



الجامعة الإسلامية - غزة  
عمادة الدراسات العليا  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

## واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، وسبل التغلب عليهما

إعداد الطالب

محمود إبراهيم عواد خلف الله

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير  
في قسم أصول التربية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.

إشراف الدكتور

محمود خليل أبو دف

العام الجامعي

٢٠٠٢ - ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٢ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات".

(المجادلة: آية ١١)

# الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة .....

إلى أمي الغالية..... نفع الحنان .....

إلى أخي وأخواتي الأعزاء.....

**إلى زوجتي الصابرة، وأبنائي الأحباء....**

إلى أصدقائي وزملائي الأوفياء.....

إلى طلبة العلم الشرعي .....

أهدي هذا العمل وفاءً وعن فانا .

بسم الله الرحمن الرحيم

شكس وعرفان

" رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأصلح لي في

ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين ". (الأحقاف: آية ١٥)

الحمد لله الذي هدانا للإسلام، وبصرنا بالإيمان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد الذي أرسل رحمة للعالمين فكان خير من حمل رسالة، وخير من أدى أمانة، القائل: " من المؤمنين رجال اختصهم الله بقضاء حوائج الناس، حبيبهم في الخير، وحبب الخير إليهم، أولئك هم الآمنون يوم القيامة ".

يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للدكتور محمود أبو دف لما بذله من جهد مضمّن، ومتابعة مستمرة، وتوجيه متواصل، حتى خرجت هذه الدراسة إلى النور.

كما يخص بالشكر والامتنان جميع الأساتذة الأفاضل في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وعلى وجه الخصوص الدكتور فؤاد العاجز، والدكتور محمد الأغا، والدكتور حمدان الصوفي، والدكتور عليان الحولي؛ لما بذلوه من إرشاد ومتابعة، إذ كان لهم جل الفضل في توجيه الباحث لبلورة فكرته، وصياغة خطته على أكمل وجه.

ولا يفوتني أن أسجل عظيم شكري وعرفاني لأخي وزميلي الأستاذ عمر حرب، والذي لم يبخل علي بتقديم النصح والإرشاد، كما وأتقدم بوفير الشكر والامتنان إلى الأستاذ نافذ أبو خاطر ذاك الإحصائي الماهر الذي لم يرضن علي بمهارته، وأساليبه الإحصائية، والتي كان لها دور حيوي في إبراز نتائج الدراسة.

كذلك أسجل عظيم امتناني وشكري لجميع العاملين في المدارس الشرعية من مدراء ومعلمين، لما بذلوه من جهد ومساعدة أثناء التطبيق الميداني للدراسة.

كما أتقدم بالشكر الخاص لجميع أفراد أسرتي الذين وفروا لي الفرصة والوقت لإتمام البحث على أكمل وجه.

وأخيراً أسأل الله أن يعينني على أداء رسالتي، وأن يوفقني لما يحبه ويرضاه، وأن يأخذ بيدي لما فيه الخير لدين الإسلام العظيم، وأرجو من العلي القدير أن يجعل عملي خالصاً لوجهه القدير، وأن يجعله في كفة حسناتي، يوم ترى المؤمنين والمؤمنات يسعى نورهم بين أيديهم وبأيمانهم

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

## قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	إهداء
ب	شكر وتقدير
ج	قائمة المحتويات
و	قائمة الجداول
ط	قائمة الملاحق
ي	الملخص باللغة العربية
ل	الملخص باللغة الإنجليزية
١	<b>الفصل الأول: الإطار العام للدراسة</b>
٢	المقدمة
٥	مشكلة الدراسة
٦	فروض الدراسة
٦	أهداف الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٧	حدود الدراسة
٧	مصطلحات الدراسة
٩	الدراسات السابقة
٣٧	تعقيب على الدراسات السابقة
٣٩	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري</b>
٤٠	أولاً: مكانة العلم في الإسلام والحث عليه
٤٢	ثانياً: نشأة التعليم الشرعي (الديني)
٤٥	ثالثاً: ماهية التعليم الشرعي (الديني) وضرورته
٥٢	رابعاً: مؤسسات التعليم الشرعي (الديني)
٥٢	المساجد
٥٥	مراحل الدراسة في المساجد
٥٥	نظام التدريس في المساجد

رقم الصفحة	الموضوع
٥٨	الكتاب
٦١	الزوايا
٦٢	الأربطة
٦٣	الخانقاهات ( الخوانق )
٦٣	المدارس الإسلامية ( الشرعية )
٦٣	نشأة المدارس الإسلامية ( الشرعية )
٦٦	أسباب ظهور المدارس الإسلامية ( الشرعية )
٦٧	نمط المدرسة الشرعية الأولى
٧٠	المناهج التعليمية في المدارس الإسلامية ( الشرعية )
٧٥	طرق التدريس في المدارس الإسلامية ( الشرعية )
٧٧	مراحل التعليم في المدارس الإسلامية ( الشرعية )
٧٨	خامساً: المدارس الإسلامية ( الشرعية ) وعلوم الشرع
٨١	سادساً: نشأة المدارس الشرعية في محافظات غزة
٨٣	سابعاً: نظام الدراسة في المدارس الشرعية بمحافظات غزة
٨٥	ثامناً: مناهج التعليم الشرعي في المدارس الشرعية بمحافظات غزة
٨٧	تاسعاً: أهداف المدارس الشرعية بمحافظات غزة
٨٨	عاشراً: أهم الأدوار والأنشطة التي تمارسها المدارس الشرعية بمحافظات غزة
٨٩	<b>الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها</b>
٩٠	منهج الدراسة
٩٠	مجتمع الدراسة
٩١	عينة الدراسة
٩١	أداة الدراسة
٩٤	صدق الأداة
١٠٥	ثبات الأداة
١٠٧	تطبيق الدراسة
١٠٨	المعالجات الإحصائية

رقم الصفحة	الموضوع
١٠٩	الفصل الرابع: النتائج والتوصيات
١١٠	أولاً: النتائج
١١٠	– نتائج التساؤل الأول ومناقشتها
١١٨	– نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها
١٣٣	– نتائج التساؤل الثالث ( الفرض الأول ) ومناقشتها
١٣٥	– نتائج التساؤل الرابع ( الفرض الثاني ) ومناقشتها.
١٣٦	– نتائج التساؤل الخامس ( التصور المقترح )
١٤٥	ثانياً: التوصيات
١٤٨	ثالثاً: موضوعات مقترحة لبحوث ودراسات مستقبلية
١٤٩	* قائمة المراجع والمصادر
١٦١	* الملاحق

## فهرست الجداول

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
٨٨	أعداد الطلبة المنتسبين إلى المدارس الشرعية.	.١
٩٠	توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الشرعية بمحافظات غزة للعام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ م.	.٢
٩٥	معامل ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع الدرجة الكلية لها.	.٣
٩٧	معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعء المشكلات المتعلقة بالطلبة.	.٤
٩٨	معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعء المشكلات المتعلقة بالمعلمين.	.٥
٩٩	معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعء المشكلات المتعلقة بالمنهاج.	.٦
١٠٠	معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعء المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث.	.٧
١٠١	معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعء المشكلات المتعلقة بالإدارة.	.٨
١٠٢	معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعء المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.	.٩
١٠٣	مصفوفة ارتباط الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.	.١٠
١٠٤	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار مان - ويتني	.١١
١٠٥	معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية.	.١٢



١٠٦	قيمة ألفا كرونباخ لاستبانة واقع المشكلات التي تعترض المدارس.	١٣
رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
١٠٧	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها ( المكان – الجهة المشرفة ).	١٤
١١١	مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيعوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الأول من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية.	١٥
١١٣	مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيعوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الثاني من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية.	١٦
١١٤	مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيعوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الثالث من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية.	١٧
١١٥	مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيعوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الرابع من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية.	١٨
١١٦	مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيعوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الخامس من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية.	١٩
١١٧	مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيعوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل السادس من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية.	٢٠
١١٨	المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول، والبعد ككل.	٢١
١١٩	المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني، والبعد ككل.	٢٢
١٢٠	يبين المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث، والبعد ككل.	٢٣

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
١٢١	المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الرابع، والبعد ككل.	.٢٤
١٢٢	المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الخامس، والبعد ككل.	.٢٥
١٢٤	المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السادس، والبعد ككل.	.٢٦
١٢٥	المرتبة التي احتلتها كل عبارة من عبارات الاستبانة.	.٢٧
١٣٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة (شمال - جنوب) في الأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس الدراسة.	.٢٨
١٣٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة (أزهر - أوقاف) في الأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس الدراسة.	.٢٩
١٣٧	تصورات المعلمين المقترحة من أجل حل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة.	.٣٠

## جدول الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	قائمة بأسماء السادة المحكمين لفقرات الاستبانة.	١٦٢
٢	استفتاء استطلاعي مفتوح الطرف حول المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية من وجهة نظر المعلمين.	١٦٣
٣	الاستبانة في صورتها الأولية ( قبل التحكيم ).	١٦٥
٤	الاستبانة في صورتها الثانية.	١٧٣
٥	الاستبانة في صورتها النهائية.	١٨٢
٦	أسماء المدارس التي تم تطبيق الاستبانة عليها.	١٨٩
٧	خطاب موجه إلى وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية للموافقة على تطبيق الاستبانة في المدارس الشرعية التابعة لها.	١٩٠
٨	خطاب موجه إلى الأزهر الديني بغزة للموافقة على تطبيق الاستبانة في المدارس التابعة له.	١٩١
٩	خطاب موجه إلى جماعة التبليغ والدعوة بالنصيرات للموافقة على تطبيق الاستبانة في المدارس الشرعية التابعة لها.	١٩٢
١٠	موافقة رسمية من وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بتطبيق الاستبانة.	١٩٣

## ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية استكشاف واقع المشكلات التي تعترض المدارس الإسلامية (الشرعية) بمحافظة غزة، مع التقدم بتصوير مقترح للحد من شيوع تلك المشكلات. وقد تبلورت مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

**– ما واقع المشكلات التي تعترض المدارس الإسلامية ( الشرعية ) بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟**

وتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات البحثية التالية:

- ١) ما المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ؟
  - ٢) ما أكثر المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية شيوعاً بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ؟
  - ٣) هل تختلف درجة وجود المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية تبعاً للجهة المشرفة عليها ( وزارة الأوقاف الإسلامية – معهد الأزهر الديني ) ؟
  - ٤) هل تختلف درجة وجود المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية باختلاف مكان وجودها ( محافظات غزة الشمالية – محافظات غزة الجنوبية ) ؟
  - ٥) ما التصور المقترح للنهوض بالمدارس الشرعية، وتطوير أدائها ؟
- وإستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ( ٩٣ ) معلماً ومعلمة يشكلون مجتمع الدراسة كله، وقد أعد الباحث استبانة كأداة لدراسته، بحيث تألفت هذه الأداة من ( ١١٣ ) فقرة موزعة على ستة أبعاد تتعلق بالطلبة، والمعلمين، والمنهاج، والمباني والأثاث، والإدارة، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، ومعامل اختبار الدالة ( T. test ) للفروق بين متوسطين، وذلك للحكم على صحة الفروض الإحصائية التي تم وضعها، ومعامل ارتباط ( بيرسون )، واختبار مان – ويتني، ومعامل ألفا كرونباخ.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

١. حددت المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة ضمن ستة أبعاد هي ( الطلبة، والمعلمون، والمنهاج، والمباني والأثاث، والإدارة، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ).
٢. أكثر مشكلات المدارس الشرعية شيوعاً هي تلك التي تتعلق بالجانب المادي من رواتب وميزانيات وتوفير مستلزمات. هذا وقد رتبت الأبعاد تنازلياً حسب أكثرها شيوعاً كما يلي: المشكلات المتعلقة بالمنهاج، ثم المشكلات المتعلقة بالإدارة، ثم المشكلات المتعلقة بالمعلمين، ثم المشكلات المتعلقة

بالطلبة، ثم المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث، ثم المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تقدير مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ( ٠,٠١ ) بين متوسطي درجات تقدير مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب للمشكلات المتعلقة بالطلبة وذلك لصالح مدرسي الشمال.

٥. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ( ٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات تقدير مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب للمشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث وذلك لصالح مدرسي الجنوب.

٦. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ( ٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات تقدير مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب للمشكلات المتعلقة بالإدارة وذلك لصالح مدرسي الشمال.

٧. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تقدير مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب للمشكلات المتعلقة بالمعلمين، والمشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

٨. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ( ٠,٠١ ) بين معلمي مدارس الأزهر ومعلمي المدارس التابعة للأوقاف فيما يتعلق بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة وذلك لصالح معلمي الأزهر.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالتعليم الشرعي ومؤسساته وخصوصاً المدارس الشرعية، ومساعدتها في التخلص من المشكلات التي تعترض سبيل تطورها وانتشارها، وذلك من أجل تأدية هذه المدارس لدورها الفاعل في إصلاح الأمة.

# Abstract

## **Aims:**

The present study aimed at exploring the reality of the problems, which face the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates, and presenting a proposed imagination for restricting the spread of these problems.

The problem of the study was developed through the following main questions.

- What is the reality of the problems that block the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates from the teachers' points of view?

- The following research inquiries rose out of this main question:

1. What are the problems which block the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates from the teachers' standpoint?

2. What are the problems most spread which block the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates from the teachers, standpoint?

3. Does the problems existence degree which block the Islamic schools (AL-Shareia) differs according to the supervised side (the Islamic ministry of religious endowments – the religious AL – Azhar Institute)?

4. Does the problems existence degree which block the Islamic schools (AL-Shareia) differs in according with the place of its existence (the northern governorates of Gaza, \_ the southern governorates of Gaza).

5. What are the suggested imagination to the advancement of the Islamic schools (AL-Shareia) and improving its performance?

✓ The researcher used the analytic descriptive method. The study sample consisted of (93) teachers of both sexes formed all the study society, and the researcher prepared a questionnaire report as an instrument of his study. This instrument consisted of (113) items distributed on six dimensions related to the students, teachers, method, buildings and furniture, the administration, the people in

Charge and the local society.

- For answering questions of the study, the following statistic processing has been used, the percentage, the arithmetic average, agent analysis by the main elements, the function test coefficient (T.test) for the differences between two averages to judge on the rightness of the statistical suppositions which have been established.

✓ **The study realized the next results:**

1. Determined The Problems that block the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates within six dimensions (the students, the teacher the curriculums, the buildings and the furniture, the administration, the people in charge and the local society).

2. The most widespread problems of the legitimate schools are that depend on the material side as salaries, budgets, requisites provision. These aspects have been

arranged in descending way according to its currency as following: - problems related to the administration, problems related to the teachers, problems related to the students, problems related to the buildings and furniture, problems related to the people in charge and the local society.

3. There is no statistically indicative differences between the north teachers and the south teachers related to the entire degree on problems reality measure that block the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates.

4. There is statistically indicative differences at a level less than (0.01) between the north teachers and the south teachers regarding the problems related to students in advantage of the north teachers.

5. There is statistically indicative differences at a level less than (0.05) between the north teachers and the south teachers regarding the problems related to the buildings and furniture in advantage of the south teachers.

6. There is statistically indicative differences at a level less than (0.05) between the north teachers and the south teachers regarding the problems related to the administration in advantage of the north teachers.

7. There is a statistically indicative difference between the north teachers and the south teachers regarding the three dimensions. The problems related to the teachers, the problems related to the curriculum, the problems related to the people charge and the local society.

8. There is statistically indicative differences at a level less than (0.01) between AL – Azhar school teachers and the school teachers subjected to the endowment ministry regarding the six dimensions and the entire degree for the problems reality measure that block the Islamic schools (AL-Shareia) in Gaza governorates in the advantage of AL – Azhar teachers.

✓ In the light of the results that the study showed the researcher advised the interest necessity in the legitimated education and its establishments especially, the Islamic schools (AL-Shareia) and helping it in getting red of the problems that block the way of its development and its diffusion and that for the sake of the performance of these schools to its effective function in the nation repair.

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

- المقدمة v
- مشكلة الدراسة v
- فرضيات الدراسة v
- أهداف الدراسة v
- أهمية الدراسة v
- مصطلحات الدراسة v
- محددات الدراسة v
- الدراسات السابقة v



## مقدمة

لقد حمل الإنسان من ربه أمانة تنوء عن حملها الجبال وذلك بهدف إعمار الكون وحدد له في هذا السفر منهاجاً يصلح شأنه كله فينظم علاقته بربه وعلاقته بالكون وعلاقته بغيره من بنى جنسه وجعل في الإنسان إمكانيات وملكات ميزته عن سائر خلق الله أجمعين.

وبهذا استخلف الله الإنسان على هذه الأرض وأكرمه بالعقل وقابلية التعلم وجعله مناط التكليف فكانت التربية والتعليم أدواته لنشر الدين وتربية الجيل وأداء الرسالة وتنظيم الحياة بجميع ميادينها (عابدين، ١٩٩٨ : ٣١)، وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ، وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [الجمعة، الآية ٢].

وقد حث الإسلام على العلم عموماً بأنواعه المختلفة، وجعل العلم من أهم مقومات التمكين للأمة الإسلامية، إذ أنه من المستحيل أن يمكن الله لأمة جاهلة متخلفة عن ركاب العلم (يوسف، ١٩٩٧ : ٦٢). وليس ثم دليل أوضح وأنصح على ذلك من قول الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ، إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر، الآية ٩].

وقد جاء في سنن ابن ماجة في كتاب فضل العلم، عن أنس بن مالك رضى الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: " طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " ( ابن ماجة، ج ١، ١٩٥٢ : ٨١ / ٢٢٤). حديث صحيح.

على أن دائرة العلم في الإسلام دائرة واسعة تمزج بين علوم الدنيا وعلوم الآخرة، دون فصل أو تفريق؛ فجميعها مما أمر الله به؛ ومما يتعبد بطلبه الخلق، وربما كان من الأجدر أن يكون العلم علماً واحداً تتداخل أنواعه، وليس فيه ديني وديني ( الأسد، ١٩٩٦ : ١٨). وإن كان البعض يرى بضرورة التصنيف للتوضيح، بحجة أن علماء الإسلام الأوائل درجوا على ذلك للتفصيل والتعميق لا للفصل والتفريق.

ولعل من العلوم التي تمتاز بها الأمة الإسلامية دون غيرها والتي يلزمها التخصص بها تعليماً، والمحافظة عليها ونشرها، علوم الدين الإسلامي ومعارفه وأحكام الإسلام

المتضمنة في القرآن الكريم والسنة النبوية والعقيدة والفقه والسيرة النبوية وعلومها (محبوب، ١٩٨٧: ٣٠)، إلا أن تعليم الناس هذه العلوم وتربيتهم عليها يتطلبان تكوين اتجاهات وقيم عقائدية تغرس التوحيد، وتحتضن الولاء للمسلمين، ويتطلبان تركيزاً النفس والعقل والجسم وإعداد العقل وتقديم المعارف الإسلامية له، وإكساب الفرد المهارات العقلية والنفسية والجسدية لممارستها في الحياة (الكيلاي، ١٩٨٥: ٤٥). وهذا لا يتأتى إلا من خلال علماء ودعاة مؤهلين للإصلاح بكافة جوانبه.

ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بالتعليم، وبالتحديد التعليم الشرعي، حيث تكون برامج إعداد الدعاة والعاملين في ميادين علوم الدين بكل فروعها من خلال مؤسسات متعددة (مدارس - معاهد - كليات)، تقدم هذه العلوم، ليتخصص فيها الطلبة؛ للقيام بدورهم الوظيفي والشرعي.

على أنه من المؤسف أن التعليم الشرعي قد بات في أذهان كثير من الناس على قدر قليل من الأهمية، وقد أدى التصور الخاطئ حول عدم ضرورة التعليم الشرعي أو عدم أهميته للناشئة إلى سلوك غير متناسق في ممارسات المؤسسة التعليمية؛ فقد قاد ذلك التصور إلى حصر التعليم الشرعي في حصص معينة تبلغ حصتين أو ثلاث حصص أسبوعية تعطى فيها للناشئة معلومات ومفاهيم متفرقة غير مترابطة؛ قد توحى بالتناقض بين العلم والإيمان، أو بين الدنيا والآخرة، أو تقود إلى الانقسام في شخصية الناشئ وسلوكه بغير وجه حق (عابدين، ١٩٩٨: ١٧١).

على أن ذلك لا يعنى انعدام الاهتمام بهذا التعليم بالكلية، فقد حظي الأخير بشيء من الاهتمام على الصعيد الإسلامي والمحلي إلا أن هذا الاهتمام لم يرق إلى المستوى المطلوب؛ فلا زالت تواجه التعليم الشرعي العديد من المشكلات التي تحد من انتشاره على المستوى الأفقي، وتحاصر إمكانات انطلاقه إلى مستويات أبعد.

ولعل المدارس الشرعية أهم المؤسسات التي يمكن أن تحتضن التعليم الشرعي بين جنباتها لترقى به وتنمي مسيرته، إلا أن هذه المؤسسات على الرغم مما تبذله من أجل ذلك الهدف تعاني الكثير الكثير من المشكلات والمعوقات التي تعوق طريق انتشارها وتوسعها. ومع ذلك فإن الدراسات التي أفردت جهودها لدراسة المدارس الشرعية تحديداً كانت قليلة قياساً إلى

العالم الإسلامي، ووفرة الباحثين التربويين في أنحاءه، ولا ينكر الباحث أن هذه الدراسات ذات علاقة مباشرة بدراسته.

أما في البيئة الفلسطينية فتكاد تكون الدراسات في المجال نفسه معدومة، سوى دراسة أجراها محمد عابدين ( ١٩٩٨م )، تناول من خلال جزئية منها معوقات التعليم الشرعي في مدينة القدس من أجل الإسهام في إيجاد الحلول لها، هذا في محافظات الضفة الغربية والقدس. أما في محافظات غزة فقد أجرى أنور نصار ( ١٩٩٩م ) دراسة حول المشكلات التي تعترض مراكز تحفيظ القرآن بحافظات غزة، وهي دراسة مع أهميتها إلا أنها تعرضت للموضوع بطريقة مختلفة مما يجعل الحاجة ماسة لمثل الدراسة الحالية. ومن هنا فإن الباحث يرى أن دراسته هذه هي جديدة في مجالها الذي تدرسه.

ومن أهم الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع دراسة ( سلام، ١٩٧٨ ) التي استهدفت تشخيص المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي الأزهرى، وكذلك دراسة ( عبد الرحمن، ١٩٨٢ ) التي درس من خلالها أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم الابتدائي الأزهرى، كما وتناول (شرف الدين، ١٩٨٥ ) في دراسة له أهم المشكلات التي تعترض التعليم الإعدادي الأزهرى، ومن الدراسات ذات الصلة أيضاً دراسة ( صديق، ١٩٨٦ ) تناول فيها بعداً من أبعاد المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية وهو مشكلات الدورات التدريبية لمعلمي تلك المدارس، كما وحدد ( على، ١٩٩٨ ) في دراسته بعض التحديات التي تواجه المدارس الشرعية ومنها نقص الكوادر البشرية من الناحية الكمية والنوعية، كما واستهدفت دراسة قام بها ( محمود، ١٩٩٢ ) التعرف على واقع أبنية المدارس الشرعية والمشكلات التي تعترض تلك الأبنية.

ولم يقتصر الاهتمام بالمدارس الشرعية على المستوى البحثي الأكاديمي فحسب، فقد اهتمت بعض المؤسسات والجماعات الإسلامية بتلك المدارس؛ ففي فلسطين دأبت بعض المؤسسات الفلسطينية الرسمية ( وزارة الأوقاف الإسلامية ممثلة في دائرة التعليم الشرعي – ومعهد الأزهر الديني )، فضلاً عن المؤسسات الأهلية ( التي تقوم عليها جماعة التبليغ والدعوة ) – على العناية بالتعليم الشرعي، الذي يخدم كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً؛ وذلك من خلال أشكال متعددة كالمدراس والمعاهد والكليات الشرعية.

على أنه من الملاحظ أن هناك قلة من الطلبة يقبلون على تعلم العلم الشرعي و التخصص فيه، وهذا التوجه لا يشكل ظاهرة تدعو للرضا من حيث الكم والنوع؛ حيث أن نطاق هذا التعليم في محافظات الوطن - وخصوصاً محافظات غزة - لا يزال محدوداً مقارنة بالمتوقع منه في بقية دول العالم. ومن هنا ارتأى الباحث أن يدرس هذه الظاهرة للوقوف على أهم المشكلات التي تعترض طريق المدارس الشرعية، وتحد من انتشارها وتوسعها وتعمقها؛ وبالتالي يحاول تحليل هذه المشكلات مع محاولة معرفة أسبابها وتداعياتها، مع وضع حلول مقترحة لتلافيها أو التخفيف من حدتها؛ ليتسنى للتعليم الشرعي القيام بدوره المتوقع منه على أكمل وجه؛ فالله لا يقبض العلم انتزاعاً، ولكن يقبضه بقبض العلماء، والعلماء هم أتباع الشرع وأهل العلم.

### مشكلة الدراسة :

من خلال العرض السابق، يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

— ما واقع المشكلات التي تعترض المدارس الإسلامية ( الشرعية ) بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟  
ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات البحثية التالية:

- ١) ما المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟
- ٢) ما أكثر المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية شيوعاً بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ؟
- ٣) هل تختلف درجات تقدير المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية تبعاً للجهة المشرفة ( وزارة الأوقاف الإسلامية - معهد الأزهر الديني ) ؟
- ٤) هل تختلف درجات تقدير المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية باختلاف مكان وجودها ( محافظات غزة الشمالية - محافظات غزة الجنوبية ) ؟
- ٥) ما التصور المقترح للنهوض بالمدارس الشرعية، وتطوير أدائها ؟

## فروض الدراسة:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في درجات تقدير المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية تبعاً للجهة المشرفة (معهد الأزهر الديني).

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في درجات تقدير المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية باختلاف مكان وجودها (محافظة شمالية – محافظات جنوبية).

## أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ – التعرف على طبيعة المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية من وجهة نظر الهيئة التعليمية.
- ٢ – تحديد أكثر المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية شيوعاً من وجهة نظر الهيئة التعليمية.
- ٣ – تحديد الأهمية النسبية للمشكلات التي تعترض المدارس الشرعية تبعاً لمتغيري الجهة المشرفة والمكان.
- ٤ – التقدم بتصوير مقترح يمكن أن يساهم في النهوض بالمدارس الشرعية وتحسين أدائها من خلال تقديم حلول مقترحة للمشكلات التي تعترض هذه المدارس.

## أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال:

– كون التعليم الشرعي موضوعاً ذا أهمية في بناء شخصية المسلم؛ لما يحتويه من علوم شرعية لازمة لحياة الأمة الإسلامية لسلامة أفرادها؛ من حيث عباداتهم ومعاملاتهم، وعلاقاتهم مع ربهم ومع بعضهم البعض ثم مع الآخرين.

– يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة القائمون على وضع سياسة التعليم من صناع القرار، كما ويمكن أن يستفيد منها القائمون على التعليم الشرعي في المدارس الشرعية.

— كونها تتناول موضوعاً لم ينل نصيباً بالقدر الكافي من البحث خصوصاً في محافظات غزة؛ علماً بأن هذا الموضوع على جانب كبير من الأهمية، إذ برزت على السطح في الآونة الأخيرة عدة مؤسسات تعليمية للتعليم الشرعي، وهي مع كونها متواضعة الأداء إلا أنها على قدر يستحق الاهتمام والدراسة.

— قد يستفيد منها من لهم اهتمام في مجالات البحث التربوي، كونها تفتح مجالاً أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات لاحقة مشابهة لهذه الدراسة أو ذات علاقة بها.

### حدود الدراسة ومجالها:

تحدد الدراسة الحالية على أساس ما يلي:

— اقتصرت الدراسة على المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف الفلسطينية، ومعهد الأزهر الديني، والمدارس الشرعية التابعة لجماعة التبليغ والدعوة، في بعض محافظات غزة ( خان يونس — النصيرات — غزة ).

— استثنت هذه الدراسة المؤسسات التي تولى بعض الاهتمام بالصبغة الإسلامية فيها دون أن تكون متخصصة في التعليم الشرعي.

— طبقت الدراسة في العام ١٤٢٢ هـ الموافق ٢٠٠١ م.

— طبقت الدراسة على المعلمين والمعلمات في مؤسسات التعليم الشرعي ( المدارس الشرعية ) بمحافظات غزة.

— لم تدخل المدارس الشرعية التابعة لجماعة التبليغ والدعوة ضمن المقارنة بين المدارس الشرعية حسب الجهة المشرفة؛ وذلك لقلّة عدد المدرسين العاملين فيها مقارنة بالمؤسسات الشرعية الأخرى.

### مصطلحات الدراسة:

تم تعريف المصطلحات تعريفاً إجرائياً كالتالي:

\***المشكلات:** هي الصعوبات التي تعترض طريق التعليم الشرعي ( الديني ) في المدارس الشرعية وتؤثر في مدى نجاح أداء المعلمين والطلبة، و يقر المعلمون بوجودها.

\***التعليم الشرعي (الديني):** – يعرفه (عبد الله، ١٩٩١: ١٩) بأنه تعليم ودراسة علوم الشريعة وأحكام الإسلام المتضمنة القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه والعقيدة وعلم التوحيد، والفقه وأصوله، والسيرة النبوية، والثقافة الإسلامية.

– ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه نظام التعليم الذي يعتمد على تدريس العلوم الشرعية (القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه والعقيدة وعلم التوحيد، والفقه وأصوله، والسيرة النبوية، والثقافة الإسلامية)، في مجمله على أساس كونها محوراً رئيساً، وتعتمده المدارس والمعاهد والكلليات الشرعية.

\***المدارس الإسلامية (الشرعية):** هي مؤسسات تعليمية موازية للتعليم النظامي، تشرف عليها وزارة الأوقاف الإسلامية، ومعهد الأزهر الديني، وجهات دينية وشعبية أخرى، مثل جماعة التبليغ والدعوة.

\***محافظة غزة الشمالية:** هي المناطق الواقعة ضمن نطاق مدينة غزة وما جاورها من قرى، وذلك من الناحية الشمالية (جباليا – بيت حانون – بيت لاهيا).

\***محافظة غزة الجنوبية:** هي المناطق الواقعة ضمن مدينة خان يونس وما جاورها من مدن وقرى من الناحيتين الشمالية والجنوبية (رفح – دير البلح – المغازي – النصيرات – البريج).

## الدراسات السابقة:

لقد زخر الأدب التربوي الإسلامي بالكثير من الدراسات التي عالجت قضايا التعليم الإسلامي عموماً، إلا أن الدراسات التي أفردت جهودها لدراسة المدارس الشرعية تحديداً كانت قليلة قياساً بسعة العالم الإسلامي، ووفرة الباحثين التربويين في أنحاءه، ولا ينكر الباحث أن هذه الدراسات ذات علاقة مباشرة بدراسته. وسيقدم الباحث فيما يلي عرضاً موجزاً لبعض هذه الدراسات وثيقة الصلة بالدراسة الحالية؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في توجيه مسار هذه الدراسة، وفي إثراء جوانبها المختلفة مسترشداً بنتائج هذه الدراسات. وقد رتبها الباحث حسب تاريخ النشر، فبدأ بالأقدم:

(١) دراسة السكري ( ١٩٦١ ):

**بعنوان: " مناهج التعليم في المعاهد الدينية بالأزهر في ضوء المطالب الاجتماعية والقومية " .**

استهدفت الدراسة عرض مناهج التعليم في المعاهد الدينية بقسميها الابتدائي والثانوي، وتوضيح خصائص هذه المناهج وأسسها الفلسفية، وبيان مدى ملاءمتها لأهداف المجتمع ومطالبه، ثم الكشف عن مواطن الضعف في هذه المناهج وكيفية علاجها.

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي من خلال تناول النظام التعليمي بالأزهر والمعاهد الدينية في مراحل الابتدائية والثانوية والكليات وأقسام التخصص، وختم بذكر بعض مؤسسات التعليم الديني الأزهرية الأخرى مثل: معهد القراءات، ومعهد البحوث الإسلامية، ومعهد الإعداد والتوجيه، بالإضافة إلى عرض مناهج المعاهد الدينية، وأهم المواد الدراسية التي درست في عام ١٩٥٤، ثم عدلت في عام ١٩٥٨م، ومحتوياتها، وأهم الكتب الدراسية، وطرق التدريس المتبعة، والوسائل المعينة، والأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية، والتقويم ووسائله المختلفة. وقام الباحث بنقد كل من: مواد الدراسة ( علوم الدين — علوم اللغة العربية — العلوم الحديثة) والكتب الدراسية، وطرق التدريس، والنشاط خارج الفصل الدراسي، والتقويم ووسائله.



### وكان من نتائج الدراسة مايلي:

- مناهج التعليم في المعاهد الدينية الأزهرية في القسمين الابتدائي والثانوي لا تفي بحاجات الطلاب، ومطالب المجتمع في الوقت الحاضر، نظراً لتغير الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية والقيم والاتجاهات.
- هناك قصور ينتاب القائمين على هذه المؤسسة الدينية من إدارة ومعلمين.
- إهمال المجتمع المحلي لهذا النوع من التعليم.

### وفى ضوء ذلك أوصى الباحث بما يلي:

- ضرورة العمل على إيجاد هيكلية تتكامل من خلالها المساقات الشرعية وبعض المساقات ذات الصلة بها مثل التربية القومية والدراسات الاجتماعية وغير ذلك.
- كذلك ضرورة الاهتمام بالأنشطة التربوية المصاحبة ( غير الصفية ).
- تشكيل هيئة عليا من رجال الأزهر وغيرهم لرسم سياسة التعليم في الأزهر بشكل يتفق مع التطور الحديث.

(٢) دراسة سلام ( ١٩٧٨ ):

بعنوان: " مشكلات التعليم الثانوي بالأزهر وأثرها على اتجاهات القبول بجامعة الأزهر في الفترة من ١٩٦١ حتى ١٩٧٥ م ".

استهدفت الدراسة تشخيص واقع التعليم الثانوي الأزهرى والوقوف على نواحي قوته وضعفه بالإضافة إلى دراسة واقع اتجاهات القبول بجامعة الأزهر والسماوات التي تميز هذه الاتجاهات ومدى تأثيرها في واقع التعليم الثانوي الأزهرى.

واعتمد الباحث في دراسته هذه على منهج وأسلوب تحليل النظم، فتناول واقع التعليم الثانوي الأزهرى من الناحية الوصفية من خلال عرض أهداف وقواعد القبول بنظام الدراسة وخططها وطرق التدريس والأنشطة ونظام التقويم والإدارة في المعاهد الأزهرية قبل التطوير وبعد التطوير.

وتناول واقع التعليم الثانوي الأزهرى من الناحية الكمية، فعرض النمو الكمي لأعداد المقيدىن وتطور أعداد المدرسین، والنمو الكمي في الفصول والمعاهد الثانوية الأزهرية، وتوزيعها على محافظات مصر، والنمو الكمي في ميزانية التعليم الثانوي الأزهرى، كما تناول العلاقة بين مشكلات التعليم الأزهرى واتجاهات القبول بجامعة الأزهر.

### وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

— من المشكلات التي تعترض طريق التعليم الثانوي بالأزهر مشكلات تتعلق بأهداف هذا النوع من التعليم، وبأعداد المتخرجين، والنقص في بعض التخصصات، وازدواج المناهج، ومدة الدراسة، وضعف التسهيلات الفيزيائية والوسائل التعليمية بالمعاهد الثانوية، وطرق تقويم الطلاب، ثم النقص في عدد المدرسين.

— أن مشكلات التعليم الأزهرى لها علاقة واضحة باتجاهات القبول في جامعة الأزهر ومستويات التحصيل، إذ أثر ذلك على هذه الاتجاهات وعلى هذا التحصيل.

### وأوصى الباحث بما يلي:

— ضرورة مراجعة أهداف التعليم الثانوي الأزهرى، والنظر في طول المدة الدراسية، وازدحام وازدواج المناهج، وضعف الكفاية والتي أثرت على اتجاهات القبول بجامعة الأزهر.

— العمل على توفير الإمكانيات الفيزيائية والوسائل التعليمية، وتوفير الأعداد اللازمة من المعلمين في شتى التخصصات، بهذه المعاهد؛ مما يسهم بحظ وافر في إنجاح العملية التعليمية.

## (٣) دراسة مسعود (١٩٨٢):

بعنوان: " السياسة التعليمية في السودان وأثرها على التعليم الديني الإسلامي  
— ١٩١٢ — ١٩٧٣ م دراسة تحليلية "

استهدفت هذه الدراسة عرض وتحليل سياسة التعليم التي اتبعت في الفترة من ١٩١٢—١٩٧٣م مع العناية بالأثر الذي تركته السياسات على التعليم الديني، للخروج بنتائج يمكن أن يستفاد منها عند إعادة النظر في فلسفة التربية في السودان.

وقد اعتمد الباحث في دراسته هذه على منهج البحث التاريخي. فتناول أهم الأوضاع التعليمية في السودان قبل ثورة ١٩١٢م حيث عرض للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأهم المؤثرات العلمية والثقافية، وللمؤسسات التربوية في عهد الفرنجة، ثم عرض للأوضاع التعليمية في عهد الحكم التركي المصري ١٨٢١—١٨٨١م، ثم للتعليم في عهد الحكم الثنائي ١٨٩٩—١٩١٢م.

كما وتناول تطور نشأة التعليم الديني النظامي وأبرز السياسات التي أثرت فيه خلال الفترة من ١٩١٢—١٩٢٤م. وذلك أثناء هيمنة الإدارة البريطانية على نظام الحكم، ثم التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي أدى إلى نشأة التعليم الديني. وعرض لسياسة التعليم خلال الفترة من ١٩٢٤م إلى تحقيق الاستقلال ١٩٥٦م وأثرها على التعليم الديني حيث عرض للملامح العامة للسياسة التعليمية، وموقف الإرساليات التبشيرية من التعليم الديني الإسلامي ومحاولات إصلاح التعليم حيث ارتفع التعليم الديني نتيجة قيام علاقات مع الأزهر بمصر، والاهتمام بالمعاهد الأزهرية بالأقاليم المختلفة.

وأبرز الباحث الملامح العامة للسياسة التعليمية منذ الاستقلال سنة ١٩٥٦م وحتى ثورة مايو ١٩٦٩م، فعرض للأوضاع السياسية والاقتصادية للمجتمع السوداني وسياسة التعليم في المعهد الوطني وللتعليم الديني في عهد مصلحة الشؤون الدينية. كما وتناول الباحث سياسة التعليم الجديدة منذ ١٩٦٩م وحتى عام ١٩٧٣م وكيف أثر على التعليم الديني نتيجة للحد منه، ودمجه في التعليم العام، وإجمال التربية الإسلامية واللغة العربية.

وقد أبرزت هذه الدراسة أن السودان بحاجة إلى إعداد المواطن المسلم المؤمن بربه وبوطنه، القادر على العطاء لهذا الوطن، ولن يتأتى له ذلك إلا من خلال فلسفة إسلامية تحكم النظام السياسي كله، وتوجه كل جوانب الحياة في المجتمع السوداني.

(٤) دراسة عبد الرحمن ( ١٩٨٢ ):

بعنوان: " دراسة بعض مشكلات التعليم الابتدائي الأزهري وأثرها على كفاءته الداخلية " .

استهدفت الدراسة تحديد المشكلات التي يعاني منها التعليم الابتدائي الأزهري وبيان أثرها على كفاءته الداخلية، ثم التوصل إلى حلول لهذه المشكلات بغية الارتفاع بكفاءة التعليم في هذه المرحلة. وقد اعتمدت الدراسة لتحقيق هذا الهدف على بعض المناهج، والتي منها المنهج التاريخي، إذ عمد الباحث إلى دراسة التطور التاريخي للمعاهد الابتدائية الأزهرية منذ نشأتها حتى تاريخ الدراسة بغرض التعرف على أصول وجذور هذه المشكلات، ودراسة الواقع الكمي لنظام التعليم بالمعاهد الابتدائية الأزهرية، ودراسة الواقع الكيفي لنظام التعليم بالمعاهد الابتدائية الأزهرية، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي التحليلي من خلال تحليل الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم بالمعاهد الابتدائية الأزهرية بصفة عامة، وقد استخدم الباحث لذلك الهدف طريقة الفوج الظاهري.

ومن أجل التعرف على مشكلات التعليم الابتدائي الأزهري وأسبابها والحلول المقترحة لها وما يستتبع ذلك من رفع للكفاءة الداخلية لهذه المعاهد؛ أعد الباحث استبانتين طبق إحداهما على عينة ممثلة للمعلمين العاملين بالمعاهد الابتدائية الأزهرية، وطبق الأخرى على عينة ممثلة لمديري المعاهد الابتدائية الأزهرية.

واختار الباحث المناطق التالية لتطبيق الاستبيانين على عينة المعلمين والمدراء بالمعاهد الابتدائية الأزهرية: مناطق الشرقية والإسماعيلية والسويس وبور سعيد وشمال سيناء، وقد بلغ عدد هذه المدارس ( ١٠٠ ) معهد موزعة بين محافظة الشرقية، ومنطقة الإسماعيلية والتي تشمل كلاً من محافظات الإسماعيلية، والسويس، وبور سعيد، وشمال سيناء، بحيث بلغ مجموع معاهد الأولى ( ٨٦ ) معهداً، أما الثانية فبلغ مجموعها ( ١٤ ) معهداً، وقد بلغت عينة المعلمين ( ٤٧٨ ) معلماً، وبلغت عينة المدراء ( ٥٠ ) مديراً.

## وكان من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

- مباني المعاهد في الغالب مباني للسكنى لا تتوفر فيها الشروط الصحية من حيث الإضاءة وغيرها، ولا تتوفر فيها قاعات للمكتبة وللمغاسل والحمامات والمصلى، كما لا تتوفر الملاعب والأفنية والحدائق بها، بالإضافة إلى سوء حالة المبنى وعدم العناية به أو الصيانة المستمرة لمرافقه.
- تعدد نوعيات مؤهلات معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية دون إقامة دورات تدريبية لهم .
- اتباع معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية طرق التدريس التقليدية واستخدامهم للوسائل التعليمية القديمة، وقلّة الاهتمام بتدريس المواد الثقافية.
- سوء التوزيع الجغرافي للمعاهد الابتدائية الأزهرية.

## وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بما يلي:

- ضرورة دراسة القائمين على وضع السياسة التعليمية بالأزهر دراسة مفهوم التعليم الأساسي والتعرف على أهدافه ومناهجه وأساليبه.
- اتخاذ مشكلات الواقع التعليمي بالمرحلة الابتدائية الأزهرية وتحدياته المادية والاجتماعية منطلقاً للدراسات النظرية والميدانية من أجل تطوير التعليم بالأزهر .
- ضرورة الاهتمام بإقامة العديد من الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية أثناء الخدمة.
- إعادة النظر في توزيع هذه المعاهد، ووضع خطة لذلك بحيث تتناسب مع عدد السكان بكل محافظة.

## (٥) دراسة شرف الدين (١٩٨٥):

بعنوان: " دراسة بعض مشكلات التعليم الإعدادي الأزهري وأثرها على كفاءته الداخلية " .

استهدفت الدراسة التعرف على أهم مشكلات التعليم الإعدادي الأزهري التي لها أثرها على انخفاض كفاءته الداخلية، والتوصل إلى الأساليب التي يمكن اتباعها لرفع كفاءة هذا النوع من التعليم. واستخدم الباحث في دراسته المنهج التاريخي من أجل التعرف على الجذور التاريخية للتعليم الإعدادي الأزهري. كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على الواقع الكمي والكيفي للمعاهد الإعدادية الأزهرية من خلال ما توافر له من بيانات وإحصاءات وتقارير ومقابلات. وقد اقتصرت عينة الدراسة الميدانية على كل من المعلمين البالغ عددهم ( ٣٥٠ ) معلماً، ومديري المعاهد ووكلائها البالغ عددهم ( ٦٠ ) مديراً ووكيلاً. حيث يعتبرون أكثر خبرة بمشكلات هذا النوع من التعليم. بحيث أعد الباحث لهذا الغرض استبانتين طبق إحداهما على عينة ممثلة من معلمي المعاهد الإعدادية الأزهرية، وطبق الأخرى على عينة ممثلة من مديري المعاهد ووكلائها وذلك للوقوف على آرائهم وملاحظاتهم عن المشكلات التي يعاني منها التعليم الإعدادي الأزهري والتي لها أثرها على انخفاض كفاءته الداخلية. على أن الدراسة الميدانية اقتصرت على المناطق التعليمية الأزهرية التالية: القاهرة، الشرقية، الدقهلية، الاسكندرية، الجيزة، قنا، البحر الأحمر؛ بحيث روعي أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلاً جغرافياً، وقد بلغ عدد المعاهد الإعدادية الأزهرية في تلك المناطق ( ١٢٠ ) معهداً.

## وكان مما أسفرت عنه الدراسة الميدانية النتائج التالية:

- المعاهد الأزهرية تعاني من عجز حاد وكبير في المعلمين المؤهلين تربوياً بلغ نسبة (٨٣،٢%) من مجموع المعلمين العاملين في هذه المعاهد، بالإضافة إلى التباين الشديد بين نوعيات مؤهلات هؤلاء المعلمين.
- أوضحت النتائج أن هناك ( ٧١ % ) من أفراد عينة المعلمين لم يحصلوا على أي دورات تدريبية.
- هناك عجز حاد في معلمي المواد الثقافية بالتعليم الإعدادي الأزهرية.
- التوسع في إنشاء المعاهد الإعدادية الأزهرية لا يراعى الاحتياجات الفعلية للمناطق من حيث التوزيع الجغرافي والسكاني.
- المباني المدرسية بالمعاهد الأزهرية الإعدادية تفتقر إلى حد كبير للشروط الصحية والتربوية اللازمة لأداء وظيفتها.
- يعاني الطالب من كثرة المواد الدراسية حيث يدرس الطالب في السنة الواحدة خمس عشرة مادة في حين يدرس زميله في التعليم العام عشر مواد فقط.
- عدم توفر الميزانية اللازمة للإنفاق على الأنشطة المدرسية وكذلك الوسائل التعليمية اللازمة لنجاح العملية التعليمية.
- نظام الامتحانات في الشهادة الإعدادية الأزهرية ما زال يتبع نظام المركزية بحيث تقوم الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية بعقد الامتحان على مستوى الجمهورية.

## وأوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم الإعدادي الأزهرية.
- العمل على تدعيم ميزانية التعليم الإعدادي بما يتيح الوفاء باحتياجات المرحلة من كافة الخدمات التعليمية.
- إعادة النظر في خريطة التوزيع الجغرافي لمعاهد التعليم الإعدادي الأزهرية وفصله بحيث يتم وضع خريطة تأخذ بعين الاعتبار النمو السكاني لهذه المناطق.
- ضرورة استكمال المرافق الناقصة بالمعاهد القائمة وخاصة ما يخص الأنشطة التربوية المصاحبة.

– العمل على إيجاد صيغة للتكامل ما بين المواد الشرعية وبعض المواد الثقافية المرتبطة بها مثل التاريخ والجغرافيا والتربية القومية وغير ذلك.

## ٦) دراسة صديق ( ١٩٨٦ ):

بعنوان " مشكلات الدورات التدريبية لمعلمي المعاهد الأزهرية أثناء الخدمة واحتياجاتهم من هذه الدورات " .

استهدفت الدراسة محاولة تحديد المشكلات التي تعترض الدورات التدريبية التي تعقد لهم، مع إبداء مقترحات بشأن التغلب على هذه المشكلات، كذلك استهدفت هذه الدراسة التعرف على احتياجات ورغبات المعلمين من هذه الدورات حتى يتمكن المسؤولون عن التخطيط لهذه الدورات من إعداد دورات تتلاءم مع احتياجات المعلمين من ناحية ومع خطة التعليم للمعاهد الأزهرية من ناحية أخرى.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستعينا في ذلك باستمارتين مفتوحتين صممتا من أجل تحقيق أهدافه، وجه في الأولى أسئلة محددة لمعلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية فيما يختص بمدى مناسبة عدد هذه الدورات لاستمرارية إعدادهم، وسؤال عن مدى كفاءة المحاضرين في هذه الدورات، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، أما الاستمارة الثانية فتضمنت أسئلة خاصة باحتياجات ورغبات المعلمين من هذه الدورات.

وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية في خمس عشرة محافظة من محافظات مصر ( الشرقية، المنوفية، المنيا، البحيرة، كفر الشيخ، سوهاج، الجيزة، أسيوط، دمياط، الغربية، الدقهلية، الاسكندرية، أسوان، بني سويف، الفيوم ) في العام الدراسي ٨٤ – ١٩٨٥ م. وقد بلغ عدد أفراد العينة ( ١٠٠ معلم )، تراوحت خبرتهم بين سنة وعشر سنوات في الخدمة، وشملت تخصصاتهم العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية والفلسفية و اللغة العربية والعلوم الشرعية واللغة الإنجليزية.



**وكان من نتائج الدراسة:**

- أن مشكلة الدورات التدريبية في أماكن بعيدة عن مكان عمل المعلم قد احتلت مركز الصدارة، فقد أوضحت الدراسة أن ( ٤٩ % ) من أفراد العينة قد ذكروا أنها تعتبر مشكلة من المشكلات التي تعترض الدورات التدريبية.
- عدم الاهتمام بمكان إقامة الدارسين أثناء الدورة.
- رأى ( ٤٠ % ) من أفراد العينة أن فترة الدورة التدريبية قصيرة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الميزانية المخصصة لهذه الدورات، أو إلى توقيت عقدها.
- وقد رأى ( ٣٨ % ) منهم أن وقت الدورة التدريبية غير مناسب، ورأى ٣٧ % منهم أن هناك مشكلة تمثلت في عدم توفر كتب أو مذكرات خاصة بموضوعات الدورة يمكن أن يرجع إليها الدارس.
- عدم الاهتمام بالتطبيق العملي لما يتم شرحه نظرياً.
- بعض المحاضرين غير متخصصين في المادة التي يدرسونها.
- التدريب في الدورات يتم بالطريقة التقليدية، بالإضافة إلى أنه لا يتمشى مع أهمية الإعداد المستمر للمعلم، وعدم التركيز على مادة طرق التدريس التي تعتبر ذات أهمية بالغة لعمل المعلم.
- ( ٩٧ % ) من العينة لديهم رغبة في الالتحاق بالدورات، وأن ( ٩١ % ) منهم رغبوا أن تكون المحاضرات مطبوعة وتوزع على الدارسين.

**وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بما يلي:**

- عقد الدورات التدريبية في مكان قريب من أماكن عمل المعلمين داخل المحافظة التي يعملون بها.
- ضرورة مراعاة المخطط للدورات التدريبية لطول المدة المخصصة للدورة بما يتمشى مع أهداف الدورة وحاجات الدارسين، وأن يعمل على توفير الميزانية اللازمة حتى تكون الدورة أكثر فعالية.

- الاهتمام بالتطبيق العملي لما يتم شرحه نظرياً في الدورات، مع ضرورة توفير المتخصصين والأدوات والأجهزة والمواد اللازمة.
- التركيز خلال الدورات التدريبية على مواد طرق التدريس والوسائل التعليمية، والاهتمام بأساليب التدريس المستحدثة التي تعتمد على التعلم الذاتي مثل المنحنى المتعدد الوسائل.

## ٧) دراسة الجويشي (١٩٨٨):

### بعنوان: " عقبات في طريق الدعوة واقتراحات للتغلب عليها".

- استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العقبات التي تعترض طريق الدعوة، مع تقديم اقتراحات للتغلب عليها، والتقدم باقتراح مشروع إنشاء مدرسة إسلامية.
- وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي والتحليلي، إذ قام بوصف أحوال الدعوة ومؤسساتها، مع تنفيذ الظروف التي تمر بها وتحليلها.
- وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

- الظروف التي تحيط بالطالب في مرحلة الدراسة تجعله في أغلب الأحيان ينصرف عن الدراسة إلى عمل ما يجلب عليه من المال ما يستطيع أن يواجه به متطلبات الحياة من حوله.
- الطالب يتخرج وليس لديه إلا معلومات غائمة عن كثير من الأمور التي يطلب إليه أن يعالجها، ويقدم للناس الرأي الصحيح فيها، وقد تكون الصورة النظرية للمناهج مرضية ولكن التطبيق العملي لها لا يحقق الأمل المرجو منها.

- انعدام التعاون بين المؤسسات الإسلامية التي تعمل في حقل الدعوة.
- اختلاف أهداف مناهج كليات الدعوة المذهبية في العالم الإسلامي الذي يشكل انقساماً في طريقة الدعوة، ويؤدي إلى صراع بينهم، قد يأتي بأضرار لا حد لها.
- عدم تأهيل الداعية التأهيل المناسب للجهة التي يعمل فيها إما علمياً وإما لغوياً، بحيث لا يوجد العدد الكافي من الدعاة المؤهلين علمياً والقادرين لغوياً على مخاطبة الجماعات التي يتوجهون إليها باللغة التي يفهمونها.

### وفي ضوء النتائج سالفة الذكر تقدم الباحث بالتوصيات التالية:

- ضرورة العمل على توفير حياة علمية جادة خلال الدراسة لطالب الدعوة، وإقامة مهياة بكل الوسائل التي تعينه على التحصيل ومكافأة مالية مجزية تجعله لا يفكر في وسائل يكتسب منها بعض المال.

— إمداد الطالب بالكتب الأمهات في المواد الإسلامية الأساسية، والطلب إلى الأساتذة أن يجعلوها الأساس في تدريبهم.

— اقتراح مشروع لإنشاء مدرسة إسلامية: ويتلخص هذا الموضوع في النقاط التالية:  
العمل على إقامة مدرسة إسلامية ذات مراحل أربع، روضة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي.  
أن يكون بالمدرسة قسم داخلي بكل استعداداته يهيئ للتلاميذ إقامة مضمونة.  
أن تزود المدرسة بسيارات لإحضار التلاميذ من منازلهم وإعادتهم إليها بعد الدروس.  
أن يلحق بالمدرسة مسجد يباشر فيه التلاميذ الصلاة، حتى ترتبط في أذهانهم منذ الصغر ارتباط الثقافة بالعقيدة، وتؤدي دروس الدين في المسجد ليطبق عمليا ما يقال نظريا.  
تزويد المدرسة كذلك بصالات للعرض السينمائي ونواد للألعاب الرياضية، وحمامات للسباحة، ومكتبة شاملة تغطي كل المستويات المطلوبة.

تكون الدراسة بمصاريف بالنسبة للقادرين كما هو الحال بالنسبة لأي مدرسة خاصة أخرى، ويعفى منها أو من بعضها غير القادرين إذا حققوا نتائج عالية في الامتحانات.

## ٨) دراسة عزيز (١٩٨٨):

بعنوان: "المشكلات التي تواجه الدعوة الإسلامية في داخل العالم الإسلامي وخارجه".  
استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الدعوة الإسلامية في داخل العالم الإسلامي وخارجه، والتقدم بمقترحات وتوصيات محاولة في إيجاد حلول لهذه المشكلات.  
وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي والتحليلي.

### وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

— من المشكلات التي تواجه الدعوة قصور المناهج الدراسية بالمدارس والجامعات، وعدم توفر الوسائل التي تخرج لنا الداعية الكفاء.

— التقصير العام في المنهج التعليمي والديني، أدى إلى تشويه صورة الإسلام عقيدة وتشريعا ولغة.

- عدم اهتمام المسؤولين عن التعليم بعلوم المقاصد واهتمامهم بعلوم الوسائل اهتماما كبيرا بل أن بعض البلاد الإسلامية لا تهتم بعلوم المقاصد على الإطلاق مما أدى إلى ابتعاد معظم هذه المجتمعات عن شريعة الإسلام.
- ضعف مستوى التعليم الديني، هذا التعليم الذي يخرج لنا الدعاة المدربين المجيدين لأسلوب نشر دعوة الله للعالمين.
- معظم مدرسي المعاهد الدينية وأئمة الأوقاف والوعاظ، ليسوا على المستوى المطلوب أيضا.
- تسبب صعوبة المواد وكثرتها في هروب الطلاب من التعليم الديني وعدم إقبال الناس على إدخال أبنائهم مؤسساته.

### وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بتوصيات كان منها:

- ضرورة تعديل مناهج الدراسة واختصار المواد إلى الحد الذي لا يرهق الطالب وأن توضع حوافز تشجيعية للطلاب للإقبال على هذا النوع من التعليم.
- وضع حوافز مالية للطلاب لحفزهم على مواصلة الدراسة، وعدم الهروب خوفا من أن يتم تعيينهم أئمة بالمساجد.
- تكثيف التدريب لطلاب الكليات الشرعية بالمساجد، أو بالتدريس في المعاهد والمدارس الدينية أو المدارس الإعدادية والثانوية.
- تعيين العدد الكافي فيها من أعضاء التدريس والتدقيق كثيرا عند اختيارهم.

### (٩) دراسة على ( ١٩٨٨ ):

بعنوان: " المدارس الإسلامية والتحديات التي تواجهها "

استهدفت هذه الدراسة إلقاء الضوء على المدارس الإسلامية التي تسعى إلى تعليم الدين الإسلامي من خلال مقرراتها وأنشطتها، من أجل تحديد التحديات والصعوبات التي تواجهها من أجل العمل على حلها أو التخفيف من حدتها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

**وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:**

- افتقار المدارس الإسلامية إلى كوادر بشرية على قدر عال من التأهيل ذي الأبعاد الثلاثة: البعد العلمي التخصصي — البعد التربوي النفسي — البعد العلمي الديني.
- هناك نقص في هذه الكوادر في الوقت الحالي سواء من الناحية الكمية أو النوعية.

**وأوصى الباحث بما يلي:**

- ضرورة تحديد القدر الأساسي من التعليم الإسلامي وتوزيعه على سنوات التعليم المختلفة، ويمثل هذا القدر البنية الأساسية في الشخصية المسلمة، ويتم التوزيع وفقاً للأسس النفسية والقواعد الدينية والمعايير التربوية، بحيث يشكل مقراً إضافياً غير المقررات الرسمية، ولكنه يعد أساسياً في برامج المدارس الإسلامية.

(١٠) دراسة فرغل (١٩٨٨):

**بعنوان: " عزوف الطلاب عن الالتحاق بمعاهد الدعوة، أسبابه وعلاجه "**

- استهدفت الدراسة بيان أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بمعاهد الدعوة، واقتراح خطة علاجية للمشكلة.
- واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة طلاب كلية أصول الدين والدعوة بالأزهر ( فرع طنطا )؛ حيث تنقسم الدراسة إلى شعبتين إحداهما لأصول الدين، وقد انتسب إليها ٧٠٩ طالباً، وثانيهما للدعوة؛ وقد انتسب إليها (٨٢) طالباً.

**وكان من نتائج الدراسة ما يلي:**

- من أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بمعاهد الدعوة، أسباب تنطلق من ثلاث دوائر متداخلة: الدائرة الداخلية والتي تتعلق بالطموح الشخصي للداعية كإنسان، مثل تدنى الأجور التي يتقاضاها خريجو هذه الكليات، والدائرة المتوسطة التي تتعلق بعلاقات الاتجاهات المختلفة العاملة في نطاق الدعوة مثل إطلاق الألقاب والتناز بها، أما الدائرة الخارجية فتتعلق بعدم توفر الأمن الوظيفي للعاملين في مجال الدعوة، والذي تتسبب به تقارير موظفي الأمن.

### وفى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بما يلي:

- ضرورة توفير مواصلات سهلة مجانية، ومسكن بأجر رمزي، وقرض حسن لتكوين الأسرة يسدد على أقساط ميسرة، ومكتبة مجانية مناسبة، وأجر واقعي مناسب.
- وضع حلول عملية تقلل من حرج الداعية تجاه السلطة، ومن حيرته أمام الإعلام، ومن سوء الظن المتبادل بينه وبين الرأي العام.

(١١) دراسة المهدي ( ١٩٩٠ ):

#### بعنوان : " دراسة ميدانية للمدارس الإسلامية الخاصة في جمهورية مصر العربية " .

استهدفت الدراسة التعرف على واقع نظام التعليم بالمدارس الإسلامية الخاصة في مصر، وإبراز أهم المشكلات التربوية التي تحول بين المدارس الخاصة في مصر وتحقيق أهدافها، ومحاولة وضع مشروع مقترح يحاول الباحث من خلاله صياغة قانون يحدد نظام العملية التعليمية بالمدارس الإسلامية.

اعتمد الباحث في دراسته هذه على منهج البحث الوصفي والتاريخي والمقارن. فتناول المدارس الإسلامية من حيث النشأة والتطور، حيث استعرض الباحث معاهد التعليم الإسلامي منذ بعثة الرسول (ﷺ) حتى ظهور المدرسة، وعرض الباحث لواقع العملية التعليمية داخل المدارس الإسلامية الخاصة في جمهورية مصر العربية بداية من الأهداف ومرورا بالناهج المدرسية، والخطة الدراسية، والمعلمين، والمتعلمين، والأنشطة، والتمويل، والإدارة والامتحانات والخريجين.

كما وتناول مقارنة بين التعليم في المدارس الإسلامية الخاصة والتعليم في المعاهد الأزهرية في مصر من حيث الأهداف والمناهج والمعلمين والمتعلمين والأنشطة والامتحانات ثم أوضاع المتخرجين.

قام الباحث بإعداد استبانة طبقت على عينة من تلاميذ هذه المدارس بلغ قوامها ( ٢٣٠ ) تلميذاً من الإعدادية، ( ٣٦٠ ) طالباً من الثانوية. وأجرى مقابلة مع ( ١٨٠ ) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية، وعينة من المعلمين بلغ عددها ( ٢٢٤ ) ومعلماً ومعلمة.

**وأبرزت الدراسة النتائج التالية:**

— معظم المدارس الإسلامية الخاصة في جمهورية مصر العربية تفتقد الروح الإسلامية الحقة التي أنشئت من أجلها.

— تعاني المدارس الإسلامية الخاصة الكثير من المشكلات المتعلقة بجوانب العملية التربوية، منها مشكلات متعلقة بالأهداف، والمناهج المدرسية، والخطة الدراسية، والمعلمين، والمتعلمين، والأنشطة، والتمويل، والإدارة والامتحانات والخريجين.

**ومما أوصى الباحث به:**

— ضرورة العمل على جعل الروح الإسلامية هي الميثاق الذي تنطلق منه هذه المدارس الإسلامية الخاصة حتى تكون اسماً على مسمى.

— أعقب الباحث توصياته بمشروع قانون يحدد سير العملية لهذه المدارس.

(١٢) دراسة فايد ( ١٩٩١ ):

**بعنوان: " واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية، ومقترحات لتطويره "**

استهدفت الدراسة الاطلاع على واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية في ضوء القرارات واللوائح المنظمة له، وفي ضوء المؤشرات الدالة على حجم ومستوى برامج التدريب، كما وهدفت إلى بيان أساليب تخطيط وتنفيذ هذه البرامج ومشكلات التنفيذ من وجهة نظر المسؤولين.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوب المنهج الوثائقي الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات من الوثائق واللوائح والقوانين وتصنيفها وتحليلها.

**توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:**

— أن أسلوب حصر الاحتياجات التدريبية، ومحتوى الخطة السنوية للتدريب، وإجراءات تنفيذ البرنامج لا يتم وفق خطة عملية محددة، وإنما يتم وفق اجتهادات المسؤولين في إدارة التدريب التربوي بالأزهر.

— أن أساليب تقويم الدورات التدريبية لمعلمي المعاهد الأزهرية أثناء الخدمة يعتمد على تسجيل نسبة حضور وغياب الدارسين، وعلى تقديم استفتاء في نهاية الدورة يجيب عليه المتدربون، أما المتابعة الميدانية فلا علاقة لها بالتدريب.

— انخفاض أعداد المعلمين الذين تم تدريبهم، حيث بلغت نسبة الذين تم تدريبهم خلال السنوات الخمس الأخيرة ( ١١,٥ % ) من مجموع المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، وإلى ( ١٣,٧ % ) من مجموع المعلمين في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

### وأوصى الباحث بما يلي:

— ضرورة تصميم خطة يتم من خلالها حصر احتياجات المعلمين ذات الصلة بمجال عملهم، بحيث تكون هذه الاحتياجات الأساس الذي يستند إليه تحديد محتوى البرامج المخصصة لهم، والابتعاد بذلك عن العشوائية والذاتية التي تنتاب اختيار ذلك المحتوى.

— تبني أساليب ووسائل حديثة مجدية لتقويم الدورات التدريبية ميدانياً للمعلمين، وعدم الاكتفاء بالأساليب الإدارية التقليدية.

— ضرورة تكثيف الدورات التدريبية التي تتناغم واحتياجات المعلمين منها.

### (١٣) دراسة الشافعي ( ١٩٩٢ ):

بعنوان: " مجالس الآباء والمعلمين بالمعاهد الابتدائية الأزهرية ومدى تحقيق أهدافها وممارسة اختصاصاتها بمحافظة الشرقية " .

استهدفت الدراسة تحديد المشكلات التي تواجه مجالس الآباء والمدرسين، والتعرف على مدى تحقيق هذه المجالس لأهدافها، ومدى ممارستها لاختصاصاتها، كما استهدفت الدراسة محاولة إيجاد عدد من البدائل والحلول التي يمكن الاستفادة منها والاسترشاد بها في زيادة فعالية عمل هذه المجالس.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لوصف الواقع الحالي لمجالس الآباء والمعلمين في سلك التعليم الابتدائي الأزهرية ومدى قدرة هذه المجالس على تحقيق أهدافها وممارسة اختصاصاتها، والمشكلات التي تواجهها.



أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فقد استخدم الباحث استبياناً معتمداً في صياغته على ما خرج به من ملاحظات خلال زيارته الميدانية التي قام بها لبعض المعاهد، ومقابلاته الشخصية مع بعض شيوخ المعاهد، واطلاعه على بعض محاضر الجلسات الخاصة بهذه المجالس.

أما عينة البحث فاقترنت على محافظة الشرقية التي تنقسم إلى ثلاثة عشر تقسيماً إدارياً وتبلغ جملة المعاهد بها ( ١٧٠ معهداً ) في العام الدراسي ١٩٩١/٩٠م، قام الباحث بتطبيق الاستبيان في ( ٢٦ معهداً ) وهي تمثل نسبة قدرها ١٥%، وبذلك بلغت العينة ( ١٥٦ معلماً ) و ( ٢٣٤ من الآباء ).

### أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- أن مجالس الآباء والمعلمين بالمعاهد الابتدائية الأزهرية بمحافظة الشرقية تواجه الكثير من المشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافها وممارسة اختصاصاتها على النحو التالي:
- أن أهداف مجالس الآباء والمعلمين غير واضحة بالنسبة للآباء والمعلمين.
- قلة وعي كل من الآباء والمعلمين باختصاصات مجالس الآباء والمعلمين.
- قلة اهتمام كل من الآباء والمعلمين بالمشاركة في مجالس الآباء والمعلمين.
- أولياء الأمور يعتقدون بأن المعهد هو المسئول عن تعليم الأبناء دون الحاجة إلى مشاركتهم.
- قلة الاهتمام بدعوة بعض الشخصيات للإفادة من معلوماتهم وخبراتهم لحضور اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.
- مجالس الآباء والمعلمين استشارية وليست تنفيذية، فلا يهتم بتنفيذ ما يصدر عن هذه المجالس من قرارات وتوصيات.
- قلة إقبال الآباء على حضور الجلسات خوفاً من تورطهم في تبرعات مالية.
- قلة الاهتمام بتنظيم برامج التوعية الدينية والثقافية في المناسبات الدينية والقومية.

### في ضوء ما سبق أوصى الباحث بما يلي:

- مشاركة وسائل الإعلام على اختلاف نوعياتها لتوضيح أهمية مجالس الآباء والمعلمين، وإصدار كتيبات صغيرة عن هذه المجالس.

— ضرورة إعادة النظر في صياغة أهداف واختصاصات مجالس الآباء والمعلمين بالتعليم الأزهرى.  
— دعوة الشخصيات التي يمكن الاستفادة من آرائها والاسترشاد بخبراتها لحضور جلسات مجالس الآباء والمعلمين.

— عدم القيام بأي نوع من السلوكيات اللفظية سواء تصريحاً أو تلميحاً بجمع تبرعات مالية من أولياء الأمور.  
— ضرورة الاهتمام بما يصدر عن مجالس الآباء والمعلمين من آراء وتوصيات من قبل المستويات العليا.

(١٤) دراسة شرف الدين وأبو عرايس (١٩٩٢):

**بعنوان: " النشاط المدرسي واقعه وممارسة بالمعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظر الطلاب "**

استهدفت الدراسة التعرف على واقع النشاط المدرسي بأنواعه المختلفة بالمعاهد الثانوية الأزهرية، والاطلاع على مدى مشاركة الطلاب في ممارسة الأنواع المختلفة للنشاط المدرسي بالمعاهد الثانوية الأزهرية، بالإضافة إلى تحديد أهم المشكلات التي تؤثر على إقامة الأنشطة المدرسية بهذه المعاهد وكذلك مشاركة الطلاب فيها، كما استهدفت الدراسة تقديم بعض التوصيات التي قد تساعد المسؤولين عن التعليم الأزهرى في توفير مثل هذه الأنشطة المدرسية بالمعاهد الثانوية الأزهرية.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي للتعرف على واقع الأنشطة المدرسية بالمعاهد الثانوية الأزهرية، ومدى مشاركة الطلاب في ممارستها، بالإضافة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تعوق الطلاب عن ممارستها داخل معاهدهم.

شملت عينة الدراسة عينة ممثلة من طلاب وطالبات المعاهد الثانوية الأزهرية، بلغت (٣٢٠ فرداً) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ستة عشر معهداً نصفهم معاهد للبنين والنصف الآخر للفتيات من محافظات القاهرة والدقهلية والبحيرة وسوهاج وأسوان.

وكانت أداة الدراسة استبانة تم تصميمها، اشتملت على خمسة محاور رئيسة، تناولت كل محور نشاطاً مدرسياً معيناً موضحاً فيه مدى توافر ذلك النشاط بالمعاهد الثانوية الأزهرية

والعوامل التي أدت إلى عدم توافره، وكذلك مدى ممارسة الطلاب بتلك المعاهد لهذا النوع من النشاط المدرسي وأيضاً الأسباب التي أدت إلى عدم ممارستهم له.

### وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

— على الرغم من توافر بعض الأنشطة المدرسية بأنواعها المختلفة في المعاهد الأزهرية فليس هناك اشتراك وممارسة واضحة من قبل الطلاب لمتل هذه الأنشطة، ومن ناحية أخرى فإن كثرة المقررات الدراسية بتلك المعاهد لم يدع وقتاً كافياً لدى الطلاب لممارسة هذه الأنشطة.

— كما أن عدم اهتمام المسؤولين عن التعليم بالأزهر لإقامة مثل هذه الأنشطة المدرسية بمعاهدهم وعدم تشجيع الطلاب للاشتراك فيها وتقديم بعض الحوافز لهم عند تفوقهم فيها كان وراء إحجام الكثير من الطلاب عن ممارسة هذه الأنشطة.

— يعتبر قلة وجود المدربين المتخصصين للإشراف على هذه الأنشطة إلى جانب ضعف الإمكانيات المادية من أهم أسباب عدم ممارسة هذه الأنشطة بالمعاهد الثانوية الأزهرية.

— عدم وجود رغبة من أولياء أمور بعض الطلاب لاشتراك بناتهم في هذه الأنشطة المدرسية، بالإضافة إلى ضعف المستوى الثقافي لدى الطلاب الذي لا يشجعهم على الاشتراك في بعض الأنشطة المدرسية مثل النشاط الثقافي.

### وأوصى الباحثان بما يلي:

- ضرورة اهتمام المسؤولين عن التعليم الأزهرية بالأنشطة المدرسية داخل معاهدهم.
- ضرورة رصد الميزانيات الكافية لمتل هذه الأنشطة حتى يمكن الإنفاق عليها في جوانبها المختلفة، وتوفير المدربين المتخصصين في مثل هذه الأنشطة مع مراعاة توفير بعض المدربات للفتيات.
- ضرورة توعية أولياء الأمور بأهمية ممارسة أبنائهم لمتل هذه الأنشطة، والتشجيع على القيام بالمسابقات في المجالات الدينية أو الثقافية أو الرياضية.

## (١٥) دراسة محمود (١٩٩٢):

بعنوان: "أبنية المعاهد الابتدائية الأزهرية واقعها ومشكلاتها — دراسة ميدانية".

استهدفت الدراسة التعرف على الواقع الحالي للأبنية في المعاهد الأزهرية، وأهم المشكلات التي تعاني منها، والتعرف على إسهام المبنى بوضعه الحالي في تحقيق أهداف التعليم الابتدائي الأزهرية، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح للمسؤولين عن التعليم الأزهرية لتخطيط أبنية المعاهد الأزهرية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على رصد وتحليل الواقع للأبنية المدرسية في المعاهد الأزهرية، وما يكتنف هذا الواقع من مشكلات، مستعيناً في ذلك باستمارة أعدها لوصف المبنى المدرسي، وذلك للحصول على المعلومات عن واقع تلك الأبنية في المعاهد الأزهرية.

اختار الباحث عينة بحثه عشوائياً من محافظات القاهرة، والشرقية وكفر الشيخ وأسوان وقنا، بحيث تم اختيار (١٢٠) معهداً من المجموع الكلي للمجتمع الأصلي، مع مراعاة أن هذه العينة كانت أكثر من (٢٠ %) من هذا المجتمع.

## وكان من نتائج هذه الدراسة:

— أن مباني المعاهد الأزهرية تعاني العديد من القصور والسلبيات، فالحجرات ضيقة وتكتظ بالتلاميذ مما يحرم التلاميذ التحرك داخل الحجرات والفصول بسهولة ولا توجد ملاعب وأفنية، ولا توجد غرف للنشاط الدراسي ولا يوجد مكان للعبادة (مصلى) لتربية التلاميذ تربية روحية.

— عدم وجود حجرة للمكتبة، كما أنه لا توجد حجرة خاصة بمعمل العلوم، ولا توجد غرفة خاصة بتخزين عهدة المعهد.

— بعض أبنية المعاهد غير محاطة بسور خارجي.

— عدم كفاية دورات المياه بأبنية المعاهد بالنسبة لأعداد التلاميذ بالإضافة إلى أن ٥٠% منها تقريباً غير صالح للاستعمال، كما أن حجرات المدرسين إضافة إلى العجز الواضح فيها إلا أنها غير مؤثثة في أكثر من ثلثي أبنية المعاهد، بالإضافة إلى العجز في أعمال الصيانة في الغالبية العظمى لأبنية المعاهد.

### وفى ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث ببعض التوصيات التي كان من أهمها:

- إزالة أبنية المعاهد الأزهرية التي بها عيوب إنشائية أو التي تتداعى على أن يحل محلها أبنية أخرى مطابقة لمواصفات البناء المدرسي.
- وضع خطة عاجلة لترميم وتعديل الأبنية التي تحتاج للترميم والتعديل، وإنشاء هيئة مركزية خاصة تتولى الأبنية التعليمية بالأزهر من تخطيط واختبار المواقع والتمويل والتصميم والإنشاء.
- وضع خطة لإنشاء المعاهد الأزهرية قائمة على أساس الاحتياجات الفعلية للمناطق والكثافات السكنية حتى لا تحدث مفارقات ضخمة في أعداد المعاهد في المحافظات المختلفة.

(١٦) دراسة الخباز (١٩٩٣):

### بعنوان: " مشكلات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية أثناء الخدمة " .

استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي تواجه برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية أثناء الخدمة، والتي تعترض طريق النمو المهني والأكاديمي لدى أولئك المعلمين، وذلك من خلال التعرف على وجهات نظر كل من المعلمين أنفسهم، وكذلك القائمين على التدريب، مع التقدم بمقترحات في محاولة للإسهام في منع شيوعتها، والعمل على حلها، وذلك بالتعرف على الاحتياجات الضرورية والفعلية لإنجاح عملية التدريب للمعلمين العاملين بتلك المرحلة، والإيلاء بمراعاتها من قبل القائمين على التعليم الأزهرى عموماً، والقائمين على التدريب خصوصاً.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على المشكلات التي يواجهها تدريب معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية.

ومن أجل التوصل إلى تحديد تلك المشكلات قام الباحث بتصميم الأدوات التالية:

– استبانة موجهة إلى معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية تشتمل على محاور رئيسة ذات علاقة مباشرة بالمشكلات التي تواجه تدريب أولئك المعلمين أثناء فترات التدريب، ومن خلال الإجابة عليها يمكن تحديد تلك المشكلات.

– استبانة موجهة إلى القائمين على عملية التدريب للتعرف على مقترحاتهم حول المشكلات التي تواجه عملية التدريب.

وقد تكونت عينة الدراسة من فئتين، إحداهما فئة المعلمين والتي بلغت ( ٤٥٥ ) فرداً اختيرت بطريقة عشوائية، والثانية فئة القائمين على التدريب والتي بلغت ( ٣٠ ) فرداً اختيرت بطريقة عشوائية.

### وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ومن أهمها:

– أن أسلوب حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية ، ومحتوى الخطة السنوية للتدريب وكذلك إجراءات تنفيذ برنامج التدريب، لا يتم وفق خطة علمية محددة وإنما يتم وفق اجتهادات شخصية من القائمين على إدارة التدريب التربوي بالأزهر.

– ضعف الصلة بين أهداف البرنامج التدريبي وكل من مشكلات المعلم واحتياجاته المهنية.

### وفي ضوء ما سبق أوصى الباحث بما يلي:

– ضرورة تطوير جهاز التدريب الخاص بحقل التعليم الأزهرى عموماً، والعمل على تبني الأساليب الموضوعية إذا ما أريد تحديد الاحتياجات التدريبية، وذلك وفق خطط علمية لا تخضع للذاتية والمزاجية من قبل المخططين.

– العمل على ربط أهداف البرامج التدريبية بكل من مشكلات المعلم التدريبية، واحتياجاته المهنية.

## ١٧) دراسة شرف الدين ( ١٩٩٥ ):

بعنوان: " الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية من وجهة نظر كل من المعلمين وشيوخ المعاهد والموجهين الفنيين ".  
المعاهد والموجهين الفنيين "

استهدفت الدراسة التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي معاهد التعليم الإعدادي والثانوية الأزهرية أثناء الخدمة من خلال التعرف على وجهات نظر كل من المعلمين أنفسهم وكذلك شيوخ المعاهد والموجهين الفنيين العاملين بكل من مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي الأزهرية، والتقدم ببعض المقترحات والتوصيات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي للتعرف على الاحتياجات التدريبية المذكورة، مستعيناً في ذلك باستبانتيين للاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ووجهت واحدة منهما إلى معلمي معاهد التعليم الإعدادي والثانوي الأزهرية بحيث تشتمل على سبعة محاور رئيسة ذات صلة مباشرة بمجالات عملهم وأنشطتهم المختلفة، أما الثانية فوجهت إلى شيوخ وموجهي معاهد التعليم الإعدادي والثانوي الأزهرية وتشتمل على نفس المحاور الواردة في الاستبانة الأولى. تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات رئيسة كما يلي:

- فئة المعلمين: وبلغ عددها ( ٥٣٥ فرداً ) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عدد ( ٥٠ ) معهداً إعدادياً وثانوياً مشتركاً من عدد تسع محافظات ممثلة تمثيلاً جغرافياً للمجتمع الأصلي، وقد وزعت عينة المعلمين وفقاً لثلاثة متغيرات هي متغير المرحلة، وسنوات الخبرة، ومتغير المؤهل الدراسي.
- فئة شيوخ المعاهد: ويبلغ عددها ( ٥٠ ) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من شيوخ ومديري المعاهد الإعدادية والثانوية المشتركة.
- فئة الموجهين الفنيين: ويبلغ عددها ( ٤٠ ) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الموجهين الفنيين العاملين بالتعليم الإعدادي والثانوي الأزهرية.

**وكان من نتائج الدراسة:**

— افتقاد المعلمين جانباً هاماً من جوانب إعداد المعلم؛ وهو جانب الإعداد التربوي، بموارده التربوية والنفسية والاجتماعية.

— ضعف الصلة بين أهداف البرامج التدريبية وكل من مشكلات المعلم واحتياجاته الفعلية.

- عدم تحقق الأهداف الموضوعية لبرامج التدريب، وعدم وجود صلة بين محتوى برامج التدريب واحتياجات المعلم في جانب الإعداد التربوي والمهني، وجانب الثقافة العامة.
- ضعف الصلة بين موضوعات الدراسة ببرامج التدريب واحتياجات البيئة والمجتمع المحلي.

### وفى ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالمشاركة الفعالة لكافة العاملين في ميدان التعليم الأزهرى من معلمين وشيوخ المعاهد والموجهين الفنيين في تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين.
- ضرورة الاهتمام بتطوير إدارة التدريب التربوي بالأزهر من خلال تزويدها بالمتخصصين في مجال التدريب، إضافة إلى تزويدها بالأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية الحديثة بما يتناسب وتحقيق الأهداف المنشودة منها.
- كذلك ضرورة إعطاء المعلمين غير المؤهلين تربوياً دورة تدريبية تأهيلية قبل استلامهم العمل في مجال التدريس بالمعاهد الأزهرية داخل كلية التربية بجامعة الأزهر .

### (١٨) دراسة قارلغا والشاهين ( ١٩٩٥ ):

#### بعنوان: " مناهج التعليم الديني العالي في تركيا "

استهدفت الدراسة التعرف على واقع مناهج التعليم الديني في تركيا والمتمثل في مناهج المدارس والكلديات. وقد استخدم الباحثان المنهج التاريخي الوصفي بحيث تطرقا إلى المدارس الدينية من ناحية تاريخية، فتحدثا عن تأسيس هذه المدارس وتطورها، والمناهج التي كانت تدرس بها ونظام التدريس، وفساد المدارس ومؤسسات التعليم ومحاولات إصلاح المدارس، وكذلك تطرقا للحديث عن التعليم العالي وبالتحديد تأسيس ثانويات الأئمة والخطباء وتطورها، والمناهج التي درست فيها، وكذلك كليات الإلهيات (كليات الشريعة) وأقسامها.



### وكان مما أسفرت عنه الدراسة مايلي:

— أن مؤسسات التعليم الديني في تركيا عملت على: تزويد الشعب بالمعلومات الدينية الصحيحة والتي حرم منها لفترة طويلة، ونشر الإسلام الصحيح بعيداً عن البدع والخرافات، وأثبتت هذه المؤسسات بأنه لا يمكن تطور العلوم الإسلامية بالأساليب القديمة، ويجب الاستفادة من الأساليب المعاصرة في البحث والدراسة، والتعرف على احتياجات الإنسان المعاصر، ووضعها في عين الاعتبار وإيجاد الحلول الإيجابية لمشكلاته، ومخاطبة جميع طبقات المجتمع التركي، ونشر الوعي الإسلامي في المجتمع.

— أن هذه المؤسسات تعاني من بعض النقاط السلبية بسبب الأوضاع الخاصة بها وبسبب الوضع العام في العالم الإسلامي؛ ومنها: عدم الاهتمام بالاختصاص، وصعوبة المناهج مما أدى إلى ضعف في الاختصاص نفسه، وعدم وجود الإمكانيات من أجل تقديم المصادر والمراجع الإسلامية الأساسية والتي يحتاجها الطلاب احتياجاً ماساً، وعدم وجود روابط قوية بين المؤسسات التعليمية العالية في العالم الإسلامي.

### وأوصى الباحث ببعض التوصيات التي تشكل في مجملها سبلاً مقترحة للإصلاح بهدف النهوض

بالمناهج التعليمية إلى المستوى المطلوب، ومن هذه التوصيات:

- إعادة النظر في مناهج المؤسسات التعليمية.
- إعداد مناهج متطورة جديدة تناسب احتياجات الطلاب والمجتمع.
- إعداد مناهج تطور المهارات وقوة الإبداع عند كل شخص بدلاً من المناهج المعتمدة على التكرار والحفظ فقط.

— تأمين الإمكانيات المادية الكافية لرفع المستوى المادي للمدرسين في هذه المؤسسات التعليمية إلى مستوى أقرانهم في دول العالم.

— القيام باللقاءات والندوات والمؤتمرات وتبادل المعلومات مع الزملاء العاملين في المؤسسات التعليمية وشبه التعليمية.

(١٩) دراسة الريمي والداغستاني (١٩٩٦):

### بعنوان: " الجماعات الخيرية ومدارس تحفيظ القرآن الكريم وتطورها "

استهدفت الدراسة تحديد جماعات ومدارس تحفيظ القرآن الكريم في المملكة العربية السعودية، والتي تعمل على تحفيظ أبناء المسلمين القرآن الكريم وتشجيعهم على تلاوته، والأخذ بأيديهم ومعاونتهم على أنفسهم، وكذلك تحديد المدارس التي تشرف عليها وزارة المعارف لتحفيظ القرآن الكريم بالمملكة، وتحديد الجماعات الخيرية في المملكة وبالتفصيل في بعض مدن المملكة وبوجه خاص في مكة المكرمة، والمدينة المنورة، والقصيم، والطائف، وبيان المناهج التي تعتمدها مدارس تحفيظ القرآن الكريم، وحصر المصادر المالية التي تقوم عليها المدارس والجماعات الخيرية في المملكة، والاطلاع على نشاطات الجماعات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم . استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى المنهج الوثائقي، للتعرف على واقع جماعات ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومدى تطورهما.

### وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- عدم معرفة أولياء الأمور بدور هذه الجماعات وعدم تفهمهم للمدرسين.
- قلة المتابعة للأبناء في الحضور والغياب لدى المدارس في الجماعات كان له أثر سلبي على الطلاب من حيث الحفظ والتلاوة.
- ظاهرة التسرب من هذه المراكز والمدارس منتشرة بشكل كبير.
- قلة التمويل المالي لهذه الجماعات نتج عنه قصور في النشاطات الثقافية والرياضية والاجتماعية.
- تفاوت الانتماء لهذه المدارس من منطقة لأخرى وذلك حسب التربية والثقافة التي يعيشها المجتمع نفسه فمثلاً يزداد الطلاب بشكل ملحوظ في المدينة المنورة عنه في منطقة القصم.
- اعتماد المدارس الخيرية على تحفيظ القرآن الكريم بشكل أساسي مع القيام ببعض الأنشطة القليلة سواء أكانت رياضية، أو ثقافية.

(٢٠) دراسة نصار (١٩٩٩):

**بعنوان : " دور مراكز تحفيظ القرآن الكريم في تربية النشء والمشكلات التي تواجهها "**

استهدفت الدراسة تحديد المشكلات التي تواجه مراكز التحفيظ من وجهة نظر المحفظين، والتعرف على مدى اختلاف المشكلات التي تواجه محفظي وزارة الأوقاف الإسلامية عن تلك التي تواجه محفظي دار القرآن الكريم والسنة، بالإضافة إلى معرفة دور مراكز التحفيظ في تربية النشء من وجهة نظر المحفظين، والتقدم ببعض التصورات والمقترحات لحلول أهم المشكلات من وجهة نظر المسؤولين والمحفظين والباحث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المحفظين التابعين لوزارة الأوقاف ودار القرآن الكريم والسنة والبالغ عددهم (٢٦٢) محفظاً ومحفظة. أما عينة الدراسة فقد شملت (١٤٣) محفظاً ومحفظة منهم (٨٢) تابعين لوزارة الأوقاف الإسلامية و(٦١) تابعين لدار القرآن الكريم والسنة. وقد أعد الباحث أداتين لدراسته، إحداهما استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة، والأخرى مقابلة أجراها مع المسؤولين لمعرفة وجهة نظرهم في الحلول المقترحة لهذه المشكلات.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

— تتلخص أعلى المشكلات التي تواجه مراكز التحفيظ في النقاط التالية: عدم اهتمام الأهالي بإرسال أبنائهم إلى مراكز التحفيظ وعدم المتابعة أيضاً من قبل الأهالي لأبنائهم في حفظ القرآن الكريم، وكثرة تغيب الطلبة وعدم انتظامهم، وافتقار المحفظ لصفة الإلزام على الطالب، وضعف أداء بعض المحفظين، وعدم توفر ميزانية للأنشطة وقلة الإمكانيات المادية، وعدم تأهيل المحفظ تربوياً لمتابعة النشاطات الطلابية، وعدم وجود رؤى مستقبلية لتطوير مراكز التحفيظ، وقلة اهتمام الإدارة المعنية بالمحفظين والطلبة.

— هناك اختلاف في المشكلات التي تواجه مراكز التحفيظ التابعة لوزارة الأوقاف عن المشكلات التي تواجه مراكز التحفيظ التابعة لدار القرآن الكريم والسنة وتتمثل في مجال الطلبة ومجال المحفظين ومجال الإدارة.

وأما مجال الأنشطة والمباني فقد تشابهت المشكلات التي تواجه كلاً من مراكز الأوقاف ودار القرآن الكريم والسنة، مع وجود ضعف في ممارسة الأنشطة بشكل عام.

### وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بما يلي:

- ضرورة زيادة اهتمام المسؤولين عن هذه المراكز بمشكلاتها والعمل على حلها.
- عدم التركيز على زيارات المشرف باعتبارها الأسلوب الوحيد لإرشاد وتقييم المحفظ، وزيادة عدد المشرفين على هذه المراكز.
- ضرورة تأهيل المحفظين تربوياً وتعريفهم بطرق التحفيظ والمراجعة والتعامل مع الطلبة، العمل على صياغة خطة منهجية تساعد المحفظين على التحفيظ والمراجعة.

### تعقيب على الدراسات السابقة:

تحدثت الدراسات السابقة عن المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية عموماً، ومن خلال تفحص ما جاءت به هذه الدراسات يمكن التوصل إلى حقيقة مفادها أن جميع هذه الدراسات متشابهة فيما بينها في تحديد أبعاد المشكلات التي تعترض تلك المدارس، بالإضافة إلى أن معظمها أسفر عن وجود مشكلات وعقبات جمة تقف عائقاً في طريق المدارس الشرعية، مع تفاوت في ترتيب أهمية هذه المشكلات وأبعادها، ومن المجالات التي تطرقت لها تلك الدراسات المعلمون وإعدادهم، والطلبة، والمناهج والنشاطات المدرسية، والإدارة، والمرافق والتجهيزات، والمجتمع المحلي، وقد أشارت الدراسات بمجملها إلى أهمية التعليم الشرعي، ودور مؤسساته — وخصوصاً المدارس الشرعية — في مساعدة الدعوة في القيام بدورهم الوظيفي والشرعي. وبالتالي نوهت جميعها إلى ضرورة الالتفات إلى المشكلات التي تعترض هذه المدارس والعمل على الحد من انتشارها وتوسعها وتعمقها، ليتسنى للتعليم الشرعي القيام بدوره المتوقع منه على أكمل وجه، ومن هذه الدراسات دراسة سلام ( ١٩٧٨ )، ودراسة عبد الرحمن ( ١٩٨٢ )، ودراسة شرف الدين (١٩٨٥)، ودراسة صديق ( ١٩٨٦ ) .(

كما وافقت معظم الدراسات في استخدامها للاستبانة كأداة لحصر المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية. وفي ذلك كله تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها.

— ومع وجود بعض الاختلافات عن الدراسات السابقة إلا أن الباحث استفاد من تلك الدراسات، وهذه الفائدة تتمثل فيما يلي:

الاسترشاد بها في بلورة الخطوط العريضة لإطار الدراسة النظري، والتعرف على الامتداد الطبيعي للمدارس الشرعية الموجودة حالياً، من خلال استعراض النماذج الأولى لمؤسسات التعليم الشرعي، والتي زخرت بذكرها كتابات المفكرين المسلمين الأوائل وتابعيهم.

اختيار وتصنيف المشكلات إلى محاور وأبعاد متعددة، مما ساهم في تنظيم منهجية الدراسة. الإفادة من الطرق والإجراءات المستخدمة في بعض الدراسات، والاسترشاد بها سواء في منهج البحث أو المعالجات والتحليلات الإحصائية، أو في بناء الاستبانة أداة الدراسة الرئيسية.

— ومن أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة ذات العلاقة كون الأولى تناولت جميع عناصر العملية التعليمية ومجالاتها من أهداف، ومنهاج، ومعلمين، وطلبة، وإدارة، ومباني وتجهيزات، وأولياء أمور ومجتمع محلي؛ في حين اقتصرت بعض الدراسات السابقة على أحد تلك الجوانب أو بعضها، مثل دراسة فايد ( ١٩٩١ )، ودراسة الخباز (١٩٩٣)، ودراسة الشافعي ( ١٩٩٢ )، ودراسة محمود ( ١٩٩٢ )، ودراسة شرف الدين وأبو العرايس (١٩٩٢)، ودراسة صديق ( ١٩٨٦ ).

— وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ذات العلاقة في كونها أجريت في بيئة فلسطينية، وتعتبر الأولى من نوعها لتضيف إلى الأدب التربوي نتائج جديدة قد يستفاد منها في إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بمجتمع الدراسة، إضافة إلى مساهمتها في إطلاع المسؤولين عن التعليم الشرعي في محافظات غزة على المشكلات التي تعترض هذا التعليم ومؤسساته، للمساعدة في الحد من شيع تلك المشكلات، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري للدراسة

ويتضمن: —

- √ أولاً: مكانة العلم في الإسلام والحث عليه
- √ ثانياً: نشأة التعليم الشرعي ( الديني )
- √ ثالثاً: ماهية التعليم الشرعي ( الديني ) وضرورته
- √ رابعاً: مؤسسات التعليم الشرعي ( الديني ):
- x المساجد — الكتاب — الزوايا — الأربطة — الخوانق — المدارس الإسلامية
- √ خامساً: المدارس الإسلامية ( الشرعية ) وعلوم الشرع
- √ سادساً: نشأة المدارس الإسلامية ( الشرعية ) بمحافظات غزة
- √ سابعاً: نظام الدراسة في المدارس الشرعية
- √ ثامناً: مناهج التعليم في المدارس الشرعية
- √ تاسعاً: أهم الأدوار والأنشطة التي تمارسها المدارس الشرعية

## أولاً: مكانة العلم في الإسلام، والحث عليه

إن للعلم في الإسلام مكانة لم يحظ بها من قبل، وهذا يرى واضحاً جلياً في منهج الله، فهو تارة يجعله فرضاً، وتارة أخرى يرغب فيه، ويوضح بطرق مختلفة مكانة العلم من الناحية التعبدية ومنزلته بالنسبة للنوافل؛ كما جاء في قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ، إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ . [ الزمر، آية: ٩ ] .

وقد كانت أول آيات القرآن الكريم نزولاً قول الله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ . [ العلق، الآيات: ١ - ٥ ] . فكان في ذلك إعلاء لشأن العلم. " وتنبيهه إلى الوظيفة التربوية للإسلام بصفة عامة، وللقرآن بصفة خاصة كما كان هذا إيذاناً بميلاد جديد للإنسانية لتبدأ باستمداد قيمها بوعي وعلم، من السماء لا من الأرض، وشريعته من الوحي لا من الهوى، وتربيتها ونظام حياتها من المربي الأعظم الخالق سبحانه وتعالى لا من أحد من خلقه. وكان هذا أيضاً تبياناً لها بأن مصدر التعليم هو الله، منه يستمد الإنسان كل ما علم، وكل ما يعلم وكل ما يفتح له من أسرار هذا الوجود، ومن أسرار هذه الحياة، ومن أسرار نفسه. ذلك المصدر الواحد الذي ليس سواه " ( المومني، ١٩٨٧: ١٠٨ ) .

ومن ثمار العلم أن المؤمن ينال به الرفعة والسمو في الدنيا والآخرة؛ كما جاء في قوله عز وجل: ﴿ يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾ [ المجادلة، آية: ١١ ] .

وقد ميز الله تعالى سيدنا آدم عليه السلام بالعلم، وذلك في قوله: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ. قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾ [ البقرة، الآيتان: ٣١، ٣٢ ] .

وقد جاء في الحديث الشريف، عن رسول الله ﷺ أنه قال: " طلب العلم فريضة على كل مسلم " ( ابن ماجة، ١٩٥٢، ج: ١، ٢٢٤/٨١ ) . حديث صحيح.

وكذلك جاء في التوجيه النبوي: " من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم . وإن طالب العلم ليستغفر له من في السماء

والأرض، حتى الحيتان في البحر. وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب. وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه، أخذ بحظ وافر" ( ابن ماجة، ١٩٥٢، ج ١٧: ٢٢٣/١). حديث صحيح.

وقد اعتبر الإسلام طلب العلم معادلاً للخروج في سبيل الله، كما جاء في الحديث الشريف عن رسول الله ﷺ أنه قال: " من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع" (الترمذي، ج ١٣٩٥، ٥٥: ٢٩/٢٦٤٧)، حديث صحيح. حتى أن الإسلام قد رفع مكانة المتعلم إلى جانب العالم، وذلك بإخبار الرسول ﷺ: " الدنيا ملعونة ملعون ما فيها إلا ذكر الله وما والاه، وأعواماً أو متعلماً"، حديث حسن ( ابن ماجة، ١٩٥٢، ج ٢: ٤١١٢/١٣٧٧).

وقد قرن الله تعالى شهادة العلماء بشهادته وشهادة ملائكته تكريماً لهم وإعلاء لقدرهم، فقال عز وجل: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَانِمًا بِالْقِسْطِ﴾ [ آل عمران: آية ١٨ ].

كما أتى في الشريعة الأمر بطلب الزيادة في العلم حيث قال الله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [ طه: آية ١١٤ ].

فلهذا كانت الأمة، قادة وعواماً يلجأون إلى أهل العلم في كل شأن من شئون الحياة يستفتونهم ويعملون بأقوالهم، ويقتدون بهم، ولهذا كان ضلال الأمة، أو هدايتها منوطاً بعلمائها، حتى إذا تسنم مراكز العلماء الجهال لقبض العلماء سنلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا، والعلماء قادة الأمة إلى ما فيه خيرها، فإذا صلحوا صلحت الأمة، وإذا فسدوا فسدت الأمة، فهم بمركز القلب من المجتمع، وبمكان العين من الإنسان يبصرون الحق ويدلون الناس إليه، ويعرفون الخطأ وينبهون الناس إليه ( الصالح، ١٩٨٨: ٥١ ).

وذلك مصداقاً لقول المصطفى ﷺ: " إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من الناس ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يترك عالماً اتخذ الناس رءوساً جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا" ( الترمذي، ٥١٣٩٥، ج ٥: ٢٦٥٢/٣١). حديث صحيح.

وتعتبر الأمة الإسلامية أمة علم وتعلم، على الرغم مما أصابها من التخلف العلمي، وما تبع ذلك من تدهور سياسي واقتصادي وعسكري. وقد حث الإسلام على العلم عموماً بأنواعه كافة، وجعل العلم من مستلزمات سيادة الأمة الإسلامية ورفعته وبقائها ( عابدين و عوض الله، ١٩٩٨: ١٠٩ ).



## ثانياً: نشأة التعليم الشعبي (الديني):

من الأمور المسلم بها أن الدوافع التي تستحث الناس على طلب العلم تختلف من مجتمع إلى مجتمع وتتباين داخل المجتمع الواحد. بل وتختلف أحياناً من فرد إلى آخر ( الجيار، ب.ت: ١٢٣ ).

ومن هنا فإنه ليس من السهل القول بأن هناك هدفاً واحداً للتربية في أي مجتمع بل هناك العديد من الأهداف المتداخلة إلا أن أحدها يكون أكثر وضوحاً وظهوراً عن غيره من الأهداف. ولعل الهدف الديني هو أهم تلك الأهداف، ذلك أنه يستند " إلى القرآن الكريم كمصدر للمعرفة، كما يستند إلى الأصول الروحانية في الاستزادة من المعرفة، وعلى أخلاقيات المذاهب الدينية ويعتمد على أولوية العلوم الدينية وتقديمها على العلوم الدنيوية، وما من شك أن العامل الديني كان الهدف الأول والأساسي للتربية الإسلامية ، وقد تأكدت هذه الأولوية بما جاء في القرآن الكريم والحديث الشريف من حض على طلب العلم وإعلاء شأن المتعلمين " ( الجيار، ب.ت: ١٢٣ ). إضافة إلى تحديد الرسول ﷺ لنوع ودوافع العلم الواجب تعلمه، فقال ﷺ: " من تعلم علماً غير الله أو أراد به غير الله فليتبوأ مقعده من النار " ( الترمذي، ٥١٣٩٥، ج ٥: ٢٦٥٥/٣٣ ).

والذين كتبوا عن التربية في الإسلام قاموا بتحديد أهدافها وقد رأوا استناداً على ما سبق أن أهم أهداف التربية والتعليم وأوضحها في الأمة الإسلامية منذ ظهور الإسلام كان الهدف الديني، وكان اكتساب المعرفة أحياناً والظهور في ميدانها وخاصة معرفة العلوم الشرعية يكسب صاحبها مركزاً مرموقاً فيصبح من طائفة العلماء ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٤٠ ).

على أن العلم منه ما هو فرض عين ، ومنه ما هو فرض كفاية.

ويقسم ( الغزالي، ب.ت: ٢٥ - ٢٧ ) العلوم - من هذه الزاوية- إلى نوعين:

(١) فرض عين، على اعتبار أن العلم ينقسم إلى علم معاملة وعلم مكاشفة، وليس المراد بهذا العلم إلا علم المعاملة، والمعاملة التي كلف العبد العاقل البالغ العمل بها ثلاثة: اعتقاد، وفعل وترك، وليس يجب عليه أن يحصل كشف ذلك لنفسه بالنظر والبحث وتحريير الأدلة، بل يكفي أن يصدق به ويعتقد جزماً من غير اختلاج ريب واضطراب نفس، وذلك قد يحصل بمجرد التقليد والسماع من غير بحث ولا برهان.

٢) **فرض كفاية**، وهو علم لا يستغنى عنه في قوام أمور الدنيا كالطب، إذ هو ضروري في حاجة بقاء الأبدان. والحساب؛ فإنه ضروري في المعاملات وقسمة الوصايا والموارث وغيرها. وهذه العلوم التي لو خلا البلد ممن يقوم به خرج أهل البلد. وإذا قام بها واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين.

ويتفق ( القطان، ١٩٩١: ١٠ ) مع تقسيم الغزالي فيشير إلى أن فرض العين يجب على كل مسلم، وذلك يشمل أمرين: أحدهما العلم بواجبات الدين التي تصح بها عقيدة الإيمان، وفرائض الإسلام، من الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، ومن أركان وفرائض الصلاة والزكاة والصوم والحج، ومن أصول المعاملات الضرورية التي لا بد منها في حياة كل مسلم لتبادل المنافع، ونماء الحياة الاجتماعية واستقرارها.

ثانيهما: العلم بالحرام المقطوع به الذي يتنافى مع قيام الدين، كالشرك بالله، وغيره من الكبائر. وأما فرض الكفاية: فهو الذي إذا قام به بعض الناس سقط عن الآخرين، كالعلم بتفاصيل ما جاء في فرض العين وأحكامه الفرعية وأدلتها من الكتاب والسنة والإجماع والقياس، أو غير ذلك من الأدلة التبعية، وسائر ما تحتاج إليه الأمة مما لا قوام لها إلا به (القطان، ١٩٩١: ١٠).

ويرى الباحث أن ذلك الأمر لا يقتصر على علوم الشريعة، وإنما يتجاوزها إلى سائر العلوم، ذلك أن علماء الإسلام الأوائل قد ذهبوا إلى تقسيم العلوم وفق أسس مختلفة، فمنهم من قسمها على أساس تقبلها إلى محمودة ومذمومة، أو على أساس منفعتها للإنسان إلى نافعة وغير نافعة، ومنهم من قسمها على أساس مستواها إلى علوم ذات مستوى أعلى، وأوسط وأدنى، ومنهم من قسمها على أساس التعاطي معها إلى علوم لسانية، وعلوم عقلية، وعلوم عقلية.

ويقسم (حسن، ١٩٨٠: ٣٤) العلوم تبعاً لأهميتها على النحو الآتي:

أولاً — **العلوم الدينية** هي في المرتبة الأولى حيث يتصل منهجها بالقرآن والسنة متناً وشرحاً وحاشية وتقريراً.

الإطار النظري

الفصل الثاني

ثانياً — **العلوم الأخرى** أقل رتبة من السابقة وان نم بعضها راجع إلى إفسادها العقيدة.

ثالثاً — **إعلاء الجانب النظري**. وقد يكون الأخير راجعاً إلى طبيعة التعليم في الإسلام أول الأمر "تعليم ديني"، وقد يرجع ذلك إلى الأخذ عن التربية الإغريقية التي كانت تقصر ما يسمى بالفنون العقلية على المواطنين الأحرار وكانوا قلة، أما الجوانب المهنية وغيرها فكانت من نصيب غير الأحرار المواطنين. والعرب أنفسهم كان الشعر شاغل أحرارهم والعمل المهني لعيبيدهم.

ويرى الباحث أن التقسيمات سالفة الذكر ما كانت بصورتها هذه إلا لأن العلوم الأخرى دون العلوم الشرعية ( الدينية ) ظهرت في فترة لاحقة من الفتوحات الإسلامية التي دخل على أثرها كثير من أهل البلدان الأخرى الإسلام فكان النميون وما قدموه لتلك العلوم، وكان الموالى وما برعوا فيها من براعة. ومن العلوم التي تمتاز بها الأمة الإسلامية دون غيرها والتي يلزمها التخصص بها تعلماً وتعليماً، والمحافظة عليها ونشرها: علوم الدين الإسلامي ومعارفه وأحكام الإسلام المتضمنة في القرآن الكريم والسنة النبوية والعقيدة والفقه والسيرة النبوية وعلومها، ويحتاج المسلمون إلى تعلم تلك العلوم والمعارف الشرعية لإحسان العبادة، ولنشر العلم، والدعوة إلى الخير، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتواصي بالحق، ولمقارعة الجهل والباطل والوقوف في وجه الانحراف والبدع والضلال ( عابدين وعض الله، ١٩٩٨: ١٠٩ ). وهذا كله يصب بدوره في المسارات التي ترسمها الشريعة الإسلامية، التي تعد أساساً عظيماً من أسس التربية الإسلامية، فهي بمعناها القرآني بيان للعقيدة، وللعبادة، ولتنظيم الحياة، ولتحديد وتنظيم جميع العلاقات الإنسانية، فهي أساس فكري يشمل كل ما رأينا من التصورات الفكرية عن الكون والحياة والإنسان، كما أنها تقدم للمسلم قواعد ونظماً سلوكية تجعل حياته مثالا للدقة، والنظام والأمانة والخلق الرفيع، والمنهجية والوعي السليم. تربي الإنسان على التفكير المنطقي عن طريق استنباط الأحكام، كما تخرج شعباً متحضراً حضارة راقية ( النحلاوي، ١٩٧٩: ٥٧، ٥٨ ).

وقد حض القرآن الكريم على التفقه في الدين وتعلم الشريعة، فقال تعالى: { فلولا نش من كل فرقة منهم طائفة ليشفقوا في الدين، ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون } ( التوبة ، آية: ١٢٢ ). وقد أشار ( النحلاوي، ١٩٧٩: ٥٩ ) إلى أن هذه الآية جمعت مطلبين: التعلم والتعليم ، فكان من خصائص هذه الشريعة، توسيع الآفاق الفكرية، وتثقيف العقل البشري. والحض على طلب العلم، بل جعلته فريضة، فبلغت الأمة الإسلامية درجة من الحضارة العلمية لم تبلغها آنذاك أمة غيرها. كما رغب المصطفى ﷺ في التفقه في الدين وتعلم علومه فقال: " من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين " ( ابن ماجه، ١٩٥٢، ج ١ - ٢٢٠/٨٠ ).

ومما سبق يمكن القول أن التعليم الديني نشأ في ظلال مفاهيم الإسلام العظيم، واستمد فلسفته في ضوءها من مصادر العقيدة الإسلامية وأصولها.

ولا يخفى أن هذه العقيدة، وهذا التعليم قد عنى كل منهما بالآخر، وهما - إذا جاز التشبيه - بمثابة توأمين ملتحمين من حيث الأصل والجذور ونقطة البدء، متمائلين في السمات، متكاملين في الأدوار والمهام، فالعقيدة ترشد التعليم في مختلف جوانبه وتدعمه، وترسم له القواعد الأساسية والمرتكزات والمبادئ، والإطار العام الذي تنتظم فيه فلسفته وأهدافه، ووسائله وأساليبه، وهذه بدورها مجتمعة تكون العناصر الرئيسية للنظام الذي يسير عليه. والتعليم بدوره يشكل الركيزة الأولى لنشر العقيدة وتوضيح مفاهيمها وترجمتها إلى واقع عملي،

وترسيخها، وفلسفته وحيويته انعكاس وتعبير حي لفلسفتها وحيويتها، وكل منها يؤكد على أن الآخر عنوانه وقاعدته ومنطلقه ويدلل على أنه لا يكتمل في جوهره ومضمونه وفعالته إلا بالآخر ( المومني، ١١٢: ١٩٨٧ )  
ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه ( الجيار، ب.ت: ١٢٥ ) وهو أن اتجاهات التربية الإسلامية في العصور الوسطى  
**تلخصت فيما يلي:**

- امتزاج العلم بالعقيدة: وذلك حتى يكون العلم نافعا وموجها لفعل الخير .
- ربط العلم بحاجات البشر: من أجل إشباع الهدف الديني والديني في آن واحد.
- الإشادة بالعقل: لأنه وسيلة العلم والمعرفة والأداة الرئيسية لبلوغها.
- الاعتراف بالفردية: مع تأكيد أهمية خصائص النمو المختلفة في العملية التربوية.
- الاهتمام بعلوم الدين والدنيا: مع ترجيح كفة العلوم الدينية على العلوم الدنيوية.

### ثالثاً: ماهية التعليم الشرعي وضوابطه:

التعليم الشرعي ليس مرادفاً للتربية الإسلامية فقد فرق ( عبد الله، ١٩٩١: ١٩ ) بين المصطلحين معرفاً  
التربية الإسلامية على أنها عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، وتهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية  
الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى. ويقوم فيها أفراد ذوو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين  
وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرق تقويم ملائمة، وبذلك تشير التربية الإسلامية إلى  
الفكر التربوي

الذي يستضيء بنور الشريعة وأحكام الإسلام أما التعليم الشرعي فيقصد به تعليم ودراسة علوم الشريعة وأحكام  
الإسلام المتضمنة القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه والعقيدة وعلم التوحيد، والفقه وأصوله،  
والسيرة النبوية، والثقافة الإسلامية.

وهذا يحدو بالباحث إلى التقريب بين مفهومي التربية الإسلامية والتعليم الشرعي على اعتبار أن التعليم  
الشرعي في تأديته لدوره هو عملياً يسهم في تحقيق أهم أهداف التربية الإسلامية ألا وهو الهدف الديني، والحال  
في التقريب بين المفهومين هو الحال في علاقة التربية بالتعليم عموماً. مع التنويه إلى أن المدارس الشرعية  
هي نوع من أنواع المدارس الإسلامية التي تعتبر المؤسسات الرئيسية للتربية الإسلامية.

ويرى الباحث أن ما يثار حول العلوم الدينية من شبهات تشكك في أهدافها وبرامجها، وأنه ليس من أهدافها  
إعداد الفرد لمواجهة أسباب الحياة الدنيا بل ليكون فقط أخروياً بعيداً عن كل الاعتبارات؛ إنما هي أباطيل  
تستهدف الإسلام وأهله.

وهناك من يرى أن هذه شبهة تسربت إلى المسلمين نتيجة لمحاولة البعض عدم التفرقة بين طبيعتي الدين  
المسيحي والإسلامي ذلك أن الأول كانت له ظروفه الخاصة حيث جاء والمادية قد فشت بين بني إسرائيل حتى

اتخذوا من حلبيهم عجلاً جسداً له خوار وقالوا هذا إلهكم وإله موسى (حسن، ١٩٨٠: ٤٤). علماً بأنه من الواجب التفريق بين دين الإسلام وأي شريعة كانت، مصداقاً لقول الله تعالى: ﴿إن الدين عند الله الإسلام﴾. [ آل عمران: آية ١٩ ].

ولما كان نشر العلم والدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا تتم دون مقارعة الجهل والباطل والوقوف في وجه الانحراف والبدع والضلال كان لا بد من علماء ودعاة مؤهلين للإصلاح والتغيير، والدعوة على بصيرة، ولهذا كان الاهتمام بالعلوم الشرعية التي هي وسيلة للاستقامة مع الله وإحسان عبادته وإخلاص التوجه إليه، والوفاء بالعهد والأمانة وحسن المعاشرة، ولما كانت الدعوة إلى الله حكماً شرعياً، فهي بحاجة أكيدة إلى التفقه في الدين وتعلم العلم الشرعي، حيث أن الداعية يخاطب الناس ويرشدهم إلى الأحكام الشرعية ويفتيهم ويوجههم، وإن من أقدر الدعاة على التأثير في الناس وجمعهم حوله وحملهم على السماع لهم الدعاة المتخصصين في العلم الشرعي (عابدين، ١٩٩٨: ٣٢).

### وللتعليم الشرعي أهداف يمكن إجمال أبرزها فيما يلي:

— إيجاد الاتجاه العقلي والعاطفي الصحيح، نحو الله سبحانه وتعالى ونحو رسوله (ﷺ)، وهو روح الدين وعماده.

— تكوين الفكر الإسلامي الواضح في ذهن الأفراد، وذلك في ضوء فلسفته الحقيقية نحو الله والكون والحياة والناس.

— تحقيق التوازن عند الإنسان بين الحياتين: الحياة الدنيا، والحياة الآخرة.

— إمداد المتعلم بالقيم الموجهة للسلوك، والضابطة له، والتي تعمل السلطة الذاتية في ضوءها.

— حماية الناشئة من زيغ العقيدة، والشباب من الاتجاهات العقلية نحو الفلسفات المادية الإلحادية التي لا تقيم وزناً للقيم الدينية.

— إمداد المتعلم بالمعرفة الدينية التي تمكنه من ممارسة الشعائر الدينية عن وعى وفهم.

— التعريف بالإسلام، عقيدة وسلوكاً، وبتث الاعتراز به في نفوس الناشئة، بوصفة قمة في وضوح الرؤية للكون والحياة والإنسان (مجاور ١٩٩٠: ٤٤ — ٤٩).

— إعداد وتخريج دعاة مسلمين على قدر كبير من المسؤولية.

وقد انطلق الفلاسفة والعلماء المسلمون — أمثال الغزالي وابن تيمية وغيرهم — في تصوراتهم ومعتقداتهم من أرضية الإسلام الصلبة. " وقد انعكست هذه (الأرضية) الإسلامية عند هؤلاء الفلاسفة والمفكرين على فكرهم التربوي، فكان (العلم الديني) عندهم أشرف العلوم، وكان (العلم المدني)، بوحى من روح الإسلام ذاته لا يقل عن هذا العلم الديني شرفاً. ولم يكن غريباً أن نجد أشرف العلوم وأعلاها، ما يتعلق منها بمعرفة الله عز وجل، وما يتصل بها من علوم اللسان واللغة، التي تمهد لدراسة العلوم الدينية، فالعلم الأعلى عندهم

علم الدين. والعلم الأوسط هو معرفة علوم الدنيا، كعلم الطب والهندسة، والعلم الأسفل هو أحكام الصناعات وضروب الأعمال (مرسى وسمعان، ١٩٧٥: ١١١) .

ومن هنا اعتبرت العلوم الدينية عندهم أشرف العلوم كلها منزلة، وأعلىها رتبة، وأرفعها درجة.

وقد كانت عناية المسلمين بدينهم باللغة فنشأ عندهم علم اللغة والتفسير والقراءات وعلم الكلام وغيرها، ولقد بحثوا أمور الدين صغيرها وكبيرها وألفوا فيها مئات الكتب وجمعوا أحاديث الرسول وفسروا القرآن وشرحوا الحديث وحاولوا التوفيق بين الفلسفة والدين (عاقل، ١٩٨١: ٥٣).

والناظر إلى حال المسلمين اليوم يجد أنهم يعانون من أمية دينية، وهذه الأمية تعنى عدم معرفة الدين والعلم به، وإن أحرز المرء أعلى المراتب في الدرجات العلمية، فإن هو جهل حقيقة الدين ومفاهيمه، أو فهمه فهما قاصرا كان أميا وحق له أن يوصف بالأمية الدينية في هذه الحالة ، مهما نبغ في كثير من العلوم وتفوق على أقرانه ونال شهادة الجدارة والامتياز (القطان، ١٩٩١: ٨).

ويرى الباحث أن الذي رسخ هذه الظاهرة وثبتها هو الانقسام الحادث ما بين العلم الديني وما يسمى بالعلم الدنيوي، حتى أن أهل دين التوحيد من المسلمين، قد قبلوا تقسيم العلم قسمين: أخذ فريق منهم بقسم، وأخذ فريق آخر بالقسم الثاني، ولم يجتمع القسمان عند أحد هذين الفريقين في آن واحد إلا ما ندر، فعجز كل من القسمين عن النمو السليم لدى كل من الفريقين.

ولم تكن الحال — عند سلفنا — على ذلك قط، ولم يفهموا أن العلم إنما هو العلم الديني وحده ، وحين قال الصحابي الجليل أبو الدرداء رضى الله عنه: " الناس عالم ومتعلم، ولا خير فيما بعد ذلك "، لم يستقر في فهم أحد أن العالم والمتعلم هما اللذان يقتصران على التفسير والفقہ وسواهما من علوم الدين، وأن الفلكي أو الطبيب أو المهندس أو عالم الكيمياء هم الذين ( بعد ذلك ) فهم إذن لا خير فيهم وإنما فهموا الكلام على وجهه الصحيح ، وهو أن المسلمين كافة مأمورون بطلب العلم بجميع ميادينه وأنواعه، وأن عليهم أن يواصلوا التعلم، وإلا كانوا لا خير فيهم؛ لأنهم ( فيما بعد ذلك )، أي من الجهلاء الذين يظنون على جهلهم (الأسد، ١٩٩٦: ١٧).

ويرى (حسن، ١٩٨٠: ٣٥) أن النظرة القاصرة التي خصت النصوص الحاتئة على طلب العلم بعلم الدين وحده كانت لطائفة من أهل السنة متشددة تنظر في شيء من الشدة والارتياب إلى كل علم يتجه اتجاها فلسفيا. وربما نفروا من علوم كالحساب والمنطق لا لشيء إلا لأنها من علوم الفلاسفة الملحددين .

وقد ذهب الإمام سيد قطب — رحمه الله — إلى أن علوم الدين، وفي مقدمتها القرآن الكريم والحديث الشريف والفقہ وغيرها، ضمن العلوم التي تدرس في معاهد العلم، بل لعلها تكون محور التدريس في بعض

المعاهد، ولكنها لا تتفرد أبداً بالمنهج، فمعها علوم – نقل أو تكثر – تتصل بحياة الإنسان، وتعالج مشاكل هذه

### الإطار النظري

### الفصل الثاني

الحياة، بل إن بعض العلوم الإسلامية ذاتها، هي علوم تتصل بحياة المسلم اليومية، فالقرآن الكريم يفترض فيه أن يقرأ بروح العصر ليعالج مشكلات هذا العصر والفقه الإسلامي من صنع البشر، استمدوه من فهمهم وتفسيرهم وتطبيقهم للشريعة، في ظروف خاصة، واستيحاء لأوضاع جيلهم، الذي عاشوا فيه ( قطب، ١٩٧٥: ٥ ).

ومهما يكن من أمر فإن مفهوم العلم عند المسلمين في أغلب كتاباتهم هو العلم الجامع لعلم الدنيا والدين، وهذا بالطبع لا يروق لأعداء الإسلام، لذا حاول النفوذ الاستعماري في الدول الإسلامية القضاء على العلم الإسلامي الأصيل لأنه أحس بمدى الخطر في هذا التعليم، "فوصفه بالجمود رغبة في إقامة رأس للتعليم الأجنبي والمدني المستمد من المدرسة الغربية في مناهجها وفي علومها أيضاً، ومن خلال هذا العمل أتيج له أن يوسع قاعدته وأن ينشئ أجيالاً تبناها وحماها ووكّل إليها العمل والقيادات وحجب أجيال التعليم الإسلامي القديم وعزلهم عزلاً تاماً ولم يسمح لهم بالاندماج إلا بعد أن أصبحت له الأغلبية المطلقة وبعد أن اهتز التعليم الإسلامي وانتقص من أطرافه وتمزق على قاعدة التخصص التي هي بمثابة التجزئة، وكانت هذه أول هزيمة له وأكبر نصر لأصحاب المناهج الوافدة، حيث استطاعوا أن يخضعوا المنهج الإسلامي الجامع المتكامل إلى أسلوب التخصص دون أن يكون ذلك على قاعدة الاستيعاب الواسعة التي تضع الجزء في مكانه من الدائرة الكلية فلا يتجاوزها ولا يقصر دونها ( الجندي، ١٩٨٢: ١٩٦ ).

بل إن فرص الحياة والتأثير كانت أوسع وأرحب، أمام خريجي التعليم الأجنبي، والتبشيري منه بوجه خاص، ومن ثم طفا على السطح، من لا يعرفون شيئاً عن الإسلام، وتوقع في القاع، من يعرفون عنه، وحصرت وظائف أولئك الذين يعرفون شيئاً عن الإسلام، في وظائف محدودة التأثير، كإمامة المساجد، وتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، وبعض وظائف القضاء الشرعي ( عبود، ١٩٨٢: ٢٠٣ ، ٢٠٤ ).

### الإطار النظري

### الفصل الثاني

ومن هنا كان الأجدر أن يكون العلم علماً واحداً تتداخل أنواعه، ليس فيه ديني ودنيوي. وهذا لا يعنى أن الباحث يؤيد دمج القسمين من ناحية نظرية في بعضهما البعض، فقد ربط الاستعمار الكافر للبلاد الإسلامية وجوده وتنفيذ سياسته بإضعاف التعليم الديني وتغيير نظامه حتى يطغى عليه منهج التعليم المدني، وينصرف عنه الناس بحجة توحيد التعليم، فهذا الأزهر أحد صروح التعليم الديني في العالم الإسلامي تعرض للمسح والتغيير من قبل الاستعمار. ويشير ( عزيز، ١٩٨٨: ١٦٤ – ١٦٥ ) أن المستعمرين رسموا لذلك سياسة تتضمن ما يلي:

– حرمان الأزهريين من وظائف الدولة الكبرى مخافة استغلال وظيفتهم لخدمة عقيدتهم.

– عدم تسوية المؤهلات الأزهرية بالمؤهلات المدنية في القيم المادية حتى ينصرف الناس عن الأزهر .

– إضعاف السلطة التي تربط بين التعليم الديني والتعليم المدني.

وقد كان من أثر ذلك إلغاء التعليم الديني بالمدارس الإلزامية حينذاك، ولما قام الخيرون من أهل الغيرة بإنشاء جمعيات لتحفيظ القرآن؛ سلطوا عليها وزارة الصحة لتغلقها بحجة أن أمكنتها غير صحية (عزيز، ١٩٨٨: ١٦٤-١٦٥).

ومن الملاحظ أن التعليم الديني (الشرعي) يعاني ضعفاً في مستواه مقارنة بالتعليم العام. وإذا جاز أن نتحمل بعض القصور في التعليم العام فليس من المقبول أبداً أن يكون هناك أي قصور أو تقصير في التعليم الديني، هذا التعليم الذي يخرج لنا الدعاة المدربين المجيدين لأسلوب نشر دعوة الله للعالمين. والذين بدونهم ينتهي الإسلام ويضيع ويؤدى عدم دخول الدعاة الأكفاء إلى كثير من الانحرافات والفوضى في المجتمع (حسان، ١٩٨٨: ١٤٣).

بيد أن أهم نقاط الضعف التي جعلت تعليمنا المعاصر يبتعد عن أصالته الإسلامية تتمثل في أن العلوم العقلية المختلفة يفتقر إلى توجيهه الوجهة الإسلامية الصحيحة. فهذه العلوم العقلية تدرس موضوعاتها عادة على أن معرفتها هدف في حد ذاتها ولهذا نجد أنه لا فرق بين تدريس هذه المواد في مدارسنا ومدارس غيرنا اللهم إلا في كونها مكتوبة بلسان عربي، وهناك نقطة ضعف أخرى جعلت تعليمنا الإسلامي يبتعد عن أصالته الإسلامية، وهي تتمثل في قلة عنايته بالعلوم الدينية وعدم إعطائها المكانة التي تستحقها (مرسى، ١٩٩٣: ٤٥، ٤٦).

لهذا رأى (النجار، ١٩٩٠: ١٠٤) للنهوض من المحنة التي يعيشها التعليم الديني أن نعيد صياغة المعارف الإنسانية كلها وفق تصور إسلامي صحيح وبذلك نضفي على التعليم بعداً

### الإطار النظري

### الفصل الثاني

يفتقر إليه اليوم، ونزيل هذا التناقض القائم بين دروس الدين وبين المعارف التي تعلم من تصور غير إيماني، وهذا في نظرنا هو ما يمكن أن يسمى بالتعليم الديني، أما أن يعلم الطفل شيئاً من الدين وفي نفس الوقت تمتلئ كتبه الأخرى بمفاهيم منكرة لذلك، أو متجاهلة له، فإنه سيعيش في حالة من التمزق الفكري قد تؤدى به في النهاية إلى الكفر بكل شيء.

إن هذا القصور والتقصير العام – في المنهج التعليمي والديني معاً – قد أدى إلى تشويه صورة الإسلام عقيدة وتشريعاً ولغة فليس القصور العلمي مقصوراً على عدم الاهتمام بتدريس الدين ومناهج الثقافة الإسلامية، وإنما خطط لتدريس أفكار وآراء ومذاهب ونظريات علمية أقل ما يقال عنها أنها نظريات هدامة روح لها أعداء الإسلام وخاصة اليهود، وفرضت على مناهج التعليم في بلادنا حتى آتت أكلها وأينعت ثمارها وقطفنا بالفعل الثمار وقد نفذ هذا المخطط بأساليب شتى واستخدمت في ذلك أبواب العلم الحديث كعلم النفس والاجتماع



والتربية وغير ذلك من علوم ثبت أنها أسلحة فتاكة وجهت إلى قلوب وعقول المسلمين في كل رقعة من رقاع العالم الإسلامي ( حسان، ١٩٨٨: ١٣٩ ).

وما يؤكد ذلك ما تحتويه بروتوكولات بني صهيون من نصوص معادية للإسلام والمسلمين ( عبد الله، ١٩٩٩: ٣٧ - ١١٥ ) من مثل:

— لا تتصوروا أن تصريحاتنا كلمات جوفاء، ولاحظوا هنا أن نجاح دارون وماركس ونييتشر قد رتبناه من قبل، والأثر غير الأخلاقي لاتجاهات هذه العلوم في الفكر الأممي ( اليهودي ) سيكون واضحاً لنا على التأكيد.

— إننا بالتربية النظامية سنراقب ما قد بقي من ذلك الاستقلال الفكري الذي نستغله استغلالاً تاماً لغاياتنا الخاصة منذ زمان مضى.

— إن الأميين ( غير اليهود ) كقطيع من الغنم، وإننا الذئاب.

في ضوء ما سبق يمكن للباحث أن يلخص الصعوبات والمعوقات التي تعترض التعليم الشرعي فيما يلي:

— أن الجو العام الذي يعمل فيه التعليم الشرعي، هو جو غير ملائم، فكثير من الزعامات المحسوبة على العالم الإسلامي زعامات عميلة للفكر الأجنبي تحارب التعليم الإسلامي أنى وجد.

— وجود التيارات الإلحادية التي وفدت مع الغزو الفكري الكافر، فاستقرت في الكيان الفكري لأمتنا الإسلامية.

— الفهم المغلوط لموقع علوم الشرع من العلوم الدنيوية؛ جعل الناس ينظرون إلى التعليم الشرعي نظرة مظلمة يهضم من خلالها حق هذا العلم فلا يوفى حقه.

رابعاً: مؤسسات التعليم الشرعي (الديني):

اتخذ التعليم الشرعي ( الديني ) من دار الأرقم بن أبي الأرقم مقراً يجتمع فيه المعلم الأول رسول الله صلى الله عليه وسلم بمن يعلمهم، ومن ثم اعتبرت دار الأرقم تلك أول مؤسسة للتعليم الديني.

ثم نشأت بعد مؤسسات أخرى كالمساجد والزوايا والربط والخوانق والمدارس والمكتبات وحوانيت الوراقين وكلها تسهم في بث هذا التعليم وما يخدمه من علوم أخرى في أرجاء العالم الإسلامي. غير أن بعضها ظل يؤدي وظيفته إلى الآن كالمساجد والمدارس والمكتبات وبعضها الآخر درس كالزوايا والربط والخوانق ( حسن، ١٩٨٠: ٤٩ ).

وقد قسم ( شلبي، ١٩٧٨: ٤٣ ) أمكنة التعليم الإسلامي إلى حقتين الأولى قبل انتشار المدارس، والثانية بعد انتشارها. والحد الفاصل بينهما هو عام ٤٥٩ هـ وفيه افتتحت في بغداد أول مدرسة من عديد من المدارس المنظمة التي أنشأها الوزير السلجوقي نظام الملك .

ولإلقاء الضوء على مؤسسات التعليم الإسلامي سيقوم الباحث فيما يلي بالحديث عنها مبينا ظروف نشأتها، ووظائفها، ونظم العمل فيها:

## v المساجد :

إذا كانت دار الأرقم أول مؤسسة للتعليم الديني مكتملة فيها عناصر العملية التعليمية من معلم ومنهج ومتعلم، فإن المسجد أبقى من غيره وأقدم، فمنذ بعث النبي صلى الله عليه وسلم برسالة الإسلام والمسلمون يتخذون من ( المسجد ) بيتاً يتعبدون فيه لله عز وجل بأداء الصلوات ويسيرون على سنة رسولهم في اتخاذه أيضاً مكاناً تتم فيه عملية التربية فالمسجد هو المدرسة الأساسية في التعليم الإسلامي ، والذي يسير في نفس المسار الذي سارت عليه المدرسة الأولى دار الأرقم بن أبي الأرقم.

ومن الثابت تاريخياً أن أول مسجد بنى في الإسلام هو مسجد ( قباء )، وهو المسجد الذي بناه المصطفى صلى الله عليه وسلم منذ حل ببئرب، وهذا ما أكدته الآية القرآنية { لمسجد أسس على التقوى من أول يوم } [التوبة: ١٠٨].

وفيما بعد تم بناء المسجد النبوي الشريف الذي تولى المهمات الدعوية والسياسية والعسكرية والتعليمية، فكان منارة هادية.

وقد كان المسجد في حياة الرسول ﷺ - وظل بعد وفاته - محور الحركة في المجتمع الإسلامي، به تجتمع الحكومة، ومنه تخرج الجيوش للقتال، وفيه تعقد جلسات القضاء، وبه تعقد حلقات العلم، وتقدم برامج التعليم، وتدور المناقشات، وتتم الشورى، وتجتمع الأمة لكل ما يهمها بالإضافة إلى وظيفته الرئيسية، وهى إقامة الصلاة، بطبيعة الحال ( عبود، ١٩٧٨: ٢٠٧).

وهكذا ارتبط التعليم بالمسجد منذ نشأته في عهد الرسول ارتباطاً وثيقاً، فكان المسجد إلى جانب أنه مكان للعبادة كان أيضاً معهداً للتعليم ( حسن، ١٩٨٥: ١٢٣).

فقد كان ﷺ " يجلس في مسجده بالمدينة المنورة لتعليم أصحابه أمور دينهم وأمور دنياهم" ( يحيى، ١٩٩٥: ١٠٩).

وبذلك لم يكن الهدف الأسمى لبناء مسجد المدينة إيجاد مكان للعبادة فحسب، فالدين الإسلامي يجعل الأرض كلها مسجداً للمسلمين، ولكن مهمة المسجد كانت أعمق من هذا وأقوى. لقد أراد الرسول عليه الصلاة والسلام فيما يبدو أن يبني مكاناً لا ينتمي لهذه القبيلة أو تلك ولا يجتمع فيه أفراد أسرة خاصة، بل أن يشيد مكاناً يؤمه الجميع هو بيت الله وبيت جميع الناس، وفي هذا البيت يلتقي المسلمون للعبادة والمشاورة والتعليم والقضاء، وفيه يلتقون حول الرسول يأخذون عنه العلم والدين وآيات القرآن الكريم ونظام المجتمع الجديد. وفي هذه المدرسة المحمدية تمتزج النفوس والعقليات وتقوى الوحدة وتتألف الأرواح حيث يتردد عليها الغنى والفقير، الكبير والصغير لعبادة الله وتعلم مبادئ الدين ( حسن، ١٩٨٥: ١٢٦).

وكان لهذه المدرسة - أي المسجد - فرع ( ليلي) ينام فيه من يأوي إليه من الأرياف، أو من الفقراء ( كأهل الصفة ) فيجمعون التعلم الديني والدنيوي، حتى إذا أتقنوا حرفة أو وجدوا عملاً ذهبوا يطلبون الرزق،

وبقوا يترددون إلى مدرستهم في النهار لطلب العلم وأداء العبادة، وكانت الألعاب والتمارين الحربية تقام في ساحته أحياناً، كما فعل الأحباش ورسول الله صلى الله عليه وسلم ينظر إليهم من حجرته ( النحلاوي، ١٩٧٩: ١٣١).

وقد كان للرسول الكريم ﷺ حلقات علم في المساجد طلابها وجوه الصحابة رضوان الله عليهم الذين أصبحوا بفضل الله ثم هذه الحلقات العلمية رجال تربية وبناء، وتدريب وإعداد، تتفاعل بهم مدرسة النبوة الخاتمة في الأرض. " وعلى رأس أولئك الصحابة الخلفاء الراشدون مثل أبي بكر، وعمر بن الخطاب وعثمان بن عفان، وعلى بن أبي طالب رضى الله عنهم. وامتد الصحابة بمدرسة النبوة مع امتداد الفتوحات يعلمون الناس الحق الذي أنزل من عند الله على محمد ﷺ. وكان بين أولئك الأعلام: عبد الله بن مسعود، وأبو الدرداء، ومعاذ بن جبل، ومصعب بن عمير، وعبد الله بن عباس وآخرون رضى الله عنهم أجمعين " ( النحوي، ٢٠٠٠: ٧٤ ).

وفي عهد الخلفاء الراشدين عُين القصاص أو الوعاظ ليكونوا أول المدرسين، وكانت أهم المواضيع التي تدرس في المساجد علوم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ثم الفقه، ولكن المسجد كان أيضاً موئلاً لعلوم العربية من نحو وصرف وأدب وشعر، وعلم التاريخ وعلم الكلام وباختصار فإن كل العلوم كانت تدرس في المسجد حتى الطب ( العسلي، ١٩٨١: ١٣ ).

وكان في المسجد حلقات علم بعضها يوازي مستوى " المرحلة الثانوية " في عصرنا هذا. وكانت الدولة تغدق العطايا لبعض العلماء القائمين على هذه الحلقات. وكانوا يدرسون كتباً معينة، في بعض العلوم للمبتدئين في هذا العلم كالفقه والحديث، والتفسير، والنحو أحياناً (النحلاوي، ١٩٧٩: ١٣٢).

ففي عهد عمر (رضي الله عنه) كان الإمام على بن أبي طالب (كرم الله وجهه) يصرف جهوده في المدينة لتوجيه نشاط العنصر الناشئ إلى الناحية العلمية، فشرع مع ابن عمه عبد الله ابن عباس في إلقاء محاضرات أسبوعية في المسجد الجامع، في الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه، بينما تفرع غيرهما إلى إلقاء محاضرات في شؤون أخرى، وهكذا تألفت نواة الحركة العلمية، التي ترعرعت وزهّرت بعد حين في (بغداد)، عاصمة العباسيين (عبود، ١٩٧٨: ٢١٠). وكان الخليفة عمر يبعث بأمثال أولئك المعلمين إلى مختلف الجهات، ويأمر الناس بأن يقابلوهم في أيام الجمعة في المساجد، وقد أرسل عمر بن عبد العزيز إلى مصر يزيد بن حبيب المتوفى سنة ٧٣١ هـ ليكون كبير القضاة بها، ويروى عنه أنه كان أول مدرس اشتهر هناك (العنتيل، ١٩٦٦: ١٦).

من هنا يمكن القول أن تاريخ التربية الإسلامية ارتبط بالمسجد ارتباطاً وثيقاً، ذلك أن الدراسات في سني الإسلام الأولى كانت دراسات دينية تشرح تعاليم الإسلام وتوضح أهدافه وأحكامه، وأصبح من المتبع أن يبني

مسجد أو أكثر في كل مكان يفتحه المسلمون، وكذلك في كل مدينة أو قرية أسسوها ( حاج يحيى، ١٩٩٥: ١٠٩).

وقد انفرد المسجد بالكثرة العددية عن كل ما عداه من المباني بحيث لم تخل مدينة أو قرية في عالم الإسلام على اتساع رقعته من مسجد واحد أو أكثر تمشياً مع حجم المدينة وعدد سكانها إذا أخذنا في الاعتبار أن وظيفته الأولى إحياء شعائر الدين وإقامة الصلاة التي هي الركن الأعظم في الإسلام ( حسن، ١٩٨٠: ٥٥).

وللمحافظة على المساجد والجوامع جعلت لتعليم الكبار من الطلبة التعليم الديني والعربي، الثانوي والعالي بدون أجر، مع منحهم بعض المنح المالية والعطايا لمساعدتهم على الاستمرار في طلب العلم ( الإبراشي، د.ت: ٧٦).

وبذلك يمكن القول أن المساجد قد لعبت دوراً هاماً في نشر التعليم والحفاظ على اللغة العربية، فضلاً عن القرآن الكريم والعلوم الدينية، ثم إن المسلمين في عصورهم الأولى توسعوا في فهم مهمة المسجد فاتخذوه مكاناً للعبادة ومعهداً للتعليم وداراً للقضاء وساحة تتجمع فيها الجيوش ومنزلاً لاستقبال السفراء ( حاج يحيى، ١٩٩٥: ١٠٩).

### مراحل الدراسة في المسجد :

عرف أن الدراسة بالمساجد تقسم إلى ثلاث مراحل، مرحلة ابتدائية لحفظ القرآن الكريم ودراسة فوق ما درس في الكتاتيب، ثم مرحلة ( ثانوية ) تتسع فيها الدراسة على أيدي مدرسين أكبر علماً، ثم مرحلة ( عالية ) أو ( نهائية ) تدرس فيها أمهات الكتب على يد طائفة من الجهابذة، وكان الطالب هو الذي ينقل نفسه من مرحلة إلى أخرى ( أحمد وعلى، ١٩٨٠: ٩).

على أن ( حاج يحيى، ١٩٩٥: ١٠٩ ) يقسم هذه المراحل إلى مرحلتين المرحلة الابتدائية والثانوية، وقد كانت تعقد في المسجد حلقات يختلف مستواها وهذه اقرب إلى التعليم الثانوي، ومنها ما هو أرفع مستوى وأكثر عمقاً، وتلك بالتعليم الجامعي أشبه.

### نظام التدريس في المسجد :

كان مجلس التدريس في المساجد يتخذ صورة المجالس العلمية في عهد الرسول (ﷺ)، تلك الصورة التي وصفها لنا الإمام البخاري وكانت تتميز بالجلوس أمام الشيخ حلقة حلقة وكان طالبو العلم يجلسون في صفوف متعاقبة حسب قدومهم إلى المجلس ( النباهين، ١٩٩٦: ٤٠١).

وقد تعارف المسلمون على تسمية الدرس ب ( الحلقة ) لأن الطلاب — أو الدارسين — كانوا يتحلقون حول مدرسهم على هيئة حلقة أو دائرة، تضيق أو تتسع تبعاً لعددهم. ومن هنا عرف نظام التعليم الإسلامي باسم " نظام الحلقات " ( المومني، ١٩٨٧: ١٢٢ ). وهو النظام الذي انتشر في ربوع العالم الإسلامي.

فكان العالم يجلس إلى أحد الأعمدة في الجامع متكئاً عليه بظهره ومتوجهاً إلى القبلة وحوله الطلبة في حلقة (أحمد وعلى، ١٩٨٠: ٩١).

وما كان ذلك يكون إلا لما اتسعت المساجد واستخدمت في بنائها السواري (الأعمدة)، وأصبحت بعض الأعمدة مميزة بأسماء من يقومون بمهمة التدريس حولها وخاصة إذا كانوا من مشاهير العلماء والأئمة، ومن هنا جاء في فترة لاحقة تمييز بعضهم بلقب (أستاذ عمود) أو (المتصدر) أو (أستاذ كرسي) إشارة لمرتبتهم ومكانته ونسبة للعمود الذي تعقد الحلقة حوله، لكي يراه الدارسون المتحلقون حوله، وكانت بعض مجالس التعليم تلك تسمى أحياناً طاقاً (المومني، ١٩٨٧: ١٢٢).

وفي المسجد الكبير حلقات من الدروس مختلفة الألوان: هذه حلقة فقه، وبجانبيها حلقة نحو، وثالثة حلقة للمتعلمين، ورابعة لإنشاد الشعر، وخامسة لرواية الأخبار، وسادسة للحديث وهكذا. والمتعلم حر أن يذهب إلى أية حلقة، وإلى أي شيخ، فإذا أتم علم شيخ انتقل إلى علم آخر أو شيخ آخر (أمين، ب.ت: ٦٧).

" وكان الدخول لتلقى العلم فيها كالدخول لأداء الصلاة، أي أنه لم يكن مقيداً بقيود، فكل فرد الحق في الاستماع لأي درس من الدروس التي تتردد في جنبات الجامع المختلفة، كما لم يكن هناك شروط خاصة بالسن أو الجنس أو المؤهلات، على أنه يمكن تقسيم الطلاب إلى قسمين:

- ١- منتظمون في الدراسة، وهم لا ينقطعون إلا بعد الحصول على إجازة من الأستاذ المختص.
- ٢- طلاب مستمعون غير منتظمين، وهؤلاء يذهبون للاستماع إلى بعض الدروس " (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٤٥).

وفيه (أي المسجد) اختلطت الأعمار ووجد ما نسميه الآن بالتعليم المستمر، أو التعليم مدى الحياة لكل من يرغب في الاستزادة من العلم (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٤٦).

وقد أتاح نظام الوقف على المساجد الذي ارتبط بنظام التعليم الإسلامي الاختياري الفرصة لجميع الراغبين في التعلم والتعليم، وفتح أبواب العلم للفقراء، بما كان يهيئه للجميع من مأكلاً ومشرباً وناماً ومعالجة مجانية (المومني، ١٩٨٧: ١٢٩).

وأما المدرسون في المساجد فكانوا على مستويات مختلفة، وكان بينهم علماء كبار في بعض الأحيان، ولم يكن هؤلاء يتقاضون في البداية أجوراً على التعليم اقتداء بالرسول والصحابة، ولكنهم لم يكونوا محرومين من العطاء في كثير من الأحيان (النباهين، ١٩٩٦: ٤٠٢).

أما فيما يتعلق بالمنهج والمواد التعليمية التي كانت تدرس في المساجد فما من شك أن علوم الدين ممثلة في القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه وعلوم العربية وغيرها كانت هي الأساس في التعليم.

" إلا أن علوماً أخرى - غير علوم الدين - بدأت تفرض نفسها على الدراسة في المساجد، بعد سنتين أو أكثر من وفاة المعلم الأعظم، وبدأ في هذه الفترة المبكرة من التاريخ الإسلامي التأثير بالحضارات الأجنبية،

ونقل ( عناصرها ) إلى عاصمة الخلافة ذاتها. وبدأ منهج المدرسة الإسلامية في ( المسجد ) يتسع ويضم علوماً جديدة، فرضتها ظروف الحياة، وتطور المجتمع الإسلامي ( عبود، ١٩٧٨: ٢١٠، ٢١١ ).

الأمر الذي أفضى بدوره إلى قيام أكاديميات متخصصة أسسها الخلفاء ابتداءً من أول القرن الثالث للهجرة لتعنى بنقل كثير من العلوم غير المتصلة بالدين من المساجد إليها (المومني، ١٩٨٧: ١٢٩).

ومن تلك الأكاديميات المتخصصة بيت الحكمة الذي أسسه المأمون ( ١٩٨ - ٢١٨ هـ ) ، والمعهد الذي أسسه الخليفة المعتضد ( ٢٧٩ - ٢٨٩ هـ ) في قصره ودار العلم أو دار الحكمة التي أسسها الحاكم الفاطمي سنة ٣٩٥ هـ. وقد عنيت هذه الأكاديميات بالعلوم القديمة كالرياضيات والطبيعات والفلسفة والمنطق والموسيقى والطب والفلك ( العسلي، ١٩٨١: ١٣، ١٤ ).

أما عن أساليب التدريس التي كانت تمارس في المساجد فيلخصها ( أحمد وعلى، ١٩٨٠: ٩١، ٩٢ ) في الإملاء والشرح والمناقشة، فالأستاذ يملي ما لديه ويشرح ما يصعب على الطلبة فهمه، ويسمح لهم أثناء الإملاء أو الشرح بالمناقشة فيما يعن لهم.

وفي بعض بلاد الأمة الإسلامية كانت المساجد هي المعاهد الوحيدة لتلقى العلوم وخاصة في المرحلة العالية فبلاد الأندلس مثلاً لم تعرف نظام المدارس أو دور العلم، وإنما اقتصر على تلقي العلم في المساجد، ولم يمنع هذا من العناية بالعلوم غير الدينية ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٤٧ ).

### \* الكتاب :

وقد عرف الكتاب في بلاد العرب قبل ظهور الإسلام، وكان لتعليم القراءة والكتابة، ويروى أن عدد القرشيين الذين كانوا يقرءون ويكتبون عندما جاء الإسلام لم يتجاوز سبعة عشر رجلاً فقط، ويلوح أنه كان هناك نوعان من الكتاتيب، نوع يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة، وكان يقوم بالتعليم فيه بعض الذميين أحياناً كثيرة، ولم يجلس لتعليم القراءة والكتابة من المسلمين في صدر الإسلام إلا عدد قليل جداً. والنوع التالي كان مكاناً يتعلم فيه صبية الكتاب القرآن الكريم والدين وأصبح يطلق على المكان الذي يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة أو القرآن والدين اسم " الكتاب " ( أحمد وعلى، ١٩٨٠: ٨٩ ).

وهكذا وجد الكتاب أو المكتب كما يطلق عليه المؤرخون قبل ظهور الإسلام، وظل قائماً بعد الإسلام، وقد اشتهرت قبيلة ثقيف بالطائف بوجه خاص بفن الكتابة وإتقانها منذ الجاهلية مما دعا عمر بن الخطاب إلى الاستعانة بثقيف في كتابة المصحف ( حسن، ١٩٨٥: ١٣٤ ).

وقد نشأ في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى جانب المسجد أو في بعض زواياه، كتاتيب للأطفال يتعلمون فيها. وهنا بدأ بعض التنظيم لتعليم الأطفال، وكان يوم الجمعة يوم راحة أسبوعية استعداداً لصلاة الجمعة فاقترح أمير المؤمنين عمر بن الخطاب أن يصرف الطلاب ظهر يوم الخميس ليستعدوا ليوم الجمعة فكانت نظاماً

متبعاً إلى يومنا هذا، وعم رأيه الأمصار، وربما انتشر وذاع بشكل كفي، دون قصد أو تعميم رسمي، لما كان يتمتع به من شخصية فذة محبوبة، وإيمان قوي جعله مسموع الكلمة ( النحلاوي، ١٩٧٩: ١٣١ ). وهذا يدعو الباحث للتأكيد على أن العلاقة بين القيادة التعليمية من جهة والقاعدة العريضة من معلمين ومتعلمين من جهة أخرى يجب أن تكون علاقة ملؤها الحب والتفاهم بعيداً عن

الفرمانات الجائرة والقوانين القمعية، التي تحول العملية التعليمية إلى منشأة صناعية لا تعرف لغة المشاعر والأحاسيس، وإنما لغتها فقط لغة الإنتاج والمادة.

وكانت الكاتيب تستقبل من يريد من الصغار دون تحديد لسن القبول غالباً إلا شعور الآباء بقدرة أبنائهم على الذهاب إليها، هذا ولم يكن هناك سن محددة لتلقي العلم إذ كان المسلمون يشعرون أن تعلم العلم واجب عليهم من المهدي إلى اللحد، وعلى هذا فلم يكن هناك تحديد لانتهاء سن التعليم بالنسبة للتلاميذ ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٤٤ ).

ولعل هذا من وجهة نظر الباحث ليؤكد فكرة التعليم المفتوح الذي تنادي به الأوساط التربوية في عصرنا هذا، وأن النظام الإسلامي كان هو السباق وفي كل شيء.

وكان الأطفال يدرسون جميعاً في المكان نفسه على معلم واحد، وقد يقسمون إلى مجموعات حسب العمر أو القابلية، وكل واحد يتقدم في مراحل التعليم حسب قابليته ( النباهين، ١٩٩٥: ٢٦٥ ). وفي ذلك كما يرى الباحث مراعاة لمبدأ الفروق الفردية الذي تنادي به النظريات التربوية، والذي نحن أيضاً في أمس الحاجة إليه في مدارسنا التي اختلط الحابل فيها بالنابل.

وقد اتفق النباهين في ذلك مع ( الأهواني، ب.ت: ٦٠ ) فاعتبر سن الالتحاق بالكتاب في المتوسط هي السادسة، وسن الخروج هي الحادية عشرة، وأن هذه المرحلة من التعليم كانت تشغل خمس سنوات.

ولما كان تعليم القرآن أساساً للتعليم في جميع البلاد الإسلامية، فقد اهتم المربون بتعليمه للناشئة سيما وأن التعليم في الصغر أشد ثباتاً ورسوخاً واستيعاباً في الذهن، كما انه أصل لما بعده من علوم ومعارف.

" وقد اختلفت طرقهم في تعليم القرآن الكريم، فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارس بالرسم ومسانله، أما أهل الأندلس فلا يقتصرون عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب، وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك ( ابن خلدون، ١٣٩٨: ٥٣٨ ).

ويبدو أنه لم يكن هناك منهج دراسي محدد يتبع في كل مكان، فقد كان المعلم لا المنهج هو العامل الرئيسي، ومع ذلك يمكن أن نتبين أن التعليم الأولي يشمل عادة قراءة القرآن، يرافقها تعلم القراءة والكتابة،

ذلك تعلم أوليات النحو، لضرورته للقراءة الصحيحة، والشعر إضافة إلى الحساب. وقد تضاف مواد أخرى مناسبة لتطور الحياة واختلاف البيئات (النباهين، ١٩٩٥: ٢٦٥).

وكان يقوم بالتعليم في هذا الكتاب معلم، هو الذي يستأجر الكتاب، ويتخذ مكاناً للتعليم. وقد يشترك معلمان أو أكثر في التعليم بالكتاب إذا كان عدد الصبيان كثيراً، ولكن الغالب أنه معلم واحد. وليس للحاكم سلطان على هذه الكتابات، فهو لا ينشئها، ولا يشرف على سير التعليم فيها، ولا شأن له بها، وإنما يفتح المعلمون الكتابات من تلقاء أنفسهم، ويدفع إليهم الآباء بأبنائهم حسب رغبتهم، ويتلقى الصبيان التعليم فيه نظير أجر يدفعونه إلى المعلم (الأهواني، ب.ت: ٦٣).

ونتيجة لما عرف من انتشار الكتاب يمكن القول بأن التعليم الأولى والابتدائي بلغة العصر الحديث كان منتشرًا إلى حد كبير في عصور الإسلام الزاهرة، وإن لم يعرف المسلمون مبدأ الإلزام في التعليم بمعنى أن تتولى الدولة أمر التعليم وتفرضه ابتداءً من سن معينة على جميع الناس، ولكن المؤكد أنه كان التزام من قبل الأفراد أنفسهم، ولعل سراة القوم والأمراء بالضرورة كانوا يفضلون تعليم أبنائهم تعليمًا خاصًا يتفق مع وظائفهم المستقبلية (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٤٤، ١٤٥).

على أن هذا القول يشير— كما يرى الباحث — إلى أن التعليم الخصوصي لم يكن عبر مسيرتنا التربوية عيبًا، ذلك أن له أغراضاً نزيهة ومشروعة كذلك التي عرفها أسلافنا، متناقضة تماماً مع الأغراض التي يتبناها بعض التربويين في عصرنا هذا !!

وقد أسهم كثير من المسلمين في إنشاء الكتابات لتعليم الأطفال، وتنافسوا في بنائها للتقرب إلى الله، ونشر التعليم بين الأغنياء والفقراء على السواء (الإبراشي، ب.ت: ٧٣).

وهكذا كان التعليم يقوم على جهود مؤسسات خاصة، يقوم عليها أشخاص يديرونها بجهود شخصية، وقد يتعاطى بعضهم أجراً زهيداً لانشغاله بالتعليم عن طلب الرزق، فأصبح تعليم الأطفال مهنة حرة، ذات نظام (لا مركزي) يخضع لإشراف الدولة ومراقبتها بين الحين والحين (النحلاوي، ١٩٧٩: ١٣١).

وقد اشتهرت غزة بعدد من الكتابات التي انتشرت في أنحاء متفرقة منها، ويمكن توزيعها حسب أحياء غزة التالية (العاجز وسلمان، ١٩٩٧: ٣٢٠):

- \* حي الدرج: وبه ثلاثة كتابات هي: كتاب الشيخ ظريف وكتاب الشيخ خالد وكتاب الشيخ فرج.
- \* حي الزيتون: وبه ثلاثة كتابات هي: كتاب العجمي وكتاب الشيخ عطية، وكتاب جامع بن ركاب.
- \* حي التفاح: وبه كتابان هما: كتاب جامع السدرة وكتاب جامع ابن سلطان.
- \* حي الشجاعية: وبه أربعة كتابات هي كتاب جامع الحكمة وكتاب السيدة رقية وكتاب جامع الغزالي وكتاب جامع الطيار.



ويشير ( العاجز وسلمان، ١٩٩٧: ٣٢٢ ) إلى أن هذه الكتابات استمرت تؤدي دورها التعليمي حتى بعد انتشار المدارس العامة في غزة وسائر أجزاء الدولة العثمانية، وإذا كانت هذه الكتابات قد خدمت عامة الناس، فإن الأثرياء من أبناء غزة قد اعتمدوا على تعيين معلمين ليشرّفوا على تعليم أبنائهم، وذلك بأن ينتقل المعلم إلى حيث يوجد التلميذ بدلاً من أن ينتقل التلميذ إلى المعلم.

## ٧ الزوايا:

الزاوية هي " ناحية من نواحي المساجد الكبرى تقام فيها بعض حلق العلم على نحو ما كان في جامع عمرو بن العاص (رضي الله عنه) ، ففيه زاوية يدرس فيها الفقه، كزاوية الإمام الشافعي، والزاوية المجدية، والزاوية الصلاحية والكمالية " ( حمدان، ١٩٨٩: ٢٦، ٢٧ ).

وكانت تبنى الزوايا أحيانا لشيخ مشهور يقوم بنشر العلوم، وينقطع للعبادة ( عبد الدائم، ١٩٨٧م، ١٦١، ١٦٢ ). ومثلها مثل كثير من مؤسسات التعليم في الإسلام ومعاهده، كان يوقف لها الأوقاف الخاصة للإنفاق عليها. وكان التدريس في الزوايا يعد من المناصب الجليلة فقد وجد بجامع عمرو بمصر زوايا يدرس فيها الفقه منها زاوية الإمام الشافعي ويقال أنه درس فيها الفقه فعرفت به ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٨، ١٥٩ ). وكانت غزة بعد القدس أحقل المدن بالمدارس والمساجد والزوايا والعلماء وقد حظيت بالرعاية والعناية من حكام المماليك بوصفها عاصمة إحدى الألوية الستة في بلاد الشام فأسسوا فيها منشآت كثيرة مختلفة ( النباهين، ١٩٩٦: ٤٢٠ ).

## ٧ الأربطة:

الأربطة جمع مفردة رباط، وهناك اختلاف في المعنى لكلمة أربطة بين المشرق والمغرب، فالمقصود بها في الشرق تلك المساكن التي يأوي إليها الفقراء المحتاجون كمأوى سكنى، ومن ثم يقومون بالعبادة والتعلم فيها؛ أما في المغرب فهي عبارة عن مكان تجمع الجنود، ويكون محميا بسور منيع واسع تحيط به غرف كثيرة ( مرسى، ١٩٨٠: ٢١٩ )

وبذلك أطلق هذا الاسم على نوع من التكنات العسكرية التي تبنى على الحدود الإسلامية وقرب الثغور ليقوم فيها المدافعون الذين كانوا يربطون في هذه الأمكنة للدفاع عن الأمة الإسلامية، وكانت هذه الأربطة منتشرة في أيام بنى أمية وبنى العباس ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٧ ).

وكان الرباط مدرسة يؤمها العلماء والطلبة، وكان العلماء يربطون فيها فترة من العام قد تكون شهراً ليدرسوا العلم احتساباً لوجه الله، كما كان الطبيب يربط أيضاً فترة من أجل مداواة المرضى وكذلك رجل البريد، فالكل يربط من أجل الجهاد في سبيل الله وفي كل رباط مكتبة مقامة في الجدار على هيئة طاقات في الحائط بها النسخ الأصلية والفرعية للمؤلفات والتصانيف ( مرسى، ١٩٩٨: ٢٢٥ ).

وقد قامت الرباطات بتوفير السكن والمأكل والتعليم لطلاب العلم من الفقراء والطلبة المغتربين، وكان الملتحقون بها أكبر سناً وأعلى مستوى من طلاب الكتاتيب إذ ألم معظمهم في وقت سابق بمبادئ القراءة والكتابة وكانت الدراسة فيها تشبه إلى حد كبير النظام الدراسي الحديث ( السبيعي، ١٩٨٧ : ٣٩ ).

إلا أن الربط بمرور الزمن تطور بها الحال وتغيرت من الصورة التي أنشئت لها أصلاً وهو التفرغ للعلم والعبادة وأصبحت مأوى للصوفية أو الفارين من تبعات الحياة إلى حيث حياة الكسل ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧ : ١٥٨ ).

## \* الخانقاهات (الخوانق):

**الخانقاه:** وهى أصلا كلمة فارسية معناها البيت وتجمع على خوانق وخوانك، ويقرر البعض أن الخوانق قد حدثت في الإسلام في حدود الأربعمئة من سني الهجرة وجعلت ليختلي الصوفية فيها للعبادة، وهى إلى الصوامع والأديرة أقرب إذ كان الطلبة يختلون فيها للعلم والعبادة ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٥ ). وقد تفرغ الطلبة الموجودون في الخوانق هذه للعلم والعبادة ورتبت لهم كافة احتياجاتهم، ففي بعض الخوانق كان يعمل على توفير حاجات الطلاب داخل الخانقاه من المأكل والملبس والأشربة والأدوية، بل كان يوجد فيها من يقوم بحلق رؤوس الطلاب وتديلهم حتى يمكنهم التفرغ للدرس والعبادة داخل الخانقاه حتى لا يكونوا في حاجة للاتصال بالعالم الخارجي ( عبد الدائم، ١٩٧٨: ١٦٠ ).

أما الدروس التي كانت تلقى في الخوانق فكانت في الفقه والحديث والتصوف وعلوم اللغة، وربما جعل بعض الذين يتولون الإشراف على هذه الخوانق دروسا لتدريس المذاهب الأربعة ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٦ ).

وكثيرا ما كان يلحق بالخوانق كتاتيب لتعليم أطفال المسلمين القرآن الكريم والكتابة والقراءة مع تجويد الخط العربي. كما كانوا يجعلون في الخوانق خزائن للكتب والمصاحف وكانت كل خانقاه وحدة قائمة بذاتها، وكان لكل منها أيضا آداب خاصة وقواعد تراعى ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٦ ). وهكذا أسهمت المؤسسات الصوفية بدور تربوي وروحي هامين بجانب المؤسسات التربوية الأخرى، ورغم اختلاف أساليب هذه المؤسسات إلا أنها كانت تصب في معين واحد.

## v المدارس الإسلامية:

## ◆ نشأة المدارس الإسلامية:

كان طالب العلم قبل ظهور المدارس يسعى إليه بالسفر والارتحال في طلبه على يد الشيخ الذي يريده وكان يبذل الجهد والمال في طلب المشهورين أو المرموقين من الشيوخ، وكانت المساجد أماكن للدرس والتدريس للشيوخ والعلماء يقد إليهم الطلاب من كل صوب وحذب ( مرسى، ١٩٩٨: ٢١٣ ). هذا إلى جانب المؤسسات التعليمية الأخرى من زوايا وخوانق

## الإطار النظري

## الفصل الثاني

وربط، والتي كانت تؤدي دورها التعليمي على أكمل وجه موازية للدور التعليمي الذي يؤديه المسجد، وظل الحال كذلك إلى أن ظهرت المدارس الإسلامية كنموذج مطور للمؤسسات السابقة، وإن صاحب وجود الأخيرة وجود المدرسة في بعض الفترات والأزمنة.

ومن الغريب أننا وصلنا إلى القرن الخامس الهجري تقريباً دون أن نسمع باسم المدارس، وموضع الغرابة أن المدارس من النوع المتعارف عليه لم تكن موجودة في أزهى عصور الحضارة العربية والتقدم العلمي والفكري في القرنين الثالث والرابع الهجريين (العسلي، ١٩٨١: ١٥). وفي أواخر القرن الرابع وبداية الخامس الهجري بدأ الملوك والأمراء في إنشاء المدارس (مرسى، ١٩٩٨: ٢١٣).

وعمت حركة إنشاء المدارس كل العالم الإسلامي ويذكر المؤرخون أنه كان في الصالحية وهي أحد أحياء دمشق قرابة (٣٦٠) مدرسة لتعليم مختلف العلوم من مختلف التخصصات التي كان لها شأن كبير فكانت هذه المدارس داخلة في نطاق الأوقاف الإسلامية (مرسى، ١٩٩٨: ٢١٥).

وأول من حفظ عنهم بناء المدرسة في الإسلام كانوا أهل نيسابور من أعمال بلاد فارس، فقد بنى بها المدرسة البيهقية (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥١).

ثم انتشرت المدارس بعد هذا التاريخ على يد نظام الملك السلجوقي الذي اهتم ببناء المدارس حتى قيل: إنه بنى مدرسة في كل مدينة بالعراق وخراسان، إلا أن أشهرها كانت نظامية بغداد التي أسست سنة ٤٥٩هـ. بحيث اعتبره البعض أول من بنى المدارس في الإسلام، وأول من قرر المعاليم للفقهاء والطلاب في المدرسة النظامية في بغداد (المومني، ١٩٨٧: ١٣١).

أما في مصر فلم تعرف المدارس إلا بعد انتهاء عهد الفاطميين وقيام الدولة الأيوبية (٥٦٧هـ - ١١٧١هـ) التي انتشرت في عهدها المدارس انتشاراً كبيراً واستمر هذا الانتشار في عهد المماليك (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥١).

ومن تلك المدارس المدارس النورية التي أسسها نور الدين زنكي، ومن المدارس المهمة المدرسة المستنصرية التي بناها المستنصر في بغداد في القرن الثالث عشر الميلادي (الرشدان وجعيني، ١٩٩٤: ٤١).

ومن جهة ثانية أشار بعض المؤرخين إلى أن المدارس عرفت في بلاد الشام خلال القرن الرابع الهجري كالمدرسة الصادرية بدمشق والتي أسست سنة ٣٩١هـ كما أشار المقدسي إلى المدارس هناك سنة ٣٧٥هـ، حتى بلغ عدد المدارس وعلى سبيل المثال في مدينة حلب وظاهرها ستاً وأربعين مدرسة، وفي مدينة دمشق تسعين مدرسة (المومني، ١٩٨٧: ١٣١).

وشملت النهضة أيضاً شمال أفريقيا ومن أشهر المدارس هناك مدرسة القيروان السنية (مرسى، ١٩٩٨: ٢١٥). أما في فلسطين وعلى سبيل المثال فنجد أن من أبرز التطورات في مجال التعليم - وبالتحديد في الفترة الأيوبية - المملوكية - قد تمثلت في إنشاء المدارس وهي منشآت جديدة لم تكن معروفة في فلسطين باستثناء مدرستين صغيرتين أشبه بالزوايا ترجعان إلى أواسط القرن الخامس الهجري وهما مدرسة النصيرية، ومدرسة أبي عقبة في القدس (النباهين، ١٩٩٦: ٤٠٦).

وقد كثرت المدارس بطريقة ملحوظة أيام النفوذ التركي، فقد توسل الأتراك إلى كسب رضا الشعوب بالاهتمام بالتعليم، فأنفقوا على المدارس بسخاء، ورتبوا أمور المعلمين والطلبة وأعانوهم على التعليم. ففي هذا العصر الذي اجتاحت أنواع الفساد والمظالم اتخذ الناس من العمل على نشر الدين بالتعليم معبراً للغفران ( العنتيل، ١٩٦٦: ٢١، ٢٢ ).

إلا أن فلسطين لم تحظ بالقدر المطلوب من بناء المدارس في ذلك العصر، فقد أنشئ في العصر العثماني عدد محدود من المدارس الإسلامية القديمة، ولكن أكثرها كان من المدارس الصغيرة، ومن المدارس التي أنشئت في العصر العثماني المدرسة الغصينية في غزة، والمدرسة الأحمدية في عكا وعدد من المدارس الصغيرة في القدس ( النباهين، ١٩٩٦: ٤٢٩ ).

إجمالاً كان تأسيس المدارس يعتبر دائماً من الأعمال الجديرة بالتقدير، وكانت الحفاوة أن الطلبة النجباء في المدارس الأولية كانوا يكافأون في الغالب بأن يستعرضوا في شوارع بغداد على ظهور الإبل حيث يقذف الناس إليهم باللوز ( العنتيل، ١٩٦٦: ٢١ ).

وكما هي المدارس اليوم فقد كانت المدارس تتأثر فيما يحيط بها من بيئة وعوامل وقوى مؤثرة مشتركة وفيما يعترى أيامها من ظروف طارئة حيث كانت تنعكس آثار الكوارث والحروب وحالات الضعف والتقهر عليها معاً، وكانت الانعكاسات أكثر ما تكون وضوحاً في مجال التعليم والمعرفة ( المومني، ١٩٨٧: ١٣٧ ).

ومع مطلع القرن العاشر الهجري أخذت المدارس في التذني والانحطاط والاختفاء التدريجي، إلى أن وصلت مرحلة الاختفاء التام تقريباً في القرن الثاني عشر وأوائل الثالث عشر الهجري، وأصبحت الحياة العقلية والعلمية في بلاد الإسلام بعد أفول هذه المدارس بالغة الانحطاط وسادت الأمية فيها حتى من كانوا يتصدون لخدمة الدين من المشايخ، ومن كانوا يتولون المناصب العليا في البلاد. وبعد زوال المدارس ساد الجهل التام أوساطاً عديدة وانتشرت الخرافات والأوهام والأساطير والأباطيل ولم يبق إلا بعض المساجد المعروفة في العالم الإسلامي مثل الأزهر كمراكز للمعرفة، والتي استمرت حتى أيامنا هذه ( المومني، ١٩٨٧: ١٣٨ ).

### ♦ أسباب ظهور المدارس:

هناك أكثر من سبب يذكر حين الحديث عن أسباب نشأة المدارس كعاهد مستقلة للتعليم في الإسلام منها أن المساجد كانت تحفل بحلقات الدرس والمناقشة، وأنه أحياناً ما كان يدور الجدل ويتسع النقاش وترتفع الأصوات بصورة تتنافى وجلال المكان مما دفع إلى أن تفرّد أماكن خاصة للتعليم ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥١ ).

ويذكر ( زيدان، ب.ت: ٢٢٢ ) أن " من الأسباب التي كانت تحمل الأمراء غير العرب على إنشاء المدارس والمساجد — غير التماس الأجر والثواب — أنهم كانوا ينشأون في بلاط السلطان ويغلب أن يكونوا من صنائعه أو مواليه فيكون له عليهم حق الولاء أو الرق فإذا توفى أحدهم عن مال أو ضياع وأراد السلطان

قبضها فعل وحرّم أبناءه منها فكان الرجل منهم إذا بلغ الإمارة وكثر ماله خاف عادية السلطان على ما يخلفه من ذريته فيبني المدارس أو الزوايا أو الربط "

أما السبب الأكثر تردداً في المصادر المختلفة فهو يرتبط بالهدف السياسي، وذلك أن إقامة هذه المدارس كانت للرد على المذهب الشيعي الذي كانت تتم له الدعاية في مصر والشام في زمن الفاطميين، ولهذا فلم تظهر المدرسة إلا في نهاية القرن الرابع الهجري تقريباً كرد فعل مضاد للحركة الشيعية ودعوتها ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥١ ). وبذلك تكون المدرسة مؤسسة سنوية نشأت لتدعيم المذهب السني ودعم الدولة السنوية في خضم نزاعاتها مع الشيعة ودولها، فكانت المدارس من الأجهزة السياسية الهامة التي أنشئت لهذه الغاية ( المومني، ١٩٨٧: ١٣١ ).

وبالطبع كانت هناك إلى جانب هذا أسباب أخرى لإنشاء المدارس منها: تخريج القضاة والخطباء والموظفين الآخرين اللازمين لإدارة الدولة، ومنها محاولة الحكام الأتراك التقرب إلى شعب كانوا غرباء عنه في بلاد ما بين النهرين والشام ومصر من حيث اللغة .... ولا نستثنى بالطبع دوافع التقوى الحقيقية عند بعض من أنشأوا المدارس وأرادوها خالصة لوجه الله ( العسلي، ١٩٨١: ١٦ ).

### ♦ نمط المدرسة الإسلامية الأولى:

روي أن المدارس الإسلامية الأولى بنيت على الطراز المعماري للمساجد ولم يكن يميز المدرسة عن المسجد إلا وجود الإيوان وهو قاعة الدرس ( مرسى، ١٩٩٨: ٢١٦ ). وهو يقابل قاعة المحاضرات اليوم، ويلحق بالمدرسة مساكن للطلبة ومرافق أخرى وقاعة للطعام ( أحمد وعلى، ١٩٨٠: ٩٣ ). وتعتبر الداخلية هذه مرفقا هاماً من مرافق المدرسة وهذا أيضاً لا تختلف فيه المدرسة عن الجامع، إذ أنه من المرجح أن الداخلية وجدت أول ما وجدت متصلة بالأزهر ثم انتقلت منه إلى سواه من المدارس في العالم الإسلامي كله. ففي العراق كانت الداخلية بالمدارس النظامية شيئاً أساسياً ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٢ ). بالإضافة إلى أماكن إقامة المعلمين وما يتطلبه ذلك من مرافق خاصة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل وظيفة المدرسة أول ظهورها بوظيفة المسجد فقد كان يعين للمدارس مؤذنون ويقام فيها منابر للخطابة. وأقيمت فيها الصلاة كالمسجد كما استخدمت في بعض الأغراض الأخرى للمسجد للتقاضي وفض المظالم ( مرسى، ١٩٩٨: ٢١٦ ).

وغالبا ما يكون بجوار المدرسة سبيل للماء، يعلوه مكتب لتعليم الأيتام بالإضافة إلى وجود مدفن للمنشئ وأسرته ( عبد العال، ١٩٨٥: ٥٢ ).

ومن هنا يمكن القول أن المدرسة لم تختلف عن الجامع أو المسجد لا في بنائها ولا في وظيفتها والغرض منها، إلا أنها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدراسة المتصلة بها ولسكنى الطلاب المنقطعين إلى العلم. على أنه

كان للمدرسة غرض رئيسي هو تدريس الفقه وفق واحد من المذاهب السنية الأربعة بطريقة تستدعي انقطاع الطلاب للدرس وتفرغ المدرسين للعمل حيث كانت ترتب لهم أجور ثابتة (عبد الدائم، ١٩٧٨: ١٥٥). وكثيراً ما كان مدرسو المدارس هم أنفسهم مدرسو المساجد. كما أن كثيراً من المدارس وقد تعد بالعشرات كانت محيطة بالمساجد، بل ربما كان بعضها في داخل حرم المسجد نفسه، وقد تستخدم بعضاً من أوقته للتدريس وكمسكن للطلاب، ويمكن القول بأن كلا من المدارس والمساجد يكمل في دوره الآخر (المومني، ١٩٨٧: ١٣٧).

ولعل عدم وجود التناقض بين المسجد والمدرسة، ووجود سمات كل منهما في الآخر يعود إلى ما أضفته العقيدة الإسلامية على كليهما من صبغة أساسية مشتركة بينهما، وخاصة فيما يتعلق بالنظام التعليمي. وكانت المدرسة تتكون عادة من صحن أو فناء ومن إيوانات تحيط بها عليها قباب وكانت تلحق بها مكتبة وكان برنامج الدراسة يتضمن مواد أساسية هي علوم الدين والعلوم الفرعية وهي الحساب والتاريخ والأدب (مرسي، ١٩٩٨: ٢١٦).

ولم تكن المدرسة في كثير من الحالات بناءً مستقلاً قائماً بذاته، وإنما كانت جزءاً ملحقاً بالقبة التي بناها السلطان أو الأمير ليدفن فيها بعد وفاته، ومن الواضح أن هذا التفكير مصدره طلب الرحمة لصاحب المدرسة بوصفها مكاناً تدرس فيه العلوم الدينية المتنوعة (عبد العال، ١٩٨٥: ٥٢).

وقد أشار (العنتيل، ١٩٦٦: ١٩، ٢٠) إلى أن "هذه المدرسة - أي النظامية - أول مجمع علمي حقيقي اهتم بحاجات الطلبة البدائية وأصبح فيما بعد نموذجاً لمعاهد التعليم العليا، وكان الطلبة فيها يتمتعون بالسكن والمأكل، وكان الكثير منهم يتمتع بمرتبات مدرسية (مكافآت)، ومما يقال أن كثيراً من تفاصيل نظام هذه المدرسة قد اقتفي أثره في الجامعات الأوروبية القديمة، وقد اعترفت الحكومة بالمدرسة النظامية كمعهد ديني". وقد اصطبغت هذه المدارس بصبغة جديدة تخالف غيرها من المعاهد التعليمية الأخرى إذ كانت أجور المعلمين تقدم من الدولة وعن طريق الأوقاف التي توفقها للإنفاق عليها. ومن ثم يمكن القول بأن هذه المدارس قد اصطبغت بالصبغة الرسمية للدولة حيث أنها تقوم بالإنفاق على المدرسة وتتكفل بأجور الأساتذة وتكاليف الطلاب، وقد دفع البعض إلى القول بأن وقف الأوقاف للإنفاق على المدارس وكذلك الاهتمام بإنشائها من أجل غرض معين يرجع إلى أن المدارس كانت أول عمل رسمي قامت به الدولة الإسلامية لتنظيم الدراسة واستمرارها بتوفير الوسائل اللازمة للتفرغ سواء أكان هذا من جانب الأساتذة أو الطلاب، كما ساعد هذا على إيجاد نظام ثابت وتقاليد مرعية للدرس والإدارة (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥١، ١٥٢).

ومن حسنات نظام الوقف على المدارس هذا أن أبواب العلم فتحت للفقراء إذ عنيت أوقاف المدارس بتدريسهم وأكلهم وشربهم ومنامهم واستحمامهم ومعالجتهم في بعض الأحيان. لقد فتحت المدارس ودور العلم لجميع الطبقات ، فمن الذين نبغوا رجال فقراء وأبناء العامة الذين ولدوا في بيوت الفقر. والحق أن الديمقراطية في طلب العلم كانت سمة من سمات التربية عند العرب ( العسلي، ١٩٨١: ٢٣ ، ٢٤ ).

ويؤيد هذا ما أشار إليه ( النحلاوي، ١٩٧٩: ١٣٢ ) من ارتباط المدارس بالدولة مالياً، بحيث تجري لها الجرايات، وتخصص لها الأوقاف والهبات، لكنه نوه إلى أن التعليم في هذه المدارس بقي حراً لا مركزياً من حيث المناهج والكتب والأساليب، دون أن تقيد الدولة المدارس بنظام معين أو مناهج محدودة، ثقة منها بالعلماء الأفاضل الذين كانوا يديرونها ويغذونها بالعلم.

على أن ( المومني، ١٩٨٧: ١٣٥ ) يشير إلى أنه " كان للمدارس الإسلامية استقلالها المالي، فلم تكن بصورة عامة مؤسسات رسمية تابعة للدولة، ولم يكن من واجب الدولة الإنفاق عليها، بل كانت تنشأ باسم أشخاص قد يكون بعضهم من الحكام، وبموجب وقييات شخصية تتضمن شروط الواقف لإنشاء المدرسة ونظامها، وتبين أهدافها وطرق إدارتها، وتحدد عدد طلابها، وتعين أوقافاً توفّر للإنفاق عليها ضماناً لاستمرارها ".

ويتفق المومني في رأيه السابق مع ( أمين، ب.ت: ٦٧ ) الذي يرى أن التعليم الإسلامي، لا تنفق عليه الدولة من مالها، وليس في ميزانيتها شيء خاص بالتعليم، إلا ما يمنحه الخلفاء والأمراء والأغنياء لمن اتصل بهم العلماء، على أنه يتفق مع ( النحلاوي، ١٩٧٩: ١٣٢ ) في أنه ليس للدولة تدخل في وضع منهج أو مراقبة معلم، إلا أن يتهم أحد بزندقة فتتدخل أحياناً.

ويفسر الباحث ذلك بوجود نوعين من المدارس الإسلامية آنذاك مدارس رسمية تابعة للدولة ومدارس خاصة تابعة لأشخاص بموجب وقييات خاصة.

ويرى كثير من الباحثين أن نظام التربية الإسلامية في العصور الوسطى قد تميز بقدر من الحرية ومراعاة الفروق الفردية تحسده عليها المدارس والجامعات الحديثة، فقد كان الطالب هو الذي يختار أستاذه وينتقى ما يدرسه من علوم، وعندما بدأ عهد المدارس النظامية استحدثت بعض القيود، إذ كانت تتطلب استمراراً في الدراسة وتفرغاً لها، ولذا كان طلاب المدارس النظامية عادة من المتفرغين للدراسة، المنقطعين لطلب العلم ( الجيار، ب.ت: ١٢٧ ).

وبنظرة خاطفة إلى إحدى مدارس فلسطين في الفترة الأيوبية المملوكية وكنموذج للمدارس في هذا العصر نجد أن الطلبة كانوا يلتحقون بالمدارس بعد انتهاء دراستهم في الكتاتيب عند سن البلوغ. " ولم يكن عدد الطلبة كبيراً في أي مدرسة، ولم يكن يتجاوز في المدارس الكبيرة ٦٠ أو ٧٠ طالباً. وأما متوسط عدد الطلاب في



المدارس العادية فكان حوالي ٢٠ طالباً، وكان الطلبة يبقون في المدارس عدة سنوات، غير أن بعض المدارس كانت تشترط مدة معينة لإنهاء الدراسة " ( النباهين، ١٩٩٦: ٤١٦ ، ٤١٧ ) .

وكانت الوظائف الرئيسية في المدارس على نوعين: وظائف علمية ووظائف إدارية وكانت أهم الوظائف وظيفة شيخ المدرسة أو مدرسها والتي قد توازي في أهميتها وظيفة (المتصدر) في المسجد الجامع، والتي كانت تعد من أهم وظائف التدريس فيه. وغالباً ما كان يعين في المدرسة الابتدائية مدرس واحد فقط يتولى مهمة التدريس وأما المدرسة ذات المستوى الأعلى فكان يعين عدد من المدرسين قد يكون للواحد منهم معيد أو أكثر لمساعدته في شؤون التدريس عامة ( المومني، ١٩٨٧: ١٣٢ ) .

وكان من أهم الوظائف الإدارية في المدرسة وظيفة الناظر، وهو المدير العام للمدرسة، وغالباً ما يكون من العلماء، ومهمته تتمثل في إدارة الشؤون العامة للمدرسة والإشراف على تأجير العقارات الموقوفة عليها، وشراء لوازمها وصرف رواتب موظفيها، وبالإضافة إلى ذلك كان الناظر يشارك في التدريس أيضاً، وكان له نائب يقوم مقامه إذا غاب (المومني، ١٩٨٧: ١٣٣ ، ١٣٤ ) .

وكان في المدرسة جهاز كبير من العاملين الآخرين: جباة وبوابين وفراشين ومؤدبي أيتام وسقائين وكناسين ( النباهين، ١٩٩٦: ٤١٧ ) .

### ♦ المناهج التعليمية في المدارس الإسلامية :

من المؤكد أن النظام الإسلامي شمولي لا يمكن حصره في ميدان العقيدة والأخلاق أو إبعاده عن الشؤون الدنيوية في المجتمع، ولذلك فإن أول خصائص المدرسة الإسلامية هي أن مناهجها شاملة لجميع المواد اللازمة للشؤون الدينية والدنيوية. " والإسلام لا يصنف العلوم على أن بعضها إسلامية، وبعضها علوم ليست إسلامية؛ فكل العلوم النافعة الضرورية علوم إسلامية ودراستها مطلوبة ما دامت هذه العلوم تحقق للإنسان نفعاً في نفسه أو في الحياة المحيطة به ( الشاوي، ١٩٨٧: ٥١٦ ) . وهذا يؤكد بطبيعة الحال على أن من أهم خصائص المدرسة الإسلامية شمول المنهاج.

ويختلف الباحث مع ما ذهب إليه ( شلبي، ١٩٧٨: ١١٥ ) من أن العلوم الدينية التي كانت الشغل الشاغل لمدارس المسلمين، قد استفدت طاقة النشاط أو أكثرها في هذه المدارس، فلم تستفد بها العلوم الدنيوية التي كان للمسلمين فيها فضل كبير في العهود التي سبقت نشأة المدارس. بمعنى أن شلبي يستكثر تلك الطاقات التي أفردت لعلوم الدين، ويرى أنها على حساب العلوم الدنيوية، ولعل ضرورة الاهتمام بعلوم الدين آنذاك يرجع — من وجهة نظر الباحث — إلى حداثة الإسلام وعلومه، ورغبة العلماء في إرساء قواعد الدين في قلوب المتعلمين وعقولهم، إضافة إلى الخلافات بل الصراعات المذهبية التي سادت فكر الأمة الإسلامية

أذاك، والدليل على ذلك أنه لما هدأت هذه الصراعات بدأت تظهر العلوم المختلفة من طب وهندسة وفلك وغيرها من علوم لم يهملها الإسلام أصلاً من لدن محمد ﷺ .  
وفيما يتعلق بالمناهج التعليمية فقد تنوعت في المرحلة الابتدائية واختلقت باختلاف الدول الإسلامية، فهي لا تقتصر على العلوم والمهارات الجسمية، بل ركزت أيضاً على التربية الخلقية واكتساب العادات الحميدة. وتعددت المناهج في المرحلتين الثانوية والعالية، فلم يقيد الطالب بموضوعات معينة ( الرشدان وجعيني، ١٩٩٤: ١٤٢).

حتى أن المنهج الإسلامي لم يغفل التعليم المهني فقد تنوعت العلوم المهنية وبنيت على أسس عامة ومتنوعة بنفس الطريقة التي قامت عليها مناهج التعليم العام، ويمكن التعرف على مدى وعمق مناهج التعليم عند المسلمين في العصور الوسطى إذا رجعنا إلى بعض الموسوعات الهامة التي احتفظت بأثر ما خلفه العرب ليكون شاهداً على حضارتهم الزاهرة وهو تراثهم العلمي ( الجيار، ب.ت: ١٢٨).

على أن القرآن الكريم مع ذلك كله يظل العنصر الأساس في منهاج المدرسة الإسلامية، وفي تكوينها، بل في سبب وجودها. ذلك لأنه الأساس في التكوين التربوي والتعليمي واللغوي للمسلم، كما هو الأساس في تحديد منهج الإسلام ومعارفه وحضارته، والغفلة عنه في النظام التعليمي انحراف لا تؤمن عواقبه، كما أنه خروج متعمد عن مسار النظام التعليمي الذي أخذت به الأمة الإسلامية منذ وجودها على مسرح الحياة ( الشاوي، ١٩٨٧: ٥١٧).

وكانت رواية الحديث والنظر في إسناده ومعانيه وأحكامه وفوائده تأتي بعد القرآن في مناهج الدراسة في هذه الفترة بخاصة، وكان لعلم الحديث دائماً مكانة خاصة بين العلوم الإنسانية. وعن هذين الأصلين القرآن والسنة تفرعت العلوم الإسلامية الأخرى من قصص وفقه وجدل وتاريخ ( النباهين، ١٩٩٦: ٣٩٩ ، ٤٠٠).

وقد قسمت ( الرشدان وجعيني، ١٩٩٤: ١٤٢ ) مناهج المدرسة الإسلامية بشكل عام إلى قسمين رئيسيين :  
— المناهج الدينية الأدبية، من علم فقه ونحو وعلم كلام وكتابة وعروض وعلم الأخبار .  
— المناهج العلمية الأدبية التي ساهرت نمو الفكر الإسلامي وتطوره واطلاعه على الفكر الفارسي واليوناني والهندي.

على أن ( الشاوي، ١٩٨٧: ٥١٧ ) اعتمد في تقسيمه للمناهج على ما درج عليه علماء المسلمين القدامى من حيث جعل منهج الدراسة في المدرسة الإسلامية يشمل نوعين من المواد:

١ — العلوم التي لا بد منها لسلامة العقيدة والعبادة، ودراستها بالقدر الذي يحقق ذلك فرض عين على كل مسلم ومسلمة يجب عليه أن يأخذ منها فلا بد منه لصحة عقيدته وعبادته.

٢- العلوم التي لا بد منها لصالح الحياة دراستها فرض كفاية، كالعلوم الإنسانية والطبيعية والرياضيات. ولعل النظر إلى هذه القضية من تلك الزاوية ليؤكد ضرورة وجود المدارس الشرعية التي نحن بصددها دراستها لما توفره هذه المدارس من فرص لتعلم العلم الشرعي الذي يمثل فرض العين. وعلى ذلك يمكن القول أن المدرسة الإسلامية يجب أن تدرس ما لا بد منه من علوم الدين (العقيدة والشريعة) أما فيما يخص العلوم الأخرى التي إن جاز لنا أن نسميها العلوم الدنيوية - فإن المدرسة الإسلامية تختار منها ما تدعو الحاجة إليه في أي ميدان سواء كان لغوياً كان أو إنسانياً أو كونياً أو رياضياً حسب مفهوم فرض الكفاية. ويؤكد الباحث هنا أنه عند حديثه عن العلوم الدينية والدنيوية لا يصنفها بهدف التفريق وإنما بهدف تسهيل التصنيف، فالعلوم في الأصل هي كلها دينية، ولكن منها ما هو سمي شرعي (مصدره الشرع بشكل مباشر) ومنه ما هو عقلي أو تجريبي، وهذا يكتسب بسعي الإنسان وفكره.

وقد انعكست الأوضاع السياسية التي سادت المجتمع الإسلامي وظهور الفرق الإسلامية واتساع نشاطاتها، على المواضيع التي كانت تدرس في المدارس وعلى أساليب التدريس فيها، "فمعظم المدارس أسست لتدريس مذهب من مذاهب السنة الأربعة، فهذه للشافعية وتلك للحنفية أو للحنبلية أو للمالكية، وبعض المدارس كالمدرسة المستنصرية ببغداد مثلاً أسست لتدريس المذاهب الأربعة فكانت في الحقيقة أربع مدارس، ومن المدارس ما كان يدرس مذهبين لكن الأصل أن تكون المدرسة مكرسة لواحد من المذاهب الأربعة. وإلى جانب الفقه وأصوله، والفرائض كانت المدارس تدرس العلوم الدينية كلها (العسلي، ١٩٨١: ١٧) خاصة تلك العلوم المتصلة بالقرآن الكريم وتفسيره وقراءته، وعلوم الحديث بما في ذلك النسخ والمنسوخ، ومصطلح الحديث، وعلوم اللغة العربية من نحو ولغة وبيان وأدب، والحساب والمنطق والتاريخ، وعلم الطب، وتقسيم الإرث، ومنافع الحيوان، وحفظ قوام الصحة وتقويم الأبدان. وبالرغم من هذا التنوع في العلوم التي عيّنت المدارس بتدريسها، إلا أنها - أي المدارس - كانت في معظمها ذات طابع ديني بوجه عام، حيث كانت العلوم الدينية وخاصة ما يتصل بالقرآن الكريم وعلم الحديث، تشكل أساس التدريس فيها والمحور الذي تنصب حوله بقية العلوم، وتحتل المرتبة الأولى من حيث مكانتها وتأثيرها. الأمر الذي جعل عدداً من المؤرخين ينظرون إلى المدارس التي كانت قائمة في البلاد الإسلامية والتي أعقبت في ظهورها المدرسة النظامية في بغداد وكانت على شكلها، ينظرون إليها على اعتبار أنها جميعاً كانت مدارس دينية عالية (المومني، ١٩٨٧: ١٣٢).

فالعلم بأحكام الدين والتفقه فيه هو من أقدس العلوم التي دعا إليها الإسلام ونزل فيه قوله تعالى: ﴿فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليشتروا في الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون﴾. (التوبة، آية: ١٢٢)

وقد حرص بعض العلماء في بعض الفترات على أن يلتزم المعلمون بتدريس فروع العلم التي بنيت المدرسة من أجلها، وتشدّد بعضهم فاعتبر أن المعلم الذي يقوم بتدريس علم غير الذي أوقفت المدرسة له، ثم صرف

معلومه منها يعد أكلاً للسحت. فإن بنيت المدرسة لتدريس الفقه ثم قام معلم بتدريس النحو أو التفسير فيها لأي سبب كان فإن ذمته لا تبرأ (عبد العال، ١٩٨٥: ٥٣). ولعل ذلك يؤكد فكرة التخصص التي ميزت بعضا من المدارس في الحقب الإسلامية المتوالية.

ويشير (أمين، ب.ت: ٦٨) إلى أن "مناهج التعليم كانت تختلف باختلاف الغرض الذي يرمي إليه المتعلم، فمنهج من أعد نفسه ليكون كاتباً غير من أراد أن يكون طبيباً أو فيلسوفاً.... ونرى في تراجم كثير من العلماء أنهم ذهبوا أولاً إلى المكاتب، ثم ذهبوا إلى حلقات الدروس حسب ميولهم؛ فمنهم من يتعلم الشعر، ومنهم من يأخذ الحديث وتفسير القرآن، ومنهم الكلام؛ وكثير منهم كان يجمع بين هذه الأشياء، فيلازم شيخاً حتى يأخذ علمه، ثم يتحول إلى حلقة أخرى، وهكذا كانت المناهج مختلفة متشعبة متروكة لاختيار الطالب ورأي المعلم". وكذلك اختلفت مناهج التعليم باختلاف البلدان، وقد كتب ابن خلدون في مقدمته فصلاً ممتعاً عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه، يقول ابن خلدون: فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه، وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب، وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتابة، وأما أهل أفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسه قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها (ابن خلدون، ١٣٩٨: ٥٣٨).

وإن المتأمل لمناهج التربية الإسلامية في العصور الوسطى يجد أنها في شكلها ومضمونها تذكرنا بما تحتويه المناهج الحديثة وبخاصة في المراحل المتقدمة (العليا) من التعليم وعلى ذلك فقد كان شيئاً عادياً أن يحتوي المنهج وقتئذ على الرياضيات (الجبر وحساب المثلثات والهندسة والحساب) كما يحتوي على العلوم الطبيعية (الكيمياء والطبيعة والفلك) وعلوم الطب (التشريح والجراحة والصيدلة وفروع الطب المتخصصة) وعلوم الفلسفة (المنطق والأخلاق والميتافيزيقيا) والآداب (النحو والشعر واللغويات وفروع الأدب الأخرى) والعلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والنظم السياسية) والقانون والاجتماع وعلم النفس والتشريع وعلوم الدين (الأديان المقارنة، وتاريخ الديانات، والقرآن والحديث وفروع علوم الدين) كما اشتمل المنهج على دراسات متخصصة ومهنية (الجيار، ب.ت: ١٢٨). وهذا يتناقض تماماً مع ما أشار إليه (أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٥) من أنه "مع كل ما توفر لهذه المدارس من استقرار مادي إلا أنها لم تعن عناية جديّة إلا بدراسة المذاهب الفقهية في الأغلب الأعم، ومع ما لهذه الدراسة من أهمية إلا أنها جعلت الدراسة تنحصر في

مجال محدد من مجالات العلم مبتعدة بهذا عن فروع العلم الأخرى؛ وبالتالي أغلق باب الاجتهاد وضاعت سبله وأصبحت العناية بالنقل والتقليد أكثر منها بالاجتهاد والإبداع".

ويمكن تفسير ذلك بأن العالم الإسلامي قد عاش حقبة تاريخية كانت فيها فترات ازدهار سارت فيها العلوم الشرعية والعلوم العقلية التجريبية جنباً إلى جنب، كما كان هناك فترات جمود وركود انفصلت فيها العلوم السمعية عن العلوم العقلية التجريبية، مع العلم أن العلوم المذكورة كلها علوم دينية وفق الفهم الصحيح لماهيتها.

أما في فلسطين — وبالتحديد في العهد الأيوبي والمملوكي — فقد كانت الدراسات الدينية هي المحور الذي تدور حوله مناهج التدريس من قراءات وحديث وتفسير وفقه وتصوف وعلم كلام وتاريخ، وبعدها كانت تأتي دراسات اللغة العربية وعلومها من لغة ونحو وأدب وبلاغة وعروض، وكانت هناك دراسات على نطاق أضيق في الحساب والجبر والمقابلة والميقات والمنطق، وكان الطب يدرس في البيمارستينات في القدس والخليل وصفد والرملة ونابلس (النباهين، ١٩٩٦: ٤١٩). أما في العهد العثماني فلم يطرأ تغيير على موضوعات التدريس إلى ما كان عليه زمن المماليك.

وفيما يخص أنظمة التقييم في المدارس الإسلامية فيرى (أمين، ب.ت: ٦٨) أنه لم تكن هناك درجات علمية يمنحها من أتم الدراسة بعد امتحان، إنما كان الامتحان امتحان الرأي المحيط به من علماء ومتعلمين، فمن آنس من نفسه القدرة على أن يجلس مجلس المعلم جلس وتعرض لجدال العلماء ومناقشتهم وتجبيهم، وكان في هذا ما يكفي لحماية العلماء من المتطفلين والجاهلين.

### ♦ طرق التدريس في المدارس الإسلامية :

مارس العلماء الذين اشتغلوا في التدريس أو (نشر العلم) طرائقهم وأساليبهم في إطار المنظور الديني، فالدين بكل قيمه ومثله وتعليمه يصبغ كل شيء في حياة المسلمين. وكانت الطريقة التعليمية التي مارسها شيوخ التعليم في مستوى المواد النظرية هي الطريقة التقليدية التي سادت قديماً وطويلاً في كل زمان ومكان (قمبر، ١٩٨٧: ١٦٩)، والتي كانت مماثلة لما كان متبعاً في الكتاتيب والمساجد، وقائمة على المذاكرة وقوة الحفظ، وكان للاعتماد على الذاكرة في تلك المدارس شأن عظيم وكانت المدارس العالية منها تعنى بعقد حلقات المناقشة والمناظرات، وتوليها أهمية خاصة، كما كانت تعنى بالملاحظة الدقيقة والتجارب العملية ورصد نتائجها في الميدان (المومني، ١٩٨٧: ١٣٤).

وكانت أداة التعلم التوجيه برفق في معظم الأحيان أو النهي والزجر أو استخدام العصا إذا اقتضت الضرورة ذلك، حيث كان العقاب المعتاد هو الضرب بعصا من جريد على باطن القدم (المومني، ١٩٨٧: ١٢٤).

وقد وظف المعلمون في تدريسهم عدداً من الأساليب والتقنيات اختلفوا في استخدامهم لها بحسب نوعية المادة التي يقومون بتدريسها ( فقه أو حديث أو لغة أو غير ذلك )، وبحسب متطلبات الغرض التعليمي الذي يجمع بين الشيخ وتلاميذه (تتقيف عام – إجازة متعلقة بكتاب – رواية للحديث ) وبحسب التفضيل الشخصي الذي ينسجم مع ميول وقدرات المعلم. (قمبر، ١٩٨٧: ١٧١). ولعل من تلك الأساليب والتقنيات المناقشة والمناظرة والإملاء والملاحظة والتجريب.

ويفرق ( حاج يحيى، ١٩٩٥: ١١٠ ) بين طريقة التدريس في المدارس الكبيرة، وطريقة التدريس في المدارس الصغيرة " فقد كانت طريقة التدريس في المدارس الكبيرة هي طريقة النقاش، أما طريقة التدريس في المدارس الصغيرة فكانت بطريقة إملاء المادة على الطلاب ثم تفسيرها " .

ويرى كثير من الباحثين أن نظام التربية الإسلامية في العصور الوسطى قد تميز بقدر من الحرية ومراعاة الفروق الفردية تحسده عليها المدارس والجامعات الحديثة، فقد كان الطالب هو الذي يختار أستاذه وينتقي ما يدرسه من علوم ( الجيار، ب.ت: ١٢٧ ) .

وكان نظام التعليم في المساجد الجامعة أو المدارس التابعة لها يتيح للطلبة حرية اختيار المواد التي يدرسونها، والمدرس الذي يتولى تدريسهم، ولذلك كان عدد الطلاب يزداد حسب شهرة المدرس ومكانته، وكان معدل الطلبة ٢٠ طالبا لكل مدرس ( المومني، ١٩٨٧: ١٢٩ ) .

على أن الباحث يتحفظ حول الرقم المذكور، حيث أثبتت الأدبيات أن بعض العلماء كابن الجوزي كان يحضر له آلاف الطلبة، كما يحضرون اليوم في مدرجات الدراسة بالجامعات.

ولقد فرق المسلمون بين تربية الصغار والكبار، وأقاموا وزناً كبيراً للصلة بين محتوى الدراسة وعمر الطالب، أما سن التحاق التلميذ بالدراسة فلم تكن محددة، بل كان الآباء أحراراً في ذلك على أن الكثير من المربين المسلمين نصحوا بالتبكير في طلب العلم لفائدته الكبيرة في مختلف المجالات ( الرشدان وجعيني، ١٩٩٤: ١٤١ ، ١٤٢ ) .

وكان الطالب إذا أتم دراسته وتأهل للفنّيَا والتدريس أجاز له شيخه ذلك وكتب له إجازة يذكر فيها اسم الطالب وأستاذه ومذهبه وتاريخ الإجازة وغير ذلك، وتتوقف قيمة الإجازة على سمعة الأستاذ الذي صدرت عنه ومكانته العلمية ( أحمد وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٤ ، ١٥٥ ) .

ويساعد المعلم في مراجعة المادة الصعبة وتفسير النقاط الغامضة التي لم يستوعبها الطلاب مساعد اسمه "المعيد"، وكان كل طالب ينهى التعليم في المدارس الكبيرة يحصل على شهادة في القضاء والتعليم، وكانت تضاف كلمة " دين " لاسم الخريج مثال ذلك شمس الدين وجلال الدين ( حاج يحيى، ١٩٩٥: ١٠ – (١١١).

كما أدرك العلماء المسلمون أهمية التدرج في التعليم، وعدم الخلط بين علمين في آن واحد، وكانت طريقتهم فردية، أي أن يهتم المدرس بكل طالب على حدة لا بالطلاب جملة وتميزت طريقة التعليم العالي بالنقاش والأسئلة بين الطلاب وأساتذتهم بعد المحاضرة، بالإضافة إلى أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار (الرشدان وجعيني، ١٩٩٤: ٤١ - ١٤٢).

### ♦ مراحل التعليم في المدارس الإسلامية:

تنقسم مراحل التعليم اليوم في معظم بلاد العالم إلى ابتدائية وثانوية وجامعية، والأبحاث والدراسات العليا. إلا أن المسلمين عرفوا في الواقع ما يشبه هذه المراحل؛ فقد وجد التعليم الابتدائي في الكتاتيب، كما وجد في حوانيت الوراقين والصالونات ومنازل العلماء ما يشبه التعليم الجامعي اليوم. أما المساجد فقد وجدت فيها المرحلتان الثانية والثالثة، وعرف المسلمون أيضا المرحلة الرابعة وما يؤكد ذلك ما كان يجري في بيت الحكمة (الرشدان و جعيني، ١٩٩٤: ١٤٢).

وينفق ( الجيار، د.ت: ١٢٦ ) مع ماسبق بالنسبة لتنظيم المدارس الإسلامية، مستخدما لغة العلم الحديث في إعطائه بنية السلم التعليمي على النحو التالي:

(١) المرحلة الأولى: وكانت تقدم في الكتاب من سن ٦ - ١٤ تقريبا، وكان الكتاب غالبا خارج المسجد في منزل الفقيه (المعلم) أو في الحوانيت.

(٢) المرحلة الثانوية أو المتوسطة: وكانت مدارس هذه المرحلة تعرف باسم مدرسة المسجد أو الحلقة أو المدرسة، ويتراوح سن التلاميذ فيها من ١٤ إلى ١٨ سنة.

(٣) مرحلة التعليم العالي: وتبدأ بعد انتهاء التلميذ من حفظ القرآن الكريم وكانت توجد في إحدى المؤسسات التالية: دار الحكمة، المكتبات، الصالونات الأدبية، ودور العلماء، والمساجد الكبيرة مثل الأزهر.

ويرى (المومني، ١٩٨٧: ١٢٣) أن التعليم كان في بداية الأمر يتخذ أشكالاً ثلاثة: تعليم الأطفال، وتعليم المبتدئين من الكبار، وعقد حلقات العلم والتدريس والمناظرة لذوي المستويات العلمية المتقدمة من الكبار.

ويرى صاحب ضحى الإسلام (أمين، ب.ت: ٦٦) أنه لم تكن هناك مراحل للتعليم معينة، فليس هناك مرحلة للتعليم الأولي أو الابتدائي، ومرحلة للثانوي وهكذا؛ إنما هناك مرحلة واحدة تبتدئ بالكتاب أو بالمعلمين الخاصين، وتنتهي بأن تكون له حلقة في المسجد؛ غاية الأمر أن من المتعلمين من يتم هذه المرحلة وقليل ما هم، وآخرون يقفون في نصف الطريق أو ربهه.

ثم تطور التعليم من حلقات المساجد إلى مدارس منظمة، حبست عليها الأوقاف لضمان حياتها، وبدأ ذلك التطور في القرن الرابع الهجري في زمن الفاطميين، وازدهرت المدارس في عصر الدولة الأيوبية والمماليك (الأهواني، ب.ت: ٦٢، ٦٣).

### خامساً: المدارس الإسلامية (الشرعية) وعلوم الشرع:

إن مهمة الداعية هي دعوة الناس إلى الإسلام، وترك ما هم عليه من أديان باطلة ومذاهب ومفاهيم فاسدة، ونظم وقوانين جائرة، وهذا يقتضي أن يكون الداعية عالماً بعمق الإسلام، وحقائقه ومفاهيمه، ونظمه ومناهجه، ذكياً، لمأخاً، سريع البديهة، متكلماً، قادراً على إقناع من يدعوهم بالحجة والبرهان، بأن هذا الدين هو الحق ولا حق غيره، ولعل هذا لا يمكن تحقيقه في عصرنا هذا إلا من خلال مؤسسات التعليم الشرعي التي تضطلع بإعداد الدعاة وتدريبهم للقيام بدورهم في ميادين الدعوة خير قيام، وذلك من خلال توفير الوسائل التي تسهم في القيام بتبليغ دعوة الإسلام ونشرها، مستلهمة في ذلك أحدث ما وصل إليه العلم من وسائل لدعوة الناس والتأثير في نفوسهم، ولعل أهم هذه المؤسسات هي المدارس الشرعية.

على أنه يمكن الإشارة هنا إلى أن هذه المدارس هي الامتداد الطبيعي للمدارس الإسلامية الأولى والتي تم استعراضها سالفاً، سواء كان ذلك الامتداد في النظام أو الأهداف أو المناهج.

ولقد قامت المساجد في عصور الإسلام الزاهية بمهمة الدعوة والتأثير في النفوس خير قيام فكان اللقاء والتلقي يتمان فيها فتتحقق المصلحة بذلك، "أما في العصر الحاضر، وفي ظل الظروف التي تعيشها الأمة الإسلامية، فقد قصر دور المساجد عن أداء هذه الرسالة، فتعين إنشاء الجامعات والمعاهد التي تعد الدعاة وتدريبهم على القيام بالدعوة (حسان، ١٩٨٨: ٢١٥، ٢١٦)، فكانت الكليات والمدارس الشرعية.

ولعل مما يُظهر أهميتها ذلك القصور الذي لحق بمدارس التعليم العام والتي أخذت على عاتقها تربية النشء، فكان يؤمل في أن تؤدي دور المساجد المضيع. إلا أنه وللأسف "بدأ تفريغها تدريجياً من الروح الإسلامي الذي كان يجب أن ينساب فيها ويتغلغل في تقاليدنا وأنظمتها ومناهجها وكتبها فأصبح الدين درساً من الدروس، محصوراً في داخل حصة يختلف عددها في الأسبوع زيادة ونقصاً باختلاف الظروف، ويلقى المعلم مادتها إلقاء تلقينياً جافاً كثيراً ما يكون مملاً (الأسد، ١٩٩٦: ١٢).

"ولعل أهم مظاهر هذا التقصير ما يتعلق بإعداد معلم العلوم الدينية (الشرعية) في هذه المدارس، كما هو الحال في برامج إعداد معلم العلوم الشرعية في معظم أقطار الأمة الإسلامية. "ويصل الأمر إلى حد الإبهاء عندما يناط تعليم العلوم الشرعية، القرآن والحديث والفقهاء لمعلم اللغة العربية الذي لم يدرس العلوم الشرعية، ولم يدرّب على تدريسها، إن أقل ما يمكن أن يقال في هذا أنه استهانة بالإسلام وأهله، وحط من شأن العلوم



الشرعية التي ينبغي أن تكون الأساس في مناهج تربية الناشئة، وجوهر مناهج إعداد المعلمين في جميع التخصصات ابتداء باللغة الإنجليزية وانتهاء بالتربية الفنية والتربية الرياضية، ولا يقام فيها تخصص لإعداد معلم العلوم الشرعية، التي ألحقنا تدريسها بمعلم اللغة العربية الذي يقوم بتدريسها دون إعداد ودون معرفة من أي نوع " (مذكور، ١٩٩٩: ١٥٥).

ويشير الباحث هنا إلى أن الأمر لم يقتصر على معلم اللغة العربية فحسب، بل إن بعض المدارس لتكلف مدرسي الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية بتدريس التربية الإسلامية، والأمر هنا - كما يرى الباحث - أخطر.

ولعل هذا مما دفع (أحمد، ١٩٨٠: ٤٢ - ٤٤) للذهاب إلى أن المدرسة فشلت في تسليح المتعلمين بالقيم الدينية والمعايير الخلقية، مرجعا ذلك لعدة أسباب يلخصها فيما يلي:

(١) عدم إعطاء مادة التربية الدينية العناية التي تستحقها فوقتها المخصص في جدول الدراسة يتأرجح بين حصة واحدة أو حصتين أسبوعياً.

(٢) تعد كتب التربية الدينية دون المستوى مادة علمية، وأسلوباً تربوياً وتشويقاً وتويعاً للموضوعات.

(٣) قلة ما يعطي للتلميذ، فما يقدم إليهم خلال المراحل الدراسية لا يفي بالغرض المطلوب، فضلاً عن كونه غير متوازن، وخال من التركيز ومن الاختيار.

(٤) فشل الأسلوب الذي يتبعه بعض المعلمين في تدريس التربية الدينية لأنه يعتمد على الوعظ والتلقين وهذا الأسلوب لا يؤثر في نفوس التلاميذ ولا يجذبهم إلى الدرس.

(٥) يمارس تدريس الدين في مدارسنا العربية معلمون ومعلمات أعدوا لتدريس اللغة العربية ولم يعدوا لتدريس الدين.

إلا أن الباحث يشير هنا إلى أن الوضع المذكور ربما ينطبق على كثير من الدول العربية، باستثناء فلسطين التي بدأت وزارة التربية والتعليم فيها بتعيين حملة الشهادات الجامعية من خريجي الشريعة والدراسات الإسلامية في المدارس، وذلك منذ عام ١٩٩٨ م، إضافة إلى أن عدد المتقدمين لوظيفة مدرس تربية إسلامية للعام الحالي ٢٠٠٢ م قد بلغ (٥٠٠) متقدماً ومتقدمة (الأغا، ٢٠٠٢).

وقد أدى الوضع المذكور آنفاً إلى إعادة بعض المسلمين النظر في هذه المدارس عموماً، فظهرت ما تسمى بالمدارس الدينية (الشرعية)، والتي فيها عودة لنموذج المدرسة الإسلامية القديم، بحيث يتم الجمع بين علوم الدين والدنيا في سياق مترابط، وذلك حتى لا يحدث الشرخ في جسم الأمة، وتنهشها تناقضات الثنائية والازدواجية، بين علماء دينها وعلماء دنياها.

ويشير ( علي، ١٩٨٨: ٢٥ ) إلى أن هذه النوعية من المدارس تقدم للناشئة القدر اللازم من المعارف والمعلومات والحقائق والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها قوانين التعليم الرسمية، مع الحرص على أن يتم ذلك في إطار إسلامي بمزيد من تعليم الدين من خلال المقررات الإضافية أو الأنشطة .

علما بأن التربية الإسلامية لا تقر التفريق بين العلوم الدينية والعلوم الدنيوية، وإنما ترى العلم والحياة والدين وحدة متكاملة. وهي بالتالي لا تقر التفريق بين المؤسسات التربوية أو غيرها على أساس أن بعضها ديني وبعضها غير ديني وإنما ترى الترابط العضوي بين العلوم جميعا وبين المؤسسات التربوية جميعا، شرطاً أساسياً لسلامة العملية التعليمية، وضمانة لعدم الانحراف بها عن غايتها المثالية (نشابة، ١٩٩٣: ١٢٩).

وحديثاً قسم ( النزل، ١٩٩٣: ٤٩٣ ) المدارس الإسلامية الخاصة التي تحرص على نشر التعليم الإسلامي من حيث المناهج إلى ثلاث فئات:

١ - الفئة الأولى: هي تلك التي ما تزال تركز على دراسة علوم الشريعة والعقيدة وعلوم اللغة العربية ، ولا تعير اهتماما كافيا للعلوم المعاصرة، وهذه هي المؤسسات التي كانت موجودة في البلاد الإسلامية عندما تعرضت للغزو الاستعماري، وقد عمل الاستعمار على عزلها من المجتمع ،فأنشأ المدارس الحديثة، وما زال يوجد في بعض البلاد الإسلامية مثل السودان وماليزيا مدارس من هذا النوع.

٢ - الفئة الثانية: تتبنى المناهج الدراسية المقررة في المدارس الرسمية، ولكنها تضيف إلى ذلك شيئا من التركيز على علوم الشريعة والعقيدة وتهتم بالنشاطات المدرسية لتحقيق من خلالها مزيداً من الأهداف التي تهتم بها التربية الإسلامية. ومن الأمثلة على ذلك مدارس المنارات التي لها فروع في مدن السعودية الرئيسية.

٣ - الفئة الثالثة: هي تلك التي تسير وفق سلم تعليمي ومنهاج مدرسي وسياسة تعليمية خاصة بها. ومن الأمثلة على ذلك مدرسة دبي الإسلامية. وتقوم السياسة التربوية لهذه المدرسة على نقطة أساسية مفادها أن سن البلوغ هي سن التكليف الشرعي، على اعتبار أن سن البلوغ ينبغي أن يكون بداية سن الإنتاج والإبداع والعمل. ويشير الباحث إلى أن المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف الإسلامية ومعهد الأزهر الديني تتبع الفئة الثانية من الفئات المذكورة، أما مدارس جماعة التبليغ والدعوة فتتبع الفئة الأولى.

وقد أدرك المسلمون الأول ما قد تتعرض له المؤسسات التربوية من ضغوط لتحويلها عن غايتها هذه، وتسخيرها لغايات أنية ومصالح فئوية، فأنشئت الأوقاف للمؤسسات التربوية ليخصص ريعها لضمان استقلال هذه المؤسسات من الضغوط التي يمكن أن تمارس عليها من قبل الحكام وغيرهم ولتبقى للعلماء وطلبة العلم المكانة الجليلة التي خصهم بها القرآن الكريم في العديد من آياته والسنة النبوية الشريفة في كثير من الأحاديث والأخبار (نشابه، ١٩٩٣: ١٢٩).

ويؤكد هذا ما أشار إليه ( التل، ١٩٩٣: ١٩١ ) من أن الدولة عندما تحكم قبضتها على التربية فإنها تفرض على التربية الدينية أن تعكس وجهة نظرها، ومعلوم أن التربية الإسلامية تستمد مبادئها من مصادر ثابتة هي القرآن الكريم، الحديث الشريف، فمصادر التربية الإسلامية فوق الأهواء والميول، ولا يصح أن تتلون التربية الإسلامية تبعاً للدول التي تدرس فيها هذه التربية.

### سادساً: نشأة المدارس الشرعية في محافظات غزة :

تأسست أول مدرسة شرعية (دينية) بقطاع غزة في عام ١٩٥٤م، تلك المتمثلة في معهد فلسطين الديني (الأزهر )، والذي كان ممن تقدموا بفكرة إنشائه الشيخ/ محمد عواد. وذلك تلبية لرغبة السكان في تلقي العلوم الدينية ودعم الأواصر الثقافية مع مصر، وقد تكونت لجنة ضمت ممثلين عن المجلس الإسلامي الأعلى وبلديتي غزة وخان يونس من أبرز أعضائها رئيسها الشيخ محمد عواد رئيس المجلس الإسلامي وعبد الرحمن الفرا رئيس بلدية خان يونس ومدير الرئيس نائب رئيس بلدية غزة، وقامت هذه اللجنة بالاتصال مع مشيخة الأزهر في مصر والجهات المعنية الأخرى وحصلت على موافقة لإقامة معهد ديني تابع للأزهر يطلق عليه اسم "معهد فلسطين الديني (سكيك، ١٩٨٣: ٦٣).

وقد بدأت الدراسة فيه سنة ١٩٥٥/٥٤م في مرحلة ابتدائية ثم طور إلى مرحلة إعدادية ثم إلى مرحلة ثانوية (إعدادي جامعة)، كما أقيمت جمعية تحفيظ القرآن الكريم وقد قبلت جامعة الأزهر جميع الخريجين، وفي سنة ١٩٦٣م كملت المرحلة الثانوية (سلامة، ١٤٠٣: ٦٧).

وبذلك تكون قد اكتملت في هذا المعهد المرحلتان الإعدادية والثانوية الأزهرية، وتتبع مناهج الدراسة في المعاهد الأزهرية وأصبح في مقدور المتخرج منه متابعة تعليمه العالي في كليات جامعة الأزهر. وكانت إدارة الأزهر في القاهرة تزود معهد غزة بالمدرسين المؤهلين والكتب اللازمة (سكيك، ١٨٨٣: ٦٤).

وقد توقف المعهد عن الدراسة بسبب الحرب وإصابة مبانيه بالثلف وتفرق أساتذته وطلابه وانقطاع موارده، ولما كانت الحاجة أكثر إلحاحاً لسد الفراغ الحاصل في التعليم الديني ألفت (شكلت) لجنة من كرام المواطنين لإصلاح مباني المعهد واستؤنفت الدراسة فيه عام ١٩٧٢/٧١ م (سلامة، ١٤٠٣: ٦٧).

ولا زال الأزهر يستقبل الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ونظراً للظروف القاسية التي يمر بها شعبنا الفلسطيني، ولا سيما سياسة الحصار وتقطيع أوصال الوطن؛ عمدت إدارة الأزهر الديني إلى إنشاء معهد ديني في محافظات غزة الجنوبية، وبالتحديد في محافظة خان يونس (جورة اللوت)، وذلك ليتسنى لطلاب هذه المناطق إكمال دراستهم الشرعية، وقد بدأت الدراسة في المعهد عام ٢٠٠٠ م.

أما المدرسة الشرعية الثانية في محافظات غزة فقد أنشئت عند قدوم السلطة الفلسطينية عام ١٩٩٦ م، بقرار من وكيل وزارة الأوقاف والشئون الدينية الشيخ/ يوسف سلامة، " حيث بدأت الدراسة فيها بتاريخ ٢٨/٢/١٩٩٦ م، وتم قبول مائة وعشرين طالباً في المرحلتين الإعدادية والثانوية لمن أنهى الدراسة الابتدائية والإعدادية في العام الدراسي الأول وذلك في مدرسة الأوقاف الشرعية للبنين بمدينة غزة. وزاد الإقبال في العام الدراسي الثاني على المدرسة الشرعية بغزة وتم تسجيل طلاب جدد حسب شروط القبول حيث بلغ عدد الطلاب للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ م مائة وسبعين طالباً، ونظراً للإقبال الشديد على المدارس الشرعية، قامت وزارة الأوقاف عام ١٩٩٨/٩٧ م بتأسيس مدرسة الأوقاف الشرعية للبنات في محافظة خان يونس حيث تم قبول ثمانين طالبة حسب شروط القبول في المرحلتين الإعدادية والثانوية وبنفس المناهج والمرافق والخدمات حيث تم الحصول على ترخيص من وزارة التربية والتعليم والاعتراف بشهادة المدارس الشرعية (المدارس الشرعية في فلسطين - دائرة التعليم الشرعي بوزارة الأوقاف، ١٩٩٨: ٣، ٤) .

أما فيما يتعلق بالمدارس الشرعية التي تشرف عليها جماعة التبليغ والدعوة - وهما مدرستان - فقد أنشئنا عام ١٩٩٦ م، كإحدى حلقات التعليم الشرعي الذي تهتم به الجماعة، والمتمثل في مراكز تحفيظ القرآن الكريم التي صاحبت في نشاطها وعطائها عطاء جماعة التبليغ والدعوة في ميدان الدعوة الإسلامية.

### سابعاً: نظام الدراسة في المدارس الشرعية بمحافظات غزة:

#### أولاً: مدارس الأوقاف الشرعية:

يشرف على المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف الشرعية مدير عام التعليم الشرعي ومدراء هذه المدارس، وهيئة تدريسية مكونة من نخبة من المدرسين والمدرسات. وعلى عاتق مدير/ مديرة المدرسة تقع مسؤولية الإشراف المباشر لمتابعة وتنفيذ السياسة العامة للوزارة وفق المنهج وملاحظة ما قطع منه ومن مسؤوليته التأكد من عدم التأخير فيما قطع من المنهج الدراسي، ومن واجباته أن يرفع التقارير إلى دائرة التعليم الشرعي في الوزارة للاطلاع على سير العمل في المدرسة، ويتم رفعها شهرياً، وهناك تعاون تام بين وزارة التربية والتعليم وبين دائرة التعليم الشرعي حيث يتم بينهما متابعة سير الدراسة، وتقييم العملية التعليمية، ويبلغ عدد الحصص في الأسبوع الواحد ٣٦ حصّة موزعة حسب الجدول المدرسي (وزارة الأوقاف، ٢٠٠٠: ١٤٤).

وفيما يتعلق بشروط القبول بهذه المدارس أن يكون الطالب والطالبة: حاصلًا على معدل ٨٥% فما فوق من شهادتي الابتدائية أو الإعدادية، وحسن السير والسلوك، وأن يجتاز المتقدم امتحان القدرات الخاصة بالمدرسة، وتعطى الأولوية لأبناء الشهداء والأيتام وحفظة القرآن بشرط أن تتوفر فيهم الشروط السابقة (دائرة التعليم الشرعي، ١٩٩٩: ٧).

وتقوم وزارة الأوقاف الإسلامية بتمويل الإنفاق على هذه المدارس الشرعية، حيث توفر الوزارة الخدمات الآتية: (دائرة العليم الشرعي، ١٩٩٩: ١٨).

- التدريس المجاني حيث أن الطالب لا يدفع أية رسوم.
  - توفير جميع الكتب المدرسية (المقررة في وزارة التربية والتعليم) والمنهاج الشرعي مجاناً لجميع الطلاب.
  - توفير الحقائب والكراسات والقرطاسية للطلاب والطالبات.
  - توفير الزي المدرسي لجميع الطلاب والطالبات.
  - تأمين المواصلات لجميع الطلبة.
  - تقديم وجبة طعام يومياً للطلبة.
- علماً بأن هناك فرصة متاحة لطلبة هذه المدارس لإكمال تعلمهم، حيث أنشأت وزارة الأوقاف كلية الدعوة الإسلامية، وبدأت فيها الدراسة فيها بتاريخ ٢٢/ جمادى الآخرة/ ١٤٢٠ هـ الموافق ١٠/٢/١٩٩٩م (وزارة الأوقاف، ٢٠٠٠: ١١٧).

### ثانياً: مدارس جماعة التبليغ والدعوة:

تقوم المدارس الشرعية التابعة لهذه الجماعة باستيعاب طلبة العلم الشرعي دون قيود تتعلق بأعمار هؤلاء الطلبة، على أن سنة البدء هي الصف السادس، و فيما يتعلق بإقامة الطلبة فيمكث الطلبة في المدرسة أسبوعاً كاملاً ومن ثم يغادرون مدارسهم في إجازة أسبوعية يمكثونها في بيوتهم، ومن ثم يعودون إلى المدرسة في بداية الأسبوع التالي، ولعل في هذا النظام تأسياً بالنظام التعليمي الذي تبنته التربية الإسلامية قديماً. على أن التعليم في هذه المدارس تعليم شبه مجاني.

أما بالنسبة لمراحل الدراسة في هذه المدارس؛ فإنها تقتصر على أربع سنوات يقضيها الطالب في المدرسة، بحيث تمثل كل سنة مستوى تعليمياً مستقلاً، يتساوى فيها جميع الطلاب ممن هم فوق مستوى الصف السادس، بحيث يحصل الطالب على شهادة بما أنه سنها سنوياً، وبعد انتهائه من تعلمه تماماً يحصل على إجازة (شهادة شاملة)، يستطيع بواسطتها أن يعمل خطيباً وإماماً في أحد المساجد، أو محفظاً للقرآن الكريم في أحد مراكز التحفيظ التابعة لجماعة الدعوة والتبليغ نفسها، أو تلك التابعة لوزارة الأوقاف الإسلامية، كما ويستطيع الطالب

الخريج وبواسطة هذه الشهادة ( الإجازة ) الالتحاق بأي من المعاهد أو الجامعات الإسلامية في باكستان أو اليمن أو موريتانيا، والتي تعترف بهذا النوع من التعليم الشرعي (محمد صلاح، ٢٠٠١).

### ثالثاً: معهد الأزهر (فلسطين) الديني:

مناهج الدراسة في المعهد هي نفس مناهج الدراسة في المعاهد الدينية الأزهرية التابعة للأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية. وفي المعهد مرحلتان إعدادية وثانوية، والثانوية قسماً علمياً وقسم أدبي لكل من الطلاب والطالبات. وفيما يتعلق بشروط القبول بالمرحلة الإعدادية أن يكون الطالب حاصلاً على الشهادة الابتدائية من مدارس مديرية التربية والتعليم، وفي المرحلة الثانوية أن يكون الطالب حاصلاً على الإعدادية العامة ( الصف التاسع الأساسي ) من مدارس التربية والتعليم بعد اختبار للوقوف على مدى معرفة الطالب ( سلامة، ٢٠٠٣: ٧١ ).

على أنه بإمكان خريجي هذا المعهد الديني متابعة تعليمهم العالي في كليات جامعة الأزهر، أو أي جامعة أخرى حسب نظام القبول لهذه الجامعة.

### ثامناً: مناهج التعليم الشرعي في المدارس الشرعية بمحافظة غزة:

أولاً: مناهج التعليم في معهد الأزهر الديني: من المساقات المقررة على طلبة هذا المعهد:

— للصف الثاني عشر الأدبي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، التفسير، الفقه، التوحيد، النحو، الصرف، البلاغة، المطالعة والنصوص، الإنشاء، المنطق الحديث، التاريخ، الجغرافيا، اللغة الإنجليزية.

— للصف الثاني عشر العلمي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، التفسير، الفقه، التوحيد، النحو، الصرف، البلاغة، المطالعة والنصوص، الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، الرياضيات، اللغة الإنجليزية.

— للصف الحادي عشر الأدبي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، التفسير، الفقه، التوحيد، النحو، الصرف، البلاغة، المطالعة والنصوص، الإنشاء، المنطق الحديث، الفلسفة، التاريخ، الجغرافيا، اللغة الإنجليزية، العروض والقافية.

— للصف الحادي عشر العلمي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، التفسير، الفقه، التوحيد، النحو، الصرف، البلاغة، المطالعة والنصوص، الإنشاء، الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، الرياضيات، اللغة الإنجليزية.

— للصف العاشر الأدبي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، التفسير، الفقه، التوحيد، النحو، الصرف، البلاغة، المطالعة والنصوص، الإنشاء، المنطق، علم النفس، التاريخ، الجغرافيا، اللغة الإنجليزية.

— للصف العاشر العلمي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، التفسير، الفقه، التوحيد، النحو، الصرف، البلاغة، المطالعة والنصوص، الإنشاء، اللغة الإنجليزية، الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، الرياضيات.

— للصف التاسع الأساسي: القرآن وتجويده، الفقه، التوحيد، السيرة، النحو، الصرف، المطالعة والنصوص، الإنشاء، الإملاء والخط، العلوم العامة، دراسات اجتماعية، رياضيات، اللغة الإنجليزية.

### ثانياً: منهاج معهد الصحابة الشرعي ( جماعة التبليغ والدعوة ):

(١) **السنة الأولى:** من المساقات المقررة على الطلبة في هذه السنة:

— القرآن الكريم — الحديث الشريف ( الوافي في شرح الأربعين النووية ) — السيرة (الرحيق المختوم) — الفقه ( متن الغاية والتقريب ) — نحو ( مختصر قواعد اللغة العربية — شرح العوامل المائة ) — الصرف.

(٢) **السنة الثانية:** ومن مساقاتها:

القرآن الكريم — العقيدة (الإيمان أركانه ونواقضه) — الحديث (نزاهة المتقين — شرح رياض الصالحين — الأدب المفرد) — الفقه (أنوار المسالك في شرح عمدة السالك) — النحو (هداية النحو) — الصرف (علم الصيغة).

(٢) **السنة الثالثة:** ومن مساقاتها:

— القرآن الكريم — العقيدة (شرح أصول العقيدة الإسلامية) — الحديث (الموطأ) — الفقه (السراج الوهاج) — السيرة (تاريخ الخلفاء) — النحو (شرح ابن عقيل — المجلد الأول).

(٣) **السنة الرابعة:** وفيها:

— القرآن الكريم — التفسير (تفسير الجلالين) — الحديث (مشكاة المصابيح) — أصول الفقه — أصول الحديث (المنهاج الحديث في بيان علوم الحديث) — السيرة (أصول الصحابة) — النحو (شرح ابن عقيل).

### ثالثاً: المناهج والمواد الدراسية بمدارس الأوقاف الشرعية:

يدرس طلبة هذه المدارس الشرعية العلوم الشرعية من تربية إسلامية، تفسير، فقه، حديث، ثقافة، عقيدة إسلامية بالإضافة إلى المنهج المقرر من وزارة التربية والتعليم (وزارة الأوقاف، ٢٠٠٠: ١٤٤).

### تاسعاً: أهداف المدارس الشرعية بمحافظة غزة:

(المدارس الشرعية في فلسطين، ١٩٩٨: ٦)

— تخريج نوعية متخصصة من الدعاة المتميزين والملتزمين دينياً وعلمياً وأخلاقياً.  
— نشر العلوم الشرعية وإبراز الوجه المشرق للدعوة الإسلامية في فلسطين والعالم.

— بناء جيل من المبدعين والمبدعات، قادر على الحوار والنقاش والتوجيه والإرشاد وذلك من خلال المواد المنهجية المختلفة والأنشطة المدرسية المتعددة.

— بناء مؤسسة طموحة قادرة على تقديم العلوم الشرعية والعلوم الحياتية بأحدث وأفضل الأساليب التعليمية.

— المساهمة في إيجاد وظائف للطلاب والطالبات المتميزين من خريجي المدارس وذلك للعمل في بعض الوظائف مثل الإمامة والوعظ والخطابة وتحفيظ القرآن.

### عاشراً: أهم الأدوار والأنشطة التي تمارسها المدارس الشرعية بمحافظة غزة:

تقوم هذه المدارس ببعض الأنشطة والأدوار والتي منها:

— **أنشطة ثقافية ودعوية:** تتمثل في الاحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية، والبرامج الإذاعية، وإصدار نشرات إرشادية وتوجيهية، والقيام بالرحلات العلمية والتثقيفية إلى بعض الأماكن الأثرية.

— **أنشطة اجتماعية:** من أبرزها المشاركة في الأفراح والتعازي، وتبادل الزيارات بين طلبة هذه المدارس.

— **أنشطة صحية:** مثل الإشراف على نظافة المدرسة الشرعية، والمساهمة في الإسعافات الأولية، ومعالجة الطلبة المرضى.

— **أنشطة رياضية:** تتمثل في ممارسة الطلبة لهواياتهم الرياضية، وعقد المباريات بين هذه المدارس وغيرها من مدارس التعليم العام.

أما فيما يتعلق بأعداد الطلبة المنتسبين لكل من المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف، أو معهد الأزهر الديني، أو جماعة التبليغ والدعوة فهي موزعة كما يلي:

جدول رقم ( ٢ ) يبين أعداد الطلبة المنتسبين للمدارس الشرعية بمحافظة غزة،

وتوزيعهم عليها، وذلك عام ٢٠٠١ م.

اسم المدرسة	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
مدرسة الأوقاف الشرعية للبنين بغزة	١٨٠	—	١٨٠
معهد الأزهر الديني بغزة	٤٠٠	٢٠٠	٦٠٠
مدرسة ( الصحابة ) الشرعية	١٠٠	—	١٠٠
مدرسة ( أم المؤمنين خديجة ) الشرعية	—	٥٠	٥٠
معهد الأزهر الديني بخان يونس	١٥٠	—	١٥٠
مدرسة الأوقاف الشرعية للبنات بخان يونس	—	١٠٠	١٠٠
<b>المجموع</b>	<b>٨٣٠</b>	<b>٣٥٠</b>	<b>١١٨٠</b>

\* تم الحصول على الإحصائيات الواردة في الجدول أعلاه من خلال مقابلات شفوية مع مديري المدارس الشرعية التابعة للمؤسسات الثلاث.



## الفصل الثالث

# طريقة الدراسة وإجراءاتها

ويتضمن: -

- v منهج الدراسة
- v المجتمع الأصلي
- v عينة الدراسة
- v متغيرات الدراسة
- v أداة الدراسة
- v صدق الأداة
- v ثبات الأداة
- v إجراءات الدراسة
- v المعالجة الإحصائية

يتناول الباحث في هذا الفصل طريقة الدراسة وإجراءاتها والتي تشتمل على ما يلي:

### أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، " وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها " ( الأغا والأستاذ، ١٩٩٩: ٨٣ )، ويعتبر هذا المنهج مناسباً لهذه الدراسة لأنه يقوم على جمع البيانات (وصف واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية من وجهة نظر المعلمين) وتصنيفها ومن ثم تحليلها ( الأغا، ١٩٩٦: ٧٣ ).

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي المدارس الشرعية في محافظات غزة والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢م، والبالغ عددهم ( ٩٣ ) معلماً ومعلمة، منهم ( ٣٢ ) معلماً ومعلمة في المدارس التابعة لوزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، و ( ٥٤ ) معلماً ومعلمة في المدارس التابعة لمعهد الأزهر الديني، و ( ٧ ) من المعلمين والمعلمات في المدارس التابعة لجماعة التبليغ والدعوة. والجدول التالي يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي موزعين على الجهات المشرفة على التعليم الشرعي:

### جدول رقم ( ١ )

يبين توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الشرعية بمحافظات غزة للعام ٢٠٠١/٢٠٠٢م

عدد المعلمين والمعلمات	اسم المدرسة الشرعية
٢١	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنين بغزة
٤٠	معهد الأزهر الديني بغزة
٤	مدرسة ( الصحابة ) الشرعية بالنصيرات
٣	مدرسة ( أم المؤمنين خديجة ) الشرعية بالنصيرات
١٤	معهد الأزهر الديني بخان يونس
١١	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنات بخان يونس
٩٣	المجموع

ثالثاً: عينة الدراسة: قام الباحث باختيار جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة بسبب قلة العدد، حيث بلغ مجموع عدد المعلمين في المدارس الشرعية بمحافظات غزة وقت تطبيق الدراسة ( ٩٣ ) معلماً فقط.

### رابعاً: متغيرات الدراسة:

تم تحديد متغيرات الدراسة المستقلة على النحو التالي:—

١- متغير المؤسسة المشرفة على المدارس الشرعية [ وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية — معهد الأزهر الديني ].

٢- متغير المكان [ محافظات غزة الشمالية - محافظات غزة الجنوبية ].

\*أما المتغير التابع فهو: مشكلات المدارس الشرعية.

### خامساً: أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة للكشف عن واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية، وهذه

الاستبانة مقسمة إلى قسمين: -

القسم الأول: عبارة عن الفقرات التي تشكل مجملها البنود التي تصلح لقياس المشكلات التي تعترض

المدارس الشرعية.

القسم الثاني: عبارة عن سؤال مفتوح الطرف نصه: " أخي المعلم ... أختي المعلمة من فضلك؛ إن كان

لديك مقترحات لحل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية؛ من أجل النهوض بهذه المدارس فلا تixel/ ي

بها علينا " .

وقد مر تصميم الاستبانة وبنائها بالخطوات التالية:

١- تم الاطلاع على صفحات من الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

٢- أجرى الباحث دراسة استطلاعية من خلال سؤال مفتوح على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) معلماً ومعلمة

في جميع المدارس الشرعية الموزعة شمالي محافظات غزة وجنوبها، وذلك لاستطلاع آرائهم حول المشكلات

التي تعترض تلك المدارس من منظورهم، من خلال سؤال استطلاعي مفتوح الطرف ونصه: " أخي

المعلم...أختي المعلمة: " من فضلك اذكر/ي

- أهم المشكلات التي تعترض المدرسة الشرعية التي تعمل/ ين بها في ضوء الواقع الفعلي لهذه المدرسة " .
- ٣- بعد جمع الاستبانة المفتوحة تم حصر المشكلات التي وردت فيها حسب المجالات المذكورة.
- ٤- واستناداً إلى الخطوات السابقة تم تصميم الاستبانة ( الأداة الرئيسية للدراسة الحالية ) في صورتها الأولية، حيث تم تصنيفها إلى خمسة مجالات، يضم كل منها عدداً من الفقرات كالتالي: -
- المجال الأول: مشكلات متعلقة بالطلبة واشتمل على ( ٢٤ ) فقرة.
- المجال الثاني: مشكلات متعلقة بالمعلمين واشتمل ( ٢٥ ) فقرة.
- المجال الثالث: مشكلات متعلقة بالمنهاج واشتمل على ( ٢٦ ) فقرة.
- المجال الرابع: مشكلات متعلقة بالمباني والأثاث واشتمل على ( ٢٩ ) فقرة.
- المجال الخامس: مشكلات متعلقة بالإدارة واشتمل على ( ٢١ ) فقرة.
- تم صياغة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية وتكونت من ( ١٢٥ ) فقرة. ( انظر الملحق رقم ٣ ).
- ٥- تم توزيع الاستبانة بصورتها الأولية على أساتذة محكمين وعددهم ( ١٢ ) محكماً من الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى. ( انظر الملحق رقم ١ ).
- ٦- في ضوء التحكيم تم إضافة مجال جديد من مجالات المشكلات، وهو مجال [ أولياء الأمور والمجتمع المحلي ]، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها وإضافة فقرات جديدة، وإعادة ترتيب فقرات أخرى.
- والباحث يشير هنا إلى أن بعض فقرات الاستبانة بأبعادها السنة قد أعيدت صياغتها، مع عدم المساس بالجوهر. وبهذا أصبح عدد فقرات الاستبانة ( ١٣٦ ) فقرة موزعة على الأبعاد الستة، فكان عدد فقرات الأول ( ٢١ ) فقرة، والثاني ( ١٩ ) فقرة، والثالث ( ٢٤ ) فقرة، والرابع ( ٢٩ ) فقرة، والخامس ( ٣١ ) فقرة، والسادس ( ١٢ ) فقرة. ( انظر الملحق رقم ٤ )
- كما وتم توزيع المدى على أربع درجات فيما يلي بيانها:

المدى	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
الرقم	٤	٣	٢	١

- ٧- تم إضافة بند يعقب كل بعد من أبعاد الاستبانة ونصه "مشكلات أخرى.....".
- كما وأضيف الجزء الثاني من الاستبانة، وهو الجزء الخاص بمقترحات المعلمين، والذي يتمثل في سؤال مفتوح الطرف نصه " أخي المعلم ... أختي المعلمة من فضلك؛ إن كان لديك مقترحات لحل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية؛ من أجل النهوض بهذه المدارس فلا تبخل/ ي بها علينا، وسجلها أدناه". ( ملحق رقم ٤ ).

— على أن الاستبانة قد طرأ عليها تغيير ثان، وذلك بعد التحقق من درجة صدق الاتساق الداخلي، بحيث حذفت بعض الفقرات التي فشلت في تحقيق الحد الأدنى من الدلالة الإحصائية، وهو ٠,٠٥، وهذه الفقرات تحمل الأرقام التالية (ضمن التسلسل الكلي لفقرات الاستبانة): ٤، ٥، ٦، ١٢، ٣٧، ٥٣، ٨٣، ٨٧، ٨٨، ٩١، ٩٢، ١١٤، ١٢٥، أما ضمن التسلسل الجزئي لفقرات الاستبانة وحسب أبعادها الستة؛ فالأرقام السابقة هي على التوالي: (٤، ٥، ٦، ١٢) في البعد الأول (الطلبة)، و(١٦) في البعد الثاني (المعلمين)، و(١٣) في البعد الثالث (المنهاج)، و(١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨) في البعد الرابع (المباني والأثاث)، و(١١٤) في البعد الخامس (الإدارة)، و(١) في البعد السادس (أولياء الأمور)، وبذا يصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية والصالحة للتطبيق (١٢٢) فقرة، وذلك بعد استبعاد (١٣) فقرة فشلت في الوصول إلى الحد الأدنى من مستوى الدلالة الإحصائية، سواء عند بحث صدق الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، أو عند بحث صدق - اتساق - الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. (انظر الملحق رقم ٥).

#### الدراسة الاستطلاعية Pilot Study :

#### ٧ العينة الاستطلاعية Study Sample :

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلماً من معلمي المدارس الشرعية بمحافظة غزة بهدف التحقق من صدق وثبات استبانة " واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة "، وذلك قبل التطبيق الفعلي للاستبانة، علماً بأن هؤلاء المعلمين تم تطبيق الدراسة عليهم مرة ثانية مع المجتمع الأصلي ككل.

#### ٧ الصدق Validity :

استخدم الباحث الطرق التالية لحساب صدق الاستبانة:

#### أ) صدق المحكمين Referees Validity :

قام الباحث بتوزيع الاستبانة بصورتها الأولية - والتي تتكون من (١٢٥) فقرة موزعة على أبعاد خمسة - على اثني عشرة من أساتذة التربية في جامعات غزة الثلاث: الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وذلك للتأكد من صدق عباراتها وصلاحيتها للتطبيق. (انظر الملحق رقم ١). وقد حاول

الباحث الأخذ بجميع الآراء وتعديل، أو استبدال، أو حذف، أو إضافة بعض الفقرات كما طلب منه، حيث تم صياغة الاستبانة بصورتها الثانية، والتي أصبحت ذات أبعاد ستة، ومجموع فقراتها ( ١٣٦ ).  
( انظر الملحق رقم ٤ ).

وبالتالي أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة معقولة من الصدق الظاهري، أو صدق المحكمين، أو صدق المحتوى.

(ب) صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تقوم فكرة هذا النوع من الصدق على حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك مع الأبعاد الفرعية له، إضافة للتحقق من ترابط أبعاد المقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية للمقياس .  
أولاً: حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس:  
والجدول رقم ( ١ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وموضوعها " واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة " ، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة.

جدول رقم ( ٣ ) يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٤٥٩	*	٣٦	٠.٤٦٧	**
٢	0.387	*	٣٧	٠.٢٧٨	///
٣	٠.٤١٥	*	٣٨	٠.٤٢٩	*
٤	- 0.140	///	٣٩	٠.٤١٧	*
٥	0.326	///	٤٠	٠.٤٤١	*
٦	0.124	///	٤١	٠.٧٢١	**
٧	٠.٤٣٣	*	٤٢	٠.٦٦٦	**
٨	٠.٣٦١	*	٤٣	٠.٦٤٢	**
٩	٠.٤٦٠	*	٤٤	٠.٧٦٣	**
١٠	٠.٤٥٠	*	٤٥	٠.٦٨١	**
١١	٠.٤٠٢	*	٤٦	٠.٦٩٨	**
١٢	٠.١١٠	///	٤٧	٠.٤٣٤	*
١٣	٠.٤٤٣	*	٤٨	0.410	*
١٤	٠.٤٨٥	**	٤٩	0.544	**
١٥	٠.٤٠١	*	٥٠	٠.٣٩٧	*
١٦	٠.٤٨١	**	٥١	٠.٨٠٩	**
١٧	٠.٤٢٢	*	٥٢	٠.٣٩٥	*
١٨	٠.٥١٥	**	٥٣	٠.٣٠٥	///
١٩	٠.٥٧٣	**	٥٤	٠.٥٠٤	**
٢٠	٠.٥٦٢	**	٥٥	٠.٤٨٨	**
٢١	٠.٥١٢	**	٥٦	٠.٥٠١	**

**	. ٦٠٠	٥٧	*	. ٣٨٩	٢٢
**	. ٥٧٢	٥٨	**	. ٦٣٥	٢٣
*	. ٤٢٨	٥٩	**	. ٥٠٨	٢٤
**	. ٥٩٣	٦٠	*	. ٣٩٨	٢٥
**	. ٦٦٩	٦١	**	. ٤٦٤	٢٦
**	. ٤٧٤	٦٢	**	. ٥٧٣	٢٧
*	. ٤١٥	٦٣	**	. ٦٦٥	٢٨
**	. ٥٣٤	٦٤	*	. ٤١٦	٢٩
*	. ٣٩٤	٦٥	**	. ٤٩٠	٣٠
**	. ٥٧٦	٦٦	**	. ٥٣٧	٣١
*	. ٤٤٢	٦٧	*	. ٤١٨	٣٢
**	. ٥٣٦	٦٨	*	. ٤٢٥	٣٣
*	. ٣٩٨	٦٩	**	. ٥٢٠	٣٤
*	. ٤٦٠	٧٠	**	. ٥٨٨	٣٥

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

تابع جدول رقم ( ٣ )

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٧١	. ٤٩٨	**	١٠٤	. ٧٣٣	**
٧٢	. ٣٧٢	*	١٠٥	. ٧٦٨	**
٧٣	. ٥٦٦	**	١٠٦	. ٦٢١	**
٧٤	. ٦٢٩	**	١٠٧	. ٦٩٤	**
٧٥	. ٥٠٤	**	١٠٨	. ٦١٨	**
٧٦	. ٦٣٢	**	١٠٩	. ٧٧٨	**
٧٧	. ٥٥٩	**	١١٠	. ٥٥٤	**
٧٨	. ٦٣٨	**	١١١	. ٦٦٣	**
٧٩	. ٦٤٦	**	١١٢	. ٦٩٦	**
٨٠	. ٦٦٣	**	١١٣	. ٥٨٣	**
٨١	. ٦٣٩	**	١١٤	. ٢١٨	///
٨٢	. ٤٣٤	*	١١٥	. ٥٩٦	**
٨٣	. ٢٠١	///	١١٦	. ٤٢٩	*
٨٤	. ٣٨٠	*	١١٧	. ٦٢٩	**
٨٥	. ٥٣٨	**	١١٨	. ٦٩٦	**
٨٦	. ٤٩٥	**	١١٩	. ٦٠١	**
٨٧	. ٣٠٣	///	١٢٠	. ٤٢٦	*
٨٨	. ٣٧٦	*	١٢١	. ٦٥٤	**
٨٩	. ٤٠٤	*	١٢٢	. ٦٠٤	**
٩٠	. ٦٤٠	**	١٢٣	. ٤١٤	*
٩١	. ٠٩٩	///	١٢٤	. ٥١٧	**
٩٢	. ١٠١	///	١٢٥	. ٢٦٥	///
٩٣	. ٦٥٩	**	١٢٦	. ٥٣٣	**

**	٠.٤٧٥	١٢٧	**	٠.٧٣٩	٩٤
**	٠.٥٠٦	١٢٨	**	٠.٧٢٤	٩٥
*	٠.٤١٦	١٢٩	**	٠.٦١٥	٩٦
*	٠.٣٩٧	١٣٠	**	٠.٥٨٨	٩٧
**	٠.٦٠٣	١٣١	**	٠.٥٤٧	٩٨
**	٠.٥٢٣	١٣٢	**	٠.٥٧٥	٩٩
*	٠.٤٢٩	١٣٣	**	٠.٧٠٢	١٠٠
*	٠.٤٦٣	١٣٤	**	٠.٦٤٤	١٠١
**	٠.٤٦٩	١٣٥	**	٠.٥٤١	١٠٢
**	٠.٤٨١	١٣٦	**	٠.٦٩٤	١٠٣

\*\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ \* دالة عند مستوى ٠,٠٥ /// غير دالة

من الجدول رقم ( ٣ ) يتبين ما يلي: أن أغلب فقرات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة أقل من ( ٠,٠١ ) وهي ( ٨٣ فقرة )، فيما حققت بعض الفقرات مستويات دلالة أقل من ٠,٠٥ وهي ( ٤١ فقرة )، وقد أبقى الباحث على هذه الفقرات على اعتبار أن معيار الإبقاء على الفقرة هو تحقيقها الحد الأدنى من الدلالة الإحصائية وهو ٠,٠٥ .

وقد أخفقت بعض الفقرات من تحقيق الحد الأدنى من الدلالة الإحصائية وهي ( ١٢ فقرة ) وهذه الفقرات تحمل الأرقام التالية: ٤ ، ٥ ، ٦ ، ١٢ ، ٣٧ ، ٥٣ ، ٨٣ ، ٨٧ ، ٩١ ، ٩٢ ، ١١٤ ، ١٢٥ ؛ لذا قام الباحث بحذف هذه الفقرات بحيث أصبح المجموع الكلي لعدد الفقرات ١٢٤ فقرة.

ثانياً: قام الباحث كذلك بحساب ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما يلي:  
١. بعد المشكلات المتعلقة بالطالبة: والجدول رقم ( ٤ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لهذا البعد، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة:

#### جدول رقم ( ٤ )

يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعدها المشكلات المتعلقة بالطالبة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦١٩	**	١٢	٠,٢٦٥	///
٢	٠,٣٧١	*	١٣	٠,٦٥٢	**
٣	٠,٣٩٣	*	١٤	٠,٦٤٨	**
٤	٠,٠٣٦	///	١٥	٠,٦٧٨	**
٥	٠,١٦٠	///	١٦	٠,٥٠٨	**
٦	٠,٢١٢	///	١٧	٠,٤٣٨	*
٧	٠,٦٠٧	**	١٨	٠,٨٢١	**



**	٠,٧٥١	١٩	*	٠,٤٢٥	٨
**	٠,٧٢٢	٢٠	**	٠,٤٨٨	٩
**	٠,٥٨٩	٢١	**	٠,٥٧٠	١٠
			*	٠,٤٠١	١١

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ \* دالة عند مستوى ٠,٠٥ /// غير دالة

يتبين لنا من الجدول رقم ( ٤ ) أن أغلب فقرات البعد الأول للاستبانة حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي ( ٠,٠٥ و ٠,٠١ ) وهي ( ١٧ فقرة )، باستثناء ( ٤ فقرات ) والتي تحمل الأرقام ( ٤ ، ٥ ، ٦ ، ١٢ ) وهي نفس الفقرات التي فشلت في تحقيق مستوى الدلالة الإحصائية في الجدول رقم ( ٣ ) بحيث لم يتم حذف أي فقرات جديدة، الأمر الذي يصبح مجموع فقرات البعد الأول للاستبانة - وموضوعه: المشكلات المتعلقة بالطلبة - (١٧ فقرة) فقط.

٢. بعد المشكلات المتعلقة بالمعلمين: والجدول رقم ( ٥ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لهذا البعد، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة:

#### جدول رقم ( ٥ )

يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعد المشكلات المتعلقة بالمعلمين

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٢	٠,٥٥٢	**	٣٢	٠,٤٨٩	**
٢٣	٠,٧٥٤	**	٣٣	٠,٥٠٨	**
٢٤	٠,٦٤٦	**	٣٤	٠,٥١٦	**
٢٥	٠,٣٨١	*	٣٥	٠,٨٤٩	**
٢٦	٠,٦٣٢	**	٣٦	٠,٥٤٥٣	**
٢٧	٠,٦٧٩	**	٣٧	٠,٢١٩	///
٢٨	٠,٦٦٤	**	٣٨	٠,٤٦٧	**
٢٩	٠,٥١٤	**	٣٩	٠,٤٠٧	*
٣٠	٠,٥٠١	**	٤٠	٠,٦٢١	**
٣١	٠,٥١١	**			

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ \* دالة عند مستوى ٠,٠٥ /// غير دالة

يتبين من الجدول رقم ( ٥ ) أن أغلب فقرات البعد الثاني للاستبانة - وهي ( ١٨ فقرة ) - حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي ( ٠,٠٥ و ٠,٠١ )، باستثناء الفقرة التي تحمل الرقم ( ٣٧ ) وهي نفس الفقرة التي فشلت في تحقيق مستوى الدلالة الإحصائية في الجدول

رقم ( ٣ ) بحيث لم يتم حذف أي فقرات جديدة، وهكذا بلغ مجموع فقرات البعد الثاني من الاستبانة - وموضوعه: المشكلات المتعلقة بالمعلمين - ( ١٨ فقرة ) فقط .

٣. بعد المشكلات المتعلقة بالمنهاج: والجدول رقم ( ٦ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لهذا البعد، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة:

جدول رقم ( ٦ )

يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعد المشكلات المتعلقة بالمنهاج

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤١	٠,٧٥٧	**	٥٣	٠,٢٨٤	///
٤٢	٠,٦٥٢	**	٥٤	٠,٥٣٤	**
٤٣	٠,٦٣٤	**	٥٥	٠,٦٣٠	**
٤٤	٠,٧٨٧	**	٥٦	٠,٦١٦	**
٤٥	٠,٧٢٢	**	٥٧	٠,٦٥٠	**
٤٦	٠,٧٢٥	**	٥٨	٠,٦٠٨	**
٤٧	٠,٥٩٠	**	٥٩	٠,٤٦٥	**
٤٨	٠,٤٢٨	*	٦٠	٠,٦٥٢	**
٤٩	٠,٦٥٦	**	٦١	٠,٧٦٦	**
٥٠	٠,٥١٦	**	٦٢	٠,٥٦٥	**
٥١	٠,٧٩٧	**	٦٣	٠,٥٣٨	**
٥٢	٠,٤٦٧	**	٦٤	٠,٤٥٤	*

/// غير دالة

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم ( ٦ ) أن أغلب فقرات البعد الثالث للاستبانة - وهي ( ٢٣ فقرة ) - حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي ( ٠,٠٥ و ٠,٠١ )، باستثناء الفقرة التي تحمل الرقم ( ٥٣ ) وهي نفس الفقرة

التي فشلت في تحقيق مستوى الدلالة الإحصائية في الجدول رقم ( ٣ ) بحيث لم يتم حذف أي فقرات جديدة، مما يعني أن مجموع فقرات هذا الجزء - وموضوعه المشكلات المتعلقة بالمنهاج - ( ٢٣ فقرة ).

٤. بعد المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث: والجدول رقم ( ٧ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لهذا البعد، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة:

#### جدول رقم ( ٧ )

يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعد المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦٥	٠,٥٤٦	**	٨٠	٠,٧٤٨	**
٦٦	٠,٦٤٨	**	٨١	٠,٨٠٢	**
٦٧	٠,٥٧٣	**	٨٢	٠,٥٤٤	**
٦٨	٠,٦١٣	**	٨٣	٠,٤٨١	**
٦٩	٠,٥٧٠	**	٨٤	٠,٥٠١	**
٧٠	٠,٦١٨	**	٨٥	٠,٦٢١	**
٧١	٠,٤٣٧	*	٨٦	٠,٦٤٦	**
٧٢	٠,٤٦١	**	٨٧	٠,٤٣٩	*
٧٣	٠,٧٠٠	**	٨٨	٠,٢١٣	///
٧٤	٠,٦٧٤	**	٨٩	٠,٣٨٤	*
٧٥	٠,٤٥٨	*	٩٠	٠,٦٦٣	**
٧٦	٠,٧٢٨	**	٩١	٠,٢٠٥	///
٧٧	٠,٦٤١	**	٩٢	٠,٤٣٠	*
٧٨	٠,٤٥٢	*	٩٣	٠,٥٥٦	**
٧٩	٠,٧٣٩	**			

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ \* دالة عند مستوى ٠,٠٥ /// غير دالة

يتبين من الجدول رقم ( ٧ ) أن أغلب فقرات البعد الرابع للاستبانة - وهي ( ٢٤ فقرة ) حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي ( ٠,٠٥ و ٠,٠١ )، باستثناء الفقرتان ( ٨٨ ، ٩١ ) إضافة للفقرات ( ٨٣ ، ٨٧ ، ٩٢ ) والتي تم حذفهما في الجدول رقم ( ٣ )،

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

٢٤ فقرة فقط. مما يعني أن المجموع النهائي لفقرات هذا البعد - وموضوعه: المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث - بلغ

٥. بعد المشكلات المتعلقة بالإدارة: والجدول رقم ( ٨ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لهذا البعد، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة:

### جدول رقم ( ٨ )

يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعد المشكلات المتعلقة بالإدارة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٩٤	٠,٧٥٦	**	١١٠	٠,٦١٩	**
٩٥	٠,٧٤٢	**	١١١	٠,٧٨٤	**
٩٦	٠,٦٣٩	**	١١٢	٠,٧٧٣	**
٩٧	٠,٦٤٢	**	١١٣	٠,٦٤٦	**
٩٨	٠,٦٨٩	**	١١٤	٠,٢٩١	///
٩٩	٠,٦٥٣	**	١١٥	٠,٦٢٢	**
١٠٠	٠,٧٩٠	**	١١٦	٠,٥١٥	**
١٠١	٠,٧٤٨	**	١١٧	٠,٦٨٨	**
١٠٢	٠,٥٧٨	**	١١٨	٠,٧٥٠	**
١٠٣	٠,٦٧٥	**	١١٩	٠,٦٤٣	**
١٠٤	٠,٧٤٩	**	١٢٠	٠,٤١٨	*
١٠٥	٠,٨١١	**	١٢١	٠,٦١٧	**
١٠٦	٠,٦٨٠	**	١٢٢	٠,٦٢٤	**
١٠٧	٠,٧٣٢	**	١٢٣	٠,٣٨٢	*
١٠٨	٠,٦٤٣	**	١٢٤	٠,٥٧٢	**
١٠٩	٠,٨١٥	**			

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ \* دالة عند مستوى ٠,٠٥ /// غير دالة

يتبين من الجدول رقم ( ٨ ) أن أغلب فقرات البعد الخامس للاستبانة - وهي ( ٣٠ فقرة ) - حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي ( ٠,٠٥ و ٠,٠١ )، باستثناء الفقرة ( ١١٤ ) وهي نفس الفقرة التي فشلت في تحقيق مستوى الدلالة الإحصائية في الجدول رقم ( ٣ ) بحيث لم يتم حذف أي فقرات جديدة، الأمر الذي يجعل العدد النهائي لفقرات هذا البعد - وموضوعه: المشكلات المتعلقة بالإدارة - ( ٣٠ فقرة ) فقط.

٦. بعد المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي: والجدول رقم ( ٩ ) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لهذا للبعد، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة:

جدول رقم ( ٩ )

يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبعد المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٢٥	٠,٢١٨	///	١٣١	٠,٦٢٧	**
١٢٦	٠,٤٩٠	**	١٣٢	٠,٦٦١	**
١٢٧	٠,٥٢٠	**	١٣٣	٠,٦٩١	**
١٢٨	٠,٤٩٤	**	١٣٤	٠,٥٣٢	**
١٢٩	٠,٤٥٧	*	١٣٥	٠,٦١٩	**
١٣٠	٠,٥٩٨	**	١٣٦	٠,٦٥٩	**

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ \* دالة عند مستوى ٠,٠٥ /// غير دالة

يتبين من الجدول رقم ( ٩ ) أن أغلب فقرات البعد السادس للاستبانة حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي ٠,٠٥ و ٠,٠١ ، باستثناء الفقرة ١٢٥ وهي نفس الفقرة التي فشلت في تحقيق مستوى الدلالة الإحصائية في الجدول رقم ( ٣ ) بحيث لم يتم حذف أي فقرات جديدة، مما يعني أن المجموع النهائي لفقرات هذا البعد - وموضوعه: المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي - ١١ فقرة فقط.

من النقاش السابق ( من جدول رقم ٣ إلى جدول رقم ٩ ) يتضح للباحث أن المجموع الكلي لفقرات استبانة: واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية في محافظات غزة قد أصبح في صورته النهائية ( ١٢٣ ) فقرة، وذلك بعد استبعاد ( ١٤ ) فقرة فشلت في الوصول إلى الحد الأدنى من مستوى الدلالة الإحصائية، سواء عند بحث صدق الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، أو عند بحث صدق - اتساق - الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ثالثاً: حساب اتساق الأبعاد الستة والدرجة الكلية:

قام الباحث بحساب ارتباطات الأبعاد الستة المكونة للاستبانة فيما بينها إضافة للدرجة الكلية، والجدول رقم ( ١٠ ) يبين مصفوفة الارتباط الموضحة لذلك:

جدول رقم ( ١٠ )

يبين مصفوفة ارتباط الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الدرجة الكلية
الأول	١,٠٠						
الثاني	0.573 **	١,٠٠					
الثالث	0.624 **	0.676 **	١,٠٠				
الرابع	0.556 **	0.715 **	0.706 **	١,٠٠			
الخامس	0.559 **	0.613 **	0.835 **	0.766 **	١,٠٠		
السادس	0.385 *	0.412 *	0.469 **	0.394 **	0.579 **	١,٠٠	
الدرجة الكلية	0.703 **	0.785 **	0.902 **	0.880 **	0.933 **	0.596 **	١,٠٠

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

من المصفوفة السابقة والتي يحتويها الجدول رقم ( ١٠ ) يتضح للباحث ما يلي:

تنسق الأبعاد الفرعية الستة للاستبانة فيما بينها، مما يعني أن المشكلات المتعلقة بالجوانب الستة للاستبانة ترتبط ارتباطاً جوهرياً مع بعضها البعض، الأمر الذي يشير إلى التفاعل والأثر المشترك لهذه المشكلات على واقع المدارس الشرعية بمحافظة غزة.

ترتبط الأبعاد الفرعية الستة للاستبانة مع الدرجة الكلية لها بارتباطات جوهريّة وقوية - جميعاً بلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند ( ٠,٠١ ) - مما يعني أن هذه الأبعاد فعلاً تنتمي إلى موضوع الاستبانة.

وهكذا، يتحقق صدق البناء - الخوى - لاستبانة : واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة ، الأمر الذي ييسر للباحث استخدامها في دراسته باطمئنان.

(ج) صدق المقارنة الطرفية **Test of Extreme Groups**: ويسمى أحياناً بالصدق التمييزي.

قام الباحث بعقد صدق المقارنة الطرفية بين المجموعتين الأعلى والأدنى وذلك باستخدام اختبار مان - ويتني U ، وذلك لكون عدد الأفراد في كل مجموعة يساوي ( ٨ ) أفراد وهو عدد قليل لا يجوز معه استخدام اختبار ( ت ) ، بالإضافة لكون اختبار U مصمم للتوزيعات الصغيرة، المتجانسة منها وغير المتجانسة، والجدول رقم ( ١١ ) يبين ذلك :

جدول رقم ( ١١ )

يبين صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام

اختبار مان -

ويتني U

الأبعاد	الفئة	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بالطلبة	مرتفعو الدرجات	١١,٦٥	٩٢,٥٠	٧,٥٠٠	٢,٥٨٦	**
	منخفضو الدرجات	٥,٤٤	٤٣,٥٠			
المشكلات المتعلقة بالمعلمين	مرتفعو الدرجات	١٢,١٩	٩٧,٥٠	٢,٥٠٠	٣,١٠٣	**
	منخفضو الدرجات	٤,٨١	٣٨,٥٠			
المشكلات المتعلقة بالمنهاج	مرتفعو الدرجات	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٣٦٣	**
	منخفضو الدرجات	٤,٥٠	٣٦,٠٠			
المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث	مرتفعو الدرجات	١٢,٣٨	٩٩,٠٠	١,٠٠٠	٣,٢٥٨	**
	منخفضو الدرجات	٤,٦٣	٣٧,٠٠			
المشكلات المتعلقة بالإدارة	مرتفعو الدرجات	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٣٦١	**
	منخفضو الدرجات	٤,٥٠	٣٦,٠٠			
المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور	مرتفعو الدرجات	١١,١٣	٨٩,٠٠	١١,٠٠ ٠	٢,٢١٢	*
	منخفضو الدرجات	٥,٨٨	٤٧,٠٠			
الدرجة الكلية	مرتفعو الدرجات	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٣٦١	**
	منخفضو الدرجات	٤,٥٠	٣٦,٠٠			

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم ( ١١ ) تمتع الاستبانة – والمتعلقة بواقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة – بالصدق التمييزي Discriminatory Validity الواضح من الفروق الدالة إحصائياً بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات الطلبة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة المذكورة.

ومن النقاش السابق، يستطيع الباحث أن يحكم بتحقق صدق المحتوى Content Validity للاستبانة المستخدمة، الأمر الذي سيمكن الباحث من استخدامها على عينة الدراسة الأصلية.

## ٢. الثبات Reliability :

### 1. الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split Half Method :

من أجل التأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية، ومجموع درجات الأسئلة الزوجية لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، وذلك بعد حذف العبارات التي لم تحقق الصدق المطلوب عند حساب الصدق، ثم استخدم معادلة سبيرمان - براون التنبؤية Brown-Spearman Prophecy Formula لتعديل طول الاختبار، حيث أن معامل الارتباط المحسوب هو لنصف الاختبار، والجدول رقم ( ١٢ ) يبين ذلك.

### جدول رقم ( ١٢ )

يبين معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل الارتباط بعد التعديل
المشكلات المتعلقة بالطلبة	١٧	0.6864 **	0.8143 **
المشكلات المتعلقة بالمعلمين	١٨	0.5983 **	0.7491 **
المشكلات المتعلقة بالمنهاج	٢٣	0.8802 **	0.9363 **
المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث	٢٤	0.7446 **	0.8538 **
المشكلات المتعلقة بالإدارة	٣٠	0.8795 **	0.9359 **
المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور	١١	0.5630 **	0.7204 **
الدرجة الكلية	١٢٣	0.8361 **	0.9108 **

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم ( ١٢ ) أن معاملات ثبات الاختبار المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين ٠,٥٦ - ٠,٨٨، وذلك قبل التعديل، فيما ارتفعت هذه المعاملات بصورة جيدة بعد استخدام معادلة سبيرمان -



براون لتعديل طول الاختبار بحيث تراوحت بين ٠,٧٥ - ٠,٩٤ تقريباً، الأمر الذي يشير إلى درجة عالية من الثبات.

## ٢. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbch Alpha:

قام الباحث بتقدير ثبات الاختبار في صورته النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، والجدول رقم ( ١٣ ) يبين ذلك.

$$\text{حيث معامل ألفا كرونباخ} = \frac{\left\{ \frac{\text{المجموع ٢ع كل عبارة}}{٢ع} \right\} \left\{ \frac{١}{١ + ن} \right\}}{١ + ن}$$

حيث ن = عدد فقرات الاستبانة.

٢ع = تباين الاستبانة ككل. ( أبو حطب وعثمان، ١٩٨٤ : ٨٩ )

مجموع ٢ع = المجموع الكلي لتباين كل فقرة من فقرات الاستبانة.

### جدول رقم ( ١٣ )

يبين قيمة ألفا كرونباخ لاستبانة واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المشكلات المتعلقة بالطلبة	١٧	٠,٨٣٥٦
المشكلات المتعلقة بالمعلمين	١٨	٠,٨٦١٦
المشكلات المتعلقة بالمنهاج	٢٣	٠,٩٢٣١
المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث	٢٤	٠,٩١٧٩
المشكلات المتعلقة بالإدارة	٣٠	٠,٩٥٥٧
المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور	١١	٠,٦٨١٠
الدرجة الكلية	١٢٣	٠,٩٧٣١

وأخيراً يتبين من الجدول رقم ( ١٣ ) أن معاملات ألفا لتقدير ثبات الاختبار للأبعاد الفرعية تراوحت بين ( ٠,٦٨ - ٠,٩٦ ) تقريباً وهي معاملات عالية، كما أن معامل ثبات الاختبار كله ( ١٢٣ فقرة ) بلغ ( ٠,٩٧٣١ )، وهي قيمة مرتفعة جداً وتشير إلى درجة عالية من الثبات، مما جعل الباحث يطمئن إلى استخدام الاستبانة للتحقق من فرضيات الدراسة.

### تطبيق الدراسة:

بعد اطمئنان الباحث لأداة الدراسة الرئيسية التي يتم بواسطتها جمع البيانات والمعلومات المطلوبة، وذلك بعد إجراءات تقنيها، والتأكد من توافر درجات معقولة من الصدق والثبات، عمل الباحث للحصول على موافقة الجهات القائمة على المدارس الشرعية ( وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - الأزهر الديني - جماعة التبليغ والدعوة )، وذلك من أجل تطبيق أداة الدراسة، ومن ثم قام الباحث بتوزيع الاستبانة على المعلمين بالمدارس الشرعية، والبالغ عددهم ( ٩٣ ) معلماً، وجمعها بعد إجابتها من قبلهم، ومن ثم قام الباحث باستبعاد ( ١٠ ) استبانات، وذلك لأن إجاباتها غير مكتملة، إضافة إلى أن ( ١١ ) من الاستبانات لم يتم تحصيلها، حيث تبقى ( ٧٢ ) استبانة، قام الباحث بتفريغ بياناتها وتحليلها وفقاً لمتغيرات الدراسة الحالية ومنهجها.

### جدول رقم ( ١٤ )

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

( المكان - الجهة المشرفة )

عدد المعلمين والمعلومات	اسم المدرسة الشرعية
٢١	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنين بغزة
٤٠	معهد الأزهر الديني بغزة
٤	مدرسة ( الصحابة ) الشرعية بالنصيرات
٣	مدرسة ( أم المؤمنين خديجة ) الشرعية بالنصيرات
١٤	معهد الأزهر الديني بخان يونس
١١	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنات بخان يونس
٩٣	المجموع

### المعالجات الإحصائية:

بعد تجميع الاستبانة قام الباحث بإعطاء قيمة رقمية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وذلك كما يلي: —

المدى	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
الرقم	٤	٣	٢	١

قام الباحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية ( SPSS ) بغرض تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق استخدام المعالجات الإحصائية التالية: —

- ١- الوزن النسبي والمتوسطات الحسابية، التي استخدمت لمقارنة مجموعتين من الأفراد.
- ٢- التحليل العملي بطريقة المكونات الأساسية، الذي يستخدم لتصنيف فقرات استبانة ما إلى عوامل محددة توضح صفات أو سمات معينة سواء أكان ذلك لغرض إيجاد الصدق العملي للأداة أو استخلاص عوامل لها مسميات مختلفة طبقاً للصفات المشتركة لعدد معين من الفقرات.
- ٣- معامل اختبار الدالة ( T. test ) للفروق بين متوسطين، وذلك للحكم على صحة الفروض الإحصائية التي تم وضعها.
- ٥- اختبار مان - ويتي U ، والذي استخدمه الباحث في عقد صدق المقارنة الطرفية بين مجموعتين أعلى وأدنى، وذلك لكون عدد الأفراد في كل مجموعة يساوي ( ٨ ) أفراد وهو عدد قليل لا يجوز معه استخدام اختبار ( ت )، بالإضافة لكون اختبار U مصمم للتوزيعات الصغيرة، المتجانسة منها وغير المتجانسة.
- ٦- معامل ألفا كرونباخ، الذي يستخدم للحصول على الثبات للأداة عندما تتكون هذه الأداة من أبعاد أو مجالات، ومعادلة سبيرمان براون التنبؤية لحساب معامل الثبات.
- ٧- معامل ارتباط ( بيرسون ) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي.

## الفصل الرابع

### النتائج والتوصيات

ويتضمن: –

- أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول
- ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني
- ثالثاً: مناقشة نتائج فروض الدراسة:
- ✓ مناقشة نتائج الفرض الأول
- ✓ مناقشة نتائج الفرض الثاني
- رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الخامس
- خامساً: التوصيات والمقترحات

## أولاً: النتائج:

استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، وترتيبها من حيث شيوعها ومقارنتها من حيث متغيرات الدراسة (المكان – الجهة المشرفة)، وقد اقتضى ذلك الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية: –

(١) ما المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟

(٢) ما أكثر المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية شيوعاً بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين؟

(٣) هل تختلف درجة وجود المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية تبعاً للجهة المشرفة (وزارة الأوقاف الإسلامية – الأزهر الديني)؟

(٤) هل تختلف درجة وجود المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية باختلاف مكان وجودها (محافظات غزة الشمالية – محافظات غزة الجنوبية)؟

(٥) ما التصور المقترح للنهوض بالمدارس الشرعية، وتطوير أدائها؟

وبعد معالجة البيانات إحصائياً، تم تفريغها في جداول وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتي جاءت على النحو التالي:

للإجابة على السؤال الأول والذي نصه: " ما المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين؟ "

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي على نتائج الدراسة بطريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنج لاستخراج العوامل، حيث تم استخراج ١٢ عاملاً من الدرجة الأولى بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح – انحصرت قيم هذه الجذور بين ١,٠١٥ – ٣٣,٢١١ - والتي تظهر العوامل التي تستخرج من استبانة واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، تم بعده حذف العبارات ذات التشبعات الضعيفة ثم تم إجراء التدوير المتعامد والمائل لمصفوفة العوامل المستخرجة، وقد بين التحليل أن الأسلوب الأفضل هو التدوير المائل بسبب ارتفاع تشبعات العبارات على الأبعاد المستخرجة، إضافة إلى أن عدد العبارات المتشعبة على هذه العوامل أكثر، وقد تقلصت العوامل المستخرجة بعد التدوير المائل إلى ستة عوامل من الدرجة الأولى، لذا فقد تم اعتماد التدوير

المائل، والأخذ بالعوامل الستة التي فرزها هذا التدوير، مع ملاحظة أن الفقرات تم ترتيبها في كل عامل حسب قوة تشبعها عليه (ترتيب تنازلي).

والجدول رقم ( ١٥ ) يبين مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً، بالإضافة إلى بيان لقيم تشبع كل فقرة من الفقرات على العوامل المستخرجة، ونسبة شيوعها على هذه العوامل، بالإضافة للجذر الكامن Eigenvalue لكل عامل من العوامل المستخرجة ونسبة التباين المفسرة له:

جدول رقم ( ١٥ )

مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الأول من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية

نسبة الشيوع	العوامل						١	٢
	٦	٥	٤	٣	٢	١		
٠,٧١٠						٠,٦٩٨	١٢٠	١
0.600						٠,٦٩٢	٢٥	٢
٠,٥٦٠						٠,٦٨٨	٧٩	٣
٠,٥٢٨						٠,٦٦٤	١٢٧	٤
٠,٦٣٥						٠,٦٦٠	٣٥	٥
٠,٥٦٧						٠,٦٥٧	٦٣	٦
٠,٥٧٦						٠,٦٤٢	١٣٥	٧
٠,٦١٢						٠,٦١٦	١١٠	٨
٠,٦١١						٠,٦١٢	٣٦	٩
٠,٥٩٤						٠,٦٠٨	١٢٨	١٠
٠,٥٨٨						٠,٥٩٩	٥٥	١١
٠,٦٥٥						٠,٥٩٦	٤٣	١٢
٠,٥٤١						٠,٥٩٤	٥٤	١٣
٠,٥٢٤						٠,٥٩٣	٤٤	١٤
٠,٦٠١						٠,٥٩١	١٠٥	١٥
٠,٥٥٢						٠,٥٨٦	٢٤	١٦
٠,٥٧١						٠,٥٨٢		
٠,٦٣٢						٠,٥٧٩	١٠٧	١٨
٠,٦٠٩						٠,٥٧٦	٩٣	١٩
٠,٥٤٣						٠,٥٦٣	٤٢	٢٠
٠,٥٧٤						٠,٥٥٧	٥٧	٢١
٠,٦٦١						٠,٥٥١	٣٤	٢٢
٠,٥٢٩						٠,٥٤٨	٢٧	٢٣
٠,٥١٧						٠,٥١٣	٩٦	٢٤
٠,٥٠٤						٠,٥٠٩	٥٦	٢٥
٠,٤٩٨						٠,٥٠٥	٢٣	٢٦

٠,٦٢٩						٠,٥٠٢	٥٩	٢٧	
٠,٥٢٥						٠,٤٩٥	١٣١	٢٨	
٠,٤٨٥						٠,٤٨٤	١٢١	٢٩	
٠,٤٩٩						٠,٤٨١	١٣٤	٣٠	
٠,٥٠٦						٠,٤٧١	١٥	٣١	
٠,٤٩٧						٠,٤٦٨	٨٩	٣٢	
٠,٤٩٠						٠,٤١٥	٣٣	٣٣	
٠,٥٢٧						٠,٤٠٧	٤٥	٣٤	
٠,٤٧٨						٠,٤٠٥	١٣	٣٥	
٠,٤٨٨						٠,٤٠٢	١٠٦	٣٦	
٣٦,٠٥١							الجذر الكامن		
٢٦,٥٠٨							نسبة التباين المفسرة		

#### من الجدول رقم ( ١٥ ) يتبين ما يلي:

تشبع على العامل الأول ستة وثلاثون فقرة ( راجع الجدول )، وعند فحص طبيعة هذه العبارات تبين أنها تناقش المشكلات التي تتعلق بضعف الإشراف على التعليم الشرعي من قبل التربية والتعليم، ووجود معلمين غير مؤهلين تربوياً وغير منتمين للمهنة إضافة لضعف الأداء، وضعف واضح في استخدام الوسائل التعليمية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وطرق تدريس تقليدية، كما أن أهداف التعليم الشرعي غير واضحة وغير مصاغة جيداً وغير مرتبطة بالواقع، وعدم مراعاة الأنشطة لميول وحاجات الطلبة، إضافة لضعف التنسيق مع الجهات المشرفة، وتجاوز الأهالي للإدارة المدرسية عند وجود مشكلات ما، ويرى الباحث أن هذه المشكلات يمكن أن تقع تحت عامل مهم يمكن تسميته: تقليدية النظام التعليمي، وغياب فلسفة واضحة له

جدول رقم ( ١٦ )

مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيوخ للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الثاني من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية

نسبة الشيوخ	العوامل						رقم العبارة	
	٦	٥	٤	٣	٢	١		
٠,٨٥٤					٠,٧٧٠		١١٧	٣٧
٠,٧٥٥					٠,٧٣٥		٩٥	٣٨
٠,٧١٢					٠,٧٢٢		٩٩	٣٩
٠,٧٢٢					٠,٧٠٧		١١٥	٤٠
٠,٦٥٥					٠,٦٨١		١١٦	٤١
٠,٦٤٤					٠,٦٥٥		٩٨	٤٢
٠,٦٨٥					٠,٦٣٥		١٠٤	٤٣
٠,٦٣٣					٠,٦٢٥		١٠١	٤٤
٠,٥٢٣					٠,٥٩١		١١٣	٤٥
٠,٤٥٢					٠,٥٧٠		١٢٢	٤٦
٠,٥٩٤					٠,٥٤٣		١٠٠	٤٧
٠,٦٣٣					٠,٥٢٧		٩٤	٤٨
٠,٥٦٦					٠,٥٢٥		٨٠	٤٩
٠,٦٨٦					٠,٤٩٧		٩٧	٥٠
٠,٥٦٢					٠,٤٩٧		١٠٨	٥١
٠,٦٨٦					٠,٤٩٠		١٠٣	٥٢
٠,٤٣٣					٠,٤٨٣			
٠,٥٨٩					٠,٤٥٩		٦٠	٥٤
٩,٩٢٧							الجذر الكامن	
٧,٢٩٩							نسبة التباين المفسرة	

من الجدول رقم ( ١٦ ) يتبين ما يلي:

تشبع على العامل الثاني ثمانية عشرة فقرة، ناقشت في مجملها عدم اهتمام الإدارة بالطلبة ومشكلاتهم والأنشطة المتعلقة بهم، وصعوبة التواصل بين الإدارة والمعلمين من جهة، وبين الإدارة والمجتمع المحلي من جهة أخرى، والمركزية السلطوية في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة، الأمر الذي جعل المدير شخصاً غير مقبول من قبل



المعلمين والطلبة على حد سواء، وهذا العامل يمكن تسميته: ضعف الاتصال والتواصل بين كل من الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

### جدول رقم ( ١٧ )

مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشبوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الثالث من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية

نسبة الشبوع	العوامل						رقم العبارة	
	٦	٥	٤	٣	٢	١		
٠,٧٢٢				٠,٧٨٥			٥	٥٥
٠,٦٨٤				٠,٧٦٩			٨٤	٥٦
٠,٦٥٥				٠,٧٢١			٧٣	٥٧
٠,٦٥٣				٠,٦٨٧			٨٥	٥٨
٠,٥٤٤				٠,٦٨٠			٨٦	٥٩
٠,٥٨١				٠,٦٧٢			٧٤	٦٠
٠,٥٠٧				٠,٦٦٨			٦٥	٦١
٠,٤٥١				٠,٦٠٢			٨٢	٦٢
٠,٥٢١				٠,٥٩٢			٧٦	٦٣
٠,٥٥٥				٠,٥٨١			٦٦	٦٤
٠,٦١٤				٠,٥١٢			٧٠	٦٥
٠,٥٠٠				٠,٥٠٥			٨١	٦٦
٠,٤٩١				٠,٥٠٤			٣٨	٦٧
٠,٤٣٩				٠,٤٢٠			١٣٦	٦٨
				٧,٦٤٥				الجذر الكامن
				٥,٦٢٢				نسبة التباين المفسرة

من الجدول رقم ( ١٧ ) يتبين ما يلي:

تشبع على العامل الثالث أربع عشرة فقرة، وبعد فحص طبيعة هذه العبارات لوحظ أنها تركز على مشكلات مثل عدم توفر مقصف خاص بالمدرسة، كما أن المرافق الصحية غير كافية وغير مناسبة، إضافة إلى أن هناك قصوراً واضحاً في صيانة المظهر الجمالي للمدرسة، ومشكلات مماثلة تتعلق بتعرض المدرسة للتخريب أو السرقة وعدم الاهتمام بذلك بالشكل

الكافي، ومن ذلك نتبين أن هذا العامل يمكن أن نسميه: قصور الاهتمام بالأثاث والمباني.

جدول رقم ( ١٨ )

مصنوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيوخ للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الرابع من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية

نسبة الشيوخ	العوامل						رقم العبارة	
	٦	٥	٤	٣	٢	١		
٠,٧٠١			٠,٧٦٧				١٣٢	٦٩
٠,٦٨٨			٠,٧١٣				١٣٣	٧٠
٠,٥٦٢			٠,٦٩٢				١١٨	٧١
٠,٥٢٢			٠,٦٨٤				٧٥	٧٢
٠,٥٢٩			٠,٦٥٢				١١١	٧٣
٠,٥٧١			٠,٦٣١				١٢٩	٧٤
٠,٥٨٠			٠,٥٧٩				٥٢	٧٥
٠,٦٤١			٠,٥٥٥					
٠,٧٠٠			٠,٥٥٤				٥٨	٧٧
٠,٦١٨			٠,٥٥٢				١٠٩	٧٨
٠,٥٨٧			٠,٥٥١				١١٩	٧٩
٠,٥٥٠			٠,٥١٥				١٢٦	٨٠
٠,٤١٥			٠,٤٢٠				١٢٣	٨١
							الجذر الكامن	
							نسبة التباين المفسرة	
							٦,٣٠٦	
							٤,٦٣٧	

من الجدول رقم ( ١٨ ) يتبين ما يلي:

تشبع على العامل الرابع ثلاث عشرة فقرة، اهتمت بمجملها بعدم توفر الميزانيات الكافية، بسبب قصور في الدعم سواء من الوزارة أو المجتمع المحلي، مما نشأ عنه محدودية في الأنشطة وعدم تقديم التشجيع المادي الكافي للمتفوقين، وهذا العامل يمكن أن يسمى: قصور في الدعم المادي للمدارس الشرعية.

جدول رقم ( ١٩ )

مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشيع ونسب الشيوع للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل الخامس من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية

نسبة الشيوع	العوامل						١	٢
	٦	٥	٤	٣	٢	١		
٠,٧٢٩		٠,٧٣٠					١٨	٨٢
٠,٦٩٨		٠,٦٩٢					١٩	٨٣
٠,٦٥٧		٠,٥٩٦					٩	٨٤
٠,٦٠٢		٠,٥٤٧					١٠	٨٥
٠,٥٤٨		٠,٥٤١					٤٧	٨٦
٠,٥٣٩		٠,٥٣١					١٦	٨٧
٠,٥٧٧		٠,٥٢٤						
٠,٥١١		٠,٤٩٨					٦١	٨٩
٠,٤٧٨		٠,٤٨١					٤٦	٩٠
٠,٥١٦		٠,٤٧٢					١١	٩١
٠,٤٦٦		٠,٤٦٦					٤٨	٩٢
٠,٤٣٩		٠,٤٣٧					١٤	٩٣
٥,٥٢٠							الجذر الكامن	
٤,٠٥٩							نسبة التباين المفسرة	

من الجدول رقم ( ١٩ ) يتبين ما يلي:

أما العامل الخامس وقبل الأخير، فقد تشبع عليه اثنتا عشرة فقرة ناقشت في مجملها ضعف تحصيل الطلبة، وعزوفهم عن المدارس الشرعية، وشعورهم بالدونية عن أقرانهم في المدارس العادية، ورسوبهم المتكرر، وعدم التزام الطلبة بالتعليمات، وتلفظهم بألفاظ نابية، وضعف إسهاماتهم في العملية التعليمية، مما يشير إلى إمكان تسمية هذا العامل بقصور ممارسات الطلبة عن مقتضيات التعليم الشرعي.

جدول رقم ( ٢٠ )

مصفوفة العوامل المدورة تدويراً مائلاً مع بيان قيم التشبع ونسب الشيوخ للفقرات، وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعامل السادس من العوامل المستخرجة من استبانة مشكلات المدارس الشرعية

نسبة الشيوخ	العوامل						رقم العبارة	
	٦	٥	٤	٣	٢	١		
٠,٧٥٥	٠,٧٦٠						٣١	٥٤
٠,٧١٥	٠,٦٢١						٢١	٩٥
٠,٦٨١	٠,٦١٤						٢٦	٩٦
٠,٥٢١	٠,٥١٢						٢٠	٩٧
٠,٦٢٢	٠,٤٩٩						٣٢	٩٨
٠,٤١٦	٠,٤٤٦						٤١	٩٩
٠,٥١٣	٠,٤٠٤						٦٧	١٠٠
٣,٩٧٩							الجذر الكامن	
٢,٩٢٦							نسبة التباين المفسرة	

من الجدول رقم ( ٢٠ ) يتبين ما يلي:

أما العامل السادس والأخير، فقد تشبع بسبع عبارات ، وبعد فحص طبيعة هذه العبارات لوحظ أنها تتناقش مشكلات ومشاحنات بين المعلمين، وتسرب بعض المعلمين المؤهلين، إضافة لتكرار غياب المعلمين وتقلهم، والإرهاق الذي يصيبهم بسبب كثرة المساقات التعليمية وتركيزها، وهذا العامل يمكن تسميته: بالإرهاق النفسي لمعلمي المدارس الشرعية.

نتائج التساؤل الثاني والذي نصه: " ما أكثر المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية شيوعاً من وجهة نظر المعلمين ؟ " قام الباحث بتفريغ الاستبيانات، وحصل على النتائج التي تبين أكثر المشكلات شيوعاً، فقام بترتيب تلك المشكلات ترتيباً تنازلياً من أكثر المشكلات شيوعاً إلى أقلها، والجدول رقم (٢١) يوضح ذلك الترتيب:

جدول رقم ( ٢١ )

المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول، والبعد ككل.

البعد	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المشكلات المتعلقة بالطلبة	تغيب الطلبة عن المدرسة بدون عذر.	١,٩٣١	٠,٥٨٩	٤٨,٣
	قلة توفر الحوافز أو الجوائز التشجيعية.	٢,٩٤٤	١,٠٤٧	٧٣,٦
	عدم تقيد الطلبة بمواعيد الدوام بالمدرسة الشرعية.	١,٥٨٣	٠,٨٦٨	٣٩,٦
	عدم تجاوب الطلبة مع إرشادات المعلمين.	٢,٢٠٨	٠,٧٦٨	٥٥,٢
	شعور طلبة المدارس الشرعية بأنهم أقل قدراً	١,٨٧٥	٠,٩٤٨	٤٦,٩
	عزوف الطلبة عن الدراسة في المدارس الشرعية.	٢,٥٤٢	٠,٩٦٣	٦٣,٥
	ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.	٢,٤٥٨	١,٠٠٦	٦١,٥
	تدنى مستوى النظافة لدى بعض الطلبة.	١,٧٥٠	٠,٧٢٧	٤٣,٨
	إساءة بعض الطلبة للمعلمين.	١,٦٢٥	٠,٦٣٨	٤٠,٦
	الرسوب المتكرر لدى بعض الطلبة.	١,٨٣٣	٠,٨٥٦	٤٥,٨
	عدم التزام الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية.	٢,١٢٥	٠,٨٠٤	٥٣,١
	ضعف إسهام الطلبة في النشاطات اللاصفية.	٢,٥٩٧	٠,٩٤٤	٦٤,٩
	إتلاف بعض الطلبة للممتلكات المدرسية.	١,٧٥٠	٠,٦٨٧	٤٣,٨
	عدم التزام بعض الطلبة بتعليمات إدارة المدرسة.	١,٩٥٨	٠,٧٠١	٤٩,٠
	بعض طلبة المدرسة الشرعية يتلفون بألفاظ غير لائقة.	١,٦٣٩	٠,٧١٨	٤١,٠
	كثرة المشاحنات والتحرشات بين الطلبة في المدرسة.	١,٧٩٢	٠,٦٠٤	٤٤,٨
	تسرب بعض المعلمين المؤهلين من المدارس.	١,٨٣٣	٠,٧٥١	٤٥,٨
الدرجة الكلية للبعد الأول		٤٥,٧٣	٨,٨٦٢	٥٤,٥

جدول رقم ( ٢٢ )

المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني، والبعد ككل.

البيد	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المشكلات المتعلقة بالمعلمين	قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلم في المدرسة الشرعية.	٣,٧٣٦	٠,٥٣١	٩٣,٤
	ضعف أداء بعض المعلمين.	١,٩٧٢	٠,٧٣١	٤٩,٣
	ضعف انتماء المعلمين لمهنة التدريس.	٢,٠٦٩	٠,٧٥٧	٥١,٧
	وجود معلمين غير مؤهلين تربوياً.	٢,٣٠٦	١,٠١٦	٥٧,٦
	شعور المعلم بالإرهاق بسبب كثرة ساعات العمل.	٢,٦٣٩	٠,٩٥٤	٦٦ %
	افتقار المعلم لصفة الإلزام على الطالب.	٢,٢٥٠	٠,٩٣١	٥٦,٣
	قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين.	٢,٧٩٢	٠,٨٥٥	٦٩,٨
	عدم توفر خطة تدريسية لدى المعلم.	١,٤٤٤	٠,٧٤٨	٣٦,١
	المعلم لا يراعى الفروق الفردية بين الطلبة.	١,٩٥٨	٠,٨٤٦	٤٩ %
	كثرة غياب بعض المعلمين عن الدوام المدرسي.	١,٦٦٧	٠,٨٠٥	٤١,٧
	كثرة تنقلات المعلمين.	١,٤٥٨	٠,٧١١	٣٦,٥
	تكليف المعلمين بتدريس مواد في غير تخصصهم.	٢,٠٦٩	٠,٨٢٨	٥١,٧
	قلة توافر برامج تدريب للمعلمين أثناء الخدمة.	٢,٥٥٦	١,٢٠٩	٦٣,٩
	المعلم لا يتمتع بثقافة واسعة.	٢,٢٢٢	٠,٩٥٣	٥٥,٦
	المعلمون لا يتمتعون بحقوق الموظفين من حيث الارتقاء في السلم الوظيفي.	٣,٠٥٦	١,١٨٥	٧٦,٤
	نقص عدد المعلمين المقرر في المدرسة.	٢,٢٣٦	١,٠٥٥	٥٥,٩
	قلة توافر بعض المعلمين المتخصصين في الأنشطة الفنية والرياضية.	٣,١٦٧	٠,٩٦٤	٧٩,٢
	كثرة المشاحنات والخلافات بين المعلمين.	١,٦٩٤	٠,٧٦٢	٤٢,٤
	الدرجة الكلية للبعد الثاني		٤٣,٥١	٨,٥٣٨

جدول رقم ( ٢٣ )

المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسائي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث، والبعد ككل.

الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة	البعد
٥٠,٧	٠,٨٣٩	٢,٠٢٨		المشكلات المتعلقة بالمنهاج
٥٢,٨	١,٠٢٩	٢,١١١	أهداف التعليم الشرعي غير مرتبطة بواقع المجتمع الفلسطيني المسلم.	
٥٠,٧	٠,٩٤٩	٢,٠٢٨	أهداف التعليم الشرعي لا تتفق مع متغيرات العصر.	
٦٣,٥	١,٠٣٤	٢,٥٤٢	أهداف التعليم الشرعي غير مُصاغة بطريقة إجرائية واضحة.	
٥٥,٦	٠,٨٥٩	٢,٢٢٢	أهداف مناهج التعليم الشرعي صعبة التحقيق.	
٦١,١	٠,٩٠٢	٢,٤٤٤	كثرة المسابقات الدينية مما يشكل عبئاً على كاهل الطلبة.	
٥٩ %	١,١٠٤	٢,٣٦١	عدم وجود مناهج تعليمية موحدة لجميع المدارس الشرعية تحقق الأهداف المرجوة.	
٥٢,٤	١,٠٣٧	٢,٠٩٦	قلة التزام المدرسة الشرعية بنشاطات منهجية مقررة.	
٦٦,٧	١,١٠١	٢,٦٦٧	تركيز المنهاج على حفظ المعلومة وتلقينها أكثر من استخلاصها.	
٧٧,٤	٠,٨٤٢	٣,٠٩٧	تركيز المنهاج على الناحية النظرية أكثر من الناحية العملية (التطبيقية).	
٦٩,٤	٠,٩٩٦	٢,٧٧٨	عدد مسابقات المنهاج كبير مما يسبب الملل.	
٧٧,١	١,٠٨٤	٣,٠٨٣	عدم توفر ميزانية للأنشطة.	
٦٥,٦	١,٠٤١	٢,٦٢٥	قلة استخدام المعلمين طرق تدريس حديثة في التعليم الشرعي.	
٦٠,٤	٠,٨١٨	٢,٤١٧	الفروق الفردية لا تراعى عند تنفيذ الأنشطة التعليمية.	
٦١,٨	٠,٩٠٣	٢,٤٧٢	عدم ملاءمة الأنشطة لميول ورغبات الطلبة.	
٦٠,٨	٠,٩٣٢	٢,٤٣١	قلة تنوع المعلمين في طرائق تعليمهم بما يتلاءم مع الظروف والأنشطة.	
٧٢,٢	٠,٩٤٣	٢,٨٨٩	محدودية الأنشطة التي تُقدم للطلبة أثناء الدراسة.	
٦٣,٢	٠,٩١٩	٢,٥٢٨	مضمون المقرر الشرعي يحد من القدرة على استخدام وسائل تعليمية مساعدة.	
٥٦,٦	٠,٩٧٩	٢,٢٦٤	الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة غير مشجعة على حب التعليم الشرعي.	
٦٠,٤	١,١٢٣	٢,٤١٧	الأنشطة والخبرات لا تهيئ الطلبة ليكونوا دعاة.	
٦٠,٤	١,٠١٧	٢,٤١٧	القليل من الأنشطة والخبرات تمارس في المسجد.	
٦٨,١	١,٠١٠	٢,٧٢٢	قلة تركيز المنهاج على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.	
٣٧,٢	٠,٨٣٩	١,٤٨٦	عدم توفر كتاب مقرر لكل طالب / طالبة.	
٦٠,٣	١٣,٦٢	٥٧,٨٦١	الدرجة الكلية للبعد الثالث الثالث	

جدول رقم ( ٢٤ )

المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الرابع، و البعد ككل.

البيد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المشكلات المتعلقة بالبيد و الأثاث	عدم وجود مصلى في المدرسة الشرعية لتأدية الصلوات.	١,٥٨٣	١,١٣٥	٣٩,٦
	ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها.	١,٥٢٨	٠,٨٨٨	٣٨,٢
	التهووية المتوفرة لقاعات الدرس غير كافية.	١,٥٠٠	٠,٨٠٥	٣٧,٥
	المقاعد الموجودة غير مناسبة للطلبة.	١,٤٨٦	٠,٧٣١	٣٧,٢
	الساحة الخارجية (الفناء) غير كافية للأنشطة المدرسية.	٢,٥٨٣	١,١١٠	٦٤,٦
	المبنى المدرسي يفقر لشروط السلامة و الأمان.	٢,٢٦٤	١,١٦٣	٥٦,٦
	عدم توفر أماكن خاصة لإيداع الوسائل التعليمية.	٢,٥٦٩	١,٠٧٢	٦٤,٢
	بعد موقع المدرسة عن سكنى الطلبة.	٢,٨٧٥	٠,٨٢١	٧١,٩
	المرافق الصحية المتوفرة غير مناسبة.	٢,١٣٩	١,٠٢٥	٥٣,٥
	الإضاءة المتوفرة لغرف الدراسة غير جيدة.	١,٨٤٧	١,٠٧٠	٤٦,٢
	قلة القاعات المساعدة على تنويع النشاطات العامة في المدرسة.	٢,٦٨١	١,١٦١	٦٧ %
	الغرفة الخاصة بالمعلمين لا تتمتع بوسائل الراحة المطلوبة.	٢,٦١١	١,١٧٠	٦٥,٣
	علامات القدم ظاهرة في المبنى المدرسي.	٢,٠٨٣	٢,٤٦٥	٥٢,١
	عدم وجود أدرج أو رفوف لحفظ أدوات الطلبة.	٢,٥٨٣	١,١١٠	٦٤,٦
	الأثاث لا يساعد على تحريك الطلبة بسهولة في الفصل.	٢,٠٥٦	١,٠٩٩	٥١,٤
	أثاث المدرسة (طاولات و مقاعد) غير كاف لعدد الطلبة.	١,٥٦٩	٠,٨٥٣	٣٩,٢
	تدني مستوى نظافة المرافق المدرسية.	١,٨٠٦	٠,٩٤٤	٤٥,١
	موقع المراحيض بالنسبة للمبنى غير مناسب.	٢,٠٥٦	١,٠٧٣	٥١,٤
	عدم توفر مقصف خاص بالطلبة.	١,٧٧٨	١,١٥٣	٤٤,٤
	خدمات الصيانة للمبنى المدرسي غير كافية.	١,٩٨٦	١,١٣٢	٤٩,٧
	ضعف الاهتمام بالمظهر الجمالي للمدرسة الشرعية.	٢,١٢٥	١,١٠٠	٥٣,١
	عدم وجود مكتبة في المدرسة الشرعية.	٢,٥٩٧	١,٢١٨	٦٤,٩
	تعرض المدرسة للتخريب مثل السرقة، و تدمير الممتلكات.	١,٧٢٢	١,١١٦	٤٣,١
السلطات التعليمية العليا لا تستجيب لسد احتياجات المدرسة من أثاث.	٢,٣٧٥	١,٢٠٤	٥٩,٤	
الدرجة الكلية للبعد الرابع	٦١,١٢	١٨,٧٠	٥٢,٧	



جدول رقم ( ٢٥ )

المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الخامس، والبعد ككل.

البيد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المشكلات المتعلقة بالإدارة	قلة اهتمام الإدارة المدرسية بمطالب المعلمين.	٢,٤٥	١,١٥٠	٦١,٥
	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بمشكلات الطلبة.	٢,٠٨	١,٠٤٥	٥٢,١
	قلة الزيارات والمتابعة من قبل جهات الإشراف.	٢,٤١	١,١٨٤	٦٠,٤
	نظرة الإدارة المدرسية للنشاطات الطلابية لا تتسم بالاهتمام.	٢,٢٥	١,١٣٥	٥٦,٣
	الإدارة تتصرف بالمركزية في اتخاذ القرارات، ولا تشرك المعلمين في اتخاذها.	٢,٦١	١,١٤٥	٦٥,٣
	صعوبة التواصل فيما بين الإدارة والمعلمين.	٢,٢٢	١,١٠٣	٥٥,٦
	قلة تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء أمور الطلبة.	٢,٠٢	٠,٩٤٢	٥٠,٣
	الإدارة المدرسية لا تعمل بحيوية من أجل حل المشكلات التعليمية.	٢,٠٥	١,٠٣٣	٥١,٤
	اتصال الإدارة المدرسية وتواصلها مع المجتمع المحيط يتصف بالضعف.	٢,٥٢	١,٠٣٤	٦٣,٢
	الإدارة المدرسية لا تجتهد في توفير كل ما يلزم المدرسة من إمكانات ومستلزمات.	٢,١٢	١,١٠٣	٥٣,١
	المدير رجل غير منقب من قبل المعلمين.	١,٩١	١,٠٧١	٤٧,٩
	إدارة المدرسة الشرعية تعمل في ضوء أهداف غير واضحة.	١,٨٨	٠,٩١٢	٤٧,٢
	تتم جهود تحسين المدرسة بدون تخطيط مسبق.	٢,٢٢	١,٠٥١	٥٥,٦
	عدم توفر هيكل إداري وتنظيمي للمدرسة الشرعية.	٢,٢٢	١,١٤١	٥٥,٦
	الوصف الوظيفي للعاملين في المدرسة الشرعية غير واضح وغير محدد.	٢,٢٠	١,٠٧٤	٥٥,٢
	انعدام العدالة في توزيع الموارد المالية على أبواب الميزانية الخاصة بالمدرسة الشرعية.	٢,٨٧	١,١٢٥	٧١,٩
	قلة اشتراك مدير المدرسة في المؤتمرات والندوات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	٢,٧٥	١,١٢٣	٦٨,٨
	التقيد بالإجراءات الروتينية في الأمور والمشكلات التي تحتاج إلى قرار سريع.	٢,٧٣	٠,٩١٩	٦٨,٤
	ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين.	٢,٤١	١,١١٠	٦٠,٤
	اعتماد الإدارة في المدرسة الشرعية على الالتزام والنوايا الحسنة أكثر من اعتمادها على الإدارة الجيدة.	٢,٥٢	٠,٩١٩	٦٣,٢
	المدير رجل غير منقب من قبل الطلبة.	١,٦٩	٠,٨٥٠	٤٢,٤
	الإدارة المدرسية لا توفر للطلبة فرصاً كافية للتعبير عن آرائهم.	٢,٠١	٠,٨٦٤	٥٠,٣
	الإدارة لا تحترم الطلبة في تعاملها معهم.	١,٦٢	٠,٨٦٣	٤٠,٦
	الإدارة المدرسية لا تقدم التشجيع الكافي للطلبة المتفوقين.	٢,٦٢	١,١٨٠	٦٥,٦
	الإدارة المدرسية لا تقدم الحوافز — مادية كانت أو معنوية — للمعلمين المجتهدين.	٣,٠٨	١,٠٨٤	٧٧,١
ضعف إشراف التربية والتعليم على المدارس الشرعية.	٢,٦٩	١,٢١٨	٦٧,٤	
تحدي بعض المعلمين لإدارة المدرسة.	١,٨٣	٠,٨٧٢	٤٥,٨	
كثرة إحالة الطلبة المشكلين من قبل المعلمين إلى المدير.	٢,١٢	٠,٧٨٦	٥٣,١	

٨٣,٧	٠,٩٦٦	٣,٣٤	عدم وجود مرشد اجتماعي في المدرسة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم.
٦٠,٤	٠,٨٨٤	٢,٤١	صعوبة تطبيق العقوبات المدرسية على الطلبة.
٥٧,٩	٢١,١٠	٧١,٨	الدرجة الكلية للبعد الخامس

جدول رقم ( ٢٦ )

المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السادس، والبعد ككل.

الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة	البعد
٦٧ %	٠,٨٣٦	٢,٦٨	قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في حل المشكلات التي يعاني منها أولادهم.	المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي
٥٦,٦	١,٠٤٨	٢,٢٦	المعلم لا يحظى بالتقدير من قبل المجتمع المحلي.	
٥٣,٨	٠,٩٧٤	٢,١٥	يتجاوز الأهالي الإدارة المدرسية، متوجهين للإدارة العليا في تقديم شكاواهم.	
٧٥ %	١,١٣٨	٣,٠٠	أولياء أمور المدرسة لا يساهمون في تقديم العون المادي للمدرسة.	
٦٧ %	٢,٤٦٦	٢,٦٨	بعض أولياء الأمور يجبرون أبناءهم على الالتحاق بالمدارس الشرعية.	
٤٩,٣	٠,٨٨٨	١,٩٧	كثير من الأهالي يعاملون الإدارة المدرسية بطريقة غير لائقة.	
٦٥,٣	٠,٩٧٢	٢,٦١	أولياء الأمور لا يحرصون على التواصل مع إدارة المدرسة من خلال مجالس الآباء وغيرها.	
٧١,٥	٠,٩٨٣	٢,٨٦	قلة تجاوب أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية.	
٦٦ %	٠,٨٢٧	٢,٦٣	مساعدة بعض الطلبة أولياء أمورهم في أعمالهم مما يؤدي إلى التقصير في الدراسة.	
٤٨,٣	٠,٩٦٩	١,٩٣	قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة لقضاء حاجة ما.	
٥٩,٤	١,٠٢٧	٢,٣٧	انعكاس المشكلات العائلية والعشائرية بين الأهالي على الطلبة في المدرسة.	
٣٤ %	٧,٢١٨	٢٩,٩ ٣١	الدرجة الكلية للبعد السادس	
٥٧ %	٦٥,٦٤ ٧	٣٠,٩, ٩٨٦	الدرجة الكلية للاستبانة	

ويتضح من الجداول ( ٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦ ) أن أعداد الاستبانة رتبت تنازلياً حسب أكثرها شيوعاً كما يلي:

أولاً: المشكلات المتعلقة بالمنهاج: إذ احتلت المرتبة الأولى والتي بلغت ( ٦٠ % ).

ثانياً: المشكلات المتعلقة بالإدارة: إذ احتلت المرتبة الثانية وبلغت ( ٥٧,٩ % ).

ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالمعلمين: إذ احتلت المرتبة الثالثة وبلغت ( ٥٧,٣ % ).

رابعاً: المشكلات المتعلقة بالطلبة: إذ احتلت المرتبة الرابعة وبلغت ( ٥٤,٥ % ).

خامساً: المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث: إذ احتلت المرتبة الخامسة وبلغت ( ٥٢,٧ % ).

سادساً: المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي: إذ احتلت المرتبة السادسة وبلغت ( ٣٤ % ).

ومما سبق يتبين أن أكثر المشكلات شيوعاً هي تلك التي تتعلق بالمنهاج، ويعزو الباحث ذلك إلى عدة أسباب منها كثافة المنهاج التي لا تراعي الفترة الزمنية المتاحة للإنجاز ، إضافة إلى أن بعض المدارس الشرعية لا تهتم ببناء المنهاج بطريقة علمية من حيث الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم، هذا إضافة للظروف التي مرّ بها التعليم في مجتمعنا الفلسطيني، الذي ظل يعيش تحت نير الاحتلال حقب زمنية ، حيث تمت محاربة تطويره وتحسينه، عوضاً عن ضعف استخدام الوسائل المناسبة لإدارته وغيرها من الأسباب.

وقد اتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة كل من السكري ( ١٩٦١ )، وسلام ( ١٩٧٨ )، وشرف الدين ( ١٩٨٥ )، والمهدي ( ١٩٩٠ )، وقارلغا والشاهين ( ١٩٩٥ ).

#### والجدول رقم ( ٢٧ )

#### المرتبة التي احتلتها كل عبارة من عبارات الاستبانة

الترتيب	الوزن النسبي	رقم الفقرة
1	93.40%	١٨
2	83.70%	111
3	79.20%	34
4	77.40%	45
5	77.10%	47
5	77.10%	107
7	76.40%	130
8	75%	116
9	73.60%	2
10	72.20%	52
11	71.90%	66
11	71.90%	98
13	71.50%	120
14	69.80%	24
15	69.40%	46
16	68.80%	99
17	68.40%	100
18	68.10%	57

19	67.40%	108
20	67.00%	87
20	67%	69
20	67%	113
20	67%	117
24	66.00%	22
24	66%	121
26	65.60%	48
26	65.60%	106
28	65.30%	70
28	65.30%	119
30	65%	44
31	64.90%	12
31	64.90%	80
33	64.60%	63
33	64.60%	72
35	64.20%	65
36	63.90%	30
37	63.50%	6
37	63.50%	39
39	63.20%	53
39	63.20%	91
39	63.20%	102
42	61.80%	50
43	61.50%	7
43	61.50%	83
45	61%	41
46	60.80%	51
47	60.40%	112
47	60.40%	85
47	60.40%	55
47	60.40%	101
47	60.40%	49
47	60.40%	56
53	59.40%	82
54	59.40%	123
55	59.00%	42
56	57.60%	21
57	56.60%	114
57	56.60%	54
57	56.60%	64
60	56.30%	86
60	56.30%	23
62	56%	33
63	55.60%	95
63	55.60%	96
63	55.60%	31
63	55.60%	88
63	55.60%	40
68	55.20%	4

68	55.20%	97
70	53.80%	115
71	53.50%	67
72	53.10%	79
72	53.10%	92
72	53.10%	11
72	53.10%	110
76	53%	37
77	52.40%	43
78	52.10%	71
78	52.10%	84
80	51.70%	20
80	51.70%	29
82	51.40%	76
82	51.40%	73
82	51.40%	90
85	51%	36
86	50.70%	38
87	50.30%	104
87	50.30%	89
89	49.70%	78
90	49.30%	19
90	49.30%	118
92	49.00%	14
92	49.00%	26
94	48.30%	1
94	48.30%	122
96	47.90%	93
97	47.20%	94
98	46.90%	5
99	46.20%	68
100	45.80%	17
100	45.80%	109
100	45.80%	10
103	45.10%	75
104	44.80%	16
105	44.40%	77
106	43.80%	13
106	43.80%	8
108	43.10%	81
109	42.40%	35
109	42.40%	103
111	41.70%	27
112	41.00%	15
113	40.60%	105
113	40.60%	9
115	39.60%	59
115	39.60%	3
117	39%	74
118	38.20%	60
119	37.50%	61
120	37.20%	62
120	37.20%	58
122	36.50%	28
123	36.10%	25

يتضح من الجدول ( ٢٧ ) أن أكثر المشكلات شيوعاً، والتي تعترض المدارس الشرعية من وجهة نظر عينة الدراسة ( المعلمين ) هي: " قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلم في المدرسة الشرعية "، واحتلت المرتبة الأولى، وحصلت على ( ٩٣,٤ ) من الوزن النسبي، وقد انفقت الدراسة الحالية في ذلك مع كثير من الدراسات السابقة والتي منها دراسة عبد الرحمن (١٩٨٢)، ودراسة شرف الدين ( ١٩٨٥ )، ودراسة المهدي (١٩٩٠).

ويعزو الباحث ذلك إلى الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعانيها الأراضي المحتلة وخصوصاً محافظات غزة من جراء سياسات الاحتلال الصهيوني الجائرة، إضافة إلى الإهمال والتغافل المتعمد من قبل المسؤولين تجاه قضية الرواتب، والحال في ذلك هو حال بقية مؤسسات التعليم عموماً، علماً بأن الرواتب التي يتقاضاها المعلمون بشكل عام متدنية – مقارنة بالدول الأخرى – باستثناء بعض موظفي وكالة الغوث الدولية الذين لا ينطبق عليهم قانون التعاقد المتبع حالياً، والذي يعود بدء العمل به إلى بداية المفاوضات السياسية التي اتخذتها الوكالة ذريعة لتقليص خدماتها المقدمة للاجئين الفلسطينيين، ومن ذلك خفض مستوى الرواتب المقدمة للمعلمين، أما فيما يتعلق بالمعلمين التابعين لوزارة التربية والتعليم فليسوا أفضل حالاً من أقرانهم ، فبالرغم من الزيادة الملحوظة عما كان يتقاضاه المعلم أثناء الاحتلال إلا أنه لا تزال الحاجة ماسة لرفع مستوى الرواتب ، الأمر الذي انعكس على المؤسسات والمدارس الخاصة ومنها المدارس الشرعية.

ويرى الباحث أن قضية قلة الراتب التي يعاني منها المعلمون تظل الشغل الشاغل لديهم على الدوام مما يؤثر على مستوى رضاهم الوظيفي وانتمائهم لمهنة التعليم، وإن كانت هذه المشكلة لا تؤثر على مستوى عطاء الكثير منهم؛ فصحة الضمير هنا هي التي تشكل باعثاً للعطاء والعمل.

واحتلت مشكلة "عدم وجود مرشد اجتماعي في المدرسة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم" المرتبة الثانية، إذ حصلت على ( ٨٣,٧ ). علماً أن وجود ذلك المشرف ذو أهمية بالنسبة للطلبة لما له من دور في مساعدتهم في حل مشكلاتهم النفسية والتعليمية، لاسيما وأن جزءاً كبيراً من هؤلاء الطلبة يمرون بمرحلة مراهقة تحتاج إلى كثير من التوجيه والإرشاد، وإن كان ذلك من مهام المعلم إلا أن توفير المرشد يعتبر أمراً ضرورياً حيث أن كثيراً من المعلمين يفتقرون إلى المبادئ الأساسية للإرشاد النفسي أو الاجتماعي كما يوفر الوقت والجهد لدى المعلمين. ولعل ذلك يعود إلى عدم نضوج فكرة المرشد الاجتماعي المدرسي لدى

المسؤولين عن المدارس الشرعية، إضافة إلى ما يتطلبه تعيين مرشد اجتماعي من مخصصات مادية تتحاشاها إدارات المدارس الشرعية.

أما المرتبة الثالثة فقد احتلتها مشكلة " قلة توافر بعض المعلمين المتخصصين في الأنشطة الفنية والرياضية "، وحصلت على ( ٧٩,٢ )، واتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة سلام ( ١٩٧٨ )، ودراسة عبد الرحمن (١٩٨٢)، ودراسة شرف الدين وأبو العرايس ( ١٩٩٢ )، ويعزو الباحث ذلك إلى إهمال تلك المجالات من قبل بعض المدارس الشرعية، والنظر إليها على أنها مضيعة للوقت، وأن البناء الجسمي في نظر الكثير لا يعد من الأولويات. بل إن بعض الناس يعدون العناية بالبدن تغذية وتدريباً وصحة من التهافت على أمور الدنيا، ولا يستبعد أن بعض الناس يعدون ممارسة الرياضة من خوارم المروءة، على الرغم من أهميتها في بناء الطالب وتنميته تنمية سوية وصحية، مع العلم أن الإسلام أكد على ضرورة الاعتناء ببناء الفرد المسلم بناءً سويًا وذلك تحقيقاً لقوله تبارك وتعالى: ﴿ وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة... ﴾ ( الأنفال: آية ٦٠ )، ومصداقاً لقول المصطفى ﷺ: " المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير ". هذا ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى نقص الإمكانيات المطلوبة لممارسة تلك الأنشطة على الوجه الأكمل.

واحتلت مشكلة " تركيز المنهاج على الناحية النظرية أكثر من الناحية العملية (التطبيقية) " المرتبة الرابعة، فحصلت على ( ٧٧,٤ )، وقد اتفقت الدراسة الحالية في هذا الجانب مع دراسة السكري ( ١٩٦١ )، ودراسة قارلغا والشاهين ( ١٩٩٥ ). ويرجع الباحث ذلك إلى الفهم الخاطيء لدى بعض القائمين على المدارس الشرعية تجاه بعض القضايا التربوية وما تتضمنه من أهمية التطبيق للمواقف التربوية، ويرى الباحث أنه إذا جاز إغفال هذا الجانب في المواقف التعليمية المختلفة فإنه لا يجوز إغفاله عند الحديث عن التعليم الشرعي الذي تتلخص أهم أهدافه في تخريج الدعاة الفاهمين الذين يعملون على إصلاح الفرد والمجتمع. أما في المرتبة الخامسة فكانت العبارتان: " عدم توفر ميزانية للأنشطة "، والتي حصلت على ( ٧٧,١ % )، و" الإدارة المدرسية لا تقدم الحوافز — مادية كانت أو معنوية — للمعلمين المجتهدين"، وقد حصلت على النسبة نفسها، ويعزو الباحث ذلك إلى النقص العام في ميزانيات التعليم الشرعي عموماً حيث أن جزءاً منها (مدارس الأوقاف) تموله وزارة الأوقاف الإسلامية ممثلة بدائرة التعليم الشرعي، في حين أن الجزء الثاني (الأزهر) يعتمد على ما يقدمه ديوان الموظفين العام، بينما لا يوجد لمدارس جماعة التبليغ والدعوة مصدر تمويل رسمي - حسب علم الباحث - إضافة إلى القصور الناتج عن الاتجاهات السلبية لدى بعض المدراء، وخصوصاً في كيفية معاملتهم لمدرسيهم، وقد اتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع معظم الدراسات



السابقة.

واحتلت المرتبة السابعة مشكلة "المعلمون لا يتمتعون بحقوق الموظفين من حيث الارتقاء في السلم الوظيفي"، وحصلت على ( ٧٦,٤ )، ذلك أن المعلم يظل محصوراً في نطاق ضيق من الارتقاء والتطور الوظيفي، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة مهنة التدريس في المدارس الشرعية نفسها وما يرتبط بها من مهام، وطبيعة الجهة المسؤولة، على أن الباحث يشير هنا إلى أن هذا الحال لا يختلف عن حال المعلمين الذين يعملون في مؤسسات التعليم العام، فمهنة التدريس نفسها لا تسمح بذلك الارتقاء نظراً لطبيعتها وأعداد العاملين بها. وكانت في المرتبة الثامنة مشكلة (أولياء أمور الطلبة لا يسهمون في تقديم العون المادي للمدرسة"، وحصلت على ( ٧٥ )، واتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة الشافعي (١٩٩٢). ويعزو الباحث ذلك إلى الوضع الاقتصادي والمستوى المعيشي المنخفض، وعدم تفعيل مجال الآباء، وعدم توعية أولياء الأمور بكيفية ممارسة اختصاصاتهم فيما يتعلق بالمدرسة، وربما يرجع ذلك إلى عدم استثمار الإدارة المدرسية في المدارس الشرعية للعلاقات الطيبة بين هذه الإدارة وأولياء الأمور، إضافة إلى النظرة السائدة لدى أولياء الأمور حول تمويل هذه المدارس حيث يعتقد الكثير منهم أن لهذه المدارس مصادر تمويل كفيلة بسد احتياجاتها. واحتلت المرتبة التاسعة مشكلة "قلة توفر الحوافز أو الجوائز التشجيعية"، والتي حصلت على ( ٧٣,٦ )، ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى محدودية ميزانية التعليم عموماً، أو عدم إدارة إنفاقها من قبل بعض مدراء المدارس الشرعية، واتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع معظم الدراسات السابقة ذات الصلة، وكذلك احتلت مشكلة "محدودية الأنشطة التي تقدم للطلبة أثناء الدراسة" المرتبة العاشرة، وحصلت على ( ٧٢,٢ )، ويعزو الباحث ذلك إلى خلو خطة الدراسة في بعض المدارس الشرعية من الساعات المخصصة لممارسة تلك الأنشطة، وعدم توفر الاهتمام الكافي بها، وعدم توفر الميزانية اللازمة للإنفاق عليها، وعدم توافر أماكن تكفي لممارسة الأنشطة المدرسية علماً بأنه وفي ظل التطور أصبح من البديهي أن المدرسة قد لا تستطيع تحقيق أهدافها بدرجة مرضية في الوقت المخصص للحصص الدراسية داخل الفصل، كما أن المناهج الدراسية وحدها لا يمكن أن تتضمن كل الخبرات والمواقف التي يحتاج إليها الطلبة عندما يتخرجون إلى الحياة العامة، وقد اتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة أبي العرايس وشرف الدين ( ١٩٩٢ ).

وفي المرتبة الحادية عشر كانت مشكلة " انعدام العدالة في توزيع الموارد المالية على أبواب الميزانية الخاصة بالمدرسة الشرعية"، وحصلت على ( ٧١,٩ )، ويرجع الباحث ذلك إلى مزاجية بعض المدراء في توزيع مصارف الميزانية، والاهتمام بالمظاهر الشكلية على حساب بعض الجوانب المهمة في إطار العملية التعليمية، وهذا بالطبع يضر بهذه العملية أي ضرر. ويعود ذلك إلى ضعف الرقابة التي تمارس على إدارات المدارس الشرعية. كما واحتلت مشكلة " بعد موقع المدرسة عن سكنى الطلبة " المرتبة نفسها، وحصلت على ( ٧١,٩ )، مع الإشارة هنا إلى أن المدارس التابعة لوزارة الأوقاف الإسلامية توفر لطلابها وسائل للنقل ذهاباً وإياباً مما يخفف على هؤلاء الطلبة مشكلة البعد عن المدرسة. كما واحتلت مشكلة "قلة تجاوب أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية المرتبة الثالثة عشر، وحصلت على ( ٧١,٥ )، وفي المرتبة الرابعة عشر كانت مشكلة " قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين "، وحصلت على ( ٦٩,٨ )، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الوعي لدى بعض أولياء الأمور وعدم التفاتهم إلى صالح أبنائهم واعتمادهم الكلي على المدرسة وكأنها هي المصدر الوحيد للتربية، علماً بأن هناك ضرورة قصوى لاتصال الآباء بالمدرسة وتعاونهم معها، إذ يعتبر ذلك عاملاً هاماً في إنجاح العملية التربوية، ولعل هذا هو الذي حدا برجال التربية إلى المناداة بضرورة إيجاد قنوات اتصال وربط بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور لتحقيق التعاون فيما بينهما في تربية النشء في شتى النواحي النفسية والاجتماعية والتعليمية والتثقيفية. واحتلت مشكلة " عدد مسابقات المنهاج كبير مما يسبب الملل " المرتبة الخامسة عشر، وحصلت على ( ٦٩,٤ )، إذ اتضح للباحث من خلال استقراء الخطط الدراسية للمدارس الشرعية أنها تجمع بين المواد الثقافية التي تدرس بالتعليم العام وبين المواد الدينية والعربية التي تتميز بها المدارس الشرعية، بحيث يلاحظ أن الجانب الأعظم من هذه الخطة يركز على دراسة المواد الدينية والعربية على حساب الوقت المخصص لبقية المواد، وهذا يفوق قدرات استيعاب الطلبة، كما وحصلت مشكلة "قلة اشتراك مدير المدرسة في المؤتمرات والندوات المتعلقة بالإدارة المدرسية ( ٦٨,٨ )، محتلة بذلك المرتبة السادسة عشر.

وكذلك احتلت مشكلة " قلة تركيز المنهاج على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية " المرتبة الثامنة عشر، وحصلت على ( ٦٨,١ )، ويعزو الباحث ذلك إلى تركيز المعلمين في تدريسهم للمسابقات الشرعية – وهي ذات الغلبة في المدارس الشرعية – على طريقة الإلقاء والمحاضرة، إضافة إلى عدم توفر الإمكانيات التي تسهم في ذلك الاستخدام الفعال، وهذا بدوره يؤثر في جودة التعليم

وكفاءته، هذا وقد احتلت مشكلة " ضعف إشراف التربية والتعليم على المدارس الشرعية " المرتبة التاسعة عشر، وحصلت على ( ٦٧،٤ )، ويعزو الباحث ذلك للإغفال الحاصل تجاه التعليم الشرعي من قبل الكثير من المؤسسات سوى دارسيه الذين يهتمون بدراسته.

وفي المرتبة العشرين كانت مشكلة " قلة القاعات المساعدة على تنويع النشاطات العامة في المدرسة " وحصلت على ( ٦٧ )، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم اهتمام إدارات بعض المدارس الشرعية بالنشاطات العامة أصلاً وبالتالي عدم الاهتمام بتوفير القاعات المناسبة لهذه النشاطات.

ومشكلة " قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في حل المشكلات التي يعاني منها أولادهم"، وحصلت على ( ٦٧ ) أيضاً ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الوعي لدى بعض أولياء الأمور وعدم التفاتهم إلى صالح أبنائهم واعتمادهم الكلي على المدرسة وكأنها هي المصدر الوحيد للتربية. واحتلت المرتبة المائة وثلاث عشرة مشكلة " الإدارة لا تحترم الطلبة في تعاملها معهم"، إذ حصلت على ( ٤٠،٦ )، كما واحتلت مشكلة " إساءة بعض الطلبة للمعلمين " المرتبة نفسها، واحتلت مشكلة " عدم وجود مصلى في المدرسة الشرعية لتأدية الصلوات " المرتبة المائة وخمس عشرة، إذ حصلت على ( ٣٩،٦ )، كما واحتلت مشكلة " أثاث المدرسة ( طاولات ومقاعد ) " المرتبة المائة وسبع عشرة، إذ حصلت على ( ٣٩ ). كما واحتلت مشكلة " ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها " المرتبة المائة وثمانية عشرة، إذ حصلت على ( ٣٨،٢ )، كما وحصلت مشكلة " التهوية المتوفرة لقاعات الدرس غير كافية " على ( ٣٧،٥ ) محتلة بذلك المرتبة المائة وتسعة عشر.

أما المرتبة المائة وعشرين فقد احتلتها مشكلة " المقاعد الموجودة غير مناسبة للطلبة"، إذ حصلت على ( ٣٧،٢ )، كما احتلت مشكلة " كثرة تنقلات المعلمين " المرتبة المائة واثنى وعشرين، وحصلت على ( ٣٦،٥ )، واحتلت مشكلة " عدم توفر خطة تدريسية لدى المعلم " المرتبة المائة وثلاث وعشرين، وحصلت على ( ٣٦،١ ).

ويتضح من استعراض المشكلات ذات المراتب ( ١١٣ وحتى ١٢٣ ) أنها لا تتصف بالوزن الذي يمكن بموجبه اعتبار هذه المشكلات ذات حدة بالغة.

#### ثالثاً : فحص فرضيات الدراسة:

١. لفحص الفرضية الأولى للدراسة ونصها: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) في درجة وجود المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى المنطقة ( شمال - جنوب )"، قام الباحث بإجراء اختبار ( ت ) لفحص

دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين فيما يتعلق باستجاباتهم على الأبعاد الستة والدرجة الكلية على مقياس واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، والجدول رقم ( ٢٨ ) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعي الدراسة، بالإضافة لقيمة اختبار ( ت ) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات Independent Sample t-Test مع بيان مستوى الدلالة.

جدول رقم ( ٢٨ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار ( ت ) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة ( شمال – جنوب ) في الأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة اختبار ( ت )	الجنوب العدد = ٢٥		الشمال العدد = ٤٧		أبعاد المشكلات
		ع	م	ع	م	
**	٣,١٢٠	٧,٣٠٩	٤١,٥٢٠	٨,٨٦٢	٤٧,٩٧٩	المشكلات المتعلقة بالطلبة
///	0.033	٨,٢٩٢	٤٣,٥٦٠	٨,٧٥٥	٤٣,٤٨٩	المشكلات المتعلقة بالمعلمين
///	١,١٠١	١٢,٧٣٨	٥٥,٤٤٠	١٤,٠٣ ٩	٥٩,١٤٩	المشكلات المتعلقة بالمنهاج
*	٢,٠٩٨	٢٠,٢٠٧	٦٧,٣٢٠	١٧,١٨ ١	٥٧,٨٣٠	المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث
*	2.459	٢٠,١٨٢	٦٣,٧٢٠	٢٠,٤٩ ٥	٧٦,١٢٨	المشكلات المتعلقة بالإدارة
///	0.692	٦,٦٢٣	٢٩,١٢٠	٧,٥٤٨	٣٠,٣٦٢	المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور
///	٠,٨٧٦	٦٢,٠٩٨	٣٠٠,٦٨ ٠	٦٧,٥٨ ٤	٣١٤,٩٣٦	الدرجة الكلية

///غير دالة

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول رقم ( ٢٨ ) ما يلي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ بين مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالطلبة وذلك لصالح مدرسي الشمال، مما يعني أن مدرسي الشمال يرون أن حجم المشكلات المتعلقة بالطلبة أكبر من مدرسي الجنوب.

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى زيادة عدد الطلاب عن الطالبات في الشمال بينما يكون العكس في الجنوب مما يعكس على درجة حدة المشكلات التي يقر بوجودها المعلمون علماً بأن الطالبات أكثر التزاماً بالقوانين المدرسية.

٣. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بين وجهتي نظر كل من مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث وذلك

لصالح مدرسي الجنوب، مما يعني أن مدرسي الجنوب يرون أن حجم المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث أكبر مما يراه مدرسو الشمال، ويعزو الباحث ذلك إلى الظروف التي تم فيها إنشاء المدارس الشرعية في محافظات الجنوب، فمنها ما تقرر جعلها مدرسة بعد إتمام البناء، ومنها حديثة التدشين وبالتالي ينقصها بعض المرافق والمستلزمات، واتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة محمود (١٩٩٢) علماً بأن اتصاف المباني والأثاثات بالمواصفات والمقاييس المتعارف عليها في ميدان التربية له الأثر الواضح في سير العملية التعليمية التعلمية.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بين مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالإدارة وذلك لصالح مدرسي الشمال، مما يعني أن مدرسي الشمال يرون أن حجم المشكلات المتعلقة بالإدارة أكبر مما يراه مدرسو الجنوب.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب فيما يتعلق بالأبعاد الثلاثة: المشكلات المتعلقة بالمعلمين، والمشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، مما يعني أن مدرسي الشمال ومدرسي الجنوب يرون أن حجم المشكلات المتعلقة بهذه الأبعاد لها نفس الدرجة تقريباً، ويعزو الباحث ذلك إلى التشابه بين محافظات الشمال ومحافظات الجنوب فيما يتعلق بهذه الأبعاد فالمعلمون جميعاً موظفون في مؤسسة لا تعدو كونها تابعة لوزارة الأوقاف أو الأزهر الديني أو جماعة التبليغ والدعوة، هذا إضافة إلى كون المجتمع الذي ينتمي إليه أولئك المعلمون هو مجتمع واحد لا يختلف في ثقافته أو في أوضاعه، أما فيما يتعلق بالمنهاج فالمنهاج السائد في مدار كل مؤسسة من المؤسسات المذكورة هو هو سواء كان في الشمال أو في الجنوب، وما ينسحب على البعدين السابقين ينسحب على البعد الثالث وهو المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

٢. لفحص الفرضية الثانية للدراسة ونصها: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة وجود المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى المؤسسة التعليمية (مدارس الأزهر - مدارس الأوقاف) " ، قام الباحث بإجراء اختبار ( ت ) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في كلتا المؤسستين اللتين تمثلان مجموعتي الدراسة فيما يتعلق باستجاباتهم على الأبعاد الستة والدرجة الكلية على مقياس واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة، والجدول رقم ( ٢٩ ) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعي الدراسة، بالإضافة لقيمة اختبار ( ت ) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات Independent Sample t-Test مع بيان مستوى الدلالة :

جدول رقم ( ٢٩ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار ( ت ) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة ( أزهر - أوقاف ) في الأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة اختبار ( ت )	مدارس الأوقاف العدد = ٢٧		مدارس الأزهر العدد = ٤١		أبعاد المشكلات
		ع	م	ع	م	
**	٥,٦٨٠	٦,١٥٦	٣٩,٨٥٢	٨,٠٨٠	٥٠,٢٤٤	المشكلات المتعلقة بالطلبة
**	٣,٨١٧	٥,٧٨٠	٣٨,٥٩٣	٨,٨٣٧	٤٥,٩٥١	المشكلات المتعلقة بالمعلمين
**	٥,٤٤٨	١١,١٥١	٤٨,٢٥٩	١٢,٠٩ ١	٦٤,٠٩٨	المشكلات المتعلقة بالمنهاج
**	٥,٤٦٩	١٠,٨٨٤	٤٩,٠٧٤	١٨,٢٩ ٨	٧٠,٤٨٨	المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث
**	٥,٧٥٨	١٤,٥٥٦	٥٧,٤٠٧	١٩,٣٨ ٧	٨٢,٥٨٥	المشكلات المتعلقة بالإدارة
**	٣,٦٧٥	٥,٢٢٥	٢٥,٩٢٦	٧,٤٩٨	٣٢,٠٢٤	المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور
**	٦,٦١٢	٤١,٠٥١	٢٥٩,١١ ١	٥٨,٩٨ ٢	٣٤٥,٣٩٠	الدرجة الكلية

/// غير دالة

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول رقم ( ٢٩ ) ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ بين معلمي مدارس الأزهر الشريف ومعلمي المدارس التابعة للأوقاف فيما يتعلق بالأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة وذلك لصالح معلمي الأزهر الشريف، مما يشير إلى أن معلمي مدارس الأزهر يرون أن حجم المشكلات المتعلقة بالأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس المذكور أكبر مما يراه معلمو مدارس الأوقاف، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مدارس الأزهر الديني تعاني الكثير من المشكلات والتي يمكن ملاحظتها من خلال الزيارات الميدانية، وربما كانت أسباب وجود تلك المشكلات بوضوح عائدة إلى الدوافع التي تحدد بالطالبة للالتحاق بمدارس الأزهر، وهذا ما تتفق فيه الدراسة مع دراسة فرغل ( ١٩٨٨ )، أو تبعية هذه المدارس إلى مؤسسة الأزهر المصرية فيما يتعلق بالمنهاج، أو ظروف المعلمين السيئة لا سيما وأنهم يتبعون ديوان الموظفين العام، وما يتعلق بظروف المعلمين السيئة ينسحب على أحوال المباني والأثاثات والمستلزمات في تلك المدارس، والذي ينعكس بمجمله على علاقة أولياء الأمور والمجتمع المحلي بمدارس الأزهر الديني.

أما بخصوص مدارس الأوقاف فمن خلال زيارة ميدانية واحدة يمكن الإحساس بمحدودية المشكلات التي تعاني منها هذه المدارس، ويرجع الباحث ذلك إلى الاهتمام الذي توليه وزارة الأوقاف لشئون المدارس الشرعية، بحيث خصصت للإشراف عليها ومتابعتها دائرة تسمى دائرة التعليم الشرعي، إضافة إلى حداثة هذه المدارس وما يتبع هذه الحداثة من اهتمام.

خامساً: - للإجابة على السؤال الرابع والذي نصه: " ما التصور المقترح للنهوض بالمدارس الشرعية، وتطوير أداؤها ؟ "

اعتمد الباحث على مصدرين، وهما:

- التصورات المقترحة لحل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية من وجهة نظر معلمي تلك المدارس.

- تصور مقترح لحل تلك المشكلات، والنهوض بالمدارس الشرعية في محافظات غزة، تقدم به الباحث.

حيث تم التوصل إلى عدد من النتائج، وبيانها فيما يلي:-

أولاً: تصورات المعلمين المقترحة من أجل حل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة. ( يوضحها الجدول رقم ٣٠ ).

جدول رقم ( ٣٠ )

يوضح تصورات المعلمين المقترحة من أجل حل المشكلات التي تعترض

المدارس الشرعية بمحافظة غزة.

أولاً: تصورات مقترحة خاصة بالمشكلات المتعلقة بالطلبة:

م	التصورات المقترحة	عدد التكرارات
١	توفير الحوافز التشجيعية للطلبة المتفوقين.	١٠
٢	الاهتمام بالطلبة متدني التحصيل.	١٣
٣	غرس قيمة الإخلاص لدى الطلبة ليكون تعلمهم من أجل الله عز وجل.	٦
٤	توعية الطلبة بأهمية التعليم الشرعي.	٢٠
٥	مراعاة فروق السن عند قبول الطلاب.	٦
٦	فصل طلبة معهد الأزهر الديني عن طلبة جامعة الأزهر لاعتبارات عديدة.	٢٥
٧	العمل على توفير التواصل بين طلبة المدارس الشرعية وطلبة التعليم العام، من خلال تبادل الزيارات والخبرات.	١٢



ثانياً: تصورات مقترحة خاصة بالمشكلات المتعلقة بالمعلمين:

م	التصورات المقترحة	عدد التكرارات
١	رفع الرواتب التي يتقاضاها المعلمون بالمدارس الشرعية.	٥٥
٢	تقديم حوافز تشجيعية للمدرسين الأكفاء.	١٤
٣	توفير السكن لبعض المدرسين، لا سيما الذين يسكنون شققاً بالإيجار.	٣
٤	مراعاة تعيين المعلمين المتخصصين المخلصين لديهم.	١٣
٥	عقد دورات تدريبية للمعلمين، تتعلق بالجوانب المهنية والأكاديمية، وذلك	٢٠
٦	عقد لقاءات ودية وباستمرار بين المعلمين ومدير المدرسة.	١٨
٧	إعطاء المعلم حيزاً من الحرية فيما يتعلق بإلزام الطلبة بالأداب المطلوبة.	١٧
٨	تخفيف الأعمال الإدارية والكتابية عن المعلم.	١٢
٩	عدم تكليف المعلم بتدريس مساقات في غير تخصصه.	١٦
١٠	حث أولياء الأمور على التعاون مع المعلمين.	٩

ثالثاً: تصورات مقترحة خاصة بالمشكلات المتعلقة بالمنهاج:

م	التصورات المقترحة	عدد التكرارات
١	التركيز على المساقات الشرعية، والتخفيف من المساقات الدراسية الأخرى.	٣
٢	التقليل من حجم المادة الدراسية، والتعويل على الكيف لا الكم.	٦
٣	المنهاج لا بد أن يعالج مشكلات العصر، ويتناسب مع الواقع الفلسطيني.	١١
٤	الاهتمام بالوسائل التعليمية الحديثة.	١٣
٥	توفير البرامج التثقيفية الإضافية ضمن منهاج المدرسة.	٩
٦	اجتهاد الإدارة في توفير الدعم المادي اللازم لتمويل النشاطات المدرسية.	٧
٧	التبكير في توفير الكتب المقررة للطلبة.	١٠

رابعاً: تصورات مقترحة خاصة بالمشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث:

م	التصورات المقترحة	عدد التكرارات
١	تزويد المدارس الشرعية ببعض اللوازم الضرورية (أجهزة حاسوب حديثة – أجهزة الرائي التعليمي – ماكنات للطباعة والتصوير).	٢٠
٢	العمل على إصلاح المرافق الضرورية للمدرسة ( المقصف، المظلة،	١٧

	دورات المياه، مشارب الماء الصالح للشرب).	
٨	العمل على تطوير مكتبة المدرسة، وتزويدها بأمهات الكتب.	٣
٥	إحاطة مبنى المدرسة بسور لحمايتها.	٤
١٥	العمل على إنشاء مدارس شرعية أخرى في محافظات غزة.	٥
١٧	توفير وسائل الراحة المطلوبة، في غرفة المعلمين.	٦

#### خامساً: تصورات مقترحة خاصة بالإدارة:

عدد التكرارات	التصورات المقترحة	م
١٢	توطيد العلاقة بين الإدارة والمعلمين، والعمل على توفير مطالب المعلمين.	١
٨	العدالة في توزيع المهام على المعلمين.	٢
٢	تعيين عدد كافٍ من المشرفين التربويين.	٣
٢٦	عدم تقيد الإدارة بالإجراءات الروتينية المملة.	٤

#### سادساً: تصورات مقترحة خاصة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي:

عدد التكرارات	التصورات المقترحة	م
٢٩	توعية الأهالي بأهمية العلم الشرعي، والمدارس الشرعية من خلال إصدار النشرات عبر وسائل الإعلام المختلفة.	١
١١	العمل على تحسين العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين من جهة، والإدارة وأولياء الأمور من جهة أخرى.	٢

٩	تشجيع أولياء الأمور لتقديم العون المادي للمدارس الشرعية.	٣
---	--	---

ثانياً: – تصور مقترح لحل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة، والنهوض بتلك المدارس، تقدم به الباحث:

في ضوء ما سبق من نتائج تقدم الباحث بتصور مقترح من أجل حل مشكلات المدارس الشرعية، والنهوض بهذه المدارس من جميع جوانبها، سواء كان ذلك في الشكل أو المضمون، علماً بأن ذلك ما أتى إلا ثمرة اطلاع على مجموعة من الأنظمة التعليمية الخاصة ببعض المدارس الشرعية في عديد من البلدان الإسلامية، والوقوف على مواطن الضعف والقوة فيها. وقد تناول هذا التصور المقترح النظام التعليمي للمدارس الشرعية من حيث مدخلاته وعملياته، وذلك من خلال التطرق إلى النواحي التالية: الأهداف، الهيكل الإداري، المعلمين، المناهج ومضامينها، وطرق التدريس، والتقويم، والوسائل التقنية، المباني والتجهيزات، التمويل ( الإنفاق )، التخطيط والسياسات والاستراتيجيات، الزمن.

### (١) الأهداف:

من المعلوم أن النجاح في صياغة الأهداف يعد من أسباب وجود النظام التعليمي، لذا يجب على القائمين على التعليم الشرعي في بلادنا الاهتمام بالأهداف بنوعها العامة والخاصة، من حيث وضوحها فلا تكون ضبابية يعجز العاملون عن فهمها ليتسنى لهم تحقيقها قدر الإمكان، ومن هنا يجب أن تكون هذه الأهداف واقعية وشاملة، علماً بأن الأهداف التي تضعها السياسات الحالية تختلف اختلافاً كلياً عن الأهداف الحقيقية لهذا المجتمع، وذلك لانعدام الوعي بذلك، ولفقدان الأسس الرشيدة في هذا المضمار، وفي مجال الأهداف المذكورة يجب أن تتضمن هذه الأهداف ما يريده مجتمعنا الفلسطيني المسلم من مخرجات للتعليم الشرعي، تشتمل على ما يريد هذا المجتمع إكسابه لأفراده من أنماط للتفكير والمهارات والاتجاهات والقيم والمبادئ، وذلك لخلق الداعية الناجح والنافع، ولايتأتى ذلك كله إلا من خلال ربط تلك الأهداف العامة والخاصة بالدين الإسلامي وانطلاقها من مشكلاته، أما فيما يتعلق بالأهداف الخاصة بالنظام التعليمي ذاته كنظام يجب تحديدها وصياغتها صياغة جيدة، ليتم السير وفقها حثيثاً دون تخبط واضطراب.

الهيكل الإداري:

يرى الباحث أن من الضرورة إعادة النظر في تركيبه الهيكل الإداري وصلاحياته، الذي يعتبر من أساسيات من أساسيات أي خطوة جادة ومسؤولة لتطوير التعليم الشرعي بالمدارس الشرعية، وربما تتلخص أهم هذه الإصلاحات في إدارة التعليم الشرعي الذي يجب إعادة

النظر في صلاحياتها الإدارية بما يتناسب وخلق نوع من اللامركزية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وخلق نوع من الديناميكية الأسرع في معالجة شئون المدارس عبر صلاحيات أوسع للمشرفين التربويين والعاملين في إدارة التعليم الشرعي؛ هذا إذا علم أن أزمة التعليم في فلسطين عموماً إن هي إلا نتاج لقصور في إدارة التعليم الفلسطيني، ولعل من أعراض هذا القصور المزاجية في وضع سياسات النظام التعليمي، والتي لا تتم باتفاق، بل ترتبط بأفراد معينين يتنفذون في القرار التعليمي، وهو ما يتعلق بالدكتاتورية في اتخاذ ذلك القرار، والطاوسية التي تعاني منها الجهات والمستويات العليا في الإدارة، والتي تتفرد باتخاذ القرارات دون الرجوع للمكان الطبيعي لاتخاذها، وهي المدارس وإداراتها.

هذا بالنسبة للإدارة العليا، وما تتصف به هذه الإدارة ينسحب على مدير المدرسة أيضاً، لذا فمن هذا المنطلق، وفي ضوء ما سبق يمكن إيجاز ما يمكن للإدارة العليا للتعليم الشرعي، والإدارة المدرسية للمدارس الشرعية عمله للنهوض بالنظام التعليمي فيما يلي:

#### أ) ما يجب على الإدارة العليا فعله في هذا المضمار:

— العمل على دراسة الواقع التعليمي دراسة تشخيصية تحليلية تفسيرية، من أجل التعرف على هذا الوضع، واتخاذ هذه المعرفة بداية الانطلاق للإصلاح والتطوير.

— تبني فلسفة واضحة للتعليم الشرعي والتي تعتبر طريقاً لتنظيم هذا التعليم، وتوضيح القيم والأهداف التي يسعى المجتمع المسلم إلى تحقيقها من خلال نظامه التعليمي، على أن يشارك في رسم الخطوط العريضة لهذه الفلسفة جماعة من المخلصين لله أصحاب الكفاءات والقدرات، مع تحييد واستثناء من تبوءوا المناصب العليا في الإدارة دون أدنى حق لهم في ذلك، فهم وبال على النظام التعليمي.

على أن هذه الفلسفة يجب أن تستند إلى بعض العناصر التي أهمها: المتعلم، والمعلم، وغرفة الصف، وطريقة التعليم، والكتاب المدرسي، والامتحانات، والإشراف التربوي، والتوجيه، وغير ذلك من عناصر المنظومة التربوية، مع الأخذ في الاعتبار ما تمر به قضيتنا، وما يعاني منه شعبنا، وهو الذي يؤثر بدوره على سير العملية التعليمية؛ وتبني بعض السياسات التي تساعد في التعامل مع الأوضاع الطارئة.

ب) ما يجب على الإدارة المدرسية للمدارس الشرعية فعله:

- العمل على تطوير الأداء التعليمي داخل المدرسة الشرعية، وذلك من خلال توفير تطوير المعلم، وتوفير الوسائل التقنية المناسبة، وغيرها من متطلبات تسيير العملية التعليمية.
- تشجيع مشاركة أولياء الأمور في عملية التوجيه والمتابعة، وربط المدرسة الشرعية بالمجتمع المحيط، على اعتبار أن التعليم نظام فرعي للمنظومة المجتمعية الكبرى.
- دراسة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة في البيئة المحلية، وذلك ليتسنى للمدرسة الشرعية التعامل مع المجتمع الخارجي لفائدة الدين، بالإضافة لفائدة العملية التعليمية ذاتها.

ثالثاً: المعلمون:

مما لا شك فيه أن المعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ومن هذا المنطلق كان من الواجب الالتفات إلى المعلم في المدارس الشرعية، وإعداده إعداداً سليماً، وذلك على أمل أن يحقق الأهداف التي رسمتها السلطات التربوية لكل مدرسة، ومن الأمور التي ينصح الباحث باتباعها لتطوير أداء المعلم – باعتباره منظومة مصغرة من منظومة التعليم الكبرى، والتي نسعى لتطويرها – ما يلي:

(١) الإعداد للمهنة:

– العمل على إعداد معلمين متخصصين ومؤهلين للمدارس الشرعية، على أن يكون هذا الإعداد إعداداً نظرياً وعملياً، وذلك بالتعاون ما بين القائمين على التعليم الشرعي ووزارة التربية والتعليم.

– العمل على تطوير شخصية المعلم في أثناء تدريبه، وتطوير استعداداته ومقدرته لمزيد من التدريب والتربية الذاتية.

اختيار المعلمين في المدارس الشرعية:

بحيث يخضع المعلم قبل تعيينه لاختبارات متعددة منها:

– اختبارات لفحص مدى إلمامه بالناحية الدينية عموماً من علوم شرعية وثقافة إسلامية وغيرها.

- اختبارات للتعرف على مستوى التأهيل التربوي لديه.
- تحري أن يكون المعلم بالمدارس الشرعية حسن السير والسلوك، وممن يلتزمون بالدين الإسلامي الحنيف.
- ٣) التربية أثناء الخدمة:
  - ينبغي أن تكون التربية المستمرة جزءاً مكماً من عملية تربية المعلمين.
  - تطوير الوظائف الإشرافية الخاصة بالمدارس الشرعية، وذلك لتوفير التوجيه المناسب لمعلمي تلك المدارس، وخصوصاً أولئك الذين لم يتلقوا إعداداً كافياً قبل تعيينهم.
  - تفعيل المؤتمرات والدورات التي قد تسهم في تشجيع المعلمين وتحبيبهم في المهنة.
  - تعديل القواعد والقوانين الحالية بحيث تقرر بأهمية المعلمين، مع الأخذ بالاعتبار توفير الحقوق القانونية لهم، والأخذ بأيديهم ومساعدتهم على التخلص من مشكلاتهم بمختلف أنواعها، والعمل على تحسين أوضاعهم الاجتماعية والمادية ليقوموا بمهامهم على أكمل وجه.
- رابعاً: المناهج، وطرق التدريس، والتقويم، والتقنيات:
  - ١- المناهج:
    - ويمكن التقدم ببعض المقترحات بهدف الإسهام في تطوير المناهج التعليمية:
      - التركيز على القيم الأصيلة والاتجاهات الإيجابية في المنهاج.
      - الاهتمام بجميع جوانب المتعلم وعدم الاقتصار على الجانب العقلي فقط.
      - الاهتمام بالتنمية الثقافية لطلبة المدارس الشرعية من خلال المناهج، والعمل على إحياء التراث الإسلامي.
      - التركيز على المساقات الشرعية من حيث الكيف بعيداً عن التضخم الكمي، مع عدم إهمال المساقات الأخرى.
      - إثراء المنهاج الشرعي بالنشاطات المدرسية المختلفة.
  - ٢- طرق التدريس:
    - ومن الاقتراحات التي قد تسهم في تطوير المدارس الشرعية ما تتعلق بتطوير طرق التدريس:

– التنويع: ويتم ذلك باستخدام عدة أنواع من طرق التدريس مثل المحاضرة والمناقشة والحوار والعرض، إذ أن هذا التنويع يساعد في تخفيف الملل وتجديد النشاط، مع المساعدة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

– تشجيع التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

### ٣- الوسائل والتقنيات اللازمة:

وذلك من خلال توفير السلطات التعليمية الوسائل والتقنيات الحديثة اللازمة لسير العملية التعليمية التعلمية، وخدمة المنهاج.

### ٤- التقويم:

والتقويم عملية شاملة متعددة الأغراض، وبالتالي يجب الالتفات إلى التقويم الخاص بالنظام التعليمي في المدارس الشرعية، وذلك من خلال وضع نظام للرقابة على الأداء للوقوف على مدى تحقيق هذا النظام لأهدافه، والحصول على التغذية الراجعة، إضافة إلى الاهتمام بعملية التقويم للعملية التعليمية ذاتها، ولكي يكون التقويم جيداً لا بد أن يكون شاملاً، متنوعاً، مستمرًا.

### خامساً: المباني والتجهيزات:

من الواجب أن تتصف المباني والتجهيزات الخاصة بالمدارس بمواصفات معينة تنفق وحاجات الطلاب وحاجات العملية التعليمية بأكملها، لذا ينصح الباحث بمراعاة ما يلي:

– المرحلة الأولى: جمع البيانات والمعلومات عن الواقع الحالي للمباني المدرسية وتجهيزاتها، وتحديد ما يمكن من الدقة لتقرير ما ينبغي إجراؤه في المباني من تعديلات وإصلاحات أو إضافات، وكذلك ما ينبغي استبداله أو إصلاحه من تجهيزات، بحيث يشمل ذلك المساحات، والقاعات، والأماكن، وحالة المباني والتجهيزات، والمشكلات التي ترتبط بها مثل: مشكلات إدارية، مشكلات قيود مالية، مشكلات صيانة وتجديد أبنية، مشكلات فنية، مشكلات تخطيط عمراني،.....



— المرحلة الثانية: وتشمل هذه المرحلة وضع خطة طويلة المدى بهدف تقديم حلول للمشكلات التي تم تشخيصها في المرحلة الأولى، بحيث تكون هذه الخطة شاملة لجميع العمليات المطلوب تحقيقها، في إطار النهوض بالمدارس الشرعية.

— المرحلة الثالثة: وتقوم هذه المرحلة على تجزئة الخطة طويلة المدى إلى برامج محددة الزمن مقابلة لعدد السنوات التي تغطيها الخطة حتى يمكن بعد ذلك الانتقال إلى مرحلة التنفيذ، مع الأخذ في الاعتبار المخصصات المالية للمدارس الشرعية.

#### سادساً: التمويل ( الإنفاق ):

إذا علم بأن الميزانيات المخصصة للمجالات والمؤسسات سوى التعليم تفوق ميزانية التعليم أضعاف المرات ( وخصوصاً التعليم الشرعي )، فإن الباحث يؤكد على ما يلي:

— عدم التحيز في توزيع الميزانيات والمستحقات على الجوانب المختلفة، وإعطاء المدارس الشرعية حقها في ذلك، علماً بأن الميزانية الحالية لا تكفي لسد احتياجات هذه المدارس بمتطلباتها المختلفة.

— العمل على البحث عن مصادر تمويلية أخرى بالإضافة إلى السلطة، وذلك كأن تعتمد المدارس الشرعية على المصادر التمويلية الثانوية مثل الهيئات والمنح التي يقدمها الأفراد والجماعات، وكذلك مشروعات التبرع والمساعدات الخارجية ومساعدات الأهالي.

#### سابعاً: التخطيط والسياسات والاستراتيجيات:

ومن المعروف أن التخطيط التربوي هو " عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة تمكيناً لنظام التعليم في تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجع الوسائل وأكثرها فاعلية، ومع الاستثمار الأمثل للوقت " ( صبح، ب. ت: ٢١ ).

لذلك يجب الالتفات إلى التخطيط للنهوض بالمدارس الشرعية، وذلك لضمان سلامة سير العمليات السابقة، والتي تم طرقتها من خلال التصور الحالي.

## ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يتعلق بواقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية يتقدم الباحث بالتوصيات التالية:

١. اتخاذ مشكلات الواقع التعليمي بالمدارس الشرعية وتحدياته المادية والاجتماعية منطلقاً للدراسات النظرية والميدانية من أجل تطوير التعليم الشرعي ومؤسساته، والعمل على توسيعها وانتشارها، وتقع على كليات التربية بالجامعات الفلسطينية – لا سيما الجامعة الإسلامية – الإكثار من هذه الدراسات من أجل ذلك التطوير.

٢. التوسع في إنشاء المدارس الشرعية بما يتناسب مع احتياجات المجتمع المسلم، وإعادة النظر في خريطة توزيعها الجغرافي، بحيث توزع هذه المدارس على محافظات غزة الشمالية والجنوبية بالتساوي، وبذلك يتم القضاء على معاناة تنقل الطلبة ما بين الشمال والجنوب وخصوصاً فيما يتعلق بمدارس الأوقاف، ومدارس جماعة التبليغ والدعوة.

٣. ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم الشرعي وخاصة أن هناك مؤهلات مختلفة تعمل بالتدريس داخل هذه المعاهد، وقد يتطلب ذلك:

– التوسع في برامج التدريب وذلك عن طريق إنشاء مركز للتدريب في كل من محافظات غزة الشمالية، ومحافظاتها الجنوبية، وقد يكون لهذا التدريب المحلي أهمية في حل بعض مشكلات المدارس الشرعية والتي تكون نابعة من الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

– أن تقوم الجامعات الفلسطينية بالتنسيق مع المدارس الشرعية على تنظيم برامج ودورات تدريبية، وذلك لإعداد وتأهيل المعلمين غير المؤهلين تربوياً للعمل بالتدريس في المدارس الشرعية.

٤. التنسيق بين إدارة المدارس الشرعية ووزارة التربية والتعليم على تبادل المدرسين للتدريس في مختلف التخصصات، فتستعين وزارة التربية والتعليم بمدربي العلوم الشرعية، في حين تستعين المدارس الشرعية بمدربي المواد الثقافية من وزارة التربية والتعليم.

٥. تخصيص ميزانية خاصة بالتعليم الشرعي ومؤسساته، والعمل على تدعيمها بما يتيح الوفاء باحتياجات هذا التعليم من كافة الخدمات التعليمية.

٦. العمل على رفع مستوى كفاءة الجهاز الإداري سواء على مستوى المدارس الشرعية، أو على مستوى الإدارات العامة للمدارس الشرعية، وذلك ضماناً لرفع مستوى العملية التعليمية، وقد يتطلب ذلك:

— انتقاء واختيار العاملين في هذا الجهاز من ذوي الكفاءات الإدارية المرتفعة، وذلك من خلال وضع معايير محددة لاختيارهم بالإضافة إلى توفير فرص التدريب للعاملين حالياً بالمدارس الشرعية، وذلك ضماناً للوصول إلى فاعلية أكبر لهذا الجهاز وزيادة إنتاجيته.

— تزويد الجهاز الإداري بالمعدات والوسائل التكنولوجية المتقدمة وكذلك تدريب أفرادها على الطرق والأساليب الحديثة والمتطورة في الإدارة بما يضمن تحقيق مبادئ الشورى الإدارية ومشاركة الآباء والمدرسين في إدارة التعليم.

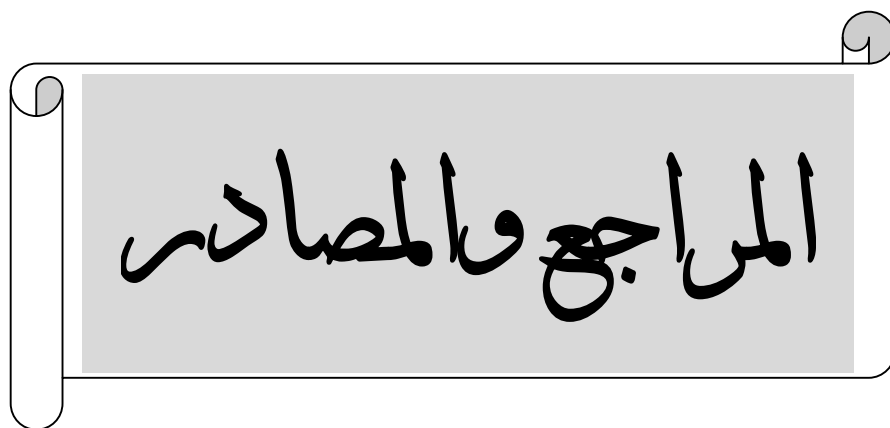
٦. استكمال المرافق الناقصة بالمدارس الشرعية وخاصة ما يخص الأنشطة التربوية المصاحبة؛ وعليه يجب أن تتوفر الأفنية الرحبة والساحات المتسعة والحدائق التي تضيف إلى الجو المدرسي البهجة والجمال، وأن تتوفر في البناء النواحي الصحية والحجرات المناسبة وقاعات لممارسة الأنشطة الطلابية وأخرى للمكتبة والمعامل، وكذلك تزويدها بالوسائل والتقنيات الحديثة المستعملة في العملية التعليمية، وهي أمور تفنقر إليها بعض مباني المدارس الشرعية، وكذلك فإن بعضها يفنقر إلى إحاطته بالأسوار، ولاسيما مدارس الأزهر، لذا يوصي الباحث بإنشاء هذه الأسوار والعمل على فصل معهد الأزهر بغزة عن جامعة الأزهر والتي لا يفصلها عنه فاصل، وذلك لاعتبارات كثيرة منها مراعاة المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة هذا المعهد، إذا ما علم أن خروج الطالب واختلاطه بطلبة الجامعة يعرضه لمؤثرات قد تحدث شراً بين ما يتعلمه والواقع المعاش. ناهيك عن الفوضى التي قد تعم من أثر ذلك الاختلاط، مما يؤثر على مستوى النظام والانضباط في المدرسة.

تخصيص إدارات التعليم الشرعي جزء من صلاحياتها وفعاليتها لتطوير خطط ومناهج التعليم الشرعي في ضوء الأهداف التي يسعى هذا التعليم إلى تحقيقها، ومراجعة تلك المناهج مراجعة يتم التخلص من الحشو الزائد الذي لا يتناسب والوقت الحاضر، ومحاولة إيجاد صيغة للتكامل ما بين المساقات الشرعية وبعض المساقات الثقافية المرتبطة بها، والعمل على ربط المواد الدراسية بقضايا البيئة والمجتمع، ومن ثم ربط التعليم الشرعي باحتياجات المجتمع، ومن هنا تظهر أهمية وجود وحدة للتخطيط التربوي التعليم الشرعي باحتياجات المجتمع، ومن هنا تظهر أهمية وجود وحدة للتخطيط التربوي بإدارات التعليم الشرعي تقوم بالتخطيط ووضع البرامج الدراسية للمدارس الشرعية.

- التعليم الشرعي باحتياجات المجتمع، ومن هنا تظهر أهمية وجود وحدة للتخطيط التربوي بإدارات التعليم الشرعي تقوم بالتخطيط ووضع البرامج الدراسية للمدارس الشرعية.
٧. الاهتمام بعقد مجالس الآباء، بحيث تمارس هذه المجالس اختصاصاتها، بهدف توثيق العلاقة بين المدرسة الشرعية والمجتمع المحلي، والإسهام في المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بأبعادها المختلفة.
٨. يرى الباحث ضرورة اهتمام المسؤولين عن التعليم الشرعي بالأنشطة المدرسية، حتى تكتمل جوانب العملية التعليمية، دون قصرها على الناحية المعرفية فقط، وذلك عن طريق الاقتناع بفلسفة النشاط المدرسي وأهدافه ودوره في إثراء العملية التعليمية، ووضعه بشكل ثابت في خطة الدراسة والاهتمام به أيضاً خارج نطاق هذه الخطة، مع ضرورة رصد الميزانيات الكافية لمثل هذه الأنشطة حتى يمكن الإنفاق عليها في جوانبها المختلفة.
٩. الإبقاء على التعليم الشرعي كتعليم مستقل لإعداد المتعلمين إعداداً إسلامياً خاصاً، بعيداً عن أي مؤثرات خارجية قد تحيد به عن مساره الصحيح.
١٠. الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو العلم الشرعي بوساطة وسائل الإعلام المختلفة مقروءة كانت أو مسموعة، ووضع حوافز مالية للطلاب لحفزهم على الإقبال على التعليم الشرعي، ومواصلة الدراسة، وعدم الهروب.
١١. تأمين الإمكانيات المادية الكافية لرفع المستوى المادي للمدرسين في المدارس الشرعية، بما يكفل تلبية احتياجاتهم المعيشية الضرورية، وإعادة النظر في حجم المهام الملقاة على كواهلهم، والعمل على التخفيف منها لاسيما ما يتعلق منها بالأعمال الكتابية الروتينية.
١٢. ضرورة تنظيم خدمات وبرامج إرشادية نفسية وتربوية عن طريق فريق إرشادي نفسي تربوي متخصص كالمُرشد الأخصائي التربوي والنفسي في المدارس الشرعية، بحيث تتناغم تلك البرامج مع ما أتى به إسلامنا العظيم، وما اجتهد به علماءنا الأجلاء.
١٣. التأكيد على وضع آلية محددة لتعيين المعلمين في المدارس الشرعية إضافة إلى أهمية تحلي المعلمين بالأخلاق الطيبة والسمات الحسنة، كي يكونوا قدوة لطلابهم، وتحسين العلاقات بين الطلبة والمعلمين.
١٤. وضع شروط للقبول في المدارس الشرعية، بحيث يكون الطالب والطالبة حاصلين على معدل مرتفع من شهادتي الابتدائية أو الإعدادية، وحسن السير والسلوك، وأن يجتاز المتقدم امتحان القدرات الخاصة بالمدرسة.

ثالثاً: موضوعات مقترحة لدراسات مستقبلية: يقترح الباحث إجراء دراسات حول الموضوعات التالية:

١. دراسة مقارنة للمشكلات التي تعترض المدارس الشرعية، ومدارس التعليم العام.
٢. دراسة مقارنة للمشكلات التي تعترض المدارس الشرعية في كل من محافظات الوطن الشمالية ( القدس والضفة الغربية )، ومحافظاته الجنوبية ( محافظات غزة ).
٣. دور المدارس الشرعية في تنمية الوعي الديني لدى المواطن المسلم في محافظات غزة.
٤. دور المدارس الشرعية في تنمية القيم الإسلامية لدى المواطن المسلم في محافظات غزة.
٥. إجراء دراسات للتعرف على واقع التعليم الشرعي في فلسطين.



## قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع والمصادر العربية:

- الإبراشي، محمد عطية (ب.ت). التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط ٣. دار الفكر العربي.
- أحمد، سعد مرسي وعلي، سعيد إسماعيل (١٩٨٠). تاريخ التربية والتعليم. عالم الكتب.
- أحمد سعد مرسي وآخرون (١٩٨٧). في تاريخ التربية والتعليم. القاهرة، كلية التربية. جامعة عين شمس.
- أحمد، محمد عبد القادر (١٩٨٠). طرق تعليم التربية الإسلامية، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- الأسد، ناصر الدين (١٩٩٦). تصورات إسلامية في التعليم الجامعي والبحث العلمي. عمان: منشورات روائع مجدلاوي.
- الأغا، إحسان (١٩٩٦). مناهج البحث التربوي، غزة: مطبعة المقداد.
- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (١٩٩٩). تصميم البحث التربوي النظرية والتطبيق، غزة: مطبعة المقداد.
- أمين، أحمد (ب.ت). ضحى الإسلام — ج ٢. ط ١٠. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الأهواني، أحمد فؤاد (ب.ت). التربية في الإسلام. دار المعارف. مصر.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (٥١٣٩٥). سنن الترمذي — ج ٥. تحقيق إبراهيم عطوة عوض، ط ٢ — مكتبة الحلبي: مصر.
- التل، سعيد وآخرون (١٩٩٣). المرجع في مبادئ التربية. بيروت: المركز العربي لتوزيع المطبوعات.

## المصادر والمراجع

- الجندي، أنور ( ١٩٨٢ ). التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- الجيار، سيد إبراهيم ( ب.ت ). دراسات في تاريخ الفكر التربوي. القاهرة: مكتبة غريب.
- حسن، أمينة حسن ( ١٩٨٥ ). نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول ﷺ. القاهرة: دار المعارف.
- حسن، السيد الشحات أحمد ( ١٩٨٠ ). تطور التعليم الديني في مصر من سنة ( ١٨٠٠ — ١٩٢٣ م ) — دراسة تحليلية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد ( ١٩٨٤ ). التقويم النفسي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمدان، نذير ( ١٩٨٩ ). التراث التربوي دراسة نفسية، بيروت: دار المأمون للتراث.
- ابن خلدون ( ٥١٣٩٨ هـ ). المقدمة. بيروت: مؤسسة الأعلى للمطبوعات.
- الرشدان، عبد الله وجعيني، نعيم ( ١٩٩٤ ). المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار الشروق.
- زيدان، حرجي ( ب.ت ). تاريخ التمدن الإسلامي — ج ٣. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- السبيعي، عبد الله ناصر. ( ١٩٨٧ ). الحياة العلمية والثقافية والفكرية في المنطقة الشرقية. جدة: دار نور المكتبات.
- سكيك، إبراهيم خليل ( ١٩٨٣ ). غزة عبر التاريخ — ج ٨.
- شلي، أحمد ( ١٩٧٨ ). التربية الإسلامية نظمها وفلسفتها وتاريخها، ط ٦. القاهرة: مكتبة النهضة الحديثة.



## المصادر والمراجع

- صباح، فتحي أحمد (ب.ت). التخطيط التربوي أنواعه — أساليبه — أجهزته، غزة: مطبعة المقداد.
- عابدين، محمد (١٩٩٨). تاريخ التعليم الشرعي في مدينة القدس. القدس الشريف: مركز القدس للأبحاث والتوثيق.
- العاجز، فؤاد وسلمان، محمد (١٩٩٧). تاريخ الفكر التربوي ونظام التعليم في فلسطين. غزة: مطبعة المقداد.
- عاقل، فاجر (١٩٨١). التربية قديمها وحديثها ، ط٣. بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد الدائم، عبد الله (١٩٧٨). التربية عبر التاريخ في العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط٣. بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٨٥). فن التعليم عند بدر بن جماعة كما يبدو في كتابه تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبد الله، إبراهيم (١٩٩٩). بروتوكولات حكماء صهيون. دار البشير للثقافة والعلوم.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح (١٩٩١). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها. عمان: مكتبة الفرقان.
- عبود، عبد الغني (١٩٨٢). التربية الإسلامية في القرن الخامس عشر الهجري. دار الفكر العربي.
- عبود، عبد الغني (١٩٧٨). دراسة مقارنة لتاريخ التربية . القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٧). "بحوث في التربية الإسلامية"، الطبعة الأولى. مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- العنتيل، محمد فوزي (١٩٦٦). التربية عند العرب مظاهرها واتجاهاتها. الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- القطان، مناع (١٩٩١). معوقات تطبيق الشريعة الإسلامية. القاهرة: مكتبة وهبة.
- قطب، سيد (١٩٧٥). نحو مجتمع إسلامي. ط٢، بيروت: دار الشروق.
- قمبر، محمود (٥١٤٠٥). دراسات تراثية في التربية الإسلامية. الدوحة: دار الأندلس.
- قمبر، محمود (١٩٨٧). دراسات تراثية في التربية الإسلامية — المجلد الثاني. الدوحة: دار الثقافة.

## المصادر والمراجع

- الكيلاني، ماجد عرسان (١٩٨٥). تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية. ط ٢. دمشق: دار ابن كثير.
- ابن ماجه، الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني (١٩٥٢). سنن ابن ماجه — ج ١ — ج ٢. تحقيق (محمد فؤاد عبد الباقي)، دار إحياء الكتب العربية.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي (١٩٩٠). تدريس التربية الإسلامية — أسسه وتطبيقاته التربوية، ط ٤. الكويت: دار القلم.
- محبوب، عباس (١٩٨٧). أصل الفكر التربوي في الإسلام، عجمان: مؤسسة علوم القرآن.
- مذكور، علي أحمد (١٩٩٩). منهجية تدريس المواد الشرعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرسي، محمد منير و سمعان، وهيب (١٩٧٥). الإدارة المدرسية الحديثة. عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير (١٩٨٠). تاريخ التربية في الشرق والغرب. القاهرة: عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير (١٩٩٣). التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير (١٩٩٨). " التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية ". القاهرة: عالم الكتب.
- المومني، حسين (١٩٨٧). التعلم عن بعد. منتدى الفكر العربي: عمان.
- النباهين، علي سالم (١٩٩٥). أصول التربية الإسلامية. جامعة الأزهر.
- النباهين، علي سالم (١٩٩٦). تاريخ الفكر التربوي من العصور القديمة إلى العصور الحديثة.
- نشابه، هشام (١٩٩٣). في التربية العربية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- النجار، زغلول راغب (١٩٩٠). أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- النحوي، عدنان علي رضا (٢٠٠٠). التربية في الإسلام النظرية والمنهج. دار النحوي للنشر والتوزيع.
- النحلوي، عبد الرحمن (١٩٧٩). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.
- يوسف، محمد السيد (١٩٩٧). التمكين للأمة الإسلامية، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر.
- ثالثاً: الرسائل الجامعية:

## المصادر والمراجع

- الخباز، جمال محمود محمد (١٩٩٣). "مشكلات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية أثناء الخدمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية — جامعة الأزهر.
- الربيعي والداغستاني (١٩٩٦). "الجماعات الخيرية ومدارس تحفيظ القرآن الكريم وتطورها". كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- السكري، عبد الفتاح علي (١٩٦١). "مناهج التعليم في المعاهد الدينية بالأزهر في ضوء المطالب الاجتماعية والقومية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية — جامعة عين شمس.
- سلام، عبد الحميد عبد الله (١٩٧٨). "مشكلات التعليم الثانوي بالأزهر وأثرها على اتجاهات القبول بجامعة الأزهر في الفترة من ١٩٦١ حتى ١٩٧٥ م". ، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- شرف الدين، نشأت فضل (١٩٨٥). "دراسة بعض مشكلات التعليم الإعدادي الأزهرى وأثرها على كفاءته الداخلية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- عبد الرحمن، محمد عبد الحميد (١٩٨٢). "دراسة بعض مشكلات التعليم الابتدائي الأزهرى وأثرها على كفاءته الداخلية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية — جامعة الأزهر، القاهرة.
- مسعود، أحمد سعد (١٩٨٢). "السياسة التعليمية في السودان وأثرها على التعليم الديني الإسلامي — ١٩١٢ — ١٩٧٣ م دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية — جامعة الأزهر.
- المهدي، مجدي صلاح (١٩٩٠). "دراسة ميدانية للمدارس الإسلامية الخاصة في جمهورية مصر العربية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- نصار، أنور شحادة (١٩٩٩). "دور مراكز تحفيظ القرآن الكريم في تربية النشء والمشكلات التي تواجهها". دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية — غزة.

### رابعاً: المجالات العلمية والدوريات والنشرات والمقابلات:

- أغا، هيفاء (٢٠٠٢). مقابلة شخصية مع مدير عام الرقابة والتدقيق بوزارة التربية والتعليم التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، وذلك بتاريخ ١/٧/٢٠٠٢ م.
- حاج يحيى، قصي محمود (١٩٩٥). "ابن خلدون والمعاهد التعليمية". الرسالة. عدد (٤)، مجموعة ١: ١٠٧.
- سلامة، يوسف جمعة (١٤٠٣). "معهد فلسطين الديني (الأزهر) بغزة والمؤسسات الإسلامية التابعة له". هدى الإسلام، مجلد ٢ (عدد ٩)، ٦٧.

## المصادر والمراجع

- الشافعي، أحمد عبد الحميد (١٩٩٢). " مجالس الآباء والآباء والمعلمين بالمعاهد الابتدائية الأزهرية ومدى تحقيق أهدافها وممارسة اختصاصاتها بمحافظه الشرقية "، دراسة منشورة. مجلة تربية الأزهر، ( مجموعة ٣ العدد (٢٣)، (١٣١ — ١٧٣). )
- شرف الدين، نشأت (١٩٩٥). " الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية من وجهة نظر كل من المعلمين وشيوخ المعاهد والموجهين الفنيين". مجلة التربية — الأزهر، مجلد ٥ (عدد ٥١)، ص ص ١٢٧ — ١٧٧.
- صديق، صلاح صادق (١٩٨٦). " مشكلات الدورات التدريبية لمعلمي المعاهد الأزهرية أثناء الخدمة واحتياجاتهم من هذه الدورات ". مجلة التربية — الأزهر، مجلد ٢ (عدد ٦)، ص ص ١٠٥ — ١٢٨.
- عابدين، محمد وعوض الله، إبراهيم خليل (٢٠٠٠). " اتجاهات طلبة كليات الشريعة في جامعات الضفة الغربية نحو الدراسة الشرعية ". مجلة البصائر ( جامعة البتراء ). العدد (١).
- أبو عرايس، نجاح حسنين وشرف الدين، نشأت فضل (١٩٩٢). " النشاط المدرسي واقعه وممارساته بالمعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظر الطلاب " مجلة تربية الأزهر، (مجموعة ٤) العدد (٢٧)، (٩٩—٥١).
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٨). " المدارس الإسلامية والتحديات التي تواجهها ". دراسات تربوية، مجلد ٤ (١٥)، ٢٥.
- فايد، عبد السلام إبراهيم (١٩٩١). " واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية، ومقترحات لتطويره ". مجلة التربية — الأزهر، العدد (١٩).
- قارلغا، يكر والشاهين، شامل (١٩٩٥). " مناهج التعليم الديني العالي في تركيا ". مجلة الدراسات الإسلامية، مجلد ٣٠ (عدد ١)، ٥١.
- محمود، محمد (١٩٩٢). " أبنية المعاهد الابتدائية الأزهرية واقعا ومشكلاتها — دراسة ميدانية ". مجلة التربية — الأزهر، مجلد ٣ (عدد ٦)، ص ص ١٠٥ — ٢٠٠.
- وزارة الأوقاف والشئون الدينية (٢٠٠٠). " وزارة الأوقاف والشئون الدينية..... خمس سنوات إنجازات وتطلعات ". كتيب دوري.
- " المدارس الشرعية في فلسطين " (١٩٩٩). نشرة صادرة عن دائرة التعليم الشرعي بوزارة الأوقاف الإسلامية — غزة.
- صلاح، محمد (٢٠٠١). مقابلة شخصية مع أمير التعليم الشرعي بمدارس جماعة التبليغ والدعوة، وذلك بتاريخ ١١/٣/٢٠٠١ م.

## المصادر والمراجع

### خامساً: المؤتمرات العلمية:

- الجويشي، محمد إبراهيم ( ١٩٨٨ ). " عقبات في طريق الدعوة واقتراحات للتغلب عليها ". بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات الإسلامية في تكوين الدعاة — ندوة التنسيق بين كليات الشريعة، الرياض: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.
- حسان، حسين حامد ( ١٩٨٨ ). " سبل الدعم الاقتصادي للدعوة الإسلامية " — بحوث مؤتمر دور الجامعات الإسلامية في تكوين الدعاة. الجزء الثاني.
- الشاوي، محمود ( ١٩٨٧ ). " المدرسة الإسلامية ". بحث مقدم للمؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية.
- الصالح، عبد الله بن عبد العزيز ( ١٩٨٨ ). " دور كليات الشريعة في خدمة المجتمع المحلي ". بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات الإسلامية في تكوين الدعاة — ندوة التنسيق بين كليات الشريعة، الرياض: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.
- العسلي، كامل جميل ( ١٩٨١ ). " معاهد العلم في بيت المقدس ". بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث لتاريخ بلاد الشام الذي انعقد في الجامعة الأردنية — عمان في شهر نيسان سنة ١٩٨٠ م.
- عزيز، عبد الغفار ( ١٩٨٨ ). " المشكلات التي تواجه الدعوة الإسلامية في داخل العالم الإسلامي وخارجه ". بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات الإسلامية في تكوين الدعاة — ندوة التنسيق بين كليات الشريعة، الرياض: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.
- فرغل، يحيى هاشم حسن ( ١٩٨٨ ). " عزوف الطلاب عن الالتحاق بمعاهد الدعوة أسبابه وعلاجه ". بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات الإسلامية في تكوين الدعاة — ندوة التنسيق بين كليات الشريعة، الرياض: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.



الملاحق

ملحق رقم ( ١ )

قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	الجامعة	الكلية – القسم
١.	الأستاذ الدكتور/ إحسان الأغا	الجامعة الإسلامية	التربية – مناهج
٢.	الدكتور/ عليان الحولي	الجامعة الإسلامية	التربية – أصول
٣.	الدكتور/ حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية	التربية – أصول
٤.	الدكتور/ فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية	التربية – أصول
٥.	الدكتور/ محمد زقوت	الجامعة الإسلامية	التربية – مناهج
٦.	الدكتور/ محمد الأغا	الجامعة الإسلامية	التربية – أصول
٧.	الدكتور/ نظمي أبو مصطفى	جامعة الأقصى	التربية – علم نفس
٨.	الدكتور/ محمد أبو شقير	الجامعة الإسلامية	التربية – مناهج
٩.	الدكتورة/ سناء أبو دقة	الجامعة الإسلامية	التربية – علم نفس
١٠.	الدكتور/ عاطف الأغا	الجامعة الإسلامية	التربية – علم نفس
١١.	الدكتور/ عطا درويش	جامعة الأزهر	التربية – مناهج

ملحق رقم ( ٢ )

بسم الله الرحمن الرحيم

**استفتاء استطلاعي مفقود الطرف حول  
المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية  
من وجهة نظر المعلمين**

**أخي المعلم / أختي المعلمة.....**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....وبعد:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة"، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية من الجامعة الإسلامية؛ ولهذا أراد الباحث تصميم استبانة تضم عدداً من المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بهدف استكشاف أهم تلك المشكلات، والمساهمة في اقتراح حلولٍ مثلى للحد من شيوعتها، وقد اقترح الباحث توزيع الاستبانة على خمسة مجالات من المشكلات التي قد تعانيها تلك المدارس وهي: مشكلات تتعلق بالطلبة، والمعلمين، والمنهاج، والمباني والأثاث، والإدارة، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

راجياً أن تسجلوا المشكلات التي ترون بأنها تعترض مدرستكم في ضوء الواقع الفعلي لهذه المدرسة، وذلك بكتابتها أدنى المجال الذي تنتمي إليه، شاكرًا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم سلفاً.

**وتفضلوا بقبول خالص الشكر والتقدير.**

**الباحث**

محمود إبراهيم خلف الله



أولاً: مشكلات تتعلق بالطلبة:—

..... ١

..... ٢

..... ٣

ثانياً: مشكلات تتعلق بالمعلمين:—

..... ١

..... ٢

..... ٣

ثالثاً: مشكلات تتعلق بالمنهاج:

..... ١

..... ٢

..... ٣

رابعاً: مشكلات تتعلق بالمباني والأثاث:

..... ١

..... ٢

..... ٣

خامساً: مشكلات تتعلق بالإدارة:

..... ١

..... ٢

..... ٣

أخي المعلم / أختي المعلمة..... من فضلك! إن كان لديك اقتراح لمجالات أخرى، ترى/ ترى  
أنها لم تذكر سابقاً، فسجلها/ سجلها أدناه، ولك جزيل الشكر.

٣.

..... ١

.....

## ملحق رقم ( ٣ )

الاستبانة في صورتها الأولية ( قبل التحكيم )

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة خاصة بدراسة واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية  
بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

السيد الدكتور / ..... الفاضل، حفظه الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الطالب الباحث بتصميم استبانة كأداة لدراسة بعنوان: "واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين". وذلك بهدف تحديدها، والعمل على محاولة الحد منها، من خلال اقتراح السبل الكفيلة بذلك، ابتغاء لمرضاة الله، وخدمة للدين وللوطن، وهي موزعة على خمسة مجالات:

١- المجال الأول: مشكلات متعلقة بالطلبة.

٢- المجال الثاني: مشكلات متعلقة بالمعلمين.

٣- المجال الثالث: مشكلات متعلقة بالمنهاج.

٤- المجال الرابع: مشكلات متعلقة بالمباني والأثاث.

٥- المجال الخامس: مشكلات متعلقة بالإدارة.

علماً بأن هذه الدراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية — تخصص أصول تربية بالجامعة الإسلامية، فأرجو التكرم من سيادتكم بتحكيم فقرات هذه الاستبانة بحذف أو إضافة أو تعديل، وذلك بما ترونه مناسباً.

ودمتم ذخراً للدين وأهله

الملاحق

تابع الملحق رقم ( ٣ )  
الاستبانة في صورتها الأولية

م	فقرات الاستبانة	الحكم على العبارة
		تنتمي   لا تنتمي

أولاً: المشكلات المتعلقة بالطلبة:

١-	تغيب الطلبة عن المدرسة بدون عذر.	
٢-	قلة توفر الحوافز والجوائز التشجيعية.	
٣-	عدم تقيد الطلبة بمواعيد الدوام بالمدرسة الشرعية.	
٤-	عدم اهتمام الأهالي بإرسال أبنائهم إلى المدارس الشرعية.	
٥-	معاناة بعض الطلبة من وضع اقتصادي رديء.	
٦-	صعوبة تأقلم الطلبة مع بيئة المدرسة الشرعية.	
٧-	قلة وجود البرامج التنقيبية الإضافية والخاصة بالطلبة.	
٨-	عدم تجاوب الطلبة لإرشادات المعلمين.	
٩-	شعور طلبة المدارس الشرعية بأنهم أقل قدراً من طلبة التعليم العام.	
١٠-	كثرة المسابقات الدينية تشكل عبئاً على كاهل الطلبة.	
١١-	قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في حل المشكلات التي يعاني منها أولادهم.	
١٢-	عدم توفر كتاب مقرر لكل طالب/ طالبة.	
١٣-	عدم اهتمام أولياء الأمور بالاستفسار عن أبنائهم.	
١٤-	ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.	
١٥-	صعوبة تطبيق العقوبات المدرسية على الطلبة.	
١٦-	تدنى مستوى النظافة لدى بعض الطلبة.	
١٧-	بعد سكن بعض الطلبة عن المدرسة.	

١٨	إساءة بعض الطلبة للمعلمين.
١٩	الرسوب المتكرر لدى بعض الطلبة.
٢٠	عدم وجود مرشد اجتماعي في المدرسة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم.
٢١	عدم التزام الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية.
٢٢	ضعف إسهام الطلبة في النشاطات غير الصفية.
٢٣	إتلاف بعض الطلبة للممتلكات المدرسية.
٢٤	عدم التزام بعض الطلبة بتعليمات إدارة المدرسة.

### ثانياً: المشكلات المتعلقة بالمعلمين:

١	قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلم في المدرسة الشرعية.
٢	عدم شعور المعلم بالتقدير من قبل المجتمع.
٣	ضعف أداء بعض المعلمين.
٤	ضعف انتماء المعلمين لمهنة التدريس.
٥	وجود معلمين غير مؤهلين تربوياً.
٦	ساعات العمل مرهقة للمعلم.
٧	افتقار المعلم لصفة الإلزام على الطالب.
٨	عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلمين.
٩	عدم توفر خطة تدريسية لدى المعلم.
١٠	لا يراعى المعلم الفروق الفردية بين الطلبة.
١١	تسرب بعض المعلمين المؤهلين من المدارس.
١٢	كثرة غياب المعلمين عن الدوام المدرسي.
١٣	كثرة تنقلات المعلمين.
١٤	تكليف المعلمين بتدريس مواد في غير تخصصهم.
١٥	كثرة نصاب المعلمين من الحصص.
١٦	عدم توافر برامج تدريب للمعلمين أثناء الخدمة.
١٧	المعلم لا يتمتع بثقافة واسعة.
١٩	عدم تمتع المعلمين بحقوق الموظفين من حيث الارتقاء في السلم الوظيفي.

٢٠	حاجة المعلمين إلى الاستخدام الفعال لطرق التدريس المناسبة للطلبة.
٢١	قلة استخدام بعض المعلمين للوسائل التعليمية الفعالة.
٢٢	صعوبة وسائل النقل المؤدية للمدرسة بالنسبة لبعض المعلمين.
٢٣	نقص عدد المعلمين المقرر في المدرسة.
٢٤	قلة توافر بعض المعلمين المتخصصين في الأنشطة الفنية والرياضية.
٢٥	كثرة المشاحنات والخلافات بين المعلمين.

### ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالمناهج:

١-	عدم وضوح أهداف التعليم الشرعي في أذهان المعلمين.
٢-	عدم ارتباط أهداف التعليم الشرعي بواقع المجتمع الفلسطيني المسلم.
٣-	أهداف التعليم الشرعي لا تتفق مع متغيرات العصر.
٤-	عدم صياغة أهداف التعليم الشرعي بطريقة إجرائية واضحة.
٥-	أهداف مناهج التعليم الشرعي غير قابلة للتحقيق.
٦-	كثرة المساقات الدينية تشكل عبئاً على كاهل الطلبة.
٧-	عدم وجود مناهج تعليمية موحدة لجميع المدارس الشرعية تحقق الأهداف المرجوة.
٨-	عدم التزام المدرسة الشرعية بنشاطات منهجية مقررة.
٩-	تركيز المنهاج على اكتساب المعلومة أكثر من استخلاصها.
١٠	تركيز المنهاج على الناحية النظرية أكثر من الناحية العملية (الطابع العملي).
١١	عدد مساقات المنهاج كبير مما يسبب الملل.
١٢	عدم توفر ميزانية للأنشطة.

١٣	لا يتوفر مقرر واضح لكل فرع من فروع العلم الشرعي.
١٤	أنشطة المقرر الشرعي لا تساعد الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة.
١٥	عدم ارتباط موضوعات المقرر الشرعي بهيكل العصر.
١٦	عدم استخدام المعلمين طرق تدريس حديثة في التعليم الشرعي.
١٧	عدم مراعاة الفروق الفردية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية.
١٨	شعور الطلبة بالملل أثناء قيامهم ببعض الأنشطة.
١٩	نظرة الإدارة المدرسية للنشاطات الطلابية لا تتسم بالاهتمام.
٢٠	عدم تنويع المعلمين في طرائق تعليمهم بما يتلاءم مع الظروف والأنشطة.
٢١	محدودية الأنشطة التي يمارسها الطلبة أثناء الدراسة.
٢٢	لا يتيح مضمون المقرر الشرعي استخدام وسائل تعليمية مساعدة.
٢٣	لا تشجع الخبرات التعليمية الطلبة على حب التعليم الشرعي.
٢٤	الأنشطة والخبرات لا تهيئ الطلبة ليكونوا دعاة.
٢٥	القليل من الأنشطة والخبرات تمارس في المسجد.
٢٦	قلة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الفعالة.

#### رابعاً: المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث:

١-	عدم وجود مصلى لتأدية الصلوات.
٢-	ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها.
٣-	عدم توافر تهوية كافية لقاعات الدرس.
٤-	المقاعد الموجودة غير مناسبة للطلبة.

٥-	الساحة الخارجية (الفناء) غير كافية للمدرسة.
٦-	عدم توافر شروط السلامة والأمان في المبنى.
٧-	عدم توفر أماكن خاصة لإيداع الوسائل التعليمية.
٨-	بعد موقع المدرسة عن سكنى الطلبة.
٩-	لا تتوفر مرافق صحية مناسبة.
١٠	عدم توفر الإضاءة الجيدة في المدرسة.
١١	قلة القاعات المساعدة على تنويع نشاطات المدرسة.
١٢	لا توجد غرفة خاصة بالمعلمين.
١٣	لا توجد في المدرسة غرفة خاصة بالطبيب.
١٤	توجد تشققات في جدران المبنى.
١٥	عدم وجود أدراج أو رفوف لحفظ أدوات الطلبة.
١٦	الأثاث غير مريح لتحرك الطلبة بسهولة في الفصل.
١٧	أثاث المدرسة (طاوولات ومقاعد) غير كاف لعدد الطلبة.
١٨	نظافة المدرسة لا تتم باستمرار.
١٩	مكان المراحيض بالنسبة للمبنى غير مناسب.
٢٠	عدد المشارب لا يتناسب مع عدد الطلبة.
٢١	عدم توفر مقصف خاص بالطلبة.
٢٢	قلة توفر خدمات الصيانة الكافية للمبنى المدرسي.
٢٣	ضعف الاهتمام بالمظهر الجمالي للمدرسة الشرعية.
٢٤	عدم وجود أسوار للمدرسة لحمايتها.
٢٥	عدم وجود مختبر ( للعلوم) في المدرسة.
٢٦	عدم وجود مكتبة في المدرسة الشرعية.
٢٧	تعرض المدرسة للتخريب مثل السرقة، وتدمير الممتلكات.
٢٨	وجود المساحات الترايبية غير المعبدة التي تثير الغبار والأتربة.
٢٩	عدم وجود مستودعات لتخزين الأثاث واللوازم المدرسية.

خامساً: المشكلات المتعلقة بالإدارة:

١-	قلة اهتمام الإدارة المدرسية بمطالب المعلمين.
٢-	قلة اهتمام الإدارة المدرسية بمشكلات الطلبة.
٣-	قلة الزيارات والمتابعة من قبل جهات الإشراف.
٤-	التعامل مع المشاكل المدرسية من قبل الإدارة بأسلوب روتيني.
٥-	الإدارة تتصف بالمركزية في اتخاذ القرارات، وعدم إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات.
٦-	صعوبة التواصل ما بين الإدارة والمعلمين.
٧-	عدم تعاون الإدارة مع أولياء أمور الطلبة.
٨-	لا تعير الإدارة اهتماماً كافياً بالمشكلات التعليمية، للعمل على حلها.
٩-	الإدارة لا تعمل على الاتصال والتواصل مع المجتمع المحيط.
١٠-	عدم توفير الإدارة كل ما يلزم المدرسة من إمكانات ومستلزمات.
١١-	المدير رجل غير متقبل من قبل المعلمين.
١٢-	إدارة المدرسة الشرعية تعمل في ضوء أهداف غير واضحة.
١٣-	تتم جهود تحسين المدرسة بدون تخطيط مسبق.
١٤-	عدم توفر هيكل أدارى وتنظيمي للمدرسة الشرعية.
١٥-	عدم وجود وصف وظيفي للعاملين في المدرسة الشرعية.
١٦-	عدم العدالة في توزيع الموارد المالية على أبواب الميزانية الخاصة بالمدرسة الشرعية.
١٧-	قلة اشتراك مدير المدرسة في المؤتمرات والندوات.
١٨-	التقيد بالإجراءات الروتينية في الأمور التي تحتاج إلى قرار سريع.
١٩-	ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين.
٢٠-	عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للبارزين في العمل من المعلمين.
٢١-	ضعف إشراف التربية والتعليم على المدارس الشرعية.



## الملاحق

ملحق رقم ( ٤ )

الاستبانة في صورتها الثانية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة.....

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....وبهذه:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظة غزة"، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية من الجامعة الإسلامية؛ ولهذا قام الباحث بتصميم استبانة تضم عدداً من المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بهدف استكشاف أهم تلك المشكلات، والمساهمة في اقتراح حلولٍ مثلى للحد من شيوعتها، وقد تم توزيع الاستبانة على ستة مجالات من المشكلات التي قد تعانيها تلك المدارس وهي: مشكلات تتعلق بالطلبة، والمعلمين، والمنهاج، والمباني والأثاث، والإدارة، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

راجيا إبداء رأيكم في تقدير درجة وجود كل مشكلة من المشكلات في ضوء الواقع الفعلي لمدرستكم، وذلك بوضع إشارة (x) في العمود الذي يتلاءم مع درجة وجود المشكلة، ومثال ذلك ما يلي:

م	نقرات الاستبانة	درجة وجود المشكلة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
١	قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلم في المدرسة الشرعية.	x		

مكان المدرسة:

**بيانات خاصة: المعلم يعمل في:**

- \* مدرسة شرعية تابعة لوزارة الأوقاف الإسلامية:.....
- \* مدرسة شرعية تابعة لجماعة التبليغ والدعوة:.....
- \* مدرسة شرعية تابعة للأزهر الديني:.....
- \* غزة: .....
- \* النصيرات: .....
- \* خان يونس: .....

مؤكناً لكم أن جميع إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط؛ لذلك لا داعي لذكر اسمكم أو ما يدل على شخصكم. شاكرًا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم سلفاً.

**وتفضلوا بقبول خالص الشكر والتقدير.**



الملاحق

تابع الملحق ( ٥ )

درجة وجود المشكلة				فقرات الاستبانة	م ح	مسلسل كلي
معدومة	قليلة	متوسطة	كبيرة			

أولاً: المشكلات المتعلقة بالطلبة:

				تغيب الطلبة عن المدرسة بدون عذر.	١	١
				قلة توفر الحوافز أو الجوائز التشجيعية.	٢	٢
				عدم تقيد الطلبة بمواعيد الدوام بالمدرسة الشرعية.	٣	٣
				معاناة بعض الطلبة من وضع اقتصادي سيئ.	٤	٤
				صعوبة تكيف الطلبة مع بيئة المدرسة الشرعية.	٥	٥
				قلة وجود البرامج التنقيفية الإضافية ضمن منهاج المدرسة.	٦	٦
				عدم تجاوب الطلبة مع إرشادات المعلمين.	٧	٧
				شعور طلبة المدارس الشرعية بأنهم أقل قدراً من طلبة التعليم العام.	٨	٨
				عزوف الطلبة عن الدراسة في المدارس الشرعية.	٩	٩
				ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.	١٠	١٠
				تدنى مستوى النظافة لدى بعض الطلبة.	١١	١١
				بعد سكن بعض الطلبة عن المدرسة.	١٢	١٢
				إساءة بعض الطلبة للمعلمين.	١٣	١٣
				الرسوب المتكرر لدى بعض الطلبة.	١٤	١٤
				عدم التزام الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية.	١٥	١٥
				ضعف إسهام الطلبة في النشاطات اللاصفية.	١٦	١٦
				إتلاف بعض الطلبة للممتلكات المدرسية.	١٧	١٧
				عدم التزام بعض الطلبة بتعليمات إدارة المدرسة.	١٨	١٨
				بعض طلبة المدرسة الشرعية يتلفظون بألفاظ غير لائقة.	١٩	١٩

٢٠	٢٠	كثرة المشاحنات والتحرشات بين الطلبة في المدرسة.
٢١	٢١	تسرب بعض المعلمين المؤهلين من المدارس.

مشكلات أخرى: .....

### ثانياً: المشكلات المتعلقة بالمعلمين:

٢٢	١	قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلم في المدرسة الشرعية.
٢٣	٢	ضعف أداء بعض المعلمين.
٢٤	٣	ضعف انتماء المعلمين لمهنة التدريس.
٢٥	٤	وجود معلمين غير مؤهلين تربوياً.
٢٦	٥	شعور المعلم بالإرهاق بسبب كثرة ساعات العمل.
٢٧	٦	افتقار المعلم لصفة الإلزام على الطالب.
٢٨	٧	قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين.
٢٩	٨	عدم توفر خطة تدريسية لدى المعلم.
٣٠	٩	المعلم لا يراعى الفروق الفردية بين الطلبة.
٣١	١٠	كثرة غياب بعض المعلمين عن الدوام المدرسي.
٣٢	١١	كثرة تنقلات المعلمين.
٣٣	١٢	تكليف المعلمين بتدريس مواد في غير تخصصهم.
٣٤	١٣	قلة توافر برامج تدريب للمعلمين أثناء الخدمة.
٣٥	١٤	المعلم لا يتمتع بثقافة واسعة.
٣٦	١٥	المعلمون لا يتمتعون بحقوق الموظفين من حيث الارتقاء في السلم الوظيفي.
٣٧	١٦	صعوبة وسائل النقل المؤدية للمدرسة بالنسبة لبعض المعلمين.
٣٨	١٧	نقص عدد المعلمين المقرر في المدرسة.
٣٩	١٨	قلة توافر بعض المعلمين المتخصصين في الأنشطة الفنية والرياضية.
٤٠	١٩	كثرة المشاحنات والخلافات بين المعلمين.

**ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالمنهاج:**

				أهداف التعليم الشرعي غير واضحة في أذهان المعلمين.	٤١	١
				أهداف التعليم الشرعي غير مرتبطة بواقع المجتمع الفلسطيني المسلم.	٤٢	٢
				أهداف التعليم الشرعي لا تتفق مع متغيرات العصر.	٤٣	٣
				أهداف التعليم الشرعي غير مُصاغة بطريقة إجرائية واضحة.	٤٤	٤
				أهداف مناهج التعليم الشرعي صعبة التحقيق.	٤٥	٥
				كثرة المساقات الدينية مما يشكل عبئاً على كاهل الطلبة.	٤٦	٦
				عدم وجود مناهج تعليمية موحدة لجميع المدارس الشرعية تحقق الأهداف المرجوة.	٤٧	٧
				قلة التزام المدرسة الشرعية بنشاطات منهجية مقررة.	٤٨	٨
				تركيز المنهاج على حفظ المعلومة وتلقينها أكثر من استخلاصها.	٤٩	٩
				تركيز المنهاج على الناحية النظرية أكثر من الناحية العملية (التطبيقية).	٥٠	١٠
				عدد مساقات المنهاج كبير مما يسبب الملل.	٥١	١١
				عدم توفر ميزانية للأنشطة.	٥٢	١٢
				لا يتوفر مقرر واضح لكل فرع من فروع العلم الشرعي.	٥٣	١٣
				قلة استخدام المعلمين طرق تدريس حديثة في التعليم الشرعي.	٥٤	١٤
				الفروق الفردية لا تراعى عند تنفيذ الأنشطة التعليمية.	٥٥	١٥
				عدم ملائمة الأنشطة لميول ورغبات الطلبة.	٥٦	١٦
				قلة تنوع المعلمين في طرائق تعليمهم بما يتلاءم مع الظروف والأنشطة.	٥٧	١٧
				محدودية الأنشطة التي تُقدم للطلبة أثناء الدراسة.	٥٨	١٨
				مضمون المقرر الشرعي يحد من القدرة على استخدام وسائل تعليمية مساعدة.	٥٩	١٩

				الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة غير مشجعة على حب التعليم الشرعي.	٢٠	٦٠
				الأنشطة والخبرات لا تهيئ الطلبة ليكونوا دعاة.	٢١	٦١
				القليل من الأنشطة والخبرات تمارس في المسجد.	٢٢	٦٢
				قلة تركيز المنهاج على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.	٢٣	٦٣
				عدم توفر كتاب مقرر لكل طالب / طالبة.	٢٤	٦٤

مشكلات أخرى: .....

### رابعاً: المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث:

				عدم وجود مصلى في المدرسة الشرعية لتأدية الصلوات.	١	٦٥
				ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها.	٢	٦٦
				التهوية المتوفرة لقاعات الدرس غير كافية.	٣	٦٧
				المقاعد الموجودة غير مناسبة للطلبة.	٤	٦٨
				الساحة الخارجية (الفناء) غير كافية للأنشطة المدرسية.	٥	٦٩
				المبنى المدرسي يفتقر لشروط السلامة والأمان.	٦	٧٠
				عدم توفر أماكن خاصة لإيداع الوسائل التعليمية.	٧	٧١
				بعد موقع المدرسة عن سكنى الطلبة.	٨	٧٢
				المرافق الصحية المتوفرة غير مناسبة.	٩	٧٣
				الإضاءة المتوفرة لغرف الدراسة غير جيدة.	١٠	٧٤
				قلة القاعات المساعدة على تنويع النشاطات العامة في المدرسة.	١١	٧٥
				الغرفة الخاصة بالمعلمين لا تتمتع بوسائل الراحة المطلوبة.	١٢	٧٦
				علامات القدم ظاهرة في المبنى المدرسي.	١٣	٧٧
				عدم وجود أدراج أو رفوف لحفظ أدوات الطلبة.	١٤	٧٨
				الأثاث لا يساعد على تحرك الطلبة بسهولة في الفصل.	١٥	٧٩
				أثاث المدرسة (طاوولات ومقاعد) غير كاف لعدد الطلبة.	١٦	٨٠
				تدني مستوى نظافة المرافق المدرسية.	١٧	٨١
				موقع المراحيض بالنسبة للمبنى غير مناسب.	١٨	٨٢
				عدد المشارب لا يتناسب مع عدد الطلبة.	١٩	٨٣

				عدم توفر مقصف خاص بالطلبة.	٢٠	٨٤
				خدمات الصيانة للمبنى المدرسي غير كافية.	٢١	٨٥
				ضعف الاهتمام بالمظهر الجمالي للمدرسة الشرعية.	٢٢	٨٦
				المدرسة غير محاطة بأسوار لحمايتها.	٢٣	٨٧
				عدم وجود مختبر ( للعلوم ) في المدرسة.	٢٤	٨٨
				عدم وجود مكتبة في المدرسة الشرعية.	٢٥	٨٩
				تعرض المدرسة للتخريب مثل السرقة، وتدمير الممتلكات.	٢٦	٩٠
				وجود المساحات الترابية غير المعبدة التي تثير الغبار والأتربة.	٢٧	٩١
				قلة وجود مستودعات لتخزين الأثاث واللوازم المدرسية.	٢٨	٩٢
				السلطات التعليمية العليا لا تستجيب لسد احتياجات المدرسة من أثاث.	٢٩	٩٣

.....مشكلات أخرى:

#### خامساً: المشكلات المتعلقة بالإدارة:

				قلة اهتمام الإدارة المدرسية بمطالب المعلمين.	١	٩٤
				ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بمشكلات الطلبة.	٢	٩٥
				قلة الزيارات والمتابعة من قبل جهات الإشراف.	٣	٩٦
				نظرة الإدارة المدرسية للنشاطات الطلابية لا تتسم بالاهتمام.	٤	٩٧
				الإدارة تتصرف بالمركزية في اتخاذ القرارات، ولا تشرك المعلمين في اتخاذها.	٥	٩٨
				صعوبة التواصل فيما بين الإدارة والمعلمين.	٦	٩٩
				قلة تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء أمور الطلبة.	٧	١٠٠
				الإدارة المدرسية لا تعمل بحيوية من أجل حل المشكلات التعليمية.	٨	١٠١
				اتصال الإدارة المدرسية وتواصلها مع المجتمع المحيط يتصف بالضعف.	٩	١٠٢

			الإدارة المدرسية لا تجتهد في توفير كل ما يلزم المدرسة من إمكانات ومستلزمات.	١٠	١٠	٣
			المدير رجل غير منقبَل من قبل المعلمين.	١١	١٠	٤
			إدارة المدرسة الشرعية تعمل في ضوء أهداف غير واضحة.	١٢	١٠	٥
			تتم جهود تحسين المدرسة بدون تخطيط مسبق.	١٣	١٠	٦
			عدم توفر هيكل إداري وتنظيمي للمدرسة الشرعية.	١٤	١٠	٧
			الوصف الوظيفي للعاملين في المدرسة الشرعية غير واضح وغير محدد.	١٥	١٠	٨
			انعدام العدالة في توزيع الموارد المالية على أبواب الميزانية الخاصة بالمدرسة الشرعية.	١٦	١٠	٩
			قلة اشتراك مدير المدرسة في المؤتمرات والندوات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	١٧	١١	٠
			التقيد بالإجراءات الروتينية في الأمور والمشكلات التي تحتاج إلى قرار سريع.	١٨	١١	١
			ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين.	١٩	١١	٢
			اعتماد الإدارة في المدرسة الشرعية على الالتزام والنوايا الحسنة أكثر من اعتمادها على الإدارة الجيدة.	٢٠	١١	٣
			صعوبة اتصال الطلبة بالإدارة.	٢١	١١	٤
			المدير رجل غير منقبَل من قبل الطلبة.	٢٢	١١	٥
			الإدارة المدرسية لا توفر للطلبة فرصاً كافية للتعبير عن آرائهم.	٢٣	١١	٦



				الإدارة لا تحترم الطلبة في تعاملها معهم.	٢٤	١١	٧
				الإدارة المدرسية لا تقدم التشجيع الكافي للطلبة المتفوقين.	٢٥	١١	٨
				الإدارة المدرسية لا تقدم الحوافز – مادية كانت أو معنوية – للمعلمين المجتهدين.	٢٦	١١	٩
				ضعف إشراف التربية والتعليم على المدارس الشرعية.	٢٧	١٢	٠
				تحدي بعض المعلمين لإدارة المدرسة.	٢٨	١٢	١
				كثرة إحالة الطلبة المشكلين من قبل المعلمين إلى المدير.	٢٩	١٢	٢
				عدم وجود مرشد اجتماعي في المدرسة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم.	٣٠	١٢	٣
				صعوبة تطبيق العقوبات المدرسية على الطلبة.	٣١	١٢	٤

.....مشكلات أخرى:

### سادساً: المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

				عدم اهتمام الأهالي بإرسال أبنائهم إلى المدارس الشرعية.	١	١٢	٥
				قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في حل المشكلات التي يعاني منها أولادهم.	٢	١٢	٦
				المعلم لا يحظى بالتقدير من قبل المجتمع المحلي.	٣	١٢	٧
				يتجاوز الأهالي الإدارة المدرسية، متوجهين للإدارة العليا في تقديم شكاواهم.	٤	١٢	٨

			أولياء أمور المدرسة لا يسهمون في تقديم العون المادي للمدرسة.	٥	١٢ ٩
			بعض أولياء الأمور يجبرون أبناءهم على الالتحاق بالمدارس الشرعية.	٦	١٣ ٠
			كثير من الأهالي يعاملون الإدارة المدرسية بطريقة غير لائقة.	٧	١٣ ١
			أولياء الأمور لا يحرصون على التواصل مع إدارة المدرسة من خلال مجالس الآباء وغيرها.	٨	١٣ ٢
			قلة تجاوب أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية.	٩	١٣ ٣
			مساعدة بعض الطلبة أولياء أمورهم في أعمالهم مما يؤدي إلى التقصير في الدراسة.	١٠	١٣ ٤
			قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة لقضاء حاجة ما.	١١	١٣ ٥
			انعكاس المشكلات العائلية والعشائرية بين الأهالي على الطلبة في المدرسة.	١٢	١٣ ٦

مشكلات أخرى: .....

### \* ملاحظات:

أخي

المعلم/ أختي المعلمة... من فضلك؛ إن كان لديك أي مقترحات لحل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية؛ من أجل النهوض بهذه المدارس فلا تبخل/ ي بها علينا، وسجلها/ يها أدناه:

.....

.....

.....

أخوكم الباحث

الملاحق

ملحق رقم ( ٥ )

الاستبانة في صورتها النهائية

( الصالحة للتطبيق )

درجة وجود المشكلة				التسلسل الجزئي	التسلسل الكلي
معدومة	قليلة	متوسطة	كبيرة		
<b>فقرات الاستبانة</b>					

**أولاً: المشكلات المتعلقة بالطلبة:**

				تغيب الطلبة عن المدرسة بدون عذر.	١	١
				قلة توفر الحوافز أو الجوائز التشجيعية.	٢	٢
				عدم تقيد الطلبة بمواعيد الدوام بالمدرسة الشرعية.	٣	٣
				عدم تجاوب الطلبة مع إرشادات المعلمين.	٤	٤
				شعور طلبة المدارس الشرعية بأنهم أقل قدراً من طلبة التعليم العام.	٥	٥
				عزوف الطلبة عن الدراسة في المدارس الشرعية.	٦	٦
				ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.	٧	٧
				تدنى مستوى النظافة لدى بعض الطلبة.	٨	٨
				إساءة بعض الطلبة للمعلمين.	٩	٩
				الرسوب المتكرر لدى بعض الطلبة.	١٠	١٠
				عدم التزام الطلبة بتنفيذ الواجبات البيتية.	١١	١١
				ضعف إسهام الطلبة في النشاطات اللاصفية.	١٢	١٢
				إتلاف بعض الطلبة للممتلكات المدرسية.	١٣	١٣
				عدم التزام بعض الطلبة بتعليمات إدارة المدرسة.	١٤	١٤
				بعض طلبة المدرسة الشرعية يتلفظون بألفاظ غير لائقة.	١٥	١٥
				كثرة المشاحنات والتحرشات بين الطلبة في المدرسة.	١٦	١٦
				تسرب بعض المعلمين المؤهلين من المدارس.	١٧	١٧

مشكلات أخرى: .....

**ثانياً: المشكلات المتعلقة بالمعلمين:**

				قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلم في المدرسة الشرعية.	١	١٨
				ضعف أداء بعض المعلمين.	٢	١٩
				ضعف انتماء المعلمين لمهنة التدريس.	٣	٢٠
				وجود معلمين غير مؤهلين تربوياً.	٤	٢١
				شعور المعلم بالإرهاق بسبب كثرة ساعات العمل.	٥	٢٢
				افتقار المعلم لصفة الإلزام على الطالب.	٦	٢٣
				قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين.	٧	٢٤
				عدم توفر خطة تدريسية لدى المعلم.	٨	٢٥
				المعلم لا يراعى الفروق الفردية بين الطلبة.	٩	٢٦
				كثرة غياب بعض المعلمين عن الدوام المدرسي.	١٠	٢٧
				كثرة تنقلات المعلمين.	١١	٢٨
				تكليف المعلمين بتدريس مواد في غير تخصصهم.	١٢	٢٩
				قلة توافر برامج تدريب للمعلمين أثناء الخدمة.	١٣	٣٠
				المعلم لا يتمتع بثقافة واسعة.	١٤	٣١
				المعلمون لا يتمتعون بحقوق الموظفين من حيث الارتقاء في السلم الوظيفي.	١٥	٣٢
				نقص عدد المعلمين المقرر في المدرسة.	١٦	٣٣
				قلة توافر بعض المعلمين المتخصصين في الأنشطة الفنية والرياضية.	١٨	٣٤
				كثرة المشاحنات والخلافات بين المعلمين.	١٩	٣٥

مشكلات أخرى: .....

**ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالمنهاج:**

			أهداف التعليم الشرعي غير واضحة في أذهان المعلمين.	١	٣٦
			أهداف التعليم الشرعي غير مرتبطة بواقع المجتمع الفلسطيني المسلم.	٢	٣٧
			أهداف التعليم الشرعي لا تتفق مع متغيرات العصر.	٣	٣٨
			أهداف التعليم الشرعي غير مُصاغة بطريقة إجرائية واضحة.	٤	٣٩
			أهداف مناهج التعليم الشرعي صعبة التحقيق.	٥	٤٠
			كثرة المساقات الدينية مما يشكل عبئاً على كاهل الطلبة.	٦	٤١
			عدم وجود مناهج تعليمية موحدة لجميع المدارس الشرعية تحقق الأهداف المرجوة.	٧	٤٢
			قلة التزام المدرسة الشرعية بنشاطات منهجية مقررة.	٨	٤٣
			تركيز المنهاج على حفظ المعلومة وتلقينها أكثر من استخلاصها.	٩	٤٤
			تركيز المنهاج على الناحية النظرية أكثر من الناحية العملية (التطبيقية).	١٠	٤٥
			عدد مساقات المنهاج كبير مما يسبب الملل.	١١	٤٦
			عدم توفر ميزانية للأنشطة.	١٢	٤٧
			قلة استخدام المعلمين طرق تدريس حديثة في التعليم الشرعي.	١٣	٤٨
			الفروق الفردية لا تراعى عند تنفيذ الأنشطة التعليمية.	١٤	٤٩
			عدم ملاءمة الأنشطة لميول ورغبات الطلبة.	١٥	٥٠
			قلة تنويع المعلمين في طرائق تعليمهم بما يتلاءم مع الظروف والأنشطة.	١٦	٥١
			محدودية الأنشطة التي تُقدم للطلبة أثناء الدراسة.	١٧	٥٢
			مضمون المقرر الشرعي يحد من القدرة على استخدام وسائل تعليمية مساعدة.	١٨	٥٣

				الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة غير مشجعة على حب التعليم الشرعي.	١٩	٥٤
				الأنشطة والخبرات لا تهيئ الطلبة ليكونوا دعاة.	٢٠	٥٥
				القليل من الأنشطة والخبرات تمارس في المسجد.	٢١	٥٦
				قلة تركيز المنهاج على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية.	٢٢	٥٧
				عدم توفر كتاب مقرر لكل طالب / طالبة.	٢٣	٥٨

مشكلات أخرى: .....

### رابعاً: المشكلات المتعلقة بالمباني والأثاث:

				عدم وجود مصلى في المدرسة الشرعية لتأدية الصلوات.	١	٥٩
				ضيق غرف التدريس مما يؤدي إلى ازدحام الطلبة فيها.	٢	٦٠
				التهوية المتوفرة لقاعات الدرس غير كافية.	٣	٦١
				المقاعد الموجودة غير مناسبة للطلبة.	٤	٦٢
				الساحة الخارجية (الفناء) غير كافية للأنشطة المدرسية.	٥	٦٣
				المبنى المدرسي يفتقر لشروط السلامة والأمان.	٦	٦٤
				عدم توفر أماكن خاصة لإيداع الوسائل التعليمية.	٧	٦٥
				بعد موقع المدرسة عن سكنى الطلبة.	٨	٦٦
				المرافق الصحية المتوفرة غير مناسبة.	٩	٦٧
				الإضاءة المتوفرة لغرف الدراسة غير جيدة.	١٠	٦٨
				قلة القاعات المساعدة على تنويع النشاطات العامة في المدرسة.	١١	٦٩
				الغرفة الخاصة بالمعلمين لا تتمتع بوسائل الراحة المطلوبة.	١٢	٧٠
				علامات القدم ظاهرة في المبنى المدرسي.	١٣	٧١
				عدم وجود أدراج أو رفوف لحفظ أدوات الطلبة.	١٤	٧٢
				الأثاث لا يساعد على تحرك الطلبة بسهولة في الفصل.	١٥	٧٣
				أثاث المدرسة (طاوولات ومقاعد) غير كاف لعدد الطلبة.	١٦	٧٤
				تدني مستوى نظافة المرافق المدرسية.	١٧	٧٥
				موقع المراحيض بالنسبة للمبنى غير مناسب.	١٨	٧٦
				عدم توفر مقصف خاص بالطلبة.	١٩	٧٧

				خدمات الصيانة للمبنى المدرسي غير كافية.	٢٠	٧٨
				ضعف الاهتمام بالمظهر الجمالي للمدرسة الشرعية.	٢١	٧٩
				عدم وجود مكتبة في المدرسة الشرعية.	٢٢	٨٠
				تعرض المدرسة للتخريب مثل السرقة، وتدمير الممتلكات.	٢٣	٨١
				السلطات التعليمية العليا لا تستجيب لسد احتياجات المدرسة أثاث.	٢٤	٨٢

### خامساً: المشكلات المتعلقة بالإدارة:

				قلة اهتمام الإدارة المدرسية بمطالب المعلمين.	١	٨٣
				ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بمشكلات الطلبة.	٢	٨٤
				قلة الزيارات والمتابعة من قبل جهات الإشراف.	٣	٨٥
				نظرة الإدارة المدرسية للنشاطات الطلابية لا تتسم بالاهتمام.	٤	٨٦
				الإدارة تتصرف بالمركزية في اتخاذ القرارات، ولا تشرك المعلمين في اتخاذها.	٥	٨٧
				صعوبة التواصل فيما بين الإدارة والمعلمين.	٦	٨٨
				قلة تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء أمور الطلبة.	٧	٨٩
				الإدارة المدرسية لا تعمل بحيوية من أجل حل المشكلات التعليمية.	٨	٩٠
				اتصال الإدارة المدرسية وتواصلها مع المجتمع المحيط يتصف بالضعف.	٩	٩١
				الإدارة المدرسية لا تجتهد في توفير كل ما يلزم المدرسة من إمكانات ومستلزمات.	١٠	٩٢
				المدير رجل غير منقب من قبل المعلمين.	١١	٩٣
				إدارة المدرسة الشرعية تعمل في ضوء أهداف غير واضحة.	١٢	٩٤
				تتم جهود تحسين المدرسة بدون تخطيط مسبق.	١٣	٩٥
				عدم توفر هيكل إداري وتنظيمي للمدرسة الشرعية.	١٤	٩٦
				الوصف الوظيفي للعاملين في المدرسة الشرعية غير واضح وغير محدد.	١٥	٩٧
				انعدام العدالة في توزيع الموارد المالية على أبواب الميزانية الخاصة بالمدرسة الشرعية.	١٦	٩٨

			قلة اشتراك مدير المدرسة في المؤتمرات والندوات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	١٧	٩٩
			التقيد بالإجراءات الروتينية في الأمور والمشكلات التي تحتاج إلى قرار سريع.	١٨	١٠ ٠
			ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين.	١٩	١٠ ١
			اعتماد الإدارة في المدرسة الشرعية على الالتزام والنوايا الحسنة أكثر من اعتمادها على الإدارة الجيدة.	٢٠	١٠ ٢
			المدير رجل غير منقبل من قبل الطلبة.	٢١	١٠ ٣
			الإدارة المدرسية لا توفر للطلبة فرصاً كافية للتعبير عن آرائهم.	٢٢	١٠ ٤
			الإدارة لا تحترم الطلبة في تعاملها معهم.	٢٣	١٠ ٥
			الإدارة المدرسية لا تقدم التشجيع الكافي للطلبة المتفوقين.	٢٤	١٠ ٦
			الإدارة المدرسية لا تقدم الحوافز – مادية كانت أو معنوية – للمعلمين المجتهدين.	٢٥	١٠ ٧
			ضعف إشراف التربية والتعليم على المدارس الشرعية.	٢٦	١٠ ٨
			تحدي بعض المعلمين لإدارة المدرسة.	٢٧	١٠ ٩
			كثرة إحالة الطلبة المشكلين من قبل المعلمين إلى المدير.	٢٨	١١ ٠
			عدم وجود مرشد اجتماعي في المدرسة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم.	٢٩	١١ ١
			صعوبة تطبيق العقوبات المدرسية على الطلبة.	٣٠	١١ ٢



مشكلات أخرى: .....

**سادساً: المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.**

			قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في حل المشكلات التي يعاني منها أولادهم.	١١	١	٣
			المعلم لا يحظى بالتقدير من قبل المجتمع المحلي.	١١	٢	٤
			يتجاوز الأهالي الإدارة المدرسية، متوجهين للإدارة العليا في تقديم شكاواهم.	١١	٣	٥
			أولياء أمور المدرسة لا يسهمون في تقديم العون المادي للمدرسة.	١١	٤	٦
			بعض أولياء الأمور يجبرون أبناءهم على الالتحاق بالمدارس الشرعية.	١١	٥	٧
			كثير من الأهالي يعاملون الإدارة المدرسية بطريقة غير لائقة.	١١	٦	٨
			أولياء الأمور لا يحرصون على التواصل مع إدارة المدرسة من خلال مجالس الآباء وغيرها.	١١	٧	٩
			قلة تجاوب أولياء الأمور لحضور النشاطات والحفلات المدرسية.	١٢	٨	٠
			مساعدة بعض الطلبة أولياء أمورهم في أعمالهم مما يؤدي إلى التقصير في الدراسة.	١٢	٩	١
			قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة لقضاء حاجة ما.	١٢	١٠	٢
			انعكاس المشكلات العائلية والعشائرية بين الأهالي على الطلبة في المدرسة.	١٢	١١	٣

مشكلات أخرى:.....

أخي

**\* ملاحظات:**

المعلم / أختي المعلمة... من فضلك؛ إن كان لديك أي مقترحات لحل المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية؛ من أجل النهوض بهذه المدارس فلا تبخل/ ي بها علينا، وسجلها/ يها أدناه:

.....

الملاحق

ملحق رقم ( ٧ )

أسماء المدارس التي تم تطبيق الاستبانة عليها، وتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها ( المكان – الجهة المشرفة )

عدد المعلمين والمعلمات	اسم المدرسة الشرعية
٢١	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنين بغزة
٤٠	معهد الأزهر الديني بغزة
٤	مدرسة ( الصحابة ) الشرعية بالنصيرات
٣	مدرسة ( أم المؤمنين خديجة ) الشرعية بالنصيرات
١٤	معهد الأزهر الديني بخان يونس
١١	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنات بخان يونس
٩٣	<b>المجموع</b>

ملحق رقم ( ٨ )

**خطاب موجه إلى وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية للموافقة على تطبيق الاستبانة  
في المدارس الشرعية التابعة لها**

ملحق رقم ( ٩ )

خطاب موجه إلى الأزهر الديني بغزة للموافق على تطبيق الاستبانة  
في المدارس التابعة له

ملحق رقم ( ١٠ )

خطاب موجه إلى جماعة التبليغ والدعوة بالنصيرات للموافقة على تطبيق الاستبانة في المدارس  
الشرعية التابعة لها

ملحق رقم ( ١١ )

موافقة رسمية من وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بتطبيق الاستبانة