العلاقات العامة وصنع القرار في المؤسسات الحكومية
((دراسة وصفية))

د. ناهض فاضل زيدان الجواري
جامعة بغداد / كلية الإعلام
قسم العلاقات العامة

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إنّ ضعف الاهتمام بالتراث أدّى إلى أزمة فكرية حادّة في تربيتنا المعاصرة تتمثّل في تجاهلنا لقيمه وأهميته في بناء شخصية الأمة وإعطائها الهُوية الثقافية المميزة ونسيان الذات، أدّى إلى إتباع تيارات فكرية وثقافية غريبة عن الأمة، لا تحمل خصائصها، وصولاً إلى تغريب الإنسان العربي المسلم وتشويه فكره وروحه(فهد، ص٢).

ولقد كان من نتائج ذلك الضعف هو هبوط المستوى العلمي والثقافي والتربوي لدى المتعلّمين، على الرغم من أنّ أساليب التدريس قد اعتراها الكثير من التغيير والتهذيب عبر السنين، إلاّ أنّ عوامل عدة أسهمت في نشوء مثل هذه المشكلات، منها: إتباع أساليب تدريسية تقليدية تعتمد التلقين، ليس الطالب محورها، بل إنّ دور الطالب يقتصر في كونه مستقبلاً لا مشاركاً، زيادةً على ذلك، عدم اهتمام المدرس بالأنشطة التي تساعد الطلبة

في التعلّم واكتساب اتجاهات إيجابية نحو المادة والأمور الحياتية والتطبيقات التي لها مساس بحياة الطلبة وثقافاتهم واهتماماتهم(شحاتة، ص١٨٣).

ونأتي أيضاً إلى عمل المدرس الذي يقتصر على تلقي الطلبة ما يرد في الكتب المنهجية من حقائق علمية، دون الالتفات إلى ترسيخ ما تتضمنه هذه الحقائق من مفاهيم عميقة في أذهانهم بسبب اعتيادهم الأساليب التعليمية الحالية التي خضعوا لويلاتها وهم طلبة ثانوية وجامعة، وعند تخرّجهم ساروا على الطريق الذي رسمه الآباء، أي أنهم يتوارثون هذه الأساليب والطرائق جيلاً بعد جيل دون محاولة إدخال أية أساليب حديثة في التعلّم أو الإطلاع على ما يجري في المجتمعات المعاصرة. وقد أدت هذه الحالة إلى افتقار المدرسين إلى خلفيات جيدة في المفاهيم العلمية أو استيعاب حقيقي للمعرفة العلمية، ولا سيّما مفاهيمها الكمية(الخفاجي، ص٢١).

ومن أهم سلبيات تلقين الكتب المنهجية للطالب هي: أن نسبة كبيرة من طلبة الأقطار النامية لا يجيدون فن قراءة الكتاب على اختلاف موضوعاته ومحتوياته، فهم لم يتعلّموا الطرائق الصحيحة للقراءة والاستيعاب، فتظهر لهم المحتويات وكأنّها مفاهيم غامضة، فيكرهون العلم وتثبّط عزائمهم، زيادةً على أنّ معظم المناهج لم تُعرض أو تُطبع بطريقة تشدّ القاريء إليها(الخفاجي، ص٢٢).

أهمية البحث:

حفل التراث الفكري العربي الإسلامي عبر أربعة عشر قرناً من الزمان بكمٍّ كبير من العلماء والمفكرين في بلدان شتّى ما جعله متنوعاً ومختلفاً.

فمنذ ظهور الإسلام الذي أوجب على كل فرد مسلم أن يحفظ شيئاً من القرآن ويتعلم كيف يصلي ويصوم، ويعرف ماذا يحلّ له وماذا يحرم عليه. أي كان عليه أن يعدّل سلوكه في مجالات عدّة: الغذائي والجنسي والفكري والاجتماعي، بحيث يصبح مطابقاً للمقاييس التي يحددها الدين الجديد. وكان النبي محمد صلى الله عليه وسلّم يتولّى بنفسه هذا الجانب المهم ويقريء المسلمين الجدد القرآن ويعلّمهم الدين، فلما زاد عدد المسلمين وتباعدت أماكنهم، لم يجد النبي أكفأ من القرّاء – المعلّمين- يمثلونه وينوبون عنه في ممارسة ذلك العمل الخطير الذي لم يكن شيئاً آخر سوى إعادة بناء شخصية

الفرد العربي، وإعادة تخطيط المجتمع العربي في وقت واحد(الأبراشي، ٢٢٣).

لقد انصرف المسلمون بعد إتمام فتوحاتهم إلى نشر العلم والمعرفة، حتى بلغ النشاط الفكري أوجه في القرن الرابع الهجري، فقد لقحت الثقافة العربية بثقافات أجنبية نظراً لاحتكاك المسلمين ببلاد الهند والروم واليونان وغيرها. فاقتبسوا من هذه الحضارات الشيء الكثير مما أفادهم، وزاد اهتمامهم بالعلم والمعرفة فترجموا الكتب اليونانية والهندية وغيرها إلى اللغة العربية، ونقلوا معارفهم إلى تلك الحضارات بترجمتها إلى اللغات المختلفة، زيادةً على شرحهم النظريات العلمية والفلسفية والتعليق عليها، وتبسيط أسلوبها، بحيث يمكن فهمها واستيعابها. وقد أسهمت المراكز الإسلامية التربوية في بغداد والقاهرة وقرطبة في ازدهار الثقافة والعلم، ونبغ فيها عدد كبير من أبناء الشعب في مختلف العلوم والفنون، ومما ساعد على انتشار العلوم صناعة الورق(مهدي، ص٤٣-٤٤).

إننا اليوم ونحن في بداية القرن الواحد والعشرين بحاجة إلى طرائق تعليمية تهيئ الظروف المؤاتية لكي يتكامل نمو الطفل جسمياً وعقلياً. وتدرّبه ليصبح قادراً على مواجهة الحياة بشجاعة وثقة، ويجيد أسلوب الحديث وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها، ويفي بالتزاماته، وبذلك يصبح موضوعياً في نظرته للأمور، فيُصدر أحكاماً غير متحيّزة أو متأثّرة بمنافع فردية أو مادية، وهذا يعني تدريبه على طرق التفكير الصحيح، واعتماد الطريقة العلمية هو السبيل الوحيد للوصول إلى هذه الأهداف(الخفاجي، ص١٩).

إنّ العمل التربوي – على اختلاف مستوياته- ضرورة لا تستغني عنها الأمة الإسلامية، فهو الوسيلة لنقد الأحكام الشرعية من الحيّز النظري إلى العمل والتطبيق، ويكفي في بيان علوِّ منزلة التربية وصف الله سبحانه وتعالى لنبيه محمد صلى الله عليه وسلّم بأنه مربٍ، فقال: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ)(الجمعة:٢)، وقد رأينا اليوم ثمار ونتاج التربية التي تولاّها جيل الصحوة المبارك، فبرغم الواقع السيئ للأمة، خرّج

هـذا الجيـل نمـاذج فـذّة متميّـزة أعـادت الأمـل بتحقيـق مجـد الأمـة وعزّها(الدويش، ص٥).

وكان نتاج هذا الجيل ابن خلدون فهو عبد الرحمن بن محمد. ولد بتونس في غرّة رمضان سنة ٧٣٢هـ- ٢٧ مايس سنة ١٣٣٢م، وتوفي في ٢٦ رمضان سنة ٨٠٨هـ- ١٦ آذار ١٤٠٦م وعمره ٧٦ عاماً، ودفن خارج باب النصر بمقبرة الصوفية. وكانت تونس حينئذٍ تموج بأفواج من العلماء الذين نزحوا إليها من الأندلس، بعد أن اضطربت أمورها(عبد الدائم، ص٢٥).

نشأ ابن خلدون في أسرة عريقة في الشرف والرياسة، اشتغل كثير من أفرادها بالعلم والسياسة، وهو من أصل عربي ينتهي إلى وائل بن حجر بن كندة، وهي من القبائل اليمنية، لذلك شبّ طموحاً إلى الرياسة والعلم.

حفظ القرآن وقرأه وهو ابن سبع سنين، ثم تلقّى ثقافته الأولى على يد والده، فتعلّم اللغة العربية ووعى كثيراً من أصول اللغة والأدب والنحو، واتصل بأساتذة تونس، وأخذ عنهم ما شاء من العلوم والمعارف، ودرس العلوم العقلية والفلسفية على يد بعض حكماء المغرب، وأجاد الأصول والفقه على مذهب الإمام مالك، ثم قرأ التفسير والحديث، وتعمّق في الفلسفة والمنطق، فنبغ وهو لم يبلغ العشرين من عمره في كلّ ما تعلّمه وقرأه حتى أقرّ له أساتذته بالعبقرية والنبوغ (بانبيلة، ص٣٩-٤٠).

تولّى منصب الكتابة للسلطان أبي إسحاق صاحب تونس، ولكنه سرعان ما ترك المنصب عندما شبّت الفتن والاضطرابات في عاصمة الدولة الحفصية، فتركها قاصداً تلمسان، ثم بجاية، ثم بلاد الأندلس، فاستقرّ عند أبي عبد الله محمد بن الأحمر ملك غرناطة الذي ضمّه إلى حاشيته، واستعمله في بعض شؤونه، ثم بعثه سفيراً إلى (ديدرو) ملك قشتالة.

وكان ابن خلدون سياسياً محنكاً، ذو دراية بأخلاق الحكام، فنجح في سفارته، وأعجب به (ديدرو) حتى عرض عليه أن يقيم معه، فأبى وعاد إلى غرناطة، ولكنه وجد أنّ الحياة لم تستقم له بعد عودته، لأنّ صديقه لسان الدين ابن الخطيب – وكان وزيراً لملك قشتالة- بدأ يحقد عليه، واستطاع أن يغيّر صدر الملك عليه، فارتحل إلى بجاية بالمغرب مرة ثانية، واستقبله أميرها خير استقبال، ورحّب به، ولكنّ الحوادث والدسائس كانت تلاحقه في كلّ مكان، فلم يلبث أن فرّ إلى(فارس)، واستمر مرعِيَ الجانب، ولكنّ عجلة

الحوادث كانت تسير بسرعة ، فلم تمكّن ابن خلدون من الاستقرار، وانتهى به الأمر إلى السجن، ثم أفرج عنه وعندئذ ملّ السياسة ومتاعبها، وتاقت نفسه إلى الهدوء فعكف على العلم، ونزل ضيفاً على بعض أصدقائه في المغرب سنة ٧٧٦هـ، فاستبدل بدنيا السياسة دنيا العلم، وأخذ يبحث ويقرأ، ويتأمّل الحوادث، واستمرّ ضيفاً عند بني عريف بقلعة سلامة غربي مدينة تونس إلى سنة ٧٨٠هـ (أحمد، ص١٥).

وفي هذه الحقبة الهادئة من حياته أتمّ وضع المقدمة التي طارت شهرتها في الآفاق، غير أنّ ابن خلدون لم تطب له الحياة الهادئة الساكنة، وهو الذي مارس السياسة، وما تطلبه من نشاط وذكاء وحركة، فخرج من دنياه يطلب المجد، ولكنّ أعداءه كانوا له بالمرصاد، فأخذوا ينسجون له من جديد حبال الدسائس، ففرّ إلى مصر مدّعياً أنه يقصد حجّ بيت الله الحرام، وقد ودّعه بعض أنصاره وداعاً حارّاً، ثم ركب البحر إلى قاهرة المعز لدين الله سنة ٧٨٤هـ، وكان ذلك في عهد السلطان برقوق الذي أكرمه وأحسن لقاءه، وكانت مصر يومئذ مركزاً للثقافة الإسلامية ومهبط العلماء من جميع الأمصار الإسلامية، ولم يكد يستقر في القاهرة حتى تولّى التدريس بالأزهر، وما لبث أن كوّن له حلقة كبيرة من مريديه ومقدّري علمه، وكانوا من فحول العلماء في مصر، منهم: ابن حجر العسقلاني وتقي الدين المقريزي.

وفي سنة ٧٨٩هـ خرج من القاهرة لأداء فريضة الحج، ثم عاد إلى مصر ليتمّ تأليف كتابه الضخم (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، الذي أكمله سنة ٧٩٧هـ بعد أن قضى ما يقارب خمسة عشر عاماً في تأليفه.

يعدّ كتابه هذا موسوعة كبيرة، إذ احتوى علوماً مثل: الحضارة والعمران والتعليم، وهو يضم ثلاثة كتب في سبع مجلدات، أشهرها (المقدّمة)، وله مصنّفات أخرى منها: شرح البردة، وكتاب في الحساب، ورسالة في المنطق، وشفاء السائل لتهذيب المسائل، وله شعر(بانبيلة، ص٤٠).

يُصنَّف ابن خلدون في المقام الأول بين علماء التربية الإسلامية؛ يفسّر هذا نشأته مُكبّاً على تحصيل العلم، متنقلاً بين الدروس والحلقات. وحتى عندما دخل الحياة السياسية فقد كان يلجأ إلى التدريس كلّما حزبته شؤون الحياة، وفشل في السياسة، بل كان يُكلّف بعد انصرافه من تدابير الملك غدوةً،

للتدريس في أثناء النهار لا ينفكّ عن ذلك، ويشهد له جامع القصبة في مدينة بجاية، والجامع الأزهر والمدرسة الظاهرية وغيرها من مؤسسات العلم بالقاهرة.

وقد كانت المقدمة من أهم المصادر التي أودع فيها ابن خلدون آراءه في التربية والتعليم، واللغة العربية وطرائق تدريسها، مثل:

١.فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع.
٢.فصل في أن كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل.
٣.فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته.
٤.فصل واعلم أيها المتعلم...الخ.
٥.فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرّة بهم.
٦.فصل في علوم اللسان العربي.
٧.فصل في أن اللغة ملكة صناعية.
٨.فصل في تعليم اللسان المضري.
٩.فصل في أنّ حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ وجودتها بجودة المحفوظ (ابن خلدون، ص٥٩٠-٥٩٢).

هدفا البحث: يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن:

١.ما أساليب التدريس التي جاء بها ابن خلدون؟.
٢.ما القواعد التربوية التي توصّل إليها ابن خلدون؟.

حدود البحث:

-أساليب التدريس التي أشارت إليها مقدمة ابن خلدون وما توصّل إليه من قواعد تربوية لهذه الأساليب.

الفصل الثاني
دراسات سابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة، فبعد اطّلاع الباحثينِ على الأدبيات ، والبحث عن دراسات تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وجدا بأن يعرضا دراستين سابقتين يعتقدان أنّ لهما صلة بالبحث الحالي، هما:

١.دراسة فهد ١٩٩٤م الموسومة بـ:
"الفكر التربوي العربي الإسلامي لبعض فلاسفة العرب المسلمين بين القرنين الرابع والسادس الهجريين (دراسة وصفية تحليلية تأريخية مقارنة).
أمّا هدف البحث فهو التعرّف إلى الفكر التربوي العربي الإسلامي عند بعض أعلامه (القابسي والغزالي وابن طفيل).
أجريت الدراسة في كلية التربية / ابن رشد، وقد كانت منهجية البحث هي الوصفي التحليلي التأريخي المقارن، وقد كانت نتائج البحث هي:
١.عرض الأسس والمباديء التربوية بعد دراسة المصادر الأولية.
٢.تحليل نصوص كتابات المفكرين الثلاثة وما ذهبوا إليه من آراء في المجالات التربوية المكونة للفكر التربوي لكل منهم.
٣.التوصل إلى أوجه التشابه الذي يشكل الفكر التربوي للقرون الثلاثة الهجرية(الرابع والخامس والسادس).
٤.التميّز بين كل منهم عن غيره باختلاف آرائهم.
٢.دراسة الدليمي ١٩٩٥م الموسومة بـ:
"الفكر التربوي في وصايا الخلفاء العباسيين للعصر الأول ١٣٢-٢١٨هـ دراسة تحليلية".
سعت الدراسة إلى التعرف إلى الفكر التربوي في وصايا الخلفاء العباسيين في العصر الأول من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:
١.ما العوامل المؤثرة في فكر الخلفاء في العصر العباسي الأول ١٣٢-٢١٨هـ؟.
٢.ما مضامين الفكر التربوي في وصايا الخلفاء في العصر العباسي الأول وكيف يتوزع عليهم؟. وقد حددت الباحثة مجتمع البحث بوصايا الخلفاء العباسيين في العصر العباسي الأول ١٣٢-٢١٨هـ الاجتماعية الآتية:
١.وصايا الخلفاء الموجهة لأبنائهم وإخوانهم.
٢.وصايا الخلفاء الموجهة للوزراء والولاة.
٣.وصايا الخلفاء الموجهة للمؤدبين والعلماء.
٤.وصايا الخلفاء الموجهة للقادة في الحرب.
٥.وصايا الخلفاء الموجهة لعامة الناس.

ولتحديد مجتمع البحث جُرد عدد من المصادر الأولية التي تتوزع بين كتب التراجم وسير التأريخ والأدب، وتمّ الحصول على عدد مناسب من هذه الوصايا لتمثل عينة البحث التي تضمنتها أغلب المصادر التأريخية الأولية الموثوقة، والتي بلغ عددها (٧٨) وصية بواقع (٤٧) صفحة تتوزع على الخلفاء العباسيين حسب المعالجات المختلفة.

أما أداة البحث فقد بنت الباحثة تصنيفاً تمّ في ضوئه تحليل الوصايا كافة، وتمّ بناء التصنيف وفق إجراءات متعددة، وقد تضمَّن (٤) فئات هي: المنطلقات الفلسفية/ فئة الأهداف القيمية/ فئة طرق التربية والتعليم/ فئة أساليب الجزاء. وقد أعطي إلى خبراء متخصصين في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي العربي الإسلامي، من أجل الحكم على مدى صلاحية فئاته وعناصره أي تحديد صدق فئات الفكر التربوي وعناصره. وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة سكوت لإيجاد الثبات، نظام العدد لحساب كل فكرة، النسبة المئوية للتعرف إلى قوة الفكرة، المتوسط الحسابي معيار لتفسير نتائج البحث. وقد توصل البحث إلى نتائج نوعية (تصنيف الفكر التربوي) وكمية من خلال تحليل وصايا الخلفاء، فأظهرت نتائج التحليل الكمي أن تأكيد الخلفاء في وصاياهم قد انصبّ حول فئة من الأهداف القيمية للفكر التربوي، حيث حصلت على (٤٩٥) فكرة تربوية قيمية وبنسبة مئوية بلغت (٤٤%)، بينما جاءت فئة المنطلقات الفلسفية للفكر التربوي بالترتيب الثامن حيث حصلت على تكرار (٤٢٧) فكرة تربوية وبنسبة مئوية بلغت (٣٨%)، وجاءت فئة طرق التربية والتعليم في الفكر التربوي في وصايا الخلفاء العباسيين بالترتيب الثالث، فقد حصلت على تكرار (١١) فكرة تربوية وبنسبة (١١%)، وتفوقت منها طريقتان هي: التحذير وحصلت على (٥٨) فكرة تربوية وبنسبة (٥٠%)، والنصيحة وحصلت على (٤٩) فكرة تربوية وبنسبة (٩%)، وجاءت فئة أساليب الجزاء وحصلت على (٧٢) فكرة تربوية وبنسبة (٧%). وقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث
إجراءات البحث

في هذا الفصل سيذكر الباحثان الإجراءات التي اتبعاها للوصول إلى نتائج البحث الحالي. حيث اتّبعا المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تحليل مؤلفات ابن خلدون ودراستها؛ لاستخراج فقرات تدل على أساليب التدريس التي ثبّتها ابن خلدون في مؤلفاته، ومنها: المقدمة.

مجتمع البحث: مجتمع البحث الحالي هو مؤلفات ابن خلدون.

عينة البحث: مقدمة ابن خلدون.

تحديد الأساليب والقواعد التربوية لابن خلدون

سعت الدراسة الحالية إلى تعرّف أساليب التدريس عند ابن خلدون، والقواعد التربوية التي توصّل إليها[١]، ولتحقيق هذا الغرض اعتمد الباحثان إجراءات هي:

١.تحديد الآراء والأساليب التربوية في مقدمة ابن خلدون تمهيداً لتحليلها تربوياً.

٢.الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية أو أحد جوانبها.

أداة البحث:

اعتمد الباحثان الاستبانة أداةً للدراسة الحالية، وهي من أكثر أدوات البحوث التربوية شيوعاً؛ لأنها تسهم في الحصول على معلومات كافية ودقيقة (أبو حويج، ص٢٥٦)، وقد ساعدت الاستبانة الباحثينِ في تحديد طرائق وأساليب التدريس وقواعدها التربوية.

تطبيق الأداة:

بعد أن اتفق الباحثان على الصورة النهائية للاستبانتين أداتي البحث[٢]، ابتدءا بتطبيقها في ٢٥/ ١٠/ ٢٠٠٤م ولغاية ٢٠/ ٣/ ٢٠٠٥م، وقد تضمنت كل منهما تعليمات خاصة بالإجابة مع التعريف بالدراسة والهدف منها، وبعد تطبيق الاستبانتين، فحص الباحثان محتواها ثم فرّغا الإجابات في استمارات أُعدت لهذا الغرض.

النتائج:

بعد تفريغ الإجابات، اعتمد الباحثان موافقة مجموعة من الخبراء[٢] بنسبة (٨٠%) فأكثر معياراً لقبول الإجابات التي ثبتوها في أداة البحث (الاستبانتين)، وكانت النتائج كما يأتي:

١.الاستبانة الخاصة بالقواعد التربوية[٤] التي وردت في مقدمة ابن خلدون، التي عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء لإبداء رأيهم في الفقرات التي وردت فيها، والجدول رقم (١) يوضح تكرارات الأساليب والقواعد التربوية الذي استخرجها الباحثان من المقدمة: جدول رقم (١)

ت	الفقرة	التكرار
١	المناقشة (المحاورة والمناظرة)	٢
٢	المحاضرة	١
٣	التلقين	٦
٤	المشاهدة والملاحظة	١
٥	المحاكاة والتقليد	٤
٦	عدم الشدة على المتعلمين	٢
٧	التدرّج في تلقّي العلوم للمتعلّمين	٣
٨	عدم إشغال المتعلّم بعلمين في وقت واحد	١
٩	كثرة الاختصارات مخلّة بالتعليم	١
١٠	كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل	١
١١	التعلّم الموزع والمركّز	٢
١٢	تعلّم اللغة عند ابن خلدون	١٥
١٣	أن يُلقي المعلّم الدروس متصلة لا منفصلة	١

٢.وهي الاستبانة التي قدمها الباحثان إلى الخبراء لتحديد الطرائق والأساليب التربوية لابن خلدون. والجدول رقم (٢) يبين ما اتفق الخبراء على تسميته من الطرائق والأساليب.

جدول رقم (٢)

ت	الطريقة	الأسلوب
١	المناقشة	
٢	المحاضرة	
٣		التلقين
٤		المشاهدة
٥		المحاكاة والتقليد

تفسير النتائج:

١. جاءت النتائج متوافقة مع ما يمتلكه الفكر العربي الإسلامي من تراث غني شمل الميادين البشرية جميعها، وبضمنها التربية وطرائق وأساليب التدريس التي شملتها عناية العلماء العرب المسلمين بالبحث والدراسة، وكان لهم الباع الطويل في صقلها وتوجيهها لخدمة المسلمين، وهذا ما جعلها نبراساً يُقتدى به على مرّ الأزمان.
٢. إنّ المقدّمة احتوت طرائق وأساليب وقواعد تربوية عبّرت عن الجوّ السائد في تلك الحقبة، وأنّ العرب المسلمين لم يتّخذوا التربية أو يستعملوها استعمالاً عشوائياً، وإنّما وفق بحوث ودراسات منظّمة تعتمد التخطيط المسبق المدروس والتجارب العمليّة لها، ثمّ إشاعتها وتطبيقها على المتعلّمين.
٣. إنّ الرحلة في طلب العلم جعلت من العلماء العرب المسلمين أكثر اطّلاعاً على ثقافات العالم المحيط بهم آنذاك، ومن ثمّ عملية التأثير في تلك الحضارات والتأثُّر بما يحصل في تلك البلدان، ونقلوا ذلك في مؤلّفاتهم التي وصلت إلينا.
٤. إنّ أغلب الطرائق والأساليب والقواعد التربوية التي وردت في المقدّمة لم تتعارض مع التربية الحديثة، بل لقد أكّدتها وبيّنت لـ(الآخر) بأنّ للعلماء العرب المسلمين نصيب في تلك الإنجازات التربوية، وأنّ لهم اليد الطولى في إغناء الحضارة الإسلامية والإنسانية، وأنّهم أمدُّوها بكمٍّ زاخر من المعلومات، وما هذا البحث إلاّ دعوة لتأصيل تلك الطرائق والأساليب والقواعد التربوية عربياً وإسلامياً.

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:
١. إنّ العلماء العرب قادوا العالم في حقبة كان العالم يسوده الجهل والتخلّف، وإلاّ لما دعوا إلى استعمال طرائق وأساليب تعليمية مبتكرة لتيسر لهم طلب العلم وتحثّهم على الاستمرار فيه دون كلل أو ملل.
٢. إنّ الطرائق والأساليب والقواعد التربوية التي جاء بها ابن خلدون، دعوة لمن خلفه من الباحثين إلى التأمل والتفكّر والبحث في تراثنا العربي والإسلامي المليء بالإنجازات الحضارية والإنسانية ومنها طرائق التربية والتعليم ومتطلّباتها.

٣. إنّ الطرائق والأساليب وقواعدها التربوية التي دعا إليها ابن خلدون تدعو المتعلّمين ليكونوا فاعلين في مجتمعهم، مشاركين في صنع القرار.
٤. إنّ مما يلفت الانتباه في الطرائق والأساليب وقواعدها التربوية أنها تدعو المتعلم إلى الصبر على التعلّم وما يجب أن يرافق الصبر من سلوك مرضي لله ورسوله.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، يوصي الباحثان بالآتي:
١. اعتماد الطرائق والأساليب التعليمية الخلدونية في تدريس المواد جميعها وفي المراحل جميعها، مع مراعاة الدقة في اختيار الموقف التعليمي المناسب هذا بعد التخطيط الصحيح للتدريس إذ لا يُتوقع النجاح في أي عمل غير مخطط له مسبقاً.
٢. بناء دليل للمعلم في مختلف المواد يتضمن الطرائق التعليمية التي دعا إليها ابن خلدون.
٣. تدريب المعلمين والمدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها على استعمال هذه الطرائق والأساليب مع قواعدها التربوية.
٤. أن يبتعد المعلمون عن الطرائق التقليدية التي لا تجعل الطالب محورها، وتلقي العبء الأكبر عليهم.

المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء:
١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تتبع الطرائق والأساليب التعليمية التي حفل بها تأريخنا العربي والإسلامي.
٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في القواعد التربوية للعلماء العرب المسلمين.
٣.دراسة مقارنة للطرائق والأساليب التعليمية التي استعملها ودعا إليها العلماء العرب المسلمون.

الفصل الرابع
طرائق وأساليب التدريس وقواعدها التربوية

أ.الطرائق والأساليب
١. المناقشة (المحاورة والمناظرة)
إنَّ ابن خلدون قد أباح للمعلم استعمال الطرائق التي تناسبه، إلا أنّه شجَّع على استعمال طريقة المناقشة (المحاورة والمناظرة)، ويرى: "أنّ فتق

اللسان بالمحاورة والمناظرة يقرّب شأن هذه الملكة ويحصل ما يرمي إليه الإنسان منها بالمحاورة وهي الأخذ والعطاء أو المناظرة وهي عرض أمور عن طرق مختلفة من طريق المخاطب فيما يخالفها أو يوافقها في كلامه"، وقد ذكر ابن خلدون: "أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها" (ابن خلدون، ص٤٣١).

فالتعليم عند ابن خلدون يهدف إلى غاية واحدة هي حصول المتعلّم على ملكة العلم ليصبح فيه على درجة عالية من الفهم والإتقان، وليس مجرّد استظهاره وحفظه من دون فهم وتعمّق، لهذا انتقد ابن خلدون الطريقة القيروانية التي كانت في زمانه تركّز على الحفظ بشكل كبير، وقد وصف الطلاب المغاربة في مجالس العلم بأنّهم كانوا يلتزمون الصمت والسكوت التام من غير مشاركة، إذ يقول: "فتجد طلاب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم" (ابن خلدون، ص٤٣٢).

وكذلك نجد أن ابن خلدون يشجّع مشاركة التلاميذ في الموقف التعليمي، وعدّ مشاركتهم عن طريق المناقشة تؤدي إلى فكّ العُقدة التي يُصاب بها بعض التلاميذ، ثُمَّ تدريبهم على الكلام والإتيان بالحجج والبراهين على فكرة اعتنقوها.

وقد نظر علماء التربية إلى طريقة المناقشة (المحاورة والمناظرة) على أنّها إحدى الطرائق المهمة في التعليم، فهي تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين وتفسح المجال للمعلم للكشف عن هذه الفروق، وأنّها تساعد على تنمية علاقات اجتماعية جيدة بين التلاميذ ومعلمهم وبين التلاميذ أنفسهم، تلك العلاقات المبنية على التفاهم والاحترام المتبادل، "وذلك ينمّي الجرأة الأدبية والقدرة على الكلام المعبّر وذلك باختيار الأساليب البيانية لإبداء الآراء وذكر المعلومات الدقيقة" (بانبيلة، ص٦٣)، "وتهيّئ فرصة قيّمة للتعبير عمّا للفرد من وجهات نظر ومشاعر وأحاسيس تجاه قضية معينة أو قضايا عديدة" (أحمد الرحيم، ص٧٨).

٢. المحاضرة

لقد شرح ابن خلدون طريقة المحاضرة في مقدمته، ونقد اعتماد الطلاب على المتون والمختصرات في العلوم، وشجّع الإسهاب والسهولة في الموضوعات، ثُمَّ ذكر أراءً ثُمَّينة لا تختلف عن الآراء في التربية الحديثة اليوم فهو يرى:

لكي ينتفع الطالب بالمعلومات يجب ألاّ يتلقاها المتعلّم مرة واحدة، بل يتدرّج معه فيها، ويأخذها شيئاً فشيئاً. وينبغي أن يبدأ المحاضر درسه بإعطاء فكرة عامة مجملة عن الموضوع، يلخّص فيها أصول الباب وهي النقاط الرئيسة في محاضرته، مع تجنّب التفاصيل المعقّدة التي يصعب على الطالب فهمها في بداية الدرس ويراعي في ذلك قوة عقله(عقل الطالب) واستعداده لقبول ما يرد عليه، ثُمَّ يعود ثانية إلى الموضوع فيرفعه إلى التلقين عن تلك المرتبة إلى مرتبة أعلى منها يستوفي فيها الشرح والبيان وينتقل من الإجمال والتفصيل (التدرُّج)، ويذكر للطالب نواحي الخلاف في الموضوع وأوجه النظر. ويعيد الدرس مرة ثالثة (التكرار). يعالج فيها الموضوع بطريقة أكثر عمقاً فلا يترك عويصاً ولا مهمّاً ولا مغلقاً إلا وضحه، وفتح له مُقفَلهُ فيخلص من الموضوع وقد استولى على ملكته(ابن خلدون، ٥٣٣-ص٥٣٤).

٣. التلقين

وفي ذلك يُورد ابن خلدون: "ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم (ابن خلدون، ص٥٣٣)، ويتّفق ابن خلدون مع التربية الحديثة في ضرورة مراعاة الاستعدادات والفروق الفردية والمواهب الفطرية في أثناء التدريس، فيرتفع بالطالب في التلقين مرتبة أعلى من الأولى باستيفاء الشرح والبيان، والخروج من الإجمال إلى التفصيل، حتى يصل إلى آخر الفن (إسماعيل وعطيفة، ص٧٩-٨٠).

٤. المشاهدة (الملاحظة)

يحثُّ ابن خلدون على الأمثلة الحسيّة في إفهام الطلبة؛ لأنّهم في البداية ضعيفو الفهم، قليلو الإدراك، فتكون الأمثلة الحسيّة عوناً صادقاً لهم على فهم ما يُلقى إليهم.

لذا يُعدّ ابن خلدون أول من أوصى المعلّمين بالاعتماد على الأمثلة الحسيّة في شرحهم وتدريسهم لكي تساعد الطالب على الإدراك والفهم الصحيحين (عزيز والبيرماني، ص١٨).

٥. المحاكاة والتقليد

لقد كان ابن خلدون يحث طلبته على الرحلة إلى الأقاليم من أجل طلب العلم واستفادته، وكان يقصد من الرحلة شيئاً آخر وهو اللقاء بكبار العلماء والأدباء والفقهاء حيث يقول: "إنَّ الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيَخة – أصحاب الاختصاص وكبار العلم والتعليم- مزيد كمال في العلم، والسبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم، وما يتحلَّون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاءً، وتارة محاكاةً وتقليداً بالمباشرة..." (ابن خلدون، ص٣٣٦).

ب.آراؤه التربوية

أولاً: عدم الشدّة على المتعلّمين

انتقد ابن خلدون أسلوب العقاب البدني الذي كان سائداً في عصره، حيث يقول: "فينبغي للمعلم في مُتعلَّمه والوالد في ولده أن لا يستبدَّا عليهما في التأديب" (ابن خلدون، ص٥٤٠) وعدَّ مجاوزة الحدِّ في العقاب لها أضرار على التلميذ وتعمل على إفساد أخلاقه، وبذلك لا يتحقق الهدف من التعليم، حيث كان الهدف من التعليم هو تحصيل الفضيلة، وفي ذلك يقول: "وذلك أنّ إرهاف الحدِّ بالتعليم مضرّ بالمتعلّم سيّما في أصاغر الولد لأنّه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك و الخدم، سطا به القهر وضيَّق عن النفس من انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادةً وخلقاً" (ابن خلدون، ص٥٤٠).

يظهر من هذا النص رأي ابن خلدون الواضح في العقاب، حيث يرفض الشدَّ على المتعلّمين رفضاً قاطعاً، على اعتبار أنّها مضرّة بالمتعلّم، وتعمل على فساد خلقه وتؤثر في شخصيته، ولا تحقق الهدف العام من التعليم، ولا تعمل

على تزويد التلاميذ بسلوكات مرغوب فيها بل على العكس تماماً، فقد تكون عاملاً على بعث القلق والتوتر والخوف في نفوس التلاميذ، ويشعر التلاميذ في مثل هذه الحالات بالتوتر الشديد وعدم التوازن، وقد يؤدّي إلى أنواع من الكبت أو الإحباط أو الفشل أو غيرها من السلوكات السلبية، وقد تستمر معه حتى الكبر، وحينها يصبح التخلص منها من الأمور شبه المستحيلة، وقد أشارت دراسات علماء النفس المحدثين إلى أنّه: "في حالة عدم تمكن الطفل من التخلّص من التوتّر النفسي والمشاعر السلبية المتراكمة، فإن ذلك كثيراً ما يؤدّي إلى العدوان والانحراف السلوكي، وقد يؤدّي إلى الكذب والسرقة والهروب من المدرسة، وغير ذلك من مظاهر الجنوح وجرائم الأحداث (بلقيس ومرعي،ص١٥٥). ومن النظريات التربوية التي ظهرت في أوائل القرن العشرين التي تطرّقت إلى الابتعاد عن الشدّة على المتعلّمين واستعمال الثواب كعامل من عوامل التعزيز، (نظرية ثورندايك)، وفحوى هذه النظرية: "إنّ الإنسان إذا اقترن عمله بما ينشرح له صدره كالثواب، تمكَّن هذا العمل في نفسه ورسخ في ذهنه، وذلك على اعتبار أنّ الإنسان يميل بطبيعته إلى ما يسرّه ويتجنّب ما يسوؤه" (شهلا وآخرون، ص١٠٥). وفي المعنى نفسه ذكر (جيتس): "إنّ المدرسين الذين يعدون ناجحين إلى حد بعيد في ضبط الفصل يستعملون المكافآت ويساعدون الأطفال مساعدة مباشرة أكثر مما يفعل المدرسون الآخرون، أما المدرسون الذين يُعدّون أقل من غيرهم نجاحاً في ضبط الفصل فيلجؤون إلى العقوبات أكثر مما يلجأ إليها المدرسون الآخرون" (جيتس وآخرون، ج٣، ص١٢٥).

يظهر مما تقدم أنّ ابن خلدون قد نظر إلى التعامل مع المتعلّمين بنظرة الإنسان المتعمّق في النفس الإنسانية، ويظهر ذلك في ذكره الآثار السلبية التي قد تنجم عن استعمال الشدّة مع المتعلّمين، وتعدّى الأمر ذلك، فنجده يقدّم وصيّة للمعلم في معاملته للطلاب، حيث يقول: "أن لا يظهر تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودّة أو عناء مع تساويهم في الصفات من سنّ أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة، فإن ذلك ربما يوحش الصدر وينفّر القلب" (ابن خلدون، ص٥٣٥).

ومع أنّ ابن خلدون عارض الشدة مع المتعلّمين لمجموعة الآثار السلبية التي ذكرت، إلا أنّه لم يترك الحبل على الغارب للأطفال، حيث أنّه ليقول

بالتسامح الكلي مع الأطفال، فقد أباح العقاب للضرورة على أن لا يزيد على ثلاثة أسواط (ابن خلدون، ص٥٤٠)، ولم يكن يطالب باستعمال العقاب البدني مباشرة بل كان العقاب آخر العلاج، وقبل استعمال العقاب البدني كان يستعمل وسائل متعددة منها: الترهيب والترغيب، التوبيخ والعزل، والإهمال، ثُمَّ العقاب، كأنه يريد القول أنّ طرق الترهيب والترغيب – مهما بلغت من الجودة والإتقان- لا تضمن وقاية جميع التلاميذ من الاتجاهات والسلوكات الخاطئة، في مختلف الظروف والأحوال، فلا بدّ إذن في الحالات الضرورية من الاستعانة بالطرق العلاجية كالعقاب البدني المحدد بثلاثة أسواط.

وقد تطرّقت التربية الحديثة إلى موضوع العقاب، ومما قاله جورج شهلا: "والعقاب معناه الألم سواء أكان مادياً أم معنوياً، ورُبَّ ألم معنوي أشدُّ أثراً في النفس من الألم المادي، فإذا قرن الولد هذا الألم بسوء تصرُّفه، فأنّه قد يمتنع عن التصرّف في المستقبل، وكذلك إذا أيقن أنَّ عملاً من الأعمال المذمومة يعقبه القصاص لا محالة فأنّه قد يبتعد عن ذلك العمل ويعمد إلى غيره مما لا حرج فيه، والمرء ميّال على العموم إلى تجنب العمل المقرون بالكدر والاستياء، كما هو ميّال إلى العمل المقرون بالغبطة والسرور" (شهلا، ص٨٥).

وكأنّ العقاب هنا مباح لتعديل سلوك معين، ولكنّه مباح في أضيق الحدود، وكوسيلة لردع التلاميذ من الإقدام على الوقوع في الأخطاء أو التقصير، وليس استعمال العقاب هنا على الإطلاق، بل يجب أن يتفاوت في شدته حسب الذنب الذي اقترفه التلميذ، وفي ذلك يقول (أحمد يوسف): "إنّ التربية الحديثة ترى العقاب ضرورة من ضرورات التربية، لكن يجب أن يختلف في قوّته وشدّته ونوعه حسب الذنب نفسه، إذ هو نوع من أنواع الألم لذاته، لكي يحسَّ به الذي قصَّر أو أهمل أو خرج عن القانون أو العرف أو التقاليد، فلا يعاود ما اقترف أو يعود إلى ما عمل" (أحمد يوسف، ص١٨٣).

إنّ المتفحّص في النصوص السابقة يرى أنّها لا تتعارض مع ما طرحه ابن خلدون في القرن الثامن الهجري، وما ذكره علماء النفس والتربويون في العصور الحديثة وحتى في أيامنا التي نعيش، وبذلك امتازت نظرته وفكره حول عدم استعمال الشدّة مع المتعلّمين بالأصالة والمعاصرة.

ثانياً: التدرُّج في تلقّي العلوم للمتعلمين

نادى ابن خلدون بأن يجري تعليم الطلبة بالتدرُّج، وأن يبدأ المعلّم مع طلابه بالبسيط الذي تستطيع عقولهم تقبّله وبما يتناسب مع استعدادهم وقدراتهم العقلية، ثُمَّ يتدرّج المعلّم مع طلابه مستعملاً التكرار متقدما بهم إلى الأصعب فالأصعب باستعمال الأمثلة الحسيّة أو الوسائل المعينة، وبذلك يحصل المتعلّم على العلوم والفنون، وقد ورد في مقدمته: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدرُّج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرِّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه" (ابن خلدون، ص٥٣٣).

ويلاحظ ممّا تقدّم أنَّ ابن خلدون لا يختلف في فكره التربوي عمّا تنادي به التربية الحديثة، من حيث كيفية التعامل مع المتعلّمين في المراحل الدنيا، حيث نادى ابن خلدون بأن يكون الاهتمام أولاً بالمعاني العامّة والابتعاد عن التفاصيل واستعمال الطريقة الكلّية في ذلك، وبما يتناسب وقدرات واستعدادات الطلاب، مع استعمال الأمثلة الحسيّة لتسهيل تعلّم الطلاب، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "ويكون المتعلّم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلاّ في الأقلّ وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسيّة" (ابن خلدون، ص٥٣٤). وقد نادى ابن خلدون بضرورة استعمال التكرار في تعليم المتعلّمين، على اعتبار أنّ التكرار عامل مهمّ في تثبيت المعلومات، وقد طالب بأن يكون التكرار مناسباً للمرحلة النمائية للمتعلّمين، وقد ذكر بأنّ تحصيل العلم يحصل من تكرارات ثلاثة، هي:(ابن خلدون،ص٥٣٣)

أ.أن يُلقي على المتعلّم أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى يصل إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم، ومع حصول هذه الملكة والقدرة إلا أنّها بسيطة وجزئية وتتناسب مع استعدادات وقدرات المتعلّمين، وتكون الفائدة من هذه المراحل أنّها أمدّت المتعلّم بقدر من الأساسيات والمفاهيم العامّة وهيأته للتعامل مع العلوم التي تليها.

ب.يطلب من المعلّم أن يعود بالمتعلّم إلى العلم الذي تعلّمه ثانية، فيرتفع به إلى مرحلة أعلى في التعامل مع ذلك العلم، ويستعمل المعلّم الشرح والتفسير، ويرتقي عن ذلك المعنى الإجمالي الذي كان مُتّبعاً في المرحلة الأولى إلى إظهار أوجه الاختلاف والتشابه في ذلك العلم، إلى أن يصل إلى آخر العلم، وبذلك يصل المتعلّم إلى مرحلة متقدّمة يستطيع من خلالها التعامل مع ذلك العلم، ويصبح قادراً على اكتشاف العلاقات وأوجه الاختلاف فتجود ملكته.

ج.يطلب ابن خلدون من المعلّم أن يعود بالمتعلّم إلى الفن ثالثة، وهنا يتحقق للمتعلّم فهم العلم، وذلك من خلال ما يتّبعه المعلّم من تناول للقضايا المبهمة والصعبة، فيوضّحها بشكل مفصّل، وبذلك يتحقّق للتلاميذ التعلّم المفيد.

ومع أن ابن خلدون قد اقترح هذه التكرارات، إلا أنّه أشار إلى أنَّ بعض المتعلّمين قد يتحقق له العلم في أقل من ذلك، حيث يقول: "يحصل العلم في ثلاثة تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يُخلَق له ويتيَسَّر عليه" (ابن خلدون، ص٥٣٣).

لقد نادت التربية الحديثة باستعمال أسلوب التكرار من أجل بقاء أثر التعلّم، وقد ذكر (إبراهيم ناصر): "إنَّ المتعلّم إذا ما كرّر عملاً معيناً فإنّ هذه العملية التكرارية تسهّل عليه التعلّم، وتكرار شيء ما عدة مرات يكسبه نوعاً من الثبات والكمال، ويستطيع المتعلّم تصحيح الأخطاء إن وجدت" (ناصر، ص١٢٣)، وقد دلّت التجارب الحديثة على "الاستمرار في تكرار ما جرى تعلّمه أدعى إلى ثباته في الذهن وآمن له من النسيان، كما دلّت أخرى على أننا ننسى حوالي ٦٠% من المواد التي لم نشبع حفظها" (راجح، ص٢٨٣).

ثالثاً: إنَّ كثرة الاختصارات المؤلّفة في العلوم مخلّة بالتعليم

انتقد ابن خلدون كثير الاختصارات في العلوم وعدّها مخلّة بالتعليم، حيث سادت هذه الظاهرة في عصره، وقد جاء في مقدمته: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعسراً في الفهم" (ابن خلدون، ص٥٣٢).

ولم يتوقّف الأمر عند هذا الحد، فقد لجأ بعضهم إلى اختصار الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تسهيلاً للحفظ، وضرب ابن خلدون أمثلةً على ذلك بأنّ الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وغيرهم كثيرون.

إنّ شيوع هذه الظاهرة في عصر ابن خلدون مردّه – آنذاك- إلى جمود الفكر العربي الإسلامي في فترات الضعف السياسي والاقتصادي والفكري، حيث اكتفى كثير من العلماء بما هو موجود من مؤلفات وتناولوها إمّا بالاختصار، أو الشرح والتفسير، ووجدوا في ذلك عملاً سهلاً عليهم، وقد انتقد ابن خلدون هذه الظاهرة على اعتبار أنَّ بعض العلوم تحتاج إلى الإطالة والتكرار، لما تحويه من مفاهيم ومعان لا يستطيع المتعلّم فهمها دون الإطالة والتكرار، وفي الوقت الذي اختصر فيه البعض مثل هذه العلوم، فقد أصابها خلل في التراكيب وأصبحت عسيرة على الفهم، وبشكل خاص على المبتدئين في التعليم، حيث لم يتولّد عندهم الاستعداد والقدرة لفهم مثل هذه المختصرات، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأنَّ فيه تخليطاً على المبتديء بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم" (ابن خلدون، ص٥٣٢)، وهنا نجد أنّ ابن خلدون يناقش هذه القضية بفكر معاصر، وقد أشارت الأبحاث التربوية الحديثة: "أنَّ المتعلّم يجب أن يكون مستعداً ومتأهباً للعلم، وإلاّ ذهبت الجهود في تعليمه ضياعاً، وإن هو أُرغم على تلقّي العلوم دون أن يكون مستعداً ومتأهباً لها، نفر منها وأحجم عنها في ملل وكدر، وإن لم تتيسر له العلوم استاء أشدّ الاستياء" (جورج شهلا، ص١١٩).

وكذلك تعرّض إلى مسألة تكليف المتعلّمين فوق طاقاتهم، ولا سيّما في المرحلة التي لم يستعد فيها المتعلّم استعداداً عقلياً مناسباً، وعدّ ذلك منفّراً لتحصيل العلم، مدعاةً للكسل وعدم الإقبال على التعليم برغبة ونشاط، والتربية الحديثة تنادي بأن ينغمس الطلاب في الأنشطة المختلفة بنشاط ورغبة، حتى يكون إنجازهم متقناً ومن معايير التعلّم الجيد في التربية الحديثة أن لا يبذل المتعلّم في سبيله جهداً لا داعي له (راجح، ص٢٦٢).

وكذلك تطرّق ابن خلدون إلى مسألة الزمن التي يقتضيها المتعلّم في تحصيل العلم، فيقول: "لأنّ ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة

عويصة فينقطع في فهمها حظٌّ صالح من الوقت" (ابن خلدون، ص٥٣٣)، وكأنّه يطالب بأن يكون النشاط مناسباً للمتعلمين من حيث الألفاظ والمعاني والمفاهيم، وأن يكون مناسباً لقدراتهم واستعداداتهم حتى يقوم به المتعلّم برغبة ونشاط وحتى لا يستنفذ وقتاً طويلاً في إنجاز التعلّم وأن لا يقدّم للمتعلّم في بداية عهده بالتعلّم المسائل الصعبة، حيث كان بعض المعلّمين يلجؤون إلى مثل هذا اعتقاداً منهم بأنّه يعمل على تمرين عقول التلاميذ، وهذا ما دفع ابن خلدون إلى انتقاد هذه الطريقة وعدّها لا تحقّق الفائدة من التعليم وأنّها تهدر الوقت، والنظريات التربوية الحديثة تنادي: "بأن لا يُطلب من المتعلّم أن ينفق في سبيل تحصيل العلم وقتاً أطول مما يجب" (راجح، ص٢٦٢).

رابعاً: عدم إشغال المتعلّم بعلمين في وقت واحد

نادى ابن خلدون بأن لا نعلّم المتعلّمين علمين معاً في وقت واحد؛ لأنَّ ذلك سيشغل المتعلّمين ويعرّضهم للفشل والإحباط، وهو يؤكد أنّ العقل البشري محدود وغير قادر على الإحاطة بأكثر من علم وفي ذلك يقول: "ولا تتقن بما يزعم لك الفكر من أنّه مقتدر على الإحاطة بالكائنات وأسبابها والوقوف على تفصيل الوجود كلّه" (بركات، ص١٥٧).

إنّ ابن خلدون يهدف من وراء عدم إشغال المتعلّم في علمين معاً في آن واحد إلى حصر الكلّ في علم واحد أو موضوع واحد حتى يتفرّغ المتعلّم لذلك العلم أو الموضوع حتى يصل فيه إلى درجة عالية من الفهم والإتقان؛ لأنّ ذلك يسهّل له الانتقال برغبة ونشاط إلى علم آخر أو موضوع آخر على اعتبار أنّ العلوم عبارة عن حلقات متواصلة يُكمل بعضها بعضاً، وعلى اعتبار أنّ كل تعلّم سابق يؤدّي إلى تعلّم لاحق، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة، حيث ظهرت نظريات وتوجهات تربوية تتعلق بانتقال أثر التعلّم، والتعلّم للإتقان.

والملكة عند ابن خلدون تقتضي الإدراك، والإدراك يقتضي حصر البال وعدم تقسيمه، لأنّ توزيعه يؤدّي إلى توزيع الذاكرة، وهذا يؤدّي إلى عدم التركيز الواعي المتعمّق لعلم من العلوم. وفي ذلك ذكر ابن خلدون: "أن لا يُخلط على المتعلّم علمان معاً، فأنّه حينئذ قلَّ أن يظفَر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهُّم الآخر، فيستغلقان

معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة، وإذا تفرَّغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه، فربّما كان ذلك أجدرُ لتحصيله" (ابن خلدون، ص٥٣٤).

لذلك نجده ينادي بضرورة تعلّم مباديء القراءة والكتابة ثُمَّ الانتقال إلى تدريس القرآن الكريم وحفظه وتفهُّم أغراضه ومعانيه، وهو في ذلك ينتقد المربِّين في عصره لإصرارهم على تحفيظ القرآن للمتعلمين في بداية طفولتهم المتأخّرة، ويقول: "إنّ القرآن هو كتاب الله المحفوظ وليس لنا أن نقلّده، وليس له تأثير في اللغة قبل أن يفهم الناشئة معانيه ويتذوّقون أساليبه ويدركون مقاصده ومراميه، وسبيل ذلك البدء بتعليمهم مباديء القراءة والكتابة وليس العكس، مراعاةً للترتيب المنطقي والسيكولوجي لقدرات المتعلّمين واستعداداتهم وإمكاناتهم" (بركات، ص١٥٧)، وركّز ابن خلدون على حصر الملكة في فنّ واحد من العلوم؛ لأنّها من وجهة نظره تؤدي إلى مِران العقل، ومن ثمَّ تقبّله العلوم الأخرى بسهولة أكثر من ذي قبل، وعلماء التربية يقولون: "إنّ تدريب العقل بمادة من المواد في ناحية من النواحي يجعله قادراً على التفكير في المواد الأخرى ويمكنه الإجادة وذلك بسبب انتقال أثر التدريب من هذه المادة إلى المواد الأخرى" (أحمد يوسف، ص٣٥٢).

خامساً: إنّ كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل

يعترف ابن خلدون بقصور العقل الإنساني وتفاوت مراتبه بين البشر قوةً وضعفاً، وإيماناً منه بقصور العقل البشري ولا سيّما في المراحل النمائية للأفراد، فقد رأى أنّ العقل البشري لا يستطيع استيعاب العلوم التي يكثر فيها التأليف وتكثر فيها الاصطلاحات، وقد دفعه ذلك إلى أن يكتب في مقدمته فصلاً بعنوان: "إنّ كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل" وقد ذكر في هذا الفصل: "اعلم أنّه مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم، وتعدد طرقها، ثُمَّ مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك" (ابن خلدون، ص٥٣١).

وكأن ابن خلدون هنا يقصد كثرة التآليف في العلم الواحد، وكثرة الاصطلاحات وتفاوتها في العلم الواحد، وتعدد الطرق وتفاوتها أيضاً في العلم الواحد، بحيث أصبح من المتعذر على المتعلّم في بداية عهده بالتعليم أن يحيط بهذه المصطلحات وطرقها وتصبح من الأمور المنفّرة له في

تحصيل العلم، وكأنَّ ابن خلدون يهدف إلى التيسير على المتعلّم وبشكل خاص في بداية عهده بالتعليم، ويعود انتقاد ابن خلدون لكثرة التآليف لما ينشأ عنه من اختلاف في المصطلحات وما قد ينجم عنها من تعدد لمختلف المؤلفات وطرق هذه المؤلفات، مع أنَّ النتيجة واحدة وهي الحصول على العلم مهما اختلفت الطرق الموصلة لذلك" (بانبيلة، ص٨٩).

ومن الأسباب التي دفعت ابن خلدون إلى كتابة هذا الفصل في مقدمته، كثرة طرائق التدريس وتنوّعها، حيث سادت في عصره الطريقة القيروانية والمصرية والبغدادية والقرطبية وغيرها من الطرائق، وكان المطلوب من المتعلّم أن يميّز بين هذه الطرائق، لدرجة أصبحت تبدو للمتعلم وكأنّها جزء من العلم، وهكذا يُمضي المتعلّم عمره كلّه دون أن يحصل على ضالّة واحدة، وبذلك تضيع الغاية من التعلّم التي هي إدراك العلم وهو الغاية، لا وسائله الموصلة إليه من طرق واصطلاحات، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "ثُمَّ أنّه يحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية من المصرية وطرق المتأخرين عنهم، والإحاطة بذلك كله، وحينئذ يسلم له منصب الفتيان، وهي كلّها متكرّرة والمعنى واحد، والمتعلّم مطالب باستحضارها جميعها والتمييز مابينها، والعمر ينقضي في واحد منها" (ابن خلدون، ص٥٣١).

مما تقدّم يظهر الفكر التربوي لابن خلدون في مناداته بمراعاة قدرات الطلاب، وأن لا يُثقل كاهل الطلاب بما هو فوق طاقاتهم وقدراتهم، وأن يتمّ تعليمهم بيسر وسهولة حتى يُقبلوا على العلم برغبة ونشاط، وأن لا يكون التعليم مُنفِّراً لهم، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة، حيث ظهرت نظريات متعددة تنادي بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، وظهر التعلّم الفردي لمراعاة الفروق الفردية، وظهر مبدأ التدرُّج في التعليم، والانتقال من السهل إلى الصعب فالأصعب، وبما يتناسب والمرحلة النمائية للمتعلمين.

سادساً: التعلّم المركّز والموزّع

مع أنّ ابن خلدون يقول بوجود الاستعداد لدى المتعلّم، إلا أنّه يؤمن بأنَّ المتعلّم لا يستطيع قبول العلم دفعةً واحدةً، بل يتدرّج في قبوله شيئاً فشيئاً، وربما كان بعض الناس أسرع من البعض الآخر، وفي هذا يقول: "لأنّ

الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تُنوسي الفعل تُنوسيت الملكة الناشئة عنه" (ابن خلدون، ص٥٣٤)، وهو أيضاً ينتقد تطويل الجلسات وإعطاء الدروس مفرّقة، وتطويل المدة بين تدريس المادة أو الموضوع، ويرى أنّ تفريق الدروس يؤدّي إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن عن بعضها البعض؛ لأنّ الملكات تحصل بتتابع الفعل وتكراره. على اعتبار أنَّ العلوم عبارة عن حلقات متّصلة يكمل بعضها البعض، وقد ذكر في مقدمته: "وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرةً عند الفكرة مجانبةً للنسيان،كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطاً" (ابن خلدون، ص٥٣٤).

وابن خلدون هنا لا يقول بالتعلّم المركّز أو بالتعلّم المُوزّع على أوقات طويلة على اعتبار أنّه يؤدّي إلى النسيان، ولا يصلح لتدريس الموضوعات والعلوم المطوَّلة، وكذلك لا ينادي ابن خلدون بالتعلّم المركّز؛ لأنّه يؤدّي إلى الملل والتعب، وكأنّه ينادي بالتعلّم الموزّع على أوقات قصيرة؛ لأنّه يسهل وييسّر على المتعلّم، وقد نادت التربية الحديثة بذلك، ومن نتائج الدراسات حول التعلّم المركّز والموزع، أشارت إلى أنّه:

"إذا جرى توزيع التعلّم على عدّة جلسات قصيرة فإنّه يعطي نتائج أفضل من استنفاذه دفعة واحدة" (عدس وتوق، ص١٣٥)، والتربية الحديثة تقرّر أنّ أوقات الراحة تعمل على تثبيت ما حصّله المتعلّم؛ وذلك لأنَّ الاستجابات الخاطئة تُنسى في العادة أسرع من الاستجابات الصحيحة، وكذلك أنّ ترك التعلّم مدّة من الزمن يجعل المتعلّم يقبل عليه باهتمام وشغف كبيرين، وإنَّ إطالة المدة الزمنية في التعلّم تؤدي إلى نسيان ما تعلّمه المتعلّم، لهذا نجد ابن خلدون يطالب المعلّم بعدم الإطالة على المتعلّم في الفنّ الواحد، وفي هذا يقول: "ينبغي ألا تطوّل على المتعلّم في الفنّ الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها؛ لأنّه ذريعة إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفنّ بعضها عن بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها" (ابن خلدون، ص٥٣٤).

اكتساب اللغة عند ابن خلدون

من القضايا اللغوية التي تناولها ابن خلدون في مقدمته قضية اكتساب اللغة، ومن المعلوم أنّ اللغة مزيّة إنسانية يكتسبها الإنسان اكتساباً طبيعياً، وقد عالج ابن خلدون هذا الاكتساب، وتأثير مساره في الملكة اللسانية؛ لأنّ اللغة عنده ملكة لسانية يكتسبها الإنسان، وأشار إلى ذلك بقوله: "إنّ اللّغات لما كانت ملكات كما مرّ، كان تعلّمها ممكناً شأن سائر الملكات" (ابن

خلدون، ص٥٥٩). ويتمثّل اكتساب اللغة عند ابن خلدون بالنشأة، أي منذ عهد الصغر، ويكون ذلك في لغة الأمومة، أو من خلال الترعرع في البيئة، ونعني تلك اللغة التي يجدها الإنسان في البيئة التي يعيش الناس فيها، ويتكلمونها، ويحاولون تلقينها له، ويكون اكتساب اللغة في هذه الحالة معتمداً أولاً على السمع؛ لأن الطفل يكتسب لغة البيئة، التي يسمع كلامها خلال نموه الطبيعي، وأشار إلى ذلك ابن خلدون بقوله: "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أولاً، ثُمَّ يسمع التراكيب بعدها، فيلقّنها كذلك، ثُمَّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدد، في كل لحظة ومن كل متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، هكذا تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم، والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أنّ اللغة للعرب بالطبع، أي بالملكة الأولى التي أُخذت عنهم، ولم يأخذوها من غيرهم" (ابن خلدون، ص٥٥٤- ٥٥٥).

إذن اكتساب اللسان في هذه الحالة معتمد على السمع؛ لأنّ "السمع أبو الملكات اللسانية" (ابن خلدون، ص٥٤٦)، حيث يرى بأنّ الطفل ينشأ مستمعاً للكيفيّات في النطق فيتعلّمها، ويتكرّر سمعه لها إلى أن يلقّنها، فيحاول عند ذلك استعمالها، ولكنها لا ترسخ بالنفس إلا بالتكرار، وأشار إلى ذلك بقوله: "اعلم أنّ اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها، وقصورها، بحسب تمام الملكة، أو نقصانّها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنّما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامّة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبِّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادةِ مقصودهِ للسامع وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثُمَّ تكرر، فتكون حالاً، ومعنى الحال أنّها صفة راسخة، ثُمَّ يزيد التكرار، فتكون ملكةً أي صفة راسخة" (ابن خلدون، ص٥٥٤).

من الواضح أنَّ ابن خلدون عدّ اللغات ملكات في اللسان والسمع أبا الملكات؛ لأنّ النفس تجنح لما يُلقى إليها، إذ لسان المتكلّم صورة للسان من

ينشأ بينهم؛ لأنّه يسمع كلامهم، وأساليب مخاطباتهم، وكيفيّات تعبيرهم عن مقاصدهم، ولا يزال السماع يتجدّد في كلّ لحظة، ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً (ابن خلدون، ص٥٤٦). والملكات لا تتكوّن إلا بالممارسة، والتكرار، ولذلك وعلى هذا الأساس يبني ابن خلدون طريقته في تعليم اللغة العربية بقوله: "ووجهُ التعليم لمن يبتغي هذه الملكة[؟] ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن، والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم، والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولُقِّن العبارة عن المقاصد منهم، ثُمَّ ينصرف بعد ذلك إلى التعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم، وما وعاه، وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً، وقوةً" (ابن خلدون، ص٥٥٩).

إنَّ ابن خلدون يعرض رأيه في حاجة الملكة إلى التعلّم، تعمّداً وصناعة، بعد أن كانت تتعلّم فيه طبعاً وسليقةً، ويكرّر ابن خلدون توضيحه لكيفية نشوء هذه الملكة، وتولّدها، فيرى أنَّ حصول ملكة اللسان العربي، إنّما بكثرة الحفظ من كلام العرب "حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ بينهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم" (ابن خلدون، ص٥٦١).

فحصول ملكة اللسان مرتبط بالمنوال الذي نُسجت عليه التراكيب اللغوية في ذهن المتكلّم، فإذا أراد التكلُّم، والخطاب، فينسج من حيث يشعر، أو لا يشعر على هذا المنوال والسبب هو ما تلقّاه وحفظه، وإن ذهب شكله الظاهر من الذهن، إلاّ أنّ النفس قد تكيّفت له حتى يرتسم الأسلوب فيها، وينتقش كأنّه منوال يؤخذ بالنسج عليه، فاكتساب الكلام يتولّد عن هذه المنوالات – كما يسمّيها ابن خلدون- المولودة له لأنّ "مؤلّف الكلام هو كالبنّاء، أو النسّاج والصورة الذهنية المنطبقة كالقالب الذي يبني فيه، أو المنوال الذي ينسج عليه، فإن خرج عن القالب في بنائه، أو المنوال في نسجه كان فاسداً" (ابن خلدون، ص٥٧٢).

المعلّم والمتعلّم

يرى ابن خلدون ألا يُطوَّل على المتعلّم في الفن الواحد بتفريق المجالس، وتقطيع ما بينها؛ لأن ذلك ذريعة النسيان، وانقطاع مسائل العلم بعضها عن بعض، وأن يُلقي المعلّم الدروس على الناشيء متصلةً لا انفصال بينها. والتربية الحديثة لا تقرّه في هذا؛ لأنّها تنادي بضرورة التنويع والتغيير في الدروس؛ لأنَّ النفس تسأمُ العمل الواحد المستمر، ولأنَّ أوقات الراحة التي تكون بين الدروس تساعد في النشاط، وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلّمين، كما يقول علماء النفس في هذا العصر، إذ لا يكفي أن يكون العلم وحده هو سلاح المعلّم، بل لا بدّ له من دراسة نفسية الطلبة، ومعرفة درجة استعدادهم ومواهبهم العقلية، حتى ينزل إلى مستواهم الفكري، وبذلك يتمُّ

الاتصال الفكري بينه وبين الناشئين، يقول ابن خلدون تحت هذا العنوان (فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع): "ويدلّ على أنَّ تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختصّ به شأن الصنائع كلّها، فدلّ على أنَّ ذلك الاصطلاح ليس من العلم، وإلاّ لكان واحداً عند جميعهم" (ابن خلدون، ص٤٣٠).

وواضح من كلام ابن خلدون أنَّ دراسة فن التربية وطرائق التدريس من أهمّ ما يُعنى به المربون. ثُمَّ يلوم المدرسين الذين لا يهتمون إلاّ بتربية الحافظة، وحشو أذهان الطلبة بمعلومات لا تترك أثراً في عقولهم؛ لأنَّ دراسة علم التربية واجب على من يريد أن يكون معلماً؛ لأنّه لا يكفي أن يعلّم غيره كما كان يُعلّم، ويحاكي محاكاة الضالّ، من غير مراعاة لسنّ الطلبة أو مستواهم العقلي أو ميولهم ورغباتهم، ويعتمد على الكتب الدراسية كل الاعتماد، لا يستطيع أن يعلّم طلبته العلوم النافعة لهم في حياتهم العلمية والعملية.

المصادر

القرآن الكريم

١.الأبراشي، محمد عطية. **التربية الإسلامية وفلاسفتها**، ط٣، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه بمصر، من دون تأريخ.

٢.ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة، ١٩٦٢م.

٣.أبو حويج، مروان. **البحث التربوي المعاصر**، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠١م.

٤.أحمد، سعد مرسي. **تطور الفكر التربوي**، ط٣، القاهرة، ١٩٧٥م.

٥.إسماعيل، حامد محمود وحمدي أبو الفتوح عطيفة. **من أصول التربية في الإسلام** للصف الثالث معلمين، نظام الثلاث سنوات، الهيأة العامة للمعاهد العلمية، الجمهورية اليمنية،١٩٨٩م.
٦.بانبيلة، حسين عبد الله. **ابن خلدون**، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٤م.
٧.بركات، لطفي. **في التربية الإسلامية**، ط١، الرياض، ١٩٨٢م.
٨.بلقيس، أحمد وتوفيق مرعي. **الميسر في علم النفس التربوي**، دار الفرقان، ط١، ١٩٨٢م.
٩.جيتس، آرثر وآخرون. **علم النفس التربوي**، ج٣، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، ط٤، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، من دون تأريخ.
١٠.الخفاجي، طالب ناهي. **دور العلم والتقنية في تطور المجتمعات النامية إلى معاصرة**، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر، السلسلة العلمية ٢٠، بغداد، ١٩٨٢م.
١١.الدويش، محمد بن عبد الله. **مقالات في التربية**، منشورة على شبكة الإنترنت، الرياض، ١٤٢١هـ.
١٢.راجح، أحمد عزت. **أصول علم النفس**، ط٨، المكتب المصري للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٠م.
١٣.الرحيم، أحمد حسن. **الطرق العامة في التربية**، العراق، ١٩٦٥م.
١٤.شحاتة، حسن. **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٤، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ٢٠٠٠م.
١٥.عبد الدائم، عبد الله. **التربية عبر التأريخ**. دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩١م.
١٦.عدس، عبد الرحمن ومحيي الدين توق. **المدخل إلى علم النفس**، ط٤، دار الفكر، عمان، الأردن، ١٩٩٢م.
١٧.عزيز، صبحي خليل وتركي خباز عيسى البيرماني. **التقنيات التربوية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة التكنولوجية، مديرية دار الكتب والنشر، بغداد، ١٩٨٧م.
١٨.فهد، ابتسام محمد. **الفكر التربوي العربي الإسلامي لبعض فلاسفة العرب المسلمين بين القرنين الرابع والسادس الهجريين**(دراسة وصفية

تحليلية تأريخية مقارنة)، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ١٩٩٤م.
١٩.المحاسب، جمال. **التربية عند ابن خلدون**، مجلة المشرق، كانون الثاني، ١٩٤٦م.
٢٠.مهدي، عباس عبد وآخرون. **أسس التربية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية الأولى- ابن رشد، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م.
٢١.الموسوي، عبد الله حسن وآخرون. **ببلوغرافيا العلوم التربوية والنفسية**، منشورات بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٢م.
٢٢.ناصر، إبراهيم. **أسس التربية**، ط٣، دار عمان، الأردن، ١٩٩٤م.
٢٣.يوسف، أحمد. **أسس التربية وعلم النفس**، ط٣، لجنة البيان، ١٩٥٥م.

ملحق (١)
بسم الله الرحمن الرحيم
م/ استبانة آراء الخبراء

الأستاذ الفاضل .....المحترم.
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...
يروم الباحثان إجراء الدراسة الموسومة بـ(أساليب التدريس عند ابن خلدون وقواعدها التربوية).
وبعد استقراء مؤلفات ابن خلدون وجد الباحثان بعض الطرائق والأساليب التدريسية التي أشار إليها ابن خلدون. فالرجاء بيان آرائكم السديدة بتسمية تلك الطرائق والأساليب.
مع شكرنا وامتناننا لكم.

الباحثان

أ .د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي م .د. قيس صباح ناصر الجبوري

ملاحظة: الرجاء وضع إشارة (-) في الحقل المناسب

ت	المسمّيات	طريقة	أسلوب
١	المناقشة (المحاورة والمناظرة)		
٢	المحاضرة		
٣	التلقين		
٤	المشاهدة (الملاحظة)		
٥	المحاكاة والتقليد		

ملحق (٢)

أسماء الخبراء حسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	د. حسن علي العزاوي	أستاذ	طرائق تدريس	كلية التربية ابن رشد
٢	د. عبد الله حسن الموسوي	=	=	=
٣	د. جنان صبحي النعيمي	أستاذ مساعد	=	كلية التربية الجامعة المستنصرية
٤	د. حيدر علي حيدر	=	علم النفس التربوي	=
٤	د. رحيم علي صالح	=	طرائق تدريس	كلية التربية ابن رشد
٥	د. سعاد محمد صبري	=	=	كلية التربية الجامعة المستنصرية
٦	د. سعد علي زاير	=	=	كلية التربية

				ابن رشد
٧	د. ضياء عبد الله التميمي	=	=	=
٨	د. علي محمد عبود	=	=	كلية التربية الجامعة المستنصرية
٩	د. إحسان عمر الحديثي	مدرس	=	كلية التربية ابن رشد
١٠	د. أيسر محمد العاني	=	قياس وتقويم	كلية التربية الجامعة المستنصرية
١١	د. زينب عبد الحسين حمدان	=	طرائق تدريس	=
١٢	د. عبد الجبار عدنان العبيدي	=	=	=
١٣	د. عبد المهيمن أحمد الفراجي	=	=	=
١٤	د. عفاف حسن	=	=	=
١٥	د. وفاء تركي عطية	=	=	=

ملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية الفقرات

حضرة الأستاذ..... المحترم.

يروم الباحثان إجراء الدراسة الموسومة بـ(أساليب التدريس عند ابن خلدون وقواعدها التربوية). وبعد الإطلاع والبحث في مقدمة ابن خلدون (عيّنة البحث)، استخرجا بعض الأساليب والقواعد التربوية التي احتوتها المقدمة، وللتأكد من صلاحيتها يطلبان منكم بيان آرائكم العلمية السديدة فيها، وذلك من خلال الجدول المرافق الذي يضم الفقرات وأمامها القواعد التربوية التي قد تنضوي تحتها هذا بعد موافقتكم أو العكس مع التعديلات التي ترونها.

ولكم الشكر والامتنان.

الباحثان
أ.د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي
م.د. قيس صباح ناصر الجبوري

ت	الفقرة	القاعدة التربوية التي تنضوي تحتها	أوافق	لا أوافق	التعديلات
١	"فينبغي للمعلم في مُتَعَلَمهِ والوالد في ولده أن لا يستبدَّا عليهما في التأديب" مقدمة ص٥٤٠	عدم الشدّة على المتعلّمين			
٢	"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً..." مقدمة ص٥٣٣.	التدرّج في تلقّي العلوم للمتعلّمين			
٣	"ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني	إن كثرة الاختصارات المؤلّفة في العلوم مخلّة بالتعليم			

٤	الكثيرة" مقدمة ص٥٣٢.				
	"أن لا يُخلط على المتعلّم علمان معاً فإنه حينئذٍ قلّ أن يظفر بواحدٍ منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل	اشتغال المتعلّم بعلمين في وقت واحد			
٥	واحد منهما.." مقدمة ص٥٣٤				
	"اعلم أنه ممّا أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك" مقدمة	كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل			
٦	ص٥٣١.				
	"لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تُنوسي الفعل تُنوسيت الملكة الناشئة عنه" ، "وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرةً عند الفكرة مجانِبةً للنسيان	التعلّم المركّز والموزّع			
٧	كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطاً وأقرب صبغةً" مقدمة ص٥٣٤.				
	"اعلم أنّ اللغات لمّا كانت ملكات كما مرّ كان تعلُّمها ممكناً شأن سائر الملكات ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملَكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه	اكتساب اللغة عند ابن خلدون			
٨	بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف" مقدمة ص٥٥٩.				
	"أن لا تطوِّلَ على المتعلّم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأنّه ذريعة إلى	المعلّم والمتعلّم			

	النسيان فيعسر حصول الملكة بتفريقها" مقدمة ص٥٣٤.				

الهوامش

١- الفصل الرابع من هذا البحث.
٢- الملحق (١).
٣- الملحق (٢).
٤- الملحق (٣).
٥- ملكة اللسان العربي.