

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر - باتنة

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب واللغات

المنهج التعليمي

عند

علماء الحديث النبوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في
اللسانيات التطبيقية

إشراف الدكتور :
عزالدين صحراوي

إعداد الطالب :
رياض بن جامع

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
د/محمد بوعمامة	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	رئيسا
د/عزالدين صحراوي	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
د/كمال قادري	أستاذ محاضر	جامعة سطيف	عضوا
د/الجودي مرداسي	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	عضوا

السنة الجامعية:

1431 هـ - 1432 هـ

2010 - 2011

شكر وعرفان

لئن كان في هذا المقام من كلمة شكر لأهل الفضل، ولئن كان من بركة العلم نسبته إلى أهله فإني لأجد من الكلمات ما يعبر عما في القلب من امتنان وعرفان لأساتذتي أصحاب الفضل عليّ بعد الله سبحانه .

فالشكر كل الشكر، والفضل أجزل الفضل إلى أساتذتي في كلية الآداب بجامعة باتنة، وعلى رأسهم أستاذنا الدكتور: عبد الحميد دبّاش رحمه الله، وأستاذنا: الدكتور عز الدين صحراوي، وغيرهما.

ثم الشكر البالغ إلى أستاذتي بجامعة سكيكدة: الأستاذة علوي نسيمة التي شجعتني على المضي قدما في طريق العلم. وجميع الأساتذة الذين درست عندهم في نفس الجامعة.

والشكر موصول إلى كلّ زملاء الطّلب في مرحلة الماجستير، ولمن تفضّل عليّ من إخواني الذين اطلّعوا على البحث، وبخاصة الأستاذ: عادل بوفّاز، وأفادوني بتصويبات وتصحيحات، فجزاهم الله خيرا.

مقدمة

لقد دأب بعض الباحثين من أمتنا في مختلف البلدان والمناطق على الاستنجد بالنظريات الغربية الحديثة في مجال التربية والتعليم، متجاهلين بشكل يكاد يكون تاماً التراث الإسلامي في هذا المجال، علماً بأن إسهامات المسلمين في هذا العلم كانت هائلة ومعتبرة، ولا أدل على ذلك من النجاح الذي حققته المدرسة في العهود الإسلامية الزاهرة، التي كانت لقرون عديدة مراكز إشعاع، نهل منها حتى الغربيون في مطلع نهضتهم.

والواقع أن هذا اللوم لا يعني عدم الاستفادة من النظريات الحديثة في حقل التعليمية والتربية؛ ذلك أنها تمثل عصارة جهد بشري وتراكم للخبرة والممارسة، لكن ما أرغب في الإشارة إليه في هذا الخصوص، هو أن الأفكار والنظريات هي ابنة بيئتها تنسجم وتتناغم مع طبيعة المجتمع الذي ولدت فيه، وتُصاغ غاياتها وأهدافها وفق ما تصبو إليه تلك المجتمعات.

لقد أبان علماء وفقهاء الإسلام في عصور ازدهارهم عن كفاية نادرة في مجال التربية والتعليم، وبرز منهم عدد هائل تركوا تراثاً زاخراً لا يزال بحاجة - فيما أعلم - إلى الدراسة والتّحقيق، ويمثّل علماء الحديث النبوي إحدى الركائز الكبرى في هذا المضمار، فهم مارسوا التعليم والتدريس تأصيلاً وتطبيقاً، وأفردوا فيه مصنفات عامة وخاصة، كما سيرد في البحث، وقد انطلقوا في فهمهم لرسالة العالم والمتعلم من القرآن والسنة النبوية، واجتهاد العلماء وتراكم الخبرة الميدانية من خلال تجربتهم كمتعلمين ثم كعلماء مدرّسين، بمدارس ومساجد الدولة الإسلامية بمختلف تركيبتها، وأطرافها البشرية.

وضع علماء الحديث النبوي قواعد أساسية لسيورة عملية التعلم ونجاحاتها، وهي لا تختلف كثيراً عن الأسس التي وضعها علماء التربية حديثاً، وما جاء في كتب علم النفس التربوي، كما يلاحظ من خلال ما جاء في البحث.

ليست الغاية من هذا البحث استنباط كل ما جاء به علماء الحديث النبوي في موضوع التعلم؛ لذلك فنحن ركّزنا على بعض الجوانب منها، وحاولنا أحياناً مقارنتها ببعض أسس التربية والتعليم الحديثة، من خلال ما كتبناه في القسم الأول من الدراسة، وهي غيض قليل من فيض كثير، ويكفي أننا نطرح إشكالية البحث في ثرائنا الزاخر بالدراسات التربوية، التي يمكن أن تُشكّل وحدها نظرية تربوية متكاملة، وليس بالضرورة أن كل ما يأتي من الغرب

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

مهما كانت قيمته وأهميته، يجد الصّدَى نفسه عندنا، فالتّربية جزءٌ من البناء الاجتماعي الذي ينبغي أن يُراعى فيه الخصوصيات الحضارية لكلّ أمة.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تكمن أهمية الموضوع، وأسباب اختياره في نقاط كثيرة من أهمها النّقاط التالية:

1- الحاجة الماسة إلى التعريف والتّنويه بجهود علمائنا في هذا المجال، وتأصيل ذلك، ولاشك أن هذا يستدعي منّا قراءة ما خلفه لنا أسلافنا قراءة جادّة ومتأنية، قراءةً عصرية تساير التّغيرات والتّطورات التي يشهدها العالم، لأنّه من المهم كشف النّقاب عن الإسهامات القديمة والحديثة لتقديم تصوّر متكامل على الأقل في هذا الموضوع المراد بحثه ودراسته.

2- قلة الدّراسات في هذا المجال، مع اعترافنا بقلّة البضاعة والإطلاع، وذلك مقارنة بما كتب ونشر في عصرنا من دراسات وأبحاث حول مناهج الغرب ونظرياتهم في التّعليم والتّعلم.

3- المشاركة في إبراز العطاء العلمي الذي شارك فيه علماءنا الأوائل، والذي ساهم في بناء الحضارة، وإجلاء بعض الجوانب المهمّة عند علماء الحديث النبوي، مثل ما تميّزوا به من وضوح في الرّؤية، والبعد عن الجمود العلمي.

4- التّعريف بأهمّ فئة وضعت قواعد صارمة لنقل العلم وتوثيقه ونقده، ألا وهم علماء الحديث النبوي الشّريف، الذين لا يزال أثرهم ممتداً إلى يوم النّاس هذا، وزيادة على هذا فإنّ جميع العلوم قد استفادت منهم، من لغة وأصول فقه وتاريخ، وفقه وغيرها.

5- بيان السّبق التربوي عند علماء المسلمين، ومدى اهتمامهم بطرق التّربية وأساليب التّدريس ومهاراته وأنشطته المختلفة، والتي توصّلت إلى بعضها المدارس التربوية المعاصرة بعد عدّة تجارب ومحاولات.

6- الإسهام في بيان الأساليب التّعليمية لمهنة التّربية والتّعليم والتي تسعى إلى العناية بها المؤسّسات التربوية في عالمنا الإسلامي والعربي، والاستفادة من آراء علمائنا في التّطبيقات العلمية لإعداد المعلّمين إعداداً سليماً وتأهيلهم تربوياً وخلقياً وسلوكياً.

7- إبراز الجوانب التربوية التي يشتمل عليها منهج علماء الحديث مقارنة بالتّربية الحديثة للكشف عن أحقية تراثنا وسبقه وإبداعه، وبالتالي دعوة المعلّمين المعاصرين إلى إعداد مثل

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

هذه الدراسات، والربط بين الماضي والحاضر مستفيدين من نتاج العقل، وتجارب الإنسان التربوية العامة التي تتلاءم مع قِيمِنَا وأصالتنا. فنحن نسعى في هذا العمل إلى ضرب من ضروب الدراسات التي تعمل على قراءة التراث العلمي قراءة معاصرة تستثمر بعض النظريات والمناهج المستحدثة، منبّهين إلى نقاط التقاطع أو التناهد بين الرؤية التراثية والرؤية المعاصرة حسب ما يستدعيه البحث في هاته المرحلة.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هو المنهج التعليمي من منظور علماء الحديث النبوي الشريف؟ ويتفرّع منه الأسئلة التالية:

- ما مفهوم التعليم والتعلم عند علماء الحديث النبوي؟ وما علاقته بالتعليم من المنظور اللساني؟ وهل هناك من أوجه تقابل أو تكامل أو تنافر؟
- لماذا استطاع الأولون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في زمانهم؟
- إذا كانت مناهج التدريس قد تعرّضت للتجديد وفق ما تقتضيه المراحل الزمنية التي مرّت على الأمة في طول تاريخها، فهل يمكننا الاستفادة من مناهج علماء الحديث النبوي؟
- وغير ذلك من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها.

منهج البحث:

نظرا لأنّ لكلّ موضوع طبيعة خاصة تفرض على الباحث أن يسير على نمط معيّن وتقلي عليه كتابة خاصّة حسب ما يتطلّب ذلك الموضوع، كان لا بدّ من عرض المنهج الذي سأسلكه في كتابة هذا الموضوع مراعيًا الالتزام به - قدر الإمكان - .

المنهج الذي انتهجته في بحثنا هو: المنهج الوصفي التحليلي، والاستنباطي لأنّ الوصف أجدى إلى الحقيقة والواقع، والتحليل يجرى الأشياء إلى مكوناتها ليدرسها ويستنبط الأحكام من خلالها، وذلك من خلال تطبيق الخطوات التالية:

- الرجوع إلى كتب أهل التخصص مما صنّفه علماء الحديث النبوي، واستنباط دلالاتها التربوية ومنهج التعليم.
- الرجوع إلى الكتب التربوية وغيرها التي اهتمت بقضايا التربية والتعليم وأساليبها

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ووسائلها ومحاولة الاستفادة منها.

- محاولة التعرف على مدى شيوع أساليب التعليم في العملية التربوية والتعامل بها مع المتعلمين.

- الاستفادة مما ألفه علماء الحديث واستخلاص توجيهاتهم ودراسة أقوالهم ومواقفهم بما يحقق أهداف البحث ويخدم الأساليب التربوية في وسائطنا التربوية المعاصرة.

- ولتكون نتائج البحث أكثر مصداقية، قمت بتخريج الأحاديث بعزوها إلى مصادرها من الكتب المشهورة، وأقتصر في الغالب على الصحيحين، وإلاّ اتجهت إلى السنن الأربعة، ثمّ المسانيد، معتمدا في كلّ ذلك على المحقّق منها والتي تميّز صحيح الحديث من سقيمه؛ لتكون نتائج البحث سليمة، إذ أنّ النتائج تقوى إذا بنيت على المقدمات الصحيحة.

- توخيت الأمانة العلمية في النقل والتوثيق مع اهتمام بفهم ما أنقله وما أنسبه وأعزوه للأئمة الأعلام.

الدراسات السابقة:

في أثناء جمع مراجع للبحث وقفت على بعض الدّراسات، ذكرتها في البحث سلّطت الضّوء على الفكر التربوي لبعض العلماء السّابقين، إلّا أنّها لم تتطرّق لما تطرّقت إليه، إذ كانت غايتها الكشف عن رؤية أولئك العلماء حول التّعليم، وخاصة من الجانب الدّيني والأخلاقي مهمة في غالب الأحيان ما جاء في الدّراسات الحديثة. أمّا في بحثنا هذا فقد سلّطنا الضّوء على المنهج العام والتّطبيقي وهو بدون شكّ يتخطّى الفكر الفردي محاولين استنباط منهج وأساليب التّعليم عند علماء الحديث النبوي، من خلال الرّجوع إلى كتبهم سواء المتعلّقة بمصطلحاتهم، أو المتعلّقة بالسّنة وشروحها وتحليلها في الجوانب التي لها علاقة بالتّعليم، مع محاولة إبراز كيفية الإفادة منها في الوسائط التربوية المعاصرة.

خطة البحث:

قد استدعت طبيعة البحث إلى تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد وفصلين وخاتمة، بالإضافة إلى ملحقين، والفهارس العلمية.

• تكفل التّمهيد بتجلية مفردات العنوان.

• أمّا في الفصل الأول فتناول موضوع التعليم وحوى أربعة مباحث:

المبحث الأول وتطرّق فيه إلى:

- أولاً: التعليم تعريفه و علاقة التدريس به.
- ثانياً: المعلم كركن أساسي في العملية التعليمية، وخصائصه، ودوره، وما يجب أن يتصف به، ليؤدّي مهامه بنجاح.
- ثالثاً: المتعلم بكونه طرفاً ضرورياً لأية عملية تعليمية، وصفاته، والخصائص التي تؤهله للتّجّاح في تعلّمه.

المبحث الثاني: فقد ركّزنا فيه على نظريات التّعلم الحديثة، السلوكية والمعرفية والتي لها علاقة بالمبحث.

المبحث الثالث: تطرّقنا فيه إلى العوامل المساعدة على التّعلم من منظور علم النفس التربوي.

المبحث الرابع: وفيه سلّطنا الضوء على الأساليب التعليمية الحديثة، فقمنا بتعريفها مع ذكر أنواعها وأهميتها في العملية التعليمية والتّربوية. من المنظور الحديث والمعاصر. أمّا:

الفصل الثاني: فهو الثّمرة من هاته الدّراسة، فقد حفل بنقولات كثيرة من كتب علماء الحديث النبوي والتي تجلّي منهجهم وتأصلّه، وقد قسمناه إلى أربعة مباحث أيضاً. وقد سرنا فيه على تقسيم الفصل الأول، فتطرّقنا فيه إلى :

المبحث الأول: المعلم في الفكر التعليمي عند المحدّثين.

المبحث الثاني: المتعلم ومايتعلّق به في الفكر التعليمي عند المحدّثين.

المبحث الثالث: قمنا بذكر أساليب المحدّثين في التّعليم ، ومطابقتها لأساليب التّعليم الحديثة.

المبحث الرابع: بحثنا بعض المهارات المستفادة من منهج المحدّثين ومن تطبيقاتهم لها في الميدان.

الخاتمة: فقد تضمّنت أبرز النتائج المتوصّل إليها، مع أهمّ التوصيات.

- الملاحق: وهما ملحقين، خصّصت الأول منهما لشرح أهمّ المصطلحات العلمية الواردة في البحث، والتي لم توضّح في مكانها.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

أمّا الملحق الثاني فهو للتعريف بالأعلام المذكورين في البحث، مهملاً أعلام الصحابة لشهرتهم.

تلتها الفهارس الفنية، وكانت على النحو التالي: فهرس للآيات، وثان للأحاديث، وفهرس لأهمّ المصادر والمراجع، وفهرس يحمل لمواضيع البحث.

طبيعة الموضوع وصعوبته:

إنّ البحث في كتب التراث ومحاولة الوصول إلى المواضيع التي لها علاقة بالمنهج والعلوم الحديثة، من أصعب وأدق ما يحاوله الباحث؛ وذلك لاستدعائه إحاطة تامة ودقيقة بالقديم والجديد، ولاشكّ أنّ هذا يحتاج إلى اطلاع واسع وفهم دقيق، وهو ما نفتقر إليه، إذ أننا في بداية الطريق. ويمكن إجمال الصعوبات التي واجهتني كما يلي:

- سعة الموضوع وترامي أطرافه.
- تداخل مباحثه في كتب الأقدمين.
- عدم اهتمام المتقدمين بترتيب المواضيع ترتيباً منطقياً، يسهل معها إيجاد المبتغى بسهولة.
- وقد اعتمدنا في كتابة هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع كما هو مبين في فهرس المصادر والمراجع، بما توفّرت عليه مكتبتني الخاصة أو بما استعرتة.
- ويسرني أن أتقدّم بخالص شكري وعظيم امتناني لأستاذي الفاضل: الدكتور عزّ الدين صحراوي الذي أخذ على عاتقه الإشراف على هذه الرسالة، وقد أفدت من نظراته العلمية، كما سعدت بتسديداته العلمية فله جزيل شكري.
- كما أتوجّه بشكري إلى جامعة باتنة، كلية الآداب: التي احتضنتني، واحتضنت مثل هذه الرسائل العلمية.

و لا أنسى أن أتقدّم بالشكر الخاص مع التّرحم على أستاذي: الدكتور عبد الحميد دبّاش رحمه الله الذي عرفنا منه حسن الخلق، والتّوجيه، فله منّي خالص الشّكر والدّعاء بالرحمة الواسعة.

وأخيراً أتوجّه إلى الله عز وجل بالشّكر على مامنّ به عليّ، كما أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان لكلّ من مدّ لي يد المساعدة لإنجاز هذا البحث، من أهل وأصدقاء الدّراسة في مرحلة الماجستير وأساتذة.

التمهيد

التمهيد

بما أن عنوان البحث: «المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي» فلا بدّ من بيان لدلالة كلمات التعريف مفردة، ثمّ مجتمعة، إذ أنّ تعريف الكلّ يتوقّف على تعريف أجزائه، إضافة إلى ذلك أهمية المصطلح وتحديدّه في البحوث والعلوم، إذ نجد أن كثيرا من الخلافات العلمية يمكن أن تعود في أحد وجوهها إلى عدم وضوح دلالة المصطلح أو عدم شيوعه في الوسط العلمي، ومن ثمّ فإنّ الباحث حين يقوم بعرض مصطلحات بحثه وتحديدّها فإنّما يوفرّ على نفسه و الآخرين مغبة النزاع الناجم عن اختلاف الرؤى، واختلاط المفاهيم.

أولا: التعريف بالمنهج

1- التعريف بالمنهج (Méthode) لغة واصطلاحا.

أ- المنهج لغة: كلمة مشتقة من مادة: نَجَح، يَنْجَح، نَجَاحا، ومنهجا، ومعناه يدور على أصلين:

أحدهما: الشّيء الواضح الذي يسير المرء على وفقه كالطريق، وما في معناه. قال: (بَكَّ كَ كَ كَ) [المائدة: 48].

والآخر: هو الانقطاع والانحباس والتوقف.

قال ابن فارس: «التون والهاء والجيم أصلان متباينان:

الأول: التَّهَجُّ الطَّرِيق، ونَجَحَ لي الأمر أَوْضَحَهُ، وهو مستقيم المنهاج، والمنهج الطَّرِيق أيضا، والجمع مناهج.

والآخر: الانقطاع، وأتانا فلان يَنْهَجُ: إذا أتى مبهورا منقطع النَّفْس، وضربت فلانا حتّى أُنْهَجَ؛ أي: سقط، ومن الباب: نَجَحَ الثوب، وأُنْجَحَ، أخلق ولما يَنْشَق، وأُنْجَحَ البلي»⁽¹⁾. والمقصود هنا الأصل الأول الدال على الشّيء الواضح البين الذي يسلكه الإنسان؛ للوصول إلى هدفه ومراده، كالطريق الواضح المحسوس، والبرنامج الذي يسير عليه، والخطط والأهداف المرسومة التي يعمل على منوالها ولا يخرج عنها.

(1) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، د ط، 1399-1979، ج 6 ص 361.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ب - اصطلاحاً: فقد ورد لفظ (المنهج) و(المنهاج) عند علماء المسلمين وفق المعنى اللغوي، فلم يطرأ عليها معنى جديد يذكر؛ إذ تنابع المؤلفون في مختلف فنون العلم على إضافة (المنهج) أو(المنهاج) لأسماء كتبهم جريا على ذلك، وتوسع الباحثون في المراد من المنهج في العصر الحديث، وكتبوا في ذلك كتباً وبحوثاً خاصة به، فأصبح علما مستقلا يشتمل على تعريف المنهج وأنواعه، والمراحل التي مرّ بها، والطرق والأساليب التي ينتهجها الباحثون والعلماء في كلّ فنّ للوصول إلى أهدافهم، وسمات منهج كلّ فنّ وقواعده، وغير ذلك من القضايا.

وتبعاً لذلك اختلف الباحثون في تعريفه - وإن كانت تعاريفهم متقاربة- ومن بينها:

- قيل: «إنّه وسيلة محدّدة توصل إلى غاية محدّدة»⁽¹⁾.
 - وقيل: «إنّه قواعد مؤكّدة بسيطة إذا رعاها الإنسان مراعاة دقيقة كان في مأمن من أن يحسب صواباً ما هو خطأ»⁽²⁾.
 - وقيل: «إنّه خطوات منظّمة يتخذها الباحث؛ لمعالجة مسألة أو أكثر ويتتبعها للوصول إلى نتيجة»⁽³⁾.
 - وقيل: هو الطريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة، التي تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته، حتّى يصل إلى نتيجة معلومة»⁽⁴⁾.
- من خلال هذه التعريفات نستخلص أن للمنهج شروطاً ثلاثة، هي:
- أن يكون واضحاً لا غموض فيه ولا خفاء.
 - أن يكون منظّماً مرتّباً ومحدّداً يمكن السير على منواله.
 - أن يوصل إلى نتيجة معلومة سواء كانت ذهنية أم حسية.
- وعليه فإن المقصود من (المنهج) في بحثنا هذا هو: الطريق الواضحة.

(1) مجدي وهبه وكمال المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1994، ص393.

(2) مراد وهبه، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة، ط1، 2007، ص628.

(3) محمد راكان الدغيمي، أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، مكتبة الرسالة، عمان- الأردن، ط2، 1417-1997، ص33.

(4) عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1979، ص5.

2- أسس بناء المنهج:

يقوم بناء المنهج على عدة أسس أهمها أربعة هي:

2-1 الأسس الفلسفية:

المدرسة مؤسّسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحمل عنه عبء إعداد الأفراد إعداداً سليماً، فلا بدّ أن تنعكس قيم المجتمع إلى جانب نظمته السياسية والاقتصادية على البرامج التعليمية، ولذا تختلف المناهج من بلد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى. والأسس الفلسفية تعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج بما يعكس خصوصيات المجتمع المتمثلة في: عقيدته وتراثه، وحقوق أفرادهِ ووجباتهم.

2-2 الأسس الاجتماعية:

إذا كان هدف المنهج إعداد التلميذ للحياة، فمعنى هذا أنّه لن يعيش في فراغ بل سيمارس نشاطه في المجتمع، وهذا المجتمع له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في النشاط الإنساني، فلا بدّ أن يعكس المنهج الحياة الاجتماعية وما يتعلّق بها ويرتبط.

2-3 الأسس النفسية:

يخطط المنهج للعناية بالتلميذ وخصائصه النفسية للوصول بإمكاناته واستعداداته إلى أوجها، وحتى تصبح عملية التربية عملية تؤدي إلى نضج التلميذ، وتغير في السلوك، لا بد من أن يبنى المنهج على أسس نفسية، ونعني بذلك الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والوجدانية، والعوامل المؤثرة في نموه.

2-4 الأسس المعرفية:

ونعني بها الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها⁽¹⁾.

مما سبق يتّضح أنّ المنهج هو: الأداة الأساسية التي تتحقّق بواسطته الهدف من العملية التربوية، وهو يحتاج إلى التخطيط والتنفيذ وتقييم لعناصره.

(1) نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمّان،

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والمنهج بهذا المعنى يشمل كلّ الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، وجميع الخبرات التي يَمرون بها تحت إشراف المدرسة وهو يشمل المحتوى وطرائق التدريس والغرض من ذلك، وعند وضعه يجب مراعاة البيئة التعليمية في الحسبان.

ثانياً: التعليم

سيأتي بيان ذلك.

وهناك مصطلحات لها علاقة بالعملية التعليمية من اللائق ذكرها هنا وهي:

1- التعليمية: مصطلح «تعليمية» ترجمة لكلمة «**Didactique**» المشتقة من لفظ «**Didacticos**»، الذي تطوّر مدلولها في الفكر اللساني والتعليمي ليصبح يعني التعليم أو فن التعليم، وتقابل في العربية عدّة ألفاظ:

didactique⁽¹⁾

تعليمية تعليميات علم التدريس علم التعليم التدريسية الديداكتيك وتختلف «التعليمية» كثيراً عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم، أي «البيداغوجيا»، بالرغم أنّ هذه الأخيرة التي تهتم على الخصوص بالمتعلم، بينما تركّز الأولى [التعليمية] على المعارف.

تسعى التعليمية إلى العمل في مستويين:

أ - المستوى الأول: وهو يسبق التفكير البيداغوجي وتشكّل فيه محتويات ومضامين التعليم مواضيع للدراسة والتأمل، تسمح التعليمية في هذا المستوى بحصر أهمّ المفاهيم التي تدخل في بناء الموضوع، وتحليل العلاقات التي تربطها ببعضها البعض.

ب - المستوى الثاني: وهو يعقب العمل التعليمي، ويتناول التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية لفهم وتفسير ما جرى فيها بدقة. يتضمّن هذا التحليل على الخصوص دراسة تصوّرات التلاميذ المتعلقة بمفهوم معيّن، والتعرّف على أسلوب تفكيرهم واكتساب الطريقة التي يتمكّنون بواسطتها من معرفة ما ينتظره المدرّس، [و] يشمل التحليل في هذا المستوى أيضاً دراسة طريقة عمل المدرّس وأسلوب تدخله خلال الحصّة؛ وذلك للإحاطة بكلّ

(1) جيلاني بن كشو: «قراءة في تعليمية مادة القواعد في المرحلة الابتدائية» مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، كلية

الآداب، العدد 01، وهران، أكتوبر 2005، ص 89 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وقد استنبط بعض الباحثين من هذه الأصول اللغوية أنّ التربية تتكوّن من مجموعة من العناصر:

أولها: المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.

ثانيها: تنمية مواهبه واستعداداته كلّها، وهي كثيرة ومتنوعة.

ثالثها: توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب كلّها نحو صلاحها وكمالها اللائق بها.

رابعها: التدرج في هذه العملية، وهو ما يشير إليه الراغب بقوله: «حالا فحالا»⁽¹⁾.

ثمّ استخلص من هذا نتائج أساسية في فهم التربية:

النتيجة الأولى: أنّ التربية عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغايتها.

النتيجة الثانية: أنّ التربية تقتضي خططا متدرجة تسير فيها الأعمال التربوية والتعليمية

وفق ترتيب منظمّ صاعد، ينتقل مع الناشئ من طور إلى طور، ومن مرحلة إلى مرحلة⁽²⁾.

من خلال ما سبق يتبيّن لنا أمرين مهمين:

الأمر الأول: من معاني التربية التّمو والزيادة، وهذا أوضح ما يطلب من التربية، وهو تنمية الجانب الذي توجّه إليه؛ فالتربية العقلية مثلاً تهدف إلى تنمية القدرات العقلية، وهكذا.

الأمر الثاني: من معاني التربية التدرج؛ فالتربية جهود تراكمية، يكمل بعضها بعضاً، والزّمن مهم في بلوغ التربية غايتها، وهذا واضح من خلال الدلالات اللغوية للتربية (تربى، تنشأ)، وهاته الدلالات تتمّ عبر مراحل متتالية. وعلى هذا «فالإنماء والتدرج يمثلان أهم قانونين يحكمان طبيعة الأعمال التربوية، فإذا وجدنا تربية لا تثمر نموا علمنا أنّها تربية فاشلة، وإذا رأينا جهوداً تستهدف تنمية شيء ما، لكنّها لا تتسم بالتدرج والتعاهد المتتابع. علمنا أنّ تلك الجهود لا تستحق أن تسمّى تربية»⁽³⁾.

المعرفة، بيروت، ط4، 1426-2005، مادة (رب) ص 190 .

(1) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق،

ط23، 1426-2005، ص 17 .

(2) المرجع نفسه، ص 17 .

(3) عبد الكريم بكّار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط2، 1426-2005، ص 11 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ب- اصطلاحاً: إنّ الأصل اللّغوي من الّوضوح، بحيث يعفينا من كثرة التعاريف الاصطلاحية للتربية، ولكن نرى من الضّرورة أن نسوق بعضها.

- التربية: «عملية منظمة وهادفة تسعى إلى إحداث تغيّرات إيجابية في سلوك الفرد في البيت والمدرسة، ومؤسّسات المجتمع المختلفة، كتنمية القيم الأخلاقية الجيدة في شخصية الفرد، أو إكسابه العادات الإيجابية في التعامل مع الآخرين»⁽¹⁾.

- التربية: «تغيّر إيجابي في سلوكيات الأطفال والمراهقين، يحدثه الإنسان عن اختيار، ويكون في الجوانب الأخلاقية والاجتماعية»⁽²⁾.

- التربية: «سياق يقوم في أن تتطور وظيفة أو عدّة وظائف بالتدريب، وأن تتحسن لذلك السياق»⁽³⁾.

من خلال هاته التعاريف نستنتج وجود تقاطع دلالي بين الدلالة اللّغوية والاصطلاحية في معنى: التّمو والزيادة، والتّدرج؛ فالتغيّرات الإيجابية في سلوكيات الأفراد تحدث مرّة بعد مرّة (التّدرج)، وبالتالي فهي في حالة نماء متواصل.

3-2 أنواع التربية: للتربية أنواع هي:

أ- التربية الخاصة (Education special) : هي كلّ البرامج التربوية التي تناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج إلى فئات الأفراد غير العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حدّ ممكن ومساعدتهم على التّكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه.

ب- التربية العلمية: (Education scientifique): هي العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات (معارف، مهارات) اللازمة؛ لأن يكون مثقفاً علمياً قادراً على المعاصرة، من خلال الاهتمام بتفهّم طبيعة العلم وتطبيق المعرفة العلمية المتّصلة بالمواقف

(1) نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 56 .

(3) Jean,pierre,cuq:dictionnaire de didactique du francais, asdifile- cle internatinal,paris, 2003,p79 .

(3) عبد الكريم بكار ، المرجع السابق، ص 12 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الحياتية اليومية، وإدراك العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والاستفادة من عمليات الاستقصاء العلمي، والإلمام بالقيم والاتجاهات والاهتمامات المرتبطة بالعلم.

ج- التربية العملية (Education pratique): يطلق عليها أيضا التربية الميدانية، وهي جزء من برنامج إعداد المعلم، يتم خلاله تدريب الطلبة تدريجيا على التطبيق العملي، لما تعلمه نظريا في برنامج الإعداد، من خلال التدريس المصغر داخل [المدرسة]، والتدريب الميداني في مدارس التدريب يهدف إلى إكساب الطلبة المتدربين كفايات التدريس اللازمة لممارسة التعليم⁽¹⁾.

إن موضوع التربية لوحده يحتاج إلى بحث واستقصاء، وإنما غرضنا الإشارة لما يخدم البحث؛ فالتربية اليوم عملية معقدة ومركبة يتفاعل فيها الإنسان مع الأسرة والمدرسة والأصدقاء والمجتمع، والعالم الذي يعيش فيه، كما يتفاعل فيها بميوله واتجاهاته وقدراته، واستعداداته، مع البيئة والتراث بواقعه وتطلعاته وحاجاته ومشكلاته، لذلك كانت مسؤولية التربية كبيرة جدا، إذا ما أردنا أن نصل إلى أقصى درجات التطور في شتى مجالات الحياة، ومنها بالطبع التربية والتعليم.

ثالثا: التعريف بعلماء الحديث النبوي

إن التعريف بعلماء الحديث النبوي يتوقف على التعريف بكل مفردة على حدة.

1- العلماء: أ- لغة: جمع عالم وهو: المتصف بالعلم. والعلم لغة: مصدر علم يعلم، ومعناه: المعرفة والشعور؛ وعلمت الشيء: عرفته، وعلم بالشيء: شعر به؛ يقال: ما علمت بخبر قدومه: أي: ما شعرت، وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه، وعلم نفسه، وأعلمها: وسمها بسيما الحرب⁽²⁾.

ب- اصطلاحا: فقد اختلف فيه العلماء اختلافا شديدا، فمنهم من رأى أنه لا يجد، إنما لأنه ضروري، أو لعسره، وذهب البعض الآخر إلى حده ولكن لهم في حده عبارات كثيرة.

(1) نواف أحمد سمارة و عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 57 .

(2) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مادة (علم)، ج 9 ص 371 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

فقد عرّفه الجرجاني بأنّه: «ملكة يقتدر بها على إدراك الجزئيات»⁽¹⁾.

وأطلق مجازاً على أنّه «مجموع مسائل وأصول كلّية تجمعها جهة واحدة»⁽²⁾.

والعالم مصطلح شائع الاستخدام في الفكر الإسلامي وغيره، ودلالته واسعة ولم تخضع للتحديد الدقيق، ولذلك فقد أطلق ليشمل طوائف العلماء في شتى التخصصات، ولم تستأثر به طائفة دون أخرى.

فالعالم اليوم: هو العارف والمحيط بعلم ما يتخصص فيه حتّى تكون عنده ملكة به، فيقال: عالم فيزياء، وعالم لغة... وهكذا.

2- الحديث:

أ- لغة: ضدّ القديم، وكلّ ما يتحدّث به من كلام وخبر⁽³⁾. ومنه قوله تعالى: (پ ن ن ذذ ن ن) [النساء: 87]. وقوله: (ن ن) [سبأ: 19].

ب - اصطلاحاً: الحديث هو: «ما أضيف إلى النبي ﷺ من قول أو فعل، أو تقرير، أو صفت [خَلْقِيَّة أو خُلُقِيَّة]»⁽⁴⁾. وزاد البعض ما أضيف للصحابي والتابعي.

- القول: هو الألفاظ النبوية.

- الفعل: هو التصرفات النبوية العملية.

- التقرير: ما يقع من غيره، ويطلّع عليه أو يعلمه فلا ينكره.

- الصّفة الخَلْقِيَّة: خصائص بشريته، فيما لا يرجع إلى كسبه وعمله.

- الصّفة الخُلُقِيَّة: هي أخلاقه وشمائله الحميدة.

3- التعريف بعلماء الحديث النبوي:

انطلاقاً من تعريف مفردات العنوان نستطيع أن نصيغ تعريفا لعلماء الحديث النبوي

(1) الجرجاني، عليّ بن محمد السيّد الشريف، التعريفات، اعتناء: مصطفى أبو يعقوب، مؤسسة الحسن، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1427- 2006، ص138.

(2) روين حسين، معجم الثّغائن المدرسي، دار النفائس، بيروت، ط1، 1430- 2010، مادة(علم) ص522 .

(3) المرجع نفسه، مادة(حدث)، ص148.

(4) عبد الرحمن بن إبراهيم الخميسي، معجم علوم الحديث النبوي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1421- 2000، ص91.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

فنقول: هم العارفون والمتخصصون بحديث رسول الله - روايةً ودرايةً.

ويدخل تحت هاتهِ التسمية :

- أ - الصَّحابة الذين كانت لهم عناية بحديث النبي .
- ب - من بعدهم الذين كانت لهم عناية خاصة بالحديث النبوي ويندرج تحتهم:
 - المأصِّلون للقواعد والمصطلحات المتعلقة بعلم الحديث.
 - الممارسون للقواعد والأصول تطبيقاً، قبل زمن تدوينها.
 - الجامعون للحديث النبوي في الكتب، ولهم دراية به (البخاري، مسلم، وغيرهم).
 - شراح كتب السنة النبوية.
 - المعلمون والمدرِّسون لعلوم الحديث والحديث.

الخلاصة:

مما سبق نستطيع أن نعرِّف «المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي» بأنَّه: الطَّرق والخطط المرسومة التي يسير عليها المحدثون لنقل العلم (الحديث وما يتعلَّق به) إلى طلبته بغية الاستفادة منه، والحفاظ عليه.

الفصل الأول

التّعليم في ضوء اللّسانيات التّطبيقية

وفيه المباحث التّالية:

المبحث الأول: التّعليم، الأسس والمبادئ.

المبحث الثاني: نظريات التّعلم.

المبحث الثالث: مناهج التّعليم وطرائق تبليغه.

المبحث الرابع: الأساليب التّعليمية.

المبحث الأول

التّعليم الأسس والمبادئ

وفيه:

أولاً: التّعليم (التعريف - الأقسام)

ثانياً: المعلّم وعلاقته بالعملية التّعليمية

ثالثاً: المتعلّم وعلاقته بالعملية التّعليمية

أولاً: التعليم

إنّ تعليم العلوم والصناعات أمر طبيعي في مسيرة الإنسان، فتميّزه بالعقل يحتم عليه استخدامه؛ كي يستطيع أن يستمر ويبقى؛ لأجل ذلك فإنّه يرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك وموقف اكتسبه بنفسه، وهذا أمر مشاهد ومجرب، فاللاحق تتطلّع نفسه لتحصيل ما اكتسبه السابق من علوم ومعارف بالرجوع إلى أهل الاختصاص والأهلية منهم، وبالتالي يكون التعليم .

فالتعليم ضرورة من ضروريات الاجتماع البشري، وأمر لا بدّ منه؛ وذلك لتمكين المجتمع بأفراده ومؤسّساته بالوصول إلى الرّفاهية من خلال التراكم المعرفي والعلمي الذي يكتسب بالتعليم، والتي لا بدّ لها من معلّم، فالتعليم وظيفته حضارية تُبنى بها الشخصية العنصر الأساسي في بناء المجتمعات، وبالتالي لامناص عنه ولا بديل عنه لمن أراد البقاء.

1- تعريف التعليم (Enseignement):

أ- لغة: التعليم من علّم، يقال: علّم المتعلّم العلم تعليماً فتعلّم: أي علمه وأتقنه وتعلّم⁽¹⁾، والتعليم: الإرشاد إلى قاعدة أو سلوك، والتعليم: تلقين الدّروس وإعطاء المعرفة بأنواعها⁽²⁾.

ب- اصطلاحاً: التعليم عرّف عدّة تعريفات منها:

- التعليم: « مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التّعلم، وهو: مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلّم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التّعلم، وفي العادة تكون هذه الحوادث المتتالية - كونها خارجة عن نطاق المتعلّم - مطبوعة أو مسجّلة أو منطوقة، وغالباً ما تدعم العمليات الداخلية للمتعلّم»⁽³⁾.

- التعليم: « مهنة يقوم بها المعلّم أو المدرّس بمعيّة التّلاميذ في أي مستوى وفي مكان معلوم، ويعرّف بأنّه مجموعة من الخطط التقليديّة أو الحديثيّة، أو العمليات ذات الصّلة، ينفذها الأولياء والمعلّمون بكيفية تجعل التّعلم ممكناً، بواسطة التّلقين والحفظ والاستظهار

(1) المعجم الوسيط، مادة (علم)، ج2 ص 625 .

(2) روين حسن، معجم الثّفائس المدرسي، مادة (علم) ص 522 .

(3) محمد محمود الحيلة، طرائق التّدرّيس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، إ ع م، ط2، 2002 ص 291 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والتكرار، وهي خطط عمليات صادرة عن خارج ذاتية التلميذ (المتعلم) وعن إرادته ورغبته وميله، بحيث يكون عديم المشاركة، سلبى الموقف في إنجاز وتحقيق الفعل التعليمي والتعليمي، مما أثار حفيظة علماء التعليم المحدثين ففضلوا مفهوم التعلم عن التعليم⁽¹⁾.

- التعليم: «كلمة يدلّ معناها على العموم والشمول، فهي تتضمن مجموعة الطرائق، والأساليب، والتقنيات، وأنواع الأسئلة والتجارب المختلفة، والوسائل والأدوات التي يستخدمها المعلم في ممارسة التدريس، لإثارة عملية التعلم»⁽²⁾.

- التعليم: «اتصال منظم، ومستمر، وهادف، بين المعلم والمتعلم؛ لإحداث التعلم»⁽³⁾.
ويقصد بمنظم: أن الاتصال بين المعلم والمتعلم مخطط في شكل تتابع فيه المقررات والأنشطة ضمن نظام معين، تخطيطه هيئة معينة، وينفذه المعلمون، ولا بدّ أن تكون الخبرة التعليمية مستمرة خلال مدة طويلة نسبياً، وذلك بحسب عدد سنوات كل مرحلة تعليمية.

وهو تعليم هادف، أي: تحدّد الأهداف والأغراض التعليمية بالنسبة لكل مادة، إذن، قيام المعلم بعملية التعليم يعني «أنه ينقل المعارف والحقائق، ويعمل على تكوين مفاهيم وتعميمات معينة لدى التلاميذ، كما يسعى إلى إكسابهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والتذوق، كما يساعدهم على اكتساب أشكال المهارات المناسبة لهم وذلك يعني أن المعلم يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه»⁽⁴⁾.

- منذ القرن 18 أصبح مصطلح تعليم يعني: «فعل نقل المعارف... [و] لا يمكن اليوم تصوّر التعليم بوصفه نقلاً للمعارف فقط، فقد أصبح يتمّ التركيز فيع على الإمكانات المنهجية التي يتمّ توفيرها للمتعلّم من أجل بناء معارفه الخاصة»⁽⁵⁾.

(1) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1،

2004 ص10.

(2) خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، ط1، 1420-1999، ص18.

(3) عثمان عبد المعزّ رسلان، دستور المعلمين، دار البشير للثقافة والعلوم، طنطا، ط1، 1420-2000، ص18.

(4) المرجع نفسه، ص18.

(5) Jean,pierre,cuq,dictionnaire de didactique du francais, p83-85.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- التعليم هو: «إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلم وطالب أو أكثر، والتعليم هو نوع من أنواع التدريس؛ إذ يتضمن تفاعلاً حياً وواقعياً [بين المعلم والمتعلم]»⁽¹⁾.

وفي نهاية التعليم يحصل التعلم، أي يتغير سلوك المتعلم نحو الأحسن والأفضل، فيتعدل سلوكه في المجال المعرفي والعقلي والمعلوماتي، وفي مجال التذوق، وفي مجال العادات والخبرات العملية والمهارات.

من خلال التعاريف السابقة نسجل مايلي:

- أن التعليم نشاط تواصل يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم.
- يتضمن التعليم مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.
- التعليم علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته.
- التعليم تصميم وتخطيط للموقف التعليمي يؤدي في الأخير إلى التعلم.
- التعليم عملية تربوية هادفة يشترك ويتفاعل فيه كافة العناصر التي تهتم بالعملية التعليمية والتربوية.
- التعليم توفير وهيئة كل الظروف التي تساعد المتعلم على التفاعل مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي (استعداد، ميول).

2- التعليم فن أم علم؟

الفن: جملة من القوانين والقواعد الخاصة بصناعة أو حرفة⁽²⁾.

لقد اختلف الخبراء التربويون في تعريف مفهوم التعليم، هل هو علم أم فن؟ فالبعض يضعه في حقل العلم. وفي رأيهم أن العلوم على اختلافها، يستطيع أن يفهمها المتعلم بطريقة علمية، وبالتالي يوضع التعليم في خانة العلم، وبذلك لم يعد لطرائق التدريس أهمية كبرى في العملية التعليمية.

(1) نواف أحمد سمارة و عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 67 .

(2) رويين حسن، معجم الثنائيات المدرسي، مادة (فن)، ص 588 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ويرى البعض أنّ التعليم فنّ، وبالتالي يعطون أهمية للتدريس وطرائقه ويجعلونه ركناً أساسياً في العملية التعليمية.

وفي مفهوم الباحثين أنّ العلم « مجموعة من الحقائق، توصّل إليها العقل البشري، عن طريق الخبرة والتّجربة. أمّا الفنّ فهو مجموعة مهارات عرفها الإنسان في مسيرته الحضارية عبر العصور. فالعلم يعتمد على العقل، أمّا الفنّ فيعتمد على الذّوق»⁽¹⁾.

والناظر في التّعليم يُلاحظُ بأنّ كلا من الوصفين يشملُهُ؛ إذ أنّ التّعليم مجموعة من القواعد الثّابتة والحقائق التي لا سبيل للاختلاف في تطبيقها. وفي الوقت نفسه هو مجموعة من المهارات التي تكتسب بالممارسة؛ فشخصية المعلّم وقدرته، وتفاعله مع المتعلّمين وكيفية التّعاطي معهم، تجعلنا نميل إلى أنّ التّعليم كممارسة أقرب إلى الفنّ منه إلى العلم، ومع ذلك فصفة العلمية لا تنفك عنه لإجماع واتفاق الباحثين والخبراء التربويين على أنّ التّعليم وثيق الصّلة بعلم النفس.

فالتّعليم مهنة قائمة على تحصيل خصائص فنيّة؛ إذ أنّه يتطلّب مجموعة من المهارات الأساسيّة لا بدّ أن يتحلّى بها المعلّم والمدرّس، ويتقنها، حتّى تُحقّق الأهداف التّربويّة والتعليميّة.

فالتّعليم هو في الأساس « مهنة وصناعة (يحتاج إلى تحصيله إلى مزاولة ومهارة) لها أصول وقواعد ومهارات وأخلاق، لا بدّ من تعلّمها والرّسوخ فيه لكلّ قائم بالتّعليم، وأنّه لهذا، يجب إعداد كلّ من يريد ممارسة هذه الصّناعة إعداداً يؤهلهم لتحصيل ملكة التّعليم»⁽²⁾.

وبهذا يتقرّر أنّ التّعليم مهنة وصناعة، ونعني بالصّناعة: الحرفة بالتّعليم وما يتصل به نتيجة العلم الرّاسخ به بعد طول العمل به، بحيث يقدر صاحبها على استعمال العلوم المتّصلة به والمساعدة عليه، على وجه البصيرة والإبداع.

ومن معايير المهنة:

(1) يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس-لبنان، ط1، 2008، ص136.

(2) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلّمين، ص35 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

أ - أنّها تتطلب اكتساب مهارات قائمة على معرفة نظرية تتيح معرفة أعمق لفهم وتحليل مشكلات المهنة، وتحديد الحلول المناسبة لها.

ب - أنّ لها دوراً حيويّاً في المجتمع هدفها تحقيق المصالح العليا للأمة.

ج - تتطلب ممارسة المهنة تأهيلاً مهنيّاً وإعداداً منظماً يؤهل الإنسان لممارستها .

د - أنّ المهنة تتطور، وهذا يستدعي برامج تدريبية لممارسيها ليلحقوا بالتطورات المستجدة.

هـ - أنّ لكل مهنة قيم أخلاقية وآداب خاصة تنبع من المهنة ذاتها، وتمثل الأساس القيمي لكل مهنة يجب أن يلتزم بها جميع الممارسين لها⁽¹⁾.

3- التدريس:

3-1 تعريف التدريس:

أ- لغة : درس الكتاب يدرسه درساً ودراسة ودارسه، كأنّه عانده حتّى انقاده لحفظه... ودرستُ الكتابَ أدرسه درسا أي ذلّته بكثرة القراءة حتّى خفّ حفظه عليّ⁽²⁾. ولما كان تناول ذلك بمداومة القراءة عبّر عن إدامة القراءة بالدّرس⁽³⁾.

ب- اصطلاحاً: عرّف التدريس بعدّة تعريفات منها:

- التدريس : « عملية تواصل بين المعلّم والمتعلّم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتمّ نموّ في سلوك المتعلّم نتيجة تفاعله مع مجموعة الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه. والتدريس نظام شخصيّ فردي يقوم فيه المدرّس بدور مهني هو التدريس»⁽⁴⁾.

- التدريس: « عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المكوّنة للتعلّم والتّعليم، ويتعاون من خلالها كلّ من المعلّم والمتعلّم، والإدارة المدرسية والغرف الصفّية، والأسرة والمجتمع لتحقيق الأهداف التربوية، والتدريس إلى جانب ذلك عملية تفاعل

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص 35 .

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة (درس)، ج4 ص 327 .

(3) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، مادة (درس)، ص 174 .

(4) محمّد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص 46 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة»⁽¹⁾.

- التدريس : تفاعل « بين المعلم وتلاميذه في غرفة الصف، أو قاعة المحاضرات،...إنه الحوار والتفاعل، والأخذ والعطاء بين المدرّس والتلميذ، فكلمة التدريس تشتمل على المشاركة الفاعلة، من المعلم والمتعلم معا، في الوصول إلى أهداف العملية التدريسية»⁽²⁾.

- التدريس: « مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم والتي من خلالها التفاعل بينه وبين الطلبة بغية تسهيل عملية التعلم وتحقيق النمو والمتكامل للمتعلم»⁽³⁾.

وهناك تعاريف أخرى تقصر عملية التعلم على المعلم لوحده، وتجعل دور المتعلم محصورا في تخزين المعلومات واستظهارها لوقت الحاجة، ولاشك أن هذا المفهوم يعتبر تقليديا لعملية التدريس القديمة، أما اليوم فتغيّرت المفاهيم نتيجة للتطوّرات العلمية الذي أوجد مفهوما جديدا للتدريس كما مرّ في التعاريف التي سقناها.

2-3 خصائص ومميزات التدريس المعاصر:

من خلال ما جاء في التعاريف نستخلص أهم الخصائص والمميزات التي يركز عليها التدريس الحديث والمعاصر:

أ - التدريس موقف يتميّز بالتفاعل (التأثر والتأثير) بين المعلم والمتعلم، إذ أن لكلّ منهما دورا يمارسه من أجل تحقيق أهداف معينة.

ب- أن دور التلميذ لم يعد سلبيّا كما كان في القديم، إذ أنّه الآن يزوّد بخبرات عديدة، ويساهم أحيانا في إعداد البرامج.

ج - التدريس نظام من الأعمال المخطّطة لها، يقصد به أن يؤدّي إلى تعلّم الطلبة في جوانبهم المختلفة، ونموهم نموا سليما، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كلّ من المعلم والمتعلم.

(1) محمد عصام طريه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي، عمّان، ط1، 2008، ص75.

(2) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص18.

(3) نواف أحمد سمارة و عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص55 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

د - التدريس نشاطٌ تواصلِي يهدف إلى تحقيق التّعلم، ويتضمّن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التّواصلية، والقرارات التي يتخذها المعلّم ويوظّفها كي تؤدّي أهدافها.

هـ - التدريس المعاصر عملية شاملة، تُستغلّ فيه كافة المعطيات العلمية والعملية، من معلّم ومتعلّم، ومنهج وبيئة مدرسية، لتحقيق الأهداف التّعليمية دون تغليب واحدة على الأخرى، وهذا عكس التدريس قديماً الذي يحصر التدريس غالباً في المعلّم والمنهج.

و- التدريس المعاصر عملية اجتماعية تعاونية نشطة، يساهم فيها المعلّم والمتعلّمون، كلّ حسب مسؤولياته، وحاجته الشّخصية، وهذا بعكس ما كان قديماً.

ز - التدريس المعاصر عملية انتقائية، تختار من المعلومات والأساليب والمبادئ ما يتناسب وحاجيات المتعلّمين ومتطلبات العصر.

ح - « إنّ التدريس الجيّد كما يقال عادة هو الاتّصال الجيّد»⁽¹⁾، والتّدريس المعاصر يستعمل الوسائل اللفظية في الاتّصال، كما يستعمل وسائل اتّصال سمعية وبصرية حديثة، عكس التدريس التّقليدي الذي اعتمد لزمن طويل ولا يزال على الوسائل اللفظية وحدها .

3-3 العلاقة بين التّعليم والتّعلم والتّدريس:

إنّ عملية التّعليم تشتمل على ثلاثة عناصر أساسية هي: معلّم ومتعلّم، ومنهاج يتمّ تعليمه، بما في ذلك المادة الدراسية، ويقوم المعلّم بنشاط يتمثّل في الشّرح والتّدريس، وباتّصال بالمتعلّم بقصد تغيير في سلوكه، ويبدل المتعلّم جهداً في التّعلم، ويحدث تفاعل بين العناصر الثلاثة كما يلي:

أ - « إذا كان التّفاعل إيجابياً وكبيراً بين العناصر الثلاثة الأساسية في الموقف التّعليمي والتّعليمي، وهذا التّفاعل يتطلّب نشاطاً عقلياً راقياً من قبل المعلّم والمتعلّم معاً، فإنّنا نسمّي هذه العملية بـ: التّدريس .

ب- وإذا كان المعلّم أكثر فعالية ونشاطاً من المتعلّم، فإنّنا نسمّي هذه العملية بـ: التّعليم.

(1) أحمد خيرى كاظم و جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، عمّان، ط1، 1428-

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ج - إذا ارتفعت فعالية المتعلم، فإننا نسمي هذه العملية بـ: **التَّعلم**⁽¹⁾.

* * *

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص16.

ثانياً

المعلم وعلاقته بالعملية التعليمية

يعدُّ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فالمعلم الناجح الكفاء هو الذي يدفع بالعملية التعليمية إلى النجاح، حتّى وإن ضعف مستوى عناصرها الأخرى من مقرّرات دراسية، أو وسائل تعليمية... في حين ينحدر المعلم الفاشل الغير كفاء بها إلى الحضيض حتّى وإن توافرت كلّ عناصرها الأخرى. ويؤكد هذا أحد الباحثين، إذ يقول:

«إنّ المقرّرات الدّراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، وكذلك الكتب المدرسية، والوسائل التعليمية والأنشطة، وحتّى المباني والأثاث، ولكنّ النّاتج من هذه المدارس متمثلاً في الخرجين مختلف، وهذا الاختلاف يتّضح فيما حصلوا من معارف واكتسبوا من مهارات وقيم واتجاهات، وفيما أضيف إلى شخصياتهم من سمات؛ وهذا يرجع إلى العنصر الفعّال والمميّز في العملية التّعليمية، ألا وهو المعلم والأدوار التي يقوم بها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها»⁽¹⁾.

1- المعلم ضروريّ في التّعليم :

شهد هذا العصر تطوّراً سريعاً في كلّ مجالات الحياة، حيث جدّت وسائل يسّرت وسهّلت التعلّم الذاتي، ومن أهمّها البرامج التكنولوجية الفائقة التطور (الحاسوب - الكتاب الإلكتروني - الشبكة العنكبوتية...)، والتي ربّما يُظنُّ معها أنّها ستقلّص من دور المعلم، لكنّ النّظرة العلمية ترى العكس، إذ يقول أحد الرّجال البارزين في الحقل المعلوماتي (بيل غيتس):

«(إنّ مستقبل التّدريس، وخلافاً لبعض المهن يبدو مشرفاً للغاية، فمع تحسين الابتكارات الحديثة، المطّرد لمستويات المعيشة، كانت هناك دائماً زيادة في القوّة العاملة المخصّصة للتّدريس، وسوف يزدهر المربّون الذين يضيفون الحيوية والإبداعية على فصول الدّراسة، وسيصّادف النّجاح أيضاً المدرّسين الذين يقيمون علاقات قويّة مع الأطفال، بالنّظر إلى أنّ الأطفال يحبّون الفصول التي يدرّس فيها بالغون يعرفون أنّهم يهتمّون اهتماماً حقيقياً بهم،

(1) محمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس واستراتيجياته، ص 419.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ولقد عرفنا جميعاً مدرّسين تركوا تأثيراً مختلفاً...»⁽¹⁾.

وليس غرضنا التقليل من قيمة الوسائل المعينة على التعليم، ولكن أردنا أن نشير إلى الأهمية الكبيرة التي يلعبها المعلم، كركن ضروري في العملية التعليمية؛ فالتعليم ليس دوره فقط إكساب المعلومات، بل له أبعادٌ أخرى (اجتماعية، ثقافية، فكرية، وجدانية).

ومن بدائع الأقوال التي تُسطر بماء الذهب قول الشاطبي: «من أنفع طرق العلم الموصلة إلى التحقق به أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام. وذلك أن الله خلق الإنسان لا يعلم شيئاً، ثم علّمه وبصره، وهداه طرق مصلحته في الحياة الدنيا، غير أن ما علّمه من ذلك على ضربين:

ضرب ضروري، داخلٌ عليه من غير علم من أين ولا كيف، بل هو مغروز فيه من أصل الخلقة....

وضربٌ منها بواسطة التعليم؛ شعر بذلك أولاً، كوجوه التصرفات الضرورية، نحو محاكاة الأصوات، والتّطرق بالكلمات، ومعرفة أسماء الأشياء في المحسوسات، وكالعلوم النظرية التي للعقل في تحصيلها مجالٌ ونظرٌ في المعقولات.

وكلامنا من ذلك فيما يفتقر إلى نظر وتبصّر، فلا بدّ من معلّم فيها، وإن كان الناس قد اختلفوا: هل يمكن حصول العلم دون معلّم أم لا؟ فالإمكان مسلم، ولكنّ الواقع في مجاري العادات أن لا بدّ من المعلّم. وهو متّفقٌ عليه في الجملة... واتفاق الناس على ذلك في الوقوع وجريان العادة به كافٍ في أنّه لا بدّ منه... فإذا تقرّر هذا؛ فلا يُؤخذ إلاّ من تحقّق به، وهذا واضحٌ في نفسه، وهو أيضاً متّفقٌ عليه بين العقلاء؛ إذ من شروطهم في العالم بأي علم اتفق؛ أن يكون عارفاً بأصوله وما ينبني عليه ذلك العلم، قادراً على التعبير عن مقصوده فيه، عارفاً بما يلزم عنه، قائماً على دفع الشبهة الواردة عليه فيه...»⁽²⁾.

وفي هذا القول فوائدٌ تربوية كثيرة، سيأتي الكلام عليها فيما بعد.

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص 49.

(2) الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد، الموافقات، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الرياض،

ط 1، 1417 - 1997، ج 1 ص 139.

2- خصائص المعلم ومهاراته في الصف:

تلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها المعلم دورا بارزا في تقدّم وفعالية العملية التعليمية، والمعلم الناجح هو القادر على أداء دوره بكلّ فعالية واقتدار.

2-1 المعلم وإدارة الصف:

تعتبر إدارة الصف عنصرا مهماً من عناصر العملية التعليمية، فالحكم على إنجازات أي معلم ينبنى على تمكّنهم من إدارة الصف وضبطه، ولا يتوقّف ذلك عند حفظ النظام والانضباط بل يتعدّى ذلك إلى مهام وأعمال أخرى، فإدارة الصف تشتمل على جانب كثيرة منها:

2-1-1 حفظ النظام:

انضباط الفصل يهمّ المعلم كما يهمّ المتعلمين على السواء؛ إذ أنّ ضبط وحسن إدارة الصف مهارة أساسية للمعلم الناجح والفعال، وهي مهارة يضمن بها المعلم تحقيق أهداف الدرس من خلال جوّ تعليمي يسمح بالتفاعل بين جميع جوانب العملية التعليمية.

«إنّ حفظ النظام لا يعني بالضرورة الصّمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم، بل الهدوء والنظام ينبع من رغبة التلاميذ من أنفسهم في أن يتعلّموا وأن يستغلّوا كلّ فرصة تُتاح لهم [لتطوير سلوكياتهم نحو الأحسن]، ممّا يجعل حفظ النظام قائما على أساس الاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم»⁽¹⁾.

وقد ترجع أسباب عدم انضباط الطلاب إلى أسباب كثيرة منها⁽²⁾:

أ - عدم كفاءة المعلم، فإذا كان المعلم مستوعبا لمادته، مؤثرا في تدريسه، فإنّ سوء سلوك الطلاب يختفي - غالبا-.

ب- عدم وعي المعلم بالأسس التربوية والنفسية الصحيحة لضبط الفصل، وحسن إدارته، أو عدم قيام ضبطه على قواعد سليمة، ومعرفة صحيحة بتلاميذه.

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، عمّان، ط2، 1426 - 2006، ص457.

(2) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص400.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وهناك أسبابٌ مردُّها إلى الطلّاب أنفسهم (سوء السلوك، الشغب...) .

ولاشكّ بأنّ المدخل الأساسي لحسن ضبط الفصل يعتمدُ على قوة وجاذبية شخصية المعلّم، وذلك ينتج من التزامه بمنظومة قيم أخلاقية، ومن تمكّنه من مادته، وحماسه لها، وقدرته على التّوضيح، ومهارته في التّدريس، وقدرته على ضبط انفعالاته، فإذا حقّق ذلك فإنّه يكون أكثر قدرة على حسن إدارة الصّف بفعالية ونجاح.

2-1-2 توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:

يصعب على المعلّم أن يدير صفّاً في غياب علاقات إنسانية تتّسم بالاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين، فالمناخ العاطفي شيءٌ يتكوّن ويعتمد على مهارة المعلّم وشخصيته، وعلى المعلّم أن لا يترعج من تكوين صداقات علم وعمل مع تلاميذه. إنّ التّعاون العلمي بين التلاميذ ومعلّمهم من الدّوافع الهامة للتّعلّم، فقد دلّت التجارب العلمية «على أنّ الإنتاج يزيدُ كثيراً إذا صحب التّعلّم قدرٌ من النّشاط الاجتماعي، وقد وجد بعض علماء النّفس الألمان أنّ التّعلم يتحسن في الظروف الاجتماعية، وأنّ الواجبات المدرسية التي يقوم بها التلميذ في منزله تكون أقلّ دقّة وأكثر بطئاً من الأعمال التي يقوم بها في مثل الظروف الاجتماعية التي تهيئها قاعة الدّرس»⁽¹⁾.

2-1-3 تنظيم بيئة التّعلم :

إنّ التلاميذ في حجرة الدّراسة يمثّلون العنصر الأساس والمهم في العملية التّعليمية ، وبالتالي على المعلّم أن يهتم بالإطار الذي يحوي التلاميذ لأنّه دافعٌ يشجّع ويساعد على التّعليم الجيّد. «ولا يتطلّب تنظيم بيئة التّعلم الكثير من الجهد والتّكلفة، لكنّه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلّمين واحتياجاتهم النّفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل. بالإضافة إلى حسن التّخطيط بحيث يتمّ استغلال كلّ جزءٍ من الغرفة الصّفية، مع حسن توزيع الوسائل (أثاث، تجهيزات...) بما يتناسب وطبيعة الأنشطة المراد تعليمها»⁽²⁾.

(1) يحي مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين المسلمين من ق2 إلى ق7، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،

1424 - 2003، ص293 - 294.

(2) سامي محمّد ملحم، سيكولوجية التّعلم والتّعليم، ص457.

2-1-4 تعليم الجديد:

إنَّ المعلمَ لن يكون ناجحاً إذا لم يُشعر التلاميذ أنَّهم يتعلمون في كلِّ يوم وحصّةٍ أشياء جديدة. وهذا لا يكون إلاّ بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها، ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

ولاشكَّ أنَّ هذه المسألة تحتاج من المعلم است فراغ الطّاقة والجهد، كما تحتاج منه إلى الكثير من الصّبر على معاناة هذا الأمر. وكما هو معلوم فإنّ النّفوس جبلت على حبّ ومعرفة ما هو جديد، والملل ممّا هو قديم ومألوف.

2-1-5 متابعة التلاميذ وتقويمهم :

إنّ معرفة التلاميذ من طرف معلّمهم في شتّى النواحي (الاجتماعية، العقلية، الجسميّة النفسية)، وإلمامه بمدى التّقدم الذي أحرزوه في دروسهم، والخبرات والمهارات الجديدة التي اكتسبوها من أساسيات ومقومات الإدارة النّاجحة للصّف، ويمكن للمعلّم قياس كلّ ذلك باستخدام أنواع التّقويم المختلفة.

2-1-6 تقديم تقارير عن سير العمل:

المعلّم في أدائه لمهنته « يحتاج إلى كشوف بأسماء التلاميذ من أجل رصد الحضور والغياب وتسجيل الدّرجات والتّقديرات التي يحصلون عليها، وكتابة التّقارير التي تقدّم للإدارة من أجل التّأكد من العملية التعليمية ومدى تقدّمها»⁽¹⁾.

إنّ حسن إدارة الصّف فنٌّ يجب على المعلمين أن يتقنوه؛ وذلك يتطلّب منهم الإلمام بعلوم معينة، كعلم النّفس والاجتماع وغيرهما.

3- خصائص المعلّم :

يعتمد نجاح المدرسة في قيامها بدورها التعليمي والتّربوي على شخصية المعلّم وخصائصها، وهذا ما دفع العديد من الباحثين إلى دراسة الخصائص التي يميّز بها المعلّم الفعّال، وذلك بالوقوف على أهمّها والتي لها علاقة وطيدة بنجاح العملية التعليمية

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 458.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وقسموا هاته الخصائص إلى نوعين هما: الخصائص المعرفية و الخصائص الشخصية.

3-1 الخصائص المعرفية :

تعتبر حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية، وأساليب التعليم التي يتبعها في أثناء قيامه بعملية التعليم، عاملاً مهماً في استثارة الطلبة، والتحكم في ميولاتهم، وتوجيههم نحو التعلم (إثارة الدافعية والرغبة)، وأهم الخصائص المعرفية للمعلم الفعال هي:

3-1-1 الإعداد المهني: الإعداد المهني مهم في العملية التعليمية و التعلمية « ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والتفسيّة النظرية والعملية التي تمكن المعلم من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية وتسهّل عليه عملية التدريس ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة»⁽¹⁾.

3-1-2 الإعداد الأكاديمي: ويشمل هذا المجال المواد الأساسية العلمية التخصصية، والمواد المساندة لها، والتي ينبغي على المعلم أن يلم بها، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه، فالهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو: أن يتفهم المعلم تفهماً كاملاً أساسيات ومفاهيم المادة الدراسية التي سيدرسها. وهذا التمكن له آثاره الإيجابية أهمها:

أ - ثقة المعلم في علمه ونفسه.

ب - ثقة الطلبة في معلم كفاء يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي⁽²⁾.

3-1-3 اتساع المعرفة والاهتمامات: بمعنى أن يكون المعلم ذا ثقافة عامة؛ ذلك لأن التعليم لا يعني مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين، فهو أشمل من ذلك، حيث يتضمن تثقيف عقولهم، وتزويدهم بالعادات العقلية الصحيحة، والمعلومات والمفاهيم والمهارات المختلفة. وإن من أهم وظائف المعلم « تقديم التلميذ لمجتمعه، وتقديم ثقافة المجتمع للتلميذ، وهذا التقديم يتطلب من المعلم أن يعرف الثقافة بقدر ما يعرف التلميذ»⁽³⁾.

(1) محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص 430 .

(2) المرجع نفسه، ص 430 .

(3) يحي مراد، آداب العالم والمتعلم عند المفكرين المسلمين، ص 385 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

لقد أصبحت الثقافة العامة الآن بعدًا هامًا من الأبعاد الأساسية لإعداد المعلمين، وأصبحت مفهوما لا يقصد به حشد الأذهان بمجموعة من المواد والمعلومات وإنما «سعة وتعمقا في الفهم، وميولا عقلية تدفع صاحبها إلى البحث والاستزادة من العلم، وقدرة على متابعة الجديد وتفسير الاتجاهات وتفهمها»⁽¹⁾.

3-1-4 معرفة المعلم لطلبته: تشكل كمية المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن الخصائص المختلفة لطلبته عنصرا مهما في التعلم الفعال فقد «تبيّن من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الصدد إلى أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات الطلاب نحو الدراسة والمعلمين، والمعلم الناجح هو الذي يعرف الكثير عن طلبته (أسمائهم و قدراتهم العقلية، ومستويات نموهم، وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية) إضافة إلى سعة إطلاعه بموضوع تخصصه»⁽²⁾.

فالمعلم لا يتعامل مع مادة دراسية فقط، إنه أساسا يتعامل مع كائن إنساني له مطالبه ورغباته، وحاجاته، إلى غير ذلك. إن اهتمام المعلم بمادة الدراسة هو من أجل هذا الإنسان، لتحقيق نمو سليم له في جميع نواحيه؛ وهذا كي يهيئه ليكون عنصرا فاعلا وصالحا في المجتمع. ومن هنا فإن معرفة ذلك كله ضرورة للمعلم من أجل التقدم بالعملية التعليمية، ولكي يحقق ذلك فلا بد له أن يكون ملما بعلم النفس التربوي والمعرفي، وعلم النفس النمو والفارقي، وتشير بعض الدراسات إلى «أن الطلاب الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عنهم، يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون إلا اليسير من المعلومات عن طلابهم»⁽³⁾.

إن معرفة المعلمين لقدرات طلابهم العقلية وإمكانياتهم، ومستويات تحصيلهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعل المعلم أكثر كفاءة وفعالية في تعامله، وتواصله معهم، كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه، ونحو مادته، وتسهل عليه أن يعاملهم فردا فردا، بحسب طبائعهم وأمزجتهم.

(1) يحي مراد، آداب العالم والمتعلم عند المفكرين المسلمين، ص 387 .

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص 460 .

(3) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص 388 .

2-3 الخصائص الشخصية:

تشير الدراسات التي أجريت على الخصائص الشخصية للمعلمين إلى أن عددا منهم يترع إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلبتهم وهذا التباين يعود إلى اختلاف في سمات الشخصية التي يتميز بها المعلمون بعضهم عن بعض خاصة من حيث الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية التي يتميز بها كل واحد منهم، مما يسبب تباينا واضحا في القدرات العامة لكل معلم منهم، وبالتغيرات المعرفية الأخرى، وهذا ينعكس بالضرورة على النتائج التعليمية للمعلم لدى طلبته.

1-2-3 الاتزان والدفع والموّدة: تشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص

الشخصية للمعلمين على مستويات التحصيل الدراسي للطلبة، « أن الأطفال والمراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاها معلمون قادرون على تزويدهم بروح المسؤولية. وأن هناك ارتباطا قويا بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص المعرفية للمعلمين، وأن المعلمين الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم ويعبرون عن مشاعر ودّية تجاههم، ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة. هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم»⁽¹⁾.

وهناك السمات الشخصية التي يتميز بها المعلم الفعال⁽²⁾:

- التعاون.
- الصبر.
- المظهر الشخصي والمزاج المرح.
- العدل وعدم التحيز.
- الحس الفكاهي.
- الاهتمام بمشكلات التلميذ.
- الكفاءة في تعليم موضوع معين.
- المرونة في التعامل مع التلاميذ.
- استخدام الثواب والعقاب.
- السلوك الثابت.

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص462.

(2) يراجع في تفصيلها كتاب دستور المعلمين، لعثمان عبد المعز رسلان.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

3-2-2 الحماس: إنَّ مستوى الحماس في أداء مهنة التعليم يؤثر في فاعلية التعليم ومردوديته على نحوٍ كبير، وقد أوضحت الدراسات المستفيضة في هذا المجال وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حماس المعلم ومستوى تحصيل طلبته.

3-2-3 الدافع: القيام بالتدريس لا بدَّ له من دافع، فمهما توافر للمعلم من طاقة جسمية وعقلية ونفسية مناسبة، فلا بدَّ له من دافع قوي يحفّزه للقيام بواجبه، إذا أردنا تحقيق نتائج جيّدة . فالدافع يزيد من طاقة الفرد على القيام بواجبات المهنة من جانب، كما يدفعه إلى إنجازها على أحسن وجه. وأهم عوامل الدافع:

3-2-4 الميل: يُعتبر ميل الفرد في أية مهنة، من أقوى دوافعه للنجاح فيها، فالفرد -عادة- إذا مال إلى عمل معيّن فضّل أن يقضي فيه وقتاً طويلاً دون أن يحسّ بالتعب والملل. كما يستمتع بصرف جزء كبير من طاقته في أدائه، ولا يدّخر جهداً في تنمية مهاراته أو معلوماته في مجاله.

3-2-5 الضمير الحيّ: يعتبر الضمير الحيّ مكوناً هاماً للشخصية، كما يُعدُّ عاملاً أساسياً « يدفع المعلم إلى الاجتهاد في أداء واجباته التعليمية على أحسن مستوى يستطيعه، فالمعلم الذي يمتاز بالضمير الحيّ يراعي بذل كلِّ ما يستطيع لكي يفهم جميع تلاميذه الدروس، ولا يضيق بالتكرار والإعادة، إذا تبين له أنّ الدرس صعب أو لم يفهمه البعض، حتّى يطمئن إلى أنّه أصبح مفهوماً»⁽¹⁾.

إنَّ اتّصاف المعلم بالضمير الحيّ يدفعه إلى العدل والمساواة بين طلبته دون تحيز، وهذا يحفّزهم إلى الإقبال على التّعلم؛ نتيجة لاحترامهم لمعلمهم.

3-2-6 البواعث: تعتبر البواعث من المثيرات الأساسية التي تستثير حماس الفرد للقيام بواجباته على أفضل ما يستطيع.

3-2-7 الطّاقة التّفسيّة: أمّا طاقة المعلم التّفسيّة على القيام بواجبات التدريس والتعليم فهي شديدة الأهمية؛ فاتّزان المعلم النّفسي وخلوّه من الاضطرابات والصّراعات التّفسيّة الشّديدة، وتحرّره من القلق يحفظ له طاقته التّفسيّة التي يحتاجها لأداء مهنته. كما أنّ ثقته في نفسه، وذكاءه الاجتماعي، وميله المعتدل للانبطاح دون الانطواء يدعّم كفاءته وقدرته في مهنته.

(1) فرج عبد القادر طه، علم النّفس وقضايا العصر، عين للدراسات والبحوث، الهرم، مصر، ط7، 1999، ص54 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

هذا وتتضح أهمية الطاقة النفسية للمعلم بشكل أكثر عندما نتذكر أن مهمته ليست قاصرة - فقط - على تعليم تلاميذه مهارات علمية معينة، بل تمتد إلى العناية والرعاية المتعلقة بالجوانب الانفعالية والنفسية لهم⁽¹⁾.

3-3 المعلم ومهارات التواصل:

يمكن النظر إلى كون عملية التعلم والتعليم، على أنها نمط للتواصل. والتواصل نفسه عملية لبناء منظومة من الأهداف، بقصد إحداث تعلم (مفهوم، عادة)، أو تذيب عاطفة (عادة، اتجاه)، ويمكن تعريف التواصل على أنه: «العملية التي يتم بها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين، ولهما اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها»⁽²⁾.

أي أن التواصل هو: كل ما يقال ويكتب ويقرأ، وكل ما يحدث حركات أو أفعال، أو إحياءات وأعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين فيه.

3-3-1 مفهوم التواصل تربويا: تتعدد مفاهيم التواصل (Communication) حسب

البيئة التي يتم فيها، وبحسب الوسائل التي يتم بها؛ فمن التواصل ما هو اجتماعي، ومنه ما هو آلي، وما يهمنا هو التواصل التربوي، فالتواصل من هذا الجانب هو: «عملية تحدث في الموقف التعليمي بين جميع الأفراد والعناصر لتنظيم التعلم»⁽³⁾.

ولا يحدث التواصل إلا باللغة، ولا يحصل النجاح (نجاح الموقف الاتصالي) إلا بها «فاللغة تتطلب من مستخدميها دراية وخبرة تمكنهم من تتبع أي جانب من جوانب الرسالة الكلامية - أي معرفة الاحتمالات المتابعة لجميع مستويات اللغة - ويتطلب إنتاج الرسالة الكلامية استخدام نظام رمزي يقوم أساسا على انتقال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، لهذا النظام والذي يستخدمه المرسل»⁽⁴⁾.

(1) فرج عبد القادر طه، المرجع السابق، ص 52 .

(2) راشد بن عيسى، مهارات الاتصال، سلسلة كتاب الأمة، العدد: 103، أكتوبر - نوفمبر، 2004، قطر، ص 38.

(3) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص 467.

(4) راشد بن عيسى، المرجع السابق، ص 40.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وعليه فاللغة تُعدُّ وسيلةً للتفاهم والتواصل الإنساني الأكثر استعمالاً ، وهذا لا يجعلنا نقصرها على اللغة الملفوظة وحدها. بل يعتبر كلُّ أسلوب أو وسيلة يعبر بها الفرد عن فكرة أو انفعال معين لغة أيضاً، فالصورة لغة، والإيقاع لغة، والحركة لغة، والإشارات لغة، وتعايير الوجه لغة.

3-3-2 أركان التواصل: للاتصال أركان ثلاثة:

أ - المرسل (Emetteur) : هو مصدر الرسالة (فرد، آلة).

ب - المستقبل (Récepteur): الجهة التي توجه إليها الرسالة، ويقوم بحل رموزها، وتفسير محتواها، وفهم معناها « وينعكس تفسير المحتوى وفهم الرسالة في أنماط السلوك التي يقوم بها المستقبل. ونجاح الرسالة في الوصول إلى المستقبل يقاس بما يقوم به من سلوك مستحب »⁽¹⁾.

ويكون المرسل مستقبلاً والمستقبل مرسلًا (تبادل الأدوار) في العملية التواصلية، لذلك يحسن بالمرسل أن يتّصف بمزايا المستقبل الجيد ، كما يحسن بالمستقبل أن يأخذ بمواصفات المرسل الذكي.

ج - الرسالة (Message): وهي الهدف الذي تسعى عملية الاتصال إلى تحقيقه. والرسالة هي: المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل « وقد تكون الرسالة مجموعة من الرموز المرتبة التي لا يتّضح معناها إلا من [خلال] نوع السلوك الذي يمارسه المستقبل، أو قد تكون محتوى فكري معرفي يشمل عناصر المعلومة باختلاف أشكالها سواء كانت مطبوعة أو مسموعة، أو مرئية »⁽²⁾.

3-3-3 الاتصال في التعليم: إنّ استخدام الألفاظ (كلام، كتابة) وسيلة اقتصادية للتعبير عن الأفكار وما يدور في نفوس الناس، ومن الممكن أن تحتوي جملة قصيرة على عدد كبير من المعاني. والعنصر الأساسي الذي يحدّد ما إذا كانت اللغة اللفظية اقتصادية للاتصال أم لا؟ هو مدى ما يوجد من معرفة ومعلومات وخبرات مشتركة بين المعلم والمتعلم (المتحدّث

(1) راشد بن عيسى، مهارات الاتصال، ص151.

(2) المرجع نفسه، ص99.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والسامع). فمثلاً: يستطيع المعلم أن يصف نظريةً علميةً معينةً على نحو بالغ الدقة، بينما لا يستطيع التلاميذ أن يتتبعوا ما يقول وأن يفهموه؛ لأنّ مستويات تحصيلهم العلمية الحاضرة ومعلوماتهم السابقة غير كافية، ولا تمكنهم بالتالي من متابعة وفهم الحديث، أمّا إذا توافرت لديهم المعلومات والخبرات المناسبة فإنّ الشرح اللفظي في هذه الحال يُعدّ أسلوباً اقتصادياً فعالاً للتعلّم.

ومن ناحية أخرى، قد يكون استخدام الألفاظ في بعض مواقف التعليم غير اقتصادي وغير مفيد من الناحية العلمية، والاعتماد على الشرح اللفظي فحسب للتعبير عن فكرة أو مفهوم معين معقد يحتاج من المعلم استخدام عبارات كثيرة للدلالة على معنى هذه الفكرة أو المفهوم. «كما أنّ التعبير باللغة اللفظية يحتاج من المدرّس أن يترجم ما يريد توصيله وتعليمه لتلاميذه ترجمة دقيقة وصادقة إلى رموز لفظية، ثمّ يقوم التلاميذ بعد ذلك بإعادة ترجمتها وتكوين صورة عقلية للأفكار أو الأشياء التي ترمز إليها الكلمات المراد تعلّمها. وتسمح هذه العملية بفرص ومناسبات متعدّدة للوقوع في الخطأ، كالتأكيد في غير موضعه، أو سوء التفسير والفهم، أو تكوين مدركات خاطئة عن الأشياء وغيرها من أخطار التعلّم اللفظي والحفظ الآلي»⁽¹⁾.

والكلمات عبارات مجردة يتوقّف وضوح معناها للفرد على مدى ما يمتلك من خبرات حسية تتصل بهذه الكلمات، وقد اعتمد التعليم ولا يزال اعتماداً كبيراً وغير مرض في كثير من الحالات على اللغة اللفظية، مهماً بقية الوسائل المعينة على الفهم السريع (اللغات الغير لفظية).

وهذا لا يعني أن نستغني عن اللغة اللفظية لأنّها ضرورية ولا غنى عنها في العملية التواصلية والتي منها التعليم، ولكننا في نفس الوقت نحتاج إلى وسائل ولغات غير لفظية بجانب اللغة اللفظية في التعلّم. فهناك وسائل اتصال لا تعتمد أساساً على الألفاظ ويكون التعلّم عن طريقها أكثر فعالية وأبقى أثراً من استخدام اللغة اللفظية (المنطوقة والمكتوبة)، كالرسوم التوضيحية، والأفلام الوثائقية والعلمية، وغيرها.

(1) أحمد خيرى كاظم و جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص18.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

إنَّ العملية التعليمية لا بدَّ أن تستثمر اللغة اللفظية مع اللغات الغير لفظية كي تنجح العملية التعليمية، عكس ما تشهده المدارس اليوم من الفصل بينهما؛ وهذا ما أثر سلبا على النتائج المرجوة.

3-4 عوائق الاتصال في حجرة الدراسة:

إنَّ الاتصال بين المعلِّم وتلاميذه في الصَّف يتقدَّم بفاعلية وكفاءة طالما أنَّ الرِّسائل المتبادلة واضحة ومفهومة. ويتحقَّق هذا طالما لم تكن هناك عوائق وموانع تحول دون تحقيق اتِّصال فعَّال. ويمكن حصر أهمِّ تلك العوائق في:

3-4-1 اللفظية الزائدة: الكلمات أساس لما يجري في الصَّف من اتصال، سواء عن طريق المشافهة، أو الكتاب. غير أنَّ الكفاءة تتناقص كلما اعتمد المعلِّم على الكلمات لوحدها. إنَّ انتباه التلاميذ واهتمامهم يقلُّ عندما يتعرَّضون باستمرار لسيلٍ لا ينتهي من الكلمات، وخاصة عندما يصعب عليهم الفهم وإدراك المعاني، وعندئذ يكون استعمال اللفظية والإغراق فيها عائقا يقلِّل من جودة الاتصال، ويشتت الانتباه، وبالتالي التقليل من فاعلية التعلُّم.

3-4-2 شرود ذهن وأحلام اليقظة: من عوائق الاتصال الفعَّال في حجرة الدراسة شرود ذهن التلميذ وإغراقه في أحلام اليقظة. وكثيرا ما يحدث هذا عندما لا يجذب الدرس انتباه التلميذ ويتعذر عليه الفهم السليم. وقد تكون أحلام اليقظة نتيجة لا مفرَّ منها عندما يعتمد المعلِّم اعتمادا كبيرا على الألفاظ والرُّموز التي يكتنفها الغموض بالنسبة للتلميذ فيتحوَّل ذهن التلميذ إلى عالمه الخاص.

3-4-3 ضعف الدافعية للتعلُّم: من عوائق الاتصال عدم اهتمام التلميذ بالنشاط التعليمي، وضعف الدافعية للتعلُّم، الذي تكون الأسباب السابقة متسببة فيه، بالإضافة إلى جفاف المادة الدراسية وبعدها عن حاجات التلاميذ واهتماماتهم. وقد تكون قلة أنواع أساليب التدريس وراء ضعف الدافعية للتعلُّم؛ فالوسائل القديمة لا تفي اليوم في تحقيق الأهداف التعليمية نتيجة التطور العلمي الهائل الحاصل في العلوم.

إنَّ المعلِّم (المدرِّس) عند تخطيطه لما يريد تعليمه، يستطيع أن يستخدم في تدريسه وسائل

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

تعليمية كثيرة يراها مناسبة ومحقة للهدف التربوي والتعليمي. وتزداد الدافعية للتعلّم كلما ارتبطت خبرات التعلّم بالحياة الاجتماعية للتلاميذ.

3-4-4 الخصائص الغير مريحة لبنية الحجرات: إنّ البنية الغير سليمة والتي لا تعتمد على المقاييس الهندسية والعلمية الصحيحة تؤثر سلباً على عملية الاتصال داخل الحجرات الدراسية. فالمقاعد الغير مريحة والإضاءة الضعيفة، والتهوئة السيئة، وانتشار الصوت الغير منضبط، يقلل من فعالية الاتصال، وبالتالي فشل الأهداف التعليمية.

وإلى يومنا هذا مازالت المدارس تُعاني من قلة الاهتمام بهذا الجانب؛ وهذا ما أثر سلباً على التحصيل العلمي للتلاميذ، وعلى المنظومة التربوية، ولعلّ مرجع ذلك يعود إلى الرؤية القديمة التي تنظر إلى التعلّم «على أنّه عملية مؤلمة وأنّه من المفيد أن يتعرّض المتعلّم فيها لبعض المضايقات والصعوبات؛ لتشجّد ملكته العقلية وتقويتها، وقد أثبت علم النفس الحديث خطأ نظرية الملكات العقلية والتدريب الشكلي الذي يعتمد عليها مثل هذا التعلّم والتعلّم»⁽¹⁾.

وقد أصبح من أولويات الدول اليوم الاهتمام ببناء المدارس والجامعات وفق مقاييس علمية دقيقة تراعي فيه أحسن ما وصلت إليه التقنية الهندسية والفيزيائية التي تزيد من كفاءة الاتصال، وبالتالي تحسين فعالية التعلّم، وتنشّط دافعية التلاميذ للتعلّم.

3-5 عناصر حدوث التواصل الجيد:

عددّ المربّون وعلماء النفس ستّة عناصر لحدوث التواصل الفعّال هي:

- أ - وضوح الهدف.
- ب - تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل.
- ج - وجود محتوى (أفكار ومعلومات).
- د - وجود قناة تنقل عبرها الرسالة.
- هـ - وجود لغة أو رموز مفهومة من المرسل والمستقبل.

(1) أحمد خيرى كاظم و جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص22.

ز - حدوث استجابة (تأثر وتأثير)⁽¹⁾.

3-6 مهارات التواصل في العملية التعليمية:

يتكوّن التواصل الفعّال من عدد من المهارات التواصلية التي يجدر بالمعلّم أن يمتلكها وهي:

- أ - مساعدة التلاميذ على أن يتعلّموا كيف يتعلّمون.
 - ب - استشارة دافعية الطلاب للتّعلم.
 - ج - توظيف الأسئلة كأساليب في تنظيم التّعلم.
 - د - صوغ أهداف التّعلم بشكل محدّد وقائم على احتياجات التلاميذ.
 - هـ - الحرص على تحقيق أهداف التّعلم لدى التلاميذ.
 - و - تشجيع الانفتاح والعمل على إقامة علاقات غير رسمية مع التلاميذ.
 - ز - تنمية جوّ الصّراحة والثّقة والاهتمام بالآخرين عند التلاميذ.
 - ح - تنشيط العمل التّعاوني المتبادل بين التلاميذ مجموعات وأفرادا.
 - ط - توفير المناخ المادّي والنّفسي الذي يؤمّن الاتّصال المفتوح بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى.
 - ي - إشراك الطلاب في عملية اتخاذ القرارات ووضع البرامج.
 - ك - إيصال عناصر الدّرس بحياة التلاميذ (الممارسة والتّجربة).
 - ل - الأخذ بنظرية الاتّصال في التّعلم والتّعليم والاعتماد على الوسائل التّعليمية كجزء أساسي وعنصر مهمّ في منظومة الاتّصال التّعليمي.
- إنّ التزام المعلّم بمنظومة قيمٍ خُلُقِيّة وعقلية، ومنظومة قيم الوقت والقيم الاجتماعية، ومنظومة القيم والمهارات الأساسية للمعلّم الفعّال، ضرورة تربوية؛ لأنّ التزام المعلّم بقيمة -ما- ينعكس مباشرة على سلوك التلاميذ، ويتوقّف نجاح المعلّم في التّعليم وفي علاقاته مع طلبته، على منظومته القيمية الفعّالة ، هذا ما تثبته الأبحاث العلمية عن تأثير صفت المعلّم على نجاحه المهني.

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلم والتّعليم، ص 468.

ونختم هذا البحث بقول أحد الباحثين (ولارد أولسون) في كتابه «تطوّر نمو الأطفال» حيث يقول: «تحسّن العلاقات الإنسانية في حجرة الدراسة كثيرا إذا ما اتصف المعلم بصفات يقدّرُها الأطفال تقديرا عظيما، وهذه الصفات ولو أنّها توصفُ غالبا بلغة الأطفال، إلا أنّها هي التي تسبّبُ الاستحسان الاجتماعي في كلّ مكانٍ، ولقد حلّل (أحد الباحثين) اثني عشر ألف خطاب لأطفال دخلوا مسابقة يكتبون فيها موضوعا بعنوان: المُدرّس الذي قدّم لي أكبر مساعدة، وكانت الصفات التي أكّدها الأطفال بالترتيب كما يلي: التعاون، والاتجاه الديمقراطي، والعطف ومراعاة الشّعور، والصبر وتعدّد الميول والسلوك والمظهر اللائقين، والعدل، وروح الدعابة، والخلق الطيّب، والسلوك الثابت، والاهتمام بمشكلات التلاميذ، والمرونة، واستخدام أسلوب المدح والتقدير، والكفاية الممتازة في تدريس مادة معينة»⁽¹⁾.

ودلالة هذا البحث تفيد بأنّ التلاميذ يستجيبون بطريقةٍ تعكس ما يحققه المعلّمون من قيم ومهاراتٍ تؤدّي إلى النّجاح مع التلاميذ؛ إذا كانت إيجابية، والعكس صحيح.

* * *

(1) عثمان عبد المعزّ رسلان، دستور المعلّمين، ص55.

ثالثاً

المتعلم وعلاقاته بالعملية التعليمية

يعدُّ المتعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية برمتها فهو الغاية الذي تُسخرُ له الوسائل لإحداث التغيير في سلوكه نحو الأفضل والأحسن. ولقد استفادت المناهج التربوية الحديثة من نتائج علوم أخرى، وبالأخص علم النفس الذي لا ينكر أحدُ إسهاماته في تفسيره لظاهرة التعلم بجميع عناصرها الهامة (معلم متعلم)، ووضع نظريات وقواعد تيسر التعلم، فالمعلم والمتعلم الغير معدّين نفسياً وتربوياً لا يصلان إلى أفضل النتائج. (رسوب كلي أو جزئي).

فـ « علم النفس التربوي يساعد المعلمين على:

- أ - تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم.
 - ب - يعمل على ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس.
 - ج - استبعاد ما ليس صحيحاً حول العملية التربوية.
 - د - إكساب المعلم مهارات الفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية.
 - هـ - يساهم في تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية.
 - و - يساعد المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ⁽¹⁾.
- وكلّ هذا سيخدم المتعلم في النهاية.

1- تعريف المتعلم :

كلمة المتعلم كلمة واسعة تطلّ الصّغير والكبير، وتُطلقُ على كلّ من يرغبُ في اكتساب العلم والاستمرار في التحصيل.

ومن الألقاب التي أطلقت على المتعلم:

أ- التلميذ: إنّ لقب (تلميذ) ليس عربياً في الأصل، وإنّما نقل من السريانية، « ويطلق على الموظف الذي مازال يتدرّب، وهو في العبرية والحشية بمعنى طالب علم أو دارس، ثمّ

(1) زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة، عمّان، د ط، 2009، ص 11-14.

شاع في العربية بمعنى المعلم للعلم أو المهنة⁽¹⁾.

وخصه أهل العصر بالطالب الصغير⁽²⁾

ب- الطالب: وهذا اللقب من أكثر الألقاب استعمالاً ووروداً في المصادر، وهو الذي يطلب العلم، ويطلق عرفاً على التلميذ، كما يطلق على الذي يشتغل بالعلم، إما بجهده الذاتي، أو على يد أستاذ، وكثيراً ما يأتي هذا اللقب مضافاً إلى كلمة العلم، فيقال: طالب العلم، وأحياناً يحذف المضاف إليه (العلم) ويكتف بالمضاف (طالب) لشهرة الدلالة وبروز معناها مما يغنيه عن التعريف بالإضافة⁽³⁾.

2- المتعلم من منظور علم النفس:

قدّم علم النفس المعاصر خدمة لا تنكر في إعادة صياغته لمفهوم (المتعلم)، ومن خلال هذا الفهم لطبيعة المتعلمين أصبحت تبنى المناهج وتصمم المقررات، وتوظف الوسائل التعليمية وطرق التقويم.

ومن خلال الدراسات والبحوث التي أجريت حُدّدت مجموعة من الأسس النفسية العامة تُعدّ قاسماً مشتركاً بين المتعلمين في سياقات تعلّم مختلفة وهاته الأسس كما يلي:

2-1 عوامل معرفية:

إنّ وظيفة المدرسة هو تعليم الفرد كيف ينظّم أنشطته المعرفية بتدريبه على التحكم فيما يفكر وكيف يفكر؛ حتّى يكون أكثر ضبطاً لما يقوله أو يفعله. ويشمل هذا:

2-1-1 طبيعة عملية التعلّم: يكون التعلّم فعّالاً إذا كان عملية مقصودة- أي يعيها المتعلّم- لاستخلاص الخبرة التي يتعرّض لها الفرد، ولتحقيق هذا «تتعمّد المدارس توظيف عمليات تجعل الطلاب يشعرون بمسؤولياتهم الشخصية عن إسهامهم فيما يتعلّمونه، حتّى يكونوا ناشطين وموجهين ذاتياً للتعلّم، فيحدّدون هدفهم منه ويدركون معنى المعلومات

(1) يحي مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين المسلمين، ص 20 .

(2) المعجم الوسيط، مادة (تلمذ)، ص 87 .

(3) يحي مراد، آداب العلم والمتعلّم، ص 20 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والخبرات التي يتعرضون لها من خلال ربطها بأفكارهم الخاصة...»⁽¹⁾.

2-1-2 أهداف عملية التعلم : يسعى علم نفس التعلم إلى تحقيق هدفين هما:

أ - توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ التعلم.

ب- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين في استخدامها وتطبيقها في المواقف المدرسية⁽²⁾ (إفادة المتعلمين في تحقيق أهدافهم).

2-1-3 بناء المعرفة: إنّ المدرسة النّاجحة هي التي تعلّم الطالب كيف يربط المعلومة الجديدة بمعرفة سابقة ذات معنى لديه، وهذا يحقق مبدأ تراكمية المعرفة، ويكتسب القدرة الاستدلالية، ويتعلم كيفية تكوين العلاقات بين الخبرات التي تعلمها⁽³⁾.

2-1-4 سياق التعلم : على المعلم أن يضع في الحسبان عند قيامه بعملية التعليم أهمية السياق (الثقافة والأعراف) في تأثيره على التعلم⁽⁴⁾.

2-1-5 استراتيجية تفكير واستدلال وحلّ المشكلات وتكوين المفاهيم : وسيأتي الكلام عليها .

2-2 عوامل دافعية وانفعالية:

تحدّد الدافعية ما يتعلّمه الفرد وكيف يتعلّمه، وهي بدورها تتأثر بالحالة الانفعالية للمتعلم. والدافع شرط أساسي للتعلم. والدافع هو الذي يستثير حماسة الطالب ويدفعه للتحصيل العلمي. فالتعليم الجيد هو الذي يؤسّس على دوافع التلاميذ، والمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم للتلميذ كلّما نبعت من دوافعه كانت أكثر تأثيراً من غيرها⁽⁵⁾.

2-3 آثار ارتفاعية: يكون التعليم فعّالاً إذا وُضع في الحسبان التغيرات التّمائية للفرد؛ وذلك

(1) عبد المنعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، ايتراك للنشر، القاهرة، ط1، 2004، ص17.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص45.

(3) عبد المنعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، ص18.

(4) المرجع نفسه، ص18.

(5) المرجع نفسه، ص18.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

للاستفادة منها في تحديد كمّ ونوع المنهج المناسب لكل فئة عمرية وتحسين وتطوير العملية التعليمية والتعلّمية⁽¹⁾.

فالفرد يتعلّم أفضل إذا كانت المادة المتعلّمة :

أ - تتناسب ومستواه الارتقائي.

ب - وتقدّم بكيفيةٍ تثير دافعيته، وتجذب ميولاته.

2-4 عوامل اجتماعية:

ذكرنا سابقاً أنّ على المعلّم أن يراعي السياق الذي يوجد فيه المتعلّم، ويوظّف ذلك في تحسين وتطوير التعلّم « فالتلميذ ينتمي إلى جماعات اجتماعية عديدة متداخلة (أسرة، أقران، مجتمع)، وهذه الجماعات تفرض على التلميذ مطالب معينة وتنظّم اتجاهاته وسلوكاته»⁽²⁾.

2-5 فروق فردية: سيأتي التفصيل فيها.

ومن الخصائص التي يجب أن تتوفر في التلميذ «القدرة» (Capacité).

فمن المعلوم أنّ طاقات التلميذ العقلية والجسمية، تتناسب ونوع التعلّم الذي يُقدّم له. وعلى المدارس أن تراعي هذا « ففي بعض الحالات نجد أن طاقات التلميذ أقلّ من المستوى اللازم للنجاح الدراسي، كما هو الحادث بالنسبة لضعاف العقول الذين يوجدون في مدارس التعلّم العام، والتي يدرّسُ بها التلاميذ العاديين، فنظراً لحاجة التعلّم العام إلى قدرة عقلية متوسطة... فإنّ ضعف العقول هؤلاء يَفْشَلُونَ في مواصلة دراستهم، أو يتخلّفون في التحصيل عن أقرانهم، وهذا أمرٌ يسبّبُ الكثير من المشاكل والخيرة بالنسبة للمعلّمين، فهل يترل المعلّم إلى مستواهم في الفهم الضعيف والبطيء... أم [يتعدّاه]»⁽³⁾.

فهو إن فعل الأول سيضيع وقت التلاميذ العاديين (التكرار الممل).

(1) عبد النعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، ص 19.

(2) زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، ص 26.

(3) فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، ص 49.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وإن فعل الثاني ضيِّع إمكانية التعلّم لصنف ضعاف العقول.

وهذه مشكلةٌ لا تزال تعاني منها مدارسنا اليوم. والحلّ نظرياً يكمن في إنشاء مدارس خاصة لكلّ صنف، إلا أنّ هذا الحلّ صعب التطبيق والتّجسيد على الواقع؛ للإمكانيات الجبّارة التي يحتاجها (مادية وبشرية) .

إنّ موضوع المتعلّم وما يتعلّق به طويل ومتشعب، ولا تسمح لنا الآن الظروف للتفصيل فيها؛ لطبيعة البحث في هاته المرحلة، والالتزام بالوقت.

* * *

المبحث الثاني

نظريات التعلم

وفيه :

أولاً: تعريف نظرية التعلم

ثانياً: النظريات السلوكية:

1 - نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي.

2 - نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.

3 - نظرية التعلم الإجرائي.

4 - نظرية الحافز.

ثالثاً: النظريات المعرفية:

1 - نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة والتقليد).

2 - نظرية الجشتم (التعلم بالاستبصار).

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

توطئة: لا يختلف اثنان ما للتّعلّم والتّعليم من أهمية بالغة وشمولية يمتدُّ تأثيرها إلى معظم النّشاطات الإنسانية، وإلى معظم أنماط السلوك؛ من أجل هذا فقد شغلت قضية تفسير هذا النّشاط تفكير كثير من العلماء قديما وحديثا، والنّاظر إلى كتب علم النفس يلمس بسرعة هاته الحقيقة.

وفي الوقت الذي يوجد فيه قدر كبير من الإجماع حول أهمية التّعلّم، إلّا أنّ الاتفاق على طبيعته مازال يتدحرج بين اتجاهات المنظرين العلمية؛ والسّبب في ذلك راجع إلى اختلاف وجهات النّظر الخاصة بكلّ مدرسة. غير أن هاته النّظريات يجمعها قاسم مشترك على الأقل؛ إذ إنّها تحاول كلّها الإعلان عن سلسلة من المبادئ التي تساعد وتُعين على تيسير التّعلّم والتعليم للنّاس كافّة.

أولا: تعريف نظرية التّعلّم: (Théorie d apprentissage)

1- النّظرية (Théorie) لغة: مصطلح نظرية مصطلح حديث، يُستعمل بمعان مختلفة، أقربها إلى المعنى الذي أريد:

- أ - النّظرية: « تركيب واسع، يهدف إلى تفسير عدد كبير من الظواهر... »⁽¹⁾.
- ب - النّظرية: « مجموعة من المفاهيم والتّعريفات والافتراضات المترابطة تقدّم نظرية نظامية إلى الظواهر، يتم فيها تحديد المتغيّرات التي تؤثر في كلّ منها، والعلاقات بين هذه المتغيّرات؛ بهدف وصف هذه الظواهر وشرحها والتنبؤ بها »⁽²⁾.
- ج - النّظرية مرادفة للنّسق. والنّسق: « مجموعة من القضايا المرتّبة في نظام معين »⁽³⁾.

وكلّ هذه المعاني داخلية في مفهوم نظرية التّعلّم. فالتّعلّم يتشكّل من حقائق جزئية، فعند السلوكيين مثلا: يعتبر السلوك وحدة معقّدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة، وهذه الوحدات هي: « الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محدّدة »⁽⁴⁾، وهي سابق على كلّ

(1) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط، 1982، ص 477.

(2) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 169.

(3) مراد وهبه، المعجم الفلسفي، ص 645.

(4) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمّان، ط 1، 1425 -

2004، ص 155.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

خبرة وتعلّم. وقل ذلك في باقي النظريات؛ فنظرية التعلّم هي الإطار الكلي الذي تنتظم فيها الحقائق الجزئية، وتجمع شتاتها، وتنسّق فيما بينها، وتعطيها - على ما بينها من تباعد وتنوّع - بُعداً واحداً مرتّباً في نظام معين، تجعلها جسماً واحداً يخدم بعضه بعضاً.

2- نظريات التعلّم: « عبارات وصفية منطقية تختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك التعلّم، من وجهة النظر الخاصة بها، فالنظرية السلوكية مثلاً: تفسّر التعلّم [وتعطيّه] خصوصية علمية وعملية تختلف عن نظيراتها المعرفية»⁽¹⁾.

ثانياً: النظريات السلوكية:

تبدأ المدرسة السلوكية من المسلّمة الأساسية (مثير - استجابة)؛ بمعنى أنّه لا استجابة دون مثير. وأنّ التعلّم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معيّنة، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرّة أخرى فإنّ الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى. وعلى سبيل المثال: يتعلّم الطّفل مناداة أمّه بلفظ «ماما» ارتباطاً بين شكل الأمّ الذي ينطبع في ذاكرته، وبين هذا اللفظ. كما يكتسب الطّفل اللغة التي يتعلّمها عن طريق حدوث ارتباطات بين الكلمات والأشياء التي ترمز لها. ولا تقتصر الارتباطات فقط على تعلّم الاستجابات اللفظية فقط، بل تتعدّها إلى نطاق تعلّم الانفعالات والأفكار المختلفة.

وقد اعتمد أصحاب هذه المدرسة على الفلاسفة التجريبيين الإنجليز أمثال (جون لوك 1632 - 1704)، صاغ كثيراً من الآراء التي كانت موضع اهتمام علماء النفس في مجال التعلّم.

« ومن آرائها:

أ- أنّ محتويات العقل البشري هي: محصّلة خبراته، وليست ناتجة عن طبيعة العقل نفسه.

ب- إنّ عناصر العقل تحدّدّها مبادئ الارتباط أو الاقتران، وليس للوراثة فعل.

لقد حدّد (جون لوك) نظريته بمبدأين هما: الاقتران والتكرار، ويعني بالاقتران: أنّ العنصر ترتبط إذا حدثت معاً، وأنّ الارتباط سيقوى كلّما زادت عدد مرّات الاقتران. فمثلاً: تقوى

(1) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 168.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الأمومة عندما يحدث الارتباط بين الأم والرضاعة، أي أن العلاقة تقوى مع الممارسة»⁽¹⁾.

كانت مبادئ (جون لوك) تقوم على مايلي:

- محتويات العقل هي: ما تجمع عند الشخص من خبرات.

- عناصر محتويات العقل يحددها الاقتران والارتباط.

- زيادة الاقتران بين مثيراتها واستجاباتها يقوي الارتباط بينها⁽²⁾.

إن الممارسة المتكررة تُقوي الارتباط بين المثير والاستجابة. ومن جهة نظر السلوكيين يعتبر النمو العقلي محصلة نتائج التعلم التراكمية، حيث يتغير الطفل لأنه يتعلم، ومع مرور الزمن يتجمع ما يتعلمه ليحدث التغيرات الملحوظة لديه، وعندما نلاحظ هذه التغيرات نستنتج أن الطفل قد نما، أي أن الآثار التراكمية هي التي تُشكل النمو.

1- نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي: (إيفان بافلوف 1849-1936)

تعدُّ من أقدم النظريات السلوكية التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم، وترتكز على قضية محورية، وهي: تفسير كيف أن استجابة معينة تحدث غالباً بعد مثير محدد يمكن أن تحدث نفسها بعد مثير آخر ليس له صلة بتلك الاستجابة.

فمن خلال التجربة التي قام بها (بافلوف) باستخدام الكلب، لاحظ أن الطعام ليس المثير الوحيد الذي يؤدي إلى سيلان اللعاب، فقد استنتج أنه يسيل أيضاً استجابة لعدد من المثيرات المرتبطة بالطعام، منها: رؤية وعاء الطعام وصوت أقدام حامل الطعام، وصوت الباب.

ويمكن تعريف الإشارات الكلاسيكي بأنه: «شكل من أشكال التعلم يحدث عندما يقترن المثير الشرطي (الذي يُعدُّ أصلاً مثيراً محايداً) مع مثير غير شرطي ويصبحان مرتبطَيْن ببعضهما البعض»⁽³⁾.

(1) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 155.

(2) المرجع نفسه، ص 155.

(3) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 170.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ويفسّر (بافلوف) الإشارات وآلياته تفسيراً يتمشى وتخصّصه الفسيولوجي حيث يرى «أنّ الرّبط المتكرّر للمثير الشرطي بالمثير المطلق يؤدّي إلى قيام ارتباطات وظيفيّة بين مراكز الإثارة الشرطية، ومراكز الإثارة غير الشرطية في المخّ، عن طريق تعديلات تطرأ على العمليات العصبية العليا، وتجعلها قادرة بالتّالي على استيعاب تلك الارتباطات أو التّغيّرات الجديدة التي قد تكون مثيرة (شارطة)، أو مانعة (كافة) تبعاً لاقتران الإثارة الشرطية بالإثارة غي الشرطية أو عدم اقترانها»⁽¹⁾.

من هنا فإنّ الشرط الأساسي للاشتراط يتمثّل في الارتباط والاقتران الزمّني بين المثير الشرطي وغير الشرطي.

1-1 قوانين التّعلم عند (بافلوف):

1-1-1 قانون الاقتران (Loi de renforcement): «يزيد الاقتران الزمّني بين الفعل المنعكس الطّبيعي والفعل المنعكس الشرطي من قوّة هذا الأخير، حيث أنّ المثير الطّبيعي في هذه الحالة يلعب دور التّدعيم أو التّعزّيز للاستجابة الشرطية»⁽²⁾.

1-1-2 قانون الانطفاء (Loi de linhibition): يقصد به «توقّف الاستجابة الشرطية نتيجة لتوقّف تقديم المثير غير الشرطي أو التّعزّيز. ويعتبر تقديم المثير الشرطي دون المثير غير الشرطي هو عامل مهمّ لإطفاء الاستجابة الشرطية»⁽³⁾. مثال قام (بافلوف) بتقديم المثير الشرطي (قرع الجرس) دون أن يقدّم للكلب الطّعام (المثير غير الشرطي)، فلاحظ تناقص تدريجي في كمّية سيّلان اللّعاب عند الكلب.

1-1-3 قانون الاسترجاع التلقائي: هو «عودة الاستجابة الشرطية مرّة أخرى بعد فترة راحة بدون تقديم التّعزّيز أو المثير غير الشرطي»⁽⁴⁾.

(1) حمّانة البخاري، التّعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991، ص123.

(2) تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التربوي، ص163.

(3) نواف أحمد سمارة وعبد السّلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربوية، ص45.

(4) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلّم والتّعليم، ص303.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

1-1-4 قانون الكيف والكم (Loi de qualité et de quantité): يسمّى هذا القانون بقانون المرّة الواحدة، «وعادة ما يستلزم حدوث الارتباط بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي عدّة مرّات من التكرار يسبق فيها المثير الشرطي ظهور المثير الطبيعي (غير الشرطي) بعدد من الثواني، ولكن عندما يتوفر للمثير شدّة غير عادية يمكن أن يحدث الارتباط من مرّة واحدة. وغالبا ما يحدث هذا الارتباط في الحالات التي تقتري فيها التجربة بانفعال شديد»⁽¹⁾. مثاله: الطفل إذا لسعته النار مرّة واحدة يُحجّم عن الاقتراب منها بعد ذلك.

1-1-5 قانون التعميم (Loi de généralisation): عند حدوث الاستجابة الشرطية لمثير معين، فإن المثيرات الأخرى المتشابهة لهذا المثير يمكن أن تستثير الاستجابة نفسها. وبصورة عامة يمكن أن يقال: «أنّه كلّما ازداد التشابه بين المثيرات الأخرى والمثير الشرطي كلّما ازداد احتمال استدعاء المثيرات للاستجابة الشرطية»⁽²⁾.

1-1-6 قانون التمييز (Loi de différenciation): يعمل هذا القانون على التغلب على قانون التعميم، فطبقا لهذا القانون «نجد أنّ المتعلّم له القدرة على التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة. فإذا تكوّنت استجابة شرطية لمثيرين شرطين مختلفين وأصبح التعزيز (أي تقديم المثير الطبيعي) يتبع أحد هذين المثيرين فقط، فإن ذلك ينتهي إلى التمييز بينهما، فلا يستجيب الحيوان إلّا للمثير الذي يتبعه التعزيز فقط»⁽³⁾.

ومثاله: الطفل الذي يسمّى كلّ رجلٍ يراه «بابا» سرعان ما يصحّح خطأه. ويطلق هذا اللفظ على أبيه الحقيقي فقط.

1-2 نظرية التعلّم الشرطي ودورها في التعلّم والتعليم :

أفرزت هاته التّظرية عددا من التّطبيقات التربوية من أهمّها⁽⁴⁾:

(1) نواف أحمد سمارة، نواف العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 129-130.

(2) مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، ترجمة: علي حسين حجّاج، سلسلة علم المعرفة، الكويت، د ط، ص 73.

(3) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 165.

(4) المرجع نفسه، ص 166-167.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- أ - أن كل متعلّم عبارة عن استجابة لمثير.
- ب - أهمية التكرار والتّمرين في ربط المثير الصّناعي بالمثير الطّبيعي، واكتساب صفته، وقدرته على إحداث الاستجابة. وتظهر أهمية ذلك في دروس الحساب والإملاء، وحفظ معاني الكلمات في اللّغة الأجنبية وغيرها.
- ج - يمكن الاعتماد على الفعل المنعكس الشّرطي في تكوين اتجاهات موجبة للتّلاميذ نحو التّعلم بوجه عام، وذلك من خلال ارتباط الدّهاب إلى المدرسة بإشباع حاجات المتعلّمين الفيزيولوجية والسيكولوجية.
- د - يمكن استخدام عملية الإشراف في العلاج السلوكي (الخوف من الكلام، ومن الامتحانات).
- هـ - من الممكن الاستفادة من هذا الأساس وتطبيقه في حجرة الدّراسة، عن طرق إحاطة كلّ موقف تعليمي بالكثير من المثيرات والبواعث التي نضمن فيها إثارة التّلميذ إلى يتعلّم.
- ز - حصر عناصر الموقف المراد تعليمه؛ ذلك أنّ حصره يدعو إلى تركيز انتباه المتعلّم؛ وبذلك يحدث التّعلم بسرعة دون الحاجة إلى زيادة مرات التّكرار والتّمرين.
- لذلك يجدر بنا ونحن نعلّم التلاميذ موضوعاً معيناً، أن نعمل على حصر عناصر الموضوع في أضيق مجال، ولا نخرج منه إلى موضوعات جانبية.

1-3 تقييم النظرية:

- احتلّت نظرية التّعلم الشّرطي الكلاسيكي أهمية بالغة ضمن النظريات التربوية، حيث أكّد علماء النفس التربوي أنّ التعزيزات التي يقدّمها المعلّم للتّلميذ من شأنها أن تنمّي لديه حبّ المساهمة والمشاركة في العملية التعليمية، إلّا أنّها لم تخلو من النّقد وبعض المآخذ منها:
- أ - أنّها لا تأخذ بعين الاعتبار الظروف البيئية الاجتماعية للعملية التعليمية.
- ب - أنّ التجارب التي أقامها (بافلوف) كانت في ظروف مختارة وشديدة الدّقة والإحكام، الأمر الذي يصعب تطبيقه في الصّف التعليمي.
- ج - أهملت العمليات العقلية في التّعلم.

2- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ: (إدوارد لي ثورندايك Edward lee thordike 1874 - 1949).

2-1 التعريف بالنظرية:

تسمى أيضا بنظرية «الاختيار والربط». «فسر (ثورندايك) التعلم على أساس وجود ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر أشكال التعلم عند الإنسان والحيوان هو: التعلم عن طريق المحاولة والخطأ (Apprentissage par essai et erreur)؛ إذ أن الكائن الحي عندما يتعرض لمشكلة ما عليه أن يحلّ هذا الموقف أو يواجهه من أجل الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه. وقد تكون استجابات الفرد إما صحيحة أو خاطئة، فالتكرار يقوم به الفرد أو الحيوان أثناء تعرضه للمشكلة نفسها، أو المشاكل المشابهة لها، وبصورة متدرجة يؤدي ذلك إلى تناقص الاستجابات الخاطئة وزيادة ظهور الاستجابات الصحيحة الأكثر تناسبا مع المثير. وبمعنى آخر يحدث ربط أو يقوى الارتباط بين الاستجابات الناجحة ومثيلا لها»⁽¹⁾.

2-2 الفروض التي تقوم عليها النظرية:

من خلال التعريف نستخلص عددا من الفروض التي أقيمت عليها النظرية:

- أ - يتعلم الكائن الحي حلّ المشاكل التي تصادفه عن طريق المحاولة والخطأ.
- ب - يحدث التعلم بالمحاولة والخطأ بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات، ويقاس بتناقص زمن المحاولات أو عدد الأخطاء.
- ج - تكون الاستجابات الأولى للحلّ القائم على المحاولة والخطأ عشوائية ثم تتحوّل تدريجيا إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط.
- د - يعمل التكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة، كما يؤدي الإهمال إلى إضعاف هذه الروابط.

(1) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 170.

2-3 المفاهيم المتصلة بالنظرية:

لكي نعرف إسهام النظرية في التعلم، يجدر بنا التعرف على مفاهيمها:

2-3-1 المثير: وله معنيان هما:

أ - كل عامل خارجي يتعرض له الكائن الحي.

ب- أي تغيير داخلي في الكائن الحي نفسه⁽¹⁾.

2-3-2 الاستجابة: وتُطلق على أية ردود فعل ظاهرة (عضلية، غدية، أو غيرها)، والتي تحدث كرد فعل لمثير ما⁽²⁾.

2-3-3 الأثر: حالة الإشباع أو الضيق التي ترافق الاستجابة الناجحة أو الفاشلة.

2-3-4 قانون الأثر: يركّز هذا القانون على وجود رابط معين قابل للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة. « فإذا كان هذا الرابط مصحوبا برضا فإنه يزداد قوة، والعكس صحيح. وكثيرا ما يستعمل هذا القانون ضمن «الثواب والعقاب» فنلجأ إلى تشجيع الطفل عندما يقوم بعمل جيد، ونعاقبه متى قام بعمل سيء، فالمديح حالة مرضية، والعقوبة حالة غير مرضية. فالثواب والعقاب هنا طبيعيان»⁽³⁾.

2-3-5 قانون الاستعداد: « يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية؛ فإذا لم يكن المتعلم مهياً نفسياً للتلقي من أجل اكتساب الخبرة والمهارة المقصودة، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق؛ فعدم الاستعداد والتّهيؤ العضوي والتّفنسي قد [يعيق] عملية التّعلم بالمحاولة والخطأ، والتي هي في الأساس قائمة على تجاوز العوائق والصّعوبات التي تعترض سبيل التّعلم»⁽⁴⁾.

2-3-6 قانون التدريب والمران (Loi de entraînement/exercice): يشتمل هذا

(1) مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص 19.

(2) المرجع نفسه، ص 19.

(3) توما جورج خوري، الشّخصية: مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتّعلم، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط 1، 1417 - 1996، ص 141.

(4) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2000، ص 63.

القانون على جزأين هما:

أ- قانون الاستعمال: يؤكّد على أنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى عن طريق الاستعمال .

ب- قانون الإهمال: يؤكّد هذا القانون على أنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعفُ إذا كان هناك إهمال وعدم ممارسة⁽¹⁾.

2-4 التطبيقات التربوية للنظرية:

أشار (ثورندايك) في دراساته عدّة مرّات إلى عدم جدوى الأساليب التقليدية في التعليم. وأسلوب المحاضرة القائم على الإلقاء من هذه الأساليب التي ينكر (ثورندايك) فاعليتها. ويضيف إلى أنّه من الأخطاء الشائعة أن نجد بعض المعلّمين الموهوبين الغير مؤهلين تربوياً يتوقّعون معرفة التلاميذ لما يُلقونه عليهم من معلومات؛ لأنّ إلقاء المعلومات ليس هو عملية التعلّم الفعّال الذي يحقّق النموّ التربوي للأفراد.

وفي هذا الصّدّد يحدّد الاعتبارات التالية لحصول التّعليم الجيّد:

- أ - الأخذ بعين الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه المتعلّم.
- ب- أن نضع في الاعتبار الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الموقف.
- ج- ممارسة المتعلّم للاستجابة عدّة مرّات حتّى تحدث الارتباطات بين الاستجابة والموقف.

د- مع ساوي الشّروط الأخرى في الموقف يجب أن:

- تجنّب تكوين أكثر من رابطة في وقت واحد.
- تجنّب تكوين أي رابطة بين الاستجابة والموقف تكون ضعيفة.
- يجب أن تكون الارتباطات بشكل معيّن يُتيح لها أن تظهر بعد ذلك؛ أي نعمل على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.

وبناء على ذلك، فإنّه يُفضّل أن تصمّم مواقف التّعليم بشكل يجعلها تشبه مواقف الحياة ذاتها، وأن يُعمل على تكوين الاستجابات التي تتطلبها حياة المتعلّم. وبالتالي يتحقّق عن

(1) سامي محمّد ملحم، سيكولوجية التّعلم والتّعليم، ص 312 .

طريق الاستجابات المهارات المطلوبة لنمو الفرد تربويا.

وعليه فإنّ للتّعلّم بالمحاولة والخطأ العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن إعمالها داخل الفصل الدّراسي من أبرزها:

• مبدأ مشاركة المتعلّم: وفي قانون الاستعداد على المعلّم استثارة دافعية التّلاميذ عن طريق إشراكهم في اختيار أنشطة التّعلّم وأساليبه، وممارسة هذه الأنشطة وتكييف هذه الممارسات بما يستثير لديهم دوافع الفضول وحُبّ الاستطلاع، وجعل بيئة التّعلّم مثيرة وجذابة ومُشبّعة لحاجات التّلاميذ وميولاتهم.

• مبدأ تقوية الارتباطات عن طريق الممارسة، وفي ضوء قانون التّدريب يجب على المعلّم مساعدة التّلاميذ على تكوين ارتباطات جديدة وتدعيمها وتكرارها، وممارسة الارتباطات المرغوب فيها، وإضعاف الغير مرغوب فيها.

• في ضوء قانون الأثر، على المعلّم أن يستخدم الضّوابط الفعّالة التي [تثير] اهتمام المتعلّمين أو تضايقيهم، بحيث يمكن التّحكم في سلوك التّلاميذ، وتحقيق ما يُشبع دوافعهم أحيانا ويثير قلقهم أحيانا أخرى، ويمكن للمعلّم في هذا الصّد أن يوجّه التّلاميذ إلى الاهتمام بالعمل ذاته، والاهتمام بتحسين الأداء، ومساعدتهم في تحديد الأهداف وصناعتها⁽¹⁾.

2-5 نقد النّظرية:

لم تسلّم هاته النّظرية من النّقد، ووجّهت لها الملاحظات التّالية:

أ- دور الفهم في عملية التّعلّم ضعيف إن لم نقل أنّه منعدم. فالفهم عنده هو تكوين أكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تساعد المتعلّم على اختيار الإجابة المناسبة من بين إجابات كثيرة لكي يصل إلى الهدف.

ب- نظرية جزئية وليست كلّية. فهي تفترض أنّ التّعلّم ليس إلا تقوية آليّة لارتباطات خاصة دون أن يكون للتّفكير أو الشّعور دورٌ فيها. فهي تعتمد على تحليل السلوك للكشف عن العناصر الأساسيّة له، وعن طريق فهم الارتباطات التي حدثت بين هذه العناصر يمكن

(1) سامي محمّد ملحم، سيكولوجية التّعلّم والتعليم، ص 313 - 316.

تفسير العديد من أساليب السلوك⁽¹⁾.

* * *

3- نظرية التعلم الإجرائي: (بروس سكينر 1904-1990 Burrhus skinner)

تركز هذه النظرية كغيرها من النظريات السلوكية على الظاهر الممكن ملاحظته وإخضاعه للتجربة والاختبار بناء على مظهره وليس على آلياته الداخلية (التصور، التفكير...). فقد انطلق (سكينر) بدوره في رفض مفاهيم مثل: الأفكار والمقاصد والأحاسيس معتبرا إياها خيالية، كما انطلق في تفسيره لعملية التعلم من قانون الأثر عند (ثورندايك)، ولكنه اعترض على بعض المفاهيم لعدم وضوحها وصعوبة قياسها، لذلك فقد استعاض عنها بمصطلحات أكثر دقة ووضوحا تتمثل في التعزيز و العقاب.

ويطلق على هذا النوع من التعلم (الإشراط الإجرائي) «لأن السلوك يظهر فيه تلقائيا دون حاجة لمثير، والذي يجعل [هذا] السلوك يظهر هو نتيجة هذا السلوك للكائن الحي. ويقصد بنتيجة السلوك التعزيز أو التدعيم أو الثواب، ويزداد ميل السلوك الذي يتم تعزيزه إلى الظهور والتكرار. بمعنى آخر يزداد احتمال حدوث السلوك الذي يتم تعزيزه»⁽²⁾.

فالأجراء هو استجابة تحدث تلقائيا دونما حاجة إلى مثير غير شرطي (طبيعي) لإطلاقها.

3-1 المفاهيم المستخدمة في النظرية:

استخدم (سكينر) عددا من المفاهيم والمصطلحات التي تميز نظريته في التعلم أهمها:

3-1-1 التعليم المبرمج: طريقة تقنية للتربية الصفية، يستخدم فيها المعلم بشكل رئيسي المواد المبرمجة لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف التربوية. والمادة التعليمية المبرمجة «عبارة عن معلومات، أو أنشطة منهجية منظمة ومتسلسلة بأسلوب خاص، ومكتوبة بعناية، بحيث تدعو المتعلم لإعطاء إجابة محددة لفظية، أو كتابية، أو عملية للسؤال المقدم إليه، وتكون المادة المبرمجة إما على هيئة كتب، أو موضوعات يقوم بها الطالب [بالإطلاع عليها]، كما

(1) تيسر مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 199.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص 321.

هو الحال في المناهج المدرسية الأخرى»⁽¹⁾.

3-1-2 التعزيز (Reinforcement): هو عملية تقوم على تقوية الاستجابات وزيادة معدلها أو جعلها أكثر احتمالية الحدوث، والتعزيز هو: مثيرات بيئية تأتي بعد السلوك ويزيد من احتمالية تكراره.

وينقسم التعزيز إلى قسمين:

أ- تعزيز إيجابي (Reinforcement positif) وهو: مثيرات أو أحداث تُقَم بعد الاستجابة المطلوبة وتزيد من احتمالية تكرار هذه الاستجابة في مواقف لاحقة. مثال: مدح المعلم الطالب على إنجازهِ واجباته البيتية يعمل على تكرار إنجاز الطالب لواجباته في وقتها.

ب- التعزيز السلبي (Reinforcement négatif) ويقصد به: زيادة تكرار السلوك عندما يتبعه إزاحة مثيرات منفردة أو غير سارة. مثال: إعفاء المعلم أحد الطلبة من عمل واجباته البيتية نتيجة لمشاركته الفعالة في الصف، فتزداد مشاركة الطالب⁽²⁾.

مما سبق نستنتج أن التعزيز لا يعدو أن يكون صورة من صور تقوية الاستجابة واستدعائها بوساطة المكافأة أو الثواب.

ت- العقاب (Punition): وهو «ما يكون غالبا على شكل إجراء مؤلم أو مثير غير مرغوب فيه، يتبع سلوكا ما بحيث يعمل على إضعاف احتمالية تكرار هذا السلوك لاحقا»⁽³⁾. مثال: يتحدث الطالب مع زميل له أثناء المحاضرة (سلوك)، توبيخ المعلم له (عقاب موجب)، التأثير (عدم تكرار الطالب لذلك السلوك).

3-2 التطبيقات التربوية للنظرية:

تحدث (سكينر) كثيرا عن جوانب مشكلات التعلم في الفصل الدراسي، مشيرا إلى الحاجة إلى أساليب التعليم والتعلم بوجه عام والاتجاه نحو استخدام الأساليب التكنولوجية في

(1) محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص241.

(2) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص63.

(3) المرجع نفسه، ص64.

التّعليم للوصول بأساليب التّعلم إلى مستوى أفضل.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإنّه يتطلّب الإجابة عن عدد من الأسئلة من أبرزها:

- أ- ما السّلك المطلوب ممارسته؟
- ب - ما المعزّزات التي يمكن أن نقدّمها؟
- ج - ما الاستجابات التي يمكن أن تصدر عن المتعلّم؟
- د- كيف يمكن أن نضع هذه المعزّزات في نظام يكون أكثر فاعلية بحيث يحقق قوّة السّلك المطلوب؟

يقترح (سكينر) إلى أنّ التعلّم لا يكون فعّالا إلّا إذا تحقّقت الشّروط التّالية:

- أن تُقدّم المعلومات المراد تعلّمها على شكل خطوات صغيرة.
- أن نعطي للمتعلّم تغذية مرتدّة سريعة تتعلّق بنتيجة تعلّمه في الموقف. بمعنى أن تُتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه.
- أن يمارس التعلّم بالسرّعة التي تناسب وإمكانياته، ممّا يعني ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين [المتعلّمين]⁽¹⁾.

وهناك نظريات أخرى مندرجة ضمن التّ نظريات السلوكية لا نرى من فائدة كبيرة ذكرها هنا. وإنّما اكتفينا بما قد نحتاجه فقط، وزد على ذلك شهرتها في الكتب المختصة بنظريات التّعلم.

الخلاصة: مما تقدّم نستطيع أن نلخص مبادئ التّ نظريات السلوكية في النقاط التالية:

- أ - أنّ سلوك الإنسان مرتبط بعقله؛ لأنّه غير ملموس ولا يمكن تحديده.
- ب- القيم عندهم خيالات تتنافى والعلم.
- ج- عملية التعلّم عبارة عن مثير واستجابة تتبعهما تدعيمات وتعزيزات؛ لذا فأساس المعرفة عندهم يعتمد على التجربة، واكتساب المعرفة مرتبطة بملاحظة السّلك.
- د- يُعدّ المعلّم في نظرهم الشّخصية البارزة في العملية التّعليمية؛ حيث يخطّط وينفّذ ويقيم

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 334-335.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ويتابع، وركزوا اهتمامهم بكيفية استجابة المتعلم للمثيرات، مهملين الناحية العقلية للمتعلّم؛ لأنها عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها.

هـ- المتعلّم وفقاً لوجهة نظرهم عبارة عن مخزن يجب أن يُعبأ بمجموعة من المعارف المعززة والمدعمة من قبل محيط المتعلّم.

و- عملية التّقييم عندهم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمجموع الاستجابات التي تُقوّم بالاختبارات، وأي زيادة في المعارف يتم عن طريق التّعزيز والتّدعيم.

ز- الكتاب المدرسي التقليدي والكتب الأخرى هي المنهاج التعليمي، والوسائل التعليمية هي وسائل تقليدية، كالسبورة والطباشير والخرائط... وغيرها.

ح- من نتائج النظريات السلوكية ما أفاد في تعليم القراءة والكتابة، فكلّما زادت مرّات القراءة مع تصويب الأخطاء يثبت التّمسك الصّواب للقراءة، وكذلك فكرة الكتابة مع دوام تصويب الخطأ يؤدّي في الأخير إلى القدرة على القراءة السليمة، وإتقان مهارات الكتابة.

ط- انطلاقاً من مبادئ السلوكية نفهم أنّ التعلّم الإنساني يمكن إحداثه على الإنسان حتّى لو لم تكن له إرادة، ومن هنا جاءت الآلية وجاءت المكافآت التي يُكسبون [أي السلوكيون] المتعلّم إياها بالخبرة المقتّنة والارتباطات الشرطية والتكرار والتّعزيز الموجب بالمكافأة، والسالب بالعقاب.

* * *

ثالثاً: النظريات المعرفية

توطئة: يشير فريق من علماء النفس إلى أنّ التّعلّم عند الإنسان لا يمكن تفسيره انطلاقاً من الارتباطات الشرطية، فالمتعلّم يتكوّن لديه بناء معرفي في ذاكرته، تنظّم فيه المعلومات الخاصة بالأحداث المتنوّعة التي تحدث وتتكوّن في مواقف التّعلّم وتحفظ بعدها في الذاكرة.

خذ مثلاً على ذلك: عندما يمتحن المعلّم المتعلّم من أجل تحديد ما تعلّمه، فإنّه يتناول أسئلة الاختبار (منبهات)، ويقوم باستعراضها في نطاق الذاكرة لكي يعطي الاستجابة المناسبة. وما يقوم به المتعلّم إنّما يعتمد على التراكم والبناء المعرفي الذي يسترجعه من الذاكرة.

ولهذا فقد اهتمّ العديد من علماء النفس بالتّعلّم المعرفي؛ أي التّعلّم الذي يصحّبه استشارة الفهم. وتفترض النظريات المعرفية، أنّ الإنسان « يسلك في موقفٍ ما تبعاً لنشاط فكري خاص في ذلك الموقف وأنّ سلوكه غير محدّد بالموقف نفسه، وتفترض أنّ عوامل البيئة والتّضج يؤثّران في التطور العقلي على نحو يقتصر أثرهما على النشاط المعرفي بالنسبة للبيئة.

كما تري أنّ الإنسان عبر مراحل في التّمو يمتلك طرقاً مختلفة في التّفكير، فليس ما يعرفه وهو صغير أقلّ ممّا سيعرفه وهو كبير؛ بل إنّ ما سبق وأن عرفه كان قد نظم في عقله بطريقة تختلف عن الطّريقة التي هي عليه الآن، وأنّ الحقائق التي تعلّمها سابقاً من خبرات ترتبط ببعضها البعض كبنّى معرفية جديدة وبأشكال مختلفة من البنى العقلية السابقة، ومن هنا فإنّ التّمو العقلي هو إعادة تركيب وليس فقط تراكم للمعارف والمهارات، أي أنّ كلّ نوع من التّراكيب العقلية الجديدة في التّفكير هي أفضل من سابقتها»⁽¹⁾.

ومن النّاحية العملية يجب على المعلّم أن يدرك البنية العقلية للمتعلّمين كي يستطيع تقديم ما يناسب المستويات المختلفة للمتعلّمين فيما يتعلّق بالتّفكير.

1 نظرية التعلّم الاجتماعي/التعلّم بالملاحظة والتقليد (Théorie d apprentissage sociale) :

(1) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص213.

يعدّ «ألبرت باندورا Albert bandura» رائد هذه النظرية.

وترتكز نظرية على دور «التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك، كما تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر لكل من السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، وعلى أنّ السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاء أي من المحدّات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددتين الآخرين»⁽¹⁾

ولابدّ من توضيح لهاته المصطلحات حتى نستطيع تصوّر سليم للنظرية.

أ - البيئة: هي المؤثرات الخارجية، وبعبارة أخرى، هي «كلّ العوامل الخارجية التي تؤثر بشكل مباشر، أو غير مباشر على الفرد منذ لحظة التكوين، وهي تمثل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية»، وهذه العوامل تُسهمُ إسهاما كبيرا في بناء شخصية الإنسان فيما بعد. وهذه الحقيقة أشار إليها قوله -: «من بدا جفا»⁽²⁾.

ب - السلوك: «سلسلة من الأفعال أو الأداءات القابلة للملاحظة والقياس، والتي تصدر عن المتعلّم في أثناء تفاعله مع الموقف التعليمي، ويمثّل هذا العنصر ما يتوقّع من المتعلّم القيام به، ويجب أن يبدأ بفعل سلوكي محدّد»⁽³⁾.

ج - الشخصية: «الجوانب المعرفية والأحداث الدّاخلية الأخر التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال»⁽⁴⁾.

1-1 المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظرية:

استخدم (باندورا) في نظريته للتعلّم الاجتماعي عددا من المفاهيم والمصطلحات هي:

1-1-1 التعلّم الاجتماعي (Apprentissage social): يتعلّم الإنسان الكثير من الأشياء من خلال تفاعله الاجتماعي، وذلك من خلال ملاحظته لسلوكات الآخرين. ومن

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص360.

(2) أحمد بن حنبل، المسند، بيت الأفكار الدولية، عمّان، ط1، 1419 - 1998، ص 648 رقم: 8823.

(3) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص50.

(4) سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص361.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الاقتراحات القائمة على هاته النظرية، «أنَّ الفرد يتعلَّم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، والتَّعلم عملية داخلية يترتَّب عليها تغيُّرٌ في السَّلوٰك، وأنَّ السَّلوٰك مُوجَّهٌ نحو تحقيق أهداف خاصة يحدِّدها الفرد، وأنَّ الفردَ يتمكَّن في التَّهْيَاة من ضبط سلوكه ذاتيا»⁽¹⁾.

1-1-2 التَّعلم بالملاحظة (Apprentissage par observation): ومعنى ذلك أنَّ الاستجابات والأنماط السَّلوٰكية الجديدة تكتسب عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، أو من خلال ملاحظة النماذج (Modèle). ويسمَّى في هذه الحالة «التَّعلم القائم على الإقْتداء بالنموذج»⁽²⁾.

1-1-3 التَّنْظِيم الذاتي (Autorégulation): وعلى حدِّ قول (باندورا) نفسه: «إنَّ الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حدِّ كبير عن طريق تصوُّر التَّناج التي قد يولِّدونها هم بأنفسهم، كما يمكن تفسير الكثير من التَّغيرات المصاحبة لإجراءات الإشراف عن طريق عمليات التَّنْظِيم الذاتي، وليس عن طريق الرِّابطة بين المثير والاستجابة»⁽³⁾.

1-1-4 العمليات المعرفية (Les operations cognitives): «تشير إلى التَّمثِيل الرَّمْزي للأفكار والصُّور الذهنية وعمليات الانتباه القصدي والاحتفاظ التي تتحكَّم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة»⁽⁴⁾.

1-1-5 الحتمية التبادلية (Echange determinisme): وهو التَّفاعل الحتمي المتبادل ذي الاتجاهين بين الفرد والبيئة، سببَيْن معتمدَيْن على بعضهما البعض ومتفاعِلَيْن ومنتجَيْن للسلوك⁽⁵⁾.

1-1-6 عمليات التَّعلم القائمة على الملاحظة: تتمثَّل هذه في أربع مكونات مترابطة،

(1) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص170.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التَّعلم والتعليم، ص361.

(3) جورج غازدا و ريموند كورسيني، نظريات التَّعلم، تر: علي حسين حجاج، سلسلة علام المعرفة، العدد، 108، ديسمبر 1986، الكويت، ص136.

(4) سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص362.

(5) المرجع نفسه، ص362.

وهذه العمليات تحكم التّعلم بالملاحظة، وهي:

أ - الانتباه: من حيث معناه العام تركيز العقل أو الشّعور حول موضوع معيّن، « فهي انتباه قصدي أو إرادي للنّموذج الملاحظ بدقّة إدراكية تمكّنه من اشتقاق المعلومات، أو السلوك الأساسي الذي يمكن المتعلّم من الاقتداء بالنّموذج أو محاكاته»⁽¹⁾.

وبمعنى آخر أنّه بدون تركيز الانتباه على النّموذج السلوكي المرغوب فيه فإنّه لا يحدث التّعلم؛ لأنّه لم تتكوّن صورة ذهنية أو رمزية عند المتعلّم.

ب - عملية الاحتفاظ (Processus de retention): يتمّ التّعلم الاجتماعي إذا « كانت النّماذج السلوكية المراد تعلّمها متّصلة ببعضها، أو متقاربة من بعضها فإذا لاحظ المتعلّم حدثان متتابعان ليؤدّي نموذجيهما، فإنّه يحتزن هذين النّموذجين في ذاكرته الطويلة المدى، ثمّ يترجم المتعلّم النّماذج السلوكية التي انتبه إليها بطريقة أخرى سواء كانت رمزية أو لفظية»⁽²⁾.

وبعبارة أخرى هي: عملية احتفاظ طويلة المدى للنّموذج الذي جرت ملاحظته.

ج - إعادة الإنتاج (Reproduction): بعد أن يحتفظ المتعلّم بالنّماذج السلوكية في ذاكرته الطويلة المدى يترجم المتعلّم تلك النّماذج إلى أنماط سلوكية جديدة.

د - الدّافعية (Motivation) : لابدّ من توفر الدّافع لأداء السلوكات المكتسبة، « وهذا شرط مهمّ لحدوث التّعلم بالملاحظة، فقد تتوافر الشّروط (السّابقة) ولا تصدر استجابة؛ نظرا لغياب الدّافع، فلا تظهر استجابة ويحدث كفٌّ عنها»⁽³⁾.

2-1 أنواع التّعلم بالملاحظة:

يمكن تقسيم التّعلم بالملاحظة إلى الآتي⁽⁴⁾:

-
- (1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلّم والتّعليم، ص362.
 - (2) محمود عبد الحليم منسى، التّعلّم: المفهوم، النّماذج، التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص137.
 - (3) أحمد محمّد عبد الخالق، مبادئ التّعلّم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2001، ص213.
 - (4) أحمد محمّد عبد الخالق، أسس علم التّفّس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3، 2000، ص253.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

1-2-1 التعلم الحسي المباشر: يعدُّ التعلم الحسي المباشر من أكثر أشكال التعلم عن طريق النموذج انتشاراً، فهو يحدث غالباً في المواقف الاجتماعية التي تتضمن الأشخاص الذين يتصل بهم الملاحظ باستمرار.

1-2-2 التعلم البديل: يحدث هذا النوع من التعلم عندما يستطيع الملاحظ ملاحظة استجابة النموذج ونتائج الاستجابة، بحيث تحدث ملاحظة الاستجابة الفعلية والتعزيز الناتج عنها، أو العقاب في الإيماءات الصوتية، أو تعبيرات الوجه التي قد تكشف عن ردود الأفعال الانفعالية للنموذج.

1-2-3 التعلم الرمزي: تعتمد بعض النماذج السلوكية على التمثيل اللفظي أكثر من اعتمادها على ملاحظة السلوك الفعلي. وهذه النماذج هي التي تميّز [الإنسان] عن غيره من الكائنات الأخرى. ويمكن استدعاء الأنشطة الممثلة في صورة لفظية للاستخدام فيما بعد. مثال: إذا أرشدت غيرك لمكان ما، فسترشده إلى أقصر الطرق، فإنك هنا تستخدم التمثيل اللفظي لوصف الطريق. وسوف يتخذ هذا السائل سلوكك هذا نموذجاً له، دون أن تكون هناك حاجة لملاحظة مباشرة للطريق الأقصر. وإنما يتحقق السائل بنفسه من نتيجة هذا التوجّه اللفظي.

1-2-3 التقليد المطابق: ويعني هذا النوع مجرد تقليد سلوك الآخر (النموذج) تقليداً دقيقاً دون فهم أو وعي.

1-3 العوامل المؤثرة في التعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج:

1-3-1 خصائص القدوة: يتأثر المتعلم بالملاحظة بخصائص القدوة، وأهم هذه الخصائص، هي: « جنس القدوة (ذكر أو أنثى)، وسنّه، ومركزه الاجتماعي، ودرجة ثقافته، وكلّما كان القدوة ذو مكانة مرتفعة بالنسبة للمتعلّم كان احتمال تقليده أكبر»⁽¹⁾.

فمهما وصل الإنسان بمنهج التعليم إلى الكمال، فإنّه لا غنى عن واقع تربوي يمثله مربّ ومعلّم يحقق كلّ الأهداف التربوية والتعليمية.

(1) محمد عبد الحليم منسي، التعلم، ص144.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

1-3-2 نوع السلوك المقتدى به: يؤثر نوع السلوك المقتدى به في درجة التحصيل، كما يلي:

- أ - كلما ازداد تعقيد المهارة المطلوب تعلّمها، كلما قلت درجة تقليدها.
 - ب - غالباً ما تكون درجة تقليد الاستجابات العدوانية أعلى من تقليد الاستجابات الغير عدوانية.
 - ج - المتعلّم يتبنّى المعايير الأخلاقية التي يشاهدها في القدوة، بأساليب متشابهة للقدوة. (الوالدين المعلمين، الوعاظ)
 - د - النتائج المترتبة على سلوك القدوة: تختلف درجة التقليد باختلاف النتيجة المترتبة على السلوك، أي تختلف لكون السلوك تمّ تعزيزه، أو التّفير منه.
 - هـ - دافعية المتعلّم لتعلّم سلوك القدوة: الدافعية العالية يمكن أن تتأثر عن طريق إخبار المتعلّم بأنّه سوف يُكافأ بمقدار يتناسب مع المقدار الذي يستطيع أن يبدّيه من سلوك القدوة.
- 1-4 التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم الاجتماعي بالملاحظة:**

من خلال ما تقدّم، فإنّه يمكن الاستفادة من النظرية في التطبيقات التربوية التالية:

- أ - التعلّم بالملاحظة يختزل عملية التعلّم⁽¹⁾.
- ب - يمكن للمعلّم أن يجعل المتعلّمين يركّزون انتباههم على دراسة أي موضوع إذا قال لهم: إنّ هذا الموضوع مهمّ. ويتأثر انتباه المتعلّمين أيضاً بدرجة تميّز النماذج المرغوب في تعلّمها، ودرجة صعوبتها وتعقيدها⁽²⁾.
- ج - ميزة إعادة الإنتاج عند تعلّم سلوك جديد، إنّ التعلّم الناتج عن الملاحظة يمكن أن يستخدم في تعليم وتعلّم سلوك جديد⁽³⁾.
- د - على المعلّم أن يستثير انتباه الطلاب ودافعتهم من خلال إيضاح المبررات والأهداف التي يبنى عليها. أو اختبار النماذج السلوكية المراد إكسابها لهم⁽⁴⁾.

(1) أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلّم، ص 209.

(2) محمود عبد الحليم منسي، التعلّم، ص 135.

(3) المرجع نفسه، ص 139.

(4) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 373.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وهناك تطبيقات أخرى وإثما اكتفينا بالمهم.

* * *

2- نظرية الجشتلت/ التّعلم بالاستبصار (Apprentissage par insight)

ظهرت كردّ فعل على النظريات الارتباطية للتّعلم التي ركزت على أن التّعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات، وما ينتج عنهما من تكوين عادات. وأنّ الإدراك ما هو إلّا نسخة طبق الأصل للشيء المدرك، وأنّ التفكير ما هو إلّا تجميع آلي لهذه الأشياء التي يدركها الفرد.

واهتمّ علماء هاته المدرسة بالعمليات العقلية المعرفية، وكان تركيزهم حول دراسة مشكلات الإدراك، حيث استطاعوا التوصل إلى صياغة عدد من القوانين الخاصة بالتنظيم الإدراكي، وقاموا بتطبيقها في تفسير التّعلم الإنساني اعتقاداً منهم أنّ التّعلم يقوم أساساً على إدراك وفهم العلاقات الرئيسية فيه.

وأصحاب هاته النظرية يروّون بأنّ « السلوك عبارة عن وحدة كليّة غير قابلة للتحليل، كما أنّ سلوك الكائن الحيّ في موقف معيّن يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه. لذا فإنّ أصحاب هذه النظرية يختلفون عن أصحاب النظريات السلوكية الشرطية الذين يروّون أنّ السلوك عبارة عن وحدة معقّدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة تسمّى الاستجابات الأولية، وأنّ هذه الاستجابات ترتبط بمثيرات محدّدة»⁽¹⁾.

والتّعلم عندهم هو « استبصار في الكلّ، ناتج عن إدراك وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزاء هذا الكلّ، وإعادة تنظيم هذه العلاقات بحيث يصبح لها معنى، وليس مجرد إشرطات بين مثيرات واستجابات. والتّعلم هو عملية حيوية نشطة وليست جامدة تقوم على تنظيم المواقف، وليس عملية آلية تقوم على التكرار، أو تقوى بالتعزيز كما يراها السلوكيون. ولذلك يكتسب المتعلّم بتعلّمه خبرة يصعب نسيانها»⁽²⁾.

2-1 المحاور الأساسية لنظرية الجشتلت في التّعلم:

هناك ثلاثة محاور أساسية بنيت عليها النظرية هي:

أ- علاقة الكلّ بالأجزاء التي تكونه: مؤدّى هذه العلاقة «أنّ الكلّ لا يساوي مجموع

(1) نواف أحمد سمارة ، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص171.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص343.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الأجزاء التي تكونه، وإنما الكل يختلف عن مجموع الأجزاء. فالمرّبع ليس مجرد أربعة أضلاع متساوية، وأربع زوايا قائمة، لكنّ المربع مجموع هذه المكوّنات الثمانية مضافاً إليها الشّكل»⁽¹⁾.

ب- طبيعة عملية الإدراك: يشكّل الإدراك (Perception) أساساً هاماً لنظرية التّعلم بالاستبصار. فالإدراك هو: «عملية تأويل وتفسير لمثيرات وإكسابها المعنى والدّلالة. فما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات أو المثيرات الحسية التي تفتقر إلى المعنى، فالحروف والكلمات وإشارات المرور وأصوات سيارات الإسعاف... ليست رموزاً خالية من المعنى. فكلّ هذه الإحساسات لها معنى خاص يُدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به العقل للرّبط بين هذه الإحساسات والمثيرات...»⁽²⁾.

وتخضع عملية الإدراك لمجموعتين متميزتين من العوامل هي:

- مجموعة العوامل الموضوعية التي تنتظم من خلالها المثيرات الحسية، وفق قوانين يطلق عليها قوانين التّنظيم الحسيّ (Loi de l'organisation sensitive).

- مجموعة العوامل الذاتيّة التي تضفي على المثيرات الحسية المدركة المعنى والدّلالة. وهي ترتبط الفرد المدرك في ضوء خبرته السّابقة⁽³⁾.

ج - موقف العقل من المثيرات التي يستقبلها: يعترف أصحاب هاته التّظرية بأهمية التّشّاط الإيجابي للعقل في استقبال المثيرات الحسية وإكسابها المعاني والدّلالات، وتمثّل رؤيتهم لدور العقل فيما يلي:

- إنّ دور العقل إيجابي نشط، فهو يقوم بتنظيم وتبسيط وإكساب المثيرات الحسية المعاني والدّلالات، وليس دوراً سلبياً كما يرى السّلوكيون.

- إنّ المعلومات تدخل في خبراتنا بعد أن تحوّل إلى معاني وفقاً لقانون إضفاء المعاني والامتلاء - إنّ نشاط المخ يقوم على التّفاعل الدينامي أو الحيّ مع محتواه⁽⁴⁾.

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلم والتعليم، ص 344.

(2) المرجع نفسه، ص 344.

(3) المرجع نفسه، ص 345.

(4) المرجع نفسه، ص 345.

2-2 المفاهيم العلمية المستخدمة في النظرية:

1-2-2 الجشطلت / الجشطالت (Gestalt): كلمة ألمانية الأصل، معناها صورة أو صيغة⁽¹⁾.

وتعرّف أيضا بأنها: «كلّ متّسق أو منتظم أو ذو معنى، قابل للإدراك تحكّمه علاقات بين مكوّناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكلّ وتميّزه عن المجموع»⁽²⁾.

ومعنى الصورة أو الصيغة: أنّ الحقيقة الأساسية في المدرك الحسيّ ليست هي العناصر، أو الأشياء والأجزاء التي يتكوّن منها المدرك، وغنّما الشّكل أو البناء العام.

2-2-2 الاستبصار (Insight): هو الطّريقة التي بواسطتها يتمكّن المتعلّم من الولوج في بنية الموقف التعليمي وفهمه من حيث هو كلّ؛ إذ لا يمكن لنا احتواء ذلك الموقف إلّا بإدراك العلاقات التي تكوّنه، وهي علاقات متعدّدة، أهمّها علاقة الوسيلة بالغاية، فهي التي تؤدّي إلى التعلّم الواعي الذي يكتمل بربط العلاقات بين العناصر المكوّنة للموقف التعليمي⁽³⁾.

3-2-2 المعنى (Sens): وهو ما يترتّب على إدراك العلاقات بين أجزاء الكلّ⁽⁴⁾.

4-2-2 البنية / التنظيم (Organisation): وفقا للعلاقات القائمة بين الأجزاء المترابطة (الكلّ) تكون البنية، وعليه فإنّ البنية تتغيّر بتغيّر العلاقات حتّى لو بقيت أجزاء الكلّ على ما كانت عليه. فكلمة «جمل» تختلف عن كلمة «لجم» مع أنّهما يتكوّنان من نفس الأحرف، ولكن اختلفت العلاقات والبنية⁽⁵⁾.

5-2-2 إعادة التنظيم الإدراكي: ونعني به إعادة تنظيم المثيرات الحسية أو البيئية، أو محدّدات (معطيات) الموقف المشكّل بصورة تكتسب معها هذه المثيرات أو المعطيات معاني أو

(1) زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، ص 127.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 346.

(3) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 65.

(4) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 217.

(5) المرجع نفسه، ص 217.

2-3 التعلم عند الجشتلت:

حاول جماعة الجشتلت تأكيد الفرضيات التالية فيما يتعلق بعملية التعلم، وهي:

أ - أن التعلم مرتبط بالإدراك، فما نتعلمه مرتبط بالكيفية التي ندرك بها الأشياء، ويصعب علينا أن نتعلم أمراً إلا بعد أن ندرك معناه، أي بعد أن نعيد تنظيمه بشكل يساعد على إدراك العلاقات الأساسية التي يقوم عليها. وهذه الصورة المدركة هي التي نحتفظ بها في الذاكرة.

ب - إن عملية الإعادة (إعادة التنظيم الإدراكي) هي التي تعطي للأشياء معنى يجعلها مفهومة، أو هي التي تجعل المتعلم يصل إلى البنية الجوهرية للأمر المراد تعلمه، مما يجعلها العملية الأساسية في كل عملية تعلم.

ج - إن التعلم مرتبط بالنتائج، وتفسير ذلك أن المتعلم يوجه سلوكه باستمرار وفقاً لما سيصل إليه نتيجة لقيامه بهذا السلوك عندما تكون النتائج والسلوك المؤدي إليها قد انتظما في إطار الكل.

د - إن التعلم يقوم على الاستبصار يأخذ بعين الاعتبار العلاقات القائمة في الموقف، مما يؤدي إلى تجنب الأخطاء التي يقع فيها المتعلم.

هـ - الاستبصار يمثل مكسباً يمكن الاستفادة منه في مواقف جديدة. فمعرفة الفرد مثلاً للعلاقات بين الأجزاء [تساعده في تعلم أشياء أخرى]، وهكذا تنتقل آثار تعلمه من مشكلة سبق له المرور بها إلى مشكلة جديدة.

و - التعلم الحقيقي يُقاوم النسيان، ويقصد به التعلم القائم على الفهم والاستبصار، فهذا النوع من التعلم يصعب انطفأؤه، على عكس التعلم القائم على الحفظ الذي ينطفئ القسم الأعظم منه بعد فترة وجيزة من التعلم⁽²⁾.

(1) سامي محمد مفلح، المرجع السابق، ص 346.

(2) تيسير مفلح كوافحة، / علم النفس التربوي، ص 217-218.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ز- القابلية للتعميم: فالتعلم بالاستبصار قابل للتعميم وانتقال آثاره إلى المشكلات (المواقف) المماثلة⁽¹⁾.

ح- الحلّ القائم على الاستبصار يُكتسب من محاولة واحدة، أي لا يحتاج إلى تكرار الممارسة كما هو الحال في التعلم [القائم] على المحاولة والخطأ⁽²⁾.

2-4 العوامل المؤثرة في التعلم بالاستبصار:

هناك عوامل تؤثر في هذا النوع من التعلم هي⁽³⁾:

2-4-1 مستوى النضج الجسمي (Maturité physique): النضج الجسمي هو المستوى العام الذي يُحدّد إمكانية نوع معيّن من أنواع السلوك. مثاله: الطفل الذي لا يستطيع الوقوف على قدميه، لا يستفيد من الصناديق والكراسي الموجودة في الغرفة.

2-4-2 مستوى النضج العقلي (Maturité intellectuelle): كما هو معلوم يختلف الإدراك تبعاً لمرتبة الكائن الحي في سلّم المملكة الحيوانية. وينطبق هذا على الإنسان ذاته، فالإدراك عنده يخضع للنمو التعليمي، فالأكثر نمواً وخبرة يكون إدراكه للأشياء أكبر وأفضل من غيره.

2-4-3 تنظيم المجال الذي يوجد فيه الكائن الحي (Organisation du champ): إنّ التعلم وظيفة مباشرة لإعادة تنظيم المجال الذي يوجد فيه الكائن الحي. مثاله: وجود العصا (الوسيلة)، والهدف (ثمار)، والجوع (الدفع) يدفع بالفرد للحصول على الثمار من أجل خفض التوتر واستعادة التوازن.

2-4-4 الخبرة (Expérience): ومعناها الألفة بعناصر الموقف. أو الموقف الذي يقابله الفرد ويمرّ به ويتفاعل معه كي يحدث التعلم.

2-5 التطبيقات التربوية لنظرية الجشتالت:

(1) سامي محمد مفلح، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص 350.

(2) المرجع نفسه، ص 350.

(3) المرجع نفسه، ص 350.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

بعد أن تطرقنا لأهم مبادئ النظرية، فإنّه من الأهمية بمكان الكلام عن أهمّ التطبيقات التربوية؛ إذ أنّها لبّ وجوهر البحث .

أ - تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، وذلك بإتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية. أي يحسن البدء بالجملة ثم الكلمات ثم الحروف؛ فمن الواضح أنّ الجملة والكلمات التي يتدبّر بها الطفل تكون ذات معنى وذات أهمية في نظر الطفل. أمّا الحروف المجردة فيصعب على الطفل إدراك مدلولاتها.

ب - يمكن الاستفادة من النظرة الكلية بمراعاة الفكرة القائلة: إنّ الكلّ يسبق الجزء، وذلك بأن تُطبّق هذه النظرة العامة إلى الموضوع بجمليته، ثم بعد ذلك ننتقل إلى عرض أجزائه؛ إذ أنّ هذا يُساعد على فهم المدلول العام (الوحدة الكلية للموضوع).

ج - في التفكير وحلّ المشكلات، وذلك بحصر المجال الكلّي للمشكلة، بحيث ينظر إليها مرّة واحدة. فهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحلّ⁽¹⁾.

د - إنّ الاهتمام بالتّعليم القائم على الفهم والاستبصار، يمكن أن يساعد في جعل التّعليم المدرسي مثمرا في المواقف الحياتية ومقاوما للنسيان (آفة العلم النسيان).

هـ - أهمية مداخلات المتعلّمين في عملية التّعليم. فالخبرات الماضية يمكن أن تعطي ألفة بعناصر المواقف التعليمية، أو بالعلاقات التي يمكن أن تنظّم هذه العناصر.

و- تنبّه الجشتلتيون إلى أهمية الابتعاد عن التّعزيز الغير منتمي إلى الموقف التعليمي. فبدلا أن يقدم المعلّم الهدايا، يمكنه أن يستعيز عن ذلك بتعزيز منتمٍ إلى الموقف التعليمي نفسه⁽²⁾.

ز- إذا كانت الخبرة المراد تعليمها وتعلّمها معقّدة من أصلها، فهناك طريقتين يمكن اتباعهما:

الأولى: تبسيط هذه الخبرة على قدر الإمكان، مع عدم إهمال صفاتها وخصائصها العامة.

(1) سامي محمّد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتّعليم، ص352.

(2) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص224.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الثانية: أن يؤجّل عرض الخبرة حتّى يتأكّد من أن خبرة المتعلّم ونضجه يسمحان له بادراكهما ككل⁽¹⁾.

ح - المنهاج فيها يقوم على ترابط الموضوعات، وليس تفردّها.

هذه بالجملة أهمّ التطبيقات التربوية التي يمكن أن تستفاد من هاته النظريّة، وهي جديرة بمزيد بحث ودراسة.

2-6 تقييم نظرية الجشتالت: أفادت نظرية الجشتالت العملية التعليمية والتعلّمية، في توجيه الاهتمام إلى أهمية النظرة الكلية للموقف التعليمي، ومراعاة مبدأ التعلّم الكلّي عند إعداد المناهج المدرسية، واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية.

فالطريقة الكلية التي تهتمّ بالبدء بالتراكيب ذات المعنى والتي يمكن إدراكها كصيغة كلية مترابطة أصبحت هي الطريقة المفضّلة عند أغلب التربويين.

فمثلاً: إذا اخترنا موضوع السّوق كوحدة منهج فإنّنا نعلّم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب من خلال موضوعات خاصة بالسّوق ومرتبطة به، وهذا المنهج مفيد في تحقيق الأهداف التربوية.

إلاّ أنّ هاته المدرسة لم تخلو من نقد كسائر نتاج الفكر الإنساني. فمن النّقد الذي وجّه إليها:

أ - أنّها تفسّر التعلّم على أساس حدوث الاستبصار الذي يتمّ غالباً بعد عدّة محاولات، وهنا توجد صعوبة في تحديد عدد المحاولات اللاّزمة للوصول إلى الاستبصار، وزمن حدوثه، وبالتالي يصعب التنبؤ به⁽²⁾.

ب - يؤخذ عليهم كذلك إهمالهم للدور الذي تقوم به الخبرة السابقة في مواقف الإدراك والتعلّم وقصرهم الاهتمام على القوانين التي تنظّم المجال الإدراكي. وهو إهمال ليس له ما

(1) إبراهيم وجيه محمود، التعلّم، ص 195.

(2) محمود عبد الحليم منسي، التعلّم، ص 119.

على الرغم من هذا التّقد، فإنّ أحدا لا ينكر ما قدّمه الجشتلتيون للحقل التعليمي والتّربوي من مبادئ وقوانين ساهمت في تطوّره.

خاتمة المبحث:

في خاتمة هذا المبحث نلاحظ بأنّ التّعلم الشرطي والمعرفي يكملان بعضهما البعض، وأنّهما على انفرادهما لا يعطيان تفسيراً كاملاً لعملية التّعلم؛ إذ أنّ كلّ منهما يفسّر جوانب معيّنة في عملية التّعليم، وهي الجوانب التي أهملتها النظرية الأخرى، أو فسّرتها تفسيراً يحتاج إلى مزيد بيان وإيضاح. وهذه هي طبيعة العلم، هذا يبيّن على هذا ويكمّله حتّى يتوصّل إلى القانون والقاعدة الكلية التي لا تنخرم.

ونظريات التّعلم قامت كمحاولات لتنظيم حقائق التّعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها. ولم تقم أي نظرية حتّى الآن بعمل مميّز في هذا المجال؛ والسّبب في ذلك يعود إلى اتّساع موضوع التّعلم اتّساعاً هائلاً، وللعديد الهائل من الحقائق التي ينبغي التّعامل معها في هذا المجال.

* * *

(1) إبراهيم وجيه محمود، التّعلم، ص198.

المبحث الثالث: العوامل المساعدة على التعلم

أولاً: الدافعية

لو تناولنا مجموعة من الطلبة ينتمون إلى شعبة واحدة، وقسم واحد بالدراسة لوجدنا أنهم يختلفون فيما بينهم من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها تجاه المواد الدراسية، فالبعض منهم يُقبل على مواد معينة بحماس كبير جداً، في حين يستقبلها البعض بفتور وتدمر، وقد يستغرق أحد الطلاب في استيعاب نشاط دراسي ساعات طويلة، بينما قد يقضي بعض الطلاب مدة قصيرة، ويسعى البعض من الطلاب إلى بلوغ مستويات عليا، في الوقت الذي يرى فيه البعض الآخر أن قصارى جهده أن يرضى بمستويات عادية وربما منخفضة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هو السبب الذي يجعل البعض يقبل (يقدم) على تعلم مواد معينة برغبة جامحة، ويجعل البعض يحجم عن تعلم مواد معينة، وربما يرفضها؟ الجواب هو: عامل الدافعية.

وتحتل الدوافع (الحوافز) أهمية كبرى في عملية التعلم وبناء شخصية المتعلم إذ إنه « لا يوجد تعلم من خير حافظ»⁽¹⁾، والمعلم مدعو إلى أن يستثمرها لتنمية مستوى التعلم عند المتعلمين، وتوجيههم وإثارتهم بغية الحصول على نتائج تعليمية أفضل.

1 تعريف الدافعية: الدافعية: « مبدأ للقوة تدفع العوامل المنظمة من أجل تحصيل هدف»⁽²⁾. وتعرف الدافعية أيضا بأنها: « الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف»⁽³⁾.

من خلال هاته التعاريف نستخلص ما يلي :

(1) صالح حمد العلي، مبادئ التعلم وطرائقه، عند الزرنوجي، دار النوادر، بيروت، ط1، 2008، ص64.

(2) نواف احمد سمارة، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص94 .

(3) صالح حميد العلي، المرجع السابق، ص64.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

أ - إنَّ الدَّافِعية تنظِّم السَّلوٰك وتوجِّهه إلى هدف محدّد، فالمتعلِّم يتَّجه بسلوٰكه إلى هدفه المحدّد الذي تتحقّق بها حاجته، وبالتالي يطرّوّر من سلوٰكه .

ب- تستمر هاته الطّاقة المحرّكة للسَّلوٰك لتحقيق الهدف الذي يهدف إليه التّعلّم.

ج - قد يتغيّر مسار الهدف، فالمتعلّم يستمر في بدل جهوده من أجل تحقيق هدفه وقد يحفظ توتره المرتبط بالدافع إذا شعر بأنّ تحقيق هدفه الأول يبدو مستحيلاً أو صعب المنال.

د- إنَّ الدافعية طاقة تشحن السَّلوٰك وتوجِّهه وتحافظ عليه.

ملاحظة: هناك اختلاف بين مصطلح الدّافع والدّافعية، فالدّافع يعرف بأنّه: مجموعة الطّروف الدّاخلية التي تحرّك الفرد، لسدّ نقص، أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية. ووظيفة الدّافع هي إشباع حاجات الفرد، والمحافظة على توازنه، وتكيفه، في بيئته الخارجية والدّاخلية.

وللدّافعية مفاهيم أخرى تتعلّق وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً هي:

1-1 الحاجة: تمثّل الحاجة البداية لإثارة الدّافعية، والمحرّزة للطّاقة والدّافعة في الاتجاه الذي يلبي الرّغبات ويشبعها، ومن هنا قيل: بأنّ الحاجة أمّ الاختراع، و تعرف الحاجة بأنّها: «تغيّر أو نقص أو زيادة في حالة الفرد ممّا يسبّب حالة من التوتر والقلق ويسعى الدّافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة التّوازن والتّكيف»⁽¹⁾.

2-1 الحافز: تعني في الغالب المثيرات الدّاخلية، والتّغيرات العضوية التي تبدأ بالنّشاط، وتجعل الكائن الحي مستعداً للقيام باستجابات خاصة نحو رغبة معينة تملّئها عليه البيئة الخارجية، مثل: الإحساس بالتّوتر عند الجوع أو العطش، أو البرد... الخ.

«إنّ حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز، فحاجات الكائن الحي هي التي تثير الحوافز، وأنّ هذه الحوافز التي تعبئ النّشاط؛ حتّى يتمكّن الكائن الحيّ من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث، ثمّ ينخفض الحافز في النّهاية بعد إشباع الحاجة. خذ حالة الجوع كمثال شائع على ذلك فإتمام عملية هضم الطّعام والتّمثيل الغذائي له يثير الحاجة إلى الطّعام مرّة أخرى وهذه الحاجة تثير حافز الجوع الذي يعبئ نشاط الكائن الحي حتّى يصل

(1) نواف أحمد سمارة، عبد السلام العديلي، المرجع السابق، ص 87 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الطعام (الباعث) وبالتالي ينخفض الحافز بتناول الطعام⁽¹⁾.

لا يفرّق عدد من الباحثين بين مفهومي الدافع والحافز باعتبار أنّ كلا منهما يعبر عن حالة تؤثر نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، « وهذا غير صحيح، فمفهوم الحافز أقلّ عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته، وأنّ مفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع الفيزيولوجية والسيكولوجية، خذ مثلاً دافع الجوع إنّهُ فيزيولوجي المنشأ، ودافع الإنجاز هو سيكولوجي المنشأ، أما مفهوم الحوافز فيشير إلى الدوافع سيكولوجية المنشأ فقط⁽²⁾.

1-3 الباعث: « الباعث موقف خارجي مادّي أو اجتماعي يستجيب له الدافع⁽³⁾، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، والماء باعث يستجيب له دافع العطش، ووجود جائزة، أو شيء مرغوب فيه بواعث تستجيب لها دوافع مختلفة، والدافع قوة داخل الفرد، والباعث قوة خارجة.

بعد هاته التوضيحات والتنبهات على الفوارق بين المفاهيم السابقة، يبقى علينا الإجابة عن علاقة الدافعية بالتّعلم ؟

من الأمور المسلّم بها، أنّه لا يوجد تعلّم بدون دافع، ونجاح المعلّم في عمله يتمثّل في قدرته على دفع التلاميذ لتحصيل العلم، وبالتالي تغيير سلوكياتهم نحو الأفضل، لأنّ التّعلم يجب أن يكون مدفوعاً، ويشير العلماء إلى أنّ التّعلم نحو الأفضل لأنّ التّعلم يجب أن يكون مدفوعاً، ويشير العلماء إلى أنّ التّعلم في بدايته يكون مدفوعاً بمساعدة دوافع خارجية، ثمّ يواصل الطّفل نشاطه حتّى يحقّق له الإشباع، وفي مرحلته الأخيرة يلهث الطّفل وراء التّعلم لأنّه يكون مدفوعاً لإحراز التّفوق أو تحقيق رغبة نفعية.

فإثارة الدافعية لدى المتعلّمين يعني: إيجاد (رغبة)، وإرادة تحصيل أهداف الدّرس عند الطّلاب، لكي يهتمّوا به، وينتبهوا إليه ويتابعونه بتركيز، ودون ملل، حتّى التّهاية، ولكي

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلّم والتّعليم، ص 163.

(2) المرجع نفسه، ص 146.

(3) أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، ص 66.

يعتبروه مهمًا وضروريًا بالنسبة إليهم .

ويهتمّ الطلاب بالدرس، ويرغبون في تعليمه بشوق، عندما يشعرون بأنّ الدرس يسدُّ حاجةً لديهم، ويشبع رغبة عندهم، أي يشعرون أنّه يشبع دافعا موجودا لديهم، ويزداد الطلاب نشاطا، ويستمرّون نشاطا إذا كانت الحاجة في الرغبة عندهم قوية حتى يتمّ إشباع هذه الرغبة، ففنّ إثارة الدافعية هو فنّ تكوين الرغبة المحركة، هذا وقد سمّى بعض الباحثين ما ينتج عن الرغبة المحركة، (القلق الخلاق)، يقول: «جون لوك»: «إنّ القلق الذي يستشعره المرء في دخيلته لغيب شيء قد يهيئ له متعة - إذا كان موجودا- هو ما نسميه (رغبة)، وهذه الرغبة تضعف أو تشتد، بحسب ما يكون عليه قلقه من ضعف أو شدة، ولعلّه لا يخلو من فائدة أن نلاحظ... أن القلق هو المحرك الأساسي، إن لم يكن الوحيد الذي يثير اجتهاد ونشاط الناس»⁽¹⁾. فالدافعية هي: قلق التعلّم.

ويجب الإشارة في بحث علاقة القلق بالتعلّم على درجة القلق ومستواه، إذ القلق المفرط فيه يشتت التركيز ويضرُّ به، لذلك يجب فهم علاقة القلق بالتعلّم على «أنّ زيادة القلق إلى درجة معينة تيسرّ التعلّم وترفع من اليقظة والجهد، وأنّ أية زيادة في القلق بعد هذه الدرجة التالية تؤدّي إلى تدهور في التعلّم؛ ذلك أنّ القلق يُنتج نشاطا فعالا إذا كان معتدلا، ولكن الدرجة المرتفعة من القلق تنتج اضطرابا في الأداء والتعلّم، ومع ذلك فإنّ القلق الشديد يسهل الأداء في حالة الإتقان للمهارة، ويعطلّ الأداء في الحالات التي لا يكون فيها قد تمّ إتقان المهارة»⁽²⁾.

إذن: إثارة الدافعية تعني، إشعار المتعلّمين بأنّهم محتاجون لهذا الدرس، ولهذه المادة وضعهم في حالة رغبة لتحصيل العلوم، وذلك بربط ما يراد تعليمه بحاجة من حاجات الطلاب، ورغبة من رغباتهم. و الدافعية في عملية التعلّم تؤدّي في الغالب مجموعة من الوظائف هي :

أ- تزويد السلوك بالطاقة المحركة.

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص432.

(2) المرجع نفسه، ص432.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ب- تحديد النشاط واختباره، بمعنى أنها تساعد المتعلم على أن يستجيب لموقف معين، يختار من خلاله سلوكا يتناسب مع الوضع الذي يوجد فيه المتعلم.

ج- توجيه السلوك: على السدلوك أن يتحرك باتجاه الهدف تلبية للحاجة وإشباع الدافع وإزالة التوتر، و«التعلم... لا يكون ناجحا ومثمرا إلا إذا كان هادفا إلى بلوغ غرض معين، مما يؤكد على أهمية الدافعية في التعلم»⁽¹⁾.

2 العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم :

تتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة مايلي :

أ - أن يقوم المعلم بتحديد ما يريد تعليمه (خبرة، مهارة) تحديدا يسهل على التلاميذ الفهم ومن شأن ذلك أن « يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحقيقه »⁽²⁾.

ب- على المعلم أن يراعي في اختياره للأهداف و المحفزات، أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم التلاميذ في التحصيل إلى درجة كبيرة.

ج - على المعلم أن يراعي في الهدف الذي يختاره مناسبته لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قوة الدافع كعامل مساعد على بعث أنواع النشاطات المحققة للهدف.

د - أن يلحق المعلم الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع، « ومن الثابت أن مرور وقت طويل من إنجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإثابة قيمتها عند المتعلم، ويجعل تعطشه للحصول عليه فاترا »⁽³⁾.

هـ - أن يحرك المعلم في الطلاب حبهم للنجاح، ورغبتهم في تجنب الفشل، ويسمى هذا (دافع الإنجاز)، فكل منا يرغب في أن ينجح، وإذا نجحنا في عمل، فإننا نُسَرُّ، ونفرح،

(1) أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص83.

(2) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص139.

(3) المرجع نفسه، ص139.

ونرغب في المزيد منه؛ لأنَّ «النَّجاح يدفع إلى مزيد من النَّجاح»⁽¹⁾.

ويمكن أن يقال بوجه عام، أنَّ «تعلّم تحت تأثير الشّعور بالارتياح، الذي ينتج بعد الموقف التعليمي يتيح شروطاً للتعلّم أنسب وأكثر صلاحية من الشّعور بعدم الارتياح، فنحن نتعلّم تحت تأثير المدح والتّقريظ والتفوّق أحسن ممّا نتعلّم تحت تأثير الخوف من الرّسوب أو الخوف من العقاب .

وهنا ينبغي أن نشير إلى قيمة القاعدة العامة (النَّجاح أساس كلّ نجاح) في عملية التعلّم، فانطلاقاً من نجاحنا في مستهل حياتنا نعرف معنى الشّعور بالنَّجاح في كلّ مرحلة أخرى من حياتنا. وليس ثمة ما يزهد الإنسان في تعلّمه خلال حياته أكثر من فشله المتكرّر⁽²⁾.

و - أن يحرك المعلّم في طلابه رغبتهم في إشباع حاجاتهم المختلفة وأن يربط بين دروسه وهاته الحاجات حيث أن كلّ حاجة هي دافع، فإذا شعر الطّالب بأنّ الدّرس يسدّ حاجة عنده، فإنّه يندفع، ويتحرّك للتعلّم بحماس وانتباه وشوق.

ز - أن يحسن المعلّم استخدام أسلوب المكافآت المادية والمعنوية مع طلابه في الصّف، ومن المكافآت المادية إعطاء درجات أعلى، ومنح جوائز مادية، ومن المكافآت المعنوية : استخدام التشجيع والمديح بعفوية وصدق .

إنّ أسلوب المكافآت يشجّع المتعلّم على زيادة تعلّمه في دروسه، ويدفع الآخرين للانتباه، وزيادة التعلّم، ويحدث تنافساً، وتسابقاً بينهم.

وقد أثبتت التجارب الميدانية بأنّ الذين يعانون صعوبة في التّحصيل «يمكن استشارتهم بالمنافسة والمسابقة لكي يبدلوا نشاطاً كبيراً»⁽³⁾.

كما اكتشف خبراء التّربية بأنّ المكافأة أفضل وسيلة تعليمية تبعث في النّفس الرّضا والغبطة، وفي ذلك يقول خبراء التّربية: «إنّ التعلّم الذي يتمّ تحت المكافأة أو التّقوية، خير

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص434.

(2) زينب عبد الكريم، علم النّفس التربوي، دار أسامة، عمّان، د ط، 2009، ص85.

(3) يحي مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين المسلمين، ص322.

من التّعلّم الذي يتمّ تحت سيطرة العقاب أو التّهديد»⁽¹⁾

ح - على المعلّم أن يراعي ميولات التّلاميذ، ويعرف الميل (Tendance) على: « أنّه دافع يحدّد استجابة الفرد بطريقة انتقائية، وتعكس القوّة النسبية للشّحنات الموجبة للأشياء والأنشطة على اختلافها وتعدّدها في عالم الفرد السيّكولوجي»⁽²⁾. وبعبارة أخرى فإنّ الميل عبارة عن اتجاه موجب لدى الفرد نحو موضوع معيّن أو نشاط ما.

فقد أكّدت الدّراسات التّفسيّة الحديثة أهمية الاهتمام بميول التّلاميذ، فالميولات ما هي إلّا قوى دافعية فيما يتصل بخبرات التّعلّم لتحقيق الأهداف التّربويّة، تبعاً لذلك ينبغي للمعلّم أن يتعرّف على اهتمامات التّلاميذ المختلفة، « حتّى يمكن أن تتخذ بؤرة للاهتمام التّربوي فيما يتصل بنشاط المنهج وطرق التّدريس»⁽³⁾.

إنّ الحديث عن العوامل المؤثّرة في قوّة الدّافعية للتّعلّم واسع، وإنّما اقتصرنا على الدّوافع التي لها علاقة مباشرة بموضوع التّعلّم.

مما تقدّم نستنتج بأنّ المعلّم الكفء، هو المعلّم الذي يستطيع استغلال دوافع التّلاميذ لتحقيق الأهداف التّعليمية والتّربويّة، ونجاح عملية التّعلّم، ولكنّ لابدّ عليه أن يراعي:

- أن لا يكون مفرطاً في استخدامه لأسلوب المكافآت؛ حتى لا يجعل التّلاميذ يعملون على الحصول عليها، فتتحوّل المكافأة غايات لا إلى وسائل.

- أن يحذر من سوء استخدام المنافسة بين التّلاميذ، أو الإفراط في استعمالها لما قد يسبّب ذلك من إثارة الشّحناء والبغضاء بين التّلاميذ، وليس هذا مقصوداً للاجتماع للتّعلّم والدّرس. فإنّ أدّى استخدام التّعلّم للمنافسة إلى إثارة الحسد والكراهية بين التّلاميذ، أوقفها بكلّ السّبل وامتنع عن استخدامها، وواقع الأمر أن المنافسة « إذا لم تستخدم بمهارة، وإذا لم يوجّهها المعلّم الوجهة الصّحيحة؛ قد تكون مثيرة للحسد والحقد بينهم، فيتنازعون الكتب والمراجع، ويتحيّن كل منهم الفرصة للإضرار بزميله، وبذلك يكون المعلّم قد استخدم

(1) يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، ص 64.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلّم والتّعليم، ص 136.

(3) أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، ص 61.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المنافسة لا لتشجيع التّقدم، وإنما لهدم العلاقات السّليمة بين أعضاء المجتمع المدرسي»⁽¹⁾.

- يجب على المعلّم أن يهتمّ بالميل الموجود فعلاً، أي الميل الظّاهر، لأنّ وجود ميل عند الطّالب حتّى ولو كان بسيطاً، يدلّ على أنّ المتعلّم قادر على التّعبير عن هذا الميل في أسلوب ما من الأساليب، « وخيرٌ للمدرّس أن يبدأ بالنّشاط الموجود فعلاً من أن يعتمد على ميولات كامنة لأنّ الميل الظّاهر يساعده على تحديد نقطة بدء في عمله، حتّى يستطيع أن يكشف الميولات الأخرى الكامنة عند التّلاميذ»⁽²⁾.

كما يجب الحذر من الاستعمال المستمرّ لنمط واحد من الميول؛ « إذ قد ينشأ عن اطرّاد إشباع مجموعة معينة من الميول نوع من الملل والسّامة»⁽³⁾؛ إذ كثرة الاستعمال تؤدّي إلى حصول الإشباع الشّديد وبالتالي العزوف عن تلك الميول وهذا أمر محسوس، فكثرة تناول الطّعام الواحد ولو كان شهياً يؤدّي إلى استبداله حتّى ولو بطعام دونه، وما قوم موسى - عنّا ببيعده .

- أن يتعرّف المعلّم إلى معدّل التّقدم عند كلّ واحد من تلاميذه ومستوى تحصيله حتّى يتحصّل المتعلّم على تشجيع و دافعية أكثر ممّا تعلّمه وأتقنه؛ وتشير التجارب التي أجراها (ثور ندايك) « إلى أنّ معرفة النّائج تمثّل حافزاً قوياً جدّاً يؤدّي إلى تحسين أداء المتعلّم في عملية التّعلم ومحو أخطائه»⁽⁴⁾.

3- أهمية الدّوافع في التّعليم الصّفي:

تكمن أهمية الدّوافع في التّعليم الصّفي من خلال استغلال هذه الدّوافع لتحقيق الأهداف التّربوية ويكمن استنتاج بعض التّطبيقات الآتية:

- أ - تحديد الدّوافع عند الطّلبة ينظّم عملية التّدريس، ويقلّل الجهد والوقت في التّعلّم .
- ب - معرفة الدّوافع يساعد على تفسير سلوكيات المتعلّمين، وبالتالي يزيد المعلّمين فهماً

(1) يحي مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين، ص323.

(2) زينب عبد الكريم، علم النّفس التّربوي، ص88 .

(3) المرجع نفسه، ص88.

(4) سامي محمّد ملحم، سيكولوجية التّعلّم والتّعليم، ص153.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

للطلّبة، على اعتبار أن أي سلوك يصدر عن المتعلّم وراءه دافع .

ج - معرفة دوافع المتعلّمين يساعد المعلّم في تشخيص السلوك المشكل وتحديدّه، و إيجاد الحلول اللاّزمة له.

وعموما نجد أنّ للدّافعية دورا بارزا في عملية التعلّم؛ وذلك لارتباطها بأداء جميع الاستجابات المتعلّمة.

* * *

ثانيا

النضج - (Maturation/ Maturité)

يعتبر النضج كمال عملية نموّ متتابع يشمل جميع الجوانب في الكائن الحي، سواء ما تعلّق بالجانب الجسمي، أو الجانب الاجتماعي، أو الجانب الانفعالي، أو الجانب العقلي ويُعدُّ « النضج في هذه الجوانب من أهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم إيجاباً أو سلباً؛ إذ أنّه يحدّد إمكانيات حدوث سلوك الفرد، كما يحدّد مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي، ومدى ما يمكن أن يكتسبه من مهارات »⁽¹⁾، وبالتالي على المعلم أن يدرك مدى ما وصل إليه الطفل من مستويات نموّه المختلفة ؛ كي يهيئ له المواقف المناسبة التي تتفق مع هذا المستوى، كما يمكنه من معرفة سبب الفشل في تحصيل الخبرة أو المهارة في بعض المواقف، وذلك ينطبق على جميع أنواع التعلم .

وكثيراً ما لا يفهم المعلمون حقائق علمية لها صلة بالنمو العقلي والجسمي وبالتالي فهي تؤثر في العملية التعليمية، ومن هنا يتحتّم علينا أن نتعرّف على عامل النضج و العوامل المؤثرة، إذ أصبح النضج يتّصل بالتعلم إلى درجة يصعب الفصل بينهما من حيث « أنّهما يساهمان في نموّ الكائن الحي نمواً متكاملًا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السويّة »⁽²⁾.

1- تعريف النضج: النضج « عملية نمو طبيعي تلقائية يشترك فيها الأفراد جميعاً والتي تتمخض عن تغييرات منتظمة بصرف النظر عن أي تدريب، أو خبرة سابقة فهو أمر تقرّره الوراثة لذا كلّ سلوك يظلّ في انتظار بلوغ البناء الجسمي درجة من النضج للقيام بهذا السلوك والنضج يمثّل الشرط الأول من شروط التعلم الهادف، أمّا الخبرة السابقة فتمثّل الشرط الثاني »⁽³⁾.

من خلال هذا التعريف نستكشف مايلي :

-
- (1) محمود عبد الحليم منسي، التعلم، ص56.
 - (2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.
 - (3) نواف احمد سمارة، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص168.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

أ - النضج نمو طبيعي تلقائي عام، يعتمد بصورة كبيرة على نمو الجسم والجهاز العصبي فهو نمو داخلي « يحدث بكيفية غير شعورية ، فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد»⁽¹⁾.

ب - أنه يتمخض عن تغيرات منتظمة في سلوك الفرد. بمعنى أن نمو الكائن الحي يمرّ بمراحل تتلاءم مع مراحل الانتقال من مرحلة إلى أخرى، فمثلاً تمرّ عملية اكتساب اللغة عند الطفل بمراحل، تبتدئ بمرحلة الصّراخ، ثمّ بمرحلة المناغاة، ثمّ بمرحلة تقليد الأصوات المسموعة ومحاكاتها، وكلّ هاته المراحل تنضوي تحت عنوان كبير يعنون عليه بالمرحلة ما قبل اللّغوية، ثمّ تأتي المرحلة الثانية وهي المرحلة اللّغوية ، وتبتدئ بالتلفظ بالكلمة الأولى، ثمّ تنتقل إلى البدء بتركيب الجملة، ثمّ تأتي مرحلة التفكير وتكوين المعاني. ومثل ذلك يقال في النّمو الجسمي وغيره .

ج - أن النضج لا يحتكم إلى التدريب والخبرات السابقة. فالنضج نمو طبيعي، بينما التدريب مرتبط بالتعلّم، فعوم السّمك وطيّان الطّيور يرجع إلى النضج لا إلى التّمرين وهذا لا يلغي التّفاعل بين النضج والتّدريب في كثير من التّشاطات والسلوكات، ومثال ذلك نموّ اللّغة عند الأطفال.

أما الخبرة السّابقة فتعني « ما لدى المتعلّم من أفكار ومهارات سابقة تتعلّق بالشّيء المراد تعلّمه وما يتوفّر لديه من اهتمامات وأهداف مناسبة لتعلّم هذا الشّيء »⁽²⁾.

وفيما يلي موجز للعلاقة بين النضج والتّعلّم :

د - النضج شرط من شروط التّعلّم .

هـ - إذا كان هناك نمط من أنماط السلوك ينمو ويتطوّر في كلّ الأفراد الذين يبدون كأفراد سويّين، لهم نفس التّكوين الفسيولوجي، فيعزى هذا إلى النضج لا إلى التّعلّم.

و- إذا لوحظ تغير في سلوك الكائن الحي، ولم يصل هذا التغير إلى حدّ النضج يمكن معه تكوين العادات، فيعزى هذا التغير إلى النضج لا إلى التّعلّم .

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

(2) تيسير كوافحة، علن النفس التربوي، ص124.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ز- إنَّ السلوك المنظَّم يظهر أحيانا لأول مرّة في الكائن الحيّ الذي لم تتح له فرصة بعد لتعلّم هذا السلوك، وأصدق مثال على هذا السّلاحف قهرّب بعد مدّة الفقس إلى البحر دون توجيه أو إرشاد سابق، ولزيادة إيضاح فإنّ التّعلّم عبارة عن عملية تتضمّن تغيّرات في الكائن الحي ولا يؤدّي هذا التّغير إلى حدوث استجابة إلا إذا كانت هناك فرصة للكائن الحي للقيام بنشاط معيّن، وأحسن مثال على عمليات التّضجّ الخالصة تلك التّغيّرات التي تعزى للكائن الحي داخل رحم الأم، فإنّ هذه التّغيرات تتمّ دون أن يكون للتّعلّم أثرٌ فيها. وهذا لا يعني توقّف عمليات التّضجّ بعد الولادة، إذ تستمرّ لمدّة طويلة من حياة الكائن الحي قبل حدوث تغيّرات نتيجة للتّعلّم⁽¹⁾.

ح- أن التّضجّ عملية نمو داخلي يتناول جميع نواحي الفرد ويحدث بطريقة لا شعورية إذ يستمرّ حتّى وقت التّوّم، بينما عملية التّعلّم عملية إرادية في الغالب وهي تعتمد أكثر من التّضجّ على ظروف البيئة التي تأثّر في الفرد.

ط- إنّ التّعلّم يؤدّي إلى ظهور أنماط خاصة من السلوك المكتسب يميّز المتعلّم عن غير المتعلّم والمجرّب عن عديم الخبرة بينما تبدو مظاهر التّضجّ عند أفراد الجنس⁽²⁾.

ي- يعزى التّضجّ إلى عوامل الوراثة، بينما يعزى التّعلّم والخبرة إلى عامل البيئة التي يعيش فيها الفرد سواء كنت طبيعية أو اجتماعية⁽³⁾.

من خلال هته الفروق بين التّضجّ و التّعلّم نستنتج ما يلي:

- التّضجّ شرط من شروط التّعلّم.
- التّضجّ وحده لا يكفي لحدوث التّعلّم فلا بدّ من الدّافعية والممارسة.
- يصبح تعلّم مهارة ما أكثر سهولة إذا توافر التّضجّ المناسب لها.
- كلّما زاد التّضجّ قلّ التّدريب اللازم للتّعلّم.
- التّدريب قبل الوصول إلى التّضجّ المناسب لا يؤدّي إلى تحسين التّعلّم وتحسنه.

(1) سعد جلال، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، د ت، ص111-112.

(2) تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التربوي، ص125.

(3) أحمد محمّد عبد الخالق، أسس علم النّفس، ص124.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- التدريب قبل الوصول إلى التّضح المناسب قد يعيق التّعلم لاحقاً⁽¹⁾

2- أنواع التّضح:

يشمل مفهوم التّضح في علم النّفس الجوانب المعرفية (الذكاء وقدرات العقلية) والانفعالية والاجتماعية فضلاً عن النّضح الجسمي ونستعرض لها فيما يلي:

2-1 النّضح الجسمي : ويشمل النّمو السّوي لمختلف أعضاء الجسم، فمثلاً عندما ينضج الجهاز العصبي والجهاز العضلي لدى الأطفال، فإنّ ساقه يمكن أن تحمله ويحدّد المدى الذي وصل إليه التّضح الجسمي إمكانيات التّعلّم الحركي خصوصاً.

2-2 التّضح العقلي: ونعني به نموّ الوظائف العقلية عند الكائن الحي، حتّى يتمكّن من إدراك المواقف الخارجية⁽²⁾.

ومن الواضح أن يحدّد النّضح إمكانيات التّعلم، ومن ثمّ تحدّد المناهج والبرامج على أساس النّضح العقلي الذي وصل إليه التلاميذ.

2-3 التّضح الاجتماعي: يشير التّضح الاجتماعي إلى درجة النّمو التي حدثت في المهارات الاجتماعية، وإمكانيات التّواصل مع الآخرين والاتصال بهم، والتّفاعل معهم، وبديهي أنّ هذه المجموعة من المهارات تنمو بنموّ الفرد .

2-4 التّضح الانفعالي: ويشمل عدة جوانب منها: التّحكم في الانفعال...، ويفترض أنّ هناك زيادة في التّضح الانفعالي بمرور العمر باستثناء بعض المراحل الانتقالية خلال العمر كالمراهقة والتّغيرات الارتدادية التي تصيب الجسم في العقل نتيجة التّقدم في العمر⁽³⁾.

مما سبق نلاحظ أنّ مظاهر النّمو ترتبط مع بعضها ارتباطاً وثيقاً، « فالطفل الذي يمتاز بذكائه يمتاز أيضاً في استعداداته الأخرى وقدراته المختلفة، وفي ثباته الانفعالي وفي تفاعله الاجتماعي وفي نموّه العام وتدّل الملاحظات العلمية أنّ ضعف العقول يتأخّرون في نموهم

(1) أحمد محمّد عبد الخالق، عبد الفتّاح محمود دويدار، علم النّفس أصوله ومبادئه، ص181.

(2) أحمد محمّد عبد الخالق، مبادئ التّعلّم، ص29.

(3) المرجع نفسه، ص29-30.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الجسمي والنفسى والاجتماعي، وتدلل أيضا على أن الأذكياء يراهمون قبل الأغبياء هذا إذا تساوت جميع الظروف المختلفة»⁽¹⁾.

3- مراحل النمو في عملية التعلم :

يقسم المهتمون بالتربية دورة النمو إلى مراحل تعليمية تسير النظم المدرسية القائمة إلى:

أ - مرحلة ما قبل المدرسة وتقابل سنوات المهد والطفولة المبكرة .

ب- مرحلة المدرسة الابتدائية وتقابل الطفولة المتوسطة .

ج - المدرسة الإعدادية وتقابل الطفولة المتأخرة في البلوغ .

د- مرحلة المدرسة الثانوية وتقابل المراهقة المبكرة .

هـ- مرحلة التعليم الجامعي أو العالي وتقابل المراهقة المتأخرة⁽²⁾.

4- ضرورة مراعاة النضج في التعليم:

إن وصول المتعلم إلى مستوى معين من النضج يمكنه من تحصيل خبرة معينة، أساسي لهذه العملية، ولا يمكن أن تتم بدونه، ويهتم علم النفس الارتقائي (النمو) بدراسة « سلوك الفرد في تطوره ونضجه والمدى الزمني لهذا النضج، ويهتم بدراسة مطالب النمو، في كل مرحلة من المراحل العمرية، والعوامل المؤثرة في جوانب النمو المختلفة والجسمية والفيزيولوجية، والحسية واللغوية، والعقلية والاجتماعية والانفعالية، ويهدف علم نفس النمو إلى اكتشاف المعايير والمقاييس المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو؛ ليكشف النمو الطبيعي والنمو البطيء والنمو السريع، وهذا بدوره يمكننا من التعرف على ألوان الانحراف التي تطرأ على النمو، وتمتد دراسات النمو المرشد النفسي والمعلم بالمبادئ والقوانين والمعايير التي تحكم النمو الإنساني السوي من كافة مظاهره الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية»⁽³⁾.

(1) عباس محمود عوض، المدخل إلى علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، د ط، 1999، ص 50.

(2) المرجع نفسه، ص 53.

(3) سهير كامل أحمد، التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط، 2000، ص 29.

قد تبين من الدراسات الحديثة أنّ قدرة الطفل على إدراك الأشياء تبدأ من مراحل أولية بسيطة إلى مستويات أكثر نضجا، وأنّ سلوكه الاجتماعي أيضا والانفعالي وغيرهما يمرّان بعدّة مراحل قبل أن يصل إلى تمام نضجهما، هذه الحقائق تؤكد أهمية مراعاة عامل النضج بأنواعه في كلّ مرحلة من مراحل التعلّم، إلّا أنّه بالرّغم من هذه الحقائق، فإنّ البحوث الميدانية بيّنت بأنّ المناهج الحالية مازالت بعيدة عن تحقيق هذا الشرط، فتعطي للمتعلّمين في المرحلة الابتدائية موضوعات مجردة لم يتضح معناها في ذهنه . « فقد ثبت أنّ بعض موضوعات الحساب التي تدرّس لتلاميذ المرحلة الابتدائية تأخذ في وقت مبكر لا يتفق مع استعدادهم لتعلّمها، وفي القراءة أوضحت بعض الدراسات أنّ العمر العقلي المناسب لبدء تعلّم القراءة هو: ستّ سنوات وستّ أشهر، وأنّه يصعب على الطفل بدء تعلّم القراءة قبل هذا السن»⁽¹⁾.

وعلى هذا يجب على المعلّم أن ينتبه لهذه الناحية المهمّة في اختياره وتحديد أسلوب التدريس بحيث يتناسب ومستوى النموّ الذي وصل إليه التلميذ وهذا يدعو إلى أن يعرف شيئا عن مستوى النضج الذي وصل إليه تلميذه في جوانب شخصيته المختلفة؛ حتّى يكون للعملية التعليمية الهدف المنشود، وحتّى يوجّه الطفل على أساس نفسي سليم .

ثالثا

الانتباه (Attention)

إنّ وجود الإنسان الحتمي والدائم في البيئة المحيطة به، وتفاعله معها يتطلّب منه ضرورة أن يعرف هذه البيئة؛ حتّى يستطيع التكيف معها واستغلالها؛ كي يستمرّ في البقاء و يحقّق الهدف الذي لأجله وجد، وكي يتمّ له هذا عليه أن ينتبه إلى ما يهمّه ويفيده من هذه البيئة وأن يدرك بجواسه ما يدفعه إلى جلب ما ينفعه ويدفع ما يضرّه، فالانتباه والإدراك الحسي هما الخطوة الأولى في الاتصال بالبيئة والتكيف معها، بل هما الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية الأخرى، فلولاها ما استطعنا أن نعي شيئا أو ندركه، أو نتذكر أو نتخيّل شيئا، أو نتعلّم شيئا، فلكي نتعلّم أن نفكر فيجب أن ننتبه وأن ندرك.

(1) إبراهيم وجيه محمود، التعلّم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 246.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وللإدراك بوجه خاص صلة وثيقة بسلوكنا فنحن نستجيب للبيئة لا كما هي عليه في الواقع، بل كما ندركها، أي أنّ السلوك يتوقّف على كيفية الإدراك الطبيعي والاجتماعي ومن ذلك أنّ الطفل لا يهتمّ بأشياء يهتمّ بها الكبار؛ وذلك لاختلاف إدراكه عن إدراكهم .

1- الانتباه والإدراك : إنّ الفصل بين الانتباه والإدراك لا يصلح؛ لأنّهما عمليتان متلازمتان في العادة، « فإذا كان الانتباه هو تركيز الشّعور في شيء، فالإدراك هو: معرفة هذا الشيء فالانتباه يسبق الإدراك و يمهّد له . أي أنّه يهيئ الفرد للإدراك... غير أنّ الانتباه قد لا يعقبه إدراك أحياناً، فقد ننظر لكن نعجز عن الرؤيا »⁽¹⁾.

وثمة فارق مهمّ بين الانتباه والإدراك، فقد يتنبّه جمع من الناس إلى موقف واحد كسماع التلاميذ لمحاضرة الأستاذ، لكن يختلف إدراك واستيعاب كلّ منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً كما هو ملاحظ و مجرّب؛ وذلك راجع لاختلاف الثقافة والخبرات السابقة ووجهات النظر والتفاوت في درجات الذكاء .

2- تعريف الانتباه: عرّف الباحثون الانتباه تعريفات عديدة منها :

أ - استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسّية معيّنة مع عدم الإلتفات للتنبيهات الحسّية الأخرى .

ب - هو حالة تركيز وانتقاء (اختيار).

ج - تهيؤ ذهني للإدراك الحسي، وهو يمثّل بدوره استعداداً خاصاً داخل الفرد، يوجّهه نحو الشيء الذي ينتمي إليه؛ لكي يدركه .

د - وضوح الوعي، أو ثورة الشعور⁽²⁾.

من خلال التعاريف يتبيّن لنا بأنّ العالم الخارجي يزخر بعدّة منبّهات حسّية مختلفة، كما أنّ أجسامنا تعتبر مصدراً لكثير من المنبّهات الصادرة عن أجهزتنا، فهي تزخر بسيل من الخواطر والأفكار، ولكننا لا ننتبه إلى جميع هذه المنبّهات الوافدة علينا من كلّ جانب وفي

(1) أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، ص149.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص198.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

كل لحظة بل « نختار منها ما يُهمُّنا معرفته أو عمله أو التفكير فيه وما يشبع حاجتنا بصفة عامة، وتسمَّى عملية الاختيار وتركيز المنبهات باسم (الانتباه).

ويتضمَّن الاختيار في العادة استعداد الفرد وتهيؤه لملاحظة شيء دون آخر أو التفكير في شيء دون آخر، فالمعلِّم عندما يقول للطلبة: انتبهوا إنَّما يريد منهم أن يدركوا ما سيقوله أو سيفعله، فالانتباه إذن هو: تهيؤ ذهني أو توجيه الشعور وتركيزه لشيء معيَّن استعداداً لملاحظته أو التفكير فيه ⁽¹⁾.

والإنسان حين يكون منتبهاً إلى شيء فهو عادة لا يشعر بما يجري حوله، في هذه الحالة نقول: « أن موضوع انتباهه يمثل « بؤرة » شعوره، أمَّا ما عداه فيكون في هامش شعوره » ⁽²⁾.

وخلاصة ما سبق، فإنَّ أهم خصائص الانتباه هي: الاختيار أو الانتقاء، والتركيز .

3 - أنواع الانتباه: ينقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى أقسام ثلاثة هي:

3-1 الانتباه القسري: نعني بالانتباه القسري « أن الفرد يوجَّه انتباهه إلى المثير رغم إرادته، فالفرد عادة يتنبَّه رغم إرادته إلى الأصوات القويَّة كصوت الانفجار أو خطر يتربَّص به، أو الأحداث التي تحدث فجأة كتسليط ضوء [شديد التوهج] على عينيه أو عندما يحصل ألم مفاجئ في جسمه » ⁽³⁾ . و يسمى كذلك الانتباه اللاإرادي.

و يتميَّز هذا النوع من الانتباه بما يلي :

أ- لا يتطلَّب الانتباه هنا مجهوداً ذهنياً.

ب- يُشدَّ الانتباه بمنبهات شديدة.

ج- يفرضُ المنبَّه نفسه فرضاً.

د- يرغبُ المنبَّه الفردَ على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات .

(1) أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، 150.

(2) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 80.

(3) نواف أحمد سمارة، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 43.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

3-2 الانتباه التلقائي: وهو « انتباه الفرد لمثير يشبع حاجاته ودوافعه الذاتية. مثال: مشاهدة برنامج تلفزيوني مفضّل»⁽¹⁾. ويتميّز هذا النوع بأنّ الفرد لا يبدل في سبيله جهداً .

3-3 الانتباه الإرادي: وفي هذا النوع من الانتباه « يحاول المتعلّم تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، مثال: تركيز الطالب على دراسته مادة الامتحان بين مشتتات الأسرة من حوله»⁽²⁾.

ومن خصائص هذا النوع من الانتباه:⁽³⁾

أ - يتطلّب مجهوداً ذهنياً كالانتباه للمحاضرة .

ب - يستلزم استمرار هذا النوع من الانتباه مدّة طويلة، وجود دافع قويّ واستمرار بدء الجهد في الانتباه مدّة طويلة .

ج - هذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة، فليست لديهم قدرة وصبر وليست لديهم قوّة إرادة تحملهم على بذل الجهد واحتمال المشقّة الوقتية لتحقيق الانتباه.

4- عوامل اختيار مثيرات الانتباه:

تنقسم العوامل المؤثّرة في الانتباه إلى قسمين:

أ - قسم يتّصل بخصائص المنبه الموضوعية وظروف الموقف والسيّاق الذي يرد فيه.

ب- قسم يتعلّق بالعوامل الذاتية التي تتّصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله واهتماماته وحالاته البدنية

ولقد اهتم علماء النفس بدراسة العوامل التي تجعل بعض المنبهات أكثر إثارة للانتباه من غيرها، ممّا جعل له أهمية تطبيقية في كثير من المجالات العملية، خاصة ما يتعلّق بالإعلام والإعلان بصفة عامة .

وهذه بعض المحدّدات لكلّ من المتغيرات المؤثّرة في الانتباه، الخارجية والداخلية .

(1) المرجع نفسه، ص43.

(2) نواف أحمد سمارة، وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص43.

(3) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص199.

4-1 المحدّات الخارجية : هناك مجموعة من العوامل الخارجية تؤثر بشكل مباشر على الانتباه، وهذه العوامل لابدّ للمعلّم أخذها بعين الاعتبار حين قيامه بعملية التّعليم و هذه العوامل :

4-1-1 شدة المنبه: فانتقاء المعلومات لا يحدث بشكل عشوائي، فشدّة منبه ما، من شأنه أن يجذب الانتباه إليه دون غيره من المنبهات الأقل شدّة، مثال ذلك: الضّوضاء الصّاخبة والألوان الزّاهية والروائح الزّكية⁽¹⁾. كذلك يجب على المعلّم أن ينتبه للطّالب باستمرار، و إلى الطّالب الجالس أمامه أو داخل الحجرة الدّراسية، لأنّ ذلك يجعل انتباهه منصبّاً على المثيرات الأخرى غير التي يريدّها المدرّس.

لذا يجب على المعلّم أن يكون يقضاً باستمرار، وأن يراعي في صوته أن يكون شديداً إلى الدّرجة التي تثير انتباه الطّلبة و تجعلهم يعزفون عن المثيرات الأخرى .

4-1-2 تكرار المنبه: إعادة عرض المنبه تؤدّي إلى إثارة الانتباه، و تلجأ شركات الإعلان إلى تكرار الإعلانات عدّة مرّات في اليوم؛ كي تثير انتباه النّاس⁽²⁾. وتستفيد العملية التّربوية والتّعليمية من هذا، فالمعلّم النّاجح هو من يعمل على توجيه انتباه التّلاميذ إلى ما يريده، وذلك بتغيير نبرة صوته مراراً.

4-1-3 تغيير المنبه : (الحركة) هناك مبدأ يقول: « أن الإنسان ينتبه إلى المثير المتحرك أكثر من المثير الساكن»⁽³⁾. مثال ذلك: أنّك تلاحظ في الشّوارع الكبرى الآن لافتات أو شاشات تبثّ إعلانات متحركة.

فتغيير نبرة صوت المعلّم باستمرار بحسب الموقف، يثير انتباه الطّالب أكثر من الرّتابة في الصّوت، كما أنّ التغيّر المفاجئ أيضاً لنبرة الصّوت يساعد على لفت الانتباه، لذا يجب على المعلّم إن يستفيد من هذا المبدأ في تدريسه.

4-1-4 الجدّة والحداثة: فالخبرات الجديدة التي تدخل في خبرة الشّخص لأول مرّة

(1) سامي محمّد مفلح، سيكولوجية التّعليم والتعلّم، ص203.

(2) المرجع نفسه، ص203.

(3) تيسير مفلح كوافحة، ص82.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

تجذب انتباهه أكثر من المنبّهات المألوفة لديه. مثال ذلك: أي حدث شاذ أو مغاير للمألوف كفيل لأن يثير انتباهك أكثر من غيره، وكثير من يريد الشهرة يلتجأ إلى مخالفة المعروف⁽¹⁾

4-1-5 طبيعة المنبه: تختلف درجة الانتباه باختلاف المنبه، بمعنى هل هو منبه بصري، أو سمعي؟، وهل المنبه بصري صورة إنسان أو حيوان؟...⁽²⁾

4-1-6 مواضع المنبه: إنّ موضع المنبه يلعب دوراً مهماً في جلب الانتباه إليه. فالقارئ العادي مثلاً أشدّ انتباهاً إلى النّصف الأعلى من صفحات الجريدة منه إلى النّصف الأسفل، فعلى المعلم أن يكون واعياً باستخدامه للوسائل التعليمية ومكان وضعها، كما يجب عليه أن ينتبه إلى الوقت المناسب لعرضها وإزالتها بعد تحقيقها للهدف الذي من أجله وجدت له⁽³⁾.

4-2 عوامل الانتباه الداخليّة:

توجد عوامل داخلية مختلفة مؤقتة و دائمة تهيب الفرد للانتباه إلى موضوعات خاصة ومحدّدة .

4-2-1 الدوافع: للدوافع أهمية كبيرة في توجيه انتباهنا إلى الأشياء والمواقف والأحداث الملائمة لإشباعها .

4-2-2 التهيؤ الذهني: فإذا كنت مثلاً تريد كتاباً محدّداً فإن أول شيء تراه في المكتبة التي تدخلها ذلك الكتاب .

4-2-3 الاهتمامات والميول: تعد اهتمامات الأفراد وميولهم من أهمّ المحدّات الداخلية للانتباه، فلو أعطينا مثلاً الطّلبة كتاباً أو مجلّة فإنّنا سنجد أن كلّ طالب يقرأ ما يتناسب مع ميوله وثقافته ومهنته.

4-2-4 الرّاحة والتعب: يرتبط التّيقظ والانتباه بالرّاحة، على حين يؤدّي التعب على ضعف التركيز، فالطالب الذي لم ينل حظاً وافراً من النوم يكون أقلّ انتباهاً داخل حجرة الصف .

(1) سامي محمد مفلح، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص 203.

(2) المرجع نفسه، ص 203.

(3) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 83.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

4-2-5 العوامل النفسية: إنّ انشغال الذّهن وتركيزه الشّدِيد في أمور أخرى(ألام، أحزان...) يؤدّي إلى تشتيت الانتباه .

4-2-6 التّغيرات الاجتماعية: لا يمكن للإنسان أن يعزل وينخلع على مجتمعه، فالأسرة التي يكثر فيها التّزاع والمشاكل تؤدّي بأفرادها إلى اللّجوء إلى أمور أخرى تخفّف من ألامهم وتسدّ الثّقائص، وهذا ينعكس على التّحصيل الدّراسي في كثير من الأحيان⁽¹⁾

4-3 أهمية الانتباه في التّعلم:

يعتبر الانتباه أحد المهمات الرّئيسية لجميع المهارات التّعليمية، وحتّى تكون العملية التّعليمية ناجحة يجب على المعلّم إتباع ما يلي:

أ- اختيار المثير المناسب ذات العلاقة بالموضوع، واستبعاد الغير مناسب لموضوع التّعلم. غالباً ما يركّز الأطفال على المثيرات التي ليست لها علاقة بموقف التّعلم ذلك أنّ أداء أية مهارة من قبل التّلميذ يتطلّب ثلاث أنواع من الاختيارات هي:

– الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة: ويتطلّب هذا الاختيار استبعاد المثيرات (التي ليست لها علاقة) والتركيز على المثيرات ذات العلاقة بها. مثاله: إن يركّز التّلميذ سمعه على ما يقوله المدرّس دون إغارة للانتباه بما يحدث حوله من حركة (حركة الكراسي، حديث التّلاميذ)

– الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة: يتطلّب هذا الاختيار أن يقوم التّلميذ باستقبال المعلومات ضمن قناتين أو أكثر من حواسه في نفس الوقت (سمع + رؤية)، وأن يهمل في الوقت نفسه ما ليس له علاقة من المثيرات.

– الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة والاختيار الحسي المتعدّد: يتطلّب هذا الاختيار أن يقوم التّلميذ بتركيز انتباهه إلى عدّة مثيرات التي يستقبلها من خلال حواسه المختلفة في نفس الوقت. وهذا الإجراء يسمّى: «مهارة التّكامل الحسي المتعدّد»⁽²⁾.

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التّعلم والتعليم، ص206.

(2) المرجع نفسه، ص208-209.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ب- مدة استمرار سلوك الانتباه المطلوبة: تشير الدراسات الحديثة إلى أن المدة الضرورية كي يتقن التلميذ مهارة ما، تعتمد على ثلاث عوامل رئيسية:

- صعوبة المهمة: وتشير الدراسات في هذا المجال بأن الأفراد من مختلف المستويات العمرية يميلون إلى تحويل انتباههم عن مهمة تعليمية يواجهونها وتتميز بصعوبة كبيرة، فالتلميذ يحول انتباهه إذا صادفته مادة ليست ضمن مجال اهتمامه.

- الحالة الجسمية للمتعلّم: تميل الحالة الجسمية للمتعلّم خلال فترة التعلّم إلى التأثير في القدرة على التركيز على المهمة التعليمية وفي استمرار الانتباه الفترة المطلوبة لعملية التعلّم. وعلى المدرّس في هذه الحالة أن يعدّل من أساليب التعلّم الذي يستخدمها بما يتناسب ومستوى التلميذ ومعدّل تعلّمه. فمن المعلوم إن ملائمة المادة التعليمية لقدرات الطفل تساعد على إزالة التشتت في الانتباه. كما أنّ إثارة عقل المتعلّم والتي تتضمن تنوع الاهتمام⁽¹⁾ و«ولن يكون هذا التنوع ممكنا ما لم يكن المتعلّم قادرا على تركيز انتباهه على من أمامه من أفكار لفترة طويلة، والمدرّس ذو الخبرة يعرف هذه الحقائق، و هو لذلك يوفرّ للتلميذ فرصا للراحة، و يستخدم الوسائل المتنوعة والمناسبة لكي يحول دون تشتت أذهان التلاميذ وانصرافهم إلى أحلام اليقظة»⁽²⁾.

ج - نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى: من المهمّات الرئيسية لعملية التعلّم هو أن ينقل التلميذ انتباهه من مهمة إلى أخرى عند الحاجة إلى ذلك كان ينقل التلميذ بصره من فقرة إلى فقرة ومن مكان إلى آخر بحسب متطلبات المهمة التعليمية. وفي صعوبات التعلّم غالبا ما يعاني التلاميذ صعوبة في الانتقال من مثير إلى مثير آخر حيث يكون الانتباه البصري والحركي ضروريان للانتقال من حرف لآخر ومن كلمة لأخرى .

د - الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلّم من متابعة المهارات المعروضة عليهم بشكل متسلسل. فقد يركّز التلاميذ انتباههم على المثير المقدم

(1) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 208.

(2) أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية في المنهج، ص 63.

(3) سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 209.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

أولاً، ويفشلون في متابعة المثيرات اللاحقة. وربما يستوعبون الجزء الأول من التعليمات ويفشلون في سماع الجزء المتبقي منها. ولا شك في أنّ متابعة المهارات المعروضة بشكلها المتسلسل يتطلب انتباهاً وتركيزاً عالياً وذاكرة قوية أيضاً⁽¹⁾.

4-4 العوامل التي تشتت الانتباه : هناك الكثير من العوامل التي تشتت الانتباه منها:

1-4-4 الوراثة: أثبتت الدراسات بأن العوامل الوراثية لها دور بارز في تشتت الانتباه، فهناك بعض العائلات التي لا يستطيع أفرادها تركيز انتباههم إلى المواضيع التي تعرض عليها بنفس القدرة عند عائلات أخرى.

2-4-4 الخبرة والاهتمام: تلعب الخبرة دوراً بارزاً في زيادة الانتباه إلى المواضيع التي تعرض على الأفراد فهي تنمو بالتدريب، وكذلك الاهتمام. فكلما كان الموضوع واقعاً في دائرة اهتمام الفرد كلما انتبه إليه الفرد أكثر من المواضيع التي لا تقع في دائرة اهتمامه.

3-4-4 العوامل الجسمية والنفسية: إنّ العوامل النفسية مثل: الإكتئاب والقلق تؤثر بشكل سالب على قدرة الشخص على الانتباه. وكذلك العوامل الجسمية فالشخص الجائع مثلاً أو المتألم لا يمكن أن يكون انتباهه معادلاً للشخص السليم جسماً .

4-4-4 العمر: الطفل في بداية المرحلة الابتدائية لا يتساوى انتباهه مع الراشد، وتقل هذه القدرة في العمر المتقدم⁽²⁾.

إنّ الكلام عن عامل الانتباه طويل، وقد ذكرنا ما يمكن الاستفادة منه في العملية التعليمية، وماله علاقة بالبحث وهناك عوامل أخرى لها دور في نجاح العملية التعليمية إذا ما استغلّت جيداً، أو فشلها إذا ما لم توضع في مكانها الصحيح وسأجمل القول فيها:

(2) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 87 .

رابعاً: الممارسة

حتىّ نتّمكن من تحديد مفهوم الممارسة لابدّ من أن نتميّز بين التّغير في الأداء الذي يرجع إلى شرط الممارسة، وبين التّغير الذي يرجع إلى عوامل أخرى غير الممارسة، «فالتّغيرات التي ترجع إلى شرط الممارسة لا تسمى تعلّماً، فالممارسة شرط للتّعلم»⁽¹⁾.

وكوننا نعيش في بيئة معيّنة، فنحن نمارس أنواع مختلفة من السّلوّك (بسيط و معقد).

ومن الجدير التّفريق بين الممارسة والتّكرار فليس كلّ تكرار ممارسة؛ إذ أنّ التّكرار الرّوتيني لسلوكيات معينة لا يؤدّي إلى تعلّم معين، لأنّ المقصود من هذا التّكرار لا يؤدّي بالنتيجة إلى تحسّن في العملية المقصودة. وهكذا لا يمكننا اعتبار هذه الأمور السّابق ذكرها ممارسة لأنّ الممارسة تعني نموذجاً أو نمطاً معيناً من السّلوّك المرّكّز الذي يقصد ويهدف إلى تحسين الأداء في موقف معيّن. فالممارسة ليست مرادفة للتّعلم ومن هنا نستطيع القول بأنّ الممارسة شرط مهمّ للتّعلم؛ لأنّها الوضع الوحيد الذي يمكن الحكم بواسطته على حدوث التّعلّم أو عدمه، بمعنى آخر أنّ الممارسة أثر للتّعلم، وليس هي التّعلّم.

1- تعريف الممارسة: «الممارسة نوع من الخبرة المنظّمة نسبياً، ومن أمثلة ذلك ما تهيّؤه المدرسة من مواقف ترتبط بالمنهج الدّراسي، أو أنشطة خارج المنهج الذي يتعلّمه الطّلبة»⁽²⁾

ومعنى الخبرة (**Expérience**) «موقف أو حدث يقابله الفرد ويمرّ به، أي أن الخبرة هي المواقف التي تتطلّب من الفرد المرور بها والتّفاعل معها لكي يحدث التّعلم»⁽³⁾، والتنظيم هو: خضوعها لمنهج مخطّط له في الغالب، فالمناهج المدرسية مثلاً تخضع لتدخل رجال التّعليم في وضع البرامج والمحتويات لكلّ مستوى تعليمي، مراعين في ذلك عوامل تساعد على التّعلم، كالنّضج والاستعدادات... وهذا حتّى يحقّق الطّلبة الأهداف المنشودة .

أمّا ذكر في كلمة «نسبياً» في التّعريف، لأنّ هناك استثناءات، فقد تحدث الممارسة دون وجود خبرة مسبقة، كالممارسة التي تنتج عن الملاحظة أو التّقليد أو السّلوّكات الجبليّة .

(1) دوما جورج خوري، الشخصية: مفهومها، سلوكها، علاقتها بالتّعلّم، ص127.

(2) نواف أحمد سمارة، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص160.

(3) المرجع نفسه، ص91.

2- طرق الممارسة: تتخذ إشكالا وطرقا مختلفة منها:

1-2 التكرار (Répétition): يكون التكرار في إعادة ما سبق دراسته، ويزود المتعلم بفرصة لحفظ المعلومات، وتثبيتها وزيادة ربط بعضها ببعض، ولابد من التفريق بين التكرار من حيث هو عامل من عوامل تنظيم التعلم، وبين التكرار من حيث هو أساس لتفسير عملية التعلم.

إن تكرار سلوك عدّة مرّات يكسب نوعا من الثبوت والنمو والاستقرار عند الشخص المتعلم. « فالممارسة تسير نوعا من الآلية، وبالتالي تساعد على أداء الأداء بطريقة سريعة دقيقة صحيحة، فالتكرار من حيث هو كذلك عامل من العوامل التي تساعد على التعلم الدقيق »⁽¹⁾. وتشير الدراسات إلى أن التكرار لوحده لا يؤدي إلى كمال في عملية التعلم، بل لابد بأن يصاحب بشروط التعلم الأخرى، كالدافع والاستعداد، وبالتالي « فإن مجرد تكرار موقف معين أو استجابات معينة، لا يكفي في تقوية أي عملية وظيفية معينة لدى الكائن الحي، ولكن قيمة التكرار تكمن في أنه تساعد على تقدّم وتنمية السلوكات »⁽²⁾.

ومن هنا فالتكرار مهم في اكتساب المهارات؛ لأنه يساعد على إجادة الفعل والسرعة في التنفيذ.

2-2 التسميع: وهذه الطريقة قديمة ويعود تاريخها إلى بدء التعليم النظامي، وتعتمد هذه الطريقة على « تكرار المادة المراد تعلّمها عددا من المرّات، ثمّ تسميعها عن طريق الفرد نفسه أو شخص آخر، وذلك لبيان مدى ثبات المادة في الذاكرة ودرجة استيعابها »⁽³⁾.

وعلى الرغم من قدم هذه الطريقة، فهي مازالت مستخدمة حتى الآن.

3-2 التلخيص: من أهم ما ينبغي للمتعلم أن يتعلّمه ويلمّ به، التلخيص والإيجاز الغير مخل. إن هذه المهارة تساعد المتعلم على أن يدرك قيمة العلم، ويعلم عن كثر أن قيمة ما يتعلّمه ليست في مقدار الكم، ولكن فيما يعود عليه بالنفع والفائدة .

(1) زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، ص 80.

(2) المرجع نفسه، ص 80.

(3) أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 36.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

إنّ مهارة التلخيص تستوجب من المتعلّم أن يقتصر على المفيد من العلم «بما يتناسب مع قدراته الخاصة ويتجنّب ما يفوق طاقته، وما قد يضيّع عليه وقته، ولا يحصل من خلاله على كثير علم»⁽¹⁾.

ومهارة التلخيص تساعد المتعلّم على أن يقتصر على أحسن العلم ويتبعه. ومهارة التلخيص قد تكون في الكلام، وقد تكون في الكتابة، وفي أي منهما كانت يجب أن يتقنها المتعلّم؛ حرصاً على جني الفائدة، وتحقيق الهدف التعليمي. ومهارة التلخيص تساعد المتعلّم على اكتشاف العلاقات بين الأفكار والمعاني، والقدرة على الرّبط بينها، وبالتالي تنظيمها في وضعها الصحيح.

وهناك مؤثّرات تؤثر في عملية الممارسة هي: ⁽²⁾

أ - الفروقات الفردية بين الذين يتعلّمون.

ب - واقعية الممارسة عند الأفراد: تكون الممارسة أفضل كلّما كانت الأهداف قريبة والدوافع مباشرة .

ج - مدى الممارسة: يتوقّف مدى الممارسة على طبيعة موضوع التّعلم. فالممارسة المعتدلة خير من الإفراط فيها؛ لأنّ الممارسات المتتالية لا تسهم بمقدار متساوي في تحسين التّعليم، إنّما عادة يتناقص أثرها تدريجياً حتى يصل المتعلّم إلى مرحلة لا يكاد يلاحظ فيها تقدماً نتيجة الممارسات.

3- الممارسة واستخدامها في المواقف التعليمية: لا يقتصر التّعلم على تحصيل ما يقدّم من معرفة، وإنّما يهدف أيضاً إلى تعليم المهارات والقيم. وسنتناول أهمّ الطّرق لاستخدام الممارسة في المواقف التعليمية:

3-1 في تعلّم المواد الدّراسية: لكي يتعلّم التّلميذ المادة الدّراسية لا يكفي أن يشرح المعلّم الدّرس وأن يكرّر الشّرح، بل يجب أن يمارس التّلميذ المادة لكي يتعلّمها. وتتخذ الممارسة

(1) عبد الرحمن بن عبد الله المالكي، مهارات التربية الإسلامية، سلسلة كتاب الأمة، العدد: 106، قطر، 1426-

2005، ص125.

(2) توما جورج خوري، الشخصية، ص130.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

صوراً مختلفة بحسب نوع المادة المتعلمة⁽¹⁾ (أسئلة، مناقشة، التلخيص، إجراء التجارب، جمع المعلومات)

3-2 في تعلّم المهارات: بالنسبة لتعلّم المهارات، لا يكتف التلميذ بمجرد الملاحظة أو بمجرد المعرفة النظرية، بل يجب على المتعلّم أن يمارس ذلك بنفسه. فإنّ ذلك يساعد على اكتساب الخبرة. ومن هنا يمكن القول: « إنّ المتعلّم يحتاج إلى تدريب علمي لا إلى تلقين نظري، فالتلقين النظري علم يحفظ، أما التدريب العلمي فخبرة مكتسبة ورصيد واقعي من التجربة يسند صاحبه في الموقف العملي، ويتيسّر له التصرف فيه، ولا بدّ إذن أن تكون مناهج الدّراسية عملية ونظرية معا لا نظرية فحسب »⁽²⁾.

3-3 في تعلّم أساليب التفكير: لكي يتعلّم التلميذ كيفية استخدام الطّريقة العلمية في التفكير يجب عليه ممارسة هذا الأسلوب، وتعتبر طريقة صياغة الدّروس في صور مشكلات مثالا على هذا؛ إذ تتطلّب من التلميذ ممارسة خطوات التفكير العلمي للوصول إلى حلول لها. وتعتبر مهارة التفكير من أهم المهارات العقلية التي يجب تنميتها لدى المتعلّمين « ومن أهمّ مهارات التفكير: مهارة الفهم، والتأمّل والاستنباط والاستقراء والاستدلال ومهارة التّقد، ومهارة الإبداع »⁽³⁾.

خامسا: الفهم

إنّ التعلّم الحقيقي يستند إلى فهم ما يتمّ تعلّمه، ومن ثمّ يستطيع المتعلّم توظيف ما تعلّمه في مواقف جديدة ومتعدّدة، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، « ولهذا فإنّ المتعلّم الذي يتلقّى معلومات دون فهمها، ولا يدرك العلائق والصّلات فيما بينها، كثيرا ما يرهق ذاكرته ويعطّل الوظائف الرئيسية فيها، كما أنّه يحيل المعلومات الحيّة التي حصلها إلى معلومات خامدة، يصعب استدعاءها وتوظيفها ونقلها إلى مواقف جديدة ناهيك عن صعوبة الاستفادة منها عند تعلّم معلومات جديدة هي في الأصل على علاقة وطيدة بها،

(1) محمود عبد الحليم منسي، التعلّم، ص 60.

(2) عبد الرحمن بن عبد الله المالكي، مهارات التربية الإسلامية، ص 130.

(3) المرجع نفسه، ص 96.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

لذلك ألح «أوزبل» على أن «التعلم ذو المعنى» [هو] التعلم [الذي يحتفظ به ل] فترات طويلة، ويصبح مرتكزا فكريا ينمي العقل ويزيد من قدراته»⁽¹⁾.

إنّ الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلاّ بشروط من أبرزها «التجانس في النظام التواصلية»⁽²⁾، أي أن كلا من المعلم والمتعلم لديهما لغة مشتركة بينهما. ولكي يتحقق الفهم السليم فهناك خطوات يتبعها المتعلم، هي:

1 - الاجتهاد في الفهم: على المتعلم أن يجتهد في فهم ما يتلقاه من أستاذه، ولا يقتصر أو يتهاون في ذلك، لأنّ التهاون أو تكرار التقصير في فهم الكلام يورث المتعلم الاعتياد على عدم الفهم، وحينئذ يصير عادة له، فيحرم من فهم الكلام اليسير.

2 - التدرج في الفهم: على المتعلم أن يبتدئ ما يقدر على فهمه، ولا يبدأ بتعلم شيء يصعب عليه فهمه .

3 - كتابة الدرس وتحضيره: إنّ تحضير المتعلم للدرس مسبقا يساعد على فهمه لاحقا، و كتابة الدرس والرجوع إليه فيما بعد، وتكراره قد يثير في المتعلم بعض الأمور التي تحتاج منه إلى فهم من جهة، وتفيدة في ربط ما تعلمه سابقا بما تعلمه لاحقا من جهة أخرى.

4 - التأمل والتكرار: إذ أنّ التأمل في المعلومات وتكرارها يساعد في إدراكها وفهمها .

سادسا: مراعاة الفروق الفردية

تتم المدرسة الحديثة، بمزاج المتعلم وسيرته الماضية وتطلعاته المقبلة وميوله وقدراته، واستعداداته، وتترك له مجالا كبيرا من الحرية في اختيار مواد التدريس، وتتيح له أن يحقق كامل إمكانياته التي تميزه عن سواه، وتراعي هذه المدرسة قرارات المتعلمين فلا تطلب من أضعفهم الجهد الذي تطلبه من أقواهم، فتخلق بذلك عند الضعيف اليأس وروح العجز، أو تطلب من أقواهم الجهد الذي لا يقوى عليه أدناهم فيخلق لدى الأقوى روح الملل حين لا يستثمر كامل إمكانياته. وهذا انطلاقا من حكمة الله تعالى في خلقه التي اقتضت بأن تكون

(1) صالح حميد العلي، مبادئ التعلم عند الزرنوجي، ص116.

(2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص54.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

هناك فروقا فردية كثيرة بين الناس، سواء تعلّق بالجانب الخُلقي، أو ما تعلّق بالجانب الخُلقي، أو ما تعلّق بجانب القدرات العقلية .

ويعتبر علم النفس الفارقي (**Psychologie différentielle**) العلم الذي يهتم بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد لا لمجرد الرغبة في « في فهم الإنسان فحسب، وإنما لأنّ المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عالية من التعقيد، وتنوّعت فيه التخصصات والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها أفرادها، ومن هنا نشأت مشكلة اكتشاف الأفراد الذين لا يلائمون الأدوار والاحتياجات المختلفة التي يتطلبها المجتمع، وفي هذا ما يحقّق الكفاية للمجتمع والتوافق للفرد»⁽¹⁾

1- تعريف الفروق الفردية : يعرف علماء النفس الفروق الفردية بأنّها: « تلك الصّفات التي يميّز بها الإنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصّفات جسمية أو عقلية أم مزاجية في سلوكه النفسي أو الاجتماعي »⁽²⁾. أو هي:

« هي الاختلافات بين الأفراد في صفة أو عدّة صفات جسمية أو عقلية أو مزاجية أو وجدانية، في الاتجاهات والميول حيث تتمتع أقلية من الناس بدرجة عالية من هذه الصّفة أو غيرها... وتتصف أقلية أخرى بدرجة منخفضة منها وتتمتع غالبية الأفراد بدرجة متوسطة»⁽³⁾. أو هي:

« الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية أو عقلية أو نفسية. وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا أو كبيرا»⁽⁴⁾.

من خلال التعاريف التي سقناها نلاحظ ما يلي:

أ- أنّ التعريف الأول لم يتطرّق إلى تحديد مقدار ودرجة الاختلاف بين الأفراد، وبالتالي ضبط المقياس الذي من خلاله تحدّد الفروق، وفي هذا يقول سليمان الخضري: « في دراسة

(1) سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة، القاهرة د ط، 1990، ص13.

(2) يحي مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين المسلمين، ص311.

(3) عثمان عبد المعزّ رسلان، دستور المعلمين، ص420.

(4) سليمان الخضري الشيخ، المرجع السابق، ص20.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الفروق بين الأفراد في صفة من الصفات النفسية يقوم الباحث بتحديد الصفة تحديدا دقيقا، ثم يعدّ مقياسا لقياس هذه الصفة، وبذلك يستطيع تحديد مستوى كلّ فرد فيها، ويتحدّد مستوى الفرد بمقارنته بمتوسط درجات المجموعة التي ينتمي إليها»⁽¹⁾.

ب- إنّ استعمال كلمة انحرافات في التعريف الثالث أولى لأنّ الانحراف غالبا يكون في المقاييس والضوابط .

2- أنواع الفروق الفردية: يميّز العلماء بين نوعين من الفروق، فروق في النوع، وفروق في الدرجة.

2-1 الفروق في النوع: وهو « يوجد بين الصفات المختلفة، باختلاف اللون عن الوزن فرق في نوع الصفة، ولهذا لا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة بين الصفتين، فالطول يقاس بالأمتار أما الوزن فيقاس بالكيلوغرام. وكذلك الحال في الصفات النفسية، فالفرق بين الذكاء والعواطف هو فرق في نوع الصفة، ولا يمكن المقارنة بين ذكاء فرد، وعواطف شخص آخر؛ لأنه لا توجد وحدة قياس مشتركة بينهما»⁽²⁾.

2-2 الفروق في الدرجة: كالفروق الجسدية من طول وقصر أو فروق نفسية من انبساط و انطواء، فالفروق بين الأفراد في صفة واحدة هي فروق في الدرجة وليست في النوع؛ وذلك لأنّه توجد درجات متفاوتة في صفة واحدة، كذلك الحال في سمة عقلية (الذكاء، الغباء) فالفرق بين الغبي والذكي فرق في الدرجة وليس فرقا في النوع؛ لأنّه توجد درجات متفاوتة بينهما ولأنّهما يقاسان⁽³⁾.

3- مظاهر الفروق الفردية: يميّز العلماء بين مظهرين رئيسيين للفروق الفردية :

3-1 الفروق داخل الفرد: وهو أنّ الفرد الواحد لا تتساوى فيه جميع القدرات؛ فلو قسمنا السمات العقلية المختلفة لدى الفرد لما وجدناها على درجة واحدة ومستوى واحد، فقد يكون مستوى القدرة اللغوية متوسطا بينما يكون ممتازا في القدرة العددية، وضعيفا في

(1) سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، ص18.

(2) المرجع نفسه، ص20.

(3) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعلّم، ص82.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

القدرة التعبيرية، كذلك الحال فيما يتعلق بالسمات الانفعالية المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن هناك تغيرات تطرأ على سمات الفرد المختلفة مع مرور الوقت، وهذه التغيرات تجعله يختلف من مرحلة لأخرى في مختلف السمات النفسية. فلو قسمنا قدرات الفرد العقلية وهو في العاشرة مثلا لوجدناها تختلف عن قدراته وهو في الخامسة عشر والاختلاف اختلاف في الدرجة أيضا .

3-2 الفروق بين الأفراد: وهي تلك الاختلافات التي نلاحظها بين الأفراد في مختلف السمات الانفعالية والعقلية، وهي فروق في الدرجة لا في النوع⁽¹⁾.

4-العوامل المؤثرة في الفروق الفردية : تتأثر الفروق الفردية بجملة من العوامل تساهم في تكوينها و تطورها أهمها:

4-1 الوراثة:(Hérédité) : وهي « انتقال السمات من الوالدين إلى الأولاد والفروع وتمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند الإخصاب...وتشير الدراسات في البحوث العديدة بأن الإمكانيات الكامنة هي التي تورث وليس السمات أو الخصائص وتعتبر الوراثة عاملا هاما يؤثر في الذكاء»⁽²⁾.

4-2 البيئة: تمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر في ذكاء الفرد وتشمل البيئة كل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع، ولهذا العامل أثر كبير وإيجابي في تشكيل ذكاء الفرد. وبناء على ذلك، فقد قام العلماء بالبحث عن أثر العوامل البيئية في تحسين نسبة الذكاء عند الأفراد حيث بينت الدراسات « بأن التفاعل بين الفرد والبيئة يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على الذكاء...، كما أثبتت دراسات أخرى أن انتقال الأطفال من بيئة فقيرة إلى بيئة غنية بالمثيرات يساهم في رفع مستوى ذكاء هؤلاء التلاميذ»⁽³⁾.

يبقى أن نشير إلى أن هاته الدراسات، لم تتفق على درجة أو نسبة تأثير البيئة في الذكاء؛

(1) سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، ص20.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص83.

(3) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص258-259.

إذ أنّ هناك دراسات أظهرت نسبة التأثير ب 20 ٪ فقط.

3-4 العمر الزمّني: للعمر الزمّني أثر كبير على الفروق الفردية في الذكاء « حيث تزداد الفروق في الذكاء تبعاً للزيادة العمرية، وهذه الفكرة تساعد على إمكانية توجيه الأفراد للمراحل التعليمية المختلفة...، فكلّما زادت أعمارهم وبعدت عن الطفولة، زادت الفوارق بينهم وبين غيرهم من الأفراد»⁽¹⁾.

4-4 الجنس: أظهرت الدراسات الحديثة تأثر الذكاء بعامل الجنس، فمعظم الدراسات « تؤكد على زيادة الذكاء عند الإناث عنه عند الذكور حتّى البلوغ أو سنّ المراهقة، ثمّ يزداد الذكاء عند الذكور عن الإناث خلال فترة المراهقة، ثمّ تتقارب المستويات بينهما بعد ذلك»⁽²⁾.

كما تشير دراسات أخرى إلى أنّ المدى في الذكاء والقدرات العقلية يختلف تبعاً لاختلاف الجنس « فتزداد الفروق عند الذكور، وتقلّ عند الإناث، كذلك تزداد نسبة التخلف العقلي عند الذكور بصورة أوضح عن الإناث»⁽³⁾.

كما تشير بعض الدراسات إلى تفوّق الذكور في العلوم العقلية والتجريدية، في حين تتفوّق الإناث في القدرة اللغوية والتذكر، ومن هنا ندرك أنّ للجنس الأثر الكبير في الذكاء.

4-5 المستوى العقلي المعرفي: يشير العلماء إلى أنّ العمليات العقلية كلّما ازدادت تعقيداً وصعوبة ازدادت تبعاً لها الفروق العقلية القائمة بين الأفراد المختلفين، كما أثبتت دراسات أخرى « مدى تباين سلوك الأفراد بالنسبة للعمليات العقلية الدنيا أقلّ منه بالنسبة لتباينهم في العمليات العليا، وبذلك تصبح الفروق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفروق القائمة بين تمييزهم الحسي»⁽⁴⁾.

(1) عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، دار البارودي العلمية، عمّان، ط1، 1417-1997، ص167.

(2) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعلّم، ص84.

(3) عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، ص188.

(4) سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعلّم، ص85.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

بعد هذه الإيضاحات، يتحتم علينا أن نطرح تساؤلاً يفرض نفسه، وهو: ما أهميّة مراعاة الفروق الفردية من طرف المعلّمين في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية؟

5- ضرورة مراعاة المعلّم الفروق الفردية: حين ننظر إلى أي صفّ دراسي، نجد اختلافًا واضحًا بين التلاميذ، في مختلف النواحي، هذه الفروقات حقيقة إنسانية، على المعلّم أن يراعيها ويرعاها بين طلابه، وأن يؤمن بفردية الإنسان وتميّزه عن كلّ ما عداه، ووجوب المحافظة على تلك الفردية فيه، وأن المثل الأعلى لحياة المجتمع هو أن يكون لكلّ فرد طابعه الخاص الذي يميّزه عن غيره...، ولفظة الفرد تتضمن تمايزًا ومغايرة، فالفرد هو: «الذي لا يختلط به غيره»⁽¹⁾. فعلى الممارس للعملية التعليمية أن يوجّه تلامذته الوجهة الصالحة حسب قدراتهم واستعداداتهم وصفاتهم الفردية وبالتالي يتحتمّ عليه أن يتبع الخطوات التالية :

أ- تنويع التدريس في الفصل: يحتاج المعلّم إلى تنويع طرق وأساليب التدريس في أي موقف تعليمي، وفي أي فصل، وفي أي مرحلة، لأنّ التلاميذ - كما سبق بيانه - لا يتعلّمون بطريقة واحدة، وبينهم اختلافات متعددة تؤثر على رغبتهم في التعلّم، وفي قدرتهم على التعلّم، وعلى سرعتهم في التعلّم، وعلى ما يفضلونه من طرق تعليم وتعلّم.

إن توزيع التدريس يحقق ما توصّلت إليه بحوث ودراسات المخ البشري، وكيف يحدث التعلّم، ومن أهمّها : نظرية الذكاءات المتعدّدة (Intelligence multiple)، وفحوى هذه النظرية «...أن فكرة الذكاء العام التي كنّا نحكم بها على مستوى ذكاء الأفراد بصورة مطلقة، لم تعد صحيحة علمياً، وبدلاً منها توصّلت إلى أنّ هناك ذكاءات متعدّدة منحها الله لكلّ فرد، فنجد مستوى أحد هذه الأنواع من الذكاءات لدى أحد الأفراد مرتفعاً، بينما نجد نوع آخر من هذه الذكاءات منخفضاً، بمعنى أنّ كلّ فرد يتمتّع بجميع أنواع الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة»⁽²⁾.

ولعلّ من أهم مميزات الفصول الموحدة لتلاميذ لهم قدرات مختلفة، هو تنويع هذه

(1) الراغب الأصبهاني، المفردات في غريب القرآن، مادة (فرد)، ص 377.

(2) تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التعلّم في الوطن العربي، مكتب اليونيسكو للتربية في الدّول

العربية، بيروت، د ط، 2008، ص 58.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الذكاءات بين تلاميذ الفصل، فيحدث بينهم حوارات ثرية، ويكمل بعضهم البعض الآخر، لنحقق ما يعبر عنه بـ: « الذكاء الجمعي »⁽¹⁾ (Intelligence collective).

ولا شك أن كل فرد يفضل التعلم الذي يعتمد على ما لديه من ذكاءات مرتفعة المستوى ويضيق بتعليم يعتمد على نوع من الذكاءات يفتقده ، أو لا يتمتع بمستوى عال فيه، ومن هنا تكمن أهمية التنويع في التدريس، ليتلاءم مع أنواع من الذكاء المختلف لدى تلاميذ الفصل الواحد، وذلك يمكننا من الوصول إلى أعلى إنجاز في التحصيل العلمي في ضوء الذكاءات المتعددة لكل تلميذ.

ب- استخدام الوسائل الحديثة: شهدت العملية التعليمية في السنوات الأخيرة تطورا متسارعا متوازيا مع التطور التكنولوجي الذي مس كل جوانب الحياة ، حيث استغل علماء التربية هذا التطور في خدمة العملية التعليمية بمختلف عناصرها، بما انعكس على عملية التعلم والتعليم، ولا شك أن الكل يؤمن بحقيقة واقعية هي: أن الطلاب يختلفون فيما بينهم و أنهم لا يتعلمون بنفس السرعة والدرجة، وذلك بسبب ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما أن معظم مدارسنا ليست مجهزة بشكل يعمل على حل هذه المشكلة كما هو باد للعيان، إضافة إلى ذلك فإن الطرق المتبعة في التدريس تعمل على تكريسها دون قصد، فالتلاميذ يلتحقون بالمدرسة في نفس العمر، ويطبق عليهم منهجا واحدا، ويستخدمون نفس الكتب...ونطلب منهم بعد ذلك تحقيق نفس المستوى التعليمي، والوصول إلى نفس الأهداف.

ويرى المختصون أنه إذا ما أحسن المعلم استخدام الوسائل التعليمية وتحديد الهدف منها، وتوضيحه في ذهن الطالب، « سيؤدي ذلك إلى زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي»⁽²⁾

وقد أثبتت الأبحاث والتجارب في هذا الميدان أن إتباع أسلوب التعليم عن طريق الوسائل التعليمية يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم، ورفع مستوى الأداء عند الطالب.

(1) تنويع التدريس في الفصل، ص58.

(2) محمد عصام طريه، تكنولوجيا التعليم، دار همورابي، عمان، ط1، 2008، ص16-17.

ويطرح بعض الباحثين حلاً لهذه المشكلة، باقتراحه الاستعانة بأجهزة الحاسوب التعليمية، فالحاسوب «تتوافر فيه القدرة على توفير بيئة تعليمية قابلة للتكيف مع حاجة المتعلم الفرد»⁽¹⁾.

ج - مراعاة المستويات في الصّف: بعدما يتعرّف المعلم على الفروق الفردية الموجودة بين طلابه، فيما يتصل بمختلف خصائصهم، ويأخذها بعين الاعتبار عندما يقوم بتدريسهم، وقد يضطرّ لتعليم أكثر من مستوى واحد في الصّف الواحد، «وعندها يتوجّب (عليه) أن يقسّم الصّف إلى مجموعات متجانسة، وأن يعلم كلّ مجموعة منها بطريقة تتناسب مع قدراتها وإمكاناتها، والقيام بهذه المهمة بفعالية، فالمعلم لابدّ أن يتلقّى التأهيل والتدريب المناسب باستخدام برامج تأهيل فعّالة من أجل إتقان مهارة مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين طلبته في الصّف الواحد، وكذلك الطّرق الفعّالة في معالجتها والتّقليل من وطأها، ومع أنّه قد يكون من الأمنيات من أن يتمكن المعلم من إذابة هذه الفروق من خلال تدريسه، إلا أنّ هذا الحكم (الهدف) يظلّ صعب التّحقيق، ومن هنا لا يبقى أمام المعلم فرصة ممكنة، سوى التّعامل مع مستويات هذه الفروق، كلّ منها على حدة، بحيث يقدّم له المادة التّعليمية بالشّكل الذي يتّفق مع قدراته وإمكاناته»⁽²⁾.

يبقى أن نشير إلى أن تطبيق هذا الحلّ يحتاج إلى إمكانيات جبّارة، وإلى موارد مالية ضخمة لتحقيقه في الميدان.

د- معرفة المعلم بالمجالات والميادين التي تظهر فيها الفروق الفردية: يجب على المعلم أن يعرف المجالات والميادين التي تظهر فيها الفروق الفردية، فهناك فروق في المجال الجسمي، وفي المجال المزاجي والنّفسي، وفي المجال الخلقي وغيرها، فعلى المعلم أن يعرف ذلك كلّ كي يعرف التّطبيقات التربوية المناسبة لهذه الفروق. ومعرفة المعلم بكلّ ما سبق لا يأتي فقط من الدّراسة النّظرية لظاهرة الفروق الفردية من الكتب والدّراسات المتخصّصة وإنّما عليه أن يتعرّف إلى طلابه بعمق.

(1) زياد بركات: «دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات»، مجلّة العلوم التربوية

والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، عدد4، ديسمبر 2006، 160.

(2) المرجع نفسه، ص161.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

إن الحديث عن ظاهرة الفروق الفردية متشعبٌ وواسع، وإثما اكتفينا بما ذكرنا لما له صلة بالبحث، وبهذا نكون قد انتهينا من ذكر العوامل المعنية على التعلم، مع العلم أن هناك عوامل أخرى مبثوثة في كتب علم النفس التربوي، وكتب التربية، كالأستعداد ومراعاة الميول، والنضج؛ ولكننا عزفنا عنها للسبب المذكور أنفاً، وحتى لا يتضخم البحث، فيخرج عما هو مخطط له، ومسطر سلفاً.

* * *

المبحث الرابع: أساليب التعليم

لا ينفى على المشتغلين بالتعليم على أهمية الأساليب التربوية والتعليمية، التي تساعد المعلمين على القيام بواجبهم التربوي في المؤسسات التعليمية، وبيئات التربية المختلفة، وتحقيق أهداف التربية السّامية، لأنّه أصبح من المتعارف عليه، أنّ المعلم لا يعلم المادة العلمية فقط، وإنما يعلم بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقاته مع الطلبة.

إنّ المعلم يسعى إلى بناء الشخصية المنتجة، مستخدماً الأساليب المناسبة لكل مرحلة تعليمية وعمرية.

ولقد اهتم العلماء بأسلوب التعليم قديماً وحديثاً حتّى قالوا: «إنّ المعلم النّاجح هو في حقيقته طريقة ناجحة تُوصل الدّرس إلى المتعلّمين بأيسر السّبل، مهما كان الملمّ غزير المادة، أمّا الذي لا يملك الطّريقة الجيّدة، فإنّ النّجاح لن يكون حليفه في عمله التربوي»⁽¹⁾.

وفي المباحث التّالية أهمّ الأساليب التعليميّة، التي تتطلّع إليها التربية الحديثة بأساليبها وتحاول بشتّى السّبل الوصول إليها.

1- تعريف الأساليب:

أ - لغة: الأسلوب مأخوذ من الفعل (سلب)، والسّلب: السّير الخفيف السّريع⁽²⁾. والأسلوب - بالضمّ - هو الفنّ، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه، والأساليب هي: أجناس الكلام وطرقه، وأسلوب الكاتب طريقته في الكتابة⁽³⁾.

ب - اصطلاحاً: هي الطّريقة التي يسلكها المعلم والمربّي في القيام بمهنته. أو بمعنى آخر هي: «الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحدّدة للمادة التعليميّة مستعيناً بوسيلة من الوسائل التعليميّة المناسبة»⁽⁴⁾.

(1) عبد الرحمن بن عبد الوهاب الباطين، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل، دار القاسم، الرياض، ط1،

1418-1998، ص35.

(2) لسان العرب، مادة(سلب)، ج6 ص317.

(3) المعجم الوسيط، مادة(سلب)، ص441.

(4) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمّان، ط4، 2004، ص91.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

من خلال التعريف نستفيد التفرقة بين الأسلوب والوسيلة التعليمية.

فالوسيلة: مأخوذة من الفعل الثلاثي (وسل)، يقال: وسله له وإليه وسيلة، وجمعها وسائل. والوسيلة: ما يتوسل به إليه الشيء ويتقرب به⁽¹⁾، ويتوصل بها «إلى تحصيل المقصود»⁽²⁾.

وفي الاصطلاح: «كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد، داخل غرفة الصف أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محدّدة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول»⁽³⁾.

مما سبق تتضح لنا الفروق بين الأسلوب والوسيلة:

- أ- الأسلوب أشمل من الوسيلة، حيث يحتوي على أكثر من وسيلة مادية ومعنوية.
- ب- يغلب على الوسائل بأنها مادية، وما كان معنويًا، فإنّه يكون في الغالب مرتبطًا بوسيلة مادية.
- ج- تُعدّ الوسائل أوعية للأساليب وحاملة لها، فالأسلوب هو الطريقة، والوسيلة هي الأداة المستخدمة لتحصيل المطلوب.
- د- من الأمثلة التطبيقية التي توضّح الفرق بينهما، خطبة الجمعة فهي وسيلة تربوية دعوية، أمّا طريقة الخطيب في الإلقاء والتعبير فهي أسلوب تعليمي دعوي.

2- أهمية الأساليب التعليمية:

إنّ الدّارس لمصادر التربية يلاحظ تنوّع أساليب التربية وتعدّد مجالاتها بحسب الموقف التعليمي، والعصر والأحداث والمتغيّرات التي تمرّ بالأفراد والمجتمعات. ويؤكد هاته الحقيقة ابن حجر العسقلاني بقوله: «وقوله (طريقًا) نكرها ونكر (علما) لتناول أنواع الطّرق الموصلة

(1) لسان العرب، مادة (وسل)، ج 15 ص 301 .

(2) ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، بيروت، ط 1، 1420 - 2000، ص 614.

(3) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 179.

إلى تحصيل العلوم... وليندرج فيه القليل والكثير⁽¹⁾.

وهذا التنوع في الاختلاف يؤدي إلى التجاوب والتفاعل وتحقيق الأهداف التربوية التي يحرص عليها المعلم؛ نظرا لاختلاف الطبائع البشرية. ويمكن أن نلخص أهمية تنوع الأساليب التعليمية في مايلي:

أ- اختلاف المتعلمين في خصائصهم من حيث: المعرفة والجنس، والاستعداد، والخبرات السابقة، والقدرات والميول والمواهب.

ب- اختلاف المعلمين في فهم الوظيفة الأساسية لموضع التربية وعصرها وبيئتها، وطبيعة المادة المدروسة، ونوع الأسلوب المناسب لها⁽²⁾.

ج - إن تنوع الأساليب يعمل على إثارة همم المتعلمين ويساعد على تحفيزهم وتشجيعهم للتعلم والاستزادة، ويبعد عنهم السآمة والملل؛ لأنّ تحديد الأسلوب يزيد التفاعل ويمنع تشتيت الانتباه والذهن، « فالتعليم صناعة والصنائع يجوز له استعمال [فيه] شتى الوسائل والطرق التي تؤدي إلى فهم هذه الصناعة »⁽³⁾.

د- إن تنوع الأساليب التعليمية يؤدي إلى سهولة التعلم (معرفة وتطبيقا).

هـ- إن تنوع الأساليب التعليمية يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فالمتعلم يستطيع الاستفادة من المعرفة التي تقدم له من خلال الأسلوب الذي يتوافق مع قدراته ورغباته.

و- إن تنوع الأساليب التعليمية يساعد على تحقيق الأهداف التربوية للمادة التعليمية موضوع الدرس، حيث إنّ لكلّ موضوع ومادة أسلوبا يتناسب معها. ولهذا فالمعلم الذي لديه عدّة أساليب تعليمية وتربوية ينجح في عمله؛ لأنّه وببساطة يتعامل مع كلّ تلميذ بمعيّار خصائصه.

ز- إنّ تطوّر الأساليب واختلاف البيئات يتطلّب التنوع في استعمال الأساليب؛ لأنّ طبيعة

(1) ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تح: خليل مأمون شيحا، دار

المعرفة، بيروت، ط1، 1426-2005، ج1 ص616.

(2) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ص125.

(3) عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط1، 1991،

ص37.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

العصر الذي نعيشه بكلّ تغيراته وتطوراته، يتطلّب منّا مواكبة ذلك بالتنوع في أساليب التعليم. فالمتعلّم الناجح هو الذي يكون متفنّناً في تنوع أساليب التعليم ومتقنّاً لها، مع المعرفة التامة بالأسلوب الذي يلائم الموقف التعليمي، فلا يكفي للمعلّم الإتيان النظري للعلوم، بل لابدّ من إتقان أساليب تبليغها؛ لأنّه ما كلّ معلّم يستطيع تبسيط المعلومات للمتعلّمين كما هو مشاهد ومجرب، فالكثير منهم يحتاج إلى خبرة خاصة، ومران وحسن تدريب، وإتباع أساليب علمية خاصة.

3- أنواع الأساليب التعليمية:

وسوف نقتصر في هذا على الأساليب التعليمية التالية:

3-1 أسلوب التمهيد التربوي وجذب المتعلّمين: إنّ معرفة المتعلّم لأهمية المحتوى الذي يتعلّمه يدفعه إلى الحرص والإفادة، فالنفوس البشرية جبلت على التّطلع إلى معرفة ما يعود عليها من منافع عاجلة وآجلة.

وهذا الأسلوب يؤدّي إلى التّهيؤ النفسي للمتعلّم في التّفاعل وتقبّل المعارف الجديدة، لذا فإنّ التّمهيد التربوي الجيّد يجعل الإقبال على التّعلّم أفضل؛ لأنّه كلّما اشتدّت رغبة التّلاميذ في التّعلّم، وحسنت بواعثهم، وزادت دافعيّتهم، وقويت رغبتهم في تحصيله، ازداد إقبالهم إليه وقوي حرصهم عليه، وبالتالي ينتفعون بما يلقي إليهم وينفعون به.

وقد ثبت أنّ «الاعتماد على الحوافز التي تثير نشاط المتعلّم في بدء تعلّمه أمر له قيمته التربوية والتعليمية، إذا كان قيامه بهذا النشاط الضّروري يُكسبه شيئاً يرغب فيه أو يجنبه شيئاً يكرهه»⁽¹⁾.

3-2 أسلوب التّودد والملاطفة: يحتاج المعلّم الفعّال إلى إتباع هذا الأسلوب، لما فيه من التشجيع والحثّ على الازدياد من العلم والحذر من الوقوع في الأخطاء.

وقد استنبط علماء التّربية المسلمون قانوناً تربوياً صاغه ابن خلدون في مقدمته، حيث قال: «فصل في أنّ الشّدّة على المتعلّمين مضرّة بهم» (وشرح ذلك قائلاً) وذلك أنّ إرهاف

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص431.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الحدة في التعليم [كناية على استعمال الشدة والقسوة] مضرّ بالتعلّم، ولاسيما في أصاغر الولد؛ لأنّه من سوء الملكة، ومن كان مُربّاه بالعسف والقهر من المتعلمين... سطا به القهر [اشتدّ به القهر]، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخُلُقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له، من حيث الاجتماع والتمدّن... فينبغي للمعلّم في متعلّمه، والوالد في ولده، ألاّ يستبدّ عليهم في التأديب»⁽¹⁾.

فالقسوة والعنف مفسدة للطّباع الإنسانية، وتجعل المتعلّمين يسيئون الظّن بالمعلّم، وينتهي بهم ذلك إلى التّفور وكرهية التّعليم.

وهذا التحليل الذي أورده ابن خلدون لأثر استعمال القوّة والعنف على الأطفال، «جدير بالدراسة والاهتمام، وهو تحليل تربوي دقيق، يربط بين الطّفولة والشباب، ويجعل التربية من أهمّ عوامل تكوين النفس السّوية، فالقسوة تؤدّي إلى تكوين نفسية مريضة، مكتئبة، كسولة، حاملة، خبيثة الطّبع...»⁽²⁾.

3-3 أسلوب الإستنصات وحسن السّماع: إنّ أسلوب الإستنصات التّام، وحسن السّماع أسلوب مباشر يبدأ قبل إلقاء الدّرس. والإنصات هو السلوك والاستماع للحديث. يقال: أنصت إذا سكت، وأنصت غيره إذا أسكته⁽³⁾.

وعلى هذا فأسلوب الإستنصات هو: طلب السّكوت من المتعلّمين، وهو من المهارات الأساسية لنجاح أي عمل تربوي وتعليمي، فالإنصات والسّماع مقدمة الفهم والحفظ والعمل، بل جعله كثير من العلماء أول أبواب العلم. كان سفيان الثوري يقول: «أول العلم

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمّد، المقدّمة، تح: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1419-1998، ص496.

(2) محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدّمة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1418-1998، ص281.

(3) لسان العرب، مادة(نصت)، ج14 ص128.

الصّمت، والثّاني الاستماع إليه وحفظه، والثّالث العمل به، والرّابع نشره وتعليمه⁽¹⁾.

وحَتّى يكون هذا الأسلوب ناجعا، فلا بدّ للمعلّم أن يتّصف ويتميّز بالقدرة على مراعاة المستمع، «فالإحصائيات اللّغوية تؤكّد أنّ المستقبلَ للرسالة الصّوتية ينصرف سمعه وذهنه عن حديث المرسل في ربع السّاعة الأولى من بدء إرساله؛ ولكن المرسل المتمكن من صوته وإرساله، يستطيع بمهارته الفنّية أن يجلب الأسماع في انتباه شديد وتقبّل مستمرّ ممّا يُرسل إليهم، وحَتّى يكون لإرساله فائدة لا بدّ من اكتساب القدرة على استمالة السّامع.

وعلى المرسل أن يمتلك القدرة لمعرفة من يخاطب؛ لأنّ المرسل قد يستقبله شخص واحد أو عدّة أشخاص، وفي الحالين [يتحتّم] على المرسل أن يميّز بين المستمعين له، من حيث المسافة (القرب أو البعد)؛ لأنّ المسافة ذات علاقة وطيدة بالصّوت، ومعرفة الدّلالة الصّوتية تكون بمعرفة المسافة والقياس وربط كلّ ذلك بنوع الصّوت⁽²⁾.

وبهذا يتهيأ التّلميذ لاستقبال المعلومات؛ لأنّ الإنصات والسّكوت يساعدان على جذب الانتباه، والتّفاعل مع الموقف التربوي والتعليمي، ولقد أصبح هذا الأسلوب من المهارات الأساسيّة لأي عمل تربوي يراد له التّميز والنّجاح.

3-4 أسلوب الوعظ التربوي: يعرف الوعظ التربوي بأنّه: دعوة الآخرين وتوجيههم بأسلوب مشتمل على الوعظ الحسن، والرّفق واللّين، فالوعظ التربوي الذي نحتاج إليه في العملية التّعليمية هو الذي به «تلين القلوب القاسية... وتصحّح [به] الأعمال الفاسدة»⁽³⁾.

وبهذا تكون ثمرة الوعظ التربوي جعل المتعلّم مستعدّا للاستجابة والتّفاعل مع الموعظة؛ وذلك بتلين قلبه وجعل نفسه معتدلة. والمتأمل لاستعمال القرآن لكلمة (وعظ) يجدها تدلّ على معنى النّصح والتذكير⁽⁴⁾.

(1) أبو نعيم الأصفهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتاب العربي، بيروت،

ط4، 1405 - 1995، ج6 ص362.

(2) سعاد بسناسي: «قدرات الإرسال ومقاديرها في التواصل اللغوي»، مجلة اللغة والاتصال، كلية الآداب، جامعة

وهران، العدد 01، أكتوبر، 2005، ص119.

(3) الشريف الجرجاني، التعريفات، ص228.

(4) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ص226.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ولأسلوب الوعظ التربوي نتائج مهمة في الجانب النفسي والجانب التربوي، أهمها:

- أ- إيقاظ عواطف ربانية ، كانت قد ربيت في نفوس الناشئين بطريق الحوار أو العمل.
- ب- الاعتماد على التفكير السليم، والتصور السليم للحياة، ودور الإنسان ووظيفته في الدنيا.

ت- الاعتماد على الجماعة.

ث- ومن أهم آثار أسلوب الوعظ تركية النفس وتطهيرها، وهو الهدف الكبير للتربية، وتحقيقه يسمو المجتمع ويتعد عن المنكرات⁽¹⁾.

في ضوء ما سبق يتضح لنا أهمية أسلوب الوعظ في التعليم ونجاعته، حتى عند الغرب؛ فالمتعلم في حاجة إلى سماع الوعظ التربوي الموجز المرتبط بالمواقف التعليمية سواء في بداية الدرس أو في أثناء بعض مواقف التعليم، أو عند الحاجة.

3-5 أسلوب الثناء والتشجيع، والذم والتحذير: إن الثناء على المحسن، والذم للمسيء من الأساليب التعليمية في منهج التربية؛ لأن في هذا الأسلوب ترغيبا وتشجيعا للمتعلّم (تعزيز) المحسن وغيره، وتحذيرا (عقاب) للمسيء والمقصّر إذا أظهر ما يعيق ويؤثر سلبا على التعلّم، فالذم في حقه مطلوب حتى يتوقف عنه، ويرتدع غيره.

«فالتلميذ عندما يعاقب على خطأ ارتكبه، أو تقصير [ندّ منه] -بعد تحذير وتنبيه- يحرص على عدم العودة إلى مثل ذلك، كذلك فإنّه عندما يثاب على الإجابة والعمل الحسن، يتدعّم ذلك لديه ويثبت ويتكرّر»⁽²⁾.

« فكلمات التشجيع تفرغ العزائم الساكنة، وتوقظ المواهب الكامنة، وترفع درجات الاستعداد لدى المتلقّي، وعلى عكس هذا فإنّ كلمات التحييط و التهميش والتحذيل تमित الروح وتصرف التوجيه، وتقتل الطموح، وكم فقد العلم من الأكفاء، بسبب كلمة ظالمة غير مسؤولة قالها صاحبها بجهل أو تجاهل، وكانت سببا من أسباب تأخر نهضة العلم

(1) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ص 229.

(2) سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دارالسلام، القاهرة، ط1، 2006، ص 133.

ورفعته»⁽¹⁾. ولا شك أنّ في استخدام الثّواب والمكافأة باعث كبير على التّعلم، وهناك علاقة بين كلّ من الثّواب وبين الحفظ والأداء، وقد أولى المفكّرون المسلمون الإثابة اهتماما كبيرا؛ باعتبار أنّ أثرها أقوى في تحسين التّعلم، فطالبوا المعلّم أن يثيب طلابه؛ إذا قاموا بالمطلوب، وبيّنوا أنّ أثر هذه الإثابة سيدفع بالمتعلّم إلى مزيد من الإصابة والنّجاح، وتقوية رغبته في التّحصيل، كما بيّنوا أثرها في مجتمع الطّلاب، إذ تبعثهم على الاجتهاد سعيًا للحصول على تقدير المعلّم ورضائه. فعلى المعلّم أن «يطالب الطّلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتنع ضبطهم لما قدّم لهم... ويختبرهم بمسائل تبني على أصل قرّره أو دليل ذكره، فمن رآه مصيبا في الجواب، ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه لبيعته وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد...»⁽²⁾.

فينبغي للمعلّم الفعّال أن «يشيد بالمواقف الحسنة لتلاميذه، وينوّه بكلّ من له موهبة وقدرة، لينمي فيه الطّموح بالحقّ والتّفوّق بالعدل... وإنّ كلمة تقدير وتكريم من أستاذ محترم له قدر، في شأن أحد تلاميذه، قد تصنع منه نابعة من نوابع العلم... و[كم] من طلّاب العلم من أوتي الموهبة والذكاء والقدرة على الفهم والتحليل والتّحصيل، ولكن تنقصه الثّقة بالنّفس، فما أحوجه إلى كلمة من أستاذ مرشد تنفعه وترفعه»⁽³⁾.

لكن الإثابة إذا لم تنضبط ببعض الضّوابط، فقد لا تجدي تربويا، وأهم هذه الضّوابط⁽⁴⁾:

أ- أن تكون الإثابة مبنية على الحكمة؛ إذ أنّ الإكثار منها، أو الاهتمام الزّائد بها؛ يؤدّي إلى التّقليل من قيمتها، أو ينحرف بها عن الهدف المنشود، كأن تجعل التّلميذ يهتمّ بالمكافأة والثّواب المعنوي، في ذاتها دون التّظر إلى الهدف المنشود.

ب- أن يكون الثّواب عقب القيام بالعمل الحسن مباشرة؛ ليتمّ الاقتران الواضح بين

(1) عبد الحكيم الأنيس: «عناية النبي - بالسائلين عن العلم» مجلة الأحمديّة، دبي، العدد 19، 1426 - 2005، ص 12.

(2) ابن جماعة، تذكرة السّامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم، تح: عبد السلام عمر علي، دار الضياء، طنطا، ط 1، 1422 - 2002، ص 144.

(3) عثمان عبد المعز رسلان، دستو المعلمين، ص 376.

(4) المرجع نفسه، ص 377.

العمل وما ترتب عليه من إثابة.

ج - أن يجعل المعلم مجالا لثواب أكبر على عمل أفضل، فيجعل الثواب على قدر العمل، ولا يبالغ.

د- أن يهيئ للتلميذ فرص النجاح، ليشعر التلميذ بدافعية الإنجاز، وبالارتياح والرضا، فيستغل المعلم ذلك بالتشجيع، ويدفعه إلى مزيد من التقدم، ولعل هذا يكون من أحسن أنواع الثواب الذي يقدمه المدرس لتلميذه. ونعني بالنجاح، النجاح في تحقيق الأهداف التي يحددها المدرس، وليس في الامتحانات فقط.

هـ - أن تكون الإثابة في ذاتها عاملا لمزيد من التقدم التربوي، بأن تشبع حاجة حقيقة عند التلميذ، وتعمل على تنمية قدرة، أو استعداد عنده.

أما استخدام أسلوب العقاب في ضبط سلوك الطلاب وحملهم على أداء واجباتهم، فمن أكثر القضايا المثيرة للجدل في دول العالم كافة.

«إن الأساس في العملية التعليمية هو الرغبة، وليس الخوف. والعقوبات... لا تنشئ مجتمعا لكنها تحميه، وهي لم تشرع إلا لردع من فاتته التثنية الاجتماعية الصحيحة. وهكذا العقوبات المعنوية والإدارية والمادية، لا يمكن أن تكون أسلوبا دائما، ولا أساسا مكيئا في نجاح العملية التعليمية، ونقل المعرفة والخبرة من جيل إلى جيل.

بعض المعلمين لا يرشد الطلاب إلى ما يجب أن يعملوه، ولا إلى كيفية عمله، ولا إلى السلوك الذي يجب أن يسلكوه، فإذا وقع أحدهم في خطأ، نهاه أو عاقبه، غير منتبه إلى أنه لم يقم بما عليه من الإرشاد والتوجيه. فريق آخر من المعلمين يفتقر إلى الحزم في أسلوب تعامله مع طلابه، مما يعطيهم انطبعا خاطئا عنه، ويدفعهم إلى التهاون بتعليماته، وإساءة الأدب معه، مما يضطره إلى إنزال العقوبات بهم. ولو استخدم الحزم المطلوب لما لجأ إلى العقوبة إلا قليلا

إذا كان العقاب لا يوجد متعلما، وإنما يحميه، فإن علينا أن ندرس بعناية الأسباب التي تولد ضعف بواعث التعلم لدى الطلاب، وتدفعهم إلى السلوك السيئ، فالمدرسة لا تتعامل مع آلة، وإنما مع كائن حي له رغباته وطموحاته ونزواته ومشكلاته؛ وعليها أن نتحسس كل ذلك، ونحاول توفير الأجواء التي تساعد على التعليم واكتساب الخبرات والمهارات.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وبما أنّ تحقيق هذا سيظلّ مشوباً ببعض القصور؛ فإنّ علينا أن نستشعر أنّ جزءاً من مشكلات الطلاب تقع مسؤوليته علينا، ولذا فإنّ الطالب في هذه الحالة، يستحقّ الرحمة والتّعاطف والمساندة»⁽¹⁾.

ولا يمنع أن يقترن ثناء المعلّم ومدحه وتشجيعه للمتعلم ببعض الأخطاء التي وقع فيها، حتّى يتخلّص منها، أو ذكر بعض الإيجابيات عند الذمّ حتّى يعزّزها في نفسه. وقد دلّت الدّراسات النفسية على أهمية أسلوب المدح والذمّ، كما أثبتت أنّ « الثّواب أقوى وأبقى أثراً من العقاب في عملية التّعليم»⁽²⁾.

3-6 أسلوب رفع الصّوت عند التّعليم: يتطلّب الموقف التعليمي أحياناً رفع الصّوت لاسيما عندما يكون عدد التلاميذ كبيراً، أو يرغب المعلّم في بيان بعض المسائل المهمّة أو جذب انتباه المتعلّمين وتصحيح الأخطاء التي لا يسوغ السّكوت عنها، وتأخير بيانها وقت الحاجة.

لذلك يجب على المعلّم أن « يمتلك القدرة لمعرفة من يخاطب، لأنّ الصّوت المرسل قد يستقبله شخصٌ واحد أو عدّة أشخاص، وفي كلا الحالتين [لابدّ] عل المرسل أن يميّز بين المستمعين له، من حيث قرب المسافة أو بعدها؛ لأنّ المسافة ذات علاقة وطيدة بالصّوت، ومعرفة الدّلالة الصّوتية تكون بمعرفة المسافة والقياس وربط كلّ ذلك بنوع الصّوت...»⁽³⁾.

وكشفت الدّراسات أنّه « كلّما ازدادت المسافة ازدادت قوّة الصّوت وشدّته، وأنّ كلّ مسافة تحمل نوعاً خاصاً من الأصوات ودلالة صوتية مميزة، فلا يمكن للمرسل من مسافة بعيدة أن يتكلّم بهمس ضعيف منخفض، ولا لمتكلّم من مسافة قريبة أن يكون صوته عالياً، وعلى المرسل أن يراعى كلّ هذه الفوارق في إرساله، أن يمتلك القدرة على التّمييز بين المسافات ليناسب بينها وبين نوع الصّوت»⁽⁴⁾.

من خلال ما سبق، فإنّ للمسافة وتقديرها في العملية التّعليمية الاتّصالية تلعب دوراً مهماً

(1) عبد الكريم بكّار، حول التربية والتعليم، ص 193-195.

(2) أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، ص 220.

(3) سعاد بسناسي: « قدرات الإرسال ومقاديها في التواصل اللغوي»، ص 128.

(4) المرجع نفسه، ص 128.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

في نجاح الاتصال بين المعلم والمتعلم، وبالتالي يصبح هذا الأسلوب مهماً في جذب انتباه المتعلمين، وزيادة التفاعل التربوي مع مراعاة المواقف التعليمية، وخصائص المتعلمين.

3-7 الأسلوب اللفظي الإلقائي: يُعدُّ هذا الأسلوب من الأساليب التعليمية التي يكثر استعمالها في التعليم. فالأسلوب اللفظي أحد سبل التعليم المهمة، ثم يأتي بعد ذلك الجهر بالصوت عند التعليم؛ بهدف إيصال المعلومة إلى المتعلم واضحة مسموعة، فالأسلوب اللفظي المتميز والواضح المسموع يساعد على التأثير في نفوس المتعلمين، ويشد انتباههم، ويجذبهم إلى المعلم، وإلى درسه ويطرد السامة والشروذ الذهني أثناء الموقف التعليمي، ويحميهم من الوقوع في سوء الفهم والاضطراب، ولذا يجب على المعلم أن يتحلَّى بالتأني ويتصف بالوضوح أثناء ممارسته لمهنته. « وهذا الأسلوب أحد طرق عرض المعلومات والتي تثير الدافعية التربوية والتعليمية لدى المتعلمين إذا صاحبها الإخلاص وحسن العرض وقوة البيان، وليس كما يرى البعض بأنها محدودة التأثير»⁽¹⁾.

والسبب في تلك الرؤية، أنها تجعل دور المتلقي سلبياً، « فالمعلم يقوم بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة والإملاء، وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين، ومن هنا رأى البعض في الطريقة الإلقائية أنها لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم والمتعلم حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد؛ وبالتالي عدت من الأساليب التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، كونها لا تربّي في المتعلم روح الإبداع والتحليل، كما أنها تجعل المتعلم لا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد، ومحدودية المدة الزمنية؛ فالمعلم يقوم بتقديم المعلومات ضمن فترة زمنية محدّدة، وبذلك يهمل الأهداف التربوية ممّا لا يفيد المتعلم كثيراً لعدم قدرتهم على استيعاب المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار الأساسية والربط بينها»⁽²⁾.

فالطريقة الإلقائية تقوم على جهد المعلم وحده وتغيّب فيها المتعلم، لكن إذا أحسن المعلم التعامل معها، والتخطيط الجيد لها، فإنّها تحقق الأهداف المخطّط لها.

(1) عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن 21، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2000، ص92.

(2) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، د ت، ص58.

3-8 أسلوب التعليم بضرب الأمثال: يحتاج المعلم في ميدان التربية والتعليم إلى تنويع الأساليب التعليمية الفعالة؛ حتى يثير انتباه التلاميذ، ويجسد المعاني المجردة في صور محسوسة يسهل فهمها لدى المتعلم لاسيما المسائل المعقدة والأفكار الصعبة. وأسلوب ضرب المثل يحقق ذلك، وهو يقوم على القياس والتشبيه والمماثلة والمحاكاة.

« والأمثال في كل أمة مصدر مهم للغاية لفئات عدّة من الباحثين، الأخلاقي، والاجتماعي، والمؤرخ، والتربوي، فمن خلالها يستطيع الباحث أن يرى عقل الأمة مكشوفاً، أخلاقها وعاداتها وتقاليدها وطريق تفكيرها، وقيّمها الأخلاقية، ومعاييرها الاجتماعية، وآمالها، وأساليب تربية الأبناء، والمفاهيم الحاكمة في العمل التربوي.

وربما فاقت الأمثال غيرها من أساليب التعبير في الانتشار والشيوع، وجريانها على الألسنة... وهي ذات سلطة واضحة على النفوس، وكأنّها قانون، إذا ذكرت أمام السامع لا يملك نقاشاً لها ومعارضة، فهي تحيي مقرونة في أغلب الأحوال بالحجة والبرهان. ومن هنا فلا غرابة أن يستعين بها عدد غير قليل من المعلمين كأسلوب من أساليب التعليم»⁽¹⁾.

فالمعلم ينجح في درسه إذا حرص على أن يبدأ «بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة...» ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهّل لفهم مأخذها ودليله»⁽²⁾.

والعلة من جعل أسلوب ضرب المثل من أساليب التعليم؛ كونه من جوامع الكلم، وشيوعه عند عامة الناس وخاصتهم، وسهولة تداوله من جهة، وصدق دلالته من جهة أخرى.

فعلى المعلمين الاستفادة من هذا الأسلوب؛ لأنّها فهمها لدى المتعلم أسرع، وبقاؤها أَدوم في الذهن وأثبت.

3-9 مراعاة الفروق الفردية: إنّ الاختلاف الموجود بين المتعلمين في مختلف الأصعدة، يحتم على المعلمين اعتبار هذا الأسلوب.

والفروق الفردية عند علماء النفس هي (« تلك الصفات التي يميّز بها الإنسان عن غيره

(1) سعيد إسماعيل علي، السّنة النبوية رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1423-2002، ص371.

(2) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص142.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

من الأفراد، سواء كانت تلك الصفات جسمية أم عقلية، أم مزاجية، في سلوكه النفسي والاجتماعي»⁽¹⁾.

والفروق الفردية حقيقة تؤكدها الوقائع التعليمية والتربوية بين من ينتمون إلى مرحلة معينة، «فلو أخذنا عينة من الأطفال الذين يؤهلهم عمرهم الزمني للالتحاق للصف الأول الابتدائي لوجدنا تباينا كبيرا بين قدراتهم العقلية، ولاشك في أن بعض من يلتحقون بالمدرسة الابتدائية لأول مرة لا يستطيعون متابعة ما يعطى لهم من واجبات؛ لتدني نسبة ذكائهم ولضخالة ثروتهم اللغوية، وفي المقابل فإن بعض هؤلاء يتفوقون على زملائهم لارتفاع نسبة ذكائهم، وبمرور الزمن تزداد الفروق تعقيدا لتباين سرعة التعلم، فالذكي يتعلم بسرعة تفوق سرعة من هم أقل ذكاء مما يعني تزايد قيمة الفروق الفردية»⁽²⁾.

وعليه يجب مراعاة الفروق الفردية، وعدم إغفالها أثناء التعامل مع التلاميذ؛ لأن عدم الاهتمام بها يكون له أسوأ الأثر بالفرد نفسه، وبالجمتمع الذي يعيش فيه. وعليه فإن المعلم الناجح هو من يقدّر هذا التفاوت والاختلاف بين المتعلمين، فيخاطب كلا بحسب مداركه وإمكاناته، ويستخدم هذا الأسلوب معه.

3-10 أسلوب الكتابة في التعليم: يعدّ أسلوب كتابة العلم وتدوينه أحد الطرق المهمة في التعلم، وتأتي أهميته بكونه إحدى وسائل حفظ العلم، ونقله من جيل إلى جيل.

فعلى المتعلم أن يبذل جهده في حفظ العلم (حفظ كتاب)؛ لأن «تقييد العلم بالكتابة أمان من الضياع، وقصر لمسافة البحث عند الاحتجاج، لاسيما في مسائل العلم التي تكون في غير مظانها، ومن أجل فوائده أنه عند كبر السن وضعف القوى يكون لديك مادة تستجر منها مادة تكتب فيها بلا عناء في البحث والتقصي»⁽³⁾.

والمتعلم في الصف يتبع في تدوينه للمعلومات التي يتلقاها من المعلم خطوات محدّدة

(1) يحي مراد، آداب العالم والمتعلم، ص311.

(2) عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، الرياض، ط1، 1406-1986، ص165.

(3) بكر بن عبد الله أبو زيد، حلية طالب العلم، دار العاصمة، الرياض، ط1، 1416-1996، ص175.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

بحسب الموقف التعليمي، فعلى المتعلم أن يقدر دائما « السياسة التي يجب أن يتبعها في مذكراته لينفذها بعدُ حتى النهاية. ودونك بعض التوجيهات:

أ - تخصيص ساعة الصّف كلّها للأسئلة والمناقشات، وتدوين قليلا من المذكرات، ثمّ وضعها في مكانها المناسب من المذكرات التي دُوّنت حين القراءة، وفي هذه الحالة لن يحتاج إلى أن يدوّن غير خانة المناقشة والاستنتاج اللازم عنها، أو بضع كلمات يكون فيها جواب عن سؤال... [وهنا يفضّل] تجنّب المذكرات الطويلة.

ب - وعندما تفرد السّاعة للمحاضرة يتعيّن على (المتعلم) أن يدوّن قدرا من المذكرات أكبر من ذلك الذي دُوّن في صفوف المناقشة، وإنّما يعمدُ طول المذكرات على المحاضرات وعلى الطّريقة الخاصة في الدّرس. وعلى العموم تُجعل المذكرات وجيزة بقدر ما تسمح بالإيجاز الضّرورة العلمية. يترك للعقل الحرية ليفكر في نقاط المحاضرة، فإنّ فهم المحاضرة فهما واضحا هو الهدف الرئيسي، وأمّا المذكرات فثانوية»⁽¹⁾.

وهذا الأسلوب التربوي التعليمي متداول بين المعلمين والمتعلمين في وسائط التربية المختلفة؛ إذ يكتب التلاميذ ما يصدر عن أساتذتهم من معلومات مهمّة وملاحظات نافعة. ولا يزال أسلوب الكتابة من أكد وسائل حفظ العلم ونشره، وتعليمه، ونقل التراث إلى الأجيال على مرّ العصور.

3-11 أسلوب النموذج والممارسة: من أساليب التعليم، أسلوب النموذج والممارسة، وهو أحد الأساليب التي اهتمّت به التربية الحديثة؛ إذ أصبح من المسلّم به منذ فترة طويلة أنّ « التعلّم بالعمل هو الطّريقة الأكثر توفيقا من غيرها؛ ذلك أنّنا هاهنا نضيف إلى استخدام حاسني السّمع والبصر حواسا أخرى، كاللمس والتّذوق، ووفقا للقاعدة التربوية المعروفة، كما أثبتت بحوث ودراسات التّعلم بصفة خاصة، وكذلك دراسات وتجارب تكنولوجيا التّعليم، تتحصّل [هذه] الطّريقة على درجات أعلى في الفاعلية بالقدر الذي تجعل المتعلم يستخدم أكثر من حاسة»⁽²⁾.

فكلّما ارتبط التعلّم بالعمل، كان أثره باقيا وثابتا، حيث أنّ ممارسة المتعلم لما تعلّمه يؤدّي

(1) آرثر كورنهاوزر، فنّ القراءة والدّرس، دار إحياء العلوم، بيروت، ط2، 1406 - 1986، ص55.

(2) سعيد إسماعيل علي، السنة النبوية رؤية تربوية، ص418.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

إلى ثبات الخبر التعليمية، فالتعلم المصحوب بالتطبيق العملي يحصر الفكرة في مدلول واقعي يُبصره المتعلم ويدركه. وتستخدم هذه الطريقة في تدريس معظم المستويات الدراسية، وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المعلم، أو من ينوب عنه.

وقد حكي عن بعض العلماء السابقين، أن «أن العلم ينقص وينسى بترك العمل به... ويزداد متانة بالعمل به، وتعليم الناس...، فمن البديهي أن التعليم [بهذا الأسلوب] أوقع في النفس وأدعى إلى ثبات العلم واستقراره في القلب والذاكرة»⁽¹⁾.

والممارسة تكون على عدة صور منها: «المزاولة الفعلية، والتطبيق على الموضوعات التي نقصد إلى أن نتعلمها، وحل التمرينات على المادة التي نقصد إلى أن نتعلمها وإتقانها، وتصويب هذه الحلول وتصحيحها، والتكرار الواعي الموجه نحو هدف لها، والتسميع [الواضح] لعناصرها فضلاً عن تلخيصها. والممارسة شرط مهم من شروط التعليم الجيد، ولكنها ليست مرادفة للتعلم، ولا طريقة من طرقه»⁽²⁾.

3-12 أسلوب المناظرة والمحاورة: لا ينكر أحد أثر أسلوب المناظر والحوار في شحذ الذهن، وتقوية الحجة والتمرن على سرعة التعبير والتفوق على الأقران، وتعويد المتناظرين الثقة بالنفس والقدرة على الارتجال، ولهذا الأسباب عني بها المفكرون التربويون منذ القدم. ولأهميتها كأسلوب تعليمي كان يمارسها المعلمون على مرّ العصور، وكانت المناظرة «مرادفة لما يسمى اليوم بالمحاورة، والتي تعني الحوار»⁽³⁾.

وللمناظرة شروط وقواعد وأصول ينبغي إتباعها؛ صيانة لها عن أن تتحول إلى ممارسة بعيدة عن قصد الحق، والمناظرة حوار كلامي يتفهم فيه كلّ طرف من الفريقين المتحاورين وجهة نظر الطرف الآخر، ويعرض فيه كلّ طرف منهما حجته التي ترجّحت لديه، ثم يأخذ بتبصّر الحقيقة من خلال الانتقادات التي يوجهها الطرف الآخر على أدلته، أو من

(1) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ص212.

(2) إبراهيم وجيه محمود، التعلم، ص248.

(3) عبد الرحمن حسن حبنكة، ضوابط المعرفة، وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط4، 1414-

1993، ص361.

خلال الأدلة التي ينير له بها بعض النقاط التي كانت غامضة عليه.

وهدف المناظرة هو: « في الأصل تعاون الفريقين المتناظرين على معرف الحقيقة والتوصل إليها، بتبصير كل منهما صاحبه بالأماكن المظلمة عليه، والتّ خفيت عنه، حينما ينظر باحثاً عن الحقيقة، وذلك حينما لا يكون أحدهما واقفاً على الحقيقة المبيّنة وقوفاً قطعياً، غير قابل للتّقص، أمّا في هذه الحالة فإنّ هدف المناظرة إنّما هو تبصير الواقف على الحقيقة أخاه المناظر بها، والأخذ بيده في طرق الاستدلال الصّحيح لإبلاغه وجه الحقّ المشرق، وذلك باستخدام الحوار البريء من التّعصب، والخالي من العنف والانفعال، المتمشّي وفق الأصول العامة للحوار الذي يهدف فيه كلّ من الفريقين المتحاورين أن يصل إلى الحقيقة، كأنّه جاهل بها، خالي الذّهن والنّفس من أي استمساك سابق بوجهة نظر معيّنة من وجهات النّظر المختلفة...»⁽¹⁾.

من خلال ما سبق يتبيّن لنا أنّ أسلوب المناظرة صورة من صورٍ لمحاورة، إذ أنّ كلمة (محاورة) في معناها اللّغوي تدلّ على التّجاوب⁽²⁾، وانطلاقاً من هذا يصبح التّعليم عن طريق الحوار والمناظرة أسلوباً تربوياً معتمداً، ومعناه تعليم النّاشئ عن طريق التّجاوب معه، في شكل أخذ وردّ، على نحو يجعل المتعلّم يشعر في نفسه بأنّ النتائج التي توصل إليها ليست جديدة عليه. « فيصل المتعلّم إلى المعلومات التي يراود إقناعه بها دون كبير عناء، ودون أن يشعر بأنّها مفروضة عليه، ودون أن يجد غرابة أو صعوبة في تلقّي هذه المعلومات، والاقتناع بها وتبيّنها، فالمرء يرجع إلى المتعلّم ما أخذه منه بالاستجواب، بعد أن يبيّن عليه المعلومات الجديدة التي تلتزم عنه لزوماً منطقياً فطرياً بديها»⁽³⁾.

وفي ظلّ التّغيرات الجديدة، يصبح استخدام هذا الأسلوب مطلباً تربوياً لإقناع المتعلّمين في فهمهم وإدراكهم، حيث يختلف المتعلّمون في استجاباتهم وقُدّراتهم الأمر الذي يجعل التّفاعل التربوي لا يحصل إلّا بعد العمل على تلخيص المعرفة وتبسيطها وعرضها عليهم

(1) عبد الرحمن حبنكة، ضوابط المعرفة، وأصول الاستدلال والمناظرة، ص 366.

(2) الرازي، زين الدين محمد بن عبد القادر، مختار الصحاح، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط جديدة، 1421 -

2001، مادة (حور)، ص 154.

(3) عبد الرحمن النحلاوي، التربية بالحوار، دار الفكر، دمشق، ط 1، 1421 - 2000، ص 13-14.

3-13 أسلوب التدرج في التعليم: يعدّ التدرج أمراً طبيعياً يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه؛ ولذلك يجب الأخذ بهذا العامل بعين الاعتبار أثناء ممارسة مهنة التعليم، وأثناء وضع البرامج والمناهج التعليمية.

فالمعلم يراعي هذا الأسلوب، من حيث عمر وقدرات وحاجات المتعلمين، فيقدّم لكلّ ما يناسبه من مادة علمية، ولا يبدؤهم بدقائق العلم، وعويص مسائله، فيغرقهم في عميق، بل يبدؤهم بالأسهل والأيسر.

لذلك يجب مراعاة ثلاثة عناصر أساسية عند وضع البرامج التعليمية:

أ- السهولة: التدرج من السهل إلى الأقلّ سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعليم؛ « إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجاً أكثر، ويجب الارتكاز هنا، على ما يقدمه علم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي، والدراسات اللسانية بعامة»⁽¹⁾.

ويسمّي بعض الباحثين هذا، **بالتدرج في الكيف**⁽²⁾. وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون: « اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين، إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج، شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا»⁽³⁾.

ب- الانتقال من العام إلى الخاص: تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارات، « فيجب أن تُدرّس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة، التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة، ويجب أن تدرّس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، ويجب أن تدرّس التراكيب

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 145.

(2) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص 415.

(3) ابن خلدون المقدمة، ص 490.

البسيطة قبل التراكيب المعقدة»⁽¹⁾.

وهذا أصل نادى به مفكرونا قديما، وهذا الشرط يدخل ضمن ماسميّاه سابقا التدرج في الكيف، فالمعلّم يبدأ مع تلاميذه بالسّهل قبل الصّعب، وبالبسيط قبل المعقّد، وبالجليّ قبل الخفيّ، وبالعَمليّ قبل النّظريّ المجرّد، وبالحسيّ قبل المعنويّ.

يقول ابن خلدون: «اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدرّج، شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا، يلقي عليه مسائل من كلّ باب من الفنّ، هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك، قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلّا أنّها جزئية وضعيفة وغايتها أنّها هيئته لفهم الفنّ وتحصيل مسأله»⁽²⁾.

فمحور الخطاب في كلام ابن خلدون لفظة «الاستعدادات» وهو «اصطلاح وقف عنده علماء النفس كثيرا، ودارت حوله بحوث، وهو الركيزة التي تقوم عليه النظرية المعرفية في التّعليم»⁽³⁾.

فالاستعداد ركن مهمّ في التّعليم، وهناك عوامل تسهم في تكوينه، أهمّها، القابلية الذاتيّة والطّموح، والدّوافع الخارجيّة، والتّشويق، فإذا اجتمعت تلك العوامل كلّها كوّنّت استعدادا ذاتيا، يساعد الطّالب على التّعلم. وهذا نقيض النّظرية السلوكية، التي ترى بأنّ توفير ظروف معيّنة لكلّ المتعلّمين، يؤدّي إلى نتائج واحدة، وهو أمر يكذبّه العلم والواقع التربويّ.

ت- تواتر المفردات: «مما لا ريب فيه هو أنّ الألفاظ التي تشكّل القائمة المعجميّة في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعليّ للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهاته الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسيّة، ولذلك فإنّ التّدرج في تعليم اللّغة يقتضي بالضرّورة الاهتمام بمبدأ التّواتر أثناء وضع البرنامج

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 145.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 490.

(3) كمال عطاب: «الخطاب العلمي بين القديم والحديث»، مجلة اللسانيات واللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها،

جامعة عنابة، العدد: 3، جوان 2007، ص 103.

التعليمي»⁽¹⁾.

إنَّ مبدأ التدرج له مغزى تربوي هام، يتسق وما تنادي به التربية المعاصرة في طرق تدريسها فيما يعرف بالطريقة الاستقرائية التي تركز على ثلاث فرضيات أساسية هي:

- أن القدرة على التفكير هي مهارة يمكن أن تتعلم.
- أن التفكير هو عملية تفاعل متواصل بين عقل التلميذ والمادة الدراسية.
- أن نمو التفكير إنما يتم بواسطة تسلسل تدريجي من البسيط إلى المركب.

كما تستند في تطبيقها على عدّة شروط، منها:

– تدرج المعلم في نقله للمعلومات والخبرات الدراسية من الخاص إلى العام، ومن الجزئي إلى الكلي.

– توفير المعلومات الكافية التي يستطيع التلاميذ من خلالها استقراء المبادئ والعموميات.

– استعمال المعلم لأسئلة واضحة ومتسلسلة منطقياً، ومن مميزات هذه الطريقة، أنها

تزيد في: القدرة الفكرية عند التلاميذ، [كما تساهم] في تنمية قدرات متعددة، كالقدرة على التركيب اللغوي، وإدراك طبيعة المعلومات وكيفية الوصول إليها⁽²⁾.

وعليه فالواجب على المعلمين مراعاة هذا الأسلوب، لأهميته القصوى، فخطط الدراسة لا بد أن تتضمن جملة من العلوم تبدأ مع السنوات الأولى من التعليم وتستمر إلى المراحل المتقدمة من التعليم.

3-14 أسلوب التعليم بالمراسلة: هذا الأسلوب مارسه رجال التربية والتعليم على مرّ العصور، لاسيما إذا تعددت الوسائل المعينة على الاتصال واللقاء بين المعلم والمتعلم، وتباعدت بيئاتهم وكثرت مشاغلهم.

إنّ الدّارس والمتبع للسير الذاتية للعلماء يلاحظ عنايتهم بهذا الأسلوب في مجال التعليم والتّوجيه، ولاسيما قبل وجود وسائل الاتصال الحديثة، وكان السّابقون يحصلون على العلم بطريقتين هما:

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 145.

(2) لطفي بركات أحمد، في الفكر التربوي الإسلامي، دار المريخ، الرياض، ط 1، 1402 - 1982، ص 168.

أ- الرحلة والالتقاء بالعلماء، والأخذ عنهم مشافهة.

ب- أو عن طريق وسيلة المراسلة (المكاتبة)، إمّا أن يرسل المعلم رسالة علمية تتضمّن المسائل العلمية إلى الآخرين، أو يرسل التلاميذ بعض الأسئلة إلى العالم ويقوم بالإجابة عنها عن طريق المراسلة. وفي هذا الصّد يقول ابن حجر: «إنّ الكتابة تقوم مقام النّطق»⁽¹⁾.

وفي عصرنا يندرج أسلوب التّعليم والتّعلم بالمراسلة في ما يسمّى بـ: «التّعليم عن بعد»، كما يدخل فيما يسمى أيضا، بـ: «التّعليم الإلكتروني»، ويعرف التّعليم الإلكتروني بأنّه: «طريقة للتّعليم باستخدام آليات الاتّصال الحديثة، من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، سواء كان عن بعد أو في الفصل الدّراسي»⁽²⁾.

فالتّعلّم يتلقّى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات)، ولا يشترط في هذا التّعليم الفورية والتّزامن، بل قد يكون غير فوري ومتزامن . وفي التّطبيق التربوي، قد يستخدم المعلم هذا الأسلوب إذا اقتضت الحاجة إليه، ومن صوره اليوم، المحاضرات السّمعية، والسّمعية البصرية، وكتابة الرّسائل العلمية والتّأليف عبر الشّبكة العنكبوتية.

3-15 أسلوب توزيع الدّرس على فترات: أسلوب توزيع الدّرس على فترات من الأساليب الهامة في العملية التّعليمية، والمقصود به «التّعلم على فترات متباعدة تتخللها فترات راحة مع تحديد الوقت؛ لما لذلك من أثر إيجابي على المتعلّم في سرعة التّعلم وحسن التّذكر والقضاء على السّامة والملل والتّعب، إضافة إلى إتاحة الفرصة لمن كان متفرغا لطلب العلم بسبب أمور المعاش في الوقت المناسب له»⁽³⁾.

فللمتعلّمين طاقة نفسية، ينبغي مراعاتها، فإنّ من العوامل المشتتة للانتباه، التّعب والملل والإرهاق، وهذا أمرٌ مجرّب ومحسوس.

فالتّدريس الجيّد هو الذي يمتاز بقابليته «للتّكيف وفق الزّمن المحدّد للتّدريس، وطبيعة

(1) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج4 ص312.

(2) عبد اللطيف بن حسين، طرق التّدريس في القرن 21، ص19.

(3) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، دار الشروق، بيروت- القاهرة، ط7، 1421 - 2001، ص187.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الدارسين، فيأخذ في حسابانه استيفاء الدّرس من جهة ومصلحة الدّارسين من جهة أخرى، وإحداث التّوازن المطلوب بينهما، فلا ينبغي أن يمتدّ زمن الدّرس ويطول تطويلا يدفع الدّارسين إلى الملل والسّأم، ويفقدهم الاهتمام بمتابعة [المعلّم]، ويصرف أذهانهم عن شرحه، أو يقصر زمن الدّرس بحيث لا يتمكّن العالم من استيفاء المحتوى التعليمي للمادّة الدّراسية فتضيع بذلك الفائدة، ويعتمد إحداث ذلك التّوازن - بالدرّجة الأولى - على خبرة المعلّم وتجربته»⁽¹⁾.

إنّ توزيع المعلّم فترات التّعليم، أحد العوامل المناسبة لاستمرار التّعلم، إضافة إلى أنّ هذا الأسلوب يوفرّ العلم لطالبه، ويسهّل عليهم التّعلم والحفظ والمراجعة، حسب الوقت متاح لهم.

3-16 أسلوب استخدام الوسائل الإيضاحية: إنّ أسلوب استخدام الوسائل الإيضاحية فعّال في التّربية والتّعليم، فلا غنى عنه لمن يريد إيصال تعليمه إلى الآخرين، حيث يساعد على تقريب المعاني المجردة إلى الأذهان، وشرح الحقائق التي تخفى على المبتدئين، من كلّ جوانبها (ارتباطها بغيرها، تأثيراتها).

وإذا ما وضعنا « في الاعتبار أنّ مستوى الذّكاء والقدرات العقلية لدى الأفراد ليس متساويا، فمنهم الذّكي السّريع الفهم، ومنهم العادي المتوسط الفهم، ومنهم قليل الحظ من الذّكاء البطيء الفهم، أدركنا مدى أهمية [هذا الأسلوب] وفعاليتها في عملية التّعليم والتّربية، وحاجة الأفراد جميعا إليه، وإن اختلف مستوى الحاجة من فرد إلى آخر، وتنوّع الحقائق والمعارف التي يتلقونها ومدى عمقها وتعقيدها من جهة أخرى»⁽²⁾.

فكلّمّا كان هذا الأسلوب دقيقا وواعيا ومتفهما لحاجات المتعلّمين ومستواهم العقلي والتّحصيلي، ومراحل نموّهم، كلّما كان مثمرا في نتائجه التي تنعكس في سلوك المتعلّمين نحو الأحسن، وهذا أصبح من الأمور المستقرّة في الدّور الكبير الذي يقدّمه هذا الأسلوب في

(1) أوحيدة علي، التدريس الفعّال، مطابع شركة الشهاب، باتنة، الجزائر د ت ط ص 81.

(2) عبد الحميد الصيد الزنتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، ط 3،

التعليم. يمكن إجمال أهميته في النقاط التالية:

- أ - تثير اهتمام المتعلمين كثيرا.
 - ب - تجعل ما يُتعلَّم باقي الأثر.
 - ج - تقدّم خبرات واقعية تدعو المتعلمين إلى النشاط الذاتي.
 - د - تسهم في نمو المعاني، ومن ثمّ نمو الثروة اللغوية.
 - هـ - تقدّم خبرات ليسهل الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى.
- ولابدّ من أن نشير إلى الخصائص التي يجب أن تتصف بها الوسيلة التعليمية، حتّى تكون فعّالة، « منها:

- مطابقتها للموقف التعليمي، ومدى اتّفاقها معه.
 - ملاءمتها للمتعلّم.
 - دقّتها، تقاس الوسيلة بدقّة المعلومات التي نحصل عليها.
 - إمكانية الحصول عليها.
 - التكاليف: تدخل التكاليف أيضا كعنصر في المفاضلة بين معينات التّعلم، وبالنسبة لهذا العنصر نذكر أنّ قيمة الوسيلة ليست في ثمنها، وإنّما في المعلومات والنتائج التي يمكن أن نخرج بها عند استعمالها، أو نكتسبها عن طريقها»⁽¹⁾.
- فالمعلّم نتيجة للتنوع الوسائل قد يلجأ للمفاضلة فيما بينها، واختيار أحسنها وأنسبها للموقف التعليمي، فهنا يحتاج المعلّم إلى مقاييس للتّقييم، يقيّم بها كلّ وسيلة ليقف على مدى ملاءمتها للموقف التعليمي، وتأديتها للغرض المقصود منها.
- هذا وإنّ من أهمّ الوسائل التعليمية « المخابر، فهي أرقى وسيلة وأشملها في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات المختلفة، ولذلك فإنّ وجودها في المؤسسات التعليمية ضروري جدّا»⁽²⁾.

من خلال هذا العرض نستخلص أنّ الوسائل التعليمية هي: كلّ أداة تستخدم لتحسين

(1) إبراهيم وجيه محمود، التعلّم، ص 260-261. باختصار.

(2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 152.

نتائج عملية التعلّم وترقيتها.

3-17 أسلوب الرحلة العلمية: إنّ الرحلة العلمية للتّحصيل العلمي، من الأساليب المهمّة في ذلك. يوضّح ذلك ابن خلدون بقوله: « إنّ الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة (المعلّمين) مزيد كمال في التّعلّم؛ والسّبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلّون به من الفضائل تارة علما وتارة تعليما، والتّلقين أشدّ استحكما وأقوى رسوخا، فعلى كثرة الشّيوخ (المعلّمين) يكون حصول الملكات ورسوخها»⁽¹⁾.

والسّبب في ربط الملكة التّعليمية بكثرة الشّيوخ؛ أنّ « لكلّ معلّم طريقته الخاصة في التّعليم، وتعدّد الطّرق تُسهّم في تكوين الملكة ورسوخها؛ لأنّ المتعلّم يدرك جيّدًا أنّ العلم يتوصّل [إليه] بطرق متعدّدة، قد تكون مختلفة الوسائل، ممّا يسرّع في تكوين الملكة، لاستفادة المتعلّم من إمكانات أساتذته، واختلاف مصطلحاتهم العلمية وأساليبهم التّعليمية»⁽²⁾.

ومن المعروف لدى الباحثين انطباع الحركة العلمية عند العرب - منذ عصر النّشأة- بطابع الخروج بحثا عن المادة العلمية، وظلّ هذا الطابع ممتدا لفترة طويلة، يقول نيكلسون: « كان الباحثون وطلّاب العلم يرحلون في حماسة عبر القارات الثلاث، ثمّ يعودون إلى بلادهم كما يعود النّحل محمّلا بالعسل الشّهّي»⁽³⁾.

ومن الواضح أنّ الرحلة العلمية « باعتبارها أولى (كذا) وسائل اكتساب العلم، ترتبط ارتباطا وثيقا بالآداب الذاتيّة، [فعلو الهمة] والدّأب جدية أن تيسّر العبء والارتحال لدى [المتعلّم]، لأنّ الرحلة تعني قطع العلائق لديه، ولأنّ تحصيل العلم يقتضي تركيزا وتفرغا عقليا وعاطفيا حتّى يستطيع أن يستغرق فيه»⁽⁴⁾.

إنّ فوائد الرحلة كثيرة، فالتعلّم باحتكاكه مع معلمين وأساتذة كثر، ومناهج مختلفة، يكتسب مهارات كثيرة، ولأنّ تعدّد المعلّمين في نفس المكان قد لا يفيد؛ لتقارب الوسائل

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 497.

(2) محمد النّهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ص 282.

(3) شرف الدّين علي الراجحي، مصطلح الحديث وأثره على الدرس اللغوي عند العرب، دار النهضة العربية، بيروت،

ط 1، 1983، ص 18.

(4) المرجع نفسه، ص 18.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والطرق والمناهج والمصطلحات. ولا يزال هذا الأسلوب قائما إلى وقتنا هذا، حيث يسافر الرّاعبون في التّوسع في العلوم إلى البيئات التّعليمية المختلفة لتلقّي فنون العلوم، ولتحصيل الرّسائل العلمية المتخصصة، والدّرجات العلمية، من دكتوراه وماجستير، وهذه إحدى ثمرات أسلوب الرّحلة.

3-18 أسلوب الإعادة والتّكرار: إنّ لأسلوب التّكرار في التّعليم الأثر البالغ في توكيد العلوم وإيصالها إلى المتعلّمين؛ وذلك أنّ التّكرار يعزّز الاحتفاظ بما يكتسبه المتعلّم من معلومات أو مهارات، وأنّ معظم ما يتعلّمه الإنسان يحتاج إلى الإعادة والتّكرار والتّمرن حتّى يرسخ.

فأسلوب التّكرار لآراء وأفكار «معينة على الناس يؤدّي عادة إلى استقرارها، وتثبيتها في أذهان الناس، وقد بيّنت دراسات علماء النفس المُحدّثين أهمية التّكرار في عملية التّعلم، وقد فطنت المؤسسات التجارية والصّناعية إلى أهمية [هذا الأسلوب] في تثبيت الفكرة في أذهان الناس، فقاموا بإنفاق الأموال الطّائلة على الإعلانات التجارية التي تقوم بتكرار عرض أفكار معينة على الناس بهدف التأثير في اتجاهاتهم لترويج سلعهم التجارية»⁽¹⁾.

إنّ أسلوب التّكرار يعمل على ترسيخ المعلومات في الذاكرة، ومن أساليب التّرسّخ، التّدريب والتّمرين. وقد بيّنت الدّراسات التجريبية الحديثة العلاقة الوثيقة بين مستوى التّذكر وبين عدد مرات التّكرار، فالتّكرار يثبّت المعلومات والمهارات ويساعد على جودة التّذكر.

فالتّعلّم من معناه العام هو: «تغيّرات ترسخ لدى الإنسان بفعل الممارسة والتّكرار؛ فإنّه أيضا وعلى المستوى التعليمي، تغيّرات ترسخ لدى المتعلّم بفعل ممارسته لصناعة ما ومباشرته لها وبتكراره لفعل المباشرة ذاك. ومجموع تلك التّغيرات الرّاسخة هي ما يكون الملكة؛ على اعتبار أنّ الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد مرّة حتّى ترسخ صورته»⁽²⁾.

(1) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ص176.

(2) عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب،

ط1، 1428 - 2008، ص143.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

فعلى المعلمين مراعاة هذا الأسلوب، مع اجتناب التكرار الممل، « فالمعلم الجيد هو الذي يعرف ماذا قدّم في حصّته، وما هي النقاط التي يجب تكرارها والنقاط التي لا يجوز له تكرارها، ويتمّ ذلك عندما يضع خطة تدريسية تتناسب مع الموقف الصفّي الذي يوجد فيه المعلم⁽¹⁾ ».

3-19 أسلوب التعليم السيمائي: يمارس المعلم هذا الأسلوب أثناء التعليم، حيث تصدر عنه حركات جسدية متنوعة، مثل حركة اليدين والرأس، ولا يكاد ينفك المعلم بأي حال من الأحوال عن استخدامه للحركات، فهي ملازمة له.

فاللغة المنطوقة قلما تستغني عن استخدام الحركة المعبرة معها عن المعاني « لا من فقر في التعبير اللفظي، بل عن محاكاة لواقع الأمر، ومسايرة في التعبير بالحركة الجسمية إلى جانب اللفظ... فالكلام يستخدم معه الحركات الجسمية لاشتمالها على كمّات الكلام الأساسية⁽²⁾ ».

فالمتكلم يستعين غالبا بالحركة الجسمية لتشارك مع الكلام في « إلهام المخاطب ما يريده المتكلم، وبخاصة حين يشعر أنّ الكلام لا يعبر عن فكره، أو لا ينقل إلى المخاطب أحاسيسه على النحو الذي يريد، فيحاول توضيحه، أو تأكيده بالحركة الجسمية أثناء كلامه، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّ الألفاظ تنوء على حمل المعاني، أو تقصر عن الإحاطة بأبعاده أو يدلّ على فقر المتكلم في الإلمام بمفردات اللغة، ممّا يدعوه إلى الاستعانة بالحركة الجسمية، والإكثار من استخدامها⁽³⁾ ».

والتأمل في دلالات الحركات الجسمية يجدها أنواعا:

أ - حركات ذات دلالة محدّدة ومعروفة للعامة والخاصة.

ب - حركات التوكيد، وهذه لا تفهم إلّا بمصاحبتها للكلام المراد توكيده، وهي تقابل (النبر) في النظام الصوتي.

(1) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي، ص 64.

(2) محمد عبد الكريم الرديني، مباحث لغوية، دار الهدى، عين مليلة - الجزائر، ط 1، 2009، ص 4.

(3) المرجع نفسه، ص 87.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ج - حركات التوضيح، وتكون أيضا مصاحبة للكلام الذي أحسن المتكلم بغموضه فأراد توضيحه، وهذه غالبا ما تأخذ الشكل المراد توضيحه، وذلك مثل الحركات التمثيلية، وكالحركات التي يراد بها التعبير عن شيء ضخم أو صغير، أو مربع⁽¹⁾.

مما سبق يتضح لنا أهمية أسلوب التعليم السيميائي، أو فن الاتصال بلغة الجسد، بأنه من الأساليب الفاعلة في التعليم، فعلى المعلم الاستفادة من ذلك مع مراعاة المواقف التعليمية.

3-20 أسلوب التبليغ والإلقاء (التلقين والتلقي): جاء في المعاجم اللغوية في معنى التلقين بأنه التفهيم، يقال: لقن الكلام فهمة⁽²⁾. ويعدّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تعتمد أساسا على جهد المعلم في التعليم والتوضيح والبيان للمتعلمين، وهو أسلوب قديم، وسيظل على مرّ العصور ضروريا في العملية التربوية، لاسيما أنّ بعض المجالات لا تحقق إلا بطريقة التلقين، فهو يجمع بين القديم والحديث.

وبالرغم من أنّ «المعلم في هذه الطريقة هو المؤثر الوحيد، وأنّ المتعلم لا يكون سوى مستقبلا، فإنّ هذه الطريقة تصلح لتزويد الناشئين بالمعارف والمعلومات والحقائق التي تُستقى عن طريق السماع والتقل، ولا تحتاج إلى التحليل والمحاورة، وذلك مثل الوقائع التاريخية، والظواهر الجغرافية، والمعلومات المتعلقة بالأشخاص والأماكن وغيرها»⁽³⁾.

وهي طريقة تركز على الحفظ الآلي والاستظهار، وهي أشبه بالبعائية، ويقول عنها حاجي خليفة: «اعلم أنّ من كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة لا يحصل على طائل من ملكة التصرف في العلم، ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئا...»⁽⁴⁾.

والأسباب وراء انتشار هذا الأسلوب في التعليم، ترجع إلى التباطؤ في تطوّر المجتمعات، واقتصار هدف المدرسة على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، دون مراعاة لطبيعة المتعلمين.

(1) محمد عبد الكريم الرديني، مباحث لغوية، ص 97-98.

(2) الرازي، مختار الصحاح، مادة (لقن)، ص 520.

(3) عبد الحميد الزّتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص 472.

(4) لطفي بركات أحمد، في الفكر التربوي الإسلامي، ص 92.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

لكن مع ما يعتري هذا الأسلوب من نقص، إلا أنه «يعمل على حلّ المشكلات الصّعبة، حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف الطالب عنها عاجزاً، ومن هنا يرى بعض الخبراء أنّ هذا التعليم هو الذي يحصل فيه الطالب على هدف تعليمي بمساعدة محدّدة من المعلم أو بدون مساعدة ويتمّ فيها إعطاء المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلم.

ولهذه الطريقة مزايا قليلة، كونها تجعل المتعلّم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التّدخل لحلّها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيراً من التّقدّر إلا أنّها مازالت تستعمل في المدارس حالياً، وبشكل مكثّف، ونجد المتعلّم يعتمد على معلّمه، ومن هنا يتخرّج الطالب وهو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه، ويلاحظ هذا في غياب الفكر التّقدي التحليلي لدى كثير من طلابنا، وإنّ علماء التربية يعزّون نقائص هذه الطّريقة كونها لا تعتمد المنطق الرّياضي، ولا تعتمد البدائل الإبداعية ولذا غاب استعمال الفكر في كثير من المناحي»⁽¹⁾.

وبالرّغم من أنّ هذا الأسلوب قديم وتقليدي، إلا أنّ بعض الأقطار «تبرّر استخدامها على أساس التّفاعل المباشر بين المعلم والمتعلّم، [كما أنّها] تتيح للمعلّم الثّقة بنفسه»⁽²⁾.
والناس في هذه المسألة اتجاهات ثلاث:

أ - اتجاه يزهد في أسلوب الحفظ والتّلقين إلى أبعد الحدود، كما هو الشّأن في الولايات المتحدّة الأمريكيّة.

ب - اتجاه يعوّل على الحفظ أكثر من تعويله على الفهم واستعمال الفكر، وهذا هو السّائد في معظم الأقطار العربيّة والإسلاميّة.

ج - اتجاه يزاوج بين الحفظ والفهم، وهذا ما تطبّقه اليابان.
إنّ التّركيز على التّلقين فقط، قد جلب الضّرر على التّعليم، وقد آن الوقت لنمزج بين التّلقين والفهم (العمليات العقلية العليا)؛ كي نحیی الإبداع ونساهم في بناء جيل يسهم في

(1) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 61.

(2) عبد العلي الجسماني، علم التربية وبيكولوجية الطفل، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، ط 1، 1414 - 1994، ص 86.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

تغيير الصورة السلبية لعالمنا الإسلامي والعربي.

هذه جملة الأساليب التي لا يستغني عنها المعلم أثناء ممارسته لمهنته، وهناك أساليب أخرى لا يتطلبها بحشنا، لعل يكون الكلام عليها في مناسبة أخرى.

* * *

الفصل الثاني

التعليم عند المحدثين

وفيه:

المبحث الأول : المعلم في الفكر التعليمي عند المحدثين .

المبحث الثاني: المتعلم في الفكر التعليمي عند المحدثين .

المبحث الثالث: الأساليب التعليمية عند المحدثين .

المبحث الرابع: المهارات و القواعد المستفادة من منهج المحدثين في التعليم.

المبحث الأول

المعلم في الفكر التعليمي عند المحدثين

أولاً: العلاقة بين المعلم والمتعلم.

ثانياً: المعلم وصفاته العلمية والمهنية.

مدخل:

مما لا يخفى أن مصطلح عالم شائع الاستخدام في الفكر الإسلامي، وقد وردت به نصوص القرآن والسنة، ومع كثرة استخدامه و شيوعه، إلا أن دلالاته واسعة، ولم تخضع للتحديد الدقيق، ولذلك فقد استعمل ليشمل طوائف العلماء في شتى التخصصات، لم تستأثر به طائفة دون أخرى، ومن جهة أخرى تداخلت دلالاته مع دلالة مصطلح (المعلم) فلم يوجد كبير فارق بين العالم وبين الذي يقوم بعملية التدريس من المعلمين في إطار المصطلح، وإنما مردّد هذا التداخل بين الوظيفتين يعود إلى أن الفكر الإسلامي لا يعرف هذا الفصام بين وظيفة العالم والمعلم.

وهذا التداخل بين مفهوم العالم و مفهوم المعلم نلمسه بوضوح عند «ابن عبد البر الأندلسي (ت 463)» في كتابه «جامع بيان العلم وفضله» حيث نجده يستعمل العالم و المعلم بمعنى واحد، وإن أكثر من استعمال الأول.

كذلك نجد دلائل هذا التداخل في معظم المؤلفات التي وردت في آداب العالم و المتعلم، ومن ذلك أن « بدر الدين ابن جماعة ت(639)» عنون كتابه « تذكرة السّامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم»، فالعالم هنا قصد به المعلم على وجه العموم، واستمر هذا التداخل في استخدام المصطلحين حتّى بدأت المجتمعات الإسلامية والعربية تأخذ بنظام التخصص المهني .

ومن أجل هذا التداخل كان الحديث عن العالم هو نفسه الحديث عن المعلم.

أولاً: العلاقة بين المعلم والتلميذ

احتلت علاقة المعلم (العالم) مع تلاميذه حيزاً بارزاً لدى علماء الحديث النبوي، إذ هي المحور الأساسي والفعال في عملية التعليم والتعلم، وبدون وضوح هذه العلاقة، وقيامها على أسس سليمة، فلا يمكن لها أن تكون العملية أن تحقق أهدافها، لذا كان الاهتمام والتركيز على هذه العلاقة ووضع الضوابط لها من أهم ما يجب إبرازه.

1- الرّفق بالمعلّم وعدم تعنيفه:

إنّ التحلي بالرفق في القول، واجتناب الكلمات الجافية يؤلّف النفوس الناشزة ويدفعها إلى الانتباه، فعلى المعلّم أن يتّصف بالصفات الخلقية والعقلية والعاطفية التي تفرضها عليه رسالته، ليقوم بواجبه على أفضل وجه، ويؤدّي لأتمته أجلّ خدمة.

« ويرى الخبراء المختصون أنّ المعلّم النّاجح هو الذي اختار مهنة التعليم بدافع رغبة ملحة، تشدّه نحو تلاميذه بعاطفة الأبوة الحنان النبوي »⁽¹⁾.

وقد تنبّه المفكّرون المسلمون لأهمية الرّفق بالمعلّمين وأثر ذلك على التّعلم، يقول الرّاعب: « حقّ المعلّم أن يجري متعلّميّه مجرى بنيّه، فإنّه في الحقيقة لهم أشرف من الأبوين...، وقد نبّه النبي - على ذلك بقوله: « إنّما أنا لكم مثل الوالد »⁽²⁾ فحقّ لمعلّم الفضيلة أن يقتدي بالنبي - »⁽³⁾.

وقال أبو حامد الغزالي: « الوظيفة الأولى الشّفقة على المتعلّمين، وأن يجريهم مجرى بنيّه »⁽⁴⁾.

ولم يكن هذا بغائب على علماء الحديث النبوي الشريف، فهذا محدّث الأندلس أبو عمر

(1) يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق، ص55.

(2) ابن ماجه، محمد بن يزيد بن ماجه، سنن ابن ماجه، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1430-2009، كتاب الطهارة، باب: الاستنجاء، ص 111 رقم 313.

(3) الراغب الأصبهاني، الحسين بن محمد بن الفضل، الذريعة إلى مكارم الشريعة، تحقيق: أبو البزید أبو زيد العجمي، دار السلام، القاهرة، ط1، 1428-2007، ص 178.

(4) الغزالي، محمد بن محمد بن أحمد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1425-2004، ج1 ص80.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

يوسف ابن عبد البر، يوّب في كتابه «جامع بيان العلم وفضله» باباً سمّاه: «جامع في آداب العالم و المتعلم»⁽¹⁾، ثم يسوق أحاديث نبوية فيها حثّ المعلّم على الرّق بالمتعلّمين. وكذلك فعل الخطيب البغدادي في كتابه «الجامع لأخلاق الرّاوي وآداب السّامع» فعقد باباً سمّاه «باب توقير المحذّث (المعلّم) طلبه العلم وأخذ نفسه بحسن الاحتمال لهم والحلم»⁽²⁾.

وكان هذا دأب علماء الصّحابة، والذين على منوالهم سار علماء الحديث، فهذا أنس ابن مالك يقول لتلامذته: «لأنتم أحبّ إلي من عدّة ولدي، إلا أن يكونوا في الفضل مثلكم»⁽³⁾.

يقول الإمام النووي: «وينبغي أن يحنو عليه [أي: المعلّم على المتعلّم] ويعتني به كما يعتني بمصالح نفسه وولده، ويجريه مجرى ولده في الشّفقة عليه، والاهتمام بمصالحه، والصّبر على جفائه، وسوء أدبه، ويعذره في سوء أدب وجفوة تعرض منه في بعض الأحيان، فإنّ الإنسان معرّض للتّقائص...»⁽⁴⁾. فعلاقة الشّفقة والرّحمة والحنو هي ما ينبغي أن يكون بين المعلّم و تلامذته.

إن مبدأ الرّق بالمتعلّمين نادى به المرّبون حديثاً، فهذا «رونيه أوبير» يقول: ((...إنّ ضخامة مهمة العالم لا ينبغي أن تلقي عليه ثوبا من الجلال العاجز عن الابتسام، ولا ينبغي أن توحى إليه بالترحّج المفرط، أو بالهيئة القاسية دوماً، وليس عليه أن يثير الخوف، بل المحبة، ولا أن يثير الانكماش بل انطلاق النفوس))⁽⁵⁾.

(1) ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، جامع بيان العلم وفضله، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2006، ص144.

(2) الخطيب، أحمد بن علي بن ثابت، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417-1996، ص183.

(3) الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، تحقيق: حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، عمّان، ط1، 2004، ج3 ص3168، ترجمة: 4669.

(4) النووي، يحيى بن شرف بن مريّ، آداب العالم والمتعلّم، مكتبة الصحابة، طنطا، مصر، ط1، 1408-1987، ص35.

(5) يحيى مراد، آداب العالم والمتعلّم في الفكر الإسلامي، ص288.

بواب الإمام البخاري في « صحيحه » ، « باب من خصّ بالعلم قوما دون قوم كراهية أن لا يفهموا »، ثم ساق قول عليّ: « حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله »⁽¹⁾.

قال الشّارح : « والمراد بقوله: (بما يعرفون)، أي يفهمون »⁽²⁾. يقول الخطيب: « اعلم أن القلب جارحة من الجوارح تحتل أشياء، وتعجز عن أشياء ، كالجسم الذي يحتمل بعض الناس أن يحمل مائتي رطل، ومنهم من يعجز عن عشرين رطلا... ومنهم من يحفظ عشر ورقات في ساعة ومنهم من لا يحفظ نصف صفحة في أيام، فإذا ذهب الذي مقدار حفظه نصف صفحة يروم أن يحفظ عشر ورقات تشبّها بغيره لحقه الملل، وأدركه الضجر ونسي ما حفظ، ولم ينتفع بما سمع فليقتصر كلّ امرئ من نفسه على مقدار يبقى فيه مالا يستفرغ كلّ نشاطه، فإن ذلك أعون له على التّعلم (التعليم) من الذّهن الجيّد والمعلّم الحاذق »⁽³⁾.

والاستدلال على هذا المبدأ التّعليمي يطول، وإنّما غرضنا الإشارة إلى اهتمام محدّثي بها، والالتزام بها في العملية التّعليمية، وكما ذكرنا في القسم النظري أنّ التّعليم اليوم أكّد على أهميتها .

3 - ترغيب المتعلّم (إثارة الدّافعية):

قبل أن نقف اليوم على مبادئ التّعلم وقوانينه في التّطبيقات التربوية والتّفسية المعاصرة، كان للفكر الإسلامي والعربي محاولات جادة للكشف عن العلاقة بين طبيعة المتعلّم وعملية التّعلم والتّعليم، كما كان لهم اهتماما بالغا للتّعرف على العوامل المؤثّرة في العملية التّعليمية والتّربوية، والوقوف على الأسس التي يتحقّق بها التّعلم والتّعليم الجيدين، ومن أهمّ هاتيه العوامل: مبدأ الدّافعية (الرّغبة)، وكلمة الدّافعية لم ترد في كتب الفكر الإسلامي، ولكن وردت بما يدلّ على معناها مثل : النّية والهمة والرّغبة وجمع القلب وجمع المهمّ.

(1) صحيح البخاري، كتاب العلم، ص27.

(2) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج1 ص672.

(3) الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، الفقيه والمتفقه، تحقيق: عادل العزازي، دار ابن الجوزي، الدّمام، م ع

س، ط4، 1428، ج2 ص215.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ولقد أدرك علماءنا الأوائل أنّ المتعلّمين يتعلّمون بصورة أفضل إذا ما اشتدّت رغبتهم في التّعلّم، وحسنت نياتهم، وتأهبّوا لتلقّي العلم؛ حينئذ يحقق التّعليم هدفه.

واستخدم القرآن والسّنة هذا المبدأ لإثارة دافعية النّاس للأعمال الصّالحة ورغبتهم فيها بما جعل من ثواب و نعيم ، ورهبّهم منها بذكره للعقاب الذي سيلحق بمن اقترفها.

ولقد استفاد علماء الحديث النبوي من هذا المبدأ، وأدركوا أن طلبة العلم يتعلّمون بصورة أفضل عندما تكون لهم الرّغبة (النّية) نحو التّعلم، فمثلا الخطيب البغدادي يؤكّد أهميته الدّافع في إحداث التّعلم الجيّد الذي « لا يسارع إليه النّسيان، ويحقّق مع جودته الاقتصاد في الوقت والجهد مع الإفادة منه في مواقف الحياة المختلفة »⁽¹⁾.

يقول الخطيب: « يجب على طالب الحديث (العلم) أن يخلص النّية في طلبه، ويكون قصده وجه الله »⁽²⁾، و« أن يستعمل الجدّ في أمره وإخلاص النّية في قصده، والرّغبة إلى الله »⁽³⁾. وعقد البخاري في «صحيحه» بابا سماه «باب: الحرص على الحديث (العلم)»⁽⁴⁾.

كما ألّف كثير من علماء الحديث كتباً خاصة في العلم وفضله وعقدوا فيها أبواباً تتحدّث عن فضل العلم و التّروغيب فيه، فهذا ابن عبد البر ألّف كتاباً جامعاً سماه «جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله» وعقد فيه باباً سماه «باب تفرّيع أبواب العلم و فضله»⁽⁵⁾، كما ألّف الحافظ «زهير بن حرب النّسائي (160-234)» جزءاً سماه «كتاب العلم» خصّه بفضله العلم والعلماء وثواب تحصيله والحضّ عليه، وغيرهم كثير.

وابتدأ الإمام البخاري، كتاب العلم من «صحيحه» بباب «فضل العلم»⁽⁶⁾ وساق قوله تعالى: (ذُنُوتُ) [طه:114] ﴿وَمَا يَكْفُرُ بِهِ إِلَّا الْأَقَلُّ مِنَ النَّاسِ وَمَا يَكْفُرُ بِهِ إِلَّا الْأَقَلُّ مِنَ النَّاسِ وَمَا يَكْفُرُ بِهِ إِلَّا الْأَقَلُّ مِنَ النَّاسِ﴾ (المجادلة:11)، والآيتان تدلّان على فضل العلم وعظيم أجره، بل إنّ الله تعالى لم يأمر نبيّه

(1) سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب، مكتبة لينة، دمنهور، ج م ع، ط2، 1413 - 1993، ص194.

(2) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السّامع، ص11.

(3) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج 2 ص171.

(4) صحيح البخاري، ص23.

(5) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص17.

(6) صحيح البخاري، ص16.

بطلب الازدياد من شيء إلا من العلم دون غيره من حوائج الإنسان .

ولدى فإن التمهيد التربوي الجيد المستنبط من تبويبات أئمة الحديث يجعل الإقبال على التعلم أفضل، لأنه كلما اشتدت رغبة التلاميذ على التعلم وحسنت بواعثهم، زادت دافعتهم، وتأهبوا لطلب العلم، وقويت رغبتهم في تحصيله وصدقت نياتهم لتعلمه ازداد إقبالهم إليه وقوي حرصهم عليه، فينتفعون بما يطرح إليهم من العلم.

ولذلك بدأ البخاري وغيره بذكر فضل العلم « وهذا جار على أساليب العرب القديمة ، فإنهم يبدعون بفضيلة المطلوب للتشويق إليه إذا كانت حقيقته مكشوفة معلومة»⁽¹⁾

من خلال تتبع كتب علماء الحديث النبوي ، وهي كثيرة نلحظ عناية المحدثين بأسلوب الترغيب في تحصيل العلم (إثارة الدافعية) إدراكا منهم أن المعلم الناجح هو من يستطيع أن يوصل المعلومة المفيدة (مهارة، خبرة) بطريقة انفعالية تقوي رغبة التلاميذ التي تحقق التفاعل وجذب الانتباه.

4 الاعتناء بمصالح الطلبة ومساعدتهم:

إن طبيعة عملية التعليم تضع المعلم في مركز الناصح والصدّيق، فإن التلاميذ إذا أحسّوا بأن معلمهم قريب منهم، صديق لهم، فسيقبلون عليه، ويقبل عليهم، ويطلبون مساعدة المعلم ونصحه ، وسيجد المعلم متعة رائعة في ذلك، وسيشعر بأن لمهنته معنى نبيل.

ولكي تتطور عملية التعلم والتعليم - فعلا- فإن الترحيب، والعطف والتّضحية، وروح الصّداقة والصّحبة، يجب أن تكون فيها أساسية للمعلم مع تلامذته، لأنه في الحقيقة ليس مجرد أداة لتكديس المعلومات في أذهان التلاميذ.

وكان اهتمام علماء الحديث واضحا بهذا المبدأ التربوي، إقتداء منهم بهدي النبي ﷺ بوصيته خيرا بطلّاب العلم، فعن صفوان بن عسال المرادي قال: أتيت النبي ﷺ وهو في المسجد... فقلت له: يا رسول الله: إنّي جئت أطلب العلم، فقال « مرحبا بطالب العلم،

(1) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص601.

إنّ طالب العلم تحفّه الملائكة بأجنتها»⁽¹⁾.

وفي هذا الصّد يقول الإمام المحدث محي الدين التّووي: «وينبغي أن يكون [المعلّم] حريصا على تعليمهم، مهتمّا بهم، مؤثرا لهم حوائج نفسه ومصالحه، ما لم تكن ضرورة، ويرحبّ بهم عند إقبالهم إليه... ويظهر لهم البشر، وطلاقة الوجه، ويحسن إليهم بعلمه، وماله، وجاهه، بحسب التّيسير... وينبغي أن يتفقّدهم ويسأل عن غاب منهم»⁽²⁾.

ويقول الماوردي: «ومن آدابهم نصح من علّموه، والرّفق بهم، وتسهيل السّيل عليهم، وبذل الجهود في رفدهم ومعونتهم، فإنّ ذلك أعظم لأجرهم، وأسنّى لذكرهم، وأنشر لعلومهم، وأرسخ لعلومهم... ومن آدابهم أن لا يعنّفوا متعلّما، ولا يحقروا ناشئا، ولا يستصغروا مبتدئا؛ فإنّ ذلك أدعى إليهم، وأعطف عليهم، وأحثّ على الرّغبة فيما لديهم»⁽³⁾.

إنّ هذا المبدأ أخذت به التّربية الحديثة، وأثبتت نجاعتها، ولقد كان لإهماله نتائج عكسية أثرت سلبا على تحصيلهم.

5- التّدرج في التّعليم: إن مبدأ التّدرج في تحصيل العلم نادى به المفكّرون المسلمون، ودعوا المعلّم إلى الالتزام به إذا أراد أن يحقق الأهداف التّعليمية.

يقول الماوردي: «واعلم أنّ للعلوم أوائل تؤدّي إلى أواخرها، و مداخل تفضي إلى حقائقها، فليبتدئ طالب العلم بأوائلها، لينتهي إلى أواخرها، و بمدخلها ليفضي إلى حقائقها، ولا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة، لأنّ البناء على غير أسس لا يبنى والثمر من غير غرس لا يجنى»⁽¹⁾.

والتّدرج في العلوم يحفظ على المتعلّم تركيزه وعدم تشتّت ذهنه في طلب العلم، وعدم التّسرع في تحصيله جملة واحدة، ولا يتجاوز المتعلّم علما من العلوم حتّى يتقنه، فإنّه إن تسرّع في تحصيله جملة، ذهب منه جملة، ولم يبق في ذهنه منه شيء، وذلك نتيجة لعدم الدّقة والإتقان في فهمه واستيعابه، وحفظه، يقول الغزالي: «... وأن لا يخوض في فنون العلم

(1) المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي، التّرجيب والترهيب، تحقيق: مشهور بن حسن مكتبة المعارف، الرياض، ط1،

1424-2004، ج1 ص94 رقم: 108.

(2) النووي، آداب العالم والمتعلّم، ص36.

(3) الماوردي، علي بن محمد بن حبيب، أدب الدين والدنيا، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006، ص125.

دفعه، بل يراعي الترتيب، فيبدأ بالأهم فالأهم»⁽¹⁾.

ولقد كان لعلماء الحديث النبوي الشريف دور في إرساء هذا المبدأ التربوي المهم وفي تطبيقه على طلابهم، فهذا الإمام الزهري يقول لتلميذه: «يا يونس، لا تكابر العلم، فإن العلم أودية، فأيتها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذه مع الأيام والليالي، ولا تأخذ العلم جملة، فإن من رام أخذه جملة، ذهب عنه جملة، ولكن الشيء بعد الشيء، مع الأيام والليالي»⁽²⁾. ومكابرة العلم هنا أن يعتقد طالب العلم أن قدرته وهمته أكبر من العلم وأنه قادر على نيله مرة واحدة.

وذكر الخطيب البغدادي في كتابه «الفقيه والمتفقه» قول بعض الحكماء: «إن لهذه القلوب تنافرا كتنافر الوحش، فآلفوها بالاقتصاد في التعليم... ولا ينبغي أن يزج نفسه فيما يستفرغ مجهوده، وليعلم أنه إن فعل ذلك فتعلم في يوم ضعف ما يحتمل، أضر به في العاقبة لأنه إذا تعلم الكثير الذي لا طاقة له به، وإن قهياً له في يومه ذلك أن يضبطه، وظن أنه يحفظه فإنه إذا عاد من غد وتعلم نسي ما كان تعلمه أولاً، وثقلت عليه إعادته... ويقتصر من التعليم ما يبقى عليه حفظه، ويثبت في قلبه»⁽³⁾. وهذا التدرج كما هو ملاحظ كمي.

كما يكون التدرج بترتيب العلوم بحيث يبدأ المعلم مع تلامذته بالسهل قبل الصعب، وبالبسيط قبل المعقد، وبالجلي الظاهر قبل الخفي، وبالجزئي قبل الكلي، وبالحسي قبل المعنوي، وبالمعنى القريب قبل البعيد. قال البخاري: «الرباني: الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره»⁽⁴⁾. قال ابن حجر العسقلاني: «والمراد بصغار العلم: ما وضح من مسائله، وبكباره: ما دق منها، وقيل يعلمهم جزئياته قبل كلياته، أو فروعه قبل أصوله، أو مقدماته قبل مقاصده»⁽⁵⁾.

و قد أعاد البخاري هذا المبدأ في «باب من خصّ بالعلم قوما دون قوم كراهية أن لا

(1) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1 ص76.

(2) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص119.

(3) الخطيب، الفقيه والمتفقه، ج2 ص216.

(4) صحيح البخاري، ص18.

(5) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص618.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

يفهموا»⁽¹⁾، و«باب من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه فيقعوا في أشد منه»⁽²⁾.

وأكد هذا الأسلوب التعليمي التربوي ابن حجر بقوله: «تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدرج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلاً حَبَّ إلى من يدخل فيه وتلقاه بانسباط وكانت عاقبته غالباً بالازدياد بخلاف ضده»⁽³⁾.

وهذا أصل مجمع عليه عند المفكرين المسلمين: ألا يبدأ المعلم تلاميذه بعويص المسائل، ومشكلها، ودقيق العلم وخفيه، بل بالأيسر والأسهل.

وقد تناول المرعشي هذه المسألة بتفصيل إذ يقول: «إن بعض المدرسين يقرر على الطالب المبتدئ الأسئلة والأجوبة الدقيقة... والطالب المبتدئ لا يفهم أكثرها، وتكرر أكثر الكلمات على أذنيه كأصوات الرّحي، ويأخذ النّعاس، ويذهب نشاطه، ويكلّ ذهنه والقدر الذي يفهمه ويحفظه ينسى أغلبه، قبل أن يقوم من مجلس الدّرس»⁽⁴⁾.

هذا الإمام الزّرنوجي يرى أنّه ينبغي أن تكون أنشطة التّعلم وممارساته متدرجة، ويطلب من المعلم أن يقدم للمتعلّم المبتدئ ما يناسب قدراته، وما يكون أقرب إلى فهمه، وطلب الأمر ذاته من المتعلّم، فأرشده إلى أهمية التّدرج في التّعلم فقال: «قال مشايخنا رحمهم الله تعالى: ينبغي أن يكون قدر السّبق للمبتدئ قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين [التّكرار] بالرفق، ويزيد كلّ يوم كلمة حتّى وإن طال السّبق وكثر يمكن ضبطه بالإعادة مرتين. ويزيد بالرفق و التّدرج»⁽⁵⁾.

ويقول الشّاطبي: «...ومنه أن لا يذكر للمبتدئ من العلم ما هو حظ المنتهي، بل يرّبي بصغار العلم قبل كباره...مّا يدلّ على أنّه ليس كلّ علم يُبَيَّن وينشر»⁽⁶⁾.

(1) صحيح البخاري، 27.

(2) المصدر نفسه، ص 27.

(3) ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج1 ص 619.

(4) المرعشي، محمد بن أبي بكر، ترتيب العلوم، تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، دار البشائر الإسلامية، بيروت،

ط1، 1408 - 1988، ص 197-198.

(5) الزرنوجي، تعليم المتعلّم طريق التّعلم، ص 49.

(6) الشّاطبي، الموافقات، ج5 ص 170-171.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ولو ذهبنا نستقصي التّقول لطال بنا المقام، ولخرجنا عن المقصود، وإلّا ما غایتنا التّنبیه علی أنّ علمائنا أجمعوا علی هذا الأصل، وطلبوا من المعلّم بمراعاته، وعلیه فالواجب علی المعلّمين والمربّین مراعاته، فقد أصبح هذا الأسلوب متبعًا فی عصرنا، فخطط الدّراسة تتضمّن جملة من العلوم تبدأ مع سنوات التّعلیم الأولى وتستمرّ تنویعات ومستویات مختلفة حتّى یقطع المتعلّم مراحل تعلیمیة تتناسب مع نموّه.

6 - ثواب وعقاب المتعلمين :

6-1 إثابة المجتهدين ومكافأهم : إنّ في استخدام الثّواب والمكافأة (التّعزّيز) باعث كبير على التّعلم، إذ أنّه يؤدّي إلى زيادة نشاط التّلميذ وإقباله على التّعلم.

يقول القابسي: « وإذا هو أحسن، يغبطه بإحسانه، في غير انبساط إليه، ولا منافرة له، ليعرف وجه الحسن من القبح فيتدرّج، على اختيار الحسن »⁽¹⁾.

وقد أثبتت الأبحاث الميدانية أنّ استخدام المعلّم لأسلوب المدح، وتقدير المحسن، والاستغلال الجيّد للحوافز المادية والمعنوية في العملية التّعليمية، من عوامل نجاح المعلّم في التّدريس، ومحبة الطّلاب له، وإقبالهم عليه.

وكان النبي ﷺ يستخدم هذا الأسلوب، فيثيب من أحسن ويثني عليه، ويثير بينهم تنافسا تربويا. أخرج أحمد في مسنده من حديث عبد الله بن الحارث رضي الله عنه قال: «كان رسول الله ﷺ يصِفُ عبد الله وعبيد الله وكثيرا - بني العباس - ثم يقول: من سبق إليّ فله كذا وكذا»⁽²⁾. ودلالة الحديث أنّ فيه حثّ المعلّم والمربّي طلبته على المنافسة الشريفة، وخلق فيهم التّسابق التّربوي .

أخرج مسلم في «صحيحه» عن أبي بن كعب قال: قال ﷺ: «يا أبا المنذر، أتدري أي آية من كتاب الله معك أعظم؟ قال: قلت لله ورسوله أعلم، قال: يا أبا المنذر أتدري أي آية من كتاب الله معك أعظم؟ قال: قلت: ﴿لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾

(1) القابسي، علي بن محمد بن خلف، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق: أحمد خالـد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986، ص133.

(2) أحمد بن حنبل، المسند، ص 187 رقم: 1836.

[illegible]

قال القاضي عيَّاض: «فيه تنشيط المعلّم لمن يعلمه، إذا رآه أصاب، وتنويه به»⁽²⁾. وقال النووي: «...وفيه تبجيل العالم فضلاء أصحابه... وجواز مدح الإنسان في وجهه إذا كان فيه مصلحة...»⁽³⁾.

وَمَنْ أُولَى هَذَا النَّوعِ مِنْ أُسَالِيبِ التَّعْزِيزِ عُنَايَةً خَاصَّةً الْخُطِيبِ الْبَغْدَادِيِّ، حَيْثُ حَثَّ الْمُعَلِّمِينَ عَلَى اسْتِخْدَامِ الشَّكْلِ الْمُنَاسِبِ مِنْهُ، كَتَعْبِيرَاتِ الْمَدِيحِ وَالتَّشْجِيعِ وَفِي ذَلِكَ يَقُولُ: «وَإِذَا أَجَابَ الْمُسْتَوَلُ بِالصَّوَابِ فَعَلَى الْفَقِيهِ [الْمُعَلِّمِ] أَنْ يَعْرِفَهُ إِصَابَتَهُ، وَيُهْنِيَهُ بِذَلِكَ لِيَزْدَادَ فِي الْعِلْمِ رَغْبَةً وَبِهِ مَسْرَّةً»⁽⁴⁾.

وقد قدّم الخطيب أسلوب الثواب على العقاب، وأيدّت التجارب صحّة هذا الاتجاه، فقال: «الثّواب أقوى و أبقى أثرا من العقاب في عملية التّعلم، وأنّ المدح أقوى أثرا من الذّم بوجه عام»⁽⁵⁾.

و يقول ابن جماعة: «... فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً وأشدّ اجتهاداً أو أبلغ اجتهاداً أو أحسن أدباً، فأظهر إكرامه وتفضيله وبيّن أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب...»⁽⁶⁾.

فينبغي للمعلّم الفعّال أن ينوّه بحسنات تلاميذه ومواهبهم وقدراتهم، لينمّي فيهم حبّ العلم، والرغبة في تحصيله.

(1) مسلم بن الحجاج بن مسلم، صحيح مسلم، دار المغني، الرياض، ط1، 1419-1998، كتاب صلاة المسافرين، باب: فضل سورة الكهف وآية الكرسي، ص405 رقم: 810.

(2) القاضي عياض، إكمال المعلم بفوائد مسلم، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء، المنصورة، ج م ع، ط1، 1998، ج3 ص178.

(3) النووي، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، بيت الأفكار الدولية، عمان، ط1، 1421-2000، ص540.

(4) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص279.

(5) أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، ص 228.

(6) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 153.

6-2 معاقبة التلاميذ: دعا المفكرون المسلمون لاستخدام وسيلة العقاب؛ باعثا للتعليم، غير أنهم قيدوه بكونه أن لا يكون قاسيا وشديدا، أي العقاب الذي يكفّه عن السلوك الغير مرغوب فيه، دون أن يجرح كبرياء التلميذ أو يلحق به إهانة، ولذا ابتعدوا عن استخدام، العقوبات الصّارمة، فالقسوة والعنف عائقان للتعليم .

وقد استلهم علماء الحديث النبوي وغيرهم هذا من سيرته ﷺ في دعوته وتعليمه للناس. فعن أم المؤمنين عائشة ؓ قالت: قال رسول ﷺ: «اللهم من ولي من أمّتي شيئا فرفق بهم فأرفق به»⁽¹⁾.

قال النووي: «هذا من أبلغ الزّواجر عن المشقة على الناس، وأعظم الحث على الرّفق بهم»⁽²⁾.

قال أبو الحسن القاسبي: «فقولك هل يستحب للمعلّم التّشديد على الصّبيان، أو ترى أن يرفق بهم، ولا يكون عبوسا ؟ ...إذا أحسن المعلّم القيام، وعني بالرّعاية، ووضع الأمور مواضعها، لأنّه هو المأخوذ بأدبهم، والنّاظر في زجرهم عمّا لا يصلح لهم، والقائم بإكراههم على مثل منافعهم، فهو يسوسهم في كلّ ذلك بما ينفعهم، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم، ولا من رحمته إيّاهم، فإنّما هو لهم عوض عن آبائهم، فكونه عبوسا أبدا، من الفظاظة الممقوتة، ويستأنس الصّبيان بها فيتجرعون عليه، ولكنّه إذا استعملها استتهلهم الأدب: صارت دلالة على وقوع الأدب بهم، فلم يأنسوا إليها، فيكون فيها إذا استعملت أدبا لهم في بعض الأحيان دون الضّرب، وفي بعض الأحيان يوقع الضّرب معها، بقدر الاستئصال الواجب في ذلك الجرم. ولكن ينبغي له ألاّ يتبسّط إليهم تبسّط الاستئناس - في غير تقبّض موحش - في كلّ الأحيان، ولا يضاحك أحدا منهم على حال، ولا يبتسم في وجهه، وإن أرضاه وأوفاه على ما يجب، ولكنّه لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسنا»⁽³⁾.

وهذا النص من القاسبي جدير بالتأمل والتّدبر في هاته الأزمان التي ابتعد فيها الكثير من

(1) صحيح مسلم، كتاب الإمارة، باب: فضيلة الإمام العادل، ص1016 رقم: 1828.

(3) النووي، المنهاج في شرح صحيح مسلم، ص1185.

(3) القاسبي، الرسالة المفصّلة، ص128.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المتعلمين عن الأسس السليمة للتربية، فالعقوبات إنما شرعت باعتبارها وسائل تربوية، وجالبة للمنافع سواء أكانت عامة أم خاصة، وأبيح الضرب للمتعلمين بمقدار لا يتجاوز فيه الحد المطلوب حافظاً للتعليم .

ومن خلال ما سطره علماء الحديث خاصة وعلماء الفقه وغيرهم بعامة نستنبط أساساً تتعلق بتأديب المخطئ من التلاميذ:

أ- التحذير من استخدام العقوبات الشديدة :

حذر العلماء المسلمون والمحدثون من التعنيف الشديد، وأوضحوا بأن التعنيف تأثيراً على شخصية المتعلمين، فهذا الآجري يقول: «... لا يعنف السائل بالتوبيخ القبيح فيخجله، ولا يزجره فيضع من قدره، ولكن يبسطه في المسألة ليحبره فيها»⁽¹⁾.

وهذا الخطيب يشير بأن للمعلم أن يوجه من أخطأ من طلبته باللين والرفق، من غير تعنيف أو توبيخ، فيقول: «و ينبغي [للمعلم] أن يبين لمن أخطأ خطأه في لين ورفق، من غير عنف ولا خوف»⁽²⁾. ويقول ابن جماعة: «أن يزجر من تعدى في بحثه أو ظهر منه لد في بحثه...، أو فعل ما يخل بأدب الطالب في الحلقة»⁽³⁾. وقيد ذلك كله بشرط أن لا يترتب على ذلك مفسدة تربو عليه. وزاد في موضع آخر من كتابه الأمر إيضاحاً فقال: «ولا ربما وقع منه [أي المعلم] سوء أدب في بعض الأحيان... [فـ] يوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطّف لا بتعنيف وتعسف، قاصداً بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه»⁽⁴⁾.

وعلى المعلم أن يراعي في زجره وتعنيفه أحوال المتعلمين (خلقية، خلقية وغيرها)، فإن ما قد يصلح لهذا لا يصلح لغيره.

يقول ابن حجر موضحاً لهاته النقطة: «وكذا المعلم إذا أنكر على من يتعلم منه سوء فهم

(1) الآجري، محمد بن الحسين بن عبد الله، أخلاق العلماء، تحقيق: يحيى بن علي، دار الآثار، صنعاء، ط1، 1424 -

2003، ص 34 .

(2) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص284.

(3) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، 128.

(4) ابن جماعة تذكرة السامع والمتكلم، ص140.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ونحوه لأنه قد يكون أدعى للقبول منه، وليس ذلك لازماً في حقّ كلّ أحد بل يختلف باختلاف أحوال المتعلّمين»⁽¹⁾. فربّ متعلّم يكفيه عبوس وجه المعلّم، وآخر لا يرتدع إلّا بالكلام الغليظ والتهديد، وآخر لا يترجر إلّا بالضرب، كلّ على قدر حاله. ونشير هنا إلى أنّ الضرب يجب أن يكون آخر الحلول التي يلجأ لها المعلّم.

وتتفق ترتيب العقوبات ومراعاة أحوال المتعلّمين مع علم النفس الحديث عند تطرّقه إلى مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلّمين .

ب- التعنيف والزجر بالتعريض من غير توبيخ: وقد أشار الغزالي إلى هاته النقطة الهامة في كتابه « إحياء علوم الدين»، حيث يقول: « فمن دقائق صناعة التعليم: أن (يزجر وينهي) المتعلّم من سوء الأخلاق باللطف، والتعريض (المعاريض في الكلام هي: التورية بالشّيء عن الشّيء) ما أمكن، من غير تصريح، وبطريق الرّحمة من غير توبيخ، فإنّ التصريح يهتك حجاب الهيبة»⁽²⁾.

ومما يجدر التنبيه عليه أنّه ينبغي على المعلّمين والمريّين أن يتعدوا عن اللّوم والعتاب، وإظهار العيوب بكثرة. ووضّح هذه الفكرة شمس الدّين الإنبائي في رسالته: «رياض الصّبيان وتعليمهم وتأديبهم» فقال: «(ولا يكتر عليه الملامة في كلّ وقت، فإنّه يهوّن عليه الملامة، وركوب القبائح)»⁽³⁾.

و يؤكّد هذا (الآجري) إذ يقول: «... فإن تخطى (المتعلّم) أحدهم إلى خلق لا يحسن بأهل العلم لم يجابهه في وجهه على جهة التّبكيّ له، ولكن يقول: لا يحسن بأهل العلم والأدب كذا وكذا، وينبغي لأهل العلم أن يتحافوا عن كذا وكذا. فيكون الفاعل لخلق لا يحسن قد علم أنّه المراد بهذا فيبادر برفقه به»⁽⁴⁾. و في طبعة أخرى: «(فيبادر برفقه)»⁽⁵⁾.

ويشرح ابن جماعة مراتب الزّجر عن الخطأ، وأثرها في تعديل السّلوك فيقول: « أن

(1) ابن حجر، فتح الباري، ج1 ص640.

(2) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1 ص81.

(3) محمد نور سويد، منهج التربية النبوية للطفل، دار طيبة، مكّة، ط3، 1421-2000، ص108.

(4) الآجري، أخلاق العلماء، ص34.

(5) تحقيق: أمينة عمر الخراط، دار القلم، دمشق، ط1، 1422-2001، ص52.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهدْيهم، وأخلاقهم، باطنا وظاهرا، فمن صدر منه من ذلك ما لا يليق...، عرّض الشيخ [المعلم] بالنّهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرّض به، ولا معيّن له، فإن لم ينته نهاه عن ذلك سرّا ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها، فإن لم ينته نهاه عن ذلك جهرا، ويغلظ القول عليه إن اقتضاه الحال ليزجره هو وغيره، ويتأدّب به سامع، فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما على بعض رفقاءه وأصحابه من الطلبة موافقته»⁽¹⁾.

وقال في موضع آخر: «...ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطّف لا بتعنيف وتعسّف، قاصدا بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه، فإن عرف ذلك لذكائه بالإشارة فلا حاجة إلى صريح العبارة، وإن لم يفهم ذلك إلا بصريحها أتى به، وراعى التدرج في التّلف...»⁽²⁾.

وبكلمة مختصرة على المعلم واجب التدرج بالعقوبة بما يتناسب مع المخالفة من ناحية، ومع صاحبها من ناحية أخرى.

وعقد الإمام البخاري في «صحيحه» بابا سماه «باب من لم يواجه الناس بالعتاب»، ثم ساق حديثا عن عائشة رضي الله عنها قالت: «صنع النبي ﷺ شيئا فرّخص فيه، فتزّه عنه قوم فبلغ ذلك النبي ﷺ (فقال): ما بال أقوام يتزّهون عن الشيء أصنعه...»⁽³⁾. قال النووي: «فيه حسن المعاشرة بإرسال التّعذير، والإنكار في الجمع ولا يُعيّن فاعله، فيقال: ما بال أقوام ونحوه»⁽⁴⁾.

ج - التّخويف: وإذا لم ينفع التّعريض بنوعيه، ثمّ التّصريح، فإنّ التّخويف والتّرهيب المرتبة التي يجب أن يأخذ بها المعلم، وقد استلهم العلماء المحدثون هذا من هديه ﷺ، فعن ابن عباس: «أن النبي ﷺ أمر بتعليق السّوط في البيت»⁽⁵⁾. «فإن كثير من الأطفال يردعهم

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 154.

(2) المصدر نفسه، ص 140.

(3) صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: من لم يواجه الناس بالعتاب، ص 850 رقم: 6101.

(4) النووي، المنهاج، ص 1442.

(5) البخاري، الأدب المفرد، دار الصّديق، الجليل، م ع س، ط 2، 1421-2000، ص 452 رقم: 1229.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

رؤية السّوط، وآداء العقوبة، فمجرّد إظهارها لهم يسارعون إلى التّصحيح، ويتسابقون إلى الالتزام⁽¹⁾. فتعليق المعلّم لأداة التّأديب في الفصل، أو إمساكها بيده أحيانا، وفي الوقت المناسب وحيث يحقّق النتيجة المرغوب فيها، هو نوع من التّأديب وهذه حقيقة يدركها أهل الخبرة التّربوية، وإذا لم يجد ما سبق يلتجأ المعلّم إلى:

د - الضّرب: وقد استلهم علماء الحديث والمربّون المسلمون ذلك من قوله ﷺ: «**مروا أولادكم بالصّلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر**»⁽²⁾.

وقد استنبط بعضهم من هذا الحديث، أنّه يبدأ بالضّرب في سنّ العاشرة. قال الأثرم: «سئل أبو عبد الله (الإمام أحمد) عن ضرب المعلّم الصّبيان فقال: على قدر ذنوبهم، ويتوقّى بجهد الضّرب، وإن كان صغيرا لا يعقل لا يضرب»⁽³⁾.

ولا ننسى أنّ كثرة الضّرب، واستخدامه تقلّل من هيئته، وتفقد مفعوله بالإضافة لما يولّده من آثار سلبية في التّموّ النفسي، والفكري للمتعلم. كما استنبط علماء الحديث والمفكّرون المسلمون من السنّة النبوية أنّ لا يزيد الضّرب عن ثلاث إلاّ بإذن وليّ المتعلّم، يقول محمد بن سحنون: «ولا بأس أن يضربهم على منافعهم، ولا يجاوز بالأدب ثلاثا، إلاّ بإذن الأب في أكثر من ذلك...»⁽⁴⁾. واستدلّوا على هذا بما رواه البخاري من حديث أبي هريرة ﷺ عن النّبي ﷺ قال: «**لا يجلد فوق عشر جلدات إلاّ في حدّ من حدود**»⁽⁵⁾.

فأقصى الضّربات للتّأديب ثلاثا، وللقصاص عشرة. وقد عنون البخاري لهذا الحديث «**كم التّعزير في الأدب**»، فقال الحافظ بن حجر معلّقا وشارحا: «والمراد بالأدب في التّرجمة التّأديب، وعطفه على التّعزير يكون بسبب المعصية، والتّأديب أعمّ، ومنه تأديب

(1) محمد نور سويد، منهج التربية النبوية للطفل، ص192.

(2) أبو داود، سليمان بن الأشعث بن شدّاد، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، دار الرسالة العالمية، دمشق، ط1، 1430-2009، ص367 رقم: 495.

(3) ابن مفلح، عبد الله بن محمد بن مفلح، الآداب الشرعية، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وعمر القيام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1419-1999، ص477.

(4) القابسي، الرّسالة المفصّلة، مقدّمة المحقّق، ص34.

(5) صحيح البخاري، كتاب الحدود وما يحذر منها، باب: كم التّعزير والأدب؟، ص943 رقم: 6848.

الولد، وتأديب المعلم»⁽¹⁾.

إنّ مسألة الضّرب تأديبا للمتعلّمين طويلة وتحتاج لمزيد بحث، وإنّما اكتفينا بما يخدم موضوع بحثنا. ومّا سبق يتبيّن لنا أنّ العقاب له أسسه الشرعية والنفسية وأنّه علاج ناجع إذا أحسن المعلم استخدامه بشروطه، في كفّ السلوكات السيئة، وإذا استبعد المعلم العقاب ومنع من ممارسته، فإنّ التلاميذ - كما هو واقع - يستهينون بالمعلّمين، وبالتالي يفقد المعلم السيطرة على التلاميذ، ويصبح المتعلّم هو سيّد الموقف، ممّا قد يؤدّي إلى فشل العملية التعليمية برمتها. ومن هنا نرى ضرورة إقرار العقاب بنوعيه (المعنوي - البدني)، وبشروطه في الصّف التعليمي وبهذا يعود للمعلّم بعض كرامته، ويشعر المتعلّمين بضرورة احترامه، والاستماع له.

* * *

(1) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج7 ص920.

ثانيا: المعلم وصفاته العلمية والمهنية

لا يمكن للمعلم أن يؤدي دوره كما ينبغي أثناء ممارسته لمهنته بنجاح، إلا إذا توافرت لديه مجموع من الصفات والخصائص تمكنه من الأداء الجيد لدوره، ومن أهم تلك الصفات، التمكن العلمي والثقافي. وقد حرص علماء الحديث النبوي، والمفكرون التربويون المسلمون على إبرازها، وإعطائها ما تستحقه من مكانة عالية في العملية التعليمية. ومن أهمها:

1 - التمكن العلمي: يرى العلماء المسلمون أنه يجب على المعلم أن يكون على قدر من الإطلاع على العلوم، وأن يكون على معرفة تامة بما يعلمه. فقد أكدت الأبحاث على أهمية هاته القيمة في نجاح المعلم في تدريسه.

فهذا الشاطبي يشترط على المعلم أن يكون متحققا بهذا الشرط على وجه الكمال والتمام، قال: «...إذ من شروطهم في العالم (المعلم) بأي علم اتفق؛ أن يكون عارفا بأصوله وما ينبنى عليه ذلك العلم، قادرا على التعبير عن مقصوده فيه، عارفا بما يلزم عنه، قائما على دفع الشبهة الواردة عليه فيه،... غير أنه لا يشترط السلامة من الخطأ البتة»⁽¹⁾.

ومعنى كلامه أن يكون المعلم راسخا في مادته التي يدرسها، غزير العلم فيها، واسع الإطلاع فيما يتعلق بها، مداوما على قراءة كل جديد في مادته.

وفي هذا يقول ابن جماعة: «...أن لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلا له، ولا بذكر الدرس من علم لا يعرفه،...، وعن الشبلي: من تصدر قبل أوانه، فقد تصدى لهوانه»⁽²⁾.

وقد عرف كثير من العلماء بنوع من العلوم؛ لاستفراغهم وسعهم فيه، مع أنهم عارفون بغيرها من العلوم متفننون فيها. ولهذا حبب علماء الحديث النبوي التمكن العلمي لطالب العلم، يقول ابن الصلاح: «وليكن الإلتقان من شأنه»⁽³⁾.

(1) الشاطبي، الموافقات، ج1 ص140.

(2) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص134.

(3) ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن بن عثمان، تحقيق: عبد اللطيف الهميم وماهر ياسين فحل، دار الكتب

العلمية، بيروت، ط1، 1423-2002، ص360.

ويقول ابن الجوزي: « العلم فهم الأصول »⁽¹⁾. ومعنى كلامه أن يتخصّص المعلم في علم واحد حتّى يتمكّن منه، ويتقنه، ولا يلزم من هذا عدم الاشتغال بعلوم أخرى، يقول الزرنوجي: «...فينبغي عليه [المُتعلّم] أن يثبت على أستاذ واحد وعلى كتاب حتّى لا يتركه أتر، وعلى فنّ حتّى لا يشتغل بفنّ آخر قبل أن يتقن الأول،... فإنّ ذلك كلّه يفرّق الأمور، ويشغل القلب ويضيع الأوقات، ويؤذي المعلم »⁽²⁾.

وقد أخذت المناهج التربوية الحديثة بها، فأصبح التّخصص مطلباً لها، وبخاصة في مرحلة ما بعد التّدرج؛ وذلك من أجل خلق متفوّقين في ميدان واحد، وبالتالي تمكينهم من الرّسوخ العلمي، ومن ثمّ تطوير البحث العلمي الذي يعود بالفائدة على الأفراد والمجتمع.

2- تمكّن المعلم من علوم أخرى (الثقافة العامة): إذا أراد المعلم أن يكون ناجحاً فلا مفرّ أمامه سوى الإلمام بالموضوع الذي يعلّمه؛ حتّى يتسنى له أن يتحدّث فيه ويبلّغه إلى المتعلّمين، ويجعله عندهم شائعاً لا ينصرفون عنه. إلا أنّ المفكرين المسلمين وعلماء الحديث يرون أنّه يجب على المعلم إلّا يكتفي بما تعلّمه فقط، بل عليه الاستكثار من علوم أخرى إذا كان في استطاعته ذلك، إذ أن إدراك و الإحاطة بكل العلوم مستحيلة.

عقد البخاري في صحيحه باباً سمّاه: «باب الخروج في طلب العلم»⁽³⁾، ثمّ ساق قصة خروج موسى - للقاء الخضر والتّعلم منه. قال الحافظ ابن حجر: « وفيه فضل الازدياد من العلم، ولو مع المشقّة والتّصبّ بالسّفَر، وخضوع الكبير لمن يتعلّم منه »⁽⁴⁾. وقال ابن بطّال: « وفيه يجب على العالم الرّغبة في التّزديد من العلم، والحرص عليه، ولا يقتنع بما عنده، كما فعل موسى ولم يكتف بعلمه »⁽⁵⁾.

وهذا الإمام ابن الجوزي يعقد في كتابه الممتع، « صيد الخاطر » فصلاً سمّاه: « فصل خذ

(1) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد، صيد الخاطر، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2003، ص233.

(2) الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلّم طريق التّعلم، الدار السودانية للكتب، الخرطوم، ط1، 2004، ص22.

(3) صحيح البخاري، كتاب العلم، ص19.

(4) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص629.

(5) ابن بطّال، علي بن خلف بن عبد الملك، شرح صحيح البخاري، تحقيق: ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد،

الرياض، ط3، 1429 - 2009، ج1 ص159.

من كلّ علم بسبب»، ثمّ قال: «للفقيه (المعلّم) أن يطالع من كلّ فنّ طرفاً، من تاريخ وحديث ولغة، وغير ذلك، فإنّ الفقيه يحتاج إلى جميع العلوم، فليأخذ من كلّ شيء منها مهمّاً»⁽¹⁾. وقال أيضاً: «اعلم أنّه لو اتّسع العمر لم أمتنع من الإيغال في كلّ علم إلى منتهاه، غير أنّ العمر قصير، والعلم كثير...، فمن كان ذا همّة، ونصح نفسه، تشاغل بالمهمّ من كلّ علم»⁽²⁾.

وهذا الزّرنوجي يدعو المعلّم والمتعلّم إلى «تنويع التّعلّم إذا ملّ من نوع من أنواع العلم...؛ من أجل أن يستمر في التّعلّم من ناحية، وليقضي على السّامة من ناحية أخرى»⁽³⁾.

إنّ تتبّع كلّ أقوال العلماء ممّا يطول به البحث، وإنّما اكتفينا بهذه النّقول فقط للدّلالة على اهتمام علمائنا بهذا المبدأ المهم.

فالتّعليم الفعّال اليوم يحتاج إلى معلّم ذا ثقافة واسعة بتخصّصه على الأقل، ليكون ذا فعالية كبيرة، ولا يكتفي فقط بالمقرّرات بل عليه أن يرجع إلى مصادر العلوم في ميدان تخصّصه، فالمعرفة تتطوّر والأساليب تتجدّد باستمرار.

3- الأمانة العلمية: كما لا يخفى ما للمكانة العالية للأمانة في ديننا وغيره، والتّدليل على ذلك ممّا لا طائل تحته؛ لاستفاضة ذلك وشهرته بين العامة والخاصة.

فمهنة التّعليم أمانة يجب أن تراعى حقّ رعايتها، وذلك لكيّ تحقّق الأهداف الكبرى للمجتمع.

ومن علامة الأمانة في التّعليم، نقل المعلومة كما هي مسندة إلى أصحابها، قوله: «نصّر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها فأذاها كما سمعها فربّ مبلغ أوعى من سامع»⁽⁴⁾.

(1) ابن الجوزي، صيد الخاطر، ص 327.

(2) المصدر نفسه، ص 320.

(3) صالح حميد العلي، مبادئ التّعلّم وطرائقه عند الزّرنوجي، ص 154.

(4) الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، السنن، تحقيق: مشهور بن حسن، مكتبة المعارف، الرياض، ط 1،

2003، كتاب العلم، باب: ماجاء في الحثّ على تبليغ السّماع، ص 598 رقم: 2656.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

فتأدية المقالة المسموعة، أو المعلومة المنقولة كما هي، تحتم على المعلمين أن يتحرّوا الدقة، وهذا ما نادت به الهيئات العلمية، وبخاصة في كتابة البحوث والرسائل. ولذلك لم يكن غريبا أن يقال للمحدثين، أن لهم فضل السبق في الضبط والأمانة العلمية، فهذه حقيقة تؤكدها سيرتهم، وكتبهم الطافحة بتحريرهم وعنايتهم وأمانتهم في النقل والتثبت. ومن مظاهر هذه الأمانة:

أ- التوقف عن نقل المشكوك فيه والاقتصار على المحفوظ: وهذا من المتعارف عليه عند العلماء المسلمين كافة، يؤصل هذا الخطيب، فيقول: «ويحدّث بما لا يداخله فيه الشك، وما شكّ في حفظه لزمه أن يمسك عنه»⁽¹⁾. وبوب الدارمي في سننه «باب اتقاء الحديث عن النبي ﷺ والتثبت فيه»⁽²⁾.

إلا أن هذا لم يمنع من القول بجواز النقل بالمعنى، ولكن بشروط، يقول التبريزي: «إذا أراد رواية ما سمعه على معناه، فإن لم يكن عارفا بالألفاظ ومقاصدها، خيرا بما يُحيل معانيها، بصيرا بمقادير التفاوت بينها، فلا خلاف في أنه لا تجوز له رواية ما سمعه بمعناه وعليه أن يروي ما سمعه باللفظ»⁽³⁾. وهذا ما يطبق اليوم في الجامعات في إعداد البحوث.

ب- عدم شرح ما لا يعرفه: وهذا أصل تربوي مهم، يقول السمعاني: «إذا روى المملي (المعلم) حديثا فيه كلام غريب فسره، أو معنى غامض بيّنه وأظهره، [فإذا جهل المعنى] فيلزمه السكوت عنه»⁽⁴⁾. فالسمعاني يرى أن لا عيب في أن يمسك المعلم عن الكلام عندما يعجز، فإن ذلك أفضل من قول الغلط.

من هنا نستنبط، بأنه يلزم على من يمارس مهنة التعليم اليوم أن يستوعب دلالات المصطلحات المتعلقة بالفن الذي يدرّسه، فالمصطلحات مفاتيح العلوم، وكم استغلق علم

(1) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ص 238.

(2) الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل، سنن الدارمي، تحقيق: حسين سليم أسد، دار المغني، الرياض، ط 1،

1421-2000، ج 1 ص 303.

(3) التبريزي، علي بن عبد الله بن الحسن، الكافي في علوم الحديث، الدار الأثرية، عمان، ط 1، 1429-2008، ص 582.

(4) السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور، أدب الإملاء والإستملاء، تحقيق: سعيد اللحام، دار ومكتبة الهلال،

بيروت، ط 1، 1409-1989، ص 75.

لعدم تفسير المعلمين للمصطلحات التي يمرّون عليها، فيبقى الطلبة في حيرة من أمرهم.

ج- العودة إلى المصادر والكتب الموثوقة: وفي هذا يشير المحدثون إلى المنهجية السليمة في التعليم، وهي الرجوع إلى الأصول والمراجع الموثوقة والمنسوبة إلى أصحابها، فقد وضعوا «لضبط [تلك] الأصول، والاستيثاق في نقلها، ومعرفة مصدر الناقل، والأصول التي اعتمد عليها شروطا دقيقة لصيانة هذه المصنّفات، والاطمئنان إلى عدم العبث بها، أو التحريف فيها، فلم يقبلوها إلاّ ممّن كان له الحقّ في روايتها»⁽¹⁾؛ ولأجل تحقيق هذا رغّبوا في طلب العلوّ في أخذ العلم، والوصول إلى مصدر المعلومة ما أمكن ذلك، ولذلك كانت الرحلة في طلب العلم سنّة لهم، وكانوا يعيّنون على الطالب الذي يقتصر على السماع ببلده ولا يرحل.

عن أبي العالية الرياحي قال: «كنا نسمع الرواية (العلم) عن أصحاب الرّسول □ بالبصرة، فلم نرض حتّى ركبنا إلى المدينة، فسمعناها من أفواههم»⁽²⁾.

فميزة العلو وفضله أنّ وسائطه قليلة، فهو أقرب إلى الصّحة من غيره.

كما حثّ علماء الحديث على جواز الاعتماد على الكتاب؛ لأنّه لا غنى عنه في التّحصيل العلمي، ويقرّ السّخاوي بجواز «اعتماد المحدث [على] الكتاب المصنوع»⁽³⁾.

د- معارضة الكتب: وذلك من المبادئ المهمّة والضرورية التي يؤكّد عليها المحدثون؛ وذلك لدفع الأوهام والأغاليط عن الكتب ويجعلها منبعاً أميناً ومصدراً يوثق به.

ومن أفضل المعارضة «أن يعارض الطالب بنفسه كتابه بكتاب الشيخ في حالة تحديثه إيّاه من كتابه، لما يجمع ذلك من وجوه الاحتياط والإتقان من الجانبين، وما لم تجتمع فيه هذه الأوصاف نقص من مرتبته بقدر ما فاته منها»⁽⁴⁾.

(1) أحمد محمد نور سيف، عناية المحدثين بتوثيق الروايات، وأثر ذلك في تحقيق المخطوطات، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1، 1407-1987، ص10.

(2) الخطيب البغدادي، الرحلة في طلب الحديث، دار الخاني، الرّياض، ط1، 1415-1994، ص153.

(3) السخاوي، محمد بن عبد الرحمن بن محمد، فتح المغيـث شرح ألفية الحديث، تحقيق: صلاح محمّد عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417-1996، ج2 ص196.

(4) أحمد محمد شاكر، تصحيح الكتب وصنع الفهارس المعجمة، دار الجيل، بيروت، ط2، 1995، ص24.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والمقابلة بالأصول تدعو الباحث للرجوع إلى المصادر الرئيسة زيادة في تأكيد ثبوت المعلومة، وصحة نسبتها لأصحابها، بخلاف الرجوع إلى المراجع فلا يؤمن معها وجود التغيير والتحريف والتصحيح، وغير ذلك من الأمور التي لا تخفى على أهل العلم والتحقيق.

ج- الرجوع إلى الحق عند ظهوره: على المعلم أن يتقبل النقد العلمي، وأن يرجع إلى الحق؛ متى بان صوابه، وقد ضرب لنا علماءنا في هذا المثل الأعلى؛ فأوجبوا على المعلم ضرورة قبول الحق إذا جانبه الصواب، والتلطف في رده إلى الحق. يقول الماوردي: «فأما ما يجب أن يكون عليه العلماء (المعلمون) من الأخلاق التي هم بها أليق، ولهم ألزم، فالتواضع، ومجانبة العجب؛ لأن التواضع عطوف، والعجب منفّر، وهو بكلّ أحدٍ قبيح، وبالعلماء أقبح»⁽¹⁾.

ولذلك كان القصد من المناظرة، إظهار الحق والرجوع إليه، يقول ابن الجوزي: «...ومن ذلك أن المجادلة إنما وضعت ليستبين الصواب، وقد كان مقصود السلف المناصحة بإظهار الحق، وقد كانوا ينتقلون من دليل إلى دليل، وإذا خفي على أحدهم شيءٌ نبّهه الآخر؛ لأن المقصود كان إظهار الحق»⁽²⁾.

وإذا تحقّق خطأ المعلم في جواب مسألة، تعيّن تنبيهه على ذلك في الحال بإشارة أو تصريح، وهي من دقائق صناعة التعليم، فـ: «التّصريح يهتِكُ حجاب الهيبة، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيّجُ الحرصَ على الإصرار...، ولأنّ التعريض يُميلُ النفوسَ الفاضلة والأذهان الذّكية إلى استنباط معانيه فيفيد فرح التّفطن لمعناه رغبة في العلم به ليعلم أنّ ذلك ممّا لا يعزُبُ عن فطنته»⁽³⁾.

ويجب على المعلم ألاّ يجد حرجاً في العودة في قوله ورأيه إذا وجد الصواب في خلافه، يقول الآجري: «فإن قيل كيف المناصحة؟ أقول له:...مرادي أن ينكشف على لسانك الحقّ فأصير إليه، أو ينكشف على لساني الحقّ فتصير إلى قولي...، فإن كان هذا مرادنا رجوتُ أن

(1) الماوردي، أدب الدين والدنيا، ص106.

(2) ابن الجوزي، تلبس إبليس، تحقيق: السيّد الجميلي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط الجديدة، 2003، ص105.

(3) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص129.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وقال الآجري: «...وأما الحجة للعالم يسأل عن الشيء لا يعلمه فلا يستنكف أن يقول: لا أعلم، وهذا طريق أئمة المسلمين... اتبعوا في ذلك نبيهم ﷺ لأنه كان إذا سئل عن الشيء مما لم يتقدم له فيه علم الوحي من الله ﷻ فيقول: لا أدري...»⁽¹⁾.

وهذا أصل من أصول البحث، ومبدأ سار عليه العلماء والمعلمون، وجعلوه منهجا علميا وعمليا، ومثل هذا يدفع المعلمين على الزيادة في الطلب والبحث؛ وبالتالي الاستزادة من المعرفة. وقد أوجز هذه الحقيقة ابن جماعة بقوله: «...انتقل إلى بحث المبسوطات مع المطالعة الدائمة وتعليق ما يمر به أو يسمعه من الفوائد النفيسة...»⁽²⁾. إن مبدأ الاستزادة من العلم من أهم ما تدعو إليه اليوم المؤسسات التعليمية، وعلى قدر الاستزادة منه يعلو شرف المعلم.

4- مجالس العلم وطريقة التدريس: لمجلس العلم آداب وضوابط كثيرة، لاقت اهتماما من علمائنا، وجعلوها من أوجب ما يجب على المعلم أن يلتزم بها، كما إنهم اشترطوا على القائم بمهنة التعليم والتدريس من أن يُلمَّ بطرائق التدريس وأساليبه؛ ليكون التعليم مؤثرا وفعالا.

إن الباحث بالنظر إلى ما خلفه الأوائل، يستطيع الوقوف على طرائقهم في التعليم، والتي من شأنها أن تيسر عملية التعليم، و تساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات المختلفة، وتنمي من قدراتهم واستعداداتهم. وينبغي التنبيه إلى حقيقة لا بد من بيانها، وهي: أن أساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر ومجتمع؛ بل هي متأثرة بظروف وحاجات ومطالب اجتماعية معينة، ومن ثم فهي عرضة للتغير والتعديل والتبديل كلما طرأ تغير في المجتمعات على جميع الأصعدة.

ولهذا ينبغي علينا ألا نحاكم أولئك العلماء بمستجدات العصر، مع جزمنا أن لكثير من آرائهم قيمة كبيرة، أكدها علم التربية الحديث كما مر بنا. ومن آدابهم في مجالس العلم:

أ- تحديد موعد الدرس والالتزام في الحضور مبكرا ومراعاة مصلحة المتعلمين: على المشتغل بمهنة التعليم والتدريس أن يحسن تقدير الوقت المناسب لإلقاء درسه، ويلتزم بالمدّة

(1) الآجري، أخلاق العلماء، ص 79.

(2) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 224.

الزمنية لذلك، مراعيًا مصلحة تلاميذه؛ إذ هم الركن الأساسي لأيّة عملية تعليمية، فـ«ينبغي مراعاة مصلحة الجماعة في تقديم وقت الحضور وتأخيرها إذا لم يكن عليه فيه ضرورة ولا مزيد كلفة»⁽¹⁾. وقال في موضع آخر: «وينبغي أن لا يطيل الدرس تطويلاً يمل ولا يقصره تقصيراً يُخل ويراعي في ذلك مصلحة الحاضرين في الفائدة والتّطوير»⁽²⁾.

ويجب الإشارة إلى أن التّطوير لأجل الفائدة قد يتحتم أحياناً، فقد بوب البخاري لذلك بقوله: «باب من أجاب السّائل بأكثر ممّا سأله»⁽³⁾. ذلك لأنّه قد يكون لدى بعضهم عملاً مهمّاً أو شاغلاً، فلا يضطرّ إلى الانقطاع، يقول السّمعاني: «وينبغي للمعلّم أن يعيّن لأصحابه يوم المجلس لئلا ينقطعوا عن أشغالهم، وليستعدّوا لإتيانه»⁽⁴⁾. وإذا تمّ تحديد موعد المحاضرة أو الدرس، فلا ينبغي الإخلال به، وإخلاف مواعده، إلّا «أن يقتطعه عن ذلك أمرٌ يقوم عذره به»⁽⁵⁾.

ب- التّهيؤ لإلقاء الدرس: على المعلّم أن يتهيأ لإلقاء درسه، ويبدأ بالاستعداد التّفسي للدرس والمحاضرة من جانبه، وذلك بأن «ينوي نشر العلم وتعليمه وبثّ الفوائد التي أوّمن عليها وأمر ببيانها، والازدياد من العلم وإظهار الصّواب...»⁽⁶⁾.

وللمعلّم آداب عليه أن يتحلّى بها، من أهمّها، «أن يستشعر أنّه يتعلّم [العلم] ليعلمه ويبلغه لطالبه وغيرهم... وممّا يُعيّن على تحمّل المتاعب في ذلك (تصحيح النّية)، ولا سيما في وقت فتحت الدّنيا، وطلب العلم للوظيفة، وظهرت فيه آفات المكاثرة والمناكدة والمفاخرة، وساعد على ذلك انتشار وسائل الإعلام، وكادت أن تضيع الأخلاق»⁽⁷⁾.

إنّ مثل هذا الإعداد التّفسي ممّا أكّد عليه علماء الحديث على التزام المعلّم به، والرجوع

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص132.

(2) المصدر نفسه، ص123.

(3) صحيح البخاري، ص28.

(4) السمعاني، أدب الإملاء والإستملاء، ص47.

(5) المصدر نفسه، ص48.

(6) ابن جماعة، المصدر السابق، ص109.

(7) مشهور بن حسن آل سلمان، البيان والإيضاح شرح نظم العراقي للاقتراح، الدار الأثرية، عمّان، ط1، 1428-

2007، ص110.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

إلى كتبهم يجدها طافحة بالأحاديث التي تحثُّ على إخلاص النية في طلب العلم وتحصيله وتبليغه، وما لذلك من أجر يعود على صاحبه في الدنيا والآخرة، واستحبوا للمعلم أن يبتدأ درسه بذكر الله وطلب منه الحول والقوة، والتثبُّت والتوفيق والإعانة والعصمة من الزلل، ولا شك أن هذا الإعداد النفسي يجعل المعلم يستشعر قيمة عمله ويُحسُّ بالمتعة في عمله، ويزداد ثقة في نفسه واطمئنانه إلى قدراته، فلا تمثل مهنة التعليم عنده عملاً يتكسَّب منه فقط، وإنَّما هو رسالة وأمانة يجب رعايتها.

فقد حرص علماء الحديث على تذكير المعلم بفضل من علم وعلم، فهذا الإمام البخاري يترجم لذلك: «باب فضل من علم وعلم»، ثم ساق بإسناده إلى أبي موسى الأشعري عن النبي ﷺ قال: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلاً والعشب الكثير وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا وأصابت منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلاً فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم ومثل من لم يرفع بذلك رأساً ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به قال أبو عبد الله قال إسحاق وكان منها طائفة قبلت الماء قاع يعلوه الماء والصفصف المستوي من الأرض»⁽¹⁾.

فشبه الرسول ﷺ السامعين للعلم بـ «الأرض المختلفة التي يترل بها الغيث، فمنهم العالم العامل المعلم، فهو بمنزلة الأرض الطيبة شربت فانتفعت في نفسها وأنبتت فنفعت غيرها. ومنهم الجامع للعلم المستغرق لزمانه فيه غير أنه لم يعمل بنوافله أو لم يتفقه فيما جمع لكنّه أدّاه لغيره، فهو بمنزلة الأرض التي يستقرّ فيها الماء فينتفع الناس به...، ومنهم من يسمع العلم فلا يحفظه ولا يعمل به ولا ينقله لغيره، فهو بمنزلة الأرض السبخة أو الملساء التي لا تقبل الماء أو تفسده على غيرها، وإنَّما جمع المثل بين الطائفتين الأوليين المحمودتين لاشتراكهما في الانتفاع بهما، وأفرد الطائفة الثالثة المذمومة لعدم النفع بها»⁽²⁾.

(1) صحيح البخاري، كتاب العلم، باب: فضل من علم وعلم، ص 20 رقم: 79.

(2) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج 1 ص 631.

ج- **العناية بالمظهر الحسن:** من تمام التّهيؤ لنشر العلم، الحرص على المظهر الحسن اللائق بمجلس العلم، وبشخص المعلّم؛ فإن في ذلك الحفاظ على هيئته ومكانته في نفوس الطّلبة، وتوقير للعلم، فعلى المعلّم «إذا عزم على مجلس التدريس تطهّر...، وتنظّف ولبس أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه قاصدا بذلك تعظيم العلم»⁽¹⁾. فالنّفس جبلت على حبّ الجمال، فالمظهر الخارجي («يرسل أول الانطباعات إلى النفوس عن طريق العين، فيستهويها حين يكون مقبولا، ويثير اشمئزازها حين يكون بشعا أو ممجوجا، لذا تحتم أن يؤلّي المعلّم هذه الحقيقة عنايته الزائدة واهتمامه الكبير، فيحرص على الظهور دائما بقيافة لا يشوبها نقص ولا عيب ولا تشويه، لا ليكون قدوة حسنة لطلّابه فحسب - كما هو المفروض أن يكون - بل لأنّ طبيعة مهنته تتطلّب منه ذلك باعتباره من أولى اللافئات التي تعلن عن قوّة الشّخصية دون جلبة ولا ضوضاء»⁽²⁾.

لأهمية هذا الأدب ألف الإمام النسائي وهو من كبار أئمة الحديث كتابا حافلا سمّاه «كتاب الزينة»⁽³⁾، ضمّنه بـ(501) حديث وأثر.

وهذا المبدأ اهتمّ به المعلّمون الآن، فأصبح الاهتمام بالمظهر من الضّرورة بمكان، وبخاصة في مسابقات التّوظيف التي تحتسب فيه النّقاط؛ وما ذلك إلّا لتعليم المتعلّمين الآداب العامة، فالصّبيان يتأثّرون بشخصية المعلّمين.

د- **الجلوس في مكان يمكّنه من حسن الإلقاء:** وهذا يدخل ضمن إدارة الصّف، فالمعلّم يجلس في قاعة الدّرس في مكان يراه فيه كلّ التّلاميذ، ومن ثمّ يستطيعون متابعتة وسماعه، كما يمكّن المعلّم «من أن ينظر إلى جميع أفراد الفصل، ولا يكثر المشي والتّنقل داخل الفصل إلّا عند اللّزوم... كالرّغبة في إثارة الانتباه، وإذا تحرّك فليتحرك قليلا، ثمّ يسكن، وهكذا بحيث لا تكون حركاته متتابعة، ولا يظهر كأنّه جامد خامل، ومن الخطأ أن يبقى دائما

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص109.

(2) سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب، ص268.

(3) النسائي، أحمد بن شعيب بن علي، السنن الكبرى، تحقيق: حسن عبد المنعم شليبي، مؤسسة الرسالة، بيروت،

ط1، 1421-2001، ج8 ص309.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

جالسا إلى مكتبه في الفصل⁽¹⁾. ومن أدبيات الكلام، أن « يكون الوقوف أو الجلوس في أثناء الكلام مناسبا، يدلّ على [الاهتمام] بالملتقي، فالإقبال بالوجه واعتدال القامة، الاستخدام السليم للامح الوجه، وإشارات اليد، ومواجهة المستمعين من المكان المناسب، تعدّ شروطا أخلاقية مهمّة من الضّرورة مراعاتها⁽²⁾ ».

ولم يكن هذا بغائب في الفكر التربوي الإسلامي، فكان إذا كثّر الطلاب إلى درجة أن المعلّم لم يعد قادرا على رؤيتهم وإسماعهم جميعا، جلس على منبر أو مكان مرتفع « حتّى يبدو للجماعة وجهه ويبلغهم صوته⁽³⁾ ».

ومن فوائد الجلوس في مكان يمكن المتعلّمين من رؤية المعلّم، هو « أن المعلّم قد يستعمل حركات معيّنة مقترنة مع القول تكون كوسيلة معيّنة على فهم كلامه⁽⁴⁾ ». وفي هذا المضمار بوب الإمام البخاري بابا سمّاه « باب من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس⁽⁵⁾ ».

وعلى الرّغم من التطور التكنولوجي الهائل، إلّا أنّ رؤية المتكلّم بقيت مهمّة؛ وذلك لأنّها تزيد من ثقة المستمع في كلام المتكلّم، وتدفع بالشّواغل عنه، كما تعزّز من تفاعله مع الموضوع، والاهتمام به.

هـ- الحذر من التدريس في حال وجود ما يشوّش الذّهن: من المتفق عليه بين أرباب التّربويين أنّ الاستعداد النّفسي ضروري لممتن مهنة التّعليم؛ إذ أنّ الحالة النّفسية تؤثّر في قدرات الإنسان. والحاجات البيولوجية من العوامل التي تحول دون التّقديم الجيّد للدّروس.

وهذا مبدأ كان حاضرا في الفكر التربوي الإسلامي، انطلاقا ممّا جاء في السّنة النبوية، التي كانت من المصادر المهمّة في بناء المناهج. كتب أبوبكره إلى ابنه، وكان بسجستان بأن لا تقضي بين اثنين وأنت غضبان، فإني سمعت النّبي ﷺ يقول: « لا يقضين أحدكم بين اثنين

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، ص404.

(2) راشد علي عيسى، مهارات الاتصال، سلسلة كتاب الأمة، العدد: 103، نوفمبر 2004، ط1، قطر، ص96.

(3) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ص229. والسمعاني، أدب الإملاء ص61.

(4) راشد علي عيسى، المرجع السابق، ص41.

(5) صحيح البخاري، ص20.

وهو غضبان»⁽¹⁾. قال ابن دقيق العيد: «فيه التّهي عن الحكم حالة الغضب؛ لما يحصل بسببه من التّغير الذي يحتلّ به النّظر»⁽²⁾. وقال ابن الملقّن: «المنع بين القضاء حالة الغضب، وذلك لما يحصل للنّفس بسبب من التّشويش الموجب لاختلال النّظر وعدم حصوله على الوجه المطلوب، وعدّاه الفقهاء بهذا المعنى إلى كلّ حال يخرج الحاكم بها عن سداد النّظر واستقامة الحال، كالشّبع المفرط، والجوع المغلق، والهّم المضجر، والفرح المفرط، ومدافعة الحدث، والتّوقان إلى الطّعام، والمرض المؤلم، والحرّ المزعج، والبرد المنكي، والنّعاس الغالب، وتعلّق القلب بأمر... فإن كلّ واحد من هذه الأمور [مشوّش] للذهن حامل على الغلط»⁽³⁾.

فهذه العوامل تؤثر في السّير الطّبيعي للعمليات الذهنية وفي عملية الإدراك، وبالتالي ينعكس ذلك سلبيًا في مهارة الفهم والتّفكير القائمة على الأناة والتّبصر، فلذلك نصح الخطيب المعلّمين ومن قام مقامهم بمراعاة أحوالهم قبل خروجهم للتّدريس، فيقول: «إذا أراد الفقيه الخروج إلى أصحابه ليذكّرهم دروسهم، فينبغي أن يراعي حاله قبل خروجه، فإن كان جائعًا أصاب من الطّعام ما يسكّن عنه فورة الجوع... وإن كان ناعسًا لأمر أسهره آخر تدرّسه في تلك الحال وأخذ حظه من نومه... ولا يخرج إلا طيّب النّفس فارغ القلب من كلّ ما يشغل السّر»⁽⁴⁾.

و- تحضير الدّرس والإلمام بمادته جيّدًا: ينبغي على المعلّم قبل إلقاء درسه، وعرض محاضراته أن يلمّ بمادة الدّرس، وأن يحيط بمعارفه وحقائقه، ما يتعلّق ويرتبط به من علوم أخرى، ويراجع نفسه في ذلك ليطمئنّ إلى علمه؛ وذلك حتّى يحقّق الهدف من التّعليم. فإذا أراد المعلّم أن يوفّق في مهنته؛ فعليه أن «لا يذكر الدّرس من علم لا يعرفه»⁽⁵⁾، وإذا كان

(1) صحيح البخاري، كتاب الأحكام، باب: هل يقضي القاضي أو يفتي وهو غضبان، ص 984 رقم: 7158.

(2) ابن دقيق العيد، محمد بن علي بن وهب، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تحقيق: أحمد شاكر، دار الجيل، بيروت، ط2، 1416-1995، ص 656.

(3) ابن الملقّن، عمر بن علي بن أحمد، الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1428-2007، ج5 ص211.

(4) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص247-250.

(5) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص134.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الدّرس الذي يتناوله لا يلمّ بموضوعاته جيّدًا، أو يعرف بعضها ويجهل بعضها « فلا يتعرّض لها بل يقتصر على ما يتقنه منها »⁽¹⁾.

لذلك يجب على المتصدّر للتّعليم أن يتأكّد من مدى تمكّنه وإتقانه للمادة العلمية المكلف بتدريسها وتعليمها، وهذا يجعله مستعدًّا لأسئلة طلابه ، ممّا يجنبه الوقوع في الحرج. فالمربّون المسلمون يرون أنّه لا ينتصب لمهنة التّعليم إلّا من اكتملت أهليّته.

ز- استعمال الأسلوب الجيّد: من آدبيات المعلّم في درسه، أن يكون كلامه واضحًا، سليماً، غير متكلّفًا، « يسيرا بليغا، فإنّ التّحفظ من الزّلل مع الإقلال دون الإكثار، فإنّ الإكثار ما يخفي الفائدة، ويضيع المقصود، ويورث الحاضرين الملل »⁽²⁾.

كما يجدر بالمعلّم قبل إلقاء درسه أن يفكّر في المواضيع التي تحتاج إلى استخدام تعبيرات وأساليب كلامية معيّنة لإيضاح فكرة ما، أو شرح عبارة مستغلقة، وتحديد المعلّم لهذه المواضيع يدفع عنه التّردد، ويمضي في الطّريق الصّحيح لتفهم التّلاميذ، وعليه « [فـ] إذا كان البيان يتضح بعبارة يغلب الحياء ذاكرها، [فعليه] إيرادها ولا يمنعه الحياء منها »⁽³⁾؛ لأنّ فهم التّلاميذ للدّرس هدفٌ ينبغي ألاّ يحول دونه شيء.

فحسن الإلقاء مهارة عملية مهمّة، تتطلّب من المعلّم التّمكن من اللّغة التي يدرّس بها، وقدرته على استخدامها على نحو جيّد، كما يتوجّب عليه أن يكون فصيحًا جذابًا للسامعين، وهذا لا يتحقّق إلّا إذا كان موضوعه في حدود مستوى معرفة وفهم الطّلبة. ومهارة استعمال الأسلوب الجميل توجب على المعلّم أن يبتعد عن البلاغة المتعمّقة لما تؤدّي إليه من صعوبة الفهم من قبل السّامعين وبالتالي فشل عملية الاتّصال.

إنّ الكلام عن مهارات المعلّم العلمية والعملية في فكر المربيّين المسلمين عامة، وفي فكر محدّثين خاصة طويل ومتشعب ويحتاج لمزيد استقصاء وسبر، وهذا مالا تسمح به الظروف الآن. وسنتعرّض لذكر البعض منها في المبحث التّالي.

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص151.

(2) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص53.

(3) المصدر نفسه، ج2 ص256.

المبحث الثاني

آداب المتعلم في الفكر التربوي للمحدثين

وفيه:

أولاً: في نفسه

ثانياً: مع معلمه

ثالثاً: في درسه

توطئة:

يخضع المتعلم لمجموعة من الشروط والقواعد التنظيمية التي يتعين عليه أن يلتزم بها بغية الوصول إلى أهدافه وأهداف العملية التعليمية برمتها. وقد كانت للمتعمّ المكانة الأساسية والمحورية في التربية المعاصرة والقديمة، فقامت حوله دراسات وبحوث بغية الوصول إلى القوانين التي تشرح عملية الاكتسابو التعلم، وبالتالي تقعيد ذلك وتعميمها على الجميع؛ لأجل تيسير التعلم والتعليم، والتغيير في السلوكات نحو الأفضل والأحسن، وفي النهاية يؤول كلّ ذلك إلى صلاح وتطور المجتمعات.

ولم يغب في الفكر التربوي الإسلامي أهمية المتعمّ في نجاح التعلم والتعليم، فوضعوا آداباً⁽¹⁾ وسننا يسير عليها المتعلم، وسنعرّج إلى بعضها الآن.

(1) المقصود بالآداب هنا: الشروط والواجبات، أو القواعد المثلى التي يجب انتهاجها لتأدية التعليم على أحسن وجه، واكتساب التعلم بأفضل الأساليب.

أولاً: آدابه في نفسه

كما هو الحال في المَعْلَم، يجب أن تتوفر في المتعلِّم شروطاً ذاتية نابعة من نفسه، ومدفوعة برغبة وإرادة، إذا أراد أن ينال الدرجات العليا، والمكانة الرفيعة لنفسه ومجتمعه، ومن هنا عنى علماء الحديث النبوي وغيرهم بالجانب النفسي والعقلي والبدني، وغير ذلك، فوضعوا للمتعلِّم ظوابطاً يسير عليها، وسأقتصر في بحثي على بعضها، تاركاً أخرى لشهرتها، كالتحلي بالأخلاق الفاضلة، وإخلاص النية، وترك المراء وغيرها، فهذه في الفكر التربوي الإسلامي مسلمّات لا تناقش.

1- الرّغبة في طلب العلم: تعدّ الرّغبة في التّعلم من أهمّ عوامل النّجاح، وهذه الحقيقة أقرّها علم النفس التربوي الحديث، وأخذت بها النظريات التّعليمية فيما يعرف الآن بـ: (الميول). فالمتعلِّم الذي ليست له رغبة وميل نحو التّعلم، فالتّصائح والإرشادات التربوية لا تجدي معه نفعا.

فعلى الرّاغب في التّعلم أن ييّد من نفسه الميل والرّغبة، إلى جانب الحرص والعناية؛ حتّى يستطيع أن يصل إلى أهدافه.

وقد رغب القرآن الكريم والسّنة النبوية، في آيات كثيرة، وأحاديث لا تحصى أُفردت في مصنّفات خاصة، في طلب العلم والصّبر على تحصيله، وما في ذلك من الأجر العظيم في الدّنيا والآخرة. وما قصّة موسى - في إتباعه للخضر - ببعيدة.

عقد الإمام البخاري في صحيحه، في كتاب العلم، « باب الاغتباط في العلم والحكمة »⁽¹⁾، و« باب فضل من علم وعلم »⁽²⁾. والمتتبّع لسير أعلام الحديث يرى تلك الرّغبة العالية في تحصيل العلم، وما كابدوا من مشاق ومحن وتضحيات يعجز اللسان والقلم عن وصفها.

2- التّفريغ للتّعلم: إنّ الانقطاع إلى طلب العلم، والانصراف عن مشاغل الدّنيا في مرحلة الطّلب، أمر ضروري ومطلب أساسي للنّجاح، فلا بد للمتعلِّم في المرحلة العمرية التي تمكّنه

(1) صحيح البخاري، ص 20 .

(2) المصدر نفسه، ص 20.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

من التّعلّم أن يوظّفها أحسن توظيف؛ إذ أنّ التّعلّم الجيّد لا يتحقّق إلّا بالتّفرغ التّام، والبعد عن كلّ الصّوّارف.

فهذا برهان الدّين الزّرنوجي يرشد المتعلّم إلى ضرورة اغتنام فرصة الشّباب في التّحصيل العلمي؛ فمرحلة الشّباب من أهمّ العوامل التي تساعد على التّحصيل الجيّد؛ بسبب كمال الأهلية للحفظ، وفراغ الذّهن عن تكاليف الحياة ومشاكلها، قال: « قيل: وقت التّعلّم من المهد إلى اللّحد، وأفضل الأوقات شرّحُ (مطلع الشّيء وفاتحته) الشّباب»⁽¹⁾. وقال أيضاً « فيغتئم أيام الحداثة وعنفوان الشّباب»⁽²⁾. وهذا الخطيب يرى بأنّ أفضل مراحل التّعليم والتّعلّم، مرحلة الحداثة والصّغر التي تميّز بالنّشاط والحماس، والفراغ والإقبال على التّعليم، وفي ذلك يقول: « ينبغي لمن اتسع وقته وأصحّ الله جسمه، وحبّ إليه الخروج عن طبقة الجاهلين، وألقى في قلبه العزيمة... أن يغتئم المبادرة في ذلك؛ خوفاً من حدوث ما يقتطعه عنه، وتجدّد حال تمنعه منه»⁽³⁾. وهكذا يعدّ الخطيب التّعلّم في الصّغر أسهل على المرء من وجوه عدّة ذكرها. ويعلّل الخطيب السّبب الذي من أجله رغب في طلب العلم زمن الصّغر، بأنّ « التّفقه (التّعلّم) في الشّبيبة، وإقبال العمر، والتّمكن منه بقلة الاشتغال، وكمال الذّهن، وراحة القريحة يرسّخ في القلب ويثبت، ويتمكّن ويستحكم، فيحصل الانتفاع به والبركة... وإذا أهمل إلى حالة الكبر المعيرة للأخلاق النّاقصة للآلات»⁽⁴⁾.

وعقد ابن عبد البر في كتابه: جامع بيان العلم وفضله، « باب في فضل التّعلّم في الصّغر والحضّ عليه»⁽⁵⁾، ثم ذكر آثاراً كثيرة للتّدليل على ذلك.

إنّ دعوة علماء الحديث التّعلّم في الصّغر، له مبرراته العلمية والعملية، كما لا يخفى وهذا ما أكّدته العلوم الحديثة، إذ أنّ إهمال تلك الأسباب المعينة على التّعلّم في الصّغر له آثاره السّلبية والمتمثلة في:

(1) الزّرنوجي، تعليم المتعلّم طرق التّعلّم، ص 66.

(2) المصدر نفسه، ص 38.

(3) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج 2 ص 17.

(4) المصدر نفسه، ج 2 ص 179.

(5) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، 94.

أ- تشتت الفكر والذهن وعدم التركيز في حالة التعلم في الكبر: وفي هذا يقول الراغب: «الثاني: أن يقلل من الأشغال الدنيوية ليتوفر زمانه على العلوم الحقيقية... والفكرة متى توزعت تكون كجدول تفرق مائه، فيتشبه الجو وتشربه الأرض، فلا يقع به نفع، وإن جمع بلغ المزدرع فانتفع به»⁽¹⁾.

ب- ضعف الهمة، وقلة الجهد المبذول في التعلم: وسبب ذلك أن شواغل الإنسان كثيرة وتكبر كلما تقدم في السن، يقول ابن جماعة: «ويقطع ما يقدر عليه من العلائق الشاغلة، والعوائق المانعة عن تمام الطلب وبذل الاجتهاد، وقوة الجد في التحصيل، فإنها كقواطع الطريق»⁽²⁾.

ج- الحياء من طلب العلم في زمن الكبر: يقول الماوردي: «وربما امتنع الإنسان من طلب العلم لكبر سنّه، واستحياء من تقصيره في صغره، أن يتعلم في كبره، فرضي بالجهل أن يكون موسوما به، وآثره على العلم أن يصير مبتدئا به»⁽³⁾.

لهذا وضع العلماء حلولاً تساعد على التفرغ للعلم، منها:

- التخفف من مطالب الحياة.

- البعد عن الأهل والأوطان.

- إثارة العزوبة قبل كمال التحصيل.

3 - التحلي برونق الأدب: على المتعلم أن يتعلم الأدب، وأن يمارسه في حياته، فالعلم بلا أدب مما يؤثر على العملية التعليمية، ولذلك كان الأوائل «يتعلمون الأدب كما يتعلمون العلم»⁽⁴⁾، ويقول ابن جماعة: «أما بعد: فإن [من] أهم ما يبادر به اللبيب شرح شبابه، ويدب نفسه في تحصيله واكتسابه حسن الأدب الذي شهد الشرع والعقل بفضله، واتفقت الآراء والألسنة على شكر أهله، وإن أحق الناس بهذه الخصلة الجميلة وأولاهم بحيازة هذه

(1) الراغب الأصفهاني، الذريعة إلى مكارم الشريعة، ص 176.

(2) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 170.

(3) الماوردي، أدب الدين والدنيا، ص 58.

(4) ابن جماعة، المصدر السابق، ص 38.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المرتبة الجليلة أهل العلم الذين حلّوا به ذروة المجد والسّناء»⁽¹⁾.

ولأهمية الأدب لطالب العلم، فقد أفرده بعض محدّثين بالتّصنيف، منهم:

أ- البخاري، ألّف كتابا حافلا سمّاه «الأدب المفرد»، وهو مع لطافة حجمه، إلّا أنّه غزير المادة العلمية، ولا يوجد له شبيه، حوى من الآداب الفاضلة والأخلاق الكاملة ما لا يوجد في كتاب آخر، حوى (1322) حديثا وأثرا.

ب- الخطيب البغدادي، ألّف كتابا سمّاه «الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع»، وله كتابا آخر سمّاه «الكفاية في علم الرواية»، وقد ضمّتهما الكثير من الآداب التي يجب أن يتحلّى بها طالب العلم.

ج- ابن عبد البر، له كتاب «جامع بيان العلم وفضله، وما ينبغي في روايته وحمله».

وغير ذلك من الكتب وهي كثيرة، وقد ذكرنا بعضها في ثنايا البحث. ويكفي أن نشير أنّ بعض الباحثين قال: «كان أهل الحديث أصحاب السّبق في الكتابة عن الآداب»⁽²⁾.

4- المحافظة على الصّحة الجسمية والعقلية: أصبح من البديهيات اليوم في علم النّفس التربوي أنّه ثمة عوامل فسيولوجية تؤثر في التّعلم، «فالتعب يؤثّر في دقّة التّمييز واطراد الجهد، واضطراب إفرازات الغدد الصّماء يؤثّر في القدرة على التّحصيل، وفي درجة تركيز الانتباه، وقد يؤدّي إلى البلادة والخمول، ولأمراض الجهاز الهضمي والتّنفسي بوجه خاص أثر ملحوظ في إضعاف المقاومة العامة ودرجة التّركيز»⁽³⁾.

وكما أصبح من المتعارف عليه تأثير الحالة الجسمية في التّطور العقلي للفرد، فالعلاقة بينهما قوية ومترابطة؛ فيؤثّر الجسم على العقل عن طريق الفعل المباشر للدّم، فالتّغيرات الطّارئة على ما يصل إلى المخ من الدّم، تأثّر على عمل المخ تأثيرا واضحا يظهر على الرّدود العصبية في أعضاء الجسم.

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص38.

(2) شرف الدّين الراجحي، مصطلح الحديث وأثره على الدرس اللغوي، ص13.

(3) يحي مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين المسلمين، ص471.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

انطلاقاً من هذا حظيت حالة المتعلم الجسمية بقدر من الاهتمام عند علماء الحديث، فكتبوا عنها، وبينوا ما يؤثر إيجاباً، أو سلباً على التعليم.

4-1 الصّحة الجسمية والمحافظة عليها: لما كانت العلاقة قوية بين عمل العقل والجسم، فقد انصبّ اهتمام علمائنا على بيان العوامل المؤثرة في صحّة الجسم، ومنها:

4-1-1 عدم الإسراف في الأكل والشرب: والأصل في هذا قوله تعالى: (يٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُفْسِدُوا صَالِحَكُمْ) (البقرة: 181)، وفيه هاتاه الآية الكريمة، «أمر الله لآ عباده بالأكل والشرب،...، ونهاهم عن الإسراف، فلا زهد في ترك الطّعام والشراب. وعلى المرء أن يأخذ منه ما يكفيه ويعينه على القيام بما عليه من عمل، فلا يقلل منه على وجه يضعف به بدنه عن القيام بواجباته»⁽¹⁾.

يقول الزرنوجي: «والأكل فوق الشّبع ضرر محض»⁽²⁾، ويعلل ابن جماعة ذلك بقوله: «ذلك أنّ كثرة الأكل جالبة لكثرة الشّرب، وكثرته جالبة للنّوم والبلادة، وقصور الذّهن، وفتور الحواس، وكسل الجسم»⁽³⁾.

ولا يقف تأثير الغذاء على التّعلم على كميته فقط، وإنّما إلى نوعيته أيضاً، ومّا يلاحظ أنّهم حدّدوا بعض الأطعمة وأوها جالبة للبلادة (كالتّفاح الحمض، والكزبرة الرّطبة). وهذا ممّا يعترض عليهم فيه؛ والسّبب في ذلك أنّ مثل هاته التّحديدات لا تستند إلى قاعة علمية، بل إلى العادة والعرف.

وخلاصة القول أنّ المفكرين المسلمين أكدّوا على أنّ الأكل من حيث كميته ونوعيته يؤثر على التّحصيل العلمي.

4-1-2 التّوم الصحي الكافي: من المعلوم أنّ وتيرة التّعلم تضعف وتفتقر في حالة التّعب والإجهاد، وأنّ إرهاق الجسم والعقل والإقلال من الرّاحة من العوائق التي تحول دون

(1) نخبة من علماء التفسير، التفسير الموضوعي لسور القرآن، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، الشارقة، ط1،

1431-2010، ج3 ص23.

(2) الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التّعلم، ص47.

(3) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص174.

التَّحْصِيل الجيد. لأجل هذا أولى المحدثون هذا الجانب بالاهتمام ومستندهم في هذا قوله ﷺ في الحديث التي روته أم المؤمنين عائشة: «إِذَا نَعَسَ أَحَدُكُمْ فِي الصَّلَاةِ فَلْيَرْقُدْ حَتَّى يَذْهَبَ عَنْهُ النَّوْمُ، فَإِنْ أَحَدُكُمْ إِذَا صَلَّى وَهُوَ نَاعَسٌ لَعَلَّهُ يَذْهَبُ لِيَسْتَغْفِرَ فَيَسْبُ نَفْسَهُ»⁽¹⁾. وفي الحديث ما يدلّ على أنّ الإجهاد يؤثّر في الإدراك، ويشوّش على العقل، ممّا يؤدّي إلى الاستقبال السيّئ لما يرد على العقل.

إنّ التّعلّم لا يحقّق الأهداف، إذا كان الفرد متعباً، بل عليه أن يرتاح؛ لأنّ فترة الرّاحة تمنع ما يطلق عليه علماء النّفس بـ: «التّعطيل الرّجعي» ومعناها: «أنّ الشّخص إذا أتمّ حفظ موضوعاً معيناً كقصيدة من الشّعر مثلاً، ثمّ شرع بعد ذلك مباشرة، ودون أن يأخذ فترة من الرّاحة في حفظ مادة أخرى... فإنّ نسبة ما ينساه من الشّعر تكون أكبر بكثير منها لو كان قد استراح فترة بعد حفظ الشّعر، كأنّ حفظ (مادة أخرى) قد تتداخل في حفظ الشّعر فتطمس عليه فتساعد على نسيانه»⁽²⁾.

إنّ التّجارب العلميّة أثبتت بأنّ حرمان الإنسان من الرّاحة، يؤدّي إلى ضعف الاستجابات، وبالتالي التأثير السّلبّي على نشاط المخ، فيزداد النسيان ويقلّ التّركيز.

4-1-3 ممارسة الرياضة: للرياضة آثار إيجابية في الصّحة البدنية والعقلية، فهي تعيد الانسجام إلى أعضاء الجسم، بما تقوم به من تنشيط الدّورة الدّموية، وطرح للفضلات السّامة التي يصدرها الجسم، وبالتالي كان للرياضة والتّرويح فيها مكانة في التّربية الإسلاميّة، وفي فكر المحدثين، فقد ألّف الحافظ أبو نعيم الأصفهاني كتاب سماه: «رياضة الأبدان»⁽³⁾، طبع جزء منه، كما ذكر مترجموه أن له كتاباً بعنوان: «رياضة المتعلّمين»⁽⁴⁾، وهو لا يزال مخطوطاً. كما ألّفت كتاباً تحضّ على أنواع خاصّة من الرياضة، منها:

أ- كتاب الفروسية، لابن القيم الجوزية.

(1) صحيح البخاري، كتاب الوضوء، باب: الوضوء من النوم، ص38 رقم: 212.

(2) أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، ص254.

(3) أبو نعيم الأصفهاني، جزء من كتاب رياضة الأبدان، تحقيق: محمود الحداد، دار العاصمة، الرياض، ط1، 1988.

(4) أكرم ضياء العمري، موارد الخطيب في تاريخ بغداد، دار طيبة، الرياض، ط2، 1405-1985، ص280.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ب- كتاب السَّبَق والرَّمي، لأبي الشَّيخ الأصفهاني.

ج- كتاب فضائل الرَّمي، للحافظ إسحاق بن أبي إسحاق القرَّاب. وغيرها

يقول ابن جماعة: «ولا بأس بمعاونة المشي، ورياضة البدن، فقد قيل: إنَّه ينعش الحرارة، ويُذيب فضول الأخلاط، وينشط البدن»⁽¹⁾.

أصبحت الرياضة اليوم علماً قائم بنفسه، تنظَّم فيه المسابقات، وتجري فيه البحوث، وتؤخذ عليها الدرجات العلمية العالية.

4-2 الصَّحة العقلية: لا يستطيع أحد أن ينكر دور العقل في التَّحصيل العلمي، فهو من الركائز الأساسية للتَّربية والتَّعليم؛ فلولاه لما كان هناك تعلُّم بالمعنى العلمي. ولهذا أخذ بحظ وافر من الاهتمام والحفاظ عليه وصيانتَه، ويكفي أن جعلت الشريعة الإسلامية حفظ العقل من المقاصد الخمس الضَّرورية التي تقوم بها حياة الإنسان. والحفاظ عليه يساعد المتعلِّم على:

أ - الجد والاجتهاد في تحصيل العلم.

ب- علوِّ همته، ومن أهمِّ همم المتعلِّم أن يريد الرِّيادة والقيادة لأمتِه، وأن لا يرضى باليسير من العلم مع إمكان الكثير.

ج- تعاهد المحفوظات، فإنَّها من أسباب الصَّحة العقلية، فعدم التَّعاهد من أسباب ذهاب العلم، فعن عبد الله بن عمر - أن رسول الله ﷺ قال: «إنَّما مثل صاحب القرآن كمثل صاحب الإبل المعقلة (المربوطة) إن عاهد عليها أمسكها وإن أطلقها ذهبت»⁽²⁾. وفي حديث آخر لأبي موسى الأشعري، عن النبي ﷺ أنه قال: «تعاهدوا القرآن فوالذي نفسي بيده هو أشدَّ تفصيًّا من الإبل من عقلها»⁽³⁾. قال ابن حجر: «وفي هذه الأحاديث الحُصْر على محافظة القرآن (العلم) بدوام دراسته وتكرار تلاوته، وضرب الأمثال لإيضاح المقاصد»⁽⁴⁾.

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلِّم، ص180.

(2) صحيح البخاري، كتاب الفضائل، باب: استذكار القرآن وتعاهده، ص721 رقم: 5031.

(3) المصدر نفسه، ص721 رقم: 5033.

(4) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج6 ص216.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ولقد نال مبدأ تعاهد العلم عند علماء الحديث أهمية كبيرة، فما من كتاب من كتب مصطلح الحديث إلا قد تطرّق له بإسهاب وبسط.

5- التدرّج في التّعلم: التّدرّج يساعد المتعلّم على التّركيز وعدم تشتّت الذّهن، والتّدرّج سنّة متّبعة، ولا ترسخ القدم إلاّ بسلوكها، وقد سبق الكلام على هذا المبدأ بما يغنيّا عن إعادته.

إنّ آداب المتعلّم في نفسه كثيرة، وقد أشرت لأهمّها وبما يتوافق وعلوم العصر.

* * *

ثانياً: وظيفة المتعلم نحو المعلم

الأصل في التعلم والتحصيل العلمي أن يكون عن طريق التلقين والتلقي المباشر، والأخذ من أفواه الرجال، وهذا أمرٌ تكاد تتفق عليه آراء التربويين قديماً وحديثاً، وقد كانت نظرة المريين المسلمين إلى المعلم، نظرة ذات منطلق ديني، فكون المعلم حامل علم فإنه يتوجب له وعليه ما يتوجب للعلماء، من فضل ومكانة، وبالتالي طاعته.

وعموماً فإن صلة المتعلم بالمعلم لا بد منها؛ لأجل نجاح العملية التعليمية، ولإتھما ركنان أساسيان فيها، والركن ما يترتب من وجوده وجود الشيء، لدى يجب على المتعلم أن يعرف ماله وما عليه من الآداب والأحكام، حتى يتمكن من التحلي بها وممارستها تجاه المعلم خصوصاً، والتعليم والتعلم عموماً.

1 - اختيار المعلم لمعلمه: يجب على المتعلم أن يحسن اختيار معلمه، انطلاقاً من صفاته التي يجب أن تتوافر فيه؛ إذ أن وظيفة المعلم هي التغيير في سلوك الأفراد وجعلهم صالحين في مجتمعاتهم، وذلك عن طريق إكسابهم المهارات والمعارف والخبرات، وفي هذا يقول ابن جماعة: «ينبغي للطالب أن يقدم النظر ويستخير الله فيمن يأخذ العلم عنه، ويكتسب حسن الأخلاق والآداب منه، وليكن إن أمكن ممن كملت أهليته، وتحققت شفقته... وكان أحسن تعليماً، وأجود تفهماً»⁽¹⁾. وهذا أصل عند الحديثين، يقول ابن الصلاح في مقدمته المشهورة: «وإذا أخذ فيه (أي طلب العلم) فليشمر عن ساق جهده واجتهاده، ويبدأ بالسماع من أسند شيوخ مصره (أعلمهم)، ومن الأولى فالأولى من حيث العلم أو الشهرة أو الشرف أو غير ذلك»⁽²⁾. وقد بوب الخطيب في كتابه «الكفاية»، باب «في اختيار السماع من الأمناء، وكرهية النقل والرواية عن الضعفاء»⁽³⁾. ويقول الزرنوجي في المضمار نفسه: «وأما اختيار الأستاذ فينبغي أن يختار الأعلام والأورع والأسن»⁽⁴⁾. ونبه المتعلم على عدم التعجل في الاختيار، وأرشدته إلى أهمية التأمل والمشاورة.

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 186.

(2) ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح ص 353.

(3) الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 1430-2009، ص 149.

(4) الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، ص 19.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

كما أرشدوا المعلّم على أن يختار في كلّ فنّ من هو متقن له عارف به (التخصّص العلمي)، يقول ابن جماعة: « [على المتعلّم] أن يعتمد في كلّ فنّ [على] من هو أحسن تعليمًا له، وأكثر تحقيقًا فيه، وتحصيلًا...»⁽¹⁾.

إنّ حسن اختيار المعلّم يعمل على تسهيل عملية الاتّصال البيداغوجي بينه وبين المتعلّم؛ لأجل هذا وضع المحدّثون وغيرهم شروطًا لذلك، منها:

1-1 الحاجة إلى المعلّم: ممّا لا يماري فيه أحدٌ، أنّ المعلّم ركن أساسي في العملية التّعليمية؛ إذ هو مصدر تلقين المتعلّم العلم والعمل، وقد أشار ابن خلدون إلّ هذا بقوله: « إنّ البشّر يأخذون معارفهم، وأخلاقهم، وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعلّما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلّا أنّ حصول الملكات عن المباشرة والتّلقين أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا، فعلى قدر كثرة الشّيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخلّطة على المتعلّم، حتّى لقد يظنّ كثير منهم أنّا جزء من العلم ولا يدفع عنه ذلك إلّا مباشرة لاختلاف الطّرق فيها من العلّمين، فلقاء أهل العلوم وتعدّد المشايخ يفيد [في] تمييز المصطلحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرد العلم عنها ويعلم أنّها أنحاء تعليم، طرقٌ توصّل وتنهض قواه إلى الرّسوخ والاستحكام في المكان، وتصحّح معارفه وتميّزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتّلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعدّدهم وتنوّعهم»⁽²⁾. ويقول الشّاطبي: « من أنفع طرق العلم الموصلة إلى غاية التّحقيق به أخذه عن أهله المتحقّقين به على الكمال والتّمام.

وذلك أنّ الله خلق الإنسان لا يعلم شيئا، ثمّ علّمه وبصّره، وهدهاه طرق مصلحته في الحياة الدّنيا؛ غير أنّ ما علّمه من ذلك على ضربين:

ضربٌ منها ضروريٌّ، داخل عليه من غير علم من أين ولا كيف، بل هو مغرور فيه من أصل الخلقة...

وضربٌ منها بوساطة التّعليم، شعر بذلك أو لا؛ كوجوه التّصرفات الضّرورية، نحو

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص217.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص496.

محاكاة الأصوات، والتّلق بالكلّيات، ومعرفة أسماء الأشياء - في المحسوسات، والعلوم
النّظرية التي للعقل في تحصيلها مجالٌ ونظرٌ - في المعقولات. وكلامنا من ذلك فيما يفتقر إلى
نظر وتبصّر، فلا بدّ للمعلّم فيها...

فإذا تقرّر هذا؛ فلا يؤخذ إلّا ممّن تحقّق به، وهذا أيضا واضح في نفسه، وهو أيضا متفقٌ
عليه بين العقلاء؛ إذ من شروطهم في العلم بأي علم اتفق؛ أن يكون عارفا بأصوله وما ينبي
عليه ذلك العلم، قادرا على التعبير عن مقصوده فيه، عارفا بما يلزم عنه، قائما على دفع الشّبّه
الواردة عليه فيه،...»⁽¹⁾.

1-2 التحذير من اتخاذ معلّم واحد: مرّ بنا في العنصر الذي قبل هذا، فائدة تعدّد المعلّمين،
وفي هذا يقول ابن تيمية: «على المتعلّم أن يقبل كلّ علم مهما كان مصدره، ولا يجوز لن
يقيّد نفسه إلى أستاذ واحد...»⁽²⁾.

إن إدراك علمائنا لأهمية تعدّد المعلّمين، له آثار تربوية مهمّة، منها معرفة الخطأ، وفي هذا
يقول أيوب السّخّيتاني: «إذا أردت أن تعرف خطأ شيخك، فجالس غيره»⁽³⁾.

ويقول ابن جماعة: «وليحذر [المتعلّم] من التّقيّد بالمشهورين، وترك الأخذ عن الخاملين فقد
عدّ الغزالي وغيره ذلك من الكبر على العلم، وجعله عين الحماقة»⁽⁴⁾.

لقد أخذ علماء الحديث كغيرهم بهذا المبدأ وطبّقوه أحسن تطبيق، فترى الواحد منهم قد
أخذ العلم عن مئات الشّيوخ، لذلك ترى ثراء في علمهم وكثرة تصانيفهم وعلو كعبهم في
كثير من العلوم، مع خُلُقٍ رفيع، وعلى سبيل المثال لا الحصر، فهذا الحافظ ابن عساكر بلغ
عدد شيوخه الذين ذكرهم (1621)، كما ذكر ذلك في معجم شيوخه.

إنّ مبدأ تعدّد المعلّمين مهمّ في نجاح أية عملية تعليمية؛ ذلك أنّها تدفع السّامة عن

(1) الشاطبي، الموافقات، ج1 ص139.

(2) ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1407-1986،
ص179.

(3) الدارمي، سنن الدارمي، ج1 ص469 رقم: 669.

(4) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص186.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المتعلمين، وتفيدهم في الاستفادة من خبرات وأساليب مختلفة في التعليم، وتعرفهم بأخطاء المعلمين، إلى غير ذلك.

وقد أخذت المناهج التعليمية المعاصرة بهذا المبدأ، وأثبتت التجارب نجاحته ونجاحه إلى حدّ كبير.

1-3 التحذير من أخذ العلم من الكتب: كان اعتماد الأوائل في نقلهم للعلم على السّماع والمشافهة؛ وذلك فيه أمان من الوقوع في اللبس والخطأ، وأخذوا بالمنهج العلمي السليم كما سبق ذكره. فالأخذ من الكتب من أعظم الأسباب في التّصحيف، وقد تنبّه المحدثون إلى هذا، فحذروا الطّلاب من أخذ العلم من بطون الكتب، دون الرجوع إلى الشيوخ، وكانوا يقولون: «من أعظم البلية تشيخ الصّحيفة»⁽¹⁾. وقال ابن جماعة: «... أن العلم لا يؤخذ من الكتب، فإنّه من أضّر المفاصد»⁽²⁾.

لهذا كان الأخذ والسماع من الشيخ (المعلم) فيه أمان من الوقوع في الخطأ والتّصحيف؛ لأجل ذلك حرص المحدثون على قراءة التّصحیح والضبط على شيخ متقن، يقول ابن الصّلاح: «وأما التّصحيف، فسييل السّلامة منه الأخذ من أفواه أهل العلم والضبط، فإنّ من حرم ذلك، وكان أخذه وتعلّمه من بطون الكتب، كان من شأنه التّحريف، ولم يفلت من التبدّل والتّصحيف، والله أعلم»⁽³⁾.

ولخطورة الأخذ من الكتب دون الرجوع إلى أهل الاختصاص، صنّف علماء الحديث في هذا عدّة مصنفات، منها:

- «إصلاح غلط المحدثين» ، لأبي سليمان حمد بن محمّد بن إبراهيم الخطّابي (319-388)، أوضح في مقدمته السّبب الدّاعي على تأليفه، فقال: «هذه ألفاظ من الحديث يرويها أكثر الرّواة والمحدثين ملحونة ومحرّفة، أصلحناها لهم وأخبرنا بصوابها، وفيها حروف تحتمل

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 187.

(2) المصدر نفسه، ص 220.

(3) ابن الصّلاح، مقدمة ابن الصّلاح، ص 327.

وجوها اخترنا منها أبينها وأوضحها»⁽¹⁾.

- «تصحيفات المحدثين»، لأبي أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري (293-382)، حيث قال محققه في مقدمة الكتاب: «وللسلامة [من التصحيف] سلك الأئمة طرقاً متعدّدة في التّعلم والتّعليم، ومنعوا ممّ أخذه من الصّحف؛ لأنّ من تلقّاه عن أستاذ رشيد خبير إنّما يتلقّى عنه عصارة جهده، وعمره المديد، مضافاً إلى ما تلقّاه هذا الأستاذ عن شيوخه السّابقين وهم عمّن قبلهم كذلك...»⁽²⁾.

وقد قدّمنا فيما سبق ضرورة وجود المعلّم في العملية التّعليمية .

2- داخل مجلس الدّرس (الصّف):

هناك سلوكات وآداب لا بدّ بأن يتحلّى بها المتعلّم داخل الصّف؛ حتّى تكلّل العملية التّعليمية بالنّجاح. ومن أهمّها:

1-2 التّبكير في الحضور: عادة ما يتضرّع المعلّم من تأخّر الطّلبة في الحضور إلى الصّف، ولا شكّ بأنّ هذا سلوك مرفوض، يتنافى مع القيم الأخلاقية تجاه المعلّم، فالمتعلّم الحقّ هو الذي يكرّ إلى قاعة الدّرس قبل أستاذه؛ كي يعطي له دافعاً ومحفزاً نحو بذل الجهد في التّعليم.

وقد أكّد المحدثون إلى ضرورة التّبكير، مستنبطين ذلك من قوله ﷺ في الحديث الذي يرويه عنه صخر الغامدي: «اللّهم بارك لأمتي في بكورها»⁽³⁾. يقول البقاعي: «... ويكرّ بدرسه للحديث»⁽⁴⁾. ويعلّل السّمعاني فائدة التّبكير لمجلس العلم، بقوله: «وينبغي لمن أراد سماع الإملاء البكور، خوفاً من فوات المجلس بتأخير الحضور، وأن يتعذّر عليه مع ذلك

(1) الخطابي، حمد بن محمّد بن إبراهيم، إصلاح غلط المحدثين، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1405-1985، ص19.

(2) العسكري، الحسن بن عبد الله بن سعيد، تصحيفات المحدثين، تحقيق: محمود الميرة، قسم الدراسة، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة ط1، 1402-1982، ص24.

(3) أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الجهاد، باب: الابتكار في السّفَر، ج4 ص247 رقم: 2606.

(4) البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن، النّكت الوافية بما في شرح الألفية، تحقيق: ماهر ياسين فحل، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1428-2007، ج2 ص363.

إعادته من قبل الشيخ لعلّ التمتع عادته...»⁽¹⁾.

إن آفات التأخر في الحضور إلى قاعة الصف، تكلف الأستاذ أحيانا بإعادة الشرح، والتشويش على الآخرين، وهذه آفة نعاني منها اليوم، وبخاصة في الجامعات، ومن نتائجها، هدر الوقت، وعدم إتمام البرامج في وقتها؛ مما يفوت على الطلبة تحصيلًا جيدًا، وبناء صحيحا للمعلومات، وفي كثير من الأحيان يؤثر ذلك سلبا في النتائج المسجلة في الامتحانات.

2-2 احترام المتعلم لمعلمه وتوقيره: ينبغي للمتعلم أن يظهر احترامه لمعلمه، وهذا مبدأ نادى به علماء الحديث، وسطرته أفلامهم، يقول الزرنوجي: «أعلم بأن طالب العلم لا ينال العلم، ولا ينتفع به؛ إلا بتعظيم العلم، وأهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره»⁽²⁾. ومن مظاهر احترام المتعلم لمعلمه:

أ- الجلوس المعتدل في الصف: على المتعلم أن يجلس جلسة صحيحة أمام أستاذه، وأن يكون مقبلا بكليته على الاستفادة من معلمه، وهذا أدب وسلوك استنبطه العلماء من الحديث الذي يرويه عمر بن الخطاب في حديث جبريل الطويل، وفيه يقول: «بينما نحن عند رسول الله ذات يوم، إذ طلع علينا رجل... حتى جلس إلى النبي، فأسند ركبته إلى ركبته، ووضع كفيه على فخديه...»⁽³⁾ الحديث. قال النووي: «معناه أن الرجل الداخل وضع كفيه على فخدي نفسه، وجلس على هيئة المتعلم، والله أعلم»⁽⁴⁾. ويزيد الأمر توضيحا ابن جماعة حيث يقول: «أن يجلس بين يدي الشيخ جلسة الأدب، كما يجلس الصبي بين يدي المقرأ، أو متربعا بتواضع وخضوع وسكون وخشوع، ويصغي إلى الشيخ ناظرا إليه ويقبل بكليته عليه متعلقا لقوله بحيث لا يحوجه إلى إعادة الكلام مرة ثانية، ولا يلتفت من غير ضرورة، ولا ينظر إلى يمينه أو شماله أو فوقه أو قدامه لغير حاجة، ولا سيما

(1) السمعاني، آداب الإملاء والإستملاء، ص 96.

(2) الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، ص 25.

(3) مسلم، صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب: بيان الإيمان والإسلام والإحسان، ص 21 رقم 8.

(4) النووي، المنهاج، ص 82.

عند بحثه له، أو عند كلامه معه»⁽¹⁾.

ب- الحفاظ على نظام الصف: إن التشويش والفوضى من المؤثرات السلبية على التعليم، وهو ما تشتكي اليوم منه المؤسسات التربوية والتعليمية، حتى وصل الأمر إلى إصابة الكثير من المعلمين بالأمراض النفسية والعضوية، وما تسطره الجرائد ونشأهده خير دليل على ذلك.

وقد أدرك المحدثون والتربويون المسلمون هذا ووعوه، فنجدهم يحضون المتعلمين على إشاعة الهدوء والنظام في مجالس التدريس؛ لأن أي تشاغل يشغل المعلم والمتعلم سيعود بنتائج سلبية على الأهداف المبرمجة للعملية التعليمية.

قال الحسين بن محمد بن عفير: حدثنا أحمد بن سنان قال: «كان عبد الرحمن بن مهدي لا يحدث في مجلسه، ولا يبرئ فيه قلم، ولا يتسم لأحد... وكان ابن نمير يغضب ويصيح إذا رأى من يبرئ قلما تغير وجهه»⁽²⁾.

وقد أدرج هذه القيمة المحدثون الذين ألفوا في المصطلح في آداب الدرس والطلب، يقول ابن الصلاح: «ويستحب افتتاح المجلس بقراءة قارئ لشيء من القرآن العظيم، فإذا فرغ استنصت أهل المجلس إذا كان فيه لفظ (الأصوات المبهمة المختلطة)»⁽³⁾. وأصل الاستنصات ما جاء في صحيح البخاري من حديث جرير بن عبد الله البجلي: «أن النبي ﷺ قال له في حجة الوداع «استنصت الناس»⁽⁴⁾. قال ابن حجر شارحاً: «الإنصات للعلماء أي السكوت والاستماع لما يقولونه»⁽⁵⁾. وقال ابن بطال: «الإنصات للعلماء والتوقير لهم، لازم للمتعلمين»⁽⁶⁾.

ج- حسن السؤال: السؤال مطلب تربوي ضروري للتعلم والتعليم، لذلك فإن من

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 199.

(2) الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 3 ص 4125 رقم: 4125، بيت الأفكار، ج 9 ص 140 رقم: 1362، الرسالة.

(3) ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح، ص 350.

(4) صحيح البخاري، كتاب العلم، باب: الإنصات للعلماء، ص 25 رقم 121.

(5) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج 1 ص 666.

(6) ابن بطال، شرح صحيح البخاري، ج 1 ص 196.

المهم أن تتوفر لدى المتعلم حسن الصياغة له، ولأهمية السؤال في التعلم، أرشد إليه الله ﷻ، فقال: (ب ب ب ب ب ب ب ب ب ب ب ب ب ب ب) [النحل: 43]، وفي الحديث الذي يرويه جابر قال: «خرجنا في سفر فأصاب رجلا منا حجر فشجّه في رأسه ثم احتلم فسأل أصحابه فقال هل تجدون لي رخصة في التيمم فقالوا ما نجد لك رخصة وأنت تقدر على الماء فاغتسل فمات فلما قدمنا على النبي ﷺ أخبر بذلك فقال: قتلوه قتلهم الله ألا سألوا إذ لم يعلموا فإنما شفاء العي السؤال إنما كان يكفيه أن يتيمّم ويعصر أو يعصب - شكّ موسى - على جرحه خرقة ثم يمسح عليها ويغسل سائر جسده»^(١). قال العظيم آبادي: «والمعنى أنّ الجهل داء وشفائها السؤال والتعلّم»^(٢).

وعند سؤال المعلم فلا بدّ للمتعلم من مراعاة مايلى:

د- التَّلَطُّفُ فِي السَّوَالِ وَعَدَمُ تَرْكِهِ حَيَاءً: وقد أَخَذَ الْمَرْبُوتُ الْمُسْلِمُونَ هَذَا الْحُكْمَ مِنْ هَدْيِ نَبِيِّهِمْ ﷺ، فَعِنَ عَائِشَةُ أُمُّ الْمُؤْمِنِينَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: «نَعَمْ التَّسَاءُ نِسَاءُ الْأَنْصَارِ، لَمْ يَمْنَعْنَهُ الْحَيَاءُ أَنْ يَتَفَقَّهَنَّ فِي الدِّينِ» (3). وَقَالَ مُجَاهِدٌ: «لَا يَتَعَلَّمُ مُسْتَحْيٍ وَلَا مُسْتَكْبِرٌ» (4). قَالَ ابْنُ حَجَرٍ: «قَدْ تَقَدَّمَ أَنَّ الْحَيَاءَ مِنَ الْإِيمَانِ، وَهُوَ الشَّرْعِيُّ الَّذِي يَقَعُ عَلَى وَجْهِ الْإِجْلَالِ وَالْاحْتِرَامِ لِلْأَكَابِرِ، وَهُوَ مُحْمُودٌ، وَأَمَّا مَا يَقَعُ سَبَبًا لترك أمر شرعي فهو مذموم وليس هو بحياء شرعي، وإنَّما هو ضعف ومهانة، وهو المراد بقول مجاهد...، وكأنَّه أراد تحريض المتعلِّمين على ترك العجز والتَّكَبُّر لما يؤثِّر كلُّ منهما من التَّقْصُّصِ فِي التَّعْلِيمِ» (5).

هـ - الحذر من التّعنت في السؤال: حريٌّ بالمتعلّم أن يسأل أستاذه بالتّي هي أحسن؛ حتّى ينبسط له المعلّم، ويحييه جوابا مقنعا ونافعا. وسوء السؤال ربّما أفضى إلى إغضاب

(1) سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب: المجدور يتيّم، ج1 ص251 رقم: 336.

(2) العظيم آبادي، محمد أشرف بن أمير بن علي، عون المعبود على شرح سنن أبي داود، تحقيق: فؤاد بن الششتاوي،

دار ابن حزم، بیروت، ط 1، 1426-2005، ج 1 ص 199.

(3) صحيح مسلم، كتاب الحيض، باب: استحباب استعمال المغتسلة من الحيض، ص161 رقم: 332.

(4) البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي، المدخل إلى السنن الكبرى، تحقيق: محمد ضياء الرحمن الأعظمي، أضواء

السلف، الرياض، ط2، 1420-2000، ج1 ص369 رقم: 410.

(5) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج1 ص675.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المعلّم، وأدّى إلى انصرافه عن الجواب الأمثل أو بالكلية؛ بسبب انزعاجه من طريقة السؤال، ويعللّ ابن القيم الجوزية ذلك بقوله: «ومعلوم أنّ الرّأي لا يتحقّق إلاّ مع اعتدال المزاج»⁽¹⁾، وقال ابن المنير: «... أنّ السؤال الحسن يسمّى علماً وتعليماً، وقد اشتهر قولهم: حسن السؤال نصف العلم»⁽²⁾، وبوّب ابن عبد البر في كتابه «جامع بيان العلم وفضله»، «باب حمد السؤال، والإلحاح في طلب العلم، وذم ما منع منه»⁽³⁾.

ومن هنا يجب على المتعلّم أن يراعي في سؤاله طلب الفائدة، ولا يقصد إحراج المعلّم، يقول ابن جماعة: «ولا يسأل عن شيء في غير موضعه إلاّ لحاجة، أو علم إثبات الشيخ ذلك، وإذا سكت الشيخ عن الجواب لم يلح عليه، وإن أخطأ في الجواب فلا يردّ في الحال عليه»⁽⁴⁾.

ويورد الشاطبي الموارد والمواضع التي يقع فيها السؤال أرى من الضّروري ينقله لنفاسته، يقول: «إنّ السؤال إمّا أن يقع من عالم أو غير عالم...، وعلى كلا التقديرين؛ إمّا أن يكون المسؤول عالماً أو غير عالم، فهذه أربعة أقسام:

الأول: سؤال العالم للعالم...، ويقع على وجوه؛ كتحقيق ما حصّل، أو رفع إشكال عن له، وتذكّر ما خشي عليه النسيان، أو تنبيه المسؤول على خطأ يورده مورد الاستفادة، أو نيابة منه عن الحاضرين من المتعلّمين، أو تحصيل ما عسى أن يكون فاته من العلم.

الثاني: سؤال المتعلّم لمثله، وذلك أيضاً يكون على وجوه؛ كمذاكرته له بما سمع، أو طلبه منه ما لم يسمع ممّا سمعه المسؤول، أو تمرّنه معه في المسائل قبل لقاء العلم، أو التّهدي بعقله إلى فهم ما ألقاه العالم.

الثالث: سؤال العالم للمتعلّم، وهو على وجوه كذلك؛ كتنبئيه على موضع إشكال يطلب رفعه، واختبار عقله أين بلغ، والاستعانة بفهمه إن كان لفهمه فضل، أو تنبيهه على ما علم ليستدلّ به على ما لم يعلم] قال عبد الله دراز: وهذه الكلمة القصيرة تضمّت أركان

(1) حمد بن إبراهيم العثمان، النبذ في آداب طالب العلم، مكتبة ابن القيم، الكويت، 4، 2003، ص130.

(2) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص588.

(3) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص100.

(4) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص235.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

فنّ التربية العملية المسمّى بالبيداغوجيا، وهو بناء المعلم تعليم تلميذه شيئاً جديداً على ما تعلمه قبل؛ فقد كان نتيجة لمقدمات، ثمّ يصير بعد علمه به مقدّمة لمسألة جديدة، وهكذا].

الرّابع: وهو الأصل الأول سؤال المتعلّم للعالم، وهو يرجع إلى طلب علم ما لم يعلم.

فأمّا الأول والثاني والثالث؛ فالجواب عنه مستحقّ إن علم ما لم يمنع من ذلك عارض، وإلا الاعتراف بالعجز.

وأما الرّابع فليس الجواب عنه بمستحقّ بإطلاق، بل فيه تفصيل؛ فيلزم الجواب، إذا كان عالماً بما سئل...، ويكون السّائل ممّن يحتمل عقله الجواب، ولا يؤدّي السّؤال إلى تعمّق ولا تكلف...، وقد لا يجوز، كما إذا لم يحتمل عقله الجواب، أو كان فيه تعمّق، أو أكثر من السّؤالات التي هي من جنس الأغاليط، أو فيه نوع اعتراض⁽¹⁾.

و- كثرة السّؤال التي تؤدّي إلى ضجر المعلم: أخرج البخاري في «صحيحه» في باب «ما يكره من كثرة السّؤال وتكلف ما لا يعنيه»، أنّ المغيرة بن شعبه كتب إلى معاوية: «إنه- أي النبي ﷺ - «كان ينهي عن قيل وقال وكثرة السّؤال وإضاعة المال»⁽²⁾، قال ابن رجب الحنبلي: «[دلّ هذا الحديث] على التّهي عن السّؤال عمّا لا يحتاج إليه ممّا يسوء السّائل جوابه...، وعلى التّهي عن السّؤال على وجه التّعنّت والعبث والاستهزاء»⁽³⁾. وقال البغوي: «المسألة وجهان، أحدهما: ما كان على وجه التّبين والتّعلم... فهو جائز مأمور به.

والوجه الآخر: ما كان على وجه التّكلف، فهو مكروه»⁽⁴⁾.

ز- عدم تكرار الأسئلة: إنّ الأسئلة المعروفة والمعادة؛ تسيء إلى العلاقة بين المعلم والمتعلّم، وتضيع الأوقات فيما لا فائدة فيه، يقول ابن جماعة: «ولا ينبغي للطّالب أن يكرّر

(1) الشاطبي، الموافقات، ج5 ص377.

(2) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسّنة، ص1001 رقم 7292.

(3) ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الرحمن، جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع

الكلم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1425-2004، ص92.

(4) البغوي، الحسين بن مسعود الفراء، شرح السّنة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2،

1403-1983، ج1 ص310.

سؤال ما يعلمه، ولا استفهام ما يفهمه؛ فإنّه يضيع الزّمان، وربّما أضجر الشّيوخ، قال الزّهرري: إعادة الحديث أشدّ عليّ من نقل الصّخر⁽¹⁾، ويعلّل الخطيب ذلك بقوله: «والإضجار يغيّر الأفهام، ويفسد الأخلاق، ويحيل الطّباع»⁽²⁾، وأطال في تقرير هاتيه المسألة حيث استغرق الكلام عليها من صفحة: (91 إلى 110).

ط- تخيّر وقت السّؤال: على المعلّم أن يتخيّر وقت طرح الأسئلة؛ حتّى تتمّ الفائدة، وقد استنبط هذا من الأثر الذي رواه عبد الله بن عباس^ـ قال: «مكثت سنة أريد أن أسأل عمر بن الخطّاب^ـ عن آية، فما أستطيع أن أسأله هيبة له، حتّى خرج حاجا، فخرجت معه، فلما رجعنا وكنا ببعض الطريق عدل إلى الأراك (شجر البادية) لحاجة له. قال: فوقفت له حتّى فرغ، ثمّ سرت معه، فقلت: يا أمير المؤمنين من اللّتان تظاهرتا...»⁽³⁾.

قال ابن حجر: « وفيه توقير العالم ومهابته عن استفسار ما يخشى من تغيّره عند ذكره، وترقّب خلوات العالم ليسأل عمّا لعله لو سئل عنه بحضرة النّاس أنكره على السائل... وفيه مهابة الطّالب للعالم وتواضع العالم له وصبره على مساءلته وإن كان عليه في شيء من ذلك غضاظة...»⁽⁴⁾.

إنّ أسلوب السّؤال مهمّ في التّحصيل العلمي، ولقد أولته الدّراسات الحديثة أهميّة؛ لما فيه من تحفيز التّلاميذ على إعمال الفكر، وتنمية عدّة مهارات، كالاستنتاج والاستدلال والاستقراء، فهو وسيلة فعّالة في إعمال الفكر.

كما أنّه أنّ هناك آداب أخرى مبنوثة في كتب علماء الحديث النبوي، وذكرها ممّا يطول بالبحث ويخرج به عن مساره.

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص 206.

(2) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ص 101.

(3) صحيح البخاري، ك تفسير القرآن، باب: (پ پ پ پ ث ث ذ) [التحريم: 1]، ص 699 رقم: 4913.

(4) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار السّلام، الرياض، ط 1، 1421-2000، ج 9 ص 362.

[النساء:78]، أي: لا يفهمون»⁽¹⁾.

قال صديق حسن خان: «فائدة أخرى [بين الحفظ والفهم]، الحفظ غير الملكة العلمية، ومن كان عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة لا يحصل إلى طائل من ملكة التصرف في العلم، ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئاً من الفن وتجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر. ومن ظن أنه المقصود من الملكة العلمية فقد أخطأ، وإنما المقصود هو ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدّوال إلى المدلولات، ومن اللازم إلى الملزوم»⁽²⁾.

والفهم في العلم أصل متفق عليه بين علماء الحديث، وفي هذا يقول ابن الصّلاح: «ولا ينبغي للطالب أن يقتصر على سماع الحديث وكتابته دون معرفته وفهمه، فيكون قد أتعّب نفسه في غير طائل»⁽³⁾. وقد رتب ابن القيم مراتب أخذ العلم على ستّة مراتب، وهي تدلّ على نظر سديد، أرى لزوماً ذكرها؛ لما فيها من الفائدة، قال: «للعلم ستّ مراتب:

أولّها: حسن السّؤال.

الثانية: حسن الإنصات والاستماع.

الثالثة: حسن الفهم.

الرابعة: الحفظ.

الخامسة: التعلّم.

السادسة: وهي ثمرته، وهي العمل به، ومراعاة حدوده.

فمن النّاس من يجرّمه لعدم حسن سؤاله؛ إمّا أنّه لا يسأل بحال، أو يسأل عن شيء وغيره أهمّ منه؛ كمن يسأل عن فضوله التي لا يضرّ جهله بها، ويدع ما لاغنى له عن معرفته، وهذه حال كثير من الجهّال المتعلّمين.

ومن النّاس من يجرّمه لسوء إنصاته، فيكون الكلام والممارسة آثر عنده وأحبّ إليه من

(1) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص617.

(2) صديق حسن خان، الحطّة في ذكر الصّحاح السّنة، تحقيق: علي حسن الحلبي، دار المنار، عمّان، ط1، 1408 -

1988، ص47.

(3) ابن الصّلاح، مقدمة ابن الصّلاح، ص358.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الإنصات؛ وهذه آفة كامنة في أكثر النفوس الطالبة للعلم، وهي تمنعهم علما كثيرا، ولو كان حسنَ الفهم... .

والمقصود بيان حرمان العلم من هذه الوجوه الستة:

أحدها: ترك السؤال.

الثاني: سوء الإنصات وعدم إلقاء السمع.

الثالث: سوء الفهم.

الرابع: عدم الحفظ.

الخامس: عدم نشره وتعليمه.

السادس: عدم العمل به؛ فإن العمل به يُوجب تذكره وتدبره ومراعاته، والنظر فيه، فإذا أهمل العمل به نسيه»⁽¹⁾.

إنّ مهارة الفهم لا يمكن للمتعلم إهمالها، فبواسطتها يتطور تفكير المتعلم، ولا شك أنّ اهتمام المسلمين بما رُدّ واضح على الذين تقولوا على التربية الإسلامية، فزعموا أنّها اعتنت بالحفظ والاستظهار أكثر ممّا هي موجهة إلى الفهم والإدراك.

ويكفي للتدليل على أهمية الفهم عند المحدثين أنّه يوجد عندهم علم دقيق يتطلّب فهما ثاقبا ومعرفة كبيرة، هو علم علل الحديث، وهو: «من علوم الحديث وأشرفها وأعظمها قدرا، وهو علم لا تنهياً المعرفة به إلّا بصبر طويل، وسعة تحصيل، ودراية بمقدمات، في هذا العلم تكتسب بالخبرة، ويقود إليها عمق النظرة، ولا يقتصر فيه على حفظ ظاهر، بل هو بحفظ وفهم وتحقيق»⁽²⁾.

3- حفظ ما يتعلّم : حفظ العلم في الصّدر من الأهمية بمكان في التّعليم؛ وبدونه لا يمكن للمتعلم مواصلة الدّرب، فقدّر المتعلّم قدر حفظه لما يتعلّم، ولأهميته عدّ من الشّروط الأساسية للتّمكن من العلم، فعن أبي موسى الأشعري... عن النبي ﷺ قال: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت

(1) ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة، تحقيق:

محمد الإسكندراني وأحمد عناية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1425-2005، ص201-204.

(2) عبد الله بن يوسف الجديع، تحرير علوم الحديث، مؤسسة الريان، بيروت، ط2، 1425-2004، ج2 ص645.

الكأ والعشب الكثير وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا وأصاب من طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كأ فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به قال أبو عبد الله قال إسحاق وكان منها طائفة قيلت الماء قاع يعلوه الماء والصفصف المستوي من الأرض»⁽¹⁾.

قال ابن القيم شارحا لهذا الحديث: « [الصنف الأول الذين عناهم الحديث، هم] أهل الحفظ والفهم، الذين حفظوه وعقلوه، وفهموا معانيه واستنبطوا وجوه الأحكام والحكم والفوائد منه، فهؤلاء بمنزلة الأرض التي قبلت الماء، وهذا بمنزلة الحفظ، فأُنبت الكأ والعشب بالماء، فهذا مثل الحفاظ الفقهاء، أهل الدراية والرواية.

القسم الثاني: أهل الحفظ الذين رزقوا حفظه ونقله وضبطه ولم يرزقوا تفقها في معانيه ولا استنباطا ولا استخراجا لوجوه الحكم والفوائد منه فهم بمنزلة من يقرأ القرآن ويحفظه ويراعي حروفه وإعرابه ولم يرزق فيه فهما خاصا...

القسم الثالث: الذين لا نصيب لهم منه لا حفظا ولا فهما، ولا رواية ولا دراية [ف]هم بمنزلة الأرض التي هي قيعان لا تنبت ولا تمسك الماء وهؤلاء هم الأشقياء، والقسمان الأولان اشتركا في العلم والتعليم كل بحسب ما قبله ووصل إليه، فهذا يعلم ألفاظ القرآن ويحفظها، وهذا يعلم معانيه وأحكامه وعلومه...»⁽²⁾.

ومن المعلوم أن ذاكرة العرب كانت قوية، فكانوا يحفظون ألوا من الأبيات الشعرية عن ظهر قلب، بلا زيادة ولا نقصان « ومن طبيعة البشر أنهم إذا أكثروا استعمال قوذة من قواهم، تزداد هذه القوة قوة وحيوية، وقد مرّن الصحابة والتابعون على حفظ الأحاديث حتّى بلغوا في ذلك شأوا بعيدا، وكانوا إذا سمعوا حديثا وعوه وحفظوه كما يحفظ الصبيان سورة الفاتحة في هذه الأيام»⁽³⁾.

(1) صحيح البخاري، كتاب العلم، باب: فضل من علم وعلم، ص 20 رقم 79.

(2) ابن القيم الجوزية، مفتاح دار السعادة، ص 74-75.

(3) سليمان الندوي، تحقيق معنى السنة، دار البلاغ، الجزائر، د ت ط، ص 90.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والحفظ كما مرّ لا بدّ من أن يقترن بمهارة الفهم، وفي هذا يقول الشافعي: «ولا تقوم الحجة بخبر الخاصة حتّى يجمع أموراً منها: أن يكون من حدّث به ثقة في دينه، معروفاً بالصدق في حديثه، عاقلاً لما يحدث به، عالماً بما يحيل معاني الحديث من اللفظ...»⁽¹⁾.

وبما أن الإنسان معرض للتسيان، والحفظ خوّان، فقد رغب المحدثون بمعاينة الحفظ، ولهم في ذلك طرقاً متعدّدة، منها:

أ - المذاكرة .

ب - كثرة التكرار.

ج - العرض على الشيوخ والأقران.

د - كثرة التحديث.

هـ - الرحلة للتثبت من الحديث.

وهناك نوع من الحفظ يعرف بحفظ الكتاب، وهو: أن يكون الحديث مكتوباً عند الراوي، و«الكتاب المتقن الموثّق حجة عند أهل العلم، بل هو ميزان، ودليل على صحّة الحفظ، ومقومٌ لخلله، فإنّ الحفظ خوّان، والحافظ بشر جائز عليه الوهم والخطأ»⁽²⁾.

ولمعرفة حفظ و ضبط الطلبة، اتّبع المحدثون الخطوات التالية:

أولاً: الاختبار، وهو على نوعين: مباشر وغير مباشر:

أ - الاختبار المباشر: أن يختبر الشيخ حفظ الراوي باستحضاره لما يحفظ.

ب - الاختبار الغير مباشر: ويكون في أوقات متفرقة وربما متباعدة؛ ليعرفوا هل نسي الطالب أم لا.

ثانياً: عرض حديثه على الضّابطين من أمثاله، يقول ابن الصّلاح: «يعرف كون الراوي ضابطاً بأن تعتبر رواياته بروايات الثّقات المعروفين بالضّبط والإتقان، فإن وجدت رواياته موافقة لها من حيث المعنى لمروياتهم، أو موافقة لها في الأغلب، والمخالفة نادرة عرفنا حينئذ

(1) الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس، الرسالة، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، دار الوفاء، المنصورة، ط1،

1422-2001، ص170.

(2) عبد الله الجديع، تحرير علوم الحديث، ج1 ص256.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

كونه ظابطاً ثباتاً، وإن وجدناه كثير المخالفة لهم، عرفنا اختلال ضبطه ولم يحتج بحديثه»⁽¹⁾.
ثالثاً: مقارنة الحفظ بالكتاب: فإذا توافقا شهد له بالحفظ والإتقان.

إنَّ اهتمام المحدثين بالحفظ كوسيلة لتثبيت العلم، يقودنا بالضرورة إلى الكلام عن العوامل المؤثرة سلباً عليه، ومن أهمها النسيان الذي يدرس اليوم في العلوم النفسية، وهو آفة من آفات التعلم، وبما أننا ذكرنا العوامل المساعدة على الحفظ والضبط فإنَّه بالضرورة واللزوم يؤدِّي إهمالها إلى النسيان.

وقد سبق أن ذكرنا قوله □: «تعاهدوا القرآن، فوالذي نفسي بيده هو أشدّ تفصيلاً من الإبل في عُقلها»⁽²⁾. قال الحافظ ابن عبد البر: «وفي هذا الحديث دليل على أن من لم يتعاهد علمه، ذهب عنه، أي من كان؛ لأنَّ علمهم كان ذلك الوقت القرآن، لا غير، وإذا كان القرآن الميسر للذكر يذهب إن لم يتعاهد، فما ظنك بغيره من العلوم المعهودة. وخير العلوم ما ضبط أصله، واستذكر فرعه»⁽³⁾.

ويمكن حصر العوامل التي تورث النسيان المستنبطة من كتب المحدثين، وغيرهم إلى:
أ- عوامل عقلية: ونعني بها إهمال الفهم عند عملية الحفظ، وضعف الحفظ بداية، أي عند عدم تمكّن الحفظ يسارع في النسيان.

ب- عوامل انفعالية: كالمعاصي وكثرة الذنوب، والهموم والأحزان. يقول ابن جماعة: «ولا يصح العلم... إلّا بطهارته عن خبيث الصفات وخبث مساوئ الأخلاق ورديئها»⁽⁴⁾. ويقول الزرنوجي: «وأما ما يورث النسيان فالمعاصي وكثرة الذنوب، والهموم والأحزان في أمور الدنيا، وكثرة الأشغال والعلائق»⁽⁵⁾.

ج - العوامل الجسمية: يقول ابن الجوزي: «اعلم أن نسيان المحفوظ من أمراض

(1) ابن الصلاح، مقدمة ابن الصلاح، ص 217.

(2) صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب: استذكار القرآن وتعاهده، ص 721 رقم 5033.

(3) ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، هجر، إمبابة، مصر ط 1، 1426-2005، ج 7 ص 78.

(4) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 167.

(5) الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، ص 83.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الدماغ...»⁽¹⁾.

هذه بالجملة الأمور المتعلقة بالحفظ، وهناك آداب ومبادئ أخرى سأتكلم عليها عند الكلام عن أساليب التعليم.

* * *

(1) ابن الجوزي، الحث على حفظ العلم، تحقيق: فؤاد عبد المنعم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط2، 1412-1993، ص38.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

العلم، وما يبدأ به منه، وما هو فريضة منه، وفضل أهله⁽¹⁾، ضمّنه كثيرا من الآثار عن المحدثين في الترغيب فيه، و ما في فضله من جزيل الأجر في الدنيا والآخرة.

و قد توسّع في الكلام عن هذا الأسلوب، ابن القيم في كتابه «مفتاح دار السعادة»، حيث عقد فصلا طويلا يبتدئ من ص(61 إلى 216) سمّاه: «الأصل الأول في العلم وفضله و شرفه و بيان عموم الحاجة إليه و توقّف كمال العبد و نجاته في معاشه و معاده عليه»، وذكر مائة و خمسين وجها في فضله و شرفه و شرف من تلبّس به، بحيث أن قارئ كتابه هذا تبعث فيه همّة كبيرة في تحصيل العلم وحفظه.

إن هذا الأسلوب غلب على من كتب في التربية الإسلامية، لسموّ الباعث عليه، و شرف الغاية، وبالتالي فلم نجد محدثا ومفكرا وعالما لم يتطرّق له، و هذا يغنيانا عن الإطالة فيه.

2- أسلوب التّودد والملاطفة للمتعلّمين:

يحتاج التّعليم الفعّال إلى استثمار أسلوب التّودد والملاطفة للمتعلّمين، والدّعاء لهم، والثّناء عليهم بما فيهم من باب التّشجيع والحثّ على الازدياد من العلم، فالترغيب في الأعمال النّافعة مطلب تربوي تعليمي مهمّ يجب على المعلّمين الالتفات إليه وتوظيفه لتحقيق الأهداف التّربوية والتّعليمية.

وقد عقد البخاري بابا بعنوان: «باب قول النّبي ﷺ: اللهم علّمه الكتاب»⁽²⁾ ثمّ أورد تحته حديث ابن عباس قال: «ضمّني رسول ﷺ وقال: اللهم علّمه الكتاب»⁽³⁾.

قال ابن حجر: «قوله (باب قول النّبي ﷺ: اللهم علّمه الكتاب) استعمل لفظ الحديث ترجمة تمسّكا بأنّ ذلك لا يختصّ جوازه بابن عباس، والضّمير على هذا لغير مذكور...»⁽⁴⁾.

ووجه الاستدلال بهذا الحديث على المراد قوله: «ضمّني»، فالضمّ يوحى بالشّفقة والعطف الذي يستدعي إقبال المتعلّم والتّقرب إلى معلّمه. فالمفكّرون المسلمون يرون أنّ

(1) ابن مفلح، محمد بن مفلح، الآداب الشرعية، ج2 ص33.

(2) صحيح البخاري ص 19.

(3) المصدر نفسه، ص 19 رقم: 75.

(4) ابن حجر، فتح الباري، ج1 ص 625.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المتعلمين لا يؤثر فيهم إلا المعلم الذي يرفق بهم، ويشفق عليهم ويحبهم، ويفرح بتعليمهم، ويكلف نفسه كل مشقة في سبيل رعاية مصالحهم، وإرشادهم إلى ما ينفعهم باللين والرحمة، ومن فقد القدرة على معاملة التلاميذ برفق وشفقة، فقد القدرة على التأثير فيهم، ولذا كان من أهم صفات المعلم: «أن يحب لطلابه ما يحب لنفسه، ويكره له ما يكره لنفسه»⁽¹⁾.

ويقول الآجري: «... وإن كان له مجلس قد عرف بالعلم ألزم نفسه حسن الإدارة لمن جالسه، والرفق بمن ساءله، واستعمال الأخلاق الجميلة، ويتجافى عن الأخلاق الدنية، فأما أخلاقه مع مجالسيه فصبور على من كان ذهنه بطيئا عن الفهم حتى يفهم عنه، وصبور على جفاء من جهل عليه حتى يردده بحلم، ويؤدّب جلساءه بأحسن ما يكون من الأدب...»⁽²⁾.

وعند البخاري بابا سماه: «باب الرفق في الأمر كله»⁽³⁾. ثم ساق حديث عائشة رضي الله عنها قالت: «دخل رهط من اليهود على رسول الله ﷺ فقالوا: السّام عليكم. قالت عائشة: ففهمتها فقلت: وعليكم السّام واللّعة. قالت: فقال رسول الله ﷺ: مهلا يا عائشة إنّ الله يحب الرفق في الأمر كله...»⁽⁴⁾.

قال الحافظ ابن حجر: «الرفق بكسر الراء وسكون الفاء بعدها قاف هو: لين الجانب بالقول والفعل، والأخذ بالأسهل، وهو ضد العنف...»⁽⁵⁾.

وفي «صحيح مسلم» من حديث عائشة -رض- أن الرسول ﷺ قال: «يا عائشة إنّ الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه»⁽⁶⁾.

قال ابن حجر: «والمعنى أنّه يتأتّى معه من الأمور ما لا يتأتّى مع ضده»⁽⁷⁾.

(1) ابن جماعة ، تذكرة السامع والمتكلم، ص 139 .

(2) الآجري ، أخلاق العلماء، ص 34.

(3) البخاري ، صحيح البخاري كتاب، الأدب ص 841 .

(4) المصدر نفسه ، ص 841 رقم 6024 .

(5) ابن حجر ، فتح الباري، ج 10 ص 552، دار السلام.

(6) صحيح مسلم، كتاب البر و لصلة والآداب، باب: فضل الرفق، ص 1398 رقم: 2593.

(7) ابن حجر ، المصدر السابق 10 ص 552، دار السلام.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وقال السيوطي: «...يتأتى به من الأغراض ويسهل من المطالب ما لا يتأتى بغير»⁽¹⁾.

وقال العظيم آبادي: «بالكسر ضد العنف وهو المداراة ولين الجانب واللطف في أخذ الأمر بأحسن الوجوه و أيسرها»⁽²⁾.

إن تطبيق المعلم لهذا الأسلوب النبوي يؤدي إلى شعور المعلمين بالأمن وبالتالي القبول على المعلم والتعليم، فعلى المعلمين أن يمارسوا هذا الأسلوب التربوي التفاعلي مع طلابهم عند التعليم وبخاصة الصغار منهم، فالتجربة أثبتت بأن حسن المعاملة تؤدي إلى التأثير وقبول الغير والاستجابة له.

3 - أسلوب الاستنصات وحسن السماع :

إن أسلوب الاستنصات، وهو طلب السكوت والاستماع إلى المعلمين من المهارات الأساسية لنجاح العمل التربوي والتعليمي، فالإنصات و السماع من مقدمات الفهم والحفظ.

يقول ابن القيم: «و للعلم ست مراتب: أولها حسن السؤال .والثانية: حسن الإنصات والاستماع». ثم قال: «من الناس من يجرمه (يعني العلم) لسوء إنصاته، فيكون الكلام والممارسة أثر عنده وأحب إليه من الإنصات، وهذه آفة كامنة في أكثر النفوس الطالبة للعلم، وهي تمنعهم علما كثيرا، ولو كان صاحبها حسن الفهم»⁽³⁾.

«إن الاستماع عامل مهم في عملية الاتصال؛ فلقد لعب دائما دورا كبيرا في عملية التعليم والتعلم على مرّ العصور، ومع ذلك فلم يلق حظّه من العناية والدّراسة حتّى وقت قريب. لقد افترض دائما أنّ كلّ التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون «بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيّرت أخيرا، فقد أثبتت الدّراسات أنّ الاستماع فنّ ذو

(1) السيوطي ، عبد الرحمن ابن أبي بكر، الديباج على صحيح مسلم بن الحجاج، تحقيق: أبو إسحاق الحويني، دار ابن عفان ،الخبر، م ع س ، 1ط، 1416 -1996، ج5/ص 525 .

(2) العظيم آبادي، عون المعبود، ص2220.

(3) ابن القيم ، مفتاح دار السعادة، ص 201.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

مهارات كثيرة، وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية»⁽¹⁾.

والفرق بين الاستماع والإنصات هو: « فرق في الدّرجة، وليس في طبيعة الأداء، فكما أنّ الاستماع هو التّعرف على الأصوات، والفهم، والتعليل، والتفسير، والنقد، والتقويم للمادة المسموعة، فإنّ الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معيّن ، فالإنصات استماع مستمرّ، فالاستماع قد يكون منقطعاً... لكنّ الإنصات يجب أن يكون استماعاً مستمراً غير منقطع» يقول الله: ﴿وَوَلَوْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُوا أَمْرَهُ وَطَعَنُوهٖ بِمَا يَكْفُرُ بِهِ النَّفْسُ الَّتِي نَقَحَتْهَا الْهَوَىٰ وَالشَّيْطَانُ الْمَرِيدُ﴾ [الأعراف:204]، فالمهارة المطلوبة للتّعلم هي «الاستماع»، لأنّها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلّم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه، واتخاذ قرار بشأنه». (2).

«ولعلنا لا نتعسف حين نفرّق بين السّمع و الاستماع، فالسّمع من الحواس الخمس، وهو وظيفة طبيعية تقوم بها الأذن، أمّا الاستماع فهو مهارة تحليل ما نسمعه، واتخاذ موقف ما، فهو يعتمد على الاستيعاب والتركيز والتّفكر في ما نقلته إلينا الأذن، فالسّمع أداة الاستماع. بيد أنّ الاستماع محكوم بعمليات عقلية مختلفة أهمّها الفهم والتّحليل والاستنتاج والتّمييز، وتتمّ هذه العمليات فور الاستماع وبعده. لذلك تحتاج مهارة الاستماع إلى ذهن صاف قادر على الإدراك والرّبط والحفظ والتّليخيص»⁽³⁾.

على أن للاستماع أدبيات أساسية لا مناص من التدرب عليها، فهي تأتي بالمراس
والتّمرين والتّعود وأهمها :

أ- تهيئة الذهن للتلقي، وذلك بإقصاء ما يشغله أو يشتتّه من أفكار جانبية لا علاقة لها بالمادة المسموعة.

ب - الشّعور بأهمية (المسموع)؛ فذلك مما يحفز على حسن الإنصات.

ج - اتخاذ الجلسة أو الوقفة المناسبة في أثناء الاستماع، فبعض أوضاع الجلوس، أو الوقوف تشّتت التّركيز.

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ط1، 1991، ص 71 .

(2) المرجع نفسه، ص 76.

(3) راشد علی عیسیٰ ، مہارات الاتصال، ص 114.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

د - الامتناع عن القيام بحركات يدوية (وغيرها) يمكن الاستغناء عنها، وذلك كي لا تفوت الفرصة في ملاحقة دقائق صغيرة مما يلقي.

هـ- التوجه بالتّظر إلى [المرسل]...، فذلك ممّا يشعره باهتمام واحترام المتلقّي لما يقول، ويدفعه إلى الاستمرار في تواصله بوجدان يقظ وروح عالية وهمة جادة.

و- تجبّ مقاطعة المتحدّث في أثناء حديثه، و [على المتلقّي] أن يوطّن نفسه على الصّبر ومراجعة مداخلاته مرارا إلى أن ينتهي [المرسل] من حديثه... (1).

وقد أدرك المحدثون والمفكّرون المسلمون أهميّة هاته المهارة في تحصيل المتعلّم للعلم وإفادته منه.

بوّب الإمام البخاري في «صحيحه» في كتاب العلم «باب الإنصات للعلماء» (2)، إدراكا منه لأهميّة أسلوب الإنصات والاستماع.

ونقل ابن عبد البر عن الحكماء قولهم: «إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول» (3). وقال الحسن بن علي لابنه: «يا بني إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن الصّمت، ولا تقطع على أحد حديثا وإن طال حتّى يمسك» (4).

يقول الخطيب: «يلزم الطّالب إذا حضر مجلس الدّرس... أن يقرب من الفقيه-المعلّم- حتّى يكون بحيث لا يخفى عنه شيء ممّا يقول، ويصمت، ويصغي إلى كلامه» (5) و ممّا رواه الخطيب حول مراتب العلم قول أبي عمر بن العلاء: «أول العلم الصّمت، والثّاني حسن السّؤال، والثّالث حسن الاستماع، والرّابع حسن الحفظ، والخامس نشره عند أهله» (6).

(1) راشد علي عيسى ، مهارات الإتصال ، ص 115-116.

(2) صحيح البخاري ، ص 25.

(3) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص 149.

(4) المصدر نفسه، ص 149.

(5) الخطيب البغدادي ، الفقيه والمتفقه، ج1 ص 199.

(6) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج1 ص 199 رقم: 857.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وساق بإسناده إلى الخليل قوله: « حين أردت النحو أتيت الحلقة فجلست سنة لا أتكلّم، إنّما أسمع، فلمّا كان في السّنة الثّانية نظرت، فلمّا كان في السّنة الثّالثة تدبّرت، لما كان في السّنة الرّابعة، سألت و تكلمت »⁽¹⁾.

ويقول السّمعاني: « ويحسن الاستماع والإصغاء عند الإماء »، ثمّ نقل بإسناده إلى محمد بن النّضر بن الحارث أنّه قال: « أول العلم الصّمت، ثمّ الاستماع له، ثمّ العمل به، ثمّ حفظه، ثمّ نشره »⁽²⁾.

« إنّ مهارة الاستماع تمرّ وفق ثلاث مراحل أو مستويات، فإنّ هذا يشير إلى أنّ المتعلّم في أول مرحلة يكون في وضع السّماع، حتّى يكون مستعدّاً للمرحلة التي تليها لا بدّ أن ينصت وأن يصغي لما يستمع إليه... فالسّماع يقتضي من المتعلّم الصّمت ليتمكّن من استيعاب وفهم ما يسمعه...، ذلك أنّ السّماع من قبل المتعلّم يمكنه من الاستماع الجيّد وتركيز الانتباه لما يسمعه...، وتقتضي مهارة الاستماع أن يصل المتعلّم إلى درجة الإنصات، لأنّه بدون الإنصات لا يفيد من العلم ولا يحصل له التّركيز المقصود. صفوة القول: إنّ مهارة الاستماع تمرّ بمراحل متدرجة، ولكي يصل المتعلّم إلى أفضل مستوى، فإنّ عليه مراعاة التّدرج السّليم للاستماع، حتّى يفيد من هذه المهارة في استخدام المهارات الأخرى »⁽³⁾.

وبهذا يتّهيأ التّلميذ للاستقبال الجيّد للمعلومات، لأنّ الإنصات والسّكوت يساعد على جذب الانتباه، والتّفاعل مع المواقف التّعليمية، ولقد أصبح هذا الأسلوب من المهارات الأساسيّة لأيّ عمل تربوي و تعليمي، يراد له التّميز والنّجاح.

4 - أسلوب الوعظ :

الوعظ هو: التّصح والتّذكير بالخير والحقّ على الوجه الذي يرقّ له القلب ويبعث على العمل... »⁽⁴⁾. والتّصح في الوعظ التربوي هو: « بيان الحقّ والمصلحة، بقصد أن نجتّب

(1) المصدر نفسه ، ج1 ص 199 رقم 858.

(2) السمعاني ، أدب الإماء و الإستملاء ، ص 161-162.

(3) عبد الرحمن بن عبد الله المالكي ، مهارات التربية الإسلامية، ص 83.

(4) عبد الرحمن النحلاوي . أصول التربية الإسلامية و أساليبها ص 226 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المنصوح الضّرر ونذله على ما يحقّق سعادته وفائدته، ودليلاً لنصح الصادق ألاّ تتوخّى النَّاصح مصلحة شخصية دنيوية مادية لنفسه، ولذلك وجب على المربّي النَّاصح أن يتزّه أثناء أداء واجبه التربوي، عن كلّ رياء وعن كلّ ما يوحى للآخرين بأنّ له في فعله مصلحة خاصة، لئلا يشوب إخلاصه وسمعته، فيفقد هيبته وتأثيره في نفوس طلابه»⁽¹⁾.

إنّ ثمرة الوعظ التربوي هو دفع الطالب إلى الاستعداد للاستجابة والتفاعل مع الموعظة، ولا يحقر أهمية هذا الأسلوب في التّعليم، فقد أدرك علماء الحديث النبوي والمربّون المسلمون أهمية هذا الأسلوب، فنجد أنّ البخاري، ذكر عدّة أبواب لبيان أهمية هذا الأسلوب وهي :

« باب ما كان النبي ﷺ يتخولّهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا »⁽²⁾، و«باب الغضب في الموعظة والتّعليم إذا رأى ما يكره»⁽³⁾ و«باب عظة الإمام التّساء وتعليمهنّ»⁽⁴⁾ و«باب العلم و العظة بالليل»⁽⁵⁾.

قال الحافظ: « ويستفاد استحباب ترك المداومة في الجدّ في العمل الصّالح خشية الملل، وإن كانت المواظبة مطلوبة لكنّها على قسمين: إما كلّ يوم على عدم التّكلف، وإما يوماً بعد يوم فيكون يوم التّرك لأجل الرّاحة ليقبل على الثاني بنشاط، وإما يوماً في الجمعة، ويختلف باختلاف الأحوال والأشخاص، الضّابط الحاجة مع مراعاة وجود النّشاط»⁽⁶⁾.

وقال في أثناء شرحه للبَاب الثاني: « قصر المصنّف، الغضب على الموعظة والتّعليم دون الحكم؛ لأنّ الحاكم مأمور أن لا يقضي وهو غضبان، والفرق أنّ الوعظ من شأنه أن يكون في صورة الغضبان لأنّ مقامه يقتضي تكلف الانزعاج لأنّه في صورة المنذر، وكذا المعلّم إذا أنكر على من يتعلّم منه سوء فهم ونحوه قد يكون أدعى للقبول منه، وليس ذلك لازماً في

(1) المرجع نفسه ، ص 226 .

(2) صحيح البخاري ، ص 18 .

(3) المصدر نفسه ، ص 21 .

(4) المصدر نفسه ، ص 22 .

(5) المصدر نفسه ، ص 25 .

(6) ابن حجر ، فتح الباري ، ج 1 ص 619 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

حقّ كلّ أحد بل يختلف باختلاف أحوال المتعلّمين»⁽¹⁾.

كان عليّ يقول: «إنّ هذه القلوب (العقول) تملّ كما تملّ الأبدان، فابتغوا له طرائف الحكمة»⁽²⁾، وقال عبد الله بن مسعود: «أريحوا القلوب فإنّ القلب إذا كره عمي»⁽³⁾.

يقول ابن جماعة: «إذا ظهر له منه نوع سامة أو ضرر أو مبادئ ذلك أمره بالراحة وتخفيف الاشتغال»⁽⁴⁾، بخاصة إذا كان الطّالب مبتدئاً، لأنّ الشّيء إذا كان في ابتدائه سهلاً حبّ إلى من يدخل فيه، وتلقّاه بانسباط وكانت عاقبته غالباً بالازدياد بخلاف ضده .

و«من صفات المعلّم مع طلابه أن... يستغل فرص نشاطهم ووقت فراغهم، ويريحهم إذا لاحظ عليهم علامة الفتور والكسل؛ حتّى لا يسأموا الدّرس وينصرفوا بعقولهم عن المعلّم»⁽⁵⁾.

وهذا ما نلمسه في مجالس الأمالي عند محدّثين، والأمالي: جمع أملية، وهو أن يقعد عالم وحوله تلاميذ بالمحابر والقراطيس، فيتكلّم العالم، ويكتب التلاميذ. فقد كان مجلس الإملاء خاصّاً بالحوار والمناقشة يسأل الطّالب، فيجيب الأستاذ، أو يعتذر بعدم المعرفة، فلا جناح على الأستاذ إن قال لا أعلم .

وتدلّنا كتب الأمالي على مجالات هذه المجالس، فقد كان الأستاذ ينتقل من موضوع إلى موضوع بخفة ويسر. مما يجعل هذه المجالس أقرب إلى حلقات السّمر حيث يحصل الطلبة على علم وافر في جو مرح فكّه. تدلّ عليه كثير من الأخبار الطّريفة والملح الجميلة المبنوثة في ثنايا كتب الأمالي.

إنّ أسلوب الوعظ في مجالس العلم مطلب ضروري في التّعليم يساعد المعلّم والمربّي على

(1) ابن حجر، فتح الباري، ج 1 ص 640 .

(2) ابن مفلح، الآداب الشرعية، ج 2 ص 102 .

(3) المصدر نفسه، ج 2 ص 102 .

(4) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص 148 .

(5) حسن بن علي بن حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن رجب الحنبلي، دار الأندلس الخضراء، جده، ط 1-

1417-1996، ص 294 .

الوصول إلى الهدف المطلوب منه تحقيقه.

إن التجارب أثبتت مدى حاجة المتعلمين إلى سماع الوعظ التربوي الموجز والمرتبط بالمواقف التعليمية، وأنّ توظيفه بطريقة منظّمة يؤدّي إلى نجاح العمل التربوي، وتفاعل التلاميذ وزيادة الرغبة في التحصيل والتّحلي بآداب مجلس العلم، بينما يثمر تجاهل هذا الأسلوب في التّعليم إلى نفرة وضجر المتعلمين ممّا لا يحقّق المقصود.

5- أسلوب الثّناء والتّشجيع والذّم والتّحذير:

كما مرّ فإن الثّناء على الحسن، والذّم للمسيء من الأساليب التّعليمية التي أفاد منها المحدثون والمفكّرون المسلمون، فعلى المعلمين الاستفادة منه عند التّعليم بالطّريقة المناسبة؛ لأنّ في هذا الأسلوب ترغيباً وتشجيعاً للمتعلم الحسن، وتحذيراً للمسيء والمقصّر إذا أظهره ومارسه أمام الآخرين ولم يتركه، فالذّم في حقّه مطلوب؛ حتّى يتوقّف عنه، ويكفّ غيره.

قال ابن جماعة: «أن يزجر من تعدّى في بحثه أو ظهر منه لد (الشّدّة) في بحثه أو سوء أدب أفعل ما يخلّ بأدب الطّالب في الحلقة...، هذا كله بشرط أن لا يترتب على ذلك مفسدة تربو عليه»⁽¹⁾.

وقال أيضاً: «أن لا يظهر للطلّبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودّة أو اعتناء مع تساويهم في الصّفات من سنّ أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة، فإنّ ذلك ربما يوحش منه الصّدر و ينفر القلب. فإذا كان بعضهم أكثر تحصيلاً وأشدّ اجتهاداً أو أبلغ اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهر إكرامه وتفضيله، وبين أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك، لأنّه ينشط ويبعث على الإنصاف بتلك الصّفات»⁽²⁾.

قال البرقاني: «كان الإمام أبو بكر الإسماعيلي يقرأ لكلّ واحدا ممّن يحضره ورقة بلفظه، ثمّ يقرأ عليه، وكان يقرأ لي ورقتين، ويقول للحاضرين: وأفضّلّه عليكم لأنّه فقيه»⁽³⁾.

قال ابن جماعة: «أن يراقب أحوال الطّلبة في آدابهم وهديبهم وأخلاقهم باطنا وظاهرا

(1) ابن جماعة تذكرة السامع و المتكلم ، ص 128 .

(2) المصدر نفسه ، ص 153 .

(3) الذهبي، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1983، ج17 ص467.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

فمن صدر منهم من ذلك مالا يليق،...عرّض الشيخ بالنهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرّض به ولا معيّن، فإنّ لم ينتهي نّماه عنه سرّاً ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها فإن لم ينته نّماه عن ذلك جهراً و يغلظ القول عليه إن اقتضاه الحال ليتزجر هو وغيره ، ويتأدّب به كلّ سامع، فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما إذا خاف على بعض رفقاءه و أصحابه من الطلبة موافقته»⁽¹⁾.

« وإذا لاحظ المعلم سمات النّجاجة على أحد تلامذته، وظهرت عليه علامات قبوله للعلم فينبغي أن يشجعه على ذلك وأن يستمع منه ما يجيب به على مسائل العلم التي تخفى عليه هو»⁽²⁾.

يقول الخطيب: « وإذا أجاب المسؤول بالصّواب فعلى الفقيه أن يعرفه إصابته، و يهنئه بذلك ليزداد في العلم رغبة و به مسرة »⁽³⁾.

إن أسلوب الثّناء والتّشجيع لمن أحسن، والذّم لمن أساء من الأساليب التّربوية والتّعليمية المهمّة الأثر، وقد دلّت الدّراسات على أنّ آراء النّاس المحيطين بالإنسان لها الأثر البالغ في نفسه سواء كانت مدحا وثناء أو ذما وتوبيخا.

والمدح يدفع التّفوس إلى التّحلي بالفضائل، وعكسه الذّم يمنع التّفوس من الوقوع في الرّدائل مع مراعاة أنّ هذا الأسلوب يهدف إلى تنشيط نوازع الخير لدى المتعلّم والمداومة عليها، والابتعاد عن نوازع الشرّ. ويمنع المدح إذا خشى المرّبي حصول مفسدة.

قال ابن بطّال: «...أن يفرض في مدح الرّجل بما ليس فيه، فيدخله من ذلك الإعجاب، ويظن أنّه في الحقيقة بتلك المترلة...، فربّما حمّله ذلك على العجب والكبر وعلى ترك العمل وترك الازدياد من الفضل»⁽⁴⁾.

(1) ابن جماعة ، تذكرة السامع والتكلم، ص 155.

(2) حسن بن علي بن حسن الحجاجي ، الفكر التربوي عند ابن القيم، دارحافظ، جده، ط1، 1408-1988.

. 451-450

(3) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص 279 .

(4) ابن بطّال، شرح صحيح البخاري ج9 ص 253 .

6- أسلوب رفع الصوت عند التعليم :

كما ذكرنا في الفصل الأول في مبحث أساليب التعليم أن الموقف التعليمي يتطلب أحيانا رفع الصوت لاسيما عند ازدحام الصف بالمتعلمين، أو يرغب المعلم في بيان بعض المسائل المهمة أو يريد جذب انتباه المتعلمين وغير ذلك من المواقف التي ترافق العملية التعليمية.

وقد بَوَّب الإمام البخاري في « صحيحه »، « باب من يرفع صوته بالعلم »⁽¹⁾.

واستدل البخاري على جواز استعمال المعلم والمربي رفع الصوت بالحديث الذي يرويهِ عبدالله بن عمر^{رضي} قال: « تَخَلَّفَ عَنَّا النَّبِيُّ ﷺ فِي سَفَرَةٍ سَفَرْنَاهَا فَأَدْرَكْنَا وَقَدْ أَرَهَقْتْنَا الصَّلَاةَ وَنَحْنُ نَتَوَضَّأُ فَجَعَلْنَا نَمْسَحُ عَلَى أَرْجُلِنَا فَنَادَى بِأَعْلَى صَوْتِهِ: وَيْلٌ لِلْأَعْقَابِ مِنَ النَّارِ مَرَّتَيْنِ أَوْ ثَلَاثًا »⁽²⁾.

قال ابن حجر: « واستدل المصنّف على جواز رفع الصوت بالعلم بقوله: (فنَادَى بِأَعْلَى صَوْتِهِ) وإنما يَتِمُّ الاستدلال بذلك حيث تدعو الحاجة إليه لبعده أو كثرة جمع أو غير ذلك »⁽³⁾.

يقول ابن الصلاح: «...وعليه أن يبلغ لفظ الحديث على وجهه، من غير تغيير ليصل من كان بعيدا على تفهمه و تحقّقه »⁽⁴⁾.

وقال السمعاني: « ثم يرفع صوته بما يريد أن يملئه »⁽⁵⁾.

يقول ابن جماعة: « أن لا يرفع صوته زائدا على قدر الحاجة ولا يخفضه خفضا لا يحصل معه كمال الفائدة...، والأولى أن لا يجاوز صوته مجلسه ولا يقصر عن سماع الحاضرين، فإن حضر فيهم ثقل السمع فلا بأس بعلو صوته بقدر ما يسمعه »⁽⁶⁾.

(1) البخاري، صحيح البخاري، كتاب العلم، ص 16.

(2) المصدر نفسه، ص 16 رقم 60.

(3) ابن حجر، فتح الباري، ج 1 ص 603.

(4) مقدمة ابن الصلاح، 350.

(5) أدب الإملاء والإستملاء، ص 60.

(6) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 123-124.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ورفع الصوت أن لا يتجاوز في رفعه الحد المطلوب فلا يكون «عاليا، فيشقّ حلقه، ويحامي صدره ويقطعه، وذلك من دواعي الغضب»⁽¹⁾، وأن «لا يخفي صوته إخفاء لا يسمعه الحاضرون، فلا يقيد شيئا، بل يكون مقتصدا بين ذلك، ويجب عليه الإصلاح من منطقته وتجنب اللحن في كلامه والإفصاح عن بيانه»⁽²⁾.

في ضوء ما سبق يتبين لنا ضرورة رفع الصوت عند التعليم لداعي الحاجة، وبهذا يصبح من الضروري استغلال هذا الأسلوب في جذب انتباه المتعلمين، و زيادة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين.

7- الأسلوب اللفظي الإلقائي:

يعدّ هذا الأسلوب من الأساليب التي يكثر ممارستها في العملية التعليمية، ولأهميته فقد لاقى الاعتناء من المحدثين وغيرهم.

يقول الخطيب: «ويكون كلامه يسيرا جامعا بليغا، فإن التحفظ من الزلل مع الإقلال دون الإكثار، و في الإكثار أيضا ما يخفي الفائدة، ويضيع المقصود، ويورث الحاضرين الملل»⁽³⁾.

ويقول ابن جماعة: «ولا يسرد الكلام سردا، بل يرتله ويرتبه ويتمهل فيه، ليفكر فيه هو وسامعه»⁽⁴⁾. فعن عائشة رضي الله عنها قالت: «كان كلام النبي ﷺ فصلا يفقهه كل أحد لم يكن يسرده سردا»⁽⁵⁾.

وقال ابن الصلاح: «ولا يسرد الحديث سردا يمنع السامع من إدراك بعضه»⁽⁶⁾.

ومن الآداب المرعية في الحديث «عدم الإسراع المذموم، وعدم سرد الأحاديث على

(1) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه 2 ص 54 .

(2) المصدر نفسه، 2 ص 54 .

(3) المصدر نفسه، ج 2 ص 53 .

(4) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 125 .

(5) أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1416-1995، ج

ج 41 ص 520 رقم : 25077 .

(6) مقدمة ابن الصلاح ، ص 349 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

استعجال، على وجه لا تظهر فيه حروف بل كلمات، وهذا يخالف الصدق ومطابقة الواقع، ولا سيما وأن قدرات التلاميذ في التنبه لما يملأ عليهم متفاوتة قوة وضعفا، بل قد يكتب أحدهم شيئا على غير وجهة، نتيجة لخداع السمع⁽¹⁾. والسرد في الحديث هو أن يتابعه ويستعجل فيه.

إن حسن الكلام يساعد على إيصال المعلومة إلى المتعلم واضحة مسموعة، كما يساعد على التأثير في نفوس المتعلمين، ويشد انتباههم، ويجذبهم إلى المعلم وإلى درسه، ويطرد السآمة والشروء الذهني عن المتعلم، ويجنبهم الوقوع في الخطأ.

و هذا الأسلوب إذا أحسن استعماله يساعد على إثارة الدافعية لدى التلاميذ، عكس ما يراه البعض من محدودية تأثيره.

8- أسلوب الإعادة والتكرار في التعليم:

إن قيمة هذا الأسلوب كبيرة في ترسيخ المعارف وإيصالها إلى المتعلم أثناء التعليم، وهو مرتبط بالأسلوب الذي قبله؛ ذلك أن التكرار يعزز الاحتفاظ بما يكتسبه المتعلم من معلومات ومهارات، وأن معظم ما يتعلمه الفرد يحتاج إلى تكرار وطول ممارسة وتدريب؛ حتى يتم التعلم والفهم.

ولأهمية هذا الأسلوب ترجم البخاري في «صحيحه»، «باب من أعاد الحديث ثلاثا ليفهم»⁽²⁾. وأورد ثلاثة أحاديث دالة على هذا الحكم والمعنى وهي:

— حديث أنس ـ: «أنه كان إذا سلم سلم ثلاثا، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا» وزاد لفظ «حتى تفهم عنه»⁽³⁾.

— حديث عبد الله بن عمرو ـ وقد سبق وفيه: «ويل للأعقاب من النار» مرتين أو ثلاثا⁽⁴⁾.

(1) مشهور حسن آل سلمان، البيان والإيضاح، ص 116 .

(2) صحيح البخاري ص 22 .

(3) المصدر نفسه، ص 22 رقم 94 .

(4) المصدر نفسه، ص 22 رقم 95 .

- حديث أبي بكرة -: «...وقول الزور، قال: مازال يكرّرها حتّى قلنا، ليتـه سكت»⁽¹⁾.

قال ابن المنير: «نبّه البخاري بهذه الترجمة على الرّد على من كره إعادة الحديث، و أنكر على الطالب الاستعادة وعدّه من البلادة، قال: و الحق أنّ هذا يختلف باختلاف القرائح ، فلا عيب على المستفيد الذي لا يحفظ من مرّة إذا استعاد، ولا عذر للمفيد إذا لم يعد بل الإعادة عليه أكد من الابتداء، لأن الشّروع ملزم»⁽²⁾.

هناك حقيقة علمية مفادها « أنّ التّكرارات التي نقوم بها دون أن يصاحبها نيّة أو رغبة في التّعلم قد لا تمكّننا من حفظ المادة التّعليمية، ممّا يعني أن التّكرار في حدّ ذاته لا يعتبر عاملاً مؤثراً في إحداث التّعلم الجيّد ما لم يكن موجّهاً»⁽³⁾.

يعتبر الخطيب أنّ التّعلم المثمر هو الذي يحقّقه :

أ - التّكرار المقترن بالانتباه والملاحظة للمحفوظ.

ب- التّكرار الذي يقترن بمعرفة مقدار التّقدم.

ج - التّكرار الذي يقترن بتعمّد الحفظ القاصد.

وقد شدّد الخطيب على هذه الشّروط و روى في ذلك أقوالاً كثيرة منها قول سفيان: «اجعلوا الحديث حديث أ نفسكم و فكر قلوبكم تحفظوه»⁽⁴⁾ وقول إبراهيم الأصبهاني: «كلّ من حفظ حديثاً إذ لم يذاكر به، تفلّت منه»⁽⁵⁾. و يقول الخطيب : « وإذا لم يجد الطالب من يذاكره ، أدام ذكر الحديث مع نفسه ، و كرّره على قلبه»⁽⁶⁾.

من هذه الأقوال و غيرها نلمس مدى اهتمام الخطيب بمبدأ التّكرار و علاقته بالحفظ والتّعلم، ولذلك نستطيع القول، أنّ تكرار المادة التّعليمية أحسن وسيلة لتثبيتها، وهذا معنى

(1) صحيح البخاري، كتاب الشهادات، باب: ما قيل في شهادة الزور، ص 352 رقم: 2654 .

(2) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص 641 .

(3) سالك أحمد معلوم ، الفكر التربوي عند الخطيب، ص 211 .

(4) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص 265، رقم: 953 .

(5) المصدر نفسه، ج2 ص 114، رقم: 472.

(6) المصدر نفسه، ص 114 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

قول الخطيب: « ليس يثبت الحفظ، إلا دوام المذاكرة بالمحفوظ»⁽¹⁾، ويتضح من هذا القول المعنى الاصطلاحي لتأكيد التعلم عند الخطيب الذي يوصي بتكرار المحفوظ بعد أن يكون التعلم الأصلي قد تم بالفعل.

وخلاصة القول أن التكرار يعتمد على عدة أمور من بينها نية المتعلم ونشاطه، ودافعيته، وطريقة توزيعه لمرات التكرار، كما يعتمد أيضا على معرفة الفرد نتائج تقدمه في القيام بالأداء المطلوب. وكل ذلك مما ذكره الخطيب وأكد عليه وأهتم بمراعاته.

يقول ابن جماعة: «...ثم يحفظه بعد ذلك حفظا محكما، ثم يكرّر عليه بعد حفظه تكرارا جيّدا، ثم يتعاهده في أوقات يقرّرها لتكرار مواضعه»⁽²⁾ وقال أيضا: «...فإن لم يجد الطالب من يذاكره ذاكر نفسه بنفسه وكرّر معنى ما سمعه ولفظه على قلبه ليعلق ذلك على خاطره، فإن تكرار المعنى على القلب، كتكرار اللفظ على اللسان سواء، بسواء وقلّ أن يفلح من اقتصر على الفكر والتعقل بحضرة الشيخ خاصة ثم يتركه ويقوم ولا يعاوده»⁽³⁾.

ولنعلم شدة عناية العلماء بتكرار المحفوظ فانظر إلى هذا النموذج :

قال أبو إسحاق الشيرازي: « كنت أعيد كلّ قياس ألف مرّة، فإذا فرغت أخذت قياسا آخر على هذا، وكنت أعيد كلّ درس ألف مرّة، فإذا كان في المسألة بيت يستشهد به حفظت القصيدة التي فيها البيت»⁽⁴⁾.

وبوّب البيهقي في كتابه « المدخل إلى السنن الكبرى »، « باب مذاكره العلم والجلوس مع أهله»⁽⁵⁾. وساق أثارا كثيرة في الدلالة على هذا.

(1) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج 2 ص 265 .

(2) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 220 .

(3) المصدر نفسه، ص 228 .

(4) الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 18 ص 458، الرسالة.

(5) البيهقي، المدخل إلى السنن الكبرى، ج 2 ص 1 .

وبوّب الرامهرمزي في كتابه «المحدث الفاصل بين الراوي والسماع»، «باب المذاكرة»⁽¹⁾، وقال: «... وإنما الحفظ للمشاهدة، ولصاحبه التّقدم والرياسة عند المذاكرة»⁽²⁾.

يقول ابن القيم في كلامه على حديث عبد الله بن مسعود عن النبي ﷺ: «نَضَرَ الله مرءاً سمع مقالتي فوعاها وحفظها وبلغها، فربّ حامل فقه إلى من هو أفقه منه»⁽³⁾.

«فإن النبي ﷺ دعا لمن سمع كلامه ووعاه وحفظه وبلغه وهذه هي مراتب العلم. أولها وثانيها: سماعه وعقله فإذا سمعه وعاه بقلبه أي: عقله واستقرّ في قلبه كما يستقرّ الشيء الذي يوعى في وعائه لا يخرج منه، وكذلك عقله هو بمنزلة عقل البعير والدابة ونحوها حتّى لا تشرّد وتذهب، ولهذا كان الوعي والعقل قدرا زائدا على مجرد إدراك المعلوم. المرتبة الثالثة: تعاهده وحفظه حتّى لا ينساه فيذهب. المرتبة الرابعة: تبليغه وبثّه في الأمة ليحصل به ثمرته ومقصوده»⁽⁴⁾.

9- أسلوب ضرب المثل:

يحتاج المتعلّم كما أسلفنا إلى تنويع الأساليب التعليمية؛ حتّى يثير انتباه التلاميذ، وحتّى يجدّد في نفوس طلبته، فإنّ التّفنّن إذا اعتادت على شيء واحد ملّته وسئمته، وأسلوب ضرب المثل يجسد المعاني المجرّدة وبالتالي يسهل فهمها.

وقد وظّف القرآن والسنة هذا الأسلوب التي تتضمّن العديد من المعاني المعرفية والتّربوية والسذوكية.

أورد الإمام البخاري عدة أحاديث في أبواب متفرقة وظّف فيها النبي ﷺ هذا الأسلوب منها :

— حديث عبد الله بن عمر قال: قال رسول ﷺ: «إنّ من الشجر شجرة لا يسقط

(1) الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن بن خلّاد، المحدث الفاصل بين الراوي والسماع، تح: محمد عجاج الخطيب، دار الفكر، بيروت، ط1، 1971، ص 545 .

(2) المصدر نفسه، ص 387 .

(3) الترمذي، سنن الترمذي، كتاب العلم عن رسول الله، باب: ما جاء في الحديث على تبليغ السماع، ص 430، رقم: 2658 .

(4) ابن القيم، مفتاح دار السعادة، ص 89 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

ورقها، وإنها مثل المسلم فحدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبدالله: ووقع في نفسي أنما النخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله قال: هي النخلة»⁽¹⁾.

- حديث أبي موسى الأشعري عن النبي ﷺ قال: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم، كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا»⁽²⁾.

والأحاديث في هذا الباب كثيرة و يكفي أنه وجد من أفرادها بالتصنيف منها :

- كتاب الأمثال في الحديث النبوي، تأليف: عبد الله بن محمد بن جعفر (المعروف بأبي الشيخ الأصفهاني).

- كتاب أمثال الحديث، تأليف: الحسن بن عبد الله بن خلاد الرّامهرمزي.

قال ابن جماعة: «أن يحرص على تعليمه وتفهمه ببدل جهده ، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لموقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة وذكر الدلائل ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها...»⁽³⁾.

وحقيقة تلاحظ في بعض الكتب، يتبين لك شكوى الطلبة مما فيها من تعقيد، وتبديد للذهن، حتى انسدت على أصحابها سبل التمثيل، بعكس الكتب التي وظفت أسلوب التمثيل فإنها أسرع للفهم، وقد أكثر الشافعي من استعمال المثل في كتبه.

«والمحدثون وإن لم يكن لهم دور بارز في مجال التصنيف في الأمثال والتنوع فيه، إلا أنهم كانوا من أكثر الناس إدراكا لأهميته، وضرورة استخدامه، والانتفاع به كلما دعت إلى ذلك الحاجة، وهو ما يفسر كثرة تلك الأمثال في بطون كتب الحديث، وخاصة تلك التي ترتبط باللغة بشكل وثيق، إضافة إلى كتب الرجال، وشروح الأحاديث، وغيرها مما كانت العناية فيه منصبّة على توظيف هذه الأمثال في خدمة الحديث بشكل أو بآخر، شأنهم في ذلك شأن

(1) صحيح البخاري، كتاب العلم، باب: قول المحدث: حدثنا وأخبرنا وأنبأنا، ص 16 رقم: 61 .

(2) المصدر نفسه، 20 رقم: 9 .

(3) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص142.

كلّ من تأثّروا بهذا اللون من الخطاب في ظلّ بيئتهم و ثقافتهم» (1).

فعلى لمعلّمين الإفادة من هذا الأسلوب في تعليمهم، لأنّ هذه النماذج والأمثلة والصّور المحسوسة يكون فهمها لدى المتعلّم أسرع وبقاؤها أديم في الذّهن.

10- أسلوب الكتابة :

مما لا يجادل فيه أحد، تعدّ الكتابة في التّعليم أحد الطّرق المهمة فيه وفي حفظه، والكتابة أسلوب قديم، ويكفي في التّدليل على فضل الكتابة، قوله تعالى: ﴿يُحِبُّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ اللَّهَ وَيُحِبُّونَ الرِّسَالَاتِ﴾ [العلق:1]. يقول ابن كثير في تفسيره: « فأول شيء نزل من القرآن هذه الآيات الكريمات المباركات، وهنّ أول رحمة رحم الله بها العباد، وأول نعمة أنعم الله بها عليهم، وفيها التّنبية على ابتداء خلق الإنسان من علقته، وأن من كرمه تعالى أن علّم الإنسان ما لم يعلم، فشرّفه وكرّمه بالعلم،... والعلم تارة يكون في الأذهان، وتارة يكون في اللسان، وتارة يكون في الكتابة بالبيان، ذهني ولفظي ورسمي (كتابي)» (2).

قال الشّوكاني: « أي علّم الإنسان الخط بالقلم. فكان بواسطة ذلك يقدر على أن يعلم كلّ مكتوب...، فدّل على كمال كرمه بأنّه علّم عباده ما لم يعلموا، ونقلهم من ظلمة الجهل إلى نور العلم، وتبّه على فضل علم الكتابة لما فيه من المنافع العظيمة التي لا يحيط بها إلّا هو، وما دوّنت العلوم، ولا قيّدت الحكم ولا ضبطت أخبار الأولين ومقالاتهم، ولا كتب الله الكتب المنزلة إلّا بالكتابة...» (3).

أما في السّنة النبوية فحديث عبادة بن الصّامت قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: « إنّ أول ما خلق الله القلم. فقال له: اكتب. قال: ربّ وماذا اكتب؟ قال: أكتب مقادير كلّ شيء حتى تقوم السّاعة» (4).

(1) محمد قاسم ، دراسات في منهج النقد عن المحدثين، دار النفائس، عمّان، ط1، 1420-2000، ص286 .

(2) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ص 2011 .

(3) الشّوكاني ، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، اعتناء: يوسف

الغوش ، دار المعرفة ، بيروت، ط4، 1428-2007، ص1639 .

(4) سنن أبي داود، كتاب السنة، باب في القدر، ج7 ص87: رقم 4700 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

قال ابن القيم: «والتعليم بالقلم يستلزم المراتب الثلاثة: مرتبة الوجود الذهني، والوجود اللفظي، والوجود الرسمي»⁽¹⁾. وقال في تفسيره لقوله تعالى: (يُحْيِي) [الرحمن:4].

«و البيان هنا يتناول مراتب ثلاثة كل منها يسمّى بيانا:

أحدها: البيان الذهني الذي يميّز فيه بين المعلومات.

الثاني: البيان اللفظي الذي يعبر به عن تلك المعلومات ويترجم عنها فيها غيره.

الثالث: البيان الرسمي الخطّي الذي يرسم به تلك الألفاظ فيتبيّن للنّاظر معانيها، كما يبيّن للسامع معاني الألفاظ، فهذا بيان للعين، وذاك بيان للسمع، والأول بيان للقلب (العقل)»⁽²⁾.

وبوّب البخاري في « صحيحه » من كتاب العلم، « باب كتابة العلم »⁽³⁾. وأورد تحته عدة أحاديث تدلّ على أهمية أسلوب الكتابة في التعليم وحفظه ونشره، منها حديث أبي هريرة ـ قال: « ما من أصحاب النبي ﷺ أحد أكثر حديثا عنه مني، إلا ما كان من عبد الله بن عمر، فإنه كان يكتب ولا أكتب »⁽⁴⁾.

قال ابن حجر: « قال العلماء: كره جماعة من الصّحابة والتّابعين كتابة الحديث واستحبوا أن يؤخذ عنهم حفظا كما أخذوا حفظا، لكن لما قصرت الهمم وخشي الأئمة ضياع العلم دونّه، وأول من دوّن الحديث ابن شهاب الزّهري على رأس المائة بأمر عمر بن عبد العزيز ثمّ كثر التدوين والتصنيف وحصل بذلك خير كثير فله الحمد »⁽⁵⁾.

وقد أورد ابن عبد البر في كتابه « جامع بيان العلم وفضله » مجموعة كبيرة من الآثار في كتابة العلم⁽⁶⁾.

وجمع الخطيب البغدادي كتابا حافلا في موضوع الكتابة سمّاه: « تقييد العلم ». قال في

(1) ابن القيم، مفتاح دار السعادة، ص 327 .

(2) المصدر نفسه، ص 327 .

(3) صحيح البخاري ، ص 24 .

(4) المصدر نفسه، ص 25 رقم : 113 .

(5) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري ، ج1 ص 658 .

(6) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص 80 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

مقدمته: « أما بعد: فإنَّ الله سبحانه جعل للعلوم محلّين، أحدهما القلوب، والآخر الكتب المدونة. فمن أوتي سمعاً واعياً، وقلباً حافظاً، فذاك الذي علت درجته، وعظمت في العلم منزلته، وعلى حفظه معوله، ومن عجز عن الحفظ قلبه خطّ علمه وكتبه، كان ذلك تقييداً منه له، إذ كتابه عنده آمن من قلبه، لما يعرض للقلوب من النسيان، و يتقسم الأفكار من طوارق الحدثان»⁽¹⁾.

إنَّه من البديهي أن يصون الكتاب العلم من الزلل. وهو ما أكّده إمام المحدثين أحمد بن حنبل في ردّه على من كره الكتابة حيث قال: «إذا يخطئون... قال: حدّثنا قوم من حفظهم، و قوم من كتبهم فكان الذين حدّثونا من كتبهم أتقن»⁽²⁾.

ويعود السبب في ذلك إلى أن ضبط الكتاب تام لا يتصوّر فيه نقص على خلاف ضبط الصدر.

قال الحافظ ابن حجر: « لا يبعد وجوبها على من خشي النسيان ممّن يتعيّن عليه تبليغ العلم، ونحوه قول الذهبي: إنّه يتعيّن...»⁽³⁾.

وهذا الأسلوب التربوي التعليمي متداول إلى أيامنا هذا على الرّغم من الثورة العلمية والمعلوماتية، وهذا ما يجعل أسلوب الكتابة من أكد وسائل حفظ العلم ونشره وتعليمه.

ومما يجب التنبية عليه أن أسلوب الكتابة مهارة وليست نشاط يقوم به المتعلّم فقط. فقد ذكر ابن الصلاح في النّوع الخامس والعشرين⁽⁴⁾ والذي بعده في كتابه « علوم الحديث » بعض المناهج التي سلكها المحدثون في كتابة الحديث وضبط الكتاب. وتابعه على ذلك كلّ من اختصر كتابه أو نظمه أو شرحه أو علق عليه.

(1) الخطيب البغدادي، تقييد العلم، تحقيق: الداني بن منير، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1422-2001، ص29.

(2) المصدر نفسه، ص115 رقم 115.

(3) الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنصار، تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1417-1997، ج2 ص 218.

(4) معرفة أنواع علم الحديث، ص 292 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

و سأحاول أن أضم الفوائد التي ذكرها ابن الصلاح ومن بعده كل فائدة إلى مثيلاتها.

– **الفائدة الأولى:** آداب كتابة الحديث، تطرّق فيه إلى جملة من القواعد التي يجب أن يصرف فيها طالب الحديث الهمة من ضبط النص من حيث النقط والشكل ، وتوضيح وتقييد الملتبس، ونوع الخط إلى غير ذلك من الآداب.

– **الفائدة الثانية:** ضبط الحروف المهملة والفصل بين الأحاديث.

– **الفائدة الثالثة:** إلحاق ما سقط من النص والإشارة إلى دخوله في الأصل .

– **الفائدة الرابعة:** التصحيح والتضبيب.

– **الفائدة الخامسة:** الكشط والحو والضرب.

– **الفائدة السادسة:** الجمع بين اختلاف الروايات.

– **الفائدة السابعة:** الإشارة بالرّمز.

– **الفائدة الثامنة:** كتابة السماعات.

وقد ألّف أحمد شاكر كتاباً سمّاه « تصحيح الكتب وصنع الفهارس المعجمة وكيفية ضبط الكتاب وسبق المسلمين الإفرنج في ذلك » تكلم فيها بإسهاب عن مناهج القدماء عموماً والمحدثين خصوصاً في الكتابة.

كما ألّف في تاريخ تدوين السنة ومنهجها: « تاريخ تدوين السنة و شبهات المستشرقين » ل: حاكم عيسى المطيري. تكلم فيها عن المراحل التي مرّت في تدوين الحديث وتطرق إلى آراء المستشرقين حول تدوين السنة و مناقشتها.

11- أسلوب الرحلة العلمية :

إن الرحلة العلمية من الطرق التعليمية التي تميّز بها علماء الحديث والتربية الإسلامية ، وذلك لأهميتها في التحصيل والازدياد من العلم.

ولهذا ساق الإمام البخاري باباً قال فيه: «باب ما ذكر في ذهاب موسى – في البحر

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

إلى الخضر»⁽¹⁾، و«باب الخروج في طلب العلم»⁽²⁾، و«باب الرحلة في المسألة التازلة و تعليم أهله»⁽³⁾.

قال الحافظ في شرحه للباب الأول: «هذا الباب معقود للترغيب في احتمال المشقة في طلب العلم، لأن ما يغتبط به تحتل المشقة فيه، ولأن موسى لم يمنعه بلوغه من السيادة المحل الأعلى من طلب العلم وركوب البحر لأجله»⁽⁴⁾. ثم قال في شرح ما وقع بين موسى والخضر: «وفي الحديث جواز التجادل في العلم إذا كان بغير تعنت، والرجوع إلى أهل العلم عند التنازع... وركوب البحر في طلب العلم بل في طلب الاستكثار منه»⁽⁵⁾.

قال ابن بطال: «فيه من الفقه: السفر والرحلة في طلب العلم في البر والبحر، و جواز التماري في العلم إذا كان كل واحد يطلب الحقيقة، ولم يكن متعنتاً، وفيه الرجوع إلى أهل العلم عند التنازع وفيه، أنه يجب على العالم الرغبة فيه، والحرص عليه، ولا يقنع بما عنده، وفيه أنه يجب على حامل العلم لزوم التواضع في علمه، وجميع أحواله»⁽⁶⁾.

و في هذه الرحلة المباركة «وقف موسى موقف المتعلم، ووقف الخضر في موقف الأستاذ، مع أنه لا خلاف في أن موسى أفضل من الخضر، وهذا يدل على أن الأفضلية العامة لا تقتضي التفوق في العلم، وهذا يحثنا على أن نرجع إلى أهل الاختصاص في اختصاصاتهم، ألا نرهق أهل الفضل بالسؤال عما لا يعرفونه، ولا يحسنونه فيسقطون من أعيننا لعدم معرفتهم، أو يسقطون و يسقطوننا معهم إذا ما هم قالوا بغير علم...»⁽⁷⁾.

والباحث يعجب عند تصفحه لكتب السير لما فيها من أخبار عن علماء الإسلام عامة، والمحدثين خاصة، الذين جعلوا من الرحلة وسيلة للازدياد من العلم، وما يلاقون في

(1) صحيح البخاري ص 19 .

(2) المصدر نفسه، ص 19 .

(3) المصدر نفسه، ص 21 .

(4) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص 623 .

(5) المصدر نفسه، ج1 ص 624 .

(6) ابن بطال ، شرح صحيح البخاري ، ج1 ص 159-160.

(7) عبد الكريم بكار، في إشراق آية ، مؤسسة الإسلام اليوم ، الرياض . ط 2 ، 2010-1431 ص 108 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

سبيل ذلك من المشاق ويقطعون بها الأعذار، حتّى قال الخطيب: «إنّ المسافر ليقاسى من الأهوال ومشقة التّرحال، ومعاناة النّصب وشدة التّعب، والسّير في اللّيل البهيم ما يستحق وصفه بأنّه العذاب الأليم»⁽¹⁾.

يقول الحاكم واصفاً للمحدّثين «... من قوم آثروا قطع المفاز و القفار (البراري اليابسة) على التّنعيم في الدّمن والأوطار، وتنعمّوا بالبؤس في الأسفار مع مساكنة العلم والأخبار...»⁽²⁾.

وقال أيضاً: «...نبذوا الدّنيا بأسرها ورائهم، وجعلوا غنائهم الكتابة وسمّهم المعارضة، واسترواحهم المذاكرة، وخلّوقهم المداد، ونومهم السّهاد، واصطلائهم الضّياء، وتوسّدهم الحصى، فالشدائد مع وجود الأسانيد العالية عندهم رخاء، ووجود الرّخاء مع ما طلبوه عندهم بؤس...»⁽³⁾.

ألّف الخطيب كتاباً حافلاً ضمّنه الكثير من الأحاديث والآثار في فضل الرّحلة في العلم سماه «الرّحلة في طلب الحديث»⁽⁴⁾، وهو كتاب يؤكّد ما بلغه علماؤنا من علو الهمة. والحق كما قال أحد الباحثين «أن أصحاب الحديث هم الذين فتحوا هذا الباب في المنهج العربي...»⁽⁵⁾.

في ضوء ما سبق يتّضح لنا أن أسلوب الرّحلة العلمية في التّعليم كانت ولا زالت إحدى طرق التّعليم المهمة وأساليبه النّافعة ذات الأهداف المتعدّدة، فهي إلى جانب الحصول على المعلومات عن طريق التّفاعل والتّلقي المباشر، والإطلاع على أحوال المجتمعات والاحتكاك بهم ذات أثر بالغ في التّكوين للملكات العلمية واتّساع الثقافات.

12- أسلوب المناظرة والمحاورة :

(1) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي، ص 392.

(2) الحاكم، محمد بن عبد الله بن محمد، معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه، تحقيق: أحمد بن فارس السّلم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1424-2003، ص 108.

(3) المصدر نفسه، ص 109.

(4) الخطيب، الرحلة في طلب الحديث، دار الخاني، الرياض، ط1، 1415-1994.

(5) شرف الدين على الراجحي، مصطلح الحديث و أثره في الدرس اللغوي، ص 18.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

يعتبر هذا الأسلوب من الطّرق التي انتهجها علماءنا في التّعليم، ولا ينكر أحد دورها في شحذ الفلك، والتّمرن على الإدلاء بالحجّة والتي تتطلّب كثرة القراءة والبحث، ولهذه الأسباب لاقت عناية كبيرة عند المحدثين. و لقد كان القرآن والسّنة المصدر الأول لهذا الأسلوب.

ففي القرآن الكريم نجد مناظرة إبراهيم لقومه حيث يقول تعالى (ت ت ث ط ظ) ف ف ق ق ج ج ح ح ز ز س س ي ي ن ن د ذ ڈ ڈ ژ ژ ر ر ك ك ك [77-76-75: الأنعام].

أما السُّنة فحديث أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ: «احتج آدم وموسى، فقال له موسى: أنت آدم الذي أخرجتك خطيئتكَ من الجنة. فقال له آدم: أنت موسى الذي اصطفاك الله برسالاته وبكلامه ثم تلومني على أمر قدّر عليّ قبل أن أخلق. فقال رسول الله (ص) فحجّ آدم موسى مرتين» ⁽¹⁾.

ومرّت بنا المحاورّة التي جرت بين موسى - والخضر-، وذكر ما فيها من الفوائد.

يقول الآجري: « إذا أردت وجه السّلامة في المناظرة لطلب الفائدة كما ذكرت، فإذا كنت أنت حجازيا، والذي يناظرُك عراقيا، وبينكما مسألة...، فإن كنتما تريدان السّلامة، وطلب الفائدة، فقل له: رحمك الله ، هذه المسألة قد اختلف فيها من تقدّم من الشّيوخ، فتعالى حتّى نتناظر فيها مناصحة لا مغالبة، فإن يكن الحقّ فيها معك، اتبعتك، وتركت قولي، وإن يكن الحقّ معي، اتبعني، وتركت قولك، لا أريد أن تخطئ، ولا أغالبك، ولا تريد أن أخطئ، فإن جرى الأمر على هذا فهو حسن جميل، وما أعز هذا في النّاس »⁽²⁾.

وقد جعل العلماء لمن يتقدم للمناظرة آداباً منها إمام المناظر وعلمه بالمسألة التي يناظر فيها.

إذ أن ذلك من أسباب قوة المناظرة، وكذلك من أسباب ظهور ثمرات المناظرة.

(1) صحيح البخاري ، كتاب أحاديث الأنبياء، باب: وفاة موسى وذكره بعد، ص 465 رقم 3409 .

(2) الآجري، محمد بن الحسين بن عبد الله ، الشريعة، تحقيق: عبد الله بن عمر بن سليمان الدميحي، دار الوطن، الرياض، ص1، 1418-1997، ج1 ص 463.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وللإمام ابن كثير كلام نفيس عن آداب الحوار والمناظرة، يقول: «...فهذا أحسن ما يكون في حكاية الخلاف، أن تستوعب الأقوال في ذلك المقام، وأن تنبّه على الصحيح منها، وتبطل الباطل، وتذكر فائدة الخلاف وثمرته، لئلا يطول النزاع والخلاف فيما لا فائدة تحته، فيشتغل به عن الأهم».

فأمّا من حكى خلافا في مسألة ولم يستوعب أقوال الناس فيها فهو ناقص، إذ قد يكون الصّواب في الذي تركه، أو يحكي الخلاف ويطلقه، ولا يتنبّه على الصحيح من الأقوال، فهو ناقص أيضا. فإن صحّح غير الصحيح عامدا فقد تعمّد الكذب، أو جاهلا فقد أخطأ كذلك.

ومن نصب الخلاف فيما لا فائدة تحته، أو حكى أقوالا متعددة لفظا ويرجع حاصلها إلى قول أو قولين معني، فقد ضيّع الزّمان، وتكثّر ما ليس بصحيح، فهو كلابس ثوبي زور، والله الموفق للصّواب»⁽¹⁾.

وفي التمهيد لابن عبد البر بعد أن ساق حاور بين عبد الله بن سلام و أبي هريرة □ قال: «...دليل على ما كان القوم عليه من إنكار ما يجب إنكاره، والإذعان إلى الحقّ والرجوع إليه... أدلّ دليل على إثبات المناظرة والمعارضة وطلب الحجّة ومواضع الصّواب، وفي إدخال عبد الله بن سلام عليه قول رسول الله □ «من انتظر صلاة فهو في صلاة»، وإذعان أبي هريرة إلى ذلك، دليل بين على ما كان القوم عليه من البصر بالاحتجاج والاعتراضات والإدخال والإلزامات في المناظرة، وهذا سبيل أهل الفقه أجمع، إلا طائفة لا تعدّ في العلماء أغرقوا في التقليد، وأزاحوا أنفسهم من المناظرة والتّفهم، وسّموا المذاكرة مناظرة جهلا منهم بالأصول التي منها يتزع أهل التّظر، وإليها يفزع أولوا البصر والله المستعان»⁽²⁾.

في ضوء ما سبق يتضح لنا أهمية أسلوب المناظرة والمحاورة في التّعلم بآدابه وشروطه،

(1) ابن كثير، تيسير القرآن العظيم، ص 11.

(2) ابن عبد البر، التمهيد، فتح البر في الترتيب الفقهي التمهيد لابن عبد البر، ترتيب: محمد بن عبد الرحمن المغراوي، مجموعة التحف و النفائس الدولي، الرياض، 1، 1416 - 1996، ج 5 ص 231.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وأنه وسيلة ناجعة لتطوير المهارات العقلية للطلبة، ولتنمية مهارة الفهم والإدراك الجيد للقضايا العلمية.

13- أسلوب التكرار في التعليم:

إن لأسلوب الإعادة والتكرار أثر بالغ في ترسيخ المعارف وتثبيتها أثناء مباشرة التعليم، وقد وظف القرآن الكريم هذا الأسلوب لمقاصد كثيرة منها:

أ - الاعتناء بالمعنى « إن تكرار الكلام يضيف على المعنى الذي تضمنه أهمية ومكانة توجب له عناية خاصة. ولا يخفى أن ذلك من فوائد التكرير التأكيد »⁽¹⁾. وبوب البخاري، « باب من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه »⁽²⁾.

ومن الأدلة على هذا حديث أبي هريرة: « إن رسول الله ﷺ دخل المسجد، فدخل رجل، فصلّى، فسلم على ﷺ فردّه. وقال: ارجع فصلّ فإنك لم تصلّ. فرجع فصلّى كما صلّى، ثم جاء، فسلم على النبي ﷺ فردّه. وقال: ارجع فصلّ فإنك لم تصلّ، فرجع ثلاثاً. فقال: والذي بعثك بالحق ما أحسن غيره، فعلمني... »⁽³⁾.

من البديهي أن الصحابي عاد فصلّى كما علّمه رسول الله ﷺ بقرينة تكرار صلاته، قبل ذلك، وتلّفه على التعلّم... ويؤخذ من هذا الحديث من الناحية التربوية نتائج أهمّها:

ب - تشويق الرسول ﷺ لهذا المتعلّم.

ج - وتركه يحاول تصحيح الخطأ بنفسه أو يعجز فيسأل، وهذا أصل انبثق عنه أسلوب (التعلّم بالمحاولة والخطأ) كما يسمّونه في التربية الحديثة.

د - أن الرسول ﷺ لم يبيّن له الصلّة الصحيحة حتّى سأل عنها بنفسه، فكان هذا الأسلوب أوقع في نفس المتعلّم وأدعى إلى قبوله وانطباع ذلك في ذاكرته.

ولقد بيّنت الدّراسات الحديثة العلاقة الوثيقة بين التّذكر وبين عدد التّكرار، فالتّكرار

(1) خالد عثمان السبت، قواعد التفسير، دار ابن عفان، القاهرة، ط 1، 1421 - 2001، ج 2 ص 709.

(2) صحيح البخاري، كتاب العلم، ص 22 .

(3) المصدر نفسه، كتاب الأذان، باب: وجوب القراءة للإمام والمأموم في الصلوات كلها في الحضر و السفر، وما يجهر بها وما يخافت، ص 105.

يثبت المعلومات والمهارات ويساعد على جودة الذاكرة.

14- أسلوب الممارسة (التطبيق) :

من أساليب التعليم التي طبقها الرسول ﷺ واقتدى بها العلماء من بعده، أسلوب النموذج والممارسة، وهي من الأساليب المعتمدة اليوم، ونعني به الجانب التطبيقي والمهني للعلم، فمن المعلوم أن الطلاب يحبون المعلم الذي تنسجم أفعاله مع أقواله، (التطبيق)، بمعنى آخر العمل بمقتضى العلم.

بوّ الإمام البخاري في كتاب العلم من «صحيحه»، «باب تحريض النبي ﷺ وفد عبد القيس عن أن يحفظوا الإيمان والعلم ويخبروا من ورائهم»⁽¹⁾. ثم ساق البخاري حديثاً طويلاً محلّ الشاهد فيه قوله ﷺ: «ارجعوا إلى أهليكم فعلموهم»⁽²⁾. وهذا فيه إشارة إلى أسلوب التطبيق بعدما أصبحوا نماذج يؤخذ عنها العلم.

ولأهمية الجانب التطبيقي عند المحدثين والمرّين المسلمين، ألف الخطيب البغدادي كتاباً عنوانه: «اقتضاء العلم العمل»⁽³⁾، ويعدّ بحقّ كتاباً تربوياً خالصاً بما حواه من جوانب تربوية تطبيقية، وقد أكدّ فيه الخطيب على ضرورة الرّبط بين العلم والعمل الذي يعدّ بحق أصلاً إسلامياً خالصاً. وضمّن الكتاب أبواباً ذات عناوين دالة، مجلّياً كلّ ذلك بأحاديث وأقوال تدلّ على المراد والمقصود.

ومن ثمرات العمل بمقتضى العلم: أن الدليل بالفعل أرشد من الدليل بالقول، «فالتّاس إلى الإقتداء بالعمل أحوج منهم إلى استماع القول»⁽⁴⁾.

وقد مرّ بنا قول ابن القيم في تقسيمه لمراتب العلم، إذا جعل المرتبة الأخيرة منه العمل بالعلم، ومراعاة حدوده.

ومن ثمرات العمل بالعلم حفظه، يقول ابن القيم: «...فإن العمل [بالعلم] يوجب تذكره

(1) صحيح البخاري ، ص 21 .

(2) المصدر نفسه، كتاب الأدب، باب: رحمة الناس والبهائم، ص 839 رقم 6008 .

(3) الخطيب، اقتضاء العلم العمل ، مكتبة المعارف ، الرياض، ط1، 1422-2002 .

(4) محمد سعيد رسلان ، العلم والعمل، دار المحسن، الجزائر، ط1 ، 1431-2010، ص 59 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

و تدبره ومراعاته فيه فإذا أهمل العمل به نسيه»⁽¹⁾. وقال السيوطي: «وينبغي أن يستعمل ما يسمعه...، فذلك زكاة الحديث [العلم]، وسبب حفظه»⁽²⁾.

قال وكيع بن الجراح: «إذا أردت أن تحفظ الحديث [العلم] فأعمل به»⁽³⁾.

قال الخطيب في «الاقتضاء» في مقدمته: «ثم إني موصيك يا طالب العلم بإخلاص النية في طلبه، وإجهاد النفس على العمل بموجبه، فإن العلم شجرة، والعمل ثمرة، وليس يعدّ عالماً من لم يكن بعلمه عاملاً. وقيل العلم والد، والعمل مولود، العلم مع العمل، والرواية مع الدراية (العلم مع الفهم).

فلا تأنس بالعمل مادمت مستوحشا من العلم، ولا تأنس بالعلم ما كنت مقصّراً في العمل، ولكن اجمع بينهما، وإن قلّ نصيبك منهما»⁽⁴⁾.

والمعلم الذي لا يعمل بعلمه وبما يقول لا يتأثر به الطلاب؛ وبالتالي ستأثر سلبي على العملية التعليمية، وفي هذا يقول الغزالي: «أن يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار، وأرباب الأبصار أكث...، ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين والظل من العود، فكيف ينتقش الطين بما لا نقش فيه ومتى استوى الظل والعود أعوج!...»⁽⁵⁾.

فالعمل بالعلم التزام ضروري للمعلم، باعتباره قدوة، والمتعلمون دائماً ينظرون إلى المعلم باعتباره عاملاً بما يعلم، فإذا لم يتحقق بما يقول يضعف تأثيره وبالتالي يؤدي إلى فشل العملية التعليمية أضعفها.

«فمن البديهي أن التعليم بالأسلوب العملي، أو بقصد التطبيق، أوقع في النفس وأدعى إلى إثبات العلم و استقراره في القلب والذاكرة»⁽⁶⁾.

(1) ابن القيم ، مفتاح دار السعادة، ص 204.

(2) السيوطي، تدريب الراوي، ص 349.

(3) الخطيب، اقتضاء العلم العمل، ص 88 رقم 149 .

(4) المصدر نفسه، ص 19.

(5) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج 1 ص 83.

(6) النحلوي ، أصول التربية الإسلامية و أساليبها، ص 212 .

واهتمّت التربية الحديثة بأهمية ربط العلم بالعمل، فأكدّ (جون ديوي Jhon Dewey [1859-1952]) ذلك، حيث تتلخص منظومته «في التّعلم من خلال الفعل، لا في التّعلم من خلال الإصغاء، كما هو الأمر في البيداغوجيا التقليديّة. ينبغي للطفّل أن يفعل وأن يقوم ببناء مشاريع، وأن يستكملها، وأن يقوم بتجارب، وأن يتعلّم تأويلها: إنّهُ التّعلم بواسطة الفعل»⁽¹⁾. ودعا المربّي البلجيكي (أوفيد دكرولي Decroly ovide [1871-1932]) إلى «الاهتمام بالتّعلم، وربطه بالحياة»⁽²⁾.

إنّ الممارسة العمليّة والتّكرار والإعادة للسلوكات المرغوب فيها يؤدّي إلى فهمها وحفظها ورسوخها في الدّهن، وتجسيدها باتّقان في الميدان.

15- أسلوب استخدام الوسائل الإيضاحية :

لا ينكر أحد أسلوب استخدام الوسائل الإيضاحية في التّعليم الفعّال، فلا غنى اليوم عن هذا الأسلوب لمن يريد إيصال تعليمه بأسرع وقت وأقلّ جهد، ويسعى إلى تحقيق النّجاح والأهداف عن العمليّة التعليميّة.

وقد أشار أحد الباحثين إلى أنّ «البحوث والدراسات أثبتت جدوى وضرورة استخدام الوسائل التعليميّة»⁽³⁾. و أورد على ذلك مثالين، سأقتصر على واحد فقط.

«أثبتت الدّراسات التي أجريت في الولايات المتحدّة أن الفرد يمكن أن يتذكّر:

10 ٪ مما قرأه، 20 ٪ مما سمعه، 30 ٪ مما شاهده، 50 ٪ مما شاهده وسمعه في نفس الوقت، و 70 ٪ مما رواه أو قاله، و 90 ٪ مما رآه أثناء أدائه لعمل معين.

وبما أنّ التّعلّم والتّذكر عمليتان متلازمتان ومتداخلتان بدرجة كبيرة وفي كثير من الأحيان نجد أنّ التّذكر هو الذي يؤدّي إلى التّعلّم؛ لذلك فإنّ نسبة تذكّر الفرد لما يتعلّمه تتوقّف على الطّريقة التي تمّ التّعلّم بها، وإذا تمّ التّعلّم عن طريق أكثر من حاسة فإنّ ذلك

(1) عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، ص 79.

(2) صالح حميد العلي، مبادئ التعلّم طرائقه عند الزرنوجي، ص 159 .

(3) حسن بن علي البشاري، استخدام الرسول ﷺ للوسائل التعليمية، سلسلة: كتاب الأمة، قطر، العدد 77، ط1،

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

يؤدي إلى نسبة تذکر أعلى وتعلّم أكثر فعالية»⁽¹⁾.

وفي السياق نفسه أورد الباحث (صالح بن مبارك الدباسي) بعض الدراسات التي تبين أهمية الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم و التعلم، واستخلص منها أنّ من فوائد استخدام الوسائل التعليمية ما يلي :

أ - تقليل الجهد واختصار الوقت.

ب - تقديم الحقائق للدارسين كاملة إلى حدّ كبير، ولا تترك مجالاً للتصورات الخاطئة عن الشيء الذي يراد دراسته.

ج - الدروس التي يقدّمها المعلّمون - مهما كانت شيقة ومهمّة وكان المعلّم فصيحاً- فإنّها لن تصل كاملة إلى الدارسين، فالإنسان لا يستطيع أن يتتبع حديثاً لمُدّة طويلة دون أن ينشغل تفكيره بأمور أخرى جانبية، وهذا الأمر أشدّ عند التلاميذ، واستخدام الوسائل يساعد على التركيز وتتبع المعلّم.

د- إنّ استخدام الوسائل التعليمية يجعل عميلة التعليم والتعلّم شيقة وممتعة للمعلّم والمتعلّم، فالمعلّم الذي يستخدم الوسائل التعليمية سيكفي نفسه مشقة الحديث باستمرار ولمُدّة طويلة، والمتعلّم بدوره يرتاح من الاستماع المتواصل للمعلّم، وهذه الرّاحة تؤدي إلى جعل العملية سهلة محبّة إلى النفس.

هـ- حسن استخدام الوسائل التعليمية يؤدي إلى زيادة مشاركة الطّالب الإيجابية في اكتساب الخبرة، وتنمية قدراته على التأمّل ودقّة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حلّ المشكلات.

و- عن طريق استخدام الوسائل التعليمية يمكن تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلّم.

ز - تنويع الوسائل التعليمية يؤدي إلى تكوين وبناء المفاهيم السليمة.

ط- التلاميذ يتعلّمون من جميع الوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها»⁽¹⁾.

(1) حسن بن علي البشاري، استخدام الرسول ﷺ الوسائل التعليمية، ص40.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وهكذا نجد ممّا سبق أنّ المدرّس مهما بلغ من العلم لا يسعه الاستغناء عن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس. إن اقتصار المعلّم على الطّريقة اللفظية يجعل أثر التّعلم قصير الأمد، كما أنّه يجرّم التّلميذ من كثير من المهارات ومن المتعة والتّشويق ومن المشاركة الفاعلة .

ولقد استعمل الرّسول ﷺ الوسائل المتاحة في زمنه لتبليغ العلم والدّعوة، ولتقرّب للنّاس المعنى ولتستوعبه عقولهم وتتقبّله.

مثلاً: بوب البخاري « باب الفتيا وهو واقف على الدّابة وغيرها »⁽²⁾.
و« باب من أجاب الفتيا بإشارة اليد الرّأس »⁽³⁾.

قال الكرمانى: «... كان جلوسه _ عليها (أي الدابة) ليشرف على النّاس، ولا يخفى عليهم كلامه لهم »⁽⁴⁾.

وقد أشار الخطيب إلى هذا بقوله: « فإن لم يفهموا إلّا بالتّمثيل مثل لهم »⁽⁵⁾.

وقال النّووي: « ويذكر الأحكام موضحة بالأمثلة...، ويذكر ما يشبهها (يعني المسألة)، وما يقاربها »⁽⁶⁾.

إنّ حسن توظيف الوسائل التعليمية تساعد المعلّم على إيصال المعلومات إلى المتعلّم، وتحقيق الأهداف التعليمية.

16- أسلوب التّساؤل والاستفهام والاختبار:

يعدّ هذا الأسلوب أحد الأساليب المهمّة في المجال التّعليمي والتّربوي، ولا شكّ أنّ

(1) حسن بن علي البشاري، استخدام الرّسول ﷺ الوسائل التعليمية ، ص 43-44 .

(2) صحيح البخاري، ص 20 .

(3) المصدر نفسه، ص 20 .

(4) الكرمانى محمد بن يوسف بن علي، الكواكب الدراري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي ،

بيروت ، ط 2 ، 1401-1981، ج 2 ص 64 .

(5) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه ، ج 2 ص 260 .

(6) النّووي ، آداب العالم والمتعلّم ، ص 36.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

المدرّس الجيّد هو القادر على صنع سؤال جيّد، « فمن القيم المهنية، إذن أن يكون المعلّم قادرا على طرح الأسئلة، وكيف يسألها، ومتى يحسن استخدامها، وأن يفكر بعناية في اختبار الأسئلة، ومتى يحسن به أن يحرّض طلابه على أن يسألوه هم»⁽¹⁾.

يرى علماء النفس أن معرفة المتعلّم لمدى تقدّمه من أقوى دوافع التّعلّم، وأن معرفة التّائج تساعد على تحقيق تعلّم جيّد، بل قد يكون وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تعين المتعلّم على تصحيح استجاباته الخاطئة، وعلى تكرار الاستجابات النّاجحة وحدها، كما أنّها تجعل العملية التّعليمية أكثر تشويقا، لأنّ الميل إلى أداء عمل يأخذ في الفطور بمرور الزّمن عادة، ومعرفة مدى التّقدم تشبّط الميل إن كان قد أخذ يفتر، إلى جانب أن معرفة المتعلّم بمدى تقدّمه تحمله على منافسة نفسه وغيره، أمّا الجهل بنتائج التّعلّم فقد يلقي في روع المتعلّم أنّه قد وصل إلى الذّروة فلا يبذل جهدا في سبيل التّقدم والتّحسن، أو يلقي في روعه أنّه لا يتقدّم فتفتر حماسته»⁽²⁾.

إذن على المتعلّم أن يعرف الوسائل التي تمكّنه من التّعرف على مقدار ما تعلّمه طلبته، والمدى الذي وصلوا إليه في تقدّمهم وتحصيلهم العلمي، ومن ثمّ يستطيع المعلّم أن يقيّم مدى نجاعة الوسائل التي وظّفها في التّعلّم.

ومن أهمّ هذه الوسائل، الاختبارات والامتحانات التي يقوم بها المعلّم بين الحين والآخر والاختبارات منها الشّقوي «ويستخدمها المعلّم في تقويم نتائج التّعلّم في الحالات التّالية :

أ - قياس مستوى التّحصيل لدى الطّلبة.

ب - قياس قدرة الاتّصال والتّواصل المعرفي عند الطّلبة، وقياس مستوى التّفكير [لدى] الطّالب ومدى سرعته في الفهم، وإصدار الأحكام في المواقف التّعليمية والحياتية.

ج - قدرة الطّالب على المناقشة والدّفاع عن آرائه وبخاصة في مجال الدّراسات العليا»⁽³⁾.

(1) عثمان عبد المعز رسلان، دستور المتعلّمين، ص 444.

(2) يحي مراد ، آداب العالم و المتعلم ، ص 335.

(3) نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي ، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 20 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وقد حرص المحدثون كغيرهم من المربين على أهمية الأسئلة، يقول التّووي: «وينبغي للمعلّم أن يطرح على أصحابه [تلامذته] ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل، ويثني عليه بذلك، ترغيباً له وللباقيين في الاشتغال والفكر في العلوم، وليتدربوا بذلك ويعتادوه، ولا يعنّف من غلط منهم في كلّ ذلك، إلّا أن يرى [في] تعنيفه مصلحة له»⁽¹⁾.

فالتّووي من خلال قوله هذا يرى أن أهمية السّؤال تكمن في: اختبار الفهم، وتشغيل الفكر والتدرب على السّؤال والتّفكير معاً.

أمّا ابن جماعة فيقول: «إذا فرغ الشّيخ (المعلّم) من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلّق به على الطّلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له، بتكرار الإجابة في جوابه شكره، ومن لم يفهم تلطّف في إعادته له والمعني بطرح المسائل»⁽²⁾. وقال: «أن يطالب الطّلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم...، ويختبرهم بمسائل تنبني على أصل قرّره أو دليل ذكره»⁽³⁾.

وقد بوّب الإمام البخاري ، «باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم»⁽⁴⁾.

من خلال ما ذكرنا، نستخلص بأنّ المحدثين وغيرهم يروّون بأنّ الامتحانات والاختبارات ليست غاية في حدّ ذاتها، بل هي وسيلة لقياس مدى مقدار التّعلم عند المتعلّم، والتي على نتائجها تعرف مدى فعالية العملية التّعليمية، وبالتالي يمكن تنميتها أو تصحيحها.

و هناك أساليب أخرى كنت قد ذكرتها في ما يتعلق بالمعلم والمتعلم، كالترجّح في تلقّي العلوم ومراعاة الفروق الفردية، وأسلوب الانفعال المنضبط والجدية عند التعليم، وبالتالي لا نرى في إعادتها فائدة كبيرة.

(1) النّووي ، آداب العالم و المتعلم ، ص 42 .

(2) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 144-145 .

(3) المصدر نفسه، ص 145 .

(4) صحيح البخاري، ص 16 .

المبحث الرابع
المهارات التربوية
والتعليمية
المستفادة من منهج المحدثين

المهارات التعليمية المستفادة من منهج المحدثين

تعتبر التربية من أهم الدّعائم التي تقوم عليها الأمم؛ إذ بها تصنع الأجيال الصّالحة والفعّالة لتكوين المجتمعات. هذا وقد بلغت التربية الإسلامية مكانة عظيمة في سبيل إعداد أفرادها، وفي هذا المبحث سنتناول بعض المهارات التعليمية التي حرص المحدثون على زرعها في الطّلبة، إمّا دعوة وتعلّما مباشرا، أو استنباطا من تطبيقاتهم أثناء الممارسة العملية لها.

1 - تعريف المهارة (Habileté):

أ- لغة: المهارة في اللّغة الحذق في الشّيء والإحكام له، والأداء المتقن له، يقال: مهر الشخص بالشّيء ومهر الشخص في الشّيء، أي أتقنه وبرع فيه وأجاد⁽¹⁾.

من خلال التعريف للمهارة نستنتج أنّ المهارة تتطلّب مايلي:

- الحذق: ومعناه إتقان الشّيء.

- الإجادة للشّيء والبراعة فيه.

- الإحاطة بالشّيء والإحكام له.

ب- اصطلاحا: تعرّف المهارة في علم النفس بأنّها: «السّرعة والدّقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطا أو مركّبا»⁽²⁾، وعرفها البعض بأنّها: «توفّر القدرة اللاّزمة لأداء سلوك معيّن بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه»⁽³⁾.

إنّ مفهوم المهارة في اصطلاح التربويين يشير إلى مجموعة من العناصر يجب أن تتوفّر فيها، وهي: السّرعة والدّقة والاقتصاد في الوقت، والقدرة على أداء السلوك. وهي تتطلّب أداء يقوم به المتعلّم، هذا الأداء يجب أن يتّم بدقّة وسرعة.

(1) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429-2008، مادة(مهر) ج3ص2133 .

(2) نواف أحمد سمارة و عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص163 .

(3) محمد عصام طرييه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، ص105 .

2 - أنواع المهارات⁽¹⁾:

1-2 مهارة التذكر: ونعني بها تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها، وتشمل الترميز، أي تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى، وذلك من خلال إعطائها معان خاصة بالمتعلم وتصنيفها ضمن البنية المعرفية له، مما يسهل عليه إعادة تذكرها، أمّا الاستدعاء فيتمثل بالقدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى .

2-2 مهارات التدريس: مجموعة السلوكيات التدريسية الفعّالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها، في شكل تحركات لفظية أو غير لفظية. تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء، وتيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية، والوجدانية...، سواء كان ذلك بفعل مثير معين أو بصورة تلقائية.

3-2 مهارات التعلم: مجموعة المهارات التي تتطلبها عملية التعلم، ويكتسبها المتعلم، وتنمو بنموه بصورة تدريجية ومنظمة، وتشمل مهارات التفكير وحلّ المشكلات والاتصال، والمهارات الرياضية والعلمية.

4-2 مهارات التفكير الأساسية: أعمال يومية روتينية يقوم بها المتعلم ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، مثل: المعرفة وتذكرها، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، التفكير الحسي والعملي.

3 - أنواع المهارات التربوية عند المحدثين:

استعمل المحدثون أثناء ممارستهم للتعليم (نقل الرواية وتبليغها)، والتعامل مع الحديث (العلم) عدّة مهارات، من أهمّها:

1-3 مهارات التفكير: التفكير نشاط عقلي راق يقوم به الإنسان، ويساعده على فهم ما يحيط به، لدي يجب تنميته عند المتعلمين.

ومن أهمّ مهارات التفكير التي حرص عليها المحدثون: مهارة الفهم، ومهارة الاستنباط، ومهارة الاستقراء والاستدلال، ومهارة النقد. وستكلم على كل على حدة.

(1) نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص 163 - 164 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

وإنّما يتفقه باستنباط معانيه، وإمعان التفكير فيه»⁽¹⁾.

وقد اشتهر الكثير من محدّثي بمهارة الاستنباط، وعلى رأسهم الإمام البخاري، الذي قال فيه ابن حجر العسقلاني وهو بصدد بيان وجه تقديمه على غيره «وكذلك الجهة العظمى الموجبة لتقديمه، هي ما ضمّنه أبوابه من التراجم التي حيّرت الأفكار وأدهشت العقول والأبصار»⁽²⁾.

ومن أمثلة الاستنباط، ما ذكره السيوطي من جملة الاستنباطات والفوائد في قصّة موسى والخضر، قال: «(فيها: أنّه لا بأس بالاستخدام واتخاذ الرفيق والخادم في السّفر.

- واستحباب الرّحلة في طلب العلم.

- واستزادة العالم من العلم.

- واتخاذ الزّاد للسّفر، وأنّه لا ينافي التّوكل.

- وتواضع المتعلّم لمن يتعلّم منه، ولو كان دونه في المرتبة.

- واعتذار العالم إلى من يريد الأخذ عنه في عدم تعليمه ملا يحتمله طبعه.

وأنّ الثلاث اعتباراً في التّكرار ونحوه»⁽³⁾.

- وهذه الاستنباطات قد تكون قريبة المأخذ تتضح بلا إعمال الذّهن، وقد تكون خفيّة

المسلّك، تحتاج إلى إعمال فكر، وقد يكون فيها تكلف، وقد تكون ضعيفة غير مستساغة.

3-1-3 مهارة الاستقراء: الاستقراء لغة: التّبع، من استقراء الأمر إذا تتبعه لمعرفة أحواله.

واصطلاحاً: الحكم على كلّ لثبوت ذلك الحكم في الجزئي⁽⁴⁾.

وقد وظّف محدّثون هاته المهارة، ويظهر ذلك جليّاً في كتب مصطلح الحديث النبوي، التي وضعت لبيان القواعد الكلية التي يجب أن يعلمها الحديثي، كما وظّفوها في معرفة عدد من علوم الحديث، منها:

(1) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ج2 ص159.

(2) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج1 ص72.

(3) مساعد بن سليمان الطيار، مفهوم التفسير والتأويل والاستنباط، دار ابن الجوزي، الرياض، ط2، 1427، ص164.

(4) مراد وهبه، المعجم الفلسفي، ص53.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- أ - استقراء طرق الحديث الواحد للوصول إلى كونه متواتراً أم آحاداً.
- ب - استقراء مرويات الراوي الواحد؛ لمعرفة كونه مكثراً أو مقلاً أو متوسطاً، ومعرفة ضبطه لمروياته.
- ج - استقراء الأحاديث في موضوع واحد لمعرفة هل صحّ في هذا الباب شيء أو لم يصحّ.
- إنّ المتعلّم اليوم يحتاج إلى مثل هاته المهارات في كثير من المواقف التي يتعلّمها، وكثير من الدّراسات تطبّق المنهج الاستقرائي في البحوث.

3-1-4 مهارة النّقد: تحتل مهارة النّقد مكانة كبيرة في منهج المحدثين؛ فهي جوهر أبحاثهم ومستند أحكامهم.

والنّقد لغة هو: تمييز الدّارهم وإخراج الزّيف منها⁽¹⁾. من خلال التعريف اللّغوي نلمح هاته المعاني:

- أ - التّمييز.
- ب - الفحص والموازنة والتّقدير، وذلك بالمقارنة بين شيئين متشابهين ثمّ القيام بالتّحليل والفحص لهما حتّى نتمكّن من الكشف عن الجيّد والرّديء.
- ومن الأمور المعترف بها أنّ المحدثين كان لهم الحظ الأوفر في تطبيق النّقد؛ وذلك من خلال قيامهم بتمييز الحديث الصّحيح من الضّعيف، وذلك بتطبيق قواعد وقوانين وأصول وضعوها لأجل ذلك.

ويمكن تلخيص هذه «الأصول كالتّالي:

- الأصل الأول: تحريم الكذب.
- الأصل الثاني: رفض خبر الفاسق.
- الأصل الثالث: اشتراط العدالة لقبول الأخبار.
- الأصل الرابع: اشتراط الحفظ لقبول الأخبار.
- الأصل الخامس: تحريم نقل الخبر المكذوب، ونفي رواية المنكر من الأخبار، والاحتياط

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نقد)، ج13 ص254 .

في تحمّلها.

• الأصل السادس: التّثبت من كلّ قضية، [وذلك عن طريق] التّفكر والنّظر والتّدبر، والتماس الشّواهد و القرائن، ومحاكمة المقولات السّابقة، والابتعاد عن التّقليد الأعمى»⁽¹⁾.

ومن أهمّ العلوم الحديثيّة التي تظهر فيها تجسيد هذه المهارة، علم العلل، وهو: من أغمض أنواع علوم الحديث، وأدقّها، لا يقوم به إلّا من رزقه الله فهما ثاقبا، وحفظا واسعا، ومعرفة بمراتب الرّواة، وملكة قوية بالأسانيد والمتون. وفي هذا يقول ابن دقيق العيد: «إذا تنبّهت لهذه الدّقائيق التي ذكرناها في الحديث ظهر لك احتياج هذا الفن (معرفة العلل) إلى جودة الفكر والنّظر، فإنّ الأمر ليس بالهين، لا كما يظنّه قوم أنّه مجرد حفظ ونقل لا يحتاج إلى غيرهما فيه»⁽²⁾.

إنّ مهارة النّقد تتيح للمتعلم والمعلّم التّفكير العميق، وحسن النّظر والتّدبر، وبالتالي تبعده عن الأحكام السّطحيّة، وتحفّزه على شدّة البحث والتّقصي مستعملا مناهج الاستقراء والمقارنة وغيرهما.

3-1-5 مهارة التّأمل: التّأمل هو: التّثبت في الأمر والنّظر⁽³⁾. والتّأمل «استغراق الذّهن في موضوع تفكيره إلى حدّ يجعله يغفل عن الأشياء الأخرى، بل عن أحوال نفسه»⁽⁴⁾.

إنّ مهارة التّأمل تساعد على نموّ تفكير المتعلّم؛ إذ أنّ التّركيز على موضوع ما واستغراق النّظر فيه، يساهم في الكشف عن خباياه، وأسراره والإحاطة بجميع أجزائه، وبالتالي تطوير القدرات العقلية للمتعلم. وقد ذكر الزّرنوجي أنّ التّأمل في المعلومات وتكرارها يساعد على إدراكها وفهمها، قال: «إذا قلّ السّبق وكثر التّكرار والتّأمل يدرك ويفهم»⁽⁵⁾.

إنّ التّأمل في الأشياء يزيد من فرص المعالجة الفعّالة للمشكلات التي يمكن أن تواجهه

(1) خلدون الأحذب ، أثر علم أصول الحديث في تشكيل العقل للمسلم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1990، ص36.

(2) ابن دقيق العيد، محمد بن علي بن وهب، الإمام في معرفة أحاديث الأحكام، تح: سعد بن عبد الله الحميد، دار المحقق، الرياض، ط1، 1420-1999، ج3 ص268 .

(3) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة (أمل)، ص963 .

(4) مراد وهبه، المعجم الفلسفي، ص158 .

(5) الزّرنوجي، تعليم المتعلّم طريق التعلّم، ص50 .

المتعلّم، وينصح ابن جماعة الطّالِب على تفريق فكره في علوم شتى دفعة واحدة؛ لأنّ ذلك يحول دون تعلّمه، يقول: «وكذلك يحذر في ابتداء طلبه من المطالع في تفريق المصنّفات؛ فإنّه يضيع زمانه ويفرّق ذهنه، بل يعطي الكتاب الذي يقرّؤه أو الفنّ الذي يأخذه كليته حتّى يتقنه»⁽¹⁾.

إنّ لمهارة التّأمّل ثمرات من أهمّها:

أ - أنّها تورث النّشاط في المتعلّم.

ب - تقوّم الكلام، وتستخرج صوابه.

ج - تورث الفهم وسعة النّظر.

3-1-6 مهارة الاستدلال: الاستدلال: طلب الدّليل. وتعتبر مهارة الاستدلال من أهمّ المهارات المرتبطة بالتّفكير، فهي وسيلة للمعرفة والتّحصيل العلمي، يقول ابن عبد البر: «وأما العلم المكتسب فهو ما كان طريقه الاستدلال والنّظر، ومنه الخفيّ والجليّ، فما قرب من العلوم الضّرورية كان أجلى، وما بعد منها كان أخفى»⁽²⁾.

وقد بنيت كثير من القضايا في علوم الحديث على الاستدلال، فالخبر مثلاً باعتبار وصوله إلينا، ينقسم إلى قسمين: متواتر وآحاد، فالخبر المتواتر هو: «ما يخبر به القوم الذين يبلغ عددهم حدّاً يعلم عند مشاهدتهم بمستقرّ العادة أنّ اتفاق الكذب منهم محال، وأنّ التّواطؤ منهم في مقدار الوقت الذي انتشر الخبر عنهم فيه متعذّر، وأنّ ما أخبروا عنه لا يجوز دخل اللّبس والشّبهة في مثله، وأنّ أسباب القهر والغلبة والأمور الدّاعية إلى الكذب منتفية عنهم، فمتى تواتر الخبر عن قوم هذه سبيلهم، قطع على صدقه، وأوجب وقوع العلم ضرورة»⁽³⁾. وعكسه خبر الآحاد وهو: «الخبر الذي لا يفيد بنفسه العلم، سواء كان لا يفيد أصلاً، أو يفيد بالقرائن الخارجة عنه»⁽⁴⁾.

(1) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلّم، ص 219 .

(2) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص 249.

(3) الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية، ص 26 .

(4) الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: سامي بن العربي،

دار الفضيّة، الرياض، ط1، 1421-2000، ج1 ص 247 .

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

والغاية التي من أجلها ذكرت هذا التقسيم، هو: أن الخبر المتواتر يفيد العلم الضروري بلا استدلال، ويحصل لكل سامع، عكس خبر الآحاد الذي يفيد العلم النظري لكن مع الاستدلال، ولا يحصل إلا لمن كانت فيه أهلية النظر.

إن مهارة الاستدلال تستوجب من المتعلم أن يكون قادرا على الاستقراء والاستنتاج.

3-1-7 مهارة حلّ المشكلات: تعتبر طريقة حلّ المشكلات من الطرق التي يتمّ التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكّلة) بأنفسهم انطلاقاً من « مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتّقيب والتّساؤل والتّجريب الذي يمثّل قمة هذا النشاط العلمي...، وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حلّ المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكّلة) والوصول إلى حلّها، فالمختصّون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية»⁽¹⁾.

إنّ مهارة حلّ المشكلات ضرورية للمتعلم، وقد كان المرّبون المسلمون يدرّبون طلبتهم عليها، وكان لعلماء الحديث النبوي تعامل خاص بها، انطلاقاً من تخصّصهم وعملهم، يتجلّى ذلك من خلال: علم مشكل الحديث، وعلم مختلف الحديث.

أ- علم مشكل الحديث: هو العلم الذي يسعى إلى إزالة استشكال في الأحاديث الثابتة والمتعارضة في ظواهرها، كتعارض « القرآن أو الإجماع أو القياس أو صريح العقل، أو الأحاديث التي إشكالها من جهة معناها، وليس معارضة غيرها لها»⁽²⁾.

ب - عرفته كتب المصطلح بأنّه: « أن يأتي حديثان متضادان في المعنى ظاهراً، فيوفّق بينهما أو يرجّح أحدهما»⁽³⁾.

(1) عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن 21، ص 125 .

(2) عبد الله بن فوزان، مختلف الحديث عند أحمد، دار المنهاج، الرياض، ط1، 1428، ج1 ص 60 .

(3) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، مؤسسة الرسالة، بيروت،

ط1، 1427-2006، 392.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

من خلال التعريفين نلاحظ الفرق بينهما، فمختلف الحديث قائم على وجود تعارض في الظاهر بين حديثين أو أكثر، أمّا مشكل الحديث فليس الإشكال فيه من جهة التعارض بين الأحاديث فقط، وعليه فإنّ مشكل الحديث أعمّ من مختلف الحديث، فكلّ مختلف مشكل، وليس كلّ مشكل مختلفاً.

والخلاصة أنّ هذين العلمين يحتاجان إلى هاته المهارة، التي تساعد على تنمية المهارات العقلية.

2-3 مهارات اكتشاف العلاقات:

يتمكّن المتعلّم من خلال اكتشاف العلاقات بين مواضيع مختلفة من الوصول إلى الكثير من النتائج التي كان يجهلها، ومهارات اكتشاف العلاقات التي انتهجها المحدثون كثيرة منها:

1-2-3 مهارة التحليل: تمكّن التلاميذ من دراسة المحتوى لأي موضوع، ويتجلى استعمال المحدثين لهذا المنهج في:

أ- شروح كتب السنّة، ومن أهمها كتاب «فتح الباري شرح صحيح البخاري» لابن حجر العسقلاني، وقد وصفه بعض الباحثين بقوله: «ولقد حرص في هذا الشرح على رشاقة العبارة، وإيجازها، مع الإيضاح والبيان، وتتبع اختلاف العلماء، فرما أوصل الأقوال في المسألة الواحدة إلى ستّة وأربعين قولاً، ويذكر الإعراب واللغة والبدیع وغير ذلك، وله مسلك بديع في عدم التكرار»⁽¹⁾.

ب- كتب شرح الغريب.

ج- كتب شرح المعاني.

2-2-3 مهارة المقارنة: المقارنة عملية «ذهنية تقوم على ربط موضوع بآخر برابط واحد، لاستخلاص أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وقد يشمل هذا الربط موضوعين أو أكثر»⁽²⁾.

وللمقارنة أهمية كبيرة؛ إذ من خلالها يكتشف المتعلّم الخفايا والدقائق الموجودة بين موضوعين أو أكثر، ودون شكّ سيّمي قدراته العقلية ويتعلّم كيف يركّز على قضية أو

(1) مشهور بن حسن، معجم المصنفات الواردة في فتح الباري، دار الهجرة، الرياض، ط1، 1991، ص11.

(2) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص405.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

أكثر. ومهارة المقارنة أسلوب دعا إليه القرآن في كثير من الآيات، منها قوله تعالى: (ثُمَّ تَذْكُرْهُ) [النحل:17].

وتعتمد مهارة المقارنة على «نوع العلاقة التي تربط بين الأفكار...وغالبا ما تتم بين نقيضين لبيان محاسن أحدهما، ومعرفة عيوب الآخر، فقد تظهر المحاسن بصورة غير مؤثرة، ولكن عند المقارنة بالنقيض الآخر تظهر المحاسن بوضوح تام، لذلك لابد أن يكون المتعلم قادرا على اكتشاف العلاقات وتحديد نوعها»⁽¹⁾.

وقد استعمل المحدثون مهارة المقارنة في كثير من العلوم منها:

أ - مقارنة روايات الحديث الواحد ببعضها لمعرفة الشاذ والمحفوظ، والمنكر والمعروف.
ب - مقارنة روايات الحديث الواحد ببعضها؛ لإزالة ما في بعض طرقه من إهمام وإشكال.

ج - مقارنة روايات الراوي الواحد بروايات غيره؛ لاختبار حفظه.

3-2-3 مهارة الترجيح بالقرائن: القرينة» (أمر يشير إلى المطلوب»⁽²⁾.

إن استعمال القرائن من المهارات العقلية التي تتطلب جودة الذهن، وبعد نظر، وسعة فكر، وهي مهمة في البحوث العلمية التي تقوم على مقابلة الأشياء ببعضها البعض.

وقد استعملها علماء الحديث النبوي؛ إذ تقوم قواعدهم في التعليل والترجيح على قاعدة عامة مهمة تجمع علوم الحديث كلها، وهي: «إعمال القرائن للجمع أو الترجيح»⁽³⁾.

ومن المسائل التي طبقت فيها هاته المهارة:

أ - خبر الآحاد المحتف بالقرائن، يفيد العلم النظري.
ب - خبر الآحاد المحتف بالقرينة أرجح وأقوى من خبر الآحاد العاري من القرينة عند التعارض.

إن اكتساب المهارات السابق ذكرها مطلب ضروري لأي عملية تربوية وتعليمية يراد لها

(1) عبد الرحمن بن عبد الله المالكي، مهارات التربية الإسلامية، ص 128 .

(2) الجرجاني، التعريفات، ص 155 .

(3) عادل بن عبد الشكور الزرقي، قواعد العلل وقرائن الترجيح، دار المحدث، الرياض، ط1، 1425، ص 47.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

النّجاح، وما نعاينه اليوم من ضحالة التّفكير لدى الطّلاب؛ إلا نتيجة حتمية لطريقة التّلقين الجاف التي تغيب فيه شخصية التّلميذ، ودون اعتبار للجوانب العقلية والجسمية والوجدانية لهم.

وأخيرا: هذا ما لاح لي من منهج علماء الحديث النبوي في التعليم، مع الاعتراف بالتقصير الذي هو من طبيعة البشر.

* * *

الخلاصة

الخاتمة

في نهاية المطاف لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر إلى الله عز وجل على ما منّ به وتكرّم من تيسير لإنهاء البحث والذي كان من أهمّ نتائجه مايلي:

1- أهمية مثل هاته الدراسات التي تجلّي الكثير من الحقائق العلمية التي كان لأسلافنا السبق في الحديث عنها والإشارة إليها.

2- كما أوضحت هاته الدراسة أن علماء الحديث النبوي كان لهم منهج واضح يراعي أحوال المتعلّم، منذ أن يكون متعلّما إلى أن يصبح معلّما.

3- مدى التّطابق الكبير بين منهجهم، والمنهج التربوي والتعليمي الحديث، وما توصّلت إليه الدراسات في العلوم النفسية.

4- أن بناء المناهج لا بدّ أن تراعى فيه البنية الاجتماعية والحضارية التي تطبّق عليه.

5- النّضج العلمي والفكري الذي ميّز أسلافنا، وأقرّ به غيرنا.

6- دور منهج المحدّثين في تشكيل العقل المسلم وجعله يتحرّر من الجمود والتّقليد و غرس فيه لمهارات تدعّم نموّه وتوسّع من مجال تفكيره.

7- إن المناهج الحديثة وخاصة المطبّقة في العالم العربي لم تراعي كثيرا من الضّوابط والشّروط في التّعليم؛ ممّا كان له سيء الأثر على المتعلّمين، على سبيل المثال عامل النّضج لدى المتعلّمين.

8- افتقار الكثير من المتعلّمين للمؤهّلات العلمية والعملية؛ انعكس سلبا على التّعليم.

9- سلامة منهج علماء الحديث وغيرهم؛ لأنّه يعتمد في المقام الأول على الكتاب والسنة، وتراكم الخبرات لأجيال طويلة.

10- مدى اعتناء علماء الحديث النبوي بآداب العلّم وطالب العلم، والذي تضمّن المنهج الذي ينبغي أن يسير عليه العلّم والمتعلّم في الحياة الخاصة والعامة.

11- أبرزت هاته الدراسة الآثار التربوية المستمدّة من طبيعة العلاقة بين العلّم والمتعلّم، وأثرها على التجربة التربوية عند المسلمين.

12- أن من عوامل نجاح العملية التعليمية عند المحدثين؛ تلك العلاقة الحميمة بين المعلم والمتعلم البعيدة عن المثالية الصّرفة، والتي غابت للأسف الشديد اليوم.

وقبل الختام ليست الغاية من هذا البحث استنباط كل ما جاء به علماؤنا في موضوع التعلم؛ لذلك فنحن ركّزنا على بعض الجوانب منها، وحاولنا مقارنتها ببعض أسس التربية والتعليم الحديثة، وهي غيّض قليل من فيض كثير، ويكفي أننا نطرح إشكالية البحث في ثرائنا الزاخر بالدراسات التربوية، التي يمكن أن تُشكّل وحدها نظريةً تربوية متكاملة، وليس بالضرورة أن كلّ ما يأتي من الغرب مهما كانت قيمته وأهميته، يجد الصّدَى نفسه عندنا، فالتربية جزء من البناء الاجتماعي الذي ينبغي أن تُراعى فيه الخصوصيات الحضارية .

لذلك توصي هذه الدراسة بدراسة كتب التراث في شتى التخصصات بمنطلقات معرفية معاصرة، وإعادة صياغته بما يتوافق وروح العصر.

وصلّ اللهم وبارك على الرّسول ـ وعلى آله وصحبه أجمعين.

* * *

الملاحق

وفيه:

ملحق 1: التعريف بالأعلام العرب والأجانب.

ملحق 2: شرح المصطلحات العلمية الواردة في البحث.

ملحق 1

التعريف بالأعلام العرب والأجانب.

أولاً: العلماء العرب:

1- **الآجري**، محمد بن الحسين (توفي عام 970/360): فقيه محدث، نسبته إلى قرية آجر في بغداد، توفي بمكة. له كتب أهمها: «أخلاق العلماء»، و«كتاب الشريعة». [معجم أعلام المورد، ص7]

2- **أحمد بن حنبل**، فقيه حافظ محدث (164-241/780-855)، صاحب المذهب المعروف، أمتحن وصبر. من أشهر كتبه: «المسند»، [وهو من أضخم كتب الحديث]. [معجم أعلام المورد، ص22]

3- **البخاري**، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (194-256/810-870)، أمير المؤمنين في الحديث، عني بجمع الحديث وفقهه، والتّمييز بين صحيحه وضعيفه. من أشهر آثاره على الإطلاق: «كتاب الصحيح». وهو من أعظم كتب الحديث على الإطلاق. [معجم أعلام المورد، ص96]

4- **البغوي**، الحسين بن مسعود بن محمد الفراء (436-510/1044-1117): فقيه، محدث، مفسّر، نسبته إلى بعا من قرى خراسان، بين هراة ومرو. من أشهر كتبه: «شرح السّنة». [الأعلام، ج2 ص259]

5- **البقاعي**، إبراهيم بن عمر بن حسن الرُّباط (809-885/1406-1480): مؤرّخ، أديب، [محدث] أصله من البقاع في سورية. من كتبه: «النكت الوفيّة بما في شرح الألفية». [الأعلام، ج1 ص56]

6- **البيهقي**، أبو بكر أحمد بن الحسين (384-458/994-1066): محدث فقيه، نشأ في بيهق بنيسابور وارتحل إلى بغداد ومكة المكرمة. كان واسع العلم. من أشهر كتبه: «السّنن الكبرى»، و«شعب الإيمان». [معجم أعلام المورد، ص133]

7- **التبريزي**، أبو الحسن علي بن عبد الله بن الحسن الأردبيلي (677-746): تفنّن وأتقن الكثير من العلوم، ولد بأردبيل وهي من أشهر مدن أذربيجان. من أشهر مصنفاته: «الكافي

في علوم الحديث». [مقدمة المحقق لكتاب: الكافي في علوم الحديث، ص73]

8- الترمذي، محمد بن عيسى (توفي 279هـ-892 م): إمام حافظ محدث، تتلمذ على البخاري. من أشهر كتبه: «كتاب السنن»، و«كتاب العلل». [معجم أعلام المورد، ص38]

9- ابن تيمية، تقي الدين أحمد (661-728 / 1263-1328)، فقيه محدث، ولد بجران، ولمع نجمه بدمشق، وبها توفي معتقلاً، من أشهر آثاره: «مجموع الفتاوى». [معجم أعلام المورد، ص20]

10- ابن الجوزي (514؟-597 / 1120؟-1200): محدث وفقيه ومفسر ومؤرخ. ولد وتوفي ببغداد، له مؤلفات كثيرة، من أشهرها: «زاد المسير من علم التفسير». [معجم أعلام المورد، ص20]

11- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (1017-1067/1609-1657): مؤرخ وكاتب سير تركي. من أشهر كتبه: «كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون». [معجم أعلام المورد، ص168]

12- الحاكم، محمد بن عبد الله بن حمدويه النيسابوري، ويعرف بابن البيهقي (321-1014-933/405)، من أكابر حفاظ الحديث والمصنفين فيه. من أشهر كتبه: «المستدرک على الصحيحين»، و«معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه». [الأعلام، ج6 ص227]

13- ابن حجر العسقلاني (773-852 / 1372-1449): مؤرخ ومحدث وشاعر. أصله من عسقلان بفلسطين. ولد بالقاهرة وتوفي بها. له مؤلفات كثيرة من أشهرها: «فتح الباري شرح صحيح البخاري». [معجم أعلام المورد، ص21]

14- الخطّابي، حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطّاب البستي، أبو سليمان (319-388/931-998): فقيه محدث، من أهل بست من بلاد (كابل). من أشهر مصنفاته: «غريب الحديث»، و«معالم السنن». [الأعلام، ج2 ص273]

15- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (392-463 / 1002-1072): محدث حافظ فقيه، نشأ وتوفي في بغداد. من أشهر كتبه: «تاريخ بغداد»، و«الكفاية من علم الرواية». [معجم أعلام المورد، ص179]

16- الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن (181-255/797-869): من كبار الحفاظ، سَمِعَ الحديث في أمصار كثيرة عن شيوخ عصره. من أشهر كتبه: «السَّنَن». [معجم أعلام المورد، ص183]

17- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (202-275/817-889): أحد حفاظ الحديث والعارفين بعلمه. من أشهر كتبه: «السَّنَن»، و«المراسيل». [معجم أعلام المورد، ص42]

18- ابن دقيق العيد: تقي الدين محمد (625-702/1328-1302): قاض ومحدث وفقه، ولد في ينبع ونشأ في قوص، ولي قضاء الديار المصرية حتى وفاته بالقاهرة. من أهم كتبه: «الإمام بأحاديث الأحكام»، و«الإحكام بشرح عمدة الأحكام». [معجم أعلام المورد، ص24]

19- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (673-748): مؤرخ الإسلام، إمام محدث. من أشهر كتبه: «سير أعلام النبلاء»، و«تاريخ الإسلام» طبع في أكثر من 50 مجلدا. [سير أعلام النبلاء ج1 ص12]

20- ابن رجب الحنبلي: أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد (736-795/1335-1393): محدث وفقه ومؤرخ، ولد في بغداد وتوفي بدمشق، من أشهر مؤلفاته: «فتح الباري شرح صحيح البخاري»، و«جامع العلوم والحكم بشرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم». [معجم أعلام المورد، ص24]

21- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن الفضل (توفي 502/1108م): أديب لغوي. من أشهر كتبه: «مفردات القرآن»، و«الذريعة إلى مكارم الشريعة». [معجم أعلام المورد، ص58]

22- الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد الفارسي (توفي نحو 360هـ/970م): محدث العجم في زمانه، من أدباء القضاة. له: «المحدث الفاصل بين الراوي والسامع». [الأعلام، ج2 ص194]

23- الزركشي، بدر الدين محمد (745-794/1344-1392)، فقيه محدث أصولي، من

أشهر كتبه: «النكت على ابن الصلاح». [معجم أعلام المورد، ص220]

24- الزرنوجي، برهان الإسلام؟ لم تذكر المراجع شيئا فيما يتعلق بحياته. من مؤلفاته: «تعليم المتعلم طريق التعلم».

25- الزهري، محمد بن مسلم بن عبد الله بن شهاب (58-124/678-742): أول من دوّن الحديث، وأحد كبار الحفاظ والفقهاء. [الأعلام، ج7 ص97]

26- ابن سحنون، محمد بن عبد السلام (202-256/817-870): من كبار علماء المالكية، ولد في القيروان، كان حافظا خبيرا بمذهب الإمام مالك، جامعاً لفنون العلم، من آثاره: «آداب المتعلمين». [معجم أعلام المورد، ص26]

27- السخاوي: شمس الدين محمد (831-902/1427-1497): محدث، مؤرخ، ومفسر، ينتسب لقرية (سخا) في مصر. من أشهر مؤلفاته: «فتح المغيث شرح ألفية الحديث». [معجم أعلام المورد، ص236]

28- السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور (506-562/1113-1167): مؤرخ رحالة، من حفاظ الحديث، مولده ووفاته بمرور، نسبته إلى سمعان بطن من تميم. من أشهر كتبه: «أدب الإملاء والإستملاء». [الأعلام للزركلي، ج4 ص55]

29- السيوطي: جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (849-911/1445-1505): عالم موسوعي، لم يترك فنا من الفنون إلّا وألّف فيه. من أشهر مصنّفات: «تدريب الراوي شرح تقريب النواوي»، «البحر الذي زخر شرح ألفية الأثر». [معجم أعلام المورد، ص253]

30- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللّخمي الغرناطي (790-1388): الإمام العلامة، المحقق، الحافظ الجليل المجتهد، كان أصولياً مفسراً، فقيها محدثاً، لغوياً بيانياً، من أشهر مؤلفاته: «الموافقات»، و«الاعتصام». [معجم أعلام المورد، ص256]

31- الشافعي، محمد بن إدريس (150-204/767-820): فقيه ومحدث، صاحب المذهب المعروف باسمه، من أشهر مؤلفاته: «الرسالة»، «الأم». [معجم أعلام المورد، ص256]

32- الشوكاني، محمد بن علي بن عبد الله (1173-1250/1760-1834): مجتهد محدث،

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

من كبار علماء اليمن. من أشهر مصنفاته: «نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار». [الأعلام للزركلي، ج6 ص398]

33- أبو الشيخ الأصبهاني، عبد الله بن محمد بن جعفر بن حيان (274-369/887-979): من حفاظ الحديث. من أشهر مصنفاته: «أخلاق النبي ﷺ». [الأعلام، ج4 ص120]

34- الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروزآبادي، أبو إسحاق (393-1003/476-1083): كان يضرب به المثل في الفصاحة والمناظرة، له مؤلفات كثيرة منها: «التبصرة واللمع». [الأعلام، ج1 ص51]

35- صديق حسن خان، أبو الطيب الحسيني القنوجي (1248-1307/1832-1889): الإمام المحدث المفسر، من أعيان علماء الهند. من أشهر كتبه: «أبجد العلوم». [أبجد العلوم، ص7]

36- ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن (577-643/1181-1254): فقيه شافعي، واحد فضلاء عصره في التفسير والحديث والفقه واللغة وأسماء الرجال، من آثاره: «معرفة أنواع علوم الحديث» المشهور بـ «مقدمة ابن الصلاح». [معجم أعلام المورد، ص28]

37- الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح (1099-1182/1688-1768): إمام مجتهد محدث، أصيب بمحن كثيرة من الجهلاء والعوام. من أشهر كتبه: «سبل السلام شرح بلوغ المرام». [الأعلام للزركلي، ج6 ص38]

38- الطبري، محمد بن جرير (224-310/853-933): مؤرخ مفسر محدث، من مواليد طبرستان التي توجد اليوم في إيران. من أشهر كتبه: «جامع البيان في تأويل القرآن». [معجم أعلام المورد، ص275]

39- الطحاوي، أحمد بن محمد (239-321/853-933): فقيه محدث، من أعلم الحنفية بالحديث. من أعظم كتبه: «مشكل الآثار»، و «شرح معاني الآثار». [معجم أعلام المورد، ص275]

40- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد (368-463/978-1071): إمام عصره في

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الحديث والأثر، مولده في قرطبة، ووفاته في شاطبة. من أشهر كتبه: «جامع بيان العلم وفضله». [معجم أعلام المورد، ص30]

41- العراقي، عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن (725-806): محدث فقيه، ولد في مصر. من أشهر كتبه: «طرح التثريب بشرح التقریب»، و«التبصرة والتذكرة». [التبصرة والتذكرة، ج1 ص25]

42- العسكري، الحسن بن عبد الله بن سعيد بن إسماعيل، أبو أحمد (293-382/906-993): فقيه أديب، محدث، انتهت إليه رئاسة التحديث والإملاء والتدريس في بلاد (خوزستان) في عصره. من أشهر كتبه: «تصحيفات المحدثين». [الأعلام، ج2 ص196]

43- العظيم آبادي، محمد بن أشرف بن أمير بن علي بن حيدر (بعد1310 /...-بعد1892): محمد بن أشرف بن أمير بن علي بن حيدر، علامة بالحديث، من علماء الهند. من أشهر كتبه: «عون المعبود شرح سنن أبي داود». [الأعلام، ج6 ص39]

44- العيني، بدر الدين محمود بن أحمد (762-855/1361-1451): فقيه لغوي [محدث]، أصله من حلب. من آثاره: «عمدة القاري شرح صحيح البخاري». [معجم أعلام المورد، ص290]

45- الغزالي، أبو حامد محمد الغزالي (450-505/1058-1111)، ولد بقرية طوس بفارس، متكلم وفيلسوف وأصولي. من أشهر مصنفاته: «إحياء علوم الدين». [معجم أعلام المورد، ص301]

46- القابسي، علي بن محمد بن خلف المعافري القيرواني (324-403/936-1012): عالم المالكية في عصره، كان حافظاً للحديث وعلمه ورجاله، فقيهاً أصولياً. من أشهر كتبه: «الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين». [الأعلام، ج4 ص325]

47- القاضي عياض، عياض بن موسى بن عياض اليحصبي (476-544/1083-1149): عالم المغرب، وإمام أهل الحديث في وقته، توفي مسموماً بمرآكش. من أشهر كتبه: «الشفاء بتعريف حقوق المصطفى». [الأعلام للزركلي، ج5 ص99]

48- القرّاب، إسحاق بن إبراهيم بن محمد (352-429/936-1038): كان محدث هراة.

من أشهر مصنفاته: «فضائل الرمي في سبيل الله». [الأعلام، ج1 ص293] - القيم الجوزية (691-1292/751-1350): فقيه واعظ محدث، ولد وتوفي في دمشق، تتلمذ على ابن تيمية وانتصر له؛ فلقي من أجل ذلك عنتا واضطهادا شديدين. من كتبه: «أعلام الموقعين عن رب العالمين». [معجم أعلام المورد، ص35]

49- ابن كثير، إسماعيل بن عمرو (701-1302/774-1373): مؤرخ ومحدث ومفسر، نشأ وتوفي في دمشق. من أشهر كتبه: «تفسير القرآن العظيم». [معجم أعلام المورد، ص35]

50- الكرمانلي، محمد بن يوسف بن علي بن سعيد (717-1317/786-1384): علم بالحديث، أصله من كرمان. من أشهر كتبه: «الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري». [الأعلام للزركلي، ج7 ص153]

51- ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد (209-824/273-887): محدث حافظ، مفسر. من أشهر كتبه: «كتاب السنن». [معجم أعلام المورد، ص35]

52- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد (364-974/450-1058): فقيه شافعي، من أشهر كتبه: «الأحكام السلطانية»، و«أدب الدين والدنيا». [معجم أعلام المورد، ص414]

53- المرعشي، محمد بن أبي بكر المعروف بساجقلي زاده (.../ت1145): ينسب إلى مرعش وهي مدينة في الثغور بين الشام وبلاد الروم. من أشهر كتبه: «ترتيب العلوم». [ترتيب العلوم، ص51]

54- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (204-820/261-875): الحافظ المتقن، من مواليد نيسابور، عني بجمع الحديث وتمييز صحيحه من سقيمه. من أشهر كتبه على الإطلاق: «كتاب الصحيح»، الذي يعد ثاني الكتب الحديثية صحة بعد البخاري. [معجم أعلام المورد، ص451]

55- ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج (708-1308/367-1362): أعلم أهل عصره بمذهب الإمام أحمد، ولد ببيت المقدس وتوفي في دمشق. من أشهر كتبه: «الآداب الشرعية». [الأعلام، ج7 ص107]

56- ابن الملقن، عمر بن علي بن أحمد الأنصاري (723-804/1323-1401): من أكابر

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

العلماء بالحديث والفقه، وتاريخ الرجال. من أشهر كتبه: «البدر المنير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير». [الأعلام، ج5 ص57]

57- النسائي، زهير بن حرب بن شدّاد (160-234/777-849): محدّث بغداد في عصره، أصله من (نسا)، واشتهر ببغداد. من أشهر كتبه: «كتاب العلم». [الأعلام، ج3 ص51]

58- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن علي (215-303/830-915): محدث حافظ فقيه، نسبه إلى نسا بخراسان، سكن مصر وتوفي في مصر. من أشهر كتبه: «السنن الكبرى». [معجم أعلام المورد، ص454]

59- التّووي: يحيى بن شرف (631-676/1233-1277): محدّث فقيه، ولد بقرية (نوا) في حوران بسوريا، وإليها نسب. من أبرز مصنفاته: «المنهاج بشرح صحيح مسلم بن الحجاج». [معجم أعلام المورد، ص460]

* * *

ثانياً- الأعلام الأجانب:

Pavlov(Ivan)

1- بافلوف (إيفان) 1849-1936

فيسيولوجي عني بادئ الأمر (1878-1888) بدراسة فيسيولوجيا القلب وضغط الدّم، ثمّ انصرف بعد إلى دراسة الارتكاس الشرطي، وهو الحقل الذي به اشتهر. منح جائزة نوبل في الفيسيولوجيا والطّب عام 1904. [معجم أعلام المورد، ص91]

Bandura (Albert)

2- باندورا (ألبيير) 1925

عالم نفس أمريكي ولد بكنندا، وقد اشتهر بأعماله حول التّعلم الاجتماعي، انتخب رئيساً للجمعية الأمريكية لعلم النفس. كان لأبحاثه حول التّعلم الاجتماعي أثراً هاماً في توجّه علم النفس الأمريكي. من أشهر كتبه: «نظرية التّعلم الاجتماعي». [المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية ص35]

Thorndik (Edward lee)

3- ثورندايك (إدوارد لي) 1874-1949

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

مرّبي وعالم نفس ومعجمي أمريكي. طبّق الطرائق العلمية في دراساته النفسية والتربوية. وعني أكثر بعلم النفس التربوي وبقياس الذكاء والقدرة على التّعلم. من أشهر كتبه: «علم النفس التربوي» ويقع في ثلاث مجلدات. [معجم أعلام المورد، ص153]

4- ديكرولي(أوفيد) 1871-1932 Decroly(Ovide)

طبيب بلجيكي، وعالم نفس وأخصائي بيداغوجي، من مبدعي الطّرق النشيطة في البيداغوجيا. [المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية ص73]

5- ديوي(جون) 1859-1952 Dewey(John)

فيلسوف وعالم نفس أمريكي، وبصفته بيداغوجيا قبل كلّ شيء، فهو رائد الطّرق النشيطة في البيداغوجيا، وبخاصة طريقة المشاريع. [المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية ص79]

6- سكينر(بوروش) 1904- Skinner(Burrhus)

عالم نفس أمريكي، أصبح قائدا للسلوكية بعد واتسون (Watson). قام بدراسة شكل خاص من التّعلم، وهو الإشراف الفاعل. [المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية ص253]

7- لوك (جون) 1632-1704 J.Locke

زعيم المذهب الحسّي، وأحد كبار ممثلي التّزعة التجريبية في إنجلترا. انصبّ اهتمامه على نظرية المعرفة وإمكانية تأسيس معرفة إنسانية مبنية على الكشف العلمية. [المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية ص152]

* * *

ملحق 2

شرح المصطلحات العلمية الواردة في البحث.

- 1- **الاتصال:** العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر، وتؤدي إلى التفاهم بينهما. [مفاهيم ومصطلحات، ص24]
- 2- **الأداء:** هو وحدة قياس التعلم، إذ يقاس التعلم والتغيرات الملحوظة التي يظهرها المتعلم من أداء، فعملية الجمع في مسألة حسابية تعتبر أداء. [مفاهيم ومصطلحات، ص31]
- 3- **الإدراك:** هو العملية التي نقوم عن طريقها بتنظيم أنماط المنبهات وتفسيرها وإكسابها معنى. [أسس علم النفس، ص160]
- 4- **الاستجابة:** من مستويات المجال الوجداني، ويشير إلى المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم، وليس مجرد الاهتمام بظاهرة معينة، أي يصبح المتعلم راغبا في شيء، بحيث يسعى إليه بالرضا في المشاركة فيه. [مفاهيم ومصطلحات، ص34]
- 5- **الانفعال:** حالة تنبه داخل الكائن العضوي، لها مكونات فيزيولوجية ومعرفية وموقفية، وتتسم بإحساسات وسلوك تعبري معين. وهي تترع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيها. [علم النفس أصوله ومبادئه، ص329]
- 6- **البرنامج:** هو جزء من المنهج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من المتعلمين، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة، وتصنف البرامج إلى برامج دراسة وبرامج نشاط وبرامج توجيه وإرشاد. [مفاهيم ومصطلحات، ص48]
- 7- **البلوغ:** السن التي يدرك فيها الإنسان سنّ المراهقة. [معجم اللغة العربية المعاصرة، ص243]
- 8- **التحريف:** هو تغيير في شكل الكلمة مع بقاء حروفها. [معجم علوم الحديث النبوي، ص202]
- 9- **التحصيل:** يقصد به المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة. [مفاهيم ومصطلحات، ص52]

10- **التخطيط:** في مجال الإدارة التعليمية يعتبر التخطيط عنصر مهم، ويشكل مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل، والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم ومتى. والتخطيط سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل. أما في مجال الإدارة الصفية يعد التخطيط أولى المهام الإدارية للمعلم؛ إذ يقوم فيه بوضع العديد من الخطط أهمها: الخطة السنوية والخطة الدراسية والخطة العلاجية وخطط المتفوقين وغيرها. [مفاهيم ومصطلحات، ص54]

11- **التدريب الشكلي:** العقل مركب من قوى أو ملكات مختلفة ومستقلة عن بعضها البعض، وأن أيًا منها تكون إما قوية أو متوسطة أو ضعيفة في كل المواقف. فمن كانت ذاكرته قوية تذكر كل ما سبق أن تعلمه، والعكس صحيح. فالملكة قوة أو خاصية شخصية يمكن تدريبها وتحسينها كوحدة، وأن وظيفة المعلم هي البحث عن نوع التمارين التي تناسب مع كل قدرة والتي من شأنها تقويتها في أقصر وقت. [سيكولوجية التعلم والتعليم، ص511]

12- **التدريس المصغر:** هو تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة، حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين (من زملاء الطالب المعلم)، يتراوح عددهم بين (5-10) أفراد لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من (5-10) دقائق. ويهدف مثل هذا التعلم تدريب الطالب المعلم على الأنشطة التعليمية وإكسابه المهارات التدريسية المنشودة. [مفاهيم ومصطلحات، ص102]

13- **التصحیح:** هو كتابة (صح) على الكلام الذي صح رواية ومعنى، وهو عرضة للشك فيه أو الخلاف، فيكتب ليعرف أنه لم يغفل عنه. [معجم علوم الحديث النبوي، ص72]

14- **التصحيف:** هو التغيير الذي يقع في الكلمة في النقط لا في الحروف. [معجم علوم الحديث النبوي، ص219]

15- **التضيب:** ويسمى أيضا التمريض، وهو أن يجعل من الكلام الذي صح وروده كذلك من جهة الثقل، غير أنه فاسد لفظا، أو معنى، أو ضعيف، أو ناقص. [معجم علوم الحديث النبوي، ص73]

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

16- **التَّعَلُّمُ الذَّائِي**: أحد أساليب التَّعَلُّمِ التي يقوم فيها المتعلِّم بالدَّور الأكبر في الحصول على المعرفة، ويصبح محورها والمسيطر على متغيَّراتها. [مفاهيم ومصطلحات، ص65]

17- **التَّعَلُّمُ ذُو الْمَعْنَى**: يشير هذا النوع من التَّعَلُّمِ إلى ربط المعلومات ذات المعنى بما يعرفه المتعلِّم مسبقاً ربطاً جوهرياً، ولتحقيق ذلك لابدّ من توفر عنصرين: الأول أن يكون لدى المتعلِّم استعداداً وجاهزية لدمج الأفكار الجديدة بمخزونه المعرفي السابق. والثاني: أن تكون المادة التَّعليمية الجديدة المراد تعليمها مادة ذات معنى. [مفاهيم ومصطلحات، ص65]

18- **تقنيات التَّعليم**: هي المفاهيم والتَّنظيمات والأفكار في إطار علمي تربوي يستفيد من منجزات العصر الحديثة بأسلوب علمي في التَّفكير والتَّنفيد مراعيًا الجوانب التَّربوية والأخلاقية والتَّفسيّة. [تكنولوجيا التَّعليم، ص15]

19- **تقنيات التَّعليم**: هي المفاهيم والتَّنظيمات والأفكار في إطار علمي تربوي يستفيد من منجزات العصر الحديثة بأسلوب علمي في التَّفكير والتَّنفيد مراعيًا الجوانب التَّربوية والأخلاقية والتَّفسيّة. [تكنولوجيا التَّعليم، ص15]

20- **التَّقْوِيمُ التَّربوي**: عملية منهجية منظمة مخطَّطة، تتضمَّن إصدار أحكام على السُّلوك أو الواقع المقيس (أي الحكم على نتائج القياس التَّربوي)، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السُّلوك التي تمَّ التَّوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح. [مفاهيم ومصطلحات، ص75]

21- **تقويم النِّظام التَّعليمي**: هو المجال الذي يتعلَّق بالحكم على مدى تعلُّم الطَّالب وتحقيقه للأهداف التَّعليمية المنشودة، وتقويم العملية التَّعليمية ككلّ، وهذا يتطلَّب تصميم الاختبارات والنَّشاطات التَّقويمية المختلفة سواء كانت أسبوعية أو يومية أو شهرية أو سنوية. وعملية التَّقويم تتعلَّق بتحديد مواطن القوَّة والعمل على تعزيزها، وتحديد مواطن الضَّعف والعمل على معالجتها. [مفاهيم ومصطلحات، ص76]

22- **التَّقْيِيم**: من مستويات المجال الوجداني ويهدف إلى تعرّف القيمة التي يعطيها المتعلِّم لشيء ما، أو ظاهرة معيَّنة أو سلوك محدد، ويتدرَّج هذا المستوى من مجرد التَّقبل البسيط إلى مستوى أكثر تعقيداً من التَّعهد والالتزام، ونتائج التَّعلم في هذا المستوى ترتبط بالسُّلوك

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الذي يتصف بالثبات والاتساق، مثل: الاتجاهات والمعتقدات أو التقديرات. [مفاهيم ومصطلحات، ص76]

23- التوجيه: مجموعة التوصيات والتعليمات الصادرة عن إدارة عليا. [مفاهيم ومصطلحات، ص82]

24- الخبرة: موقف أو حدث يقابله الفرد ويمرّ به، أي أن الخبرة هي المواقف التي تتطلب من الفرد المرور بها والتفاعل معها لكي يحدث التعلم. [مفاهيم ومصطلحات، ص91]

25- الذكاء: هو القدرة على التعامل مع المجردات والرموز، والقدرة على التعلم، والقدرة على حلّ المشكلات، والقدرة على التصرف الهادف، والتفكير العاقل والتعامل الناجح مع البيئة. [مفاهيم ومصطلحات، ص98]

26- السلوك: سلسلة من الأفعال أو الأداءات القابلة للملاحظة والقياس، والتي تصدر من المتعلم في أثناء تفاعله مع الموقف التعليمي، ويمثّل هذا العنصر ما يتوقع من المتعلم القيام به ويجب أن يبدأ بفعل سلوكي. [مفاهيم ومصطلحات، ص102]

27- السلوكية: هي المدرسة التي أسسها (جون واطسون) في و م أ. وتقوم على مبدأ أن السلوك الملاحظ هو الوحدة الموضوعية فقط التي يمكن اعتمادها كمؤشر موثوق دون العقل أو الذكاء أو الأخلاق. [مفاهيم ومصطلحات، ص102]

28- الشاذ: ما رواه الراوي المقبول مخالف لمن هو أولى منه إما حفظاً أو عدداً. [معجم علوم الحديث، ص130]

29- الضرب: هو خط يمدّ على الكلام الغلط، الذي يراد إلغاؤه من الكتاب وهو أجود من الكشط والمحو. [معجم علوم الحديث النبوي، ص140]

30- علم النفس التربوي: أحد ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية التي تسعى إلى الاستفادة من المفاهيم والمبادئ النفسية وتسخيرها لفهم وتوجيه عملية التعلم والتعليم نحو الأفضل. ويمكن اعتبار هذا العلم تطبيقاً للطرائق النفسية في مجال التعلم والنمو والدافعية والتدريس والتقييم التي تؤثر في التفاعل بين التعلم والتعليم، وأنه ميدان يسعى إلى تربية المتعلم والمعلم لتحقيق أهداف عملية التعلم. [مفاهيم ومصطلحات، ص115]

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

31- علم نفس التّعلّم: أحد فروع علم النّفس التّربوي، ويختص بدراسة ظاهرة التّعلّم ومحاولة فهمها وتفسيرها واقتراح الحلول المناسبة للمشاكل لدى المتعلّمين. [مفاهيم ومصطلحات، ص115]

32- الغدد: جمع غدّة عضو في جسم الكائن العضوي، يفرز مواد خاصة، مكوّن من خلايا. [معجم اللغة العربية المعاصرة، ص1596]

33- فسيولوجيا: علم وظائف أعضاء الكائنات الحية. [المعجم الفلسفي، ص457]

34- الفصل: كلّ بيئة للتعلّم حيث يوجد تلاميذ مع معلّم، ينفذون معا برنامجا تعليميا. [دستور المعلّمين، ص401]

35- القلق: شعور بعدم الارتياح وإحساس بالرّغبة والتّخوف من المواقف التي لا تكون نتائجها واضحة. [مفاهيم ومصطلحات، ص130]

36- القياس التّربوي: عملية تعنى بالوصف الكميّ أو الرّقمي للسلوك أو الواقع المقيس، ولا يتضمّن أية أحكام بالنسبة لفائدته أو قيمه. [مفاهيم ومصطلحات، ص133]

37- القيم: عبارة عن مفاهيم أو تصوّرات للمرغوب فيه وتخصّ بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات. [سيكولوجية التّعلّم والتّعليم، ص138]

38- الكتاب المدرسي: تشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة للتّلقّي العلم، والتي يوظفها المعلّم في البرنامج التّعليمي. [مفاهيم ومصطلحات، ص135]

39- الكشط: سلخ القرطاس بالسكين وغيرها، ويسمّى الحك. [معجم علوم الحديث النبوي، ص174]

40- الكفاءة/ الكفاية: تعني في التّربية الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلّم نتيجة مروره ببرنامج معيّن والتي تنعكس على أدائه داخل الصّف، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلّم داخل الصّف عن طريق بطاقات ملاحظة معدّة لهذا الغرض. [مفاهيم ومصطلحات، ص135]

41- المثير: الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه مفترضا بأنّ له تأثيرا في سلوك

الفرد موضوع الملاحظة. [عبد المجيد نشواقي، علم النفس التربوي، ص276]

42- المثير الشرطي: هي مثيرات كانت في السابق محايدة إلا أنها أخيراً تمكنت من انتزاع

الاستجابة الشرطية بعد أن اقترنت بالمثير غير الشرطي. [مفاهيم ومصطلحات، ص144]

43- المثير غير الشرطي: هي المثيرات التي تنتج الاستجابة دون الحاجة إلى تعلم

سابق. [مفاهيم ومصطلحات، ص145]

44- المحفوظ: مارواه الأوثق مخالفاً لرواية الثقة. [معجم علوم الحديث، ص202]

45- المحو: عند المحدثين هو: إزالة الزائد الذي يقع في الكتاب مما ليس منه بغير سلخ. [معجم

علوم الحديث النبوي، ص203]

46- المراهقة: مرحلة نمو ما بين البلوغ الجنسي واكتمال الشباب تكتنفها أزمنة ناشئة من

جهة التغيرات الفسيولوجية، ومن جهة أخرى عن الضغوط الاجتماعية. [المعجم الفلسفي،

ص589]

47- المعروف: يقابل المنكر، وهو الحديث الذي رواه الثقة لما رواه الضعيف. [معجم علوم

الحديث، ص223]

48- المعلّ: هو الحديث الذي اطلع فيه على علّة خفية قاذبة فيه، مع أنّه في الظاهر سالماً

منها. [معجم علوم الحديث، ص225]

49- الملاحظة: هي انتباه مقصود منظم ومضبوط للظواهر أو الأحداث أو الأمور؛ بغية

اكتشاف أسبابها وقوانينها، وهي تتطلب تخطيطاً واعياً من قبل الطالب، وبالتالي تحتاج إلى

تدريبات، كما تستلزم من المتعلم استخدام حواسه المختلفة أو الاستعانة بأدوات وأجهزة

علمية أخرى. [مفاهيم ومصطلحات، ص160]

50- المنكر: مارواه الراوي الضعيف مخالفاً لما رواه الراوي المقبول (الثقة) [معجم علوم

الحديث، ص234]

51- الميول: عبارة عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباهها واهتماماً

لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية (عقلية)، أو عملية ترتبط به. ويشعر بقدر من

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة. [مفاهيم ومصطلحات، ص166]

52- التبر: بروز صوتي لفونيم أو مقطع إذا قورن ببقية الفونيمات أو المقاطع الأخرى نتيجة درجة ارتفاع الصوت. [معجم اللسانيات الحديثة، ص133]

53- المهارة: تعرّف في علم النفس بأنّها: السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركّباً. [مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص163]

* * *

الفهارس الفنية

أولاً: فهرس الآيات القرآنية.

ثانياً: فهرس الأحاديث والآثار.

ثالثاً: فهرس مصادر ومراجع البحث.

رابعاً: فهرس المواضيع.

فهرس الآيات القرآنية

السورة	الآية	رقمها	الصفحة
البقرة	ذٰهُ ه٥ ه٦ ه٧ ه٨ ه٩ ه٩ ه٩ ه٩ ه٩ ه٩ ل٩	255	149
النساء	ي ي ي ي ي	78	192- 235
النساء	ن ن ن ن ن	87	9
المائدة	ك ك ك ك ك	48	1
الأنعام	ت ت ت ت ت	75	222
الأعراف	و و و و و	204	202
الأعراف	پ پ پ پ پ	31	176
النحل	ث ث ث ث ث	17	242
النحل	أ ب ب ب ب ب پ پ پ پ پ پ	43	187
الإسراء	ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي ي	36	162
طه	ذ ذ ذ ذ ذ	114	143
طه	ن ذ ذ ذ ذ	114	198
الروم	ن ن ن ن ن ن ن	22	141
الروم	ه ه ه ه ه ل ل ل ل ل	39	5
سبأ	ن ن	19	9
الرحمن	چ	4	217
المجادلة	ي ي ي ي ي ي ي ي	11	198

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

الصفحة	رقمها	الآية	السورة
235	10	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	المُلْك
216	1	چ چ چ چ چ	العلق

فهرس الأحاديث والآثار

الصفحة	طرف الحديث/ الأثر
222	احتج آدم وموسى
177	إذا نعس أحدكم في الصلاة فليرقد حتّى
224	ارجع فصل فإنك لم تصل
225	ارجعوا إلى أهليكم فعلموهم
186	استنصت الناس
184	اللهم بارك لأمتي في بكورها
199	اللهم علّمه الكتاب
150	اللهم من ولي من أمّتي شيئاً فرفق بهم
217	إنّ أول ما خلق الله القلم. فقال له: اكتب
215	إنّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها
154	أن النبي ﷺ أمر بتعليق السوط في البيت
139	إنما أنا لكم مثل الوالد
178	إنما مثل صاحب القرآن كمثّل صاحب
211	أنه ﷺ كان إذا سلّم ثلاثاً، وإذا تكلم بكلمة أعادها
141	أي العمل أفضل؟ فقال: الإيمان بالله
185	بينما نحن عند رسول ﷺ ذات يوم، إذ طلع
196-178	تعاهدوا القرآن فوالذي نفسي بيده هو
142	حدثوا الناس بما يعرفون / أثر
141	الصلاة على وقتها وبر الوالدين
187	قتلوه قتلهم الله ألا سألوا إذ لم يعلموا فإنما

210	كان كلام النبي ﷺ فصلا يفقهه كل أحد
189	كان ينهي عن قيل وقال
155	لا يجلد فوق عشر جلدات إلا في حد من
167	لا يقضين أحدكم بين اثنين وهو غضبان
153	ما بال أقوام يتزهون عن الشيء أصنعه
217	ما من أصحاب النبي ﷺ أحد أكثر حديثا عنه مني/ أثر
215-194-165	مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل
145	مرحبا بطالب العلم
190	مكثت سنة أريد أن أسأل عمر بن الخطاب..
223	من انتظر صلاة فهو في صلاة
58	من بدا جفا
148	من سبق إليّ فله كذا وكذا
236-191	من يرد به الله خيرا يفقهه في الدين
200	مهلا يا عائشة إن الله يحب الرفق في الأمر
141	الناس معادن كمعادن الذهب والفضة
158	نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها فأدّاها
214	نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها وحفظها
212	وقول الزور، قال: مازال يكرّرها
211-209	ويل للأعقاب من النار مرتين أو ثلاثا
149	يا أبا المنذر، أتدري أي آية من كتاب الله؟
200	يا عائشة إن الله رفيق يحب الرفق،

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، برواية حفص بن سليمان لقراءة عاصم بن أبي النجود.
- 1- الآجري، محمد بن الحسين بن عبد الله، الشريعة، تحقيق: عبد الله بن عمر بن سليمان الدميحي، دار الوطن، الرياض، ط1، 1418-1997.
- 2- الآجري، محمد بن الحسين بن عبد الله، أخلاق العلماء، تحقيق: يحيى بن علي، دار الآثار، صنعاء، ط1، 1424-2003.
- 3- أحمد بن حنبل، المسند، بيت الأفكار الدولية، عمان، ط1، 1419-1998.
- 4- أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1416-1995.
- 5- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2000.
- 6- أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، ط1، 1428-2007.
- 7- أحمد محمد شاكر، تصحيح الكتب وصنع الفهارس المعجمة، دار الجيل، بيروت، ط2، 1995.
- 8- أحمد محمد نور سيف، عناية المحدثين بتوثيق المرويات، وأثر ذلك في تحقيق المخطوطات، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1، 1407-1987.
- 9- أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3، 2000.
- 10- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2001.
- 11- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429-2008.
- 12- آرثر كورنهاوزر، فنّ القراءة والدرس، دار إحياء العلوم، بيروت، ط2، 1406-1986.
- 13- أكرم ضياء العمري، موارد الخطيب في تاريخ بغداد، دار طيبة، الرياض، ط2، 1405-1985.
- 14- أوحيدة علي، التدريس الفعال، مطابع شركة الشهاب، باتنة، الجزائر، دتط.
- 15- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، الأدب المفرد، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، دار الصديق، الجليل، م ع س، ط2، 1421-2000.
- 16- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، صحيح البخاري، مكتبة الرشد، الرياض، ط2، 1427-

2006.

- 17- ابن بطّال، علي بن خلف بن عبد الملك، شرح صحيح البخاري، تحقيق: ياسر ابن إبراهيم، مكتبة الرشد، الرياض، ط3، 1429-2009.
- 18- البغوي، الحسين بن مسعود الفراء، شرح السنّة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، 1403-1983.
- 19- البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن، التّكت الوفية بما في شرح الألفية، تحقيق: ماهر ياسين فحل، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1428-2007.
- 20- بكر بن عبد الله أبو زيد، حلية طالب العلم، دار العاصمة، الرياض، ط1، 1416-1996.
- 21- البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي، المدخل إلى السنن الكبرى، تحقيق: محمد ضياء الرحمن الأعظمي، أضواء السلف، الرياض، ط2، 1420-2000.
- 22- التبريزي، علي بن عبد الله بن الحسن، الكافي في علوم الحديث، الدار الأثرية، عمّان، ط1، 1429 2008.
- 23- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، تحقيق: مشهور بن حسن، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1423-2003.
- 24- تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم في الوطن العربي، مكتب اليونيسكو للتربية في الدّول العربية، بيروت، د ط، 2008.
- 25- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمّان، ط4، 1424-2004.
- 26- توما جورج خوري، الشّخصية: مفهومها، سلكوها، وعلاقتها بالتّعلم، المؤسّسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1417-1996.
- 27- تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التربوي، وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 1425-2004.
- 28- الجرجاني، عليّ بن محمد السيّد الشريف، التعريفات، اعتناء: مصطفى أبو يعقوب، مؤسّسة الحسن، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1427-2006.
- 29- ابن جماعة، تذكرة السّامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم، تحقيق: عبد السلام عمر علي، دار الضياء، طنطا، ط1، 1422-2002.

- 30- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ت، 1982.
- 31- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد، الحث على حفظ العلم، تحقيق: فؤاد عبد المنعم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط2، 1412-1993.
- 32- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد، صيد الخاطر، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2003.
- 33- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد، تليس إبليس، تحقيق: السيد الجميلي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط الجديدة، 2003.
- 34- الحاكم، محمد بن عبد الله بن محمد، معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه، تحقيق: أحمد بن فارس السلولم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1424-2003.
- 35- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار السلام، الرياض، ط1، 1421-2000.
- 36- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: خليل مأمون شيخا، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1426-2005.
- 37- حسن بن علي بن حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن القيم، دارحافظ، جده، ط1، 1408-1988.
- 38- حسن بن علي بن حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن رجب الحنبلي، دار الأندلس الخضراء، جده، ط1-1417-1996.
- 39- حمادة البخاري، التعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991.
- 40- حمد بن إبراهيم العثمان، النبذ في آداب طالب العلم، مكتبة ابن القيم، الكويت، ط4، 1423-2003.
- 41- خالد عثمان السبت، قواعد التفسير، دار ابن عفان، القاهرة، ط1، 1421-2001.
- 42- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د ت، 2004.
- 43- الخطابي، حمد بن محمد بن إبراهيم، إصلاح غلط المحدثين، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1405-1985.
- 44- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت الرحلة في طلب الحديث، دار الخاني، الرياض، ط1، 1415-1994.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- 45- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، الفقيه والمتفقه، تحقيق: عادل العزازي، دار ابن الجوزي، الدمام، م ع س، ط4، 1428.
- 46- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، الكفاية في علم الرواية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1430-2009.
- 47- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، تقييد العلم، تحقيق: الداني بن منير، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1422-2001.
- 48- الخطيب، أحمد بن علي بن ثابت، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417-1996.
- 49- خلدون الأحمد، أثر علم أصول الحديث في تشكيل العقل المسلم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1990.
- 50- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1419-1998.
- 51- خير الدين هنّي، لماذا ندرس بالأهداف، ط1، 1420-1999.
- 52- الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل، سنن الدارمي، تحقيق: حسين سليم أسد، دار المغني، الرياض، ط1، 1421-2000.
- 53- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن شدّاد، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، دار الرسالة العالمية، دمشق، ط1، 1430-2009.
- 54- ابن دقيق العيد، محمد بن علي بن وهب، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تح: أحمد شاكر، دار الجليل، بيروت، ط2، 1416-1995.
- 55- ابن دقيق العيد، محمد بن علي بن وهب، الإمام في معرفة أحاديث الأحكام، تحقيق: سعد بن عبد الله، دار المحقق، الرياض، ط1، 1420-1990.
- 56- الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، تحقيق: حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، عمان، ط1، 2004.
- 57- الرازي، زين الدين محمد بن عبد القادر، مختار الصحاح، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط جديدة، 1421-2001.
- 58- الراغب الأصبهاني، الحسين بن محمد بن الفضل، الزريعة إلى مكارم الشريعة، تحقيق: أبو اليزيد

- أبو زيد العجمي، دار السلام، القاهرة، ط1، 1428-2007.
- 59- الراغب الأصفهاني، حسين بن محمد بن المفضل، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: محمد خليل عيتاني، دار المعرفة، بيروت، ط4، 1426-2005.
- 60- الراهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد، المحدث الفاضل بين الراوي والسامع، تح: محمد عجاج الخطيب، دار الفكر، بيروت، ط1، 1971.
- 61- ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الرحمن، جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1425-2004.
- 62- روين حسين، معجم الثنائس المدرسي، دار النفائس، بيروت، ط1، 1430-2009.
- 63- الزركلي، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002.
- 64- الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، الدار السودانية للكتب، الخرطوم، ط1، 2004.
- 65- زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة، عمان، د ت، 2009.
- 66- سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب، مكتبة لينة، دمنهور، ج م ع، ط2، 1413-1993.
- 67- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، عمان، ط2، 1426-2006.
- 68- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن بن محمد، فتح المغيث شرح ألفية الحديث، تحقيق: صلاح محمد عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417-1996.
- 69- سعد جلال، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، د ت.
- 70- سعيد إسماعيل علي، السنة النبوية رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1423-2002.
- 71- سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام، القاهرة، ط1، 2006.
- 72- سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة، القاهرة د ط، 1990.
- 73- سليمان الندوي، تحقيق معنى السنة، دار البلاغ، الجزائر، د ت ط.
- 74- السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور، أدب الإملاء والإستملاء، تحقيق: سعيد اللحام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1409-1989.
- 75- سهير كامل أحمد، التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- 76-** السيوطي ، عبد الرحمن ابن أبي بكر، الديباج على صحيح مسلم بن الحجاج، تحقيق: أبو إسحاق الحويني، دار ابن عفان، الخبر، م ع س ، ط1، 1416-1996.
- 77-** السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1427-2006.
- 78-** الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس، الرسالة، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، دار الوفاء، المنصورة، ط1، 1422-2002.
- 79-** شرف الدين علي الراجحي، مصطلح الحديث وأثره على الدرس اللغوي عند العرب، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1983.
- 80-** الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد، الموافقات، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الرياض، ط1، 1417-1997.
- 81-** الشوكاني ، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير الجامع بين فني الرواية و الدراية من علم التفسير، اعتناء: يوسف الغوش ، دار المعرفة ، بيروت، ط4، 1428-2007.
- 82-** الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: سامي بن العربي، دار الفضيلة، الرياض، ط1، 1421-2000.
- 83-** صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، دت.
- 84-** صالح حمد العلي، مبادئ التعلم وطرائقه، عند الزرنوجي، دار النوادر، بيروت، ط1، 1428-2008.
- 85-** صديق حسن خان، الحطة في ذكر الصحاح الستة، تحقيق: علي حسن الحلبي، دار المنار، عمان، ط1، 1408-1988.
- 86-** ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن بن عثمان، تحقيق: عبد اللطيف المميم وماهر ياسين فحل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1423-2002.
- 87-** الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنصار، تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1427-1997.
- 88-** الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، ط1، 1422-2001.
- 89-** عادل بن عبد الشكور الزرقي، قواعد العلل وقرائن الترجيح، دار المحدث، الرياض، ط1،

1425-2005.

- 90- عباس محمود عوض، المدخل إلى علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، د ط، 1999.
- 91- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط1، 1991.
- 92- ابن عبد البر، التمهيد، فتح البر في الترتيب الفقهي التمهيد لابن عبد البر، ترتيب: محمد بن عبد الرحمن المغراوي، مجموعة التحف و النفائس الدولي، الرياض، ط1، 1416 - 1996 .
- 93- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، هجر، إمبابة، مصر ط1، 1426-2005.
- 94- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، جامع بيان العلم وفضله، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2006.
- 95- عبد الحميد الصيد الزتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، ط3، 1993.
- 96- عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، ط23، 1426-2005.
- 97- عبد الرحمن النحلاوي، التربية بالحوار، دار الفكر، دمشق، ط1، 1421-2000.
- 98- عبد الرحمن الوافي، معجم مصطلحات علم النفس، دار هومة، الجزائر، د ط، 2008.
- 99- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1979.
- 100- عبد الرحمن بن إبراهيم الخميسي، معجم علوم الحديث النبوي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1421-2000.
- 101- عبد الرحمن بن عبد الوهاب الباطين، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل، دار القاسم، الرياض، ط1، 1418-1998.
- 102- عبد الرحمن حسن حنكة، ضوابط المعرفة، وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط4، 1414-1993.
- 103- عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، الرياض، ط1، 1406-1986.
- 104- عبد العلي الجسماني، علم التربية وبيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1،

1414-1994.

105- عبد القادر كراجه، القياس والتقويم في علم النفس، دار البارودي، العلمية، عمّان، ط1، 1417-1997.

106- عبد الكريم بكار، في إشراقة آية، مؤسسة الإسلام اليوم، الرياض، ط2، 2010-1431.

107- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط2، 1426-2005.

108- عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1428-2008.

109- عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن 21، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2005.

110- عبد الله بن فوزان، مختلف الحديث عند أحمد، دار المنهاج، الرياض، ط1، 1428-2008.

111- عبد الله بن يوسف الجديع، تحرير علوم الحديث، مؤسسة الريان، بيروت، ط2، 1425-2004.

112- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمّان، ط4، 1423-2003.

113- عبد المنعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، ايتراك للنشر، القاهرة، ط1، 2004.

114- عثمان عبد المعز رسلان، دستور المعلمين، دار البشير للثقافة والعلوم، طنطا، ط1، 1420-2000.

115- العسكري، الحسن بن عبد الله بن سعيد، تصحيقات المحدثين، تحقيق: محمود الميرة، قسم الدراسة، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة ط1، 1402-1982.

116- العظيم آبادي، محمد أشرف بن أمير بن علي، عون المعبود على شرح سنن أبي داود، تحقيق: فؤاد بن الششتاوي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1426-2005.

117- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ط1-1991.

118- الغزالي، محمد بن محمد بن أحمد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1425-2004.

119- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، د ط، 1399-1979.

120- فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، عين للدراسات والبحوث، الهرم، مصر، ط7، 1999.

121- القابسي، علي بن محمد بن خلف، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- والمتعلمين، تحقيق: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986.
- 122-** القاضي عياض، إكمال المعلم بفوائد مسلم، تحقيق: يحي إسماعيل، دار الوفاء، المنصورة، ج م ع، ط1، 1998.
- 123-** قطب مصطفى سانو، معجم مصطلحات أصول الفقه، دار الفكر، دمشق، ط1، 1420-2000.
- 124-** ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة، تحقيق: محمد الإسكندراني وأحمد عناية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1425-2005.
- 125-** ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1420-2000.
- 126-** الكرمانلي محمد بن يوسف بن علي، الكواكب الدراري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1401-1981.
- 127-** لطفي بركات أحمد، في الفكر التربوي الإسلامي، دار المريخ، الرياض، ط1، 1402-1982.
- 128-** ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1407-1986.
- 129-** ابن ماجه، محمد بن يزيد بن ماجه، سنن ابن ماجه، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1430-2009.
- 130-** الماوردي، علي بن محمد بن حبيب، أدب الدين والدنيا، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006.
- 131-** مجدي وهبه وكمال المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1994.
- 132-** محمد بن قاسم العمري، دراسات في منهج النقد عند المحدثين، دار التفائس، عمان، ط1، 1420-2000.
- 133-** محمد راكان الدغيمي، أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، مكتبة الرسالة، عمان-الأردن، ط2، 1417-1997.
- 134-** محمد سعيد رسلان، العلم والعمل، دار المحسن، الجزائر، ط1، 1431-2010.

- 135-** محمد عبد الكريم الرديني، مباحث لغوية، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، ط1، 2009.
- 136-** محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، دار الشروق، بيروت- القاهرة، ط7، 1421-2001.
- 137-** محمد عصام طريه، تكنولوجيا التعليم، دار حمورابي، عمان، ط1، 2008 .
- 138-** محمد عصام طريه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي، عمان، ط1، 2008.
- 139-** محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1418-1998.
- 140-** محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، إ ع م، ط2، 2002.
- 141-** محمد نور سويد، منهج التربية النبوية للطفل، دار طيبة، مكة، ط3، 1421-2000.
- 142-** محمود عبد الحليم منسى، التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط 2002.
- 143-** مراد وهبه، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة، ط1، 2007.
- 144-** المرعشي، محمد بن أبي بكر، ترتيب العلوم، تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط1، 1408-1988.
- 145-** مساعد بن سليمان الطيار، مفهوم التفسير والتأويل والاستنباط، دار ابن الجوزي، الرياض، ط2، 1427-2007.
- 146-** مسلم بن الحجاج بن مسلم، صحيح مسلم، دار المغني، الرياض، ط1، 1419-1998.
- 147-** مشهور بن حسن آل سلمان، البيان والإيضاح شرح نظم العراقي للاقتراح، الدار الأثرية، عمان، ط1، 1428-2007.
- 148-** مشهور بن حسن، معجم المصنفات الواردة في فتح الباري، دار الهجرة، الرياض، ط1، 1421-1991.
- 149-** ابن مفلح، عبد الله بن محمد بن مفلح، الآداب الشرعية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعمر القيام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1419-1999.
- 150-** ابن الملقن، عمر بن علي بن أحمد، الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1428-2007.

المنهج التعليمي عند علماء الحديث النبوي

- 151-** المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي، الترغيب والترهيب، تحقيق: مشهور بن حسن مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1424-2004.
- 152-** ابن منظور، محمد بن مكرم بن عليّ، لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1419-1999.
- 153-** منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، اعداد: رمزي البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992.
- 154-** النسائي، أحمد بن شعيب بن علي، السنن الكبرى، تحقيق: حسن عبد المنعم شلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1421-2001.
- 155-** أبو نعيم الأصفهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد، جزء من كتاب رياضة الأبدان، تحقيق: محمود الحداد، دار العاصمة، الرياض، ط1، 1988.
- 156-** أبو نعيم الأصفهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتاب العربي، بيروت، ط4، 1405-1995.
- 157-** نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، ط1، 1428-2008.
- 158-** النووي، يحيى بن شرف بن مريّ، آداب العالم والمتعلّم، مكتبة الصحابة، طنطا، مصر، ط1، 1408-1987.
- 159-** النووي، يحيى بن شرف بن مريّ، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، بيت الأفكار الدولية، عمان، ط1، 1421-2000.
- 160-** يحيى مراد، آداب العالم والمتعلّم عند المفكرين المسلمين من ق2 إلى ق7، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1424-2003.
- 161-** يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس-لبنان، ط1، 2008.

المراجع الأجنبية:

Jean,pierre,cuq: dictionnaire de didactique du francais,asdifle-clè interational, paris,2003.

الدوريات والمجلات:

- 1- جورج غازدا و ريموند كورسيني، نظريات التعلّم، تر: علي حسين حجاج، سلسلة
علام المعرفة، الكويت، العدد 108، ديسمبر 1986.
- 2- حسن بن علي البشاري، استخدام الرسول ﷺ الوسائل التعليمية، سلسلة كتاب الأمة،
قطر، العدد 77، ط 1، 1421-2000.
- 3- راشد بن عيسى، مهارات الاتصال، سلسلة كتاب الأمة، قطر، العدد 103، أكتوبر-
نوفمبر، 2004.
- 4- عبد الرحمن بن عبد الله المالكي، مهارات التربية الإسلامية، سلسلة كتاب الأمة، قطر،
العدد 1426، 106-2005.
- 5- مجلة الأحمدية، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، العدد 19،
1426-2005.
- 6- مجلة اللسانيات واللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، العدد 3، جوان
2007.
- 7- مجلة اللغة والاتصال، كلية الآداب، جامعة وهران، العدد 01، أكتوبر، 2005.
- 8- مجلّة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، عدد 4، ديسمبر 2006
2003.
- 9- مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، ترجمة: علي حسين حجاج، سلسلة علم المعرفة،
الكويت، عدد 70، أكتوبر، 1983.

الموضوع	الصفحة
الإهداء	2.....
شكر وعرفان	3.....
المقدمة	4.....
التمهيد	11.....
أولاً: التعريف بالمنهج	1
1- التعريف بالمنهج	1.....
2 أسس بناء المنهج	2.....
2-1 الأسس الفلسفية	3.....
2-2 الأسس الاجتماعية	3.....
2-3 الأسس النفسية	3.....
2-4 الأسس المعرفية	3.....
ثانياً التعليم	4.....
1-التعليمية:	4.....
2 البيداغوجيا	5.....
3 التربية	5.....
3-2 أنواع التربية	7.....
ثالثاً: التعريف بعلماء الحديث النبوي	8.....
1 العلماء	8.....
2 الحديث	9.....
3 التعريف بعلماء الحديث النبوي	10
الخلاصة	10.....
الفصل الأول:التعليم في ضوء اللسانيات التعليمية	11.....
المبحث الأول: التعليم الأسس والمبادئ	12.....

أولاً: التعليم.....	13
1 تعريف التعليم.....	13
2 التعليم فنّ أم علم؟.....	15
3 التدريس	17
1-3 تعريف التدريس.....	17
2-3 خصائص ومميزات التدريس المعاصر	18
3-3 العلاقة بين التعليم والتعلم والتدريس	19
ثانياً : أدوار المعلم وعلاقاته بالتعليم	20
1 المعلم ضروري في التعليم	21
2 خصائص المعلم ومهاراته في الصّف	22
1-2 المعلم وإدارة الصّف	23
1-1-2 حفظ النظام	23
2-1-2 توفير المناخ العاطفي والاجتماعي	24
3-1-2 تنظيم بيئة التعلم	24
4-1-2 تعليم الجديد	24
5-1-2 متابعة التلاميذ وتقويمهم	25
6-1-2 تقديم تقارير عن سير العمل	25
3 خصائص المعلم	25
1-3 الخصائص المعرفية	26
1-1-3 الإعداد المهني	26
2-1-3 الإعداد الأكاديمي	26
3-1-3 اتساع المعرفة والاهتمامات	26
4-1-3 معرفة المعلم لطلّبه	27
2-3 الخصائص الشخصية	27
1-2-3 الاتزان والدفع والمودة	28

28	2-2-3	الحماس
29	3-2-3	الدافع
29	4-2-3	الميل
29	5-2-3	الضمير الحي
29	6-2-3	البواعث
29	7-2-3	الطاقة النفسية
30	3-3	المعلم ومهارات التواصل
30	1-3-3	مفهوم التواصل تربويا
31	2-3-3	أركان التواصل
31	3-3-3	الاتصال في التعليم:
33	4-3	عوائق الاتصال في حجرة الدراسة
33	1-4-3	اللفظية الزائدة
33	2-4-3	شروذ الذهن وأحلام اليقظة
33	3-4-3	ضعف الدافعية للتعلم
34	4-4-3	الخصائص الغير مريحة لبنية الحجرات
34	5-3	عناصر حدوث التواصل الجيد
35	6-3	مهارات التواصل في العملية التعليمية
37		ثالثا: المتعلم وعلاقاته بالتعلم والتعليم
37	1	تعريف المتعلم
38	2	المتعلم من منظور علم النفس
38	1-2	عوامل معرفية
38	1-1-2	طبيعة عملية التعلم
38	2-1-2	أهداف عملية التعلم
39	3-1-2	بناء المعرفة
39	4-1-2	سياق التعلم

39	5-1-2 استراتيجية تفكير واستدلال وحلّ المشكلات وتكوين المفاهيم.....
39	2-2 عوامل دافعية وانفعالية.....
39	3-2 آثار ارتقائية.....
40	4-2 عوامل اجتماعية.....
40	5-2 فروق فردية.....
42	المبحث الثاني: نظريات التعلم.....
43	أولاً: تعريف نظرية التعلم.....
44	ثانياً: النظريات السلوكية.....
45	1- نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي.....
46	1-1 قوانين التعلم عند بافلوف.....
46	1-1-1 قانون الاقتران.....
46	2-1-1 قانون الانطفاء.....
46	3-1-1 قانون الاسترجاع التلقائي.....
46	4-1-1 قانون الكيف والكم.....
47	5-1-1 قانون التعميم.....
47	6-1-1 قانون التمييز.....
47	2-1 نظرية التعلم الشرطي ودورها في التعلم.....
48	3-1 تقييم النظرية.....
48	2- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.....
49	1-2 التعريف بالنظرية.....
49	2-2 الفروض التي تقوم عليها النظرية.....
49	3-2 المفاهيم المتصلة بالنظرية.....
50	1-3-2 المثير.....
50	2-3-2 الاستجابة.....
50	3-3-2 الأثر.....

50	4-3-2 قانون الأثر
50	5-3-2 قانون الاستعداد
50	6-3-2 قانون التدريب والمران
51	4-2 التطبيقات التربوية للنظرية
52	5-2 نقد النظرية
52	3- نظرية التعلم الإجرائي
53	1-3 المفاهيم المستخدمة في النظرية
53	1-1-3 التعلم المبرمج:
53	2-1-3 التعزيز
54	2-3 التطبيقات التربوية للنظرية
55	الخلاصة
56	ثالثا: النظريات المعرفية
57	1 نظرية التعلم الاجتماعي/التعلم بالملاحظة والتقليد
58	1-1 المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظرية
58	1-1-1 التعلم الاجتماعي
59	2-1-1 التعلم بالملاحظة
59	3-1-1 التنظيم الذاتي
59	4-1-1 العمليات المعرفية
59	5-1-1 الحتمية التبادلية
59	6-1-1 عمليات التعلم القائمة على الملاحظة
60	2-1 أنواع التعلم بالملاحظة
60	1-2-1 التعلم الحسي المباشر
61	2-2-1 التعلم البديل
61	3-2-1 التعلم الرمزي
61	3-2-1 التقليد المطابق

61	3-1 العوامل المؤثرة في التعلّم بالملاحظة ومحاكاة النموذج.....
61	1-3-1 خصائص القدوة.....
61	2-3-1 نوع السلوك المقتدى به.....
62	4-1 التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم الاجتماعي بالملاحظة.....
63	2 نظرية الجشتلت/ التعلّم بالاستبصار.....
64	1-2 المحاور الأساسية لنظرية الجشتلت في التعلّم.....
66	2-2 المفاهيم العلمية المستخدمة في النظرية.....
66	1-2-2 الجشتلت/ الجشطالت.....
66	2-2-2 الاستبصار.....
66	3-2-2 المعنى.....
66	4-2-2 البنية/ التنظيم.....
66	5-2-2 إعادة التنظيم الإدراكي.....
67	3-2 التعلّم عند الجشتلت.....
68	4-2 العوامل المؤثرة في التعلّم بالاستبصار.....
68	1-4-2 مستوى التضج الجسمي.....
68	2-4-2 مستوى التضج العقلي.....
68	3-4-2 تنظيم المجال الذي يوجد فيه الكائن الحي.....
68	4-4-2 الخبرة.....
68	5-2 التطبيقات التربوية لنظرية الجشتلت.....
70	6-2 تقييم نظرية الجشتلت.....
71	خاتمة البحث.....
72	البحث الثالث: العوامل المساعدة على التعلّم.....
72	أولاً: الدافعية.....
72	1 تعريف الدافعية.....
73	1-1 الحاجة.....

73	2-1 الحافز
74	3-1 الباعث
7	2-العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم.....
79	3 أهمية الدوافع في التعليم الصّفي
81	ثانيا : النّضج
81	1- تعريف النّضج.....
84	2 أنواع النّضج.....
84	1-2 النّضج الجسمي.....
84	2-2 النضج العقلي
84	3-2 النّضج الاجتماعي
84	2-4 النضج الانفعالي
85	3 مراحل النمو في عملية التعلم.....
85	4 ضرورة مراعاة النضج في التعليم.....
86	ثالثا: الانتباه
87	1 الانتباه والإدراك
87	2 تعريف الانتباه:.....
88	3 أنواع الانتباه.....
88	3-1 الانتباه القسري.....
88	3-2 الانتباه التلقائي
89	3-3 الانتباه الإرادي.....
89	4 عوامل اختيار مشيرات الانتباه
89	4-1 المحدّدات الخارجية.....
90	4-1-1 شدّة المنبه
90	4-1-2 تكرار المنبه
90	4-1-3 تغيير المنبه

90	4-1-4	الجدّة والحداثة
91	5-1-4	طبيعة المنبه
91	6-1-4	مواضع المنبه
91	2-4	عوامل الانتباه الداخلية
91	1-2-4	الدّوافع
91	2-2-4	التهيؤ الذهني
91	3-2-4	الاهتمامات والميول
91	4-2-4	الرّاحة والتّعب
92	5-2-4	العوامل النفسية:
92	6-2-4	التغيرات الاجتماعية
92	3-4	أهمية الانتباه في التعلّم
94	4-4	العوامل التي تشتت الانتباه
94	1-4-4	الوراثة
94	2-4-4	الخبرة والاهتمام
94	3-4-4	العوامل الجسمية والنفسية
94	4-4-4	العمر
95		رابعاً: الممارسة
95	1-	تعريف الممارسة:
96	2	طرق الممارسة
96	1-2	التكرار
96	2-2	التسميع
96	3-2	التلخيص
97	3	الممارسة واستخدامها في المواقف التعليمية
97	1-3	في تعلّم المواد الدراسية:
98	2-3	في تعلم المهارات

98	3-3 في تعلّم أساليب التفكير
98	خامسا: الفهم
99	1 الاجتهاد في الفهم
99	2 التدرج في الفهم:
99	3 كتابة الدّرس وتحضيره
99	4 التأمل والتكرار
99	سادسا: مراعاة الفروق الفردي
100	1 تعريف الفروق الفردية
101	2 أنواع الفروق الفردية
101	1-2 الفروق في النوع:
101	2-2 الفروق في الدرجة
101	3 مظاهر الفروق الفردية
101	1-3 الفروق داخل الفرد
10	1-3 الفروق داخل الفرد
102	2-3 الفروق بين الأفراد
102	4 العوامل المؤثرة في الفروق الفردية
102	1-4 الوراثة
102	2-4 البيئة
103	3-4 العمر الزمني
103	4-4 الجنس
103	5-4 المستوى العقلي المعرفي
104	5 ضرورة مراعاة المعلم الفروق الفردية
108	المبحث الرابع: أساليب التعليم
108	1 تعريف الأساليب
109	2 أهمية الأساليب التعليمية

111	3 أنواع الأساليب التعليمية
111	3-1 أسلوب التمهيد التربوي وجذب المتعلمين
111	3-2 أسلوب التودّد والملاطفة
112	3-3 أسلوب الاستنصاح وحسن السماع
113	3-4 أسلوب الوعظ التربوي
114	3-5 أسلوب الثناء والتشجيع، والذم والتحذير
117	3-6 أسلوب رفع الصّوت عند التعليم
118	3-7 الأسلوب اللفظي الإلقائي
119	3-8 أسلوب التعليم بضرب الأمثال
119	3-9 مراعاة الفروق الفردية
120	3-10 أسلوب الكتابة في التعلّم
121	3-11 أسلوب النموذج والممارسة
122	3-12 أسلوب المناظرة والمحاورة
124	3-13 أسلوب التدرج في التعليم
126	3-14 أسلوب التعليم بالمراسلة
127	3-15 أسلوب توزيع الدّرس على فترات
128	3-16 أسلوب استخدام الوسائل الإيضاحية
130	3-17 أسلوب الرحلة العلمية
131	3-18 أسلوب الإعادة والتكرار
132	3-19 أسلوب التعليم السيميائي
133	3-20 أسلوب التبليغ والإلقاء
136	الفصل الثاني: التعلّم عند المحدثين
136	المبحث الأول : المعلّم في الفكر التعليمي عند المحدثين
138	مدخل
139	أولاً: العلاقة بين المعلم والتلميذ

139	1	الرفق بالمتعلم وعدم تعنيفه
141	2	مراعاته للفروق الفردية
142	3	ترغيب المتعلم (إثارة الدافعية)
144	4	الاعتناء بمصالح الطلبة ومساعدتهم
145	5	التدرج في التعليم
148	6	ثواب وعقاب المتعلمين
148	1-6	إثابة المجتهدين ومكافأهم
150	2-6	معاقبة التلاميذ
156		ثانيا: المعلم وصفاته العلمية والمهني
156	1	التمكن العلمي
157	2	تمكن المعلم من علوم أخرى (الثقافة العامة)
158	3	الأمانة العلمية
163	4	مجالس العلم وطريقة التدريس
170		المبحث الثاني : آداب المتعلم في الفكر التربوي للمحدثين
172		أولا : آدابه في نفسه
172	1	الرغبة في طلب العلم
172	2	التفرغ للتعلم
174	3	التحلي برونق الأدب
175	4	المحافظة على الصحة الجسمية والعقلية
176	1-4	الصحة الجسمية والمحافظة عليها
176	1-1-4	عدم الإسراف في الأكل والشرب
176	2-1-4	التؤم الصحي الكافي
177	3-1-4	ممارسة الرياضة
178	2-4	الصحة العقلية
179	5	التدرج في التعلم

180	.....	ثانيا: وظيفة المتعلم نحو المعلم
180	.....	1 اختيار المعلم لمعلمه
181	.....	1-1 الحاجة إلى المعلم
182	.....	2-1 التحذير من اتخاذ معلم واحد
183	.....	3-1 التحذير من أخذ العلم من الكتب
184	.....	2 داخل مجلس الدرس
184	.....	1-2 التبكير في الحضور
185	.....	2-2 احترام المتعلم لمعلمه وتوقيره
191	.....	ثالثا: اهتمام المتعلم بدرسه
191	.....	1 التدرج في التعليم:
191	.....	2 فهم ما يتعلم
193	.....	3 حفظ ما يتعلم
198	.....	المبحث الثالث: أساليب التعليم عند المحدثين
198	.....	1 أسلوب التمهيد للدرس وإثارة دوافع المتعلمين
199	.....	2 أسلوب التودد والملاطفة للمتعلمين
201	.....	3 أسلوب الاستنصات وحسن السماع
204	.....	4 أسلوب الوعظ
207	.....	5 أسلوب الثناء والتشجيع والذم والتحذير
208	.....	6 أسلوب رفع الصوت عند التعليم
210	.....	7 الأسلوب اللفظي الإلقائي:
211	.....	8 أسلوب الإعادة والتكرار في التعليم:
214	.....	9 أسلوب ضرب المثل
216	.....	10 أسلوب الكتابة
219	.....	11 أسلوب الرحلة العلمية
221	.....	12 أسلوب المناظرة والمحاورة

224	13 أسلوب التكرار في التعليم:
225	14 أسلوب الممارسة (التطبيق)
227	15- أسلوب استخدام الوسائل الإيضاحية
230	16 أسلوب التساؤل والاستفهام والاختبار
233	المبحث الرابع المهارات التربوية والتعليمية المستفادة من منهج المحدثين
234	1 تعريف المهارة
234	2 أنواع المهارات
235	2-1 مهارة التذكر
235	2-2 مهارات التدريس
235	2-3 مهارات التعلم
235	2-4 مهارات التفكير الأساسية
235	3 أنواع المهارات التربوية عند علماء الحديث
235	3-1 مهارات التفكير
235	3-1-1 مهارة الفهم
236	3-1-2 مهارة الاستنباط
237	3-1-3 مهارة الاستقراء
238	3-1-4 مهارة النقد
239	3-1-5 مهارة التأمل
240	3-1-6 مهارة الاستدلال
241	3-1-7 مهارة حلّ المشكلات
242	3-2 مهارات اكتشاف العلاقات
242	3-2-1 مهارة التحليل
242	3-2-2 مهارة المقارنة:
243	3-2-3 مهارة الترجيح بالقرائن
245	الخاتمة

248.....	فهرس الآيات القرآنية.....
253.....	فهرس لأحاديث والآثار.....
255.	فهرس المصااار والمراجع.....
269.....	فهرس الموضوعات.....