وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس– بالمدية

كلية الآداب واللغات

المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال

السندات التربوية أنموذجاً

دراسة وصفية تحليلية

أطروحة دكتوراه

إعداد الطالب **بإشراف الأستاذ الدكتور**

لخضر صيفي **يوسف مقران**

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة العلمية	الصفة	المؤسسة
عمار ساسي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة البليدة 2
يوسف مقران	أستاذ التعليم العالي	عضوا مقررا	المركز الجامعي تيبازة
رحماني أم هاني	أستاذة محاضرة "أ"	عضوا مناقشا	جامعة المدية
عبد السلام بن علية	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة المدية
الصادق خشاب	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة المدية
سليم جلول حمريط	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيبازة

السنة الجامعية

2019/2018

" من لا يستمر في التعلم غير جدير بأن يعلم "

غاستون باشلار

" Qui ne continue pas d'apprendre est indigne d'enseigner "

Gaston Bachelard

شكر

قال تعالى:﴿وَقَالَ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَدۡخِلۡنِي بِرَحۡمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾[النمل، الآية: 19]

عرفانا بالجميل.

وبخالص مشاعر الاحترام والتقدير ....

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدكتور " يوسف مقران " الذي تفضل مشكورا بالإشراف على هذه الأطروحة، وأمدني بالنصح والتوجيه والإرشاد فجزاه الله عنا كل خير.

إلى صديقي الأستاذ" خالد تومي "، فلقد كان نِعم الصديق الذي يقف مع صديقه ناصحاً وموجهاً ومذكراً ومحفزاً في زمن قلّ فيه الأوفياء، عملا بقوله صلى الله عليه وسلم:" مَنْ لاَ يَشْكُرِ النَّاسَ، لاَ يَشْكُرِ اللهَ".

لخضر

إهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار... إلى من علمني التأدب مع الناس... إلى من أحمل لقبه بكل افتخار إلى والدي العزيز" رابح ".

إلى من وهبتني الحياة، إلى بسمة الحياة وسر الوجود، إلى من كان دعاؤها سر نجاحي، وحنانها بلسم جراحي إلى أمي الحبيبة" حدهم ".

إلى من عرفت معها معنى الحياة ومداومة الكفاح، إلى من آزرتني في أوقات الشدة والرخاء، إلى من كانت عونا لي على الدنيا إلى زوجتي" أم الخير ".

إلى أبنائي الذين ما فتئوا يستجدوني على مواصلة المسير واقتحام الصعاب.

إلى إخوتي وأخواتي الذين شجعوني رغم المشاغل والمسؤوليات.

إلى زملائي وزميلاتي من الأساتذة والمعلمين الذين تشرفت بالعمل معهم وإلى جانبهم، ولقيت منهم كل الدعم والمساندة.

لخضر

مقدمة:

تعمل الجزائر منذ مدة على تحسين وتطوير النظام التربوي، لما له من أهمية بالغة على حاضر الأمة ومستقبلها. فالمدرسة هي الركن الركين والمنبع الذي يمد البلاد بما تحتاجه من كفاءات في مختلف التخصصات، والتي تأخذ بيدها نحو التقدم والرقي. ولا يتأتى ذلك إلا إذا اهتممنا بأقطاب العملية التعليمية عامة وبالمعلم خاصة، فهو يمثل حجر الزاوية الذي يقوم بتنفيذ مختلف السياسات التربوية التي تقرها الوصاية بين الحين والحين تماشيا مع التطورات الحاصلة في الميدان التربوي إن على مستوى البرامج أو الطرائق أو المناهج. ويتمثل الاهتمام به من الناحية التكوينية لأن هذه الأخيرة تمده بمختلف المعارف والوسائل التي تجعله يقدم على عمله في غير إحجام ولا تردد، واعيا بما يقوم به عالما بما يقدمه للناشئة من معارف وعلوم تأخذ بأيديهم إلى ما فيه صلاح أمتهم أولا، وصلاحهم ثانيا.

ومن بين المواضيع التي أرى أنها لم تحظ بالاهتمام من قبل القائمين على الشأن التربوي، وغالبا ما يتم تجاهلها– إما عن قصد أو عن غير قصد– المصطلح التربوي الذي لم يعتن به العناية اللازمة إن على مستوى التكوين في المدارس المتخصصة أو أثناء الخدمة، فالمصطلح مفتاح العلوم، به نستوعب المعارف والمفاهيم، وهو الوسيلة إلى فهم كل منغلق والسبيل إلى التحكم في ناصية العلم.

إن التحكم في المصطلح التربوي فهما واستعمالا، –حتى يصبح عادة– يجعل المعلمين يقومون بأعمالهم من غير خوف ولا تردد، فتأتي هذه الأعمال تامة مستوفاة الشروط فتثمر ناشئة واعية آخذة بمجامع العلوم.

أما إن صددنا وجوهنا عن هذا العلم– وهو كذلك– فإننا نكون قد عمدنا إلى تخريج معلمين لا يملكون من فن التعليم غير زادهم المعرفي، الذي لا يؤتي وحده النتائج المرجوة، والتي تصبو إليها الأمة، وتسخّر من الإمكانيات التي تساهم في تحديث قطاع التعليم وجعله خزانا لا ينضب من الكفاءات التي تعمل على تطوير البلد وجعله في مصاف الدول المتقدمة.

إن قضية المصطلح التربوي من الأهمية بمكان، فطوال عملي كمعلم اعترضتني عقبات كانت أغلبها في فهم المصطلحات الواردة في السندات التربوية الرسمية، فترانا نخبط خبط عشواء كالأعمى الذي لا يدري إلى أين يتجه، رغم وجود المفتشين والمعلمين الذين لهم من الخبرة ما لهم، إلا أننا نبقى عاجزين عن فهم هذا المصطلح أو ذاك فهما صحيحاً.

إن قضية المصطلح التربوي ليست بالأمر الهين، فنحن نقرأ كل يوم ونسمع كل ساعة مئات المصطلحات التي يتم وضعها في العالم في مختلف الميادين والمجالات، ومجال التربوية واحد من هذه الأخيرة، فهو يحظى بالأولوية ويقدم في الأمم التي تبحث لها عن الريادة والسيادة في عالم احتدم بالصراعات وبات سلاح العلم أهم سلاح في هذا الصراع.

فامتلاك المفهوم الصحيح للمصطلح يجعل المعلم يقدم درسه بطريقة فعالة، لا تشوبها شائبة، ولا يكتنفها الغموض، وتزرع في نفسه الثقة والطمأنينة فهما عنصران مهمان لتأدية العملية التعليمية في جو من الاستقرار يعود بالفائدة على التلاميذ الذين هم مستقبل هذه الأمة حاضرا ومستقبلا.

لذلك ارتأيت الخوض في هذا الموضوع عَلَّنِي أستفيد أولا وأفيد زملائي في المهنة ثانيا، فجعلت لهذه الأطروحة عنونا جاء على النحو التالي:

المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال

السندات التربوية أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية

فالمعلم بحاجة إلى من يأخذ بيده في هذا الميدان الشائك والمتشعب والذي يزداد يوما بعد يوم تعقيدا. فوضوح المصطلح التربوي في أذهان المعلمين يجعلهم يعملون بطريقة واعية وذات فائدة نعود على التلاميذ بالنفع والصلاح.

إن الهدف من اختيار هذا الموضوع فيمكن حصره في النقاط التالية:

1. التعريف بالمصطلح التربوي في الوسط التعليمي من أجل تبنيه أولا ثم العمل به ثانيا.

2. جعل المصلح التربوي جزءا من ثقافة الأساتذة العاملين في الميدان

3. إشعار القائمين على الشأن التربوي بأهمية الموضوع، والتفكير بجد في استحداث مقياس له يدرس للطلبة الأساتذة.

4. تشجيع الأساتذة على البحث و إنجاز الدراسات التي تهتم بموضوع المصطلح التربوي

5. إشاعة المصطلح التربوي في الأوساط التربوية عن طريق إصدار مسارد و ملاحق تابعة للسندات التربوية.

وعليه فإن الإشكالية التي أود طرحها تتمثل في الآتي:

هل يستعمل المعلمون المصطلح التربوي استعمالا ينسجم ويتلاءم مع الوضع الذي حدده المختصون في هذا الميدان أثناء العملية التعليمية ؟ و ما مدى فهمهم لهاته المصطلحات التي هي من صلب عملهم اليومي ؟

وإلى أي درجة يتم التعامل مع المصطلح التربوي بطريقة صحيحة تعود بالنفع على المتعلمين عامة و المدرسة خاصة و من ثم الوصول إلى مدرسة ذات جودة عالية؟ و هل السندات التربوية الرسمية تقدم المصطلح التربوي بطريقة تسمح بفهمه فهما صحيحا و من ثم استعماله استعمالا يحقق النجاعة المطلوبة من العاملين في الحقل التربوي؟

وتنضوي تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة نوردها على الشكل التالي:

1. ما مدى اهتمام المعلمين بالمصطلح التربوي أثناء الخدمة ؟

2. ما درجة استيعاب المعلمين للمصطلح التربوي ؟

3. إلى أي حد يساهم الفهم الصحيح والاستعمال الصحيح في السير الحسن للعملية التعليمية/ التعلمية ؟

4. هل السندات التربوية تقدم المصطلح التربوي بكيفية تسمح للمعلمين من فهمه واستعماله بطريقة تمكنهم من القيام بمهامهم التربوية والتعليمية على أحسن وجه ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات المطروحة في هذه الإشكالية اعتمدت الخطة التالية:

الفصل الأول: المصطلح، المفهوم والتطور.

وقد اشتمل الفصل الأول على المباحث التالية:

المبحث الأول: المصطلح: تعريفه لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: مصطلح أم اصطلاح ؟

المبحث الثالث: أهمية المصطلح.

المبحث الرابع: وظائف المصطلح.

المبحث الخامس: أبعاد المصطلح.

المبحث السادس: علم المصطلح: نشأته، مدارسه.

الفصل الثاني: التربية بين الماضي والحاضر.

أما الفصل الثاني فقد اشتمل على المباحث التالية:

المبحث الأول: التربية لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: أهداف التربية.

المبحث الثالث: أهمية التربية.

المبحث الرابع: التربية ماضياً وحاضراً.

المبحث الخامس: أعلام التربية وآراؤهم التربوية.

الفصل الثالث: المصطلح التربوي قديما وحديثا.

احتوى الفصل الثالث على ستة مباحث جاءت على النحو التالي:

المبحث الأول: تعريف التعريف.

المبحث الثاني: مفهوم المصطلح التربوي.

المبحث الثالث: المصطلح التربوي في التراث.

المبحث الرابع: المصطلح التربوي عند المحدثين.

المبحث الخامس: أهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية/ التعلمية.

المبحث السادس: آلية وضع المصطلح التربوي.

الفصل الرابع: السندات التربوية الرسمية والمصطلح التربوي.

وقد جاءت المباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: تعريف السندات التربوية.

المبحث الثاني: أنواع السندات التربوية.

المبحث الثالث: أهمية السندات التربوية بالنسبة للمعلم.

المبحث الرابع: اهتمام السندات التربوية بالمصطلح التربوي.

المبحث الخامس: إحصاء المصطلح التربوي في السندات التربوية.

المبحث السادس: مقارنة المفاهيم المقترحة للمصطلح التربوي في السندات التربوية مع المفاهيم الموضوعة في المعاجم المتخصصة في المصطلح التربوي" المنهل التربوي– المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية".

الفصل الخامس: المصطلح التربوي والاستعمال.

اشتمل الفصل الخامس على المباحث التالية:

المبحث الأول: تحليل الاستبيان والتعليق عليه.

المبحث الثاني: النتائج المستخلصة و التوصيات المقترحة.

الخاتمة.

المصادر والمراجع.

الملاحق:

أ. مسرد الآيات.

ب. مسرد الأحاديث.

ج. مسرد الأعلام.

وقد ارتأيت أن أنسب المناهج لبحثي يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي الذي يخدم الموضوع المطروق .

كما اعتمدت المنهج الإحصائي بغية إحصاء كل المصطلحات الواردة في السندات التربوية الرسمية والوقوف عليها والتعرف على آليات وضعها ،كما وظفت المنهج المقارن للوقوف على مدى انسجام أو اختلاف عناصر الظاهرة المدروسة في الميدان، ومن ثم استخلاص النتائج والتعليق عليها ثم إصدار الأحكام المناسبة واقتراح التوصيات الملائمة في هذا الشأن.

الفصل الأول

المصطلح، المفهوم والتطور

المبحث الأول: المصطلح: تعريفه لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: مصطلح أم اصطلاح ؟

المبحث الثالث: أهمية المصطلح.

المبحث الرابع: وظائف المصطلح.

المبحث الخامس: أبعاد المصطلح.

المبحث السادس: علم المصطلح: نشأته، ومدارسه.

مقدمة:

اللغة وعاء الفكر، والفكر خلاصة تجارب الأمم السابقة واللاحقة، هذه الخلاصة تتضمن كل ما أنتجته العلوم والفنون والصناعات. ولا يمكن التحكم في هذه الأخيرة إلا بامتلاك مفاتحها، والتحكم في هذه المفاتيح بكيفية تجعل الولوج إليها سهلا يسيرا.

هذه المفاتيح هي المصطلحات التي تجعلنا نفهم كنه علم من العلوم أو فن من الفنون ومن ثم التحكم فيه وجعله يفيد الأمة والعباد على حد سواء.

وكلما تعاظمت الاختراعات وزادت الاكتشافات ازدادت الحاجة إلى المسميات(المصطلحات) على حد تعبير أسلافنا فتضافرت جهود العلماء في شتى التخصصات، وذهب كل فريق مذهبه، وربما احتدم الصراع واختلفت الآراء وتشعبت، غير أنه في النهاية يكون الاتفاق والاصطلاح على المسميات.

فالمصطلح روح الفنون والعلوم بمختلف أنواعها وألوانها به يفهم كل مستغلق ويتوصل إلى امتلاك مفاتيحه. و به تغتني اللغة وتزدهر وتنمو، فيحصل الرقي والازدهار لهذه الأمة أو تلك.

فما هو المصطلح ؟ وكيف تعامل معه أجدادنا ؟ وما هي أهميته في حاضرنا ومستقبلنا؟ كل هذا وغيره نجيب عنه في الصفحات التالية.

المبحث الأول: المصطلح: تعريفه لغة واصطلاحا.

أولا– تعريف المصطلح لغة:

قبل الخوض في تعريف المصطلح لغة واصطلاحا، كان لزاما علينا التوقف عند بنية هذه الكلمة(مصطلح) والتعرف على الضوابط والأحكام التي خضعت لها حتى صارت بهذا الشكل.

تعود عبارة" مصطلح "– إلى الفعل الماضي" اصطلح "–، التي هي مصدر ميمي، والمبني على وزن الفعل المضارع المبني للمجهول" يُصطلحُ " بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر. « أما الفعل الماضي فهو" اصطلح " على صيغة الفعل المضارع" افتعل " بمعنى أن أصله هو" اصتلح ". ومعلوم في العربية في حال وقوع تـاء(افتعل) بعد صاد(كما هو الحال هنا) أو طاء أو ظاء تجنح إلى قلب تلك الحروف إلى طاء(اضطرب، اصطبر، اطرد ...).

ولعل السر الصوتي في هذا الإبدال... يكمن في أن صيغة(اصتلح) للمطاوعة تبرز لنا مجاورة شديدة بين صوتي التاء والصاد المتفقين في صفة الهمس، المختلفين في صفات أخرى.

وفي حالة مجيء فاء(افتعل) صوتا مطبقا كما هو الحال في صاد(اصتلح)، فإن الصوت المجاور له يتأثر به تأثرا تقدميا(تأثر الثاني بالأول)؛ حيث تقلب التاء إلى نظيرها المطبق الذي هو الطاء الحديثة.

ولتقريب الخلاف بين هذين الصوتين المتجاورين المختلفين يمكننا القول(اصَح) أو(اصطلح) تيسيرا لعملية النطق واقتصادا في الجهد العضلي المبذول حين النطق القياسي(اصتلح) »[1].

أخذ(المصطلح) من مادة(صلح) وقد تكلمت المعاجم العربية سواء التراثية أو الحديثة عن معاني هذه المادة، فجاء في معجم مقاييس اللغة:«(صلح) الصاد واللام والحاء أصلٌ واحدٌ يدلُّ على خِلاف الفَساد. يقال صلُحَ الشَّيءُ يصلُحُ صلاحاً»[2].

وجاء في تهذيب اللغة:«الصلح: تصالح القوم بينهم، والصلاح: نقيض الفساد، والإصلاح: نقيض الإفساد، .... والصلاح بمعنى المصالحة، ... وتصالح القوم واصالحوا واصطلحوا بمعنى واحد. »[3].

وقال في لسان العرب:«(صلح) الصَّلاح ضدّ الفساد صَلَح يَصْلَحُ ويَصْلُح صَلاحاً وصُلُوحاً... والإصلاح نقيض الإفساد والمَصْلَحة الصَّلاحُ والمَصلَحة واحدة المصالح والاسْتِصْلاح نقيض الاستفساد... والصُّلْحُ تَصالُح القوم بينهم والصُّلْحُ السِّلْم وقد اصْطَلَحُوا

(1)يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1430/1هـ =2009م، ص21.

(2)أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط1399/3هـ =1979م، ج3، ص303.

(3)الأزهري: تهذيب اللغة،تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1967/1م، ج4، ص243.

وصالحوا واصَّلَحُوا وتَصالحوا واصَّالحوا مشدّدة الصاد قلبوا التاء صاداً وأَدغموها في الصاد بمعنى واحد، وقوم صُلُوح مُتصالِحُون، كأَنهم وصفوا بالمصدر»[1].

أما في الصحاح:«الصَلاحُ: ضدّ الفساد. تقول: صَلَح الشيءُ يَصْلُح صُلوحاً. مثل دخل دخولا... وهذا الشيءُ يَصْلُح لك، أي هو من بابِتك. والصِلاح بكسر الصاد: المَصالحة، والاسم الصُلْح، يذكّر ويؤنّث. وقد اصْطَلَحا وتصالَحا واصَّالحا أيضاً مشدّدة الصاد»[2].

وقال في القاموس المحيط:«الصَّلاحُ: ضِدُّ الفَسادِ... وأصْلَحَه: ضِدُّ أفْسَدَه و–إليه: أحْسَنَ إليه. والصُّلْحُ بالضم: السِّلْمُ... والمَصْلَحَةُ: واحِدَةُ المَصالِحِ. واسْتَصْلَحَ: نَقيضُ اسْتَفْسَدَ»[3].

أما المعاجم الحديثة فلم تخرج عن المعاني التي وردت في المعاجم التراثية لمادة" صلح".

فنجد في المعجم الوسيط:«صلح صلاحا وصلوحا زال عنه الفساد... والشيء أزال فساده... اصطلح القوم زال ما بينهم من خلاف»[4].

أما المعجم العربي الأساسي فقد وردت فيه مادة" صلح " على النحو التالي: «صلح صلاحاً وصلاحية صالح: 1ـ الشيء: زال عنه الفساد... 2 ـ : ناسب ولاءم ... أصلح

---

(1)محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري: لسان العرب، مج2، دار صادر، بيروت، [د. ط]، [د. ت]، ص516.

(2)إسماعيل بن حمادالجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط1407/4هـ– 1987م، ج1، ص383.

(3)محمد بن يعقوب الفيروزآبادي: القاموس المحيط، ج1، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6، 1998، ص229.

(4)مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج1، القاهرة، ط1392/2هـ=1972م،ص565.

الشيء: أزال فساده... تصالح القوم: توافقوا وزال خصامهم، واصطلح الناس: زال ما بينهم من خلاف»[1].

وإلى مثل هذه المعاني ذهب معجم اللغة العربية المعاصرة:«صَلَح/ صلح لـ: يصلَح ويصلُح صلاحاً وصلاحية وصلوحاً فهو صالح والمفعول مصلوح له.

صلح الشيء: زال عنه الفساد. وأصلح بين الناس: أزال ما بهم من عداوة وشقاق. واصطلح الناس: زال ما بينهم من خلاف. واصطلح القوم على الأمر: تعارفوا عليه واتفقوا»[2].

وجاء في معجم النفائس الكبير:«صَلَح الشيء ن. ع صلاحاً صلوحاً وصلاحية ضد فسد أو زال عنه الفساد ... وأصلحه: ضد أفسده ... وبين القوم: وفق ... واصطلح القوم: زال ما بينهم من خلاف، وعلى الأمر: تعارفوا على الأمر واتفقوا»[3].

يلاحظ مما تقدم أن مادة" صلح " لا تخرج عن أحد هذين المعنيين:

أما المعنى الأول فهو ضد الفساد وهو الإصلاح وأما المعنى الثاني فهو الاتفاق. « وبين هذين المعنيين تقارب في دلالة كل منهما، فمن المعلوم أن إصلاح الفساد لا يتم إلا باتفاقهم »[4].

---

(1)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، لاروس، 1989، ص544.

(2)أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط2008/1، مج2،ص1312.

(3)أحمد أبو قاحة: معجم النفائس الكبير، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط2007/1، ص1065.

(4)محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، [د. ت]، ص7.

لقد ورد هذان المعنيان في القرآن الكريم فجاء معنى الصلح الذي هو ضد الفساد في قوله تعالى:﴿فَمَنۡ ءَامَنَ وَأَصۡلَحَ فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ﴾[الأنعام، الآية: 48].

أما المعنى الثاني الذي هو الاتفاق فقد جاء في قوله تعالى:﴿فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَآ أَن يُصۡلِحَا بَيۡنَهُمَا صُلۡحٗاۚ وَٱلصُّلۡحُ خَيۡرٞۗ ﴾[النساء، الآية: 128].

إن قارئ القرآن عند بحثه لا يعثر على كلمة" مصطلح " ولا عن الفعل الذي أخذت منه" اصطلح ". أما مشتقات الفعل" صلح " فهي كثيرة الورود في الآيات القرآنية فنجد: " مصلحون، أصلح، المصلح، يصلح، يصلح، الصلح، صلحاً ... ".

أما في الحديث الشريف فقد ورد الفعل" اصطلح " في بعض الأحاديث من ذلك: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:«ثم يصطلح الناس على رجل »[1].

وقوله صلى الله عليه وسلم:« اكتب:" هذا ما صالح عليه محمد بن عبد الله وسهيل بن عمرو، اصطلحا على وضع الحرب عن الناس عشر سنين "»[2].

ثانيا- المصطلح اصطلاحاً:

تباينت تعريفات" المصطلح " المأخوذ من" الاصطلاح " بين القدماء والمحدثين. فقد جاء في التعريفات:«الاصطلاح عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول، وإخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما. وقيل الاصطلاح

(1)أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، رقم الحديث: 495. أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني: سنن أبي داود، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، د. ت، د. ط، ص463.

(2)ابن كثير: السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1976، ج3،ص321.

اتفاق طائفة على وضع اللفظ إزاء المعنى. وقيل الاصطلاح إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد. وقيل الاصطلاح لفظ معين بين قومين معينين»[1].

وجاء في كشاف اصطلاحات الفنون:«الاصطلاح هو: العرف الخاص، وهو عبارة عن اتفاق قوم على تسمية شيء باسم، بعد نقله عن موضعه الأول لمناسبة بينهما؛ كالعموم والخصوص، أو لمشاركتهما في أمر أو مشابهتهما في وصف »[2].

أما في الكليات:«الاصطلاح هو اتفاق القوم على وضع الشيء وقيل إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد»[3].

أما في تاج العروس:«الاصطلاح اتفاق طائفة مهضومة على أمر مخصوص »[4].

وجاء في المعجم الوسيط:« الاصطلاح مصدر اصطلح. واتفاق طائفة على شيء مخصوص ولكل علم اصطلاحاته »[5].

أما في المعجم العربي الأساسي فقد ورد التعريف التالي:«اصطلاح: مصدر اصطلح، ج ـ ات: لفظ أو شيء اتفقت عليه طائفة مخصوصة على وضعه ولكل علم أو ميدان معرفة اصطلاحاته" اصطلاحات الفقهاء"، " اصطلاحات البنائين "»[1].

---

(1)علي بن محمد بن علي الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تحقيق ودراسة: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة،القاهرة، 2004، ص27.

(2)محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق، د. علي دحروج، دار مكتبة لبنان ناشرون، ط1/1996، ج1، ص212.

(3)أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي: الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تحقيق: د. عدنان درويش، ود. محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط2/1419هـ=1998م، ج1،ص184.

(4)الزبيدي: تاج العروس، تحقيق: د. حسين نصار، مطبعة حكومة الكويت، 1269هـ=1969م، ج6،ص551.

(5)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1،ص566.

عندما نتمعن هذه التعريفات الخاصة بعبارة" اصطلاح " نلحظ أنها تنقسم إلى قسمين:

أما القسم الأول فقد وردت فيه العبارات التالية: اتفاق، جماعة طائفة، قوم، طائفة مخصوصة.

أما القسم الثاني فقد جاءت فيه العبارات التالية: إخراج شيء، أو لفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما، أو لبيان المراد.

فالقسم الأول يركز على ضرورة وجود الاتفاق في وضع المصطلح بين جماعة أو طائفة أو قوم، أو طائفة مخصوصة وهذا يجانب الصواب فقد يقوم شخص واحد بوضع مصطلح أو عدة مصطلحات، قال قدامة بن جعفر:« فإني لما كنت آخذا في معنى لم يسبق إليه من يضع لمعانيه وفنونه المستنبطة أسماء تدل عليه، احتجت أن أضع لما يظهر من ذلك أسماء اخترعتها، وقد فعلت ذلك. والأسماء لا منازعة فيها إذا كانت علامات فإن قنع بما وضعته من هذه الأسماء، وإلاّ فليخترع كل من أبى ما وضعته ما أحب. فإنه ليس ينازع في ذلك»[2].

وقد ذهب ابن وهب هذا المذهب حين أقر بأحقية الارتجال في وضع المصطلحات حيث يقول في هذا الصدد:«وكل من استخرج علما واستنبط شيئا وأراد أن يضع له اسما من عنده يواطئ من يخرجه إليه، عليه أن يفعل ذلك، يضع له اسما من عنده يواطئ من يخرجه إليه، عليه أن يفعل ذلك، ومن هذا الجنس اخترع النحويون اسم الحال والزمان والمصدر

=

(1)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص744.

(2)قدامة بن جعفر: نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم، دار الكتب العلمية، بيروت، [د. ت]، ص68.

والتميز والتبرئة وأخرج الخليل لغات فسمى بعضا منها(الطويل) وبعضه(المديد) وبعضه(الهزج) وبعضه(الرجز) وقد ذكر(أرسطوطاليس) ذلك وقال:«إنه مطلق لكل أحد يحتاج إلى تسمية شيء ليعرفه به أو يسميه بما شاء من الأسماء. وهذا الباب مما يشترك العرب وغيرهم فيه، وليس مما ينفردون به »[1].

قال الدكتور أحمد معتوق:«إن المصطلح قد ينشأ نتيجة لاتفاق جماعة، كما يمكن أن يكون ناشئا من وضع فردي »[2].

وذهب أبو عمرو عثمان بن بحر الجاحظ إلى القول بوضع الأشخاص للمصطلحات إذا احتاجوا إلى ذلك وتسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسما:«وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني، وهم اشتقوا لها من كلام العرب اسما فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف وقدوة لكل تابع »[3].

مما سبق يمكن استخلاص النقاط التالية:

1. وضع المصطلحات ارتجالا مسموح به للعلماء وكل من أراد أن يضع اسما(مصطلحا) ليسمي به شيئا أو يعرّف به فنا من الفنون أو علما من العلوم أو مخترعا من المخترعات.

---

(1)ابن وهب الكاتب البغدادي: البرهان في وجوه البيان، تحقيق أ. جفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، ص126.

(2)أحمد محمد معتوق: في لغة المصطلح العربي، دراسة نقدية في المصطلح العلمي الحديث والمصطلح البلاغي النقدي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1/1436هـ=2015م، ص20.

(3)أبو عمرو عثمان بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7/1418هـ=1998م، ص139.

2. الارتجال في وضع المصطلحات تشترك فيه كل الأمم وليس مخصوصا بالعرف وحدهم.

3. للعلماء في نفس الاختصاص الاختياري في استعمال المصطلحات المرتجلة من قبل أقرانهم أو عدم الأخذ بها ومن ثمّ اختراع مصطلحات خاصة بهم.

4. وضع المصطلحات للأشياء التي لم يكن لها مصطلحا في لغة العرب.

5. استعمال آليات لوضع المصطلح منها الاشتقاق.

رأينا الاختلاف الحاصل بين العلماء في تعريف الاصطلاح، وقد ذهب كل مذهبه، فتباينت الآراء واختلفت، وكذلك الشأن بالنسبة للمحدثين فقد اختلفت وجهات نظرهم وتباينت في تعريف المصطلح وإعطائهم المفهوم الذي يرونه مناسبا كل ذلك حسب المشرب والرؤية التي يتبنونها والثقافة التي يحملونها.

فالأستاذ إيميل يعقوب يعرف المصطلح بقوله:« لفظ يؤدي المعنى بوضوح ودقة، ويكون متفقا عليه عند علماء علم من العلوم أو فن من الفنون »[1].

أما الأستاذ محمد التنوخي فيعرف المصطلح بأنه:«هو لفظ موضوعي اتخذه الباحثون والعلماء لتأدية معنى معين يوضح المقصود »[2].

(1)إيميل يعقوب، وبسام بركة، ومي شيخاني: قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية(عربي- إنجليزي- فرنسي)، دار العلم للملايين، بيروت، ط1/ 1987، ص362.

(2)محمد التونجي: المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1419/2هـ=1999م، ج2، ص797.

ويذهب الدكتور سعيد علوش في تعريف المصطلح إلى أنه:«اسم يعرف داخل نظام منسجم ترقيمي أو مبنين ولـ(المصطلح) وظيفة إيحائية وتصنيفية دقيقة تقابل غالبا الأسماء العلمية والتقنية وتعيين(المصطلح) يتم باسم لغة طبيعية/ تركيب/ تعبير مشكل »[1].

أما علماء الاتحاد السوفياتي فيعرفون المصطلح بأنه:«كلمة لا يكون لها إلا معنى واحد، تحدد مفهوما معينا للعلم والتكنولوجيا والفن، إلخ. والمصطلح عنصر في اللغة تحدد إدخاله ضرورة الحصول على دلالة دقيقة غير ملتبسة لمعطيات العلم وخاصة تلك المعطيات التي لا تكون لها أسماء »[2].

ومن التعريفات الأوروبية للمصطلح ما نصه:«المصطلح كلمة لها في اللغة المتخصصة معنى محدد، وعندما يظهر في اللغة العادية يشعر المرء أن هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدد»[3] ومن التعريفات الأوروبية الحديثة للمصطلح والتي تربط المفهوم بالمصطلح الذي يدل عليه:«المصطلح كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصصة(علمية أو تقنية... إلخ يوجد) موروثا أو مقترضا ويستخدم للتعبير بدقة عن المفاهيم وليدل على أشياء مادية محددة »[4]. غير أن المختصين في علم المصطلح يتفقون على أن أفضل تعريف أوروبي الذي نصه:«الكلمة الاصطلاحية، أو العبارة الاصطلاحية مفهوم مفرد أو عبارة مركبة استقر معناها أو بالأحرى استخدامها وحدد في وضوح، هو تعبير

---

(1)سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتب اللبناني، بيروت، ط1405/1هـ=1985م، ص204.

(2)م. روزنتازل، ب. بودين: الموسوعة الفلسفية(وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين)، ترجمة: سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2006/2، ص980.

(3)محمود فهمي حجازي،مرجع سابق، ص11.

(4)المرجع نفسه، ص12.

خاص ضيق في دلالته المتخصصة، وواضح إلى أقصى درجة ممكنة، وله ما يقابله في اللغات الأخرى ويرد دائما في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد فيتحقق بذلك وضوحه الضروري »[1].

أما الأستاذ إبراهيم الخطابي فيعرف المصطلح على أنه:«لفظ موضوعي تواضع عليه المختصون بقصد أدائه معنى معينا في دقة ووضح شديدين بحيث لا يقع أي لبس في ذهن القارئ أو السامع في سياق النص العلمي »[2].

وقال الأستاذ محمد الروكي:«إن مصطلحات أي علم من العلوم هي المدخل الطبيعي إلى مضمونه ومحتواه، والباب الموصل إلى مسائله وقضاياه، وهي المفاتيح لمغاليقه فبتحقيق المصطلحات وضبطها وتحصيل معانيها يدرك العلم ويحصل، وبغير ذلك ينبه طالب العلم، وتضطرب عليه المصادر والموارد، وذلك لأن مضامين العلم ومسائله الكلية والجزئية مختزلة في مصطلحاته ومودعة فيها، وهي بالنسبة له كالظرف بالنسبة للمظروف وإدراك الظرف يؤذن بطبيعة المظروف »[3].

أما الدكتور أحمد مطلوب فيعرف المصطلح بقوله:«إن المصطلح عرف يتفق عليه جماعة فإذا شاع أصبح علامة على ما يدل عليه »[4].

---

(1)المرجع نفسه، ص12، 13.

(2)إبراهيم الخطابي: المصطلح العربي بين العامي والفصيح في العلوم المادية، دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، فاس– المغرب، العدد3/1424هـ=2003م، ص138.

(3)محمد الروكي: جهود الفقهاء في دراسة المصطلح القرآني، دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، فاس– المغرب، العدد2/1423هـ= 2002م، ص27.

(4)أحمد مطلوب: بحوث مصطلحية، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، [د. ط]، 1427هـ=2006م، ص7.

ويعرف عبد النور جبور المصطلح فيقول هو:«لفظ موضوعي يؤدي معنى معينا بوضوح ودقة بحيث لا يقع أي لبس في ذهن القارئ أو السامع »[1].

إن تعاريف المصطلح كثيرة، وقد اقتصرنا على بعضها غير أنني أبدي بعض الملاحظات على التعاريف التي أثبتها هنا وهي كالآتي:

إن المتمعن في تعريف الأستاذ إيميل يعقوب يلاحظ أنه وضع شرطا حتى تصبح العبارة أو اللفظة مصطلحا وهو اتفاق علماء ذلك العلم أو الفن وهذا شرط فيه نظر، ذلك أن كثيرا من العلماء يلجؤون إلى وضع مصطلحات خاصة بهم، وهذا ما يسمى الارتجال. ويؤيد ما ذهبنا إليه قول ابن وهب حين أقر بأحقية الارتجال في وضع المصطلح حيث يقول:«وكل من استخرج علما استنبط شيئا وأراد أن يضع له اسما من عنده يواطئ من يخرجه إليه عليه أن يفعل ذلك »[2]. ويذهب قدامة بن جعفر مذهب ابن وهب حين يقر بأن العالم له الحق في وضع أسماء لفنه أو علمه تدل عليه وتوضح مبهمه و غامضه فيقول:«... احتجت إلى أن أضع لما يظهر من ذلك أسماء اخترعتها وقد فعلت ذلك »[3]. من خلال ما تقدم يتبين لنا عدم دقة شروط الأستاذ من أنه لا بد من التوافق والموافقة من غالبية علماء ذلك العلم أو الفن حتى يعتمد المصطلح ويصبح مستعملا في الأوساط العلمية.

أما عبد النور جبور فإنه ساوى بين المصطلح والكلمات المتداولة بين عموم الناس، فكلمة عين أو سيارة أو دار أو جامعة ألفاظ واضحة في ذهن القارئ، لا يساوره في ذلك

---

(1)عبد النور جبور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1984/2، ص252.

(2)ابن وهب الكاتب البغدادي: البرهان في وجوه البيان، ص126.

(3)قدامة بن جعفر: نقد الشعر، ص68.

أدنى شك، فهل يعقل أننطلق على الكلمات السابقة عبارة مصطلح ؟ ! فالمصطلح ذو دلالة علمية خاصة به يتصف بالدقة« فالمصطلح لا بد أن يكون بدلالة واضحة وواحدة داخل التخصص الواحد على عكس الكلمات الأخرى التي يتحدد معناها عن طريق السياق وتتعدد دلالات كل كلمة منها ... »[1].

أما التعريف الذي أورده الدكتور فهمي حجازي والذي نقل من خلاله تعريف الأوروبيين للمصطلح، وهو من أهم وأحدث التعاريف فإنه تستوقفنا عبارة:«... وليدل على أشياء مادية» ففيه تغييب للمصطلحات الدالة على الأشياء المعنوية، فمصطلحات الأدب والبلاغة والفلسفة والتربية والتاريخ ... إلخ ليست مصطلحات مادية بل معنوية ولعل هذا التعريف وُضع في وقت طغت فيه الاكتشافات العلمية التي من خصائصها المادية والمحسوسية، فالأصح أن يقال:«... ليدل على أشياء مادية أو معنوية ». فالتعريف لا بد أن يكون جامعاً مانعاً لا يعتريه النقصان أو النسيان.

إن التعاريف التي قدمها كل من الأستاذ إيميل يعقوب والدكتور محمد التنوخي والأستاذ إبراهيم الخطابي تعرف المصطلح بأنه" لفظ " وكان الأفضل لو وضعت عبارة"كلمة " أو"مجموعة كلمات " لكان أحسن. ذلك أن الكلمة تتكون من لفظ أو لفظين أو ثلاثة ألفاظ... قال تعالى:﴿...ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً ...﴾[إبراهيم، الآية:24]قال ابن عباس:"مثل:﴿كَلِمَةً طَيِّبَةً﴾ شهادة أن لا إله إلا الله "[2].

---

(1)محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص12.

(2)ابن كثير: مختصر تفسير ابن كثير، اختصار: محمد علي الصابوني، دار القلم، بيروت– لبنان، ط5/1406هـ=1986م، ج2،ص296.

وقول المقدم في المؤتمر أو الحفل: سيقوم فلان بإلقاء كلمة على المؤتمرين أو الجمهور. فالكلمة هنا عبارة عن مئات الألفاظ.

مما سبق يتبين لنا من خلال التعاريف المقدمة آنفاً سواء للاصطلاح أو المصطلح تشترك في كونها:

1. لفظ متفق عليه، وقد يكون ارتجالا.
2. واضح الدلالة، يتسم بالدقة، يؤدي معناه دون لبس.
3. يختص بعلم من العلوم أو فنمن الفنون.
4. يختلف عن الكلمات التي يتداولها العامة في مجالسهم.
5. مؤلف من لفظ أو لفظين أو أكثر.

ثالثا– المصطلح في اللغات الأوروبية:

يطلق على المصطلح في اللغات الأوروبية كلمات تكاد تكون متفقة من حيث النطق والإملاء وهي الكلمات: Termفي الإنجليزية والهولندية والدنماركية والنرويجية والسويدية ولغة ويلز،Terminusأو Termفي الألمانية، وTermeفي الفرنسية، وTermine في الإيطالية، وTermino في الإسبانية، وTermoفي البرتغالية، وTerminفي الروسية والبلغارية والرومانية والسلوفينية والتشيكية والبولندية، وtermiفي الفنلندية[1].

---

(1) محمود فهمي حجازي: مرجع سابق، ص9.

وتدل هذه الكلمات في الاستخدام العام على الحد الزمني أو المكاني أو على الشرط، أما في الاستخدام المتخصص فتدل على أية كلمة أو تركيب يعبر عن مفهوم أو عن فكرة[1]... وهي دلالات ترجع إلى الأصلين اليوناني واللاتيني[2]... ففي اللغة اليونانية كلمتانTermaوTermonفدلت الأولى في مجال الألعاب الرياضية على الهدف الذي تعدو إليه الخيل والعلامة التي توضح مدى رمية القرص، وتدل على أعلى نقطة يصل إليها اللاعب. وقد تغيرت هذه الدلالات فأصبحت تدل على النهاية مادية كانت أو معنوية[3].

أما في اللغة اللاتينية الكلمتانTermen وTminusثم كلمةTermaالدخيلة من اليونانية فقد دلت على الحجر الذي يميز الحدود كما دلت على النهاية أو الطرف البعيد أو الهدف.

وقد استخدم اللاتينيون كلمةTminus بمعنى الحقل[4]. وكل هذه الدلالات هي دلالات مادية ثم تحولت إلى دلالات معنوية اصطلاحية[5].

---

(1)المرجع نفسه، ص9.

(2)المرجع نفسه، ص10.

(3)المرجع نفسه، ص10.

(4)محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص10.

(5)المرجع نفسه، ص10.

المبحث الثاني: مصطلح أم اصطلاح ؟

انتهينا في المبحث السابق إلى أن كلمتي" مصطلح " و" اصطلاح " تنتميان إلى نفس الجذر" صلح "، كما أن كل التعاريف التي عرفت هاتين العبارتين تتوافق إلى حد كبير، غير أن هذا لم يشفع لهما فقد تباينت آراء المشتغلين في هذا الحقل إلى تبني إحدى اللفظتين لاعتبارات يراها هؤلاء أنها حاسمة في الأخذ بهذه الكلمة أو تلك. فانقسم المشتغلون في حقل المصطلحين إلى ثلاث اتجاهات:

1. الاتجاه الأول: استعمل عبارة" اصطلاح " بدل" مصطلح " للدلالة على معنى اللفظ الذي دخل حيز اللغة المتخصصة وحجتهم في ذلك:

– أن لفظ" مصطلح "لم يرد عند أسلافنا القدماء، ولم يستخدموه.

– لم ترد لفظة" مصطلح " في القواميس التراثية، ولم تدخل القواميس الحديثة إلا في منتصف هذا القرن.

– أن كلمة" مصطلح " من الأخطاء الشائعة التي لا يصح استعمالها. وبهذا الخصوص قال الدكتور يحي عبد الرؤوف جبر:«إنه لغريب أن نجد معظم الباحثين يستخدمون كلمة"مصطلح " بدلا من" اصطلاح " مع العلم أن هذه الكلمة لا تصح لغة، إلا إذا اصطلحنا عليها ! ذلك أن أسلافنا لم يستخدموها ولم ترد في المعجم لهذه الدلالة ولا لغيرها. وإنما استخدم العرب بدلاً منها: اصطلاح، كلمة، المفردة، المفتاح، اللفظ »[1].

(1)يحي عبد الرؤوف جبر: الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، مجلة اللسان العربي، مكتب التنسيق، العدد36، 1992، ص143.

وحين نتصفح المعجم الوسيط نجده يذكر ما يلي:« الاصطلاح وهو اتفاق طائفة على شيء مخصوص ولكل علم اصطلاحاته »[1].

كما نجد أحمد فارس الشدياق يتبنى كلمة" اصطلاح " قائلاً:« الاصطلاح هو اتفاق طائفة مخصوصة على شيء مخصوص »[2].

2. الاتجاه الثاني: يتبنى الاتجاه الثاني الكلمتين معاً، فهو لا يرى ضيراً من استعمال اللفظتين، قال محمود فهمي حجازي:« تخصصت دلالة كلمة(اصطلاح) لتعني الكلمات المتفق على استخدامها بين أصحاب التخصص الواحد للتعبير عن المفاهيم العلمية لذلك التخصص، وبهذا المعنى استخدمت- أيضاً- كلمة(مصطلح)، وأصبح الفعل(اصطلح) يحمل- أيضاً- هذه الدلالة الجديدة المحددة »[3].

ويذهب الدكتور يوسف وغليسي هذا المذهب حين قال:« إننا نؤثر الاحتفاظ بالصيغتين معاً(مصطلح واصطلاح)..... وعليه فإننا نسعى إلى المزاوجة بين الاستعمالين خلال البحث »[4].

كما أن سليمان ياقوت يجمع بين اللفظتين فقال:« فالاصطلاح أو المصطلح كلمة تم نقلها من المعنى اللغوي نجده في بطون المعجمات إلى معنى آخر جديد ...»[5].

---

(1)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1،ص566.

(2)أحمد فارس الشدياق: الجاسوس على القاموس، دار صادر، بيروت، [د. ط]، [د, ت]، ص437.

(3)محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص8.

(4)يوسف وغليسي، مرجع سايق، ص26.

(5)محمد سليمان ياقوت: مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية، طنطا- مصر، [د. ط]، 2003، ص148.

3. الاتجاه الثالث: إن أصحاب هذا الاتجاه يفرقون بين(الاصطلاح والمصطلح)، قال الدكتور عبد الصبور شاهين:« فنحن نتذوق في استعمالنا لكلمة(اصطلاح) معناها المصدري الذي يعني الاتفاق و المواضعة والتعارف، ونقصد في استعمالنا لكلمة(مصطلح) معناها الاسمي الذي يترجم كلمة(term) الإنجليزية، ولذلك لا نجد بأساً في أن نقول:« إن اصطلاحنا على مصطلح ما ضرورة في البحث »»[1].

وفرق الأستاذ إدريس بن الحسين العلمي بقوله:« الاصطلاح هو مجموع مفردات خاصة تستعمل في ميدان من الميادين أو في ميدان مهني.. المصطلح لفظة من الاصطلاح، أي كلمة من مجموع مفردات خاصة لا تستعمل في الكلام العادي الجاري على ألسنة الناس »[2].

---

(1)عبد الصبور شاهين: اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، الدّمام، السعودية، ط1983/1، ص119.

(2)إدريس بن الحسين العلمي: في الاصطلاح، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. م، 1422هـ=2002م، ص15.

المبحث الثالث: أهمية المصطلح.

الحاجة أم الاختراع، « فكلما زادت الحاجة إلى الشيء، ازدادت أهميته في منظور محتاجيه، ومن هنا تأتي أهمية المصطلحات فيكل مجال معرفي أو علمي، فكل علم أو فن لا بد له من مصطلحات تحدد أبعاده، وترسم حدوده وتزيده دقة ووضوحاً »[1]. وقد ذهب هذا المذهب صاحب" كشاف اصطلاحات الفنون " حين استهل مقدمة مؤلفه قائلا:« إن أكثر ما يُحتاج به في تحصيل العلوم المدونة والفنون المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه الاصطلاح، فإن لكل علم اصطلاحا خاصا به إذا لم يعلم بذلك لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إلى ذلك سبيل وإلى انفهامه دليلاً »[2].

وتتأكد أهمية المصطلح فيميدان البحث والمعرفة، إذ يعتبر وسيلة اتصال وتنسيق بين علماء الفن الواحد. به تتوحد الجهود وتشيع لمعرفة بين الناس واضحة، لا لبس فيها مستقرة لا اضطراب فيها. قال الدكتور عامر الزناتي الجابري:« إن معرفة مصطلح علم من العلوم من شأنها أن توحد بساط البحث الذي من الممكن أن يلتقي عليه العلماء، ونسهم بشكل فعال في التنسيق بين مختلف أبحاثهم ودراساتهم. كما أنها تزيد من اتصال القارئ العادي غير المتخصص بهذا العلم أو ذاك نتيجة القضاء على الاضطراب المصطلحي»[3].

---

(1)وصال الحميد: الاصطلاح الصرفي بين اللسانيات وفقه اللغة، رسالة ماجستير، بإشراف: رضوان القضماني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة البعث، سوريا، 2009، ص9.

(2)التهانوي، مرجع سابق، ص1.

(3)عامر الزناتي الجابري: إشكالية ترجمة المصطلح، مجلة البحوث والدراسات القرائية،ع9، السنة 5 و6، ص334.

« فالمصطلح أداة من أدوات التفكير العلمي ووسيلة من وسائل التقدم العلمي والأدبي وهو قبل ذلك لغة مشتركة بها يتم التفاهم والتواصل بين الناس عامة أو على علاقة بين طبقة أو فئة خاصة في مجال محدد من مجالات المعرفة »[1].

« والحاجة إلى المصطلح العلمي قائمة في كل لغة، وهي أبداً مطلوبة ملتبسة كلما حدث جديد في العلوم أو الفنون، ولا ينقطع الجديد ما دام الفكر الإنساني نشيطاً عاملاً»[2].

وقال القلقشندي:«... على أن معرفة المصطلح هي اللازم المحتم والمهم المقدم لعموم الحاجة إليه واقتصار القاصر عليه إن الصنيعة لا تكون صنيعة حتى يصاب بها طريق المصنع »[3].

فالمصطلحات هي مفاتيح العلوم على حد قول الخوارزمي وهي نصف العلم إن لم تكن العلم كله فالمصطلح:« أداة من أدوات توحيد الفكر عند الأمة الواحدة، ففكرة المصطلح لم تنشأ أصلا إلا لتكون في خدمة الحياة والفكر جميعاً. وتطور العلم والمعرفة يتطلب بدوره مصطلحات جديدة تواكب ذلك التطور والنماء. فالمصطلح هو الأقدر على لملمة المفاهيم المشتتة في الذهن ونقلها من مجرد أفكار ذهنية إلى معنى دلالي واضح»[4].

---

(1)محمد عزام: المصطلح النقدي في التراث الأدبي، دار الشرق العربي، بيرت، لبنان، د, ت، د. ط، ص7.

(2)إبراهيم السامرائي: مباحث لغوية، مطبعة الآداب، د. ط، 1390هـ/1981م، ص9.

(3)أحمد بن علي القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الإنشا، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987، ص91.

(4)نوح أحمد عكبل: المصطلح النقدي والبلاغي عند الآمدي في الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2006، ص11– 12.

وتزداد أهمية المصطلح وتتعاظم حين ندرك أنه القناة الأساسية التي يتم عن طريقها التقاء أهل الاختصاص في شتى العلوم والمعارف للتعارف وتبادل الخبرات وتحديد المفاهيم تحديداً دقيقاً، فتصل المعرفة واضحة إلى الأذهان، خالية من كل لبس أو غموض.

« فلكل علم من العلوم مصطلحاته الخاصة به التي تعارف عليها المختصون فيه، والشروع في أي فن من الفنون يتوقف على تحديد مصطلحاته تحديد دقيقاً؛ حتى يتمكن تمييز مسائله من غيره من العلوم، ولهذا اهتم العلماء من قديم بالكشف عن اصطلاحات العلوم والفنون، فعمد علماء كل فن إلى إبراز مصطلحاتهم وضبطها وتحديد مدلولاتها وشرحها للدارسين والباحثين ليكون شروعهم في البحث على بصيرة وهدى »[1].

(1)محمود حامد عثمان: القاموس المبين في اصطلاحات الأصوليين، ط1، دار التراجم للنشر والتوزيع، 1423هـ-2002م، ص7.

المبحث الرابع: وظائف المصطلح.

يقوم العمل المصطلحي على جملة من الوظائف التي يمكن عرضها على النحو التالي:

أولا- الوظيفة اللسانية:

اللغة وسيلة من وسائل التعبير في الحقل المصطلحي، ذلك أن« الفعل المصطلحي مناسبة علمية عن عبقرية اللغة ومدى اتساع جذورها المعجمية، وتعدد طرائقها الاصطلاحية، وإذن قدرتها على استيعاب المفاهيم المتجددة في شتى الاختصاصات »[1].

ثانيا- الوظيفة المعرفية:

المصطلحات مفاتيح العلوم، فلا معرفة دون مصطلحات فهي« تشكل المدخل المصطلحي لها... إذ من خلالها تكون الانطلاقة صحيحة للفهم السليم، وللتعبير عن أي علم من العلوم »[2]و« إذا لم يتوفر للعلم مصطلحه العلمي الذي يعد مفتاحه، فقد هذا العلم مسوغه، وتعطلت وظيفته »[3]. فالمصطلحات« مفاتيح العلوم وخلاصتها، لا بد من فهمها وضبط تاريخها لفهم العلوم وضبط تاريخها ولتفهم النصوص التي هي المادة الخام»[4] لكل علم من العلوم أو فن من الفنون، وهذا ما دفع التهانوي إلى القول:« إن لكل علم اصطلاحا

---

(1)يوسف وغليسي، مرجع سابق، ص42.

(2)حبيبة طاهر مسعودي، قراءة جديدة للمصطلح في التراث النقدي العربي(من العصر الجاهلي إلى القرن الثالث الهجري)،مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1429هـ/2008م، ص51.

(3)محمد عزام، مرجع سابق، ص7.

(4)رجاء وحيد دويدري: المصطلح العلمي في اللغة العربية عمقه التراثي وبعد المعاصر، ط1، دار الفكر، دمشق، 1431هـ-2010م، ص159.

خاصا به، إذا لم يعلم بذلك لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا،فطريق علمه إما بالرجوع إليهم أو إلى الكتب التي جمع فيها اللغات المصطلحة.... »[1].

ثالثا- الوظيفة التواصلية:

تحدثنا في المبحث السابق عن أهمية المصطلح من حيث الوظيفة المعرفية وأكدنا على أن المصطلحات مفاتيح العلوم، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الولوج إلى علم من العلوم أو فن من الفنون ما لم نفقه مصطلحاته ونتعرف عليها ونتشربها، فنكون حينئذ كالأعمى لا يدري أين يذهب. ولما كان المصطلح مفتاحا للعلوم فهو جسر يتواصل عن طريقة العلماء والمتخصصون في مجالات البحث العلمي المختلفة، وهو« قناة للاتصال بين مجالات العلوم البشرية»[2]؛ وتزداد أهمية الوظيفة التواصلية في الحقل المصطلحي، فالمصطلح هو« نقطة الضوء الوحيدة التي تضيء النص حينما تتشابك خيوط الظلام وبدونه يغدو الفكر" كرجل أعمى، في حجرة مظلمة، يبحث عن قطة سوداء لا وجود لها"(كما يقول المثل الإنجليزي)»[3]. وقد وضع المصطلح في« قالب لغوي ليضمن تواصلا فعالا ومفيدا بين مختلف فئات المستعملين »[4].

---

(1)التهانوي، مرجع سابق، صxxxvi، xxxvii.

(2)محمد أمهاوش: قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجاً،عالم الكتب الحديث، إربد، ط1431/1هـ=2010م، ص66.

(3)يوسف وغليسي: مرجع سابق، ص42- 43.

(4)رجاء وحيد دويدري،مرجع سابق، ص145.

رابعا– الوظيفة الاقتصادية:

يمكن« الفعل المصطلحي من تخزين كم معرفي هائل في وحدات مصطلحية محدودة»[1] مما يجعلنا قادرين على« التعبير بالحدود اللغوية القليلة عن المفاهيم الكثيرة»[2].

إن هذه الوظيفة في غاية الأهمية، ذلك أنها توفر« الجهد في اللغة والوقت »[3].

خامسا– الوظيفة الحضارية:

المصطلح لغة خاصة في قطاع خاص في علم من العلوم أو فن من الفنون، وهو جسر تواصل بين علماء الأمم المختلفة، ومما لا شك فيه أن يغدو« لغة عالمية »[4]. يتفاهم عن طريقها الباحثون والمتخصصون وهو« الجسر الحضاري الذي يربط لغات العالم ببعضها. وتتجلى هذه الوظيفة خصوصاً في الاقتراض »[5]. والاقتراض«بين اللغات المتعاصرة ظاهرة عامة فيها... لقد« اقتبست سبع وثلاثون لغة من اللغة العربية»[6] كما أن اللغة العربية استعانت بنفس الوسيلة– (الاقتراض)– فقد« أخذت من اليونانية(250) كلمة ومن اللاتينية(277)، كما أخذت من الفارسية نحو(1400) كلمة ومن التركية نحو(250) كلمة »[7].

---

(1)يوسف وغليسي، مرجع سابق، ص44.

(2)المرجع نفسه، ص44.

(3)المرجع نفسه، ص44.

(4) المرجع نفسه، ص44.

(5)المرجع نفسه، ص44.

(6)ممدوح محمد خسارة: علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008، ص37.

(7)ممدوح محمد خسارة: المرجع نفسه، ص238.

إن تبادل المصطلحات بين الدول والأمم صيرها« كلمات دولية »[1]، ومن ثم إلى« وسيلة لغوية وثقافية للتقارب الحضاري »[2].

(1)يوسف وغليسي: مرجع سابق، ص44.

(2)المرجع نفسه، ص45.

المبحث الخامس: أبعاد المصطلح.

نتناول في هذا المبحث أبعاد المصطلح والتي جاءت على النحو التالي:

أولا–البعد اللغوي(اللساني)[1].

ثانيا–البعد الاجتماعي(التداولي).

ثالثا–البعد التواصلي(المعلوماتي).

رابعا– البعد المعرفي(الوجودي).

وحتى نتوصل إلى كيفية اشتغال المصطلح ونتمكن من« الإحاطة بأكبر عدد ممكن من الجوانب التي يقوم عليها، يتطلب فتح الموضوع على جميع المجالات القادمة من كل حدب وصوب ليشترك في تناول هذا المصطلح والتي كانت إلى هذه الغاية تشكل– كل على حدى– تجربة لا بد أنها ملهمة لكل درس مصطلحي »[2].

وتجدر الإشارة إلى أن« ثمة إمكانية تعريض هذا الترتيب والتصنيف لتعديلات معينة وتعويضه بما ينسجم وموضوع الدراسة المصطلحية الذي يعالجه أي باحث آخر، فقد اكتفى– مثلا– خوان كارلوس ساجي(Juan Karlos Sager) بثلاثة أبعاد ورتبها كالآتي: البعد المعرفي والبعد اللغوي والبعد التواصلي. وكذلك تفضل ألان ري بشرح البعد المعرفي للمصطلحات نفسها بربطه بالطبيعة المعرفية للمصطلحات التي تشكل جزءاً هاما من موضوعها »[3].

---

(1)يوسف مقران: في أبعاد المصطلح، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع29، السداسي الثاني، 2012، ص35.

(2)المرجع نفسه، ص37.

(3)المرجع نفسه، ص39.

أولا–البعد اللغوي(اللساني):

اللغـة« مـن لغـوت أي تكلمـت »[1]. «وأمـا حـدها فإنهـا أصـوات يعبـر بهـا كـل قوم عن أغراضهم»[2].

« فاللغة لا توجد إلا بوجود جماعة من الناس يتكلمونها، أما وظيفتها فهي التعبير عن الأغراض المختلفة لهذه الجماعة سواء كانت أفكارا أو مشاعر أو عواطف أو مواقف وانفعالات... وعلى الإجمال هي الفهم والإفهام »[3].

وحتى تتحقق هذه الوظيفة لابد من متخاطبين يشتركون في معرفة الألفاظ ومدلولها فاللغة« مواضعة واتفاق بين الناطقين بها »[4]. فلا يكون التواصل بين الناطقين إلا على أساس المواضعة التي هي اصطلاح واتفاق بين جمهور المتكلمين الذين ورثوها عن أجدادهم.

واللغة نوعان عامة وخاصة، أما اللغة العامة فهي اللغة اليومية المشتركة بين جميع متكلمي اللغة في مجالات التواصل اليومية كتبادل المعلومات وأحاديث المقاهي والمجالس العامة المختلفة والتحيات والمجاملات وعمليات البيع والشراء. فهذا الاستعمال مفرداته وكلماته شائعة بين المتكلمين.

أما اللغة الخاصة فهي اللغة« الموظفة في التعبير عن مضامين العلوم... وهي مجموعة أوصاف مترادفة من حيث إنها تفيد المعنى نفسه وهو اختصاص هذه اللغات

---

(1)ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج1،دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1952، ص37.

(2)المرجع نفسه، ص37.

(3)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح(لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية)، بإشراف: محمد هيثم الخياط، أكاديمكا إنترناشيونال، 2007، ص57.

(4)المرجع نفسه.

بمجالات علمية محددة ويتأسس نعت لغات العلوم باللغات الخاصة، وبالتالي تمييزها في هذه التسمية عن اللغات العامة »[1].

وتتميز« اللغة الخاصة عن اللغة العامة بطائفة من الخصائص التي تضمن لها تميزها وتمكنها في الآن نفسه من إنجاز وظيفتها الأولى المتمثلة في التعبير عن تصورات العلوم والتقنيات ومفاهيمها بكيفية لا يشوبها لبس وإبهام، فكانت مطالب الدقة والوضوح والموضوعية والبساطة والإيجاز »[2].« تستخدم لغات التخصص في الواقع المعاصر على المستوى المهني وعلى المستوى العلمي، ومن ثم فأهميتها لا تقتصر على أداء العمل الإداري أو القانوني أو اليدوي، ولكنها تتضمن أيضا التعبير العلمي في التخصصات العلمية الأساسية والتطبيقية والإنسانية... وفوق كل هذا فإن لغات التخصص لا يقتصر استخدامها على المستوى المنطوق... بل إن استخدامها المكتوب يمثل أهم مظاهرها... وفوق كل هذا فإن المصطلحات جزء من لغات التخصص »[3].

فهو« يمثل جانبها المعجمي، وبيان ذلك أن المصطلحات هي الرصيد اللفظي الذي يزود اللغة بما تحتاجه من أسماء لتعيين المفاهيم وربطها مرجعيا ووظيفيا بما تحيل عليه داخل منظومة معرفية ما »[4].

فالمصطلح« علامة لغوية خاصة تقوم على ركنين أساسيين لا سبيل إلى فصل دالها التعبيري عن مدلولها المضموني أو حدها عن مفهومها، أحدهما الشكل Formأو

---

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط، مرجعسابق، ص86.

(2)المرجع نفسه، ص120.

(3)محمود فهمي حجازي: دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، (ضمن أعمال مؤتمر التعريب الثامن والتاسع مراكش 4– 8 مايو/ أيار 1998)، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، مطبعة الصباح الجديدة، الدار البيضاء، ع47، 1998 ، ص41.

(4)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط، مرجع سابق، ص105.

التسمية Denominationوالآخر المعنىSensأو المفهومNotionأو التصور Conceptيوحدهما التحديد أو التعريف" Definition " أي الوصف اللفظي للمتصور الذهني »[1].

فالمفردة أو الكلمة لها صورتان: الأولى هي: اللفظ الخارجي(الدال)؛ والثانية هي: المعنى(المدلول). أما المصطلح فيختلف عن ذلك: إذ يتكون من صورتين هما: (التسمية) و(المفهوم) والعلاقة بين الدال والمدلول في الكلمات إنما هي علاقة اعتباطية كما يقول" دي سوسير "، ذلك أننا لا نجد تفسيرا للعلاقة الموجودة بين كلمة مثل(أخت) وبين الشيء الخارجي الذي يدل عليه، وهي اعتباطية كذلك لأن الشيء الواحد يسمى بعدة تسميات مختلفة في جميع اللغات.

أما المصطلح فإن« المفهوم الذي يدل عليه المصطلح يحيل أكثر إلى الموضوعية(Objective) والكونية(Universalité) في تمثيل الأشياء »[2]. هذا يعني أن العلاقة بين المفهوم والتسمية علاقة واعية. فالمهتمون بالمصطلح« يختارون لفظا معينا دال(Signifié) يطلق على مفهوم محدد عن طريق المواضعة(Convention) التي توطد الصلة بين هذا اللفظ(الدال) بوضعه رمزا لغويا والمفهوم الذي يحمله المدلول(Signifie) لوجود علاقة منطقية بينهما »[3].

---

(1)يوسف وغليسي،مرجع سابق، ص27، 28.

(2)يوسف مقران، مرجع سابق، ص51.

(3)حبيبة طاهر مسعودي، مرجع سابق، ص60.

ثانيا–البعد الاجتماعي(التداولي):

إن اللغة« مجموعة من الرموز تضفي عليها معاني ومدلولات خاصة ونستخدمها كوسيلة اتصال رئيسة داخل المجتمع من أجل تسيير أنشطة الحياة »[1].

« واللغة وجدت بين الناس وللناس، والمجتمع البشري وجوده محال بدونها »[2].

ومن التعاريف الحديثة للغة التعريف الذي وضعه" ماريو بييهMario Pie" الذي يقول:« أن اللغة تتكون من كلمات، وتلك الكلمات تؤلف جملا متكاملة تحمل كل منها معنى معين للمستمع والكلمات هي رمز الفكر، ونحن يجب أن نتحكم في كلماتنا ونطوعها لاستخداماتنا »[3].

واللغة« أداة تستعير من الواقع تصوراتها؛ والعالم الواقعي نفسه يتمفصل حسب تصور مستعمليها وتفاوت نظراتهم إليه، وتتكون عبر استخداماتها لشبكة تعبير يقوم على تصور خاص للعالم »[4].

لقد أكد العالم الأمريكي" تشارلز هوكيتC. Hoket" أن« مفردات الإنسان تستطيع أن تشير إلى أشياء محسوسة في عالم الواقع، كما يمكنها أن تشير إلى الأفعال التي يؤديها الإنسان أو غيره من الكائنات، وبإمكانها أيضا أن تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة »[5].

---

(1)مها محمد فوزي معاذ: الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 1430هـ–2009م، ص5.

(2)المرجع السابق، ص6.

(3)المرجع نفسه، ص24.

(4)يوسف مقران، مرجع سابق، ص70.

(5)مها محمد فوزي معاذ، مرجع سابق، ص26.

كما أن للغة البشر القدرة على« أن تشير إلى أشياء غير موجودة أو منظورة أو ملموسة، كما أن اللغة يمكنها الإشارة عن طريق الأفعال إلى الزمن الماضي والحاضر والمستقبل غير المنظور... وهكذا »[1].

أما" تشوميسكي " فقد عرف اللغة بقوله« إن اللغة عملية معقدة، وأن الإنسان يولد ولديه قدرة لغوية محددة تساعده على اكتساب أية لغة يعيش في مجتمعها، كما أبرزت تلك المدرسة صفة هامة من صفات اللغة، وهي قدرة المتكلم بها على تأليف وابتكار جمل وتعابير جديدة لم يقلها أحد من قبل أو على الأقل لم يسمعها هو نفسه من قبل»[2] لذلك تعتبر« لغة الأم جزءا من كيان الذات، ومكونا من أهم مكونات الهوية، لا يمكن تعويضها بغيرها من اللغات، كما يعتبر المفهوم بناء ذهنيا ممثلا لموضوع(شيء) فردي محسوس أو معنوي فهو يوجد نفسانيا لدى الفرد مستقلا عن المصطلح(الدليل اللغوي) في حد ذاته، ويستبق نوعا ما الشخصية التي يعين بها على النقيض في المدلول »[3].

« يستخدم المتكلم ألفاظاً يكسبها من اتصاله بمحيطه الاجتماعي ويصنفها إلى مدونات منسجمة دلاليا حسب إرثه الاجتماعي الذي يساهم في تكوين رصيده اللساني ... فالمصطلح يستقرأ ولا في بيئته الاجتماعية و يتحصن بمدونته اللسانية التي نشأ فيها وتقبلت اندماجه فيستقر الذاكرة الجماعية ويصبح من الخصائص المميزة لها »[4].

لذلك يعتبر« المصطلح كيان لساني يشحن بمعان تتقيد بالأطر الثقافية للمجموعة اللسانية التي تستعمله، ولذلك فهو علامة دالة على تاريخها ويحمل في طياته تجربتها

---

(1)مها محمد فوزي معاذ، مرجع سابق، ص27.

(2)المرجع نفسه، ص25.

(3)يوسف مقران، مرجع سابق، ص70.

(4)خليفة الميساوي: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ط1، دار الأمان، الرباط، 1434هـ-2013م، ص154.

الثقافية وإنجازها الحضاري... ما يجعله يعبر عن خصوصية ثقافية تميز مجموعة لسانية عن غيرها، ويمثل جريان المصطلح في الواقع الاجتماعي على ألسنة مستعمليه مسلكا لكشف الهوية الثقافية والحضارية »[1].

يستعمل المتكلم« الخطاب الشفوي بشيء أنواعه للاتصال بما هو أوسع يتمثل في خطاب المجتمع وما تحمله الذاكرة الجماعية من أسس وقواعد تظهر خصوصيتها عند الكلام»[2].

وتخضع« تجربة المتكلم الذاتية لقيود الخطاب الإنجازية، فيكون الملفوظ متفقا مع هذه القيود ويكون فعل الخطاب ضربا من التوافق بين المحتوى القضوي وفعل التلفظ»[3] وعليه فالمصطلح يستند إلى« مرجعين رئيسين في بناء عملية التلفظ هما المرجع الاجتماعي والمرجع الذاتي. ويكمن المرجع في كل الضوابط والقيم التي اكتسبها المتكلم من المنظومتين الاجتماعية والثقافية التين نشأ فيهما، أما المرجع الذاتي فيتمثل في كل المعارف التي اكتسبها من مجالات معرفية عديدة »[4].

زيادة على المرجعين السالفي الذكر فإن القيد الرئيسي الذي يضبط المعنى في المصطلح، يتمثل في السياق الذي يجري فيه« فيرتبط النشاط الكلامي الذي يساهم في تأويل الوضعية، ويحددان في الوقت نفسه السياق أو الإطار الذي تكون فيه بعض الأشياء ممكنة فيه أخرى ممكنة »[5].

---

(1)خليفة الميساوي، مرجع سابق، ص143- 144.

(2)المرجع نفسه، ص149.

(3)المرجع نفسه، ص150.

(4)المرجع نفسه، ص150- 151.

(5)المرجع نفسه، ص151.

فالسياق يجعل المتكلم يتعامل مع المصطلح تعاملا يتصف بالانتقائية فهو« ينتج مصطلحا معينا ليؤدي معنى معينا في وضعية مخصوصة وقد لا يسمح له بتلفظ معين فـي الوضعية نفسهـا، ولذلك يؤدي سيـاق تكوين المصطلح دورا رئيسيا في إنتاجه وتأويلـه»[1].

فالمصطلح« نظام معرفي يتقيد بالسياق اللساني الذي أنتج فيه وسلوك اجتماعي يتقيد بالوضعية التي ينجز فيها »[2].

ثالثا–البعد التواصلي(المعلوماتي):

يدرس البعد التواصلي كيفية حدوث التفاعل بين الأطراف المتخاطبة ويحدد العوامل التي يكون من خلالها هذا التفاعل ممكنا وناجحا.

– حيث يعتمد المتكلم أثناء استعماله للغة على اختيار الإستراتيجية المناسبة التي يستطيع بها ترجمة قصده وتحقيق هدفه الذي يسعى إليه في أحسن الظروف، وهذا ما يجعل العملية التواصلية ناجحة.

– تناولت المعاجم العربية التواصل من الجانب اللغوي، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور[ت: 911هـ]:« وصلت الشيء وصلا وصلة، والوصل ضد الهجران. ابن سيده:الوصل خلاف الفصل. وصل الشيء يصله وصلا وصِلة ... واتصل الشيء بالشيء لم ينقطع.. وفي التنزيل العزيز:﴿وَلَقَدۡ وَصَّلۡنَا لَهُمُ ٱلۡقَوۡلَ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ٥١﴾، أي وصلنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى بعضها ببعض. لعلهم يعتبرون »[3].

---

(1)خليفة الميساوي، مرجع سابق، ص151.

(2)المرجع نفسه، ص151.

(3)ابن منظور: لسان العرب، ج11، مادة(وصل)، ص 726.

والتواصل أيضا« الإبلاغ والاطلاع، والإخبار، أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر وإخباره به واطلاعه عليه »[1].

يقابل المصطلح العربي« تواصل ». المصطلح الأجنبي«Communication»:« وهو بمعناه العادي كلام شفوي أو مكتوب يرسله إنسان إلى إنسان آخر أو آخرين يتضمن معارف اكتسبها شخصيا وهو أيضا تبادل وهو أيضا يتبادل المعلومات التي تعطي أهم الأشكال التي يتم تبادلها والتكلم بها بناء على الاستناد إلى وضع لغوي محدد»[2].

نستنتج من هذا التعريف أن التواصل يستعمل الأفعال الكلامية سواء كانت شفوية أو مكتوبة بين المتخاطبين، وحتى يتحقق هذا التواصل لا بد من توفر وضع لغوي«شفرة» أثناء الإرسال والاستقبال.

أما الباحث الأمريكي" شارل كولي–Charles Cooly" فقد عرف التواصل بأنه:« الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يشمل كل الرموز الذهنية مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضا كل تقاسيم الوجه وتعابير وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل مل يشمله آخر ما تم من اكتشافات في الزمان والمكان»[3].

والتواصل« هو تبادل الأفكار والمعلومات، إلخ، بين فردين أو أكثر، ويوجد عادة في موقف التواصل متحدث واحد على الأقل(المرسل)، والرسالة التي تنتقل، والأفراد الذين

---

(1)عبد الكريم غريب: المنهل التربوي(معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، ط1، ج1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص157.

(2)بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 1427هـ=2007م، ص120.

(3)بشير إبرير، مرجع سابق، ص121.

توجه إليهم الرسالة(المُسْتَقْبِل) وتعتبر دراسة التواصل دراسة محورية في علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وكذلك نظرية المعلومات»[1].

تعتبر اللغة« الوسيلة الأساسية في عملية التواصل، تساعد مستعملها على ربط علاقاتهم وتضمن الفهم المتبادل بينهم، ثم تنوع- بعد ذلك- الأغراض في الخطاب إلى مستويات حسب الحالة التي يتم فيها ونوعية العلاقات بين المخاطبين بناء على الوضع والنظام اللغوي الذي ينطلقان منه ونوعية الأخبار والخطابات التي يتبادلانها فبعضها لغوي وبعضها غير لغوي »[2].

يعتبر التواصل حجر الأساس في الحياة الإنسانية، فالحياة في عملية تواصلية دائمة ومستمرة. والإنسان يشرع في عملية التواصل منذ أن يرى النور، إن التواصل« فعل حضاري لا بدمنه في حياة الأمم والمجتمعات»[3].

يفرض التواصل« اختيار العبارة المناسبة، فالمتكلم يستعمل اللغة لا لنقل الرسالة فقط بل لنقل وظائف اجتماعية أخرى تعد أبرزها طبيعة العلاقة بين المتكلم واستعمال المصطلح »[4].وعليه؛ «فمن المنظور التواصلي تختلف المصطلحات عن الكلمات باختلاف مستخدمها والمقامات التي تستخدم فيها والموضوع الذي تقدمه ونمط الخطاب الذي اعتادت البروز فيه »[5].

---

(1)معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، إنجليزي- إنجليزي- عربي، الشركة العالمية للنشر، لونجمان، الجيزة، مصر، 2007، ط1، ص122.

(2) المرجع نفسه، ص121.

(3)المرجع نفسه، ص120.

(4)خليفة الميساوي: مرجع سابق، ص150.

(5)ماريا تيريزا كابريه: حول تمثيل التصورات تمثيلا ذهنيا: أسس لمسعى إلى النمذجة، ضمن كتاب المعنى في علمالمصطلح، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة سليم نكد، تحت إشراف المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، كانون الأول(ديسمبر)، 2009، ص55.

« فحين يستعمل المتكلم مصطلحاً ما في مقام تواصل ما فهو يعتبر بمثابة الأمر المكتسب أن مخاطبه يمتلك المعارف المطلوبة التي تخوله التعرف على الوحدة المعجمية ومراجعها الخاصة في ميدان أو نظام أو موضوع معين وفهمها يكيف المتكلم خطابه من خلال استخدام كلمات ومصطلحات تتناسب ومستوى المعرفة الذي يفترض أن مخاطبه يتمتع به »[1].

فالمتكلم لا يمكن« أن يتصل مع المجموعة إلا إذا كان مندمجاً معها وتربطه بها علاقة تضامن وانجذاب تؤمن مجرى التواصل لديه »[2].

وبذلك« يخضع شكل المصطلح لظاهرة المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي للسلوك الحواري الذي ينتجه»[3].

فالمراقبة الذاتية يستمدها المتكلم من« إرثه الثقافي والاجتماعي ... فتؤدي قدرة المتكلم الثقافية دوراً مهماً في تحديد التعابير المتحكمة في عملية التلفظ واختبارها وكذلك تشكيل معنى الملفوظ »[4].

إن« المصطلح يستند إلى مرجعين رئيسيين في بناء عملية التلفظ، هما المرجع الاجتماعي والمرجع الذاتي، ويمكن المرجع الاجتماعي في كل الضوابط والقيم التي اكتسبها المتكلم من المنظومتين الاجتماعية والثقافية اللتين نشأ فيهما أما المرجع الذاتي فيرجع فيتمثل في كل المعارف التي اكتسبها في مجالات معرفية عديدة »[5].

---

(1)جوان ساجيه: من أجل مقاربة وظيفية لعلم المصطلحات، المعنى في علم المصطلح، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة سليم نكد، تحت إشراف المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، كانون الأول(ديسمبر)، 2009، ص86.

(2)خليفة الميساوي، مرجع سابق، ص150.

(3)المرجع نفسه، ص150.

(4)خليفة الميساوي، مرجع سابق،ص150.

(5))خليفة الميساوي، مرجع سابق،ص151.

غير أن« القيد الرئيسي الذي يضبط المعنى في المصطلح. يتمثل في السياق الذي يجري فيه... فالسياق يسمح للمتكلم أن ينتج مصطلحاً معينا ليؤدي معنى معينا في وضعية مخصوصة، وقد لا يسمح له بتلفظ معين في الوضعية نفسها... فلا وجود لمعنى السياق اللساني الذي أنتج فيه وسلوك اجتماعي بتقيد بالوضعية التي ينجز فيها»[1].

إن« اللغة جسر ممتد بين المتحدثين، يتم التعبير عبره عن أفكار شخصية بأصوات شعبية. واللسان هو موضوع يملك بنية داخلية منسجمة يمكن دراسته مستقلا أي بمعزل عن استعماله »[2].

انطلاقاً من هذا القول يمكننا استنتاج العناصر الأساسية وعملها وهي كالآتي:

« 1. **جسر**: يحمل ويمر عليه فكرة الحمولة والعبور.

2. **أفكار شخصية:** ويسود فيها التفاوت.

3. **أصوات بشرية(شعبية):** القناة وكذا القواعد التي يمكن توحيدها باتفاق المستعملين»[3].

وتبعاً لكل ما توصلنا إليه، فالمصطلح يصبح- إن جاز ذلك-« لغة يتم بواسطتها التواصل »[4]. بين المختصين والمهتمين في حقل وميدان خاص.

---

(1)المرجع نفسه، ص151.

(2)يوسف مقران، مرجع سابق، ص79.

(3) المرجع نفسه، ، ص79.

(4)حبيبة طاهر مسعودي، مرجع سابق، ص38.

وإذا كان هو:« اللفظ الذي يسمى مفهوماً معيناً داخل تخصص ما، وإذا كان أهم الطرق الموصلة إلى العلم معرفة مصطلحات أهله، فالإيصال هو ما يعطي حساً لغوياً سليماً في الشفهي والكتابي »[1].

رابعا-البعد المعرفي(الوجودي):

إن الانفجار المعلومات الذي صاحب الثورة الصناعية وحتى يومنا هذا والذي ساير« النشاط الإنساني كالعلوم والتكنولوجيا والثقافة، وكذلك المهن يتصل اتصالاً وثيقاً بوضع المصطلحات(Terminologies)... ويتطلب التواصل والمعرفة العلمية والتقنية والمهنية مصطلحات معتمدة ومنسقة وغير مُلْبِسة. وقد استلزم نهوض العلوم وكذلك الحرف والمهن في أوربا منذ القرن الخامس عشر فما بعد وخاصة التقدم التقني والصناعي في مستهل القرن العشرين إيجاد مصطلحات للعدد المتزايد من التصورات(المفاهيم) التي انبثقت من النظريات الجديدة والاكتشافات والاختراعات والمنتجات في تنظيم المعرفة»[2].

فالمعرفة إذن هي:« ما يمكننا التحدث عنه في ممارسة خطابية محددة بدقة ... وهي الحيز الذي يستطيع الشخص أن يتخذ فيه مكانا للتحدث عن المواضيع التي يعالجها في خطابه ... وهي أيضاً حقل تنشأ فيه علاقات التناسق والتبعية بين العبارات التي تظهر فيها التصورات(المفاهيم) وتطيق وتتحول. وأخيراً يتم تعريف المعرفة عبر إمكانيات الاستعمال والامتلاك التي يقدمها الخطاب »[3].

---

(1)يوسف مقران، مرجع سابق، ص79.

(2)هـ. فيلبر: المصطلحية في عالم اليوم، ترجمة محمد حلمي هليل، اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ع30، 1988، ص204.

(3)برونو دو بيسيه، الميدان، المعنى في علم المصطلح، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة سليم نكد، تحت إشراف المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، كانون الأول(ديسمبر)، 2009، ص271.

وتأسيساً لكل هذا فإن ميدان المعرفة« عبارة عن معرفة منظمة ومحددة البنية و ممنهجة تبعاً لمضمونيه معينة؛ وإن العلوم النظرية والعلوم الصارمة والتقنيات والأنظمة التصورية المنوطة بخطاب معين تشكل كلها ميادين المعرفة »[1].

فالمعرفة هي:« كل الأفكار والمعلومات والمعتقدات التي تراكمت عبر السنين والحقب لتشكل تراثا ثقافيا ومعرفيا للإنسان والتي تنظم عادة في شكل مذاهب أو نظريات أو أنساق أو تخصصات متمايزة عن بعضها مثل الفلسفة والفيزياء والأخلاق والمنطق والرياضيات .... »[2].

فالمعرفة عبارة عن« مفاهيم مترابطة »[3]. وهذه المفاهيم هي« عناصر من البنية المعرفية ومن ثم فهي تحظى بمكانة خاصة في فلسفة العلوم ونظرية المعرفة »[4].

وعليه يتأسس تعريف المفاهيم على أنها« موضوعات كل حقول المعرفة والنشاط الإنساني نحو الأشياء وخاصياتها و ظاهراتها ... وهي وحدة فكرية منعكسة عن تجميع الموضوعات الفردية عامة التي تربط بعضها ببعض سمات مشتركة »[5].

أما المصطلحيون الكنديون فيذهبون مذهبا آخر عند تعريف المفهوم، فهم يرون أن المفهوم« تمثيل فكري لشيء ما(محسوس أو مجرد) أو لصنف من الأشياء لها سمات مشتركة ويعبر عنه بمصطلح أو رمز »[1].

---

(1)المرجع السابق، ص272.

(2)عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص199.

(3)محمد خطابي: المصطلح والمفهوم والمعجم المختص(دراسة تحليلية نقدية في المعاجم الأدبية العربية الحديثة(1974– 1996))، ط1،دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 1437ه/2016م، ص47.

(4)محمد خطابي: المرجع السابق، ص47.

(5)ج. ساجر: نظرية المفاهيم(في علم المصطلحات)، ترجمة: جواد حسن سماعنة، اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ع47، 1999، ص189.

إذا تفحصنا تعريف المصطلحيين الكنديين نستنتج أن المفهوم يمثل شيئا محسوسا أو مجردا أي(لا محسوسا). فالمفهوم المحسوس« يمثل أفرادا أو أعيانا لها خصائص يمكن إدراكها بالحواس الظاهرة مثل مفهوم سيارة وصبي وشجرة »[2]. أما« مفهوم اللامحسوس(اللفظي): يمثل أشياء ذات خصائص لا يمكن إدراكها بالحواس الظاهرة كمفهوم المرض والفقر »[3].

« كما يمكن للمفهوم أن يمثل– عن طريق التجريد– مجموعة من الذوات أو الأشياء المفردة تشترك في صفات معينة »[4].

كما يقوم المفهوم بتمثيل« السمات أو الصفات المعبر عنها بالنعوت والأفعال المعبر عنها بالأفعال والأماكن والأوضاع، والعلاقات المعبر عنها بالظروف وحروف الجر وأدوات الربط والوصل »[5].

وتعتبر المدارس المصطلحية« المفهوم أساس عمل المصطلحي الذي يجب أن يتخذ مادة عمله من المفاهيم ودراسة خواصها أكثر من المصطلحات والنظر في بنياتها»[6].

ويوصي الأستاذ فيلبر المشتغلين على المصطلح قائلا:« وينبغي أن لا يغيب على الذهن أن أي عمل مصطلحي يجب أن يقوم على المفاهيم ويستند إليها لا على المصطلحات »[1].

=

(1)علي القاسمي: علم المصطلح في علم المنطق وعلم اللغة العناصر المنطقية والوجودية في علم المصطلح، اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ع30، 1988، ص88.

(2)المرجع نفسه، ص88.

(3)المرجع نفسه، ص88.

(4)المرجع نفسه، ص88.

(5)المرجع نفسه، ص88.

(6)المرجع نفسه، ص89.

تناولت ريتا تيمرمان تعريف« المفهوم » بالدراسة والتعريف والوصف وهي« تحذر الوقوع فيما وقعت فيه المصطلحيات التقليدية من النظر إلى المفاهيم كلها بنفس الكيفية ... فاقترحت لذلك، أولا: التحدث عن(وحدة الفهم) بدل الحديث عن المفهوم- بل وحدة المعرفة. ثانيا: أن تستبدل بالتعريفات التقليدية مخططات فاتحة إمكانية وصف الجوانب الضبابية والمرنة والتي تنطوي عليها وحدة الفهم فوجدت إمكانية عزل نوعين من وحدات الفهم: المفاهيم والكليات »[2].

رأينا في التعاريف السابقة أن المفهوم« يستوعب ضمن بنيته(Structuration) تفريعية(ب هو نوع متفرع من أ) أو بنية ائتمانية(ب ينتمي إلى أ) بينما تظل الكليات عصية عن التعريف من منظور المصطلحيات التقليدية ومبادئها »[3].

فالكليات تتطلب وجود« مرجعيات كالثقافة.... حيث إن الثقافة من منظور التعليميات، هي حقل المرجعيات الذي يمكن العرف اللغوي من أن يستحيل لغة قائمة: إننا إزاء الوظيفة الرمزية التي تنهض بها هذه المرجعيات التي تقيم اللغة لغة أم أو لغة ثانية أو لغة أجنبية وتكيف الوظيفة التواصلية ثم لا بد أن تقوم هناك ضرورة اعتبار الوظيفة الرمزية، حيث إن اللغة لا تصلح كأداة تبليغ فحسب، إذ يستشعر المرء هويته باختياره تعلم لغة بدل أخرى »[4].

=

(1)علي القاسمي: علم المصطلح، مرجع سابق، ص89.

(2)يوسف مقران، مرجع سابق، ص67.

(3)المرجع نفسه، ص68.

(4)يوسف مقران، مرجع سابق، ص68.

انطلاقاً من هذه الاعتبارات يغدو المفهوم مثل الثقافة« يدخل في علاقات مع كل من: الفرد والمجتمع والإثنية والحضارة فهذه مقولات تصنيفية لا بد أن يرزح تحتها»[1].

وهذا يجرنا للحديث عن الترجمة فهي« ليست عملا على اللغة والكلمات بقدر ما هي على المعنى والرسالة(المحتوى) ... أو ما يسمى نظرية المعنى أو النظرية التأويلية وهي التي يمكن إجمالها في مقولة(فهم ما يريد المتكلم قوله) »[2].

لكن يحدث ويكون هناك بعض« التفاوت الذي سيحدث عندنا تجري معالجة العبارة لغويا فيحصل على ما هو منطقي ومقبول، لكن مع ذلك فلا نتقدم في بناء المعنى لذا فقد حرص بعض المعجميين على تفادي التعريف الدائري(La Définition Circulaire)... وهو الذي تترامى قيوده في دائرة مغلقة »[3].

لذلك« يتم تنظيم العناصر الاجتماعية المتناولة... لكي تفضي إلى تواجد حقل ما، ويعتبر هذا الأخير كمعلمة تصنيفية للمعاني... »[4]. «وإذا كان التحليل المصطلحي تحليلا يمنح وحدته من المدونة النصية المتخصصة وذلك كما يتناهى إلى النهى السليمة من عدم قيام المصطلح قياما مستقلا لا يتداعى فيه إلا ما يحتاج إلى السياق، فذلك لأمر يرتبط من عنصر إذا لم يتحقق الاطراد والانسجام فيها وما بينها فلا ريب أنه متصل بالناحية الدلالية الموجودة(Ontologique) التي يشرك المصطلح في إقامة تجليات لهـا»[5].

---

(1)المرجع نفسه، ص68.

(2)المرجع نفسه،ص68.

(3)المرجع نفسه، ص68.

(4)المرجع نفسه، ص68.

(5)يوسف مقران، مرجع سابق، ص70.

أما إذا تحدثنا عن المصطلح المركب ثم قمنا بتحديد خصوصياته اللسانية(التركيبية والصرفية) مع الإبقاء على مكانة السياق فهذه الخصوصيات لا تعدو أن تكون أمورا جانبية فهي لا تقوم على أساس معرفي غير أن« القيمة المعلومية تظل نقطة المعتبر في جسم القيمة النوعية للمصطلح »[1].

« فمكونات اللغة أو العلاقة التي هي مياسم التجربة، يجب أن ترتبط بمجموعات شاملة وأصناف محددة من التجربة لا بالتجارب المفردة نفسها. ولا يتسنى تبليغ الأفكار إلا على هذا النحو، لأن التجربة الفردية تقوم بباطن الوعي الشخصي ويستحيل في الحقيقة تبليغها ويتطلب ذلك انتظامها ضمن أحد الأصناف المتواضع عليها في المجتمع»[2].

(1)المرجع نفسه، ص70.

(2)المرجع نفسه، ص70- 71.

المبحث السادس: علم المصطلح: نشأته و تطوره.

أدت الثورة الصناعية والاكتشافات الجغرافية التي كانت في بدايات القرن التاسع عشر إلى نتائج هائلة في ميدان العلم والمعرفة والاقتصاد فأدى إلى« اهتمام متزايد بقضية المصطلح... وكثر الباحثون وزادت الحاجة إلى مصطلحات جديدة »[1]. لكن تزايد المعلومات بشكل لم يسبق له مثيل في العالم خلق صعوبات في« إيجاد مصطلحات كافية شافية. إذ لا يوجد تناسب أو تطابق بين عدد المفاهيم العلمية وعدد المصطلحات التي تعبر عنها ... ولهذا كان لا بد من توحيد المبادئ التي تتحكم في إيجاد المفاهيم وتغييرها، وفي وضع المصطلحات المقابلة لها. ومن هنا نشأ علم المصطلحات وهو علم حديث النشأة شهد ميلاده هذا القرن وما زال في دور النمو والتكامل »[2].

أولا- تعريف علم المصطلح:

يعرف علي القاسمي علم المصطلح بقوله:« العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها »[3].

أما محمود فهمي حجازي فيقول:«علم المصطلح من أحدث أفرع علم اللغة التطبيقي، يتناول الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها ... وكان فوستر قد حدد

---

(1)محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص16.

(2)علي القاسمي: المصطلحية(علم المصطلح) النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها، مجلة اللسان العربي، المجلد 18، الجزء الأول، ص8.

(3)المرجع نفسه، ص9.

مكان علم المصطلح بين أفرع المعرفة بأنه مجال يربط علم اللغة بالمنطق وبعلم الوجود(الأنطولوجيا) وبعلم المعلومات وبفروع العلم المختلفة »[1].

ثانيا- أقسام علم المصطلح:

قسم علم المصطلح إلى(علم المصطلح العام) و(علم المصطلح الخاص)؛ « يتناول علم المصطلح العام: طبيعة المفاهيم، وخصائص(التعريف والشرح) وطبيعة المصطلحات، ومكونات المصطلحات، وعلاقاتها الممكنة، واختصارات المصطلحات، والعلامات والرموز، والتخصيص الدائم والواضح للرموز اللغوية، وأنماط الكلمات والمصطلحات، وتوحيد المصطلحات، ومفاتيح المصطلحات الدولية، وتدوين المصطلحات، ومعجمات المصطلحات... وهذه القضايا المنهجية عامة لا ترتبط بلغة مفردة أو موضوع بعينه، ولهذا فهي في علم المصطلح العام »[2].

أما علم المصطلح الخاص فيتناول بالدراسة:« تلك القواعد الخاصة بالمصطلحات في لغة مفردة، مثل اللغة العربية أو اللغة الفرنسية أو اللغة الألمانية... ذلك أن المصطلحات العلمية في داخل التخصص الواحد لها سماتها وقضاياها. وهو موضوع بحث يدخل في علم المصطلح الخاص... ومن شأن البحث في علم المصطلح الخاص أن يقدم لعلم المصطلح العام نظريات وتطبيقات تثري البحث والتطبيق على مستوى عالمي »[3].

---

(1)علي القاسمي: المصطلحية(علم المصطلح) النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها، مجلة اللسان العربي، المجلد 18، الجزء الأول، ص19.

(2)محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص19- 20.

(3)المرجع نفسه، ص20.

ثالثا– مدارس علم المصطلح:

عرفت المقاربات النظرية والمنهجية للظاهرة المصطلحية اختلافا وتباينا في المنطلقات والأهداف من مدرسة لأخرى، والظاهرة أن هذا الاختلاف راجع إلى التقاليد والأعراف السائدة عند الأمم والشعوب في تصور اللغة العلمية ومكوناتها، وسنعرض لأهم مدارس علم المصطلح التي برزت في تلك الحقبة الزمنية والدور الذي قامت به لإعطاء دفعة لهذا[1]. العالم الذي ما فتئ ينمو ويزداد حوله المهتمون.

1. المدرسة الألمانية– النمساوية:

تنطلق هذه المدرسة المصطلحية من أطروحة النمساوي" فيشر " التي قدمها إلى جامعة برلين عام 1931بعنوان:" التقييس الدولي للغة التقنية ". وكان فيشر يتبنى اتجاها فلسفيا ينظر من خلاله إلى المصطلحات بوصفها وسيلة اتصال لصيقة بطبيعة المفاهيم. ويمكن إجمال التصور العام لهذه المدرسة في المبادئ التالية:

أ. بعد النسق المفهومي نسقا جوهريا في مصطلحات كل علم، فتصنيف المفاهيم يأتي بعد تصنيف المصطلحات.

ب. النسق المفهومي نسق منطقي تخضع له المفاهيم لتسلسل بنيوي ذلك أن المفاهيم تحدد في علاقة بعضها البعض.

ج. الدلالة الأحادية خاصية أساسية في المصطلح. ويحكم هذا المبدأ رفضت ظاهرة المشترك اللفظي والترادف، وقامت بالمقابل الدعوة إلى توحيد المصطلح.

د. يحتل التعريف موقعا أساسيا في النسق المصطلحي.

---

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص34.

هـ. يشكل التوثيق شقا ضروريا لكل عمل مصطلحي، وبموجب هذا المبدأ يتفتح علم المصطلح على علم التصنيف وتقنياته.

2. المدرسة السوفياتية:

ترجع الأولى للمدرسة السوفياتية إلى بداية العقد الثالث من القرن العشرين، شأنها فيذلك المدرسة الألمانية– النمساوية. ومن أشهر أعلامها" لوط " و" كند لي" و"دبرزون".

ومن الثوابت المركزية لهذه المدرسة نذكر ما يلي:

أ. موضوع علم المصطلح ذو طابع لغوي، ومن هنا فإن الحلول الممكنة المذكورة آنفا يجب أنتكون حلولا لسانية، بما يعني أن الطابع العام للتصور المقترح[1]. للظاهرة المصطلحية وهو طابع لساني، وهذا يقلص بطبيعة الحال من أهمية البعد الفلسفي[2].

ب. وجود العناية في أي عمل مصطلحي بتعيين المصطلح ومميزاته، وتعريف المفهوم وتمييز النسق المصطلحي عن مدونة المصطلحات.

ج. التوحد المصطلحي نهج يجب أن تراعى فيه الاعتبارات الاجتماعية واللسانية[3].

3. المدرسة التشيكوسلوفاكية:

انطلق البحث المصطلحي في هذه المدرسة مع بداية العقد الثالث من القرن العشرين، إلا أنه كان موجها بغرضين اثنين:

أولهما: الدفاع عن اللغتين اللغة التشيكية والسلافية.

---

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص35.

(2)المرجع نفسه، ص35.

(3)المرجع نفسه، ص35.

ثانيهما: الحرص على استمرار ثقافتي الشعبين التشيكي والسلافي.

وقد اتضحت هاتان الغايتان مع إنشاء" أكاديمية العلوم التشيكية " و" أكاديمية العلوم السلافية " ومن أبرز أعلام هذه المدرسة" ككوريك " و" دروزد ".

أما أبرز المحاور التي نستأثر باهتمام الباحثين في هذه المدرسة:

أ. التوحيد المصطلحي على الصعيدين الوطني والدولي.

ب. وضع المشاكل المصطلحية في الإطار اللساني البنيوي الوظيفي الذي أرست معالمه مدرسة براغ اللسانية.

ج. تأكيد خصوصيات الوحدة المصطلحية والطبيعة الخاصة للعلاقات القائمة بين المفهوم والتسمية.

4. المدرسة الكندية الكيبكية:

تعد هذه المدرسة حديثة العهد بالنظر إلى المدارس السابقة، وذلك أن ميلادها يرجع إلى بداية العقد السادس من القرن العشرين، وتتميز هذه المدرسة بمزجها بين بعض مبادئ المدارس المصطلحية ومن أشهر روادها" روندو " و" بولنجي ". أما خصائصها فيمكن إجمالها في:

أ. للمفهوم موقع مركزي في البحث المصطلحي.

ب. مراعاة مشاكل الترتيب المصطلحي في التمييز بين الكلمات العامة والمصطلحات[1].

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص36.

ج. العمل على بيان الأسباب الموضوعية التي تحول دون وجود نمط واحد للتعريف.

د. وضع مسألة التوحيد المصطلحي في سياق أبعادها الاجتماعية واللسانية.

5. المدرسة الفرنسية:

يغلب على الأبحاث المصطلحية للمدرسة الفرنسية[1].الطابع اللساني والاجتماعي، وقد ظهرت أولى ملامحها مع الأعمال الرائدة للساني الفرنسي" كيلبير ". ومن أعلامها البارزين" راي " و" ديبوا " و" دوبيسي ".

أما الاختيارات العامة لهذه المدرسة فتتمثل في النقاط التالية:

أ. إنشاء نظرية للاشتقاق المعجمي خاصة بتوليد المصطلح، برزت معالمها الرئيسية في أعمال" كيلبير ".

ب. البحث في دلالة الحقول للكشف عن الآليات المساعدة على وضع تصور قد يساهم في تصنيف المصطلحات داخل أنساقها.

ج. الاشتغال بخصائص التعريف المصطلحي في ضوء تعدد أنماطه.

6. المدرسة البريطانية:

(1)المرجع نفسه، ص36.

تتميز المدرسة البريطانية عن كل المدارس التي تقدم ذكرها بإدراجها القضايا المصطلحية النظرية منها أو التطبيقية ضمن إطار مجموع القضايا التي تهمُّ اللغات الخاصة، ومن أهم محاورها نذكر ما يلي:

أ. الاهتمام بأشكال الفروق بين المصطلحات وغيرها من كلمات اللغة العامة على جميع المستويات اللغوية الدلالية والصرفية منها بوجه خاص.

ب. البحث في أنساق المفاهيم.

ج. تطوير شبكات البنوك المصطلحية[1].

رابعا– في الوطن العربي:

البحث في الوطن العربي حديث حداثة الدول العربية التي عرفت الحرية والانعتاق خلال القرن العشرين من نير الاستعمار الأوروبي. وتأخرت عن ركب الدول المتقدمة بعدما كانت مركز الحضارة والرقي فأخذت في إنشاء المجامع والهيئات التي تعمل على سد الفجوة التي ما فتئت تتسع في ميدان العلم والمعرفة والاقتصاد.

عملت المجامع العربية– خاصة– على وضع المصطلح العلمي والتقني، وتشجيع الأبحاث والدراسات التي تهتم بالمصطلح والمصطلحية ونشر كل ذلك في المجلات والدوريات المتخصصة. كما أقامت الندوات والمؤتمرات التي تهتم بالتعريب من أجل تعريب المصطلحات في ميدان العلوم والتكنولوجيا.

أما أهم المحاور التي استأثرت باهتمام الباحثين فنذكر منها:

1. البحث المصطلحي في التراث العربي وكيفية الاستفادة منه.

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص37.

2. البحث في مصطلحات العصر الحديث ومحاولة نقل العلوم الحديثة والنظم الجديدة والمفاهيم الحضارية الأوروبية إلى اللغة العربية.

3. بحث في بنية المصطلحات وآليات تكوينها.

4. إعداد المعاجم الخاصة بقطاع معين.

5. البحث في أصول المصطلحات العربية باعتماد مناهج اللسانيات التقابلية.

مما سبق يتضح لدينا أن:

المصطلح أو الاصطلاح كلمة أو أكثر كانت محل اتفاق بين علماء فن من الفنون أو علم من العلوم، واضحة الدلالة، تؤدي معناها بدقة ووضوح.

والمصطلح روح العلم، فلا علم بدون مصطلحات تؤدي غرضه وتخلص متعاطية من كل ليس أو اضطراب في الفهم.

والمصطلح عنوان تقدم الأمم ومرآة رقيها وسوط هيمنتها وسطوتها وغزوها للأمم الأخرى.

فدراسة المصطلح من أوجب الواجبات، حتى يتم الأمن للبلاد والسلامة للعباد من الغزو الذي ما فتئ يدق الأبواب و يسلب العقول والألباب قبل الأرض والبلاد.

مما سبق يتضح أن المصطلحات هي مداخل العلوم ومفاتيحها. وأن فهم مصطلحات فن من الفنون أو علم من العلوم يعد ركناً أساسياً في العلم، ولا تكون المعرفة تامة ما لم تحدد المصطلحات، فالمصطلح لفظ يعبر به على مفهوم، والمعرفة مجموعة مفاهيم ترتبط بعضها ببعض.

والمصطلحات مرآة تعكس مدى تقدم الأمم وتطورها ويعتمد عليها كل الاعتماد في الخوض في أي علم من العلوم، وهي أيضا ضرورة قصوى في إدراك المعنى. والأخذ بيد

الطالب في فهم غوامض العلوم واستجلاء غامضها وتبيان مبهمها. ومع التقدم العلمي الهائل غدت المصطلحات مفاتيح العلوم بحق. فلا يستغني عنها العالم ولا المتعلم، بل إن العامة أصبحت في أمس الحاجة إلى المصطلحات ومعرفة مفاهيمها وكنهها للولوج إلى مختلف الاختراعات بغية تشغيلها تشغيلاً صحيحاً دون الوقوع في متاهة لا نهاية لها. وصدق من قال:« لا معرفة بدون مصطلح ».

الفصل الثاني

التربية بين الماضي والحاضر

تمهيد

المبحث الأول: التربية لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: أهداف التربية.

المبحث الثالث: أهمية التربية.

المبحث الرابع: التربية ماضيا وحاضرا.

المبحث الخامس: أعلام التربية وآراؤهم التربوية.

تمهيد:

التربية هي العمل الإنساني الذي يجعل المجتمع يتجدد ويرتقي إلى مراتب متقدمة في السّلم الاجتماعي، وعلى مرّ عمر المجتمعات ولهذا فهي محطّ اهتمام جميع فعاليات المجتمع بدءاً من الأسرة والمدرسة والدين والساسة وأصحاب الاقتصاد. كما تهم المفكرين ورجال الفلاسفة والقادة. وهي مسؤولية المدرسة بالاشتراك مع المجتمع ومؤسساته المتعددة والمختلفة. وهي كذلك محط اهتمام الدول والأمم المختلفة منذ بدء الخليقة وإلى يوم الناس هذا.

إن لفظ التربية كثير التداول بين الناس في حياتهم اليومية. فالإنسان مارس التربية منذ أن وجد على الأرض ما جعل كلمة التربية ومفهومها شاسع ومتداول بين شرائح المجتمع، غير أن استعمال كلمة تربية لا يعني بالضرورة فهم مدلولها وما تنطوي عليه من دلالات مختلفة وما نحمله من مفاهيم تختلف من شخص إلى آخر. فالمفهوم الطاغي عند العامة لا بتجاوز الجانب الأخلاقي فتراهم يقولون: هذا ولد ذو تربية حسنة، وهذا تربيته فاسدة لكن سرعان ما يكشف المرء سذاجة هذه التعاريف والمفاهيم التي يطلقها هؤلاء على مفهوم التربية، ويدرك أن تعريف التربية أوسع وأشمل وأعمق مما هو متداول بين الناس في حياتهم اليومية.

المبحث الأول: التربية لغة واصطلاحا.

أولا- التربية لغة:

مصطلح التربية ذو دلالات لغوية متعددة تشير جميعها إلى ما يجب أن تحمله العملية التربوية من أنشطة، وهذا ما يتضح مما يلي:

بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية نجد أن كلمة(التربية) لها ثلاثة أصول لغوية وهي: - ربَا - يَرْبُو - رَبْواً.

- رَبَى - يُرْبِي.

- رَبّ - يربُّ.

1. رَبَّ الشيء: أصلحه ومتنه[1].

2. ربّ الولد: وليه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبه[2].

3. رب القوم: رأسهم وساسهم وفي حديث ابن عباس مع ابن الزبير:« لأن يُرَبِّني بنو عمي أحب إلي من أن يُرَبِّنِي غيرهم »[3].

4. ربا الشيء: نما وزاد. وفي التنزيل العزيز:﴿وَتَرَى ٱلۡأَرۡضَ هَامِدَةٗ فَإِذَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡهَا ٱلۡمَآءَ ٱهۡتَزَّتۡ وَرَبَتۡ ﴾[4]: زادت وانتفخت لما يتداخلها من الماء والنبات[5].

---

(1)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1، ص366.

(2)المرجع نفسه، ص366.

(3)المرجع نفسه، ص366.

(4)سورة الحج، الآية: 5.

(5)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1، ص367.

5. رُبِّيَّ في بني فلان: نشأ فيهم[1].

6. رَبَّى الأب ابنه: هذّبه ونمّى قواه العقلية والخلقية[2].

7. تربى الولد: تعلَّم وتغذى وتثقف[3].

8. تربيـة: مصـدر ربّـى. وفـي علـم الـنفس: تنميـة الوَظـائف الجسـمية والعقليـة والخلقية كي تبلغ كما لها[4].

ونخلص من التعاريف الآنفة الذكر إلى أن التربية تدور حول:

- الإصلاح.
- النمو والزيادة.
- التنشئة والتغذية والتأديب.
- التعليم.
- التثقيف.

ثانيا- التربية في الاصطلاح:

التربية عملية مركبة ومعقدة، موضوعها الإنسان، تسعى إلى تزويده بما يحتاجه ليكون ناجحاً في حياته، سعيداً لذلك تعددت الرؤى والمفاهيم حسب مشارب المفكرين وتوجهاتهم وما يتبنونه من فلسفات. الأمر الذي أدى إلى تعدد الآراء والمفاهيم حول هذا المصطلح(التربية).

---

(1)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1، ص367.

(2)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص502.

(3)المرجع نفسه،ص502.

(4)المرجع نفسه، ص502.

وسنورد في هذا المقام طائفة من التعاريف التي من خلالها نتبين وجهات نظر المفكرين والعلماء في هذه المسألة.

1. تعرف موسوعة المناهج التربوية التربية بأنها:«عملية ابتكرها بعض الناس للتأثير على غيرهم من الناس. خاصة حين يكون هؤلاء الغير صغاراً يسهل التأثير عليهم للخير أو الشر. لذا تسعى التربية الصالحة إلى إكساب الفرد المهارات التي يحتاج إليها في حياته، كما تضمن التربية التأثيرات التي من خلالها يمتص الفرد القيم التي يقرها المجتمع »[1].

2. أما المعجم العصري في التربية فيعرف التربية بأنها:« عملية اجتماعية وُجدت مع وجود الإنسان، وهي عملية إنسانية موضوعها الإنسان، ومن ثمّ تشتق أهدافها وطرائقها من المجتمع الذي توجد فيه وتعبر عنه »[2].

3. ويذهب إيميل دوركايم في تعريف التربية:« التربية هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها »[3].

4. أما الدكتور محمد عبد السلام أحمد فيعرف التربية بقوله:« نعني بالتربية هنا كل العمليات التي تهدف إلى تغيير السلوك، وعلى أساس هذا التعريف يتم جزء كبير من التربية خارج المدرسة ويشمل محاولات الجرائد والمجلات في تغيير الاتجاهات ومحاولات الأشرطة السينمائية، ومحاولات الإذاعة والمحاضرات والندوات، هذا فضلا عن دور الآباء

---

(1)مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 2000، ص833.

(2)سونيا هانم قزاحل: المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص42.

(3)إيميل دوركهايم: التربية والمجتمع، ترجمة: الدكتور علي أسعد وطفة، ط5،دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996، ص67- 68.

ومحاولات رجال الدين ورجال التربية الاجتماعية والرياضية ومحاولات كل الأفراد والهيئات الذين يبغون تنمية الفرد وإنمائه بإحداث تغييرات مرغوب فيها بحيث يتجه سلوكه اتجاهات معينة »[1].

أما معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحاً فيقدم تعريفاً مغايراً لما سبق يرتكز على استخدام الوسائل في العملية التربوية فيقول:« التربية أيضاً هي مجموعة الطرق والوسائل والسبل التي ينتهجها الفرد من أجل تنمية القدرات والمواقف والمسالك التي يقبلها مجتمعة أو إيجاد خبرات تعليمية مضبوطة في بيئة معينة، وهي أيضاً جميع الوسائل المدروسة والموجهة التي يستخدمها الناس في عملهم من أجل تحصيل الثقافة الخاصة بهم والإسهام الفعلي فيها »[2].

5. أما جون ديوي فيرى أن:« التربية سبيل حياة وليست إعداداً لحياة مقبلة، التربية هي السبيل الأساسي للتقدم الاجتماعي وركيزة الإصلاح »[3].

إن المتمعن في هذه التعاريف يجدها تركز على مجموعة من العوامل التي بدونها لن تكون هناك تربية، ويمكن إجمال هذه العوامل في:

أ. التربية عملية اجتماعية وجدت مع الإنسان.

ب. التربية فعل يمارسه الراشدون على الصغار بغية تزويده بما يحتاجه ليكون ناجحاً في الدنيا.

---

(1)محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1960/1، ص358.

(2)فاروق عبد فيلة، أحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004، ص87.

(3)جون ديوي: قاموس جون ديوي للتربية(مختارات من مؤلفاته). جمعها رالف ن. وين، ترجمة الدكتور محمد علي العريان، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة– نيويورك، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، فبراير 1964، ص56.

ج. التربية عملية تهدف إلى تغيير سلوك الأفراد.

د. التربية تهم جميع أفراد المجتمع ومؤسساته الثقافية والتربوية والإعلامية سواء كانت مكتوبة أو مرئية أو سمعية، وكل الفاعلين من مفكرين وعلماء وساسة.

هـ. التربية هي أيضاً مجموعة الوسائل والطرائق والسبل التي يستخدمها الراشدون من أجل التأثير على الصغار بغية تحصيل الثقافة والإسهام الفعلي في رقي المجتمع وتطوره.

و. التربية هي الحياة، وهي مستقبل الشعوب ومحور الإصلاح نحو الأفضل والأحسن.

تركز هذه التعاريف على الجانب المادي دون الحديث عن الجانب النفسي التي يهتم بالإنسان من جميع الجوانب النفسية والبدنية والعقلية والوجدانية، وهذا التركيز قاصر لأنه يغفل هذه الجوانب التي ذكرناها سالفاً.

إن التربية الحقّة هي التربية التي ننظر إلى الإنسان نظرة شاملة فهي« عملية سلوكية، اجتماعية حضارية »[1]. وهي تهدف إلى« نقل المعرفة وخلق القابليات وتكوين الإنسان والسّعي به إلى طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة»[2] فهي:«عملية مقصودة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية: العقلية والجسدية

---

(1)عبد القادر لورسي، ومحمد زوقاي: المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، المصطلحات الأساسية(عربي- فرنسي- إنجليزي)، ط1،جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015، ص64.

(2)المصدر نفسه، ص64.

والروحية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والإنسانية في جميع مراحل نمو الإنسان وفق مصادر الشريعة الإسلامية »[1].

وعليه يمكن تعريف التربية بأنها تنشئة الطفل شيئا فشيئا في جميع جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والروحية والأخلاقية والإنسانية وتزويده بالمعارف والخبرات التي تجعله بتكيف مع واقعه الذي يعيشه في الحال أو الاستقبال.

(1)صالح حميد العلي: أصول التدريس في الفكر التربوي الإسلامي(دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة)، ط1، دار المكتبي، دمشق، القاهرة، الشارقة، 1435هـ-2014م، ص16.

المبحث الثاني: أهداف التربية.

مما سبق يتبين لنا أن المفكرين والمربين اختلفوا اختلافا واضحا في تعريف التربية، ومن ثم الوصول إلى تعريف جامع مانع يحيط بجوانب شخصية الإنسان وما تحتاجه لنموها نموا سليما متكاملا.

هذا الاختلاف في الرؤى أدى إلى الاختلاف في الأهداف التي تتوخاها التربية في بناء الإنسان عبر مراحل عمره المختلفة، غير أن هذا لا يعني أن هناك أهدافاً مشتركة بينهم ومن تلك الأهداف:

أولا- المحافظة على الموروث الثقافي للمجتمع: وهو الهدف الذي كانت المجتمعات البدائية حريصة على إنجازه من أجل المحافظة على دوام واستمرارية عاداتها وتقاليدها وخبراتها الحياتية وهذا من خلال ما كان يعلمه الراشدون للأطفال ومن ثم هذا الموروث وانتقاله من جيل إلى جيل آخر.

ثانيا- تكوين المواطن الصّالح: فقد كانت التربية من خلال ما تقدمه للناشئة من قيم وأخلاق وقواعد ينتظم فيها الناس ويحترمونها، إنما كانت تعدهم ليكونوا مواطنين صالحين، محبين لوطنهم ومخلصين له، ومستعدين للدفاع عنه والتضحية من أجله في سبيل بقائه واستمراره على مدى الأزمان.

ثالثا- تكوين الفرد: وهذا ما نبهت إليه مختلف التجارب التربوية إن قديماً أو حديثاً وهو الاهتمام بالطفل منذ ميلاده إلى أن يصير عضوا فعالا في المجتمع، هذا الاهتمام يتمثل في تغذيته وتربيته على الأخلاق الحسنة وتثقيفه بما ينمي جميع جوانب شخصيته، فيشب قوي البدن، سليم النفس من كل ما قد يشوبها ويتعلق بها من أفكار هدامة وسلوكات غير متوافقة مع عادات وتقاليد المجتمع. كما كان المربون يحرصون على

تزويد الأطفال بمختلف المعارف والعلوم والخبرات حتى يتمكن الطفل من التكيف مع الواقع الذي يعيش فيه.

رابعا- تكوين النزعة الإنسانية: إن التربية المتكاملة هي تلك التربية التي تعمل على تنمية الجوانب الإنسانية لدى الأطفال حتى تعينهم على القيام بواجباتهم الخاصة أو العامة.

خامسا- تنمية الجانب الديني: إن غاية التربية هي جعل الإنسان يتوصل إلى معرفة الله وصفاته حتى يتسنى له عبادته حق العبادة، وهذا ما تسعى إليه التربية الإسلامية- وهي جزء من التربية الدينيّة- من خلال عملية بناء شخصية الطفل وفق المنهج الإسلامي وأهدافه في الحياة.

سادسا- مساعدة الإنسان على التكيف: وذلك من خلال ما يزود به المربون الأطفال من معارف، وسلوكات، وخبرات تمكنهم من التكيف مع البيئة الاجتماعية والطبيعية، وتوظيف ما تم تزويدهم به لحل المشكلات التي يمكن أن يقعوا فيها أثناء القيام بواجباتهم تجاه أنفسهم أو مجتمعهم.

المبحث الثالث: أهمية التربية.

إن معرفة الإنسان معرفة شاملة تساعد على إيجاد الطرق والوسائل والأساليب للتعامل معه والتأثير فيه إيجابياً أو سلبياً، كما تساعد على وضع المناهج المناسبة لكل مرحلة من مراحل عمر الإنسان آخذة بعين الاعتبار والجوانب النفسية والعقلية والوجدانية والجسمية حتى ينتج عنها الصحيح والتطبيق العملي الفعال الذي يحدث التأثير المناسب والمأمول.

إن الاهتمام بالجانب المعرفي وتنميته، وحشد الوسائل وابتكار الطرائق والأساليب بغية توصيل المعارف بكيفية تمكن الإنسان من استيعابها بطريقة صحيح، ومن ثم استعمالها استعمالاً صحيحاً غير كاف لإيجاد شخصية متوازنة ما لم نهتم بالجانب النفسي له. فالمعارف لا تكفي وحدها لتعديل السلوك، فلا بد من تدخل التربية لتعديل السلوك وتهذيب النفس بما تكتسبه من قيم إنسانية، وأخلاق حسنة تجعلها تستقيم وتتوجه الوجهة الصحيحة ومن ثم تكوين عضو فعال لا هدام. وتكمن أهمية التربية كذلك في:

أولا- المعارف العلمية وحدها لا تكفي لجعل الإنسان مساهما في بناء مجتمع قوى متماسك ما لم تؤازرها التربية، لأنها عنصر حاسم في عملية تشكيل السلوك الفردي للإنسان، وتوجيهه الوجهة الصحيحة التي ينشدها أي مجتمع يطمح إلى الرقي في مختلف المجالات.

ثانيا- التربية عامل مهم في المحافظة على الموروث الثقافي:

إن التربية تعمل على نقل العادات والتقاليد من جيل إلى جيل عن طريق تزويد الناشئة بكل ما كان يتصف به الآباء والأجداد من مكارم وأخلاق حسنة وعادات وتقاليد ورثوها عن آبائهم وأسلافهم القدامى. إضافة إلى هذا، تقوم التربية بنقل الخبرات والتجارب

إلى الأطفال حتى يثبتوا عليها. وبذلك يحصل ما يسمى بتواصل الأجيال المختلفة في المجتمع.

ثالثا- التربية عامل مهم لإرساء الديمقراطية السلمية:

تقوم التربية بغرس قيم المجتمع كالتسامح واحترام الغير، والتضامن بين المواطنين، كما تسعى إلى تنمية ثقافة الديمقراطية لدى الأطفال من خلال إكسابهم مبادئ النقاش والحوار، وقبول الرأي الآخر ونبذ العنف والتطرف والميز العنصري. كما تقوم التربية على جعل الطفل يمارس الفعل الديمقراطي بما يقوم به في المدرسة كإجراء الانتخاب وتقبل الفوز أو الهزيمة دون القيام بأي سلوك قد يسيء إلى المبادئ التي تعلّمها ورُبِّي عليها.

رابعا- التربية عامل مهم في التنمية الاقتصادية:

التربية استثمار في الموارد البشرية بما تمده للأطفال من معارف وسلوكات تهيئهم بها ليكونوا مسؤولي المجتمع في المستقبل. لذلك وجب على أصحاب التربية ومفكريها أن يكونوا على علم بكل المهن والحرف الموجودة في المجتمع وتطبيقاتها ومحتوياتها ومناهجها وطرائقها ووسائل القيام بها حتى تحقق الوظيفة الاقتصادية. كما تهتم التربية بتنمية المهارات الحركية والعقلية منذ أن يكون الأطفال صغاراً وتتدرج بهم إلى أن يصبحوا قادرين على المساهمة في التنمية الاقتصادية لمجتمعهم.

خامسا- التربية عامل مهم في الرقي والازدهار:

إن تطور المجتمعات وازدهارها وقيادتها للأمم الأخرى يقاس بما عند هذه الأمم من معارف وأفكار، فالإنسان وحده القادر على خلق الثروة، وإيجاد الحلول لكل المشكلات التي تعترض المجتمع نحو الأفضل، ولا يتم هذا بتربية الناشئة تربية متكاملة لا تغفل جانباً من جوانب شخصية الطفل، كما تقوم على غرس القيم والمبادئ السامية، وتعمل

على منحه قيم المواطنة الحقة، وتدفع به ليتحمل مسؤولياته دون خوف أو تردد تجاه نفسه ووطنه. فلا ازدهار ولا تقدم دون تربية قائمة على العلم والأخلاق.

المبحث الرابع: التربية ماضيا وحاضرا.

منذ أن وجد الإنسان على الأرض وهو يمارس التربية في بيئته أو قبيلته أو مجتمعه، وقد اختلفت التربية وتنوعت باختلاف المجتمعات البشرية. فقد مرت التربية بمراحل عديدة وعصور متعددة، وتطور مفهومها شيئاً فشيئاً من جيل إلى جيل، فكلما جاء جيل نظر فيما كان عليه سلفه من تربية فما وجده نافها تركه وما وجده نافعاً وما وجده ناقصاً زاد عليه وحسَّنَّه، وسنعرض هنا إلى مراحل تطور التربية عبر العصور، ويمكن إجمالها فيما يلي:

أولا- التربية في المجتمعات البدائية:

التربية هي:« ذلك الطور الأول من التربية التي شهدته الحياة البشرية في أوائل مسيرتها وقبل نشوء الحضارات »[1].

« وقد دارت حياة الإنسان حول مطلبين اثنين، الحياة العلمية، والحياة الروحية، فقد هذا إلى تشكيل العمل التربوي ليدور حول محورين:

1. الإعداد الضروري اللازم للحصول على ضرورات الحياة »[2]. أما المحور الثاني فقد تمحورت حول:

2. « تدريب الفرد على ضروب العبادة... لترضية عالم الأرواح وإثارة إرادته الطّيّبة. وعليه يمكن القول بأن غرض التربية البدائية هو إحداث توافق وانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية »[3].

---

(1)سعيد إسماعيل علي: التربية والحضارة في بلاد الشرق القديم، [د. ط]، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص4.

(2)المرجع نفسه، ص18.

(3)المرجع نفسه، ص18.

أما صاحب قصة الحضارة" دل ويل ديورانت" فيرى أن:« التربية عند الشعوب البدائية هي نقل لضرب المهارة، وتدريب الناشئ تدريبا يصوغ له شخصيته، فهي علاقة مفيدة سليمة بين العلم والتعلم في تلقين طرائق العيش... ففي سن العاشرة يكون الولد وهو في سن العاشرة تقريبا قد تعلم معظم فنون أبيه »[1].

فالتربية عند الشعوب البدائية كانت تهدف إلى:

1. المحافظة على العادات والتقاليد السائدة في المجتمع القبلي.
2. نقل الخبرات والتجارب من الآباء إلى الأبناء.
3. توفير مستلزمات الحياة من مأكل ومشرب ولباس.
4. الخضوع للقوى الطبيعية وعبادتها لجلب محبتها وطيبتها.

ثانيا- التربية في حضارة وادي الرافدين:

تعد حضارة وادي الرافدين من أقدم الحضارات في العالم وقد« عرفت النظام التربوي التعليمي وإن كان على نطاق ضيق، وليس موجهاً إلى أبناء الشعب كافة»[2].

أما تربية الأبناء فكانت منوطة بالكهنة فقد كان« الكهنة يعلمون الناس العلوم و يلقنونهم الأساطير... وكانت تلحق بمعظم الهياكل مدارس يعلم فيها الكهنة الأولاد والبنات

(1)دل. وايرل ديورانت: قصة الحضارة(نشأة الحضارة)، ترجمة د. زكي نجيب محمود، مج1، ج1، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1408هـ-1988م، ص126.

(2)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق: علم التربية العام ميادينه وفروعه، ط1،دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001، ص69.

الخط والحساب، ويغرسون في نفوسهم مبادئ الوطنية والصلاح، ويعدون بعضهم للمهنة العليا مهنة الكتبة »[1].

أما منهج الدراسة فقد شمل« الدين، والنحو والحساب والتاريخ والجغرافيا والجداول الرياضية والأسماء الشخصية »[2].

أما المدارس فكانت« تسمى" بيت الألواح" وكان أعضاؤها صغارا وكبارا معلمين وتلاميذ يسمون أنفسهم أبناء المدارس ويخاطبون بعضهم بالزميل ويدعى مدير المدرسة بـ "أبو المدرسة" ويلقب بالأستاذ»[3].

أما هدف التربية فقد تمثل في« الإعداد الديني والمهني وإعداد الفرد الذي يسهم في شؤون المجتمع »[4].

ثالثا- التربية في وادي النيل(مصر):

لقد اهتم المصريون بالتربية اهتماما خاصا« وكان هؤلاء المصريون يرون في المعرفة وسيلة لبلوغ الثروة والمجد. والجاهل عندهم أشبه بالحيوان الأبكم »[5].

أ. النظام التربوي المصري:

وقد كان النظام التربوي المصري يقسم إلى ما يلي:

---

(1)سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص40.

(2)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص69.

(3)المرجع نفسه: ص69.

(4)المرجع نفسه: ص69.

(5)عبد الله عبد الدايم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، كانون الثاني(يناير)، 1984، ص47.

1. التربية الأسرية:

كان الطفل يتلقى تربيته الأولى في أسرته من أمه« فهي ترضعه ثلاث سنوات، وتتولى العناية به والرعاية له »[1].

« في سن الرابعة يعيش الطفل مع ألعابه من دميً وتماسيح وساها، ولم تكن تربيته رخوة لينة »[2].

2. التربية في المدارس الأولية:

كانت المدرسة تسمى" بيت العلم "[3]« وكان منهاج الدراسة يشتمل على الدين و آداب السلوك والقراءة والكتابة والحساب والسباحة والرياضة البدنية »[4]. أما في المدن فكان الطفل يتعلم في المدارس« ما ندعوه اليوم بالمدارس الابتدائية »[5]. « كتابة الحروف المختلفة والرسم والمحاسبة والإنشاء الأدبي والجغرافيا العلمية، ويكون الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب »[6].

3. التعليم العالي:

إن الدراسات العليا كانت متخصصة، فكان كل من«الكتاب والمهندسين والبنائين والأطباء والكهنة، يتلقى إعدادا مناسبا لمهنته المقبلة »[7].

---

(1)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق،مرجع سابق: ص150.

(2)عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق، ص48.

(3)المرجع نفسه، ص48.

(4)المرجع نفسه، ص48.

(5)المرجع نفسه، ص48.

(6)المرجع نفسه، ص48.

(7)المرجع نفسه، ص48.

ب. طرائق التعليم:

كانت طريقة التلقين والاستظهار حتى الطريقة السائدة والمعروفة، فكان الطالب« يتعلم الرموز عن ظهر قلب وينسخها وعندما ينتهي من تعلمها يكون قد عرف القراءة والكتابة معاً »[1].

أما الدكتور سعيد إسماعيل علي فيذكر طرائق أخرى اعتمدها المعلمون في تلقين العلوم والمعارف وهي:

1. طريقة الإقناع.
2. اللعب.
3. طريقة تعلم الكتابة وشملت على" النسخ- الإملاء- الكتابة عن الذاكرة ".
4. الترغيب والترهيب، وشملت" الضرب- الحبس- الإغراء- الوعظ والإرشاد "[2].

ج. أهداف التربية المصرية:

عملت التربية في مصر القديمة على تحقيق ثلاثة أهداف تمثلت في[3]:

1. إعداد الموظفين اللازمين للجهاز الحكومي.
2. الإعداد للحياة الآخرة.
3. الاستقامة الخلقية في الدنيا.

---

(1)عبد الله عبد الدايم،مرجع سابق: ص48.

(2)سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص127- 135.

(3)المرجع نفسه: ص115.

رابعا- التربية في الصين:

كانت التربية في الصين تهدف إلى:

1.نقل الأفكار والمعلومات نقلا.

2. تكوين شخصية نامية متكاملة[1].

وكانت تقوم« وفق أساليب تقوم على التدريب الآلي الذي تتصف بالغلظة. وفي مؤسسات التعليم يخضع الطلاب إلى امتحانات صعبة تحددها وتشرف عليها الدولة»[2].

خامسا- التربية في اليونان:

تميزت التربية في اليونان بفسح المجال«لنمو الشخصية الفردية في جميع مظاهرها السياسية منها والخلقية والعلمية والفنية، وجعلوا غاية التربية لديهم أن يصل الإنسان إلى الحياة السعيدة الجميلة »[3].

ابتدع اليونان« فكرة المنهج الدراسي»[4] الذي يشتمل على«المواد الدراسية»[5] فقد أوجدوا منهجا متكاملا يجمع بين«مظاهر الحياة العقلية والأخلاقية والجسمية ووضعوا الفنون السبعة الحرة وهي الثلاثيات والرباعيات »[6].

---

(1) عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص34.

(2)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص64.

(3)عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص53.

(4)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص71.

(5)المرجع نفسه، ص71.

(6)المرجع نفسه، ص71.

فالثلاثيات تشمل:«فنون الكلام وهي: النحو، المنطق، البلاغة»[1] أما الرباعيات فكانت« تشمل القسم الثاني من المنهج الثلاثي فتتكون من: الحساب، الهندسة، الفلك، الموسيقى، واحتل الحساب والهندسة مركز الصدارة »[2].

كما اهتمت التربية اليونانية« بالتربية البدنية»[3].وكان المنهج يتكون من«الألعاب الأولمبية،وقد استخدموا هذه الألعاب لأغراض أخلاقية وجمالية إلى جانب الأهداف الرياضية »[4].

لم تعن التربية في اليونان بالتكوين المهني. وذلك بسبب الطبقية التي كانت سائدة في المجتمع اليوناني والتي كانت على نمطين:

1. طبقة الأرقاء.
2. طبقة الأحرار والسادة[5].

يتبين لنا مما سبق أن التربية اليونانية كانت تربية طبقية وأن المناهج كانت«مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع وما يشتق منه من أهداف تربوية »[6].

سادسا– التربية عند الرومان:

(1)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص71.

(2)المرجع نفسه، ص72.

(3)المرجع نفسه، ص72.

(4)المرجع نفس، ص72.

(5)المرجع نفسه، ص73.

(6)المرجع نفسه، ص73.

اختلفت التربية في روما عن سابقتها في اليونان، رغم أن الرومان قد اتبعوا مناهج وطرائق اليونانيين في التربية فقد كانت التربية عندهم« تربية جسدية وخلقية فحسب »[1])وبفضل هذه التربية« خرج الرجال الأشداء الشجعان الذين عرفوا بوطنية لم يعرف التاريخ مثلها. فـ(روما) هي المدرسة الكبرى للفضائل المدنية والحربية »[2].

أما هدف التربية الرومانية فكان يتمثل في:

- تكوين المواطن الصالح، والجندي الشجاع الذي يعرف حقوقه وواجباته.
- التحلي بالشجاعة والرجولة والتأني في العمل.
- طاعة الوالدين، وطاعة الآلهة والتمسك بالدين[3].

استعار الرومان المنهج التربوي اليوناني واعتمدوا عليه في تدريس الناشئة« فكانت الثلاثيات لازمة للخطابة التي برعوا فيها»[4]. هذا الاهتمام بالثلاثيات أدى بهم إلى« إهمال الرباعيات والتربية الأخلاقية والجمالية التي احتلت مراكز ثانوية قياسا إلى الثلاثيات »[5].

مما يعني أن التربية الرومانية اتجهت اتجاها عمليا نفعيا، كما اهتمت بالدين والأخلاق، وأبعد من قاموسها الجوانب الجمالية والفنية.

سابعا- التربية عند العرب:

---

(1)عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص86.

(2) المرجع نفسه، ص86.

(3)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص74.

(4)المرجع نفسه، ص74.

(5)المرجع نفسه، ص74.

عاش العرب في البادية كما عاشوا الحضر وقد اختلفت التربية مابين البدو و الحضر من حيث الأغراض و الأهداف والوسائل المستعملة والطرائق المتبعة في تربية الناشئة.

إن التربية في العصر الجاهلي كان هدفها يتلخص في« إعداد النشء لتحصيل ما هو ضروري لحفظ الحياة »[1]. فكان الأطفال يتدربون على الأعمال التي يقوم بها الآباء من أجل« كسب العيش وتحصيل اللباس واتخاذ المسكن »[2]. ويتربى على المكارم والخلق الحسن، وعلى الشجاعة والأنفة والعزة والكرامة وكلها خِلال تجعله في حالة حركة ونشاط، كما تعود على القبيلة فتقوى شوكتها. وتتحد قواها وتتضامن مختلف أسرها.

أما الحضر فكانت تربيتهم تختلف عن تربية البدو فقد كانت« أرقى وأوفى... فهي تنقسم إلى قسمين ابتدائية وعالية فكان الأطفال في القسم الابتدائي يدرسون الهجاء والمطالعة والحساب وقواعد اللغة، كما كان الطلاب في القسم العالي يدرسون الهندسة العلمية وعلم الفلك والطب وفن العمارة والنقش والآداب والتاريخ »[3].

فكان الأطفال« يأخذون ما يصل إليهم من الآداب والأخلاق بالتقليد والمحاكاة أو بما يسمعونه من النصائح والعظات التي يلقيها الآباء والأمهات وذوو العقول الراجحة من الأقارب ورؤساء العشائر، أو بما يتدبرونه في الشعر الحسن من المعاني السامية والفكر المبتكر والأخيلة الدقيقة »[4].

---

(1)عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص136.

(2)المرجع نفسه، ص236.

(3)المرجع نفسه، ص236.

(4)المرجع نفسه، ص237.

أمــا الحضــر فقد كانت له طريقته الخاصة في التعليم لكنهــا« لــم تعد الحفظ والتقليد»[1].

ولم يكن لأهل البادية مدارس يأخذون إليها أبناءهم وذلك لأن حياتهم كانت بين الحل والترحال وكان في وسع الطفل أن يتعلم من أبيه وأهل قبيلته بالتقليد والمحاكاة.

وأما أهل الحضر« فقد كانت لهم مدارس ومعاهد للتربية والتعليم، وكانت لهم دور يختلف إليها الطلاب ورواد العلوم. وقد عثر الباحثون في آثار مدائنهم على أنقاض مدرسة للأطفال حوت قراميد عليها دروس للأحداث في الحساب والهجاء »[2].

ثامنا- التربية في العهود الإسلامية:

كانت البدايات الأولى للتربية الإسلامية لما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يجتمع في دار الأرقم ابن أبي الأرقم يتلو عليهم ما يوحى إليه من ربه ويشرح لهم تعاليم الإسلام.

وبعد هجرته صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة المنورة قام ببناء المسجد الذي كان بمثابة المدرسة حيث يلتقي فيه المسلمون ليتعلموا أمور دينهم في العبادات، إضافة إلى تلاوة القرآن وحفظه وفهم ما جاء فيه؛ وتستمد التربية الإسلامية مناهجها من القرآن الكريم وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، ومن اجتهادات المفكرين الإسلاميين على مرِّ التاريخ.

---

(1)عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص237.

(2)المرجع نفسه، ص138.

وعليه فإن« النشأة الأولى للتربية الإسلامية كانت نشأة دينية »[1]. إلا أنها لم تقتصر أهدافها على الجانب الديني بل توسعت لتشمل جميع جوانب شخصية الناشئ، العقلية والنفسية والوجدانية والبدنية والاجتماعية.

أ. أهداف التربية الإسلامية:

تعمل التربية الإسلامية على تحقيق مجموعة من الأهداف التي وضعها وفق مناهج التربية الإسلامية والتي تستقيها من مصادر الإسلام، و« يمكننا تصنيف أهداف التربية الإسلامية على مستويين اثنين:

1. على مستوى الفرد: ترمي التربية الإسلامية إلى تكوين إنسان سوي ومتكامل.

2. على مستوى المجتمع: بناء مجتمع صالح قوامه العدل والمساواة والتعاون على الخير والتراحم والتكافل، وتقوية أواصر الأسرة والقرابة، وغرس الفضائل في نفوس الناشئة »[2].

ب. المنهج في التربية الإسلامية:

قسمت المناهج في التربية الإسلامية إلى« قسمين رئيسين: المناهج الدينية والمناهج العلمية الأدبية. أما المناهج الدينية فيلخصها الخوارزمي في كتابه" مفاتيح العلوم " فيما يلي[3]:

1.علم الفقه...

2. علم النحو

(1)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص77.

(2)المرجع نفسه، ص79.

(3)المرجع نفسه، ص202– 203.

3. علم الكلام.

4. الكتابة.

5. العروض.

6. علم الأخبار وخصوصا تاريخ الفرس والتاريخ الإسلامي.

أما النوع الثاني من المناهج العلمية الأدبية»[1]. وقد لخصها الخوارزمي فيما يلي:

«1.العلوم الطبيعية وتشمل الطب بفروعه.

2. العلوم الرياضية وتشمل الحساب والجبر والهندسة وعلم الفلك والموسيقى والميكانيكا(علم الحيلة) وعلم الآلات الرافعة إلخ ...

3. علم المنطق والفلسفة »[2].

ج. مراكز التعليم في الإسلام:

تعددت مراكز التعليم في الإسلام وتنوعت، ويمكن حصرها فيما يلي:

1. المسجد.

2. الكُتَّاب.

3. القصور.

4. حوانيت الوراقين.

5. منازل العلماء.

---

(1)عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص203.

(2)المرجع نفسه، ص ص145- 164.

6. الصالونات الأدبية.

7. المكتبات.

8. الخانقاه(البيت).

9. البيمارستان(المستشفى)[1].

د. طرائق التدريس:

تعددت طرائق التعليم في العصور الإسلامية ويمكن إجمالها في[2]:

1. طريقة التلقين والحفظ.

2. طريقة المناظرة.

3. طريقة المحاورة(الحوارية).

4. طريقة السّماع.

5. طريقة الإملاء.

6. طريقة الحفظ.

7. طريقة التسميع والمراجعة.

8. طريقة التكرار.

9. طريقة المذاكرة.

10. طريقة الإلقاء.

---

(1)عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص ص145- 164.

(2)صالح حميد العلي: مرجع سابق، ص ص150- 168.

11. المحاضرة.

12. الوعظ.

13. الوصف.

14. ضرب الأمثلة.

15. القصة.

16. المناظرة.

17. المطارحة(المحاورة ومبادلة الرأي)[1].

لقد اهتم علماء الإسلام ومفكروه بالمسألة التربوية أيَّما اهتمام، وأولها عناية كبيرة، فقد جاءت منسجمة مع روح الإسلام وقيمه السامية، فعنوا بتوجيه الناشئة تربية متكاملة لا هي دنيوية بحتة ولا هي أخروية محضة وإنما زاوجوا بين الجانبين الدنيوي والأخروي، ورصدوا لذلك مناهج تستمد روحها من القرآن الكريم والسنة النبوية واجتهادات المفكرين المسلمين، كما عملوا على تلقين الناشئة كل ما يحتاجه في حياته الدنيوية حتى يعيش سعيداً، وزودوه بكل ما يجعله في آخرته من الفائزين، واتبعوا في ذلك طرائق متعددة تناسب كل واحدة منها علما بعينه، ولم ينسوا الإشارة إلى ما يجب أن يتحلى به الناشئ من آداب وفضائل طالب العلم، كما أشاروا إلى المعلم وما يجب أن يكون عليه حال جلوسه للدرس حتى يكون مثالا يقتدي به التلاميذ والطلبة الذين سيكونون مستقبل الأمة المشرق.

تاسعا- التربية في العصر الوسيط وعصر النهضة:

(1)صالح حميد العلي،مرجع سابق، ص 168- 188.

العصور الوسطى هي العصور التي امتدت من« القرن الخامس إلى القرن الخامس عشر »[1]. وقد هيمن في هذه الفترة دينان– من أكثر الأديان انتشارا في العالم– الإسلام والمسيحية.

وقد كانت التربية الإسلامية تهدف إلى تنشئة الإنسان تنشئة متكاملة حتى يعيش حياة سعيدة في الدنيا والآخرة. أما المسيحية فكانت تحاول« التوفيق بين القيم الدينية الأساسية والاهتمامات الدنيوية»[2].

فعملت الكنيسة جهدها على أن« تجمع بين الاهتمام بمطالب العالم والعالم الآخر، لأن البابا كان يهتم بالسياسة، والاقتصاد إلى جانب اهتمامه بالأمور الروحية »[3].

فالتدهور الأخلاقي الذي عم هذه الفترة، جعل الكنيسة ومن ورائها البابا تولي اهتماما كبيرا للسلوك وتجعله من أولوياتها وأهملت الجوانب العقلية للمنتسبين إلى مدارسها، وقد اتبعت« التربية نمطا قاسيا غايته التحضير لحياة أخرى، وكان هذا الانضباط يرى وجوب كبت كل ما ينشا عن الرغبات الطبيعية »[4].

وقد اشتملت مناهج التربية المسيحية على« المواد الدينية والأخلاقية ... واحتلت مركزا هاما فيه، مما أدى إلى إهمال الفنون السبعة الحرة »[5]؛ غير أن الأمر لم يبق على حاله فقد استطاع« رجال الدين أن يدخلوها من أجل خدمة الفلسفة المسيحية، وفتح المجال لها تدريجيا للدخول في المنهج »[6].

---

(1)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص81.

(2)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص81.

(3)المرجع نفسه، ص82.

(4)المرجع نفسه، ص82.

(5)المرجع نفسه، ص82.

(6)المرجع نفسه، ص82.

يمتد عصر النهضة من القرن الرابع عشر إلى القرن السابع عشر، أصبحت فيه«التربية تهتم بالفرد من النواحي الجسمية والعقلية والجمالية، وازدهرت العلوم الدينية ازدهارا كبيراً »[1].

فاعتمدت الأنشطة التربوية على ثلاث اتجاهات:

« أولها: الاهتمام بالماضي(التراث اليوناني والتراث الروماني).

ثانيها: الاهتمام بالعواطف والجمال والتأمل والتحليل الإنسانيين البديعيين بدلا من التأمل الديني الفلسفي.

ثالثها: كانت التربية تربية إنشائية ركزت على الناحية الفردية وعلى البعد الإنساني»[2].

أما هدف التربية في عصر النهضة فكان يصبو إلى« إنتاج الإنسان المناسب للإسهام في نشاط المؤسسات الاجتماعية السائدة وكان المثل التربوي الأعلى عندهم فرديا. ثانيا: التركيز على الإنسانية الضيقة »[3].

اقتصر منهج التربية في هذا العصر على دراسة« التراث الإغريقي الروماني»[4] وبذلك استعادت« اللغتان اليونانية والرومانية »[5] مكانتهما ومجدهما السابق وصارت«شرطا أساسيا للإنسان المثقف»[6].

---

(1)المرجع نفسه، ص83.

(2)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص81.

(3)المرجع نفسه، ص83.

(4)المرجع نفسه، ص84.

(5)المرجع نفسه، ص84.

(6)المرجع نفسه، ص84.

كما احتلت الدراسات الكلاسيكية مكانة مرموقة، فكان الإلمام بها والتحدث بها من مزايا الرجل المثقف في ذلك الوقت.

عاشرا- التربية في العصر الحديث والمعاصر:

يؤرخ للعصر الحديث بدءاً من القرن السابع عشر وحتى نهاية القرن التاسع عشر. وقد اتسمت التربية في هذا العصر بإدخال« الحوادث الطبيعية والمؤسسات الاجتماعية واللغات والآداب موضوع الدرس في المـدارس، واتجهت وجهـة فلسفيـة، لذلك دُعـي المظهر التربوي للحركة الواقعية الحسية بالحركة العلمية الأولى»[1].

وقد ظهرت ثلاثة أنواع للواقعية:

« الواقعية الإنسانية وكانت تهدف إلى مساعدة الفرد ليصبح قادرا على مواجهة مشكلات الحضارة ... والواقعية الاجتماعية: وكانت تهدف إلى إعداد الفرد الفاضل ليعيش في سعادة وسرور وليصبح إنسانا عمليا يحسن الاستفادة من محيطه وليكون عضوا نافعا في المجتمع ... والواقعية الحسية وهي ترى ... أن المعرفة تأتي عن طريق الحواس، لذلك يجب أنتقوم التربية على الأدوات الحسية »[2].

واكبت المناهج التربوية التطورات الحاصلة في هذه الفترة فعملت على تدريس اللغات والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والرسم والفلك، كما استفادت من الاختراعات لصناعة وسائل الإيضاح(الوسائل التعليمية) التي أسهمت في تجويد العملية التعليمية،

---

(1)أبو طالب محمد سعيد، ورشراش أنيس عبد الخالق، مرجع سابق، ص85.

(2)المرجع نفسه، ص85.

كما عملت على الإفادة من الأفكار والتجارب التربوية التي قام بها العديد من العلماء والمفكرين إن على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الفلسفي أو الديني.

احتـل الطفـل فـي التربيـة المعاصرة مكانة كبيرة حتى سمي هذا العصر« قــرن الطفل»[1] ذلك أن كل المدارس التي ظهرت في هذه الفترة وكل النظريات التي تطورت في الزمن كانت تنادي بضرورة الاهتمام بالطفل، وتؤكد على أنه ليس صفحة بيضاء نكتب عليها أي شيء، وأنه حان الوقت للتخلي عن الأفكار البالية التي تعتبر المعلم هو مصدر المعرفة المطلق وأن الطفل عبارة عن مستمع ومتلق ومخزن للمعارف ثم مسترجع إذا طلب منه ذلك، بل يجب أن ينظر إلى الطفل أنه قادر على تعليم نفسه بنفسه وأنه يملك من القدرات والمهارات ما يجعله يتغلب على المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية باستخدام ما تعلمه وتوظيفه من أجل إيجاد الحلول الممكنة. إن التربية المعاصرة تجعل الطفل محور العملية التعليمية/ التعلمية وأنه منتج للمعرفة ومتصرف فيها فلجأت إلى إنتاج مناهج جديدة تأخذ بعين الاعتبار الطفل ونموه النفسي والعقلي والاجتماعي والديني والقيمي ثم ترصد لهذا كله الطرائق المناسبة والوسائل العلمية التي تقوم على استجلاء المعرفة وتوصيلها إليه في أحسن الظروف.

كما حدّت التربية المعاصرة من دور المعلم فأصبح موجها ومرشدا، آخذا بيد الطفل إلى البحث والتقصي وإعمال الفكر والتجريب والقياس والمقارنة والاستنتاج واستخلاصها النتائج.

إن التربية المعاصرة تهدف إلى إنتاج إنسان يفكر ويقترح الحلول ويتكيف مع الواقع، ويوظف كل ما تعلمه إذا ما اعترضته مشاكل بدل أن يعتمد على غيره في كل شيء، إنسان يتصف بالقيم الأخلاقية والحضارية متعايش مع الآخرين، محترم لقيمهم وعاداتهم، متسامح معهم، متعاون معهم على كل ما يسعده ويسعدهم.

---

(1)المرجع نفسه، ص89.

إنها تهدف إلى إنتاج إنسان سعيد وينشر السعادة على الآخرين.

المبحث الخامس: أعلام التربية وآراؤهم التربوية.

تتسابق الأمم وتتبارى في ميدان العلم والمعرفة جلبا للفخار والاعتزاز، وتخليدا لأعلامها البارعين الذين أسهموا في إنجازها العلمي وعطائها الحضاري.

ولعل معرفة هؤلاء العلماء خاصة الذين اشتغلوا في ميدان التربية والتعليم والاطلاع على حياتهم والانتفاع من خبراتهم ومعرفة البيئة التي عاشوا فيها و نتاجاتهم الفكرية ولا سيما تلك المتعلقة بالجوانب التربوية والتعليمية، تجعلنا نقدر مدى إسهامهم في رقي وازدهار الحضارية الإنسانية.

إن معرفة الآراء التربوية التي تركها هؤلاء الأفذاذ تجعلنا نقف على الجهد الذي بذله هؤلاء الأعلام من أجل تكوين الناشئة كما تضع بين أيدينا خلاصة ما توصلوا إليه من آراء وطرائق تربوية وأساليب تدريس. نعمل على تمحيصها والأخذ بأحسنها.

وقد سارت هذه التراجم وفق منهج تاريخي، حيث ذكرنا تراجم هؤلاء الأعلام بالترتيب حسب وفاتهم وقد ركزت التراجم على بيان الآراء التربوية لهؤلاء العباقرة بشيء من التفصيل، مع ذكر المصطلحات التربوية التي بثت في ثنايا مؤلفاتهم وتصانيفهم المختلفة.

أولا- الآراء التربوية لمحمد بن سحنون[202هـ- 256هـ/817م- 870م]:

أ. ترجمته:

1. اسمه ونسبه ولقبه:

هو« أبو عبد الله محمد بن أبي سعيد سحنون- واسمه عبد السلام- بن سعيد بن حبيب التنوخي القيرواني شيخ المالكية »[1].

---

(1)الذهبي: سير أعلام النبلاء، تحقيق: علي أبو زيد، ج13، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1403هـ-1983م، ص60.

و« سحنون لقب له، وسمي" سحنون " باسم طائر جديد: لحدته في المسائل »[1].

2. ولادته ونشأته ووفاته:

ولد« بالقيروان سنة 202هـ، والقيروان إذ ذاك دار السنة ومحط طلاب علوم الشريعة من سائر أنحاء المغرب »[2].

نشأ محمد في« كنف أبيه سحنون فقيه إفريقية بلا مدافع ونشأ بين يديه ولم يكن له سواه، فاعتنى بتربيته وتأديبه وتعليمه بما يناسب. قال محمد بن حارث: كان سحنون يقول لمعلم ابنه:« لا تؤدبه إلا بالمدح ولطف الكلام، ليس هو ممن يؤدب بالضرب والتعنيف، وإني أرجو أن يكون نسيج وحده، وفريد زمانه واتركه على نحلتي »»[3].

بعد أن حفظ« القرآن والعلوم الضرورية تحول إلى مجالس الدروس، فسمع من والده وعليه اعتماده وكان يناظره، ... وأخذ الرواية عن الشيخ الصالح موسى بن معاوية الصمادحي، وعن عبد الله بن أبي حسان اليحصبي تلميذ مالك بن أنس، وعن غيرهما من جلة أشياخ إفريقية »[4]. ارتحل محمد إلى المشرق، فسمع من« أبي رجاء بن أشهب، والمزني ... ومصعب أحمد بن أبي بكر الزهري، ويعقوب بن حميد بن كاسب، وسلمة بن شبيب النيسابوري... »[5].

---

(1)ابن فرحون المالكي: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق وتعليق: محمد الأحمدي أبو النور، ج2،دار الشروق للطبع والتوزيع، مصر، ص80.

(2)محمد بن سحنون: آداب المعلمين، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، مراجعة وتعليق: محمد العروسي المطوي، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1392هـ، 1972م، ص15.

(3)المصدر نفسه، ص 15- 16.

(4)المصدر نفسه، ص 16.

(5)المصدر نفسه، ص 17- 18.

اتصف محمد بن سحنون بمكارم الأخلاق والخصال الحميدة، حتى أثنى عليه علماء زمانه. قال شيخ المؤرخين أبو العرب التميمي القيرواني:« كان إماما في الفقه، ثقة، عالما بالآثار، لم يكن في عصره آخذ بفنون العلم منه فيما علمنا »[1]. وقال الطبيب الأفريقي الشهير أحمد بن الجزار في كتابه" التعريف ":« كان ابن سحنون إمام عصره، من الفقه البارع، والعلم بالأثر، والجدل والحديث، والذب عن مذهب أهل الحجاز »[2].

توفي محمد بن سحنون« سنة 256هـ وعمره أربعة وخمسون عاماً وكانت وفاته بالساحل وأوتي به إلى القيروان فهرع أهلها لدفنه، وغلقت الأسواق والكتاتيب تعظيما له، وصلى عليه أمير وقته محمد الثاني ابن أحمد الأغلبي، ودفن بباب نافع بمقربة من ضريح أبيه »[3].

3. مؤلفاته:

ألف ابن سحنون الكثير من الكتب نذكر منها:

« 1. كتاب الجامع وهو أكبر تصانيفه.

2. المسند في الحديث وهو كبير جدا.

3. تحريم المسكر.

4. الإمامة.

5. مسائل الجهاد في 20 مجلدا.

6. تفسير الموطأ، 4 أجزاء.

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق، ص21.

(2)المرجع نفسه، ص 22.

(3)المرجع نفسه: ص 23.

7. الرد على أهل البدع، 3 أجزاء.

8. كتاب التاريخ 6 أجزاء.

9. آداب المعلمين »[1].

وغيرها من التصانيف التي لا يسع ذكرها في هذا المقام.

ب. كتابه« آداب المعلمين »:

تحدث ابن سحنون في كتابه" آداب المعلمين " عن ما جاء في تعليم القرآن الكريم، وعن آداب الصبيان والعدل بينهم، وواجبات المعلم وآدابه في تعليم الصبيان وحقوقه بأخذ الأجرة على التعليم. و«نسخة" آداب المعلمين " تخرج في 12 صفحة مكتوبة بخط جميل دقيق جدا متداخل بعضه مغاير لبقية ما في المجموع وقد كتب الناسخ العناوين بالحبر الأحمر، والخط نسخي إفريقي يرجع إلى القرن الثامن للهجرة »[2].

وقد اعتمدنا على النسخة المطبوعة بالشركة التونسية لفنون الرسم، والتي حققها حسن حسني عبد الوهاب وقام بمراجعتها والتعليق عليها محمد العروسي المطوي، وقد طبعت هذه النسخة سنة 1972.

ج. الآراء التربوية لابن سحنون:

1. القرآن الكريم أصل التعليم:

اعتبر ابن سحنون أن القرآن الكريم هو منبع العلوم وأساسها لذا كان أول ما بدأ به كتابه هو" ما جاء في تعليم القرآن الكريم " مستندا في ذلك على أحاديث نبوية شريفة

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق،ص25– 27.

(2)المصدرنفسه،ص29.

تحث على تعلم القرآن وتعليمه. ومن هذه الأحاديث ما روي عن عثمان بن عفان- ﷺ- أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:«أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه »[1]، وفي رواية أخرى عن علي ابن أبي طالب- ﷺ- قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:«خيركم من تعلم القرآن وعلمه»[2].

استشهد ابن سحنون بكثير من الأحاديث النبوية التي ترغب في تعلم القرآن الكريم والعمل به، وتبين مكانة حامل القرآن بين الناس وما يكون عليه من التعظيم والتبجيل، وما سيحظى به من الأجر والثواب الجزيل في الآخرة.

كما يلاحظ أن ابن سحنون لم يأت على ذكر طريقة تعليم القرآن ولا السن التي يبدأ فيها الصبيان حفظه، ويظهر من نظرية ابن سحنون أنه كان يعمل بالطريقة التي كانت سائدة في عصره حيث يتم تعليم القرآن الكريم في بلاد المغرب العربي أولا وهذا يجعلنا نتوقع أن ابن سحنون انطلق من الواقع الذي كان يعيشه، فلم يؤلف رسالته" آداب المعلمين " إلا بعد أن درس ومارس التعلم والتعليم.

المواد المدرسة« إجبارية واختيارية »:

إن المتصفح لرسالة" آداب المعلمين " لابن سحنون سيتوصل إلى حقيقة مفادها أن صاحب الرسالة لم يأت على ذكر المواد التي يجب على المتعلم دراستها، ولكننا بالإمكان استخلاصها بعد مطالعة الرسالة حيث يشترط على المؤدب في تعليمه الفنون أن يجعلها على قسمين:

---

(1)البخاري: صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب: خيركم من تعلم القرآن وعلمه، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 1423هـ/2002، حديث رقم: 5028، ص1284.

(2)البخاري: المرجع السابق، ص1284.

1. قسم إجباري يتمثل في:

أ- **تعليم القرآن الكريم** مع إعرابه ورسمه بالشكل وإتقان الهجاء. والقراءة الحسنة مع توقيف وترتيل، والأنسب أن يكون بقراءة نافع لحسن طريقتها وأيضا لأن مالكاً أخذ عن نافع وأهل المغرب عموماً مولعون من قديم باقتفاء آثار إمامهم الجليل مالك بن أنس وتقليد سننه حتى في غير آرائه الفقهية[1].

« وينبغي أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم، والشكل، والهجاء والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيف، والترتيل، يلزمه ذلك ... ويلزمه أن يعلمهم ما علم من القراءة الحسنة وهو مقرأ نافع »[2].

ب- الفقه:أكد ابن سحنون على إلزامية تعليم الصبيان أمور دينهم من صلاة ووضوء وما تعلق بهما، والدعاء حتى يرغبوا إلى الله ويتعرفوا على عظمته وجلاله فيكبروا على ذلك. كما يجب على المعلم أن يعلم الصبيان سنن الصلاة مثل ركعتي الفجر والوتر، وصلاة العيدين، والاستسقاء والخسوف حتى يكبروا وهم على دراية بأمور الدين سواء الفرائض أو السنن. قال ابن سحنون:« ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم... وليتعاهدهم الدعاء ليرغبوا إلى الله، ويعرفهم عظمته وجلاله ليكبروا على ذلك... وينبغي له أن يعلمهم سنن الصلاة مثل ركعتي الفجر والوتر، وصلاة العيدين والاستسقاء والخسوف، حتى يعلمهم دينهم الذي تعبدهم الله به »[3].

---

(1)ينظر: ابن سحنون، مصدر سابق، ص102- 103.

(2)المصدر نفسه، ص 102.

(3)المصدر نفسه، ص109- 112.

2. قسم اختياري:

أما المواد الاختيارية التي أذن ابن سحنون في تعليمها بعد طلب أولياء التلاميذ ذلك من المعلم فهي: الحساب، والشعر، والغريب والعربي، ثم جميع النحو، والخط الحسن.« وينبغي أن يعلمهم الحساب وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه وكذلك الشعر، والغريب، والعربية، والخط، وجميع النحو وهو في ذلك متطوع »[1].

- التدرج في تعليم العلوم:

اشترط ابن سحنون في تعلم العلوم ألا ينتقل المعلم من درس إلى آخر إلا بعد أن يحفظه المتعلمون ثم يقوم باختبارهم ليعرف هل سينتقل أم لا ؟. قال ابن سحنون:« ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم وليتفقد إملاءهم، ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها »[2]. وهذا يظهر الحديث عن شرط التدرج الذي يعتبر شرطا مهما في استيعاب العلوم والمعارف بطريقة صحيحة سهلة ميسرة، فالصبي لا ينتقل من سورة إلى أخرى حتى يحفظها ويحسن إعرابها وكتابتها. فالتدرج في تلقين العلوم والمعارف أمر لا بدمنه والأخذ به، وإلا نفر الصبيان من تعلم العلوم.

- إلزامية التعليم:

كما كان الهدف من التعلم عند ابن سحنون والفقهاء معرفة الدين علما وعملا، فإنه رأى أن يتعلم عامة الشعب، ولا فرق في ذلك بين المرأة والرجل، باعتبار أن طلب العلم

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق، ص102.

(2) المصدر نفسه، ص106.

فريضة على كل مسلم. معتمداً على ما ذكره ابن مسعود الذي يقول:« ثلاث لا بد للناس منهم؛ لا بد للناس من أمير يحكم بينهم ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضا، ولا بد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لقل كتاب الله، ولا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجرا، ولو لا ذلك لكان الناس أميين »[1].

- عدم الاختلاط أثناء التعليم:

يرى ابن سحنون تعليم البنات والبنين في كتاب واحد مجلبة للفساد« وأكره للمعلم أن يعلم الجواري، ولا يخلطهن مع الغلمان لأن ذلك مفسدة لهم »[2].

فالتعليم لم يكن مقصورا على الصبيان، بل شمل البنات أيضا، والتخوف من عواقب الاختلاط كان حاضرا في أذهان الكثير من المؤدبين والفقهاء.

لقد انتشر تعليم البنات خاصة عند« المياسير، وذوي الحيثيات وأرباب المناصب العليا »[3].

وبفضل تعليم البنات وحسن تأديبهن« نبغت في القيروان وفي بقية المدائن الإفريقية غير أديبة شهيرة وعالمة جليلة بلغ إلينا بعض أخبارهن »[4].

- مبدأ الثواب والعقاب:

منح ابن سحنون صلاحية ضرب الصبيان حرصا على مصلحتهم وجعلهم يقبلون على التعليم من دون إهمال أو تفريط. وقد حدد مقدار العقوبة ثلاثا، وألا يتجاوزها إلا بإذن ولي الصبي. كما نبه إلى أنه يمنع على المعلم ضرب الصبي على رأسه أو في

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق،ص82.

(2)المصدر نفسه،ص117.

(3)المصدر نفسه، ص38.

(4)المصدر نفسه، ص38.

وجهه مقتديا بقول الرسول صلى الله عليه وسلم:«أدب الصبي ثلاث درر فما زاد عليه قوصص به يوم القيامة »[1].و« قد قال بعض أهل العلم: إن الأدب على قدر الذنب وربما جاوز الأدب الحد »[2].

إلى جانب هذا جعل ابن سحنون مبدأ الرفق منطلقا أساسيا في تربية الصبيان عاملا بقول الرسول صلى الله عليه وسلم الذي رواه ابن عباس:« شرار أمتي معلمو صبيانهم أقلهم رحمة لليتيم، وأغلظهم على المسكين»[3].

آداب المعلم وواجباته:

قدم ابن سحنون في رسالته" آداب المعلمين " جملة من الآداب والأخلاق التي يجب أن يتحلى بها معلم الصبيان وقد عقد لذلك بابا أسماه" ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان ". ذلك أن ابن سحنون كغيره من رجال التربية في الإسلام يعتبر مهنة التعليم عقدا بين المعلم والمتعلم يجب أداءها بكل أمانة وإخلاص وتفان حتى يستحق الأجر ولا يمكن للمعلم أن يؤدي واجبه إلا إذا اتصف بصفتين هامتين وهما: الاستقامة وحسن السلوك، إذ عليها يتوقف نجاح المعلم في أداء واجبه، ومن ثم يكون محل احترام وتقدير الصبيان أولا ثم أولياؤهم ثانيا. باعتبار أن المعلم هو القدوة الحسنة للصبيان، فهم يقلدونه في حركاته وسكناته، في أقواله وأفعاله.« قال الشيخ الصالح أبو إسحاق

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق،ص92– 93. والحديث أخرجه الترمذي عن جابر بن سمرة زيادة:" لئن يؤدب " في أوله.

(2) المصدر نفسه، ص94.

(3)المصدر نفسه، ص89.

الجبنياتي(المتوفى سنة 379هـ): لا تعلموا أولادكم إلا عند رجل حسن الدين، لأن الصبي على دين معلمه »[1].

«قال الإمام القابسي: ينبغي أن يكون المعلم مهيبا لا في عنف، لا يكون عبوسا مغضبا، ولا مبسطا مرفقا بالصبيان دون لين، وينبغي أن يخلص أدب الصبيان لمنافعهم»[2].

أوصى الصحابي عتبة بن أبي سفيانﷺ معلم أولاده حين سلمهم إليه فقال:« يا عبد الصمد! ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عنهم ما تركت »[3].

- واجبات المعلم:

عدد ابن سحنون في رسالته العديد من الواجبات التي يجب على المعلم الالتزام بها. ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

1. أن يعدل بين الصبيان.
2. الشفقة والرحمة بالمتعلمين.
3. عدم الانشغال عن الصبيان بالقراءة أو الكتابة أو حتى التحدث مع الغير.
4. مراقبة تعلم الأطفال، وذلك باستظهار ما كلفوا بحفظه.
5. التدرج في تعليم الصبيان.

---

(1)المصدر نفسه،ص47.

(2)ابن سحنون، مصدر سابق، ص47.

(3)المصدر نفسه،ص48.

6. حسن استغلال الوقت المخصص لهم.

حقوق المعلم:

أ. أجرة المعلم:

أكد ابن سحنون على أحقية المعلم في الأجرة المتفق عليها مع أولياء التلاميذ بقطع النظر عن طول المدة أو قصرها. « قال سحنون، وقد سئل بعض علماء الحجاز– منهم ابن دينار– وغيره أن يستأجر المعلم لجماعة، وأن يفرض على كل واحد ما ينوبه فقال: يجوز إذا تراضى بذلك الآباء، لأن هذه ضرورة ولا بد للناس منه »[1].

عطية العيد:

لم يبد ابن سحنون في مسألة(عطية العيد)، وإنما وافق أباه الذي يرى أن عطية العيد ليست واجبة على الصبيان، ولا يجب على المعلم أن يكلفهم فوق أجرته شيئا ولا يسألهم في ذلك إلا إذا أهدوا إليه عن طيب نفس. قال:« قلت: فعطية العيد يقضى بها ؟ قال: لا. ولا أعرف ما هي إلا أن يتطوعوا بها. قال: ولا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئا من هدية وغير ذلك. ولا يسألهم في ذلك فإن أهدوا إليه على ذلك فهو حرام، إلا أن يهدوا إليه من غير مسألة... فإن لم يفعلوا فلا يضربهم في ذلك. وأما إن كان يهددهم في ذلك فلا يحل له ذلك »[2].

تحديد العطل:

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق، ص121– 122.

(2)المصدر نفسه، ص96.

أقر ابن سحنون ثلاث أنواع من العطل للصبيان يستفيدون منها في مناسبات خاصة:

أ. **عطلة عيد الفطر**: وتكون يوما واحداً، وقد تصل ثلاثة أيام« قال: الفطر يوما واحدا ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام »[1].

ب. **عطلة عيد الأضحى**:« وتكون ثلاثة أيام ولا بأس أن يأذن لهم خمسة أيام»[2].

ج. **العطلة الأسبوعية**: وتكون يوم الجمعة لأنها عيد المسلمين الأسبوعي« ويأذن لهم في يوم الجمعة، وذلك سنة المعلمين منذ كانوا، ولم يعب ذلك عليهم »[3].

إشراك الأسرة في تعليم الصبيان:

يرى ابن سحنون أن الأسرة شريك أساسي وفعال في العملية التعليمية التعلمية للصبيان. فنراه يوصي المعلم أن لا يبادر في تعليم المواد الاختيارية ما لم يأذن الولي بذلك« وينبغي أن يعلمهم الحساب وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه. وكذلك الشعر، والغريب، والعربية، والخط، وجميع النحو »[4].

كما يطلب ابن سحنون من المعلم أن يشارك الأسرة إذا أراد أن يعاقب الصبي، وكانت العقوبة تتجاوز ثلاث ضربات« ولا بأس أن يضربهم على منافعهم ولا يجاوز بالأدب ثلاثا إلا أن يأذن الأب في أكثر من ذلك إذا آذى أحداً »[5].

---

(1)ابن سحنون، مصدر سابق، ص97.

(2)المصدر نفسه، ص97.

(3)المصدر نفسه، ص104.

(4)المصدر نفسه، ص102.

(5)المصدر نفسه،ص89.

ويحبذ ابن سحنون أخذ الإذن من والد الصبي إذا أراد أن يجعل أحد تلامذته الذين ختموا القرآن الكريم أن يعلم ولده« ولا يحل له أن يأمر أحداً أن يعلم أحداً إلا أن يكون ذلك منفعة للصبي أو يأذن والده في ذلك »[1].

وبهذا يكون ابن سحنون قد دعا إلى إشراك الأسرة في العملية التعليمية التعلمية، وأن تستشار في القضايا التربوية التي تهم الأبناء.

لقد كان كتاب" آداب المعلمين " على صغر حجمه منهاجاً قويماً لمن جاء بعده من علماء الإسلام الذين تحدثوا في موضوع تعليم الصبيان وأدلوا بدولهم فيه رغم بعض النقائص التي يبدو جلية للعيان.

ثانيا: القابسي[324هـ- 403هـ/936م- 1012م]

1. اسمه ونسبه ولقبه:

هو« أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القروي، العلامة عالم المغرب، القابسي المالكي صاحب" الملخص " »[2].

2. ولادته ونشأته ووفاته:

ولد القابسي سنة(324هـ)[3].(936م). وكان« أعمى لا يرى شيئاً »[4].أخذ العلم على يد عدد من علماء إفريقية، « كأبي العباس الأبياني، وأبي محمد عبد الله بن مسرور

---

(1)المصدر نفسه، ص98.

(2)الذهبي: سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد نعيم العرقسوسي، ج17،مؤسسة الرسالة، بيروت، ص158- 159.

(3)المصدر نفسه، ج17، ص160.

(4)أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري الأسيدي الدباغ: معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، (ج13)، أكمله وعلق عليه، أبو الفضل ابن عيسى بن ناجي التنوخي، تحقيق: محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس، ص139.

التجيبي، وأبي عبد الله بن مسرور العسَّال، وأبي الحسن علي بن محمد بن مسرور العبدري الدباغ ... ثم رحل إلى المشرق سنة اثنتين وخمسين وثلاثمئة وحج سنة ثلاث وخمسين، ثم عاد إلى مصر ... فسمع من أبي الحسن على بن جعفر الثابياني، وسمع بمصر وبمكة من جماعة يكثر عددهم »[1].

كان«عالما...حافظا لكتاب الله ومعانيه وأحكامه، حافظا للسنة عالما بعلوم الحديث والفقه واختلاف الناس، سلم له أهل عصره وناظروه في العلم والدين والفضل»[2].

توفاه الله رحمه الله« ليلة الأربعاء ودفن يوم الخميس صلاة الظهر لثلاث خلون من ربيع الآخر سنة ثلاث وأربعمائة ... وله من العمر ثمانون سنة إلا خمسة أشهر »[3].

3. مؤلفاته:

« له تصانيف منها" الممهد " كبير جدا في الفقه، وأحكام الديانات، و« " المنقذ فيشبه التأويل " و"ملخص الموطأ–خ " و" الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين–ط" و" المنبه للفطن عن غوائل الفتن " ... »[4].

الكتاب« الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين ».

قسم القابسي كتابه" الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين " إلى ثلاثة أجزاء:

---

(1)الدباغ، مرجع سابق، ص135.

(2)المرجع نفسه،ص136.

(3)المرجع نفسه، ص142.

(4)الزركلي، مرجع سابق، ج4، ص326.

احتوى الجزء الأول على تفسير الإيمان والإسلام والاستقامة. وفضل القرآن وأحكامه.

أما الجزء الثاني فقد تناول الحديث عن إلزام تعلم القرآن، وتعلم الصبيان بالكتاب بأجر، والعدل بين الصبيان في التعليم، والفصل بين الذكور والإناث في التعليم، وتعليم الأنثى، وسياسة معلم الصبيان، والاهتمام بالألواح وتنظيمها وتنظيفها.

وفي الجزء الثالث تحدث عن آداب المعلم، وحكم الهدية له، وأجر الختمة، ومكان التعليم وإشراك المعلمين، وتأديب الصبيان بالضرب وغيره.

وقد عالج أغلب مواضيع التربية والتعليم في" الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين ". وقد كان كاتب هذه المعالجة وفق مناهج لها خصائص تعكس فكر عصره. وتعبر عن قضايا المجتمع الذي ينتسب إليه، والعوامل التي تأثر بها والقضايا التي كانت مطروحة في زمانه. فما هي آراؤه التربوية والتعليمية التي اقترحها حينذاك لتكون حلولا ناجعة ترقى بالتربية والتعليم وتساهم في إيجاد جيل من المتعلمين القادر على الاعتزاز بدينه والافتخار بانتمائه الحضاري ؟

آراء القابسي التربوية:

1. القرآن الكريم أصل التعليم:

أكد القابسي على ضرورة تعليم القرآن الكريم للناشئة لأنه هو المنطلق والغاية، وهكذا يبدأ القابسي كتابه بالتأكيد على تعلم القرآن الذي يساعد على تثبيت الإيمان في

النفوس وفهم الدين« وقد مضى أمر المسلمين أنهم يعلمون أولادهم القرآن، ويأتونهم بالمعلمين ويجتهدون في ذلك »[1].

إجبارية التعليم والحث عليه:

نادى القابسي بإجبارية التعليم وحث على طلبه بأسلوب الترغيب تارة وأسلوب الترهيب تارة أخرى، فهو يذكر المقبل على التعليم بالأجر العظيم عند الله ويحذر الممتنع عنه بسوء المآل في الحياة الدنيا والآخرة.

كما أكد القابسي على أن يتعلم الصبيان دون استثناء وأن يشمل اليتيم سواء كان مال، أو كان في كفالة الوصي أو تحت رعاية الحاكم، أو أن يتعهده أحد الصالحين من المسلمين أو يقوم بذلك المعلم ويحتسب أجره على الله. « أما سؤالك عن رجل امتنع أن يجعل أن يجعل ولده في الكتاب هل للإمام أن يجبره؟ وهل الذكر والأنثى في ذلك سواء؟ فإن قلت لا يجبره فهل يوعظ ويؤثم ؟ وكيف إن لم يكن له وصي فهل ذلك للولي أم للإمام ؟ فإن كان لا أحد لهذا الولد فهل للمسلمين أن يفعلوا ذلك من ماله؟ فإن لم يكن له مال فهل للمسلمين أن يؤدوا عنه أو يكون في الكتاب ولا يكلفه المعلم إجازة ؟ وإن كان له أب وله مال ولا يبالي ذلك. فهل للإمام أن يسجنه أو يضربه على ذلك...»[2].

---

(1)أبو الحسن علي القابسي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، دراسة وتحقيق وتعليق ووضع فهارسه وترجمه إلى الفرنسية: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1986/1،ص92.

(2)القابسي، مرجع سابق، ص89- 90.

و« إلزام التعليم خطاب للمجتمع بأسره لا لبعض الأفراد فيه، فالقابسي يريد أن يعلم أبناء الشعب جميعاً »[1].

لقد اهتم القابسي اهتماما بالغا بالقرآن الكريم وجعله المادة الدراسية الأولى التي يجب على الصبيان تلقيها من أفواه المعلمين، « فقد أعار أهمية أساسية لتدريس القرآن ورأى وجوب ترجيح كفته على كفة أي مادة من مواد التعليم. وفي إمكان الطفل في نظره أن يكتفي باستظهار القرآن من الذاكرة من غير أن يكون قادرا على قراءة نصه»[2].

2. الأسرة شريك تربوي:

لقد أولى القابسي عناية خاصة بالأسرة ونبه إلى أنها هي المسؤولة الأولى على تربية الأولاد وتهيئتهم وغرس فيهم القيم النبيلة منذ صغرهم. فالأسرة هي المسؤولة مسؤولية كاملة ولا شأن لحكام المسلمين في بداية نشأة الدولة الإسلامية من هذه القضية« فلم يبلغنا أن أحدا منهم أقام معلمين يعلمون للناس أولادهم من صغرهم في الكتاتيب ويجعلون لهم على ذلك نصيباً من مال الله عز وجل ولكنهم- والله أعلم- رأوا أنه شيء مما يختص أمره كل إنسان في نفسه »[3].

يفهم من هذا أن التربية كانت مهمة الأسرة لما كانت الحياة بسيطة والمسؤوليات قليلة، فلما تعاظمت المسؤوليات واشتغل بتشييد صرح الدولة الإسلامية، احتاج المسلمون إلى من يقوم بتربية أبنائهم وتأديبهم فاستأجروا لذلك معلمين يقومون مقامهم« واتخذوا لأولادهم معلما يختص بهم ويداومهم ويرعاهم حسب ما يرعى المعلم صبيانه ... ويكون

---

(1)أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، (ملحق: الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين ورسالة آداب المعلمين)، دار المعارف، القاهرة- مصر، 1968، ص102.

(2)القابسي، مرجع سابق، ص22 -23.

(3)المرجع نفسه،ص98.

هذا المعلم قد حمل عن آباء الصبيان مؤونة تأديبهم ويبصرهم استقامة أحوالهم وما ينمي لهم الخير في أفهامهم ... »[1].

ضرورة تفريغ الصبيان للتعليم:

من الآراء التربوية التي تعتبر مبدأ من المبادئ التربوية الحث على عدم استعمال الصبيان في العمل، وتفريغهم إلى تحصيل العلم والانقطاع إلى الدراسة، ومن النص التالي يتضح المبدأ« قال رجل لابن سحنون- رحمه الله- ممن يطلب ابنه العلم عنده: إني أتولى العمل بنفسي، لا أشغله عما هو فيه، فقال له: أعلمت أن أجرك في ذلك أعظم من الحج والرباط والجهاد »[2].

ويزداد حرص القابسي على تعليم الناشئة فنراه يهاجم الآباء البخلاء والذين يمسكون أيديهم الفاقة أو تهاونا واستخفافا خوفا من ذهاب الخير فيقول:« وقد مضى أمر المسلمين أنهم يعلمون أولادهم القرآن ويأتون بالمعلمين ويجتهدون في ذلك، وهذا مما لا يمتنع منه والد لولده وهو يجد إليه سبيلا، إلا مداركة شح نفسه... ولا يدع أيضا هذا والد واحد تهاونا واستخفافا لتركه إلا والد جاف لا رغبة له في الخير... فما يدع الرغبة في تعليم أهله وولده الخير شحا على الإنفاق أو تهاونا يفقدهم ذلك الخير إلا جاف أو بخيل »[3].

ويستشهد القابسي بقول ابن مسعود الذي يرى أن صلاح المجتمع مرهون بثلاث: الدولة والدين والتعليم:« قال ابن مسعود: ثلاث لا بد للناس منهم؛ من أمير يحكم بينهم

---

(1)المرجع نفسه،ص98.

(2)المرجع نفسه، ص89.

(3)القابسي، مرجع سابق،ص92- 93.

ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضا، ولا بد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لبطل كتاب الله، ولا بد للناس من معلم يعلم أبناءهم ويأخذ على ذلك أجرا، ولو لا ذلك كان الناس أميين »[1].

فالقابسي يعتبر التعليم هو العامل الأساسي والهام في رقي وازدهار وصلاح المجتمع و الناس.

ضرورة تعليم البنات:

يتبنى القابسي تعليم البنات، ويعتبر أن تعليمهن القرآن وأمور الدين فيه صلاح لهن«وأما تعليم الأنثى القرآن والعلم فهو حسن ومن مصالحها»[2]. لكنه يرفض تعليمهن الترسل والشعر وما أشبهه فهو يعتبره أمرا ضارا بهن ويعرضهن للفتنة« فأما أن تعلم الترسل والشعر وما أشبهه فهو مخوف عليها، وإنما تعلم ما يرجى لها صلاحه ويؤمن عليها من فتنته، وسلامتها من تعلم الخط أنجى لها »[3].

فالقابسي من خلال كلامه هذا يميز بين ما يصلح لتعليم البنات وما لا يصلح لهن، لأن بعض التعليم يعرضهن للفتنة والبعض الآخر يحفظ عليهن سلامتهن ومن ثم سلامة المجتمع وصلاحه.

ويشدد القابسي على الفصل بين الصبيان والبنات أثناء التعليم، ويرى أن عدم الاختلاط يجعل سلوك الصبيان سويا وبالتالي يكونون في منأى عن الانحراف أخلاقيا. لذلك يطلب من المعلم أن لا يخلط بين الذكران والإناث، وقد قال سحنون:« أكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان، لأن ذلك فساد لهن »[4].

---

(1)المرجع نفسه، ص100.

(2)المرجع نفسه، ص95.

(3)المرجع نفسه، ص95.

(4)القابسي، مرجع سابق، ص131.

ثالثا: ابن سينا[370هـ- 428هـ/980م- 1037م] وآراؤه التربوية.

اسمه ونسبه ولقبه:

هو« أبو علي الحسين بن عبد الله، كان والده صيرفيا من" بلخ " وانتقل منها إلى"بخارى "»[1].

وابن سينا« يعد من أبرز فلاسفة الإسلام، ولقب بالمعلم الثالث" بعد أرسطو والفارابي" »[2].

ولادته ونشأته ووفاته:

ولد ابن سينا« في صفر سنة سبعين وثلاث مئة »[3]. ولما بلغ العاشرة من عمره« أتقن حفظ القرآن الكريم، وألم ببعض العلوم الشرعية والرياضيات، ثم تتلمذ على يد الحكيم أي عبد الله الناتلي فقرأ عليه كتاب" إساغوجي " وأقليدس »[4].

اهتم أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا بدراسة الطب« ويقال أن أبا منصور بن نوح القمري كان من أساتذته في الطب، وأبا سهل عيسى بن يحي المسيحي الجرجاني»[5].

قال:« ورغبت في الطب وبرزت فيه، وقرؤوا علي، وأنا مع ذلك أختلف إلى الفقه، وأناظر ولي ست عشرة سنة، ثم قرأت جميع أجزاء الفلسفة ... وقرأت كتاب" ما بعد الطبيعة" ... فلما بلغت ثمانية عشر عاما فرغت من هذه العلوم كلها »[1].

---

(1)ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: عامر النجار، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1/1996، ج1،ص84.

(2)ابن أبي أصيبعة، مرجع سابق، ص85- 86.

(3)الذهبي،مرجع سابق، ص534.

(4)ابن أبي أصيبعة: مرجع سابق، ص84.

(5)المرجع نفسه،ص84.

« قال ابن خلكان: ثم اغتسل وتاب وتصدق بما معه على الفقراء، ورد المظالم، وأعتق مماليكه، وجعل يختم القرآن في ثلاث، ثم مات يوم الجمعة في رمضان سنة ثمان وعشرين وأربع مئة »[2].

مؤلفاته:

إن حصر مؤلفات ابن سينا كثيرة ولا يمكننا حصرها في هذا المقام، وسنكتفي بما جاء على لسانه حيث يقول:« وصنفت" المجموع "... وسألني جارنا أبو بكر البرقي وكان مائلا إلى الفقه والتفسير والزهد، فصنفت له" الحاصل والمحصول " »[3].

كما صنف ابن سينا:

« – الإنصاف في عشرين مجلدا.

– البر والإثم مجلدين.

– الشفا في ثمانية عشر مجلدا.

– القانون.

– الإرصاد في مجلد واحد.

– النجاة في ثلاث مجلدات.

– الإشارات.

– القولنج.

=

(1)الذهبي،مرجع سابق،ج17، ص531– 532.

(2)المرجع نفسه، ج17، ص534.

(3)الذهبي،مرجع سابق، ج17، ص532.

– اللغة في عشر مجلدات »[1]. وغيرها من المصنفات.

آراء ابن سينا التربوية:

لابن سينا آراء تربوية في العديد من كتبه التي صنفها بالعربية أو الفارسية، غير أن أكثر آرائه موجودة في رسالته المسماة بـ « كتاب السياسة " وسنقتصر في هذا المقام على أهم الآراء التي أدلى بها ابن سينا في هذه الرسالة:

1. الاهتمام بتربية الطفل منذ الطفولة المبكرة.

أ. مرحلة الطفولة الأولى:

حدد ابن سينا مجموعة من المبادئ والأسس التي يجب أن تخص هذه المرحلة وهي:

– **اختيار الاسم الحسن:** حيث يعتبر أن الاسم حق من حقوق الطفل، ويجب على الوالد أن يحسن اختيار الاسم لولده« إن من حق الولد على والده إحسان تسميته »[2]. إن ابن سينا الطبيب يعرف الأثر الذي يتركه الاسم السيء في نفس صاحبه لأنه ملازم له طوال حياته فإذا كان هذا الاسم مما يبعث الاستهزاء والسخرية فإنه يعود بالسلب على شخصية الطفل فيعيش طول حياته مضطربا نفسيا لا يعلم عواقبه إلا الله.

– **الرضاع:** يقول ابن سينا في كتابه" القانون ":« يجب أن يرضع الطفل ما أمكن من لبن أمه فإنه أشبه الأغذية بجوهر ما سلف من غذائه وهو في الرحم »[3].

---

(1)المرجع نفسه، ج17، ص533.

(2)ابن سينا، كتاب السياسة، تقديم وضبط وتعليق علي محمد إسبر، ط1، بدايات للطباعة والنشر، جبلة، سوريا، 2007،ص83.

(3)ابن سينا: القانون، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ= 1999م، ص204– 205.

فابن سينا يدعو في مقالته هاته إلى ضرورة التمسك بالرضاعة الطبيعية لما لها من فوائد جمة تعود على صحة الطفل في يشب صحيح البدن صحيح العقل.

أما في حال تعذرت الرضاعة من الأم فلا مانع من الاستنجاد بمرضعة شريطة أن تكون: صحيحة الجسد تتمتع بالأخلاق العالية« ثم اختيار ظئرة(*) كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء(**) ولا ذات عاهة فإن اللبن يعدي كما قيل »(1).

وهذا ما أكده القرآن الكريم قال الله تعالى:﴿وَٱلۡوَٰلِدَٰتُ يُرۡضِعۡنَ أَوۡلَٰدَهُنَّ حَوۡلَيۡنِ كَامِلَيۡنِۖ لِمَنۡ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَۚ﴾[البقرة، الآية: 233].

2. مرحلة ما قبل المدرسة(3- 5) سنوات:

فقد أولاها ابن سينا أهمية بالغة حيث يتم فيها تخطيط شخصية الطفل المستقبلية، يقول ابن سينا:« فإذا فطم الصبي عن الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوئ الأخلاق وتنثال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً »(2).

فشخصية الطفل في هذه المرحلة طبيعية قابلة لاكتساب جميع العادات والطباع السيئة منها والحسنة لذلك يدعو ابن سينا إلى اتباع أسلوب تربوي نبعد فيه الطفل عن الأخلاق الذميمة والشيم القبيحة بأن نؤمن له تربية سليمة في أسلوب وقائي استباقي، حتى يكون في مأمن من كل ما هو شيء في محيطه.

(*)الظئر: مرضعة غير ولدها.

(**)ورهاء: حمقاء.

(1)ابن سينا: كتاب السياسة، مرجع سابق، ص83.

(2)ابن سينا: كتاب السياسة، مرجع سابق، ص83.

3. مرحلة التعليم المدرسي:

أ. سن الدخول إل المدرسة:

حدد ابن سينا سن التمدرس بأن يكون الطفل قد بلغ ست سنوات وهي السن المناسبة لبدء التعلم. يقول ابن سينا:« وإذا أتى عليه من أحواله ست سنين فيجب أن نقدم إلى المؤدب والمعلم »[1]. والآراء في هذا مختلفة فمنهم من يرى أن سن الخامسة هي السن المناسبة للتمدرس ومنهم من يذهب إلى أن سن السابعة هي الأنسب ويحتج بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي يقول:«مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناءعشر سنين وفرقوا بينهم في المضاجع »[2]. ومنهم يرى غير ذلك خاصة بعد انتشار رياض الأطفال التي تستقبل الطفل في الثالثة من عمره ويصعب تحديد هذه السن لعدة عوامل منها: البيئة والمجتمع والوراثة والفروق الفردية.

4. المنهاج(مواد الدراسة):

يحدد ابن سينا المواد الدراسية التي يجب على الطفل تعلمها ويوصي بالبدء بتعليم القرآن الكريم بمجرد أن يصبح الطفل مهيئا جسميا وعقليا ومستعدا للتعلم« فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسانه وتهيأ للتلقين ووعى سمعه أخذ في تعليم القرآن وصور له حروف الهجاء »[3].

---

(1)ابن سينا: القانون، مرجع سابق، ص220.

(2)أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، رقم الحديث: 495، أبو داود سليمان ابن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد كامل قرة بللي، دار الرسالة، ط1430/1هـ= 2009م، ج1، ص367.

(3)ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص84.

لم يكن ابن سينا الوحيد الذي دعا إلى تعلم القرآن الكريم والبدء به فقد سبقه آخرون أمثال سحنون والقابسي وغيرهما.

5. الأساليب والطرائق التعليمية:

التدرج بالتعليم:

يقول ابن سينا:« وينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن، لأن بيوته أقصر ووزنه أخف. ويبدأ من الشعر ما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف، وما حث على بر الوالدين واصطناع المعروف وغير ذلك من مكارم الأخلاق »[1].

فابن سينا يوصي بالتدرج عند تعليم الطفل ويكون من الأسهل حتى لا تنفر نفس الطفل ولا يقبل على التعلم، كما يدعو إلى اختيار النصوص المراد تعليمها للطفل في الشعر أو الأخلاق حتى تنطبع نفس الطفل على الأخلاق الحميدة والخلال الكريمة. وهكذا يكون ابن سينا قد أخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الأطفال. فهو يأخذ بيده ويسير معه بما يتناسب وقدراته وإمكانياته.

التعلم الجماعي:

يوصي ابن سينا أن يكون الطفل ضمن جماعة من الأطفال الذين يتحلون بالأخلاق الكريمة والآداب العالية ومن ذوي الأسرة الكريمة ذلك أن الأطفال يتعلم بعضهم من بعض، ويكتسب بعضهم أخلاق بعض. ضف إلى ذلك أن الطفل يحتاج إلى اللعب مع أقرانه وإلى الترويح عن نفسه في أوقات فراغه ولا يكون ذلك إلا إذا كان ضمن جماعة من الأقران يقول ابن سينا:« وينبغي أن مع الصبي في مكتبه صبية من أولاد

---

(1) ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص84.

الجلة[*]حسنة آدابهم مرضية عاداتهم فإن الصبي عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وآنس »[1]. على الرغم من أن ابن سينا لم يلتحق بالكتاب، بل كان له معلمون خاصون به. فالتعلم الفردي بعيدا عن الأقران يولد في النفس الضجر والملل ويجعل الطفل ينفر من التعلم ويكرهه وحينئذ لا تحصل الفائدة، أما إذا كان الطفل يتعلم ضمن جماعة من الأطفال فإن الملل لا يتسرب إلى نفسه ويبقى نشطا، وتتلاقح الأفكار ويسود جو من التنافس وهذا أدعى إلى المباهاة والمفاخرة، فيتعارضون ويتوافقون، وفي ذلك تهذيب للأخلاق ورفع للهمم وتدريب على العادات الحسنة. وهذا ما اكتشفه علم النفس، فالطفل في هذه المرحلة في حاجة إلى اللعب والتقدير والانتماء والشعور بالنجاح والتفوق وهو بحاجة إلى إشباع كل ذلك بطرق وأساليب تربوية سليمة.

توجيه الأطفال حسب ميولهم ومواهبهم:

احترم ابن سينا ميول الطفل ومواهبه وأوصى بتوجيههم نحو الدراسات التي تؤهلهم لها تلك الرغبات والميول، فيجب على المعلم أن يبحث للولد عن صناعة تناسب ميوله ومواهبه وقدراته فليت كل صناعة تناسبه« فإن أراد به الكتابة أضاف إلى دراسة اللغة دراسة الرسائل والخطب ومناقلات الناس ومحاوراتهم وما أشبه ذلك وطورح الحساب ودخل به إلى الديوان وعني بخطه. وإن أريد أخرى أخذ به فيها بعد أن يعلم مدبر الصبي أن ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنه له مواتية لكن لما شاكل طبعه وناسبه »[2].

فالتوجيه المدرسي والتوجيه المهني فكرة مستحدثة لم تعرف إلا في القرن الماضي بعد تقدم الدراسات النفسية والتربوية. فابن سينا قد سبق هؤلاء في رأيه بضرورة توجيه

(*)الجلة: جمع جليل وهو العظيم، يريد أولاد الطبقة المتميزة بتربيتها وأخلاقها.

(1)ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص85.

(2)ابن سينا، المرجع نفسه، ص86.

التلاميذ حسب مواهبهم وميولهم وقدراتهم حتى يستطيعون الانسجام والعيش في سعادة وهناء.

الثواب والعقاب:

انتشر في أيامنا جدل كبير حول موضوع استخدام الثواب والعقاب في تربية الأطفال فمنهم من ذهب إلى وجوب استخدامه وبكثرة ومنهم من أوجبه لكن اشترط أن يكون قليلا مع كثرة الثواب وثمة طائفة تحبذ ممارسة الثواب فقط وعدم اللجوء إلى العقاب.

إن ابن سينا يؤمن بالثواب والعقاب المعنويين وليس الماديين فإلى جانب العقاب المعنوي(الترهيب والإعراض) هناك الثواب المعنوي(الترغيب والإقبال والحمد).

فعندما يريد المؤدب أو المعلم الإقدام على الثواب أو العقاب عليه أن يراعي طبيعة المتعلم والعمل الذي قام به، ويجب أن يتدرج في العقوبة من الإعراض إلى الإيحاش، فالترهيب، فالتوبيخ فالعقوبة. فالعقوبة تعني عند ابن سينا إرشاد وتوجيه للسلوك وتعديل لكن برفق على أن يكون العقاب المسلط على المتعلم هو حسن التربية والإخلاص في العمل، لا الانتقام والكراهية. يقول ابن سينا:« وينكب عنه معايب العادات بالترهيب والترغيب والإيناس والإيحاش، وبالإعراض والإقبال وبالحمد مرة، وبالتوبيخ مرة أخرى ما كان كافيا. فإن احتاج إلى الاستعانة باليد لم يحجم عنه وليكن أول الضرب قليلا موجعا كما أشار به الحكماء قبل الإرهاب الشديد وبعد إعداد الشفعاء »[1].

صفات المعلم:

لم يهمل ابن سينا المؤدب والمعلم الذي يقوم على شؤون الأطفال، بل أولاه اهتماما خاصا، وحدد له صفات يجب أن تتوفر فيه حتى يكون جديرا بهذه المهنة النبيلة« وينبغي

---

(1)ابن سينا: كتاب السياسة، مرجع سابق، ص83.

أن يكون مؤدب الصبي عاقلا بعيدا عن الخفة والسخف. قليل التبذل والاسترسال أمام الصبي غير كزّ ولا جامد، بل حلوا لبيبا ذا مروءة ونظافة ونزاهة قد خدم سراة الناس، وعرف ما يتباهون به من أخلاق الملوك ويتعايرون به من أخلاق السفلة، وعرف آداب المجالسة وآداب المؤاكلة والمحادثة والمعاشرة »[1].

وهذا ما تؤكده التربية الحديثة، فيجب أن يكون المعلم عالما بعلم نفس الطفل وأن يكون متحكما في المادة التي يعلمها، عارفا بطرائق التدريس، بصيرا بأنواع التقاويم.

لقد وضع ابن سينا منهجا تربويا مستمدا من الدين ومن واقعه المعيش ومجتمعه حتى يفي بمتطلبات المجتمع ويساعد في نهضته وازدهاره، إنها تربية متعددة الجوانب: فردية، مجتمعية، أخلاقية، دينية، مهنية.

رابعا: أبو حامد الغزالي[450هـ- 505هـ/1058م- 1111م] وآراؤه التربوية.

اسمه ونسبه ولقبه:

هو« محمد بن محمد بن محمد، الغزالي الطوسي، أبو حامد، حجة الإسلام: فيلسوف، متصوف، نسبته إلى صناعة الغزل(عند من يقول بتشديد الزاي) أو إلى غزالة(من قرى طوس) لمن قال بالتخفيف »[2].

ولادته ونشأته ووفاته:

كان مولده« سنة خمسين وأربع مئة »[3]. قال الذهبي:« قال أبو العباس أحمد الخطيبي: كنت في حلقة الغزّالي، فقال: مات أبي، وخلف لي ولأخي مقدارا يسيرا ففني بحيث تعذر علينا القوت، فصرنا إلى مدرسة نطلب الفقه ليس المراد سوى تحصيل

---

(1)ابن سينا: المرجع نفسه، ص84- 85.

(2)الزركلي،مرجع سابق، ج7-1، ص22.

(3)الذهبي، مرجع سابق، ص327.

القوت، فكان تعلمنا لذلك، لا لله، فأبى أن يكون إلا لله »[1]. فتولى تربيته صديق الوالد« فأوصى بولديه محمد وأحمد إلى صديق له صوفي صالح فعلمهما الخط »[2]. وتعلم على يدي« إمام الحرمين »[3]. الذي أخذ عنه أصنافا من العلوم المذهبية والأصولية والفلسفية والكلامية التي أثرت في تكوين شخصية الغزّالي. ثم« رحل إلى نيسابور ثم إلى بغداد، فالحجاز، فبلاد الشام، فمصر وعاد إلى بلدته »[4].

درس الغزّالي بالمدرسة النظامية« ببغداد في سنة أربع وثمانين وتركها في سنة ثمان وثمانين »[5]. ثم ترك ما كان عليه واختار طريق الزهد والتعبد فحج وناب عنه أخوه في التدريس[6].

قال الذهبي:« قال عبد الغافر الفارسي: توفي يوم الإثنين رابع عشر جمادى الآخرة سنـــة خمس وخمس مئة وله خمس وخمسون سنة ودفن بمقابر الطابران قصبة بلاد طوس »[7].

مؤلفاته:

صنف الغزّالي في مختلف العلوم الإسلامية تصانيف كثيرة منها:" إحياء علوم الديـن" و" تهافت الفلاسفة " و" مقاصد الفلاسفة " و" البسيط " و" الوجيز ". و" جواهر القرآن "[1]. وغيرها من المصنفات التي لا يمكن ذكرها في هذا المقام.

---

(1)المرجع نفسه، ص335.

(2)المرجع نفسه، ص335.

(3)أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، صحح بإشراف الشيخ عبد العزيز عز الدين السيروان، دار القلم، بيروت، ط3، [د. ت]، ج1،ص6.

(4)الزركلي،مرجع سابق، ج7– 1، ص22.

(5)الذهبي، مرجع سابق، ص334.

(6)المرجع نفسه، ص343.

(7)المرجع نفسه، ص343.

ومن المؤلفات التي اشتملت على أفكار الغزّالي التربوية نجد" إحياء علوم الدين " و"ميزان العمل " و" الرسالة الوالدية " و" أيها الولد " و" منهاج المتعلم " و" فاتحة العلوم " و" الرسالة اللدنية ".

آراء الغزّالي التربوية:

1. قابلية الأخلاق للتعديل:

يرى علماء التربية المسلمين أن« الفضيلة هي الصفة الجامعة للخصائص التي يجب أن يتميز بها الإنسان في الفكر والسلوك معا »[2]. فالأخلاق جوهر العملية التعليمية التعلمية، فهي الانتقال من الأخلاق السيئة إلى الأخلاق الحسنة.

فالتربية الخلقية في نظر الغزّالي ذات أهمية بالغة فهي تعمل على تعديل السلوك وبناء الشخصية« لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات ولما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:«حسنوا أخلاقكم» وكيف ينكر في حق الآدمي وتغيير خلق البهيمة ممكن إذ ينقل البازي عن الاستيحاش إلى الأنس والكلب من شره الأكل إلى الإمســاك والتخليــة والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقيــاد، وكـل ذلك تغيير للأخلاق »[3].

=

(1)الزركلي، مرجع سابق، ج7– 1، ص22.

(2)هشام نشابه: التراث التربوي في خمس مخطوطات، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1/ 1988، ص5.

(3)الغزالي،إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج3، ص56.

فالغزّالي يرى أن الإنسان في استطاعته تغيير أخلاقه من السيء إلى الحسن وذلك عن طريق المجاهدة والرياضة والإقبال على الأعمال التي يقتضيها الخلق المراد التحلي به. ولا يكون هذا الاكتساب إلا بـ:

أ. مراعاة الفروق الفردية:«الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم، بل ينبغي أن ينظر إلى مرض المريد ومن حالة وسنة ومزاجه وما تحتمله بنيته من الرياضة ويبني على ذلك رياضة »[1].

ب. التدرج في عملية التهذيب:« فينبغي أن ينقله من الخلق المذموم إلى خلق مذموم أخف منه كالذي يغسل الدم بالبول ثم يغسل البول بالماء إذا كان الماء لا يزيل الدم»[2].

2. الثواب والعقاب:

الغزّالي كغيره من المربين يقر بمبدأ الثواب والعقاب. حيث يوصي بالثواب والمدح في تعاطيه مع التلاميذ حيث يقول:« ثم مهما ظهر من خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس »[3].

أما إذا ظهر منه ما يستوجب العقوبة فإنه يوصى بالعقوبة المعنوية أولا، مراعيا مشاعر الأطفال« فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه ولا يهتك ستره ولا يكاشفه ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله، ولا سيما إذا ستره الصبي، واجتهد في إخفائه فإن إظهار ذلك عليه وبما يفيده جسارته حتى لا يبالي

---

(1)المرجع نفسه، ج3، ص61.

(2)الغزالي،إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج3، ص62.

(3)المرجع نفسه، ج3، ص72.

بالمكاشفة فعند ذلك إن عاد ثانيا فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل ذا، وإن يطلع عليك في مثل هذا فتفتضح بين الناس، ولا تكثر القول عليه بالعقاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام قبله، وليكن الأب حافظا هيبة الكلام معه فلا يوبخه إلا أحيانا والأم تخوفه بالأب وتزجره عن القبائح »[1].

والغزّالي يحبذ التعامل مع الطفل معاملة لينة مخلوطة بالحب والعطف، حتى وإن كان الطفل يستحق العقاب، فعلى المعلم أن يسلك معه مسلك الأب الحنون والأم الرؤوم مبتدئا بممارسة العقاب المعنوي مع الحفاظ على مشاعر الطفل« أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة، لا بطريق التوبيخ فإن التصريح يهتك حجاب الهيئة ويورث الجرأة على الهجوم ويهيج الحرص على الإصرار »[2].

أما إذا لم ينفع العقاب المعنوي فإن الغزّالي لا يرى بأسا في إنزال العقوبة على الطفل، فيقول:« وينبغي إذا ضربه المعلم أن لا يكثر الصراخ والشغب ولا يستشفع بأحد بل يصبر ويذكر أن ذلك دأب الشجعان والرجال، وأن كثرة الصراخ دأب المماليك والنسوان »[3].

فالثواب والعقاب في نظر الغزّالي حمل على التمسك بالأخلاق الفاضلة وزجر من محاولة الاعتداء على حقوق الآخرين.

---

(1)المرجع نفسه، ج3، ص72.

(2)الغزالي،إحياء علوم الدين، مرجع سابق،ج1، ص57.

(3)المرجع نفسه،ج3، ص73.

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

أدرك الغزّالي ما للفروق الفردية بين المتعلمين من أثر في التعلم لذلك نادى بوجوب أخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية التعلمية:« لأن الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم، وأمات قلوبهم بل ينبغي أن ينظر إلى مرض المريد وفي رياضته »[1]. كما يوصي المعلم بأن يكون على علم بالاختلاف الموجود بين التلاميذ وأنهم ليسوا على قدر واحد من الفهم والاستيعاب للعارف المختلفة« أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله »[2]. مصداقا لقوله صلى الله عليه وسلم:«حدثوا الناس بما يعرفون »[3]. وفي هذا حث على مراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين« كل لكل عبد بمعيار عقله وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه، وينتفع بك وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار »[4].

4. صفات المعلم:

أولى الغزّالي اهتماما بالغا بالمعلم والدور الذي يقوم به في تنشئة الأطفال وتربيتهم على الأخلاق الفاضلة، وحتى يتمكن من أداء مهنته على أحسن وجه وجب عليه أن يتصف بصفات تؤهله لهذا المنصب الخطير، وفي ذلك يقول الغزّالي:« من عَلِم وعمل وعَلَّم فذلك يدعى عظيما في ملكوت السموات، فإنه كالشمس تضيء لغيرها ... ومهما اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما فليحفظ آدابه ووظائفه »[5].

---

(1)المرجع نفسه، ج3،ص61.

(2)المرجع نفسه، ج1، ص57.

(3)البخاري: في كتاب العلم، حديث رقم: 49.

(4)الغزالي،إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج1، ص58.

(5)المرجع نفسه، ج1، ص56.

وقد أوصى الغزّالي بعدة أمور أهمها:

1. الشفقة والرحمة على الصبي فهو منه بمنزلة الوالد« قال الرسول صلى الله عليه وسلم:«إنما أنا لكم مثل الوالد لولده » ولذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين »[1].

2. أن يعمل على نصح الصبي وتوجيهه وإرشاده إلى طريق الخير وفي ذلك يقول:« أن لا يدع من نصح المتعلم شيئا »[2].

3. التوبيخ، وأن يكون تأديبه بالحسنى والتوجيه لا بالتخويف والضرب والوعيد:« أن يزخر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ »[3].

4. أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يطابق قوله فعله وأن يتحلى بالورع والتقوى لأن المتعلمين ينظرون إليه وآذانهم مصغية فما استحسنه فهو الحسن عندهم وما استقبحه فهو القبيح عندهم يقول الغزّالي:« أن يكون المعلم عاملا بعلمه فلا يكذب قوله فعله لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر فإن خالف العمل العلم منع الرشد »[4].

5. يجب ألا يرفع المعلم الكلفة بينه وبين المتعلم حتى لا يتجرأ عليه وحتى لا يفسد خلقه وعليه أن يتجنب تدليله ويعوده الخشونة حتى لا يغلب عليه الكسل وعليه أن يراعي التوسط والاعتدال في معاملته.

---

(1)المرجع نفسه،ج1، ص56.

(2)المرجع نفسه، ج1، ص57.

(3)الغزالي،إحياء علوم الدين، مرجع سابق،ج1، ص57.

(4)المرجع نفسه، ج1، ص58.

6. ألا يطلب أجرا على العلم الذي يعلمه اقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم وصحبه الكرام، قال الغزالي:« فلا يطلب على إفادة العلم أجرا ولا يقصد به جزاءً زلا شكرا بل يعلم لوجه الله تعالى وطلبا للتقرب إليه ... »[1].

منهج التعليم عند الغزّالي:

أ. المواد الدراسية:

أكد الغزّالي على ضرورة إطلاع المتعلم على موضوعات كل علم وأهدافه حتى يكون على دراية بموضوعات العلوم وأهدافها والعلاقات التي تربط بعضها مع بعض وقد قسم هذه العلوم إلى قسمين:

1. العلوم التي يجب على المتعلم تعلمها وهي العلوم الدينية لأنها الأساس إلى معرفة الله وهي فرض على كل واحد ومثال هذا العلم، تعلم الشهادتين وفهم معناهما.

2. العلوم التي ليست مفروضة على المتعلم وهي التي يجب ألا يخلو المجتمع منها وإذا تعلمها البعض سقطت عن البعض الآخر، مثل: علوم الحساب، والطب، والصناعات.

ب. طرائق التدريس:

---

(1)المرجع نفسه، ج1، ص56.

اعتمد الغزّالي في بناء شخصية المتعلم على طرق التربية الإسلامية التي كانت منتشرة ووظفها توظيفا فاعلا بشكل يتكامل والمنهج الذي حدده للمتعلم والأهداف التي سطرها وسعى لتحقيقها، وفيما يلي أهم الطرق التي اعتمدها الغزّالي في منهاجه التعليمي التربوي حسب أيوب دخل الله:

1. **القدوة:** أدرك الإمام أبي حامد الغزّالي أن« للقدوة الحسنة بالغ الأهمية في عملية تربية الفرد وتنشئته... فالقدوة في نظر الغزّالي كالإمام الذي يحتاج للاقتداء به في الصلاة »[1].

يقرر الغزّالي أن القدوة من أهم الطرائق التي اعتمدها مربو الأطفال« فالطفل بحاجة إلى قدوة في أسرته وخارجها تماما ... ولذلك قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه:« إذا زل العالم، زل بزلته عالم من الخلق »[2].

فالغزّالي يدعو المعلم سواء كان أبا أو معلما أن« يكون عاملا بعلمه فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار أكثر »[3]. فالتربية بالقدوة هامة خاصة في مرحلة الطفولة لذلك أوصى عمرو بن عتبة مؤدب ولده قائلا:« ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك فإن عيونهم معقودة بك فالحسن عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله ... ورَوِّهم من حديث الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه ولا تنقلهم من

---

(1)أيوب دخل الله، التربية الإسلامية عند الغزالي، ط1، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، 1417هـ-1996م، ص220- 222.

(2)أيوب دخل الله، مرجع سابق، ص220- 223.

(3)المرجع نفسه، ص224.

علم إلى علم حتى يحكموه فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم وعلمهم سنن الحكماء وجنبهم محادثة النساء »[1].

2. **ضرب الأمثال والاستشهاد:** تفطن الغزّالي إلى مدى« فعالية الأمثال كطريقة من طرق التربية التي من خلالها يمكنه أن يحقق الأهداف التربوية التي سعى لها بأسلوب رقيق مشوق لما يمتاز به من تأثير في النفوس والأعمال، مما يحرك في الإنسان مشاعره وعواطفه وميوله نحو الخير. وفي هذا دلالة على مدى أهمية هذه الطريقة »[2]. فبالمثال يتضح المقال كما قيل.

3. **القصص:**التربية عن طريق القصة نوع آخر من الطرائق التربوية التي سعى الغزّالي للإفادة منها بغية تنفيذ منهاجه غير أنه« حذر من وعاظ زمانه الذين أساءوا استعمال القصص بشكل يتنافى مع ورد من القرآن الكريم »[3]. وقد كان الغزّالي حريصا على توظيف هذه الطريقة لتربية النفس في إطار ما أباحه الإسلام وحث عليه الرسول صلى الله عليه وسلم.

4. **العادة:**للعادة أثر بالغ في حياة الأفراد والمجتمعات، لذلك ركزت الأديان على محاربة العادات السيئة وهذا ينشر العادات الحسنة، ومن هذا المنطلق اعتمدت كطريقة من الطرائق التربوية التي تشكل نفسية الفرد وتعمل على تهذيبه وغرس كل جميل فيه واجتثاث كل قبيح منه. و« يرى الغزّالي أن اكتساب الأخلاق الحسنة فيما لو لم يكن موجودا في الطبع أو الفطرة لا بد أن يكون عن طريق الاعتياد ومخالطة المتخلقين بهذه

---

(1)محمد منير مرسي: التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، دار المعارف، طبعة منقحة، 1987، ص145.

(2)أيوب دخل الله، مرجع سابق، ص225– 228.

(3)أيوب دخل الله، مرجع سابق، ص228– 230.

الأخلاق وربما يحصل العلم، كما يعبر الغزّالي عن إمكانية اكتساب هذه الأخلاق بالمجاهدة والرياضة »[1].

5. **المساءلة(المناقشة والحوار):**من الطرائق التي اعتمد عليها الغزّالي اقتداء بمنهج القرآن الكريم وبالرسول صلى الله عليه وسلم الذي كان يعتمد هذه الطريقة للحوار مع المسلمين وغير المسلمين بغية التأثير والإقناع من خلال المناقشة و« قد استفاد الغزّالي من هذا الطريق غاية الإفادة حيث تمكن من توظفيها لتخدم أهدافه التربوية على أوسع نطاق... وكانت السبب لكتابة كثير من رسائله وخاصة رسالته الشهيرة "أيها الولد " »[2].

6. **العظة والنصح:** تعتبر العظة والنصح من الطرائق التي اعتمدها معلمو الصبيان ومربوهم لتنشئتهم تنشئة إسلامية صحيحة و« أدرك الغزّالي أهمية هذه الطريقة في رسالته التربوية فالناظر إلى كتابه" الإحياء " يجد أنه يقوم على بمعظمه على الوعظ الهادف إلى بناء الإنسان عقليا وروحيا ونفسيا وجسديا واجتماعيا وسلوكيا »[3].

7. **الممارسة والعمل:**تفطن الغزّالي إلى« أهمية الممارسة العملية كطريقة من طرق التربية الإسلامية»[4]، التي تؤدي إلى ممارسة ما تعلموه من سلوكات في حياتهم اليومية، أو من خلال ما اكتسبوه من معارف لحل مشكلات قد يتعرضون لها وهم يقومون بوظائفهم وأعمالهم المختلفة فالمعلم الحاذق هو الذي« يهتم بتنمية السلوك العملي الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه إنما يحسن تعليمهم إذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم

---

(1)المرجع نفسه، ص231- 232.

(2)المرجع نفسه،ص237- 239.

(3)أيوب دخل الله، مرجع سابق،ص241- 243.

(4)المرجع نفسه، ص234- 235.

وتجربتهم المباشرة. كما يجب أن يهتم المعلم بإظهار الجوانب الوظيفية التطبيقية لما يتعلمه التلميذ في واقع حياته كفرد وفي واقع حياته كفرد وفي واقع المجتمع الإسلامي الكبير »[1].

ممارسة الرياضة:

اعتنى الغزّالي بالتربية الرياضية وأولاها اهتماما كبيرا لما لها من فوائد كثيرة تعود على المتعلم من الناحية الجسمية والنفسية. لذلك فهو يوصي بأن يترك الطفل اللعب فيقول:« وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللعب فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في خلاص منه رأساً »[2].

آداب المتعلم:

ذكر الغزّالي جملة من الآداب التي وجب على المتعلم أن يتحلى بها وقد أجملها الأهواني في النقاط التالية:

« 1. تقديم طهارة النفس على رذائل الأخلاق، إذ لا تصلح القلب بالعلم إلا بعد طهارته من خبائث الأخلاق.

2. أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا ويبعد عن الأهل والوطن.

3. أن لا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، بل يلقى إليه زمام أمره بالكلية.

---

(1)محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص129.

(2)الغزالي،إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج3، ص73.

4. أن يحذر الخائض في العلم في مبدإ الأمر عن الإصغاء إلى اختلاف الناس فإن ذلك يدهش عقله ويحير ذهنه ويؤيسه عن الإدراك والاطلاع.

5. ألا يدع طالب العلم فنا من العلوم المحمودة، ولا نوعا من أنواعه إلا وينظر فيه نظرا يطلع على مقصده وغايته.

6. ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله.

7. أن يعرف السبب الذي به يدرك الشرف في العلوم »[1].

يقدم لنا الغزّالي منهجا متكاملا في تربية الطفل تربية إسلامية تأخذ بجميع جوانبه الجسمية والنفسية والروحية حتى يكون فردا صالحا في مجتمعه.

خامسا- ابن خلدون[732هـ- 808هـ/1323م- 1406م] وآراؤه التربوية:

اسمه ونسبه و كنيته ولقبه:

هو« عبد الرحمن أبوزيد ولي الدين بن خلدون؛فاسمه عبد الرحمن وكنيته أبو زيد ولقبه ولي الدين وشهرته ابن خلدون »[2].

أما شهرته فقد اكتسبها من نسبته إلى« جده التاسع خالد بن عثمان، وهو أول من دخل من هذه الأسرة بلاد الأندلس »[3].

---

(1)أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص242- 243.

(2) علي عبد الواحد وافي، عبد الرحمن بن خلدون، حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، مكتبة مصر، د. ط، د. ت، ص 12، 13.

(3) المرجع نفسه، ص12، 13.

ولادته ونشأته ووفاته:

أما نشأته فيقول ابن خلدون« ولدت بتونس في غرة رمضان سنة اثنتين وثلاثين وسبعمائة وربيت في حجر والدي رحمه الله إلى أن أيفعت وقرأت القرآن العظيم على الأستاذ المكتب أبي عبد الله محمد بن سعد بن برّ الأنصاري...»[1].

وقد مرت حياة ابن خلدون بأربع مراحل ذكرها الدكتور علي عبد الواحد وافي وهي:

«**المرحلة الأولى:** مرحلة النشأة والتلمذة والتحصيل العلمي وتمتد من ميلاده سنة 723هـ ولغاية 751هـ وقد قضاها كلها في مسقط رأسه بتونس... حفظ خلالها القرآن وتجويده بالقراءات والتلمذة على الشيوخ وتحصيل العلوم »[2].

«**المرحلة الثانية:**مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية.

وتمتد من أواخر سنة 751هـ إلى أواخر سنة 776هـ قضاها متنقلا بين بلاد المغرب الأدنى والأوسط والأقصى وبعض بلاد الأندلس وقد استأثرت الوظائف الديوانية والسياسية بمعظم وقته وجهوده في أثناء هذه المرحلة »[3].

«**المرحلة الثالثة:**مرحلة التفرغ للتأليف، وتمتد من أواخر 776هـ إلى أواخر سنة 784هـ، قضى نصفها الأول في قلعة ابن سلامة ونصفها الأخير في تونس. وقد تفرغ في هذه المرحلة تفرغا كاملا للتأليف »[4].

---

(1)عبد الرحمن بن خلدون: التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، د. ط، 1979، ص17.

(2) علي عبد الواحد وافي، مرجع سابق، ص9.

(3)علي عبد الواحد وافي، مرجع سابق، ص9.

(4)المرجع نفسه، ص10.

«**المرحلة الرابعة:**مرحلة وظائف التدريس والقضاء، وتمتد من أواخر سنة 784 إلى أواخر سنة... قضاها كلها في مصر، وقد استأثرت وظائف التدريس والقضاء بأكبر قسط من وقته وجهوده في أثناء هذه المرحلة »[1].

وفاته:

« في السادس والعشرين من رمضان سنة 808هـ(16 مارس 1406م) توفي ابن خلدون فجأة عن ستة وسبعين عاما »[2]. بعد حياة حافلة في مجال العلم والمعرفة والتدريس والقضاء والسياسة لم تهدأ له خلالها رجل ولم تنم له فيها عين.

مؤلفاته:

عرف ابن خلدون و« اشتهر بكتابه" العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر–ط " في سبعة مجلدات أولها" المقدمة " وهي تعد من أصول علم الاجتماع، ترجمت هي وأجزاء منه إلى الفرنسية وغيرها.

وختم العبر بفصل عنوانه" التعريف بابن خلدون، مؤلف الكتاب ورحلته غربا وشرقا " ومن كتبه،

–شرح البردة.

– كتاب في الحساب.

– رسالة في المنطق.

– شفاء السائل لتهذيب المسائل.

---

(1)المرجع نفسه، ص10.

(2)المرجع نفسه، ص131.

– وله شعر »[1].

كتاب«المقدمة »:

مقدمة ابن خلدون هي« مقدمة كتابه التاريخي" العبر " ولكن نظرا لأهميتها انفصلت عن الكتاب الأصلي وأصبحت تطبع وتدرس وتترجم بمفردها »[2].

وقد اشتمل الباب السادس من المقدمة على« العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال.... تعرض لمختلف فروع العلوم والفنون والآداب ونظم التربية والتعليم .... وما إلى ذلك »[3].

آراء ابن خلدون التربوية:

1. القرآن أصل التعليم:

ذهب ابن خلدون كسابقيه من أعلام الفكر التربوي إلى القول بوجوب تعليم الصبيان القـرآن الكريـم بـادئ الأمر« فالقرآن أصل التعليـم الذي ينبني عليه ما يحصل من ملكات»[4].

---

(1)خير الدين الزركلي،الأعلام، ج3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط15، 2002، ص330.

(2)زينب الخضيري، فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1409هـ- 1989م، د. ط، ص34.

(3)علي عبد الواحد وافي، عبقريات ابن خلدون، ط2، مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1404هـ= 1984م، ص202.

(4)محمد منير مرسي: التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، دار المعارف، [د. م]، 1987، ص253.

« اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الحديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من ملكات، وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات »[1].

2. تعليم اللغة أساس تعليم سائر العلوم:

أكد ابن خلدون على ضرورة تعليم اللغة العربية لأنها مفتاح تعلم سائر لعلوم الأخرى، فاللغة العربية هي لغة التدريس والدراسة، لذا وجب الاهتمام بها والعناية بطرق تدريسها، فبدون امتلاك ناصيتها لا يمكن تحصيل العلوم الأخرى.

وقدم تعليم العربية والشعر وسائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس. قال:« لأن الشعر ديوان العرب ويدعو على تقديمه وتعليم العربية في التعليم ضرورة فساد اللغة ... ثم ينتقل درس القرآن فإنه يتيسر عليك بهذه المقدمة »[2].

3. عدم استخدام الشدة والعقاب مع المتعلمين:

يرى ابن خلدون أن استخدام الشدة والعقاب يضر بالمتعلمين لأنها تذهب نشاطهم، وتحملهم على الكذب والخبث والمكر وهجر الفضائل. لذلك أوصى المعلم والوالد ألا يشتدا في تأديب الولد وألا يدخلا عليه الحزن فيموت ذهنه:« ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب

---

(1)ابن خلدون: المقدمة، ج2، حقق نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1/ 1425هـ= 2004م، ص353.

(2)ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج2، مصدر سابق، ص355.

بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث... وصار له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية... وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل »[1]. وعليه« فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده ألا يستبدا عليهما في التأديب »[2]. فإذا احتاج إلى التأديب فعلى المعلم ألا يزيد عن ثلاثة أسواط:« لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه إلى ثلاثة أسواط شيئا »[3] وهذا حرصا على الطفل من أن يصبح ذليلا منكسر النفس لا يأتي بخير.

من خلال النصوص الواردة في المقدمة في قضية معاقبة الصبيان نراه يحذر من استعمال الشدة معهم فهي تورث الكذب والمكر والخداع فيلجأ المتعلم إلى الكذب والحيلة والخديعة لينجو من العقاب، وإذا نشأ الصبيان على هذا وتشربت نفوسهم هذه الأخلاق الذميمة صارت عادة وغدت وبالا على المجتمع، فالشعب الذي وقع في قبضة القهر والتسلط يصير إلى ما صار إليه المتعلم« وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف »[4].

والمدرسة الجزائرية تمنع العقاب بكل أشكاله سواء كان عقابا بدنيا أو معنويا[5]. وتشدد في ذلك نظرا للآثار السلبية المترتبة عليه والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

1-الفشل والرسوب المدرسي.

2- التسرب والهروب المدرسي.

---

(1)المصدر نفسه، ج2، ص356.

(2)المصدر نفسه، ج2، ص356.

(3)المصدر نفسه، ج2، ص356.

(4)ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، ج2، ص356.

(5)ينظر: منشور رقم 94/26 المؤرخ في 15 جانفي 1994 المتعلق بمنع العقاب البدني؛ والتعليمة رقم 96 المؤرخة في 10 مارس 2009 المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي.

3- الخوف ونقص الثقة في النفس.

4- السلوكات العدوانية.

وهذا ما أشار إليه ابن خلدون من خلال حثه على عدم استعمال العنف والعقاب كوسيلة رادعة لتربية وتعليم الأطفال.

4. أهمية الرحلة في طلب العلم:

يقرر ابن خلدون أن الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة كمال في التعلم، لأن الرحلة تمكن المتعلم من لقاء علماء كثيرين، ولكل عالم من هؤلاء مصطلحاته وطريقته الخاصة في البحث والتعليم. فإذا جلس إليهم، تلقى من كل واحد اصطلاحاته الخاصة واطلع على طريقته، فيحصل على ملكة علمية أقوى وأكمل من التي يأخذها لو اختلف إلى شيخ واحد من مدينة واحدة. ومن ثم تحصل له فائدة عظيمة حيث يتمكن من التمييز بين اصطلاحات العلوم من العلوم نفسها، فيرتقي إلى مرتبة أعلى من الملكات العلمية«فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال»[1].

5. التدرج في التعليم:

أكد ابن خلدون على أهمية التدرج في تعليم الأطفال مراعاة لقدراتهم وذهب إلى القول بمبدإ التكرار الثلاثة في عملية التعليم، حيث يكون التعليم في التكرار الأول إجمالا وفي الثاني تفصيلا وفي الثالث تعميقا بدراسة المسائل المعقدة. يقول ابن خلدون في ذلك:« اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا

(1) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، ج2، ص358.

وقليلا قليلا... إنما يحصل من ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك ما يخلق له ويتيسر عليه »[1].

6. تنوع التدريس بما يتناسب مع قدرات المتعلمين:

لم يطلب ابن خلدون الاقتصار على طريقة واحدة في تعليم المتعلمين، بل أجاز استخدام الطريقة التي تتناسب مع قدرات المتعلمين حتى تحصل الفائدة لأن التعليم عنده صناعة والصناع يختلفون في طرق صناعتهم، ولكل صناعة طرق مختلفة ويحق للمعلم أن يستخدم كل الفرق أو بعضها لتحقيق الأهداف المرجوة. فالتعليم عند ابن خلدون يهدف إلى حصول المتعلم على ملكة العلم حيث يصبح على درجة عالية من الفم وليس حفظه دون فهم وتعمق عما ينتج عنه التزام المعلمين الصمت والسكوت التام دون مشاركة.

يقول ابن خلدون:« ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه. فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها»[2] فيجب على المتعلم أن يكون حاذقا في العلم متفقا فيه ومستوليا عليه« وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله »[3].

وبذلك يصبح قادرا على التفاوض والمناظرة« وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها »[4]. فابن خلدون يشجع استخدام طريقة المناقشة والحوار فهما تجعلان المتعلم مقدما على

---

(1) المصدر نفسه، ج2، ص347.

(2) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، ج2، ص166.

(3) المصدر نفسه، ج2، ص166.

(4) المصدر نفسه، ج2، ص167.

التعلم لا محجما مقتديا بقول الرسول صلى الله عليه وسلم:«اثنان لا يتعلمان مستح ومتكبر»[1]. « ... وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل في التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم »[2].

وجملة القول إن ابن خلدون هدف بآرائه إلى تكوين المتعلم تكوينا من جميع الجوانب النفسية والروحية والجسمية والعقلية متحكما في المعارف قادرا على المناظرة والمحاورة والتفاوض.

كثرة الاختصارات في العلوم مخلة بالتعليم:

أنكر ابن خلدون اختصار الكتب وتصييرها كتيبات وملخصات بغية إفادة الطلبة « كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية، والخونجي في المنطق، وأمثالهم»[3].

---

(1)قال مجاهد: لا يتعلم العلم مستحى ولا مستكبر رواه الإمام البخاري- الحديث رقم:50، باب الحياء في العلم، كتاب العلم، ص45، البخاري، صحيح البخاري، ط1،دار ابن كثير، دمشق- بيروت، 1423هـ=2002م. وهو قول مجاهد وليس بحديث. وهو موجود في: الحافظ أبو بكر البيهقي، المدخل إلى السنن الكبرى للبيهقي، دراسة وتحقيق: محمد ضياء الرحمن الأعظمي، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، الصباحية، الكويت، د. ط، د. ت، رقم القول: 410، ص281- 282.

" ... فقد قال مجاهد- كما علقه البخاري في صحيحه عنه-:" لا ينال مستحي- بإسكان الحاء- ولا متكبر ". باب آداب طالب الحديث ". ص310. شمس الدين أبي الخير محمد بن عبد الرحمن السخاوي: فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، دراسة وتحقيق: عبد الكريم بن عبد الله بن عبد الرحمن الخضير، محمد بن الله بن فهد آل فهيد، مج3، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1426هـ.

قال مجاهد:" لا يتعلم العلم مستحي ولا مستكبر ". القاضي عياض: الإلماع في معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط1، دار التراث، القاهرة، 1389هـ-1970م، ص53.

(2)ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، ج2، ص167.

(3)المصدر نفسه، ج2،ص346.

فتلخيص أمهات الكتب يعيق عملية التعليم والتعلم ويخل بالتحصيل«لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد وهو من سوء التعليم »[1].

وفي التلخيص هدر للوقت وشغل الطالب بتتبع« ألفاظ الاختصار العويصة للفهم ... وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة»[2].

كثرة التأليف:

يقول ابن خلدون:«اعلم أنه مما أضر بالناس فيه تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبته المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك »[3].

فالتعليم عند ابن خلدون وسيلة توصل المتعلم إلى هدفه وغايته التي يصبو إليها، فكثرة التآليف التي توضع بين يدي المتعلم تجعله أمام مجموعة من المصطلحات المختلفة والمتباينة في المعنى والدلالة والتوظيف، ثم يطالب بتحصيلها واستظهارها كل ذلك يجعل المتعلم نافرا من التعليم غير راغب فيه، فيضيع الجهد ويفنى العمر ولا تدرك الغاية.

البدء بالمسائل المقفلة:

---

(1)المصدر نفسه، ج2، ج2، ص346.

(2)المصدر نفسه، ج2، ص346.

(3)نقلا عن: حسين عبد الله بانبيلة، ابن خلدون وتراثه التربوي، دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان، ط1/ 1404هـ=1984م، ص89.

يحذر ابن خلدون المعلمين من إلقاء المسائل الصعبة العويصة على المتعلمين معتقدين أن ذلك يُعَدُّ مرانا على التعليم؛ فالمتعلم المبتدئ لا يجد صعوبة في فهم البسيط فكيف به بالمعقد.

يقول ابن خلدون:«وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين... يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبونه ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه »[1].

ثم يدعوهم إلى التدرج مع المتعلم من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب شيئا فشيئا مع التكرار والمران على ذلك كله فإن تحصل له الملكة التي بها يتم التحصيل ومن ثم الإحاطة بمسائل ذلك الفن. ويدلل على ذلك بقوله:« ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال والأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن »[2].

تطويل المجالس:

يقول ابن خلدون:« كذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول المملكة بتفريقها »[3].

---

(1)ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، ج2، ص347.

(2)ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، ج2، ص347.

(3)المصدر نفسه، ج2، ص348.

فتفريق مجالس التعليم وتطويل زمنها مدعاة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن الواحد فيصعب عليه تحصيل الملكة في ذلك الفن إذن لا بد من تتابع الدروس وتكرارها والتدرج من خلالها حتى تحصل له الملكة.

إن ابن خلدون يقرر أن العلم واحد، غير أن صناعته تختلف باختلاف القائمين عليها. فالإحاطة بطرائقها وأسسها وقوانينها ومهاراتها واستخلاص فروعها من أصولها تكون نتائجها مثمرة وأهدافها محققة، وينطبق هذا على القائمين على هذه الصناعة. وأولهم وأهمهم على الإطلاق المعلمون فهم عدّتها، فلا بد أن تتحقق فيهم هذه الشروط التي تضمن نجاح هذه الصناعة والتي يمكن من خلالها تخريج متعلمين متشبعين بقيم المجتمع قادرين على المضي قدما نحو مستقبل زاهر.

سادسا- الآراء التربوية لـ(جان جاك روسو)[1712م- 1778م]:

1. التعريف بـ(جان جاك روسو):

« ولد جان جاك روسو في جنيف في 28 يونيو 1712. ولد عليلا ضعيفا، وكان الأمل في حياته طفيفا، وتولته عمته بعنايتها حتى أنقذته »[1].

« وأسرة روسو فرنسية الأصل، نزحت من باريس لأسباب دينية واستقرت في جنيف في عام 1529م »[2].

أما أمه فكانت تسمى«سوزان برتار، مليحة القسمات، موفورة الحيوية، واسعة الثقافة، تحب الموسيقى، وتقرأ القصص، وتقرض الشعر، وقد كلفتها ولادته حياتها، وهكذا فقد روسو يوم ولادته- إلى جانب حنان الأمومة- خير ضمان لتربية مستقرة»[1].

---

(1)نجيب المستكاوي: جان جاك روسو، حياته، مؤلفاته، غرامياته، دار الشروق، ط1، 1409هـ/1989م، ص7.

(2)المرجع نفسه، ص7.

« أما أبوه، إسحق روسو، فكان صانع ساعات، كما كان أستاذاً للرقص أيضاً»[2].

« ولما بلغ السادسة أخذ أبوه يعوده القراءة فكانا يقرآن الروايات والقصص. يصرفان الليل جله من ذلك حتى شروق الشمس... كان لتلك القراءات غير المنتظمة ومن بينها قراءة بعض مؤلفات موليير Solitaire وتاريخ الإمبراطورية والكنيسة وحياة مشاهير الرجال لبلوتارك Plutarque كان لها أثرها في إذكاء خيال روسو الطفل وبخاصة كتاب "بلوتارك"، الذي تأثر به أيما تأثير»[3].

فروسو لم يدخل المدرسة ولم يتلق تعليما نظاميا، فكانت مطالعاته قراءاته مع أبيه المثقف هي التي جعلته يخطو خطواته الأولى نحو عالم الأدب والفن. ويعترف روسو لهذه الطريقة في التعلم بامتلاكه القدرة على إجادة القراءة والفهم، قائلا:« وبفضل هذا الأسلوب الخطر استطعت في أمد قصير أن أكتسب حذقا بالغا في القراءة والفهم ... ليس هذا فحسب بل إنني أحرزت دراية بالعواطف المشبوهة، كانت قادرة بالنسبة لطفل في سني »[4].

إن ولعه بالقراءة والمطالعة جعله يكمل تعليمه« خاصة في الفلسفة والأدب الحديث اللذين لم يكن يعرف عنهما إلا القليل من قبل وبدأ يفكر في امتهان مهنة الكتابة »[5].

=

(1)المرجع نفسه، ص7.

(2)المرجع نفسه، ص8.

(3) جان جاك روسو: أحلام يقظة جوال منفرد، ترجمة وتعليق: ثريا توفيق، صالح جودت، المطابع الأميرية، 2009، ص12.

(4)جان جاك روسو: اعترافات جان جاك روسو، ترجمة: حلمي مراد، دار البشير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق– بيروت، ص11.

(5)روبرت ووكر: روسو: مقدمة قصيرة جدا، ترجمة: أحمد محمد الروبي، مراجعة: مصطفى محمد فؤاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2015م، ص14.

في خضم حياة لم تتضح معالمها بعد« شرع روسو في أواخر العشرينات من عمره في الاستقلال بحياته، كان يحصل على أجر متواضع من اشتغاله بالتدريس الخاص في المقام الأول وكذلك من تدوينه للموسيقى »[1].

«كانت نقطة التحول في حياة روسو عام 1749م حين قرأ عن مسابقة تكفلت برعايتها أكاديمية ديجون التي عرضت جائزة مالية لأحسن مقال عن الموضوع وهو ما إذا كان إحياء النشاط في العلوم والفنون من شأنه الإسهام في تطهير السلوك الأخلاقي، وما أن قرأ روسو عن المسابقة حتى أدرك المجرى الذي ستتجه إليه حياته »[2].

لقد سنحت له هذه المسابقة في طرح أفكاره التي تعارض النظام الاجتماعي السائد في ذلك الوقت، مما جعله ينفق باقي حياته« في بيان الاتجاهات الجديدة للتنمية الاجتماعية»[3].

وقدم روسو مقالة أخرى« إلى الأكاديمية تحت عنوان: بحث علمي في العلوم والفنون عام 1750 أو 1751م حمل فيه على العلوم والفنون لإفسادها الإنسانية. ففاز بالجائزة كما نال الشهرة التي ظل ينشدها منذ أمد بعيد »[4].

وفاته:

« في يوم 2 يوليو... وفي الثامنة شعر بمسحة من الضيق في صدره وسقط على الأرض يئن ويتوجع، وساعدته تيريز على النهوض وحاولت إسعافه ولكنه وقع مرة أخرى وأصيب بشبح في جبهته ومات من ساعته »[1].

---

(1) المرجع نفسه، ص15.

(2)محمد عبد الخالق محمد فضل وآخرون، الموسوعة العربية العالمية، ج11، مؤسسة أعمال للنشر والتوزيع، ط2، ص342.

(3)محمد عبد الخالق محمد فضل وآخرون، مرجع سابق، ج11، ص342.

(4)المرجع نفسه، ج11، ص342.

مؤلفاته:

« يوجد لكتب روسو معنيان، فيها ينفذ إلى الذهنية التي كانت سائدة للفرن الثامن عشر، وهي ذات أثر بالغ في حوادث أوروبا التي وقعت فيما بعد. وبهذه الكتب يمثل روسو في مرحلة الفكر السياسي مرحلة الانتقال من النظرية التقليدية للدولة في القرون الوسطى إلى الفلسفة الحديثة حول الدولة »[2].

لقد جاءت أفكاره مناهضة لكل ما هو سائد في تلك الفترة من أنانية فردية واستبداد سياسي وتفاوت اجتماعي لا يطاق منادية بالحرية والعدالة والأخوة والمساواة بين الأفراد والطبقات مما جعلها فتيلا لقيام الثورة الفرنسية وقد امتدحه نابليون قائلا:« لولاه ما قامت للثورة الفرنسية قائمة »[3].

سنعرض في هذه السطور آثار روسو الأدبية التي خلفها وهي على النحو التالي:

« 1. خطاب في العلوم والفنون سنة 1750.

2. خطاب في عدم المساواة سنة 1754.

3. رسالة في العناية الإلهية سنة 1756.

4. رسالة في التمثيل سنة 1758.

5. هيلوبيز الجديدة أربعة أجزاء سنة 1751.

=

(1)المستكاوي، مرجع سابق، ص418- 419.

(2)جان جاك روسو: أصل التفاوت بين الناس، ترجمة عادل زعيتر، دار مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د. ط، 2012، ص9.

(3)بول منرو: المرجع في تاريخ التربية، ج2، ترجمة صالح عبد العزيز، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د. ت، د. ط، ص229.

6. العقد الاجتماعي سنة 1762.

7. إميل سنة 1762.

8. قاموس الموسيقى سنة 1768.

9.اعترافات سنة 1790 »[1].

وغيرها من الرسائل والكتب التي لم نثبتها هنا ويمكن الاطلاع عليها من خلال آثاره التي طبعت مرات عديدة.

إميل أو التربية:

إميل أو التربية من المهد إلى اللحد من أشهر كتب روسو« نشره دوشين في شهر أيّار؛ في باريس، وجان نوليم، في أمستردام سنة 1762 »[2].

يعتبر الكتاب علامة فارقة في تاريخ التربية والمربين فكان«مصدراً لكتابات عديدة ودراسات وبحوث تربوية ونفسية وثقافية كثيرة... وهو مرجع موسوعي متعدد الأبعاد لكل من اشتغل بالتربية والتنمية البشرية »[3].

قسم روسو كتابه إلى خمسة كتب، كل منها يتحدث عن مرحلة من المراحل:

الكتاب الأول:يتحدث إلينا روسو عن تربية الطفل حتى سن الخامسة.

الكتاب الثاني: يشرح لنا فيه روسو حياة إميل من الخامسة إلى الثانية عشرة.

---

(1)أندريه كريسون: روسو حياته– فلسفته– منتخبات، ترجمة نبيه صقر، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط4، 1988، ص ص105- 106.

(2)أندريه كريسون: روسو حياته– فلسفته– منتخبات، مصدر سابق، ص105.

(3)جان جاك روسو: إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، المركز القومي للترجمة، المطابع الأميرية، القاهرة، 2015، (تقديم، ص8).

الكتاب الثالث: يتحدث فيه روسو عن تربية الطفل في دور المراهقة من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة.

الكتاب الرابع:يصف فيه روسو تربية الطفل ما بين الخامسة عشرة والعشرين.

الكتاب الأخير: يحدثنا روسو عن تربية البنت(صوفي)، وهو يريد أن« تربيتها على أساس من مستقبلها مع زوجها لا على أساس تعلمها العلوم »[1].

وكتاب" إميل " من أشهر الكتب نشر سنة 1762م، وهو يعبر عن آراء روسو التربوية التي هدمت التربية القديمة التي كانت قائمة على تصورات دينية تجعل الإنسان رهينة الطقوس الكنسية وبدأت ببناء منظومة تربوية ترفع من مكانة الإنسان وتجعل مصيره بين يديه.

إنّ كتاب" إميل "«يحوي كذلك بذور الآراء التربوية الخاصة برياض الأطفال ووظيفة المدارس الأولية الحديثة والفكرة الحديثة بأكملها عن التربية »[2].

آراء جان جاك روسو التربوية:

قبل الخوض في آراء روسو التربوية يجب أن نتحدث عن مبادئ التربية التي وردت في كتاب" إميل ".

1.المبدأ الأول:

الطبيعة خيرة والإنسان يفسدها. يقول روسو:«كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان »[3].

---

(1)روسو: إميل أو التربية، مرجع سابق، (تقديم، ص16).

(2)بول منرو: المرجع في تاريخ التربية، مرجع سابق، ج2، ص228.

(3)روسو: إميل أو التربية، مرجع سابق،ص27.

فروسو يؤمن بأن الطبيعة خيرة ويدعو إلى توجيه فتربية الطفل بما تستوجبه ميولاته حتى ينمو نموا كاملا وفق قواعد مستوحاة من الطبيعة.

فالطبيعة قادرة على تنمية قدرات الطفل وملكاته، وزرع الخير في نفسه وجعله مواطنا صالحا، أما إذا ترك للمجتمع، الذي هو منبع الشرور والآثام فإنه يتلقى تربية تجعل منه عبدا شريرا فنحن إذ نتركه للطبيعة تتولى تربيته ورعايته نكون قد حصّنّاه من شرور المجتمع وآثامه.

2. المبدأ الثاني:

يستطيع الطفل أن يتعلم إذ ترك لذاته فالاعتماد على النفس في عملية التعليم يؤدي إلى الإبداع والابتكار، وهي فرصة للنمو بشكل طبيعي من خلال الحرية والتعليم بالخبرة وفي هذا الصدد يقول روسو:« إن تربية الإنسان تبدأ عند ولادته، وإنه يتعلم قبل أن يتكلم أو يفهم وتسبق التجربة الدروس ويكتسب الإنسان كثيرا قبل أن يعرف موضعه »[1].

3. المبدأ الثالث:التربية السلبية:

وتعني:« ألا تكون هناك تربية مطلقا وإنما قصد بها تلك التربية التي تسير وفقا لقوانين الطبيعة والتي تخالف خصائصها التربية التقليدية »[2].

---

(1) روسو: إميل أو التربية، مرجع سابق، ص76.

(2) عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان، د. ط، 1971، ص169.

يقول روسو:« ويجب أن تكون التربية الأولى سلبية فقط، فلا تقوم على تعليم الفضيلة والحقيقة مطلقا، بل على وقاية القلب من العبث وروح الخطأ »[1].

ويقول في موضع آخر:« ولا تلقوا أي درس شفوي على تلميذكم، ولا يجوز أن يتلقى من الدروس غير التجربة »[2].

فروسو يدعو إلى الطفل الحر في كل ما يفعله في حياته اليومية حتى يستطيع اكتساب خبرة عملية، فهو لا يحبذ الدروس النظرية لأنها لا تعود على الطفل بالفائدة، بل يجب أن:« يترك الأطفال على سجيتهم مع عالم الأشياء يكتشفونها بأنفسهم وينمون قدراتهم بالاحتكاك المباشر بها والاعتماد على الحواس والتعلم بالمحاولة والخطأ »[3].

4. المبدأ الرابع:الطفل محور العملية التربوية:

يشدد روسو على التعامل مع الأطفال كأطفال لا كبالغين(راشدين) لذا يجب: « الإيمان بأن الطفل وخصائصه ميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز عملية التعلم بدلا من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم »[4].

يقول روسو:« وتريد الطبيعة أن يكون الأولاد أولادا قبل أن يكونوا رجالا... وللطفولة وجوه بصر وتفكير وشعور خاصة بها ولا شيء أقل صوابا من أن نريد أن نستبدل بها ما عندنا »[5].

---

(1)روسو: إميل أو التربية، مرجع سابق،ص153.

(2)المصدرنفسه، ص132.

(3)عبد الكريم غريب: المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1428،1هـ-2007م، ص152.

(4) عمر محمد التومي الشيباني،مرجع سابق، ص174.

(5)روسو: إميل، مصدر سابق، ص129.

ولا يقبل روسو التضحية بحاضر الطفل من أجل مستقبل مجهول بعيد المنال« ما يجب أن يفكر فيه، إذن، حول تلك التربية القاسية التي تضحي بالحاضر في سبيل مستقبل غير معين والتي تثقل الولد بقيود من كل نوع وتبدأ بجعله شقيا حتى يُعدّ في المستقبل البعيد لسعادة مزعومة »[1].

5. المبدأ الخامس: الحرية:

يدعو" روسو" إلى منح الطفل مزيدا من الحرية، هذه الحرية من لحظة ميلاده بتحريره من القماط ليتمتع« بحرية الحركة ويمد أعضاءه... إنقاذا لها من الحذر الذي يستمر زمنا طويلا »[2].

كما ينادي روسو أن يكون الطفل حرّاً في عواطفه وانفعالاته فلا نفرض عليه مشاعر جاهزة، بل يجب أن نترك المشاعر تنمو طبيعيا نابعا من ذات الطفل وانفعالاته ودوافعه وأحاسيسه وتجاربه التي يمر بها يوميا، وعلى البالغين أن لا يتدخلوا في هذه العاطفة ويسيروها وفق هواهم. فمن حق الطفل أن يجب ويكره ويتسامح ويغضب...

يقول روسو:« فهي تمرن الأولاد دائما، وهي تقوي مزاجهم بمحن من كل نوع وهي تعلمهم ما الألم وما التعب باكرا... »[3]. « ونحن إمّا أن نفعل ما يروقه وإمّا أن نطالبه

---

(1)المصدرنفسه،ص106.

(2)روسو: إميل، مصدر سابق،ص38، 39.

(3)المصدرنفسه، ص46.

بما يروقنا وإمّا أن نخضع لأهوائه، وإمّا أن نخضعه لأهوائنا... »[1]. « أحبوا الطفولة واسمحوا بألعابها وابتهجوا بمسرّاتها وافرحوا بغريزتها المحبوبة... واصنعوا ما يتمتعون معه بلذة الحياة عندما يمكنهم أن يشعروا بها... »[2].

ويؤكد روسو كذلك على حرية العقل، فليس للراشدين الحق في فرض ما لا يستطيع عقل الطفل استيعابه أو احتماله، فالطفل ليس مجبرا على تبني الآراء والمعتقدات التي يعتقدها الكبار، كما أنه لا يجب حشو عقله بما نرغب فيه من علوم ومعارف، لأن عقل الطفل يكون في مراحله الأولى من التكوين وهو آخر ما ينضج.

يقول روسو:« وإذا كنتم قادرين على قيادة تلميذكم إلى سن الثانية عشرة سليما عصبيا من غير أن يستطيع التفريق بين يده اليمنى ويده اليسرى، فإن قوة الإدراك فيه تنفتح للعقل ... ودربوا بدنه وأعضاءه وحواسه وقواه، ولكن دعوا ذهنه خاليا لأطول مدّة ممكنة »[3].

المبدأ السادس: الرحلات والأسفار.

يرى روسو أن« الرحلات والأسفار هي خير ما يختم به الشاب دراسته المنظمة، لأن من شأن هذه الأسفار أن توسع من أفقه العقلي ومن تجاربه وتزيد من معرفته للشعوب، وتغير من اتجاهاته ومفاهيمه نحو هذه الشعوب، وتهذب من أخلاقه... »[4].

يقول روسو:« سأحدثه عن فائدة الرحلات ومنافع التجارة وما ينتج كل إقليم من محاصيل خاصة وعن طبائع مختلف الشعوب وعن استعمال التقويم وعن حساب تعاقب

---

(1)المصدرنفسه، ص49.

(2)المصدرنفسه، ص107.

(3)روسو، إميل، مصدر سابق، ص135- 136.

(4) عمر محمد التومي الشيباني: مرجع سابق، ص182.

الفصول للزراعة وعن فن الملاحة... وذلك على وجه أعطي تلميذي به فكرة كبيرة عن جميع هذه العلوم رغبة عظيمة في تعلمها »[1].

إن روسو يلح على برمجة الرحلات والأسفار حتى يتصل التلميذ بما يريد تعلمه وبذلك تحصل له الخبرات الشخصية التي بواسطتها يستطيع الحكم على الأشياء وإبداء الرأي في كل ما يعرض أمامه من مسائل ومشكلات يقول روسو:« يجب على هؤلاء بدون استثناء أن يدرسوا ويفكروا ويسافروا ويطوفوا في العالم »[2].

كما يدعو إلى عدم الأخذ بما في الكتب لأن ما تحتويه من معلومات عن الشعوب والحضارات والثقافة إنما هو مجرد آراء لمؤلفيها والنتيجة هي أن القارئ يتأثر بما كتبه هؤلاء الكتاب والرحالة ولا يستطيع أن يكون رأيه الشخصي، أما البديل الذي يقدمه فهو الرحلة والأسفار للوقوف على ماضي الشعوب وحاضرها وتقاليدها وكيفية عيشها وتفكيرها، فالاعتماد على مطالعة الكتب لا يجني منه الطالب شيئا.

« ويظن الباريسي أنه يعرف الناس مع أنه لا يعرف غير نفسه وهو يعد في مدينته الزاخرة بالأجانب دائما، كل أجنبي حادثا عجيبا لا مثيل له في العالم ... ووجه الغرابة هو أن كل واحد فيهم قرأ عشر مرات على ما يحتمل وصفا للبلد الذي يثير الواحد من سكانه عجبه »[3].

فروسو يرى أن:« الرحلات والأسفار وسيلة من وسائل التربية وهو يتفق في تأكيده لأهميتها في التربية مع كثير من المربين في مختلف العصور والثقافات، فهي توسع من أفق الرجل العقلي ومن تجاربه »[4].

---

(1)روسو، إميل، مصدر سابق، ص308.

(2)المصدرنفسه،ص556.

(3)روسو، إميل، مصدر سابق، ص846-847.

(4) عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص184.

يقول روسو:« وإذا ما عدت الرحلات قسما من التربية وجب أن تكون لها قواعدها »[1].

مراحل تربية الطفل عند روسو:

1-التربية من الميلاد إلى الخامسة[2]:

خصص روسو الجزء الأول من إميل لتربية الطفل من الميلاد إلى سن الخامسة وهي تتضمن التوجيهات الإرشادات التالية:

- عدم استخدام القماط.
- الدعوة إلى الرضاعة الطبيعية والاهتمام بالمرضعة.
- الابتعاد عن الأوامر والنواهي وتجنب العقاب.
- إيلاء التربية الجسدية اهتماما أكبر.
- الأبوان هما المعلمان للطفل في هذه المرحلة.
- العيش في القرية، والألعاب، والحرية والتمرينات ضرورة ملحة لحياة طبيعية سليمة.

2- التربية من الخامسة إلى الثانية عشر:

تعتبر هذه الفترة فترة حساسة في حياة الأطفال، وهي من الخطورة بمكان كما قال الدكتور بول منرو، وقد أجملها في النقاط التالية:

« 1. التربية يجب أن تكون سلبية.

---

(1)روسو: إميل، مرجع سابق، ص855.

(2)انظر: بول منرو، مصدر سابق، ص244، 245.

2.التربية الخلقية يجب أن تكون عن طريق الجزاء الطبيعي.

3. تمرين جسم الطفل وحواسه وأعضاءه وقواه، لكن دون المساس بعقله، بل يجب أن ندعه في سباته بقدر الإمكان.

4. الاحتكاك بقوى الطبيعة حتى يكتسب الخبرة والتجربة ومن ثم يكتشف النظريات والمبادئ.

5. لا حاجة لأن يتعلم الطفل القراءة في هذه المرحلة »[1].

3- التربية من الثانية عشر إلى الخامسة عشرة:

في هذه المرحلة يكون إميل قد نضجت ملكاته التي صقلها الطبيعية فصار جاهزا لتلقي المعرفة على مختلف مشاربها. وكعادته يرسم روسو طرائق اكتساب هذه المعرفة ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

1.تزويد الطفل بالمعلومات والمعرفة.

2. إشباع رغبة الطفل في تلقي العلم وحب الاستطلاع.

3. يتضح في هاته الفترة بقراءة كتاب:« روبنسن كروزو » الذي يدرس الحياة وفقا لقوانين الطبيعة.

4. دعوة إميل إلى تعلم حرفة بهدف التغلب على العقائد الفاسدة التي تحط من قدر الحرف.

5. في نهاية هذه الفترة يصبح إميل مجدا هادئا، صورا، حازما[2].

---

(1)بول منرو، مصدر سابق، ج2، ص245- 246.

(2)المصدرنفسه، ص246، 247، 248.

4- التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين:

في هذه المرحلة يكون قد أكمل تربيته الذاتية التي كانت غايتها بناء الجسد والنفس، وصار عليه خوض معركة الحياة الاجتماعية والدخول في علاقتها المتشبعة والمتشابكة.

إن أهم ما يميز هذه الفترة من العمر هو:

« 1. تنمية الوجدان واكتساب الأخلاق وتقويمها وذلك بتدريبه على العلاقات الاجتماعية ومطالعة القصص ومحاكاة أبطالها.

2. البدء ببناء علاقة دينية ير به على أن تكون هذه العلاقة مبنية على قيم الحق والخير والجمال »[1].

5- تربية المرأة:

لم يهمل روسو المرأة بل أولاها أهمية بالغة؛ وقد أفرد لها جزءا كاملا في كتابه: (إميل) وقد أسهب في الحديث عنها ومن تربيتها حتى تستطيع تحمل أعباء الحياة الزوجية فيما بعد.

ويمكن إجمال آرائه في النقاط التالية:

«1. يجب أن تكون تربية المرأة مختلفة عن تربية الرجل وهذا نتيجة الاختلاف بين الجنسين، والتربية الصالحة للمرأة هي التي تتمشى مع طبيعتها ومع وظائفها في الحياة.

2. الاهتمام بتربية جسمها وذوقها وعقلها وروحها.

3. تمرين الفتيات على عمل الحياكة والتطريز والرسم والطهي ولا يتم ذلك إلا عن طريق التقليد والخبرة، لا عن طريق القراءة والكتابة.

---

(1)بول منرو، مصدر سابق، ج2، ص248، 249،- 250.

4. يجب أن يقتصر التعليم الديني للفتيات على تعليم المبادئ التي تجعلهن يحسن السلوك ويفعلن الخير ويتجملن بالفضيلة لأن الله شاهد على أعمالهن وأفكارهن وفضيلتهن وملذاتهن ... »[1].

المنهاج(المواد الدراسية):

دعا روسو إلى تدريب الطفل وتمرين بدنه، وترك أعضاء جسمه حرة طليقة لا حبيسة القماط. ويجب أن يكون الجسم قويا.

ويستمر التركيز على التربية البدنية وتقوية الجسم« ونحن في كل دور ولا سيما دور الطفولة، تريد الإبداع والتقليد والإنتاج وإبداء علاقات القوة والنشاط »[2]. وتدوم هذه العملية حتى سن الثانية عشر.

بعد ذلك يسمح للطفل بتعلم الهندسة والعلوم الطبيعية والجغرافيا التي تدرس عن طريق مشاهدة شروق وغروب الشمس[3].

أما في المرحلة الأخيرة من تربية الطفل فيقرر روسو تدريس التاريخ والتربية الدينية« وهذا هو وقت التاريخ، وبالتاريخ سيقرأ في الأفئدة من غير دروس الفلسفة »[4]. وأما التربية الدينية فهي له سياج يحميه من الإلحاد والتحول إلى رذائل الأخلاق« بما أن

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص189، 190، 192، 193.

(2)روسو: إميل أو التربية، ترجمة: زعيتر، مرجع سابق، ص144.

(3)المرجع نفسه، ص281، ص290، ص360.

(4)المرجع نفسه، ص421.

الإلحاد والبؤس كان يخنقان الفطرة بالتدريج فإنهما كانا يسوقانه إلى البوار على عجل، ولا يعدان له غير طباع وغد وأخلاق زنديق »[1].

طرائق التدريس:

استخدم روسو مجموعة من الطرائق والأساليب التي يتم بواسطتها تربية وتعليم الطفل وقد تمثلت في[2]:

- التعلم بالخبرة والعمل.
- التعلم بالرحلات.
- التعلم الذاتي من خلال الأسلوب الاستقرائي.
- التعلم بالعقوبة.
- التعلم باللعب والحوار.

التعلم بالتدريج:

نادى روسو بضرورة التدرج في عملية تربية وتعليم الطفل حتى يتم التغيير بسهولة وتقبل عليه النفس. وقد راعى هذا الأمر لما قسم عمر الطفل إلى مراحل وخصص لكل مرحلة منهاجا خاصا بها، كما أكد على تقديم بعض المواد في عملية التعليم وتأخير أخرى وهذا مراعاة لاستعداد الطفل. « أود تعويده رؤية الأشياء الجديدة والحيوانات البشعة الكريهة الغريبة ولكن بالتدريج، ومن بعيد حتى يألفها »[3].

---

(1)المرجع نفسه، ص468.

(2)المرجع نفسه، ص ص80، 88- 89، 105،132،135،146، 147،150،444، 445، 767، 848.

(3)روسو: إميل أو التربية، ترجمة: زعيتر، مرجع سابق، ص78.

المعلم:

يرى روسو أن المعلم يجب أن يتصف بصفات يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- يجب أن يتصف المربي بالخبرة والمراس في عمله.
- أن يراعي الاستعداد في كامل مراحل تعليم الطفل.
- أن يراعي الدافعية لدى الطفل.

مراعاة الفروق الفردية:

المؤهلات الشخصية: تتمثل في:

الأمانة- الحكمة- الرفق بالمتعلم- ستر عيوب المتعلم.

تربية المرأة:

نادى روسو بتربية المرأة وإعدادها للحياة الزوجية، وذلك من أجل إسعاد الرجل وأن تكون هذه التربية مختلفة عن تربية الطفل. أما معلمها فأبوها الذي يعلمها الغناء وأما أمها فتعلمها الرقص كما يمكنها تعلم الموسيقى وقد صارت بارعة في كل هذا بالتدريج كما نادى روسو بتعليم المرأة مهنة الخياطة والطراز والطبخ وتدبير المنزل. وكل هذا من أجل أن تكون زوجة تسعد زوجها وتلبي جميع رغباته وتقوم على تربية أبنائه تربية صالحة[1].

(1)روسو: إميل أو التربية، ترجمة: زعيتر، مرجع سابق، ص ص731، 732، 736، 738، 761.

سابعاً- الآراء التربوية لـ(جون ديوي)[1859م- 1952م]:

التعريف بـ(جون ديوي):

ولد« " جون ديوي " في " برلنكتون " من ولاية" فرمونت " في عام 1859 وقد دخل "ديوي " جامعة" فرمونت " وهو في الخامسة عشرة من العمر فنال أعلى الدرجات التي سجلت في تلك الجامعة في موضوع الفلسفة.

ونشر أول بحث فلسفي له بعنوان" الاقتراض العيبي للمادية ". وبعد تخرجه في عام 1879، فعزم عندئذ أن يكون فيلسوفا ممتهنا، ونال درجة الدكتوراه في الفلسفة عام 1884 من جامعة «جون هوبكنز"... زاول التدريس في العام نفسه في جامعة"مشيغان"، ثم انتقل إلى جامعة" منسوتا ". وأصبح في عام 1894 رئيسا لقسم الفلسفة والتربية وعلم النفس في جامعة" الينويز " في شيكاغو، وهنا ابتدأ بثورته التربوية إذ أسس مدرسة تجريبية جرب فيها نظرياته الجديدة المروعة، فأثار دهشة جميع المشتغلين في هذا الحقل. وقد تنكرت سلطات الجامعة لتجارب" ديوي " فاستقال عام 1904 ليلتحق بكلية المعلمين في جامعة كولومبيا وبقي هناك حتى اعتزاله الخدمة في عام 1930»[1].

وكان« " جون ديوي " وديع الخلق، مرهف الإحساس، ذا تواضع وإدراك، وقد برز في ثلاثة من الحقول المختلفة الفلسفة والتربية ومعركة الحرية الفكرية والمدينة. وقد توفي عام 1952 »[2].

---

(1)جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة، أحمد حسن الرحيم، مراجعة: محمد ناصر، مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، نيويورك، ط2، 1978، ص6.

(2)جون ديوي، المرجع نفسه، ص7.

مؤلفاته:

كان" جون ديوي "« غزير الإنتاج فأربت مؤلفاته الأربعين مؤلفا في مختلف المجالات، فكتب في الفلسفة والسياسة والمنطق والأخلاق والجمال وخاصة في التربية التي كتب فيها كمحترف واضعا لها مبادئها وأصولها وأفكارها الجديدة التي ترتبط دائما باسمه نذكر منها:

1. عقيدتي التربوية.
2. المدرسة والمجتمع.
3. الطفل والمنهج الدراسي.
4. مدارس الغد(مع ابنته إيليفين ديوي).
5. الديمقراطية والتربية.
6. الفن والتربية(مع آخرين).
7. الخبرة والتربية.
8. التربية في العصر الحاضر.
9. مشكلات الناس(نشر في طبعة ثانية سنة 1965 بعنوان" فلسفة التربية ")»[1])وغيرها من المؤلفات الأخرى.

(1)أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي(سلسلة نوابغ الفكر الغربي(11))، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1968، ص16-18.

3. آراء" جون ديوي " التربوية:

نقلت آراء جون ديوي التربوية، « واتخذها المعلمون الذين درسوا في معاهد التربية نبراسا لهم »[1]. وقد حوت كتبه التي ألفها جول التربية جل آرائه التربوية التي أحدثت ثورة في ميدان التربية والتعليم، وهذا الاهتمام الذي أولاه جون ديوي للتربية والتعليم نابع من أن« التربية أول الأمور التي تميز بها تفكيره الفلسفي وفي ذلك يقول: أول الأمور التي تطور تفكيري أهمية التربية نظريا وعمليا في نفسه وبخاصة تربية الصغار»[2].

أما آراؤه التربوية فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. مفهوم التربية عند جون ديوي:

يرى جون ديوي أن:« التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وبأنها عملية نمو، وعملية تعلم وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب خبرة لا بد أن تراعى فيها شروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة ولتكون عملية اجتماعية لا بد أن تتضمن تفاعلا اجتماعيا ولا بد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح »[3].

فالتربية عند ديوي عملية متكاملة من جميع الجوانب، فتربية الطفل لا بد أن تعده اجتماعيا حتى يندمج في المجتمع، وأن يكتسب المعارف والخبرات اللازمة وأن تكون هذه

---

(1)الأهواني: جون ديوي، مرجع سابق، ص9.

(2)المرجع نفسه، ص25– 26.

(3)عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سابق، ص349.

الأخيرة متماشية مع نموه ومع العوامل المرتبطة بعملية التعلم. وحتى تنجح العملية التربوية يجب أن تتم في ظروف وأجواء ديمقراطية واجتماعية صالحة.

وتأخذ(الخبرة) عند ديوي مكانة خاصة فهو يؤمن بأن« التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة »[1].

وقد« ذهب إلى وضع مبدأ جديد للتربية استلهمه من شعار الديمقراطية المشهورة، ذلك هو: التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفي سبيل الخبرة »[2].

ويدلل ذلك بمثاله المشهور(الطفل والنار)، فالخبرة عنده« تقوم على فعل وانفعال»[3].

وتتأسس الخبرة عند ديوي على« مبدأين أساسيين هما:

- الاستمرارية.
- التفاعل »[4].

أهداف التربية عند جون ديوي:

تتمثل أهداف التربية عند ديوي في:

1.تحقيق استمرارية التربية أي أن تساعد الفرد على أن يستمر في تربيته وبالتالي في نموه وتعلمه وتكيفه مع بيئته وحياته[5].

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص350.

(2)أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سابق، ص51.

(3)المرجع نفسه، ص51.

(4)المرجع نفسه، ص53.

(5)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص351.

2. إشراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم.

الهدف عند جون ديوي ليس بالعملية السهلة بل هو عملية عقلية معقدة تتطلب وجود دافع ورغبة لدى المتعلم[1].

وللهدف عند جون ديوي ثلاثة موازين حتى تكون التربية حسنة وهي:

«**الميزان الأول:** تأسيس الهدف على النشاطات الداخلية للتلميذ وعلى حاجاته.

الميزان الثاني: يترجم الهدف إلى أعمال وفترات دراسته من خلال نشاطات المتعلم التي تعمل على تفجير مواهبه واستعداداته.

الميزان الثالث: اعتبار الأهداف أمورا تقريبية وليست نهائية مع وجوب الربط بين الأهداف والوسائل »[2].

إن المتصفح لكتابات جون ديوي يمكنه أن يستخلص بعض الأهداف سواء كانت فردية أو اجتماعية وهي تصب كلها في هدف واحد وهو استمرار الخبرة ومنها:

1. مساعدة الفرد على النمو الكامل المتكامل لشخصيته وعلى تفجير ملكاته واستعداداته وتنميتها[3].

2. تكيف الفرد مع بيئته الطبيعية والاجتماعية وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف[4].

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص352.

(2)المرجع نفسه، ص352.

(3)المرجع نفسه، ص353.

(4)المرجع نفسه، ص354.

3. إعداد الفرد للحياة المستقبلية وجعله مسيطرا على متطلبات الحياة الحاضرة[1].

4. إعادة بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطويره[2].

المنهج:

1. ينتقد جون ديوي المناهج التقليدية التي تقوم على تقسيم المنهج إلى مواد منفصلة وعلى ترتيب هذه المواد ترتيبا منطقيا يتماشى مع عقلية التلاميذ. فهذا كله ليس المركز الحقيقي للمنهج، وإنما نشاطات الطفل الذاتية وخبراته، فمن هذه الأخيرة يتكون المنهاج وبها يجب أن تبدأ المدرسة[3].

القسم الأول:

يتكون هذا القسم من«أوجه النشاط والأعمال اليدوية التي تدور حول عدد من المهن الاجتماعية السائدة، وذلك كالطبخ، والخياطة، والغزل، والحياكة وما إلى ذلك، ولهذا النوع من أوجه النشاط والأعمال قيمة جسمية وعقلية »[4].

فهذه النشاطات والأعمال تعمل على« تدريب اليد والعين والأذن ... وانتباه التلميذ وخياله وقدرته على الحكم »[5].

إن الأخذ بهذا المنهاج يجعل المدرسة مرتبطة بالحياة نفسها وتكون بيئة الطفل التي يستطيع من خلالها العيش المباشر بدلا من أن تكون مجرد مكان يتعلم فيه دروسا بعيدة

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص354.

(2)المرجع نفسه، ص354.

(3)المرجع نفسه، ص355.

(4)المرجع نفسه، ص356.

(5)المرجع نفسه، ص356.

عن المجتمع الذي يحيا فيه وبذلك تكون المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر لمجتمعه الكبير[1].

القسم الثاني:

تضمن القسم الثاني من المنهج المواد الدراسية التي تساعد على فهم الحياة الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والفن إلا أنها لا تكون منفصلة مستقلة، كما لا توجد عناوين لهذه المواد في المنهج رغم ما تحتويه من خبرات وأنشطة[2].

القسم الثالث:

أما القسم الثالث فإنه يشمل على الدراسات والخبرات التي تنمي قدرات الأطفال على الاتصال والبحث ومثال ذلك الدراسات المتصلة بالقراءة والكتابة والحساب وهذه الدراسات لا توجد منفصلة مستقلة بعضها عن بعض بل توجد متصلة بمواقف وبأعمال التلميذ اليدوية[3].

أما منهج المرحلة الثانوية، فهناك نوعان من الموازين التي تتحكم في اختبار وتنظيم محتوياته وهما:

– خصائص تلاميذ هذه المرحلة والظروف الاجتماعية والثقافية في كل موقف تعليمي.

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص356.

(2)المرجع نفسه، ص357.

(3)المرجع نفسه، ص357.

– وظيفة المدرسة في المرحلة الثانوية هي تمكين التلميذ من توسيع دائرة ثقافته العامة التي بدأها في المرحلة الابتدائية ولا تفرض عليه دراسة تخصصية لأن التخصص لا يكون إلا في الجامعة. كما يقول.

طرق التدريس:

مبادئ طرق التدريس.

1. الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة[1].

2. الربط بين خبرات التلميذ داخل المدرسة وخارجها[2].

3. الربط بين المعرفة النظرية والعمل[3].

4. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ[4].

5. قيام التعليم على مبدأ النشاط الذاتي الخلاق للمتعلم[5].

6. اختيار أفضل الطرق مع التي تساعد التلاميذ على إيقاظ قواهم واستعداداتهم العقلية وتعودهم على الاستقلال والاعتماد على النفس[6].

وقد أوصى«جون ديوي»« باتباع طريقة المشروع(Project Method) وطريقة حل المشاكل(Problem Solving Method)»[7].

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص358.

(2)المرجع نفسه، ص359.

(3)المرجع نفسه، ص359.

(4)المرجع نفسه، ص360.

(5)المرجع نفسه، ص360.

(6)المرجع نفسه، ص361.

(7)المرجع نفسه، ص364.

1.طريقة المشروع:

إن مصطلح مشروع« لم يوظف داخل التربية إلا في بداية القرن العشرين كتقنية للتدريس الذي يسمح بتقطيع المادة الدراسية إلى مجموعة من المشاريع الصغيرة، التي تحولت فيما بعد إلى التعبير عن نمط من التفكير »[1].

ومن البيداغوجيين الذين اهتموا بهذه الطريقة« حيث إن ديوي قد ارتكز حول فعل منظم نحو هدف مصرح به؛ إنه الشعار الرائع« التعلم بالعمل » كما أن ديكرولي DycroleeوكوزينيCousineeمن خلال طرق العمل داخل الجماعة أو فرينيfriniومراكز الاهتمامات التعاونية التي شخصت بشكل كبير هذه البيداغوجية الوظيفية؛ التي تجعل اهتمام التلميذ المنظم للتعليمات »[2].

وقد اعتبرت هذه الطريقة التلميذ مركز العملية التعليمية التعلمية أما الأستاذ فهو موجه ومرافق للتلميذ فقط وبذلك« الانتقال من التعليم إلى التعلم »[3].

وتعرف طريقة المشروع على أنها« إحدى طرق التعليم، يقوم فيها الطلبة كل بمفرده أو بالاشتراك مع بعضهم البعض بمهمة جمع البيانات الخاصة بأحد المشاكل وإجراء الدراسة مستقلين عن المدرس الذي يقدم المساعدة عند الحاجة إليها فقط »[4].

فالمشروع عبارة عن« مهمة أو نشاط يقوم به الطالب أو يقترحه المعلم »[5].

---

(1)عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، مرجع سابق، ج2، ص781.

(2)المرجع نفسه، ص781.

(3)المرجع نفسه، ص781.

(4)محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمَّان- الأردن، ط1/ 1428هـ= 2007م، ص111.

(5)شوقي السيد الشريفي: معجم مصطلحات العلوم التربوية(عربي- إنجلزي/ إنجليزي- عربي)، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1/ 1421هـ= 2000م، ص198.

ولا بد لهذا المشروع التربوي أن« تتوافر فيه الاعتبارات التالية:

1.وجود مشكلة أو مشكلات تنبع من ميول التلاميذ ويحسون بها مباشرة أو بعد إثارتها وإشعارهم بها.

2. وجود غرض واضح محدد في أذهان التلاميذ، يدفعهم برغبة شديدة إلى حل تلك المشكلات.

3. القيام بنشاط متعدد الألوان، عقلي جسمي اجتماعي.

4. لهذا النشاط خطة اشترك في وضعها التلاميذ.

5. الخطة قابلة للتنفيذ فعلا وتعمل على سد حاجة الموقف وتحقيق الغرض.

6. يسود الموقف التعليمي جو اجتماعي ديمقراطي طبيعي يؤدي إلى النمو الفردي والنمو الاجتماعي »[1].

7. المعلومات والنظريات والحقائق تأتي عرضا ومتقطعة كلما دعت الضرورة إليها...

8. مجال التعليم في هذا الموقف التعليمي غير قاصر على الفصل، بل يمتد إلى خارج الفصل »[2].

أما مميزات المشروع فيمكن إجمالها في النقاط التالية:

« 1. يضع ميول التلاميذ واهتماماتهم في المرتبة الأولى.

2. المعلومات والحقائق تأتي في المرتبة الثانية.

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص364- 365.

(2)المرجع نفسه، ص364- 365.

3. تعتبر الحقائق والمعلومات وسيلة وليست غاية »[1].

يتم تنفيذ المشروع من خلال اتباع المراحل التالية:

« 1. اختيار المشروع.

2. تحديد الغرض منه.

3. رسم خطته.

4. تنفيذه.

5. الحكم عليه »[2].

ويعتمد المنهاج بيداغوجيا المشروع(طريقة المشروع) حيث يجعل التلميذ في جو العملية التعليمية التعلمية الفعلية ويدفع به إلى الاندماج النفسي والاجتماعي، كما يحمله على بناء كفاءات جديدة.

أما المشاريع التي يقترحها المنهاج فهي عبارة عن عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمعلم وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم وخارجه وعبر مراحل ويعرض وفق معايير وشروط محددة[3].

طريقة حل المشاكل:

يعرف جون ديوي المشكلة بأنها« حالة حيرة وشك وتردد، تتطلب بحثا أو عملا يجري؛ لاستكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل »[4].

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص365.

(2)المرجع نفسه، ص365.

(3)وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2018/2017، ص12.

(4)مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1/ 2009، ص 540.

أما من الجانب التربوي فهي« نشاط يتطلب عرض المدرس لجميع جوانب وتفصيلات المشكلة في الفصل، ويسأل التلاميذ إيجاد حل لهذه المشكلة باستخدام قدراتهم الذهنية وإمكاناتهم التعليمية »[1].

إن الأساس الذي ترتكز عليه هذه الطريقة هو« إن التعليم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهم التلميذ وتتصل بحياته وحاجاته فتحفزه إلى القيام بنشاط، بغية الوصول إلى حل لهذه المشكلة »[2].

وطريقة حل المشاكل هي:« موقف يشكل تحديا يحتاج إلى حل ويستطيع الشخص إيجاد هذا الحل بالإمكانات المتوفرة لديه»[3].

أما في معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم في فيعرف المشكلة بأنها« موقف صعب يجابه الفرد، فلا يجد في خبراته السابقة ما يساعده على السيطرة على هذا الموقف أو فهم جميع دقائقه وتفصيلاته، فيعيش الفرد في قلق وتوتر طالما لم تجد الحل الصحيح أو الدقيق لهذا الموقف »[4].

فالمشكلة هي عبارة عن لغز يحاكي المواقف التي تعترض الفرد في حياته اليومية، فيعترض على التلميذ فينتج عنه جو من الحيرة والتساؤل وحين يتم التوصل إلى الحل يجند التلميذ موارده المعرفية والمنهجية لحله.

أما خطوات حل المشكلة فيتم في اتباع الخطوات التالية:

« 1. الشعور بالمشكلة.

---

(1)مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص 541.

(2)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص365.

(3)المرجع نفسه، ص365.

(4)المرجع نفسه، ص365.

2. تحديدها.

3. صياغة الفروض التي يحتمل أن توصل إلى حل المشكلة

4. جمع البيانات والأدلة التي تؤيد أو تقيد كل فرض من الفروض.

5. قبول الفروض التي تثبت صحتها حلا للمشكلة »[1].

تبنت وزارة التربية من خلال الإصلاحات التي قامت بها على مناهج التعلم طريقة المشروع(بيداغوجيا المشروع) « الذي من شأنه أن يحمل المتعلم على الممارسة الفعلية وعلى الاندماج النفسي- الاجتماعي فضلا عن بناء كفاءات جديدة »[2].

والمشروع عبارة عن«عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين المعلم والتلاميذ، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم، أما إعداده فيتم خارج القسم وداخله عبر مراحل »[3].

ويقترح منهاج اللغة العربية إنجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي كما يوصي بـ:

« - الانطلاق في المشروع من وضعية مشكلة أو سياق محفز على الإنتاج الكتابي.

- غرس روح العمل الجماعي لدى المتعلمين، وحثهم على الإنجاز الفردي لنصيبهم من المشروع.

- استثمار الموارد المكتسبة.

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص365.

(2)المرجع نفسه، ص365.

(3)المرجع نفسه، ص365.

– يجب أن تكون المشاريع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ويستجيب لاهتماماته »[1].

كما يتبنى المنهاج طريقة حل المشكلات ويعتبرها« من صميم تعلم الرياضيات، وهي معيار أساسي للتحكم في المعارف في كل المجلات الرياضية، وهي أيضا وسيلة لامتلاك هذه المعارف والمحافظة على معناها »[2].

ويجب أن تكون معطيات المشكلة« نابعة من محيط التلميذ حتى تكون ذات دلالة بالنسبة له... كما تتميز بكونها مركبة وغير معقدة وذات جدة بالنسبة للتلاميذ»[3] تجعله في حيرة من أمره وتدعوه إلى التفكير وتجنيد موارده المعرفية والمنهجية والاجتماعية والوجدانية كلها.

وقد اهتم كتاب الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي« كل المشكلات من خلال فقرتي أكتشف وأبحث معتمدا ثلاثة أبعاد هي:

– اعتبار حل المشكلات منطلقا لتعلمات جديدة بما يسمح للتلميذ بإعطاء دلالة لتعلماته وإدراك الفائدة من التحكم فيها.

– تمكين التلميذ من إعادة استثمار معارفه لحل مشكلات جديدة وهو ما يسمح له بتدعيم مكتسباته وتوسيع توظيفها.

– مساعدة التلميذ على تنمية قدراته على البحث والشرح والتحليل والتواصل »[4].

---

(1)عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص365.

(2)المرجع نفسه، ص365.

(3)المرجع نفسه، ص365.

(4)المرجع نفسه، ص365.

فحل المشكلات ينمي عند التلميذ مهارات التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع.

1. المدرسة وسيلة لتغيير المجتمع:

تُعَدُّ المدرسة إحدى المؤسسات الأكثر ازدهارا بسبب تزايد عدد المتمدرسين الذين يخضعون لسياسة تعليمية ثم التخطيط لها من قبل القائمين على الشأن التربوي بهدف:

– نقل التراث الوطني والخبرات إلى الأطفال بطريقة تدريجية آخذين بعين الاعتبار قدرات هؤلاء الأطفال. وهكذا يتعلم التلاميذ المعارف من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

ينظر ديوي إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية مهمة، فلا يمكن أن نختزلها في المعلم والتلميذ، وأن مهمتها تكمن في التقدم الذي يحرزه التلميذ من تقدم في التحصيل العلمي واكتساب السلوكات والعادات الحميدة وجعله يحترم النظام والمواطنة. بل يجب أن تكون المدرسة أوسع من ذلك لتشمل المجتمع برمته لأن كل التراث والخبرات التي أنجزها أفراد مجتمع وضعت برعاية المدرسة رصيدا لأعضائه في المستقبل حتى تكون الروح الفردية والاجتماعية واحدة، ويدلل على ذلك قائلا:« إنني أعتقد أن المدرسة معهد اجتماعي أولا وقبل كل شيء، ولما كانت التربية عملية اجتماعية، فالمدرسة تمثل الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع العوامل والجهود، وتتعاون على تربية الطفل وتمكينه من الاشتراك فيما ورثه من الجنس البشري، وعلى جعله قادرا عل استخدام قواه ومواهبه لخدمة المجتمع »[1].

---

(1)جون ديوي: التربية في العصر الحديث، ج1، ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد، ومحمد حسين المخرينحي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص145.

يعتبر" ديوي " المدرسة العامل الأساسي للتقدم والإصلاح الاجتماعي ولا يتأتى ذلك إلا بغرس مجموعة من القيم في نفوس التلاميذ متمثلة في الديمقراطية والقيم الأخلاقية والحـريـة« الأخـلاق هي التربية إذ أنها تعلمنا معنى ما نستهدفه. واستعمال هذا في العمل»[1].

2. التلميذ:

يأتي التلميذ في أولويات" جون ديوي " حيث« يضع ميول الطلاب(التلاميذ) ونشاطهم في المرتبة الأولى، أما المعارف والحقائق في المرتبة الثانية والنظر إليها على أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، إذ ينبغي مراعاة ميول الأطفال ودوافعهم ورغباتهم، ولا يعني هذا إهمالها لإيقاظ قواهم واستعداداتهم العقلية ليعتاد على الاستقلال والاعتماد على الذات والتفكير المنطقي، وحب التعاون وتشجيعه على الأصالة والخلق والإبداع، ودفعه نحو الحركة والنشاط الهادف، ولكن ينبغي أن يكون لهذا النشاط قيمة ومعنى بالنسبة للطفل، إذ يصر ديوي على أن التعليم الفعال يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئا للطفل »[2].

كما طالب" جون ديوي "« إشراك الطالب(التلميذ) بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث ليصل إلى الحقائق بنفسه عن طريق الثقة بنشاطه ... فالحقائق وليدة التنقيب والبحث الذي يجربها بنفسه، إذ لا تتخذ سلبية الطالب(التلميذ) وسيلة للتدريس »[3].

---

(1)جون ديوي: الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة: محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 1963، ص295.

(2)جواد كاظم فهد، ووسيم إسماعيل عبد العزيز: الفكر التربوي لدى جون ديوي، مجلة كية لتربية للبنات، المجلد 16(1)، 2005، ص171.

(3)فهد، وعبد العزيز، مرجع سابق، ص171.

أكد" ديوي " على« العناية باهتمام الطالب(التلميذ) والعناية بحب الاستطلاع لديه لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية »[1].

« تسمح فلسفة ديوي(البراجماتية) للطالب(التلميذ) بالمشاركة بطريقة ديمقراطية في اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بأهداف الدراسة والمناهج التربوية، وبطريقة الضبط في الحجرة الدراسية بمعنى تأكيد الحرية الفردية إلى أقصى الحدود لا لفئة أخرى لجميع الفئات »[2].

3. المعلم(المربي):

يرى" جون ديوي " أن مهمة المعلم:

–تتمثل في الاهتمام بحل المشكلات الناشئة في البيئات البيولوجية والاجتماعية وهو صاحب اتجاه تجريبي وبراجماتي. يقول ديوي« ليست مهمة المعلم مجرد تدريب الأفراد، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة، ويجب أن يعرف كل معلم كرامة مهنته، وأنه خادم اجتماعي للفرد يحفظ النظام الاجتماعي الصحيح، وتأمين النمو الاجتماعي الصادق، هذا الطريق المعلم دائما رسول الإله الحق– الهادي إلى ملكه الحق–»[3].

كما أكد" جون ديوي " على المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق المعلم في تحديد الخبرات التي يمر بها التلميذ يكتسب من خلالها مهارات ومعلومات ويكون اتجاهات تتظافر فيما بينها لتكون القوة المحركة التي يتواصل بها نمو التلميذ وفي هذا الشأن يقول

---

(1)فهد، وعبد العزيز، مرجع سابق، ص171.

(2)المرجع نفسه، ص171.

(3)أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي(سلسلة نوابغ الفكر الغربي(11))، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1968، ص175.

ديوي:« مهمة المدرس أن يقرر بما له من خبرة أوسع وحكمة أنضج كيف يخضع الطفل لنظام الحياة »[1].

« ويضع ديوي شرطا مهما للمعلم يستعين به في اختيار نوع الخبرة، « إن الذي يفرض على المربي أن يمد التلميذ بخبرات تستغرق ضروب نشاطه مع ضرورة ألا تكون منفردة حتى تشجعه على الحصول على خبرات أخرى مرغوب فيها في المستقبل ». ويسمي ديوي هذا الشرط استمرار الخبرة »[2].

4. المنهج:

«لقد انعكست النظرية البراجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم على أن يبنوا منهجاً عقلياً تقدمياً متكاملاً»[3].

« لذا فالمنهج من وجهة النظر البراجماتية يجب أن يبدأ ويتطور وفقاً لحاجات الأطفال ومتطلبات نموهم »[4].

فالبراجماتية تؤمن« بأن يصبح الطفل مركز العملية التربوية لأن الطفل هو الممارس للخبرة وهو العنصر الواعي في عملية التفاعل مع البيئة، وهو البوتقة التي ينصهر فيها كل ما في الماضي والحاضر إلى طاقة كامنة للخبرة المستقبلة »[5].

---

(1)الأهواني: جون ديوي، المرجع السابق، ص161.

(2)فهد، وعبد العزيز، مرجع سابق، ص171.

(3) المرجع نفسه، ص171.

(4) شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ: أسس التربية، دار المعرفة، الإسكندرية، ط5، 2005، ص281.

(5) المرجع نفسه، ص281.

طبق" جون ديوي " منهجه هذا في مدرسته الابتدائية التي أنشأها حيث جعل التلاميذ يبتدئون بالأنشطة التي ألفوها في حياة ما قبل المدرسة.

ويمكن تقسيم الأنشطة التي تضمنها منهج" جون ديوي " الابتدائية إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: نجد في هذا القسم مجموعة من الأنشطة والأعمال اليدوية التي تدور حول عدد من المهن الاجتماعية: الطبخ، الخياطة، الغزل، الحياكة،... قيمه جسمية وعقلية«... المهنة تجهز الطفل بدافع حققي وتعطيه خبرة مباشرة وتهيء له الاتصال بالأمور الواقعية... ومع نمو عقل الطفل في القوة والمعرفة لا تصبح المهنة مهنة، فحسب بل تصبح أكثر فأكثر وسيلة أو أداة للفهم... ولهذه الحالة بدورها ارتباط بتدريس العلم »[1].

القسم الثاني: ضم القسم الثاني من منهج" ديوي " المواد التي تساعد الأطفال على فهم الحياة الاجتماعية من خلال دراسة المواد التالية: التاريخ والجغرافيا والعلوم والفن. لذلك« نادى " ديوي " بضرورة اعتماد المدرسة على نشاط التلاميذ وعلى إشراكهم في العمل حتى تكون المدرسة صورة مصغرة للحياة الاجتماعية، وحتى يكون للعلوم المختلفة التي يدرسها كاللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا والطبيعة والكيمياء، وغير ذلك، لها معنى واقعي مستمد من الحياة وليست مجرد نظريات تقرأ في الكتب وتحفظ عن ظهر قلب دون أن يستبين التلميذ ما لها من صلة بالحياة الاجتماعية »[2].

القسم الثالث: يحتوي القسم الثالث دراسات وخبرات تنمي قدرة الأطفال على الاتصال والبحث العقليين: القراءة والكتابة والحساب وفي هذا يقول جون ديوي:« ...

---

(1) جون ديوي: المدرسة والمجتمع، المرجع السابق، ص36. وانظر: عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص356- 357.

(2)الأهواني: جون ديوي، مرجع سابق، ص46- 47.

وحررت عقله حين جعلته يلاحظ بنفسه ويحكم بنفسه ويرسم الأهداف لنفسه »[1]، « كما يجب أن توسع اتصال الطفل بالبالغين وبالأطفال لكي تكون حياته الاجتماعية أكثر حرية وغنى »[2].

طرائق التدريس:

من أهم مبادئها:

أ. الاهتمام بالخبرة المباشرة التي من شأنها أن تساعد الأطفال على بناء خبراتهم وتجديدها، كما تضمن التفاعل بين التلاميذ وبيئاتهم.

ب. ربط خبرات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها(ربط المعرفة النظرية بالعمل).

ج. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورة مراعاة ميولهم ودوافعهم الطبيعية.

د. مساعدة الأطفال على إيقاظ قواهم واستعداداتهم وتعويدهم على الاستقلال والاعتماد على النفس والتفكير المنطقي، وحب التعاون والحركة والنشاط الهادف والإبداع.

والطريقة الأمثل لسير العملية التعليمية من أجل اكتساب الخبرات التربوية في" جون ديوي " هي" طريقة المشروع "، وهي من أهم الطرق التي تميزت بها الفلسفة العملية. هذه الطريقة هي من صميم المنهج الدراسي الذي أقره" ديوي " والذي يتخذ" النشاط " قاعدته الأساسية وهو ما يسمى بـ « النشاطات اللاصفية " التي تسمح للمتعلم أن يعمل في جو جماعي تعاوني مُعْمِلاً فكره وهذا بغية محاكاة الواقع الذي يعيش فيه.

فالمشكلات دائما تعترض الطفل وهذا ما يجعله يستخدم كل ملاحظاته ومعارفه السابقة وخياله حتى يتوصل إلى الحلول الممكنة لهذه المشكلة أو تلك:« هو أن يُعْمِلَ

---

(1)الأهواني: جون ديوي، مرجع سابق، ص62.

(2)جون ديوي: المدرسة والمجتمع، مرجع سابق، ص55.

الطفل عقله وينشطه باشتراكه عمليا وشخصيا في بناء مشاكله، والاشتراك في حلها، ولو أدى ذلك إلى التجربة والخطأ »[1].

العقاب:

يصر" ديوي " على معاملة الأطفال معاملة تمتزج فيها الرحمة والعطف عليهم وأن تقويم أخلاقهم وتحسينها لا يتأتى إلا إذا تم تعديل النظم والقوانين الاجتماعية التي بدورها تقوم بتعديل سلوك الأطفال:« ... والأخرى تقول بأن الإنسان ثمرة البيئة وأن تغيير الطبيعة الإنسانية »[2].

فـ" جون ديوي " يرفض القسوة والشدة والصرامة في معاملة الأطفال« وأساليب المدرسة القديمة كانت تقوم على التعسف والقهر وإقحام نفوس الصغار، لكن ديوي يؤثر الطريق الديمقراطي الذي يقوم على احترام حرية الفرد، وعلى مراعاة الوئام والتعاطف في العلاقات بين الناس »[3].

ثامناً- الآراء التربوية لـ(عبد الحميد بن باديس)[1308هـ- 1359هـ/1889م-1940م]:

1. مولده وأسرته:

« ولد عبد الحميد بن محمد المصطفى بن مكي بن باديس في سنة 1308هـ(1889م) فكان الولد البكر لأبويه، وأسرته أسرة قسنطينية مشهورة بالعلم والثراء والجاه... وأمه من أسرة مشهورة في قسنطينة كذلك وهي أسرة" عبد الجليل" تدعى" زهيرة"

---

(1)جون ديوي: التربية في العصر الحديث، المرجع السابق، ج1، ص145.

(2)الأهواني: جون ديوي، المرجع السابق، ص132.

(3)الأهواني: جون ديوي، المرجع نفسه، ص54.

بن جلول(لقب) بنت علي بن جلول وأبوه عضو في المجلس الجزائري الأعلى والمجلس العام، كما هو عضو في المجلس العمالي...وأسرته كانت تنتمي إلى الطريقة القادرية»[1].

2. نشأته وثقافته:

لقي" عبد الحميد " في كنف والده ما يلقاه عادة أول الأبناء من رعاية في الأسر الكريمة، فحفظ القرآن على يد« الشيخ محمد المداسي، وأتم حفظه في السنة الثالثة عشرة من عمره »[2].

في« سنة 1903 دخل الشاب في طور جديد من أطوار دراسته... فانتخب له أبوه الشيخ أبو حمدان لونيسي... الذي كان يعلمه... مبادئ العربية والمعارف الإسلامية... وكان ابن باديس يعترف له بالفضل وبما كان له من تأثير في نفسه »[3].

ولما بلغ خمسة عشر عاماً« زوجه والده وأنجب ولداً أسماه عبده إسماعيل »[4].

« في سنة 1908 سافر إلى مدينة تونس ليتم دراسته في جامعة الزيتونة، فتتلمذ على يد الشيخ" محمد النخلي القيرواني " والشيخ" محمد الطاهر بن عاشور " والشيخ" الخضر بن الحسين " الجزائري الأصل، ونال شهادة الجامعة عام 1911 وبقي في تونس عاما بعد تخرجه يشتغل بالتدريس »[5].

---

(1) عمار طالبي: آثار ابن باديس، (تفسير وشرح أحاديث)، مج1، الشركة الجزائرية، الجزائر، ط1، 1388هـ/1968م، ص72- 74.

(2)عمار طالبي، المرجع السابق، مج1، ص74.

(3)المرجع نفسه، مج1، ص74.

(4)المرجع نفسه، مج1، ص74.

(5)المرجع نفسه، مج1، ص75- 76.

عاد ابن باديس من تونس إلى وطنه ليبدأ عمله مدرساً في الجامع الكبير الذي بدأ فيه بتدريس كتاب" الشفا " للقاضي عياض، لكنه قطع عمله وسافر إلى الحجاز لأداء فريضة الحج، وهناك التقى بشيخه" لونيسي "[1].

كانت رحلة ابن باديس إلى الحجاز ذات آثار بعيدة في نفسه، فقد عاد وهو متفائل بالنصر وتحقيق الغايات لما لقيه من تشجيع علماء المسلمين الذين حثوه على الرجوع إلى الجزائر والعمل على النهوض بها. إن« هذه الرحلة أأطلعته على الأوضاع الاجتماعية والسياسية والثقافية، وفيها خبر أحوال الناس مما وسَّع أفقه وبصره بطريق الخلاص والثورة الفكرية التي تعتمد على التربية وتكوين القادة والنخبة أو الصفوة المبدعة »[2].

في عام 1931 أسس ابن باديس" جمعية العلماء المسلمين " رفقة علماء الجزائر الذين يمثلون مختلف الطوائف الموجودة في ذلك الوقت وبعد عدة اجتماعات ومناقشات أعلن المؤتمرون عن تأسيس الجمعية وتكوين مجلسها الإداري، وانتخاب ابن باديس رئيسا لها في غيابه وانتخاب البشير الإبراهيمي نائبا له، فكان تأسيس الجمعية في مثل هذه الظروف بمثابة الشعاع الذي يخترق حجب الظلام ليؤذن بقرب بزوغ الفجر.

وفاته:

لم يهدأ ابن باديس، بل واصل« النضال العلمي والاجتماعي والسياسي، يعلم ويرشد ويعظ ويحرر... لا يهدأ له بال لا بالليل ولا بالنهار لم يشفق على نفسه ولا على جسمه، ولم يبال بصحته في سبيله مبدأ أعظم... « فجاءه الأجل المحتوم وانتقل للرفيق الأعلى في مساء الثلاثاء 8 ربيع الأول 1359هـ 16 أفريل 1940م فتحركت قسنطينة بأكملها

---

(1)عمار طالبي، المرجع السابق، مج1، ص80.

(2)المرجع نفسه، مج1، ص81.

لتشييع جنازته وكان مشهودا في ظروف قاسية وأزمة عالمية تمثلها حرب طاحنة ودفن في روضة أسرته بحي الشهداء قرب مقبرة قسنطينة »[1].

آثاره العلمية:

أسفر كفاح الإمام عبد الحميد بن باديس أكثر من ثلاثين عاماً عن الثمار التالية[2]:

1. آثار الإمام عبد الحميد ابن باديس في ستة مجلدات تقديم عبد الرحمن شيبان، وزارة الشؤون الدينية بالجزائر.
2. أصول الفقه.
3. أصول الدعوة الإسلامية.
4. تفسير ابن باديس.
5. تفسير ابن باديس: مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير.
6. خلاصة في علم الأصول.
7. الدر الغالية في آداب الدعوة والداعية.
8. الشهاب.
9. العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

---

(1)انظر: عمار طالبي: آثار ابن باديس(تفسير وشرح أحاديث)، ط3، الشركة الجزائرية، الجزائر، 1417هـ-1997،ص95.

(2)مسعود فلوسي، عبد الحميد ابن باديس في الفكر الجزائري والعربي، مجلة الوعي،الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان، 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص87، 88.

10. قال الشيخ الرئيس عبد الحميد ابن باديس.

11. مبادئ الأصول.

12. نصوص مختارة.

الآثار التربوية للشيخ ابن باديس:

إن ما تركه عبد الحميد بن باديس من أقوال وآراء تربوية وتصورات في مجال التربية والمبثوث في كتاباته المختلفة وتتلخص هذه الآراء في النقاط التالية:

1. مفهوم التربية عند ابن باديس:

« التربية في نظر ابن باديس هي ما يحدثه النشاط التعليمي في جوانب شخصية المتعلم »[1]. ويشمل هذا التعبير الفكر واللسان والسلوك، فينمي فيه الشعور بالارتباط بالوطن والتاريخ ما يؤدي به إلى التمسك بشخصيته والمحافظة على لغته وقد أورد ابن باديس كل هذا في القانون الأساسي الذي وصفه لتأسيس جمعية التربية والتعليم الذي جاء فيه:« بني القانون الأساسي للجمعية من الوجهة التربوية على تربية أبناء المسلمين وبناتهم بالمحافظة على دينهم ولغتهم وشخصيتهم، وفي الوجهة التعليمية على تثقيف أفكارهم بالعلم باللسانيين- العربي والفرنسي- وتعليمهم الصنائع »[2].

---

(1)عبد القادر فوضيل، الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب، مجلة الوعي،الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص65.

(2)عبد الحميد بن باديس: آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، (التربية والتعليم، الخطب، الرحلات)، تقديم: عبد الرحمن شيبان، وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، مطبعة البعث، قسنطينة، ط1، 1405هـ/1985م، ج4، ص103.

2. الإنسان في نظر ابن باديس:

اهتم ابن باديس بالإنسان الذي هو موضوع العملية التعليمية/ التعلمية والذي هو محور مشروعه الإصلاحي اهتماماً كبيراً، فهو لم يعين الإنسان« المطلق المجرد عن الزمان والمكان »[1]. بل عنى الإنسان الذي يعيش في« واقعنا ويتفاعل مع أحداث عصرنا »[2].

فابن باديس لا ينظر إلى الإنسان نظرة مجردة، بل ينظر إليه نظرة واقعية« لا تجزئ حقيقته ولا تختصرها في بعد واحد من الأبعاد المكونة لهذه الحقيقة... بل تشمل جميع ما يكون به الإنسان إنساناً، تشمل الفكر والروح والدوافع والاعتقادات التي تحصل عن طريق التعلم وإعمال الفكر»[3]. ويوضح هذا المعنى فيقول:« إن الإنسان إنما هو إنسان بفكره وغرائزه وعقائده وأعماله المودعة كلها في جزئه المحسوس الفاني وهو الجسد، وفي جزئه المعقول الباقي وهو الروح، وبهذه الأصول الأربعة ينهض الإنسان أو يسقط »[4].

3. المحتوى التعليمي:

حدد ابن باديس المواد التي يجب تلقينها للتلاميذ والتي يجب إدراجها في المناهج التعليمية التي يتلقاها المتعلمون ما يلي[5]:

1. دراسة القرآن الكريم وتتضمن أحكام القراءات والتجويد والتفسير وكل ما يتصل بعلوم القرآن.

---

(1)عبد القادر فوضيل، الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب، مجلة الوعي،الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص65.

(2)المرجع نفسه، ص65.

(3)المرجع نفسه، ص65.

(4)عبد الحميد بن باديس: آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، مرجع سابق، ج4، ص43.

(5)المرجع نفسه، ج4، ص68.

2. دراسة الحديث الشريف.

3. دراسة العقائد والعلوم الشرعية.

4. دراسة اللغة العربية وفنونها.

5. دراسة المواد الاجتماعية(الأخلاق الإسلامية، التاريخ الإسلامي، الجغرافيا).

6. دراسة الحساب والمنطق.

إن ابن باديس لم يقتصر على هذه المواد في العملية التعليمية/ التعلمية بل نادى بضرورة أن تتضمن المناهج التعليمية كل العلوم التي تخدم حياة الإنسان وكل ما يتصل به وفي هذا يقول:« فاحـذر كل(متعيلم) يزهـدك في علـم من العلــوم، فإن العلوم كلها أثمرتها العقول لخدمة الإنسانية »[1].

4. الطرائق التعليمية:

لم يحدد ابن باديس طرائق تعليمية يتوجب على المعلم اتباعها عند القيام بتعليم الأطفال، بل ترك ذلك للمعلم، فالمعلم الحاذق هو الذي يعرف مستوى تلاميذه والمحتوى الذي يريد تلقينه لهم والهدف الذي يريد الوصول إليه وبذلك يختار الطريقة الملائمة التي تحقق له ما يصبو إليه.

إن المتمعن في كتابات ابن باديس التي تدور حول التربية والتعليم، يخلص إلى أنه لم يكن راضيا على الطرائق التعليمية السائدة في عصره خاصة في" جامع الزيتونة " أرسل له خطة عمل لإصلاح التعليم فيه ومن الطرائق التي انتقدها بشدة وحمّلها أسباب الجمود الفكري الذي يتخرج به المتعلمون:

---

(1)عبد الحميد بن باديس،آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، (التربية والتعليم، الخطب، الرحلات)، مرجع سابق، ج4، ص43.

« 1- أساليب التلقين والتحفيظ، واجترار المتون والحواشي والاهتمام بالجوانب الشكلية، والمحاكاة اللفظية، والجدل النحوي العقيم، الذي لا يفيد الطالب في حياته الفكرية ولا ينمي معارفه العلمية، ولا يكسبه خبرة تنفعه في مستقبل حياته.

2- الاعتماد الكلي على الكتب وأقوال المؤلفين، والنظر إليها كما لو كانت مسلمات لا يجوز مناقشتها.

3- عدم استخدام الفكر فيها يعرض من مسائل ومعلومات، فكأن مهمة التعليم هي حشو أذهان الطلاب بكثرة المعلومات التي تزخر بها الكتب.

4- ضعف العلاقة التربوية التي تربط المعلم بالمتعلم.

5- العدول عن النظر والاستدلال »[1].

وفي هذا يقول:« ... والاقتصار على الفروع العلمية المنتشرة دون استدلال ولا تعليل »[2].

إن ابن باديس يدعو إلى إعمال الفكر والاستدلال والمناظرة حتى يتمكن الطلاب من استيعاب العلوم« قال الإمام عمر بن عبد البر المتوفى سنة 493هـ في" جامع بيان العلم وفضله ":« واعلم أنه لم تكن مناظرة بين اثنين أو جماعة من السلف إلا لتفهم وجه الصواب فيصار إليه، ويعرف أصل القول وعلته فيجري عليه أمثلته ونظائره، وعلى هذا الناس في كل بلد إلا عندنا ». »[3].

(1)عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص68.

(2)عبد الحميد بن باديس،آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، مرجع سابق، ج4، ص78.

(3)عبد الحميد بن باديس،آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، ج4، ص78.

5. تعليم البنت:

ينظر ابن باديس إلى التعليم على أنه« حق إنساني، يجب أن يُمكَن منه كل فرد، فعلى الأمة أن يكون هذا شعارها »[1].

يقول ابن باديس:« علينا أن ننشر العلم بالتعلم في أبنائنا وبناتنا ونسائنا ورجالنا على أساس ديننا وقوميتنا إلى أقصى ما يمكن أن نصل إليه من العلم الذي هو تراث البشرية جمعاء »[2].

« لقد أدرك ابن باديس أن مواجهة مخططات الاستعمار وتقويض مشاريعه الهادفة إلى التجهيل المطلق للشعب إنما يتم في جانب منه من خلال تعليم المرأة وتثقيفها ورفع مستوى وعيها وإدراكها ... يستعمل على استنهاض المجتمع ضد المستعمر »[3].

وقد حمل ابن باديس مسؤولية الجهل الذي يلف عقل المرأة إلى الأولياء وأنهم آثمون إثما كبيراً، ذلك أن مسؤولية المرأة خطيرة وجسيمة، إذا صلحت المرأة صلح المجتمع وإذا فسدت فسد المجتمع[4]. يقول حافظ إبراهيم:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

وقد استدل على وجوب تعليم المرأة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومن التاريخ الإسلامي.

---

(1)عبد القادر فوضيل، الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب، مجلة الوعي،الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص67.

(2)عبد الحميد بن باديس،آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، مجالس التذكير من حديث البشير النذير، ج2، تقديم: عبد الرحمن شيبان، وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، مطبعة البعث، قسنطينة، ط1، 1403هـ-1983م، ص161.

(3)عبد القادر فوضيل، الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب، مجلة الوعي،الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص79.

(4)انظر: عمار الطالبي، آثار ابن باديس(تفسير وشرح أحاديث)، مج1، ج2،الشركة الجزائرية، ط3، 1417هـ-1997م، ص200.

1. **القرآن الكريم:**« العموميات القرآنية الشاملة للرجال والنساء فإن مذهب الجمهور أن الخطاب بصيغة التذكير شامل للنساء إلا بمخصص يخرجهن من نص أو إجماع أو بضرورة طبيعية، لأن النساء شقائق الرجال »[1].

2. **الحديث النبوي الشريف:** عن أبي سعيد الخدري- رضي الله عنه-: قالت النساء ل النبي صلى الله عليه وآله وسلم:« غلبنا عليك الرجال، فاجعل لنا يوماً من نفسك» فوعدهن يوما لقيهن فيه، فوعظهن وأمرهن. فكان فيما قال لهن:«ما منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها إلا كان لها حجاباً من النار». فقالت امرأة:«واثنين، فقال: واثنين» رواه البخاري »[2].

3. **التاريخ الإسلامي:**

« ما استفاض في تاريخ الأمة، من العالمات الكاتبات الكثيرات »[3]. « فيه دلالة قوية على تعليم المرأة وبذلك تستحق أن تتبوأ منزلة لائقة تجعل أمتنا تحتل مكانة مرموقة بين الأمم. كما نبه ابن باديس إلى عدم جواز الاختلاط بالرجال عند تعليم البنت، « وأن يكـون لها يوما خاصاً للتعليـم وأن يتأخرن عن صفوف الرجـال كما كان ذلك عند السلف »[4].

وقد طبق ما كان يدعو إليه ابن باديس من تعليم المرأة بإنشاء جمعية التربية والتعليم الإسلامية، وقد جاء في مادتها الثانية من قانون الجمعية الأساسي:« تنشر

---

(1)عمار الطالبي، مرجع سابق، مج1، ج2، ص202.

(2)المرجع نفسه، مج1، ج2، ص198.

(3)المرجع نفسه، مج1، ج2، ص198.

(4)المرجع نفسه، مج1، ج2، ص199.

الأخلاق الفاضلة والمعارف العربية والفرنساوية بين أبناء وبنات المسلمين »[1]. ولشدة اهتمامه بتعليم بنات المسلمين جعل تعليمهن مجانا« وأما البنات فيتعلمن كلهن مجانا لتتكون منهن- بإذن الله- المرأة المسلمة المتعلمة »[2].

تاسعاً- الآراء التربوية لـ(مالك بن نبي)[1323هـ- 1393هـ/1905م- 1973م]:

1. نسبه ومولده:

هو« مالك بن الحاج عمر بن الخضر بن نبي »[3]. « ولد في قسنطينة- إحدى المدن الجزائرية- في السادس من ذي القعـدة من سنة 1323هـ الموافق للثامن والعشرين من كانون الثاني/ يناير من 1905»[4].

« فوالده كان قد تلقى قدرا لا باس به من التعليم، فهو من خريجي المدرسة الرسمية، ولم يلتحق بطريقة صوفية، على الرغم من انتشار الطرق الصوفية في ذلك الوقت، وكثرة المنتمين إليها... بل إن الوالد غدا فيما بعد ذا اتجاه إصلاحي بعد انتشار الفكرة الإصلاحية في الجزائر »[5].

« أما والدة مالك فقد كانت تتميز بصفات جيدة جعلت منها عنصراً فعالاً في تدبير أمور المنزل والاهتمام بأطفالها ويبدو أنها كانت ذات شخصية قوية تركت آثارها على من

---

(1)عمار الطالبي، مرجع سابق، مج2، ج2، ص184.

(2)المرجع نفسه، مج2، ج2، ص186.

(3)عبد الله بن حمد العويسي: مالك بن نبي حياته وفكره، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص51.

(4)المرجع نفسه، ص51.

(5)المرجع نفسه، ص53- 54.

في المنزل ... وكذلك نراها تشترك في كل قرار يتخذه والد مالك وبخاصة في ما يتعلق بتعليم الابن وما يتبع ذلك من أمور كتهيئته للمدرسة وتدبير أمر مسكنه عند سفره إلى قسنطينة والبحث عن نوع الدراسة التي يتلقاها الابن »[1].

2. نشأته ووفاته:

نشأ مالك بن نبي في« عائلة فقيرة، انتقلت عائلته من" قسنطينة " إلى" تبسة " حيث تلقى تعليمه الابتدائي ثم رجع إلى قسنطينة فتلقى بها تعليمه الثانوي. أهله تفوقه الدراسي للحصول على الباكالوريا بامتياز ثم انتقل إلى باريس بفرنسا وتابع بها دراسته بكلية الهندسة وتخرج منها مهندساً كهربائياً عام 1935م، وسمح له مقامه بفرنسا أن ينهل من شتى فنون الثقافة الغربية بمختلف مذاهبها وتوجهاتها الفكرية عاد إلى الجزائر بعد تخرجه لكنه رجع مرة أخرى ومكث بالمهجر حتى عام 1956م »[2].

عاد مالك بن نبي إلى الجزائر سنة« 1963م حيث تم تعيينه مديرا للتعليم العالي، وبقي في هذا المنصب حتى عام 1967م فاستقال منه قصد التفرغ لاستكمال حلقات مشروعه الفكري »[3].

و« بقي ابن نبي ينظر ويكافح عن الإسلام ويناضل عن العالم الإسلامي في أزماته حتى توفي رحمه الله يوم الأربعاء الربع من شوال 1393هـ الموافق لـ 31 أكتوبر 1973م »[4].

---

(1)عبد الله بن حمد العويسي،مرجع سابق، ص55.

(2)مولاي الخليفة المشيشي: مالك بن نبي– دراسة استقصائية مقارنة، ط1، دار النايا، دار محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1433هـ/2012م، ص19.

(3)المرجع نفسه، ص19.

(4)المرجع نفسه، ص20.

مؤلفاته:

ترك مالك بن نبي مصنفات عديدة تناولت فكرة أو بعض جوانب فكره بالدراسة والتحليل وهي على النحو الآتي[1]:

- الظاهرة القرآنية.
- لبيك.
- شروط النهضة.
- وجهة العالم الإسلامي.
- الفكرة الإفريقية الآسيوية.
- مشكلة الثقافة.
- حديث في البناء الجديد.
- الصراع الفكري في البلاد المستعمرة.
- الاستعمار يلجأ إلى الاغتيال بوسائل العلم.
- فكرة كومنولث إسلامي.
- تأملات في المجتمع العربي.
- في مهب المعركة.
- ميلاد مجتمع.
- آفاق جزائرية.

---

(1) المشيشي، مرجع سابق، ص21، 22، 23.

– مذكرات شاهد القرن(الجزء الثاني الطالب).

وغيرها من المؤلفات التي لم يسع ذكره في هذا المقام.

2. الآراء التربوية لمالك بن نبي:

أ. مفهوم التربية عند مالك بن نبي:

تعتبر التربية من أهم قضايا المجتمع المعاصرة، لأنها تهتم بتكوين الفرد وبناء المجتمع وهي مفتاح كل تقدم وازدهار ورقي.

لم يتناول مالك بن نبي التربية بمفهومها المعرفي الإبستمولوجي ورغم ذلك وعن طريق القراءة المتأنية لفكر مالك بن نبي يمكننا اكتشاف المفهوم الضمني لمفهوم التربية عنده، والتي يمكن تعريفها على الشكل التالي:« التربية أشمل من التعليم، تستهدف إحداث تغيير جذري في أنماط التفكير والسلوك معاً، لا مجرد تغيير كمي في الحصيلة المعرفية، فهي العملية التي يتم بواسطتها تحويل الإنسان ككل من كونه فرداً(Individual) إلى أن يصنع شخصاً(Personne) بتحويل صفاته ونزعاته البدائية الطبيعية والغريزية التي تربطه بالنوع إلى صفات ونزعات اجتماعية وثقافية تربطه بالمجتمع، وإخضاع طاقته الحيوية إلى عملية تكييف اجتماعي منظم، من خلال عملية تركيب نفسي لعناصر ثقافة المجتمع في المباني أو البنى الشخصية لأفراده. وهي أيضاً عملية إعادة تنظيم مستمر للعناصر أو المكونات الثقافية للمحيط الاجتماعي الذي يمثل المجال الروحي للوجود والنمو المعنوي والنفسي لأفراد المجتمع، وبهذا نتجاوز التربية بطبيعتها وغايتها الإطار الضيق لأي مؤسسة تربوية أو تعليمية، لتشمل الحياة الاجتماعية بكل تفاصيلها، وهي ظاهرة قبل أن تكون منهجاً، مستمرة لا تتوقف سواء بالنسبة لعمر الفرد أو لعمر المجتمع، تجمع في أهدافها ومحتواها بين الخصوصيات المجتمعية والقواسم المشتركة، فتستجيب لضرورات الوحدة والتنوع الاجتماعيين في آن واحد، كما تجمع في سيرورتها بين عمليتي

الهدم والبناء أو التخلية والتحلية في إطار مراعاة السياق التاريخي والانتماء الحضاري للمجتمع المعني »[1].

فالتربية عند مالك بن نبي هي نتاج المزاوجة بين التربية التي يتلقاها الفرد في المدرسة وبين ثقافة المجتمع بما يمثله من انتماء حضاري ومواكبة للعصر، وأن حصيلة هذه التربية هي تكوين الفرد من جميع النواحي الروحية والعقلية والوجدانية دون انسلاخ عن مقوماته التي ورثها عن الآباء والأجداد.

ب. الإنسان في نظر مالك بن نبي:

التربية عملية معقدة، إنها عملية إجرائية لها غايات وأهداف، ووسائل مختلفة، وأطراف فاعلون يتبنون هذه العملية، ويقومون بها: معلم ومتعلم، ومجتمع، ومناهج وغيرها.

فالمتعلم هو ذلك الإنسان الذي تسخر له جميع الإمكانات حتى تتم تربيته من جميع النواحي: العاطفية والعقلية والمهاراتية من أجل تحقيق الشخصية المتكاملة التي تساهم في البناء الحضاري المنشود.

فالإنسان في نظر مالك بن نبي هو« جهاز دقيق، ولكنه جهاز تخضع حركاته وسكناته إلى قانون صاغه ماضي أسرته ومجتمعه وثقافته، ولا بد من نظرة إلى ماضي هذا الجهاز لتعرف مدى صلاحيته في العمليات الاجتماعية والمشروعات المخططة القائمة عليه »[2].

---

(1)حسين أيت عيسى: الفكر التربوي عند مالك بن نبي، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط2، 1439هـ/2018م، ص35- 36.

(2)مالك بن نبي: تأملات، دار الفكر، الجزائر، ط5، 1991، ص181.

وعلى هذا الأساس فالتربية عند مالك بن نبي« لا تعني شيئاً إذا لم تكن وسيلة فعالة لتغيير الإنسان وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، كيف يكون معهم مجموعة القوى التي تغير شرائط الوجود نحو الأحسن دائماً، وكيف يكون معهم شبكة من العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ »[1].

لذا يجب« تكوين الإنسان الذي يتمتع بأقصى حدود الفعالية وتقوية شبكة العلاقات أو الروابط الاجتماعية »[2].

ج. المنهاج:

يرى مالك بن نبي أن المنهاج الذي يمكن تطبيقه من أجل تخريج فرد يعمل من أجل الجماعة، والجماعة تعمل من أجل الفرد لا بدأن يرتكز على:

- المبدأ الأخلاقي.
- الذوق الجمالي.
- الصناعة أو العلم.
- المنطق العملي.

« فهذه العناصر أو الشروط تشكل مكونات متكاملة لمعادلة أخرى من معادلات ابن نبي يمكن أن تطلق عليها تسمية معادلة الفعالية أو معادلة الإنسان الفعال »[3].

---

(1)مالك بن نبي: ميلاد مجتمع(شبكة العلاقات الاجتماعية)، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سوريا، 1405هـ/1985م، ص93.

(2)حسين أيت عيسى،مرجع سابق، ص38.

(3)المرجع نفسه، ص41.

إن عناصر المنهاج الذي يقدمه مالك بن نبي عناصر متماسكة ومتحدة ومترابطة فيما بينها، وذلك من أجل جعل العلاقات الاجتماعية متماسكة ومتوازنة« ففاعلية الأفكار تخضع إذن لشبكة العلاقات أي أننا لا يمكن أن نتصور عملا متجانساً من الأشخاص والأفكار والأشياء دون هذه العلاقات الضرورية. وكلمات كانت شبكة العلاقات أوثق كان العمل فعالا مؤثراً »[1].فمنهج ابن نبي بتميز بحرصه على حصانة الفكر وأصالته وصفائه وفعاليته، إنه يريده فكراً منتجاً ناقداً.

د. المدرسة في نظر مالك بن نبي:

يقول مالك بن نبي عندما يتحدث عن الدور التربوي الذي تقوم به المدرسة في عملية تغيير الإنسان« إن المدرسة لا تحل وحدها مشكلة التربية، لأن حلها يبدو لنا متأتياً من شروط أكثر عموماً، وأن هذه الملاحظة تتيح لنا أن نطرح مشكلة التربية في علاقتها بالمدرسة بطريقة أفضل ما دمنا قد عرفنا أن المدرسة لا تقدم للتلميذ الصفات المحددة للمحصول الاجتماعي أو الفعالية إلا ضمن شروط معينة تتجاوز الإطار المدرسي »[2].

« فالمدرسة عامل مساعد من عوامل الثقافة[التربية] ولكننا نخطئ في تقدير وظيفتها عندما تعتقد أن في إمكانها أن تحل مشكلة الثقافة[التربية] وحدها »[3].

فمالك بن نبي لا يقلل من دور المدرسة ولا ينفيه وإنما أراد أن ينبه إلى أن المدرسة لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تقوم بهذا الدور الخطير، وإنما هي عامل مساعد من عوامل التربية فالمدرسة تستهدف غرس القيم الأخلاقية، وبث الفعالية ومد التلميذ بأنماط سلوكية إيجابية، كما تحرص على تنمية الوعي بالانتماء الحضاري. هذا كله من أجل

---

(1)مالك بن نبي، ميلاد مجتمع(شبكة العلاقات الاجتماعية)، مرجع سابق، ص35.

(2)مالك بن نبي: القضايا الكبرى، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ/2000م، ص74.

(3)المرجع نفسه، ص81.

تحقيق اللحمة والتماسك الاجتماعي. أصبح من أبرز أهداف التربية الحديثة ارتباطها بالمجتمع فلم يعد التعليم للتسلية وإظهار المقدرة على البذخ وإنما صار للمهارة الاجتماعية والكفاءة في العمل، فالتربية للحياة والكسب المعيشة وتطوير المجتمع.

فالمدرسة في نظر مالك بن نبي هي البيئة التي يمكن من خلالها إيجاد المواطن الذي يساهم في بناء المجتمع كما أنها تجعلهم يعتادون عادات معينة وتمكنهم من فهم الحياة الاجتماعية في دولهم، والاستفادة من المعرفة والخبرات التي يحصلون عليها في تطوير أنفسهم وحل مشكلاتهم وتقدم مجتمعاتهم.

إن مهمة المدرسة يجب أن تتعدى مجرد تلقين المعارف وتزويد التلاميذ بالعلم النظر، يجب على المدرسة أن تعلم على إكساب الأطفال القيم والسلوكات الإيجابية وتنمية الوعي بآلام وآمال المجتمع والتخلص من السلوكات السيئة التي تكرس الاتكالية والسلبية.

إن مالك بن نبي يصبو إلى مدرسة تخرج متعلمين إيجابيين في سلوكاتهم وأخلاقهم، تحركهم القيم التي تشربوها خلال سنوات تعلمهم لخدمة مجتمعهم والرقي به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة.

إن المدرسة لا تستطيع وحدها القيام بتنشئة الفرد وإعداده ليكون عضواً فعالاً في المجتمع ولكنها تحتاج إلى مساعدة باقي المؤسسات التي تؤثر في سلوك الطفل سلباً وإيجاباً ويمكن حصر هذه المؤسسات في:

- الأسرة.
- الشارع وجماعة الرفاق.
- ثقافة المجتمع.

- المؤسسات.

- وسائل الإعلام.

- نوادي الشباب الثقافية والرياضية والفنية.

فالمدرسة لا نستطيع القيام بعملية التربية فهي عملية واصفة ومتشعبة وأن المؤثرات التربوية- التي تؤثر في نمو الطفل وإعداده- عديدة ومتنوعة وهذا ما يعبر عنه مالك بن نبي بالتربية الاجتماعية التي تتدخل فيها مختلف المؤثرات التربوية لكن الهدف واحداً ألا وهو بناء الإنسان بناء متوازنا وتكوينهم تكوينا اجتماعيا سليما، وإعداده المساهمة في حياة اجتماعية يسودها التعاون والعمل الإيجابي في إطار القيم المجتمعية، مزوداً بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تتلاءم مع اختيارات مجتمعه من ناحية، ومن متطلبات عصره من ناحية أخرى.

الفصل الثالث

المصطلح التربوي قديما وحديثا

المبحث الأول: تعريف التعريف.

المبحث الثاني: مفهوم المصطلح التربوي.

المبحث الثالث: المصطلح التربوي في التراث.

المبحث الرابع: المصطلح التربوي عند المحدثين.

المبحث الخامس:أهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية/ التعلمية.

المبحث السادس: آلية وضع المصطلح التربوي.

المبحث الأول: تعريف التعريف.

المصطلحات« رموز لغوية تمثل المفاهيم ... ونظراً لأسبقية المفاهيم وجب أن توضع لها مصطلحات... والحق أن تسمية المفهوم يمكن أن تعتبر خطوة أولى في مسيرة توطيد وجوده كينونة مفيدة وقابلة للاستعمال من الناحية الاجتماعية »[1].

فمن« خلال تحديد المصطلحات، فإننا نقوم بربط الصلة الوثيقة بين(المرجع) المحدد للمصطلح والمفهوم الذي يحيل عليه وفي الوقت نفسه فإن التحديد يؤدي إلى إحداث وخلق مجموعة من العلاقات داخل المفاهيم بغية التواصل مع الآخرين »[2].

إن الصلة التي تربط المفهوم والمصطلح ما هي إلا التعريف الذي هو:« أحد وجوه كشاف العلاقة بين المصطلح: بل هي الترجمة اللغوية للمفهوم »[3]. لذا فإن التعريف يحتل مكانة أساسية في علم المصطلح، فهو الذي يكشف عن كل جوانب المصطلح ويقدمه للمشتغلين بكيفية تجعلهم يتبنونه في عمليات التواصل التي تحدث بينهم. فالتعريف« بناء دلالي للمفهوم الخاص مبين لخصائص المرجع ومحدد لموقع المصطلح في النظام المصطلحي »[4]. لذلك وجب التدقيق في الحد أو التعريف باعتباره جوهر المصطلح، لأن المصطلح الذي لا يفهم المراد فيه إلا بالتعريف، والتعريف لا يصل إلا

---

(1)محمد خطابي، مرجع سابق، ص51.

(2) ج. ساجر: نظرية المفاهيم، ترجمة: جواد حسن سماعنة، مجلة اللسان العربي، العدد: 30، 1980، ص187.

(3)محمد خطابي، مرجع سابق، ص60.

(4)محمد خطابي، المرجع نفسه، ص60.

في ضوء وجود المصطلح الذي لا يستقيم ويصل إلا إذا كان مقترنا به حيث يعمل على تدقيق معاينة وضبطها وتمييزها عن باقي المصطلحات الأخرى »[1].

فالتعريف إنما وجد لأنه« وسيلة لبيان المفاهيم وتمييز بعضها من بعض« اعلم أنهم إذا أرادوا الدلالة على حقيقة شيء وتمييزه من غيره تمييزا ذاتيا حدوه بحد يحصل لهم الغرض المطلوب »[2].

نستخلص من كل هذا أن التعريف هو« عملية الانتقال من المصطلح إلى مفهوم هو معنى هذا المصطلح، بحيث يتمكن من الربط بين الرمز اللغوي والمفهوم »[3].

إن قضية التعريف المصطلحي تأخذ« جزءا هاماً في كافة الأبحاث المصطلحية النظرية والتطبيقية. وتصدر أهمية عن الموقع الذي يشغله في حياة المصطلح والمفهوم على السواء، إذ بدونه قد يضيع المحتوى المفهومي للمصطلح أو تعتريه الشوائب فيستعصى تثبيته ومن ثم تبليغه، ناهيك عما قد يفضي إليه غيابه من تعذر وصف خصائصه وتصنيفها وحفظها وبيان ما يعتري حياتها من تبدل وتحول باختلاف الحقب التاريخية وتنوع الأطر النظرية التي تتطلب فيها »[4].

فالتعريف قضية جوهرية في الأبحاث المصطلحية سواء النظرية أو التطبيقية، ويعمل على بيان المفهوم وإماطة اللبس عنه ومن ثم إعطاء المصطلح الحامل للمفهوم مكانة في اللغات الخاصة.

---

(1) صالح محمد إسماعيل: فوضى المصطلحات في الكتابة العربية(الأسباب وحلول مقترحة)،مجلة الدراسات المصطلحية، العدد الثالث، 1424هـ= 2007م، ص17.

(2) عبد العزيز حميد: التعريف المصطلحي، عناصره وإشكالياته، اللسان العربي، العدد 2006/59، ص8.

(3)محمد خطابي، مرجع سابق، ص63.

(4)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص128.

أما طرق التعريف، فمتعدد وهو تعدد تمليه طبيعة المفهوم المراد تعريفه والغاية المسيطرة من التعريف. ونضيف إلى أن طرق التعريف متفاوتة بين الدقيق الضابط للفضاء المعرفي الذي يشغله المفهوم وبين حاجة المترجم المتخصص وقس على هذا[1].

وطرق التعريف متعددة، ذكرها عبد العزيز حميد على النحو التالي:

1- **التعريف الموسوعي:** وهو أكثر ارتباطاً بالمعارف ذات الطبيعة الموسوعية إذ« لما كانت الموسوعة عبارة عن خزان لمختلف المعارف فإن التعريف في هذا النوع في الممارسات العلمية هو في النهاية عبارة عن" تلخيص " لعدة معارف وهو يختلف عن التعريف الذي نجده في القاموسية والمصطلحية »[2].

ويقوم التعريف المنطقي على عدّة أركان أهمها:« التعريف اللغوي الموجز ثم الوصف الدقيق لبنية الشيء المعرف ثم الحديث الموسع عن خصائصه وأهدافه »[3].

2- التعريف الصرفي الدلالي: هو تعريف يقوم على صياغة بنية معادلة دلاليا تتضمن الخصائص المحلية للمفهوم[4].

3- التعريف المنطقي: ويقوم على تحديد المصطلحات والألفاظ تحديداً لا يدع مجالاً للبس وهو نوعان رئيسان:

أ- **التعريف بالحد:** ويسمى التعريف التحليلي.

ب- **التعريف بالرسم:** ويسمى التعريف الوصفي »[5].

---

(1)محمد خطابي، مرجع سابق، ص63.

(2)عبد العزيز حميد: التعريف المصطلحي: عناصره وإشكالياته، اللسان العربي، العدد 59، 2006، ص22.

(3)المرجع نفسه، ص22.

(4)المرجع نفسه، ص22.

(5)المرجع نفسه، ص22.

4- **التعريف المفهومي:** وهو الأكثر نجاعة في المجال المصطلحي ويتجلى هذا النوع من التعريف في تعيين صنف عام يكون المصطلح المستهدف جزءاً منه، ثم يعمل بعد ذلك على ما يميزه عن المفاهيم الأخرى التي هي من نفس الصنف ثم يعدد بعد ذلك مجموع الخصائص والمميزات الخاصة بالمفهوم ويغلب أن تعدد التعريفات المحتملة في هذا النوع فيكون المصطلحي أمام اختيارات متعددة[1].

5- **التعريف الاصطلاحي:** وهو المنبثق في مجال مخصوص ويكفي أن يكون قادراً على التمييز بين الشيء والآخر مع تميزه بالإيجاز[2].

أما إذا تعسر على المصطلحي الحصول على تعريف يؤدي الغرض ويفي بالمطلوب عند عرض مفهوم ما وإبراز خصائصه وتمييزه عن المفاهيم الأخرى فإنه« يعدل عنه إلى السياق التعريفي(Contexte définitoire) كما يلاحظ في أحيان أخرى أن كثيراً من التعريفات غير ثابتة وناقصة ويعد هذا عادة نقص خبرة واضعيها الناتج عن قلة الممارسة وعمق التأويل النظري في الموضوع الذي يتصل بالتعريف»[3].

قواعد التعريف:

تحدث محمد خطابي في كتابه الموسوم بـ" المصطلح والمفهوم والمعجم المختص " قواعد التعريف وقد أجملها في النقاط التالية:

1- **الوضوح:**« بل أكبر قدر من الوضوح، وذلك بالتعريف الدقيق لخاصيات المفهوم»[4].

---

(1) عبد العزيز حميد، مرجع سابق، ص22.

(2)المرجع نفسه، ص22.

(3)المرجع نفسه، ص22.

(4) محمد خطابي، مرجع سابق، ص64.

2- **الدقة** حتى[نتجنب الغموض والإبهام تحقيقاً لعملية التواصل في مجتمع المعرفة].

3- **الاكتمال** والمقصود« ألا تمثل التعريفات معنى واحداً أو جهة نظر واحدة وألا تتحيز لمدرسة فكرية واحدة »[1].

أما بقية القواعد التي يراها محمد خطابي أيضاً ضرورية فهي كالآتي:

أ- تجنيب استعمال صيغ السلب في التعريف" ليس، عكس، ... ".

ب- تجنب استعمال الصياغة الغامضة.

ج- تجنب استعمال التعبير المجازي.

د- يجب أن يقدم التعريف الخصائص الأساسية للمفهوم أي الخصائص التي تضمن تمييزه عن بقية المفاهيم.

هـ- أن يكون التعريف سياقياً أي جزءاً في المعلومات المجمعة عن المصطلحات من مدونة مصطلحية. ومن ثم فالتعريف جزء في التخصيص الدلالي للمصطلح ويوثق هذا التخصيص بالإحالة على المصادر التي توضح استعماله.

و- يجب أن يتلاءم التعريف مع حاجات المستعمل.

ز- يجب تجنب الحشو والتكرار في التعريف.

ح- يجب أن يتضمن التعريف المصطلح المعرف[2].

---

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص64.

(2)المرجع نفسه، ص64- 65.

أهداف التعريف:

وقد أجملها محمد خطابي في النقاط التالية:

أ- تثبيت معادلة المصطلح- المفهوم.

ب- تعريف المصطلح عن طريق التأكد من وجود تعريف مستقل.

ج- شرح معنى المفهوم لفائدة المختص الذي يستعمل بنوك المصطلحات »[1].

وظائف التعريف:

يقول محمد خطابي في هذا الشأن:« نحتاج إلى التعريف:

أ- لإنزال المصطلح منزلته من البنية المعرفية المناسبة ... ذلك لأنها تفترض إلماماً بمحتوى مستخرج من تعريفات ومن سياقات موجودة ومن استشارة المختصين ومن الحقل المعرفي.

ب- تثبيت المعنى الخاص بالمصطلح.

ج- تمكين غير المختص من درجة ما من فهم المصطلح »[2].

نستخلص مما سبق ذكره، أن التعريف مهما تعددت أنماطه وصوره يحتل مكانة سامقة في المجال المعرفي إذ به يماط اللثام عن المفاهيم المبهمة، فتقدم إلى المختصين- وغير المختصين- واضحة جلية فيكون هناك التواصل بين مجتمع المعرفة وفي خضم هذا التواصل تتلاقح الأفكار وتتجدد وتثمر.

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص65.

(2)المرجع نفسه، ص65- 66.

التعريفات= مفاهيم واضحة الخصائص خالية من اللبس= مصطلحات حاملة لهذه المفاهيم معبرة عنها بشكل بسيط لافت للأنظار.

المبحث الثاني: مفهوم(تعريف) المصطلح التربوي.

المعرفة في تزايد كل يوم، ويتعاظم نشأتها بين الأمم. ويحتدم الصراع من أجل امتلاكها ومن ثم السطوة والقوة التي تتحكم في العالم وإدارته، وسطوة المعرفة مصطلحاتها التي هي« مفاتيح العلوم وخلاصاتها يتجلى وجود العلوم وفي تطورها يتلخص تطور العلوم، ولذلك لا بد من فهم المصطلحات لفهم العلوم ولا بد من ضبط تاريخ المصطلحات لضبط تاريخ العلوم »[1].

فكل علم« لا يعتبر علماً إلا إذا توفر على الشروط الآتية: الموضوع والمنهج ووسائل البحث، ثم القاموس، هذا القاموس يتكون من المصطلحات المستعملة في هذا العلم، وهو يختلف عن المعجم العام الذي يتكون في المخزون الإجمالي لمفردات لغة من اللغات، فالمصطلح كلمة تنتمي إلى المعجم الخاص المستعمل من قبل المختصين في ميدان معرفي محدد، وبالتالي فإن الانتقال في وضع اللفظ أو الكلمة إلى وضع أو مستوى المصطلح هو انتقال من معجم عام إلى معجم خاص »[2].

والتربية علم كغيره من العلوم الأخرى له موضوعاته التي يخوض فيها المختصون في هذا الشأن، كما يتوفر على مناهج عديدة يتخذها علماء التربية وعلم النفس، .... وغيرها للبحث وتقصي الحقائق في هذا الحقل المعرفي، كما يتوفر على وسائل البحث

---

(1) الشاهد البوشيخي: نظرات في تعريب العلوم الصحية، وأهمية المصطلح الصحي في التراث، مجلة دراسات مصطلحية، العدد 9- 2010/2009/10، ص270.

(2) أحمد الطلحي: المصطلح الجغرافي: أي مصطلح لية جغرافيا، أعمال ندوة المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، ج1، في: 9- 10- 11 مارس 2000،(سلسلة الندوات 2012/12)، إعداد: عز الدين البوشيخي، ومحمد الوادي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية- مكناس- المغرب، ظهر المهراز، معهد الدراسات المصطلحية، فاس، ص209.

التي تعينه على التحري والتجريب والاستقصاء من أجل الصول إلى النتائج المرجوة التي تخدم التربية ومن ثم المجتمع.

إن علم التربية قاموس خاص يحوي كل مصطلحاته التي تعبر عن المفاهيم التربوية التي يحتاجها المختصون أثناء عملية التواصل التي تحدث بينهم والتي بفضلها تكون هذه العملية واضحة لا يكتنفها الغموض ويستطيع السامع أن يفهم الرسالة الموجهة إليه والخطاب الذي يراد تبليغه له.

وتتقاطع التربية مع علوم فتغترف منها وتمدها هي أيضاً من معينها الذي لا ينضب ومن هذه العلوم الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والبيداغوجيا وغيرها من العلوم الأخرى. وهذا ما يؤشر إلى تعقيدها ومن ثم تتوخى التربية تطبيق الحقائق التي توصلت إليها هذه العلوم السالفة الذكر يحذر لأنها تجد نفسها في مواجهة مسائل معقدة ومتداخلة تؤثر على الغايات والأهداف التي ترومها التربية وحتى الوسائل المستخدمة في هذا المجال تتأثر بهذه التعقيدات.

إن العلوم السالفة الذكر وغيرها في العلوم المستحدثة لا تمد التربية إلا بالقدر اليسير من المعارف والحقائق التي تعينها على إنجاز مهمتها بالشكل الذي يتمناه المختصون والعاملون في حقل التربية، ويعوز ذلك أن هذه العلوم التي ترتبط بالتربية وتتقاطع معها في مستويات مختلفة لم تحرز بعد تقدماً كافياً، لذلك ما فتئت التربية تعمل مع تكوين هيكل المعرفة الخاص بها.

والمصطلحات هي أساس:« تنظيم المعرفة(ترتيب التصورات في شكل منظومات) ونقل المعرفة والمهارات التقنية– صياغة المعلومات التقنية والمهنية(النصوص الخاصة) تخزين المعلومات واسترجاعها »[1].

والتربية لها مصطلحاتها الخاصة بها التي تعمل على تنظيم المعرفة التربوية ومن ثم نقلها وصياغتها وتقديمها إلى المختصين التربويين ومن يريد التعرف على هذا الحقل المعرفي الهام في إطار عملية التواصل التي يحدث بينهم. بين مختلف الشركاء والفاعلين في مجال التربية والتعليم. وتتجلى أهمية المصطلحات في:« تحديد المفاهيم والمعاني والأفكار المترابطة أو المتشعبة والمتشابكة أو الملتبسة والتفريق الدقيق بينهما، ومن ثم في المساعدة على استيعاب الموضوعات أو المسائل النظرية المعقدة التي تطرح أو تدرس »[2].

وعلى هذا الأساس تعتبر المصطلحات أداة من أدوات التفكير العلمي ووسيلة من وسائل التعليم ونقل المعرفة والتفاهم بين مجموعة خاصة في حقل معرفي خاص على الأقل، فإذا لم توجد للعلم مصطلحاته فلا حياة لها ومن ثم تتعطل وظيفة العلم التي وجد من أجلها ومن هنا كان من أوجب الواجبات تحديد مصطلحات كل علم فإن هذا التحديد هو بداية كل تفكير علمي.

إن التقدم الذي أحرزته البشرية في ميادين المعرفة والاقتصاد وتكنولوجيا يعتمد كثيرا على تبادل المعلومات وتوثيقها في بنوك خاصة بهذا الشأن يرجع إليها العلماء

---

(1)هـ. فيلبر: اللغة والمهن– اللغة الخاصة ودورها في الاتصال، ترجمة: محمد حلمي هليل، سعد مصلوح، اللسان العربي، العدد33/1989، ص141.

(2)أحمد محمد المعتوق: في لغة المصطلح العربي: دراسة نقدية في المصطلح العلمي الحديث والمصطلح البلاغي النقدي، الدار العربية للعلوم ناشرون،بيروت، لبنان، ط1، 1436هـ/2015م، ص25.

والمختصون كلما احتاجوا إلى ذلك. ويتم استخدام المصطلحات والمفاهيم التي ترمز إلى هذه الحقول المعرفية المختلفة والمتنوعة كقاعدة لتنظيم المعارف العلمية وجميع المعلومات الأخرى.

فالمصطلح العلمي« أداة البحوث العلمية وعن طريقه يتم التفاهم بين العلماء في شؤون المواد العلمية وليس هناك علم بدون قوالب لفظية تُعرّف به، وهذه القوالب اللفظية هي التي تعني بها المصطلح العلمي وعندما تنمو العلوم، تنمو معها هذه القوالب اللفظية وقد عرف أحد الباحثين المصطلح العلمي بقوله:« هو كلمة واحدة أو كلمات قليلة توضع تسمية لشيء قد يكون ملموسا إما لتميزه عن سواه وقد خلطت اللغة بينهما وإما لحداثة اكتشافه ورؤيته أو تقديره، وإما لوصف بعض مراحله على مر الزمن، وإما لوجود فوارق دقيقة لم تكن مرئية في السابق، فاستعملت المرادفات اللغوية لا بمعنى الترادف بل لتثبيت هذه الفوارق، وقد يكون غير ملموس مما يستجد في الفرضيات العلمية »[1]. ومن هنا يمكن القول أن المصطلح العلمي« يلعب دورا أساسيا في التواصل بين العملية التعليمية والمجال العلمي، إذ أنه يعكس المفاهيم العلمية بدون لبس أو ضبابية »[2].

نستنتج من كل هذا أن المصطلح العلمي هو كلمة كغيرها من الكلمات تعبر عن شيء ملموس أو مجرد بغية إيضاح مفهومه واستجلاء مكنونه سواء كان ذلك أول مرة أو عبر مراحل متعددة حتى يستقر في الأذهان والاستعمال.

---

(1)مناف مهدي محمد: المصطلح العلمي العربي قديما وحديثا، مجلة اللسان العربي، العدد30، 1988، ص148.

(2)أحمد البوليفي: دراسة مصطلحات المعدات العلمية المستعملة في العلوم الفزيائية، مجلة اللسان العربي، العدد 50، ديسمبر(كانون الأول)، 2000، ص125.

ومنه، فإن المصطلح التربوي هو اللفظ أو العبارة أو الرمز الذي يعين مفهوما محسوساً أو مجرداً داخل مجال من مجالات التربية، ويجوز أن يكون مفردة أو مفردتين أو أكثر أو مجرد رمز لها.

فمن قبيل اللفظ المفرد مصطلحات: التعلم، التربية، التقويم، ومن قبيل العبارة(مفردتين) مصطلحات: تعلم ذاتي، تقويم تربوي، كفاءة ختامية....إلخ.

ومن قبيل مختصرة العبارة الذي أصبح كالرمز(E. A. D) الفرنسي الدال على التعليم بمساعدة الحاسوب.

أو من قبيل الرمز مصطلح(Na) الدال على الرمز الكيميائي للصوديوم وكلها مصطلحات دالة على مفاهيم هي تصورات ذهنية تتكون من مجموعة خصائص موضوعاتها مجردة كانت أم محسوسة أما ما يمثل مصطلحا(مفهوما) مجرداً، فمثاله: الإدراك، الانتباه، والتفكير....إلخ.

وعليه فالمصطلح في مجال التربية هو كل صورة لغوية من لفظ أو عبارة أو رمز دلت على مفهوم من مفاهيم التربية مجرداً كان أو محسوساً، نال اتفاق المختصين في الحقل التربوي فكان قوي الاستعمال ومن ثم قوي الاصطلاحية، أم لم ينل إجماع المختصين فكان ضعيفاً قليل الاستعمال إن لم يكن متروكاً مهجوراً أم كان غامضاً مبهم التعريف لم يتحصل بعد على درجة الاصطلاح.

المبحث الثالث: المصطلح التربوي في التراث.

انتهينا إلى أن المصطلح التربوي لفظ أو عبارة أو رمز دال على مفهوم محسوس أو مجرد، وهو المدخل الطبيعي لعلوم التربية به تدرك المفاهيم ويحصل العلم، وبدونه يضل المعلم والمتعلم على حد سواء، ذلك أن معارف العلم ومسائله الكلية والجزئية مختزلة في مصطلحاته وهي بالنسبة إليه كالروح للجسد ولا تتم حياة الجسد إلا بالروح.

وقد عرف العرب القدماء« المصطلح وخبروا خباياه وجوانبه المختلفة، كما لمسوا أهميته وفوائده في بناء النهضة العلمية التي سعوا إليها ووقفوا على طرائق وضعه مما أفادوه من الترجمات من اللغات الأخرى »[1].

إن المتمعن في مصنفات العلماء ونصوصهم ومؤلفاتهم يلحظ كَمّاً هائلا من المصطلحات في شتى أنواع المعرفة، ما يدل على اهتمام علمائنا بالمصطلح زيادة على ذلك حرصهم على تصحيح المفاهيم. قال الله تعالى:﴿قَالَتِ ٱلۡأَعۡرَابُ ءَامَنَّاۖ قُل لَّمۡ تُؤۡمِنُواْ وَلَٰكِن قُولُوٓاْ أَسۡلَمۡنَا وَلَمَّا يَدۡخُلِ ٱلۡإِيمَٰنُ فِي قُلُوبِكُمۡ﴾[2]. وقال الله تعالى:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرۡنَا وَٱسۡمَعُواْۗ﴾[3].

وقد تحدث ابن حزم الأندلسي وهو من علماء الأندلس في القرن الخامس الهجري عن المصطلحات وأهميتها في توضيح المفاهيم وأنه يجب أن يدل المصطلح على المفهوم الواحد حتى لا تختلط المفاهيم ومن ثم تختلط المعاني المراد إيصالها إلى السامع، فيقع عنده اللبس والإبهام ومن ثم لا تحصل الإفادة والاستفادة« والأصل في كل بلاء و

---

(1) إبراهيم كايد محمود: المصطلح ومشكلات تحقيقه، اللسان العربي، العددان 55- 56، عدد مزدوج، 1424هـ/2003م، ص12.

(2)الحجرات، الآية: 14.

(3)البقرة، الآية: 104.

عماء وتخليط وفساد، اختلاط الأسماء ووقوع اسم واحد على معاني كثيرة، فيخبر المخبر بذلك الاسم وهو يريد أحد المعاني التي تحته، فيحمله السامع على غير ذلك المعنى الذي أراده المخبر فيقع البلاء والإشكال وهذا في الشريعة أضر شيء وأشد هلاكاً لمن اعتقد الباطل إلا من وفقه الله تعالى »[1].

وميدان التربية من أخطر الميادين التي يمكن للأمة أن تصاب منها والحرب المصطلحية أحد تجليات هذا الاستعمار الذي تئن منه الأمة ثقافتنا التربوية، لذا وجب إحياء التراث التربوي ومنه المصطلح التربوي والأخذ منه ما يصلح لحاضرنا والعمل به والسعي لنشره بين المعلمين والمتعلمين.

والحديث عن التراث وعن التراث التربوي هو« حديث عن الوجود الإنساني والحضاري لأي أمة من الأمم، ونحن لا نبحث في التراث من أجل تمجيده والتغني به ولا من أجل إعادة النظر في ثوابته وتعديلها ولكن ندرسه من أجل ربط الماضي بالحاضر، ولنأخذ من هذا التراث ما يحقق التواصل ويلائم التغيرات والتطورات التي تتسارع شاملة جميع مجالات المعرفة الإنسانية سواء ما توصلنا إليه أو ما توصل إليه الآخرون »[2].

وقد غطى التراث العربي– وهو النتاج الفكري– الذي خلفه لنا العلماء العرب والمسلمين في جميع ميادين المعرفة والعلم، ونستطيع الوقوف على هذا الزخم الكبير من التراث بمطالعة وتصفح المؤلفات الببليوغرافية التي تم جمع بين دفاتها أسماء الكتب والمصنفات العربية ومن أقدمها وأشهرها:

---

(1) ابن حزم: الإحكام في أصول الأحكام، ج8، تحقيق: الشيخ أحمد محمد شاكر، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ص 101.

(2) موسى رشيد حتاملة: معجم الأسلحة في لسان العرب، مجلة اللسان العربي، العدد 60، سنة 2007، ص55.

– كتاب" الفهرست " لمحمد بن إسحاق النديم الوراق الذي بدأ تأليف كتابه في بغداد سنة 377هـ.

– كتاب" كشف الظنون في أسماء الكتب والفنون " للعالم التركي محمد بن عبد الله كاتب جلبي المعروف بحاجي خليفة المتوفى سنة 1067هـ، إضافة إلى كتب التراجم والطبقات.

إضافة إلى كتب التراجم والطبقات. إن المتصفح لمعاجم اللغة قديمها وحديثها، صغيرها وكبيرها لا يجد« للتراث مادة معينة... من المواد المبدوءة بالثاء والمختومة بالثاء إلا ثلاث مواد:

الأولى: مادة(تفت): ومما ورد فيها ما جاء في القرآن الكريم:﴿ثُمَّ لۡيَقۡضُواْ تَفَثَهُمۡ ﴾[الحج: 29] وقضاء التفث: إذهاب الشعث والدرن، وهو ما يفعله المحرم إذا أحل: كقص الشعر وتقليم الأظافر.

الثانية: مادة(تلت): وفيها التليت بوزن فعيل وهو ضرب من نحيل السباخ.

الثالثة: مادة(توت): وقد ورد فيها(التوت): وهو لغة ضعيفة في التوت كما ذكر بعض اللغويين. إذن من أين جاءت كلمة(تراث)؟ إنها مأخوذة من مادة(ورث) والتي تدور معانيها حول حصول المتأخر على نصيب مادي أو معنوي ممن سبقه: من والد أو قريب أو موص أو نحو ذلك، وفي الكتاب العزيز:﴿وَوَرِثَ سُلَيۡمَٰنُ دَاوُۥدَۖ﴾[النمل: 16]»[1].

(1) عبد السلام محمد هارون: التراث العربي، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، الإصدار80، ط1435،1هـ/2014م، ص 19.

وقد وردت لفظة(التراث) في قوله تعالى:﴿وَتَأۡكُلُونَ ٱلتُّرَاثَ أَكۡلٗا لَّمّٗا﴾[الفجر، الآية: 19].

أما في وقتنا الحاضر هذا فقد أخذت هذه اللفظة دلالة جديدة تمثلت في ما خلفه الإنسان من تراث فكري متمثلا في الآثار المكتوبة في شتى أنواع المعرفة أو الآثار المادية المتمثلة في ما خلفه الأجداد من عمران وما يتصل به.

أما اصطلاحاً فهو« يقترب في حمولته السوسيولوجية بالموروث المادي والرمزي المشترك الذي يتوارثه أفراد الجماعة وأجيالها خلفا عن سلف. وهو يمثل تركة الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، من آثار مكتوبة وشفهية، ومن معالم حضارية، ومعارف عالمية وشعبية، ومخلفات وثروات رمزية ومادية وأنساق معيارية ومتون وسجلات جمالية. والتراث مركز في الوحدات المشتركة للأفراد، ومقيم في وعيهم الجماعي إلى درجة أن الأفراد يمكنهم أن ينسوا بيسر فقدان آبائهم ... وهذا يعني أن التراث بوصفه التركة المادية والرمزية المشتركة، هو العنوان المحدد لهوية الجماعة، كما أنه مقوم بقائها واستمراريتها وعلامة تميزها »[1].

فالتراث هو الهوية وهو الاستمرارية في المستقبل في وصله بالماضي. والمصطلح التربوي رافد من روافد هذا التراث، وهو السمة التي طبعت عملية التعليم والتعلم في حواضر الدولة الإسلامية، وهو أصيل نابع من أصالة هذه الأمة وُضع وضعاً ولم ينقل من اللغات الأخرى.

---

(1)محمد سبيلا، ونوح الهرموزي: موسوعة المفاهيم الأساسية في العلوم الإنسانية والفلسفة، عربي– إنجليزي/ فرنسي عربي، المركز العلمي للأبحاث والدراسات الإنسانية بالتعاون مع منشورات المتوسط، الرباط– المغرب، ميلانو– إيطاليا، ط1، 2017، ص26– 28.

أما مصادره فيجملها الأستاذ الزبير مهداد وهي على النحو التالي[1]:

– القرآن الكريم وتفاسيره، والسنة النبوية وشروحها وآثار الصحابة.

– مصنفات الفقهاء والأصوليين والمحدثين والفلاسفة وغيرهم التي عنيت بموضوعات التربية والتعليم، ككتاب الإحياء للغزالي والموافقات للشاطبي، والمقدمة لابن خلدون، وتحصيل السعادة للفارابي.

– رسائل في التربية صنفها المحدثون والمربون والأطباء وغيرهم وهي كثيرة، نذكر منها كتب ابن جماعة الحموي والمغروي، وابن سينا والبلدي ومسكويه وغيرهم.

– كتب الفهارس والإجازات والتراجم مثل فهرس ابن غازي والمنجور، وكتاب بلغة الأمنية بتحقيق عبد الوهاب بن منصور.

– كتب التاريخ الاجتماعي والثقافي للدول العربية والإسلامية ونذكر منها مؤلفات الأستاذ محمد حجي عن الحركة في عهد السعديين وكتب الأستاذ محمد المنوني وغيرهما.

– المعاجم والموسوعات المتخصصة والعامة كاصطلاحات الصوفية لابن عربي، وكتاب التعريفات للجرجاني ولسان العرب وتاج العروس ومعلمة الفقه المالكي.

– الدراسات والأبحاث الحديثة المنشورة في كتب مستقلة أو أبحاث مختلفة وهي كثيرة.

---

(1) الزبير مهداد: المصطلح التربوي في التراث العربي، مجلة اللسان العربي، العدد 44، سنة 1997، ص234.

سنقتصر في هذه الدراسة على إيراد المصطلحات التربوية المبثوثة في كتب التراث والتي اهتمت بتربية الصبيان وتعليمهم، وقد اعتمدت هذه الكتب من أجل تتبع أهم المصطلحات التربوية وتعريفاتها إن وجدت:

– كتاب آداب المعلمين لـ: محمد بن سحنون.

– الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين لأبي الحسن علي بن محمد بن خلف المعروف بـ" القابسي".

– منهاج المتعلم لأبي حامد الغزّالي.

– إحياء علوم الدين لأبي حامد الغزّالي.

– تعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الدين الزرنوجي.

– رسالة" فضل العلم وآداب العالم والمتعلم " للنووي.

– تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة.

– المقدمة لابن خلدون.

– أدب الإملاء والاستملاء للسمعاني.

– جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر.

– تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال لأبي العباس أحمد بن محمد بن حجر المكي الهيثمي.

– كتاب السياسة لابن سينا.

– الإلماع في معرفة أصول الرواية وتقييد السماع للقاضي عياض بن موسى اليحصبي.

- المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول لمفتاح محمد يونس الرباصي.
- المفيد في أدب المفيد والمستفيد للشيخ عبد الباسط بن موسى بن محمد العلموي.
- أدب الدين والدنيا لأبي الحسن الماوردي.

أ- أسماء أماكن التعليم:

أطلق العرب والمسلمون على دور التعليم والتربية أسماء عدة نذكر منها في هذا المقام الآتي:

1. **الجامع:** جاء مصطلح الجامع بمعنى المسجد الذي تعقد فيه حلقات العلم.

قال السمعاني رحمه الله:« أخبرنا أبو حامد محمد بن وكيع بن أحمد الغازي بجامع فاز... »[1]« سمعت أبا عمرو بن الغلو يقول:« حكي لنا عن أبي عندي أنه اجتاز به وهو في حلقته شارب بجامع المنصور وهو يُملي الحديث... » »[2].« أخبرنا أبو محمد جابر بن محمد بن جابر في مسجد أبي الأسود الدؤلي...»[3].« حضرت مجلس إملاء شيخنا أبي سعيد ابن أبي الفضل بن البغدادي في مسجد الميدان بأصبهان ... »[4].

2. **الخوانك(الخوانق):** جمع خانقاه وهو لفظ فارسي معناه في الأصل المائدة ... ثم أطلق على هذه الدور التي يقوم على إنشائها الملوك والأمراء والمتحمسون للدين من أجل أغراض شتى ... ومع ذلك فإنها قامت بدور علمي ملموس.

---

(1)أبو سعيد عبد الكريم بن محمد السمعاني: أدب الإملاء والاستملاء، دراسة وتحقيق، أحمد محمد عبد الرحمن محمد محمود، الجزء الأول، مطبعة المحمودية، جدة، ط1/1414هـ=1993م، ص383.

(2)المرجع نفسه، ص350.

(3)المرجع نفسه، ص355.

(4)المرجع نفسه، ص381.

وقد أورد ابن جماعة في ما معناه« فإن المدارس وأوقافها لم تجعل لمجرد المقام ولا لمجرد التعبد بالصلاة والصوم كالخوانك بل لتكون معينة على تحصيل العلم »[1].

« وتزدهر الخوانك والمدارس بآفاقه »[2].

« ... فعينه في السادس والعشرين ربيع الآخر سنة 791 شيخا لخانقاه بيبرس بعد وفاة شيخها السابق شرف الدين عثمان الأشقر »[3].

3. **الرباط:** جاء مصطلح الرباط في كتاب" أدب الإملاء والاستملاء" للسمعاني بمعنى المدرسة أو المكان(المعهد) الذي يتلقى فيه العلم، أما ابن خلدون فقد ورد هذا المصطلح(الرباط) عنده بصيغة الجمع بمعنى: المعاهد المبنية والموقوفة للفقراء. قال:« ...فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف... »[4].

4. **المسجد:**ورد مصطلح المسجد، عند ابن عبد البر للدلالة على المكان المخصص للصلاة أو شبه المدرسة الذي يتعلم الناس فيه أصول دينهم ويتفقهون فيه.« وقيل لأبي حنيفة رحمه الله: في مسجد كذا حلقة يتناظرون في الفقه فقال: ألهم رأس؟ فقالوا: لا، قال: لا يفقهون أبداً »[5]. أما الإمام السمعاني فجاء مصطلح(المسجد) عنده

---

(1)ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، اعتنى به: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1433/3هـ=2012م، ص142.

(2)ناصر أحمد الخوالدة، وصالح حسن الداهري: الفكر التربوي عند ابن خلدون، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016م، ص63.

(3)الخوالدة، والداهري،المرجع السابق، ص74.

(4)ابن خلدون: المقدمة،مصدر سابق، ج2، ص170.

(5)الحافظ ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، أعده واختصره وهذبه، أبو الأشبال الزهري، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، د. ط، د. ت، ص178.

بمعنى مكان الصلاة، قال:«ويستحب للمحدّث أن يملي في المساجد خصوصا يوم الجمعة في المسجد الجامع »[1].

5. **الحلقة:**ورد هذا المصطلح عند السمعاني رحمة الله عليه بمعنى: مجلس العلم، وكذلك قاله ابن عبد البر وابن جماعة« ... أو فعل ما يخل بأدب الطالب في الحلقة....»[2].

« قال لي الرشيد: ما أنبل المراتب ؟ قلت: ما أنت فيه يا أمير المؤمنين. قال فتعرف أجل نبي؟ قلت: لا، قال: لكني أعرفه: رجل في حلقة يقول حدثنا فلان عن فلان، قال: قال رسول الله صلى الله عليه و سلم... »[3].

6. **المدرسة:**جاء مصطلح(المدرسة) عند ابن جماعة بمعنى: ما يصطلح عليه حاليا(المعهد) الذي يتلقى فيه الطلبة العلم. « أن ينتخب لنفسه من المدارس بقدر الإمكان ما كان واقفه إلى الورع،وأبعد عن البدع بحيث يغلب على ظنه أن المدرسة ووقفها من جهة خلال»[4].

أما ابن خلدون فعنى به: الموضع الذي يتعلم فيه الطلبة ويأخذون فيه العلم والجمع مدارس. وفي هذا المعنى قال:« ...إن المدة المعينة لسكنى طلبة العلم عندهم ست عشرة سنة... وهذه المدة بالمدارس على المتعارف هي أقل ما يتأتى فيها لطالب العلم حصول مبتغاه ...»[5].

---

(1) السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، دراسة وتحقيق: أحمد محمد عبد الرحمن محمد محمود، ج1، ص252.

(2) ابن جماعة،مصدر سابق، ص67.

(3)السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، مصدر سابق، ص167.

(4)ابن جماعة، مصدر سابق، ص138.

(5) ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص 168.

7. **الزوايا:**ورد مصطلح(الزوايا)عند ابن خلدون بمعنى الدور والأمكنة التي يجتمع فيها الناس لتدارس العلم وذكر الله وعبادته، حيث قال متحدثا عن أمراء الترك:« فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف »[1].

8. **الكُتَّاب:**استعمل القابسي مصطلح" الكُتَّاب" بمعنى مكان التدريس، قال القابسي:« وأما إن كان للولد مال فلا يدعه أبوه أو وصيه– إن كان قد مات– وليدخل الكتاب»[2] أما عند ابن جماعة فجاء مصطلح" الكُتَّاب " بمعنى: الموضع الذي يتلقى فيه الصبيان المبادئ الأولية للعلم والدين يتعلم الخط والحساب ومبادئ اللغة ثم حفظ القرآن الكريم وقد كان ملحقة بالمساجد في عهد المماليك. قال ابن جماعة:« وأشد منه كراهية تنقلهم من كُتَّاب إلى كُتَّاب... »[3].« وليكن مجلسه واسعا... ويصون مجلسه من اللغط »[4].

9. **مجلس:**مكان القعود لسماع حديث أو حضور درس أو إملاء وهو أكبر من الحلقة بحيث لا يستطيع الناس التحلق حول محدث العلم، فيجلسون حيث انتهى بهم[5] المجلس.

10. **مارستان:**كلمة فارسية معربة: وهي مؤسسة صحية تبنى أساساً لعلاج المرضى وإيوائهم، تلحق به مساجد ومدارس، تنظم به دروس في الطب نظرية وتطبيقية، فكانت

---

(1)المصدر نفسه، ص170.

(2) القابسي، مرجع سابق، ص94.

(3)المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسسكو): مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، تحت إشراف د/ خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسسكو)، الرباط، المغرب، 1429هـ=2008م، ص4369.

(4)الإمام النووي، آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وطالب العلم، مقدمة المجموع، مكتبة الصحابة، طنطا للطباعة والنشر، توزيع، ط1/1408هـ=1988م، ص41.

(5)الزبير مهداد: معجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث العربي، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1/1438هـ=2016م، ص204.

تحوي قاعات خاصة للبحث والدراسة وإلقاء المحاضرات والدولة في أمور الصحة والعلاج[1].

11. **مسيد:** كلمة مسيد تعني الكتاب، مكان التعليم، والراجح أنها اختزال لكلمة المسجد حيث كان في الأيام الأولى مركزا للعلم والعبادة[2].

12. **دار العلم:**أنشأها الفاطميون في مصر عام 395هـ(1025م)... كما يطلق عليها دار الحكمة، وكان هدف دار العلم الفاطمية هو التعليم، تعليم المذهب الفاطمي وعلوم النحو والمنطق والكلام والأخبار والجدل والطب والهندسة والهيئة والجبر والحساب وغير ذلك، كما كانت تضم مكتبة ضخمة سميت بخزائن دار العلم[3].

ثانيا– طرائق التدريس:

اتبع المدرسون طرقا مختلفة ومتنوعة تناسب مادة الدرس وتضمن استفادة الطلاب وقد أطلق على هذه الطرائق أسماء معينة يعرف مفهومها كل من سمعها من المعلمين والعلماء والمشايخ وهي:

1. **الحفظ:**ورد مصطلح الحفظ عند ابن خلدون بمعنى الاستظهار، حيث قال:« وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة »[4]. أما ابن حجر الهيثمي فقد جاء(الحفظ) عنده

---

(1)الزبير مهداد: المصطلح التربوي في التراث العربي، مجلة اللسان العربي، العدد 44، سنة 1997، ص263.

(2)المرجع نفسه، ص269.

(3)الزبير مهداد: المصطلح التربوي في التراث العربي، مجلة اللسان العربي، العدد 44، سنة 1997، ص248.

(4)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص167.

بمعنى: الاستظهار والاستذكار والمعرفة لما كتب من دروس حيث يقول:« لأن ذلك من جملة التعليم الواجب على المعلم لأنه باعث على بقاء حفظه »[1].

2. **التلقين:** ورد مصطلح" التلقين "عند القابسي بمعنى: فليصوب ويفهم ويذكر بمواطن الخطأ التي تعثر فيها. قال القابسي:« ... فليلقن فهو عندي حفظ يجب للمعلم به أن يكافأ »[2] أما ابن سينا فقد أورد هذا المصطلح" التلقين "بمعنى: أكثر تعلما وتحصيلا وفهما، يقول:«... فإن الصبي على الصبي ألقن وهو عنه آخذ وبه آنس»[3] أما القاضي عياض فقد ذكر هذا" التلقين " بمعنى: التلقين والأخذ، قال:« ... فيشربه إياه ويلقنه له »[4].

والتلقين من طرق التعليم التي كانت شائعة في ذلك الزمان« واستعملت في الكتاتيب لتناسبها مع سن المتعلمين وتعتمد هذه الطريقة على قراءة المعلم للآية القرآنية بشكل واضح ثم يعيدها الصبي بنطق صحيح لترسخ في ذهنه ... وقد أشار الشافعي(ت 204هـ/819م) إلى وجود هذه الطريقة عندما قال:« كنت أنا في الكتاب أسمع المعلم يلقن الصبي الآية فأحفظها »»[5].

---

(1)أبو العباس أحمد بن محمد بن حجر المكي الهيثمي: تحرير المقال في: آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، حققه محمد بن سهيل الدبس، بإشراف محمد الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط2/1407هـ=1987م، ص78.

(2) القابسي، مرجع سابق، ص161.

(3) ابن سينا: كتاب السياسة، تقديم وضبط وتعليق: علي محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر، سوريا، جبلة، ط1، 2007، ص85.

(4) القاضي عياض بن موسى اليحصبي: الإلماع في معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، تحقيق السيد أحمد صقر، ط1، دار التراث المكتبة العتيقة، تونس، القاهرة، 1389هـ/1970م، ص59.

(5) مفتاح يونس الرياصي: المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول(132- 232هـ). منشورات جامعة 7 أكتوبر، ط1/2010، ص193.

3. **الإملاء:**جاء مصطلح(الإملاء) عند ابن عبد البر بمعنى: السّماع وهو طريقة من طرق الأداء والتحمل حيث يقرأ الشيخ وهم يسمعونه ويفهم هذا المعنى من خلال قوله:« ... أن حمزة بن محمد الكتاني أملي عليهم بمصر قال... »[1]. أما الإمام السّمعاني فجاء لفظ(الإملاء) عنده بمعنى: الإلقاء والتدريس، حيث قال:« ... كانوا يعقدون المجالس للإملاء »[2].

وترتكز طريقة الإملاء على أن« يقوم المعلم دروس يحفظها أو مكتوبة على من يحضرون مجلسه ويقوم الطلبة بكتابة هذه الدروس ... وقد عرفت هذه الطريقة بشكل ملموس في الحلقات العلمية بالمساجد ... فقد ظهرت هذه الطريقة أيضاً في الكتاتيب... قال الشافعي:« ... ولقد كان الصبيان يكتبون إملاءهم فإلى أن يفرغ المعلم من الإملاء عليهم، كنت قد حفظت جميع ما أملى »»[3].

و« كانت لها أهميتها بطبيعة الحال في مجتمع لم يعرف الطباعة بعد ولذلك نجد عددا غير قليل من الكتب العربية تسمى" الأمالي " »[4].

4. **المناظرة:**جاء هذا اللفظ عند ابن عبد البر بمعنى: الجدال وتبادل الحجة بنظيرها. قال:« باب ما يكره فيه المناظرة والجدال والمراء »[5]. أما الإمام الغزالي فقد ورد عنده لفظ(المناظرة) بمعنى: الجدال والمدافعة في الكلام، قال:« اعلم وتحقق أن

---

(1)ابن عبد البر، جامع بيان وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، مرجع سابق، ص13.

(2)السمعاني، كتاب أدب الإملاء والاستملاء، دراسة وتحقيق، أحمد عبد الرحمن محمد محمود، ج1، ص150.

(3)مفتاح يونس الرباصي، مرجع سابق، ص195.

(4) سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 1427هـ/2006م، ص132.

(5) ابن عبد البر، مرجع سابق، ص91.

المناظرة الموضوعة لقصد الغلبة والإفحام وإظهار الفضل والشرف والتشدق عند الناس... هي منبع جميع الأخلاق المذمومة عند الله ... »[1].

وقد« جعلها العلموي من الدين ... حيث قال:« اعلم أن المناظرة في أحكام الشرع من الدين أيضاً ... »[2]. وبين الزرنوجي فائدة المناظرة بقوله:« وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار، لأن فيها تكراراً وزيادة »[3]. وأكد ابن خلدون أيضاً أهمية المناظرة وفائدتها بقوله:« وأيسر هذه الطرق هذه الملكة، فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرادها »[4].

وقد عرف المسلمون طريقة المناظرة« في العصر العباسي الأول، واستعملوها كطريقة للتعليم في بعض المؤسسات التعليمية... وقد انتشرت في العصر العباسي الأول كاستجابة لمؤثرات ثقافية ملحة من أبرزها نشاط حركة الترجمة »[5].

ولم تبق طريقة المناظرة حبيسة المساجد بل انتقلت إلى« قصور الخلفاء... فقد شهدت الكثير من المناظرات، خاصة في فترة ازدهار حركة الترجمة وانتشار العلوم في عهدي الرشيد والمأمون »[6].

---

(1)الإمام الغزالي: إحياء علوم الدين، صحح بإشراف الشيخ عز الدين السيروان، ج1، دار القلم، بيروت، لبنان، ط3، ص47.

(2) الشيخ عبد الباسط بن موسى بن محمد العلموي، المعيد في أدب المفيد والمستفيد، مطبعة الترقي، دمشق، ط1، ص114.

(3) برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، ط1، تحقيق مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، 1401هـ/1981م، ص104.

(4) ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص167؛ وينظر :صالح حميد العلي: مرجع سابق، ص183.

(5) مفتاح يونس الرباصي، مرجع سابق، ص202.

(6)المرجع نفسه، ص205.

5. **السؤال:**استعمل ابن عبد البر من خلال" جامع بيان العلم وفضله " بمعاني عدة منها:

– الجدل وطلب الجواب كالذي وقع بين الأنبياء وأقوامهم، قال:« فهذا كله تعليم من الله للسؤال والجواب والمجادلة »[1].

– طلب العلم بالشيء وذلك في قوله:« لم يمنع ابن عباس من سؤال عمر عن ذلك إلا هيبته، وذلك موجود في حديث ابن شهاب »[2].

أما الغزّالي فقد جاء مصطلح(السؤال) عنده من خلال(منهاج المتعلم) بمعنى: الاستفسار وطلب المعرفة، حيث يقول:« ويحسن سؤاله فإن حسن السؤال نصف الجواب، والسؤال مفتاح خزائن العلم »[3].

أما القاضي عياض فقد ورد عنده هذا المصطلح بمعنى: الطلب، قال:« وهو أن يسأل الطالب الشيخ ... »[4].

أما عند الإمام السّمعاني فقد استعمل مصطلح(السؤال)بمعنى: استفهم واستفسر حيث قال:«... وإن عرف اسم الشيخ وكنيتـه ونسبه ذكره للحاضرين وإلا يسأل الشيخ ... »[5].

---

(1)ابن عبد البر، مرجع سابق، ج2، ص102.

(2) المرجع نفسه، ج2، ص112.

(3)أبو حامد الغزالي، منهاج المتعلم، حققه أحمد عنابة، دار التقوى للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق– سوريا، ط1، 1431هـ/2010م، ص88.

(4)القاضي عياض بن موسى اليحصبي، الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، تحقيق، السيد أحمد صقر، دار التراث– القاهرة، ط1، 1389هـ/1970م، ص83.

(5)السمعاني، كتاب أدب الإملاء والاستملاء، تحقيق أحمد محمد عبد الرحمن محمد محمود، ج1، ص425.

وجاء مصطلح(السؤال) عند ابن حجر الهيثمي بمعنى: الاستخبار وطلب التعرف والمعرفة عن مجموع ومجهول الشيء حيث يقول:« فيسر الله مكتباً في الصفات الآتية في السؤال فآثر الجلوس فيه لقراءة الأطفال »[1].

أخذ المسلمون طريقة السؤال من القرآن الكريم كطريقة من طرق التعليم والتربية حيث قال الله تعالى:﴿ فَسۡـَٔلُواْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ﴾[النحل، الآية: 43].

وقد« عرفت في أغلب المؤسسات التعليمية ... فإن طالب الحلقات العلمية بالمساجد يعتمد على السؤال في الحصول على كثير من المعلومات من شيخه »[2].

6. **المطارحة**:ورد مصطلح(المطارحة) عند الغزّالي من خلال كتاب(منهاج المتعلم) بمعنى: المحاورة والمجاوبة يقول:« ولا بد له من المذاكرة والمطارحة والمناظرة والمشاورة لإظهار الحق وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار »[3].

والمطارحة« طريقة إدراكية للتفكير السليم تهدف إلى إثبات فكرة للتأكد من صحتها وتستخدم في التعليم منطلقة من معلومات المتعلم وقناعته الذاتية أو خبراته الشخصية القائمة التي تعد معياراً مشتركاً مع الآخرين »[4].

لقد تحدث« الغزّالي والزرنوجي عن المطارحة وجعلاها من أهم طرائق التعليم والتعلم ... قال الزرنوجي:« ولا بد لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فإن المذاكرة والمناظرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب... وفائدة المطارحة والمناظرة

---

(1)ابن حجر المكي الهيثمي، مرجع سابق، ص66.

(2)المؤسسات التعليمية في العهد العباسي الأول، ص207.

(3)أبو حامد الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق، ص94.

(4)صالح حميد العلي، مرجع سابق، ص187.

أقوى من فائدة التكرار لأن فيها تكراراً وزيادة. فقد قيل مطارحة ساعة، خير من تكرار شهر »»[1].

7. **القراءة:**ورد مصطلح(القراءة) عند ابن عبد البر قاصداً به طريقة من طرق تحمل الحديث، وهي أن يقرأ الطالب والشيخ يسمع، حيث قال:« وقرأت على أبي القاسم»[2].

أما في(منهاج المتعلم) فقد تناول الغزّالي(القراءة) بمعنى التلاوة والدراسة يقول:« ... والكسبي هو العلم الحاصل بمداومة الدرس والقراءة على الأستاذ »[3]. وجاءت لفظة(القراءة) عند القاضي عياض بمعنى العرض، حيث قال:« ... أولها السماع من لفظ الشيخ وثانيها القراءة عليه »[4].

8. **المحاضرة:**تعتبر طريقة المحاضرة من أكثر طرائق التعليم انتشاراً قديماً وحديثاً هي« تظهر في مجال التلقين، كما تستخدم للوعظ »[5].

قال الماوردي:« وليخرج تعليمه مخرج المذاكرة والمحاضرة ... لا مخرج التعليم والإفادة »[6]. وذكر العلموي صفة المحاضر فقال:« ويبدأ بتصوير المسألة ثم يوضحها بالأمثلة ويقتصر على ذلك من غير دليل ولا تعليل، فإن صفة سهل عليه الفهم، فيذكر الدليل والتعليل... ويبين أسرار حكم المسألة وعللها وتوجيه الأقوال ويبين الفرق بين المسألتين ومأخذ الحكمين ويبين ما يتعلق بالمسألة من النكت اللطيفة والألغاز الظريفة

---

(1)المرجع نفسه، ص188.

(2) ابن عبد البر، مرجع سابق، ص7.

(3) أبو حامد الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق، ص54.

(4)القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص68.

(5) إسماعيل علي إسماعيل، ص133.

(6) صالح حميد العلي، مرجع سابق، ص128.

والأمثال والأشعار... ومن ذلك يذكر لهم قواعد الفن التي لا تنخرم مطلقاً أو غالباً مع مستثنياتها »[1].

والطرائق كثيرة ومتنوعة لا يمكن إيرادها كلها في هذا المقام.

ثالثا- وسائل التعليم:

للوسائل العلمية أهمية بالغة في العملية التعليمية، إذ تقوم بعملية إيضاح المبهم من الدرس وإفهام التلاميذ، كما أنها تعمل على مساعدة التلاميذ على استيعاب الدروس التي تقدم لهم في المدرسة. ولأهمية الوسائل التعليمية اعتنى بها أجدادنا ووضعوا لها الأسماء التي تدل عليها، وسنتناول أبرز الوسائل التي استعملت في المؤسسات التعليمية أيام الحضارة العربية الإسلامية:

1. **القلم:**جاء مصطلح(القلم)عند ابن عبد البر بمعنى الأداة التي يكتب بها في قول الشاعر:

لا يدرك العلم إلا كل مشتغل === بالعلم همته القرطاس والقلم[2].

ودلت لفظة(القلم)عند القاضي عياض بمعنى آلة الكتابة قال:« ... فإن الفكر يذهب، والقلب يسهو، والنظر يزيغ والقلم يطغى »[3].« وكان ابن نمير يغضب ويصيح إذا رأى من يبري قلما تغير وجهه غضبا »[4]، واستعمل ابن جماعة مصطلح القلم بمعنى

(1)المرجع نفسه، ص129.

(2)ابن عبد البر، مرجع سابق، ص103.

(3)القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص160.

(4)السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، مرجع سابق، ج1، ص530.

الشيء الذي يتخذ للكتابة فقال:« وينبغي أن يحضر معه الدواة والقلم والسكين للتصحيح »[1].

2. **الدواة:**ففي المعنى اللغوي: " ج: دويات ودُوِيٌّ: محبرة "[2]. ورد هذا المصطلح(الدواة)عند ابن جماعة بنفس المعنى اللغوي(ما يكتب منه معروفة والجمع دُوىً ودُوِي، ودِوِي) حيث يقول:« وإن وضع بين يديه دواة فلتكن مفتوحة الأغطية مهيأة الكتابة منها »[3].

3. **الورق:**استعمل ابن خلدون مصطلح(الورقة) ليدل على معنى الصحيفة من الكتاب حيث قال:«... وأهل الفنون معنيون بإيداع ما يحصل في ضمائرهم من ذلك في بطون الأوراق بهذه الكتابة لتعلم الفائدة في حصوله للغائب والمتأخر »[4]. أما عند ابن عبد البر فجاءت لفظة(الورق) لتدل على معنى الصفحة من الكتاب. حيث يقول:« ... ربما في ورقة واحدة يدينون بالشيء وضده »[5].

تعتبر هذه الوسائل من أهم ما يجب على طالب العلم أن يحضره إلى المؤسسة التي يدرس فيها، غير أنه هناك العديد من الوسائل الأخرى التي يمكن لطالب العلم أن يستعين بها أثناء طلبه العلم ومن هذه الوسائل نذكر ما يلي:

- الألواح، الرقوق، القراطيس، الرقاع، المصحف، الدفتر، الكراريس، الحبر(المداد)، السجل، التصنيف، المصنف[6]...إلخ.

---

(1)ابن جماعة، مصدر سابق، ص114.

(2)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص473.

(3)ابن جماعة، مصدر سابق، ص109.

(4)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق،ج2، ص340.

(5)ابن عبد البر، مرجع سابق، ج2، ص170.

(6)إيسسكو: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، مرجع سابق، ص566- 567.

الألواح: استعمل مصطلح« الألواح» بمعنى الوسيلة التي كان الصبيان يتخذونها للكتابة في الكتاب. قال ابن خلدون:« وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة»[1] وبنفس المعنى ورد مصطلح« الألواح » ابن سحنون حيث قال:« إذا محت صبية الكتاب« تنزيل من رب العالمين » من ألواحهم بأرجلهم نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره»[2] وقد استعملت الألواح في الكتاتيب والزوايا لارتباط منهجهما بحفظ القرآن الكريم.

الـرقوق:« الرَّق بالفتح ما يكتب فيه وهو جلد رقيق؛ ومنه قوله تعالـى:﴿فِي رَقٍّ مَّنشُورٍ﴾[الطور: 3] »[3]. و« الرق: جمع رقوق: جلد رقيق يكتب فيه، ويطلق كذلك على الصحيفة البيضاء»[4].

ورد مصطلح"الرقوق " عند القابسي بمعنى ما يتخذ للكتابة عليه، حيث قال:« وكما أن بيع المصاحف إنما هو بيع للرقوق والخط والصنعة وليس بيعا لما فيها »[5].

وبنفس المعنى جاء مصطلح« الرقوق » في مقدمة ابن خلدون حيث يقول:« وكانت السجلات أولا لاستنساخ العلوم وكتب الرسائل السلطانية والإقطاعات والصكوك في الرقوق »[6].

يقول الدكتور مفتاح يونس الرباصي:« استعملت الرقوق لكتابة القرآن الكريم ... وقد يكون اللجوء إلى الرقوق أحيانا لعجز المتعلم عن الحصول على الورق »[1].

---

(1)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص354.

(2)ابن سحنون، مصدر سابق،ص86.

(3) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، (طبعة حديثة ومنقحة)، المكتبة الأموية، دار الفكر، بيروت، دمشق، 1398هـ/1978م، ص253.

(4)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص543.

(5)القابسي، مرجع سابق، ص109.

(6)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص128.

القراطيس: جمع مفردة قرطاس« بكسر القاف وضمها، الذي يكتب فيه ... ويسمى الغرض قِرطاسا»[2].

ورد مصطلح« القرطاس » عند ابن عبد البر بمعنى الصحيفة حيث يقول:« حدثنا الأعمش عن علقمة قال: أما ما حفظت وأنا شاب فكأني أنظر إليه في قرطاس أو ورقة»[3].

أما في الإلماع للقاضي عياض فقد ورد« القرطاس » بمعنى الورقة التي تلف لتوضع فيها الأشياء يقول:« فعمد بعض السامعين وأعد قرطاسا فيه قطع حلاوة شديدة العَقْد»[4]وقد« وجدت إلى جانب الرقوق القراطيس المصنوعة من نبات البردي»[5].

الرقاع: جمع مفردة الرقعة« مثل القطعة من الورق يكتب عليها »[6].

ورد هذا المصطلح« الرقاع » بصيغة المفرد بمعنى القطعة من الورق التي يكتب فيها عند أبي الحسن الماوردي يقول:« فحمل الرقعة إلى كاتب الديوان...»[7].

وقد ورد مصطلح« الرقاع » عند ابن جماعة بمعنى الوسيلة التي يكتب عليها يقول:« فإن كان كذلك كالكتابة في رقاع الاستفتاء... »[8].

=

(1)مفتاح يونس الرباصي، مرجع سابق، ص221.

(2)الرازي، مرجع سابق، ص337.

(3)ابن عبد البر، مرجع سابق، ص67.

(4)القاضي عياض، الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، مرجع سابق، ص144.

(5)د. مفتاح يونس الرباصي، مرجع سابق، ص 222.

(6)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص542.

(7)أبو الحسن الماوردي، أدب الدين والدنيا، شرح وتعليق: محمد كريم راجح، دار إقرأ، بيروت، ط4، 1405هـ، 1985م، ص73.

(8)ابن جماعة، مصدر سابق، ص114.

المصحف: قال الرازي:« والمُصْحَفُ بضم الميم وكسرها وأصلها الضم لأنه مأخوذ من(أُصْحِفَ) أي جمعت فيه الصّحف »[1].

ويطلق على القرآن الكريم« المصحف الشريف » جاء مصطلح« المصحف » وقصد به القابسي الكتاب الذي يكتب فيه القرآن الكريم كله دون زيادة أو نقصان، يقول:« ... وأما إمساك الصبيان المصاحف وهم على غير وضوء، فلا يفعلوا ذلك وليس كالألواح »[2]. وبنفس المعنى ورد المصطلح في مقدمة ابن خلدون، يقول:« وانظر ما وقع لأجل ذلك في رسمهم المصحف ... »[3].

الدفتر: « جريدة الحساب، تجمع على دفاتر، مجموعة أوراق تسجل فيها المطالب والأشعار... شاع استعمال الدفاتر وتداولها في البلاد العربية في العصر الإسلامي المتأخر ليطلق عليها السجلات الممسوكة في الدوائر الرسمية »[4].

جاء مصطلح« الدفتر » أيضا في كتاب الإلماع بمعنى الكراسة التي يكتب فيها، يقول:« ثم متى احتاج السامع بعد إلى تخريج حديث داخل دفتر قال فيه: حدثنا فلان... »[5].

الكراريس: جمع مفردة كراسة« مجموعة من الأوراق تهيأ للكتابة فيها، جزء من كتاب يحتوي غالبا على ثماني ورقات ويقال له أيضا: ملزمة »[6].

---

(1)الرازي، مرجع سابق، ص242.

(2)القابسي، الرسالة المفصلة، مرجع سابق، ص147.

(3)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص122.

(4)معجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث العربي، ص102.

(5)القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص195.

(6)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص1053.

استعمل ابن عبد البر مصطلح الكراريس بمعنى مجموعة الأوراق التي تهيأ للكتابة فيها، يقول:« ... أنه كان يكره أن يكتب الأحاديث في الكراريس »[1].

كما ورد مصطلح الكراريس بصيغة المفرد في أدب الإملاء والاستملاء بنفس المعنى السابق يقول السمعاني:« لا يأخذ كراسة فيها حديث النبي صلى الله عليه و سلم إلا وهو طاهر »[2].

الحبر:« جمع أحبار، المداد الذي يكتب به »[3].

جاء مصطلح« الحبر » في كتاب أدب الإملاء والاستملاء بمعنى المداد الذي يكتب به يقول السمعاني:« ... ينبغي للطالب أن يكتب الحديث بالسواد ثم بالحبر »[4].

كما ورد مصطلح« الحبر » عند السمعاني أيضا وقد شرح فيه لفظة الحبر حيث يقول:« إنما سمي الحبر حبرا لأن البليغ إذا حَبّر ألفاظه ونَمّم بيانه أحضرك من معاني الحكم آنِقُ من حبَرات البُزّ ومُفَوَفات الوَشى »[5].

السّجل: جمع سجلات« دفتر يدون فيه ما يراد حفظه »[6].

ورد مصطلح« السّجل » عند ابن خلدون بمعنى الكتب والدفاتر التي تستنسخ فيها العلوم وغيرها من المعارف، يقول:« كانت السجلات أولا لاستنساخ العلوم وكتب الرسائل السلطانية والإقطاعات »[7].

---

(1)ابن عبد البر، مرجع سابق، ج1، ص67.

(2)السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، مرجع سابق، ج1، ص264.

(3)أحمد مختار عمر، المعجم الأساسي، مرجع سابق، ص286.

(4)السمعاني، مرجع سابق، ص545.

(5)المرجع نفسه، ص547.

(6)أحمد مختار عمر، المعجم الأساسي، مرجع سابق، ص609.

(7)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص128.

كما جاء مصطلح« السّجل » في القرآن الكريم بمعنى الصحيفة قال تعالى:﴿يَوۡمَ نَطۡوِي ٱلسَّمَآءَ كَطَيِّ ٱلسِّجِلِّ لِلۡكُتُبِۚ ﴾[سورة الأنبياء، الآية: 104].

« وقيل: المراد بالسجل الكتاب... والصحيح عن ابن عباس أن السجل هي الصحيفة ... »[1].

المحبرة:« جمعها محابر، وهي أوعية صغيرة يحمل فيها طالب العلم الحبر الذي يحتاجه للكتابة »[2].

جاء مصطلح« المحبرة » في كتاب منهاج المتعلم لأبي حامد الغزالي بمعنى الوعاء الذي يوضع فيه الحبر، يقول:« وأن يكون معه محبرة حتى يكتب ما سمعه من الفوائد ولذلك قيل: من حفظ فرّ ومن كتب قرّ »[3].

واستعمل السمعاني مصطلح« المحبرة » بنفس المعنى عند قوله:« فغدا عليه الندماء وأبناء الوزراء بالمحابر والدفاتر »[4].

تصنيف:« مصدر صنف، ما أُلف وصُنِّفَ »[5].

جاء مصطلح« التصنيف » عند أبي حامد الغزالي بمعنى التأليف، يقول:« ولكن صرفهم عن التدريس والتصنيف فيه ما صرف الصحابة عن التصنيف والتدريس في الفقه»[6].

---

(1)ابن كثير، مختصر تفسير ابن كثير، اختصار وتحقيق: محمد علي الصابوني، المجلد 2، ص524.

(2)الزبير مهداد، معجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث التربوي، مرجع سابق، ص191.

(3)أبو حامد الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق، ص87.

(4)السمعاني، كتاب أدب الإملاء والاستملاء، مرجع سابق، ص163.

(5)أحمد مختار عمر، المعجم الأساسي، مرجع سابق، ص752.

(6)أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج1، ص29.

كما ورد مصطلح« التصنيف » بذات المعنى عند ابن خلدون، يقول:« وسِمْتُ التصنيف من نفسي– وأنا المفلس– أحسن السّوْمِ »[1].

المصنف:« جمع مصنفات: ما قسم ورتب حسب نظام خاص،... كتاب مؤلف»[2].

استعمل الغزّالي مصطلح« المصنف » بمعنى المؤلف يقول:« ثم شرعت في تبييضه في مصنف متوسط حجمه »[3].

ورد مصطلح« المصنفات » بالجمع في تذكرة السامع والمتكلم بمعنى الكتب يقول:«وكذلك يحذر في ابتداء طلبه من المطالعات في تفاريق المصنفات فإنه يضيع زمانه ويفرق ذهنه، بل يعطي الكتاب الذي قرأه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه»[4].

رابعا– التقويم:

1. **المباراة:**

ورد هذا المصطلح(المباراة) من خلال(السياسة) لابن سينا بمعنى التسابق والتنافس، يقول:« ... ثم إنهم يترافعون ويتعارضون الزيارة ويتكارمون ويتعارضون الحقوق وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهمهم وتمرين لعاداتهم »[5].

---

(1) ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج1، ص84.

(2)أحمد مختار عمر، المعجم الأساسي، مرجع سابق، ص752.

(3)أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ص9.

(4)ابن جماعة، مصدر سابق، ص113.

(5)ابن سينا، كتاب السياسة، تقديم وضبط وتعليق: علي محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر، سوريا، ط1، 2007، ص85.

2. **التقويم:** وردت كلمة(التقويم) عند القابسي بمعنى القدرة على القراءة من غير لحن، حيث قال:« وإن كان بعضهم عربي القراءة يحسن التقويم والآخر ليس كذلك»[1]. أما عند ابن سينا من خلال(السياسة) فجاء بمعنى: التأديب وتهذيب السلوك، حيث يقول:«وليكن عند الصاحب لخدمه... منازل الاستصلاح والتقويم »[2].

أما عند القاضي عياض فجاء مصطلح(التقويم) بمعنى التعديل والإصلاح، قال:« وكان القاضي أبو الوليد الكتاني ممن أتقن ربما تكلف في الإصلاح والتقويم »[3].

3. **الامتحان:** « محن:(المحنة) واحدة المحن التي يمتحن بها الإنسان من بلية و(محنه) من باب قطع و(امتحنه) اختبره والاسم(المحنة) »[4].

« الامتحان: اختبار بليغ أو بلاء جهيد ذكره الزمخشري »[5].

ورد الامتحان في القرآن الكريم بمعنى الاختبار والسؤال قال الله تعالى:﴿إِذَا جَآءَكُمُ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتُ مُهَٰجِرَٰتٖ فَٱمۡتَحِنُوهُنَّۖ﴾[الممتحنة، الآية: 10] أي« إذا جاءهم المؤمنات مهاجرات، وشكوا في صدق إيمانهن أن يمتحنوهن ويختبرونهن....»[6]. فدل الامتحان هنا على الاختبار.

---

(1) القابسي، مرجع سابق، ص 146.

(2) ابن سينا، السياسة، مرجع سابق، ص93.

(3) القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص193.

(4)الرازي، مختار الصحاح، مرجع سابق، ص617.

(5)عبد الرؤوف المناوي،التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1410هـ/1990م، ص61.

(6)عبد الرحمن بن ناصر السعدي: تفسير السعدي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1431هـ-1432هـ/2010م، ص700.

وورد مصطلح الامتحان عند ابن جماعة بمعنى الاختيار، قال:« أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدّم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة ويختبرهم بمسائل تتبني على أصل قرره أو دليل ذكره »[1].

4. **التجويد:**« جوّد يجود تجويدا، جود العمل أجاده وأحسنه، جود القارئ: أتى بالتلاوة على وجهها الحق وراعى أحكام التجويد في القرآن »[2].

جاء مصطلح التجويد عند ابن عبد البر بمعنى التقويم والتحسين حيث قال:« ... وجوّده إسماعيل بن عياش وغيره »[3]. أما القاضي عياض فورد عنده بمعنى الرفعة والامتياز. قال القاضي عياض:« ففرح الناس بصحة عقله وجودة حسه »[4]. أما السمعاني فاستعمل المصطلح بمعنى الإتقان، حيث قال:« ويبالغ في تحسين الخط وتجويده »[5].

5. **الجزاء:**« كل ما يترتب عن العمل من مثوبة وعقوبة »[6].ورد هذا المصطلح في القرآن بمعنيين:

أ. **المكافأة:** قال تعالى:﴿وَجَزَىٰهُم بِمَا صَبَرُواْ جَنَّةً وَحَرِيرًا﴾[الإنسان، الآية: 12]،أما في السنة فقد ورد بنفس المعنى الذي ورد به في القرآن الكريم(المكافأة):« من أعطى عطاء فوجد فليجز به»[7].

---

(1)ابن جماعة، مصدر سابق، ص77.

(2)أحمد مختار عمر، المعجم الأساسي، مرجع سابق، ص277.

(3)ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، وقف على طبعه وتصحيحه وتقييد حواشيه للمرة الأولى إدارة الطباعة المنيرية، مصر، د. ت، د. ط، ص34.

(4) القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص208.

(5)السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، ص579.

(6)أحمد مختار عمر، المعجم الأساسي، مرجع سابق، ص284.

(7) أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني: سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب بر الوالدين، حديث رقم: 5137.

ب. الغناء:« الغناء والكفاية كقوله تعالى:﴿لَّا تَجۡزِي نَفۡسٌ عَن نَّفۡسٖ شَيۡـٔٗا ﴾[البقرة، الآية: 123]والجزاء ما فيه الكفاية من المقابلة إن خيرا فخير وإن شرا فشر »[1].

كما ورد المصطلح(الجزاء) من خلال(السياسة) لابن سينا بمعنى الثواب والمكافأة. قال ابن سينا رحمه الله تعالى:« وأن يجعل ذلك خالصاً لوجه الله تعالى ... ولا يترصد له جزاء »[2].

6. **الاختبار:** ورد هذا المصطلح من خلال(السياسة) لابن سينا بمعنى الامتحان والتجريب والابتلاء، حيث يقول:« فلذلك ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختبار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه »[3]. أما القاضي عياض فقد أورد هذا المصطلح بمعنى التجريب والامتحان، قال:« وأراد اختبار حسه وصحة ذهنه»[4].

خامساً: ألقاب رجال العلم:

يمثل المعلم دورا حاسما في العملية التعليمية/ التعلمية، فهو يتحمل مسؤولية تعليم التلاميذ في مختلف المؤسسات التربوية، وقد أطلقت على المهتمين بتدريس وتأديب الأطفال ألقاب عديدة نحاول حصرها وتقديمها من خلال هذه الأسطر:

1. **المعلم:**جاء مصطلح(المعلم)عند ابن حجر الهيثمي بمعنى: المربي أو المدرس، حيث قال:« ... فإن من عادة أن الأولاد يحضرون بأنفسهم فلا يلزم المعلم إحضارهم لأن العمل يتوقف عليه »[5]. والمعلم هو الذي يعلم الأطفال في الكُتَّاب.

---

(1)المناوي،مرجع سابق، ص125.

(2) ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص75.

(3) ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص87.

(4) القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص208.

(5)ابن حجر المكي الهيثمي، مرجع سابق، ص71.

2. **المؤدب:**ورد هذا المصطلح(المؤدب) من خلال(السياسة) عند ابن سينا بمعنى: المعلم، حيث يقول:« ... وينبغي أن يكون مؤدي الصبي عاقلا، ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق... »[1]. أما ابن خلدون فقد استعمل مصطلح(المؤدب) بمعنى: المؤدب والمعلم حيث يقول:« فيكون الزمان معلمه ومؤدبه »[2]. والمؤدب هو الذي يقوم بتأديب أطفال الخلفاء ويعلمهم وهو« من الألقاب التي ظهرت في الدولة الأموية، فكان الخلفاء وأرباب الحكم يتخذون المؤدبين لأولادهم، يعلموهم ويؤدبونهم، نجد هذا اللقب في الوصايا التي أوصى بها الخلفاء وغيرهم لمؤدبي أولادهم »[3].

3. **المدرس:**ورد مصطلح(المدرس)عند ابن جماعة بمعنى: الشيخ، العالم(المعلم) الذي يلقي الدرس، قال:« جرت العادة أن يقول المدرس عند ختم كل درس: والله أعلم»[4] و« أقدم ذكر له عند نشوء المدارس في القرن الرابع للهجرة، وهو الذي يتصدى لتدريس العلوم، ومأخوذ من درست الكتاب دراسة إذا كررته للحفظ »[5].

4. **المعيد:**هو ثاني رتبة بعد المدرس، وأصل موضوعه: إذا ألقى المدرس الدرس أعاد المعيد للطلبة ما ألقاه المدرس غليهم ليفهموه ويحسنوه، على أن يكون من الصلحاء الفضلاء، وفضلاء الصلحاء، صبورا على أخلاق الطلبة، حريصا على فائدتهم وانتفاعهم[6].

---

(1)ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص84.

(2)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص160.

(3) سعيد الديوه جي: التربية والتعليم في الإسلام، د. ت، د. ط، ص103.

(4)ابن جماعة، مصدر سابق، ص69.

(5) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص103.

(6) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص104.

5. **الشيخ:**استعمل ابن عبد البر مصطلح(الشيخ) وعنى به: المعلم والمدرس الذي يتلقى الطلبة العلم على يديه كما جاء في قوله:« وروى عيسى بن سعيد المقرئ شيخاً رحمه الله عن أبو الحسن أحمد بن محمد ... »[1]. أما عند الغزّالي فقد جاء من خلال(الإحياء) بمعنى: العالم المعلم، قال الغزّالي:« ... ويحتج بأنه حكى كيت وكيت عن بعض المشايخ وبعض الأكابر »[2].

والشيخ هو« الأستاذ والعالم الجليل الكبير في العلم والفضل ومكارم الأخلاق، يطلقه العلماء على من يأخذون عنه، ولبعضهم معجم لشيوخه الذين درس عليهم وأجازوه »[3].

6. **الأستاذ:** ورد مصطلح(الأستاذ)عند الإمام السمعاني وعنى به: العالم أو الشيخ المملي أو الحافظ. قال:« ... مثل أن يقول له: أيها الأستاذ، أو أيها العالم، أو أيها الحافظ ونحو ذلك »[4]. والأستاذ هو:« المدرس– كما نعلم– ويطلقونه على من تفوق في علم أو أكثر، كالأستاذ الرئيس أبي علي بن سينا »[5].

7. **الإمام:** استعمل السمعاني مصطلح(الإمام) بمعنى: المقدم في العلم الذي انتهت إليه الرئاسة والإمامة فيه. قال المؤلف:« أخبرنا الإمام أبو يعقوب يوسف بن أيوب الهمذاني »[6]. كما ورد هذا المصطلح عند ابن خلدون وعنى به: كبار علماء المذهب وأشهر رجاله. قال:« وأيضا فقد دخل الخلل من ذلك في الفتيا، فإن غالب الأقوال المعزوة

---

(1) ابن عبد البر، مرجع سابق، ص24.

(2) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، صحح بإشراف الشيخ عبد العزيز السيروان، دار القلم، بيروت، لبنان، ج1، ص38.

(3) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص104.

(4) السمعاني، مرجع سابق، ص517.

(5) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص104.

(6) السمعاني، مرجع سابق، ص243.

غير مروية عن أئمة المذهب »[1]. والإمام:« هي أعلى الدرجات العلمية، ويطلقونها على أكبر العلماء والمجتهدين كالإمام أبي حنيفة النعمان بن ثابت والإمام الغزّالي رحمهما الله »[2].

8. **المحدث:** ورد مصطلح(المحدث)عند الإمام السمعاني وعنى به: المملي وراوي الحديث للطلبة، ويستفاد ذلك من قولـه:«... ينبغي للمحـدث أن يصلح هيئته...»[3]. أما ابن جماعة فقد ورد عنده مصطلح(المحدث) بمعنى الاصطلاح الحديثي للكلمة الذي يعرف المحدث بأنه:« وقد رمز بالأحمر جماعة من المحدثين والفقهاء وغيرهم لقصد الاختصار »[4].

ويراد به أيضا الذي« يتعاطى علم حديث النبي– صلى الله عليه و سلم– بطريق الرواية والدراية والعلم بأسماء الرجال وطرق الأحاديث والمعرفة بالأسانيد وغير ذلك»[5].

9. **المقرئ:** استعمل ابن جماعة مصطلح(المقرئ) بمعنى: معلم القرآن. ويستفاد ذلك من قوله:« أن يجلس بين يدي الشيخ جلسة الأدب كما يجلس الصبي بين يدي المقرئ »[6].

والمقرئ هو:« الذي يقرئ القرآن العظيم، ولذا غلب اختصاصه في العرف على مشايخ القراءة. وللمقرئين شيخ يسمونه« شيخ المقارئ »»[7].

---

(1) ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص129.
(2) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص104.
(3) السمعاني، مرجع سابق، ص183.
(4) ابن جماعة، مصدر سابق، ص134.
(5) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص104.
(6) ابن جماعة، مصدر سابق، ص103.
(7) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص105.

سادساً– ألقاب طلاب العلم:

وكان للفتيان وطلبة العلم ألفاظ ومصطلحات خاصة بهم نشير إلى عدد منها فيما يلي:

1. **المبتدئ:**أطلقه الإمام الغزّالي من خلال كتابه(الإحياء) وعنى به: طالب العلم الجديد في طلبه الذي ليس له دراية بمبادئ العلم الذي هو بصدده، فيقول:«... ومنع المبتدئ عن الشبه يضاهي منع الحديث بالإسلام عن مخالطة الكفار »[1].وقال أيضا:« ويجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة »[2].وقاله ابن جماعة أيضـا:« وإذا اجتمع قلبه فلا ينتقل من خير حاجة، فإن ذلك مكروه للمبتدئين جدا وأشد منه كراهية تنقلهم من خلال كتاب إلى كتاب... فإنه علامة على الضجر واللعب وعدم الفلاح »[3]. فالمبتدئ هو الصبي الذي يلتحق بالكتاب أو المسجد لتعلم القراءة والكتابة والحساب وشيء من فنون العربية والقرآن الكريم. فوجب على المعلم أن يندرج معه في ذلك شيئا فشيئا وقليلا يؤدي به الأمر إلى الانقطاع عن الدراسة.

2. **البليد:**استعمل ابن خلدون مصطلح(البلداء) جمع بليد وعنى به: الأشخاص الذين يفتقرون إلى الذكاء والفطنة. فيقول:«... لأن الأفعال الاختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع وإنما هو يستمر بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة، فيظنها المشاهد طبيعية، كما هو رأي كثير من البلداء في العربية »[4]. أما القاضي عياض فورد مصطلح(البليد)عنده بمعنى: ضعف الذكاء حيث يقول:«... ورب بليد الطبع غبي

(1) الغزالي، الإحياء، مرجع سابق، ص52.

(2) الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق، ص68.

(3) ابن جماعة، مصدر سابق، ص142.

(4) ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص341.

الفطرة لا يضبط شيئا فوق هذا السن، ونبيل الجبلة ذكي القريحة، يعقل دون هـــذا السن »[1].

3. **التلميذ:** يرد هذا المصطلح عند الغزّالي من خلال(الإحياء) بمعنى طالب العلم الذي يأخذ عن غيره مع اللزوم والمتابعة ونستشف ذلك من قوله:« وكما أن حق أبناء الرجل الواحد أن يتحابوا ويتعاونوا على المقاصد كلها، فكذلك حق تلامذة الرجل الواحد التحاب والتوادد »[2]. والتلميذ هو:« الذي يتتلمذ عن غيره... كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم أو التكوين »[3].

4. **الجاهل:** ورد مصطلح(الجاهل)عند ابن عبد البر وعنى به الشخص الذي يفقد العلم والمعرفة حيث قال:« ... لا يدفع هذا إلا جاهل أو متجاهل مخالف للسلف في الأحكام »[4]. أما الإمام الغزّالي قد ورد مصطلح(الجاهل) من خلال كتابه(منهاج المتعلم) بمعنى عدم المعرفة بالشيء، حيث يقول:« ... فإن لم يصبر على مشقة العلم ساعة، يبقى في ظلمات الجهل أبداً ... »[5].

أما ابن خلدون فقد استعمل هذه اللفظة بمعنى عدم العلم بالشيء، وذلك في قوله:« ... أو يأتي بما لا فائدة فيه. فهذا شأن الجهل والقحة »[6].

5. **الصبي:** جاء مصطلح(الصبي) من خلال(منهاج المتعلم) للغزالي وعنى به: منذ التمييز إلى سن الالتحاق بالمدرس، يقول في هذا الشأن:« وهذه التربية واجبة على

---

(1) القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص64.

(2) أبو حامد الغزالي، الإحياء، مرجع سابق، ج1، ص56.

(3) عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص382.

(4)ابن عبد البر، مرجع سابق، ج2، ص77.

(5)أبو حامد الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق، ص90.

(6)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص343.

الأب لا على الأستاذ، فإن الابن على ما رآه في حال الصبا من الأقوال والأفعال »[1].
أما عند القاضي عياض فجاءت بمعنى: السن المبكر الذي لا يفقه فيه، وفي هذا يقول:« فيصححون سماع الأعجمي والأبله والصبي الذين لا يفقهون ما يقرأ ... »[2].أما الإمام السمعاني فقد ورد عنده هذا المصطلح(الصبي) بمعنى: الصغار، يقول:« ليعم بالسلام كافة المعلمين حتى الصبيان غير البالغين... »[3].

6. **الطالب:** جاء مصطلح(الطالب)عند ابن عبد البر بمعنى: المتعلم الراغب في التزود بالعلم، حيث يقول:« ... وخوفا من أن يطلع الطالب على ما هم فيه من النقص والتقصير ...»[4]. كما استعمل ابن خلدون في(المقدمة) مصطلح(الطالب) بمعنى المتعلم الراغب في التزود بالعلم حيث يقول:« ورجع- أي على ناصر الدين المسند- إلى المغرب بعلم كثير وتعليم مفيد ونزل بجاية واتصل سند تعليمه في طلبتها »[5].

7. **العريف:** استعمل ابن سحنون هذا المصطلح(العريف) وعنى به: الذي ختم القرآن وهو مستغن عن التعليم فيعين نقيباً يساعد المعلم على تدبير شؤون باقي الصبية. قال ابن سحنون:« ولا يجعل لهم عريفا منهم إلا أن يكون الصبي قد ختم وعرف القرآن وهو مستغن عن التعليم فلا بأس بذلك »[6].

8. **المتعلم:** ورد مصطلح(المتعلم)عند ابن جماعة بمعنى: الطالب في الحلقات الدراسية وهو الذي تجاوز مرحلة تعليم الصبي في الكتاتيب. أي بلغ درجة من الرشد

---

(1)أبو حامد الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق، ص78.
(2)القاضي عياض، الإلماع، مرجع سابق، ص142.
(3) السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، مرجع سابق، ص221.
(4)ابن عبد البر، مرجع سابق، ج2، ص172.
(5)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص167.
(6)ابن سحنون، مصدر سابق، ص98.

والوعي حتى قرر بذاته اختيار وطريق العلم والسعي إليه، وهذا ما يتناسب مع ما كان معروفاً قديماً لدى المربين المسلمين من تقسيمهم مراحل التعليم إلى قسمين: مرحلة التأديب للأطفال ومرحلة التعلم والتعليم لطلبة العلم. أما ابن خلدون فقد استعمل لفظة(المتعلم)في(المقدمة) وقد عنى بها: طالب العلم وفي ذلك يقول:« اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج »[1].

9. **الرحالة:** ورد مصطلح(الرحالة)عند الإمام السمعاني بصيغة الجمع(الرحالين) وعنى به: المكثرين من السفر في طلب العلم، وفي ذلك يقول:« وأكثر الرحالين تجتمع في حاله الصفتان اللتان يقوم بهما له العذر في تدقيق الخط »[2]. أما ابن خلدون فقد ورد عنده مصطلح الرحالة بمعنى: الطلبة الكثير والسفر والترحال في طلب العلم حيث يقول:«... حتى أنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أن عقولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب »[3].

10. **المعيد:** جاء مصطلح(المعيد) عند ابن جماعة بمعنى: الطالب الحاذق الذي أسندت إليه مهام سد النقص وتفهيم المغلق. وتوضيح المشكلات ومساعدة الطالب على تجاوز الصعوبات فتكون وظائفه من باب تهيئته للقيام بدور التعليم فيما بعد. يقول ابن جماعة:« وينبغي للمعيد أن يقدم أشغال أهلها على غيرهم في الوقت المعتاد أو الشروط. إن كان يتناول معلوم الإعادة لأنه متعين عليه ما دام معيداً وأشغال غيرهم نفل أو فرض

(1)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص347.

(2)السمعاني، أدب الإملاء والاستلاء، مرجع سابق، ص586.

(3)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص168.

كفاية وأن يعلم المدرس أو الناظر بمن يرجى فلاحه ليُزَاد ما يستعين به ويشرح صدره، وأن يطالهم بعرض محفوظاتهم إن لم يعين لذلك سمي معيداً »[1].

فالمعيد مصطلح يراد به تسمية الحاذق الماهر المتفوق من الطلبة ويعين معيداً ويكلف بمساعدة المدرس في عملية تعليم الطلبة بتوضيح المبهم من العلوم وما استغلق عليهم من الدروس التي يقدمها المدرس، كما يستشار في اختيار من يعينه من الطلبة في هذا الأمر.

سابعاً- إدارة المدرسة:

اعتنى العرب والمسلمون في الدولة الإسلامية بالمؤسسات التعليمية وأوجدوا لها موظفين يقومون بالإشراف عليها وعلى حسن سيرها ووضعوا لكل موظف اسما يعرف به، نشير على بعضها فيما يلي:

1. **الناظر:** ورد مصطلح(الناظر) عند ابن حجر الهيثمي وعنى به: المسؤول والحافظ لهذا المكتب والمكلف بجميع شؤونه، حيث يقول:« ما قولكم رضي الله عنكم وأرضاكم وجعل الجنة متقلبكم ومثواكم في مكتب موقوف على عدة أيتام فقرر ناظره فقيها بقراءتهم وتأديبهم»[2].

والناظر هو:« الذي يتولى النظر في إدارة المدرسة وإليه المرجع في كافة الأمور، ويكون من العلماء وأصحاب الرتب في الدولة، يرجع إليه في أوقاف المدرسة وصرفها وتنميتها ويشرف على التدريس وطلاب العلم وما في المدرسة من أقسام مختلفة »[3].

---

(1) ابن جماعة، مصدر سابق، ص139.

(2) ابن حجر المكي الهيثمي، مرجع سابق، ص68.

(3) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص99.

2. **المشرف:**« وهو الذي يشرف على المدرسة وما فيها، ويرجع إلى الناظر هذا إذا كان مشرفاً على المدرسة كافة... ويكون في خزانة الكتب مشرف على الخزانة وما فيها، وكذا مشرف على المطبخ والمخزن »[1].

3. **الكاتب:** استعمل ابن عبد البر هذا المصطلح وعنى به: المحترف للكتابة والتدريس حيث يقول في هذا المعنى:« قال أبو عمرو: ذكر محمد بن سعيد كاتب الواقدي أن ... »[2].

والكاتب هو الذي« يتولى تحرير الكتب والرسائل بين الناظر وأقسام المدرسة أو التي ترد خارج المدرسة ويحفظ السجلات والأوامر الرسمية أو المخابرات وأول كاتب في المستنصرية هو العدل أبو منصور الفاضل بن محمد »[3].

هذا الذي ذكرناه ما هو إلا جزء يسير لا يكاد يذكر من كثير عظيم، فالمقام لا يتسع له، وحتى نوفي تراثنا التربوي ومن ثم المصطلحات التي دلت على المفاهيم التي وردت في ثنايا الكتب والمؤلفات والمصنفات لا بد له في التشمير على السواعد وقضاء النهار وبياضه والليل وسواده حتى نعطي هذا التراث حقه وننفض عنه التراب الذي جثم على صدره. فلا مستقبل بدون ماض نعرفه وننشره ونحققه ونستفيد منه.

---

(1)المرجع نفسه، ص99.

(2) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، مرجع سابق، ص45.

(3) سعيد الديوه جي، مرجع سابق، ص99– 100.

المبحث الرابع: المصطلح التربوي عند المحدثين.

تحدثنا في المبحث السابق عن المصطلح التربوي عند المتقدمين وكيف اعتنوا به عناية فائقة فكان من صلب لغتهم أصيلا نابعاً من بيئتهم الاجتماعية والثقافية، غير أن هذا لم يمنعهم من الإفادة ممن حولهم من شعوب الأرض وترويضه– إن صح التعبير– لينسجم ولسانهم حتى تقبله الأذن وينتفع به الناس. لكن دار الزمان دورته، وأفل نجم الإمبراطورية الإسلامية و« صحونا على صرخة مدوية تتجاوب أصداؤها ببلاد العرب لنستعيد مكاننا في ركب الحضارة والمدنية وإذا لغتنا قد سبقها ركب العلم وضلت أوضاعها في صورة الحياة الجديدة وتردد علماؤنا في مجال الدراسة والترجمة بين الاقتباس والنحت والحرفية »[1].

في الوقت الذي« كونت أمم الغرب حضارات مادية سرت عمقا في أعماق المحيطات، وسمت ارتفاعاً تجوب المجرات، ونفذت أفقاً في عقل الإنسان وجيناته وهي عين على ما دق في دماغه وما تمجهر في خلاياه، كما أن العالم اليوم تقلص ليصبح نقطة في شاشة الحاسوب يقبلها حيث يشاء وينفذ أبعادها من أين شاء، أو فضاء رحباً يجمع شتاته عالم المنقولات المريبة أو المسموعات المنقولة، وهذه هي التحديات الكبـرى التـي علـى لغتنـا العربيـة أن تكون قادرة على السير في موكبها والتحدث بنفس معاييرها»[2].

(1) زهير الكتبي: الخطوات الإيجابية في توحيد المصطلحات العلمية، اللسان العربي، العدد الرابع، 1966، ص141.

(2) أحمد شعلان: جهود مكتب تنسيق التعريب في قضايا اللغة العربية والتعريب خلال ثلاثين سنة، مجلة اللسان العربي، العدد أربعة وأربعون، 1998، ص70.

و« أصبح الغربيون– بصفة خاصة– يستنبتون العلم بلغاتهم ويخترعون المخترعات، ويمطرون العالم يوميا بمئات المصطلحات والألفاظ الجديدة »[1].

واتجهت أنظار الدول الغربية إلى الدول العربية والإفريقية فاحتلت معظمها ونهبت خيراتها واستولت على مواردها وثرواتها خدمة لاقتصاداتها وناضلت الشعوب حتى تحررت ولما قررت النهوض ومواكبة التطور الحاصل في العالم وجدت نفسها بعيدة عنه بعشرات السنين. فقد كانت دواليب هذه الدول ومؤسساتها التعليمية معطلة أولا تتعامل باللغة العربية. وبعد استقلال هذه البلدان شعرت بأن استعمال اللغة العربية في الإدارة والتعليم وفي الحياة العامة بكل تفصيلاتها هو المظهر اللائق بها وبالتالي العودة إلى أمجاد الأمة الإسلامية. لكنها اصطدمت بالكم الهائل الذي تفرزه الحضارة الغربية وكان لا بد من مواكبة هذا التحول الذي طغى وامتد حتى لم يعد يرى له ساحل. فأرادت أن تساير هذا التقدم وبسرعة توازي سرعة الإنجازات العلمية والاختراعات العلمية الحديثة لكنها لم توفق بسبب الرصيد المصطلحي الذي كان لا يلبي احتياجات الوطن العربي فكان لا بد فـ« الاتصال بأوروبا ومحاولة نقل العلوم الحديثة والنظم الجديدة والمفاهيم الحضارية الأوربية إلى اللغة العربية »[2].

ومنذ أوائل القرن العشرين عادت للغة العربية مكانتها في التعليم في المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها، كما أنشئت الجامعات وكانت العربية مقصورة على كليات الآداب والعلوم الإنسانية. وكلما زادت الحاجة إلى التعليم والتعلم سارعت الدول العربية إلى إنشاء المزيد من الجامعات والمعاهد غير أن تدريس العلوم باللغة العربية ما يزال

---

(1)أحمد شعلان: جهود مكتب تنسيق التعريب في قضايا اللغة العربية والتعريب خلال ثلاثين سنة، مجلة اللسان العربي، العدد أربعة وأربعون، 1998، ص71.

(2)محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مرجع سابق، ص30.

محتشما بل لا يكاد يذكر، فقد كان في أبناء هذه الأمة من يرى أن تعليم العلوم لا يتم إلا باللغة الأجنبية وأن العربية قاصرة ولا تفي بالغرض.

« إن ارتباط علومنا باللغة الأجنبية المستمر في سبيل الوصول إلى المعرفة بدلا مـن ربطها باللغة العربيــة... وأدى ذلك إلى بقــاء الأمة ناقلــة بدلا من أن تكون مبدعـة»[1].

وأما هذا الوضع الخطير انبرى علماء الأمة ومفكروها إلى البحث عن الحلول التي تحول دون بقاء الأمة في مؤخرة الركب، وعملوا كل ما في وسعهم من أجل تقليص الهوة بينها وبين الأمم المتقدمة، وأدى ذلك إلى تكاتف الجهود شرقا وغربا فكانت المجامع اللغوية والمؤسسات الوطنية والهيئات الرسمية التي عملت على نقل العلوم في مختلف المجالات في أوربا إلى البلاد العربية، غير أن تشعب العلوم وأكثر منها اتجه إلى القائمون على هذه الهيئات إلى العناية بالمصطلحات التي يجب وضعها بطريقة سليمة من أجل مسايرة التقدم العلمي الحاصل في العالم. والمصطلح التربوي جزء من هذه المصطلحات الكثيرة التي اعتنت به المجامع والهيئات وحتى الأشخاص، وقد أضحى من الضروري تسليح المهتمين والمختصين والباحثين في الشأن التربوي والبيداغوجي بالمفاهيم التي تيسر لهم استيعاب المستجدات من المصطلحات في هذا الحقل المعرفي الذي تتنازعه عدة حقول أخرى وكل ذلك حتى يتحقق لدى هؤلاء الدراية الكاملة ومن ثم إتقان المهام التربوية والبيداغوجية التي يقومون بها ليكون منتوجهم بالجودة التي ينشدها المجتمع.

---

(1) عبد الرؤوف خربوش: تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، اللسان العربي، العدد خمسون، ديسمبر(كانون الأول)، 2000، ص64.

مصادر المصطلح التربوي عند المتأخرين:

- المعاجم المتخصصة في التربية.
- الموسوعات التربوية.
- المجلات التربوية المتخصصة.
- الأبحاث والدراسات التربوية الأجنبية أو العربية.
- مراكز البحث التربوي.
- الهيئات الدولية مثل(اليونسكو) أو الإقليمية مثل(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) أو الجهوية مثل(مكتب تنسيق التعريب بالمغرب).
- جهود الأفراد سواء في بلاد الغرب أو في البلاد العربية.
- المنظمة العربية للترجمة.

أ. أسماء أماكن التعليم:

1- روضة الأطفال: مؤسسة تربوية تخصص للأطفال في مرحلة العمر التي تلي الحضانة وقبل المدرسة الابتدائية[1].

وهي مؤسسة للأطفال يلتحق بها الأطفال منذ الرابعة من عمرهم، وحتى السادسة وتسبق المرحلة الابتدائية[2].

2- الجامعة: مؤسسة عمومية(أو خاصة) تتألف من عدد من الكليات المتخصصة مهمتها منح تعليم عال ومتخصص والإشراف على البحث الأكاديمي.

---

(1)مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم علم النفس والتربية، ج1، إشراف: عبد العزيز السيد، إعداد: فؤاد أبو حطب وآخرون، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص69.

(2) اللقاني، والجمل، مرجع سابق، ص184.

مؤسسة عمومية تتألف من وحدات« بعضها يمكن أن يكون ذات شخصية قانونية، تؤدي بشكل منسق مهام التعليم العالي والبحث »[1].

3- الكليّة: وحدة دراسية علمية تمثل مع وصيفاتها المؤسسات العلمية الثقافية التي تتكون منها الجامعة.

4- المدرسة:« لفظ عام يدل على جميع المؤسسات التي يجري فيها التعليم »[2]. ومنها المدرسة الابتدائية: التي تقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة حتى سن العاشرة أو الحادية عشر أو الثانية عشر أو ..... السابعة عشر.

5- الثانوية: مؤسسة عمومية أو خاصة تمنح تعليما عاما لمدة ثلاث سنوات يختتم في حالة النجاح بشهادة الباكالوريا التي تتيح الالتحاق بالجامعة أو بمدرسة من المدارس العليا.

6- الثانوية التقنية: مؤسسة عمومية تمنح تعليما تقنيا لمدة ثلاث سنوات يختتم في حالة النجاح بشهادة الباكالوريا التي تتيح الالتحاق بالجامعة أو بمدرسة من المدارس العليا[3].

7- المتوسطة: مؤسسة عمومية تمنح تعليما عاما لمدة أربع سنوات يختتم في حالة النجاح بشهادة التعليم المتوسط أو بمعدل سنوي مقبول.

مما سبق يتبين لنا أن الأسماء التي أطلقت على المؤسسات التعليمية تختلف اختلافا كبيراً عن الأسماء التي أطلقها أسلافنا عليها ولم يبق منها سوى المسجد كمؤسسة

---

(1) بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث(عربي- إنجليزي- فرنسي)، مصدر سابق، ص151.

(2)المصدرنفسه، ص285.

(3)المصدرنفسه، ص152.

تستقبل الأطفال دون سن التمدرس أو الزوايا التي ما زالت في المغرب العربي تقوم بنفس الدور الذي كانت تقوم به منذ أن وجدت.

ثانيا- طرائق التدريس:

الطريقة:« مجموعة تقنيات مضبوطة ودقيقة ومرتبة حسب قواعد وتوظف بشكل واع قصد تحقيق هدف »[1].« مجموعة مهيكلة من المبادئ التي توجه علاقة المكون بالمشارك وتناول المعرفة واختيار التقنيات »[2].

وقد أطلقها المتأخرون على طرائق التعليم أسماء عديدة نذكر منها:

1- **الطريقة الإجمالية:** تقتضي البدء بالكل للوصول إلى الجزء عن طريق تحليل الجمل إلى الكلمات إلى الحروف[3].

2- **الطريقة الاستقرائية:**أسلوب استدلال منطقي يقتضي تعميم المعطيات الخاصة المحدد عليها انطلاقا من عدد محدود من العناصر على مجموعة[4].

3- **طريقة الاستكشاف:**طريقة يبادر فيها المتعلم بالبحث عن عناصر المفهوم واستكشافها[5].

4- **الطريقة الاستنتاجية:** نمط من الاستدلال المنطقي يدرس شبكة من القضايا المترابطة انطلاقا من العام إلى الخاص[6].

---

(1) لورسي وزوقاي،مصدر سابق، ص159.

(2) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص212.

(3)المصدرنفسه، ص215.

(4) المصدرنفسه، ص215.

(5) المصدرنفسه، ص216.

(6) المصدرنفسه، ص216.

5- **طريقة الأسئلة الحرة:** يعتمد عليها المعلم عندما يريد أن يثير التفكير أو يرفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ، أو عندما يرى ضرورة مشاركة التلاميذ في مواقف التدريس وهي لا تعتمد على الإلقاء ولكنها تعتمد الحوار كأسلوب يقصد التهيئة واستقبال معلومات جديدة[1].

6- **طريقة الجملة:** طريقة لتعليم القراءة أو الكتابة، تبدأ بتعلم الجملة قبل الأحرف والكلمات[2].

7- **طريقة حل المشكلات:** تعتمد هذه الطريقة على صياغة موضوع الدرس على هيئة تشكله أو سؤال يثير اهتمام التلاميذ، ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حل المشكلة مثل جمع المعلومات وتصنيفها والملاحظة الدقيقة للعوامل المرتبطة بالمشكلة وإجراء التجارب وتحليل النتائج وتفسيرها مما ينمي لديهم روح البحث وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي[3].

8- **طريقة تآلف الأشتات:** هي إحدى طرق تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب وإكسابهم المفاهيم العلمية وتعتمد على فهم وتدارك الأشياء التي تبدو مختلفة[4].

9- **الطريقة البيداغوجية:** نظام مبوب(Condifie) من التقنيات والوسائل هدفه هو تسهيل الممارسة التربوية. أو عمل يسمح بالإمضاء إلى المقصد المحدد[5].

---

(1)أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2013، ص197.

(2)اللقاني، والجمل، المرجع السابق، ص199.

(3) محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432هـ/2011م، ص88- 89.

(4) محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، مرجع سابق، ص92.

(5) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص215.

10- **الطريقة الهيرباتية:** من الطرق التي ترتبط بشكل أو بآخر بطريقة العرض، الطريقة الهيرباتية بخطواتها الخمس: المعرفة- العرض- الربط- التعميم- التطبيق. وهي لا تزال شائعة وتتداخل مع طريقتي المحاضرة والنقاش[1].

لا يمكن في هذا المقام إحصاء كل طرائق التعليم والتدريس نظرا لعددها الكبير كما أنها اتخذت أنماطاً وأشكالا مختلفة وصارت بحسب الحاجة والموقف التعلمي. فأصبح المعلم أو الأستاذ ينتقي الطريقة التي تناسب الدرس والفوج الذي يدرسه، كما أن يضع في الحسبان النتائج المتوخاة من استعمال هذه الطريقة أو تلك.

ومع توفر المفاهيم المتخصصة في مجال التربية والموسوعات والمؤلفات يمكن للعاملين في ميدان التعليم الاطلاع على هذه الطرائق وخصائصها وكيفيات تطبيقها ثم العمل بها حتى يتم الوصول إلى الأهداف المنشودة.

الوسائل التعليمية:

1-**السبورة:** لوح عريض مستوي خشن أبيض يستخدم للكتابة عليه وشرح الدروس للتلاميذ باستخدام أفلام الخط العريض الملونة.

2- **فيلم فيديو**: أداة تحفز التلاميذ وتدفع بهم إلى التركيز على ما يعرضه الفيلم من وقائع وأحداث ومعلومات أساسية.

الوسيلة التعليمية: هي كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات تعليمية داخل الفصل أو المدرسة.

(1) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص78.

والوسائل التعليمية هي: وسائل معينة على تدريس المواد المختلفة وتوفر الجهد وتخفف العبء عن كاهل المعلم وتسهم في رفع مستوى المتعلم في أية مرحلة من المراحل التعليمية.

أو هي كل طريقة أو أداة علمية أو فنية مادية أو لغوية تساعد المربي على إيصال المعلومات والمهارات ونقلها وتكوين أو تصحيح وجهات النظر لدى المتعلمين[1].

وقد سميت هذه الوسائل بأسماء وألقاب نذكر منها:

1. **الإذاعة المدرسية:** حيث تقدم من خلال برامج مختلفة ومتنوعة أثناء الاستراحة.

الوسائل البصرية: وتشمل:

- الصور الفوتوغرافية.
- الصور المتحركة العامة.
- صور الأفلام.
- الشرائح بأنواعها.
- الرسومات التوضيحية والبيانات.
- العينات.
- الخرائط والكرات الأرضية.
- تجارب العرض.
- المعارض والمتاحف.

---

(1) هدى علي جواد الشمري: طرق تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003، ص127.

- اللوحة المغناطيسية....

2. **الوسائل السمعية:** وتضم الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع في عملية التعلم واكتساب الخبرات وهي:

- المذياع.
- المسجل.
- مكبرات الصوت.
- مختبرات اللغة.

3. **الوسائل السمعية البصرية:** وتشمل الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر وهي:

- التلفاز.
- الأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة.
- الشرائط الوثائقية.
- الشرائح بمرافقة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.
- الأنترنت.

يلاحظ مما تقدم أن الوسائل التعليمية لم تعد تقتصر على القلم والورق بل تطورت تطوراً مدهشاً جعل عملية التعلم والتعليم سهلة لطلبة العلم إذا أحسنوا استخدامها كما أنها معينة للمعلم إذا أحسن اختيارها واستخدامها لتوضيح ما يريد تقديمه لطلابه من دروس.

رابعا– التقويم:

تتحدث في هذا المقام عن المصطلحات الدالة على التقويم أو ما يقوم مقامها وهي كالآتي:

التقويم: يأتي مصطلح التقويم بمعنى إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع.

1. **تقويم إجمالي(ختامي):** يتم في نهاية المنهج ويضم نتائج التقويم الثنائي التي حصل عليها الطالب على مدى العام الدراسي[1].

2. **تقويم بنائي(مستمر):** يتم مواكبا لعملية التدريس مستمرا باستمرارها.

3. **تقويم تأكيدي:**تعرف من خلاله مدى تطبيق المتعلم لمجموعة المهارات التي اكتسبها ويشمل كافة جوانب العملية التعليمية.

4. **تقويم تعاون شامل:**يشترك فيه من جهة أو هيئة أو مؤسسة تعليمية يشمل كافة جوانب العملية التعليمية.

5: **تقويم ذاتي:** يعني إصدار حكم شخصي ذاتي على أداء الفرد وهو مرتبط بالتعليم الذاتي[2].

6. **التقويم المبدئي:**يطلق عليه أيضاً التقويم التمهيدي أو الاستهلالي أو الاستفتاحي وهو يتم قبل البدء في تطبيق البرنامج التعليمي[3].

---

(1)هدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص136.

(2) اللقاني، والجمل، مرجع سابق، ص138.

(3) المرجع نفسه، ص285.

التقويم التكويني:يطلق عليه التقويم البنائي أو الشكلي وأحيانا التطوري ويلعب دورا هاما في العملية التعليمية ويجري في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج أو البرنامج التعليمي[1].

تقويم الأقران:يعرف بتقويم الجماعة لعضو فيها أو تقويم الفرد لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها[2].

رائز:نوع من التقويم نهدف بواسطته إلى قياس صفات ومتغيرات نفسية كالذكاء والاتجاهات والمواقف[3].

الاختبار:امتحان كتابي أو شفوي يتعلق بالبرنامج الدراسي يهدف إلى قياس المعارف والكفاءات المكتسبة وفق معايير محددة مسبقاً.

الاختبار الداخلي:يعده المدرس في مادة من المواد ويجريه لتلاميذه داخل القسم وفي حرم المؤسسة.

الاختبار الخارجي:هو كل اختبار تعده وتصححه لجان مستقلة.

امتحان:إجراء للتقييم في صيغة فرض أو تمرين يهدف إلى تقدير أداءات التلاميذ قصد ترتيبهم[4].

---

(1) اللقاني، والجمل، مرجع سابق، ص286.

(2) محمد السيد علي، مرجع سابق، ص288.

(3) لورسي وزوقاي، مصدر سابق، ص126.

(4)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص187.

مباراة:إجراء للتقييم في صيغة فرض أو تمرين يتبارى فيه مرشحون من أجل ولوج سلك دراسي أو مؤسسة أو مهنة معينة أو الحصول على لقب جائزة وذلك اعتمادا على موقعهم داخل ترتيب معين وتقوم المباراة على انتقاء عدد مطلوب من المترشحين[1].

دار التدريس:دار مخصصة للتدريس ظهرت ابتداء من القرن الرابع الهجري(10م) وهي بذلك سابقة في الظهور على المدرسة ولاحقة لخزانات الكتب وبيوت الحكمة ودور العلم وهي مكان للتدريس والتعليم. توقف عليها الكتب وتقام بها مساكن للغرباء وتخصص لهم نفقات لمعيشتهم وتسمى أيضا(دار القراء)[2].

واجب مدرسي:نشاط تعليمي يقوم به التلاميذ داخل القسم أو خارجه لأجل إنجاز مهام وأعمال ومراجعة درس وهو كذلك إجراء من إجراءات التقييم والتقويم يستعمل كمرادف للفروض[3].

الاختبار القبلي:اختبار أو تجريب قبلي على صعيد محدود لبرنامج دراسي[4].

السؤال:طلب الإجابة شفويا أو كتابيا على أمر محدد ضمن مسارات التعليم والتعلم، أو ضمن أوضاع التقييم[5].

---

(1)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص195.

(2)المرجعنفسه، ص242.

(3)المرجعنفسه، ص259.

(4)بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص36.

(5)المصدرنفسه، ص195.

السؤال ذو الاختيار المتعدد: سؤال يكون شطره الأول إما سؤالا مباشرا متبوعا بعدد من الإجابات على أن تكون إحداها فقط صحيحة بينما تكون البقية خدعا قابلة للتصديق، وإما نص غير كامل تكمله نصوص أخرى أحدها فقط صحيح بينما البقية خدع[1].

السؤال ذو التصحيح غير الموضوعي: سؤال مفتوح يقتضي من الفاعل معالجة أو تحرير إجابة فريدة وشخصية، وذلك ما يمنح للتصحيح دوما قسطا من الذاتية[2].

السؤال ذو التصحيح الموضوعي: سؤال يجري اقتراح إجابات متعددة على أن تكون إجابة واحدة صحيحة والأخرى خدعا[3].

السؤال المغلق: سؤال يقتضي ما الفاعل أن يقوم باختبار ضمن إجابات متعددة مفتوحة[4].

السؤال المفتوح: سؤال يعطى للممتحن مطلق الحرية في اختيار وصياغة إجابته كيفما شاء[5].

سؤال يقتضي إجابة وجيزة: سؤال دقيق يجيب عنه التلميذ بكلمة أو جملة أو عدد يسجله في الفضاء المخصص لذلك[6].

سؤال يقتضي بناء الإجابة: سؤال يتناول مسائل معقدة تتطلـب جهود تفكير وتنظيم[7].

---

(1)بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مصدر سابق، ص196.

(2)المصدر نفسه، ص197.

(3)المصدر نفسه، ص197.

(4)المصدر نفسه، ص197.

(5)المصدر نفسه، ص198.

(6)المصدر نفسه، ص198.

(7)المصدر نفسه، ص199.

يلاحظ مما تقدم أن مصطلحات التقويم متنوعة وعديدة وهذا ما يسمح للمعلم بتقويم طلابه بطريقة تقترب كثيرا من الدقة. كما تجعله يكون عن كل طالب جملة من المعطيات التي تمنحه آليات التعامل معه في المستقبل.

خامسا- ألقاب رجال العلم:

لا تختلف ألقاب رجال العلم التي أطلقها أجدادنا على أولئك الذين أخذوا على عاتقهم تعليم وتربية الناشئة ومن هذه الألقاب نجد:

1. **الأستاذ:** لفظ يطلق على من يمارس مهنة التعليم من الطور الثالث من التعليم المتوسط وفي مرحلة التعليم الثانوي وفي الجامعة، والغالب أنه يدرس مادة واحدة[1].

ملاحظة: تم إطلاق لقب أستاذ أيضا على معلمي التعليم الابتدائي مؤخراً.

مدرس: شخص يعمل في قسم(أو مجموعة) داخل مدرسة(بصفة عامة) تنتمي إلى مؤسسة ... والمدرس شخص داخل القسم لأنه يقوم بمهام كالتدريس والتدريب والإرشاد والتنظيم... والمدرس أخيرا فرد من هيئة التعليم لأنه ينتمي إلى مهنة دورها تربية المواطن ونشر الثقافة[2].

معلم التعليم الأساسي: الذين يقومون بالتدريس في المرحلة الابتدائية.

المعلم الرئيس: قيادة مقيمة بالمدرسة توجه المعلمين جميعا، خاصة المبتدئين.

معلم الصغار: يقصد به معلم الصبيان.

---

(1) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص60.

(2)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص340.

معلم الكبار:هو شخص توافر له الإعداد والتدريب المتخصص، إضافة إلى امتلاكه مجال تعليم الكبار.

المعلم المبتدئ:المعلم الخريج حديثا[1].

معلم متعاون:معلم ذو خبرة في مجال التدريس يقدم لزملائه المعلمين حديثي التخرج ويذلل لهم المعوقات والصعوبات التي تواجههم أثناء ممارستهم للمهنة[2].

معلم محاور:معلم لديه القدرة على إثارة الحوار والمناقشة مع طلابه[3].

معلم الصف:هو المعلم الذي يتم إعداده أكاديميا ومهنيا وثقافيا لتدريس جميع المواد في صف دراسي معين مثل: معلم الصف الأول، الثاني، الثالث الابتدائي.

معلم مادة:هو ذلك المعلم الذي يتم إعداده أكاديميا ومهنيا وثقافيا لتدريس مادة دراسية معينة في إحدى مراحل التعليم المختلفة مثل: معلم: العلوم، اللغة العربية، والرياضيات، ...[4].

مربي:كل شخص يكون فعله وموقفه تربويين كما هو الأمر بالنسبة للآباء والمدرسين والمشرف التربوي[5].

سادسا- ألقاب طلاب العلم:

أطلق على طلاب العلم عددا من الألقاب والأسماء نوجزها فيما يلي:

---

(1) اللقاني، والجمل، مرجع سابق، ص271.

(2)المرجع نفسه،ص272.

(3)المرجع نفسه،ص275.

(4) محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، مرجع سابق،ص106.

(5)عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص317.

1. تلميذ: كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم أو التكوين ويستعمل اللفظ للإشارة إلى المتمدرسين بالتعليمين الابتدائي والإعدادي والثانوي[1].وبعبارة أخرى؛ هو من يتلقى المعرفة وهو واقع في صميم الدهشة العقلية الأولى بما يجعل العمليات التعليمية تواكبها ردود فعل نفسية وعقلية وسلوكية خاصة.

2. طالب معلم: يعني الشخص الذي يلتحق بكليات التربيـة بهدف ممارسة مهنة التدريس[2].

3. المتعلم: طالب علم يتلقى العلم بصورة مباشرة أو متلقي العلم من معلم.وهي أيضا- المتعلم- تسمية من تسميات المتعلم استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة[3].

4. الطالب: هو من تجاوز ردود فعل الدهشة المعرفية ودخل مرحلة التعمق الناضج والتعامل مع الكليات المعرفية وممارسة أنماط في التركيب أشد تعقيدا من أنها وممارسة التلميذ[4]. وهو أيضا؛ كل متعلم يتابع دراسته بمؤسسة تعليم عال[5].

5. المتخلف دراسيا: ذلك التلميذ الذي عجز عن بلوغ هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة بالنسبة لجهة دراسية أو مقطع تعليمي[6].

---

(1)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص332.

(2) اللقاني، والجمل، مرجع سابق، ص195.

(3)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص69.

(4)سونيا هانم قزاحل: مرجع سابق، ص65.

(5)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص383.

(6)المرجع نفسه، ص290.

6. طلاب متفوقون: هم الطلاب الذين تم اختبارهم وفقاً لمعايير خاصة ومحددة أظهرت تفوقهم التحصيلي وارتفاع قدراتهم الإبداعية حيث يتم إعدادهم وفق برامج خاصة ومدارس خاصة من أجل زيادة قدراتهم الإبداعية بهدف خدمة المجتمع الذي يعيشون فيه.

7. المتعلم المستقل: هو ذلك الطالب الذي يجب أن يظهر ويثبت فرديته وكفاءته وذاتيته في مختلف المواقف التعليمية[1].

8. المتعلم السمعي: هو الشخص الذي يتعلم شفهيا.

9. المتعلم المعتمد: هو الذي يعتمد في تعليمه على الآخرين عند تفاعله مع المعلومات.

10. المتفوقون: هو الذي يحصل على نسبة ذكـــاء(120) فأكثر في اختبارات الذكاء[2].

11. الموهوبون: هم الأطفال الذين أظهروا موهبة أو إمكانات أو قدرات خارقة أو من لديهم صفات وقدرات قيادية متميزة[3]. أو هو الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها[4].

سابعاً– إدارة المؤسسات التعليمية:

1. **مدير:** الشخص الذي يرأس الهيئة الإدارية بمدرسته وهو في بيئاتنا التربوية المحلية إلى عهد قريب مركز القرارات ووظائفها ويميزه في البيئة المدرسية ما يتمتع به من

---

(1) المرجع نفسه، ص254.

(2) حسن شحاتة وآخرين: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1424هـ/2003م، ص254.

(3) حسن شحاتة وآخرين، مرجع سابق، ص307.

(4) حسن شحاتة وآخرين، مرجع سابق، ص308.

شخصية ثم ما ينعكس عن هذه الشخصية من قدرات وهامات سلوكية خاصة بنفسه وبالبيئة[1].

2. **مدير المدرسة:**هو الشخص الذي يقوم بإدارة وتنظيم التربية العملية في مدرسته ويقدم التسهيلات التربوية اللازمة لعملية التدريب كما أنه له حق تقويم هؤلاء الطلاب من جوانب السلوك والإدارة[2].

3. **المشرف الخارجي:** هو الشخص الذي يسند إليه مهمة الإشراف على الطلاب المعلمين داخل المدرسة أثناء التدريب[3].

4. **المشرف الداخلي:**هو الشخص الذي يسند إليه مهمة الإشراف على الطلاب المعلمين من خلال الزيارات الصفية وملاحظة أدائهم التدريسي وترجيحهم وتعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف[4].

5. **المشرف التربوي:**هو الشخص الذي يقوم بهمة الإشراف التربوي داخل المؤسسات التعليمية(المتوسط- الثانوي) على الطلاب من حيث التوجيه والانضباط وتسجيل الحضور والغياب.

6. **المقتصد:**يعرف المقتصد على أنه المسؤول عن« الشؤون المالية في المؤسسات العمومية والمعاهد التعليمية»[5].

---

(1) عبد الكريم غريب: المنهل التربوي،ص287.

(2) محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432هـ/2011م، ص106.

(3) محمد السيد علي، المرجع السابق، ص107.

(4) محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، مرجع سابق، ص107.

(5)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص989.

وهو أحد موظفي قطاع التربية ويجتاز من بين« المتخرجين من مؤسسات التكوين الحاصلين على شهادة مقتصد التي تتوج سنة من التكوين المتخصص، أو عن طريق الامتحان المهني... أو على سبيل الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل»[1].

أما المهام الموكلة إلى المقتصد ومساعديه فتتمثل في« التسيير المالي والمادي للمؤسسات التعليمية ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين، ويشاركون في تربية التلاميذ ويمكن أن يكلفوا عند الحاجة بالتسيير في مؤسسات أخرى»[2].

لقد عرف القرار رقم 829 المؤرخ في نوفمبر 1991 وظيفة المقتصد من 02- 09 كما بين القرار رقم 830 المؤرخ في نفس التاريخ كيفية تنصيب المقتصد من طرف مدير التربية:

وبناءً على ما ذكر فإن المقتصد إطار من إطارات المؤسسة التعليمية يعين بقرار من مدير التربية وهو مسؤول عن المصالح الاقتصادية حيث يتولى التسيير المالي والمادي للمؤسسة التربوية وبالتالي فهو يجتهد باستمرار لتحسين أحوال حياة التلاميذ والموظفين وتوفير الأمن لهم وهو مكلف- تحت سلطة المدير دائما- بتسخير الوسائل المالية والمادية لتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة، فهو يتلقى التوجيهات والتعليمات من رئيس المؤسسة ويقدم له تقريرا يوميا عن الوضعية في المؤسسة.

7. **مستشار تربوي:** هو أحد موظفي قطاع التربية يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف وزارة التربية، وهو عضو في الفريق التربوي.

---

(1)الجريدة الرسمية، مرسوم تنفيذي رقم 08- 315 مؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق 11 أكتوبر سنة 2008م يتضمن القانون الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، العدد 59، سلك المقتصدين، 19.

(2)الجريدة الرسمية، العدد 59، مرجع سابق، ص19.

يمارس مستشار التربية مهامه في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي والمعاهد التكنولوجية للتربية.

8. **الناظر:** يعتبر الناظر أحد موظفي قطاع التربية ويكلف« بالتنظيم البيداغوجي والتنشيط التربوي، وتنسيق عمل الأساتذة ومتابعته ويسهر تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج والمواقيت والطرق التعليمية وحسن سير المخابر والورشات، ويساعد مدير الثانوية والمهام الإدارية وينوب عنه في حالة حدوث مانع ويمارس نشاطه في الثانوية »[1].

إن ما تم تقديمه في هذه الورقات قليل من كثير وجزء من عدة ميادين وإنما أردنا بهذا أن نبين مدى البون الذي حصل بيننا وبين بلاد الغرب في ميدان التربية والتعليم والتكوين وحتى نلحق بالركب وجب علينا استيعاب كل ما اخترعوه وكل ما توصلوا إليه في ميدان التربية والتكوين.

إن تعريف الطلبة المعلمين أو المعلمين العاملين بأهمية المصطلحات وبدورها في تحسين العملية التعليمية ربما يكون له الأثر الكبير على مردودهم أثناء تأدية الواجب على أحسن وجه وبذلك رجاؤنا في نتائج تعكس الأهداف المتوخاة والآمال المرجوة في تخريج جيل متطلع إلى غد أفضل.

إن معرفة مدلولات المصطلحات التعليمية بمادة من المواد أو بمجال تخصيصه سيكون قادراً على إدراك مفاهيمها وفق التخطيط بطريقة واعية لما يريد تقديمه من معارف ومعلومات لطلابه تجعلهم يقبلون على التعلم وكلهم عزم على تحقيق أفضل النتائج.

---

(1)الجريدة الرسمية، العدد 59، مرجع سابق، ص14.

« إن استعمال المصطلحات العلمية العربية في التعبير... أساس في تعزيز الإيمان بأهميتها، كما أنه أساس في استيعابها وإدراك المفاهيم الدالة عليها وفي تثبيت هذه المفاهيم في الذاكرة ومن ثم في أداء هذه المصطلحات وظائفها في تنمية القدرات التعبيرية الإبداعية على الوجه المطلوب أما حفظها وإبقاؤها في الذاكرة من دون فهم ومن دون توظيف فهو كعدمها »[1].

(1) أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص37.

المبحث الخامس:أهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية/ التعلمية.

مدخل:

تهدف التربية إلى حفظ المعرفة وتطويرها ونقلها من جيل إلى جيل آخر من خلال عملية التعليم والتعلم المباشر وغير المباشر. ولا يتأتى ذلك إلا إذا تمثلنا مصطلحات هذه المعرفة. فالمصطلحات مفاتيح المعرفة وهي الطريق إلى تحصيل العلم والمصطلحات هي حلقة التواصل بين المعلم والمتعلم وبين المعلم والمادة التعليمية. فالتفاعل الذي يحدث بين هاته الأقطاب الثلاثة(معلم- متعلم- معرفة) من خلال المصطلحات ينتج عنه تعلم هادف واع يؤدي إلى بناء شخصية مفكرة تعبر عن ذاتها بطريقة صحيحة وبكيفية واضحة لا يشوبها لبس أو غموض وحتى نتمكن من رصد أهمية المصطلح في العملية التعليمية التعلمية لا بدمن تفكيك هذا العنوان إلى مفرداته الأساسية(عملية- التعلم- المعلم- المتعلم- المعرفة) إن الوقوف عند حدود هذه المصطلحات ومعرفة العلاقة التي تربط بينهما يؤدي بنا حتما إلى إدراك العلائق التي تربط بينها ومن ثم الحضور المفاهيمي الذي تتشكل منه في إطار التفاعل الحاصل بينها. إن التمكن من صبر أغوار هذه الأطراف يجعلنا نقترب من الفعل التعليمي التعلمي الهادف الذي نتوصل من خلاله إلى وصل العلاقة مع المتعلم والمعرفة فنوحد ذلك الشغف المؤدي إلى تكوين الرغبة لدى المتعلم من أجل التعلم المتواصل المستمر الذي تنتج عنه المعرفة ولا ندرك كل هذا ما لم نستوعب ونتشرب مصطلحات المعرفة حتى تختلط بكل جزء فينا فتكون منا تشمل الروح والجسد.

أما(العملية):« تشمل جميع الأساليب والتفاعلات والعلاقات والأنشطة التي تهدف تحويل المدخلات وتغييرها من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب وأهداف النظام.

وفي هذا الجزء يتم القيام بالواجبات والإجراءات التي يتحقق من خلالها وصول النظام إلى أهدافه فعلا »[1]. فالعملية ما هي إلا مجموعة متسلسلة من الخطوات والإجراءات المرتبطة بميدان من الميادين المتنوعة.

أما في الميدان النفسي فهي:« عبارة عن نوع خاص من العمل العقلي يتم فيه تحويل المعلومات من أجل تحقيق غرض معين، كما يمكن أن تنعكس أو تنقلب... وهي فعل من الأفعال العقلية المعقدة مثل: التصنيف، الترتيب، التسلسل، التنظيم، الجمع، الطرح، الضرب، القسمة،...إلخ »[2].

أما(التعليم):« فهو العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات »[3].

أما الدكتور أحمد حسين اللقاني فقد عرف التعليم بأنه« ذلك الجهد الذي خططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ. وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تعليم مثمر وفعال »[4].

من خلال هذين التعريفين نتوصل إلى أن المعلم هو الفاعل الأساسي في عملية التعليم وأن التلميذ متلق فحسب وأن المعرفة تصدر من المعلم ليستقبلها المتعلم.

غير أن الفاعلين في الحقل التربوي والتعليمي لاحظوا سلبية المتعلم وأنه لا يبذل مجهوداً من أجل التعلم أي التعلم الذي يبنى على المعارف والمعلومات التي يختزنها سلفاً

---

(1) حسن شحاتة وآخرين، مرجع سابق، ص223.

(2) لورسي، وزوقاي، مصدر سابق، ص174.

(3)سونيا هانم قزاحل: مرجع سابق،ص47.

(4) اللقاني، والجمل، مرجع سابق، ص122.

والتي سيوظفها في مواقف تعليمية جديدة. فالتعلم بهذه الصفة يقدم المتعلم في المهد التعليمي ويجعل المعلم مرافقا ومرشداً له. وعليه فإن التعلم:« عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تغير يطرأ على أداء أو سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين ... في حين يعرف التعلم في مجال علم النفس المعرفي بأنه إعادة بناء وتنظيم البنى المعرفية المتوافرة لدى الفرد »[1]. و« التعلم هو البناء الشخصي والحيوي للمعرفة، وهو مسار يقوم على سلسلة من العمليات أساسها الحاجة إلى توظيف مكتسبات قبلية لحل وضعية مشكلة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، مكتسبات قبلية تؤهله لرفع التحدي، يتعلم شيئا جديداً، يستثمره ويوظفه في وضعيات مشابهة أو جديدة »[2].

فالتلميذ في هذه الحالة هو محور العملية التعليمية، التعلمية ودافعيته هي التي تعمل على حثه وجعله يقدم على التعلم ويثابر بصفة دائمة ومستمرة.

أما المعرفة المراد تعليمها للتلاميذ فهي:« مجموع الحقائق والمفاهيم والمبادئ... التي تبناها المختصون لتعليم التلاميذ ولتحقيق الأهداف المنهجية لديهم.

في مجال التدريس ينبغي التميز بين أنواع عديدة من المعارف يتوجب تحليل المواد الدراسية وفقاً لها وهي:

1- معارف أساسية أي ضرورية لأي عملية اكتساب لاحق للمعرفة.

2- معارف وظيفية تنتج ممارسة مهارتي التحويل والتطبيق.

---

(1) محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، ص72.

(2) طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية من التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو- الجزائر، 2015، ص14- 15.

3- معارف تؤدي في لحظة من لحظات التعلم دورته ضروريا مؤقتاً أي دور المثير.

4- معارف تبعث لدى المتعلم لذة المعرفة وتكسبه زاداً ثقافياً.

5- معارف(عميقة) أي منغلقة على ذاتها لا تصلح لأي شيء آخر غير التشويش على الذاكرة »[1].

كما يمكن تحليل المعرفة من حيث هي موضوع للتعليم والتعلم انطلاقاً من مستويات بجديدة هي:

« 1- المعرفة العلمية وتتحدد بما يجمع حوله المتخصصون في حقل معرف محدد.

2- المعرفة المدرسة من طرف المدرس وهي تحويل للمعارف العلمية وتعديل لها لأجل أن تصبح في متناول التلميذ.

3- معرفة مبنية- مكتسبة من طرف التلميذ.

4- المعرفة الاجتماعية أي المعلومات التي تروج داخل المجتمع بواسطة وسائط الإعلام »[2].

فالمعرفة الواجب تدريسها هي المعرفة« المتداولة في البرامج الرسمية والكتب المدرسية، وإن كانت مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها لأنها(معرفة مغلقة) تتم عملية اشتقاقها بواسطة النقل الديداكتيكي »[3].

---

(1) عبد الكريم غريب: المنهل التربوي،ص205.

(2) عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص206.

(3) علي أيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك(نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب الأقصى، ط1، 2005، ص35.

أما المعرفة المتداولة في الفصل الدراسي والتي يراد تدريسها للتلاميذ فهي ما« يلقنه المدرس في القسم للمتعلمين، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها كما نستمد أيضاً من مواضيع الامتحانات ونصائح المتفقدين والمرشدين ومن اللقاءات البيداغوجية وحلقات تكوين المدرسين وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص، ويتبين ذلك من خلال:

- تفضيل الأستاذ لكيفية أو لطريقة في التقديم.
- الملاءمة مع مستوى التلاميذ.
- الأهمية التي يعطيها لمظهر أو مفهوم معين »[1].

وعلى هذا الأساس فإن المعرفة التي يجب على التلميذ أن يكتسبها أثناء ممارسة فعلية التعليم والتعلم« لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدمه الأستاذ، فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد دمج ما تم تحصيله، بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما »[2].

أما إذا كانت المعرفة الواجب تعليمها لتلاميذ المستوى الابتدائي أو المتوسط أو حتى الثانوي« فإن التغيرات التي تلحقها أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة »[3]. فوجب على المعلم أن يفكر ويطيل التفكير في اختيار« أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف وذلك عبر تحويلها من وسطها الأصلي إلى المتعلم »[4]. ومن أجل

(1)علي أيت أوشان، مرجع سابق، ص35.

(2) المرجع نفسه، ص36.

(3)المرجع نفسه، ص36.

(4)المرجع نفسه، ص36.

كل هذا« يرى" دوفلاي "(Develay) أنه على المدرس أن يستحضر صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية:

– منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص »[1].

أما فيما يخص المتعلم فيجب أن نعرف قدراته ووسطه الذي يعيش فيه كما يمكننا التعمق في شخصية المتعلم بالاستعانة بعلم النفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المعرفي، ....إلخ. وتأتي إلى المعلم الذي يعتبر ركنا من أركان العملية التعليمية التعلمية فهو حلقة الوصل بين المعرفة المراد تدريسها والتلميذ ويجب أن يتصف بمجموعة من الصفات تجعله قادراً على« توظيف مجموعة مركبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل بدرجة لا تقبل عن مستوى الإتقان الذي تم تحديده »[2].

إن المتمعن في كل ما قلنا يلحظ عدداً لا بأس به في المصطلحات التي من الواجب الوقوف عندها ومحاولة فهمها فبدونها لا يمكن القيام بالعملية التعليمية التعليمة بشكل جيد وبطريقة صحيحة تنبئ أن صاحبها له دراية وعلم بالمفاهيم التي تمثل وتقدم العملية التعليمية برمتها فالمصطلحات تستخدم لتسهيل عملية التعليم والتعلم ومن التسهيلات التي تقدمها المصطلحات(المفاهيم) ما يلي:

« 1– تستخدم في عمليات التصنيف: تصنيف المثيرات إلى فئات.

(1) علي أيت أوشان، مرجع سابق، ص37.

(2) عدنان خطاطية وآخرون: المدخل إلى التربية الإسلامية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط2، 2016، ص 90.

2- تساعد على الفهم والتفسير: تصنيف إلى فئات يساعد على تحليل خبرات المتعلم.

3- تساعد على التنبؤ: التصنيف سيساعد على التنبؤ بالسلوك مستقبلا.

4- تساعد على الاتصال: أن المشاركة ونقل الخبرات »[1].

كما أن المصطلحات أهمية كبيرة وفوائد جمة في العملية التعليمية التعلمية نذكر منها:

« 1- تقلل من تعقد البيئة إذ إنها تلخص وتصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف.

2- تعد الوسائل التي تعرف بها أشياء موجودة في البيئة.

3- تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد.

4- تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لي نشاط.

5- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث »[2].

مفهوم العملية التعليمية/ التعلمية:

إن مفهوم العملية التعليمية التعلمية هو« مجموع نشاطات التعليم المعيشة في الوسط المدرسي، فهذه العبارة تفرض تفاعلا ديناميكيا بين نتائج التعلم التي يسمى إليها

---

(1)نور الشريف الراجحي: دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم، المملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي الثاني، 1430هـ، ص6.

(2) نور الشريف الراجحي،المرجع السابق، ص6.

المتدخلون المدرسيون ونشاطات التعلم التي تسمح بتحقيق هذه النتائج وكيفيات التغذية الراجعة والقياس المستخدمة في تقويم إنجاز هذه النتائج »[1].

فميدان التربية والتعليم يزخر بعديد المصطلحات، كما أن يستقي العديد من مصطلحاته من حقول معرفية أخرى على رأسها علم النفس بجميع ميادينه، فمصطلحات مثل: المعلم، المتعلم، التعلم، التعليم، المدرسي، العملية الاستراتيجية، العقد الديداكتيكي، المحتوى، المنهاج، تعليمية المواد ... التقويم بكل أشكاله، مراحل نمو الطفل بكل، المعرفة ... إلخ، كل هذه المصطلحات وغيرها على المعلم أو الأستاذ أن يتمثل تعاريفها، ومن هنا يكون فهم المصطلح ضرورة وحتمية لا بد منها فهو إن صح التعبير العملة التي يستعملها ويتواصل عن طريقها طرفا العملية التعليمية التعلمية(المعلم– المتعلم) عند تقديم المعرفية الواجب تدريسها سواء كانت هذه المعرفة متعلقة بالعلوم الطبيعية أو الهندسية أو اللغوية أو الاجتماعية أو التربوية ومن ثم فهو يمثل الجسر الذي يتواصل عن طريقه قطبي العملية التعليمية التعلمية، فالمصطلح التربوي إنما وجد من أجل أن يسهل عملية التواصل والتخاطب بين أهل الاختصاص، فما بالك إذا كان المتلقي تلميذاً أو طالباً فوجب عندئذ التخاطب معه أثناء عملية التعلم بمفاهيم بسيطة توصل إليه المعرفة بطريقة سلسلة لا غموض فيها ولا التباس.

فالمصطلحات في العملية التعليمية التعلمية بمثابة الهواء الذي يتنفس به الإنسان فمن دونها لا يتم للمعلم أن يستوعب المفاهيم التي تتركب منها مهنة التعليم وبدونها لا يمكنه التعرف على من يعلم وإذا غابت عن ذهنه فلا يتوصل إلى فهم المادة الدراسية التي يريد تقديمها لطلابه.

---

(1) لورسي، وزوقاي، مصدر سابق، ص174.

إن استيعاب المفاهيم في أي حقل من حقول المعرفة يسهل التعامل مع المادة العلمية ومن ثم تقديمها بأفضل طريقة ودون تردد أو تلبك. فتشرب المفاهيم(المصطلحات) يجعل مهمة التعليم سهلة فإن« أكثر ما يحتاج في تحصيل العلوم المدونة والفنون المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه الاصطلاح، فإن لكل علم اصطلاحاً خاصاً به، وإذا لم يعلم بذلك لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلاً وإلى انفهامه دليلاً »[1].

(1) محمد علي الفاروقي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق: لطفي عبد البديع وآخرون، مكتبة النهضة، مصر، 1963، ص1.

المبحث السادس: آلية وضع المصطلح التربوي.

مدخل:

كانت اللغة العربية في لغة العلم والفكر والحضارة وتميزت بالتفوق في جميع مجالات الحياة وأصبح أهلها سادة العالم وعلماؤها رواداً في الرياضيات والفيزياء وعلوم الفلك والطب والزراعة والبصريات والهندسة والتربية والجغرافيا ... إلا أن الأزمات التي اجتاحت الدولة الإسلامية بمعناها الإمبراطوري أدى إلى تفككها ومن ثم سهل على المتربصين بها والمتآمرين عليها أن يخطوا الخطوة الأولى من أجل الإعداد للإجهاز على هذه الإمبراطورية التي امتدت شرقاً وغرباً ووصلت إلى أوربا. فخيم ظلام دامس على جسد هذه الأمة فانحصرت لغتها وانزوت ولم تعد تلك التي استوعبت كل العلوم والفنون. وحلت محلها لغات الغالب فما كان على المغلوب إلا مسايرته في كل جديد والأخذ عنه.

وما إن حل القرن التاسع عشر حتى شهد موجة من التطورات التي مست مختلف حقول المعرفة الإنسانية مما نتج عنه الكثير من المصطلحات التي تعبر على مفاهيم المخترعات الجديدة سواء العلوم الإنسانية أو التكنولوجيا. وقد أدى هذا إلى سعي اللغة العربية وراء هذا التطور الذي صار كالسيل العرم من أجل مسايرة العصر الحديث. فأوجدت المجامع والمؤسسات التي تعنى بوضع المصطلحات التي هي مفاتيح العلوم على حد تعبير التهانوي. وحاربت من يدعي عمقها وأنها غير ولادة.

وقبل الحديث عن آليات وضع المصطلح يجدر بنا أن نذكر بأن المصطلح أو توليده يحدث في جميع اللغات، وأن هذه الآليات تتباين وتختلف بحسب الطريقة التي تبنى بها الكلمة في اللغة.

فاللغة العربية« تنتمي إلى فصيلة اللغات السامية، وهي لغات آسيا الغربية وإفريقيا التي تتقاسم خصائص مشتركة من قبيل اعتمادها على الجذور الثلاثية وغلبة الصوامت فيها ... ويصنف علماء الصرف هذه اللغات بأنها لغات ذات صرف غير تسلسلي أو غير إلصاقي. ومعنى ذلك أن بناء الكلمة في هذه اللغات لا يتم بطريقة خطية تعتمد إلصاقاً لواصق بالجذر أو الجذع مثلما عليه الأمر في اللغات الهندو- أوروبية ذات الصرف السلس أو الإلصاقي وإنما يتم بناؤها بطريقة تقليب وتأليف وتغيير الترتيب وإقحام وحذف مروراً عبر مراحل: أولها الجذر ثم الجذع ثم الكلمة »[1].

وبناء على ذلك فإن الكلمة في اللغة العربية تنطلق من الجذع ثم الكلمة، والمصطلح بما أنه جزء من اللغة فهو يتكون من« جذر وصيغة صرفية(جذع) ولواصق: سوابق(وأواسط) ولواحق »[2]. ويمكن ترجمة ما قلناه سالفاً بالكيفية التالية:

سابقة+ جذر+ صيغة صرفية+ لاحقة= مصطلح.

بناء على ما سبق يمكننا« الانتقال للتفصيل من هذه الآليات والتي نستعرضها حسب الأهمية من حيث الاستعمال:

أولاً: الاشتقاق.

ثانيا: الترجمة.

ثالثا: التعريب.

رابعاً: النحت.

---

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص126.

(2)المرجع نفسه، ص133.

خامساً: المجاز.

سأتطرق في كل آلية من الآليات إلى مفهومها وطريقة عملها في بناء المصطلح العلمي بشكل عام. وفي بناء المصطلح التربوي بشكل خاص الذي هو موضوع البحث ثم أبين ذلك بالأمثلة التربوية التي استعملت فيها الآليات المذكورة لتوليدها مع إبداء الملاحظات عليها.

أولاً- الاشتقاق:

يعتبر الاشتقاق الآلية الأولى من آليات توليد المفردات في اللغة العربية باعتباره الوسيلة الأكثر فعالية في نموها وتوالدها وقد« أجمع أهل اللغة- إلا من شذ عنهم- أن للغة العرب قياساً، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض، وأن اسم الجن مشتق من الاجتنان، وأن الجيم والنون تدلان أبداً على السرّ، تقول العرب للدرع: جنة، وأجنه الليل، وهذا جنين أي هو في بطن أمه مقبور، وأن الإنس من الظهور؛ يقولون: آنست الشيء أبصرته. وعلى هذا سائر كلام العرب، علم ذلك من علم وجهله من جهل »[1].

إن إجماع أهل اللغة- إلا من شذ منهم- أن للغة العرب قياساً يدل على أن متكلميها أثروها بالألفاظ والكلمات الجديدة التي تساير الحياة. والاشتقاق هو:« أن تنزع كلمة من كلمة أخرى على أن يكون ثم تناسب بينهما في المعنى واللفظ، ويعرف أيضاً بأنه اشتقاق كلمات جديدة من أصول عربية أو من كلمات معربـة للدلالة على معنى جديد »[2]. و« عن طريق الاشتقاق تكونت في اللغة العربية آلاف الكلمات للحياة العامة

(1)أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ= 1997م، ص35- 36.

(2)رجاء وحيد دويدي: المصطلح العلمي في اللغة العربية عمقه التراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2010، ص72.

ولمصطلحات العلوم على مدى عدة قرون وثبت أنه من أكثر طرق التنمية المعجمية فاعلية وأهمية »[1].

فاللسان العربي« لسان اشتقاقي منظم، في حين لا نجد هذه الخصوصية محكمة ومتوفرة في الألسن الأعجمية، مما يفيد توفره على أدوات تسخر له البقاء والصلاحية في كل زمان ومكان »[2].

فوصف اللسان العربي بالاشتقاقي المنظم فيه دلالة على التنظيم في عملية الاشتقاق وخلوها من العشوائية.

فلكل وزن صرفي(صيغة صرفية) عندما يدمج فيها الجذر دلالة جديدة وفي هذا الصدد يشبه" العلمي " الأوزان الصرفية بالقوالب التي تصب فيها المادة فتنتج أشكالاً على أشكالها وحجومها وفي هذا يقول:« هذه الأوزان أشبه ما تكون بقوالب المصانع التي تصب فيها مادة الإنتاج، فتصوغ لك منتجات على أشكالها وحجومها »[3].

إن لفظة(اشتقاق) في لسان العرب جاءت على النحو التالي:« اشتقاق الشيء: بنيانه من المرتجل. واشتقاق الكلام الأخذ فيه يمينا وشمالاً. واشتقاق الحرف من الحرف أخذه منه. ويقال شَقَّقَ الكلام إذا أخرجه أحسن مخرج وفي حديث البيعة: تَشْقِيقُ الكلام عليكم شديدٌ، أي التطلُّبُ فيه لِيُخْرِجَه أَحسنَ مخرج واشْتَقَّ الخصمان وتَشاقَّا تلاحّا وأَخذا في الخصومة يميناً وشمالاً مع ترك القصد وهو الاشتِقاق»[4].

---

(1) محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مرجع سابق، ص36.

(2) عمار ساسي: صناعة المصطلح في اللسان العربي نحو مشروع تعريب المصطلح العلمي من ترجمته إلى صناعته، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2012، ص135.

(3) إدريس العلمي: في التعريب، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص17.

(4) ابن منظور: لسان العرب، المجلد 10، ص184.

أما اصطلاحاً:« فالاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ منه في اللفظ والمعنى جميعاً وهذا التعريف يشمل جميع أقسامه »[1].

أما ابن جني فيعرف الاشتقاق بقوله:« وذلك أن الاشتقاق عندي على ضربين: كبير وصغير، فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم كأن تأخذ أصلا من الأصول فتقرأه فتجمع بين معانيه وإن اختلفت صيغه ومبانيه. وذلك كتركيب(س ل م) فإنك تأخذ منه معنى السلامة في تصرفه نحو سلم ويسلم وسالم وسلمان وسلمى والسلامة والسليم: اللديغ أطلق عليه تفاؤلا بالسلامة. وعلى ذلك بقيّة الباب إذا تأوّلته وبقيّة الأصول غيره كتركيب(ض ر ب) و(ج ل س) و(ز ب ل) على ما في أيدي الناس من ذلك. فهذا هو الاشتقاق الأصغر»[2].

نستنتج من تعريف ابن جني ما يلي:

– الاشتقاق ينطلق من أصل من أصول العربية ويمثل له بالأصل(س ل م).

– المشتقات هي تأليف بين جذر وصيغة صرفية فـ(يسلم) مؤلفة من الجذر(س ل م) والصيغة الصرفية(يفعل). أما(سلمى) مؤلفة من الجذر(س ل م) والصيغة الصرفية(فعلى)، أما(سالم) فهي مكونة من الجذر(س ل م) والصيغة الصرفية(فاعل) وهكذا.

(1) ممدوح محمد خسارة: علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2008، ص97.

(2) ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1986، ج2، ص136.

« إن مختلف البنى أو الصيغ الصرفية التي تشتق من أصل واحد تظل محتفظة بالمعنى النووي الدّال عليه الأصل، بمعنى السلامة موجود في جميع المشتقات في الجذر(س ل م) »[1].

وللاشتقاق أربعة أنواع:

أ. **الاشتقاق الكبير**: وهو الذي سماه ابن جني بـ(الاشتقاق الأكبر) وقد قال فيه:« أن تأخذ أصلا من الأصول الثلاثية فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحدا تجتمع التراكيب الستة وما يتصرف من كل واحد منها عليه وإن تباعد شيء من ذلك[عنه] رُدّ بلطف الصنعة والتأويل إليه كما يفعل الاشتقاقيون ذلك في التركيب الواحد. وقد قدّمنا ذكر طَرَف من هذا الضرب من الاشتقاق في أوّل هذا الكتاب عند ذكرنا أصل الكلام والقول وما يجئ من تقليب تراكيبهما نحو(ك ل م)(ك م ل)(م ك ل)(م ل ك)(ل ك م)(ل م ك) وكذلك(ق و ل)(ق ل و)(و ق ل)(و ل ق)(ل ق و)(ل و ق) وهذا أعوص مذهبا وأحزن مُضطرَبا. وذلك أنا عقدنا تقاليب»[2]. فهذه التقاليب الستة للأصل(ك ل م) مهما تم تقليبها وتقدمت وتأخرت حروفها تحمل جميعها مشتركة واحدة هي القوة والشدة في نظر ابن جني. أما في الأصل(ق و ل) وتقاليبه الستة فإنها جميعا تدل على الإسراع والخفة كما قال ابن جني[3]. وبذلك يكون الاشتقاق قد أدى دورا صرفيا ودلاليا في آن واحد.

---

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص113.

(2) ابن جني: الخصائص، مرجع سابق، ج2، ص134.

(3) المرجع نفسه، ج2، ص135.

ب. الاشتقاق الأكبر:« وهو انتزاع لفظ مع تناسب بينهما في المعنى والمخرج واختلاف في بعض الحروف نحو عنوان الرسالة وعلوانها ففي الثانية أبدلت اللام من نون الأولى، ويقولون: إن النون واللام متناسبتان في المخرج فكلتاهما من حروف الذلاقة أي أحرف طرف اللسان والشفة »[1].

فالاشتقاق الأكبر:« كل مادة لغوية فيه تم سياقها من الحروف الأصلية للفظة الأولى فتأتي حاملة لمعنى محدد سواء أكانت أصواتها في اللفظة المشتقة أم قلبت كلها أم بعضها بأصوات أخرى قد تكون متفقة معها في هذا النوع، نعني بهذا الاتفاق: أن يكون الصوتان المستخدمان متقاربين في المخرج أو أن يتحقق هذا الاتفاق بينهما في كل الصفات ما عدا الإطباق ومن التقارب من المخرج نذكر على سبيل المثال لا الحصر حرفي(اللام) و(النون) في مثل:(أسود حالك) و(حانك) وكذلك حرفي(العين)و(الحاء) كما في قولنا:(بعثرت المتاع) و(بحثرت)... »[2].

ج. الاشتقاق الكبار: وهو النحت وقد أفردت له مبحثا مستقلا في هذا البحث باعتباره آلية من آليات توليد المصطلح في اللغة العربية.

د. الاشتقاق الأصغر: وهو الذي ذكره ابن جني في تعريفه الاشتقاق:« ما بين أيدي الناس وكتبهم »[3]. وهو من أكثر أنواع الاشتقاق شيوعا وهو أن« تنزع كلمة من كلمة أخرى على أن يكون ثم تناسب بينهما في المعنى واللفظ »[4]. وهذا ما ذهب إليه ابن دريد في تعريفه للاشتقاق الأصغر بقوله:« انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيير في الصيغة مع تشابه بينهما المعنى واتفاق في الحروف الأصلية وفي ترتيبها »[5].

---

(1) رجاء وحيد الدويدي: ص73.

(2) حبيبة طاهر مسعودي، مرجع سابق، ص89.

(3) ابن جني: الخصائص، ج2، ص134.

(4) رجاء وحيد الدويدي: ص72.

(5) ابن دريد: الاشتقاق، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، مصر، 1958، ص28.

فالاشتقاق الأصغر يتصف بمحافظته على الحروف الأصلية مرتبة و« أكبر أصول الاشتقاق في اللغة العربية هو المصدر فمن مصدر السمع مثلا يشتق الفعل الماضي(سمع) واسم الفاعل(سامع) واسم المفعول(مسموع)... إلخ وتكون جميع هذه المشتقات متفقة في حروفها الأصلية وفي المعنى الأصلي للمصدر وهو السمع »[1].

ويعد الاشتقاق الأصغر من أكثر الطرق إنتاجا في عملية صياغة المصطلحات.

ومن الأمثلة التي استخدم فيها الاشتقاق نذكر:

جدول(01): أمثلة عن المصطلحات العربية التي استخدم فيها الاشتقاق[2].

الجذر	المعنى النووي	الصيغة الصرفية	المصطلح العربي	المفهوم	المجال
م ح ن	الاختبار التجريبي	افتعال	امتحان	اختبار شفوي أو كتابي يتعلق بالبرنامج الدراسي	علوم التربية
ي ن ف	العلم وزوال الشك	فعلية	يقينية	المقدمات الواجب قبولها والتي ينبغي أن يكون المتعلم قد تيقنها من قبل	علم المنطق
ج ل س	القعود	مفعل	مجلس تأديب	مجموعة من الأساتذة والمدير يجلسون للنظر في قضية ما	علوم التربية
ق ف ز	وثب	فاعل	قافز	التقدم بخطوات رشيقة خفيفة	رياضة

(1) رجاء وحيد الدويدي: ص72.

(2)ينظر هذه المصطلحات في: جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق؛ السعيد بوطاجين: الترجمة والمصطلح، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2009/1؛ فريد جبر: مصطلحات علم المنطق عند العرب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1996؛ خيرية السكري وآخرون: معجم التربية الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1998؛ مجمع البحوث الإسلامية: شرح المصطلحات الفلسفية، دار البصائر، طهران، إيران، ط1، 1414هـ؛ وحسن شحاتة وآخرون: مرجع سابق.

الجذر	المعنى النووي	الصيغة الصرفية	المصطلح العربي	المفهوم	المجال
م ر ض	تغير في الصحة واضطرابها	تفاعل	تمارض	تظاهر بالمرض	الطب
و ض ع	اهتدى إلى أصوله وأولويات	تفاعل	تواضع	اتفقوا على أمر ما في سياقه	اللغة
ش ب ع	امتلأ من الطعام	تفعل	تشبع	تجاوز المادة المتعلقة بحيث لن تعود للسائل قابلية الامتصاص	كيمياء
ح ز ن	غمه وجعله حزينا	الفعل	الحزن	انقباض الطبيعة من خارج إلى داخل	الفلسفة
ن ك ص	التراجع والإدبار	فعول	نكوص	التقهقر الذي يصيب المرء في حالة الإحباط والفشل	علم النفس
س خ ن	حار	تفعيل	تسخين	مجموعة من التمارين البدنية المختارة ينفذها الرياضي بغرض إعداد الجسم لنشاطه المتوقع	رياضة
ص ع د	ارتفع	مِفعل	مصعد	وسيلة نقل تنقل سكان العمارة من طابق إلى آخر	الهندسة المعمارية
ح ص د	قطع	مفعل	محصد	آلة(منجل) لحصد الزرع وقطعه	الزراعة

يلاحظ من الجدول الأول مدى فاعلية آلية الاشتقاق في توليد المصطلحات في شتى الميادين العلمية، إن حضور الاشتقاق في جميع حقول المعرفة يدل على مدى الأهمية البالغة في توليد مفردات اللغة حتى وصفت بأنها لغة اشتقاقية كما يلاحظ عدم خروج المصطلح عن الحقل الدلالي للأصل فالمصطلح يظل محتفظاً ولو بجزء بسيط من المعنى الأصلي. ومن الأمثلة التي استخدم فيها الاشتقاق آلية لتوليد المصطلح التربوي

العربي. ومن الأمثلة التي استخدم فيها الاشتقاق آلية التوليد المصطلح التربوي العربي نذكر ما يلي:

جدول(02): المصطلحات التربوية التي استخدم فيها الاشتقاق آلية التوليد[1].

الجذر	المعنى النووي	الصيغة الصرفية	المصطلح التربوي	المفهوم
ن ق ل	تحويل الشيء من مكان إلى آخر	افتعال	انتقال	حالة المتعلم الذي ينتقل إلى القسم الأعلى
ب ل غ	الإدراك و الوصول والانتهاء	فاعل	بالغ	الراشد الذي اكتمل نموه
ب س ط	السهولة والخلو من التعقيد	تفعيل	تبسيط	صياغة الخطاب العلمي بلغة تتميز بالبساطة والتيسير عن طريق تذليل المفاهيم المعقدة وتجنب المصطلحات غير الشائعة
د ر ج	التقدم شيئا فشيئا	تفعل	تدرج	الانتقال في الدراسة من البسيط نحو المركب ومن السهل نحو الصعب ومن المحسوس نحو المجرد
ع ل م	الدراية والمعرفة	تفعل	تعلم	تحصيل معارف وتنمية مواقف وقيم واكتساب معارف أو كفاءات جديدة
ق ي م	قدر قيمة	تفعيل	تقييم	تحديد أو تقدير قيمة مسار التعليم والتعلم
ط ل ب	السعي للحصول على شيء	فاعل	طالب	التلميذ الذي يطلب العلم في المرحلة الثانوية والجامعية
ق ر أ	تتبع الكلمات نظرا ونطقا	فعالة	قراءة	عملية تتم من خلالها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة أو مسموعة تعتمد على الرؤية لإدراكها
ن ظ ر	الإصغاء	مفاعلة	مناظرة	المحاورة والمجادلة في علم أو موضوع أو مشكلة

ما يمكن استخلاصه من الجدول الثاني ما يلي:

-احتفاظ المصطلح بالمعنى النووي للجذر الأصل بشكل كامل أو جزئي.

(1)ينظر هذه المصطلحات في:بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010؛ أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: مرجع سابق؛ و جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق.

– غلبة الاشتقاق في عملية توليد المصطلحات، فالمصطلحات التربوية الآنفة الذكر احتفظت بحروف الجذر مرتبة ترتيباً واحداً وكما أنها احتفظت بالمعنى الذي يدل عليه الأصل. وإن كان هذا الاشتراك في المعنى متفاوتاً وليس بنفس الدرجة.

ثانيا– الترجمة:

الترجمة من الوسائل الأساسية التي تمكننا من الاطلاع على« ما بلغه الآخرون وما أبدعوه من علم وأدب وفن ولذا كانت بحق نقطة البداية في إرساء نهضة فكرية شاملة وصنع ثقافة عربية أصيلة ومعاصرة معا تكون امتداداً لتراثنا الثقافي الذي شع ردحاً من الزمن »[1]. و« الترجمة قديمة قدم المجتمعات البشرية. كانت وسيلة الاتصال والتفاهم بين كل جماعة تتكلم بلسان ما والجماعات الأخرى التي تتكلم بألسنة أخرى. ودواعي الاتصال والتفاهم كثيرة، منها ما يتعلق بشؤون النزاع والقتال ثم ما يعقبها من تفاوض في أيام الحرب »[2].

ولقد اعتنى العرب والمسلمون بالترجمة منذ أيام الأمويين، غير أنها لم تحض بالاهتمام من قبل القائمين على الدولة الأموية بسبب انشغالهم بالفتوحات وتأسيس الدولة الناشئة وتوطيد أركانها.

وما إن حل زمن الحكم العباسي حتى ازدهرت الترجمة لأن العرب« وجدوا أن الحضارة لا تقوم إلا على العلم فمالوا إلى طلبه وحدا بهم أن الجدل الديني والفكري الذي

(1) شحادة الخوري: دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط2، 1992، ص106– 107.

(2) المرجع نفسه، ص52.

ثار آنئذ إلى ترجمة الفلسفة اليونانية عامة ومنطق أرسطو خاصة لدعم الرأي وإسناد الحجة »[1].

ولم يغفل الأندلسيون دور الترجمة وأهميتها في التواصل وتلاقح الأفكار:« فترجموا كتباً عديدة وأصلحوا بعض ما ترجم في أيام الأمويين والعباسيين، وتكونت من الأندلسيين الذين كانوا يعرفون اليونانية واللاتينية مدرسة للترجمة شابهت بيت الحكمة »[2].

تعد الترجمة وسيلة من وسائل نقل العلوم والمعرفة ولقد أدرك العرب هذا الأمر« فعربوا علوم زمانهم كيما يتعلموا بلغتهم فتخالط اللغة فكرهم، إذ لا تفكير بلا لغة ولا تفكير قويم إلا باللغة الأم التي تعلمها الإنسان في طفولته ويألف حروفها ويأنس بألفاظها. فتمتزج بحسه وشعوره وتندمج بنطقه وتفكيره »[3]. فأقدم العرب على توليد المصطلحات أو اقتراضها أو تعريبها حتى يتمكنوا استيعاب ما تم ترجمته« فدخلت اللغة العربية واندرجت مع ألفاظها واشتملت عليها معجماتنا القديمة وكانت صالحة للتعبير عن علوم القدماء وجعلت من العربية لغة العلم آنذاك »[4].

ودار الزمان دورته فتخلف العرب والمسلمون لأسباب كثيرة ليس المجال لذكرها في هذا المقام وتقدم غيرهم فاستولوا على التراث العربي الإسلامي وترجموه إلى لغاتهم فكانت نهضتهم في جميع المحالات. وبعد السبات الذي دام طويلاً« تنبه العرب إلى أن العلم هو

(1) شحادة الخوري، مرجع سابق، ص83.

(2)المرجع نفسه، ص83.

(3) المرجع نفسه، ص83.

(4) المرجع نفسه، ص84.

مصدر القوة وأن عليهم اكتسابه. وكانت البداية مع تأسيس الكليات العلمية في مصر... وكان التدريس يتم فيها باللغة العربية »[1].

ثم عمت التجربة في أنحاء البلاد العربية بعد الانعتاق من الاستعمار الأوربي وقد أدركت أن قوام المدينة المدنية والحضارة العلم، فتسابقت إلى بناء المدارس والجامعات وأوجدت المجامع اللغوية التي اعتنت بترجمة وتوليد المصطلحات العلمية حتى تواكب هذه المؤسسات التعليمية التقدم العلمي الحاصل في العالم.

الترجمة لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور:« التُّرْجُمانُ والتَّرْجَمان المفسِّر وقد ترجمه وترجم عنه. وقد ترجم كلامه إذا فسره بلسان آخر »[2]. وجاء في المعجم الوسيط« ترجم الكلام بينه ووضّحه، وترجم كلام غيره وعنه: نقله من لغة إلى أخرى، وترجم لفلان ذكره ترجمته، والترجمان: المترجم وجمعه تراجم وتراجمة وترجمة فلان: سيرته وحياته »[3].

وجاء في المعجم العربي الأساسي:« ترجم يترجم ترجمة: بين ووضح وفسر. وترجم الكتاب: نقله من لغة إلى لغة أخرى ومُتَرْجَم وجمعه ترجمان: ما يترجم من لغة إلى أخرى »[4].

الترجمة اصطلاحا:

أما ممدوح محمد خسارة فيعرف الترجمة بأنها« إعطاء الكلمة- وهي في الغالب مصطلح علمي- مقابلها العربي الموضوع من قبل »[5].

---

(1)شحادة الخوري: دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، مرجع سابق، ص90.

(2)ابن منظور، لسان العرب، المجلد 12، ص 229.

(3)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1، ص115- 116.

(4)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص196- 197.

(5) ممدوح محمد خسارة: ص24.

فالترجمة في نظر ممدوح محمد خسارة هي:« نقل المعنى الأعجمي إلى اللغة العربية بألفاظ وجمل عربية »[1].

والترجمة–بأعم تعريف– هي:« التعبير بلغة ثانية عن المعاني التي تم التعبير عنها بلغة أولى. ويدل هذا التعريف على وجوده مستويين: مستوى المعاني ومستوى التعبير عن هذه المعاني بلغة معينة »[2].

وتتطلب الترجمة« معرفة كافية بمعجم اللغة المصدر ومعجم اللغة الهدف وبقواعد اللغتين النحوية(بالمعنى العام للنحو) إلا أنه ليس من الضروري أن تتوافر في كل لغة الألفاظ الدَّالة على المعاني المعبر عنه بألفاظ لغة أخرى »[3].

لقد أصبح من المؤكد« أن المصطلحات هي مفاتيح العلوم وهي نواتها إذ لا يتصور قيام معرفة أو علم دونها، بل[أكثر من ذلك] أصبح يقاس نضج المعارف والعلوم بحسب ما تتمتع بها مصطلحاتها من دقة ونسقية(انضباط ضمن نظام واضح المعالم) وشمول »[4].

وبما أن الترجمة هي« التعبير بلغة ثانية عن المعاني التي تم التعبير عنها بلغة أولى، فإن ترجمة المصطلحات هي التعبير عن مفاهيمها بلغة أخرى غير اللغة التي وردت بها أو اللغة التي ولدت فيها. ولا يتسنى ذلك بتحصيل معرفة

---

(1)رجاء وحيد دويدي: ص101.

(2) المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص151.

(3) المرجع نفسه، ص152.

(4) المرجع نفسه، ص154.

كافيـة بمعجـم اللغـة الهـدف وبقواعـدها النحويـة ولا حتـى بثقافتهـا، بـل يتطلـب عـلاوة على ذلك كله شروط أخرى »[1].

والمصطلح عموما يتكون من ثلاثة عناصر:

« أ. التسمية: مجموع الأصوات التي يتكون منها لفظه.

ب. المفهوم: مجموع السمات الدلالية التي يتمثل بها في الذهن.

ج. الإحالة: هي الموضوع الذي يحيل عليه حسياً كان أو مجرداً »[2].

ويجب على المترجم الجيد أن« يكون متقناً للغة العربية ومتقنا للغة الأجنبية التي يترجم عنها إتقاناً تاماً ومختصاً في المادة العلمية التي يترجمها ونجد ذلك في كتب التراث حيث قال الجاحظ:« ولا بدَّ للتَّرجُمانَ من أن يكون بيانهُ في نفس الترجمة في وزْن علمه في نفسِ المعرفة وينبغي أن يكون أعلمَ الناس باللغة المنقولة والمنقولِ إليها حتَّى يكون فيهمِا سواءً وغاية ... وإذا كان المترجِم الذي قد تَرجَم لا يكمل لذلك أخطأ على قدْرِ نقصانه من الكمال»[3]»[4].

إن المصطلح العلمي يتميز بوضع خاص لا يمكن تجاهله وهذا الوضع الخاص يتمثل في انتمائه إلى حقل معرفي خاص وهذا يصيره لغة خاصة يتعامل بها المنتمون لهذا الحقل المعرفي والعارفون به مما يستوجب الدقة والتحديد بدرجة لا تترك مجالا للخطإ« تقتضي ترجمة المصطلح استحضار مجموع ارتباطاته التصورية والمفهومية والدلالية والاشتقاقية وما دامت المصطلحات تتوالد فإن التصورات التي تشكلها تتوالد هي

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص154.

(2) المرجع نفسه، ص155.

(3)الجاحظ: الحيوان، ج1، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، 1384هـ/ 1965م، ص76- 78.

(4) رجاء وحيد دويدي: ص105.

الأخرى »[1]. واستناداً إلى ما سبق« يتبين قيام العلاقة الوطيدة بين المصطلح وبين التصور. فنحن ندرك العالم بواسطة أنساق التصورات التي نبنيها عنه »[2].

كما أن المصطلح العلمي يرتبط« بحقل مفهومي، إذ إن المصطلح العلمي ليس مصطلحاً معزولاً، وترجمته تقتضي اعتبار المصطلحات الأخرى التي تشكل معه حقلاً مفهومياً واحداً. والحقل المفهومي الواحد يتكون من مجموع المصطلحات الدالة على مفاهيم يربط بينها قاسم مشترك في مجال علمي واحد ومن أمثلة ذلك في علم الحاسوب: عتاد وبرامج ومعطيات ومعالج ... »[3].

كما يرتبط المصطلح العلمي بعلاقات« دلالية مختلفة كالترادف والتضاد والاشتراك وكلها تؤثر في ترجمته »[4].

وأخيرا يرتبط المصطلح العلمي بعلاقات« اشتقاقية فقبل الشروع في اقتراح مقابل عربي مثلا لمصطلح إنكليزي كـ(Compiler) يجب استحضار مشتقاته من قبيل(Compilation) و(To Compile) لأن من شأن استحضارها المساعدة على اختيار المقابل العربي الدقيق والمتمتع بالقدرة التوليدية الكافية التي تمكن من إيجاد مشتقات صالحة للتعبير عن مجموع المصطلحات الأجنبية ذات الأصل الاشتقاقي الواحد »[5].

---

(1)المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق، ص150.

(2)المرجع نفسه، ص157.

(3)Hard Ware, Soft Ware, Data, Processeur…

المرجع نفسه، ص158.

(4)المرجع نفسه، ص158.

(5)المرجع نفسه، ص158.

فالترجمة وسيلة لصناعة المصطلح وليست عملا مرتجلاً أو ترفيا يستخدمه علية القوم أو عملا سهلا، بل هي السهل الممتنع إن صح التعبير لا بد لمن أراد الولوج إليه من الدراية الواسعة للغتين يتم بينهما التبادل، والاطلاع الواسع والخبرة في الحقل المعرفي الذي تترجم مادته.

ومن أمثلة المصطلحات العلمية التي استعملت فيها الترجمة آلية لتوليد المصطلحات ما يلي:

الجدول(03): أمثلة عن المصطلحات العلمية التي استخدمت فيها الترجمة آلية لتوليد المصطلحات.

المصطلح المترجم	المصطلح باللغة الإنجليزية	المجال
المبلغ المتراكم	Accrval	القانون
إثنولوجيا	Ethnologie	التربية
استجابة لحالات الطوارئ	Emergency Response	الطفولة والشباب
الذرائعية الجديدة	New Pragmatism	النقد الأدبي
الأقوال	Aussage	السرد
تدخل الكاتب	Author’s Intrusion	نقد الرواية
بطيء التعليم	Slow Learner	علوم التربية
علم الحيوان	Zoologie	الحيوان
أقفال كلامية	Speech acte	لسانيات وتحليل الخطاب
انطباع	Impression	السيكولوجيا

ومن أمثلة المصطلحات التربوية التي استخدمت فيها الترجمة آلية للتوليد:

جدول(04): المصطلحات التربوية التي استخدمت فيها الترجمة آلية للتوليد.

المصطلح المترجم	المصطلح باللغة الإنجليزية	المفهوم
محو الأمية	Elumination of Illitercy	قيادة راشد أو أكثر إلى النفاذ إلى الشكل المكتوب للغة/ القدرة على القراءة. والكتابة مع الفهم والقيام بالعمليات الحسابية البسيطة.
مصنفة برقيس	Purves taxnomy	مصنفة تتعلق بالمجالين المعرفي والوجداني تحدد الكفاءات التي ينبغي تثمينها وتدريس مادة الأدب
النشاط غير المدرسي	Out-of-school activity	نشاط بيداغوجي معين خارج الحرم المدرسي المعهود، يستهدف إثراء أو تكميل التكوين الذي ينص عليه البرنامج.
الهدف الإجمالي	Global goal	الهدف الإجمالي لبرنامج: هو فن يحدد في صياغته بشكل شمولي النهاية الأخيرة المستهدفة من قبل برنامج خاص
رائز القدرة	Ability test	رائز معد من أجل قياس نتيجة السبق القصوى التي في وسع فاعل ما أن يصل إليها أثناء القياس.
التفكير العاطفي	Emotive thinking	هو ذلك اللفظ من التفكير الذي يعتمد على الخبرات التي يمر بها الفرد وما تحويه من عواطف وانفعالات وأحاسيس ومشاعر.
مقاييس التقدير	Rubrics	هي قواعد الأداء performance بالنسبة لكل مؤشر وتتكون من أربعة مستويات هي: متميز، كفء، نام، مبتدئ وتأخذ الدرجات(1، 2، 3، 4) على الترتيب.
إشارات	Gestures or signs	الحركات الصامتة التي تستخدم للاتصال مع التلميذ الأصم وهو نظام يقترن فيه البصر بالمعنى.
التربية العلمية	Science education	هي العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات العلمية(معارف، مهارات، اتجاهات) اللازمة لأن يكون مثقفا علميا وقادرا على المعاصرة.
الهجر المدرسي	Dropping out of school	التخلي عن الدراسة لأسباب متعددة وفي أي مرحلة كانت من مراحل التعليم الابتدائي أو الثانوي.

يلاحظ من خلال الجدول(04) حضور المصطلحات المترجمة بكثرة في الخطاب التربوي. فهذه الأخيرة تؤدي دوراً مهما في تقليص الهوة بيننا وبين المجتمعات المتقدمة في مجال التربية والتعليم ولا يتم ردم هذه الهوة ما لم نستخدم وسيلة الترجمة بطريقة صحيحة ومحكمة ما يؤدي إلى نقل العلوم والمعارف مترجمة ترجمة قريبة جداً من بيئتها الأصلية.

ثالثا- التعريب:

يعد التعريب آلية من آليات نمو اللغة وتطورها وازدهارها فمن خلاله تكسب اللغة مزيداً من المفردات. إلى جانب المفردات تغتني بالمعاني والأساليب الجديدة. مما يجعل العربية مسايرة لمقتضيات العصر. للتعريب تعاريف متعددة لا بد من التطرق إليها قبل الانتهاء إلى المفهوم المقصود في البحث.

يعرف الإمام السيوطي" التعريب" بقوله:« ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها »[1].

أما في المعجم العربي الأساسي فقد عرف التعريب بأنه:« صيغ الكلمة الأجنبية بصيغة عربية عند نقلها بلفظها إلى اللغة العربية »[2].

يتبين من هذا التعريف أن نقل الكلمة الأجنبية من لغتها الأصلية إلى العربية لا بد أن يرافقها تغيير أو« تكييف من الناحية الصوتية والصرفية »[3]. أما شحادة الخوري فإنه يورد ثلاثة معاني للتعريب:

---

(1) السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وضبط محمد أحمد جاد المولى وزملائه، ط4، ج1،دار إحياء الكتب، القاهرة، مصر، 1958، ص268.

(2)جماعة من كبار اللغويين العرب، مرجع سابق، ص830.

(3) رجاء وحيد دويدي، مرجع سابق، ص92.

« **المعنى الأول:**

يقصد به استخدام العرب ألفاظاً أعجمية على طريقتهم في اللفظ والنطق أي أنهم ... يحافظون على الأوزان العربية والإيقاع العربي قدر الإمكان، حتى لا تتنافى هذه الألفاظ مع روح العربية وموسيقاها فلا يستثقلها اللسان العربي أو ينوء عنه.

إن هذا الضرب من التعريب يسمى الاقتراض.

المعنى الثاني:

نقل النصوص من إحدى اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية أي أن التعريب ينصرف إلى الترجمة ينصرف إلى الترجمة... فهنا تكون كلمة تعريب مرادفة لكلمة ترجمة، التي هي نقل المعنى من لغة إلى لغة.

المعنى الثالث:

جعل اللغة العربية لغة الإنسان الأساسية أي أن تكون له لغة العلم والعمل، لغة الفكر والشعور والحراك الاجتماعي »[1].

يتبين مما سبق أن:

– التعريب نقل ألفاظ أجنبية من لغة إلى اللغة العربية.

– يرافق هذا النقل تغير في بنية الكلمة إن على المستوى الصوتي أو الصرفي حتى تكون مقبولة عند العربي ولا تمجها الأسماع.

– التعريب يرافق الترجمة عند نقل المعاني من لغة ما إلى العربية.

(1) شحادة الخوري: دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، مرجع سابق، ص158– 159.

والتعريب هو إفصاح المجال للغة العربية في الحياة اليومية إن على المستوى التعليمي أو الاقتصادي أو الإداري أو الاجتماعي.

لقد استعمل العرب الألفاظ الأعجمية واحتوتها لغتهم بعد أن هذبتها فصارت من ألفاظها وكل هذا بسبب« اتصالهم بالأمم الأخرى وحاجتهم إلى أسماء تدل على مسميات لا وجود لها في الجزيرة العربية »[1].

وإذا نقبنا في التراث العربي الإسلامي فإننا نجد الكثير من المعربات. « فمن العصر الجاهلي كلمات مثل(سجنجل) للمرآة و(درهم ودينار) و(سموأل) لاسم العلم السرياني(شمويل) ومن المعربات القرآنية كلمات مثل(الفردوس) من الرومية و(كافور) من الفارسية أو السريانية و(سجيل) من الفارسية و(الصراط) من الرومية ومن معربات العصر العباسي كلمات مثل: فلسفة وزنديق ومن معربات العصر التركي كلمات مثل: استدار وبندقدار وجمدار وطقم »[2].

غير أن الظروف التي مرت بها الدول العربية من استعمار أو انتداب أو وصاية أفضت إلى وضع مؤلم فتباعدت المسافة بين الأمة ولغتها فوجب تقليص هذه المسافة وبين ثقافتها وجب التخلص منها حتى تعود اللغة إلى أحضان شعبها، ولا يفوتنا في هذا المقام أن نذكر محاولات الاستدمار بكل أشكاله فرض لغته على المغلوب على أمرهم بالحديد والنار وأن تكون هي العملة المتداولة أضف إل ذلك تشجيع اللهجات العامية لتحل محل الفصحى وتبديل الحرف لعربي باللاتيني.

---

(1) رجاء وحيد دويدي: ص95.

(2) ممدوح محمد خسارة: ص143.

وبعد الانعتاق من قيود الاستدمار اتجهت الأنظار من الغيورين من أبناء الأمة فقيموا وضعها وخلصوا إلى ضرورة مواكبة العصر في جميع ميادين المعرفة والعلم وأن لا خلاص لهذه الأمة إلا بالعلم. ولا يتأتى ذلك إلا باستخدام الآليات التي تنفض بها اللغة الغبار عنها ومنها التعريب بأوسع معانيه ولا يوجد مكان يحتضن المعربات فتشيع وتنتشر مثل الجامعات والمعاهد ومراكز البحث.

والتعريب كان دائما آلية من آليات نمو اللغة نمو اللغة وتكثيرها« ولكن لا بد من التنبيه على أنه لم يكن العنصر الأهم ولا الأفضل في تطورها »[1].

وللتعريب فوائد كثيرة نجملها في النقاط التالية:

« 1- إن التعريب ليس عملا لغويا خالصاً إذ إنه يشتمل على بناء الإنسان بناء سويا سليماً بتعميق وعيه بثرائه وقوميته وتصحيح نظرته إلى العالم.

2- التعريب هو طريق الكشف والإبداع.

3- التعريب انفتاح على الحضارة العالمية.

4- التعريب جهد لغوي وثقافي يترك آثاراً ظاهرة ونافعة على جميع الأصعدة الوطنية والقومية والاجتماعية »[2].

أخذت المصطلحات العلمية بشكل عام والمصطلحات التربوية بشكل خاص حقها من التعريب حتى أصبحت مألوفة عن المواطن العربي حتى إنه في بعض الأحيان يجزم أن هذا المصطلح أو ذاك عربي أصيل مع أنه معرّب والأمثلة كثيرة في هذا المضمار.

(1) ممدوح محمد خسارة: ص243.

(2) شحادة الخوري: دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، مرجع سابق، ص179- 180.

ومن الأمثلة على المصطلحات المعربة والتي استخدم فيها التعريب آلية لتوليد المصطلح العربي:

الجدول(05): أمثلة عن المصطلحات المعربة[1].

المصطلح المعرب	المصطلح المشتق منه	الأصل	المفهوم	المجال العلمي
إمبريالية	Imperialism	لاتيني	السياسة القومية التي تهدف إلى التوسع بضم أراضي ومستعمرات للدولة. أما المفهوم الحديث: امتداد وسيطرة رأس المال واحتكار أسواق المواد الأولية واستغلال العمال الوطنيين.	السياسة
الفاشية	Fasusm	إيطالي	مذهب سياسي واقتصادي نشأ في إيطاليا.	السياسة
الإمبراطورية	Empire	لاتيني	أحد أشكال التنظيم السياسي ينطوي على وجود دولة مركزية قوية تخضع لها بلاد تابعة.	السياسة
أبرشية	Eparchia	يوناني	منطقة من البلاد تخضع لسلطة أسقف.	علم الأديان
إثنوغرافيا	Ethnographia	يوناني	هو أحد علوم الإنسان وينصب على دراسة المظاهر المادية للنشاط الإنساني من عادات وتقاليد ...	علم الإنسان

(1)ينظر هذه المصطلحات في: معجم المصطلحات السياسية والدولية، إنجليزي- عربي- فرنسي، أحمد زكي بدوي، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1989؛ معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، الدكتور ف. عبد الرحيم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 2011.

إثنولوجيا	Ethnologia	يوناني	العلم الذي يدرس توزيع الشعوب ومميزاتها.	علم الأجناس
باثولوجية	Pathologia	يوناني	علم الأمراض وأسبابها وأعراضها	الطب
بارومتر	Barometer	يوناني	مقياس يقيس الضغط الجوي	علم الأرصاد
برلمان	Parlement	فرنسي	مجلس النواب	السياسية
بكالوريا	Baccalauréat	فرنسي	شهادة الثانوية العامة	التربية والتعليم

أما فيما يخص المصطلح التربوي فسنذكر الأمثلة الآتية:

الجدول(06): أمثلة عن المصطلحات التربوية المعربة[1].

المصطلح المعرب	المصطلح المشتق منه	الأصل	المفهوم
بروفيسور	Professor	إنجليزي/فرنسي	أستاذ جامعي
بكالوريوس	Baccalaureat	لاتيني	أول شهادة جامعية وبخاصة في العلوم(ليسانس)
بيداغوجيا	pédagogie	يوناني	1. فن وعلم تربية الأطفال. 2. فن التدريس أو طرائق التعليم الخاصة بمادة من المواد.
الإستراتيجية	Stratégie	يوناني	تنظيم مخطط يشتمل على أهداف عملية محددة وعلى مراحل ومسارات تحقيق هذه الأهداف وعلى الوسائل التي تسمح ببلوغها.
الاستراتيجية	Stratégie pédagogique	يوناني	مخطط عمل يتم فيه بيان دور المربي

(1)ينظر هذه المصطلحات في: قاموس التربية الحديث، مرجع سابق،ص ص40، 41، 51، 84، 128، 137، 158، 190، 348؛ ومعجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص55؛ وعبد الكريم غريب: المنهل التربوي، مرجع سابق، ج1، ص115؛ ود. ف. عبد الرحيم،معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة، دار القلم، دمشق، ط1/1432هـ= 2011م.

البيداغوجية			والمتعلم وكيفية استخدام الوسائل ومعالجة الموضوع محل الدراسة من تحميل كل واحد منها.
الابستمولوجيا	Epistemology	يوناني	دراسة نقدية للعلوم بهدف تحديد أصولها المنطقية وقيمتها وأثرها.
التقنية	Technique	يوناني	مجموعة إجراءات منظمة جرى ضبطها بشكل علمي تستخدم في التحريات وتحويل الطبيعة.
الجشطالت	Ges-talt	ألماني	نظرية ترى أن الإنسان يدرك الأشياء في مجموعها وفي كليتها ثم يقوم بتحليل ذلك الكل للإفضاء إلى معرفة العناصر المكونة له.
الرسكلة	Recyclage	فرنسي	تكوين تكميلي أو تكوين جديد يمنح عادة للراشدين الذين يمارسون نشاطا مهنيا بغية جعلهم يتكيفون مع التطور التقني والعلمي الحاصل في مجال تخصصهم.
النرجسية	Narcissism	يوناني	افتتان المرء بداته وإعجابه بها دون سواها أما في التربية فيتم الخلط بين النرجسية والأنانية فينجر عن ذلك إدانتها أخلاقيا.
أنترنت	Internet	إنجليزي	شبكة اتصالات عالمية تربط عشرات الآلاف من شبكات الحاسبات المختلفة الأنواع والأحجام يمكن الاستفادة منها في البحث العلمي
تكنولوجيا	Technology	يوناني	تعني الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيته.

نلاحظ أن المصطلح العلمي التربوي المولد عن طريق آلية التعريب لا يقل أهمية عن المصطلحات المولدة عن طريق الاشتقاق أو الترجمة. كما نلاحظ أنه خضع للتغيير على المستوى الصوتي وعلى مستوى البنية لينسجم مع المصطلحات العربية فتألفه الأذن ولا تمجه الأسماع.

رابعاً- النحت(الاشتقاق الكبار):

الاشتقاق الكبار« من مصطلحات المحدثين أمثال الأستاذ عبد الله أمين والدكتور صبحي الصالح وأريد به النحت مثل: بسمل وحوقل »[1].

اتخذت كثر من اللغات الأجنبية النحت وسيلة لنماء مفرداتها وتكثر أساليبها وتنويع دلالاتها. لذا وجب استثمار هذه الآلية في صناعة المصطلح العلمي وتوليده، وهذا ما يجب أن تقوم به المؤسسات العلمية ومراكز البحث لسد الهوة أو تقليصها حتى نجاري القوم ونسايرهم.

النحت لغة:

جاء في لسان العرب:« النحت النشر والقشر»[2]. أما في المعجم الوسيط« نحت الشيء نحتا قشره وبراه، نحت الجبل، ومنه: قطع. وفي التنزيل العزيز:﴿وَكَانُواْ يَنْحِتُونَ مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا ءَامِنِينَ﴾[3] ونحت الكلمة: أخذها وركبها من كلمتين أوكلمات. يقال:(

---

(1) مشتاق عباس معن: المعجم المفصل في فقه اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1422/1هـ=2001م، ص45.

(2) لسان العرب، المجلد2، ص97.

(3) سورة الحجر، الآية: 82.

بسمل) إذا قال:(بسم الله الرحمن الرحيم) و(حوقل) أو(حولق) إذا قال:(لا حول ولا قوة إلا بالله)»[1].

أما معجم اللغة العربية المعاصرة فقد جاء فيه:« نحت الحجر أو المعدن أو الخشب: قشره وبراه بغية إعطاء شكل معين. نحت الكلمة صاغها من كلمتين أو أكثر... نحت الجبل/ نحت في الجبل/ نحت من الجبل: قطع منه الحجارة، حفر فيه... والكلمة المنحوتة: كلمة مكتوبة من الحروف الأولى لعدة كلمات مثل:(اليونسكو)، وقد تكون مركبة من حروف مأخوذة من كلمتين أو أكثر مثل:(البسملة) من(بسم الله الرحمن الرحيم) و(الحوقلة) من(لا حول ولا قوة إلا بالله) »[2].

وجاء في مقاييس اللغة لابن فارس:« النون والحاء والتاء كلمة تدل على نَجْرِ شيءٍ وتسويتهِ بحديدة»[3].

نستنتج من المعنى اللغوي لكلمة(نحت) أنها تدل على الحذف والإنقاص والاختصار.

النحت اصطلاحا:

يعرف ابن فارس النحت بقوله:« العرب تنحت من كلمتين كلمة واحدة وهو جنس من الاختصار وذلك:" رجل عَبْشَميّ " منسوب إِلَى اسمين، وأنشد الخليل:

أقول لَهَا ودمعُ العين جارٍ ... أَلَمْ تَحْزُنْكِ حَيْعَلَةُ المنادي

---

(1) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1، ص964.

(2) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1429هـ/2008م، المجلد3، ص2175– 2176.

(3)ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، المرجع نفسه،ج5، ص404.

مكان قوله:" حَيَّ علي ". وهذا مذهبنا فِي أنّ الأشياء الزائدة عَلَى ثلاثة أحرف فأكثرها منحوت، مثل قول العرب للرجل الشديد" ضَبَطرٌ " وَفِي" الصِّلِّدْم " إنه من" الصَّلد" و" الصَّدْم "»[1].

أما في المعجم المفصل لفقه اللغة فقد عرف(النحت) بقوله:« يراد بالنحت إنتاج كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر بواسطة حذف بعض حروف الكلمات المشكلة للنحت أو من بعضها »[2].

« أما المحدثون فقد زادوا التعريف السابق بعض التأصيل والتفصيل. بقول عبد الله أمين في تعريفه- بعد أن يسميه الاشتقاق الكبار-: النحت في اللغة القشر والبري والتوفيق والتسوية، ولا يكون إلا في الأجسام الصلبة كالخشب والحجر ونحوهما والنحت في اصطلاح أهل اللغة أخذ كلمة من كلمتين أو أكثر مع المناسبة بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معاً بأن تعمد إلى كلمتين أو أكثر فتسقط من كل منها أو بعضها حرفاً أو أكثر وتضم ما بقي من أحرف كل كلمة إلى الأخرى وتؤلف منها جميعا كلمة واحدة فيها بعض أحرف الكلمتين أو الأكثر وما تدلان عليه من معان »[3].

وأول من ذكر النحت هو الخليل بن أحمد الفراهيدي، فقد عرفه وسماه ومثل له فقال:« ... وقد أكثَرَت من الحيعلَة أي من قولك:(حَيَّ على) وهذا يشبه قولهم: تعَبْشَم الرجلُ وتعَبْقَسَ، ورجل عَبْشمِيّ إذا كان من عَبْد شمْس أو من عَبد قَيس فأخذوا من كِلمتين مُتعاقبتين كلمة، واشتقُّوا فعلا. قال:

وتضحكُ منّي شَيْخَةٌ عَبْشَمِيَّةٌ ... كأَنْ لم تَرَى قبلي أسيراً يمانيا

(1) ابن فارس: الصاحبي، مصدر سابق، ص209- 210.

(2)مشتاق عباس معن، ص182.

(3)ممدوح محمد خسارة، ص171.

نَسَبَهَا إلى عَبدِ شَمْسٍ فأَخَذَ العين والباء من(عَبْد) وأَخذَ الشينَ والميمَ من(شَمْس) وأسقَطَ الدال والسِّين فَبَنى من الكلمتين كلمة فهذا من النَّحت»[1].

وقد أشار إليه سيبويه دون أن يسميه بقوله:« وأما حيهل التي للأمر فمن شيئين يدلك على ذلك: حي على الصلاة... وقد يجعلون للنسب في الإضافة اسماً بمنزلة جعفر، ويجعلون فيه من حروف الأول والآخر، ولا يخرجونه من حروفهما ليعرف، كما قالوا...فمن ذلك: عبشميٌّ، وعبدريٌّ»[2].

وصارت كتب اللغة بعد الخليل« تذكر النحت بأمثلة معدودة، فبن السكيت ذكر في إصلاح المنطق عدة مصادر(البسملة) نحتا عن عبارة(بسم الله) و(الهيللة) نحتا عن عبارة(لا إله الله) و(الحوقلة) و(الحولقة) من(لا حول ولا قوة إلا بالله) و(الحمد له) من(الحمد لله)، و(الجعفدة) من(جعلت فداك)، و(السبحلة) من(سبحان الله)، واهتم ابن فارس(المتوفى 395هـ) بقضية النحت في كتابه المعجمي(مقاييس اللغة) ورأى الأشياء الزائدة على ثلاثة أحرف أكثرها منحوت، كما أشار إلى قضية النحت في كتابه(الصاحبي) بعدة أمثلة منها(صلدم) عن(صلد) +(صدم) بمعنى القوي) »[3].

---

(1)الخليل: كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الهجرة، إيران، ط1، 1409هـ/ ج1، ص60- 61.

(2) سيبويه: الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، القاهرة، 1412هـ/1992م، ص900- 976.

(3) محمود فهمي حجازي، ص72- 73.

كما أشار الثعالبي في كتابه" فقه اللغة وسر العربية " إلى النحت ومثل له بـ«(الدمعزة) من أدام الله عزَّك »[1].

وأفرد السيوطي بابا للنحت« جمع فيه آراء عدد من اللغويين، كما أشار إلى كتاب عنوانه(تنبيه البارعين على المنحوت من كلام العرب)، تأليف أبي علي الظهير بن الخطير الفارسي العماني(المتوفى 598هـ) ويبدو أن هذا الكتاب الوحيد حول النحت، كان قليل الانتشار حتى إن السيوطي لم يقف عليه »[2].

طرق اللغويون العرب من المحدثين موضوع النحت، فعرفه رجاء وحيد دويدي بأنه« أخذ كلمة أو كلمتين أو أكثر على أن يكون تناسب في اللفظ والمعنى بين المنحوت والمنحوت منه لكي لا يقع التباس ويلجأ إليه أصحاب اللغة للاختصار »[3]. أما عبد القادر بن مصطفى المغربي فيرى أن« النحت ضرب من ضروب الاشتقاق... والنحت في الاصطلاح أن تعمد إلى كلمتين أو جملة فتنتزع من مجموع حروف كلماتها كلمة فذة تدل على من كانت تدل عليه الجملة نفسها ولما كان هذا النوع يشبه النحت من الخشب والحجارة يسمى نحتا. وهو في الحقيقة من قبيل الاشتقاق وليس اشتقاقا بالفعل. لأن الاشتقاق أن تنزع كلمة من كلمة، والنحت أن تنزع كلمة من كلمتين أو أكثر. وتسمى تلك الكلمة المنزوعة منحوتة »[4].

إن الناظر إلى المعنى الاصطلاحي يرى أنه يؤكد على المعنى اللغوي للنحت من الحذف والانفاص والاختصار.

---

(1) الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، قرأه وقدم له: خالد فهمي، مطبعة المدني، القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ/1998م، ص348.

(2)محمود فهمي حجازي، ص 73.

(3) رجاء وحيد دويدي، ص79.

(4) عبد القادر بن مصطفى المغربي: الاشتقاق والتعريب، مطبعة الهلال، مصر، 1908، ص21.

أما الهدف من النحت فهو الإيجاز والاختصار في الحديث وفي هذا الشأن يقول محمود شكري الألوسي:« لقد علمت أن العرب أغنى الناس بتلخيص العبارات وأسرعهم في فهم الرموز والإشارات، وقد استعملوا النحت واعتبروه في كثير من الألفاظ التي يكثر دورها في كلامهم واستعمالها في محاوراتهم ... طلبا لسهولة التعبير وإيجازه »[1].

إن اللغة العربية« لغة اختزال، ولا يضرها أن تعبر عن معنى من المعاني العلمية بأكثر من كلمة، بل الذي يشوهها أن تضم إليها ألوف المنحوتات الغامضة التي لا لزوم لها وضررها أكثر من نفعها، وليس معنى ذلك سد باب النحت، بل معناه قصر النحت على الضرورة وعدم فتح باب النحت حيث لا حاجة إلى فتحه »[2].

وقد قسم المهتمون بشؤون اللغة النحت إلى عدة أنواع بعد النظر والاستقراء للأمثلة التي أوردها الخليل بن أحمد الفراهيدي وابن فارس وأهمها:

« 1. **نحت فعلي من اسمين،** وذلك بصياغة فعل رباعي منهما على وزن(فعلل) نحو(بسمل) إذا قال: بسم الله.

2. نحت فعلي من جملة وذلك بصياغة فعل رباعي منها على وزن(فعلل) نحو:(حولق) إذا قال: (لا حول ولا قوة إلا بالله) و(بأبأ) إذا قال: بأبي أنت ...

3. نحت اسمي نحو(حبرمان) نحتا من حب الرمان و(الحزرمة) من الحزم والرأي.

---

(1) محمود شكري الألوسي، كتاب النحت بيان حقيقته ونبذة عن قواعده، تحقيق: محمد بهجت الأثري، مركز تحقيقات كامبيو تري علوم الإسلامي، إيران، 1988، ص18.

(2) رجاء وحيد دويدي، ص84.

4. نحت نسبي من علم مركب إضافي نحو:(عبقسي) من عبد القيس. و(عبشمي) من عبد شمس، و(تيملي) من تيم الله، أو مركب مزجي نحو:(حضرمي) من حضر موت، أو علم كنية نحو:(بلحارث) من بني الحارث، و(بلعنبر) من بني العنبر.

5. نحت وصفي: نحو(صلدم) من الصلد والصدم.

6. نحت حرفي: وهو المؤول في بعض أحرف المعاني. كما ذهب ابن جني إلى:(كأن): من الكاف وأنَّ، و(لكنَّ) من: لا وأنّ والكاف، و(ليس) من: لا وأيس »[1].

ومن شواهد النحت نذكر الأمثلة الآتية:

« – بسمل من قولنا: بسم الله.

– حمدل من قولنا: الحمد لله.

– حسبل من قولنا: حسبي الله.

– حوقل من قولنا: لا حول ولا قوة إلا بالله.

– طلبق من قولنا: أطال الله عمرك.

– عبدلي من عبد الله.

– حضرمي من حضر موت.

– عبدري من عبد الدار »[2].

موقف العلماء ومجامع اللغة العربية من النحت:

(1) ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص179– 180.

(2) وجيه حمد عبد الرحمن: اللغة ووضع المصطلح الجديد، اللسان العربي، العدد1/19، ص72.

يقول الدكتور ممدوح محمد خسارة:« لم يكثر الحديث والجدل في وسيلة من وسائل التوليد اللغوي كثرته حول النحت »[1].

فانقسم علماء اللغة العربية إلى ثلاثة تيارات هي:

أولا- تيار المدافعين عن النحت: وهم الذين يدافعون عن النحت باعتباره آلية هامة في نقل المصطلحات العلمية من اللغات الأوربية وإدخالها إلى العربية في صورة كلمات وتراكيب منحوتة. ويرى هذا الفريق أن الاشتقاق وحده غير كاف لتقليص الهوة في هذا المجال.

ومن المدافعين عن النحت آلية توليد لغوي(ساطع الحصري):« قلما رأينا إقداما على الاستفادة من النحت بصورة فعلية ونحن نعتقد أن الضرورة ماسة لذلك... أما إذا كانت طويلة وصعبة فمن مصلحة العلم واللغة أن ننحتها لأجل استعمالها وانتشارها»[2].

إلى جانب ساطع الحصري نجد صلاح الدين الكواكبي دعا إلى تبني النحت و«أكثر من ممارسته ... فهو بحكم تخصصه في الكيمياء»[3]،

وفي مقال للدكتور صلاح الدين الكواكبي الذي نشره في مجلة المجمع العربي بدمشق في المجلد رقم 39 الجزء الثالث تحت عنوان:« النحت والمصطلحات العلمية » يؤكد تبنيه ومدافعته عن النحت كوسيلة وآلية لنقل المصطلحات العلمية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية في هيئة كلمات وتراكيب منحوتة ويفصح عن هذا الرأي بقوله:« ... فدفعتني الحاجة الملحة إلى النحت مثلما فعل الغربيون في مصطلحاتهم

(1) ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص185.

(2) ساطع الحصري: في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، مركز دراسات العربية، بيروت، طبعة خاصة، 1985.

(3) ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، مرجع سابق، ص186.

العلمية، لأني وجدت فيه حلا للمعضلة وتيسيرا لاجتياز العقبات التي تعترض المؤلف والمترجم ... وإليكم البرهان في المصطلحات العلمية التي وضعتها نحتا لِمَا يقابلها من الكلمات الإفرنجية وأكثرها ما ألفته الأسماع وشاع استعماله في البيئات العلمية:

1- خلمهه(تحليل خلي)acetolyseمن(خل وإماهة).

2- حمضئيل(حامض كحول أو حمض كحول)(acide alcool) من(حمض ومائيل).

3- حمضليد(حامض ألدهيد)(acide aldéhyde) من(حمض غوليد).

4- حمضمين(حمض آميني)(acide amine) من(حمض- آمين).

5- غولثير(كحول غولثير)(alcool éther) من(غول- أثير) »[1].

ثانيا- المعارضون للنحت: الذين يرون أن اللغة العربية قادرة على استيعاب المعرفة والعلوم عن طريق آلية الاشتقاق ولا يوجد سبب لاستخدام كلمات منحوتة إلا ما جاء على ألسنة العرب.

ومن هؤلاء المعارضين الأب إنستاس ماري الكرملي يقول:« ولغتنا ليست من اللغات التي تقبل النحت على وجه لغات الغرب »[2].

وأضاف معارضا لاستخدام النحت كوسيلة من وسائل نماء اللغة العربية« لا أرى حاجة إلى النحت، لأن علماء العصر العباسي مع كل احتياجاتهم إلى ألفاظ جديدة لم

---

(1) صلاح الدين الكواكبي، النحت والمصطلحات العلمية(1)، مجلة المجمع العلمي العربي- دمشق، 1 تموز(يوليو) سنة 1964م- 21 صفر سنة 1384هـ، المجلد 39، الجزء الثالث، ص507- 508.

(2) مصطفى جواد، المباحث اللغوية في العراق، مطبعة لجنة البيان العربي، [د. ط]، [د. ت]، ص100.

ينحتوا كلمة واحدة علمية هذا فضلا عن أن العرب لم تنحت إلا الألفاظ التي يكثر ترددها على ألسنتهم، فكان ذلك سببا للنحت ... »[1].

ومن المعارضين لاستعمال النحت مصطفى جواد الذي ذهب إلى ما ذهب إليه الأب أنستاس حيث صرح قائلا عند الكلام على ترجمة الصب النفسي الجسمي:« ولا يصح النحت في الاسم خشية التفريط في الاسم بإضاعة شيء من أحرفه كأن يقال:« النفسجي » و« والنفسجسمي » مما يبعد الاسم عن أصله فيختلط بغيره وتذهب الفائدة المرتجاة منه وعلى ذكر النحت أود أن أشير إلى أني لا أركن إليه في المصطلحات الجديدة »[2].ونجح المعجمي مصطفى جواد بمعارضته النحت في استصدار قرار من مجمع القاهرة« بأن لا مجال للنحت ولا التركيب المزجي في تصنيف المواليد ولا حاجة إليهما... ولا يرى أمين الخولي النحت من وسائل نماء اللغة... وكان المعجمي المهندس وجيه السمان ميالاً إلى معارضة النحت على الأغلب »[3].

أما ممدوح محمد خسارة فإنه من معارضي استعمال النحت كوسيلة توليد لغوي حيث يقول:« أما نحن فإننا ننكر مع الشيخ أحمد الإسكندري أن يكون النحت وسيلة توليد لغوي، ونقر بأنه وسيلة اختزال ليس غير ... »[4].

ثالثا– المعتدلون: وهم الذين يعتبرون اللغة العربية لغة غنية بما يقدمه لها الاشتقاق والترجمة غير أنه لا بد من استعمال وسلة النحت يصعب إيجاد مقابل المصطلحات الأجنبية، ومن هؤلاء مصطفى الشهابي بمجمع دمشق:« نحن في حاجة إلى النحت في

(1)المرجع نفسه، ص85.

(2)مصطفى جواد،مرجع سابق، ص83.

(3) ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، مرجع سابق، ص188– 189.

(4)المرجع نفسه، ص194.

ترجمة بعض الأسماء العلمية ولكن النحت يحتاج إلى ذوق سليم، فكثيرا ما تكون ترجمة بعض الأسماء الأعجمية بكلمتين عربيتين أصلح وأدل على المعنى من نحت كلمة عربية واحدة يمجها الذوق ويستغلق فيها المعنى »[1].

موقف مجمع اللغة العربية بالقاهرة من النحت:

كان موقف مجمع اللغة العربية من النحت يتسم بالقبول ووافق على نحت الكلمات العربية عند الضرورة ونص القرار:« يجوز النحت عندما تلتجئ إليه الضرورة العلمية»[2].

رغم اختلاف آراء المعاصرين فإن استعمال النحت الذي السائغ يمد اللغة العربية الحديثة بمفردات وأساليب تزيدها غنى فإذا كانت التراكيب قصيرة وسهلة فإنه من الواجب استعمالها كما هي، أما إذا كانت التراكيب طويلة وصعبة فلا مناص من استعمال النحت بغية تسهيل استعمالها ومن ثم انتشارها. فلا يجب استعماله إلا للضرورة ولا نغالي في ذلك لكيلا نقع في التعقيد والاستهجان فنجعل مصطلحاتنا غريبة عن الأسماع عويصة على الأفهام.

ومن أمثلة المصطلحات العلمية التي استخدم فيها النحت آلية لتوليد المصطلح ما يأتي:

المصطلح المنحوت	الأصل	المجال
حملقي	حمض + قلوي	الكيمياء
شبقلي	شبه + قلوي	الكيمياء
كهرطيسي	كهرباء + مغناطيس	هندسة الكهرباء

(1)محمود فهمي حجازي، ص76.

(2) محمود فهمي حجازي، ص76.

كهروكيمياء	كهرباء + كيمياء	فيزياء
بيتروكيمياء	بترول + كيمياء	صناعي
برمائي	بر + ماء	علم الأحياء
استرماز	المعرفة + الرمز	علم النفس اللغوي– اضطرابات النطق والكلام
زمكاني	زمان + مكان	الأدب
حلما	حلل + ماء	الكيمياء
شبذال	شبه + زلال	الكيمياء
نزجنة	نزع + الإيدروجين	الكيمياء
فوصوتي	فوق + صوتي	التعليم
قبميلادي	قبل + ميلادي	التعليم
قبتاريخي	قبل + تاريخ	التعليم

من خلال الجدول نلاحظ حضور النحت كآلية في توليد المصطلح العلمي وقد اقتصر عمل هذه الوسيلة على مصطلحات التخصصات العلمية كالكيمياء والفيزياء وعلوم الأحياء وقبل استعمالها في الأدب ومجالاته.

أما في الحقل التربوي العربي المتداول بين المهتمين بالشأن التربوي والمعلمين لاحظنا ندرة شديدة في استعمال النحت من آليات توليد المصطلح فيه إلا ما ذكر في المواد التعليمية كالكيمياء والفيزياء وغيرها وهو قليل جداً ومنه الذي تم ذكره في الجدول السابق.

وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على تحاشي المصطلحيين استخدام النحت وعدم اللجوء إليه إلا عند الضرورة القصوى وهذا ما قال به مجمع اللغة العربية بالقاهرة عندما أجاز النحت ولكن عند الحاجة الملحة.

ويؤكد هذا الكلام« ففي إحصاء أجراه الدكتور وجيه عبد الرحمن شمل ثلاثة معاجم صدرت عن مكتب تنسيق التعريب– أولها في الفيزياء(تعداد ألفاظه 5126) وثانيها في

النفط(تعداده 3802) وثالثها في الطب(تعداد ألفاظه 2305) لم يجد سوى ثلاثة عشر مصطلحاً صيغت بالنحت »[1].

كما أنني أجريت إحصاء شمل سبعة معاجم تربوية والجدول التالي يبين أن النحت لم يستعمل إلا ثلاث مرات:

اسم المعجم	المؤلف	سنة الطبع	عدد المصطلحات	المصطلحات المنحوتة
المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم والبيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية	الأستاذ عبد الكريم غريب	2006	2165	00
معجم مصطلحات العلوم التربوية(عربي-إنجليزي/إنجليزي-عربي)	د/شوقي السيد الشريفي	2000	3527	01
معجم المصطلحات التربوية	د/ محمد السيد علي	2011	832	00
معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس	د/ أحمد حسين اللقاني ود/ علي أحمد الجمل	2013	1212	00
قاموس التربية الحديث	بدر الدين بن تريدي	2010	376	00
المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، المصطلحات الأساسية(عربي فرنسي إنجليزي)	د/عبد القادر لورسي ود/محمد زوقاي	2015	261	02
المعجم العربي في التربية	د/ سونيا هانم قزامل	2013	282	00

جدول يمثل إحصاء النحت في معاجم تربوية

(1) أحمد شفيق الخطيب: منهجية بناء المصطلحات، مجلة اللسان العربي، العدد52، 1999، ص173.

في الأخير نقول إذا كان معجم اللغة العربية قد أجاز استخدام النحت في توليد المصطلح العلمي، وحتى لا تعم الفوضى في استعمال هذه الوسيلة وجب على المجامع اللغوية والمراكز البحثية أن تؤسس لجانا توكل إليها النظر في المصطلحات المنحوتة لدراستها ثم اتخاذ القرارات المناسبة حتى تكون محل اتفاق بين الباحثين والمستعملين.

خامساً- التركيب:

التركيب في مجال توليد المصطلحات هو:« تخصيص تنتقل بموجبه المفردة من دائرة المعجم إلى سجل الاصطلاح »[1].

ويتم هذا التخصيص بزيادة مفردة أو أكثر إلى المفردة الأولى فتنتقل من الدلالة العامة وتتخصص لتتحول إلى مصطلح فـ(دار) مثلا هي مفردة عامة ستعمل في عدة حمول دلالية ولكنها عندما تركب مع كلمة أخرى فإنها تتخلى عن دلالتها الأولى لصالح الدلالة الجديدة فتصبح تركيباً مثل(دار العلوم) مصطلحاً دالا على حقل معرفي معين.

يستحسن« تفضيل الكلمة المفردة لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع »[2].

وإذا تعذر وكان المصطلح الأجنبي يستوجب مقابلا عربيا يتكون من مفردتين أكثر فلا بد من استخدام وسيلة(التركيب) من أجل توليد مصطلح جديد يستعمله المختصون والمستعملون كل في ميدانه.

---

(1) سعيد خلادي: المعجم والمصطلح بين الاختلاف والائتلاف، مجلة اللسان العربي، العدد50، 2000، ص102.

(2) ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، (الرباط، من 18- 20 فيفري 1981)، مجلة اللسان العربي، (أبحاث ودراسات)، ص176.

إن استعمال آلية(التركيب) ينتج عنه تضخيم المصطلح من حيث عدد المفردات المكونة له إلا أنه في المقابل يؤدي خدمة جليلة في إثراء اللغة ونمائها وفي توسيع الدلالات واختلافها.

ويعتبر« التركيب من أهم وسائل تكوين المصطلحات العربية، والمقصود بالتركيب ترجمة العناصر المكونة لمصطلح أوربي مركب إلى اللغة العربية وتكوين تركيب عربي من أكثر من كلمة يؤدي معنى المصطلح الأوربي. وهناك مصطلحات كثيرة كونتها اللغة العربية الفصحى الحديثة بطريقة التركيب بدلا من النحت »[1].

وهذا يجرنا إلى الحديث عن النحت والتركيب فالنحت هو« انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر على أن يكون ثمة تناسب في اللفظ والمعنى بين المنحوت والمنحوت منه »[2]. فالنحت هو استخدام كلمة من كلمتين أو أكثر ولا يشترط أن تحتفظ الكلمة الأولى بكامل حروفها أما إذا كانت عدة كلمات« فتسقط من كل منها أو بعضها حرفا أو أكثر وتضم ما بقي من أحرف كل كلمة إلى الأخرى وتؤلف منها جميعاً كلمة واحدة فيها بعض أحرف الكلمتين أو الأكثر وما تدلان عليه من معان »[3]. أما في التركيب« تحتفظ العناصر المكونة بكل صوامتها وحركاتها، ولذا يلاحظ ميل اللغة العربية إلى التركيب لا إلى النحت وأكثر الأبنية التركيبية في اللغة العربية قد نشأت عن العصر الحديث من حيث مكوناتها إلى عدة أنواع منها: التركيب المزجي العربي والتركيب الإضافي والتركيب المزجي المختلط »[4].

---

(1) محمود فهمي حجازي، ص77.

(2)عبد الكريم خليفة: وسائل تطوير اللغة العربية العلمية، مجلة همزة وصل(وثائق المؤتمر الثاني للتعريب)، العدد 6، (عدد خاص)، الجزائر، 1973، ص105.

(3) ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، مرجع سابق، ص179.

(4) محمود فهمي حجازي، ص77.

تعريف المركب المصطلحي:

إذا تجاوزنا المصطلح الكلمة المفردة فإنه يدرج فيما يعرف بـ(المركب المصطلحي) الذي يعرف بأنه« المصطلح المكون من كلمتين أو أكثر ويدل على معنى اصطلاحي جديد مؤلف من مجموع معاني عناصره »[1]. يحدد هذا التعريف عدد الكلمات في المصطلح المركب والتي تكون اثنين فما أكثر ولا بد من توافر معنى تسهم فيه جميع المكونات.

أنواع المركبات المصطلحية:

المركبات المصطلحية هي:« نتاج عملية التركيب المصطلحي وهو المنهج الأهم في وضع ترجمة المصطلحات التي تزيد عن كلمة واحدة ... وينحصر التركيب في العمل المصطلحي العربي... في ثلاثة أنماط بعضها أهم من بعض وهي: التركيب المصطلحي الدخيل. والتركيب المصطلحي المؤشب والتركيب المصطلحي العربي الأصيل »[2].

1. المركبات الدخيلة[3]:« وهي المركبات المنقولة بملفوظها عن لغات أجنبية»[4] ومعنى هذا أن مكونات المركب المصطلحي ليست عربية بل هي من لغات أخرى عن طريق الترجمة أو التعريب إلى اللغة العربية. ومن أمثلة المركبات الدخيلة في الحقول العلمية الحديثة نذكر:

- إلكترون فولط.
- أيون أنودي.

---

(1)جواد حسني سماعنة، التركيب المصطلحي، طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية، مجلة اللسان العربي العدد 50، ديسمبر(كانون الأول)2000 مكتب تنسيق التعريب– الرباط، مطبعة النجاح– الدار البيضاء، ص43.

(2)جواد حسني سماعنة، المرجع السابق، ص42.

(3)جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص42.

(4) جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص42.

- بارا مغناطيسي.
- ديا مغناطيسية.
- الفلم الفوتوغرافي.
- فولطمتر.
- كهروستانيكي.
- مايكروفاراد.
- ميكروسكوب إلكتروني.

أما في المصطلح التربوي فنورد الأمثلة التالية:

-استراتيجيا بيداغوجية.
- استراتيجيا ديداكتيكية.
- براديجم تكنولوجي.
- بيداغوجيا بستالوزي.
- بيداغوجيا مونتيسوري.
- بيداغوجيا فرويل.
- بيداغوجيا فريني.
- بيداغوجيا سبرنتيكية.
- كينتاروبولوجيا.
- ميكروفيلم.

– الهايبر ميديا(hyper medea): منظومة مبنية على الحاسوب تسمح بالوصلات المتداخلة للشكليات المتعددة من المعلومات بما في ذلك النص والرسوم الثابتة والمتحركة ومقطوعات سينما وفيديو صوت، نسمع عبارات صوتية[1].

2. المركبات المؤشبة:« وهي التراكيب التي تعتمد تأليفها على عناصر لغوية عربيــة وأخـرى أجنبيـة »[2] نلاحظ من التعريف أن المركبات المؤشبة تتكون من كلمتين إحداهما عربية أصيلة والأخرى أجنبية. يوجد نوعان من المركبات المؤشبة وهي:

أ. المركبات المؤشبة التي يكون فيها العنصر اللغوي العربي هو الأول؛ وهي كثيرة ومنها[3]:

– رمز الأكتيسيوم.
– البحث البيداغوجي.
– منطقة بروكا.
– الأمارة البيداغوجية.
– عرائس الماريونيت.
– تركيب فونيمي.
– عقدة إلكترا.
– تغير ألفوني
– القصص الإلكترونية.
– تنظيم فونيمي.
– كتاب إلكتروني.
– دراسة الفونيمات.
– المنهج البيداغوجي.
– علم الفونيمات.
– اختبار ستانغورد– بنيه.

(1)ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،مرجع سابق، ص ص549، 709، 720، 722، 726، 874؛ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، المجلد3، ص2147؛ وحسن شحاتة، وآخرين، مرجع سابق، ص325.

(2) جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص42.

(3)ينظر: نادية محمود شريف وآخرون: مشروع معجم المصطلحات التربوية لمرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط.

– قانون بارثولوما.

– قانون قراسمن.

استقينا هذه المصطلحات من معجم علم الأصوات لصاحبه الدكتور محسن على الخولي ومن قاموس التربية الحديث لمؤلفه بدر الدين بن تريدي. ونلاحظ أن هذه المصطلحات تبدأ بكلمة عربية أصيلة فكلمة أجنبية ومثل هذه المصطلحات نجدها أيضاً في الفيزياء والكيمياء.

ب. المركبات المؤشبة التي تبدأ بكلمة أجنبية تليها كلمة عربية؛ ومن هذا النوع نذكر ما يلي:

– غرافيم مركب.
– إثنوجرافيا تربوية.
– فونيم أولي.
– أنتروبولوجيا التربية.
– فونيم صرفي.
– إلكترون ضوئي.
– مورفيم التنغيم.
– أندريد حامضي.
– الملانخوليا السوداء.
– أوتومات خلوي.

أما المركبات المؤشبة في المجال التربوي فنذكر الأمثلة التالية[1]:

المصطلح المؤشب	الأصل(المقابل بالفرنسية)	المفهوم
إيكولوجيا تربوية	Ecologie educationnele	الدراسة الشاملة والمتداخلة التخصصات للظواهر التربوية.
أكيولوجيا تربوية	Axologie educative	مجموع المبادئ الفلسفية والقيم المعرفية والأخلاقية والسياسية والاجتماعية التي تحدد التصور عن مواصفات الإنسان المراد خلقه بالتربية والتي تؤثر عن وعي أو بدونه على مختلف الأطراف

(1)ينظر هذه المصطلحات في:مكتب الدراسات والبحوث: القاموس(عربي– فرنسي)، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط2، 1425هـ/2004م؛ وعبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق.

		المشاركة في العمل التربوي.
أنثروبولوجيا التربية	Antropologie de l’education	تشمل الدراسات المرتبطة بأنتولوجيا التربية.
براديجم ابتكاري	Paradigme inventif	قوامه أن أي مشروع للتنمية الشخصية لا يمكن أن يتجسد إلا باعتبار مشاريع أخرى.
ديداكتيك العلوم	Didactique des sciences	دراسة علمية سيرورات التعليم والتعلم المتعلقة بتدريس العلوم قصد تطوير هذه السيرورات وتحسينها وتغطي هذه الدراسة حقولا متعددة تحدها متغيرات وعناصر النظام التعليمي التعلمي.
ذاكرة سيمانطيقية	Mimoire sementique	ظهر هذا المفهوم في نهاية الستينيات على يد ROSS Quilban المختص في الذكاء الاصطناعي الذي يبحث في خلق إنسان آلي يكون قادرا على التعرف على الكلمات وفهم معناها داخل أي سياق.
تكوين بيداغوجي	Formation pedagogique	مجموع الإجراءات التي تمكن الفرد من أداء نشاط مهني، والنتائج التي تمكن من بلوغ هذه الإجراءات ...
خطاب ديداكتيكي	Discours Didactique	كل ما نتيجة الديداكتيكي في ملفوظات شفاهية أو مكتوبة والتي لها خصائص مميزة. خطاب توسلي، خطاب تفاعلي، خطاب إرشادي، خطاب تخصصي، خطاب ترويجي، خطاب إدماجي، خطاب جدالي.
صنافة ديلفور	Taxonomie de Guilford 1958	صنافة الحس– حركي: القوة، الدفع، السرعة، دقة نظامية – قارة، دقة دينامية، تنسيق، المرونة(مرونة الحركة).
وسيلة ديداكتيكية	Moyen Didactique	كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرف أو مواقف أما في الاصطلاح.
سيكولوجيا النمو	Psychologie de devloppement	تهتم سيكولوجيا النمو بدراسة وتتبع مراحل النمو الفكرية والوجدانية والحسية الحركية عند الكائن

		البشري ...

إن الواضع استفاد من استخدام(التركيب المؤشب) في توليد المصطلح التربوي وهذا ما يجعل العربية تزداد ثراء ونماء ضف إلى ذلك الدلالات التي ستدخل العربية فتغتني بالأساليب المتنوعة والسياقات المختلفة.

كما قد تكون المركبات من أكثر من وحدتين مثل مصطلح:« صنافه ماجرودستروبر »، و« بيداغوجيا اتخاذ القرار »، و« بيداغوجيا متداخلة المواد »[1].

ثالثا- المركبات الأصلية:

وهي المركبات المكونة من وحدات لسانية عربية في مجموعها حسب طبيعة العناصر النحوية الداخلة في تركيبها إلى:

المصطلح المركب الإسمي[2]: ويتكون من« مصطلحين أو أكثر، ويكون مبتدئاً باسم يسمى نواة المركب المحددة بما بعدها بأي أنواع المحددات أو الواصفات اللسانية: خبر، صفة، مضاف إليه... »[3]. لذلك فإن أهم المركبات الإسمية تتحدد بنوع العلاقة التي تربطها بالمحددات في التركيب وهي أربعة أنواع من العلاقات ينتج عنها أربعة أنماط من المركبات المصطلحية، هي:

أ. **المركب الإسنادي:** هو المركب المصطلحي المؤسس على علاقة إسنادية بين نواة المركب القابلة للتعريف بـ(الـ) أو بالإضافة وتسمى المسند إليه[4].

ومن ذلك المصطلحات التراثية التالية[1]:

(1)عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2، ص ص720، 732، 922.

(2)جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص44.

(3)جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص44.

(4) جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص44.

- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

- الشبيه بالصحيح. - الاجتماع بالدليل.

- الشبيه بالمفعول. - الإضمار على شريطة التفسير.

- الشبيه بالمضاف. - التوسط بين الإقبال والإدبار.

- الإيجاب في البيع. - المصادرة على المطلوب.

ومن المركبات المصطلحية الإسنادية في العصر الحديث نذكر ما يلي[2]:

- التعسف على قاصر. - الإثارة بالتصادم.

- التعسف في استعمال القوة. - الاستقطاب بالاستطارة.

- الإفادة بالاستلام. - الماء غير قابل للإنضفاف.

- العلم من المهد إلى اللحد. - التأخر في الطريق.

إن المتأمل في كل مركب من المركبات المذكورة« عنصر أساسي أول هو نواة المصطلح(الركن) محدد بما بعده بعلاقة إسنادية واضحة »[3].

فتركيب(الإفادة بالاستلام) يتألف من الإفادة وهي(النواة) التي يتحدد عنصرها اللغوي بما بعدها أي(الاستفادة).

ومن المركبات المصطلحية الإسنادية في حقل التربية نذكر ما يلي[4]:

=

(1)ينظرهذه المصطلحات في: محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: علي دحدوح، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996؛ محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان؛ و جواد حسني سماعنة، مرجع سابق.

(2)ينظرهذه المصطلحات في:جواد حسني سماعنة، مرجع سابق؛ عبد العزيز بن عبد الله: معجم الإدارة العامة والمرافق المتخصصة، مجلة اللسان العربي، المجلد 11، الجزء الثاني.

(3) جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص45.

(4)ينظرهذه المصطلحات في: شوقي السيد الشريفي: معجم مصطلحات علوم التربية، وغيره من المصطلحات المبثوثة في المعاجم والموسوعات التربوية لمن يريد الرجوع إليها.

- التربية على حقوق الإنسان.
- التدريب على القراءة الصامتة.
- التربية على المواطنة.
- الامتحان في مرحلتين.
- التعليم غير نظامي.
- التدريب عل العمل.
- البحث عن العلاقات.
- التذكر بالتجميع.
- التدرج في تقديم المهارات.
- التعلم بالحركات الجسمية.
- التعلم بالمحاولة والخطأ.
- التعلم بالأنشطة.
- التعلم بالتوقع.
- التعلم بالعامية.
- بالتعلم بالمراسلة.
- التعلم بين الأجيال.
- المعرفة التدريسية للمحتوى.

الملاحظة نفسها التي أبديناها سلفاً عند تحدثنا عن المصطلحات التي تتخذ من المركبات الإسنادية فكل مصطلح من هذه المصطلحات يتكون من(نواة)(التربية) محددة بما بعدها بعلاقة إسنادية بما بعدها(حقوق الإنسان).

ب. المركب الإضافي:« يتكون المركب المصطلحي الإضافي من مصطلحين أو أكثر يكون أولهما مضافاً مرتبطاً بالثاني المضاف إليه بعلاقة هي علاقة الإضافة التي تشد من عرى التركيب وتقربه من مفهوم الاسم المركب »[1].

وقد يكون المركب الإضافي« بسيطاً يتكون من كلمتين أو معقداً من ثلاثة كلمات فأكثر »[2].

ومن المركبات الإضافية البسيطة:

(1)جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص45.

(2)علم المصطلحات لطلبة الطب والعلوم الصحية، ص167.

– انتشار الصوت، تبدد الطاقة، طول الموجة، قانون التراكيب، معامل الجودة، نزع التضمين، اتجاه التطور، كمية الكهرباء، كسر التفاعل، وعاء التحليل، سرعة التفاعل.

ومن المصطلحات التربوية[1]:

– استنارة الذهن، استراتيجية التعليم، أثر الهالة، إجادة الممارسة، إدماج المعارف، أداة القياس، أدب الأطفال، أسلوب التعليم، إعداد الدروس، برنامج التكوين، تحليل المحتوى، تسيير القسم، تقنية البحث.

ومن المركبات الإضافية العلمية المعقدة:

شدة التيار الكهربائي، مبدأ انخفاض الطاقة، توازن الجسم الصلب، مفهوم التوفق المغناطيسي، مفهوم درجة الحرارة، تعريف المكثفة الكهربائية.

ومن المركبات الإضافية المعقدة في حقل التربية نذكر المصطلحات التالية[2]:

نشاط الإبداع اللفظي، نشاط استكشاف الطبيعة، نشاط التربية المستمر، نشاط الممارسة اليدوية، نظرية القيم الخلقية، مصنفة المساعي الاجتماعية الوجدانية، مصنفة الأهداف البيداغوجية، علم النفس الاجتماعي، شهادة التعليم المتوسط،....

ج. المركب الوصفي:« يتألف المركب الوصفي ... من عنصرين لغويين أو أكثر بحيث يكون أولهما (أي رأس المركب أو نواته) اسما موصوفاً ومحدداً بالعنصر الذي يليه أي الصفة »[3].

---

(1)ينظرهذه المصطلحات في: قاموس التربية الحديث(عربي إنجليزي– فرنسي) لصاحبه بدر الدين بن تريدي؛ وكتاب العلوم الفيزيائية(السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعب العلوم التجريبية والرياضيات وتقني رياضيات)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، واد الرمان، العاشور، الجزائر، (2017/2016).

(2) ينظرهذه المصطلحات في: قاموس التربية الحديث(عربي إنجليزي– فرنسي) لصاحبه بدر الدين بن تريدي. وكتاب العلوم الفيزيائية(السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعب العلوم التجريبية والرياضيات وتقني رياضيات)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، واد الرمان، العاشور، الجزائر، (2017/2016).

(3)جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص45.

ومن المركبات الصفية العلمية: اتزان حرج، إزاحة خطية، اهتزازات خطية، حركة موجية، موجة طولية، موجة عرضية، موجة مستوية، تطور تلقائي، تطور قسري، حصيلة طاقوية.

ومن المركبات الوصفية في حقل التربية نذكر المصطلحات التالية[1]:

التعليم الفردي، الذاكرة العاملة، الخرائط الذهنية، الطريقة التدريسية، العملية التدريسية، الفهم القرائي، القيم الجمالية، المادة التعليمية، المفاهيم العلمية، المهارات العقلية، المهارات المهنية، المادة العلمية.

نلاحظ من خلال هذه المركبات الوصفية مدى الارتباط الوثيق« بين ركني المركب المحدد والمحدد شبيه بنظيره الموجود في اللفظ الإنجليزي المثال(black bird) بحيث يكون الموصوف(أي نواة المركب) مرتبطاً بالمحدد مع تعذر الفصل بينهما دون تفويض الدلالة الاصطلاحية الموحدة الناجمة عن حاصل مجموع المعنى لكلا العنصرين »[2].

2. المصطلح المركب الفعلي:« هو كل مركب لغوي يتكون من عنصرين أو أكثر ويكون مبدوءاً بفعل أو يكون أساسه التركيبي فعلياً، كأن يبدأ بأداة يتبعها فعل للتعبير عن حدث مرتبط بغرض نحوي »[3].

ومن المركبات الفعلية:

« – أبطل مقابل(neutraliser).

– يُذاب مقابل(soluble)[أي قابل للذوبان].

– يُطرق مقابل(maleable)[أي قابل للطرق].

---

(1) ينظر هذه المصطلحات في: كتاب العلوم الفيزيائية(2017/2016)، وسونيا هانم قزاحل: المعجم العصري في التربية.

(2)جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص46.

(3)جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص46.

- يُصهر مقابل(fusible)[أي قابل للصهر].
- يُنقل مقابل(transmissible)[أي قابل للنقل].
- يُغسل مقابل(lavable)[أي قابل للغسل].
- يُباع مقابل(vendable)[أي قابل للبيع].
- يُخثر مقابل(cooguble)[أي قابل للتخثير] »[1].

« - يَنكسر مقابل(breakable)[أي قابل للكسر].
- ينفصل مقابل(separable)[أي قابل للفصل].
- ينضغط مقابل(compressible)[أي قابل للضغط].

نلاحظ أن الأفعال الأجنبية المركبة المنتهية باللاحقة(ble) الدالة على إمكانية تجدد الحدث وتقابلها في اللغة العربية الصيغة الفعلية المبنية للمجهول التي لا تؤدي الدلالة الأجنبية تماماً، مما حدا بمجمع اللغة العربية بمصر إلى إجازة استعمال الصيغتين المذكورتين وإجازة نفيهما واشتقاق المصدر الصناعي منهما مثل:

يذاب، ولا يذاب، ومذوبية.

يؤكل، لا يؤكل، مأكولية.

ينضغط، لا ينضغط، ضغوطية »[2].

ومن الأمثلة التي يستخدم فيها المركب المصطلحي الفعلي في مجال التربية ما يأتي[3]:

المصطلح العربي	المقابل	المفهوم إن وجد

(1)أحمد شفيق الخطيب: منهجية بناء المصطلحات، مجلة اللسان العربي، العدد 50، ص172.

(2) جواد حسني سماعنة، مرجع سابق،1998، ص47.

(3) ينظر هذه المصطلحات في: شوقي السيد الشافعي: معجم مصطلحات العلوم التربوية(عربي- إنجليزي/ إنجليزي- عربي).

يؤثر	Effect	
يتخيل؛ يتصور	Conceive	
يتعاون	Co-operate	
يتمثل	Assimilate	
يحضر (درساً)(محاضرة)	Audit	
يقيم		يقدر قيمة الأشياء ويصدر الحكم عليها ويحدد مواطن القوة ومواطن القصور.
يدفع	Motivate	
يدير	administrate	
يركز	Concentrate	
يرمز	Encode	يصوغ فكرة ما في كلمات وجمل(ص84).
يرى رؤية العين	Envision	كأن يعايش المتعلم شخصيات رواية ما لدرجة الاعتقاد أنه يراها(ص85).
يساهم	Contribute	
يفكر	Cocerve	
يصوغ	Formilat	يصوغ الأهداف مثلا(100).
يعترف، يعتمد	Approve	
يقنن	Standardiz	
يوائم	Accommodate	(عند بياجيه) يعدل في البناء العقلي بحيث يدرك المفهوم الجديد(ص9).
يفك الشفرة	Decode	يفسر المعنى في رموز كتابية أو شفهية أو سلوك(ص59).
يشفر	Encode	يصوغ فكرة ما في كلمات وجمل(ص84).

لقد تصفحت مجموعة من المعاجم التربوية بحثا عن المركب الفعلي فلم أعثر في أغلبها على مصطلحات مركبة تركيبا فعليا. وهذا إذا دل فإنما يدل على محدودية استعمال المركب الفعلي. وعندما عثرت عليها في معجم مصطلحات العلوم التربوية كانت

كلها تعبر عن حدث يقع في الزمن الحاضر(المضارع المبني للمعلوم). و« هذه المركبات غالبا ما تجيء ترجمات أو مكافئات صرفية لصيغ فعلية أجنبية »[1].

3. المصطلح المركب العطفي:« وهو المركب الذي يتكون من معطوف ومعطوف عليه بحيث يتوسط بينهما حرف عطف »[2].

ومن الأمثلة على المركب العطفي نذكر:

الإخراج والخروج، الساكن والمسكن، الإشكال والمشكل، التصدير والصدارة، الضمير والمضمر، الفجاءة والمفاجأة، المتنازع عليه أو فيه، الجار والمجرور، التعاكس والتعكيس، المواقبة والإشهاد والخصومة، الوصل والفصل، الأصل والفرع[3].

ومن المصطلحات التربوية التي استعملت فيها آلية المركب العطفي نذكر:

إطار طبيعي وجغرافي، أنشطة التعليم والتعلم، إستراتيجيا التعليم والتعلم، اختبار ورقة وقلم، جهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة، جمعية آباء وأولياء التلاميذ، وضعية التعليم والتعلم، وظائف التعليم والتدريس، حجة التتالي أو التحاور، طريقة النحو والترجمة، المحاولة والخطأ، مركز التوثيق والإعلام، علبة الأسئلة والاقتراحات، سؤال الصواب والخطأ، توجيهية ولا توجيهية، تعلم بالمحاولة والخطأ، تربية الراشدين والكبار، تربية وجدانية وحسية، تربية مدنية ورياضية، شفرة مصاغة أو حبيبية[4].

إن الحديث عن المركب الإضافي يحتم علينا بالضرورة التطرق إلى التركيب المزجي وتوضيح الفروق الفاصلة بينهما حتى لا نقع في اللبس والخلط فكثير من اللغويين

---

(1) جواد حسني سماعنة، المرجع سابق، ص46.

(2) جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص46.

(3)ينظرهذه المصطلحات في:محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان؛ ومحمد علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم.

(4)ينظرهذه المصطلحات في: عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، مرجع سابق.

لا يفرقون بينهما فيضعونهما ضمن نوع واحد من المركبات. فالتركيب المزجي هو« مزج كلمتين في كلمة واحدة نحو: حضر موت، وسيبويه، وثلاثة عشر، وصباح مساء، واللاشيء، واللاوجود »[1].

وكان مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد عرف التركيب المزجي بأنه« ضم كلمتين إحداهما إلى الأخرى وجعلهما ويكون اسما واحدا إعراباً وبناءً سواء أكانت الكلمتان عربيتين أم معربتين ويكون ذلك في أعلام الأشخاص وأعلام الأجناس والظروف والأحوال والأصوات والمركبات العددية والوحدات الفيزيائية. ويجوز صوغ المركب المزجي في المصطلحات العلمية عند الضرورة »[2].

أما التركيب الإضافي« لا يجوز إدخال(الـ) عليه قبل الجزء الأول منه، والتركيب الإضافي من حيث الجزء الأول على نحو ما لاحظنا في التركيب المزجي، فأمثلة التركيب الإضافي الساحة كثيرة على نحو يثبت مرونة هذا النوع من التراكيب »[3].

أما من حيث الإعراب فإن التركيب المزجي« يعد كلمة واحدة ومن ثم يحمل نهاية إعرابية واحدة في آخرها، على عكس التركيب الإضافي فالجزء الأول منه له إعرابه المتغير وفق موقعه في الجملة رفعاً ونصباً وجرّاً والجزء الثاني منه يكون دائما مضافاً إليه »[4].

ومن أمثلة التركيب المزجي العربي« لاكون، لاوجود، لانهائية، اللاشيء، اللاثبوت، اللاأدرية »[5].

---

(1) جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص40.

(2) جواد حسني سماعنة، المرجع نفسه، ص40.

(3) محمود فهمي حجازي: ص79.

(4) محمود فهمي حجازي، ص79.

(5) محمود فهمي حجازي، ص78.

أما في عصرنا فقد صار معروفاً هذا النوع من التركيب وقد استعمل في صناعة المصطلحات في جميع المجالات المعرفية نحو:« لادوري، لافلسفي، لاخلوي، لامترابط، لامتماثل، لامسمى، لاتماثل، لاتوافقية، لازهرية، لا ينعكس، لا يؤكل ... »[1].

أما في حقل التربية وعلم النفس نجد المصطلحات التالية: اللاشعور، لا شعوري، لا مركزية(إدارة لا مركزية)، التعليم اللانظامي، لا ديداكتيك، لا توجيهية، لا شعور، لا تركيزي لا شعور معرفاتي، النشاط اللاصفي، الإحصاء اللابارامتري[2].

في الأخير نقول إنه يجب استغلال هذا النوع من المركبات المصطلحية في توليد وصناعة المصطلح بما يعود على اللغة العربية بالثراء والنماء ومن ثم يستفيد العاملون في الحقول المعرفية المختلفة.

كما ننبه إلى أن التركيب المصطلحي يرتبط بمظاهر لا بد من معرفتها وهي:

« 1. التمييز بين المصطلح والمركب، والمركب المصطلحي.

2. علاقة التركيب بالتسمية المصطلحية. وهي علاقة محكومة بتراتيبية مصطلحية تبدأ من:

أ. ظهور المفهوم وعزله عن باقي عناصر المنظومة المفاهيمية ذات علاقة.

ب. تحديد المفهوم من خلال ربطه بمرجعية أو بغيره من أفراد المنظومة المترابطة.

ج. اختيار أقرب خواص هذا المفهوم انطلاقا من مرجعية والقصد منه.

---

(1) محمود فهمي حجازي، ص78- 79.

(2)ينظر هذه المصطلحات في: حسن شحاتة. آخرين، مرجع سابق؛ عبد الكريم غريب: المنهل التربوي،مرجع سابق؛ وموسوعة المصطلحات التربوية.

د. تخصيص اسم دال للمفهوم المصطلحي وفقاً للعلاقة التي تربطه بغيره من عناصر المنظومة المصطلحية واستناداً إلى معادلة:

مصطلح– مفهوم= مفهوم– مصطلح.

3. علاقة كل ذلك بالتقييس والتعريف المصطلحيتين »[1].

سادساً– المجاز:

تعيش اللغة على ألسنة أبنائها الذين تتشعب حياتهم وتتنوع فلا تقتصر على نمط واحد من العيش والثقافة والفكر بل يصيبها التجدد باستمرار وذلك بموت مفردات واختفائها من واقع الاستعمال وتولد مفردات وتحتل مكان تلك التي ماتت أو هجرت، فتتطور الدلالات والاستعمالات. والمجاز الذي نتناوله مظهر من مظاهر التطور الدلالي وجد في العربية من بابها البلاغي والبياني.

والمجاز ظاهرة بلاغية شدت انتباه العرب حتى غدت من مفاخرهم فهو دليل فصاحتهم وبلاغتهم حتى« إن اللغة كما يرى ابن جني أكثرها مجازا لا حقيقة وهو أي المجاز دم اللغة وسر حياتها »[2].

المجاز لغة:

يورد ابن منظور في معجم لسان العرب حول مادة(جوز) المعاني التالية:

« جزت الطريق وجاز الموضع: سار فيه وسلكه وأجازه: خلّفه وقطّعه وأجازه: أنفذه قال الراجز:

خلوا الطريق عن أبي سيارة .... حتى يجيز سالما حماره

(1) جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، ص47.

(2) جواد حسني سماعنة: تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته، اللسان العربي، العدد 39، 1995، ص306.

والمجاز والمجازة: الموضع. الأصمعي: جزت الموضع سرت فيه»[1].

وجاء في المعجم العربي الأساسي:« جاز الشيء: قبل ونفذ، وجازه تعداه وخلفه وراءه، والمجاز من الكلام: ما استعمل في غير ما وضع له أصلا وهو أنواع: المجاز المرسل، المجاز بالاستعارة، المجاز بالحذف، المجاز العقلي »[2].

المجاز اصطلاحا:

لقد كثرت تعريفات المجاز واختلفت توضيحاته وتباينت فعبد القاهر الجرجاني عرفه بقوله:« وأما المجاز فكل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول فهي مجاز، وإن شئت قلت: كل كلمة جزت بها ما وقعت له في وضع الواضع إلى ما لم توضع له من غير أن تستأنف فيها وضعا لملاحظة بين ما تجوز بها إليه وبين أصلها الذي وضعت له في وضع واضعها فهي مجاز »[3].

فهذا التعريف يمثل نواة تعريف المجاز فهو يورد أن المجاز هو كل لفظ(كلمة) تستعمل(توضع) في غير ما وضعت له أي انتقال الكلمة من الحقيقة وهي الدلالة الأولى التي وضعها مستعمل اللغة إلى دلالة جديدة تؤدي موت وهجران الدلالة الأولى.

أما السكاكي فقد عرف المجاز بقوله:« وأما المجاز فهو الكلمة المستعملة في غير ما هي موضوعة له بالتحقيق استعمالا في الغير بالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة عن إرادة معناها في ذلك النوع. وقولي:(بالتحقيق) احتراز أن لا تخرج الاستعارة التي هي من باب المجاز نظرا إلى دعوى استعمالها فيما هي موضوعة له، وقولي: استعمالا في الغير بالنسبة إلى نوع حقيقتها. احتراز عما إذا اتفق كونها مستعملة فيما تكون

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، ص326.

(2)جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، مرجع سابق، ص278– 279.

(3) عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، راجعه وعلق عليه: عرفان مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ/2006م، ص269.

موضوعة له،لا بالنسبة إلى نوع حقيقتها. كما إذا استعمل صاحب اللغة لفظ: الغائط مجازا فيما يفضل عن الإنسان من منهضم متناولاته أو كما إذا استعار صاحب الحقيقة الشرعية الصلاة: للدعاء، أو صاحب العرف الدابة: للحمار...، وقولي: مع قرينة مانعة عن إرادة معناها في ذلك النوع، احتراز عن الكناية فإن الكناية كما ستعرف تستعمل فيراد بها المكنى عنه فتقع مستعملة في غير ما هي موضوعة له مع أنا لا نسميها مجازا لعرائها عن هذا القيد»[1].

نستنتج من هذا التعريف ما يلي:

1. المجاز هو نقل الألفاظ من معانيها الحقيقية إلى معان جديدة وقد مثل لها بـ: الصلاة: الدعاء، الدابة: الحمار، أي« وجود علاقة بين المعنيين الأصلي والمجازي أو القديم والجديد كاستعمالنا كلمة(القصف) لرمي المدفعية مجازا ومعناه الحقيقي لصوت الوعد والعلاقة بينهما واضحة وهي الدوي الشديد. وهذه يجب أن تكون ظاهرة أو قريبة من الأفهام وإلا انقلب المجاز إلى لغز »[2].

2. وجود علاقة مانعة من إرادة المعنى فهذه القرينة« تفهم من سياق المعنى، لأن المعنى الحقيقي ليس مقصوداً البتة في المجاز كما في قولنا(ذراع الآلة وعقرب الساعة) ولو قصد المعنى الحقيقي في هذا التعبير المجازي لكان الكلام كذباً إذ ليس للآلة ذراع أصلا لأن الذراع للإنسان وليس للساعة عقرب على وجه الحقيقة »[3].

3.لم يخرج الاستعارة من المجاز بل عدها منه« لعلاقة المشابهة مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي أو باختصار: هي مجاز علاقته المشابهة كقولنا:(أطلق

---

(1) السكاكي: مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زوزو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2/1987، ص359.

(2)ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص221.

(3)المرجع نفسه، ص221.

مركز الأبحاث قمراً للاتصالات) فكلمة(قمر) لها معنيان حقيقي قديم وهو قمر الطبيعة، ومجازي حديث وهو ذلك الجهاز التقني الموضوع في مدار الأرض، والعلاقة بينهما المشابهة فكلاهما جرم مادي يسبح في الفضاء الخارجي ويدور حول الأرض »[1].

4. نفى السكاكي عن الكناية المجاز« التعبير الكنائي يذكر ويراد به معنى آخر غير معناه الأصلي مع جواز إرادة المعنى الأصلي وإذا أريد المعنى الأصلي للتعبير الكنائي فإنه يخرج بذلك عن دائرة المجاز »[2].

والمثال التالي يوضح ما ذهب إليه صاحب الكتاب:« إننا إذا قلنا: فلانة نؤوم الضحى، فإننا نجد أنفسنا أمام المعنى الأصلي لهذا المراد من هذه العبارة وهو أن هذه المرأة تنام حتى وقت الضحى، كما نجد أننا أمام المعنى المراد من هذه العبارة وهو أن هذه المرأة مترفة مخدومة عندها من الخدم من يقومون بعملها الذي من أجله تصحو النساء مبكرات. والتعبير الكنائي وإن دل على هذا المعنى الثاني المراد إلا أنه ليس فيه من قرائن ما يمنع من إرادة المعنى الأصلي له »[3].

أقسام المجاز:

يقسم المجاز المفرد تبعا للعلاقة على قسمين:

أولا- الاستعارة:« فحين تكون العلاقة بين المعنى الوضعي للكلمة ومعناها المجازي المراد في السياق(المشابهة) يسمى المجاز(استعارة)، كما في كلمة(أسد) المستعارة للرجل الشجاع في قولنا المتقدم:(رأيت أسدا يعلم الناس فنون الحرب) فإن العلاقة بين(الأسد) بمعناها الوضعي(السبع) والأسد بمعناها المجازي(الشجاع) هي المشابهة في

(1)ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص222.

(2) محمود شاكر القطان: الكناية مفهومها وقيمتها البلاغية، مطابع الأهرام التجارية، قلوب، مصر، 1992، ص192.

(3) محمود شاكر القطان:المرجع السابق، ص192.

الإقدام »[1]. وهذه الاستعارة تسمى لدى البلاغيين« بالاستعارة التصريحية لأن التركيب في الأصل مشبه ومشبه به حذف المشبه وصرح بذكر المشبه به وهي التي تعنينا... لأنها وسيلة توليد المفردات والمصطلحات الجديدة »[2].

ثانيا- المجاز المرسل:« وحين تكون العلاقة بين المعنيين شيئاً آخر غير المشابهة فإن المجاز يسمى(مجازا مرسلا) كما في كلمة(الغيث) المستعملة في النبات في مثالنا(رعت الماشية الغيث) فإن العلاقة بين الغيث والنبات هي(السببية) »[3].

فالمجاز المرسل« الكلمة المستعملة في غير ما وضعت له لعلاقة غير المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى »[4]، وهذه العلاقة قد تكون:

« 1. **علاقة سببية:** نحو رعينا الغيث، والأصل: رعينا الورع. والغيث سبب »[5].

« 2. **علاقة مسببية:** نحو قوله تعالى:﴿إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا﴾[6].فإن النار مسبب لأكلهم الحرام وأكل أموال اليتامى سبب »[7].

3.**علاقة كليَّة:**« كقوله تعالى:﴿ يَجْعَلُونَ أَصَٰبِعَهُمْ فِيٓ ءَاذَانِهِم ﴾[8] والمعنى الأصلي أطراف أصابعهم فوضع الكل موضع الجزء »[9].

---

(1) عيسى علي العاكوب: المفصل في علوم البلاغة العربية(المعاني- البيان- البديع)، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 1421ه/2000، جامعة حلب، لطلاب السنة الأولى، والسنة الثانية، ص450.

(2) ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، مرجع سابق، ص222.

(3) عيسى علي العاكوب: مرجع سابق، ص451.

(4) عيسى علي العاكوب: المرجع نفسه، ص500.

(5) عبد العزيز بن علي الحربي، البلاغة الميسرة، دار ابن حزم، بيروت، ط2، 1432ه/2011م، ص60.

(6)سورة النساء، الآية:10.

(7) عبد العزيز بن علي الحربي، المرجع السابق، ص60.

(8)سورة البقرة، الآية:19.

(9) عبد العزيز بن علي الحربي، مرجع سابق، ص60.

4. **علاقة جزئية:**« كإطلاق العين على الجاسوس... ونحو قوله تعالى:﴿فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ ﴾[1]»[2].

5.**اعتبار ما كان الزمان:**« وهو النظر إلى الشيء بما كان عليه في الزمان الماضي، كقوله تعالى:﴿إِنَّهُۥ مَن يَأۡتِ رَبَّهُۥ مُجۡرِمٗا فَإِنَّ لَهُۥ جَهَنَّمَ ﴾ [3]فسماه-سبحانه- مجرما باعتبار ما كان عليه في الحياة الدنيا من إجرام مجازا مرسلا »[4].

6.**اعتبار ما يكون:**« هو النظر إلى المستقبل. وذلك فيما أطلق الشيء على ما يؤول كقوله تعالى:﴿إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَعۡصِرُ خَمۡرٗاۖ ﴾[5]أي عصيراً يؤول أمره إلى خمر لأنه حال عصره لا يكون خمراً فالعلاقة هنا: اعتبار ما يؤول إليه »[6].

7.**المحلية:**« وهي أن يذكر لفظ المحل ويراد به الحال فيه... كقوله تعالى:﴿نَاصِيَةٖ كَٰذِبَةٍ خَاطِئَةٖ ١٦ فَلۡيَدۡعُ نَادِيَهُۥ ١٧﴾[7]فإن معنى النادي مكان الاجتماع ولكن المقصود من هذا المكان هو مجاز مرسل، أطلق فيه المحل وأريد به الحال »[8].

8.**الآلية:**« وهي أن يذكر اسم الآلة ويراد به الأثر الذي ينتج عنها، كقوله تعالى:﴿وَٱجۡعَل لِّي لِسَانَ صِدۡقٖ فِي ٱلۡأٓخِرِينَ﴾[9]أي: ثناء حسناً، تجعله لي ذكراً جميلاً من بعدي أذكر به ويقتدى به في الخير»[10].

---

(1)سورة النساء، الآية:92؛ وسورة المجادلة، الآية: 3.

(2) عبد العزيز بن علي الحربي، المرجع نفسه، ص60.

(3)سورة طه، الآية:74.

(4) السيد إبراهيم الديباجي: بداية البلاغة، مطالعة وتدوين كتب علوم إنساني دانشكاهها(نسمت)، تهران، 1358هـ، ص188.

(5)سورة يوسف، الآية:36.

(6) السيد إبراهيم الديباجي: المرجع السابق، ص188.

(7)سورة العلق، الآيتان:16- 17.

(8) السيد إبراهيم الديباجي: المرجع نفسه، ص189.

(9)سورة الشعراء، الآية:84.

(10) السيد إبراهيم الديباجي: المرجع نفسه، ص189.

تعتبر هذه العلاقات هي أشهر علاقات المجاز المرسل، وقد ذكر علماء البلاغة علاقات أخرى عديدة ليس هذا موضع التحدث فيها ولا تفصيلها راينا فيما سبق أن المجاز يرتبط باللفظ واستعماله في غير معناه الذي وضع له على وجه الحقيقة. فاستعمال المجاز يؤدي إلى تعدد دلالات اللفظ الواحد مما يثري اللغة ويكثر أساليبها ومعانيها« لنأخذ على سبيل التمثيل عبارات:(جامعة دمشق–كلية الآداب–قسم العربية) ولنعارضها بمدلولاتها الوضعية القديمة، إننا واجدون بعد المعارضة أن هذه الكلمات:(جامعة– كلية– قسم) لا يجمعها بمعناها الوضعي القديم إلا خيط رفيع– لكنه شيء– من المجاز:(فالجامعة) هي غل لأنها تجمع ما بين المغلول وعنقه والقسم هو النصيب، و(الكلية) لم تدخل اللغة العامة حتى مطلع القرن الهجري التاسع، إذ لم يذكرها الفيروز أبادي في محيطه، وعندما استعملها(الكفوي) في القرن الهجري الثالث عشر عنواناً لكتابه لم يقصد بها ما خصصنا له في جامعاتنا »[1].

فالنقل المجازي له اليد الطولى« في إثراء الثروة اللغوية قديماً وحديثاً فمنذ بداية قيام الحضارة الإسلامية استعان العرب باستيعاب المفاهيم الإسلامية الجديدة عن طريق نقل الدلالات القديمة إلى دلالات حديثة نحو مفاهيم(الصلاة والصيام والزكاة والحج والطهارة وغيرها) »[2].

أما في حاضر يومنا فقد استعمل العاملون في الشأن اللغوي ألفاظاً تعبر عن مخترعات الشعوب الأخرى وما لفظته المدينة الغربية من أدوات وآلات سواء في المجال الصناعي أو الإلكتروني ومثال ذلك:« البردي والهاتف والعدسة، و(البرق للتلغراف)و(

(1) ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص225.

(2) حليمة عمايرة: ألفاظ الحياة العامة، دراسة لغوية ومعجمية(مثل من سلطنة عُمَان)، مجلة اللسان العربي، العددان: 55– 56، 2003م، ص78.

مرسل ومستقبل في اللاسلكي) و(خط في مجالات متعددة) و(سن في الترس المسنون) و(مكثف في الحرارة والكهرباء) وتشخيص(في الطب والفن)و(سلبية في التصوير والجبر والسياسة) »[1].

المجاز والمصطلح لدى المحدثين:

لقد استعان المحدثون بالمجاز في صياغة وتوليد المصطلحات و« تقوم المجازات لدى المحدثين في معظمها على الاستعارة أي على علاقة المشابهة، ومع ذلك فقد استخدم المجاز المرسل في توليد بعض الألفاظ كاستعمالهم(القهوة) للمكان الذي نشرب فيه وهي مجاز مرسل علاقته المحلية »[2].

أما مكان المجاز في توليد المصطلحات والألفاظ فهي معتبرة إذ« يحتل المجاز المكانة الثالثة في وضع المصطلحات بعد الترجمة والاشتقاق وقد لاحظنا أن الميل إلى استخدام المجاز عند الجهات العلمية أكثر منه عند الجهات الإدارية أو العامة »[3].

وقد استعان المحدثون بـ« الألفاظ القديمة أو الممات »[4]. في توليد مصطلحات جديدة تحمل دلالات حديثة غير التي كانت تحملها عندما وضعها الواضع« مثل(الوشيعة) وهي خشبة كان يلف عليها النساج الخيوط وتجوز بها الآن لمجموعة الأسلاك الكهربائية التي تلف حول محور »[5]. والمجاز بكونه أحد الوسائل التي تستخدم في صناعة المصطلح، يلعب دورا حاسما في« استعداد اللغة لإنجاز تحولات دلالية بين

---

(1) أحمد شفيق الخطيب: حول(تطوير منهجية المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته)، مجلة اللسان العربي، العدد: 39، 1975، ص154.

(2) ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص229.

(3) المرجع نفسه، ص230.

(4)المرجع نفسه، ص230.

(5)المرجع نفسه، ص230.

أجزائها يتحرك الدال فينزاح عن مدلوله، ليلامس مدلولا قائما أو مستحدثا. وهكذا يصبح المجاز جسر العبور تمتطيه الدوال بين الحقول المفهومية... إذ يمد المجاز أمام ألفاظ اللغة جسورا وقتية، تتحول عليها دلالة الوضع الأول إلى دلالة الوضع الطارئ، ولكن الذهاب والإياب قد يبلغان حداً من التواتر يستقر به اللفظ في الحقل فيقطع عليه طريق الرجوع »[1]. والمجاز يقوم على تغيير دلالات ألفاظ اللغة دون التعرض لبنيتها مما يجعل الدال متنقلا من مدلول إلى آخر بعلاقة سببية أو جزئية أو كلية أو آلية أو محلية إلى أن تتغلب الدلالة الجديدة التي حملها الدال وذلك نتيجة الاستعمال المتكرر.

إن« مجال توسيع معنى اللفظ العربي بالخروج من حقيقته إلى المجاز كان وما زال من أوسع الأبواب في إغناء اللغة العربية »[2].فقد اهتمت المجلات العلمية بموضوع المجاز واتخذته آلية لتوليد مصطلحاتها.

ومن الأمثلة التي استخدم فيها المجاز وسيلة لتوليد المصطلحات العلمية العربية نذكر ما يأتي[3]:

المصطلح	الدلالة الأصلية	المفهوم	المجال
الاغتراب	البعد عن الأهل	عند هيغل العالم الموضوعي الذي يمثل الروح المغتربة.	الفلسفة
أزمة اقتصادية	أزمة، شدة	اضطراب فجائي يطرأ على التوازن الاقتصادي	الاقتصاد

(1) عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984، ص44– 45.

(2) جميل الملائكة: الصعوبات المفتعلة على درب التعريب، مجلة مجمع اللغة الأردني، العدد: 30، 1406هـ/1986م، ص32.

(3)ينظر هذه المصطلحات في:أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008؛ علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مرجع سابق؛ محمد مصطفى زيدان: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، م. ع. س، 1979؛ ومحمد فريد محمود عزت، قاموس المصطلحات العلمية، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، م. ع. س، 1984.

	وضيق	وينشأ عن اختلال الإنتاج والاستهلاك مما يسبب الغلاء والإفلاس.	
برج عاجي	حصن مصنوع من مادة العاج	مصطلح حديث يدل على عزلة الأديب أو الفنان أو غيرهما عن المشكلات الاجتماعية.	الأدب
اللقاح	ما تلقح به النخلة	مادة حيوية مناعية تستخدم للتمنيع الفاعل وتتمثل بالعامل المسبب للعدوى أو ذيقانه إلى جسم بهدف إثارة استجابة مناعية.	الطب
وزن الديك	ثقل الديك	مصطلح في الملاكمة لمن يزيد وزنه على 118 رطلاً.	الرياضة
وزن الريشة	ثقل الريشة	إحدى فئات الملاكمة أو المصارعة وهي الأخف وزنا بينما وزنهم 53، 57 كجم.	الرياضة
وزن الذبابة	ثقل الذبابة	إحدى فئات الملاكمة أو المصارعة الذين تتراوح أوزانهم ما بين خمسين وستين كيلو جراما.	الرياضة
صراع الاقتراب	نزاع الدنو	الصراع الذي ينشأ بين هدفين متضاربين لا يمكن التوفيق بينهما.	علم النفس
الجرد	بقية المال	إحصاء ما في المخزن أو الحانوت من البضائع وقيمتها.	التجارة
تجميد المفاوضات	جعله جامداً	وقف إجرائها.	السياسة
بقعة عمياء	ذاهب عنها البصر	بقعة يكون فيها استقبال الموجات اللاسلكية رديئاً جداً بشكل ملحوظ.	الإعلام

يلاحظ من خلال الجدول() استعمال آلية(المجاز) كوسيلة لتوليد المصطلح العلمي من قبل معظم المجالات العلمية نظرا لسهولة التعرف على القرينة بين الدلالة الأولى والدلالة الثانية، وهذا ما يجعل(المجاز) يتصف بظاهرة الاقتصاد اللغوي ويتوضح لنا من خلال التوسع الدلالي، فاللفظ الواحد يتوسع مدلوله إلى أكثر من مدلول، كما تنفي صفة الالتباس والغموض عن المدلولات لأنها مرتبطة بحقل علمي خاص بها.

فنجد مثلا مصطلح(التعصب) يستعمل مجازا في المجال العلمي، والسياسي والديني دون أن نجد تداخلا بين مفهوم وآخر. فعندما يستعمله المختصون لا يلتبس عليهم الأمر.

ومن المصطلحات التربوية التي استعملت فيها وسيلة(المجاز) آلية لتوليد المصطلح نذكر[1]:

المصطلح	الدلالة الأصلية	المفهوم
الحقائب التعليمية	ما يجعل فيه المتاع.	الحقيبة التعليمية عبارة عن برنامج ذاتي تتكامل عناصره بعضها مع بعض وتتفاعل بشكل وظيفي لتحقيق أهداف محددة.
التسرب المدرسي	التسرب: الحركة البطيئة للمياه خلال الشروخ الصغيرة والمسام والفرجات.	الخروج المبكر لعدد من المسجلين في المسار الدراسي المنضوين في مرحلة أو في برنامج دراسي
الجذع المشترك	أحد أقسام الشجرة/ النحل	المقرر الإجباري الذي يشترك فيه تلاميذ أو طلبة الشعب والتخصصات المختلفة.
الجدول	النهر الصغير	معطيات معروضة وفق طريقة منظمة من أجل تسهيل الفحص(الاطلاع والتأويل).
المقعد	أداة من خشب ونحوه لجالس واحد.	وحدة قياس طاقة استقبال مؤسسة تعليمية أو برنامج دراسي يعادل تلميذا واحدا.
سلك التعليم	السلك هو الخيط.	مهنة التعليم(مجموع العاملين في مجال التربية والتعليم).
غسيل مخ	غسيل: المغسول من الملابس.	إخضاع شخص لضغوط نفسية وجسمية للحصول على معلومات معينة.
المنهج الحلزوني	الحلزون: حيوان رخوي الشكل الذي يأخذه السلك أو غيره إذا خالف حول محوره ليكون دوائر	يبحث في العلاقة الرأسية بين هذه المفاهيم(الاستمرار والتتابع) وهو يعني تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن

(1)ينظر هذه المصطلحات في: محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن، ط1، 1432هـ/2011م.

	بعضها فوق بعض.	تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق.
مدرسة قاع المدينة	قاع المدينة: عمقها وقعرها.	مدرسة في الأحياء الشعبية داخل مدينة كبيرة.

نلاحظ من خلال المصطلحات المدرجة في الجدول() حضور آلية(المجاز) في توليد المصطلح التربوي، غير أنه في بعض لا تتجلى القرينة بشكل واضح فربما يعوزنا الفهم والتدقيق في استيضاح هذه العلاقة التي لا يجلبها إلى أصحاب الاختصاص.

الخلاصة:

إن وسائل توليد المصطلح عموما والتربوي خصوصا تكاد تنحصر في الاشتقاق إذ نجد أن الكثير من المصطلحات التربوية استعمل فيها آلية الاشتقاق حيث كان حضورها لافتا، إضافة إلى الترجمة والتعريب اللتان أخذتا جيزا واسعا في عملية صناعة المصطلح، ولا ننسى التركيب الذي ساهم في صياغة مصطلحات عديدة.

لقد استعمل المختصون في التوليد المصطلحي كل الآليات من أجل بناء كم هائل من المصطلحات التربوية حتى يستفيد العاملون في حقل التربية والتعليم منها أثناء القيام بمهامهم التربوية والتعليمية والاستشرافية.

تم في هذا الفصل الحديث بشكل مفصل عن الآليات المستخدمة لتوليد المصطلحات العربية بشكل خاص، وقد استعرضنا أمثلة لمصطلحات الخطاب التربوي، تبين من خلالها مدى فعالية كل آلية من آليات توليد المصطلح.

وقد تحدثنا في هذا الفصل عن كل آلية وتطرقنا إلى مفهومها، وطريقة عملها في صناعة المصطلح العلمي بشكل عام، ثم أتبعناها بأمثلة من الحقل التربوي التعليمي بشكل خاص. حيث لاحظنا مدى استفادة المصطلح التربوي من هذه الآليات.

الفصل الرابع

السندات التربوية الرسمية والمصطلح التربوي

مقدمة:

المبحث الأول: تعريف السندات التربوية.

المبحث الثاني: أنواع السندات التربوية.

المبحث الثالث: أهمية السندات التربوية في العملية التعليمية/ التعلمية.

المبحث الرابع: اهتمام السندات التربوية بالمصطلح التربوي.

المبحث الخامس: إحصاء المصطلح التربوي في السندات التربوية.

المبحث السادس: مقارنة المفاهيم المقترحة للمصطلح التربوي في السندات التربوية مع المفاهيم الموضوعة في المفاهيم التربوية المخصصة في المصطلح التربوي" المنهل التربوي– المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية ".

تمهيد:

إن التربية هي القاطرة التي تعتمد عليها المجتمعات والأمم في مسيرتها نحو الرقي والازدهار، فهي تهتم بالسلوك الإنساني فتنميه وتوجهه الوجهة الصحيحة، كما تزود الناشئة بمختلف المهارات والمعارف والخبرات التي تجعلهم يساهمون في التنمية الاقتصادية وخلق الثروة، كما تعمل على ترسيخ قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والحريات، واحترام الآخر ما يجعل الجهة الاجتماعية متماسكة متحدة، متعاونة، يحترم بعضها بعضاً.

وحتى تتحقق هذه الأهداف كان لزاما على القائمين على الشأن التربوي تزويد المشرفين على العملية التربوية بكل ما من شأنه أن يساعد بتحقيق هذه الأهداف من أساتذة أكفاء ووسائل تعليمية وسندات تربوية يعمل القائمون على العملية التربوية بموجبها وبتوجيهاتها بغية الوصل إلى الغايات المنشودة، والتي رسمتها القيادة السياسية للبلاد.

والسندات التربوية باختلافها وتنوعها تعد اللبنة الأساسية التي يستقي منها الأساتذة الأهداف والكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، والبرامج والتواقيت والطرائق، التي تساهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية ومن ثم تخريج ناشئة متكيفة مع الواقع قادرة على توظيف كل ما اكتسبته من معارف ومهارات في حل المشاكل التي تعترضهم في الحياة.

يعتقد جل الأساتذة أن الفعل التعليمي محصور في الثلاثية المقدسة" معلم– متعلم– معلومة " بيد أن حقيقة الأمر أكبر من ذلك، فالمعلم الذي يرى أن معارفه التي اكتسبها خلال مسيرته التعليمية كافية لأن يكون معلماً ناجحاً، فرؤيته هذه قاصرة إن لم يطعمها بثقافة تربوية بيداغوجية نفسية تسند معارفه العلمية، لذا وجب الاهتمام بالسندات التربوية وإيلائها اهتماماً بالغاً، لأنها البوابة الرئيسية التي يلج منها إلى عالم التعليم بدون خوف

ولا تردد، فيقبل على دراستها وتشرب مفاهيمها واستيعاب فلسفتها وأهدافها. ثم يعمل بتوجيهاتها. ويحاول تطبيق ما جاء فيها لأنها وُجدت له ومن أجله.

- فما المقصود بالسندات التربوية ؟
- وما هي أهميتها ؟
- وما مدى اهتمامها بالمصطلح التربوي ؟

المبحث الأول: تعريف السندات التربوية.

أ- تعريف السندات التربوية لغة:

جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة للأستاذ الدكتور أحمد مختار عمر ما يلي:

« سند يسند سنداً فهو ساند والمفعول مسنود.

سند الشيء: دعمه، وسند الشخص: أعانه.

سند إلى الحائط: اعتمد عليه، واتكأ، ركن إليه.

أسند الشيء: سنده، دعّمه.

أسند الحديث إلى قائله: رفعه، نسبه إليه.

أسند إليه أمراً: وكلّه إليه/ كلفه به »[1].

السند الإذني:(قص) وثيقة تتضمن التزاماً بدفع مبلغ لإذن شخص معين أو لحامله في تاريخ معين.

سند الخزينة:(قص): صك يثبت قرضاً أعطي للدولة إلى أجل معين.

مستند: وثيقة يستند إليها مكتوبة أو مطبوعة تحمل الشكل الرسمي أو القانوني، وتزود بالدليل والمعلومات[2].

(1)أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد2، ص1117.

(2)أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة،المرجع السابق، المجلد2، ص1118.

ب. السندات التربوية اصطلاحاً:

يقصد بالسندات البيداغوجية(التربوية):مجموع الأدوات التي يستخدمها المكوِّن قصد الزيادة في فاعلية التكوين، نذكر منها السبورات بمختلف أنواعها، وثائق مكتوبة[1].

وتعرف السندات التربوية أيضاً على أنها: مجموعة الوثائق والمراجع التربوية التي يعتمد عليها المعلم في العملية التعليمية التعلمية من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف والكفاءات المحددة فيها.

كما تعرف على أنها: مجموع الوثائق الرسمية التي تصدرها وزارة التربية وتخص جميع أطوار التعليم والموجهة إلى العاملين في الحقل التربوي قصد الاطلاع عليها والتعرف على الأهداف والكفاءات المحددة في المنظومة التربوية ومن ثم العمل على تحقيقها في الميدان.

وعليه، فالسندات التربوية تأخذ الطابع الرسمي الإلزامي الذي يرمي إلى تحقيق سياسات البلاد التربوية وأهدافها ونظرتها في نوع التربية الواجب تقديمها للناشئة والعاملون مجبرون على تنفيذ مضامينها بدقة ودون تردد أو تهاون.

(1)لورسي، وزوقاي، مصدر سابق، ص141.

المبحث الثاني: أنواع السندات التربوية.

تنقسم السندات التربوية إلى قسمين:

1. سندات تربوية رسمية.

2. سندات تربوية غير رسمية.

1. السندات التربوية الرسمية:

السندات التربوية الرسمية هي كل الوثائق التي تصدرها وزارة التربية والموجهة إلى العاملين في سلك التربية على مختلف أسلاكهم ورتبهم وتتمثل في:

أ. المناهج.

ب. الوثيقة المرافقة.

ج. دليل الأستاذ.

د. التدرج السنوي.

هـ. وثيقة التخفيف– الكتاب المدرسي.

و. دفتر المراسلة.

ن. الدفتر المدرسي–كشف النقاط.

ط. القرارات والمناشير.

أ. المناهج:

جمع مفردة المنهج، والمنهج في اللغة مأخوذ من الفعل الثلاثي" نهج " وهو" الوضوح والاستبيان" والمنهاج الطريق الواسع وفي التنزيل:﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا﴾[سورة المائدة، الآية:48].

والمنهـاج: الخطـة الموسومة(محدثة) ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما »[1].

المنهج(curriculum):« يرجع مصطلح المنهج"curriculum" في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سباقاً يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية »[2].

«ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة، ومعنى ذلك أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين »[3].

المنهج- المنهاج اصطلاحا:

يعرف المنهاج(المنهج) على أنه:« مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة ومؤسسات

---

(1)مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج1،ص1016.

(2)محمد السعيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، ط1432/1هـ=2011م، ص17.

(3)محمد السعيد علي، المرجع السابق، ص17.

اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير »[1].

أما الدكتورة سونيا هانم قزاحل فتعرف المنهج على أنه:« الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين بهدف نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية والخبرات قد تكون معرفية وانفعالية واجتماعية ورياضية وفنية »[2].

أما عبد الكريم غريب فيعرف المنهاج بأنه:«مصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات والقيم والمعارف والمهارات وألوان التذوق والاتجاهات من شأنها أن تدفع من يكتسبوها بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، واعية أو غير واعية إلى القيام بأنماط معينة من التفكير وفي السلوك، يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية إيكولوجية(المدرسة) ويضطلع بتقديمها لمجموعة مختلفة من المتعلمين مهنيون ملتزمون(إدارة المدرسة، والمدرسون، والموجهون إلى درجة ما) »[3].

المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية وهي ذات طابع إجباري إلزامي في تعليم مادة من المواد الدراسية ويشتمل على الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها. المحتويات والوضعيات والأنشطة اللاصفية والطرائق والوسائل التعليمية والتقويم وأدواته وأساليبه.

المنهاج يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم أي كل المؤشرات التي من خلالها يمكن إثراء تجربة المتعلم خلال فترة دراسية معينة.

---

(1)اللقاني، والجمل، مرجع سابق،ص298.

(2) سونيا هانم قزاحل: مرجع سابق، ص68.

(3)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص235.

ب. القرارات والمناشير:

القرارات هي:« النصوص التي يتخذها الوزير أو الوالي أو المدير التنفيذي، فيما يخص تسيير وزارته، مديريته في دائرة النصوص السارية المفعول. يعتمد شرعيا القرار على مرسوم ويحدد كيفيات تنفيذ.

- توجد قرارات فردية خاصة بتسمية الموظفين وعزلهم وترقيتهم وتأديبهم.
- القرار الوزاري المشترك هو القرار الذي يتخذه وزيران أو عدة وزراء.
- لا يلغى ولا يعدل القرار إلا بقرار أو نص أعلى منه »[1].

ومثال ذلك: القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011والذي ينص على:« تعتمد المناهج التعليمية طبعة جوان 2011، لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي وتطبق مع بداية الموسم الدراسي2012/2011»[2].

أما المناشير"circulaires" فهي:« وثائق إدارية توجه لعدة مرسلين إليهم من طرف السلطة العليا لعرض موضوع أو تبليغ توجيهات أو تحديد كيفيات تطبيق نصوص تنظيمية »[3].

تعد القرارات والمناشير مراجع قانونية مهمة للقائمين على الشأن التربوي فهي تنظم الحياة التربوية على جميع المستويات كما تعتبر المرجع الذي يحتكم إليه العاملون في الحقل التربوي.

---

(1)محمد زكريا وآخرون: تربية وعلم النفس تشريع مدرسي، مديرية التكوين، وزارة التربية الإرسال(1+ 2+ 3)، د. ط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2010، ص231.

(2)محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، د. ط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص42.

(3)محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص222.

ج. الكتاب المدرسي:

يعرف الكتاب المدرسي على أنه:« الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا »[1].

ويعرف الكتاب المدرسي بأنه:« وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، تتضمن مصطلحات ونصوصاً مناسبة وأشكالاً وتمارين ومعينات للطالب على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس »[2].

وللكتاب المدرسي أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، لذلك وضعت وزارة التربية مجموعة من المقاييس(دفتر شروط) يلتزم بها وينفذها كل من أراد أن يؤلفه، كما نصت لجان قراءة أسندت لهم مهمة قراءة وتقييم كل المشاريع المقدمة تقييما دقيقاً قبل أن يرخص طبعه ويرسم استعماله.

« والكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة، بل هو جوهر العملية التربوية، لأنه يحد المعلومات التي ستدرس للتلاميذ كمّاً وكيفاً... وهو سلطة علمية لا يتطرق إليها الشك(في نظر واضعيه)، إذ يتجه التلميذ إلى قياس مكتسباته بما يقرأه في الكتاب المدرسي ... وهو يترجم من وراء سلطته سلطة الجهات التي أقرته »[3].

---

(1)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص575.

(2)محمد السعيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، مرجع سابق، ص64.

(3)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص576.

د. دليل المعلم:

« وثيقة بيداغوجية تعليمية يوضح الأهداف الأساسية للكتاب المدرسي، والسبل والوسائل المستخدمة لتحقيق عملية التعليم والتعلم، ويقدم مقترحات حول ممارسات بيداغوجية خاصة بالمواد، تساعد الأستاذ على تهيئة الظروف الملائمة للتعلم وتنظيم أعماله وشرح الخيارات البيداغوجية المعتمدة في الكتاب خاصة »[1].

فالدليل وثيقة مرجعية للأستاذ، وهو يرافق الكتاب المدرسي في المواد لتكون سندا تعليمياً للتلميذ وسنداً تربوياً للأستاذ في تقديم المادة التعليمية للمتعلمين من جهة أخرى[2].

أما أهدافه فيمكن إجمالها في النقاط التالية:

1. يوضح معطيات الكتاب واستراتيجيته التربوية.

2. وسيلة مساعدة للأستاذ من خلال صياغة وعرض محتواه بأنواع من الأنشطة والوضعيات المساعدة على التعلم.

3. يساعد الأستاذ في أدائه التربوي.

4. يوفر الإطار المناسب لتسيير نشاطات المتعلم في بناء كفاءته وتدعيم مكتباته بأنواع والوضعيات وصور ونصوص ووضعيات.

5. شرح الإطار المرجعي للاختيارات المعتمدة في تقديم منهجية الكتاب من الجانبين المعرفي والبيداغوجي[3].

---

(1)مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة من التعليم الابتدائي، 2016، ص5.

(2)مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة من التعليم الابتدائي، 2016،مرجع سابق، المقدمة.

(3)مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة من التعليم الابتدائي، 2016،مرجع سابق، ص5.

هـ. الوثيقة المرافقة:

تعتبر الوثيقة المرافقة مرجعاً رسميا موجها للأساتذة وهي:« شقيقة المناهج ترافق إعدادها، مرافقة لصيقة. موجهة أساساً إلى المدرسين، لكنها تهتم أيضاً مؤلفي الكتب المدرسية ومعدّي الاختبارات، بالإضافة إلى الأولياء والباحثين »[1].

وظيفة الوثيقة المرافقة:

أ. تمكين القارئ من الفهم الموحد للمناهج من خلال التعاريف والتعاليق والشروح كلما اقتضت الضرورة ذلك.

ب. شرح المعارف والممارسات المرجعية التي تقتضيها المادة في مستوى معين.

ج. تسيير تطبيق المنهاج على المدرسين باحترام الاختيارات: التعلمات المبنية على اكتساب الكفاءات.

د. التعلمات المكتسبة فرديا أوفي إطار جماعي في إطار المقاربة البنوية الاجتماعية.

هـ. التعلمات المبنية أساس المادة والنسقية في آن واحد قصد إدراج وتنمية الكفاءات العرضية.

و. تربية الفرد على القيم.

ي. توفير المعلومات الضرورية التي تمكن المدرس من المبادرة البيداغوجية وتقديم تعليم مبدع، وتكييف محتويات الكتب المدرسية لواقع قسمه مع احترام الأهداف المسطرة في المنهاج.

(1)اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص2.

ن. وصف مسار تحقيق الأهداف على مستوى القسم إلى جانب ذلك فهي تقدم الجانب العلمي إلى جانب ذلك فهي تقدم الجانب العلمي بإجراء حصة تعليمية بكامل مراحلها وفق منطق جدول البرامج السنوية من تحديد الكفاءة المراد بناؤها إلى غاية تقييمها.

و. التدرج السنوي للتعلمات:

أوصى ابن خلدون بمبدأ التدرج في تعليم الأطفال فقال:« واعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقلية واستعداده لقبول ما يورد عليه »[1].

فالتدرج في تحقيق الأهداف التعليمية أمر مهم ومنهج تعتمد عليه المقاربات التعليمية الناجحة، لذلك اعتمدت وزارة التربية على إصدار سند تربوي سمته" التدرج السنوي للتعلمات " وشرع العمل به في السنة الدراسية2010/2009ثم تبعته بسند آخر تم طبعه سنة 2011. والتدرج السنوي للتعلمات جاء تعويضاً للتوزيع السنوي الذي كان يحضره المعلم بداية كل موسم دراسي يعمل من خلاله على توزيع البرنامج السنوي.

أما في مناهج الجيل الثاني فقد اعتمدت وزارة التربية سندا جديدا وُسم بـ" المخطط السنوي لبناء التعلمات " وهو« تخطيط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع، ويشار هنا إلى أنه يمكن للمقطع أن يمتد إلى

(1)ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ج2، ص347.

أكثر من شهر أو يتقلص إلى ما دون ذلك، بشرط المحافظة على سيرورة التناول ومراحل التقويم والعلاج »[1].

ي. الدفتر المدرسي:

يعتبر الدفتر المدرسي وسيلة ربط بين المؤسسة التربوية وأسرة التلميذ، وهو وثيقة تربوية هامة تعكس مسار التلميذ الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، إضافة إل هذا يعتبر وسيلة تبليغ النتائج الدراسية التي يتحصل عليها التلاميذ خلال السنة الدراسية.

يعوض الدفتر المدرسي والكشوف معتمدة على المستوى الوطني فهي المرآة التي من خلالها يتعرف الأولياء على مدى تحكم أبنائهم للمعارف والمهارات التي تعلموها في المدرسة.

ن. دفتر المراسلة:

يعتبر دفتر المراسلة وثيقة تربوية معتمدة في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي، وهو واسطة بين المؤسسة التربوية والأولياء، وبين الإدارة والأساتذة من جهة أخرى، يتم من خلال هذه الوثيقة متابعة عملية تمدرس التلاميذ والاطلاع على مختلف النشاطات التي يقومون بها داخل المؤسسات التربوية، والتغيبات والسلوكات الصادرة عنهم إضافة إلى تسجيل النتائج المحصل عليها في الفروض والاختبارات.

السندات الخاصة:

تشمل السندات الخاصة الوثائق التالية:

1. الكتاب الشبه مدرسي.

(1)اللجنة الوطنية للمناهج: دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى والسنة الثانية، جويلية 2016، ص3.

2. الكراس اليومي.

3. المذكرة.

دليل المقاطع التعلمية: وثيقة رسمية صاحبت مناهج الجيل الثاني، والذي يهدف إلى تهيئة المعلم لتطبيق المناهج الجديدة وهو مكمل للمنهاج والوثيقة المرافقة، ذلك أنه يقدم شرحاً عملياً إجرائياً من أجل الارتقاء بالأداء طبقاً للمعايير المهنية.

يعرض الدليل المقاطع والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية المراد تحقيقها وحركياتها الثلاث(معرفة، توظيف قيم) كما هي محددة في المنهاج ثم يفصل في عرض الموارد المعرفية حسب كل أسبوع، وتليها الموارد المنهجية، التي هي موارد تمهيدية تعطيه نبذة علمية عن محتوى المقطع، كما يحدد القيم والمواقف والكفاءات العرضية اللازم تحقيقها والتي بني المقطع لأجلها ويأتي بعد ذلك إلى تفصيلها حسب كل وضعية جزئية.

الكتاب الشبه مدرسي: هو كتاب ليس رسميا مؤلف من طرف باحث أو مجموعة من الباحثين ولا يمر على لجنة القراءة التابعة لوزارة التربية، أما محتوياته فهي مأخوذة من محتويات الكتاب الرسمي، ويقتنيه الأولياء لأبنائهم اعتقادا منهم أنه يدعم مكتسباتهم. والكتب الشبه المدرسية متنوعة وكثيرة منها كتب المطالعة، ومنها ما هو للتطبيقات الفورية ولتحسين الخط .... إلخ.

2- الكراس اليومي: هو من السندات الخاصة بالمعلم، فهو يعده يومياً يدون فيه الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية التي يصبو إلى تحقيقها. يسجل المعلم في الدفتر اليومي الزمن الخاص بكل مادة بناء على ما ورد في المنهاج، ورقم الحصة ورقم الوحدة أو المقطع. أما في التعليم المتوسط والثانوي فيتم اعتماد دفتر النصوص الذي يدون فيه الأستاذ عناصر الدرس الذي قدمه للطلبة.

إن الدفتر اليومي في مناهج الجيل الثاني يدون فيه المعلم الزمن المخصص لكل مادة تعليمية والميدان وعنوان الدرس والكفاءة الختامية ورقم المقطع والحصة ونوع التقويم.

3- المذكرة: سند خاص بالمعلم يدون فيه خطة الدرس والكفاءات المنتظر تحقيقها في نهاية الدرس، والوسائل المستخدمة ويجزئها إلى: مرحلة الانطلاق ومرحلة بناء التعليمات، ومرحلة التقويم.

إن المذكرة تجعل المعلم يقدم على عمله بكل جد ونشاط مبتعداً عن الارتجال الذي قد يجعله تائها أو ناسياً بعض العناصر، مما يخل بالأهداف المرسومة والكفاءات المراد تحقيقها في نهاية الحصة.

أما في مناهج الجيل الثاني فقد اعتمدت مذكرة جديدة تشتمل على العناصر التالية:

- المقطع التعليمي.
- النشاط.
- مؤشر الكفاءة.
- القيم.
- الحصة.
- المدة.

أما مراحل تنفيذ المذكرة فقد اشتملت على المراحل التالية:

أ. مرحلة الانطلاق.

ب. مرحلة بناء التعلمات.

ج. التدريب والاستثمار.

د. التقويم.

المبحث الثالث: أهمية السندات التربوية في العملية التعليمية/ التعلمية.

تحدثنا في المبحث السابق عن السندات التربوية، وأتينا على تفصيل كل سند على حدى، ثم بينا ما تضمنته من سياسات تربوية وما تبيناه من فلسفات كانت دليلا ومعينا لإنجازها. هذا ما يجعلها ذات أهمية كبيرة بالنسبة للقائمين على الشأن التربوي وخاصة الأساتذة العاملين في الميدان. وهذا ما يدفعنا للحديث على أهميتها البالغة والتي نوردها في النقاط التالية:

1- تمكن المعلم من التعرف على سياسة البلد في ميدان التربية وكذا الفلسفات المتبناة من قبل الدولة.

2- يتعرف على القيم والاتجاهات المراد تعليمها للتلاميذ.

3- ميادين المناهج المتمثلة في المتعلم والمادة العلمية والمجتمع تجعل من دراسة المعلم للمناهج والوثائق المرافقة له من أوجب الواجبات.

4- إن الاطلاع على السندات التربوية يمكن للمعلم من التعرف على مختلف الطرائق الواجب استخدامها أثناء عملية التدريس وكذا الوسائل التعليمية الممكن الاستعانة بها، إضافة إلى الوقوف على أنواع التمارين والتقاويم الواجب استعمالها أثناء العملية التعليمية/ التعلمية.

5- إن السندات التربوية تعج بالمصطلحات التربوية الواجب على المعلم إحصاؤها وفهمها فهما يجعله يقدم عمله بطريقة علمية خالية من الارتجال والتخمين.

6- نقدم السندات التوجيهات اللازمة عن المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والمعرفية.

إن افتقار المعلم إلى ثقافة تربوية بيداغوجية اعتقاداً منه أن الفعل التعلمي محصور في" معلم– معرفة– متعلم " غير أن الحقيقة أكبر من ذلك وأعمق، فالمعلم من غير ثقافة تربوية بيداغوجية وحس ديداكتيكي لن يذهب بعيداً مع تلاميذه ولو تعددت معارفه وكثرت، ومن هنا وجب الاهتمام بالسندات التربوية التي تساعده على ترقية وتطوير الفعل التعلمي وعلى رأسها المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل، هذه الثلاثية تمنح المعلم فرصة للانطلاق في المشوار التعليمي/ التعلمي بطريقة صحيحة، فهي وثائق إعلامية تكوينية، تساعده على التعامل الصحيح مع الكتاب المدرسي وفي تنشيط حصص التعلم، كما تمكن الأستاذ من التعامل مع المنهاج الرسمي وحسن استغلال الكتاب.

إضافة إلى الإرشادات التي يجدها في مقدمة الدليل والتي تمكنه من الاستغلال الجيد لمحتويات الكتاب كما يضمن له كيفية التعامل مع المتعلمين بكل سهولة.

وإذا ما تصفح الوثيقة المرافقة فإنه يصادف عملية من التوجيهات التربوية والمساعي البيداغوجية وأمثلة عملية تساعده على وضع المنهاج موضع التنفيذ وفق الاختيار المنهجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات.

وهي وثيقة ثمينة إذا أحسن استغلالها فهي تمنحه توضيحات ضرورية حول كيفية تنفيذ البرنامج الدراسي.

إن وظيفة الوثيقة المرافقة الأساسية تكمن في: تمكين الأستاذ من فهم البرنامج، وذلك بإبراز المستجدات والطرائق البيداغوجية الواجب انتهاجها كما تقترح نماذج لأنشطة تعليمية مختارة للقسم، يمكن أن ينسج الأستاذ نماذج على منوالها أثناء القيام بعملية تحضير الدروس، كما يمكن أن تقدم عناصر للتكوين الذاتي من خلال ما تطرحه من الأفكار والتي يمكن أن تكون جديدة بالنسبة للمعلم في مختلف المجالات ذات الصلة الوثيقة بالبرامج التعليمية.

إن هذه الأفكار من أحدث الأعمال في ميادين علم النفس التربوي، وتعليمية المواد وطرائق التدريس ... فهي معالم تساعد على تنمية المعارف التربوية والبيداغوجية لدى المعلم ما يجعله يعمل على ترجمة الكفاءات المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية تناسب مستوى المتعلمين.

ولا يمكن للمعلم أن يترجم برامج التعليم في وضعيات تعلمية مناسبة لمستوى المتعلمين ما لم يستوعب الرؤية الجديدة التي بنيت عليها المناهج ويهضم مقاصدها ومفاهيمها ويقتنع بجدواها في تحسين أدائه والسمو بالفعل التربوي إلى أعلى المراتب. وتحقيق أهداف التكوين القريبة والبعيدة.

فالسندات التربوية تطمح لتقديم توضيحات بخصوص بناء المخططات لبناء التعلمات، وسير الوضعيات، وتقديم التوصيات إضافة إلى هذا تعمل على توضيح بعض المعالم في بناء المفاهيم التي تجعل الفعل التعليمي يسير وفق خطة تعليم/ تعلم المعتمدة من طرف الأخصائيين في مجال التربية، وهذا ما يضمن استمرارية الأداء التعليمي في انسجام وتلاؤم.

لم يفت واضعي السندات التربوية توضيح المبادئ التي بنيت عليها هذه الوثائق التربوية، والسياسة التربوية المعتمدة من قبل الدولة والقيم الواجب غرسها في نفوس الناشئة وهذا كله من أجل الانتقال من منطق التعلم الذي يرتكز على المحتويات المعرفية(إلقاءً وحفظاً واسترجاعاً) على منطق التعلم المرتكز على المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية/ التعلمية.

المبحث الرابع: اهتمام السندات التربوية بالمصطلح التربوي.

المصطلحات« مفاتيح العلوم »[1]. وهي عصارة التجارب والبحوث في كل عصر ومصر يبدأ بها الوجود العلني للعلم ويتطور بتطورها.

ودراسة المصطلحات فرض وواجب- إن صح التعبير- على كل باحث وعالم في أي فن من الفنون، ولا ينبغي إهمالها وجعلها أمراً ثانوياً فتؤخر دراستها. ولا يلتفت إليها فتنفر منها الناشئة لما نجد فيها من صعوبة لا تحصى وعقبات لا تعد.

والمصطلح« أداة من أدوات التفكير العلمي والأدبي وهو قبل ذلك لغة بين الناس عامة أو على الأقل بين طبقة أو فئة خاصة في مجال محدود من مجالات المعرفة والحياة، فإذا لم يتوافر للعالم مصطلحه الذي يعد مفتاحه فقد هذا العلم مسوغه وتعطلت وظيفته »[2].

وللمصطلحات أهمية بالغة في حياة الأفراد والجماعات فهي:« تنقل المعارف والمفاهيم الحديثة، كما تبرز أهميتها في ترجمة العلوم التطبيقية في تدريسها، وفي تعليم المهارات المهنية المتطورة »[3].

وتزداد أهمية المصطلح في ميدان الاستعمال والتوظيف فكلما كان الفهم سليما كان الاستعمال والتوظيف أسلم أما إذا حدث العكس اضطربت المفاهيم وعمت الفوضى.«

(1)الخوارزمي: مفاتيح العلوم، حققه إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ص13.

(2)محمد عزام: مرجع سابق، ص7.

(3)أحمد محمد معتوق: في لغة المصطلح العربي(دراسة نقدية في المصطلح العلمي الحديث والمصطلح البلاغي النقدي)، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1436هـ/2015م، ص25.

فالتداول هو الذي يرسخ المصطلح ويعطيه دلالته، وهو الذي يغربله ويبقي الصالح منه وينبذ النافر. فهو الإكسير الذي يمنحه الدوام »[1].

وتتعاظم أهمية المصطلح فهي تقوم بـ« توضيح أفكارها وإيجاد التقارب بين العلماء وتوفير الجهد عل الباحثين. وتقليل مجالات الاختلاف بينهم، وكلما كان المصطلح واضحاً دقيقاً ومفهوماً كان التقارب بين العلماء أكثر أوجه الخلاف بينهم »[2].

طوال عملي في التدريس لمست الحاجة الشديدة لمعرفة وتمثل المصطلحات التربوية والبيداغوجية، ذلك أن« المصطلح يتضمن مفهوماً يعكس مجموعة من الأفكار »[3]. وثراء الحصيلة التربوية للمعلم يعتمد على مجموع ما يعرفه ويعيه من مصطلحات.

يستخدم المعلمون مصطلحات كثيرة تعبر عن مفاهيم عميقة غير أنهم في كثير من الأحيان لا يتمثلون مفاهيمها ولا يعون تعريفاتها وهذا ما يفسر عدم تقدمهم وإجادتهم للعلوم التربوية والبيداغوجية والنفسية. وبالتالي صعوبة وقدرة الإبداع فيها.

« والمصطلحات التربوية والنفسية التي تضم علوماً مختلفة مثل المناهج وطرق التدريس وفلسفة التربية وعلم النفس بفروعه المختلفة، وتكنولوجيا التعليم، وكذلك مصطلحات مرتبطة بالعلوم التربوية والنفسية مثل الفيزياء والاجتماع والاقتصاد وعلم الإنسان والطب »[4].

---

(1)صالح بلعيد: أين تكمن مشكلة المصطلح العلمي، دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، العدد3، 1424هـ/2003م، ص50.

(2)عبد القاهر مرعي: المصطلح الصوفي عند علماء العربية القدماء في ضوء علم اللغة المعاصر، منشورات جامعة مؤتة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ط1ن 1993، ص5.

(3)شوقي السعيد الشريفي: معجم مصطلحات العلوم التربوية(عربي- إنجليزي/ إنجليزي- عربي)، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1421هـ/2000م، ص5.

(4)شوقي السعيد الشريفي، المرجع السابق، ص5.

فكل هذه العلوم وما تضمه من مصطلحات تحتاج إلى وعي وتمثل واستعمال بعيدا عن التعدد الذي تنتج عنه فوضى مصطلحية تؤدي إلى «فوضى أخرى في فهم مداليل هذه المصطلحات»[1]. وهذا يؤدي إلى« نشوء نوع من التردد والاضطراب ... وتاليا إلى نفورهم من استعماله »[2].

والمتصفح للمستندات الرسمية، والتي هي المناهج والوثائق المرافقة والدلائل التربوية يلحظ أنها قد حوت الكثير من المصطلحات التربوية وطرق التدريس. وفلسفة التربية، وقد أرفقت هذه المصطلحات بتعاريف تحدد مفهومها وتبعد اللبس عنها حتى تصل إلى المشتغلين في حقل التربية سهلة قابلة للاستعمال بعيدة عن التأويل الذي يؤدي إلى الارتباك والفوضى، مما يجعل الممارسات التعليمية/ التعلمية عرجاء لا تؤتي أكلها ولا تحقق الأهداف المسطرة من قبل القائمين على الشأن التربوي في الجزائر.

ومن هنا وجب تبيين هذه المصطلحات قبل البدء في العمل ليكون ذلك وسيلة فعالة للفهم، ما يسهل على المعلم عمله فالإنسان عدو ما يجهل.

وعليه فإن دراسة المصطلحات من أوجب الواجبات على كل مشتغل في مجال التربية والتعليم ولا يجب عليه أن يؤخرها أو يتناساها. فهي المحرك الذي به تتم عملية الممارسات التعليمية/ التعلمية بطريقة واعية فيكون الإبداع.

وتزداد أهمية المصطلحات في« مجالات الترجمة، وفي نقل المعارف والمفاهيم الحديثة وتدوينها، ثم في تدريسها في مراحل التعليم المختلفة»[3].

---

(1)وليد محمد السراقبي، الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2017، ص52.

(2)أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص61.

(3)أحمد محمد معتوق، مرجع سابق، ص 25.

إن التنمية حصيلة الأساتذة من المصطلحات التربوية والبيداغوجية والنفسية تفرضها الحياة المعاصرة ويفرضها التطور المذهل للعلوم والثقافة الذي يشهده عالمنا اليوم.

إن قطاعاً كبيراً من الأساتذة لا زال يحمل الكثير من المصطلحات التي ثبتت في السندات الرسمية فهم بعيدون عن التفكير في مثل هذه المواضيع. أو لأنهم يحصرون الممارسات التعليمية/ التعلمية فيما يقدمونه من معارف للناشئة تقديما آليا بعيدا عن كل ما قدمته البحوث التربوية من طرق للتعليم ووسائل للتقويم ونظريات لفهم المتعلم ثم الانطلاق في الفصل التعلمي. فهل تثبيت المصطلحات في السندات الرسمية كاف لتحقيق أهداف القائمين على الشأن التربوي ؟ أم أن وجودها في السندات التربوية وسيلة لتحقيق الغايات المتمثلة في التحكم في العملية التعليمية/ التعلمية برمتها ؟

« ليست المصطلحات إلا أدوات، وهذه الأدوات لا تؤدي وظائفها ما لم تطوع وتستخدم وتبرز إلى حيز الوجود في أطر عملية فاعلة، أي أن يمارس استخدامها على الصعيد العملي »[1].

إن معظم الأساتذة في الأيام التكوينية والندوات التربوية سواء الداخلية أو الخارجية يصيبهم الذهول والشرود عند الحديث عن المصطلحات التربوية التي يتعاملون معها يوميا أثناء أدائهم لعملهم. فتراهم يتخبطون ويتلبكون وتعم الفوضى والاضطراب، وهذا راجع في تقديري إلى أسباب منها:

– لم يعط الاهتمام الكافي للمصطلح التربوي أثناء عملية التكوين.

– السندات التربوية لا تعطي في غالب الأحيان العناية بالمصطلح وتعريفه ومن ثم تقديمه للأستاذ فيتلقفه باهتمام كبير.

(1)المرجع السابق، ص29.

– إن العمل التربوي التعليمي اليومي للأستاذ يجعله لا يفكر في المصطلحات ولا في أهميتها التي تعود على العملية التربوية بالفائدة.

صحيح أن القائمين على الشأن التربوي اهتموا بالمصطلح التربوي تثبيتاً وتعريفاً وتقديماً من خلال السندات التربوية، غير أنهم لم يرفقوا هذا العمل الجبار باستحداث حصة تهتم بالمصطلح التربوي، يتم تثبيتها في الأيام التكوينية الست– وهي غير كافية– على أن يؤطرها أساتذة أكفاء لهم من الخبرة والدراية بالشأن التربوي يجعل الأساتذة والمعلمين يستفيدون ومن ثم يقومون بعملهم على أحسن وجه.

إن عدم تملك المعلمين للمفاهيم الصحيحة للمصطلحات وسبر أغوارها، يفسر عدم تقدمهم وإجادتهم للعلوم التربوية والنفسية وبالتالي صعوبة وندرة الإبداع.

إن التكوين المستمر أثناء الخدمة الذي يخضع له الأساتذة والعاملون في الميدان– وهم الذين يتعاملون مع السندات الرسمية يومياً– يخلو أو يكاد يخلو من تعريف وتقديم للمصطلحات التربوية والبيداغوجية والنفسية، ولا يتم تعريفها وتوضيحها بالقدر الذي يتم به استيعابها ومن ثم تمثلها، فتصير في الأخير إبداعاً.

إن هذا الاهتمام غير كاف ما لم يصحبه استعمال واع من قبل المعلمين، فعلى هؤلاء القائمين على الشأن التربوي أن ينزلوا إلى القاعدة ويحتكوا بالمعلمين وكل من له صلة بالتربية والتعليم، عند ذلك يستطيعون الوقوف على المشاكل التي يتخبط فيها المطبقون لمناهجهم وبرامجهم ويتلمسوا حقيقة الوضع، فيعملوا على وضع خطط للتكوين المثمر الناجح، الذي يعود على المنظومة التربوية بالنجاح.

المبحث الخامس: إحصاء المصطلح التربوي في السندات التربوية.

تمثل قضية المصطلح جانبا هاما في العلوم الإنسانية عامة وعلوم التربية خاصة، فعلوم التربية ما زالت فتية لم تستكمل نموها بعد نظرا لاعتمادها الكبير على الحقول المعرفية التي تزاحمها في الميدان الذي تشغله كعلم النفس وعلم الاجتماع، وغيرها من العلوم، لذلك نجدها لا تتسم بالتماسك المطلوب، ضف إلى ذلك الاختلاف الحاصل، العاملين في حقها.

وعلى الرغم من ذلك فقد قدمت مصطلحات ومفاهيم أفاد منها العاملون في ميدان التربية والتعليم، وجعلتهم يقومون بواجبهم التربوي التعليمي بوعي ودراية تامين.

إن مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة أساسية وقاعدية للتلاميذ فهي تمدهم بكل ما يحتاجونه لمواصلة رحلتهم التعليمية بنجاح كبير، ولا يتم ذلك إلا بالمجهودات الجبارة التي يقوم بها المعلمون العاملون في هذا الميدان ولا يكون لهم ذلك إلا إذا تسلحوا بكل ما يجعلهم يقدمون على أعمالهم دون كلل ولا ملل، ومن بين الأسلحة الفعالة، المصطلحات التربوية أو التعليمية التي تعتبر مفتاح العملية التعليمية التعلمية، فمعرفتها والوقوف عند دقائق المفاهيم فيها أمر مهم للغاية وبدونها يصبح من العسير تقديم مردود جيد في قاعة الدرس إلا إذا كنا لا نهتم لهذا الأمر ولا نعطي له بالا.

إن القيام بإحصاء المصطلحات والمفاهيم التربوية الواردة في السندات التربوية الرسمية أمر في غاية الأمية وهو من أوجب الواجبات، لأنه بفضل هذه العملية نقف على هذه المصطلحات وكيف تم توليدها وهل قدمت لها تعاريف أم لا ؟ وهل بمقدور المشتغلين في الميدان التربوي فهمها واستيعابها ومن ثم تفعيلها في الميدان، أم هي مجرد مصطلحات وفقط، نمر عليها مرور الكرام ولا نهتم بها ولا نقف عندها. لذا جاء هذا

المبحث للقيام بهذه العملية الإحصائية في المرحلة الابتدائية أولا ثم مرحلة المتوسط ثانيا والمرحلة الثانوية أخيراً.

تعج السندات التربوية الرسمية بعدد معتبر من المصطلحات التربوية التي يجب الوقوف عندها خاصة التي أدخلت في المناهج والوثائق المرافقة لها بعد الإصلاحات التي قامت بها الوصاية وبعد الانتقال من التدريس بالأهداف والتي لم تعمر طويلا إلى التدريس بالكفاءات وما صاحبها من زخم مصطلحي انتشر معه ارتباك وقلق وسط العاملين خاصة المعلمين والأساتذة.

نعرض في هذا المبحث المصطلحات في مسارد مع مقابلاتها باللغة الفرنسية والإنجليزية، بعد ذلك نتتبع المفاهيم والتعاريف الواردة في السندات التربوية و نقارنها مع تموضعها في المفاهيم المتخصصة في المجال التربوي ونحاول تكوين تصور على مدى التوافق بين الوضع والاستعمال لهذه المصطلحات.

أ. المصطلحات التربوية الواردة في سندات المرحلة الابتدائية(1):

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.1	الوثيقة المرافقة	Accompanying document	Document d’accompagnement
.2	المنهاج	Curriculum	Curriculum
.3	التربية الإسلامية	Islamical education	Education islamique
.4	الكفاءة العرضية	Transversal competence	Compétence transversale
.5	الممارسة البيداغوجية	Pedagogy practice	Pratique pédagogique
.6	الميادين(الميدان)	Field	Domaine

(1)ينظر هذه المصطلحات في: السندات التربوية الصادرة عن وزارة التربية. مناهج ووثائق مرافقة للجيل الأول والثاني، دليل المعلم.

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.7	الكفاءة الختامية	Terminal competence	Compétence terminale
.8	مركبات الكفاءة	Component of competence	Composantes de la compétence
.9	المحتوى المعرفي	Content	Cgnitive
.10	الوضعية التعليمية	Teaching situation	La situation d’apprentissage
.11	المعيار	Norm(criterion)	Norme / critère
.12	المؤشر	Indicator	Indicateur
.13	النشاطات اللاصفية	Non-class room activity	Activités hors de classe
.14	تكوين المدرسين	Teacher eduction/training	Formation des enseignants
.15	التعليم الجماعي	Group learning	Evaluation collective
.16	التعليم الفردي	Idividualized learning	Evaluation individuelle
.17	التعليم ضمن أفواج	Education in groups	L’enseignement en groupe
.18	التربية البدنية	Physical eduction	Education physique
.19	صعوبات التعليم	Learning difficulties	Difficulties d’apprentissage
.20	الكفاءة الشاملة	Overall competence	Competence global
.21	مخطط التعليم السنوي	Annual learning plan	Plan d’apprentissages annual
.22	المركبات	components	Composantes
.23	الوضـــــعية المشـــــكلة الانطلاقية	Starting problem situation	Situation problem de depart
.24	الوضـــــعية المشـــــكلة البسيطة	Simple problem situation	Situation problem simple
25	وضعية تعلم الإدماج	Learning integrative situation	Situation d’apprentissage d’intégration
26	معالجة بيداغوجية	Pedagogical treatment	Remediation pedagogique

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
27	تقويم الكفاءات	Skills assessment	Evaluation des competences
28	شبكة تقويمية الكفاءات	Evaluation grid	Les grilles d’evaluation
29	التربية التشكيلية	Art education	Education artisitiques
30	التقويم	Evaluation	Evaluation
31	التقويم التشخيصي	Diagnostic evaluation	Evaluation diagnostique
32	التقويم التكويني	Formative assessement	Evaluation formative
33	التقويم التحصيلي	Summative evaluation	Evaluation summative
34	التقويم الإشهادي	Certificate evaluation	Evaluation certificative
35	التعلم	Learning	Apprentissage
36	الوسائل التعليمية	Teaching aids	Moyen d’apprentissage
37	التربية العلمية والتكنولوجية	science and technology education	enseignement scientifique et technique
38	المجال المعرفي	Cognictiv domain	Domaine cognictive
39	المفهوم	Concept	Concept
40	مخطط التعلمات السنوي	Yearly learning plan	Plan annule d’apprentissage
41	التاريخ	History	Histoire
42	الجغرافيا	Geography	Geographie
43	التربية المدنية	Civil education	Education civique
44	الوضعية الأم	The starting situation	La situation de depart
45	الملاحظة	Attention(observation)	Attention(observation)
46	التعليمة	Setpoint	Consigne
47	التربية الموسيقية	Musical education	Education musicale

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
48	اللغة العربية	Arab language	La langue arabe
49	المقطع التعلمي	The learning sequence	La sequence d’apprentissage
50	المقارنة النصية	Textual approach	Approche textuelle
51	النمط	Style	Style
52	النمط الحواري	Dialogue style	Style de dialogue
53	النمط التوجيهي	Instructive style	Style instructif
54	النمط السردي	Narrative style	Style narratif
55	النمط الوصفي	Descriptive style	Style descriptif
56	النمط الحجاجي	Argumentative style	Style argumentatif
57	القراءة	Reading	Lecture
58	القراءة الجهرية	Loud reading	Lecture orale
59	القراءة الصامتة	Silent reading	Lecture silencieuse
60	العملية التعليمية/ التعلمية	Teaching/learning process	Processus d'enseignement/apprentissage
61	المتعلم	Leaner; student	Apparenant
62	المعلم(أستاذ)	Prof/ teacher	Maître(professeur)
63	المعرفة	Knowledge	Connaissance
64	الوسائل التعليمية/ التعلمية	Teaching/learning aids	Outils à l’enseignement/à l’apprentissage
65	التنظيم التربوي	educational organization	Organization éducative
66	دليل الأستاذ(المعلم)	Teacher’s guidz book	Guide du maître (professeur)
67	فهم المنطوق	Listening comprehension	Comprehension de l’orale
68	المقاربة بالكفاءات	Competency approach	L’approche par competence

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
69	المحاور	Courses(axles)	Chapitres(projets)
70	الإدماج	Integration	Integration
71	القيم	Toevaluate	Valeur
72	البرنامج السنوي	Annual program	Programme annuel
73	ملمح التخرج	Output profil	Profile de sortire
74	الموارد العرفية	Learning sources	Les sources d’apprentissage
75	الوضعية المشكلة	Problem situation	Situation probleme
76	وضعيات تعلم الإدماج	Learning inclusion situations	Situation d’apprentissage d’integration
77	عائلة من الوضعيات	Family situation	Famille de situation
78	الكفاءة	Competency	Competence
79	كفاءات المادة	Displinary competences	Competences disciplinairy
80	الكفاءة العرضية(الأفقية)	Transversal competence	Competence transversale
81	ملمح الدخول	Input profil	Profile d’entrée
82	الطور الأول	First phase	Premier cycle
83	الطور الثاني	Seconde phase	Deuxieme cycle
84	الطور الثالث	Third phase	Troisiéme cycle
.85	الاختبار التقويمي	Evaluation texts	Test evaluation
.86	التعبير الشفوي	Oral expression	Expression orale
.87	التعبير الكتابي	Written expression	Expression ecrite
.88	المشروع البيداغوجي	Project Pedagogy	Pedagogie de projet

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
89	البرامج السنوية	Annual programs	Programmes annuels
.90	الرياضيات	Mathematic	Mathematique
.91	التقييم	Evaluation (assessment)	Evaluation
.92	التقييم التشخيصي	Diagnostic evaluation	Evaluation diagnostique
.93	تعليمية المادة	Didactics of the discipline	Didactique de la discipline
94	الوضعية المشكلة	Problem situation	Situation probleme
95	الممارسات التعليمية/ التعلمية	Didactic learning/ practice	Pratique d'apprentissage/ didactique
96	البنوية الاجتماعية	Human construction	Constructivsme humain
97	الكفاءة الأفقية	Tranversal competence	Competence transversale
98	التقويم البيداغوجي	Pedagogical evaluation	Evaluation pedagogique
99	المصفوفة المفاهيمية	Concept matrix	Matrice de concept
100	الموارد	Resource	Ressources
101	الدعائم التعليمية	Scaffoloding	Echafaudage
102	البيداغوجيا	Pedagogy	Pedagogie
103	البيداغوجيا الفارقة	Differentiated pedagogy	Pedagogie diffirenciee
104	التربية	Education	Education
105	التعليم	Teaching	Enseignement
106	الحاجات	Needs	Besoins
.107	الحصة	Meeting	Séance
.108	الديداكتيك(التعليمية)	Didactics	Didactique

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.109	العائق البيداغوجي	Pedagogical obstacle	Obstacle pedagogique
.110	عوائق اجتماعية	Social obstacles	Obstacle sociologic
.111	عوائق فيزيولوجية/ عضوية	Obstacle membership	Obstacle adhesion
.112	عوائق بيداغوجية/ ديداكتيكية	Pedagogical/ didactic obstacle	Obstacle pedagogique/ didactique
.113	التقويم التربوي	Educational assessment (evaluation)	Evaluation educatif
.114	النشاط التعلمي	Learning activity	Avtivites d’apprentissage
115	المقاربة البنائية الاجتماعية	Constructivism approach	Approche constructivisme
116	الحرية البيداغوجية	Pedagogic freedom	La libre pedagogique
117	السندات الرسمية	Official files	Fichiers officiels
118	الكتاب المدرسي	Text book	Manuel scolaire
119	الوسائط الإلكترونية	Electronic media	Medea electronique
120	التقييم البيداغوجي	Pedagogic evaluation	Evaluation pedagogique
121	التقييم الأولي(مبدئي)	Initial evaluation	Evaluation initiale
122	التقييم التكويني	Formative evaluation	Evaluation formative
123	التقييم التحصيلي	Summative evaluation	Evaluation summative
124	الكفاءة القاعدية	Basic-skills	Competence de base
125	الطرائق النشطة	Actives teaching methods	Methodes actives
126	التقويم الأولي(مبدئي)	Initial evaluation	Evaluation iniciale
127	التقويم البنائي	Formative evaluation	Evaluation formative
.128	التقويم الختامي	Summative evaluation	Evaluation summative
129	المقابلة	Interview	Entretien

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
130	بطاقة المتابعة المدرسية	School card	Fiche de suivi scolaire
131	الاختبارات	Examines	Examination
132	الكفاءة المرحلية	Skill of improvement	Competence de perfectionnement
133	الكفاءة المستهدفة	Target skill	Competence cible (visées)
134	الوحدة التعليمية	Learning unit	Unite didactique
.135	مؤشر الكفاءة	Indicator of skill	Indicateur de competence
136	السندات الجماعية والفردية	Collective and individual files	Fichiers collectifs et individuels
137	الوحدة الإدماجية	Integration unit	Unite d’integration
138	التعليم الابتدائي	Primary teaching	Enseignement primaire
139	النشاطات المقترحة	Suggested activities	Suggérer des activities
140	السندات السمعية/ البصرية	Audiovisual supports	Supports de l’audiovisuel
141	السندات المعلوماتية	Informatics supports	Supports informatique
142	الاختبارات التحصيلية	Realizable test (achievement test)	Test de connaissance
143	تقويم مبدئي(أولي)	Initial evaluation	Evolution initial
144	تقويم الكفاءة	Competence assessment	Evaluation de competence
145	تفريد	Individuallisation	Indvidualisation
146	إدماج	Integration	Integration
147	ذكاء	Intelligence	Intelligence
148	تفاعل	Interaction	Interaction
.149	لعب الأدوار	Playing role	Jeu de role

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
150	التحكم	Control	Maitrise
151	زعيم/ قائد	Leader	Memeur
152	اتجاه	Ahutide	Attutide
153	استراتيجية	Strategy	Strategie
154	استيعاب	Assimilation	Assimilation
155	استدلال	Reasoning	Raisonnement
156	اندماج	Identification	Identification
157	إبداع	Creativity	Creativité
158	برنامج	Program	Programe
.159	التعليم التحضيري	Summative education	Enseignement maternel
.160	تصنيف	Classification	Classification
161	ترتيب	Ordering	Classement
162	تفاعل	Interaction	Interaction
163	تخيل	Imagination(fantasy)	Imagination
164	تواصل	Communication	Communication
165	فضول	Curiosity	Curiosité
166	قدرة	Ability	Capacité
167	كتابة	Writing	Écriture
168	مهارة	Skill	Competence
169	مـــــــــــــا وراء المعرفة(ميتامعرفية)	Metacognition	Metacognition

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
170	نشاط	Activity	Activite
171	نمو	Development(growth)	Developpement
172	وضعية تعليمية	Learning situation	Situation d’apprentissage
173	تمركز حول الذات	Egocentrism	Egocentrisme
174	الطريقة	Method	Methode
175	المنهجية	Methodology	Methodologie
176	تعبئة	Recruitment	Mobilisation
177	نموذج	Sample	Modèle
178	التحفيز	Stimulating	Motivation(commentaire)
179	الأهداف	Objectives	Objectifs
180	الأهداف التعليمية	Learning Objectives	Objectifs d’apprentissage
181	الانفتاح	Opening	Ouverture
182	المشاركة	Participation	Participation
183	ملاءمة	Accommodation	Pertinence (accommodation)
184	الإجراءات	Procedure	Procedures
185	المواصفات	Profiles	Profils
186	مشروع	Project	Projet
187	موارد	Means	Ressources
188	موارد داخلية	Internal ressources	Ressources internes
189	موارد خارجية	External ressources	Ressources externes
190	معارف	Know	Savoir (connaissences)

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
191	حسن الأداء	Good performance	Savoir faire
192	حسن التواجد	good presence	Savoir etre
193	معنى	sens	Sens
194	تشخيص/ تمثيل	simulation	Simulation
195	الأسلوب	Style	Style
196	التقنية	Technique	Technique
197	تحويل	Switching	Transfert
198	نقل	Transmission	Transposition
199	منشط	animator	Animateur
200	تعلم التعليم	Learning to learn	Apprendre a apprendre
201	التعليم الذاتي	Self learning	Auto apprentissage
202	التقويم الذاتي	Self assessment	Auto evaluation
203	الحاجة	Need	Besoin
204	كفايات	Competency	Competences
205	كفايات ممتدة	Extended competencies	Competences transversals
206	كفايات نوعية	Quality Competencies	Competences spécifiques
207	التعاقد الديداكتيكي	Didactic contract	Contrat didactique
208	المجال الوجداني / العاطفي	Affective/ emotional domain	Domaine affectif
209	المجال النفسحركي	Psychomotor domain	Domaine psychomoteur
210	سلم التقويم	Evaluation ladder	Echelle d’evaluation
211	مدخل	Approach	Entrée

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
212	أخلاقيات المهنة	Professional ethics	Code d’ethique
213	تغذية راجعة	Feed back	Feed back
214	ثبات	Fibality	Fiabilité
215	غايات	Finality	Finalités
216	وظيفة	Occupation	Function
217	شبكة الملاحظة	Observation grids	Grille d’observation
218	خطأ	Error	Erreur
219	سياق	Context	Contexte
220	تلفيقة	fake	faux
221	نادل	waiter	servant

ب. المصطلحات التربوية الواردة في سندات المرحلة المتوسطة[1]:

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.1	الوضعية المشكلة	Situational problem	Situation probleme
.2	السند	Support	Support
.3	التعليمية	Didactics	Didactique
.4	المقاربة النصية	Textual approach	L’approche textuelle
.5	إدماج المعارف	Integated Learning	Integration des savoirs
.6	الوضعية الإدماجية	The integration situation	La situation d’itegration

(1)ينظر هذه المصطلحات في: السندات التربوية الصادرة عن وزارة التربية والمتمثلة في المناهج الوثائق المرافقة، أدلة الأساتذة.

لرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.7	المطالعة	Reading	Lecture
.8	تقييم المعارف	Knowledge assessment	Evaluation des connaissances
.9	المعيار	Norm(criterion)	Norme (critére)
.10	الملاحظة	Attention(observation)	Attention(observation)
.11	الاختبار	Examen	Examination
.12	تقييم الكفاءات	Competence assessment	Evaluation de la competences
.13	أسئلة التحرير	Question areponse selabores	Question à réponses élaborees
.14	أسئلة التعيين	Recruitment questions	Question à reponses designees
.15	أسئلة المناوبة	shift questions	Question à choix simple
.16	أسئلة الاختيار في متعدد	Multiple choicequestions	Question à choix multiple
.17	أسئلة المقابلة(المزاوجة)	interview questions	Question d’entretien
.18	أسئلة إعادة الترتيب	Reorder questions	Question de rearamgement
.19	الكتاب المدرسي	School book; test book	Livre scolaire
.20	دليل المعلم(الأستاذ)	Teacher's manual	Guide de l'enseignant
.21	نظريات التعلم	Learning theories	Théories de l'apprentissage
.22	النظرية البنائية	Constructivism theory	Theories de constructivsme
.23	المدرسة السلوكية	Behaviorism school	Behaviorisme
.24	المدرسة الإدراكية	Congnitive school	école cognitive
.25	المدرسة البنائية	Constructivist scool	école constructiviste
.26	الطرائق النشطة	Active teaching methods	Methods actives
.27	المقاربة	Approach	Approche

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.28	الكفاءة	Comletency	Competence
.29	الكفاءة الشاملة	Global competence	Competence globale
.30	الكفاءة الختامية	Final competence	Competence terminal
.31	الكفاءة العرضية	Trasversal competence	Competence transversal
.32	المقاربة النصية	Textual approach	Approche textuelle
.33	الهدف التعليمي	Teaching objectif	L’objective d’apprentissage
.34	الموارد	Resources	Les ressources
.35	موارد داخلية	Internal means	Les ressources internes
.36	موارد خارجية	External means	Les ressources externs
.37	الوضعية المشكلة التعليمية	The situation of the educational problem	La situation du probleme éducatif
.38	الوضعية التعليمية	Educational status	La Situation d’apprentissage
.39	الوضعية الإدماجية	integrative position	La situation d’integration
.40	المقطع التعليمي	Tutorial section	La sequence d’apprentissage
.41	الإدماج	Integration	Integration
.42	الإدماج الجزئي	Partiale integration	Integration partielle
.43	الإدماج المرحلي	Transition integration	Integration transitiore
.44	الإدماج النهائي	Final integration	Integration final
.45	بيداغوجيا المشروع	Project work	Pedagogie du projet
.46	بيداغوجيا الإدماج	Integration project	Pedagogie d’ Integration
.47	المشروع	Project	Projet
.48	التقويم المبدئي(الأولي)	Initial evaluation	Evaluation initiale

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.49	التقويم المرحلي	Progressive evaluation	Evaluation progressif
.50	التقويم النهائي	Summative evaluation	Evaluation summative
.51	التقويم المدرسي	School evaluation	Evaluation scolaire
.52	تقويم المنهج	Curriculum evaluation	Evaluation curriculum
.53	تقويم المعلم	Teacher evaluation	Evaluation d’enseignant
.54	القياس	Measure	Mesure
.55	التقويم التشخيصي (التمهيدي)	Diagnostic evaluation	Evaluation diagnostique
.56	التقويم التكويني	Formative evaluation	Evaluation formative
.57	التقويم التجميعي(النهائي أو الختامي أو الإجمالي)	Summative assessemt	Evaluation summative
.58	التقويم الذاتي	Self evaluation	Auto evaluation
.59	التقويم الجماعي	Grouped evaluation	Evaluation collectif
.60	التقويم الإشهادي	Testimony evaluation	L’evaluation d’orientation certificative
.61	بيداغوجيا التقويم	Evaluation pedagogic	Pedagogie d’evaluation
.62	الأهداف العامة	Education goals	Les objectifs generals
.63	الأهداف الخاصة	Education objectives	Les objectifs special
.64	كفاءات المادة	Material competencies	Competence discipliaires
.65	ملمح التخرج	Output profil	Profile de sortire
.66	ملمح الدخول	Output profil	Profil d’entrée
.67	ملمح التخرج الشامل	Comprehensive Graduation Profile	Profil de sortir globale

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.68	الملمح الشامل	Global profile	Profil globale
.69	الكفاءة العرضية	Transversal competence	Competence transversal
.70	مصفوفة الموارد المعرفية	Knowledge Resources Matrix	Matrice des ressources de connaissances
.71	القيم	To valuate	Valeur
.72	البرنامج السنوي	Annual program	Programme annuels
.73	التعليم	Learning	Apprentissage
.74	الوضعية التعليمية البسيطة	Simple Educational Mode	Situation d’apprentissage simple
.75	الموارد التعليمية	Cognitive means	Ressources conitives
.76	وضعية الانطلاق	Entering behavior	Situation de depart
.77	الاختبار التقويمي	Evaluation test	Test d’evaluation
.78	شبكات التقويم	Evaluation grids	Grilles d’evaluation
.79	المعيار	Norm	Norme (critére)
.80	المؤشر	Indicator	Indicateur(critére)
.81	مؤشر نوعي	qualitative indicator	Indicateur qualitative
.82	مؤشر كمي	Quantitative indicator	Indicateur quantitative
.83	العلوم الفيزيائية	Physic science	Sciences physique
.84	التقييم المعياري	Normative evaluation	Evaluation normative
.85	تقييم الكفاءة	Competence evaluation	Evaluation de Competence
.86	المعالجة البيداغوجية	Pedagogical Treatment	Traitement pédagogique
.87	المقاربة بالكفاءات	Approaching competencies	L’approche par competence
.88	الكفاءة الشاملة	Global competence	Competence globale

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.89	الكفاءة الختامية	Terminal competence	Competence terminale
.90	الكفاءة العرضية	Transversal competence	Competence transversale
.91	كفاءات المادة	Disciplined competence	Competences disciplinaire
.92	الهدف التعليمي	Teaching objective	L’objectif d’apprentissage
.93	الموارد	Resources	Les ressources
.94	الوضعية المشكلة التعليمية	Situation problem	La situation probleme
.95	الوضعية التعليمية	Learning situation	La situation d’apprentissage
.96	الوضعية الإدماجية	The integration situation	La situation d’integration
.97	عائلات الوضعيات	Family situation	Famille de situation
.98	مركبات الكفاءة	Components of competence	Composantes de la compétence
.99	مخطط التعليم السنوي	Annual learning plan	Plan d’apprentissage annuel
.100	المقطع التعليمي	The learning sequence	La sequence d’apprentissage
101	اللغة العربية	Arab langue	La langue arabe
.102	التدرج السنوي لبناء التعلمات	Annual gradation for building learning	Graduation annuelle pour l'apprentissage de la construction
.103	الوسائل التعليمية	Teaching aids	Moyens d’apprentissage
.104	القسم	Class room	Classe
.105	المدرسة	School	Ecole
.106	التقويم التشخيصي	Diagnostic evaluation	Evaluation diagnostique
.107	النمط	Style	Style
.108	النمط السردي	Narrative style	Style naratif

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.109	النمط الحواري	Dialogue style	Style de dialogue
.110	النمط الوصفي	Descriptive style	Style descritif
.111	النمط الحجاجي	Argumentative style	Style argumentatif
.112	النمط التفسيري	Explanatory style	Style explicatif
.113	القراءة	Reading	Lecture
.114	القراءة الصامتة	Silent reading	Lecture silencieuse
.115	القراءة الجهرية	Oral reading	Lecture orale
.116	القراءة السمعية	Audio reading	Lecture audio
.117	القراءة السريعة	Speed reading	Lecture rapide
.118	النشاطات غير الصفية	Non classroom activity	Activites après l’ecole
.119	المطالعة الموجهة	Guided reading	Lecture guide
.120	الإذاعة المدرسية	School broadcasting	Radio scolaire
.121	الصحافة المدرسية	Scholastic journalism	Press scolaire
.122	التكوين	Instruction, training	Formation
123	التربية الإسلامية	Islamic education	Education islamique
.125	المحتويات المعرفية	Knowledge Contents	Contenu des connaissances
.126	الميادين	Domain	Domaines
.127	التخطيط	Planning	Planification
.128	صعوبات التعلم	Learning difficulties	Difficultée d’apprentissage
.129	مخطط التعليم السنوي	Annual learning plan	Plan du programs annual
.130	تقييم مرحلي	Intermediate evaluation	Evaluation intermediaire

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.131	الدعم	support	Soutien
.132	المعالجة	Pedagogical remediation	Remediation pédagogique
.133	المشروع التكنولوجي	Technology project	Project technologie
.134	السؤال	Question	Question
.135	المشكل	Problem	Probleme
.136	الإشكالية	Problematic	Problimatique
.137	الفرضية	Hypothesis	Hypothése
.138	الملاحظة	Attention	Attention
.139	الوسائل التعليمية	Teaching aids	Moyens d’apprentissage
.140	الكفاءة التعليمية/ التعلمية	Teaching/learning competency	Competence enseignement/ apprentissage
.141	كفاءة بعد المعرفة المفهمة(المفهوم والتصور)	Efficiency after understandable knowledge	Competence du savoir comprehension et comptualisation
.142	التعليمات	Instruction	L’enseignes
.143	كفـــاءة بعـــد المعرفـــة العقلية(الإبداع والإنتاج)	Efficiency after mental knowledge	Competence de base du fair savoir
.144	كفاءة بعد المعرفة الوجداني	Efficiency after emotional knowledge	Competence de base du savoir étre
.145	التقييم التشخيصي	Diagnostic evaluation	Evaluation dignostique
.146	التقييم التنبئي(التمهيدي)	Diagnostic evaluation	Evaluation dignostique
.147	التقييم التكويني	Formative evaluation	Evaluation formative
.148	التقييم التوجيهي	orientation assessment	Evaluation d’orientation
.149	التعلم	Learning	Apprentissage

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.150	التعليم	Teaching	Enseignement
.151	الكفاءة	Competency	Competence
.152	الكفاءة القاعدية	Core competence	Competence de base
.153	الكفاءة المجالية	field efficiency	Competence d’un domaine
.154	الكفاءة المرحلية	phasing efficiency	La competence perfectionnement
.155	الكفاءة الختامية	Terminal efficiency	Competence terminale
.156	القدرة	Capacity	Capacité
.157	المهارة	Skill	Abilité
.158	الوضعية التعليمية	Learning situation	Situation d’apprentissage
.159	نشاطات تعليمية	Teaching activities	Activites d’apprentissage
.160	الموقف التعلمي	Educational context	Context d’éducation
.161	مجال التعلم	Learning field	Domaine d’apprentissage
.162	الوحدة التعليمية	Learning unit	Module scolaire
.163	الحصة	Leçon	Lesson
.164	النشاط المقترح	Suggested activity	Activité suggérée
.165	المعارف المستهدفة	Targeted knowledge	Connaissances ciblées
.166	معيار الأداء	Viterion of performance	Critére de la performance
.167	الملمح	Profil	Profile
.168	المقاربة	Approach	Approche
.169	المؤشر	Indicator	Indicateur
.170	الإستراتيجية	Strategy	Stratigie

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.171	الإدماج	Integration	Integration
.172	مؤشرات الكفاءة	Indicator of competence	Indicateur de la competence
.173	الأهداف التعليمية	Educational goals	Les objectives d’enseignement
.174	الوحدة التعلمية	Learning unit	Unite d’apprentissage
.175	الوحدة التعليمية	Teaching unit	Unite d’enseignement
.176	الطريقة	Method	Methode
.177	الطريقة التقليدية	The traditionnel method	Methode traditionnel
.178	الطريقة الحديثة	modern way	manière moderne
.179	تعليمية المادة	Didactics of the discipline	Didactique desceplinaire
.180	التقييم التربوي	Educational evaluation	Evaluation educatif
.181	الأهداف الإجرائية	Operational objectives	Objectives operationals
.182	الوسائل البيداغوجية	Pedagogic aids	Aides pedagogiques
.183	الوثائق البيداغوجية	Pedagogical documents	Documents pedagogique
.184	بيداغوجية الوضعيات	Pedagogic of situation	Situations pedagogiques
.185	معالجة تعليمية	Educational treatment	Traitement éducatif
.186	المراهق	Adolescence	Adolescene
.187	المعارف العلمية	Scientific knowledge	Connaissance scientifique
.188	الاستدلال التجريبي	Experimental reasoning	Raisonnement experimental
.189	طريقة التدريس	Method of teaching	Methode d’enseignement
.190	طريقة الحوار	Dialogue method	Methode de dialogue
.191	الطريقة الاستقرائية	Inductive method	Methode inductive

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.192	الطريقة الاستنتاجية	Deductive method	Methode deductive
.193	طريقة الوضعية– المشكلة	Problem situation method	Methode de situation probleme
.194	المنهج التجريبي	Experimental method	Méthode expérimentale
.195	المعارف القبلية	tribal knowledge	connaissances tribales
.196	التدريس بالأهداف	Teaching of objective	Enseigner par objectif
.197	العقد التعليمي	Teaching contract	Contrat d’apprentissage
.198	بيداغوجيا التبليغ	pedagogy of reporting	pédagogie du reportage
.199	بيداغوجيا الكفاءات	Pedagogy of competencies	Pedagogie de competence
.200	طريقة حل المشكلات	Problem solving method	Methode de la resolution des problemes
.201	دفتر التكوين	training manual	Manuel de formation
.202	دفتر المراسلة	Correspondence book	Carnet de correspondence
.203	الدرس	Lesson	Cours
.204	كراس النصوص	textbook	Cahier de texte
.205	التلاؤم	compatibility	L’accommodation
.206	الاستيعاب	Comprehension	L’assimilisation
.207	تقويم التلميذ	Student evaluation	évaluation de l’étudiant
.208	تقويم المنهج	Curriculum evaluation	Curriculum de l’evaluation
.209	تقويم المعلم	Teacher evaluation	Évaluation de l’enseignant
.210	صعوبات التعلم	Learning disabilities	Les troubles d’apprentissages
.211	نشاطات تعليمية	Teaching activities	Activities d’enseignement

ج. المصطلحات التربوية الواردة في سندات المرحلة الثانوية[1]:

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.1	ملمح الدخول	Imput profil	Probil d'entrée
.2	ملمح الخروج	Output profil	Probli de sortire
.3	الهدف الختامي	Terminal objective	L'ojectif terminale
.4	الأهداف الوسيطية المندمجة	Intermediate integration objective	Les objetif intermédiares d'integrations
.5	الطرائق النشطة	Active teaching methods	Methods actives
.6	بيداغوجيا المشروع	Project work	Pedagogie du projet
.7	وضعيات التعلم	Learning situation	Les situation d'appretissage
.8	الوسائل التعليمية	Instructional aids	Moyen d'apprentissage
.9	التقييم	Evaluation	Evaluation
.10	المنهاج	Curriculum	Curriculum
.11	الكفاءة القاعدية	Core competence	Competence de base
.12	التعلمات	learnings	les apprentissages
.13	الكتاب المدرسي	Text book	Manuel scolaire
.14	الدليل	Instructional	Guide
.15	المجال	Field	Domaine
.16	المكتسبات القبلية	Pré-recquis	Pré- recquis

(1) ينظر هذه المصطلحات في: السندات التربوية الصادرة عن وزارة التربية والمتمثلة في المناهج الوثائق المرافقة، دليل الأستاذ.

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.17	الوحدة	Module	Module
.18	التدريس بالكفاءات	Teaching by competence	Enseignement par competence
.19	الكفاءة	Comletency	Competence
.20	الإدماج	Integration	Integration
.21	القدرة	Capacity	Capacité
.22	قدرات معرفية	Cognitive capacity	Capacité cognitive
.23	قدرات حركية	Motor ability	capacités motrices
.24	التغذية الراجعة	Feed back	Feed back (retour d’info)
.25	المعيار	Norm (criterion)	Norme
.26	المؤشر	Indicator	Indecateur
.27	الوضعية الإدماجية	The integration situation	La situation d’itegration
.28	الوضعية التعلمية	Learning situation	La situation d’apprentessage
.29	الكفاءة العرضية	Transversal competence	Competence trasversale
.30	كفاءة المادة	Disciplinary competence	Competence disciplinaires
.31	تعليمية المادة	Didactics of discipline	Didactique de la discipline
.32	الوضعية الإدماجية	The integration situation	La situation d’integration
.33	الكفاءة الختامية	Goals competence	Competence terminale
.34	الهدف التعليمي	Teaching objective	L’objective d’apprentissage
.35	كفاءة عرضية	Integration situation	Competence transversal
.36	كفاءة مادة	Disciplinary competence	Competence disciplinaire
.37	المقاربة بالكفاءات	Competency-based approach	L’approche par competence

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.38	الغايات	Finality(aims)	Finalités
.39	الأهداف	Goals	Objectifs
.40	الوضعية	Situation	La situation
.41	النشاط	Activity	Activité
.42	التقويم التشخيصي	Diagnostic evaluation	Evaluation diagnostique
.43	التقـــويم البنـــائي(التكـــويني أو الإنشائي، الجزئي)	Formative evaluation	Evaluation formative
.44	التقويم الختامي	Final evaluation	Evaluation finale
.45	التقويم التحصيلي	Summative evaluation	Evaluation assessment
.45	الوحدة التعليمية	Learning unit	Unité d’apprentissage
.46	أنشطة التعلم والتعليم	Learning and teaching activities	Activite d’apprentissage et d’enseignement
.47	وضعيات التعلم	Teachings situation	Situation d’apprentissage
.48	المنهاج	Curriculum	Curriculum
.49	التعليم الإلزامي	Compulsory	Education obligatoire
.50	الكفاءات المستعرضة	Transversal competences	Competences transversales
.51	النصوص الأدبية	Literary texts	Textes littéraires
.52	النصوص التواصلية	communicative texts	textes communicatifs
.53	الوسائل	Aids	Moyens
.54	التقييم الشخصي	Diagnostic evaluation	Evaluation diagnostique
.55	التقييم التكويني	Formative evaluation	Evaluation formative
.56	التقييم الإجمالي(التحصيلي)	Overall assessment	Évaluation globale

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.57	الوضعية المشكلة	Situational problem	Situation probleme
.58	التعليمية	Didactics	Didactique
.59	الوضعية المستهدفة	target position	Situation ciblé (vise)
.60	التلميذ الكفء	competent student	étudiant compétent
.61	الهدف الختامي المندمج	Combined end goal	Objectif terminal d'integration
.62	المقاربة النصية	Textual approach	Approche textuelle
.63	الاختبارات الموضوعية	Objectifs tests	Texts objectifs
.64	المقال	Essay	Essai
.65	النشاطات اللاصفية	Afer-school activities	Activités après l'ecole
.66	الكفاءات المرحلية	Interim competencies	Competence d'etape intermédiaire
.67	المجال	Domain	Domaine
.68	الوحدة التعليمية	Learning unit	Unite d'apprentissage
.69	تقويم مبدئي(أولي)	Initial (preliminary) evaluation	Evaluation initial (préliminaire)
.70	تقويم بنائي(تكويني)	Formative evaluation	Evaluation formative
.71	تقويم ختامي	Summative evaluation	Evaluation summative
.72	الملاحظة	Attention(observation)	Attention(observation)
.73	المقابلة	Interview	Entreve
.74	بطاقة المتابعة	follow card	Fiche de suivre
.75	استراتيجية التعليم	Learning strategy	Stratigie d'apprentissage
.76	الوضعية التعليمية/ التعلمية	Learning / teaching situation	Situation enseignement – apprentissage

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.77	الوسائل التعليمية(المعينات التعليمية)	Teaching aids (learning aids)	Moyens d’apprentissages (Moyens d’apprentissages)
.78	التقويم الأولي	Primary evaluation	Evaluation primaire
.79	الملاحظة البسيطة	Sample observation	Observation simple
.80	الملاحظة العلمية	Scientific observation	Observation scientifique
.81	البيداغوجيا الإلقائية	spontaneity pedagogy	pédagogie de spontanéité
.82	البيداغوجيا السلوكية	Behavioral pedagogy	Pédagogie comportementale
.83	البيداغوجيا الاجتماعية(البنائية)	Constructivism	Constructivisme
.84	الغاية	End	Finalité
.85	المرمى	Goal	But
.86	الهدف	Objective	Objectif
.87	مراقبة مستمرة	Content control	Control contenu
.88	التقويم المعياري	Normative evaluation	Évaluation normatif
.89	الكفاءة	Competency	Competence
.90	القدرة	Ability	Capacité
.91	المعيار	Norm(criterion)	Norme(critére)
.92	المؤشر	Indicator	Indicateur
.93	المشروع التربوي	Education project	Projet education
.94	المقاربة بالمحتويات	Content approach	L’approche du contenu
.95	المقاربة بالأهداف	Goals approach	L’approche des objectifs
.96	المقاربة بالكفاءات	Efficiency approach	L’approche de competences

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.97	طريقة المحاضرة	Lecture method	méthode magistrale
.98	الثانوية	Secondary school	Lycee
.99	التصور	visualization	Concetion (representation)
.100	مفعول طوباز	Tobaz effect	Effet topaze
.101	مفعول جوردان	Jourdan effect	Effet jourdain
.102	الانزلاق المعرفي	Metacognitive shift	Glissement metacognitive
.103	التحويل التعليمي	Didactic transposition	Transposition didactique
.104	الهندسة التعليمية	Didactic engineering	Ingénierie didactique
.105	مفاهيم تعليمية	didactic concept	Concepte didactique
.106	هندسة تربوية	Pedagogical genius	Genie pedagogique
.107	طريقة التفاعل	Interaction method	Méthode d'interaction
.108	طريقة الاكتشاف	Self- discovery method	Methode de la découverture
.109	طريقة التنشيط	Active teaching method	Methode d’activation
.110	الأفلام التعليمية	Teaching films	Filmes de l’enseignement
.111	التكوين المستمر	Continuing/ extension education	Formation contunie
.112	التقويم الذاتي	Self assessement (evaluation)	Auto evaluation
.113	الكفاءات العلمية	Scientific competence	Competence scientifique
.114	الكفاءات التواصلية	Communicative competence	Competence communicative
.115	الكفاءات المنهجية	Methodology competence	Competence methdologie
.116	الكفاءات الوجدانية	Emotional competencies	Competence affectif
.117	الوضعية المشكلة	Situational problem	Situation probleme

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.118	المشكلة	Problem	Probleme
.119	المعارف	Knowledges	Les connaissances(savoir)
.120	المعارف الفعلية	Actual knowledge	Savoir fair
.121	المعارف السلوكية	behavioral knowledge	Savoir etre
.122	الملمح	Profil	Profile
.123	الوضعية المغلقة	Closed situation	Situation fermé
.124	الوضعية المفتوحة	Open situation	Situation ouverture
.125	الوضعية نصف المغلقة	semi-closed position	position semi-fermée
.126	المهمة	task	Tache
.127	النشاط	Activity	Activité
.128	الإدماج	Integration	Integration
.129	الوضعية المستهدفة	target position	Situation cible
.130	الوضعية المركبة	Complex situation	Situation complexe
.131	القدرة	Ability	Capacity
.132	التقييم	Evaluation	Evaluation
.133	التقييم التكويني	Formative evaluation	Evaluation formative
.134	التقييم التحصيلي	Summative evaluation	Evaluation summative
.135	الابتكار	Creativity	Creativitie
.136	الفعالية	Effectiveness	Efficacité
.137	التمارين	Exercices	Exercices
.138	الكتاب المدرسي	School Book	Manuel scolaire

الرقم	المصطلح في السندات	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
.139	دليل الأستاذ	Teacher’s guide	Guide de professeur
.140	السندات البيداغوجية	Pedagogicals Supports	Supports pedagogique
.141	إدماج المعارف	Integated Learning	Integration des savoirs

من خلال إحصاء المصطلحات التربوية والتعليمية الواردة في السندات التربوية الرسمية لاحظنا:

1. **وجود المصطلح البسيط** مثل: النشاط، التعلم، المعلم، المتعلم، الابتكار، الإدماج ....إلخ. أما الآلية المستعملة في توليد هذه المصطلحات الاشتقاق(تعلم، تعليم، معلم، متعلم، تعلمية، تعليمية، متعلمات).

2. **المصطلحات المركبة:** سواء كانت المركب المصطلحي:

أ. **التركيب الإضافي:** مثل: دليل الأستاذ، طريقة المحاضرة، طريقة التفاعل، طريقة الاكتشاف، طريقة التنشيط، بطاقة المتابعة، مفهوم النشاط، ... إلخ.

ب. التركيب الوصفي: ومثال ذلك: التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم الإجمالي، الوحدة التعليمية، الهدف الختامي، الهدف الختامي المندمج، الوضعية المشكلة التعليمية، تقويم ختامي، مراقبة مستمرة، الأهداف الموسيقية المندمجة، ....

ج. المصطلح المعرب: ومثال ذلك: البيداغوجية، الفيزيولوجية، ديداكتيكية، الإلكترونية، الفيزيائية، الاستراتيجية، التقنية،....

د. المركبات المؤشبة: ومثال:

- الممارسة البيداغوجية.
- المعالجة البيداغوجية.

- المشروع البيداغوجي.
- التقويم البيداغوجي.
- العائق البيداغوجي.
- الحرية البيداغوجية.
- الوسائط الإلكترونية.
- بيداغوجيا الوضعيات.
- بيداغوجيا المشروع.
- بيداغوجيا الإدماج.
- بيداغوجيا التقويم.
- بيداغوجيا التبليغ.
- بيداغوجيا الإلقائية.
- بيداغوجيا السلوكية.

وغيرها من المصطلحات المؤشبة وهي كثيرة ولا يمكن إخفاؤها في هذا المقام.

و. الترجمة: ومثال ذلك:

الهدف الختامي المندمج، الوضعية المشكلة التعليمية، التقويم المعياري، الكفاءة المشكل، الإشكالية، التخطيط، التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، كفاءة بعد المعرفة المفهمة، كفاءة بعد المعرفة الفعلية، كفاءة بعد المعرفة الوجداني، المنهجية، التعليم الذاتي، لعب الأدوار، وضعية مشكلة، ....إلخ.

هـ. الاشتقاق: ومثال:

- التقويم من قوم.
- التعلم من تعلم.
- المعلم من علم.
- المعرفة من عرفة.
- التقييم من قيم.
- المقابلة من قابل.
- الملاحظة من لاحظ.
- المقاربة من قارب.
- المعالجة من عالج.
- التخطيط من خطط.

وغيرها من المصطلحات التربوية التي استعملت وسيلة الاشتقاق لتوليد المصطلح التربوي.

نلاحظ أن المختصين في توليد المصطلح والمصطلح التربوي بالخصوص استعانوا بكل الآليات بغية توليد المصطلح التربوي الذي يعد مهماً.

الوضع لغة:

إن الجذر الثلاثي لـ« و/ ض/ ع ». يدل على معان متعددة شرحها أصحاب المعاجم والقواميس، فقد ذكر أحمد بن فارس في معجمه" مقاييس اللغة " أن:« الواو والضاد والعين أصل واحد يدل على الخفض للشيء وحطّه »[1].

أما في لسان العرب لابن منظور فإن« الوضع: ضد الرفع »[2].

ومن معاني الوضع في المعاجم نذكر ما يلي:

1. المناظرة في الأمر[3].
2. الإسقاط[4].
3. الاختلاف[5].
4. الاتفاق على الشيء[6].
5. الإيجاد والخلق[7].

نلاحظ مما سبق أن الوضع من معانيه الاتفاق على الشيء، والخلق والإيجاد أي ابتكار وابتداع أسماء لأشياء لم تسم ثم الاتفاق عليها وتداولها فيما بينهم حتى تصبح شائعة في المجتمع وهذا هو الاستعمال. وإذا دققنا في مصطلح« الوضع » نجده يلامس

---

(1)ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مرجع سابق، ج6،ص112.

(2) ابن منظور، لسان العرب، المجلد8، ص396.

(3) المرجع نفسه، ص401.

(4) المرجع نفسه، ص396.

(5)ابن منظور، لسان العرب،مصدر سابق، ص397.

(6)المرجع نفسه، ص397.

(7)محمد أمهاوش: قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، مرجع سابق، ص85.

إن لم يكن يطابق مفهوم المصطلح فنجد الجاحظ يقول عن المتكلمين أنهم« اصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم »[1].

يقول الدكتور إبراهيم السامرائي:« تطلق كلمة« مصطلح » في أوساط الناس اليوم ليراد بها المعنى الذي تعارفوا عليه واتفقوا عليه في استعمالهم الخاص أو في أعرافهم الاجتماعية وعاداتهم السائرة. وتساعد الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية على أن تحمل كلمة ما معنى غير الذي وضعت له في أصل اللغة التي تنتمي إليها، ويسير هذا المعنى الجديد بين الناس حتى يصبح في استعمالهم اليومي شيئا مألوفا ينسى معه ذلك المعنى اللغوي أو يكاد، وهذا المعنى الجديد هو ما نقصده عندما نقول« المعنى الاصطلاحي » أما ذلك المعنى الأساسي فهو... المعنى اللغوي »[2].

الوضع اصطلاحا:

من التعريفات التي قدمت لعلم الوضع ما ذكره الجرجاني في كتابه« التعريفات » حيث عرفه بأنه«تخصيص شيء بشيء متى أطلق أو أحسن الشيء الأول فهم منه الشيء الثاني والمراد بالإطلاق استعمال اللفظ وإرادة المعنى والإحساس استعمال اللفظ أعم من أن يكون فيه إرادة المعنى أولا»[3].

(1)الجاحظ: البيان والتبيين، مرجع سابق، ج1، ص139.

(2)إبراهيم السامرائي: في المصطلح الإسلامي، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1990/1، ص8.

(3)الجرجاني، معجم التعريفات، مرجع سابق، ص211، 212.

أما إميل يعقوب وميشال عاصي فيعرفان الوضع بأنه:« ابتكار كلمات وعبارات جديدة لم تكن موجودة من قبل وذلك عن طريق الاقتباس والاشتقاق والتوليد والتعريب والنحت »[1].

فالوضع من خلال هذين التعريفين هو ابتكار وابتداع مسميات جديدة لأشياء لم تكن موجودة من قبل وهذا ما تسميه في وقتنا الحاضر بـ(المصطلحات) ويتم من خلال« وسائل متعددة كالاشتقاق والمجاز والنحت والاقتراض. وتوظف الدلالة على المفاهيم المذكورة مصطلحات كالتوليد والاستنباط والترجمة الدلالية وغيرها »[2].

وهذا يقودنا إلى أن:« الوضع تخصيص اللفظ بالمعنى ليدل عليه بنفسه أو بالقرينة، بحيث متى أطلق اللفظ فهم منه المعنى، وهذا التعريف لعلم الوضع يقترب اقترابا شديدا من(علم المصطلح)، الذي هو: ربط لفظ منقول من اللغة دال على معنى أصلا إلى الدلالة على معنى مستحدث بحيث متى أطلق اللفظ المنقول لا يتسرب إلى الذهن معناه الأصلي »[3].

خلاصة الكلام أنه إذا ما احتاجت الجماعة اللغوية إلى إطلاق أسماء على اختراعات جديدة لجؤوا إلى المواضعة والاتفاق وهذا ما سماه شفيق جبري« ميلاد الألفاظ»[4] وإما إلى الوسائل المعروفة من مثل هذه المسائل ونعني بها الاشتقاق والنحت

---

(1)إميل يعقوب، ميشال عاصي: المعجم المفصل في اللغة والأدب، دار العلم للملايين، بيروت، 1987، ط1، ص1311.

(2)محمد أمهاوش: قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا، مرجع سابق، ص85.

(3)محمد ذنون يونس الراشدي: علم الوضع وأثره في الفكر اللغوي قديما وحديثا، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد8، العدد (1/15)، 1435هـ، 2014، ص2- 3.

(4) شفيق صبري: ميلاد الألفاظ، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 51، الجزء الأول، المحرم سنة 1396هـ/1976م، ص3.

والمجاز والاقتراض والترجمة ...« ففي كل يوم فكر جديد أو اختراع جديد وكل ذلك يستلزم ألفاظا جديدة »[1].

الاستعمال لغة:

جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة« استعمل، يستعمل، استعمالا فهو مستعمِل والمفعـول مستعمَل »[2].

ومن معاني« استعمل » نذكر ما يلي[3]:

1. استعمل أداة: استخدمها.
2. استعمل القوة لحفظ السلام: لجأ لاستخدامها.
3. دواء للاستعمال الخارجي: يوضع على سطح الجلد.
4. شائع الاستعمال: مستعمل كمادة أو عموما.

ومن معاني الاستعمال عند سعيد علوش يذكر ما يلي:

« 1. عادات مجتمع ما في الاستعمال(اللساني): هي ما يكون جوهر التعبير والمضمون في المسودة اللسانية.

2. و(الاستعمال) توظيف لممارسات رمزية.

3. و(استعمال علامة) هو استخدامها من قبل مرسل في قضية دالة »[4].

---

(1) شفيق صبري: المرجع السابق، ص5.

(2) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد2، ط1، 1429هـ/2008م، عالم الكتب، القاهرة، ص1554.

(3) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، المرجع السابق، ص1554.

(4) سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة(عرض وتقديم وترجمة)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1405هـ، 1985م، ص115.

نستنتج مما سبق أن الاستعمال يراد به الشيوع والتداول لما تم وضعه من قبل الواضع وقد يستعمل اللفظ في غير ما وضع له وهو كثير في اللغة[1].

الاستعمال اصطلاحا:

يعرف القرافي الاستعمال بأنه« إطلاق اللفظ وإرادة عين مسماه بالحكم وهو الحقيقة أو غير مسماه لعلاقة بينهما وهو المجاز »[2].

فالاستعمال هنا إما أن يستعمل المتكلم الألفاظ كما وضعها الواضع أول مرة وهو الحقيقة، وإما أن يستعمل الألفاظ لغير ما وضعت له ذلك لوجود علاقة بينهما وهذا ما يعرف بالمجاز وهذا متداول بكثرة بين المتكلمين.

ويذهب إميل يعقوب وميشال عاصي إلى القول بأن الاستعمال هو تداول الألفاظ والعبارات والتراكيب على الألسن فيقولان أن الاستعمال هو:« دوران الكلمة والتراكيب على الألسن ومنه قولهم:(شاذ قياسا لا استعمالا) »[3]. وقد استثنينا الشاذ لكونه غير مستعمل ومتداول بين الناس.

أما عبد الرحمن الحاج صالح فيعرف الاستعمال بقوله:« أما الاستعمال هو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، وليس كل ما هو موجود في الوضع يخرج إلى الوجود والاستعمال، كما أنه ليس كل ما يقتضيه القياس يحصل في الكلام »[4].

---

(1) مشتاق عباس معن: المعجم المفصل في فقه اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ، 2001م، ص40.

(2) شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي: الذخيرة، تحقيق د. محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ج1، ص57.

(3) إميل يعقوب، ميشال عاصي، مرجع سابق، ص92.

(4)عبد الرحمنالحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان، د. ط، د. ت، ص38.

فالاستعمال عند الحاج صالح هو التأدية التي يقوم بها المتكلمون للوضع الذي أوجده الواضع، ولا تكون هذه التأدية إلا عندما يقوم المتخاطبون باستعمالها في الواقع.

ويشير البشير إبرير إلى هذه النقطة بقوله:« الاستعمال هو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع من واقع الخطاب، فيختار المتكلم ما يحتاجه من الدوال للتعبير عن أغراضه فيميز بين ما هو راجع للقياس وما هو راجع للاستعمال لأن اللفظ والمعنى يختلفان عنه في الاستعمال »[1].

فالاستعمال إذن:« نظام من الأدلة الموضوعة لغرض التبليغ الفعلي لهذا النظام في واقع الخطاب ... واللغة كما يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول، هي قبل كل شيء استعمال ثم استعمال الناطقين بها أي: إحداثهم لفظا معينا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ ... وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية ... هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي »[2].

فالاستعمال ما إلا نظام من الأدلة يؤدي به الناطقون في الواقع اليومي من خلال التحدث(التخاطب) وهو ترجمة لما يتم الاتفاق عليه والتواضع عليه من قبل الجماعة اللغوية، وإن كان هذا الاستعمال في أغلبه يتجاوز الوضع الحقيقي للألفاظ إلى الوضع المجازي لها وهذا ما هو حادث فعلا.

---

(1)بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005، ص12- 13.

(2) التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة- الجزائر، ط2، 1423هـ/2012م، ص95.

وعليه فإن« الاستعمال لا يكون مجرد كون اللفظ علامة للمعنى بل الاستعمال إفناء اللفظ في المعنى. فاللفظ حين الاستعمال يصير فانيا في المعنى فناء الوجه في ذي الوجه والعنوان في المعنون، فإذا كان معنى الاستعمال ذلك لا يمكن إفناء اللفظ في معنى واحد إلا أن يكون الملاحظ أحول العينين»[1].

نستخلص من كل ما سبق أن الوضع هو ما تم التواضع عليه والاتفاق عليه بين أفراد المجتمع بعد الأخذ والرد ويترجم هذا الوضع بالاستعمال والتداول والشيوع بين الناطقين بالاتصال والتواصل في مكان وزمان معينين، بغية توصيل رسالة إلى الآخر لتفهيمه أو لجعله يدرك ولو جزئيا ما تريده باستعمال هذه الدوال، التي قد تنحرف عن الدلالة الأولى لتأخذ دلالات أخرى ترتبط بقرائن مع الوضع الحقيقي الأول.

ونحن بصدد معالجة موضوع المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال في السندات التربوية الرسمية نتساءل: هل ما يتم وضعه من مصطلحات في المعاجم المتخصصة نجده في الاستعمال اليومي من خلال الممارسات التعليمية التعلمية للأساتذة والمعلمين، أم أنه يأخذ دلالات أخرى لم يتطرق لها الواضع لهذه المصطلحات ؟

إن مسألة الوضع والاستعمال للمصطلح التربوي غاية في الأهمية ذلك أنه يترتب عليها نتائج قد تكون مرضية إن كانت الدلالات التي وضعت تم احترامها والعمل على تطبيقها ميدانيا، أما إذا انحرفت هذه الدلالات إلى دلالات جديدة أوجدها القائمون على العمل التربوي لا تخدم الواقع التربوي الذي لا يجب أن يتلاعب به، فما مصير المفاهيم التي انتقلت من المفتشين إلى الأساتذة ومن ثم إلى التلاميذ والطلاب ؟ فإذا كان الاستعمال هو« طلب العمل وعمل اللفظ بالنسبة إلى معناه وتحقيق غاية وضعه له

(1)سماحة آية الله الحاج الشيخ محمد حسن الغديري: رسالة في الوضع والاستعمال، المطبعة العلمية، قم المقدسة، إيران، ط1، 1409هـ، ص62– 63.

ودواعي جعله بإزائه وقد تقدم أن الوضع جعل اللفظ عنوانا للمعنى واعتبار الهو هوية بين اللفظ والمعنى. وداعي الوضع هو الحاجة إلى تفهيم المعنى وإخطاره ... فالاستعمال إيجاد ما هو بمنزلة المعنى أي اللفظ لتفهيم المعنى، فهو إيجاد اللفظ بداعي إخطار المعنى »[1].

فالمتكلم لا يريد من الرسالة التي أرسلها إلى المخاطب سوى أن يفهم المراد من فحوى هذه الرسالة« فالمتكلم لا يريد غير تفهيم المخاطب ما أراده، فلو أمكنه إيجاد نفس مراده في ذهن مخاطبه لفعله، لكن لا يمكنه ذلك، فلا بد من التوسل إلى عناية الوضع وجعل شيء بإزاء المعنى ومتى أراد تفهيم المعنى يتوسل به وحيث أن أسهل الطرق إلى ذلك: جعل اللفظ له يضع اللفظ للمعنى وفي مقام الاستعمال بوجده لتفهيمه »[2].

إن غاية الاستعمال تفهيم المخاطب عن طريق إيجاد اللفظ المناسب للمعنى المراد في نفس المخاطب ولا يتم ذلك إلا بتخير الألفاظ في الزمان والمكان المناسبين، فلكل مقام مقال.

قال الجاحظ:« وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني، وهم اشتقوا من كلام العرب تلك الأسماء، وهم اصطلحوا على تسمية ما لم يكن في لغة العرب اسم فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف وقدوة لكل تابع »[3].

---

(1) محمد حسن الغديري، مرجع سابق، ص50.

(2) المرجع نفسه، ص50.

(3) الجاحظ: البيان والتبيين، مرجع سابق، ج1، ص139.

التعريف بالمدونتين:

1- قاموس التربية الحديث لبدر الدين بن تريدي:

عرف العالم في الأعوام السابقة حركة غير مسبوقة في عالم المصطلح الموجه إلى قطاع التربية والتعليم من حيث المراجعة والتحديث نظرا للتقدم الهائل الذي مس جميع نواحي الحياة الإنسانية، أضف إلى ذلك ما اعترى العلم من تقدم هائل لم يسبق له نظير في المسيرة الإنسانية.

والجزائر عضو في هذا العالم تتأثر بكل ما يلفظه من مصطلحات في جميع ميادين العلم والمعرفة، وحتى تواكب هذا التطور وتسايره بات من الضروري اللجوء إلى استخدام كل الوسائل المتاحة للاستفادة من التطور الحاصل في العالم خاصة في المجال المصطلحاتي، ولا يتم ذلك إلا عن طريق نقل المعرفة.

وبما أن مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ولا يتم التحكم في أي علم إلا عن طريق مصطلحاته. والأمة التي تريد الريادة والسيادة لا بد لها من تعليم فعال ينتج الإطارات التي تخدم الوطن بكل قوة وتفان، وحتى يكون التعليم مواكبا لما يجري في العالم من تطورات. كان لزاما التحكم في مصطلحاته، وهنا يأتي دور الهيئات والأفراد في رصد هذا التطور ونقله من أجل الاستفادة منه.

تعتبر المعاجم والقواميس خير ما يمكن إنتاجه والاستفادة منه في جميع المجالات والقطاعات خاصة في مجال التربية والتعليم والبيداغوجيا.

المعاجم والقواميس أدوات يتم فيها حفظ لغة الأمة، كما أنها الوسيلة الناجعة للتحصيل العلمي والمعرفي بما يوجد بين دفاتها من مصطلحات يتم باستعمالها التحكم في ناصية العلوم بمختلف أنواعها.

وقاموس التربية الحديث من الجهود التي بذلها الأفراد لمواكبة التطور الحاصل في ميدان التربية والتعليم، وهو أداة يمكن أن تكون فعالة إذا تم استعماله في التواصل بين مختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية، خاصة ونحن نشهد إصلاحات متواصلة في ميدان التربية والتعليم.

وحتى نقارن بينما هو مبثوث من مصطلحات في مجال البيداغوجيا والتعليميات وعلم النفس، والمناهج والتقويم... وغيرها، وما هو موضوع من قبل الواضع في هذه الميادين أو المجالات، اخترت هذا القاموس لأنه يلامس الواقع التربوي الجزائري، الذي ما فتئ يواكب ما يحدث في التربية من تقدم لا يمكن مجابهته إلا باتحاد جميع الفاعلين في حقل التربية والتعليم.

1- التعريف بقاموس التربية الحديث:

- القاموس:

هو قاموس متخصص ثلاثي اللغة(عربي- إنجليزي- فرنسي) أما لغة المدخل فهي اللغة العربية وهذا حتى يسهل للمهتمين معرفة المفاهيم والمصطلحات بطريقة سهلة، كما يقدم خدمة معرفة المقابل العربي لمصطلح وجده بالفرنسية أو الإنجليزية.

يضم المعجم بين دفتيه 376 مصطلحا تشمل المجالات المعرفية ذات الصلة بميدان التربية. وتتمثل هذه المجالات في:

البيداغوجيا، والتعليمية، والتقييم، والمناهج، والكتاب المدرسي، وعلم النفس، وعلم النفس المعرفي، والتكوين، وعلم الامتحانات، والفلسفة، والدين.

اشتمل القاموس على تصدير تحدث فيه بدر الدين بن تريدي عن محتويات القاموس، وقد أطلق عليه اسم(المدونة) أو(الدليل الوظيفي) فهو يعين العاملين في

الحقل التربوي على التعرف على المصطلحات في مختلف المجالات المرتبطة به وإيجاد التعاريف للمصطلح بكل سهولة ويسر. تلى هذا التصدير إهداء للعائلة المحترمة، أما الصفحة الخامسة فقد احتوت على مقدمة ذكر فيها صاحب القاموس الأهداف التي يريد تحقيقها بهذا العمل، كما تحدث عن تجربته الخاصة في الترجمة من وإلى العربية.

وأعقب المقدمة بفهرس مواد القاموس الذي كان بالعربية دون إدراج المقابلات باللغتين الفرنسية والإنجليزية. ثم جاء المتن القاموسي الذي أخذ حصة الأسد من القاموس ثم أعقب المتن بمسردين للمصطلحات باللغتين الفرنسية والإنجليزية أم في آخر المعجم فقد أثبت الواضع المراجع التي استند عليها في إنجاز هذا العمل المتميز والذي يعتبر من أوائل المعاجم في الجزائر إن لم يكن هو الأول في ميدان التربية والتعليم.

-الواضع(بدر الدين بن تريدي):

هذا العمل من تأليف الأستاذ بدر الدين بن تريدي، وهو من مواليد 24 أكتوبر 1947 بقلعة بني عباس- ولاية سطيف وقد اشتغل بالتعليم بمختلف مراحله إلى أن أصبح أستاذا باحثا في علوم التربية وهو حائز على عدة شهادات في مجال تخصصه. منها شهادة في تعليمية اللغات من جامعة قرونوبل، ديبلوم حول منهجية التعلم وفق المنهج البنائي من جامعة ليون بفرنسا وشهادة عن مهارة تصميم الكتاب المدرسي وتأليفه من جامعة كيبك بكندا، وشهادات تخصص نالها في أعقاب دورات تدريبية حول بناء المناهج الدراسية وتقييمها. وله العديد من المؤلفات في الكتاب المدرسي وشبه المدرسي وفي

الثقافة العامة مما أهله للمشاركة بهذا العمل في جائزة المجلس الأعلى للغة العربية لسنة 2010 وتحصل به على المرتبة الثانية في مجال علوم اللغة العربية[1].

- أهمية القاموس:

تكمن أهمية القاموس في كونه إصدارا مهما وجد في ساحة خالية من مثل هذه المعاجم التي بفضلها يتم الوصول إلى المصطلحات الخاصة بحقل التربية والاطلاع على المفاهيم والتعاريف التي يجهلها قطاع لا يستهان به من العاملين في الحقل التربوي.

إن قاموس التربية الحديث شمعة تضيء طريق الأساتذة والمعلمين الدرب الذي يخوضون غماره، فنحن نعرف أن المصطلحات مفاتيح العلوم وبدونها يكون الضياع والتخبط الذي تكون نتائجه وخيمة مع مر الأيام. لذلك يعتبر(قاموس التربية الحديث) من أهم القواميس التي قدمت المصطلح في حقل التربية والتعليم لما تضمنه من مصطلحات علوم عديدة يحسن التعامل بها داخل الجماعة التربوية وعدم إقحام العامة في هذا الأمر وقد أقرّ هذه الحقيقة التهانوي حيث يقول:« إن لكل علم اصطلاحا خاصا به إذا لم يعلم بذلك لا تيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا وإلى انفهامه دليلاً »[2].

- الهدف من وضع قاموس التربية الحديث:

يقول الدكتور بدر الدين بن تريدي:« فهذا القاموس- هو أول قاموس للتربية في اللغة العربية يرى النور في الجزائر- أعد لتحقيق عدة هامة على رأسها:

---

(1) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث(عربي- إنجليزي- فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، ص2.

(2)محمد علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ج1، ص: المقدمة.

– تقريب مادة التربية المعاصرة من المدرسين والأساتذة المشتغلين باللغة العربية الذين يتعذر عليهم الاستفادة من المراجع الأجنبية، إما لعدم إلمامهم بمفاتيح لغات أخرى، وإما بسبب عدم توافر هذه المراجع في المحيط المباشر الذي يشتغلون فيه.

– تحسيس المربي الجزائري خصوصا والعربي عموما بالتطور المعرفي الكبير الحاصل في مجال التربية، ومن ثم البدء في إشاعة الثقافة التربوية المعاصرة على صعيد أسلاك المربين.

– جعل المربين يبلغون مستوى من الوعي التربوي يفوق المستوى الحالي عن طريق حملهم على إدراك جملة من المفاهيم المرتبطة بالبيداغوجيا وبعلم النفس وبنظريات التعلم وهلم جرا »[1].

– المجالات المعرفية:

ضم قاموس التربية الحديث مصطلحات تتعلق بالمجالات المعرفية التالية: البيداغوجيا، والتعليمية، والتقييم، والمناهج، والكتاب المدرسي، وعلم النفس، وعلم النفس المعرفي والتكوين وعلم الامتحانات والفلسفة والتكوين.

من **مصطلحات البيداغوجيا** نجد: الأمارة البيداغوجية، والبحث البيداغوجي، البيداغوجيا، البيداغوجيا الإبداعية، بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا المشروع، البيداغوجيا المصححة، البيداغوجيا المكيفة، بيداغوجيا الملكة، بيداغوجيا النجاح ...

أما بخصوص **مصطلحات التقييم** فنجد: الاختبار– الامتحان– الاستجواب– الفرض– القدرات– المعارف– معاينة المهارات والأداءات– التقويم المهاري ...

(1) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص2.

- **مصطلحات المناهج:** نجد في هذا المجال المصطلحات التالية: البطاقة الفنية- تحديد الأهداف- المحتوى- الطريقة- الوسيلة- وضعيات التعلم ...

- **مصطلحات الكتاب المدرسي:** وقد ضمت القائمة المصطلحات التالية: الوحدة التعليمية- الكتابة- تذليل الصعوبات- الاتساق والانسجام النصي- العرض- المشروع- القراءة- المادة الدراسية ...

- **مصطلحات علم النفس:** ومن أمثلتها: سلوك- اضطراب الفرد- الشخصية- الحرية- الذكاء ....

- **مصطلحات علم النفس المعرفي:** ومنها: استرجاع- الذاكرة- معالجة- الصراع والتنافس...

- **مصطلحات التكوين:** نحو: التدرج- التكوين الذاتي- التكوين- التكوين الأولي- التكوين عن بعد- التكوين المستمر...

- **مصطلحات علم الامتحانات:** ونذكر منها: حل مشاكل- التفكير الإبداعي، المنهجية، العلامة...

- **مصطلحات الفلسفة:** وجاءت على النحو التالي: المنطق- الفلسفة- المعرفة- الملكة- الإدراك...

- **مصطلحات الدين:** مثل التربية الإسلامية- العقيدة- الشريعة- القرآن الكريم- القراءات السبع ...

الترتيب والمداخل:

أ- الترتيب:

يجمع أغلب المشتغلين في الحقل المعجمي والصناعة المعجمية على أهمية الترتيب ويعدونه« الركن الأساسي في المعجم، ويشهد بذلك تصنيفهم التأليف المعجمي في العربية إلى مدارس بحسب الطرق التي اتبعها المؤلفون في تريب المداخل في معاجمهم »[1].

ويعرف الترتيب على أنه« ترتيب المداخل وكذا ترتيب المشتقات في المعاجم اللغوية تحت الجذر الواحد أو المدخل ويتمثل ذلك بعد ترتيب المداخل في وضع المشتقات أيها يأتي أولا وأيها يأتي ثانيا»[2].

ويتم ترتيب المادة المعجمية حسب إحدى الطرق التالية:

1- الترتيب الألفبائي:« تنظيم جميع مصطلحات المعجم ألفبائيا حسب حرفها الأول فالثاني فالثالث، ولسهولة هذا الترتيب فإنه متبع في الغالبية الساحقة في المعاجم العربية المختصة الأحادية أو الثنائية اللغة »[3].

2- الترتيب الأبجدي: « الذي يستعمل حاليا على نطاق ضيق من الترتيب السابق ويستخدم خاصة في ترقيم أجزاء المقال أو البحث وتجمع الحروف هكذا: أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت، ثخذ، ضظغ »[4].

---

(1) إبراهيم بن مراد: المعجم العلمي العربي المختص حتى نهاية القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص105.

(2)حلمي خليل: مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1997، ص119.

(3)علي القاسمي: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط2، 2019، ص800.

(4)علي القاسمي: المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2002، ص32.

3- الترتيب الصوتي:« رتب الخليل معجمه بناء على تدرج الأصوات من الأبعد مخرجا إلى الأقرب مخرجا ... وتحدد ترتيبه على الشكل التالي: ع، ح، خ، ق، ك، ج، ش، ض، ص، س، ز، ط، د، ت، ظ، ذ، ث، ر، ل، ف، ب، م، و، ا، ي »[1].

4-الترتيب الموضوعي:« تعود جذور هذا الترتيب إلى معاجم الموضوعات في التراث العربي ... والتي كانت تقسم الوجود إلى الإنسان، والحيوان، والنبات... إلخ أو يختص المعجم بموضوع واحد كالفرس والحيات، والسيف، وما زال هذا الترتيب متبعا في عدد من المعاجم المختصة الحديثة »[2].

5- **الترتيب المفهومي:**« ظهر هذا الترتيب في أوائل القرن العشرين في معجم شلومان وفي المعجم التقني لفيستر رائد المصطلحية الحديثة، حيث رتبت المصطلحات حسب العلاقات المنطقية والوجودية القائمة بين المفاهيم التي تمثلها تلك المصطلحات وحسب تدرج الخصائص المميزة لتلك المصطلحات »[3].

إن المتصفح لقاموس التربية الحديث يلاحظ أن واضعه(بدر بن تريدي) اعتمد الترتيب الألفبائي حسب الحرف الأول، فالثاني، فالثالث. وينظم هذا الترتيب على النحو التالي:

أ – ب – ت – ث – ج – ح – خ – د – ذ – ر – ز – س – ش – ص– ض– ط – ظ – ع – غ – ف – ق – ك – ل – م – ن – هـ – و – ي.

---

(1)محمد خطابي: المصطلح والمفهوم والمعجم المختص، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1437هـ/2016م، ص335.

(2)علي القاسمي، علم المصطلح، مرجع سابق، ص801.

(3)المرجع نفسه، ص801.

ب- المداخل:

يعرف المدخل(Entry) بأنه:« الوحدة المعجمية التي ستوضع تحتها بقية الوحدات المشتقة وغير المشتقة »[1]. وهو« عنصر يتضمن معلومات خاصة بمعان مختلفة لأي عمل يهدف في النهاية إلى صناعة المعجم، حيث إن المواد أو المداخل هي هدف صانع المعجم، حيث إن المواد أو المداخل هي هدف صانع المعجم، يشرحها ويضبطها ويبين اشتقاقاتها، وما إلى ذلك من الأمور التي تتظافر من أجل التعريف بما يرد تحت المداخل »[2].

نستخلص مما سبق أن المدخل عبارة عن وحدة معجمية وهو الأساس الذي يبنى عليه المعجم، حيث توضع تحتها بقية الوحدات، وعلى هذا الأساس يمكن تعريف الوحدة المعجمية بأنها:« الوحدة المفتاحية التي تشكل قوائمها مداخل المعجم... وهي اللفظ المنقول عن المدونة اللغوية(Corpus) إلى المعجم ... وتعتمدها اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية في معاجمها بخلاف المعاجم العربية القديمة، التي كانت تعتمد على الكلمة المفردة من مداخل معاجمها بينما حديثا انتقل الاهتمام للوحدة المعجمية في الصناعة المعجمية العربية »[3].

لذلك تعتبر الوحدة المعجمية:« عماد اللسان بل هي- في شيء من المبالغة- اللسان ذاته، ذلك أن اللسان وحدات معجمية وقواعد تضبط طرق استعمالها ... فالوحدات المعجمية- إذن- أساس المعجمية ومحور اللسانيات النظرية... ويشترط في الوحدة

---

(1) حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، مرجع سابق، ص21.

(2)محمد رشاد الحمزاوي: المعجمية مقاربة نظرية ومطبقة مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي، د. ط، 2004، ص 203.

(3) أيمن الطيب بن نجي العاتي: ترتيب الوحدات المعجمية المركبة المعجم العربي المعاصر، معالجة لغوية حاسوبية، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1440هـ/2019م، ص23.

المعجمية لكي تكون مدخلا في القاموس أن تكون ذرة Atome، أي ألا تتجزأ ولا تتفرع عنها معان لا تشاركها نصها المعجميArticle وحدات أخرى »[1].

وعلى هذا الأساس فقد أورد إبراهيم بن مراد خصائص وصفها بالضرورية والتميزية واجبة الوجود في الوحدة المعجمية وهي:

« – الانتماء المقولي.

– التأليف الصوتي.

– البنية الصرفية.

– الدلالة.

وهذه الخصائص تتيح للوحدات المعجمية أن تتمايز فيما بينها حسب أنساق معينة من العلاقات الاختلافية »[2].

نستخلص مما سبق أن المداخل ما هي إلا وحدات معجمية وهي:« تغطي:

– الكلمات المفردة والمركبة.

– الكلمات الملصقة.

– التعبيرات السياقية »[3].

---

(1) هلال بن حسين: مكانة المعجمية في البحث اللساني الحديث من خلال« مقدمة لمعجمية الشرح والتعاملية » لمتشوكMelcuk وكلاس Clasوبولغار Polguére، مجلة المعجمية، العدد 14– 15 تونس 1999، ص237– 238.

(2) إبراهيم بن مراد: المصطلحية وعلم المعجم، مجلة المعجمية، العدد 8، 1992، ص11، 12.

(3) أحمد مختار عمر: المعاجم العربية في ضوء الدراسات المعجمية الحديثة، عالم الكتب، 1998، ص18– 19.

بناء المداخل في قاموس التربية الحديث:

كما ذكرنا سابقا بأن المدخل هو« البند المعجمي الواقع في راس المادة المعجمية؛ أي الكلمة المراد شرحها وبيان معناها أو هو الصيغة اللغوية المستقلة التي تقع مفردة برأسها في المعجم »[1].

أنواع المداخل:

تنقسم المداخل من حيث بنيتها إلى ثلاثة أقسام هي:

«أ- **المداخل البسيطة:** وهي المداخل التي تظهر مجردة من غيرها ومستقلة بنفسها صرفيا فهي تتكون من عنصر واحد.

ب- المداخل المركبة: هي المداخل التي تمزج فيها وحدتان لتعطي دلالة واحدة وتشمل هذه الأنواع من المداخل: مداخل مركبة تركيبا إضافيا، ومداخل مركبة من صفة، ومداخل مركبة بالعطف، ومداخل مركبة بالجر.

ج- المداخل المعقدة: وهي المداخل التي تتشابك في تشكيلها مجموعة من الوحدات والعناصر، وتعطي في مجموعها دلالة واحدة وتشمل العبارات المسكوكة والمصطلحات العلمية المعقدة والمتقطعات التي تتجاوز وحداتها الإثنين والمنحوتات وغيرها؛ أي تتكون من ثلاثة عناصر فأكثر »[2].

---

(1) خالد فهمي: المعاجم الأصولية في العربية، دراسة لغوية في النشأة والصناعة المعجمية، البراك للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، د. ط، 2005، ص195.

(2)محمد القطيطي: أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، دار جرير، ط1، 1341هـ/2010م، ص160- 161.

- **المداخل البسيطة في قاموس التربية الحديث:** وهي كثيرة منها:

« الاختيار، البرنامج، الاستنتاج، التأخر، الانتباه، التعلم، البحث، التقييم »[1].

- **المداخل المركبة في قاموس التربية الحديث:**

أ- المداخل المركبة تركيبا إضافيا مثل:

- أداة التقييم[2].
- أداة القياس[3].
- إدماج المعارف[4].
- إدماج التعلم[5].
- أسلوب التعلم[6].

ب- مداخل المركبة من صفة: ومنها:

- الأسلوب الوجداني[7].
- الأعمال التطبيقية[8].
- التكيف المدرسي[9].

---

(1) انظر: بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق،فهرس مواد القاموس. ص ص7- 10.
(2) المصدر نفسه، ص51.
(3) المصدر نفسه، ص54.
(4) المصدر نفسه، ص57.
(5) المصدر نفسه، ص57.
(6) المصدر نفسه، ص57.
(7)المصدر نفسه، ص57.
(8) المصدر نفسه، ص61.
(9) المصدر نفسه، ص139.

- التوجيه المدرسي[1].

- الخريطة المدرسية[2].

- **مداخل مركبة بالعطف:** مثل:

- نشاط التعليم والتعلم[3].

- مصنفة(مور) و(كيندي)[4].

- **مداخل مركبة بالجر:** ومثالها:

- الاستعداد للقراءة[5].

- البحث في التربية[6].

- التعليم عن بعد[7].

- التكوين عن بعد[8].

- المقاربة عن طريق حل المشاكل[9].

- التعلم عن ظهر قلب[10].

---

(1) المصدر نفسه، ص145.
(2)المصدر نفسه، ص162.
(3) المصدر نفسه، ص347.
(4) المصدر نفسه، ص312.
(5) المصدر نفسه، ص39.
(6) المصدر نفسه، ص72.
(7) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق،ص119.
(8) المصدر نفسه، ص136.
(9) المصدر نفسه، ص224.
(10) المصدر نفسه، ص115.

ج- **المداخل المعقدة:** وتتكون من ثلاث كلمات فأكثر ومثالها:

- التحليل التنازلي للأهداف[1].
- تحليل حاجات التكوين[2].
- تلميذ يواجه صعوبات[3].
- رائز المكتسبات القبلية الضرورية[4].
- رائز ملء الفراغ[5].

التعريف:

يعرف علي القاسمي التعريف فيقول:« التعريف لغة هو التوضيح، والتعريف في صناعة المعجم هو قول يوضح أو يشرح اللفظ المعرف بحيث يفهمه مستعمل المعجم. ولهذا يسمى التعريف في كتب المنطق القديمة بـ(القول الشارح)، فالقصد منه تحصيل صورة الشيء في الذهن وتوضيحها، وتمييز ذلك الشيء عن غيره من الأشياء. ويعرف الجرجاني التعريف بأنه:« ذكر ما يستلزم معرفة شيء آخر »»[6].

فالتعريف من أهم الأساسات في الصناعة المعجمية، وهو المفتاح لكل ما استغلق، فيزيل اللبس والإبهام.

---

(1) المصدر نفسه، ص94.

(2) المصدر نفسه، ص94.

(3) المصدر نفسه، ص140.

(4) المصدر نفسه، ص184.

(5)المصدر نفسه، ص184.

(6)علي القاسمي: علم المصطلح، مرجع سابق، ص787.

وهو أنواع منها: المنطقي والمعجمي والمصطلحي وهذا الأخير يعتبر« بؤرة التعريفات جميعها أو هكذا يتصور أمر التعريفات، وذلك بالنظر إلى كونه يحرص فيه على شمول الرؤية، وموضوعية الفهم ودقة التعبير مما يحقق التطابق بين المصطلح والتعريف بنسبة عالية حيث تقوم بينهما علاقات استبدالية يحيل بمقتضاها أحدهما على الآخر ويحل محله في غير لبس بغيره »[1].

والمتصفح لقاموس التربية الحديث وبعد تمحيص وتدقيق يلحظ أن بدر الدين بن تريدي اعتمد التعريف المصطلحي لأن المقام يستدعي ذلك، فقد عمد صاحب القاموس إلى تحديد المصطلحات ووضعها في البنية المعرفية المخصصة لها، كما قام بشرح المفاهيم حتى تكون قريبة إلى مستعملي القاموس كما اهتم بوضع مقابلين« أحدهما بالفرنسية والآخر بالإنجليزية يجدها القارئ في آخر القاموس حيث بإمكان المربي وهو يرغب في معرفة المقابل العربي لمصطلح وجده بالفرنسية أو الإنجليزية أن يصل إلى ذلك عن طريق الرجوع إلى أحد هذين المدخلين »[2].

كما استعان بدر الدين بن تريدي« ببيانات وشروح وتعاليق تساعد على استيعاب المفهوم وإدراك أوجه الاستفادة مما يرتبط به على صعيد الممارسات البيداغوجية، مع العلم أن هذه البيانات وهذه الشروح وهذه التعاليق كثيرا ما تكون مقتطفات من أقوال علماء ومختصين لهم وزنهم في حقل التربية على المستوى العالمي »[3].

---

(1)محمد أمهاوش: قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا، مرجع سابق، ص294.

(2) بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص6.

(3) المصدر نفسه، ص5.

وقد تضمن القاموس تعاريف قد تكون تعريفا أو تعريفين أو أكثر لكل مصطلح وقد اتبع الواضع كل تعريف باسم صاحبه أو المصدر الذي أخذ منه[1].

إن صاحب قاموس التربية الحديث لم يكتف بالتعاريف، بل استعان بالرسوم البيانية والجداول والمخططات والبطاقات زيادة في تقريب المفاهيم والتوضيح وإجلاء اللبس والإبهام الذي قد يحصل لمستعملي هذا القاموس. ومن الأمثلة على ذلك:

- استبيان(تقييم كتاب مدرسي جديد)[2].
- أفعال الممارسة[3].
- الأفعال العملية[4].
- بطاقة عمل[5].
- بطاقة مطالعة كتاب[6].
- التقييم(رسم بياني)[7].
- التواصل(مسار التواصل)[8].

(1) ينظر:بدر الدين بن تريدي، مصدر سابق، ص6.
(2) المصدر نفسه، ص33.
(3) المصدر نفسه، ص62.
(4) المصدر نفسه، ص63.
(5) المصدر نفسه، ص75.
(6) المصدر نفسه، ص76.
(7) المصدر نفسه، ص126.
(8) المصدر نفسه، ص146.

الترقيم:

استعان قاموس التربية الحديث بالأرقام حتى يجد الباحث أو مستعمل القاموس سهولة للوصول إلى المصطلح الذي يريد الاطلاع عليه فقد جعل الرقم بجانب المصطلح، غير أنه عند عرض المادة المعجمية إذ تخلى عنها وهذا ملاحظ في متن القاموس.

في الأخير نقول إن قاموس التربية الحديث إضافة نوعية للإنتاج العلمي في الجزائر رغم النقائص التي قد تلاحظ عليه، فهو يأتي لسد النقص الفاحش في ميدان التربية والتعليم ذلك أن المشتغلين في هذا الحقل سواء المعلمين أو المفتشين وكل من له صلة بحقل التربية والتعليم في حاجة ماسة إلى إدراك وفهم المصطلحات التربوية التي تزداد يوما بعد يوم في مختلف العلوم التربوية والمتصلة بها إن هذا القاموس يسهل عملية التواصل بين مختلف الأسلاك، ويتيح ويفتح باب المناقشة عن دراية لا عن جهل لكل ما هو مصطلح تربوي تعليمي.

التعريف بالمعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية:

أ-المعجم:

المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية(المصطلحات الأساسية) عمل مشترك بين الدكتورين عبد القادر لورسي ومحمد زوقاي، وهو معجم ثلاثي اللغة(عربي- فرنسي- إنجليزي)؛ لغة المدخل العربية وهي« عربية بعيدة عن الغموض المعهود الذي نجده في المعاجم، التي تفضل الانطلاق من المصطلح من غير اللغة العربة، ثم تبحث المقابل في العربية »[1].

(1) لورسي، وزوقاي، مصدر سابق، ص14.

وهذا حتى يستطيع المختصون والقارئ العربي استعمال المعجم بكل سهولة ويسر، كذلك الذي يرغب في ترجمة بعض المصطلحات العربية إلى الفرنسية أو الإنجليزية.

يقع المعجم في 272 صفحة واشتمل على أكثر من مئتي(200) مصطلح والتي تعتبر« نواة أولى لهذا المعجم الذي سيشهد بإذن الله توسعا أكبر في المستقبل »[1].

بدأ الواضعان المعجم بمقدمة سمياها« توطئة » تحدثا فيها عن الصعوبات التي واجهاها أثناء إنجاز هذا العمل، كما تحدثا عن منهجية الوضع والترتيب في وضع مادة المعجم وقد رسا تفكيرهما« على إعطاء تأصيل حضاري نابع من هويتنا التي علينا احترامها في البحوث العلمية والكتابة الأصلية »[2].

بعد التوطئة تحدث الواضعان عن« دواعي التأليف المعجمي ووضع المصطلحات» وقد تطرقا إلى العناصر التالية:

1. مفهوم المعجم ومحتوياته.
2. الحاجة إلى المعجم.
3. صناعة المعاجم عند العرب وغيرهم من الغرب.

خلا المعجم من الرموز والمصطلحات التي غالبا ما تحتويها المعاجم ثم جاء المتن المعجمي الذي يمثل الحجم الأكبر، وأعقبه بـ:

فهرس المراجع- باللغة العربية وباللغة الفرنسية- ثم فهرس محتويات المعجم، تلاه فهرس محتوى المادة المعجمية أعقبه فهرس السور والآيات وفهرس الأحاديث وفهرس الأمثال والأقوال وفي الأخير الأبيات الشعرية.

---

(1) المصدر نفسه، ص8.

(2) المصدر نفسه، ص7.

-التعريف بالواضعين:

الواضع الأول: عبد القادر لورسي:

الدكتور عبد القادر لورسي، أستاذ بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة البليدة 2، حائز على دكتوراه في علوم التربية بجامعة الجزائر، مدير مخبر الطفولة والتربية ما قبل التمدرس، ترأس عدة مشاريع بحث، له عدة مقالات في مجال علم النفس وعلوم التربية، وساهم في العديد من الملتقيات الوطنية والدولية.

من مؤلفاته:

1. المرجع في علوم التربية.
2. المرجع في التعليمية.
3. المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية.

الواضع الثاني: محمد زوقاي:

الدكتور محمد زوقاي أستاذ اللغة والأدب العربي بجامعة المدية حاصل على دكتوراه في اللغة والأدب العربي من جامعة الجزائر، خبير وطني، مسؤول ميدان التكوين للغة والأدب العربي بجامعة المدية، رئيس وعضو في فرق بحث، له مقالات دولية ووطنية منشورة في مجلات محكمة ومشاريع نشر كتب في مجال التخصصات تحت الطبع.

أهمية المعجم:

المصطلحات هي النور الذي يهتدي به طلاب العلم والباحثون والمشتغلون في ميدان العلم والمعرفة به تتجلى ظلمات الجهل وتفتح مغاليق المفاهيم المبهمة وترفع حجب اللبس والإبهام.

إن الحديث عن علم من العلوم بمعزل عن مصطلحاته ومفاهيمه التي بها يتم التفاهم والتواصل، فهو ضرب من العبث الذي لا طائل منه.

إن اللغة الاصطلاحية لغة قطاعية خاصة متداولة في أهل الاختصاص، وإذا ما تم التعامل بها خارج ذلك الاختصاص تفقد فاعليتها، وهذا شأن المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية وما احتواه من مصطلحات خاصة بعلم النفس وعلوم التربية، فمصطلحاته كلمـات« تنتمي إلى رصيد خاص غير شائعة الاستعمـال في اللغـة المألوفة »[1].

إن المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية جاء ليسد ثغرة في ميدان علم النفس وعلوم التربية، وليكون عونا للطلبة والباحثين والمشتغلين في ميدان التربية وتزداد أهمية هذا المعجم في كونه:

-« يسعى إلى تطبيق الهوة الموجودة في وضع المصطلحات العلوم بشكل عام وعلم النفس وعلوم التربية بشكل خاص »[2].

- البحث عن المادة الأساسية التي تفيد الطالب الباحث خصوصا ولا يستغني عنها المثقف والباحث عموما[3].

- تقديم المصطلح الأقرب إلى الدلالة الاصطلاحية في الثقافة العلمية والعالمية مع الحرص على الوضوح والبساطة والإحاطة بالمعنى إذا احتاج المصطلح إلى ذلك[4].

---

(1) بدر الدين بن تريدي،مصدر سابق، ص290.

(2) لورسي، زوقاي، مصدر سابق، ص الغلاف.

(3) لورسي، زوقاي، مصدر سابق، ص7.

(4) المصدر نفسه، ص الغلاف.

- **منهجية الجمع والوضع:**

- **مصادر الجمع:**

استقى الواضعان مادة المعجم من مصادر قديمة وحديثة، أما العربية فنمثل لها بـ:

- لسان العرب لابن منظور.

- مجمل اللغة لابن فارس.

- تاج اللغة وصحاح العربية للجوهري

- تاج العروس من جواهر القاموس.

- فقه اللغة وسر العربية للثعالبي.... وغيرها.

- **المراجع العربية الحديثة:**

- سلسلة التكوين التربوي العدد 3، المير خالد وآخرون.

- مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج، طارق محمد، مجلة علوم التربية.

- الكفايات وتحديد الجودة لعبد الرحمن التومي.

- البرامج والمناهج، عبد اللطيف الفارابي وآخرون.

- المرجع في علوم التربية عبد القادر لورسي.... وغيرها.

المراجع الأجنبية:

1- Bruner, d: l'education entrée dans la culture.

2- De Lalandsheere, G: Dictionnaire de l'evaluation et de la recherché en education.

3- Deleau, M, well-Barais, A, S/ D: Les apparentissages scholaires.

4- Lacomed: Le devloppement de l'enfont de la naissance à 7ans[1].

إن الرجوع إلى هذا الكم الهائل من المراجع سواء كانت بالعربية أم بالأجنبية يدل دلالة قاطعة على أن الباحثين أمضيا وقتا طويلا في جمع مادة هذا المعجم« نظرا لتشعب مضامين علم النفس وعلوم التربية وضخامة محتوياتهما. وهذا يتطلب مجهودا كبيرا لغربلة المراجع والمصادر وانتقاء المادة العلمية »[2].

- الترتيب والمداخل:

- الترتيب:

رتبت مصطلحات المعجم المفصل ترتيبا ألفبائيا، وقد أشار الواضعان إلى ذلك، حيث قالا:« هذه المادة التي جمعناها موزعة على الحروف الهجائية من الألف إلى الياء كما راعينا ترتيب المصطلحات حسب ترتيب حروفها داخل الباب(الحرف) الواحد تسهيلا لعملية البحث على الباحث »[3].

و« لسهولة هذا الترتيب، فإنه متّبع في الغالبية الساحقة من المعاجم العربية المختصة الأحادية أو الثنائية اللغة »[4].

المداخل:

تنوعت المداخل حسب معيار البنية، وقد انقسمت إلى ثلاثة أنواع: البسيطة والمركبة والمعقدة.

---

(1) لورسي، زوقاي، مصدر سابق، انظر فهرس المراجع: ص249، 250، 251.

(2) المصدر نفسه، ص7.

(3) لورسي، زوقاي،مصدر سابق، ص8.

(4) علي القاسمي: علم المصطلح، مرجع سابق، ص800.

نماذجها:

1. المداخل البسيطة: وهي كثيرة منها« إبداع، اتجاه، إدماج، بنائية، تعلم،...»[1].

2. المداخل المركبة:

أ. المداخل المركبة تركيبا إضافيا: ومنها:« تحليل النباتي، حاصل الذكاء، حدة الحواس، خطة التكوين، رد الفعل، ... »[2].

ب. المداخل المركبة من صفة وموصوف: نحو:« خطأ معياري، خط بياني، دافعية مدرسية، كفاءة عرضية، كفاءة قاعدية، نشاط تعلمي، ... »[3].

ج. مداخل مركبة بالعطف: ومثال ذلك:« اتصال وتواصل »[4]، و« بيداغوجيا وتعليمية»[5].و« محسوس أو مشخص »[6]...إلخ.

3. المداخل المعقدة: وهي التي تتكون من ثلاث كلمات فأكثر مثل:

« تمركز حول الذات »[7]و« قانون الاتجاه العلوي- السفلي»[8]و« منطقة النمو القريبة»[9]و« فكر شبه مفاهيمي أو رمزي»[10] و« استراتيجية حل المشكلات »[11].

---

(1) لورسي، زوقاي،مصدر سابق، ص69،49،26،22،16.

(2) المصدر نفسه، ص127،104،96،91،60.

(3) المصدر نفسه، ص225،191،190،105،103.

(4)المصدر نفسه، ص23.

(5) المصدر نفسه، ص52.

(6) المصدر نفسه، ص199.

(7) المصدر نفسه، ص80.

(8) المصدر نفسه، ص185.

(9) المصدر نفسه، ص214.

(10) المصدر نفسه، ص183.

(11) المصدر نفسه، ص29.

التعريف في المعجم المفصل:

ولما كان التعريف من أهم الركائز في الصناعة المعجمية أولاه الواضعان عناية بالغة. وحسب علي القاسمي فإن التعريف ينقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسة؛ وهي:« التعريف اللغوي، والتعريف المنطقي، والتعريف المصطلحي، كما قد يستخدم المصطلحي التعريف اللغوي والتعريف المنطقي في تعريف مصطلحاته »[1].

والمتصفح للمعجم يلاحظ أن الواضعين قد اعتمدا نوعين من التعاريف، وهما: التعريف اللغوي والتعريف المصطلحي، وبرر الواضعان اعتمادهما التعريف اللغوي بغية الاستفادة من التراث وتوظيفه في تأصيل المادة اللغوية والعلمية معاً، وقد أشارا إلى ذلك قائلين:« وقد رسا تفكيرنا إلى إعطاء تأصيل حضاري نابع من هويتنا التي علينا احترامها في البحوث العلمية والكتابة الأصيلة. لقد رأينا أن أغلب المعاجم والقواميس التي ألفت بجميع توجهاتها لا تراعي البعد العربي الأصيل للمادة اللغوية والعلمية ... إن الوقوف على أصالة المصطلح يعتبر من دعائم البحث وتقريب المفاهيم من الباحث والمثقف عموما »[2].

اعتمد الواضعان التعريف المصطلحي وقد سعيا إلى شرح معاني المفاهيم وتقريبها إلى المستعملين المختصين كالمترجمين والمختصين في ميداني علم النفس وعلوم التربية، حيث ترجما المصطلحات بذكر مقابلاتها، كما دعما الشروح بمخططات والهدف من ذلك ربط المفاهيم بمصطلحاتها ضمن المجالات المحددة. ومن ذلك:

1.« مخطط الوضعية الشكل ومصارها »[3].

---

(1) علي القاسمي: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مرجع سابق، ص789.

(2) لورسي، زوقاي، مصدر سابق، ص7– 8.

(3) المصدر نفسه، ص246.

2.« حوصلة للوضعية التعليمية »[1].

3.« القدرات والعمليات العقلية لدى الطفل »[2].

4.« منطقة النمو القريبة »[3].

5.« أنواع المعرفة عند بياجيه »[4].

الترقيم:

استخدم المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية(المصطلحات الأساسية) عربي- فرنسي- إنجليزي. الترقيم حتى المستعمل إلى المصطلح المراد الاطلاع عليه. وذلك بجعل المصطلح جنبا إلى جنب مع الترقيم. ومثال ذلك:

(إبداع- 16)، (بنائية- 49)، (تربية- 62).

(1) المصدر نفسه، ص243.

(2) المصدر نفسه، ص229.

(3) المصدر نفسه، ص215.

(4) المصدر نفسه، ص210.

المبحث السادس: مقارنة المفاهيم المقترحة للمصطلح التربوي في السندات التربوية مع المفاهيم الموضوعة في المفاهيم التربوية المخصصة في المصطلح التربوي" المنهل التربوي- المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية ".

تناولنا في المبحث السابق إحصاء المصطلحات الواردة في السندات التربوية الرسمية الموجهة للمعلمين قصد الوقوف على مفاهيمها والعمل بها، لكن لاحظنا من خلال عملية الإحصاء أن الكثير من المصطلحات لم توضع لها تعاريف تغني المعلم عن البحث والرجوع إلى المعاجم المتخصصة غير أنه ومع صدور السندات الرسمية الخاصة بالجيل الثاني أرفقت الوصاية الدلائل الموجهة إلى المعلمين تشتمل على تعريف للمصطلحات الواردة فيها، وقد أدى تتبعنا لهذه الأخيرة الخروج بالملاحظات التالية:

-ليس كل المصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية مرفقة بتعاريف تسهل على الأستاذ فهمها ومن ثم العمل بها أثناء القيام بعمله.

- لذلك أردت أن أقابل المصطلحات الواردة في السندات التربوية الرسمية وتعاريفها بما وضع في المعاجم التربوية المتخصصة وقد اخترت معجمين من تأليف جزائري.

أما المعجم الأول فهو" قاموس التربية الحديث(عربي- إنجليزي- فرنسي) " لصاحبه الأستاذ بدر الدين بن تريدي، وأما المعجم الثاني فهو" المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية(عربي- فرنسي- إنجليزي)" وهو عمل مشترك بين الدكتورين: عبد القادر لورسي ومحمد زوقاي.

إن القصد من هذه المقابلة هو الوقوف على مدى موافقته الإستعمال للمصطلح التربوي في السندات التربوية مع ما تم وضعه في المعاجم المتخصصة وهل وافق

الاستعمال الوضع أم أن هناك اختلاف بإضافة إلى التعريف على مدى مسايرة المعاجم التربوية مع ما حمله الإصلاح في المنظومة التربوية من مصطلحات، وهل تم التكفل بها وإجراء البحوث حولها وتقديم المفاهيم الخاصة بها ....

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
المنهاج	بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى. ص6.	مجموعة الأعمال المخططة من أجل إثارة التعليم: يتألف من تحديد أهداف التعليم ومن المحتويات والطرائق(بما في ذلك التقييم)، والوسائل(بما في ذلك الكتب المدرسية) والإجراءات المتعلقة بالتكوين المناسب للمدرسين. ص336.	هو وثيقة مرجعية رسمية وطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التربوية، وهو مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والمساعي والإستراتيجيات الخاصة بالتعليم والتعلم وتقويمها وكذلك الوسائل المعتمدة للقيام بذلك. ص220.
البنوية الاجتماعية	هي نظرية تركز على كيفية تعلم الأفراد وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية. ص7.		
المقاربة بالكفاءات	إن أهمية المؤسسات تكمن في منح أبنائها القدرات والمهارات التي تسمح لم أن يكونوا أكفاء للقيام بأشياء تنفعهم وتنفع المجتمع وهذا ما تعنيه المقاربة بالكفاءات. (دليل المعلم(لغة عربية) س4، ص9)		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
كفاءة	هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة، فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا ... لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة. دليل المعلم(لغة عربية) س4، ص9.	نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور(خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع بالتعرف على مهمة مشكلة وحلها بعمل ناجح. ص263.	معرفة معدودة تشغّلُ قدرة أو عدة قدرات في المجال مفاهيمي أو نشاطوي معين وهي تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط. ص190.
الكفاءة الشاملة	هي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم. دليل المعلم(لغة عربية) س5، ص109.		
الكفاءة الختامية	كفاءة تتعلق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة. دليل المعلم(لغة عربية)، ص109.	كفاءة يتم اكتسابها إثر مسار تعلم طويل نسبيا؛ هي الكفاءة المستهدفة خلال سنة دراسية أو طور دراسي أو منهاج محدد. ص265	

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
الكفاءة العرضية (الأفقية)	كفاءة تتعلق بمادة معينة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد مثال: معالجة، القراءة، الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنما جميع المواد.دليل المعلم لغة عربية، ص109.	الكفاءة المستعرضة كفاءة منهجية تتجاوز إطار المادة الدراسية الواحدة لترتبط بعدة مواد وعدة مجالات. ص266.	الكفاءة العرضية تشترك في تكوينها بعض النشاطات أو نشاطات كثيرة، كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات تعلم كثيرة وكمثال عنه ذلك نذكر اللغة. ص191.
الميدان	هي مجالات المادة الواحدة فمثلا في اللغة العربية نجد أربعة مجالات: فهم المنطوق التعبير الشفهي، فهم المكتوب بالتعبير الكتابي. ص109.		
المصفوفة المفاهيمية للموارد المعرفية والمنهجية	عبارة عن جدول يتضمن الميادين والكفاءات الختامية والموارد ص109.		
المقطع التعليمي	مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين. ض109.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
المقاربة النصية	تتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص(المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية التعلمية من خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة العربية. ص109.	طريقة يتم بمؤداها تناول النص سواء كان قصة أو مقالا أو خطابا أو غير ذلك من عدة زوايا هي نوع النص ونظام الإبانة ونية صاحب النص.	
المخطط السنوي لبناء التعلمات	مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين ويبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة. ص110.		
كفاءة المادة	هي الكفاءة التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية وتهدف إلى التحكم في المعارف وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة. ص110.	تقوم الكفاءة بتجنيد معارف معظمها مرتبط بمواد دراسية. ص264.	

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
الموارد	كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل مشكلات وتنمية الكفاءات. ص110.		
الوضعية المشكلة التعلمية	وضعية تعلمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها.	الوضع المشكل: وضع بيداغوجي يعده المربي لصالح التلميذ يهدف إلى: 1. إيجاد فضاء للتفكير والتحليل يتعلق بحل مشكلة أو باجتياز عقبة. 2. إتاحة ضبط المفاهيم والتماثيل في شأن موضوع محدد انطلاقا من فضاء المشكل هذا.	وضعية مشكل: طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعلمي معين يجب تجاوزه أو حله.
الوضعية الانطلاقية	وضعية مشكلة مدمجة تعرض في بداية المقطع التعلمي وتتضمن أغلب الموارد المحددة في هذا المقطع حيث يتم حلها في نهايته. ص110.	وضع الانطلاق: وضع يساعد المتعلم على هضم المعارف المكتسبة وضم عناصرها في مجموعات منسجمة. ص370.	
مركبات الكفاءة	أجزاء متكاملة تبرز أهداف التعلم القابل للتحقيق. ص110.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
بيداغوجيا	علم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية وهي ذات بعد نظري وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي وسلوكي ووجداني أي تجمع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية. دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا، س3، ص54.	1. فن وعلم تربية الأطفال. 2. فن التدريس أو طرائق التعليم الخاصة بمادة من المواد وبدرس من الدروس في مستوى تعليمي ما أو بفلسفة من فلسفات التربية مجموع الممارسات الواعية التي تهدف إلى ضمان وظيفة تربوية كل نشاط ببذله شخص قصد تطوير تعلم محدد لدى الآخرين. ص84.	هي كل نشاط يقوم به شخص قصد تطوير تعلمات محددة لدى أشخاص آخرين فهو– أي هذا الشخص– يبحث أو يسعى للإجابة عن تساؤلات تهم مباشرة الفعل التعلمي أو التكويني الذي يقوم به.
البيداغوجيا الفارقية	تعتمد إطارا مرنا لاحتواء الفروق الفردية بين المتعلمين حيث تكون التعلمات واضحة ومتنوعة بما فيه الكفاية حتى يتعلم الجميع وفق مساراتهم في امتلاك المعارف.		
بيداغوجيا المشروع	المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم أما إعداده فيتم خارج القسم وداخله عبر مراحل. دليل المعلم (لغة عربية) س4، ص11.	شكل من أشكال التعليم يقوم فيه التلاميذ بشكل كلي بإنجاز أعمال مختارة بمعية المدرس بغية اكتساب طرائق البحث واستغلال الوثائق، ومن ثم تنمية الاستقلال الذاتي. ص82.	

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
التربية	تغير في السلوك وتنميته إلى الدرجة التي تمكن الإنسان من الإسهام الفعال في تحقيق حاجات الحاضر ومواجهة تحديات المستقبل وتسخير موارد البيئة وخبرات الماضي عبر رحلة النشأة والحياة والمصير. ص54.	تنمية متناسقة ونشيطة لدى الكائن البشري، لمجموع كوامنه(الوجدانية، والخلقية، والبدنية، والروحية...إلخ)،تنمية روح الاستقلال والمسؤولية، والقرار، والقيم الإنسانية والسعادة لدى الفرد؛ تحيل نشيط وإيجابي ومستمر للشخص. ص101.	التربية هي محاولة معقدة لتكييف ثقافة حاجيات أعضائها وتكييف هؤلاء الأعضاء في كيفية تعلمهم لحاجيات الثقافة. التربية ببساطة إطار التصديق الإمبريقي الطبيعي للأفكار التي تزدهر اليوم في علم النفس الثقافي. ص65.
التعليم	التعليم ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين إن التعليم هو نشاط من أجل التعلم من أجل قيادة التلاميذ للمشاركة النشطة ويظهر ذلك من خلال حصول تغير في سلوكه. ص54.	نشاطات يضطلع بها مستخدمو التعليم لدى التلميذ قصد الإسهام في تحقيق أهداف تربوية مدرسية كما جرى تحديها في البرامج الدراسية. مجموع أعمال المساعدة المنسقة من قبل العامل بهدف إحداث بلوغ الأهداف. ص116.	
تعلّم	عملية اكتساب الموارد نتيجة النشاط الذي يمارسه المتعلم نفسه والتدرب الذي يقوم به والدوافع التي تسهم في دفعه لهدف معين. ص54.	اكتساب معارف أو كفاءات جديدة وتعديل معارف وكفاءات مكتسبة من قبل. ص114.	هو تغير في السلوك مكتسب بالممارسة، وهو مرهون بالكيفية التي ينظم بها المتعلم المعلومات التي يتحصل عليها وبالكيفية التي يفسرها ويهيكل بها ويرمز بها ويخزن هذه المعلومات. وهو يتم بواسطة الممارسة والتجريب وبواسطة التمرين والتدريب... ص70.

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
القيم	يقصد بها المبادئ التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويعمل على غرسها في الأجيال الصاعدة عن طريق المناهج الدراسية وعليه فهي تبنى لدى المتعلم تدريجيا.	نظام من المعتقدات والآراء المتعلقة بمرجعيات مجردة أو بمبادئ أو معايير سلوكية، أو نماذج من أجل غايات الحياة. القيم تعبر عن أحكام خلقية وأوامر[بالفعل أو الترك] وتفضيل معايير ونماذج من السلوك إن كل ما يهمنا تحقيقه بشكل أساسي وكل ما يعطي للحياة معنى نعده قيمة. ص253.	
الحاجات	هي القوة التي تدفع وتحرك الفرد في اتجاه هدف محدد وعادة يرد هذا المصطلح في سياق عبارات مثل: الحاجة التعليمية، فالمتعلم إذا لم تكن له حاجة فإن الدافعية التعليمية تقل لديه وبالتالي فكلما نجح الأستاذ في وضع المتعلمين أما موضعيات مشكلة حقيقية تزداد معها حاجاتهم(الحاجة إلى التعلم- الحاجة إلى الاحترام- الحاجة إلى الحنان). للتعلم. ص54-55.	مظهر طبيعي لم تتم تلبيته[وهو شرط] ضروري للسماح لشخص ما أو جماعة من العيش والسعي في ظروف عادية وبلوغ درجة الرضى عن النفس[إثبات النفس] أو بلوغ الأهداف. ص156.	هي قوة داخلية لدى الفرد تدفعه إلى القيام بنشاط لإشباعها فعدم إشباع الحاجة يؤدي إلى اختلال في التوازن واضطراب في السلوك. وبالتالي فإن توازن الشخصية ونموها السليم مرهون بتلبية الحاجات وتعد أعمال أبراهام ماسلو (MASLOU) رائدة في هذا المجال. ص91.

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
الديداكتيك	مجموعة من الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة. أسلوب، بحث في التفاعلات القائمة بين هذه العناصر (المعرفة– المعلم والمتعلم). ص55.		
المؤشر	أداة لأجرأة المعيار وجعله قابلا للملاحظة والقياس. ص55	سلوك أو عنصر نتيجة أو مسار يرشد إلى لتدرج الحاصل أو تحقيق التعلم.	يمثل معطى(كميا أو كيفيا) قابلا للملاحظة والقياس وعلامة(indicateur) دالة على بلوغ الهدف المنشود. ص196.
المعيار	وسيلة مقياسية تحدد الوصول إلى النتائج الناجحة في تحقيق كمال العمل. أوهو مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم وتربيته بالنسبة للآخرين. ص111.	مقياس موضوعي ونموذجي للنجاح يضبط في شتى مراحل التعليم من أجل تقييم درجة بلوغ مجموعة من أهداف من قبل فريق من الفاعلين أو تقييم مدى صدق التخطيط البيداغوجي. ص321.	

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
العائق البيداغوجي	هي الصعوبة التي يصادفها المتعلم خلال مساره تكون عائقا أمام تعلماته.		يعتبر العائق قناعة خاطئة ومهيكلة بقوة لها صفة الحقيقة في ذهن المتعلم مما يعيق التعلم... وهونوع المعرفة مستساغة لدى الفرد ويقتضي اكتساب المعرفة العلمية تجاوز هذه العوائق أو تحطيمها. ص166.
الكفاءة	هي تجنيد المتعلم لمختلف الموارد الممكنة (الشخصية) للتعامل بشكل إيجابي مع مشكلة (شخصية- مدرسية- اجتماعية- مهنية) وتجاوزها بنجاح.	هي نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور(خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع بالتعرف على مهمة مشكلة وحلها بعمل ناجح. ص263.	معرفة معدودة تشغّلُ قدرة أو عدة قدرات في المجال مفاهيمي أو نشاطوي معين وهي تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط. ص190.
ملمح التخرج	ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية. وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالمرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة. [ملخص مناهج الطور الأول في التعليم الابتدائي] 2018، ص4.	وصف ما يعرفه التلميذ[بيان] ما هو قادر على إنجازه و[تحديد] للمواقف التي يتبناها في مواجهة أوضاع الحياة المختلفة. ص333.	هو جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من مرحلة تعلم، أي بعد استكمال مسار تكويني محدد على أن نكون قد حددنا ملمح الدخول في بداية المسار لمعرفة التغيرات الحاصلة. ص218.

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
ملمح الدخول			هو جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم قبل الشروع في عملية تربوية أو تكوينية جديدة. ص218.
البرنامج السنوي	هو التعليمات السنوية المبرمجة لكنه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية، بل يربطها ربطا متينا بصفتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المادة و يقدم أنماطا لوضعيات تعلمية ومعايير التقويم ومؤشراته ومقترحا لتوزيع الحجم الساعي.	برنامج التعليم: مجموعة مهيكلة من الدروس، ونماذج التعليم والموارد التعليمية (didactique) والمواقيت هدفها تسهيل توصيل المعارف والكفاءات. ص74.	
المعالجة البيداغوجية	هي مجموعة العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها المعلمون ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ولا يمكن أن نحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
الكتاب المدرسي	يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل الهامة في العملية التربوية فهو يتضمن جميع الوضعيات المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المستهدفة في مختلف مستوياتها... يحتوى على عدد من الموضحات كالنصوص والوثائق والصور والرسوم والخرائط. د. س4، ص40.	كل كتاب يجسد منهاجا دراسيا يعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلمي التعليمي. ص254.	
دليل الأستاذ	وثيقة يسترشد بها الأستاذ في كيفية استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية الأخرى إلى جانب المنهجية المقترحة في تحقيق أهداف المنهاج. ص40.	وثيقة بيداغوجية تمنح تعليمات وشروحا وأدوات تتعلق بكيفية استخدام وسيلة تعليمية في مرحلة (كتاب التلميذ) في مرحلة التعليم الابتدائي في مساري التعليم والتعلم. ص174.	
التقويم	هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. م. م. ت. ا. 2016، ص27	التقييم في التربية هو السار الذي نحدد ونحصل ونمنح بواسطته المعلومات المفيدة التي تتيح اتخاذ القرارات الممكنة. ص125.	

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
تقويم تشخيصي	تحليل الوضعيات، الحاجيات ملامح ومكتسبات المتعلمين. و. م. م. ت. تش 2016، ص18.	تقييم يقتضي تحديد أسباب تعلم ذي نقائص بحيث يتاح القيام بعمل علاجي(تصحيحي). ص128.	
تقويم تكويني	هو تقويم ملازم للعملية التعليمية التعلمية الهدف منه التأكد من مدى التحكم في مركبات الكفاءة(المعرفية، المنهجية والقيمية) و. م. م. ت. م. تا. جزا. 2016، ص14.	تقييم يجري عقب الدرس الواحد أو إثر حلقات من حلقاته، بهدف معرفة مدى ملكة المتعلمين لأهدافه وقصد تقديم يد المساعدة عند الاقتضاء. ص129.	
تقويم إشهادي (نهائي) (التحصيلي)	يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات. ص27. يجري التقويم الإشهادي في نهاية التعليم ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ سواء بالانتقال أو بالترتيب. ص15.		
الاختبار التقويمي	أن يبرهن التلميذ عن كفاءته من خلال عدة وضعيات مشكلة.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
النشاطات اللاصفية	هي النشاطات التي يقوم بها المتعلم في القسم وخارجه من خلال ممارسة مختلف مكتسباته في الوضعيات والمواقف المناسبة. الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، 2016، ص27.	النشاط غير المدرسي: نشاط بيداغوجي معيش خارج الحرم المدرسي المعهود، يستهدف إثراء أو تكميل التكوين الذي ينص على البرنامج. ص349.	
الوضعية التعليمية	هي وضعية خاصة بجانب جزئي من متطلبات الكفاءة المستهدفة وهي وضعية إشكالية تهيء للمتعلم تعلمات جديدة من خلال نشاط البحث عن المعلومات وبناء المعرفة. الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الموسيقية، 2016، ص48.	وضع التعلم: وضع بيداغوجي هيأه المدرس لإثارة تعلم المتعلمين بأنفسهم.ص370.	هي كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات أو هي الإشكالية المقترحة وإنجازها من طرف المتعلم يمكن من التدرج والوصول إلى التحكم في الكفاءة. ص241.
الوسائل التعليمية التعلمية	هي كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلمية وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها وهي متنوعة. و. م. م. لغ. ع. ص53.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
تعليمية		بيان شفوي أو كتابي يقود التلميذ إلى إنجاز مهمة ويبين فيما يبين خصائص العمل الكتابي المطلوب إنتاجه. ص119.	هي جملة أو نص قصير واضح ودقيق تفتح به الوضعية التعلمية والتعليمية موجهة للمتعلم كي يفهم نوع العمل أو النشاط المطلوب منه إنجازه فهي تستهدف نية التعلم لدى المتعلم حتى ينشط ذهنيا حول المحتوى المقترح عليه ويبذل جهدا واعيا لامتلاك هذا المحتوى. هذا معناه وضعه أمام تحد وتجنيده لمواجهته. ص72.
التدرج		الانتقال في دراسة مادة ما من البسيط نحو المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس نحو المجرد. ص100.	
الإدماج	هو عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة لتربية الفرد. وعرف أيضا بأنه عملية توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة. د. س. متوسط. ص48.	عملية ذهنية يتم بمقتضاها ضم معارف أو معطيات سبق تخزينها في الذاكرة ضما تركيبا تكديسيا. ص53.	سيرورة يطعم المتعلم من خلالها مكتسباته السابقة بتعلمات جديدة ويعيد بذلك بناء عالمه الداخلي، ويطبق على وضعيات جديدة ومحسوبة المعارف المكتسبة. ص36.
عائلة من الوضعيات	مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة ومن نفس مستوى التعقيد وتتعلق بنفس الكفاءات. دليل م. س1، ص27.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
الدعائم التعليمية	وسائل وأدوات ومواد يستخدمها الأستاذ لتفعيل الفعل التعليمي– التعلمي ولتحسين الأداء التربوي وتدريب المتعلمين على تنمية مهاراتهم، وغرس القيم المواطنية. د. ت. ج. س3، ص51		
الدعائم التعليمية	الوثيقة المرافقة ص3.		
تكوين المدرسين	ص26.	تكوين ذو أبعاد متعددة يهدف إلى الإعداد لمهنة التعليم. ص141.	
الهدف التعليمي	د. إ. ك. لغ. ع. س3. ص90.		
المراقبة المستمرة		طريقة فجائية لتقييم تحصيل المتعلمين يتم بين الحين والحين. ص286.	
المتعلم		لفظ يتزايد انتشاره، يدل على الشخص الذي دخل في مسار التعلم. ص278.	

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
المكتسبات القبلية	مخططات المعلم للمواد اللغوية والاجتماعية.ص45.	معارف تمهيدية ضرورية لفهم ظاهرة ما. معارف سابقة ينبغي أن تكون في حوزة المتعلم من أجل تناول تعلم جديدة بخطوة نجاح أكبر. ص334.	كل معرفة تشكل قاعدة ضرورية لإحداث تعلم جديد، لا يمكن تجاوزها أو إغفالها. فالمكتسبات القبلية هي المعارف والقدرات الضرورية لخوض تعلم ما. ص216.
المقياس	صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم. الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية س4، ص19.	معيار أو قاعدة أو نموذج مرجعي يسمح بإصدار حكم تقديري في شأن شخص أو شيء أو وضع أو متغير. فالمقياس عبارة أولا عن مؤشر يسمح بالتعرف على شيء ما. ص232.	الأداة التي نستعين بها لتقدير ظاهرة سلوكية، والكشف عن مستواها. ص216.
الهدف		نص دقيق يحدد نية أو نيات تتعلق بتصرف أو مسار أو مجال، أو مجموعة، أومؤسسة، نتيجة محددة بدقة يجب على الفاعل أن يحققها أثناء أو في ختام وضعية بيداغوجية أو برنامج دراسي. ص364.	الهدف نص يعبر عن قصد يصف ما على المتعلم أن يعرفه ويعلمه أو يحسن القيام به بعد التعلم. ص231.
الاختبارات الشخصية	نوع من الاختبارات التي يقصد منها تحديد نوع التأخر وتشخيص جوانبه والتعرف على الأسباب المؤدية إليه. دليل استخدام ك. لغ. ع. س3، ص114.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
النشاط	ص90	ممارسة المتعلم المنصبة على مضمون تعليمي ما في حصة الدرس أو خارجها. ص348.	مجموع الأفعال التي ينفذها الفرد على موضوع وهو محرك لدى هذا الفرد نوعين من المعلومات ويدفعه إلى المقارنة بينهما باستمرار: النوع الأول: قدراته الحاضرة أي المعلومات التي توجد لديه. النوع الثاني: المعلومات المنبعثة من الوضعيات التعليمية ذاتها. ص224.
المعارف	د. إ. ك. ت. ع. ت. س3، ص19.	مجموع الوقائع والمعلومات والمفاهيم والمبادئ التي يجري تحصيلها بفضل الدراسة والملاحظة والتجربة. ص321.	حالة خاصة للتكيف وهي عملية ديناميكية مرتبطة بتفاعل الفرد مع الوسط... وهي نمطان: النمط الأول: وهو الذي ينتج عن الإحاطة والإلمام بالأشياء والمعطيات المحيطة والتي تؤدي إلى تكوين المعارف الفيزيقي أو الإمبريقي والتي يصفها بياجيه بالمعارف الخارجية. النمط الثاني: فينتج عن حدوث الوعي أو المفهمة المتعلقة بأفعال الفرد الخاصة أو العمليات التي يقوم بها على الأشياء وهي العمليات التي تؤدي إلى بناء معارف توصف بالمنطقية الرياضية ... ويسميها بياجيه أيضا معارف داخلية. ص208-209.

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
المحتوى		مجموعة من العناصر تندرج مع مجموعات مماثلة لها ضمن مجموعة أشمل. ص282.	
مهارة	دليل استخدام كتاب لغ.ع. س5، ص101.		
طريقة		مجموعة التقنيات الفضلى(optimales) المنظمة وفق قواعد والمستخدمة عن وعي من أجل بلوغ مقصد مثل الطريقة التحليلية، والطريقة البديهية والطريقة التعليمية (didactique) والطريقة التجريبية... إلخ. ص214	مجموعة تقنيات مضبوطة ودقيقة ومرتبة حسب قواعد وتوظف بشكل واع قصد تحقيق هدف. ص159.
التقويم المعياري	مقارنة التلاميذ بعضهم ببعض. د. ا. ك. لغ. ع. س5، ص111.	هو كل تقسيم يقتضي مقارنة نتائج طالب بنتائج طلاب آخرين. ص136.	
التقويم المحكي	مقارنة التلاميذ بمعايير خارجية مثل الأهداف. ص111.		

المصطلح	تعريفه في السندات التربوية الرسمية	تعريفه في قاموس التربية الحديث	تعريفه في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية
التقويم الذاتي	مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليليها يجعل المتعلم مستقلا، كما يساهم أيضا في تحقيق مبدإ "التفاوض" ليعلم المتعلم ما قيم عليه، ولماذا قيم وكيف قيم، فيصبح المتعلم قابلا للقرارات التي تم التفاوض بشأنها ويتحفز من جديد لتنفيذ التعلمات. م. م. ت. إ. ص286.	قدرة التلميذ على الحكم بنفسه على مستوى الملكة الذي بلغه أو المسار المحقق في تعلم معرفة أو كفاءة أو موقف. ص135.	
الغايات	م. ت، ص165.	تصريح رسمي يصدر عن المؤسسات المخولة قانونيا بالإشراف على تحديد الاختيارات الكبرى للنظام التربوي يتعلق بتحديد المعالم العامة المختارة في شأن نوع التنمية التي تمنحها للفرد سواء تعلق الأمر بالمعارف أو الكفاءات أو القيم والمواقف الوجدانية. ص238.	

تعليق:

بعد المقابلة التي تمت في التعريفات المعتمدة للمصطلحات في السندات التربوية الرسمية وتعريفات قاموس التربية الحديث والمعجم المفصل لعلم النفس وعلوم التربية، وهي ليست مقارنة بين ما جاء في هذه الوثائق الثلاث، ذلك أن المقارنة تستدعي التعليق على التعاريف واي نوع من الأنواع هي وهل احترمت الشروط الواجب توخيها عند وضع التعريف لمصطلح ما أم لا ؟ وهل أحاطت بجزئيات المصطلح أم حادت؟ كل هذا لم نتطرق إليه، وإن كان الناظر إلى التعاريف المقدمة للمصطلحات التي تم العمل عليها أنها تشرح المصطلح التربوي شرحا قد يطول أو يقصر هذا بالنسبة للسندات التربوية أما بالنسبة للقاموسين فغالبا ما تم تبني تعاريف علماء في التربية تم اقتباسها من معاجم تربوية أجنبية متخصصة في ميدان التربية وعلومها.

أما الذي يمكن استخلاصه من هذه المقابلة يمكن إجماله في النقاط التالية:

1.غياب بعض المصطلحات الأساسية في ميدان التربية عن متن المعجم المفصل لعلم النفس وعلوم التربية كالتقويم مثلا.

2. اختلاف التسمية بين السندات التربوية الرسمية وقاموس التربية الحديث فيما يخص مصطلح التقويم فقد أورده صاحب قاموس التربية الحديث بحيث مسمى(تقييم) بدل تقويم وكل ما جاء تحت هذه التسمية: تقييم تشخيصي- تقييم تحصيلي- تقييم تكويني- تقييم ذاتي ....

3. إغفال واضع السندات التربوية الرسمية تعاريف بعض المصطلحات. رغم الحديث عنها في متن السندات ومثال ذلك: المهارة- التقويم التشخيصي- التقويم التكويني- التحصيلي- الإشهادي- المحتوى وغيرها من المصطلحات الأخرى.

4. **تحيين القواميس والمعاجم:** رغم أن هذين القاموسين ثم إنجازها بعد الإصلاحات التربوية لاحظت أنه لم يتم تحيين القاموسين رغم المصطلحات الكثيرة التي جاءت بها الاصطلاحات التي باشرتها وزارة التربية. فغاب العديد عن متن القاموسين.

الفصل الخامس

المصطلح التربوي والاستعمال

المبحث الأول: تحليل الاستبيان والتعليق عليه.

المبحث الثاني: نتائج مستخلصة وتوصيات مقترحة.

المبحث الأول: تحليل الاستبيان والتعليق عليه.

أولا- جمع الاستبانات:

إن قيمة البحث العلمي وأهميته في عصرنا الحالي أضحت تقاس بمدى تطبيق الجانب النظري منه على أرض الواقع والاستفادة منه في مجالات الحياة المتنوعة.

وإدراكا منا لأهمية وبعد استيفائنا للجانب النظري، استدعت الضرورة النزول إلى أرض الواقع وإجراء دراسة ميدانية تجعلنا نقف على واقع استعمال المصطلح التربوي من طرف المعلمين والأساتذة والمشكلات التي تعترضهم أثناء تناول المصطلحات المبثوثة في السندات التربوية لمختلف سنوات التعليم.

وسعيا مني لتحقيق أهداف هذه الأطروحة ارتأيت بناء استبيان، أتحصل من خلاله على المعلومات والبيانات الهامة التي وبعد تحليلها تمكننا من معرفة موقع المصطلح التربوي من العملية التعليمية/ التعلمية، ومدى تأثيره على السير الحسن لها، وهل له تأثير على تحقيق الأهداف المسطرة من قبل الوصاية.

ثانيا- استبانة الأساتذة:

يهدف الاستبيان إلى معرفة آراء المعلمين حول التعاريف والمفاهيم المبثوثة في السندات التربوية الرسمية، وهل هي مطابقة للتعاريف والمفاهيم التي اكتسبوها خلال مسارهم المهني.

لقد تضمنت استمارة الاستبانة اثنين وثلاثين(32) سؤالاً بعد التنقيح من خلال الاستشارة المتكررة للأستاذ الفاضل الدكتور يوسف مقران(الملحق).

ثم توزيع استمارة الاستبانة على معلمي مقاطعة العزيزية، والتي بلغ عدد أساتذتها مئة وتسعون(190)أستاذاً، أي مئة وتسعون(190)استمارة غير أنني لم استرجع سوى مئة

وستة وثمانين(186) استمارة فقط، وهذا بمساعدة المفتش الإداري الذي سهر على تذليل كل الصعوبات التي واجهتني أثناء عملية التوزيع أو الجمع، فله مني كل الشكر والتقدير. وكان ذلك في الموسم الدراسي2018/2017.

ثالثا- طريقة معالجة معلومات الاستبانة:

بعد قراءة متأنية لجميع الإجابات الواردة في الاستمارات قمت بتفريغ بياناتها ضمن جداول تسهيلا لعملية الإحصاء وتحديد التكرارات والنسب المئوية المتحصل عليها تحليلا إحصائياً مستخلصاً النتائج العامة منها.

الجزء الأول: المعلومات الشخصية والمهنية للأستاذ.

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	78	%41,93
إناث	108	%58,86

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث بلغت(58,86%) وهي نسبة أعلى من نسبة الذكور(41,93%)التي هي في انخفاض مستمر ويرجع ذلك لعدة أسباب:

1. التقاعد المسبق الذي سمحت به الوصاية والذي جعل الكثير من الأساتذة يقبلون عليه وهم لا يزالون في أوج عطائهم، وخوفا من غلق هذا الباب والذي اعتبر آنذاك فرصة ذهبية لا يمكن التفريط فيها.

2. الإصلاحات التي باشرتها الوصاية والتي تتطلب بذل جهد مضاعف من أجل مواكبة هذه الإصلاحات، كما تتطلب حضور الأيام التكوينية والندوات التربوية سواء أثناء الخدمة أو عن بعد وهو أمر أربك الكثير من الأساتذة الذين هم على مشارف التقاعد

إضافة إلى نوعية التكوين الذي تلقوه عند انتسابهم إلى مهنة التعليم والذي أصبح لا يتلاءم مع الإصلاحات الجديدة.

3. سياسة الدولة الرامية إلى إشراك العنصر النسوي في التنمية الشاملة وخاصة في الميادين التي تناسب العنصر النسوي.

4. تحسن الوضع الأمني جعل العنصر النسوي يقبل على العمل في المناطق الريفية التي كانت إلى وقت قريب حكراً على الرجال فقط.

5. التفوق النسوي في الدراسة على العنصر الرجالي وهذا ما يلاحظ في السنوات الأخيرة، خاصة في الامتحانات الرسمية(الباكالوريا) مثلا.

6. تغير نظرة المجتمع بالنسبة لعمل المرأة ومكانتها بفضل ما أحرزته من حقوق، وما أبدته من عزيمة وإصرار على فرض شخصيتها وتفوقها في جميع المجالات.

المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
المعهد التكنولوجي	35	%18,81
شهادة جامعية	151	%81,18

نظرة سريعة على الجدول تجعلنا ندرك حجم التحول الذي مس الإطارات التي تشرف على ميدان التعليم، فقد بلغت نسبة حاملي الشهادات الجامعية(81,18%)، وهذا راجع إلى الاهتمام الذي توليه الوصاية للقطاع من خلال توظيف حاملي الشهادات العلمية والهدف الذي تصبو إليه هو تحسين نوعية التعليم من خلال توظيف الأساتذة الحاملين للشهادات الجامعية.

إن الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية تتطلب عنصر يمتلك مؤهلات علمية تعمل على تطبيق ما جاء في الإصلاحات، ونستطيع تنفيذ التوصيات المنبثقة عن الندوات التربوية والملتقيات العلمية.

أما الفئة الثانية وهي التي تكونت في المعاهد التكنولوجية، فهي في تناقص مستمر وهي آيلة للزوال بفعل توظيف حاملي الشهادات العلمية.

2. التخصص:

التخصص	العدد	النسبة
لغة عربية	126	%67,74
أخرى	60	%32,25

يلاحظ من الجدول أن نسبة(67,74%) من المشتغلين في قطاع التربية هم من حاملي الشهادات العلمية في التخصص، وهذا تطبيقاً للتوصيات التي صدرت عن الوصاية والملزمة بضرورة توظيف شرط التخصص عند التقدم لإجراء مسابقات التوظيف، أو قريباً من التخصص، وهذا بعد الملاحظات الميدانية التي خلصت إلى أن النتائج السلبية الناجمة عن التوظيف خارج التخصص أضرت كثيراً بالمستوى العام للتلاميذ.

إن التخصصات الأخرى فقد بلغت نسبة(32,25%) وهي نسبة مرشحة للزيادة وهذا بسبب الضغط الذي يمارس على الوصاية من أجل توفير مناسب شغل جديدة للحد من البطالة المنتشرة بين حاملي الشهادات الجامعية.

3. نوع التوظيف:

نوع التوظيف	العدد	النسبة
عن طريق المسابقة	94	%50,54
مباشر	37	%19,89
عقود ما قبل التشغيل	55	%29,56

يتبين من الجدول أن نسبة(50,54%) من العينة تم توظيفهم عن طريق المسابقة التي تجريها وزارة التربية كل سنة. إن هذه الفئة تفتقر إلى التكوين المتخصص، وهو ذو أهمية بالغة جداً، كونه يزود الأساتذة الجدد بكل ما يحتاجونه من معارف وطرائق تعليمية وأساليب التعامل مع التلاميذ في حجرات الدراسة. فيحصل بذلك اندماجهم في العمل بسهولة. أما الفئة التي تم توظيفهم بصفة مباشرة فقد بلغت نسبتهم(19,89%) وهم من خريجي المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا لتكوين الأساتذة، وهي الفئة التي تلقت تكوينا بيداغوجيا متكاملا يجمع بين التكوين الأكاديمي العلمي والتكوين النفسي. وهي فئة قليلة مقارنة بالفئة الأولى وهذا راجع في اعتقادي إلى قلة المدارس العليا للأساتذة، إضافة إلى العدد الهائل من خريجي الجامعات الذين يلتحقون بسوق العمل كل عام.

أما نسبة العاملين بصفة مؤقتة في إطار جهاز المساعدة على العمل الذي تم استحداثه مؤخرا تحت ضغط طلبات العمل لحاملي الشهادات الجامعية، فقد بلغت نسبتهم(29,56%) وهي نسبة معتبرة ومؤثرة على التحصيل العلمي للتلاميذ، ذلك أن معظمهم تسند لهم مختلف الأفواج- من التحضيري إلى الخامسة- ما يؤدي إلى تدني مستوى التلاميذ.

إن هذه الفئة تفتقر إلى التكوين البيداغوجي الذي يؤهلهم إلى العمل مع الأفواج المسندة لهم بطريقة صحيحة.

لذا وجب إعادة النظر في توظيف هذه الفئة. لأن تعليم الأجيال وتربيتهم التربية الحقة يستلزم معلمين أكفاء يقومون بهذا الدور الخطير.

4. عدد سنوات العمل:

عدد سنوات العمل	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	95	%50,07
أقل من 10 سنوات	32	%17,20
أكثر من10 سنوات	42	%22,58
أكثر من 29سنوات	17	%09,14

تبين نتائج الجدول أن نسبة العاملين بالقطاع الذين لا تتجاوز خبرتهم5سنوات بلغت(50,07%)، وهذا يدل على توجه الوصاية إلى تشبيب القطاع، وضخ دماء جديدة فيه بما تقيمه من مسابقات للالتحاق بسلك التعليم. أما نسبة الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم في ميدان التعليم29سنة فقد بلغت(09,14%)، وهذا يعني أن هذه الفئة التي أفنت عمرها في التعليم في طريقها إلى الزوال بفعل التقاعد النسبي الذي استحدثته الدولة في إطار التدابير التي قامت بها الحكومة الجزائرية وتنفيذا لتوصيات صندوق النقد الدولي الرامي إلى تسريح العمال.

بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من ست سنوات إلى عشرين سنة(39,78%)، وهي تمثل الواصلة واللّحمة بين جيل مقبل على التقاعد وجيل مقبل على العمل.

الجزء الثاني: أسئلة الموضوع:

I- معلومات تتعلق بالسندات التربوية الرسمية:

1. هل السندات التربوية متوفرة في مكان العمل ؟

توفر السندات الرسمية في مكان العمل	العدد	النسبة
نعم	186	%100
لا	00	%0

يلاحظ من خلال الجدول أن الوصاية عملت على توفير السندات الرسمية التي يحتاجها الأستاذ أثناء أدائه لعمله. فالسندات الرسمية أداة مهمة في تسهيل العملية التعليمية/ التعلمية بما توفره للأستاذ من برنامج وبما تمده من طرائق تعليمية وبما تحدده من توجهات السلطات العليا نحو عصرنة القطاع، ذلك أن قطاع التربية يعتبر قطاعاً استراتيجياً يوفر الكوادر التي تحمل على عاتقها تسيير دواليب الحكم.

2- هل السندات التربوية فردية أم مشتركة ؟

السندات	العدد	النسبة
فردية	120	%64,51
مشتركة	66	%35,48

يلاحظ من الجدول أن نسبة المعلمين الذين يحوزون على سندات تربوية فردية قد بلغت(64,51%) وهي نسبة ما زالت دون الهدف المرجو والذي يتمثل في أن يمتلك كل أستاذ على السندات الخاصة بالفوج الذي يدرسه حتى يستطيع أن يطلع عليها في كل وقت وحين في المدرسة أو خارجها، وهذا من شأنه أن يجعل الأستاذ ملماً بكل ما جاءت به هذه السندات من توجيهات ويعمل بها الأساتذة أثناء قيامهم بعملهم، بينما بلغت نسبة

الأساتذة الذين يشتركون في السندات التربوية(35,48%)وهينسبة معتبرة، تعيق العملية التعليمية/ التعلمية وتجعل الأستاذ يعزف في أغلب الأحيان على الاطلاع عليها وحتى إذا اطلع عليها فسيكون اطلاعا عابراً.

2. متى يطلع عليها ؟

الاطلاع على السندات	العدد	النسبة
في بداية الموسم الدراسي	80	%43,01
كلما استدعت الحاجة	40	%21,50
نادرا ما أطلع عليها	20	%10,75
طوال السنة	46	%24,73

يبين الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يطلعون على السندات التربوية طوال العام بلغت(24,73%)وهي نسبة ضعيفة وهي تدل على عدم الاهتمام بالسندات التربوية وما تحويه من إرشادات وتوجيهات تفيد الأستاذ وتجعله يقوم بعمله على أحسن وجه. أما نسبة الذين يطلعون على السندات في بداية الموسم الدراسي فقد بلغت(43,01%)وهذا يدل على اهتمام الأساتذة على تصفح السندات التربوية كل موسم من أجل إنجاز الوثائق اللازمة بهم(التوزيع السنوي– التوزيع الشهري– الدروس المحذوفة)، ولا يعودون لتصفحها إلا إذا استدعت الحاجة إلى ذلك وهذا هو الواقع والحقيقة.

أما نسبة الذين لا يطلعون على السندات التربوية إلا إذا استدعت الحاجة إلى ذلك فقد بلغت(21,50%)فهذه الفئة من الأساتذة يعتمدون على استخراج الوثائق اللازمة من المنتديات التعليمية(منتدى الجلفة مثلا)، ولا يعودون إلى السندات التربوية إلا إذا أشكلت عليهم الأمر في قضية من قضايا التعليم أو عند زيارة المفتش لهم أو في الأيام التكوينية والندوات التربوية أو دراسة المنهاج أو بعض محتوياته.

أما نسبة الأساتذة الذين لا يطلعون على السندات التربوية(المنهاج، الدليل، الوثيقة المرافقة) إلا نادراً فقد بلغت(10,75%)وهذه الفئة تعتمد كليا على الوثائق التي يتركها أساتذة آخرين في الأقسام أو يعمد إلى المنتديات التعليمية على الشابكة أو يستعيرها من أحد الزملاء أما السندات فتترك في الخزانة ولا يعود إليها إلا إذا اضطر إلى ذلك اضطراراً.

3- الجزء الثالث: معلومات تتعلق بالمصطلحات المبثوثة الرسمية.

1. **هل تهتم بالمصطلحات الواردة في السندات التربوية ؟**

الاهتمام بالمصطلحات التربوية	العدد	النسبة
نعم	132	%70,69
لا	54	%29,30

يلاحظ من الجدول أن نسبة الذين يهتمون بالمصطلح التربوي من الأساتذة قد بلغت(70,69%)وهي نسبة كبيرة غير أنها غير كافية ذلك أنفهم المصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية والبحث عن مفاهيمها وتشربها أمر يجعل الأستاذ يوظفها توظيفاً صحيحاً يساهم في نجاح العملية التعليمية/ التعلمية. أما نسبة الذين لا يهتمون بالمصطلحات التربوية فقد كانت(29,30%)وهي نسبة تدعو إلى القلق. فالأستاذ الذي يعرف مفهوم التقويم مثلا ولا يقف عند كيفيات تطبيقه أثناء العملية التعليمية/ التعلمية ولا يعرف أنواعه كيف له أن يقوم التلاميذ الذين يدرسهم ويقوم على تعليمهم وعلى ذلك. فالمصطلح التربوي عامل حاسم في التسيير الحسن للعملية التعليمية/ التعلمية داخل حجرات الدرس.

2. إحصاء المصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية- على الأقل المتداولة بشكل كبير-

إحصاء المصطلح	العدد	النسبة
نعم	100	%53,76
لا	86	%46,23

أمر في غاية الأهمية، فمن خلال الجدول نلاحظ أن نسبة المهتمين بعملية الإحصاء بلغت(53,76%)وهذا أمر يدعو إلى مراجعة النفس، فالمصطلحات التربوية تعد مفاتيح للمعرفة وأداة لفهم العملية التعليمية/ التعلمية برمتها ووسيلة لنجاح الأستاذ في المهمة الموكلة له، فبدون فهم لهذه المصطلحات تعترض الأستاذ عقبات كثيرة يقف عاجزاً على تخطيها والسير قدما نحو الأحسن والأفضل.

أما نسبة الذين لا يقومون بإحصاء المصطلحات التربوية فقد بلغت(46,83%)وهي نسبة تدعو إلى القلق والحيرة، فالمصطلحات أداة مهمة في أيدي الأساتذة بها يقدمون أفضل ما عندهم حتى تنجح العملية التعليمية، فالمصطلحات مفاتيح لما أغلق من مفاهيم، بها يتم التعرف- وبكيفية صحيحة- على التعاريف الواردة في السندات التربوية، ومن ثم التعامل معها بطريقة صحيحة تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية/ التعلمية.

3. هل تقرأ المصطلح الذي تجده في المنهاج أو الوثيقة المرافقة ؟

قراءة المصطلح	العدد	النسبة
دائماً	58	%31,18
غالباً	85	%45,69
نادراً	43	%23,12

إن الناظر إلى الجدول يلاحظ عدم الاهتمام بالمصطلح التربوي من قبل الأساتذة. فنسبة الأساتذة المهتمين بالمصطلح التربوي والذين يداومون على قراءته بلغت(31,18%)وهي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع نسبة الذين غالباً ما يقرؤونه أو الذين نادراً ما يقرؤونه(68,81%).

إن العزوف عن قراءة المصطلح التربوي ومن ثم فهمه الفهم الصحيح الذي بدوره يؤدي إلى تقديم مردود جيد أثناء ممارسة العملية التعليمية/ التعلمية مرده إلى أن:

– الأستاذ لا يعطي اهتماماً للمصطلح التربوي، لأنه يرى أنه ليس له دوراً في العملية التعليمية/ التعلمية.

– عدم تحسيس الأستاذ بأهمية المصطلح التربوي ودوره في العملية التعليمية/ التعلمية من قبل القائمين على الشأن التربوي من وزارة ومفتشين تربويين.

– قلة المراجع التي يعود إليها الأستاذ إذا ما أراد معرفة مفهوم مصطلح تربوي ما، وهذا ما يجعله يعزف عنتتبعه ومعرفة مفهومه.

4, هل ترجع إلى المعاجم والقواميس المتخصصة لمعرفة مفهوم المصطلح إذا التبس عليك الأمر ؟

الرجوع إلى القواميس	العدد	النسبة
نعم	87	%46,77
لا	09	%53,22

يبين الجدول أن نسبة الذين لا يرجعون إلى المعاجم والقواميس المتخصصة في فهم المصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية الرسمية بلغت(53,22%)وهي نسبة عالية جداً تدعو إلى القلق والحيرة، فالعملية التعليمية/ التعلمية لا يمكن القيام بها

وممارستها بطريقة ناجحة تعود على التلاميذ بالنفع، وتجعلهم يتحكمون في مختلف المعارف والكفاءات والمهارات التي يود الأستاذ غرسها في نفوس الناشئة فكيف لهؤلاء الأساتذة وهم لا يعودون إلى المراجع والكتب المتخصصة في الشأن التربوي أن يخرجوا جيلا متحكما في لغته، متقنا للغة غيره، يمتلك مهارات مختلفة وكفاءات تساعده على إيجاد الحلول إذا ما اعترضه مشكل في حياته اليومية ؟ إن عدم اللجوء إلى المراجع المتخصصة يجعل العملية التعليمية/ التعلمية عرجاء، غير قادرة على إعداد تلاميذ يكونون سند البلد في المستقبل.

الجزء الرابع: الندوات التربوية.

1. هل يقدم المفتش تعاريف للمصطلحات التربوية الواردة في أشغال الندوة التربوية ؟

تقديم تعاريف للمصطلحات	العدد	النسبة
دائماً	54	%29,03
غالباً	49	%26,34
نادراً	45	%24,19
لا	38	%20,43

إن نسبة الأساتذة الذين أقروا بتقديم المفتش التربوي تعاريف للمصطلحات التربوية الواردة في أشغال الندوة التربوية تقدر بـ(29,03%)وهي نسبة ضئيلة جداً إذا ما قورنت بالنسب الأخرى(60,96%)وهو مؤشر لا يدعو إلى التفاؤل أبداً فالندوات التربوية سواء كانت داخلية أو خارجية هدفها الأول والأخير هو إيجاد الإجابات لكل التساؤلات المطروحة من الأساتذة خاصة الجدد منهم ونحن نعلم كيفية توظيفهم، وأنهم بحاجة إلى تكوين مستمر يؤهلهم إلى ممارسة العملية التعليمية/ التعلمية بطريقة صحيحة.

إن الندوات التربوية هي المحضن الذي يتعلم فيه الأساتذة كيف يتعاملون مع الأطفال، وكيف يقدمون لهم المعارف والقيم، وما هي الطرائق المناسبة لكل مادة من المواد التي يدرسونها. فإذا كان المفتش التربوي لا يسهر على كل هذا ولا يقدم الإجابات بكل التساؤلات، فكيف للأستاذ أن يكون ناجحاً ؟

غالباً ما يقدم في الندوات التربوية موضوعات تتعلق بكيفية تسيير الحصص الدراسية أو تفسر مناشير وردت في الوصاية، لكن التطرق إلى المصطلحات الجديدة الواردة في المناهج أو الوثائق المرافقة وحتى في الدلائل الخاصة بالأساتذة غالبا ما يتم عرضاً فيفوت المفتش فرصة تقديم هذه المصطلحات للأساتذة.

2. هل تستعين بالمفتش لفهم مصطلح تربوي لم تجد له تعريفاً في السندات ؟

الاستعانة بالمفتش	العدد	النسبة
نعم	73	%29,25
لا	58	%31,18
ربما	55	%29,56

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يستعينون بالمفتش التربوي لفهم ما استغلق عليهم من مصطلحات ومفاهيم تربوية قد بلغت(29,25%)وهي نسبة لا تكاد تذكر بالنسبة لنسبة الأساتذة الذين لا يلجؤون إلى المفتش التربوي لفهم المصطلحات التربوية والذين ربما يعتمدون على المفتش لفهم المصطلحات التي لم يجدوا لها تعاريف في السندات التربوية(60,71%).

نفهم من هذا أن العلاقة بين الأستاذ والمفتش ليست علاقة تشاركية يتم فيها التعاون على تذليل الصعوبات التي تعترض الأستاذ أثناء مساره المهني فهو يعتبر المفتش مراقباً ليس إلاَّ، كما أن المفتش يعتبر العلاقة بينه وبين الأستاذ علاقة مسؤول عمن هم تحت

وصايته فهذه النظرة لا تخدم العملية التعليمية/ التعلمية، فغالباً ما يسود التشنج والشد والجدب بين الطرفين فكل طرف يتوجس ريبة من الطرف الآخر، ومن ثم يؤدي هذا الفعل إلى التباعد بدل التقارب وخدمة مصلحة التلميذ التي وجدا من أجلها.

إن دور المفتش غالباً ما يكون في إدارة الندوات التربوية التي يقدمها الأساتذة وتكون في شكل عرض ومناقشة وخاتمة ونادراً ما يتم التعرض إلى شرح وتقديم التعاريف والمفاهيم الخاصة بالمصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية، وإن تم التعرض لها فيكون عرضاً دون تعمق في التعريف أو المفهوم.

3. هل يتم تناول المصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية في الندوات التربوية ؟

توفر السندات الرسمية في مكان العمل	العدد	النسبة
دائما	73	%39,24
أحيانا	82	%44,09
لا	31	%16,66

تعتبر الندوات التربوية سواء الداخلية التي يؤطرها المدير وينشطها أساتذة المدرسة، أو الخارجية التي يشرف عليها المفتش ويؤطرها أستاذ يختار من قبل، حيث يتم تناول مواضيع من اقتراح المفتش ثم ترسل رزنامة إلى المدارس حتى يطلع عليها الأساتذة ويحضرون لها. وهذه بعض المواضيع المقترحة خلال المواسم الدراسية الماضية:

الموسم الدراسي الموضوع المدرسة المطبقة

يتم خلال الندوة التربوية تقديم الموضوع المقترح وغالباً ما يكون عبارة عن كيفية تقديم حصة من حصص اللغة العربية أو الرياضيات أو التربية العلمية ونادراً ما يتم

ندوات حول التاريخ والجغرافيا والمواد الجمالية(تربية موسيقية/ تربية تشكيلية) حيث يقوم الأستاذ بالخطوات الواجب اتباعها لتنفيذ حصة من الحصص السالفة الذكر.

تتبع هذا التقديم بمناقشة يتم من خلالها تدخل الأساتذة الحاضرين لتقييم عمل الأستاذ، وتقويمه وإعطاء البدائل إن وجدت، يتدخل أثناءها المفتش لتثمين المقترحات أو تصويب التدخلات وتختتم الندوة بجملة من التوصيات التي يؤكد المفتش على العمل بها أثناء القيام بالعملية التعليمية/ التعلمية.

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة تناول المصطلحات التربوية بالدرس وتخصيص حيز زمني لها قد بلغت(39,24%)وهي نسبة غير كافية ذلك أن المصطلح التربوي إذا لم يحدد ويعرف به في مثل هذه الأيام فمتى يكون ذلك ؟ إن أنسب وقت ومكان يتم فيه تناول المصطلح التربوي بالدرس والتمحيص هو الندوات التربوية حيث يلتقي ذوو الخبرة مع المبتدئين من الأساتذة وفيها يتم تبادل المصطلحات التربوية بالتعريف وكيفية الاستفادة منه في أثناء الممارسة التعليمية التعلمية، وهذا ليس لأنها غير مهمة ولكن يركز في الندوات التربوية غالباً على كيفية سير الحصص العلمية في مادة من المواد التي يدرسها التلاميذ أما المصطلح التربوي فيتم تناوله عرضاً أثناء تقديم هذه الحصص، أما التركيز عليه وتقديماً وتعريفاً وإرشاد الأساتذة إلى كيفية التعامل معه وكيفية الاستفادة منه فنادراً ما يتم بهذه الصورة.

الجزء الخامس: المصطلح التربوي في الأيام التكوينية.

1. هل يتم إحصاء المصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية وتعريفها في الأيام التكوينية ؟

تناول المصطلح التربوي في الأيام التكوينية	العدد	النسبة
نعم	57	%30,65
لا	73	%39,24
نادراً	56	%30,10

يتبين من الجدول أن نسبة الذين قالوا بإحصاء المصطلح التربوي بلغت(30,65%)وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة الذين نفوا إحصاء المصطلحات أو الذين قالوا بندرة إحصائها في الأيام التكوينية(69,34%)وهذا يعطينا فكرة عن مدى اهتمام الأساتذة بالمصطلح التربوي إحصاءً وتعريفاً وفهماً.

إن الأيام التكوينية التي يخضع لها الأساتذة طيلة الموسم الدراسي والتي تدخل في إطار التكوين المستمر أثناء الخدمة تقدر بـ(06)أيام يتم خلالها تكوين الأساتذة في المواد التالية:

اللغة العربية، الرياضيات، علم النفس التربوي، علم النفس، التشريع المدرسي.

أما المؤطرون فغالباً ما يكونون أساتذة من التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، أما مواد علم النفس وعلوم التربية فتكون من نصيب المفتش، ثم خمّن هل يستفيد الأساتذة من هذه الأيام التكوينية ؟ أو هل يتدارسون فيها المصطلحات التربوية . وهل يسألون عنها ؟ إن الأيام التكوينية أثناء الخدمة ما هي إلا أيام يلتقي فيها الأساتذة لتبادل الحديث ثم الانصراف.

وهذا ما يفسر النسبة العالية للدين تحدثوا عن عدم وجود اهتمام بالمصطلح في هذه الأيام لا من حيث الإحصاء ولا من حيث التقديم والتعريف(69,34%).

2. أثناء المناقشة هل يتم طرح الأسئلة حول المصطلح التربوي من طرف الأساتذة ؟

المناقشة حول المصطلح	العدد	النسبة
نعم	57	%39,64
لا	81	%43,54
نادراً	48	%25,81

يبين الجدول أن نسبة الأساتذة الذين تحدثوا عن وجود اهتمام بالمصطلح التربوي ويتمثل في طرح أسئلة حوله أثناء الأيام التكوينية لا تتعدى(30,64%)وهي نسبة ضئيلة بالنسبة للذين قالوا بعدم وجود أسئلة حول المصطلح أثناء المناقشة في الأيام التكوينية وهذا ما يفسر عدم الاهتمام بالمصطلح ولا بإحصائه ولا وجود لدية نية لفهمه وتحديده ومن ثم دوره في العملية التعليمية/ التعلمية.

3. ما هي المقترحات التي تقدمها من أجل جعل الأساتذة يبدون اهتماماً بالمصطلح التربوي ؟

المقترحات	العدد	النسبة
تكوين الأساتذة	36	%19,35
الاحتكاك بالأساتذة	28	%15,05
الاهتمام بالمصطلح	19	%10,22
الفريق التربوي	31	%16,66

البحث	25	%13,44
الأيام الدراسية	13	%06,99
عمل المفتش	13	%06,99
الندوات التربوية	21	%11,29

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة يحرصون على تكوين الأساتذة تكويناً يمنحهم كلما يحتاجونه أثناء ممارسة مهنة التعليم، كما يهتمون بالخبرات التي يكتسبها زملاؤهم ويودون الاستفادة منها من خلال الاحتكاك سواء في الندوات التربوية أو في الأيام التكوينية كما يضعون الفريق التربوي من بين اهتماماتهم لما يقدمه من حلول للمشاكل التي تعترض الأستاذ أثناء أداء عمله في المدرسة، كما يلحون أن تكون الندوات التربوية من بين المنابر التي يتم فيها طرح المصطلح التربوي والتعريف به،وإعطاء الاهتمام اللائق به ولما لهمن دور في العملية التعليمية/ التعلمية، ولم يغفلوا دور المفتش في إبراز دور المصطلح التربوي في العملية التعليمية/ التعلمية من إحصاء وتقديم وتعريف وبيان دوره في جعل المعلم يقوم بدوره على أحسن وجه.

الجزء السادس: مقترحات من تعاريف للمصطلحات الأكثر تداولاً بين الأساتذة.

ضع علامة(X)أمام المقترح الذي يقترب أكثر من مفهومك للمصطلحات التالية:

1. التقويم هو:

المقترح	العدد	النسبة
القلم الأحمر	51	%27,42
تعيين موقع التلميذ بالنسبة لزملائه	55	%29,56
حكم نوعي أو كمي في شأن شخص أو شيء أو مسار أو وضع	80	%43,01

يبين الجدول أن نسبة الذين عرفوا مصطلح التقويم تعريفاً صحيحاً بلغت(43,01%)وهي نسبة مقلقة تنم على هيمنة التعريف القديم لمصطلح التقويم على فالنسبة الأساتذة(56,98%)وهو اعتبار التقويم يتمثل في النقطة التي يمنحها الأستاذ للتلميذ وهي المقياس على تفوقه واجتهاده.

إن الإصلاحات التي جاءت بها الوصاية تحث على التقويم عمل يومي يساير العملية التعليمية/ التعلمية ويهدف إلى تثمين مجهودات المتعلمين وتصحيح مسار المتميزين كما يعطي التقويم فرصة للأستاذ للوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة خلال حصة دراسية أو خلال فصل دراسي وإحصاء المواقف التعلمية التي لم يوقف منها التلاميذ وإيجاد الحلول لهذه الصعوبات التي اعترضتهم.

فالتقويم على مستوى حجرة الدرس– والذي يخص ممارسات المعلم فهو:« عمليات منظمة الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها، لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية من قبل المعلمين واتخاذ القرارات بشأنها »[1]،كما أنه« مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ أو بعدهم عن أهداف(الدرس، الوحدة، المنهاج، ...)، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج »[2].

فالتقويم« هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ القرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للتعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه: تشخيصي، تكويني، إشهادي أو نهائي الذي

(1)نبيل عبد الهادي:القياسوالتقويمالتربويواستخداماتهفيمجالالتدريسالصفي،دار وائللنشر،عمان– الأردن،ط2001،2، ص68.

(2)محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة– الجزائر، د. ط، 2012، ص292.

يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات»[1]. والمقاربة بالكفاءات تعتبر« التقويم جزءاً من مسار التعلم خاصة التقويم التكويني منه ... فمهمة التقويم في المقاربة بالكفاءات لا تقتصر على التأكد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضاً على جعلها حيوية قابلة للتحويل والاستعمال »[2].

2. الوضعيات المشكلة الانطلاقية.

الوضعية المشكلة الانطلاقية	العدد	النسبة
الدرس الذي يقدمه الأستاذ	56	%30,10
الإشكالية التي تسمح بتهيئة التلاميذ للدخول في الدرس	77	%41,40
وضعية تطرح في بداية المقطع التعلمي	53	%28,49

يتبين لنا من الجدول أن نسبة الذين عرفوا الوضعية المشكلة الانطلاقية كانت(28,49%)وهي نسبة لا تكاد تذكر مع نسبة الأساتذة الذين لم يتوصلوا إلى الإجابة الصحيحة(71,50%)، رغم أن السندات الرسمية قدمت المصطلح الجديد(الوضعية المشكلة الانطلاقية) وعرفته، وتم تداوله في الندوات التربوية إلا أننا نلاحظ عدم الاهتمام أو أن الأساتذة لم يستوعبوا ما يرمي إليه هذا المصطلح بالضبط.

فالوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم):«هي التي تطرح في بداية كل مقطع تعلمي، من المفترض أن التلميذ لا يستطيع الإجابة عن كل مهماتها ولو جند جل موارده لأن من مميزاتها كونها وضعية مدمجة وشموليتها الموارد التي تضمنها هذا المقطع ... بحيث تشكل عقبة أمام التلميذ على التعلم ولا يتسنى له الإجابة عنها إلا بعد الاكتساب والتحكم

(1)وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب الرياضيات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017، ص21، 22.

(2)المرجع السابق، ص22.

في المفاهيم الواردة في هذا المقطع »[1]. فالوضعية المشكلة الانطلاقية ليست هي الدرس الذي يقدمه المعلم ولا الإشكالية التي تهيء التلميذ للدخول في الدرس، بل هي وضعية لا يمكن حلها إلا بعد تقديم مجموعة من الدروس يتم من خلالها اكتساب المفاهيم الواردة في المقطع والتحكم فيها والمنهجيات التي بواسطتها يتمكن التلميذ من إنجاز وحل هذه الوضعية.

3. الوضعية التعلمية:

الوضعية التعلمية هي:	العدد	النسبة
وضعية يحضرها الأستاذ لتقديم بتعلمات جديدة	55	%29,57
وضعية تطرح إشكالات على التلاميذ	56	%30,10
وضعية مشكلة يعدها الأستاذ لتقديم بتعلمات جديدة	75	%40,32

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن(40,57%)عرفوا الوضعية التعلمية تعريفاً صحيحاً بينما(59,67%) جانبوا الصواب، وهذا راجع لعدة عوامل منها عدم الاطلاع على المناهج والوثائق المرافقة والدلائل الخاصة بالمعلمين، والتي نجد بين صفحاتها المصطلحات التربوية وقد اعترفت أو قدمت لها توضيحات وأمثلة تمكن الأستاذ من فهمها واستيعابها ثم العمل بها، ذلك أن المصطلحات التربوية جلها يترجم إلى أفعال وأهداف وكفاءات تظهر خلال سير العمليات التعليمية وهذا ما يجعل عملية إحصاء المصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية أمراً في غاية الأهمية ومن ثم البحث عن تعاريفها وأمر يسهل كثيرا على الأستاذ عمله بل يجعله ممتعاً.

(1) وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية2018/2017، ص16.

4. الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة هي:	العدد	النسبة
وضعية تعلمية تطرح على التلميذ لإيجاد حلول لها	57	%30,64
وضعية تعلمية يجند التلميذ من خلالها كل المعارف لحلها	50	%26,88
وضعية أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن إلا باستعمال تصور محدد بدقة	79	%42,47

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين توصلوا إلى تعريف الوضعية المشكلة قد بلغت(42,47%)وهذا يعد قليلاً بالنسبة للأساتذة الذين كان لهم تصور خاطئ عن مفهوم الوضعية المشكلة(57,52%)وهذا أمر يعود إلى مدى استعداد الأستاذ للبحث كلما جدّ جديد في ميدان التعليم ونحن نلاحظ ونسمع يومياً عن الإصلاحات التي باشرتها الوصاية من أجل تحسين المنظومة التربوية، وهذا يتطلب من الأساتذة مواكبة هذه الإصلاحات والتعرف على كل جديد تأتي به.

5. المقطع التعلمي:

المقطع التعلمي هو:	العدد	النسبة
مجموعة من الأنشطة تقدم للتلميذ قصد إكساب موارد جديدة	16	%08,60
مجموعة من الأنشطة المترابطة هدفها إرساء موارد جديدة	30	%16,13
مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات قصد إنماء كفاءة ختامية ما	140	%75,26

إن المقطع التعلمي عبارة«عن مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة»[1]، إن الناظر إلى الجدول يلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين توصلوا إلى التعريف الصحيح للمقطع التعلمي كانت(75,26%)وهذا راجع إلى أن هذا المصطلح كثير التداول بين الأساتذة خلال عملهم اليومي، فهم يتعاملون معه من خلال الوثائق الرسمية كالتدرج الشهري، أو التدرج السنوي، كما يجدونه في الدلائل التي توجههم أثناء عملهم أو في المناهج أو الوثائق الرسمية.

6. الوضعية التعلمية البسيطة:

الوضعية التعلمية البسيطة هي:	العدد	النسبة
وضعية تعلمية توفر للتلميذ تعلمات جديدة	40	%21,51
وضعية مشكلة يعدها المدرس لتقديم تعلمات جديدة	30	%16,12
وضعية مشكلة يعدها المدرس لفوج من التلاميذ وفق تعلمات جديدة	116	%62,36

فيما يخص تعريف الوضعية التعلمية البسيطة فقد حاز التعريف الثالث على نسبة(62,36%)فقد اتفق الأساتذة على أن الوضعية التعلمية البسيطة وضعية مشكلة يعدها المعلم لفوج من التلاميذ وفق تعلمات جديدة. أما نسبة الذين لم يتوصلوا إلى التعريف الصحيح كانت(36,63%)وهي نسبة توحي بأن الأستاذ وهو يمارس عمله لا يولي اهتماماً للمصطلح التربوي الذي يجده أمامه يومياً سواء في حديثه مع الأساتذة أو

(1) وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية2018/2017، ص13.

حين حضور الندوات التربوية أو عند تصفحه للسندات التربوية، وهذا أمر يعود بالسلب على الممارسة التعليمية/ التعلمية.

إن الالتباس في المفاهيم والتعاريف الخاصة بالمصطلحات التربوية كثيراً ما أعاق العملية التعليمية/ التعلمية، فالفهم الصحيح للمصطلح يؤدي إلى ترجمة صحيحة للأهداف والكفاءات المراد تحقيقها خلال درس أو مقطع تعلمي ... إلخ.

إذن: الفهم الصحيح للمصطلح التربوي = ممارسة هادفة وناجحة.

7. عائلة الوضعيات:

عائلة الوضعيات هي:	العدد	النسبة
مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة متفاوتة التعقيد وتتعلق بكفاءات مختلفة	67	%36,02
مجموعة وضعيات لها نفس الصعوبات وتتعلق بكفاءات مختلفة	64	%34,40
مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة ومن نفس مستوى التعقيد وتتعلق بنفس الكفاءات	55	%29,57

نستخلص من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا إجابة صحيحة فيما يخص مصطلح(عائلة الوضعيات) كانت(29,57%)وهي نسبة ضعيفة جداً، حيث نجد هذا المصطلح مثبتا في السندات الرسمية مع تعريفه تعريفاً وافياً لا لبس فيه ولا غموض، لكن السبب الرئيس فيما أعتقد يعود إلى عدم الاهتمام واللامبالاة التي تطبع بها بعض الأساتذة فهم يرون أن الممارسة التعليمية/ التعلمية تتمثل في تقديم المعارف إلى التلاميذ لا غير، وهذا- سلوك ينم عن فهم خاطئ، فالممارسة التعليمية/ التعلمية تستدعي وعياً كاملا بما نقدم للتلاميذ وحضوراً ذهنياً وتفاعلاً إيجابياً مع كل مستجد ومحاولة فهمه

واستيعابه حتى يكون عملنا ناجعاً وهذا مردود متميز، يرقى بالمدرسة الجزائرية إلى مصاف العالمية.

8. وضعية تعلم الإدماج:

وضعية تعلم الإدماج هي:	العدد	النسبة
وضعية تكشف مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة	48	%25,80
وضعية توفر الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة	53	%28,49
وضعية توفر الفرصة للمتعلم وتجنيد المعارف السالفة لممارسة الكفاءة المستهدفة	85	%45,69

إن مصطلح" وضعية تعلم الإدماج " مصطلح جديد مثبت في السندات التربوية الجديدة(2018/2017)والوقوف عند ضرورة حتمية من أجل فهمه والبحث عن تعاريف له في الكتب المتخصصة ثم ترجمته في واقع الممارسات التعليمية/ التعلمية، غير أن الملاحظ لنتائج الجدول يرى نسبة الأساتذة الذين توصلوا إلى الإجابة الصحيحة كانت(45,69%)وهي نسبة غير مرضية بالنسبة للذين لم يتوصلوا إلى الإجابة الصحيحة حيث فاقت نسبتهم(53,29%)وهذا يجعلنا نقول أن:

– هناك عزوف عن قراءة السندات التربوية قراءة متأنية يتم خلالها استخلاص المصطلحات الواردة فيها.

– إفراغ الندوات التربوية من مهامها الحقيقية والمتمثلة في الوقوف عند كل مصطلح تربوي وتعريفه وإسقاطه على الممارسات التعليمية/ التعلمية.

– غياب البحث التربوي.

9. الكفاءة الختامية:

الكفاءة الختامية هي:	العدد	النسبة
كفاءة تكتسب خلال برنامج دراسي	82	%44,08
كفاءة تكتسب خلال فصل دراسي	51	%27,41
كفاءة تكتسب خلال مادة	50	%28,49

يتبين من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين عرفوا مصطلح(الكفاءة الختامية) قد بلغ(28,49%)وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالمقترحين الآخرين(71,50%)وهي نسبة عالية تخفي وراءها عدم اهتمام بما يوضع من كفاءات ختامية يراد من الأساتذة ترجمتها في شكل تعلمات تظهر نتائجها خلال نهاية برنامج دراسي معين، فالكفاءة الختامية تعبر عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية. (التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها). فالأستاذ الذي لا يتعرف على الكفاءات الختامية وهو ما هو منتظر من التلاميذ تحقيقه خلال فترة دراسية، فهو لا يستطيع تحديد الأهداف والتي تترجم الكفاءات الختامية إن على مستوى المعارف أو القيم والسلوكات.

10. الكفاءة الشاملة:

الكفاءة الشاملة هي:	العدد	النسبة
هدف تسعى لتحقيقه في نهاية السنة الدراسية	62	%33,33
هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية مقطع دراسي	48	%25,80
هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي	76	%40,86

إن نسبة الأساتذة الذين وفقوا إلى الاختيار الصحيح بلغت(40,86%)وهي نسبة ضعيفة تنم عن جهل الأساتذة بمدى أهمية هذه الكفاءة في مختلف المواد فهي تشمل

جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المسار الدراسي أو المرحلة التعليمية وهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد.

إن معرفة هذه الكفاءات يجعل الأستاذ يضع خطة سليمة وأهدافاً واضحة تمكنه من إعداد وضعيات تعلمية تمكن المتعلمين من بناء تعلمات جديدة متنوعة ومتكاملة تمكنهم من تجنيد مكتسباته لإيجاد الحلول للمشاكل المطروحة، كما تمكنه من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات القادة من خلال تجنيده واستخدامه للموارد المكتسبة من مختلف المواد.

إن الاطلاع على الكفاءات الشاملة لمختلف المواد يعطي فكرة واضحة للأستاذ عن الممارسات التعليمي/ التعلمية الواجب اتباعها قصد إنماء كفاءات ختامية فكفاءات شاملة تضع التلميذ في أحسن موقف وتمكنه من تجنيد معارفه المكتسبة لحل وضعيات تصادفه في حياته اليومية.

11. الميدان:

الميدان هو:	العدد	النسبة
المادة الدراسية	39	%20,96
جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم	32	%17,20
الدائرة التي يندرج ضمنها الهدف التربوي أو النشاط التعلمي	73	%39,25
هو جزء من الدرس	42	%22,58

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين وفقوا إلى تعريف مصطلح(الميدان) بلغت(39,25%)وهي نسبة دون المستوى المرغوب فيه مقارنة مع مجموع النسب الأخرى(60,74%)وهذا أمر يعود إلى مدى اهتمام الأستاذ بالمصطلحات التربوية إحصاءً وتعريفاً واستعمالاً. فالميدان هو:« جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم وعدد الميادين يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج ويضمن هذا الإجراء

التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج »[1]. فهذا التعريف يدلنا على أن الميادين عبارة عن مجال يتم من خلاله إدراج الأهداف التربوية المراد تحقيقها من خلال نشاط تعلمي، هذا النشاط التعلمي سواء كان ضمن المعارف البحتة كالرياضيات أو التربية العلمية والتكنولوجية، أو كان ضمن المواقف والسلوكات كالتربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ والجغرافيا، أو كان ضمن المهارات البدنية كالتربية البدنية أو الأشغال. إن معرفة الميدان وتصنيفه ضمن مجموعات يسهل على الأستاذ الممارسات التعليمية/ التعلمية التي يقوم بها داخل القسم أو خارجه وتعطيه فرصة تحقيق الأهداف المسطرة من خلال هذه الميادين.

12. المخطط السنوي لبناء التعلمات:

المخطط السنوي لبناء التعلمات هو:	العدد	النسبة
مجموع الدروس في كل المواد	38	%20,43
التوزيع السنوي	46	%24,73
مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي	102	%54,83

بلغت نسبة الأساتذة الذين عرفوا مصطلح(المخطط السنوي لبناء التعلمات) تعريفا صحيحاً(54,83%)وهي نسبة مقبولة إذا ما قورنت بمجموع النسبتين الأخريين(41,16%)، فالمخطط السنوي لبناء التعلمات وثيقة رسمية ينجزها الأستاذ بداية كل دخول مدرسي، وهو مبني على مجموعة من المقاطع التعلمية الكاملة وهو يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية ويصادق عليه من طرف المفتش

(1) وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص13.

التربوي بعد مراقبته، وهو من معلقات الأستاذ الأساسية. يرجع إليه كل شهر لإنجاز التدرج الشهري لبناء التعلمات.

13. مركبات الكفاءة الختامية:

مركبات الكفاءة الختامية هي:	العدد	النسبة
الأهداف التربوية المكونة للكفاءة الختامية	36	%19,35
المؤشرات المكونة للكفاءة الختامية	42	%22,58
العناصر المكونة للكفاءة الختامية	108	%58,06

من الجدول يتبين أن نسبة الأساتذة الذين عرفوا(مركبات الكفاءة) تعريفا صحيحاً بلغت(58,06%)وهي نسبة تدل على أن الأساتذة يولون بعض الاهتمام للمصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية الرسمية ومحاولة تعريفها واستيعاب مفاهيمها لأنها حجر الزاوية في كل ممارسة تعليمية/ تعلمية، بها يستطيع الأستاذ القيام بعمله على أحسن وجه.

فمركبات الكفاءة الختامية هي عناصر الكفاءة الختامية المجزأة وذلك بهدف إبراز أهداف التعليم القابلة للتحقيق وهي:

1. التحكم في المعارف.
2. استخدام هذه المعارف.
3. تنمية سلوك يتماشى مع القيم والكفاءات العرضية.

وعليه فمعرفة هذه المركبات من قبل الأستاذ يضعه في الطريق الصحيح الذي يمكنه من تقديم وضعيات تعلمية تخدم الأهداف التي رسمها من خلال اطلاعه على الكفاءات الختامية لكل مادة من المواد التي تدرس للتلميذ.

14, الكفاءة:

الكفاءة هي:	العدد	النسبة
القدرة على استعمال مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف	40	%21,51
القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد	52	%27,95
القدرة على التصرف المبني على استعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً	94	%50,53

واضح من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا التعريف الصحيح للكفاءة قد بلغت(50,53%)وهي نسبة مقبولة إذا ما اعتبرنا التعريف الأول للكفاءة مقبولا أيضاً وهذا راجع إلى أن التدريس بالكفاءة قد أخذ حقه من التقديم والشرح والتفسير في الندوات والأيام التكوينية وذلك بعد تخلي الوصاية عن التدريس القائم على الأهداف. فقد اعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف، والتعرف على كيفية صياغتها، وخاصة الأهداف الإجرائية منها، إضافة إلى تصنيف هذه الأهداف المجالات: المعرفية والوجدانية والحس حركية.

وقد بينت التجربة القصيرة إلى قصور هذه البيداغوجية وذلك للأسباب التالية:

. الرسوب والتسرب المدرسي.

. عدم الفاعلية.

. نوعية المكتسبات لدى المتخرجين من المدرسة.

لذلك اختارت منظومتنا بيداغوجيا بناء الكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية بينما يكون المعلم(الأستاذ) مواقف وموجهاً، كما زودت المتعلم بالوسائل التي تسمح له بأن يتعلم كيف يتعلم وكيف يكون.

15. المعيار:

المعيار هو:	العدد	النسبة
المؤشر على النوعية التي ينصف بها المنتوج	55	%29,57
ما نريد أن يتصف به المنتوج	54	%29,03
النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتوج	77	%41,39

يتضح من الجدول أن نسبة الذين توصلوا إلى تعريف المعيار بلغت(41,39%)وهي نسبة ضئيلة وهذا يدل على أن الأساتذة لا يولون اهتماماً للمصطلح التربوي ويحاولون فهمه والبحث عن تعاريفه حتى تتضح لهم الرؤية ويستطيعون مسايرة العملية التعليمية/التعلمية وتقديم الأفضل في ظل معرفة واضحة وجلية للمفاهيم المصطلحية المبثوثة في السندات التربوية.

إن المعيار هو« الخاصية أو الصفة المجردة والمميزة للمنتوج المنتظر، ويجب أن يعكس ما تستهدفه الكفاية، كأن يتطابق إنجاز المتعلم مع ما هو مطلوب منه:

الملاءمة– الترابط– الاستعمال السليم للغة– طريقة التقديم– الإبداع »[1].

(1)وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص50.

16. المؤشر:

المؤشر هو:	العدد	النسبة
الهدف الإجرائي الذي يسعى الأستاذ لتحقيقه	72	%38,77
الكفاءة المستهدفة التي يسعى الأستاذ لتحقيقها	55	%29,56
الوجه العملي للمعيار	59	%31,72

الواضح من الجدول أن نسبة الذين اختاروا الجوانب الصحيح كانت(31,72%)وهي نسبة متدنية تدل على جهل بهذا المصطلح المرتبط بمصطلح التقويم والذي يكثر استعماله في الإنتاج الكتابي(التعبير الكتابي)، فلا يمكن الحكم على منتوج التلاميذ الكتابي إلا إذا كنا على دراية تامة بمصطلحات: التقويم، المعيار، والمؤشر، وهي مصطلحات لا بد على الأستاذ أن يعرفها ويفهمها فهما صحيحاً ويتمثلها عند القيام بعملية تقويم منتوج التلاميذ.

17. الموارد المعرفية:

الموارد المعرفية هو:	العدد	النسبة
المعارف المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة	52	%27,95
التعلمات المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة	48	%25,80
المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة	86	%46,24

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا الجواب الصحيح بلغت(46,24%)وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع الأساتذة الذين اختاروا الجواب الأول أو الثاني(53,75%)، وهو أمر يدعو للحيرة والتساؤل فالمصطلح- الموارد المعرفية- من المصطلحات التي وردت في مناهج الجيل الثاني، وقد حرصت الوصاية على تقديم كافة المعلومات والإجابة على جميع التساؤلات البيداغوجية التي قد تتبادر إلى أذهان الأساتذة.

إن عدم الاهتمام بما جاء في السندات الرسمية للجيل الثاني من قبل الأساتذة يجعل الممارسات التعليمية/ التعلمية صعبة ولا تؤتي أكلها، ذلك أن المصطلحات التربوية الواردة في مناهج الجيل الثاني مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بما يقدمه الأستاذ من معارف وقيم وسلوكات للناشئة وأي إخلال بالمفاهيم يؤدي حتما إلى الإخفاق وعدم تحقق الأهداف الموجودة والكفاءات مسطرة والمنتظر تحقيقها من خلال مادة أو خلال سنة دراسية أو طور تعليمي.

18. ملمح الدخول:

ملمح الدخول هو:	العدد	النسبة
جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم	47	%25,27
جملة المعارف والمهارات التي يملكها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم	103	%55,37
جملة الكفاءات التي يمتلكها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم	36	%19,35

ملمح الدخول من المصطلحات التربوية المتداولة في مناهج الجيل الأول والجيل الثاني ذلك أنه مرتبط بجملة المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم.

في الجدول يتضح أن نسبة الأساتذة الذين وفقوا إلى اختيار التعريف الصحيح بلغت(55,37%)وهو مؤشر ينبئ على اهتمام شريحة واسعة من الأساتذة بالمصطلح التربوي الذي يعد ركنا أساسياً في العملية التعليمية/ التعلمية، فالفهم الصحيح للمصطلح يؤدي إلى الممارسة الصحيحة لعملية التعليم ومن ثمَّ تحقيق الأهداف المسطرة خلال الموسم الدراسي.

19. ملمح الخروج:

ملمح الخروج هو:	العدد	النسبة
جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من عملية التعلم	50	%26,88
جملة القدرات والمهارات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من عملية التعليم مع مراعاة ملمح الدخول	49	%26,34
جملة الكفاءات والقدرات والمهارات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من عملية التعليم مع مراعاة ملمح الخروج	87	%46,77

ملمح الخروج مصطلح تربوي مبثوث في السندات التربوية وهو يدل على ما يكون عليه التلميذ بعد انتهاء عملية التعلم، فمن الواجب بل من الضروري أن يكون الأستاذ على دراية وعلم بالمفهوم الذي يدل عليه هذا المصطلح وموقعه في العملية التعليمية/ التعلمية، لكن الملاحظ إلى الجدول يلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين توصلوا إلى اختيار الجواب الصحيح لم تتعد 50%(46,77%)مقارنة مع باقي الأساتذة(53,22%)وهي نسبة مرتفعة حيث وأنه في كل بداية موسم دراسي لا بد على الأستاذ أن يطلع على ملمح الدخول وملمح الخروج لكل مادة من مواد التدريس، حتى سيكون على دراية بالأهداف والكفاءات المراد تحقيقها ومن ثم يعمل على إنجاز الوضعيات التعلمية التي يحقق بها هذه الأهداف والكفاءات.

إن عدم معرفة الأهداف والكفاءات المراد تحقيقها بعد الانتهاء من التعلم يجعل العملية التعليمية/ التعلمية عرجاء ولا تحقق المرجو منها.

20. المقاربة النصية:

المقاربة النصية هي:	العدد	النسبة
مقاربة تعتمد النص كنقطة انطلاق لجميع التعلمات اللغوية	20	%10,75
مقاربة يكون النص محورا أساسياً تدور حوله جميع الفعاليات اللغوية	124	%66,66
مقاربة تعتمد النص لتنفيذ باقي الحصص اللغوية	42	%22,58

يبين الجدول أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا الجواب الصحيح قد بلغت(66,66%)وهي نسبة جيدة بالنظر إلى الأساتذة الذين اختاروا الجواب الأول أو الذين اختاروا الجواب الثالث(33,33%).

إن تعليم اللغة العربية وفروعها في المدرسة الابتدائية قبل الإصلاحات كانت مفككة ولا ينظر إلى اللغة على أنها نظام ينبغي إدراكه في شمولية وهذا ما جاءت به الإصلاحات حيث اتخذت النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة، وهو يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص(المنطوق والمكتوب) محور العملية التعليمية ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.

إن إدراك المفهوم الصحيح لمصطلح المقارنة النصية يحمل الأستاذ التخلي على المفهوم القديم الذي يعتبر النص منفصلاً ولا يخدم الميادين الأربعة للغة وبذلك تظهر اللغة مفككة يتم التعامل مع مستوياتها كل على حدى وهذا فعل لا يخدم اللغة ولا يحمل التلاميذ على تذوقها والعمل على امتلاك ناصيتها. وهذا ما يلاحظ من خلال أحاديث التلاميذ(التعبير الشفوي) أو من خلال الإنتاج المكتوب(التعبير الكتابي الوظيفي أو الإبداعي).

21. الكفاءة العرضية(المستعرضة):

الكفاءة العرضية(المستعرضة) هي:	العدد	النسبة
كفاءة يشترك في تكوينها نشاط أو عدة أنشطة.	33	%17,34
كفاءة يشترك في تحقيقها مجموعة من المواد التعليمية.	29	%15,59
كفاءة لا تتعلق بمادة واحدة، بل تتعلق بعدة مواد.	124	%66,66

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين عرفوا الكفاءة العرضية تعريفاً صحيحاً بلغت(66,66%)وهي نسبة تدل على اهتمام المعلمين بهذا المصطلح الذي شاع وذاع بينهم منذ الإصلاحات الأخيرة.

فالكفاءة العرضية(المستعرضة)(الأفقية) من المصطلحات المتداولة بكثرة بين الأساتذة في الندوات التربوية والأيام التكوينية، وهي كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها، وإنما تتعلق بعدة مواد، مثال: معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة هي كفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها، وهي تتكون« من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها »[1].

(1)وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص54.

22. المتعلم.

المتعلم هو:	العدد	النسبة
التلميذ الذي يتلقى المعرفة	29	%15,59
كل شخص يتلقى المعرفة ويتعلم مساراً من مسارات التعلم	30	%16,13
كل شخص يتلقى المعرفة في وضع بيداغوجي ويتعلم مساراً من مسارات التعلم	127	%68,27

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين وفقوا إلى اختيار الجواب الصحيح قد بلغت(68,27%)وهي نسبة تعطي مؤشراً إيجابياً عن الأساتذة واهتمامهم بكل ما يجعل سير العملية التعليمية/ التعلمية نحو الأفضل، فالاهتمام بالمصطلح التربوي مهما كان يؤكد مرة أخرى أن الاطلاع على السندات التربوية ومحاولة إحصاء ما جاء فيها من مصطلحات وإنجاز مسارد لها والتعريف بها وفهمها الفهم الصحيح ينقل المدرسة من حال إلى حال.

إن المتعلم مصطلح تربوي يدل على كل« شخص يتلقى المعرفة في وضع بيداغوجي، ويتعلم مساراً من مسارات التعلم ومقبل على اكتساب مواقف ومعارف وكفاءات جديدة »[1].

فوجب على الأستاذ معرفة المتعلم معرفة كاملة ومن جميع النواحي حتى يستطيع التعامل معه بطريقة تجعله يقبل على التعلم ولا يحجم.

(1)وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص117.

23. المحتوى.

المحتوى هو:	العدد	النسبة
المعارف العلمية المؤلفة لمادة دراسية	32	%17,20
المعارف والكفاءات المؤلفة لمادة دراسية مقررة للتحصيل	34	%18,27
المعارف والكفاءات والمفاهيم المؤلفة لمادة دراسية مقررة للتحصيل في موضوع من مواضيع التعلم	120	%64,52

يتبين لنا من خلال الجدول يتضح أن نسبة الأساتذة الذين توصلوا إلى إعطاء تعريف صحيح(المحتوى) قد بلغت(64,52%)وهذا إنما يدل على الاهتمام الذي يوليه الأساتذة لهذا المصطلح المتداول بكثرة بينهم ما يجعلهم حريصين على معرفة مفهومه وما يبرره من دلالات عند التعامل معه، فعند تفكيك هذا المصطلح نجده يتكون من المعارف والكفاءات والمفاهيم التي تكون المادة الدراسية التي يسعى المتمدرسون لتحصيلها في موضوع من الموضوعات.

فالأستاذ مطالب بالتعامل مع المحتوى الذي سيقدمه للتلاميذ، ووجب عليه التعرف أولاً على المصطلح، ثم التعامل معه وفق ما هو مقرر في مناهج التعليم. فمعرفة المصطلح تؤدي بالضرورة إلى البحث عن مفهوم حتى نستطيع استعماله استعمالاً صحيحاً يخدم العملية التعليمية/ التعلمية.

24. المسعى البيداغوجي.

المسعى البيداغوجي هو:	العدد	النسبة
مجموع توجيهات العلم أثناء العملية التعليمية	30	%16,13
مجموع تدخلات المعلم قصد تسهيل تعلم التلاميذ	40	%21,50
مجموع تدخلات المعلم قصد تسهيل علاقة التعلم بين التلاميذ وموضوع	116	%62,36

الدرس		

بلغت نسبة الأساتذة الذين تمكنوا من تحديد مفهوم(المسعى البيداغوجي)(62,36%)وهينسبة جيدة، تدل على الاهتمام بالمصطلح التربوي، الذي يعد الدعامة الأساسية في العملية التعليمية/ التعلمية، به يتمكن الأستاذ بسهولة ويسر إذا ما فهمه وعرف كنهه ووظفه توظيفاً صحيحاً، أما إذا العكس فإنه يخبط خبط عشواء لا يدري ما يفعل ولا كيف يتعامل مع المعارف التي هو مطالب بتقديمها للتلاميذ، فيصعب عليه الأمر، وقد يتخلى عن واجبه ويتهرب منه بشتى الطرق وهذا ما هو واقع عند بعض الأساتذة للأسف الشديد يوكون ذلك بالتغيب أو بالعطل المرضية أو بالتقاعد وكل هذا لأنه لم يستطع التعامل مع ما هو موجود أمامه من تلاميذ ومعارف مطالب بتقديمها لهم بطريقة صحيحة.

25. المكتسبات القبلية.

المكتسبات القبلية هي:	العدد	النسبة
الأفكار التي يبرزها المتعلم في الدرس	115	%61,83
المعارف والكفاءات التي يبرزها المتعلم في الدرس	32	%17,20
المعارف والكفاءات والمهارات التي يبرزها المتعلم في الدرس	39	%20,96

يبين الجدول أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا الجواب الصحيح بلغت(61,83%)وهي نسبة مقبولة نظراً للمكانة التي يحتلها مصطلح المكتسبات القبلية في العملية التعليمية/ التعلمية. فهو من المصطلحات المتداولة بكثرة بين الأساتذة قبل أو بعد الإصلاحات وهو يتمثل في« مهارات تمهيدية ضرورية لفهم ظاهرة ما. معارف سابقة ينبغي أن تكون في حوزة المتعلم من أجل تناول جديد. بحظوظ نجاح أفضل. فالقدرة على

إجراء الطرح والضرب تمثل مكتسبات قبلية ضرورية لتعلم القسمة »[1]. كما تعرف على أنها« مجموع المعارف والاستعدادات والمهارات والكفايات وقدرات التي يمتلكها التلميذ والتي تشكل منطلقا لتعلم جديد »[2]. فالأستاذ مطالب بإثارة المعارف السالفة التي يكتسبها المتعلم من أجل توظيفها في بداية الدرس أو أثناءه حتى يبني معارف جديدة تؤهله للارتقاء إلى مستويات تعليمية أخرى.

26. شبكة التقييم.

شبكة التقييم هي:	العدد	النسبة
أداة تتخذ من أجل إصدار حكم واتخاذ قراره.	41	%22,04
أداة تتخذ من أجل جمع معطيات تتعلق بمسار التلميذ	70	%37,63
أداة يتخذ من أجل جمع معطيات تتعلق بموضوع التقييم قصد إصدار حكم واتخاذ قرار.	75	%40,32

من بين المصطلحات الجديدة التي وردت في مناهج الجيل الثاني مصطلح شبكات التقييم وهي« أداة تتخذ من أجل جمع وتأويل معطيات تتعلق بموضوع التقييم قصد إصدار حكم واتخاذ قرار. وهي تساعد على جعل عمليات التقييم أكثر صرامة ودقة»[3].

تعتبر المقاربة بالكفاءات«التقويم جزءاً لا يتجزأ من مسار، وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرس عن طريق المعالجة التربوية... لأن الغاية الأساسية

(1)بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث(عربي- إنجليزي- فرنسي)، مصدر سابق، ص330.

(2)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص768.

(3)وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص116.

لوجود التقويم هي إرشاد وتيسير تقدم كل تلميذ في تعلماته. ولأن ما يدل على النجاح هو نوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمت تنميتها ونوعية المعارف التي بنيت، وليس كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة »[1].

إن استعمال شبكات التقييم الموجودة في الوثائق المرافقة أو الدلائل لجمع المعلومات المتعلقة بموضوعات التقييم ثم تحليلها يضع الأستاذ في رواق جيد يمكنه من معرفة مواطن الخلل ومن ثم فمعالجتها معالجة واعية تأخذ بيد المتعثرين من التلاميذ.

27. القدرة.

القدرة هي:	العدد	النسبة
الاستعداد من أجل القيام بشيء ما.	31	%16,66
الكفاءة على القيام بشيء ما.	40	%21,50
الاستعداد وإمكانية القيام بشيء ما أو إنجازه.	115	%61,83

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة الصحيحة بلغت(61,83%)وهي نسبة تدل على مواكبة الأساتذة بكل جديد وارد من الوصاية. فالسندات الرسمية تعج بالمصطلحات التربوية التي يحتاجونها أثناء الممارسة التعليمية/ التعلمية.

والقدرة مصطلح تربوي« الاستعداد وإمكانية القيام بشيء ما أو إنجازه، أي أنها نشاط ذهني مستقر يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة(المقارنة- التذكر- التأليف- الترتيب- التصنيف- الملاحظة) وهي بذلك خاصية إدماجية.

(1)اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016، ص ص284- 285.

تتجسد القدرة من خلال هدف تعلمي عندما تطبق تلك القدرة على المحتوى مثل:

- القدرة على ترتيب الأول على أساس معياري.
- تطبيق قاعدة.
- التبليغ الجيد لمعلومة »[1].

ولكي« تستطيع الكفاءة تجنيد هذه القدرات لا بد أن تكون مستقرة وعملية، تشكل مجموعة القدرات الكفاءة حيث يكون هدف القدرة التكوينية عاماً مشتركاً بين وضعيات مختلفة، بينما يكون هدف الكفاءة تكوينياً وأكثر تخصصاً، بحيث يستعمل المتعلم قدرة على الأقل أو عدة قدرات عند معالجة نفس الوضعية »[2].

فعلى الأساتذة أن يكون على دراية تامة بمصطلح(القدرة) وأنواعه(قدرة معرفية، قدرات حركية، قدرات وجدانية) حتى يستطيع استثمارها وتحويلها إلى أداة تجعل التلميذ يستفيد منها عند معالجة وضعيات مختلفة.

28. كفاءة المواد.

كفاءة المواد هي:	العدد	النسبة
الكفاءة التي تكتسب في مادة دراسية.	49	%26,34
الكفاءة التي تكتسب في مادة دراسية وتكشف مدى تحكم المتعلم التي وصل إليها.	50	%30,64
الكفاءات التي تكتسب في مادة دراسية من المواد حيث ترتبط	80	%43,01

(1)وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الجغرافيا، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، سبتمبر 2006، ص5.
(2)وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013، ص14.

بدرجة التحكم التي بلغها المتعلم في فترة معينة.		

نظرة سريعة على الجدول تجعلنا نعرف نسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة الصحيحة من بين الإجابة المقترحة وقد بلغت(43,01%)وهي نسبة ضعيفة ودون المأمول، وهذا يفسر على أن الأساتذة لا يولون اهتماماً لبعض المصطلحات التي أعتقد أنهم يرونها ثانوية وليست أساسية غير أن الأمر خلاف ذلك، فكل المصطلحات التربوية بنفس الأهمية ويجب على الأساتذة إحصاؤها وتعريفها حتى يستطيعون التعامل بطريقة صحيحة تخدم العملية التعليمية/ التعلمية.

فمصطلح(كفاءة المواد) يدل على الكفاءات التي تكتسب في مادة من المواد الدراسية وترتبط بدرجة التحكم التي بلغها المتعلم في فترة محددة وهي خاصة بكل مادة.

إن معرفة هذا المصطلح وما يدل عليه تجعلنا نقف على مدى تحكم التلميذ في الكفاءات التي اكتسبها خلال مادة من المواد الدراسية، كما تجعلنا نقف على الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء مساره الدراسي، وبالتالي تسيطر وضعيات مناسبة لمعالجة الخلل وتذليله حتى يواصل المتعلم تعلمه بطريقة صحيحة.

29. الوضعية الإدماجية.

الوضعية الإدماجية هي:	العدد	النسبة
وضعية مركبة الهدف منها تقييم كفاءة المادة	25	%13,44
وضعية مركبة الهدف منها توظيف مكتسبات في إطار وضعية ذات دلالة	36	%19,35
وضعية مركبة الهدف منها تجنيد مكتسبات وتوظيفها من أجل تنمية كفاءة المادة وكفاءات عرضية	125	%67,20

يتبين من خلال الجدول أن مصطلح(الوضعية الإدماجية) مصطلح معروف ومتداول وهذا ما تبينه نسبة الذين اختاروا الإجابة الصحيحة والتي بلغت(67,20%). ذلك أن مصطلح(الوضعية الإدماجية) يواكب مسار تعليم التلاميذ في كل نهاية وحدة دراسية في مادة من المواد الدراسية.

فالوضعية هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكاناته وتجعله دائما في موقع العمل الفاعل، والنشاط الدؤوب.

أما الوضعية الإدماجية« هي وضعية مركبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معين أو محدد »[1].

يسمح الإدماج للمتعلم« بتجنيد مكتسبات(معارف- مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة. كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد »[2].

وتتميز الوضعية الإدماجية بالخصائص التالية:

«1- تجنيد مجموعة المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.

2- موجهة نحو المهمة، وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلم لمساره التعلمي أو في حياته المهنية، ولا يتعلق الأمر بتعلم مدرسي فحسب؛

3- مرجعيتها فئة المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية أو مجموعة المواد.

---

(1)وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، 2016، ص47.

(2)المرجع نفسه، ص47.

4- وضعية جديدة بالنسبة للتلميذ.

تمكن هذه الخصائص من التمييز بين التمرين ومجرد تطبيق للقاعدة أو النظرية من جهة وبين حل المشكلة من جهة أخرى أي ممارسة الكفاءة في حد ذاتها »[1].

30. التغذية الراجعة.

التغذية الراجعة هي:	العدد	النسبة
ملاحظات يقدمها الأستاذ لمنتوج المتعلمين.	49	%26,34
ملاحظات توجيهية وتقييمية يقدمه الأستاذ لمنتوج المتعلمين وتكون حينية.	59	%31,72
ملاحظات وتوجيهات وتقويم يقدمه الأستاذ لمنتوج المتعلمين قد تكون حينية أو بعدية.	78	%41,93

يبين الجدول أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة الصحيحة بلغت(41,93%)وهي نسبة ضعيفة تظهر عدم معرفة الأساتذة بهذا المصطلح الذي يرتبط بالتقويم خاصة التكويني منه، فالتغذية الراجعة مصطلح وجب معرفته وتحديد مفهومه حتى يتم استعماله استعمالاً صحيحاً أثناء الممارسة التعليمية/ التعلمية، فهو مصطلح مرتبط اشد الارتباط بعمليات التقييم والتقويم التي يقوم بها المعلم ليعرف مدى تحكم التلاميذ في المعارف والكفاءات والمهارات التي قدمت لهم خلال درس أو مقطع تعلمي أو ميدان من ميادين مادة من المواد. وتكون فورية حيث يقدم المعلم توجيهات وملاحظات حول منتوج التلميذ تجعل هذا الأخير يعمل على تعديل عمله وقد تكون

(1)دليل استخدام كتاب الرياضيات، وزارة التربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017،ص21.

مؤجلة. وهي تصحح مسار تعلم التلميذ وتجعله أكثر صدقاً وفاعلية في حياة التلميذ اليومية.

31. عدد المصطلحات التربوية التي ترى أنه يجب على المشرفين على إعداد المناهج تعريفها.

تعداد المصطلحات الواجب تعريفها من قبل المشرفين	العدد	النسبة
كل المصطلحات الواردة في السندات الرسمية	134	%72,04
دون إجابة	52	%27,95

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين طالبوا بتعريف المصطلحات المبثوثة في السندات التربوية(72,04%)وهي نسبة توحي بمدى اهتمام الأساتذة بالمصطلح التربوي الذي يعتبر مفتاحاً لفهم عالم التعليم ومن ثم محاولة تقديم الأفضل للناشئة حتى نستطيع القيام بالأعباء الملقاة عليهم في المستقبل القريب. فالمصطلحات مفاتيح العلوم ومعرفة الأستاذ لمفاهيمها يسهل عليه عملية التدريس؛ لذا وجب على الوصاية إنشاء مسرد للمصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية وتعريفها حتى يرجع إليها الأستاذ عند الحاجة.

32. هل تحبذ أن تكون للمصطلحات مقابلات بالفرنسية أو بالإنجليزية ؟

هل تحبذ أن تكون للمصطلحات مقابلات بالفرنسية أو بالإنجليزية ؟	العدد	النسبة
نعم	144	%77,42
لا	22	%11,82
ربما	20	%10,75

يتبين من الجدول أن غالبية الأساتذة الذين شاركوا في ملء استمارة الاستبانة يحبذون أن تكون للمصطلحات التربوية مقابلات بالفرنسية أو الإنجليزية وهذا ما يسهل عملية البحث التي يقوم بها الأستاذ لمعرفة مفهوم مصطلح تربوي ما فتعدد المصادر والمراجع يؤدي إلى توفر تعاريف ومفاهيم مختلفة وهذا يعود على الأستاذ بالنفع وعلى التلاميذ بالتحصيل الجيد والانتقال من مستوى إلى مستوى آخر دون صعوبات تذكر.

المبحث الثاني: النتائج المستخلصة من الاستبانة .

بعد دراسة وتحليل نتائج الاستبانة المعروضة على أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة العزيزية توصلنا إلى النتائج التالية:

1. نسبة كبيرة من الأساتذة لم تخضع لتكوين بيداغوجي يمكنهم من ممارسة عملهم بشكل طبيعي.

2. غالبية الأساتذة لا يولون اهتماماً للسندات التربوية الرسمية، التي تعتبر المرافق الحقيقي للأستاذ، حيث يجد فيها كل ما يحتاجه وإجابات لكل تساؤلاتهم التي قد تخطر ببالهم.

3. معظم الأساتذة يعتبرون المصطلح التربوي شيئاً ثانوياً وعليه فليس عندهم حرج في عدم معرفته ولا في دوره في العملية التعليمية/ التعلمية.

4. جل الأساتذة إن لم نقل كلهم لا يدركون أهمية المصطلح التربوي ودوره في تسهيل عملية التدريس.

5. إن التكوين المستمر أثناء الخدمة والندوات التربوية لا تعطي الأولوية للمصطلح التربوي لا من حيث التقديم ولا التعريف ولا كيفية تحويل المصطلح التربوي إلى واقع عملي يستفيد منه الأستاذ أثناء ممارسته للعملية التعليمية/ التعلمية.

6. إن السندات التربوية لا توجد فيها مسارد للمصطلح التربوي يرجع إليها الأستاذ لفهم مصطلح من المصطلحات التربوية المبثوثة فيها.

7. عدم تعريف المصطلحات التربوية ورصد المفاهيم التي تمثلها في السندات التربوية يجعل الأساتذة لا يكترثون للأمر.

8. إن التعاريف المقدمة للأساتذة حول بعض المصطلحات التربوية يكتنفها الغموض والتعميم وتفتقد إلى الدقة والوضوح وهذا أمر ينفر أكثر مما يعمل تحبيب المصطلح التربوي للأستاذ.

9. قلة البحوث حول المصطلح التربوي إحصاءً وتصنيفاً وتعريفاً في الدراسات التربوية من شأنه أن يقلل من الاهتمام به، رغم أهميته وضرورة فهمه الفهم الصحيح حتى يؤدي الأستاذ عمله دون صعوبات تذكر.

التوصيات المقترحة:

1- تحسيس الأساتذة بأهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية/ التعلمية.

2- إنشاء مسارد بكل المصطلحات التربوية الواردة في السندات الرسمية مع مقابلاتها الإنجليزية والفرنسية.

3- التعريف بالمصطلحات المبثوثة في السندات التربوية حتى يسهل الاطلاع عليها والاستفادة منها.

4- حث الأساتذة على البحث في مجال المصطلح التربوي وتشجيع المثابرين منهم.

5- إيلاء الاهتمام الكبير للمصطلح التربوي في الندوات التربوية والأيام الدراسية.

6- توفير المعاجم والقواميس المتخصصة في المدارس.

7- إجراء أيام دراسية حول المصطلح التربوي ودوره في تحسين الممارسة التعليمية/ التعلمية.

8- يتوقف نجاح العملية التعليمية/ التعلمية على مدى وضوح المصطلح التربوي في أذهان الأساتذة وطريقة الاستفادة منه أثناء الممارسة التعليمية/ التعلمية.

خاتمة:

تناولت في هذا البحث قضية المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال(السندات التربوية أنموذجا) لما له من أهمية بالغة في ميدان التربية والتعليم، وصار من الواجب أن يكون المعلمون والأساتذة وكل العاملين في الحقل التربوي والتعليمي على دراية بكل المصطلحات الواردة في السندات التربوية فهما واستعمالا حتى تكون الثمار يانعة مستوية فتكون عونا في تخريج أجيال من الطلبة يبذلون قصارى جهدهم لتكون أمتهم خير الأمم.

ولا يمكننا أن نختم هذا البحث المتواضع دون أن نخرج بجملة من التوصيات التي أراها ضرورية في مثل هكذا أعمال وحتى يستفيد منها من يأتي بعدنا، وعليه؛ فالمصطلحات مفاتيح لكل ما استغلق من مفاهيم في كل ميدان من ميادين العلم والمعرفة، وبدونه يكون التخبط والبس وعدم وضوح المعاني، ومن ثم التيهان في بحر لا أول له ولا آخر.

أضحى المصطلح يحتل مكانة هامة في الأوساط العلمية، بل زادت أهميته بعد الانفجار العلمي المعرفي، فتسابقت الدول الكبرى إليه، لأنها رأت فيه الهوية والثقافة والعادات والتقاليد وعلو كعب اللغة التي صيغت بها المصطلحات، فصارت نعم السفير إلى باقي دول العالم.

كل ما قلناه يبقى حبرا على ورق إن لم تستعمل هذه المصطلحات وتنتشر حتى تبقى حية وإلا فمصيرها الزوال والاندثار فعندما نقول الاستعمال، نقول التداول بين النخب العلمية في الجامعات ومراكز البحث، بين الطلبة والأساتذة على مختلف مستوياتهم، ضف إلى ذلك تسويقه من قبل وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمكتوبة، حتى يتلقاها الجمهور بمختلف فئاته. ويتداولونها في مقرات عملهم أو في نواديهم وحلقاتهم، وندواتهم العلمية...

والمصطلح يحيا حياة طبيعية في دور العلم والمعرفة فيحمله الطلبة والمعلمون والأساتذة، وكل من له علاقة بالعلم والمعرفة، وهذا يقودنا للتحدث عن التربية والتعليم والدور الخطير الذي يبذله القائمون على هذا الميدان الذي بدونه لا تكون نهضة ولا تقدم.

فالعملية التعليمية/ التعلمية هي حجر الأساس الذي به تبنى الدول وتتطور ولا يتم ذلك إلا إذا أولينا أهمية بالغة بمكوناتها الداخلية النشطة والفعالة والمتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهاج(السندات التربوية).

فمحرك العملية برمتها المعلم(الأستاذ) يجب عليه أن يكون على دراية بكل مستجد في ميدان التربية والتعليم، سواء في المناهج أو الطرائق أو المقاربات .... فكل هذا يحمل بين طياته مفاهيم ومصطلحات أصلية أو وافدة، وجب إدراكها وفهمها الفهم الصحيح ومن ثم استعمالها استعمالا لا يؤدي إلى نتائج صحيحة تثمر تعليما ناجحا.

والمتصفح للسندات التربوية الرسمية يجد كما لا بأس به من المفاهيم والمصطلحات المرفقة بتعاريف أحيانا وفي أحايين كثيرة مبثوثة بين دفات السندات دون شرح أو تعريف وهذا ما يؤدي إلى الخلط والالتباس. ومن هنا كانت هذه الأطروحة سواء في جانبها النظري أو التطبيقي، التي حاولنا أن نلم فيها بهذا الموضوع الذي أراه أساس العملية التعليمية/ التعلمية، ذلك أنه يمثل نجاح أو فشل التعليم في بلادنا.

فمواجهة هذا الكم من المفاهيم والمصطلحات يقودنا إلى الآليات التي وضعتها وزارة التربية من أجل الوصول بالمعلم(الأستاذ) إلى إدراك وفهم واستيعاب ثم تمثل كل ذلك أثناء قيامه بعمله داخل القسم ومع تلاميذه.

فالندوات التربوية والأيام التكوينية والنقاشات بين الأساتذة والمعلمين لا يكفي، وهذا ما استنتجناه من خلال ردود المعلمين والأساتذة على الاستبيان الذي عملنا فيه على معرفة آرائهم في هذا الموضوع.

فجاءت الآراء بعدم كفاية هذه الآليات حتى يتعرف المعلم(الأستاذ) على المصطلحات التربوية والتعليمية الواردة في السندات التربوية. وعليه فلا بد من مرافقة المفاهيم والمصطلحات التربوية والتعليمية بتعاريف وشروح أثناء وضع المناهج التعليمية حتى يستطيع المعلم(الأستاذ) على استعمالها بطريقة صحيحة، مما يجعله يقدم مردودا طيبا أثناء أدائه لعمله داخل حجرة الدراسة.

إن نجاح العملية التعليمية/ التعلمية يتوقف على مدى كفاءة المعلم(الأستاذ) العلمية والتربوية والفنية للقيام بعمله على أحسن وجه، ومن أهم التوصيات التي ارتأيت أنها مهمة، بل في غاية الأهمية ما يلي:

أ. على المستوى الفردي:

وجب على المعلم(الأستاذ) أن لا يكتفي بتحصيله العلمي الجامعي الأكاديمي فهو مهم لا شك في ذلك، بل وجب عليه أن يستثمر في التعليم، حتى يكون على دراية ومعرفة بكل جديد، خاصة في ميدان التربية والتعليم الذي يزودنا كل يوم بعدد معتبر من المفاهيم والآراء والمصطلحات الجديدة الأصلية أو الوافدة من وراء البحار.

ب. على المستوى الرسمي:

إن تزويد المعلم(الأستاذ) بالمناهج والوثائق المرافقة ومختلف السندات التي يستعين بها في أداء مهامه، والتي تعج بمفاهيم ومصطلحات تعليمية وتربوية، يقف أمامها المعلمون عاجزين عن معرفة كنهها والتوصل إلى تعاريفها الصحيحة، ما يؤثر سلبا على العملية التعليمية/ التعلمية.

لذلك نقترح إرفاق السندات الرسمية بمسارد يتم فيها إحصاء المصطلحات التربوية والتعليمية ومن ثم تعريفها وشرحها حتى يعود إليها المعلم(الأستاذ) خلال مشواره العملي.

– تزويد المؤسسات التعليمية بالمعاجم المتخصصة في ميدان التربية والتعليم والمناهج وطرائق التدريس وكل ما له صلة بميدان التعليم فمؤسساتنا التربوية تفتقر مكتباتها إلى الكتب المتخصصة والقواميس التي تعنى بهذا الجانب.

– إعادة النظر في الأيام التكوينية والمضامين والمحتويات التي تقدم للمعلمين، فالمستجدات كثيرة، خاصة في المفاهيم والمصطلحات والتي يجب العناية بها وإعطاؤها الاهتمام الأكبر إن على مستوى التقديم أو الشرح أو الاستعمال.

– تعليم المصطلحات في المدارس العليا التي تعمل على تكوين المعلمين والأساتذة حتى يكون هؤلاء على دراية، فالمصطلحات والمفاهيم التربوية والتعليمية المبثوثة في المناهج والوثائق المرافقة وغيرها.

لا أبالغ إن قلت إن الوعي بأهمية المصطلح التربوي وإيلاء الأهمية اللازمة من قبل العاملين في الحقل التربوي والقائمين على الشأن التربوي في بلادنا يجعلنا فذلل الصعوبات التي تعترضنا أثناء القيام بتلقين الناشئة ما يجعلهم يتقدمون أشواطا في طريق النجاح.

فالفهم الصحيح والواعي للمفاهيم التربوي والمصطلحات التعليمية كفيل يجعل المعلم (الأستاذ) يتقن عمله ويتفانى فيه، وهو ما يجود العملية التعليمية/ التعلمية ويوصل إلى الغاية المنشودة والآمال المعقودة عليها من تقدم ورقي وازدهار للأمة والوطن.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

أولا- الكتب:

1.أحمد(محمد عبد السلام): القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1/ 1960.

2. ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: عامر النجار، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1/ 1996.

3. الأزهري: تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1/ 1967م.

4. الألوسي(محمود شكري): كتاب النحت بيان حقيقته ونبذة عن قواعده، تحقيق: محمد بهجت الأثري، مركز تحقيقات كامبيو تري علوم الإسلامي، إيران، 1988.

5. أمهاوش(محمد): قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجاً، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1/ 1431هـ= 2010م.

6. الأهواني(أحمد فؤاد): التربية في الإسلام، (ملحق: الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين ورسالة آداب المعلمين)، دار المعارف، القاهرة- مصر، 1968.

7. الأهواني(أحمد فؤاد): جون ديوي(سلسلة نوابغ الفكر الغربي(11))، دار المعارف، القاهرة، ط3/ 1968.

8. أيت أوشان(علي): اللسانيات والديداكتيك(نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب الأقصى، ط1/ 2005.

9. أيت عيسى(حسين): الفكر التربوي عند مالك بن نبي، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط2/ 1439هـ= 2018م.

10. إبراهيم(مجدي عزيز): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1/ 2009.

11. إبراهيم(مجدي عزيز): موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 2000.

12. إبرير(بشير): تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1/ 1427هـ= 2007م.

13. ابن باديس(عبد الحميد): آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، (التربية والتعليم، الخطب، الرحلات)، تقديم: عبد الرحمن شيبان، وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، مطبعة البعث، قسنطينة، ط1/ 1405هـ= 1985م.

14. ابن باديس(عبد الحميد): آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، مجالس التذكير من حديث البشير النذير، ج2، تقديم: عبد الرحمن شيبان، وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، مطبعة البعث، قسنطينة، ط1/ 1403هـ= 1983م.

15. بانبيلة(حسين عبد الله): ابن خلدون وتراثه التربوي، دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان، ط1/ 1404هـ= 1984م.

16. البخاري(أبو عبد الله إسماعيل): صحيح البخاري، تحقيق وتعليق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1/ 1423هـ= 2002.

17. بدران(شبل)، ومحفوظ(أحمد فاروق): أسس التربية، دار المعرفة، الإسكندرية، ط5، 2005.

18. بدوي(أحمد زكي): معجم المصطلحات السياسية والدولية(إنجليزي–عربي–فرنسي)، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1/ 1989.

19. البغدادي(ابن وهب الكاتب): البرهان في وجوه البيان، تحقيق أ. جفني محمد شرف، مطبعة الرسالة.

20. بوطاجين(السعيد): الترجمة والمصطلح، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1/ 2009.

21. البيهقي(أبو بكر): المدخل إلى السنن الكبرى للبيهقي، دراسة وتحقيق: محمد ضياء الرحمن الأعظمي، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، الصباحية، الكويت، [د. ط]، [د. ت].

22. بن تريدي(بدر الدين): قاموس التربية الحديث(عربي- إنجليزي- فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010.

23. التهانوي(محمد علي الفاروقي): موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق، د. علي دحروج، دار مكتبة لبنان ناشرون، ط1/ 1996.

24. التهانوي(محمد علي الفاروقي): كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق: لطفي عبد البديع وآخرون، مكتبة النهضة، مصر، 1963.

25. بن التواتي(التواتي): المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة- الجزائر، ط2/ 1423هـ= 2012م.

26. التونجي(محمد): المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2/ 1419هـ= 1999م.

27. الثعالبي(أبو منصور): فقه اللغة وسر العربية، قرأه وقدم له: خالد فهمي، مطبعة المدني، القاهرة، مصر، ط1/ 1418هـ= 1998م.

28. الجاحظ(أبو عمرو عثمان بن بحر): البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7/ 1418هـ= 1998م.

29. الجاحظ(أبو عمرو عثمان بن بحر): الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2/ 1384هـ= 1965م.

30. جبر(فريد): مصطلحات علم المنطق عند العرب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1996.

31. جبور(عبد النور): المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2/ 1984.

32. الجرجاني(عبد القاهر): أسرار البلاغة، راجعه وعلق عليه: عرفان مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1/ 1427هـ/ 2006م.

33. الجرجاني(علي بن محمد بن علي الشريف): معجم التعريفات، تحقيق ودراسة: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004.

34. ابن جعفر(قدامة): نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم، دار الكتب العلمية، بيروت، [د. ت].

35. ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، اعتنى به: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط3/ 1433هـ= 2012م.

36. جماعة من كبار اللغويين العرب: المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، لاروس، 1989.

37. ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1986، ج2.

38. ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1952.

39. جواد(د. مصطفى): المباحث اللغوية في العراق، مطبعة لجنة البيان العربي، [د. ط]، [د. ت].

40. الجوهري(إسماعيل بن حماد): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4/ 1407هـ= 1987م.

41. الحاج صالح(عبد الرحمن): مدخل إلى علم اللسان، [د. ط]، [د. ت].

42. حثروبي(محمد الصالح): الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة– الجزائر، [د. ط]، 2012.

43. حجازي(محمود فهمي): الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، [د. ت].

44. الحربي(عبد العزيز بن علي): البلاغة الميسرة، دار ابن حزم، بيروت، ط2/ 1432هـ= 2011م.

45. ابن حزم(أبو محمد): الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: الشيخ أحمد محمد شاكر، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.

46. الحصري(أبو خلدون ساطع): في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، مركز دراسات العربية، بيروت، طبعة خاصة، 1985.

47. حمدان(محمد): معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمَّان- الأردن، ط1/ 1428هـ= 2007م.

48. الحمزاوي(محمد رشاد): المعجمية مقاربة نظرية ومطبقة مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي، [د. ط]، 2004.

49. خسارة(د. ممدوح محمد): علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، ط1/ 2008.

50. الخضيري(د. زينب): فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، [د. ط]، 1409هـ- 1989م.

51. خطابي(محمد): المصطلح والمفهوم والمعجم المختص(دراسة تحليلية نقدية في المعاجم الأدبية العربية الحديثة(1974- 1996))، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1/ 1437هـ= 2016م.

52. خطاطية(عدنان) وآخرون: المدخل إلى التربية الإسلامية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط2/ 2016.

53. ابن خلدون(أبو زيد عبد الرحمن): التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، [د. ط]، 1979.

54. ابن خلدون(أبو زيد عبد الرحمن): المقدمة، حقق نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1/ 1425هـ- 2004م.

55. خليل(د. حلمي): مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1/ 1997.

56. الخوارزمي: مفاتيح العلوم، حققه إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي.

57. الخوالدة(ناصر أحمد)، والداهري(صالح حسن): الفكر التربوي عند ابن خلدون، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1/ 2016م.

58. الدباغ(أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري الأسيدي): معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، أكمله وعلق عليه، أبو الفضل ابن عيسى بن ناجي التنوخي، تحقيق: محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس.

59. دخل الله(أيوب): التربية الإسلامية عند الغزالي، المكتبة العصرية، صيدا– بيروت، ط1/ 1417هـ= 1996م.

60. ابن دريد: الاشتقاق، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، مصر، 1958.

61. دو بيسيه(برونو): الميدان، المعنى في علم المصطلح، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة سليم نكد، تحت إشراف المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1/ كانون الأول (ديسمبر)، 2009.

62. دوركايم(إيميل): التربية والمجتمع، ترجمة: الدكتور علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط5/ 1996.

63. دويدري(رجاء وحيد): المصطلح العلمي في اللغة العربية عمقه التراثي وبعد المعاصر، دار الفكر، دمشق، ط1/ 1431هـ= 2010م.

64. الديباجي(السيد إبراهيم): بداية البلاغة، مطالعة وتدوين كتب علوم إنساني دانشكاهها (نسمت)، تهران، 1358هـ.

65. ديورانت(دل. وايرل): قصة الحضارة(نشأة الحضارة)، ترجمة د. زكي نجيب محمود، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1408هـ= 1988م.

66. الديوه جي(سعيد): التربية والتعليم في الإسلام، [د. ت]، [د. ط].

67. ديوي(جون): التربية في العصر الحديث، ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد، ومحمد حسين المخرينحي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

68. ديوي(جون): الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة: محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 1963.

69. ديوي(جون): المدرسة والمجتمع، ترجمة، أحمد حسن الرحيم، مراجعة: محمد ناصر، مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، نيويورك، ط2/ 1978.

70. ديوي(جون): قاموس جون ديوي للتربية(مختارات من مؤلفاته). جمعها رالف ن. وين، ترجمة الدكتور محمد علي العريان، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة– نيويورك، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، فبراير 1964.

71. الذهبي(شمس الدين): سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد نعيم العرقسوسي، ج17، مؤسسة الرسالة، بيروت.

72. الذهبي(شمس الدين): سير أعلام النبلاء، تحقيق: علي أبو زيد، ج13، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1403هـ– 1983م.

73. الراجحي(نور الشريف): دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم، المملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي الثاني، 1430هـ.

74. الرازي(محمد بن أبي بكر بن عبد القادر): مختار الصحاح، (طبعة حديثة ومنقحة)، المكتبة الأموية، دار الفكر، بيروت، دمشق، 1398هـ= 1978م.

75. الرباصي(مفتاح يونس): المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول(132– 232هـ) منشورات جامعة 7 أكتوبر، ط1/ 2010.

76. روزنتازل(م)، وبودين(ب): الموسوعة الفلسفية(وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين)، ترجمة: سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2/ 2006.

77. روسو(جان جاك): أحلام يقظة جوال منفرد، ترجمة وتعليق: ثريا توفيق، صالح جودت، المطابع الأميرية، 2009.

78. روسو(جان جاك): أصل التفاوت بين الناس، ترجمة عادل زعيتر، دار مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د. ط، 2012.

79. روسو(جان جاك): اعترافات جان جاك روسو، ترجمة: حلمي مراد، دار البشير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق– بيروت.

80. روسو(جان جاك): إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، المركز القومي للترجمة (سلسلة ميراث الترجمة)، العدد 1953، القاهرة، 2015.

81. الزبيدي: تاج العروس، تحقيق: د. حسين نصار، مطبعة حكومة الكويت، 1269هـ= 1969م.

82. الزركلي(خير الدين)، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط15/ 2002.

83. الزرنوجي(برهان الإسلام): تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1/ 1401هـ= 1981م.

84. زكريا(محمد) وآخرون: تربية وعلم النفس تشريع مدرسي، مديرية التكوين، وزارة التربية الإرسال(1+ 2+ 3)، د. ط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2010.

85. زيدان(محمد مصطفى): معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1979.

86. ساجيه(جوان): من أجل مقاربة وظيفية لعلم المصطلحات، المعنى في علم المصطلح، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة سليم نكد، تحت إشراف المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1/ كانون الأول(ديسمبر)، 2009.

87. ساسي(د. عمار): صناعة المصطلح في اللسان العربي نحو مشروع تعريب المصطلح العلمي من ترجمته إلى صناعته، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2012.

88. السامرائي(د. إبراهيم): في المصطلح الإسلامي، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1/ 1990.

89. السامرائي(د. إبراهيم): مباحث لغوية، مطبعة الآداب، د. ط، 1390هـ/ 1981م.

90. سبيلا(محمد)، والهرموزي(نوح): موسوعة المفاهيم الأساسية في العلوم الإنسانية والفلسفة، عربي- إنجليزي/ فرنسي عربي، المركز العلمي للأبحاث والدراسات الإنسانية بالتعاون مع منشورات المتوسط، الرباط- المغرب، ميلانو- إيطاليا، ط1/ 2017.

91. السجستاني(أبو داود سليمان ابن الأشعث): سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد كامل قرة بللي، دار الرسالة، ط1/ 1430هـ= 2009م.

92. السجستاني(أبو داود سليمان ابن الأشعث): سنن أبي داود، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، [د. ت]، [د. ط].

93. ابن سحنون(محمد): آداب المعلمين، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، مراجعة وتعليق: محمد العروسي المطوي، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1392هـ= 1972م.

94. السخاوي(شمس الدين أبي الخير محمد بن عبد الرحمن): فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، دراسة وتحقيق: عبد الكريم بن عبد الله بن عبد الرحمن الخضير، محمد بن الله بن فهد آل فهيد، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1/ 1426هـ.

95. السراقبي(وليد محمد): الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2017.

96. السعدي(عبد الرحمن بن ناصر): تفسير السعدي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1431هـ- 1432هـ/ 2010م.

97. سعيد(أبو طالب محمد)، وعبد الخالق(رشراش أنيس): علم التربية العام ميادينه وفروعه، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1/ 2001.

98. السكاكي(يعقوب): مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زوزو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2/ 1987.

99. السكري(خيرية) وآخرون: معجم التربية الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1998.

100. السمعاني(أبو سعيد عبد الكريم بن محمد): أدب الإملاء والاستملاء، دراسة وتحقيق، أحمد محمد عبد الرحمن محمد محمود، الجزء الأول، مطبعة المحمودية، جدة، ط1/ 1414هـ= 1993م.

101. سيبويه: الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، القاهرة، 1412هـ/ 1992م.

102. السيوطي(جلال الدين): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وضبط محمد أحمد جاد المولى وزملائه، دار إحياء الكتب، القاهرة، مصر، ط4/ 1958.

103. ابن سينا: القانون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1/ 1420هـ= 1999م.

104. ابن سينا: كتاب السياسة، تقديم وضبط وتعليق: علي محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر، جبلة، سوريا، ط1/ 2007.

105. شاهين(عبد الصبور): اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، الدّمام، السعودية، ط1/ 1983.

106. شحاتة(حسن) وآخرين: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1/ 1424هـ= 2003م.

107. الشدياق(أحمد فارس): الجاسوس على القاموس، دار صادر، بيروت، [د. ط]، [د, ت].

108. شريف(نادية محمود) وآخرون: مشروع معجم المصطلحات التربوية لمرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط.

109. الشريفي(شوقي السيد): معجم مصطلحات العلوم التربوية(عربي- إنجلزي/ إنجليزي- عربي)، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1/ 1421هـ= 2000م.

110. الشمري(هدى علي جواد): طرق تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1/ 2003.

111. الشيباني(عمر محمد التومي): تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان، [د. ط]، 1971.

112. طالبي(عمار): آثار ابن باديس(تفسير وشرح أحاديث)، الشركة الجزائرية، الجزائر، ط3/ 1417هـ= 1997م.

113. طالبي(عمار): آثار ابن باديس(تفسير وشرح أحاديث)، الشركة الجزائرية، الجزائر، ط1/ 1388هـ=1968م.

114. العاتي(أيمن الطيب بن نجي): ترتيب الوحدات المعجمية المركبة المعجم العربي المعاصر، معالجة لغوية حاسوبية، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1/ 1440هـ= 2019م.

115. العاكوب(عيسى علي): المفصل في علوم البلاغة العربية(المعاني- البيان- البديع)، لطلاب السنة الأولى، والسنة الثانية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب، 1421هـ/ 2000.

116. ابن عبد البر(يوسف): جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، وقف على طبعه وتصحيحه وتقييد حواشيه للمرة الأولى إدارة الطباعة المنيرية، مصر، [د. ط]، [د. ت].

117. ابن عبد البر(يوسف): جامع بيان العلم وفضله، أعده واختصره وهذبه، أبو الأشبال الزهري، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، [د. ط]، [د. ت].

118. عبد الدايم(عبد الله): التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5/ كانون الثاني(يناير) 1984.

119. عبد الرحيم(د. ف): معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1/ 2011.

120. عبد الهادي(نبيل): القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط2/ 2001.

121. عثمان(محمود حامد): القاموس المبين في اصطلاحات الأصوليين، ط1، دار التراجم للنشر والتوزيع، 1423هـ- 2002م.

122. عزام(محمد): المصطلح النقدي في التراث الأدبي، دار الشرق العربي، بيرت، لبنان، [د. ت]، [د. ط].

123. عزت(محمد فريد محمود): قاموس المصطلحات العلمية، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية.

124. العلموي(الشيخ عبد الباسط بن موسى بن محمد)، المعيد في أدب المفيد والمستفيد، مطبعة الترقي، دمشق، ط1، [د. ت].

125. العلمي(إدريس بن الحسين): في التعريب، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001.

126. العلمي(إدريس بن الحسين): في الاصطلاح، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1422هـ= 2002م.

127. علي(سعيد إسماعيل): التربية والحضارة في بلاد الشرق القديم، عالم الكتب، القاهرة، [د. ط]، 1995.

128. علي(سعيد إسماعيل): الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، ط1/ 1427هـ= 2006م.

129. علي(محمد السيد): موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 1432هـ/ 2011م.

130. العلي(صالح حميد): أصول التدريس في الفكر التربوي الإسلامي(دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة)، دار المكتبي، دمشق، القاهرة، الشارقة، ط1/ 1435هـ-2014م.

131. علوش(سعيد): معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة(عرض وتقديم وترجمة)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1/1405هـ= 1985م.

132. عمر(أحمد مختار): المعاجم العربية في ضوء الدراسات المعجمية الحديثة، عالم الكتب، 1998.

133. عمر(أحمد مختار): معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1/ 1429هـ= 2008م.

134. العويسي(عبد الله بن حمد): مالك بن نبي حياته وفكره، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، ط1/ 2012.

135. الغديري(سماحة آية الله الحاج الشيخ محمد حسن): رسالة في الوضع والاستعمال، المطبعة العلمية، قم المقدسة، إيران، ط1/ 1409هـ.

136. الغزالي(الإمام أبو حامد): إحياء علوم الدين، صحح بإشراف الشيخ عبد العزيز عز الدين السيروان، دار القلم، بيروت، لبنان، ط3، [د. ت].

137. الغزالي(أبو حامد): منهاج المتعلم، حققه أحمد عنابة، دار التقوى للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق– سوريا، ط1/ 1431هـ= 2010م.

138. ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا): الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1/ 1418هـ= 1997م.

139. ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط3/ 1399هـ = 1979م.

140. الفراهيدي(الخليل بن أحمد): كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الهجرة، إيران، ط1/ 1409هـ.

141. ابن فرحون المالكي: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق وتعليق: محمد الأحمدي أبو النور، دار الشروق للطبع والتوزيع، مصر.

142. فضل(محمد عبد الخالق محمد) وآخرون، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال للنشر والتوزيع، ط2، [د. ت].

143. فهمي(خالد): المعاجم الأصولية في العربية، دراسة لغوية في النشأة والصناعة المعجمية، البراك للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، د. ط، 2005.

144. الفيروزآبادي(محمد بن يعقوب): القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6/ 1998.

145. فيلة(فاروق عبد)، والزكي(أحمد عبد الفتاح): معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004.

146. القابسي(أبو الحسن علي): الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، دراسة وتحقيق وتعليق ووضع فهارسه وترجمه إلى الفرنسية: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1/ 1986.

147. أبو قاحة(أحمد): معجم النفائس الكبير، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1/ 2007.

148. القاسمي(د. علي): المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ط1/ 2002.

149. القاسمي(د. علي): علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط2/ 2019.

150. القرافي(شهاب الدين أحمد بن إدريس): الذخيرة، تحقيق د. محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1/ 1994.

151. قزاحل(سونيا هانم): المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1/ 2013.

152. القطان(محمود شاكر): الكناية مفهومها وقيمتها البلاغية، مطابع الأهرام التجارية، قلوب، مصر، 1992.

153. القطيطي(محمد): أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، دار جرير، ط1/ 1341هـ= 2010م.

154. القلقشندي(أحمد بن علي): صبح الأعشى في صناعة الإنشا، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987.

155. كابريه(ماريا تيريزا): حول تمثيل التصورات تمثيلا ذهنيا: أسس لمسعى إلى النمذجة، ضمن كتاب المعنى في علم المصطلح، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة سليم نكد، تحت إشراف المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1/ كانون الأول(ديسمبر)، 2009.

156. ابن كثير(أبو الفدا إسماعيل): السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1976.

157. ابن كثير(أبو الفدا إسماعيل): مختصر تفسير ابن كثير، اختصار: محمد علي الصابوني، دار القلم، بيروت– لبنان، ط5/ 1406هـ= 1986م.

158. كريسون(أندريه): روسو حياته- فلسفته- منتخبات، ترجمة نبيه صقر، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط4/ 1988.

159. الكفوي(أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني): الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تحقيق: د. عدنان درويش، ود. محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2/ 1419هـ= 1998م.

160. اللبدي(محمد سمير نجيب): معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، [د. ط]، [د. ت].

161. اللقاني(أحمد حسين) والجمل(علي أحمد): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3/ 2013.

162. لورسي(عبد القادر)، وزوقاي(محمد): المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، المصطلحات الأساسية(عربي- فرنسي- إنجليزي)، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1/ 2015.

163. الماوردي(أبو الحسن)، أدب الدين والدنيا، شرح وتعليق: محمد كريم راجح، دار إقرأ، بيروت، ط4/ 1405هـ= 1985م.

164. مجمع البحوث الإسلامية: شرح المصطلحات الفلسفية، دار البصائر، طهران، إيران، ط1/ 1414هـ.

165. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم علم النفس والتربية، إشراف: عبد العزيز السيد، إعداد: فؤاد أبو حطب وآخرون، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984.

166. مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، القاهرة، ط2/ 1392هـ= 1972م.

167. بن مراد(إبراهيم): المعجم العلمي العربي المختص حتى نهاية القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1/ 1993.

168. مرسي(محمد منير): التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، دار المعارف، [د. م]، 1987.

169. مرعي(عبد القاهر): المصطلح الصوفي عند علماء العربية القدماء في ضوء علم اللغة المعاصر، منشورات جامعة مؤتة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ط1/ 1993.

170. المستكاوي(د. نجيب): جان جاك روسو، حياته، مؤلفاته، غرامياته، دار الشروق، ط1، 1409هـ/ 1989م.

171. المسدي(د. عبد السلام): قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984.

172. مسعودي(حبيبة طاهر): قراءة جديدة للمصطلح في التراث النقدي العربي(من العصر الجاهلي إلى القرن الثالث الهجري)، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1/ 1429هـ= 2008م.

173. مطلوب(د. أحمد): بحوث مصطلحية، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، [د. ط]، 1427هـ= 2006م.

174. معاذ(مها محمد فوزي): الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 1430هـ= 2009م.

175. المعتوق(أحمد محمد): في لغة المصطلح العربي: دراسة نقدية في المصطلح العلمي الحديث والمصطلح البلاغي النقدي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1/ 1436هـ= 2015م.

176. معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، إنجليزي- إنجليزي- عربي، الشركة العالمية للنشر، لونجمان، الجيزة، مصر، ط1/ 2007.

177. معن(مشتاق عباس): المعجم المفصل في فقه اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ، 2001م.

178. المغربي(عبد القادر بن مصطفى): الاشتقاق والتعريب، مطبعة الهلال، مصر، 1908.

179. المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط: علم المصطلح(لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية)، بإشراف: محمد هيثم الخياط، أكاديمكا إنترناشيونال، 2007.

180. مكتب الدراسات والبحوث: القاموس(عربي– فرنسي)، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط2/ 1425هـ= 2004م.

181. المناوي(عبد الرؤوف): التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، عالم الكتب، القاهرة، ط1/ 1410هـ= 1990م.

182. منرو(بول): المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، [د. ت]، [د. ط].

183. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسسكو): مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، تحت إشراف د/ خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسسكو)، الرباط، المغرب، 1429هـ= 2008م.

184. ابن منظور(محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري): لسان العرب، دار صادر، بيروت، [د. ط]، [د. ت].

185. مهداد(الزبير): معجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث العربي، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1/ 1438هـ= 2016م.

186. الميساوي(خليفة): المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، ط1/ 1434هـ= 2013م.

187. المشيشي(مولاي الخليفة): مالك بن نبي– دراسة استقصائية مقارنة، دار النايا، دار محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1/ 1433هـ= 2012م.

188. نايت سليمان(طيب): المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية من التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو– الجزائر، 2015.

189. ابن نبي(مالك): تأملات، دار الفكر، الجزائر، ط5/ 1991.

190. ابن نبي(مالك): القضايا الكبرى، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1/ 1420هـ= 2000م.

191. ابن نبي(مالك): ميلاد مجتمع(شبكة العلاقات الاجتماعية)، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سوريا، 1405هـ= 1985م.

192. نشابه(هشام): التراث التربوي في خمس مخطوطات، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1/ 1988م.

193. النووي(الإمام أبو زكريا يحي بن شرف)، آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وطالب العلم، مقدمة المجموع، مكتبة الصحابة، طنطا للطباعة والنشر والتوزيع، ط1/ 1408هـ= 1988م.

194. الهيثمي(أبو العباس أحمد بن محمد بن حجر المكي): تحرير المقال في: آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، حققه محمد بن سهيل الدبس، بإشراف محمد الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط2/ 1407هـ= 1987م.

195. وافي(علي عبد الواحد): عبد الرحمن بن خلدون، حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، مكتبة مصر، [د. ط]، [د. ت].

196. وافي(علي عبد الواحد): عبقريات ابن خلدون، مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط2/ 1404هـ= 1984م.

197. وغليسي(د. يوسف): إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1/ 1430هـ = 2009م.

198. ووكر(روبرت): روسو: مقدمة قصيرة جدا، ترجمة: أحمد محمد الروبي، مراجعة: مصطفى محمد فؤاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1/ 2015م.

199. ياقوت(محمد سليمان): مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية، طنطا- مصر، [د. ط]، 2003.

200. اليحصبي(القاضي عياض بن موسى): الإلماع في معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، تحقيق السيد أحمد صقر، دار التراث المكتبة العتيقة، تونس، القاهرة، ط1/ 1389هـ= 1970م.

201. يعقوب(إميل)، وبركة(بسام)، وشيخاني(مي): قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية (عربي- إنجليزي- فرنسي)، دار العلم للملايين، بيروت، ط1/ 1987.

202. يعقوب(إميل)، وعاصي(ميشال): المعجم المفصل في اللغة والأدب، دار العلم للملايين، بيروت، ط1/ 1987.

الرسائل والمذكرات الجامعية:

1. نوح أحمد عكبل: المصطلح النقدي والبلاغي عند الآمدي في الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2006.

2. وصال الحميد: الاصطلاح الصرفي بين اللسانيات وفقه اللغة، رسالة ماجستير، بإشراف: رضوان القضماني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة البعث، سوريا، 2009.

المقالات:

1. إبراهيم الخطابي: المصطلح العربي بين العامي والفصيح في العلوم المادية، دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، فاس- المغرب، العدد3، 1424هـ=2003م، ص138.

2. إبراهيم بن مراد: المصطلحية وعلم المعجم، مجلة المعجمية، العدد8، 1992، ص11، 12.

3. إبراهيم كايد محمود: المصطلح ومشكلات تحقيقه، اللسان العربي، العددان 55- 56، عدد مزدوج، 1424هـ=2003م، ص12.

4. أحمد البوليفي: دراسة مصطلحات المعدات العلمية المستعملة في العلوم الفزيائية، مجلة اللسان العربي، العدد 50، ديسمبر(كانون الأول)، 2000، ص125.

5. أحمد الطلحي: المصطلح الجغرافي: أي مصطلح لية جغرافيا، أعمال ندوة المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، ج1، في: 9- 10- 11 مارس 2000، (سلسلة الندوات 2012/12)، إعداد: عز الدين البوشيخي، ومحمد الوادي، كلية الآداب والعلوم

الإنسانية- مكناس- المغرب، ظهر المهراز، معهد الدراسات المصطلحية، فاس، ص209.

6. أحمد شعلان: جهود مكتب تنسيق التعريب في قضايا اللغة العربية والتعريب خلال ثلاثين سنة، مجلة اللسان العربي، العدد:44، 1998، ص70.

7. أحمد شفيق الخطيب: حول(تطوير منهجية المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته)، مجلة اللسان العربي، العدد: 39، 1975، ص154.

8. أحمد شفيق الخطيب: منهجية بناء المصطلحات، مجلة اللسان العربي، العدد: 52، 1999، ص173.

9. أحمد شفيق الخطيب: منهجية بناء المصطلحات، مجلة اللسان العربي، العدد:50، ص172.

10. بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005، ص12- 13.

11. ج. ساجر: نظرية المفاهيم(في علم المصطلحات)، ترجمة: جواد حسن سماعنة، اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 47، 1999، ص189.

12. ج. ساجر: نظرية المفاهيم، ترجمة: جواد حسن سماعنة، مجلة اللسان العربي، العدد: 30، 1980، ص187.

13. جميل الملائكة: الصعوبات المفتعلة على درب التعريب، مجلة مجمع اللغة الأردني، العدد: 30، 1406هـ/1986م، ص32.

14. جواد حسني سماعنة: تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته، اللسان العربي، العدد 39، 1995، ص306.

15. جواد حسني سماعنة، التركيب المصطلحي، طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية، مجلة اللسان العربي العدد 50، ديسمبر(كانون الأول) 2000 مكتب تنسيق التعريب- الرباط، مطبعة النجاح- الدار البيضاء، ص43.

16. جواد حسني سماعنة، مرجع سابق، 1998، ص47.

17. جواد كاظم فهد، ووسيم إسماعيل عبد العزيز: الفكر التربوي لدى جون ديوي، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 16 (1)، 2005، ص171.

18. حليمة عمايرة: ألفاظ الحياة العامة، دراسة لغوية ومعجمية(مثل من سلطنة عُمَان)، مجلة اللسان العربي، العددان: 55- 56، 2003م، ص78.

19. الزبير مهداد: المصطلح التربوي في التراث العربي، مجلة اللسان العربي، العدد 44، سنة 1997، ص234.

20. زهير الكتبي: الخطوات الإيجابية في توحيد المصطلحات العلمية، اللسان العربي، العدد الرابع، 1966، ص141.

21. سعيد خلادي: المعجم والمصطلح بين الاختلاف والائتلاف، مجلة اللسان العربي، العدد50، 2000، ص102.

22. الشاهد البوشيخي: نظرات في تعريب العلوم الصحية، وأهمية المصطلح الصحي في التراث، مجلة دراسات مصطلحية، العدد 9- 2010/2009/10، ص270.

23. شفيق صبري: ميلاد الألفاظ، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 51، الجزء الأول، المحرم سنة 1396هـ/1976م، ص3.

24. صالح بلعيد: أين تكمن مشكلة المصطلح العلمي، دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، العدد3، 1424هـ/2003م، ص50.

25. صالح محمد إسماعيل: فوضى المصطلحات في الكتابة العربية(الأسباب وحلول مقترحة)، مجلة الدراسات المصطلحية، العدد الثالث، 1424هـ/2007م، ص17.

26. صلاح الدين الكواكبي، النحت والمصطلحات العلمية(1)، مجلة المجمع العلمي العربي- دمشق، 1 تموز(يوليو) سنة 1964م- 21 صفر سنة 1384هـ، المجلد 39، الجزء الثالث، ص507- 508.

27. عامر الزناتي الجابري: إشكالية ترجمة المصطلح، مجلة البحوث والدراسات القرائية،ع9، السنة 5 و6، ص334.

28. عبد الرؤوف خربوش: تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، اللسان العربي، العدد خمسون، ديسمبر(كانون الأول)، 2000، ص64.

29. عبد السلام محمد هارون: التراث العربي، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، الإصدار 80، ط1، 1435هـ/2014م، ص 19.

30. عبد العزيز بن عبد الله: معجم الإدارة العامة والمرافق المتخصصة، مجلة اللسان العربي، المجلد 11، الجزء الثاني.

31. عبد العزيز حميد: التعريف المصطلحي: عناصره وإشكالياته، اللسان العربي، العدد 59، 2006، ص22.

32. عبد القادر فوضيل، الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب، مجلة الوعي، الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص65.

33. عبد الكريم خليفة: وسائل تطوير اللغة العربية العلمية، مجلة همزة وصل(وثائق المؤتمر الثاني للتعريب)، العدد 6، (عدد خاص)، الجزائر، 1973، ص105.

34. علي القاسمي: المصطلحية(علم المصطلح) النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها، مجلة اللسان العربي، مج18، ج1، ص8.

35. علي القاسمي: علم المصطلح في علم المنطق وعلم اللغة العناصر المنطقية والوجودية في علم المصطلح، اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ع30، 1988، ص88.

36. محمد الروكي: جهود الفقهاء في دراسة المصطلح القرآني، دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، فاس- المغرب، العدد 2، 1423هـ/2002م، ص27.

37. محمد ذنون يونس الراشدي: علم الوضع وأثره في الفكر اللغوي قديما وحديثا، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد8، العدد(1/15)، 1435هـ، 2014، ص2- 3.

38. محمود فهمي حجازي: دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، (ضمن أعمال مؤتمر التعريب الثامن والتاسع مراكش 4-8 مايو/ أيار 1998)، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، مطبعة الصباح الجديدة، الدار البيضاء، ع47، 1998 ، ص41.

39. مسعود فلوسي، عبد الحميد ابن باديس في الفكر الجزائري والعربي، مجلة الوعي، الصادرة عن دار الوعي، العدد 1، رجب- شعبان، 1431هـ/ جويلية 2010م، رويبة، الجزائر، ص87، 88.

40. مناف مهدي محمد: المصطلح العلمي العربي قديما وحديثا، مجلة اللسان العربي، العدد 30، 1988، ص148.

41. موسى رشيد حتاملة: معجم الأسلحة في لسان العرب، مجلة اللسان العربي، العدد 60، سنة 2007، ص55.

42. ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، (الرباط، من 18- 20 فيفري 1981)، مجلة اللسان العربي، (أبحاث ودراسات)، ص176.

43. هـ. فيلبر: اللغة والمهن- اللغة الخاصة ودورها في الاتصال، ترجمة: محمد حلمي هليل، سعد مصلوح، اللسان العربي، العدد1989/33، ص141.

44. هـ. فيلبر: المصطلحية في عالم اليوم، ترجمة محمد حلمي هليل، اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ع30، 1988، ص204.

45. هلال بن حسين: مكانة المعجمية في البحث اللساني الحديث من خلال« مقدمة لمعجمية الشرح والتعاملية » لمتشوك Melcuk وكلاسClas وبولغار Polguére، مجلة المعجمية، العدد 14- 15 تونس 1999، ص237- 238.

46. وجيه حمد عبد الرحمن: اللغة ووضع المصطلح الجديد، اللسان العربي، العدد1/19، ص72.

47. يحي عبد الرؤوف جبر: الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، مجلة اللسان العربي، مكتب التنسيق، العدد 36، 1992، ص143.

48. يوسف مقران: في أبعاد المصطلح، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع29، السداسي الثاني، 2012، ص35.

النصوص القانونية:

1.مرسوم تنفيذي رقم 08- 315 مؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق 11 أكتوبر سنة 2008م يتضمن القانون الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية، العدد 59، سلك المقتصدين، 19.

2.منشور رقم 94/26 المؤرخ في 15 جانفي 1994 المتعلق بمنع العقاب البدني.

3.التعليمة رقم 96 المؤرخة في 10 مارس 2009 المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي.

الوثائق:

1. دليل استخدام كتاب الرياضيات، وزارة التربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.
2. كتاب العلوم الفيزيائية(السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعب العلوم التجريبية والرياضيات وتقني رياضيات)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، واد الرمان، العاشور، الجزائر، (2017/2016).
3. اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016.
4. اللجنة الوطنية للمناهج: دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى والسنة الثانية، جويلية 2016.
5. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2016.
6. مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة من التعليم الابتدائي، 2016.
7. مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة من التعليم الابتدائي، 2016.
8. مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة من التعليم الابتدائي، 2016.
9. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2018/2017.

10. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب الرياضيات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017.
11. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2018/2017.
12. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2018/2017.
13. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013.
14. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الجغرافيا، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، سبتمبر،2006.
15. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016.

الملاحق

أولا–**مسرد الآيات:**

السورة	رقمها	الآية	رقمها	الصفحة
البقرة	02	﴿ يَجۡعَلُونَ أَصَٰبِعَهُمۡ فِيٓ ءَاذَانِهِم ﴾	19	314
		﴿أَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرۡنَا وَٱسۡمَعُواْۗ﴾	104	185
		﴿ لَّا تَجۡزِي نَفۡسٌ عَن نَّفۡسٖ شَيۡـٗا ﴾	123	213
		﴿وَٱلۡوَٰلِدَٰتُ يُرۡضِعۡنَ أَوۡلَٰدَهُنَّ حَوۡلَيۡنِ كَامِلَيۡنِۖ لِمَنۡ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَۚ﴾	233	117
النساء	04	﴿ إِنَّمَا يَأۡكُلُونَ فِي بُطُونِهِمۡ نَارٗا﴾	10	313
		﴿ فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ ﴾	92	314
		﴿ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَآ أَن يُصۡلِحَا بَيۡنَهُمَا صُلۡحٗاۚ وَٱلصُّلۡحُ خَيۡرٌۗ ﴾	128	14
المائدة	05	﴿ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا﴾	48	328
الأنعام	06	﴿ فَمَنۡ ءَامَنَ وَأَصۡلَحَ فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ﴾	48	14
يوسف	12	﴿ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَعۡصِرُ خَمۡرٗاۖ﴾	36	314
إبراهيم	14	﴿ ...ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلٗا كَلِمَةٗ طَيِّبَةٗ كَشَجَرَةٖ طَيِّبَةٍ ...﴾	24	23
الحجر	15	﴿وَكَانُواْ يَنۡحِتُونَ مِنَ ٱلۡجِبَالِ بُيُوتًا ءَامِنِينَ﴾	82	279
النحل	16	﴿ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ﴾	43	200
طه	20	﴿إِنَّهُۥ مَن يَأۡتِ رَبَّهُۥ مُجۡرِمٗا فَإِنَّ لَهُۥ جَهَنَّمَ ﴾	74	314
الأنبياء	21	﴿يَوۡمَ نَطۡوِي ٱلسَّمَآءَ كَطَيِّ ٱلسِّجِلِّ لِلۡكُتُبِۚ ﴾	104	208
السورة	**رقمها**	**الآية**	**رقمها**	**الصفحة**
		﴿وَتَرَى ٱلۡأَرۡضَ هَامِدَةٗ فَإِذَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡهَا ٱلۡمَآءَ ٱهۡتَزَّتۡ	5	65

الحج	22	﴿وَرَبَتۡ﴾		
		﴿ثُمَّ لۡيَقۡضُواْ تَفَثَهُمۡ﴾	29	187
الشعراء	26	﴿وَٱجۡعَل لِّي لِسَانَ صِدۡقٖ فِي ٱلۡأٓخِرِينَ﴾	84	315
النمل	27	﴿وَوَرِثَ سُلَيۡمَٰنُ دَاوُۥدَۖ﴾	16	187
		﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكٗا مِّن قَوۡلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَدۡخِلۡنِي بِرَحۡمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾	19	**شكر**
القصص	28	﴿۞وَلَقَدۡ وَصَّلۡنَا لَهُمُ ٱلۡقَوۡلَ﴾	51	42
الحجرات	49	﴿۞قَالَتِ ٱلۡأَعۡرَابُ ءَامَنَّاۖ قُل لَّمۡ تُؤۡمِنُواْ وَلَٰكِن قُولُوٓاْ أَسۡلَمۡنَا وَلَمَّا يَدۡخُلِ ٱلۡإِيمَٰنُ فِي قُلُوبِكُمۡ﴾	14	185
الطور	53	﴿فِي رَقّٖ مَّنشُورٖ﴾	3	205
المجادلة	58	﴿فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ﴾	3	314
الممتحنة	60	﴿إِذَا جَآءَكُمُ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتُ مُهَٰجِرَٰتٖ فَٱمۡتَحِنُوهُنَّۖ﴾	10	211
الإنسان	76	﴿وَجَزَىٰهُم بِمَا صَبَرُواْ جَنَّةٗ وَحَرِيرٗا﴾	12	213
الفجر	89	﴿وَتَأۡكُلُونَ ٱلتُّرَاثَ أَكۡلٗا لَّمّٗا﴾	19	188
العلق	96	﴿نَاصِيَةٖ كَٰذِبَةٍ خَاطِئَةٖ١٦ فَلۡيَدۡعُ نَادِيَهُۥ١٧﴾	-16 17	314

ثانيا- مسرد أطراف الأحاديث

« اثنان لا يتعلمان مستح ومتكبر » 135
« أدب الصبي ثلاث درر ..... » 101
« أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه » 97
« اكتب: هذا ما صالح عليه محمد بن عبد الله ..... » 14
« إنما أنا لكم مثل الوالد لولده » 126
« ثم يصطلح الناس على رجل... » 14
« حدثوا الناس بما يعرفون » 125
«حسنواأخلاقكم » 124
« خيركم من تعلم القرآن وعلمه » 97
« شرار أمتي معلمو صبيانهم ..... » 101
« غلبنا عليك الرجال، فاجعل لنا يوماً من نفسك..... » 160
« مروا أولادكم بالصلاة..... » 116
« من أعطى عطاء فوجد فليجز به » 210

ثالثا– مسرد الأعلام.

أبا عمرو بن الغلو ---------- 222
إبراهيم الخطابي ---------- 20،23
إبراهيم السامرائي ---------- 412
ابن الحاجب ---------- 142
ابن باديس ---------- 185،186،187،188،189،190،191،192،193
ابن جماعة --220،221، 222،223،224،225،233،234،237،242،245،247،248،250،251
ابن جني ---------- 289
ابن حجر الهيثمي ---------- 231،244
ابن حزمالأندلسي ---------- 216
ابن خلدون ------- 134، 135،136،137،138،139،140، 141،142،143،144،220،221،223،
224،226،229،234،235،236،237،239،244،246،248،249،250،251،365
ابن خلكان ---------- 114
ابن سحنون ---------- 96،97،98،99،100،101،102،103،104،105،106،111،235،250،527
ابن سيده ---------- 43
ابـن سينا ---------- 113،114،115،116،117،118،119،120،121،220،227،241،243،244
ابن عباس ---------- 23،64،102،230،239
ابن عبد البر ---------- 221،223،228،230،232،233،234،236،238،242،245،250
ابن عربي ---------- 220
ابن غازي ---------- 220
ابن مالك ---------- 142
ابن مسعود ---------- 111
ابن منظور ---------- 43
ابن وهب ---------- 17،21
أبو إسحاق الجبنياتي ---------- 103
أبو العرب التميمي القيرواني ---------- 96
أبو بكر البرقي ---------- 114
أبو حامدالغزالي ---------- 122

أبو حامد محمد بن وكيع بن أحمد الغازي ---------- 222
أبوسهل عيسى بن يحي المسيحي الجرجاني ---------- 113
أبو محمد جابر بن محمد بن جابر ---------- 222
أبومنصور بن نوح القمري ---------- 113
أبي الأسود الدؤلي ---------- 222
أبي الحسن الماوردي ---------- 221، 237
أبي الحسن على بن جعفر الثابياني ---------- 107
أبي الحسن علي بن محمد بن مسرور العبدري الدباغ ---------- 107
أبي العباس أحمد بنمحمدبن حجرالمكيالهيثمي ---------- 221
أبي العباس الأبياني ---------- 107
أبي حامد الغزالي ---------- 239، 240
أبي حنيفة ---------- 225
أبي حنيفة النعمان بن ثابت ---------- 246
أبي رجاء بن أشهب ---------- 96
أبي سعيد ابن أبي الفضل بن البغدادي ---------- 222
أبي سعيد الخدري ---------- 192
أبي عبد الله بن مسرور العسَّال ---------- 107
أبي محمد عبد الله بن مسرور التجيبي ---------- 107
أحمد بن الجزار ---------- 96
أحمد فارس الشدياق ---------- 27
أحمدمطلوب ---------- 21
أحمد معتوق ---------- 17
إدريس بن الحسين العلمي ---------- 28
أرسطـو ---------- 113
أرسطوطاليس ---------- 17
إسماعيل بن عياش ---------- 242
ألان ري ---------- 36
البشير الإبراهيمي ---------- 185
البلدي ---------- 220

التهانوي----------33
الجاحظ ----------17،299،412،419
الجرجاني ----------220
الخليل----------17،311،313،416،426
الخليل بن أحمد الفراهيدي----------312،315
الخوارزمي ----------30
الخونجي----------142
الذهبي ----------123
الرازي ----------237
الرسولصلى الله عليه و سلم----------102،127،128،131،141
الزرنوجي ----------229،231
السمعاني ---------- 221،222،223،238،240،243،246،250،251
السّمعاني ----------228،230
الشاطبي ----------220
الشافعي----------227،228
العلموي ----------229،232
الغزّالي ----------122،123،124،125،126،127،128،129،130،131،132،133،220،
221،228،230،231،232،240،245،246،247،248،249
الفارابي----------113،220
القابسي -------103،106،107،108،109،110،111،112،118،221،224،227،235،237،241
القاضي عياض بن موسى اليحصبي---------- 185،221،227،232،233،236،241،243،244
القلقشندي ----------30
الماوردي----------232
المزني----------96
المغروي----------220
المنجور ----------220
النبيصلى الله عليه و سلم ---------- 84،192،238، 247
الونيسي ----------185
إيميل دوركايم ----------66

إيميل يعقوب ---------- 19،21
بول منرو ---------- 157
بولنجي ---------- 58
تشارلز هوكيت ---------- 40
تشوميسكي ---------- 41
جان جاك روسو
--145،146،147،148،149،150،151،152،153،154،155،156،157،159،160،161،162
جون ديوي ---------- 67،163،164،165،166،167،168،170،174،178،179،180،181
حافظ إبراهيم ---------- 192
حسن حسني عبد الوهاب ---------- 98
حمزة بن محمد الكتاني ---------- 228
خوان كارلوس ساجي ---------- 36
دبرزون ---------- 57
دروزد ---------- 57
دل ويل ديورانت ---------- 76
دوبيسي ---------- 59
ديبوا ---------- 59
ديكرولي ---------- 171
ديوي ---------- 163
راي ---------- 59
رسول اللهصلى الله عليه و سلم ---------- 14،84،117،124
روندو ---------- 58
ريتا تيمرمان ---------- 51
سحنون ---------- 118
سعيد إسماعيل علي ---------- 79
سعيد علوش ---------- 19
سلمة بن شبيب النيسابوري ---------- 96
سليمان ياقوت ---------- 27
شارل كولي ---------- 44

عامر الزناتي الجابري ---------- 29
عبد الباسط بن موسىبن محمد العلموي ---------- 221
عبد الحميد بن باديس ---------- 184،185،186،187
عبد الصبور شاهين ---------- 28
عبد العزيز حميد ---------- 206
عبد القادر لورسي ---------- 322،436،437،440،445
عبد الله بن أبي حسان اليحصبي ---------- 96
عبد النور جبور ---------- 21،22
عبد الوهاب بن منصور ---------- 220
عتبة بن أبي سفيان ---------- 103
عثمان بن عفان ---------- 98
عليابن أبي طالب ---------- 98
علي القاسمي ---------- 54
عمر بن عبد البر ---------- 191
غاستون باشلار ---------- 3
فريني ---------- 171
فهمي حجازي ---------- 22
فيستر ---------- 426
فيشر ---------- 56
فيلبر ---------- 51
قدامة بن جعفر ---------- 16،21
ككوريك ---------- 57
كند لي ---------- 57
كوزيني ---------- 171
كيلبير ---------- 59
لوط ---------- 57
ماريو بييه ---------- 40
مالك بن أنس ---------- 96
مالك بن نبي ---------- 194،195،197،198،199،200،201،202

محمد التونجي ---------- 19،23
محمد الثاني ابن أحمد الأغلبي ---------- 96
محمد الروكي ---------- 20
محمد العروسي المطوي ---------- 98
محمدالمنوني ---------- 220
محمد بن إسحاق النديم الوراق ---------- 218
محمد بن حارث ---------- 95
محمد بن سحنون ---------- 95،96
محمد بن عبد الله كاتب جلبي المعروف بحاجي خليفة ---------- 218
محمد حجي ---------- 220
محمد خطابي ---------- 207،208،209
محمد زوقاي ---------- 322،436،438،445
محمد عبد السلام أحمد ---------- 66
محمود فهمي حجازي ---------- 27،54
مسكويه ---------- 220
مفتاح محمد يونس الرباصي ---------- 221
مفتاح يونس الرباصي ---------- 236
موسى بن معاوية الصمادحي ---------- 96
نابليون ---------- 148
مصعب أحمد بن أبي بكر الزهري ---------- 96
يحي عبد الرؤوف جبر ---------- 26
يعقوب بن حميد بن كاسب ---------- 96
يوسف وغليسي ---------- 27

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها
استمارة خاصة بأطروحة الدكتوراه
تخصص لسانيات وتعليمية اللغة

المصطلح التربوي بين الوضع والاستعمال

السندات التربوية أنموذجا

إعداد الطالب
لخضر صيفي

إشراف
د. يوسف مقران

مقدمة:

إن للمصطلح التربوي" أنسابا وانتماءات إلى أصول فلسفية أو تاريخية أو اجتماعية أو نفسية، أو لسانية أو علمية ... ".

ويتميز البحث التربوي عن غيره من العلوم بلغته الاصطلاحية الخاصة المتميزة بالدقة والضبط وبنوع من القوة التكثيفية والتأطيرية مما يجعل الاشتغال بالمصطلح التربوي ضرورة قصوى قصد فهمها أولا ثم استعمالها استعمالا صحيحا ثانيا، ومن ثم التحكم في سيرورتها هو في النهاية التحكم في المنظومة التربوية.

هدف الاستبيان:

إن الهدف من الاستبيان هو معرفة درجة تحكم الأساتذة في المصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية الرسمية، خاصة وأن الوصاية قد باشرت إصلاح المنظومة التربوية، ما يجعلنا حريصين علة معرفة كل مصطلح وفهمه فهما صحيحا، حتى يتسنى لنا القيام بعملنا على أحسن وجه ودون تخبط، أو حيرة أو لبس.

نضع بين يديك هذه الاستمارة والتي تتضمن مجموعة من الأسئلة نرجو منك الإجابة عليها مع توخي الدقة والموضوعية ما أمكن ذلك سبيلا.

ملاحظة:

1. معلومات هذه الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.
2. ضع علامة(x) في المكان المناسب.

في الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

الجزء الأول: معلومات شخصية

السن: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية:

الشهادة المحصل عليها:

التوظيف عن طريق: المسابقة ☐ المعهد التكنولوجي ☐ المدرسة العليا ☐ التعاقد ☐

مكان العمل: المدينة ☐ الريف ☐

الجزء الثاني: معلومات تتعلق بالسندات التربوية الرسمية.

1. هل السندات التربوية متوفرة في مكان العمل ؟

نعم ☐ لا ☐

فردية ☐ مشتركة ☐

2. متى تطلع عليها ؟

في بداية الموسم الدراسي ☐

كلما استدعت الحاجة ☐

نادرا ما نطلع عليها ☐

طوال السنة ☐

الجزء الثالث: معلومات تتعلق بالمصطلحات المبثوثة في السندات الرسمية

1.هل تهتم بالمصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية ؟

نعم ☐ ☐

2. إذا كنت تهتم بها، هل تحصيها. نعم ☐ لا ☐

3. هل تقرأ المصطلح الذي تجده في المنهاج أو الوثيقة المرافقة أو الدليل ؟

دائما ☐ غالبا نادرا ☐ ☐

4. هل ترجع إلى المعاجم والقواميس المتخصصة لمعرفة مفهوم المصطلح إذا التبس عليك الأمر؟

نعم ☐ ☐

الجزء الرابع: الندوات التربوية

1. هل يقدم السيد المفتش تعاريف للمصطلحات الواردة في أشغال الندوة التربوية؟

دائما ☐ غالبا ☐ نادرا ☐ لا ☐

2. هل تستعين بالمفتش لفهم مصطلح تربوي لم تجد له تعريفا في السندات ؟

نعم ☐ ربما ☐ ☐

3. هل يتم تناول المصطلحات التربوية الواردة في السندات التربوية في الندوات التربوية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

4. هل يعطي المفتش أولوية للمصطلح التربوي من حيث العرض والتعريف ؟

نعم ☐ نادرا ☐ ☐

الجزء الخامس: الأيام التكوينية

1. هل يتم إحصاء المصطلحات التربوية المبثوثة في السندات التربوية وتعريفها في الأيام التكوينية؟

نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐

2. أثناء المناقشة هل يتم طرح أسئلة حول المصطلح جعل الأساتذة يبدون اهتماما بالمصطلح التربوية؟

نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐

3. ما هي المقترحات التي تقدمها من أجل جعل الأساتذة يبدون اهتماما بالمصطلح التربوي ؟

.1

.2

.3

.4

الجزء السادس: مقترحات من التعارف للمصطلحات التربوية الأكثر تداولا بين الأساتذة

– ضع علامة(x) أمام المقترح الذي يقترب أكثر من مفهومك للمصطلحات التالية:

1– التقويم هو:

القلم الأحمر ☐

تعيين موقع التلميذ بالنسبة لزملائه ☐

حكم نوعي أو كمي في شأن شخص أو شيء أو مسار أو وضع ☐

2- الوضعية المشكلة الانطلاقية هي:

الدرس الذي يقدمه الأستاذ ☐

الإشكالية التي تسمح بتهيئة التلاميذ للدخول في الدرس ☐

وضعية تطرح في بداية المقطع التعليمي ☐

3- الوضعية التعليمية

وضعية يحضرها الأستاذ لتقديم تعلمات جديدة ☐

وضعية تطرح إشكالية على التلاميذ ☐

وضعية مشكلة يعدها الأستاذ لتقديم تعلمات جديدة ☐

4- الوضعية المشكلة

وضعية تعلمية تطرح على التلميذ لإيجاد حلول لها ☐

وضعية تعليمية يجند التلميذ من خلالها كل المعارف لحلها ☐

وضعية أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حله إلا باستعمال تصور محدد بدقة ☐

5- المقطع التعليمي

مجموعة من الأنشطة تقدم للتلميذ قصد اكتساب موارد ☐

مجموعة من الأنشطة والمهارات المترابطة هدفها إرساء موارد جديدة ☐

مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات قصد إنماء كفاءة ختامية ☐

6- الوضعية التعليمية البسيطة

وضعية مشكلة توفر للتلميذ تعلمات جديدة ☐

وضعية مشكلة يعدها المدرس لتقديم تعلمات جديدة ☐

وضعية مشكلة يعدها المدرس لفوج من التلاميذ وفق تعلمات جديدة ☐

7- عائلة الوضعيات

مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة متفاوتة التعقيد وتتعلق بكفاءات مختلفة ☐

مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة ومن نفس مستوى التعقيد وتعلق بنفس الكفاءات ☐

8- وضعية تعلم الإدماج

وضعية تكشف مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة ☐

وضعية توفر الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة ☐

وضعية توفر الفرصة للمتعلم تجنيد المعارف السالفة لممارسة الكفاءة المستهدفة ☐

9- الكفاءة الختامية

كفاءة تكتسب خلال برنامج دراسي ☐

كفاءة تكتسب خلال فصل دراسي ☐

كفاءة تكتسب خلال مادة ☐

10- الكفاءة الشاملة

هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية السنة الدراسية ☐

هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية مقطع دراسي ☐

هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي ☐

11- الميدان

هو المادة الدراسية ☐

هو جزء من الدرس ☐

هو جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم ☐

الدائرة التي يندرج ضمنها الهدف التربوي أو النشاط التعلمي ☐

12- المخطط السنوي لبناء التعلمات

هو مجموع الدروس في كل المواد ☐

هو التوزيع السنوي ☐

هو مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي ☐

13- مركبات الكفاءة الختامية

الأهداف التربوية المكونة للكفاءة الختامية ☐

المؤشرات المكونة للكفاءة الختامية ☐

العناصر المكونة للكفاءة الختامية ☐

14- الكفاءة

القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف ☐

القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد ☐

القدرة على التصرف المبني على استعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا ☐

15- المعيار

المؤشر على النوعية التي يتصف بها المنتوج ☐

ما نريد أن ينصف به المنتوج ☐

النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتوج ☐

16- المؤشر

الهدف الإجرائي الذي يسعى الأستاذ لتحقيقه ☐

الكفاءة المستهدفة التي يسعى الأستاذ لتحقيقها ☐

الوجه العملي للمعيار ☐

17- الموارد المعرفية

المعارف المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة ☐

التعلمات المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة ☐

المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة ☐

18- ملمح الدخول

جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم ☐

جملة المعارف والمهارات التي يمتلكها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم ☐

جملة الكفاءات التي يمتلكها المتعلم قبل الشروع في عملية التعلم ☐

19- ملمح الخروج

جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من عملية التعلم ☐

جملة القدرات والمهارات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من التعلم مع مراعاة ملمح الدخول ☐

جملة الكفاءات والقدرات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من التعلم مع مراعاة ملمح الدخول لمعرفة التغيرات الحاصلة ☐

20- المقاربة النصية

مقاربة تعتمد النص كنقطة انطلاق لجميع التعلمات اللغوية ☐

مقاربة يكون النص محورا أساسيا تدور حوله جميع الفعاليات اللغوية ☐

مقاربة تعتمد النص لتنفيذ الحصص اللغوية ☐

21- الكفاءة العرضية(المستعرضة)

كفاءة يشترك في تكوينها نشاط أو عدة أنشطة ☐

كفاءة يشترك في تحقيقها مجموعة من المواد التعليمية ☐

كفاءة لا تتعلق بمادة واحدة بل تتعلق بعدة مواد ☐

22- المتعلم

هو التلميذ الذي يتلقى المعرفة ☐

هو كل شخص يتلقى المعرفة ويتعلم مسارا من مسارات التعلم ☐

هو كل شخص يتلقى المعرفة في وضع بيداغوجي ويتعلم مسارا من مسارات التعلم ☐

23- المحتوى

المعارف العلمية المؤلفة لمادة دراسية ☐

المعارف والكفاءات المؤلفة لمادة دراسية المقررة للتحصيل ☐

المعارف والكفاءات والمفاهيم لمادة دراسية لمادة دراسية المقررة للتحصيل في موضوع من مواضيع التعلم ☐

24- المسعى البيداغوجي

مجموع توجيهات المعلم أثناء العملية التعليمية ☐

مجموع تدخلات المعلم قصد تسهيل تعلم التلاميذ ☐

مجموع تدخلات قصد تسهيل علاقة التعلم بين التلاميذ وموضوع الدرس ☐

25- المكتسبات القبلية

الأفكار التي يبرزها المتعلم في الدرس ☐

المعارف والكفاءات التي يبرزها المتعلم في الدرس ☐

المعارف والكفاءات والمهارات التي يبرزها المتعلم في الدرس ☐

26- شبكة التقييم

أداة تتخذ من أجل إصدار حكم واتخاذ قرار ☐

أداة تتخذ من أجل جمع معطيات يتعلق بمسار التلميذ ☐

أداة تتخذ من أجل جمع معطيات تتعلق بموضوع التقسيم قصد إصدار حكم واتخاذ قرار ☐

27- القدرة

هي الاستعداد من أجل القيام بشيء ما ☐

الكفاءة على القيام بشيء ما ☐

الاستعداد وإمكانية القيام بشيء ما أو إنجازه ☐

28-كفاءة المواد

الكفاءات التي تكتسب في مادة دراسية ☐

الكفاءة التي تكتسب في مادة دراسية وتكشف مدى تحكم المتعلم التي وصل إليها ☐

الكفاءات التي تكتسب في مادة من المواد حيث ترتبط بدرجة التحكم التي بلغها المتعلم في فترة معينة ☐

29- الوضعية الإدماجية

وضعية مركبة الهدف منها كفاءة المادة ☐

وضعية مركبة الهدف منها توظيف مكتسبات في إطار وضعية ذات دلالة ☐

وضعية مركبة الهدف منها تجنيد مكتسبات وتوظيفها من أجل تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية ☐

30- التغذية الراجعة

ملاحظات يقدمها الأستاذ لمنتوج المتعلمين ☐

ملاحظات توجيهية وتقييمية يقدمها الأستاذ لمنتوج المتعلمين وتكون حينية ☐

ملاحظات وتوجيهات وتقويم يقدمه الأستاذ لمنتوج المتعلمين قد تكون حينية أو بعدية ☐

31- عدد المصطلحات التربوية التي ترى أنه يجب على المشرفين على إعداد المناهج تعريفها.

-

-

32- هل تحبذ أن تكون للمصطلحات التربوية مقابلات بالفرنسية أو الإنجليزية ؟

نعم ☐ لا ☐ ربما ☐

الفهرس

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر.....	
إهداء.....	
مقدمة.....	1
الفصل الأول المصطلح، المفهوم والتطور	8
تمهيد	9
المبحث الأول المصطلح تعريفه لغة واصطلاحا.	10
أولا- تعريف المصطلح لغة	10
ثانيا- المصطلح اصطلاحاً	15
ثالثا- المصطلح في اللغات الأوروبية	24
المبحث الثاني مصطلح أم اصطلاح ؟.....	26
1. الاتجاه الأول	26
2. الاتجاه الثاني	27
3. الاتجاه الثالث	28
المبحث الثالث أهمية المصطلح.	29
المبحث الرابع وظائف المصطلح.	32
أولا- الوظيفة اللسانية	32
ثانيا- الوظيفة المعرفية	32
ثالثا- الوظيفة التواصلية	33
رابعا- الوظيفة الاقتصادية	34
خامسا- الوظيفة الحضارية	34

المبحث الخامس أبعاد المصطلح.	36
أولا– البعد اللغوي(اللساني)	37
ثانيا– البعد الاجتماعي(التداولي)	40
ثالثا– البعد التواصلي(المعلوماتي)	43
رابعا– البعد المعرفي(الوجودي)	48
المبحث السادس علم المصطلح نشأته وتطوره.	54
أولا– تعريف علم المصطلح	54
ثانيا– أقسام علم المصطلح	55
ثالثا– مدارس علم المصطلح	56
1. المدرسة الألمانية– النمساوية	56
2. المدرسة السوفياتية	57
3. المدرسة التشيكوسلوفاكية	57
4. المدرسة الكندية الكيبكية	58
5. المدرسة الفرنسية	59
6. المدرسة البريطانية	60
رابعا– في الوطن العربي	60
الفصل الثاني التربية بين الماضي والحاضر	63
تمهيد	64
المبحث الأول التربية لغة واصطلاحا.	65
أولا– التربية لغة	65
ثانيا– التربية في الاصطلاح	66
المبحث الثاني أهداف التربية.	71
أولا– المحافظة على الموروث الثقافي للمجتمع	71
ثانيا– تكوين المواطن الصّالح	71

ثالثا– تكوين الفرد	71
رابعا– تكوين النزعة الإنسانية	72
خامسا– تنمية الجانب الديني	72
سادسا– مساعدة الإنسان على التكيف	72
المبحث الثالث أهمية التربية.	73
أولا– المعارف العلمية	73
ثانيا– التربية عامل مهم في المحافظة على الموروث الثقافي	73
ثالثا– التربية عامل مهم لإرساء الديمقراطية السلمية	74
رابعا– التربية عامل مهم في التنمية الاقتصادية	74
خامسا– التربية عامل مهم في الرقي والازدهار	74
المبحث الرابع التربية ماضيا وحاضرا.	76
أولا– التربية في المجتمعات البدائية	76
ثانيا– التربية في حضارة وادي الرافدين	77
ثالثا– التربية في وادي النيل(مصر)	78
أ. النظام التربوي المصري	78
1. التربية الأسرية	79
2. التربية في المدارس الأولية	79
3. التعليم العالي	79
ب. طرائق التعليم	80
ج. أهداف التربية المصرية	80
رابعا– التربية في الصين	81
خامسا– التربية في اليونان	81
سادسا– التربية عند الرومان	83
سابعا– التربية عند العرب	84
ثامنا– التربية في العهود الإسلامية	85

أ. أهداف التربية الإسلامية	86
1. على مستوى الفرد	86
2. على مستوى المجتمع	86
ب. المنهج في التربية الإسلامية	86
ج. مراكز التعليم في الإسلام	87
د. طرائق التدريس	88
تاسعا– التربية في العصر الوسيط وعصر النهضة	89
عاشرا– التربية في العصر الحديث والمعاصر	92
المبحث الخامس أعلام التربية وآراؤهم التربوية.	94
أولا– الآراء التربوية لمحمد بن سحنون[202هـ– 256هـ/817م–870م]	94
أ. ترجمته	94
1. اسمه ونسبه ولقبه	94
2. ولادته ونشأته ووفاته	95
3. مؤلفاته	96
ب. كتابه« آداب المعلمين ».....	97
ج. الآراء التربوية لابن سحنون	98
1. القرآن الكريم أصل التعليم	98
المواد المدرسة« إجبارية واختيارية ».....	98
1. قسم إجباري.....	99
أ– تعليم القرآن الكريم	99
ب– الفقه.....	99
2. قسم اختياري	100
– التدرج في تعليم العلوم	100
– إلزامية التعليم	100
– عدم الاختلاط أثناء التعليم	101

– مبدأ الثواب والعقاب	101
آداب المعلم وواجباته	102
– واجبات المعلم	103
حقوق المعلم	104
أ. أجرة المعلم	104
عطية العيد	104
تحديد العطل	104
أ. عطلة عيد الفطر	105
ب. عطلة عيد الأضحى	105
ج. العطلة الأسبوعية	105
إشراك الأسرة في تعليم الصبيان	105
ثانيا القابسي[324هـ– 403هـ/936م– 1012م]	106
1. اسمه ونسبه ولقبه	106
2. ولادته ونشأته ووفاته	106
3. مؤلفاته	107
الكتاب« الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين ».....	107
آراء القابسي التربوية	108
1. القرآن الكريم أصل التعليم	108
إجبارية التعليم والحث عليه	109
2. الأسرة شريك تربوي	110
ضرورة تفريغ الصبيان للتعليم	111
ضرورة تعليم البنات	112
ثالثا ابن سينا[370هـ– 428هـ/980م– 1037م] وآراؤه التربوية.	112
اسمه ونسبه ولقبه	112
ولادته ونشأته ووفاته	113

مؤلفاته	114
آراء ابن سينا التربوية	114
1. الاهتمام بتربية الطفل منذ الطفولة المبكرة.	115
أ. مرحلة الطفولة الأولى	115
- اختيار الإسم الحسن	115
- الرضاع	115
2. مرحلة ما قبل المدرسة(3- 5) سنوات	116
3. مرحلة التعليم المدرسي	116
أ. سن الدخول إلى المدرسة	116
4. المنهاج(مواد الدراسة)	117
5. الأساليب والطرائق التعليمية	117
التدرج بالتعليم	117
التعلم الجماعي	118
توجيه الأطفال حسب ميولهم ومواهبهم	119
الثواب والعقاب	119
صفات المعلم	120
رابعا أبو حامد الغزالي[450هـ-505هـ/1058م-1111م] وآراؤه التربوية	121
اسمه ونسبه ولقبه	121
ولادته ونشأته ووفاته	121
مؤلفاته	122
آراء الغزّالي التربوية	123
1. قابلية الأخلاق للتعديل	123
أ. مراعاة الفروق الفردية	123
ب. التدرج في عملية التهذيب	123
2. الثواب والعقاب	124

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	125
4. صفات المعلم	126
منهج التعليم عند الغزّالي.....	127
أ. المواد الدراسية	127
ب. طرائق التدريس	128
1. القدوة.....	129
2. ضرب الأمثال والاستشهاد.....	129
3. القصص	129
4. العادة	129
5. المساءلة(المناقشة والحوار).....	130
6. العظة والنصح.....	130
7. الممارسة والعمل	130
ممارسة الرياضة	131
آداب المتعلم	131
خامسا- ابن خلدون[732هـ- 808هـ/1323م- 1406م] وآراؤه التربوية	132
اسمه ونسبه وكنيته ولقبه	132
ولادته ونشأته ووفاته	133
وفاته	134
مؤلفاته	134
كتاب«المقدمة ».....	135
آراء ابن خلدون التربوية	136
1. القرآن أصل التعليم	136
2. تعليم اللغة أساس تعليم سائر العلوم	136
3. عدم استخدام الشدة والعقاب مع المتعلمين	137
4. أهمية الرحلة في طلب العلم	138

5. التدرج في التعليم	139
6. تنوع التدريس بما يتناسب مع قدرات المتعلمين	139
كثرة الاختصارات في العلوم مخلة بالتعليم	141
كثرة التأليف	142
البدء بالمسائل المقفلة	142
تطويل المجالس	143
سادسا– الآراء التربوية لـ(جان جاك روسو)[1712م– 1778م].....	144
1. التعريف بـ(جان جاك روسو)	144
وفاته	146
مؤلفاته	147
إميل أو التربية	148
آراء جان جاك روسو التربوية	149
1. المبدأ الأول	149
2. المبدأ الثاني	150
3. المبدأ الثالث التربية السلبية	150
4. المبدأ الرابع الطفل محور العملية التربوية	151
5. المبدأ الخامس الحرية	152
6. المبدأ السادس الرحلات والأسفار.	153
مراحل تربية الطفل عند روسو.....	154
1– التربية من الميلاد إلى الخامسة	154
2– التربية من الخامسة إلى الثانية عشر	155
3– التربية من الثانية عشر إلى الخامسة عشرة	156
4– التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين	156
5– تربية المرأة	157
المنهاج(المواد الدراسية)	158

طرائق التدريس	159
التعلم بالتدريج	159
المعلم	160
مراعاة الفروق الفردية	160
المؤهلات الشخصية.....	160
تربية المرأة	160
سابعاً- الآراء التربوية لـ(جون ديوي)[1859م- 1952م]	161
التعريف بـ(جون ديوي)	161
مؤلفاته	162
آراء" جون ديوي " التربوية	163
1. مفهوم التربية عند جون ديوي	163
أهداف التربية عند جون ديوي.....	164
المنهج	166
القسم الأول	166
القسم الثاني	167
القسم الثالث	167
طرق التدريس	168
مبادئ طرق التدريس.	168
1. طريقة المشروع	169
2. طريقة حل المشاكل	171
1. المدرسة وسيلة لتغيير المجتمع	175
2. التلميذ	176
3. المعلم(المربي)	177
4. المنهج	178
القسم الأول	179

القسم الثاني	179
القسم الثالث	179
طرائق التدريس	180
العقاب	181
ثامناً- الآراء التربوية لـ(عبد الحميد بن باديس)[1308هـ-1359هـ/1889م-1940م]	181
1. مولده وأسرته	181
2. نشأته وثقافته	182
وفاته	183
آثاره العلمية	184
الآثار التربوية للشيخ ابن باديس	185
1. مفهوم التربية عند ابن باديس	185
2. الإنسان في نظر ابن باديس	186
3. المحتوى التعليمي	186
4. الطرائق التعليمية	187
5. تعليم البنت	189
تاسعاً- الآراء التربوية لـ(مالك بن نبي)[1323هـ-1393هـ/1905م- 1973م].	191
1. نسبه ومولده	191
2. نشأته ووفاته	192
مؤلفاته	193
2. الآراء التربوية لمالك بن نبي	194
أ. مفهوم التربية عند مالك بن نبي.....	194
ب. الإنسان في نظر مالك بن نبي	195
ج. المنهاج	196

د. المدرسة في نظر مالك بن نبي	197
الفصل الثالث المصطلح التربوي قديما وحديثا	200
المبحث الأول تعريف التعريف.	201
1- التعريف الموسوعي	203
2- التعريف الصرفي الدلالي	203
3- التعريف المنطقي	203
أ- التعريف بالحد	203
ب- التعريف بالرسم	203
4- التعريف المفهومي	204
5- التعريف الاصطلاحي	204
قواعد التعريف	204
1- الوضوح	204
2- الدقة	205
3- الإكتمال	205
أهداف التعريف	206
وظائف التعريف	206
المبحث الثاني مفهوم(تعريف) المصطلح التربوي.....	208
المبحث الثالث المصطلح التربوي في التراث.	213
أ- أسماء أماكن التعليم	218
1. الجامع	219
2. الخوانك(الخوانق).....	219
3. الرباط	220
4. المسجد	220

5. الحلقة.....	220
6. المدرسة.....	221
7. الزوايا.....	221
8. الكُتَّاب.....	221
9. مجلس	222
10. مارستان.....	222
11. مسيد	222
12. دار العلم.....	222
ثانيا– طرائق التدريس	223
1. الحفظ.....	223
2. التلقين	223
3. الإملاء.....	224
4. المناظرة	225
5. السؤال.....	226
6. المطارحة.....	228
7. القراءة.....	228
8. المحاضرة.....	229
ثالثا– وسائل التعليم	229
1. القلم.....	230
2. الدواة.....	230
3. الورق.....	231
الألواح	231
الرقوق	232
القراطيس.....	232
الرقاع	233

المصحف	233
الدفتر	234
الكراريس	234
الحبر	234
السّجل	235
المحبرة	235
تصنيف	236
المصنف	236
رابعا– التقويم	237
1. المباراة	237
2. التقويم	237
3. الامتحان	238
4. التجويد	238
5. الجزاء	239
أ. المكافأة	239
ب. الغناء	239
6. الاختبار	239
خامساً ألقاب رجال العلم	240
1. المعلم.....	240
2. المؤدب.....	240
3. المدرس.....	241
4. المعيد.....	241
5. الشيخ.....	241
6. الأستاذ	242
7. الإمام	242

8. المحدث	242
9. المقرئ	243
سادساً- ألقاب طلاب العلم	243
1. المبتدئ.....	243
2. البليد.....	244
3. التلميذ	244
4. الجاهل	245
5. الصبي	245
6. الطالب	246
7. العريف	246
8. المتعلم	246
9. الرحالة	247
10. المعيد	247
سابعاً- إدارة المدرسة	248
1. الناظر	248
2. المشرف	248
3. الكاتب	249
المبحث الرابع المصطلح التربوي عند المحدثين.	250
مصادر المصطلح التربوي عند المتأخرين	253
أ. أسماء أماكن التعليم	253
1- روضة الأطفال	253
2- الجامعة	253
3- الكليّة	254
4- المدرسة	254
5- الثانوية	254

6- الثانوية التقنية	254
7- المتوسطة	254
ثانيا- طرائق التدريس	255
1- الطريقة الإجمالية	255
2- الطريقة الاستقرائية.....	255
3- طريقة الاستكشاف	255
4- الطريقة الاستنتاجية	255
5- طريقة الأسئلة الحرة	256
6- طريقة الجملة	256
7- طريقة حل المشكلات	256
8- طريقة تآلف الأشتات	256
9- الطريقة البيداغوجية	256
10- الطريقة الهيرباتية	257
الوسائل التعليمية	257
1-السبورة	257
2- فيلم فيديو	257
الوسيلة التعليمية	257
1. الإذاعة المدرسية	258
الوسائل البصرية	258
2. الوسائل السمعية	259
3. الوسائل السمعية البصرية	259
رابعا- التقويم	260
التقويم	260
1. تقويم إجمالي(ختامي).....	260
2. تقويم بنائي(مستمر).....	260

3. تقويم تأكيدي.....	260
4. تقويم تعاون شامل.....	260
5 تقويم ذاتي	260
6. التقويم المبدئي	260
التقويم التكويني.....	261
تقويم الأقران.....	261
رائز.....	261
الاختبار.....	261
الاختبار الداخلي.....	261
الاختبار الخارجي.....	261
امتحان.....	261
مباراة.....	262
دار التدريس.....	262
واجب مدرسي.....	262
الاختبار القبلي	262
السؤال.....	263
السؤال ذو الاختبار المتعدد.....	263
السؤال ذو التصحيح غير الموضوعي.....	263
السؤال ذو التصحيح الموضوعي.....	263
السؤال المغلق.....	263
السؤال المفتوح	263
سؤال يقتضي إجابة وجيزة.....	263
سؤال يقتضي بناء الإجابة.....	263
خامسا- ألقاب رجال العلم	264
1.الأستاذ.....	264

2. مدرس.....	264
3. معلم التعليم الأساسي.....	264
4. المعلم الرئيس.....	264
5. معلم الصغار.....	264
6. معلم الكبار.....	265
7. المعلم المبتدئ.....	265
8. معلم متعاون.....	265
9. معلم محاور.....	265
10. معلم الصف.....	265
11. معلم مادة.....	265
12. مربي.....	265
سادسا– ألقاب طلاب العلم	265
1. تلميذ.....	266
2. طالب معلم.....	266
3. المتعلم.....	266
4. الطالب.....	266
5. المتخلف دراسيا.....	266
6. طلاب متفوقون.....	267
7. المتعلم المستقل.....	267
8. المتعلم السمعي.....	267
9. التعلم المعتمد.....	267
10. المتفوقون.....	267
11. الموهوبون.....	267
سابعاً– إدارة المؤسسات التعليمية	267
1. مدير.....	267

2. مدير المدرسة.....	268
3. المشرف الخارجي	268
4. المشرف الداخلي.....	268
5. المشرف التربوي.....	268
6. المقتصد.....	268
7. مستشار تربوي	269
8. الناظر	270
المبحث الخامس أهمية المصطلح التربوي في العملية التعليمية/ التعلمية. ..	272
مدخل	272
مفهوم العملية التعليمية التعلمية	278
المبحث السادس آلية وضع المصطلح التربوي.	281
مدخل	281
أولاً الاشتقاق.	283
أ. الاشتقاق الكبير	286
ب. الاشتقاق الأكبر	287
ج. الاشتقاق الكبار	287
د. الاشتقاق الأصغر	287
ثانيا– الترجمة	291
الترجمة لغة	293
الترجمة اصطلاحا	293
ثالثا– التعريب	299
المعنى الأول	300
المعنى الثاني	300
المعنى الثالث	300
رابعاً– النحت(الاشتقاق الكبار)	306

النحت لغة	306
النحت اصطلاحا	307
1. نحت فعلي من اسمين.....	311
2. نحت فعلي من جملة وذلك بصياغة فعل رباعي منها على وزن(فعلل).	311
3. نحت اسمي.....	311
4. نحت نسبي من علم مركب إضافي.....	311
5. نحت وصفي	312
6. نحت حرفي	312
موقف العلماء ومجامع اللغة العربية من النحت	312
أولا– تيار المدافعين عن النحت	313
ثانيا– المعارضون للنحت	314
ثالثا– المعتدلون	315
موقف مجمع اللغة العربية بالقاهرة من النحت	316
خامساً– التركيب	319
تعريف المركب المصطلحي	320
أنواع المركبات المصطلحية	321
1. المركبات الدخيلة	321
2. المركبات المؤشبة	323
أ. المركبات المؤشبة التي يكون فيها العنصر اللغوي العربي هو الأول	323
ب. المركبات المؤشبة التي تبدأ بكلمة أجنبية تليها كلمة عربية.....	324
ثالثا– المركبات الأصلية	326
1. المصطلح المركب الإسمي	326
أ. المركب الإسنادي	326
ب. المركب الإضافي	328
ج. المركب الوصفي	329

2. المصطلح المركب الفعلي	330
3. المصطلح المركب العطفي	333
سادساً- المجاز	336
المجاز لغة	336
المجاز اصطلاحا	337
أقسام المجاز	339
أولا- الاستعارة	339
ثانيا- المجاز المرسل	340
المجاز والمصطلح لدى المحدثين	343
الخلاصة	348
الفصل الرابعالسندات التربوية الرسمية والمصطلح التربوي.....	349
تمهيد	350
المبحث الأول تعريف السندات التربوية.	352
أ- تعريف السندات التربوية لغة	352
ب. السندات التربوية اصطلاحاً	352
المبحث الثاني أنواع السندات التربوية.	354
1. السندات التربوية الرسمية	354
أ. المناهج	355
المنهج- المنهاج اصطلاحا	355
ب. القرارات والمناشير	357
ج. الكتاب المدرسي	358
د. دليل المعلم	359
هـ. الوثيقة المرافقة	360
وظيفة الوثيقة المرافقة	360
و. التدرج السنوي للتعلمات	361

ي. الدفتر المدرسي	362
ن. دفتر المراسلة	362
السندات الخاصة	362
دليل المقاطع التعلمية	363
الكتاب الشبه مدرسي	363
2- الكراس اليومي	363
3- المذكرة	364
المبحث الثالث أهمية السندات التربوية في العملية التعليمية/ التعلمية. ...	365
المبحث الرابع اهتمام السندات التربوية بالمصطلح التربوي.	368
المبحث الخامس إحصاء المصطلح التربوي في السندات التربوية. ...	373
أ. المصطلحات التربوية الواردة في سندات المرحلة الابتدائية.....	374
ب. المصطلحات التربوية الواردة في سندات المرحلة المتوسطة.....	385
ج. المصطلحات التربوية الواردة في سندات المرحلة الثانوية.....	396
1. وجود المصطلح البسيط	403
2. المصطلحات المركبة	403
أ. التركيب الإضافي	403
ب. التركيب الوصفي	403
ج. المصطلح المعرب	403
د. المركبات المؤشبة	403
و. الترجمة	404
هـ. الاشتقاق	405
الوضع لغة	406
الوضع اصطلاحا	407
الاستعمال لغة	409
الاستعمال اصطلاحا	410

التعريف بالمدونتين	414
1- قاموس التربية الحديث لبدر الدين بن تريدي	141
1- التعريف بقاموس التربية الحديث	415
- القاموس	415
-الواضع(بدر الدين بن تريدي)	416
- أهمية القاموس	417
- الهدف من وضع قاموس التربية الحديث	417
- المجالات المعرفية	418
مصطلحات البيداغوجيا	418
مصطلحات التقييم	418
- مصطلحات المناهج	419
- مصطلحات الكتاب المدرسي	419
- مصطلحات علم النفس	419
- مصطلحات علم النفس المعرفي	419
- مصطلحات التكوين	419
- مصطلحات علم الامتحانات	419
- مصطلحات الفلسفة	419
- مصطلحات الدين.....	419
الترتيب والمداخل	420
أ- الترتيب	420
1- الترتيب الألفبائي	420
2- الترتيب الأبجدي	420
3- الترتيب الصوتي	421
4- الترتيب الموضوعي	421
5- الترتيب المفهومي	421

ب- المداخل	422
بناء المداخل في قاموس التربية الحديث	424
أنواع المداخل	424
أ- المداخل البسيطة	424
ب- المداخل المركبة	424
ج- المداخل المعقدة	424
- المداخل البسيطة في قاموس التربية الحديث	425
- المداخل المركبة في قاموس التربية الحديث	425
أ- المداخل المركبة تركيبا إضافيا	425
ب- مداخل المركبة من صفة	425
- مداخل مركبة بالعطف	426
- مداخل مركبة بالجر	426
ج- المداخل المعقدة	427
التعريف	427
الترقيم	430
التعريفبالمعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية	430
أ-المعجم	430
ب-التعريف بالواضعين	432
الواضع الأول عبد القادر لورسي	432
الواضع الثاني محمد زوقاي	432
أهمية المعجم	432
- منهجية الجمع والوضع	434
- مصادر الجمع	434
- المراجع العربية الحديثة	434
المراجع الأجنبية	434

– الترتيب والمداخل	435
– الترتيب	435
المداخل	435
نماذجها	436
1. المداخل البسيطة	436
2. المداخل المركبة	436
أ. المداخل المركبة تركيبا إضافيا	436
ب. المداخل المركبة من صفة وموصوف	436
ج. مداخل مركبة بالعطف	436
3. المداخل المعقدة	436
التعريف في المعجم المفصل	437
الترقيم	438
المبحث السادس مقارنة المفاهيم المقترحة للمصطلح التربوي في السندات التربوية مع المفاهيم الموضوعة في المفاهيم التربوية المخصصة في المصطلح التربوي" المنهل التربوي– المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية ".....	439
تعليق	461
الفصل الخامس المصطلح التربوي والاستعمال	463
المبحث الأول تحليل الاستبيان والتعليق عليه.	464
أولا– جمع الاستبانات	464
ثانيا– استبانة الأساتذة	464
ثالثا– طريقة معالجة معلومات الاستبانة	465
الجزء الأول المعلومات الشخصية والمهنية للأستاذ.	465
الجزء الثاني أسئلة الموضوع	470
الجزء الثالث معلومات تتعلق بالمصطلحات المبثوثة الرسمية.	472

الجزء الرابع الندوات التربوية.....	475
الجزء الخامس المصطلح التربوي في الأيام التكوينية.....	479
الجزء السادس مقترحات من تعاريف للمصطلحات الأكثر تداولاً بين الأساتذة...	481
المبحث الثاني نتائج مستخلصة وتوصيات مقترحة.....	511
أولا– النتائج المستخلصة	511
ثانيا– التوصيات المقترحة	512
خاتمة	513
المصادر والمراجع	517
الملاحق.....	542
أولا– مسرد الآيات	543
ثانيا– مسرد أطراف الأحاديث.....	545
ثالثا– مسرد الأعلام.	546
رابعا– الاستمارة.....	552
الفهرس.....	562