الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين

يتضمن هذا الفصل الفقرات الآتية :

* العوامل الجسدية .
* العوامل المرتبطة بالصحة النفسية .
* العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعلم .
* التخطيط المنهجي للعملية التعليمية .
* التعلم الوظيفي .
* مدرسة المجتمع .
* مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين .
* الوسائل التعليمية .
* الكفايات التربوية لدى المعلم .
* الإدارة الصفية والمدرسية .
* التربية المنفصلة (المختلطة) في المدرسة .
* تصميم الدروس .

العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين

١ ـ مقدمة:

لقد أسهم علماء المسلمين في بيان جملة من العوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابياً أو سلبياً ، بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية التعليمية التعلّمية. واستقرأ الباحث هذه العوامل من مصادر الفكر التربوي الإسلامي ، واستنبطها منه ، مسترشداً بالقواعد الأساسية في التدريس التي أفرزتها المداخل الكبرى في التدريس ، فقد أشار علماء المسلمين إلى الأهداف السلوكية ومستوياتها وتحديدها وتكاملها ، والتغذية الراجعة وأنماطها ووظائفها ، وهذه تستند إلى المدخل المعرفي.

وأشاروا أيضاً إلى ضرورة معرفة المدرس قدرات طلابه وميولهم وكيفية استثارة دوافعهم ، وتوفير الجو الاجتماعي الذي يسوده التسامح والتعاون والتنافس الإيجابي ، وهذه الأمور تستند إلى المداخل الفردية.

وتحدثوا صراحة عن ضرورة التزام المدرس في تدريسه بالسير متدرجاً في إعطاء الحصة الدرسية من جهة ، والمقرر الدراسي كاملاً من جهة أخرى ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتعزيز في أثناء ذلك. وهذه المبادئ مشتقة من مداخل الضبط.

وتحدث أولئك العلماء عن جملة من العوامل الأخرى التي رأوا أنها يمكن أن تؤثر في التعليم والتعلم؛ فأشاروا إلى مدخلات النظام التربوي ومعالجته ومخرجاته ، والتكامل بين عناصر المدخلات من جهة ، والأهداف التعليمية السلوكية من جهة أخرى.

وذكروا العلاقة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ، أو ما يسمى بـ «**مدرسة المجتمع**» ، وبيّنوا أثرها في العملية التربوية. وأشاروا إلى دور المدرس في غرس

مبادئ التعلم الوظيفي لدى المتعلم الذي ألزموه بربط ما تعلمه بواقعه واستثماره في حياته.

كما أشار أولئك العلماء إلى الوسائل التعليمية التي سادت في عصرهم ، واهتموا أيضاً بالحديث عن الكفايات التربوية للمعلم؛ الكفاية العلمية والمهنية والجسدية والأخلاقية ، وربطوا نجاح المدرس أو فشله بمدى توافر هذه الكفايات فيه.

وتعرضوا لمسائل أخرى كثيرة لها علاقة بالتدريس سيرد الحديث عنها. وسيتناول الباحث في هذا الفصل ذكر هذه العوامل في الفكر التربوي المعاصر والإسلامي.

٢ ـ العوامل الجسدية

إذا كان هدف التربية الإسلامية الأساس إعداد المواطن الصالح ، المؤهل لنفع نفسه ومجتمعه ، ضمن ضوابط الشريعة الإسلامية ، وحمل رسالتها الإنسانية والمعرفية والأخلاقية والثقافية والتربوية والدعوية فإنها راعت ما يحقق هذا الهدف ، فاعترفت بالبعد الجسمي (المادي) والروحي (المعنوي) والعقلي للإنسان ، (وحرصت التربية الإسلامية على تقوية الجسم وبنائه صحيحاً قوياً معافىً؛ لأنه وعاء العقل.

ولا يكون التفكير سليماً والنفس مشرقة إلا إذا كان الجسم سليماً معافىً (. . .) وما تحريم الخمر إلا وقاية للجسم من المرض وللعقل من الانحراف ، وليست الدعوة إلى الاعتدال في المأكل والمشرب إلا وقاية للجسم من أمراض الهضم وما يجره ذلك على القوى العقلية والنشاط الفكري للإنسان) [السيد ، ١٩٨٧ ، ٤٩٢] فنادت بضرورة تأمين حاجات الإنسان الاقتصادية من الطعام والشراب واللباس والسكن ، وبيّنت أثرها في عملية التعليم والتعلم.

أما الطعام فقال الله تعالى: ﴿ وَمَا جَعَلْنَٰهُمْ جَسَدًا لَّا يَأْكُلُونَ ٱلطَّعَامَ وَمَا كَانُوا۟ خَٰلِدِينَ ﴾. [الأنبياء: ٨]. وقال عز وجل: ﴿ كُلُوا۟ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ وَلَا تَطْغَوْا۟ فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِى ۖ وَمَن يَحْلِلْ عَلَيْهِ غَضَبِى فَقَدْ هَوَىٰ ﴾. [طه: ٨١]. وأما الشراب فقال الله تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَٰهُمَا ۖ وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ ۖ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾. [الأنبياء: ٣٠].

وقال جل وعلا: ﴿ ۞ وَإِذِ ٱسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِۦ فَقُلْنَا ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْحَجَرَ ۖ فَٱنفَجَرَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا ۖ قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ ۖ كُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ مِن رِّزْقِ ٱللَّهِ وَلَا

تَعْثَوْا فِي ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾. [البقرة: ٦٠]. وأما اللباس فقال تعالى: ﴿يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَٰرِي سَوْءَٰتِكُمْ وَرِيشًا ۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ۚ ذَٰلِكَ مِنْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾. [الأعراف: ٢٦]. وقال تعالى: ﴿۞ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُوا۟ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ﴾. [الأعراف: ٣١].

وأما السكن قال تعالى: ﴿وَٱذْكُرُوٓا۟ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًا ۖ فَٱذْكُرُوٓا۟ ءَالَآءَ ٱللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا۟ فِي ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾. [الأعراف: ٧٤].

ومن مصادر التربية الإسلامية ومقاصدها استمدّ علماء المسلمين أفكارهم التربوية بأبعادها المختلفة، ومنها الصحة الجسمية، التي تؤثر في الصحة العقلية؛ إذ إنّ العقل السليم في الجسم السليم، ومن ثَمَّ تؤثر في التعليم والتعلم، وقد اعتنى أولئك العلماء في تبيان الأطعمة والأشربة وأنواعها وأهميتها في عملية التعليم. وتعرضوا أيضاً للعناية بنظافة الجسم وطهارته.

لقد ذكر مسكويه والغزالي والزُّرْنُوجي وغيرهم. [ينظر: ابن جماعة، ٧٧، الماوردي، ٥١، العلموي، ٢٧]. أنّ بعض أنواع الطعام والشراب؛ كشرب العسل وأكل الزبيب تساعد في التعلم، والاقتصاد في الأطعمة والأشربة يعين المتعلم ويوقظ ذهنه، وكثرتها تؤدي إلى فتور الحواس وكسل الجسم وعدم التركيز والبلادة، بالإضافة إلى تعرض الجسم إلى خطر الأسقام البدنية. كما بيّنوا أيضاً أثر العادات؛ كالنوم في عملية التعليم والتعلم. قال مسكويه: (وإن منع اللحم في أكثر أوقاته كان أنفع له وقعاً في الحركة والتيقظ، وقلة البلادة وبعثه على النشاط والخفة). [مسكويه، ٧٠].

وقال الغزالي: (وأما أكل الخبز اليابس والزبيب على الجوع فإنهما يقطعان البلغم وكذلك السواك، فإنه يقلل البلغم، ويزيد في الحفظ والفصاحة). [الغزالي، ١٤٤]، وقال الزُّرْنُوجي: (والسواك وشرب العسل (...) وأكل إحدى وعشرين زبيبة حمراء كل يوم على الريق يورث الحفظ). [الزُّرْنُوجي، ١٠٣]، وذكر أيضاً أن كثرة النوم تقلل من التعلم، فقال: (وكثرة النوم تورث الفقر، وفقد العلم). [الزُّرْنُوجي، ١٠٧ ـ ١٠٨]. وقال ابن جماعة: (أن يقلل من نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه وذهنه، ولا يزيد في نومه في اليوم والليلة على ثماني ساعات، وهو ثلث الزمان، فإن احتمل أقل منها فعل). [ابن جماعة، ٨١، وينظر: الماوردي، ٢٥].

لقد أثبتت أبحاث علمية كثيرة أهمية التوازن الغذائي ، والتزام القواعد الصحية الغذائية لضمان السلامة الجسمية ، ومن ثَمَّ تنعكس على جميع وظائف الإنسان. [عبد الحليم ، ٢٠٠٥ ، ١٢]. وقد أظهرت البحوث التي أجراها العلماء «ميللر maller» و«جونيس jones» أنّ العلاقة عكسية بين **القصور الجسدي** وانعكاساته المرضية ، والاستعداد **للتعلم** ، كما بينت بحوث أخرى ، أنّ الاضطرابات الجسدية على اختلافها كانت مصحوبة بانخفاض ملحوظ في الاستعداد للتعلم والتحصيل.

إضافة إلى أنّ الخلل العضوي والمرض وسوء التغذية وسواها تترافق في كثير من الأحيان مع شروط اجتماعية واقتصادية وثقافية معينة). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٧].

ثم إن الآفات الجسدية التي يمكن أن يتعرض لها الجسم ، والتي أشار إليها علماء المسلمين يمكن أن تؤدي إلى الشذوذ النفسي عند المتعلمين (والشذوذ النفسي يمكن أن يرجع إلى أسباب عديدة ، على رأسها الآفات الجسدية). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٢٠٦].

وبيّن أولئك العلماء أيضاً أنّ من الاهتمام بصحة الجسم وهيئته العناية بالنظافة الجسمية الحسية والمعنوية. قال ابن جماعة: (وينبغي أن يدخل على الشيخ كامل الهيئة ، متطهر البدن والثياب ونظيفهما ، بعد ما يحتاج إليه من أخذ ظفر وشعر وقطع رائحة كريهة ، لا سيما إن كان يقصد مجلس العلم ، فإنه مجلس ذكر واجتماع في عبادة). [ابن جماعة ، ٩٥ ، وينظر مسكويه ، ٧٢ ، الغزالي ، ٩٩ ، النووي ، ٩٩ ، ١٠٤ ، الهيتمي ، ١٠١].

إنّ ما ذكره أولئك العلماء من تلك العوامل تمثل حالة عصرهم ، وقد ورد في بعضها بعض الأحاديث أو الآثار عن الصحابة ، والحكم على مثل هذه الأمور التي تتعلق بالطعام والشراب ، وغيرها ، ولا سيما التي لم ترد في أحاديث صحيحة يرجع فيها إلى الطب والعلوم الأخرى التي تؤكد صحتها أو خطأها ، ومدى تأثيرها في التعلم.

٣ ـ العوامل المرتبطة بالصحة النفسية (الانفعالية)

تنظر التربية الإسلامية إلى الإنسان على أنه مخلوق من جسد وروح ، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن صَلْصَٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾. [الحجر: ٢٨ ـ ٢٩] وأن الجسد تابع للروح؛ لأن هلاك

الجسد وفناءه مرتبط بوجود الروح ، ولكل من الجسد والروح مطالب ، وتحدث علماء المسلمين عن الوسائل التي تساعد على صفاء الروح وصقلها من الآفات ، من خلال غرس الإيمان بالله تعالى ومقتضياته في النفس الإنسانية ، وتشريع العبادات بمختلف صورها ، والتحكم بالنفس وضبطها عن الوقوع بالهوى والشهوات من خلال المعززات الإيجابية والسلبية .

وقد بيّنوا الآثار التربوية لهذه الوسائل؛ إذ إنها تخلق الاستقرار النفسي للمعلم والمتعلم ، وتنمّي فيهما الصبر على المكاره ، والابتعاد عن الأمراض النفسية التي من شأنها أن تعوق العملية التعليمية التعلُّمية .

لقد اعتنى علماء المسلمين بالجانب الانفعالي في شخصية المتعلم ، فذكروا جملة من العوامل الدينية التي تزيد من انفعالات المتعلم أو تضبطها؛ كاليقين بالله عزّ وجلّ ، وإقامة الصلاة والصيام ، والشكر والصلاة على النبي محمد ﷺ ، والورع وقراءة القرآن والإخلاص لله عز وجل ، والصبر على التعلم والحرص عليه ، وكون المتعلم على وضوء في أثناء عملية التعلم ، والتخلق بالأخلاق الحسنة .

قال الغزالي: (ويجب على المتعلم التقوى ، فإنّ العلم لا يحصل إلا بها ، فإنّ العلم الحاصل بالفسق والفجور لا ينفع صاحبه ، ولا يخلصه من ظلمات الجهل). [الغزالي ، ١١١ ، وينظر العلموي ، ٢٧].

وقال الزُّرْنُوجي: (وصلاة الليل وقراءة القرآن من أسباب الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٢] ، وقال أيضاً: (ويصلي صلاة الخاشعين ، فإنّ ذلك عون له على التحصيل والتعلم). [الزُّرْنُوجي ، ٩٩] ، وفيما يتعلق بالورع قال: (فمهما كان طالب العلم أورع كان علمه أنفع ، والتعلم له أيسر ، وفوائده أكثر). [الزُّرْنُوجي ، ٩٧] ، وقال أيضاً: (وهكذا كانوا يتورعون فلذلك وفقوا للعلم والنشر ، حتى بقي اسمهم إلى يوم القيامة). [الزُّرْنُوجي ، ٩٨].

وفيما يتعلق بالشكر قال الزُّرْنُوجي: (ينبغي لطالب العلم أن يشتغل بالشكر باللسان والجَنَان والأركان والمال ، ويرى الفهم والعلم ، والتوفيق من الله تعالى). [الزُّرْنُوجي ، ٧٧].

وذكر الزُّرْنُوجي أنّ المعاصي وكثرة الذنوب من أهم العوامل التي تعوق التعلم ، بقوله: (وأما ما يورث النسيان فالمعاصي). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٤]. وقال أيضاً:

(وينبغي لطالب العلم أن يحترز عن الأخلاق الذميمة ، فإنها كلاب معنوية (. . .) وليحترز خصوصاً عن التكبر ، فمع التكبر لا يحصل العلم). [الزُّرْنُوجي ، ٤٩ ، وينظر: العلموي ، ١٣]. وذكر في ذلك شعراً نسبه إلى الإمام الشافعي ، فقال: [الزُّرْنُوجي ، ١٠٣].

شكـوتُ إلـى وكيـعٍ سـوءَ حفظـي فـأرشـدنـي إلـى تـركِ المعـاصـي

فـإنَّ الحفـظَ فضـلٌ مـن إلهـي وفضـلُ اللهِ لا يُهـدى لعـاصـي

وتعرضوا أيضاً للعوامل النفسية الانفعالية السلبية؛ كالغضب والهمّ والحزن واليأس. . .إلخ. وجعلوا المعاصي من العوامل السلبية التي تعيق العملية التعلمية ، وبيّنوا علاج تلك الأمراض.

لقد ذكر مسكويه وغيره جملة من العوامل الانفعالية السلبية التي تؤثر في نفس المتعلم ، وجعلوها أمراضاً نفسية ، قال مسكويه: (ومنها [الأمراض]: التهور والجبن ، والعجب والافتخار وكثرة المزاح ، والغدر والضيم ، والغضب). [مسكويه ، ١٦٨ ـ ١٧١ ، وينظر: ابن جماعة ، ١٤١]. وأكد مسكويه والماوردي والغزالي وابن جماعة ، وغيرهم ضرورة معالجة هذه الآفات بفهم الحياة وغاياتها ، وتغذية النفس بالأخلاق الحسنة ، التزود بطاعة الله والإخلاص له وعبادته ، وجعل الغاية الكبرى مرضاته ، والمداومة على العلم والاجتهاد في تحصيله ، والصبر على المشاق. [القابسي ، ١٥٤ ، مسكويه ، ٦٦ ، ١٨١ ـ ١٨٢ ، الماوردي ، ٢١٦ ، الغزالي ، ٥٥ ، ١٠١ ، ١١٦ ، الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ، ١٠٥ ، النووي ، ١٠٢ ، ابن جماعة ، ١٣ ، ٢٣ ، العلموي ، ٣٠].

وذكر العلموي وغيره أيضاً أمراضاً أخرى؛ كالحسد والرياء ، تؤثر في نفس المتعلم ، وتصرفه عن الغاية المرادة من العلم ، وبيّن علاجها بقوله: (ومن أدوية **الحسد** أن يعلم أن حكمة الله اقتضت جعل هذا الفضل في هذا الإنسان ، فلا يعترض ولا يكره (. . .) ، ومن أدوية الرياء أن يعلم أن الخلق لا يقدرون على نفعه ولا ضره (. . .) ، ومن أدوية الإعجاب أن يعلم أن علمه وفهمه وجودة ذهنه وفصاحته فضل من الله جل وعلا وهو عارية وأمانة (. . .) ، ومن أدوية الاحتقار التأدب بما أدب الله تعالى به عباده). [العلموي ، ٣٠ ـ ٣١ ، وينظر مسكويه ، ١٦٣ ـ ١٧١ ، الهيتمي ، ٩٧].

كما بيّن الغزالي والزُّرنوجي والعلموي وغيرهم عوامل انفعالية سلبية أخرى تؤثر في التعلم؛ كالحزن واليأس والهمّ ، وذكروا أنّ علاجها يكون بالصبر على قضاء الله تعالى ، وتحصيل العلم. قال الزُّرْنُوجي: (لأن الهمّ والحزن لا يرد المصيبة ، ولا ينفع ، بل يضر بالقلب ، والعقل ، والبدن). [الزُّرْنُوجي ، ٨٥ ، وينظر: الغزالي ، ١١١ ، العلموي ، ٣٠]. وقال أيضاً: (وأما ما يورث النسيان (. . .) الهموم والأحزان في أمور الدنيا). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٤]. وبين أنّ من ثمرات تحصيل العلم وفوائده القضاء على الهموم والأحزان ، فقال: (وتحصيل العلم ينفي الهمّ والحزن). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٥ ، والمراجع السابقة].

ومن العوامل الانفعالية المساعدة على التعليم والتعلُّم التي تعرض لها بعض العلماء إراحة النفس عند المَلَل ، والعمل بالعلم ، فإنّ ذلك يجعل المتعلم مستقراً ومطمئناً نفسياً. يقول ابن جماعة: (ولا بأس أي يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره إذا كلّ أو ضعف بتنزه وتفرج في المستنزهات بحيث يعود إلى حاله ، ولا يضيع عليه زمانه). [ابن جماعة ، ٨١ ، وينظر الغزالي ، ١١٢ ، الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ، النووي ، ١٠٧ ، العلموي ، ٤٢].

٤ ـ العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعلم

التربية الإسلامية ذات نزعة اجتماعية ، تدعو الإنسان إلى إقامة علاقات حميمية مع بني جنسه ، وتغرس فيه الشعور بالمسؤولية عن علاقاته الاجتماعية بمختلف صورها. قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾. [الحجرات: ١٣]. حيث يميل الإنسان بطبعه إلى الاجتماع مع الآخرين ، وهذا الميل يفرض عليه إقامة علاقات مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فيبدأ بإنشاء هذه العلاقات من خلال الأسرة والمدرسة والمجتمع.

وقد وضعت التربية الإسلامية قواعد ضابطة لتكوين هذه العلاقات والنتائج المترتبة عليها ، فنظمت العلاقة بين الزوجين وأناطت بهما مسؤولية حسن تربية الأبناء ، وألزمت الأبناء بالإحسان إلى آبائهم وجيرانهم وشركائهم وأقرانهم وأساتذتهم ، واهتمت بتنظيم العلاقة بين المعلمين والمتعلمين من جهة ، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى ، وجعلت الألفة والمودة أساس هذه العلاقات

كلها ، يقول النبي ﷺ: «**المسلم يَأْلف ويُؤْلَف ولا خير فيمن لا يألفه الناس**». [أخرجه الحاكم في المستدرك ، كتاب الإيمان ، ١/ ٧٣].

ويقول الصحابي عمر بن الخطاب: (تعلموا العلم وعلموه الناس ، وتعلموا له الوقار والسكينة ، وتواضعوا لمن تعلمتم منه ولمن علمتموه ، ولا تكونوا جبابرة العلماء). [الكاند هلوي ، ١٩٩٩ ، ٣/ ١٦١].

لقد تحدث علماء المسلمين عن علاقة المعلم بالمتعلم ، وبيّنوا أنها قائمة على الاحترام والنصح والإرشاد والتوجيه والرحمة واللين والتعاون والعدل ومعاني الأبوة ، فالمعلم بمنزلة الأب للمتعلم. والحديث عن هذه العلاقات وأسسها توسع فيه أولئك العلماء ، ويمكن إيجاز ذلك بقول النووي: (وينبغي أن يرغِّبه في العلم (. . .) ، ويعتني بمصالحه؛ كاعتنائه بمصالح نفسه وولده ، ويجريه مجرى ولده في الشفقة (. . .) ويعذره في سوء أدب (. . .) ، وينبغي أن يكون سمحاً (. . .) متلطفاً في إفادة طالبيه مع رِفق ونصيحة وإرشاد ، (. . .) وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين بل يلين لهم ويتواضع (. . .) ويرحب بهم عند إقبالهم (. . .) ، ويظهر لهم البِشر وطلاقة الوجه (. . .) ، ويسأل عمن غاب منهم (. . .) ، وينصفهم في البحث ، فيعترف بفائدة يقولها بعضهم وإن كان صغيراً ، ولا يحسد أحداً منهم لكثرة تحصيله (. . .) ، وينبغي أن يقدم في تعليمهم إذا ازدحموا الأسبق بالأسبق (. . .) ، ويحسن خلقه مع جلسائه ، ويوقر فاضلهم؛ بعلم أو سن أو شرف أو صلاح ، (. . .) ، ويكرمهم بالقيام لهم على سبيل الاحترام (. . .) ولا يعنّف من غلط منهم في كل ذلك إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له). [النووي ، ٨٥ ـ ٩٧ ، وينظر: الماوردي ، ٥٣ ، ٦٩ ، ٨٢ ، ابن جماعة ، ١٧٧ ـ ١٨٠ ، المغراوي ، ٨١ ، العلموي ، ٤٧ ـ ٤٩].

فهذه الصفات التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم تساعده على التدريس. وتؤكد التربية المعاصرة ضرورة توافر معظم هذه الصفات في المعلم الناجح؛ لكي يتمكن من القيام بدوره التعليمي والتربوي.

وتحدث علماء المسلمين أيضاً عن طبيعة العلاقة بين **المتعلم ومعلمه** ، وتعرضوا للآداب والصفات التي تنظم هذه العلاقة. فلا بد أن يتحلَّى المتعلم بصفات ، أهمها: حب معلمه واحترامه والتواضع له وتوقيره والاعتراف بفضله ، ولا يدَّخر جهداً في خدمته ، ويتحرى رضاه ويصبر على جفائه وسوء خلقه. [الماوردي ،

٥٣ ـ ٥٦ ، الغزالي ، ٩٥ ، الزُّرْنُوجي ، ٤٠ ـ ٤١ ، النووي ، ٩٩ ـ ١١٤ ، ابن جماعة ، ٨٩ ، العلموي ، ٦٢ ـ ٦٣].

وبيّن مسكويه مسوغات محبة المدرس ، بقوله: (ولا بد من محبة الحكماء فهي أشرف وأكرم من محبة الوالدين؛ لأجل أن تربيتهم هي لنفوسنا (. . .) ، ومحبة طالب الحكمة للحكيم والتلميذ الصالح للمعلم الخيّر فإنها من جنس المحبة الكبرى ، وإنما يستحق المعلم هذه المحبة؛ لأنه والد روحاني ورب بشري وإحسانه إحسان إلهي ، وذلك أن يربيه بالفضيلة التامة ، ويغذوه بالحكمة البالغة ، ويسوقه إلى الحياة الأبدية في النعيم السرمدي). [مسكويه ، ١٣٤].

وقال الغزالي: (ويطلب المتعلم مسرة المعلم بالتواضع ، والتملق والدعاء والخدمة والنصرة وغير ذلك). [الغزالي ، ٩٥ ، ينظر: ابن رشد ، ٣٣ ، ابن خلدون ، ١٢٢٩ ، ابن جماعة ، ٨٩ ، العلموي ، ٦٢].

وذكر الزُّرْنُوجي بعض الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المتعلم في أثناء تعامله مع أستاذه ، بقوله: (ومن توقير المعلم ، ألا يمشي أمامه ، ولا يجلس مكانه ، ولا يبتدئ الكلام عنده إلا بإذنه ، ولا يكثر الكلام عنده إلا بإذنه ، ولا يسأل عند ملالته ، ويراعي الوقت (. . .) ، ومن توقيره توقير أولاده ، ومن يتعلق به). [الزُّرْنُوجي ، ٤٠ ـ ٤١ ، وينظر: ابن رشد ، ٣٢ ، النووي ، ١٠٤ ـ ١٠٨ ، ابن جماعة ، ٨٩ ، العلموي ، ٦٢].

وذكر الزُّرْنُوجي أنّ من ثمرات عدم امتثال المتعلم لتلك الآداب الحدّ من تعلمه ، وقلة الانتفاع به. فقال: (فمن تأذى منه أستاذه يُحرم بركة العلم ، ولا ينتفع به إلا قليلاً). [الزُّرْنُوجي ، ٤٢].

وقد بيّن أولئك العلماء طبيعة العلاقة بين المتعلمين أنفسهم في أثناء طلب العلم من ناحية ، وعلاقتهم بجيرانهم من ناحية أخرى ، فرأوا أنّ انتقاء المتعلم **لعلاقته** بالآخرين ، والتقليل منها ما أمكن هو الأصل ، وذكروا صفات خاصة للشريك في العلم؛ كالورع والاجتهاد وحسن الخلق ، وحضّوا على الابتعاد عن الصديق الكسلان.

يقول مسكويه: (إنّ المؤاخاة بالمودة نوعان: أخوة مكتسبة بالاتفاق الجاري مجرى الاضطرار (. . .) ، والثانية مكتسبة بالقصد والاختيار (. . .) وأما **النوع**

الأول ، يكتفى منه بالقليل (. . .) ، وأما **النوع الثاني** ، فينبغي اختياره والاجتهاد في انتقائه؛ لأنه خير ما يغنمه الإنسان في حياته). [مسكويه ، ١٣٩ ـ ١٤٠].

فقد جعل مسكويه علاقة الدارس بغيره بمنزلة الملح للطعام؛ إذ الطعام من دون ملح لا يصلح ، وزيادة الملح في الطعام تفسده. ويقول مسكويه أيضاً مبيّناً أهمية اختيار المتعلم جيرانه: (وينبغي أن يختار لجواره إذا أمكن أصلحهم حالاً وأكثرهم تشاغلاً وأجودهم طبعاً وأصونهم عرضاً؛ ليكون معيناً له على ما هو بصدوده). [مسكويه ، ٣٤].

وأشار الزُّرْنُوجي وغيره على المتعلم بضرورة اختيار الشريك المجتهد ليذاكر معه ويستفيد منه ، ويزيد في همته للتعلم؛ لأن للمذاكر المجدّ أثراً في إفادة شريكه أو كسله. فذكر الزُّرْنُوجي صفات ذلك الشريك بقوله: (وأما اختيار الشريك فينبغي أن يختار المجدّ والورع وصاحب الطبع المستقيم ، ويفر من الكسلان والمعطل والمكثار والمفسد والفتّان). [الزُّرْنُوجي ، ٣٧]. وقال أيضاً: (إياك والمذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع ، فإنّ الطبيعة متسربة ، والأخلاق متعدية ، والمجاورة مؤثرة). [الزُّرْنُوجي ، ٧١].

وقال ابن جماعة: (فإن احتاج إلى أن يصحبه فليكن صاحباً ديّناً تقياً ورعاً ذكياً ، كثير الخير ، قليل الشر ، حسن المداراة). [ابن جماعة ، ٨٥]. وقال أيضاً: (وعلى طالب العلم ألا يشتغل بالصحبة والمعاشرة (. . .) بل يقبل على شأنه وتحصيله ، وما بنيت المدرسة له). [ابن جماعة ، ١٩٢]. وقال العلموي: (ومنها أن يترك العِشْرة ، فإن تركها من أهم ما ينبغي لطالب العلم (. . .) ، وآفة العشرة ضياع العمر لوقت بغير فائدة ، ولا يخالط طالب العلم إلا من يفيده ويستفيد منه). [العلموي ، ٦٠ ، وينظر: النووي ، ١١٢ ، ابن جماعة ، ٦٤].

فطلب هؤلاء العلماء من المتعلم أن يختار الشريك المجدّ الذي يفيد منه ، وصاحب الطبع السليم والخلق العظيم؛ لأنه يتأثر به ، فقد يرث منه الاجتهاد إذا كان أقل من شريكه اجتهاداً ، وأن يبتعد عن الشريك الأقل قدرة منه على التعلم ، فيبتعد عن الكسلان ، والمعطّل الذي يضيع وقته في غير تحصيل العلم ، والمكثار الذي يكثر مما ليس للعلم فيه مصلحة من محاورة وانشغال ، والنّمام الذي ينقل الكلام بين الناس على وجه الإفساد؛ لأن هؤلاء يؤثرون في تعلم شركائهم. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٤٤ ـ ١٤٥].

وأشار «كينث هوفر» إلى أهمية اشتراط المساواة في المقدرة العلمية بين المتناظرين فقال: (ويستحسن أن يكون الفريقان متساويين في المقدرة). [هوفر، د. ت، ٩٩]، ودعا إلى التمسك بالمبادئ الديمقراطية في أثناء التعلم فقال: (على الرغم من عدم القدرة على الوصول بين الأطراف المتناظرة إلى حل الخلافات، لكن لا بد حينئذ لكل طرف من التمسك بالمبادئ الديمقراطية للعدل والإنصاف (. . . .) ويتوقع من المتناظر أن يستغل إلى أقصى حد مشاعر المستمعين، لكنه على الرغم من ذلك لا يحاول تحطيم كرامة خصومه والإساءة إليهم.

وهو إذ يبيِّن أخطاءهم لا يتهمهم بسوء النية، بل يشير إلى أنّ أخطاءهم ترجع إلى نقص المعلومات أو إلى الاغترار بأقوال الآخرين وأفكارهم، أو حاجاتهم إلى الإحاطة العامة بجميع جوانب المشكلة المطروحة للبحث). [هوفر، د. ت، ٨٦].

وأما علاقة المتعلمين بعضهم مع بعض في أثناء الدرس فينبغي أن يسودها الأدب والاحترام. [مسكويه، ٢١، النووي، ١٠٥، ابن جماعة، ٦٥]. وطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم أن يعظم شركاءه في طلب العلم، فقال: (ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء في طلب العلم والدرس ومن يتعلم منه، والتملق مذموم إلا في طلب العلم، فإنه ينبغي أن يتملق[1] لأستاذه وشركائه ليستفيد منهم). [الزُّرْنُوجي، ٤٧].

ويقول ابن جماعة: (أن يتأدب [المتعلم] مع حاضري مجلس الشيخ، فإنه أدب معه واحترام لمجلسه، وهم رفقاؤه، **فيوقر أصحابه ويحترم كبراءه وأقرانه** (. . .) ولا يجلس وسط الحلقة، ولا قدام أحد إلا لضرورة (. . .)، وينبغي للحاضرين إذا جاء القادم أن يرحبّوا به ويوسعوا له في المجلس). [ابن جماعة، ١٤٠ ـ ١٤١].

ويبدو مما سبق أن اهتمام أولئك العلماء بتنظيم علاقة الدارس بالوسط الاجتماعي والبيئة المحيطة به، وبيان أثرها في التحصيل الدراسي قد نادت به التربية الحديثة التي دعت إلى إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية، وتبصيرهم بمشكلاتها، فقد نادى بذلك المربي الفرنسي «فرينيه» الذي دعا أيضاً إلى خلق روح العمل الجماعي المشترك في الطلاب، وضرورة توفير الجو الانفعالي الهادئ لهم، ليعينهم على التعلم.

---

(١) التملّق: التودد والتلطف [الرازي، ١٩٨٨، ٢٦٤]، فيري أستاذه وزملاءه المحبة لهم، ويتلطف في مخاطبتهم، وهذا من التملق المحمود.

ودعت المربية الأمريكية «هيلين باركهرست» أيضاً إلى أهمية المساهمة في تقوية الروح الاجتماعية بين الطلاب ، وتنمية حسهم الاجتماعي من خلال إتاحة الحرية لهم ، والتعاون فيما بينهم.

ودعا المربي البلجيكي «أوفيد دوكرولي» (١٨٧٢ ـ ١٩٣٢م) أيضاً إلى الاهتمام بالتربية الاجتماعية ، وربط المدرسة بالبيئة الاجتماعية ، وتهيئة الجو الاجتماعي المناسب للتعلم. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٩ ، ٢٦٢].

ومن المربين الذين أعطوا الجانب الاجتماعي أهمية في التعليم والتعلم «وليم هادر كيلباترك» المربي والفيلسوف الأمريكي الذي أكَّد ضرورة امتزاج النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية تسهم في تحقيق نمو سليم ، وتكيف جيد ضمن مجتمع ديمقراطي ، و«جون ديوي» (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢) الذي نادى بأهمية نشأة الطفل بجوٍّ اجتماعي موافق لمبادئ الديمقراطية.

وفي هذا يقول: (إنّ التربية الديمقراطية لا تنحصر في الوصول بالفرد إلى أن يحسن الاشتراك في حياة الجماعة التي يعيش معها ، وأن تهيِّئ الفرص للتفاعل المستمر بين الجماعات المختلفة). [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٤٠].

والمربي الفرنسي «إميل دوركايم» (١٨٥٨ ـ ١٩١٧م) الذي يرى أنّ مهمة التربية هي إعداد النشء للحياة الاجتماعية ، مع مراعاة حاجات البيئة المحيطة ، والاهتمام بالعلم المشترك للمجتمع ، وخلق التجانس بين أفراده. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٣٢].

واهتم المربي والفيلسوف الإنكليزي «هربرت سبنسر» (١٨٣٠ ـ ١٩٠٣م) أيضاً بالتربية الخلقية والاجتماعية ، وذكر أنّ التربية هي الإعداد للحياة الكاملة ، وأن الغرض منها ، ومن الدراسة إعداد الفرد لأن يعيش حياة كريمة تسودها الصلات المتينة ، والعلاقات السياسية والاجتماعية الطيبة بين أفراد المجتمع. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢١٦].

٥ ـ التخطيط المنهجي للعملية التعليمية التعلُّمية

سار العلماء في التخطيط التربوي على وفق مسار ترتيبي يعتمد التدرج والانتقال من مرحلة إلى أخرى ، من أجل التوصل إلى مخرجات تعليمية تنتج تعلماً فعالاً ،

وإنّ التخطيط التربوي المعاصر وفق النظام التربوي الحديث يتشابه كثيراً مع ما أكده علماء المسلمين ، ولا سيما الغزالي والزُّرْنُوجي ، حيث بيّنا أنّ الخطة التربوية التعليمية تسير وفق ثلاثة مسارات متكاملة .

أولها : النظام التعليمي في التربية المعاصرة : ويتكون من مدخلات وعمليات أو معالجة ومخرجات .

١ ـ **المدخلات** : مدخلات إنسانية (طلبة ، معلمون ، إداريون) ، ومادية (أموال) ، ومعنوية (أفكار ، معتقدات ، ظروف محيطة) .

٢ ـ **العمليات (المعالجة)** : تعني : الأنشطة الهادفة التي تحول المدخلات ، وتغيرها من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب مع رغبات النظام وأهدافه .

٣ ـ **المخرجات** : الناتج العملي للعمليات ، وتتحدد المخرجات وفق أهداف النظام؛ بشرية : الأفراد المؤهلون . ومادية : أشكال الإنتاج المادي . ومعنوية : المعلومات والأفكار والآراء التي خرج بها المخططون . [سلامة ، د . ت ، ١٣ ـ ١٥] .

ويبدو للباحث أنّ النظام التعليمي الذي يدعو إليه الغزالي وغيره يتكون من :

١ ـ **المدخلات** : وتشمل الوالدين والمعلم والمتعلم .

٢ ـ **المعالجة** : وتشمل تربية من الوالدين ، وتعليم من المعلمين .

٣ ـ **المخرجات** : اكتساب المتعلمين الأدب والعلم والمعرفة .

ويرى الغزالي إن كانت المعالجة صحيحة بأن قام الوالدان بتربية صحيحة ، والمعلمون بتربية وتعليم نافع للمتعلمين ، فإنّ المخرجات ستكون طيبة ، ويظهر حينئذٍ طلبة متعلمون مؤدبون .

وإن كان هناك خلل في المعالجة؛ في التربية والتعليم أو أحدهما ، فإنّ المخرجات ستكون ناقصة ، ويظهر حينئذٍ طلبة جاهلون ومنحرفون . قال الغزالي : (يجب على الآباء تأديب الأبناء ، وتربيتهم ، وإرسالهم إلى المعلم (. . .) فإنّ الأب إذا لم يؤدب ابنه ولم يحسن أدبه ولم يجلسه بين يدي المعلم؛ ظهرت آثار الانحراف في جميع أعضائه خصوصاً في لسانه ، وذهب استعداده وقابليته للعلم ، وحدث الجهل والطغيان ، وأنواع المعاصي فيه ، فيحصل للأب حصّة من سوء عمله ، فيعاقب عليها بمثل ما عوقب ابنه (. . .) فإنّ الابن إذا اكتسب الأدب والعلم

والمعرفة ، وأنواع السعادات الدنيوية والأخروية؛ حصل من هذه الأوصاف الحميدة؛ خير كثير له ، ولأبويه). [الغزالي ، ٩١ ـ ٩٢].

ثانيها: تكامل عناصر المدخلات التعليمية. قال الغزالي: (ويجب في تحصيل العلم من سعي ثلاثة؛ المعلم والمتعلم والأب إن كان حياً ، وإن فُقد واحد منهما فُقد العلم). [الغزالي ، ١٠٩]. وقال الزُّرْنُوجي: (يحتاج في التعلم والتفقه إلى جدّ ثلاثة؛ المتعلم ، والأستاذ ، والأب إن كان في الأحياء). [الزُّرْنُوجي ، ٥١ ، وينظر: ابن جماعة ، ٢٥].

ويدعو التربويون إلى تكامل العناصر التربوية التي تشكل مدخل النظم للعملية التربوية؛ المعلم ، والمتعلم ، والصف. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٢٢]. ويعد إدراج الغزالي والزُّرْنُوجي للمتعلم ضمن عناصر المدخلات في النظام التعليمي سبقاً كبيراً ذكره التربويون المعاصرون.

ثالثها: التكامل في الأهداف التعليمية السلوكية.

يمثل تحديد مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها وطريقة صياغتها في النظم التربوية والتدريسية المتعددة؛ التي تتبنى مدخل الأهداف السلوكية أهمية في التربية الفعالة الحديثة التي اهتمت بشخصية المتعلم وسلوكه؛ إذ إنه يعمل على تحسين الاتصال بين المعلم والمتعلم.

ثم إنه **لما كانت هذه التربية تسعى إلى تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقاً والشاملة ، فإنها لا بد أن تتضمن العملية التربوية أهدافاً تتكامل فيها المجالات؛ المعرفية (الفكرية) والانفعالية (الوجدانية) والحسية الحركية معاً**. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ١٦٠ ـ ١٦١].

لقد أكد علماء المسلمين ضرورة تكامل الهدف التعليمي من جميع جوانبه. قال الغزالي: (من طلب الله تعالى بعلم الكلام وحده صار زنديقاً (هدف معرفي) ، ومن طلب الله تعالى **بالزهد وحده غير مقارن للعلم**؛ ارتكب البدعة (هدف وجداني) ، ومن طلب الله تعالى بالفقه وحده صار فاسقاً (هدف حركي) ، ومن تفنن تخلص من ذلك كله). [الغزالي ، ١٠٥].

وأشار الماوردي إلى أهمية اقتران الهدف المعرفي والوجداني بقوله: (**فإذا اقترن الزهد** والعلم **فقد تمت السعادة** وعمّت الفضيلة ، **وإن افترقا فيا ويح مفترقين** ،

ما أضرّ افتراقهما ، **وأقبح انفرادهما**) . [الماوردي ، ٣٦] .

ويلاحظ أنّ الغزالي جعل اقتصار المتعلم على الهدف المعرفي وحده (الذي تمثل بمعرفته علم الكلام) غير كاف فحسب ، بل قد يؤدي بالمتعلم إلى الزندقة[١] ، ثم إنّ اقتصار المتعلم على الهدف الوجداني الذي تمثل في اتجاه المتعلم إلى الزهد ، الذي يخلق فيه سلوك يظهر من خلاله ترك الدنيا وزينتها ، والتفرغ للآخرة جهلاً منه ، فإن ذلك يؤدي بالمتعلم إلى البدعة التي تتضمن العمل بغير ما أمر الله تعالى ورسوله؛ لأنه عَبَدَ الله تعالى من غير علم؛ أي: أنه أتى بالهدف الانفعالي دون أن يضم إليه الهدف المعرفي ، وظهر هذا واضحاً بقول الغزالي: (**بالزهد وحده غير مقارن للعلم**) .

ثم إنّ هذا الهدف الانفعالي (الزهد) يدخل ضمن مستويات الأهداف السلوكية المتعلقة بالمجال الانفعالي عند «كروثول» ، ولا سيما تمثل القيم وتنظيمها وتقمصها ، حيث تتوافر عند الزاهد أولاً الرغبة والقناعة في الزهد ، ومن خلال تنظيم هذه القيمة يعمل على المقارنة بينها وبين القيم الأخرى ، ومن ثَمَّ يختارها ويعمل على ضبط سلوكه اليومي فيها ، ويتقمصها فتظهر حينئذ هذه القيمة لدى الزاهد دستوراً لسلوكه ، وفلسفة لحياته .

ثم إنّ الزاهد إذا أخلص لمبدأ الزهد وتجلت فيه القناعة والرغبة بناءً على العلم ، ومن ثَمَّ السلوك ، فإنه حينئذٍ تشترك فيه الجوانب: المعرفية ، والوجدانية ، والحسية ، والحركية؛ لأن تمثل القيم في مستوى الالتزام بها بناءً على الرغبة والقناعة والسلوك تكون الجانب المعرفي والانفعالي والحسي والحركي عند كروثول. [القلا ، ناصر ، ١٩٩١ ، ١/ ١٨٠] .

ويلاحظ أنّ في قول الغزالي السابق: (ومن طلب الله تعالى بالفقه وحده صار فاسقاً) إشارة واضحة إلى الهدف المعرفي والحركي. ويمكن بيان هذه الأهداف من خلال بيان معنى الفقه وتحليله. فالفقه يقصد به: (العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من الأدلة). [الخن ، ١٩٨٤ ، ١٠] .

فالهدف المعرفي تمثل في معرفة المتعلم الأحكام الشرعية العملية؛ كالصلاة

---

(١) الزنديق: في العصر الأول يطلق ويراد به المنافق الذي يظهر الإسلام ، ويبطن الكفر ، وقيل: التزندق: عدم التدين بدين ، ينظر: حاشية ابن عابدين ، ٣/ ٢٩٢ .

والزكاة (. . .) من حيث وجوبها وحرمتها وإباحتها وكراهتها ، . . . إلخ.

وأما الحركي فتجلّى في العمل بمقتضى هذه المعرفة ، حتى إنّ المتعلم أو العالم إذا عرف هذه الأحكام؛ كعلمه بوجوب الصلاة ، ولم يقم بإقامتها كما طلب منه ذلك الشرع ، فإنه يكون حينئذ فاسقاً؛ أي: خارجاً عن طاعة أوامر الشرع وتعليماته.

فمفهوم الفسق يشير إلى عدم العمل بالعلم ، أو بمعنى تربوي؛ عدم القيام بفعل معين تبعاً للتعليمات. وأشار العلموي إلى الهدف الحركي الذي تضمنه أثر مفهوم الفقه ، وهو سلوك المكلف الحسي الحركي المتمثل العمل بالطاعات ، واجتناب سلوك النواهي والمحرمات ، بقوله: (وموضوع الفقه أفعال المكلفين ، من حيث عروض الأحكام (. . .) وفائدته **امتثال أوامر الله تعالى ، واجتناب نواهيه** المحصلان للفوائد الدنيوية والأخروية). العلموي: ١٨].

وهذا يدخل ضمن مستويات الأهداف السلوكية في المجال الحسي الحركي ، ولا سيما في تصنيف العالم الهندي «ديف» الذي اقترح خمس فئات لتصنيف الأهداف الحسية الحركية ، هي: المحاكاة والمعالجة والأحكام والتفصيل والتطبيع. ففئة المعالجة تتألف من أمرين: **الأول**: اتباع التعليمات ، بحيث يكون المتعلم قادراً على أداء فعل معين تبعاً للتعليمات ، وليس اعتماداً على الملاحظة فقط. **والثاني**: الانتقاء ، بحيث يستطيع المتعلم التمييز بين مجموعة من الأفعال من غيرها ، ويكون قادراً على انتقاء الفعل المطلوب منه ، وحينئذٍ يبدأ باكتساب العمل الذي اختاره. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ١٨٣ ـ ١٨٦].

فالفسق يدخل في فئة المعالجة التي ذكرها «ديف» من حيث قدرة الفاسق على انتقاء الفعل المطلوب منه وأدائه ، تبعاً لتعليمات المشرع. ثم يمكن ملاحظة جمع الغزالي للأهداف التعليمية أيضاً بعبارة موجزة: (ومن تفنن تخلص من ذلك كله) ، من خلال تحفيز المتعلم على التفنّن؛ أي: بأخذ جميع الفنون (العلوم) السابقة؛ علم الكلام ، والفقه ، والزهد ، قدر حاجته؛ من أجل أن يتخلص من الزندقة ، والزهد ، والفسق.

فهذا الذي ذكره الغزالي أكدته المؤتمرات والمنظمات المعنية بالتربية ، والأفراد الذي نادوا بضرورة تأهيل التلاميذ ومساعدتهم على تنمية سلوكهم من جميع

النواحي؛ العقلية ، والجسمية ، والانفعالية . . . إلخ ، وفق مواقف تربوية هادفة. [أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ٤٥].

٦ ـ مدرسة المجتمع

تؤكد التربية الحديثة أهمية التكامل والترابط والتعاون بين البيت والمدرسة والمجتمع ، وأثره في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ لا يمكن فصل دور الأسرة والمجتمع عن دور المدرسة في العملية التربوية. وقد شاع حديثاً عند التربويين المعاصرين ما يسمى بـ«**مدرسة المجتمع**» التي تؤكد وجود ترابط بين المدرسة والأسرة والمجتمع. [سنبل ، ٢٠٠٤ ، ٢٥٢].

لقد أكد علماء المسلمين مضمون مدرسة المجتمع ، فبيّنوا أهمية دور الأسرة وتواصلها مع المعلمين وتعاونها مع المدرسة في تعليم المتعلم وتربيته معرفياً وسلوكياً وأخلاقياً ، وندبوا الآباء إلى اختيار المعلمين الأكفاء لتعليم أبنائهم. قال الغزالي: (يجب على الآباء أن يجدوا معلماً متصفاً بهذه الأوصاف ، وتوكل على الله ، ثم فوض أمرك إليه). [الغزالي ، ٨٢].

ومرّ سابقاً ذكر أهم صفات المعلم **في أثناء الحديث عن علاقة المعلم بالمتعلم**. وأما الصفات التي أشار إليها الغزالي في قوله السابق فإنها تتعلق بطريقة تدريس المعلم ، وجمعه بين أكثر من طريقة في أثناء التدريس ، وبيّن الغاية من الاهتمام بطريقة التدريس ، وهي حصول التعلم. قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة ، فإنّ المعلم إن لم يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه). [الغزالي ، ٨٢ ، وينظر النووي ، ٨٢ ، ابن خلدون ، ١٢٢٨ ، العلموي ، ٧٩ ـ ٨٠].

لقد أكدّ «بيرمر» أنه لا بدَّ من تعاون الأسرة مع المدرسة من أجل مراعاة الخصائص الفردية لكل تلميذ ، ومن خلال هذا التعاون يدرك الأهل واقع سلوك أبنائهم التعليمي واستعدادهم ، ويعملون على تحسين مستواهم ، ومن ثَمَّ يحصلون على نواحٍ ثقافية تتمحور في كيفية التعامل مع طفلهم بطريقة تربوية سليمة. [سنبل ، ٢٠٠٤ ، ٢٥٢].

وتحمّل التربية المعاصرة مسؤولية الجانب التربوي لكل من الأسرة والمدرسة معاً؛ إذ إنه لا يمكن للمدرسة أن تضطلع بهذا الدور وحدها. [القائمي، ١٩٩٥، ٢٥٨]. وهذا ما أكده علماء المسلمين الذين بيّنوا دور الأهل في التربية والتعليم، وبخاصة التربية الأخلاقية. قال الغزالي: (ويجب على كل مسلم أن يجري لسان ابنه على كلام طيب وألفاظ مليحة، ويحرزه عن كلمات الفحش والمهملات إذا ابتدأ التكلم). [الغزالي، ٩٣]. وقال المغراوي: (وينبغي للمعلم أن يؤدبهم عن الكذب والسبّ والهروب من المسجد واليمين بالطلاق والحرام وغيره والمعاملة بالربا، ويمدح لهم السخاء والشجاعة والكرم، ويذم لهم الشُّح والطمع، (...) ولا يفضل بعضهم على بعض في تعليمهم ولا جلوسهم). [المغراوي، ٨١، وينظر: العلموي، ٢٣].

وقد حمل الغزالي الوالدين مسؤولية المحافظة على القابلية والاستعداد للتعلم عند الأبناء، ومسؤولية التقصير في تربيتهم وبيّن آثارها؛ لأن انحراف الفرد أخلاقياً يؤثر سلبياً في الفرد نفسه وفي أسرته ومجتمعه، وهذا يؤكد أهمية التكامل في التربية المجتمعية.

قال الغزالي: (يجب على الآباء تأديب الأبناء، وتربيتهم، وإرسالهم إلى المعلم (...) فإنّ الأب إذا لم يؤدب ابنه ولم يحسن أدبه، ولم يجلسه بين يدي المعلم؛ ظهرت آثار الانحراف في جميع أعضائه، خصوصاً في لسانه، وذهب استعداده وقابليته للعلم، وحدث الجهل والطغيان وأنواع المعاصي فيه، **فيحصل للأب حصّة من سوء عمله، فيعاقب عليها بمثل ما عوقب ابنه** (...) فإنّ الخلقة على الإسلام، والقابلية والاستعداد للعلم، وسائر السعادات الدينية والدنيوية، وزوالها عند الأبناء؛ إنما بسبب الأبوين (...) فإنّ الابن إذا اكتسب الأدب والعلم والمعرفة، وأنواع السعادات الدنيوية والأخروية؛ حصل من هذه الأوصاف الحميدة؛ خير كثير له ولأبويه). [الغزالي، ٩١ ـ ٩٢].

ومما يؤكد اهتمام علماء المسلمين بالتربية التكاملية سبقهم إلى تأكيد أهمية الارتباط بين التعليم والتربية، وضرورة اضطلاع المعلم بكلا الدورين معاً. فقد بيّن الغزالي وغيره، ضرورة تقديم التربية لتكون وعاءً للتعليم، وذلك بجعلها أداة للتعلم، حيث قال: (الأدب قبل العلم، ويبدأ بالتأديب، ثم بالتعليم، فإنّ التعليم لا يكون إلا بعد التأديب؛ لأن من ليس له أدب ليس له علم). [الغزالي، ٨٠].

إنّ ربط التربية بالتعليم يدل على الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلم الذي يحكم سلوكه ويؤثر فيه ، ولقد آمنت معظم الهيئات المعنية في التعليم في العالم بأن التربية والتعليم مترابطان ولا ينفكان عن بعضهما ، وهذا ما يفسر تسمية معظم الوزارات المعنية بالتعليم لمن هم تحت سن الجامعة بوزارة التربية والتعليم ، حيث لم تعد المدارس مقتصرة على تقديم المعرفة فحسب ، بل تعنى بجميع جوانب نمو المتعلم؛ العاطفي والأخلاقي والعقائدي. . . إلخ. وأكدت المؤتمرات والمنظمات المعنية بالتربية ضرورة تأهيل التلميذ ومساعدته على تنمية سلوكه من جميع النواحي؛ العقلية والجسمية والانفعالية وفق مواقف تربوية هادفة. [أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ٤٥].

٧ ـ التعلم الوظيفي

يُعدُّ ربط العلم بالعمل من المبادئ الأساسية في التربية الإسلامية ، وأكده الله عز وجل بقوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾. [الصف: ٢ ـ ٣] ، والنبي ﷺ بفعله وقوله ، فقال ﷺ: **«يجاء بالرجل يوم القيامة فيلقى في النار فتندلق أقتابه (أمعاؤه) فيدورها كما يدور الحمار برحاه ، فيجتمع أهل النار عليه فيقولون: يا فلان ما شأنك ، ألست كنت تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر؟ فيقول: كنت آمر بالمعروف ولا آتيه ، وأنهاكم عن المنكر وآتيه»**. [البخاري ، كتاب بدء الخلق ، باب صفة النار وأنها مخلوقة ، ٣/ ١١٩١].

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية ربط العلم بالعمل ، وأثر ذلك في زيادة التعلم؛ لأنَّ الاكتفاء بالعلم النظري وحده لا يُجدي نفعاً ما لم يرتبط بتطبيق عملي. وجعلوا العمل بالعلم أساس عملية التعلم وغايتها ، فالمتعلم يتعلم أنَّ العلم والعمل به هو خير زاد يستثمره في الدنيا والآخرة ، قال الغزالي ـ ناقلاً قول الصحابي معاذ بن جبل ـ: (إنّ العلم أنيسي في الوحدة ، وصاحبي في الخلوة ، ودليلي عند الحيرة ، والوزير عند الأخلاء ، التفكر فيه يعدل بالصيام ، ومدراسته يعدل بالقيام ، وبه يعبد الرب ، وبه يوحد ، وبه يطاع ، والعمل تابع له ، ففيه عز الدنيا ، وسعادة الآخرة). [الغزالي ، ٦٥ ـ ٦٦ ، ينظر: العلموي ، ٢٥ ، الهيتمي ، ٢٧]. قال الغزالي: (فإنّ العلم إذا دخل السمع نفعه يوماً وكذلك عمل بما علم ولم يتركه). [الغزالي ، ١٠٦ ، ينظر: مسكويه ، ٣٢ ، المغراوي ، ٧٧ ، العلموي ، ٣٥ ، الهيتمي ، ١٠].

وذكر الزُّرْنُوجي أهمية اقتران العلم بالعمل ، واستشهد بقول أبي حنيفة في ذلك فقال: (قال أبو حنيفة رحمة الله عليه: الفقه معرفة النفس ما لها ، وما عليها ، وقال: **ما العلم إلا العمل به** ، والعمل به ترك العاجل للآجل). [الزُّرْنُوجي ، ٢٦ ، وينظر: الماوردي ، ٤٤ ، النووي ، ٥٧] ، وقال أيضاً: (لأن من وجد لذة **العلم والعمل** به قلما يرغب فيما عند الناس). [الزُّرْنُوجي ، ٢٩].

إنّ ما نادى به علماء المسلمين أكده علماء التربية المحدثون ، واهتموا به من خلال حديثهم عن التعلم بطريق العمل ، ومبدأ تعلم الحياة بالحياة ، ، **(التعلم الوظيفي)** الذي يقوم على ضرورة أن تؤدي المادة التعليمية إلى فهم وظيفي مرتبط بالحياة ، ومتسق في مواقف معينة ، وهو أحدث الوسائل التربوية التي ترمي إليها التربية المعاصرة. [الجقندي ، ٢٠٠١ ، ٢٥].

فأكد «جون ديوي» (١٨٥٩م ـ ١٩٥٢م) المربي الأمريكي أهمية النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل ، فالمتعلم يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية ، والمعاناة ، والمشاركة. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٤٠]. وأكد ذلك أيضاً المربي الفرنسي «اميل شارتيه» (١٨٦٨ ـ ١٩٥١م) الذي يعرف باسم «الآن» ، والذي دعا إلى أهمية اكتساب المعرفة عن طريق العمل ، والخبرات الشخصية المكررة. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٤٣].

ودعا المربي البلجيكي «أوفيد دوكرولي» (١٨٧٢ ـ ١٩٣٢م) إلى الاهتمام بالتعلم وربطه بالحياة. والمتعلم عند «دوكرولي» هو الذي يلاحظ الأشياء بنفسه ويعبِّر عنها بأسلوبه ، ويربط بين الحقائق الحاضرة والماضية.

وقامت تعاليم «دوكرولي» على أساس مبدأ تعلم الحياة بالحياة ، حيث جعل المدرسة حياة عن طريق وضع المتعلم في جو مدرسي يتفق والحياة الواقعية ، ومنه يتعلم كيف يعيش ، وكيف يعمل ضمن الحياة العملية. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٩ ، ٢٦٢].

وجعلت التربية الحديثة أيضاً أنّ ربط المعرفة بالعمل يمثل الغاية الحقيقية للمعرفة (والمعرفة من أجل المعرفة أضل ضروب العبث ، والمعرفة من أجل الفهم ، من أجل العمل ، من أجل الاستمتاع ، من أجل المحبة (. . .) فتلك الغاية الحقة للمعرفة ، وتلك روحها). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٤١٩ ـ ٤٢٠].

٨ ـ مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين

تهتم المدرسة التربوية الحديثة بمزاج المتعلم وسيرته الماضية وتطلعاته المقبلة وميوله وقدراته واستعداداته ، وتترك له مجالاً كبيراً من الحرية في اختيار مواد الدروس ، ولا سيما في المرحلة الثانوية ، وتتيح له أن يحقق كامل إمكانياته التي تميزه من سواه. وتراعي هذه المدرسة قرارات المتعلمين ، فلا تطلب من أضعفهم الجهد الذي تطلبه من أقواهم ، فتخلق بذلك لدى الضعيف اليأس وروح العجز ، أو تطلب على العكس إلى أقواهم الجهد الذي يقوى عليه أدناهم ، فيخلق لدى الأقوى روح الملل حين لا يستثمر كامل إمكاناته. [عبد الدائم ، ١٩٨٤ ، ٥٣٤ ـ ٥٣٥].

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، والاهتمام بميولهم ، وأعطوا الحرية للمتعلم في اختيار نوع العلم الذي يرغب بتحصيله ، ولكنهم نصحوا المتعلم أن يفوض الأمر إلى أستاذه في اختيار نوع العلم. وطلبوا من المعلم أن يجعل أنشطة التعلم وممارساته تناسب قدرات المتعلم وميوله ، وما يكون أقرب إلى فهمه ، وطلبوا أيضاً الأمر ذاته من المتعلم ، فأرشدوه إلى أهمية التدرج في التّعلم على وفق قدراته.

قال الماوردي: (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، ليعرف مبلغ طاقته وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم وأنجح للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يخب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكْد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز وضَجَر مَلّوه وملَّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧].

وقال الغزالي: (ويجب على المعلم أن يتكلم في كل نوع من العلم ، بما يبلغ عقل المتعلم ويدرك ذهنه ، كما قال النبيّ عليه الصلاة والسلام: «**كلموا الناس على قدر عقولهم**». [أخرجه أحمد في المسند ٢/ ١٨٥ ، وقال عنه أبو نعيم في الحلية ٤/ ٣٧٩: (حديث غريب)] ، ويحدث الناس بما يُفهم القلوب سهلاً بلا مشقة). [الغزالي ، ٨٨ ـ ٨٩]. وقال ابن رشد: (إن الصدر الأول كانوا يرون أنه ليس يجب أن يعلم بباطن الشرع من ليس من أهل العلم به ، ولا يقدر على فهمه (. . .) قال

علي بن أبي طالب: حدثوا الناس بما يعرفون ، أتريدون أن يكذب الله ورسوله). [ابن رشد ، ٣٨].

ويزداد الأمر وضوحاً بمدى مراعاة النبي ﷺ للفروق الفردية حينما جاء إليه شاب ، «**فقال: يا رسول الله أُقَبِّلُ وأنا صائم؟ فقال: لا. فجاء شيخ ، فقال: يا رسول الله! أُقَبِّل وأنا صائم؟ فقال: نعم ، فأخذ ينظر بعضهم إلى بعض ، فقال لهم النبي ﷺ: قد علمت نظر بعضكم إلى بعض. إنّ الشيخ يملك نفسه**». [أحمد بن حنبل في «المسند» ، ٢/ ١٨٥ .

وقال عنه الهيثمي في «مجمع الزوائد» كتاب الصيام ، باب القُبْلة والمباشرة للصائم ٣/ ١٦٦ : (وفيه ابن لهيعة ، وحديثه حسن)]. وقال الغزالي أيضاً: (يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار سعته ، ولا يكلف الزيادة في مقداره ، ومن كُلّف يئس عن تحصيل العلم ، فيتبع الهوى). [الغزالي ، ٨١].

وقال الزُّرْنُوجي: (قال مشايخنا ـ رحمهم الله تعالى ـ: ينبغي أن يكون قدْر السَّبْق [كمية المعلومات] للمبتدئ قدْر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين بالرفق. ويزيد كل يوم كلمة حتى وإن طال السَّبق وكثر يمكن ضبطه بالإعادة مرتين. ويزيد بالرفق والتدريج). [الزُّرْنُوجي ، ٦٧].

وقال أيضاً موصياً المعلم والمتعلم باختيار الكتب البسيطة التي تراعي أحوال المتعلمين في أثناء عملية التعليم والتعلم: (وينبغي أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه (. . .) والصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا ـ رحمهم الله تعالى ـ فإنهم كانوا يختارون للمبتدئ صغارات المبسوط[1]؛ لأنه أقرب إلى الفهم والضبط ، وأبعد عن الملالة ، وأكثر وقوعاً بين الناس). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

وقال النووي: (وينبغي أن يكون [المعلم] باذلاً وسعه في تفهيمهم ، وتقريب الفائدة إلى أذهانهم (. . .) **ويُفهم كل واحد بحسب فهمه وحفظه** ، فلا يعطيه ما لا يحتمله ، ولا يقصر به عما يحتمله بلا مشقة ، **ويخاطب كل واحد على قدر درجته ، وبحسب فهمه وهمته** ، فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهماً محققاً ، ويوضح العبارة لغيره ، ويكررها لمن لا يحفظها إلا بتكرار ، ويذكر الأحكام موضحة

---

(١) المبسوط: الكتب البسيطة.

بالأمثلة من غير دليل لمن لا ينحفظ له دليل ، ويذكر الدلائل لمحتملها). [النووي ، ٨٨ ، وينظر: مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، ابن جماعة ، ٥٧ ـ ٥٨ ، العلموي ، ٤٩]. وقال ابن جماعة: (وأما المبتدئون والمنتهون فيطالب كل منهم على ما يليق بحاله وذهنه). [ابن جماعة ، ١٨٢].

وأعطى علماء المسلمين المتعلمين حرية اختيار العلوم التي تتوافق مع قدراتهم ومؤهلاتهم وطبعائعهم وميولهم ، ولكنهم استحبوا للمتعلم أن يفوض أمر الاختيار لمعلمه؛ لأن الأستاذ يعرف ما ينبغي لكل متعلم وما يليق بطبيعته ، قال الغزالي: (ويجب على المتعلم ألا يختار نوع العلم بنفسه ، بل يفوض أمره إلى أستاذه؛ فإنّ الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك ، فكان أعرف ما ينبغي لكل واحد وما يليق بطبيعته ، وقال برهان الدّين [المرغيناني] رحمه الله: (كان طالب العلم في الزمان الأول يفوض أمره إلى أستاذه ، وكان يصل إلى مقصوده ومراده ، والآن يختارون بأنفسهم ، ولا يصلون إلى مقصودهم من العلم). [الغزالي ، ١٠٠ ، وينظر: الزُّرْنُوجي ، ٤٨ ، مسكويه ، ١٠٢ ـ ١٠٣ ، ابن رشد ، ٣٢ ، العلموي ، ٦١].

وأكد الزُّرْنُوجي ذلك بما حكي عن البخاري أنه بدأ بتعلم الفقه عند محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة ، وبعد معرفة محمد بن الحسن طبيعة البخاري ، وميوله أرشده إلى علم الحديث ، فطلبه ثم صار فيه عالماً. قال الزُّرْنُوجي أيضاً: (وكان يحكى أن محمد بن إسماعيل البخاري ـ رحمه الله تعالى ـ كان بدأ بـ(كتاب الصلاة) على محمد بن الحسن ، فقال له محمد ـ رحمه الله تعالى ـ: اذهب وتعلم علم الحديث؛ لما رأى أن ذلك أليق بطبعه ، فطلب علم الحديث ، فصار فيه مقدّماً على جميع أئمة الحديث). [الزُّرْنُوجي ، ٤٨].

وأشار أولئك العلماء أيضاً إلى ضرورة الاهتمام بوقت التعلم ، ومقداره ، ومراعاة حال المتعلمين فيه ، قال الزُّرْنُوجي: (وكان يحكى أن الصدر الأجل برهان الأئمة[1] ـ رحمه الله تعالى ـ جعل وقت السبق لابنيه الصدر الشهيد حسام الدين (عمر بن عبد العزيز) والصدر السعيد تاج الدين (أحمد بن عبد العزيز) ـ رحمهم الله

---

(١) برهان الأئمة عبد العزيز بن عمر بن مازه ، يقال له: الصدر الكبير برهان الدين الكبير. [اللكنوي ، ١٣٢٤ ، ٩٨].

تعالى ـ وقت الضحوة الكبرى ، بعد جميع الأسباق ، وكانا يقولان: **طبيعتنا تَكِلّ وتَملّ ذلك الوقت**). [الزُّرْنُوجي ، ٩١].

إنّ ما ذكره أولئك العلماء من قواعد ـ يفيد منها المعلم في أثناء تعليمه ، والمتعلم في أثناء تعلمه ـ تتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، من حيث معرفة ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم والتدرج في تعلمهم ، هو ما نادى به علماء التربية المحدثون ، من أمثال؛ «ادوارد كلاباريد» (١٨٧٣ ـ ١٩٤٠م) السويسري ، و«فرير» (١٨٧٩م ـ) السويسري أيضاً ، والمربي الأمريكي «وليم هارد كيلباترك» (١٨٧١م ـ). [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٢ ، ٢٦٥ ، ٢٧٠]. ويؤكد كثير من التربويين المعاصرين في المدارس الغربية ضرورة تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم الدراسية ، بما يسمى الجماعات المتشابهة. [المبروك ، ١٩٨٧ ، ٤٢ ـ ٤٣]. وهذا جزء من مضمون ما طبقه علماء المسلمين الذين وضعوا كتباً ومؤلفات خاصة بالمبتدئين.

٩ ـ الوسائل التعليمية

تحتاج العملية التعليمية التعلمية إلى وسائل لتحقيق مقصودها. لقد تحدث علماء المسلمين عن الوسائل التعليمية المستعملة في زمانهم ، وبينوا أهميتها في العملية التعليمية التعلمية ، ومن جملة الوسائل التي ذكروها؛ الكتاب والقلم واللوح (السبورة) . . . إلخ. قال الغزالي: (ويجب على المتعلم أن يكون مستفيداً في كل وقت؛ حتى يحصل له الفضل ، ويكون معه في كل وقت **محبرة**؛ حتى يكتب ما سمعه من الفوائد ، ولذلك قيل: من حَفِظ فرّ ومن كتَب قرّ). [الغزالي ، ١٠٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ١٦٢].

وقال الزُّرْنُوجي: (وينبغي أن يستصحب دفتراً على كل حال ليطالعه ، وقيل: من لم يكن له دفتر في كمه لم تثبت الحكمة في قلبه. وينبغي أن يكون في الدفتر بياض ليكتب فيه ما سمعه من أفواه الرجال ، ويستصحب المحبرة ليكتب ما سمع). [الزُّرْنُوجي ، ١٠١].

وذكر ابن جماعة صفات القلم الذي يستعان به على التعلم ، ويحسن به الخط ، بقوله: «ولا يكون القلم صلباً ، فيمنع سرعة الجري ، ولا رخواً فيسرع إليه الجفا (. .) ولتكن السكين حادة جداً لبراية الأقلام ، وكشط الورق (. . .) وليكن

ما يقط[1] عليه القلم صلباً جداً ، وهم يحمدون القصب الفارسي اليابس جداً». [ابن جماعة ، ١٦٣ ، ١٦٤].

وتحدث الزُّرْنُوجي وغيره أيضاً عن أهمية ضبط النقط والحروف في الكتابة ، واستعمال الألوان فيها ، وحسن الخط في التعلم ، وأرشدوا المتعلم إلى الابتعاد عن كل ما يكون سبباً في إعاقة القراءة؛ كالكتابة بين الأسطر ، وتسويد ورق الكتابة ، والقَرْمَطة التي تعني تصغير الخط ، والتضيق بين الأسطر؛ لأنها تعوق التعلم ، فإذا ما كبر الإنسان فإنه قد لا يستطيع أن يقرأ هذا الخط ، بسبب ضعف بصره.

قال الزُّرْنُوجي: (أن يجود كتابة الكتاب ، ولا يُقَرمِط (. . .) ورأى أبو حنيفة كاتباً يقرمط في الكتابة ، فقال: لِمَ تقرمط خطك؟ إن عشت تندم ، وإن مت تشتم! يعني: إذا شِخْتَ ، وضعف بصرك ندمت على ذلك). [الزُّرْنُوجي ، ٤٦ ، ينظر: ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٨ ـ ٥٣٩ ، ابن جماعة ، ١٦٢ ، ١٧٠ ـ ١٧٢].

وقال العلموي: ولا ينبغي الكتابة بين الأسطر ، وقد فعله بعضهم (. . .) وترك ذلك أولى (. . .) ولا يوصل الكتابة والأسطر بحاشية الورقة ، بل يدع مقداراً يحتمل الحك عند حاجته مرات). [العلموي ، ١٧٠ ، وينظر: ابن جماعة ، ١٦٢ ـ ١٦٨]. وقال ابن خلدون: (وتجويد الخط والكتاب (. . .) بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده كما تتعلم سائر الصنائع) [ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٨ ـ ٥٣٩].

وقال العلموي: (ولا يهتم المشتغل بالمبالغة في حسن الخط ، وإنما يهتم بصحته وتصحيحه ، ويجتنب التعليق جداً ، وهو خلط الحروف التي ينبغي تفرقتها ، والمَشْق ، وهو سرعة الكتابة مع بعثرة الحروف). [العلموي ، ١٣٣ ، وينظر: ابن جماعة ، ٥٢].

وتحدثوا عن ضرورة الكتاب للمتعلم ، وأهمية حصوله عليه ، وبيّنوا صفات الكتاب ، وصفة وضع الكتب ، والآداب المتعلقة بالكتب؛ من حيث اقتناؤها واستعارتها ونسخها وتدقيقها وتصحيحها . . . إلخ. [الماوردي ، ١٤ ، الزُّرنوجي ، ٧٩ ، ابن جماعة ، ١٥١ ـ ١٧٢ ، العلموي ، ٧٦ ، ١٣٦]. وتحدث الزُّرْنُوجي عن صفات الكتاب وحجمه ، فقال: (وينبغي أن يكون تقطيع الكتاب مربعاً ، فإنه تقطيع

---

(١) القط: يقال قططت القلم أقطه قطاً أفا قاط . . . إذا قطعت سنة. صبح الأعشى ، ٢/ ٤٤٩.

أبي حنيفة رحمه الله ، وهو أيسر إلى الرفع والوضع والمطالعة). [الزُّرْنُوجي ، ٤٧]. وقال الزُّرْنُوجي أيضاً: (ويشتري بالمال ، ويستكتب فيكون عوناً على التعلم والتفقه). [الزُّرْنُوجي ، ٧٩]. وقال ابن جماعة: (ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراء ، وإلا فإجارة أو عارية؛ لأنها آلة التحصيل ، ولا يجعل تحصيلها وكثرتها حظه من العلم ، وجمعها نصيبه من الفهم). [ابن جماعة ، ١٥١ ـ ١٥٢ ، وينظر: العلموي ، ١٣٠].

وتحدث ابن سحنون ، والقابسي ، وابن خلدون ، والمغراوي ، وغيرهم عن اللوح (السبورة) ، وضرورة اهتمام المتعلمين بتنظيمه وتنظيفه ، وقيام المعلم بتفتيشه ، حتى إنّ المغراوي أجاز عقوبة المتعلم بالضرب خمسة أسواط إذا قصّر في ذلك. قال المغراوي: (أما حذقات القرآن فقد قال مالك: ثبت عنه عليه الصلاة والسلام أن الصبي إذا انتهى إلى حد الكَتْب في اللوح بالقلم ، [المغراوي: ٨٦ ـ ٨٧ ، ينظر: ابن سحنون ، ٣٠٩ ، ٣١٥ ، القابسي ، ٢٦٨ ، ٢٧٣ ، ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٩].

١٠ ـ الكفايات التربوية لدى المعلم

إنّ توافر الكفايات؛ من معارف ومهارات وقيم واتجاهات في المعلم قبل أن ينهض بالتدريس عملية ضرورية لتحقيق الأهداف التربوية ، ولنجاح المعلم في أداء مهماته التعليمية بأعلى مستوى من الإتقان. ويمكن تقسيم هذه الكفايات إلى كفايات؛ علمية ومهنية وأخلاقية وجسدية. وقد تحدث علماء المسلمين عن هذه الكفايات وأهميتها في التعليم. ويمكن بيانها باختصار فيما يأتي:

١٠/ ١ ـ الكفاية العلمية:

ويقصد بها إلمام المعلم بموضوعات العلم الذي تخصص فيه ، فيكون مستوعباً محتوى مادته التدريسية؛ من تفاصيل وفروع. وقد تحدث علماء المسلمين عن كفاية المدرس العلمية ، حينما ذكروا ضرورة تأهيله وقدرته على التعليم ، ومهارته فيه. قال الغزالي: (يجب أن يكون المعلم ماهراً في فن يعلمه). [الغزالي ، ٧٧].

وبيّن العلموي وغيره أنّ المهارة في التعليم تقتضي كمال الأهلية في التدريس ، ومعيار معرفة كمال الأهلية في التدريس والفتوى هو قيام إمام المسلمين بتتبع أحوال

المدرسين ، والسؤال عن مدى أهليتهم ، عن طريق العلماء الموثوق بهم الذين يعرفونهم.

وقد روى عن الإمام مالك قوله: (ما أفتيت حتى شهد لي سبعون أني أهل لذلك ، وفي رواية أخرى ، قال: ما أفتيت حتى سألت من هو أعلم مني هل يراني موضعاً لذلك). [العلموي ، ٨٦]. قال ابن جماعة: (أن لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له ، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه). [ابن جماعة ، ٥٢]. قال العلموي: (يتعين على طالب العلم أن لا ينتصب للتدريس حتى تكمل أهليته ويشهد له صلحاء مشايخه). [العلموي ، ٤٤].

وينصح العلموي وغيره المدرس أن لا يلجأ إلى التأليف والتصنيف إلا بعد الاطلاع على تصنيفات السابقين ، وكمال أهليته ليتمكن من إيضاح العبارة وإيجازها واستنباط الأحكام منها ، وبيان المشكلات وفك المعضلات ، والإجابة عن التعقُّبات. والسبيل إلى تنمية التأهيل والكفاءة العلمية يتحقق في دوام طلب العلم والاستزادة منه ، وملازمة الجد والاجتهاد ، والاشتغال بالعلم؛ قراءةً وإقراءً وتعليقاً وحفظاً وبحثاً ومراجعةً وتنقيباً واهتماماً بمعرفة أسباب اختلاف العلماء. [ابن رشد ، ٣٣ ، النووي ، ١١٢ ـ ١١٣ ، ابن جماعة ، ٣٥ ، العلموي ، ٧٩].

ولم يكتف أولئك العلماء بتحريض المدرس على التأهيل والتخصص بعلم من العلوم فحسب ، بل طلبوا منه أن يشتغل بفنون أخرى بعد تمكنه من الفن الذي تخصص فيه ، فإنه حينئذٍ يكون ذا ثقافة واسعة في غير تخصصه. ومعلوم أنّ هذه الظاهرة كانت شائعة في العصور الإسلامية الأولى ، حيث كانت الموسوعية سمة العلماء والمفكرين آنذاك. قال الزُّرْنُوجي: (ينبغي لطالب العلم أن يثبت ويصبر (. . .) حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الفن الأول (. . .) فإنّ ذلك كله يفرق الأمور ، ويشغل القلب ، ويضيع الأوقات ، ويؤذي المعلم). [الزُّرْنُوجي ، ٣٦ ، وينظر: الغزالي ، ٢٨ ، ابن جماعة ، ٣٥ ، ٧٨ ، ١١٣ ، العلموي ، ٧٩].

وقال ابن خلدون: (ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يُخلَط على المتعلم علمان معاً ، فإنّه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلغان معاً (. . .) ونهى مع ذلك أن يُخلَط في التعليم علمان إلا أن يكون المتعلم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط). [ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٩ ، ٥٣٤].

وقال ابن جماعة: (أما إذا تحقق أهليته ، وتأكدت معرفته ، فالأولى **أن لا يدع فنّاً من العلوم الشرعية إلا نظر فيه** ، فإن ساعده القدر وطول العمر على التبحُّر فيه فذاك). [ابن جماعة ، ١١٣ ، ١١٥]. وقال العلموي: (**ولا يُمكّن الطالب من** الاشتغال في فنين أو أكثر إذا لم يضبطهما ، بل يقدم الأهم فالأهم). [العلموي ، ٥٢].

إن ما تعرض له علماء المسلمين آنفاً من أهمية الثقافة العامة للمدرس بالإضافة إلى ثقافته العميقة في اختصاصه بيّنه علماء التربية الحديثة ، قال أوبير: (إنّ تربية المربين في مراحلها جميعها ، تقوم على أساس الثقافة العامة ، أو قل بتعبير أصح: على أساس الثقافة الإنسانية الواسعة. صحيح أنّ بين هؤلاء المربين على الأقل في مستوى التعليم الثانوي ، والفني العالي عدداً كبيراً من الاختصاصيين يقتصر كل واحد منهم على تعليم مادة خاصة ، غير أنّ أياً منهم لا يستطيع أن يملأ وظيفته حقاً إذا لم يكن أولاً متشبعاً بالثقافة العامة التي تجعله قادراً على فهم جميع مشكلات الإنسانية). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٧٩٦ ـ ٧٩٧].

١٠/ ٢ ـ الكفاية المهنية:

ويقصد بها مهارات التدريس التي ينبغي توافرها في المدرس ، لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية. [الصاوي ، ١٩٩٩ ، ٦٧]. وفي نصوص العلماء جملة من هذه المهارات ، بعضها مرّ سابقاً في أثناء الحديث عن مبادئ التعلم فلا حاجة لتكراره ، وسيأتي الإشارة إلى بعضها عند الحديث عن طرائق التدريس ، ويمكن ذكر بعض من هذه المهارات فيما يأتي:

١٠/ ٢/ ١ ـ استثارة الدافعية عند المتعلمين:

بحيث يستطيع المعلم لفت نظرهم إلى الدرس ، واهتمامهم به وإيقاظ هممهم وشحذها لمتابعته. وقد أورد أولئك العلماء آيات وأحاديث ، وآثار وأخبار ، وأشعار ترغب المتعلمين في العلم ، وتذكرهم بفضائله ، وفضائل العلماء ، وأنهم على منابر من نور يغبطهم الأنبياء والشهداء ، فتثير دوافعهم لتقبل العلم والاستمرار به.

وقد مرّ ذكر نصوص العلماء في أثناء الحديث عن الدوافع ، وسبل خلقها وتنميتها ، ويمكن الرجوع إليها في مظانها. [ابن سحنون ، ٣٠٧ ـ ٣٠٨ ، القابسي ، ٢٤١ ـ ٢٥٣ ، الماوردي ، ٢٤ ـ ٣٦ ، الغزالي ، ٤٢ ـ ٧٦ ،

الزرنوجي ، ١٩ ـ ٢٥ ، ٥٨ ، النووي ، ٣٦ ـ ٦٣ ، ابن جماعة ، ٥٥ ، ٧٤ ، المغراوي ، ٦١ ، ١٠٥ ، الهيتمي ، ١٦ ـ ٣٥ ، العلموي ، ٤٦].

١٠/ ٢/ ٢ ـ القدرة على معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين:

إنّ معرفة المدرس قدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واستعدادهم وخصائصهم وسبل تنميتها وضبطها يساعد المدرس في إشباع حاجاتهم ، وعرض المنهج الدراسي بشكل يلائم مستوياتهم وآمالهم ، ومن ثَمَّ تحقيق تعلم فعال؛ إذ إنّ إعطاء كل متعلم أقصى درجة من التعليم يناسب حاجته ، ويجعله قادراً على التعلم بسرعة ، في أي مجال من المعرفة الإنسانية ، يؤكد «تعلم الإتقان» الذي دعا إليه عالم النفس الأمريكي «بلوم». [الدبوس ، ٢٠٠٣، ٥٥٦].

فقد أكدت التربية المعاصرة ضرورة ملاءمة المناهج الدراسية مستويات المتعلمين وخصائصهم سواء أكانوا موهوبين أم متأخرين دراسياً. وبيّنت أثر تعامل المعلم وفق ميولهم واستعداداتهم ومتطلباتهم في تحصيلهم الدراسي. [حميدة ٢٠٠٠ ، ٨١].

لقد أناط علماء المسلمين بالمعلم مسؤولية اكتشاف قدرات المتعلم وميوله ، والتعامل معه على أساسها. وجعلوا هذه المسؤولية ومدى قدرة المعلم على تنفيذها شرطاً لنجاحه في التعليم أو فشله. قال الماوردي: (وينبغي أن يكون للعالم **فراسة** يتوسم به المتعلم ، **ليعرف مبلغ طاقته ، وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم ، وأنجح** للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يَخِب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز ، وضَجَر مَلّوه وملّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، وينظر مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، الغزالي ، ٨٨ ـ ٨٩ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٧ ـ ٥٨ ، ابن خلدون ، ١٢٣٠ ، العلموي ، ٤٩ ، ٥١]. وقال الغزالي: (ويجب على المعلم أن يشخّص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار سعته ، ولا يكلف الزيادة في مقداره ، ومن كلف يئس عن تحصيل العلم). [الغزالي ، ٨٠ ـ ٨١].

ويلاحظ أنّ ما ذكره أولئك العلماء من أهمية معرفة المدرس قدرات طلابه ،

ومراحل النمو النفسية والعقلية التي يمرون بها ، ركزت عليه التربية الحديثة (والعماد الأساسي للتربية المهنية للمربين هو المعرفة التجريبية بالطفل ، والتمرس بجميع الطرائق المجربة في التعليم (. . .) وأن يتمكنوا من أن يلاحظوا هم أنفسهم أطفالاً ومراهقين ، ولكن لا بد أن يتوافر شرط واحد ، وهو أن يكتسبوا الشعور الدقيق بفوارق البنية القائمة بين المراحل النفسية المختلفة التي يمر بها الكائن الإنساني خلال نموه (. . .) أو ليس في حاجة إلى أن يتابع مرحلة النمو الجسدي والنفسي للطلاب الذين يوكل أمرهم إليه (. . .) وأن يكتشف الطباع الشاذة ، وأن يكون عالم نفس ، بل طبيب نفسي في آن واحد). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٨٠١ ـ ٨٠٢].

١٠/ ٢/ ٣ ـ التنويع في استخدام طرائق التدريس:

إنّ من أهم عوامل نجاح المدرس استخدامه الطرائق والأساليب المختلفة في التدريس على وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي ، فيغير طريقته في التدريس ، بحيث يستعمل الطريقة الإلقائية تارة ، والحوارية والاستقرائية والاستنباطية تارة أخرى ، ويستعمل الأسلوب القصصي مرة ، كل ذلكم من أجل أن يضمن تشويق الطلاب وجذب انتباههم باستمرار إلى الدرس. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٢٣٤ ـ ٢٣٥].

لقد أشار علماء المسلمين إلى أهمية طريقة تدريس المعلم ، وجمعه بين أكثر من طريقة في أثناء التدريس ، وبيّنوا الغاية من الاهتمام بطريقة التدريس ، وهي حصول التعلم ، وأشاروا إلى أن عدم استعمال المعلم طرائق التدريس قرينة على عدم تحقق المقصود من عملية التعليم؛ إذ إنّ المتعلم لا يستفيد من معلمه. قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة ، **فإنّ المعلم إن لم يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه**). [الغزالي ، ٨٢].

فيلاحظ أنّ الغزالي يدعو المعلم إلى استعمال الطريقة الاستنباطية ، حيث يبدأ المعلم بكلام مجمل ، ثم يفصله إلى فروع ، ويستنبط منه الأحكام المختلفة ، والطريقة الإلقائية بما تتضمنه من شرح وتفسير للمفاهيم ، من أجل تحقيق التعلم الناجح ، ثم يشير الغزالي أيضاً إلى ضرورة تجنب المدرس الكلام الذي يفهم منه المتعلم غير مراد المعلم ، من خلال تركيزه على مدى فهم المتعلم عبارة المعلم ،

وقصده منها ، وهذا يعود إلى المعلم ، وقدرته على إيصال المعلومات بشكل يضمن عدم فهم المتعلم شيئاً غير المراد.

وأشار إلى هذا المعنى أيضاً النووي بقوله: (وليحرص [المعلم] على إيضاح العبارة وإيجازها ، فلا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الركاكة ، ولا يوجز إيجازاً يفضي إلى المحق والاستغلاق). [النووي ، ٨٢ ، وينظر ابن جماعة ، ٥٨ ـ ٥٩ ، العلموي ، ٤٩].

وذكر ابن خلدون أنه يمكن للمعلم أن يستعمل طرائق التلقين والشرح والتفسير والاستنباط مع مراعاة المحتوى وخصائص المتعلمين ، فيقول: (اعلم أن **تلقين العلوم للمتعلمين** إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً ، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة (. . .) **ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ثانية عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ، ويذكر ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته**). [ابن خلدون ، ١٢٣٣].

١٠/ ٢/ ٤ ـ إدارة الصف:

إنّ إدارة الصف وضبطه مهارة يجب أن يتمتع بها المدرس حتى يستطيع تحقيق أهدافه في أحسن جو تعليمي. وإنّ عدم قدرة المدرس على إدارة صفه دليل واضح على فشله. وعدم قدرته على صون درسه من الغلط ، وسوء الأدب ، وكذلك عدم قدرته على التعامل مع طلابه بأدب واحترام ، وعدل ولين ، وشدة في موضعها دليل واضح على فشل المعلم في قيادة صفه ، ومن ثَمَّ فشله في التعليم.

لقد تحدث علماء المسلمين عن كيفية إدارة المعلم الصف ، فاستحسنوا أن يسود الجو الديمقراطي في الصف. حيث يبدأ قبل درسه بالترحيب بهم ، وإفشاء السلام عليهم ، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم ، وأحوال من يتعلق بهم ، ويعاملهم بالبشاشة وطلاقة الوجه ، ويخاطب كلاً منهم ، ولا سيما الفاضل المتميّز بكنيته ونحوها من أحب الأسماء إليه ، وما فيه تعظيم وتوقير له.

ويهتم المعلم بدرسه ، ويقدمه على مصالح نفسه ، ويعتني بمصالح تلميذه؛

كاعتنائه بمصالح نفسه وولده ، فإذا وقع من تلميذه سوء أدب في بعض الأحيان فيعذره بحسب الإمكان ، وينبهه على ما صدر منه بنصح وتلطف ، لا بتعنيف وتعسف ، بطريق التعريض والتلويح ، لا بطريق التصريح والتوبيخ؛ لأن التصريح يقلل هيبة المعلم ، ويورث في المتعلم الجرأة على الهجوم ، ويهيج فيه الحرص على الإصرار.

فإن انزجر لذكائه بالتعريض والإشارة فذاك ، وإلا نهاه سراً ، فإن لم ينته نهاه جهراً ، ويغلظ له القول إن اقتضى الحال لينزجر هو وغيره. [ابن سحنون ، ٣٥ ـ ٣٦ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٦ ، ٦٦ ، ٧٠ ، العلموي ، ٤٦ ـ ٤٨].

ويلاحظ أنّ ما ذكره علماء المسلمين حول علاقة المعلم بالمتعلم في الصف تشكل المبادئ العامة؛ التي يجب مراعاتها في الإدارة الصفية في التربية الحديثة التي بيّنت أن هذه المبادئ تكمن في كون المعلم يقظاً لما يجري في الصف ، ومتدخلاً بأسلوب لبق إذا حصل سوء أدب من المتعلمين ، ومتسامحاً مع الطلاب ، ومحترماً لهم. [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٣ ـ ٢٥٦].

ويمكن بيان أصل هذه المبادئ وتلخيصها عند علماء المسلمين فيما يأتي:

أ ـ أن يكون المعلم يقظاً منتبهاً: ليحس بما يجري في الصف. قال «دويل»: (إنّ على المعلم أن يراقب أموراً ثلاثة في الصف؛ الجماعة الصفية ككل ، والسلوكات الصفية ، وإيقاع العمل). [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٣]. فمتابعة الجماعة تعطي المعلم فكرة واضحة عن كيفية سير الأمور ، ومتابعة السلوكات تجعله منتبهاً إلى ما يجري ، فيلحظ مواطن الخطأ ، وينبغي على المعلم حينئذٍ التدخل الفوري لتصحيح سلوك غير ملائم ، وعدم تأجيله.

فهذه المتابعة تجعل الطلاب يحسون بالوجود الفعال للمعلم بينهم ، فينضبطون بالدرس ، ولا يقومون بتصرفات ممنوعة. وبيّن ذلك المغراوي ، بقوله: (وليكن معلم الصبيان حافظاً لهم مستيقظاً غير غافل عنهم ، فإنّ الصبا شعبة من الجان ، وشفيقاً عليهم عند آلامهم لكثرة أعذارهم). [المغراوي ، ١٠٧].

ب ـ أن يتدخل المعلم بأسلوب لبق إذا حصل سوء أدب أو مخالفة من المتعلم ، مع عدم التشهير بالمسيئين؛ إذ إنّ التصريح والمواجهة تخلق عند الطالب المشاغب تحدياً. وبيّن العلموي ذلك صراحة بقوله: (وربما وقع منه نقص وسوء أدب في بعض الأحيان ، فيبسط له عذره بحسب الإمكان ، وينبهه على ما صدر منه بنصح

وتلطف لا بتعنيف وتعسف ، قاصداً بذلك حسن تربيته ، وتحسين خُلقه ، وإصلاح طويته ، (. . .) بطريق التعريض والتلويح لا بطريق التصريح ، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ والنقمة؛ فإنّ التصريح يرفع حجاب الهيبة ، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ، ويهيج الحرص على الإصرار). [العلموي ، ٤٦ ، وينظر: مسكويه ، ٧٠ ـ ٧١].

ج ـ أن يبدي المعلم التسامح مع الطلاب ، ولا سيما الذين لا تؤدي تصرفاتهم إلى تحدي النظام العام ، وإحداث خلل أو فوضى في الصف. ويلاحظ أنّ العلموي أشار إلى هذا المبدأ أيضاً ، حينما تسامح مع الطالب الذي أساء الأدب ، فينبهه على سوء فعله بلين ، وبطريق التعريض.

أما الطالب الذي يرتكب المحرمات التي تعدّ مخالفة للنظام العام في الشريعة الإسلامية ، فإنه يغلظ عليه العقوبة التي قد تصل إلى طرده من الصف. قال العلموي: (ومن يزجر عن سوء الأخلاق ، وارتكاب المحرمات (. . .) بطريق التعريض والتلويح ، لا بطريق التصريح ، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ والنقمة ، (. . .) فإن انزجر لذكائه بالإشارة فذاك ، وإلا نهاه سراً ، فإن لم ينته نهاه جهراً ويغلظ القول عليه ، إن اقتضاه الحال لينزجر هو وغيره ، ويتأدب كل سامع ، فإن لم ينته فلا بأس حينئذٍ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع). [العلموي ، ٤٦ ـ ٤٧ ، وينظر: ابن جماعة ، ٥٦ ، ٦٦].

وقد بيّن مسكويه أنّ المتعلم إذا خالف أوامر معلمه في بعض الأحيان ، وكان الأمر سهلاً ، فالأولى أن لا يوبخ عليه ، ويستحسن من المعلم أن يتغافل عنه ، ولا يكاشفه ، ولا سيما إذا اجتهد المتعلم في ستر هذا الأمر عن الناس ، (فإن عاد فليوبخ عليه سراً ، وليعظم عنده ما أتاه ، ويحذر من معاودته ، فإنك إن عودته التوبيخ والمكاشفة ، حملته على الوقاحة ، وحرّضته على معاودة ما كان استقبحه ، وهان عليه سماع الملامة في ركوب قبائح اللذات). [مسكويه ، ٧٠ ـ ٧١ ، وينظر: القابسي ، ٢٧٠].

د ـ أن يحافظ المعلم على جو مريح ، فيه شيء من المرح والفكاهة ، وهذا لا يتعارض مع وجوب الجدية المطلوبة ضمن حدود لا تخل بالموقف التعليمي. وقد بيّن النووي وابن جماعة أهمية الجو المريح للمتعلم ، وجواز تخلله بالمزاح ، من غير زيادة على المطلوب. قال النووي: (منها أن يتخلق بالمحاسن التي ورد

الشرع بها ، وحث عليها (. . .) وطلاقة الوجه من غير خروج إلى حدّ الخلاعة (. . .) واجتناب الضحك ، والإكثار من المزاح). [النووي ، ٧٧ ، وينظر: ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٤١]. وقال ابن جماعة: (وينبغي أن يترحّب بالطلبة إذا لقيهم ، وعند إقبالهم عليه ، ويكرمهم إذا جلسوا إليه ، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم ، وأحوال من يتعلق بهم بعد رد سلامهم ، وليعاملهم بطلاقة وجه ، وظهور البشر ، وحسن المودة ، وإعلام المحبة ، وإضمار الشفقة؛ لأن ذلك أشرح لصدره ، وأطلق لوجهه ، وأبسط لسؤاله ، ويزيد في ذلك لمن يرجى فلاحه ، ويظهر صلاحه). [ابن جماعة ، ٧٠].

هـ ـ احترام المتعلمين مهما كان عمرهم. قال النووي مبيّناً ذلك في صفات المعلم: (ويوقر فاضلهم بعلم أو سن أو شرف (. . .) ويكرمهم بالقيام لهم على سبيل الاحترام). [النووي ، ٩٤].

يؤكد التربويون أهمية تأمين نفسية مريحة وآمنة للمتعلم ، وعدوا القيادة الحكيمة للصف أهم العوامل التي تخلق هذه البيئة ، تساعد المتعلم على الشعور بالانتماء إلى الجماعة التي يوجد فيها ، والتي بيّن «جود ومعاونوه عام ١٩٧٢» ، أهمية إدراك المتعلمين لتقبلهم من مدرسهم. وقد ذكر بعض التربويين «مارزانو وزملاؤه» أهم التقنيات أو الوسائل التي تساعد على الشعور بالانتماء التي وردت في هرم ماسلو للحاجات ، ومن ثَمَّ تولد شعور المقبولية.

ويمكن ذكر هذه الوسائل التي تمثلت بالتقاء العيون في الصف بين المعلم وكل تلميذ ، ونداء المتعلمين بأسمائهم ، وتقدير إجابات الطلاب [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٠] ، ثمّ بيان أصلها عند علماء المسلمين فيما يأتي:

١ ـ التقاء العيون في الصف بين المعلم وكل تلميذ: وقد أكد ذلك من علماء المسلمين ابن جماعة والنووي والعلموي ، وغيرهم. قال ابن جماعة: (وينبغي للرفقاء في درس واحد ، أو دروس أن يجتمعوا في جهة واحدة ليكون نظر الشيخ إليهم جميعاً عند الشرح ، ولا يخص بعضهم في ذلك دون بعض). [ابن جماعة ، ١٣٩ ، وينظر: النووي ، ٩٥ ، العلموي ، ٥٤].

٢ ـ نداء المتعلمين بأسمائهم. قال العلموي: (وينبغي أن يخاطب كلاً منهم ، ولا سيما الفاضل للتمييز بكنيته ، ونحوها من أحب الأسماء إليه ، وما فيه تعظيم وتوقير). [العلموي ، ٤٨].

٣ ـ احترام وتقدير إجابات الطلاب ، والتقرب من المتعلمين. قال النووي: (وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه (. . .) وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل ، ويختبر بذلك أفهامهم (. . .) ولا يعنف من غلط منهم ، في كل ذلك). [النووي ، ٩٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩]. وقال ابن جماعة: (فمن رآه مصيباً في الجواب (. . .) شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإيّاهم على الاجتهاد في طلب الزيادة). [ابن جماعة ، ٦٠ ، وينظر العلموي ، ٥١].

وقد يظن الإنسان أنّ تكلم الوسائل التي ذكرت آنفاً لا قيمة لها ، ولكنها في واقع التدريس (ذات أهمية كبيرة ، وبخاصة عند من يشعرون بأنهم غير مقبولين؛ **فابتسامة عابرة ، أو كلمة طيبة ، أو نظرة معبرة** ، يمكن أن تولد شعور المقبولية). [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٠]. وما ذكرته الباحثة في النص السابق من تلكم الوسائل ، قرره علماء المسلمين ، وبيّنوا أثره في التعليم من قبل نصوص كثيرة. قال ابن جماعة: (وليعاملهم **بطلاقة وجه ، وظهور البشر** ، وحسن المودة ، وإعلام المحبة ، وإضمار الشفقة؛ لأن ذلك أشرح لصدره ، وأطلق لوجهه). [ابن جماعة ، ٧٠ ، وينظر: النووي ، ٧٧].

وذكر أولئك العلماء بعض التصرفات الصادرة من المعلمين ، التي يمكن أن تعوق قيادته الصف؛ كالعبث بيديه والتشبيك بها وتفريق **نظر** عينيه من غير حاجة ، وكثرة الضحك والمزاح ورفع صوته زائداً على قدر الحاجة. [الماوردي ، ٤١ ، ابن جماعة ، ٤١ ، ٤٦ ، الهتيمي ، ١٠] ، وكثرة التنخع والتنحنح من غير حاجة. [ابن جماعة ، ٤١ ، ٤٦]. فهذه العادات وغيرها مما قد يعتاد عليها المعلمون أو المتعلمون تؤثر سلبياً في التدريس ، فتسبب الضجيج ، والغوغاء.

وينبغي على المدرس أن يشيع جو التفاعل والمنافسة بين طلبته في أثناء قيادتهم ، من خلال الاهتمام بالتعزيز الإيجابي (فمن رآه مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره ، وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإيّاهم على الاجتهاد في طلب الزيادة). [ابن جماعة ، ٦٠ ، وينظر: العلموي ، ٥١].

وتحدث علماء المسلمين عن عريف الصف وشروطه ودوره في ضبط الصف ، قال ابن جماعة: (وينبغي أن يكون له **نقيب فطن كيّس** ، درب يرتب الحاضرين ، ومن يدخل عليهم على قدر منازلهم ، ويوقظ النائم ، ويشير إلى ترك ما ينبغي

فعله ، أو فعل ما ينبغي تركه ، ويأمر بسماع الدروس والإنصات لها) [ابن جماعة ، ٤٨].

واستحب ابن سحنون أن يكون العريف قد ختم القرآن ، وتعلمه فحينئذ يكون عريفاً على غير حلقته ، ولم يستحب ابن سحنون للمعلم أن يأذن للعريف بضرب المتعلمين. قال ابن سحنون: (وأحب للمعلم ألا يولي أحداً من الصبيان الضرب ، ولا يجعل لهم عريفاً منهم إلا أن يكون الصبي الذي قد ختم وعرف القرآن ، وهو مستغن عن التعليم ، فلا بأس بذلك ، وأن يعينه فإن ذلك منفعة للصبي في تخريجه ، أو يأذن والده في ذلك). [ابن سحنون ، ٣١٢ ، وينظر له: ٣١٧].

وبيّن أولئك العلماء أيضاً بعض الأمور التي تعوق الكفاءة المهنية؛ لذلك نصحوا المعلم (أن لا يدرس وبه ما يزعجه ويذهب استحضاره؛ كمرض أو جوع أو عطش أو مدافعة حدث أو شدة فرح أو غمّ أو غضب أو نعاس أو قلق ، ولا في حال برده المؤلم وحره المزعج ، فربما أجاب أو أفتى بغير الصواب؛ ولأنه لا يتمكن مع ذلك من استيفاء النظر). [العلموي ، ٥٥ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤١].

١٠/ ٣ ـ الكفاية الأخلاقية:

تؤثر خصائص المعلم الأخلاقية في المتعلمين إيجابياً أو سلبياً؛ لذلك أكد علماء المسلمين أهميتها في العملية التربوية ، وتحدثوا عن آداب المعلم وسلوكه الأخلاقي ، وجملة من الكفايات الأخلاقية التي يجب توافرها في المعلم ، وبيّنوا أثرها في تربية المتعلم. والحديث عن الكفايات الأخلاقية باب واسع جداً ، مرّ كثير منها في أثناء الحديث عن الكفاية المهنية ، والعوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعليم ، ولا سيما علاقة المعلم بالمتعلم.

لذلك يمكن الاقتصار على ما ذكره النووي الذي كان جامعاً لهذه الكفايات بقوله: (أن يتخلق بالمحاسن التي ورد الشرع بها ، وحث عليها ، (. . .) من التزهد في الدنيا والتقلل منها ، وعدم المبالاة بفواتها ، والسخاء والجود ، ومكارم الأخلاق ، وطلاقة الوجه من غير خروج إلى حد الخلاعة ، والحلم والصبر ، والتنزه عن دنيء الاكتساب ، وملازمة الورع والخشوع ، والسكينة والوقار والتواضع والخضوع ، واجتناب الضحك والإكثار من المزاح (. . .) والحذر من الحسد والرياء والإعجاب ، واحتقار الناس وإن كانوا دونه بدرجات ، ولا يستنكف من التعلّم ممن هو دونه؛ في سن أو نسب أو شهرة ، أو دين أو في علم آخر ، (. . .)

ولا يستحيي من السؤال عما لم يعلم (. . .) ، وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين ، بل يلين لهم ويتواضع (. . .) وينبغي أن يكون حريصاً على تعليمهم مهتماً به ، مؤثراً [الإيثار] له على حوائج نفسه ومصالحه ما لم تكن ضرورة ، ويرحب بهم عند إقباله إليه (. . .) ويظهر لهم البشر وطلاقة الوجه ، ويحسن إليهم بعلمه وماله وجاهه بحسب التيسير ، (. . .) وينصفهم في البحث ، فيعترف بفائدة يقولها بعضهم وإن كان صغيراً ، ولا يحسد أحداً منهم لكثرة تحصيله (. . .) وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه ، وإذا سئل عن شيء لا يعرفه ، أو عرض في الدرس ما لا يعرفه ، فليقل: لا أعرفه ، أو لا أتحققه). [النووي ، ٧٧ ، ٨٦ ، ٨٧ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ٩٦ ، وينظر ابن سحنون ، ٣٥ ـ ٣٦ ، القابسي ، ٥٨ ، الماوردي ، ٦٨ ـ ٦٩ ، الغزالي ، ٧٧ ، ٧٨ ، ابن جماعة ، ٢٩ ـ ٣٠ ، ٧٧ ، العلموي ، ٤٨ ـ ٤٩ ، ٥٣ ، ٦٣].

وطلب أولئك العلماء من المعلمين أن يكونوا قدوة حسنة للمتعلمين ، فلا يخالف قولُ المعلم فعلَه ، ويعمل بعلمه. ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهى عنها تلاميذه. وينبغي أن يتجنب المعلم مواضع التُّهم ، ولا يفعل شيئاً فيه نقص مروءة ، ولا ما يستنكر ظاهراً وإن كان جائزاً باطناً؛ لأنه يعرض نفسه للتهمة.

فإن لم يكن المعلم قدوة صالحة وفعل ما يخالفها فإنه يفقد هيبته ويصبح مثاراً للسخرية والاحتقار من طلابه ومجتمعه ، وحينئذٍ يفقد قدرته على قيادة تلاميذه ، ويصبح عاجزاً عن توجيههم وإرشادهم. [القابسي ، ٥٨ ، الغزالي ، ٢٥ ـ ٢٦ ، ٣٥ ، ابن جماعة ، ٢٩ ـ ٣٠ ، العلموي ، ٢٧]. قال ابن جماعة: (ويسلك [المتعلم] في الهدي مسلكه [المعلم] ، ويراعي في العلم والدين عاداته وعبادته ويتأدب بآدابه ، ولا يدع الاقتداء به). [ابن جماعة: ٧٨].

ونقل المغراوي: قول ابن حبيب لمعلم بنيه (بسم الله أمّا بعد. فلتكن أول ما تؤدب نفسك ، فإن عيني متعلقة بهم ، وأعينهم متعلقة بك ، فالحسن عندهم ما استحسنته ، والقبيح عندهم ما استقبحته ، وعلمهم كتاب الله ولا تكرههم عليه فيملوه ، ولا تخرجهم من فن إلى فن حتى يحكموه ، فإن ازدحام العلوم مقللة ، وعلمهم من الشعر أعفه ، ومن الحديث أشرفه ، وكن لهم كالطبيب الذي لا يضع الدواء إلا في موضع الداء ، وهددهم بي ولا تضربهم دوني ، فيزدادوا بذلك

صلاحاً ، والسلام). [المغراوي ، ٨٠ ، ينظر: ابن رشد و ٣٢ ، ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٤١].

١٠/ ٤ ـ الكفاية الجسدية:

اهتم علماء المسلمين بالجانب الجسدي ومتطلباته عند المعلم ، وتحدثوا عن العوامل الجسدية المساعدة على التدريس والمعيقة له ، وبيّنوا الهيئة التي ينبغي أن يظهر فيها المعلم أمام طلابه ومجتمعه. ويمكن بيان ذلك من خلال كلام ابن جماعة الشامل؛ إذ قال: (وإذا عزم على مجلس التدريس تطّهر من الحدث والخَبث ، وتنظّف وتطيّب ولبس من أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه ، قاصداً بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشريعة. كان مالك رضي الله عنه إذا جاءه الناس لطلب الحديث اغتسل وتطّيب ولبس ثياباً جدداً (. . .) ثم يجلس على منصة ، ولا يزال يبخر بالعود حتى يفرغ (. . .) ويجلس مستقبل القبلة إن أمكن بوقار وسكينة وتواضع وخشوع متربّعاً أو غير ذلك مما لم يكره من الجلسات ، ولا يجلس مقعياً ، ولا رافعاً إحدى رجليه على الأخرى ، ولا مادّاً رجليه أو أحدهما من غير عذر ، ولا متكئاً على يده إلى جنبه وراء ظهره. (. . .) وليصن بدنه عن الزحف (. . .) عن مكانه ، ويديه عن العبث والتشبيك بها ، وعينيه عن تفريق النظر من غير حاجة (. . .) ولا يدرس في وقت جوعه أو عطشه أو همّه أو غضبه أو نعاسه أو قلقه ، ولا في حال برده المؤلم ، وحره المزعج فربما أفتى وأجاب بغير الصواب ، ولأنه لا يتمكن مع ذلك من استيفاء النظر. وأن يجلس بارزاً لجميع الحاضرين). [ابن جماعة ، ٣٩ ، ٤١ ـ ٤٢ ، وينظر: الغزالي ، ١٠٢ ، العلموي ، ٣٠ ، ٥٣].

١١ ـ الإدارة المدرسية

الهدف الأساس من الإدارة في أي مؤسسة هو الوصول إلى تحقيق أهدافها بأحسن الوسائل وأقل التكاليف ضمن الظروف الموضوعية. وهذا يتطلب وضع الخطط الملائمة ، والإشراف على متابعة تنفيذها ، والاهتمام بالعاملين في هذه المؤسسة من حيث تعاونهم وانسجامهم. والإدارة التربوية تتناول الأساليب والقواعد والإجراءات التي من شأنها مساعدة النظام التربوي على تحقيق أهدافه بالوصول إلى أفضل النتائج بأعلى فاعلية وأحسن كفاية.

والإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية ، ومرآتها التي تعكس الإدارة

التربوية ، ولا سيما شخص المدير ، الذي جعلته التربية الحديثة محور الإدارة المدرسية ، من حيث صفاته وخصائصه ومهامه ومدى قدرته القيادية. [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٣ ، ٤٠]. قالت «لامبرت»: (إنّ نجاح العملية التعليمية يتوقف على القدرة القيادية في المدرسة للعملية الإدارية والتي تعمل على توزيع المسؤوليات بين الأفراد). [١٨ ، ١٩٩٨ ، lambert] وتتمثل مكونات الإدارة المدرسية؛ بالأهداف التي وجدت من أجلها ، وتسعى جاهدة لتحقيقها ، والأعمال والإجراءات المنظمة ومتابعتها ومراقبتها وتقويمها المستمر ، والموارد المالية؛ والموارد البشرية التي تتشكل من الهيئة الإدارية التي يرأسها المدير ، ومن الهيئة البشرية التي تتكون من المعلمين والطلاب وسائر الموظفين والعاملين. [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٥].

وتقوم الإدارة المدرسية بمهام كثيرة؛ أهمها: تهيئة الظروف التعليمية للتلاميذ ، والتخطيط والتنظيم والمتابعة للعملية التربوية ، وتأمين احتياجات البيئة التعليمية ، وتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكييف. [عريفج ، ٢٠٠١ ، ٣٠٤ ـ ٣٠٥].

١١/ ١ ـ البيئة التعليمية التعلُّمية:

لقد اهتم علماء المسلمين بالبيئة التعليمية واحتياجاتها ، ولا سيما المكان المخصص للتعليم. ومن المعلوم أنّ أماكن التعليم في التربية الإسلامية قبل انتشار المدارس كانت المساجد ومنازل العلماء ، ودكاكين الورّاقين والكتاتيب ، التي يتم فيها تعليم الأطفال القراءة والكتابة والقرآن الكريم ، واللغة العربية والأخلاق والآداب ، والكتاتيب الخاصة التي انتشرت في قصور الخلفاء ، واختصت بتعليم أبناء الخلفاء والعظماء والأمراء.

وانتقل التعليم إلى المدارس؛ لأن المساجد لم تعد تتسع لطلبة العلم ، حيث كثرت حلقات العلم وتنوعت ، وتعالت الأصوات في المساجد ، وضِيق المكان بالمصلين. ثم أنشئت المدارس وكان أولها المدرسة النظامية في بغداد سنة (٤٥٩هـ ـ ١٠٦٧م) ، التي أنشأها نظام الملك ، ومدّها بالأموال والمدرسين. فيعد نظام الملك أول من طبق مبدأ التعليم العام على نطاق واسع. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٤٥ ، ٥٨]. ثم توسعت المدارس بالانتشار ، فأحدثت مدرسة الأزهر بمصر ، والمدارس النورية بدمشق. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٥٨ ـ ٥٩].

لقد أولى علماء المسلمين المدارس أهمية كبرى ، وبيّنوا أهداف إنشائها ، وشروطها وآدابها وواجبات الساكن فيها وحقوقه. وذكر ابن جماعة شروط المدرسة

في عصره وصفة سكناها ، ومراعاة حقوق الساكنين فيها وآدابها ، والدخول إليها والخروج منها ، والوقوف على بابها ولباس طلابها ، والتمشي فيها ، وغيرها من الآداب ، ويمكن بيان بعض ما تقدم موجزاً من كلام ابن جماعة الشامل والموجز فيما يتعلق بالمدرسة ، وآدابها بقوله: (وإذا سكن في المدرسة غير مرتّب بها فليكرم أهلها ، ويقدمهم على نفسه فيما يحتاجون إليه منها ، ويحضر درسها؛ لأنه أعظم الشعائر المقصودة ببنائها ووقفها (. . .) لما فيه من القراءة ، والدعاء للواقف والاجتماع على مجلس الذكر ، وتذاكر العلم ، **فإذا ترك الساكن فيها ذلك فقد ترك المقصود ببناء مسكنه** الذي هو فيه ، وذلك يخالف مقصود الواقف ظاهراً. **فإن لم يحضر غاب عنها وقت الدرس**؛ لأن عدم مجالستهم مع حضوره من غير عذر **إساءة أدب** ، **وترفُّع** عليهم ، واستغناء عن فوائدهم ، واستهتار بجماعتهم (. . .) ولا **يتمشى في المدرسة** ، أو يرفع صوته بقراءة أو تكرار ، أو بحث رفعاً منكراً ، أو يغلق بابه أو يفتحه بصوت ، ونحو ذلك (. . .) أو **لا يشتغل فيها بالمعاشرة والصحبة** (. . .) بل يُقبل على من شأنه وتحصيله وما بنيت المدرسة له ، يقطع العشرة فيها جملة؛ لأنها تفسد الحال وتضيع المال (. . .) وليكن له أنفة من عدم ظهور الفضيلة مع طول المقام في المدارس ، ومصاحبة الفضلاء من أهلها (. . .) أن **يلزم أهل المدرسة التي يسكنها** بإفشاء السلام ، وإظهار المودة والاحترام ، ويرعى لهم حق الجيرة والصحبة والأخوة في الدين والحرفة ، (. . .) ويتغافل عن تقصيرهم ، ويغفر زللهم ، ويستر عوراتهم ، ويشكر محسنهم ، ويتجاوز عن مسيئهم (. . .) أن **لا يتخذ باب المدرسة مجلساً** (. . .) ولا يكثر من التمشي في ساحة المدرسة بطّالاً من غير حاجة إلى راحة أو رياضة ، أو انتظار أحد). [ابن جماعة ، ١٨٦ ـ ١٩٦].

١١/ ٢ ـ مدير المدرسة ومهامه:

لقد تحدث الهيتمي عن الإدارة المدرسية ، ولا سيما مهامها ومديرها ، فقد أوكل إدارة العملية التربوية في المدرسة إلى الناظر (المدير) أو نائبه (معاون المدير). حيث قال: (ولا بد من إعلام الناظر أو نائبه بالغائبين ، كذلك ولينظر الناظر أو نائبهم فيهم ، فمن استحق الإبقاء أبقاه ومن استحق الإخراج أخرجه). [الهيتمي ، ١٦٧ ، ينظر: ابن جماعة ، ١٨١].

وبيّن الهيتمي مهام الإدارة المدرسية التي مرّ ذكرها آنفاً ، والدور القيادي والرقابي للناظر (المدير) بقوله: (إنّ المعلم يخشى من إعلام الناظر؛ لأن إخباره

بذلك إرشاد له إلى واجب عليه). [الهيتمي ، ٨٦]. وفوّض ابن سحنون أمر متابعة الطلاب من حيث حضورهم وغيابهم ، وإخبار أولياء أمورهم عند غيابهم إلى المعلم ، بقوله: (وليتعاهد الصبيان هو بنفسه [المعلم] في وقت انقلاب الصبيان ، ويخبر أولياءهم أنهم لم يجيئوا). [ابن سحنون ، ٣١٢].

١١/ ٣ ـ أجور المدرسين:

تعدُّ النفقات التعليمية من المدخلات التربوية الأساسية التي تمول العملية عند علماء التربية المعاصرين الذين جعلوا أجور المعلمين من أهم النفقات التعليمية (وإنّ علاقة نفقات التعليم بمدخلاتها ودورها في إنتاجيتها ، وكذلك الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الإنفاق تجعل تخطيطه أمراً هاماً ، وتقتضي أن يشمل هذا التخطيط الجوانب المختلفة للإنفاق). [رحمة ، ٢٠٠٣ ، ٥١].

تحدث علماء المسلمين عن نفقات التعليم ، ولا سيما أجور المعلمين التي تحدد قيمتها بناءً على الاتفاق العقدي بين المعلم وولي أمر المتعلم ومقتضى العرف ، وأضافوا معياراً آخر يتم فيه تحديد قيمة الأجر على أساس الإنجاز التعليمي ، وهو معيار مهم ، يُحفّز المعلم ليبذل أقصى قدرته للوصول إلى هدفه.

وأما بالنسبة للزمن الذي تدفع فيه الأجرة ، فيجوز الاتفاق عليه مشاهرة [كل شهر] أو مسانهة [كل سنة]. وقد فصّل العلماء في ذلك ولا سيما ابن سحنون والقابسي ، والمغراوي بمسألة الأجرة على التعليم.

ونقل المغراوي في ذلك أقوال بعض العلماء ، ولا سيما المالكية الذين أجازوها ، ووضعوا الأحكام الشرعية المتعلقة بها؛ من حيث تحديدها ، ومستحقها من المعلمين إذا تداولوا بالتعليم متعلماً ، ومتى يستحقها المعلم ، وعقوبة الامتناع من دفعها. . . إلخ.

قال المغراوي: (أما حذقات القرآن فقد قال مالك: ثبت عنه عليه الصلاة والسلام أن الصبي إذا انتهى إلى حد الكَتْب في اللوح بالقلم ، وقَبِل تلقين ما يلقن ، وأحسن الكَتْب فللمعلم الحذقة ثمانية دراهم ، وإذا انتهى إلى سورة مريم فله اثنا عشر ديناراً ، وإذا ختم القرآن فله ستة عشر ديناراً [لم أقف على تخريج الحديث الذي نقله الإمام مالك عن النبي ﷺ] (. . .) واتفق أصحاب مالك على أنّ الحذقات قد جرى بها العمل ، وتلقاها العلماء بالقبول ، وليس لما يعطى فيها مقدار مؤقت ، وإنما هو

يوظف بحسب الحال والمصلحة ، ويعرض فيها الأمر إلى العرف والعادة والمروءة والمالية ، ومن امتنع من شيء منها قضي عليه بالسجن والضرب (. . .) وأجاز مالك التعليم؛ مشاهرة ومقاطعة وكل شهر أو كل سنة بكذا. [المغراوي ، ٦٤ ـ ٦٥ ، ٧٤، وينظر: ابن سحنون ، ٣١٦ـ٣١٨، القابسي ، ٢٥٥ ـ ٢٥٧، الهيتمي ، ٤٥].

١١/ ٤ ـ تنظيم أيام الدراسة وأوقات المطالعة:

حدد علماء المسلمين أيام الدراسة وأيام الراحة (أو العطلة) ويسمونها أيضاً (البطالة) ، وأكدوا أهمية الفواصل الزمنية بين الدروس ، ضماناً لاستمرارية الاستيعاب. قال المغراوي: (إنّ أيام التعلم خمسة؛ السبت والأحد والإثنين والثلاثاء والأربعاء وصبيحة الخميس (. . .) ، ويطلقهم في النهار ثلاثة أوقات؛ بعد الفجر للإفطار ، وقبل الظهر للغذاء ، والراحة). [المغراوي ، ٩٠ ـ ٩١ ، وينظر: الهيتمي ، ١٩ ، العلموي ، ٢٢]. أما الغزالي فيرى أنّ أفضل الأيام لطلب العلم؛ يوم الإثنين ، والأربعاء ، الخميس ، والجمعة. [الغزالي ، ١١٥].

ويرى العلموي أيضاً بما نقله عن بعض العلماء أنّ أيام الراحة وأوقاتها مشروطة بقدرة المتعلم على إنجاز ما طلب منه من واجبات. قال: (ولا يطلقهم في سائر الأيام إلا في يومي الخميس والجمعة إذا كتبوا ألواحهم ومحّصوها). [المغراوي ، ٩٦]. وأجاز أولئك العلماء البطالة (العطلة) أيضاً للترويح عن المتعلمين ، وفي مناسبات أخرى؛ كالعيدين ، وحددوها. قال المغراوي: (يجوز للمعلم ترويح الصبيان يوماً أو يومين (. . .) ولا بأس أن يأذن لهم في عيد الفطر يومين إلى ثلاثة ، وفي الأضحى إلى خمسة). [المغراوي ، ٩١ ـ ٩٢].

وأشار الزُّرْنُوجي إلى ضرورة الاهتمام بوقت التعلم والتعليم ، ومراعاة حال المتعلمين فيه ، حينما روى حكاية بعض علماء الحنفية أنه جعل وقت السَّبْق أو الحصة الدرسية في وقت الضحى لبعض أبنائه ، وكان هذا الوقت لا يناسب طبيعتهم. قال الزُّرْنُوجي: (وكان يحكى أنّ الصدر الأجل برهان الأئمة[1] ـ رحمه الله تعالى ـ جعل وقت السبق لابنيه (. . .) وقت الضحوة الكبرى ، بعد جميع الأسباق ، وكانا يقولان: **طبيعتنا تَكِلّ وتَملّ ذلك الوقت**). [الزُّرْنُوجي ، ٩١].

---

(١) برهان الأئمة عبد العزيز بن عمر بن مازه ، يقال له: الصدر الكبير برهان الدين الكبير [اللكنوي ، ١٣٢٤ ، ٩٨].

ويرى ابن جماعة أنّ أفضل الأوقات للتعليم والتعلم (أن يقسم أوقات ليله ونهاره (. . .) وأجود الأوقات للحفظ الأسحار ، وللبحث الإبكار ، وللكتابة وسط النهار ، وللمطالعة والمذاكرة الليل). [ابن جماعة ، ٧٥ ـ ٧٦ ، وينظر: القابسي ، ٢٧١].

وبناءً على ما سبق يُلاحظ أنّ تحديد أيام الدراسة ووقتها ، وفواصل الراحة قدّم بشكل مدروس ، بحيث يجعل الطلبة يقبلون على التعلم بدافعية أكثر ، ودون ملل أو ضجر. وتتعامل المؤسسات التعليمية المختلفة مع هذا النمط التعليمي الذي يعتمد وقتاً للراحة في أثناء الدوام الدراسي ، بالإضافة إلى تخصيص يوم أو يومين كعطلة رسمية أسبوعية من الدراسة ، وأيام أخرى تخصص لمناسبات دينية أو وطنية.

١٢ ـ التربية المنفصلة في المدرسة

لم يتعرض التربويون باستثناء أفلاطون لمسألة التربية المختلطة إلا في نهاية القرن التاسع عشر ، فقد طبقت في السويد عام (١٨٧٦م) ، ثم أدخلت في النروج منذ عام (١٨٨٤م) ، وفي فنلندا عام (١٩٠٢/١٩٠٣م) ثم انتشرت المدارس المختلطة في بقية البلاد الأوروبية. [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٥٦٢].

لقد تعرض علماء المسلمين إلى التربية الجنسية ، وأوجبوا على الأبوين تعليم أولادهم المفاهيم الأساسية في التربية الجنسية. قال العلموي: (ويجب على الآباء والأمهات (. . .) تعليم الصغار ما سيتعين عليهم بعد البلوغ ، فيعلمونهم الطهارة والصلاة والصيام ، ويعرفونهم تحريم الربا والزنى واللواط والسرقة وشرب المسكر والكذب). [العلموي ، ٢٣].

وتحدث أولئك العلماء عن التربية الخاصة لكلِّ جنس ، والتربية المختلطة ، فرأى بعضهم أنه لا يجمع الذكور مع الإناث في صف واحد ، بل يتم تعليم كل جنس مستقل عن الآخر. قال القابسي: (ومن حقهم [المتعلمين] عليه أن يعدل بينهم في التعليم (. . .) **ومن صلاحهم ، ومن حسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكور والإناث** (. . .) وإنه لينبغي للمعلم أن يحترس الصبيان بعضهم من بعض ، إذا كان فيهم من يخشى فساده ، يناهز الاحتلام ، أو يكون له جرأة). [القابسي ، ٢٧١]. وقال المغراوي ناقلاً قول بعض العلماء: (من حسن النظر التفريق بين الذكور والإناث ، وأكره خلطهم؛ لأنه فساد ، ثم قال: قلت: أما من بلغ حد التفرقة فواجب تفريقه

منهم ، ثم قال: ويحترس ممن يخاف فساده من الصبيان ممن قارب الحلم أو كان ذا جرأة ، ثم قال: قلت: الصواب في هذا منع تعليمه معهم). [المغراوي ، ٨٤].

ويجيز المغراوي التربية المختلطة مع الكراهة ، قبل بلوغ الجنسين ، أما إذا كان هناك فساد من بعض الصبيان ممن قارب البلوغ ، أو إذا بلغ الجنسان ، فإنه تمنع التربية المختلطة.

ويلاحظ أنّ التربية الحديثة انقسمت إلى قسمين في مسألة التربية المختلطة؛ فهناك من أيّدها تأييداً كاملاً شريطة أن يؤخذ الصبية والفتيات منذ سن الصغر ، وهناك من يعارض اختلاط الجنسين معارضة شديدة ، وبعض التربويين جعل الحديث عن التربية المختلطة مرتبطاً بالمجتمع وتقاليده.

قال «رونيه أوبير»: (والحق ، من العبث أن نتحدث عن التربية المختلطة حديثاً مجرداً دونما نظر إلى حال التقاليد العامة من جهة ، وإلى مزاج كل شعب من الشعوب من جهة ثانية. فمثل هذا النظام يستمد قيمته من العادات الاجتماعية ، ومن مدى انطباقها الفعلي معه ، (. . .) وفي المجتمعات التي تنزع إلى التساهل في العلاقات الجنسية ، بل تنظر في شيء من العطف إلى التجارب العاطفية التي تتم فيها قبل الزواج أو خارجه ، قد تنقلب التربية المختلطة إلى مجرد حقل مسبق لهذه التجارب. ومن الواجب أن نعترف أنها لم تكن حسنة النتائج على أخلاق طلاب الجامعات). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٤٦٨ ـ ٤٦٩].

١٣ ـ تصميم الدروس

هناك نماذج كثيرة لتصميم الدروس وتنفيذها وتقويمها ، ولا يوجد حتى الآن نموذج واحد يعد النموذج الأمثل لتصميم الدروس؛ إذ إنها تتغير على وفق المداخل الكبرى في التدريس ، واستناداً إلى النظرية النفسية والفلسفية التي تنطلق منها المفاهيم والمبادئ المستعملة في النموذج. [القلا ، ناصر ، ١٩٩١ ، ٢/٨].

يرى (lange) أنّ نظام التدريس الجيد يتركز على أربعة أسس رئيسة لا بد أن يقوم بها المدرس ، وهي تحديد أهداف الدرس العامة والخاصة بدقة ، والتقدير المبدئي لمدى ما يعرفه الطلاب من خبرات ، والسير بالتدريس وفق خطوات واضحة يتولى المدرس إعدادها والترتيب لها ، ثم تأتي عملية تقويم كل عناصر العملية التدريسية؛ لكي يعرف المعلم ما حققه الطلاب من أهداف الدرس. [٢٣١ ، ١٩٦٨ ، lange).

إنّ الخطوات العامة التي ذكرها التربويون في تنظيم عملية التدريس أشار إليها علماء المسلمين وحرصوا على تطبيقها. قال العلموي مبيناً ضرورة قيام المدرس بإعداد الدرس ، وتحضيره الذي يتطلب الرجوع إلى محتوى المقرر الدراسي ، والمطالعة لكل ما يتعلق به من مقررات أخرى ليفيد منها ، وتهيئة نفسه لإلقائه: (لا يزال كل منهما مجتهداً في الاشتغال؛ قراءة ومطالعة وتعليقاً ومباحثة ومذاكرة وفكراً وإقراءً وتصنيفاً إن تأهل لهما ، ووظائف الأوراد في كل حال). [العلموي ، ٤١].

أما من حيث أهداف الدرس العامة فقد حرص أولئك العلماء على بيان الهدف الأساس من التعليم والتعلم ، وهو أن يقصد به وجه الله تعالى (النية) ، فهذا الهدف وإن كان يمثل هدفاً تربوياً للتربية الإسلامية إلا أنه يمكن أن يكون هدفاً تعليمياً ، ينبغي على المعلم والمتعلم أن يستحضره في أثناء تعلم وتعليم المواد الدراسية ، والحصص الدرسية ، ومن ثَمَّ يؤثر في سلوكه ، فيزيد من العمل كمياً وكيفياً؛ لأنه عندما يقوم المعلم والمتعلم باستحضار هذا الشعور الداخلي النفسي (النية) دائماً باستمرار العملية التعليمية التعلمية ، فإنه يعلم أنّ كل ما يقوم به إنما هو عبادة ، لقول النبي ﷺ: «**إنما الأعمال بالنيات ، وإنما لكل امرئ ما نوى**». [سبق تخريجه].

(إنّ التربويين عادة ما يميزون بين فئتين من الأهداف؛ فئة الأهداف التربوية ، وفئة الأهداف التعليمية. وتشير الأهداف التربوية إلى الغايات القصوى والتوقعات بعيدة المدى لتوجهات النظام التربوي على المستوى الإنساني ، وتمثل هذه الأهداف موجهات نظرية لتحديد طبيعة المناهج الدراسية ، وهذه الأهداف تحددها لجان خاصة من منظري التربية وساستها. بينما تشير الأهداف التعليمية إلى أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال المواد الدراسية). [النغيمشي ، ٢٠٠٣ ، ١٧].

قال النووي: (ويجب على المعلم أن يقصد بتعليمه وجه الله تعالى (. . .) فيستحضر المعلم في ذهنه كون التعليم آكد العبادات؛ لكون ذلك حاثاً له على تصحيح النية ، ومحرضاً له على صيانته من مكدراته ومكروهاته). [النووي ، ٨٤ ، وينظر: العلموي ، ٢٦].

وتوسع الغزالي والزُّرْنُوجي وغيرهما في بيان الأهداف العامة وتحديدها التي ينبغي أن تكون حاضرة لدى المتعلم. قال الزُّرْنُوجي (وينبغي أن ينوي المتعلم بطلب

العلم؛ رضا الله تعالى ، والدار الآخرة ، وإزالة الجهل عن نفسه ، وعن سائر الجهال ، وإحياء الدين ، وإبقاء الإسلام ، فإنّ بقاء الإسلام بالعلم ، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل (. . .) وينوي به الشكر على نعمة العقل ، وصحة البدن). [الزُّرْنُوجي ، ٢٧ ، وينظر الغزالي ، ١٠١]. وقال ابن جماعة مبيّناً أهمية معرفة المعلم أهداف التعليم وتحديدها ، بقوله: (أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ، ونشر العلم ، وإحياء الشرع ، ودوام ظهور الحق وخمول الباطل ، ودوام خير الأمة بكثرة علمائها ، واغتنام ثوابهم ، وتحصيل ثواب من ينتهي إليه علمه من بعضهم ، وبركة دعائهم له وترحمهم عليه). [ابن جماعة ، ٥٣ ـ ٥٤].

وأما من حيث التقدير لمدى ما يعرفه المتعلمون من خبرات ، فإنّ ذلك حاصل من خلال تمهيد المعلم للدرس ، وتوجيه بعض الأسئلة ليدرك مدى معرفتهم بالموضوع. فقد بيّن ابن جماعة أنه عند الجلوس للتدريس ، وقبل بدء الدرس يلتفت إلى الحاضرين ، ويخص من يسأله أو يكلمه ، أو يبحث معه في مسألة علمية ، فإذا ما انتهى من المناقشة والبحث والإجابة عن الأسئلة ، فإنه حينئذٍ يبدأ الدرس. (إذا عزم على التدريس (. . .) ثم يجلس على منصة (. . .) وينوي نشر العلم ، وتعلميه ، وبث الفوائد الشرعية ، وتبليغ أحكام الله تعالى (. . .) ويلتفت إلى الحاضرين التفاتاً قصداً بحسب الحاجة ، ويخص من يكلمه أو يسأله ، أو يبحث معه (. . .) أن يقدم على الشروع في البحث والدرس). [ابن جماعة ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٢].

وأما تحضير موضوع الدرس ، وعرضه وبيان الأحكام المتعلقة به ، ومناقشتها والردود على الشبه التي تعتريها ، والتسلسل في ذكر الأفكار الرئيسة ، فلا يذكر فكرة إلا في موضعها من غير تقديم ولا تأخير ، وبيان طريقة التدريس التي يعرض بها المدرس درسه ، والوسائل التي يستعملها ، فقد بيّنها ابن جماعة ، بقوله: (ويصل في درسه ما ينبغي وصله (. . .) ولا يذكر شبهة في الدين في درس ويؤخر الجواب عنها إلى درس آخر ، بل يذكرهما جميعاً أو يدعهما جميعاً (. . .) وينبغي ألا يطيل الدرس تطويلاً يمل ، ولا يقصره تقصيراً يخل (. . .) ولا يبحث في مقام أو يتكلم على فائدة إلا في موضع ذلك ، فلا يقدمه عليه ، ولا يؤخره عنه إلا لمصلحة تقتضي ذلك وترجحه (. . .) أن لا يرفع صوته زائداً على قدر الحاجة ، ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة (. . .) ولا يسرد الكلام سرداً ، بل يرتله ويرتبه ويتمهل

فيه ليفكر فيه هو وسامعه). [ابن جماعة ، ٤٥ ـ ٤٦ ، وينظر: العلموي ، ٥٣ ، ٥٥].

وأما مرحلة التقويم التي نفيد منها في الحكم على مدى إفادة المتعلمين من الدرس ، فقد تحدث عنها علماء المسلمين وأولوها اهتماماً كبيراً. قال ابن جماعة مشيراً إلى التقويم النهائي: (وينبغي إن فرغ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، وإعادة ذكر ما أشكل منه ، ليمتحن بذلك فهمهم وضبطهم لما شرحه لهم ، فمن ظهر استحكام فهمه بتكرار الإصابة في جوابه شكره ، ومن لم يفهم تلطف في إعادته له). [ابن جماعة ، ٥٩].

ويظهر في عملية التقويم عند علماء المسلمين مراعاة لحال المتعلم والتلطف به؛ إذ الغاية هي التأكد من فهم المتعلم ، وتمكنه من العلم ، وفي هذا سبق في التقويم تفتقر إليه كثير من الأدبيات التربوية المعاصرة ، ولا سيما تلك التي تظهر فيها النزعة التقويمية بهدف الفرز والتصنيف لا التعليم.

١٤ ـ الخاتمة

شكلت إشارة علماء المسلمين إلى جملة من العوامل المؤثرة في التدريس سبقاً للفكر التربوي الإسلامي. فحديثهم عن الأهداف السلوكية ومستوياتها وتحديدها وتكاملها ومسارات النظام التربوي؛ من مدخلات ومعالجة ومخرجات ، والتكامل بين عناصر المدخلات من جهة ، والأهداف التعليمية السلوكية من جهة أخرى ، وحديثهم عن مدرسة المجتمع ، ومبادئ التعلم الوظيفي ، ودعوتهم المدرس إلى الاهتمام بمعرفة قدرات طلابه وميولهم ، وكيفية استثارة دوافعهم وتعزيزهم ، وتوفير الجو الاجتماعي الديمقراطي عند إدارة صفه الذي ينبغي أن يسوده التسامح والتعاون والتنافس البنّاء والاحترام المتبادل ، وإعداد الدرس والتهيؤ له نفسياً وعلمياً وتربوياً ، واهتمامهم بضرورة توافر الكفايات التربوية في المعلم؛ الكفاية العلمية والمهنية والجسدية والأخلاقية ، وتركيزهم على المبادئ العامة في الإدارة الصفية والمدرسية ، كل تلك العوامل التي أشار إليها علماء المسلمين أو تحدثوا عنها أكدها بالجملة الفكر التربوي والمعاصر.