمة كا^2 تراوحت بين 687,9 و 143,17 وجميعها دالة عند مستوى 0,01.

9-لا زالت هذه الكتب تقدم هذه القيم على أنها معلومات ومعارف، تستظهرها التلميذات، كما أنها لم تسهم في إبراز المواقف القيمية أو السلوك المرغوب.

10-هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط أداء تلميذات الصف الأول الإعدادي عند القيمتين آداب السلوك في السلام والتحية، وآداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير.

11-هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسط أداء تلميذات لكل من القيم التالية: آداب السلوك في الاستئذان والزيارة، آداب السلوك في الطعام والشراب، آداب السلوك في الطريق والسير فيه، آداب السلوك في السفر والضيافة، آداب السلوك في المجالس، آداب السلوك في اللباس والزينة، مما يدل على أن الأثر الواضح للبرنامج على تنمية السلوك القيمي لدى التلميذات.

ولقد كانت الاستفادة منها كبيرة، سواء من الناحية النظرية، وكذلك في الدراسة التحليلية للمنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية.

الفصل الثاني:

التعليم القرآني

منذ فجر الإسلام إلى اليوم، تتابعت أجيال عديدة كلها رُبيّت وعُلّمت في ظل القرآن وتحت رايته، فالطفل المسلم يبدأ تعليمه بقراءة القرآن وتعلُّمه وحفظه. ونظم التربية والتعليم كلها تقوم على منهج قرآني أساسه أن القرآن هو محور الثقافة وباب العلم. هذا المنهج القرآني في التربية التعليم قد حفظ للأمة الإسلامية شخصيتها ووحدتها الفكرية والثقافية، وهو الضامن لها طالما بقي الأساس الخالد للتربية والتعليم الإسلامي. لقد سار المسلمون على هذا المبدأ منذ أن أشرقت نور الرسالة المحمدية حتى اليوم، فالعلوم الدينية والدنيوية النظرية والعلمية، الإنسانية والكونية كلها فروع لعلم إسلامي واحد يبدأ بالقرآن ويستمد روحه وتوجيهاته من آياته ومبادئه وعقائده. تقديس العلم من تقاليد الإسلام العريقة، وكان التعليم دائما من أكبر العبادات تقربا إلى الله، وكان خير مكان للعلم مساجد العبادة التي بقيت أربعة عشرة قرنا تقوم بدور الجامعات ومعاهد التعليم.

وإذا كان طلب العلم فريضة، فإن تهيئة أسباب العلم والتعليم فريضة كذلك، لأن ما لا يتم الواجب إلاّ به فهو واجب، وقد حرص المسلمون في جميع عصور تاريخهم، ومختلف أقطارهم على القيام بهذا الواجب أفراد وجماعات، حكاما ومحكومين، والتاريخ شاهد على أن الانفاق على العلم، وتكريم العلماء، وتشجيع المتعلمين والطلاب، كان يتنافس فيه المسلمون، ويتعاونون جميعا غنيهم وفقيرهم، حاكمهم ومحكومهم، والتاريخ شاهد أيضا على أن المعاهد ودور العلم كانت تنشأ وينفق عليها في جميع العصور الإسلامية من الأوقاف الخيرية الثابتة، وكان يتنافس في إنشاء هذه الأوقاف الأفراد والحكام، وعلينا اليوم أن نستنهض همم المسلمين من أجل مواصلة السير على هذا المنهج الإسلامي العريق بالتقرب إلى الله، بإنشاء دور العلم ومعاهده، وتشجيع العاملين بها والمتعلمين فيها.

وازداد انتشار الكتّاب مع الفتح الإسلامي، وأصبحت ظاهرة اجتماعية معروفة ومألوفة، يقول المختار الكتبي: «لما كثرت الفتوحات وأسلمت الأعاجم وأهل البوادي وكثر الولدان أمر عمر ببناء بيوت المكاتب ونصب الرجال لتعليم الصبيان وتأديبهم[1]، وهكذا وجد في كل تجمع بشري صغر أو كبر، مكتب أو أكثر لتعليم أطفال المسلمين دينهم ولغتهم وقيمهم، يقول

[1] -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج3، مرجع سابق، ص219.

ابن حزم: «عند موت الرسول ﷺ أسلم من بالجزيرة، وبنوا المساجد ليس فيها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلاّ قد قرئ فيها القرآن للصلوات، وعلمه الصبيان والرجال... ثم مات أبو بكر فتحت بلاد الفرس طولا وعرضا، وفتحت الشام كلها، والجزير ومصر كلها، ولم يبق بلد إلاّ وبنيت فيه المساجد ونسخت فيه المصاحف، قرأ الأئمة القرآن، وعلمه الصبيان في المكاتب شرقا وغربا»[1].

كما قامت كتاتيب متخصصة في تعليم البنات، فهذا هو ابن بسام المحتسب يقول في نص عبارته «ومعلمة البنات يمنعن بالغات البنات من الفواحش والقصائد والأشعار والكلام لا خير فيه، ويمنعن من زينتهن وبهرجتهن يوم عيدهن...» [2]. ولم ينقطع يوما عطاء التعليم القرآني على الرغم ما طرأ عليه من تغيير على مر الأزمنة، لقد أحصنه المجتمع الإسلامي، وأضحى من أبرز سماته، والحارس لمقومات شخصيته العربية والإسلامية.

ولقد تغيرت أصول التعليم بعد القرن الرابع الهجري، ولكن ليس تغييرا عظيما يختلف عن الجوهر المألوف، بل هو تغيير شكلي، فقط انتظمت الكتاتيب نوعا ما، واستقرت العناية أولي الأمر بها، ورصد الخيرات من مال الأوقاف للصرف عليها، وبذلك ضمنت له البقاء والحياة، كما سوف نحاول في هذا الفصل أن نلقي الضوء على التعليم القرآني ومؤسساته ومناهجه وطرق تدريسه، وحاجة المجتمع الإسلامي المعاصر إليه، وصولا إلى نموذج المدرسة القرآنية، والذي سوف نقوله إنما هو فيض من الرصيد التربوي في ميدان التعليم القرآني.

---

(1) -محمود قمبر، دراسات في أصول التربية، دار الثقافة، الدوحة، 1988، ص374.

(2) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج3، مرجع سابق، ص221.

المبحث الأول: التعليم القرآني، تعريفه وأهم مؤسساته

يزعم بعض من لا خبرة لهم بالتاريخ الإسلامي أن تعليم الأطفال الصغار كان مهملا، ولا وقع له فيما مضى من العصور الإسلامية الأولى، وهي دعوة عارية تنبئ بجهل القائلين بها، وإهمالهم البحث عن أصول الحضارة الإسلامية، وما كان لها من أسس متينة، والأنظمة المرتكزة على قواعد ثابتة أنتجها التمحيص وأبدها التجربة، وحقيقة الأمر أن تعليم الصغار حظي باهتمام المسلمين منذ بزوغ الرسالة المحمدية في مكة، وارتبط بصورة أساسية بتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم، ومبادئ اللغة العربية، ذلك أن الواجب الديني يقتضي أن يحفظ المسلم شيئا من القرآن الكريم بما يساعده على أداء الصلوات، وأن يكون قادرا على تلاوة ما تيسر منه كنوع من العبادة والتقرب من الله تعالى، بما اقتضت حاجة المسلمين لمعرفة دينهم وأحكام شريعتهم، وسوف نحاول في هذا المبحث أن نسلط بعض الضوء على هذا التعليم القرآني ومؤسساته المختلفة، ومصادر تمويلها.

المطلب الأول: تعريف التعليم القرآني

عند تعريف التعليم القرآني، فإننا نتوقف عند تعريف مصطلح التعليم ومصطلح التعليم القرآني

1-التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور[1]: علم: من صفات الله عز وجل «العَلِيمْ والعَالِمُ والعُلاَّمُ، قال ﷻ: ﴿وَهُوَ الخَلاَّقُ العَلِيمُ﴾[2]، وقال تعالى: ﴿عَالِمُ الغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾[3]، وقال أيضا: ﴿عَلاَّمُ الغُيُوبِ﴾[4]، وعَلِيمٌ فَعِيلٌ من أبنية المبالغة، ويجوز أن يقال للإنسان الذي علّمه الله علما من العلوم عَلِيمٌ كما قال يوسف للملك ﴿إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ﴾[5]، وقال ﷻ : ﴿إِنَّمَا

---

(1) -ابن منظور. لسان العرب، مج4، مرجع سابق، ص ص3084-3085.

(2) -سورة يس، الآية: 80.

(3) -سورة الأنعام، الآية: 73.

(4) -سورة المائدة، الآية: 109.

(5) -سورة يوسف، الآية: 55.

﴿يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾[1]، وقال بعضهم العالم الذي يعمل بما يعلم. والعلم نقيض الجهل عَلِمَ عِلْمًا. وعَلُمَ هو نفسه، وعَلِمْتُ الشيء أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرِفْتُهُ، وعَلَّمَهُ العِلْمَ وأَعْلَمْتُهُ إِيّاهُ فَتَعَلَّمَهُ. ويقال تَعَلَّمْ في موضع أَعْلَمْ. وفي حديث الدجال: تَعلموا أن ربكم ليس بأعور بمعنى أَعْلمُوا، وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَانُ. عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾[2]، قيل في تفسيره أنه جل ذكره، ستره لأن يذكر، وأما قوله ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾[3]، فمعناه أنه علمه القرآن الذي فيه بيان كل شيء[4].

أما كلمة القرآن فقد جاءت في لسان العرب لابن منظور[5] بمعنى التنزيل العزيز، وإنما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه. قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرِؤُهُ قرءًا وقراءة وقرآنا فهو مقروء، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعا أي ألقيته، وقَرَأْت الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمي القرآن، وأَقْرَأَهُ القرآن فهو مقرئ، وقال ابن الأثير: تكرر في الحديث ذكر القراءة، والإقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع رجلٌ قراءٌ:حسن القِراءة من قوم قرائين، وتَقَرأ تَفَقَهَ وتَقَرَأ: تنسك وقال بعضهم قَرَأْتُ تَفَقَهْتُ. وأقرأني فلان أي حملني على أن أَقرَأَ عليه.

2-التعريف الاصطلاحي:

قال الله عز وجل: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾[6]، إن القرآن الكريم حدد مهمة الرسول ﷺ بين الناس في ثلاثة عناصر هي: تلاوة الآيات، التزكية، والتعليم، وتعني الآية الكريمة بالتعليم، تنوير الذهن بما يفتقر إليه من دراية عالم الغيب والشهادة، أي في عالم المادة وما وراء المادة، هذا ما قاله الشيخ محمد الغزالي في تفسيره لهذه الآية[7]، وقد وردت مادة التعليم في القرآن الكريم كثيرا، كما وردت في أحاديث الرسول ﷺ ومن الآيات التي وردت فيها مادة التعليم قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾[8]، و﴿وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ

---

(1) -سورة فاطر، الآية: 28.

(2) -سورة الرحمن، الآية: 1-2.

(3) -سورة الرحمن، الآية: 4.

(4) -ابن المنظور: المرجع السابق، ص ص3084-3085.

(5) -المرجع نفسه، مج5، ص ص3563-3564.

(6) -سورة البقرة، الآية: 151.

(7) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص37.

(8) -سورة البقرة، الآية: 31.

وَالتَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ﴾[1]. و﴿سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا﴾[2]. و ﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ﴾[3]. و﴿ذَلِكُمَا مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّي﴾[4]. و﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ(4)عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[5]. و ﴿ثُمَّ تَوَلَّوْا عَنْهُ وَقَالُوا مُعَلَّمٌ مَجْنُونٌ﴾[6]. و ﴿عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ﴾[7]. و﴿عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾[8]. و ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾[9]. و ﴿وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾[10]. و﴿أَوَلَمْ يَكُن لَّهُمْ آيَةً أَن يَعْلَمَهُ عُلَمَاءُ بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾[11].

ومن أحاديث الرسول ﷺ التي وردت فيها مادة التعليم، الحديث الذي رواه ابن مسعودﷺ قال الرسول ﷺ : «خيركم من تعلم القرآن وعلمه»[12]، وقوله أيضا: «تعلموا ما شئتم أن تعلموا فلن يأجركم الله حتى تعملوا»[13]، وقوله أيضا ﷺ: «أغذ عالما أو متعلما أو مستمعا أو محبا، ولا تكن الخامسة فتهلك، قال أبو عمرو: الخامسة التي فيها الهلاك معادة العلماء ومن لم يحبهم فقد ابغضهم أو قارب ذلك»[14].

---

(1) -سورة المائدة، الآية: 110.

(2) -سورة البقرة، الآية: 32.

(3) -سورة النساء، الآية: 113.

(4) -سورة يوسف، الآية: 37.

(5) -سورة العلق، الآية: 4-5.

(6) -سورة الدخان، الآية: 14.

(7) -سورة النمل، الآية: 16.

(8) -سورة الحشر، الآية: 22.

(9) -سورة فاطر، الآية: 28.

(10) -سورة العنكبوت، الآية: 43.

(11) -سورة الشعراء، الآية: 197.

(12) -حديث سبق تخريجه.

(13) -أخرجه الإمام أبو نعيم في كتابه حلية الأولياء، ج1، ص236، في ترجمة معاذ بن جبلﷺ ، والحديث عنه أيضا. وأخرجه ابن علي في كتابه الكامل في ضعفاء الرجال، ج2، ص26، في ترجمة بكر بن حنيس عن معاذ بن جبلﷺ.

(14) -أخرجه الإمام الطبراني، في المعجم الصغير، ج2، ص2. عن أبي بكرة ، وأورده الهيثمي في المجمع. ج1، ص122. (كتاب العلم. باب: فضل العالم والمتعلم) عن أبي بكرة وعزاه إلى الطبراني والبزار.

ومن النصوص السابقة في القرآن الكريم وسنة النبي ﷺ يتبين أن كلمة التعليم أشمل وأعم في الفكر الإسلامي من كلمة التربية[1]. ولنأخذ كمثال للدلالة على ذلك، على ما تقوله الآية الكريمة من سورة فاطر : ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾[2]، فلفظ العلماء هنا لا يرتبط بطائفة من العلماء دون طائفة أخرى، أو بمجال من المعرفة دون مجال آخر، وذلك لأن السياق الذي وردت فيه الآية يدل على أن المقصود بالعلماء هم حملة العلم، وأهله من جميع ميادين المعرفة سواء تعلقت هذه المعرفة بالعلوم الشرعية والعلوم الدنيوية. ولذلك كانت كلمة "التعليم" أشمل وأعم في الفكر التربوي الإسلامي من كلمة "التربية" ذلك لأن المحتوى الذي ينقل بواسطة هذه العلمية محتوى شامل لجميع أنواع المعارف والمهارات[3].

وقد ذكر الأهواني أن التعليم جمع منذ أول ظهور للإسلام بين تأديب النفس وتصفية الروح وتقوية الجسم، أي جمع بين العلوم الدينية والخلقية والعلمية بدون تضحية بأي نوع منها على حساب آخر، وتطبيق لهذه الفلسفة بالنظر إلى العلم ومن ثم إلى التعليم اشتملت مناهج الكتاتيب والمساجد والمدارس بالعلوم اللغوية والطبيعية والرياضية علاوة على علوم القرآن والحديث[4].

ويأخذ التعليم معنى مختلفا في التربية الحديثة، فالتعليم بمعناه الحديث أخص من التربية بعكس التعليم في التراث الإسلامي، فهو أعم من التربية، ولا ضير في هذا إطلاقا، فلكل لغة طابع معين في تحديد معاني الكلمات العامة والمصطلحات[5].

ويُعرف التعليم في الحقل التربوي الحديث بأنه عملية اتصال طرفاها المعلم والتلاميذ، ويقوم فيها المعلم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم حتى يتعلموا بأنفسهم ويحصلوا المعارف المختلفة إلى أقصى حد تمكنهم منه قدراتهم[6].

---

(1) -فتحي علي يونس وأخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص.44.

(2) -سورة فاطر، الآية: 28.

(3) -فتحي علي يونس وآخرون، المرجع السابق، ص.45.

(4) -محمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص.9.

(5) -فتحي علي يونس وآخرون، المرجع السابق، ص.47.

(6) -المرجع نفسه، ص.47.

وقد أكدت العلوم التربوية الحديثة أن "التعليم" عمل فني علمي معقد، و لم يعد يكفي النجاح فيه أن يكون المدرس متمكنا من مادة تخصصه العلمي، وإن كان هذا شرط أساسيا، بل يلزم له أن يكون دارسًا للموقف التعليمي بعناصره المختلفة، فهناك التلميذ ليتعلم له خصائص معينة، ودرجة معينة من الاستعداد، ثم هو في فصله يجلس مع أقران له، بينهم أوجه شبه وأوجه اختلاف، وبينهم علاقات لها أثرها في استعداد التلميذ الفردي للتعلم، وهناك أيضا بيئة مترلية يأتي منها التلميذ متأثرا بظروفها الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، كذلك هناك بيئة مادية في الفصل، أدوات وأشياء، ووسائل، ومواد تعليمية مختلفة ... إلخ[1].

في نهاية الحديث عن التعليم نقول أن التعليم في التراث الإسلامي أعم من التعليم في الحقل التربوي الحديث وهو -أي التعليم في التراث الإسلامي- يترادف مع معنى لفظ التربية في الحقل التربوي الحديث.

وإذا كان لنا أن نبين العلاقة بين لفظ "التربية" ولفظ "التعليم" كما ورد في التراث الإسلامي فإننا نذكر أن التربية جزء من التعليم، ترتبط بمرحلة الطفولة، كما ترتبط في المراحل الأخرى في الجانب الخلقي من الإنسان، أي بالإصلاح النفسي وتهذيب الطباع، والتعليم يعمل على تنمية الجانب الفكري والوجداني والجسمي، وبتعبير آخر يعمل على تنمية الإنسان ككل بدون تفضيل جانب على جانب آخر، أو بدون إهمال جانب على حساب جانب آخر[2].

فالتعليم في الإسلام عملية مستمرة، مادام الإنسان موجودا على ظهر هذه الأرض، ويشمل كل جوانب الحياة، ومن وجهة نظر الاستعمال اللغوي، يجب أن نلاحظ أن كلمة علم قد استعملها الإنسان لتشمل الحياة في عمومها، الحياة الروحية، والفكرية، والدينية، والشخصية والاجتماعية[3]. والتعليم هو غرس وترسيخ الأدب في الإنسان، أي التأديب، وبالتالي فالأدب هو ما يجب أن يطبقه الإنسان بالتحديد إن هو قضى على نفسه بالنجاح والبراءة في الدنيا والآخرة[4].

---

(1) -فكري حسن ريان، التدريس، عالم الكتب، القاهرة، د.ت، ص6-7.

(2) -فتحي علي يونس وآخرون، المرجع السابق، ص47.

(3) -محمد النقيب العطاس، التعليم الإسلامي أهدافه ومقاصده، مرجع سابق، ص57.

(4) -المرجع نفسه، ص ص55-56.

المطلب الثاني: مؤسسات التعليم القرآني

في بدء الإسلام كان التعليم الإسلامي في الدور والبيوت، فقد اتخذ الرسول ﷺ دار الأرقم بن أبي الأرقم مكانًا يتقابل فيه مع أصحابه وتابعيه من المسلمين، ليعلمهم قواعد الدين الإسلامي، ويقرئهم ما نزل من القرآن، وبالإضافة إلى دار الأرقم كان الرسول يجلس في بيته بمكة، ويجتمعوا المسلمون حوله ليعلمهم ويزكيهم[1].

ولما كانت البيوت قد أعدت للهدوء والراحة، وقد يتضايق من فيها إذا قصدها كل يوم أحد المعلمين لتعليم بعض الأبناء، بدعوة من الأباء، رأى المسلمون أن البيوت لا تصلح لتكون حلقة فيها يقصدها طلاب العلم للتعلم بها، وتلقي الدروس فيها، فوجود الطلبة يؤدي إلى الحركة والضوضاء وإزعاج من في البيوت، وإقلاق راحتهم، فالبيوت لا تصلح أن تكون أمكنة لتعليم العلم، ولكن عند الضرورة يجعل من البيت مكانا للتعليم الخاص[2]. ولهذا كان التعليم في المساجد، والجوامع، والكتاتيب، والمدارس، والمعاهد، ودور الحكمة، ودور العلم، ودور الكتب، والمنتديات والزوايا.

1-التعليم في الكتاتيب.

كانت الكتاتيب قبل الإسلام لتعليم القراءة والكتابة، وبعد الإسلام زيد عليهما تحفيظ الأطفال القرآن الكريم، وتعليمهم دين الإسلام، والخط، والحساب ومبادئ اللغة، فالكُتّاب أو المكتب هو المعهد الأول الذي يتعلم فيه المبتدءون القرآن الكريم والقراءة والكتابة ومبادئ الدين واللغة، والحساب والخط[3].

وبعد معرفة القرآن والكتابة، كان التلاميذ يقرءون القرآن الكريم، ويكتبون كل يوم قدرا منه في ألواحهم، ويحفظون ما يكتبون، وبهذه الطريقة كانوا يدربون على القراءة ويتعلمونها، ويحفظون القرآن ويحسنون خطهم، فقد كان الأطفال في الكتّاب يحفظون بعض أحاديث الرسول ﷺ ويدرسون قصص الأنبياء، ويتعلمون قواعد اللغة العربية ومبادئ الحساب[4].

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الكتاب الحديث، الكويت، د.ت، ص68.

(2) -المرجع نفسه، ص68.

(3) -المرجع نفسه ، ص69.

(4) -المرجع نفسه، ص77.

وقال أبو بكر بن العربي العالم الأندلسي: «وللقوم في التعليم سيرة بديعة، وهي أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب، فيتعلم الخط، والحساب واللغة العربية، فإذا حفظها كلها أو حفظ منها ما قدر له خرج إلى المقرئ، فلقنه كتاب الله فحفظ منه كل يوم ربع حزب أونصفه أو حزب[1].

وفي الوقت الذي كان المعلم يخصص فيه حجرة من منزله، يجعلها كتابا لتعليم الأطفال الراغبين في التعلم، فيروي ياقوت في معجم الأدباء أنه كان في كُتّاب أبي القاسم البلخي 3000 تلميذ، ومعنى هذا أن الكُتّاب في الغالب كان حجرة واحدة أو أكثر في الناذر، وكان فسيحا جدا، ليتسع لآلاف التلاميذ، ولهذا احتاج البلخي أن يركب حمارا ليتردد بين هؤلاء وأولئك، ويشرف على جميع تلاميذه[2].

وقد ازداد عدد الكتاتيب وعدد المعلمين في القرن الثاني الهجري وفي القرون التي بعدها، حتى صار في كل قرية كُتّاب أو أكثر، قال الإمام الشافعي -رحمه الله-: «كنت يتيما في حجر أمي، فدفعتني في الكُتّاب، فلما ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسع في الثقافة الدينية»[3]. فالكُتّاب كان المكان الأول لتعليم الأطفال القرآن، وكان للكُتّاب منزلة كبيرة، لأن تحفيظ القرآن فيه كان أمرا هاما في الإسلام، وقد ورد في بعض المراجع العربية، أن الحجاج بن يوسف المعروف كان معلما بأحد الكتاتيب يأخذ الخبز من الأطفال أجرا له، في حين كان عبد الله بن الحارث يعلم الأطفال ولا يقبل منهم أجرًا.

وقد كان عدد من الكتاتيب التي كانت ملحقة بالمساجد تعلم الفقراء واليتامى من الأطفال القرآن الكريم، ويؤخذ من هذا أن المسلمون كانوا يسجون نشر التعليم، وأن الفقر أو اليتم لم يكن عقبة في سبيل التعلم، فكما كان الأغنياء والقادرون يتعلمون، كان الفقراء يجدون الفرصة في التعلم وحفظ القرآن وطلب العلم[4]، وفي الإسلام لم يكتف بتعليم الأطفال بالمجان، فقد كان الطعام والكساء يقدمان له في بعض الكتاتيب.

---

(1)-محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق ، ص74.

(2)-المرجع نفسه، ص71.

(3)-المرجع نفسه، ص71.

(4) -المرجع نفسه، ص71.

ونقول في الأخير، أنه لم تحظ مؤسسة تعليمية باهتمام رجال التربية والفلاسفة المسلمين، مثلما حظي الكُتّاب، الذي أدى دوره في حماية الشخصية الإسلامية، وبقي محافظا عليها طيلة فترة الركود الذي شمل العالم الإسلامي، إلى ما قبل العصر الحديث، وما زال يقوم بدوره حتى الآن.

2-التعليم في المساجد والجوامع.

المسجد لغة اسم لمكان السجود، وعُرفًا اسم للمكان المعد للصلوات، وشَرعًا: هو كل موضع من الأرض لقوله ﷺ : «جعلت لي الأرض مسجدا»[1]. وعندما تقام صلاة الجمعة في المسجد يطلق عليه اسم المسجد الجامع، والجامع نعت للمسجد، وإنما وصف بذلك لأنه علامة للاجتماع[2].

إن للتربية الإسلامية صلة كبيرة بالمسجد، فقد اتخذه المسلمون بيتا لعبادة الله والتقرب إليه، ومعهدا للثقافة الإسلامية والتربية الدينية، تدرس فيه قواعد الإسلام وأحكام الدين، والحديث عن المسجد هو حديث عن المؤسسة التربوية الرئيسية في الإسلام، فهو أول مؤسسة انطلق منها شعاع العلم والتعلم في الإسلام، حيث كان يلتقي فيه الطلاب بالعلماء يناقشون ويتحاورن فيما يعنى لهم من مشكلات ومسائل فقهية أو علمية، حتى قيل بحق إن آلاف أعمدة المساجد التي كانت منتشرة في الإسلام كانت محاطة بآلاف من العلماء المسلمين وعشرات الآلاف من المتعلمين، فكانت حلقات الدراسة التي قامت في المسجد منذ نشأ، واستمرت كذلك على مر السنين والقرون في مختلف البلاد الإسلامية دون انقطاع[3]. وأول مسجد بني في الإسلام هو مسجد قباء، وكانت تقعد فيه حلقات دينية، وكان من عادة الرسول ﷺ أن يجلس في مجسده بالمدينة ليعلم أصحابه دينهم ودنياهم، وبانتشار الإسلام انتشرت المساجد في البلاد الإسلامية[4].

---

(1) -رواه البخاري، كتاب التيمم، رقم: 323. ورواه الترمذي في كتاب الصلاة، رقم: 291.

(2) -عبد الله المشد، وظيفة المسجد في المجتمع المعاصر، ج3، مجمع البحوث الإسلامية، 1972، ص174.

(3) -نبيل عامر صبيح، التربية الإسلامية ودور المسجد فيها، حولية كلية التربية، جامعة قطر، ع1، (1402هـ-1982م)، س1، ص35-42.

(4) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص73.

ولما كان الأطفال لا يتحفظون من النجاسة، فقد وصى كثيرون أن لا يكون التعليم في المسجد، وقيل أنه لا يجوز تعليم الأطفال في المسجد، لأن النبي ﷺ أمر بتنزيه المساجد من الصبيان والمجانين لأنهم يستّودون حيطانها ولا يتحرزون من النجاسات، بل يتخذون للتعليم أمكنة في الدروب وأطراف الأسواق، وحين مُنع المعلمين من التعليم في المساجد اتخذوا لهم زوايا متصلة بها، أو حُجرًا ملتصقة بها لتعليم الأطفال[1].

وقال العبدري: «أفضل مواضع التدريس هو المسجد، لأن الجلوس في التدريس إنما فائدته تظهر به سنة، أو تخمد به بدعة، أو يتعلم به حكم من أحكام الله تعالى، والمسجد يحصل في هذا الغرض متوافرا، لأنه موضع اجتماع الناس رفيعهم ووضيعهم وعالمهم وجاهلهم»[2]، وهو يقصد بذلك هنا تعليم الكبار، والطلاب، تفسير القرآن، ودراسة الحديث، والفقه والشريعة الإسلامية.

وقد ذهب ابن سحنون[3] إلى عدم جواز الصبيان في المسجد، لأنهم لا يتحفظون من النجاسة، ولأن المسجد لم ينصب للتعليم[4]، أما القابسي[5] فقد ذهب إلى أبعد فيما يخص مكان التعليم، حيث قال: «لا يترك لمعلم الصبيان أن يجلس بهم في المسجد، وإن اضطر إلى ذلك بانهدام مكانه فليتخذ في ذلك مكانًا يعلم فيه إلى أن يُصلح ما انهدم له إن أحب»[6].

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق،، ص74.

(2) -المرجع نفسه، ص74.

(3) -هو محمد بن عبد السالم سحنون سعد التنوحي القيرواني المالكي (أبو عبد الله) (202-256هـ/817-870م)، فقيه، حافظ، مناظر، مؤرخ ومشارك في أنوع من العلوم، تفقه عن أبيه ورحل إلى المشرق وتوفي بالساحل، من تصانيفه: كتاب السير، رسالة قصيرة بعنوان "كتاب المعلمين"، في حوالي 26 صفحة. (عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، ، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ج3، (1414هـ-1993م)، ص411).

(4) -محمد بن فارس الجميل، آراء بن الحاج في تعليم الصبيان، دراسة مقارنة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع65، س17، شتاء 1999، ص22.

(5) -هو علي بن محمد خلف المعافري المالكي (324-403هـ)، المعروف بابن القابسي (أبو الحسن)، محدث حافظ فقيه أصولي متكلم، رحل إلى المشرق وسمع للبخار بمكة، وتوفي بمدينة القيروان. من تصانيفه: رسالة مفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين. (أبو بكر بن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، حققه: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ج3، ص320. عمر رضا كحالة، المرجع السابق، ج2، ص 502).

(6) -محمد بن فارس الجميل، المرجع السابق، ص23.

3-التعليم في الحلقات وبيوت العلماء وقصور الخلفاء.

امتاز التعليم الإسلامي بالسهولة والمرونة، فلم يتقيد بمكان معين في نشر التعليم والثقافة، فكانت تعقد الحلقات العلمية في بيوت العلماء وقصور الخلفاء، يحضرها الطلاب والراغبين في العلم للإصغاء وكتابة ما يستمعون من الأساتذة والعلماء، يحضرها الأطباء والفلاسفة والأدباء، للانتفاع بما يستمعون من المناظرات والمناقشات الدينية، والعلمية، والطبية والأدبية[1].

على أن بيوت كثير في العهد الإسلامي لعبت دور المدارس، كمنزل الرئيس ابن سينا[2]، حيث كان يجلس إلى طلبته ومحبي علمه والغزير ليلا[3]. وقد اعتاد الطلبة والمدرسون الذهاب إلى دار الإمام الغزالي ليستفيدوا من علمه وخلقه، ودراسة بعض الكتب معه. فقبل انتشار المدارس كانت بيوت العلماء وقصور العظماء تعد أمكنة للحلقات والمجتمعات العلمية يؤمها الطلاب الراغبون في البحث والعلم ودراسة بعض الكتب.

وكان الخلفاء والأمراء والأغنياء يتخذون لأولادهم معلمين خاصين، يذهبون إلى القصور، ويجلس الأولاد إليهم يتلقون منهم قدرا من الثقافة والمعرفة، وكان الوالد يشترك في تخطيط وتحديد ما يتعلمه ابنه من المعلم الخاص، وقد أطلق على هذا المعلم اسم مُؤَدِّبْ، وكان بعضهم يقيم في القصور، حيث أُعد جناح للإقامة حتى يتم إشرافهم على تربية الولد[4].

4-التعليم في المدارس.

وكثرت الحلقات التعليمية بجانب الصلاة والعبادة، وأحس المسلمون أنهم حقا في حاجة إلى إنشاء مدارس علمية ومعاهد عالية، حتى لا يحدث ضجيج في المساجد الضيقة أثناء الدرس بسبب الجدل والمناقصة في الدروس، ويرى أحمد بن علي المقريزي في الخطط، أن المدارس لم تعرف في عهد الصحابة والتابعين، ولم تنتشر إلا في نهاية القرن الرابع الهجري، وأن أهل نيسبور

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص72.

(2) -هو الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي بن سيناء البلخي، (380-428هـ) ويلقب بشيخ الرئيس (أبو علي)، فيلسوف، طبيب شاعر، مشارك في أنواع من العلوم، من تصانفيه: القانون في الطب، وتصانيف الحكمة، كتاب السياسة. (محمد رضا كحالة، مرجع سابق، ج1، ص618).

(3) -سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط11، دت، ص219.

(4) -محمد عطية الإبراشي، مرجع سابق، ص72. وسعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سابق، ص219.

هم أول من بنوا مدرسة في الإسلام وسموها المدرسة البيهقية[1].

وتختلف المدارس عن المساجد، ففي كل مدرسة إيوان، وهو يقابل قاعدة للمحاضرات اليوم، ويلحق بالمدرسة مساكن لطلبة، ومرافق أخرى وقاعة للطعام، والظاهر أنه كان لكل مدرسة أوقاف يصرف منها على الأساتذة والطلبة[2].

وقد تسابق الخلفاء والمسلمون في إنشاء المدارس الإسلامية العالية، وأعدوها إعدادا كاملا، وقد عنيت تلك المدارسة بدراسة الدين الإسلامي والفقه على المذاهب السنية الأربعة والتوحيد، واللغة العربية، ونشر العلوم والمعارف[3].

5-التعليم في الزوايا.

الزوايا عبارة عن جماعات من البيوت والمنازل مختلفة الأشكال والأحجام، تشتمل على بيوت للصلاة كالمساجد، وغرف لتحفيظ القرآن الكريم، وتعليم العلوم العربية، وأخرى لسكنى الطلبة، وطهي الطعام، وتخزين المواد الغذائية، وإيواء الحيوانات التي تستغل في أعمال الزاوية.
ومؤسسوا هذه الزوايا رجال دين متصوفون متزهدون، وقد كثرت الزوايا وانتشرت بشكل واسع ومكثف في القرن السابع عشر وفي القرنين التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وهي نوعان:

1-نوع خلواتي: يدّعي شيوخها المعرفة بأسرار دينية غيبية خاصة، والقدرة على تلقينها لأتباعهم الذين يلقبون "بالمريدين"[4]. وهذا النوع من الزوايا مال إلى الخرافة واستغلال أموال المواطنين اعتقادا منهم أنه يكفي للشفاء أن يرضى عنهم الشيخ، ويمنحهم بركاته[5].

2-نوع غير خلواتي: لا يدّعي شيوخها معرفة أسرار دينية معينة، ولكن يتخذون لاتباعهم وِردًا خاصا من الأذكار يتلونها وراء الصلوات، ويتصدون لتعليم القرآن أساسا للأطفال، وتلاوته، ولتعليم بعض العلوم الدينية واللغوية لأنفسهم، إن كانوا مثقفين، وبواسطة حفاظ

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص87

(2) -سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سابق، ص220.

(3) -محمد عطية الإبراشي، المرجع السابق، ص87.

(4) -يحي بوعزيز، أوضاع المؤسسات الدينية بالجزائر خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. مجلة الثقافة، ع63، رجب -شعبان 1401هـ، يوليو 1981، ص ص5-10.

(5) -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، مرجع سابق، ص270.

القرآن الكريم، وبعض المثقفين الآخرين من أنصارهم وأتباعهم، ومن هنا يمكن اعتبار هذا الصنف من الزوايا بمثابة كتاتيب قرآنية[1].

ويقول أبو القاسم سعد الله «فالزوايا التعليمية حينئذ يجب النظر إليها على أنها مشروع اجتماعي اشترك فيه كل السكان، وافتخروا به وساهموا في تمويله والسهر عليه، ثم وزعوا عليهم الأدوار، وكان هناك دور للجماعة (بالمعنى الإداري القديم)، دور لأهل القرية، ودور للمرابط، وآخر للمعلم، ودور للأسرة وهكذا، إنه مشروع حضاري بمعنى الكلمة وقد شهد الباحثون الأجانب على أن سكان كل قرية كانوا يتنافسون على أن تكون زاويتهم أجمل الزوايا وأنظفها، وأكثرها بياضا واتساعا، وكانوا يكرمون الضيوف ويطعمون الطلبة الغرباء بدون منّ ولا أذى، ويتبرعون للزوايا بسخاء دون جبر أو سلطة أو وعيد، وأنشأوا لذلك الزوايا نظاما تعليميا دقيقا تعجز عنه في بعض الوزارت في البلدان الأخرى»[2].

6-التعليم في المعمّرات.

عبارة عن مؤسسات ثقافية لها شبه بالكتاتيب القرآنية أحيانا، وبالزوايا غير الخلواتية أحيانا أخرى، وتنتشر في الأرياف والقرى الجبلية ويحضر إليها التلاميذ والطلبة من كل الجهات القريبة والبعيدة، وينقطون فيها لحفظ القرآن الكريم وتجويده وترتيله بصفة أساسية، ولتلقي بعض العلوم والمعارف الأخرى الدينية واللغوية، ويقومون بتسيير هذه المعمرات تسييرا ذاتيا فيما يخص النظافة والصيانة، وطهي الطعام، ورعي حيوانات المؤسسة، ويتداولون ذلك بصفة دورية، منتظمة وديمقراطية، وفي أعراف متداولة ومتعارف عليها من زمن بعيد[3].

وينقسم الطلبة والتلاميذ في هذه المعمرات إلى عدة طبقات حسب السن، وحسب القدم والثقافة، أهمها ثلاثة:

-طبقة القدادشة: جمع قدّاش، وهم تلاميذ الصغار الذين يحضرون لحفظ القرآن الكريم في بداية أمرهم.

---

(1) -يحي بوعزيز، أوضاع المؤسسة الدينية بالجزائر، مرجع سابق، ص16.

(2) -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، مرجع سابق، ص182.

(3) -يحي بوعزيز، المرجع السابق، ص20.

-**طبقة الطلبة**: الذين هم فوق القدادشة سنًا وثقافةً وقدمًا، ويقومون بحفظ القرآن وتعلم بعض العلوم الدينية واللغوية، وتوكل إليهم مهمة الإشراف على القدادشة في تحفيظ القرآن الكريم والمشاكل اليومية المختلفة، كالتغذية، والمراجعة، والتنظيف، والنوم ... وغيرها.

-**طبقة المقدمين والوكلاء والشيوخ الكبار**: وهي أعلى طبقة تتمتع بمزايا التوجيه للمؤسسة ماديا وفكريا، ولها كل الصلاحيات لعلاج المشاكل[1].

وقد لعبت هذه "المعمرات" دورا بارزا في تعليم القرآن وتحفيظه، ونشره وتعميمه بين الأجيال المسلمة، وفي تعليم بعض العلوم الدينية واللغوية ولو بصورة ثانوية في بعض الأحيان، واحتضنت الفقراء وآوت المساكين، وقدمت لهم العون والمساعدات المجانية الممكنة ماديا وثقافيا، فتخرج منها أجيال من المثقفين، ارتبط البعض منهم بحركة النهضة الفكرية الإصلاحية في القرنين الماضي والحالي، وشاركوا في نشر العلم والثقافة بهذه البلاد، وقاوموا الجهل والسيطرة الاستعمارية بأشكال مختلفة، ومن أمثلتهم الشيخ البشير الإبراهيمي[2].

7-التعليم في الرباطات.

الرباطات، يختلف معنى الرباطات في الشرق الإسلامي عنه في الغرب الإسلامي، والرباطات هي جمع رباط، ويقصد بالرباط الشرق الإسلامي، البيوت التي كانوا يقيم بها الفقراء ويتفرغون للعبادة والتعليم، ومنها رباط البغدادية للشيخة زينب البغدادية، بني سنة 684هـ، وكانت تسكنه مع عدد من النساء اللائي انقطعن للتعليم والعبادة[3]، أما الرباط في المغرب الإسلامي، فهو ثكنة عسكرية محصنة، ذات حسن واسع تحيط به غرف، وقد يكون على طابق واحد أو على طابقين تعلوه صومعة مستديرة للأذان، وخصوصا لمراقبة السواحل واتقاء الغارات البحرية، فالرباط حصن دفاعي أخذ تسميته لمرابطة المجاهدين في سبيل الله فيه، وكان هؤلاء المجاهدون يرابطون فيه ويقضون يومهم وليلهم في العمل والعبادة، وجميع الرباطات في المغرب العربي بنيت على ساحل البحر، وكانت تتصل ببعضها بواسطة العلامات النارية، أو الحمام الزاجل، وكان لكل رباط من الرجال رباط للنساء، يتعبدون فيه ويساعدون الرجال في

---

(1) -يحي بوعزيز، مرجع سابق، ص20.

(2) -المرجع نفسه، ص21.

(3) -محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، وعالم الكتب، القاهرة، د.ت، ص301.

الأشغال الفلاحية وغيرها، وكان المرابطون يقومون بعدة أشغال منها صنع الورق والحبر، وكان المرابطون يقومون بنسخ الكتب وتوزيعها على طلاب العلمي مجانا[1].

وكان الرباط مدرسة يؤمها العلماء والطلبة، وكان العلماء يرابطون فيه فترة من العام، قد تكون شهرا، ليدرسوا العلم احتسابا لوجه الله.

وكانت الرباطات تشبه الزوايا من بعض الوجوه، فهي مثلها في خدمة الدين والمجتمع، ولكن الرابطات كانت تمتاز بأنها قريبة من واقع الأعداء، وأن تأسيسها يهدف بالدرجة الأولى إلى خدمة الجهاد، والدفاع عن حدود الإسلام مع أداء مهمة العلم أيضا.

فالرباطات إذن كانت قلاعًا من جهة، وزوايا ومدارس متنقلة من جهة أخرى، ويمكن أن نضيف إلى ذلك زاوية الشيخ محمد بن علي المجاجي التي اشتهرت بكونها زاوية ومدرسة ورباطًا[2].

هذه هي أهم المؤسسات التي قامت بمهمة التعليم القرآني سواء بدرجة أساسية أو ثانوية، وذلك على مر العصور والأزمنة والأمكنة في بلاد المشرق وفي بلاد المغرب الإسلامي، وأن منها من لم يظهر إلا في بلاد المغرب كالزوايا والرباطات مثلا، ولكن الشيء الذي نقوله نحن هنا أن هناك من بين هذه المؤسسات ما زالت منتشرة في ربوع وأنحاء الوطن الإسلامي، وما زالت تقوم بهذه المهمة، وهي تقوم بمهمة التعليم القرآني للأجيال المسلمة صغارا وكبارا، ولكن يشهد للمسجد أنه هو أول هذه المؤسسات التي احتضنت هذه المهمة ومازال يقوم بها حتى الآن.

المطلب الثالث: المصادر المالية للمؤسسات التعليم القرآني

لقد قلنا وأكدنا سابقا أن الذي ضمن لمعظم هذه المؤسسات التعليمية البقاء حتى الآن، وضمن دورها في حماية مقومات الشخصية الإسلامية هو بالدرجة الأولى احتواء المجتمع الإسلامي لهذا التعليم، وإدراكهم لأهميتهم الكبيرة والخطيرة، ولهذا كان التكفل به وإمداده بكل احتياجاته على مر الزمان والعصور، ولقد تنوعت المصادر التمويل لهذه المؤسسات التعليمية إلى ثلاثة أنواع من مصادر المالية هي:

---

[1] -محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب مرجع سابق، ص301.

[2] -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، مرجع سابق، ص ص272-273.

1-المصدر الأول:

الإعانات التي يقدمها المحسنون من الأثرياء في شكل نقود، وبضائع، ومواد غذائية (حبوب وزيوت)، وحيوانات، وأدوات، وألبسة، ومفروشات ... وغيرها، وذلك بصفة دورية أي شعور الأهالي بالمسؤولية على تمويل الكّتاب أو المسجد، بالإعانات والصرف على المعلم، وتهيئة طل الظروف الحسنة له من مسكن وملبس ومأكل.

2-المصدر الثاني:

أموال الحبس والأوقاف الإسلامية التي يوقفها عليها الأشخاص، والهيئات الخيرية والجماعات، وبعض الولاة، وتتنوع إلى أراضي زراعية وحقول الأشجار المثمرة، والغلال، والحيوانات الحلوبة، والمحلاّت التجارية، والحمامات المعدنية بالأرياف، تذر عليها الأموال اللازمة للصرف على احتياجاتها المختلفة، كالتغذية، والإنارة، والتنظيف، والتبييض، والتأثيث، والصيانة، والإنفاق على طلبة العلم والعلماء، والفقراء، وإجراء الإصلاحات المطلوبة للمؤسسة التعليمية[1].

ويعتبر نظام الوقف من أهم المظاهر الحضارة الإسلامية، فهو أساسا يعبر عن إرادة الخير في الإنسان المسلم، وعن إحساسه العميق بالتضامن مع المجتمع الإسلامي، وهو لهذا المعنى شرعة تبعها المسلمون منذ أوائل الإسلام، ولكن بتطور الزمان تكاثرت وتعددت أوجهه وأغراضه[2].

ويظهر أهمية الوقف في الحياة الدينية، والعلمية والاجتماعية، فهو مصدر للعيش للزوايا ومصدر الحياة والنمو للمساجد، والمدارس والكتاتيب، ومعيشة العلماء والطلبة[3].

3-المصدر الثالث:

تنفرد الزوايا بمصدر ثالث، يتمثل في أموال الزيارات، وكثيرا ما تؤلف هذه المعمرات والزوايا وفودا من طلبتها وتلاميذها، والمشرفين عليها، ليخرجوا إلى الأقاليم البعيدة لجمع أموال الصدقات والزيارات والزكاة، وبفضل هذه الأموال والصدقات المتنوعة، تتولى هذه المؤسسات وخاصة الزوايا والمعمرات الانفاق على طلبة العلم وحفّاظ القرآن الكريم، والقائمين على خدمتها[4].

---

(1) -يحي بوعزيز، أوضاع المؤسسات الدينية بالجزائر خلال القرنين التاسع عشر والعشرين،مرجع سابق، ص22.

(2) -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، مرجع سابق، ص227.

(3) -المرجع نفسه، ص231.

(4) -يحي بوعزيز، المرجع السابق، ص23.

المبحث الثاني: منهج التعليم القرآني

لقد ابتكر علماء المسلمين في تعليم الأطفال آراء جديدة لم يأخذوها من غيرهم، ووضعوا الطرق والأساليب الناجعة لتحقيق أهداف التعليم القرآني للأطفال، بعض هذه الأساليب والوسائل ما تزال سابقة إلى اليوم، وإنما تحتاج إلى مزيدا من العناية والبحث، لأن البحث في غيرها لا يكون مجديا ومضمون النتيجة. إن الاعتماد على الأساليب وطرق الوسائل التي ثبتت فعاليتها في تعليم الأطفال إلى يومنا هذا، وأضفنا إليها بعض الوسائل الأخرى التي قدمها لنا العلم الحديث، على أن لا تأخذ مكان ما اتبعه المسلمون منذ بدءوا يتلقون القرآن الكريم على رسول الله ﷺ ويتعلمونه ويعلمونه أولادهم.

وسوف نتناول هذه الأساليب وهذه الطرق والوسائل التي اتبعها المسلمون في تعليم الأطفال، والتي كان لها الدور الفعال في هذا المجال. ولكن لا بد لنا أن نقول أمرا مهما هنا، وهو أن الطرق التربوية كثيرة، والاختلاف بين الطرق منشأه أحيانا اختلاف نظرات المربين للمناهج الدراسية، وفي اختيارهم في فهم الوظيفة الأساسية للتربية، وإلى طبيعة المادة المدروسة[1]. ولكن قد اتفقوا على أن تكون هذه الطريقة مرنة، قابلة لتكيف، تبعا لاختلاف الأصول، ويُجمل عبد الحميد فايد عوامل اختلاف الطرق في الغرض من التعلم، وطبيعة المادة والموضوع، والتلميذ، ومراحل التعليم، وإمكانيات المدرسة، والمعلم وثقافته[2].

وإذا كان المنهاج أو المنهج هو الطريق الواضح، والتساؤل عن المنهج هو التساؤل عن السبيل المتبع، والمنهاج البيداغوجي، وهي مجموعة الوسائل المستعملة لبلوغ أهداف تربوية معينة، وهذه الوسائل تختلف باختلاف الهدف التربوي، الذي نسعى إلى تحقيقه، كما تختلف هذه الوسائل أو الطرائق بحسب فئة الأطفال التي تتوجه إليهم التربية، وكذلك بحسب المادة الدراسية[3].

---

(1) -عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، 1984، ص52.

(2) -المرجع نفسه، ص ص52-53.

(3) -محمد مقداد، قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوية، باتنة، الجزائر، 1995. ص111.

ويوضح عبد المجيد سرحان، أن من بين أهم المبادئ المتفق عليها بين رجال التربية والتعليم القدماء والمعاصرين، كون المناهج وثيقة الصلة بحاجات التلاميذ، بحيث تعمل على إشباعها، ولكن يختلفون فيما بينهم حول مفهوم الحاجات، وطرق الانتفاع بها في بناء المناهج[1].

ونحاول أن نعرض هنا أهم القواعد الأساسية التي يعتمد عليها منهج التعليم القرآني من خلال آراء وأقوال العلماء المربين والمسلمين، انطلاقا من ممارساتهم العملية.

المطلب الأول: مميزات المنهج في التعليم القرآني

لقد تفنن الفلاسفة والعلماء والمربين المسلمين في وضع الطرق والأساليب لتعليم الأطفال في الكتاتيب، هؤلاء الذين طبق ذكرهم الأفاق ودرست مؤلفاتهم وآرائهم في الجامعات الأوروبية. و لم تكن المناهج محدودة ومقيدة بساعات معينة لكل مادة في الأسبوع كما هي اليوم، لكنها كانت عامة بحيث يترك للمعلم أو للمؤدب في اختيار الكتاب والمواد التي يدرسها للناشئين.

ولقد أعجبني شخصيا كثيرا قول الأعرابية المسلمة التي سألها ذات يوم المفضل بن زيد عن ابنها الذي أعجبه منظره، ولقد لخصت له بكل دقة وبراعة أهم الخطوات التي يتدرج عليها ابنها في تعليمه، حيث قالت: «إذا أتم خمس سنوات أسلمته للمؤدب فحفظ القرآن فتلاه، فعلمه الشعر فرواه، فرغب في مفاخرة قومه وطلب مآثر آبائه، فإذا بلغ الحلم حملته على أعناق الخيل فتمرس وتفرس، ولبس السلاح ومشى بين بيوت الحي، وأصغى إلى صوت الصارخ»[2].

من إجابة تلك الأم العربية المسلمة، تخيل إلينا على أنها كانت فعلا على درجة كبيرة من الوعي، بحيث أمكن لها أن ترسم لولدها الطريق الصحيح، وكيف كان حرصها على تنفيذ ذلك فيا ليت نساء وأمهات اليوم -رغم ثقافتهن المزعومة- أن يفكرن بمثل هذا الوعي لهذه المرأة الأعرابية.

وقد ذكر ابن سينا في كتابه السياسة آراء ثمينة في تربية الأولاد، ونصح بالبدء بتعليم الطفل القرآن الكريم بمجرد استعداده جسميا وعقليا للتعليم، وفي الوقت نفسه يتعلم حروف الهجاء، والقراءة والكتابة، ويدرس قواعد الدين ثم يروي الشعر على أن يختار أحسن الشعر مما

(1) -عبد الحميد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط4، 1983، ص74.

(2) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفته، مرجع سابق، ص148.

قيل في فضل الأدب ومدح العلم، وذم الجهل، وما حث فيه على بـــر الوالديـــن، واصطنـــاع المعروف، وإكرام الضيف ... فإذا فرغ الصبي من حفظ القرآن الكريم، وألم بأصول اللغة، نظـر عند ذلك في توجيهه وإرشاده إلى ما يلائم طبيعته واستعداده[1].

وفي تلك النصيحة الأخيرة، وهي توجيه المتعلم إلى ما يناسب ميوله وطبيعته واســتعداده، تتمثل روح التربية الحديثة في عصرنا هذا، فإن علماء التربية اليوم ينادون بمراعاة استعداد المتعلـم ورغبته في الدراسة، بحيث يوجه إلى الناحية العلمية، أو العملية، أو الأدبيـــة، أو الرياضيـــة، أو الدينية، الذي يميل إليها ويرغب فيا حتى ينجح نجاحا باهرا في دراسته[2]. وقد أوصى الغـــزالي بتعليم الطفل القرآن وأحاديث الأخيار، وحكايات الأبرار، وأحوالهم، ثم بعض الأحكام الدينيـة والشعر الخالي من ذكر العشق وأهله[3]. وأضاف ابن مسكويه مبادئ الحساب وقليلا من اللغـة العربية.

إن المواد الأساسية التي كانت تُدرّس للأطفال في المرحلة الأولى من تعليمهم هي بوجـــه عام القرآن الكريم، ومبادئ الدين، والقراءة والكتابة والحساب، ودراسة اللغة العربية وروايـــة الشعر الخلقي، وإجادة الخط ومعرفة القصص العربية، والتمرن على السباحة والفروسية.

لقد أجمع المسلمون على العناية بتعليم القرآن الكريم وحفظه في كل منهج من المنـاهج، في الوقت التي تنوعت فيه مناهج التدريس واختلفت باختلاف البلاد، وباختلاف مراحل التعليـــم ونود هنا أن ندرج ما قاله العلامة ابن خلدون واصفا التعليم القـــرآني للولـــدان، واختـــلاف مذاهب الأنصاري الإسلامية في طرقه، قبل خوض في مميزات منهج التعليم القـــرآني، والـــذي استخلصها محمد عطية الإبراشي من خلال آراء ابن خلدون وغيره.

يقول ابن خلدون «اعلم أن تعليم الولدان للقرآن الكريم شعار من شعائر الدين، وصـــار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات، وسبب ذلك أن تعليم الصغـــر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأســـاس للملكـــات، وعلـــى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه، واختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولـــدان، باختلافهم باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات، فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولـــدان

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص149.

(2) -المرجع نفسه، ص149.

(3) -المرجع نفسه، ص149.

الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأحذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر، ولا م كلام العرب، وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر. أمم المغرب في ولدانهم إلى أن تجاوزوا حد البلوغ إلى الشبيبة، وكذا في الكبر إذا راجع مدارسة القرآن بعد طائفة من عمره، فهم بذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه من سواهم، أمّا أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا الذي يراعونه في التعليم، إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك ومنبع الدين والعلوم، جعلوه أصلا في التعليم. فلا يقتصرون عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب، وأخذهم بقوانين العربية، وحفظها وتجويد الخط والكتابة.

وأما أهل إفريقيا، فيختلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف روايته، وقراءته أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع لذلك، وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس.

وأما أهل المشرق فينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ويخلطونه بتعليم الخط، بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده، كما تُعلّم سائر الصنائع، ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتب لهم الألواح فبخط قاصر على الإجادة، ومن أراد تعلم الخط فعلى قدر ما ينسخ له بعد ذلك من الهمة في طلبه، ويبتغيه من أهل صنعته[1].

ومثلا ما قلنا سابقا، فقد استخلص محمد عطية الإبراشي من خلال دراسته للمناهج هذه المناهج التي كانت متبعة في الأمة الإسلامية العظيمة المختلفة البلدان، أنها تمتاز ببعض المميزات في تعليمها للصبيان، وهي[2]:

1-كان الاتجاه في المنهج دينيا، فقد كان الطفل يتعلم مبادئ القراءة والكتابة ثم يبدأ بحفظ القرآن الكريم، ومعرفة قواعد الإسلام، وكان حرس المربين على حفظ القرآن الكريم كبير الحرص، فهذا القابسي الذي تكلم على منهج تعليم الصبيان، ففي رأيه أن القرآن أول ما يبدأ

---

(1) -عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون والأزرق، دار القرأ، بيروت، ط(4)، (1404هـ-1984م)، ص ص187-188.

(2) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص151.

أن يدرسوه، بل هو المحور الذي يدور عليه التعليم في الكتاتيب، والقرآن مرجع العبادات ومصدر الخلق الكريم[1]. حتى ولو أنهم لم يستطيعوا فهم معنى الصور التي يحفظونها من القرآن الكريم لصغر سنهم وقلة إدراكهم، وانتفعوا بالذاكرة القوية والحفظ الآلي للصغر ولا عيب في هذا، ففي استطاعتهم أن يعرفوا تفسيرهم حينما تكبر سنهم، ويزداد إدراكهم ويقوى عقلهم[2]. ولو وجد عدد كافي من المدرسين الماهرين الممتازين في الكتاتيب والمدارس القرآنية نستطيع بسهولة تفهيم الأطفال المعاني المقصودة من الآيات قبل أن يحفظونها، حتى يسهل عليهم الحفظ والتذكر[3].

نقول هنا أنه يمكن أن يتوصل المعلم إلى أساليب وطرق لتوصيل معنى الآية والصورة عن طريق الأمثلة الحسية وغيرها، ويبقى هنا مدى قدرة المعلم وفعاليته ومهارته، هي تتحكم وتحدد وصول الفهم ووضوح المعنى في ذهن الطفل الناشئ.

2-العناية التامة بالتربية الخلقية: لقد قلنا وما زلنا نقول أن علماء التربية والتعليم من المسلمين قد وفقوا كل التوفيق في هذا الاتجاه، وتركوا أثرا تربويا خالدا، وبرهنوا بأقوالهم وأفعالهم على بعد نظرهم وسداد آرائهم، وهي آراء لا نبالغ إذا قلنا تكون تتجاوز آراء علماء النفس المحدثين، ولقد وضحنا ذلك في الفصل الخاص بالطفل والتربية الأخلاقية.

والتربية الأخلاقية هي أسمى أهداف التعليم القرآني، ونستأنس هنا بقول أبي حامد الغزالي «اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها، والصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر عند جوهرة النفيسة، ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن عوّد الخير وعُلّمه نشأ عليه، وسعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل أهمال البهائم شقي وهلك[4].

---

(1) -سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سابق، ص262.

(2) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص151.

(3) -وفي مسألة هل يجب على الطفل أن يفهم قبل أن يحفظ، كثرت عليها الآراء وتضاربت، فمنهم من يقول ننتظر حتى يدرك الطفل ثم يحفظ القرآن الكريم، وهناك من يقول يحفظ ثم يفهم بعد ذلك، والخوض في هذه المسألة قد يطول، وينحى منحى أخر يطول شرحه. انظر للاستزادة: فتحي علي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية، مرجع سابق، ص235 وما فوق.

(4) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص240.

وحسب رأي ابن الحاج[1] فإنه ينتظر من المؤدب أن يعود الصبيان في مكتبه عن الآداب الصبيانية حتى يشب على الأخلاق الفاضلة، والتربية الرشيدة، ومن هذه الآداب إذا سمع الأذان أمرهم أن يتركوا كل ما فيه من قراءة وكتابة، فيعلمهم السنة في محاكاة المؤذن والدعاء بعد الأذان لأنفسهم والمسلمين، ويعلمهم حكم الاستبراء شيئا فشيئا، ويعلمهم الوضوء، ويعلمهم الصلاة وثوابها تدريجيا[2].

3-إذا نظرنا إلى المواد التي كان يتعلمها الصبيان في الكتاتيب، وحسب ما ذكره ابن خلدون يتبين لنا أن الغاية التي حددت هذه العلوم هي الغاية الدينية، وأول هذه العلوم هو القرآن الذي يحفظه الصبي قراءة، وكتابة، والنحو والعربية، الغرض منها قراءة القرآن على الوجه الصحيح، وحسن فهمه ومعرفة الحساب[3]. وعنوا بالشعروحسن الكلام والتاريخ، والسباحة والرماية والرياضة البدنية.

المطلب الثاني: طرق وأساليب التعليم القرآني

لقد تنوعت الأساليب والطرق التربوية في تعليم الأطفال، ولقد مارس العلماء الذين استغلوا بالتدريس والتعليم طرائقهم وأساليبهم في إطار المنظور الديني، ولما اتسعت دائرة العلوم وانتشرت فنون تعليمها، وكانت الطريقة التعليمية التي مارسها شيوخ التعليم في مستوى المواد النظرية هي الطريقة التقليدية التي سادت قديما وطويلا في كل زمان ومكان.

وفي ممارستهم لهذه الطريقة وظّف المعلمين في تدريسهم عددا من الأساليب والتقنيات التي اختلفوا في استخدامهم لها بحسب المادة التي يقومون بتدريسها، وبحسب متطلبات الغرض التعليمي، وبحسب التقدير الشخصي الذي ينسجم مع ميول وقدرات المتعلم. وكانت هذه

---

(1) -هو أبو عبد الله محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي، المعروف ابن الحاج، عالم مشارك في بعض العلوم، ولد في فاس وتفقه فيها، وقد عاش بضع وثمانين سنة، من آثاره: "شموس الأنوار وكنوز الأسرار في علوم الحروف ومذاهبه"، "كتاب المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات"، "والتنبيه على بعض البدع والعوائد التي انتحلت وبيان شناعتها وقبحها"، توفي (737هـ-1336م). (حاجي خليفة، كشف الظنون، ج7، مرجع سابق، ص1643. خير الدين الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1984، ص35. عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، ج3، مرجع سابق، ص682-683).

(2) -ابن الحاج، المدخل، ج2، دار الفكر، بيروت، 1981، ص316.

(3) -أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص101.

الأساليب من الشيوع، بحيث ارتفعت إلى مستوى الطريقة أو حلت محلها، وكثيرا ما أطلق عليها المؤلفون والباحثون تجاوزا أو تجاهلا اسم "طرائق أو طرق"، وهي ليس في الحقيقة غير أساليب تعمل في خدمة هذه الطريقة التقليدية، وكان ابن خلدون من أوائل من أطلقوا على هذه الأساليب مصطلح "طرق التعليم وإفاداته" أو "مذاهبه"[1].

ولا بد أن نقول هنا أنه يخلط على كثير من التربويين والباحثين في التربية عندما يتكلمون عن فنية الممارسة للتعليم بين مصطلح الطرق والأساليب، باعتبار أنهما مترادفان لا يحمل أي منهما معنىً خاصا يميزه عن الآخر، وهذا فعلا ما وجدته في جمع مادة هذا البحث.

وهذا فعلا ما وجدته في جمع مادة هذا المبحث، حيث وجدت هناك خلطا كبيرا بينهما، حتى في معجم العلوم الاجتماعية وجدته يعرف الطرق بالوسائل والأساليب.

ولقد جاءت كلمة الطرق في اللغة[2]. والطريق: السبيل، تذكر وتؤنث نقول: الطرِيقُ الأعْظَمُ، والطريق العظمى، وكذلك السبيل والجمع أطْرِقَةٌ وطُرُقٌ، والطَرِيقَةُ، وجمعها طَرَائِقُ. وأما الطريقة[3] فهي اللفظ العربي لكلمة méthode في اللغات الأوربية، ومشتقة من أصل لاتيني بمعنى الطَرِيق وترتيبات السير فيه، ومن ثم تصبح جملة الطرق والوسائل التي يتبناها الإنسان بأسلوب منهجي لتحقيق عمل مقصود.

وتركز الطريقة على مبادئ وقيم، حيث تترجمها في خطوات عملية وتخدم الطريقة أساليب مختارة وتفنينات خصوصية تتسق مع نوعية الطريق، وأما عن الأساليب Procédés فهي نماذج مسلكية تكتيكية يؤخذ منها أو يؤلف بينهما بالشكل الذي يؤدي إلى تنفيذ الخطط التعليمية أو ما أسميناها بـ"الطرائق"[4].

ونعرض في هذا المطلب بعد هذا العرض مصطلحي الأسلوب والطريقة الذي رأيناه ضروري والذي جعلنا نقف طويلا أمام كتابات الباحثين والمؤلفين في مجال أساليب طرق ووسائل التعليم القرآني.

---

(1) -ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، د.ت، ص ص533-534.

(2) -ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص.2665.

(3) -محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص.167.

(4) -المرجع نفسه، بتصرف.

ونحاول نحن هنا أن نعرض إلى أساليب التعليم القرآني مع الأخذ بعين الاعتبار تنوعها لدى الباحثين المربين المسلمين. ولكن الذي نود أن نقوله أننا ركزنا على ذكر الأساليب والطرق الخاصة بالتعليم القرآني للأطفال الصغار الناشئين دون التعرض لأساليب أخرى الخاصة بالكبار، لأننا نعلم أن التعليم القرآني مراحل. ومن خلال ما ذكره المؤلفون والباحثون القدامى والمحدثين نحاول أن نعطي هنا أهم الأساليب الخاصة بالتعليم القرآني للصغار في مرحلة الطفولة المبكرة.

1-أسلوب التطبيع للتعليم:

لقد نص المربون بضرورة التلطف في تعليم الصغار الذين يبكرون في عصر متقدم بالذهاب إلى الكتّاب، فهم في سن لم يكتمل فيه النمو الشامل للمتعلم، وهذا التلطف يوجب على المعلم ألا يبدأ بحمل هؤلاء الصغار على القراءة والحفظ، وإنما يتركهم يشاهدون ويتعودون على الحضور والجلوس والمخالطة بغيرهم، فالعبدري يحدد بالنص قائلا: «فليحذر (المعلم) من أن يقرئ مثل هؤلاء، إذ لا فائدة في إقرائه لهم وإلا وجود التعب غالبا»[1]. والإمام مالك كره التعجيل بتحفيظ الطفل القرآن، فذلك «لا يكون مع الحمل عليه بالتأديب والتعليم وهو صغير جدا، ويرى الرفق في ذلك، وإن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله» [2].

وابن سينا بدوره يطالب بمراعاة ذلك التلطف مع الصغير الذي ينتقل من أسرته إلى الكتّاب لأول مرة، ويرى نفسه في بيئة ثقافية مغايرة تماما لما ألفه في منزله، مما قد يسبب له نفورا أو إعناتا، فيقول: «ويدرج أيضا في ذلك (أي التعليم) ولا يحكم عليه بملازمة الكتّاب كرّة واحدة»[3].

خاصة إذا كان عمر الطفل صغيرة جدا، كما تعود بعض البلاد على فعله، وهو كما يقول الشيخ علي المتقي المعروف بابن الهندي المكي: «فيما جرت عليه العادة أكثر هذه البلاد

---

(1) -محمود قمبر. دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص.65.

(2) -محمود قمبر، المرجع السابق، ص.65. نقلا عن عبد الحي الكتاني. نظام الحكومة النبوية، المسمى التراتيب الإدارية، ج2، بيروت، 1347هـ، ص.ص.292- 293

(3) -محمد عطية الإبراشي. التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص.163.

أنهم يبتدئون تعليم الصغار القرآن حين يمضي عليهم أربعة سنين وأربعة أشهر وأربعة أيام دون أثر في وجود أو تحسين هذا التحديد»[1].

2-أسلوب تفريد التعليم:

إذا ألف الطفل جو تعليم الكتّاب وارتاح لحضوره فيه وتعود الانتظام وتهيّأ تماما للتعلم وتلقي الدروس وجب على المعلم أن يعلمه انفرادا، أي وجها لوجه، وتبعا لحالته وابتداءً من مستوى معرفته.

والواقع أن الكتّاب لم يعرف نظام الصف التعليمي أو الفوج الدراسي، وإنما كان الكتّاب مدرسة تعليمية مختلفة، وكان المعلم يراعي ذلك في تعليم كل طفل، وكأنه مؤدّب خصوصي يتعامل مع زبائن فرديين. ولكي ينجح المعلم في التعليم الفردي عليه أن يعرف بالتحديد طبيعة الطفل الذي يعلمه، وما يتمتع به من قدرات ليفصّل تعليمه على مقاسه، وهذا ما سوف نتعرض إليه لاحقا.

يذكر أحمد شلبي : «يقول صاحب المنهاج التعليمي: يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة، ويعلمه على مقدار وسعه ولا يكلفه الزيادة عن مقداره، فإنه إذا كلّف يئسا لتحصيل العلم وتبع الهوى ويشكل تعليمه»[2].

ولسنا نبالغ هنا كما ذهب البعض -يضيف محمود قمبر- «وأدعو أن مربينا عرفوا اختبارات الذكاء وطبقوها عمليا مكنتهم من الخبرة العملية والبصيرة العملية[3]. كانت الكتاتيب إذن مجموعة أفراد متميزين فيما بينهم وكل يمثل الحالة التعليمية خاصة به على المعلم أن يراعيها في تفردها، ومن هنا ينصح العبدري أن لا يعلم الأولاد القراءة في جماعة لتفاوت قدراتهم»[4].

وقد عبر الغزالي عن تفاوت الذكاء بقوله: «وإذا غلبت القوة البدنية عن النفس يحتاج المتعلم إلى زيادة التعلم وطول المادة، وإذا غلب نور العقل على أوصاف الحس يستغني المتعلم

---

(1) -محمود قمبر. دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مج2، مرجع سابق، ص.65.

(2) -أحمد شلبي. التربية الإسلامية، نظمها، فلاسفتها، تاريخها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط6، 1978، ص.211.

(3) -محمود قمبر. المرجع السابق، ص. 66، (بتصرف).

(4) -المرجع نفسه، ص.66.

بقليل من التفكر عن كثرة العلم[1]. وعلى هذا فإن من واجب المعلم ألا يترك الذكي مع الغبي في التلقي، فهو تقصير للذكي، وإرهاق للغبي، وكان المربون يعتمدون على معرفتهم الشخصية للصبي لتحديد مقدار ذكائه، وأداء الصبي في هذه الحالة هو المعيار، فهم يعلمون الطفل ثم عليه مقدار النتيجة التي يستطيع أن يحصل عليها، فهم يعلمون الطفل بمقدار النتيجة التي يستطيع ان يحصل عليها[2].

3-أسلوب التدرج في التعليم:

ومع تفريد التعليم ومراعاة أحوال المتعلم يجب على المعلم أن يأخذ الصغير بالتدرج في أمر تعليمه فيبدأ معه بالسهل والمألوف والمحسوس، ولا ينتقل عليه بتعليم المسائل العقلية أو المجردة أو الصعبة.

يقول الشيرازي: «وأول ما ينبغي للمؤدب أن يعلم الصبي السور القصار للقرآن بعد حذقه لمعرفة الحروف وضبطها بالشكل، ويدرجه بذلك حتى يألفه طبعه، ثم يعرفه عقائد أهل السنة والجماعة ثم أصول الحساب وما يستحسن من المراسلات والأشعار دون سخيفها...»[3]. والمعلم المسلم الواعي الفطن يتلقى المعلمين الذين جاءوا من بيوتهم إلى المدرسة فيكمل معهم شوط التربية الذي بدءوه في منازلهم بأسلوب فيه التدرج ليضيف ويعدل ويبني بأسلوب منطقي، ويقدم ما يتسع مداركهم، ويؤكد النووي -رحمه الله- هذا، بقوله: «وينبغي أن يؤدب المتعلم على التدريج»[4].

ويقول ابن خلدون: «إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا»[5]. ويرى الغزالي -رحمه الله- أن من وظيفة المعلم: «أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يخبط عليه عقله...»[6].

---

(1) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص.244.

(2) -المرجع نفسه، ص.245.

(3) -محمود قمبر. دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص.66. نقلا عن عبد الرحمن نصر الشيرازي. كتاب نهاية الرتبة في طلب الحسبة، تحقيق السيد الباز العويني، دار الثقافة، بيروت، د.ت، ص.103.

(4) -النووي. التبيان في آداب حملة القرآن، تحقيق محمد الحجار، دار ابن حزم، بيروت، 1414هـ، ص.34.

(5) -ابن خلدون. المقدمة، مرجع سابق، ص.533.

(6) -أبي حامد الغزالي. إحياء علوم الدين، ج1، مرجع سابق، ص.96.

ولهذا فالتدرج مطلوب، والسعي على تعويد العقول بصغائر العلم قبل كباره مطلوب أيضا، وقال النووي: «وينبغي أن يؤدب المتعلم على التدريج بالآداب السنية والشيم المرضية... ولا يلقي إليه شيئا لم يتأهل له لئلا يفسد عليه حاله، فلو سأله المتعلم عن ذلك لم يجبه ويعرفه أن ذلك يضره ولا ينفعه، وأنه لم يمنحه من ذلك شحًا بل شفقة ولطفًا»[1]. وهذا من كمال الإنصاف في التعليم.

4-أسلوب التعليم بالتلقين والحفظ والاستظهار:

ولأن الطفل الصغير لا تسمح له سنه بالفهم والتحليل فإن المعلم كان يلجأ إلى طريقة التلقين اللفظي في كل مواد تعليمه القرآن، الحديث، أو الفقه أو الآداب الإسلامية، وأصبحت هذه الطريقة شائعة لدى معلمي الصغار.

وإذا كان دور المعلم يتمثل في التلقين، فإن دور الطفل يتمثل في الحفظ والاستظهار، ولا يطالب بما استوعبه في ذاكرته، يقول الشيرازي: «ويكلفهم (المعلم) عرض ما أملاه عليهم حفظًا غائبًا لا نظرًا»[2]. ولكن المفكرين المسلمين وإن جعلوا للحفظ وظيفة أساسية وضرورية في تحصيل العلوم وجعلوه في خدمة القدرات العقلية من فهم وتحليل واستنباط[3]. فالحفظ الآلي، والذاكرة الميكانيكية، والوقوف عند حدودهما شيء مكروه في التربية، فنهى عنه المربون، ولكنه كان في الواقع أسلوبا عمليا توسله التعليم في حفظ القرآن، والفقه، والأشعار، والنحو، ومبادئ العلوم[4]. ويؤكد إخوان الصفا[5] أهمية الاكتساب العلمي للصغير بطريقة الحفظ «ليحصل العلم في نفسه محفوظا من القرآن والأخبار والأشعار والنحو واللغة وما شاكلها مما يحفظه

---

(1) - محي الدين بن شرف النووي. المجموع شرح المهذب، ج1، دار الفكر، القاهرة، د.ت، ص.30.

(2) -محمود قمبر. دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص.67.

(3) -المرجع نفسه، ص.67.

(4) -المرجع نفسه. ص.67.

(5) -إخوان الصفا هم جماعة اجتمعوا على تصنيف كتاب في أنواع الحكمة الأولى ورتبوه في مقالات عدتها إحدى وخمسون مقالة، وهي مقالات مشرقات تتسم بالإيماء، وقد كتم مصنفوها أسماءهم، فاختلف فيهم من بعدهم وفي مذهبهم. (القفصي جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، تاريخ الحكماء، مكتبة المتنبي، مكتبة الخانجي، مصر، د.ت، ص ص82-88. صبور عبد النور. إخوان الصفا، القاهرة، 1954، ص24).

الصبيان في المكتب»[1].

وهكذا كان الحفظ أولا وأخيرا، ثم تأتي مرحلة متأخرة، ينتقل فيها المتعلم من دور المستمع إلى دور السائل والمناقش، والذي يستخدم عقله وملكاته العقلية والتعليمية، في كل ما يتعرض له من أمور تعليمية ودينية واجتماعية. ويكون هذا طبعا في مراحل تعليمية لاحقة.

ونتيجة لاستعمال وشيوع هذا الأسلوب أثار المربون مسألة هل من الضروري أن يفهم الأطفال القرآن الكريم فهما تاما حين يتعلمونه؟

لقد أثارت قضية حفظ التلاميذ لآيات القرآن الكريم (بفهم أو دون فهم) جدل بين الباحثين والمفكرين التربويين، ونحى البعض بفكره إلى ضرورة عدم تحفيظ القرآن الكريم دون إدراك التلاميذ لمعناه، وعدم جدية حفظ الآيات القرآنية بطريقة مجردة، نتيجة عدم إدراك معناها أو فهمها.

صحيح أن فهم المعنى أساس من أسس أية مادة من المواد، ذلك لأن الفهم عامل مهم من عوامل التذكر، كما أنه عامل مهم من عوامل السيطرة على من يتعلم[2]، فليس معنى ذلك أنه لابد أن نؤخر تعليم القرآن الكريم للأطفال إلى سن متأخرة، وفي هذا التأخير خطورة بالغة على التطبيع الديني للأطفال[3]. لأنه معروف من الدراسات التي أجريت على تعلم الأطفال أنهم في السن المبكرة أنهم يتعلمون بسرعة، ويتذكرون جيدا، وإن عندهم نوعا من المرونة الفكرية والصفاء الذهني، ويساعدهم على ذلك[4].

والاهتمام بمبدأ المعنى -في حد ذاته- أمر ضروري ومهم في عملية التعليم، لكن تطبيقه الحرفي في تعليم القرآن أدى إلى ظهور دعاوي مثل: لنؤخر تعليم القرآن إلى سن متأخرة حتى يمكن للأطفال أن يفكروا في معانيه ويفهموها، وهذا لا يتم -كما هو معروف من دراسات

---

(1) -سعد مرسي أحمد. تطور الفكر التربوي، مرجع سابق، ص.283.

(2) -فتحي علي يونس وآخرون. مرجع سابق، ص.235، نقلا عن Vy Gotsky. Thought on language. New York. Massachuset instituted of technologie, 1962. P.17.

(3) -فتحي يونس وآخرون، مرجع نفسه، ص.235.

(4) -فتحي علي يونس. تصميم منهج تعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979، ص.76.

الطفولة- إلا في سن الثانية عشر كما ذكر بياجيه[1]. إن في هذه الدعوات التي أشير إليها خطورة بالغة على تعليم القرآن الكريم، ونحاول أن نعرض ونورد لبعض المقترحات.

1-يكتفي من الطفل في المراحل الأولى من تعلم القرآن أن يتلو ويحفظ ويفهم المعنى -بصورة عامة- وأن يستعان في ذلك أي في إفهامه المعنى بخبراته المباشرة التي تشمل أنشطته ومواقف حياته اليومية[2].

2-ليس هناك داع للقلق من تقديم أي نوع من المفاهيم القرآنية إلى الطفل، ذلك لأن تأخير تقديم مثل هذه المفاهيم يضر بالتكوين له. وينبغي أن لا نتردد في تقديم المفاهيم المجردة إلى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، لأن التردد سوف يمنعنا من نطق كلمات مثل الخير والإحسان والعدل أمام أطفالنا بحجة أنها مفاهيم مجردة، وعدم تقديم كلمات مثل هذه للأطفال يؤثر على نموهم الأخلاقي والوجداني بصفة أساسية. إن المفهوم ينمو في مراحل متتالية، ولكل مرحلة خصائصها وميزاتها، يكفي لطفل الخامسة مثلا أن يعرف أن الإحسان يعني تقديم مبلغ من المال إلى فقير، وفي مرحلة تالية يعني ما هو أشمل من مجرد إعطاء السائل...إلخ[3].

3-تطبيق مبدأ انتقاء السور ذات الألفاظ السهلة أو ذات المفاهيم القريبة للأطفال، أمر لا يمكن تطبيقه على القرآن الكريم، لأن الانتقاء حسب السهولة والصعوبة غير وارد هنا، لسبب بسيط وهو: أن المستوى اللغوي الفكري للقرآن الكريم لا يمكن تصنيفه إلى سهل وصعب، فهو ليس كتابا تعليميا موضوعا لمرحلة عمرية معينة[4].

ولنأخذ لذلك مثلا لنبين به ما قلناه، سورة الفلق وهي خمس آيات، ومن أقصر سور القرآن الكريم، بها على الأقل خمس كلمات غير مألوفة للأطفال وهي: الفلق، غاسق، وقب، النفاثات، العقد، بل وبها كثير من المفاهيم المجردة مثل: الاستعاذة، الربوبية، الشر، والعوالم الأخرى غير المنظورة، السحر، الحسد، وفي مقابل ذلك خذ سورة الضحى، وهي إحدى عشرة

---

(1) -فتحي علي يونس. محمود الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر القاهرة، 1978، ص.70.

(2) -فتحي علي يونس وآخرون. التربية الدينية للأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص.237.

(3) -المرجع نفسه، ص.237.

(4) -المرجع نفسه، ص.237.

آية، لن تجد فيها مثل هذا العدد من الكلمات غير المألوفة للأطفال، ولا هذا العدد من المفاهيم المجردة، فهل نختار في تعليم الأطفال أولا الفلق أو الضحى[1]؟

ويكفي أن يقرأ الطفل هذه السور القصيرة وأن يحفظها حتى يتعلم منها وحدانية الله وصفاته كسورة الإخلاص:﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ . اللَّهُ الصَّمَدُ . لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ . وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾. ويمكن أن يفهم الطفل عن طريق الأمثلة الحسية المألوفة في حياة الطفل من طرف المعلم وبطريقة تليق مع قدراته كي يفهمها ولن ينساها أبدًا. والأمر نفسه بالنسبة لسورة الفاتحة أم الكتاب، والتي لا بد أن يحفظها كل مسلم.

والذي نقوله هنا أن الطفل في هذه المرحلة يفهم ما يحفظه من خلال الأمثلة الحسية وهذا لسعة التخيل الذي لديه، وفي هذا أعجبني قول يحكي فيه سيد قطب تجربته في حفظ القرآن الكريم وفهم معانيه، وهي إحدى القصص الكثيرة التي تتكرر كل يوم، الذي يقول فيه[2]: «لقد قرأت وأنا طفل صغير، لا ترقى إلى آفاق معانيه ولا يحيط فهمي بجليل أغراضه، ولكني كنت أجد في نفسي منه شيئا، لقد كان خيالي الساذج الصغير يجسم إلي بعض الصور من خلال تعبير القرآن، وإنها لصور ساذجة، ولكنها تشوق نفسي وتلذ نفسي، فأظل فترة طويلة أتملاها وأنا بها فرح ولها نشيط.

«ومن الصور الساذجة التي كانت ترسم بخيالي إذ ذاك صورة كانت تتمثل لي كلما قرأت هذه الآية، ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ ذَلِكَ هُوَ الْخُسْرَانُ الْمُبِينُ﴾»[3].

«قد كان يشخص في مخيلتي رجل قائم على حافة مكان مرتفع، "مصطبة"، فقد كنت في القرية -أو قمة تل ضيقة- فقد رأيت التل المجاور للوادي وهو قائم يصلي، ولكنه لا يملك موقفه فهو يتأرجح في كل حركة، ويهم بالسقوط وأنا بإزائه، أتتبع حركاته في لذة وشغف عجيبين، وصور من هذا شتى كانت ترتسم لخيالي الصغير، وكنت أتلذذ التأمل فيها واشتياق قراءة القرآن من أجلها، وأبحث عنها كلما قرأت في ثناياه».

---

(1) -فتحي علي يونس وآخرون. التربية الدينية للأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص237.

(2) -سيد قطب، التصوير الفني في القرآن الكريم، دار الشروق، القاهرة، د.ت، ص6.

(3) -سورة الحج، الآية : 11.

ومما سبق كله نقول أنه يحكمنا أمران أساسيان في تعليم القرآن الكريم، وهما حالة العمر التي يمر بها الطفل وحاجاته، وقصر السعور وكمية الكلمات الموجودة بها، بصرف النظر عن صعوبتها، وصعوبة المفاهيم التي تنطوي عليها، ويتدخل هنا المعلم بنسبة كبيرة في تقريب المعنى، لأنه لا بد أن يقدم القرآن الكريم إلى هؤلاء الأطفال في هذه السن المبكرة، لاعتبارات ذكرت في ثنايا هذه الدراسة.

5-التعليم في وسط اجتماعي.

إن تفريد التعليم على النحو الذي أشرنا إليه، لم يكن يعني التفاعل بين اثنين في عزلة، كما كان حال التأديب الخصوصي الذي مارسه المؤدبون في البيوت، لقد كان التعليم يمارس في وسط اجتماعي متفاعل، ويوضح ابن سينا أهمية ذلك فيقول: «يجب أن لا ينفرد المؤدب الواحد بصبي واحد، لأن ذلك يحملهما كليهما على الضجر، ثم إن وجود أولاد كثار مع المؤدب أدعى إلى منافستهم في الخلال الحميدة، وإلى انشراح عقولهم بما يتحدثون، فتتهذب أخلاقهم وتتحرك هممهم»[1]، لكن ابن سينا يشترط حسن اختيار الصبية لضمان صلاحية الوسط الاجتماعي، ويطالب «أن يكون الصبي في مكتبه مع صبية حسنة آدابهم، مرضية عاداتهم، لأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ، وبه آنس»[2].

ويبين ابن سينا الآثار التربوية التي تصاحب مثل هذا الوسط الاجتماعي المخصب، فيقول: «يتحادث الصبيان (بعضهم مع بعض) والمحادثة تفيد انشراح العقل، وتحل منعقداتهم، لأن كل صبي من أولئك إنما يتحدث بأعذب ما رأى وأغرب ما سمع، فتكون غرابة الحديث سببا للتعجب، والتعجب منه سببا لحفظه، وداعيا إلى التحدث له، ثم إنه يترافقون ويتعارفون الزيارة ويتكارمون ويتفاوضون الحقوق، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم»[3].

---

(1) -عمر فروخ، عبقرية العرب في العلم والفلسفة، ، منشورات العصرية، بيروت ط1969، ص172.

(2) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها،التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص212. سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سابق، ص296. محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص68.

(3) -محمود قمبر، المرجع نفسه، ص 68.

ويثني محمود قمبر على هذا الإبداع، حيث يقول: «ولا تعليق لنا على وضاءة هذه اللغة السيكولوجية الاجتماعية لابن سينا، والتي لم تفقد صلاحيتها، بل تقف في مستوى لغة العصر التربوية»[1]، وإذا كان المربون المسلمون قد وعوا بخبرتهم لما نسميه اليوم بديناميكية الجماعة، فإنهم اشترطوا لحدوث فاعليتها أن تنتظم جماعات المتعلمين في بنيات صغيرة تسمح بالتفاعل والحوار، وتكوين علاقات سيسيومترية مفيدة. فالتعليم في الكثرة الزائدة كالتعليم الفردي الانعزالي، كلاهما مضر، ولهذا ينصح ابن عبدون المربيين بان يراعوا هذه الحدود، فقال: «يجب للمؤدب أن لا يكثر من الصبيان ويمنعون من ذلك، وأنا أقول إنهم (المؤدبون) لا يفعلون، فإنه لا يقوم الواحد منهم بخدمة الجماعة، لا سيما التأديب، ولا يعلمهم شيئا على ما ينبغي».

إن ابن عبدون وبصورة مثالية في التعليم غالبا ما قصدوها المعلمون لاعتبارات مادية مريحة تدعوهم إلى جذب الأطفال نحو مكاتبهم بصرف النظر عن إمكانية تعليمهم بأحسن ما يستطاع[2].

ولأن الطفل يحاكي غيره من الصبيان في أقوالهم وسلوكهم، ولأن نزعة المحاكاة نزعة فطرية في الطفل، فهو يقلد غيره من تلقاء نفسه، فيما يسمع وفيما يرى، وما يقع تحت حسه. ولهذا يجب أن نتخير البيئة التي يختلط بها الابن.

وابن سينا يستخدم الميل الفطري في الطفل أي الاجتماع بغيره من الأطفال، واتخاذه أداة فعالة من أدوات التربية الأخلاقية، ولكنه يشترط أن يكون اجتماعه بأطفال طيبين، فهو لا بد أن يرى فيهم ما يثير حماسته، فيندفع إلى اللحاق بهم ليبلغ شأنهم في الفهم وغيره[3].

6-التعليم المتبادل

استحدث المربون المسلمون أسلوبا تربويا يعالج هذا القصور في حالة ارتفاع كثافة أعداد المتعلمين فبرزت ظاهرة "العرفاء"، وهم من قدامى المتعلمين الناضجين سنا وعلما، وعليهم دور في تعليم الصغار والمبتدئين، وذلك بإشراف الفقيه، يذكر ابن سحنون في كتابه "آداب المعلمين"

---

(1) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص68.

(2) -المرجع نفسه، ص69.

(3) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها،التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص213 (بتصرف).

«وينبغي له (معلم الكتاب أو الفقيه) ليجعل لهم وقتا يعلمهم فيه الكتب، ويجعلهم يتخايرون لأن مما يصلحهم ويخرجهم ويبيح لهم أدب بعضهم بعضا، ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض، لأن في ذلك منفعة لهم وليتفقد إملاءهم»[1].

ويبدو أن هذه العادة ظلت متبعة في التعليم المكتبي طوال قرون متعاقبة، إلا أن العبدري وقد جاء بعد مضي خمسمائة سنة يكرر هذا الرأي قائلا: «ويتولى (معلم الكتاب) تعليم الجميع بنفسه، إن أمكنه ذلك... (ومع التعذر) فليأمر بعضهم أن يقرأ بعض، وذلك بحضرته وبين يديه ولا يخلي ظهره عنهم.. وينبغي له إذا وكل بعضهم ببعض أن لا يجعل الصبيان المعلومين لشخص واحد منهم، بل يبدل الصبيان في كل وقت على العرفاء، مرة يعطي الصبيان هذا لهذا، وذلك منعا لنشوء علاقة اتصال مشبوهة»[2].

كما ظل هذا الأسلوب مطبقا حتى عصر قريب في كتاتيبنا الإسلامية، فأثر به الدكتور "بال" عندمارآه مطبقا في المدارس الهندية بإقليم "مدراس" عام 1790، ونقله مباشرة إلى إنجلترا ومنه إلى أنحاء العالم الغربي. حيث عرف بطريقة "لانكستر" أو التعليم المتبادل، وتحاول الدول المتقدمة إحياء هذا الأسلوب القديم بصيغ حديثة كالتعليم الذاتي وتعليم الأقران والتربية الحرة، ومجتمع التعلم..الخ[3].

7-أسلوب الثواب والعقاب.

بداية نقول أنه عندما نتكلم عن العقاب في التعليم عند المربين الفلاسفة المسلمين، «أن الغرض منه هو الإصلاح والإرشاد لا الزجر والانتقام، ولهذا حرص المربون المسلمون على معرفة طبيعة الطفل ومزاجه قبل الإقدام على معاقبته، وشجعوه على أن يشترك بنفسه في أن يصلح الخطأ الذي أخطأه وتناسوا غلطاته وهفواته بعد إصلاحها»[4].

---

(1) -محمد بن سحنون، كتاب آداب المعلمين، مراجعة وتعليق: محمد العروسي المطوي، دار الكتب الشرقية، تونس، ط2، 1972، ص106.

(2) -ابن الحاج، مرجع سابق، ج2، ص ص324-325.

(3) -محمود قمبر، درسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ج2، ص81. نقلا عن
Buisson (F), Nouveau Dictionnaire de pédagogie et D'instruction Primaire, Paris, Hachette, 1991, P.832.

(4) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها،مرجع سابق، ص142.

وقد عنى فلاسفة المسلمين بموضوع العقوبة عناية كبيرة، سواء أكانت عقوبة معنوية أم كانت بدنية، وأجمعوا على أن الوقاية خير من العلاج، ولهذا نادوا باتخاذ كل وسيلة لتأديب وتعليم الأطفال وتهذيبهم منذ الصغر. ويقول ابن سينا «إذا اضطر المربي إلى معاقبة الطفل، أن لا يلجأ إلى عقوبة إلا عند الضرورة، ولا يلجأ إلى الضرب إلا بعد التهديد والوعيد، وتوسط الشفعاء.. لإحداث الأثر المطلوب في نفس الطفل»[1].

أما الغزالي فكان ضد الإسراع في معاقبة الطفل المخطئ، فقد نادى بإعطاءه فرصة ليصلح خطأه بنفسه، حتى يحترم نفسه ويشعر بالنتيجة ومدحه، وتشجيعهإذا قام بأعمال حميدة تستحق المكافأة والمدح والتشجيع. ويرى أيضا أنه يجب على المربي أن يعرف نوع المرض وسن المرض في حالة تأديب الأطفال، لأن المعلم في نظره كالطبيب، لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد لقتل أكثرهم وأمات قلوبهم[2].. ومعنى هذا في نظرنا أن يعامل كل طفل المعاملة التي تلائمه ويبحث عن الباعث الذي أدى إلى الخطأ، وعن سن المخطئ ويفرق في هذا بين الصغير والكبير.

وكان ابن خلدون ضد استعمال الشدة والقسوة مع الأطفال، حيث قال: «ما كان مرّبله بالتعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب نشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة، ولذلك صارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له»[3].

ويؤكد العبدري على أن «من الواجب التفكير في طبيعة الطفل المخطئ، فإن نظرة عابسة إليه قد تكون كافية لزجره وإصلاحه، وقد يحتاج طفل آخر لاستعمال التوبيخ والتأنيب في عقوبته، وقد يستدعي الأمر مع نوع آخر من الأطفال ضربهم وتحقيرهم، ويجب أن لا يلجأ المربي إلى استعمال العصا إلا في حالة اليأس من نجاح طريقة الإصلاح واللين والشفقة ..» [4].

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها،التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص142.

(2) -المرجع نفسه، ص143.

(3) -المرجع نفسه، ص144.

(4) -المرجع نفسه، ص144.

ويتدرج القابسي في العقوبات، بحيث تبدأ العبوس والاستحياء في الأوقات المناسبة لتقع فيهم موقع الأدب، إلى الضرب في بعض الأحايين بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم[1].

وقد وضع ابن مسكويه نظاما لتأديب الصبيان وإنزال العقوبة بهم إذا أخطئوا، فهو يقول: «فالذنب الأول الذي يرتكبه الصبي يعفى عنه، والثاني يعاقب عليه عتابا غير مباشر، كأن يقول أمامهم إن فعل كذا وكذا قبيح، والثالث يعاقب عليه عتاب مباشر، فإن عاد إلى ذلك ضرب ضربا خفيفا، فإذا استعمل المدرس هذه الطرق و لم ينتهي الصبي فعليه أن يتركه مدة ثم يعود إليه بنفس الطرق، ويروي ابن مسكويه[2] قول الماوردي «إذا استعصى على المدرس قيادة الطفل ودام منه نفور قلبه مع سياسته ومعاناة رياضته تركه ترك راحة. ثم عاوده بعد استراحة»[3].

وفي مقابل العقاب والعقوبة والعتاب، كان المدح والثناء، والمجازاة، والمكافأة، والاستحسان، وهو مطلوب ومرغوب فيه، قال ابن مسكويه: «ويمدح الصبي بكل ما يظهر منه من خلق جميل، وفعل حسن ويكرم عليه»[4]، وقال الغزالي: «ويمدح الصبي المتأدب. ومهما ظهر منه من خلق جميل، وفعل محمود، فينبغي أن يكرم عليه ويجازى بما يفرح به، ويمدح بين أظهر الناس»[5].

ومن مظاهر التكريم أن يحمل الصبي الذي أظهر تفوقا ونبوغا على حصان أو بعير وقد ارتدى أزهى ملابسه، ويحيط به إخوانه وأقرانه ويسير ذلك الموكب في الشوارع العامة للمدينة، ويطل الناس من النوافذ والشرفات لتحية الموكب وتكريم الصبي النابه. وكثيرا ما يلقون على

---

(1) -عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، دار إقرأ، بيروت، (1405هـ-1985م)، ص92.

(2) -هو أحمد بن يعقوب الملقب بن مسكويه الخازن الرازي الأصل الأصبهاني المسكن أبو علي، فيلسوف مؤرخ أديب، توفي بأصبهان سنة (421هـ-1030م)، من تصانيفه: "الفوز الأكبر"، "تجارب الأمم وتعاقب الهمم"، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق. (ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ج2، ص3-10. رضا كحالة، معجم المؤلفين، ج1، مرجع سابق، ص103).

(3) -أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي جوانب التاريخ والنظم والفلسفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط8، 1987، ص ص274-275.

(4) -ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق، مرجع سابق، ص20.

(5) -أبي حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، مرجع سابق، ص58.

الصبي وموكبه البندق والجوز وأمثالهما من الأشياء، بالإضافة إلى المكافآت والجوائز المالية[1].

إن هذه الصورة توحي إلينا أن كل المجتمع كان يحتضن التعليم القرآني من معلمين ومتعلمين، وهذا ما كتب له النجاح وتحقيق الأهداف وتربية الأجيال جيلا بعد جيل.

هذه بعض الأساليب التربوية التي مارسها الكُتاب في المجتمع الإسلامي في مجال التعليم القرآني مع أطفال 3-6 سنوات، وتبقى هناك أساليب أخرى وذلك لكثرة الذين تكلموا على الطرق، والأساليب، والوسائل والمبادئ، ولكن تباينت تصنيفاتهم ما بين الطريقة والأسلوب، والمبدأ، خاصة إذا ما ركزنا على الفترة العمرية لموضوع الدراسة، فإننا بلا شك لا نستطيع أن ندرج الأساليب التي تتعدى هذه المرحلة العمرية، لأننا كما قلنا سابقا أنه هناك مراحل عليا للتعليم القرآني خاصة بالأطفال والناشئين والناضجين.

المطلب الثالث: مبادئ المنهج في التعليم القرآني

لقد وقفت طويلا عند هذا العنصر من هذه العنصر، وذلك لاختلاف وتعدد وتباين في بعض الأحيان بين الطرق، والأساليب، والمبادئ والقواعد، ولقد حاولت أن أحصر بعض القواعد التي أرا ها أنها تميل إلى كونها مبادئ للتعليم القرآني، وهذا ما يتجه إليه بعض الباحثين والدارسين، وسنوضح القواعد الأساسية في التعليم القرآني انطلاقا دائما من أقوال وآراء بعض العلماء والمسلمين كالغزالي، وابن سينا، والعبدري، وابن خلدون والزرنوجي..وغيرهم.

1-عدم تحديد سن لبدء التعليم.

لم تحدد سن لبدء تعليم الأطفال، فكان بعض الأباء يرسلون أولادهم للتعلم في الخامسة من عمرهم وأحيانا في السادسة أو السابعة، وقد ترك للأباء اختيار الوقت المناسب لإرسال أولادهم إلى الكتاتيب أو غيرها للتعلم[2]، والواقع أنه لم يكن هناك سن معينة يبدأ عندها الطفل في تلقي العلم، عن أبي بكر بن العربي قال: «وللقوم سيرة بديعة وهو أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب».

---

[1] -أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص ص276-277.

[2] -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها،التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص176.

وللصبي سن يبدأ عندها في دخول الكُتاب، وسن ينتهي بعدها من التعلم في ذلك المكان، ولكن مثلا القابسي لم يحدد سن الدخول أو عدد السنين التي يقضيها الصبي، ولكن نستطيع مع ذلك أن نلتمس زمن ابتداء التعليم ووقت انتهائه من ثنايا ما كتبه[1].

يقول الدكتور إبراهيم سلامة: «إن بعد أن يتلقى التعليم في المترل يذهب إلى الكُتاب في السابعة من عمره، والحديث المتبع عند المسلمين «مروا أولادكم الصلاة إذا كانوا بني سبع واضربوهم عليها وهم أبناء عشر»[2]، ثم ذكر في الهامش أنه كان هذا هو الأغلب وهناك حالات كان الأطفال يُدفعون إلى المعلمين في ما بين الخامسة والسادسة[3].

وإذا كانت ظاهرة حفظ القرآن الكريم تتسم في سن مبكرة بالنسبة للرعيل الأول من المسلمين، فإن هذه الظاهرة ما زالت سائدة حتى اليوم، إذ يتم الطفل ختم القرآن الكريم في سن مبكرة تدهش من يحاول أن يقيسها أو يفسرها بالمعطيات البشرية الخاصة بعملية التعلم. ويمكن أن نذكر هنا أمثلة على ذلك، فقتادة الصحابي الجليل أتم حفظ القرآن وعمره ستة أو سبعة سنين، وكان الإمام الشافعي يحفظ القرآن وهو ابن سبع سنين، ويحفظ الموطأ وهو ابن إحدى عشر سنة، ولما بلغ ابن سينا عشر سنين كان قد أتقن حفظ القرآن وحفظ أشياء من الأدب ومن أصول الدين[4].

ويذكر فتحي علي يونس وآخرون[5] «أنه عادة ما يرسل الأباء أبنائهم إلى الكتاتيب ومراكز تحفيظ القرآن الكريم في سن الخامسة أو السادسة للاستعداد لتعلم القراءة وحفظ القرآن الكريم، وتعد هذه السن من أنسب ما يمكن في بدء تحفيظ الأطفال القرآن الكريم. ولقد أوصى بعض المربين المسلمين في كتاباتهم كابن سينا، وابن حزم، والعبدري وابن العربي وغيرهم بعدم تقديم الأطفال للتحفيظ الأطفال قبل هذا السن، أي قبل الخامسة، ومن الأسباب التي تجعلهم يؤكدون على ذلك مايلي:

---

(1) -محمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ، مرجع سابق، ص58.

(2) -رواه أبو داود في سننه كتاب الصلاة، رقم: 418، 1309. والترمذي في مواقيت الصلاة، رقم 182، ص73.

(3) -محمد فؤاد الأهواني، المرجع نفسه، ص58.

(4) -أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط5، 1976، ص303.

(5) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص265.

أ-ضمان عدم عبث التلاميذ في المساجد التي يحفظون فيها، أو التي تجاور الكتاتيب.

ب-أن هذه السن التي يتحرز فيها التلاميذ من النجاسة، وبالتالي عدم تلويث أنفسهم أو أماكنهم.

جـ-أن هذه السن يكون فيه الاستقرار النفسي للابتعاد عن الأهل والذهاب إلى المساجد وأماكن التحفيظ دون المساعدة من أحد.

ومنه فالتعليم في سن الرابعة مثلا، يرهق الطفل جسميا وعقليا، والواقع أن الأباء مثلما يقول محمد عطية الإبراشي يرسلون أطفالهم إلى المدارس والكتاتيب مبكرين، لا يقصدون تعليمهم القراءة والكتابة، ولكن يريدون التخلص من متاعبهم بإبعادهم عن الدار أو البيت[1].

ونقول نحن في آخر هذا العنصر، أن التربية الحديثة اليوم تؤيد ما رآه العبدري والعلماء الآخرين في التبكير في التعليم للطفل ونجاعة ذلك، ولكن ليس قبل سن الخامسة، ومنه فتعليم الطفل والبدء في تعليمه ما بين الخامسة والسابعة إنما هو مبدأ إسلامي وإن كانت تأخذ به معظم الأنظمة التربوية المعاصرة.

2-إلزامية التعليم.

يمكننا أن نقرر ونصور أن فرص التعليم كانت متوافرة في المجتمعات الإسلامية للغني والفقير على حد سواء، وذلك إذا أدركنا أن تعليم القرآني بدأ في المسجد وعلى أيدي العلماء المسلمين الذين يرون تعليم العلم ونشره فرض عين عليهم، ومما هو معروف أنه لا يمكن منع أحد من ارتياد المسجد، فكانت فرص التعليم متوفرة لجميع الأطفال في الحي الواحد.

ولقد بدأ تعليم الأطفال بشكل تلقائي في المجتمعات الإسلامية، ثم انتظم في الكتاتيب والمدارس، و لم يجبر الناس على تعليم أبنائهم قد تُمكن من معالجة هذه المسألة والتوصل إلى الاجتهاد فيها.

فالقابسي يرى إلزامية نشر الدين وتعاليمه، وهذا لا يتم إلا من خلال تعليم أبناء الشعب جميعا، فمعرفة العبادات واجبة بنص القرآن الكريم، ومعرفة القرآن أيضا واجبة لضرورته في الصلاة، وأن الوالد مكلف بتعليم ابنه القرآن والصلاة، لأن حكمه في الدين حكم أبيه، فإذا لم

---

[1] -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص176.

يتيسر للوالد أن يعلم أبناؤه بنفسه فعليه أن يرسلهم إلى الكُتّاب لتلقي العلم بالأجر، فإذا لم يكن الوالد قادرا على نفقة التعليم فأقرباءه مكلفون بذلك، فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم فالمحسنون مرغبون في ذلك، كما أن معلم الكُتّاب يعلم الفقير احتسابا أو من بيت المال[1].

وهذا يوحي إلينا بمدى الحرص على تعليم الأبناء وتدرج المسؤوليات حسب الاستطاعة من الوالد إلى الأهل والأقارب إلى المحسنين ثم بيت مال المسلمين. والنتيجة التي يريد أن يصل إليها القابسي هي تعليم جميع أبناء المسلمين أغنياء وفقراء، وهذا هو التعليم الإلزامي بعينه أعلنه القابسي في القرن العاشر الميلادي، أي في وقت كان أهل أوروبا يعيشون فيها مع الجهل والظلام[2].

وقد كتب أبو الحسن القابسي رسالة في هذا لموضوع سمّاها "أحوال المعلمين والمتعلمين"، نادى فيها بأمرين سبق فيهما علماء التربية في الغرب الحديث، وهما: أن التعليم حق لكل صبي وواجب على الدولة وهي مكلفة إذا لم يكن أهله قادرين على الانفاق ودفع أجر معلم الكُتّاب، والأمر الثاني فهو تعليم البنات، لأن الدين الإسلامي عام لجميع الناس، وقد خاطب الله في كتابه العزيز المسلمين والمسلمات، والمؤمنين والمؤمنات، و لم يقصر الإسلام على الذكور دون الإناث، و لم يكن تعليم البنت في الإسلام بدعة، فالمعروف أن كثيرا من النساء نبغن في العلم والأدب والشعر، ولكن المسألة هي إلزام تعليمهنّ لا على سبيل الزينة، بل على الوجوب الديني، فإذا أفتى الفقهاء بوجوب تعليمهنّ بأسانيد دينية فليس ما يمنع من تعليمهنّ كما يتعلم الصبيان[3].

فابن سحنون يرى أنه لا بد من معلم يؤجر في تعليم أولاد المسلمين حتى لا يصبح الناس أميين[4]، ولقد كان القابسي أيضا من أنصار استخدام المعلمين بأجر، مبررا ذلك بقوله «لو اعتمد الناس على التطوع لضاع كثير من الصبيان ولما تعلم القرآن كثير من الناس، وهذا ما

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص149. فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص100.

(2) -محمد فؤاد الأهواني، المرجع نفسه، ص101.

(3) -المرجع نفسه، ص104.

(4) -محمد ابن سحنون، آداب المعلمين، تحقيق: محمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ملحق بكتابه التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص354

يؤدي إلى فقد القرآن وترك أبناء المسلمين للجهالة فلا وجه للتضييق ما لم يأت فيه ضيـــق»[1]. ويرى غيره من الفقهاء ضرورة إجبار الأباء على تعليم أولادهم إذا قصروا في أداء هذا الوجـــه، «ففي المحاجي نقلا عن الفبريني أنه سؤل عن أهل قرية امتنع بعضهم عن بناء مسجد للصلاة، أو أخذ المؤدب لقراءة أولادهم هل يصبرون على ذلك؟ فقال: جبرهم على بناء المسجد واجـــب، وكذا جبرهم على تعليم أولادهم»[2].

إن هذا الاتجاه الإلزامي أو شبه الإلزامي كفل حق اليتامى في التعليم، إذ يسر لهم المجتمـــع الإسلامي سبل التعليم المجاني، وأقام لهم مؤسسات خاصة مكفولة النفقات، كما وجد من بـــين فقهاء المكاتب المحترفين لصنعة التعليم أشخاص محسنون يعلمون الصبيان فيأخذون الأجر مـــن أولاد الأغنياء ويردونها على أولاد الفقراء[3]. ولم يحرم أولاد البدو والرحل من التعليـــم، فقـــد وجد لهم معلمون منتقلون نهضوا بأمور تعليمهم، ومن المؤكد أن المجتمع الإسلامي عرف هـــذا النوع من المعلمين المتجولين كان منهم عبد الحميد بن يحي، وكان قبل أن يعمل كاتبا لمـــروان بن محمد معلم صبية ينتقل كما يقول ابن نذير[4].

وكان الإسلام متسامحا إزاء أهل الذمة الذين يعيشون في المجتمع الإسلامي، فلم يحـــاربهم في أمر تعليمهم، بل تعلم منهم كثيرون في كتاتيب إسلامية.

ونقول مما سبق أن ديمقراطية التعليم بمعناها الإسلامي ومبدأ التعليم الإلزامي في مفهومـــه المعاصر كانت حقيقة واقعة معاشة، وكان تأمين حق التعليم لكل طفل من الأسس التربوية الـــتي ساعدت نشر التعليم القرآني وتثقيف المسلمين على مر العصور.

3-توجيه الأطفال حسب ميولهم وقدراتهم التعليمية.

عرف المسلمون فكرة توجيه الأطفال حسب قدراتهم وميولهم قبل غيرهم من الأمم، فقـــد ذكر الزرنوجي[5]: «أن على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ ومستوى ذكائه ويعلمـــه علـــى

---

(1) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج3، مرجع سابق، ص35.

(2) -المرجع نفسه، ص35.

(3) -منهم الفقيه: التاودي من مدينة فاس، (م:580هـ-).

(4) -محمود قمبر، المرجع نفسه، ص35

(5) -وهو برهان الدين الزرنوجي، كان حيا قبل (593هـ-1197م)، من تلاميذه الفرغاني، من تصانيفـــه: "تعليـــم المتعلم لتعلم طريق العلم". (حاجي خليفة، كشف الظنون، ص425. رضا كحالة، معجم المؤلفين، ج1، مرجع سابق، ص425.

مقدار وسعه من العلوم الضرورية كالقراءة والكتابة والحساب، ثم يتجه به إلى العلم أو الحرفة حسب استعداداته وتكوينه»[1]. ويذكر أحمد شلبي[2] أنه وجد في كتاب منهاج المتعلم حديثا طريفًا عن اختبارات الذكاء، يقرر أنه يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ويعلمه على مقدار وسعه، ولا يكلف الزيادة على مقداره، فإنه إذا كلف يئس عن تحصيل العلم فاتبع الهوى وأُشْكِل تعليمه. وقال ابن جماعة لمن يتصدى إلى التعليم أن لا يبدأ تعليم التلميذ وتربيته «حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله حتى لا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبدد ذهنه ويفرق فهمه»[3].

فإن لكل فرد عالمه الخاص الفريد المتميز عن باقي الأفراد، وله حاجاته، وقدراته وميوله، وأما عدم الاهتمام بهذه الفروق أو تجاهلها، فإنه يؤدي إلى نتائج خاطئة وسلوكيات منحرفة ضارة، فيخفق ويفتر القوة[4]. وقد وضح تفاوت الذكاء لدى المربين المسلمين، وعبر عنه الإمام الغزالي بقوله: «وإذا غلبت القوة البدنية عن النفس يحتاج المتعلم إلى زيادة التعلم وطول المدة، وإذا غلب نور العقل على أوصاف الحس يستغني الطالب بقليل التفكر عن كثرة العلم»[5].

وقد بين ابن خلدون أن مطالبة الأطفال بدراسة المسائل الصعبة التي فوق مداركهم، يؤدي إلى إجهادهم إجهادا عقليا، وإلى كراهيتهم الدائمة للعلم والتعلم، ونادى بأن تكون المادة مناسبة لسهولتها وصعوبتها لإدراك الطفل، وانتقد من كانوا يقولون بتقديم المواد الصعبة للطفل ظانين أن ذلك يساعد في تقوية تفكيره، وهذا ما يريده علماء التربية اليوم من قولهم «الانتقال من السهل إلى الصعب»[6]. فابن خلدون يتفق مع فلاسفة التربية الحديثة الذين يطالبون بمراعاة ميول الطفل وجعلها أساسا لتعليمه، وينادون بأن نجاح الطفل في أي عمل يساعده على النجاح

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص150.

(2) -أحمد شلبي، مرجع سابق، ص299.

(3) -علي إبراهيم الزهراني، مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، دار ابن عفان، السعودية، (1418هـ-1997م)، ص229.

(4) -المرجع نفسه، ص229.

(5) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص244.

(6) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص178.

في غيره من الأعمال[1].

وعلى هذا فإن من واجب المعلم أن لا يترك الذكي مع الغبي في التلقي، فهو تقصير في الذكي وإرهاق للغبي، وكان المربون يعتمدون على معرفتهم الشخصية للصبي لتحديد مقدار ذكائه وأداء الصبي في هذا الحال هو المعيار، فهم يعلمون الطفل ثم يحكمون عليه بمقدار النتيجة التي يستطيع أن يحصلوا عليها. ومن الصبيان من يبلغ درجة البلاهة، ومقياس ذلك عند القابسي أن لا يحفظ ما علم ولا يضبط ما فهم، والطفل الممتاز هو الذي يجيد حفظ كل ما لقن كلمة بكلمة وحرفا بحرف.

ومراعاةً للمستويات الفكرية عند التلاميذ ينصح ابن خلدون[2] في طرق التدريس الأخذ بالمبادئ التالية، التدرج من السهل إلى الصعب، والاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية، وأن لا يؤتى بالغايات قبل البدايات، وأن لا يطول على المتعلم في المجلس الواحد.

وفي هذا يقول الغزالي أيضا، من واجب المعلم أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه اقتداءً بسيد البشر ﷺ ويدخل أيضا هنا مسألة تحديد عدد التلاميذ، بحيث يمكنهم أن يتلقوا عن المعلم بدرجة كبيرة من الإفادة، «فأما المرحلة الأولى والكُتّاب فقد كان على المعلم فيهما أن يعلم عددا محدودا من الصبيان، فإذا كثر التلاميذ في كُتّابه عين من المدرسين أو العرفاء عددا يتناسب مع عدد التلاميذ، بحيث يكون لكل مدرس أو عريف عدد قليل من الصبيان، قال ابن عبدون «ويجب للمؤدب أن لا يكثر من الصبيان، ويمنعون من ذلك فإنه لن يستطيع أن يعلموهم شيئا على ما ينبغي»[3].

ومما سبق علمنا أن المسلمين مارسوا وعرفوا فكرة توجيه الأطفال حسب ميولاتهم وحسب قدراتهم ومراعاة في ذلك الفروق الفردية لديهم، وهذا هو الاتجاه السائد في عالم التربية اليوم.

---

(1) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص178.

(2) -عبد الله الدائم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1987، ص240.

(3) -أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص306.

4-الرفق بالصبيان.

نادى المربون والمعلمون المسلمون بالرفق مع الصبيان، وإذا كان العفو مع المذنبين من الكبار محبوبا أغرى الله به وحث عليه، فهو واجب مع الصبيان والأطفال لصغر سنهم، وطيش أعمالهم، وضيق عقولهم وقلة مداركهم، وعلى المعلم أن يلجأ مع الصبيان الذين يرتكبون الذنوب إلى الرفق، وفي هذا يقول القابسي[1]: «ومن حسن رعايته لهم (الصبيان) أن يكون بهم رفيقا»، ويعتمد القابسي في هذه النصيحة على المأثور من سيرة الرسول ﷺ «إن الله يحب بالرفق في الأمر كله»[2].

ويكرر ابن خلدون ما أكده سابقوه من الرفقة بالمتعلم، لأن الشدة مضرة به، وقد بين ضرر الشدة على المتعلم وما يترتب عليه من آثار ضارة، فتسلمه إلى التبلد والكذب والخبث، يقول ابن خلدون: «ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، فقال: «يا أحمد إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فصارت يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له حيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار وروّه الأشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرر بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مساعته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة»»[3].

والغرض من الرفق إلى جانب اتباع الرسول ﷺ في الحديث السابق هو حسن السياسة ونفع الرياضة، وقد عقد ابن خلدون فصلا في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم، جاء فيه «إن من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين ... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها،

---

(1) -أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص145.

(2) -صحيح البخاري، كتاب الأدب. باب: الرفق بالأمر كله، رقم: 5678، ج5، ص2242. وصحيح مسلم كتاب السلام. باب: نهي عن ابتداء أهل الكتاب بالسلام، رقم: 2165، ج4، ص1706. وكتاب البر والصلة والآداب. رقم: 2593، ج4، ص2003.

(3) -محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، مرجع سابق، ص344.

وذهب بنشاطها، ودعا إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه... فينبغي للمعلم في متعلمه، والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليهم في التأديب»[1].

أما الطريقة العلمية في سياسة الصبيان التي يصحبها الرفق البعيد عن الشدة فيه الثناء على أفعالهم المحمودة وذم أفعالهم المكروهة، ومن أهم الأمور التي دعا الغزالي[2] إليها المعلمين: «الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه، وأن يزجر المتعلم عن سوء الخلق بطريق التعريض لا التصريح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيج الحرص على الإصرار».

ومما قاله القابسي في ذلك «وكلما أخطأ الصبي متنكبا الطريق السوي راضه المعلم مبين له السبيل الذي ينبغي سلوكه، وأول الرياضة الإفهام والتنبيه، لأن الطفل مهما يعمل من شيء فهو عاقل يمتاز عن الحيوان بالنطق والإدراك، ومعرفة العلل والأسباب، ولو أن إدراكه لا يزال قاصرا لا يصل إلى حد الكمال، ومن شأن هذه السياسة أن يجعل الصبي يكبر على العمل الصالح من تلقاء نفسه دون الحاجة إلى عصا تسوقه فتثمر الرياضية في نفسه ثمرة صالحة، ثم أن الشدة الدائمة -كأن يكون المعلم عبوسا أبدا- من الفضاضة الممقوتة، ويستأنس الصبيان بها فيجترئون عليه»[3].

5-صفات معلم التعليم القرآني.

ولما كان خلق المتعلم ثمرة خلق معلمه وجب على المعلم أن يتحلى بالأخلاق الحسنة لأن التلميذ يتأثر بالمعلم أكثر من معلمه حيث: «أن الولد يأخذ من مؤدبه الأخلاق، والشمائل، والآداب والعادات أكثر مما يأخذ من والده، لأن مجالسته له أكثر ومدارسته معه أطول»[4]. ومن هنا كان التصدر للتعليم القرآني ليس أمرا سهلا كما يظن البعض، بل ذلك رسالة عظيمة والقائم عليها يجب أن يمتلك الكفاءة الذاتية والرغبة المهنية، والمهارات التدريسية والتربوية،

---

(1) -ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص399.

(2) -عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص341.

(3) -أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص145.

(4) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج1، مرجع سابق، ص417.

فالمعلم من أهم عناصر التعليم القرآني، ولن ينجح هذا التعليم أو يحقق أهدافه بدون معلم، وكل عملية تربوية يتولى أمرها معلم لا يعرف جوانب رسالته وأخلاقيات مهنته، ولا يدرك آثارها وانعكاساتها التربوية على مستقبل الفرد والمجتمع، فهي عملية فاشلة، فكيف لو كانت بدون معلم؟

ومما يؤكد هذا ما قاله إبراهيم الزهران «ولقد أثبت التجارب أنه مهما استحدثنا في التعليم من طرق ووسائل، ومهما أضفنا إليه من موضوعات تربوية جديدة، وطورنا في مناهجه، وزودناه بأحدث الأجهزة والوسائل التعليمية، فإنه لا يمكن أن نترجم ذلك إلى مواقف وعلاقات وتفاعلات، وخصائص سلوكية إلا عن طريق المعلم»[1].

وهذا مما دفعنا إلى الحديث عن بعض صفات المعلم وسماته بإيجاز، والتي تكلم عنها طويلا علمائنا والمشتغلين بالتربية والتعليم، خاصة مما يلاحظ في واقعنا ببعض الإخلال فيها وعدم مراعاتها في بعض المدارس القرآنية، وقد صنفها الزهراني إلى صفات فطرية ومعرفية، وصفات خارجية، والصفات المهنية[2].

أ-الصفات الفطرية.

-الإخلاص وصحة المقصد: إن إخلاص المعلم في عمله أكبر وسيلة لنجاحه، ولنجاح تلاميذه، ومن الإخلاص أن يعمل بما يقول وتتفق أقواله مع أعماله.

-حسن الخلق: يظل حسن الخلق سمة إيمانية عظيمة، لها ثمراتها التربوية، وتأثيرها السلوكي على المتعلمين، ولذلك ينبغي على معلم القرآني أن يغلب الخير في أخلاقه، والبر في أعماله، والصدق في أقواله، فعيون المتعلمين معقودة على معلمهم، وجوانب حسن الخلق متعددة، فهي كلمة تتدرج تحتها كثير من الصفات، كالتواضع، والوفاء بالعهد، والأمانة، وقوة العزيمة والشجاعة، والصبر، والشكر، والحلم، والرفق، والتقوى، والحياء، والعفو، والصفح، والجود، والكرم، والصدق، والعدل، وحفظ اللسان والرحمة.. .[3].

---

(1) -علي إبراهيم الزهراني: مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، مرجع سابق، ص66.

(2) -المرجع نفسه، ص66.

(3) -المرجع نفسه، ص ص72-73.

ومن مظاهر الرحمة بالمتعلمين الصبر والعفو عليهم، وتجنب العقاب على كل خطأ، وعدم السخرية والاستهزاء بالتلاميذ، والشفقة والرحمة على كل التلاميذ، وأن يترل المعلم بتلاميذه مترلة بنيه[1] مثلما قال الغزالي: استنادا إلى قوله ﷺ: «إنما أنا لكم مثل الوالد لولده»[2]. كذلك العدل بين المتعلمين وفي هذا عقد ابن سحنون بابا لذلك أسماه "ما جاء في العدل بين الصبيان، وقال : «وليجعلهم في السواء في التعليم الشريف والوضيع، وإلا كان خائنا». ومن مظاهر العدل، العدل في الاستماع إليهم وفي توزيع الأسئلة عليهم، وفي تقديم الحوافز وفي العقوبة، وفي متابعتهم والسؤال عليهم، وفي نوع المعاملة وغيرها[3].

ب-الصفات المعرفية:

إن تعليم القرآني لا يحقق أهدافه إذا لم يكن القائم به علي علم أو فقه وبصيرة في تعليمه، وهذا لا يعني أن يكون المعلم عالما جامعا لكل العلوم، ولو كان كذلك لتعطل التعليم القرآني لعدم وجود وتوفر ذلك.

ولكن هناك جوانب معرفية يجب أن يتحلى بها معلم القرآن في المدارس القرآنية، وقد صنفها الدارسون والباحثون إلى معرفة شرعية التي تمكنه من معرفة حقوق الله عليه وعلى العباد، حتى يمكن له من العلم به، ويربي نفسه قبل الآخرين، ومعرفة تخصصية لها علاقة بالتعليم القرآني، الذي محورها القرآني الكريم، فيكون على الأقل حافظا للقرآن الكريم ومتمكنا من تلاوته تلاوة صحيحة، ولأن فاقد الشي لا يعطيه، فإنه ينبغي للمعلم أن يعرف جوانب تخصصه كالقراءات، وأحكام التجويد، وأسباب النزول، ومعاني الآيات، وما تشتمل عليه من أحكام وآداب. وكذا معرفة تربوية والتي ينادي بها علماء التربية اليوم، ونحن قد وجدناها في كتابات العلماء والفلاسفة والمربين المسلمين منذ عدة عصور خلت، والمعرفة التربوية تتطلب معرفة طبيعة ومراحل نمو الطفل وخصائصها، واختلاف المراحل، ومطالب كل مرحلة وحاجاتها، والفروق الفردية بين المتعلمين[4]، وقد حرص أسلافنا على هذا، فألفوا فيها الكتب والمصنفات

---

(1) -علي إبراهيم الزهراني: مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، مرجع سابق، ص81. محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص138.

(2) -رواه ابن ماجة كتاب الطهارة وسننها، رقم: 309.

(3) -إبراهيم الزهراني، المرجع السابق، ص58 (بتصرف).

(4) -المرجع نفسه بتصرف.

التي فيها إرشاد للمعلمين في تعليم المتعلمين، ومراعاة بيئاتهم وخصائصهم، ومراعاة الفروق الفردية ومن هؤلاء مثل ما ذكرنا سابقا برهان الدين الزرنوجي في كتابه "تعليم المتعلم بطريق التعلم"، و"آداب المعلمين" لمحمد بن سحنون، وكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المتعلمين" لأبي الحسن القابسي، وكتاب "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" لبدر الدين بن جماعة[1]، وكلها تؤكد على هذا الجانب «حتى يتمكن المعلم من اختيار الموضوعات الملائمة التي هي في مستواهم العقلي، ولا يرقيهم من الجلي إلى الدقيق، ومن الظاهر إلى الخفي دفعة وفي أول مرتبة، بل على قدر الاستعداد فلا ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن الواضح إلى الخفي مرة واحدة، بل يتدرج معهم على قدر استعدادهم وإدراكهم وفهمهم»[2].

جـ-الصفات الخارجية:

لما كانت شخصية المعلم الخارجية ذات أثر تربوي على سلوك التلاميذ في المدارس القرآنية، وأعين التلاميذ معقودة على معلمهم، ولهذا وجب على معلم القرآن أن يكون ذا هيئة مقبولة ولباس حسن نظيف، حيث يهتم بلباسه في حدود الاعتدال، فيظهر أمام تلاميذه بصورة حسنة سواء في مظهره أو أفعاله وأقواله، فتصحب سلوكه وتعامله، البشاشة ورحابة الصدر، والابتسامة الصادقة ، الحانية المفعمة بالحب والاحترام، «إن هذه البشاشة ترفع الرغبة لدى التلاميذ في التعلم، فيشعرون بالأمن النفسي والتربوي، فيُقبلون على الدرس بشوق ورغبة»[3].

وكذا سلامة النطق وحسن البيان، لأن التعليم القرآني يقوم على التلقين والمشافهة وفقدان هذه الصفة يخل بالعملية التربوية والتعليمية، وبالإضافة إلى سلامة الجسم من الأمراض، وقوته على تحمل مشاق العمل التربوي داخل المدارس القرآنية، فكل هذه الصفات التي ذكرت وغيرها، إذا توفرت أمكن للمعلم أن يحقق أهداف التعليم القرآني، ورسالته في المجتمع.

د-الصفات المهنية:

لما كان التعليم في المدارس القرآنية له قواعده وأصوله التربوية، والتي ينبغي أن تكتسب وتراعى لكي يزاول المعلم مهنته بنجاح، وجب مراعاة هذه الصفات، واكتساب هذه الصفات المهنية قد يكون قبل العمل أثناء التكوين، أو يكون خلال العمل نفسه، ومن الأمثلة على الصفات المهنية ما يأتي:

---

(1) -محمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص ص287-366.

(2) -محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص131.

(3) -علي إبراهيم الزهراني: مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، مرجع سابق، ص99.

-الخبرة التربوية: إن المعلم الذي لديه خبرة تربوية سواء اكتسبها من العمل الميداني في مزاولة التعليم داخل المدارس القرآنية، أو كانت معرفية حصل عليها بالقراءة والاطلاع والمعايشة لأهل الخبرة والتجربة في ميدان التربية والتعليم، «يكون أكثر فعالية وعطاء من الذي لا يمتلك هذه التجربة والخبرة التربوية، ولذلك ينبغي للمعلم أن يكتسب هذه الخبرة التربوية لأنها ليست فطرية، وإنما تكتسب بالممارسة والإطلاع»[1]. ويمكن أن نحصل عليها من خلال برامج معاهد تكوين المعلمين، والتي تمكنه من معرفة الأساليب والطرق التربوية التي تسهم في نجاح التعليم القرآني وإيصال القيم الخلقية إلى التلاميذ وتعديل سلوكهم في ضوء القواعد التربوية والمهارات التدريسية التي تزوده به الخبرة والتجربة التربوية.

-قوة الشخصية: قوة الشخصية في العملية التربوية تظهر من خلال قدرة المعلم على حسن التعامل مع التلاميذ، وتميزه بالحزم والسيطرة والمقدرة على إدارة القسم مع البشاشة واللباقة والكياسة، وقوة الصوت وحسن الأداء والهدوء، وضبط النفس والرغبة في العمل، إضافة إلى الصحة النفسية، فإذا توفرت هذه السمات الشخصية كانت شخصيته قوية[2]، يمكن أن يؤدي مهمته بنجاح، ويخطئ من يظن أن قوة الشخصية في رفع الصوت وإطلاق العبارات النابية، أو احتقار التلاميذ وممارسة فن الدعاية السوداء ضدهم، أو الضرب على الطاولة أو السبورة أو الجدار بقوة، إن هذه السلوكيات السلبية لا تصدر إلا عن ضعيف الشخصية[3].

-القوة العقلية: إن القوة العقلية لمعلم التعليم القرآني أو ما يطلق عليه في الدراسات النفسية بالذكاء، من السمات الأساسية والضرورية للمعلم داخل المدارس القرآنية، حيث أن تربية التلاميذ وتعليمهم والتأثير في سلوكهم ليس أمرا سهلا، يستطيعه كل أحد، وبناء عليه فإنه كلما كانت درجات القدرات العقلية عند المعلم عالية، سواء الفطرية أو المكتسبة، كلما كان ناجحا في عمله، فالمعلم ناضج عقليا يرى المواقف من جميع الجوانب، ويدرك أفضل الطرق لحلها، وأقربها إلى عقول التلاميذ وقلوبهم، ويقدر تفاوت قدراتهم وربما اختلاف بيئاتهم وثقافتهم[4].

---

(1) -علي إبراهيم الزهراني، مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، مرجع سابق، ص107.

(2) -المرجع نفسه، ص109.

(3) -المرجع نفسه، ص109.

(4) -المرجع نفسه، ص111.

المطلب الرابع: المراحل التعليمية للتعليم القرآني

كان من أهم عوامل ازدهار حضارة المسلمين ذلك الانتشار الكبير للتعليم في كل أرجاء الدولة الإسلامية، وتلك المسؤولية التي أبداها الأباء في تعليم أبنائهم، وكان من العسير أن تجد من المسلمين من لا يعرف القراءة والكتابة[1]. وهكذا تميز التعليم القرآني بتعدد مؤسساته وتنوعها، مما جعله يخدم أهداف عديدة، وساعده على أن يكون ميسرا لفئات كثيرة، لأن عملية التعليم لم تقصر على مرحلة عمرية معينة، إذ كان التعليم مستمر بامتداد الحياة.

كما كانت مؤسسات التعليم القرآني في الإسلام نتاجا للمطالب والتحديات والتغيرات الحضرية التي طرأت على العالم الإسلامي، بل كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية في الإسلام، إنما نشأت استجابة لحاجة اجتماعية معينة، كما أن الأهمية التي احتلتها هذه المؤسسات تباينت واختلفت باختلاف الأوضاع الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية في المجتمعات الإسلامية، بل أن مناهج الدراسة في هذه المؤسسات التعليمية قد تباينت أيضا مع تباين التركيب الحضاري والاجتماعي في العالم الإسلامي.

يذكر أحمد شلبي[2] أن التعليم القرآني كان ينقسم إلى مراحل انطلاق من التوجيهات التي ذكرها العلماء المربون المسلمون في كل عصر ومصر، حول ضرورة التدرج في التعليم، بحيث تتماشى مع المراحل العمرية للإنسان، على أن المسلمين عرفوا في الواقع -كما يقول أحمد شلبي- مراحل ثلاثة للتعليم القرآني.

-المرحلة الأولى: وكانت تقدم في الكُتّاب من سن 6 سنوات إلى 14 سنة، يوجد غالبا خارج المسجد في منزل الفقيه (المعلم) أم في الحوانيت.

-المرحلة الثانية أو المتوسطة: وكانت مدارس هذه المرحلة تعرف باسم مدرسة المسجد أو الحلقة أو المدرسة، ويتراوح سن التلاميذ من 14-18 سنة.

-مرحلة التعليم العالي: وتبدأ بعد انتهاء التلاميذ من حفظ القرآن الكريم، وكانت توجد في إحدى المؤسسات التالية: دار الحكمة، المكتبات، الصالونات الأدبية، دور العلماء والمساجد

---

[1]-احمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ص383-387.

[2]-عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1987 ، ص198.

الكبيرة مثل الأزهر[1].

ويؤكد عبد الله عبد الدائم[2] على أن المسلمين عرفوا التعليم العالي دون شك، ومن أبـرز الشواهد على ذلك ما كان يجري في بيت الحكمة، وفي بيت بني شاكر وغيرهم من أبحاث، وما قدمته هذه المراكز العلمية وما خرجته من علماء شهيرين، ومن هذه المدرسة ظهر كبار علمـاء العرب في شتى فروع العلوم، وقد ذكرت بعضهم من خلال هذه الدراسة.

---

[1]-فرغلي جاد أحمد، الدور التربوي للمسجد، مجلة الشـريعة والدراسـات الإسـلامية، ع6، س3، ربيـع الأول 1406هـ/ديسمبر 1986، الكويت، ص ص144-145.

[2]-عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص198.

المطلب الخامس: أهداف التعليم القرآني

مما لا شك فيه أن تحديد الأهداف أمر بالغ الأهمية لنجاح أي عملية من العمليات،بما في ذلك العملية التربوية، وبدون تحديدها نتحرك بصورة عشوائية غير موجهة، إذ أن تحديد الأهداف بالدرجة الأولى يرتبط بتحديد وسائل التدريس وطرقه والمادة الدراسية وغير ذلك من الخبرات، فهي أساس كل نشاط تعليمي هادف، ولما كانت الأهداف هي الأساس التي يقوم عليها بناء المنهج، وهي بمثابة المعايير التي في ضوئها تختار المواد وتنظم محتوياتها.

ويعرف الهدف التربوي أنه «الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه، والأهداف التربوية هي المحددات التي تحدد وتوضح رسالة التربية في المجتمع، والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع»[1].

في البداية نقول أن التعليم منذ بداياته ونشأته الأولى منذ عهد النبي ﷺ ، وعبر العصور والأزمنة إلى يومنا هذا كان يصبو إلى تحقيق أهداف وغايات، نابعة من متطلبات المجتمع الذي يبعث منه هذا التعليم، وهذه الأهداف كانت محددة ومرسومة وما استمراره وديمومته إلى اليوم إلا دليل واضح على تحقيقه لأهم هذه الأهداف، وعند الكلام عن هذه الأهداف نشير إلى أمر هو أن الباحثين في هذا المجال منه من قسمها إلى أهداف تربوية ومعرفية[2]، ومنهم من صنفها إلى أهداف متعلقة بمجال المعرفة، وأخرى خاصة بالسلوك وأخرى متعلقة بالوجدان[3].

ونحاول هنا أن نعرض لهذه الأهداف ضمن تصنيف تبنيناه نقسم من خلاله أهداف التعليم القرآني إلى أهداف عامة وأهداف خاصة.

1-الأهداف العامة:

الأهداف العامة هي تلك النهايات المنظورة بعيدة المنال لكنها محددة الأبعاد، وهي بعض المعالم الدالة على صحة الوصول إلى الغايات وصدق المسار المؤدي إليها[4]، حيث «تتميز

---

(1) -علي وطفة، الأهداف التربوية في البلدان العربية، رؤية نقدية، مجلة المستقبل العربي، ع32، ص20، أفريل 1998، ص87.

(2) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مج3، مرجع سابق، ص330.

(3) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص200 فما وفق.

(4) -بشير صالح الرشيدي، المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية في المرحلة الابتدائية في منطقة الجهراء التعليمية (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية، مج4، ع12، (رجب- 1407هـ/مارس-1987م)، ص198.

الأهداف العامة في صياغتها بالعمومية والتجريد، فهي لا تعبر عن سلوك محدد يمكن ملاحظته، وإنما تشير إلى الصفات والخصائص المطلوبة في شخصية المتعلم». الأهداف العامة تمثل الخطوة الأولى في ترجمة الاتجاهات الخاصة للمجتمع، وتعكس فلسفته ونظامه في الحياة بعبارات أكثر تحديدا لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية للمجتمع[1].

وأما فيما يتعلق بالبعد الزماني لتحقيقها، فإنها تحمل في طياتها الامتداد الزمني الطويل نسبة إلى ما دونها (أهداف المراحل)، والقصير مقارنة لما فوقها (الغايات)، فهي تقع في منزلة زمنية وسط بين ما سبق من أهداف مرحلية وسلوكية، وبين ما يلحق من غايات عامة وفلسفة كلية[2].

وبالتالي ومما سبق فالأهداف العامة لا تنشأ ولا ينبغي أن توجد من فراغ، فهي تمثل مجموعة المبادئ العامة التي تعبر عن طموحات وأمال المجتمع من التعليم، وتهي تعمل كموجهات عامة للتعليم، وترجمة صادقة لأمال المجتمع، ومنه نخلص إلى الأهداف العامة التالية:

أ-**الحفاظ على اللغة العربية**: لقد رسخت اللغة العربية الهوية الثقافية العربية الإسلامية، فهي التي صنعت وحدة الفكر والعقل للأمم شتى دخلت في دين الله أفواجا، فكانت لهم وعاء حضاريا، صهر أفكارا وعلوم طبيعية وتجريبية في بوتقة انصهار واحدة هي الحضارة الإسلامية، وهذا كانت اللغة العربية وما زالت جوهر الهوية الثقافية، فهي أولا لغة القرآن الكريم، وثانيا هي لغة ثرية في محتواها، ثمينة بقدرة مفرداتها على التعبير عن الحياة في أدق تفاصيلها، وعن العلوم في أدق مكنوناتها، ولقد حافظت اللغة العربية على استمرارية أمة عربية لها امتداد جغرافي واحد وتاريخ مشترك واحد، وتطلعات مستقبلية واحدة، ولهذا فالأمم التي لم تملك وحدة اللغة تفتت وانهارت، لأن العقل فيه منقسم عن ذاته والفكر كان غائبا عن واقعه، ولقد كان التعليم القرآني الحصن المنيع للمحافظة على اللغة العربية بين الأجيال المتعاقبة عبر الأزمنة والعصور والأمصار، وعلى النطق السليم لها، وعلى المحافظة على أحد مقومات الشخصية الإسلامية في جميع أقطار العربية ويشهد التاريخ على هذا، وعلى مر العصور نجد دائما أنه كان تعليم اللغة

---

[1] -بشير صالح الرشيدي، المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية في المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص149.

[2] -المرجع نفسه، ص149.

العربية يسبق قراءة وحفظ القرآن الكريم، لأنه ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، لأن اللغة العربية تسهل وتمكن من حفظ وفهم القرآن الكريم.

ب-الحفاظ على الدين الإسلامي: لقد كان وما زال القرآن الكريم هو المرجع عند المسلمين في أمور الشرع، والعبادة والحياة الاجتماعية والسياسية، ولم تكن هناك تفرقة بين التعليم والعبادة، فكلاهما قربى إلى الله[1].

ولقد كان الغرض من تعليم الأطفال والصبيان عند فقهاء أهل السنة جميعا هو معرفة الدين علمًا وعملاً[2]، وذلك من خلال حفظ القرآن الكريم وترجمة القيم الإسلامية المستنبطة من القرآن، والسنة الشريفة والقصص إلى ممارسة وسلوك تنتقل من جيل إلى جيل.

جـ-المحافظة على الثقافة العربية الإسلامية: لما كانت الثقافة الإسلامية تأخذ سماتها ومميزاتها للقيم الدينية السائدة. وعلى مر الأزمنة والعصور كان للتعليم القرآني دورا كبير في المحافظة على السمات والمعالم البارزة للثقافة العربية الإسلامية من أجل المحافظة على استمرارها وبقائها بين الأجيال المتعاقبة، حاملة بذلك المثل العليا والقيم الخالدة والأصيلة لهذا الدين الإسلامي من خلال «إن غرس القيم والمثل العليا لدى المتعلم، فهذا يعمل على توجيه سلوكه بحيث تحثه على الصدق، وتدفعه إلى عمل الخير، وتأمره بالعفو والمعروف، وتشجيعه على الصبر، وتطلب منه أن يكون أمينا وفيا بالعهود، وتكلفه السعي في الحياة والبحث عن الرزق الحلال والتواضع، وتحبب إليه العطف والإيثار، وتوجب عليه الجهاد في سبيل الله لنصر عقيدته، إلى غير ذلك من الفضائل الخلقية التي يدعو عليه الدين الإسلامي، وهذه القيم والفضائل ذات أثر كبير في حياة الفرد، لأنها تنظم حياته وتحده بمجموعة من الضوابط توجه سلوكه الشخصي والاجتماعي، كما أنها ذات أثر كبير في حياة الجماعة، بل أنها تمكن الفرد والمجتمع من التمسك بالدين روحيا وعمليا»[3].

2-الأهداف الخاصة:

ويقصد بها هنا الأهداف المتعلقة والتي تمس الطفل مباشرة من أجل فائدة أخلاقية وعلمية وتربوية وصحية، ويمكن تلخيصها ضمن ما يأتي:

---

(1) -ممدوح عبد الرحيم الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص137.

(2) - محمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص97.

(3) -ممدوح الجعفري، مرجع سابق، ص135.

أ-**السمو الروحي**: وذلك من خلال:

- ترسيخ عقيدة التوحيد وعقيدة الإيمان بالله تعالى خالق الكون، وبرسوله ﷺ وبكل ما جاء به.
- تربية ضمائرهم وغرس الوازع الديني في نفوسهم، فذلك خير ما يعصمهم من الزلل ويدفعهم إلى فعل الخير.
- الإحساس برقابة الله عز وجل في أي مكان، وفي كل الأحوال.

ب- **التهذيب الأخلاقي**: تعدّ التربية الأخلاقية والخلقية للطفل أحد أهم أهداف التعليم القرآني، وقد جاءت هذه التربية تماشيا طبعا مع نمو التلاميذ في هذه المرحلة، وحاجاتهم، الفكرية والوجدانية والسلوكية، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه بمؤثراته واتجاهاته من خلال:

- تنشئتهم من الصغر على الأخلاق القويمة، وتوجيه سلوكهم إلى التمسك بالفضائل وفعل الخير، والنفور من الرذائل، وتجنب الشر حتى يصير ذلك طبعا راسخا في نفوسهم.
- تزويدهم بأحكام الدين وفضائله المستمرة من القرآن الكريم والحديث الشريف، وسير الأنبياء والصالحين، حتى يعرفوا على ضوء ذلك ما يجب عليهم نحو ربهم، ونحو أنفسهم، ونحو أسرهم، ونحو مجتمعهم ووطنهم.
- تعويدهم آداب السلوك في المنزل، والمدرسة، والشارع وآداب الزيارة، والحديث، والاستماع، والمناقشة وغيرها[1].
- تهيئة التلميذ لاكتساب الاتجاه الإيجابي نحو ممارسة الشعائر الإسلامية عن رغبة ومحبة.
- تهيئة المتعلم في هذه الفترة لتحمل التكاليف الشرعية.

ونختم هذا العنصر بكلام بديع للإمام أبو حامد الغزالي في تنشئة الطفل على محاسن الأخلاق والذي يعتبر أهم أهداف التعليم القرآني من خلال تعويده على «التواضع، وطيب الحديث، وتعويده على العطاء لا الأخذ حتى لو كان فقيرا، وأن ينهاه عن القَسَمِ صادقا أو كاذبا، وأن ينهى عن الأعمال غير المستحسنة، كالبصاق، والتثاؤب، لا سيما في المجالس، وان يعوده على الإقلال من الكلام إلا لحاجة و بقدر ما تتطلب هذه الحاجة، وأن يخوفه من

---

(1) -مصطفى رسلان، عبد الجليل حماد، طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1992، ص82.

السرقة، وأكل الحرام وغيرها من الأخلاق المذمومة، وأن يعوده على الصبر...»[1].

وقوله أيضا: «وينبغي ألا يسامح في ترك الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في أيام من رمضان، ويعلم كل ما يحتاج من علوم الشرع ويخوف من السرقة وأكل الحرام، ومن الخيانة والكذب والفحش»[2].

جـ-النمو المعرفي: ويمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

- تزويد الطفل بحصيلة من المعلومات والمعارف المتصلة بمبادئ الدين وأحكامه ومفاهيمه.
- إعطاء المتعلم إجابات مقنعة عن ما وراء الكون والحياة، مدعومة بالمنجزات العلمية كلما أمكن ذلك.
- إعانته على فهم المصطلحات الدينية التي تحتاج إليها الممارسة الدينية.
- تقوية الذاكرة والتذكر بحفظ القرآن الكريم نفسه، واستيعاب معانيه وتدبره[3].
- التدريب على النطق السليم للقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وهذا بلا شك ينمي الثروة اللغوية عند الطفل.
- اكتساب الطفل المعلومات والمهارات بواسطة تدريبه الكتابة وبعض الأرقام والعلميات الحسابية البسيطة.

د-البناء الجسمي: وذلك من خلال:

- الاهتمام برياضة الأطفال لبناء قوة جسمهم.
- العناية بالجسم وبصحة الطفل، ونظافته، ونظافة ملبسه ومأكله[4].
- اللعب والترويح عن نفس الطفل.

هـ-التكيف الاجتماعي: المتمثل في التكيف الاجتماعي للطفل مع أقرانه وأترابه، وكيفية التعامل داخل المدرسة القرآنية وخارجها.

في الأخير نقول أن ما ذكرناه هو مجمل وملخص لأهداف التعليم القرآني والتي كانت دائما عبر الأزمنة والأمصار تخدم غايات التعليم القرآني لدى الفرد والمجتمع.

---

(1) -محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، مرجع سابق، ص329.

(2) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مج2، مرجع سابق، ص266.

(3) -فرغلي جاد أحمد، الدور التربوي للمسجد، مرجع سابق، ص150.

(4) -المرجع نفسه، ص152.

المبحث الثالث: حاجة المجتمع الإسلامي المعاصر إلى التعليم القرآني

تعاني الإنسانية اليوم من ضياع الطفولة، إما بسبب المبالغة في التدليل وانعدام الضوابط الأخلاقية في معاملة الأطفال، وإما بسبب إهمال الأسرة لدورها الحساس والأساسي في تنشئة الطفل تنشئة سليمة وصحيحة، وإما بسبب إهمال المجتمع ككل لهذا الطفل، وعدم قيام وسائط التربية بدورها اتجاه هذه الطفولة، فنتج عنه ضياع الطفولة ومنه حتمية ضياع المجتمع.

إنّ هذه الأزمة الكبرى نحس بها نحن أشد ما تكون في بلادنا الإسلامية، شأنها شأن البلدان الأخرى، فالمدارس في المجتمع كالأسر في البيوت، أضحت لا تربي، لقد استقال المربون من آباء ومعلمون، ونفضوا أيديهم من وظائفهم التربوية دون إعلان رسمي أو صريح، اكتف المعلمون في ممارستهم المهنية بوظيفة تعليمية قاصرة ومشوهة، والآباء من رجال ونساء يعملون خارج البيت، يعودون إليه متعبين للنوع والراحة، وأرسلوا بصغارهم إلى دور الحضانة ورياض الأطفال، ومدارس تعليم لا نقول أنها تربي الأولاد بالجملة، ولكنها تحجزهم ساعات من النهار يرجعون بعدها بأجسام مهدودة، وعقول مكدودة، يعانون من سوء التشكيل.

والناتج أفراد نبتوا كالطفيليات التي تنمو عشوائيا دون ضبط أو تهذيب، ونموهم ضد أنفسهم وضد مجتمعهم، نمو تعريفه مشكلات جنوح الأحداث وعنف الشباب، وتطرف الجماعات، وتحلل الأخلاق، وأمراض سوء التكيف والإحباط، واللامبالاة، والسلبية، والتسيب وغير ذلك من ظواهر مرضية تعاني منها المجتمعات الحديثة، التي تجني الثمرات المرة لهذه التربية السيئة.

والإسلام يقدم للإنسانية منهجا تربويا متكاملا، منهج يكفل للطفل رجل المستقبل وصانع مجد، التربية السليمة، والصحيحة والسوية، يقول أحد وسائط التربية فيه بالإضافة إلى الوسيط الأساسي الذي هو الأسرة، وسيط أخر لا يقل أهمية وهو المسجد أو المدرسة القرآنية في تربية الطفل.

ومما سبق نقول أن الواقع الحالي للأمة الإسلامية والأزمة التي تدور فيها، وسبب انحلال الأخلاق وغياب القيم، يجعل من وجود التعليم القرآني سواء في المساجد أو في المدارس القرآنية، واجبا شرعيا وضروريا، أصبح إقامة هذه المدارس ضرورة شرعية وتربوية. بها يعاد المسجد

دوره التربوي، وللمدارس القرآنية دورها في تنمية القيم الأخلاقية، وتعليمها وترسيخها في أذهان وسلوكات الأجيال.

ولهذا نحن نحاول في هذا المبحث أن نعطي أهم مبررات وجود التعليم القرآني في واقعنا المعاصر، انطلاقا طبعا من هذا الواقع المعاصر، فقد تبين لنا أن من أهم مبررات وجوده حاليا هي:

المطلب الأول: تقلص مساحة القيم الأخلاقية في واقع المجتمع الإسلامي المعاصر

إن من بديهيات المجتمع الإسلامي أن يكون البيت، والشارع، والمدرسة والمجتمع كلها سائرة في طريق واحد هو طريق التربية الإسلامية، وأن لا يوجد الصراع بينها ما دامت كلها تنتهج نهجا واحدا، وتستمد من معين واحد، وأن تتآزر جميعا على تكوين الشخصية الإيمانية المسلمة التي هي طابع الإسلام، وحصيلتها الواقعية كذلك، في هذا يقول محمد قطب: «والشخصية الإيمانية ليست صورة واحدة مكررة، كالنسخ المطبوعة، وإن كان الإسلام ولا شك يوحد كثيرا من أنماط السلوك وعاداته، ويجعلها طابعا مميزا للمجتمع الإسلامي كله، ينعكس في السلوك الفردي لكل مسلم، كالآداب العامة وآداب الزيارة، وآداب الحديث، وآداب الزواج، وآداب الأسرة...الخ، ولكن هذا التوحيد العام لأنماط السلوكي وعاداته لا يلغي الفوارق الذاتية بين البشر المسلمين، ولا يجعلهم نسخا مكررة، وإنما يسنح بوجود درجات من الاختلاف...»[1].

إن القيم والأخلاق إنما هي أمانة يسلمها كل جيل إلى الجيل الذي يليه، أمانة فاعلة في واقع الحياة، ذات رصيد واقعي متمثل في سلوك عملي، إلى جانب التصورات والمشاعر، سلوك عملي يترجم مفاهيم الإسلام وتصوراته، ومبادئه وأخلاقياته إلى واقع ملموس.

ولكن هذا الواقع الملموس الآن أصبح يعيش أزمة بسبب غياب الأخلاق والمبادئ النبيلة، والذي يجدر بنا الآن هو أن نعي هذه المشكلة الأخلاقية وإدراك أسبابها من أجل استخلاص الحلول المناسبة والفاعلة لها.

---

[1] -محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ج2، دار الشروق، بيروت، ط2، د.ت، ص95.

إن هناك اتجاها عاما بين المسلمين الذين هم على وعي بالمشكلة التي تواجه الأمة اليوم إلى أن أسبابها خارجية، أي واردة من الخارج، وناشئة عن التأثيرات التي تمارسها الثقافة الغربية، ولكن الذي نقوله نحن، هو أن القول بأن الأسباب ترجع إلى أسباب خارجية لا يصح إلا جزئيا، وهذا ما سوف نتعرض إليه في المطلب اللاحق، ولكن الأسباب الخارجية ليست وحدها المسؤولة، بل تسبقها أسباب داخلية، جعلت من الفساد الأخلاقي ينتشر بيننا انتشار العدوة الكاسرة، ولكن يكون في وسعنا أن ندرك الحقيقة الكالمة التي تكمل في قلب هذه المعضلة التي نعاني منها، إلا بوعينا وتحقيقنا واعترافنا بأن أسبابها داخلية خطيرة.

إن الأسباب الداخلية لهذه الأزمة التي نعيشها، فإن المشاكل الأساسية -كما يبدو لي- ردها إلى أزمة واضحة أسميها ببساطة انعدام الأدب والأخلاق، ومن ثمة لا بد لنا أولا أن نصارع مشكلة الأدب والأخلاق في المجتمع الإسلامي المعاصر.

إنّ وسائط التربية والتأديب محدودة ومعروفة، لا تتباين مع مرور الأزمان، ولكن قد يزيد عددها مع تطور الأزمنة وتنوع الوسائل وتطورها، وعملها عمل مشترك ومتكامل يصبوا على هدف واحد، «حيث تشترك عدة أوساط ترتبط بها حياة الناشئ منذ فجر حياته وحتى وفاته، في رسم معالم تربيته الدينية، وتكوينه الخلقي على نحو من الصلاح، إن كانت هذه الأوساط صالحة وعلى نحو من الطلاح إن كانت طالحة»[1].

وأهم هذه الأوساط أو الوسائط التي لها أكبر الأثر في تكوين القيم وتوجيه السلوك هي الأسرة، والمسجد، والمدرسة، والرفاق والمجتمع.

ولكن الملاحظ أن الكل نفض أيديه من المسؤولية، فالأباء استقالوا من مهمة التربية والتأديب، ونسوا أن الأسرة هي «المصدر الأول والأخطر في تكوين القيم وتوجيه السلوك، وتنمية القدرة على ضبط الذات، والتحكم في النوازع وتعديل الرغبات، ومطالب الأفراد»[2].

يقول أحمد شلبي: «والطفل صورة عائلته، فكل ما فيه من خير أو شر وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه، ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء، وتربية الفضائل، يقوم بها الذين يعاشرون الطفل منذ نشأته معاشرة مستمرة، والذين يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم

---

(1) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص80.

(2) -المرجع نفسه، ص80، نقلا عن: عبد الحميد الزنتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص661.

وسلوكهم...»[1]. ولكن الواقع يحي بعكس هذا، وإذا نظرنا إلى الوسيط الآخر الـــذي هـــو المدرسة فالفاجعة أدهى وأمر، فالمعلمين والمربيين يعتبرون أنفسهم موظفـــون، تملصـــوا مـــن المسؤولية من قداسية الرسالة التي يحملونها إلى المجتمع، ومن المنزلة التي يحتلونهـــا، بالإضافـــة إلى غياب أهم الشروط اللازمة في المعلم والمربي التي تتمثل في القدوة الحسنة، وذلك بسبب السياسة التعليمية لمعظم الدول الإسلامية التي لا تراعي خلق المعلم ضمن معايير الاختبار، ولأنه ببســـاطة فاقد الشيء لا يعطيه.

وإذا كنا نريد تعليما خلقيا في مدارسنا فإن علينا أن نتأكد من أن لدى كل من المدرســين معايير خلقية عالية، لأن دين الصبي على دين معلمه.

ومجتمع الرفاق الذي يعتبر من أشد الأوساط تأثيرا في خلق الناشـــئ وتكويـــن طباعـــه، وتوجيه سلوكه، واكتسابه للعادات المختلفة، وذلك لكون الناشئ يرتبط في هذا الوسط بأترابـــه من نفس عمره الزمني والنفسي والعقلي، وتشده إليهم عواطف قوية، ولكن الذي نخلصـــــه أن الغالب في أخلاق لدى رفقاء الشارع إلا من رحم ربي، وما جنوح الأحداث وانتشار الآفـــات الاجتماعية كالمخدرات، إلا دليل على ذلك، ولهذا حث الدين الإسلامي على اختيار الرفيـــق، قال الرسول ﷺ: «المرء على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل»[2]. ويشير الإمام الغزالي في هذا الصدد مؤكدا أن صيانة الصبي عن مخالطة قرناء السوء ومجالستهم تعتبر أوجب الواجبـــات ويتضح ذلك من قوله: «وصيانته أن يؤدبه ويهذبه، ويعلمه محاسب الأخلاق، ويحفظه من قرناء السوء»[3].

ونختم كلامنا بالتحدث على الوسيط الرابع المتمثل في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد لنظمه وتراثه، وقوانينه، وتقاليده، وعاداته، واتجاهاته، فيتشرب منه تراث مجتمعه الخلقي والاجتمـــاعي والثقافي طيلة حياته منذ نشأته إلى وفاته، بل إنه يحمل تراث مجتمعه داخل ذاته، ويشعر نفســـيا

---

[1] -أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها، فلسفتها، تاريخها، مرجع سابق، ص211.

[2] -رواه أحمد في مسنده، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم: 7685-8065.

[3] -أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، مرجع سابق، ص70.

بالرقابة الاجتماعية ولو كان بمفرده[1]، فمرجع الصفات الخلقية في تكوين الشخصية إلى المجتمع، لأن الإنسان على أي الحالات كائن اجتماعي قبل كل شيء[2].

ولذلك فإن من أهم واجبات المسؤولين وأولي الأمر والمربين عامة، أن تتضافر جهودهم وتتكامل برامجهم في المؤسسات الدينية، والتعليمية، والإعلامية والاجتماعية بغية تنقية الحياة الاجتماعية من الشوائب، وتطهيرها من المفاسد وتصفيتها من الانحرافات[3].

وقد أبرزت السنة خطورة تأثير المجتمع في التكوين الخلقي، ودعت إلى تطهير المجتمع وإقامة دعائمه على الفضائل والتناصح بالخير، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حرصا على سلامة الفرد الذي يرتبط بسلامة المجتمع، قال الرسول ﷺ: «من رأى منكم منكرا فليغيره بيده، فإن لم يجد فبلسانه، فإن لم يجد فبقلبه وذلك أضعف الإيمان»[4].

وهكذا يتأكد دور الأسرة، والمدرسة، والرفاق والمجتمع في تكوين القيم وتوجيه السلوك. ولهذا نؤكد على دور المدرسة لكل مراحلها دون أن ننسى التعليم في المساجد، والكَتاتيب والمدارسة القرآنية، هذا الأخير الذي لا بد أن يلعب دوره في وقت انحرفت المدرسة على أداء رسالتها الأساسية.

المطلب الثاني: الطفل المسلم وتحديات العولمة والمعلوماتية

في عصرنا الحالي وجدت تحديات عديدة أثرت على القيم والأخلاق، إضافة إلى التحديات الداخلية، والتي في مجملها تدور في فلك نقص الوازع الديني والتخلي عن القيم والأخلاق، وطغيان الجانب المادي في مقابل ذلك ضعف مؤسسة الإصلاح والتربية، سواء الأسرة، والمدرسة، والمسجد والمجتمع، ووسائل الإعلام، في وقت يتعرض المجتمع الإسلامي المعاصر إلى هجمات مغرضة وموجهة لتكريس الفساد القيمي والأخلاقي، وتلعب وسائل الإعلام هنا الدول الأساسي في ذلك، ولهذا نحاول أن نتعرض إلى تأثير وسائل الإعلام في فساد القيم والتنشئة السليمة للأطفال رجال الغد.

---

(1) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص87.

(2) -أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص128.

(3) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، المرجع السابق، ص88.

(4) -رواه النسائب في كتاب الإيمان وشرائعه، رقم: 4923. رواه أحمد، كتاب باقي المكثرين، رقم: 10723.

يقول عمر عبيد حسنة[1]: «وقد لا نغالي إذا قلنا بأننا نعيش اليوم الدولة الإعلامية الواحدة التي ألغت الحدود وأزالت السدود، واختزلت المسافات والأزمان، واختصرت التاريخ، وتكاد تلغي الجغرافيا، حتى بات الإنسان يرى العالم ويسمعه من مقعده، ولم يقتصر الأمر على اختراق الحدود السياسية والسدود الأمنية، وإنما بدأ يتجاوزه إلى إلغاء الحدود الثقافية، ويتدخل في الخصائص النفسية، وتشكيل القطاعات العقادية، فيعيد بناءها وفق الخطط المرسومة لصاحب الخطاب الأكثر تأثيرا، والبيان الأكثر سحرا، والتحكم الأكثر تقنية».

إننا نؤمن أن كل ما يغير النفس يغير المجتمع، ولهذا فإننا نخاف على أطفالنا، خاصة إذا ما أدركنا خطورة الإعلام بكل وسائله، وأن خوفنا هذا له أسبابه الواقعية والمنطقية.

1-الطفل وأزمة الأهداف التربوية في المؤسسات التعليمية

شهدت المجتمعات الإنسانية على مدى النصف الأخير من القرن العشرين فيض نشاطات سياسية تربوية واسعة إلى بناء موقف تربوي جديد من التحديات الاجتماعية والثقافية المعاصرة، لقد بدا في الأفق، وتحت تأثير موجات عاصفة من التحولات الثقافية والسياسية والاجتماعية أنه يترتب على الإنساني المعاصر والمستقبلي، أن يمتلك قدرات وخصائص جديدة تمكنه من الاستجابة لمعطيات هذا الواقع[2].

لقد بدأت المجتمعات الإنسانية تعيد النظر في فلسفاتها وأهدافها التربوية، لترسم سياسيات وفلسفات تربوية جديدة لبناء إنسان جديد يمتلك القدرة على احتواء ما يعصف به هذا الزمان من تحولات نوعية عميقة وشاملة. لقد دأبت البلدان الصناعية المتقدمة على أن تعيد النظر في أهدافها التربوية بصورة دائمة ومستمرة، وليس أكثر من الأدلة على ذلك حركات الإصلاح التربوية من النصف الثاني من القرن العشرين[3].

يقول فاخوري في هذا الصدد: «إذا أليقنا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة في الوطن العربي الإسلامي، سنجد مفارقة كبيرة جدا بين ما يكتب وينص

---

(1) -عمر عبيد حسنة، مقالات في الدعوة والإعلام الإسلامي، كتاب الأمة، قطر، 1411هـ، ص ص8-9

(2) -علي وطفة، الأهداف التربوية في البلدان العربية، مرجع سابق، ص ص87-106.

(3) -المرجع نفسه، ص87.

عليه، وبين ما يمارس ويفعل يوميا في كثير من أجزاء الوطن العربي الإسلامي»[1].

لقد أهمل التعليم بصورة عامة الأبعاد النفسية للتلاميذ، و لم يشر إلى الجوانب الانفعالية والعاطفية، أو الحاجات النفسية الوجودية للمتربين عامة مثل الحاجة إلى الحب، أو الحاجة إلى الإحساس بالأمن، والإحساس بالثقة بالنفس، والإحساس بالانتماء والإحساس بالهوية، وهي الجوانب التي تمثل جوهر الشخصية الإنسانية المتكاملة ومضمونها[2].

ويبين واقع الحال أن الأهداف التربوية في التعليم النظامي في البلدان الإسلامية لا تعكس الحاجات الحقيقية للمجتمعات الإسلامية، فهي على الأغلب تلبي طموح بعض الفئات الاجتماعية ولا سيما تحقيق الاستقرار السياسي للأنظمة السياسية القائمة، والعمل على إشباع النشء العربي بمفاهيم وتصورات وقيم، يمكنها أن ترسخ مكاسب بعض الفئات الحاكمة، ومن هذه القيم حب الحاكم السياسي والوفاء له، والتضحية من أجله، لأن التضحية من أجله تضحية من أجل الوطن، والأمثلة أكثر من أن تحصى في هذا المضمار[3].

إن هذا الواقع التربوي في البلدان الإسلامية الذي أضحى لا يلبي حاجات الأفراد وحاجات المجتمع بكل جوانبه، ولا يعكس طبيعة الشخصية الإسلامية المرغوبة، والمجتمع الإسلامي المرغوب فيه، والتغيرات العالمية الحالية التي راحت تغير في سياستها التربوية في كل وقت وحين، استجابة للتحديات العالمية الثقافية والسياسية، إن هذا الواقع المشحون يفرض على السياسة التعليمية أن تراعي هذا الواقع، وأن تعمل على تزويد الطفل المسلم بكل ما يجعله محصنا ضمن هذا الوقع العالمي.

إن واقعنا المعاصر يفرض تعليما يلبي هذه الحاجات الأساسية لهذا المجتمع، والذي يلبي التعليم القرآني بعضها.

2-أزمة ثقافة الطفل في عصر العولمة والمعلوماتية

والثقافة في مفهومها الاجتماعي اقتربت إلى حد الإدماج بمفهوم الحضارة حتى أن تايلور في تعريفه للحضارة قد جعلها مرادفا للحضارة، وذلك عندما قال: «الثقافة أو الحضارة بمعناها

---

(1) -علي وطفة، الأهداف التربوية في البلدان العربية، مرجع سابق، ص87.

(2) -المرجع نفسه، ص98.

(3) -المرجع نفسه، ص97.

الواسع هي هذا الكل المركب الذي يشمل المعارف، والمعتقدات، والفنون، والأخلاق والأعراف وكل ما يكتسبه الإنسان باعتباره عضوا في جماعة أو مجتمع»، والثقافة في هذا السياق تشير إلى طريقة حياة مجموعة من الناس، وطرق تفكيرهم وعلاقتهم، وهي ذات طبيعة تراكمية متغيرة ومتصارعة بين القديم والجديد، ومطورة ومؤثرة، وهي هنا كما يصفها فؤاد شاهين بأنها «بمجمل ما يقدمه المجتمع لأبنائه من عادات، وقيم، وأساليب وسلوك، وتوجهات، وعلاقات، وأدوار وتقنيات، كما يتعلمونها ويتكيفوا معها، وهي نمط معيشة للجماعة...» [1].

والبحث في ثقافة الطفل المسلم في عصر العولمة يرسلنا بعيدا على الألفية الثانية، ويجعلنا نقف وجها لوجه مع مقولة ابن خلدون في مقدمته التي جاء فيها «إن المغلوب مولعا أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته، وسائر أحواله وعوائده»[2].

إن الموقف الذي نعيشه في بعده الثقافي يجعلنا نقترب كثيرا من الثنائية الخلدونية ثنائية الغالب والمغلوب، وإذا كان ابن خلدون قد اكتفى بالقول بأن المغلوب مولعا بالاقتداء بالغالب، فإن الثقافة المعاصرة تبيح القول بأن المغلوب أو المقهور مضطر ومدفوع إلى الاقتداء بالغالب.

إن تأزم ثقافة الطفل من تأزم ثقافة المجتمع الإسلامي في عصر العولمة والمعلوماتية، ومنه لا بد أن نحاول أن نحسن التعامل مع ثقافة الطفل في عصر تقلص فيه الدور الثقافي للأسرة وحتى المدرسة، واتسع فيه دور وسائط الاتصال الجماهيري عبر فضائيات البث المرئي وشبكات المعلومات.

إن وسائط تربية وتنشئة الطفل التقليدية تجد نفسها وجها لوجه مع فعاليات جد متطورة تحول دونها، ودون تحويل عناصر الثقافة الأصيلة إلى نماذج وأطر مرجعية راسخة متجذرة في الموروث الثقافي، وإذا كانت الثقافة الإسلامية تؤكد على الإيمان بالقيم الأخلاقية السامية، فإن تثقيف الطفل المعاصر يتم أيضا من خلال وسائط التواصل المعلوماتي بالصوت والصورة عبر فضائيات عابرة للحدود، الذي يركز على المسألة الفردية وعلى قيم السوق والبورصة ومن

---

[1] -عبد السلام بشير الدويبي، ثقافة الطفل العربي الأبعاد المأزمية والجهود العربية، مجلة الطفولة والتنمية، ع4، 2001، ص113.

[2] -ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق،، ص147.

سيربح المليون، والعالم الطبيعي، والتكنولوجيا المتطورة ذات الاستخدامات البراجماتية، والدعاية والإعلان لأغراض استهلاكية وغيرها[1].

إن هذه الوضعية المتأزمة تتيح لنا استشراف مستقبل ثقافة هذا الطفل المسلم مستقبل تفقد فيه أهم وسائط التنشئة والتربية لأدوارها، وتراكم لعجزها وهي وضعية غير مفاجئة و لم تحدث دون مقدمات، بل هي محسوسا بها ومشعور بخطرها، «خاصة إذا علمنا أنه يوجد قرابة 90 % من أطفال الأمة العربية من 3-6 سنوات غير معنية بأي نوع من التعليم أو التوجيه ضمن إطار أي مؤسسات، وثلث الأطفال من سن 6 سنوات إلى 14 سنة، أي أكثر من 15 مليون طفل وطفلة خارج المدرسة، أي دون تعليم كليا أو جزئيا، وكثير من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى أوساط وبيئات أقل حظا، اجتماعيا واقتصاديا وجغرافيا، وهم لا يستجيبون للتعليم النظامي بمحتواه وتنظيمه الحالي، حتى وإذا وصل إليهم أو أصبح قريبا منهم»[2].

إن الأعداد الكلية في سن المدرسة قد تضاعف بين عامي 1970-1989، فإن نسبة الالتحاق بالتعليم الأساسي قد زادت بأقل من نصف إلى 81 %، وتشير التقديرات إلى أن عدد الأطفال المحرومين من التعليم الأساسي في البلاد العربية قد بلغ عام 1998 نحو 15 مليون طفل وطفلة[3].

هذا هو واقع النشئ في المجتمع الإسلامي المعاصر، والذي لا بد أن لا نهرب منه، بل نعمل على مواجهته، إن هذا الواقع المزري للطفل يهيئ ويؤسس الأرضية لاستقبال العادات الفاسدة والغريبة عن مجتمعنا، وهو قابل لأي نوع من التشكيل.

إن هذا الواقع يفرض علينا وجود مؤسسات تضع التعليم الهادف إلى الإصلاح والتقويم والتعديل الأخلاقي للطفل أهم أهدافها، في ظل عجز التعليم النظامي الحالي بأساليبه وتنظيماته الحالية، ومن هنا تأتي ضرورة عودة ومساهمةالوسائط الأساسية للتربية، كالمسجد الذي يعتبر

---

(1) -عبد السلام بشير الدويبي، ثقافة الطفل العربي، مرجع سابق، ص113.

(2) -محمد عبد العليم مرسي، الطفل المسلم بين منافع التلفزيون ومضاره، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، (1418هـ-1997م)، ص ص83-84.

(3) -أرجوان سعد الدين مصطفى، من أجل مستقبل مشرق لأطفال الوطن العربي في الألفية الثالثة، مجلة الطفولة والتنمية، ع4، 2001، ص158.

أحد عناصر حلقة التربية الأخلاقية في المجتمع، أنا لا أدعي هنا أن التعليم القرآني سواء أكان في المسجد أو في المدارس القرآنية المجاورة له، سوف يحل هذه المشاكل، وسوف يلبي كل حاجات الطفل المختلفة، ولكن علينا أن نستغله وخاصة في ظل الإمكانيات والوسائل المناسبة بالتعاون والتكامل مع العناصر الأخرى، إضافة إلى الاعتراف بمكانة وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون لدى الأطفال خاصة.

لقد زخرفت وسائل الإعلام الموجهة جميع القيم الهابطة والمبادئ الرديئة في عيون أبنائنا وبناتنا، وفي المقابل شككت في القيم والمبادئ الإسلامية، فما عادت تجدي النصائح أو القيم التربوية التي يمليها البيت وتغرسها المدرسة، وذلك للتناقض الذي يحسه الطفل بين ما يشاهد ويسمع في وسائل الإعلام، وما تقدمه المدرسة ويقوم به في المنزل، فقد ذهبت هيبة الأب وأصبح من الممكن أن يكون في عقول الصغار خائنا، أو قاتلا أو مزورا، أما المدرسة فهي حائرة بين ما تلقنه للنشئ من مبادئ وقيم، وما يتلقاه أولئك عن طريق وسائل الإعلام[1]. وأتصور هنا ماذا سيحدث لو كانت الأسرة أو المدرسة لا تقوم بأي مهمة أصلا!.

والذي نؤكد عليه في حديثنا هذا أنه من المعروف أن المجتمع ككل يفرز مؤسساته وهي كلها تكاد تتشابه في أوضاعها، وهي تعيش أزمة أساسية واحدة، وفي هذا يقول عمر عبيد حسنة: «وتكاد تكون أزمتنا الأساسية واحدة في حقيقتها وإن اختلفت مظاهرها، وتعددت آثارها من موقع إلى آخر عندما ننظر إلى قضايانا، ذلك أننا لا نعرف بمسئوليتنا عما لحق بنا، ولا نواجه ما أصابنا بجرأة وشجاعة، لنكشف مواطن التقصير ونحدد أسباب القصور لنستدركها، وإنما ما نزال نلقي بالتبعية على الآخرين الذين هم دائما سبب بلائنا ومصائبنا جميعا لنعفي أنفسنا من المسؤولية، دون أن ندرك أننا نلغي أنفسنا وأهليتنا في التعامل مع العصر الذي نعيشه ...»[2].

لا بد لنا أن نعي وندرك هذا الكلام الذي قاله عمر عبيد حسنة، ونفهم معناه ومقصده، لإن آلة التغيير بأيدينا ونحن لها أهل، إذا وعينا هذه الأزمة المتعددة الجوانب،من تخلف وهيمنة وأمية وفساد للقيم والأخلاق، وأن حلها في أيدينا من خلال حسن استغلال لمؤسسات هذا

---

(1) -محمد عبد العليم مرسي، الطفل المسلم بين منافع التلفزيون ومضاره، مرجع سابق، ص93.

(2) -المرجع نفسه، ص98.

المجتمع الذي يجب أن يكون هدفها واحدا ومشتركا ومتكاملا، ألا وهو مهمة حماية هذا المجتمع من كل التحديات الذي يواجهه حاضرا ومستقبلا، ولا يتأتى هذا إلا بتحصين الداخل الـــذي أساسه هو الفرد منذ ولادته إلى وفاته، هذا الفرد الذي تحتضنه الأسرة، والمسجد، والمدرســـة والمجتمع، ونعتقد حتى هذه اللحظة أن التعليم القرآني للطفل في المدارس القرآنيـــة هـــو أحـــد العوامل في هذه الآلية التغييرية، التي تضمن الحصانة الأخلاقية والقيمية المميـــزة لهـــذا المجتمـــع الإسلامي في عصر العولمة والاستلاب الثقافي.

المبحث الرابع: التعليم القرآني في الجزائر وتجربة المدرسة القرآنية

لقد بدأ تعليم القرآن الكريم في الجزائر مع دخول الفاتحين الأوليين، وتلقاه الناس بالقبول والحفظ كابرا عن كابر، وكانت أماكن تعليمه متعددة، شملت الكتاتيب، والمساجد، والمدارس والرابطات، والمكتبات العمومية والخاصة، ودور العلماء وحتى الدكاكين. حيث أن موسى بن نصير كان كلما فتح بلدا من بلاد المغرب يترك بين أهله جماعة من الحرب يكلفهم بتحفيظ القرآن وتثقيفهم في الدين، وكان الخليفة عمر بن عبد العزيز قد بعث عشر من فقهاء التابعين أهل علم وفضل، وكان هؤلاء هم أول المعلمين الذين نشروا القرآن، والسنة، ومبادئ اللغة العربية بين أبناء البربر، وبذلك تم إسلامهم وأصبحت لغتهم العربية[1].

ولأن التعليم القرآني في بلادنا مر بمراحل عديدة، فقد صاحبتها بطبيعة الحال تغيرات وتحولات كثيرة على مستوى التسمية، أو على مستوى البرامج والمناهج التعليمية وطرق التدريس، فعلى مستوى التسمية، نجد مثلا أن هذا التعليم سمي بـ"التعليم العربي الإسلامي" أو "التعليم الديني"، وذلك قبل الاحتلال الفرنسي، لأنه كان يقوم على أساس الدراسات اللغوية والدينية والأدبية، وقليلا من الدراسة العلمية، وكانت أمكنة تعليمه كثيرة ومتعددة شملت الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا، كما سمي بالتعليم العربي الحر، وذلك بعد الاحتلال، لأن هذا التعليم كان يجري باللغة العربية، وكانت مدارس التربية والتعليم تابعة لجمعية العلماء المسلمين بمثابة معاهد لتعليم علوم القرآن الكريم[2]. وسمي بعد الاستقلال بالتعليم القرآني، لأنه يقوم أساسا على تحفيظ القرآن للنشئ، وغرس العقائد في نفوسهم، وتعويدهم أمهات الفضائل، والعادات الحسنة.

وأصبحت المدارس القرآنية اليوم أماكن تقوم بوظيفة تعليم القرآن الكريم، ومبادئ الدين الإسلامي الحنيف.

---

(1) -عبد الرحمن بن أحمد التجاني، الكتاتيب القرآنية بندرومة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص5.

(2) -المرجع نفسه، ص13.

المطلب الأول: لمحة تاريخية عن التعليم القرآني في الجزائر

كل الذين درسوا موضوع التعليم في الجزائر غداة الاحتلال الفرنسي، اندهشوا من كثرة المدارس وحرية التعليم، وكثرة المتعلمين، ووفرة الوسائل من أجل التعلم بالمداخيل الوقفية ومحلات الأوقاف، والأجور العالية، وفي المدن كما في الأرياف، كان التعليم جزءا أساسيا من حياة الناس، وكان المعلم والمتعلم موضع تقدير الجميع، وحب العلم كان جزءامن العبادة، كما اندهش أولئك من وفرة المدارس التي كانت تزيد ربما عن نسبة السكان على حد قول أبو القاسم سعد الله[1]. وكان التعليم حرا وخاصا ويكاد يمون مجانيا وإجباريا، وقد كان الأطفال فيها يزاولون تعليمهم في الغالب في الكتاتيب القرآنية التي يطلق عليها في لجهة العامة "لمسيد"، وقد كانت منتشرة بكثرة في الجزائر، بحيث لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن، أو قرية من القرى في الريف، كما كانت الزوايا تساهم بدورها في نشر التعليم الابتدائي، حيث كانت تشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والعالي[2].

لذلك فإن الأطفال في المرحلة الابتدائية يتعلمون، أما في الكتّاب (المسيد)، أو في المدارس القرآنية الملحقة بالمساجد وإما في الزوايا، وقد كان يوجد بمدينة قسنطينة وحدها عام 1837 وهو العام الذي دخل فيه الاحتلال الفرنسي إليها 79 كتّابا ومدرسة قرآنية يتردد عليها حوالي 1350 طفل وطفلة[3]، و سبعة معاهد، و35 مسجدا، و300 مدرسة وزاوية، و لم يبق منها بعد الاحتلال سوى 30 مدرسة فقط، وكان يوجد بمدينة عنابة 39 مدرسة، و37 مسجد وجامع، وزاويتان قبل الاحتلال، ولكنها تناقصت في ظل الاحتلال إلى 3 مدارس فقط، و15 مسجد[4]، وكذلك الحال بالنسبة لسائر المناطق في جميع أنحاء الجزائر.

---

(1) -أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، مرجع سابق، ص19.

(2) -المرجع نفسه، ص19

(3) -تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط4، 1984، ص127.

(4) -نور الدين طوابة، دور المسجد في المجتمع الإسلامي المعاصر، مع دراسة لدور المسجد في الجزائر (فترة الاحتلال الفرنسي كنموذج)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الدعوة والإعلام، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، 1992-1993.

ليس هذا فقط، بل ذهب المحتلون إلى أبعد من ذلك في إذلال أهل البلد المسلمين حتى أنهم باعوا بعض المساجد لليهود، وكانت النتيجة من كل هذه الأعمال التعسفية للاستعمار الفرنسي اتجاه المساجد أنها صارت تعد على أصابع اليد، بعدما كانت قبل الاحتلال تعد بالمئات، وصار المسلمون وهم يعيشون في بلادهم لا يملكون إلا 166 مسجد، رغم أنهم يعدون بالملايين، ويملك غيرهم من المسيحيين حوالي 327 كنيسة، وكما يملك اليهود 45 معبد[1].

ولم تكتف السلطة الفرنسية بمحاربة المساجد، بل حاربت كذلك التعليم المسجدي وغلقت كل النوادي، وقادت المعلمين إلى المحاكمة بتهمة التعليم بدون رخصة[2].

بعد ما ظهر ذلك القانون المجحف الذي أصدرته في 24 ديسمبر 1904 الذي تفرض فيه رخصة من إدارتها على كل جزائري أراد أن يفتح مدرسة عربية، أو كتّابًا لتعليم القرآن الكريم واللغة العربية، وعززت هذا القانون بقرار أكثر تعسفا وظلما، وذلك عندما أصدر وزير داخلية الاحتلال "شوطان" قرارا اعتبرت بموجبه اللغة العربية -وهي لغة الشعب الجزائري- لغة أجنبية يعاقب كل من يعمل على تعليمها بدون رخصة بالسجن حينا، وبالتغريم حينا آخر[3].

وقد نجم عن هذا القرار آثار سيئة على التعليم والمدارس والمساجد في الجزائر، حيث غلقت المساجد والمدارس، وشرد الصبيان، وغرم الناس، وزج بهم في السجون، هذا ما جعل دور المساجد والزوايا بصفة عامة يتناقص ويتقلص شيئا فشيئا منذ نهاية القرن التاسع عشر، وهذا بسبب استيلاء الاحتلال الفرنسي على الأوقاف الإسلامية[4]، التي كانت تعتمد عليها الزوايا والكتاتيب في أداء رسالتها التربوية، والتعليمية والاجتماعية، والتي تعتبر شريان الحياة لها وضمانا لبقائها، وقد نتج عن هذا أن أصيب المجتمع الجزائري بالركود والجهل، والاستسلام والرضوخ، ولكن هذا الحال لم يدم طويلا كما أرادته فرنسا، بل لاحت في الأفق بوادر نهضة

---

(1) -تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، مرجع سابق، ص47.

(2) -المرجع نفسه، نصلا عن: نبيل أحمد بلاسي، الاتجاه العربي الإسلامي ودوره في تحرير الجزائر، ص108. وقد رد عبد الحميد بن باديس عن هذا الأمر بمقال عنوان بعد 20 سنة من التعليم نسأل هل عندنا رخصة؟ جريدة الصيراط، س1، ع7، 30 أكتوبر 1931، ص6.

(3) -حسين عبد الرحمن سلوادي، ابن باديس مفسرا، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص ص39-40.

(4) -وقد بلغت هذه الأوقاف قبل الاحتلال 2.000.000 من الهكتارات من أحسن الأراضي، و2.000عمارة. (محمد الصغير بلعلام، السلك الديني في الجزائر، مجلة الأصالة، وزارة الشؤون الدينية، س3، ع8، 1972، ص244).

جديدة خاصة بعد رجوع عبد الحميد بن باديس من جامع الزيتونة بتونس، بعد نيله لشهادة التحصيل سنة 1912م، فبدأ في برنامج تعليمي إصلاحي في جامع الأخضر للكبار مساءً، وفي جامع قموش للصغار نهارا[1]، وكان هؤلاء الصغار يأتون من مختلف الكتاتيب بعد خروجهم منها في آخر الصبيحة وآخر العشية، وكان ذلك هو أول عهد الناس بتعليم الصغار[2]، إذ لم يكونوا يعرفون التعليم اللّهم إلا قراءة القرآن في الكتاتيب، أما التعليم الرسمي فلم يكن متاحا في ذلك الوقت بالمدارس الفرنسية.

ولقد شهدت هذه الكتاتيب تطورا ملحوظا ونهضة رائدة على مستوى المناهج والوسائل على يد جمعية العلماء المسلمين، حيث قامت هذه الأخيرة بإصلاح التعليم القرآني في نظمه وبرامجه وطرق تدريسه، إذ سعت الجمعية بما استطاعت من أسباب أن توسع دائرة الأمكنة بإحداث أماكن حرة للتعليم القرآني للصغار... [3].

وأكبر دليل على ذلك ما قاله وأعلنه رئيس الوفد الذي زار الجزائر عام 54 19 السيد ميتيرو بجهود جمعية العلماء في نشر التعليم وتكوين المدارس حيث قال: «رأينا التعليم الحر الذي تقوم بنشره جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وعلمنا أن هذه الجمعية تشرف على ما يزيد على 150 مدرسة، وأنها تعلم قرابة 45.000 من البنات والبنين، تنتشلهم من بين أيدي الجهل والإهمال، فنحن لا يسعنا إلا أن نثني الثناء الحار على هذا المجهود الصالح الذي تقوم به هذه الجمعية»، ثم قال: «لقد عملنا على قتل اللغة العربية، وعلى تحطيم الدين الإسلامي، وعلى تجهيل الأمة، لكن العلماء المسلمين يعملون في خط مناقض للخط الحكومي، فهم يقومون بالجهود المحمودة لإحياء الإسلام، وتطهيره من الخرافات، ونشر اللغة العربية، ورفع الأمية عن الأمة، غير مبالين بالعقبات ووسائل الزجر والتنكيل»[4].

---

(1) -أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية، ج2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1992، ص114.

(2) -رابح تركي، ابن باديس رائد الإصلاح والتربية، مرجع سابق، ص353.

(3) -المرجع نفسه، ص362.

(4) -رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981، ص ص225-226.

المطلب الثاني: التعليم القرآني بعد الاستقلال (تجربة المدرسة القرآنية)

لقد تقلص حجم التعليم القرآني بعد الاستقلال مباشرة، بعد أن أصبحت اللغة العربية لغة رسمية في جميع المدارس والمعاهد، حيث تحولت المدارس التي ورثت في معظمها عن جمعية العلماء المسلمين تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، وبالتالي أدمجت في التعليم العام بجميع مراحله، ولكن بقيت بعض المدارس الحرة تنشط هنا وهناك في تعليم القرآن، يديرها أشخاص طبيعيون أو هيئات عبارة عن جمعيات تأسست لهذا الغرض.

ولقد تباين وجود نشاط التعليم القرآني من منطقة إلى أخرى، ففي حين بقي على نشاطه في بعض المناطق، قل في أغلبها إن لم نقل إنعدم، واقتصاره على بعض المدارس القديمة، وكذا أجنحة بعض المساجد التي حولت إلى كتاتيب لتعليم الصغار، وقد انتدب لتعليم القرآني فيها ومنذ السنوات الأولى للاستقلال معلمون أحرارا يتقاضون أجورهم من الطلبة والتلاميذ.

ولكن لا بد لنا أن نتوقف هنا على الدور الذي لعبه طلبة التعليم القرآني في تعريب التعليم النظامي بكامل مراحله، الذي خلف التعليم الفرنسي بعد الاستقلال، فكان لهؤلاء حفظة القرآن الكريم الدور التاريخي والحضاري الذي يشهد لهم من محافظة على الهوية العربية الإسلامية للمدارس النظامية بعد الاستقلال[1].

وفي مقابل هذه المدارس، كان التعليم القرآني يسير بخطى بطيئة، وبقي على هذا الحال إلى أن أصبحت المدرسة القرآنية في بلادنا حقيقة موجودة واقعا وقانونا، بعد أن تمت المصادقة في المجلس الشعبي الوطني عن القانون الأساسي الخاص بإحداث معلمي التعليم القرآني في إطار الوظيفة العامة في سنة 1400هـ الموافق لـ1980م، وتوج ذلك بمرسوم صادر تحت رقم 80-123 مؤرخ في 4 جمادي الثانية 1400هـ الموافق لـ19 أفريل 1980م[2].

---

[1] -سلمان نصر، المدرسة القرآنية وأثرها في تقوية النظام التربوي، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع10، رجب 1422هـ، سبتمبر 2001، ص38. وهي محاضرة ألقاها في الأسبوع الوطني الثاني للقرآني الكريم، الجزائر، 4-6 ربيع الأول 1422هـ/27-29 ماي 2001.

[2] -وزارة الشؤون الدينية، مديرية الإرشاد الديني والتعليم القرآني، توجيهات لمعلمي القرآن الكريم، مطبعة وزارة الشؤون الدينية، القبة، الجزائر، (1409هـ-1998م).

وقد رأت وزارة الشؤون الدينية وبالتنسيق مع مديرية الإرشاد الديني والتعليم القرآني، وضع برنامج للتعليم القرآني يستنير به المعلم ويسترشد به عمله، وقد خصص لكل فئة برنامج خاص، مراعين في ذلك سن التلميذ ووضعيته بالنسبة للمدرسة الأساسية، من حيث ارتباطه أو عدم ارتباطه بها، كما وضعت برنامج خاص لتعليم الكبار وقد قسمت فئات المتعلمين إلى أربع فئات:

- فئة ما قبل المدرسة الأساسية (من أربع سنوات ونصف إلى ست سنوات)؛
- فئة أطفال المدرسة الأساسية (من ست سنوات إلى اثني عشرة سنة)؛
- فئة المداومين المتفرغين؛
- فئة الكبار.

وطبعا ومثلما ذكرنا في مراحل سابقة من الدراسة، أن الفئة الأولى هي المعنية بالدراسة، وهي فئة ما قبل المدرسة الأساسية.

وكما أصبح معلم القرآن بعد سنوات طويلة من الإهمال، بموجب القانون السابق، وبعد تصنيفه في الدرجة 11 من القانون العام للعامل، ونزل منزلة زميله المعلم في المدرسة الأساسية، وأصبح للتعليم القرآني نيابة في مديرية الإرشاد الديني والتعليم القرآني بوزارة الشؤون الدينية، وأصبحت تجري مسابقات وطنية كل عام لتوظيف عدد من المعلمين والمعلمات، الذين ينجحون في امتحان هذه المسابقة، وقبل بلغ عدد المعلمين حتى سنة 1987 فقط 5000 معلم منتشرين عبر التراب الوطني، يعلمون كتاب الله لعشرات الآلاف من البنين والبنات في المئات من المساجد والأقسام التابعة لها تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف[1]، ففي مدينة قسنطينة وحسب آخر الإحصائيات التي أعطيت لنا من مديرية الشؤون الدينية والأوقاف بقسنطينة أفريل 2001 هي 145 مسجد، و12353 تلميذ وتلميذة منهم 11826 قبل سن المدرسة، وعدد المعلمين بلغ 247 متطوع، و91 موظفون.

(1) -مجلة الرسالة، ع9، عن وزارة الشؤون الدينية، الجزائر، ربيع الأول -ربيع الثاني 1408هـ/ نوفمبر - ديسمبر 1987، ص ص32-34.

برنامج المدرسة القرآنية (المنهاج)

بأن أصبحت المدرسة القرآنية أمرا واقعيا، وحقيقة قائمة وقانونا، فإن وزارة الشؤون الدينية وبالتنسيق مع مديرية الإرشاد الديني وتعليم القرآني وضع برنامج يسير عليه التعليم في المدارس القرآنية، ويستعين به المعلم للوصول إلى الأهداف المرجوة منها، ويجدر الإشارة هنا إلى أن وزارة الشؤون الدينية (مديرية الإرشاد الديني والتعليم القرآني) أصدرت ونشرت سنة 1989 برنامج عبارة عن توجيهات عامة في ورقات قليلة تحدد بعض الصور وبعض العمليات الحسابية لفئات ثلاثة: الفئة المداومة، وفئات الأطفال المدرسة الأساسية من 6 إلى 12 سنة، ثم فئة الكبار[1]، دون عرض مفصل لطرق التدريس ووسائله.

ولكن بعد ذلك كانت الحاجة ملحة لتطوير وتحسين البرنامج، وتسطير الأهداف التي يجب أن يعمل من أجلها هذا التعليم القرآني، ومنه كانت المبادرة والاجتهاد للجنة التربوية لمعلمي القرآن الكريم بمديرية الشؤون الدينية بمدينة قسنطينة، سعيا منها فيجاد برنامج محدد يسير عليه نظام التعليم داخل المدارس القرآنية المتواجدة عبر التراب القسنطيني[2].

ونحاول نحن أن نعرض هنا لمحتوى هذا المنهاج، ولكن بشكل ملخص مركزين على المواد الأساسية في البرنامج، والمتمثلة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والآداب والأدعية، والكتابة، والحساب، ومختلف النشاطات الفكرية والرياضية والترفيهية، وأهم الأهداف التي وجدت من أجلها، إضافة إلى جملة من الوسائل التعليمية المستعملة لتسهيل عملية التعليم للمعلم، والفهم الإدراك لدى الأطفال كالمصحف الشريف، والملصقات البيانية الخاصة بالحروف والكلمات، والأعداد، وصور الإيضاحية وغيرها من الوسائل الأخرى، المساعدة على ذلك، مع التأكيد على أن هذا البرنامج خاص بالفئة ما قبل المدرسة الأساسية، أي الفئة المعنية

---

(1) -توجيهات لمعلي التعليم القرآني في المدرسة القرآنية، مطبعة وزارة الشؤون الدينية، القبة، الجزائر، (1409هـ-1989م).

(2) -اللجنة التربوية المشرفة على إعداد هذا المنهاج، تشكلت من مجموعة من معلمي القرآن الكريم، داخل المدارس القرآنية ذوي التجربة في التعليم، وهم حافظي القرآن الكريم، منهم المعلم نور الدين زغادي من مسجد ابن باديس المنصورة، ووهيبة تينغونين بالمسجد الكبير وغيرهم، ولقد كان اتصالي بهم شخصيا وذلك سنة (1420هـ-1990م).

بالدراسة، والجداول التالية تبين برامج أهم هذه المواد، والذي يحتل القرآن الكريم صدارة هـــذه المواد.

1-مادة القرآن الكريم

إنه الركيزة الأساسية في هذا التعليم، وبه نحاول غرس بذور الشخصية الإسلامية لـــدى الطفل، وتدريبه على اللسان العربي الفصيح، وتعويد لسانه على طيب الكلام عن طريق حفـظ بعض السورة القرآنية، والجدول التالي يبين السورة المبرمجة ضمن البرنامج العام للسنة الدراسية.

جدول رقم (1): يبين توزيع السور القرآنية المبرمجة عبر السنة الدراسية

الأشهر	السور المبرمجة
سبتمبر-أكتوبر -نوفمبر - ديسمبر	الفاتحة- الناس- الفلق- الإخلاص- المسد- النصـــر- الكـافرون- الكوثر- الماعون- قريش- الفيل- الهمزة- العصر- التكاثر- القارعة
جانفي- فيفري -مارس	العاديات- الزلزلة- البينة- القدر- العلق- التين- الشرح- الضحـى- الليل- الشمس
أفريل- ماي -جوان - جويلية	البلد- الفجر- الغاشية- الأعلى.

حيث يتضمن البرنامج الجزء المخصص للحفظ والتعليم في هذه المرحلة وهـو الحـزب الأخير، أي من سورة الناس إلى سورة الأعلى مع سورة الفاتحة في البداية، وهذا هو الحد الأدنى يعني 29 سورة من القرآن الكريم.

والغاية من تعليم وتدريس مادة القرآن الكريم لأطفال ما قبل المدرسة هو الوصـــول إلى الأهداف التالية:

- غرس القيم الروحية وتنمية العاطفة الدينية لدى الطفلة، وذلك من خلال قصص الأنبيـــاء وسيرهم،
- تقويم اللسان وتعليم النطق السليم وذلك بتكرار الحفظ والقراءة والتعود على السليم علـــى النطق الصحيح للكلمات؛
- تقوية الذاكرة وتنمية الذكاء بالتدريب على الحفظ السليم، وذلك مـــن خـــلال التكـــرار المستمر للدروس؛

- ترطيب لسان الطفل بأعطر ذكر وتعويده على طيب الكلام.

2-الأحاديث النبوية الشريفة

إن اشرف وأصدق كلام بعد كلام الله تعالى هو كلام خاتم الأنبياء والمرسلين محمد ﷺ وهو السنة القولية المجسدة في الأحاديث النبوية، لذا يحثنا ديننا الحنيف على أخذه والعمل به.

جدول رقم (2): يوضح عدد الأحاديث المقررة وتوزيعها خلال العام الدراسي

الشهر	عنوان الحديث	نص الحديث
سبتمبر - أكتوبر	أركان الإسلام	«بني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله، وإقامة الصلاة، وإتاء الزكاة، وصوم رمضان وحج البيت من استطاع إليه سبيلا».
نوفمبر -ديسمبر	النظافة الصدق طلب العلم	قال ﷺ: «الطهور شطر الإيمان». : «عليكم بالصدق، فإنه باب من أبواب الجنة» : «طلب العلم فريضة على كل مسلم».
جانفي -ففري	حقوق المسلم على أخيه	قال ﷺ: «حق المسلم على المسلم خمس: رد السلام، وعيادة المريض، واتباع الجنائز، وإجابة الدعوة، وتشميت العاطس»
مارس	لا يؤمن أحدكم الرحمة	قال ﷺ:«لا يؤمن لأحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه» قال ﷺ: «ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء»
أفريل- ماي	فضيلة العلم والتعلم ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر	قال ﷺ: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» قال ﷺ: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه».
جوان- جويلية	نصيحة يا غلام	قال ﷺ: «يا غلام إني أعلمك كلمات: احفظ الله يحفظك، أحفظ الله تجده تجاهك، إذا سالت فسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، وأعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء كتبه الله لك، وإن اجتمعوا أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف».

إن الهدف من تلقين الأحاديث النبوية الشريف للأطفال في المدارس القرآنية هو: التدريب على قواعد السلوك والآداب العامة، وتعليم خلق الطاعة والصدق والأمانة وحب الخير...الخ، وغرس حب النبي ﷺ وحب كلامه، وبالتالي حب أخلاقه وسلوكاته عملا بقوله ﷺ «أدبوا أبنائكم على حب نبيكم».

كما لا تخلو عملية تلقين من فوائد تتجسد في:تعويد الطفل الحفظ الجيد والسليم؛ والفصاحة والطلاقة في اللسان؛ وغرس الأخلاق الفاضلة في الطفل

3-الأدعية والآداب

فقد بُرمج إضافة إلى القرآن الكريم والأحاديث الشريفة بعض الأدعية والآداب اللازمة للطفل في هذه المرحلة العمرية.

جدول رقم (3): الأدعية المقررة خلال السنة الدراسية

الأشهر	عنوان الدعاء	نص الدعاء
سبتمبر - أكتوبر - نوفمبر- ديسمبر	دعاء قبل النوم وبعده الدخول والخروج من بيت الخلاء	-قبل النوم: "باسمك ربي وضعت جنبي وبك أرفعه، اللهم إن أمسكت نفسي فأغفر لها وأرحمها وإن أرسلتها فأحفظها بما تحفظ به عبادك الصالحين". -بعد النوم: "الحمد لله الذي أحيانا بعدما أماتنا وإليه النشور" -قبل الدخول: "اللهم إني أعود بك من الخبث والخبائث" -بعد الخروج: "غفرانك ثلاث"
جانفي- فيفري - مارس	دعاء النظر في المرآة دعاء قبل الأكل وبعده	"اللهم حسن خلقي كما حسنت خلقي" -قبل الأكل: "اللهم بارك لنا فيما رزقتنا. بسم الله" -بعد الآكل: "الحمد لله الذي أطعمنا وسقانا وجعلنا مسلمين"
أفريل -ماي جوان-جويلية	دعاء الدخول إلى المنزل والخروج منه دعاء الدخول إلى المسجد والخروج منه	-دعاء الدخل: "اللهم إني أسألك خير المولج وخير المخرج بسم الله ولجنا وبسم الله خرجنا وعلى ربنا تولكنا". -دعاء الخروج: "بسم الله توكلت على الله ولا حول ولا قوة إلا بالله". -دعاء الدخول: "اللهم افتح لنا أبواب رحمتك". -دعاء الخروج: "اللهم صلي على سيدنا محمد ﷺ ".

إن الغاية من تعليم الطفل الأدعية والآداب الإسلامية هو اكتساب الطفل مجموعة من القيم والعادات الحسنة التي يحولها إلى سلوك عملي في حياته في الآداب المترلية، وآداب الطريق، وآداب المدرسة، وآداب الأكل ...الخ، وغيرها من الآداب المختلفة في جميع المجالات، كما تهدف إلى الوصول بالطفل إلى التمييز بين الخير والشر والصالح والفاسد، وترسيخ المبادئ السامية بتقويم الطفل في حياته العملية. وتبقى أهمها الوصول بالطفل إلى إدراك علاقة الإنسان بربه، وعلاقته مع غيره وما يجب عليه اتجاههم.

4-الحروف والكتابة:

لما كانت الغاية من الكتابة هي اكتساب العلم، باعتبارها وسيلة للتعليم والتعبير، فقد أحاطتها المدرسة القرآنية بعناية، وأعطتها أهمية، خاصة بالنسبة للطفل في هذه المرحلة العمرية التي تسبق المدرسة الأساسية، ومنه فقد وضعت برنامج لتدريب الطفل على الخط والكتابة تماشيا مع النمو الجسمي والعقلي للطفل في هذه المرحلة. فيتعلم الطفل بالتدرج الحروف الأبجدية، وحفظها ثم يحاول كتابتها، خاصة أنه يعتبر هذا أول عهد للطفل لإمساك القلم، والجدول التالي يوضح مقرر الكتابة خلال العام الدراسي.

جدول رقم (4): يبين البرنامج المقرر للكتابة

الشهر	البرنامج المقرر
سبتمبر أكتوبر	قراءة كل حرف - كتابتها
نوفمبر ديسمبر	تعلم الحركات (- . ه -) المدود (و، أ، ي)
جانفي - فيفري	الانتقال من اللوحة إلى الكراس
مارس	كتابة الحروف بالتنقيط ، كتابة الحروف بالطريقة العادية من طرف المعلم
أفريل - ماي	كتابة الحروف تكملة
جوان- جويلية	كتابة الكلمات وقراءتها

إن الغاية من تعليم الأطفال مبادئ الخط والكتابة، هو تدريب الطفل على التمييز بين الحروف وخصائصها (صورة الحرف، شكله، صوته، طريقة كتابته)، كذلك اكتساب الطفل المهارة اللازمة لمسك القلم والتحكم في حركة الأصابع وتمرينها، وهو الأهم في هذه المرحلة.

5-مبادئ الحساب

تحاول المدرسة القرآني في هذه المرحلة أن تدرب الطفل على العمليات البسيطة في الحساب، والهدف منها هو تبسيط مفهوم الكمي لديه، والوصول به إلى المقارنة بين الأصغر والأكبر، وفي هذا تنمية لنشاطه الذهني، وذلك من أبرز الأهداف.

6-الأناشيد

يحفظ الطفل مجموعة من الأناشيد الدينية والوطنية، والجدول التالي يوضح لنا عدد الأناشيد المقررة خلال العام الدراسي، وهي أناشيد مرتبة حسب عدد المقاطع فيها، حيث أنها تتدرج من الأصغر إلى الأكبر عددا، وهذا حتى يسهل على الأطفال وتكرارها.

جدول رقم (5): يبين الأناشيد المقررة خلال العام الدراسي

الشهر	عنوان الأنشودة
سبتمبر -أكتوبر	وطني وطني
نوفمبر - ديسمبر	المقطع الأول من قسما
جانفي- فيفري	شعب الجزائر مسلم
مارس	صباح الخير مدرستي
أفريل ماي	إنني طفل صغير
جوان- جويلية	أحب أمي وأبي

وتهدف إلى:

- غرس القيم الوطنية عند الطفل تحقيقا للمبدأ القائل "حب الوطن من الإيمان" وتقوية ذاكرة الطفل وتعويده على الحفظ السليم، كما تقوي أخلاق الطفل وتهذيبها بما تتضمن هذه الأناشيد من آداب حميدة؛
- الترويح على الطفل، يبعث المرح والانشراح والشعور بالسرور وخاصة وأن الطفل في حالة إلى ذلك في هذه المرحلة من حياته؛
- تنمية الثروة اللغوية لدى الأطفال وتدريبهم على الإلقاء المعبر الذي تمتزج فيها العواطف النبيلة والوجدان الرقيق.

7-الأنشطة الفكرية والأشغال اليدوية:

وبهدف تنمية شخصية الطفل ومراعاة متطلباته، وحاجاته في هـذه المرحلة العمرية، أدرجت المدرسة القرآنية مجموعة من الأنشطة المختلفة اليدوية والرياضية، والترفيهية، والفكرية، كل ذلك بغية تنمية القوة الجسمية والعقلية، والحس الجمالي لدى الطفل، من بين هذه الأنشطة نجد:

أ-الرسم: يهدف إلى تنمية ملكة الملاحظة لدى الطفل، كما يدربهم على الدقة عن طريق الرسم والتلوين، ومساعدته على التعبير عمى يهواه قلبه وما يتعلق بأذهانه، وهذا من شأن إيقاظ الشعور وحب الجمال، ومنه فإن الرسم يحقق النمو الذهني والنمو الحركي للطفل.

ب-الأشغال اليدوية: تحقيقا للنمو الاجتماعي لدى الطفل، يقوم المعلم بتقسيم الأطفال إلى أفواج للقيام بالأشغال اليدوية، التي يقومون بها خلال حصص خاصة تتلخص قيمتها في معرفة قيمة العمل اليدوي، وشرف المهنة، وحب الإتقان، ومنه فهي تخدم الجانب العقلي للطفل من خلال ملاحظة الأشكال والمقارنة بينها، ومحاولة فكها وتركيبها.

جـ-المحادثة والمسرح: إن الهدف من تعلم الطفل بالمحادثة والقيام بأدوار مسرحية هو تعليمه كيفية التكلم، وصولا به إلى تحقيق الثقة بالنفس والطمأنينة والقضاء على الخوف، كذلك تجسيده لبعض الشخصيات التي يمكن أن ترسخ في ذهنه بعض القيم الخلقية، إضافة إلى اكتسابه الثورة اللغوية.

د-التربية الرياضية: تعتبر انطلاقا من كون الرياضة حاجة أساسية للطفل في هذه المرحلة العمرية، فقد خصصت المدرسة القرآنية حصص للرياضة، واللعب واللهو، وعلى المعلم هنا أن يختار الألعاب والحركات السهلة والمسلية التي تتماشى مع بنية الطفل، والتي لا ترهقه في حركات الأطراف والجري والألعاب الجماعية.

هـ-التربية الصحية: ومن خلالها يحاول تجسيد الصحة لدى الطفل بطريقة عملية، وكمثال على ذلك تعويد الطفل على نظافة الأقسام ونظافة المسجد، وعلى نظافة المحيط، واحترام الطبيعة، ونظافة هندامه، وكذا تعليمه الرأفة بالحيوانات الآليفة، وأن كل ذلك من

الإيمان، انطلاقا من قول سيد الخلق ﷺ: «النظافة من الإيمان»، وقوله أيضا: «دخلت امـــرأة النار في هرة».

وفي ختام حديثنا عن البرنامج الدراسي لتعليم الطفل في المدرسة القرآنية، والذي يحتـــل القرآن الكريم الحصة الأساسية، نعرض إلى الجدول الأسبوعي للمواد المقررة والحجم الساعي لها وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (6): التوزيع الأسبوعي للمواد المقررة

المادة	الحجم الساعي	المادة	الحجم الساعي
القرآن الكريم	15 ساعة	الحساب	04 ساعات
الحديث الشريف	ساعة	النشاطات الرياضية والفكرية	04 ساعات
الأدعية والآداب	1س 30 د	القراءة	ساعتان
الخط والكتابة	4ساعات	الأناشيد	سا و30 د
المجموع		30سا	

والذي نلاحظ من خلاله أن مادة القرآن الكريم لها أكبر حجم ساعي، والـــذي يقـــدر بـــ15سا في الأسبوع، وذلك لأهميتها.

ومجموع الساعات يوميا هو 6ساعات موزعة على فترتين، فترة صباحية وفترة مسائية.

وفي نهاية هذا المطلب حاولنا في عرضنا لتجربة المدرسة القرآنية في الجزائر التركيز علـــى عرض ملخص لأهم المواد الدراسية، وكذا لأهم أهدافها، الذي استقينا كل المعلومات بشـــأنها من المنهاج التربوي -مثلما قلنا سابقا-، والذي يتضح لنا من خلالها الجهد الذي بدلته اللجنـــة التربوية في وضع هذا المنهاج، والذي رغم المستوى الذي يرقى إليه، إلا أنه يحتاج إلى تطويـــر ودراسة، وهذا ما نتمناه مستقبلا، وهذا ما يأمله المعلمون أنفسهم.

الفصـــــل الثـــالـــــــث:

الطفل والتربية الأخلاقية الإسلامية

إذا كان الاهتمام بالطفولة أخذ يتضح ويتطور في الغرب منذ أواخر القرن التاسع عشر من خلال دراسة "برير" في ألمانيا في كتابه المشهور "عقل الطفل" ، التي فتح بها الطريق والسبيل أمام بقية الباحثين الغربيين وخاصة في القرن العشرين، لعل أشهرها نظرية "فرويد"، القائلة بتكوين خلق الطفل حتى الرابعة من العمر، ونظريات "أدلر" التي تتحدث على وجه الخصوص على تكوين علاقة طفل بالآخرين، وأن ذلك يتحدد منذ الأشهر الأولى، وأن أسلوب الفرد في الحياة يتحدد في هذه السنوات المبكرة[1].

إنّ هذه التحولات في تربية الطفل جاءت ثمرة الوعي الحضاري والتقدم العلمي في دول الغرب، وهي ثمرة لم تنضج إلا في عصرنا الحاضر، فإن الطفولة في المجتمعات الإسلامية -ومنذ أربعة عشرة قرن- قد نعمت بفضل الإسلام في ما جاء من تشريعات وتكاليف كرمت الطفل وأسعدت حياته وأخرجته إلى المجتمع إنسانا سويا.

والحقيقة أن الاهتمام بالطفل عند المسلمين لم يبدأ مع بداية الحياة -أي حين يولد-، بل قبل ذلك، فعملوا على رعاية الحامل حفاظا على صحة الجنين، ونصحوا بتحسين تربيتها وكرهوا أن ترى الصور الشنيعة والألوان الكامدة والبيوت الوحشية الضيقة وغير ذلك، مما ينعكس آثره في تشكيل الجنين والطبيعة نقالة، على حد تعبير ابن القيم الجوزية[2].

فقد وجد المسلمون في كتاب الله كثيرًا من المعاني الأولية والتعاليم الربانية، كما وجدوا في السنة المطهرة توضيحات شافية ونماذج عملية، كلها تتصل بالحياة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل ويحي ويتشكل ابتداء من اختيار الأبوين الصالحين وتكوين الأسرة الطيبة ومرورا بإنجلب الأطفال وحسن تسميتهم وتنشئتهم ، وانتهاء بتأديبهم وتعليمهم حتى يبلغوا الحلم، ويصبحوا من الراشدين الذين يعرفون كيف ينهضون بمسئوليتهم في الحياة.

واستطاع نفر من المسلمين الفلاسفة، والفقهاء والمربين، أن يبلوروا عددا من المبادئ الرئيسية التي اشتقوها من هذه المعاني الأولية، والمثل التوجيهية التي حفل بها الكتاب والسنة، وخلعوا عليها من ثقافتهم الواسعة دينيا وعلميا وحضاريا روحا عملية تلتقي فيها تعاليم الإسلام وعلوم الأوائل، وحضارة المتمدنين واجتهادات المفكرين، وهكذا قامت نظرية تربوية إسلامية هادية إلى أصول وممارسات العمل التربوي في تنشئة الصغار، و لم تكن هذه النظرية في الواقع نظرية مكتوبة اصطلح عليها المربون وطوّعوها في مواد معقدة ومحددة، وخرجت بها كتب

---

[1] -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص34.

[2] -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مج2، مرجع سابق، ص29.

علمية وتفسيرية، واشتغلت بها هيئات تربوية تعمل على تأصيلها أو تطويرها، فالنظرية بهذا المعنى مفهوم حديث.

ولكن النظرية الإسلامية كانت تمثل جملة الأفكار المتماسكة التي ذكاها الدين والعقل والخبرة الإنسانية، وقد شاعت في المجتمع الإسلامي وكانت سند الأعراف والتقاليد ومصدر التوجيه الفكري والعملي في تربية الأبناء.

وسوف نجد في الصفحات التالية خاصة عندما تتعرض إلى أسس وأساليب التربية الأخلاقية الإسلامية قوة التأثير الفعلي لها في تربية الأطفال.

لقد كتب في هذا الموضوع فلاسفة المسلمين من أمثال "ابن سينا" و"ابن مسكويه" و"الغزالي"، كما كتب الفقهاء من أمثال "ابن سحنون" و"القابسي" و"ابن عبدون" و"العبدري"، كما كتب المثقفون من أدباء ومؤرخين ومؤطرين وتربويين "كالجاحظ" و"ابن خلدون" و"طاش كبرى زادة" وآخرون معلمون ومجهولون، كلهم كتبوا من وجهات نظر مختلفة وتناولوا جوانب متعددة في التربية، سواء أفردوا لها فصولا خاصة أو كتبا مستقلة بذاتها أو على العكس عرضوا لها في ثنايا كتاباتهم العامة التي سلموا بصحتها وآمنوا بفاعليتها، ونصحوا بالعمل بها.

إن قيمة الآراء التربوية لعلمائنا كبيرة وجليلة، وهي دعوة ندعوها نحن ونحن نقوم باستقاء آرائهم التي تخدم هذه الدراسة، إلى محاولة التحليل والتعمق فيها، واستخلاص الخبرات والنماذج، لأن دراستنا لا تقوى أن تغطي إلا جزءا يسيرا فقط منها.

لقد احتفوا بالطفولة وقدروا الأطفال، واعتنوا بتربيتهم في وقت كان فيه آباء الكنيسة يتبرعون من طفولتهم ولا يحسبونها من عمرهم، ويعتبرونها من الفترات الكريهة التي يعربد فيها الشيطان.

هذا فعلا ما نريد أن نؤكده في هذا الفصل بالذات، محاولين إبراز سيكولوجية الطفولة المبكرة، وأهميتها وأهم مميزاتها، ثم استعراض حقيقة ومميزات التربية الأخلاقية الإسلامية وأهميتها وأساليبها، مستندين في ذلك على توجيهات العلماء والمربين المسلمين، وآراء الباحثين في علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي، والتي تؤكد على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة مجال الدراسة مؤكدين على وجوب الأخذ بأساليب التربية الأخلاقية الإسلامية فيها، وأنها فعلا مرحلة زرع بذور قيم والمثل والآداب الحميدة لدى الطفل.

المبحث الأول: الطفـــولـــة

كثيرون هم الذين تكلموا عن الطفل ومراحل نمو الطفل، وقد تباينت نظرياتهم وتقلبت من أقصى اليسار إلى أقصى اليمين، وتكاثرت خاصة منذ مطلع القرن العشرين وتتابعت في شكل طوفان حتى عد هذا القرن بحق أنه عصر الطفل، وهذا بسبب زيادة الوعي بأهمية هذه المرحلة العمرية وتأثيرها في حياة الفرد المستقبلية.

ولكن يبقى السبق لأسلافنا العلماء المسلمون في اهتمامهم بالطفل ودراسة أهم خصائصه واحتياجاته والتي أقرت توجيهاتهم ونظراتهم للطفل أحدث وأهم الدراسات الغربية.

ونحاول في هذا المبحث أن نعرض لأهم هذه الآراء حول تعريفات الطفل ومراحل نموه استنادا على الوحي الإلهي واستئناسا بآراء علمائنا وبعض الباحثين لعلم النفس النمو من أجل تحديد مرحلة الطفولة المعنية بالدراسة وإبراز أهم خصائصها ومميزاتها والحاجات الأساسية للطفل فيها.

المطلب الأول: تعـــريـــف الطفـــل

لقد اختلف العلماء والدارسون في تعريف مفهوم الطفل في حد ذاته وكذلك في المراحل التي يمر بها في هذه المرحلة العمرية، يطلق اسم الطفل في اللغة العربية على الصغير من كل شيء، يقال: «هو يسعى إلى أطفال الحوائج أي صغارها، والطفل جمع أطفال، وهو في الأصل للمذكر»[1].

جاء في "لسان العرب" لابن منظور: «والطَفْلُ وَالطَفْلَةُ، والطفل الصغير من كل شيء، والجمع أطفال، وقال أبو الهيثم : الصبي يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم، وقوله عز وجل ﴿ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾[2] وقوله ﴿أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَىٰ عَوْرَاتِ النِّسَاءِ﴾[3] والطفل المولود[4] ».

---

(1) -المعجم الوسيط، ج.2، المرجع السابق، ص.566. وكذلك المنجد في اللغة والأدب والعلوم، بيروت، ط.19، 1966، ص467.

(2) -سورة الحج: الآية 5.

(3) -سورة النور: الآية31.

(4) -ابن منظور: لسان العرب، ج.4، مرجع سابق، ص ص.2681-2682.

وجاء في القاموس المحيط للفيرو زبادي: «والطِفْلُ بالكسر الصغير من كل شيء، أو المولود»[1].

هذا في اللغة، أما في قاموس علم الاجتماع فقد جاء تعريف محمد رفعت وآخرون بأن الطفل «رجل مصغر له عالمه الخاص به وسلوكه وحياته الخاصة وهو لا يبلغ دور الرجل إلا تدريجيا بعد أن يمر في نموه بعدة مراحل متداخلة»[2].

وفي علم النفس له معنيين، معنى عام يطلق على الأفراد من سن الولادة حتى النضج الجنسي، ومعنى خاص يطلق على الأعمار من فوق سن المهد حتى المراهقة[3].

أما الطفل في علم التربية فإنه يطلق على الولد والبنت حتى سن البلوغ، وقد يطلق الطفل على الشخص ما دام مستمر النمو الجسمي والعقلي[4].

أما مصطلح الطفولة في التربية وعلم النفس فإنه يطلق عادة على الفترة التي يقضيها الصغار من أبناء البشر من حياتهم منذ الميلاد إلى أن يكتمل نموهم ويصل إلى النضج[5].

ومن المعروف أن الأطفال الصغار يعتمدون على الأبوين أو على ذي القربى أو على الكبار بصفة عامة للحصول على غذائهم وفي حياتهم ورعايتهم، كما يعتمدون عليهم وعلى المدارس وغيرها من معاهد التربية والتعليم في إعدادهم ومواجهة مطالب المستقبل.

---

(1) -الفيروز بادي، القاموس المحيط، ج.4، مرجع سابق، ص7.

(2) -محمد عاطف عيد، قاموس علم الاجتماع، مرجع سابق، ص390.

(3) -أحمد مصطفى خاطر، طريقة تنظيم المجتمع، مرجع سابق، ص152.

(4) -محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص.215. وتركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص140.

(5) -تركي رابح، المرجع نفسه، ص 140.

المطلب الثاني: تحديد مرحلة الطفولة.

لقد تعددت التصنيفات التي وضعها الباحثون الدارسون والعلماء لمراحل النمو الإنساني تبعا لاختلاف توجهاتهم وخلفياتهم الفكرية والثقافية. وإن إدراك طبيعة النمو وملاحظة مساراته وخصائص كل مرحلة إنما يمثل جهدا علميا يستحق التسجيل للعديد من الفلاسفة والعلماء المربين المسلمين الذين كتبوا في هذا الموضوع، ووجدوا في القرآن والسنة إشارات وأمثالا حسية توضح ظاهرة النمو في طبيعته ومراحله، وتدعو عقول المسلمين إلى التأمل والنظر كـ"ابن سينا" في كتابه "القانون في الطب" و "رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء"، و"ابن الجزار القيرواني" المولود 395هـ في كتابه "سياسة الصبيان وتدبيرهم" و"عريب بن سعيد" في كتابه" خلق الجنين وتدبير الحبالى والمولودين". و"لسان الدين بن الخطيب" في كتابه: "عمل من طب لمن حب" في طبيعة التدابير التربوية التي يجب اتخاذها للعناية بالأطفال منذ ولادتهم بل وحتى وهم أجنة في بطون أمهاتهم، وحتى بلوغهم مقابلين كل مرحلة بما يناسبها[1].

وقد أجمل "الغزالي" مراحل النمو في عبارة وجيزة «أقول للآدمي أطوار كونه جنينًا، ثم طفلاً، ثم مميزًا، ثم عاقلاً...[2]»، أما مهذب الدين علي بن هبل البغدادي، فيحدد ذلك بما يأتي «والطفل هو الذي لم تقو أعضاؤه ولم يستوف للحركات، والصبي هو الذي لم يستوفي سقوط الأسنان، والمترعرع، هو الذي قد استوفى سقوط الأسنان ولم يبلغ، والمراهق والغلام هو الذي قد رهق وبلغ الحلم، وإلى منتهى الوقوف، وهو إلى خمس وثلاثين، وإلى أربعين سمي من الشباب، ومن الأربعين إلى ستين سنة يسمى سن الكهولة وما بعد فهو سن الشيخوخة»[3]، أما عريب بن سعد القرطبي، فقد قسم في كتابه خلق الجنين وتدبير الحبالى والمولودين، مراحل نمو الطفل على أربعة أجزاء باختصار هي: الفصل الأول، وقت خروجه من الأرحام ومباشرتهم الهواء إلى أربعين يوما. والفصل الثاني: هو من بعد استكمالهم إلى وقت نبات أضراسهم،

---

(1) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، مج.2، ص.263.

(2) -المرجع نفسه، ص.261.

(3) -محمود الحاج قاسم محمد، رعاية المولود حديث الولادة وتطور نموه، مجلة آفاق الثقافة والتراث، تصدر عن المركز العلمي والدراسات بمركز جمعة المحاجد، دبي، الإمارات ،ع34، س 9، ربيع الثاني 1422هـ/يونيو 2001م، ص146.

والثالث بعد إنبات أسنانهم إلى وقت إثغارهم. والفصل الرابع: هو من إثغارهم إلى وقت نبات أشعارهم وقرب بلاغهم»[1]. وهناك من قسم مراحل النمو على أساس التقسيم اللغوي، فقد ذكر "الثعالبي" في فقه اللغة الأدوار التي يمر بها الطفل في نموه متخطيا عتبات العمر الزمني فأعطى لكل فترة زمنية تسمية يناسبها، وكذا ما أورده الشيخ "ناصيف الياجزي" في "المقامة الثامنة والثلاثين" المعروفة بـ"الحميرية" المراحل التالية: الجنين، الطفل، الغلام، اليافع، الفتى، الطرير، الشارح، الغنطيط، الأشمط، الكهل، الشيخ، الهم[2].

ولقد قسم بعضهم مراحل النمو على النحو التالي: مرحلة الجنين، فالوليد، فالفطيم، فالدارج (إذا درج ومشى)، والخامسي إذا بلغ خمس أثيار، والمشغور (إذا سقطت أسنانه اللبنية)، والمثغر (إذا نبتت أسنانه الدائمة)، المترعرع، الفاشئ (إذا كان يتجاوز 10 سنوات)، واليافع (المراهق) إذا بلغ الحلم، وهذا التقسيم أساسه التطور الجسمي[3].

لقد استلهم هؤلاء العلماء طبيعة ومراحل النمو من الوحي الإلهي والسنة النبوية الشريفة، وإذاعدنا إلى القرآن الكريم نجد عرض للسنن الإلهية في مراحل النمو الإنساني كالتكوين البيولوجي وطبيعة النمو الوظيفي للفرد ابتداء من مرحلة ما قبل الميلاد.

يقول الله تعالى ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا﴾[4]. وقوله أيضا في كتابه الكريم:﴿ هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[5]. وقوله أيضا: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ(12)ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ(13)ثُمَّ خَلَقْنَا

---

(1) -محمود الحاج قاسم محمد، مرجع سابق، ص143.

(2) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، الدار العربية للعلوم، بيروت، (1414هـ-1994م)، ص.30.

(3) -حافظ الجمالي، أبحاث في علم النفس الطفل والمراهق، مطبعة دمشق، 1960، ص.24.

(4) -سورة الحج: الآية 5.

(5) -سورة غافر: الآية 67.

النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ(14) ﴾[1]. وقوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾[2]. وقوله عز وجل: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾[3]. والآيات عديدة التي تتحدث على مراحل نمو هذا الإنسان وإبداع الخالق عز وجل في خلق الذي صوَّرنا فأحسن صُورنا. ويقول أيضا تبارك وتعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ(7)فِي أَيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ﴾[4].

لقد عرض القرآن للمراحل التي يمر بها الإنسان، وكذا للنمو البيولوجي والوظيفي لها ابتداء من كونه نطفة في الرحم ثم يخرجه طفلا ليكبر شيئا فشيئا حتى يبلغ الأشد والأشد هو كمال العقل وكمال القوة والتمييز مثلما يقول "الشوكاني"[5].

ونحن هنا نتبنى التقسيم القرآني لمراحل النمو الإنساني مع عرض لبعض التصنيفات والتقسيمات لبعض الدارسين والباحثين في علم النفس النمو لمرحلة الطفولة من أجل تحديد المرحلة العمرية المعنية بالدراسة، وتحديد تسميتها وإطارها الزمني متى تبدأ ومتى تنتهي.

والملاحظ في هذه التصنيفات لمراحل الطفولة لدى هؤلاء الدارسين أن هناك اختلاف في عدد مراحلها وتسمياتها، وكذا المجال الزمني لكل مرحلة، فهناك من يقسمها إلى ثلاثة مراحل، وهناك من يقسمها إلى أربعة مراحل، ومنهم من يقسمها إلى خمسة مراحل، فهناك من يعتبر فترة ما قبل الميلاد مرحلة عمرية ثابتة ضمن مراحل الطفولة، وهناك من يغفلها، ولقد عاب الدكتور عبد العلي الجسماني على هؤلاء الذين أغفلوا مرحلة ما قبل الميلاد أو المرحلة الجنينية، والتي ذكرها الله تعالى في القرآن الكريم، كما في الآيات السالفة الذكر، وأبدع في تصوير أدق

---

(1) -سورة المؤمنون: آيات 12-13-14.

(2) -سورة البقرة: الآية 233.

(3) -سورة لقمان: الآية 14.

(4) -سورة الإنفطار: آيات 7-8.

(5) -أحمد محمد عامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام،دار الشروق، جدة، (1403هـ-1983م)، ص62.

تفاصيلها، حيث يقول: «أن الدراسات النفسية تؤكد على وجوب الاهتمام بالطفل منذ تكوينه الأول»[1]، ونقول نحن هنا أن العلماء المسلمين قد أكدوا على هذا منذ القرون الخالية، وألفوا فيها الكتب المتخصصة لا يسمح المجال للحديث عنها[2].

ومن هذه التصنيفات تصنيف الدكتور "مصطفى فهمي" و "أحمد محمد عامر" وتصنيف "عبد العلي الجسماني" و"علي زيعور"، والدكتورة "مريم سليم"، وتصنيف "زهران حامد عبد السلام"، والدكتور "ميخائيل إبراهيم أسعد" وتصنيف "محمد مصطفى زيدان"، والدكتور "نبيل السمالوطي"، ونحاول نحن هنا أن نعرب في بعض هذه التصنيفات عرضا موجزا.

لقد قسم "مصطفى فهمي"[3] مراحل النمو إلى دور ما قبل الميلاد ودور المهد الذي يتضمن الأسبوعين الأوليين لحياة الطفل، ثم فترة الرضاعة التي تنتهي بنهاية العام الثاني، ومرحلة ثالثة سماها مرحلة الطفولة المبكرة، وتبدأ من سن سنتين إلى خمس سنوات، ويطلق على المرحلتين السابقتين مرحلة ما قبل المدرسة، ثم تليها مرحلة الطفولة المتوسطة حتى سن التسع سنوات، ثم مرحلة الطفولة المتأخرة من سن التسع سنوات إلى سن الإثنا عشرة سنة، والتي بعدها تأتي مرحلة المراهقة.

في حين صنفها "أحمد محمد عامر"[4] إلى مرحلة ما قبل الميلاد، ثم مرحلة سنوات المهد

---

(1) -عبد العلي الجسماني، مرجع سابق، ص.25.

(2) -لقد خرجت كتب متخصصة في طب الأطفال وتربية الصغار كابن الجزر القيرواني من اشهر أطباء القيروان في القرن الرابع للهجري يتناول في كتابه "سياسة الصبيان وتدبيرهم"، مسائل عظيمة الأهمية خاصة بصحة الطفل وتدبيره عند الولادة وشروط اختيار المرضع، وأنواع اللبن، وطرق تحسينه، وأمراض الصغار وطرق مداواتها، وطباع الصبيان وأساليب تربيتهم، كذلك مؤلف آخر معاصر لابن جزار وهو عريب بن سعيد القرطبي، وهو مثله طبيب وعالم فألف كتاب "خلق الجنين وتدبير الحبالى والمولودين"، تلبية لرغبة الخليفة الحاكم الثاني، وهذا ما يعبر عن حاجة أحس بها العارب في ذلك العصر ليكون الكتاب مرجعا للقابلات وتطوير أساليبهن، وكذلك الإمام شمس الدين محمد بن أبي بكر بن القيم الجوزية من فقهاء القرن الثامن للهجري في كتابه "تحفة المولود لأحكام المولود" وغيرهم كثيرون. منهم الرازي في رسالته تدبير الصبيان "وهو أول من فصل بين طب الأطفال والأمراض النسائية، وأصل هذه الرسالة بالعربية مفقود، ولكنها ترجمت إلى للغات أوربية عديدة قديما وحديثا، كان آخرها الترجمة الإنجليزية التي قام بها صموئيل راكس رادبل ونشرها بمجلة أمراض الأطفال الأمريكية، مج122، ع5، 1971.

(3) -مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، مصر، د.ت، ص25.

(4) -أحمد محمدعامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص42.

حتى نهاية العام الثاني، ثم تأتي مرحلة الطفولة المبكرة من سن الثالثة إلى الخامسة، وتليها مرحلة الطفولة المتوسطة من سن الست سنوات إلى ثمان سنوات، ثم تأتي مرحلة الطفولة المتأخرة حتى سن الإثني عشرة سن، وتليها مباشرة مرحلة المراهقة.

أما "علي زيعور" و "مريم سليم"[1] ، فلقد قسما مرحلة الطفولة إلى المرحلة الجنينية حتى الميلاد، ثم مرحلة النمو الحسي والحركي، وتمتد إلى سن السنتين، وتليها مرحلة الطفولة المبكرة، وتمتد إلى سن الست سنوات، ثم مرحلة الطفولة المتوسطة حتى سن الثمان سنوات، ثم مرحلة الطفولة المتأخرة حتى سن الإحدى عشر و الإثنا عشر. وبعدها مرحلة المراهقة أو البلوغ، وهو التقسيم نفسه لـ"زهران حامد عبد السلام"، ويقارب أيضا تقسيم "مصطف زيدان" ونبيل السمالوطي"[2].

والذي نريد أن نؤكده نحن هنا أن المرحلة العمرية بحال موضوع الدراسة يتفق معظمهم تسميتها مرحلة الطفولة المبكرة، أو مرحلة ما قبل المدرسة، وأن مجالها الزمني في أغلب التصنيفات يبدأ من سن الثلاث سنوات إلى سن الست سنوات، في حين يطلق عليها "محمود قمبر"[3]، بمرحلة الطفولة المتوسطة، وهناك من يمدها إلى سن السبع سنوات.

مما سبق ومن خلال العرض القرآني وتصنيفات هؤلاء الباحثين نخلص إلى التصنيف الآتي:

1-المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الميلاد (المرحلة الجنينية).

وتستغرق في بطن الأم ما بين 250 إلى 310 يوما ومتوسطها 280 يوما في معظم الأحيان[4]، وهي تمر بثلاث مراحل مثلما عرض لها القرآن الكريم مرحلة النطفة ثم العلقة ثم المضغة.

---

(1) -عامر زيعور و مريم سليم، حقول علم النفس، دار الطليعة، بيروت، 1986، ص85. نقلا عن: زهران حامد عبد السلام، علم النفس النمو، دار العودة، بيروت، 1981.

(2) -محمد مصطفى زيدان. نبيل السمالوطي، علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، 1400هـ-1980م،

(3) -محمود قمبر ، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق ، ص37.

(4) -أحمد محمد عامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص48.

2-المرحلة الثانية: مرحلة الرضاعة والمهد.

وتمتد ما بين الولادة والعام الثاني والنصف أو العام الثالث من العمر، ولا تناسق ينظم حركات الطفل فيها، لا سيما في الأشهر الأولى[1]. ولنستمع إلى إخوان الصفاء وهم يوضحون لنا طبيعة هذه المرحلة الأولى والتي أطلق عليها "بياجيه" في عصرنا الحاضر "المرحلة الحسية الحركية": «أن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه في الوقت والساعة تدرك حواسه محسوساتها، فأول شيء يحس في اللمس فيتألم لأن حاسة اللمس أعم الحواس، ولكن ثم يحس بالطعم ويميز لبن أمه عن غيره، ثم يميز بين الروائح فيعرف الشم، ثم يميز بين الصوت الجهري والصوت الضعيف، ثم يفرق بين الصور على ممر الأوقات بين كل فرد من أفراد الأسرة و على هذا المثال فهمه ومعرفته لسائر الحواس ومحسوساتها إلى أن تتم سن التربية ويغلق باب الرضاع»[2].

3-المرحلة الثالثة : مرحلة الطفولة المبكرة

و تبدأ من سن الثلاث سنوات إلى سن الست سنوات وسوف نعرض بالتفصيل لأهم مميزات وخصائص النمو فيها لاحقا، باعتبار أن موضوع دراستنا يتعلق بهذه المرحلة العمرية.

المرحلة الرابعة : مرحلة الطفولة المتوسطة

وتمتد من سن الخامسة أو السادسة حتى سن الحادية عشر أو الثانية عشر ، وهي فترة من النمو الهادئ تتوسط النمو السريع ما قبل المدرسة وبدايات المراهقة وصخبها[3].

ويقول إخوان الصفا: « إنه بعد حوالي سنتين أو ثلاث سنوات ـ وهي مرحلة الطفولة المبكرة ـ ثم تجيء أيام الكتابة و النطق والقراءة والآداب والصنائع»[4].

وهذه اللغة العلمية لا تبتعد كثيرا عن سيكولوجية النمو التي أصّلها بياجيه في العصر الحديث وإن اختلفت التسميات مثلما يأكد ذلك "محمد قمبر" [5].

---

(1) -عبد العلي الجسماني، سيكولجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق ، ص24

(2) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق ص 262.

(3) -ميخائيل إبراهيم أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط.2، (1411هـ-1991م)، ص171.

(4) -محمود قمبر، المرجع السابق، ص262.

(5) -المرجع نفسه، ص262.

ومن أهم مميزات النمو في هذه الفترة مايلي [1]:

أ-تعلم تكوين الصلات الاجتماعية على نحو يختلف عما كان عليه ، ويتم هذا عن طريق الأقران واللذات .

ب-تحقيق التكوين الاتجاهات السليمة واتخاذها طابع الثبات بعض الشيء.

ج-اكتساب مهارات جديدة والتحكم فيها.

د-استقاء المفاهيم اللازمة التي تنظم علاقاته بالآخرين في الحياة اليومية.

وفي الختام هذا المطلب نخلص إلى القول أن تحديد المرحلة العمرية موضوع الدراسة والتي نطلق عليها مرحلة الطفولة المبكرة تبدأ من سن ثلاث سنوات إلى سن ست سنوات تبدو تحديدا معقولا جدا، وهي مرحلة مناسبة جدا للمرحلة العمرية المعنية بالتعليم القرآني في المدارس القرآنية والتي تبدأ من سن أربع سنوات إلى سن ست سنوات، وهي مجال دراستنا.

المطلب الثالث: أهمية مرحلة الطفولة المبكرة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو وأكثرها أثرا في حياة الفرد يتم فيها تكوين للفرد من جميع جوانب النمو النفسي، والعقلي، والانفعالي، والخلقي والاجتماعي، وتؤثر هذه المرحلة تأثيرا عميقا في حياة الفرد المستقبلية في مراهقته، ورشده وشيخوخته.

وعندما نتحدث عن المبرر لهذه الأهمية التي تفرض العناية بمرحلة الطفولة المبكرة، نجد أن هذه المرحلة تمثل الأساس الذي يعتمد عليه كل ما يتلوه من مراحل النمو في المستقبل، فيتم إرساء الأساس الذي يقوم عليه بنيان شخصية الطفل وما يتضمنه هذا البنيان من قيم واتجاهات تحدد نوعية وطريقة سلوكه في مستقبل حياته[2].

و من اجل هذا زاد الوعي بالطفولة وبلغ الاهتمام ذروته بدراسة الطفولة من طرف الباحثين عندما فطنوا إلى مدى خطورة وأهمية هذه المرحلة وقد قدر هذه الأهمية العديد من علمائنا المسلمين منذ عهود قديمة خلت .

---

[1] -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص24.

[2] -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص33.

إن الطبيعة المفتوحة للطفل في هذه المرحلة أوحت إلى علمائنا المربّين الكثير من الآراء الثمينة ، "فالماوردي" يسمي المرحلة التي تلي مرحلة الإرضاع، وهي مرحلة الطفولة المبكرة لمرحلة التأديب والتعليم من سن الثلاث سنوات إلى سن الست سنوات، ويرى «أن التأديب الحقيقي يبدأ في هذه المرحلة حيث يكون للطفل من النمو العقلي، و النفسي، و البدني ما يسمح له بتقبل التأديب»[1].

و لهذا كان المسلمون يبادرون بتأديب صغارهم متى تهيأت ألسنتهم للنطق وتفتحت أعينهم للمعرفة ، عن ابن عباس رضي الله عنه عن النبي ﷺ: «افتحوا على صبيانكم أول كلمة بلا إله إلا الله»[2]، وتكلم كثير من علماء المسلمين في مباحث عن هذا التأديب وأهمية تعاطيهم منذ الصغر.

كتب "ابن جزار"[3] قائلا: «إن أكثر الناس إنما أوتوا في سوء مذاهبهم من عادات الصبى إذا لم يتقدمهم تأديب وإصلاح أخلاقهم وحسن سياستهم. فلذلك أمرنا نحن أن نؤدب الصبيان وهم صغار لأنهم ليس لهم عزيمة تصرفهم لما يؤمرون به من المذاهب الجميلة والفعال الحميدة والطرائق المثلى، إذ لم تغلب عليهم بعد عادة رديئة تمنعهم عن اتباع ما يراد لهم من ذلك»[4].

كما كتب "ابن سينا" قائلا: «فإذا فطم الصبي عن الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة، وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوئ الخلاق وتنثال عليه الضرائب الخبيثة، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه، فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا»[5].

---

(1) -محمود قمبر ، مج2، مرجع سابق، ص13.

(2) -المرجع نفسه، ص34.

(3) -هو أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد، ويعرف بان الجزار القيرواني أبو جعفر، طبيب ومؤرخ، من مصنفاته: "زاد المسافر في علاج الأمراض"، "سياسة الصبيان وتدبيرهم"، وله رسائل في علم النفس، وذكر اختلاف الأوائل فيها، توفي حوالي (395هـ-1004م). (ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ج2، مرجع سابق، ص136، 251. حاجي خليفة، كشف الظنون، مرجع سابق، ص27، 120، 251، 253. رضا كحالة، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ج1، ص88).

(4) -المرجع نفسه، ص33.

(5) -المرجع نفسه، ص.34.

كما صَوّر كل من "ابن مسكويه" و"الغزالي" الطبيعة المفتوحة للطفل في هـــذه المرحلـــة المبكرة بصورة «الجوهرة الثمينة التي لم تنتقش بصورة وليس لها شكل يحددها، ولهذا فهي قابلـة لكل نقش وصورة».

ومنها أيضا: «سورة الأرض الخالية ما ألقى فيها من بذرا إلا أنبتته»[1]، فقد أثـــر عـــن الإمام علي -كرم الله وجهه- قوله لولده الحسين: «إنما قلب الحدث كالأرض الخالية ما ألقـــى فيها من شيء قبلته»[2].

والواقع أن المربين المسلمين لم يقصدوا بذلك أن طبيعة الطفل مادة تشكل بأي قالب وإنما قصدوا انفتاحية الطبيعة الفكرية أو العقدية للطفل، والقابلة لشتى التأثرات، وقد أكد العديد من الدارسين والباحثين في مجال علم النفس والتربية على أهمية هذه المرحلة المبكرة من العمر، كمـــا أطلق بعضهم عليها عمر الاستكشاف، وذلك لأن أكثر ما يواجه الطفل في هذا الأمر اكتشاف البيئة المحيطة به، والإلمام بها ومعرفتها وفهمها، ومعرفة أهم مكوناتها، فنجده يعمل جاهدا لمحاولة استكشافها والتعرف على طبيعتها ليكوّن مشاعر نحوها[3].

كذلك من الجوانب الهامة لمرحلة ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة) أنه يتكون لدى الطفـل العادات الخلقية، ويبدأ نمو الضمير من خلال تقمص شخصية الآباء ومحاولة التشـــبه بقيمـــهم واتجاهاتهم، ومعايير الصواب والخطأ لديهم[4].

وهذا ما يؤكده أيضا "أحمد فؤاد الأهواني"، حيث يقول: «نرى أن تعويد الأطفال مـــن الصغر العبادات الإسلامية وهي التربية بمعنى الكلمة، حيث تطبعـــهم علـــى طـــهارة النفـــس وتصفيتها وصفائها، فيضرب في الأرض وكأن بين يديه نورا يهديه»[5].

كما تعد مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الطفل في أولى مراحله، وبنـــاء عليـــها يكـــون الأساس الذي ترتكز عليه حياة الطفل، ويذكر "جيزل أن المرحلة المبكرة هي التي ترسى فيـــها

---

(1) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص27.

(2) -المرجع نفسه، ص.27.

(3) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص14.

(4) -المرجع نفسه، ص14.

(5) -أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص14.

القاعدة الأساسية لحياة الإنسان المستقبلية جسميا وعقليا ووجدانيا، وأن مراحل النمو المبكرة للطفل هي دائما مراحل النمو السريع ومركز وأساس للنمو، وتعتمد حياة الطفل الاجتماعية في نموها على نمو وتطور علاقاته بالأطفال وبالراشدين، وبالجماعات وبالثقافة والعلاقات الاجتماعية، بهذا المعنى هي الدعامة الأولى للحياة النفسية والاجتماعية[1].

وكما يقول "عبد العلي الجسماني" أن الغرس الأخلاقي المبكر لبالغ الأهمية، إذ أن الخصائص الخلقية وغرابة الأطوار المزاجية إنما تنغرس مبكرة في سنوات ما قبل المدرسة[2].

ومنه نخلص إلى القول أنه نظرا لما يكون عليه الطفل من قابلية للتعديل والتلقين في هذه المرحلة العمرية فهي تعد بحق مرحلة مثلى للتعليم الناجع والفعال.

المطلب الرابع: مميزات النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.

يتعرض الإنسان لكثير من التغيرات والتطورات التي تلحقه جنينا، فوليدا، فرضيعا، فطفلا، فمراهقا، فشابا، فرجلا، فشيخا فهرما، وان هذا النمو يتضمن التغيرات الجسمانية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم نتيجة التفاعلات الكيماوية التي تحدث في الجسم، كما يشمل التغير الذي يحدث في السلوك والمهارات نتيجة نشاط الإنسان والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته، وحواسه وباقي أجسام جسمه، كما يتضمن أيضا التغيرات التي تطرأ على النواحي العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والحسية والحركية.

وعندما نتحدث عن مميزات نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة نحاول أن نعرض إلى مميزات وخصائص مجالات وأبعاد النمو في هذه المرحلة، خاصة وان سنوات ما قبل المدرسة -مثلما يؤكد العديد من الباحثين في علم النفس النمو- مثيرة في تطور نمو الطفل، ونجد التقدم سريعا في كل مجالات النمو والتطور[3]، ويقسم معظم الباحثين والدارسين مجالات النمو عند دراستهم لمميزات النمو في هذه المرحلة العمرية، والتي يخطو فيها الطفل خطوات واسعة في

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص.33.

(2) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994، ص109.

(3) -بول معن وآخرون، أسس سيكولجية الطفولة والمراهقة، ت: أحمد عبد العزيز سلامة، مكتبة الفلاح، الكويت، (1407هـ-1987م)، ص221.

مسار حياته ونموه، وهي تتركز في مجالات النمو الجسمي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي. فيقسمها مصطفى فهمي[1] إلى مجالات: النمو الجسمي، والانفعالي، والنمو الحسي، واللغوي والنمو الاجتماعي. كما يقسمها أحمد محمد عامر[2] إلى النمو الجسمي والنمو العقلي، والنمو الحسي، والحركي، والنمو الانفعالي. أما بول مسن وآخرون[3] فيقسم مجالات النمو في هذه المرحلة إلى مجال النمو الحركي، والنمو المعرفي، ويتضمن النمو الجسمي، واللغوي والمعرفي، ومجال نمو الشخصية ويشمل النمو الانفعالي والنمو الاجتماعي. ولكن نحاول أن نتعرض إلى مميزات النمو في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن مجالات النمو الآتية:

المجال الأول: النمو الجسمي والحركي:

أ-النمو الجسمي: لا تنمو أجزاء الجسم المختلفة في هذه المرحلة بسرعة واحدة، حيث يكون هناك نموا سريعا في الأنسجة اللمفاوية وفي الغذة التيموسية، ويطرد النمو في هذه الناحية حتى سن الثانية عشرة، وللغدة التيموسية أهمية كبرى، حيث تساعد في النمو الجسمي في هذه المرحلة، كذلك في سرعة نمو المخ والنخاع الشوكي، والجهاز البصري، الذي يأخذ في الاطراد حتى سن الثانية عشر، ويقابل النمو السريع في هاتين الناحيتين نمو بطيء في الأعضاء التناسلية بحوالي 10 % من نموها النهائي[4]. والسر في ذل يرجع إلى حكمة الخالق -سبحانه وتعالى-، فتأخر نمو الجهاز التناسلي في مرحلة الطفولة بلا شك أنه يتيح الفرصة لبعض أعضاء الجسم الأخرى وأجهزته بالنمو.

أما عن النمو الجسمي العام، فيبلغ في سن الرابعة من حياة الطفل 40 % من النمو الجسمي العام، الذي ينتظر أن يصل إليه الطفل بعد أن يكتمل نضجه في حوالي سن العشرين، يوصل هذا النمو العام إلى 42 % في سن السادسة، و45 % في سن الثامنة، و50% في سن العاشرة و58% في سن الثانية عشر[5]. أما عن معايير الطول والوزن في هذه المرحلة، فإنه في

---

(1) -مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص41 وما بعدها.

(2) -أحمد محمد عامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص73 وما بعدها.

(3) -بول مسن وآخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص221 وما بعدها.

(4) -مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص41.

(5) -المرجع نفسه، ص41.

سن الثالثة يبلغ طول الطفل نحو 38 بوصة، ويصل وزنه نحو 33 رطلا، وأما البنت المتوسطة فتكاد تبلغ الطول نفسه 37,6 بوصة، والوزن نفسه تقريبا 32,5رطلا، ويكون معدل النمو الجسمي أبطأ مما هو عليه في مرحلة الرضاعة، ونتيجة للزيادات التدريجية نجد الأولاد يزدادون حوالي 5 بوصات ونصف في الطول، وحوالي 10 أرطال في الوزن فيما بين سن ثلاث وخمس سنوات، وأما معدلات نمو البنات فإنها متشابهة تقريبا، ولو أن الولد المتوسط يكون مع ذلك أكثر طولا وأثقل وزنا[1]. وخلال فترة ما قبل المدرسة نجد أن شكل جسم الطفل يتحول فيزداد نضجا، ذلك أن الأجزاء العليا من الجسم تبدأ تقترب من أبعاد الرشد، فيتباطأ معدل نموها، الأمر الذي يتيح للأطراف السفلى أن تلحق بها وتدركها، وهكذا نجد خلال سنوات ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة)، أن نمو الرأس يكون بطيئا، وأن نمو الجذع يكون متوسطا، وأن نمو الأطراف يكون سريعا، ثم ببلوغ السنة السادسة يكون الطفل قد زالت عنه صفة البطن الكبيرة نسبيا المستديرة البارزة إلى الخارج، تلك التي يتميز بها الطفل الصغير[2].

وبالإضافة إلى هذه التغيرات في أبعاد الجسم، نجد أن أجهزة الطفل العظمية والعضلية والعصبية يزداد حضها من النضج، إذ يزداد حجم وعدد العظام في الجسم، وتصبح أكثر صلابة، وعند بلوغ سن الرابعة تقريبا تنمو العضلات بمعدل أسرع من سائر الجسم، بحيث أننا نجد خلال السنة الخامسة أن حوالي ثلاثة أرباع زيادة الوزن عند الطفل ترجع إلى النمو العضلي، ولكن عضلات الطفل تنمو بصورة متمايزة، بمعنى أن العضلات الغليظة تضل هذه الفترة أكثر حظا من النمو من العضلات الدقيقة، ويترتب على هذا أن الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر مهارة في النشطة التي تتطلب الحركات الغليظة من تلك الأنشطة التي تتطلب التآزر المضبوط والدقيق[3].

ب-النمو الحركي: بعد أن تصل نسب الجسم إلى حد كبير من النضج، وتزداد القوة والتآزر، ويزداد نمو الجهاز العصبي، نجد الطفل قد أصبح مستعدا لقدر أكبر من المهارات الحركية. وتمتاز حركات الطفل ابتداء من العام الثالث بالشدة وسرعة الاستجابة والتنوع، ذلك

---

(1) -بول ممن وآخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص22.

(2) -المرجع نفسه، ص222.

(3) -المرجع نفسه، ص223.

أنه بعد أن كانت حركات الطفل في العامين الأولين من حياته قاصرة على المشي، وتحريك أعضاء الجسم، والقبض على الأشياء في صورة ساذجة، نجد هذه الحركات تأخذ صور شتى من النشاط الحركي كالجري، والقفز من أعلى إلى أسفل، والقفز لمسافات بعيدة، والتزحلق، وصعود ونزول السلالم، والسير على أطراف الأصابع، وركوب الدراجة، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الحركات تعتمد في أساسها على العضلات الكبيرة[1]. وببلوغ السنة الخامسة نجد الطفل يقفز بطريقة أكثر سلاسة، كما أن حركاته الدقيقة تصبح أكثر تمايزا وتفصيلا، ومن ذلك مثلا أن الطفل المتوسط الذي بلغ الخامسة لا يتطلب أكثر من 20 ثانية لكي يلتقط دستة من أقراص الدواء ليضعها واحدة واحدة في الزجاجة[2]، حتى أن الطفل يستطيع في نهاية الفترة (من ثلاث إلى ستة سنوات) أن يمسك بالقلم ويخط به على الورق، وليس هذه العملية بسهلة، فالإمساك بالأشياء يتطور عبر خط نمو طويل[3]. وبصفة عامة، نقول أن الطفل لا يتمكن من رسم صورة لإنسان يمكن التعرف عليها إلا بعد أن يتم الخامسة، كما أن طفل الخامسة يمكنه أن يرسم خطوطا مستقيمة في كل الاتجاهات ولو أن رسوم الخطوط المائلة لا يزال بالنسبة له أمر غير يسير[4]. يرجع سبب ذلك إلى عجز الطفل عن السيطرة على العضلات التفصيلية[5].

المجال الثاني: النمو العقلي والمعرفي

في هذه المرحلة يتعرض النمو العقلي كغيره من نواحي النمو الأخرى بكثير من أوجه التطور والتغير التي ترتبط بازدياد النضج[6]. في هذه المرحلة يستوي النضج الحسي عند الطفل، والحواس في منافذ المعرفة وأدواتها، ويسانده نضج عقلي، حيث تبدأ القدرات العقلية باستخدام وظائفها بشكل علمي، ولكن هذه القدرات العقلية في مرحلة ما قبل الإجرائية هي قدرات ناشئة تتسم بأنها تصورية وترتبط بالحس[7].

---

(1) -مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص44.

(2) -بول مسن وآخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، المرجع السابق، ص225.

(3) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص41.

(4) -بول مسن وآخرون، المرجع السابق، ص225.

(5) -مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص46.

(6) -المرجع نفسه، ص79.

(7) -سعيد مرسي أحمد، كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة، 1983، ص342.

فالانتباه والملاحظة والتخيل وغيرها مما يتعلق بالذكاء والتفكير لا تتعامل مع مجردات ذهنية أو مسائل عقلية ذات طبيعة معقدة، وإنما تتعامل مع محسوسات تقع في عالم الطفل المشاهد، وهكذا نجد أن المفاهيم التي يقوم بها الطفل هي مفاهيم بسيطة تعكس حقائق حسية (مرئية أو ملموسة)، ذات أطوال أو أوزان أو أحجام، ويستطيع أن يميز بينها الطفل في هذه المرحلة، في الواقع أن الطفل يتعلم بعينه ويدرك العالم كما يحسه، وينمو ذكاؤه من خلال عمليتي التنظيم والتكييف. والمقصود بالتنظيم تلك العمليات الخاصة بالتصنيف والترتيب للأشياء والعمليات والأحداث في نظام يترابط منطقيا في عقل الطفل[1]. أما التكيف فيقصد به جانبان متقابلان مواءمة وتمثيل، أما جانب المواءمة Accommodationفيعني المحاولات التي يهدرها الطفل في تعاونه مع الأشياء لكي يغير من سلوكه بحسب ما تتطلب من معطيات جديدة للمواقف التي يوجد فيها، ولا يكون ذلك إلا عندما يحس بنوع من الإخفاق يستدعي جهدا ذاتيا يعبر عن نمو العقلي للطفل والذي به يكتشف وسائل جديدة، كالتجريب الحيوي وسلوك التحسس والابتكار التلقائي أو الذاتي[2].

أما جانب التمثيل Assimilation، فيعني استيعاب الطفل لمعطيات الخبرة التي تدلل له بيئته الخارجية لما يتوافق وينسجم في سلوكه، مستخدما في ذلك الوظائف الحركية والرمزية والتخيلية والتصورية بحسب درجته من النمو[3].

ومع النضج الحسي والعقلي يظهر كذلك نضج لغوي، وبالطبع فإن النضج هنا نسبي، فالطفل في هذه المرحلة التي تدعى مرحلة الفرقعات الصوتية واللغة اللالية Lallation وهي لغة الملاغات التي يكثر فيها الصغير من مقاطع لا.لا.لا، وتجاوز بداية النطق المفهوم أو المنظوم. فلم يعد يقف عند مستوى الكلمات المفردة والتي تعبر عن جمل، إن متوسط الجملة عند طفل الثانية والنصف ثلاث كلمات ترتفع إلى أربعة أو أكثر حتى سن الأربع، ويزيد بعد نصف سنة إلى خمس كلمات، وفي هذا السن الأخير تكتمل الجمل، فقد يتكون كلامه من جملتين يربط

---

(1) -سعيد مرسي أحمد، كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، مرجع سابق، ص342.

(2)-محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص38. نقلا عن:

-Robert Lafon, vocabulaire de Psy cho. Idéologie et de psychologie de l'enfant, Paris, P. U.F, 1963, P6.

(3) -سعد مرسي أحمد، وكوثر حسين كوجك، المرجع السابق، ص392.

بينهما الحرف واو، ولا يصل الطفل إلى سن السادسة حتى يسيطر على تركيب الجمل بأسمائها وأفعالها وحروفها.

إنه يبدأ مرحلة الطفولة المبكرة بحوالي 102 كلمة ترتفع في نهاية الست سنوات إلى 2562 كلمة، وبتزايد النمو سرعان ما تختفي أخطاء النطق من لثغة وتهتهة وعقلة[1].

وهذا النمو اللغوي في ارتباطه بالنمو العقلي والحسي يدعو الطفل إلى كشف العالم المحيط به وحل رموزه وهتك أستاره، فيكثر من الأسئلة وتصبح هذه المرحلة مرحلة السؤال والكشف، لكن أسئلته منذ سن الرابعة تصبح أكثر اتصالا لأسباب حدوث الأشياء أو كيفية حدوثها، إنه هنا يفكر في العلاقات ويتعرف عليها، أما قبل ذلك فإن أسئلته غالبا ما تأخذ صيغة ما هذا؟ و أين هذا؟، ويريد من وراء ذلك أن يجمع أسماء الأشياء ويتعرف على معالم بيئته، ودور الأسئلة يمثل مستوى معرفيا متقدما في مجال نمو المعالم لدى الطفل، حيث يكون قد تجاوز دور الفهم العام والنسبي للمواقف في شكلها الظاهري دون إدراك لما تضمه وتخفيه من معاني، وتدعى كذلك دور الاستكشاف الحسي والحركي، واستخدام الحواس في الرؤية والسمع واللمس والتذوق والشم والتمييز بين المحسوسات والأشكال على أساس التشابه والاختلاف، ولكن تبقى أمامه مستويات أخرى لنمو المعاني عن طريق القراءة واستخدام المنطق[2].

المجال الثالث: النمو الانفعالي.

الانفعال هو تغير مفاجئ يشمل الإنسان كله نفسيا وجسميا، ويؤثر فيه ككل في سلوكه الخارجي، وفي شعوره، كما يصاحب لكثير من التغيرات الضعوية مثل: سرعة ضربات القلب، واضطراب التنفس، وزيادة ضغط الدم وغير ذلك من التغيرات العضوية، ولحدوث الانفعال، لا بد من توافر ثلاثة أمور هي: وجود مثير ومنبه، الفرد نفسه والاستجابة الانفعالية[3]. والطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يبلغ نشاطه الانفعالي أقصاه، وخاصة في نهاية السنة الثالثة، ولا يقتصر الأمر على شكل الانفعال فحسب، بل يتعداه إلى النوع الخاص بهذا الانفعال، فهو سرعان ما

---

(1) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص39.

(2) -المرجع نفسه، صص.39-40.

(3) -أحمد محمد عامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص80.

ينتقل من حالة انفعالية إلى أخرى مضادة من البكاء والضحك، ومن الغضب إلى السرور، لكنها تقل تدريجيا مع تكامل خبراته الانفعالية، فتتجمع لديه الانفعالات حول بعض الموضوعات، وأول هذه الموضوعات هي الأم[1].

وفي سن الرابعة يبدأ ميله نحو غيره من الأطفال، فيلعب معهم مع الاحتفاظ بشخصية مستقلة وموضوعاته الخاصة في اللعب، وفي الخامسة يبدأ في الاستقرار نظرا للعلاقة التي تربطه بالموضوع وهو الأم، وبذلك يشرع في تكوين العواطف والاتجاهات، ووجود الأم المستمر وثبات المعاملة الأسرية وعدم تناقضها، يساعد الطفل في تكوين العواطف والاتجاهات، وهو أحوج ما يكون إلى ذلك في تكوينه الانفعالي، حيث تبعد عنه القلق والخوف، وهما أساس الاضطراب النفسي، رغم أن الطفل في هذه المرحلة نجده يعارض ويعصي الأوامر ولو كان عصيانه وتمرده متعارضين مع رغباته، وضارين بمصلحته، ولكن عملية العصيات والتمرد هما طريقة لإثبات ذاته، ومع ذلك فكثيرا ما يكون من الصعب التمييز بين الخوف والقلق عند الطفل الصغير، وذلك لأن الطفل لا يمكنه أن يميز بين المخاطر الحقيقية والمخاطر المتخيلة، ويمكن للوالدين أن يكون لهم تأثير إيجابي في مساعدة الأطفال على التغلب عن مخاوفهم أو تأثير سلبي، وبذلك يكونون مصدرا لمخاوف الأطفال[2].

ومن الاستجابات الانفعالية وفقا لموقف الأباء والمحيطين بالطفل في هذه المرحلة، إضافة إلى انفعالات الغضب والخوف، والتمرد، الغيرة والمحبة. والأسباب التي تولد الغيرة في الأطفال تعلق أحد الأطفال بأمه أو بأبيه، وعندما يكبر الطفل نجد أن أسباب الغيرة تأخذ في التنوع، ويختلف الأطفال في الطريقة التي يعبرون بها عن شعورهم بالغيرة، ويحدد هذا الاختلاف درجة نضج الطفل العقلي وخبرته، فمثلا في العامين الأولين من حياة الطفل، فإنه يعبر عن انفعال الغيرة بالصياح وإحداث الضوضاء، وإذا ما تقدم به العمر قليلا فإنه يعبر عن غيرته من اخوته بالاعتداء عليهم، وبعد ذلك نجد شعوره بالغيرة يأخذ مظهرا يكون على شكل مضايقة وإغاظة للغير، أو إظهار الضيق والتبرم ممن يسبب له هذا الشعور[3].

---

(1) -أحمد محمد عامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص80.

(2) -بول مسن وآخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص281.

(3) -مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص72.

ويرتبط النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة بالنمو الاجتماعي ارتباطا وثيقا، فعلى قدر النضج الانفعالي ومدى ثباته تتشكل العلاقات الاجتماعية ويزداد نمو الطفل من الناحية الانفعالية والاجتماعية زيادة كبيرة في مرحلة الطفولة المبكرة.

المجال الرابع: النمو الاجتماعي

إن الطفل ينمو في إطار اجتماعي يشمل أولا الأسرة والجيران ورفاق اللعب، وما تلك إلا منظمات أو وحدات اجتماعية تسمى الجماعات الأولية تتكون من أفراد قليلون، ويقوم التفاعل الاجتماعي فيها على الود، وعدم الكلفة والإخلاص المتبادل بين الطفل ودويه، أو بين الطفل ورفاقه في اللعب[1]. والنمو الاجتماعي يتطلب استجابة الطفل للآخرين وهذا يتضمن نمو قدرته على التمييز بين الأشخاص مما يدخل في نطاق نموه العقلي، كما أن النمو الاجتماعي والعقلي في مرحلة الطفولة المبكرة يؤثران في نمو الطفل اللغوي الذي يغذي بدوره النمو الاجتماعي، وأول علاقة يكونها الطفل تكون مع أمه أو عن طريق الرضاعة، لأنها مصدر إشباع رغباته وشعوره بالأمن واللذة، ولكن عند بلوغه الثالثة تكون نزعاته إلى الاعتماد على نفسه وإلى الاندماج في المجتمع متوازيتين، وأولى الخبرات كما نعرف تحدث داخل الأسرة، وعلاقة الطفل بوالديه تحدد أنماط علاقاته الاجتماعية فيما بعد.

إن الأسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية ديناميكية لها وظيفة تهدف نحو نمو الطفل نمو اجتماعيا، ويحقق هذا بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة، والذي يلعب دورا هاما في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه[2]. إذ هي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل صبغة اجتماعية، وعلاقة الطفل بوالديه تحدد أنماط علاقاته الاجتماعية فيما بعد، فالطفل الذي يعامل بقسوة ولا يشجع على التعبير عن نفسه، ولا تسمح له الأسرة بالاختلاط يشب خجولا هيابا، للمواقف أو الدخول في علاقات اجتماعية، لكن الأسرة التي تقدم الحب والعطف للطفل مما يجعله يشعر بالأمن وتمنحه كل المساعدة لاختلاطه بأقرانه واللعب معه، فكل ذلك يساعده على أن ينمو نمو اجتماعيا سليما.

---

(1) -مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص123.

(2) -المرجع نفسه، ص124.

وعندما يبلغ الطفل الخامسة أو السادسة من عمره ينتقل إلى نوع آخر من المنظمات الاجتماعية يطلق عليه "الجماعات الثانوية"، وهي عبارة عن بيئات اجتماعية تختلف علاقات الطفل فيها عن تلك العلاقات التي كونها في بيئته الأولى، إذ تصطبغ هنا بصبغة غير شخصية، كما يأخذ سلوكه شكلا محددا معه أنواع كثيرة من النشاط كانت مباحة في بيئته الأولى، ومن بين المجموعات الثانوية التي تؤثر في تكوين الطفل اجتماعي المدرسة، والهيئات الدينية، والنوادي المدرسية، وجمعيات الكشافة...الخ[1]. كما يزيد اهتمامه في هذه الفترة باللعب في هذه الفترة في مجموعات صغيرة، وهنا يكثر لديه اللعب التوهمي أو الخيالي[2]. وفي نهاية هذه المرحلة العمرية يتضح نضجه السلوكي الاجتماعي، فيفضل العمل على اللعب والنظام على الفوضة والهدوء على الضوضاء، والاعتماد على النفس وليس على الغير، والتعاون لا المنافسة[3].

المطلب الخامس: النمو الخلقي في مرحلة الطفولة المبكرة

ونحاول أن نعرض إلى النمو الخلقي لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال الإجابة على بعض الأسئلة، منها: كيف ينمو الخلق لدى الطفل؟، وكيف تتكون العادات الخلقية لدى الطفل؟، وأهم خصائصه في هذه المرحلة؟

يجيب "عبد الرحمن العيسوي" على التساؤل الأول، حيث يقول:« أن الطفل يتعلم المبادئ الأخلاقية منذ السنوات الأولى من حياته، وهو يمتص هذه القيم من الآباء والأمهات المدرسين ومن الكبار عامة الذين يحيطون به، أو يشرفون عليه، لكن يجب أن نلاحظ أن للمبادئ الأخلاقية معاني خاصة للطفل، أما مفهوم الخير والشر عنده يختلف عن الراشد الكبير، فالخير في نظر الطفل عبارة عن أشياء يصرّح له القيام بها، أما الشر فهو الأعمال التي لا يريدها الكبار، وعلى وجه الخصوص النصوص التي لا ترضي أمه، فالأمانة مثلا في نظره أن تعمل ما تنصحك به أمك»[4].

---

(1) -مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، المرجع السابق، ص123.

(2) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، مرجع سابق، ص114.

(3) -سعيد مرسي أحمد، وكوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، مرجع سابق، ص346.

(4) -عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار التراث الجامعية، بيروت، 1997، ص ص38-39.

وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تجاوز مستوى العادة، والذي فيه يسير مع إرضاء انفعالاته، ويتحدد سلوكه حسب شعوره باللذة والألم المشتقين من الاحساسات الجسدية، ليبدأ مستوي التمشي مع مطالب البالغين وتعديل السلوك حسب ما يراه الرفاق.

ويكون للسلطة المترلية دور كبير في تشكيل سلوكه بواسطة أساليب الثواب والعقاب، وهكذا تتكون لديه أسس السلوك الخلقي، مع أنه يتضح ذهنيا شكل كافي، ولا يستطيع أن يقدر الأفكار والمفاهيم الخلقية الصحيحة، لكنه يمشي عمليا مع مستويات السلوك التي تصنعها البيئة المترلية كوسيلة لتجنب العقاب واكتساب المديح[1].

ويقول "عبد الرحمن العيسوي": «أن الطفل في مرحلة نموه الأولى يتقبل القيمة الخلقية من الكبار دون مناقشة أو فحص أو نقد عن طيب خاطر، وعندما يتقدم في السن، يأخذ في مناقشة هذه القيم، فلا يستقبل المواعظ والإرشاد قبولا مطلقا، دون التفكير فيها، وعندما يصل إلى مشارف المراهقة مثلا فإنه يتناول مبادئ الكبار وسلوك الوالدين بالنقد، بل يفكر في قيم المجتمع وفي فحواها ومعناها[2].

وللنمو الخلقي في مرحلة الطفولة المبكرة خصائص ذكرها ورتبها "ممدوح الجعفري" فيما يلي:

1-التدرج: بمعنى أنه يحدث تدريجيا لا فجائيا.

2-التتابع: بمعنى أن النمو الخلقي يمر لدى جميع الأقران بنفس النظام المتتابع المتتالي.

3-التداخل: بمعنى أن مراحل النمو الخلقي لا توجد بينها فواصل قاطعة حاسمة، ولكنها متداخلة فيما بينها، ففي المراهقة تظل بعض رواسب الطفولة وفي الشباب تظل بعض سمات المراهقة.

4-النسبية: بمعنى أن القيمة الأخلاقية تختلف في الشخص الواحد تبعا لحاجاته ورغباته وتربيته وظروفه لما تختلف من شخص إلى آخر، ومعنى هذا أن القيمة الخلقية تسير تبعا لمبدأ الفروق الفردية.

---

[1] -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص 39. نقلا عن فائز اسكندر، بناء الطفولة، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1947، ص ص206-207.

[2] -عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث، مرجع سابق، ص ص38-39.

5-وقد يحدث نقوس وارتداد إلى مرحلة سابقة، إذا تعرض الفرد إلى مشاكل أو صعوبات نفسية.

6-يبدأ النمو الخلقي من الموضوعية إلى الذاتية، أو من الأخلاق المرفوضة من الخارج إلى الأخلاق النابعة من الداخل أو من الأخلاق المتمركزة حول الذات، والأخلاق الخارجية المنشأة، وأخيرا إلى الأخلاق التي يوجهها الضمير والنابعة من الذات إلى أن تصبح قوة ذاتية داخلية هي ضمير الطفل، ويتكون هذا الضمير بامتصاص قيم الآباء واكتسابها، وبذلك تصبح معايير الطفل نفسها[1].

ونَخْلُص إلى القول إلى أنه ما دام الطفل يأخذ في مرحلة الطفولة المبكرة المبادئ الخلقية والعادات الحميدة ممن حوله سواء من الوالدين أو من الأسرة والرفاق والمربين لتكون لديه الأساس الذي يعتمد عليه النمو الخلقي مستقبلا، ويكون من مثيل أو شبيه ما يبنى عليه، فلابد علينا أن نعطي للطفل في هذه المرحلة الصورةوالقدوة الحسنة سواء من الآباء أو الأسرة أو المعلمين، فهي مرحلة اكتساب الضمير، وهي خطوة على جانب كبير من الأهمية في نشأة المعايير الخلقية، والتي يسمح من خلالها مقدور الطفل التمييز بين المقدور من الأعمال والسلوك والمرذول من التصرفات أو السجايا على حد قول "عبد العلي الجسماني"[2]، هذه المعايير الخلقية التي تستقر في نفسه وتنتقش في ذاكرته وتظهر في سلوكه.

المطلب السادس:الحاجات الأساسية لنمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة

في البداية نؤكد على أن الأطفال ليسوا كالأعشاب التي تنمو من تلقاء نفسها كما يتصور السذج من الناس، ولكنهم حبات مستنبتة كما قال أسلافنا تنميها إمكاناتهم وتحولها من مداومة الرعاية والعناية من نبت صغير إلى نبت كبير، ومن شجرة صغيرة ثم شجرة كبيرة مثمرة نافعة.

وقبل الخوض في هذه الحاجات الأساسية التي يحتاجها الطفل في نموه في مرحلة الطفولة المبكرة، لا بد لنا في البداية أن نتكلم على حقيقة بالغة الأهمية، وهي أن الإنسان عبارة عن

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص.132.

(2) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، وحقائقها الأساسية، مرجع سابق، ص.130.

مجموعة من مكونات الجسم، والروح، والعقل والنفس، ولا يمكن أن يكون الإنسان إنسانا بواحد من هذه العناصر، كما لا يمكن عزل عنصر من هذه العناصر إلا اختل وجوده أو انتفى، ولا توجد هذه المكونات في الإنسان منفصلة عن بعضها، وإنما هي ممتزجة في وحدة واحدة، ونحن لا نستطيع أن نفهم الإنسان أو نفسر سلوكه فهما صحيحا، إلا إذا أخذنا الإنسان بهذه المكونات جميعا، وذلك أن كل سلوك يصدر عن الإنسان إنما يصدر عنه بكليته[1]، وأن لكل عنصر من مكونات الإنسان حاجاته، ولا يمكن للإنسان أن يعيش سوي الشخصية إلا إذا استطاع أن يلبي حاجاته المختلفة بطريقة تجعل كل عنصر من عناصر تكوينه في خدمة العناصر الأخرى، فحاجات الجسم إذا لبيت بطريقة صحيحة تكون في خدمة الروح والعقل والنفس، وحاجات العقل إن هي لبيت بطريقة صحيحة تكون في خدمة الروح والجسم والنفس، وهكذا بالنسبة لبقية المكونات[2].

ومنه فلا بد لنا أن ننطلق من هذا التصور الإسلامي، ومعطياته عن طبيعة الإنسان وشخصيته، وهناك الكثير من التوجيهات القرآنية والأحاديث النبوية التي توجه هذه النواحي جميعا، و لم تكن حياة الإنسان مادية صرفة كحياة الحيوانات، ولا روحية صرفة كحياة الملائكة، بل كانت مزيجا من المادة والروح، ليتلاءم وجودهم من ناحيته المادية مع طبيعة الأرض، ومن ناحيته الروحية مع طبيعة السماء، والنفخة العلوية[3].

ولكن تعددت النظرة إلى الحاجات كما تعددت التعاريف المتعلقة بها، وتباينت المفاهيم الدالة عليها، كما تعددت تصنيفاتها، ولقد جاء تعريف الحاجة في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية «الحاجة هي كل ما يتطلبه الإنسان لسد ما هو ضروري من رغبات، أو لتوفير ما هو مفيد لتطوره ونموه، وبعبارة أخرى، هي الدافع الطبيعي أو الميل الفطري الذي يدفع الإنسان إلى تحقيق غاية داخلية كانت أو خارجية، شعورية أو لا شعورية»[4].

---

(1) -مراد زعيمي، النظرية العلم-اجتماعية رؤية إسلامية، رسالة دكتوراه معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1997، ص159.

(2) -المرجع نفسه، ص ص159-160.

(3) -علي خليل مصطفى أبو العنين، القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق، ص106.

(4) -أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص282. وأحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر، القاهرة، 1980، ص187.

أما مراد زعيمي فيعرف الحاجة على أنها «حالة فطرية داخلية متغيرة تشعر الإنسان بالتوتر كلما نقصت فيه درجة الإشباع، بحيث تثير السلوك الظاهر أو الباطن للإنسان في ظروف معينة، وتستمر في الإثارة إلى أن تدفعه نحو الأهداف التي يعتقد أنها تحقق له الإشباع»[1].

ومنه إذا أردنا أن نصنف هذه الحاجات الأساسية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، فلا بد لنا أن نأخذ بالاعتبار كل مكونات هذا الإنسان من جسم وروح وعقل ونفس، وأن حاجاته لا بد أن تكون موزعة على هذه المكونات بطريقة متوازنة، دون أن يطغى جانب على جانب آخر، مع التأكيد دائما على كيفية تعامل الإسلام مع هذه الحاجات الأساسية، لأننا نحسب أن التربية الأخلاقية هي القالب الذي يحوي كل هذه الحاجات، فهي تحاول أن تتعامل معها وتوجهها الوجهة الصحيحة التي تخدم مصلحة الطفل، وتهيئته للحياة المستقبلية.

1-الحاجات الجسمية:

وهي الحاجات التي تتعلق بالكيان المادي العضوي للإنسان، ولا يمكن لجسم أن يستمر في البقاء سليما دون إشباعها وبالطريقة الصحيحة، وهذه الحاجات على نوعين:

أ-حاجات لحفظ الجسم، كالحاجة إلى الطعام، والشراب، والهواء، والراحة، والإخراج والمأوى...

ب-حاجة لحفظ النوع، كالحاجة للجنس[2] وربما هذه الحاجة لم تنمو بعد في هذه المرحلة العمرية.

والإسلام قد أعطى للجسد حقه، ولم ينكر مطلب من مطالبه، وقد ضبطها وضبط إشباعها، وتأتي الحاجة إلى الأكل والشرب من الحاجات الجسمية الواضحة للطفل في هذه المرحلة، ولذا يجب أن يلقن آداب الأكل والشرب وان يدرب على ذلك، وهذا ما كان يفعله الرسول ﷺ مع الأطفال، فقد روى عمر بن أبي سلمة أنه قال: «كنت غلاما في حجر الرسول ﷺ وكانت يدي تطيش في الصفحة فقال لي رسول الله ﷺ يا غلام سم الله وكل

---

[1] -مراد زعيمي، النظرية العلم-اجتماعية رؤية إسلامية، مرجع سابق، ص181.

[2] -المرجع نفسه، ص181.

بيمينك وكل مما يليك، فما زالت تلك طعمتي بعد»[1]، ومن الآداب المتعلقة بهذه الحاجة أيضا النظافة والطهارة التي يجب تدريبه عليها، لأنها من مبادئ الأخلاقية الهامة في نظر الإسلام.

2-الحاجات الروحية:

وهي الحاجات التي تحقق صفاء الروح وإشراقها، وتتمثل أساسا والحاجة إلى الصلة بالله، واستلهام هديه، فحاجة الإنسان إلى الإيمان بالله كحاجته إلى التنفس وإلى الطعام والشراب والراحة، فإذا كانت حاجاته هذه قانون من قانون وجوده، فإن إيمانه بالله الخالق هو قانون من قوانين وجوده الروحي، فالروح لها أشواقها وتطلعاتها، وهو في هذا يشبه الملائكة، فيستمد من صلته بالعالم الغيبي والتطلع إلى معالم الأمور وأسماها، ولا تشبّع هذه الحاجة إلا بالعبادة الصحيحة لله[2]. إن فطرة التدين موجودة في الطبيعة الإنسانية، ولهذا نجد نصوص كثيرة تثبت وجود دافع فطري إلى التدين منها قوله تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[3]. ومنه قوله ﷺ: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو ينجسانه...»[4]، ويقول الله تعالى كذلك: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ﴾[5].

يقول مقداد يلجن في هذا «وإنما القول الذي أرتضيه هو أن هناك قوة أو نزعة في طبيعة الإنسان تدفع الإنسان إلى معرفة الخالق للالتجاء إليه من كل شر، بتقديسه وعبادته، وتجد في ذلك طمأنينة نفسية وانشراح في الصدر، وكأنه قضى حاجة في نفسه»[6]. وهذه وجهة كثير من العلماء، منهم الإمام القرطبي في تفسيره لقوله تعالى: : ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ

---

(1) -صحيح البخاري، كتاب الأطعمة. باب: التسمية على الطعام والأكل باليمين، رقم: 5061، ج5، ص2056. وصحيح مسلم، كتاب الأشربة. باب: آداب الطعام والشراب وأحكامهما، رقم: 2022. ج3، ص1599..

(2) -مراد زعيمي، النظرية العلم-اجتماعية رؤية إسلامية، المرجع السابق، ص182.

(3) -سورة الروم، الآية: 30.

(4) -رواه البخاري، كتاب الجنائز، رقم: 12070. ومسلم في صحيحه، كتاب القدر، رقم:4803.

(5) -سورة الأعراف، الآية: 172.

(6) -مقداد يلجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي، مصر، 1977، ص268.

اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[1]. «قال وقالت طائفة من أهل الفقه، الفطرة هي "الخلقة" التي خلق عليها كل مولود يعرف بها ربه». وهذا لا يتعارض مع قوله تعالى: : : ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[2].

إن فطرة التدين في الإنسان آتية أساسا من تكوينه الروحي[3]، وأن الروح مهتدية بفطرتها، وهي لا يمكن إلا أن تكون كذلك، وهي تسعى باستمرار إلى تحقيق الصلة بالله[4]. إن وضع الله في الإنسان تلك الدافعية للتعرف عليه ثم لتأهيله وتقديسه لأن القوة الدافعة تقبل التوجيه، كما أن جميع الدوافع الفطرية بصفة عامة تقبل التوجيه وتقويتها بالتربية[5]، «وضع الله هذا الجزء السامي في طبيعة الإنسان (الروح)، ليجذب الإنسان إليه ولا يكون عبدا له، لا عبد للطبيعة المادية، ومن ناحية دلالته الأخلاقية، فإن هذا العنصر الإلهي السامي الطاهر في الإنسان يجعل الإنسان يترع إلى السمو عن الدنايا، ويشمئز من القذارة المادية، لأن هذه الروح الطاهرة لا تقبل أن تدنس، ولهذا يليق الناس من تلك القاذورات إذا انغمسوا فيها، حتى الذين سقطوا في الرذائل الأخلاقية»[6].

والتربية الأخلاقية الإسلامية تعتمد أساسا على استخدام أهم أسرار الطبيعة البشرية، وهو تفجير طاقة محركة دافعة وملزمة، وهي طاقة الإيمان بالله وبالقيم الأخلاقية، وإذا كان الشعور بوجود الله ووحدانيته شعور فطري في الإنسان، ومنه لا بد من ترسيخ وتنمية هذا الشعور عن طريق غرس العقيدة الصحيحة، الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وكذلك توجيهه نحو عبادة الله من صلاة، وزكاة، وصوم وحج، وتزويده بالمعرفة التي تمكنه من تنمية هذه العقيدة وتوطيد الصلة بخالقه، ومثلما قلنا سابقا، تلعب التربية دورا

---

(1) -سورة الروم، الآية: 30.

(2) -سورة النحل، الآية: 78.

(3) -مقداد يلجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص270.

(4) -مراد زعيمي، النظرية العلم-اجتماعية، مرجع سابق، ص165.

(5) -مقداد يلجن، المرجع السابق، ص270.

(6) -المرجع نفسه، ص270.

أساسيا في هذا، مثلما تؤكده النصوص من القرآن والسنة، وخاصة في هذه المرحلة من عمر الإنسان، وذلك قبل أن يهجم عليه ما يدنس هذه الروح الطاهرة.

3-الحاجات العقلية:

وهي الحاجات التي تحقق للعقل القدرة على التمييز بين الأشياء والحكم الصائب عليها، وتتمثل هذه الحاجة أساسا في المعرفة، وخاصة المعرفة الصحيحة، فلا يمكن للعقل أن ينمو أو أن يؤدي وظيفته إلا إذا تمكن من تلبية تلك الحاجة[1]. ولقد أعطى الإسلام الجانب المعنوي مكانه وآثره حتى يؤدي غرضه، ومن هذه القوة المعنوية التي أولاها عنايته العقل الذي هو القوة المدركة، يستطيع الإنسان عن طريقها أن يدرك ويعقل ويميز الخير من الشر والنافع من الضار[2]، وأكثر ما يواجهه الطفل في هذا العمر هو اكتشاف البيئة المحيطة به والإلمام بها.

أكثر ما يواجهه الطفل في هذا العمر هو اكتشاف البيئة المحيطة به، والإلمام بها، ومعرفتها وفهمها، ومعرفة أهم مكوناتها، فنجده يعمل جاهدا لمحاولة استكشافها والتعرف على طبيعتها ليكون مشاعر نحوها[3]. كما أن الأطفال في هذه المرحلة يشغفون بالمعرفة ويستهويهم كشف الجديد ويحبون التعلم ويريدون كشف العالم المحيط بهم، وحل رموزه، وهتك أستاره، فيكثرون من الأسئلة وتصبح هذه المرحلة مرحلة السؤال والكشف.

لكن أسئلة الطفل منذ سن الرابعة تصبح أكثر اتصالا بسبب حدوث أشياء أو كيفية حدوثها، أي أنه هنا يفكر في العلاقات ويتعاطف عليها ويريد من وراء ذلك أن يجمع أسماء الأشياء ويتعرف على معالم بيئته[4].

والأمر الذي نؤكد عليه نحن هنا وندعو إليه هو استغلال هذا الشغوف والحب لدى الطفل للمعرفة والتعلم، ولكن أي تعلم؟؟ إننا نريد تعلم يستثير ميوله ويشبع رغباته ويغرس في أنفسه حب الخير وكره الشر، بحيث يصبح الطفل مفتاحا للخير ومغلاقا للشر مستقبلا.

---

(1) -مراد زعيمي، النظرية العلم- اجتماعية، مرجع سابق، ص182.

(2) -علي خليل مصطفى أبو العنيني، القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق، ص106.

(3) -محمود الجعفري، التربية الأخلاقية في المؤسسة ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص 14.

(4) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق. نقلا عن: فايز اسكندر، بناء الطفولة، مرجع سابق، ص ص 214-215.

4-الحاجات النفسية:

وهي الحاجات التي تحقق للنفس اعتدالها وطمأنينها[1]. وتتمثل هذه الحاجات في: الحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى العطف والمحبة والحنان، والحاجة إلى التقبل والانتماء... وغيرها.

أ-الحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة:

لما كانت الأم هي منبع الرعاية ومصدر الإشباع لحاجاته، فهي بالتالي السند الأساسي لأمنه واطمئنانه، وأن الأمن الذي يرتشفه الرضيع من تعامله مع أمه ومن اعتماده عليها، ومن حنانها وعطفها وحمايتها يظل ثابتا في قرارة نفسه يبني عليه مزيدا من الأمن[2].

ويصبو الطفل إلى الانتظام والاستقرار في حياته، فعدم التيقن من موقفه بين سائر أفراد أسرته يفقده الثقة بنفسه، وإن تخوفه مما يخبئ له الغيب أو تخويفه من جانب الأسرة أو الأقران يعرضه إلى أن يكون قلقا غير مستقر العاطفة[3]. ويذكر "روبرت شيلذز أن شجار الوالدين خاصة إذا كان أمام الطفل يفقد شعوره بالأمن لأنه يخاف على مصيره، وقد يخشى أن يتحول الشجار إليه، فيضربه أبوه مثلا، أو تضربه أمه، وقد يظن أنهما يتشاجران بسببه فيشعر بالذنب والبؤس والحيرة ويملأنه الخوف والقلق والإحساس بالضياع مما يفقده الثقة في نفسه وفي غيره من الناس[4].

ومن هنا نعلم أن الطفل لا يشبع حاجته إلى الأمن إلا إذا عاش في جو عائلي مترابط متماسك، يتوفر فيه الوالدين فيملأن نفسه بالثقة، وإن حرمان الطفل من أمه في الفترة التي تعقب ولادته، وحرمانه بالتالي من حبها ورعايتها إضرارا كبيرا لا على صحة الطفل الجسمية فحسب، بل لحصته النفسية أيضا، وتدل أبحاث العلماء في هذا الصدد أن هؤلاء الأطفال المحرومين كأطفال المؤسسات والمستشفيات يتصفون عادة بشخصية انفرادية تتميز بسلوك عدواني اتجاه المجتمع، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة كبيرة في تقبل الحب والعطف

---

(1) -مراد زعيمي، النظرية العلم-اجتماعية، مرجع سابق، ص182.

(2) -المرجع نفسه، ص62.

(3) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، مرجع سابق، ص44.

(4) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص64.

وتبادله مع أفراد المجتمع، هذا بالإضافة إلى شعورهم دائما بعدم الاطمئنان، وإلى تصرفاتهم العشوائية العديمة الهدف والغاية. وباختصار فإن هؤلاء الأطفال غير قادرين على تكوين علاقات إنسانية سليمة مع أفراد المجتمع حولهم[1].

ولتفادي هذا، نجد الإسلامي يحث على ضرورة اهتمام الوالدين بأولادهم انطلاقا باتباع الطريقة الشرعية في الزواج، ومن ثم ضمان حقوق الأولاد على آبائهم انطلاقا من الشعور بالمسؤولية من طرف الوالدين على تربية أولادهم. ويؤكد هذا قول الرسول ﷺ «ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤولا عن رعيته، والمرأة راعية على بيت زوجها، وهي مسؤولة عنهم، وعبد الرجل راع على مال سيده وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلكم مسؤولا عن رعيته»[2].

ب- الحاجة إلى العطف والحنان.

الحاجة إلى الحب من حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعتبر أساسا بالنسبة لصحة الطفل النفسية، فهي السبيل إلى أن يشعر بالتقدير الاجتماعي، فالحب هو الدافع الذي يرفع الطفل من المستوى البيولوجي إلى المستوى الاجتماعي[3]. ويصبح الطفل قلقا عديم الاستقرار حائرا ويبدو كأنه مرتبك حينما يتبين له بأنه ليس محبوبا أو أنه في مكانة غير مرغوب فيها، بالنسبة إلى أفراد أسرته[4].

فالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يتعلق بوالديه ومربيته وغيرهم ممن يكبرونه في السن، والمركز الاجتماعي، ويحرص الطفل تماما على الحصول على حب هؤلاء، وهكذا نجد أنه ينتقل الحب من الأسرة إلى جماعة الرفاق والجماعات التي ينتمي إليها[5]. إن الطفل يريد أن يكون محبوبا ومرغوبا فيه، وحرمانه من ذلك يؤدي إلى الاضطراب وسوء التكييف[6].

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ص 65-66.

(2) -رواه البخاري كتاب العتق، رقم: 2371. ومسلم، كتاب الإمارة، رقم: 3408.

(3) - مصطفى غالب، في سبيل الموسوعة النفسية، منشورات دار مكتبة الهلال، بيروت، 1985، ص30.

(4) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص45.

(5) -مصطفى غالب، المرجع السابق، ص. 45.

(6) -خالد أحمد العنتون، دور البيت في تربية الطفل المسلم، شركة شهاب، الجزائر، 1989، ص.39.

وإذا حرم الطفل من هذه الحاجات وعمل بقسوة في صغره يكون في المستقبل إنسانا قاسيا في معاملته للناس، وهذا ما يقرره علماء النفس[1]، ويعطي لنا الرسول ﷺ أروع الأمثلة في تعامله مع الأطفال، ومن خلاله هي دعوة إلى الكبار في كيفية التعامل مع الأطفال، فقد كان رسول الله ﷺ رحيما بالأطفال في معاملته لهم، وعطوف عليهم، وكان يقبّلهم ويحتضنهم، وروعي أنه مرة قبل الحسن، فقال له أحد أصحابه أنا لي عشرة من الولد، ما قبّلت منهم أحدا، فقال الرسول ﷺ عندئذ: «من لا يَرْحَمْ لا يُرْحَمْ»[2]، وهذه إشارة لطيفة سبق بها الرسول ﷺ علماء النفس، لأن من لا يرحم صغيره لا يرحمه عند كبره، لأنه لم يجد منه رحمة ليرحمه، بل يعاديه.

جـ-الحاجة إلى تأكيد الذات

شعور الطفل بنفسه كذات مستقلة لا يبدأ في الظهور إلا في أوائل السنة الثانية من عمره عندما يفطم عن أمه، ويبدأ في عمليات المشي والكلام التي تسهل انفصاله عنها، وتزيد في الوقت نفسه من اتصاله بالآخرين ممن حوله، وهنا يبدأ في الانتقال من مرحلة التواجد مع أمه واللاتمايز إلى التمايز التجريدي عنها، بمعنى أنه يبدأ يشعر بذاته وبنفسه كشخص مستقل عنها، وكلما نمى وتقدم في العمر أظهر اتجاها نحو الرغبة في إثبات ذاته، والحاجة الملحة إلى تأكيدها بمزيد من الاستقلال في نشاطه ونجاحه في أموره الشخصية، فهو يحب أن يغسل وجهه ويديه وأسنانه، ويمشط شعره بدون مساعدة، ويحب أن يلبس ملابسه ويترعها معتمدا على نفسه، كما يحب أن يعاون الكبار في بعض النشاطات المترلية، وكثيرا ما تصل رغبته في إثبات ذاته وحاجته إلى تأكيد الشعور بقدرته واستطاعته إلى حد المقاومة وعناد الكبار. والانفجار بالغضب والبكاء، ولذلك فإن من عوامل إرضاء هذه الحاجة تشجيع الطفل على الاستقلال والاعتماد على النفس، بقدر ما يتطلبه نموه وتسمح له به قدرته[3].

---

(1) -مقداد يلجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص.464.

(2) -رواه البخاري، كتاب الأدب، رقم: 5538. ورواه مسلم. كتاب الفضائل، رقم: 4282.

(3) - ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ص68-69 .

يود الأطفال أن يظهروا أنه باستطاعتهم أن يؤدوا بعض المسؤوليات البسيطة وأنهم أهل لاتخاذ شيئ من القرارات الخاصة بهم[1]. وترتبط الحاجة إلى للاستقلال بالحاجة إلى تأكيد الذات الذي لا يتحقق بصورة كاملة سوية إلا بالاستقلال والاعتماد على النفس.

ومما يعوق إشباع الحاجة إلى الاستقلال والاعتماد على النفس المبالغة في حماية الطفل، والتي تعرف بظاهرة الإفراط في الحماية، فيقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بمكروه أو عدوى مثلا، ولا يُسمح له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال مخافة أن يضربوه مثلا. كما أنه من المظاهر التي تعيق إشباع الاستقلال والاعتماد على النفس تطويل فترة اعتماد الطفل على الكبار، بأن يفرضوا عليه الاستمرار في خدمته ورعايته حتى في أبسط الأمور الشخصية التي يمكنه أن يؤديها بإتقان[2].

د-الحاجة إلى الانتماء:

الحاجة إلى التقبل حاجة يرضيها الحب والعطف، ويهددها الكرم والإعراض، يرضيها شعور الطفل بأنه مقبول مرغوب فيه، ويهددها شعوره بأنه منبوذ أو مضطهد أو غير مرغوب فيه، وذلك فإن عدم إشباع هذه الحاجة يؤدي دائما إلى فقدان الأمن، فالطفل في حاجة إلى أن يكون محبوبا مقبولا مرغوبا فيه من والديه ومن الآخرين، مقبولا كما هو لذاته كإنسان وكطفل، بصرف النظر عن جنسه (ولد أو بنت)، ولونه وشكله، وما يحتمل أن يكون عليه من عجز أو قصور، كالحول أو العرج، أو العسر، فلا يكون بذلك موضع استهجان، أو سخرية، أو موازنة أو مقارنة، وأن صورة كل طفل عن نفسه في مجال نموه مستمدة ومشتقة من صورته عن غيره ممن حوله، وبخاصة الكبار القريبين من نفسه، مثل أمه وأبيه واخوته، ومن مظاهر نبذ الطفل كراهيته أو التنكر له، أو إهماله أو مقاطعته، وخصامه، أو الإسراف في تهديده وعقابه، أو تعييره، والسخرية منه، أو إيثار اخوته عليه، ويؤدي ذلك كله إلى فقدان الطفل الشعور بالأمن، فالنبذ والكرم يبثان فيه روح العدوان والرغبة في الانتقام، والحقد والعناد والقلق، وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في معظم حالات الجناح عند الأطفال والشباب، وغالبا ما يكون

---

(1) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص.45.

(2) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص.70.

الطفل المنبوذ مرغما للاسترعاء للأنظار إليه، متلهفا إلى العطف يستجديه بطرق منفردة تجعل الناس تضيق ذرعا به[1].

وهذا ما أكده ابن خلدون وبين خطورته، فقال: «ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه للكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة، لذلك وصارت عليه عادة وخلق، وفسدت معالم الإنسانية التي له..» [2].

إن كل طفل فهو يتطلع للاعتراف بوجوده ويحب أشد الحب في أن يحظى بالاهتمام ممن هم حواليه، فهو ينشد احترام أبويه له ومعلميه لشخصيته والأقران بكرامته[3]. يجب أن يشعر الطفل بأنه موضع سرور وإعجاب وفخر لأمه وأبيه وأسرته ثم لغيره من الناس، كلما نما وتنقل من حلقة إلى أخرى في سلسلة علاقاته الاجتماعية، ومعنى هذا أنه يجب أن يعامل ويعترف به ويُتقبل كفرد له قيمته، وأن جهوده ووجوده لازمان للآخرين[4]. والخلاصة أن الطفل في حاجة أن يكون مقبولا ممن حوله ويتضمن القول، لأنه في حاجة إلى الانتمائية وإلى أنسا يعترفون به يبادلونه الرغبة في الحب والتفاعل والتواصل الإنساني[5].

وفي الأخير نخلص إلى القول أنه لابد لنا أن نعرف الحاجات الأساسية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة حتى يمكننا التعامل الصحيح مع الطفل في هذه المرحلة المهمة من عمر الإنسان، وأن هذه الحاجات منها الأساسية والتي بفقدانها تتأثر شخصية الطفل المستقبلية بشكل كبير وخطير، وهناك حاجات أخرى ذكرها علماء النفس إضافة إلى الحاجات المذكورة آنفا، بحيث يصنفها بعضهم ضمن الحاجات الأساسية، كالحاجة إلى التقبل والقبول الاجتماعي والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى اللعب والحاجة إلى الرفاق والحاجة إلى سلطة ضابطة أو مرشدة.

---

(1) -محمود الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ص66-67.

(2) -علي خليل مصطفى أبو العنين، القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق، ص ص163-164.

(3) -عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص44.

(4) -ممدوح الجعفري، المرجع السابق، ص67.

(5) -المرجع نفسه، ص.67

المبحث الثاني: التربية الأخلاقية الإسلامية.

إذا كانت التربية حياة وأساليب التنشئة في الحياة فإن الدين عند المسلمين كان هو إطار الحياة وروحها، ودوافع السلوك وظواهره وغاياته في الحياة، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾[1]، لذلك كانت التنشئة التي يتشكل في إطارها الطفل هي تنشئة دينية توزيعها أخلاقية الإسلام.

ولهذا كانت التربية في مفهومها وفي طبيعتها وفي وظيفتها عملية أخلاقية ولقد حرصت أن توفر للطفل حياة متكاملة في كل نواحيها البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية وتعمل من أجل بلوغ الإنسان كماله الأخلاقي على حد تعبير "ابن مسكويه"، والكمال الأخلاقي ليس صورة مثالية بل صورة إنسانية واقعية حددها تعاليم الدين الإسلامي، والتي صاغت حياة المسلمين وصبغتها في كل شؤونها السياسية والاجتماعية الاقتصادية والثقافية، وأصبح كل شيء في حياة المسلمين من علم أو عمل يقاس بحدود الأدب الإسلامي، حتى يحكم عليه بصلاحه وبعدمه، وتحكمت قيمه المعيارية من وجوب وندب وإباحة وكراهة وتحريم في كل سلوك إنساني، ولهذا فضل المسلمون أن يطلقوا على عمليات التربية أو التعليم في أكثر الأحوال لفظ التأديب، وأن يطلقوا على لفظ المربي أو المعلم لفظ المؤدب.

ويعلي الرسول ﷺ من شأن التأديب فيقول: «ما نحل والد ولد أفضل من أدب حسن»[2]، ويطالب الآباء بضرورة التفرغ لتأديب صغارهم، فيقول ﷺ: «أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم»[3].

ولهذا فإن المسلمين منذ قرون بعيدة قد عرفوا كيف يتعاملون مع الطفل من أجل تربيته وإخراجه إنسانا صالحا للمجتمع على نحو جعل منهم أساتذة في تربية الطفل، وقد أجادوا في

---

(1) -سورة الأنعام، الآية: 162.

(2) -رواه الترمذي كتاب البر والصلة، باب ما في جاء في أدب الولد، ج4، رقم: 1952، ص.338. رواه الحاكم في المستدرك. كتاب الأدب. باب: كتاب الأدب. ج4، رقم: 7679، ص.292.

(3) -سنن ابن ماجه، كتاب الأدب. باب: بر الوالد والإحسان إلى البنات عن أنس ﷺ . ج2، رقم: 3671، ص.1211.

ذلك. ولقد استندوا في تأصيل تربيتهم إلى إلهامات وتعاليم الرسول ﷺ ، كما أفادوا من علوم الأوائل والحضارات السابقين.

وقد كان لعلمائنا المسلمين والفلاسفة والمربين تأملات فكرية وآراء وملاحظات دقيقة وصائبة بلغت درجة من الرقي حتى غدت وكأنها مصدر الإرهاصات العلمية للباحثين وسيكولوجية الطفولة وتربية الأطفال، كانت له أسس وأساليب تربوية لم تقف عند حد النظرية أو مستوى المباحث الكلامية، بل دخلت في صميم الممارسات العملية، واشتغلت بها الأسر ومؤسسات المجتمع المعنية بتنشئة وتربية الصغار وتهذيب أخلاقهم، واتخذتها مادة ولقد ترجمت اليونسكو مؤخرا لرسالة "أبو حامد الغزالي" : «أيها الولد المحب» ضمن سلسلة للروائع الإنسانية وغيره من علمائنا.

لقد أغفلنا نحن هذه الجواهر الثمينة في كيفية وأساليب وطرق تربية الطفل نفسيا وروحيا، أخلاقيا واجتماعيا في وقت غابت فيه الأخلاق والقيم من مجتمعنا نتيجة لسوء تربيتنا لأطفالنا مستقبل هذه الأمة، ولهذا نحاول في هذا المبحث أن نلقي الضوء على حقيقة التربية الأخلاقية الإسلامية، وأهم مميزاتها وأهميتها لدى الطفل مع إبراز أهم الطرق والأساليب الناجعة من أجل غرس القيم الأخلاقية الحميدة لدى الطفل.

المطلب الأول: مفهوم التربية الأخلاقية.

يعتبر مفهوم التربية الأخلاقية مفهوما واسعا، حيث أنه يظم كلمتي "التربية" و"الأخلاق"، وكل منهما له معنى واسع وعريض.

أولا: مفهوم التربية

كلمة التربية من مفهومها الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت في البلاد العربية مرتبطة بحركة التجديد التربوي في الربع الثاني من القرن العشرين، ولذلك لا نجد لها استخداما في المصادر العربية القديمة، وما كانت تستخدمه هذه المصادر من كلمات، مثل "التعليم" و"العلم"، و"الأدب" و"التهذيب"، وهي كلمة مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أوثق ارتباط[1].

وترجع التربية في أصلها اللغوي إلى الفعل ربا، يربو، أي نما وزاد، وفي التنزيل الحكيم يقول الله تعالى: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[2]، أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات،وتقول رباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية[3].

لم ترد كلمة تربية بلفظها في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة،وإنما ورد فيهما ألفاظ "ربى" و"نربي" و"يزكي" الذي يدل على معنى يربي،فورد في حديث رسول اللهﷺ لفظ "ربو" بصفة الأمر كما ورد لفظ "يربي"[4].

ومن النصوص التي استخدمت فيها هذه الألفاظ كما وردت في القرآن الكريم قال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾[5] وقوله تعالى ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا﴾[6]

---

(1) -محمد منير مرسي. التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد الإسلامية. عالم الكتب، 1993، ص53.

(2) -لم أجد تعريف لغوي لكلمة التربية في المعاجم كالسان العرب لابن منظور والقاموس المحيط للفيروزبادي.

(3) -سورة الحج الآية5

(4) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص.36.

(5) -سورة الإسراء، الآية 24.

(6) -سورة الشعراء، الآية18.

وتبين هاتان الآيتان أن المقصود بالتربية هو عملية الإعداد والرعاية في مرحلة النشأة الأولى للإنسان[1].

وهذا المعنى للتربية والذي يرتبط أساسا بالبناء النفسي للإنسان يقرب منه كلمة "أدب" او يماثله تماما[2]وقد وردت هذه الكلمة كثيرا في أحاديث رسول اللهﷺ قال «لأن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع»[3] وقوله أيضا ﷺ :«أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم»[4].

وقد وردت التربية عند "ابن خلدون" بمعنى التنشئة عند كلامه في المقدمة عن مراتب الملك والسلطان والألقاب[5].

ونخلص إلى أن كلمة التربية وردت في القرآن الكريم وفي الحديث النبوي الشريف بمعنى العناية والرعاية في مراحل العمر الأولى، سواء كانت هذه العناية موجهة إلى الجانب الجسمي أو موجهة إلى الجانب الخلقي أو الروحي.

ثانيا: مفهوم الأخلاق.

وضع العلماء تعريفات كثيرة للأخلاق تختلف باختلاف كل تصور كل جماعة منهم لماهية الأخلاق وطبيعتها وما يتعلق به من عناصر الشخصية الإنسانية كالفكر والعاطفة والغريزة والإرادة، ودورها في تنظيم وتنسيق هذه العناصر والتحكم فيها[6].

وإذا ما رجعنا إلى كتب اللغة وجدنا أن كلمة الخُلُقُ جاءت في لسان العرب بمعنى الطبيعة، وجمعها أخلاق، والخُلُقُ والخُلْقُ السجية، والخُلْقُ بضم اللام وسكونها، وهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه وصف لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخَلْقِ لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة وقبيحة[7].

---

(1) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص36.

(2) - المرجع نفسه، ص39.

(3) -أخرجه الإمام الترمذي في سننه ج4، ص.334، كتاب البر، باب ما جاء في أدب الولد عن جابر بن سمرة رضي الله عنه.

(4) -أخرجه ابن ماجة في سننه، كتاب الأدب، باب: بر الوالد، الإحسان إلى البنات، عن أنس رضي الله عنه رقم: 3661.

(5) -ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص.235.

(6) -عبد الفتاح أحمد الفاوي، الأخلاق دراسة فلسفية دينية، مرجع سابق، ص.13.

(7) -ابن منظور، لسان العرب، ج2، مرجع سابق، ص1245.

وفي قاموس المحيط، جاء معنى الخُلْقُ أنّه السجية والطبع والمروءة والعادة وجمعها أخلاق[1].

وردت مادة "خ ل ق" في القرآن الكريم أكثر من 290 مرة، ولكن جميعها ماعدا عشرة مواضع جاءت بمعنى الخلق والإبداع، أما المواضع العشرة الباقية فجاءت ثنتان منهما بمعنى الطبع والسجية، وذلك لقوله تعالى: ﴿إِنْ هَذَا إِلَّا خُلُقُ الْأَوَّلِينَ﴾[2]. وقوله عز وجل: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[3]. وجاءت بمعنى النصيب في المواقع الثمانية الباقية مثل قوله تعالى: ﴿وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ﴾ [4]. ولقد تكررت الأحاديث في أكثر من موضع منه قوله ﷺ : «أكمل المؤمنين إيمانًا أحسنهم خُلُقًا»[5]. وجاءت جمعا في قوله ﷺ : «إنّما بعث لأتمم مكارم الأخلاق»[6].

ومن التعريفات اللغوية للأخلاق أن الخلق يدل على الصفات الطبيعية التي ولد بها الإنسان ويدل على الصفات التي اكتسبها الإنسان[7].

ولقد استخلص "مقداد يالجن" من هذا العرض اللغوي لمفهوم الأخلاق ثلاثة معاني بارزة هي[8]:

1-الخلق يدل على الصفات الطبيعية في خلقة الإنسان الفطرية على هيئة مستقيمة متناسقة.

2-تدل الأخلاق على الصفات التي اكتسبت وأصبحت عادة في السلوك، كعادة التدين، ومن تم تصبح وكأنها خلقت مع طبيعته، أو تصبح طبيعته الثانية.

---

(1) -الفيروزابادي، القاموس المحيط، ج2، مرجع سابق، ص222.

(2) -سورة الشعراء، الآية 137.

(3) -سورة القلم، الآية4.

(4) -سورة البقرة، الآية 200.

(5) -الحديث خرج سابقا

(6) -رواه الحاكم في المستدرك بلفظ: بعث لأتمم مكارم الخلاق. كتاب تواريخ المتقدمين من الأنبياء والمرسلين. كتاب آيات رسول الله ﷺ ورواه البيهقي في سنن البيهقي الكبرى، كتاب الشهدات. باب: بيان مكارم الأخلاق ومعاليها بلفظ إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق، ج15، رقم: 21379، ص252.

(7) -عبد الفتاح أحمد الفاوي، مرجع سابق، ص14.

(8) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص-ص63-64.

3-أن للأخلاق جانبين، جانب نفسي باطني، وجانب سلوكي ظاهري.

ولقد جاء معنى الخُلق عند معظم فلاسفة المسلمين عبارة عن «حال أو هيئة للنفس تصدر عنها الأفعال بلا روية ولا تدبير»[1].

فالإمام "الغزالي" مثلا يعرف الخُلق بأنه «هيئة في النفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا سميت تلك الهيئة خلقا حسنا، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا سيئا»[2].

وعرف "ابن مسكويه" بأنه «حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية، وهذه الحال تنقسم إلى قسمين منها ما يكون طبيعيا من أجل المزاج، ومنها ما يكون مستفادا في بالعادة والتدريب»[3].

فالخلق عنده نوعان، خلق فطري وخلق مكتسب بالدربة والمران، حتى يصير كأنه ملكة عند صاحب، أو كأنه له طبع وسجية مثل خلقه الفطري.

وقد ذكر "أحمد زكي صالح" أن علماء النفس قد اختلفوا في تحديد معنى الصفة المزاجية المكتسبة وهي الخلق، فأشار إليها "مكدو جيل" بعاطفة اعتبار الذات أو الخلق، وأشار إليه "فرويد" بالأنا، وأشار إليها "ألبورت" بتكوين الذات، وأشار إليه "بيرت" بالاتجاه الخلقي العام[4].

ومما سبق وعلى ضوء هذا المفهوم للخلق لدى فلاسفة المسلمين، يمكن ذكر التعريف التالي للأخلاق، وهو «الأخلاق هو العلم بالفضائل وكيفية اقتنائها ليتحلى بها الإنسان والعلم بالرذائل وكيفية توقيها ليتخلى عنها، والإلمام بقواعد السلوك الإنساني والمقياس الذي تقاس به أعمال الإنسان الإرادية، فيحكم عليها بأنها خير أو شر مع تحديد الجزاء لكل منهما»[5].

---

(1) -تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص37.

(2) -أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، مرجع سابق، ص68.

(3) -عبد الفتاح أحمد الفاوي، الأخلاق دراسة فلسفية دينية، مرجع سابق، ص14.

(4) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص37.

(5) -تركي رابح، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص38.

المطلب الثاني: حقيقة التربية الأخلاقية الإسلامية ومميزاتها الأساسية:

إن مفهوم الأخلاق الإسلامية هو أوسع مفهوم مما جاءت به الأديان والفلسفات حتى الآن، حيث أن الأخلاق الإسلامية يدخل في إطارها جميع العلاقات الإنسانية حتى علاقة الإنسان بغيره من الكائنات الحية، والسلوك الأخلاقي في نظر الإسلامي هو كل سلوك خير يقوم به بإرادة خيرة ولغاية خيرة، وإذا بحثنا في آراء فلاسفة التربية والمربين في هذا الموضوع وجدناها كثيرة لا نستطيع ذكرها كلها هنا[1]:

-الاتجاه الأول: يرى أن التربية الأخلاقية هي الاعتياد على المبادئ الأخلاقية أي ممارستها زمن طويل، حتى تصبح عادة، بحيث تصدر من المرء تلقائيا من غير تفكير وروية، كما تصدر الأفعال الغريزية أو الطبيعية، لأنها تصبح عند إذن طبيعة ثانية، منهم أرسطو وجاك روسو وجون لوك، ومن الفلاسفة المسلمين الذين يؤيدون هذا الاتجاه أيضا ابن سينا.

-الاتجاه الثاني: الذي يرى أن التربية الأخلاقية هي تكوين بصيرة أخلاقية عند المرء بها يستطيع التمييز بين سلوكي الخير والشر، ويدرك تماما أن الخير في الفضيلة والشر في الرذيلة، وأن السعادة تتبع الفضيلة، والشقاوة تتبع الرذيلة، كما يجب تكوين وعي بأن الفضيلة ميزة النفس الإنسانية الشريفة، ومن ثمة يجب أن يتبع الإنسان الأخلاق لأنها سلوك إنساني يجب اتباعه لا لأنها تجلب للإنسان الخير والسعادة فحسب، ومن أنصار هذا الاتجاه الفيلسوف الألماني كانط.

-الاتجاه الثالث: يرى أن التربية الأخلاقية عبارة عن تلقين المبادئ الأخلاقية بأساليب أمرية، وتحذيرات خطابية، وذكر أنواع الفضائل الأخلاقية وأنواع المحرمات والرذائل، دون بيان القيم المختلفة لكل فضيلة، ودون بيان المضار المترتبة عن كل رذيلة، ومن أنصار هذا الاتجاه سبنر، ولهذا نقض المربون المحدثون هذا الاتجاه في التربية الأخلاقية وعدلوا منه.

-الاتجاه الرابع: هو الاتجاه الروحي الصوفي، الذي يرى أن التربية الأخلاقية ليست مجرد الاعتياد على أفعال الأخلاق الظاهرية المادية، وليست كذلك مجرد خلق بصيرة أخلاقية، وليست أخيرا مجرد تلقين وتعليم للمبادئ الأخلاقية، بل إنها فوق ذلك هو تطهير النفس من

---

[1] -مقداد يالجن، دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، دار الشروق، بيروت، القاهرة، (1403هـ-1983م)، ص.ص16-17.

كل الرذائل والنوازع الشريرة، وتحليتها بجميع الفضائل الأخلاقية، ظاهرا وباطنا، وهذا الاتجاه نجده عند المتصوفين.

-الاتجاه الخامس: يرى أن التربية الأخلاقية هي تكوين استعداد أخلاقي، بحيث يتشعب هذا الاستعداد إلى سلوك أخلاقي بسهولة ومن تلقاء نفسه في المواقف التي تتطلب عملا أخلاقيا، وهذا الاتجاه هو ما ذهب إليه أنصار الاتجاه الاجتماعي الذي يتبناه أغوست كونت وليفي بريل ودولكايم وأتباعهم.

بعد هذا العرض لهذه الاتجاهات في التربية الأخلاقية، يقول مقداد يالجن: «إن هذا الاختلاف لا يعني اختلافه في جميع الوسائل التي يتخذها اتجاه معين، وإنما يعني تقويم الوسائل وإعطاء الأهمية لها بحسب دور كل وسيلة في تحقيق هذا المفهوم، بل أن تحديد مفهوم التربية الأخلاقية ينبني -أحيانا- على أهم وسيلة يراها الاتجاه، ما أنها كفيلة بتحقيق غرضه في هذه التربية، فإن اتجاه الاعتياد مثلا مبني على اتخاذ التعويد أهم وسيلة لهذه التربية، ولا يعني هذا أنه يغفل عن الوسائل الأخرى، فإن من يقول مثلا: إن التربية هي تكوين بصيرة أخلاقية لا يغفل عن دور تعويد النشئ من الصغر على المبادئ الأخلاقية، وإنما يرى أن مجرد التعويد بدون التبصير عمل تربوي واهٍ لا يدوم ولا تؤمن عواقبه»[1].

ومما سبق كله فإن مقداد يالجن[2]، يؤكد على أن حقيقة هذه التربية في نظر الإسلام تنشئة الطفل وتكوينه إنسانا متكاملا من الناحية الأخلاقية، بحيث يصبح في حياته مفتاحا للخير ومغلاقا للشر في كل الظروف والأحوال، فمن حيث تطهير النفس أولا من جميع الرذائل الأخلاقية والإرادات الشريرة، فهذا أمر لا غنى عنه في ميدان التربية، ولهذا وردت نصوص كثيرة في هذا الميدان، منه قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ [3]. وقوله تعالى: ﴿وَلَكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ﴾ [4]. ولكن مجرد التطهير لا يكفي في ميدان التربية، لأن من معاني التربية التنمية، أي تنمية الروح

---

(1) -مقداد يالجن، دور التربية الأخلاقية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، مرجع سابق، ص22.

(2) -المرجع نفسه، ص22.

(3) -سورة الأحزاب، الآية 33.

(4) -سورة المائدة، الآية 6.

الأخلاقية و نزعات الخير في نفس المرء، وقد استخدم في هذا الميدان التزكية في القرآن، لأن التزكية تفيد التطهير مع التنمية، أو تقوية دوافع العمل الصالح كما يرى "الفخر الرازي"، ولهذا الرسول ﷺ يستخدم أساليب كثيرة يقوي بها دواعيهم إلى الإيمان والعمل الصالح[1]. لأن التربية كانت من ضمن أهداف الإسلام، ولهذا جاء الإسلام بأساليب ووسائل للتربية، ومن ثمة أرسل الرسول ﷺ مبلغا كما أرسل مربيا قال تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ﴾ [2]. ويقول الإمام "الفخر الرازي" عن سبب جمع الله تعالى بين التعليم والتزكية عند تفسيره للآية السابقة، «وأعلم أن كمال حال الإنسان في أمرين، أحدهما أن يعرف الحق لذاته، والثاني أن يعرف الخير من أجل العمل به، فإذا أخل بشيء من هذين الأمرين لم يكن طاهرا من الرذائل و لم يكن زكيا عنها»[3]. ولهذا كانت من أساليب التعليم التبصير بالحقائق، وأن يكون المربي أيضا على بصيرة بأساليب التربية، قال تعالى: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي﴾[4]. وبناء على هذا كله، يمكن أن نعبر عن آخر صورة للتربية الأخلاقية في نظر الإسلام لأنها تنشئة الطفل على المبادئ الأخلاقية، وتكوينه بها تكوينا كاملا من جميع النواحي، وذلك بتكوين الاستعداد الأخلاقي للالتزام به في كل مكان وإشباع روحه بروح الأخلاق، وذلك بتكوين عاطفة وبصيرة أخلاقية، حتى يصبح مفتاح للخير ومغلاق للشر، أينما كان وحيثما وجد باندفاع ذاتي إلى هذا، وذلك عن إيمان واقتناع وعن عاطفة وبصيرة، وذلك باستخدام جميع الأسس والطرق والوسائل والأساليب التي تساعد في تحقيق وتكوين ذلك الإنسان الأخلاقي الخَيِّرْ، وإنما قلت بالتنشئة أولا -يضيف "مقداد يالجن"[5]- لأنها تفيد الاعتياد، والاعتياد له فائدة من حيث أنه يجعل الطفل يعتاد على السلوك الأخلاقي، ويجعل هذا السلوك سهلا عليه بطول المِران، ولهذا نجد الرسول ﷺ كان يعود الأطفال الذين نشئوا في بيته على بعض المبادئ والآداب مثل آداب الأكل، وكان يأمر

---

(1) -مقداد يالجن، دور التربية الأخلاقية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، مرجع سابق، ج4، ص75.

(2) -سورة البقرة، الآية 150.

(3) -الفخر الرازي، ج4، مرجع سابق، ص84.

(4) -سورة يوسف، الآية 108.

(5) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص26.

بتعويد الأطفال على الواجبات، مثل الصلاة إذا بلغوا سبع سنين قبل أن يصلوا إلى سن التكليف لكي يسهل عليهم أداؤها إذا بلغوا سن التكليف، لكن مجرد الاعتياد لا يكون الأخلاق، لأننا نجد كثيرا -يقول "مقداد يلجن"- من الناس قد نشأوا على الاعتياد في أسر متدينة، فإذا ما خرجوا عن أسرهم أو عن مجتمعهم يتركون الواجبات وينحرفون سريعا عن الجادة، ولهذا فإن للاعتياد أثرا تربويا في المراحل الأولى، لكن من الخطورة في مكان الاكتفاء به، بل لا بد أن تعقبه تبصير لقيم الأخلاق ولا بد من تكوين إيمان قوي بالأساسيات النظرية للسلوك الأخلاقي، ليكون المتربي واقفا على أرضية صلبة في مسلكه لا تزعزعه التيارات المتعارضة التي تهب من الشرق أو من الغرب[1].

ومنه نستطيع هنا أن نقرر خصائص المفهوم الإسلامي لحقيقة التربية الأخلاقية وميزاتها في النقاط التالية:

1-إن نظرة الإسلام إلى حقيقة التربية الأخلاقية تتسم بالعمق والشمول بالنسبة إلى نظرة فلاسفة التربية، لأنها أكثر عمقا من أنه نظرة من تلك النظرات أو الآراء، وأكثر شمولا لأنها لا تقتصر على وجهة نظر واحد من أولئك المربيين، وليس مقابلة لوجهة نظر معينة أيضا.

2-إن وجهة نظر الإسلام متكاملة في هذه التربية، لأنها تتناول جميع الجوانب الإيجابية للتربية الأخلاقية المتكاملة، وبالنظرة الفاحصة، يجد الإنسان أن كل العناصر التي أدخلها الإسلام في طبيعة التربية الأخلاقية، ضروريا لا بد منه لكي تكتمل هذه التربية، ولكي يكتمل المتربي أخلاقيا، وإذا نقص أي عنصر منها أدى الأمر إلى النقص في هذه التربية.

3-إن الإسلام دعا إلى استخدام جميع الطرق والوسائل في الأساليب التربوية على حسب تأثيرها ومقدارها اللازم في كل مرحلة من مراحل التربية الأخلاقية، فالاقتصار على طريقة واحدة أو وسيلة واحدة على امتداد مراحل التربية، أو التركيز على بعضها دون البعض، أقل مما ينبغي أو أكثر مما ينبغي يكون له آثر سلبي في التربية، ولا يؤدي الأمر في النهاية إلى انسجام في شخصية المتربي الأخلاقية والموازنة في السير على الطريق المستقيم.

4-لا يقتضي هذا وذاك الأخذ بأي اتجاه تربوي سابق لدى فلاسفة التربية، ومحاولة التوفيق بينه وبين الاتجاه التربوي الإسلامي، بمجرد أن هناك اتفاق بينه وبين وجهة نظر الإسلام، ثم محاولة حمل جميع النصوص الواردة في الإسلام وتأويلها على ذلك الأساس كما

[1] -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص26.

يفعل الدارسون، مثلما يؤكد مقداد يالجن على هذا، إذ أن ذلك الاتفاق اتفاق في الجزء لا في الكلي، فإن كل الاتجاه من تلك الاتجاهات يمثل جزء من حقيقة التربية الأخلاقية المتكاملة في نظر الإسلام.

5-إدخال ذلك المفهوم الواسع الشامل للأخلاق الإسلامية في وعي المتربي، وذلك على النحو الذي بيناه وفصلناه عند تحديد مفهوم الأخلاق الإسلامية.

6-تدريبه في جميع تلك الميادين الأخلاقية وتربيته على أساس ذلك المفهوم الشامل لميادين الأخلاق الإسلامية، لأن مجرد تعليمه ذلك المفهوم لا يكفي، بل يجب إضافة إلى ذلك تربيته وفقا لذلك المفهوم[1].

المطلب الثالث: أهمية التربية الأخلاقية الإسلامية

إذا تساءلنا لماذا التربية الأخلاقية؟ فإن الجواب هو أن التربية الأخلاقية تهدف إلى هداية الإنسان إلى أقوم الطرق لتربية الخلق، واستقامة الضمير وتعود الإنسان على الأفعال الحميدة بتكرارها والإدمان على ممارستها، وإبعاده عن نقائضها بهجرها واستقباحها.

ومن المعروف لدى علماء الأخلاق «أن الخلق إنما يتكون بالممارسة والاعتياد، وبكثرة تكرار الفعل والمواظبة عليه، وبالمواظبة على هذا التكرار والمداومة على هذا الفعل الحميد يصبح إتيانه وممارسته عادة لازمة وطبعا دائما، يعني يصير خلقا له يصدر عنه تلقائيا، من غير أن يسبقه تفكير وتقدير، بحيث يكون انطباعا من انطباعات النفس، وتحملها على الفعل من غير حاجة إلى تأمل أو روية مثلما يقول الإمام "الغزالي".

وتعد التربية الأخلاقية من أقدم وظائف المعاهد التعليمية، فلقد اهتم فلاسفة الإغريق والعلماء والمفكرون ورجال التربية بدور المعاهد التعليمية في تنمية الأخلاق. وعنيت التربية الإسلامية بتهذيب الخلق، وقد انعكس ذلك منهج التربية لاهتمامهم بعلوم الدين، ويمكن القول بأن التربية الخلقية هي المحور الذي تدور حوله برامج التعليم ومناهجه في الإسلام، فقد اجتمع فلاسفة المسلمين على أن التربية الخلقية هي روح التربية الإسلامية[2].

---

[1]-مقداد يالجن، دور التربية الأخلاقية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، مرجع سابق،ص.ص29-30

[2] -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في المؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص11.

ويمكن النظر إلى التربية الأخلاقية على أنها التدريس المباشر وغير المباشر للأخلاق، بهدف التعرف على قيمة السلوك الخير أو الخلقي في ذاته من جهة، وقيمته بالنسبة للأفراد والمجتمع من جهة أخرى، وتحليل المبادئ التي تتحدد في ضوئها هذه القيمة[1].

يقول "صالح أبو جادو"[2]، ويقصد بالتربية الخلقية مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الطفل ويكتسبها، ويعتاد عليها منذ تمييزه وتعقله إلى أن يصبح مكلفا، فشابا يخوض معترك الحياة.

ومما لا شك فيه ولا جدال معه، أن الفضائل الخلقية والسلوكية والوجدانية هي ثمرة من ثمرات الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصحيحة. فالطفل منذ نعومة أظافره حين ينشأ على الإيمان باله ويتربى على الخشية منه ومراقبته، والاعتماد عليه والاستعانة به تنمي عنده الملكة الفطرية والاستجابة الوجدانية يتقبل كل فضيلة، والاعتياد على كل خلق فاضل كريم، لأن الوازع الديني الذي تأصل في ضميره بات حائلا بينه وبين الصفات القبيحة والعادات السيئة والتقاليد الجاهلية الفاسدة، فيصبح إقباله على الخير عادة من عاداته، وتعشقه للمكارم يصبح خلقا أصيلا من أبرز أخلاقه وصفاته.

وتحرص التربية الأخلاقية على تربية الوجدان الخلقي أو الوازع الداخلي لدى الفرد منذ الصغر «فمنذ الطفولة الأولى نتيجة للالتزام بالأوامر الصادرة للفرد من السلطة الضابطة الخارجية (الوالدين ثم المدرسين...)، وبالتدريج يتعلم الطفل ضبط النفس ويصبح قادرا على القيام بالسلوك المرغوب فيه من المواقف المختلفة، دون أن ينتظر في كل لحظة أن يتلقى التوجيه أو الأمر من الخارج»[3]. وتستمر عملية تكوين الوازع مرتبطة بوعي الطفل بذاته، وتكوين صورة عنها، ثم تكوين صورة عن الذات كما يتمنى الفرد أن تكون ذاته، وهكذا يتحول الالتزام بالأوامر الخارجية إلى التوجيه الذاتي وضبط النفس، وتحول السلوك بدافع الخوف والخضوع للغير إلى التفضيل القائم على احترام الذات، والاعتزاز بالنفس وتحول من مجرد الرغبة

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في المؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص16.

(2) -صالح محمد علي أبو جادوا، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2000، ص258.

(3) -نجيب إسكندر وآخرون، قيامنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، د.ط، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962، ص30.

في التوافق مع الجماعة والسعي لإرضائها، أو الحصول على رضاها وقبول أوضاعها كما هي، إلى العمل وفق صورة الذات المثالية، رغم ما يتعرض له الفرد بسبب هذا من مصاعب وحرمان[1].

وهكذا فإن التربية الأخلاقية تعمل على الاستفادة من علم الأخلاق في بناء شخصية الفرد في صورة متكاملة، وتعمل على توجيهها نحو المثل العليا، والأخلاق الكريمة، وتعتمد التربية الأخلاقية على ثلاثة جوانب، الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، والجانب السلوكي[2].

ويعتمد الجانب الأول في التربية الأخلاقية على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف المرتبطة بالقيم من خلال تنمية الضمير بالإيمان والعقيدة الراسخة، واكتساب المعرفة الأخلاقية من خلال تزويد الأفراد بالقيم المرغوبة وتربية الإرادة الأخلاقية وتقويتها بالقدرة على الاختيار السليم.

أما الجانب الثاني وهو الوجداني، وهو يكمن في إيمان المتعلم بالسلوك الأخلاقي نابعا من شعوره بالرضى والسعادة، وهو يؤدي هذا السلوك وذلك عن طريق ترسيخ الإيمان بالقيم.

والجانب الثالث وهو السلوكي، يمكن للتربية الأخلاقية أن تنمي هذا الجانب من خلال التدريب على العمل الأخلاقي، وذلك بتدريب المتعلمين على عمل الخير.

ولهذا يجب أن تهتم التربية الأخلاقية بالجوانب الثلاثة حتى تؤدي الدور المنوط بها والآمال المتعلقة عليها في الارتقاء بالفرد والمجتمع[3].

المطلب الرابع: معايير التربية الأخلاقية الإسلامية

إن تحديد المعايير الأخلاقية مهما جدا لنجاح هذه التربية، لأنه بمثابة موازين يقيس بها المربي مدى صلاحية الأساليب والوسائل التي يستخدمها لتحقيق هذه التربية، إذ ليس كل وسيلة يضن أنها تربوية هي تربوية فعلا، بل هناك وسائل قد تؤدي إلى عكس الغرض، ولهذا كان عدم تحديد معايير تربوية سبب فشل كثير من المربيين في هذه التربية، ولهذا فإن مقداد يالجن[4] يحدد أربعة معايير عامة، أولها معيار لقياس مدى اتفاق الوسائل مع الغايات، والثاني

---

(1) -علي خليل مصطفى أبو العنين، القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق، ص114.

(2)-ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في المؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ص16-17.

(3) -المرجع نفسه، ص17.

(4) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص376.

معيار لقياس مدى اتفاق الطرق والوسائل مع إمكانيات الطبيعة البشرية وسيكولوجية الفروق الفردية، والثالث معيار لقياس مدى اكتمال التربية الأخلاقية أو مدى تكون الخلق عند المتربين، والرابع والأخير معيار لقياس مدى أخلاقية السلوك الصادر عن المتربي.

1-أما فيما يتعلق بالمعيار الأول، فهو أن تتلاءم الوسائل التي تتخذ للتربية الأخلاقية مع الغايات الأخلاقية، أو بتعبير آخر اتفاق الوسائل مع الغايات الأخلاقية، ولهذا يجب أن تكون كل وسيلة نتخذها للتربية الأخلاقية أخلاقية بدورها، وبالرغم من أهمية هذا الموضوع، فقد اختلف فيه المفكرون والمربون إلى ثلاثة اتجاهات، الأول يرى أن الغاية تبرر الوسيلة، والثاني يرى أن تكون الوسيلة طيبة كالغاية الطيبة، والثالث يرى أنه كما يجب أن تتفق الوسائل مع الغايات، يجب أيضا تحديد وسيلة لكل غاية، إذ لكل غاية وسيلة لا ينبغي أن يستخدم غيرها، والذي يهمنا نحن هنا نظرة الإسلام في هذا الموضوع، الذي ينصح باتخاذ الوسائل لتحقيق الأهداف أو الوصول إلى الغايات والأمان، قال تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ وَجَاهِدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[1]. ذلك أن الخير لا يأتي إلا بالوسيلة الخيرة، وأنه إذا اتخذ الشر وسيلة لجلب الخير فإنه قد ينتج عنه شر بدل الخير، بل قد يكون الشر الناتج أكثر بكثير من ذلك الشر الذي اتخذ كوسيلة لتحقيق ذلك الخير[2]. ولهذا أجاب الرسول ﷺ عندما سألوه أويأتي الخير بالشر، قائلا: «الخير لا يأتي إلا بالخير أما الشر فقد يأتي بأشر منه»[3].

لكن عند اتخاذ الوسائل التربوية تسامح الإسلام مع المربي في أن يعاقب المتربي بالضربن بحيث لا يؤدي إلى التلف أو لا يكون ضربا مبرحا، إلا لم ينفعه أسلوب اللين والقول الحسن، وذلك للتنبيه، وهذا شريطة أن يبلغ سنًا معينًا، وأن لا يكون ذلك الضرب في الوجه، قال ﷺ : «علموا الصبي الصلاة ابن سبع واضربوه عليها ابن عشر»[4]. وفي ضوء ذلك نقرر أن الإسلام يدعو أول ما يدعو إلى اتخاذ الوسائل الخيرة للغايات الغيرة، وهو في ذلك لا يقرر وجوب اتخاذ

---

(1) -سورة المائدة، الآية: 35.

(2) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص379.

(3) -رواه البخاري، كتاب الجهاد. باب: فضل النفقة في سبيل الله. ورواه مسلم، كتاب الزكاة، رقم: 1742. وابن ماجه، كتاب الفتن، رقم: 3985.

(4) -سنن الترمذي، كتاب الصلاة، ج1، ص253.

وسيلة واحدة لكل غاية تربوية، بل يقرر عدة وسائل أحيانا، وذلك ليتخذ المربي الوسيلة التي يراها ناجعة بحسب الشخص الذي يريد تربيته.

2-أما فيما يتعلق بالمعيار الثاني الذي له صلة مباشرة بالمعيار الأول، وهو وجوب مراعاة الفروق الفردية بحسب السن والاستعدادات عند اتخاذ الطرق والوسائل التربوية، لأن هناك فروقا فردية في شتى النواحي، قد يرجع ذلك إلى السن أو إلى الطبيعة أو إلى التربية. ونجد هذا المعيار بصورة واضحة ودقيقة لدى المفكر والمربي والمعلم الإمام أبي حامد الغزالي، خاصة حول ما يقول عن هذا المعيار للتربية الأخلاقية بعد أن شبه عمل المربي هنا بعمل الطبيب من حيث أن الطبيب يحتاج إلى معيار لمعرفة مقدار العلاج اللازم لكل واحد من المرضى، على حسب طبيعة مرضه، فإن المربي كذلك لا بد من أن يكون له معيار لتربية الناس المختلفين خَلْقا وخُلُقا «وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم ... ، بل ينبغي أن ينظر في مرض المريد، وحاله، وسنه، ومزاجه، وما تحمله بنيته من الرياضية، وينبني على ذلك رياضته، فإذا عرف ما هو الغالب على المريد من الخلق السيئ، وعرف مقداره ولاحظ حاله وسنه وما يحتمله من المعالجة عيّن له الطريق»[1]، ومنه نخلص إلى أمرين أساسيين هما:

أ-أن يكون الكلام على قدر عقل وإدراك الطفل، إذ ليس من الحكمة أن يكون الكلام للكبير نفسه للصغير، وأن يكون الخطاب للذكي نفسه للغبي، وأن نحدث الناس على قدر عقولهم.

ب-من ناحية ثانية لا بد من مراعاة استعداد الطفل عند تدريبه على الأعمال الأخلاقية، وهذا يتطلب تحديد الوسيلة التي تستخدم في التربية إذا تطلبت عملا فوق طاقته، فإنها لا تفسده بل تجعله يكره العمل الأخلاقي، ومن ثمة يكره الفضيلة بكاملها[2].

ولهذا كله نجد هذه الحقائق مقررة في الإسلام، وبالتأكيد ما يقوله ﷺ «خذوا من العمل ما تطيقون»[3]، وهذا يقتضي أيضا من الناحية التروية عدم التشديد والضغط والعنف في

---

(1) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص383.

(2) -المرجع نفسه، ص385.

(3) -رواه البخاري، كتاب الصوم، رقم: 1834. ومسلم، كتاب صلاة المسافرين، رقم: 1307.

ميدان التربية الأخلاقية، فإن ذلك في نظر الإسلام وسيلة أخيرة، أو قاعدة استثنائية تستخدم في حالة عدم تأثير التوجيه بالرفق والحسنة، ولهذا كان رسول الله ﷺ يقول: «إن الله يحب الرفق في الأمر كله»[1]. وكان يقول لعائشة -رضي الله عنها- «عليك بالرفق فإن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه»[2].

3-أما المعيار الثالث، فهو الخاص بقياس اكتمال التربية الأخلاقية عند المتربي، وهو أن يلتزم بالسلوك الخير حبا في الخير، وأن يتجنب الشر كرها له، واشمئزازا منه في السر والعلن في الظروف المختلفة، سواء أكانت هذه الظروف مساعدة للالتزام الأخلاقي أو غير مساعدة، أو كانت تدعو إلى الانحراف الأخلاقي، لأن التربية الأخلاقية أساسا هي تكوين استعداد كامل للالتزام بالأخلاق مهما كانت ظروف الحياة التي يعيش فيها، ولأهمية هذا المعيار في ميدان التربية نجدوا المربين تعرضوا له بصورة أو بأخرى، فيقول الغزالي «وهو أن يتيسر عليك بذل ما يقتضي الشرع والعقل بذله عن طوع ورغبة، ويتيسر عليك إمساك ما يقتضي الشرع والعقل إمساكه عن طوع ورغبة، وكذا في سائر الصفات الواحد منها كاف في المثال»[3].

وهكذا نجد أن الإسلام يقرر أن الذي تربى تربية أخلاقية يلازم العمل الأخلاقي، بل لا يستطيع ترك الفضيلة إطلاقا ما دام يستطيع فعلها، ولكي يستطيع الناس الاستمرار أو ملازمة الأعمال الخيرة وسع الإسلام مجالات الخيرة، ليستطيع الناس أن يعملوا الخير بحسب قدراتهم وإمكانياتهم وظروفهم، ولهذا قال ﷺ : «أحب الأعمال إلى الله أدومها وإن قل»[4]، وقال ﷺ: «على كل مسلم صدقة قيل أرأيت إن لم يجد؟ يعمل بيده فينفع نفسه ويتصدق، قيل أرأيت إن لم يستطع، قال يأمر بالمعروف أو الخير، قيل إن لم يفعل قال: يمسك عن الشر فإنها صدقة»[5]. ومنه لا يكفي أن كون ملازما للسلوك الأخلاقي في السر والعلن، بل يجب أن يكون التزامه إلى جانب ذلك عن حب ورغبة بدون الشعور بالكلفة والضيق، مما يفعل.

---

(1) -الحديث خرج سابقا.

(2) -صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، ج4، رقم: 9698. ومسند أحمد باقي مسند الأنصار، رقم: 23791.

(3) -المرجع نفسه، ص388.

(4) -رواه البخاري، كتاب الرقاق، باب القصد والمداومة على العمل، رقم: 5983. وأحمد باقي مسند الأنصار، رقم:25103.

(5) -رواه البخاري، كتاب الأدب، رقم: 5563. ومسلم، كتاب الزكاة، رقم: 1676.

4-معيار السلوك الأخلاقي، إن الإسلام قد وضع معيارين أساسيين[1]، الأول معيار الموضوعي الخارجي والثاني المعيار الداخلي الباطني، فأما الأول فهو عبارة عن تلك المبادئ أو القواعد الأخلاقية العامة التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم أو تحدد بصفة عامة الطريق السوي الخير للحياة الإنسانية في هذه الحياة الدنيا، وقد وضع الله هذا المعيار الظاهري ليكون أمام الناس معيارا للمسلك الصحيح، وميزانا يميز به بين الخير والشر في السلوك، وبين الهدى والضلال والنور والظلام في هذه الحياة الدنيا، قال تعالى: ﴿الر كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ [2]. وأما المعيار الداخلي الباطني، فهو الإرادة والنية والباعث والإخلاص، والغاية، فدور الإرادة والغاية والنية في السلوك الأخلاقي هام، إذ لا يكفي أن يكون السلوك مطابقا للقانون الأخلاقي من حيث الصورة الخارجية، بل لا بد للسلوك الأخلاقي من شكل ومضمون معا، أو مادة وروح معا[3]. ولهذا قال الرسول ﷺ : «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته لدنيا يصيبها، أو امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه»[4].

المطلب الخامس: خصائص التربية الأخلاقية الإسلامية في مرحلة الطفولة المبكرة

إن أهم خصائص التربية الأخلاقية في هذه المرحلة الحساسة والمهمة من عمر الفرد، والتي عبر عنها مقداد يالجن بالتربية الأخلاقية السلبية والتربية الأخلاقية الإيجابية، وهي كما يأتي:

1-التربية الأخلاقية السلبية:

وهي عدم ترك الطفل تتسرب إليه الرذائل، لأن الأمراض الأخلاقية كالأمراض الأخرى فإذا تسربت إليه فمن الصعب معالجته فيما بعد، وخاصة إذا رخصت في نفسه تلك الأمراض الأخلاقية، وخير علاج هو الوقاية، لأن الطفل لا يستطيع التمييز بين الخير والشر في السلوك، وبين الحق والباطل في الأفكار، وعلينا وقايته من أن يدخل في نفسه الأفكار السيئة، وأن لا نتركه يسلك سلوك الشر، وهذا يكون بإبعاده عن قرناء السوء أو البيئة المصابة بالأمراض

---

(1) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص398.

(2) -سورة إبراهيم، الآية: 1.

(3) -المرجع نفسه، ص.ص398-399.

(4) -رواه البخاري، كتاب بدأ الوحي، رقم: 1. وأبو داود. كتاب الصلاة، رقم: 1882.

الأخلاقية، بحيث لا تقع عينه على الأفعال الذميمة، ولا يسمع الأقوال الفاحشة، وفي هذا يقول ابن سينا «فإذا فطم الصبي على الرضاع بدء بتأديبه، ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تبادر إليه مساوئ الأخلاق وتنهال عليه الضرائب الخبيثة، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا، فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات بالترهيب والترغيب والإيناس، والإيحاش، وبالإعراض والإقبال، وبالحمد مرة، وبالتوبيخ مرة ما كان كافيا».

ويؤكد أيضا هذا المعنى الإمام الغزالي بقوله: «ويمنع الطفل من لغو الكلام وفحشه، ومن اللعن والشتم، ومن مخالطة ما يجري على لسانه شيء من ذلك، فإن ذلك يسري لا محالة من قرناء السوء، وأصل تأديب الصبيان الحفظ من قرناء السوء»، بل أكثر من ذلك فإن الغزالي يقرر حقيقة مهمة في ميدان التربية، وهي أن الطبيعة الإنسانية لتسرق من الأخرى فيقول: «إن الطبع يسرق من الطبع الخير والشر جميعا»، ويعبر علماء النفس المحدثين بالعدوى، مثل "تلرد"، فإنه يقرر أن السلوك الاجتماعي والأخلاقي ينتقلان من فرد إلى آخر بالعدوى، وأساسه التقليد[1]، ولهذا كله أمر الإسلام بالابتعاد عن البيئة الفاسدة وعن قرناء السوء لكي ال يتعدى الفساد إلى الأبرياء.

2-التربية الأخلاقية الإيجابية:

وهي عبارة عن إيجاد صحبة صالحة وبيئة طيبة للطفل، لأن الطفل ولمرونة طبعه ووجود قوة المحاكاة عنده يتطبع بسرعة بالأخلاق الحسنة، التي يجدها مع معاشريه، وخاصة إذا كانوا أطفالا مثله، ولهذا نجد ابن سينا يركز على هذه الناحية بقوله: «وينبغي أن يكون مع الصبي صبية حسنة آدابهم مرضية عاداتهم، فإن الصبي عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وبه آنس، وانفراد الصبي الواحد بالمؤدب أجلب الأشياء لضجره، فإذا زاوج المؤدب بين الصبي والصبي كان ذلك أدنى للسآمة وأبقى للنشاط، وأحرص للصبي على التعلم»[2].

والسر أن الطفل يتأثر كثيرا بسلوك المحيطين به، وهذا ما يقرره علماء النفس والتربية، من أنه من حاجات الطفل النفسية الحاجة إلى التقدير، ثم هو يظن في السنوات الأولى من حياته أن

---

(1) -مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مرجع سابق، ص461.

(2) -المرجع نفسه، ص461.

كل ما يفعله الناس المحيطين به حسن وعليه أن يقلدهم لينال تقديرهم، وليجد القبول والترحيب منهم، ولهذا فهو يحاول أن يحاكيهم، ومنه يجب علينا استغلال هذا الاستعداد الموجود لدى الأطفال، وعلى المربي أن يعلق على الأفعال الجميلة التي يأتيها الأطفال بالاستحسان، الذي يتناسب مع ما يبذلون من جهد للأعمال الحميدة. والطفل في السنوات الأولى يميل إلى أن نشعره بذاته، وبأنه فرد يستطيع أن يقوم بأعمال، ولذلك نراه كثيرا ما يلفت نظر من حوله ليشاهدوا ما يقوم به من أعمال، ويحسن أن نعلق على هذه الأعمال بكلمات الاستحسان والتشجيع. إن كل طفل ليتطلع للاعتراف بوجوده، ويحب أشد الحب في أن يحظى بالاهتمام ممن حوله، فهو ينشد احترام أبويه له ومعلميه وأقرانه لشخصيته[1].

كم يقرروا المربون المسلمون وغيرهم من القدماء والمحدثين، أن الطفل في هذه المرحلة المبكرة يقبل كل ما يلقن لسذاجته، بحيث يعتقد أن ذلك صحيح، ولهذا تكون التربية في هذه المرحلة ميسورة بالتلقين والإيحاء والقدوة الحسنة ممن حوله. فياليت تستغل هذه المرحلة العمرية للطفل في تربية أخلاقية، فكم من طفل في أول عتبات الطفولة أصيب بمبادئ الانحراف التي تتلف حياته كلها فيما بعد، وتقضي عليها في كثير من الحالات. إضافة إلى أن التربية الإيجابية في هذه المرحلة تقتضي تدريب الطفل على السلوك المؤدب الذي يستطيعه والذي يتعلق بأكثر الحاجات ظهورا عنده، سواء أكانت هذه الحاجات جسمية أو نفسية، عقلية أو روحية، وأن يلقن الآداب الأخلاقية المتعلقة بتلك الحاجات.

المطلب السادس: أساليب التربية الأخلاقية في مرحلة الطفولة المبكرة

لقد اهتم الإسلام بتأديب الصغار لدرجة أن أصبحت التنشئة عبارة عن آداب مشحونة بالقيم الأخلاقية ذات أبعاد متنوعة اجتماعية ونفسية، ودينية وعملية داخلية وخارجية، في نطاق هذه الآداب تشكلت مادة التربية الأخلاقية وتنوعت أساليبها، ووضع الفلاسفة والفقهاء كتب عديدة خاصة بها، ومتضمنة بهذا الجانب الأخلاقي وتربية الأولاد.

[1] -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في المؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص67.

1-أسلوب الممارسة والتدريب العملي

تعتبر الممارسة العملية مدخلا مهما في تعلم القيم والفضائل وآداب السلوك الاجتماعي، وهذا أساس التربية السلوكية[1]، كما أنها تكسب النفس الإنسانية العادة السلوكية طال الزمن أو قصر، والعادة لها تغلغل في النفس يجعلها أمرا محببا، وحين تتمكن في النفس تكون بمثابة الخلق الفطري.

وقد استخدم الإسلام العادة وسيلة من وسائل التربية[2]، فحول الخير كله إلى عادة تقوم بها النفس بغير جهد، وبغير قد وبغير مقاومة، ويتضح ذلك من الأسلوب الذي انتهجه القرآن الكريم في تعليم المسلمين الخصال النفسية الحميدة، والقيم والعادات السلوكية الفاضلة عن طريق تدريبهم العملي عليها بما كلفهم القيام به من عبادات مختلفة، فالوضوء مثلا وأداء الصلاة في مواعيد معينة كل يوم يعلمان المسلم النظافة، والطاعة، والنظام، والصبر، والمثابرة، والصوم يعلمهم الطاعة والصبر على تحمل المشاق. فالممارسة والتعود لهما أثرهما العظيم في تكوين القيم والأخلاق الحميدة[3].

2-أسلوب القدوة

إنّ القدوة الحسنة من أبرز الأساليب في التربية الأخلاقية، الذي ينظر إليه النشئ على أنه قدوتهم سواء أكان آبا أو مربيا أن يحمل المسؤوليات وتبعات "القدوة" حق حملها، وأن يكون مثالا حيا لحسن الخلق والسلوك والالتزام، وعلى هذا النهج يجب أن يسير عليه المربون.

وقد أشار الإمام "الغزالي" في رسالته إلي الحاجة إلى المربي الذي يستطيع أن يترع بتربيته الراشدة الموفقة الرائدة الأخلاق السيئة من نفس تلميذه، ويحل محلها الأخلاق الحسنة والخصال الحميدة، ويقول في هذا الصدد: «فعل المربي يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الطفيلية من بين الزروع ليحسن نباته ويكمل ريعه»[4].

---

(1) -وضحة العويدي، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات الفترة الإعدادية، مرجع سابق، ص90.

(2) -المرجع نفسه، ص90.

(3) -محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص246.

(4) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج3، مرجع سابق، ص124.

كما يقرر "ابن خلدون" بأن للقدوة الحسنة آثرا كبيرا في اكتساب القيم والفضائل «والاحتكاك بالصالحين ومحاكاتهم يكسب الإنسان العادات الحسنة والطبائع المرغوبة والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات على المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا»[1] في حياة الصغير ليكون هناك أسلوب عملي مؤثر في التهذيب أبلغ وأفضل من تجسيد الكبار للقيم التي يرغبون للصغير في اكتسابها والتشرب منها فالأطفال عيونهم معقودة بآبائهم أولا ثم معلموهم ثانيا.

والقدوة أن يلتزم الآباء أمام أبنائهم والمعلمين أمام تلاميذهم في سلوكياتهم بالقيم الفاضلة قبل أن يلزموا بها الأطفال.يقول الرسول ﷺ : «من قال لصبي هاك (أي تعال وخذ...)، ثم لم يعطه فهي كذبة»[2]. ومن كذب على ابنه فقد عوده الكذب ونشأ عليه فدين الصبي على دين معلمه، وفي هذا يفصل الماوردي ويقول: «إن الولد يأخذ من معلمه الأخلاق والشمائل والآداب والعادات أكثر مما يأخذون من والده، لأن مجالسته له أكثر ومدارسته معه أطول، والولد قد أمر حيث سلم إليه بالاقتداء به جملة والائتمار له دفعة، فيجب أن لا يقتصر من المعلم والمؤدب على أن يكون قارئا للقرآن وحافظا للحفظ أو راوي للشعر حتى يكون تقيا ورعا دينا فاضل الأخلاق، أديب النفس، نقي الجيب»[3].

3-أسلوب الملاحظة والتوجيه والنصيحة

لا يخفى على أحد منا ما لأسلوب النصيحة من آثر كبير في توجيه سلوك الإنسان، خاصة إن كانت صادرة من شخص محبوب لديه تربطه به علاقة المودة والاحترام والتقدير، ويطمئن إلى نصحه وإرشاده ويشعر بنبرات الصدق لديه. روى البخاري ومسلم عن ابن عمر عن أبي سلمة قالا: «كنت غلاما في حجر رسول الله ﷺ ، (أي تحت نظره) وكانت يدي تطش في الصفحة (وعاء الأكل)، فقال رسول الله ﷺ «يا غلام سمّ الله وكل بيمينك وكل مما يليك»[4].

---

(1) -ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص1044.

(2) -رواه أحمد في باقي مسند المكثرين، رقم: 9460.

(3) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج3، مرجع سابق، ص124.

(4) -الحديث خرج سابقا.

ومن ثم نشأت آداب الأكل أو الجلوس للطعام، وفي إطارها يوجه الأبـــاء أبنـــاءهم إلى الطريقة الإسلامية في تناول الطعام، وتختص بعدم المبادرة في الأكل وتصغـــير اللقـــم وحســـن مضغها وعدم الإسراع في الموالات بينها، والمحافظة على نظافة الثوب وضبط الشـــهوة وغـــض البصر أمام الأكل والآكلين وغير ذلك مما فصله "ابن مسكويه"[1].

كما يعلم الآباء أبناءهم آداب الاستئذان خاصة في أوقات معينة، تمهيدا لقولـــه تعـــالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِن قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ الظَّهِيرَةِ وَمِن بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَّكُمْ﴾[2]. وكذا بالنسبة لبقية الآداب في كل شؤون الحياة الداخلية والخارجية، حيـــث يكونوا الصغار تحت نظر الآباء والمعلمين الموجهين لهم نحو السلوك المرغوب فيه.

وفي هذا يقول "القابسي" مبينا أسلوب التوجيه إذا أخطأ الطفل في سلوك ما حيث يقول: «وكلما أخطأ الصبي متنكبا الطريق السوي راضه المعلم مبينا له السبيل الذي ينبغي ســـلوكه، وأول الرياضة الإفهام والتنبيه»[3].

وقد ركز الأسلوب النبوي الشريف على أهمية الموعظة والنصيحة والإرشاد الهادف لما من أثر فعال في التربية الأخلاقية، فأوجب رسول الله ﷺ النصيحة الخالصة الصادقة على جميـــع المسلمين بعضهم اتجاه بعض. وجعل الرسول ﷺ من حق المسلم على المسلم أن ينصحـــه إذا استنصحه. ومما يزيد في تأثير النصيحة نفسيا على الأشخاص شعورهم بالتزام الناصح، بتطبيـــق ما يبديه من نصح وإرشاد الآخرين، ولا تأثير للناصح لا يلتزم بتطبيق نصائحه لغيره، ولا خـــير في آمر بالمعروف وتاركه، وناه عن المنكر وآتيه[4].

وبعض الحالات أو أكثرها، يتحرك الصغير بسلوك لا يتوافق مع آداب الكبير أو معـــاني التوجيه الخاصة في تصحيح السلوك، إما لأنه لا يفهم حقيقة القيم أو الفضائل السلوكية الـــتي يُوجه نحوها، أو لأنه لا يجد فيها إشباعا لحاجاته التي يحس بها، ومن ثم يتدخل الآباء والمعلمـــين

---

(1) -محمود قمبر، ج3، المرجع السابق، ص57.

(2) -سورة النور، الآية 58.

(3) -فتحي علي يونس وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص243.

(4) -وضحة العويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص100.

بأسلوب النصح والموعظة، لأن الإرشاد العملي إنما يلتزم تفهيم الصغير وظيفة هـذه القيـم أو الفضائل، ومغبة الخروج عليها.

ويكون النصح رقيقا وبأسلوب هادئ بسيط يميل إلى إقناع الطفل وعرض أمثل عمليـة تكشف له وجه الحق الذي لا يعرفه، وهذا ما يتماشى مع قول الرسول ﷺ : «إن الله يحـب الرفق في الأمر كله»[1]، ويمكن أن نعلم الطفل لفظيا وعمليا أن النظافة خير من القـذارة، وأن الصدق خير من الكذب، وأن احترام الناس خير من الإساءة إليـهم، وأن الرحمـة بالطـير أو الحيوان خير من ضربه[2].

4-أسلوب الترغيب والترهيب

هناك أساليب تربوية تستخدم في بلوغ الغاية نحو اقتصاد السلوك المفضل للطفل، فعندمـا لا يكون للنصح أو الوعظ أثرا عملي في تغيير السلوك، يلجأ إلى حمل الطفل بالترغيب ومكافأته ماديا ومعنويا، أو بالترهيب وتهديده بالعقوبة النفسية والبدنية.

يقول "ابن مسكويه": «وعلى الوالدين أخذهم بها (حمل الأولاد على مراعاة الفضـائل)، وسائر الآداب الجميلة بدروب من السياسات من الضرب إذا دعت إليه الحاجة أو التوبيخـات أو الإطماع في الكرامات أو غيرها ممن يميلون إليهم إلى الراحات أو يحذرونه من العقوبـات، حتى إذا تعودوا ذلك استمروا عليه مدة من الزمان كثيرة أمكن فيهم حينئذ أن يعلموا براهين ما أخذوه تقليدا»[3].

ويرى ابن الجزار القيرواني أنه: «لا بد لمن كان كذلك (أي عسر التأديب) من إرهابـه وتخويفه عند الإساءة، ثم يتحقق ذلك بالضرب إذا لم ينجح التخويف»[4]، وقد نادى المربـون المسلمون المعلمين والآباء بالرفق مع الصبيان فهو واجب معهم لصغر سنهم، وطيش أعمـالهم، وضيق عقولهم، وقلة مداركهم، يقول القابسي: «ومن حسن رعايته لهم (الصبيان) أن يكـون

---

(1) -الحديث خرج سابقا.

(2) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج2، مرجع سابق، ص58.

(3) -ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق، مرجع سابق، ص ص58-62.

(4) -ابن الجزار القيرواني، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق وتقديم: محمد الحبيب الهيلة، الدار التونسـية للنشـر، تونس، 1968، ص138.

رفيقا»[1]. ويعتمد القابسي في هذه النصيحة على المأثور من سيرة الرسول ﷺ وعلى الحديث: «إن الله يحب الرفق بالأمر كله»[2]. يقول أبو حامد الغزالي «يكافئ الطفل على جميل خلقه وحميد فعله، ففي ذلك تشجيع له على الخير وباعث على الإكثار منه»[3].

ونستخلص نحن هنا، أن المربين حذروا من اللجوء بشكل مستمر إلى الضرب كوسيلة سهلة ومريحة، فالإنسان لم يخلق للضرب كما يقول علي بن أبي طالب رضي الله عنه : «إن العاقل يتعظ بالأدب والبهائم لا تتعظ إلا بالضرب»[4].

ولهذا يقرر ابن سينا«إذا اضطر إلى معاقبة الطفل، فلا يلجأ إلى العقوبة إلا عند الضرورة، بعد أخذه بأساليب الترهيب والترغيب، والإيناس، والإيحاش، والإعراض، والإقبال، والحمد، والتوبيخ...»[5].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك نصوص كثيرة تتحدث على مادة نجاعة أسلوب الترغيب والترهيب في التربية الأخلاقية للطفل، وتحذر من خطورة استخدام العقوبة دون تبصر أو حساب، ولا يمكن أن نذكرها جميعها هنا، لأنها تتجاوز المرحلة الزمنية للطفولة المبكرة مجال وموضوع الدراسة.

5-أسلوب القصة

يعتبر أسلوب التربية الأخلاقية بالقصص من أهم أساليب التربية الحديثة، وذلك لما للقصص من تأثير نفسي في الأفراد خاصة إذا ما وضعت في قالب مشوق يشد الانتباه ويؤثر في العواطف والوجدان، ويجذب الذهن إلى محتواها، فيتفاعل معها السامع ويتقمص بعض شخصياتها فيحس بإحساسها ويستشعر انفعالاتها، ويرتبط نفسيا بالمواقف التي تواجهها، فيسعد بسعادتها، ويحزن بحزنها، وهذا ما يثير فيه النوازع الخيرة لا شعوريا، وينعكس في سلوكه وتصرفاته[6]، وتأتي فاعلية القصة من كونها مزيج من الحوار، والأحداث والترتيب الزمني، مع

---

(1) -أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص145.

(2) -الحديث خرج سابقا.

(3) -ممدوح الجعفري، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص158.

(4) -محمد تقي فلسفي، الطفل بين الوراثة والبيئة، القسم الأول، مطبعة الآداب، ط2، دت، ص ص461-462.

(5) -محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص59.

(6) -وضحة السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 103.

وصف للأمكنة والأشخاص والحالات الاجتماعية والطبيعية التي تمر بشخصية القصة[1]، وهي قادرة على تأكيد الاتجاهات المرغوبة وترسيخ القيم، وذلك عن طريق استثارت مشاركة الإنسان العاطفية لنماذج السلوك، والقيم التي تقوم القصة بتقديمها، وللمواقف التي تصورها.

وقد ابرز القرآن الكريم أهمية القصص الإيجابية وتأثيرها النفسي والأخلاقي في التربية وتهذيب النفوس في مواضع كثيرة، منها قوله جل شأنه: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ﴾[2]. وقوله أيضا: ﴿فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[3].

كما اهتمت السنة النبوية الشريفة بأسلوب القصة كوسيلة تربوية فعالة في التوجيه والإرشاد والموعظة والعبرة، لما جرى لأبطالها[4]، خاصة إذا ما استخدمت كافة الإمكانات التي تفيد في هذا المجال، كاستخدام عناصر تشويق والتقرير والحوار والسؤال وغير ذلك من الإمكانات النموذج والقدوة والاقتداء بها، والتوجيه على أحد شخصياتها والمادة التاريخية بها والوسائل التعليمية والتربوية، ومعنى هذا أن إمكانياتها واسعة جدا يمكن الاستفادة منها في مجال تنمية القيم الإسلامية[5]، ولذلك فإنه يجب مراعاة إيراد القصص ذات المغزى الديني والأخلاقي والإنساني الرفيع، حتى تؤثر تأثيرا إيجابيا مرغوبا فيه في سلوك الناشئ، ونوازعه، وعواطفه ومواقفه في الحياة[6]، خاصة في هذه المرحلة المبكرة من العمر، حيث يتأثر الطفل بما يسمع وما يشاهد من قصص وحكايات مشوقة وهادفة، فيميل إلى المعروف والخير ثم ينتقل بعد ذلك إلى فعله، وينفر من المنكر والشر ثم يبتعد عنه ويتجنبه، متأثرا في الحالتين بنتيجة القصة أو الحكاية خيرا أو شرا، فالخاتمة الحسنة تشده إلى الخير وتحثه عليه، وتدفعه إلى تقليد بطل القصة في عمله، والخاتمة السيئة تثير فيه النفور من الشر والابتعاد عنه، والتحرر من أن يقع كبطل القصة في أعماله الشريرة.

---

(1) -علي خليل مصطفى أبو العنين، القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق، ص147.

(2) -المرجع نفسه، ص147.

(3) -سورة يوسف، الآية: 3.

(4) -سورة الأعراف، الآية: 176.

(5) -علي خليل مصطفى أبو العنين، المرجع السابق، ص150.

(6) -وضحى السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص104.

وأردت هنا أن أضرب مثلا في اتخاذ هذا الأسلوب كأحد أساليب التربية الأخلاقيـــة في المدرسة القرآنية، وذلك من خلال آراء إحدى المعلمات، حيث قالت: إنني أكثر ما اعتمد عليه هو القصة، وذلك من خلال ما اسرده من قصص الأنبياء وسير الناس وشخصية الحيوانات مثل قصة سيدنا يوسف عليه السلام ، وقصة سيدنا يونس عليه السلام وقصة سيدنا إبراهيم عليه السلام وقصة أصحاب الأخدود، وقصص من حياة سيدنا محمد ﷺ، وما تشتمل عليه هذه القصص من قيم أخلاقية كطاعة الله، والإيمان به، والتوكل عليه، والخوف والخشية منـــه، والصـــبر، وطاعـــة الوالدين، وحب الله ورسوله والناس جميعا.... كما أسرد عليهم قصص أخرى ذات الأهـــداف النبيلة، كقصة العجوز والقطة، التي كانت تنظف المسجد، وقصد العترات الذين خرجـــوا دون إذن أمهم، وقصة الطفل الذي كذب على والديه حتى غرق، وقصة بعض الفيلة الذين ســـقط صاحبهم في حفرة، وكيف اجتمعت الفيلة واهتدت إلى الفكرة التي أخرجـــوه بهـــا ...الخ[1]. وأظنها كلها تحمل في طيّاتها قيم أخلاقية نبيلة، ولكن ما نؤكد عليه أنه لا بد لكي تؤدي القصة أهدافها المرجوة لا بد من مراعاة الشروط الآتية:

- أن تكون القصة منسجمة مع أهداف الإسلام ومبادئه وقيمه، بحيث تقدم هـــذه القيـــم في إطار أهداف الإسلام.
- أن تكون القصة مناسبة للسن الذي تكتب له، ومعنى ذلك مراعاة خصائص النمو بكافـــة جوانبها النفسية، واللغوية، والعقلية والروحية.
- أن نختار الموضوعات المناسبة، بحيث يحوي جوهر الموضوع، الاتجاهات، والقيم والمعلومـــات المناسبة لما تعرضه.
- أن تراعى العناصر الفنية للقصة، من حيث البنية العامة والنســـيج القصصـــي والأســـلوب المناسب والحبكة والتشويق، ومراعاة الإطار الزمني والمكاني، وطريقة العـــرض وشـــخصية البطل، والشخصيات الثانوية، ثم نوع القيم ومصدرها، وطريقة عرضها، وغير ذلك مـــن الشروط التي تتصل بهذا الموضوع[2].

---

[1] -مقابلة شخصية مع إحدى المعلمات من ذوي الكفاءة العالية والخبرة الطويلـــة فـــي الميـــدان، والتـــي زودتنـــا بمعلومات قيمة هي حصيلة سنوات طويلة في ميدان التعليم القرآني، وهي المعلمة وهيبة تغونين، من الجامع الكبير.

[2] -علي خليل مصطفى أبو العنين، القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق، ص151.

ولذا فمن الضرورة أن يحرص المربون على اتباع هذا الأسلوب لفاعليته وجدواه في مجال التربية الأخلاقية للطفل، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ونؤكد هنا على وجود أساليب أخرى ذكرها الباحثون كأسلوب ضرب المثال الذي يستخدم في تقريب المعاني والمجردات للأذهان، وشرح الحقائق التي يصعب على العقول فهمها خاصة في هذه المرحلة المبكرة، وغيره من الأساليب التي يحرص المربون على اتباعها للوصول إلى الأهداف المرجوة.

الفصل الرابع:

الدراسة الميدانية: إجراءاتها المنهجية

وتحليل بياناتها الميدانية

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المطلب الأول: التعريف بمجال الدراسة

وينحصر هذا الجانب في مجالات رئيسة ثلاثة: هي

1-المجال الجغرافي

2-المجال الزمني.

3-المجال البشري.

1-المجال الجغرافي: لقد حاولنا في هذه الدراسة أن يكون المجال الجغرافي للعينة يتوزع عبر مختلف ضواحي ولاية قسنطينة، ولقد عبرت العينة على هذا، ونذكر هنا أن عدد المدارس القرآنية عبر ولاية قسنطينة قد بلغ حسب السنة الدراسية 2001- 2002، وهو العام الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية، قد بلغ حسب إحصائيات مديرية الشؤون الدينية والأوقاف هي 141 مدرسة قرآنية منتشرة عبر تراب ولاية قسنطينة، منها 68 مدرسة قرآنية على مستوى بلدية قسنطينة. ولقد أجرينا هذه الدراسة في 13 مدرسة قرآنية من مختلف نواحي ولاية قسنطينة، والتي تقدم بنسبة 9.21 % بالنسبة لإجمالي المدارس القرآنية.

والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (7): يبين التوزيع الجغرافي للمدارس القرآنية المعنية بالدراسة.

لسم للمدرسة القرآنية	للمكان
المدرسة القرآنية لمسجد الفتح	نهج عريس ميلود سيدي مبروك، قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد بلقاسم البيضاوي	23، شارع خزندار، قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد سعد بن أبي وقاص	حي سيساوي، قسنطينة
المدرسة القرآنية للمسجد الكبير	20، شاعر العربي بن مهيدي، قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد الاستقلال	1، شارع الحرية، قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد الشنتلي	19، شارع رحماني عاشور، قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد التقوى	حي محمد لوصيف قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد عمرو بن العاص	حي الحياة، سيدي مبروك، قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد عبد الحميد بن باديس	45، نهج كيموش محمد، المنصورة قسنطينة
المدرسة القرآنية لمسجد أبي ذر الغفاري	حي وشتاتي مراح، الخروب
المدرسة القرآنية لمسجد الأمير عبد القادر	شارع جيش التحرير، حامة بوزيان
المدرسة القرآنية لمسجد الحسنين	حامة بوزيان
المدرسة القرآنية لمسجد العربي التبسي	64، بوذراع صالح، قسنطينة

2-المجال الزمني

لقد أجريت الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي 2001-2002م بالنسبة للتعليم القرآني، ولقد تعمدت أن تكون الدراسة الميدانية في الثلاثي الأخير من السنة الدراسية، وهذا حتى تحقق الدراسة أهدافها، لأنه هو الوقت الذي تظهر فيه ثمرات التعليم القرآني في سلوك الطفل، وبالتالي يمكن للأولياء والمعلمين ولي شخصيا الحكم على دور التعليم القرآني. ومنه كان المجال الزماني للدراسة الميدانية، والذي تم فيه توزيع الاستمارات واسترجاعها، وكذا ملأ استمارات الملاحظة الخاصة بالباحثة ابتداء من شهر أفريل إلى نهاية جوان 2002، أي أكثر من 3 أشهر.

3-المجال البشري

الدراسة شملت 13 مدرسة قرآنية، من بين 141 مدرسة موجودة على تراب ولاية قسنطينة، ومنها 68 مدرسة قرآنية على مستوى بلدية قسنطينة فقط تشتمل على 136 قسم،

ويؤمها أكثر من 8199 تلميذ وتلميذة، أما على مستوى ولاية قسنطينة، وحسب إحصائيات 1أكتوبر 2001 والخاصة بالموسم الدراسي 2001- 2002م، فإن عدد المدارس بلغ 141 مدرسة قرآنية يؤمها 10964 تلميذ وتلميذة.

جدول رقم (8): يبين عدد المدارس القرآنية، الأقسام، التلاميذ، المعلمين عبر ولاية قسنطينة

الفئة	العدد
المدارس	141
الأقسام	197
التلاميذ	10964
المعلمين	403

أما بالنسبة للمجال البشري في العينة المختارة في هذه الدراسة، فيبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (9): المجال البشري لعينة الدراسة.

اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد التلاميذ
المدرسة القرآنية لمسجد الفتح	04	127
المدرسة القرآنية للمسجد البيضاوي	02	80
المدرسة القرآنية لمسجد سعد بن أبي وقاص	02	77
المدرسة القرآنية للمسجد الكبير	02	109
المدرسة القرآنية لمسجد الاستقلال	05	261
المدرسة القرآنية لمسجد التقوى	04	120
المدرسة القرآنية لمسجد عمرو بن العاص	04	115
المدرسة القرآنية لمسجد عبد الحميد بن باديس	02	112
المدرسة القرآنية لمسجد أبي ذر الغفاري	04	180
المدرسة القرآنية لمسجد الأمير عبد القادر	02	88
المدرسة القرآنية لمسجد الشتلي	02	145
المدرسة القرآنية لمسجد الحسنين	04	159
المدرسة القرآنية لمسجد العربي التبسي	02	117
المجموع 13	39	1563

ويوضح الجدول السابق أنه في 13 مدرسة قرآنية، وهي عدد المدارس القرآنية التي شملتها الدراسة بها 39 معلم ومعلمة، ويؤمها 1563 تلميذ وتلميذة.

المطلب الثاني: منهج الدراسة

ومن الجدير بالملاحظة أن البحوث الوصفية في جميع بياناتها ترتبط بمنهج المسح، ومنه نقول أن هذه الدراسة هي دراسة وصفية عن طريق منهج المسح بالعينة. وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه يعتبر من أنسب المناهج العلمية ملاءمة للدراسات الوصفية بصفة عامة، ذلك ان هذا المنهج سيهدف تسجيل وتحليل وتفسير الظاهرة في وضعها الراهن بعد جمع البيانات اللازمة والكافية عنها، وعن عناصرها من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تحدد نوع البيانات ومصدرها، وطرق الحصول عليها، وهذا هو المطلوب. كما «يرتكز هذا المنهج على وصف دقيق وتفصيلي للظاهرة، أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، وقد يقتصر هذا المنهج في وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية معينة»[1]، ويعتبر منهج المسح جهدا علميا منظما للحصول على بيانات ومعلومات موضوع البحث. ولقد استعنا في منهج المسح بأدوات جمع البيانات، فاستخدمنا الملاحظة المباشرة، والمقابلة الشخصية والاستبيان. ولقد اعتمدنا على:

- -تحديد نوع العينة وحجمها ومفرداتها.
- -صياغة أسئلة الاستقصاء أو الاستبيان.
- -اختبار صدق الأدوات المنهجية.
- -جمع البيانات وفرز البيانات.
- -ترميز وتبويب البيانات.
- -تصنيف البيانات وتفسيرها.

1-عينة الدراسة:

ولما كانت العينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة

---

(1) -محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن،ط2، 1999م، ص.46.

معينة، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. لهذا تم اللجوء إلى استخدام العينة في هذه الدراسة إلى عدة اعتبارات منها:

-ارتفاع التكلفة والوقت والجهد، وعدم وجود المساعدين، وكذا أنه هناك التجانس الشبه تام في خصائص مجتمع الدراسة الأصلي.

-عدم إمكانية إجراء الدراسة على كامل عناصر المجتمع الأصلي، ألا وهو كل المدارس عبر كامل تراب ولاية قسنطينة.

أ-تحديد نوع العينة وطريقة اختيارها: لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة وطبقا للاعتبارات المذكورة سابقا في العينة، فقد اعتمدنا على العينة العشوائية المنتظمة المتعددة المراحل، وهي: العينات التي نلجأ إليها عندما يكون مجتمع الدراسة كبير وواسع، حيث تم اختيار 13 مدرسة قرآنية من 141 مدرسة عبر كامل ولاية قسنطينة بطريقة عشوائية منتظمة في المرحلة الأولى، ثم مرحلة ثانية تم اختيار عينة الأقسام داخل هذه المدارس بطريقة عشوائية، حيث في كل مدرسة نختار قسماأو قسمين، وفي المرحلة الثالثة تم اختيار خمسة تلاميذ من كل قسم. ويكون الاختيار عشوائيا من خلال قائمة التلاميذ، وبالطريقة الدورية، ولكن باعتبار أن المجال الجغرافي لهذه الدراسة أو المدارس القرآنية عبر ولاية قسنطينة، وأنه حوالي 50 % من المدارس القرآنية داخل بلدية قسنطينة، فقد جعلنا ثمانية مدارس داخل البلدية، ومدرستين في دائرة حامة بوزيان، ومدرسة في دائرة الخروب، ومدرسة قرآنية في سيساوي، وهو الجانب القصدي الوحيد في اختيار العينة.

ب-حجم العينة: لقد حاولنا في اختيارنا لحجم العينة مراعاة أن تكون العينة المختارة ممثلة للمجتمع الأصلي للبحث، حيث يمكن تعميم النتائج المتوصل والمتحصل عليها، لأنه بشكل عام لا يوجد عدد محدد أو نسبة مئوية معينة من حجم الدراسة الأصلي، يمكن تطبيقه على جميع الدراسات[1]. وبالنسبة لهذه الدراسة فإن حجم المجتمع الأصلي هو 141 مدرسة قرآنية تم اختيار 13 مدرسة قرآنية بنسبة 9.21 %.

---

[1] -محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص.97.

جدول رقم (10): يبين عدد أفراد عينة مجتمع الدراسة

أفراد العينة	العدد	النسبة %
عدد المعلمين	16	41.02
عدد التلاميذ	80	5.11

ومن خلال الجدول يتبين أن العينة المختارة بالنسبة للمعلمين تقدر بـــ 41.2 % مـــن عدد المعلمين الإجمالي، وتقدر بـــ 5.11 % بالنسبة لمجموع عدد التلاميذ.

جـــ-خصائص العينة: ونستطيع أن نعطي وصفا للعينة سواء بالنسبة لعينـــــة التلاميـــذ المعنيون بالتعليم القرآني، والذي يقدر عددهم بـــ80 تلميذ وتلميذة، وكذلك بالنسبة للأوليـــاء والمعلمين، ونحاول أن نعطي وصفا لكل منها.

جدول رقم (11): يبين توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	43	53.75
أنثى	37	46.25
المجموع	80	100

ومن خلال الجدول يتبين لنا أن نسبة الذكور والإناث بالنسبة لعدد التلاميذ تكاد تكـــون متساوية، حيث يقدر الفارق بـــ 6 تلاميذ فقط، وكما قلنا سابقا فقد كان الأمر هذا في بعـض الأحيان مقصودا عند اختيار عينة التلاميذ من كل قسم، وهذا حتى نعرف الفروق التي يمكن أن نخلص إليها، والتي يتدخل فيها عامل الجنس.

جدول رقم (12) : يبين توزيع عينة المعلمين حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	03	18.75
أنثى	13	81.25
المجموع	16	100

ومن خلال هذا الجدول نلاحظ أن عدد المعلمات أكبر من عدد المعلمين، حيث نجد 18.75 % معلمون رجال، و81.25 %نساء، وما يفسر هذا التفاوت في هذه النسبة الغير مقصودة، هو أن عدد المعلمين (رجال) في كامل المدارس القرآنية لولاية قسنطينة أقل بكثير من عدد المعلمات.

جدول رقم (13): يبين توزيع عينة المعلمين حسب الأقدمية في التعليم

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية %
من 1إلى 5 سنوات	04	25
من 5 إلى 10 سنوات	10	62.5
من 10 إلى 15 سنة	00	00
أكثر من 15 سنة	02	12.5
المجموع	16	100

من خلال الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة للأقدمية هي ما بين 5 سنوات و 10 سنوات، والتي تقدر بـ 62.5 %، وهذا يتناسب مع عمر أغلب المعلمين، ونجد أن 25 % من المعلمين نسبة الأقدمية من 1 إلى 5 سنوات، أما أكثر من 15 سنة فهي تتوفر في معلمين فقط، أي في نسبة 12.5%، هما معلم القرآن بالمدرسةالقرآنية للمسجد البيضاوي ومعلم القرآن بالمدرسة القرآنية لمسجد الفتح، بينما ما بين 10 سنوات و15 سنة فلا توجد، وعلى العموم فالخبرة متوفرة في كامل عينة المعلمين.

جدول رقم (14): يبين الحالة الإدارية للمعلمين في المدارس القرآنية عبر ولاية قسنطينة

الفئة	التكرار	%
عدد الموظفين	121	30,02
عدد المتطوعين	282	69,97
المجموع	403	100

جدول رقم (15): يبين الحالة الإدارية للمعلمين بالنسبة لعينة الدراسة على مستوى 13 مدرسة قرآنية

الفئة	التكرار	%
عدد الموظفين	10	62,5
عدد المتطوعين	6	37,5
المجموع	16	100

من خلال الجدولين السابقين أن نسبة المتطوعين أكبر من نسبة الموظفين، سواء بالنسبة للمجتمع الأصلي بنسبة تقدر ب69,97 % ،أما في العينة المختارة فتقدر نسبة عدد المعلمين الموظفين ب62,5 % ونسبة عدد المتطوعين ب37,5 %.وأكدت الملاحظة الميدانية أن أغلبية الميدانية هم معلمات .

جدول رقم(16): الحالة الاجتماعية لأولياء التلاميذ

الفئات / الحالة الاجتماعية	الأب		الأم	
	التكرار	%	التكرار	%
يعمل (تعمل)	69	86,25	23	28,75
بدون عمل	8	10	57	71,25
متقاعد	2	2,5	0	0
وفاة	1	1,25	0	0
المجموع	80	100	80	100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأمهات اللواتي لا يعملن كبيرة تقدر ب71,25 % بينما نسبة اللواتي يعملن 28,75 % أما الآباء فان نسبة 86,25 %يعملون و10% بلا عمل ومنهم 2,5 % متقاعدون 1,5% متوفون . وهذا يعكس المستوى الاجتماعي المقبول لأولياء أمور تلاميذ المدارس القرآنية الذين شملتهم الدراسة .

جدول رقم (17): يبين توزيع فئة عينة الأولياء حسب المهنة

الفئات / المهنة	الأب		الأم	
	التكرار	%	التكرار	%
موظف إداري	31	44,92	8	37,78
أعمال حرة	21	30,43	3	13,04
طبيب	7	10,14	2	8,89
أستاذ في التعليم الثانوي	4	5,79	8	34,78
معلم في التعليم الابتدائي	3	4,34	2	8,69
موظف في السلك الديني (إمام، قيم)	2	2,89	0	0
أستاذ في الجامعة	1	1,44	0	0
المجموع	69	100	23	100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن مهن الآباء تعكس مستوى ثقافي لا بأس به وكذلك بالنسبة للأمهات العاملات وأعلى نسبة لهذه المهنة هي مهنة التوظيف بنسبة 44,92 %،ثم الأعمال الحرة بنسبة 30,43 % ،ثم العمل في السلك الطبي بنسبة 10,14 %، ثم مهنة التعليم الثانوي 5,79 %، والتعليم الابتدائي 4,34 %والعمل في السلك الديني 2,89 % هذا بالنسبة للآباء ، أما بالنسبة للأمهات فالنسبة متساوية بين مهنة التوظيف والتعليم الثانوي تقدر ب34,78 % ، ومهنة الأعمال الحرة بنسبة 13,04 % ،ثم مهنتي التعليم الابتدائي والعمل في السلك الطبي بنسبة 8,69 % ، وهذا مؤشر على المستوى الثقافي والمعيشي المقبول لأولياء الأطفال الذين شملتهم الدراسة .

2-أدوات جمع البيانات: تعتبر مرحلة جمع البيانات خطوة هامة من خطوات الدراسة، حيث تمكن الباحث من الوصول إلى النتائج وتقييمها، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على أدوات جمع البيانات متعددة، والتي تتطلبها الدراسة، وهي كما يأتي:

أ-الاستمارة:

الاستقصاء (الاستبيان) هو أسلوب جمع البيانات الذي يستهدف استثارة الأفراد المبحوثين بطريقة منهجية ومقننة، لتقديم حقائق أو آراء أو أفكار معينة في إطار البيانات المرتبطة بموضوع

الدراسة وأهدافها دون تدخل من الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين في هذه البيانات، ويعتبر الاستقصاء من أكثر وسائل أو أدوات جمع البيانات شيوعا واستخداما في منهج المسح، وذلك لإمكانية استخدامه في جمع المعلومات عن موضوع معين من عدد كبير من الأفراد يجتمعون أو لا يجتمعون في مكان واحد[1].

ورغم ما يتوفر من الاستقصاء من مزايا، إلا أنه يحتاج إلى مهارة كبيرة في تقنين ومتابعة خطواته ودقة عالية في إعداد أداته، يمكن أن يتجنب الباحث التحفظات التي توجه إلى استخدامه كأداة لجمع البيانات، كما يحتاج إلى مهارة شديدة في صياغة الأسئلة التي تستهدف معرفة الآراء والأفكار والمعتقدات، والاتجاهات التي يصعب الوصول إليها دون التواصل المباشر بين الباحث والمبحوثين.

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على استمارتي الاستبيان واحدة موجهة إلى الأولياء، واستمارة استبيان موجهة إلى المعلمين المعنيون بالتدريس داخل المدارس القرآنية، حيث جعلنا لكل تلميذ من العينة المختارة (80) استمارة، واحدة توجه إلى المعلم(ة) والأخرى إلى وليّه، وجعلنا في كليهما إضافة إلى البيانات العامة سواء الخاصة بالمعلمين والمدرسة القرآنية، والبيانات العامة الخاصة بالأسرة، جعلنا نفس الأسئلة ونفس الترتيب لها موجهة للمعلمين والأولياء على السواء.

وهذه الأسئلة تستهدف في كلا الاستمارتين التعرف على السمات البارزة والظاهرة والملاحظة في سلوك تلميذ المدرسة القرآنية، وكيف تأثر سلوك هذا الأخير بما يتعلمه داخل المدرسة القرآنية، وللحصول والوصول إلى هذا الهدف، فقد تنوعت الأسئلة المقترحة في الاستمارة، واشتملت على الأنواع التالية:

-تحتوي على الأسئلة المفتوحة، ذات الإجابات الحرة، وهي التي يترك للمبحوث الإجابة عليها بالطريقة والأسلوب الذي يراه دون إجباره على اختيار إجابة محددة مسبقا، أو بديل من الإجابات المحددة مسبقا، والهدف منها الرغبة في معرفة الدوافع والأسباب والآراء والأفكار للمعلمين والأولياء على السواء.

---

[1] -محمد عبد الحميد، دراسة الجمهور في بحوث الإعلام، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1993، ص.183.

-كما تحتوي على الأسئلة المفتوحة ذات الإجابة المحددة، وهذا النوع من الأسئلة يحاول أن يتجاوز الصعوبات الخاصة بإمكانيات تصنيف وتبويب الإجابات في الأسئلة المفتوحة ذات الإجابات الحرة.

-كما احتوت على الأسئلة المغلقة، وتعتبر الأكثر تواجدا، وهذا نظرا لما توفره من وقت وجهد في الترميز والتبويب والتصنيف والتحليل الإحصائي.

وتعتمد هذه الأسئلة على مجموعة من الإجابات محددة مسبقا من طرف الباحثة، والتي تعتبر البدائل أو الخيارات التي يختار منها المبحوث ما يتفق معه، وقد حددت هذه البدائل من طر ف الباحثة بحسب الأهداف التي تريد الوصول إليها.

أ-اختبار صدق الاستمارة:

تستهدف هذه الخطوة التأكد من صلاحية الاستمارة للتطبيق وتحقيق أهدافها في جمع البيانات المطلوبة، وهو ما يسمى بصدق الاستمارة.

وبالنسبة لاستمارة الاستقصاء فإن هناك نوعين من الصدق يدخلان في إطار الصدق الظاهري، وهما: صدق المحتوى الذي يهدف إلى اختبار صياغة الأسئلة، ومدى اتفاقها مع إطار البيانات المستهدفة التي تتفق مع طبيعة الدراسة، وأهدافها، وسياق الفروض العلمية أو التساؤلات المطروحة، وصدق البناء، ويستهدف اختبار أشكال الأسئلة وبدائل الإجابات وترتيب الأسئلة[1].

وهناك ثلاث طرق لاختبار استمارة الاستقصاء، وصدقها، والتأكد من أنها تقيس ما هو مطلوب قياسه فعلا، وصلاحيتها لجمع البيانات المطلوبة فعلا.

-مراجعة الأسئلة وصياغتها والإجابات البديلة، ولقد أخذت مني هذه المرحلة وقتا طويلا، وقد حاولت في كل مرة إعادة الأسئلة والبدائل المطروحة بالاستعانة ببعض الكتب بالمنهجية، وكذلك من خلال التوجيهات القيمة والمستمرة التي كان يعطيها لي الأستاذ المشرف مراد زعيمي. فكنا نغير في كل مرة بعض الأسئلة ونلغي بعضها الآخر، حتى أخذت صورتها النهائية بعد جهد كبير.

---

[1] -محمد عبد الحميد، بحوث الصحافة، عالم الكتب، القاهرة، 1412هـ-1992م، ص221.

-عرض الاستمارة على عدد من أصحاب الاختصاص، في موضوع الاستقصاء والاستبيان وفي مناهج البحث العلمي، وذلك للكشف عما يكون في تصميم الاستمارة من قصور أو أخطاء علمية أو منهجية، وقد تؤثر في موضوعية الاستقصاء، وصدق محتواه وبنائه، ولقد عرضت نماذج الاستمارتين على بعض الأساتذة والباحثين في جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة، وكذلك من معهد علم الاجتماع بجامعة منتوري منه الأستاذ دليو فضيل و الأستاذ لعويرة، واللذان أفادوني بملاحظاتهم وتوجيهاتهم البناءة.

أما بالنسبة للطريقة الثانية باختبارات الصدق، وهي توزيع عينة أولية من الاستمارات على عينة محدودة مشابهة للعينة الرئيسية للكشف على مدى فهم العينة للأسئلة وطريقتها وأشكالها وتجاوبها مع أشكال الإجابات وترتيب الأسئلة، فإنه لم يكن بالإمكان الخوض في هذه الطريقة. ومنه كان الإعداد النهائي للاستمارات، وإنما قمنا بالتوزيع المباشر على عينة الدراسة سواء الأولياء أو المعلمين، وأن الانطباع الأولي الذي لمسناه عند توزيعها للأعداد الأولى للاستمارات أوحى إلينا بعدم وجود المشاكل السالفة الذكر، هذا الانطباع دفعنا وشجعنا إلى مواصلة التوزيع حتى آخر استمارة، خاصة أنه يجدر الذكر هنا أن التوزيع لـ160 استمارة كان شخصيا من طرف الباحثة، وكان بالتنقل الشخصي إلى كل المدارس القرآنية المختارة عبر المجال المكاني للعينة.

أما الاستمارات في صورتها النهاية فيمكن التعرف عليها وعلى محاورها سواء بالنسبة الخاصة بالمعلمين أو الخاصة بالأولياء ضمن ملاحق الدراسة.

ب-المشاهدة (الملاحظة): تعتبر المشاهدة الميدانية أحد الأساليب الأولية لجمع البيانات عن السلوك غير اللفظي، وبالتالي فهو يقدم البعد الكيفي في وصف السلوك، وتعتمد الملاحظة الميدانية على مراقبة وملاحظة السلوك الفعلي للأفراد في المواقف الطبيعية التي ترتبط بأهداف الدراسة.

وتختلف طريقة المشاهدة باختلاف مشاركة الباحث وتفاعله مع الأفراد والمبحوثين في مواقف الملاحظة، ولهذا فإن المشاهدة من بين أدوات البحث التي استعملتها في هذه الدراسة، وهذا لأنها تصلح في مراقبة السلوك الفعلي الذي لا يمكن إخضاعه للوصف الكمي مثل: ردود

الأفعال غير اللفظية التي يظهرها سواء المعلمين أو التلاميذ المعنيون باستمارة الملاحظة، ولقد ساعدت في ملاحظة المواقف في ظروفها الطبيعية أو التلقائية التي تسمح لي التعرف على كل المتغيرات المجهولة.

-تصميم بطاقة الملاحظة: بطاقة الملاحظة التي أعددناها بإشراف وتوجيهات الأستاذ المشرف مراد زعيمي، والتي كان وجودها ضروريا، إضافة إلى الاستمارتين الموجهتين إلى المعلمين والأولياء، بحيث جعلنا لكل تلميذ ضمن العينة استمارة ملاحظة خاصة به، وقد أخذ هذا وقتا طويلا، حتى نتمكن من ملاحظة سلوكاته، سواء مع معلمته أو مع رفقائه وغيرهم. ولقد قمنا ضمن هذه الاستمارة ولتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تصنيف السلوكات المتوقعة إلى فئات حتى يسهل تسجيلها بدقة ضمن جداول خاصة، إلى جانب ذلك جعلنا هذه الاستمارة مقسمة إلى محاور ثلاثة، الأول خاص بالإمكانيات المتوفرة في المدرسة القرآنية، ومحور ثاني خاص بسلوك المعلمين (العام)، ومحور ثالث خاص بسلوك التلميذ داخل المدرسة القرآنية.

وبعد الإعداد النهائي لها، والذي يبلغ عددها 80 بطاقة ملاحظة قمنا بزيارة كل المدارس القرآنية المعنية بالدراسة، وجعلنا لكل تلميذ ضمن العينة المختارة من كل قسم بطاقة ملاحظة خاصة به، وهذا كان لابد منه حتى أؤكد أو أبرز أو أنفي النتائج المتوصل إليها من خلال إجابات الأولياء والمعلمين، ولقد استغرقنا في ملئ هذه الاستمارات عدة أسابيع، فكان لزاما أن نجعل برنامجا دوريا لكل مدرسة، بحيث أحضر الدروس عدة مرات، وأحاول تسجيل التصرفات والسلوكات الطبيعية والتلقائية للطفل ضمن الجداول المخصصة لها، وكان المجال الزمني لها مثلما ذكرنا سابقا ابتداء من شهر أفريل إلى نهاية جوان، طبعا للأسباب المذكورة سالفا.

جـ-المقابلة: إضافة إلى أدوات جمع البيانات السابقة الذكر اعتمدنا على المقابلة كإحدى أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة، والتي تتطلب إجراء مقابلات شخصية على مستوى المعلمين والمسؤولين الذين يشرفون على التعليم القرآني.

ونعترف هنا أن المقابلات التي أجريناها قد أمدّتنا بمعلومات لا يمكن أن تتوفر لدينا بالأدوات السابقة، خاصة عند اتصالنا ببعض المعلمين والتقائنا ببعض الأولياء.

ونظرا لفعالية هذه الأداة، فإن المقابلة كانت على عدة مستويات، حيث كانت على مستوى الإدارة المشرفة على التعليم القرآني في المدارس القرآنية لدى مديرية الشؤون الدينية والأوقاف، والذي مقرها بمسجد الاستقلال، وهي المشرفة على هذا التعليم على مستوى كامل ولاية قسنطينة، والذي يشرف عليه السيد م.ليتيم منذ سنوات.

وكان الاتصال به عشرات المرات من أجل تزويدنا بالمعلومات الدقيقة والجديدة في كل مرة، كما كانت مقابلات مباشرة مع المعلمين في الميدان، وكما ذكرنا سابقا في وصف العينة أن أغلب المعلمين هم ذوي الخبرة والتجربة، حيث كانت لنا معهم لقاءات متكررة، وقد أعطوا لنا انتقاداتهم وأفكارهم وآرائهم، والمعوقات التي تواجههم، والتي ربما لن تستطيع الاستمارة أن تكشفها، منهم مجموعة من المعلمين كانت لهم مساهمات كبيرة وفعالة سواء داخل المدارس القرآنية أو في مجال اللجنة التربوية والتي توجت باكورة أعمالها بالمنهاج، وهو البرنامج الموجه إلى الفئة العمرية المعنية لهذه الدراسة، منهم المعلم نور الدين زغادي، هو معلم بالمدرسة القرآنية عبد الحميد بن باديس، بحي المنصورة، والمعلم علاق مبروك، وهو معلم بالمدرسة القرآنية بمسجد الفتح بسيدي مبروك، والمعلمة ذات الخبرة الواسعة، والأفكار الثاقبة، وهيبة تغونين، وهي معلمة منذ سنوات بالمسجد الكبير، والتي كان لهم ولغيرهم الدور الكبير في إعداد هذا المنهاج، وذلك سنة 1999.

والجدير بالذكر هنا أننا قمنا بإعداد قائمة من الأسئلة التي نود طرحها، والتي تستهدفها الدراسة، حتى يسهل علينا العمل ونحقق الأهداف المرجوة من معرفة المعلومات التي تعبر بعض الآراء، والتي تحمل معها أفكار تدعو إلى تطوير هذا التعليم، وتبرز الأهمية التي يتوخاها هؤلاء في هذا التعليم،و لقد حققت بحمد الله المقابلة أهدافها المرجوة، وذلك من خلال زاد كبير من المعلومات والآراء، خاصة أن هؤلاء المعلمين يحملون من الخبرة ما يكفي لتقديم معلومات مفيدة وقيمة، نظرا لاحتكاكهم الدائم لأولياء التلاميذ السابقين والحاليين، وذلك لطول المدة التي مكثوا فيها بنفس المدرسة القرآنية، وأكبر مدة للتعليم داخل المدرسة القرآنية هي للمعلم بالمسجد البيضاوي، وهي أكثر من 20 سنة، وأدناها 5 سنوات، كذلك اتصالهم الدائم

بالتلاميذ الذين درسوا عندهم من قبل، وهذا ما مكنهم من إعطاء الحكم الموضوعي على دور التعليم القرآني، ومدى تأثيره على السلوك الخلقي للطفل، وهذا هو المطلوب.

3-أسلوب تحليل المحتوى (الدراسة التحليلية)

للإجابة على التساؤل الأول في الدراسة، والذي مفاده ما هي القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي لتلاميذ المدرسة القرآنية الخاصة بالأقسام التحضيرية؟ ولقد اعتمدنا في ذلك على أداة وأسلوب تحليل المحتوى، وهذا لمعرفة هذه القيم من خلال حساب تكراراتها في المنهاج، وقد اعتمدنا على التحليل الكمي، «حيث يذهب الباحثون والخبراء إلى أن هناك نوعين أساسيين من تحليل المحتوى، أحدهما يعرف بالتحليل الكمي، ويعرف الآخر بالتحليل الكيفي، ويهتم التحليل الكمي بحصر عدد مرات تكرارات الحدوث في الظاهرة في المضمون، بينما يهتم الآخر بوجود الظاهرة دون أهمية لعدد تكرار ذكرها»[1].

ويرى الباحثون أن هناك خمس وحدات أساسية في تحليل المحتوى وهي: الكلمة، والموضوع، والشخصية، والمفردة، ومقاييس المساحة والزمن[2]. وفي هذه الدراسة سوف نعتمد على استخدام وحدة الفكرة لكونها تمثل «أكبر وأهم وحدات تحليل المحتوى وأكثرها إفادة، إضافة إلى أنها تعتبر إحدى الدعامات الأساسية في تحليل القيم والاتجاهات والمعتقدات»[3]. وفي ضوء هذا، ومن أجل تحديد القيم الخلقية وتصنيفها قمنا بتحديد الأسس التي سنتبعها في تحليل محتوى المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية الخاصة بالأقسام التحضيرية وهي:

- تحديد الأفكار الرئيسية التي تتضمنها الموضوعات.
- تحديد الأفكار التي تحمل القيم الخلقية.
- تصنيف القيم المتضمنة لهذه الأفكار.

---

(1) -وضحى السويدي، تنمية القيم الخاصة بالتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص137.

(2) -عواطف عبد الرحمن وآخرون، تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1982، ص22.

(3) -سمير محمد حسين، تحليل المضمون، عالم الكتب، القاهرة، 1983، ص79.

أولا: وحدات التحليل

استخدمنا في عملية تحليل المحتوى للمنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية، وحدتان هما:

أ-وحدة التسجيل أو الترميز.

ب-وحدة المضمون أو السياق.

أ-وحدة التسجيل أو الترميز، التي استخدمت في هذه الدراسة هي الفكرة، وذلك بسبب ملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن هذه الوحدة مستخدمة على نطاق واسع في كثير من البحوث والدراسات، التي استخدمت هذا الأسلوب، وقد اعتمدت بعض الدراسات السابقة التي رجعت إليها على الفكرة كوحدة للتحليل، وهي وحدة ذات نفع كبير في تحليل المحتوى، وغالبا ما تستعمل في بحوث عديدة، منها بحوث القيم لأنها وحدة أساسية في التحليل القيمي، فالفكرة ليست صغيرة كالكلمة أو الحرف، فيصعب الحصول منها على بيانات وافية بالغرض، ولا هي كبيرة كالموضوع فيختلف عليها المحللون بحيث يصعب الوصول إلى درجات عالية من الثبات عند استخدامها، وتصنف الفكرة إلى صنفين:

1-الصريحة: وهي وحدة تحليل القيم الظاهرة وتكون جملة وسيطة أو جملة مركبة، يشار فيها بشكل مباشر وصريح إلى هدف أو معيار حكم مرغوب فيه.

2-الضمنية: وهي وحدة تحليل القيم المتضمنة في الفكرة بشكل غير ظاهر، ولكننا نستشفها من خلال سلسلة من الأحداث النفسية المتعاقبة والمتتالية.

ب-وحدة السياق المضمون، وهي هيكل من المادة المحيطة بوحدة التسجيل، ويفيد استخدامها في تفسير وتعيين نوع القيمة التي تتضمنها وحدة التسجيل بصورة دقيقة، ووحدة السياق في هذه الدراسة هي الفقرة التي تحيط بالفكرة، أو قد تكون الموضوع بكامله، سواء كان صورة قرآنية، أم حديث نبوي شريف، أو أنشودة، أو دعاء أو غير ذلك من الموضوعات المتضمنة في المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية الخاص بالأقسام التحضيرية.

ثانيا: خطوات التحليل

بداية نقول أننا قمنا بالتحليل الكمي للقيم الخلقية المتضمنة في المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية مرتين متعاقبتين، بينهما فاصل زمني حوالي 15 يوما، وذلك لمقارنة النتائج المتوصل إليها، وتحديد قدر كبير من الموضوعية في عملية التحليل، وقد قمت بحساب تكرارات القيم الخلقية المتضمنة في المنهاج التربوي، ولتحقيق ذلك التزمت بالخطوات الإجرائية الآتية.

1-تحديد عينة التحليل: وهي متمثلة في المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية الخاص بالأقسام التحضيرية التي صدر سنة 1999، والذي يبلغ عدد صفحاته 25 صفحة.

2-تحديد فئات التحليل: وهي عبارة عن القيم الأخلاقية الصريحة والضمنية التي توجد، ويتضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية، وذلك عن طريق:

أ- قراءة للموضوع سواء كان سورة قرآنية أو حديثا نبويا شريفا، أو أنشودة، أو دعاء أو آدابا مما يتضمنها المنهاج التربوية بكامله، من أجل تحديد والتعرف على الأفكار الأساسية في المادة المكتوبة، واستعنت في ذلك بتفسير الطاهر بن عاشور[1] التحرير والتنوير في تفسير الجزء الخاص للقرآن الكريم (الأعلى، الغاشية، الفجر، البلد، الشمس، الليل، الضحى، الشرح، التين، العلق، القدر، البينة، الزلزلة، العاديات، القارعة، التكاثر، العصر، الهمزة، الفيل، قريش، الماعون، الكوثر، الكافرون، النصر، المسد، الإخلاص، الفلق، الناس والفاتحة).

ب- ثم بعد ذلك تصنيف القيم الخلقية المستخلصة من الموضوع، سواء أكانت صريحة أو ضمنية.

ج- حساب تكرارات الفئات (القيم الخلقية) في إطار جدول خاصة بها بالنسبة للقرآن الكريم ثم الأحاديث النبوية الشريفة والخاصة بالآداب والأدعية المقررة، وجدول خاص بالقيم الخلقية ضمن الأناشيد المقررة. ونشير هنا إلى ملاحظة هامة وهي؛ أن تصنيفات

---

[1] -محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج30، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ص271 وما بعدها.

القيم الخلقية المتضمنة في المنهاج التربوية بكامله، وكذلك حساب تكرار كل قيمة خلقية على حدى قد خضع للتصنيف الأولي الذي تبنيناه في هذه الدراسة. والذي حددناه سابقا انطلاقا من تحديدنا لمفهوم القيم الخلقية. وكذلك من تصنيفات بعض الدراسات السابقة في هذا المجال.

د- تفريغ نتائج التحليل من خلال إعطاء تكرار واحد لكل قيمة خلقية عند ظهورها في المحتوى المحلل، فكان الحساب أولا للقيم الخلقية في السور القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد، والآداب والأدعية كلا على حدى، ثم بعد ذلك حساب تكرار هذه القيم الخلقية في جدول جامع لكل هذه الموضوعات.

4-المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الأسلوب الإحصائي في معالجة المعطيات الميدانية من خلال حساب تكرارات القيم والنسب المئوية، وكذلك حساب دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول آراءهم نحو القيم الأخلاقية المكتسبة والمرغوب فيها.

المبحث الثاني: تحليل البيانات الميدانية

في هذا المبحث نتعرض إلى نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها، محاولين الإجابة من خلالها على التساؤلات الرئيسية التي طرحتها هذه الدراسة، ولكن في البداية نشير إلى المكانة التي أضحى يحتلها التعليم القرآني في المجتمع الجزائري عموما والقسنطيني خصوصا.

ومما لا شك فيه أن التعليم القرآني قد أخذ مكانة لا بأس بها من بين وسائط التربية الأخلاقية للطفل، بحيث يساهم بقصد لا بأس به في اكتساب وتنمية القيم الخلقية، وهذا ما نحاول أن نؤكده من خلال هذا الفصل الذي نتعرض فيه إلى القيم الخلقية المتضمنة في المنهاج التربوي لأطفال المدارس (الأقسام التحضيرية)، وكذا معرفة الطرق والأساليب التي يعتمد عليها المعلمون في تدريسهم بهذه القيم، إضافة إلى الإجابة على التساؤلات من أجل معرفة القيم الخلقية التي اكتسبها تلاميذ المدرسة القرآنية (الأقسام التحضيرية)، والتي تظهر في سلوكهم وأهم هذه القيم الخلقية حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمين، وما هي القيم الخلقية التي يجب تعزيزها، والمرغوبة لدى الأولياء والمعلمين، ونقول في البداية أن النتائج المتحصل عليها ميدانيا تعكس المكانة التي احتلها التعليم القرآني في ظرف سنوات قليلة داخل المجتمع القسنطيني، ومما يؤكد ويدل على ذلك المعلومات التي تبين مدى إقبال الأسر على تسجيل أولادهم في المدرسة القرآنية، ويمكن أن نستخلص ذلك من خلال الجدولين اللآتيين:

جدول رقم (18): يبين أسبقية أحد الاخوة بالدخول إلى المدرسة القرآنية

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
نعم	45	56,25	45	56,25
لا	35	43,75	25	31,25
لا أدري	0	0	10	12,50
المجموع	80	100	80	100

جدول رقم (19): يبين رتبة الطفل بين اخوته

الرتبة	التكرار	النسبة %
الأول	31	38.75
الثاني	23	28,75
الأخير	21	26,25
الثالث فأكثر	5	6,25

من خلال الجدول الأول، ومن النسب المتحصل عليها فإن نسبة عدد الذين سبق وأن درس أحد اخوتهم في المدارس القرآنية 56,25 %، وبينما نسبة 43,75% الذين لم يسبق أن درس أحد الاخوة في المدرسة القرآنية، وللتأكد من صحة المعلومات المتحصل عليها حاولنا بطرح السؤال نفسه على المعلمين نظرا لأقدميتهم في التعليم في المنطقة نفسها، وفعلا النتائج أكدت النسب المتحصل عليها، فالنسبة نفسها 56,25 % بالنسبة للذين سبق وأن درس أحد الاخوة في المدارس القرآنية، و31,25 % نسبة الذين لم يسبق أن درس أحد الاخوة في المدارس القرآنية، بينما نسبة 12,5% لا يدرون ولا يعلمون، وأن النسبة المتحصل عليها في الإجابات بـ"لا" بالنسبة للأولياء، والذين لم يسبق أن درس أحد أبنائهم في المدرسة القرآنية، فإننا وجدنا أن هناك أسباب وعوامل أخرى يمكن أن تدخل في هذه النسبة، من بينها ما وضحه الجدول الثاني، المتعلق برتبة الطفل الذي يدرس في المدرسة القرآنية بين أخواته، وهدفنا من هذا الجدول هو التحقق من نتائج الجدول الأول والمتعلق خاصة بالنسبة 43,75 %، المتعلقة بالذين لم يدرسوا في المدارس القرآنية، فوجدنا أن نسبة 38,75 % من مجموع 80 طفل مرتبتهم الأولى، وبالتالي غير ممكن أن يكون لهم اخوة سابقين لهم درسوا في المدارس القرآنية، أي 31 من مجموع 80 طفل، وبالتالي ننقص 31 من عدد الإجابات بـ"لا" بالنسبة للمعلمين، و35 أي 43,75 %، ونحصل على 4 أطفال فقط، أي نسبة 5 % من مجموع 80 طفل، وهذا يعني أن 95 % من مجموع الأسر درس أحد الاخوة في المدارس القرآنية، ومنه فإن الإقبال على تسجيل الأسر لأولادهم في المدارس القرآنية كبير جدا يقدر بـ95%.

ومما يؤكد هذه المكانة، ويعكس العلاقة الوطيدة التي نشأت بين الأسر والمدارس القرآنية النتائج الآتية:

جدول رقم (20): يبين المعرفة الشخصية بين معلم التعليم القرآني، وأولياء أمور التلاميذ

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
نعم	66	82,5	64	80
لا	14	17,4	16	20
المجموع	80	100	80	100

من خلال الجدول نستخلص أن نسبة المعرفة الشخصية بين المعلمين وأولياء التلاميذ كبيرة وعالية جدا حوالي 80 %، وهذا يعكس لنا حرص الأولياء على المتابعة الدورية لتعليم أطفالهم في كل مرة، وفي الوقت نفسه يعكس أيضا حرص المعلمين على الاتصال الشخصي مع الأولياء، وكل هذا يخدم مصلحة التلميذ.

ويمكن لنا أيضا أن نؤكد ما قلناه سابقا من خلال آراء أولياء الأمور أنفسهم والمعلمين على الأسباب التي دفعت بهم إلى تسجيل أطفالهم في المدارس القرآنية، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول رقم (21): يبين الأسباب الدافعة بالأولياء لتسجيل أولادهم في المدارس القرآنية

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
ليكتسب الأخلاق والآداب الإسلامية	75	31,25	79	29,69
ليحفظ القرآن الكريم	75	31,25	76	28,57
ليتعلم الخط والكتابة فحسب	37	14,41	32	12,03
الخوف عليه من الشارع	28	11,66	51	19,17
التكيف مع الجو المدرسي	11	4,58	0	0
التحضير للمدرسة الأساسية	8	3,33	11	4,13
للتخلص من إزعاجه	3	1,25	10	3,75
لا وجود لمكان آخر يذهبون به إليه	3	1,25	7	2,63
المجموع	240	100	266	100

ومن النتائج السابقة يتبين لنا أن أعلى نسبة سواء للمعلمين أو الأولياء هي المتعلقة بالسبب الأول وهو لاكتساب الأخلاق والآداب الإسلامية، بحيث 31,25 % عند الأولياء و 29,69% عند المعلمين، لتأتي العبارة حفظ القرآن في المرتبة الأولى عند الأولياء بنسبة 31,25 %، والمرتبة الثانية عند المعلمين بنسبة 28,57 % . وتأتي العبارة تعلم الخط والكتابة بنسبة 14,41 % عند الأولياء في المرتبة الثالثة، بينما عند المعلمين تأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 12,03 %، وتأتي العبارة الخوف على الطفل من الشارع في المرتبة الرابعة عند الأولياء بنسبة 11,66 % ، والمرتبة الثالثة عند المعلمين بنسبة 19,17 %. وهذا يعكس إدراك المعلمين للحرص الذي يحمله الأولياء ، والخوف على أبنائهم من الشارع، هذا الذي يدفعهم إلى تسجيل أولادهم في المدارس القرآنية، بينما العبلوة التخلص من إزعاجه وعبارة لا وجود لمكان يذهبون به إليه، فهما يأخذان نسبة 1,25 % لكل منهما ويحتلان المرتبة الأخيرة عند الأولياء، بينما نجدها عند المعلمين تأخذ نسبة أكبر تقدر بـ3,75 % بالنسبة لعبارة التخلص من إزعاجه، و2,63 % لعبارة لا وجود لمكان آخر يذهبون به إليه، وهذا يؤكد لنا ما قاله بعض المعلمين لنا كون أن عمل الأم كأحد الأسباب في دفع الطفل للتسجيل في المدرسة القرآنية.

المطلب الأول: واقع تدريس القيم الأخلاقية لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضرية)

1-القيم الأخلاقية المتضمنة في المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية)

ونحاول في هذا المطلب معرفة القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية)، من خلال تحليل محتوى للمنهاج التربوي لتلاميذ المدارس القرآنية الخاص بالأقسام التحضيرية، والذي نقتصر فيه على التحليل الكمي، ولكن في البداية نشير إلى أنه من خلال الزيارات الميدانية التي قمنا بها لكل المدارس القرآنية المعنية بالدراسة بكل أقسامها، ومن خلال نتائج بعض أسئلة الاستمارة الموجهة للمعلمين، تبين لنا أنه رغم حصول كل المعلمين على

المنهاج، إلا أن كل المعلمين لا يعتمدون عليه في تدريسهم، ومما يؤكد ذلك المعلومات التي يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (22): يبين استعمال المعلمين للمنهاج التربوي داخل المدارس القرآنية.

العبارة	التكرار	%
نعم	63	78,75
لا	17	21,25
المجموع	80	100

ومن خلال الجدول يتبين أن نسبة 78,75 % من المعلمين يعتمدون في تدريسهم على المنهاج، أما نسبة 21,25% لا يعتمدون في تدريسهم على المنهاج التربوي.

ويمكن أن نفسر هذه النسب بكون المعلمين الذين شملتهم هذه الدراسة هم من ذوي الخبرة والتجربة الكبيرة في ميدان التعليم القرآني، وبالتالي فهم يعتمدون على التجربة والخبرة، والثقافة الدينية التي لديهم.

للإجابة على التساؤل الأول في الدراسة، والذي مفاده ما هي القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي لتلاميذ المدرسة القرآنية الخاصة بالأقسام التحضيرية؟ ولقد اعتمدنا في ذلك على أداة وأسلوب تحليل المحتوى، وهذا لمعرفة هذه القيم من خلال حساب تكراراتها في المنهاج، وقد اعتمدنا على التحليل الكمي.

جدول رقم (23): يبين عدد تكرارات القيم الخلقية داخل المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية)

الرقم	القيمة	القرآن الكريم	الأحاديث النبوية	الأدعية والآداب	الأناشيد	التكرار	%
1	العقيدة	27	4	8	2	41	19,52
2	العبادة	17	2	8	1	28	13,33
3	آداب السلوك	10	6	6	/	22	10,47
4	المحبة	4	5	/	10	19	9,04
5	الإحسان	10	5	/	1	16	7,61
6	الرحمة	8	/	/	1	9	4,28
7	الطاعة	4	4	/	1	9	4,28
8	الاحتشام	3	0	/	/	3	1,42
9	التواضع	4	4	/	/	8	3,80
10	الشكر	6	1	/	1	8	3,80
11	التسامح	4	3	/	/	7	3,33
12	العلم والتعلم	5	1	/	/	6	2,85
13	الصدق	5	1	/	/	6	2,85
14	القناعة	5	1	/	/	6	2,85
15	الصبر	4	1	/	/	5	2,38
16	التعاون	3	2	/	/	5	2,38
17	الإيثار	4	1	/	/	5	2,38
18	الطهارة (النظافة)	3	1	/	/	4	1,90
19	الأمانة	3	/	/	/	3	1,42
المجموع		129	42	22	17	210	100

تفسير نتائج الدراسة التحليلية المتحصل عليها:

أسفرت نتائج التحليل الكمي لمحتوى المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) على وجود 19 قيمة خلقية ، ونجد في كل قيمة منها ما ورد بشكل صريح ومنها ما ورد بشكل ضمني، ومنه قمت بتصنيف هذه القيم الخلقية 19، وأدرجت تحتها قيم خلقية فرعية ويمكن عرضها كمايلي:

1-العقيدة: ويشمل الإيمان بالله وملائكته واليوم الآخر، وكتبه، ورسله، والقدر بخيره وشره، والتوكل على الله، والخشية منه ، والتوبة له.

2-العبادة: وهي ما يتقرب بها العبد من الله عز وجل من صلاة وصيام، وزكاة، وحج، وجهاد وصدقة وغيرها من النوافل، ومن الدعاء، وقراءة للقرآن الكريم.

3-المحبة: وتشمل محبة الله عز وجل، ومحبة الرسول ﷺ ، وحب الجنة وحب القرآن الكريم، وحب المسجد، وحب الوالدين، وحب الآخرين.

4-الرحمة: عدم القسوة على الرفقاء أو على الحيوانات.

5-العلم والتعلم:

6-الطهارة (النظافة): وتشمل طهارة النفس، وطهارة الجسد، والملبس والمشرب، والمكان.

7-الطاعة: طاعة الله والرسول ﷺ طاعة الوالدين، طاعة المعلم.

8-الأمانة: عدم أخذ ممتلكات الغير دون علم أصحابها.

9-الصبر:

10-التواضع: عدم التفاخر على الآخرين.

11-التعاون: مشاركة الآخرين في أعمالهم.

12-الاحتشام: ويشمل الحياء والالتزام بالزي الإسلامي، وعدم الإخلال بالآداب العامة.

13-الإحسان: العطاء لمن يستحقه من محتاجين و فقراء.

14-الشكر: تقديم الثناء لمن ساعده.

15-الصدق: صدق القول والسلوك.

16-الإيثار: تقديم الغير على النفس.

17-القناعة: الرضا بما عنده وما أعطاه الله دون النظر لما في يدي غيره.

18-التسامح:

19-آداب السلوك: وتشمل: آداب السلوك في السلام والتحية، آداب السلوك في الطعام والشراب، آداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير، آداب السلوك في الطريق والسير فيه، آداب السلوك في الاستئذان والزيارة، آداب السلوك في المجالس.

ومنه يمكن أن نفسر النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة التحليلية لمعرفة القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) كما يأتي:

1-بلغ عدد القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي أطفال المدارس التربوية (الأقسام التحضيرية) (19) قيمة خلقية.

2-بلغ عدد التكرارات التي تضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية 210 مرة).

3-إن القيم الخلقية الخمس الأولى، والتي حظيت بأعلى تكرار وهي على الترتيب: العقيدة 19,52%، والعبادة 13,33 %، وآداب السلوك 10,47 %، والمحبة 8,48 %، والإحسان 7,64 %.

4-القيم الخلقية التي أخذت قيم متوسطة هي: الرحمة 4,28 %، الطاعة 4,28 %، الشكر 3,80%، التواضع 3,80 % ،التسامح 3,33%

5-أن القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) والتي أخذت أدنى النسب وهي على الترتيب: الصبر 2,38 %، التعاون 2,38%، النظافة 1,90 %، الأمانة 1,42 %، والاحتشام 1,42 %.

6-بلغ عدد القيم الخلقية في القرآن الكريم المقرر بـ19 قيمة خلقية، بتكرار 129 مرة بنسبة 61,42 %.

7-بلغ عدد تكرار القيم الخلقية في الأحاديث النبوية وحدها 18 قيمة خلقية بتكرار 42 بنسبة 20,00 %.

8-بلغ عدد القيم الخلقية في الأناشيد بـ7 قيم خلقية بتكرار 17 بنسبة 8,09 %.

9-بلغ عدد القيم الخلقية في الأدعية والآداب المقررة 3 قيم خلقية بتكرار 22 بنسبة 10,47 %.

10-بلغ عدد تكرار قيمة آداب السلوك المتضمنة في المنهاج التربوي بـــ22 مرة بنسبة 10,47 % من مجموع تكرارات القيم الخلقية، 10 منها في القرآن الكريم، و26 تكـــرارا في الأحـــاديث، و26 في الأدعية والآداب المقررة. وتفتقر الأناشيد المقررة إلى قيمة آداب السلوك، وقد شملـــت قيمة آداب السلوك ما يأتي:

أ-آداب السلوك في إلقاء السلام والتحية بتكرار 4 بنسبة 18,18 %.

ب-آداب السلوك في الطعام والسلوك بتكرار 3 بنسبة 13,63 %.

جـــ-آداب السلوك في الطريق والسير فيه بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

د-آداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير بتكرار 3 بنسبة 13,63 %.

هـــ-آداب السلوك في الاستئذانوالزيارة بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

و-آداب السلوك في المجالس بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

ز-آداب السلوك في اللباس والزينة بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

ح-آداب منزلية أخرى بتكرار 4 بنسبة 18,18 %.

تفسير النتائج والتعقيب عليها

- هناك قيم لم تأخذ عدد تكرارات كبيرة على أهميتها في هذه المرحلة من عمر الطفـــل كقيمـــة النظافة بنسبة تقدر بـــ 1,80 %.
- هناك قيم خلقية لم تأخذ عدد تكرار كبير وهي قيمة الأمانة، الإيثار، القناعة، ويمكن تفســـير ذلك بكون الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يمكن له إدراك هذه القيم بصورة جيدة.

من العرض السابق للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة التحليلية للمنهاج الـــتربوي لتلاميـــذ المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) نذكر الملاحظات التالية:

- رغم ما يدل من جهد بدل في إعداد المنهاج التربوي فإن القيم الخلقية تحتاج إلى عناية أكـــبر ومساحة أوسع داخله، ومن الأفضل أن يتعرض لهذه القيم الخلقية في صورة وحـــدات تـــدور حول قيمة خلقية واحدة، تتجمع حولها الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، والقصـص

التهذيبية، ومواقف السيرة لتتعاون على إبراز هذه القيم الخلقية، وهذا ما ينادي به المعلمـــون، انطلاقا من الخبرة والتجربة الطويلة في التعليم القرآني.

- أخذت قيمة العقيدة أعلى النسب بـــ19,52 %، وهذا يعكس المساحة التي احتلتها هذه القيمة الخلقية داخل مواد المنهاج التربوي، وهذا لأهميتها، وكذلك لاعتبار أنها تلبي الحاجة الروحيـــة للطفل في هذه المرحلة من العمر، لأن الشعور بوجود الله شعور فطري في الإنسان لا بد مـــن ترسيخه وتنميته عن طريق غرس العقيدة الصحيحة، الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، مثلما يؤكد ذلك مقداد يالجن.
- كما يفتقر المنهاج التربوي المقرر لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) إلى أســـلوب القصة كأحد الأساليب المهمة في عرض القيم الخلقية، والذي يعتبر أنجع أســـلوب في تمريـــر وتنمية وتعليم واكتساب القيم الخلقية لدى الطفل. وهذا ما أكده المعلمون أنفســـهم، وهـــذا يلجأ بعض المعلمين إلى تدريس قصص الأنبياء، والسير، وقصص الحيوانات... وغيرهم.
- يقدم المنهاج القيم الخلقية على أنها معلومات ومعارف على التلاميذ أن يستظهروها بغض النظر عن مدى تأثيرها في سلوكهم، ولا شك أن مجرد تحصيل القيم الخلقية على شكل معارف تظـل فعاليته ضئيلة ما لم يترجم إلى سلوك وعمل، وتبقى قدرة المعلم وخبرته وتجربته لها دور فعـــال في تبليغ هذه القيم وترجمتها في سلوك طفل المدارس القرآنية.

ومنه نكون قد أجبنا على التساؤل الأول للدراسة، والمتمثل في القيم الخلقية التي يتضمنها المنـــهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية.

2-طرق وأساليب عرض القيم الخلقية داخل المدارس القرآنية

بما لا شكل فيه أن تنمية الروح الدينية لدى الطفل، تحتاج إلى طرق وأساليب لاكتســـاب القيم الخلقية المرغوبة، لكي يستطيع الطفل في ضوئها مستقبلا التمييز بين السلوك الخيّر والســـلوك الشرير، ويعرف ما يترتب على الفضيلة من خيرات، وما يترتب على الرذيلة من مضار وشـــرور، وبما أن المدرس القرآنية في واقعنا أصبحت أحد الوسائط المهمة التي تتدخل في اكتســـاب وتنميـــة القيم، وتوجيه سلوك الطفل إلى جانب الوسائط التقليدية الأخرى والحديثة، كالأسرة،والمجتمـــع، والرفاق، والمدرسة، والتلفزيون....

ومن الملاحظ أن في المدارس القرآنية أنها لا تزال في تعليمها للقيم الخلقية المتضمنة وغير المتضمنة في المنهاج التربوي، تعتمد أحيانا على الاستظهار والحفظ، وهذا ما لاحظناه إلى جانب العمل على الممارسة والتدريب العملي، فكل الأهمية بالنسبة للتلاميذ، وهي أن يكتسبوا قيم خلقية وعادات سلوكية جديدة، عن طريق تلقينهم ماذا يفعلون؟ وكيف يفعلون؟ أو عن طريق تصحيح سلوكهم داخل الأقسام الدراسية بشتى الطرق المناسبة، وسوف نحاول أن نعرض هنا إلى أهم هذه الأساليب الممارسة في الواقع من خلال ما توصلنا إليه من نتائج ومعلومات، إما عن طريق آراء المعلمين أنفسهم، وهذا ما تجيب عنه بعض أسئلة الاستمارة، وكذا ما زودتنا به بطاقة الملاحظة، والتي أعددناها لهذا الغرض، ومدى أهميتها الكبيرة كطريقة للتقويم، لأنه ومما لا شك فيه أن للمعلم(ة) أداء وللتلميذ أداء، وهناك أساليب وأدوات لتقويم أداء كل منهما، وما يهمنا نحن هنا هو معرفة أداء المعلم (ة)، والأساليب التي يستخدمهافي تنمية القيم الخلقية لدى التلاميذ، ومدى ظهورذلك في سلوك الطفل. ويمكن التعرف على ذلك مما يأتي:

أ-علاقة المعلمة(ة) بطفل المدارس القرآنية

ويمكن معرفة ذلك من خلال الشعور الذي يحمله الطفل تجاه المعلم(ة)، ودائما من وجهة نظر الأولياء والمعلمين، وذلك من خلال الجدولين الآتين:

جدول رقم (24): يبين شعور طفل المدارس القرآنية بالحب اتجاه المعلم(ة) من وجهة نظر الأولياء والمعلمين

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
نعم	73	91,25	77	96,25
لا	1	1,25	1	1,25
قليلا	2	2,5	1	1,25
لا أدري	4	5,00	1	1,25
المجموع	80	100	80	100

جدول رقم (25): يبين شعور طفل المدارس القرآنية بالخوف اتجاه المعلم(ة) من وجهة نظر الأولياء والمعلمين

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
نعم	33	41,25	27	33,75
لا	18	22,5	16	20
قليلا	20	25,00	32	40,00
لا أدري	9	11,25	5	6,25
المجموع	80	100	80	100

ومنه نستخلص أن الشعور الذي يحمله الطفل اتجاه المعلم(ة)، والذي يحمل أعلى نسبة هو شعور الحب بنسبة 91,25 %، و96,25 % عند المعلمين، ثم شعور الخوف بنسبة 20 % عند المعلمين و22,5 % عند الأولياء، وهذه النسبة للشعور بالحب الذي حمله الطفل اتجاه المعلم سوف يؤثر قطعا على مدى سهولة وصعوبة قبوله واكتسابه وتعلمه لما يقدمه المعلم(ة) له، وسوف يكون عاملا مساعدا كبيرا جدا، لأن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى الشعور بالرحمة والعطف والحنان الذي يقدمه له والداه في المنزل، ويحاول أن يعوضه المعلم(ة) ذلك في فترة غيابه عن المنزل، أي في وجوده داخل المدرسة القرآنية، «لأن الحاجة إلى الحب والعطف والحنان من حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، ويعتبر أساسا لصحة الطفل النفسية»[1]، بدون الحب «يصبح الطفل قلقا عديم الاستقرار حائرا، ويبدو وكأنه مرتبك حينما يبين له أنه ليس محبوبا، أو أنه في مكانه غير مرغوب فيه» مثلما يؤكد ذلك عبد العلي الجسماني[2]، لأن الطفل في هذه المرحلة مثلما يتعلق بوالديه يتعلق بمربيه ومعلمه.

ب-الطرق والأساليب التي يعتمدها المعلم(ة) في تصويب سلوك الطفل في المدارس القرآنية

ويمكن أن نتعرف على ذلك من خلال ما زودتنا به بطاقة الملاحظة، والمبين في الجدول الآتي:

---

[1]-مصطفى غالب، في سبيل الموسوعة النفسية، مرجع سابق، ص30.

[2]-عبد العلي الجسماني، سيوكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص45.

جدول رقم (65): يبين الطرق والأساليب التي يعتمدها المعلم(ة) في تصويب سلوكالطفل في المدارس قرآنية

الدرجة	طريقة التدريس		لغة التدريس		الهيئة والشكل		الاهتمام بتصرفات الأطفال		السلوك العام		التركيز		العلاقة مع التلاميذ		أسلوب تقويم السلوك		التحكم	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جيدة	8	50	9	56,25	9	56,25	10	62,5	10	62,5	9	56,25	9	65,25	7	43,75	8	50
حسنة	6	37,5	5	31,25	5	31,25	5	31,25	6	37,5	5	31,25	7	43,75	7	43,75	5	31,25
متوسطة	2	12,5	2	12,5	2	12,5	1	6,25	0	0	2	12,5	0	0	2	12,5	3	18,75
رديئة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	16	100	16	100	16	100	16	100	16	100	16	100	16	100	16	100	16	100

كما تقدم لنا الاستمارة الموجهة للمعلمين والأولياء، ومن خلال الإجابة على بعض أسئلتها الطرق والأساليب المعتمدة في تصويب سلوك الطفل حسب رأي المعلمين والأولياء من خلال تعاملهم، مع التصرف غير المرغوب من طرف الطفل مثلما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (27): يبين موقف المعلمين من السلوك غير المرغوب فيه حسب نظر المعلمين والأولياء

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
تصحيح السلوك	61	45,52	58	33,91
العفو والصفح	23	17,16	45	26,31
التوبيخ اللفظي	17	12,68	26	15,20
التخويف والتعزير	16	11,94	18	10,52
العقاب المادي	13	9,70	19	11,11
لا أدري	3	22,23	0	0
عدم الاهتمام بالأمر	1	0,74	5	2,92
المجموع	134	100	171	100

من الجدول نستخلص أن أعلى نسبة مسجلة للأسلوب الذي يستعمله المعلم(ة) هو عند كل من المعلمين والأولياء هو تصحيح السلوك، أي يبين له السلوك الصحيح في الفعل نفسه، بنسبة 45,52 % عند الأولياء، و33,91 % عند المعلمين، ويأتي ثانيا عند كل من الأولياء والمعلمين أسلوب العفو والصفح، نظرا للمرحلة العمرية الصغيرة للطفل بنسبة 17,16 % عند الأولياء، و26,31 % عند المعلمين، ثم يأتي أسلوب التوبيخ اللفظي في المرتبة الثالثة عند كل من المعلمين والأولياء بنسبة 12,68 % عند الأولياء، و15,20 % عند المعلمين، ثم يأتي رابعا أسلوب التخويف والتعزير بـ11,94% عند الأولياء، و10,52 % عند المعلمين، ليأتي خامس الأساليب العقاب المادي بـ9,70 % عند الأولياء، و11,11% عند العلمين. وأخيرا يأخذ عدم الاهتمام بالأمر أي عدم الاهتمام بالسلوك غير المرغوب فيه الذي مارسه الطفل بأضعف نسبة وهي 0,74 % عند الأولياء و2,92 % عند المعلمين. ونستنتج من هذا كله أن هذه الأساليب بهذا التسلسل هو الذي نصح به العلماء والمربين القدماء والمعاصرين في مرحلة الطفولة المبكرة للطفل، حيث وضع

ابن مسكويه نظاما لتأديب الصبيان وإنزال العقوبة بهم إذا أخطئوا، فهو يقـــول:«فـــالذنب الأول الذي يرتكبه الصبي يعفى عنه، والثاني يعاقب عليه عتابا غير مباشر، كأن يقول أمامهم إن فعـــل كذا وكذا قبيح، والثالث يعاقب عليه عتاب مباشر، فإن عاد إلى ذلك ضرب ضربا خفيفا، فـــإذا استعمل المدرس هذه الطرق و لم ينتهي الصبي فعليه أن يتركه مدة ثم يعود إليه بنفس الطرق»[1].

ويواجه المعلم(ة) في تصويبه لسلوك الطفل محاولا تلقينه السلوك الصحيح صعوبات مختلفة، تفرضها عوامل متعددة، ويمكن لنا إبرازها من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (28): يبين العوامل التي تتدخل في صعوبة التعامل مع سلوك الطفل

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
القدرات الاستيعابية للطفل	32	26,01	18	16,98
التربية الأسرية	29	23,57	30	28,30
قدرة المعلم علي التلقين	26	21,13	11	10,37
سن الطفل	20	16,26	16	24,52
ميولات ورغبات الطفل	16	13,00	18	16,98
تعدد مصادر التوجيه (التلفزيون)	0	0	3	2,83
المجموع	123	100	106	100

من خلال الجدول السابق نستخلص أن أعلى نسبة لأهم العوامل التي تتدخل في صعوبـــة تعديل سلوك الطفل الخلقي هي القدرات الاستيعابية للطفل، عند الأولياء بنسبة 26,01 %، بينمـا عند المعلمين فإن أهم الأسباب هي التربية الأسرية بنسبة 28,30 %، والتي تأتي في المرتبة الثانيـــة عند الأولياء بنسبة 23,57 %، ثم قدرة المعلم وإمكاناته في التلقين في المرتبة الثالثة عنـــد الأوليـــاء بنسبة 21,13 %، وهي نسبة أيضا عالية مقارنة بغيرها، ثم يأتي سن الطفل كرابع أهم الأســـباب بنسبة 16,26 %، ثم تأتي رغبات وميولاته خامسا بنسبة 13,00 %، أما عند المعلمين، فإنه بعـــد التربية الأسرية يأتي سن الطفل ثالثا بنسبة 24,52 %، وهذا يعكس أن المعلمين هم أكـــثر علمـــا

[1] -أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي جوانب التاريخ والنظم والفلسفة، مرجـــع ســـابق، ص ص274-275.

بسيكولوجية الطفل وقدراته وحاجاته في هذا السن المبكر من العمر. ثم بعد ذلك تأتي قدرات الطفل بنسبة 16,98 %، بينما قدرة المعلم على تلقين السلوك الخلقي الصحيح تأتي بعدها بنسبة 10,37%، وأخيرا فإن المعلمين يضيفون عاملا وسببا آخر مهما وهو مصادر التوجيه الحديثة والتي تنافس المدرسة القرآنية، والتي تعمل بصورة معاكسة لأهدافها وهو التلفزيون بنسبة 2,83 %ن وهذا ما يتفق مع قول الباحثين والقدماء والمعاصرين، في كون القدرات الاستيعابية للطفل تتحكم بصورة كبيرة في مدى صعوبة وسهولة التعامل مع سلوك الطفل، والذي يتدخل فيه بصورة مباشرة سن الطفل. كما الزرنوجي «أن على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ ومستوى ذكائه ويعلمه على مقدار وسعه من العلوم الضرورية كالقراءة والكتابة والحساب، ثم يتجه به إلى العلم أو الحرفة حسب استعداداته وتكوينه»[1]. ويذكر أحمد شلبي[2] أنه وجد في كتاب منهاج المتعلم حديثا طريفًا عن اختبارات الذكاء، يقرر أنه يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ويعلمه على مقدار وسعه، ولا يكلف الزيادة على مقداره، فإنه إذا كلف يئس عن تحصيل العلم فاتبع الهوى وأُشْكِل تعليمه. وقال ابن جماعة لمن يتصدى إلى التعليم أن لا يبدأ تعليم التلميذ وتربيته «حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله حتى لا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبدد ذهنه ويفرق فهمه»[3].

جـ-مدى استجابة الطفل للمدارس القرآنية لتصويبات السلوك من طرف المعلم(ة) حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمين

إذا كان معلم(ة) يجد صعوبات معينة في تلقين طفل المدارس القرآنية السلوك المرغوب فيه فإن هذا الأخير تختلف استجابته لهذا التصويب في السلوك من طفل إلى آخر، وتتحكم في ذلك الفروق الفردية ومميزات المرحلة العمرية، ويمكن لنا أن نستخلص ذلك من خلال المعلومات التي يفيدنا بها الجدول الآتي:

---

(1) -ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية في مؤسسات ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص150.

(2) -أحمد شلبي، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص299.

(3) -علي إبراهيم الزهراني، مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، مرجع سابق، ص229.

جدول رقم (29): يبين استجابة الطفل لتأنيب المعلم(ة) حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمين

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
الطاعة والانصياع	56	55,44	58	46,77
تقديم الاعتذار والأسف	25	24,75	34	27,41
الطاعة أحيانا والتمرد أحيانا	18	17,82	23	18,54
رفض التأنيب	2	1,98	4	3,22
الغضب المرفق بالسكون	0	0	5	4,03
المجموع	101	100	124	100

من خلال الجدول نستخلص أن، أعلى نسبة عند كل من المعلمين والأولياء على السواء هي استجابة الطفل بالطاعة بنسبة: 55,44 % و 46,77 % عند المعلمين تقديم الاعتذار والأسف بنسبة24,75 % عند الأولياء 27,41 % عند المعلمين ثم يأتي ثالثا الطاعة أحيانا والتمرد أحيانا أخرى بنسبة 17,82 % عند الأولياء و18,54 % عند المعلمين وأقل نسبة بالنسبة للأولياء والمعلمين هي استجابة الطفل بالرفض تماما للتأنيب بنسبة 1,98 % عند الأولياء 3,22 %عند المعلمين بينما ينفرد المعلمين من خلال إجابة خاصة تمثلت في: الغضب المرفوق بالسكون والذي يدل على عدم الرضا بنسبة 4,03 %.

كما يمكن لنا أن ندلل على مدي استجابة طفل المدارس القرآنية لتصويبات السلوك من طرف المعلم (ة) المعلومات التي يقدمها لنا الجدول الآتي:

جدول رقم (30): يبين مدى التزام طفل المدارس القرآنية بأداء واجباته المدرسية.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
نعم	71	88,75	61	76,25
لا	0	0	3	3,75
أحيانا	9	11,25	16	20
المجموع	80	100	80	100

من خلال الجدول السابق نستخلص أن نسبة التزام طفل المدارس القرآنية بالواجبات المدرسية عالية تقدر بنسبة 88,75 عند الأولياء و 25،76 عند المعلمين بنسبة 75،3 للذين لم يلتزموا بالواجبات المدرسية مع نسبة أعلى 20 % للذين يلتزمون أحيانا مقارنة بالأولياء بـ11,25%.

ولقد سمحت بطاقة الملاحظة التي اعتمدنا عليها لمعرفة مدى استجابة طفل المدرسة القرآنية لتعديلات السلوك غير المرغوب فيه من طرف المعلم(ة)، وأمكن لنا من خلالها التأكد من صحة المعلومات المقدمة في الجداول السابقة.

جدول رقم (31): يبين أهم الملاحظات المسجلة على طفل المدارس القرآنية داخل القسم

الملاحظة / الدرجة	الانتباه والتركيز		الهدوء والانضباط		المظهر العام		احترام المعلم		التجاوب والمشاركة		العلاقة مع الزملاء		المستوى المعرفي العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جيد	35,00	43,75	38,00	47,50	44	55	56	70	35	43,75	36	45	40	50
حسن	29	36,25	25	31.25	24	30	18	22,50	25	31,25	33	41,25	19	23,75
متوسط	14	17,50	12	15	12	15	6	7,50	16	20	9	11,25	18	22,5
رديء	2	2,5	4	5	0	0	0	0	4	5	2	2,5	3	3,75
المجموع	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100

ومن خلال الجدول السابق والذي زودتنا به بطاقة المشاهدة الشخصية، فإنه أعلى نسبة لدرجة جيد لكل الملاحظات السلوكية المسجلة بنسبة 70 % احترام المعلم، 55 % المظهر العام للطفل، 50% المستوى المعرفي العام، 47,50 % الهدوء والانضباط، و45 % العلاقة الجيدة مع زملائه داخل القسم، و43,75 % التجاوب والمشاركة داخل القسم، و43,75 % أيضا للتركيز والانتباه. وهي نسب لا بأس بها تؤكد فعلا النتائج المتحصل عليها من خلال الاستمارتين الموزعتين على كل من الأولياء والمعلمين. بينما أخذ درجة رديء أضعف النسب في جميع الملاحظات المسجلة. وهذا ما يؤكد فعلا ما قلناه سابقا.

المطلب الثاني: القيم الخلقية لدى تلاميذ المدارس القرآنية

إن تعلم القيم الخلقية لا يقف عند مستوى التعلم النظري اللفظي بل يتعـــداه إلى مجـــال الممارسة العملية، لأن معرفة القيمة الخلقية وحدها لا تؤدي بالضرورة إلى استخدامها وممارستها في السلوك فعليا، ولا معنى للقيمة الخلقية ما لم تصير جزءامن سلوك الطفل لأن هـــذه هـــي الغايـــة المرجوة، فلا خير في تعليم، وتربية تقتصر على مجرد التلقين وإلقاء المعلومات وحشوها في الذهـــن وهذا هو فعلا هو هدف التعليم القرآني أي إحداث التغيير الإيجابي في سلوك طفل المدارس القرآنيـة وهذا فعلا ما أكدته نتائج الدراسة الميدانية ويمكن أن نستخلص ذلك مما يأتي:

جدول رقم (32): يبين قدرة التعليم القرآني على إحداث التغيير في سلوك الطفل

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
نعم	63	78,75	68	85
لا	1	1,25	0	0
إلى حد ما	16	20	12	15
المجموع	80	100	80	100

يؤكد كل من المعلمين والأولياء على حدود تغير في سلوك الطفل بعد دخوله إلى المدرســـة القرآنية بنسبة 78,75 % عند الأولياء، ونسبة 85 % عند المعلمين، بفارق يقدر بنسبة 6,25 %، وهذا يؤكد على قدرة التعليم القرآني على إحداث تغيير والتأثير في سلوك الطفل، ويؤكـــد هـــذا الجدول الآتي، الذي يحدد نوعية هذا التغيير في السلوك.

جدول رقم (33): يبين قدرة التعليم القرآني على إحداث التغيير الإيجابي في سلوك الطفل

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين	
	التكرار	%	التكرار	%
إيجابي	80	100	80	100
سلبي	0	0	0	0
المجموع	80	100	80	100

هذا الجدول يؤكد لنا مرة أخرى قدرة التعليم القرآني على التأثير الإيجابي في ســـلوك طفل المدارس القرآنية وبنسبة عالية جدا، حيث يؤكد كل من الأوليـــاء والمعلمـــين وبنســـبة 100 % على حدوث تغير في سلوك الطفل بعد دخوله المدرسة القرآنية، ويكون هذا التغـــير في السلوك إما بتنمية السلوك الخير لديه الذي يكون عنده، أو تعديل سلوكه وتقويمه أو إحـــداث سلوك جديد لديه، وهذا ما سوف نوضحه لاحقا.

1-مدى اكتساب أطفال المدارس القرآنية للقيم الخلقية وآداب السلوك

ونحاول أن نتعرض من خلال هذا المطلب إلى القيم الخلقية المكتسبة في سلوك طفل المـــدارس القرآنية وكذلك لآداب السلوك من خلال الملاحظة اليومية لسلوكه من طرف الأولياء والمعلمين.

أ-مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية للقيم الخلقية

جدول رقم (34): يبرز مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية للقيم الخلقية حسب المعلمين والأوليـــاء من خلال ملاحظة السلوك.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
العقيدة	60	13,07	65	13,98	125	13,53
المحبة	59	12,85	40	8,60	99	10,71
التعاون	48	10,46	54	11,61	102	11,04
الاحترام	47	10,24	40	8,60	87	9,42
الطاعة	38	8,28	40	8,60	78	8,44
الصدق	38	8,28	49	10,54	87	9,42
العبادة	36	7,84	47	11,10	83	8,98
العلم والتعلم	35	7,63	41	8,82	76	8,23
التسامح	32	6,97	23	4,95	55	5,95
القناعة	28	6,10	17	3,66	45	4,87
الإحسان	21	4,58	33	7,10	54	5,84
الشكر	17	3,70	16	3,44	33	3,57
المجموع	459	100	465	100	924	100

من خلال الجدول اتضح أن القيم الخلقية التي اكتسبها طفل المدارس القرآنية هي كما يأتي:

1-بالنسبة للأولياء : هناك 12 قيمة خلقية اكتسبها طفل المدارس القرآنية وهي على الترتيب : العقيدة، المحبة، التعاون، الاحترام، ثم الطاعة، والصدق، ثم العبادة، العلم والتعلم، التسامح، القناعة، الإحسان، الشكر .

2-بالنسبة للمعلمين: هناك أيضا 12 قيمة خلقية مكتسبة في سلوك طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) وهي على الترتيب : العقيدة، التعاون، الصدق، العبادة، العلم والتعلم، المحبة ، الاحترام، الطاعة، الإحسان، القناعة، الشكر.

ومن خلال هذه النتائج نقول أن قيمة العقيدة بما تحمله من إيمان بالله وملائكته، وكتبه، ورسله، والخشية من الله، والخوف منه، والتوبة له، والإحساس برقابته، فإن طفل المدارس القرآنية قد لاحظ كل من الأولياء والمعلمين اكتسابه لهذه القيمة بأعلى نسبة وهي 13,07 % عند الأولياء، 13,97 % عند المعلمين، ونستطيع أن نفسر ذلك بأن طفل هذه المرحلة العمرية يسأل أسئلة عديدة عن أمور غيبية عن وجود الله، ورسوله ﷺ، وعلى النار والجنة، ويمكن أن نرسخ له هذه القيمة عن طريق بعض الصور القرآنية: كسورة الإخلاص وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد والقصص.

إن قيمة الشكر تأتي في آخر القيم المكتسبة بأضعف نسبة بـ3,17 % عند الأولياء، و3,44 % عند المعلمين، وهذا يدل ربما على عدم إدراك الطفل لهذه القيمة بصورة كبيرة ، وذلك لسنه المبكر، ويمكن أن تترسخ عنده هذه القيمة الخلقية في مراحل عمرية قادمة.

معظم القيم الخلقية المكتسبة عند طفل المدارس القرآنية لها علاقة كبيرة بسلوكه الذي يحدد علاقاته مع الآخرين، كقيمة التسامح،والصدق، والتعاون، والطاعة.

تأخذ قيمة العبادة المرتبة السابعة في ترتيب القيم المكتسبة عند الأولياء والمرتبة الرابعة عند المعلمين، ويمكن أن نفسر ذلك بكون طفل هذه المرحلة العمرية يتعلم كيفية أداء العبادات كالصلاة مثلا، ولكن مجال ممارستها كسلوك يبقى محدود نوعا ما، وذلك لعمر الطفل المبكر، والتي تترسخ عنده وبناء على ما تعلمه في مراحل عمرية لاحقة.

ب-مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية لآداب السلوك:

جدول رقم (35): يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب الطعام والشراب.

المتغيرين / الآداب	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الدعاء قبل الأكل وبعده	76	28,04	77	27,30	153	27,67
غسل اليدين قبل الأكل وبعده	56	20,66	63	22,34	119	21,52
الجلوس باعتدال	54	19,93	56	19,86	110	19,89
عدم السرعة في الأكل والشرب	48	17,71	52	18,44	100	18,08
الرضا بأي نوع من الأكل	37	13,65	34	12,06	71	12,84
المجموع	271	100	282	100	553	100

من خلال الجدول نلاحظ أن كل من الأولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنية (أقسام التحضيرية) لآداب السلوك في الطعام والشراب وبنسب لا بأس بها، حيث سجل كل من الأولياء والمعلمين أعلى نسبة لأدب الدعاء قبل وبعد الأكل بأعلى نسبة 28,04 % عند الأولياء، و27,30 % عند المعلمين، ثم يأتي بعده اكتساب الطفل لغسل اليدين قبل وبعد الأكل بنسبة 20,66 % عند الأولياء و22,34 % عند المعلمين، ثم تعلم الطفل لسلوك الجلوس بنظام للأكل عند كل من الأولياء بنسبة 19,92 %، و19,85 % عند المعلمين، كذلك يأتي أدب عدم الشره والسرعة في الأكل بـ17,71 % عند الأولياء و 18,43% عند المعلمين، ويأتي أخيرا الرضا بأي نوع من الأكل بنسبة 13,65 % عند الأولياء، و12,05 % عند المعلمين. ويلعب طول المداومة والاعتياد عاملا أساسيا على اكتساب هذه الآداب، مثلما يقول محمد قطب: «والاعتياد له فائدة من حيث أنه يجعل الطفل يعتاد على الآداب في الطعام والشراب ويجعه سهلا عليه بطول المران، مثلما كان يفعل الرسول ﷺ يعود الأطفال الذين نشأوا في بيته على الآداب، مثل آداب الأكل وغيرها...»[1].

[1]-محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص246.

جدول رقم (36): يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب الكلام ومخاطبة الغير.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
صدق الحديث	67	17,40	61	14,15	128	15,69
إفشاء السلام	64	16,62	73	16,94	137	16,79
حسن الاستماع	62	16,10	66	15,31	128	15,69
الاستئذان	61	15,84	73	16,94	134	16,42
الاعتذار والتأسف عند الخطأ	56	14,55	57	13,23	113	13,85
عدم رفع الصوت	39	10,13	51	11,83	90	11,03
عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام	36	9,35	50	11,60	86	10,54
المجموع	385	100	431	100	816	100

من خلال الجدول نلاحظ أن كل من الأولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنية (أقسام تحضيرية) لآداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الطفل اليومي، ومن هذه الآداب يأتي صدق الحديث بأعلى نسبة عند الأولياء بنسبة 17,40 %، ثم إفشاء السلام والتحية بنسبة 16,62 %، ثم أدب حسن الاستماع بنسبة 16,10 %، ثم الاستئذان بنسبة 15,84 %، ثم بعده الاعتذار والتأسف عند الخطأ بنسبة 14,54 %، ثم أدب رفع عدم رفع الصوت بنسبة 10,12 %، وأخيرا عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام بأضعف نسبة 9,35 %.

أما عند المعلمين فإن أعلى نسبة يأخذها كل من أدب إفشاء السلام والتحية والاستئذان بنسبة تقدر بـ16,93 % لكل منهما، ثم حسن الاستماع بنسبة 15,31%، ثم صدق الحديث بـ14,15 %، ثم عدم رفع الصوت بـ11,83 %، وأخيرا عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام بنسبة 11,60 %.

ويمكن أن نفسر وجود هذا السلوك في آخر الترتيب عند كل من المعلمين والأولياء بعدم قدرة الطفل على التحكم في سلوكه عند الكلام، وذلك بعدم قدرته على إدراك هذا لصغر سنه. ويمكن أن يترسخ هذا السلوك في مراحل عمرية لاحقة.

جدول رقم (37): يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب اللباس ونظافة الجسم.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نظافة الملبس	64	30,48	72	27,48	136	28,81
المحافظة على نظافة الأدوات	55	26,19	68	25,95	123	26,06
المحافظة على نظافة المكان	49	23,33	77	29,39	126	29,69
التنزه من الخبث	42	20	45	17,18	87	18,43
المجموع	210	100	262	100	472	100

من خلال الجدول نلاحظ أن كل من الأولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) لآداب السلوك في نظافة الملبس والجسم، وذلك من خلال الملاحظة اليومية لسلوكه في المنزل والمدرسة القرآنية. وهذه الآداب عند الأولياء متمثلة في: المحافظة على نظافة الملبس بنسبة 30,47 %، والمحافظة على نظافة الأدوات بـ26,19 %، والمحافظة على نظافة المكان بنسبة 23,33 % ثم التنزه عند الدخول إلى بيت الخلاء بأقل نسبة وهي 20 % أما عند الأولياء فهي على الترتيب : المحافظة على محافظة المكان بنسبة29,38 %، المحافظة على نظافة الملبس بنسبة 27,48 % ، المحافظة على نظافة الأدوات بنسبة 25,95%، وأخيرا التنزه عند الدخول إلى بيت الخلاء ، ويمكن أن نفسر هذه النتائج بما يلي : عدد تكرارات آداب السلوك في نظافة الملبس والجسم لدى طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) عند المعلمين أكبر منها عند الأولياء في جميع هذه الآداب، ويمكن أن نفسر ذلك بأن المعلمين هم أدرى بما يحملون من خبرة وتجربة ومعرفة بسلوك طفل هذه المرحلة، وهم أكثر حرصا على ترسيخها،وهم أصدق حكما من الأولياء للاعتبارات السابقة. ووجود عبارة التنزه عند الدخول إلى بيت الخلاء بأضعف نسبة عند المعلمين والأولياء على السواء وهذا لاعتماد الكثير من أطفال هذه المرحلة على أمهاتهم، وعدم قدرتهم على أداء ذلك لوحدهم.

جدول رقم (38): يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب السير في الطريق.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
عدم الصراخ والغناء	57	22,44	50	20,24	107	21,36
إتباع آداب المرور	54	21,26	48	19,43	102	20,36
الرفق بالحيوانات	53	20,87	52	21,05	105	20,96
إلقاء السلام ورده	50	19,69	62	25,10	112	22,36
المحافظة على الطريق	40	15,75	35	14,17	75	14,97
المجموع	254	100	247	100	501	100

من خلال الجدول نلاحظ أن كل من أولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) لآداب سلوك السير في الطريق ، ومن خلال ملاحظة سلوكه اليومي، وهي عند الأولياء كالآتي: الابتعاد عن الصراخ والغناء في الطريق العام بنسبة 22,44% اتباع آداب المرور بـ21,25 %، الرفق بالحيوانات 20,86 %، إلقاء السلام ورده بنسبة 19,69%.

وعند المعلمين هي: إلقاء السلام ورده 25,10 %، والرفق بالحيوانات 21,05 %، والابتعاد عن الصراخ والغناء 20,24 %، واتباع آداب المرور 19,43 %، والمشاركة في المحافظة على الطريق 14,17 %، وخلال النتائج السابقة يتضح أن أعلى نسبة هي لإلقاء السلام ورده عند المعلمين، وعدم الصراخ والغناء عند الأولياء، أما اقل نسبة هي عند كل من الأولياء والمعلمين هي المشاركة في المحافظة على الطريق، ويمكن تفسير ذلك بعدم قدرة طفل هذه المرحلة العمرية على إدراك لهذا السلوك بصفة واضحة، ويمكن أن يترسخ ذلك الأدب في سلوكه في مراحل عمرية لاحقة. ويبقى طفل مرحلة الطفولة المبكرة تتدخل في عملية اكتسابه للآداب بدرجة كبيرة القدوة الحسنة من أوليائه ومعلميه كما يقول ابن خلدون، بحيث تعتبر القدوة أسلوب عملي مؤثر لأن تجسيد الكبار لآداب السلوك التي يرغبون للصغير في اكتسابها والتعود عليها، ويلعب هنا مدى متابعة المعلمين لتلاميذهم خارج المدرسة القرآنية، بحيث لها

فائدة كبيرة، كذلك مواصلة توصيل هذه الآداب خارج المدرسة القرآنية أي بالطريق العام، عن طريق القصة وسير الصالحين والتي لها أعظم الأثر في تعلمها.

ومن خلال ما ذكرناه سابقا نكون قد أجبنا على التساؤل الثاني في الدراسة والذي مفاده: ما مدى اكتساب أطفال المدارس القرآنية للقيم الخلقية؟.

2-دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين في ملاحظة اكتساب طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) للقيم الخلقية.

جدول رقم (39): يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية للقيم الخلقية.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
العقيدة	60	13,07	65	13,98	125	13,53	0,40
المحبة	59	12,85	40	8,60	99	10,71	2,09
التعاون	48	10,46	54	11,61	102	11,04	0,56
الاحترام	47	10,24	40	8,60	87	9,42	0,85
الصدق	38	8,28	49	10,54	87	9,42	1,18
الطاعة	38	8,28	40	8,60	78	8,44	0,18
العبادة	36	7,84	47	11,10	83	8,98	1,20
العلم والتعلم	35	7,63	41	8,82	76	8,23	0,66
التسامح	32	6,97	23	4,95	55	5,95	1,30
القناعة	28	6,10	17	3,66	45	4,87	1,73
الإحسان	21	4,58	33	7,10	54	5,84	1,63
الشكر	17	3,70	16	3,44	33	3,57	0,22
المجموع	459	100	465	100	924	100	

ومن خلال نتائج الجدول، ومن خلال قيمة (ت) المحسوبة فإنه لا توجد، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأولياء في 11 قيمة خلقية، لأن قيمة (ت) المحسوبة

لكل منهما هي أقل من قيمة ت الجدولية، وهذه القيم هـــي العقيـــدة 0,40 %، والعبـــادة 1,20%، والاحترام 0,80%، والصدق 1,18 %، والقناعـــة 1,73 %، والطاعـــة 0,18 %، والإحسان 1,63 %، والشكر 0,22 %، والتعاون 0,56 %، والتســـامح 1,30 %، والعلـــم والتعلم 0,66 %، حيث قيمة (ت) المحسوبة هي أقل من قيمة (ت) الجدولية عنـــد مســـتوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 1,97، وأقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01 = 2,58. أما القيمة الوحيدة ذات الفروق ذات الدلالة الإحصائية هي قيمة المحبة عنـــد مستوى الدلالة الإحصائية 0,01، وربما يرجع ذلك إلى كون المعلمين هم أكثر تعايشا للأطفال، كما أن أولياء الأمور يتعاطفون مع أبنائهم في بعض القيم الخلقية. وتؤكد النتائج على احتـــلال قيمة العقيدة الصدارة، واتفاق كل من المعلمين والأولياء عليها، وهذا يعكس مدى ضرورتهـــا ومساحة تجسيدها وتعلمها لدى طفل المدارس القرآنية، وهذا يؤكده ما قلناه سابقا، حيث تحت هذه القيمة في مساحة القيم الخلقية وذلك لأهميتها في هذه المرحلة العمرية.

جدول رقم (40): يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية لآداب الطعام والشراب.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
الدعاء قبل الأكل وبعده	76	28,04	77	27,30	153	27,67	0,19
غسل اليدين قبل الأكل وبعده	56	20,66	63	22,34	119	21,52	0,48
الجلوس باعتدال	54	19,93	56	19,86	110	19,89	0,02
عدم السرعة في الأكل والشرب	48	17,71	52	18,44	100	18,08	0,22
الرضا بأي نوع من الأكل	37	13,65	34	12,06	71	12,84	0,56
المجموع	271	100	282	100	553	100	/

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمـــين والأولياء في آداب السلوك في الطعم والشراب لأن قيمة ت المسجلة لكل هذه الآداب هي أقل من قيمة ت الجدولية ، وهي 0,40 لعبارة غسل اليدين قبل الأكل وبعده، 0,19 للدعاء قبـــل

الأكل وبعده، 0,22 لعبارة عدم الشره والسرعة في الأكل، 0,02 للجلوس بنظام الأكل، 0,56 للرضا بأي نوع من الأكل. وهي كلها أقل من قيمة ت المسجلة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05= 1,97ومستوى الدلالة الإحصائية 0,01=2,59 ، أي أن الفرق ومنه فالفرق غير دال إحصائيا، أي يتفق كل من الأولياء والمعلمين على ملاحظة اكتساب طفل المدارس القرآنيـــة (الأقسام التحضيرية) لآداب السلوك في الطعام والشراب .

جدول رقم (41): يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب الكلام ومخاطبة الغير.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
صدق الحديث	67	17,40	61	14,15	128	15,69	1,27
إفشاء السلام	64	16,62	73	16,94	137	16,79	0,12
حسن الاستماع	62	16,10	66	15,31	128	15,69	0,31
الاستئذان	61	15,84	73	16,94	134	16,42	0,42
الاعتذار والتأسف عند الخطأ	56	14,55	57	13,23	113	13,85	0,55
عدم رفع الصوت	39	10,13	51	11,83	90	11,03	0,78
عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام	36	9,35	50	11,60	86	10,54	1,05
المجموع	385	100	431	100	816	100	/

من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأوليـــاء في ملاحظة اكتساب طفل المدارس القرآنية لآداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير، لأن قيمـــة (ت) المسجلة أقل من قيمة ت الجدولية ،وهي صدق الحديث 0,27، إفشاء السلام والتحيـــة 0,12، الاستئذان 0,42، عدم رفع الصوت 0,78 ، عدم مقاطعة الآخرين عند الكـــلام 1,05، حسن الاستماع 0,31، الاعتذار والتأسف عند الخطأ 0,55، وكلها غير دالة إحصائيا لأن قيمة (ت) المسجلة هي أقل من قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالـــة الإحصائيـــة 0,05 = 1,97 وعند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01 = 2,58، أي أن الفرق غير دال إحصائيا في ما يخـــص اكتساب طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية لآداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير).

جدول رقم (42): يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب اللباس ونظافة الجسم.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
نظافة الملبس	64	30,48	72	27,48	136	28,81	0,71
المحافظة على نظافة الأدوات	55	26,19	68	25,95	123	26,06	0,06
المحافظة على نظافة المكان	49	23,33	77	29,39	126	29,69	1,48
التنزه من الخبث	42	20	45	17,18	87	18,43	0,79
المجموع	210	100	262	100	472	100	/

من خلال نتائج الجدول فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأولياء في ملاحظة اكتساب طفل المدارسة القرآنية (الأقسام التحضيرية لآداب السلوك في نظافة الملبس والجسم)، وذلك لأن قيمة (ت) المسجلة هي أقل من قيمة (ت) الجدولية، حيث تقدر قيمة (ت) المسجلة لـ: نظافة الملبس 0,70، التنزه من الخبث 0,79، المحافظة على نظافة الأدوات 0,06، المحافظة على نظافة المكان 1,48، وهي كلها أقل من (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 1,97، وعند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01 = 2,59، أي أن الفرق بين المعلمين والأولياء غير دال إحصائيا. وهذه النتائج تعكس فعلا مدى الاتفاق الحاصل بين المعلمين والأولياء في مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة لآداب نظافة الجسم واللباس، وهذا يؤكد أيضا أن طفل المدارس القرآنية اكتسب فعلا هذه الآداب، بحيث أصبحت جزءا من سلوكه اليومي، ووصلت مع الاعتياد والمداومة إلى أن أصبحت عادة لديه، وهذا هو المطلوب.

جدول رقم (43): يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب السير في الطريق.

الفئات / العبارة	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
عدم الصراخ والغناء	57	22,44	50	20,24	107	21,36	0,60
إتباع آداب المرور	54	21,26	48	19,43	102	20,36	0,51
الرفق بالحيوانات	53	20,87	52	21,05	105	20,96	0,05
إلقاء السلام ورده	50	19,69	62	25,10	112	22,36	1,45
المحافظة على الطريق	40	15,75	35	14,17	75	14,97	0,49
المجموع	254	100	247	100	501	100	/

من خلال نتائج الجدول، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأولياء في ملاحظة اكتساب طفل المدارس القرآنية (أقسام التحضيرية لآداب سلوك السير في الطريق) وذلك لأن قيمة (ت) المسجلة والمقدرة بـ1,45 لإلقاء السلام ورده 0,51 لاتباع آداب المرور 0,49 للمشاركة في المحافظة على الطريق، 0,05 الرفق بالحيوانات، 0,60 الابتعاد عن الصراخ والغنى في الطريق، وكلها أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01=1,97 وعند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 2,59. وهذه النتائج تعكس مدى الاتفاق الحاصل بين الأولياء والمعلمين حول مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية لآداب السير في الطريق العام، وهذا يؤكد مرة أخرى أن طفل المدارس القرآنية قد أصبحت آداب السير في الطريق العام جزءا من سلوكه اليومي، حتى وصلت إلى مرحلة الممارسة العملية، وكان ذلك نتيجة الممارسة والاعتياد المتواصل، وهذا بفضل جهود المعلم والأولياء.

وبذلك ومن خلال النتائج السابقة أمكننا أن نجيب على التساؤل الثالث في الدراسة، والذي مفاده: هل تباينت ملاحظة الأولياء والمعلمين حول مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية للقيم الخلقية؟ وأهم العوامل المتدخلة في ذلك؟ حيث وجدنا أن الاتفاق يكاد يكون كليا حول مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية للقيم الخلقية المذكورة سابقا، وبالتالي لا جدوى من البحث في العوامل المتدخلة في ذلك.

المطلب الثالث: القيم الخلقية المطلوب تعزيزها لدى تلاميذ المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية)

لا شك أن هناك قيم خلقية لا بد من تعزيزها وترسيخها لدى طفل المدارس القرآنية، وهذا ماتادى به المعلمون والأولياء على السواء، لأن تعويد وتكرار وتدريس قيمة خلقية معينة فهذا عامل مساعد على اكتساب هذه القيمة، وظهورها في سلوك الطفل، لأن القيم إذا ظلت معروضة على مستوى المعلومات والمعارف أو في صورة أوامر أو نواهي، فغنها تفقد إيجابيتها ولن يكون لها فاعلية تذكر أو تأثير على التلاميذ، لأنها ستبقى في إطارها النظري دون أن تتعداه إلى مرحلة التطبيق والعمل، وهذا يكون عن طريق تعزيزها وتجسيدها وإبرازها من خلال دروس تجعلها في متناول أطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية)، وتبسيطها بإعطاء الأمثلة والقصص التي تتعلق وتتدخل بحياتهم، حتى يقبل هذه القيم الخلقية برضا وحب وتصبح جزء من وجدانهم الخلقي ومن ثمة من سلوكهم العملي.

1-أهم القيم الخلقية المطلوب تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية

أ-القيم الخلقية المرغوبة في سلوك طفل المدارس القرآنية اتجاه والديه

جدول رقم (44): يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه والديه من وجهة نظر الأولياء والمعلمين

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الطاعة	58	23,11	54	17,70	112	20,14
الإحسان	45	17,93	50	16,39	95	17,09
الاحترام	42	16,73	50	16,39	92	16,55
المحبة	40	15,94	45	14,75	85	15,29
الصدق	30	11,95	34	11,15	64	11,51
الشكر	15	5,98	40	13,11	55	9,89
الوفاء	12	4,78	20	6,56	32	5,76
الحلم	9	3,59	12	3,93	21	3,78
المجموع	251	100	305	100	556	100

هناك ثمانية قيم خلقية في سلوك طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) من طرف الأولياء وهي على الترتيب : الطاعة 23,10 %، الإحسان 17,92 %، والاحترام 16,73 %، والمحبة 15,93%، وعند الأولياء هي على الترتيب الطاعة، 17,70 %، الاحترام والإحسان بنسبة 16,39 %، المحبة 14,75 %، الشكر 13,11%، الصدق 11,14 %، وهذا مما يدل على أهمية قيمة الطاعة في سلوك طفل هذه المرحلة العمرية في علاقته المختلفة. ومقارنة بسيطة بين القيم الخلقية التي اكتسبها طفل المدارس القرآنية والقيم الخلقية المرغوبة والمطلوب تعزيزها من طرف الأولياء والمعلمين، نلاحظ أنه إضافة إلى القيم المكتسبة هناك قيم جديدة مرغوبة وهي قيم الحلم والوفاء، وربما هذا ما يرغبه الأولياء والمعلمين، ولكن ربما طفل مرحلة الطفولة المبكرة لا يدرك بشكل جيد هذه القيم، والتي تترسخ عنده في مراحل عمرية لاحقة، وتبقى القيم الأخرى هي المطلوب تعزيزها وترسيخها أكثر لدى طفل المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة.

ب–القيم الخلقية المرغوبة في سلوك طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) تجاه ممتلكات الآخرين

جدول رقم (45) : يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه ممتلكات الآخرين من وجهة نظر الأولياء والمعلمين.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأمانة	48	29,27	45	26,79	93	28,01
الاستئذان	30	18,29	32	19,05	62	18,67
الصدق	26	15,85	30	17,86	56	16,87
القناعة	25	15,24	15	8,93	40	12,05
الإيثار	18	10,98	20	11,90	38	11,45
الوفاء بالعهد	9	5,49	8	4,76	17	5,12
الإخلاص	8	4,88	18	10,71	26	7,83
المجموع	164	100	168	100	332	100

من خلال نتائج الجدول، فإن الصفات الخلقية المرغوبة في سلوك طفل المدارس القرآنية تجاه الممتلكات الآخرين هي: عند الأولياء: الأمانة بأعلى نسبة وهي 29,26 %، الاستئذان 18,29%، الصدق 15,85 %، قناعة 15,24 %، الإيثار 10,97 %، والوفاء بالعهد 5,49%، الإخلاص 4,88 %.

أما عند الأولياء فهي كالتالي: الأمانة 26,78 %، الاستئذان 19,04 %، الصدق 17,85 %، الإيثار 11,90 %، الإخلاص 10,71 % القناعة 8,93 %، الوفاء العهد 4,76 % وهي فعلا القيم المطلوب ترسيخها في سلوك أي طفل تجاه ممتلكات الآخرين وأغراضهم، ولكن الملاحظ أن أعلى قيمة عند كل من الأولياء والمعلمين هي قيمة الأمانة بأعلى نسبة ويمكن أن تترسخ هذه القيمة من خلال إحساس الطفل برقابة الله تعالى له أينما كان.

جدول رقم (46): يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه المعلم (ة) من وجهة نظر الأولياء والمعلمين.

الفئات / القيم الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
العلم والتعلم	50	18,45	55	16,67	105	17,47
الصدق	50	18,45	45	13,54	95	15,81
الطاعة	47	17,34	48	14,55	95	15,81
الاحترام	39	14,39	42	12,73	81	13,48
المحبة	35	12,92	50	15,15	85	14,14
الشكر	30	11,07	40	12,12	70	11,65
الانضباط	20	7,38	50	15,15	70	11,65
المجموع	271	100	330	100	601	100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن هناك سبع قيم خلقية مرغوبة في سلوك الطفل تجاه المعلم(ة) حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمين، وهي عند الأولياء: الصدق 18,45 %، العلم والتعلم 18,45 %، الطاعة 17,34 %، الاحترام ، 14,39%، المحبة 12,91 %، الشكر، 11,07 %، والانضباط 7,38 %.

أما عند المعلمين فهي على الترتيب: العلم والتعلم 16,66 %، الانضباط 15,15%، المحبة 15,15 %، الطاعة 14,54 %، الصدق 13,63 %، الاحترام 12,72 %، والشكر 12,12%، والملاحظ أن هذه القيم مطلوبة فعلا في سلوك الطفل اتجاه المعلم (ة) خاصة الطاعة والعلم والتعلم والانضباط، وتأخذ قيمة الانضباط أعلى تكرار عند المعلمين منها عند الأولياء لكون المعلمين أحرص على ترسيخ هذه القيمة لدى الطفل خاصة أثناء وجوده داخل القسم.

جدول رقم (47): يبرز القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه رفاقه حسب المعلمين والأولياء.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الرحمة	27	15	17	9,71	44	12,39
التسامح	26	14,44	30	17,14	56	15,77
الاحترام	26	14,44	13	7,43	39	10,99
المحبة	20	11,11	13	7,43	33	9,30
الأخوة	17	9,44	15	8,57	32	9,01
الصدق	16	8,89	24	13,71	40	11,27
الوفاء بالعهد	15	8,57	3	1,66	18	5,07
الاستئذان	13	7,72	6	3,43	19	5,35
الإحسان	12	6,67	10	5,71	22	6,20
التعاون	10	5,56	16	9,14	26	7,32
الأمانة	6	3,33	8	4,57	14	3,94
الإيثار	4	2,22	8	4,57	12	3,38
المجموع	180	100	175	100	355	100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه رفاقه عند كل من الأولياء والمعلمين 12 قيمة خلقية، وهي عند الأولياء على الترتيب: الرحمة 15 %، الاحترام14,44% ، التسامح 14,14 %، المحبة 11,11 %، الأخوة 9,44 %، ثم تأتي قيم

بنسبة متوسطة وهي: الصدق 8,88 %، الوفـــاء بالعـــهد 8,57 %، الاســـتئذان 7,22 %، الإحسان6,66% ، وآخر القيم هي: الأمانة 3,33% والإيثار 2,22%.

أما عند المعلمين فهي على الترتيب: التسامح 17,14 %، الصدق 13,71 %، الرحمـــة 9,71 %، التعاون 9,14 %، الأخوة 8,57 %، الاحترام 7,42 %، المحبـــة 7,42 %، وقيـــم خلقية بنسب أقل هي: الإحسان 5,71 %، الإيثار 4,57 %، الاســـتئذان 3,42 %، الوفـــاء بالعهد 1,66 %. وهناك فرق في ترتيب هذه القيم بين المعلمين والأولياء، لكن هناك تركيز من الطرفين على قيم التسامح والمحبة والأخوة التي يجب ترسيخها لدى الطفل في هـــذه المرحلـــة العمرية اتجاه رفاقه وزملائه.

ومن خلال النتائج السابقة أمكننا أن نجيب على التساؤل الرابع في الدراسة الذي مفاده: أهم القيم الخلقية المرغوبة والمطلوب تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية من وجهـــة نظـــر الأولياء والمعلمين؟.

2-دلالة الفروق بين الأولياء والمعلمين الخاصة بالقيم الخلقية المطلوب تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية

جدول رقم (48): يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في ســـلوك الطفل تجاه والديه.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
الطاعة	58	23,11	54	17,70	112	20,14	1,58
الإحسان	45	17,93	50	16,39	95	17,09	0,48
الاحترام	42	16,73	50	16,39	92	16,55	0,11
المحبة	40	15,94	45	14,75	85	15,29	0,39
الصدق	30	11,95	34	11,15	64	11,51	0,30
الشكر	15	5,98	40	13,11	55	9,89	2,81
الوفاء	12	4,78	20	6,56	32	5,76	0,90
الحلم	9	3,59	12	3,93	21	3,78	0,21
المجموع	251	100	305	100	556	100	/

من نتائج الجدول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولياء والمعلمين في القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه الوالدين في كل من القيم التالية: الطاعة 1,58، الاحترام 0,11، الحلم 0,21، الوفاء 0,90، الصدق 0,30، المحبة 0,39، الإحسان، 0,48، لأن قيمة (ت) المحسوبة لكل منها هي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 1,97، ومستوى الدلالة الإحصائية 0,01 = 2,59.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأولياء في صفة خلقية واحدة مرغوبة وهي الشكر لصالح المعلمين، حيث تقدر قيمة (ت) المحسوبة بـ0,81 وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01 = 0,59، وهذا يمكن تفسيره بكون المعلمين أحرص على تعليم الطفل وترسيخ قيمة الشكر في سلوكه وهما أدرى بأهميتها لمعرفتهم بسلوك طفل هذه المرحلة العمرية.

ب-القيم الخلقية المرغوبة في سلوك طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) تجاه ممتلكات الآخرين

جدول رقم (49) : يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه ممتلكات الآخرين.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
الأمانة	48	29,27	45	26,79	93	28,01	0,50
الاستئذان	30	18,29	32	19,05	62	18,67	0,18
الصدق	26	15,85	30	17,86	56	16,87	0,49
القناعة	25	15,24	15	8,93	40	12,05	1,77
الإيثار	18	10,98	20	11,90	38	11,45	0,27
الوفاء بالعهد	9	5,49	8	4,76	17	5,12	0,30
الإخلاص	8	4,88	18	10,71	26	7,83	1,98
المجموع	164	100	168	100	332	100	/

من نتائج الجدول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولياء والمعلمين في القيم المرغوبة التالية: حيث تقدر قيمة (ت) لهذه القيم الخلقية الأمانة 0,50، الاستئذان 0,18،

الصدق 0,49، القناعة 1,77، الوفاء بالعهد 0,30، الإيثار 0,27، لأن قيمة (ت) المحسوبة لكل منها أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 1,97، ومستوى الدلالة الإحصائية 0,01 = 2,59.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأولياء عند قيمة الإخلاص، حيث تقدر قيمة (ت) المحسوبة بـ1,98، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 1,97، ويمكن تفسير ذلك بحرس المعلمين على أهمية هذه القيمة الخلقية والإخلاص يعكس مدى إحساس الطفل برقابة الله عز وجل التي يجب أن يدركها في هذه المرحلة والتي تترسخ عنده أكثر في مراحل اللاحقة من العمر. ورغم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولياء والمعلمين حول قيمة خلقية واحدة وهي الإخلاص، إلا أن الاتفاق حاصل في جميع القيم الأخرى، وهذا يعكس مدى اتفاق الموجود بين الأولياء والمعلمين حول القيم المرغوبة والمطلوب تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة تجاه حاجات وممتلكات الآخرين.

جدول رقم (50): يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه المعلم.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
العلم والتعلم	50	18,45	55	16,67	105	17,47	0,57
الصدق	50	18,45	45	13,54	95	15,81	1,61
الطاعة	47	17,34	48	14,55	95	15,81	0,94
الاحترام	39	14,39	42	12,73	81	13,48	0,59
المحبة	35	12,92	50	15,15	85	14,14	0,78
الشكر	30	11,07	40	12,12	70	11,65	0,40
الانضباط	20	7,38	50	15,15	70	11,65	2,96
المجموع	271	100	330	100	601	100	/

نلاحظ من الجدول أنه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأولياء والمعلمين في ستة قيم خلقية، حيث أن قيمة (ت) لكل منهما أقل من قيمة (ت) الجدولية، حيث تقدر بـ:

الطاعة 0,94، الاحترام 0,59، المحبة 0,78، الصدق 1,61، الشكر 0,40، العلم والتعلم 0,50. وهي كلها أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 =1,97، و0,01= 2,59.

يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولياء والمعلمين في قيمة خلقية واحدة وهي الانضباط، حيث تقدر قيمة (ت) المحسوبة بـ2,96، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 = 1,97، و0,01 = 2,59، وهذا راجع لأن المعلم أحرص على اكتساب الطفل في هذه المرحلة لهذه القيمة خاصة داخل القسم، بينما يجد الطفل حرية أكبر داخل المنزل، حيث يغفل الأولياء عنها.

جدول رقم (51): يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه رفاقه.

الفئات / القيمة الخلقية	الأولياء		المعلمين		المجموع		ت %
	ك	%	ك	%	ك	%	
الرحمة	27	15	17	9,71	44	12,39	1,51
التسامح	26	14,44	30	17,14	56	15,77	0,70
الاحترام	26	14,44	13	7,43	39	10,99	2,11
المحبة	20	11,11	13	7,43	33	9,30	1,19
الأخوة	17	9,44	15	8,57	32	9,01	0,29
الصدق	16	8,89	24	13,71	40	11,27	1,44
الوفاء بالعهد	15	8,57	3	1,66	18	5,07	2,96
الاستئذان	13	7,72	6	3,43	19	5,35	1,59
الإحسان	12	6,67	10	5,71	22	6,20	0,37
التعاون	10	5,56	16	9,14	26	7,32	1,30
الأمانة	6	3,33	8	4,57	14	3,94	0,60
الإيثار	4	2,22	8	4,57	12	3,38	1,22
المجموع	180	100	175	100	355	100	/

من خلال نتائج الجدول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأولياء في الصفات المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه رفاقه في القيم التالية: الأخوة ت=0,29، التعاون 1,30 الصدق 1,44، المحبة 1,19، الأمانة 0,60، الإيثار 1,22، الاستئذان 1,59، الرحمة 1,51، التسامح 0,70، الإحسان 0,37. وهذا لأن قيمة (ت) المحسوبة هي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 =1,97، 0,01 = 2,59.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قيمتين خلقيتين بين الأولياء والمعلمين وهما قيمة الاحترام ب2,11 وقيمة الوفاء بالعهد 2,96 وهذا لأن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولين عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05=1,97و 0,01=2,59 ، ويمكن أن نفس ذلك أن قيمة الوفاء بالعهد قد يصعب إدراكها عند طفل هذه المرحلة العمرية ، لأن المعلمين هم أدرى بقدرات الطفل ، رغم تأكيد الأولياء عليها ،و يمكن أن تترسخ عنده في مراحل عمرية لاحقة.

وتعكس هذه النتائج رغم وجود فروق في قيمتين خلقيتين وهما قيمة الاحترام وقيمة الوفاء بالعهد، إلا أن الاتفاق حاصل بين الأولياء والمعلمين في باقي القيم الأخرى. وهذا يؤكد على أن هذه القيم المذكورة هي فعلا القيم المطلوبة والمرغوبة تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة.

من خلال ما سبق، أمكننا أن نجيب على التساؤل الخامس والأخير في هذه الدراسة، والذي مفاده هل اختلفت آراء الأولياء والمعلمين حول القيم المرغوبة والمطلوبة تعزيزها في سلوك طفل المدارس القرآنية؟

ويمكن أن نقول في آخر هذا الفصل أن التعليم القرآني يؤثر إيجابيا في سلوك طفل المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة، يكتسب من خلاله قيما خلقية أمكن ملاحظتها في سلوك الطفل وهذا بشهادة الأولياء والمعلمين، كما أن هناك قيم خلقية مطلوب تعزيزها دائما من وجهة نظر الأولياء والمعلمين، ونخلص إلى أن التعليم القرآني يلعب دورا مهما في التربية الأخلاقية للطفل، مما يجيب ويؤكد على التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة .

الخـــــاتمـــــة

أصبح من المؤكد الآن بعدما توصلنا إليه من نتائج أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ومـــدى أهمتها في عملية ترسيخ وتنمية القيم الأخلاقية، وكذلك الدور الفعال الذي يلعبه التعليم القرآني في هذا المجال، حيث خَلُصَ التأصيل النظري لهذه الدراسة على أن مرحلة الطفولة المبكرة تعـــد من أهم مراحل النمو وأكثرها أثرا في حياة الفرد يتم فيها تكوين الفرد من جميع جوانب النمـــو النفسي والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي والخلقي، وتؤثر هذه المرحلة تأثيرا عميقـــا في حيـــاة الفرد المستقبلية في مراهقته ورشده وشيخوخته، وهي مرحلة نشأة المعايير الخلقية، والتي يصبـــح من خلالها مقدرة الطفل التمييز بين السلوك الخير والسلوك الرذيل، هذه المعايير التي تســـتقر في نفسه وتنقش في ذاكرته، وتظهر في سلوكه.

كما جاءت لتؤكد أيضا على أن التربية الأخلاقية هي أهم أهداف التعليم القـرآني، وأن المضي وراء دعوى تأخير التعليم إدخال الطفل إلى المدرسة القرآنية إلى سن متأخرة حتى يمكـن للأطفال أن يفكروا في معاني القرآن الكريم ويفهموها أمر خطير جدا على التعليـــم القـــرآني، وتشرب قيمه الخلقية.

وكما أكدت الدراسة بكل أجزائها النظرية والتحليلية والميدانية على حقيقة أساســـية، وهي أن التربية الأخلاقية هي أسمى أهداف التعليم القرآني، حيث أكدت الدراســـة التحليليـــة للمنهاج التربوي لتلاميذ المدارس القرآنية (أقسام تحضيرية) على هذا، ويمكن أن نبرز ذلك مـــن خلال النتائج المتوصل إليها، والتي يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

أسفرت نتائج التحليل الكمي لمحتوى المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (أقســـام التحضيرية على وجود 19 قيمة خلقية)، ونجد في كل قيمة منها ما ورد بشكل صريح ومنها مـا ورد بشكل ضمني.

1-بلغ عدد القيم الخلقية التي يتضمنها المنهاج التربوي أطفال المـــدارس التربويـــة (الأقســـام التحضيرية) (19) قيمة خلقية.

2-بلغ عدد تكرارات التي تضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية 210 مرة).

3-إن القيم الخلقية الخمس الأولى، والتي حظيت بأعلى تكرار وهي على الترتيب: العقيدة 19,52%، والعبادة 13,33 %، وآداب السلوك 10,47 %، والمحبة 8,48 %، والإحسان 7,64 %.

4-القيم الخلقية التي أخذت قيم متوسطة هي: الرحمة 4,28 %، الطاعة 4,28 %، الشكر 3,80%، التواضع 3,80 % ،التسامح 3,33%

5-أن القيم الخلية التي يتضمنها المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) والتي أخذت أدنى النسب وهي على الترتيب: الصبر 2,38 %، التعاون 2,38%، النظافة 1,90 %، الأمانة 1,42 %، والاحتشام 1,42 %.

6-بلغ عدد القيم الخلقية في القرآن الكريم المقرر بـ19 قيمة خلقية، بتكرار 129 مرة بنسبة 61,42 %.

7-بلغ عدد تكرار القيم الخلقية في الأحاديث النبوية وحدها 18 قيمة خلقية بتكرار 42 بنسبة 20,00 %.

8-بلغ عدد القيم الخلقية في الأناشيد بـ7 قيم خلقية بتكرار 17 بنسبة 8,09 %.

9-بلغ عدد القيم الخلقية في الأدعية والآداب المقررة 3 قيم خلقية بتكرار 22 بنسبة 10,47 %.

10-بلغ عدد تكرار قيمة آداب السلوك المتضمنة في المنهاج التربوي بـ22 مرة بنسبة 10,47 % من مجموع تكرارات القيم الخلقية، 10 منها في القرآن الكريم، و26 تكرار في الأحاديث، و26 في الأدعية والآداب المقررة. وتفتقر الأناشيد المقررة إلى قيمة آداب السلوك، وقد شملت قيمة آداب السلوك ما يأتي:

أ-آداب السلوك في إلقاء السلام والتحية بتكرار 4 بنسبة 18,18 %.

ب-آداب السلوك في الطعام والسلوك بتكرار 3 بنسبة 13,63 %.

جـ-آداب السلوك في الطريق والسير فيه بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

د-آداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير بتكرار 3 بنسبة 13,63 %.

هـ-آداب السلوك في الاستئذان الزيارة بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

و-آداب السلوك في المجالس بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

ز-آداب السلوك في اللباس والزينة بتكرار 2 بنسبة 9,09 %.

ح-آداب منزلية أخرى بتكرار 4 بنسبة 18,18 %.

أما الدراسة الميدانية فلقد أكدت نتائجها على أن طفل المدارس القرآنية (أقسام تحضيرية) يكتسب قيماخلقية أمكن ملاحظتها من خلال سلوكه، وذلك من خلال رأي المعلمين والأولياء على السواء، وملخصها فيما يأتي:

-بالنسبة للأولياء : هناك 12 قيمة خلقية اكتسبها طفل المدارس القرآنية وهي على الترتيب : العقيدة، المحبة، التعاون، الاحترام، ثم الطاعة، والصدق، ثم العبادة، العلم والتعلم، التسامح، القناعة، الإحسان، الشكر. وبالنسبة للمعلمين: هناك أيضا 12 قيمة خلقية مكتسبة في سلوك طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) وهي على الترتيب : العقيدة، التعاون، الصدق، العبادة، العلم والتعلم، المحبة ، الاحترام، الطاعة، الإحسان، القناعة، الشكر.

-حيث سجل كل من الأولياء والمعلمين أعلى نسبة لأدب الدعاء قبل وبعد الأكل بأعلى نسبة 28,04 % عند الأولياء، و27,30 % عند المعلمين، ثم يأتي بعده اكتساب الطفل لغسل اليدين قبل وبعد الأكل بنسبة 20,66 % عند الأولياء و22,34 % عند المعلمين، ثم تعلم الطفل لسلوك الجلوس بنظام للأكل عند كل من الأولياء بنسبة 19,92 %، و19,85 % عند المعلمين، كذلك يأتي أدب عدم الشره والسرعة في الأكل بـ17,71 % عند الأولياء و 18,43% عند المعلمين، ويأتي أخيرا الرضا بأي نوع من الأكل بنسبة 13,65 % عند الأولياء، و12,05 % عند المعلمين.

-حيث أن الأولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنية (أقسام تحضيرية) لآداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الطفل اليومي، ومن هذه الآداب يأتي صدق الحديث بأعلى نسبة عند الأولياء بنسبة 17,40 %، ثم إفشاء السلام والتحية بنسبة 16,62 %، ثم أدب حسن الاستماع بنسبة 16,10 %، ثم الاستئذان بنسبة 15,84 %، ثم بعده الاعتذار والتأسف عند الخطأ بنسبة 14,54 %، ثم أدب رفع عدم رفع الصوت بنسبة 10,12 %، وأخيرا عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام بأضعف نسبة 9,35 %. أما عند المعلمين فإن أعلى نسبة يأخذها كل من أدب إفشاء السلام والتحية

والاستئذان بنسبة تقدر بـــ16,93 % لكل منهما، ثم حسن الاســـتماع بنســـبة 15,31%، ثم صدق الحديث بـــ14,15 %، ثم عدم رفع الصوت بـــ11,83 %، وأخـــيرا عـــدم مقاطعـــة الآخرين عند الكلام بنسبة 11,60 %.

-كل من الأولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنيـــة (المـــدارس التحضيرية) لآداب السلوك في نظافة الملبس والجسم، وذلك من خلال الملاحظة اليومية لسلوكه في المنزل والمدرسة القرآنية. وهذه الآداب عند الأولياء متمثلة في: المحافظة على نظافة الملبـــس بنسبة 30,47 %، والمحافظة على نظافة الأدوات بـــ26,19 %، والمحافظة على نظافة المكـــان بنسبة 23,33 % ثم التنزه عند الدخول إلى بيت الخلاء بأقل نسبة وهي 20 % أما عند الأوليـاء فهي على الترتيب : المحافظة على محافظة المكان بنسبة29,38 %، المحافظة على نظافة الملبـــس بنسبة 27,48 % ، المحافظة على نظافة الأدوات بنسبة 25,95%، وأخيرا التنزه عند الدخول إلى بيت الخلاء ، ويمكن أن نفسر هذه النتائج بما يلي : عدد تكرارات آداب الســـلوك في نظافـــة الملبس والجسم لدى طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) عند المعلمين أكبر منها عنـــد الأولياء في جميع هذه الآداب، ويمكن أن نفسر ذلك بأن المعلمين هم أدرى بما يحملون من خبرة وتجربة ومعرفة بسلوك طفل هذه المرحلة، وهم أكثر حرصا على ترسيخها،وهم أصدق حكمـــا من الأولياء للاعتبارات السابقة. ووجود عبارة التنزه عند الدخول إلى بيت الخلاء بأضعف نسبة عند المعلمين والأولياء على السواء وهذا لاعتماد الكثير من أطفال هذه المرحلة على أمـــهاتهم، وعدم قدرتهم على أداء ذلك لوحدهم.

-كل من أولياء والمعلمين يتفقون على اكتساب طفل المدارس القرآنية (أقسام تحضيريـــة لآداب سلوك السير في الطريق)، ومن خلال ملاحظة سلوكه اليومي، وهـــي عنـــد الأوليـــاء كالآتي: الابتعاد عن الصراخ والغناء في الطريق العام بنسبة 22,44 % اتبـــاع آداب المـــرور بـــ21,25 %، الرفق بالحيوانات 20,86 %، إلقاء السلام ورده بنســـبة 19,69 %. وعنـــد المعلمين هي: إلقاء السلام ورده 25,10 %، والرفق بالحيوانات 21,05 %، والابتعـــاد عـــن الصراخ والغناء 20,24 %، واتباع آداب المرور 19,43 %، والمشاركة في المحافظة على الطريـق 14,17 %، وخلال النتائج السابقة يتضح أن أعلى نسبة هي لإلقاء السلام ورده عند المعلمـين،

وعدم الصراخ والغناء عند الأولياء، أما اقل نسبة هي عند كل من الأوليـــاء والمعلمـــين هـــي المشاركة في المحافظة على الطريق، ويمكن تفسير ذلك بعدم قدرة طفل هذه المرحلة العمرية على إدراك هذا السلوك بصفة واضحة، ويمكن أن يترسخ ذلك الأدب في سلوكه في مراحل عمريـــة لاحقة.

كما أكدت النتائج حول دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء في مـــدى اكتســـاب الطفل في المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) أن الفروق المسجلة في أغلب القيم الخلقية المكتسبة غير دالة إحصائيا، وهذا دليل على مدى اتفاق الأولياء والمعلمين حول اكتساب طفل المـــدارس القرآنية للقيم الخلقية، والتي أمكن ملاحظاتها في سلوكه اليومي.

وهذا لا يعني أن التعليم القرآني حقق كل أهدافه في مجال التربية الأخلاقية للطفل، ولكن المطلوب المزيد من القيم الخلقية التي تناسب أكثر الفترة العمرية المبكرة للطفل، وذلك من خلال بعض القيم الخلقية المطلوب تعزيزها وترسيخها لدى الطفل، سواء من خلال المنهاج الـــتربوي أو من خلال الدروس التي تقدم خارج المنهاج، وذلك حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمـــين، ومجمل النتائج المتوصل إليها حول هذه القيم الخلقية المرغوبة مايأتي:

-هناك ثمانية قيم خلقية في سلوك طفل المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية) من طرف الأولياء وهي على الترتيب : الطاعة 23,10 %، الإحسان 17,92 %، والاحـــترام 16,73 %، والمحبة 15,93%، وعند الأولياء هي على الترتيب الطاعة، 17,70 %، الاحـــترام والإحســـان بنسبة 16,39 %، المحبة 14,75 %، الشكر 13,11%، الصدق 11,14 %، وهذا مما يدل علـى أهمية قيمة الطاعة في سلوك طفل هذه المرحلة العمرية في علاقته المختلفة.

-إن الصفات الخلقية المرغوبة في سلوك طفل المدارس القرآنية تجاه الممتلكات الآخريـــن هي: عند الأولياء: الأمانة بأعلى نسبة وهـــي 29,26 %، الاســـتئذان 18,29%، الصـــدق 15,85%، قناعة 15,24 %، الإيثار 10,97 %، والوفاء بالعهد 5,49%، الإخـلاص 4,88%. أما عند الأولياء فهي كالتالي: الأمانة 26,78 %، الاستئذان 19,04 %، الصـــدق 17,85 %، الإيثار 11,90 %، الإخلاص 10,71 % القناعة 8,93 %، الوفاء العهد 4,76 % وهي فعـــلا القيم المطلوب ترسيخها في سلوك أي طفل تجاه ممتلكات الآخرين وأغراضهم، ولكن الملاحـــظ

أن أعلى قيمة عند كل من الأولياء والمعلمين هي قيمة الأمانة بأعلى نسبة ويمكن أن تترسخ هذه القيمة من خلال إحساس الطفل برقابة الله تعالى له أينما كان.

-هناك سبع قيم خلقية مرغوبة في سلوك الطفل تجاه المعلم(ة) حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمين، وهي عند الأولياء: الصدق 18,45 %، العلم والتعلم 18,45 %، الطاعة 17,34 %، الاحترام ، 14,39%، المحبة 12,91 %، الشكر، 11,07 %، والانضباط 7,38%. أما عند المعلمين فهي على الترتيب: العلم والتعلم 16,66 %، الانضباط 15,15%، المحبة 15,15 %، الطاعة 14,54 %، الصدق 13,63 %، الاحترام 12,72 %، والشكر 12,12%، والملاحظ أن هذه القيم مطلوبة فعلا في سلوك الطفل اتجاه المعلم (ة) خاصة الطاعة والعلم والتعلم والانضباط، وتأخذ قيمة الانضباط أعلى تكرار عند المعلمين منها عند الأولياء لكون المعلمين أحرص على ترسيخ هذه القيمة لدى الطفل خاصة أثناء وجوده داخل القسم.

-أن القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل تجاه رفاقه عند كل من الأولياء والمعلمين 12 قيمة خلقية، وهي عند الأولياء على الترتيب: الرحمة 15 %، الاحترام14,44% ، التسامح 14,14 %، المحبة 11,11 %، الأخوة 9,44 %، ثم تأتي قيم بنسبة متوسطة وهي: الصدق 8,88 %، الوفاء بالعهد 8,57 %، الاستئذان 7,22 %، الإحسان6,66% ، وآخر القيم هي: الأمانة 3,33% والإيثار 2,22%. أما عند المعلمين فهي على الترتيب: التسامح 17,14 %، الصدق 13,71 %، الرحمة 9,71 %، التعاون 9,14 %، الأخوة 8,57 %، الاحترام 7,42%، المحبة 7,42 %، وقيم خلقية بنسب أقل هي: الإحسان 5,71 %، الإيثار 4,57 %، الاستئذان 3,42 %، الوفاء بالعهد 1,66 %. وهناك فرق في ترتيب هذه القيم بين المعلمين والأولياء، لكن هناك تركيز من الطرفين على قيم التسامح والمحبة والأخوة التي يجب ترسيخها لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية اتجاه رفاقه وزملائه.

كما أكدت النتائج المتحصل عليها حول دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء في القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل، اتفاق كليهما على قيم خلقية المذكورة سابقا، وهذا يدل على حرص كل من الأولياء والمعلمين، واتفاقهم على قيم خلقية مطلوبة في مرحلة الطفلة المبكرة والتي يجب أن يعمل التعليم القرآني على تعزيزها.

ولقد سمحت هذه الدراسة بكل جوانبها النظرية، والتحليلية والميدانية من تحقيق أهداف الدراسة المطروحة، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلاتها الفرعية، وصولا إلى التساؤل الرئيسي الذي تدور حوله إشكالية الدراسة، والمتعلق بالدور الذي يلعبه التعليم القرآني في التربية الأخلاقية للطفل، وهو أن التعليم القرآني يلعب دورا فعالا في التربية الأخلاقية للطفل إلى جانب وسائط التربية الأخلاقية الأخرى، والذي يعتبر المنزل أهمها، ولكن يبقى التعليم القرآني يحتاج إلى تدعيم أكبر من الناحية المنهجية كتطوير المنهاج، ووضع الطرق العملية لغرس القيم الخلقية وتوسيعه ليشمل جميع مراحل العمر، وهذا حتى نضمن أن يحقق كل أهدافه مثلما حققها في الماضي، وهذا ما نأمله جميعا ونهدف إليه هذه الدراسة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة الميدانية تقترح الباحثة بعض التوصيات التي قد تسهم بالارتقاء بالدور الذي يلعبه التعليم القرآني في مجال التربية الأخلاقية للطفل، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

1- من الجانب المنهجي في تدريس القيم الخلقية لتلاميذ المدارس القرآنية (الأقسام التحضيرية)، تدعيم المنهاج بأسلوب القصة، سواء القصص القرآني من سيرة الأنبياء والمرسلين والقصص الأخرى ذات الأهداف الخلقية، كقصص الشخصيات والحيوانات وغيرها، وتوسيع مجال مساحتها وهذا الأسلوب يناسب بشكل كبير قدرات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا ماتنادى به المعلمون أنفسهم.

2- أن تصاغ الأهداف الخلقية صياغة سلوكية وتحدد داخل المنهاج التربوي لتلاميذ المدارس القرآنية، متبوعة بالأساليب المؤدية إليها والتي تساعد المعلم(ة) على رؤية الغاية من كل درس وفي كل حصة، كما يساعده على معرفة القيمة الخلقية المستهدفة.

3- وجوب الاسترشاد بقائمة من القيم الخلقية المناسبة لتلاميذ المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة، عند إعداد كتب التدريس، حيث تتضمن هذه القيم الخلقية لا بشكلها الصريح فحسب، بل بشكلها الضمني أيضا، الذي هو الأكثر تأثيرا في وجدان الطفل مثلما تؤكد بعض الدراسات.

4- توسيع مجال أسلوب التواب والمكافئات المادية على سلوك الأطفال المرغوب فيه داخل المدرسة القرآنية، وهذا يتطلب تدعيم مادي للمدرسة القرآنية من طرف الإدارة الوصية، وكذلك أولياء أمور التلاميذ.

5- تدريب معلمي المدارس القرآنية على الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة لتنمية القيم الخلقية لدى تلاميذ المدارس القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة.

6- إعداد المعلمين المتخصصين، بحيث يكونون قدوة حسنة ومثال يقتدى به في الأخلاق والسلوك.

7- ضرورة أن تشاع القيم الخلقية في الحياة المدرسية داخل المدرسة القرآنية في شكل نماذج عملية للسلوك القيمي المرغوب لدى المعلمين، حتى يصبح القدوة سبيلا لتعلم القيم

وممارستها، ولقد أكدت هذه الدراسة فعالية القدوة في عملية اكتساب القيم الخلقيـة خاصة المعلم(ة).

8- ضرورة متابعة البيت (الأولياء) والمدرسة القرآنية للسلوك القيمي لتلاميـذ المـدارس القرآنية، وتقوية الاتصال بينهما حتى تتكامل الجهود بين المنزل والمدرسة القرآنية لفائدة الطفل.

9- أن تعمل الإدارة المشرفة والمنوطة بها مسؤولية المدارس القرآنية على إصدار نشـارات دورية مبسطة وموجهة لأولياء الأمور، وعقد لقاءات معهم، بهدف توعيتـهم بـدور الأسرة في التعامل مع الأسرة المدرسية لتحقيق أهدافها المتعلقة بالتربية الأخلاقية.

10- تصميم بطاقة لملاحظة السلوك في المدرسة القرآنية لكل طفل، وترسل إلى ولي الأمـر ليسجل فيها ملاحظاته على سلوك الطفل خلال كل شهر مثلا، ثم يعيدها ويقوم المعلم بمطابقتها مع بطاقة ملاحظة السلوك الخاصة داخل القسم، وبناء على ما يظهر تسـفر عليه من نتائج يبدأ المعلم في تعديل الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها من الأسـاليب المناسبة لمميزات النمو والحاجات الأساسية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

11- أن تتعاون وسائل الاتصال الجماهيرية والمساجد في التوعية بأهمية التعليم القرآني وطبيعة أهدافه، وما يقدمه من أجل التربية الأخلاقية للطفل.

بحـــوث ودراســـات مقتـــرحة

تعرض هذه الدراسة مجموعة من الاقتراحات التي تشكل بعض الجوانب التي لم تتعــرض لها هذه الدراسة، وهي كما يأتي:

1- إعداد برنامج مقترح (منهاج تربوي) لتنمية القيم الأخلاقية لــدى تلاميــذ المدارســة القرآنية (الأقسام التحضيرية).

2- دراسة القيم الأخلاقية لتلاميذ المدارس القرآنية لولاية قسنطينة، وبيان مدى تطور هــذه القيم لدى تلاميذها في المدارس الأساسية.

3- دراسة حول الوسائط الأخرى التي تتدخل في التربية الأخلاقية للطفل.

4- دراسة مقارنة تبين مدى تأثير تدريس القيم الخلقية من خلال المدرسة قرآنيــة بكــل مراحلها والمدرسة الأساسية من خلال مقررات هذه الأخيرة.

الملاحق

ملحق رقم (1):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

كلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية

قسم: الدعوى والاتصال والإعلام

استمارة استبيان حول

دور التعليم القرآني في التربية الأخلاقية للطفل

-دراسة ميدانية في ولاية قسنطينة-

إعداد الطالبة:
صليحة سليماني

إشراف الأستاذ الدكتور:
مراد زعيمي

سيدي سيدتي:

هذه استمارة بحث ميداني في إطار تحضير مذكرة الماجستير في الدعوة والإعلام والاتصال، نرجو من سيادتكم الإجابة عن الأسئلة التي ضمنتها بكل صراحة ووضوح. علما أن هذه البيانات لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ملاحظة: (توضع علامة (×) داخل المربع أمام الإجابة المناسبة.

المعلومات العامة:

اسم الطفل .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

مهنة الأب: .....

مهنة الأم: .....

عدد الاخوة ..... رتبته بين اخوته .....

س1: هل سبق وأن درس أحد اخوة الطفل (س) في المدرسة القرآنية؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

س2: لماذا سجلت طفلك (س) في المدرسة القرآنية؟

-ليتعلم الأخلاق الإسلامية ☐

-ليتعلم الخط والكتابة ☐

-ليحفظ القرآن الكريم ☐

-لتخلص من إزعاجه، ☐

-لا وجود لمكان آخر يذهبون به إليه. ☐

-خوفا عليه من الشارع ورفاق السوء ☐

-أخرى. أذكر .....

س3: هي تعرف (ي) معلم(ة) طفلك (س)؟

نعم ☐ لا ☐

س4: ما هو انطباع طفلك نحو معلمه (ته)

-هل يحبه (ها)؟ نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐ لا أدري ☐

-هل يخافه (ها)؟ نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐ لا أدري ☐

س5: هل لاحظت تغير على سلوك طفلك بعد دخوله المدرسة القرآنية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س6: كيف ترى (ين) التغير؟

إيجابي ☐ سلبي ☐

س7: هل يعتمد معلم (ة) طفلك (س) في تلقين الصفات الخلقية على برنامج (منهاج)؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

س8: هل يجد معلم (ة) صعوبة في تلقين الصفات الخلقية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

أ-إذا كان الجواب بـــ(نعم): هل تستطيع أن تذكر (ي) لنا هذه الصفات؟

.....

ب-لماذا؟ هل يرجع ذلك إلى:

-القدرات الاستيعابية للطفل (س) ☐

-التربية الأسرية ☐

-ميولات ورغبات الطفل (س) ☐

-سن الطفل (س) ☐

-قدرة المعلم (ة) على التلقين ☐

أخرى أذكر .....

س9: كيف يتصرف المعلم (ة) اتجاه السلوك غير المرغوب فيه الصادر عن الطفل (س)؟

-العفو والصفح ☐

-التوبيخ اللفظي ☐

-التوبيخ والعقاب المادي ☐

-تصحيح السلوك ☐

-التخويف والتعزير ☐

-عدم الاهتمام بالأمر ☐

أخرى أذكر: .....

لماذا؟ .....

س10: إذا أنّب المعلم(ة) طفلك فما يكون رد فعله؟

-الطاعة والانصياع ☐

-رفض التأنيب ☐

-تقديم الاعتذار والأسف عن الخطأ ☐

-الطاعة أحيانا والتمرد أحيانا أخرى

أخرى: أذكر .....

لماذا؟ .....

س11: إذا كلّف المعلم(ة) طفلك ببعض الواجبات المدرسية هل ينجزها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س12: ماهي الصفات الخلقية التي ترغب (ي) أن يتصف بها طفلك (س) في سلوكه مع معلمه؟

.....

س13:ماهي الصفات الخلقية التي ترغب (ي) أن يتصف بها طفلك (س) في سلوكه مع والديه؟

.....

س14:ماهي الصفات الخلقية التي ترغب (ي) أن يتصف بها طفلك (س) في سلوكه مع زملائه وأقرانه؟

.....

س15: ماهي الصفات الخلقية التي ترغب(ي) أن يتصف بها طفلك (س) في سلوكه مع ممتلكات وأغراض الآخرين؟

.....

س16: من بين الآداب السلوكية الأخلاقية الآتية ما هي الآداب التي أصبح يمارسها طفلك (س) بعد دخوله المدرسة القرآنية؟

أ-في آداب السلوك في الطعام والشراب؟

-غسل اليدين قبل الأكل وبعده ☐

-البسملة عند الأكل ☐

-عدم الشرب والسرعة في الأكل ☐

-الدعاء والحمد بعد الأكل ☐

-الجلوس بنظام للأكل ☐

-الرضا بأي نوع من الأكل. ☐

ب-في آداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير

-صدق الحديث ☐

-إفشاء السلام والتحية ☐

-الاستئذان ☐

-عدم رفع الصوت ☐

-عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام ☐

-حسن الاستماع ☐

-الاعتذار والتأسف على الخطأ ☐

جـ-في أدب السلوك في نظافة الجسم واللباس

-المحافظة على نظافة الملبس ☐

-التنزه من الخبث ☐

-المحافظة على الأدوات المدرسية ☐

-المحافظة على نظافة المكان ☐

د-في آداب السلوك في الطريق.

-إلقاء السلام ورده ☐

-اتباع آداب المرور ☐

-المشاركة في محافظة على نظافة الطريق ☐

-الرفق بالحيوانات ☐

-الابتعاد عن الصراخ والغناء في الطريق العام ☐

س17:إذا كانت هناك صفات خلقية أخرى اتصف بها طفلك (س) وظهرت من خلال سلوكه بعد دخوله المدرسة القرآنية و لم نذكرها سابقا أذكرها (يها) من فضلك؟

.....

.....

س18: ماهو الانطباع الذي تحمله (ينه) على دور الذي يلعبه التعليم القرآني من خلال تجربتك الشخصية مع طفلك (س)؟

-له فائدة كبيرة في التربية الخلقية للطفل ☐

-يساهم بقسط قليل في تقويم سلوك الطفل ☐

-لا يقوم بأي دور والأفضل أن يتوقف عن النشاط ☐

-يحتاج إلى عناية أكبر حتى يقوم بدوره كاملا ☐

أخرى أذكـــر .....

.....

.....

س19: ماهي أهم الاقتراحات التي تقترحها (ينها) وتراها ضرورية حتى يقوم التعليم القرآني بـدوره كاملا في التربية الأخلاقية للطفل (س)، ويساهم بذلك في تكوين وإعداد جيل صالح تعتمد عليـــه الأمة مستقبلا.

.....

.....

وشكرا جزيلا على تفهمك

ملحق رقم (2):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

كلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية

قسم: الدعوى والاتصال والإعلام

استمارة استبيان حول

دور التعليم القرآني في التربية الأخلاقية للطفل

-دراسة ميدانية في ولاية قسنطينة-

إعداد الطالبة:
صليحة سليماني

إشراف الأستاذ الدكتور:
مراد زعيمي

أخي المعلم أختي المعلمة:

هذه استمارة بحث ميداني في إطار تحضير مذكرة الماجستير في الدعوة والإعلام والاتصال، نرجو من سيادتكم الإجابة عن الأسئلة التي ضمنتها بكل صراحة ووضوح. علما أن هذه البيانات لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ملاحظة: (توضع علامة (×) داخل المربع أمام الإجابة المناسبة.

المعلومات العامة:

اسم المدرسة القرآنية .....

اسم الطفل .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

اسم المعلم(ة): .....

الأقدمية : 1-5س ☐ 5-10 س ☐ 10-15 ☐ أكثر من 15س ☐

عدد الأقسام: ..... عدد التلاميذ ..... ذكر أنثى

س1: هل سبق وأن درس أحد اخوة الطفل (س) في المدرسة القرآنية؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

س2: في رأيك لماذا سجل الأولياء الطفل (س) في المدرسة القرآنية؟

-ليتعلم الأخلاق الإسلامية ☐

-ليتعلم الخط والكتابة ☐

-ليحفظ القرآن الكريم ☐

-لتخلص من إزعاجه، ☐

-لا وجود لمكان آخر يذهبون به إليه. ☐

-خوفا عليه من الشارع ورفاق السوء ☐

-أخرى. أذكر .....

س3: هي تعرف (ي) أولياء الطفل (س)؟

نعم ☐ لا ☐

س4: ما هو انطباع الطفل (س) نحوك؟

-هل يحبك؟ نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐ لا أدري ☐

-هل يخافك؟ نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐ لا أدري ☐

س5: هل لاحظت تغير على سلوك الطفل (س) بعد دخوله المدرسة القرآنية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س6: كيف ترى (ين) التغير؟

إيجابي ☐ سلبي ☐

س7: هل تعتمد(ي) في تلقين الطفل (س) الصفات الخلقية على برنامج (منهاج)؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

س8: هل تجد (ي) صعوبة في تلقين الطفل (س) الصفات الخلقية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

أ-إذا كان الجواب بـــ(نعم): هل تستطيع أن تذكر (ي) لنا هذه الصفات؟

.....

ب-لماذا؟ هل يرجع ذلك إلى:

-القدرات الاستيعابية للطفل (س) ☐

-التربية الأسرية ☐

-ميولات ورغبات الطفل (س) ☐

-سن الطفل (س) ☐

-قدرة المعلم (ة) على التلقين ☐

أخرى أذكر .....

س9: كيف تتصرف(ين) اتجاه السلوك غير المرغوب فيه الصادر عن الطفل (س)؟

-العفو والصفح ☐

-التوبيخ اللفظي ☐

-التوبيخ والعقاب المادي ☐

-تصحيح السلوك ☐

-التخويف والتعزير ☐

-عدم الاهتمام بالأمر ☐

أخرى أذكر: .....

لماذا؟ .....

س10: إذا أنّبت(ي) الطفل (س) فما يكون رد فعله؟

-الطاعة والانصياع ☐

-رفض التأنيب ☐

-تقديم الاعتذار والأسف عن الخطأ ☐

-الطاعة أحيانا والتمرد أحيانا أخرى ☐

أخرى: أذكر .....

لماذا؟ .....

س11: إذا كلّفت (ي) الطفل (س) ببعض الواجبات المدرسية هل ينجزها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س12: ماهي الصفات الخلقية التي ترغب (ي) أن يتصف بها الطفل (س) في سلوكه نحوك؟

.....

س13:ماهي الصفات الخلقية التي ترغب (ي) أن يتصف بها الطفل (س) في سلوكه مع والديه؟

.....

س14:ماهي الصفات الخلقية التي ترغب (ي) أن يتصف بها الطفل (س) في سلوكه مع زملائه وأقرانه؟

.....

س15: ماهي الصفات الخلقية التي ترغب(ي) أن يتصف بها الطفل (س) في سلوكه مع ممتلكات وأغراض الآخرين؟

.....

س16: من بين الآداب السلوكية الأخلاقية الآتية ما هي الآداب التي أصبح يمارسها الطفل (س) بعد دخوله المدرسة القرآنية؟

أ-في آداب السلوك في الطعام والشراب؟ ☐

-غسل اليدين قبل الأكل وبعده ☐

-البسملة عند الأكل ☐

-عدم الشرب والسرعة في الأكل ☐

-الدعاء والحمد بعد الأكل ☐

-الجلوس بنظام للأكل ☐

-الرضا بأي نوع من الأكل. ☐

ب-في آداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير

-صدق الحديث ☐

-إفشاء السلام والتحية ☐

-الاستئذان ☐

-عدم رفع الصوت ☐

-عدم مقاطعة الآخرين عند الكلام ☐

-حسن الاستماع ☐

-الاعتذار والتأسف على الخطأ ☐

جـ-في أدب السلوك في نظافة الجسم واللباس

-المحافظة على نظافة الملبس ☐

-التنزه من الخبث ☐

-المحافظة على الأدوات المدرسية ☐

-المحافظة على نظافة المكان ☐

د-في آداب السلوك في الطريق.

-إلقاء السلام ورده ☐

-اتباع آداب المرور ☐

-المشاركة في محافظة على نظافة الطريق ☐

-الرفق بالحيوانات ☐

-الابتعاد عن الصراخ والغناء في الطريق العام ☐

س17:إذا كانت هناك صفات خلقية أخرى اتصف بها الطفل(س) وظهرت من خلال سلوكه بعد دخوله المدرسة القرآنية و لم نذكرها سابقا أذكرها (يها) من فضلك؟

.....

.....

س18: ماهو الانطباع الذي تحمله (ينه) على دور الذي يلعبه التعليم القرآني من خلال تجربتك الشخصية مع الطفل (س)؟

-له فائدة كبيرة في التربية الخلقية للطفل ☐

-يساهم بقسط قليل في تقويم سلوك الطفل ☐

-لا يقوم بأي دور والأفضل أن يتوقف عن النشاط ☐

-يحتاج إلى عناية أكبر حتى يقوم بدوره كاملا ☐

أخرى أذكر .....

.....

.....

س19: ماهي أهم الاقتراحات التي تقترحها (ينها) وتراها ضرورية حتى يقوم التعليم القرآني بدوره كاملا في التربية الأخلاقية للطفل (س)، ويساهم بذلك في تكوين وإعداد جيل صالح تعتمد عليه الأمة مستقبلا.

.....

.....

وشكرا جزيلا على تفهمك

الملحق رقم (03):

بطاقة ملاحظة

اسم الطفل .....

اسم المدرسة .....

اسم المعلم (ة) .....

اليوم ..... الموافق ..... الساعة .....

عدد التلاميذ المسجلين إجمالا .....

ذكور ..... إناث .....

عدد الحاضرين .....

تلاميذ يدرسون من غير تسجيل .....

الحجم الساعي اليومي ..... الأسبوعي .....

أولا: وضعية قاعة التعليم

الدرجة	جيدة	حسنة	متوسطة	رديئة
التهوئة				
الإنارة				
الأفرشة				
التدفئة				

ثانيا: المعلم (ة)

الدرجة	جيدة	حسنة	متوسطة	رديئة
طريقة التدريس				
لغة التدريس				
الهيئة والشكل				
الاهتمام بتصرفات التلاميذ				
السلوك العام للمعلم (ة)				
التركيز				
العلاقة مع التلاميذ				
أسلوب تقويم سلوك التلاميذ				
التحكم				

ثالثا: التلميذ: .....

الدرجة	جيد	حسن	متوسط	رديئ
الانتباه والتركيز				
الهدوء والانضباط				
المظهر العام للتلميذ				
احترام المعلم (ة)				
التجاوب والمشاركة				
المستوى المعرفي العام				
العلاقة مع الزملاء				

قائمة المصادر والمراجع

-القرآن الكريم

قائمة المراجع

1- الإبراشي محمد عطية، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الكتاب الحديث، الكويت، د.ت.

2- إبراهيم أسعد ميخائيل، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، (1411هـ-1991م).

3- أحمد الفاوي عبد الفتاح، الأخلاق دراسة فلسفية دينية، مطبعة الحبلاوي، القاهرة، (1410هـ-1990م).

4- أنور أحمد شكري فايزة، القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002.

5- الأهواني محمد فؤاد، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1967.

6- ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، د.ت.

7- ابن سحنون محمد، كتاب آداب المعلمين، مراجعة وتعليق: محمد العروسي المطوي، دار الكتب الشرقية، تونس، ط2، 1972.

8- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ج2، طبعة جديدة ومحققة، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

9- أبو جادو صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2000.

10- اسكندر نجيب، قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.

11- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر، القاهرة، 1980.

12- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، (1407هـ-1987م).

13- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، د.ت.

14- بن عاشور محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير ج30، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.

15- بول مسن وآخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، مكتبة الفلاح، الكويت، (1407هـ-1987م).

16- تركي رابح، ابن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 1981.

17- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981.

18- تركي رابح، الشيخ ابن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائرط4، ، 1984.

19- تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987.

20- تقي فلسفي محمد، الطفل بين الوراثة والبيئة، القسم الأول، مطبعة الآداب، ط2، د.ت.

21- التيجاني عبد الرحمن بن أحمد، الكتاتيب القرآنية بندرومة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

22- الجسماني عبد العلي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ، الدار العربية للعلوم، بيروت، (1414هـ-1994م).

23- الجسماني عبد العلي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994.

24- الجعفري ممدوح عبد الرحيم، التربية الأخلاقية في المؤسسات ما قبل المدرسة (دارسة تحليلية)، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط2، 1996.

25- الجمالي حافظ، أبحاث في علم النفس الطفل والمراهق، مطبعة دمشق، 1990.

26- حسن ريان فكري، التدريس، عالم الكتب، القاهرة، د.ت.

27- خاطر مصطفى، طريقة تنظيم المجتمع، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1984.

28- الدلتم عبد الله، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1987.

29- راشد علي، مفاهيم ومبادئ تربوية، ، دار الفكر العربية، مصر، 1993.

30- رسلان مصطفى وآخرون، طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية، ، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1992.

31- رفعت رمضان محمد وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4،د.ت.

32- زهران حامد عبد الحميد، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط4،1977.

33- زهران حامد عبد السلام، علم النفس النمو، دار العودة، بيروت، 1981.

34- الزهراني علي إبراهيم، مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، ، دار ابن عفان السعودية، (1418هـ-1997م).

35- زيعور عامر وآخرون، حقول علم النفس، ، دار الطليعة، بيروت، 1986.

36- سرحان عبد الحميد، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط4،1983.

37- سعد الله أبو القاسم الحركة الوطنية، ج2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1992.

38- سعد الله أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، ، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998.

39- سلوادي حسين عبد الرحمن، ابن باديس مفسرا، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1984.

40- السنتون خالد أحمد، دور البيت في تربية الطفل المسلم، شركة شهاب، الجزائر، 1989.

41- السويدي وضحة، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، ، دار الثقافة، الدوحة، قطر، (1409هـ-1989م).

42- الشرنوبي سعد الدين أبو الفتوح، المفاهيم والمعالجات الأساسية في الإحصاء، ، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 2001.

43- شلبي أحمد، التربية الإسلامية نظمها وفلاسفتها وتاريخها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط6، 1978.

44- شلبي أحمد، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، جوانب التاريخ والنظم والفلسفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط8، 1987.

45- شلبي أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط5،1976.

46- شمس الدين عبد الأمير، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ، دار اقرأ، بيروت، لبنان، (1404هـ-1984م).

47- شمس الدين عبد الأمير، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، دار اقرأ بيروت، (1405هـ-1985م).

48- عاطف عيد محمد، قاموس علم الاجتماع، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1979.

49- عامر أحمد محمد، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، ، دار الشروق، جدة، (1403هـ-1983م).

50- عبد الحميد محمد، بحوث الصحافة، عالم الكتب، القاهرة، (1412هـ-1992م).

51- عبد الحميد محمد، دراسة الجمهور في بحوث الإعلام، عالم الكتب، القاهرة، 1993.

52- عبد الرحمن عواطف وآخرون، تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1982.

53- عبد المعطي محمد علي وآخرون، أساليب البحث العلمي، مكتبة الفلاح، الكويت، (1408هـ-1988م).

54- عبيدات محمد وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر والأردن، ط2، 1999.

55- العطاس محمد النقيب، التعليم الإسلامي، أهدافه ومقاصده، ترجمة عبد الحميد محمد، الخزيبي، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية، (1404هـ-1984م).

56- علي يونس فتحي وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978.

57- علي يونس فتحي وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، عالم الكتب، 1999.

58- علي يونس فتحي، تصميم منهج تعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979.

59- غالب مصطفى في سبيل الموسوعة النفسية، منشورات دار مكتبة الهلال، 1985.

60- الغزالي أبو حامد، أيها الولد المحب، تحقيق وتعليق: عبد الله أحمد أبو زينة، ، دار الشروق، بيروت، 1985.

61- فايد عبد الحميد، رأي التربية العامة وأصول التدريس، طبعة جديدة منقحة ومزيدة، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، 1984.

62- فروخ عمر، عبقرية العرب في العلم والفلسفة، ط3، منشورات العصرية، بيروت، 1989.

63- فهمي مصطفى، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، مصر، د.ت.

64- الفيروزبادي، محمد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي، قاموس المحيط، ط3، المطبعة الميرية، بولاق، مصر، 1301هـ.

65- قطب سيد، التصوير الفني في القران الكريم، دار الشروق، القاهرة، د.ت.

66- قطب محمد، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، بيروت، ط2، د.ت.

67- قمبر محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، مج2، مج3، دار الثقافة، الدوحة، قطر، (1407هـ-1987م).

68- قمبر محمود، دراسات في أصول التربية، دار الثقافة، الدوحة، 1988.

69- القيرواني ابن الجزار، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق وتقديم: محمد الحبيب الهيلة، الدار التونسية للنشر، تونس، 1968.

70- محمد حسين سمير، تحليل المضمون، ، عالم الكتب، القاهرة، 1983.

71- محمد حسين سمير، دراسات في مناهج البحث العلمي (بحوث الإعلام)، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1995.

72- مرسي أحمد سعد، تطور الفكر التربوي، 1، عالم الكتب، القاهرة، د.ت.

73- مرسي محمد منير ، تاريخ التربية في الشرق والغرب، طبعة منقحة ومزيدة، عالم الكتب، القاهرة، د.ت.

74- مرسي محمد منير، التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد الإسلامية، عالم الكتب، 1993.

75- المشد عبد الله، وظيفة المسجد في المجتمع المعاصر، ج3، مجمع البحوث الإسلامية، 1972.

76- مصطفى إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، دار إحياء التراث العربي، د.ت.

77- مصطفى أبو العينين علي خليل، القيم الإسلامية والتربية، ، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، (1408هـ-1988م).

78- مصطفى زيدان محمد وآخرون، علم النفس، ، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، (1400هـ-1980م).

79- مقداد محمد وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، 1995.

80- النووي، التبيان في آداب حملة القرآن، تحقيق: محمد الحجار، دار ابن حزم، بيروت، 1414هـ.

81- يالجن مقداد، الاتجاه الأخلاقي في الإسلام، ، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1973.

82- يالجن مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، ، مكتبة الخانجي، مصر، 1977.

83- يالجن مقداد، دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، ، دار الشروق، بيروت، القاهرة، (1403هـ-1983م).

قائمة الدوريات

1- بشير بن فارس الجميل محمد، أراء بن الحاج في تعليم الصبيان، دراسة مقارنة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع35، س 17، شتاء، 1999.

2- بوعزيز يحي، أوضاع المؤسسات الدينية بالجزائر خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، مجلة الثقافة، ع63، رجب شعبان 1401هـ/يونيو 1981.

3- توجيهات لمعلمي القرآن الكريم، وزارة الشؤون الدينية، مديرية الإرشاد الديني والتعليم القرآني، مطبعة وزارة الشؤون الدينية، القبة، الجزائر، (1409هـ-1998م).

4- جاد أحمد فرغلي، الدور التربوي للمسجد، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ع6، س3، ربيع الاول 1406هـ/ديسمبر 1986م.

5- الدويبي عبد السلام، ثقافة الطفل العربي الأبعاد المأزمية والجهود العربية، مجلة الطفولة والتنمية، ع4، 2001.

6- الرشيدي بشير صالح، المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية في المرحلة الابتدائية في منطقة الجهراء التعليمية، (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية، مج4، ع12، رجب 1407هـ/مارس1987م).

7- سعد الدين مصطفى أرجوان، من أجل مستقبل مشرق لأطفال الوطن العربي في الألفية الثالثة، مجلة الطفولة والتنمية، ع4، 2001.

8- عامر صبيح نبيل، التربية الإسلامية ودور المسجد فيها، حولية كلية التربية، جامعة قطر، ع1، س1، (1402هـ-1982م).

9- عبيد حسنة عمر، مقالات في الدعوى والإعلام الإسلامي، كتاب الأمة، قطر، 1411هـ.

10- قاسم أحمد محمود الحاج رعاية المولود حديث الولادة وتطور نموه، مجلة آفاق الثقافة والتراث، تصدر عن المركز العلمي والدراسات بمركز جمعة، الماجد، ع34، س9، دبي، الإمارات، ربيع الثاني 1422هـ/يوليو 2001.

11- مجلة الرسالة، تصدر عن وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، ع9، ربيع الأول، ربيع الثاني 1408هـ/نوفمبر ديسمبر 1987.

12- نصر سلمان، المدرسة القرآنية وآثرها في تقوية النظام التربوي، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع10، رجب 1422هـ/سبتمبر 2001.

13- وطفة علي، الأهداف التربوية في البلدان العربية رؤية نقدية، مجلة المستقبل العربي، ع32، س20، أفريل 1998.

الرسائل الجامعية

1- زعيمي مراد، النظرية العلم- اجتماعية، رؤية إسلامية، دكتوراه، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1997.

2- طوابة نور الدين، دور المسجد في المجتمع الإسلامي المعاصر، مع دراسة لدور المسجد في الجزائر (فترة الاحتلال الفرنسي كنموذج)، ماجستير، معهد الدعوى والإعلام، جامعة الأمير عبد القادر، 1992-1993.

الفـــــهارس

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين توزيع السور القرآنية المبرمجة في المنهاج التربوي عبر السنة الدراسية	102
2	يوضح عدد الأحاديث المقررة وتوزيعها خلال العام الدراسي	103
3	يبين الأدعية المقررة خلال السنة الدراسية	104
4	يبين البرنامج المقرر في مادة الكتابة	105
5	يبين الأناشيد المقررة خلال العام الدراسي	106
6	يبين التوزيع الأسبوعي للمواد المقررة	108
7	يبين التوزيع الجغرافي للمدارس القرآنية المعنية بالدراسة	173
8	يبين عدد المدارس القرآنية، الأقسام، التلاميذ، المعلمين عبر ولاية قسنطينة	174
9	يبين المجال البشري لعينة الدراسة	174
10	يبين عدد أفراد عينة مجتمع الدراسة	177
11	يبين توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس	177
12	يبين توزيع عينة المعلمين حسب الجنس	177
13	يبين توزيع عينة المعلمين حسب الأقدمية في التعليم	178
14	يبين الحالة الإدارية للمعلمين في المدارس القرآنية عبر ولاية قسنطينة	178
15	يبين الحالة الإدارية للمعلين بالنسبة لعينة الدراسة على مستوى 13 مدرسة قرآنية	179
16	يبين الحالة الاجتماعية لأولياء التلاميذ	179
17	يبين توزيع فئة عينة الأولياء حسب المهنة	180
18	يبين أسبقية أحد الأخوة بالدخول إلى المدرسة القرآنية	190
19	يبين رتبة الطفل بين اخوته	191
20	يبين المعرفة الشخصية بين معلم التعليم القرآنية وأولياء أمور التلاميذ	192
21	يبين الأسباب الدافعة بالأولياء لتسجيل أولادهم في المدارس القرآنية	192
22	يبين استعمال المعلمين للمنهاج التربوي داخل المدارس القرآنية	194

23	يبين عدد تكرارات القيم الخلقية داخل المنهاج التربوي لأطفال المدارس القرآنية	195
24	يبين مدى شعور طفل المدارس القرآنية بالحب اتجاه المعلم (ة)	200
25	يبين مدى شعور طفل المدارس القرآنية بالخوف اتجاه المعلم (ة)	201
26	يبين الطرق والأساليب التي يعتمدها المعلم في تصويب سلوك طفل المدارس القرآنية	202
27	يبين موقف المعلمين من السلوك غير المرغوب فيه حسب نظر المعلمين والأولياء	203
28	يبين العوامل التي تتدخل في صعوبة التعامل مع سلوك الطفل	204
29	يبين مدى استجابة الطفل لتأنيب المعلم حسب وجهة نظر الأولياء والمعلمين	206
30	يبين مدى إلتزام طفل المدارس القرآنية بأداء واجباته المدرسية	206
31	يبين أهم الملاحظات المسجلة على طفل المدارس القرآنية داخل القسم	207
32	يبين قدرة التعليم القرآني على إحداث التغيير في سلوك الطفل	208
33	يبين قدرة التعليم القرآني على إحداث التغيير الإيجابي في سلوك الطفل	208
34	يبرز مدى اكتساب طفل المدرسة للقيم الخلقية حسب المعلمين والأولياء	209
35	يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب الطعام والشراب	211
36	يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب الكلام ومخاطبة الغير	212
37	يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب نظافة اللباس والجسم	213
38	يبين مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب السير في الطريق	214
39	يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية للقيم الخلقية	215
40	يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدارس القرآنية لآداب الطعام والشراب	216
41	يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدرسة	
	القرآنية لآداب الكلام ومخاطبة الغير	217
42	يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب نظافة اللباس والجسم	218

43	يبين دلالات الفروق بين المعلمين والأولياء حول مدى اكتساب طفل المدرسة القرآنية لآداب السير في الطريق	219
44	يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه والديه من وجهة نظر الأولياء والمعلمين	220
45	يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه ممتلكات الآخرين من وجهة نظر الأولياء والمعلمين	221
46	يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه المعلم (ة) من وجهة نظر الأولياء والمعلمين	222
47	يبين القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه رفاقه من وجهة نظر الأولياء والمعلمين	223
48	يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه والديه	224
49	يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه ممتلكات الآخرين	225
50	يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه المعلم	226
51	يبين دلالات الفروق بين الأولياء والمعلمين حول القيم الخلقية المرغوبة في سلوك الطفل اتجاه رفاقه	227

فهرس الموضوعات

المقدمة 1

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1-إشكالية الدراسة وأهميتها 6

2-تحديد مفاهيم الدراسة 9

3-الدراسات السابقة 19

الفصل الثاني: التعليم القرآني

المبحث الأول: التعليم القرآني تعريفه و أهم مؤسساته 30

المطلب الأول: تعريف التعليم القرآني 30

المطلب الثاني: مؤسسات التعليم القرآني 35

المطلب الثالث: المصادر المالية لمؤسسات التعليم القرآني 43

المبحث الثاني: منهج التعليم القرآني 45

المطلب الأول: مميزات المنهج في التعليم القرآني 46

المطلب الثاني: طرق وأساليب التعليم القرآني 50

المطلب الثالث: مبادئ المنهج في التعليم القرآني 64

المطلب الرابع: المراحل التعليمية لتعليم القرآن 77

المطلب الخامس: أهداف التعليم القرآني 79

المبحث الثالث: حاجة المجتمع الإسلامي للتعليم القرآني 84

المطلب الأول: تقلص مساحة القيم الأخلاقية في واقع المجتمع الإسلامي المعاصر... 85

المطلب الثاني: الطفل المسلم وتحديات العولمة والمعلوماتية 88

المبحث الرابع: التعليم القرآني في الجزائر وتجربة المدرسة القرآنية 95

المطلب الأول: لمحة تاريخية عن التعليم القرآني في الجزائر 96

المطلب الثاني: التعليم القرآني بعد الاستقلال (تجربة المدرسة القرآنية) 99

الفصل الثالث: الطفل والتربية الأخلاقية الإسلامية

المبحث الأول: الطـــفـــولـــة 112

المطلب الأول: تعريف الطفل 112

المطلب الثاني: تحديد مرحلة الطفولة 114

المطلب الثالث: أهمية مرحلة الطفولة المبكرة 120

المطلب الرابع: مميزات النمو في مرحلة الطفولة المبكرة 123

المطلب الخامس: النمو الخلقي في مرحلة الطفولة المبكرة 131

المطلب السادس: الحاجات الأساسية لنمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة 133

المبحث الثاني: التربية الأخلاقية الإسلامية 144

المطلب الأول: مفهوم التربية الأخلاقية 146

المطلب الثاني: حقيقة التربية الأخلاقية الإسلامية ومميزاتها الأساسية 150

المطلب الثالث: أهمية التربية الأخلاقية الإسلامية 154

المطلب الرابع: معايير التربية الأخلاقية الإسلامية 156

المطلب الخامس: خصائص التربية الأخلاقية الإسلامية في مرحلة الطفولة المبكرة... 160

المطلب السادس: أساليب التربية الأخلاقية الإسلامية في مرحلة الطفولة المبكرة.... 162

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية: إجراءاتها المنهجية وتحليل بياناتها الميدانية

المبحث الأول:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 172

المطلب الأول: التعريف بمجال الدراسة 172

المطلب الثاني: منهج الدراسة 175

المبحث الثاني: تحـــليل البيـــانات الميـــدانيـــة 190

المطلب الأول: واقع تدريس القيم الأخلاقية لأطفال المدارسة القرآنية 193

المطلب الثاني: القيم الخلقية لدى تلاميذ المدارس القرآنية 208

المطلب الثالث: القيم الخلقية المطلوب تعزيزها لدى تلاميذ المدارس القرآنية 220

الخاتمة 230

توصيات الدراسة 237
بحوث ودراسات مقترحة 240
ملاحق الدراسة 242
قائمة المصادر والمراجع 256

الفهارس

فهرس الجداول 265
فهرس الموضوعات 268