

مبادئ التعليم في الكتاتيب بسلطنة عمان
في ضوء الفكر التربوي الإسلامي

إعداد

د/ خلفان بن ناصر بن خلفان الجابري

أستاذ مساعد بكلية التربية

جامعة السلطان قابوس

مبادئ التعليم في الكتابيب بسلطنة عمان في ضوء الفكر التربوي الإسلامي

د/ خلفان بن ناصر بن خلفان الجابري

المقدمة:

تعتبر التربية أحد أهم الوسائل الفاعلة التي تستخدمها المجتمعات في تكوين أفرادها وجعلهم قادرين على بناء هذه المجتمعات بناءً سليماً يقوم على أسس ومعايير واضحة ومنتينة تمكنهم من التعامل مع المتغيرات والتحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية التي تلقي بظلالها على حركة النمو في المجتمعات وتؤثر في توجهات الأفراد وقيمهم وأساليب حياتهم المعيشية.

ولذا فإن التربية المثلى في المجتمعات الإنسانية، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والقيم المعنوية والروحية والمبادئ والأفكار والاتجاهات التي تتادي بها وتلقنها الأفراد تعتبر أحد أهم المعايير التي تقاس بها حضارة الأمم (بريندي، ١٩٨٦). ولا يمكن أن تقوم هذه التربية دون مرتكزات أساسية تبنى عليها حيث يأتي في مقدمتها الفكر التربوي بما يشمله من مبادئ واتجاهات فكرية تشكل هذه التربية وتوجه طبيعتها وتحدد مساراتها وتبين أسسها التي تقوم عليها.

وتأتي التربية الإسلامية بما تحمله من فكر تربوي لتقدم الشكل المثالي للتربية والمبني على تعاليم الإسلام وأسس ومركزاته التي أنزلها الله عز وجل لعباده لتكون لهم دليلاً ونظماً يسترشدون به في مختلف جوانب حياتهم على اختلاف الأمكنة والأزمنة. وقد مرت مباحث هذه التربية بمرحلة من التحولات في المجتمعات الإسلامية نتج عنها الكثير من الرؤى والأطروحات التي أسهم كثير من العلماء والمفكرين والتربويين في بلورتها وتحديد أسسها وأساليبها ووسائلها، كما نتج عنها إنشاء العديد من المؤسسات التربوية والتعليمية التي خرجت العديد من العلماء والمفكرين، وأسهمت في نشر الإسلام والحفاظ على اللغة العربية وتطوير العلوم المختلفة.

وعلى الرغم من الدور الكبير الذي قامت به المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي إلا أنها مرت بفترات من التحولات نتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية

والاقتصادية والفكرية التي شهدتها المجتمعات الإسلامية في مختلف العصور وألفت بظلالها عليها حتى في العصر الحديث.

وقد أشار الكيلاني (٢٠٠٥) إلى أن الفرد الذي تخرجه المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية المعاصرة لا يمثل النموذج الإسلامي، كما لا يمثل الفرد الذي تخرجه المؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية النموذج الذي تخرجه مثيلاتها في الأقطار الأوروبية والأمريكية، مما يعني وجود مشكلة قائمة في كلا النوعين من المؤسسات التربوية حيث تتمثل مظاهر هذه المشكلة في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية في انحسار مفهوم "العمل الصالح"، وحصره في ميادين العبادة، والأخلاق الفردية فقط مما أخرج إنساناً فاقداً للمهارات اللازمة للحياة الحديثة عاجزا عن المشاركة فيها إلا ما كان من الوظائف الدينية كالوعظ، والإمامة والتدريس وأدى إلى إهمال المؤسسات التربوية للقدرات التخيلية، والخبرات المرئية مما أفرز أفراداً يفتقرون إلى القدرات، والمهارات التي يتطلبها العصر. كما تتمثل مظاهرها أيضاً في غموض نموذج "المثل الأعلى"، إذ لا تقدم المؤسسات والنظم التربوية الإسلامية التقليدية نموذج المثل الأعلى الذي يتفق مع الأصول الأولى في القرآن، والسنة ويلائم حاجات الحاضر وتحدياته.

وأما مظاهر المشكلة في المؤسسات التربوية الحديثة فتتركز في حصر مفهوم "العمل الصالح" في القدرات والمهارات المادية مما أدى إلى انفلات كثير من الخريجين عن الأخلاق ومعايير القيم، وضعف انتمائهم لتاريخهم وحضارتهم وصاروا يبحثون عن "مثل أعلى" من خارج أصولهم وثقافتهم، إضافة إلى اضطراب مفهوم "المثل الأعلى"، فلا يوجد للمؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية مصدر محدد للمثل الأعلى بمعنى أنها ليس لها التزام واضح واع بالعقيدة الإسلامية، ولا بمدرسة فكرية عميقة التصور للحياة المعاصرة.

وبناء على ذلك فإن حل هذه المشكلة يكمن في إعداد هذا الفرد وتربيته داخل الإطار الثقافي والاجتماعي للأمة العربية والإسلامية مع الأخذ بعين الاعتبار استيراد كل ما من شأنه أن يعمل على تنميتهم وتربيته بما لا يتعارض مع الأسس والمعايير التي أقرتها التربية الإسلامية. وهذا يقتضي القيام بمجموعة من الإجراءات أبرزها مواصلة البحث التربوي لبلورة المناهج والطرق، والأساليب، والوسائل والمؤسسات اللازمة لإخراج كل عنصر من عناصر العمل الصالح، ثم

تركيب هذه العناصر لإخراج الشخصية المسلمة بالمواصفات المطلوبة التي تقتضيها الأصول الفلسفية، والاجتماعية والنفسية والتكنولوجية، ومتطلبات العصور الزمانية والبيئات المكانية (الكيلاني، ٢٠٠٥).

ونظراً لما تمثله مدارس تحفيظ القرآن الكريم أو ما يسمى بالكتاتيب من أهمية في تنشئة الأفراد تنشئة سليمة منذ بداية مراحلهم الأولى داخل الإطار الثقافي والاجتماعي للأمة العربية والإسلامية، فإن دراسة ملامح تربية الأفراد ومبادئ التعليم في هذه الكتاتيب تمكن النظم التعليمية الحديثة من الاستفادة منها في تربية الأطفال لا سيما وأن هذه الكتاتيب انتشرت منذ عصر الخلافة الراشدة في كل بقاع العالم الإسلامي بما فيها سلطنة عمان لتكون أحد المؤسسات الرئيسية للتربية ومكوناً مهماً من مكونات المجتمع العماني فأسهمت إسهاماً فاعلاً في تعليم مبادئ الإسلام وأحكامه وتعليم القرآن الكريم والحفاظ على اللغة العربية وتعليمها للأطفال قراءة وكتابة. ولذا فإن دراسة مبادئ التعليم قديماً في السلطنة في ضوء الفكر التربوي الإسلامي تساعد في الاسترشاد بهذه المبادئ في النظام التعليمي الحالي وتطويره سواء على مستوى الفلسفة التربوية أو إعداد المعلم وتأهيله أو المناهج أو حتى طرق التدريس لاسيما فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نتيجة للكثير من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المتسارعة التي ألفت بظلالها على المجتمعات العربية عامة بما فيها المجتمع العماني فقد ظهرت بعض المشكلات التربوية في المدارس الحديثة مثل المشكلات المتعلقة بالهوية المجتمعية وارتباط الفلسفة التربوية والمناهج بالفكر الأصيل والمبادئ والقيم الموروثة، والمشكلات المتعلقة بالضعف القرائي لدى الطلاب، الأمر الذي حدا بالكثير من التربويين إلى المناداة بضرورة إيجاد الحلول الجذرية لعلاج هذه المشكلات والآثار السلبية الناشئة منها على المجتمع (أحرشوا، ٢٠٠١). ومن بين الحلول التي نودي بها العمل على إيجاد مؤسسات تربوية تقوم بوضع خطط ومناهج وتطبيقات تربوية يستطيع إنسان التربية الإسلامية من خلالها أن يعيش مضامين العناصر المكونة للأمة المسلمة فكراً وعملاً، ويكون من ثمارها تنمية الولاء للأمة المسلمة وحدها، والعمل على إخراجها من جديد (الكيلاني، ٢٠٠٥)، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتجديد والبعد المستقبلي في الدراسات التربوية الإسلامية (علي، ٢٠٠٦).

وهذا لا يتأتى إلا بالعودة إلى الفكر التربوي الإسلامي ودراسة مبادئه وتطبيقاته في النظم التعليمية القديمة، والربط بين التجربة التربوية العربية الحديثة والتجربة التربوية القديمة التي هي جزء أساسي من تراث عربي إسلامي وقيم عربية إسلامية وبنية اجتماعية لها أصالتها التي لا زالت مستمرة في الكثير من بلدان العالم الإسلامي سواء من خلال المؤسسات التربوية كالكتاتيب ومدارس العلم الملحقة بالجوامع أو الزوايا أو حلقات المساجد أو من خلال جملة الأهداف والمبادئ والطرائق التربوية في هذه المؤسسات حتى بعد ظهور العديد من المؤسسات التربوية في شكلها الحديث (عبد الدايم، ١٩٨٤).

وقد أشار علي (٢٠٠٦)، إلى أن الفكر التربوي الإسلامي بشكل عام عانى من ثلاث صور من صور النقص هي غموض مفهوم هذا الفكر، وغياب المنهج، وغلبة الدراسات التاريخية على الإنتاج التربوي الإسلامي في الوقت الذي يجب التفريق فيه بين المجال التاريخي الذي يتتبع تطور واقع التعليم في المؤسسات التربوية الإسلامية، والمجال الفلسفي الذي يتتبع وجهة نظر المفكرين الإسلاميين في قضايا ومشكلات ومفاهيم التربية، والمجال الأصولي الذي يعتبر الوجه الحقيقي للتربية الإسلامية والذي يدرس ما في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من أفكار ومبادئ وآراء وتوجيهات تواجه قضايا ومشكلات مفاهيم التربية والتعليم. ولما كانت الكتاتيب في سلطنة عمان كغيرها من الدول العربية والإسلامية تعتبر المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تنشئة الأفراد، فقد حفل التعليم في هذه الكتاتيب بالعديد من الأفكار والمبادئ التربوية التي كانت تعتبر نبراساً يسير عليه التعليم في عمان قديماً مما مكن الكثير من العمانيين من الحفاظ على لغتهم العربية، والتمسك بتعاليم الإسلام منذ الصغر وتطبيقها في مجتمع نشيع فيه أواصر المحبة والألفة. ولذلك فإن دراسة مثل هذه الأفكار والمبادئ تساعد في بناء النظم التعليمية الحديثة التي ينبغي أن تتطرق في أسسها وفلسفتها ومعاييرها من المكونات التاريخية والحضارية للنظم التعليمية التي كانت سائدة قديماً في مجتمعاتها إضافة إلى الاسترشاد والأخذ من النظم التعليمية الحديثة في المجتمعات الأخرى.

وقد بين شماس (٢٠٠١) أن التعليم الأساسي الذي تم استحداثه في سلطنة عمان ترتب عليه قضايا وإشكاليات اجتماعية وثقافية كان من أهمها الاختلاط في

المراحل الأولى للتعليم وما نتج عنه من بعض المشكلات الأخلاقية، ويُعد محتوى التعليم الأساسي أو عدم مناسبته للتلاميذ، وفقدان مدارس التعليم الأساسي بوضعها الحالي عنصر الجذب للأطفال، ووجود فجوة شاسعة بين المعلم والتلميذ وإدارة المدرسة وغياب العلاقات المنتظمة بين هذه الأطراف. ونتيجة لذلك فقد أكد شماس (٢٠٠١) على العودة إلى الكاتيب في السلطنة من أجل تحقيق التنمية في المجتمع العماني في الاتجاه المرغوب فيه وتقديم خدمات تعليمية للتلاميذ تجعلهم قادرين على إحداث التنمية الشاملة للمجتمع.

ومن خلال نتائج البحوث والدراسات التي تناولت التعليم في الكاتيب في عمان، فقد لاحظ الباحث أن هذه الدراسات ركزت على المجال التاريخي وتناولت هذه المؤسسات بشكل عام مبيّنة نوع التعليم وشكله والممارسات العامة التي كان المعلمون والتلاميذ يقومون بها في الكاتيب من دون التطرق إلى المبادئ التي اعتمدت عليها الكاتيب في تعليم الأطفال القرآن الكريم وتعليم القراءة والكتابة خاصة وأن هذه المؤسسات قد زحرت بالعديد من الأساليب التربوية التي تؤكد التربية الحديثة على أهميتها في تعليم الأطفال.

ونظراً لوجود فكر تربوي وطرائق تدريسية استخدمت في الكاتيب تتلاءم مع طبيعة المجتمع العماني وموروثه الثقافي وتختلف إلى حد ما عن تلك التي استخدمت في كثير من بلدان العالم الإسلامي، فقد برزت الحاجة إلى دراسة مبادئ التعليم في هذه الكاتيب وملاحمه في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، والأساليب المتبعة في تعليم الطلاب مبادئ القراءة والكتابة في عمان قديماً، والاستفادة من طرائق التعليم في هذه الكاتيب والتي أثبتت كفاءتها سابقاً في تقوية القدرة القرائية والكتابية وتحقيق الوعي الصوتي لدى الطلاب، والفكر الذي تبناه الأقدمون في هذه الكاتيب من أجل الحفاظ على تماسك الأجيال بالقيم والعادات والتقاليد العمانية الأصيلة.

ولذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الكشف عن مبادئ التعليم في الكاتيب قديماً في سلطنة عمان في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، وتحديد أوجه الاستفادة من هذه المبادئ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما ملامح نظام التعليم في الكاتيب في سلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه؟

٢- ما مبادئ التعليم في الكتاتيب بسلطنة عمان في ضوء الفكر التربوي الإسلامي؟

٣- ما أوجه الاستفادة من هذه المبادئ في النظام التعليمي المعاصر؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- ١- تعرف ملامح نظام التعليم في الكتاتيب في سلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه.
- ٢- الكشف عن مبادئ التعليم في الكتاتيب بسلطنة عمان في ضوء الفكر التربوي الإسلامي.
- ٣- توضيح أوجه الاستفادة من هذه المبادئ في النظام التعليمي المعاصر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- ١- تناقش هذه الدراسة مبادئ التعليم في الكتاتيب وما لهذه المبادئ من أهمية في بناء المجتمع العماني وتشكيل شخصية المتعلم.
- ٢- تعمل هذه الدراسة على الإثراء الفكري للدراسات التربوية في مجال الفكر التربوي الإسلامي.
- ٣- من المأمول أن تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في تطوير التعليم في عمان من خلال ما تقدمه من رؤى وأفكار يمكن الاسترشاد بها كأطر ومقومات للتعليم المعاصر.

مصطلحات الدراسة:

الكتاتيب:

الكتاتيب جمع مفردة الكُتَّاب. والكُتَّاب هو موضع الكتابة، والمكان الذي يتلقى فيه الصغار مبادئ القراءة والكتابة وتعلم قراءة القرآن الكريم وحفظه ومبادئ الإسلام (علي، ٢٠١٠).

وتعرف الدراسة الحالية الكُتَّاب بأنه "تلك المؤسسة التعليمية التي عملت على تعليم الأطفال جنباً إلى جنب مع الأسرة مبادئ القراءة والكتابة وتعلم قراءة القرآن الكريم وأركان الإسلام بدءاً من سن الرابعة في مختلف محافظات السلطنة".

الفكر التربوي الإسلامي:

يعرف الفكر التربوي بأنه "مجموعة الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الإنساني" (مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ٢٠٠٤، ص٤٤٠). وعرفه طه (٢٠٠٧، ص٢١) بأنه "جملة المبادئ الفكرية والمنطلقات الأساسية التي تحكم العمل التربوي، وتحدد طبيعته ومساراته في البيئات الاجتماعية. ويعبر عن هذه المبادئ والمنطلقات من خلال تحديد المفاهيم الأساسية للتنشئة والتربية والتعليم والتدريب والتنقيف والتوعية وهي العناصر الرئيسية للتربية الشمولية في أي مجتمع بمختلف مؤسساته"، وعلى هذا فإن مفهوم الفكر التربوي الإسلامي يتناول جملة المبادئ الفكرية والمنطلقات الأساسية المستمدة من الإسلام والتي تحكم العمل التربوي.

وهناك بعض التعريفات التي نظرت إلى الفكر التربوي الإسلامي كمفهوم مرادف للتربية الإسلامية نظراً لانطلاق هذه المفاهيم جميعها من مبادئ الإسلام وتعاليمه واعتبار الإسلام نظاماً يسعى لتربية الإنسان وهدايته للمنهج الرباني الذي أنزله الله تعالى للبشرية، حيث عرف القادري وأبو شريح (٢٠٠٥، ص١٥) التربية الإسلامية بأنها "مجموعة المبادئ والقواعد والقوانين والأنظمة التي تضبط حياة الأفراد في كافة المجالات الإنسانية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية والاجتماعية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوة المطهرة".

كما عرف زيادة وآخرون (٢٠٠٦، ص١١٨) الفكر التربوي الإسلامي بأنه "الفكر التربوي المستند إلى مصادر الإسلام الأصيلة والذي يتيح في الوقت ذاته فرصة الاجتهاد والإبداع". وهناك من نظر إلى الفكر التربوي الإسلامي كمفهوم مختلف عن التربية الإسلامية حيث عرفه علي (٢٠٠٦، ص٣٨) بأنه "مجموعة الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، وتتصل اتصالاً مباشراً بالقضايا والفاهيم والمشكلات التربوي".

وأياً ما كانت تلك الاختلافات في النظر إلى مفهوم الفكر التربوي الإسلامي فإن الدراسة الحالية تعرف هذا الفكر إجرائياً بأنه " مجموعة المبادئ الفكرية والأسس والمعايير والمنطلقات التربوية المستمدة من تعاليم الإسلام (القرآن الكريم، والسنة النبوية) واجتهادات وآراء الصحابة والعلماء والمفكرين والمربين المسلمين والتي تحدد طبيعة العمل التربوي ومساراته ومؤسساته في البيئات الاجتماعية".

مبادئ التعليم في الكتاتيب في ضوء الفكر التربوي الإسلامي:

تعرف المبادئ التربوية بأنها "القواعد الأساسية التي توحد الفكر والممارسات التربوية...، حيث يؤدي وضوح هذه المبادئ التربوية بالنسبة للعمل التربوي إلى تماسكه انسجامه وسيره نحو بناء الأجيال بناءً فكرياً وعقائدياً وروحياً وجسماً ونفسياً وخلقياً حيث يسهم ذلك في وضع السياسة ومشاركة المعلم والموجه والتلميذ وولي الأمر والعاملين في العمل التربوي" (مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ٢٠٠٤، ص ٤٩٦).

وتعرف الدراسة الحالية مبادئ التعليم في الكتاتيب في ضوء الفكر التربوي الإسلامي إجرائياً بأنها "مجموعة القواعد الأساسية للفكر والممارسات التربوية في مدارس تحفيظ القرآن الكريم (الكتاتيب) والتي استند عليها العمانيون في تربية الأطفال انطلاقاً من المبادئ الفكرية والأسس والمعايير والمنطلقات التربوية الإسلامية، من أجل بناء نظام تعليمي يسهم في تربية الأفراد وتعليمهم وتنميتهم في القراءة والكتابة بشكل عام وقراءة القرآن الكريم بشكل خاص وتكوين أفراد متمسكين بتعاليم الدين الحنيف".

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التاريخي في تحليل نشأة وتطور الكتاتيب والعوامل المؤثرة فيها بسلطنة عمان، والمنهج الوصفي للكشف عن مبادئ التعليم في هذه الكتاتيب وتحديد مجالات الاستفادة منها في النظام التعليمي المعاصر.

خطوات الدراسة:

١- الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي والتربية الإسلامية ومؤسساتها التربوية لا سيما الكتاتيب، إضافة إلى الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الكتاتيب.

٢- وصف وتحليل التعليم بالكتاتيب ومكوناتها في سلطنة عمان من خلال الوثائق التاريخية والأدبيات والدراسات التي تناولتها، ومن خلال إجراء مقابلات مع بعض معلمي هذه الكتاتيب.

٣- تحليل المقابلات والدراسات واستخلاص مبادئ التعليم في الكتاتيب.

٤- تحديد أوجه الاستفادة من مبادئ التعليم في الكتاتيب في التعليم المعاصر.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري للدراسة جوانب الفكر التربوي الإسلامي وخصائصه وأثر هذا الفكر في المؤسسات التعليمية لا سيما الكتاتيب.

جوانب الفكر التربوي الإسلامي:

إن الدارس للفكر التربوي الإسلامي يجد أنه شمل العديد من الرؤى والأطر التي شكلته متزامنة مع التغيرات التي شهدتها المجتمعات العربية والإسلامية وظهر العديد من الفلاسفة والمفكرين والعلماء والفقهاء والمربين الذين كان لهم دور كبير في بلورة هذه التربية وطرح العديد من القضايا الفكرية التربوية والاجتماعية والنفسية المتعلقة بتربية الفرد والمجتمع على السواء (أحمد، ١٩٨٢).

وتشمل جوانب الفكر التربوي الإسلامي الكون، والإنسان، والعلم والمعرفة، والمجتمع، والقيم (القادري وأبو شريح، ٢٠٠٥)، حيث يؤكد الفكر التربوي الإسلامي على تكامل النظر إلى كل من المادة والروح باعتبارها مظهرين متكاملين للكون والحياة، وأن خالق الكون هو الله سبحانه وتعالى إله واحد منزه عن كل الصفات المادية والبشرية غير محدود بزمان ومكان لا تدركه العقول ولا الأبصار، سرمدى أبدي، لا يتغير ولا يتبدل، لا شريك له ولا مثل له، وأن هذا الكون من بديع صنع الله عز وجل، فالله سبحانه وتعالى هو خالق هذا الكون بكل ما فيه، ولم يخلقه عبثاً ولا لهوا وإنما لحكمة إلهية ربانية، وأن هذا الكون متحرك متغير وقابل للزيادة وليس ثابتاً جامداً (مرسي، ٢٠٠٥).

كما أكد الفكر التربوي الإسلامي على ما اختص الله عز وجل به الإنسان وميزه على سائر المخلوقات من جعله خليفة له في الأرض وتفضيله وتكريمه عليها وتزويده بالعقل والتفكير الذي يمكنه من السيادة على الكون وتسخير ما فيه من ثروات وموارد طبيعية وإمكانيات من أجل خدمته وراحته ومنفعته وتقديمه بما يعمق إيمانه بخالقه ويجعله متديراً في ملكوته فيؤدي حق الخالق عليه.

وبين الفكر التربوي الإسلامي أن المعرفة نوعان معرفة وهبية أو توقيفية (النحلاوي، ٢٠١٠). فالمعرفة التوقيفية هي توقيف من الله على عبده لا دخل له في اكتسابها وإنما جاءت عن طريق الوحي أو الإلهام أو الفراسة أو الرؤى ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: { وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا } (البقرة ٣١)، وأما المعرفة المكتسبة فهي التي يكتسبها الإنسان من خلال الحواس والعقل استناداً إلى قوله تعالى: { وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ } (النحل ٧٨).

ولقد قدم الفكر التربوي الإسلامي صياغة متفردة للمجتمع الإسلامي عن طريق مجموعة من الأسس والمبادئ التي من أهمها أن البشر جميعاً يرجعون إلى أصل واحد، وترتبط بينهم آصرة الإنسانية التي لا تفرق بين الأبيض والأسود. كما نبذ الفكر التربوي الإسلامي كل النعرات الطائفية والعرقية والجنسية والقومية والإقليمية، وما يترتب على ذلك من اختلاف في الألوان واللغات، وجعل الأفضلية في ذلك للتقوى والعمل الصالح. ويقوم المجتمع الإسلامي في الفكر التربوي الإسلامي على عقيدة ينبع منها خلق، ويصونه نظام، وهذه الثلاث مجتمعة متضامنة متناسقة تعمل على تربية المجتمع وتطهيره وصيانتها، فتميز المسلم عن غيره بالعقيدة التي يحملها والتي ينشأ منها سلوكه، وبالأخلاق والطرق التي يحقق بها أهدافه، وبالسبل التي يسلكها لتحقيق مبادئه وغاياته. كما بين الفكر التربوي الإسلامي العلاقات المجتمعية فنظم الآداب العامة في مرافق الحياة كافة، وغرس الوازع الخلقى الذي ينمي تحمل المسؤولية المجتمعية، وصان الحقوق والحرمان، حيث حرم مجموعة من الأفعال التي تؤثر سلباً على المجتمع، وفرض عليها عقوبات لأنها تعدّ جرائم تهدد الأمن الاجتماعي للمجتمع ونظامه (حجازي، ٢٠٠٨).

ودعا الفكر التربوي الإسلامي الإنسان إلى طلب العلم، واستثمار المعارف في شتى المجالات التي تساعد على التدبير في ملكوت الله عز وجل، ومساعدة الإنسان على فهم ما يحيط به وتطويره، وتسخيره لخدمة البشرية ونشر رسالة الإسلام إلى الناس كافة وتحقيق مفهوم الخلافة الذي كرم الله عز وجل به الإنسان وفضله على بقية المخلوقات.

خصائص الفكر التربوي الإسلامي:

لقد كان للفكر التربوي الإسلامي دور واضح في تحديد الأسس والمبادئ والأفكار التي تركز عليها المؤسسات التربوية بما يتفق مع ما ينادي به الإسلام في كل ما يتعلق بتربية الفرد والمجتمع تربية سليمة، ويسترشد بآراء الفلاسفة والمفكرين والمربين المسلمين وإسهاماتهم فيما يتعلق بالعملية التربوية وعناصرها شاملة فلسفة التربية وأهدافها والوسائل التي تستخدمها لتحقيق هذه الأهداف.

ولذلك فإن أحد أهم الأسس التي يستمد منها التعليم في المجتمعات الإسلامية مبادئه الفكرية هو خصائص الفكر التربوي الإسلامي التي ميزته عن غيره من

أنواع الفكر التربوي في المجتمعات غير الإسلامية. وتتمثل أهم خصائص الفكر التربوي الإسلامي في (أحمد، ١٩٨٢):

١-**العمق**: ذلك أن الفكر التربوي الإسلامي فكر عميق سبر عمق الأمور من دون الاكتفاء بالنظر إلى الظواهر لاسيما وأن نصوص القرآن الكريم واضحة صريحة بضرورة التدبير والتفكير العميق وإعمال العقل بعمق للنظر في حقيقة الأمور ومن أمثلة ذلك قول الله عز وجل: **لَقُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** (العنكبوت ٢٠).

٢-**التأمل الواعي**: الذي يغوص داخل الحياة ليعود منها أعمق وعياً من دون الخروج عن المألوف وفي ذلك يقول الله عز وجل: **لَأُولَٰئِكَ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ** {الروم ٨}.

٣-**العمومية والشمول**: فنظرة الفكر التربوي الإسلامي نظرة كلية شاملة من دون حصر بأمور جزئية أو هامشية.

٤-**الواقعية والمثالية**: من خلال ارتباطه بالواقع وإمكاناته ومحاولته للوصول بهذا الواقع إلى ما ينبغي أن يصل عليه في أفضل صورة مناسبة تجعله مثالياً.

٥-**التسامح والحرية**: فالفكر التربوي الإسلامي فكر حوارى متسامح مع الآخر حتى وإن كان مخالفاً للإسلام.

٦-**التأثير الاجتماعي**: فالفكر التربوي الإسلامي يعمل على غرس القيم التي تشكل شخصية الفرد والمجتمع لتجعله مجتمعاً متحاباً تسوده عرا التواصل والتفاعل البناء والإيجابي بما يضمن استمراره وتحقيقه للعدل والمساواة بين جميع أفراد.

٧-**التطابق بين النظر والتطبيق**: ذلك أنه في هذا الفكر تتفق المعرفة مع العمل والنظر مع التطبيق والإدراك الحسي مع الإدراك العقلي والإنسان مع البيئة.

٨-**إحداث التوافق بين الفرد والجماعة**: من خلال دعم التعاون والحث عليه واستمرارية المواقف التربوية وترابطها.

٩-**توفير الصحة النفسية والثقافية**: من خلال توثيق الصلة بين الغايات والوسائل لتكون أداة فعالة في الوفاء بروح الشريعة الإسلامية ومتطلبات العصر.

١٠- **تشكيل المبادئ والأنظمة:** فالفكر التربوي الإسلامي لا يقف عند حد تحليل المتناقضات الاجتماعية وتقديم حلول لها بل يتجاوز ذلك إلى تشكيل المبادئ والنظم لبناء حياة أفضل.

١١- **له طبيعة توجيهية وليست تفصيلية:** من خلال وضعه المقولات التربوية العامة الموجهة لساسة التعليم وواضعي الاستراتيجيات التربوية لترجمة هذه المقولات في كل مجال من مجالات العمل التربوي.

١٢- **له طبيعة مستمرة ومتطورة:** فهو فكر لا يتأثر بتغير قياداته والمسؤولين عنه ولا تتغير أصوله وركائزه وأهدافه حسب توجهات الأفراد ونزعاتهم.

١٣- أنه تعبير عن الواقع الاجتماعي: فهو ليس فكراً مفروضاً من مجتمعات أخرى بل هو فكر يرتبط بمقومات المجتمع وخصائصه ويعكس الصورة الحقيقية التي على المجتمع أن يتمثلها في كل شأن من شؤون حياته بما يتفق وتعاليم الإسلام.

وإضافة إلى ذلك فقد أورد القادري وأبو شريخ (٢٠٠٥) والعمامرة (٢٠٠٩) مجموعة من خصائص الفكر التربوي الإسلامي متمثلة في الريانية أي أنه فكر رباني في الأصل والمنبع والغاية والمقصد، وابتعاده عن التناقض والضلال والانحراف، والتوازن الوثيق بين الجسم والعقل والروح، والتكامل بين الوسائل والأهداف وبين النظرية والتطبيق وبين العلم والعمل وبين مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية، والوظيفية حيث لم يكن هذا الفكر منعزلاً عن المجتمع بل هو يلبي حاجاته، ، والعمومية والعالمية فهو فكر لكل إنسان في كل زمان ومكان، وتميزه بالقيم والمثل السامية التي تنطلق في المقام الأول من الإيمان بالله عز وجل والالتزام بتعاليمه وهدى نبيه صلى الله عليه وسلم، والإيجابية التي تعني أنه معطاء ومصدر لكل خير يحدث أثراً طيبة ملموسة في حياة معتقيه، والثبات والاستمرارية والمرونة، والوضوح، والواقعية التي تبرز في قدرة أتباعه على تطبيقه. وقد شكلت خصائص الفكر التربوي الإسلامي مجتمعة خصائص التعليم الإسلامي التقليدي فجعلته نظاماً أكثر مرونة يقل الاعتماد فيه على الإجراءات الإدارية والتنظيمية الكثيرة المتبعة في شؤون الطلاب والمعروفة في النظم الأخرى، إضافة إلى الاعتماد على تلقي العلم على يد أهله من الأساتذة لا من بطون الكتب، ولذلك كانت الرحلة في طلب العلم سمة مميزة لعلماء المسلمين، كما

جعلت هذه الخصائص التعليم يمتد طول الحياة فالطالب يستطيع أن يتعلم مدى الحياة دون التقيد بسن أو زمان أو مكان (مرسي، ٢٠٠٥).

أثر الفكر التربوي الإسلامي في الكتابات:

لقد كان للفكر التربوي الإسلامي أثر كبير في بلورة التعليم ومهمته وأهدافه وأنواعه ووسائله وأساليبه وأدواته ومصادره (علي، ١٩٩١)، حيث تناسبت الأهداف التربوية في التربية الإسلامية مع تكوين الإنسان المسلم تكويناً متميزاً بصفات وأعمال تجعله شخصية متفردة مصاغة بتعاليم الإسلام، ومقرة بالوحدانية لله تعالى والخضوع له ومحقة للفضيلة وبلوغ السعادة في الدنيا والآخرة، ولذلك فقد شملت أهداف التربية الإسلامية الهدف الديني والديني والعلمي المعرفي والخلقي والعقلي والاجتماعي والمهني (الحازمي، ٢٠٠٠، والمعاطبة، ٢٠٠٦)، لتعمل هذه الأهداف على تربية الفرد المسلم أو "الإنسان الصالح"، وإحكام تربية القدرات العقلية "وظيفة العقل"، وتربية الفرد على تعشق المثل الأعلى، وتنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد، وتربية الإرادة عند الفرد، وإحكام تنمية القدرة التخيلية (القدرة على اكتشاف قوانين الخلق في الكون، والنفس واستثمارها في تطبيقات نافعة لبقاء النوع البشري ورفقه)، وإحكام توازن الإرادة العازمة، والقدرة التخيلية في تربية الفرد (الكيلاني، ٢٠٠٥).

كما أسهمت التربية الإسلامية في تشكيل التعليم من خلال أهدافها التي عملت على الوصول بالإنسان إلى الخلق الكامل، والإعداد للحياة الدنيا والحياة الآخرة معاً، والإعداد لكسب الرزق والعناية بالنواحي النفعية، وتنمية الروح العلمية لدى المتعلم، وإشباع ما لديه من ميل فطري إلى حب الإطلاع والمعرفة، وتمكينه من دراسة العلم لذات العلم، وإعداد المتعلم مهنيًا وفنيًا وصناعيًا، حتى يجيد مهنة من المهن أو فناً من الفنون أو صناعة من الصناعات، ويتمكن من كسب رزقه في الحياة، ويحيا حياة شريفة مع المحافظة على الناحية الروحية والدينية (الإبراشي، د.ت).

كما سعت التربية الإسلامية إلى تناول جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والوجدانية الأخلاقية والإيمانية والاجتماعية والنفسية والجنسية منذ مرحلة الطفولة، ونوعت في الأساليب والوسائل التي تستخدمها لتحقيق ذلك كأسلوب التربية بالقدوة الصالحة وأسلوب الموعظة الحسنة وأسلوب الممارسة العملية وأسلوب الترغيب

والترهيب مع مراعاة المستويات العقلية والخصائص العمرية لكل فئة من الفئات ولكل بيئة من البيئات (حوامدة وآخرون، ٢٠٠٥).

وأثرت هذه التربية في قواعد تدريس الأطفال حيث لم تحدد سناً للبدء في التعليم، ولم تحدد المدة التي يمكثها الطفل في الكتاب، وفرقت في الطريقة التي تتبع في التعليم، وعنيت بالأمثلة المحسنة لتقريب المعنى إلى أذهان الأطفال، وراعت ميول الأطفال لبعض المواد الدراسية حتى يسهل عليهم فهمها، وأكدت على البدء بتعلم اللغة العربية ثم دراسة القرآن الكريم، وراعت استعدادات الصبي الفطرية وغرائزه الطبيعية في إرشاده إلى المهنة، وشجعت على السماح للطفل باللعب والترويح عن النفس (الإبراشي، د.ت).

وكان للفكر التربوي الإسلامي أيضاً أثر كبير في نشوء مؤسسات التعليم وتطورها حيث ظهرت العديد من المؤسسات التعليمية التي أسهمت إسهاماً مباشراً في تطوير العلم والمعرفة والبحث العلمي في المجتمعات الإسلامية، والحفاظ على اللغة العربية، وظهور أنواع مختلفة من العلوم لم تكن معروفة في المجتمعات العربية والإسلامية قبل مجيء الإسلام. ومن المؤسسات التعليمية التي ظهرت المساجد، والكتاتيب، والمكتبات، ودور الحكمة، وبلاط الخلفاء، وحوانيت الوراقين، والرباطات، والبيمارستانات، والمستشفيات، ومنازل العلماء (مرسي، ٢٠٠٥).

وتعتبر الكتاتيب من أشهر مؤسسات التعليم ومراكزه التي أسهمت في غرس الفكر التربوي الإسلامي في الأفراد منذ نعومة أظفارهم، وتتشبثهم تشبثاً سليمة تستمد أسسها ومبادئها ومناهجها من تعاليم الإسلام، انطلاقاً من كونها نشأت أساساً لتعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة عامة وتعليم قراءة القرآن الكريم خاصة.

وقد عرفت الكتاتيب في بلاد العرب قبل الإسلام على نطاق ضيق محدود، ويمكن اعتبار انتشارها في المجتمع الإسلامي بدءاً من حادثة افتداء أسرى بدر حيث طلب النبي صلى الله تعالى عليه وسلم من هؤلاء الأسرى تعليم عشرة من الغلمان أو المسلمين القراءة والكتابة مقابل إطلاق سراحهم، لينتقل وجود الكتاتيب بعد ذلك عند المسلمين فيكون الكتاب عبارة عن مكان مستقل أو غرفة في منزل أو حجرة مجاورة للمسجد أو ملحقة به أو خيمة من جملة خيام الحي في البداية "خيمة المؤدب" (مرسي، ٢٠٠٥).

وقد انتشرت الكتاتيب منذ القرن الأول الهجري في الأمصار الإسلامية مع انتشار الإسلام في مختلف البلدان. وكان الهدف من إنشاء الكتاتيب هو تعليم أطفال المسلمين القراءة والكتابة، وحفظ القرآن الكريم، والنحو واللغة وكان يدرس أحيانا الحساب وأيام العرب وتواريخها. وكان الكُتَّاب يمثل بداية مراحل التعليم ينتقل منه الصبي إلى إكمال تعليمه في المسجد حيث يتوسع في طلب العلم حيث تمتع الكُتَّاب بمكانة كبيرة الأهمية في الحياة الإسلامية، وبخاصة وأنه المكان الذي يتعلم فيه الصبيان القرآن، إضافة إلى ما للعلم من مكانة في نظر الإسلام حيث هو فريضة على كل مسلم (سعد الدين، ١٩٩٠).

وكانت الدراسة في الكتاب تمتد عادة من الصباح حتى الظهر من يوم السبت إلى الخميس باستثناء يوم الجمعة. وكان في بعض الكتاتيب فترة في المساء يدرس فيها الصبيان النحو والحساب وأيام العرب وتاريخهم. كما كانت الدراسة تعطل بمناسبة الأعياد. وكان التلاميذ يذهبون إلى الكتاب في الصباح الباكر فيجدون معلمهم جالسا في المكان المخصص له فيجلسون من حوله على اليمين واليسار قعودا على الحصر المصنوعة من السمار أو نبات الحلفاء، حيث كان ذلك هو الأثاث الشائع للكتاب (مرسي، ٢٠٠٥).

وفي بداية تعلم الصبي للكتابة كان المعلم يقوم بإملاء آية أو آيات من القرآن على كل واحد يطالبه بكتابتها ثم ينتقل إلى صبي ثان ثم ثالث وهكذا. ثم يعود إلى الصبي الأول ليراجع له كتابه. أما كبار التلاميذ فكانوا يقومون بنسخ كتابتهم على الألواح من المصحف مباشرة وكان المعلم يستعين بهؤلاء التلاميذ الكبار كعرفاء يساعده في تعليم المبتدئين. ولكل تلميذ لوح ودواة وقلم متواضع من القش أو القصب ومصحف في بعض الأحيان.

وكان الصبي يتم دراسته في الكتاب بحفظ القرآن كله أو قراءته كاملاً وهو ما يسمى "بالختمة" أي أن الصبي يختم القرآن كله. وكانت تعتبر مناسبة سعيدة قد تشهد احتفالا متواضعا. وقد تعطل الدراسة يوما أو يومين احتفاء بهذه المناسبة وأحيانا كثيرة كان الصبي يكتفي وفقا لقدرته بحفظ نصف القرآن أو ثلثه أو ما تيسر له منه.

وكما أثر الفكر التربوي في مؤسسات الكتاتيب ونوعية التعليم المقدم للأطفال فيها فقد أثر أيضاً في اختيار معلم هذه الكتاتيب حيث كان من أهم الشروط التي ينبغي توافرها في المعلم أن يكون المعلم تقياً ورعاً قائماً بفروض دينه مشهوداً

له بالخلق الكريم إضافة إلى كونه قارئاً للقرآن الكريم أو عارفاً به وعارفاً بالقراءة والكتابة والنحو، وبعض المجتمعات الإسلامية اشتراطت أن يكون المعلم أيضاً عالماً بأمور الدين .

ولذلك احتل معلم الكتاتيب مكانة طيبة في كثير من المجتمعات الإسلامية حيث كان ينظر إلى دوره التربوي نظرة تقدير باعتبار أنه يتعامل مع الأطفال ويعمل على تشكيل شخصياتهم وإكسابهم المعارف والقيم الإسلامية التي تمكنهم من الالتزام بتعاليم الإسلام وقراءة القرآن الكريم إضافة إلى تعلم اللغة العربية (علي، ٢٠١٠).

ولم يقف تأثير الفكر التربوي الإسلامي في الكتاتيب عند هذا الحد بل تناول أيضاً جوانب أخرى مرتبطة بهذه المؤسسات ومستمدة من تعاليم الإسلام ومبادئه كالمناهج الموضوع للطلاب، وأساليب التدريس، وأجر المعلم، وتنظيم أماكن هذه المؤسسات التي ألحق كثير منها بالمساجد، إضافة إلى تنظيم تمويلها لاسيما من خلال الوقف الإسلامي الذي أسهم كثيراً في استمرار هذه المؤسسات في كثير من المجتمعات الإسلامية على اختلاف العصور.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع الكتاتيب ومدارس تحفيظ القرآن الكريم باهتمام من قبل الباحثين الذين تناولوا الكتاتيب وأهميتها وأدوارها في تربية الأفراد وتثقيبتهم بحسب تعاليم الإسلام. ومن أهم الدراسات التي تناولت الكتاتيب ما يلي:

دراسة إكلمان، دي (١٩٨٠): تناول الكاتب في دراسته التعليم القرآني عند العمانيين وخصص حديثه عن مدارس تحفيظ القرآن الكريم ودورها في تنشئة الأطفال على النهج الإسلامي القويم وإكسابهم القراءة والكتابة، إضافة إلى الحديث عن مكونات هذه المدارس، وأنواعها، ومكانها، وأثاثها، وأحوال الصبيان عند دخول الكتاب وعند الانتهاء من الدراسة فيها، وتعليم البنات، ومعلم الكتاتيب وصفاته، ومنهج التعليم فيها، وأوقات الدراسة والعطل، ودور المعلم في تعليم الأطفال، وأساليب تمويل الكتاتيب. كما تم التطرق الباحث إلى كيفية التدريس ومواعيد الدراسة في المدرسة وأوقاتها، ومدة الدراسة وجدولها، وسن الطلاب وعددهم، إضافة إلى مصادر الإنفاق على مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتمويلها.

دراسة البشير، عبدالله الشيخ (١٩٨٠): تحدث الكاتب عن أثر المسجد في السودان ودوره في تبديد ظلمات الجهل وإنارة العقول والقلوب بنور العلم والإيمان، حيث كان المسجد هو منارة العلم في السودان وانتشرت المساجد في جميع البقاع والمناطق بعد دخول الإسلام إليها. وتحدث عن الخلوة (الكتاب) حيث كانت هي والمسجد شيئاً واحداً إلى أن أصبحت حجرة كبيرة ملاصقة للمسجد وبعدها ابتعدت عن المسجد وأصبحت منتشرة عند البدو وفي سفوح الجبال ودخل الغابات. بعد ذلك تطرق الكاتب إلى النظام التعليمي في الكتاب من حيث سن القبول للطفل وطريقة الجلوس وأوقات الدراسة والإجازة. كما تحدث عن العلوم التي يتلقاها الطلبة في الخلوة وتحدث عن أهدافها والنتائج التي تحققها. بعد ذلك تحدث الباحث عن دور الاستعمار الإنجليزي في القضاء على الخلوات والمساجد من القيام بأدوارها كمنابر للعلم والتعليم. وفي الختام تحدث الباحث عن أهمية العودة إلى التعليم الديني وضرورة التركيز عليه لما له من دور في صلاح الأمة وفلاحها.

دراسة ابن دهب، عبداللطيف (١٩٨٢): هدفت الدراسة إلى تقديم دراسة وافية عن الكتاتيب في الحجاز خلال القرن الرابع عشر الهجري. تحدث الباحث في البداية عن العوامل الرئيسية التي أدت إلى اهتمام الناس بالتعليم ودراسة القرآن الكريم. بعد ذلك تحدث عن نشأة الكتاتيب في زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه واستمرارها وانتشارها. وفيما يتعلق بالكتاتيب في الحجاز فقد قدم الباحث إحصائية بعدد الكتاتيب في مكة المكرمة والمدينة وجدة وغيرها من مناطق الحجاز. كما تحدث الكاتب عن أماكن الكتاتيب والمتنوعة بين المنازل سابقا والمساجد وزواياها، بالإضافة إلى النظام التعليمي في الكتاتيب من حيث: المنهج الدراسي، والمعلم، وسن الأطفال عند الدخول، والاحتفالات التي تقام للطلاب والطالبات عند إنهاء حفظ كتاب الله، والأدوات المستخدمة في الكتابة، بالإضافة إلى المصاريف الدراسية التي يدفعها ولي أمر الطالب، وأخيرا تحدث عن أوقات الدراسة والإجازات.

دراسة سعد الدين، محمد منير (١٩٩٠): تناول الكاتب في دراسته المؤسسات التعليمية عند المسلمين وخصص حديثه في الكتاب والمساجد ودورها في تنشئة الأطفال على النهج الإسلامي القويم وإكسابهم العلوم والمعارف المختلفة. وفيما يتعلق بالكتاتيب فقد تحدث الباحث عن أقسامها، وأنواعها،

وأحجامها، ومكانها، وأثاثها، وسن الصبي عند دخول الكتاب وعند الانتهاء من الدراسة فيها، ومعلم الكتاتيب وصفاته، ومنهج التعليم فيها، وأوقات الدراسة والعطل، وما يتعلق بغياب المعلم، وتعليم البنات، وعن الحياة الاجتماعية، ودور المعلم في الحفاظ على صحة الصبي، و أخيراً أساليب تمويل الكتاتيب. أما فيما يتعلق بالمساجد فقد تطرق الباحث إلى فهم المسلمين لمهمة المسجد واستخدامهم له في المجالات والمظاهر التربوية المختلفة. كما اشتمل الحديث عن مرتادي مجالس العلم في المساجد وصفات المعلم في المسجد وأهمية أن يكون المعلم ذا معرفة واسعة بحيث يكون قادرة على الإجابة عن التساؤلات التي ترد من المتعلمين. كما تم التطرق إلى المناهج وحرية المعلمين والمتعلمين في اختيارها، وأشهر المساجد، وحلقات المشايخ وسماتها، بعد ذلك تحدث الباحث عن المسجد كمركز للتعليم العالي وأقسام الطلاب فيه، كما تم التطرق إلى مواعيد الدراسة في المسجد، وأوقاتها، ومدة الدراسة وجدولها، وعمر الطالب، ولغة التدريس، ومصادر التمويل.

دراسة العودات، محمد (١٩٩٦): تحدث الكاتب في دراسته عن حال التعليم في البلاد التي فتحها المسلمون. فبالنسبة للتعليم عند العرب، فقد أشار الكاتب إلى أن الكتاتيب لم تكن منتشرة حين ظهر عهد النبي وكان نفر قليل من يعرف القراءة والكتابة. كما تطرق إلى التعليم في بلاد فارس عند الرومان واليونان وأسباب تراجع التعليم واندثاره، ثم التعليم عند المسيحية وأهمية وقدسية التعليم الديني إلا أنه لم يكن يعرف فيها نظام الكتاتيب. أما في بلاد الشام ومصر فقد جاهدت المسيحية في القضاء على حضارة الرومان واليونان الوثنية ولجأت الكنيسة إلى افتتاح المدارس التي تعلم العلوم المختلفة، وتحدث عن نهج التعليم فيها والتخصصات المختلفة للمعلمين فيها وإمكان التعليم. وقد استخلص الكاتب إلى أن هذا النوع من التعليم يختلف عن الكتاتيب الإسلامية من حيث عمومية التعليم وأماكن الكتاتيب، والمعلم، والعلوم التي يتلقاها التلاميذ.

دراسة الكساسبة، حسين (١٩٩٧): تناولت هذه الدراسة المكانة الاجتماعية لمعلمي الكتاتيب في البناء التربوي في الإسلام والتي لحقها شيء من الإستهانة بمكانتهم ودورهم، وذلك لإعطاء صورة واقعية عن حال المعلمين في تلك الحقبة من الزمان. تحدث الباحث أولاً عن المعلمين وعن العلم في القرآن الكريم، والسنة

النبوية، وفي العصر الأموي والعباسي. ثانياً تحدث الكاتب عن النظرة إلى المعلمين والمكانة الشريفة والمنزلة العظيمة التي تبوئها المعلم في الإسلام. وبعد ذلك طرح الأمثلة عن مكانة المعلم، كما أوضح الاتجاه الآخر الذي قدح وذم فيه قلة من المعلمين الذين لا يعرفون الواجب الملقى عليهم بسبب ثقافتهم المحدودة فيحيدون عن الطريق. كما تطرق إلى القصص والنوادر التي رويت عن حمق بعض المعلمين وتحط من قدرهم ومكانتهم وبخاصة ما ذكره الجاحظ عنهم. ومن ثم قام الباحث بتفسير وجهة نظر الجاحظ وتصنيفه للمعلمين.

دراسة الشبلي، مبارك بن مسعود بن سليمان (٢٠٠١): تطرق الباحث في دراسته إلى الوقف حيث إنه يعتبر من ركائز الاقتصاد الإسلامي فعرفه لغةً وشرعاً، وذكر أنواعه. كما تحدث الباحث عن مصادر تمويل مدارس القرآن الكريم في حقبة ما قبل النهضة العمانية المباركة أي قبل ١٩٧٠م والتي تبين فيها أن الوقف هو مصدر التمويل وبين فيها أنواع الوقف من الأموال الخضراء، ووقف الأشجار، ووقف المنازل، والتبرعات، ودعم أولياء الأمور. كما تحدث عن مصادر تمويل مدارس القرآن الكريم في عهد النهضة المباركة وقسمها إلى ثلاثة أقسام وهي: مصادر التمويل الناتج من أوقاف المدارس، ومصادر التمويل الناتج عن الدعم الحكومي، ومصادر مشاركة القطاع الخاص والتمويل. كما تحدث عن أسلوب التخطيط للوقف الخيري المدرسي وكيفية الاستثمار. واقترح الباحث عدداً من التوصيات من أهمها البحث عن تجديد لمصادر تمويل مدارس القرآن الكريم لتغطية النفقات المترتبة على قيامها وازدهارها بحيث لا يتعارض هذا التجديد مع أحكام الشرع من جهة وتتلاءم مع الظروف الحالية من جهة أخرى.

دراسة شماس، سالم بن مستهيل (٢٠٠١): سعت الدراسة نحو طرح منظومة الكتاب لتحل محل التعليم الأساسي، حتى يسهم في إثراء العملية التعليمية ويحافظ على أصالة فكر الأمة. ولتحقيق ذلك عمد الباحث إلى تعرف الوضع الحالي للتعليم الأساسي في عمان، وتحدث عن احتياجات الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، وأبعاد أزمة التعليم الأساسي في العصر الحالي. كما تحدث عن مبررات الأخذ بفلسفة الكتاب ومتطلبات تطبيق فلسفة الكتاب والتي من خلالها ترسم الأسس التي يتم في ضوئها وضع مؤسسة الكتاب لتحل محل التعليم الأساسي.

دراسة ظاهر، علوي عبدالله (٢٠٠١): هدف الكاتب إلى إبراز أثر الكتاتيب الإسلامية في الواقع التربوي في المجتمع الإسلامي. وقد تحدث الكاتب عن المعنى اللغوي والاصطلاحي للكتاتيب، وعن الكتاتيب عبر الزمن بدءاً من العصر الجاهلي وحتى العصر الإسلامي مع ذكر ما يتم تعلمه في الكتاتيب من خلال كتب العلماء في ذلك العصر. كما وصف الكاتب الكتاتيب وبيئتها وتسميات معلم الكتاتيب في المناطق والأقطار المختلفة. بعد ذلك تحدث الكاتب عن الكتاتيب في اليمن من حيث: نظامها التعليمي، ووسائل التعليم فيها، الآداب التي ينبغي المتعلم والمعلم مراعاتها في الكتاتيب، وطريقة التعليم المتدرجة من تهجي الحروف ثم حفظها غيباً بعدها التعرف عليها عن طريق الإعجام والإهمال، ثم الانتقال إلى كتابة الحروف، ثم تدريبهم على قراءة (أبجد، هوز، حطي) بعد ذلك قراءة سورة الفاتحة ثم السور القصار ثم التدرج في القراءة. كما تحد عن أوقات الدراسة في الكتاتيب وعن الاحتفالات التي يقام للطفل بعد إنهائه (جزء عم) أو ختم القرآن وهو ما يسمى (يوم الزينة)، وعن أساليب الثواب والعقاب. وأخيراً تحدث الكاتب عن أثر الكتاتيب في الواقع التربوي من حيث اسهامها في تخفيف الأمية، وتمهيدها الطريق للالتحاق بالمدارس، وتبصيرها للطلبة بأمور دينهم.

دراسة الكندي، طيبة بنت عبدالله بن محمد (٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى رصد واقع التعليم الإلزامي في عمان بداية القرن العشرين من خلال تحليل وثيقة تربوية للشيخ أبو مسلم البهلاني. وتحدثت الباحثة عن سيرة الإمام سالم بن راشد الخروصي والشيخ أبي مسلم البهلاني، وعن النظام التعليمي في عمان وقت كتابة الوثيقة. وتوصلت الدراسة إلى أنه لم يكن هناك تعليم إلزامي في عمان وذلك لأنه لم تكن هناك مناهج محددة، أو أساليب محددة، أو مراحل تعليمية معينة. وأن الطلبة الذين يدرسون هم غير متفرغين للدراسة بل يساعدون آبائهم في أعمالهم. وتقترح الباحثة إجراء دراسة التعليم الإلزامي في عمان بين الواقع والمطلوب.

دراسة زريوح، عبدالحق (٢٠٠٤): هدف الباحث في دراسته أن يتتبع لغوياً وتاريخياً، كلاً من المدرسة والكتاب عبر تاريخهما الطويل بدءاً من العصر الجاهلي وحتى العصر الحالي. كما فرق الكاتب بين لفظ المدرسة في الحضارات المختلفة وكيف أن المسمى (المدرسة) دخل على الحضارة الإسلامية وبين لفظ الكتاتيب والتي هي من أصل عربي إسلامي. كما تحدث الكاتب عن مظاهر

عناية المسلمين أيام الخلفاء الراشدين بالكتاتيب لما لها من دور في نشر الدعوة الإسلامية واللغة العربية. بعد ذلك تطرق الكاتب إلى الحديث عن الكتاتيب في الجزائر ودورها في تحفيظ الطلبة القرآن الكريم وعن النظام التعليمي فيها. تلا ذلك الحديث عن الكتب والمؤلفين الذين تطرقوا إلى أحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين في الكتاتيب.

دراسة الجرجاوي، زياد بن أحمد بن علي بن محمود (٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع التعليم في كتاتيب مدينة غزة منذ النكبة ١٩٤٨ وحتى عام ١٩٦٠. واستخدم الباحث المقابلات لجمع البيانات، وقد تطرق الباحث إلى نشأت الكتاتيب في مدينة غزة والنظام التعليمي الذي كان سائداً فيها، والمنهاج التربوي الذي كان متبعاً في الكتاتيب منذ النكبة ١٩٤٨ وحتى ١٩٦٠، كما تحدث الباحث عن مكانة المعلم والمتعلم، والمبادئ التربوية التي كانت سائدة، وعن دورها في المحافظة على الهوية الفلسطينية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الكتاتيب في غزة لها تاريخ حافل بالإيجابيات ولها نظام تربوي يطبق في جميع الكتاتيب في غزة، وإن أهم المقررات التي كانت تدرس هي القرآن الكريم وبعض مبادئ الحساب والخط. ويحتل المعلمون والمتعلمون مكانة مرموقة وكانت تقام احتفالات للطلاب الذين يحفظون القرآن الكريم. ويوصي الباحث في دراسته بأهمية المحافظة على التراث من الاندثار، ورفد العملية التربوية لمفاهيم وقيم يمكن الاستفادة منها في الميدان التربوي في العصر الذي نعيش فيه، وضرورة رجوع واضعو المناهج التعليمية الحالية إلى التراث التربوي للاستفادة منه.

دراسة أحمد، الصديق الحاج (٢٠١٠): تحدث الكاتب في دراسته عن الكتاتيب في توات ودورها في تعليم التلاميذ القراءة والكتابة وتحفيظهم للقرآن الكريم. كما تطرق إلى السن الذي يلتحق فيه الصبيان في الكتاتيب، وأساليب تحفيظ القرآن الكريم وأنها تتم عبر مراحل تعليمية خمسة تبدأ بالمرحلة الأولى وهي مرحلة التمهيد بتعليمهم الحروف الهجائية وتحصيلهم لها ضبطاً وإثباتاً، وتنتهي بالمرحلة الخامسة وهي حفظ القرآن الكريم كاملاً. كما تحدث عن الاحتفالات التي يقيمها الأهالي احتفاءً بأبنائهم في كل مرحلة تعليمية من المراحل الخمس ودورها في تحفيز التلاميذ للتعلم وإكمالهم لحفظ كتاب الله.

دراسة ساموه، علي مهاما (٢٠١٠): بحث الكاتب في دراسته عن إيجابيات وسلبيات الكتاتيب في جنوب تايلند. وشملت دراسته مراحل تطور

الكتاتيب عبر التاريخ في جنوب تايلند وعددها وأشهرها في العصر الحالي. كما تحدث عن النظام التعليمي فيها من حيث: طريقة التدريس، وأوقات الدراسة، والمواد الدراسية، والإدارة ومراحل الدراسة وآليات تقويم الطلبة بها. بعد ذلك تطرق الباحث إلى الإيجابيات الجمة للكتاتيب إضافة لدورها في تنشئة الشباب على حب العلم واحترام العلماء وتقويم السلوك والأخلاق. كما تضمنت الدراسة سلبيات النظام التعليمي في الكتاتيب. وأخيراً خلص الكاتب إلى عدد من المقترحات والتي منها: العمل على تطوير النظام التعليمي في الكتاتيب من حيث الحضور والغياب والإجازات، وأساليب التقويم المناسبة، والأنشطة المدرسية المختلفة. بالإضافة إلى تكوين هيكل إداري يساعد الشيخ في أداء رسالته التعليمية، والاهتمام بإنشاء مشاريع خيرية استثمارية.

دراسة الغامدي، علي صالح سعيد (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تعرف أبرز ملامح النظام التعليمي الإسلامي في القرن الثالث الهجري، وذلك من خلال التعرف على أبرز العوامل التي أثرت على الحركة العلمية بها، ثم معرفة المؤسسات التعليمية في ذلك القرن، وأبرز العلوم التي درست في تلك المؤسسات ومعرفة طرق وأساليب تقويم التعليم والتنظيم الإداري لمؤسسات التعليم فيها، والكشف عن إمكانية الاستفادة من ذلك في الواقع المعاصر. وقد أظهرت النتائج أن للعلماء المسلمين في القرن الثالث الهجري نظام تعليمي وتربوي يصلح تطبيقه في كل زمان ومكان. وأن الأخذ من علوم الأمم الأخرى دون توجيه وتمحيص من معلم عامل أدى إلى الابتداع والابتعاد عن كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم وما كان عليه سلف الأمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في معلمي الكتاتيب في السلطنة ممن قاموا بالتدريس قبل عام ١٩٧٠ وبعدها حيث تم اختيار عينة منهم بلغ عدد أفرادها تسعة عشر معلماً ومعلمة موزعين في محافظات مسقط وشمال الشرقية وجنوب الشرقية والداخلية وجنوب الباطنة والظاهرة نظراً لاشتهار هذه المناطق بالتدريس وفق الطريقة العمانية التقليدية ولوجود أكثر المعلمين الذين لازلوا على قيد الحياة ممن درسوا قبل بداية النهضة العمانية الحديثة.

أداة الدراسة وصدقها:

تمثلت أداة الدراسة في المقابلة حيث قام الباحث بوضع أسئلة المقابلة بما يعكس إجابات أفراد عينة الدراسة عن ملامح التعليم في الكتاتيب في عمان قديماً والعوامل المؤثرة فيه. وقد تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبتها لأغراض الدراسة والتحقق من صدقها. ونظراً لأن أداة الدراسة ليست مقياساً بل هي مجموعة من الأسئلة المرتبطة بنشأة وتطور الكتاتيب فإن ثبات الأداة (المقابلة) ليس شرطاً من شروط صحتها في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تحدثت عن نظام الكتاتيب في سلطنة عمان قديماً والمقابلات مع مجموعة من معلمي ومعلمات الكتاتيب فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

إجابة السؤال الأول: ما ملامح نظام التعليم في الكتاتيب في سلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه؟

تحدد ملامح التعليم في الكتاتيب في سلطنة عمان في الحديث عن نشأتها وأماكنها ومراحل الدراسة بها كالتالي:

١- **نشأة الكتاتيب في عمان:** لم تعرف الكتاتيب في عمان بهذا الاسم بل عرفت باسم "مدارس تعليم القرآن الكريم" في كثير من مناطق السلطنة، وفي بعضها عرفت باسم المعلم الذي كان يدرس فيها فيقال مدرسة المعلم فلان أو المطوع فلان أو يقال بيت المعلم فلان، وسماها البعض في المناطق الجنوبية من عمان بالمدرّس.

ولا تذكر المراجع شيئاً عن نشأة الكتاتيب في عمان، وقد تكون نشأتها مع بداية نشأة الكتاتيب في الإسلام في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه في أحياء المدينة المنورة عندما كثر عدد صبيان المسلمين، ولم يجدوا من يعلمهم، فأمر باتخاذ كتاتيب يتعلمون فيها القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة، أو قد تكون نشأتها مع بداية انتشارها في العصر الأموي حيث كانت الكتاتيب تمثل بداية نظام التعليم. وأشار ابن حزم إلى أن تعليم القرآن في عمان بدأ في مرحلة مبكرة من العهد الإسلامي، لا سيما وأن أول ذكر للكتاتيب في الكتابات العمانية

كان في كتاب الضياء للعلامة العوتبي أحد علماء القرن الخامس الهجري (الكندي، ٢٠٠١).

وأياً ما كانت بداية الكتاتيب في عمان فإنها تعتبر أحد أشكال التعليم القديمة التي لا زالت باقية حتى اليوم، حيث لم تتوقف هذه الكتاتيب في عصر النهضة العمانية الحديثة بل استمرت لسنوات لاحقة كأحد أشكال التعليم المقدمة للأطفال مع تغير في أدوار هذه الكتاتيب ومناهجها والأساليب التي تتبعها عما كانت عليه سابقاً نظراً للتطورات التي شهدتها النظام التعليمي في عمان فتحوّلت إلى مدارس لتحفيظ القرآن الكريم أو رياض أطفال تعلم مبادئ القراءة والكتابة وتعاليم الإسلام ومبادئ الرياضيات والعلوم وفق الأساليب التربوية الحديثة المتبعة في النظم التعليمية.

وعلى الرغم من صرامة التعليم في الكتاتيب إلا أنه يلاحظ أن الكثير من العمانيين قد استفادوا منها عند التحاقهم بالنظام التعليمي الحديث وكان من السهل على الذين درسوا في نظام الكتاتيب أن يقرؤوا ويكتبوا في المدرسة الحديثة مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا تعليماً في الكتاب.

٢- أماكن الكتاتيب:

اختلفت أماكن الكتاتيب تبعاً لظروف كل مدينة أو قرية وكانت معظم الكتاتيب أو مدارس القرآن الكريم ملحقة بالمساجد أو في إحدى زوايا المسجد وبعضها كان ملحقاً بالقلاع أو الحصون أو في المجالس العامة (السبل). وفي بعض المدن والقرى كانت هذه المدارس في بيوت المعلمين أو المعلمات. وفي المناطق التي لم تتوفر بها أبنية خاصة للمدارس كان تعليم الأطفال يتم تحت ظلال الأشجار، بحيث لم تكن تخلو أي منطقة من هذه الكتاتيب.

٣- معلم الكتاب:

كان لكل كتاب معلم واحد يطلق عليه اسم "المعلم" أو "المطوع" وفي بعض المناطق من عمان كان يسمى بالملأ، وندر أن يكون في الكتاب الواحد أكثر من معلم يدرسون في الوقت نفسه. ولم يكن هناك إعداد وتأهيل مسبق لمن يريد أن يعلم في الكتاتيب حيث كان المعلمون يعلمون الطلاب وفق الطرائق التي ورثوها أو تعلموها ممن سبقهم.

واشتهر ما يسمى بالخميسية أو بيسة الخميس وهي مبلغ مالي ضئيل كان يدفعه الطلاب للمعلم أسبوعياً كل يوم خميس كجزء من أجرته نظير تدريسه. وكان الأهالي يتبرعون للمعلمين ببعض الهدايا البسيطة في المناسبات الدينية أو عند ختم الطفل للقرآن الكريم. وكان بعض المعلمين يمتن بعض الحرف إضافة إلى مهنته كمعلم نظراً لأن الحياة المادية في بعض المناطق لم تكن جيدة بما يمكن أولياء الأمور من دفع مبالغ كافية للمعلمين.

ولم تكن مهنة التعليم حكرًا على الذكور بل وجدت في كل مناطق عمان تقريباً معلمات كان لهن دور بارز في تعليم الأطفال ذكوراً وإناثاً مبادئ القراءة والكتابة وأمور الدين.

٤- مراحل الدراسة:

انقسمت الدراسة في الكتاتيب إلى عدة مراحل حيث شملت المرحلة الأولى تعليم الطالب مبادئ القراءة والكتابة من خلال تعليمه الحروف ونطقها منفردة ثم نطقها مع الحركات والسكون وحروف المد والتشديد والتتوين إضافة إلى همزة الوصل واللامين القمرية والشمسية ويسمى التعليم خلال هذه المرحلة بـ "الإعراب". وفي المرحلة الثانية يتم تعليم الطالب قراءة السور القصار من جزء عم وفق ما يسمى بـ "الهجو" في المدن التي تستخدم الهجو حتى يستطيع قراءتها دون أخطاء ويكون قادراً على القراءة بشكل سليم.

وتأتي بعدها مرحلة قراءته للقرآن الكريم كاملاً من سورة الفاتحة وحتى سورة الناس. وكان الطلاب يأتون إلى الكتاب فيسلمون على المعلم ويصافحونه ويقبلون يده إن كان كبيراً في السن، ثم يجلس كل طالب في مكان يختاره فيبدأ المعلم باختيار من يبدأ منهم لعرض قراءته عليه، ثم ينتقل للطالب الذي يليه، وهكذا حتى يعرض الجميع عليه قراءتهم، وإن بقي وقت طلب من الذين يكتبون أن يعرضوا كتابتهم عليه وهكذا حتى يتم الجميع. وفي الكتاتيب ذات الفترتين الدراسيتين كان الطلاب يعرضون على معلمهم ما أقرأهم إياه أو يستكملون من بقي منهم في الصباح وهكذا كان الحال في كل يوم من أيام الأسبوع عدا يوم الجمعة الذي كان بمثابة عطلة للطلاب.

وعندما ينتهي أحد الطلاب من هذه المرحلة (مرحلة ختم القرآن الكريم) يخصص المعلم يوماً واحداً عطلة لجميع الطلاب يحتفلون فيه بخاتم القرآن الكريم

بحيث يخرج المعلم والطلاب بانتظام سيراً على الأقدام من المدرسة إلى بيت الطالب الخاتم ويقراً المعلم أو أحد الطلاب قصيدة شعرية تتضمن أدعية وحكماً وتعاليم تربوية ودينية تسمى "التيمينة" أو "التأمنية" أو "التومينة" أو "الأومين" ويردد الطلاب خلفه في نهاية كل بيت أو شطر شعري كلمة "أمين" أو "أومين" والحمد والشكر لله عز وجل حتى إذا وصلوا بيت الطالب واستقبلهم أهله قام المعلم بقراءة التيمينة ودعاء ختم القرآن الكريم (الشرياني، ١٩٨٨).

ويقوم أهل الطالب بعدها بدعوتهم لتناول وليمة أعدت خصيصاً لهذه المناسبة ويتم فيها تناول القهوة أو الغداء على حسب المقدرة المادية لأهل الطالب وقد يدعى لهذه الوليمة أيضاً جميع أهالي الحارة ثم يبارك المعلم لأهل الطالب ختمه للقرآن الكريم. وفي بعض المناطق يسمى هذا الاحتفال بـ"الختمة".

وقد يستمر الطالب بعد هذه المرحلة في الكتاب ليساعد المعلم في تدريسه للطلاب إضافة إلى مراجعة القرآن الكريم خشية نسيانه، أو الخطأ فيه. وفي بعض المناطق من عمان قام بعض المعلمين بإضافة مرحلة تعليم الكتابة وتجويدها فيما عرف بـ"تعليم الخط" بعد مرحلة الانتهاء من ختم القرآن الكريم بحيث يصبح الطالب مؤهلاً لإكمال تعليمه مع شيوخ العلم في مجالات العلوم الدينية وعلوم العربية والانضمام إلى حلقات العلم في المساجد التي كان يدرس بها مجموعة من العلماء في بعض مناطق السلطنة.

٥- أوقات الدراسة:

اختلفت فترة اليوم الدراسي التعليمي في الكتاتيب بين مناطق السلطنة حيث كان التعليم في بعض الكتاتيب يبدأ من طلوع الشمس وحتى صلاة الظهر دون استراحة تتخللها وفي بعضها الآخر كانت توجد استراحة في وقت الضحى. وفي بعض المناطق كان التعليم يتم على مدار فترتين صباحية من طلوع الشمس وحتى وقت صلاة الظهر ومسائية بعد صلاة العصر وحتى قرب غروب الشمس.

أما مدة الدراسة فاختلفت هي أيضاً وكانت تتراوح بين عدة أشهر أو سنتين إلى ثلاث أو خمس سنوات تبعاً لظروف المدارس والمناطق وأحوال الطلاب التعليمية والمعيشية. وعموماً كان معظم الطلاب يذهبون إلى الكتاب منذ سن الرابعة أو الخامسة أو السادسة ليتعلموا مبادئ القراءة والكتابة بحيث ينهون قراءة القرآن الكريم في فترة لا تقل عن سنتين يسمى الطالب بعدها "خاتم القرآن الكريم".

وقد يحصل أن يختم الطالب القرآن الكريم لأكثر من مرة قبل أن يترك المدرسة (يكلمان، ١٩٨٠).

٦- المنهج الدراسي:

اعتمد كثير من الكتاتيب في تعليم مبادئ القراءة والكتابة على منهج موضوع لتدريس الطلاب مبادئ القراءة والكتابة هو كتاب القاعدة البغدادية الذي لا يعرف متى وأين تم استخدامه لأول مرة في عمان^١. وقد ألحق بهذا الكتاب آخر جزء من القرآن الكريم (جزء عمّ) حيث كان تعرف القاعدة البغدادية في كثير من المناطق باسم جزء عم.

والقاعدة البغدادية هي كتاب لتعليم الحروف الهجائية والحركات والسكون وحروف المد والتنوين والتشديد واللامين القمرية والشمسية وهمزة الوصل مع إعطاء نماذج عليها من الكلمات وآيات القرآن الكريم. ولا يعرف مؤلف هذا الكتاب ولا يعرف متى وأين تم استخدامه أول مرة غير أنه يمكن اعتباره نواة للقواعد الأخرى التي سارت على منواله في طريقة التدريس كالقاعدة النورانية والقاعدة المكية والأبجدية. كما لا يعرف سبب تسميته بهذا الاسم وأغلب الظن أنه سمي كذلك نسبة إلى بغداد حاضرة العلم وعاصمة الخلافة في أيام الدولة العباسية. وقد استخدمت القاعدة البغدادية في سلطنة عمان وبعض البلدان العربية والإسلامية حيث طبعت مع الجزء الأخير من القرآن الكريم (جزء عمّ) فأصبحت تعرف به.

وقد أوضح عبد الحميد (٢٠٠٥) أن القاعدة البغدادية من خلال الكلمات التي وردت فيها بدون معنى معجمي وصلت إلى نظرية حديثة في الأدبيات التربوية الإنجليزية تسمى نظرية Nonsense والتي تقوم على إعطاء كلمات ليس لها معنى أو فائدة سوى التركيز على الأصوات والحروف وتدريب الطالب على نطقها. وأياً ما كان من أمر القاعدة البغدادية فقد أسهمت إسهاماً كبيراً في تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم لسنوات طويلة جداً في عمان وغيرها من البلدان، حيث أشار بعض المعلمين العمانيين الذين درسوا لأكثر من أربعين عاماً أنهم تعلموا مبادئ القراءة والكتابة من خلال هذه القاعدة.

وقد شمل المنهج المقرر على الطلاب وفق القاعدة البغدادية تعليمهم الحروف الهجائية والحركات والسكون وحروف المد والتنوين والتشديد واللامين

^١ أحد المعلمين المعمرين الذين التقى بهم الباحث ذكر بأنه قام بتدريس هذه القاعدة قبل مائة عام أي في عام ١٩١٠م تقريباً مما يدل على أنها موجودة في عمان منذ زمن طويل جداً.

القمرية والشمسية وهمزة الوصل. ثم بعد ذلك تعليمهم قراءة السور القصار من القرآن الكريم وجزء عمّ ثم قراءة القرآن الكريم كاملاً حتى الانتهاء من قراءته. وعلى خلاف كثير من الكتاتيب في الدول العربية والإسلامية لم يكن مطلوباً من الطالب حفظ القرآن الكريم بل كانت مدارس القرآن الكريم في عمان تكتفي بأن يختم الطالب القرآن الكريم أي يتم قراءته كاملاً.

واستخدمت بعض الكتاتيب في بداية القرن العشرين كتاب تلقين الصبيان لتعليم الطلاب الصلاة وأمور الدين بعد الانتهاء من تعليم مبادئ القراءة والكتابة وفق القاعدة البغدادية. كما ظهرت بعض الممارسات الفردية من قبل بعض المعلمين في استخدام كتب أخرى اشتهرت في مناطقهم لتعويد الطلاب على قراءتها ككتاب "البرزنجي" الذي يتناول المولد النبوي الشريف وكتيب "الختمة" الذي يقرأ عند ختم القرآن الكريم، وكتيب "الفاتحة" وهو غير فاتحة الكتاب إذ هو عبارة عن أدعية تقال للميت عندما يرسل أهل الميت طعاماً إلى المعلم.

٧- الطريقة العمانية التقليدية في تعليم القراءة والكتابة:

زخر نظام التعليم العماني بطرق وأساليب تربوية فاعلة أسهمت في تعليم القران الكريم واللغة العربية. وقد أمكن التوصل إلى أن ما اتبع في عمان سابقاً حول طرق تعليم القراءة والكتابة كان ما يلي (الجابري، ٢٠١٤):

١- اعتبار الطريقة الحرفية طريقة مستقلة بذاتها عن الطريقة التركيبية يتم البدء بها لتعليم الأطفال الحروف كوحدات مستقلة لا كأجزاء من كلمة معينة بحيث كان يتم تعليمها في ثلاث مراحل رئيسية هي مرحلة تعليم نطق الحروف ومرحلة إنشاد الحروف ومرحلة الربط بين الحروف بعضها ببعض فيما عرف في بعض الأماكن من عمان باسم أسلوب سور الصخام.

٢- استخدام الطريقة التركيبية أو الجزئية مع اختلاف في المصطلحات وآلية التطبيق.

٣- استخدام الطريقة التحليلية أو الكلية مع اختلاف في المصطلحات وآلية التطبيق.

٤- استخدام التنغيم مع الطريقتين السابقتين لتكوين ما يطلق عليه المؤلف اسم الطريقة التركيبية أو الجزئية التنغيمية (ما عرف في عمان سابقاً بالإعزاب) والطريقة التحليلية أو الكلية التنغيمية (ما عرف في عمان سابقاً بالهجو).

٥- استخدام نظرية الكلمات الفارغة لارتباطها بكتاب القاعدة البغدادية.
أولاً- الطريقة الحرفية:

تبدأ بتعليم أسماء الحروف وأشكالها وكيفية نطقها منفردة (أ: ألف، ب: با، ت: تا... إلخ)، حيث يلقن المعلم الأطفال الحروف ويرددون بعده مع الإشارة بالإصبع أو بالقلم إلى الحروف حتى يتعلموا الحروف ويميزوا فيما بينها. وقد ألحق العمانيون بهذه الطريقة عبارات لتمييز الحروف من خلال نطقها كأن يقال: الألف ليس له وبعض المعلمين كان يقول الألف لا شيء عليه، الباء تحتها نقطة (بعضهم كان يقول من فوقها نقطتان)، التاء فوقها نقطتان (بعضهم كان يقول من فوقها نقطتان)، وهكذا مع بقية الحروف.

ثانياً- الإعراب (الطريقة التركيبية التنغيمية):

سميت الطريقة التركيبية أو الجزئية في كثير من مناطق عمان بالإعراب حيث يبدأ بنطق الجزء الذي هو الحرف مع الإشارة إليه بالإصبع ثم نطق ما يلتصق به من حركة أو سكون أو شدة أو مدود أو تنوين مع الإشارة إليه أيضاً ثم ضمّ الأجزاء أو الحروف إلى بعضها ونطقها في كل مرة حتى الانتهاء من تكوين الكلمة مثل (بِسْمِ): بِا كَسْرَةً بٍ، سَيْنٌ سَكْنَةً إِسْ، بِسْ، مِيمٌ كَسْرَةً مٍ ، بِسْمِ. والملاحظ أن هذه الطريقة تشبه الطريقة المتبعة في الكثير من البلدان العربية والإسلامية، خاصة تلك التي اعتمدت القاعدة البغدادية في التعليم إلا أن ما يميز الطريقة العمانية سهولة النطق واستخدامها للتغيم بشكل موزون موسيقياً وعروضياً، حيث يلاحظ أن السكون يسمى سَكْنَةً^٢ ولا يقال له سُكُونٌ عند إعراب الحروف أو الكلمات، كما تسكن أواخر الحروف والحركات عند النطق بها؛ فلا يقال أَلِفٌ فَتْحَةً أٌ وإنما يقال أَلِفٌ فَتْحَةً أٌ وهكذا مع بقية الحروف والحركات والسكون والتنوين والشدة مع إدغام بعض الحروف من أجل الوزن وعدم وجود فواصل زمنية طويلة أو عدم وجود وقف بين بعضها في النطق مثل: أَلِفٌ كَسْرَةً إِ، أَلِفٌ ضَمَّةً أٌ، أَلِفٌ سَكْنَةً إِ، أَلِفٌ فَتْحَتَيْنِ أَنْ، أَلِفٌ كَسْرَتَيْنِ إِ، أَلِفٌ ضَمَّتَيْنِ أَنْ، أَلِفٌ شَدَّةً وَفَتْحًا.

وأما مستويات الطريقة التركيبية التنغيمية (الإعراب) فهي كالتالي:

١- الطريقة الصوتية:

^٢ في بعض مناطق عمان يسمى سَكْنٌ

تقوم على تعليم نطق الحروف وأشكالها مع الحركات الثلاث (أ، إ، أُ، بَ بِ بُ ... إلخ)، والسكون (أ، ب، ... إلخ) والشدة (بَّ بُّ ... إلخ) بحيث يلقن المعلم الأطفال الحروف وما يرتبط بها وكيفية نطقها ويرددون بعده مع الإشارة بالإصبع أو بالقلم إلى الحروف وما يرتبط بها حتى يتعلموا نطق الحروف بحركاتها وسكونها ويميزوا فيما بينها.

ويكون تعليم الطالب وفق هذه الطريقة كالمثال التالي: /أ/ أَلِفٌ فَتْحَةً أ ، /إ/ أَلِفٌ كَسْرَةً

أ ، /أ/ أَلِفٌ ضَمَّةً أ ، ثم تنطق سوياً مرة واحدة أ ا أ .

/أ/ أَلِفٌ سَكْنَةً ا ا

/أ/ أَلِفٌ فَتَحَتَيْنِ ا ن ، /إ/ أَلِفٌ كَسْرَتَيْنِ ا ن ، /أ/ أَلِفٌ ضَمَّتَيْنِ ا ن ، ثم تنطق سوياً مرة واحدة ا ن ا ن ا ن

/أ/ أَلِفٌ شَدَّةً وَفَتْحًا

وهكذا مع بقية الحروف والحركات والسكون والتنوين والشدة مع إدغام بعض الحروف من أجل الوزن وعدم وجود فواصل زمنية (عدم وجود وقف) بين بعضها في النطق.

٢- الطريقة المقطعية:

تقوم على تعليم نطق الحروف موصولة بحروف المد (ا / و / ي) وأشكالها وكيفية نطقها (ء، با، تا ... / و، بو، تو ... / ئي، بي، تي ... إلخ)، حيث يلقن المعلم الأطفال الحروف مع حروف المد ويرددون بعده مع الإشارة بالإصبع أو بالقلم إلى الحروف والمدود حتى يتعلموها ويميزوا فيما بينها.

وقد استخدم المعلمون العمانيون كلمة سَكْنَةً لوصف حرفي المد (الواو والياء) عند نطقهما مع الحرف الذي يسبقهما مثل بي: بَا كَسْرَةً ب، يَا سَكْنَةً ا ي ثم تنطق سوياً بي ، بُو: بَا ضَمَّةً ب، وَاُو سَكْنَةً ا و ثم تنطق سوياً بُو وأما حرف المد الألف فنطقه يأتي بعد نطق الحرف الذي يسبقه ثم ذكر حركة الفتحة مثل بَا: بَا أَلِفٌ فَتْحَةً بَا، وبعد ذلك ينطق الحرف مع جميع المدود سوياً با بي بو. وقد وردت كلمة مَدَّةً عند العمانيين في نطق حروف المد الصغيرة الواردة في الرسم القرآني فقط.

وهذه الطريقة تختلف عن طريقة القاعدة النورانية التي تستخدم كلمة سُكُونٌ لوصف المد مع عدم الفصل بين الحرفين فيقال بَا فَتْحَةً أَلِفٌ سُكُونٌ بَا ، بَا ضَمَّةً

وَأَوْ سُكُونٌ بُو، بَا كَسْرَةً يَا سُكُونٌ بِي، أما حروف المد الصغيرة الواردة في الرسم القرءاني فيقال في نطقها في القاعدة النورانية على غرار المثال التالي: (هأ) ه فَتْحَةً أَلِفٌ صَغِيرَةً هَا، (هو) ه ضَمَّةً وَأَوْ صَغِيرَةً هُو، (هـ) ه كَسْرَةً يَا صَغِيرَةً هي.

٣- الطريقة التكوينية أو التجميعية:

استخدمت في عمان طريقة أخرى تكمل المستويات السابقة للطريقة التركيبية وهذه الطريقة هي ما يمكن تسميتها بالطريقة التكوينية أو التجميعية التي تقوم على تعليم نطق الكلمة وتكوينها بعد الانتهاء من نطق كل جزء من أجزائها بحيث يتم وصله بالذي يليه في كل مرة إلى أن تتكوّن الكلمة وتكتمل لينتقل الطالب بعدها لتكوين الجملة وإكمال السياق الذي يحوي مجموعة من الكلمات مع الإشارة بالإصبع أو بالقلم إلى الأجزاء. مثال: بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ: بَا كَسْرَةً بٍ، سِينٌ سَكْنَةً إِسٍ، بِسٍ، مِيمٌ كَسْرَةً مٍ، بِسْمٍ، أَلِفٌ فَتْحَةً ا، لَامٌ شَدَّةً وَفَتْحَلًا، اللّ، هَا كَسْرَةً هِ، اللّهِ، بِسْمِ اللّهِ، أَلِفٌ فَتْحَةً ا، رَا شَدَّةً وَفَتْحَرًا، الرَّ، حَا سَكْنَةً إِحٍ، الرَّحْمَنِ، مِيمٌ أَلِفٌ فَتْحَةً مَا، الرَّحْمَنُ، نُونٌ كَسْرَةً نٍ، الرَّحْمَنِ، بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ، أَلِفٌ فَتْحَةً ا، رَا شَدَّةً وَفَتْحَرًا، الرَّ، حَا كَسْرَةً حٍ، الرَّحْمَنِ، يَا مَدَّةً إِي، الرَّحْمَنِ، مِيمٌ كَسْرَةً مٍ، الرَّحْمَنِ، بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ.

وتتبع طريقة الإعراب قاعدة: ما يُكْتَبُ وَيُنطَقُ فِي الْكَلَامِ يُعْرَبُ وَمَا لَا يُنطَقُ لَا يُعْرَبُ، حيث ظهرت ثلاثة أشكال لهذه الطريقة انتشر اثنان منها في كثير من محافظات عمان، واقتصر الثالث على محافظة شمال الشرقية.

ثالثاً- الهجّو (الطريقة التحليلية التنغيمية):

سميت الطريقة التحليلية أو الكلية في كثير من مناطق عمان بالهجّو بحيث تبدأ بنطق الكل الذي هو الكلمة سواء أكانت منفردة أو ضمن جملة ثم تنتهي بالجزء مع الإشارة بالإصبع أو القلم إلى الكلمة ثم إلى أجزائها أثناء النطق. وتختلف طريقة الهجو العمانية عن الطريقة التحليلية أو الكلية المتبعة في تدريس اللغة العربية في البلدان الإسلامية في أنها اعتمدت على كلمات القرءان الكريم وتراكيبه اللغوية الموجودة في السور القصار وليس على تقديم كلمات مألوفة للطالب مدعومة بالصور التوضيحية أو على تقديم جمل وتراكيب لغوية يستوعبها

الطالب في سياقات مفهومة لديه، أو باستخدام طريقة القصة كما هو الحال في الطريقة التحليلية علماً بأن طريقة الهجو يمكن استخدامها في هذا كله.

واعتمد تركيز طريقة الهجو على تحليل الكلمة إلى مكوناتها بأسلوب تنغمي موزون يمكن الطالب من استيعاب الحروف والقدرة على قراءة السور القصار بحيث لا يبدأ المعلم في استخدام هذه الطريقة إلا بعد تمكن الطالب من استخدام الطريقة التركيبية التنغمية (الإعراب). وكان تعلم طريقة الهجو وتداولها حتى فيما بين المعلمين أنفسهم يتم بالسماع دون وجود قواعد مكتوبة لها شأنها في ذلك شأن طريقة الإعراب، وقد لاحظ الباحث أن هذه الطريقة:

- تتعامل مع الحروف المكتوبة أما التي تنطق ولا تكتب فإنها لا تذكر مثل حرف الألف في اسم الرحمن ولفظ الجلالة (الله) جل جلاله. ولذلك تتبع طريقة الهجو قاعدة: ما يكتب يُتَهَجَّى وما لا يكتب لا يُتَهَجَّى.
- تتبع نمطاً عروضياً موسيقياً وفق مقاطع صوتية مقسمة باعتبار عدد الحروف التي تتكون منها الكلمة.

إضافة إلى بعض الخصائص الأخرى التي تجعل من يريد استخدام طريقة الهجو في حاجة إلى ممارستها لأكثر من مرة حتى يتقنها.

رابعاً - طريقة أو نظرية الكلمات الفارغة:

تعرف نظرية الكلمات الفارغة في الأدبيات التربوية الإنجليزية باسم نظرية Nonsense التي تقوم على إعطاء كلمات ليس لها معنى بغرض خدمة الأصوات والحروف والتركيز عليها وتدريب الطالب على نطقها فلا ينشغل بمعانيها بقدر انشغاله باكتساب حروفها وأصواتها. وقد سبقت الإشارة إلى ارتباط هذه النظرية بالقاعدة البغدادية حيث وردت فيها كلمات لا معاني لها ولا هدف لها سوى تقوية قدرة الطالب القرائية والكتابية.

٨- تعليم الكتابة:

يأتي تعليم الكتابة على مراحل قد تكون بدايتها بعد تعليم أساسيات القراءة وتعلمها أو متزامنة مع تعليم هذه الأساسيات. ويقوم الطالب بكتابة ما يمليه المعلم، وعندما ينتهي الطالب من قراءته وإتقانه يقوم بمحوه بقطعة قماش أو بيده أو حتى بلعقه ليكتب عليه الحروف والقواعد أو الآيات أخرى. وفي بعض المناطق كانت تستخدم "الخريطة" أو "الكيسة" وهي حقيبة مصنوعة من القماش يضع

الطالب فيها أدواته الدراسية وجزء عمّ شاملاً كتاب القاعدة البغدادية. وبعد ختم القرآن الكريم كان يتم تعليم الطلاب الكتابة فيما كان يعرف في بعض المناطق بتعليم الخط، حيث كان بعض المعلمين يعلمونهم كتابة بعض الأشعار والمراسلات كنوع من التدريب عليها.

العوامل المؤثرة في نظام التعليم بالكتاتيب:

إن دراسة نشأة وتطور نظام التعليم بالكتاتيب في عمان تبين أن هذا النظام قد تأثر بمجموعة من العوامل التي كان لها دور بارز في رسم ملامحه وتطوره. وعلى الرغم من اختلاف المعطيات التاريخية والاقتصادية والسياسية والجغرافية والثقافية التي مرت بها السلطنة في العصور التاريخية المختلفة والتي تتطلب دراسات تفصيلية مستقلة، فإنه يمكن تحديد مجموعة من العوامل التي أثرت في نظام التعليم بالكتاتيب هي العوامل الجغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كالتالي:

العوامل الجغرافية:

تتنوع البيئة الجغرافية لسلطنة عمان ما بين بيئات زراعية وبيئات ساحلية وبيئات صحراوية وبيئات جبلية، حيث أسهمت هذه البيئات قديماً في ترسيخ استخدام الكتاتيب كشكل تقليدي من أشكال التعليم تناسب وبساطة الحياة التي كان يعيشها العمانيون سابقاً والأنشطة التي كانوا يمارسونها وارتباط نوعية التعليم بهذه الأنشطة التي لم تكن تتطلب سوى قدر بسيط من المعرفة. إضافة إلى ذلك فقد أثرت نوعية البيئة (صحراوية، زراعية، جبلية، ساحلية، حضرية) في تحديد أماكن الكتاتيب والمواد التي بنيت منها من كتاتيب تحت ظلال الأشجار إلى كتاتيب مبنية من سعف النخيل أو كتاتيب ملحقة بالمساجد والقلاع والحصون.

العوامل السياسية:

تنوعت العوامل السياسية التي أثرت على التعليم في عمان قبل عام ١٩٧٠م تبعاً للظروف التاريخية والسياسية التي مرت بها منذ الخلافة الراشدة فقد تعاقب على حكمها مجموعة من الأئمة والحكام حيث كان لتشجيع كثير منهم على نشر العلم والتعليم دور كبير في ازدهار الكتاتيب في كثير من المناطق. وفي المقابل فقد مرت عمان بفترات من الضعف السياسي والحروب سواء تلك التي كانت ضد

التدخل الأجنبي أو الحروب القبلية والتي أثرت بشكل كبير على مسيرة العلم والتعليم وجعلته مقتصرًا في بعض الأحيان وفي مناطق كثيرة على شكل واحد هو الكتاتيب التي افتقرت في كثير منها في تلك الفترات إلى أبسط مستلزمات التعليم مما حدا بالكثير من المعلمين وأولياء أمور الطلاب إلى استخدام الخامات البيئية البسيطة كالعظام والجلود والحجارة وأغصان الأشجار للتعويض عن نقص الأدوات التعليمية التي تعين الطالب على التعلم.

العوامل الاقتصادية:

ارتبطت العوامل الاقتصادية بالعوامل السياسية والتاريخية إلى حد كبير حيث كان لهذه العوامل مجتمعة تأثير على نوعية التعليم في الكتاتيب وأماكنها وتوفير الأدوات والمستلزمات التربوية. وقد شهدت عمان فترات مختلفة من الازدهار الاقتصادي الذي كان له دور ملموس في نشر التعليم واتساع استخدام الكتاتيب في مناطق مختلفة من عمان وبذل الأموال والأوقاف لها وتخصيص الأماكن المستقلة لها سواء في المساجد أو الحصون.

كما شهدت عمان في المقابل فترات من الركود الاقتصادي الذي ساهم في تفاقم المشاكل الاقتصادية وضعف الموارد الاقتصادية، وقلة الإمكانيات المادية، وانتشار ظاهرة الفقر والتي أثرت بشكل كبير على توسيع التعليم، وتوفير الأماكن المناسبة للكتاتيب والأدوات والمستلزمات التي كان الطلاب يحتاجون إليها، وتوفير الأجر والإعداد المناسب للمعلم، إضافة إلى أن الظروف الاقتصادية السيئة حرمت الكثير من العمانيين من التعليم وجعلتهم يتوجهون للبحث عن العمل في سن مبكرة جداً مما ساهم في ارتفاع نسب الأمية في تلك الفترة.

العوامل الاجتماعية والثقافية:

على الرغم من التنوع والاختلاف بين مناطق عمان في العديد من نواحي الحياة الاجتماعية والثقافية إلا أن القواسم المشتركة بينها في التمسك بالإسلام واللغة العربية والعادات والتقاليد كان لها دور كبير في انتشار الكتاتيب وبقائها على مر العصور حتى في فترات الضعف السياسي والركود الاقتصادي. وكان لتمسك العمانيين بالإسلام واللغة العربية دور كبير في تشجيع العلم والإنفاق عليه ووقف الأموال للعلم ومدارس تحفيظ القرآن الكريم (الكتاتيب)، إضافة إلى العادات والتقاليد التي كانت تؤكد على ضرورة تعليم الطفل مبادئ الدين وقراءة القرآن

الكريم من سن مبكرة واعتبار المعلم مسؤولاً عن ذلك مع الأسرة وضرورة تقديم العون والمساعدة المادية والمعنوية لها في كل ما من شأنه تعليم الطفل وتربيته تربية سليمة تتفق ومعايير الإسلام والمجتمع العماني التي كانت سائدة في تلك الفترة.

كما كان لظهور بعض العلماء والمفكرين والمؤدبين دور في تطوير الكتابات والمناهج المستخدمة بها فعلى سبيل المثال كان لكتاب تلقين الصبيان الذي ألفه الإمام السالمي دور في استخدامه كمنهج دراسي يعلم الأطفال أركان الإسلام إضافة إلى كتاب القاعدة البغدادية الذي كان يعلمهم مبادئ القراءة والكتابة. إضافة إلى ذلك فقد عمل بعض المعلمين على التأليف المتخصص لتعليمات تقال بعد انتهاء الطفل من قراءة القرآن الكريم كاملاً مما ساهم في بقاء هذه الممارسة التربوية في نظام الكتابات لتضيف بعداً اجتماعياً للتعليم في الكتابات تمثل في توثيق الصلة والتراحم بين المعلم والطلاب من جهة وبين المعلم وأولياء الأمور من جهة أخرى.

وقد كان للظروف السياسية والاقتصادية التي شهدتها عمان قديماً دور كبير في انحسار تأثير العديد من العوامل الثقافية على التعليم في الكتابات فلم تكن هناك فلسفة مكتوبة للتعليم في هذه المؤسسات ولم يكن هناك تطوير نوعي جذري لها من قبل المجتمع حيث ظلت الكتابات تتبع الأساليب القديمة نفسها إلا ما ندر مما جعل مساهمتها محدودة في الحراك الاجتماعي على مر العصور.

إجابة السؤال الثاني: ما مبادئ التعليم في الكتابات بسلطنة عمان في ضوء الفكر التربوي الإسلامي؟

من خلال تحليل نظام الكتابات في سلطنة عمان قديماً ونتائج المقابلات مع بعض معلمي هذه الكتابات، فقد أمكن التوصل إلى مجموعة من مبادئ التعليم في هذه المؤسسات التعليمية هي:

- **الاهتمام بالتنشئة الدينية والاجتماعية للفرد منذ سن الرابعة أو الخامسة** من خلال ترسيخ العقيدة في كل أمر من أمور حياته، وحمايته من الشرك ووسائله، وتنشئته على العبادات القلبية والبدنية والأخلاق الفاضلة، وحثه على مكارم الأخلاق مع ربه والناس والحيوان والجماد، وتعليمه الأحكام والآداب الشرعية كأداب الطعام واللباس والاستئذان.

- انطلاق الفلسفة التربوية لنظام التعليم من أسس المجتمع وثوابته وخصائصه وربط هذه الفلسفة بالممارسة العملية.
- تأكيد الفلسفة التربوية لنظام الكتاتيب على الهوية العمانية.
- الشراكة المجتمعية في توفير التعليم والتكامل بين دور الأسرة والكتاب حيث اعتمدت كثير من الكتاتيب في تمويلها على أموال التبرعات من المقتدرين مالياً والأموال التي كان ينفقها أولياء الأمور شهرياً أو أسبوعياً لمعلم القرآن الكريم بحسب ظروفهم المعيشية.
- توجيه الوقف واستثماره في نشر التعليم والإنفاق عليه: حيث كان المصدر الرئيسي لتمويل الكتاتيب هو أموال الوقف سواء التي كانت مخصصة للمساجد التي ألحقت بها الكتاتيب أو سواها. وقد أشار الشبلي (٢٠٠١) إلى أن هذا الوقف شمل وقف الأموال الخضراء (مزارع النخيل)، ووقف الأشجار المثمرة كالليمون والمانجو والسفرجل وغيرها من الأشجار، ووقف المياه، ووقف الأراضي الزراعية، ووقف الأراضي السكنية، ووقف المحال التجارية، ووقف المنازل، حيث كانت عائدات هذه الأوقاف تستغل مباشرة في الإنفاق على مستلزمات المدارس وإعمارها والاهتمام بالطلبة سكناً وإطعاماً وتوفير مستلزمات الدراسة.
- الدور الاجتماعي للمعلم في خدمة المجتمع من خلال خدمة المساجد ففي المدارس التي كانت تتبع المساجد كان كثير من المعلمين يقومون بخدمة هذه المساجد وتدبير شؤونها والعناية بأوقافها وأوقاف المدارس كجزء من مهامهم اليومية نظير أجر شهري بسيط يتقاضونه مقابل ذلك.
- اشتراط صلاحية المعلم الخلقية والعلمية لتعليم الأطفال حيث كان أولياء الأمور لا يختارون ممن يريد أن يصبح معلماً إلا من كان من أهل الصلاح والنقوى والورع ولديه إمام بأمور الدين إضافة إلى قدرته على تعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة.
- التأكيد على الدور الوالدي (الأبوي) للمعلم في تربية الأطفال وتعليمهم حيث كان المعلمون يهتمون بتنشئة الطلاب تنشئةً صالحةً وتحبيبهم إلى أمور الدين والاهتمام بالقراءة لاسيما قراءة القرآن الكريم ومراقبة سلوكياتهم وتصرفاتهم وحثهم على فعل الخير والعمل الصالح. وكان المعلم ذو مكانة

- اجتماعية عالية بين طلابه وأولياء أمورهم، بحيث كان مسموحاً له أن يؤدب الطلاب ويضربهم إن أخطأوا من دون محاسبة له من قبل أولياء أمورهم.
- **استخدام المعلمين لأسلوب القدوة والنموذج في تعليم الطلاب** حيث كان لصالح المعلم والتزامه بما يعلم الطلاب تأثير كبير في التزامهم بالتعاليم والقيم والأخلاق الحميدة وامتثالها في سلوكهم اليومي.
 - **ترسيخ مبدأ احترام الطالب لمعلمه** من خلال السلام على المعلم ومصافحته وتقبيله إن كان كبيراً في السن.
 - **المساواة في فرص التعليم بين الذكور والإناث** فلم تكن الكتاتيب مختصة بالذكور دون الإناث بل كانت معظم الكتاتيب في عمان مختلطة ومتاحة للجنسين خاصة في القرى ولم تكن هناك شروط أو قواعد خاصة بدخولهن الكتاتيب عدا كونهن صغيرات السن ولم يصلن مرحلة البلوغ. وكان موضع جلوس البنات في مكان مقابل للذكور بحيث يجلس المعلم في الوسط بينهما وبينهم، وفي بعض المناطق كان موضع جلوسهن في زاوية من زوايا المدرسة. وظهرت في بعض المناطق كتاتيب خاصة بالإناث تديرها معلمات إلا أن الغالب كان وجود الكتاتيب المختلطة نظراً لأن هذه الكتاتيب الخاصة كانت مقصورة في الغالب على بنات الأسر الموسرة (إيكلمان، ١٩٨٠).
 - **استخدام خامات البيئة المحلية لتوفير مستلزمات التعليم** حيث اعتمد كثير من المعلمين على استخدام مواد البيئة المحلية كأدوات للكتابة فكانوا يكتبون للطلاب على ألواح خشبية أو أكتاف الجمل حيث لم تتوفر لدى الطلاب سابقاً الكثير من الأدوات الدراسية التي تمكنهم من التعلم بفاعلية كما لم تتوفر نسخ كثيرة من القاعة البغدادية لجميع الطلاب في بعض المناطق. وكانت الأقلام تصنع من الأشجار أو من الفحم الحجري المعروف محلياً باسم "الصخام".
 - وكذلك كان الحال بالنسبة للمداد حيث كان يصنع من حرق ورق بعض الأشجار أو الثمار كثمرة الجوز أو من السائل الذي يخرج من لحاء بعض الأشجار كشجرة المانجو نتيجة كشطها أو من مزج نبات البرسيم المحروق والحنطة والدهن والماء فيما كان يسمى في بعض المناطق ب"الحصا".
 - **وضع مفاتيح للقراءة بشكل تسلسلي يتناسب مع قدرة الطفل الاستيعابية للغة وللقراءة.**

- جعل الطفل المتمكن يعلم الأطفال المبتدئين (التعاون والتفاهم وتقبل التعليم ممن هم في المرحلة العمرية نفسها).
- جعل الأطفال يتعلمون في مجموعات صغيرة.
- استخدام أسلوب التكرار لتثبيت المعلومات لدى الطالب.
- استخدام الكتابة لتثبيت تعليم الطفل وتعلمه مفاتيح القراءة حيث كان كثير من المعلمين والمعلمات يطلبون من الطلاب كتابة ما يقرؤونه مباشرة بعد القراءة أكثر من مرة حتى يرسخ في أذهانهم.
- استخدام كلمات لا معنى لها (نظرية الكلمات الفارغة) لتقوية قدرة الطالب القرائية والكتابية فقط.
- البدء بالطريقة الحرفية.
- استكمال التعليم بالطريقة التركيبية الجزئية ثم الطريقة التحليلية الكلية.
- عدم استخدام الصور والأشكال عدا أشكال الحروف؛ وذلك لضمان عدم تشتت ذهن الطالب وتركيزه على مفاتيح القراءة فقط دون الانشغال بغيرها أثناء عملية التعليم والتعلم.
- استخدام القرآن الكريم في التعليم كأفضل شكل مكتوب.
- البدء في قراءة السور القصار لتثبيت تعلم الطفل وتعيده على حفظ القرآن الكريم.
- استخدام التيمينة وذلك لتعزيز دور المدرسة التربوي في تحفيز الطلاب والتلاحم والتعاون فيما بينهم وإشراك أولياء الأمور في الاهتمام بالطلاب جنباً إلى جنب مع المدرسة.
- الالتزام بمبدأ المساواة بين الطلاب في المعاملة والحقوق وفرص القراءة حيث إن المعلم يقوم بتعليم جميع الطلاب والتأكد من قدرتهم على القراءة من دون اعتبار لقدراتهم أو نوعهم (ذكوراً أو إناثاً). وإذا لم يتمكن المعلم من فعل ذلك في اليوم نفسه بسبب كبر حجم الطلاب فإنه يقوم بإنبابة أحد الطلاب المجيدين لمساعدته أو يقسمهم على دفعات.
- توفير البيئة الدراسية المناسبة والأمنة: حيث كانت معظم الكتاتيب ملحقة بالمساجد أو القلاع والحصون أو تحت ظل شجرة داخل حدود القرية، والتي كانت مكاناً آمناً وهادئاً ومشجعاً على التعليم والتعلم.

- **غرس الثقة في النفس والقدرات** وذلك بتمكين الطلاب الذين أنهوا مرحلة من مراحل الدراسة من تعليم زملائهم الجدد أو الذين لديهم ضعف قرائي أو كتابي.
 - **استخدام مبدأ التمكين:** وذلك بإعطاء الطلاب الفرصة لكي يكونوا مسؤولين عن تعلمهم الذاتي فيما يكلفهم به المعلم من واجبات قرائية سواء في أثناء التعلم في الكتاب أو في البيت استعداداً للدرس التالي.
 - **التأكيد على استخدام المهارات الاجتماعية الفاعلة** والتي تتركز في إعطاء الفرصة للطالب للتواصل بفاعلية مع الآخرين داخل نطاق مدرسة القرآن الكريم أو خارجها.
 - **استخدام المعلم لأسلوب المحاكاة:** حيث يحاكي الطالب المعلم في نطق دروس القراءة (الحروف والحركات والسكون والشدة...إلخ)، وكتابتها.
 - **الاهتمام بالوعي الصوتي:** ذلك أن للوعي الصوتي دوراً مهماً في تحفيز قدرة الطفل على إدراك اللغة وتحليل القراءة. كما أن إدراك نشاطات الوعي الصوتي له أثر إيجابي في تسهيل القراءة والتهجئة لاسيما عندما يربط الطفل بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات.
 - **استخدام أسلوب التنعيم:** حيث ركز المعلمون العمانيون على استخدام التنعيم لتحبيب الطالب في التعلم وتحسين قدرته على الحفظ والاستيعاب والتذكر.
 - **استخدام أساليب التقويم:** حيث استخدم المعلمون العمانيون أسلوب الملاحظة المستمرة لتقدم الطالب في القراءة في كل درس حتى تسهل عملية تقويم الطالب وتوجيهه قرائياً.
 - **استخدام العقاب في الكتاب:** حيث اتسم النظام التعليمي في الكتاب بالصرامة إلى حد ما ولعل ذلك يعود إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي كانت سائدة في عمان قديماً. وكان الطالب يعاقب إذا هرب من المدرسة، أو تغيب عنها بدون سبب مقنع، أو خالف تعليمات المعلم، أو أساء الأدب مع أحد زملائه أو تأخر عن الوقت المحدد للحضور إلى المدرسة. وقد يعاقب الطالب أيضاً نتيجة تقصيره في أداء الواجبات المكلف بها أو عدم إجادته للقراءة والكتابة في فترة معينة.
- وقد تعددت وسائل العقاب تبعاً للمخالفة التي يرتكبها الطالب وتكرارها فبيدأ المعلم بتأنيبه أو بنهره والغلظة عليه في القول فإن لم يرتدع قام المعلم بضربه، فإن لم ينفع معه الضرب يحبس في الكتاب ويحرم من الاستراحة والأكل والشرب

لنصف يوم وقد يكون الحبس دون تجويع. فإن لم ينفذ الحبس قام المعلم بصلبه على جذع نخلة في الهواء الطلق أو على عمود من أعمدة الكتّاب ليكون عبرة لغيره ورادعاً له عن سوء تصرفه. ولم يتبع بعض المعلمين هذا النظام بل كانوا يستخدمون أي وسيلة يرونها مناسبة تتلاءم مع فعل الطالب. وكانت هذه الوسائل مقبولة مجتمعياً بل كان كثير من أولياء الأمر يضربون أولادهم إذا علموا أن المعلم قام بضربهم أو تأديبهم على سوء تصرفاتهم.

• **استخدام الثواب في الكتاتيب:** حيث وجدت أساليب ثواب استخدمها المعلمون وركزت على الثواب المعنوي نظراً لقلّة الموارد المالية للمدرسة والمعلم وأولياء الأمور. وتركزت أبرز أساليب الثواب في التشجيع والتحفيز والإثابة اللفظية المباشرة والمدح والثناء على الطالب أمام زملائه وأهله وأفراد المجتمع، واختياره لمساعدة المعلم في تدريس بقية الطلاب إن كان متقوفاً عليهم أو سابقاً لهم، وإيكال أمر المدرسة إليه في حال غياب المعلم عنها لبعض الوقت، أو أن يطلب المعلم من الطالب المجيد قراءة الأدعية والأناشيد خاصة في المناسبات الدينية وختم القرآن الكريم، إضافة إلى احتفال التيمينة أو الختمة.

إجابة السؤال الثالث: ما أوجه الاستفادة من مبادئ التعليم بالكتاتيب في النظام التعليمي المعاصر؟

إن التأثير الكبير للثقافات الغربية وما أنتجتّه من علوم ومعارف وتقنية لاسيما في الحقل التربوي كان له دور كبير في التغيير الذي شهدته العديد من نظم التعليم في البلدان العربية. وعلى الرغم من أهمية الاقتباس من الثقافات الأخرى وتشارك المعرفة بين المجتمعات إلا أن استلهام الأسس والموروثات الحضارية لأي مجتمع يعد مطلباً أساسياً لاستمراره فلا يكفي الأخذ أو الاقتباس من المجتمعات الأخرى لبنائه. وفي ضوء ذلك فإن ترسيخ المنطلقات الفكرية التي اتبعتها نظم التعليم في المجتمعات العربية قديماً يعد مطلباً مهماً؛ ذلك أن هذه النظم أسهمت بفاعلية في تنشئة أجيال متعلمة كان لها الأثر العميق في بناء الحضارة العلمية العربية والتي كان لها الدور الكبير في تطوير العلوم والمعارف في المجتمعات الغربية.

ونظراً إلى أن المجتمع العماني شهد في فتراته السابقة قبل عام ١٩٧٠م ظهور مدارس تعليمية كان لها دور في حفاظ المجتمع العماني على خصائصه

وقيمه وعاداته وتقاليده إضافة إلى محافظته على تدريس علوم القرآن الكريم واللغة العربية، فقد كان من الجيد تحليل ملامح الفكر التربوي العماني الذي ساهم في انتشار التعليم في جميع مناطق السلطنة على الرغم من قلة الإمكانيات التعليمية التي كانت سائدة في ذلك الوقت.

وقد بين هذا التحليل مجموعة من المبادئ التي يمكن الاسترشاد بها في النظام التعليمي الحالي والتي يمكن أن يكون لها دور فاعل في تطوير التعليم سواء على مستوى الفلسفة التربوية أو إعداد المعلم وتأهيله أو المناهج أو حتى طرق التدريس لاسيما فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية. ولذلك فإنه يمكن الاستفادة من الفكر التربوي لنظام التعليم بالكتاتيب العمانية في تعميق مسؤوليات تربية الأبناء في القرن الواحد والعشرين تربية إيمانية وخلقية وجسمية وعقلية ونفسية.

كما يمكن الاستفادة من المبادئ السابقة للتعليم بالكتاتيب في التأكيد على انطلاق الفلسفة التربوية لنظام التعليم من أسس المجتمع وثوابته وخصائصه وربط هذه الفلسفة بالممارسة العملية والهوية العمانية، والتأكيد على الشراكة المجتمعية في توفير التعليم والبيئة الآمنة له، والتكامل بين دور الأسرة والجهات والمؤسسات المسؤولة عن التعليم، والدور الاجتماعي للمعلم في خدمة المجتمع، ودوره الوالدي (الأبوي) في تربية الأطفال وتعليمهم، المساواة في فرص التعليم بين الذكور والإناث، إضافة إلى ترسيخ مبدأ اشتراط صلاحية المعلم الخلقية والعلمية لتعليم الأطفال، ومبدأ استخدام المعلمين لأسلوب القدوة والنموذج في تعليم الطلاب، ومبدأ احترام الطالب لمعلمه.

وفي أساليب التدريس فإنه يمكن الاستفادة من مبادئ التعليم في تطوير هذه الأساليب من خلال استخدام القرآن الكريم في التعليم كأفضل شكل مكتوب، واستخدام خامات البيئة المحلية لتوفير مستلزمات التعليم، وإتباع التدرج في تعليم الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم الاستيعابية، والاستعانة بالأقران في التعليم، والتعلم في المجموعات، واستخدام أساليب المحاكاة والتكرار والتنغيم لتثبيت المعلومات وتحبيب الطالب في التعلم، واستخدام نظرية الكلمات الفارغة لتقوية قدرة الطالب القرائية والكتابية، والالتزام بمبدأ المساواة بين الطلاب في المعاملة والحقوق والفرص، وغرس الثقة في نفس الطالب وتعزيز قدراته، واستخدام مبدأ تمكين الطالب، واستخدام المهارات الاجتماعية الفاعلة وأساليب التقويم والثواب والعقاب المناسبة.

ولما كان للوقف تلك الأهمية في تمويل المؤسسات التعليمية سابقاً فإنه من الضروري التأكيد على هذه الأهمية في استثماره لنشر التعليم والإنفاق عليه وتمويل البعثات والمنح التعليمية التي تقدم للأفراد ، واعتباره مصدراً مهماً من مصادر تمويل المؤسسات التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية بحيث تتشارك فيه الجهات المسؤولة عن التعليم ومؤسسات القطاع الخاص والأفراد أياً ما كان نوع هذا الوقف بما يتناسب مع المعطيات الحديثة والتغيرات التي تشهدها المجتمعات والنظم التعليمية.

إن دراسة مبادئ التعليم في الكتاتيب في ضوء الفكر التربوي الإسلامي تمكن من إيجاد الحلول للكثير من المشكلات التربوية التي تعاني منها الأنظمة التعليمية حالياً، إضافة إلى أنها تسهم في الإنتاج والتجديد التربوي، وتقويم الفلسفات التربوية الحديثة ومعرفة التراث التربوي. وكل هذا لا يمكن أن يتم من دون وجود متطلبات تعمل على الاستفادة من هذا الفكر وهذه المبادئ واستثمارها في تطوير نظم التعليم ومؤسساته بما يساهم في البناء الحضاري للمجتمع.

ولذلك فإن تطبيق منظومة الكُتَّاب في النظام التعليمي العماني يحتاج إلى عدة متطلبات أهمها: إعادة تنظيم المناهج وتخطيطها، وحسن اختيار المعلم وتطوير برامج إعدادهم، وتنويع الأنشطة التربوية، والاهتمام بفن صناعة الإنسان، والتركيز على الترابط الاجتماعي، وتعميق ارتباط التلاميذ بالبيئة المحيطة، والتأكيد على منظومة القيم والأخلاق وانتقاء طرق التدريس وتنوعها، والأخذ بأسلوب التدرج في العملية التعليمية، وتوظيف سياسة الثواب والعقاب، والاهتمام بالقودة (شماس)، (٢٠٠١).

المراجع

- القرآن الكريم.
الإبراشي، محمد عطية (د ت)، التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بوزارة الأوقاف، مصر.
- ابن دهب، عبداللطيف (١٩٨٢)، **الكتاتيب في الحجاز خلال نصف قرن ١٢٩٥-١٣٤٤هـ**، مجلة كلية التربية، ع ٨، ص ص ٩-٣١.
- أحرشواو، الغالي (٢٠٠١)، **الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٢، ع ٣، ص ص ٥٠-١٥٩.
- أحمد، الصديق الحاج (٢٠١٠)، **الكتاتيب القرآنية بتوات (ولاية أدرار) ودورها في احتضان درس اللغوي**، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، ع ٤، ص ص ٣١٥-٣١٩.
- أحمد، لطفي بركات (١٩٨٢)، **في الفكر التربوي الإسلامي**، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.
- إيكلمان، دي (١٩٨٠)، **المعارف الدينية في عمان الداخلية**، حصاد ندوة الدراسات العمانية، الجزء السادس ص ص ٢٤٣ . ٢٦٩، وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عمان.
- بريندي، محمد صالح (١٩٨٦)، **آداب التربية الإسلامية العربية**، مجلة التراث العربي، ع ٢٥ و ٢٦، ص ص ٢١٠-٢٣١.
- الجابري، خلفان بن ناصر (٢٠١٤)، **اللوح والقلم**، سلطنة عمان.
- الحازمي، خالد حامد (٢٠٠٠)، **أصول التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- حجازي، عبدالرحمن عثمان (٢٠٠٨)، **التربية الإسلامية بين الأصالة والحداثة**، المكتبة العصرية، لبنان.
- حوامدة، باسم علي وآخرون (٢٠٠٥)، **تربية الأطفال في الإسلام**، ط ١، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.
- زريوح، عبدالحق (٢٠٠٤)، **المدرسة والكتاب وأصولهما اللغوية والتاريخية**، مجلة التراث العربي، مج ٢٤، ع ٩٥، ص ص ١٠٨-١١٥.

- زيادة، مصطفى عبدالقادر وآخرون (٢٠٠٦)، الفكر التربوي: مدارسه واتجاهات تطوره، ط٣، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.
- ساموه، علي مهاما (٢٠١٠)، الكتاتيب في جنوب تايلند: إيجابياتها وسلبياتها، المؤتمر الدولي حول دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي.
- سعد الدين، محمد منير (١٩٩٠)، دور الكتاب والمساجد عند المسلمين، مجلة التراث العربي، ع ٣٩ و ٤٠، ص ص ١٧٧-١٩١.
- الشبلي، مبارك بن مسعود (٢٠٠١)، مصادر تمويل مدارس القرآن الكريم، ندوة التراث التربوي العماني، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، بحث غير منشور.
- الشريني، هلال بن محمد (١٩٨٨)، التهولة المباركة، مكتبة أبي الفضل ابن العباس، نزوى.
- شماس، سالم بن مستهيل (٢٠٠١)، إشكالية الإبقاء على التعليم الأساسي والعودة إلى الكتاتيب: دراسة تحليلية ورؤية عصرية، ندوة التراث التربوي العماني، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، بحث غير منشور.
- طاهر، علوي عبدالله (٢٠٠١)، الكتاتيب الإسلامية التقليدية وأثرها في الواقع التربوي، مجلة الطفولة والتنمية، مج ١، ع ٤، ص ص ١٥٣-١٦٦.
- طه، حسن جميل (٢٠٠٧)، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن.
- عبد الدائم، عبد الله (١٩٨٤)، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط٥، دار العلم للملايين، بيروت.
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩١)، اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٦)، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، جمهورية مصر العربية.
- علي، سعيد إسماعيل (٢٠١٠)، موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، جمهورية مصر العربية.

- العمامرة، محمد حسن (٢٠٠٩)، **الفكر التربوي الإسلامي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- العودات، محمد (١٩٩٦)، **الكتاتيب في الإسلام**، مجلة التربية، س٢٥، ع ١١٨، ص ص ١١٤-١١٩.
- الغامدي، علي صالح سعيد (٢٠١٢)، **النظام التعليمي الإسلامي في القرن الثالث الهجري وتطبيقاته في العصر الحاضر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القادري، أحمد رشيد وأبو شريح، شاهر ذيب (٢٠٠٥)، **الفكر التربوي الإسلامي**، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.
- الكساسبة، حسين (١٩٩٧)، **معلمو الكتاتيب في الدولة العربية الإسلامية حتى نهاية القرن الثالث الهجري ومكانتهم الاجتماعية**، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٢٤، ع ١، ص ص ٧٣-٨٢.
- الكندي، طيبة بنت عبد الله (٢٠٠١)، **التعليم في عمان بداية القرن العشرين: دراسة حالة: إلزامية التعليم (من وجهة نظر الشيخ أبو مسلم البهلاني في رسالته إلى الإمام الخروصي)**، ندوة التراث التربوي العماني، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، بحث غير منشور.
- الكيلاي، ماجد عرسان (٢٠٠٥)، **أهداف التربية الإسلامية**، دار القلم، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (٢٠٠٤)، **الموسوعة العلمية للتربية**، تحرير: بشير صالح الرشدي وآخرون، الكويت.
- مرسي، محمد منير (٢٠٠٥)، **التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية**، عالم الكتب، مصر.
- المعاينة، عبد العزيز (٢٠٠٩)، **المدخل إلى أصول التربية الإسلامية**، ط ١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠١٠)، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، ط ٢٨، دار الفكر، دمشق.