الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى

جامعة الفاتح / كلية الآداب

مكتب الدراسات العليا

قسم التربية وعلم النفس / شعبة المناهج وطرق التدريس

أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني بمرحلة التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية بشعبية طرابلس

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الإجازة العليا (الماجستير)

في التربية وعلم النفس

إعداد الطالبة

نادية المبروك بن رعدان

إشراف الدكتور

منصور شيتة

العام الجامعي 2007-2008

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
الفهرس	ج
الفصل الأول : تحديدالمشكلة وأهميتها والمنهجية المتبعة	
المقدمة	2
إشكالية الدراسة	4
أهمية الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
فروض الدراسة	6
حدود الدراسة	7
عينة الدراسة	7
منهج الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني	
الدراسات والبحوث السابقة	11
الفصل الثالث	
المحور الأول : التعليم في تراثنا الإسلامي	
أثر القرآن التربوي	23
دوافع تعليم وتأديب الأطفال في الإسلام	26
التعليم في تراثنا الإسلامي	28
مؤسسات تعليم وتأديب الأطفال في الإسلام	29
التعليم الأولي في الكتاتيب	29
1- نشأة الكتاتيب.	29

2- التعريف بالكتاتيب.	33
3- أنواع الكتاتيب.	33
4- الهدف من تعليم الكتاتيب.	34
5- السن التي يلتحق بها الأطفال في الكتاتيب.	35
6- المدة التي يقضيها الأطفال في الكتاتيب.	37
7- نظام الدراسة في الكتاب.	38
8- مواد التعليم في الكتاب.	39
9- وسائل التعليم في الكتاب.	41
10- أساليب التعليم في الكتاب.	43
تعليم الأطفال في المسجد بعد التعليم الأولى في الكتاتيب	46
1- الفرق بين المسجد والجامع.	47
2- مواد التعليم في المساجد.	51
3- وسائل التعليم في المساجد.	52
4- أساليب التعليم في المساجد.	53
5- الإجازة العلمية في المساجد.	55
6- معلموا الكتاتيب والمساجد.	56
7- أجرة المعلمين.	57
التعليم في المدارس	58
لماذا انتقل التعليم من المساجد إلى المدارس ؟	58

ما الفرق بين المساجد والمدارس ؟	59
متى تم إنشاء المدرسة وعلى يد من ؟	59
مواد التعليم في المدارس.	61
أساليب التعليم في المدارس.	62
المحور الثاني : نظرة تاريخية حول مراكز تحفيظ القرآن الكريم في ليبيا وتطورها	
اولا :الكتاتيب في ليبيا في فترة الحكم العثماني (1835-1911م).	66
ثانيا :الكتاتيب في ليبيا في فترة الحكم الإيطالي الأول (1911-1923م)	71
ثالثا :الكتاتيب في ليبيا في العصر الفاشسي (1923-1943م).	79
رابعا :الكتاتيب في ليبيا في فترة الاحتلال الإنجليزي والفرنسي(1943-1949م).	85
خامسا :الكتاتيب في عهد الاستقلال (1951-1969م).	89
سادسا :الكتاتيب في عهد ليبيا الثورة.	97
الفصل الرابع	
المحور الاول: مراكز تحفيظ القرآن الكريم اليوم بالجماهيرية الليبية	
مراكز تحفيظ القرآن الكريم.	
مواصفات مراكز تحفيظ القرآن الكريم.	119
التوقيت الدراسي بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.	120
مواصفات مدير مركز تحفيظ القرآن الكريم.	120
مواصفات مدرس القرآن الكريم.	121
اختصاصات المدرسين بمدارس تحفيظ القرآن الكريم.	122
معدلات الأداء لمدرسي القرآن الكريم.	122
كيفية اختيار المدرسين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.	123
التوجيه التربوي بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.	124
منهج مراكز التحفيظ.	125
النظام المتبع في تحفيظ القرآن الكريم.	127
الوسائل التعليمية المستخدمة في مراكز التحفيظ.	128
المحور الثاني: اللغة العربية في مدرسنا بالجماهيرية	
المقدمة	130

فضل القرآن الكريم على اللغة العربية.	133
اللغة العربية في مدارسنا	137
التحديات التي تواجهنا في تعليم الطفولة المبكرة	139
صلة اللغة العربية بالمواد الأخرى	140
أهمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.	141
أهداف تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.	143
منهج تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.	146
اختبار محتوى مادة اللغة العربية .	149

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة ونتائجها	
منهج الدراسة.	154
اولا:_ بناء اختبار للغة العربية للصف الثاني من التعليم الأساسي	155
ثانيا:_كيفية أختيار عينة الدراسة	161
ثالثا:_اجراءات التطبيق	162
رابعا :_المعالجة الإحصائية.	164
عرض وتحليل النتائج.	165
الفصل السادس:ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها	
اولا :_ملخص الدراسة	173
تانيا:_توصيات الدراسة	179
ثالثا:_مقترحات الدراسة	179
المراجع	181
الملاحق	

فهرس الجداول

الموضوع	الصفة
جدول يلخص عدد المدارس القرآنية في ليبيا سنة 1935 / 1940 في العهد الفاشستي	84
جدول إحصائي بعدد طلاب ومدرسي المدارس القرآنية منذ ستة 60 / 61حتى العام الدراسي 1962 / 1963	95
جدول إحصائي بعدد طلاب ومدرسي المدارس القرآنية للعام الدراسي 1962 / 1963	95
جدول يوضح عدد طلاب التعليم الديني في جميع المراحل التعليمية	97
جدول المواد التي يتلقاها المتدرب في الدورة التنشيطية لمدرسي القران الكريم اسبوعيا	105
جدول يوضح مايغطي من حصص المدرسين	106
جدول يوضح المراحل التي خطتها أمانة التعليم في تنظيم دورات تنشيطية لمدرسي لمدة القران الكريم في عهد ثورة الفاتح في سبتمبر	106
جدول يوضح اعداد المدارس والتلاميد من عام 1965م حتي عام 1970م .	107
جدول يوضح تطور أعداد التلاميذ والمدرسين و المدارس والأقسام الداخلية بالمدارس القرآنية من عام 1971/70 حتى عام 1975/74م	107
جدول يوضح تطور أعداد المعاهد الدينية والتلاميذ منذ عام 1971/70 حتى عام 1975/74	108
جدول يوضح تطور التعليم الابتدائى الديني.	109
جدول يوضح عدد المدارس والفصول والتلاميد وكثافة الفصل والمدرسين بامانات التعليم في البلديات بالمرحلة الابتدائية والقرانية.	112-110
جدول يوضح تقسيم المنهج بالنسبة لمراكز تحفيظ القرآن	126
جدول يوضح الخطة الدراسية للمرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2007 – 2008 مسيحي	148
جدول يوضح الوعاء الزمني لفروع اللغة العربية بالشق الاول من مرحلة التعليم الاساسي	149
جدول يوضح يبين المؤشرات الإحصائية الأساسية لبيانات العينة	166
جدول يوضح نتائج اختبارات (ت) لقياس الفروق بين متوسط درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا في مادة اللغة العربية للصف الثاني	168
جدول يوضح نتائج اختبار(ت) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الاناث الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي	170

فهرس الأشكال

الموضوع	الصفحة
الشكل يوضح سلم التعليم الديني في فترة الاستقلال	92
الشكل يوضح سلم التعليم الديني عام 1953/1952	96
شكل يوضح سلم التعليم التابع للوزارة في العام الدراسي 1975/74م	100

الفصل الأول

تحديد المشكلة وأهميتها والمنهجية المتبعة

مقدمة

إن اللغة العربية كانت ولا تزال لغة العلم والثقافة والحضارة فقد سبق لها إبان ازدهار الثقافة الإسلامية استيعاب ومسايرة أرقى ما وصل إليه العقل البشري في مختلف العلوم ومجالات المعرفة ولا يزال في إمكان اللغة العربية أن تستوعب حضارة العصر الحاضر وما تحتويه هذه الحضارة من اكتشافات واختراعات واللغة العربية تستمد أهميتها ليس فقط من كونها إحدى اللغات الحية المعاصرة ومن كونها لغة يتكلمها ما يقرب من 180 عربياً يسكنون منطقة من أهم المناطق في العالم من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والاستراتيجية ، تمتد من الخليج العربي إلى المحيط الأطلس وهي منطقة الوطن العربي ، ولكنها تستمد أهميتها أيضاً ، من كونها لغة القرآن الكريم المتعبد بكلماته واللغة الدينية للمسلمين الذين يكوّنون في مجموعهم خمس للجنس البشري تقريباً .

بهذه اللغة في شكلها الفصيح نزل القرآن الكريم وصدق الله العظيم إذ يقول (إنا أنزلناه قرآناً عربياً) , (الاية 3 من سورة يوسف) ويقول جل شأنه أيضاً (بلسان عربي مبين), (لاية 195 من سورة الشعراء) فقد أثبتت جميع الدراسات اللغوية أن سبب نشأة العربية ونموها وإتساعها وشمولها وتبلورها وتطورها هو القرآن الكريم. (السائح , 1979، 305)

كما أجمع الباحثون على أن القرآن الكريم كان ولا يزال من أهم الحصون التي حمت اللغة العربية من الضياع ، فما نعرف كتاباً ضمن الخلود للغة في الدنيا كما منح القرآن الخلود للغة العربية ، فهو أفصح ما نطق بالعربية ، وكانت فصاحته على نهج معجز لكل فصحاء العرب .

إلا إن اللغة العربية تعاني اليوم من تخلف واضح في مادتها وطرق تعليمها ومنهجها ومعلميها , ويشهد على هذا التخلف شكاوي العديد من أولياء أمور التلاميذ والمعلمين والباحثين وكل المعنيين بتعلم اللغة العربية حول تعثر التلاميذ فيها قراءة وكتابة , (الرقيعي , 1989 , 30) , كما يشهد على ذلك ضعف مستوى أبنائها ممن أتموا مراحل التعليم العام, فمن خلال النظر إلى انجاز تلاميذنا في الثانويات والجامعات من حيث التحصيل العلمي ، والتعبير اللغوي يتضح أن أغلب هؤلاء الطلاب يعانون

بعض الصعوبات التي كان من المفروض أنهم قد تغلبوا عليها يوم كانوا تلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي ، فمن مظاهر هذه الصعوبات عدم إتقانهم للمهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية وهي القراءة والكتابة والاستيعاب, فالأخطاء الإملائية تتصل حتى بأبسط الكلمات بسبب اضطراب الطلاب في فهم قواعد النطق والكتابة ، كما يعجزون عن قراءة نص معين قراءة واضحة فيشعرون بالقلق والارتباك عندما يطلب منه أحد قراءة نص معين بصوت مرتفع لعدم ثقته في نفسه لغوياً ، ذلك لأنه لا يميز بداية الجملة عن نهايتها ولا المبتدأ من الخبر ولا يعطيك المعنى الذي يحتويه النص ، كما يعجزون عن التعبير المناسب (الإنشاء) بسبب محدودية رصيد المفردات اللغوية عندهم ، وبذلك تجدهم يعتمدون في دراستهم للمواد العلمية على الحفظ النصي للمقرر الدراسي بدون الاستيعاب الواضح للمفاهيم كما أنهم يتذمرون كثيراً عندما يطلب منهم الأستاذ تقديم بحث مكتوب حول قضية من قضايا الاختصاص ولهذا نجد التحصيل العلمي لتلاميذنا في المواد الدراسية ضعيفاً بسبب الضعف اللغوي كأهم أسبابه ومعوقاته. (الطوبيي,1992, 549 – 550)

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتتناول أهمية إتقان المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية وأثر ذلك على التحصيل المعرفي في جميع المواد الدراسية المقررة في المنهج المعتمد، والصلة القوية بين تعلم العربية وتلاوة القرآن الكريم ، بحيث يكون عاملاً أساسياً على تعويد أذن التلميذ لنغم اللغة العربية وجمالها في التعبير، إضافة إلى غرس بذور الإيمان والحب لكتاب الله في نفسية التلميذ على المدى البعيد.

إشكالية الدراســة

بدأ إحساس الباحثة بإشكالية الدراسة من خلال عملها كمدرسة في المرحلة الإبتدائية - الشق الأول - حيث لاحظت أن التلاميذ يعانون من صعوبات عديدة من ناحية قراءتهم وكتابتهم، فغالبية التلاميذ يجدون صعوبة في مهارتي القراءة والكتابة، فإذا ما طلب من أحدهم قراءة فقرة ما في الدرس فقد يستغرق وقتاً طويلاً في التهجي حتى يقرأ تلك الفقرة، ناهيك عن الأخطاء التي تصاحب قرائتهم، كما أن كتابتهم تشوبها الكثير من الأخطاء الإملائية، في حين لاحظت أن هناك قلة من التلاميذ يتمتعون بثقة واضحة في التعامل مع هاتين المهارتين، فالصوت عال عند القراءة، ومخارج الحروف سليمة ونادرا ما تتخلل قرائتهم الأخطاء، ومفرداتهم ثرية في التعبير وخطهم جميلا في الكتابة التي قليلا ما تشوبها الأخطاء الإملائية.

وبتتبع الباحثة لهذا الإختلاف بين المجموعتين تبين لها أن المجموعة الثانية المتفوقة في المهارات اللغوية أغلب أفرادها كانوا ملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم قبل التحاقهم بالمدرسة .

أن اكتساب اللغة ومهارتها تحكمه جملة من العوامل , منها مايرجع إلى الوراثة كالجنس حيث تشير الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة ،في حين يتأخر التوائم في نموهم اللغوي نوعا ما لأن اتصالهما مع بعض أوثق من إتصالهما مع غيرهم من الناس ,كذلك ذكاء الطفل وسلامة أجهزته الصوتية وغيرها من العوامل الوراثية التي تؤثر على اكتساب الطفل للغته , ومنها ما يرجع إلى البيئة، كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطفل حيث تشير الدراسات إلى تفوق أطفال الطبقة العالية اجتماعياً على غيرهم في القدرة اللغوية , (عدنان , مصلح , 1995 ، 46) , كما أثبت هيلي في دراسة أجراها أن نسبة كبيرة من التلاميذ من ذوي الاتجاهات السلبية نحو القراءة كانوا من بيئات اجتماعية بدائية , (ثناء 1990 . 585)

كما تلعب البيئة الثقافية والتعليمية للطفل دوراً في اكتساب الطفل للغته فقد أثبتت نازلي في دراسة أجرتها بمصر أن التحاق الأطفال بالحضانات ورياض الأطفال قبل دخولهم للمدرسة يزيد من قدرتهم على تحصيلهم اللغوي , ، كما أكدت دراسة عزيزة الشيباني على

هذا الأثر (نازلي , 1975. 65) ، وإلى جانب هذه الدراسات جميعها فقد أكدت أغلب الدراسات الحديثة على أن جميع الأطفال الذين هم دون السادسة من العمر على إختلاف وسطهم الاقتصادي ولغتهم الأم يستطيعون تعلم اللغة ومهاراتها إذا ما وضعوا في بيئة تعليمية غنية (ملكة, 2000 , 195) , وهذا ما أكدته دراسة عبدالباسط متولي خضر على أثر تعلم العلوم الدينية (قرآن كريم – فقه – توحيد) على مستوى النمو اللغوي للطفل من خلال التحاق الأطفال بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم قبل دخولهم للمدرسة الأساسية(خضر, 1990 , . 483) , هذه الامور جميعها أثار لدى الباحثة التساؤل التالي :_

هل تؤثرمراكز تحفيظ القرآن الكريم في المستوى اللغوي للأطفال الملتحقين بها؟

وبالتالي فإن إشكالية هذه الدراسة تتبلور في التساول التالي :-

ما أثر الإلتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني بمرحلة التعليم الاساسي في مادة اللغة العربية بشعبية طرابلس؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأتي:_

1. التأكيد على الصلة القوية بين اللغة العربية والقرآن الكريم .
2. كشف النقاب عن أثر الإلتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في الرفع من المستوى اللغوي للتلاميذ.
3. لفت انتباه أولياء الأمور إلى ضرورة الحاق أطفالهم بمراكز تحفيظ القرآن الكريم قبل دخولهم المدرسة.
4. فتح الطريق أمام دراسات أخرى مستقبلية تتناول الأدوار المختلفة لمراكز تحفيظ القرآن الكريم بالجماهيرية الليبية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى :_

1. التعرف على ما إذا كان هناك إختلاف بين تلاميذ الصف الثاني الذين إلتحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وبين أقرانهم الذين لم يلتحقوا في تحصيلهم لمادة اللغة العربية.
2. التعرف على أذا ما كان هناك فروق بين درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في تحصيلهم لمادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

فروض الدراسة:

وللإجابة على السؤال الرئيسي الذي تمحورت حوله هذه الدراسة وتحقيقا لاهداف الدراسة المشار اليها أنفا أمكن صياغة فرض هذه الدراسة على النحو التالي :-

H01. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

$HO_1 = \quad _1 = \quad _2$ أي أن: ف$_1$ = م$_1$ = م$_2$

H11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

$H1_1 = \quad _1 \neq \quad _2$ أي أن: ف$_1$ = م$_1$ ≠ م$_2$

H02. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في تحصيلهم لمادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

$HO_1 = \quad _1 = \quad _2$ أي أن: ف$_1$ = م$_1$ = م$_2$

H12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في تحصيلهم لمادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_2$ = م$_1$ ≠ م$_2$ $H1_2 = \quad _1 \neq \quad _2$

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على معرفة أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم لدى عينة مقصودة من تلاميذ الصف الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية طرابلس وفق الأداة المستخدمة والمحاور الواردة بالدراسة .

عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة في عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي بإستخدام أسلوب العينة الطبقية، بإعتبار أن مجتمع الدراسة الأصلي غير متجانس – حسب المتغير الأساسي فى الدراسة وهو إلتحاق أو عدم إلتحاق التلاميذ بمراكز تحفيظ القرآن الكريم - وهي عينة مقصودة تضم تلاميذ وتلميذات من الصف الثاني بمدرسة من مدارس التعليم الأساسي بشعبية طرابلس، قد سبق لهم الألتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وعينة مقصودة تضم تلاميذ وتلميذات من الصف الثاني بمدرسة من مدارس التعليم الأساسي بشعبية طرابلس، لم يسبق لهم الألتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم لتثبيث أثر المعلم على تحصيل اللغة العربية.

منهج الدراســة

تم توظيف المنهج الوصفي في هذه الدراسة الذي من خلاله تم تتبع كل ما في المصادر والمراجع بتسلسل وصفي يخص موضوع الدراسة , كما ستعتمد الدراسة علي المنهج التحليلي والذي من خلاله يتم تحليل البيانات المجمعة من واقع الدراسة الميدنية التي اجريت بالخصوص مستخدمة أساليب احصائية تتفق وطبيعة الدراسة

أدوات الدراســة

تتمثل أدوات الدراسة في :

اختبار لقياس مستوى تحصيل التلاميذ للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بشعبية طرابلس.

الأساليب الإحصائية

أستخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية الملائمة لموضوع الدراسة المتمثلة في تصنيف البيانات وإستخراج المتوسطات والإنحرفات المعيارية، واستخدام إختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين المتوسطات على أساس التعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل في اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية طرابلس.

مصطلحــات الدراســة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المصطلحات التالية:-

1. **مراكز تحفيظ القرآن الكريم :-** هي مراكز تابعة لأمانة الأوقاف يلتحق بها الأفراد لحفظ القرآن الكريم وتعلم أحكامه.
2. **التحصيل :-** يعرف البعض التحصيل على أنه "نتاج للتعليم ومؤشر محسوس لوجوده في الوقت نفسه .(حمدان , 1986 , 31)

ويرى البعض الآخر إن التحصيل "هو مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف التعليم نتيجة دراسته لموضوع من موضوعات الدراسية . (رشيد, 1987 , 93).

أما التحصيل هو "مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة اللغة العربية موضوع الدراسة".

3. **الإختبار التحصيلي :-** هناك عدة تعريفات للإختبار التحصيلي، فمنهم يرى أنه "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارات في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد . (رشيد, 1987 , 93) .

غير أن تعريف الذي سنتبناه خلال هذا الدراسة يرى بأن الاختبار التحصيلي "هو الاختبار الذي يقيس المستوى المعرفي للتلاميذ في مادة اللغة العربية موضوع الدراسة".

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة

تعتبر مراكز تحفيظ القران الكريم من اهم المؤسسات التي تمس حيتنا كمسلمين . فالفوز في دار الاخرة ,ونيل التوفيق في الدنيا ,لايتأتى الآ بطاعة الله وتطبيق قواعد الاسلام والتخلق بخلق القران الكريم

وبالرغم من الاهميه القصوى لهذه المراكز الا انها لم تنال نصيبها من البحث العلمي بالجماهيرية ,الا كأشاراة لتاريخها ودورها في تحفيظ القران الكريم ,اذا ما قرنهابالدراسات التي اجريت علي المؤسسات التربوبة الاخرى ,كرياض الاطفال والحضانة ,وترى الباحثة ان هذا يرجع الي النظره الضيقة التي ينظر بها الي هذه المراكز ,وهذه النظرة ترى انها مؤسسات دينية فقط دورها هو تحفيظ القران الكريم لطلابها.

وفي حدود علم الباحثة لم تجري دراسات للتعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القران الكريم بالجماهيرية , أما الدرسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة فقد تم تقسيمها ,الي ثلاثة محاور:_

المحور الاول :_دراسات تناولت أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم سواء على مستوى النمو اللغوي للطفل، أو على خلق الإتجاهات النفسية نحو القراءة

المحور الثاني :_ دراسات تناولت الرؤى الجديدة سواء لتعليم اللغة العربية أو لمنهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

المحور الثالث :ـ دراسات تناولت أثر الإلتحاق برياض الأطفال على تحصيل التلاميذ .

ا ولا :_دراسات تناولت أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم سواه على مستوى النمو اللغوي للطفل، أو على خلق الإتجاهات النفسية نحو القراءة

1. دراسة عبد الباسط متولي خضر (1990)

تناولت هذه الدراسة أثر تعليم العلوم الدينية (قرآن - فقه - توحيد) على مستوى النمو اللغوي للطفل، **كان الهدف** منها معرفة مدى تأثير الدراسات

الدينية على مستوى نمو أبعاد النمو اللغوي، بين تلاميذ لإلتحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم قبل دخولهم للمدرسة، وتلاميذ لم يلتحقوا بهذه الجمعيات.

فتضمنت **عينة الدراسة** ثلاث مجموعات كالآتي :-

- المجموعة الأولى :- مكونة من (185) تلميذا ممن لم يلتحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم ويدرسون بالمدارس المصرية .

- المجموعة الثانية :- مكونة من (130) تلميذا ممن إلتحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم، بحيث لا يقل حفظهم عن جزء من القرآن الكريم .

-المجموعة الثالثة :- مكونة من (100) تلميذ من المصريين يتلقون الدراسة الإبتدائية من بدايتها بالمدارس السعودية ويدرسون القرآن الكريم والفقه والتوحيد .

وطبق عليهم مجموعة من المقاييس تضمنت اللآتي :-

أ_مقياس المستوى الثقافي للأسرة - لتثبيت متغيرات الدراسة .

ب_إختبار الذكاء المصور، لأحمد زكي صالح - لتثبيت متغيرات الدراسة .

ث_مقياس مستوى النمو اللغوي - لعبد الباسط خضر.

وأسفرت الدراسة على **النتائج الأتية** :-

أ_ وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعةالأولى والمجموعة في مستوى النمو اللغوي وأبعادها عدا الإستدلال اللغوي وهذه الفروق لصالح المجموعة الثانية .

ب_ وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الأولى والثانية في مستوى النمو اللغوي وأبعاده عدا بعدي الطلاقة الأرتباطية والإستدلال اللغوي وهذه الفروق لصالح المجموعة الثانية[1] .

ث_عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الثانية والثالثة في المستوى النمو اللغوي وأبعاده عدا بعدي الطلاقة الإرتباطية والأستدلال اللغوي وهذه الفروق لصالح المجموعة الثانية .

2. دراسة ثناء محمد الضبع (1990)

تناولت هذه الدراسة ألإتجاهات النفسية نحو القراءة في علاقتها بالتحصيل وتعليم والوالدين، بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مدارس تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم في المدارس العامة ,فقد **إستهدفت** الآتي:-

أ_معرفة الفرق في الإتجاه نحو القراءة بين التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العامة.

ب _معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الاتجاه النفسي نحو القراءة ومستوى التحصيل الدراسي العام.

ث _معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الإتجاه نحو القراءة ومستوى تعليم الآباء.

وطبقت الدراسة على **عينة** من البنات قوامها (150) تلميذة، (75) تلميذة منهم من مدرسة تحفيظ القرآن الكريم، و(75) تلميذة الباقية من مدرسة التعليم العام.

وطبقت على العينة **الأدوات** الآتية:-

أ-مقياس الإتجه النفسي نحو القرءة للأطفال - من إعداد الباحثة.

ب-إختبار رسم الرجل لجودانف.

وقد أسفرت هذه الدراسة على **النتائج** الآتية :-

أ-وجود فروق في الإتجاه نحو القراءة بين تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلميذات التعليم العام لصالح التلميذات من مدرسة تحفيظ القرآن الكريم.

ب-عدم وجود علاقة بين الإتجاه نحو القراءة ومستوى التحصيل الدراسي

.

ث-وجود علاقة بين الإتجاه نحو القراءة لدى التلميذات ومستوى تعليم آبائهم.

ثانيا :_ دراسات تناولت الرؤى الجديدة سواء لتعليم اللغة العربية أو لمنهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

1-دراسة محمد على الملا ّ (1995)

تناول هذه الدراسة اللغة العربية في رؤية علمية وبعد جديد , وكان **الهدف** منها بناء منهجاً علمياً جديداً لتحصيل اللغة العربية في المرحلة الابتدائية, **فقسم** الدراسة إلى قسمين تناول في القسم الأول منها مظاهر العقوق والتقاعس في الحفاظ على اللغة العربية، أما في القسم الثاني فقد أسس منهجاً علمياً جديداً لتحصيل اللغة العربية أطلق عليه (المنهج الطبيعي الشمولي في تحصيل اللغة العربية).

حيث أكد في هذا المنهج على أنه لا يجوز تعليم اللغة العربية لأبنائنا دون تدريب ألسنتهم وتحسن أسلوبهم من خلال قراءتهم للقرآن الكريم إلى جانب الحديث الشريف والعبادات والعقيدة ونحو ذلك في حصص التربية الأسلامية، إلا أن هذه الدراسة تقتصر على سور القرآن القصار وبعض الآيات من السور الطوال.

لذا فإن هذه الدراسة ترى أن من **أهداف** المنهج الطبيعي الشمولي هو تقديم القرآن الكريم لطلابنا كاملاً في المرحلتين الإعدادية والثانوية بمعدل جزئيين في كل فصل من فصول المرحلة الإعدادية، وثلاثة أجزاء في كل فصل من فصول المرحلة الثانوية، لأن قراءة القرآن الكريم تنمي فيهم الملكة اللغوية بشكل لا يمكن لمصدر لغوي آخر أن ينميها، (فلا يعقل أن نلجأ إلى تقديم النص الأدنى مستوى ونتجاهل النص الأرقى مستوى في تقديمنا اللغة العربية لأبنائنا الطلاب).

وعليه **أسفرت الدراسة على** بناء منهج لتعلم اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي فقد قسمت المنهج إلى حلقتين هما الحلقة الأولى وتشمل الصفين

الأول والثاني والحلقة الثانية وتشمل الصفين الثالث والرابع والخامس، وكانت المقررات الدراسية في كل حلقة على النحو التالي:-

أولاً: الحلقة الأولى :-

ويدرس فيها التلاميذ اللغة العربية بكل مهاراتها مع القرآن الكريم ولا ينتقل التلميذ إلى الصف الصف الثالث إلا إذا حقق الحد الأدني من الإتقان لتلك المهارات، مع إدماج الطفل في ألعاب وأنشطة عملية لغرض إكسابه مفاهيم مبسطة حسابية وعلمية وإجتماعية وقومية، وفي هذه المواضيع الأخير لا يؤدي التلميذ إمتحاناً ولاتؤثر درجة إنجازه فيها على إنتقاله إلى الصف الثالث.

ثانياً: الحلقة الثانية :-

وفيها يستقر التلميذ في اتقان مهارات اللغة العربية وتلاوة القرآن الكريم، مع البدء في تدريس مبادئ الحساب، وكذلك تخصيص دروس للقراءة والإطلاع والمشاهدة المباشرة، عن طريق الوسائل التعليمية والمناقشات الصفية، وفي هذه الدروس الأخيرة لا يؤدي التلميذ امتحانا، ولا تؤثر درجة إنجازه فيها على انتقاله إلى الصف السادس.

2.دراسة عمر بشير الطوبيي (1992)

وقد قدم نظرة جديدة لمنهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي،وكان **الهدف** منها ايجاد حل لمشكلة الضعف اللغوي والتحصيلي للطلاب في مختلف المراحل , فناقش فيها مشكلة ما يلزم أن يتعلمه تلاميذ المدرسة الإبتدائية في الصفين الأول والثاني، وأهمية إتقان المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية وأثر ذلك على التحصيل المعرفي في جميع المواد الدراسية بعدئذ، والصلة القوية بين تعليم اللغة العربية وتلاوة القرآن الكريم.

فحدد في بادي الأمر أبعاد المشكلة في مجموعة صعوبات تضمنت للظاهر الآتية:-

أ-عدم إتقان أغلب الطلاب للأسلوب المناسب لتلاوة القرآن الكريم وتحسين معانيه، فنجد الطالب منهم يقرأ القرأن الكريم وكأنه يقرأ جريدة أو كتاباً.

ب_عدم إتقان المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية، وهي القراءة والكتابة والاستيعاب.

ث -إرتباك الطلاب عندما يطلب منهم أحد قراءة نص معين بوت مرتفع لعدم ثقتهم بأنفسهم لغوياً.

ج -عدم قدرة الطلاب على التعبير على أفكارهم بطريقة مناسبة، بسبب محدودية رصد المفردات اللغوية.

د-عدم إظهار الطلاب الحماس اللازم للتعليم، فهم يبذلون أقل جهد في طلب العلم، ويعتمدون إعتماد كلياً على المعلم في العملية التعليمية.

ذ -ضعف التحصيل العلمي للطلاب في المواد الدراسية بسبب ضعفهم لغويا.

وقد ارجع – عمر الطويبي – مشكلة الضعف اللغوي والتحصيلي للطلاب في مختلف المراحل إلى عدة أسباب منها :-

أ-عدم تعليم تلاميذ الصفين الأول والثاني القرآن الكريم بقواعد التلاوة الخاصة به، في الوقت الذي يبدؤون فيه تعليم القراءة والكتابة على الرغم من الصلة الوثيقة بين القرآن الكريم واللغة العربية.

ب-تدريس اللغة العربية بطريقة غير سليمة، وبتركيز أقل مما يجب وذلك في الصفين الأول والثاني من التعليم الأساسي.

ث-قيام أغلب المدارس بسبب قلة الوعي التربوي بتكليف أضعف المعلمين والمعلمات علمياً وتربوياً بتدريس الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، فيكون هؤلاء المعلمون نماذج سيئة لغوياً وعلمياً.

د-قيام المواجهين غير المدركين لوظفتهم التربوية بإلزام المعلمين بالتقيد الحرفي بالتوجيهات المكتوبة والتي عادة لا تتلائم مع ظروف كل صف.

واسفرت الدراسة على تنفيذ مجموعة من الإجراءات لحل المشكلة وتجاوز أغلب العوامل المؤدية لها وتتمل هذه الإجراءات في الآتي :-

1. التركيز على تعليم القرآن الكريم بحيث يكون عاملاً أساسياً على التعويد أذن التلميذ على اللغة العربية.
2. تقديم أنشطة للتلاميذ يتعلمون من خلالها التعاون وأدآب السلوك بدون تدريس رسمي.
3. الإرتفاع بالمستوى التربوي والعلمي للمعلم وذلك بإشتراط الحصول على المؤهل جامعي.
4. الإرتفاع بالمستوى التربوي والعامي لمديري المدارس الإبتدائية، كما يجب أم يكون هذا المستوى هو المعيار الأول الذي يتم على أساسه اختبار مديري المدارس.

ثالثا:_ دراسات تناولت أثر الإلتحاق برياض الأطفال على تحصيل التلاميذ .

1-دراسة ابو عجيلة الشيباني(2001)

تناولت هذه الدراسة أثر الالتحاق برياض الاطفال على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي بمدارس مدينة الزاوية ,كان **الهدف** منها معرفة مدى تاثير الالتحاق برياض الاطفال علي التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والحساب للصفوف الثلاثة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي .... وذلك عن طريق المقارنة بين الاطفال الذين سبق لهم الالتحاق برياض الاطفال بمدينة الزاوية واقرانهم الذين لم يلتحقو.

حيث شملت الدراسة **عينة** قومها(300) تلميذ وتلميذة نصفهم سبق لهم الالتحاق برياض الاطفال و النصف الاخر لم يلتحق برياض الاطفال وقسمت العينة الي ثلاثة مجموعات بالتساوي حسب السنوات الدراسية .وقد **استخدمت** نتائج تقدير المعلمين

فـي نهايـة العـام الدراسـي كـاداة لقيـاس التحصـيل الدراسـي للصـفين الاول واثتـاني الابتدائي , وبالنسبة للصف الثالث ا لابتدائي فقد طبق عليهم اختبـار تحصـيلي فـي مادة اللغة العربية والاخر في مادة الحساب من اعداد الباحث .

واسفرت الدراسة عن **النتائج** الاتية :_

أ-وجود فروق ذات دلالـة احصـائية بين متوسطات درجـات التلاميذ الذين التحقوا برياض الاطفال و متوسطات درجات اقرانهم الذين لم يلتحقوا بالريـاض فـي مـادتي اللغـة العربيـة والحسـاب للصـف الاول والثـاني الابتدائي وفـي مـادة الحسـاب للصـف الثالث الابتدائي لصـالح التلاميذ الذين التحقوا برياض الاطفال

ب- عدم وجود فروق ذات دلالـة احصـائية بين متوسطات درجـات التلاميذ الـذين التحقوا برياض الاطفال و اقرانهم الـذين لـم يلتحقوا بالريـاض وارجـع الباحث ذلك لتـدخل عوامـل اخـرى اثـرت فـي تحصـيلهم الدراسـي مثـل قـدرت التلاميـذ,او مـدى اهتمام الولدين ومتابعتهم لابنائهم ,او مستوى اداء المعلم .

كمـا بينـت نتـائج الدراسـة الحاليـة , ان درجـات التلاميـذ تـنخفض كلمـا انتقلـوا مـن مستوى دراسي اعلى منه

2-دراسة عزيزة محمد الشيباني(1992)

تناولـت هذه الدراسـة أثـر الالتحـاق بريـاض الأطفـال علـى التكيـف الإجتمـاعي والتحصـيل الدراسـي ، كـان مـن ضـمن **أهدافها** دراسـة مـدى تـأثير ريـاض الأطفـال علـى التحصـيل الدراسـي فـي المـواد الدراسـية المقررة بالصـف الأول الإبتـدائي ... وذلك عن طريق مقارنة بين الأطفال في بداية المرحلة الإبتدائيـة بالجماهيريـة الليبيـة والذين لم يسبق لهم الإلتحاق بها.

حيث شملت الدراسـة **عينـة** قوامهـا (507) تلميـذاً وتلميـذه سـبق لهـم الإلتحـاق بريـاض الأطفـال، اختيـروا مـن (15) روضـة، (507) تلميـذ لـم يسـبق لهـم الإلتحـاق بريـاض الأطفـال، اختيـروا مـن (26) مدرسـة ، وقـد **طبـق علـيهم** مجموعـة مـن الاختبارات كان منها:-

- اختيارالتحصيل المدرسي للمواد الدراسيةالمقررة بالصف الأول إبتدائي .

وكان من ضمن **النتائج** التي أسفرت عليها الدراسة:-

- إن الإلتحاق برياض الأطفال يزيد من تحصيل التلاميذ الملتحقين بها عن التلاميذ الذين لم يسبق لهم الإلتحاق بها.

اللغة العربية، الحساب، العلوم، المواد الإجتماعية، وذلك في الصفوف الدراسية الثاني والرابع والسادس الابتدائي.

3_دراسة نازلي صالح أحمد (1975)

تناولت هذه الدراسة أثر إلتحاق الأطفال بالحاضنات ورياض الأطفال في مصر على متابعتهم للدراسة في المرحلة الإبتدائية، وكان **الهدف** منها الدراسة أثر إلتحاق تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائية بالحاضنات ورياض الأطفال على متابعتهم للدراسة .

وأسفرت الدراسة على النتائج الآتية:_

1. أن إلتحاق الأطفال بالحضانات ورياض الأطفال قبل دخولهم إلى المرحلة الإبتدائية يزيد من قدرتهم على التحصيل في المواد الدراسة الآتية:-

اللغة العربية، الحساب، العلوم، المواد الإجتماعية، وذلك في الصفوف الدراسية الثاني والرابع والسادس الابتدائي.

2. أن إلتحاق الأطفال بالحضانات ورياض الأطفال أيا كان نوعها تكسب التلاميذ الكثير من الصفات المرغوب فيها سواء أكانت صحية أوأجتماعية أو خلقية أو دينية أو وجدنية أو نفسية بدرجة عالية في الغالب.

تعليق على الدراسات السابقة:_

شكلت الدراسات السابقة التي تم استعراضها في هذا الفصل خير عون للباحثة في التعرف على اساليب البحث ,والادوات المستخدمة في كل دراسة ,واهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات الي جانب الاستفادة من المراجع والمصادر التي

اشارت اليها هذه البحوث والدراسات والتي شكلت في مجموعها مصادر اولية لاغنى عنها في هذا المجال .

وتباينت اهتمامات هذه الدراسات , فبعضها اهتم بدراسة أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم سواء على مستوى النمو اللغوي للطفل، أو على خلق الإتجاهات النفسية نحو القراءة، وبعضها اهتم بالرؤى الجديدة سواء لتعليم اللغة العربية أو لمنهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث نادت بضرورة التركيز على التعليم الأطفال القرآن الكريم وتلاوته، حتى نتعود أذانهم على نغم اللغة العربية.ودراسات آخرى تناولت أثر الإلتحاق برياض الأطفال على تحصيل التلاميذ .

ولقد اتفقت معظم هذه الدراسات على ان الخبرات التي تتاح للطفل في سن ما قبل المدراسة تسهم في تهيئتة لدخول المدرسة الابتدائية نفسيا ومعرفيا واجتماعيا,وتساعد على احراز معدلات تحصيل أعلى وتحقيق توافق افضل مع الحياة المدرسية بالاضافة الي تيسير النمو العقلي ,وذلك بالمقارنة بأقرانهم الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بهذه المؤسسات.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القران الكريم علي تحصيل التلاميذ في مادة للغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الاساسي .

الفصل الثالث

التعليم في تراثنا الإسلامي

القرآن الكريم

كتاب العرب الأكبر ودستور المسلمين الأعظم وشريعة الإنسانية السمحة ووحي السماء الذي نزل به الروح الأمين على قلب خاتم المرسلين وأمام النبيين.

وإنتقل العرب - بفضل القرآن الكريم – من حال إلى حال فشملهم الخير وعمهم الرشاد، وأصبحوا أساتذة العالم، حملة مشاعل العدل والإصلاح، بعدما كانت تخيم على حياتهم الضلالات، وترين على قلوبهم الجهالات، وتغشى أبصارهم الظلمات.

جاء القرآن الكريم مشتملاً على الحكم والأحكام، والقصص والأخبار، والوعد والوعيد، والتحذير والتبشير، والأمر والنهي، والمثل العليا والقيم الرفيعة، والآداب السامية.

كل ذلك في نهج من البلاغة عجيب، وأسلوب من الفصاحة خصيب، يبهى العقول ويأسر الأسماع، ويسحر الأفئدة ويهز المشاعر، بحيث لايستطيع أحد من الإنس أو الجن أن يأتي بمثله، ولو كان بعضهم لبعض ظهيراً.

أثر القرآن التربوي

ترك القرآن الكريم أثر بارزاً في حياة الرسول – ﷺ – فحياته كلها سلمه وحربه، في حله وترحاله في داره وبين رجاله - تشهد بما شهدت به السيدة عائشة - رضي الله عنها - (كان خلقه القرآن).

أما الصحابة فقد أخذوا أنفسهم بتعليم القرآن وتطبيقه، حتى قال قائلهم:

"كنا في عهد رسول الله – ﷺ – لا تجاوز السورة من القرآن حتى نحفظها ونعمل بها ... فتعلمنا العلم والعمل جميعاً .(حسن سري . . 2000 . ص10).

السر في ذلك إن للقرآن أسلوباً رائعاً، ومزايا فريدة في التربية منها:

1- أنه يفرض الإقناع العقلي، مقترناً بإثارة العواطف والإنفعالات الإنسانية، فهو بذلك يربى العقل والعاطفة جميعاً، متماشياً مع نظرة الإنسان في البساطة وعدم التكلف وطرق باب العقل مع القلب مباشرة.

2- يبدأ القرآن من المحسوس المشهود المسلم به، كالمطر، والريح، والنبات، والرعد والبرق، ثم ينتقل إلى المجرد من وجود الله وعظمته وقدرته وسائر صفات الكمال مع إتخاذ أسلوب الإستفهام أحياناً إما للتشبيه أو للتذكير، ونحو ذلك مما يثير في النفس الإنفعالات الربانية كالخضوع والشكر، ومحبة الله والخشوع له.

3- تعتبر العبادات والسلوك المثالي تطبيقاً عملياً للأخلاق الربانية وهذا أفضل طريقة أهتدى إليها علم النفس لتربية العاطفة إنها تكرار إثارة الإنفعالات، مع

تجارب سلوكية، مشحونة بهذه الإنفعالات، مصحوبة بموضوع معين. (حنان عبد الحميد العناني . 1999. ص 18- 19)

إن الحقائق الوجودية حول الذات الإلهية والكون وطبيعته، والإنسان وخصائصه، ومفهوم الحياة الدنيا وقيمتها التى وضحها الإسلام في أذهان معتنقيه جعلتهم يختلفون في إعتقاداتهم عن الآخرين الذين اتبعوا أطرا فكرية فلسفية متعدة لذلك فإن التربية لهؤلاء الناس الذين يتبعون المبادئ الإسلامية تختلف عن التربية عند الآخرين ففي الوقت الذى ينظر فيها اتباع المدراس الفكرية إلى التربية على أساس أنها تعد الإنسان من أجل الحياة الدنيا فقط، فإن التربية في ضوء النهج الإسلامي تعد الإنسان إلى الفوز في الحياة الآخرة بجانب تحقيق الأهداف الإنسانية في الحياة الدنيا بما ينسجم مع الفهم الدقيق للحياة الدنيا وقيمتها في الوجود 0(مرعي . (185. 484 .2008.

وفي ضوء التمايز الآنف الذكر يمكن استخلاص المبادئ التربوية والأهداف الآتية من القرآن الكريم:-

1. التعامل مع الذات الإنسانية على أساس أنها وحدة واحدة دون التركيز على جانب الروح أو الجسم.
2. إثارة الدوافع وتشكيل الحوافر عند أبناء المجتمع على طلب العلم بالإقناع فقط. لتشكيل الاندفاع عندهم نحو التعلم.
3. تكافؤ الفرص أمام المجتمع المسلم في كافة الأمور المعلقة بالعملية التربوية وعلى امتداد مراحلها.
4. السعي نحو العلم واجب على كل مسلم قادر على القيام به، ويجب على الدولة بذل كافة الجهود لتوفير المؤسسات العلمية لأبناء المجتمع.
5. تعليم الأفراد وتفجير طاقاتهم الكامنة حسب قدراتهم الذاتية التى وهبها الحق سبحانه وتعالى بقدر للأفراد.
6. الرقابة الذاتية هي التى تضبط أعمال الأفراد وأنماطهم السلوكية الفردية والجماعية وتأتي الرقابة الخارجية في المرتبة الثانية.

7. طلب العلم النافع الذي يعود بالخير على الإنسان في ضوء تعاليم الفكر الإسلامى.
8. تلبية ميول الأفراد ورغباتهم في انتقاء المجالات التخصصية التي يريدونها بما ينسجم مع قدراتهم.
9. تحقيق الغاية الوجودية التي خلق الإنسان من أجلها وهى عبادة الله سبحانه وتعالى وعمارة الكون .
10. إتباع الإنسان للخير الذي مصدره في ذاته أو فى الوجود.
11. الوصول بالإنسان إلى أعلى مرتبة في هذا الوجود بين سائر المخلوقات كافة.
12. إرساء قواعد العدل و المساوة بين الناس في مختلف قضاياهم الحياتية.
13. تحرير العقل الانساني من الخرافات والأساطير كافة التى تدور حول الكون بنوعية الشهادة والغيب.
14. بث روح التعاون والأخاء بين الناس ونبذ كافة الأنماط السلوكية والإعتقادية التى تؤدي إلى الإستكبار، والاستعلاء والتفوق المعرفي والعنصري.
15. تأهيل الأفراد وأعدادهم بما يتناسب مع قدراتهم ومع ظروف العصر الذى يعيشونه , في ضوء معتقداتهم وأفكارهم الإسلامية 0(مرعي .و آخرون. 1993. 45.)

دوافع تعليم الطفل في الإسلام

إن التربية والتعليم، حق من حقوق الطفل في الإسلام، يلتزم به الوالدان والمجتمع بأسره، وهذا الحق يستشف من قوله تعالى ﴿وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا﴾- (سورة الإسراء: آية 24) , والمقصود بالتربية " هو عملية الإعداد والرعاية في مرحلة النشأة الأولى للإنسان. أو كما نقول اليوم في مرحلة الطفولة المبكرة ... والتربية في هذه المرحلة مسئولية الأسرة حيث يقوم كل من الأب والأم برعاية الطفل والعطف عليه وهو صغير محتاج، ويتعبان في سبيل غذائه وكسوته وراحته ويعلمانه أساسيات

السلوك ويقومان بإرساء الأساس في بناء شخصيته، فاستحقا منه أن يحسن معاملتهما عندما يكبران وأن يدعوا لهما بالرحمة، جزاء ما قدما (عبدالفتاح جلال . 1977 . ص17) , كما يستشف من قوله تعالى ﴿ **يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا**﴾, (سورة التحريم: آية 6) ووقاية الأبن من النار تتطلب من المربي صيانته بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قرناء السوء وفي الحديث "من حق الولد على الوالدان يحسن اسمه ويحسن أدبه" ولهذا قال الفقهاء " من حق الأبن على أبيه إنتقاء منبته وتحسين إسمه وإدخاله المكتب.(عبود. وآخرون. 1982 . 129 130)

وقد حث النبي على تعليم الأولاد القرآن فقال– ﷺ – "ما من رجل علم ولده القرآن إلا توج أبواه يوم القيامة بتاج الملك وكسبا حلتين لم يرا الناس مثلهما" . (عبود . وآخرون. 1982 . 130)

وعلى الرغم من هذا الحق المكفول للطفل في التربية والتعليم، إلا أن هناك اسبابا اخرى دفعت المسلمين الي تعليم صغارهم من اهمها :_

1- إن الإسلام جعل تعليم الأطفال القرآن من أعظم القربان وعبادة من أفضل العبادات فقال النبي – ﷺ – : (من علم ولده القرآن قلده الله قلادة يعجب بها الأولون والآخرون يوم القيامة), وقال (من قرأ القرآن قبل أن يحتلم فقد أوتي الحكم صبياً) .

وكانت أحاديث الرسول – ﷺ – باعثاً للمسلمين على تعليم أولادهم القرآن، وهم في سبيل ذلك يعلمونهم القراءة والكتابة والنحو، لفهم القرآن، ومعرفة محتواه، وقد قال – ﷺ – في تعلم الكتابة " حق الولد على والده أن يعلمه الكتابة والسباحة والرماية وإن يرزقه طيباً" .(عبود. وآخرون. 1982 . 131.130)

2_دفع المسلمين الي تعليم أولادهم في سن مبكرة إيمانهم بأن "التعليم في الصغر كالنقش في الحجر" , (الإمام الغزالي . 44) ,ذلك إيمانهم بأن "العلم في الصغر أرسخ أصولاً وأبسق فروعاً" وأعتبر المربون المسلمون أن السنوات الأولى من حياة الطفل هي فترة المرونة والقابلية للتعلم وتطور المهارات والقابلة الشديدة للتأثر الشديد بمختلف المؤثرات".(عبود وآخرون.. 1982 . 131.132)

كما رأى المربون المسلمون، أن الطفل إن حرم في تلك الفترة الحساسة فرص التعليم واكتساب المهارة يكون قد خسر كثيراً وإلى الأبد، ويقول إبن القيم الجوزية أن " أكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء وإهمالهم لهم وترك تعليمهم ".

بالإضافة إلى أن تربية النشئ تصعب وتتعثر في المراحل المختلفة بسبب إهمال تعليمهم وتربيتهم في طفولتهم الأولى، كل هذه الأسباب دفعت المسلمين منذ صدر الإسلام إلى تعليم أولادهم والعناية بتربيتهم صغاراً وعدم التقصير في تعليمهم ذلك لأن "من أهمل تعليم ولده ما ينفعه، وتركه سدى فقد أساء إليه غاية الإساءة" .(عبود .وآخرون.. 1982 . 132)

التعليم في تراثنا الإسلامي

عندما ظهر الإسلام في الجزيرة العربية صحح فكرة الأولوهية ووجودها من أخلاط شتى من بقايا العبادات الأخرى وأرسى قواعد لتوحيد الإنسان إلى عبادة الله وحده وإعمار الكون وكانت التربية هي الوسيلة التي إتخذها الإسلام لإحداث هذا التغيير في النفوس، ذلك "التربية جهاز إجتماعي يعبر عن روح الفلسفة الإسلامية من جهة ويحقق تلك الفلسفة من جهة أخرى. وقد فطن النبي – ﷺ – من أول ظهور الإسلام إلى أهمية التربية فوجه النظر إليها وأمر بتعليم القراءة والكتابة، ولم يكن القرن الثاني الهجري يطلع حتى كان ثمة جهاز تربوي متغلغل في كل ناحية من نواحي المجتمع الإسلامي ... وقد إزدهرت الحضارة الإسلامية بسبب دقة هذا النظام وأنتشاره فكانت تربية محققة لروح الإسلام. (الأهوائي. 1980 . 89)

وقد عرفت المؤسسة التربوية منذ اللحظات الأولى لبدء نزول الوحي فكانت دار الأرقم بن الأرقم أول مؤسسة تربوية في الإسلام حيث كان المعلم الأعظم يجمع القلة القليلة التي آمنت به سراً في هذه الدار ويعلمهم آيات الله التي يتنزل بها الروح الأمين على قلبه عليه السلام، وعندما إنتقل المسلمون إلى المدينة مهاجرين، وضاقت المنازل عن إستيعاب الأعداد المؤمنة الكبيرة التي أرادت أن تتعلم دينها، صار المسجد هو مؤسسة التعليم الأساسية في عهد النبي ﷺ ، وحين صعبت الدراسة بالمسجد تحملت الكتاتيب مسؤلية ذلك , (عبود . واخرون 1982. 133) فقد توالت مؤسسات التعليم بالظهور وتمثلت في المساجد والكتاتيب ثم مؤسسات التعليم العالي والصالونات الأدبية وحوانيت الوراقين ودور الكتب ودور العلم المختلفة. (حنان العناني. 1999 . 142)

وتعد الكتاتيب والمساجد والمدارس من أهم مؤسسات تعليم الأطفال في الإسلام، فقد إهتم الكتّاب بتدريس القرآن الكريم للصغار والقراءة والكتابة، ومبادئ الحساب، وإهتم المسجد بحلقات الدرس في الدراسات الإسلامية المتخصصة من فقة وتفسير وحديث وتجويد وبلاغة وغير ذلك، ثم أنه في خلال القرن الرابع الهجري " التاسع الميلادي" ظهر في العالم الإسلامي نوع ثالث من مراكز التعليم وهو ما عرف بالمدارس الإسلامية، أو المدارس النظامية وقد تخصصت هذه المدارس بتدريس موضوعات محددة ومتخصصة تميزت بأن أصبح لها منهج معين وأنظمة خاصة وعادة ما كانت ملحقة بالمساجد أو في مباني خاصة قريبة منها. (البحباح . 17)

وعليه تعد الكتاتيب والمساجد والمدارس من أهم مؤسسات تعليم الأطفال في الإسلام ونتناول هذه المؤسسات بالحديث على النحو التالي:

1- التعليم الأولي في الكتاتيب.
2- تعليم الأطفال في المسجد بعد التعليم الأولي في الكتاتيب.
3- التعليم في المدارس النظامية.

أهم مؤسسات تعليم وتأديب الأطفال في الإسلام

التعليم الأولي في الكتاتيب

نشـــأة الكتـــــاتيب

وجد هذا النوع من الكتاتيب قبل ظهور الإسلام ولو أنه كان قليل الإنتشار. وكان يختص بتعليم القراءة والكتابة وكان يقوم غالباً في منازل المعلمين ويقال أن أول من تعلم الكتابة العربية من أهل مكة هو سفيان بن أمية إبن عبدالشمس، وأبوقيس بن عبدالمناف بن زهير بن كلاب، وقد تعلماها من بشر ابن عبدالملك الذي تعلمها من الحيرة وبهذا بدأت القراءة والكتابة تنتشر في جزيرة العرب ولكن انتشارها كان بطيئاً إذ أنه لما جاء الإسلام كان عدد القرشيين الذين يستطيعون القراءة والكتابة سبعة عشر رجلاً فقط. ولكن الدين الجديد شجع الناس على تعلم القراءة والكتابة. (الشلبي. 1982 . 44)

ولما كان عدد المسلمين الذين يعرفون القراءة والكتابة قليلاً في صدر الإسلام فقد إضطلع الدميون بمهمة تعليم القراءة والكتابة للراغبين في تعلمها. "ففي غزوة بدر وقع كثير من أهل مكة في الأسر وقد جعل الرسول للقارئين منهم أن يفتدوا أنفسهم بتعليم القراءة والكتابة عدداً من أبناء المسلمين ومن أجل هذا أصبح من الشائع المتعارف عليه أن يقوم غير المسلمين بمهنة تعليم القراءة والكتابة. وكان هذا النوع من التعليم يجري في منازل المعلمين وربما خصص هؤلاء حجرة في بيوتهم لاستقبال الطلاب، وقد حافظ الكتّاب من هذا النوع في الكثير الغالب على إستقلاله التام عن الكتّاب الآخر والذي كان يجري به تعليم القرآن الكريم ومبادئ الدين الإسلامي، وكثير من الباحثين لم يفرقوا بين هذين النوعين من الكتَّاب وقرروا أنه كان هناك نوع واحد من الكتاتيب تعلم فيه القراءة والكتابة ويحفظ فيه القرآن وتدرس به علوم الدين.(الشلبي. 1982 . 45.46)

وعلى هذا فقد كان هذا النوع من الكتاتيب أسبق أنواع المعاهد التعليمية وجوداً في العالم الإسلامي. وقد إشتق إسم المعهد (الكتّاب) من التكتيب وتعليم

الكتابــة وهـي المهمــة التـي إضـطلع بهـا، ويؤيـد ذلـك مـا ورد فـي اللسـان مـن أن " الكتّاب موضع تعليم الكتاب" أي الكتابة وهذا أيضاً يؤيد ما ذهبنا إليـه من أن الكتّـاب وجد مرتبطاً في الغالب بتعليم الكتابـة والقراءة ولاشـئ سواهما، ولمـا كـان الصـبيان هم " الذين يتعلمون في هذا الكتّاب وهم الذين يتعلمون فـي العهد الآخـر الـذي كـان مخصصـاً لتعليم القرآن والـدين فقد كـان ذلـك سبباً فـي أن أطلـق إسم الكتّـاب علـى المعهد الثاني أيضاً ثم شاع هذا الإطلاق وأصبح إسم الكتّاب يطلق على المعهد الـذي يتعلم فيه الصبيان أياً كان الموضـوع الـذي يتعلمونـه قرآنـاً كـان أو قـراءة وكتابـة مـن هنا خالف المبرد صـاحب اللسـان وعـرف الكتّـاب بأنـه " موضـع التعليم بوجـه عـام، غير أن هذا لا يعني بطبيعة الحال أن المعهدين إلتقيا وأصبحا معهداً واحداً. (حنان العناني . 1999. 142)

ويقول عبد الرحمن نقيب أن المسلمين قد عرفوا "المكاتب" أو الكتاتيب لتعليم القرآن منذ عهد الرسول – ﷺ – غير أن هذا الـذي مـا زال يحتـاج إلـى مزيـد مـن الأدلة والتدعيم ولكن الذي لاشك فيه أنهم عرفوا هذه "الكتـاب" فـي عهد عمـر بـن الخطـاب علـى الأقـل , (النقيب . 1984 . 28) وكـان عمـر بـن خطـاب- رضي الله عنه - أول مـن خصـص معلمـاً لتعلـيم القـرآن، فـأمر عـامر بـن عبـد الله الخزامـي أن يجلـس لتعلـيم الأطفال القرآن وكان يجلس في ذلك من طلوع الفجر إلى آخـر النهـار، فسـأل النـاس عمـر ان يخفـف التعلـيم، فـأمر عمـر "بـالجلوس مـن صـلاة الصـبح إلـى الضـحى" ، "وبعد صلاة الظهر إلى صلاة العصر" ويستريح الأطفال بعد ذلك، والتزمـت النـاس بسنة عمـر بـن الخطـاب وشـاع ذلـك فـي جميـع البلـدان التـي فتحهـا الإسـلام . (يونس . وآخرون. 1999 . 73)

ويقـوم ابـن حـزم "ثـم مـات ابـوبكر وولـى عمـر ففتحـت بـلاد الفـرس طـولاً وعرضاً وفتحت الشـام والجزيـرة ومصـر كلهـا ولـم يبـق بلـد إلا وبنيـت فيـه المسـاجد ونسـخت فيـه المصـاحف وقـرأ الائمـة القـرآن وتعلـم الصـبيان فـي المكاتـب شـرقاً وغربـاً" إذ مـن الطبيعـي أن يهتم المسلمون بكتـاب الله قراءة وكتابـة ويتخذونـه نـوراً لتعليم أطفالهم منذ بداية الدعوة . (النقيب . 1984 . 30.31)

ولما سارت جيوش المسلمين في فتوحاتهم الواسعة برزت الكتاتيب القرآنية بصورة واضحة وتعددت في كافة الإرجاء، وفي العصر العباسي إنتظم أمر هذه الكتاتيب بصورة فائقة لعناية الناس بأمر أولادهم من جهة ولإشتداد الدولة وإهتماهما بأمر التعليم من جهة أخرى ، (حنان. 1999. 144) أي أن الكتّاب الذي يجري به تعليم القرآن الكريم ومبادئ الدين الإسلامي لم يظهر خلال العهد المبكر للإسلام بل كانت قلة من الأطفال يتعلمون عن طريق الإندساس بين الكبار في حلقات المساجد كما كان يفعل علي بن أبي طالب وعبدالله بن عباس أما غالبية الأطفال فكانوا يتلقون القرآن من آبائهم وذويهم. (الشلبي . 1982 . 51)

وبعد إنتظام هذه الكتاتيب - كما سبق الذكر- كان الطفل يرسل إلى الكتّاب الذي يكون في الغالب إلى جانب المسجد وقد يكون بعيداً عنه والحكمة في ذلك إبعاده عن عبث الأطفال فقد ورد عن النبي الكريم أنه أمر بتنزيه المساجد من الصبيان والمجانين لأنهم يسودون حيطانها، ولا يتحرزون من النجاسات بل يتخذ لتعليمهم حوانيت في الدروب وأطراف الأسواق ، (النقيب . 1984 . 31) ففي عهد عمر - رضي الله عنه - نشأ إلى جانب المسجد، أو في بعض زواياه كتاتيب الأطفال يتعلمون فيها كتاب الله، وهنا بدأ بعض التنظيم والإشراف وإنشاء الأقسام الداخلية، وكان عمر أول من أصدر التعليمات بصرف التلاميذ ظهر يوم الخميس إستعداداً لإستقبال يوم الجمعة، والخلود إلى الراحة، وقد إنتشر هذا التقليد في ربوع العالم الإسلامي إلى يومنا هذا . (النحلاوي . 1979 . 53)

ويبدو أن عدد الكتاتيب قد ازداد زيادة سريعة وضخمة حتى أصبح بكل قرية كتاب بل ربما وجد بالقرية الواحدة أكثر من كتاب وقد ذكر ابن حوقل أنه عدد حوالي 300 معلم كتَّاب كان في مدينة واحدة هى مدينة بلرم في صقلية. ولا شك أن تلك الزيادة تعكس الطلب الجماهيري على التعليم من ناحية، اوما أتيح لهذا الطلب من وسائل الإشباع من ناحية اخرى فقد أوجب الإسلام على الآباء أن يعلموا أولادهم إذا كانوا قادرين على ذلك، وفي حال عدم القدرة تحفل كتب الترجم بأسماء أساتذة علموا الطلاب مجاناً، وطلاب تعلموا من الأوقاف التي كان يحبسها

المحسنون محبى العلم والمعرفة بجوار لما كان يسود المجتمع الإسلامى من شعور بالتكامل الإجتماعي بين أفراده، مما أتاح لكثير من الطلاب أن يتعلموا على نفقة صديق أو قرأ اوجاد ... الخ. كذلك وجدت مكاتب للأيتام والفقراء خاصة لرعاية شئونهم وتقديم "المعنات النقدية والعينية لهم ولمؤدبيهم". وأقبل الحكام وغيرهم على انشاء تلك الكتاتيب للفقراء وغير القادرين حتى إن المنتصر قام بإنشاء 27 مكتباً في قرطبة وحدها لتوفير التعليم لأبناء الفقراء وأوقف حوانيت السراجين ليدفع منها مرتبات المعلمين. (النقيب .1984. 32)

التعريف بالكتاتيب

يقول إبن منظور في معجمه لسان العرب الكُتّاب : " موضع تعليم الكُتّاب، والجمع الكتاتيب، والمكاتب". (إبن منظور . 2000 . 13.18)

وقال المبرّد : " المكتب موضع التعليم، والمكتّب المعلم، والكُتّاب الصبيان، قال ومن جعل الموضع الكُتّاب فقد أخطأ ".

وقال البستاني : " الكُتّاب جمع الكاتب وموضع التعليم والجمع كتاتيب، والمكتب موضع التعليم وجمعها مكاتب " . (سرير .2005. 30)

ومن خلال التعريفات اللغوية السابقة للكُتّاب يبدو هناك إتفاق بين العلماء اللغويين على أنها إشارة إلى الجمع، وأن مفردها هو (كُتّاب) وإن كان بعضهم – وهم قلة ذهبوا إلى غير ذلك في تفسيرهم لها – كلمة الكُتّاب – وقاموا بتخطئة هذه اللفظة على إعتبار أن كلمة (مكاتب) التي مفردها مكتب هي اللفظة الصحيحة. (الجيلاني . 1998. 140)

وقد أشار الإمام الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين) إلى أن أهم الموضوعات التي كانت تعلم للتلاميذ بالكتاتيب هي القرآن الكريم، وأحاديث الأخيار، وحكايات الأبرار وأحوالهم، وبعض الأحكام الشعرية والشعر. (الجيلاني. 1998. 31)

أنواع الكتاتيب

عندما تأسست الكتاتيب في المجتمع الإسلامي، كان يوجد منها نوعان، نوع عام عرف باسم الكتاتيب العامة، ونوع خاص عرف باسم الكتاتيب الخاصة، فالكتاتيب العامة هي التي كان أطفال المسلمين يتعلمون فيها بالمجان وإن الجهات التي كانت تقوم بتشييدها والإنفاق عليها والإشراف، واختيار معلميها هي:

أ- الدولة على إعتبار أنها مسؤولة على تعليم أبناء المسلمين.

ب_أهل البر والإحسان من المسلمين، حيث أن هؤلاء الناس كانوا ميّالين إلى فعل الخير وأن نشر العلم بين أبناء المسلمين يأتي في مقدمة هذه الأفعال.

أما الكتاتيب الخاصة : فإنها تهتم بتعليم فئات معينة من الأطفال وكان التعليم فيها ليس بالمجان وأنما أولياء أمور الأطفال هم الذين يتحملون تكاليف تعليم أبنائهم، حيث يدفعون قدراً معلوماً من المال إلى المعلم مقابل ما يقدمه من خدمات تعليمية إلى الأطفال. (الجيلاني . 1998. 143.142)

الهدف من التعليم في الكتّاتيب

يرمي الكتّاب إلى هدفين أساسيين أولهما علمي والثاني خلقي:

أ. الهدف العلمي:

إن الهدف الأساسي من الكتّاب هو تحفيظ القرآن الكريم للأطفال، وتزويدهم ببعض العلوم والمعارف الأساسية، مثل الفقه واللغة والشعر، لأن الأطفال من خلال تعليمهم القرآن الكريم، والقرآءة، والكتابة يصبحون بعدها مهيئين للإنتقال إلى المسجد لزيادة التعليم. (سرير . 2005 . 31)

ب. الهدف الخلقي:

أوجز إبن خلدون في مقدمته الهدف الخُلقي للكتّاب بقوله:

"وذلك أن إرهاف الحدّ في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد؛ لأنه من سُوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف، والقهر سطا به القهر، وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعا الكسل، وحمل الكذب، والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من إنبساط الأيدي بالقهر عليه،

وعلمه المكر، والخديعة، لذلك صارت له هذه العادةً وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الإجتماع، والتمرن، وهي الحمية، والمدافعة عن نفسه، ومنزله، وصار عيالاً على غيره في ذلك بل، وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل، والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها، ومدى إنسانيتها ".

ويتضمن الهدف الخُلقي من الكتّاب اهتمام معلمي الكتاب بالتعاون مع أولياء أمور الأطفال في إعدادهم إعداداً علمياً وتربوياً، وتنشئتهم التنشئة الصالحة الخيرة، وتطبيعهم على الخلق القويم والتحلي بالفضيلة والخصال الحميدة وغرس القيم النبيلة في نفوسهم، من احترام للآخرين وطاعة للوالدين والمعلمين، وواجب المعلمين تعليم – الأطفال – على الصلاة والصوم لما هاتين الفريضتين من أثر بالغ في نفوس الناشئة . (سرير . 2005 . 32)

السن التي يلتحق بها الأطفال في الكتاتيب

" على الرغم من أنه لم تكن هناك سن معينة لالحاق الصبي بالكتّاب إلا أنه هناك إشارات كثيرة توحي بأن سن الصبي ما بين الخامسة والسابعة كانت تمثل بداية مرحلة التعليم الأولى، بل أن بعض هذه الإشارات قد حدد سن السادسة بداية لهذا التعليم فالطفل - كما ذكر إبن سينا - " إذا أتى عليه من أحواله ست سنين فيجب أن يقدم إلى المؤدب والمعلم" لأنها في رأيه هي السن التي يتهيأ الطفل فيها للتعلم فيقول " فإذا إشتدت مفاصل الصبي، واستوى لسانه، وتهيأ للتلقين ووعى سمعه، أخذ في تعلم القرآن وصور له حروف الهجاء ولقن معالم الدين" , (عبود .واخرون. 1982. 150) , يلاحظ أن الطفل في هذه السن لا يحتاج إلى من يأتي به إلى الكتّاب غالباً ولكن إن لم يأمن والدة عليه يرسل معه من يثق به . (حنان العناني . 1999. 145)

وما ذهب إليه المربون المسلمون في السن التحاق الطفل بالتعليم الأولي أكدته الدراسات الحديثة حيث إن هذه السن عندهم هي " الفترة الزمنية الملائمة لتعلم القراءة والكتابة. وذلك لأن القراءة ما هي إلا عملية تناسق عضلي بين ما تنظر إليه العين وما ينطق به اللسان، وهذه الدقة في هذه العملية من التناسق تظهر في الغالبية

العظمى من الأطفال في سن السادسة يضاف إلى ذلك أن الدقة العضلية في أطراف الأنامل وهي الشرط الأساسي للكتابة تظهر في حوالي هذه السن". (صالح . 1996. 180)

على أنه من المفيد أن نذكر أن سن السادسة لم تكن القاعدة المطردة لإلحاق الصبي بالكتّاب فقد كانت هناك حالات يدفع فيها بالأطفال إلى الكتّاب دون هذه السن، وهناك شواهد كثيرة من كتب التراجم تدل على ذلك فهذا ابن عبدالله التستري حفظ القرآن وعمره ست أوسبع سنوات، والإمام الشافعى حفظ القرآن وهو ابن سبع سنين مما يدل على أنهم بدءوا التعليم قبل ذلك بكثير , (النقيب، 1984، 43.44) وهو ما دعا المربون إلى التحذير منه فيقول إبن الحاجي العبدري - {توفى بالقاهرة 737 هـ} - عن عصره " إن الغالب في هذا الزمان أنهم يدخلون أولادهم المكتب في حال الصغر بحيث أنهم يحتاجون إلى من يربيهم ويسوقهم إلى المكتب ويردهم إلى بيوتهم، بل بعضهم يكون سنه لا يقدر أن يمسك ضرورة نفسه ، بل يفعل ذلك في المكتب ويلوث ثيابه ومكانه، فليحذر (أي المعلم) من أن يقرئ مثل هؤلاء إذ لا فائدة من إقرائه لهم، إلا وجود التعب غالباً". (عبود .وآخرون. 1982 . 151. 152)

والعبدري في قوله هذا يشير إلى حقيقة هامة في علم النفس، وهي إن النضج أول شرط من شروط التعلم الهادف المقصود، وقدرة الطفل على التعلم، مشروطة بنضجه المتعلق بالنمو الجسمي لإعضاء الجسم المتصلة بالتعلم ودرجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة". (صالح . 1996. 678)

ولقد ظل علم النفس التربوى مدة طويلة يرى أن السادسة هى سن النضج المناسبة لبداية التعليم، ولكن تغيرت تلك النظرة ورأينا بلادا مثل انجلترا يبدأ التعليم فيها من الخامسة، مما يؤكد على أن الإستعداد للتعليم ليس مرتبطا بسن محددة بل له عوامل متعددة ترجع إلى الفروق الفردية بين الأطفال في معدل النمو والظروف الثقافية التى يعيش فيها كل طفل.(النقيب، 1984، 44)

المدة التي يقضيها الأطفال في الكتاتيب

يبدو أنه لم يكن هناك مدة محددة للفترة التي يقضيها الطفل في الكتّاب، وأنما يرجع هذا إلى مدى إستعداد الطفل وقابليته للتعلم. فقد يكون الطفل ذكياً قوي الحفظ سريع البديهة، فلا يستمر تعليمه بالكتّاب لأكثر من أربع أو خمس سنوات. يقول إبن سينا " أحضرت معلم القرآن ومعلم الأدب، وأكملت العشر من العمر، وقد أتيت على القرآن وعلى كثير من الأدب حتى كان يقضي مني العجب" ,(عبود .وآخرون. 1982 . 152) , وهذا عبد الله التستري يحفظه وعمره ست أو سبع سنوات، وتاج الدين الكندي يكمل القراءات العشر وله عشرة أعوام والإمام الشافعى يحفظ القرآن وهو ابن سبع سنين ثم يحفظ الموطأ ويستوعب مسائل الفقة حتى يقال له وهو ابن خمس عشر سنة: افت يا أبا عبدالله فقد والله آن لك أن تفتي وكان سفيان بن عيينة إذا جاءه شئ من الفتيا أو التفسير التفت إلى الشافعي وقال سلوا هذا الغلام, (النقيب، 1984، 45.) وقد يكون الطفل دون ذلك في الذكاء فتطول مدة دراسته في الكتاب لثماني أو تسع سنين.

وقد أشارت بعض المصادر إلى أن الصبي إذا بلغ سن البلوغ ترك الكتّاب، وهذه السن تتراوح عند الذكور بين الثانية عشر والرابع عشر، فالصبي إذا استمر "بالمكتب حتى سن البلوغ دون أن يحفظ القرآن فكان يصرف ليحل محله أحد صغار الأيتام. (عبود .وآخرون. 1982 . 153)

غير أن هذه الإشارات جميعاً لا تسمح لنا بإستنتاج قاعدة عامة تحدد بالضبط مدة الدراسة والتعليم بالكتّاب، فشواهد التربية الإسلامية تدل على عدم تحديد بداية سن التعليم وعدم تحديد نهاية تلك المرحلة الإبتدائية فقد كان يتوقف على استعدادات الطفل وإمكانياته العقلية ويتوقف على ما يريده الطفل أو ولي أمره بعد ذلك من أنواع التعليم إلا أننا نسطيع أن نرجح إن هذه المدة كانت تتراوح بين سبع وثماني سنوات تقريباً. (النقيب، 1984، 45)

نظام الدراسة في الكتاب

سجل لنا المربون المسلمون مثل الأمام الجليل محمد بن سحنون وغيره طرفاً مهماً من أحوال تلك الكتاتيب وأنظمتها وقواعدها مما نبّينه على النحو التالي:

كان الطفل يرسل إلى الكتّاب الذي في الغالب إلى جانب المسجد، وقد يكون بعيداً عنه، ونادراً ما يكون فيه لعدم تحرز الأطفال عن الوساخة والضوضاء، وكان يشرف على الكتّاب معلم قارئ حافظ مثقف يتخذ التعليم حرفاً ومكتسباً، وقد يشترك أكثر من معلم واحد في كتّاب واحد، إذا كان عدد الأطفال كثيراً، ولم تكن للحكومة أية رقابة على هذه الكتاتيب إلا متأخراً، وكان الآباء يختارون لأبنائهم الكتاتيب ويتفقون مع معلمها على الأجر، ويشاطرونهم على مقدارها في الأسبوع أو الشهر أو السنة، كما يشاطرونهم على ما يجب أن يتعلم أبناؤهم، ولم يكن الكتّاب في الغالب داراً متعددة الغرف كما هو الحال اليوم في دور الحضانة أو رياض الأطفال أو المدارس الإبتدائية، وإنما هي غرفة واسعة أو ضيقة أو غرفتان على الأكثر متواضعة الفرش والأثاث تتسع لعدد من الأطفال يشرف عليهم معلمهم .(الهندي. 2000. 89)

"ويقول ابن سحنون: في بطالة الصبيان (الأطفال) تسريحهم يوم الجمعة سنة المسلمين"

وقال: "يوم الفطر واحداً ولا بأس لهم بثلاثة أيام والأضحى ثلاثة أيام ولا بأس لهم بخمسة أيام"

وقال: "من عمل الناس بطالة الصبيان في الختمة اليوم وبعضه، ولا يجوز أكثر من ذلك إلا بإذن أولياء الصبيان" .

إن الدراسة في الكتّاب عادة تمتد من يوم السبت في الصباح الباكر، وتنتهي ظهر يوم الخميس، وكان الأطفال يبدأون يومهم الدراسي بتحفيظ القرآن المكتوب عندهم في الألواح ويستمرون إلى الضحى، وبعدها ينتقلون إلى تعليم الكتابة حتى الظهر، ثم ينصرفون إلى بيوتهم للراحة حتى يتمكنوا من مواصلة دراستهم.

وكان يوم الخميس في الصباح مراجعة لما حفظوه في السابق، وعشية الخميس ويوم الجمعة هو الراحة الأسبوعية؛ لأن الأطفال في بقية الأيام الأولى كان وقتهم مملوءاً بالأعمال وليس لديهم الفراغ المناسب لقضاء حوائجهم

وكانت الحياة في الكتاتيب فطرية في الغالب، حيث كانت الأوقات الدراسية تحدد بعلامات طبيعية، فشروق الشمس كان بدء اليوم الدراسي صيفاً وشتاءاً وآذان العصر نهايته. (سرير . 2005 . 49)

مواد التعليم في الكتاتيب

إن مواد التعليم عديدة في الكتاتيب وقد تضمنت تعليم القران والكتابة والقراءة والخط وأحاديث الأخبار والأشعار والحساب ولم يكن في الكتاتيب أي لون من التعليم التخصص فذلك يأتي في مرحلة أخرى تظهر فيها ميول والإتجاهات، وفيما يلي وصف لحالة الكتاتيب من حيث مواد التعليم :

ففي صدرالإسلام كان عدد المسلمين الذي يعرفون القراءة والكتابة قليلاً ومن ثم إضطلع الدميون بمهمة تعليم القراءة والكتابة للراغبين في تعلمها، وكان مكان القراءة والكتابة من قبل غير المسلمين هو منازل المعلمين، وقد حافظ الكتّاب على هذا النوع لاستقلاله من الكتاب الآخر الذي كان يجرى به تعليم القرآن الكريم ومبادئ الدين الإسلامي،(حنان العناني .1999. 146) فالمتتبع لتاريخ المدرسة القرآنية يدك أن مكاتب تحفيظ القرآن كانت مستقلة عن مكاتب تعليم الكتابة والخط والحساب وغير ذلك من العلوم في مبدأ الأمر وفي بعض البلاد الإسلامية كان الطفل يتعلم أولاً مبادئ القراءة والكتابة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعليم القرآن الكريم . (سري. 2000. 16)

ويقول العالم الأندلسي أبوبكر بن العربي" للقوم في التعليم سيرة بديعة ... وهي أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب فيتعلم الخط والحساب والعربية، فإذا حذقه كله، أو حذق منه ما قدر له خرج إلى المقرئ، فلقنه كتاب الله، فحفظ منه كل يوم ربع حزب أو نصفه"، " وتعليم الصبيان للقرآن بهذه البلاد المشرقية كلها إنما هو تلقين، ويعلمون الخط في الأشعار وغيرها، تنزيها لكتاب الله - عز وجل - عن ابتدال الصبيان بالإثبات والمحو. وقد يكون في أكثر البلاد الملقن على حدة

والمكتب على حدة فينتقل من التلقين إلى التكتيب. لهم في ذلك سيرة حسنة، ولذلك يأتي لهم حسن الخط لإن المعلم له لا يشتغل بغيره، وهو يستفرغ جهده في التعليم، والصبي في التعلم كذلك" ، بينما بعض البلاد الأسلامية تعني بتعليم القرآن جنباً إلى جنب مع العلوم الأخرى. (أحمد . 1982. 47)

يقول إبن خلدون في فصل عقده في المقدمة تحت عنوان:

(تعلم الولدان، وإختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه) ما ملخصه :

"تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ أهل الملة وأدرجو عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده بسبب آيات القرآن. وصار القرآن أصل التعليم، الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من **الملكان**.

واختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان :

فأما أهل الغرب: فمذهبهم في الولدان الإقتصار على تعليم القرآن فقط، مع العناية برسمه. ولا يخلطون ذلك بسواه في مجالس تعليمهم، لا من حديث، ولا فقه، ولا شعر، ولا من كلام العرب.

وأما أهل الأندلس: فمذهبهم تعليم القرآن والكتابة، فلا يقتصرون على القرآن، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر، أخذهم بقوانين العربية، وتجويد الخط، ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه العلوم.

وأما أهل أفريقية: فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث - في الغالب- ومدارسة العلوم الدينية إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على إختلاف رواياته وقراءاته أكثر، وعنايتهم بالخط تبع ذلك.

وأما أهل المشرق: فيخلطون في التعليم كذلك.

عموماً وعليه فإن المنهج والمواد التي تدرس في الكتاتيب ترتبط بأحوال المجتمع. (سري. 2000. 17)

وسائل التعليم في الكتاتيب

كان من الوسائل المستعملة في هذه الكتاتيب ما يلي:

1. القلم: في اللغة (قَلَمَ) ظفره من باب الضرب و(قلّم) أظفاره شدّة الكثرة، و (القلم) الذي يكتب به و (المقلمة) بالكسر وعاء الأقلام.

ولقد سمي القلم بهذا الاسم من قلم أي قطع وسوى كما تُقلّمُ الظفرة ،(سرير . 2005 . 73)

وقد شرّف الله القلم حيث أقسم به في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (سورة القلم . الآية 1).

وكما جعله في آية أخرى الوسيلة لتعليم الإنسان حيث قال ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (4) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (5) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾. (سورة العلق . الآيات : 3-5)

وإن أغلب المؤسسات التعليمية قد عرفت القلم وسيلة تعليمية مهمة، فلا شك ان تعليم الصبي الكتابة في الكتاتيب كانت عن طريق القلم، ولا توجد وسيلة بديلة غيرها؛ لذلك كان القلم من أبرز الوسائل التعليمية التي يجب أن ترافق الطالب في رحلته، وكذلك أحدى الوسائل التعليمية المهمة في حلقات المساجد. (الزنتاني.2000. 490)

وقد عرف القلم بأسماء كثيرة منها البراع، والمذبر وكانت الأقلام في بادئ الأمر من السعف والقصب، وكان القصب يقط ويبرى، أو يقلّم، ومن هنا اشتقاق اسم القلم من التقليم أو البري، وكان من لوازم الناسخ أو الأقلام في العصور الوسطى العربية:

1) المدية: وهي السكينة التي يبرى بها الأقلام ، وكانواينصحون بعدم استخدامها لغرض آخر سوى البري.
2) المقط: آخر المعصمة: وهي قطعة صلبة من الحجارة أو الرخام يبري عليها القلم لاستواء البري.
3) المقلمة: وهي المكان الذي يوضع فيه الأقلام سواء كانت متصلة بالدواة، أو منفصلة عنها.
4) المفرشة: وهي قطعة من طرف الكتاب أو الصوف تفرش تحت الأقلام.

5) المسحة: وكانت تسمى الدفتر أيضاً: وهي آلة تتخذ من خرق متراكبة ذات وجهين ملونين من صدف، أو حرير، أو غير ذلك من القماش ذاته يمسح بها القلم عند الانتهاء من الكتابة، حتى لا يجف عليه الحبر فيفسد.

2. الدواة (المحبرة): هي وعاء الذي يوجد فيه الليقة والحبر، والليقة هي ما يوضع داخل الدواة من قطن أو صوف أو حرير، وكانت الدواة تصنع من الخزف أو الزجاج أو من أجود العيدان والصندل.

أما المداد : فقد سمى بهذا الاسم؛ لأنه كان يمد القلم أي يعينه.

أما الحبر : فأصله اللون، وكان في البداية يستورد من الصين، كما كان يصنع في البلاد العربية من الصمغ.

والمداد والمحبرة من الوسائل المهمة التي تلازم طالب العلم بحكم اعتماده على كل ما يسمعه من كلام وكذلك ساهمت في تصليح الصبيان في الكتاب والحلقات التعليمية في المساجد.

الألواح : وقد صنعت هذه الألواح من الطين أو الخشب، وكانت ألواح الخشب أكثر استعمالاً؛ لخفة حملها وسهولة مسحها، وقد استعملت الألواح في الغالب في الكتاتيب؛ لارتباط منهج الكتابة بحفظ القرآن الكريم مما يسهل على صبيان الكتاتيب الكتابة على هذه الألواح وسهولة محوها . (سرير . 2005 . 75.74)

لم تكن الألواح مقتصرة على الكتاتيب بشكل قاطع، بل استعملت أيضاً في حلقات المساجد.

وقد ذكر القرآن الكريم في أكثر من موقع (اللوح) في قوله تعالى ﴿وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْعِظَةً﴾ .(سورة الأعراف . الآية145) وقوله أيضاً : ﴿بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَّجِيدٌ (21) فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ﴾. (سورة البروج . الآيتان 21-22)

أساليب التعليم في الكتاتيب

كان أسلوب التدريس في الكتاتيب يرتكز على الحفظ والتلقين خصوصاً في تعليم القرآن الكريم، وهذا الأسلوب يعتمد على حسن الإصغاء والتذكر ومن الأهمية بمكان القول إن طريقة الحفظ والتكرار والإستظهار تسمى في علم التربية الحديثة بالتعليم اللفظي، وهي تختلف عن التعليم التجريبي المعتمد على التجارب والمشاهدات كما هي الحال في دروس العلوم الطبيعية أو التعليم المهني ... ولم يكن معلم الكتّاب مخصوصاً بتعليم المهن أو الدروس الطبيعية ... وإنما كانت وظيفيته القيام بتعليم القرآن و الكتابة والنحو والشعر ... وهذه كلها علوم لفظية يقرأ التلاميذ ألفاظها ويسمعونها من المعلم، وعليهم إستيعابها وحفظها، فالمنهج إذاً يعتمد على الذاكرة والتعلم اللفظي خصوصاً إذا عرفنا أن القرآن الكريم يجب حفظه بألفاظه دون تحريف أو تبديل .(حنان العناني . 1999 . 148 . 149)

وتعتمد هذه الطريقة على قراءة المعلم للآية القرآنية بشكل واضح ثم يعيدها الصبي بنطق صحيح حتى يترسخ في ذهنه وقد يكون التلقين بشكل فردي اى لكل صبي على حده اذا كان عدد الصبيان يسمح بذلك ، أما اذا كان العدد كبيراً فإن المعلم كان يقرأ الآية ثم يعيدها عليه جميعاً. (سرير . 2005 . 71)

وشاعت في الكتاتيب - عبر مختلف العصور - القراءة الجماعية، حيث يردد الأطفال آيات القرآن الكريم مضبوطة صحيحة خلف معلمهم، ويكررها المعلم عدة مرات ومن خلفه تلاميذه، حتى يحفظوها عن ظهر قلب، ورى البعض أن هذه الطريقة تدل على روح الحماسة الدينية ,(أسماء فهمي.1974.220) والملاحظ أن أغلب المربين المسلمين فضل القراءة الجهرية على غيرها خاصة في حفظ القرآن الكريم، حيث الجهر يوقظ القارئ، ويجمع همه، ويصرف سمعه إليه، ويزيد نشاطه.

ونظراً لصعوبة متابعة المعلم لقراءة التلاميذ الجماعية، رأى بعض المربين المسلمين عدم الأخذ بهذه الطريقة، لإن السلف " لم يجتمعوا على التلاوة صوتاً

واحداً متراسلين. ولأن المُدَارسةَ إنما تكون تلقيناً أو عرضاً وهذا هو المروي عنهم، أما الإجتماع على صوت واحد فليس بمروي عنهم".(عبود . وآخرون.21.2201982)

كيفية تعليم الكتابة في الكتاتيب

قبل البدء في تعليم الكتابة، يبتدأ مع الطالب في التعرف على حروف المعجم عن طريق البصر والنطق والإستظهار حرفاً حرفاً بعد سماعها من المقرئ عن طريق التلقين والمشافهة، وذلك من بداية الحروف وهو حرف الهمزة إلى الياء ... ألف، باء، تاء، ... إلخ وتسمى هذه الطريقة في عُرف مُحفظي القرآن (أليف مطلوق) وهي تعتمد على التلقين والسماع، ويستمر الطالب في قراءتها حتى يحفظها، ثم يقوم المعلم باختباره؛ ليتأكد من حفظه لها، فيقرأها أمامه عن ظهر قلب. بعد أن يحفظ الطالب الحروف ويتأكد المعلم من جودة الحفظ، وسلامة النطق، ينتقل به إلى مرحلة التعرف على الحروف نفسها من حيث الإعجام، والإهمال، والتمييز بينها، وإدراك الفرق في النطق بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً، وهذه المرحلة تسمى في عرفهم " أليف لا شان عليه " أي لا شيء عليه فيقرأها الطالب هكذا : "أليف لا شأن عليه، باء النقطة من أسفل، والتاء إثنين من فوق، ... إلخ" (سرير . 2005 . 50) , فإذا عرف التلميذ الفرق في النطق بين المعجم والمهمل، ينتقل به إلى المرحلة اللاحقة لها، وهي قراءة الحروف مضبوطة بالشكل، فيعرف كل حرف مضبوطاً بعلامات الضبط الأصلية: الكسرة [الخفضة] والفتحة [النصبة] والضمة [الرفعة] والسكون ,[الجزمة] ، ويعبر عنها محفظو القرآن أثناء إقرائها للطالب بعملها وأثرها في المعمول ومثال ذلك أن يقول "أليف" بالخفضة إِ بالنصبة اَ وبالرفعة اُ بالجزمة اْ ، وتكتب هكذا في لوح الطالب "إِ بَ تَ ..." وهذه الطريقة تسمى في حفظهم "أليف بالخفضة" فإذا إستوعب الطالب المراحل الثلاث آنفة الذكر، وتأكد منه المعلم عن طريق اختباره باستظهاره والسماع منه شفهياً ينتقل به إلى قراءة الحروف مركبة مع بعضها مكوّنة الكلمات القرآنية، فيبدأ معه المعلم بسورة الفاتحة، ويكتب له الآية الأولى منها بخط واضح كبير الحجم مضبوط

بالشكل ثم يقرأها له حرفاً حرفاً وهو يردد ما سمعه منه مشافهة هكذا ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ(1)﴾ , (سورة الفاتحة . الآية 1) "اللام بالجزمة لْ والحاء بالنصبة حَ والميم بالجزمة مْ والدال بالرفعة دُ، ... وهكذا إلى آخر الآية" حتى إذا تأكد من حفظه لها، كتب له آية أخرى إلى أن يجيد الطالب القراءة بالحرف مضبوطاً ثم القراءة بالكلمة ". (سرير . 2005 . 51)

مرحلة الكتابة

في هذه المرحلة يبدأ المعلم في تدريب التلاميذ على الكتابة، ويستخدم معهم ما يُعرف عند محفظي القرآن بمصطلح "الرّشيمة".(إبن منظور ، (مادة الرشم) .2000 1171) وهو أن يترك المعلم أثراً خفيفاً بقلم الرصاص للكلمات التي يريد كتابتها الطالب، ويقوم الطالب بتتبع ذلك الأثر بالمداد؛ ليظهر الحرف واضحاً مضبوطاً بالشكل ويستمر معه على ذلك حتى تتكون لديه المهارة والقدرة على الكتابة، مع العناية بالضبط والنطق، فإذا أجاد الطالب تتبُّع الحروف [المرشومة] بكل طلاقة ودقة تأتي مرحلة الكتابة، وهي أن يكتب الطالب بنفسه بعد سماعه لها من المعلم حرفاً حرفاً مضبوطاً بالشكل مع الإشارة إلى حروف المد ويميزها الطالب بطول الصوت، ثم يقرأ الطالب ما كتبه من الجزء إلى الكل، فإذا أجاد ذلك كله وأتقنه يصير حينئذ مهيأ؛ لأن يكتب ما يملي عليه من الجمل والآيات القرآنية بصورة صحيحة. (سرير . 2005 . 51)

وطريقة الكتاتيب هذه جاءت الإشارة إليها في كتاب : " تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام، ما نصه: (أوّل هذه الطرق هي طريقة الأبجدية، فهي الطريقة التي تعلم بها الكبار منذ عشرات السنين القراءة والكتابة في الكتّاب أو المدرسة، فكان سيدنا في (الكتّاب) أو المعلم في المدرسة يبدأ بتعليمهم أشكال الحروف على لوح الصفيح أو يرجع إليها مكتوبة في كتاب مبادئ القراءة، ثم يشير إليها واحداً واحداً وهو يذكر أسماءها وهم يرددون بعده هذه الأسماء ويكررنها حتى يحفظونها عن ظهر قلب، فإذا فرغ من مجموعة الحروف انتقل إلى غيرها حتى

ينتهي منها جميعاً، وفي بعض الأحيان كان يستعين على تثبيت الحروف بتحفيظهم بعض العبارات الملحنة تلحيناً موسيقياً يساعد على حفظها، مثل: الألف لاشيء عليها، والباء نقطة من تحتها، ... إلخ فإذا حفظوا أشكال الحروف وأسماءها انتقل إلى تعليم أصواتها بالحركات الثلاثة، ثم إلى تعليم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد الثلاثة، فإذا بلغوا هذه المرحلة بسلام إنتقل بهم سيدنا إلى قراءة الكلمات ثم إلى قراءة الجمل، وبذلك حمل الجزء الأكبر من تعليم القراءة قد انتهى ولم يبق إلا التمرين على قراءة قطع أكبر وكان تعليم الكتابة يسير جنباً إلى جنب مع تعليم القراءة لتثبيت ما تعلموا في القراءة من ناحية ولتعلم الخط والهجاء من ناحية أخرى...". (خاطر. وآخرون .1986 . 112)

التعليم في المسجد

إن للمسجد تاريخاً حافلاً بما قام به من دور بارز في سبيل نشر العلم والمعرفة بين المسلمين, وقد عُرف منذ تأسيسه على أنه مركز يقوم بأدوار هامة ومناشط متعددة فكان المكان الذي يجتمع فيه المسلمون ويشاورون لتحقيق أهدافهم, ويتعاونون في مواجهة مشكلاتهم. وهو المعقل الذي يلجأون فيه إلى بارئهم, يستمدون منه السكينة والقوة ويعمرون قلوبهم بشحنات من الطاقة الروحية, (حنان الغنانى.1999 . 153) وكان أول المساجد جميعها هو مسجد الرسول الأعظم – ﷺ – في المدينة المنورة الذى قام ببنائه سعد بن زرارة وشارك الرسول – ﷺ – في بنائه برفع الأحجار بيديه الكريمتين, وكان الرسول – ﷺ – أول معلم بهذا المسجد, وكانت صحابته رضوان الله عليهم هم أول من تتلمذ على يديه اخذين منه أنفع العلوم والمعارف داخل هذا المسجد المبارك فكان الرسول – ﷺ – نعم المعلم والمرشد والقدوة الحسنة, وكان مسجده نعم المركز الذي شيع منه نور العلم والهداية يوم ان كان ظلام الجهل والكفر يعم كافة الأرض. ويقوم أحد الصحابة واصفاً مكانة الرسول – ﷺ – في التعليم:

"مارأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً. (الجيلانى . 1998. 136)

فكـان المسـجد طيلـة عهـد الرسـول – ﷺ – وعهـد خلفاتـه الأربعـة رضـوان الله عليهم,هـو المركـز الرئيسـي لنشـر العلـم بالنسـبة للمسـلمين. أمـا فـي العهـود اللاحقـة وخاصـة فـي عهـد الدولـة العباسـية, فـإن المهمـة العلميـة والتعليميـة لـه أصـبحت مرتكـزة بصـورة أكبـر علـى الدراسـات العليـا والتخصصـية, يقـول أحمـد شـلبي " وظـل المسـجد فـي عهـد الدولـة العباسـية هـو محـور الحركـة العلميـة التعليميـة وإن كـان إختصـرت الدراسـة فيـه علـى العلـوم المتقدمة والمتخصصة". (شلبي.1973. 105)

الفرق بين المسجد و الجامع

لا شـك أن هنـاك فرقـا واضـحا بـين المسـجد و الجـامع ، فالجـامع نعـث للمسـجد ، و إنمـا نُعِـثَ بـذلك لأنـه علامـة الإجتمـاع ، و الجـامع مقـر للصـلاة الجامعـة، كصـلاة الجمعـة والعيـدين ومـا شـابه ذلـك، ويُعـدُّ الجـامع مـن المراكـز المهمـة للأنشـطة التـي يقـوم بهـا المسـلمون فـي حيـاتهم الإجتماعيـة ، كالشـورى وغيرهـا ، وكـذلك ملتقـى العلمـاء والفقهـاء ، وفـي أغلـب الأحيـان يكـون فـي المدن و العواصم الكبيرة .

أمـا **المسـجد** فهـو : المكـان الـذي تقـام فيـه الصـلاة اليوميـة و الـذي عـادة يكـون فـي القـرى الصـغيرة ، و الأريـاف القربيـة مـن المـدن الكبـرى ، و هـذا لا يعنـي عـدم وجـود الجـامع فـي القـرى بـل قـد يوجـد فـي القـرى البعيـدة ; لأن أهـل هـذه القـرى يصـعب علـيهم الإجتمـاع فـي المـدن ، لـذلك كـان لابـد لهـم من مسجد جامع يجمعهم لأداء العادات التي تتطلب الإجتماع .

فـبعض العلمـاء و الفقهـاء كـانوا يقـرون تـارة كلمـة جـامع ، وتـارة يقتصـرون علـى كلمـة مسـجد، وتـارة أخـرى يصـفونها بقـولهم المسـجد الجـامع، و آونـة يضـيفونها الـى الصـفة فيقولـون : مسـجد الجـامع " ثـم أجـاز النـاس بعـد ذلـك و اقتصـروا علـى الصـفة فقـالوا للمسـجد الكبيـر و الـذي تصـلي فيـه الجمعـة و إن كان صغيرا ، والجامع لأنه يجمع الناس لوقت معلوم .

وقد جاء في القاموس الإسلامي تحت كلمة جامع أنه وصف شائع للمسجد، أضحى علماً عليه يقال في الأصل مسجد جامع أي مسجد لصلاة الجماعة، أو مسجد تقام فيه صلاة الجمعة ، كما يطلق لفظ الجامع. بمعنى المسجد الذي تعقد فيه حلقات الدرس كجامع الأزهر و غيره ، وتطورت عمارة بعض المساجد تحقيقا لهذا الغرض. (سرير . 2005 . 27)

وقد ميز المؤوخون في الإسلام بين نوعين من المساجد يمكن ذكرها في الآتي :-

أ- المساجد الجامعة :-

وهي مساجد كبيرة واسعة الأركان توجد في المدن و القرى الرئيسية، تقام فيها الصلوات الخمس و صلاة الجمعة والعيدين ويتعلم فيها المسلمون و لا سيما الأطفال القرآن الكريم واللغة العربية و الأدب ، والفلك ، والعلوم الدينية ، كالفقه وغيرها، وكل ما ينفعهم في دينهم ودنياهم من قبل العلماء و الفقهاء، يعتبر المسجد الحرام ، و المسجد النبوي ، و المسجد الأقصى من المساجد الجامعة . (سعيد علي . 1986. 216)

ب-المساجد الخاصة :-

وهذه المساجد صغيرة الحجم و تختص بإقامة الصلوات العادية إلى جانب القراءة و الكتابة و تحفيظ القرآن الكريم للصغار و الكبار و أمر هذه المساجد راجع للأهالي ليتولوا شؤونها .(مرسي. 1993 . 206)

فضل المساجد و غايتها :-

إن فضل المساجد عظيم ، و كبير ، إذ يكفي أن الملائكة تصلي على المسلم مادام قاعدا فيها ينتظر الصلاة ، و الدليل على ذلك قول الرسول _ عليه الصلاة و السلام _ : " إن الملائكة تصلي على أحدكم مادام في مجلسه ، الذي يصلي فيه ، اللهم صلي عليه اللهم ارحمه ، اللهم اغفر له ، ما لم يحدث أو يخرج من المسجد ". (صحيح مسلم . 1998 _ 372/1)

و قال_عز وجل: ﴿ إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَاجِدَ اللهِ مَنْ آمَنَ بِاللهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ﴾ (سورة التوبة : 18)

هذه الآية تبين فضل المساجد وواجبنا نحوها من حب و تعلق وتقديس لها و ذلك لأنها منسوبة إلى الله ، و ما ينسب إلى الله _ جل جلاله _ فله محل الإجلال و الإكبار ، و لأنها أقيمت لرسالة الإسلام أشرف رسالة و هي عبادة اله و التقرب إليه _ سبحانه _ بالطاعة .

وقال _ عليه الصلاة و السلام_ " "من بنى لله مسجدا و لو كمفحص قطاة بنى الله له قصرا في الجنة " .(صحيح مسلم .. 1998 م _ 427/2) و قال أيضا في حديث قدسي قال الله _ عز و جل _ : " إن بيوتي في الأرض المساجُد ، و إن زوّاري فيها عُمّارُها ، فطوبى لعبد تطهر في بيته ثم زارني في بيتي ، فحق المزور أن يكرم زائره " . (الغزالي . 1992 .202)

وقد حثنا الشرع الحكيم على بناء المساجد و تعميرها و الإعتناء بها ماديا ومعنويا ، فالتعمير المادي يكون ببنائها ، وتنظيفها ، وصيانتها ، والتعمير المعنوي يكون بمداومة الذكر ، والصلاة فيها ، وتربية الأطفال، وتنشئهم التنشئة الصحيحة ، من خلال الدروس و المواعظ ، ومن ثم حرص المسلمون على نظافة المساجد وإعدادها. وتنجب إحداث أمر فيها غير مناسب .

وكان المسجد في صدر الإسلام وظائف جليلة, من أهمها ما يلي:

- أنه كان دار العبادة
- أنه كان منطلقاً للجيوش الإسلامية ولتحرير الشعوب من العبودية.
- أنه كان مكاناً للتقاض يجتمع فيه القضاة للفض في الشكاوى والخصومات.
- أنه كان مكاناً إعلامياً هاماً تذاع فيه الأخبار الهامة التي تتعلق بالمصالح العامة.

- أنه كان مركز لتصريف شؤون الدولة قبل إنشاء الدواوين الحكومية فكان النبي عليه السلام يستقبل السفراء في المساجد ويدير شؤون الدولة فيها.
- إنه كان مركزاً تربوياً تربي فيه الناس على الفضيلة والعلم ومكاناً يتربى فيه النشئ في ظل مجتمع ناهض ينظم شؤونه على أساس الشورى.(حنان الغنانى.1999 . 154)

حيث يعتبر المسجد من ضمن المراكز الرئيسية الأولى التي إعتنت بالتعليم بل يعتبر هو المركز الأول إذا إستثنينا بيت النبي – ﷺ – وبيت الأرقم بن أبي الأرقم وكانت عناية المسجد بتعليم الكبار أكثر بكثير من عنايته بتعليم الصبيان لإن المسلمين كانوا حرصين على عدم السماح للصغار بالتعليم فيه حفاظاً على طهارته وقدسيته من جانب, وحفاظاً على أثاثه ومحتوياته من التلف والضياع من جانب آخر, كما إن طرق التدريس التي كانت متبعة في المساجد لا تتناسب والمستوى العمري والعلمي للمتعلمين الصغار الذين مازالوا في المرحلة الأولى من التعليم ففي هذه الطرق كان المعلمون يعتمدون في تدريسهم على الحوار, والمناظرة, والجدل, وغيرها من الطرق والأساليب التدريسية المتقدمة التي لا تصلح إلا مع الكبار, ففي مثل هذه الأساليب يحتاج المتعلم إلى أن يكون منتبهاً لفترات طويلة, وقادراً على الكتابة السريعة والتلخيص الجيد, وماهراً في الجدل والنقاش, وهذه الأمور كلها لا يمكن للطفل المبتدئ أن يقوم بها.(الجيلانى . 1998. 130.132)

مواد التعليم في المساجد

إن الحلقات العلمية في المساجد لم تكن مقصورة على الدراسات الدينية وإنما تعهدتها إلى سواها من المعارف ذلك العصر, ولا نزاع أن الدراسات الدينية كانت أهم ما يجذب الطلاب ويعني به المدرسون, (حنان الغنانى.1999 . 155) وقد روت لنا كتب التراث أن واصل بن عطاء كان يدرس

علم الكلام بالمسجد. وكان حماد الراوية, والكميت بن زيد يتذكران أشعار العرب وأخبارهم في مسجد الكوفة وإن دروساً في الطب ودروساً في التفسير والحديث ودروساً في الفقه على المذاهب الأربعة كانت تقدم في الجامع الطولوني. (شلبي.1973. 134.135)

وهكذا كانت المساجد مراكزً علمية هامة في كل التخصصات. وخير مثال على ذلك مسجد البصرة بالعراق الذي كانت فيه حلقة قوم من أهل الجدل, وبجانبهم حلقة للشعر والأدب, وكان الذين يحضرون هذه الحلقات من شعوب وديانات مختلفة حتى صارت الثقافات التي كان للإسلام لأثر في مزجها, تلتقي في تلك المراكز على مر السنين, حتى أمتزج بعضها ببعض.(الجيلانى . 1998. 130132)

هذا يؤكد لنا أن الدراسة في المساجد كانت في بادئ الأمر دينية وحين إزداد إحتكاك المسلمين بالحضارات الأخرى, وتم الإنفتاح على الثقافات الأجنبية أقتحمت العلوم الأجنبية المسجد لتفرض نفسها على الدراسة فيه, جنباً إلى جنب مع العلوم الدينية, من ناحية أخرى, كان التعليم في المسجد حراً حرية مطلقة, ليس هناك موعد لحضور الطلاب أو إنصرافهم, وليس الطالب مقيداً بالإستماع إلى إستاذ معين. أو دراسة علم معين, وليس الشيخ مقيداً بمنهج ثابت, فكان الطلاب يحضرون الي الشيخ الذي يروقهم في حلقته, (الاهوانى . 155.1980) حيث كان لكل واحد الحق في الإلتحاق بأي حلقة يريد, وله الحق أيضاً في الإستماع إلى أيّ أستاذ يستهواه, أما لغزارة علمه أو لأهمية الموضوع الذي يتحدث فيه الأستاذ, أو لجودة طريقته وأسلوبه في التدريس, أو لغيرها من الأسباب الأخرى ,(الجيلانى . 1998. 137) فإذا أحب طالب دروس شيخ لازمه وأخذ عنه, حتى يتخرج على يديه ويجيزه للتدريس فيما بعد .(حنان الغنانى.1999 . 155)

ويمكن القول أن الدراسة بالمساجد أتسعت وتنوعت فشملت الى جانب العلوم الدينية والفقه, الشعر والنحو والتاريخ والفلك والعلوم الطبيعية والطب والمنطق والرياضيات.

وسائل التعليم في المساجد:

وهى نفس الوسائل المستعملة في تعليم الكتاتيب والتي تم شرحها سابقا – غير أننا نضيف وسيلة اخرى تستعمل في تعليم في المساجد وهى:

الورق: يعتبر الورق من وسائل التعليمية المهمة التي استعملت في المؤسسات التعليمية وساهمت في انتشار المعرفة، وقد ازدهرت صناعة الورق في العصور السابقة وبخاصة في العصر العباسي الأول، بعد أن انتقلت هذه الصناعة من سمرقند على يد قتيبة بن مسلم الباهلي سنة (94هـ/712م) وكان ذلك فاتحة خير على المسلمين حيث وجدوا مصنعاً للورق بهذه المدينة فتعلموا صناعته، وانتقلت هذه الصناعة من سمرقند إلى بغداد، وسائر البلاد العربية . (سرير . 2005. 75)

أساليب التعليم في المساجد

كان يقوم بالتدريس بالمسجد أحد الشيوخ من يأنس في نفسه المقدرة على التعليم - وكان الشيخ يجلس على الحصير وأحياناً كان يجلس على كرسي مرتفع حتى يسمعه الحاضرون - وكان الطلاب يجلسون من حوله حلقة تتفاوت في حجمها حسب مكانة الشيخ العلمية وحسب ظروف العمل للطلاب.(حنان الغنانى.1999 . 156)

وكان الشيخ يفتح الدرس بالبسملة والحمد لله والصلاة على النبي, وقد يتلو آيات من القرآن الكريم أو الحديث الشريف تتصل بطلب العلم وتحث عليه ثم يبدأ في الكلام عن موضوع درسه. وكانت الدروس تتنوع

فمنها ما يهدف إلى التوعية العامة بأمور الدين وأصوله وأحكامه, ومنها ما كان دروساً منظمة في علم من العلوم, وفي هذه الحالة كان الشيخ يستمد دروسه من معلوماته أو من مذكرات كتبها لنفسه ويقوم بإملائها على تلاميذه بتأني ويقوم الطلاب بتسجيل ما يملي عليهم في "كناشاتهم" وقد يقوم الشيخ بإملاء النص ثم يقوم بشرحه ويقوم الطلاب بتسجيل هذا الشرح على هامش النص. وعندما يكمل الشيخ "أماليه" كانت تعرض عليه أو يقوم الطلاب بقرائتها عليه لتصحيح ما قد يكون بها من أخطاء, ثم يوقع الشيخ على نسخة الطلاب مجيزاً إياه على قرائته وتدريس هذه الأمالي من بعده. وكان للطالب أن يسأل أستاذه بتأدب للأستيضاح وعليه أن يختار الوقت المناسب للسؤال, وكان الأستاذ أحياناً هو الذي يوجه الأسئلة لإختبار فهم طلابه, وكان يقوم بالإجابة على ما يصعب من الأشياء, كما كان ينهي درسه عادة بعبارة (والله أعلم ورسوله) ثم تتلى فاتحة الكتاب وبعدها يقدم الطلاب بشكر الشيخ. والترحم على والديه والدعاء له وقد يقومون بالسلام عليه وتقبيل يديه. (سرير . 2005. 43)

من هذا العرض يتبين لنا أن أهم أساليب التعليم التي استخدمت في المساجد ما يلي:

- الأسلوب القصصي: وكان يستخدم في تعليم أمور الدين وتذكير الناس بالآخرة.
- أسلوب المحاضرة: وكان المحاضر يعتمد على الإلقاء والتكرار حتى يتمكن السامعون من الحفظ وخاصة في حلقات الحديث, وكان الطلبة يدونون ما يفهمون من المحاضرات ثم يوجه التلاميذ لمناقشة المحاضرة حيث يشرف تلميذ متفوق على قيادة الحوار والمناقشة "فاذا وجدوا معضلة عادوا إلى معلمهم , (عاشور . 2004 . 101) وينقسم هذا الأسلوب إلى :-

أولاً: طريقة الإملاء: سواء كان الإملاء من حفظ الشيخ أو من كتاب بين يديه, وهي طريقة مشهورة حتى سميت بعض الكتب بالإملائي". (عبدالعال . 1978 . 123)

ثانياً: القراءة على الشيخ أو العرض: تتحقق القراءة عن طريق قيام المدرس بالقراءة للطلاب أو عن طريق قيام الطالب نفسه بهذه العملية, وقد يحدد الأستاذ كتاباً يقرأ منه أحد الطلاب في الحلقة, ثم يشرح الأستاذ المادة المقروءة" عنيمة .1953. 57)

"ويبدو أن التعليم بطريقة القراءة على الشيخ أو العرض يكون فردياً على الأغلب ويكون الطالب حراً في إختيار الموضوع الذي يريد قرائته على الشيخ, وعندما يتحقق إطلاع الشيخ على المعلومات التي احتواها الكتاب أو الكتب التي تدرس بإشرافه ... وبعد أن تتم عملية التعليم يصح للتلميذ أن يروي الكتاب أو الكتب التي درسها على يدي شيخه". (حنان الغنانى.1999 . 158)

- "أسلوب المناظرة: لهذا الأسلوب أثره في حشد الذهن وتقوية الحجة والتمرن على سرعة التعبير والتعويد على الثقة بالنفس والقدرة على الإرتجال لذلك كان العلماء يشجعون طلبتهم على المناقشة والمناظرة, ويوجبون التمرن عليها, وكان الطالب يخالف أستاذه في الرأي أحياناً مع مراعاة التأدب والإحترام". (عاشور . 2004 . 100.101) وينقسم هذا الأسلوب إلى :-

وقد وضع المربون المسلمون لأسلوب المناظرة بعض الشروط التي تجعل منه أسلوباً فعالاً للتعلم والبحث العلمي من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول إلى الحقيقة لا التضليل وحب الإنتصار بالباطل, كما يشترط في المتناظرين الإلمام بموضوع المناظرة والتحلي بالهدوء وسعة الصبر وعدم التكلف. (مرسي .1993. 188)

- "الإعداد والتحضير من قبل الطلبة الأذكياء: حيث كان من عادة الأذكياء من الطلبة أن يطالعوا للباقين درس الأستاذ حتى يأتوا إليه

وهم مستعدون لفهم ما يلقيه عليهم من الأفكار والآراء".(الابراش .. 1969 . 134)

إن التقسيم السابق لأساليب التعليم في المساجد لا يعني بأي حال من الأحوال أن المعلم أو الشيخ كان يلتزم طريقة بعينها دون غيرها فقد كان المدرس يستخدم أكثر من أسلوب في الدرس الواحد, "ففي أسلوب المحاضرة كان يتيح المدرس الفرصة أمام الطلاب للمناقشة والإستفسار عن الغامض" . (عبدالعال.1978. 134)

الإجازة العلمية في المساجد

تعني الإجازة في اللغة "اعطاء الإذن اذ يقال (أجاز له: أي سوغ له) (أو أذن له)

ويوضح ابن المنظور مفهوم الاجازة فيقول هي "إذن وتسويغ اذ يقول أجزت له برواية كذا كما يقول أذنت له وسوغته له".(إبن منظور.2000 .183)

أما لفظ الإجازة اصطلاحاً :"فيدل على اذن يمنح بدون تعليم يمنحه شيخ الى آخر, يجيز فيه الأول للثانى رواية أحاديث رواها الأول أو تدرس كتاب ألفه الإجازة من هذا النوع تدل على المستوى العلمي لمن منحت له كما يدل علية السماع ". (عبدالد ائم . 174 .)

والاجازة: "هي السماح بنقل العلم الى الآخرين". (مرسي .1993. 138)

"أما الإجازة في المدراس والجوامع فكان الطالب إذا أنس من نفسه القدرة في العلم على التدريس والإفتاء طلب الإجازة, وكمثال الشيخ السيوطى عندما عقد حلقة الدرس في جامع "شيخو " حضرها كبار علماء مصر في عهده يستمعون أول درس له في سورة الفتح فتنأول أول السورة وشرحها من مختلف فنون العلم فأذن له شيوخه بالتدريس والإفتاء". (الالورى . 1997 . 87)

معلموا الكتاتيب والمساجد:

يحتـل المعلـم مكانــة رئيسـية معتبـرة, اقتـداء بسـيد الخلـق محمـد – ﷺ – معلـم هـذه الأمــة فـالمعلم يعـد عنصــراً مــن أبــرز العناصــر فــي المؤسســة التعليمية فهو يتحمل مسؤولية تعليم الأطفال في هذه المؤسسة.

وعنى العرب في بداية العهد الإسلامي بالمدرسين عناية كبرى واهتموا بتلقي العلم عن المدرسين اهتمأما ملحوظا وفق ذلك أدرك العرب أن التعليم في هذه المؤسسات لايتم إلا بأربعة عناصر والمتمثلة في المعلم والطلاب والأب والمنهج وغير أنه لم يكن المعلمون مند البدايات الأولى للدولة الإسلامية معينين من قبل الدولة ولا خاضعين لها بل أنهم كانوا يؤدون عملهم المتمثل في التدريس طلباً للثواب. (الهندى . 2000. 95)

ينقســم المعلمــون الــى ثلاثــة أقســام معلمــو الكتاتيــب والمؤدبــون والمعلمـون بالمسـاجد ولكـل قسـم مـن هـذه الاقسـام ظرفـه الخـاص ويجـب ان نميـز بـين هـذه الاقسـام فمعلمـوا الكتـاب مـنهم مـن احتـرف هـذه المهنـة بثقافـة ضـئيلة أو بـدون ثقافـة أحيانـاً فمهمـتهم لا تتجـاوز حفظهـم لكتـاب الله تعـالى أمـا أسـاتذة المسـاجد فهـم أكثـر تعلمـاً مـن معلمـي الكتـاب فقـد نـالوا الكثيـر مـن التقـدير والإجــلال والمكانــة المرموقــة فــي المجتمــع ويرجــع الســبب فــي ذلــك إلــى مسـتواهم التعليمـى الرفيـع، وكـذلك المـنهج التعليمـي المتبـع مـن حيـث الأسـاليب التدريسـية فقـد كـانوا يتبعـون طريقتـى المحاضـرة والمنـاظرة وقلمـا يعتمـدون علــى الطــرق التقليديــة متــل التلقــين والحفــظ التــي كانــت مألوفــة عنــد معلمــي الكتّاب.

أمــا المؤدبــون فهــم معلمــوا الخاصــة أي هــم الفئــة التــي يــأمرهم الخلفــاء بتعليم وتأديب أبنائهم. (سرير . 2005. 43)

أجرة المعلمين :

اختلـف الفقهـاء المسـلمون حـول أجـرة المعلـم فهنـاك فريقـان فريـق يـرى أنــه يجــب ألا يتعــاطى المعلــم أجــراً بــل أن يكــون فــي ســبيل الله ,(عاشـور . 2004 . 97) مثـل الغزالــي الــذي يقــول: "ينبغــي مرضــاة الله" أمــا الفريــق الثــاني، فــلا يــرى

مانعاً في الأجرة للمعلم في تعليمه للقرآن الكريم للصبية وذلك استناداً الى قول النبي – ﷺ –:"ان أحق ما اخذتم عليه أجراً كتاب الله تعالى". (صحيح البخاري. 2000 . 66)

وقال الإمام مالك "كل ما أدركت من أهل العلم لا يرى بأجر المعلمين بأساً".(إبن منظور.2000 . 77)

ويقول القاسبى "الأجرة ضرورية" ووجه الضرورة: لواعتمد الناس على التطوع لضاع كثير من الصبيان ولما تعلم القرآن كثير من الناس فتكون هذه الضرورة الفائدة الى السقوط في فقد القرآن من الصدور والداعية الى تثبيت أطفال المسلمين على الجهالة ". (عبدالله عبدالد ائم . 174)

التعليم في المـــدارس

قبل أن نتحدث عن المدارس يجدر بنا أن نناقش بضعة أسئلة وثيقة الصلة بها وهي كالآتي:

1- لماذا إنتقل التعليم من المساجد إلى المدارس؟

إنتشر التعليم في القرن الرابع الهجري وأقبل الناس إقبالاً شديداً على التعليم في الكتاتيب والمساجد ودور الكتب ودور العلم والصالونات الأدبية. بعد ذلك فكر المسؤولون في بناء المدارس, (حنان الغنانى.1999 . 160) ولعدة أسباب من أهمها ما يلي:

1- رغب الناس في الدراسات الإسلامية منذ ظهور الإسلام, وكلما مرت السنوات إزداد الناس إقبالاً على حلقات العلم, حتى حفل كثير من المساجد بعدّة حلقات دراسية لا بحلقة واحدة, وكان ينبعث من كل حلقة من هذه الحلقات صوت المدرس يلقي الدرس وأصوات الطلاب يسألون ويناقشون, وكانت تتلاقى الأصوات المتصاعدة من الحلقات المختلفة, فتحدث في المسجد شيئاً قليلاً أو كثيراً من الضجيج يمنع الصلاة والعبادة

من أن تؤدي على وجهها, فاتضحت صعوبة احتمال المسجد للصلاة والتدريس معاً. (الشلبي . 1982. 113)

2- التطور والتقدم الذي طرأ على العلوم والمعارف حيث أصبحت هناك مواد تستدعي دراستها كثيراً من الحوار والنقاش والجدل كعلم الكلام والعلوم التي تقوم على الجدل والمناظرة, ومثل هذه المواد تنافي طبيعة تدريسها مع ما يجب أن يكون عليه رواد المساجد من هدوء وجلال.(حنان الغنانى.1999 . 160)

3- كان هناك جماعة شغلوا بالتعليم معظم وقتهم, وحاولوا أن يرتزقوا عن طريق حرف بسيطة كانوا يقومون بها مع التدريس, ولكنهم فشلوا في الحصول على مستوى مناسب من العيش, فكان لابد حينئذ من إنشاء المدارس لتضمن لهم جرايات تقوم بحاجاتهم. (الشلبي . 1982. 114)

2- ما الفرق بين المساجد والمدارس في الاسلام؟

تداخلت وظيفة المدرسة أول ظهورها بوظيفة المسجد, فقد كان يعين للمدارس مؤذنون, أو تقام بها منابر للخطابة, وأقيمت فيها الصلاة كالمسجد, كما استخدمت في بعض الأغراض الأخرى المسجد كمركز للتقاضي وفض المظالم. وكانت المدرسة تتكون عادة من صحن وفناء من أيوانات تحيط بها عليها قباب وكانت تلحق بها مكتبة, (حنان الغنانى.1999 . 160) ولكن كانت هناك خواص للمدرسة تختلف عن خواص المسجد وهي كالآتي:

1- كانت المدرسة تتكون عادة من أيونات وهو الإسم الذي يرادف (قاعة المحاضرات) في التعبير الحديث وما كانت المدرسة تخلو منه, فهو أبرز مرافقها وأهمها.

2- كانت تبني في المدرسة مساكن ليعيش فيها الطلاب والمدرسون الذين ينسبون إليها وقد حفلت أغلب مدارس المسلمين بهذه المساكن وبما يتبعها من المرافق كالمطبخ وحجرة الطعام وما شابهها.

3- كان في المدارس مدرساً معيناً من قبل صاحبها ليعلم بها, بخلاف المسجد الذي طالما جلس به مدرسون دون أن يعينوا للتعليم فيه.

4- كان عدد التلاميذ محدوداً في أغلب المدارس دون المساجد كما كان ينالهم دائماً نصيب من الأوقاف التي توقف على المدارس. (الشلبي . 1982. 114.115)

3- متى أنشأت المدارس وعلى يد من؟

يعتبر فتح السلاجقة للعراق ودخولهم بغداد في 25 محرم سنة 447 بدء انتصار أهل السنة على الشيعة . وقد أراد السلاجقة وهم سنيون شديدو التعصب أن يمكنوا لعقيدتهم ويحرروا عقول الناس مما علق بها ، عن طريق نشر العلم ونشأت المدارس لهذه الغاية ، تعضيداً للمذهب السني عن طريق العناية بدراسة الفقه وفق المذاهب السنية الأربعة . (عبدالله عبدالد ائم 154) وكان ذلك على يد الوزير السلجوقي الشهير نظام الملك الذي افتتح عام 459هـ أول مدرسة في بغداد من مجموع المدارس الكثيرة المنتظمة التي أنشأها فيما بعد . وعليه يعتبر هذا العام حداً فاصلاً فيما يختص بأمكنة التعليم عند المسلمين . (عاشور . 2004 . 92.93) ثم جاء البطل نور الدين الزنكي (569هـ) الذي آلت إليه سوريه ثم مصر . فبنى مدرسة في دمشق . تعرف بإسم المدرسة النورية . وبنى العديد من المدارس في دمشق وحلب و في مصر أيضاً ، وعرفت مدارسه بإسم المدارس النورية .

وتعتبر المدرسة المستنصرية التي بناها الخليفة المستنصر في بغداد في القرن الثالث عشر الميلادي من أجلّ مدارس العالم الاسلامي . وقد جعل بها ايوان لكل مذهب من المذاهب الأربعة وعين لكل مذهب استاذ يقوم بتعليم سبعة وخمسين طالباً بالمجان ، وعين لكل أستاذ مرتب شهري ولكل طالب دينار من ذهب بينما كانت المدرسة تزودهم باللحم و الخبز يومياً . ويذكر ابن الفرات أنه كان بالمدرسة مكتبة كبيرة تحتوي على مختلف الكتب في شتى العلوم ، رتبت بحيث يسهل على كل طالب الاطلاع على ما يريد وزودت بالحبر و الورق لمنفعة القراء والناسخين ، وبداخل المدرسة حمام , ومستشفى جعل له طبيب خاص يعود المرضى من الطلاب في كل يوم . (عبدالد ائم .154)

ومن المدارس الهامة المدرسة الناصرية التي يحدثنا عنها المقريزي . وبدأ بنائها السلطان الملك العادل زين الدين كتيغا المنصوري وأتمها السلطان محمد بن

قلاوون سنة 703 . وقد تبارى الخلفاء و الأمراء وسراة القوم من الرجال والنساء في بناء المدارس منذ القرن الحادي عشر الميلادي في مختلف انحاء العالم العربي الإسلامي . وفي القاهرة وحدها يذكر المقريزي حوالي ثلاث وستين مدرسة بقى منها الكثير حتى عهد المؤلف المذكور أي حتى القرن التاسع الهجري. وكانت اغلب المدارس آية من آيات الفن الاسلامي أنفقت في بنائها الأموال الطائلة وحسبت عليها الأوقاف العظيمة وجعلت الرواتب السخية لفقهائها وطلابها والموظفين بها.(عبدالد ائم . 155)

مواد التعليم في المدارس:

كانت العلوم الدينية هي الشغل الشاغل لمدارس المسلمين, وقد استنفذت هذه العلوم طاقة النشاط أو أكثر في هذه المدارس, فلم تستفد بها العلوم الدنيوية التي كان للمسلمون فيها فضل كبير في العهود التي سبقت نشأة المدارس, وكانت كل مدرسة من هذه المدارس تدرس العلوم الدينية وبخاصة الفقه على مذهب من المذاهب الأربعة الشهيرة وهي مذهب أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد بن حنبل. وكان هذا الإتجاه استجابة لروح العصر الذي أنشئت فيه هذه المدارس.(الشلبي . 1982. 115)

وكان برنامج الدراسة في المدرسة يتضمن أيضاً بعض المواد الإختيارية والتي تتضمن بعض العلوم الدينية والعقلية واللغوية والتاريخ و الجغرافيا والحساب والفلك و الطب والهندسة, حيث يتم التبحر في هذه المواد والتعمق فيها كل حسب إستعداداته وطاقاته.

وينبغي التأكيد هنا إن هناك أتفاقاً عاما حول أهمية العلوم الدينية ووجوب دراستها وما تحتاجه من العلوم الأخرى كأدوات تساعد على فهمها وذلك نظراً لظروف المجتمع التي سبق ذكرها. كما أن تقسيم المواد الإختيارية على المدارس يرجع للمستوى العلمي للمدارس.(الشلبي .1973. 162) ومن ناحية ثانية, يظهر لنا هذا التقسيم أن التعليم بالمدارس كان حراً, إلى حد

كبير إلا أنه في ذات الوقت كان مرتبطاً مالياً بالدولة التي تجري له الجرايات, وتخصص له الأوقاف والهبات دون أن تقيده بنظام معين.(النحلاوي .1979. 76) ومن ناحية ثالثة, قد تبدو مادة معينة قليلة التواجد في المدارس وهذا يرجع إلى لأسباب خاصة. فمادة الطب مثلاً " كانت لا تدرس في المدارس الخاصة إلا قليلاً والغالب كان الطب يدرس في المستشفيات لإمكانية التطبيق العلمي للنظريات العلمية الطبية التي يلقيها الأساتذة على الطلاب, وعلى هذا كان بالمستشفى أيوان (قاعة المحاضرات) ليستمع فيه الطلاب إلى الدرس ثم ينسابون بين المرض ليروا الأمراض ويعالجوها بأشراف أساتذتهم. (حنان الغنانى.1999 . 163)

أساليب التعليم في المدارس

تنوعت أساليب التعليم في المدارس. وكان المدرس حراً في اختيار الأسلوب الذي يناسب موضوعه ... ومن أهم الأساليب التي استخدمها المدرسون ما يلي:

- أسلوب المحاضرة: ويتضمن, كما سبق وأن تبين عند الحديث عن أساليب التعليم في المساجد الإلقاء والتكرار بهدف تمكين الطلاب من الإجادة والحفظ وهو يشتمل على طريقتين:

أولاً: طريقة الإملاء: حيث كان المدرس يملي الدرس والطلاب يدونونه على الورق.

ثانياً: طريقة العرض أو القراءة: من الممكن أن يقوم الطالب بعملية القراءة أمام الطلاب والمدرس، أو يقوم المدرس بقراءة الدرس من كتاب في يده, ويقطع قراءته من حين لآخر ليشرح للتلاميذ المادة المقروءة.

- أسلوب المناظرة: كانت المناظرة والضجيج الذي يسببه الجدل في المساجد من أسباب إنشاء المدارس, وقد استخدم المسلمون هذا الأسلوب في علومهم من أجل الوصول للحقيقة عن طريق إستخدام العقل و المنطق والحجة والمحاورة والمجادلة و إلقاء الضوء على جميع جوانب المادة موضوع الدراسة.

- أسلوب الإعادة: ويتضمن هذا الأسلوب قيام المعيد بإعادة الدرس على الطلاب بعد إنتهاء الشيخ من الدرس, وقد حددت المراجع العربية مكانه المعيد وعمله, فهو دون الشيخ وأعظم درجة من الطلبة, وهو الذي يعيد الدرس بعد إلقاء الشيخ الخطبة (أي المحاضرة) على الطلبة فيشرح النقاط الصعبة من الدرس أو ليساعد محدودي الذكاء من الطلاب لفهم ما صعب عليهم فهمه في الجولة الأولى .(حنان الغنانى.1999 . 163.164.165)

وقد كثر ورود ذكر المعيدين متصلين بالمدارس النظامية. ومنذ العهد الأموي أصبح منصب المعيد منصباً مرموقاً, وقل أن خلت منه مدرسة من المدارس التي أنشئت في ذلك العهد. (الشلبي . 1973. 78)

- أسلوب الممارسة العملية: يعد هذا الأسلوب أسلوباً أساسياً في التربية الإسلامية بشكل عام ... ذلك أن التكاليف الإسلامية والمبادئ الرئيسية للإسلام كالشهادتين وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة والصوم ... إنما تتطلب ممارسة وأسلوباً عملياً من جانب الإنسان ومن الملاحظ, أن التعليم يكون أجدى وأنفع إذا مارس الطلاب ماتعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة. أي عن طريق ممارسة العملية. وقد ذكر في مكان سابق. إن بعض العلوم مثل الطب كان يتم تدريسها في المستشفيات غالباً لتمكين الطلاب من التطبيق العملي للنظريات العلمية التي يلقيها عليهم الأساتذة.(حنان الغنانى.1999 . 165)

المحور الثاني

نظرة تاريخية حول مراكز تحفيظ القرآن الكريم في ليبيا وتطورها

نظرة تاريخية حول مراكز تحفيظ القرآن الكريم في ليبيا وتطورها

إن دراسة تاريخ مراكز تحفيظ القرآن الكريم في ليبيا تشمل إلى حد كبير دراسة لنظام التعليمي بليبيا, ذلك لإن الكتاتيب - مراكز تحفيظ القرآن الكريم - كانت تعتبر في فترة من فترات تاريخ التعليم بليبيا بمثابة التعليم الإبتدائي. وذلك لتغلغل الدين الإسلامي في حياة الناس حيث كان الدين الإسلامي هو الهدف الأساسي من التعليم.

تأثرت الكتاتيب في ليبيا بالأحوال السياسية والإقتصادية والإجتماعية السائدة فيها وهذا هو شأن التعليم في ليبيا وفي كل بلد وفي كل عصر. يتأثر بأنشطة المجتمع الآخرى ويؤثر فيها, ولهذا السبب فإنه يمكن تقسيم تاريخ تطور الكتاتيب في ليبيا إلى فترات شبيهة بتلك التي ينقسم إليها التاريخ العام في ليبيا: وهي فترة الحكم العثماني, وفترة الحكم الإيطالي و فترة الإدارة البريطانية و الفرنسية , وفترة الإستقلال, ثم الثورة.

أما الكتاتيب في ليبيا في فترة ما قبل الحكم العثماني فلم تكن تختلف عن غيرها من البلاد الإسلامية إختلافاً يذكر من ناحية السن التي يلتحق بها الأطفال والمدة التي يقضيها في الكتاتيب ومواد التدريس بها وأساليب التعليم فيها.(الشافعي . 1978 . ص 523)

وقبل أن تتحدث الباحثة عن الكتاتيب وتطورها في كل فترة من فترات تاريخ ليبيا تحاول أن تقدم عرض موجزاً عن الظروف السياسية التي عاشتها ليبيا في هذه الفترات، لما لهذه الظروف من تأثير على تنظيم الكتاتيب وأهدافها ووظائفها وبرامجها.

أولا:الكتاتيب في ليبيا في فترة الحكم العثماني (1551 م-1911 م)

إن إحـتلال ليبيـا لموقـع اسـتراتيجي بـين الشـرق و الغـرب و كونهـا جسـرا هامـا للتجـارة بـين أفريقيـا و أوربـا ، جعلهـا محـل صـراع بـين القـوى الكبـرى فـي منطقـة البحـر الأبـيض المتوسـط . فقـد أسـتولى الإسـبان علـى مدينـة طـرابلس سـنة 1531 م ، و فـي سـنة 1551 م و بطلـب مـن الليبـين سـاعد العثمـانيون بقيـادة " سـنان باشـا " فـي إسـترجاع المدينـة ، و منـذ ذلـك التـاريخ أصبحت ليبيا خاضعه للحكم العثماني. (سعاد الزوام ..2005 . 18)

وكانـت ليبيـا تسـمى فـي أول العصـر العثمـاني " أيالـة طـرابلس " وكانـت تضـم معهـا برقـة فـي أيالـة واحـدة . و فـي ظـل الحكـم العثمـاني لـم يكـن إهتمـام الإدارة إلا بـبعض المـدن السـاحلية أمـا الجـزء الأكبـر مـن الـبلاد و هـي المنطقـة الصـحراوية أو البدويـة فقـد تركـت فـي يـد رؤسـاء القبائـل يـديرون شـؤونهم بأنفسـهم و قـد ظلـت ليبيـا تحـت الحكـم العثمـاني مـا يزيـد علـى تلاثـة قـرون و نصـف و فـي ظـل هـذه الفتـرة , (مرسـي .1973. 246) كـان الوضـع الإقتصـادي ، والإجتمـاعي بائسـا أمـا الوضـع السياسـي فكـان عبـارة عـن صـراع دائـم بـين الحكـام الأتـراك ، فقـد تـولى حكـم طـرابلس خـلال هـذه الفتـرة 72 حاكمـا تركيـا، الأمـر الـذي أدى بالحكـام إلـى الإهتمـام بزمـام الحكـم . أمـا خوفـا علـى الرئاسـة أو طلبـا لهـا و التخلـى نهائيـا عـن المجتمـع المـدني . بـل و أبعـد مـن ذلـك فقـد فرضـت عليـه كـل أنـواع الضـرائب فسـلبت منـه أسـباب الحيـاة و ظـروف التطـور فركـد المجتمـع الليبـي , (سـعاد سـالم الـزوام ..2005 . ص18-19) و تجمـدت حياتـه العقليـة و الثقافيـة شـأنها شـأن بـاقي الـبلاد العربيـة تحـت الحكـم العثماني في ذلك الوقت. (مرسي .1973.ص246)

وكانـت السياسـة التـي إتبعتهـا الإدارة العثمانيـة فـي ليبيـا مماثلـة لمـا إتبعتـه فـي بـاقي الولايـات فقـد فرضـت اللغـة التركيـة كلغـة رئيسـية لأعمـال الحكومـة و لغـة التعلـيم فـي المـدارس . وكانـت فـرض اللغـة كلغـة رسـمية للحكومـة مثـارا لشـكوى النـاس و سـخطهم لتعطـل أمـورهم و مصـالحهم بسـبب جهلهـم باللغـة التركيـة فكـان الظبـاط المتقاعـدون فـي الجـيش العثمـاني يقومـون

بتعليم اللغة التركية في المدارس القائمة في ليبيا في العهد العثماني. (مرسي 1973. 246.247)

ورث الحكم التركي في ليبيا في مجال التعليم نظاماً تعليمياً كان قائماً منذ زمن طويل ومنتشر في أنحاء البلاد الإسلامية, ، وقد عُرف في الحضارة الإسلامية باسم الكتاب ، و قد عرفت عند العثمانيين بأسماء أخرى أيضا مثل " دار التعليم " و " دار الحفظ " أو عرفت باسم " طاش لكتب " أو " مكتب " , (أوغلي . 1999. 448) وهي أولى درجات السلم التعليمي الديني, حيث تقض هذه الكتاتيب إلى الزوايا أوما يسمى بالمدارس القرآنية, ثم يمضي المتعلم بعد هذه الزوايا إلى الحلقات التي تنعقد حول بعض الشيوخ في بعض المساجد والمعاهد, ومن أراد الإستزاده يرحل إلى جامع الأزهر في مصر أو إلى جامع الزيتونة بتونس ليبلغ من العلم المبلغ الذي يؤهله لتولي بعض مناصب التدريس أو القضاء. (مرسي .1973. 247)

ويتبين من هذا أن الكتاتيب تبدأ مع الطفل أولى مراحل تعلمه, فيتعلم الصبيان في الكتّاب القرآن الكريم بدءاً بالسور القصار, وكذلك يتعلم مبادئ القراءة والكتابة والنحو والحساب, ويعتمد تعليم هذه المواد على أسلوب التلقين, فالطفل يحفظ عن ظهر قلب ما يملئ عليه عن طريق التكرار, ويتولى الشيخ توجيه الطفل وتلقينه الدرس للمرة الأولى والثانية, ثم يعهد به إلى زملائه من الذين سبقوه وكانوا مجيدين في دروسهم, بحيث يتولون تكرار ما لقنه الشيخ للطفل, وعندما يتأكد الشيخ أن الطفل حفظ الدرس ينتقل إلى الدرس الآخر, وهكذا ... وبالنسبة للكتابة فإن الشيخ يبدأ في تعليمها للطفل بعد أن يقطع أشواطاُ في تعلم القراءة, والمرحلة الأولى في تعليم الكتابة تكون في تدريب الطفل على الرسم الحروف الهجائية منفصلة أولاً ثم ساكنة ثم معربة بالضم والفتح والكسر, وأخيراً يصل الطفل إلى كتابة الكلمة ثم الجملة وهكذا، وينتقل الشيخ إلى تعلمية أقسام الكلمة ومبادئ النحو, وبنفس الوقت تخصص حصص لمادة الحساب, فيحفظ الطفل الأرقام قراءة وكتابة ثم يدرب على الأعمال الأربعة الجمع ثم الطرح فالضرب والتقسيم, (موسى . 1988. 325) وكان اليوم الدراسي يبدأ من الصباح الباكر حتى الظهر, حيث يغادر الصبيان

الكتاب لتناول وجبة الغذاء وفترة قصيرة للراحة ثم يعودون للدراسة حتى أذان العصر, وتستمر الدراسة كل أيام الأسبوع بهذا الشكل عذا يوم الجمعة عطلة أسبوعية, وكان على الأسر التي يتعلم أبناؤها بالكتّاب أن يدفعوا أجراً مقابل تعليم أبنائهم سواء كانت تلك الأجور نقدية أو عينية, (نجاح القابسي . 1980 / 1981 . 12) وتتمثل الأجور العينية في العادة في التمر أو القمح أو الزيت, وفي بعض الأحيان يزود الصبيان الفقيه بحصة من نوى التمر لإطعام دابته. (فرج . 1977 86)

وكان التلاميذ ينتظمون في الكتاتيب طالما توفر هذا المعلم أو الفقيه. والكتاتيب عبارة عن حجرة واحدة متسعة نوعا ما، على جدرانها تصطف الأرفف لوضع المصاحف و أجزاء القرآن الكريم عليها ، وقد يجلس الشيخ على مصطبة حجرية أو على كرسي مرتفع في صدر هذه الحجرة ، وهذا الوضع يمكنه من مراقبة تلامذته الجالسون على الأرض ، مستعينا بعصاه الطويلة من الجريد التي لها من الطول بحيث تنال من أي تلميذ مقصر في واجبه في قراءة أو كتابة ، أو غير منضبط أو يتلهى عن شيخه بأشياء خارجة عن الدرس , (فرانسشكو كورو .. 1984 . 117) كما أن " الفلق " أو " الفلقة " أي الضرب على القدمين تعبير عقوبة **الكتاتيب** ، و قد جرت العادة أن تحتفل الأسرة بيوم دخول الطفل إلى " الكتاب " و كذلك يوم تخرجه ، و تختلف مراسم هذا الإحتفال من منطقة إلى أخرى ، و من إحدى صور الإحتفال بدخول الطفل إلى " الكتاب " ، إلباس الطفل ملابس جديدة و يزود بلوح خشبي مع محبرة خزفية و ريشة يحملها في حقيبة مصنوعة من القماش أو الجلد ، ويصطحبه والده إلى الكتاب و معهما شيئا من الخبز أو التمر أو الفطير هدية للشيخ و لأطفال الكتَّاب ، و يقوم الأب بتسليم طفله إلى الشيخ الذي يتناول يد الطفل اليمنى و يكتب عليها شيئا من القرآن الكريم ، ثم يطلب منه لحس ماكتبه على راحته ، و بعدها يقدم الشيخ الطفل إلى زملائه معلنا أسمه و إسم أبيه و أسرته و

يقرأ الجميع سورة الفاتحة ، ثم يقوم والد الطفل بتوزيع ما جلبه من طعام على الجميع .

و أما الإحتفال بتخريج الطفل من الكتَّاب ، بعد أن يكون قد ختم القرآن الكريم و أجاد القراءة و الكتابه ، فإن مراسم هذا الإحتفال تتناسب مع سعة أو ضيق الحالة المادية لأسرة الطفل فقد تذبح أعداد من الإبل والخراف أو تنصب الموائد السخية و تقام الأفراح ، إذا كان الوالد من المتنفذين الأغنياء في المنطقة أو القبيلة ، و قد يقتصر الحفل على الأهل والأقارب و الإصدقاء إذا كانت الأسرة رقيقة الحال و ضعيفة الموارد. (موسى .1988. 323.324)

كما يقوم الطلبة بتزيين لوح الطالب الخاتم وتلوينه وكتابة اسم السورة النهائية "البقرة" في لوحة إشاره إلى ختمه للقرآن الكريم. وفي بعض المناطق من ليبيا يسمى هذا التزيين أو التلوين على لوح الطالب الخاتم باسم "الزواغة" وفي بعض المناطق الريفية يقوم الطلبة بالذهاب إلى القرى أو النجوع المجاورة ومعهم حمار عليه (زمبيل يطلبون بطريقة متادبه لمعلمهم أشياء عينية مثل: التمر والشعير أو شيء آخر يجود به الأهالي وهم يرددون : "بسم الله نبدى والصلاة على النبي جبتك عنده سيدي ... سيدي يا سيدي... بامفتاح الحكماء... سبحانه ما أعظمه بالنبي المصطفى. ثم يرجعون إلى بيت الفقيه و (الزمبيل) قد امتلاء تمراً أو شعيراً، فيعطونه إلى الفقيه ليبيعه أو يخزنه ويستفيد منه... وهذه العادة توجد في الريف والبادية بصورة خاصة وفي العموم فإن هذا اليوم يعتبر يوما مشهودا بالنسبة للطفل و أسرته خاصة إذا كان هذا الطفل الأول أو الوحيد في الأسرة . كما إعتاد بعض الأباء إقامة إحتفال صغير كلما أنهى ولدهم ربع القرآن الكريم.

لم يهتم الحكم التركي عندما سيطر على ليبيا بهذا النوع من التعليم شأنه شأن الأنواع الأخرى من التعليم, و كانت تلك الكتاتيب تقام داخل المجمعات (كلية

معمارية) و في جوار المساجد أو في مبان مستقلة تقام بجهود أهلية . و نظرا لأنها لا تكلفهم شيئا كثيرا فقد إنتشرت في كافة القرى و النجوع و الأحياء و تدل وقفيات تلك الكتاتيب على أنها كانت تضم الطلبة من الذكور و الإناث معا أو تقام لكل منها أبنية مستقلة ,(أوغلي . 1999. 449) وكل ما كان يقوم به الحكم في الولاية هو تسجيل هذه الكتاتيب وحتى عملية التسجيل إقتصرت فقط على المدن الرئيسية بطرابلس وبنغازي أما الكتاتيب في القرى والمناطق الأخرى البعيدة عن طرابلس وبنغازي فلم يلتفت إليها ولا حتى بتسجيل أعدادها. فقد كان عدد الكتاتيب بمدينة بنغازي عام 1284 هـ / 1883م أي السنوات الأخيرة من الحكم التركي بلغ 8 كتاتيب فقط , (الشيخ . 1972 . 107) عدد تلاميذها بلغ مائة وخمسة وستون صبياً، ويقوم على التدريس فيها عدد من الفقهاء من خريجي الزوايا,(بالحاج . 2000 . 47) أما في مدينة طرابلس فكان عدد الكتاتيب سنة 1292 هـ / 1891م خمسة عشر كتّاباً لم تكن كلها صالحة لعملية التعليم. وعدد تلاميذها غير مستقر.

ويتضح من هذا أن تركيا لم تفعل شيئاً من أجل نشر التعليم, وتركت الكتاتيب المنتشرة في كلا الإقليمين برقة وطرابلس تقوم وحدها بدورها التقليدي, (القماطي .74. 1978) وبجهود فردية أهلية يتولى التلاميذ أنفسهم وأهلوهم الصرف على عملية تعليمهم , ويؤيد هذا الرأي ما جاء في تقرير بعثة الأمم المتحدة في ليبيا من أن تركيا "لم تفعل شيئاً من أجل نشر التعليم وتركت الكتاتيب المنتشرة في كلا الإقليمين برقة وطرابلس تقوم وحدها بدورها التقليدي" حيث كان التعليم في هذه الكتاتيب وفي المساجد يتم على يد العلماء الدينين وكان قاصر فقط على تدريس اللغة العربية والدين الإسلامي,(الشيخ . 1972 . 108.109)

ولما كانت الكتاتيب تقوم أساساً على تعليم الصبية وتحفيظهم القرآن الكريم ومبادئ اللغة العربية قراءة وكتابة للإستعانة بها في قراءة الآيات وكتابتها كما أن

الفقيه الذي يقوم بتعليم الصبية كان يشغل في الغالب وظيفة قارئ القرآن الكريم في المسجد أو الذي يقوم بإمامه المسلمين في الصلاة بالمسجد .. لذلك وجدت الكتاتيب في الغالب بجوار المسجد أوفي نفس مبنى المسجد ليستطيع الفقيه ممارسة عمله في كلا الجانبين .. في المسجد حيث يؤدي وظيفته المكلف بها بالنسبة للشعائر الدينية, ومع الصبية حيث يقوم بتحفيظ التلاميذ القرآن الكريم و اللغة العربية, (الشيخ . 1972 . 109.110)

ولم تكن عملية التعليم في الكتاتيب تقوم على أي أساس علمي أو تربوي ذلك أن الفقيه كان يقوم فقط بتعليم الصبية كيفية النطق بالآيات ثم يكلفهم بحفظ بعض الآيات ليقوم كل منهم بتسميع ما حفظ أمام الفقيه في اليوم التالي دون أهمية لفهم المعنى أي كان الحفظ يتم آلياً",ولم يكن هناك حد معين يحفظ فيه الصبي القرآن الكريم أي لم يكن هناك عدد من السنوات المقررة ولذلك كانت عملية الحفظ هذه تسند إلى مجهود كل صبي و مقدرته الخاصة. (الشيخ . 1972 . 110)

ثانيا :الكتاتيب في ليبيا في العهد الإيطالي1911 م / 943م

وما كاد ينتهي الحكم التركي في ليبيا حتى دخلت ليبيا تحت حكم أجنبي أشد قوة من الحكم التركي، و هو الحكم الإيطالي الذي كان حكماً استعمارياً استيطانيا، بدأ سنة 1911م، ولم يحل عنها إلا بعد أن هزمت إيطاليا ضمن دول المحور في الحرب العالمية الثانية سنة 1943، وقد قاوم الشعب الليبي الاستعمار الإيطالي مقاومة عنيفة، بحيث لم يستطيع أن يثبت أقدمه في كامل التراب الليبي إلا بعد عشرين سنة من الحرب المدمرة. (الشيباني. 2001، 247)

عندما نزلت الجيوش الإيطالية على طول الساحل الليبي، كانت البلاد تمتلك عدد متنوعاً من المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

ولأجل ملائمتها الإدارية والسياسية، قسمت الى ثلاث فئات: أولاً : تلك ذات الصبغة السياسية الجماعية. وثانياً: تلك ذات الصبغة الإسلامية الصرفة وأخيراً تلك ذات الصبغة الاجتماعية الجماعية.

فقد شملت المؤسسات ذات الصبغة السياسية الجماعية البلديات الليبية سواء أكان مدنية أو ريفية إلى جانب الخدمات المتنوعة التي كانت مسؤولة عن تقديمها في المجتمع العربي الليبي (المياه، الشرطة، إضاءة الشوارع، المستشفيات، العبادات، التعليم والصحة).

أما المؤسسات ذات الصبغة الإسلامية الصرفة فهي تشمل المساجد، ومحاكم الشريعة. أما المؤسسات ذات الصبغة الاجتماعية، فقد اصطلح الإيطاليون على تسميتها بـ(المؤسسات الأقل شئناً) وتشمل هذه المؤسسات مدرسة الفنون والصنائع وعدداً من المدارس مدعومة من الأوقاف والهبات، في الدرجة الأولى للفقراء والمرض، إلى جانب عدد من المدارس الإسلامية ودائماً متصلة بمساجد خاصة.

(ليونا رندا بلتون، 1999، 65.66)

ويمكن القول بإيجاز أن التعلم في ليبيا في تلك الفترة كان تعليماً استعمارياً مصبوغاً بالصبغة الإيطالية، وذلك فضلاً عن عدم استقلاله بسبب كثرة القوانين المنظمة له وكثرة التغيرات التي طرأت على إدارته فهو تارة يخضع لسلطات الاحتلال، وتارة يخضع لوزارتي المعارف والمستعمرات الإيطالية، ثم يعود تارة أخرى للخضوع للإدارة الإيطالية في ليبيا وذلك كله بهدف خدمة أغراض الاستعمار دون مراعاة لرغبات المواطنين العرب أصحاب البلاد. (القماطي . 1978 . 109)

لقد تنازع تربية الناشئين في هذه الفترة لونان من التعليم لون يعبر عن الثقافة الإسلامية التي تتمثل في تعليم الزوايا والكتائب القرآنية وهذه المؤسسات كانت موجودة في ليبيا قبل الاحتلال الإيطالي ، ولون أخر يعير عن نزعة الاستعمار وأطماعه والتي تتمثل في المدارس. ولتجميد اللون

الأول أو استخدامه في برنامج الحكومة للتغلغل السلمي ، وتدعيم اللون الثاني لم يتوان الاستعمار عن إصدار التشريعات والقوانين الجائره. (القماطي . 1978 . 109) فقد أوقفت السلطات الإيطالية كل نشاط تعليمي بعد احتلالها لليبيا، (الشيخ . 1972 . 194)

وفي فبراير من عام (1912) أعيد فتح كل المؤسسات التعليمية التي سبق إغلاقها وفقاً لمخطط طلينة الثقافة العربية،(القماطي . 1978 . 108)

كما صدر في المرسوم الملكي الإيطالي رقم (56) في 15 يناير عام (1914) قانون بإنشاء مدارس عربية إيطالية يدرس فيها المعلم العربي مادة اللغة العربية والدين فقط وباقي المواد الأخرى تركت للمعلم الإيطالي. (المسعودي، 1980 ، 37)

ورأت سلطات الاحتلال انصراف الأهالي عن هذه المدارس لعدم اطمئنانهم إلى ذلك النوع من التعليم الذي كانت توفره لهم السلطات الإيطالية ولعل عدم اطمئنانهم هذا يرجع إلى عدة أسباب لعل أهمها الشك في أهداف التعليم في ذلك الوقت وعدم رغبة الليبيين في التعامل مع المحتلين والخوف على أبنائهم من تأثرهم بأخلاق ومبادئ لا يرضى عنها الآباء، والخوف من ضعف تأثير الدين الإسلامي في نفوس أبنائهم لذلك أنصرف الكثير من المواطنين بأبنائهم للكتائب والمساجد والمدارس القرآنية. (الشيباني. 2001، 277)

ولما رأت سلطات الاحتلال هذا الانصراف من جانب الأهالي إلى الكتاتيب استصدرت مرسوماً ملكياً آخر برقم (250) في عام 1915 للسيطرة على الكتاتيب والمدارس القرآنية وكانت بنوده كالآتي:

1. تنظيم الكتاتيب وصرف مكافآت مالية للفقهاء، معلمي الكتاتيب من الأوقاف.
2. تصرف الأموال على الكتاتيب إذا توفرت فيها الشروط الآتية:

أ. أن يتجاوز عدد التلاميذ في الكُتاَّب الواحد خمسة وعشرين تلميذاً تتراوح أعمارهم بين 5-14سنة.

ب. أن يتضمن برنامج الكُتاَّب مقررات في اللغة العربية ومبادئ الرياضيات إلى جانب المقررات الدينية.

ت. يخضع الكُتاَّب لرقابة المفتش الإيطالي ومتابعته له. (رحومة،2006. 5-6)

وبناء على المرسوم قام المفتشون الإيطاليون بحملة تفتيش على الكتاتيب والزوايا وأحصوا عدد التلاميذ فيها، وأغلقوا الكتاتيب التي يقل عدد تلاميذه عن (25) تلميذ أو ما لا يستوفى شروطاً معينة,ورغم أن هذا المرسوم أعطى بعض الحقوق للكتاتيب إلا أنها كانت منقوصة ولم تأخذ طريقها للوجود الحقيقي لأن سيف الاحتلال سُلِطَ على كل عمل وطني بناء، فقد استولى الإيطاليون على أوقاف الكتاتيب والزوايا وغيرها من المؤسسات التعليمية ووجهوا ريع هذه الأوقاف إلى أهداف أخرى غير تعليمية تخدم مصالحهم هم. (الشافعي، 1978. 534)

وقد اعتبرت إيطاليا هذا النوع من التعليم مناهضاً لسياستها، ومضرا بأهدافها في ليبيا، فقد جاء في تقرير إيطالي عن التعليم في 15 أكتوبر سنة 1916 ما يؤكد هذه النظرية، يقول ذلك التقرير " ومهما كانت تلك الأسباب فإن الواقع الملموس هو أن أغلب شباب العائلات المهمة يتلقون تربيتهم وتعليمهم في المدارس القرآنية والتي لا يمكن اعتبارها الأ مدارس مناهضة لحكومتنا".

وقد بلغ عدد الكتائب التي أشار إليها ذلك التقرير في تلك الفترة في منطقة المنشية بطرابلس حوالي 25 كتاباً وكان عدد التلاميذ فيها 1278 تلميذاً يدرسون القرآن الكريم، وهناك أعداداً كثيرة أخرى من الطلبة بمختلف المناطق في البلاد يحفظون القرآن الكريم بدور الكُتَّاب. (المسعودي، 1980 ، 79)

وفي المقابل أدركت إيطاليا تمام الإدراك أهمية الدور الذي يلعبه الدين في المجتمعات الإسلامية، وقوة المشاعر الدينية لدى الفرد فيهم، واقتنعت بأن أي مساس بتلك المشاعر واستفزازها سيستثير العواطف ضدها، وسيذكى جذور الحقد، ويؤجج نار العداء في نفوس المواطنين المسلمين على اختلاف مواقفهم السياسية منها، ومن ثم رأت الاستفادة من تلك الظاهرة ومحاولة توظيفها لتحقيق أغراضها،

فاتبعت سياسة مدروسة محكمة، تقوم على تأكيد احترامها للدين الإسلامي، وتقديرها للمعتقدات الإسلامية، وتعاطفها أيضاً مع الأعراف والتقاليد المحلية ومن خلال كل ذلك محاولة احتواء المؤسسة الدينية بكاملها ضمن تركيبتها الإدارية السياسية، للتغلغل من خلالها إلى مختلف الأوساط الشعبية في جميع أنحاء البلاد، القريبة منها والنائية ، على حد سواء. (السوري، ، 2،1998)

وبتاريخ 11 مارس عام (1917) صدر القانون رقم (469) الذي فصلت بموجبه إدارة التعليم عن وزارتي المعارف والمستعمرات الإيطالية، وقد أعيد فتح الكتاتيب والمعاهد والزوايا بمقتضى ذلك وأصبحت تابعة للسلطة المحلية في ليبيا ليتاح لها حرية توجيه التعليم توجيهاً مباشراً، ومن ما تضمنه هذا القانون ما يأتي:

1. حرية التعليم الأهلي المتمثل في الكتاتيب والزوايا والاكتفاء بإشراف عليه من قبل الدولة دون تدخل السلطات التعليمية الإيطالية. (القماطي . 1978 . 109)
2. .احترام تعليم العقيدة الإسلامية وإعادة فتح الزوايا والكتاتيب . (رحومة،.2006. 7)
3. .تدفع الحكومة الإيطالية مرتبات لمشائخ الزوايا التابعة لها على أن يقوم هؤلاء بدور الوسيط بين السلطات الإيطالية وأهل البلاد وقت الحاجة, (حسن محمد، 1962، 232) وقد أعيد فتح الكتاتيب والزوايا بمقتضى ذلك. (القماطي . 1978 . 110)

وفي يونيو 1919 صدر القانون رقم (931) في طرابلس، وفي أكتوبر من نفس العام صدر القانون رقم (240) ببرقه، وقد تضمن ما يأتي:

1. حرية التعليم الخاص الأهلي، والاكتفاء بالإشراف عليه من قبل الدولة دول تدخل السلطات الإيطالية فيه.
2. قصر التعليم على الذكورة فقط، والزاميته في المرحلة الابتدائية.
3. التدريس باللغة العربية، ومنع استخدام التعليم فيما يسيء إلى العقيدة الإسلامية. (وزارة التعليم والتربية، 1974، 11)

وفـــي بدايـــة العـــام الدراســـي (1920/1919) وصـــل إلـــى طـــرابلس المـدير المكلـف بالإشـراف علـى التعلـيم وهـو إيطـالي اسـتعماري يتلقـى تعليماتـه من الحاكم العام الإيطالي في طرابلس. (الشيخ . 1972 . 193)

وفي عام 1920م أصدرت الحكومة الإيطالية قانوناً جديداً لتنظيم مدارس الأوقاف فقط، وقد بين هذا القانون شروط وواجبات المدرس والناظر بهذه المدارس، والعطلات "المسامحات" والعقوبات الخاصة بالمدرس والطالب، والدرجات والمواد التي تدرس بمدارس الأوقاف وقد قسمت هذه المدارس إلى ثلاث مراحل: ابتدائي، ثانوي، نهائي ،فالابتدائي يشمل الكتاتيب ، والثانوي يشمل مدرستي مصطفى الكاتب وأحمد باشا، والنهائي يشمل مدرسة عثمان باشا، وشكلت لهذه المدارس لجنة كانت تسمى بلجنة مدارس الأوقاف، ولهذه المدارس ناظر مدارس ومراقب مدرسين، ووضعت لها مناهج ومقررات وعطلات "مساحات" وامتحانات وشروط لقبول الطلبة بها، وحدد نوع الشهادات التي تمنحها. (المسعودي، 1980 ، 79-80)

وفي سبيل جدب الناس – المواطنين- إلى التعلم الذي تشرف عليه سلطات الاحتلال في ليبيا اعترفت بالمدارس الآتية كمدرس رسمية في 5 فبراير عام (1922) مع محاولة إنشاء ما لم يكن موجوداً منها وهي , (الشيخ . 1972 . 193):

المادة1. سيقدم التعليم في المدارس الآتية:

1. كتاتيب.
2. مدارس ابتدائية.
3. مدارس ثانوية.
4. مدارس عليا.
5. مدارس الفنون والصنائع.
6. مدارس زراعية.
7. مدارس بنات التعليم والعمل.

المادة2: في هذه الوثيقة حدد برنامج الكتاتيب تماماً، وسوف ينفذ باللغة العربية، ويشتمل على المواضيع التالية:

أ. تحفيظ جزء من القرآن .

ب. قواعد الدين والأخلاق.

ت. القراءة والكتابة والإملاء.

ث. المبادئ الأولية للحساب.

ج. دراسات عامة.

المادة 3: تنص على أن المدارس الابتدائية ستقدم حلقات دراسية مدتها 3 سنوات، وسيقبل فيها فقط أولئك التلاميذ الذين نجحوا في الامتحان النهائي للكتاتيب أو في امتحان قبول خاص.(ليونا رندا بلتون، 1999، 162 . 163)

وطبق هذا القانون في نفس العام إلي صدر فيه بعد إدخال تعديل واحد فيه هو اعتبار اللغة الإيطالية مادة قائمة بذاتها وتدريس باقي المواد باللغة العربية وقد بلغ عدد الطلاب في الكتاتيب والمعاهد الدينية عام (1921 – 1922) 1792 طالباً. (سعاد الزوام ..2005 . 22) وقد بلغ عدد المدارس القرآنية في أوائل عام (1922 – 1923) 66 مدرسة كانت موزعة في المناطق والمحافظات الليبية. وقد وصف إحدى السياسيين الإيطاليين الكتاتيب في كل من طرابلس الغرب وبرقة، بأنها (في حالة من التدهور التام) وعلى الرغم من الحالة السيئة لغالبية هده الكتاتيب، إلا أن الإيطاليون وعلى مضض سلم بشعبيتها بين جماهير السكان، وهكذا استمر التعليم الديني في الكتاتيب يعيش على ريع الأوقاف الخاصة بالمساجد، وعلى صدقات بعض الناس ".
(ليونا رندا بلتون، 1999، 252)

ولم يكن الكتاب مدرسة بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة أو بنفس الصورة التي عليها المدرسة الآن. (المسعودي، 1980 ، 80)

حيث أن الغالبية العظمى من هده المدارس التقليدية الدينية بصرف النظر عن تلك الملحقة بمساحة بمساجد كانت تدار في حجرات صغيرة مكونة من أرضية ترابية صلبة بفتحة واحدة في الحائط، لدخول الضوء والهواء، وفي مثل هده الأماكن حيث لا نظافة، ولا أي نوع من

الـوعي الصـحي معروفـاً أبـداً يتلقـى التلاميـذ تعلـيم القـرآن حيـث يجلسـون إمـا علـى حصـائر أو فـي الغالـب علـى الأرض، إن اللـوح الـذي يكتبـون عليـه فيـه يشـبه السـبورة الصـغيرة ويمسـح بالمـاء والطـين عنـدما يريـدون مسـح مـا كتبوا,هذه هي العدة التعليمية الوحيدة. (ليونا رندا بلتون، 1999، 252)

كما أن التلاميذ كانوا ينتظمون في هذه الكتاتيب تلقائياً وبصورة غير منتظمة حيث كان الصبي يذهب إلى الكتاب متى أرسله والده دون التقيد بسن معينة، وكان الطلبة يجتمعون في حلقة واحدة حول الفقيه، يحفظ كل منهم المقرر المعطى له من السور من قبل الفقيه وقد يتفقون في سورة واحدة وقد يختلفون، وعندما يحفظ تلميذ القرآن كله، يتجه إلى أحد الزوايا أو المساجد الكبيرة للاستزاده أو يذهب إلى جامع الأزهر بمصر أو جامع الزيتونة بتونس للتخصص في العلوم الدينية واللغوية أو يدخل إلى معترك الحياة فيعمل مع أسرته حسب الظروف الاقتصادية لكل أسرة. (المسعودي، 1980 ، 80)

ثالثا:الكتاتيب في ليبيا في العصر الفاشستي1923 -943م

كانت السياسة الإيطالية في ليبيا قد سلكت مسلكين: الأول في الفترة ما قبل ظهور الفاشستي، وكانت تتميز بحسن النية نوعاً ما وبروح التعاون الظاهري بين العرب والإيطاليون، وكانت إيطاليا تهدف إلى إعداد الشعب لمعاملة "الند للند" أما المسلك الثاني وهو في عهد الفاشيست فيمكن اعتباره مسلكاً استعمارياً بالمعنى الصحيح، يعتبر الشعب شيئاً ثانوياً، انه عهد الرئيس والمرؤوس، لقد وصلت الإهانة للعنصر الليبي إلى حد أنه لا يجوز مخاطبته بالسيد فلان كما يخاطب أي إنسان آخر بل " إبن البلد فلان" ومعنى عبارة إبن البلد غير السيد أي المستعمر أو ما يشبه ذلك. (فرحات، بدون تاريخ، 121).

وما كاد الحكم في إيطاليا يستقر في يد الفاشستي حتى اتجه صوب ليبيا ليجعل منها مستعمرة إيطاليه صرفه باعتبارها في نظر الفاشستي امتدادا عضوياً لشبه الجزيرة الإيطالية وعلى ذلك فإن ما أبدته الحكومات الإيطالية السابقة من محاولات لإقرار السلام في ربوع البلاد الليبية إنما هو في نظر الحزب الفاشستي تهاون بل مهانة لإيطاليا وأن السياسة التي يجب إتباعها مع الشعب الليبي هي سياسة الشدة بل والإبادة إذا لزم الأمر ليحل بالأرض الليبية خمسة ملايين من الطليان المغامرين أو المدفوعين من الحكومة الإيطالية ليعمروا – أعلن أنداك – الأرض التي تحتاج إلى سواعدهم وخبراتهم وهم يهدفون بذلك الاستيلاء على كل الأراضي القابلة والصالحة للزراعة من أيدي أصحابها. (فرحات، بدون تاريخ، 227-.228).

وقد ظهر موقف الحزب الفاشستي من الليبيين منذ اليوم الأول لارتقاء موسوليني منصب رئيس الحكومة الإيطالية حيث ألغى كل اتفاق تم بين إيطاليا والمجاهدين الليبيين واتخذ سياسة عسكرية ترمى إلى الاستلاء على البلاد الليبية بأجمعها ولم تنته سنة 1923 م إلا والقوات الإيطالية قد احتلت كل المدن الساحلية وأخذت تتوغل في الداخل وقد حاول المجاهدون الدين فروا إلى فزان أن يقفوا في وجه هذا التوسع فقاوموا الغزو الإيطالي بقوة، (فرحات، بدون تاريخ، 128).

وعندما اشتدت مقاومة الليبيين وأدرك الفاشست الطليان أنه لا سبيل إلى التغلب على العرب إلا بإتباع أساليب الإبادة ودلك بالقضاء على اللغة العربية لغة الدين ودعامة قومية العرب, (الشيخ . 1972 . 234) فلم يعترف الإيطاليون إلا بالإيطالية كلغة رسمية في معاملاتهم وأطلقوا الأسماء الإيطالية على الشوارع والميادين والمدن وكانت تكتب باللغة الإيطالية ثم العمل على تنصير العرب وأضعاف الدين والأخلاق ومن الوسائل التي تدرعوا بها لتحقيق هذه الغاية إنشاء الكنائس في كل المدن الليبية على الرغم من أنه لم يكن هناك ليبي واحد مسيحي ونشروا دور الدعارة والفحش وعلقوا الصليب على المحاكم والمدارس حتى الإسلامية منها. (مرسي، 1973، 266) .

كما علموا على محاربة التعليم الديني الوطني ليحل محله تعليم إيطالي مفروض، فأغلقوا الزوايا السنوسية وحاربوا الكتاتيب والمدارس القرآنية. بل

واسقطوا الكتاتيب من تشريعات التعليم وأوقفوا صرف المكافآت لمدارس الكتاتيب فساء حالها ، وأغلقوا جميع المدارس الخاصة بالليبيين فيما عدا المدارس الابتدائية، ومدرستي الفنون والصنائع الإسلامية بطرابلس وبنغازي اللتين كان الإيطاليون يسخرون خريجيها في وظائف حسب مشيئتهم. (القماطي . 1978 . 114)

وقد اتخذ الاستعمار الإيطالي الفاشستي في هذا السبيل عدة إجراءات منها:

تمت الموافقة على القانون الخاص بإدارة طرابلس وبرقة سنة 1927م، والذي حل محل القوانين الأساسية الليبية، وتغير النظام الدراسي للمسلمين تبعاً لذلك ووضع محله نظام جديد تم التصديق عليه بالمرسوم الملكي رقم (1698) لسنة 1928م، وقد تضمن هذا النظام:

1. حذفت الكتاتيب من التنظيم المدرس نظراً لاتصافها بالصبغة الدينية المحضة.(فرحات، بدون تاريخ، 119).

وجاء تضييق السلطات الإيطالية على التعليم الديني لليبيين ورغبتهم في الاستزادة من هذه التعليم في الجامع الأزهر بمصر وفي جامع الزيتونة بتونس باتخاذ بعض الإجراءات تمثلت في الأتي:

1.إنشاء مدرسة إسلامية عليا في طرابلس واعتبرت من أهم إنجازات تلك الفترة، واستمرت لمدة غير قصيرة مادة للدعاية الفاشيستية في الداخل والخارج وقد اقترحت إنشاءها اللجنة التتشالت برئاسة المستشرق (كارلونالليو) لإعداد برنامج تعليمي لليبيين المسلمين سنة 1915م ولكنها لم تخرج إلى حيز الوجود إلا في عهد حاكم ليبيا آنذاك، ركن الزعامة الفاشيستية، ايتالو بالوجيت صدر المرسوم الملكي بإنشائها في 13 من مايو سنة 1935 وافتتحت في يناير سنة 1936. (السوري، 1985، 196) وحث الناس على إلحاق أبنائهم بها ولكن العرب تشككوا فيها وفيما تقدمه لأبنائهم من تعليم ما دامت فلسفة التعليم مبنية على طلينة الثقافة الإسلامية العربية، وخصوصاً وأن الإيطاليين نصبوا على مدخل هذه المدرسة الإسلامية العليا صليباً كبيراً مما جعل الليبيين ينصرفون عنها ويتحايلون لتعليم أبنائهم في الجامع الأزهر بمصر بصفة خاصة. (المسعودي،1980 ، 43) وقد أغلقت هذه المدرسة عام 1942 مع

نشوب الحرب العالمية الثانية حيث لم تجد الأقبال من الموطنين الليبيين عليها. (القماطي . 1978 . 115)

2.وجاء الإجراء الثاني للتضييق على الليبيين المتجهين إلى مصر للاستزادة من التعليم فتخذى القنصل الإيطالي في القاهرة رقابة على كل ليبي يفد إلى البلاد بحيث لا يكون له نشاط أخر غير التعليم الديني في الجامعالأزهر. (القماطي . 1978 . 115)

لقد لخص "يتشولى" سياسة التعليم والتربية في ليبيا بالعبارة التالية: على الدولة المستعمرة أن تقرر ما إذا كان من الأحسن أن تحكم شعباً من المرؤوسين أم أن تهيئة لليوم الذي سيعامل فيه معاملة الند للند ,(فرحات، بدون تاريخ، 121) لذا كان التعليم في العهد الفاشستي يعني بسياسة طلينة كل ما هو ليبي، واعتبار الجنس العربي أقل من الجنس الإيطالي، ولذلك جاء نظام التعليم في ليبيا في العهد الفاشستي ترجمة لهذه السياسة، فقد امتلأت الكتب المقررة بالمبادئ الفاشية وصور لابسي القمصان السوداء من الرجال والشباب، وصور زعماء الفاشست وفقرات من أحاديث موسوليني، ويكفي أن نستعرض تلك الأناشيد التي كان يتغنى بها التلاميذ في مدارسهم لتقدير حقيقة ما قامت به إيطاليا في ميدان التعليم .

إننا أبناء روما جندها نحن القدامى

قد سعينا الألف عاما ثم عدنا للعهود

لا رجوع لا هوينا في طريق قد بنينا

بحجار ودمانا والورى طرأ شهوداً (الشيخ . 1972 . 238)

لذا أنصرف الأهالي عن هذا التعليم، فكانوا يقولون أن الليبيين ينفرون من التعليم وهذا إدعاء كاذب، كان يجب عليهم أن يقولوا أن الليبيين لم يريدوا إرسال أبنائهم إلى مدارس لا تفيدهم شيئاً أنهم على يقين بأن مثل هذه المدارس تخالف أبسط المبادئ التربوية والتعليمية وأنها تهدف إلى أعداد رعايا مخلصين للمستعمر، (فرحات، بدون تاريخ، 123) وإلى خلق جيل يؤمن بالإمبراطورية الرومانية ويقدس المبادئ الفاشية. (حسن محمد، ، 1962، 349)

فقد كتب فيستا في سنة 1930 في كتابة المدرسة الإيطالية ما يلي:

" نحن في المستعمرات في عالم مختلف عن ذلك العالم في إيطاليا – الوطن الأم – فإن السكان مسلمون لهم عاداتهم وتقاليدهم الخاصة التي تمتد خلفهم قروناً من التاريخ وبقيت معاهدهم على فطرتها الأولى، ولكن من الخطأ تدمير أو الغاء كل هذا بضربه واحدة دون أن نسبب مقاومة، لذلك فإنه يجب عمل ذلك تدريجياً، يجب أن نعطي المواطن العربي وسائل تنمية نشاطه وفي نفس الوقت ننشر أفكارنا مع الإيحاء بأننا لن نأخذ أي شيء من ماضيه". (مجموعة من الأساتذة والباحثين، 1998، 13)

ومن ذلك تتضح حقيقة الأهداف الاستعمارية بالنسبة لتعليم أبناء العرب وهي أهداف ليست بمستغربة من حكم استعماري تسلطي فاشستي ورغم أن هذه اللجنة وضعت تقريرها حول التعليم على هذا النحو وحددت أهدافه فإنه لم يأخذ مكانه في التنفيذ، إلا في عام 1927م عندما تقرر ترك الكتاتيب تمارس رسالتها التعليمية مع وجود مفتش وطني للإشراف على هذه الكتاتيب والسماح للكتاتيب القرآنية أن تباشر عملها لم يكن تساهلاً من المستعمر الفاشستي مع الليبيين أصحاب البلاد,(الشيخ. 1972 . 241) بل كان ذلك للأسباب أهمها :

1. محاولة تجنب السرعة الزائدة التي تنتج من نقل الطلاب العرب من النظام المدرسي التقليدي في ليبيا إلى المدارس ذات النمط الإيطالي التي انصرف عنها الليبيين أصلاً لعدم اطمئنانهم لهذا التعليم. (الشيخ. 1972 . 241)
2. خشية إثارة الرأي العام الإسلامي. (حسن محمد، ، 1962، 349)
3. إن إظهار الفاشيشت اهتماماً خاصاً بالدين الإسلامي ما هو إلا محاولة منهم لطمأنة المواطنين بأنهم يحترمون الدين الإسلامي، والحضارة الإسلامية، والتقاليد والعادات المحلية، وفي نفس الوقت كانت أجهزتهم الدعائية في الخارج تعزف نفس النغم وخاصة في مصر وسوريا، حيث يقيم العدد الأكبر من المهاجرين الليبيين الذين كانت لهم نشاطات سياسية ملحوظة ومحاولة استمالة عدد من الزعامات والشخصيات الإسلامية البارزة مثل السياسية كان لها تأثير كبير على البرامج التعليمية الفاشيستية في البلاد. (السوري، 1998، 17-18)

وهكذا وجد الليبيون متنفساً لهم في هذه المؤسسات التعليمية التقليدية من كتاتيب ومساجد وزوايا تعليمية لتعليم أبنائهم. وضلت هذه المؤسسات هي الفرصة التعليم المحدودة المتاحة لعامة الليبيين. (الشيباني. 2001، 272)

ويقول عمر التومي الشيباني" لا حظنا من خلال دراستنا للتعليم في ليبيا في العهد الإيطالي أن المعلومات والبيانات المتوافرة عن هذا التعليم في معظم المراجع العربية التي تعرضت له كانت ناقصة ومتناقضة ومتضاربة فيما بينها، ولهذا وجدنا أنفسنا مضطرين إلى أن نعتمد أساساً فيما نذكره من إحصاءات وبيانات عن التعليم في ليبيا في العهد الإيطالي على المذكرة الشاملة التي قدمها مندوب إيطاليا إلى اللجنة الخاصة بالنظر في القضية الليبية في الأمم المتحدة عن تنظيم التعليم في ليبيا في العهد الإيطالي سنة 1950". (الشيباني. 2001، 277-278)

ويذكر مندوب إيطاليا في مذكرته السالفة الذكر عن الكتاتيب، أنه يوجد في المناطق الخاضعة للسلطة الإيطالية في برقة خلال السنة الدراسية 1921 / 1922م أثنا عشر مدرسة قرآنية تتلقى مساعدة من الدولة، وفي عام 1939 / 1940 كان هناك (629) مدرسة قرآنية موزعة حسب المناطق والمحافظات الليبية كالأتي:

المحافظة أو المنطقة	محافظة طرابلس	محافظة مصراته	محافظة بنغازي	محافظة درنة	الصحراء الليبية
المدارس القرآنية	263	231	59	15	61

جدول رقم (1) يلخص عدد المدارس القرآنية في ليبيا سنة 1935 / 1940 في العهد الفاشستي

وليرفع المندوب الإيطالي عدد الطلبة الليبيين الذين كان منتظمين بالدراسة في ليبيا في سنة 1939 / 1940 أضاف عدد المدارس القرآنية وما بها من طلاب إلى عدد المدارس المدنية الحديثة، وفاته أن المدارس القرآنية كانت تعتمد أساساً في إدارتها وتمويلها على الجهود الأهلية، وبذلك لا يصح أن ينسب توفير هذه المدارس القرآنية إلى الجهود الإيطالية. (الشيباني. 2001، 279-280)

رابعا : الكتاتيب في عهد الإدارة الانجليزية والفرنسية(من عام 1943 م إلى عام 1951 م)

كانت ليبيا منذ سنة 1940 م ولمدة ثلاث سنوات مسرحا للحرب العالمية الثانية التي انتهت بهزيمة دول المحور (المانيا وايطاليا) , وبعد انتهاء الحرب احتل البريطانيون والفرنسيون البلاد وأقسموها بينهم . فتولت الادارة البريطانية زمام الامور في اقليم برقة عام 1942 م واقليم طرابلس عام 1943 م , وتولت الادارة الفرنسية الامور في فزان وهي منطقة صحراوية , وثم الاتفاق مع القوات الفرنسية التي سيطرت على اقليم فزان بجعل خط عرض 28 شمالا الحد الفاصل بين الادارتين . (أمال فوني .2006. 20)

استمرت الادارة البريطانية تحكم برقة وطرابلس والادارة الفرنسية تحكم فزان من عام 1934 م حتى نهاية عام 1951 م , وكان يجب أن ينتهي وجودها في البلاد بانتهاء الحرب العالمية الثانية , ولكن وجود هذه الادرات العسكرية خلق وضعا شاذا في ليبيا , وقد ترتب على هذا الوجود عدة امور أثرت على مستقبل البلاد لسنوات طويلة وحتى بعد الاستقلال وهذه الامور هي :-

أولا : لم يستفد الليبيون اقتصاديا ولم تنتعش الاحوال المالية بالنسبة لهم فقد استمر الطليان يتمتعون بامتيازاتهم وفتحت الابواب للاحتكارات البريطانية والفرنسية

واصبحت ليبيا سوقا رائجة للمصنوعات البريطانية وللمصارف البريطانية تمارس نشاطها الاقتصادي .

ثانيا : الفرقة التي بذرها الاستعمار الاوروبي بين اجزاء البلاد مما اضعف الروابط بين ابناء الوطن الواحد واوجد حساسيات بين الاخوة الاشقاء .

ثالثا : التخطيط لبقاء النفود الاجنبي في البلاد لسنوات طويلة ببث الشقاق بين القبائل ومنح الامتيازات للعناصر الموالية للاستعمار وابعاد المعادين للاستعمار حتى لو كانوا صالحين .

رابعا : كافأت انكلترة الولايات المتحدة الامريكية وفي نفس الوقت حاولت الحصول على تأييد الولايات المتحدة الامريكية لمشروعات انكلترة الاستعمارية فعقدت الادارة البريطانية اتفاقية مع الولايات المتحدة الامريكية لتأجير مطار الملاحة بالقرب من مدينة طرابلس .

خامسا : حاربت الادارة العسكرية وجود أي نشاط ثقافي الا مايتفق مع مصالحها فلم تسمح بحرية الصحافة فيما عدا جريدتي طرابلس الغرب , وبرقة الجديدة اللتين كان يصدرهما مكتب الاستعلامات البريطاني في كل من طرابلس وبنغازي , واستخدام هاتين الجريدتين لتوجيه المواطنين الى ماتريده الادارة العسكرية الاستعمارية , كما أن التعليم ايضا لم يسلم من التوجيه الاستعماري ليتفق مع المخطط الذي رسمه الاستعمار في الارض الليبية .

(الشيخ. 1972 . 237-247)

فأخذ التطور التعليمي في ليبيا صورا متعددة في ظل تلك الظروف التي كانت قائمة . ففي الجزء الأكبر من البلاد وكان تحت سيطرة البريطانيين قام في برقة وهي المنطقة الشرقية من ليبيا نظام تعليمي مماثل لما كان في مصر انذاك مع ادخال اللغة الانجليزية كلغة اجنبية في برنامج الدراسة واستعان البريطانيون بمدرسين مصريين للعمل بمدارس ذلك الاقليم كما استعانوا بالكتب المصرية ايضا وكان الطلاب يكملون السنة النهائية من المرحلة الثانوية (السنة الخامسة) في مصر .اما في طرابلس فقد طبقت الادارة البريطانية نظام التعليم الذي اقامته بريطانية في فلسطين وكانت انذاك تحت سيطرتها . ولكن هذا التباين في السياسة التعليمية في كل من برقة وطرابلس

ادى بأهالي طرابلس الى المطالبة بتعديل نظام تعليمهم على غرار النظام المتبع في برقة . فعمدت الادارة البريطانية الى تعديل نظام التعليم العام وطبقت بدله نظاما تعليميا مماثلا لما كان في السودان وكانت ايضا تحت سيطرة البريطانيين . (رحومة علي . 1199. 28)

ولما لم يرض الاهالي ذلك ايضا عادت بريطانيا اخيرا وطبقت النظام المصري الموجود في برقة مع ادخال بعض التعديلات عليه . وفي نفس الوقت سمحت الادارة البريطانية للمدارس الايطالية واليهودية باستمرار نشاطها . وقد كان من اهم المشكلات التي واجهتها الادارة البريطانية فيما يتعلق بالتعليم مشكلة المباني نظرا لتدمير كثير منها اثناء الحرب وكانت المدارس كلها مغلقة بالطبع خلال الحرب كذلك كانت هناك مشكلة المعلمين وقد حاولت الادارة البريطانية التغلب عليها بالاستعانة ببعض المعلمين المصريين كما اشرنا الى جانب المدرسين البريطانيين او الايطاليين وفي نفس الوقت عملت على تدريب المعلمين الوطنيين من الليبين . وكان الاشراف على التعليم في كل من طرابلس وبرقة تتولاه الادارة البريطانية عن طريق مديرين ومستشارين بريطانيين كما كان الحال في مصر .

بيد ان الادارة البريطانية كافأت الايطاليين على تخلصهم من موسولين والفاشية وانضما معهم الى الحلفاء باعطائهم طرابلس , وعينت ايطاليا لتشرف على المدارس الايطالية والعربية على السواء مع تبعيتها في نفس الوقت للادارة البريطانية وجعلت الادارة البريطانية اللغة الايطالية لغة اجنبية في التعليم الثانوي الى جانب اللغة الانجليزية . (مرسي 0 1973. 270)

اما في فزان وهو الجزء الصحراوي شبه المهجور من البلاد فقد كانت تحت الادارة الفرنسية وطبقت فيه نظاما تعليميا مماثلا لنمط التعليم الفرنسي في تونس والجزائر وكان الحاكم الفرنسي هو الذي يشرف على التعليم في المنطقة وعاملت فرنسا الاقليم كامتداد طبيعي للجزائر فاستخدمت فيه عملة التداول الفرنك الجزائري واصبحت ميزانية فزان جزءا من ميزانية الجزائر . ومع هذا فنظرا لفقر الاقليم وقلة سكانه وتشتيتهم من ناحية وعدم توفر الامكانيات البشرية من ناحية اخرى لم يكن لهذا

الاقليم حظ كبير من التعليم بل كان اقل حظا من الاقليمين الاخرين طرابلس وبرقة .(مرسي 271.19730)

وانعكست هذه الانفصالية على المواد الدراسية في المدارس وعلى اهداف التعليم والخطط والمناهج . وهكذا يلاحظ ان مثل هذه الانظمة التعليمية التي فرضها الاستعمار وهي متباينة في منهاجها وبرامجها . هي اشد خطورة على البلاد , حيث انها عملت على تمزيق الوطن الواحد فكريا , وذلك بخلقها مزيجا من الثقافات المتباينة داخل الشعب الواحد لاضعاف الروابط بين أقاليمه الثلاثة " برقة , طرابلس , فزان " وإحداث الشقاق بين الاهالي لتتم لهم السيطرة الكاملة على ليبيا سياسيا واقتصاديا .(المسعودي، 1980، 53-54) هذا إذا الى اتجاه الاهالي الى المدارس القرانية التي تعيش على أوقاف الزوايا والكتاتيب , وقد بلغ عددها في عام 1947 م (427) مدرسة قرانية تضم حوالي 7512 تلميذا يحفظون ويدرسون القران الكريم .(المسعودي، 1980 ، 45-46)

اما فيما يتعلق بأحوال تلك الكتاتيب وكيفية تعامل الادارتان البريطانية والفرنسية اتجاها واتجاه اقبال الاهالي بتدريس ابنائهم فيها فلم تتحصل الباحثة على مادة تاريخية دقيقة تستند عليها في الاجابة على هذه التساؤلات ..... وربما يرجع هذا الى:

1- قصر المدة التي حكمت فيها الادارتان البلاد حيث امتد حكمهما 8 سنوات من سنة 1943 م الى عام 1951 م .
2- ان الادارتان اتجهت الى التعليم في بلد كانت خالية من التعليم ووسائله فوجهته الى خدمة مصلحتهم خصوصا اذا اخذنا بعين الاعتبار الظروف الغير عادية التي كانوا يعملون فيها , من عدم وجود مدارس كافية للتدريس وعدم صلاحية ماكان موجود من مدارس حيث استعملت اثناء الحرب في اغراض حربية , كذلك لم تكن هنالك مناهج مناسبة ولاكتب ولامدرسون وطنيون اكفاء باستطاعتهم تدريس جميع المواد لان مهمتهم قد انحصرت في العهد الفاشستي على تعليم اللغة العربية والدين فقط .(فرحات، بدون تاريخ، 124.125)

فأتخذت الاجراءات اللازمة لفتح عدد من المدارس الابتدائية العربية ومثيلتها الايطالية , واصلاح مباني هذه المدارس التي تهدمت بسبب الحرب واستخدمت المباني العسكرية التي كانت تابعة للقوات الايطالية كمباني مدرسية غير مبالية

للاوضاع الصحية والنفسية للطلاب, (أمال فوني .2006. 33) واعدت المناهج اللازمة والتي تتفق مع السياسة الانجليزية على توفير المدرسين , وحل مشكلة نقص المعلمين من اهل البلاد حيث استقدمت عددا كبيرا من الاساتذة والمدرسين من مصر وفلسطين – خاصى بعد نكبتها – بالاضافة الى تدريب بعض القائمين بالفعل بالتدريس من العناصر الوطنية تدريبا محليا . (القماطي . 1978 . 147)

لقد ورثت ليبيا بعد تخلصها من الادارتين الانجليزية والفرنسية تركه مثقلة في مجال التعليم كما ورثت في غير التعليم من نواحي الحياة الاخرى. وهذا ان دل على شئ فانما يدل على ان سياسة الاستعمار البريطاني والفرنسي لاتختلف عن سياسة الاستعمار الايطالي , حيث ان الجميع يتفقون في سياسة نهب وسلب خيرات البلاد وطمس ثقافة وعروبة واسلام أهل البلاد (محمد مصطفى بدران .. 1973 – ص19)

خامسا: الكتاتيب في العهد الاستقلال من عام 1951 إلي عام 1968م

عند استعراض تاريخ الكتاتيب وتطوره في ليبيافي الفتره من 1951م الى عام 1968م _اي الفترة التي سبقت قيام ثورة الفاتح من سبتمبر 1969م _ نلاحظ مدى التطور الذي حصل في الكتاتيب في تلك الفترة من حيث الكم والكيف والقوانين واللوائح والتشريعات التي كان تأثيرها في رفع مستوى التعليم بالكتاتيب، على الرغم من الظروف الاقتصادية والإدارية السيئة التي وجدت فيها ليبيا نتيجة لما واجهته من ويلات الحروب والفقر أبان الاستعمار الإيطالي، وما خلقته الإدارة العسكرية البريطانية و الفرنسية من أحوال سيئة في البلاد ، و من تمزيق للوحدة الوطنية .

وقد أثر هذا التطور على نواحي التعليم الديني بصورة عامة ، وعلى التعليم بالكتاتيب بصورة خاصة .و لقد وضع أول قانون للتعليم المعروف بقانون (5) لعام 1950 وحدد هذا القانون أهداف السياسة التعليمية وكان أولها توجيه التعليم في الاتجاه العربي الإسلامي ولهذا قام نوعان من التعليم يخدمان الإطار الوطني:

الأول: هو التعليم المدني وقد نظمت مراحلة علي ضوء السياسة التي التزمت بها أكثر الدول العربية في الاتفاقيات الثقافية .

الثـــاني: هـــو التعلـــيم الإســـلامي , (وزارة التربيـة والتعليم. بـدون تـاريخ. 7) فقـد نـص الدسـتور علـي أن ليبيـا دولـة عربيـة مسـلمة ذات سـيادة، دينهـا الإسـلام ولغتهـا العربيـة ولهـذا قـام هـذا النـوع مـن التعلـيم لخدمـة الإطـار الـوطني الـذي تمثـل فـي الجامعـة الإسـلامية سـابقا ومـا كـان يتبعهـا مـن معاهـد دينيـة ,عليـة أعيـد تنظـيم التعلـيم الـديني ليصـبح نظامـا تعليميـا موازيـا للتعلـيم المـدني. وكانـت المظلـة التـي يسـتظل بهـا جميـع أنـواع ومسـتويات التعلـيم الـديني هـي الجامعـة الإسـلامية التـي كانـت المقـر الرئيسـي لإدارتهـا فـي مدينـة البيضـاء. (عمـر محمـد التـومي الشـيباني. 2001،ص 349) وكـان يتبـع هـذه الجامعـة فـي المسـتوي الجـامعي ثـلاث كليـات هـي: كليـة الشـريعة وكليـة أصـول الـدين، وكليـة اللغـة العربيـة، ونظـراً لعـدم تـوفر الإمكانيـات الإداريـة والفنيـة، فقـد تولـت نظـارة المعـارف بولايـة برقـة الإشـراف علـى هـذا المعهـد وتسـيره وتمويلـة وكانـت نظـارة المعـارف بولايـة برقـة فـي ذلـك الوقـت تشـرف علـى حـاولي(44) زاويـة (40) كتابـاً لتحفـيظ القـران الكريم.

وكان النظام المتبع في المعهد الديني من حيث خطة الدراسة ومناهجها تحاكي نظائرها في الأزهر بمصر. وقد انتدب للتدر يس في هذا المعهد عدد من المدرسين المصرين من خريجي الأزهر. بالإضافة الي المدرسين الليبيين الذين تتوافر فيهم مؤهلات المطلوبة، ونظرا لان المناهج وطريقة التدريس في هذا المعهد نختلف كل الاختلاف عن المدارس والمعاهد التابعة لنظارات المعارف فقد انتهي أشرافها علية في سنة 1955 حين صدر مرسوم ملكي أصبح بمقتضاه المعهد مستقلاً في إدارته وميزاته وتحت إشراف مجلس اعلي برئاسة شيخ المعهد , وقد قام المجلس بإدارته ورسم خطة السير منه لتحقيق الهدف والغاية المنشودة من هذا اللون من التعليم . وقد صدر قرار سنة 1956 يخول للمعهد إنشاء و فتح فروع علمية له في جميع أنحاء البلاد . (المسعودي، 1980، 130131)

وقد استمرت إدارة ذلك المعهد في الإهتمام بأحوال الكتاتيب والمدارس القرآنية، وبأحوال بعض الأماكن التي اشتهرت بهدا اللون من التعليم الديني و في الإشراف عليها .

وقد ضم عدد من هذه الأماكن المشهورة إلى المعهد، وسميت بمدارس تحفيظ القرآن الكريم التي يعتمد عليها في تغذية المعاهد الدينية بخريجيها، لأن الطلاب لا يصلحون للاستمرار بالتعليم الديني إذا لم يكونوا من حفظة القرآن الكريم.

هذا بالإضافة إلى أن نظارات المعارف بالولايات الثلاث هي التي تقوم برعاية مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، فكانت تمدها بالمدرسين والمسرفين المهتمين بهذا اللون من التعليم الديني . (محمد أحمد المسعودي، ، ص137) وينقسم نظام التعليم في ليبيا في تلك الفترة إلي ثلاثة أنواع:

أولاً: التعليم العام: ويشمل المراحل الآتية:

_المرحلة الابتدائية، ومدتها ست سنوات.

_المرحلة الإعدادية، ومدتها ثلاث سنوات.

_المرحلة الثانوية، ومدتها ثلاث سنوات.

ثانياً: التعليم المهني والفني: وينقسم إلي:

_القسم المتوسط، ويقبل منه التلاميذ الحاصلون علي الشهادة الابتدائية.

_القسم الراقي، ويقبل منه التلاميذ الحاصلون علي الشهادة الإعدادية.

ويشمل هذا النوع من التعليم معاهد المعلمين والمعلمات ومدارس التجارة والصناعة.

ثالثاً: التعليم الديني: وينقسم إلي أربع مراحل:

مرحلة ما قبل الابتدائية وتشمل المدارس القرائية:(الكتاتيب)

_المرحلة الابتدائية.

_المرحلة الثانوية.

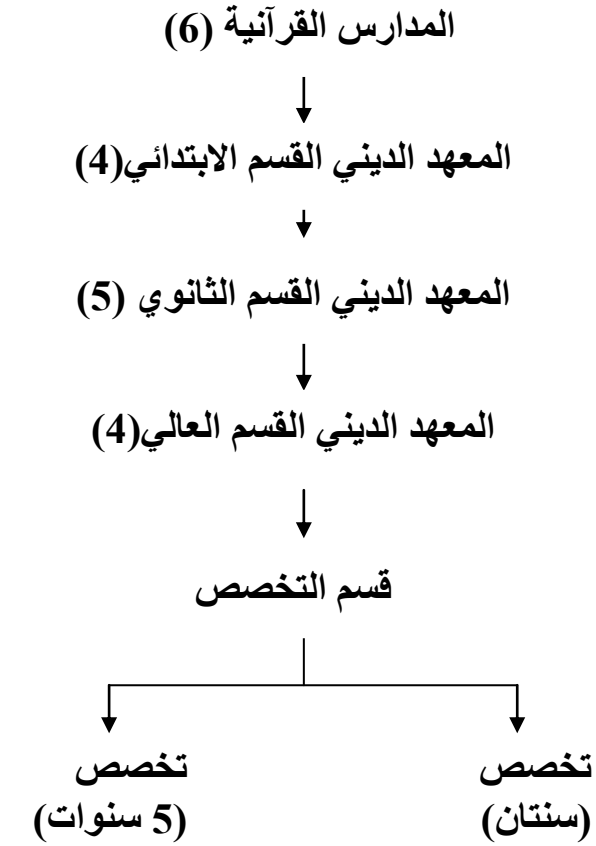
_التعليم العالي.(أمال فوني .2006. 92)

أما بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال فهي لا تحسب من ضمن السلم التعليمي لأنها ليست إلزامية في هذه الفترة، ويمكن اعتبار الكتاتيب.التي انتشرت في ليبيا بجهود

أهلية منذ الفتح الإسلامي مدارس أهلية تجمع بين رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، لأنها كانت تستقبل الأطفال في سن المرحلة الابتدائية وما قبلها.(وزارة التعليم والتربية : 1974 .25)

وكان السلم التعليم الديني عام 1953/52م يبدأ مقبل المرحلة الابتدائية بمرحلة لتحفيظ القرآن الكريم ينتقل التلميذ بعدها الي المرحلة الابتدائية، ومدتها أربع سنوات ثم الي المرحلة الثانوية ومدتها خمس سنوات، ثم الي المرحلة العالية ومدتها أربعة سنوات، ينتقل بعدها التلميذ الي المعاهد العليا الدينية. (نازلي. 1973. 105)

شكل رقم (1) يوضح سلم التعليم الديني عام 1953/1952



المصدر :حسن محمود .1962.359

وفي كل مرحلة يدرس الطلبة مجموعة من المواد الدراسية على النحو التالي:_

❖ المرحلة الابتدائية ..

ومدتها أربع سنوات وتحتوي مناهجها على المواد الآتية :

- التوحيد .
- الفقه .
- المواريث.
- السيرة.
- النحو.
- الصرف.
- الإنشاء.
- الإملاء.
_ الخط.
_ المطالعة.-

- المحفوظات.
- التجويد.
- التاريخ.
- الجغرافيا.
- الحساب.
- الهندسة.
- الرسم.
- التربية الوطنية.
- التربية الرياضية.

❖ **المرحلة الثانية.**

ومدتها خمس سنوات وتحتوي مناهجها على المواد الآتية :

- التوحيد.
- التفسير.
-الحديث.
- المصطلح.
- الفقه.
- المواريث.
- النحو.
- الصرف.
- البلاغة.
- الأدب.
- العروض والقافية.
- المنطق الصوري.
- أدب البحث والمناظرة.
- التاريخ والجغرافيا.
- المجتمع الليبي.
- الأحياء.
- الكيمياء.
- الطبيعة .

القسم العالي :

أما القسم العالي الذي سبقت الإشارة إليه فإن منهجه يشمل :

- الفقه وأصوله .
- التفسير وعلوم القرآن.
- الحديث.
- المصطلح الجديد.

- تاريخ التشريع. - المواريث.

- مقارنة المذاهب.

بالإضافة إلى مواد أخرى في علم اللغة العربية والمنطق.

ويتضح من هذا المنهج أنه كان يمثل فيما عرف بعد ذلك بكلية الشريعة الإسلامية.(من بحوث وفد ليبيا في مؤتمر وزاد التربية والتعليم والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية طرابلس ..1966 19.18)

أما المدارس القرآنية السائدة في تلك الفترة ، فلم يكن لها منهج محدد في التعليم ، إنما كانت تسير على المنهج التقليدي لتحفيظ القرآن الكريم . (المسعودي، 1980 ، 135)

وكانت المدارس القرآنية في طرابلس حوالي (20) كتاباً في عام (1951) أكبرها كتاب زاوية ميزران الذي كان يضم (200) طالباً ، منهم (60) طالب يحفظون القرآن ... وكتاب حورية الذي كان يضم (200) طالب ، حفظا منهم القرآن الكريم في تلك السنة (22) طالب . وكثير منهم كان يدرس التجويد أو يقوم بالقرأة في الإذاعة .

وهناك كتاتيب كثيرة أخرى تنتشر في مختلف أنحاء ليبيا لا تختلف في طريقتها عن الكتاتيب التي ذكرت .

وكانت العناية بتحفيظ القرآن الكريم بطرابلس أكثر منها في برقة ... ففي زاوية تاجوراء وحدها كان في سنة (1950) أكثر من 70 طالباً ، حفظ غالبيتهم القرآن وهناك كثير من الزوايا التي كانت تشبه زاوية تاجوراء في حجمها و في اهتمامها بتحفيظ القرآن الكريم . (المسعودي، 1980 ، 137) وهكذا استمرت هذه الكتاتيب في الانتشار حتى وصل عددها عام (1962) بإقليم طرابلس إلى (750) كتابا يضم أكثر من 1800 طالباً يقوم بالتدريس فيه (850) مدرساً, (أمال فوني، 2006، 92).

أما في ولاية فزان فكانت أعداد المدارس و الطلاب و المدرسين كما هو موضح بالجداول الآتية.

جدول رقم (2) إحصائي بعدد طلاب ومدرسي المدارس القرآنية
منذ ستة 60 / 61 حتى العام الدراسي 1962 / 1963

المنطقة	عدد المدارس			عدد الطلاب			عدد المدرسين		
	61/60	62/61	63/62	61/60	62/61	63/62	61/60	62/61	63/62
سبها	44	41	46	1120	1350	1370	44	44	51
الشاطئ	38	33	34	431	1055	1065	38	40	38
مرزق	37	31	33	524	827	0844	37	36	36
الجفرة	11	10	10	396	415	430	11	10	10
غات	6	6	6	180	200	215	6	6	6
المجموع	136	121	129	2651	3847	3924	136	136	141

المصدر:نظار المعارف بولاية فزان الأحصائيات التعليمية في فزان منذ عام الدراسي 1953/52 إلى العام الدراسي 1963/62

جدول إحصائي رقم(3) بعدد طلاب ومدرسي المدارس القرآنية
للعام الدراسي 1962 / 1963

المنطقة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدرسين	عدد المدرسين
سبها	46	1370	51	27
الشاطئ	34	1065	38	28
مرزق	33	0844	36	23
الجفرة	10	0430	10	43
غات	06	0215	06	36
المجموع	129	3924	141	28

المصدر:نظارة المعارف بولاية فزان الأحصائيات التعليمية في فزان منذ عام الدراسي 1953/52 إلى العام الدراسي 1963/62

ونتيجة لأهمية تحفيظ القرآن الكريم ودراسته ومعرفة علومه فقد ثم تأسيس معهد للقرآن تكون مهمته تخريج متخصصين في تجويد وضبط ورسم القرآن الكريم على الوجه الصحيح.

وقد سد هذا المعهد ثغره مهمة في هيكل التعليم الديني وساهم في نشر التلاوة الصحيحة والعلمية للقرآن الكريم وقد اختير مكان له بجوار الزاوية البيضاء، وكان إنشاؤه في أول أكتوبر سنة 1959م بمقتضى مرسوم ملكي صدر في 7 من مارس سنة (1959م) . (المسعودي، 1980 ، 135.136)

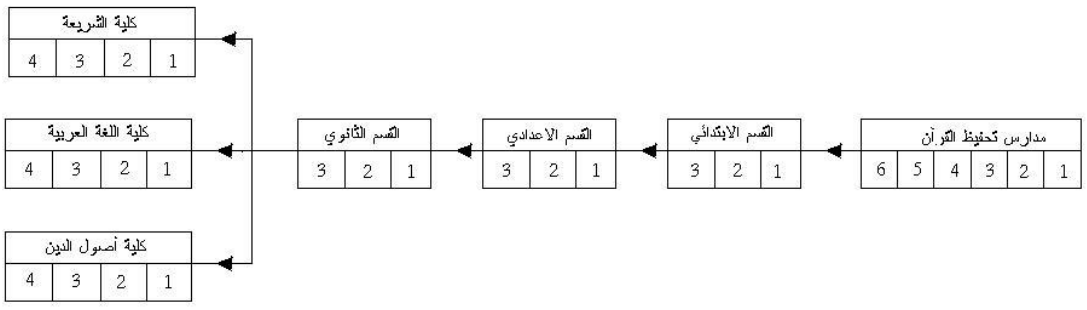
وفي عام 1965م صدر قانون جديد للتعليم ألغي بمقتضاه قانون التعليم سنة 1952م، (القماطي . 1978 . 238) الذي حدد الاتجاهات والاهداف الرئيسية التي ينبغي الاسترشاد بها، كما اصدرت لوائح خاصة لتنظيم انواع التعليم المختلفة. حيث اصبحت مراحل التعليم في البلاد كالآتي:

1) مرحلة التعليم الابتدائي.
2) مرحلة التعليم الاعدادي بانوعها (العام- الصناعي-التجاره-الزراعي)
3) مرحلة التعليم الثانوي بانوعها(العام – الصناعي-التجاري-الزراعي)
4) مرحلة التعليم العالي الجامعي.

التعليم الديني الاسلامي ومراحلة كالاتي:

1) مدارس حفيظ القران.
2) المعاهد الدينة- ابتدائي-اعدادي-ثانوي.
3) الكليات . (وزارة التربية والتعليم . بدون تاريخ . 7 – 8).

والشكل رقم (2) يوضح سلم التعليم الديني في هذه الفترة .



المصدر: (وزارة التربية والتعليم . بدون تاريخ)

وفي عهد الوحدة الدستورية ازداد الاهتمام التعليم الديني أكثر مما كان علية في عهد الاستقلال كما ازداد الإقبال علية من قبل التلاميذ. الجدول التالي يوضح ازدياد عدد الطلاب في سنة 1965م مقارنة بسنة 1960م.

جدول رقم (4) يوضح عدد طلاب التعليم الديني في جميع المراحل التعليمية

المرحلة	1960	1965
مدارس تحفيظ القران	3735	6083
ابتدائي وأعدادي وثانوي	712	1127
التعليم العالي	35	287
التجويد والقران	35	62
البعوث(شعبة الوعظ وشعبة القضايا)	------	115
المجموع	4517	7674

سادسا:الكتاتيب في عهد ليبيا الثورة

ما أن تخلصت ليبيا من المستعمرين على اختلاف أنماطهم و أجناسهم حتى أنطلقت تحقق لنفسها الاستقلال التام وتدعم هذا الاستقلال فاعترفت بها الأمم المتحدة بلد مستقلاً لنفسها وانضمت إلى الجامعة العربية وحققت الوحدة بين ولاياتها التي أراد المستعمر أن يفرق بينها ، توجهت كل هذه الجهود بثورة الفاتح من سبتمبر 1969 التي جعلت الاستقلال حقيقة واقعة وحررت المواطن من كل آثار الظلم و الاستبداد وجعلت عضوية ليبيا في الجامعة العربية عضوية جادة فعالة مسئولة وأصبح لها بهذه الثورة أهداف ومبادئ وقيم تعمل على تحقيقها بجدية وفعالية من أهمها الحرية و الاشتراكية و الوحدة وأتجهت إلى موارد البلاد الاقتصادية تنميها وتزيد منها وتحافظ عليها وتجعل منها موارد ثابتة دائمة بقدر الإمكان بالعمل على إيجاد قاعدة صناعية وزراعية ثابتة في البلاد.

وكان أهم ما اتجهت إليه مرفق التعليم ، ذلك المرفق الحساس الذي يعتبر مفتاح كل تقدم حقيقي وقوامه ، ذلك لأنه لا قيمة لبناء المصانع والمزارع وما إليها بدون

بناء الانسان ولهذا يتجه كل من الحكم الاستعماري والحكم الوطني إلى التعليم فالأول يشوهه وينحرف به ليضمن لنفسه البقاء في البلاد و الثاني يصلح منه وبدعمه ويبني به المواطن الحر بل ويحقق عن طريقه استقلال البلاد ونهضتها الاقتصادية و الاجتماعية .

ومعلوم أن ليبيا قد ورثت تركه مثقلة خلفها لها الاستعمار الطويل في كل مجالات الحياة وفي مجال التعليم بصفة خاصة ، ومن أبرز معالم هذه التركه أنه لم يكن فيهات تعليم ابتدائي كافٍ يشمل كل أبناء البلاد الذين هم في سن التعليم ولم يكن هناك تعليم يذكر للبنت ، وكان التعليم الثانوي نادراً وكان التعليم الجامعي معدوماً وكانت الأمية متفشية بين المواطنين حتى لقد بلغت بينهم 90% تلك هي أهم المشكلات التي ورثتها ليبيا في عهد الاستعمار . (بلدية طرابلس في مائة عام .بدون تاريخ . 687)

لهذا عملت ليبيا على مواجهة هذه المشكلات مواجهة حقيقة , فعملت ولا تزال تعمل على تعميم التعليم الابتدائي لأنه القاعدة الأساسية في التعليم ، فبنت المدارس الابتدائية ووزعتها على جميع أنحاء البلاد وأعدت المدارس المنتقلة التي تسعى للمواطنين حيثما كانوا تقدم لهم العلم و المعرفة وافتتحت عدداً كبيراً من معاهد المعلمين و المعلمات التي تعد معلمي هذه المرحلة الإبتدائية لتواجه بهم ذلك التوسع الضخم في إنشاء المدارس نتيجة لإقبال المواطنين على تعليم أبنائهم في عهد الحرية استقدمت من البلاد العربية وخاصة مصر من هؤلاء المعلمين ما تواجه به النهضة الشاملة أما المدارس الإعدادية فهناك المدارس الإعدادية الكافية التي تستقبل التلاميذ الذين أنتهوا من المدارس الابتدائية , وانتشر التعليم الثانوي وأصبح في كل مدينة صغيرة مدرسة ثانوية واحدة على الأقل بعد ان لم يكن في البلاد كلها سوى مدرسة واحدة أو اثنتين على الأكثر ولقد انتشرت في البلاد مدارس رياض الأطفال التي تستقبل الطفل وتعده للمدرسة الابتدائية ولم يكن هذا النوع موجوداً إلا لأبناء الجاليات الأجنبية في عهد الاحتلال.

وأصبحت البنت الليبية تجد فرصتها في التعليم متساوية مع أخيها الليبي فهناك المدارس الابتدائية و الأعدادية و الثانوية الخاصة بالبنات وبجانب المدارس

الابتدائية المشتركة ولا ينقص هذه النهضة في تعليم البنت سوى أن بعض الآباء لا يقبل كثيراً على تعليم بناتهم في المدارس وإذا بدأوا هذا التعليم فأنهم لا يصلون ببناتهم إلى نهايته . (الشافعي . 1978. 543).

أما سلم التعليم فلم يطرأ عليه خلال سنوات الثورة في الجماهيرية العربية الليبية تغير يذكر من حيث مراحله وعدد سنوات الدراسة في كل مرحلة وتتابعها غير أن التعديلات التي أدخلت عليه ما هي إلا شيء من قبيل إصلاح التعليم ولكنه لا يغير من هيكل التعليم ذاته ، ومن ذلك بدء العمل بنظام النقل الآلي في صفوف التعليم الإبتدائي جميعها ماعدا الصفين الرابع و السادس إبتداء من العام الدراسي (1971/70م) وكذلك إطالة عدد سنوات الدراسة الإلزامية لتغطي المرحلة الإعدادية (ثلاث سنوات بعد المرحلة الإبتدائية) أي أن مدة الإلزام أصبحت تسع سنوات بدلاً من ست سنوات ، وذلك وفقاً لما نص عليه الإعلان الدستوري الصادر من مجلس قيادة الثورة في (11.سبتمبر 1969م) . (القماطي . 1978 . 290)

أما التعليم الديني فكان قبل قيام الثورة يسير في خط مواز لسلم التعليم العام منفصل عنه حيث كان تابعاً للجامعة الإسلامية سابقاً .

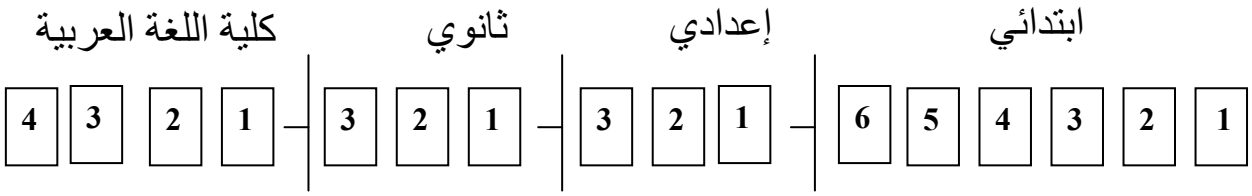
ولكن بعد قيام الثورة و الغاء الجامعة الإسلامية تم التقريب بين التعليم الديني و التعليم المدني الذي بدأ بصدور القانون رقم (144) لسنة (1970) بشأن إلغاء الجامعة الإسلامية وإلحاق معاهدها ومدارسها بوزارة التعليم والتربية ، وتحويل كلياتها إلى كلية تابعة لجامعة بنغازي سابقاً (قاريونس حالياً) . (القماطي . 1978 . 290)

وبهذا تم إلغاء الجامعة الإسلامية وأصبح هذا النوع من التعليم تابعاً لوزارة التعليم والتربية . ولذلك سادت الوزارة لإصلاح التعليم الديني في خطين :

أحدهما خاص بالمدارس الإبتدائية القرآنية و الآخر خاص بالمعاهد الدينية . أما بالنسبة للمدارس القرآنية فد سعت الوزارة نحو التقريب بينها وبين مدارس التعليم العام حرصاً على توفر ثقافة واحدة للمواطنين . حيث أعيد النظر في مناهج هذه المدارس ، ثم طبق منها منهج جديد في عام (1971/70م) يمثل أول مرحلة للتقريب بين هذه المدارس و المدارس الإبتدائية العامة . وفي عام (1972م) بدأ

توحيد التعليم بين هذه المدارس والمدارس الإعدادية أيضاً. وفي عام (1973/72م) طبق مشروع خفض سنوات الدراسة بالإبتدائي الديني من (7 سنوات إلى6 سنوات) وبذلك اتفق سلم التعليم في هذه المدارس مع مدارس التعليم العام . (القماطي . 1978 . 290) ويشترك تلاميذ المدارس القرآنية مع زملائهم في مدارس التعليم العام في المواد الضرورية التي تمكنهم من التوجه إلى أنواع التعليم الثانوية المتاح بالإضافة إلى التركيز على حفظ القرآن الكريم ومبادئ العلوم المتصلة به والتي تمكنهم من مواصلة هذا الاتجاه في الشُعب المتخصصة بمعاهد المعلمين ثم الأقسام المتخصصة بالتعليم الجامعي . (مشروع البنية التعليمية الحديثة المخطط العام . 11)

و المخطط التالي يوضح سلم التعليم الديني التابع لوزارة التعليم و التربية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية منذ قيام الثورة إلى العام الدراسي (75/74) . (القماطي . 1978 . 292)



شكل (3) سلم التعليم التابع للوزارة في العام الدراسي 1975/74م

فالمرحلة الدراسية بالتعليم القرآني ،هي نفس المراحل المماثلة لها بالتعليم العام فيما دون التعليم الجامعي ... وهذه المراحل هي :-

1. **التعليم الأساسي أو الإلزامي :** ومدة الدراسه فيه تسع سنوات ، ويقبل فيه الطفل من سن 6 إلى 15 سنة .
2. **التعليم الثانوي :-** و مدته ثلاث سنوات في التعليم الديني النظامي كالتعليم العام .
3. **المعاهد :** وهي المعنية بتخريج فئات من المتخصصين في المجالات الآتية:-

أ- الأمامة و الخطابة و الارشاد: يخرج أئمة مساجد ، ومدته سنتان بعد الإعدادية ويسمى مؤهله كفاءة الأمامة" ويعامل معاملة الحاصل على الدبلوم الخاص .

ب- القراءات ويتكون من مستوى واحد ذي حلقتين ، الحلقة الأولى مداها سنتنان يتم التركيز فيها على حفظ القرآن الكريم وتجويده و الحلقة الثانية ثلاث سنوات يركز فيها علي القراءات وعلوم القرآن الأخرى ، يمنح بعدها الطالب أجازة القراءات ، ويعامل خريجو معهد القراءات معاملة خريجي الجامعات بحكم القانون رقم 596 لسنة 1976 الصادر من مجلس قيادة الثورة، لان من شروط دخول هذا المعهد حفظ القرآن الكريم نصاً ومواصلة تجويد ، واتقان قراءاته ومعرفة علومه . وهو المعهد الوحيد المتخصص في تخريج مدرسين مؤهلين لتدريس القرآن الكريم . (المسعودي،1980، 203.204)

ج- معاهد المعلمات الدينية :- وهي المعاهد التي افتتحت لسد الحاجة الماسة في مجال التعليم العام الابتدائي ، ثم انتهت هذه المعاهد بانتهاء العمل بنظام الدبلوم العام في العديد من البلديات ومدة هذا النوع من المعاهد الدينية خمس سنوات بعد الابتدائية القرآنية وتعامل الخريجات فيه معاملة حملة إجازة التدريس العام .

د- نتيجة لحاجة المدارس القرآن الكبيرة إلى المدرسين و المدرسات لمادة القرآن الكريم ولعدم تمكن معهدي القراءات و المعاهد المستحدثة في بعض البلديات من تغطية النقص في هذا المجال , واستفادة ممن حفظوا القرآن الكريم بالطريقة القديمة ، فقد وضعت اللجنة الشعبية العامة للتعليم أسساً لأجراء مسابقات للحفاظ الوطنيين في القرآن الكريم نصاً ورسماً وضبط وأداء بالإضافة إلى فقه العبادات كمعادلة للتأهيل لمن كان غير متخرج من معاهد القراءات ويعامل هؤلاء الحفاظ وظيفياً معاملة الخريجين في حالة نجاحهم في تلك المسابقة كما دعت الحاجة إلى قبول من نجحن في المسابقة من الفتيات الليبيات ومعاملتهن معاملة خريجات المعاهد العامة عند تعيينهن مدرسات كما

يعامل الحفاظ من الدول الشقيقة الذين يشتركون في المسابقة وينجحون وظيفياً معاملة حملة الدبلوم العام .(المسعودي، 1980، 204.205)

وفي عام (1970) تم تعديل الجامعة الإسلامية القائمة بمدينة البيضاء وضمها إلى الجامعة الليبية وأخذت شكلاً واحد باسم كلية اللغة العربية و الدراسات الإسلامية ,(سعاد الزوام. 2005 . 42) ثم انضمت الي كلية الآداب والتربية و كلية الحقوق بجامعة قاريونس ببنغازي في عام 1976م.

ومن أجل تجديد حيوية هذا التعليم عنيت الوزارة برفع مستوى كفاية معلميها عن طريق دورات تدريبية بشرط أن يكون مدرس القرآن الكريم من خريجي معهد القراءات وقد عُمل بذلك ابتداء من العام الدراسي (1972) . (القماطي . 1978 . 305)

وفي سبيل الاهتمام بالتعليم الديني بعد أن أصبح هذا اللون من التعليم جزء من أمانة التعليم و التربية ، جعلت له إدارة عامة تتولى إدارته في إطار الأمانة تسمى ادارة شئون المعاهد و المدارس الدينية وقد وضح اختصاصات هذه الإدارة بقرار وزير التعليم و التربية رقم (322) لسنة 1974 فيما يلي :

أولاً :- الاشراف على شئون التعليم الديني ومراقبة سير الدراسة بالمدارس والمعاهد الدينية وما يتبعها بما يكفل النهوض بمستوى الوصول على الغايات المنشودة ، وبما يواكب جهود الثورة وتطلعات المجتمع في خلق جيل مستمسك بدينه الاسلامي وتراثه العربي وتحمل مسؤلية الدعوة لهذا الدين ونشر مبادئه .

ثانياً :- الاسهام في نشر الثقافة الاسلامية عن طريق جعل هذه المدارس مراكز اشعاع ديني للبيئة المحيطة بها ، وذلك بإقامة الحفلات ويتبع هذه الإدارة قسمان وهما :-

أ- قسم المدارس القرآنية .

ب- قسم المعاهد الدينية .

وعلى أعتبار أن المدارس القرآنية هو موضوع الدراسة فسأقتصر بالتحدث عن هذا القسم من الإدارة:_.

فقد اختص قسم المدارس القرآنية بالأمور الأتية :-

1. الاشراف على شئون التعليم الديني في المدارس القرآنية .
2. الاسهام في نشر الثقافة الاسلامية يجعل هذا المدارس مراكز اشعاع ديني .
3. وضع مشروعات المناهج وخطط الدراسة للمدارس القرآنية و اختيار الكتب المحققة لهذه المناهج .
4. دراسة وتدبير احتياجات هذه المدارس من مدرسين ووضع مواصفاتهم وقواعد اختيارهم وابداء الرأي في تنقلاتهم ووضع التقارير الفنية عن أعمالهم .
5. المشاركة في اختيار مديري المدارس الدينية مع الإدارة العامة
6. تدبير احتياجات هذه المدارس من فصول دراسية وأثاث مدرسي ومعدات وأدوات مدرسية أخرى .
7. القيام بأعمال التوجيه الفني للمدرسين ومتابعة انتظام الدراسة بهذه المدارس بما يكفل حسن سيرها . (المسعودي، 1980 ،201)

وتهدف المدارس القرآنية في هذه المرحلة من التعليم الديني المسمى بالتعليم الإلزامي حاليا , إلى تربية الطفل وتعليمه من بلوغه السادسة من العمر وحتى إنهائه الصف السادس من هذه المرحلة وكما تعمل على تحفيظه القران الكريم كاملاً إذا كان ذكراً .

أما بالنسبة للبنات في هذه المرحلة , فانه يقتصر على تحفيظهن الربع الأخير من القران الكريم , وذلك بالإضافة إلى السور التالية :

الأحزاب , ولقمان , والمؤمنون , والحج , ومريم , ويمكن لذوات الاستعداد الفطري مواصلة حفظ القران الكريم كله وفقا لخطة علمية محددة تضعها المدرسة.

كما تعمل المدرسة القرآنية على رعاية نمو التلاميذ وتزويدهم بالحد الأدنى من المعارف الضرورية للمواطن , تلك المعارف التي تهيئه لخوض الحياة بالإضافة إلى مواصلة دراسته المقبلة , والتعرف على طبيعتهم والكشف عن مواهبهم وتبين قدراتهم , تمهيدا لمساعدتهم على الاتجاه المناسب إلى المجالات

الدراسية والعلمية المتفقة مع استعداداتهم وإمكاناتهم , من اجل تهذيب سلوكهم وصقل شخصياتهم وإكسابهم المهارات الأساسية التي تقوي قدراتهم الذاتية وتبرز معالم شخصياتهم وتؤهلهم للمواطنة السوية , وتعدهم للتحصيل المناسب في تعلم القران الكريم .

ولتحقيق هذه الغاية يعد المدرس المطلوب لتأدية هذه الرسالة إعداداً ثقافيا خاصا وعلميا متخصصا , فعملت الادارة العامة للمعاهد والمدارس القرانية بالتعاون مع أجهزة اللجنة الشعبية العامة للتعليم دورات تنشيطية لمدرس القران الكريم , وذلك اسهاما واثراء للتعليم الديني وحفاظه الكرام , ومساعدة لهم على ربطهم بهذا المجال الذي تخصصوا فيه.

وقد أعدت مناهج متطورة , وتم اختيار أساتذة متخصصين لهذه الدورات , لاعداد الملتحقين بها كمدرسين مؤهلين , يسهمون في بناء هذا المجتمع

وعلى أكثر من خمس دورات تدريبية تنشيطية , تدرب حوالي خمسمائة مدرس للقران الكريم , وقد تلقوا خلال هذه الدورات المواد التالية :

" القران الكريم , والتجويد , والفقه , والحديث , وعلوم القران الكريم , والتربية وعلم النفس , وطرق التدريس , والخط العربي " ..

وقد كان عدد الحصص التي تعطى ما بين (18)حصة وثلاث حصص اسبوعيا

وقد كان عدد المدرسين لكل مادة مابين خمسة مدرسين لمادة علوم القران الكريم ومدرس واحد لكل مادة من المواد الباقية .

وقد انتظمت هذه الدورات من سنة 1392 ه(1927م) الى مابعد عام 1398 ه (1978م)

وقد عقدت هذه الدورات بمدينة طرابلس ومدينة الخمس , وبلغ عدد المتدربين في كل دورة مابين 161 مدرسا قرانيا و 120 مدرسا , وبلغ عدد المتدربين في عام 1978م حوالي 771 متدربا من مدرسي القران الكريم .

ه- هذا علاوة على أن مدرسي القران الكريم المتخرجين من معهد القراءات لايشملهم هذا التدريب , حيث أن تدريبهم داخل ضمن تخصصهم .(المسعودي، 1980 ، 220)

وقد أخذ بعض المدرسين بهذه الدورات المواد التالية :

جدول رقم (5) يوضح المواد التي يتلقاها المتدرب في الدورة التنشيطية لمدرسي القران الكريم اسبوعيا

المادة	عدد الحصص
1- القران الكريم رواية	18
2- التجويد	3
3- التراجم	1
4- الفقه	3
5- الحديث	2
6- علوم القران الكريم	2
7- التربية وعلم النفس وطرق التدريس	4
8- للخط العربي	3

المصدر : (أمانة التعليم والتربية , الادارة العامة للتعليم الديني . ملف رقم 1407/4/7ص , رقم تصنيف 9, 377 / ل 1 10)

ما يغطي الحصص المنوه عنها بالجدول السابق من المدرسين مبين بالجدول رقم (6) التالي:

المادة	عدد المدرسين
القران الكريم وعلومه	5
التجويد والتراجم	1
الفقه	1
الحديث	1
علم النفس وطرق التدريس	1
الخط العربي	1

* الاداريون :

الوظيفة	العدد
مدير الدورة	1
أمين الدورة	2
طباع	1

المصدر : -(المسعودي، 1980. 224-225.)

* والجدول رقم (7) يوضح المراحل التي خطتها أمانة التعليم في تنظيم دورات تنشيطية لمدرسي لمدة القران الكريم في عهد ثورة الفاتح من سبتمبر :

السنة	عدد المتدربين
1392 هـ (1972م)	120 بطرابلس
1393 هـ (1973م)	120 بطرابلس
1394 هـ (1974م)	120 بطرابلس
1395 هـ (1975م)	120 بطرابلس
1396 هـ (976م)	لاشئ
1397 هـ (1977م)	161بطرابلس
1398 هـ (1978م)	130 بالخمس
الجملة	771 متدربا

المصدر: -(المسعودي، 1980. 226)

ونورد فيما يلي بعض الإحصائيات التي تتضمن معلومات عن تطور التعليم الديني في الجماهيرية العربية الليبية وكذلك المدارس و المدرسين ابتداء من العام 1969 إلى العام 1980م

.

جدول رقم (8) يوضح تطور أعداد المدارس والتلاميذ من عام 1965م حتى عام 1970

السنة الدراسية	عدد المدرسين			عدد التلاميذ			هيئة التدريس
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	
66/65	93	4	97	5467	616	6085	438
67/66	110	9	119	5364	672	6036	425
68/67	125	14	139	7419	1115	8534	743
70/69	123	23	146	8039	1470	9509	776

المصدر : (المسعودي، 1980، 311)

جدول رقم (9) يوضح تطور أعداد التلاميذ و المدرسين والمدارس و الأقسام الداخلية بالمدارس القرآنية من عام 1971/70 حتى عام 1975/74م

السنة الدراسية	عدد المدارس القرآنية	نسبة الزيادة (2)	مجموع التلاميذ	نسبة الزيادة	عدد مدرسي القرآن	نسبة الزيادة	الاقسام الداخلية	نسبة الزيادة
1971/70	140	–	11539	–	527	–	9	–
1972/71	160	%21	11654	%1	470	%12.5	10	%11
1973/72	162	%15.5	11755	%2	491	%8.5	10	%11
1974/73	168	%20	12054	%4.5	620	%15.5	12	%33
1975/74	176	%25.5	15319	%32.5	789	%47	12	%33

المصدر : (المسعودي، 1980 ، 311)

جدول رقم (10) يوضح تطور أعداد المعاهد الدينية والتلاميذ منذ عام 1971/70 حتى عام 1975/74م

السنة	عدد المعاهد	نسبة الزيادة (2)	عدد الطلبة	نسبة الزيادة
1971/70	14	–	1433	–
1972/71	11	%21–	1326	%75–
1973/72	14	صفر	2088	%45.5
1974/73	19	%35.5	2583	%80
1975/74	22	%57	2809	%96

المصدر : (المسعودي، 1980 ، 311)

هكذا استمر التعليم الديني تعليماً موازياً للتعليم العام، ورغم كل هذا الاهتمام الذي أولته ثورة الفاتح بالتعليم الديني، إلا أننا – يقول الشافعي – نجده قد دخل منافسة غير متكافئة مع التعلم العام الذي حظى بكل اهتمام من حيث مبانيه ومعلميه ومناهجه وطرق تدريسه.

بينما بقت المدارس القرآنية تعتمد على المناهج المؤخذة من الأزهر، وطرق التعليم فيها بقيت على حالها دون تطوير، وبقت المدارس القرآنية تعتمد على رغبة الأهالي في تحفيظ أبنائهم القرآن، فقد فقدت الجماهير الاهتمام بالمدارس القرآنية، فنجد أن معظم الآباء وخاصة المثقفين يذهبون بأبنائهم إلى المدارس العامة، فقد اغرتهم المدارس الحديثة بمبانيها الجديدة ومعلميها الكفء في الغالب وطرائق تدريسها المتطورة وكتبها الجذابة.

لذا نسمع من يطالب من المسؤولين بإلغاء هذه المدارس لعدة أسباب,

(الشافعي1978. 551-560) وتشير الباحثة هنا إلى هذه الأسباب التي يبنى عليها هؤلاء المطالبون بالإلغاء وجهة نظرهم وهي : -

فالبعض يطالب بالإلغاء بحجة أن القرآن في حاجة إلى حفظ لا إلى تحفيظ.

فيقولون هل من الضروري أن يحفظ المسلمون القرآن الكريم في صدورهم؟ وهلاّ يكفى أن يحفظوه في المصاحف وعلى الشرائط المسجّلة ؟

ولعل هؤلاء المتسائلين يشبهون القرآن بالتوراة والإنجيل، مستنتجين من هذا التشبيه أنه ما دام اليهود والنصارى لا يحفظون كتبهم في صدورهم فالمسلمون كذلك ليس عليهم أن يحفظوا كتابهم عن ظهر قلب، وإذا أرادوا دراسته فيكفي بذلك المصاحف، وإذا أرادوا إسماعه فتكفيهم الشرائط المسجلة.

_والبعض يطالب بالالغاء بحجة وحدة المدرسة الابتدائية

فيقولون إن المدرسة الابتدائية يجب أن تكون موحدة بالنسبة لجميع أبناء الأمة الواحدة، حتى تكون ثقافتهم التي يتلقونها في تلك المدرسة واحدة ومن شأنها قيام مدرسة قرآنية بجانب المدرسة الابتدائية أن يخلق ثقافتين مختلفتين في الوطن الواحد.

_والبعض يطالب بالالغاء بحجة أن جميع التلاميذ عليهم أن يحفظوا القرآن وأنه يمكن ذلك بتوزيعه على صفوف المدرستين الابتدائية والإعدادية.

فيقولون أننا لا نقصد إلغاء المدارس القرآنية وقف تحفيظ القرآن الكريم لبعض التلاميذ، وإنما نقصد أن جميع التلاميذ يحفظونه في المدارس العامة، أي يوزع القرآن على فرق المدرستين الابتدائية والإعدادية بحيث يخصّ كل فرقة جزء منه يحفظه تلاميذها ويكون هذا الحفظ مادة نجاح ورسوب، وبحيث ينتهي كل تلميذ من حفظ القرآن بانتهائه من التعليم الإجباري.

_ والبعض يطالب بالالغاء بحجة أن خريجي هذه المدارس لا عمل لهم واضحاً في المجتمع أو أن سلوكهم في المجتمع لا يظهر فيه بوضوح تأثرهم بالقرآن.

ويتساءل البعض الرابع عن مصير التلاميذ الذين سيحفظون القرآن الكريم ويتخرجون من هذه المدارس القرآنية ، وما هي الوظائف التي سيتولونها في المجتمع وما العمل لو أنهم مارسوا أعمالاً أخرى لا تتصل بالقرآن ونسوه.

_والبعض يطالب بالالغاء بحجة سوء الظروف التي تعمل فيها المدرسة القرآنية من معلم ومبان وطرائق تدريس ... الخ

وينادى البعض الخامس بإلغاء المدارس القرآنية على أساس إمكانياتها القاصرة، فالمعلم بها كفئاً لما هو منوط به، وبعض المعلمين لا يحسن حتى القراءة والكتابة وإن كان يحفظ القرآن، وطرق تحفيظ القرآن عتيقة لا تمتّ إلى أسلوب العصر بشيء والضرب المبّرح يسود هذه المدارس، والمبانئ قديمة وشديدة البرودة في الشتاء، والحرارة في الصيف لأنها من الصفيح، ومعينات التدريس من كتب وسبورات وأشرطة تسجيلية وأدوات كتابية، تكاد تكون معدومة ... الخ من أجل هذا وغيره يطالب البعض بإلغاء هذه المدارس لأنها عجزت عن أداء رسالتها بسبب هذه الإمكانيات القاصرة العاجزة.

وبناء على هذه الحجج تم إلغاء التعليم الديني كتعليم موازي لتعلم العام في عام (1986) على أن يستمر تحفيظ القرآن الكريم في كتاتيب مستقلة عن أمانة التعليم في تبعيتها الإدارية وتابعة للهيئة العامة للأوقاف التي تم إنشائها بموجب قرار صادر عن اللجنة الشعبية العامة رقم (1128) لسنة 1990.

الفصل الرابع

مراكز تحفيظ القرآن الكريم اليوم بالجماهيرية

وإذا عدنا إلى الكتاتيب اليوم هنا في الجماهيرية العربية الليبية بعد أن عرفنا من تاريخها أنها كانت الرائدة الأولى في حقل التعليم وإنها كانت تمثل المرحلة الأولى منه وإنها كانت تقوم على المجهود الفردي في معظم أحولها؛ وأنها حملت وحدها مشعل المعرفة والنور في أيام حالكة الظلام وإنها كانت ولا تزال على استعداد لتطوير منهجها الدراسي لتشمل ما يستجد من علوم ودراسات، بشرط الاحتفاظ برسالتها الأساسية وهي تحفيظ القرآن الكريم ونعود إليها اليوم في ظل ثورة الفاتح العظيمة التي أولت اهتماماً بالغاً منذ بزوغ فجرها بالإسلام والمسلمين وبحفظ القرآن الكريم، وبمؤسسات تحفيظه وحفظته كما سبق الحديث في مجال سابق، فقد كرمت حفظة كتاب الله بمساواتهم مع خريجي الجامعات، وفي هذا السياق الثوري تم إنشاء الهيئة العامة للأوقاف بموجب قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (1128) لسنة 1990، (الجريدة الرسمية ,1991,ع 15,) ولتتولى إدارة وتطوير شؤون الوقف والمساجد ومراكز تحفيظ القرآن الكريم، والاهتمام بالزوايا والمنارات الدينية، وتعمل جاهدة على ترسيخ مبادئ الدين الإسلامي القائمة على الوسطية والتوازن والاعتدال والتي أقرتها الحنيفية السمحة وتعليم القرآن الكريم والاهتمام بتلاوته وحفظه وتأكيد أثره في المجتمع وهذا ما نصت عليه المادة (3) من هذا القرار، وعلى هذا أصبحت مراكز تحفيظ القرآن الكريم تابعة للهيئة العامة للأوقاف. (دليل الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. ، بدون تاريخ، 1 .2)

أهداف الهيئة العامة للأوقاف :

تهدف الهيئة العامة للأوقاف إلى تحقيق مجموعة كبيرة من الأهداف وخاصة بعد دمجها في الهيئة العامة للزكاة بموجب قرار رقم (99) لسنة 2000 , (الجريدة الرسمية , 2000,ع 11,) بحيث أصبحت تسمى الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة ولكن الباحثة ستكتفي بذكر الأهداف التي لها علاقة بمراكز تحفيظ القرآن الكريم والتي تسعى الهيئة إلى تحقيقها وهي :

1- تأسيس مراكز تحفيظ القرآن الكريم وعلومه وإعداد الكوادر المتخصصة وتفعيل دورها ومتابعتها.

2- تشجيع النشء وغيرهم على حفظ القرآن الكريم وتعلُّم علومه، وإجراء الاستجابات اللازمة لحفظة كتاب الله.

3- إقامة المسابقات المحلية والدولية في مجال حفظ القرآن الكريم والمشاركة في المسابقات الدولية.

4- الإشراف على المساجد وتفعيل رسالتها دينياً واجتماعياً بما يتفق وتوجهات المجتمع.

5- إعداد الأئمة والوعاظ وتأهيلهم وتنظيم دوس الوعظ والإرشاد.

6- إقامة الندوات والمهرجانات الدينية والمشاركة فيها في الداخل والخارج.

7- إقامة المسابقات الدينية والفكرية والمشاركة فيها في الداخل والخارج.

(دليل الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. ، بدون تاريخ، 1 .3). ويتكون البناء التنظيمي للهيئة من عدد من الإدارات تختص كل إدارة بمجموعة من المسؤوليات وهذه الإدارات كالآتي:

1- الإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية.

2- الإدارة العامة لشؤون القرآن الكريم.

3- الإدارة العامة للمساجد والوعظ والإرشاد.

4- الإدارة العامة لشؤون العقارات واستثمار أموال الوقف.

5- الإدارة العامة للبحوث والدراسات والتعاون الفني.

6- الإدارة العامة للتخطيط والتقويم والمتابعة.

7- الإدارة العامة للزوايا والطرق الصوفية والأضرحة.

الإدارة العامة لشؤون الزكاة. (دليل الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. ، بدون تاريخ، 6)

ستكتفي الباحثة بذكر اختصاصات إدارة العامة لشؤون القرآن الكريم على اعتبار أنها تتولى الإشراف على مراكز تحفيظ القرآن الكريم موضوع الدراسة .

1- العمل على تعليم القرآن الكريم وإجراء الامتحانات اللازمة في حفظ كتاب الله العزيز.

2- تحديد الاحتياجات الفعلية من المدرسين والموجهين والمتابعين المؤهلين لمراكز تحفيظ القرآن الكريم.

3- مراجعة ومتابعة المصاحف المتداولة وإعطاء الإذن بطبع المصاحف الجديدة.

4- إقامة المسابقات المحلية والدولية في مجال حفظ وتجويد القرآن الكريم والمشاركة فيها بالتنسيق مع الإدارات والجهات المختصة.

5- الإشراف على مراكز تعليم القرآن الكريم.

ويتبع الإدارة قسمي :

1- الشؤون القرآنية.

2-التوجيه والتقويم والقياس. (دليل الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. ، بدون تاريخ، 6)

بموجب قرار الأخ أمين اللجنة الشعبية للهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة رقم (362) الصادر بتاريخ 2004/9/7 تم إنشاء مكاتب للهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة في الشعبيات وتختص هذه المكاتب بعدة مهام تورد الباحثة منها ما يتعلق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.

1- العمل على تحقيق رسالة مراكز تحفيظ القرآن الكريم بالتنسيق مع الإدارة المختصة.

2- العمل على توفير احتياجات مراكز تحفيظ القرآن الكريم من المعلمين وفق الشروط والضوابط والإجراءات المتبعة.

3- إقامة المسابقات المحلية في مجال حفظ وتجويد القرآن الكريم بالتنسيق مع الإدارة المختصة.

4- الإشراف المباشر على مراكز تحفيظ القرآن والعاملين بها.

5-قبول طلبات إنشاء مراكز تحفيظ القرآن الكريم وإحالتها على الإدارة المختصة. (دليل الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. ، بدون تاريخ، 21.22)

مواصفات مراكز تحفيظ القرآن الكريم :

1- أن لا يقل عدد فصولها الدراسية عن ثلاثة.

2- أن تكون داخل المنطقة أو القرية بحيث يسهل الوصول إليها بالنسبة للدارسين فيها قدر الإمكان.

3 -أن تتوفر فيها الشروط الصحية والتربوية والمعمارية. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 1)

التوقيت الدراسي بمراكز تحفيظ القرآن الكريم :

أولاً : الفترة الصيفية :

يحدد زمنها بساعتين لكل مجموعة موزعة على فقرات الدرس خلال اليوم.

ثانياً : الفترة الدراسية :

تكون خلال الفترة الدراسية ويحدد زمنها بساعة ونص في اليوم الواحد لكل مجموعة موزعة على فقرات الدرس، على أن لا تقل كل مجموعة على خمس عشر طالباً ولا تزيد عن خمس وعشرين طالباً.

ونلاحظ أن في بعض المراكز التي يكون الإقبال فيها كثيراً تنظم فيها الدراسة إلى مجموعات طوال اليوم ابتداء من الفترة الصباحية وحتى آخر النهار مقسمة حسب التوقيت المحدد لكل فترة ويتولى الإشراف على هذه الدورات عدد من الموجهين والمشرفين والمنسقين حسب تخصصاتهم المختلفة. (البحباح،2005 ، ص24.)

مواصفات مدير مركز تحفيظ القرآن :

1- أن يكون حافظ للقرآن الكريم ولديه إجازة من إدارة شؤون القرآن الكريم.
2- أن يكون ممن اشتغلوا في مهمة تدريس القرآن الكريم لمدة لا تقل عن عشر سنوات.
3- يفضل من لديه مؤهلات تربوية.
4- أن يكون ملتزماً دينياً وثورياً ولديه القدرة على القيام بشؤون الإدارة.
5- أن يكون من المتمتعين بالجنسية الليبية وغير محكوم عليه في أي جريمة مخلة بالشرف.
6- أن يتمتع بسيرة حسنة وسلوك قويم.
7- أن يكون مظهره لائقاً.
8- أن يكون لائقاً صحياً ولا يقل عمره عن ثلاثين سنة. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 2)

اختصاصات مدير مراكز تحفيظ القرآن الكريم :

1- الإشراف الكامل على المراكز من حيث تقسيم الفصول وإسنادها للمدرسين كلما تدعوا الحاجة إلى ذلك.

2- توفير احتياجات المراكز فيما يخص العملية التعليمية.

3- العمل على تهيئة الجو المناسب للمدرسين والطلبة.

4- متابعة المدرسين والعاملين بالمراكز من حيث أداء العمل والسلوك والغياب.

5- التعاون مع الموجهين المختصين والمتابعين في إعطاء المعلومات الصحيحة وإبداء الرأي في المنهج والمعلم والتلميذ والمشاركة في حل المشاكل إن وجدت.

6- إقامة المسابقات القرآنية والمناشط العلمية الدينية الأخرى بالتنسيق مع مكتب الهيئة التابع له.

7- إعداد تقرير شهري شامل عن المراكز وإحالته إلى المشرف.

8- فتح ملفات وسجلات للمنتسبين.

9-إعداد تقرير سنوي عن كل مدرس بالمركز. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 2-3)

مواصفات مدرس القرآن الكريم :

يشترط في مدرسي القرآن الكريم الآتي :

1- أن يكونوا من مواطني الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

2- أن يتمتعوا بحسن السيرة والسلوك.

3- أن يكون ملتزمين دينياً وثورياً.

4- أن يكونوا متحصلين على إجازات في حفظ القرآن الكريم من الإدارة العامة لشؤون القرآن الكريم.

5- أن يلتزموا بحسن المظهر والمضمون.

6- أن يلتزموا بتطبيق اللوائح والقوانين الصادرة من الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة.

7- الاهتمام بالسلوك والمظهر العام للمدرس وكذلك الطلاب. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 4)

اختصاصات المدرسين بمدارس تحفيظ القرآن الكريم

1- تحفيظ القرآن الكريم لأبناء الجماهيرية العظمى ومن يسكنون على أرضها بالطريقة المثلى وبالرواية المعتمدة حفظاً ودراسة من قبل الإدارة العامة لشؤون القرآن الكريم بالهيئة.

2- المشاركة في الأنشطة العلمية والتربوية المختلفة داخل مراكز التحفيظ.

3- إعداد الطلبة المتميزين والإشراف عليهم طيلة أشهر الدراسة لإمكانية مشاركتهم في المسابقات القرآنية التي يجرى داخل مراكز التحفيظ أو مع المراكز الأخرى أو بالمكاتب وعلى مستوى الجماهيرية وكذلك العالم الإسلامي.

4- تنفيذ المنهج المقرر حفظه من القرآن الكريم خلال أشهر الدراسة على المراحل التي يدرسونها.

5-متابعة ما حفظه الطلبة من القرآن الكريم ومراجعته معهم باستمرار ودون انقطاع وصولاً بهم إلى أعلى المستويات في الحفظ والأداء والإتقان والرسم والضبط والوقف والابتداء ومعرفة الأصول المتبعة في إتقان الرواية المعتمدة. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 4-5)

معدلات الأداء لمدرسي القرآن الكريم

لاشك أن الوقت ثمين ومهم وأهميته يجب أن تتركز في كيفية استغلاله الاستغلال الأمثل ولا يجب النظر إلى الوقت من زاوية واحدة وهو الكم فتحديد زمن الدراسة من ناحية البداية وساعات العمل لابد وأن تكون على أسس تربوية حتى تضمن سير العملية التعليمية بصورة مضمونة وتحقق ما نصبوا إليه وإن زيادة ساعات العمل أكثر من اللازم سيؤدي إلى نتيجة سلبية وذلك لأن طول الوقت يسبب الملل للمدرس وكذلك الطلبة، وربما أن الطلبة ليسوا رسميين بمراكز التحفظ ولا يشدهم سوى الرغبة منهم أو من أولياء أمورهم وزيادة على ذلك أن أغلبهم منتظمون بالدراسة في المدارس والمعاهد والجامعات.

وبناء على ما سبق تكون ساعات العمل على النحو التالي :

أولاً: بالنسبة للمدرسين المصنفين تكون ساعات العمل أربع ساعات في فصل الصيف وساعتان في فصل الشتاء وذلك لقصر اليوم في هذا الفصل واستمرار الدراسة في المؤسسات التعليمية على أن تكون بداية العمل في فصل الصيف الساعة الثامنة صباحاً وعلى أن لا تبدأ قبل الساعة الثالثة ظهراً أما في فصل الشتاء فيراعى فيه أن يكون متناسباً مع الطلبة ووقت المؤسسات التعليمية المختلفة.

ثانياً : المدرسون الذين يعملون بمكافأة تكون ساعات العمل بالنسبة لهم ثلاث ساعات صيفاً وساعتان شتاءاً مع مراعاة ما ذكر في الفقرة أولاً فيما يتعلق بالبداية والنهاية وغيرها. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم 2008. 5-6)

كيفية اختيار المدرسين في مراكز التحفيظ :

أولاً : طريقة إجراء الامتحان العام

ويتم عن طريق إعلان لإجراء الامتحان على مستوى الجماهيرية وتشكل له لجان متخصصة لتسييره والإشراف عليه، ويصدر بشأنها قرار، ويجرى الامتحان شفهياً وتحريرياً في الحفظ والضبط والرسم.

ويشمل الامتحان بعض المواد الأخرى في العلوم القرآنية والثقافية والفكرية، ويعين الناجحون في حفظ القرآن الكريم كاملاً على الدرجة السابعة، بناء على قانون رقم (59) لسنة 1976م وينسبون على مراكز تحفيظ المختلفة وذلك وفق موافقة الجهات المدنية. (البحباح،2005 ، ص23.)

ثانياً : طريقة إجراء الامتحان عن طريق لجنة متخصصة دائمة

وهو إجراء امتحان شفهي وتحريري من قبل اللجنة التخصصة في علوم القرآن ليتم تعيينها من قبل إدارة شؤون القرآن الكريم بالهيئة العامة للأوقاف والتي تشرف على مراكز التحفيظ ويعرض على هذه اللجنة جميع المدرسين المتعاونين والمتطوعين والمصنفين الذين يثبت تدنيهم العلمي من خلال تقارير الموجهين، أو الزيارات الفنية من المكتب أو الإدارة، وبعد اجتياز الامتحان بنجاح يتم تثبيت الناجحين للعمل في مراكز التحفيظ حسب الحاجة للاستفادة منهم في هذا المجال ويتفاضون مقابل عملهم مكافأة مالية محددة من الجهة ذات العلاقة. (البحباح، 2005، ص23.)

التوجيه التربوي بمراكز تحفيظ القرآن الكريم :

كيفية اختبار الموجهين :

1- يتم اختيار الموجهين في التعليم القرآني من المشتغلين في تدريس القرآن الكريم لمدة خمس عشرة سنة.

2- أن يكون من مواطني الجماهيرية العظمى.

3- أن يكون اختيار الموجهين متوافقاً مع مدى الحاجة إليهم للخطط المدروسة.

4- أن يكون الترشيح للتوجيه من المعلمين المؤهلين تربوياً، والمميزين الحاصلين على تقدير "ممتاز" خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وأن لا يقل عمره عن أربعين سنة.

5- أن يزكى من قبل الموجه المختص وتعتمد التزكية من قبل منسق مكتب التوجيه ورئيس قسم التوجيه وتشمل التزكية العناصر الآتية :

أ- الكفاءة العلمية. ب- المهارات الفنية.

ج- الجانب الأخلاقي. د- حسن التصرف في المواقف المختلفة.

هـ- حسن المظهر والمخبر. و- قوة الشخصية.

6- يفضل خريجوا القراءات ومن يحملون مؤهلات تربوية في مجال التعليم والتربية.

7- يتم اختيار الموجهين عن طريق الإدارة العامة لشؤون القرآن الكريم.

8- يتم الإطلاع على تقرير الكفاء السنوي المعد من قبل المكتب، وشهادة حسن السيرة والسلوك، وأداء العمل بإتقان سواء المصنفين أم المتعاونين بكفاءة.

9- يخضع المرشح للتوجيه لامتحان مقابلة من اللجنة المختصة بإدارة شؤون القرآن الكريم وتكون برئاسة رئيس قسم التوجيه ويستثنى من ذلك ممن تخرج من معاهد القراءات.

10-إقامة دورة تنشيطية للذين تم اختيارهم توضح لهم مهام عملهم الجديد بحيث لا يمكنون من العمل إلا بعد حضورهم للدورة كاملة. (البحباح، ، 28-29)

مناهج مراكز التحفيظ :

الكتاب المنقذ : تتولى مهمة اختيار الكتب وإعدادها حسب المنهج للجنة الخبراء بالإدارة العامة لشؤون القرآن الكريم بالهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة وهي كالآتي :

أولاً : القرآن الكريم – برواية قالون عن الإمام نافع المدني ورسمي الداني والخراز.

ثانياً : مبادئ علم التجويد – تدرس من كتاب البرهان أو ما في مستواه.

ثالثاً : الرسم والضبط : ويتم تدريسهما من الكتاب المناسب مثل تلخيص الفوائد – السبيل وما يكون بهذا المستوى.

رابعاً : أصول الراوية : يعتمد في تدريسها كتاب الإضاءة.

خامساً: مبادئ علم القراءات: وتعطى بطريقة مبسطة من كتاب شرح الشاطبية للضياع. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 16-17)

ويتم تقسيم المنهج بالنسبة لمراكز تحفيظ القرآن وفق الجدول التالي والذي على المعلم مراعاته قدر الإمكان. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 15)

المرحلة الأولى	تعلم الحروف الهجائية وتركيب الكلمات والضبط بالشكل والمقرر من أول سورة الملك إلى آخر سورة الناس مع الحرص على متابعة ما يتم حفظه
المرحلة الثانية	المقرر من بداية سورة الأحقاف إلى نهاية سورة التحريم مع الاهتمام بالأحكام والوقف والابتداء ومراجعة ما تم دراسته
المرحلة الثالثة	من بداية سورة العنكبوت إلى نهاية سورة الجاثية مع مراعاة الأحكام والوقف والابتداء ومراجعة ما تمت دراسته

المرحلة الرابعة	المقرر من بداية سورة الحجر إلى سورة القصص مع مراعاة الأحكام والوقوف والابتداء وأصول الرواية والمحافظة على ما تم حفظه في المراحل السابقة
المرحلة الخامسة	المقرر من بداية سورة الأنعام إلى نهاية سورة إبراهيم عليه السلام مع مراعاة الأحكام والوقوف والابتداء وأصول الرواية والمحافظة على ما تم حفظه في المراحل السابقة
المرحلة السادسة	المقرر من بداية سورة البقرة إلى نهاية سورة المائدة مع مراعاة الأحكام والوقوف والابتداء وأصول الراوية والمحافظة على ما تم حفظه في المراحل السابقة وفي حالة تعذر هذه الوسائل يستعاض عنها بالكراسات والأفلام.

جدول رقم(15) يوضح تقسيم المنهج بالنسبة لمراكز تحفيظ القرآن

وتتم المراجعة لما تم دراسته على النحو التالي :

فترة الدراسة يتم تكتيب الطالب أو الطالبة بواقع ثلاثة أيام واليومين الآخرين مراجعة ما تمت دراسته وفق برنامج يضعه المعلم. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 15)

النظام المتبع في تحفيظ القرآن الكريم :

1- طريقة الفروق الفردية.

2- الطريقة الجماعية.

الأساليب المتبعة في هذه الطرق:

وتتمثل في التحفيظ بالطريقة القديمة، طريقة الألواح وذلك بعد تنظيفها بالماء وطلائها بالطين جيداً وتجفيفها والكتابة عليها بالدواة، وهو ما يعرف بالصمغ، هذا وتترك حرية الاختيار للطالب في نقطة البداية التي يريد أن ينطلق منها في حفظ

القرآن الكريم ثم يقوم المدرس بإملاء الدرس على الطلبة حسب مستويات متفاوتة وتصحيحه وسماعه لمرة واحدة من الطالب لكي يتم التصويب والتصحيح من الأخطاء التي قد يقع فيها الطالب وعليه أن يبذل جهده في حفظ الدرس القرآني وعرضه على المدرس ليتأكد من الحفظ الجيد.

2- **الطريقة الجماعية** :

وهي طريقة الدرس الواحد وتبدأ هذه الطريقة بالمراجعة الجماعية للدروس السابقة ثم يعطى الدرس الجديد في الحفظ بالقدر الذي يتناسب مع متوسط مدارك واستعداد التلاميذ في الحفظ والاستيعاب ويتم إملاء الدرس وكتابته عن طريق الكراسات مع الاستعانة بالسبورة ثم قراءة الدرس ونطقه من قبل المدرس عدداً من المرات ويتبع ذلك تلقينه للطلبة آية آية حتى يتأكد من النطق الجيد والقراءة الصحيحة.

ثم ينتقل المدرس إلى المراجعة وتكون جماعية لما تم تحصيله تحت إشراف ومتابعة المدرس وتصويب وتصحيح ما يلاحظه من أخطاء أثناء المراجعة ثم يقوم الطلاب بعرض الدرس على المدرس كل على حده للتأكد من صحة النطق والأداء السليم والحفظ الجيد، ومن ميزاتها خلق روح الانسجام والتفاعل مع المجموعة لحفظ الدرس ومراجعته وتهتم بصحة النطق والأداء السليم ومراعاة تطبيق قواعد الأحكام وذلك عن طريق الاستماع الشفهي بنطق الآيات من قبل المدرس وترديدها عدة مرات لكي يتمكن الطالب من تطبيقها بالأداء السليم. (البحباح، 2005،21-22)

الوسائل التعليمية المستخدمة في مراكز التحفيظ :_

يعتمد في تحفيظ القران الكريم الالواح والصمغ (الدواية) اقلام القصب للذكور دون الاناث ,وفي حالة تعذر هذه الوسائل يستعاض عنها بالكراسات واقلام الرصاص او الحبر .اما الاناث فالمناسب لهن الكراسات واقلام الحبر أو الرصاص.

ومن الوسائل التي يستوجب توفرها في كل مراكز التحفيظ

1. السبورة والطباشير ذا الالوان المختلفة وما في حكمه من الاقلام الخاصة بهذه اللوحات
2. الكتاب المقرر
3. اللوحات والملصقات من المقوى ,التي تستعمل من قبل المحفظين في الخط العربي واتقان الاملاء. (دليل عمل مراكز تحفيظ القران الكريم. 2008. 18)

اللغة العربيـــة في مدارسنا

مقدمة

اللغة في أوضح صورها، دون ما دخول في مصطلحات فنية معتقدة وفي إطار الهدف التربوي من تعليمها وتعلمها هي (رموز أو أصواف ذات دلاله بها يعبر الإنسان عما في نفسه وما يجول بخاطره).

والدلالات أو المعاني التي تشير إليها الألفاظ ليست متضمنة في هذه الألفاظ وإنما الألفاظ إشارات داله عليها، فإذا قلنا لفظ (قلم) فليس معنى هذا أن معنى (قلم) موجود في هذه الحروف الثلاثة، وإنما لفظ (قلم) إشارة إلى المعنى، فإذا كان السامع

أو القارئ يعرف معنى كلمة (قلم) إذا ذكر أمامه هذا اللفظ، فهم معناه، أما إذا لم يكن فاهماً لهذا المعنى، فمهما ذكر أمامه لفظ (قلم) فلن يدرك المعنى.

(مجاور.1983. ص 91)

وإذا استعرضنا بعضاً من التعريفات التي تربط بين اللغة والجماعة التي تتداولها، نلاحظ أنها تركز على عنصرين اثنين وهما المتحدث والمستمع وأصحاب هذا المذهب يؤكدون أن اللغة " مجموعة مصطلحات اتفق عليها أفراد مجتمع ما".

فقد عرفها السيد بكر بأنه، أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم أما ابن خلدون فإنه يعرفها بأنها " ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها" ويقصد ابن خلدون بالمعاني هنا المدلولان المادية والمعنوية للألفاظ فالمدلولات في حد ذاتها تسبق الألفاظ وهي أقدم منها، لأن الأولى موجودة مع الكون وأما الثانية فمكتسبة،(زكريا إسماعيل، 1991، ص 9) ويدل على هذا قوله تعالى:

(وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، فقالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم. (سورة البقرة الآيات 31 – 32)

من هنا نرى إن لكل شيء مادي معني لغوياً يدل عليه، وأن لكل فكرة ألفاظ تعبر عنها وتجسدها، والمعاني والألفاظ في مجموعها تسمى لغة.

فاللغة إذن في مفهومها الشامل " نظام من الرموز المنطوقة المكتسبة تستخدمه جماعة معينة من الناس بهدف الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينهم".(إسماعيل، 1991، 9)

وهناك تعريف أخر يقول محمد مجاور ذا علاقة بأهداف تعليم اللغة وهو يرى بأن اللغة استعمال مقصود شعورياً لأي صوت أو إشارة أو رموز أو علاقة، لنقل الحقيقة أو فكرة أو شعور أو انفعال فرد إلى آخر أو من جماعة إلى أخرى. (مجاور.1983. 91 . 92)

ولا شك أن لكل حادث في هذا الوجود بداية، وهو بعد أن يبدأ وجوده يمر بأطوار الطفولة والشباب ثم الاكتمال والنضوج، واللغة باعتبارها مخلوقاً حادثاً يخضع لما تخضع له كل الحوادث إذا لا يعقل أن تشد عن طبيعة الوجود، وإذن فاللغة من الناحية النظرية والمنطقية لها دور طفولي أو مظهر من مظاهر الحداثة في

الظهور مرت به وجازته إلى غيره من بقية الأدوار والمظاهر. غير أنه ليس من الممكن تحديد الزمن الذي تفجرت خلاله في الإنسان عبقريته اللغوية، فذلك أمر يتعلق بالغيب التاريخي، الذي يطلقونه عليه: (ما قبل التاريخ). (قورة، 1977، 31)

وليس من الممكن أيضاً إعطاء صورة واضحة عن الخطوات الأولى للإنسان في طريق اللغة، وإن كان من المؤكد أن اهتداء هذا الإنسان إلى استخدام صوته، في شكل حرف معبر هو صورة هذه العبقرية المتفجرة، وهو في الواقع بداية للحياة الإنسان ألحقه، التي تمخضت عن الحضارات الكبرى المتتابعة، بل عن الأديان والرسالات السماوية التي خاطبت الإنسان في كل زمان ومكان بوحي الله ,(قورة، 1977، 31) قال تعالى :" ولقد أرسلنا رسلاً من قبلك، منهم من قصصنا عليك ومنهم من لم تقصص عليك". (سورة غافر الآية 77)

لقد حاول العلماء قديماً وحديثاً أن يقدموا تصوراتهم عن نشأة اللغة، وقد توصلوا إلى ثلاث نظريات في نشأة اللغة أولاها تعزوا النشأة إلى الإلهام الإلهي فيرى هؤلاء إن اللغة وحي وتوفيق من عند الله تبارك وتعالى الذي قرر في كتابه أنه " علم آدم الأسماء كلها " (سورة البقرة .الآية30) وأنه " خلق الإنسان علمه البيان" ، (سورة الرحمن الاية 4) وآخرون أرجعوا النشأة إلى المواضعة والاتفاق وارتجال الألفاظ وهي نشأة عن أصوات انفعاليه تعبير عن الحب الخوف وعن الرغبة وعن الفرح والنشوة وعن الغضب والثورة ومنهم من جعلها في بداياتها محاكاة للأصوات الطبيعية ومن هؤلاء ابن سنان الخفاجي في كتابة سر البلاغة حيث قال إن أصل اللغة مواضعه لا توفيق.و ثالثها تميل إلى أن الفضل في نشأتها هي الغريزة الخاصة التي زود بها جميع أفراد النوع الإنساني مما يقدره على التعبير في كل مدرك حسي أو معنوي بكامة خاصة به. (قورة، 1977، 20)

وعلى الرغم من أن التفسير الصحيح لنشأة اللغة يضعها في قمة الأشياء المكتسبة التي حصل عليها الإنسان بكفاحه، وتعلمها من خلال المحاولات الهائلة التي نعتقد أنها استغرقت ألاف الأجيال "على الرغم من رجحان هذا التفسير فإنه لا يلغي تدخل علم الله وقدرته في إيجاد اللغة، لأنه هو الذي أهل الإنسان لاستخدامها،

وزوده بالملكة القادرة على الاهتداء إليها واختراعها، فاللغة أولا وآخر هي خلق من خلق الله فيقول تعالىفي هذا (ومن اياته خلق السموات و الارض واختلاف السنتكم وألوانكم" (شاهين. 1986، 38)

ولقد عرفت اللغات ما عرفه الإنسان من قوة وضعف وازدهار وانحلال، وحياة وموت، إنها تتغير دائماً، شأن كل شيء في هذه الحياة، غير أن أعداد اللغات استمرت في تكاثر دائم نتيجة تشتت المتكلمين باللغة في الأرض، وانقسامهم إلى لهجات، وتطور اللهجات إلى لغات صغيرة أو كبيرة، تبعاً لعدد المتكلمين بها، وما يمثلون من قوة حضارية حتى بلغ عدد المتكلمين لها، وما يمثلون من قوة حضارية حتى بلغ عدد اللغات التي تبث وجودها على الأرض ثلاثة ألاف لغة، فأما عدد اللغات التي عرفها الإنسان في تاريخه فشيء لا يعلم حقيقته ألا الله، وهو يتجاوز قطعاً كل التقديرات، لاسيما إذا تصورنا أن الإنسان ظهر على هذه الأرض بصورة ما قبل مليون سنة. (شاهين.1986، 39.)

وقد أرجع العلماء هذه اللغات المتعددة واللهجات المتباينة إلى ثلاث فصائل، الأولى فصيلة اللغة الهندية الأوروبية، ومنها اللغة الفارسية والإنجليزية والفرنسية والثانية فصيلة اللغات السامية الحامية، ومنها اللغة العربية واللغة العبرية، والثالثة فصيلة اللغات الطورانية ومنها على ما قيل اللغة التركية. (قورة، 1977، 20) وفي هذا السياق يقول الزركشي في البحر: حكى أن التوفيق وقع في الابتداء على لغة واحدة، ثم يجوز أن يكون ما بعدها من اللغات اصطلاحاً وأن يكون توفيقاً ولا يقطع بأحدها. (هلال، 1996م ، 62) .

أما أسباب هذا التشعب فيرجعه العلماء إلى ثلاثة عوامل وهي:

1. البيئات المختلفة التي عاشت لغة الإنسان فيها.
2. المساحات الشاسعة التي انتشرت بين ربوعها.
3. الجماعات العديدة التي تحدثت بها.

فضل القرآن الكريم على اللغة العربية:

اللغة العربية قبل تزول القرآن الكريم بها كان أهلها العرب يتكمون بها في شبه جزيرتهم بالسليقة والسجية فصيحة معربة سليمة من اللحن والاختلال. (رفيد،85 19 ، 40)

وينبغي أن نعترف ابتداء بأن عناية الله قد أحاطت بهذه اللغة العربية حين عزلتها طيلة العصر الجاهلي داخل أسوار الجزيرة العربية، لا تتصل بجارتها إلا من فصل إلى فصل عبر رحلة الشتاء والصيف من ناحية، وعبر وفد الحجيج والتجار التي كانت تأتي إلى مكة في الموسم من ناحية، وعبر وفد الحجيج والتجار التي كانت تأتي إلى مكة في الموسم من ناحية أخرى، ولم تكن هذه الاتصالات بكافية لإحداث تغير عميق في اللسان العرب، بقدر ما كانت تترك بعض بصماتها على استعمالاتها أو على ألفاظها، كان البطء طابع كل شيء في دنيا العرب آنذاك.

ولو قدر للحياة العربية أن تبقى على هذه الحال لما تجاوزت العربية تلك المرحلة الجاهلية خلال القرون التالية إلا بمقدار بسيط ولبقى العرب أمة جاهلية كما كانوا، إلى أن يأذن الله بتفجر هذا الركود في صورة أو أخرى، وقد اختار الله سبحانه أن يحدث هذا التفجير في إبانة حين بعث محمد صلى الله عليه وسلم بدين الإسلام، وجعل معجزته القرآن الكريم ، المعجزة اللغوية الوحيدة بين معجزات الأنبياء.

لقد كان القرآن الكريم بحق معجزة كبيرة اثرت على جميع انحاء الحياة العربية على اختلاف مستوياتها، ولاسيما الجانب اللغوي والبياني، فقد واجه العرب في لغتهم شيئاً لم يعهدوه من قبل في لغة شعرائهم وخطبائهم، كان جديداً في كل شيء ، فالألفاظ المعروفة بأصواتها تختلف عما عرفوه بمعانيها القرآنية، واختلاف معاني الألفاظ يقتضي من القارئ أن يتعرف عليها حتى يفهم المراد من الجمل والعبارات وحتى يستوعب المفهوم الكامل للنص المقروء، (شاهين،1986. 59)

فلقد قيل دائماً (إن المعاني ملقاة في الطريق يتناولها من شاء، وإنما يتفاضل البلغاء في الألفاظ)، ولكن القرآن الكريم عكس هذه القضية تماماً، حين جاء بألفاظ يستعملها كل الناس في معان لا يعرفها أحد من الناس.

فالتدبر في القرآن يفتح أسئلة وأسئلة تحير العقول، فتذهب في إجاباتها مذاهب شتى، دون أن تنتهي إلى رأي قاطع، فالمعنى القرآني لا نهائي، والفهم البشري محدود، ولكنه مستمر بتتابع الأجيال هذا هو الإعجاز القرآني الذي منح اللفظ العربي امتداداً في المدلول، فأحدث ثورة لغوية لم تشهدها لغة من لغات البشر. (شاهين،1986. 60. 61)

وبهذا كان فضل القرآن الكريم على اللغة العربية يتمثل في مجموعة من النقاط تود الباحثة منها ما يلي:

1. إن نزول القرآن الكريم باللغة العربية جعل منها لغة خالدة إلى قيام الساعة.(سلامة ، 1985، ص 173)
2. إن نزول القرآن الكريم باللغة العربية جعل منها لغة عالمية مقدسة فانتشرت العربية بانتشاره وقضيت على كل اللغات التي احتكت بهامن الشعوب التي دخلت في الإسلام، فأصبح دينها الإسلام ولغتها القرآن، وتوحد المسلمون في اللغة كما توحدوا في الدين، ولذلك استطاعت العربية أن تجمع تحت رايتها أمماً وأنساباً وأعراقاً ودماء شتى ممن يدينون بالإسلام أو ينتسبون إلى العرب، ومن ذلك كله ترى أن اللغة العربية ارتبطت بالقرآن منذ نزوله والإسلام منذ بزوغ نوره، فكان لها بها شأن عظيم وتاريخ حافل مجيد وانتشار واسع – على رغم فشو اللحن فيها وتعرضها للاحتلال وفساد النطق بها – كما كان لها بها تراث خالد غزير. (رفيد ،85 19 ،41.40)
3. ارتباط علوم العربية بالقرآن أصلاً وتاريخاً.

بعد انتشر العرب في الأقطار التي دخلها الإسلام خصوصاً في الشام والعراق وبلاد الفرس وانتهت عزلتهم من لغتهم في شبه جزيرتهم وشاركهم في التكلم بها شعوب أخرى مسلمة. واختلط العرب بها اختلاطاً واسعاً إذ أصبحوا أخوة في الذين يتلون كتاباً واحد بلسان عربي مبين، بعد هذا أحذ اللحن في أعراب العربية وفساد النطق بكلماتها وأساليبها يفشوان فيها ويهددنها بالاضمحلال والاندثار. ومن نماذج اللحن التي روى أنها كانت سبباً في وضع النحو كثيرة وأكثرها شهرة ما كان لحناً في أية من كتاب الله تعالى حينئذ غار العرب على لغتهم وخافوا عليها وفزعوا

من فشوا اللحن فيها وانحراف الألسنة بها وتكسرها فأخذوا يفكرون في وسيلة يحفظونها بها، فهدى الله أبا الأسود الدؤلى الكناني المتوفى سنة 69 هـ - 688م، إلى ابتكار علم النحو، أما علوم اللغة العربية الأخرى مثل الصرف والبلاغة –البيان- البديع فقد نشأت من البحث في إعجاز القرآن الكريم وأسرار الكلام الفصيح، وسمات التعبير الجميل، لاستنباط مقاييس الفصاحة وتحديد معايير البلاغة وقوانين الكلام البليغ ومقتضيات الأحوال له، فهذه هي علوم اللغة العربية الرئيسية والفضل الأول في نشأتها ونموها واستمرارها يرجع إلى القرآن الكريم. (رفيد، 1985 ، 42.43)

وبفضل تلاوة القرآن الكريم تتحقق أهداف عديدة دينية ودنيوية وفي مقدمة الأهداف الدينوية الأهداف اللغوية، وستقتصر الباحثة على ذكر الأهداف اللغوية التي تتحقق من تلاوة القرآن الكريم على اعتبار أنه موضوع الدراسة وهذه الأهداف هي:

1. إجادة النطق باللغة العربية الفصيحة.

مما لا شك فيه أن من يجيد تلاوة القرآن لا تقتصر إجادته على ألفاظ القرآن، وأصواته وكلماته، بل تتعداها ألي اللغة العربية كلها؛ ذلك لأن كلمات القرآن وما تتضمنه من أصوات تشمل جميع أصوات اللغة العربية، وأكبر دليل على ذلك أن خير من يحدث الناس باللغة الفصيحة أو يحاضرهم بها، هو ممن لهم اتصال بدراسة القرآن الكريم،فإذا استمعت إلى خطيب أو محاضر فصيح في الإذاعة أو التلفزيون مثلاً، ولاحظت جودة نطقه للكلمات فا علم أنه في غالب الأمر ممن تربوا في مدرسة القرآن، وقد أدرك المسئولون عن إعداد معلم اللغة العربية أن يكون حافظاً للقرآن كله أو بعضه على الأقل على أن يكون ضمن برنامج الدراسة إكمال الحفظ وإتقان التلاوة وعندما ضعف التمسك بهذا الشرط انخفض مستوى معلم اللغة، وظهر أثر ذلك واضحاً في الأجيال الصاعدة. (سري، 2000، 43)

2. زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ:

من المؤكد أن ترديد كلام الله قراءة وتلاوة – فضلاً عن حفظه يؤدي إلى تعلق بالذاكرة ألفاظه وكلماته وأساليبه، وأن يبقى في حافظة القارئ بعض منها، يفيد بها في استعمالها اللغوي بعد ذلك.

لذلك ينصح طلاب اللغة العربية أن يكثروا من قراءة النصوص القرآنية وأن يحفظوا منها ما يمكنهم، ذلك لأن القرآن أجود النصوص العربية على وجه الإطلاق وأبلغها وأكثرها نفعاً لسلاسته وعذوبته، وإمكانية فهمه وتذوقه، ومما يدل على الإفادة من تلاوة القرآن أن من يجيدون التعبير في الحديث أو الكتابة قد قرأ أغلبهم القرآن، حتى من أنصاف المتعلمين الذين يقبلون على القرآن تلاوة وحفظاً، فكثيراً ما تجري على ألسنتهم ألفاظ فصيحة، تتناثر في كلامهم وقد سمعنا عن بعض الأدباء العرب من غير المسلمين – ممن يتميزون بالفصاحة، أنهم يقبلون على تلاوة القرآن وحفظه، إيماناً منهم بأنه أكبر مصدر لزيادة الثروة اللغوية وإجادة التعبير. (سري، 2000، 43)

3. زيادة الثروة المعنوية والفكرية للتلاميذ.

كتاب الله حافل بالمعاني والأفكار التي تتناول جميع جوانب الحياة، وما من ناحية في حياة المسلم إلا وفيها فكرة في القرآن، أو حكمة تتعلق بها أو حادثة ترتبط بها، أو مبدأ يهدي إلى التصرف فيها ونستطيع القول بدون تحفظ، بأن القرآن قد غطى جميع هذه المواقف التي تقع تحت الحصر فإذا كثرت تلاوة المسلم للقرآن، فإنه يفيد من ذلك فكر أو حكمة وموعظة ونلمس أثر القرآن في كثير من المؤلفين والكتاب فهم وإن لم يستخدموا ألفاظ القرآن وعباراته فيما يكتبون – إلا أننا نلمس معاني القرآن وأفكاره وطريقة معالجته للقضايا، وأسلوب تناوله للمشكلات في كتاباتهم. (سري، 2000، 43)

4. التدريب على مهارات لغوية كثير:

في درس التلاوة فرص كثيرة، يتدرب فيها التلاميذ على كثير من المهارات اللغوية

أ. مثل مهارات القراءة الصامتة لأن التلاميذ يسمعون تلاوة الآيات ويدركون بعض المعاني من خلالها، كما أنهم ينظرون بعيونهم إلى تلك الآيات والمدرس يتلوها على أسماعهم فهم إذا يقرؤون بالسمع والبصر في أن واحد.

ب.ومهارات فهم ما يلقى عليهم من الأسئلة ومهارات المناقشة، وتوجيه الأسئلة والتعبير الشفوي. (سري، 2000، 45)

اللغة العربية في مدارسنا

قال ابن شبرمة: " إذا سرك أن تعظم في عين من كنت في عينيه صغيراً ويصغر عينيك من كان في عينك عظيماً فتعلم العربية".

أذا أرونا اليوم أن تحتل اللغة العربية مكانها اللائق في المؤسسات العلمية، وفي المجالات العامة، فعلينا أن ننهض بها ونتخذ السبل الكافية في تدليل صعابها ومعالجة العقبات التي تقف أمامها، وإذا علمنا أن اللغة العربية بعيدة عن البيت والمجتمع، وأن الأرض الخصبة التي تنمو فيها وتترعرع هي المدرسة ومن المدرسة تجد طريقها إلى البيت وتغلل في صفوف المجتمع، وإذا علمنا أن المجال الرحب الذي تنطلق منه اللغة العربية الفصيحة هو مادة اللغة العربية المقررة في المدارس، وإن تقويم اللسان، وضبط اللغة، والتمكن منها واكتساب الأسس والقواعد التي تعتمدها اللغة العربية، وكل هذه المقومات الأنفة الذكر تدور رحاها في درس اللغة العربية.

من هنا يجب أن نستشعر أهمية دور الدرس، وأهمية مدرس اللغة العربية والأمانة الملقاة على عاتقة، ثم طبيعية مناهجنا، ومنهجية تأليفها، والصعوبات التي يعانيها الطلبة في ضبط اللغة وخاصة " قواعد اللغة العربية" أي النحو العربي".(سلامة ، 1985، 161.162)

لقد صارت اللغة العربية في مدارسنا مادة دراسية لها مقرراتها وزمنها في جدول المدرسة شأنها في ذلك شأن سائر المواد، وقد ترتب على ذلك:

1. عدم جدوى تعليم اللغة في المدرسة لانقطاع الصلة بين ما يتعلمه التلاميذ وبين الاستعمال الحقيقي في الحياة.

2. صارت اللغة فروعاً مستقلة لذاتها ويكتسب التلاميذ فيها مهارة معينة يؤدي بها الامتحان وينساها بعد الخروج منه.
3. أصبحت اللغة في نظر المتعلمين هي هذه الفروع، فإذا ذكرت اللغة العربية فإنما هي هذه الألغاز والطلاسم من النحو والصرف وقواعد البلاغة.

4.كراهية المتعلمين والقائمين عليها لأنها تمثل الجانب الشاق من العملية التعليمية في الوقت لا يشعرون فيه بجدوى هذا العناء في الحياة ويؤكد هذه الكراهية في نفوسهم إحساسهم بالعجز والحرج عندما يتعرضون لموقف تستدعى القول أو الكتابة. (مجاور، 1998، 159-160)

التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في مدارسنا

إن اللغات جميعها في أي مجتمع وفي أية بيئة يصادفها الكثير من العوامل التي تعوق تعلمها وهي معوقات تقع مسئولية التغلب عليها على عاتق المعلم والمجتمع والبيئة والأسرة ولكن المعلم وحدة الذي يستطيع أن يعالج مثل هذه الصعوبات وأن يتغلب عليها، فاللغة العربية التي تربط حاضرنا بماضينا وتربطنا بتراث الآباء والأجداد يصادف المعلم فيها بعض العقبات التي لا بد للمعلم أن يأخذها في اعتباره للتغلب عليها وتلك التحديات هي:

1) هناك بعض التحديات التي تنبع من طبيعة اللغة العربية نفسها فاللغة العربية من اللغات التي تتميز بخاصية الإعراب ، والإعراب عملية معقدة في تعلمها وهو يرتبط بطبيعة اللغة العربية نفسها، وليس من السهل التجاوز عنه، وكذلك اللغة العربية في تركيب الجملة لها أوضاع قد يصعب على المتعلم الإلمام بها وهكذا نجد أن بعض التحديات تنشأ من اللغة نفسها.(السعداوي، 2004 ، 36)

2) أن المتعلم يأتي إلى المدرسة بلغة هي لغة حياته اليومية هي لغة التخاطب في البيت وفي الشارع ومع رفاقه من الأطفال والمدرسة تعلمه اللغة العربية، لغة الثقافة والمعرفة ومثل هذا الازدواج في اللغة، ومثل هذه الثنائية تعتبر تحدياً في تعلم اللغة وتعليمها. (عبدالعليم 1992. 41)

3) أن المعلم نفسه قد يكون من عوامل إعاقة تعليم اللغة، وذلك بما يوجده في الجو المدرسي من عدم التوافق بينه وبين تلاميذه، أو بما يقدمه لهم من مواد لتعلم اللغة قراءة وكتابه. (مجاور، 1998، 166)

4) أن اللغة تحتاج إلى الكثير من التكرار والعديد من الإعادة والمدرس قد لا يحقق هذا في تعليمه. (مجاور، 1998، 159-160)

5) ان كتب تعليم اللغة نفسها قد لا تشبع حاجات المتعلمين ولا تتصل بميولهم ولذلك تصبح عملية تعليم اللغة ليس لها من دافع داخلي عند المتعلم. (السعداوي، 2004 ، 37)

6) هناك في تعليم اللغة تحديات تأتي من المتعلم نفسه فهو بحكم اللغة التي اكتسبها من البيت لا يكون لديه الدافع القوي لتعلم اللغة العربية . (عبد العليم 1992. 41)

7) ولا شك أن النمو اللغوي عند الأطفال، إذا ما عرفه المعلم وألم به قد يساعده هذا في تذليل الكثير من التحديات التي تنبع من المتعلم في تعلم اللغة. (مجاور، 1998، 159-160)

صلة اللغة العربية بالمواد الأخرى

لسنا نغالي اذا قلنا: إن اللغة العربية بفروعها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمواد الأخرى كالعلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات وغيرها، من حيث إن كلا منها تمثل حاجة من حاجات الفرد والمجتمع، وسبيل التعبير عنها هو اللغة، فعن طريق اللغة بأصواتها ورموزها يتحدث المتحدثون ويكتب الكاتبون في ميادين المعرفة المختلفة ليسدوا نقصاً ظاهراً أو يشبعوا حاجة عارضة، وهل بغير اللغة صوتاً

ورمزاً تفهم قوانين الطبيعية والكيمياء وتنتقل النظريات الهندسية والمفاهيم الجبرية والحسابية عبر العقول لتهدي الناس إلى ما ينفع الفرد والجماعة، وهل بغير اللغة صوتاً ورمزاً تثار المناقشات وتبدي وجهات والنظر وتجري الأبحاث في شتى الميادين المعرفية لتقوم عليها نهضة الأمة ويرتفع شأن الفرد؟

إن هذه المجالات العلمية وغيرها لها بدون شك صور متعددة من صور التطبيق اللغوي، بمعنى أن اللغة تؤدي وظيفتها كاملة في حياة الفرد والجماعة بامتدادها إلى كل فروع المعرفة من حساب وجبر وهندسة وتاريخ وجغرافيا وعلم النفس وعلم الاجتماع وغير ذلك ، ومن هنا تبدو الصلة وثيقة بين اللغة ومواد الدراسة الأخرى بحيث إذا لم يتعاون الجميع تعاوناً صادقاً على تحقيق أهداف اللغة وخدمة وظائفها فلن لن يكون هناك أهمية لأي علم آخر إذ كيف يتم التعبير عنه.

ولقد كان – وما زال – من عوامل ضعف اللغة العربية أن مدرسي المواد المختلفة يعتبرون أنفسهم بموادهم في عزلة عن المجال اللغوي والقائمين على أمره فينعكس ذلك على أعمالهم العلمية والفنية حتى إن الواحد منهم لا يكاد يضع فكرته في قالب لغوي سليم، ولا يعتني بأخطاء تلاميذه اللغوية إهمالاً أو جهلاً بأوجه تصويبها، محاولاً أن يتهرب من إدراك أن مادته فوق مالها من لون علمي معين – هي في واقع الأمر مجال حيوي للتعبير اللغوي بالمعنى الذي ينبغي أن يفهم عن اللغة بل الأدهى من ذلك والمؤسف حقاً أن المعنى الذي وجد بين فروع اللغة العربية، قد أغفل إغفالاً لا يكاد يكون تاماً، فدرجت المدارس على أن تميز كل فرع منها عن الآخر في المنهج التعليمي وخطة الدراسة. (قورة، 1977،61-62)

ولقد اتسعت هوة هذا التمييز حتى أصبح كل فرع من فروع اللغة العربية يدرس لذاته سواء أسهم في أداء اللغة لوظائفها أو لم يسهم، فترى التلميذ يحفظ القواعد المتصلة بهذا الفرع أو ذاك مبعثرة لا يربط بينها هدف موحد ولا ينظر في معرفتها إلى وظيفة الأداء اللغوي في الحياة الإنسانية. بل يعني بربط الفروع اللغوية بعضها ببعض بحكم ما بينها من صلات النسب المتينة، فماتت بذلك حيوية اللغة العربية في أفواه أهلها والمتحدثين بها. (قورة، 1977،62)

وكذلك فإن المستوى الدراسي للتلميذ يرتبط ارتباطا كبيرا بمستواه اللغوي فإذا كان مستواه اللغوي جيد فإن تحصيله لكافة المواد الدراسية جيد إذ أن السبيل لفهم هذه المواد للتعبير عن هذا الفهم بالإجابة على أسئلة الامتحان هو اللغة.

ومن هنا تبرز الصلة القوية بين اللغة العربية بغيرها من المواد في كافة النواحي التي ذكرناها، وبما أن اللغة هي أداة التعليم في شتى المجالات فأهداف اللغة يجب أن تدخل في كل درس من دروس المدرسة.

أهمية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

إن المرحلة الابتدائية تبرز أهميتها في مجال تعلم اللغة، أكثر من أهيمتها في أي مجال آخر من مجالات اكتساب المعرفة، ففي عالم كهذا العالم الذي نعيش فيه والذي يرتكز أساساً على الاتصال الاجتماعي باللغة، نجد أن أهمية وضع منهج لتعليم اللغة بالمرحلة الابتدائية، تزداد باستمرار. وتبدوا أهمية هذا المنهج بتلك المرحلة فيما يلي من نقاط: (مجاور، 1998، 181-182)

1. إنها المرحلة التي يتم فيها نقل الطفل من لغة الاستعمال اليومي، إلى طريق اللغة الثقافية التي يستخدمها في قراءته وكتابته، والتي بها يعرض أفكاره للآخرين في وضوح وتلاؤم وانسجام إن عملية الانتقال هذه، قد تسبب للطفل نوعاً من الاضطراب والتأخر، ما لم يكن منهج اللغة فيها، متوازناً مدركاً لنمو الطفل وعوامل نموه اللغوي.
2. إنها المرحلة التي تبدأ مسؤوليتها باكتساب الطفل المهارات اللغوية المتدرجة وذلك بقصد الوصول به إلى القدرة اللغوية التي تمكنه من الاتصال اللغوي الناجح عن طريق القراءة والكتابة بل والتحدث والاستماع.
3. إنها المرحلة التي لا بد فيها للطفل ان يكتسب اتجاهات فكرية وأساليب من السلوك، تمكنه من التفاعل الاجتماعي، واللغة هي أداة تحقيق ذلك كله عند الطفل وبدونها لا يتحقق للطفل ما يريد من اجتماعية وما يريده من تحقيق الذات.

4. إن التعبير عن النفس في صحة وسلامة، وإن كان أمراً فردياً، لا يمكن أن يترك تعلمه للمصادفة، بل لا بد أن يتم ذلك من خلال منهج مخطط متدرج، يراعي المتعلم ونموه، ويراعي كذلك طبيعة المهارات اللغوية وتناسبها وتلاؤمها والتلميذ يجب أن يتعلم أن السيطرة تأتي فقط من خلال فهمه وجهوده المخلصة للغة، خلال التدريب على المهارات. والمنهج الموضوع للغة هو الذي يهيئ للطفل فرص التدريب والمدرس كذلك يجب أن يعرف أن مهارات التعبير اللغوي متعلمة، وإنها نتيجة عادات خاصة تأتي عن طريق التدريب، والمنهج اللغوي هو الذي يضع أمام المعلم الطريق الذي يمكن أن يسلكه والأنشطة التي تهيئ له تدريب الأطفال في نظام وترتيب.
5. أن اللغة بحكم طبيعتها ليست لها مادة ، ولكنها مهارات لا بد أن تؤخذ مادتها من المناهج التعليم الأخرى، فكل المواد الدراسية كالعلوم والمواد الاجتماعية والرياضيات مثلاً لها محتوى من مادة اللغة العربية، وعليه فإن محتوى المادة اللغوية لإكساب الطفل المهارات اللغوية، يأتي من مواد أخرى ترتبط بالفكر الإنساني ومعرفته الإنسانية.

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

لابد للمعلم أن يتعرف على أهداف تعليم اللغة العربية لأنه في ضوئها يدرك طبيعة المرحلة التي يدرس لها، كما يدرك خصائص نمو تلاميذه في هذه المرحلة، وأكثر من ذلك التعرف على أهداف اللغة يساعده على مراجعة المقرر المدرسي أو المنهج ويقارنه مع هذه الأهداف، ويتعرف على مدى المطابقة بينهما والتحقق منها.

كما أن معرفة المعلم للأهداف تساعده على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو للوحدة التي يقوم بتدريسها، كما تعمل هذه الأهداف على إثارة الدافع لدى كل من المعلم والمتعلم على تحقيق هذه الاهداف وتكون مجهوداتهم كلها منصبة لتحقيق الاهداف الخاصة والعامة من تدريس اللغة.

فالأهداف العامة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تشتق من طبيعة المادة وخصائص نمو التلاميذ وطبيعة المجتمع العربي المسلم وطبيعة العصر، كما أنها تعتمد في صياغتها على الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية.

وقد اعتمد أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والشباب والبحث العلمي والتكوين المهني الأهداف الآتية أهداف عامة لمرحلة التعليم الأساسي بنص قرار رقم (1191) سنة 1993 وهي:- (قرار أمين الجنة الشعبية العامة للتعليم والشباب والبحث العلمي والتكوين المهني رقم 1191 لسنة 1993)

1. تعميق فهم وممارسة الفكر الجماهيري بما يذكي في التلاميذ روح النضال للدفاع عن المكاسب الثورية ويحقق تطلعات الأمة العربية نحو حياة أفضل.
2. تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ من النواحي البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية وتنشئتهم تنشئة إسلامية عربية تبصرهم بواجبتهم نحو ربهم وأسرهم وإكسابهم القدرة على التكيف مع مجتمعهم المتطور.
3. ترسيخ الاتجاهات والقيم المرغوب فيها من قبل المجتمع وتحويلها إلى عادات سلوكية تنبع من داخل الفرد.
4. تعريف التلاميذ بالتراث الحضاري العربي الإسلامي وترسيخ إيمانهم بقوميتهم العربية وعقيدتهم الإسلامية وقيمهم الحضارية، وغرس حب الوطن والإخلاص له.
5. إكساب التلاميذ القدر الأساسي من المعارف والمفاهيم والمهارات.
6. تزويد التلاميذ بمعلومات تمكنهم من اختيار مسار يتناسب مع رغباتهم واستعداداتهم وقدراتهم.
7. تعويد التلاميذ على التفكير العلمي الصحيح وتنمية الفكر النقدي البناء لديهم.
8. تعريف التلاميذ بالتراث الحضاري الإنساني وتبصيرهم بمختلف أوجه التقدم في العالم المعاصر.

9. تمكين التلاميذ من الدراسة النظرية والعملية في إطار واحد متكامل ومتوازن.
10. تزويد التلاميذ بالقدرات الدراسية بما يكفل تحقيق الترابط والتكامل فيما بين المادة الواحدة والمواد الدراسية المختلفة.
11. تنمية قدرات التلاميذ على إتقان واستعمال اللغة العربية وتزويدهم بلغة أجنبية حية.
12. تشجيع التلاميذ على استعمال أيديهم وحواسهم وإكسابهم مهارات عملية، وتاصيل احترام العمل اليدوي وجعله أساساً ضرورياً لحياة عصرية كريمة.
13. رفع مستوى الكفاية البدنية وتنمية اللياقة العضلية والمهارات والحس الحركي لدى التلاميذ.
14. تعويذ التلاميذ الاستفادة من الوقت الحر وممارسة حرية الاختيار، وتشجيعهم على القراءة والبحث وممارسة الأنشطة المختلفة.
15. العناية بالرعاية الصحية المتكاملة للتلاميذ وغرس العادات الصحية في نفوسهم.
16. تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ والمحافظة على سلامة المحيط.
17. الكشف عن مواهب التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وتنميتها ورعايتها.

اما أهداف تعليم مادة اللغة العربية في الشق الأول من التعليم الأساسي موضوع الدراسة فقد اعتمد أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي هذه الأهداف:

1. أن يقدر التلميذ على القراءة بنوعيها (الصامتة والجهرية) وعلى الفهم والاستنتاج، مع الاهتمام بصحة القراءة وجود النطق وحسن الأداء.
2. أن يجيد الاستماع والفهم لما يسمع بما يتناسب مع نموه اللغوي ومستواه العقلي، كما يتعود احترام رأي الآخرين وتقديره.
3. أن يحسن الكتابة الصحيحة بخط واضح مقروء مع نموه.

4. أن يكون قادراً على التعبير عن نفسه وما يحيط به ويقع تحت حسه مشافهة وكتابة بأسلوب صحيح واضح ومنظم.
5. أن يتسع رصيده اللغوي عن طريق تدريبه على استعمال لغة سهلة ميسرة، تتصل بواقعه وتناسب مداركه.
6. أن يتزود بالخبرات والمهارات التي تمكنه من ممارسة التعبير الوظيفي المناسب.
7. أن يقدر على تذوق النصوص الأدبي ة المناسبة حتى ينمو لديه الإحساس بما فيها من جمال.
8. أن يتأصل ميله إلى القراءة وحب الإطلاع بحيث يقبل على المطالعة الحرة بشغف ورغبة.
9. أن يسهم تعليم اللغة العربية في إكساب التلميذ العادات السلوكية الصحيحة والاتجاهات الحسنة التي تفضي إلى توافق الشخصية واتزانها مع قدرتها على تحمل أعباء المسؤولية والاعتماد على النفس.
10. أن يحصل التلميذ على قدر مناسب من المعارف العامة التي تكون أساساً لثقافة في المستقبل.
11. أن تتضافر جهود اللغة العربية وبقية المواد في توسيع مدارك التلميذ وزيادة خبرته وتهذيب وجدانه، وتأكيد ذاته.
12. أن يتأكد اتصال التلميذ بتراثه العربي اتصالاً يحببه إليه ويدفعه إلى الاعتزاز بقوميته ولغته، ويعمق فيه مشاعر الولاء والإخلاص لهما.

منهج تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

انتهجت الجماهيرية الليبية بعد ثورة الفاتح سنة 1969 سياسة ردت إلى اللغة العربية كثير من اعتبارها على أساس أنها اللغة القومية للبلاد، فعلى الصعيد الدولي بذلت كل المحاولات واتخذت جميع السبل لجعلها لغة رسمية في كثير من المحافل والمؤتمرات الدولية، حيث أصبحت لغة رسمية في هيئة الأمم المتحدة مند ديسمبر 1973 وقبل ذلك في اليونسكو وفي منظمة الأغذية والزراعة، أما على الصعيد

المحلي فقد صدر عن مجلس الثورة سنة 1984 في نص قرار رقم (12) يمنع استعمال غير اللغة العربية والأرقام العربية في جميع المعاملات، كم صدر عن الأخ أمين اللجنة الشعبية العامة للإعلام والثقافة والتوجيه الثوري قرار رقم (290) بشأن منع الكتابة باللهجة العامة في الصحف. (موسوعة التشريعات الليبية.1977.ج6.م3ص1) أما على مستوى السياسة التعليمية فكان من ضمن ما قامت به الجماهيرية الليبية، وضع اللغة العربية في مكانتها التي وضعها الله فيها بأن جعلها لغة القرآن الكريم واللغة الخالدة إلى يوم الدين بخلود القرآن الكريم الأتي:

1. طورت مناهج اللغة العربية قصد تيسير تعليمها على التلاميذ ومحاولة تمكينهم من استخدامها استخداماً سليماً.ففي القراءة مثلاً روعيت الدقة نوعاً ما في اختيار الموضوعات التي ترتبط بحياة التلاميذ وتعكس اهتماماتهم.
2. حضيت اللغة العربية في الخطة الدراسية بنصيب مناسب في المراحل الدراسية المختلفة,ففي المرحلة الابتدائية يشير الجدول رقم (16) إلى المكانة التي نالتها مادة اللغة العربية مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى وذلك إذ ما قارنا عدد حصص اللغة العربية في كل صف دراسي بمجموع حصص المواد الدراسية كلها في هذا الصف, ففي المرحلة الابتدائية تشغل اللغة العربية ثلث عدد الحصص الكلي تقريباً، وبهذا توافر لها من الوقت ما يسمح بتوزيعه على فروعها المختلفة توزيعاً فيه ضمان لبذل الجهد المناسب في تدريسها من أجل تحقيق أهدافها المطلوبة كما يتضح ذلك من الجدول رقم (17) الذي يبين توزيع فروع اللغة العربية على صفوف الدراسية بالمراحل المختلفة ونصيب كل فرع من الوقت المخصص لها.

(إدارة المناهج، الخطة الدراسية للمرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2007 – 2008 مسيحي.)

ر.م	الصفوف / المواد الدراسية		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
1	التربية الإسلامية		4	4	4	4	3	3	2	2	2
2	التربية العربية		7	7	7	7	6	6	5	5	4
3	اللغة الإنجليزية		–	–	–	–	3	3	3	3	3
4	الحاسـوب		–	–	–	–	2	2	2	2	2
5	الريـاضيات		5	5	5	5	5	5	4	4	5
6	العلـوم		–	–	–	3	3	4	–	–	–
7	الأحيـاء		–	–	–	–	–	–	2	2	2
8	الكيميـاء		–	–	–	–	–	–	2	2	3
9	الفيزيـاء		–	–	–	–	–	–	3	3	3
10	التاريـخ		–	–	–	1	1	1	1	1	1
11	الجغرافيـا		–	–	–	1	1	1	1	1	1
12	كواد النشاط	التربية الجماهيرية	–	–	–	1	1	1	1	1	1
		التربية الفنية	3	3	3	1	1	1	1	1	1
		التربية الموسيقية	2	2	2	1	1	1	1	1	1
		التربية البدنية	3	3	3	2	2	2	2	2	1
المجموع			24	24	24	27	30	30	30	30	30

جدول رقم (16) يوضح الخطة الدراسية للمرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2007 – 2008 مسيحي

المصدر: (إدارة المناهج)

الصف / الفرع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
القراءة				2	2	2
المحفوظات				1	1	1
التعبير				1	1	1
النحو				2	2	2
الكتابة والإملاء والخط				1	1	1

جدول رقم (17) يوضح الوعاء الزمني لفروع مادة اللغة العربية بالشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي

اختيار محتوى مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

يأتي الطفل من البيت وهو يحمل معه تركيبه لغوية معينة، وحصيلة لغوية من لون معين، ونظاماً في تركيب الجمل والعبارات وهذه كلها أمور قد تقرب أو تبعد من لغة القراءة والكتابة التي نحاول أن نعلمها له وندخله عليها وعلى منهج اللغة إن يمكن هذا الطفل في مستهل حياته التعليمية، تجنب التركيبة اللغوية التي جاء بها من البيت وتزويده بما يتناسب مع اللغة الجديدة التي يتعلمها، وأن يستغل ما لديه من ألفاظ قريبة إلى لغة القراءة، وفي الوقت نفسه يعطي الطفل وهو يطرق عتبات المدرسة ألواناً من النشاط اللغوي المرتبطة بالحركة واللعب والغناء والموسيقي، وأن يحاول كذلك إمداد الطفل بما يحببه في اللغة المتعلمة ويقربه منها. إن وضع منهج في تعليم اللغة، يختلف عن أي منهج آخر، فاختيار المادة أو النشاط فيه مشكلة، و ضرورة مراعاة الفروق الفردية بمعنى أن يكون مرناً فيه الفرص المتعددة لإكساب كل طفل ما يلائمه من المهارات اللغوية وربط اللغة بحياة الطفل ومشاعره وأحاسيسه، أمر له أهميته في أي منهج يقدم إليه وأهم من ذلك كله أن يقوم هذا المنهج على أساس ما عند الطفل وما في حوزته من ألفاظ ومفاهيم، حتى

لا يحس الطفل بالغربة منذ البداية عن اللغة التي يتعلمها في المدرسة، كل هذا يحتاج إلى تضافر في الجهود وفهم لطبيعة اللغة وإدراك واضح لطبيعة المتعلم من الذين يتصدون لوضع هذا المنهج.

ويشترط في أي منهج يقدم للتلاميذ وفي أي مرحلة في أنه يعتمد على الأسس التالية:

1. أن الطفل يمثل أحد المراكز الرئيسة في العملية التعليمية، وإن تنمية شخصيتة من أبرز أهداف المنهج, ووجود هذا الطفل في المدرسة يضع الأساس لأي برنامج تربوي له.
2. التعليم الذي يقدمه أي منهج لا يكون منعزلاً عن البيت والبيئة والمجتمع.

3.ان الأنشطة التعليمية التي تقدمها المدرسة يجب أن تركز على تغيير السلوك وإمداد الطفل بأنماط جديدة منه، وهذه من أبرز آثار التعلم الذي يتعلمه الطفل. (مجاور.1983. 183)

ونحنو هنا في الجماهيرية الليبية فإن ويعتمد منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في الجماهيرية الليبية على جملة من الأسس ن نذكر منها:

1. إن المنهج يجب أن يقدم فرصاً كافية لإمداد الطفل بالمهارات اللغوية المطلوبة.
2. أن يجعل تعليم اللغة مرتبطاً إلى حد كبير مع أنشطة التعلم الأخرى وبحياة الطفل من حوله وفي واقعه.
3. أن ينظر إلى منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على أنه مركز عملية التعلم وهو القاعدة التي يرتكز عليها كل مناهج التعليم بالمدرسة في المواد الدراسية الأخرى.(مجاور.1983. 183)

أما محاور مقرر اللغة العربية للحلقة الأولى (1- 3) من التعليم الابتدائي فإنها تشير إلى أن يصل التلميذ في نهاية هذه الحلقة إلى اكتساب المعارف والمهارات اللغوية التالية: _

1. أن يتعرف صور الحروف الهجائية بمختلف أشكالها وأسمائها مع ترتيبها.
2. أن يتبين أنواع الشكل (الفتحة، الكسرة، الضمة السكون) ويتدرب التدريب الكافي على أصوات الحروف وفق هذا الشكل، بحيث ينطقها نطقاً سليماً.
3. أن يمرن التمرين الكافي على تحليل الكلمة، ومعرفة حروفها، ونطق كل حرف فيها بصوته، ثم إعادة تركيبها ونطقها.
4. أن يتعود القراءة الجيدة للكلمات ثم الجمل والعبارات ثم الموضوعات والقصص القصيرة التي تناسب نموه العقلي، وتلائم مستواه اللغوي.
5. أن يميز الكلمات المشتملة على المد بأنواعه، والتنوين بأشكاله واللام الشمسية والقمرية، والتا ء المفتوحة، والتاء المربوطة والشد بأنواعه، من غيرها من الكلمات، ويتعود نطقها نطقاً سليماً وكتابتها كتابة صحيح.
6. أن تنمو لديه القدرة على فهم ما يسمع واستيعاب ما يقرأ، ويتأكد ميله إلى القراءة والإطلاع، بحيث يقبل على القراءة الحرة.
7. أن يقدر على كتابة كلمات ثم جمل وعبارات وموضوعات قصيرة، ملائمة مبتدئاً بالنقل من الكتاب أو السبورة، ثم منتقلاً إلى كتابة الإملاء المنظور ثم متدرجاً الي الإملاء الاختباري البسيط.
8. أن يستطيع التعبير الشفهي والكتابي عما يحسه ويحيط به بلغة سهله صحيحة توائم نموه العقلي واللغوي، كما يتدرب على التعبير عن الصورة والقصص المصورة.
9. أن تنمو لديه المهارة الخطية بحيث يستطيع أن يكتب في يسر بخط النسخ مع صحة رسم الحروف،واستيفاء نقطها، ومراعاة النظافة والنظام في الكتابة.

10. أن يحفظ قدراً مناسباً من الأغاني والأناشيد التي ترسخ العقيدة وتحض على الفضيلة، وتعمق مشاعر الولاء للوطن والأمة، وتؤكد الأصالة العربية وتمجد العادات الحسنة، وتتغنى بالبطولة والأخلاق الحميدة .
11. أن يحصل التلميذ من خلال قراءته وسماعه على قسط مناسب من المعارف العلمية الميسرة التي تكون أساساً لثقافته في المستقبل.
12. أن يتلقى تدريبات شفهية وكتابية على الاستعمالات اللغوية، بحيث تتكون لديه العادات الصحيحة المناسبة في الاستخدامات اللغوية. (المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب .مفردات مرحلة التعليم الاساسي للعام الدراسي 2008/2007)

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة ونتائجها

منهج الدراسة

انطلاقاً من الأهداف الخاصة بهذه الدراسة والتي تم التحدث عنها في الفصل الأول، ولأجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي . ويهدف هذا المنهج الى وصف الظاهرة وصفا دقيقا شاملا من كافة جوانبها ,ولفت النظر الى أبعادها المختلفة. والدراسات الوصفية لاتقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق بل تتجة الى تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها لأستخلاص دلالاتها بهدف الوصول الى نتائج نهائية يمكن تعميمها ,ويمكن ان يشمل المنهج الوصفي عدد من المناهج الفرعية أو الأساليب المساعدة كان يعتمد على المسوحات الاجتماعية أو دراسة الحالات أو الدراسات الميدنية. (سفيق، 1999، 95)

لذا أستخدمت الباحثة بجانب المنهج الوصفي المنهج التطبيقي وهو يقوم على أستقصاء العلاقات السببية في ظاهره أو مشكلة ما بين عدد من المتغيرات المحددة والنتائج المرتبطة بها من خلال المقارنة بين مجموعات تجريبية ومجموعات ضابطة وتحليل الفروق بينهما . (اللحلح ,و أبو بكر ، 2001 – 2002، 61)

وفي هذا الصدد أوضح جابركاظم أنه "رغم اختلاف وجهات النظر بين المناهج من حيث الهدف إلا أنها تخضع لخطوات المنهج العلمي الذي يبدأ بتحديد المشكلة ثم جمع البيانات، ثم فرض الفروض الممكنة واختيار أنسبها، ثم اختبار الفروض، ثم تفسير النتائج ومحاولة استخدامها في مواقف جديدة. (جابر. و كاضم، 1978، 30)

ويعرض هذا الفصل شرحا للطريقة التي تم إتباعها في جميع المعلومات والبيانات فيما يتعلق باختيار العينة والدراسة الاستطلاعية وتحديد أدوات الدراسة، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والنتائج والخطوات العلمية لتنفيذ الدراسة وغيرها من الإجراءات اللازمة للدراسة.

اولا:_ بناء اختبار للغة العربية للصف الثاني من التعليم الأساسي.

أن الدور الذي تلعبه اختبارات التحصيل في التقييم والقياس مهم وحساس خاصة إذا نظرنا إلى درجة استعمال هذه الاختبارات في مجال تقييم التحصيل المدرسي.

وتنبثق أهمية الاختبارات التحصيلية من كونها وسيلة التقويم الوحيدة في بعض المجتمعات والتي منها الجماهيرية، فعلى نتيجة الاختبارات يتوقف نجاح التلاميذ من صف دراسي إلى الصف الذي يليه الأمر الذي يجعل مصير التلميذ والأسرة والنظام التربوي مرهوناً بجودة وكفاءة هذا النظام من التقويم.

واختبارات التحصيل هي الاختبارات التي يمكن للمعلم تطويرها واستعمالها للتعرف على خصائص تلاميذه، أو اختبارهم في معرفة معينة أو مهارة فكرية, ويقوم المعلم ببنائها, وهي أكثر أنواع التقويم استعمالاً وممارسة في التعليم المدرسي.

ونظر لاتخاذ التحصيل الدراسي أساساً لعقد المقارنات في الدراسة فكانت أداة الدراسة هي اختبار تحصيلي لمادة اللغة العربية للصف الثاني من التعليم الأساسي وقد تم تصميم وبناء هذا الاختبار وفق الأساس والإجراءات التالية:

أ- أعداد الصورة الاوليه للاختبار:_

1. الإطلاع على مقرر الدراسي للصف الثاني والأهداف التي ينبغي أن تتحقق لدى التلميذ في نهاية الصف الصادرة عن الإدارة العامة للمناهج وعن أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي.
2. الإطلاع على الكتاب المدرسي المقرر في مادة اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي بهدف الاسترشاد به في تحديد مستوى ملائم للاختبار وكذلك في صياغة أسئلة الاختبار.
3. تحليل محتوى منهج اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي الي وحدات.
4. تحليل الوحدات الدراسية الي عناصر في كل الكتاب المدرسي المقرر لمادة اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي.

5. إجراء موازنة بين كل وحدة وعدد العناصر التي تحتوي عليها.
6. تمثيل عناصر هذه الوحدات إلى أسئلة.
7. الإطلاع على نماذج من الاختبارات الموضوعة في اللغة العربية للصف الثاني ومنها اختبار أعده الباحث على إسماعيل محمد وقد أقر هذا الاختبار لفيفا من الخبراء والباحثين والاختصاصين ورجال التوجيه الفني وأساتذة الجامعات وفريق من المعلمين بمصر والبحرين واليمن والصومال والمملكة العربية السعودية والجزائر والسودان وسلطنة عمان وتم تجريبه أكثر من مرة وفي أكثر من دولة عربية.

أما الاختبار الثاني الذي تم الاطلاع عليه فهو أختبار أعده الدكتور محمد صلاح الدين علي مجاور والذي عهدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم له بوضع اختبارات موضوعية في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وتقنينه على مستوى العالم العربي كله تقريباً فأختار الدكتور عينة من الدول العربية شملت المغرب والجزائر ومصر والسودان وسوريا والأردن والسعودية والكويت والإمارات وهذا لا يعني أن الباحث لم يضع في أعتباره بقية الدول عند تصميم هذه الاختبارات فالمادة العلمية والمناهج المدرسية لجميع الدول كانت تحت بدية فيما عدا اليمن وموريتانيا والصومال.

8. أجراء مقابلات مع مدرسي ومدرسات المادة الدراسة مما أرشدها الى صياغة أسئلة الاختبار بدرجة دقيقة وصادقة.

ب- عرض الصورة الاوليه للاختبار علي المحكمين :-

يتكون الاختبار في صورته المبدئية من (10) أسئلة منها (5) أسئلة في القراءة والتعبير و (5) أسئلة في الكتابة والإملاء والخط, وتم عرض الاختبار في صورته الاوليه على مجموعة من الاساتذه المحكمين وطلب منهم أبدء وجهة نظرهم حول ملائمة فقرات الاختبار للاهداف المراد تحقيقها من موضوع الدراسة وكانوا كالاتي :_

1. بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب جامعة الفاتح.
2. بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الفاتح.
3. موجهي مادة اللغة العربية لشق الأول من التعليم الأساسي بقسم التفتيش التربوي.
4. بعض مدرسين مادة اللغة العربية ممن تتوفر لديهم خبرة في التدريس لا تقل عن (15) السنة.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها الأساتذة أدخلت تعديلات على بعض أسئلة الاختبار, وبموجبها أصبح الاختبار مكوناً (16) سؤال منها (7) أسئلة في القراءة والتعبير (9) أسئلة في الكتابة والاملاء والخط هذه التعديلات شملت حذف بعض الفقرات من بعض الأسئلة وإضافة بعض الأسئلة واستبدال بعض الكلمات من بعض الجمل.

ج-الدراسة الاستطلاعية

ثم تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية للصف الثاني لمرحلة التعليم الأساسي على عينة أخرى من مجتمع الدراسة غير أفراد العينة الأساسية للدراسة تتماثل في تكوينها مع العينة النهائية حيث أختير بطريقة مقصودة فصل من فصول الصف الثاني من مدرسة أخرى غير المدرسة التي أختار منها العينة النهائية وذلك حتى لا تتسرب الأسئلة إلى العينة النهائية من العينة الاستطلاعية أو من أعضاء هيئة التدريس الذين ستستعين بهم الباحثة في ضبط نظام الصف.

وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (25) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني بمرحلة التعليم الأساسي من مدرسة (أم أيمن) بشعبية طرابلس ووزع الاختبار على عينة الدراسة بتاريخ (10 – 3 – 2008) وذلك لغرض استطلاع أراء عينة الدراسة بشكل مصغر والتعرف على مدى ملائمة أسئلة الاختبار و تحديد الزمن الذي يستغرقه التلاميذ في الإجابة على أسئلة الاختبار،وحساب صدق وثبات

الاحتبار , وقد تم توزيع الاختبار بمساعدة مدرسة من أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، وشرحت للعينة الغرض من الدراسة وأهميتها وبناء على الدراسة الاستطلاعية ثم تعديل بعض فقرات الأسئلة حتى تتلاءم مع التلاميذ وتم تحديد زمن الاجابة على الاختبار .

د_ صدقت الاختبار

تم إيجاد صدق الاختبار بطريقتين:_

أولاً:_ صدق المحتوى

من أنواع الصدق اللازمة في تصميم اختبارات التحصيل المستخدمة في هذه الدراسة اعتمدت الباحثة صدق المحتوى حيث يتم تحليل وفحص مضمون الاختبار فحصاً دقيقاً منظماً وتحليلاً شاملاً يؤدي إلى تبيان أرقامه وترتيبها حسب أهميتها _ أي دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته ومادته _ وهو الذي يمثل مقررات المنهج الدراسي .ثم عرضت أسئلة الاختبار وأقسامه الفرعية بهدف مقارنة مستوى الاختبار بمستوى الموضوعات المقررة، على مجموعة من موجهي ومدرسي مادة اللغة العربية بالشق الأول من التعليم الأساسي.

الملحق رقم ( ) يبين قائمة بأسماء موجهي ومدرسي مادة اللغة العربية

وقد أقر هؤلاء الأساتذة أن هذا الاختبار يشتمل على جميع الجوانب التي يهدف منهج اللغة العربية المقرر لسنة 2007 / 2008م تحصيلها للتلاميذ.

ثانياً: الصدق الظاهري

استخدمت الباحثة الصدق الظاهري لاختبار مدى صدق الاختبار حيث وزعت الاختبار على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس وقسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الفاتح ومجموعة من موجهي ومدرسي اللغة العربية لشق الأول من التعليم الأساسي وذلك لتحكيم الاختبار، ولقد وجد جميع من وزع عليهم الاختبار أنه يقيس فعلاً مدى تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي من حيث الشمولية ومناسبتها لمستويات التلاميذ، وطالبوا بإجراء بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة بعين الاعتبار، كما طبق

اللاختبار على مجموعة من التلاميذ للتأكد من مدى تقبلهم واستجابتهم للاختبار مع حساب الفترة الزمنية التي تستغرقها إجاباتهم عليه كدراسة استطلاعية.

ز_ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على فصل من فصول الصف الثاني بمدرسة من مدارس مجتمع الدراسة غير المدرسة المأخوذة منها العينة الأساسية.

وتم استخراج درجة ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين شطري الاختبار حيث ثم التقسيم على أساس الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية واستخدمت الباحثة معادلة بيرسون لإيجاد معامل الارتباط وكان درجة الارتباط بعد التصحيح باستخدام معادلة بيرسون.

$$ر_{س ص} = \frac{\text{مج ص س} - \frac{(\text{مج س})(\text{مج ص})}{\text{ن}}}{\sqrt{\left[\text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}\right]\left[\text{مج ص}^2 - \frac{(\text{مج ص})^2}{\text{ن}}\right]}}$$

حيث ر معامل الارتباط

$ر_{س ص}$ معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية وقد كان يساوي 0.895.

وكما هو واضح من درجة الثبات فإن مستوى ثبات فقرات الاختبار ابدوا عالية نسبياً مما يدل على خلو الاختبار من عوامل الخطأ ويؤيد ذلك المجذوب (1982) بقوله:

وذلك لأن معامل الثبات المرتفع لأي اختبار يعتبر أحد الأدلة على الخلو النسبي لدرجات الاختبار من تأثير عوامل الخطأ، أما انخفاض معامل الثبات لأي

اختبار فيعتبر من مؤثر مؤشران عوامل الخطأ في درجات الاعتبار بنسبية كبيرة. (الصويعي . 1989، 111)

هـ_تحديد زمن الاختبار

تم حساب الزمن المستغرق لتطبيق الاختبار أثناء التجربة الاستطلاعية وذلك بأن حدد الزمن الذي أستغرقه التلميذ الاول الذي أنتهى من الاجابة عن أسئلة الاختبار قبل زملائه وبلغ (110) دقيقة ,والزمن الذي أستغرقه آخر تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار بلغ (130) دقيقة وبذلك يكون الزمن المستغرق في الإجابة عن أسئلة الاختبار:

زمن تطبيق الاختبار = زمن التلميذ الأول + زمن التلميذ الثاني

2

زمن تطبيق الاختبار = **130 + 110** = 120 دقيقة

2

و_وصف الاختبار في الصورة النهائية

اختبار في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يتكون من (16 سؤال) منها (7) أسئلة في القراءة والتعبير و(9) أسئلة في الكتابة والإملاء والخط وكان الهدف من الاختبار قياس تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية المقررة للعام الدراسي 2007 / 2008.

وقدر روعي في هذا الاختبار وضوح مكان الإجابة بكل سؤال من أسئلة الاختبار وعدم احتوائه على الكلمات التي تحمل أكثر من معنى واحد وكذلك وضوح التعليمات والزمن المحدد للإجابة وكذاك روعي في نفس الوقت سهولة التصحيح ودقته.

ثانيا :_كيفية اختيار عينة الدراسة

لما كان هدف الدراسة هو التعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات في مادة اللغة العربية من خلال

المقارنة بين مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني ,المجموعة الأولى ملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم والمجموعة الثانية لم يلحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.

ولكي يتم معرفة أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم (كمتغير مستقل) على مستوى التحصيل الدراسي (كمتغير تابع) في مادة اللغة العربية , ثم ضبط أثر متغير المعلم على تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية، وذلك باختيار فصلين من فصول الصف الثاني تدريسهم معلمة واحدة في مادة اللغة العربية، أما من حيث مراكز تحفيظ القرآن الكريم التي ينتمي إليها التلاميذ والتلميذات افراد العينة فقد كانت على قدر من التكافؤ في النظام المتبع في تحفيظ القرآن الكريم وفي المبنى والأثاث المستخدم, أما من حيث المعلمون والمعلمات الذين يدرسون بهذه المراكز فأغلبهم متعينون من قبل الأوقاف ومتحصلين على شهادة حفظ القرآن الكريم.

كما روعي تقارب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين وذلك لتقارب المستوى الاقتصادي بين أسر التلاميذ الدارسين في الصفين عينة الدراسة.

لذلك ثم الاعتماد في اختيار هذه العينة على أسلوب العينة المقصورة، فكانت العينة مكونة من فصلين دراسيين من فصول الصف الثاني الابتدائي بمدرسة 5 أكتوبر للتعليم الأساسي تدرسهم مدرسة واحدة في مادة اللغة العربية، وبلغ عددها 60 تلميذ وتلميذة. ، وقد وقع توزيع أفرادها على مجموعتين حسب المتغير الأساسي، وهو التحاق التلاميذ أو عدم التحاقهم بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.

وفيما يلي أهم الخطوات التي اتبعتها الباحثة في اختيار وتوزيع عينة الدراسة:

1. تم الاتصال بإدارة مدرسة 5 أكتوبر لمعرفة فصول الصف الثاني بها وإذا كانت معلمة اللغة العربية تدرس فصل واحد أو فصلين من فصول الصف الثاني، فكان بالمدرسة 4 فصول من فصول الصف الثاني وكل فصلين تقوم بتدريسهم معلمة واحدة في مادة اللغة العربية.
2. تأكد الباحثة من كل تلميذ بنفسه بالفصلين المختارين كعينة للدراسة بسؤاله بعض الأسئلة التي تدل على التحاقه بمراكز تحفيظ القرآن الكريم

مثل اسم المركز الذي يدرس فيه واسم المدرسة التي تقوم بتحفيظه القرآن الكريم بالمراكز وأسماء بعض التلاميذ الدارسين معه في المركز وإذا كانوا ممن معه في الصف الدراسي.

3. اتصلت الباحثة بأولياء أمور التلاميذ والتلميذات بالفصلين عينة الدراسة، الذين سبق لهم الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم لتأكد من التحاقهم بهذه المراكز.
4. كان قوام العينة المقصودة التي سبق لتلاميذها الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم 40 تلميذ وتلميذة أما التلاميذ الذين لم يسبق لهم الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم من الفصلين الدراسيين المختارين كعينة مقصودة للدراسة فكان قوامها 20 تلميذ وتلميذة.

ثالثا :_إجراءات التطبيق

1. لتطبيق الاختبار حددت الباحثة موعد لتطبيق وذلك يوم (25 .3. 2008) بالاتفاق مع إدارة المدرسة , وطبق الاختبار في الحصص الأولى حيث التلاميذ لازالوا يتمتعون بالحيوية والنشاط.
2. تهيئة الفصل الدراسي بترك مسافات بين المقاعد ضماناً لعدم حدوث الغش والعمل على تهيئة الإضاءة والتهوية المناسبتين بقصد تحقيق الأداء الأمثل للتلاميذ.
3. الاستعانة بمدرسة الفصل في عملية توزيع أوراق الاختبار وجمعها وضبط الفصل.
4. شرح وتوضيح أهداف الدراسة للتلاميذ والغرض من إجراء هذا الاختبار لتشويق التلاميذ وتحفيزهم على بذل جهد أكبر في أداء هذا الاختبار وبأقصى سرعة ممكنة.
5. إعطاء الفرصة للتلاميذ قبل الاختبار بالاستفسار فيما يتعلق بالاختبار والإجابة على هذه الاستفسارات.

6. تم توزيع الاختبار علي المفحوصين وطلبا منهم ملء البيانات المطلوبة منهم فقط، وعدم الإجابة على أي سؤال حتى يطلب منهم ذلك.
7. بعد التأكد من سلامة البيانات التي قاما التلاميذ بكتابتها طلب منهم البدء بالإجابة عن أسئلة الاختبار.
8. تم تطبيق اختبار تحصيل مادة اللغة العربية ولما كان هذا الاختبار يتكون من جزأين (قراء وتعبير – كتابة إملاء وخط)، فقد تم تطبيق الجزء الأول ثم أعطى التلاميذ راحة قصيرة، ووزعت عليهم الباحثة بعض قطع الحلوة والبسكويت والشوكولا لتحفيزهم للإجابة على الجزء الثاني ثم أعطى للتلاميذ الجزء الثاني ليجيبوا عليه.

تصحيح الاختبار

تم التصحيح بعد التأكد من استفاء البيانات الخاصة بالمفحوصين وأن الإجابة مسجلة في أماكنها، ولا تشير إلى إهمال المفحوصين اوعدم فهمهم للتعليمات.

بعد الانتهاء من تصحيح الاختبار وضعت الدرجات في كشف لأسماء وذلك بالنسبة لعينة التلاميذ الذين سبق لهم الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأيضاً عينة التلاميذ الذين لم يسبق لهم الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم,وتم معالجتها أحصائيا.

رابعا :_المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة ولتحقيق من صدق فرضياتها، ثم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، والتي تلاؤم طبيعة الدراسة، وقد تضمنت الأتي:

1. **المتوسط الحسابي**: وذلك للتعرف على طبيعة أداء الأفراد ككل في كل مجموعة من مجموعات الدراسة، واتخاذه معياراً في عقد المقارنات بين المجموعات المختلفة.
2. **الانحراف المعياري:** وهو أكثر مقاييس التشتت استعمالاً، واستقراراً، وقد استخدم في هذه الدراسة لتفسير درجات التلاميذ وفي ضوء تشتتها حول

المتوسط بالإضافة إلى ضرورة الاعتماد على الانحراف المعياري كعنصر أساسي في عملية حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات.

3. **استخدم الاختبار الثائي (T TEST):** لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين في التحصيل الدراسي، وقد تضمن الخطوات التالية:

1. حساب المتوسط الحسابي لكل مجموعة عن طريق المعادلة التالية:

$$\bar{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

2. حساب الانحراف المعياري لكل مجموعة عن طريق المعادلة التالية:

$$ع = 3\sqrt{\frac{(س - \bar{س})^2}{ن-1}}$$

3. حساب قيمة ت عن طريق المعادلة التالية:

$$\frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2}{ن_1} + \frac{ع_2^2}{ن_2}}}$$

4. تم الأخذ في الاعتبار درجات الحرية للمجموعات، وذلك بمعادلة التالية:

$$(ن_1 + ن_2) - 2$$

وذلك المعرفة الدلالة الإحصائية للفروق من خلال قيمة (ت) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى المعنوية $\propto = 0.05$ المستخدم عادة في معظم البحوث التربوية.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

المؤشرات الإحصائية الأساسية لبيانات العينة

الجدول رقم (19) يعرض كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين من نتائج اختبار مادة اللغة العربية لعينه تلاميذ وتلميذات الصيف الثاني، وذلك بالنسبة لاجمالي أفراد العينة، كذلك لأفراد المجموعة التي تضم نتائج التلاميذ والتلميذات الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم، وأفراد المجموعة التي تضم نتائج التلاميذ والتلميذات الذين لم يلحقوا بمراكز القرآن الكريم.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أجمالي عينة التلاميذ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وغير الملتحقين	60	61.95	24.51
التلاميذ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم	40	76.11	10.97
التلاميذ غير ملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم	20	33.64	18.80

جدول رقم (19) يبين المؤشرات الإحصائية الأساسية لبيانات العينة

من الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات مادة اللغة العربية للتلاميذ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم أكثر منه لدى التلاميذ غير الملتحقين بمراكز

تحفيظ القرآن الكريم، بينما يتميز معامل الانحراف لدى التلاميذ غير الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم بأنه أعلى مما عليه لدى التلاميذ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم مما يدل على أن تشتت درجات التلاميذ والتلميذات غير الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم حول المتوسط أعلى منه عند التلاميذ والتلميذات الملتحقين بالمراكز، وهذا يعطي مؤشر على أن المجموعة الأولى أفضل نسبياً من المجموعة الثانية من حيث مستوى التحصيل.

1.نتائج الفرض الأول :_

وتنص على الأتي :

H01. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: ف$_1$ = م$_1$ = م$_2$ $HO_1 = \quad_1 = \quad_2$

H11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: ف$_1$ = م$_1$ ≠ م$_2$ $H1_1 = \quad_1 \neq \quad_2$

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسبت متوسطات الدرجات والانحرفات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتا الفرضيه ، والجدول رقم (20) يتضمن النتائج التي تم الوصول إليها.

جدول رقم (20) يبين نتائج اختبارات ت لقياس الفروق بين متوسط درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا في مادة اللغة العربية للصف الثاني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	قيمة ت الجدولية
التحقوا بالرياض	40	76.11	10.97	42.47	11.055	1.671 عند مستوى0.05
لم يلتحقوا بالرياض	20	33.64	18.80			
المجموع	60					

يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن وأقرانهم الذين لم يلتحقوا في مادة اللغة العربية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (11.055) هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية بدرجة حرية (58) ويدل هذا على أن الفروق بين المتوسطين معنوي وله دلالة إحصائية لصالح التلاميذ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الدين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي) وتقبل الفرضية البديلة التي مؤداها: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي).

وترى الباحثة أن تفوق التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على أقرانهم الذين لم يلحقوا في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، يرجع إلى انشغالهم بحفظ القرآن الكريم الذي يتاح لهم بمراكز تحفيظ القرآن الكريم والتي قد سهلت عليهم عملية تحصيلهم الدراسي لمادة اللغة العربية التي يدرسونها في المدرسة الابتدائية.

2.نتائج الفرضية الثانية:_

وتنص على الاتي :_

H02. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_1$ = م$_1$ = م$_2$ = $_2$ = $_1$ = HO_1

H12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_2$ = م$_1$ ≠ م$_2$ $H1_2 =$ $_1 \neq$ $_2$

وللتحقق من صحة هذا الفرض الثانية, حسبت متوسطات الدرجات والانحرفات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتا الفرضيه ,والجدول رقم (21) يتضمن النتائج التي تم الوصول إليها.

جدول رقم (21) يبين نتائج اختبار ت لقياس الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الاناث الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة ث الجدولية
ذكور	18	7294	10.74	1.692	10684
إناث	22	78 .70	10 .70		عند مستوى 0.05

ويلاحظ من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور، والإناث في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي حيث كانت قيمة ت المحسوبة 1692 ، وهي اصغر من قيمة (ت) الجدولية بدرجة

حرية (39) وهذا يعني أن الذكور والإناث الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم متساويين في تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، وعليه فإن الباحثة تقبل الفرضية الصفرية والتي مؤداها: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي) ومن ثم نرفض الفرضية البديلة التي تنص على : (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي).

وترى الباحثة أن تساوي الذكور والإناث في التحصيل الدراسي راجع لتشابه ظروف عملية تحفيظ القرآن الكريم بمراكز التحفيظ التي تتلاقها المجموعتين.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:_

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين تحصيل التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وتحصيل أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي لصالح المجموعة التي التحقت بالمراكز.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التحصيل للذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي.

الفصل السادس

ملخص الدراسة وتوصياتها

ومقترحتها

أولا:ملخص الدراسة ونتائجها:_

من المعروف أن مسافة التخلف بيننا وبين الأمم المتقدمة واسعة جداً، فالأمم المتقدمة تعيش في عصر الفضاء عصر الذرة، عصر الثورة التكنولوجية، ونحن نعيش في بعض أجزاء وطننا العربي في العصور الوسطى وفي بعض الأجراء الأخرى فيما بعد ذلك بمائتين وثلاثمائة عام.

ولهذا التخلف أسباب لا مجال لذكرها في مقامنا هذا غير أنه للخروج من هذا التخلف مطالب وضرورات إذا لم تحرص الأمم على توفيرها فإنها لن تستطيع التقدم.

ومن أهم أسباب التقدم النهوض بالتربية ومؤسساتها وعملياتها المختلفة وميادينها المتعددة بل تكاد تكون التربية هي طريق الأمم المتخلفة الى أي تقدم.

ولأهمية التربية وضرورة النهوض بها كان إلزاماً علينا الالتفات بشكل جدي لها ولمؤسساتها المتعددة، من بيت ومدرسة ونادي ومسجد ووسائل أعلام وتسليطاً الضوء أكثر على مشكلاتها والمحاولة الجادة لعلاجها ولعل أخطر هذه المشاكل هي مشكلة تدني مستوى التعلم في بلادنا العربية، فإني لا أبالغ حين أقول إن تلاميذ مدارسنا الابتدائية عاجزون عن قراءة سطر واحد بصورة صحيحة. (عاقل .1987. 189) فاللغة العربية تعاني اليوم من تخلف واضح في مادتها وطرق تعليمها ومنهجها ومعلميها, (محمد عبد القادر . 1987. 23) ويشهد على هذا التخلف "شكاوي العديد من أولياء أمور التلاميذ والمعلمين والباحثين وكل المعنيين بتعلم اللغة العربية حول تعثر

التلاميذ فيها قراءة وكتابة " , (على أسماعيل. 1985، 14) كما يشهد على ذلك ضعف مستوى أبنائها ممن أتموا مراحل التعليم العام، (محمد عبد القادر. 1987. 23) فمن خلال النظر إلى انجاز تلاميذنا في الثانويات والجامعات من حيث التحصيل العلمي ، والتعبير اللغوي يتضح أن أغلب هؤلاء الطلاب يعانون بعض الصعوبات التي كان من المفروض أنهم قد تغلبوا عليها يوم كان تلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي ، فمن مظاهر هذه الصعوبات عدم إتقانهم للمهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية وهي القراءة والكتابة والاستيعاب فالأخطاء الإملائية تتصل حتى بأبسط الكلمات بسبب اضطراب الطلاب في فهم قواعد النطق والكتابة ، كما يعجزون عن قراءة نص معين قراءة واضحة فيشعرون بالقلق والارتباك عندما يطلب منه أحد قراءة نص معين بصوت مرتفع لعدم ثقته في نفسه لغوياً ، ذلك لأنه لا يميز بداية الجملة عن نهايتها ولا المبتدأ من الخبر ولا يعطيك المعنى الذي يحتويه النص ، كما يعجزون عن التعبير المناسب (الإنشاء) بسبب محدودية رصيد المفردات اللغوية عندهم ، وبذلك تجدهم يعتمدون في دراستهم للمواد العلمية على الحفظ النصي للمقرر الدراسي بدون الاستيعاب الواضح للمفاهيم كما أنهم يتذمرون كثيراً عندما يطلب منهم الأستاذ تقديم بحث مكتوب حول قضية من قضايا الاختصاص ولهذا نجد التحصيل العلمي لتلاميذنا في المواد الدراسية ضعيفاً بسبب الضعف اللغوي كأهم أسبابه ومعوقاته. (عمر بشير الطويبي . 1992 . 549 . 550)

فتعليم أطفالنا للغتهم العربية ينبغي أن لا يقتصر على دور المدرسة وإنما يجب أن يشمل كل مؤسسات المجتمع التربوية من بين ووسائل إعلام ومراكز تحفيظ القرآن الكريم التي انتشرت انتشاراً واسعاً في المجتمع، وذلك بما تتيحه لأبنائنا من فرصة لتعلم القرآن الكريم وحفظه والاستفادة من هذه الثروة اللغوية العظيمة.

فهل هناك تعاون بين هذه المراكز وبين المدرسة في تربية النشء وغرس القيم الإسلامية فيهم وإكسابهم اللغة العربية التي تؤكد هو يتهم كعرب ومسلمين؟

وإلى أي مدى هذا التعاون؟ وما مدى تأثير هذا التعاون أن كان موجوداً على تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية؟

ومن هنا كانت الحاجة لهذه الدراسة التي تستهدف التعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني بمرحلة التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية بشعبية طرابلس .

وتمثلت مشكلة الدراسة في الأتي :_

تتمحور مشكلة هذه الدراسة حول أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية ,وذلك في ضوء الاعتقاد السائد لدى الأوساط التربوية على دور الالتحاق بالمؤسسات التربوية كرياض الأطفال والحضانة في جوانب التعليمية والشخصية للتلميذ من ناحية، وعلى ما أوضحته نتائج بعض البحوث بهذا الخصوص من ناحية أخرى .ومن خلال هذين الرأيين ساد الاعتقاد لذى الباحثة بأن الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم كمؤسسة دينية يلتحق بها التلاميذ في مختلف مرحلهم العمرية لها أثر على تحصيلهم الدراسي.ومن خلال هذه الدراسة وبتتبع الاساليب العلمية سيتم التأكد من صحته أو بطلانه هذا الاعتقاد.

وقد تمثلت أهمية الدراسة في الأتي:_

1. التأكيد على الصلة القوية بين اللغة العربية والقرآن الكريم .

2. كشف النقاب عن أثر الإلتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في الرفع من المستوى اللغوي للتلاميذ.

3. لفت انتباه أولياء الأمور إلى ضرورة الحاق أطفالهم بمراكز تحفيظ القرآن الكريم قبل دخولهم المدرسة.

4. فتح الطريق أمام دراسات أخرى مستقبلية تتناول الأدوار المختلفة لمراكز تحفيظ القرآن الكريم بالجماهيرية الليبية.

أما حدود الدراسة فقد اقتصرت على معرفة أثر التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم لدى عينة مقصودة من تلاميذ الصف الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية طرابلس وفق الأداة المستخدمة والمحاور الواردة بالدراسة .

وتسعى هذه الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

H01. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_1$ = م$_1$ = م$_2$ $HO_1 = \quad _1 = \quad _2$

H11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_1$ = م$_1$ ≠ م$_2$ $H1_1 = \quad _1 \neq \quad _2$

H02. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_1$ = م$_1$ = م$_2$ $HO_1 = \quad _1 = \quad _2$

H12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

أي أن: فـ$_2$ = م$_1$ ≠ م$_2$ $H1_2 = \quad _1 \neq \quad _2$

والإجابة على مشكلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض ,أتبعت الباحثة الخطوات التالية :

1. بناء أختبار لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بشعبية طرابلس.

2. عرض الأختبار علي مجموعة من الأساتذة المحكمين للتعرف على ملائمته للتلاميذ.
3. تجربة الأختبار على عينة أستطلاعية من تلاميذ الصف الثاني للتأكد من صدقه وثباته .
4. وضع الأختبار في صورتة النهائية حيث أشتمل على (16) سؤال منها (7) أسئلة في القراءة والتعبير (9) أسئلة في الكتابة والاملاء والخط .
5. وأستخدمت في الدراسة الأساليب ألأحصائية آلاتية:_

_حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات .

_اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في المقارنة بين المجموعتين.

وتكونت هذه الدراسة من ستة فصول ,تناول **الفصل الأول** مشكلة الدراسة وأهدافها وفروضها وحدودها وعينة الدراسة وأدواتها ومنهجيتها ألي تحديد مصطلحات الدراسة .

في حين تناول **الفصل الثاني** الدراسات السابقة ,التي تم تقسيمها ألى ثلاثة محاور:_

المحور الاول :_دراسات تناولت أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم سواء على مستوى النمو اللغوي للطفل، أو على خلق الإتجاهات النفسية نحو القراءة

المحور الثاني :_ دراسات تناولت الرؤى الجديدة سواء لتعليم اللغة العربية أو لمنهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

المحور الثالث :ـ دراسات تناولت أثر الإلتحاق برياض الأطفال على تحصيل التلاميذ .

أما الفصل الثالث:_فقد تناول في محوره الاول, التعريف بالأثر التربوي للقرآن الكريم ودوافع تعليم وتأديب الأطفال في الإسلام، كما تناولت الباحثة في هذا الفصل تطور التعلم في تراثنا الإسلامي عبر المؤسسات التعليمية .من التعليم الأولى في الكتاتيب ثم التعليم بالمسجد ثم انتقال التعليم الي المدارس وأسباب انتقال التعليم إليها.

ثم انتقلت الباحثة في المحور الثاني لإلقاء نظرة تاريخية حول التطور التاريخي لمراكز تحفيظ القرآن في ليبيا من فترة الحكم العثماني انتقالاً إلى الحكم الإيطالي ثم فترة الاحتلال الانجليزي والفرنسي وصولاً إلى الكتاتيب بعد قيام ثورة الفاتح.

أما الفصل الرابع:_ فقد تناول في محوره الاول التحدث عن مراكز تحفيظ القرآن الكريم اليوم بالجماهيرية الليبية من حيث مواصفات هذه المراكز والنظام المتبع فيها والتوقيت الدراسي بها ومواصفات كل من مديري ومدرسي وموجهي هذه المراكز والمسؤوليات المنوطين بها.

وفي محوره الثاني تناول التعريف بفضل القرآن الكريم على اللغة العربية وحال اللغة العربية في مدارسنا والتحديات التي توجهها وصلتها بالمواد الأخرى وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية وأهدافها وكيفية اختبار محتوى مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

أما أجراءات الدراسة الميدانية فقد تم معالجتها في **الفصل الخامس** الذي تناول بناء أختبار لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي واختيار عينة الدراسة والاسلوب الاحصائي المتبع و عرض نتائج تطبيق الاختبار ,ومناقشة النتائج وتفسيرها .

ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة :_

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين تحصيل التلاميذ الذين التحقوا بمراكز تحفيظ القرآن الكريم وتحصيل أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمراكز في مادة اللغة العربية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التحصيل للذكور والإناث الذين التحقوا بمراكز تحفظ القرآن الكريم في مادة اللغة العربية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

ثانيا :التوصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بالأتي

1. ضرورة اعتبار مراكز تحفيظ القرآن الكريم مراكز دينية تعليمية هادفة لها دورها الفعال في السلم التعليمي النظامي، وأن تعميمها وانتشارها ضرورة تربوية ملحة في المجتمع من أجل خلق طفولة صالحة ومتمكنة من لغتها العربية.
2. توجيه أولياء أمور التلاميذ أي ضرورة اهتمام بالبرامج والأنشطة التي تنمي الاستعداد للقراءة والكتابة عند أبنائهم وذلك بإلحاقهم بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.
3. توجيه معلمي مادة اللغة العربية للالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم لصقل لغتهم بحفظ كتاب الله العزيز، كتدريب لهم أثناء الخدمة وليكون أجدر على تعليمها للتلاميذ لتشربهم اللغة العربية من منبعها الأصلي.
4. مراجعةمناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية بما يتمشى معنا ويخدم أهدافنا بدون الشعور بالنقص في عدم تقليدنا للدول الأجنبية فبقدر خصوصيتنا الدينية والقومية والثقافية يمكن أن يمكن أن تكون لنا خصوصية في مؤسساتنا التربوية والاجتماعية.
5. الاهتمام بمراكز تحفيظ القرآن الكريم من قبل الجهات المسئولة عنها بأن تخصص لها ميزانية خاصة بها تدعم دورها التربوي الديني.

ثالثا: مقترحات الدراسة :

في ضوء هذه الدراسة وأنطلاقا من ان قيمة أي بحث علمي لاتكمن في مجرد ما يعالجه من مشكلات فحسب ,وأنما يتوقف على مايثيره من مشكلات بحثيه في مجاله تحفز الباحثين على أستكمال الصورة المرجوة , وسعياً للحصول على نتائج صالحة للتعميم على الادوار التربوية المختلفة لمراكز تحفيظ القران الكريم تقترح الباحثة:

1. القيام بدراسة مماثلة للتعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد في مرحلة التعليم الأساسي.
2. القيام بدراسات مماثلة للتعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم على مستوى التحصيل الدراسي في المراحل التعليمية الأخرى (الثانوي – الجامعة).
3. القيام بدراسات مماثلة للتعرف على أثر الالتحاق بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في متغيرات مختلفة مرتبطة بجوانب التلميذ الشخصية والتعليمية.

المراجع

أولا: الكتب

1- الجيلاني جبريل . تعليم الكبار في ظل الحضارة الإسلامية . ادارة المطبوعات والنشر .جامعة الفاتح. 1998

2- البخاري في صحيحه حققه مصطفي الذهبى . دار القاهرة .الجزء الرابع. الطبعة الا ولى. 2000

3- الإمام الغزالي . ميزان العمل . مكتبة الجندي بالقاهرة . بدون تاريخ

4- أكمل الدين احسان أوغلي . الدولة العثمانية تاريخ و حضارة. منظمة المؤتمر الإسلامي . اسطنبول. 1999

5- أسماء حسن فهمي . مبادئ التربية الإسلامية . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . 1974

6- آدم عبدالله الالورى . نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي . بيروت . دار مكتبة الحياة . الطبعة الثانية . 1997 .

7- أحمد عبد الله اللحلح , مصطفى محمود أبو بكر، البحث العلمي، الدار الجامعية، 2001 – 2002،

8- أحمد شبلي. تاريخ التربية الإسلامية . الطبعة الرابعة . مكتبة النهضة المصرية . 1973

9- أحمد زكي صالح . علم النفس التربوي . الطبعة التاسعة . مكتبة النهضة المصرية. 1996

10- إبن منظور . لسان العرب . (مادة الكتب) . طبعة الأولى . دار صادر. بيروت 2000 .

11- إبراهيم عبد العليم .الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية .القاهرة .دار المعارف 1922.

12- بلدية طرابلس في مائة عام .

13- تيسير بن موسى . المجتمع العربي الليبي في العهد العثماني . الدار العربية للكتاب . 1988

14- تأليف، ليونا رندا بلتون، ترجمة وتقديم: عبد القادر مصطفى المحيشي. الجماهيرية الليبية، مركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية 1999،

15- جابر عبد الجميد جابر. احمد خيري كاضم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دارا لنهضة العربية، 1978

16- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، مصر دار المعارف، الطبعة الثالثة، 1977.

17- حسن عبد العال . التربية الإسلامية . القاهرة . دار الفكر العربى . 1978

18- حسن سليمان محمد، ليبيا بين الماضي والحاضر، القاهرة، مؤسسة سجل العرب ،1962

19- جابر عبد الحميد جابر .أحمد خيري كاضم مناهج البحث في التربية وعلم النفس .القاهرة.دار النهضة العربية.1978.

20- راتب قاسم عاشور . المنهج بين النطرية والتطبيق . الأردن – عمان .دار المسرة . الطبعة الاولى . 2004

21- رأفت غنيمي الشيخ . تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة . دار التنمية للنشر والتوزيع . الطبعة الأولى . 1972 .

22- رواه مسلم في صحيحيه . دار الكتب العالمية . بيروت . الطبعة الأولى. 1998 .

23- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، إسكندرية. 1991.

24- -سعيد إسماعيل علي . معاهدة التربية الإسلامية . دار الفكر العربي .1986.

25- صالح ذياب الهندي . صورة الطفولة في التربية الإسلامية . دار الفكر للطباعة. 2000.

26- عمر محمد التومي الشيباني، تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا. طرابلس. الجماهيرية العظمى، الطبعة الأولى. 2001.

27- على أسماعيل محمد تيسير. نحو القراءة في اللغة العربية . الطبعة الأولى، الكويت . دار الفكر. 1985.

28- عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب. بحوث في التربية الإسلامية. دار الفكر العربي. الكتاب الثاني. الطبعة الأولى. 1984

29- عبدالرحمن النحلاوي . أصول التربية الإسلامية. بيروت . الطبعة الأولى . 1979.

30- عبدالحميد الصيد الزنتاني. أسس التربية الإسلامية. الطبعة الثالثة. 2000

31- عبد الله عبد الدائم . التربية عبر التاريخ

32- عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام،1986 .

33- عبد الغفار حامد هلال، أصل العرب ولغنهم، مصر، دار الفكر العربي، 1996.

34- عبد العزيز عبد الله محمد سلامة ، اللغة العربية – الطبعة الأولى 1985.

35- فرج محمود فرج . أقليم توان خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين . ديوان مطبوعات الجامعية الجزائر . 1977 .

36- - فرانسشكو كورو . تعريف و تقديم : خليفة محمد التليسي . ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني . طرابلس . ليبيا . المنشأة العامة للنشر و التوزيع و الإعلان . الطبعة الثانية . 1984.

37- فخر رشيد . التقويم التربوي. الامارات العربية . دبي. دار القلم . 1987.

38- فتحي على يونس . وآخرون . التربية الدينية الإسلامية . عالم الكتب . دار الامانة العربية . الطبعة الاولى . 1999

39- فاخر عاقل، دراسات في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، لبنان بيروت دار الرائد العربي، 1987.

40- نـازلي صـالح احمـد. حـول التعلـيم الابتـدائي ونظمـه (دراسـات مقارنـة).مكتبـة الانجلو المصرية. القاهرة. الطبعة الأولي.1973.

41- ملكة ابيض . الطفولة المبكرة و الجديدة في رياض الأطفال . الطبعة الثانية . المؤسسات الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع 2000

42- مسعود غيث الرقيعي ,اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية , طرابلس منشورات مجمع الفاتح للجامعات ,1989

43- محمود محمد فرحات، تطور التربية العربية الإسلامية ماضيها وحاضرها بدون تاريخ

44- محمود رشدي خاطر وآخرون . تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس . 1986 .

45- محمد منير مرسي . التعليم العام في البلاد العربية . القاهرة . عالم الكتب . الطبعة الثانية 1973

46- محمد منير مرسي . التربية الإسلامية و تطورها في البلاد العربية. القاهرة . عالم الكتب . 1993 م

47- محمد سفيق، البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999

48- محمد مصطفى بدران . الثورة الليبية والانسان المعاصر – دار مكتبة الاندلس بنغازي. 1973

49- محمد فؤاد الأهوائي . التربية في الإسلام . القاهرة . دار المعارف.1980.

50- محمد عطية الابراش . التربية الإسلامية و فلاسفتها . القاهرة . مطبعة عيسى الحلبي . 1969

51- محمد عبد القادر أحمد . دراسات في التربية العربية . القاهرة . مكتبة النهضة المصرية . الطبعة الأولى . 1987.

52- محمد عبد الرحيم عنيمة . الجامعات الإسلامية الكبرى – تطوان . دار الطباعة المغربية . 1953

53- محمد عبد الرحيم عدنان . عارف مصلح . رياض الأطفال . الطبعة الخامسة . دار الفكر . 1995

54- محمد صلاح الدين علي مجاور . تدريس اللغة العربية المرحلة الإبتدائية أسسه و تطبيقاتها . الطبعة الرابعة . الكويت . دار القلم . 1983

55- محمد زياد حمدان . تقيم التحصيل . عمان . الأردن . دار التربية الحديثة . 1986 .

56- محمد الشلبي . التربية الإسلامية . نظمها فلسفتها . تاريخها . القاهرة . مكتبة النهضة المصرية . الطبعة السابعة . 1982

57- محمد البحباح.تعليم القران الكريم في ليبيا .الهيئة العامة للاوقاف وشئون الزكاة .2005.

58- محمد احمد الغزالي . إحياء العلوم الدين . المجلد الأول . دار الجيل . بيروت .الطبعة الأولى. 1992

59- نازلي صالح احمد. حول التعليم الابتدائي ونظمه (دراسات مقارنة)القاهرة.مكتبة الانجلو المصرية. الطبعة الأولي.1973

60-وزارة التعليم والتربية، إدارة التخطيط والمتابعة، دراسة تاريخية عن تطور التعليم في ليبيا من العهد العثماني حتى وقتنا الحاضر، طرابلس الطبعة الثانية، 1974

61- وزارة التربية والتعليم. نظم التعليم في ليبيا. بدون تاريخ

ثانيا:الرسائل العلمية

1) -أحمد محمد القماطي . تطور الإدارة التعليمية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية . في الفترة من1951- 1975. رسالة ماجستير. مشورة. في الإدارة التربوية والتخطيط التربوي . الدار العربية للكتاب . كلية التربية . جامعة الأزهر . الطبعة الأولى . 1978

2) احمد احمد المسعودي . تطور التعليم الديني في ليبيا من الفترة 1951 إلى 1980 . رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الفاتح . كلية التربية. 1980.

3) أبو عجيلة الشيباني أثر الالتحاق برياض الاطفال على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي بمدارس مدينة الزاوية . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة السابع من أبريل .قسمالتربية وعلم النفس .2001.
4) أمال يونس فوني . التعليم في اقليم طرابلس الغرب (1943 – 1969) . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة السابع من أبريل .قسم التاريخ.2006 .
5) ثناء محمد الضبع ، دراسة الإتجاهات النفسية نحو القراءة في علاقتها بالتحصيل و تعليم الوالدين ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، 1990
6) حكمت زكي السعداوي. مدى استخدام معلمى اللغة العربية للوسائل التعليمية في الصفين السابع والثامن من مرحلة التعليم الاساسي رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة السابع من ابريل .قسم التربية وعلم النفس. 2004
7) رحومة حسين علي . الزاوية الاسمرية العلمية بزليتن ودورها التربوي في ليبيا من 1935 الى 1957 م . رسالة ماجستير. رسالة غير منشورة . جامعة الفاتح . كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية . 1999.
8) سعاد سالم الزوام . التعليم في الجماهيرية العظمى بين العام و الحر بمدينة طرابلس . جامعة الفاتح . كلية الآداب .رسالة ماجستير. غير منشورة .2005
9) عبد الباسط متولي خضر دراسة أثر العلوم الدينية على مستوى النمو اللغوي للطفل .جامعة الأزهر. القاهرة . 1990
10) عزالدين عبدالسلام محمد سرير . دور المؤسسات الدينية في التنشئة الإجتماعية. دراسة ميدانية بشعبية بني وليد . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفاتح . كلية الآداب. 2005 .

11) عزيزة محمد أحمد . أثر رياض الأطفال على التكييف الإجتماعي . الطبعة الأولى الجماهيرية الليبية . مصراته . دار الجماهيرية للنشر و التوزيع و الاعلان .1992.

12) محمد الكوني بالحاج . التعلم في مدينة طرابلس الغرب في العهد العثماني الثاني أثرها على مجتمع الولاية . رسالة ماجستير منشورة.كلية الآداب والعلوم.زوارة.مركز جهاد الليبين.2000.

13) محمد علي الملا . اللغة العربية رؤية علمية و بعد جديد . جامعة الامارات المتحدة .دار النشر للجامعات .مصر.1995.

14) مصطفى حامد رحومة، التعليم في إقليم طرابلس الغرب (1943 – 1969)، جامعة السابع من ابريل، قسم التاريخ، رسالة ماجستير، غير منشورة . 2006

15) نور بلعيد الصويعي . أثر جنس المدرس علي مستوى التحصيل الدراسي للصفين الرابع والسادس بمرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات والتربية القومية بمكتب تعليم أبوسليم، جامعة الفاتح .كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة .1989 .

ثالثا:الدوريات والبحوث المنشورة

i. إبراهيم رفيد، القرآن واللغة العربية، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد الثاني الجماهيرية الليبية . طرابلس . تصدر عن كلية الدعوة الإسلامية .1985.

ii. التعليم الديني في ليبيا من بحوث وفد ليبيا في مؤتمر وزاد التربية والتعليم والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية طرابلس، 9- 14 أبريل 1966 (بحث رقم 4).

iii. دليل الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. إعداد: قسم البحوث والدراسات بالإدارة العامة للبحوث والدراسات والتعاون الفني، بدون تاريخ.

iv. رسالة التربية . المجلد الأول . الجماهيرية العربية الليبية طرابلس . تصدر عن نقابة المعلمين 1979 .

v. صلاح الدين حسن السوري، الاستعمار الإيطالي ومحاولة احتواء المؤسسة الدينية، مجلة البحوث التاريخية، منشورات جامعة الفاتح، السنة السابعة، العدد الأول، 1985.

vi. صلاح الدين حسن السوري، ليبيا والغزو الثقافي الإيطالي، بحوث ودراسات في التاريخ الليبي، الجزء الثاني، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، الطبعةالثانية، 1998.

vii. عمر التومي الشيباني . فلسفة تدريس اللغة العربية و الدين الإسلامي . مجلة كلية الدعوة الاسلامية . العدد الثالث . الجماهيرية الليبية . طرابلس . تصدر عن كلية الدعوة الإسلامية 1986

viii. عمر بشير الطويبي ، نظرة جديدة في منهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة كلية الدعوة الإسلامية . العدد التاسع . الجماهيرية الليبية . طرابلس . تصدر عن كلية الدعوة الإسلامية . 1992

ix. مجموعة من الأساتذة والباحثين، بحوث ودراسات في التاريخ الليبي الجزء الثاني، الجماهيرية الليبية، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية. الطبعة الثانية. 1998 .

x. نجاح القابسي . " المعاهد والمؤسسات التعليمية في الغرب العربي " . مجلة كلية التربية . جامعة الفاتح . العدد 14 . 1980 – 1981.

xi. نازلي أحمد بحوث في التربية .القاهرة . مكتبة ألانجلو المصرية .1975.

رابعا:القرارات واللوائح

1. إدارة المناهج، الخطة الدراسية للمرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2007 – 2008 مسيحي

2. أمانة التعليم والتربية , الادارة العامة للتعليم الديني . أهم انجازات ادارة التعليم الديني في التعليم لعام 1978م (ملف رقم 1407/4/7ص , رقم تصنيف 9, 377 / ل 1 10
3. اللجنة الشعبية للتعليم والشباب والبحث العلمي والتكوين المهني، قرار أمين اللجنة رقم 1191 لسنة 1993م
4. محمد بن يونس. عبد الحميد النيهوم .موسوعة التشريعات الليبية 1977.
5. اللجنة الشعبية العامة للتعليم .مشروع البنية التعليمية الحديثة المخطط العام.1982
6. المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب. مفردات مرحلة التعليم الاساسي .العام الدراسي 2008/2007