



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والعشرون (جزء ثالث) .. فبراير ٢٠١٢م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : <http://aae999.blogspot.com>

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ. د / أحمد إسماعيل حجي .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ. د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ. د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ. د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ. د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ. د / بو حفص بالعبد مباركي..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ. د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس.
- أ. د / حسن مصطفى عبد المعطي..كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ. د / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د / خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ. د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ. د / رشدي أحمد طعيمة ..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د / زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ. د / سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د / سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الإسكندرية مصر.
- أ. د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ. د / سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ. د / سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د / سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية مصر.
- أ. د / شهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ. د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ. د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت.
- أ. د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ. د / عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ. د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ. د / عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ. د / علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ. د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ. د / كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د / ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- أ. د / ماجدة إبراهيم البايوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق.
- أ. د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د / محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ. د / محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ. د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ. د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ. د / نعمان سعيد نعمان الأسود .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن.
- أ. د / وضيفة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د / يحي عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

• أ.د/ ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنها مصر.

مدير التحرير :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى بمكة

• أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق

• د/ عماد الدين الوسمي .. كلية التربية جامعة بني سويف

• د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها مصر

• د/ صفاء عبد العزيز سلطان .. كلية التربية جامعة حلوان مصر

• د/ خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن

• أ/ فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشيد بالرياض

سكرتيرة التحرير :

• أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريال سعودي أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٢٥٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٢) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالكتاب الالكتروني والسمعة العقلية في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " .. إعداد : د / حميد محمود حميد	١١ - ٦٨
(٢)	" تطوير منهج جغرافية الصف الأول الثانوي في ضوء اهداف التربية المروية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية " .. إعداد : د / مها كمال حبنى	٦٩ - ١٠٦
(٣)	" علاقة إدراك الطلاب لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم بالاتجاهات الابتكارية لديهم " .. إعداد : د / بندر بن عبد الله الشريف	١٠٧ - ١٢٨
(٤)	" تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستحدثات التكنولوجية الحديثة " .. إعداد : د / خالد جودة محمد	١٢٩ - ١٥٦
(٥)	" المضامين التربوية في حوار الرسول ﷺ مع النساء "دراسة تحليلية في صحيح البخاري" .. إعداد : د / حمدي حسن أيوب عبد الرازق د / عبد الفتاح أحمد شحاتة أحمد	١٥٧ - ٢١٩
(٦)	" القيم العقدية والخُلُقِيَّة المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية " .. إعداد : أ / خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي	٢٢١ - ٢٦٩
(٧)	" التعددية الفكرية في المجتمع المصري من منظور نقدي تربوي " .. إعداد : د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف	٢٧١ - ٣٠٦

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : أ. د / ماهر إسماعيل صبري أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنيها بمصر وطبيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

« كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .

« تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .

« كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .

« كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .

« تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- ◀◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- ◀◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- ◀◀ تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- ◀◀ تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- ◀◀ تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀◀ يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- ◀◀ في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- ◀◀ عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- ◀◀ عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- ◀◀ يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ◀◀ ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- « كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- « يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- « يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- « بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- « عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- « يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- « تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير .

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية
لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتررب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش
الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل
على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إقناع التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية وروايته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه .

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز .

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثالث من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني والسعة العقلية في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " .. إعداد : د/ حميد محمود حميد .

وثانيها بعنوان : " تطوير منهج جغرافية الصف الأول الثانوي في ضوء أهداف التربية المروية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية " .. إعداد : د/ مها كمال حنى .

وثالثها بعنوان : " علاقة إدراك الطلاب لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم بالاتجاهات الابتكارية لديهم " .. إعداد : د / بندر بن عبد الله الشريف .

ورابعها بعنوان " تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة " .. إعداد : د/ خالد جودة محمد .

وخامسها بعنوان : " المضامين التربوية في حوار الرسول ﷺ مع النساء " دراسة تحليلية في صحيح البخاري " .. إعداد : د / حمدي حسن أيوب عبد الرازق د / عبد الفتاح أحمد شحاتة أحمد .

وسادسها بعنوان : " القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية " .. إعداد : أ / خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي .

وسابعها بعنوان : " التعددية الفكرية في المجتمع المصري من منظور نقدي تربوي " .. إعداد : د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأي ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

” أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني والسعة العقلية في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ”

إعداد :

د / حميد محمود حميد
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة حلوان

” أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالكتاب الالكتروني والسعة العقلية في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ”

د/ حميد محمود حميد

• مستخلص البحث :

جاء البحث الحالي لدراسة أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية (الخرائط الرسومية ، والصور الثابتة) والسعة العقلية (السعة العقلية المرتفعة، والسعة العقلية المنخفضة) بالكتاب الالكتروني في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ، تكونت عينة البحث من (١٣٢) تلميذ من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى، وتم تقسيمهم حسب السعة العقلية الى (مرتفعي السعة العقلية ، ومنخفضي السعة العقلية) إلى مجموعتين. تكونت مادة المعالجة من كتابين الكترونيين احتويا على منظمات تمهيدية (الخرائط الرسومية ، والصور الثابتة)، وقام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات وهى اختبار تحصيلي لقياس للمفاهيم المتضمنة داخل مقرر الحاسب الآلي وبطاقة أداء مهاري، لقياس أداء التلاميذ لبعض مهارات التعامل مع الجداول الحسابية الإلكترونية، وأوضحت النتائج: تُضمن الكتاب على خرائط رسومية جعلت التلاميذ يركزون على المحتوى التعليمي، وزد ذلك من دافعتهم لاكتساب المهارات التعليمية المتضمنة فيه كما ساهم على إقبال التلاميذ نحو التعلم. حقق الطلاب منخفضي السعة العقلية تقدماً حيث أثارت المنظمات التمهيدية في الكتاب الالكتروني دافعتهم نحو التحصيل والأداء المهارى بشكل أكبر في قدرتهم على التفوق ومحاولة أو إعادة المحاولات مرات كثيرة بما يسمى بالمثابرة الدراسية .

The Interaction effect between Advanced Organizers within E-book and the Mental Capacity in developing Computer Skills for preparatory stage Pupils

Abstract:

The research aims to study the Interaction effect between Advanced Organizers (Graphical Maps, Still images) within E-book and the Mental Capacity (High Mental Capacity, Low Mental Capacity) in developing Computer Skills for preparatory stage Pupils. Sample of the study consists of (132) pupils of the second grade of the preparatory stage who divided to two groups (High Mental Capacity, Low Mental Capacity) Pupils. The Treatments Materials were (2) E-books, one of them with Graphical Maps, the second with Still images, The research tools were Achievement Test and Skills performance Card to measures the Cognitive and psychomotor of Electronic Sheets. The study results revealed that: The Graphical Maps within E-books make pupils more concentrate on the learning content, high motivated to acquire the intended skills. The Low Mental Capacity Pupils achieved more progression with Graphical Maps within E-books, and they make more achievement, skills and many trials to get the goals of their learning.

• مقدمة :

يشهد المجتمع العربي في الوقت الحاضر تغيراً سريعاً في جميع المجالات بصفة عامة والمجال التربوي على وجه الخصوص، ونتيجة لثورة المعلومات وما نتج عنها ظهور أدوات ومستحدثات تكنولوجية تُستخدم لتفعيل عمليتي التعلم والتعليم.

وفي ظل عصر التدفقات العلمية، والثورة في مجالي المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا فائقة السرعة، أصبح حتماً تزويد الفرد بالمبادئ والمعارف التي تُعينه على فهم مفردات حياته التي يعيشها، وأصبح من الضروري ترسيخ هذه المبادئ في بنية الفرد المعرفية كي لا يكون عرضه للزوال السريع، نتيجة لذلك أصبح تعلم واكتساب المعلومات عملية أساسية.

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة الكثير من الكتب الإلكترونية التعليمية سواء لأكاديميين يحاولون مواكبة التقدم الحادث في الجامعات الإلكترونية، أو لناشرين يحاولون تلبية الطلب المتزايد على المصادر التعليمية التي يمكن الوصول إليها في أي وقت، وفي أي مكان وتتضمن معلومات ووسائط متعددة، وروابط النص الفائقة وآليات البحث.

ويُعد الهدف الرئيسي للكتاب الإلكتروني بناء بيئة تعلم تهتم بالمعلومات فائقة الوسائل، ويُعد المعلم ميسراً وموفراً ومرشد للمصادر التعليمية في هذه البيئة، والمتعلمين في هذه البيئة فعالين ومتفاعلين. فاطمة الزهراء، (٢٠٠٣: ١٨٥).

وحيث إن التفاعل مع المحتوى حوار متبادل بين متعلم وصفحة إلكترونية تعليمية، يمكنها التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم لتعطيهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعلم والمشاركة النشطة في بناء المعلومات. محمد عطية (٢٠٠٣ ب: ١٢).

اتفقت دراسة كلٍّ من عصام شوقي (٢٠٠٨: ٣٤)؛ زينب أمين (٢٠٠٧: ٢٢)؛ Petri, & Govern (٢٠٠٤)؛ محمد الحسيني (٢٠٠٥: ٤٤)؛ على فاعلية الكتب الإلكترونية في كفاءة التعليم وتنمية الأداء المهاري، واتجاهات المتعلمين للكتب الإلكترونية سواء من حيث نوعها، أو محتواها.

وتُعد المنظمات التمهيدية من المرتكزات الهامة في التصميم، لكونها أسلوب يسهل التعلم والحصول على تعليم فعال، ولا يشترط أن تزود المنظمات التمهيدية المتعلمين بمعلومات إضافية، وإنما تستخدم في التركيز على المثيرات التعليمية التي يجب أن يدركها المتعلم، فالمنظمات التمهيدية تقلل من الوقت اللازم لعملية التعلم، إذ إنها إشارات ودلالات تعتبر في حد ذاتها مثيرات موجهة للانتباه والإدراك.

كما أن لوجود المنظمات التمهيدية في التصميم البنائي للكتاب الإلكتروني يسهل من عملية التعلم ويساعد المتعلم على الوصول إلى هدفه بتركيز ودون فقد لوقته، ودون الخوض في تفاصيل غير مهمة بالنسبة له، وغير مرتبطة بالمفهوم الأساسي، ويساعد وجودها أيضاً على التعلم الجيد.

ويؤكد Friesen, C. K. et al. (٢٠٠٤: ٣١٩ - ٣٢٩) على أن التعليم القائم على المنظمات التمهيدية يكون أكثر فاعلية، وإشارة للدافعية للطلاب لكي ينتبهوا إلى المحتوى التعليمي ويتفاعلوا معه؛ ليكتسبوا المعلومات المراد تعلمها.

والمنظمات التمهيدية "Advanced Organizers" هي مجموعة من العبارات التنظيمية التي تكون على درجة عالية من التجريد والعمومية لموضوع ما ، وتقدم في بداية برنامج الكمبيوتر متعدد الوسائل كعامل ربط بين ما يراد تعلمه وبين تلك المعلومات الموجودة في بنية المتعلم المعرفية والمتصلة بها ، فهي جسر يساعد على انتقال المعرفة الجديدة إلى بنيته المعرفية .

وتعد السعة العقلية من المجالات التي تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين وأكد فتحى الزيات (٢٠٠١: ٣٦) على ضرورة الاستفادة من معرفة خصائص الأفراد العقلية وتوظيفها لصالح العملية التعليمية ككل بحيث يمكننا مراعاة هذه الخصائص عند تصميم أي مصدر تعلم يناسب استعدادات المتعلمين مما يؤثر بالإيجاب على أدائهم التعليمي .

ونظراً لأهمية السعة العقلية فالمشكلة الأكثر أهمية هي اختلاف التلاميذ وفقاً لسماتهم الشخصية في تفاعلهم مع المنظمات التمهيدية ضمن صفحات الكتاب الإلكتروني التعليمية وخاصة السعة العقلية (منخفضة السعة العقلية ، مرتفعة السعة العقلية) للمتعلمين كأحد العناصر التي يمكنها أن تؤثر في كيفية استجابة المتعلمين لهذه المنظمات المختلفة المقدمة داخل صفحات الكتاب الإلكتروني، فهل التلاميذ منخفض السعة العقلية يجنحون غالباً للاعتماد على المنظمات التمهيدية المقدمة ضمن صفحات الكتاب الإلكتروني بما يجعلها مؤثرة ولا يمكن الاستغناء عنها من جانبهم؟ وإن كان الأمر كذلك فأى المنظمات التمهيدية تكون أنسب بدلالة المخرجات التعليمية لهم؟ وهل التلاميذ مرتفع السعة العقلية لا يحتاجون لها ويستطيعون التعامل والتعلم منها واكتساب الخبرة والمعرفة والمعلومات والحقائق المعروضة ضمن صفحات الكتاب الإلكتروني بدون وجود لهذه المنظمات التمهيدية؟ وهل تقديم المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني للتلاميذ ذو السعة العقلية المنخفضة سوف يؤدي بهم إلى تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر؟

الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الأخذ به ومراعاته في العملية التعليمية لتوفير طرق تعليمية تتناسب مع خصائص المتعلمين المختلفة، ومحاولة لتقديم المعلومات لهم بأسلوب يمكنهم من استيعابها بطريقة سهلة وميسرة، وتحسين وتطوير أساليب تعلم المتعلمين بكافة مستوياتهم وخصائصهم الإدراكية المختلفة.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت استخدام المنظمات التمهيدية ، فمنها دراسات إهتم بقياس أثر استخدام المنظمات التمهيدية في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على التحصيل ؛ منها دراسة (كيني Kenny et al : ١٩٩١) وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق طفيفة في التحصيل الفوري والمرجأ يرجع إلى استخدام المنظمات التمهيدية . ودراسة (بنتون Benton : ١٩٩٢) التي هدفت إلى الوصول إلى أنسب نمط للمنظم التمهيدي في برامج الكمبيوتر

بدلالة تأثير كل نمط على التحصيل ، واستخدم ثلاثة أنماط للمنظم التمهيدي رسوم متحركة ، خرائط رسومية ، رسوم متحركة مع خرائط رسومية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن دمج الخرائط الرسومية مع الرسوم المتحركة هو النمط الأكثر فاعلية بدلالة تأثيره على التحصيل .

أما دراسة (ريبر Rieber : ١٩٩٦) فقد استخدمت نمط المنظم التمهيدي الرسوم المتحركة ، والرسوم الثابتة وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الرسوم المتحركة ، ودراسة (عمرو جلال : ٢٠٠٠) استخدمت ثلاثة أنماط للمنظم التمهيدي نمط سمعي ، بصري ، سمعي بصري ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في التحصيل المعرفي لصالح نمط المنظم التمهيدي السمعي بصري .

ودراسة (تسينج Tseng : ٢٠٠٢) حيث استخدمت نمط المنظم التمهيدي عروض حاسوبية تشمل نص ، فيديو ، صور ثابتة وأسفرت النتائج عن فاعلية نمط العروض الحاسوبية ، بينما استخدمت دراسة (ماير Mayer : ٢٠٠٥) نمطين للمنظم التمهيدي الأول: الرسوم الثابتة المصاحبة بالشرح التوضيحي ، أما الثاني: نمط بصري متحرك ، أسفرت نتائج الدراسة على تحقيق الرسوم الثابتة المصاحبة بالشرح التوضيحي معدلات تحصيل أعلى من النمط البصري المتحرك ، أما دراسة (لين Lin : ٢٠٠٧) استخدمت أنماط متعددة للمنظم التمهيدي ، وأسفرت النتائج عن تحقيق النمط البصري المتحرك بالفيديو المصاحب بالأسئلة معدلات أعلى في التحصيل .

لذا وجد الباحث إن من الأهمية دراسة فاعلية المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني والتي تتناسب مع السعة العقلية للمتعلمين (منخفضة السعة العقلية - ومرتفعة السعة العقلية) وتؤدي إلى تنمية الأداء المهاري لاستخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

• الإحساس بمشكلة الدراسة :

قام الباحث بدراسة استكشافية لتحديد مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مقرر الحاسب الآلي وذلك من خلال عقد اختبار معرفي ومهاري لعينة عشوائية مكونة من (٤٦) تلميذاً بهدف قياس مدى تحقق أهداف المقرر، واتضح من نتائج الاختبار (٣٩) من العينة الاستكشافية وجود ضعف لدى التلاميذ في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية لمقرر الكمبيوتر بنسبة مئوية وصلت إلى (٨٤.٨٪). وللتحري عن الأسباب قام الباحث بعقد لقاءات مباشرة لاستطلاع آراء التلاميذ الذين سبقت لهم دراسة المقرر (٢٥) تلميذاً، وكذلك بعض المعلمين الذين قاموا بتدريسه (١٤) معلماً، وأسفرت نتائج هذه الدراسة الاستكشافية عن التالي:

• بالنسبة للتلاميذ الذين سبقت لهم دراسة المقرر :

« أكد كل التلاميذ (١٠٠٪) أن المعلمين كانوا يستخدمون في تدريسهم لهذا المقرر (الشرح اللفظي النظري دون الممارسة العملية على أجهزة الكمبيوتر) .

« أكد غالبية التلاميذ بنسبة مئوية وصلت إلى (٨٦٪) أنهم يركزون على الحفظ فقط دون تفكير، حتى يستطيعوا اجتياز الاختبار التحصيلي ، ولم

يهتموا أبداً باكتساب المهارات التي يمكن أن يستفيدوا منها في مواقف تعليمية جديدة.

« أشار غالبية التلاميذ بنسبة مئوية وصلت إلى (٧٧.٢٪) من المستجيبين إلى أنهم لم يستخدم معهم المعلمين أي أساليب جديدة في التعليم مثل استخدام "مواقع على شبكة الانترنت" أو "شبكات الانترنت" أو "كتب إلكترونية" تساعدهم على تحقيق أهداف التعلم.

« أشار غالبية التلاميذ بنسبة مئوية تصل إلى (٨١.٨٪) من أفراد العينة إلى ضعف اهتمام المعلمين بالتطبيق العملي للمادة لعدم وجود إمكانيات بالمدسة.

• **أما بالنسبة للمقاييل غير المقننة التي تمت مع المعلمين في (٧) مدارس، فقد أسفرت نتائجها عما يلي :**

« أكد ٧٠٪ من المعلمين أنهم لا يعرفون ماهية المستحدثات التكنولوجية ولأنواعها التي يمكن أن تستخدم في نقل الخبرات للتلاميذ.

« أكد ٧٧٪ من المعلمين أن لديهم الرغبة في تجريب طرق جديدة تحسن الأداء التعليمي مثل استخدام الكتاب الإلكتروني أثناء الشرح والتطبيقات العملية

« أكد ٨٠٪ من المعلمين عدم وجود مستحدثات تكنولوجية داخل المعامل ، فليس لديهم سوى بعض البرمجيات المصممة بواسطة برنامج العروض التقديمية فقط PowerPoint

« إضافة إلى عدم وجود كتاب مطبوع صادر من وزارة التربية والتعليم يسلم للتلاميذ ، وإنما يعتمد التلاميذ في دراستهم على المعلومات التي يقدمها المعلم ، هذا بجانب بعض عناصر المحتوى الموجودة على شبكة الانترنت، وتعد صفحات الكتاب الموجودة على شبكة الانترنت ليس بها أي تفاعل بين التلميذ والمحتوى ، وإنما هي عبارة عن صفحات أدخلت عن طريق الماسح الضوئي فقط.

من خلال ما سبق شعر الباحث بضرورة استخدام أسلوب جديد لعرض المحتوى التعليمي، واستخدام المستحدثات التكنولوجية في تقديم المقررات بأسلوب يساعد المتعلمون على تنمية الأداء المهاري لاستخدام الكمبيوتر لديهم. وأنه لا بد من الاهتمام بتنمية قدراتهم العقلية ومهاراتهم عن طريق استخدام الحاسب ومستحدثاته التكنولوجية متمثلة في منظمات تمهيدية بالكتاب الإلكتروني تساعد على اكتمال المنظومة التعليمية وتحقيق أهدافها،

• **مشكلة الدراسة :**

بناءً على ما تقدم، يتضح وجود ضعف في المستوى المعرفي والمهاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مقرر الحاسب الآلي، ولذلك رأى الباحث تحري إمكانية علاج هذه المشكلة من دراسة أثر تفاعل المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني والسعة العقلية في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ويمكن التعامل مع هذه المشكلة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

« ما أثر المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني (خريطة رسومية مع صور ثابتة) في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي؟

« ما أثر السعة العقلية (منخفضة السعة العقلية-مرتفعة السعة العقلية) فى تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي؟

« ما أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني التعليمية (خريطة رسومية مع صور ثابتة)، والسعة العقلية (منخفضة السعة العقلية-مرتفعة السعة العقلية) فى تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي؟

• أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى علاج المشكلة البحثية من خلال تحقيق الأهداف التالية:

« علاج ضعف مستوى التلاميذ المعرفي والمهارى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي فى مقرر الحاسب الآلي، وذلك من خلال قياس أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية والسعة العقلية فى تصميم الكتاب الإلكتروني، فى تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

• أهمية الدراسة :

نبتت أهمية هذه الدراسة من حيث كونها:

« تطبيقاً لمتغير لم تتم معالجته جيداً فى التراث العلمي التربوي وهو المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني، وهي بيانات متنامية تحتاج للكثير من البحث والدراسة فى متغيرات تصميمها واستخدامها.

« يُعد أحد الأساليب التى تهتم بالتفاعل بين المعالجة والاستعداد والتي توائم بين طريقة التعلم والفروق الفردية بين المتعلمين.

« التوصل إلى أفضل السبل لتسهيل التعلم من خلال الكتاب الإلكتروني ورفع مستوى الأداء لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

« الكشف عن طرق تعلم جديدة بالعملية التعليمية وذلك بالتركيز على المتعلم من خلال تطبيق النظريات التربوية والتقنيات الحديثة.

• حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على مجموعة من الحدود، وهي

« تقتصر هذه الدراسة على المنظمات التمهيدية فى بيانات التعلم من خلال الكتاب الإلكتروني (خريطة رسوم - صور ثابتة) .

« تقتصر هذه الدراسة على السعة العقلية ويتعامل مع فئتين منه هما "التلاميذ (منخفضة السعة العقلية -مرتفعة السعة العقلية)

« تقتصر هذه الدراسة على مقرر الحاسب الآلي لتلاميذ الصف الثانى الإعدادي .

« تقتصر هذه الدراسة على مدرسة عثمان بن عفان الإعدادية، إدارة القاهرة الجديدة التعليمية، محافظة القاهرة، إذ يتوفر فيها معمل خاص بالحاسبات ومعمل للأوساط المتعددة ، بكل معمل منهما (١٧) جهاز كمبيوتر ، تكفى لتعلم التلاميذ بأسلوب التعلم الفردي.

• أدوات البحث :

« اختبار لتحديد السعات العقلية المختلفة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى (لـ جان باسكاليونى ، ترجمة إسعاد البنا ، وحمدى البنا ، (١٩٩٠)

« اختبار تحصيلي ، لقياس المكون المعرفي لمهارة استخدام الكمبيوتر ، (من إعداد الباحث)

« بطاقة ملاحظة للأداء المهارى لقياس مهارات استخدام الكمبيوتر

• مواد المعالجة :

« كتاب الكتروني قائم على المنظم التمهيدي

• مصطلحات البحث :

• المنظمات التمهيدية : Advanced Organizer

يعرفها الباحث بانها ملخصات تمهيدية ،منظمة ،شاملة ، تستخدم كاداة او وسيلة تعليمية ، تشبه الجسر المعرفى ؛ لربط المعرفة والمعلومات الموجودة فى البيئة المعرفية للمتعلم بما سوف يتعلمه من معارف ومعلومات جديدة ، وتكون المفاهيم والافكار ؛ لتنظيم وبناء المادة الدراسية ،وتتحدد وتحدد فى الدراسة الحالية بشكل خرئط رسومية تاتى فى بداية المنظمات التمهيدية ؛ حيث إنها تثرى النشاط التعليمي وتبعد الملل عن المتعلمين واستمرار انتباههم أثناء الشرح".

• الكتاب الالكتروني

مصطلح يستخدم لوصف نص مناظر أو مشابه لكتاب مطبوع ولكنه رقمى يُعرض على شاشة الكمبيوتر يتم نسخه على الأقراص المدمجة ويظهر المحتوى التعليمي فيه عبر الرسومات والمخططات المرئية وصور رقمية ونصوص مكتوبة وكلمات مسموعة وموسيقى وغيرها من الأصوات والمؤثرات الصوتية ولقطات فيلمية، يتم التنقل بين صفحاته للوصول للمعلومة بسهولة ويسر، وتكون صفحاته مطابقة لخواص صفحات الويب ويمكن الحصول عليه بتحميله من موقع الناشر على الإنترنت أو اقتنائه على هيئة إسطوانة من الأسواق أو يرسل بالبريد الالكتروني من قبل الناشر. وأحياناً يطلق على الكتاب الالكتروني كتاب على الأقراص Books Disks ، ويمكن أن يتم وضع الكتاب على الإنترنت UPLOAD ليتمكن أكبر عدد من الأشخاص الاستفادة منه .

• السعة العقلية:

جزء محدود من الذاكرة ، يتم فيه معالجة وتجهيز المعلومات والبيانات الجديدة لتندمج مع المعلومات السابقة فى البناء المعرفي للفرد، والمسترجعة من الذاكرة طويلة المدى ، وتتضمن القدرة على إجراء العمليات المنطقية والحسابية ، والمرونة ، والانتباه فى اداء المهمة ،وتتحدد مستويات السعة العقلية فى الدراسة الحالية تنقسم الى مستويين(مستوى مرتفع للسعة العقلية ، ومستوى منخفض للسعة العقلية) .

• الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة :

• أولاً: الكتاب الإلكتروني ودوره في العملية التعليمية :

يُعد الكتاب الإلكتروني ظاهرة تكنولوجية جديدة في نظام التعليم عن بُعد، يهدف إلى تهيئة المناخ المناسب لكي يتفاعل المتعلم مع أدوات الثقافة التكنولوجية من خلال الحاسبات الإلكترونية، لذلك فهو المرشد والموجه لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء. رمزي أحمد (٢٠٠٥: ١٦٣).

لذلك يعتبر الكتاب الإلكتروني أحد تطبيقات التعليم الإلكتروني الأساسية والذي يتعامل من خلاله المتعلم بصورة تفاعلية مع صفحاته، ومع ما يتضمنه هذه الصفحات الإلكترونية من نصوص، ووسائط تفاعلية تتمثل في الصور المتحركة والثابتة، ومشاهد الفيديو، والمؤثرات الصوتية والموسيقية. نبيل جاد (٢٠١٤: ٢٢٧)

• مفهوم الكتاب الإلكتروني :

تناولت الأدبيات التربوية والموسوعات والقواميس مفهوم الكتاب الإلكتروني بعدد من الرؤى فعرّفه البعض: Lynch & Terry (٢٠٠٢: ٥٣)؛ Simmons, et al (٢٠٠٥: ٥٩٣)؛ رامي عبود (٢٠٠٨: ٥)؛ زينب أمين (٢٠٠٧: ١٨٤)؛ منال مبارز (٢٠٠٨: ٣٧٦)؛ نبيل جاد (٢٠١٠: ٢٦٠) بأنه مصطلح يستخدم لوصف نص مناظر أو مشابه لكتاب مطبوع ولكنه رقمي يُعرض على شاشة الكمبيوتر يتم نسخه على الأقراص المدمجة ويظهر المحتوى التعليمي فيه عبر الرسومات والمخططات المرئية وصور رقمية ونصوص مكتوبة وكلمات مسموعة وموسيقى وغيرها من الأصوات والمؤثرات الصوتية ولقطات فيلمية، يتم التنقل بين صفحاته للوصول للمعلومة بسهولة ويسر، وتكون صفحاته مطابقة لمواصفات صفحات الويب ويمكن الحصول عليه بتحميله من موقع الناشر على الإنترنت أو اقتنائه على هيئة أسطوانة من الأسواق أو يرسل بالبريد الإلكتروني من قبل الناشر. وأحياناً يطلق على الكتاب الإلكتروني كتاب على الأقراص Books Disks، ويمكن أن يتم وضع الكتاب على الإنترنت UPLOAD ليتمكن أكبر عدد من الأشخاص الاستفادة منه .

ويري آخرون Barker (٢٠٠٢)؛ Terence (2002: 65)؛ Shiratuddin, N (٢٠٠٥: ١)؛ رمزي عبد الحي (٢٠٠٦: ١٩٥)؛ لطيفة الكميشى (٢٠١٠: ٢) بأنه "مصدر من مصادر المعلومات الإلكترونية التي يمكن استثمارها في تنفيذ مناهج ومقررات التعليم عن بعد وهو في الأصل مصدر من مصادر المعلومات الورقية ولكن تم تخزينه على وسائط إلكترونية".

وأشار كل من فهمه الشكشوكي (٢٠٠٦: ٣٥)؛ Morgan (٢٠٠٦)؛ رامي عبود (٢٠٠٨: ٧٨)؛ أحمد فايز (٢٠١٠: ٦١)؛ بوابة مكتب التربية العربي (٢٠١١: ١١١)؛ Garrod (٢٠١١) إلى أن الكتاب الإلكتروني الذي يعد في شكل ملفات تقرأ على الحاسبات الإلكترونية والحاسبات المحمولة أو الأجهزة القارئة المصممة خصيصاً لقراءة الكتاب الإلكتروني، ويمكن إرسالها على أقراص مرنة أو ضوئية عن طريق البريد أو بيعها في مكتبات الكتب، ويشتمل على غلاف، وصفحة عنوان ويتم توزيعه كملف واحد، ويأتي كعنصر كامل مكتمل بمعنى أنه ليس فصلاً أو

جزءاً من كتاب أو سلسلة أو أنه مازال قيد الانتهاء، ويتراوح طوله بين ٢٥ ألف و٤٠٠ ألف كلمة.

من خلال العرض السابق للتعريفات التي تناولت الكتاب الإلكتروني كأحد الوسائط الإلكترونية التي أفرزتها المستحدثات التكنولوجية لاحظ الباحث الآتي :

- « ركز بعض الباحثين في تعريفهم على محتوى الكتاب الإلكتروني .
- « ركز البعض على الكتاب كجهاز أو وسيط يحتوي على نص أو محتوى إلكتروني.
- « وأشار البعض إلى الكيفية التي يمكن للكتاب الإلكتروني من خلالها توصيل الخبرة المراد تعلمها للمستخدم.
- « وركز آخرون على المحتوى التعليمي والوسيط معاً في الكتاب الإلكتروني.

• أشكال الكتاب الإلكتروني :

تختلف أشكال الكتب الإلكترونية تبعاً للأجهزة المستخدمة في قراءتها، أو لطرق إدخال النص وهيئة نشره، أو للعناصر المستخدمة في الإنتاج، أو للنسق المستعمل، وفيما يلي عرضاً لهذه الأشكال:

• أولاً : أشكال الكتب الإلكترونية تبعاً للأجهزة المستخدمة :

تتنوع أشكال الكتب الإلكترونية تبعاً للأجهزة المستخدمة في تصفحها، فهناك كتاب إلكتروني محمل علي أقراص مدمجة وهي الأكثر انتشاراً وتداولاً، ويمكن تصفحها باستخدام أجهزة الكمبيوتر المكتبية والمحمولة وصولاً إلي الحاسبات الشخصية المسطحة، أو الكتب التي تتطلب أجهزة خاصة وتعرف بالكتب الإلكترونية الخاصة Dedicated E-Book مثل القواميس الناطقة والمترجمة، أو كتب الجيب الإلكترونية Pocket E-Book، بالإضافة إلى الأجهزة الكفية، والمساعدات الشخصية الرقمية، والأجهزة النقالة المخصصة لقراءته، وأجهزة الهواتف الحديثة التي تحتوي على شاشات عرض كبيرة نسبياً. منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات (٢٠٠٦)؛ (٢٠٠٦)؛ Wikipedia، علي ناصر (٢٠٠٦)؛ مايكروسوفت (٢٠٠٠)؛ أحمد فرج (٢٠٠٥).

ويستخدم الباحث في هذه الدراسة الكتاب الإلكتروني المحمل علي الأقراص المدمجة نظراً لسهولة تداوله وتصفحه.

• ثانياً - أشكال الكتب الإلكترونية تبعاً لهيئة النشر:

تتنوع أشكال الكتب الإلكترونية تبعاً لطريقة إدخال ونشر النص، حيث يُعد إدخال النص عملية ضرورية لإنتاجها، ويرى الباحث أن هناك طريقتين للنشر، هما:

- « الأولى: أن ينشر النص كحروف وملفات نصية سوءاً على صيغ HTML، أو على صيغة أحد برامج تحرير النصوص DOC, RTF, TXT، أو غير ذلك من الصيغ عن طريق إدخاله بواسطة لوحة المفاتيح الخاصة بالكمبيوتر.
- « الثانية: أن ينشر النص كملفات صور باستخدام المساحات الضوئية scanners وبرامج التعرف الضوئي علي الحروف (OCR: Optical Character Recognition)، وتعد صيغ PDF أشهر هذه الصيغ، وغالباً ما يكون هذا النوع

من الحجم الكبير نظراً لأن حجم الصورة يكون في أغلب الأوقات أكبر من حجم الكلمات في صفحة واحدة. ولا يستطيع المستخدم نسخ الكلمات المخزنة إلا إذا استخدم برنامج لتحويل الصور إلى كلمات.

وسوف يستخدم الباحث في الدراسة الحالية النص كملفات نصية وليس كصورة.

• ثالثاً - أشكال الكتب الالكترونية تبعاً لعناصر الإنتاج:

تتباين أشكال الكتب الالكترونية تبعاً للعناصر المستخدمة في إنتاجها، فهناك عدة أنواع من الكتب الالكترونية علي أساس مستوي التعقيد، (ريما الجرف، ٢٠٠١) منها

• النمط الأول:

كتاب الوسائط المتعددة Multimedia Book يماثل الكتاب العادي بتنسيق معين، ويكون فيه النص الأساسي مدعوماً بالصور والرسومات والتفاعل، بالإضافة إلي مجموعة من التدريبات والاختبارات وسجلات إنجاز الطلاب، ومدعوماً بمقاطع الفيديو والصوت.

• النمط الثاني:

كتاب التعليم Tutorial Book فيه تعرض أفكار الكتاب بشكل فيلم فيديو، بينما تعرض التمارين بشكل محاكاة مباشرة Simulation.

• النمط الثالث :

كتاب يتكون من رسومات ونصوص وصور متحركة ومحاكاة ومجموعة من الصوتيات والمرئيات المرتبطة ببعضها بوصلات، هذا بالإضافة للنص، ليمسر التعلم التفاعلي، ومزود بموقع ويب به كل وسائله من مجموعات الأخبار، ووسائل الدردشة، والأسئلة القابلة للبحث، وإمكانية البحث عبر الإنترنت.

وسوف يستخدم الباحث في هذه الدراسة النمط الأول وهو كتاب الوسائط المتعددة.

• مميزات الكتاب الإلكتروني:

اهتمت معظم الدراسات والأدبيات العربية بتعدد مزايا الكتاب الإلكتروني Lin, Xia And Hubbard (٢٠٠٠: ١٢٣)؛ Dinucci (٢٠٠٤: ١١٨)؛ أحمد العلي (٢٠٠٥: ١٢٠)؛ منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات (٢٠٠٦ب)؛ (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥)؛ وليد الحلفاوي (٢٠٠٦)؛ زينب أمين (٢٠٠٧ : ٢١٠)؛ نبيل جاد عزمي و محمد مختار المردني، (٢٠١٠)؛ Seaman (٢٠١٠)؛ Garrod (٢٠١١: ٢٧) منها ما يلي:

- « السهولة : الكتاب الإلكتروني يقدم للقارئ خدمات معلوماتية أكثر بواسطة البحث باستخدام الروابط الفائقة Hyperlinks في المحتوى الرقمي Digital Content بنفس سهولة البحث في الحاسب الآلي، وهذه الخاصية مفيدة وعملية جداً مع المراجع العلمية والقواميس والمعاجم.
- « التوزيع والانتشار: تتميز الكتب الالكترونية بالانتشار السريع وسهولة التوزيع، وإتاحتها للقراء بأقصر وقت ممكن بغض النظر عن الحواجز والتعقيدات التقليدية التي تواجه الكتاب الورقي.

- « المساحة التخزينية : تمثل الكتب الإلكترونية طاقة اختزان عالية للمعلومات، ومن ثم لا تحتل حيزاً من المكان، فيمكن أن توضع على أجهزة الكمبيوتر الشخصية للمستخدم، أو جهاز خادم Server أو الأجهزة القارئة له.
- « التحديث والتعديل : بإمكان المستخدم للكتاب الإلكتروني تحديث نسخته من الموقع مباشرة دون الحاجة إلى شراء طبعات جديدة، كما يمكنه من التعديل وإضافة ملاحظاته على النسخة الخاصة به وكل هذا يتم بدون المساس بمحتوى الكتاب الأساسي بالتأكيد .
- « الراحة والملائمة : إتاحة الكتاب الإلكتروني بأشكال متعددة لتناسب مختلف أنواع القراء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو كبار السن.
- « التكلفة الاقتصادية : انخفاض تكلفته وتحسين آلية التداول وسهولة التحديث بالمقارنة بتكلفة الكتاب الورقي، بالإضافة إلى صغر حجمه.
- « رفع معدلات التعليم والمعرفة على المستوى القومي : الكتب الإلكترونية تساعد في رفع معدلات المعرفة والثقافة على المستوى القومي؛ حيث يمكن للمكتبة القومية على الإنترنت إتاحة قائمة من القراءات وملفات الفيديو للتحميل مجاناً.
- « الطباعة والنسخ : يستطيع المستخدم للكتاب الإلكتروني في ظل عدم وجود حقوق خاصة للمؤلف أو الناشر طباعة محتويات الكتاب أو جزء منه، ويستطيع عمل نسخة رقمية منه أيضاً (Soft copy).
- « القدرة على تطوير التعليم في الدول النامية : إن الأفراد في الدول الفقيرة قد لا تستطيع تحمل نفقات شراء الكتب أو الوصول إليها في المكتبات، ومن المحتمل خلال السنوات القليلة القادمة إنشاء مكتبات عامة تخيلية مع انخفاض تكلفة الأجهزة القارئة؛ لبيتمكن المستفيدين في كافة أنحاء العالم الوصول للكتب الإلكترونية بسهولة، كما تعمل الكتب الإلكترونية بشكل كبير على تحسين العملية التعليمية والبحثية ؛ حيث يمكن للطلاب تحميل عدد كبير من النصوص إلى الحاسبات الشخصية؛ لبيتمكنوا بعد ذلك من استخدامها بدلاً من حمل الكثير من الكتب، أو الانتقال الفعلي إلى المكتبة، وهو ما سوف يجعل الكتب الإلكترونية تلقى قبولا كبيراً من جانب الطلاب والباحثين .
- « إمكانية إضافة تعليقات: سهولة البحث عن معلومات محددة في النص كاملاً أو أجزاء منه، وإمكان إضافة تعليقات على بعض الأجزاء .
- « إمكانية استخدام الوسائط المتعددة : توفر الوسائط المتعددة في الكتب الإلكترونية سهولة الاستخدام فعندما يكون المستفيد غير قادر على قراءة مقدمة الكتاب فيمكنه سماعها أو مشاهدتها، وعندما يكون غير قادر على قراءة قصيدة يمكنه الاستماع لأداء مقطوعة قصيرة عن طريق النقر على زر للربط بهذه القصيدة، بالإضافة إلى إمكانية تضمين الصور المتحركة لعرض تطور ما أو لقطات فيديو قصيرة لتوضيح نقطة ما، هذا ويمكن أن تكون الجداول متحركة لإظهار النتائج .

ومن خلال ما سبق يؤكد الباحث من أن مزايا الكتب الإلكترونية تفوق بكثير الكتب الورقية من حيث سهولة إنتاج الكتب الإلكترونية ونشرها بواسطة دور النشر، وتستغرق عملية نسخ الكتاب الإلكتروني الواحد قدراً محدداً من الوقت

والجهد، فضلاً عن إمكانية استخدام النسخة الواحدة من جانب عدد غير محدد من المستفيدين عن طريق الشبكات ، ومن النادر حدوث أي ضرر به ؛ حيث إنه يتم عمل نسخ احتياطية مضغوطة في مكان آخر حتى يمكن الرجوع إليها بسهولة وعمل نسخ كثيرة منها، ومن السهل تحديثه، ولن تنفذ الكتب الإلكترونية من الطبع، وقد تظهر الطبعة الإلكترونية قبل المطبوعة ، هذا وقد اختلفت الآراء حول مزايا الكتب الإلكترونية.

• الكتاب الإلكتروني ونظريات التعلم :

يُعد التطور الهائل في تكنولوجيا التعليم وبخاصة في التعلم الإلكتروني من أبرز سمات عالمنا المعاصر؛ مما يفرض على المتخصصين والباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم وضع الخطط والإستراتيجيات المناسبة لتوظيف هذه التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم، والعمل على الاستفادة منها بأقصى صورة ممكنة، ويتحقق ذلك بالتصميم التعليمي لمصادر التعلم الإلكتروني المؤسس على المبادئ المشتقة من نظريات التعلم، ويقوم التصميم والتطوير التعليمي أساساً على مفاهيم ومبادئ مشتقة من نظريات التعليم والتعلم، وتجمع بينها في توليفات نظرية خاصة بعمليات التصميم والتطوير وتشكل الأسس النظرية لهذا المجال. محمد عطيه (٢٠٠٣: ٤٧).

• - النظريات المعرفية والتمثيل البصري للمعلومات اللفظية:

تؤكد نظرية معالجة المعلومات أهمية استخدام الرسوم في التعلم ؛ والتي يمكن أن تكون أفضل بكثير في تمثيل المعلومات إذا ما قورنت بالمعلومات اللفظية: الكلمة المنطوقة والمكتوبة، كما تُعد الرسوم وسيلة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى. Rieber (٢٠٠٠: ١١٤).

إن استخدام الأشكال البصرية في التعلم أمر تدعمه النظريات المعرفية ومن أهمها: نظرية (التشفير الثنائي) Dual Code Theory ؛ حيث تفترض هذه النظرية أن المعلومات تُخزن في الذاكرة طويلة المدى على شكلين: بصري ولفظي، وأن المعلومات التي تُمثل في شكل بصري ولفظي يتم تذكرها بصورة أفضل من المعلومات التي تمثل في شكل واحد فقط Rieber (٢٠٠٠: ١٢٧-١٣٣)، وتعمل استخدام الصور والأشكال البصرية في تصميم الكتب الإلكترونية على توضيح المفاهيم للتلاميذ، وبخاصة المفاهيم المجردة ، كما يساعد على سهولة إدراكهم للمعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، ويعمل على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ. ويتم تصميمها وفقاً لمبادئ التصميم التالية التي حددها كل من محمد عطيه (٢٠٠٠: ٣٩٢) ؛ Moreno (2000:125) & Mayer:

- « تمثل الصور المحتوى بشكل واضح، مع تجنب الإضافات الجمالية للصورة .
- « تنقل الصورة المعلومات المطلوبة فقط ، مع تجنب التفصيل المفرط .
- « تكون جميع الصور والرسوم مقروءة واضحة المعالم، ولا تكون كبيرة الحجم فتطول لذلك الفترة الزمنية اللازمة لتحميلها على صفحات المقرر.
- « تعرض الصور والرسوم بشكل وظيفي ومتكامل مع النصوص على صفحات المقرر .
- « يتوافر في الصور والرسوم البساطة والتباين والانسجام .

« تنظم عناصر الصورة؛ لجذب انتباه المتعلم وتوجيهه إلى تفصيلات الصورة؛
فالأشكال الهندسية المنتظمة تعطى دائماً إطاراً مناسباً لتصميم الصورة ؛
مثل الحروف: C ,O ,S ,Z L ,T ..

« استخدام الألوان في الصورة ؛ فالمرئيات الملونة أكثر جاذبية من المرئيات غير الملونة.

« يمنح المتعلم الوقت الكافي للتفاعل مع المرئيات المعروضة عليه .
« تتضمن الرسوم التخطيطية علامات ونصوصاً؛ لكي يتمكن المتعلمون من إجراء المقارنات، وعمل الروابط بين أجزاء الرسم وفهمه .

« عدم المبالغة في استخدام اللون داخل الرسوم المتحركة إلا إذا تطلب الموضوع ذلك؛ لأنه كلما قل عدد ألوان الرسم قلت المساحة المطلوبة لتخزينه.

وهناك عديد من الدراسات أشارت إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي ورفع مستوى التفكير وتنمية الأداء المهاري والاتجاهات الإيجابية نحو استخدامه منها دراسة محمد الحسيني (٢٠٠٥: ١٧٥) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي لمقرر صيانة الحاسب ومدى اكتساب المتعلمين مهارات صيانة الحاسب الآلي مقارنة بالطريقة التقليدية وقد أشارت نتائج البحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة المهارات لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الكتاب الإلكتروني ويرجع الأثر الأساسي إلى استخدام الكتاب الإلكتروني.

كما أكدت دراسة كلٍّ من : Warlike.D (٢٠٠٤) ؛ Agee (٢٠٠٣) ؛ Long (٢٠٠٣) على أهمية إتاحة الكتاب الإلكتروني كمنتج للاستخدام في بيئة المكتبة العادية من خلال إمكانية تصفحه عبر شبكة الإنترنت، أو الحاسبات الشخصية. حيث ترى أن الكتب الإلكترونية طريقة تساعد على تثقيف المتعلمين. وأكدت على أن المتعلمين سوف يستخدمون الحاسبات بدلاً من الكتب الدراسية التقليدية، وأنهم ربما يصبحوا منتجين لمصادر التعلم الرقمية بدلاً من أن يكونوا مستهلكين لها .

وفحصت دراسة (Rowhani & Sedig (2005 العلاقة بين استخدام الكتاب الإلكتروني والتفاعل البصري علي استكشاف المعلومات والتعلم الإلكتروني. وأشارت النتائج إلي أن العناصر البصرية المتضمنة بالكتاب الإلكتروني ساهمت في زيادة كم محتوى المتعلم، بالإضافة إلي الأنشطة المتنوعة التي تخاطب حواس المتعلم.

وفي دراسة سها توفيق (٢٠٠٦: ١٦٠) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية وحدة بنائية في الرياضات العصرية (هندسة الفركتال) بمصاحبة الكتاب الإلكتروني في قياس مدى تمكن الطلاب المعلمين من الأساسيات المتضمنة في الوحدة وتنمية بعض مستويات التفكير الرياضي، وأوضحت النتائج أهمية استخدام الكتاب الإلكتروني في العلوم الأخرى لكل المراحل.

أما دراسة سوسن محمود (٢٠٠٧: ١٥٤) والتي هدفت إلى قياس فاعلية الكتاب الإلكتروني بشكلية الخطى والتفريعي على تنمية مهارات التعلم الذاتي

والتحصيل لدى الطالبات المعلمات والكشف عن انطباعات أفراد العينة التجريبية نحو الكتاب الإلكتروني، وأوضحت النتائج إلى ارتفاع مستوى التحصيل للمجموعتين التجريبيتين اللاتي استخدمن الكتاب الإلكتروني عن مستوى طالبات المجموعة التجريبية، وأوضحت النتائج أيضاً أن استخدام الكتاب الإلكتروني له أثر فعال في تنمية انطباعات إيجابية لدى الطالبات المعلمات.

وأوضحت نتائج دراسة رشا السيد (٢٠٠٨: ١٣٤) أن استخدام الكتب الإلكترونية في المقررات الدراسية ينمى التحصيل ويرفع من مستوى التفكير بالنسبة للتلاميذ ذوات مستويات التحصيل المختلفة (مرتفع، متوسط، منخفض).

أما دراسة (Tripathi, Jeevan, 2008, 104-114) التي أوضحت أن المحتوى الإلكتروني ينمى اتجاه موجب نحو التعلم ويحقق مستوى إنجاز عالى بين المتعلمين، فأدوات التعلم المبنية على الكمبيوتر تحقق نتائج هامة لأداء المتعلمين في القراءة والرياضيات ومهارات الكمبيوتر والقواعد اللغوية.

وقد تناولت دراسة نجلاء مختار (٢٠٠٩) مستويات كثافة عناصر الوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني، حيث هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أنسب عناصر الوسائط المتعددة (مصورات مقابل رسوم متحركة) والتي ينبغي أن توجد في صفحة الكتاب الإلكتروني، ومستويات كثافتها (بسيط مقابل كثيف)، والتي يمكن أن تتناسب مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) للتعلم، والتفاعل بينهم بدلالة التحصيل الدراسي تكنولوجيا التعليم وكفاءة تعلمهم، ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم نتيجة للاختلاف في عناصر الوسائط المتعددة المستخدمة، وكثافتها داخل الكتاب الإلكتروني لصالح الرسوم المتحركة، ومستوى الكثافة البسيط، ولصالح الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي.

وأوضحت نتائج دراسة عبير بدير (٢٠١٠) إلى وجود تفاعل بين أسلوب التجول (بالقائمة) والتلميحات الرسومية المصاحبة للصوت في تكوين اتجاه إيجابي نحو يسر القراءة وسهولة الاستخدام.

وأوضحت نتائج دراسة عبير إبراهيم (٢٠١١) أن استخدام الكتب الإلكترونية ينمى مهارات الطلاب في برنامج الفوتوشوب.

أما دراسة شيماء أسامة (٢٠١١) التي أكدت على أهمية الاستفادة من الصور الرقمية كأحد المثيرات البصرية للوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني في عرض الجوانب المختلفة للمهارات العملية المقدمة للطلاب من خلال الكتاب الإلكتروني.

أما دراسة ماجدة أنور (٢٠١١) التي أوضحت أن الكتاب الإلكتروني مفتوح المصدر يحقق كفاءة التعلم وبقاء أثر الخبرة لدى المتعلمين. أما نتائج دراسة غندور عبد الرازق (٢٠١٢) التي أوضحت أن استخدام الكتاب الإلكتروني له أثر ملحوظ في زيادة التحصيل المعرفي والأداء المهارى للتلاميذ المرحلة الإعدادية. وهذا ما اتفقت معه أيضاً دراسة رشا اسماعيل (٢٠١٣) في أن الكتاب الإلكتروني

له فاعلية في زيادة التحصيل والاداء المهارى لتلميذ المرحلة الاعدادية لاستخدام الكمبيوتر.

ومما سبق تتضح الأهمية الكبرى التي يوليها البحث العلمي في مجال الكتب الإلكترونية، والتي تنقسم إلى:

« بحوث درست فاعلية استخدام الكتب الإلكترونية بوجه عام في بعض مخرجات التعلم ومنها التحصيل والاتجاهات وزيادة الدافعية لدى المتعلمين المستخدمين لهذه الكتب.

« بحوث درست توجهات المستخدمين نحو هذه الكتب وقدرتهم على الاستفادة من مميزات وقدراتها المتعددة.

« بحوث درست عناصر التصميم الخاصة بهذه الكتب.

وهذه المجموعة الأخيرة من الدراسات هي ما يهمنا حيث إن الدراسة الحالية تبحث في فاعلية المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني وأثرها على السعة العقلية (مرتفعة السعة العقلية -منخفضة السعة العقلية) في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر.

• ثانيا: المنظمات التمهيدية "Advance Organizers"

انطلاقا من ضرورة الموائمة بين المنظمات التمهيدية، ومعايير تصميم المواد التعليمية، وخصائص المتعلمين، وكذلك اهتمام نماذج التصميم التعليمي بضرورة الأخذ في الاعتبار خصائص المتعلمين عند تصميم برامج تعليمية، ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسات تهتم بالتفاعل بين الطريقة والاستعداد، والمنظمات التمهيدية لدى المتعلمين، وتشكل "المنظمات المنظمات التمهيدية Advance Organizers" أحد أهم المفاهيم التي تركز عليها نظرية "ديفيد أوزوبل Ausubel" في التعلم ذو المعنى، حيث يعد المنظم المتقدم دعامة تعلم بناءية يمكن أن تشبه القنطرة أو الجسر الذي يعبر عليه المتعلم لفهم طبيعة القالب الموضوع به المحتوى، فهي أشبه بالركبة أو العربة، التي تساعد المتعلم على الانتقال داخل أي قالب تعليمي إلكتروني، بيسر وسلاسة، أي تصله بين ماهو معروف وماهو غير معروف (Liu, Y. H (2006, p. 41); Liu, C. H (2009, p. 68)، وبالتالي فقد نظر "أوزوبل Ausubel" إلى المنظم التمهيدي على أنه إستراتيجية ما قبل التعلم، والتي تصمم بهدف تزويد المتعلم بالهيكل والدعم اللازم، عندما يدخل في مجموعة من المعارف المجردة أو المعقدة (Ausubel, D. P (2000, p. 67)

• ماهية المنظمات التمهيدية:

المنظمات التمهيدية لها عدة مسميات مثل: المنظمات الاستهلالية، أو المنظمات المبدئية، أو المنظمات المتقدمة، أو أدوات الربط المعرفية، أو المنظمات المعرفية، أو المقدمة المنظمة، أو المنظمات التمهيدية، وتفضل الباحثة استخدام مصطلح المنظمات المتقدمة؛ حيث يتناسب مع الدور الذي تلعبه هذه المنظمات في عملية التعلم.

وتعددت تعريفات المنظمات التمهيدية فمنها تعريفات أكدت على كونها مادة، أو مقدمة استهلالية، أو تمهيدية، فعرفها كل من أوزوبل, Ausubel, (١٩٧٨)

؛ ليكنر Luckner (٢٠٠١) ؛ بأنها مقدمة شاملة، أو مادة، تقوم بدور التمهيد للمتعلم قبل تعلم المادة الجديدة، وتكون على أعلى مستوى من التلخيص والشمول والعمومية، مع مراعاة صياغتها بعبارات مألوفة للمتعلم، ومتصلة بدرجة كبيرة بالأفكار الموجودة في تركيبه المعرفي، وتقدم في بداية التعلم

وهناك من وضع الغرض أو الهدف من المنظمات التمهيدية في تعريفه لها مثل كل من ديانا وآخرون، Dianna et al، (١٩٨٨)؛ أنور الشرقاوي (١٩٩١)؛ عادل سرايا (١٩٩٥) " بأنها مقدمات تمهيدية منظمة شاملة، تستخدم كأداة أو معالجة لربط المادة المتعلمة الجديدة المقدمة للمتعلم مع المادة السابق تعلمها في بنيته المعرفية، وذلك في بداية الدرس؛ بغرض إحداث التعلم ذي المعنى، وتمثيل ناجح للمعلومات داخل الذاكرة.

وهناك من استخدمها في تعريفه على أنها جسور للمعرفة مثل هيلي Healy (١٩٨٩)؛ كلوستر وويني، Kloster & Winne (١٩٨٩)؛ نوفاك، Novak (١٩٩٠)؛ حسن زيتون (٢٠٠٣)؛ محمود رفعت (٢٠٠٤)؛ أماني عبد العزيز (٢٠٠٨)؛ مجموعة من الملخصات البصرية، تستخدم في تنظيم أفكار ومفاهيم الدرس، في شكل هرمي، تقع فيه المفاهيم العامة في قمة المنظم، والمفاهيم الأقل عمومية أسفل منه؛ لتثبيت المعارف والمعلومات الجديدة في بنية المتعلم المعرفية، وتكون ركيزة أساسية لبناء التعلم اللاحق.

وهناك تعريفات أشارت إلى طريقة عمل المنظمات التمهيدية مثل: تعريف كل من هارتلي وديفيس، Hartly & Davies (١٩٧٦)؛ ماير، Mayer (١٩٧٨)؛ جابر عبد الحميد (١٩٨٠)؛ هوك، Hawk (١٩٨٧)؛ تمام إسماعيل (١٩٨٩)؛ علي عبد المنعم (١٩٩١)؛ عبد العزيز سعود (٢٠٠٠) "بأنها عبارة عن إستراتيجية لتشفير المعلومات في الذاكرة، وتشتمل على بعض النقاط المرجعية، التي يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها، بحيث يتم تنظيم تتابع هذه الأفكار؛ لتبدأ بأكثرها عمومية وتجريدا، وتنتهي بالأفكار الأكثر نوعية ومحسوسة، فهي بمثابة النواة التي يتم حولها تنظيم وبناء المادة الدراسية.

• أثر المنظمات التمهيدية على أداء المتعلمين

حدد ماير Mayer (١٩٨٤، ١١٢ - ١٢٠) عدة نظريات تفسر أثر المنظمات التمهيدية على أداء المتعلمين وهي:

• نظرية الاستقبال:

تفترض هذه النظرية أن أداء المتعلم في اختبار ما يعد دالا على كمية المعلومات الموجودة بالذاكرة طويلة الأمد، وتعتمد بدرجة كبيرة على كمية المعلومات التي تنتقل للمتعلم من العالم الخارجي للذاكرة العاملة، وتعد كمية المعلومات التي يستقبلها المتعلم دالة لعوامل تعليمية مثل: كمية المعلومات، وسرعة تقديمها، وعوامل داخلية مثل دافعية التعلم.

• نظرية الإضافة:

تفترض هذه النظرية أن المتعلم يمكن أن يتعلم بدرجة أكبر إذا توافر لديه عدد من المفاهيم المناسبة الرابطة في بنيته المعرفية، حيث يتم إضافة المفاهيم الجديدة إلى الذاكرة طويلة المدى.

• نظرية الاستيعاب :

تتضمن هذه النظرية عملية نشطة فاعلة لاندماج وتكامل المعلومات الجديدة، وتمثيلها مع المعلومات السابقة في الذاكرة طويلة المدى للمتعلم تمثيلاً ناجحاً، وتكون مخرجات التعلم مختلفة في سعتها، فضلاً عما يتم الاحتفاظ به واستبقاؤه.

• نظرية الاستعادة :

تفترض أن المنظمات المتقدمة يمكن استخدامها كأداة استرجاع، أو استعادة، وعلى ذلك فإن إعطاء المنظم قبل التعلم يؤدي إلى سهولة استعادة ما تم تعلمه من قبل، وذلك بخلاف النظريات السابقة التي تفترض أن المنظمات تستخدم كأداة تعلم.

سوف يستخدم الباحث نظرية الاستعادة في الكتاب الإلكتروني، حيث يقدم المنظم التمهيدي في بداية البرنامج الكتاب الإلكتروني؛ لاسترجاع ما سبق تعلمه، مع التأكيد على ما سوف يقوم بدراسته بعد ذلك.

• خصائص المنظمات التمهيديّة :

حدد كل من أوزيل (Ausubel، ١٩٧٨) ؛ جمال الدين توفيق (٢٠٠٨، ٢٢٤-٢٢٥)؛

بعض الخصائص التي ينبغي أن تتسم بها المنظمات التمهيديّة، وهي:

« الشمول: أي تمثل كل جوانب الموضوع، واستيعاب واحتواء كافة الجزئيات والتفاصيل التي تتعلق بالمادة التي سوف يتم تدريسها.

« الأصالة: وتعني تمثيل المنظم للمفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية للموضوع، وسماحها باستنتاج العلاقات المنطقية التي تربط هذه المفاهيم بعضها مع بعض.

« الوضوح: يكون المنظم مفهوم من قبل المتعلم، ولا يحمل أكثر من معنى، ويمكن تحويل المنظم إلى رموز، مما يساعد على وضوح المادة التعليمية.

« الإيجاز: أن يتكون المنظم من الحقائق، أو المعلومات اللفظية، أو المرئية الأساسية، وتكون العبارات أو الجمل قصيرة ومفيدة.

« العمومية: عدم احتواء المنظم على أشياء محددة، أو متخصصة من المعلومات، أي يكون عاماً في معناه ولغته ومحتواه.

« التسلسل: أن تكون المنظمات متدرجة على أساس منطقي وأساس سيكولوجي.

« التأثير: لها قوة تأثير على عملية تنظيم المعلومات في عقل المتعلم، والتركيب المعرفي له، مما يسهل عملية التعلم.

« العرض المسبق: أن يقدم المنظم للمتعلم ملخصاً عما سوف يتعلمه قبل معرفته أو تعلمه لأي معلومات مفصلة خاصة بموضوع التعلم.

« نمط التقديم: يقدم المنظم في بيئات التعلم الإلكتروني، معتمداً على الاستفادة من إمكانات الوسائط المتعددة مثل: الصور، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو، والنصوص المكتوبة والمسموعة، والأشكال الهيكلية، ويقدم بعدة صيغ منها الشفوية أو التحريرية.

« مألوفة وسهلة: يكون المنظم المتقدم مألوفاً للمتعلم، ومتصلاً اتصالاً واضحاً بما يوجد في بنيته المعرفية.

« التهيئة: المنظم المتقدم يقوم بدور التهيئة العقلية والنفسية للمتعلم؛ لكي يؤهله لاكتشاف عناصر محتوى البرنامج، بحيث يجعل اكتشافه للمعلومات اكتشافا موجها.

« جسر معرفي: المنظم المتقدم هو جسر معرفة بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة.

« روابط معرفية: يساعد المنظم المتقدم المتعلم على بناء روابط معرفية، وعلاقات منطقية وتنظيمية عامة عن المحتوى العلمي الجديد والمواد السابقة.

وفي الدراسة الحالية سوف يستخدم الباحث من خصائص المنظم التمهيدى الإيجاز، والتسلسل، والعرض المسبق في بداية الكتاب الالكتروني؛ لتهيئة الطلاب، وجعلهم يكتشفون المعلومات اكتشافا موجها.

• أنواع المنظمات التمهيدية:

وتصنف المنظمات التمهيدية من حيث الشكل الذي تقدم من خلاله إلى: "المنظمات اللفظية المكتوبة Written Organizers"، والتي تتمثل في المنظمات الشارحة والمقارنة. و"المنظمات غير المكتوبة Non-Written Organizers"، وتنقسم إلى:

« أولا: "المنظمات البصرية Visual Organizers" والتي تستخدم الوسائل البصرية كالأفلام، والشرائح، والرسوم المتحركة، والخرائط، والصور التوضيحية، والعروض العملية، والبرامج الكمبيوترية متعددة الوسائل، وتستخدم بهدف تقديم بنية موضوع التعلم، وربطه بما هو مألف بالنسبة للمتعلمين.

« ثانيا: "المنظمات السمعية Audio Organizers" والتي تستخدم الوسائل السمعية، وتعتمد على حاسة السمع في استقبالها.

« ثالثا: المنظمات السمعية البصرية Audio-Visual Organizers والتي يراعى عند استخدامها مخاطبة حاستي السمع والبصر معا، وهي بذلك تجمع النوعين السابقين معا، مع مراعاة مستوى العمومية والشمول والتجريد. (أمل يونس: ٢٠٠٨، ٣٥)؛ (Chen, B., 2007, p. 22)؛ (Smith, J. R., 2008, pp. 4-6).

« رابعا: المنظمات التلخيصية: "Outlin Organizers" وهي تقديم ملخصات للمتعلم قبل دراسته للمحتوى، بحيث تفسر العلاقات الموجودة داخله، فيمكن للمتعلم عمل روابط داخلية بين المفاهيم التي توجد بالملخص، والمفاهيم الجديدة المتعلمة. يوسف قطامي، محمد الروسان (٢٠٠٥، ١٧) أماني عبد العزيز (٢٠٠٨، ٧٩)

سوف يستخدم الباحث في الدراسة الحالية المنظمات التمهيدية بالكتاب الالكتروني في شكل خرائط رسومية، وصور ثابتة وتعد نظرية أوزيل مدخلا لخرائط المفاهيم التي استخدمها نوافك في اكتساب المفاهيم، حيث يرى أنها طريقة تمثيل البناء المعرفي لدى المتعلم، وينظر للمعرفة على أنها مؤلفة من مفاهيم، تكون العلاقة بينها مبنية على افتراضات ومبادئ بطريقة متسلسلة، وتقوم خرائط المفاهيم على ترتيب المفاهيم والعلاقات فيما بينها في إطار واضح، وبصورة هرمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية؛ لمساعدة المتعلم على فهم هذه المفاهيم، ومعرفة العلاقات بينها.

وقد حدد كل من (يوسف قطامي، محمد الروسان، ٢٠٠٥، ٣٦)؛ عدة مميزات لخرائط المفاهيم منها:

- « تزويد المتعلم بمعرفة مرتبة ومنظمة يسهل فهمها.
- « تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم.
- « تساعد المتعلم على ربط المفاهيم الجديدة بما يميزها عن المفاهيم المتشابهة.
- « تساعد المتعلم على البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- « تزود المتعلم بملخص تخطيطي مركز لما سوف يتعلمه.
- « خرائط المفاهيم أداة تعلم تتيح تعلم متعمق، ويطور نماذج مفاهيمية مترابطة ومتكاملة.
- « خريطة المفاهيم تعتبر خريطة بصرية.

وهناك أشكال أخرى تصاغ بها المنظمات التمهيدية منها :

- « تعريف المفهوم: حيث يأخذ المنظم المتقدم شكل تعريف المفهوم، ويبين خصائصه، وعندئذ يربط المصطلح الجديد بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم.
- « التعميمات: يمكن استخدام التعميمات كمنظم متقدم، فهي قادرة على تلخيص كمية كبيرة من المعلومات، وتوضح العلاقة بين المفاهيم في عبارات قصيرة.
- « العناوين والعناوين الفرعية: يرى ماير إلى أن عنوان يسبق المحتوى يؤدي إلى زيادة القدرة على استدعاء المعلومات من البنية المعرفية للمتعلم.
- « الأهداف التعليمية: من الخصائص الرئيسة لأي برنامج تعليمي أن يكون له أهداف واضحة ومحددة، ويرجع ذلك أن الأهداف أساس كل نشاط تعليمي، وتتشابه الأهداف التعليمية مع المنظمات المتقدمة، في إنها مواد ذات مستوى عال من التجريد والتعميم والشمولية، كما هو الحال عند عرض الأهداف التعليمية. (عادل سرايا، ٢٠٠٧، ١٤٠ - ١٧٣)

وتقصت دراسة "لين وشن (Lin & Chen, 2006) تأثير نمطين من المنظمات التمهيدية (توجيه الأسئلة، المنظمات المصورة) في تعلم اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية، وأوضحت نتائج الدراسة أن التأثير الأعلى كان للمنظمات التمهيدية "توجيه الأسئلة" كاستراتيجية معرفية في زيادة فهم المتعلمين لتعلم محتوى اللغة الإنجليزية، ولم يكن هناك اختلاف بين المجموعتين التجريبيتين التي استخدمت المنظمات المصورة (الرسوم المتحركة، أو الرسوم المتحركة المصاحبة بالنصوص) على التحصيل.

كما هدفت دراسة "أبيتز Apitz, (٢٠٠٨) إلى دراسة أثر المنظمات المتقدمة داخل برامج الوسائط المتعددة التفاعلية على فهم اثنين من مقاطع الفيديو لطلاب الجامعة، وقد استخدمت الدراسة مادة تمهيدية، يتم تقديمها قبل التعليم الأساسي، وذلك كمنظم متقدم، وتم استخدام أربعة أنواع من المنظمات المتقدمة، وهي الصورة المصاحبة بتعليق سمعي باللغة الانجليزية، والصورة المصاحبة بنص باللغة الإنجليزية، والصورة المصاحبة بتعليق سمعي باللغة الألمانية، وأخيرا الصورة المصاحبة بنص باللغة الألمانية، وكشفت النتائج عن تأثير إيجابي للمنظم المتقدم "الصورة المصاحبة بتعليق سمعي باللغة الانجليزية"، والمنظم المتقدم "الصورة المصاحبة بنص باللغة الألمانية".

وأوضحت نتائج دراسة أمل يونس (٢٠٠٨) إلى أن استخدام الاختبارات القبليّة، والتغذية الراجعة في برامج الكمبيوتر كمنظم متقدم له أثر فعال في زيادة التحصيل لدى الطلاب. كما أوضحت نتائج دراسة أماني عبد العزيز (٢٠٠٨) إلى أن استخدام المنظمات الرسوماتية اللاحقة بشكل عام لتنمية تحصيل الطلاب، وأدائهم، واتجاهاتهم لدورها في تنظيم أفكارهم، وفحص العلاقات، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة .

وأوضحت نتائج دراسة (مروة مجدي، ٢٠١٢) إلى أن استخدام خرائط المفاهيم، والمنظم المرئي مسموع (فيديو) في برامج الكمبيوتر كمنظم متقدم له أثر إيجابي في التحصيل المعرفي، وكفاءة التعلم.

ومن خلال العرض السابق للبحوث، والدراسات، والأطر النظرية التي تناولت المنظمات التمهيدية بوجه عام، تتضح الأهمية الكبيرة التي أظهرتها نتائج تلك البحوث التي اختبرت المنظمات التمهيدية في بيئات تعلم متنوعة، واختبرت تصميمات مختلفة من هذه المنظمات التمهيدية، وأثبتت فاعليتها في تدعيم أداء المتعلم أثناء تعلمه؛ ولكنها لم تتطرق إلى استخدام المنظمات التمهيدية في شكل خرائط مفاهيم وصور ثابتة في تنمية المهارات استخدام الكمبيوتر

• السعة العقلية :

هناك فروق في الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات تجهيز المعلومات بين الأفراد، فبعض الاستراتيجيات التي يملكها البعض أفضل منها لدى الآخرين، وهذه الفروق ترجع إلى اختلاف مستوى التعلم، والتفكير لديهم، كما أنه من المتوقع أن تتوقف على سعة الذاكرة العاملة، أو مستوى السعة العقلية. (محمد عبد السميع، ٢٠٠٤، ٤٣)

وبذلك تلعب السعة العقلية دورا مهما في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في المجالات المختلفة من حيث أن التعرف على السعة العقلية للمتعليم سيضيف بعد جديد لعلاقة المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

وتتعدد التعريفات والمفاهيم الخاصة بالسعة العقلية، فقد حددها (أحمد اللقاني، ٢٠٠٣، ١٨٧) "أنها الحد الأقصى من الوحدات المعرفية التي يستطيع الفرد التعامل معها في وقت واحد، ولكل فرد سعة عقلية تحدد قدراته على الإنجاز، وتساعد في التنبؤ بأداء المتعلمين، وبالتالي يمكن وضعهم في المكان الصحيح الذي يمكنهم من الإنجاز والتقدم في دراستهم"، وحددها بلوم Blum, (٢٠٠٥، ٦٥) بأنها القدرة العقلية أو المعرفية لهم طبيعة وقدرات الفرد.

وقد اتفق كل من عابدة سيدهم، وصلاح عبد الحفيظ (١٦، ١٩٨٨) ؛ محمد عبد السميع (٥١، ٢٠٠٤) على أن السعة العقلية هي منطقة موجودة في المخ، تحتوي على المعلومات التي يستطيع الفرد تنظيمها، وترتيبها في ذاكرته، بل وإجراء بعض العمليات عليها مثل التفسير، والتخزين، والمعالجة، وذلك في وقت واحد أثناء حل المشكلات المقدمة له. كما اتفق كل من إسعاد البنا، وحمدى البنا (١٦، ١٩٩٠) وعادل سرايا (٢١، ١٩٩٥)، على أن "السعة العقلية مسئولة عن

تجهيز المعلومات الجديدة المستمدة من البيئة الخارجية؛ لتندمج مع المعلومات السابقة في البناء المعرفي للفرد، والمسترجعة من الذاكرة طويلة المدى، مما يؤدي لحدوث تعلم ذو معنى. وتتأثر السعة بعدد من العوامل منها عمر الأفراد، وهذا يتطابق مع ما نجده في تعليمات الاختبار من أن السعة العقلية تتزايد بتزايد العمر الزمني للأفراد بمعدل وحدة واحدة لكل عام، منذ سن الثالثة، وحتى سن المراهقة، ويمثل العدد سبعة الحد الأقصى من السعة العقلية.

تشير نظرية العوامل البنائية لبسكاليني إلى وجود سعة عقلية واحدة على ميكانيزم مركزي، ويسمى الذاكرة العاملة، ويطلق عليها M أو القوة M، وهي نفسها سعة معالجة المعلومات لإسعاد البنا، حمدي البنا (١٩٩٠).

وقد فسر سبيرمان العامل M بأنه المحدد الرئيسي لقوانين المعرفة البشرية، حيث إنه يكمن وراء كل نشاط عقلي معرفي، ويعد أفضل المفاهيم المفسرة له هو مفهوم الطاقة العقلية؛ لأن الطاقة تؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي بدرجات متفاوتة. فؤاد البهي (٢٠٠٠، ٢٣١ - ٢٣٢).

ويوجد تشابه بين كل من اختبار الأشكال الهندسية لسبيرمان، واختبار السعة العقلية لبسكاليني، حيث إن كلاهما يعتمد على الأشكال الهندسية في قياس السعة العقلية، أي سعة الذاكرة العاملة لدى المتعلمين.

وقد ذكر جيورجوس وديميتريوس Georgios & Dimitrios (١٩٩٩) أن المتعلم يمكن أن يكون قادراً على المواقف التعليمية ذات المتطلبات العقلية الأكبر من سعته العقلية، إذا كان لديه إستراتيجية تمكنه من خفض قيمة هذا المتطلب العقلي، وجعله أقل من ذاكرته العاملة لديه، وذلك بإتباع عديد من الاستراتيجيات منها:

- « تنظيم المعلومات في تتابع معين، كالتردد من المستويات البسيطة إلى المعقدة، التي تتطلب قدرات عقلية ذات مستوى أعلى في تناول المادة العلمية.
- « إبراز العلاقات بين المعلومات؛ يؤدي إلى سهولة استيعابها، واسترجاعها من الذاكرة عند الحاجة؛ مما يزيد من فاعلية عملية تشغيل ومعالجة المعلومات، وبذلك تخفف الضغط الناشئ عن تراكم المعلومات، وتزاحمها دون الاستفادة منها.
- « دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات المخزنة في البناء المعرفي، والمستمدة من الذاكرة طويلة المدى.

وتناولت دراسة كل من أسامة هنداوي (٢٠٠٥)؛ رحاب السيد (٢٠٠٨)، العلاقة بين التعلم باستخدام برامج الكمبيوتر التعليمية، وبين السعة العقلية بمستوياتها المختلفة، والتي أكدت على أن برامج الكمبيوتر والسعة العقلية لها دور مهم في التحصيل لصالح الطلاب مرتفعي السعة العقلية، أما دراسة محمد عبد الهادي (٢٠٠٣) فقد أشارت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الوسائل المتعددة الكمبيوترية، ومستويات السعة العقلية على التحصيل.

وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت المنظمات التمهيدية (خرائط رسومية - الصور الثابتة) في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر، والسعة العقلية

بمستوياتها المختلفة فيما عدا دراسة شين CHEN (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحديد أثر نوعين من المنظمات المتقدمة (خرائط المفاهيم البصرية، وضع إطار خارجي حول النص) على الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، لطلاب الجامعة الذين يدرسون عبر الفصول الافتراضية، وقد أظهرت الدراسة النتائج الإيجابية للطلاب الذين استخدموا المنظم المتقدم (خرائط المفاهيم) وذلك فيما يتعلق بالجانب التحصيلي لاكتساب المعرفة، وذلك عن أقرانهم الذين استخدموا المنظم المتقدم (وضع إطار خارجي حول النص).

ويتناول الباحث في هذه الدراسة التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالكتاب الإلكتروني والسعة العقلية في تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لتلميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ وتستخدم الدراسة الحالية متغير المنظمات التمهيدية ضمن الكتاب الإلكتروني والذي يحتوي على نمطين (خريطة رسومية صور ثابتة)، أما الخصائص التي يتم تصنيف المتعلمين بناء عليها فهي (السعة العقلية المرتفعة - السعة العقلية المنخفضة)، أما البيئة التي تم تصميم المواقف التعليمية من خلالها فهي بيئة التعلم من الكتاب الإلكتروني، والمحتوى المقدم من خلال هذا البرنامج هو مقرر الحاسب الآلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

• فروض البحث :

- « لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي مجموعتي (منخفضي / مرتفعي) السعة العقلية على الاختبار التحصيلي يعزى إلى متغير السعة العقلية
- « لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي مجموعتي (الخرائط الرسومية / الصور الثابتة) على الاختبار التحصيلي يعزى إلى متغير المنظمات التمهيدية
- « لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطات درجات المجموعات الأربع (السعة العقلية المرتفعة مع الخرائط الرسومية / السعة العقلية مرتفعة مع صور - السعة العقلية المنخفضة مع الخرائط / السعة العقلية المنخفضة مع الصور الثابتة) على الاختبار التحصيلي يعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري (السعة العقلية والمنظمات التمهيدية)
- « لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات مجموعتي (منخفضي / مرتفعي) السعة العقلية على بطاقة الملاحظة يعزى إلى متغير السعة العقلية .
- « لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات مجموعتي (الخرائط الرسومية / الصور الثابتة) على بطاقة الملاحظة يعزى إلى متغير المنظمات التمهيدية
- « لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطات درجات المجموعات الأربع (السعة العقلية المرتفعة مع الخرائط الرسومية / السعة العقلية مرتفعة مع الصور / السعة العقلية المنخفضة مع الخرائط الرسومية / السعة العقلية المنخفضة مع الصور الثابتة) على بطاقة الملاحظة يعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري (السعة العقلية والمنظمات التمهيدية)

• **منهج الدراسة :**

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لدراسة أثر تفاعل المنظمات التمهيدية (خرائط رسومية - صور ثابتة) على السعة العقلية في تنمية الأداء المهارى لاستخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي .

ويُعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية ملائمة لرصد الحقائق وصياغة التفسيرات على أساس متكامل من الضبط والصدق المنهجي لما يتوافر له من مقومات وإجراءات تحقق للباحث الصدق الداخلي والخارجي، ولذلك فهو يُعد أكثر ملائمة لاختبار العلاقات السببية والتقرير بصحة وجودها أو غيابها، وحسم هذه العلاقات علمياً حيث يمكن من خلال هذا المنهج ملاحظة تأثير أحد المتغيرات في الآخر تحت ظروف الضبط المحكم . محمد عبد الحميد (٢٠٠٤ : ٣١٢).

• **أدوات الدراسة :**

• **أدوات القياس :**

قام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات لقياس أدائهم للمهارات المتضمنة بالكتاب الإلكتروني واتجاهاتهم نحو تنمية الأداء المهارى
« اختبار الأشكال المتضمنة "Embedded Figures Test EFT"، وقام بتجربته وإعداد النسخة العربية له كل من "أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ عام ١٩٧٦".

« اختبار تحصيلي للمفاهيم المتضمنة داخل مقرر الحاسب الآلي تم تضمينه في كل من نسختين من الكتاب الإلكتروني ، وهو من إعداد الباحث.
« بطاقة الملاحظة: لقياس أداء التلاميذ لبعض مهارات التعامل مع الحاسب الآلي

• **متغيرات الدراسة :**

• **أولاً: المتغيرات المستقلة:** يشتمل هذا الدراسة على متغيرين مستقلين هما:

• **المنظمات التمهيدية، ولها مستويين:**

« الخرائط الرسومية

« الصور الثابتة

• **العقلية لها مستويين:**

« السعة العقلية المرتفعة

« السعة العقلية المنخفضة.

• **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

« التحصيل المعرفي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي

« الأداء المهارى يقاس بواسطة بطاقة ملاحظة

• **التصميم التجريبي للدراسة :**

في ضوء المتغيرين المستقلين ومستوياتهما؛ فإن هذه الدراسة تستخدم التصميم العاملي (٢×٢) وبالتالي تقسيم العينة إلى أربع مجموعات تجريبية، ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة.

جدول ١: التصميم التجريبي للدراسة

المنظمات التمهيدية	خرائط رسومية	صور ثابتة
السعة العقلية	مخ ١	مخ ٢
سعة عقلية مرتفعة	مخ ٣	مخ ٤
سعة عقلية منخفضة		

• إجراءات الدراسة:

• التصميم التعليمي للكتاب الإلكتروني :

هناك مداخل تربوية مختلفة للتصميم التعليمي يمكن حصرها في مجموعتين من المداخل ، وهما:

« المداخل الموضوعية "Objectivist Approaches".

« "المداخل البنائية "Constructivist Approaches".

وبالرغم من أن كثير من البحوث استخدمت أساليب ومداخل للتصميم التعليمي القائم على المداخل الموضوعية؛ إلا أن الاتجاه الحالي ينصب على التصميم التعليمي القائم على المداخل البنائية؛ حيث أنها مداخل ميسرة للتعلم يستطيع المتعلمون أن يتفاعلوا من خلالها مع بيئاتهم بصورة جيدة خصوصا تلك التي تدعم تطوير برامج محتوى التعليم الإلكتروني وتأثيرها على نواتج التعلم المختلفة (Hede. & Hede(2002).

ومن هذا المنظور اطلع الباحث على بعض نماذج التصميم التعليمي مثل: عبد اللطيف الجزار (١٩٩٤: ١٠٧ - ١١١)؛ زينب أمين (٢٠٠٠: ١٢٤ - ١٢٦)؛ نبيل جاد (٢٠٠١: ١٧ - ٥٩)، محمد عطية (٢٠٠٣: ٩١ - ١٠٤)، لاختيار ما هو مناسب منها لعملية تصميم وإنتاج وتطوير الكتاب الإلكتروني بهدف تبسيط عمليات التصميم والإنتاج والتقويم، مع تنظيمها، وضبط مساراتها، وإجراءاتها، وعلاقاتها المتبادلة لضبط جودة المنتج النهائي، وبناء الكتاب الإلكتروني، وذلك وفقا لمرحلة التصميم التعليمي.

• أولا: مرحلة التحليل :

• تحديد الأهداف العامة لحتوى (وحدة الجداول الحسابية الإلكترونية):

إن الهدف العام من تصميم وإنتاج محتوى الكتاب الإلكتروني في الدراسة الحالية هو قياس التفاعل بين المنظمات التمهيدية (خرائط رسومية - صور ثابتة)، ضمن الكتاب الإلكتروني والسعة العقلية (مرتفعة السعة العقلية - منخفضة السعة العقلية) على الأداء المهارى لاستخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، ويندرج تحت الهدف العام " خمسة عشر هدف هي:

- « تحميل برنامج الإكسل.
- « إدخال البيانات فى ورقة العمل
- « حفظ ورقة العمل
- « إغلاق برنامج الإكسل والخروج منه
- « تحديد (ورقة عمل، صف، عمود، نطاق أو مدى)
- « إدراج (ورقة عمل، صف، عمود، خلايا)
- « حذف (ورقة عمل، صف، عمود، خلايا)

- « إجراء عمليات التنسيق (ورقة عمل، صف، عمود، خلايا)
- « إجراء العمليات الحسابية باستخدام الصيغ والمعادلات.
- « إجراء العمليات الحسابية باستخدام الدوال.
- « نسخ الصيغ للمعادلات.
- « إدراج رسم بياني وتعديله وحذفه
- « إعداد الصفحة
- « معاينة الصفحة قبل الطباعة
- « طباعة ورقة العمل.

وفى ضوء هذه الأهداف التي وضعت ، تم استخلاص المحتوى العلمي لوحدة الجداول الحسابية الإلكترونية والمقدم ضمن الكتاب الإلكتروني.

• تحديد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني:

- راعى الباحث عند تحديد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني التعليمي مجموعة من الاعتبارات أهمها :
- « أن يبرز المحتوى التعليمي متغيرات الدراسة من خلال نسخ الكتاب الإلكتروني التعليمي.
 - « أن يكون مناسباً للتقديم من خلال الكتاب الإلكتروني التعليمي.
 - « أن يكون من المقررات التي يجد الدارسين صعوبة فى فهمها وأدائها وتحتاج إلى بيئات إلكترونية تفاعلية للتدريب عليها .

ولتحديد عناصر المحتوى الأكثر صعوبة لدى التلاميذ قام الباحث بإجراء تحليل المحتوى فى عناصر رئيسية وفرعية، وتم عرض المحتوى على (١٥) معلماً لتحديد الأجزاء الأكثر صعوبة فى مقرر الحاسب الآلى؛ وأوضحت النتائج اتفاق (١٣) من المعلمين بنسبة (٨٦,٧) على صعوبة الجداول الحسابية الإلكترونية (الأكسل) لدى التلاميذ من حيث تحديد ورقة العمل، وإدراجها، وحذفها، إجراء عمليات التنسيق عليها، وكذلك إجراء العمليات الحسابية باستخدام الصيغ والمعادلات، وطباعتها.

• تحليل خصائص المتعلمين :

تُعد هذه المرحلة من أهم مراحل التصميم التعليمي للكتاب الإلكتروني؛ فالمتعلم هو المستفيد المباشر من محتوى المادة التعليمية الموجودة بالكتاب الإلكتروني، وبالتالي يجب أن تراعى خصائصه واهتماماته، واستعداداته، وقدراته لأنها تؤثر في تحقيق الأهداف النهائية التي يصل إليها المتعلم. والهدف من هذا التحليل هو التعرف على خصائص المتعلمين الموجه إليهم الكتاب الإلكتروني من خلال تحديد الفئة العمرية المستهدفة، والجوانب المختلفة لها (معرفية، مهارية، وجدانية) والمهارات والقدرات الخاصة بها، ومعرفة السلوك المدخلي لهم وما لديهم من معلومات عن المحتوى التعليمي المقدم عبر الكتاب الإلكتروني، وتأسيساً على ذلك قام الباحث بتحديد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، ممن ليست لديهم معرفة مسبقة بمقرر الحاسب الآلى من خلال وحدة الجداول الحسابية الإلكترونية، ولكنهم جميعاً يمتلكون مهارات تشغيل الحاسب الآلى واستخدامه.

• متطلبات بيئة التعلم:

فى هذه المرحلة لابد من تحديد بيئة التعلم المناسبة ومتطلباتها، ومن المعروف أن بيئة التعلم المناسبة لتوظيف الكتاب الإلكتروني هى بيئة التعلم المفرد وفقاً لأسلوب التعلم الذاتى أن استخدمت هذه الكتب الإلكترونية داخل معمل الحاسب الآلى بالمدرسة، حيث يعد المحتوى التعليمي لهذا الكتاب الإلكتروني جزءاً من مقرر الحاسب الآلى الذي يدرس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، لذلك قام الباحث بتوفير معمل مجهز بأجهزة كمبيوتر تعمل بكفاءة لتطبيق الكتاب الإلكتروني.

• ثانياً: مرحلة التصميم:

وتتعلق هذه المرحلة بتوصيف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد الكتاب الإلكتروني بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

• صياغة الأهداف الإجرائية:

تمت صياغة الأهداف الإجرائية صياغة ملائمة تساعدنا على معرفة نوع الأداء أو السلوك الواجب أن يظهره المتعلم بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة الكتاب الإلكتروني، كما تساعدنا على توجيه وضبط التعلم واختيار المحتوى التعليمي والمواد التعليمية وأدوات القياس والتقويم الملائمة.

• إعداد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني:

تم إعداد المحتوى التعليمي في مجموعة كبيرة من الوسائط المتعددة التي تتناسب مع طبيعة كل مفردة تعليمية وبحيث تقدم المحتوى المطلوب بيسر وفاعلية وفي صورة نصوص وصور ثابتة وغيرها من الوسائط التي سيتم استخدامها في مرحلة لاحقة كعناصر لبناء المحتوى التعليمي داخل الكتاب الإلكتروني، وكذلك توظيف المنظمات التمهيدية داخل الكتاب الإلكتروني.

• تصميم بنية الكتاب الإلكتروني:

وتتضمن هذه المرحلة كل ما يتعلق بتحديد طبيعة وشكل وبناء عناصر الكتاب الإلكتروني، وهي كالتالي:

• تصميم واجهة التفاعل:

واجهة التفاعل هي كل ما يراه المستخدم من عناصر وكل ما يتفاعل معه من أدوات موجودة على الشاشة كالأزرار والقوائم والروابط الفائقة. وبالتالي يجب أن تكون ذات تصميم جيد تراعى فيه المواصفات الفنية والتربوية حتى لا تفقد أهميتها التعليمية؛ وذلك كي تساعد المستخدم على سهولة الاستخدام والوصول للمعلومات المتضمنة للكتاب الإلكتروني بشكل يجذب انتباهه ويوجهه نحو النقاط الرئيسة بداخله بسلاسة ويسر، وقد تم استخدام برنامج " Adobe Photoshop CS3 " في تصميم صفحات الكتاب الإلكتروني، وتم استخدام برنامج "Flash" لتنفيذ التصميم ليتواءم مع البرمجة والحركة والتفاعلات الخاصة بكل جزء من أجزاء الكتاب.

• قوائم التعليمات:

تم وضع أيقونة للمساعدة تشرح للمتعلم كيفية التعامل مع الكتاب ومع مايتضمنه من وظائف وإمكانات تتمثل في الأيقونات الموجودة بشريط القوائم

العلوي والسفلي أعلى وأسفل الكتاب لكي يتمكن المتعلم من التجوال داخل الكتاب بحرية وسلاسة دون أية إعاقة، وعند التعرض لأي وظيفة غير مفهومة فيمكنه الرجوع مرة أخرى لتلقي هذه المساعدة.

• تصميم الصورة الأولية لسيناريو مواد المعالجة التجريبية :

تهدف مواد المعالجة التجريبية إلى قياس أثر التفاعل بين المنظمات التمهيدية (خرائط رسومية - صور ثابتة)، السعة العقلية للطلاب (مرتفعة السعة العقلية - منخفضة السعة العقلية)، المستخدمة ضمن الكتاب الإلكتروني على تنمية الأداء المهاري لاستخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستناداً على ذلك فإنه من متطلبات هذه الدراسة تصميم كتاب إلكتروني محتواه عبارة عن وحدة الجداول الحسابية الإلكترونية وفي ضوء التعريفات المتعددة للسيناريو، وفي ضوء تحليل الأهداف الإجرائية والمحتوى التعليمي لهذا المقرر في ضوء المتغيرين التجريبيين المستقلين موضع الدراسة، قام الباحث بتصميم مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في كتابين إلكترونيين عن طريق بناء الصورة الأولية للسيناريو في صورتين مختلفتين وفقاً لمستويات المتغير التجريبي المستقل موضع الدراسة، وإجازتهما.

• تصميم السيناريو الأساسي لمواد المعالجة التجريبية:

وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية على ضوء الأسس والمواصفات التربوية والفنية ومراعاة كافة متغيرات الضبط التجريبي، تم وضع المحتوى التعليمي المعد مسبقاً في شكل صفحات إلكترونية بها واجهات تفاعل لكل ما يراه المتعلم من عناصر وأدوات تفاعل بما يتماشى مع الأهداف التعليمية الموضوعية.

قام الباحث بعرض السيناريو الأساسي على (٥) من الزملاء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإجازتها، وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات على الصورة الأولية للسيناريو، وفي ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمين، تمت صياغة السيناريو في صورته النهائية تمهيداً لإنتاج مواد المعالجة التجريبية (الكتابين الإلكترونيين).

• ثالثاً: مرحلة الإنتاج:

من متطلبات هذه الدراسة إنتاج كتابين إلكترونيين في ضوء المتغيرين التجريبيين موضع الدراسة بحيث يراعى عند إنتاجهما أن يكون الاختلاف الوحيد بينهما في المتغير التجريبي، لذلك قام الباحث بإنتاج الكتابين الإلكترونيين (مواد المعالجة التجريبية) وفقاً للمراحل التالية:

• بناء واجهة التفاعل الرئيسة للكتاب الإلكتروني:

قام الباحث ببناء واجهة التفاعل الرئيسة للكتاب الإلكتروني بما تتضمنه من عناصر وأيقونات معبرة عن الوظيفة التي تقوم بها وقد استخدمت الباحث برامج (Adobe Photoshop Cs3, Macromedia Flash Cs3, Action Script, Java) لإنتاج وتنسيق العناصر الرئيسية لواجهة التفاعل وهي: غلاف الكتاب، الصفحة الداخلية، أزرار الانتقال (السابق - التالي - الخروج)، الأزرار الوظيفية (المحتويات - الصفحات - مراجع الإثرائية - الطباعة).

• **بناء الصفحات الداخلية للكتاب الإلكتروني:**

- قام الباحث بتحديد المصادر التعليمية اللازمة لإنتاج الكتاب الإلكتروني وهي:
- « النصوص المكتوبة: استعان الباحث بحزمة برامج Microsoft Office لكتابة المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني.
 - « لقطات فيديو: قام الباحث بوضع لقطات فيديو داخل الكتاب الإلكتروني لشرح مهارات إعداد الجداول الحسابية الإلكترونية.
 - « المؤثرات الصوتية: قام الباحث باختيار مؤثر صوتي للإجابة الصحيحة وآخر للإجابة الخاطئة.

• **إنتاج الكتاب بصورته المبدئية :**

قام الباحث ببناء الكتاب في صورة مادية ملموسة قابلة للتشغيل على أي جهاز كمبيوتر في نسختين مختلفتين بما يعكس تأثير متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة في: المتغير المستقل المنظمات التمهيدية (الخرائط الرسومية - الصور الثابتة)

• **رابعاً: مرحلة التقويم:**

• **التجريب الأولي للكتاب الإلكتروني:**

- تم عرض الكتاب الإلكتروني على (٩) من الزملاء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم فيما يلي :
- « خصائص الكفاءة التعليمية للكتاب الإلكتروني.
 - « خصائص الكفاءة البرمجية للكتاب الإلكتروني.
 - « خصائص الكفاءة التقنية للكتاب الإلكتروني.
 - « خصائص الكفاءة المنهجية للكتاب الإلكتروني.
 - « صلاحية الكتاب الإلكتروني للتطبيق.

• **الإخراج النهائي للكتاب الإلكتروني:**

- بعد الانتهاء من عمليات، التجريب الأولى ومن خلال تحليل آراء السادة المحكمين أوضحت للباحث ما يلي:
- « وافق (٨٩%) من المحكمين علي توافر الخصائص التعليمية في الكتاب الإلكتروني المصمم .
 - « وافق (١٠٠%) منهم علي توافر خصائص الكفاءة البرمجية للكتاب الإلكتروني.
 - « وافق (١٠٠%) علي توافر الخصائص التعليمية في الكتاب الإلكتروني.
 - « وافق (٩١%) منهم علي توافر الكفاءة التقنية للكتاب الإلكتروني .
 - « وافق (١٠٠%) علي توافر الكفاءة المنهجية للكتاب الإلكتروني.
 - « وافق (١٠٠%) علي صلاحية الكتاب الإلكتروني للتطبيق.
 - « تم إجراء كافة التعديلات المقترحة من جانب المحكمين وأصبحت الكتب الإلكترونية في صورتها النهائية.

• **تقرير الكفاءة والصلاحية :**

بعد تنفيذ الملاحظات التي ذكرها السادة المحكمين، تم استخدام الكتب الإلكترونية من خلال بعض أجهزة الكمبيوتر المختلفة في مواصفاتها، حتى تم التأكد بأن الكتب الإلكترونية سوف يتم تصفحها بطريقة مناسبة، وبعد

التأكد من كفاءة العرض والتصفح، تم وضع الكتب في صورتها النهائية تمهيداً لاستخدام التلاميذ لها.

• التجربة الاستطلاعية للكتاب الإلكتروني:

لتحقيق مزيد من الوضوح قام الباحث بتجريب الكتاب الإلكتروني على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية قوامها (٢٥) تلميذاً، من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقبل إجراء التجربة ألتقى الباحث بتلاميذ تجربة الدراسة، بهدف تعريفهم

« بالغرض من الكتاب الإلكتروني،

« بكيفية التعامل مع الكتاب الإلكتروني،

« بخطوات التشغيل و السير في البرنامج .

أجريت التجربة الاستطلاعية بمدرسة عثمان بن عفان الإعدادية، بادرة القاهرة الجديدة، بمحافظة القاهرة، بهدف جمع الملاحظات واكتشاف أية أخطاء في التصميم أثناء تعامل التلاميذ معه، والتعرف على الصعوبات التي قد تواجههم عند التشغيل، وأيضاً التأكد من وضوح صياغة المحتوى، وتعليماته، وإجراءاته، وسلامة الارتباطات بين بعضها البعض، وقد أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية للكتاب الإلكتروني تقبلاً وحماساً كبيرين من التلاميذ لطريقة العرض وأسلوب تقديم المحتوى، وبالتالي أصبح الكتابين الإلكترونيين جاهزين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

• مرحلة التقييم النهائي:

تم فيها تطبيق الكتاب الإلكتروني، وأدوات البحث المتمثلة في (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج لتحديد مواطن القوة والضعف.

• إعداد أدوات الدراسة :

• أولاً : الاختبار التحصيلي الإلكتروني

« هدف الاختبار التحصيلي قياس التحصيل المعرفي لوحدة (الإكسل) من مقرر الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في، وذلك في ضوء الهدف العام، والأهداف الموضوعية، والمحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني.

« تم تحديد نمطين من الاختبارات الموضوعية وهى الاختيار من متعدد والصواب والخطأ، وتم صياغة مفردات الاختبار في ضوء محتوى الكتاب الإلكتروني وأهدافه السلوكية، وروعى في صياغة مفردات الاختبار وضوح المعنى، وبلغت مفردا الاختبار في صورتها الأولية (٣٠) مفردة مكونة من (١٥) سؤالاً من نوع الصواب والخطأ، (١٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

• صدق الاختبار:

« تحقق الباحث من صدق المحتوى حيث شملت مفردات الاختبار جميع عناصر المحتوى، وتم عرضه على (٥) من الخبراء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لإجازته.

« أقر المحكمون بما جاء بالاختبار وأشاروا إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الأسئلة، وحذف بعض الأسئلة التي لا تتعلق بموضوع الدراسة، وراعى الباحث ذلك وقام بإجراء التعديلات اللازمة.

« تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) تلميذاً من مجتمع الدراسة وذلك بهدف حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة، حساب معامل ثبات الاختبار، والتعرف على مدى وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن تحديد متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، حيث تم حساب متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأعلى والأقل زمناً، وأتضح أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار هو (٢٥) دقيقة .

• الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباطات على المفردة والدرجة الكلية للاختبار وقد بلغت معاملات الارتباط بين (359- 978). وهى معاملات ارتباط جيدة تشير الى تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى

• ثبات الاختبار :

قام الباحث بثبات الاختبار بتطبيق معامل التجزئة النصفية - سبيرمان- برون حيث بلغت (٠.٩٧) . وهى تشير الى ارتفاع معامل ثبات الاختبار

• معامل تميز المفردة:

قام الباحث بحساب تميز المفردة من خلال الخطوات التالية :
رتبت درجات الاختبار اعلى من (٢٧/)، وكذلك الانى (٢٧/)ومن ثم تم تطبيق معادلة جونسون (١٩٥١) Johnson لحساب معامل تميز كل مفردة على ماهر خطاب (٢٠٠٧:٣٢١) حيث اشارت النتائج لتحليل المفردات الى ان مفردات الاختبار تتسم بمعامل صعوبة ومعامل سهولة مناسب يتراوح ما بين (٠.٨ - ٠.٢) وبذلك تحقق الباحث من صديق، وثبات الاختبار، وأصبح فى صورته النهائية يتكون من (٣٠) مفردة، وصالحا للتطبيق على أفراد العينة.(ملحق ١)

• ثانيا بطاقة الأداء المهارى:

تعد بطاقة ملاحظة الأداء المهارى من أدوات التقويم المناسبة لجمع البيانات عن المتعلم أثناء أدائه للسلوك فالدراسة الحالية تهتم بإكساب تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بعض مهارات الجداول الحسابية الإلكترونية (الإكسل)، فكان من أهم أهدافه تحديد مستوى أداء يمكن قبوله من المتعلمين بعد الانتهاء من التدريس باستخدام الكتاب الإلكتروني، فكان لابد من الاهتمام باختيار أنسب وسيلة لقياس أداء كل متعلم، مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

• تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة الأداء المهارى:

هدفت بطاقة ملاحظة الأداء المهارى إلى قياس أداء مجموعة الدراسة لمهارات استخدام الجداول الحسابية (الإكسل) التالية: (مهارة تحميل البرنامج؛ (مهارة إدخال البيانات فى ورقة العمل)؛ (مهارة حفظ ورقة العمل)؛ (مهارة إغلاق برنامج الإكسل والخروج منه)؛ (مهارة تحديد (ورقة عمل، صف، عمود، نطاق أو مدى)؛ (مهارة إدراج (ورقة عمل، صف، عمود، خلايا)؛ (مهارة حذف (ورقة عمل، صف، عمود، خلايا)؛ (إجراء عمليات التنسيق، إجراء العمليات الحسابية)؛ (نسخ الصيغ للمعادلات)؛ (التعامل مع الرسوم البيانية)؛ (إعداد الصفحة)؛ (المعاينة قبل الطباعة، الطباعة).

• صياغة مفردات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

تمت صياغة مفردات البطاقة علي ضوء المهارات الأساسية لاستخدام الجداول الحسابية الإلكترونية (الإكسل)، وتم تحليل المهارات تحليلًا هرميًا للتوصل للإجراءات الفرعية الخاصة بكل منها، والتي تم تحديدها من قبل

• وضع تعليمات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

قام الباحث بصياغة تعليمات البطاقة، وقد راعى عند وضع تعليمات البطاقة أن تكون التعليمات واضحة ومحددة لكي يتثنى للملاحظين أن يقوموا بالملاحظة بطريقة موضوعية، واشتملت التعليمات علي الهدف من البطاقة، ومكوناتها، وطريقة استخدامها، وكيفية تقدير الدرجات، وطريقة التصحيح.

• إعداد الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

بعد الانتهاء من تصميم وإعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري تم عرضها علي ست محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، لاستطلاع آراؤهم حول:
« شمولية البطاقة لجميع مهارات إعداد الجداول الحسابية.
« صلاحية البطاقة للتطبيق.

اتفق ٨٣٪ من المحكمين علي صلاحية البطاقة للتطبيق، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والمتمثلة في (تحويل الإجراءات من صياغة المضارع إلي صيغة الأمر، إجراء بعض التعديلات علي الصياغة اللغوية، استبدال كلمة (الضغط) بكلمة (النقر) في بعض العبارات المذكورة فيها، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (١٥) مهارة أساسية، ويندرج تحتها (١١١) مهارة فرعية، ملحق (٢).

• طريقة تصحيح بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

تم ملاحظة أداء التلاميذ أثناء تنفيذ المهارات من قبل الملاحظين، وتم تحديد ثلاثة مستويات لتقييم كل مهارة، حيث يحصل التلميذ علي درجتين تحت مستوى "يؤدي بإتقان"، ودرجة واحدة تحت مستوى "يؤدي بدرجة متوسطة، (صفر) يؤدي بدرجة ضعيفة" ..

• التجريب الاستطلاعي للبطاقة لحساب الثوابت الإحصائية لها :

طبقت بطاقة ملاحظة الأداء المهاري علي عينة استطلاعية قوامها (٢٥) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك لحساب الثوابت الإحصائية لها، والتي جاءت علي النحو التالي:

• أ- صدق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

للتأكد من صدق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، قام الباحث بإجراء الآتي:

• صدق المحتوى :

عرضت بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في صورتها الأولية علي ست محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، ووافق (٨٣٪) من المحكمين علي شمولية البطاقة لجميع المهارات المراد أدائها، وعلي صلاحيتها للتطبيق.

• ثبات البطاقة :

لحساب ثبات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري قيد الدراسة استخدم الباحث طريقة الثبات بين الملاحظين الثلاثة القائمين بأعمال التقييم (س، ص، ع)

على عينة قوامها (٢٥) تلميذ، قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين الملاحظين الثلاثة، وتراوحت معاملات الارتباط بين الملاحظين الثلاثة القائمين بأعمال التقييم (س، ص، ع) في ملاحظة الأداء المهاري قيد الدراسة ما بين (٠,٧١)، (٠,٩٩) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى ثبات البطاقة .

• خطوات إجراء التجربة الأساسية للدراسة:

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرسة عثمان بن عفان الإعدادية، بإدارة القاهرة الجديد، محافظة القاهرة، ماعدا (٢٥) تلميذ لاشتراكهم في التجربة الاستطلاعية، وتكونت العينة في شكلها النهائي من (١٣٥) تلميذ. تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة " Embedded Figures Test " E.F.T، أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٦)، على عينة قوامها (١٦٠) تلميذ، وتم تحديد الأفراد الموجودين على طريفي الاستعداد، الذين يمثلون القطاعين الأعلى والأدنى، أي مرتفعي السعة العقلية في المجال الإدراكي، ومنخفضي السعة العقلية في المجال الإدراكي، وذلك للحصول على نتائج دقيقة لمدى تأثير المعالجات موضوع الدراسة على اختلاف السعة العقلية، واعتبر الباحث أن التلاميذ الحاصلين على نسبة ٧٧,٧٪، أي حصلوا على (١٤) درجة فأكثر من إجمالي (١٨) درجة مرتفعي السعة العقلية، والتلاميذ الحاصلين على نسبة ٣٣,٣٪ أي حصلوا على ست درجات فأقل طلاب منخفضي السعة العقلية، ولضمان تجانس المجموعات التجريبية فيما يتعلق بعدد التلاميذ، تم تحديد عدد افراد كل مجموعة من مجموعات الدراسة بثلاث وثلاثون تلميذ، فتكونت عينة الدراسة في شكلها النهائي من (١٣٢) تلميذ.

« تم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات وفق التصميم التجريبي للدراسة.
« قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي الإلكتروني قبلياً بهدف التأكد من تجانس المجموعات و تم تطبيق الاختبار على كل مجموعة تجريبية على حدة روعى عند تطبيقه التنبيه على التلاميذ بقراءة تعليمات الاختبار .

« قام الباحث بتقديم شرح تمهيدي مختصر يعبر عن فكرة الكتاب الإلكتروني والهدف منه والتعليمات الخاصة باستخدامه والإبحار بداخله، وطرق التواصل مع الباحث عن طريق البريد الإلكتروني.

« طلب الباحث من التلاميذ استعراض محتويات الكتاب الإلكتروني للاستفسار عن أى صعوبات قد تواجه التلاميذ أثناء القيام بدراسته.

« بعد مرور (٤) أسابيع من البدء في التجربة تم تحديد ميعاد لإجراء الاختبار التحصيلي البعدي.

« تم تطبيق بطاقة الأداء المهاري لكل مجموعة من المجموعات التجريبية بعد الانتهاء من دراسة مهارات الجداول الحسابية الإلكترونية.

« بعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية للدراسة قام الباحث بإعداد قوائم خاصة بكل مجموعة تجريبية في ضوء البيانات التي تم جمعها من نتائج الاختبار التحصيلي البعدي وبطاقة الأداء المهاري، تمهيداً لمعالجة هذه البيانات إحصائياً واتباع الأساليب الإحصائية المناسبة.

• تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

• أولاً: عرض النتائج الخاصة بالسعة العقلية :

فيما يلي عرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير السعة العقلية والذي يعبر عن درجة الاختبار التحصيلي (البعدي) وذلك في توزيعه بالنسبة لمتغيرات المنظمات التمهيدية (الخرائط الرسومية – الصور الثابتة) ويعرض جدول (٢) لهذه النتائج

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الأربعة في اختبار التحصيل المعرفي

المجموع	سعة عقلية مرتفعة	سعة عقلية منخفضة	المجموع
الخرائط الرسومية	م=٢٧.٢٤ ع=١.٣٢ ن=٣٣	م=١٦.٧٦ ع=١.٩٠ ن=٣٣	م=٢١.٩١ ع=٥.٦٢ ن=٦٦
صور ثابتة	م=٢٣.٥٢ ع=١.٨٢ ن=٣٣	م=١٠.٧٠ ع=١.٦٧ ن=٣٣	م=١٧.١١ ع=٦.٦٩ ن=٦٦
المجموع	م=٢٥.٣٧ ع=٢.٤٥ ن=٦٦	م=١٣.٦٤ ع=٣.٤٥ ن=٦٦	م=١٩.٥١ ع=٦.٦١ ن=١٣٢

من خلال تحليل نتائج المجموعات التجريبية الأربعة، و استخدم أسلوب "تحليل التباين ثنائي الاتجاه" لقياس التفاعل بين متغيري الدراسة المستقلين؛ وللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة بالإضافة إلى قياس التأثير الرئيسي لكل من المتغيرين المستقلين للدراسة، وهما متغير المنظمات التمهيدية (الخرائط الرسومية – الصور الثابتة) والسعة العقلية (مرتفع السعة العقلية – منخفض السعة العقلية) على الأداء المهاري لاستخدام الكمبيوتر، ويوضح جدول (٢)، متوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين ثنائي الاتجاه للمجموعات الأربعة في ضوء المتغيرات التابعة.

جدول (٣) تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للاختبار التحصيلي طبقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
السعة العقلية	٤٥٥٠.١٨٩	١	٤٥٥٠.١٨٩	١٥٨٥.٥٤٧	٠.١	٠.٩٢٥
المنظمات التمهيدية	٧٦١.٢٨٠	١	٧٦١.٢٨٠	٢٦٥.٢٧٤	٠.١	٠.٦٧٥
السعة العقلية × المنظمات التمهيدية	٣٨.١٨٩	١	٣٨.١٨٩	١٣.٣٠٧	٠.١	٠.٠٩٤
الخطأ	٣٦٧.٣٣٣	١٢٨	٢.٨٧٠			
الكل	٥٧١٦.٩٩٢	١٣١				

يوضح جدول (٣) التأثير الرئيسي Main Effect لكل من الفروق بين مستويات المتغير المستقل الأول (المنظمات التمهيدية الخرائط الرسومية) ومستويات المتغير الثاني وهو الصور الثابتة وذلك في توزيعها على التحصيل؛ بالإضافة إلى التفاعل فيما بين مستويات المتغير المستقل الأول ومستويات المتغير المستقل الثاني بدلالة تأثيره على التحصيل؛ وباستخدام جدول (٣) يمكن مناقشة الفروض التالية كما يلي:

• اختبار صحة الفروض :

• بالنسبة للفرض الأول :

"لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي مجموعتي (منخفضي / مرتفعي) السعة العقلية على الاختبار التحصيلي يعزى إلى متغير السعة العقلية. تشير النتائج الى وجود فروق دالة بين المجموعتين (السعة العقلية المرتفعة / السعة العقلية المنخفضة) على الاختبار التحصيلي ؛ حيث بلغت قيمة ف (١٥٨٥,٥٤٧)، وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وكانت الفروق لصالح ذوى السعة العقلية المرتفعة ، حيث بلغ متوسط درجاتهم على الاختبار التحصيلي (١٥٨٥,٥٤٧)، وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وكانت الفروق لصالح ذوى السعة العقلية المرتفعة ، حيث بلغ متوسط درجاتهم على الاختبار التحصيلي (٢٥,٣٧٨٨) بينما بلغ متوسط مجموعة منخفضي السعة العقلية (١٣,٦٣٦٤)، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح ذوى السعة العقلية المرتفعة .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المنظمات التمهيدية تستخدم فى توجيه انتباه المتعلمين إلى عناصر محددة داخل المحتوى التعليمي بالكتاب الإلكتروني والتركيز عليه وفقا للمرحلة الثانية لنظرية تكامل الملامح لتريسمان وجيلاد Treisman & Gelade (١٩٨٠) التي تفترض أن الإدراك البصري للأشكال يقوم على الانتباه الانتقائي فى معالجة المعلومات المختلفة التي يحتويها المشهد البصري. كما أن دور المنظمات التمهيدية تتمثل فى المرحلة المتسلسلة وفقا لنظرية البحث الموجة لولف وآخرون Wolf et al (١٩٨٩) حيث تؤدي دوراً بارزاً فى توجيه الانتباه نحو عناصر محددة فى صفحة الكتاب الإلكتروني لتوجيه انتباه المتعلمين إليها دون غيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع النظرية البنائية التي تفترض ان التعلم عملية نشطة تتم من خلال تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم واكتشافه لعناصرها المختلفة وتؤكد على دور الدعم لتوجيه اداء المتعلم ومساعدته للوصول الى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها فى المواقف التعليمية فى ضوء معلوماته السابقة ، وعندما يصبح لدى المتعلم القدرة على معرفة كيف ومتى يستخدم تلك المعلومة بكفاءة وبدون تدخل خارجي ؛ لهذا فان المنظمات التمهيدية لها اثر واضح فى تحسين التحصيل المعرفي لدى الطلاب ؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من يوسف قطامي ومحمد الروسان (٢٠٠٥)؛ شين chen (٢٠٠٧) ؛ حلمي ابو موته (٢٠٠٨)؛ امانى عبد العزيز (٢٠٠٨)؛ مروة مجدى (٢٠١٢)

• بالنسبة للفرض الثاني :

"لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي مجموعتي (الخرائط الرسومية / الصور الثابتة) على الاختبار التحصيلي يعزى الى متغير المنظمات التمهيدية

تشير النتائج الى وجود فروق دالة بين المجموعتين التي درست بالمنظمات التمهيدية (خرائط رسومية / صور ثابتة) ، فكانت هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التي درست بأسلوبى (خرائط رسومية / صور ثابتة) ، على الاختبار التحصيلي ، حيث بلغت قيمة ف (٢٦٥,٢٧٤)، وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وكانت الفروق لصالح المجموعة التي درست بالخرائط الرسومية ، حيث بلغ

متوسطها على الاختبار التحصيلي (٢١.٩٠٩١)، بينما بلغ متوسط المجموعة التي درست بالصور الثابتة (١٧.١٠٦١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lane, D.L., 2006, 36) التي أكدت على أهمية تقديم المنظمات التمهيدية بين صفحات الكتاب مما يسهل عملية التعلم وتحقيق تحصيل معرفي أفضل. كما أتفقت أيضا مع نتائج دراسة كل من نهى عبد الحكم (٢٠٠٥)، سماح عاطف (٢٠٠٧)، حنان عبد الله (٢٠١٠)، شيرين عبد العزيز (٢٠١١) التي أكدت على فاعلية المنظمات التمهيدية في برامج الكمبيوتر التعليمية.

• بالنسبة للفرض الثالث :

"لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطات درجات المجموعات الأربع (السعة العقلية المرتفعة مع الخرائط الرسومية / السعة العقلية مرتفعة مع صور / السعة العقلية المنخفضة مع الخرائط / السعة العقلية المنخفضة مع الصور الثابتة) على الاختبار التحصيلي يعزى الى التفاعل الثنائي بين متغيري (السعة العقلية والمنظمات التمهيدية)

تشير النتائج الى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع تعزى للتفاعل الثنائي لكل من السعة العقلية (المرتفعة / المنخفضة) والمنظمات التمهيدية (خرائط رسومية / صور ثابتة) ، حيث بلغت قيمة ف (١٣.٣٠٧)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التي درست بالخرائط الرسومية من ذوى السعة العقلية المرتفعة ، حيث بلغ متوسطها (٢٧.٢٤٢٤) وهى اعلى متوسط للمجموعات الأربع.

ويرجع الباحث ذلك الى أن المنظمات التمهيدية لها تأثير إيجابي فى التحصيل المعرفى وخاصة الخرائط الرسومية مما زاد من تحصيل الطلاب ذوو السعة العقلية المرتفعة و ان المجموعة المرتفعة للسعة العقلية حققت نتائج افضل لأن المنظم التمهيدى (الخرائط الرسومية) ساعد على تقليل العبء والحمل المعرفى الملقى على ذهن المتعلم اثناء التعلم، بجذب انتباهه الى المادة العلمية المعروضة مما يساعده على تنمية أدائه المهارى ؛ وهذا يتفق مع النظرية المعرفية للتعلم من خلال الوسائط المتعددة ماريو (١٩٩٤) و نتائج دراسة الوميان, Alomyan, (٢٠٠٤، ١٧) التى أوضحت ان منخفضى السعة العقلية يحتاجون إلى جذب انتباه ودعم أكثر، بينما تلاميذ مرتفعى السعة العقلية قادرين على العمل بشكل مستقل فى البيئات الإلكترونية.

• ثانيا: عرض النتائج الخاصة ببطاقة الأداء المهارى

من خلال البيانات التي تم الحصول عليها نتيجة التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، تم تحليل نتائج المجموعات التجريبية الأربعة، وقد استخدم أسلوب "تحليل التباين ثنائى الاتجاه" لقياس التفاعل بين متغيري الدراسة المستقلين؛ وللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة بالإضافة إلى قياس التأثير الرئيسى لكل من المتغيرين المستقلين للدراسة وهما متغير المنظمات التمهيدية (خرائط رسومية . صور ثابتة) والأسلوب المعرفي (مرتفع السعة العقلية . منخفض السعة العقلية) على التحصيل المعرفي،

ويوضح جدول (٤)، (٥) متوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين ثنائي الاتجاه للمجموعات الأربعة في ضوء المتغيرات التابعة.

• يمكن مناقشة الفروض التالية كما يلي:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات الأربع (السعة العقلية المرتفعة مع الخرائط الرسومية / السعة العقلية المرتفعة مع الصور / السعة العقلية المنخفضة مع الخرائط الرسومية / السعة العقلية المنخفضة مع الصور الثابتة على بطاقة الملاحظة يعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري (السعة العقلية والمنظمات التمهيدية

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الأربعة الخاصة ببطاقة الأداء المهاري

المجموع	سعة عقلية منخفضة	سعة عقلية مرتفعة	
م=١٨٦.٧٤ ع=٢٣.٩٨ ن=٦٦	م=١٦٤.٣٩ ع=٩.٢٤ ن=٣٣	م=٢٠٩.٠٩ ع=٦.٦١ ن=٣٣	الخرائط الرسومية
م=١٤٨.٩٧ ع=٤١.٢٢ ن=٦٦	م=١٠٩.١٨ ع=١١.٦٩ ن=٣٣	م=١٨٨.٧٦ ع=٧.٠٨ ن=٣٣	صور ثابتة
م=١٦٧.٨٦ ع=٣٨.٥٥ ن=١٣٢	م=١٣٦.٧٩ ع=٢٩.٧٢ ن=٦٦	م=١٩٨.٩٢ ع=١٢.٢٩ ن=٦٦	المجموع

جدول (٥) يوضح نتائج تحليل التباين الثلاثي على بطاقة الأداء المهاري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع بيتا)
السعة العقلية	١٢٧٤١٠.٦١٤	١	١٢٧٤١٠.٦١٤	١٦١٣.٨١٨	٠.١	٠.٩٢٧
المنظمات التمهيدية	٤٧٠٨٣.٧٠٥	١	٤٧٠٨٣.٧٠٥	٥٩٦.٣٧٥	٠.١	٠.٨٢٣
السعة العقلية X المنظمات التمهيدية	١٠٠٣٦.٣٧١	١	١٠٠٣٦.٣٧١	١٢٧.١٢٣	٠.١	٠.٤٩٨
الخطأ	١٠١٠٥.٥٧٦	١٢٨	٧٨.٩٥٠			
الكلي	١٩٤٦٣٦.٢٦٥	١٣١				

• بالنسبة للفرض الرابع :

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي (منخفضة /مرتفعة) السعة العقلية على بطاقة الاداء المهاري يعزى إلى متغير السعة العقلية .

تشير النتائج الى وجود فروق دالة بين المجموعتين السعة العقلية (المرتفعة /المنخفضة) على الاختبار التحصيلي ، حيث بلغت قيمة ف (١٦١٣.٨١٨)، وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وكانت الفروق لصالح ذوى السعة العقلية المرتفعة، حيث بلغ متوسط درجاتهم على بطاقة الاداء المهاري (١٩٨.٩٢٤٢) بينما بلغ متوسط مجموعة منخفضى السعة العقلية (١٣٦.٧٨٧٩)، مما يشير الى ان الفروق كانت لصالح ذوى السعة العقلية المرتفعة. وهذا يعنى أن متوسطات

درجات بطاقة الأداء المهارى للتلاميذ مرتفعى السعة العقلية تختلف بفرق دال عن متوسط درجات بطاقة الأداء المهارى للتلاميذ منخفضى السعة العقلية .

ويرجع الباحث هذه النتيجة الى ان المجموعة الاولى ذات السعة العقلية المرتفعة حققت نتائج أفضل من المجموعة ذات السعة العقلية المنخفضة وذلك لتأثير تقديم المنظم التمهيدى (خرائط رسومية ؛ حيث يزود المتعلمين بتصور عما يتعلمه مما يساعد على اكتشاف المعلومات . كما ان الخرائط الرسومية تعمل على تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين وتبصرهم بمخزونهم المعرفى ؛ مما يتيح للمتعلمين التركيز فى الوصول الى عناصر المحتوى العلمى للبرنامج بسهولة وبأقل مجهود وأعلى مردود . وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من حلمي أبو موته (٢٠٠٨) ؛ وعادل سرايا (٢٠٠٥) ؛ ورحاب السيد (٢٠٠٨)

• بالنسبة للفرض الخامس :

"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي (الخرائط الرسومية / الصور الثابتة) على بطاقة الملاحظة يعزى إلى متغير المنظمات التمهيدية

تشير النتائج ان هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التى درست بالمنظمات التمهيدية (خرائط رسومية - صور ثابتة) على بطاقة الأداء المهارى ، حيث بلغت قيمة ف (٥٩٦.٣٧٥) ، وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ . وكانت الفروق لصالح المجموعة التى درست بالخرائط الرسومية ، حيث بلغ متوسط درجاتهم على بطاقة الأداء المهارى . (١٨٦.٧٤٢٤) ، بينما بلغ متوسط المجموعة التى درست بالصور الثابتة (٠.١٤٨.٩٦٩٧) ،

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى ان المجموعة التى درست بالخرائط الرسومية حققت نتائج أفضل من المجموعة التى درست بالصور الثابتة وذلك لتأثير تقديم المنظم التمهيدى (خرائط رسومية ؛ حيث يزود المتعلمين بمعلومات أكثر سهولة كما ان مستوى المتعلم يتحسن باستخدام الخرائط الرسومية مما يودى الى تعلم أفضل . وهذه النتيجة تتفق عن نتائج دراسة كل من (Straker-banks, Allyson (2002,103)، (JudithK .Hall (2000,83) حيث كان مستوى أداء المهارة العملية للتلاميذ ذوى السعة العقلية المرتفعة أعلى من نظراؤهم التلاميذ ذوى السعة العقلية المنخفضة . كما تتفق مع نتائج دراسة كل من Lane, D.L., (2006, 36) ، ونهى عبد الحكيم (٢٠٠٥) ، وسماح عاطف (٢٠٠٧) ، حنان عبد الله (٢٠١٠) ، شيرين عبد العزيز (٢٠١١) وإيمان صلاح الدين صالح والتي أكدت على فاعلية المنظمات التمهيدية فى برامج الكمبيوتر التعليمية .

• بالنسبة للفرض السادس :

"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي (الخرائط الرسومية / الصور الثابتة) على بطاقة الملاحظة يعزى إلى متغير المنظمات التمهيدية

فتشير النتائج الى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع تعزى للتفاعل الثنائى لكل من السعة العقلية (المرتفعة / المنخفضة) والمنظمات

التمهيدية (خرائط رسومية / صور ثابتة) ،، حيث بلغت قيمة ف (١٢٧،١٢٣)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التي درست بالخرائط الرسومية من ذوى السعة العقلية المرتفعة ، حيث بلغ متوسطها (٢٠٩،٩٠٩) وهى أعلى متوسط للمجموعات الأربع. وتعتبر المجموعة الأولى أفضل المجموعات، أى أن التفاعل بين المنظمات التمهيدية بالخرائط الرسومية مع السعة العقلية مرتفع ، يعطى أفضل النتائج فى درجات بطاقة الأداء المهارى.

وهذه النتيجة تتفق عن نتائج دراسة كلٌّ من—Straker banks, Allyson (2002, 103), Judith K. Hall (2000, 83) حيث كان مستوى أداء المهارة العملية للتلاميذ المستقلين أعلى من نظراؤهم التلاميذ المعتمدين

• تفسير النتائج :

إن الكتاب الإلكتروني وفرّ فرصة للتعلم النشط المتمركز حول المتعلم، وشجعه على المشاركة بفاعلية وحماس وإيجابية في تعلم مهارات الجداول الحسابية الإلكترونية.

« الكتاب الإلكتروني جعل المهارة أكثر حيوية وأقرب إلى الواقع، وذلك من خلال ما تضمنه من منظمات تمهيدية

« ساعد على زيادة الاتجاه الإيجابي لدى التلاميذ مرتفع السعة العقلية ومنخفض السعة العقلية نحو استخدام الكتاب الإلكتروني لسهولة تصفحه والإبحار بداخله.

« تضمن الكتاب على المنظمات التمهيدية جعلت التلاميذ يركزون على المحتوى التعليمي، وزاد ذلك من دافعتهم لاكتساب المهارات التعليمية المتضمنة فيه كما ساهم على إقبال التلاميذ نحو التعلم.

« حقق الطلاب منخفض السعة العقلية تقدماً حيث أثارت المنظمات التمهيدية فى الكتاب الإلكتروني دافعتهم نحو التحصيل والأداء المهارى بشكل أكبر فى قدرتهم على التفوق ومحاولة أو إعادة المحاولات مرات كثيرة بما يسمى بالمتابعة الدراسية .

« وضوح أهداف الكتاب الإلكتروني ، وقواعده وخطوات السير فيه، ومعياري الانتهاء منه، وتوفير عنصر التشويق والمنافسة لدى التلاميذ.

« أسهم المناخ التعليمي الممزوج بين الاستمتاع والتعلم في توليد عنصر الإثارة والتشويق الذي يحبب التلاميذ في التعلم.

« تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم نتيجة نجاحهم في اجتياز الاختبارات الإلكترونية وشعورهم بالإنجاز نتيجة ظهور عبارة التعزيز في نهاية الاختبار .

« أدى الكتاب الإلكتروني إلى جذب اهتمام التلاميذ لفترات أطول عما تحدثه الدراسة التقليدية.

« تقديم طرق تعليمية قائمة على الاستعلام والاستكشاف تتيح للمتعلم أن يتعلم وفقاً لخطوه الذاتى.

• توصيات الدراسة :

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها فإنه يمكننا استخلاص التوصيات التالية: إذا أردنا تنمية وتكوين اتجاهات ايجابية للمستخدمين نحو الكتاب الإلكتروني فإن الدراسة توصي بالتالي:

- « استخدام المنظمات التمهيدية في الكتاب الإلكتروني تؤدي إلى جاذبية التلاميذ نحو المحتوى الإلكتروني التعلّمي المقدم لهم.
- « ضرورة بناء معايير مقننة للمنظمات التمهيدية عند توظيفها في الكتاب الإلكتروني.
- « العمل على توفير كتب إلكترونية لجميع المقررات الدراسية

• البحوث المقترحة :

- انطلاقاً من الدراسة الحالية ونتائجها وتوصياتها، يقترح الباحث مايلي:
- « دراسة أثر نمطي إنتاج الكتاب الإلكتروني (الشارح، التفاعلي) على مهارات التعلم الذاتي، ومهارات المعلوماتية، والسعة العقلية.
- « إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول التفاعل بين المنظمات التمهيدية المختلفة وبيئات التعلم الإلكترونية.
- « إجراء بحوث مماثلة لهذه الدراسة تتناول متغيرات تابعة أخرى مثل الاتجاه، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي
- « إجراء بحوث مماثلة لهذه الدراسة على التلاميذ المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة والمتأخرين دراسياً.
- « إجراء بحوث للمقارنة بين فعالية الكتب الإلكترونية وفاعلية برمجيات تعليمية أخرى مثل برمجيات (حل المشكلات، المحاكاة، التعليم الخاص) لتعليم الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية.

• المراجع:

• أول المراجع العربية :

- أحمد حسين اللقاني؛ أحمد على أحمد الجمل (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد فايز أحمد سيد (٢٠١٠) : الكتاب الإلكتروني اتجاه ونشرة . الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، السلسلة الثانية .
- أحمد فرج أحمد (٢٠٠٥) "المكتبات وتطبيق الكتاب الرقمي: المفاهيم، التحديات، الآفاق المستقبلية"، متاح على الموقع: www.librariannet.com/ela/tit.asp - 100
- أحمد عبد الله العلي (٢٠٠٥). "التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- اسامة سعيد على هندراوي (٢٠٠٥) فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وتفكيرهم في التطبيقات التعليمية للانترنت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- إسعاد عبد العظيم محمد البنا، وحمد عبد العظيم محمد البنا (١٩٩٠) : اختبار الإشكال المتقاطعة ؛ كراسة التعليمات المنصورة ، عامر للطباعة والنشر.
- إسعاد عبد العظيم محمد البنا، وحمد عبد العظيم محمد البنا (١٩٩٠) : السعة العقلية وعلاقتها بأنماط التفكير والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية ، مجلة كلية لتربية جامعة المنصورة، ج١، ع١٤.
- أمل يونس (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام الاختبارات القبليّة وأنماط التغذية الراجعة كمنظم تمهيدي في برامج الكمبيوتر التعليمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

- أفنان نظير دروزة (١٩٨٨) : أثر المقدمة المنظمة أوزوبل " في ثلاث مستويات من التعليم ، تذكر المعلومات الخاصة وتذكر المعلومات العامة ، تطبيق المعلومات العامة ، وذلك لاستخدامها لصفاتها استراتيجية إدراكية متضمنة واستراتيجيه إدراكية منفصلة ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، المركز القومي لبحوث التعليم العالي بدمشق ، ع ٨ . رمزي أحمد عبد الحي (٢٠٠٦) . " نحو مجتمع إلكتروني " ، زهراء الشروق ، القاهرة .
- أماني محمد عبد العزيز (٢٠٠٨) : أثر التفاعل بين موضع المنظمات الرسوماتية ومصدرها في برنامج تعليمي الكتروني على تنمية تحصيل طلاب كلية التربية وأدائهم واتجاهاتهم . مجلة تكنولوجيا التعليم ، مج ١٨ ، ع ٤ ، أكتوبر .
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١) : علم النفس المعرفي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٥) . الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) . " علم النفس المعرفي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة دار النهضة العربية .
- بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج - التربويات - الكتاب الإلكتروني (٢٠١١) . متاح على : <http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails>
- تمام إسماعيل تمام (١٩٨٩) : أثر استخدام أسلوب المنظمات المتقدمة في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مج ٣ ، ع ٢٤ .
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٠) : سيكولوجية التعليم ونظريات التعليم : القاهرة ، دار النهضة العربية . : هوك ، Hawk (١٩٨٧)
- جمال الدين توفيق عبد الهادي (٢٠٠٨) : أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ع ٤ ، مج ٢١ ، جامعة المنيا
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥) : رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني والتعلم الإلكتروني ، الرياض ، الدار الصولتية للتربية .
- حلمي مصطفى أبو موه (٢٠٠٨) : أثر التفاعل بين أسلوب التحكم ونمط المنظم التمهيدى في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على تنمية التفكير الابتكارى . رسالة دكتوراه ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس ..
- حنان عبد الله محمود (٢٠١٠) . " العلاقة بين أسلوب عرض الأمثلة والتلميحات البصرية في برامج الكمبيوتر التعليمية وبين تصحيح التصورات الخاطئة عن المفاهيم في العلوم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان
- رشا السيد صبرى (٢٠٠٨) . " فعالية تدريس هندسة مزودة بأنشطة فان هيل باستخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية التفكير الهندسى والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- رمزي أحمد عبد الحي (٢٠٠٦) . " نحو مجتمع إلكتروني " ، زهراء الشروق ، القاهرة .

- رامى محمد عبود (٢٠٠٨). "الكتب الإلكترونية النشأة والتطور والخصائص والإمكانات والاستخدام والإفادة". ط١، علم المكتبات والمعلومات المعاصر، القاهرة.
- ريماء سعد سعادة الجرف (٢٠٠١). المقرر الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، جامعة عين شمس في الفترة من ٢٤ . ٢٥ يوليو.
- زينب محمد أمين (٢٠٠٠). إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- زينب أمين (٢٠٠٧) الكتاب الإلكتروني وعلاقته بتحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم ذوي الإدارة الذاتية المرتفعة والمنخفضة للمعرفة ؛ ع ٩؛ ج ٣؛ مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف.
- سوسن محمود احمد (٢٠٠٧) : " فعالية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني فى التحصيل ومهارات التعلم الذاتى والانطباعات لدى الطالب ، المعلمات فى مقرر تكنولوجيا التعليم" رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية البنات، جامعة عين شمس
- سماح عاطف (٢٠٠٧). معايير تصميم المثيرات البصرية بكتب المواد الأدبية وفعاليتها فى التحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة حلوان.
- سها توفيق محمد (٢٠٠٦). "فعالية وحدة بنائية مقترحة فى هندسة الفركتال (Fractal) بمصاحبة الكتاب الإلكتروني وتنمية بعض مستويات التفكير الرياضى الخاص بها لدى طلاب كلية التربية" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- شيرين عبد العزيز (٢٠١١). "فاعلية أنماط التلميح البصرى فى برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية تمييز الحروف الهجائية والكلمات لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان.
- شيماء أسامة محمود (٢٠١١). "فاعلية توظيف الصورة الرقمية بالكتب الإلكترونية فى اكتساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عادل السيد سرايا (١٩٩٥): دراسة التفاعل بين المنظمات المتقدمة والسعة العقلية فى تعلم المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة طنطا.
- عايدة سيدهم اسكندر، صلاح عبد الحفيظ محمد (١٩٨٨) : اثر التفاعل بين السعة العقلية وبعض استراتيجيات التدريس على اداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائى لمهارات حل المسائل الرياضية اللفظية واستمرارية الحل لديهم ،مجلة تربويات الرياضيات ،مج ١
- عبير بدير محمد (٢٠١٠). "العلاقة بين أساليب التجول والتلميحات فى الكتاب الافتراضى وتأثيرها فى اتجاهات المستخدمين نحو يسر القراءة وسهولة الاستخدام، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبير كمال ابراهيم (٢٠١١). فعالية تصميم كتاب إلكترونى فى ضوء معايير الجودة لتنمية بعض مهارات تصميم وتحرير الصور ببرنامج الفوتوشوب لطلاب تكنولوجيا التعليم". رسالة ماجستير ، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- عصام شوقي شبل الزق (٢٠٠٨). "أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى دارسي ماجستير تقنيات التعليم واتجاههم نحوه"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، س٢٣، ع٢.
- علي ناصر (٢٠٠٦). الكتاب الإلكتروني والفرصة الضائعة، متاح علي الموقع: www.serdal.com/archives/ebooks/
- على محمد عبد المنعم (١٩٩١): أثر بعض متغيرات إنتاج برامج الفيديو التعليمية وأساليب تقديمها على التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: نحو تعلم أفضل باستخدام تكنولوجيا التعليم في الوطن العربي، ج٢، أكتوبر.
- عمرو جلال (٢٠٠٠): أثر اختلاف نمط المنظم التمهيدي المستخدم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم المستقلين والمعتمدين ومستوى أدائهم العلمي في مقرر الكمبيوتر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- غندور عبد الرازق عبد الحى (٢٠١٢). أثر استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات الجدولة الإلكترونية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- فاطمة الزهراء محمود عثمان: مواصفات الكتاب الجامعي للمواد العلمية في ضوء المستحدثات التكنولوجية المعاصرة، القاهرة: دار الكلمة، ٢٠٠٣.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١). "علم النفس المعرفى مداخل ونماذج ونظريات"، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فؤاد البهى السيد (٢٠٠٠): الذكاء. القاهرة. دار الفكر العربى.
- فهيمة الهادي الشكشوكي (٢٠٠٦): ورشة عمل إقليمية حول الكتاب الإلكتروني، صناعته ومعوقات استخدامه، مركز المعلومات والتوثيق القطاعي، طرابلس، ليبيا.
- لطيفة على الكميشى (١٤٣٢). "الكتاب الإلكتروني" العدد ٣٢، متاح على www.informatics.gov.sa
- ماجدة انور عبد الجليل (٢٠١١): فاعلية الكتاب الإلكتروني مفتوح المصدر فى تحقيق كفاءة التعلم وبقاء أثره، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة حلوان.
- محمد أحمد الحسينى (٢٠٠٥). "استخدام الكتاب الإلكتروني فى التعليم الجامعى وقياس فاعليته من اكتساب مهارة صيانة الحاسب الآلى (دراسة تجريبية)"، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٠). معايير تصميم نظم الوسائط المتعددة الفائقة/التفاعلية وإنتاجها، تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة، المجلد ١٠.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ ب). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة، مكتبة دار الكلمة.
- محمود رفعت بهجات (٢٠٠٤): أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب.

- منال عبد العال مبارز (٢٠٠٨). "فاعلية كتاب الإلكتروني في تنمية مهارات انتاج عروض الوسائط المتعددة لمعلمات الروضة" مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا والتربية تحت عنوان "تكنولوجيا التربية والتعليم الطفل العربي، القاهرة.
- مايكروسوفت (٢٠٠٠). الكتاب الإلكتروني بين عملاقين، متاح على الموقع: http://news.bbc.co.uk/hi/arabic/arabic/newsid_904000/904632.stm
- منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات (١): "الكتب الرقمية"، ٢٠٠٦، متاح على الموقع: <http://www.dmweblog.net/eBook>
- منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات (٢٠٠٦ ب): "الكتاب والمقرر الإلكتروني"، ٢٠٠٦، متاح على الموقع: <http://almarfh.net/10.html>
- محمد عبد الحميد أحمد (٢٠٠٥) : منظومة التعليم عبر الشبكات ، القاهرة ، عالم الكتب.
- محمد أحمد الحسيني (٢٠٠٥). "استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم الجامعي وقياس فاعليته من اكتساب مهارة صيانة الحاسب الآلي (دراسة تجريبية)، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٤) :فاعلية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والانجاز الاكاديمي في ضوء السعة العقلية ،مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ع ٥٦
- مروة مجدي حسنى اسماعيل(٢٠١٢): اثر المنظمات التمهيديّة في برامج الكمبيوتر التعليمية على كفاءة تعلم المفاهيم العلمية ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة حلوان.
- نبيل جاد عزمى (٢٠٠١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة المنيا .دار الهدى للنشر والتوزيع.
- نبيل جاد عزمى (٢٠١٤) :تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمي ، محمد مختار المردني (٢٠١٠). "أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعائم التعليم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج ١٦، ع ٣٤.
- نجلاء قدرى مختار لولو (٢٠٠٩) : أثر التفاعل بين مستويات كثافة عناصر الوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني ونمط الأسلوب المعرفي للمتعلم على التحصيل الدراسي لدى دارسي تكنولوجيا التعليم ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية ، جامعة طنطا.
- نهى عبد الحكم أحمد (٢٠٠٥). "أثر اختلاف أساليب عرض النص المقروء والمسموع والتلميحات على الشاشة التليفزيونية في برامج محو الأمية على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان.
- يوسف قطامي، محمد الروسان، (٢٠٠٥): الخرائط المفاهيمية : أسسها النظرية وتطبيقات على دروس القواعد العربية ،الأردن، دار الفكر.
- يوسف قطامي ، محمد الروسان (٢٠٠٥) : الخرائط المفاهيمية : أسسها النظرية وتطبيقات على دروس القواعد العربية ، الأردن .

• ثانيا: المراجع الأجنبية :

- Agee , I.(2003):" exciting e-book : a new path to literature" .techtrends ,47(4) jul-aug.
- Apitz, A. (2008). The Effects of Multimedia Advanced Organizers on Comprehending Automatic German Video, PhD in Second Language Acquisition in the Graduate College, The University of Iowa, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- Ariadne (37), Available at : <http://www.ariadne.ac.uk/issue37/garrod/>
- Ausubel, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ausubel, D.P. (1978); In defense of Advance Organizers; A reply to critics Review of Educational Research, vol.48, No.2.
- Barker, P.(2002): "Electronic Libraries of the Future: The Emergence of Electronic Books", Available at: <http://www.web.singnet.com.sg/~abanerji/sect2.htm>
- Chen, B. (2007). Effects of Advance Organizers on Learning and Retention from Afully Web-Based Class, PhD in the Department of Educational Research, Technology and Leadership, The College of Education, The University of Central Florida, Orlando, Florida, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- Dianna, N., et al. (1988); The Relationship of student Interest and Advance --Organizers Effectiveness., Contemporary Educational psychology, Vol.13. Tripathi, Jeevan, (2008, 104-114)
- DiNucci, D. (2004) Electronic Books: The Future Of Publishing?.- CitedIn - Available at: <http://www.publish.com/features/9908/ebooks/E-books.html>
- Friesen, C. K. et al. (2004). Attentional Effects of Counter predictive Gaze and Arrow Cues. J. of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 30 (2),
- Garrod(٢٠١١) - Garrod, Penny. (2011) E-books in UK libraries: Where are we now?
- Garrod, Penny. (2011) E-books in UK libraries: Where are we now? Ariadne (37): Available at : <http://www.ariadne.ac.uk/issue37/garrod/>
- Hartly, J.& Davies, I. (1976): Pre Instructional Strategies: The Role of Pretests, behavioral Objectives Overviews and Advance Organizers, Review of Educational Research, Vol.46, No.2, P.244
- Healy, C. (1989); The Effects of Advance Organizer and Prerequisite Knowledge Passage on the Learning and Retention of Science Concepts, Journal of Research in Science Teaching, vol.26, No.7

- Hede, T., & Hede, A. (2002). Multimedia effects on learning: Design implications of an integrated model. Paper presented at the ASET Conference 2002. Melbourne, 7-10 July, from <http://www.ascilite.org.au/asetarchives/confs/2002/hede-t.html>
- Judith K. Hall (2000) : field dependence – independence and computer – based instruction in geography, PHD ,faculty of Virginia polytechnic institute and state university in partial fulfillment
- Kloster, A.M & Winne, P.H (1989); Effects of different types of Organizers on students learning from text, Journal of Educational Psychology, vol.81.
- Lin, H. & Chen, T. (2006). Decreasing cognitive load for novice EFL learners: Effects of question and descriptive advance organizers in facilitating EFL learners' comprehension of an animation-based content lesson. System, 34, 416-431.
- Lin, H. & Chen, T. (2006). Decreasing cognitive load for novice EFL learners: Effects of question and descriptive advance organizers in facilitating EFL learners' comprehension of an animation-based content lesson. System Long, S. A. (2003): "The Case For e-books: an introduction", New Library World, 104(1/2),.
- Lin, Xia. And Hubbard, J. (2000) Books of the Future.- Drexel University INFO 653: Digital Libraries.- Available at: <http://216.239.59.104/search?q=cache:5IgbwiLlIKJ:www.tk421.net/essay>
- Liu, C. H. (2009). Knowledge Creation in Dynamic Learning Environments, PhD in Business Administration, Florida International University, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- Liu, Y. H. (2006). The Effects of an Advance Organizer and Two Types of Feedback on Pre-Service Teachers' Knowledge Application in A Blended Learning Environment, PhD in Instructional Systems, College of Education, The Pennsylvania State University, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- Long, S. A.: "The Case For e-books: an introduction", New Library World, 104(1/2), 2003 Rowhani & Sedig (2005)
- Luckner & others (2001), visual teaching strategies, teaching Exceptional children, Vol.33, No.3.
- Mayer, R. E. et al. (1999). Maximizing constructivist learning from multimedia communications by minimizing cognitive load. J. of Educational Psychology, 91(4)
- Mayer, R. (1984): What have we learned about increasing the meaning fullness of science prose?, Education, Vol.67, No.2, pp.112 – 120

- Moreno, R. & Mayer, R. E. (2002). A coherence Effecting Multimedia Learning: The Case for Minimizing Irrelevant Sounds in the Design of Multimedia Instructional Messages. J. of Educational Psychology, 92, 117-125.
- Morgan, E. (18 Nov. 2006) The Alex Catalogue, A Possible Multi- Purpose Tool for Teaching Philosophy and Exploring Electronic Texts - Available at:
<http://www.infomotions.com/alex/alex-at-cap.pdf>
- Novak, J. (1990): Concept Mappig: A Usful Tool for Science Education, journal Of Research in Science Teaching, Vol.27, No. 10,
- Rieber, A L.(2000). Computers, Graphics and Learning, U.S. ,Dollars.
- Shiratuddin, N.; Landoni, M (2005).: "Multiple Intelligence Based E-Books", Available at:
<http://www.ics.itsn.ac.uk/pub/conf2001/papers/shiratuddin.htm>
- Simmons. A,Tabakov.V ,Roberts.B,Jonsson.M, Lewis.R, Milano.F.(2005).Development of Educational Image Data Bases and E- Books for Medical Physics Training. Medial Engineering Physics, vol. 27.
- Smith, J. R. (2008). The Effects of Advance Organizers and Discussion on College Students' Immediate Recognition , PhD Presented to the Department of Psychology and Special Education, Emporia State University, from
<http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- Terence, C.(2002): Teaching exceptional children, 35 (2).
- Terry, A. (2004): Toward a theory of learning. In T. Anderson & FElloumi (Eds.), Theory and Practice of Online Learning; In: Athabasca University, retrieved from
<http://cde.Athabascau.Ca/onlinebook>.
- Warlick, D.: "Textbooks of the Future: It's Time the Textbook Industry Redefined What They Do and How They Do It", Technology & Learning, 24 (10), May 2004, P. 2
- Wikipedia Free Encyclopedia: "E-book", 2006, Available at:
<http://en.wikipedia.org/wiki/E-book>



البحث الثاني :

” تطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية
المروية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ”

المصادر :

د / مها كمال حفى
مدرس مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
كلية التربية جامعة أسيوط

” تطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ”

د/ مها كمال حبنى

• مستخلص البحث :

استهدف البحث الحالي تطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء أهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤالين : مامدى تحقيق منهج جغرافية الصف الاول الثانوى لاهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ؟. ما التصور المقترح لتطوير منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية ؟. وللإجابة عن هذه الاسئلة ، تم إجراء دراسة تقييمية لمنهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء أهداف التربية المرورية ، وقد كانت أهم أدوات الدراسة التقييمية : استبانة لتقييم مدى تحقيق منهج جغرافية الصف الاول الثانوى لاهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الجغرافيا ، وكانت أهم نتائج الدراسة التجريبية والتي طبقت على عينة من معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية قوامها ٤٦ معلما ، ان المنهج يحقق اهداف التربية المرورية بنسبة متوسطة ، وهى نسبة غير مرضية ، مما يؤكد أن منهج الجغرافيا الحالي للصف الاول الثانوى به قصور ويحاجة إلى التطوير ، لا سيما وأن الأمر يتعلق بمستقبل و حياة الأجيال الناشئة ، واشتمل التطوير على جميع عناصر المنهج ، و هي : الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة التربوية ، والتقييم .

" Development of the first grade curriculum geographic secondary education in the light of the objectives of traffic from the standpoint of social studies teachers "

Abstract

Current research aimed at the development of the first grade curriculum geographic secondary education in the light of the objectives of traffic from the standpoint of social studies teachers, and the problem identified in the study, the following questions: 1 - What is the geographic approach to achieve the first grade secondary targets for traffic education from the standpoint of social studies teachers? 2 - What is the perception of the proposed approach for the development of the geography of the first secondary grade in light of the goals of traffic education? In order to answer these questions, has been conducting an evaluation study of the curriculum geography first secondary grade in light of the objectives of traffic education, was the most important tools for the study of the calendar: a questionnaire to assess the extent to which the curriculum geography first grade secondary to the goals of traffic education from the standpoint of geography teachers, and the most important results of the pilot study and applied to a sample of teachers of geography secondary school-strong 46 milestone, the approach achieves the goals of traffic education at an average rate, which is the proportion of unsatisfactory, which confirms that the approach of Geography current first secondary grade deficient and in need of development, especially as it regards the future and the lives of younger generations, and included the development of all elements of the curriculum, and are: objectives, content, teaching methods, teaching aids, educational activities, and calendar.

• أولاً : المقدمة والخلفية النظرية للمشكلة :

تجاوزت الحوادث المرورية بنتائجها المفزعة حدود المعقول في جميع الدول العربية ، واصبحت تشكل خطراً يهدد حياة الانسان وممتلكاته ، وإزاء هذا النزيف اليومي تقف الحكومات وقفة تأمل لمعالجة هذه الظاهرة التي بدأت تتفاقم في عالمنا العربي مخلفة وراءها آلاف القتلى و مئات الآلاف من الجرحى والمقعدين .

وتؤكد منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٤) على أن حوادث الطرق هي ثاني الأسباب الرئيسية للوفاة بين سكان العالم، خاصة في المرحلة العمرية من ٥ سنوات إلى ٢٩ سنوات، وأنها السبب الرئيس الثالث للوفاة بين سكان العالم في المرحلة العمرية من ٣٠ سنة إلى ٤٥ سنة، وتقتل حوادث الطرق حوالي ٢.١ مليون نسمة سنوياً، وتؤدي إلى إصابة وأعاقة ما بين ٢٠ مليون إلى ٥٠ مليون نسمة على مستوى العالم، وتقدر تكلفة الإصابات الناجمة عن حوادث الطرق في البلدان النامية بحوالي ٦٥ مليار دولار سنوياً.

والوطن العربي الذي تقع غالبية دوله ضمن نطاق البلدان النامية ، يعاني بشدة من المشكلة المرورية التي تسببت في العديد من الإصابات والوفيات، إضافة إلى الآثار الاجتماعية، الاقتصادية، والنفسية للأفراد الناجمة عن حوادث المرور، حيث تتحمل المنطقة العربية ٧٪ من الوفيات فيحوادث المرور في العالم وتكبد ما بين ٢٠٠- ٥٠٠ مليار دولار أمريكي سنوياً بسبب حوادث الطرق .

ولقد قدر الخبراء أن الدول تخسر على المستوى الوطني مئات الملايين من الأموال ، وذلك نتيجة مشكلات المرور المتمثلة في ضياع الوقت وهدر الطاقات ، وزيادة النفقات واستهلاك المعدات والمركبات ، وقطع الغيار والوقود والطاقة ، هذا بخلاف التأثير السلبي الضار الناجم عن مشكلات المرور المختلفة ، كتلوث البيئة ، وضوضاء المرور ، وحوادث الطرق. (الرماني ، ٢٠١٠)

وتُعد مصر من أكثر الدول العربية التي تعاني من مشكلات مرورية لاسيما في مدينة القاهرة - اكبر المدن العربية والأفريقية سكاناً - التي يقطنها حوالي ١٥ مليون نسمة مما ترتب عليه عدم تناسب الطرق والمركبات مع عدد السكان، وتزداد كثافة الطرق البرية في مناطق دلتا نهر النيل أما الطرق الزراعية المعبدة أو الممهدة فهي قليلة.

و مشكلة المرور مشكلة عالمية تعاني منها أغلب المجتمعات المعاصرة ، سواء الغنية منها أو الفقيرة ، المتقدمة أو المتخلفة ، الصناعية أو النامية ، وتعود الاسباب المباشرة للمشكلات المرورية الى (الرماني ، ٢٠١٠):

« معدل التزايد السكاني العالي كأحد عوامل تفاقم مشكلة المرور في المجتمع .
« سوء التوزيع الجغرافي للسكان وتباين الكثافة السكانية في المناطق المختلفة، وتمركزهم في العواصم والمدن المهمة، والمراكز الحضرية الصناعية والتجارية.

« الهجرة الداخلية المتزايدة من المناطق الريفية التي أدت إلى زيادة حجم المناطق الحضرية، وهو ما يشكل أعباء متزايدة على المدن المكتظة غالباً، باعتبارها مراكز جاذبة تتميز بوجود المنشآت والمؤسسات المهمة في مجالات مختلفة.

« سوء التخطيط العمراني للمدن، ووجود نقص في شبكات الطرق، وعدم وجود طرق بديلة لاستيعاب الكم الضخم من السيارات، مع مرور الطرق السريعة داخل المدن، علاوة على سوء تصميم المباني والتقاطعات، والمداخل والمخارج الرئيسية.

« الزيادة الكبيرة والمطردة لعدد السيارات الخاصة المملوكة للأفراد، نتيجة ارتفاع مستوى المعيشة وزيادة دخول قطاعات مختلفة من الأفراد .

« الفراغ عند بعض الشباب الذين يمضون أوقاتهم في التجول بسياراتهم، والبعض منهم بسبب البطالة والاستهتار، ويستخدم الشارع استخداما غير حسن، ويقوم بمضايقة الغير إما بالتجاوز وإما بالسرعة أو المطاردة وعدم التقيد بالقوانين واللوائح المرورية، ففى دراسة (Gharaibeh and Abu Abdo, 2011) فقد اكدت على ضعف مستوى الوعي المرورى لدى طلاب الجامعات، حيث هدفت الدراسة الى تقييم المعرفة باللوائح المرورية والوعي المرورى لدى طلاب الجامعات في منطقة الأحساء بالملكة العربية السعودية، وقد أظهرت البيانات أن نسبة منخفضة امتثلت بقواعد المرور واستخدام حزام الأمان، وتفتقر إلى معرفة إشارات المرور المهمة، وخاصة العلامات المخصصة لحركة المرور والمشاة، والتي يمكن أن تكون واحدة من الأسباب الرئيسية لارتفاع معدل الحوادث في المنطقة، لهذا توصى الدراسة بالتوعية بالسلامة المرورية من سن مبكرة . كما توصلت دراسة كلا من (العريشى والتل، ٢٠١٢) والتي أجريت على (٧٩١) طالب من طلاب جامعة جيزان بالملكة العربية السعودية، الى ضعف الوعي المرورى لديهم وعدم التزامهم بنظام المرور وقواعده وضعف الوعي بممارسات التربية المرورية كما جاءت فى نظام المرور .

« قلة الوعي المرورى لدى المواطنين والمقيمين وانحسار دور الأسرة في تقويم السلوك المرورى أديا إلى تفاقم المشكلة وكثرة ضحايا الطرقات إضافة إلى فضول الناس ووقوف السيارات لمشاهدة الحوادث المرورية على الطريق حتى ولو كان الحادث في الجهة المقابلة وهذا يضيف إلى الازدحام المرورى وتعطيل المصالح .

« تعدد الثقافات المرورية في المجتمع الواحد، ومعلوم أن الكثير من قائدي المركبات غير مؤهلين لا عمليا ولا علميا لقيادة السيارة بصورة آمنة وسليمة وذلك لأنهم تدربوا بصورة بدائية، ومعظم سائقي سيارات الأجرة هم ممن اعتادوا الوقوف المفاجئ بالشكل الذي يعرقل السير ويسبب الحوادث، وهذا ما اكدته دراسة صبان (٢٠١٠) حيث توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين تلك الخصائص النفسية والعقلية والديمغرافية للفرد وارتكاب الحوادث والمخالفات المرورية، كما أظهرت نسبة ارتكاب الحوادث والمخالفات المرورية حسب المرحلة العمرية، فكانت أعلى نسبة لارتكاب الحوادث هي مرحلة الشباب تليها المراهقة تليها الرشد، أما الحالة الاجتماعية فكانت أعلى نسبة لغير المتزوجين يليها المتزوجون.

اما الأسباب غير المباشرة للمشكلات المرورية فتتمثل فى حالة الطقس في البلاد حيث أن الظروف الجغرافية والمناخية لها تأثير مباشر في التسبب بالمشكلات المرورية، إن تغيرات حالة الطقس وارتفاع درجات الحرارة في فصل

الصيف وكثرة العواصف الرملية في مصر كونها دولة معظمها صحراوية ينتج عنها ضعف أو صعوبة الرؤية في كثير من الأحيان ، وأيضاً كثرة الضباب والأمطار في فصل الشتاء وخاصة بالوجه البحري وجنوب سيناء والبحر الأحمر ، وما ينتج عنها من تراكم المياه في كثير من الطرقات بسبب الحالة السيئة لبعض الطرقات ، وعدم تصريف المياه بشكل جيد مما يعمل على زيادة الحوادث المرورية.

ومع هذه الإحصائيات والمعلومات المروعة الناتجة عن حوادث المرور ، كان لابد من الحد من أخطار حوادث المرور على المستوى المحلي والعالمي ، حيث يتطلب الأمر إجراء الدراسات ووضع الخطط الاستراتيجية والبرامج التي تتكامل فيما بينها ، كالبرامج الهندسية التي تعنى بتخطيط الطرق ، والبرامج القانونية التي ترمي إلى الالتزام بأحكام وقواعد وقوانين المرور بما يكفل احترامها والعمل بموجبها ، بالإضافة إلى البرامج الإعلامية والتعليمية والإرشادية التي تهدف إلى رفع الوعي المروري وتعميق مفهوم السلامة المرورية لدى المتعلمين .

وتعنى السلامة المرورية : " مجموع الخطوات التي تهدف إلى تبنى جميع الخطط والبرامج المرورية والإجراءات الوقائية للحد من وقوع الحوادث المرورية حفاظاً على أرواح المواطنين وممتلكاتهم ومقومات المجتمع البشرية والاقتصادية " وللسلامة المرورية عناصر ثلاث هي : العنصر البشري ، والطريق ، والمركبة أو وسيلة المواصلات (سعيد والحرفش ، ٢٠١٠ ، ١٢٩) :-

« العنصر البشري : وهو العنصر الأول والرئيس المكون للحدث المروري ويشمل : السائق ، والراكب ، والمشاة .

« الطريق : وهو العنصر الثاني المكون للحدث المروري ، والطريق هو المسرح الذي تجري عليه الحركة اليومية لنقل الأشخاص والبضائع .

« المركبة / وسيلة المواصلات : وهي العنصر الثالث المكون للحدث المروري ، وتشمل السيارات الصغيرة ، والشاحنات ، والحافلات ، والجراجات ، ومعدات الأشغال العامة ، والدراجات النارية ، والسيارات القاطرة ، والمقطورة ، والدراجات العادية .

وحظيت عملية سلامة المرور لطلبة المدارس باهتمام كبير في الدول المتقدمة صناعياً ، وطبقت العديد من التجارب وطرورت نماذج مختلفة من المناهج المواد التعليمية ، وأجريت الكثير من البحوث وخاصة في أمريكا وكندا ، إلا أن الموضوع لم ينل الاهتمام الكافي في الدول العربية على الرغم من أن نسبة الحوادث ترتفع إلى معدلات عالية في هذه الدول . (الطوالة ، ٢٠١١)

ان مجتمع اليوم في حاجة ماسة الى تربية السلوك المروري لدى النشء وتجنبيهم حوادث المرور ، وذلك بتعليمهم قواعد السلامة المرورية على الطرقات ، وأهمية قوانين المرور وأنظمتها وآدابها ، وكيفية التعامل مع المركبات في جميع الأحوال والظروف الجوية والبيئات المختلفة ، وتعزيز قيم الالتزام بقواعد المرور ، وذلك ما يسمى بالتربية المرورية .

وتعرف التربية المرورية على انها : " نهج تربوي يهدف لتكوين الوعي اللازم لدى المتعلمين من خلال تزويدهم بالمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي

تنظم سلوكهم المروري ، وتقودهم للالتزام بالتشريعات والقوانين والنظم والتقاليد المرورية ، بما يسهم في حماية أنفسهم والآخرين من أخطار المرور وأثاره (وثيقة إعداد منهج التربية المرورية ، ٢٠٠٨م ، ١٥)

وعرفت بدر (١٩٩٨ ، ٩) بأنها " تربية متكاملة بصرية ، سمعية ، حركية اجتماعية ، تعتمد على الحس والعقل والوجدان ، وتنمي المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات " .

وتهدف التربية المرورية إلى مساعدة الطلاب على الشعور بالثقة ، والطمأنينة أثناء تعاملهم مع وسائل المواصلات ، من خلال التوعية ، وصولاً إلى الاقتناع الشخصي والإدراك السليم ، وذلك يقتضي إعدادهم إعداداً معرفياً بالمشكلات المرورية والأخطار التي يمكن أن تلحق بهم نتيجة سلوكهم ، ويمكن تحديد أهداف التربية المرورية كالآتي (الجلامدة ، ٢٠١٣) :-

- « تحديد قواعد المرور والسلامة العامة على الطرق ويلتزم بها .
- « الشعور بأهمية أنظمة المرور وآدابها من أجل تجنبه حوادث المرور والمشكلات الناجمة عنها .
- « التعامل مع المركبة في جميع الظروف والأحوال بشكل سليم .
- « احترام الآخرين وتقدير ظروفهم سواء كانوا سائقين أو مشاة وبخاصة كبار السن منهم والمعاقين .
- « تنمية اتجاهات مرورية صحيحة تمكن الأفراد من أن يسلوكوا سلوكاً رشيداً في حياتهم اليومية .

أما أهداف التربية المرورية في المناهج الدراسية فتشمل (الموصلى ، ١٩٩٦ ، ٢٢٢.٢٢١) :

- « التعرف على أنواع وسائل النقل ووظائفها على حياة الإنسان ، مع إدراك فوائد حسن استخدامها ، وخطورة سوء استعمالها .
- « اكتساب المهارات الضرورية اللازمة في مجال تعامل المتعلم مع وسائل النقل (الصعود . والنزول . و الجلوس) .
- « تنمية الوعي لدى المتعلم بالجهود التي تبذل من أجل بناء وإصلاح الطرق لتحقيق السلامة المرورية .
- « تنمية الآداب المرورية في نفوس المتعلمين ومن مظاهرها :
 - ✓ مساعدة العاجز و الصغير على العبور السليم للطريق .
 - ✓ تعويد المتعلم الصبر و احترام حق الآخرين في المرور ، والعبور السليم الآمن للمشاة .
 - ✓ تنمية وعي المتعلم بالمشكلات الناجمة عن ازدياد وسائل النقل (الاختناقات المرورية - تلوث البيئة - الحوادث المرورية) .
 - ✓ أن يطبق المتعلم ما تعلمه عن المرور تطبيقاً سليماً على نحو يصير جزءاً من سلوكه العام .

- « إحداث مقررات دراسية لمادة المرور في مختلف مراحل الدراسة .
- وبذلك فالتربية المرورية هي جزء اساسي من عمليات التربية والتعليم لانها تهدف الى تطوير المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم لدى المتعلمين لتطوير سلوكهم المروري ، انطلاقاً من ان السلوك هو مصدر كل القيم في حياة البشر .

وتحتاج التربية المرورية الى توفير التوعية المرورية حتى تحقق اهدافها ، وتعرف التوعية المرورية بانها : "عملية ترجمة الحقائق المتعلقة بقواعد السير ، وآدابه وتحويلها إلى أنماط سلوكية مرورية سليمة على مستوى الفرد و الجماعة ، وذلك بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة " . (بسام ، ٢٠٠٥ ، ٣٠١)

وقد حدد المؤتمر العربي الأول للمرور المنعقد في القاهرة عام (١٩٧٢) أهداف التوعية المرورية على النحو الآتي (بيان ، ٢٠٠٦) :

« تبصير الفرد بمشكلات المرور وأثرها في سلامته وصحته ومصالحه ، وفي الاقتصاد القومي ، وما يبدل من وسائل وأساليب لمعالجتها .

« تعويد الفرد على ممارسة السلوك الصحيح لقواعد المرور وآدابه ممارسة طوعية باعتباره ضرورة قومية ، إلى جانب ما يعطيه مظهر الحركة السليمة من فكرة حضارية مشرقة .

« شرح قوانين السير وقواعد المرور وآدابه بأسلوب محبب ومشوق ، وبشكل مستمر ومنظم .

« تنمية روح التعاون واث الألفة والمساعدة بين مستعملي الطريق .

« خلق العلاقة الطيبة والثقة المتبادلة بين المواطن ورجل المرور .

وتعتمد التربية المرورية على الأساليب التربوية الحديثة للوصول إلى اكتساب المعلومات المرورية وتغيير الاتجاهات ، وهي تنطلق في بعض المبادئ الأساسية بعملية التعلم كمبدأ الهدف ومبدأ الاستجابة والترابط والطاقة ، ولذلك فالتربية المرورية تنزل في المنظومة التربوية كوجه من وجوه التربية الشاملة التي تعد المتعلم للحياة الاجتماعية من خلال تزويده بالمفاهيم المرورية في مجالات التربية الثلاثة (المعارف ، المهارات ، القيم والاتجاهات) . (بيان ، ٢٠١٣)

كما إن المؤسسات العلمية بمراحلها المختلفة تسهم بدور أساسي في إكساب الوعي المروري للمتعلمين من خلال تطوير برامج تعليمية مرورية للارتقاء بالسلوك المروري ، وإعداد المعلمين في مجال التربية المرورية ، وتهيئة البيئة المرورية المناسبة للمؤسسات التعليمية ، والتعاون مع أولياء الأمور من أجل تنمية السلوك المروري لدى أبنائهم ، والقيام بالدراسات والبحوث العلمية في المجال المروري الأسباب . الحلول . الوقاية .

ولأن التربية المرورية تسهم في الحد من الحوادث المرورية كونها تخاطب العقل والوجدان لذلك ينبغي للقائمين عليها أن يكونوا مقتنعين بما يقوموا به وأن يكونوا من أهل الاختصاص ، وأن يكونوا قدوة في سلوكهم واحترامهم لقوانين المرور حتى يؤثر إيجابيا في المواطنين الذين توجه لهم التربية المرورية .

وتنطلق التربية المرورية من ضرورة تغيير المواقف والسلوك والمفاهيم التي اعتادها الأفراد في مجتمعنا إزاء أنظمة المرور وآدابه ، ليس على أساس الخوف من العقاب القانوني ، وإنما بالإدراك لها وتفهمها والانصياع الذاتي لها واحترامها ، ولما كانت التربية عملية نمو وتطور وتشكيل حياة الأفراد في المجتمع حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك التي تساعد على التعامل مع بيئتهم ، كان للتربية المرورية أبعاد عدة (أبو عون ، ٢٠٠٣ ، ٣) :

« البعد المروري : ويرتبط بقواعد المرور والانضباط وفق تشريعات معينة .

« البعد البيئي: ويرتبط بالحفاظ على عناصر البيئة ومصادرها وحماية كل منهما مما يندرج تحت التربية البيئية.

« البعد الأمني: ويرتبط بالتعامل مع الغرابة والأشياء في الطريق، ويدعو إلى إبعاد مصادر القلق والتوتر في الطريق ومحاولة البعد عنهما.

« البعد الاجتماعي: ويرتبط بأداب التعاملات في الطريق مع كبار السن، واتباع الأعراف المتعلقة بالإيثار.

« البعد الصحي: ويرتبط بالنظافة والوقاية والصحة العامة وتلوث البيئة.

« البعد القراري: ويرتبط باتخاذ الفرد للقرار فيما يتعلق بأي أمر من أمور الطريق.

وهذه الأبعاد متداخلة مع بعضها البعض ويصعب فصلها ولكن بعض المربين يرون أنه يمكن معالجة كل بعد في المناهج الدراسية المستقلة وقد يكون نافعا ولكن ليس في مرحلة التعليم الأساسي.

كما تعتمد التربية المرورية على أساسين هما (بدر، ١٩٩٨، ٢١):

« الأساس البيئي: ويرتبط بمكونات البيئة المحيطة بالفرد البشرية والمادية والطبيعة مثل:

✓ الكائنات الحية المتحركة كالإنسان والحيوانات.

✓ الطرق وسبل الانتقال وما يرتبط به من منشآت ومبان وارتباطها بحركة المرور مثل إشارات المرور.

✓ الظواهر الطبيعية والأحوال اليومية: مثل الليل والنهار، والشتاء والصيف، والمطر والضباب، وعلاقة ذلك بحركة المرور ووسائل النقل.

« الأساس السلوكي: ويرتبط به كل ما يجري من حركة في عالم المرور سواء كانت حركة الفرد الذاتية، أو سلوكه المرتبط بحركة المرور، وقدرته على التصرف في المواقف المرورية.

وتتسم التربية المرورية بعدة سمات كالآتي:

« المرونة: ويقصد بها المرونة في صياغة محتوى النشاط بحيث يصلح للبيئات المختلفة والمرونة في ترتيب الأنشطة المختلفة وفقا لطبيعة المراحل العمرية والبيئات والمرورية في أهمية المعارف والمهارات المتضمنة، والمرونة في الدور القائم على التنفيذ وكذلك المرونة في موقع تنفيذ النشاط.

« التنوع: ويقصد تنوع الاداء بين الدارسين وتنوع طرائق التدريس وتنوع أساليب الإشراف والمتابعة وتنوع أساليب التقويم.

« الواقعية: يقصد بها واقعية التمثيل للأشياء والمواضيع.

مما سبق يتبين أن التربية المرورية لا تعني فقط تبسيط المفاهيم الأخلاقية والنظم والتعليمات ذات العلاقة بكيفية استخدام المركبة والطريق، ووضع المنبهات الضرورية، والأساليب التي تجعل الالتزام بصورة ذاتية مسألة مسلما بها لتعلقها بحياة وسلامة أفراد المجتمع واستقراره، وإنما تعني تربية متكاملة لبناء الشخصية في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، شخصية واعية بالحرك المرورية وأدائها، وذلك هو نموذج الإنسان الواعي والملتزم بالسلوك المروري المنشود.

ويعرف الوعى المرورى فى اللغة : بأنه الحفظ والتقدير ، وسلامة الفهم والإدراك ، ويرى علماء النفس أن الوعى هو : شعور الكائن الحى بما فى نفسه وما يحيط به . (الشهرى ، ٢٠٠٦)

كما جاء فى قاموس أكسفورد الصغير معنى كلمة Aware الوعى أو الاسم منها Awareness بالمعرفة والإدراك . (النحوى ، ٢٠٠٣)

ويشير Karthwohl إلى الوعى كخطوة فى تكوين الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من اتجاهات وقيم ، ويؤكد على انه فى مستوى الوعى لا يكون الاهتمام موجها إلى الذاكرة أو القدرة على استرجاع المعلومات بقدر الاهتمام بان الفرد يدرك أشياء معينة فى المواقف أو الظاهرة ، ومعنى ذلك أن الوعى يتضمن مكونا معرفيا مما يجعل الجانب الوجدانى ملازما للجانب المعرفى . (الريامى ، ٢٠٠٩ ، ١٣)

ويتضح من ذلك أن الوعى لا يقتصر على قياس الجانب الوجدانى (الشعورى) للإنسان للحكم على مستوى الوعى الذى يتمتع به ، بل يشمل الجانب المعرفى أيضا ، حيث يشير تصنيف Karthwohl إلى أن الوعى على الرغم من وقوعه فى الجانب الوجدانى أساسا والذى يمثل أولى مستوياته ، إلا انه مبنى على أساس معرفى وبالتالي فانه لا يمكن للجوانب الوجدانية أن تأخذ شكلها الصحيح إلا إذا قامت على معارف تمتاز بالكفاية والوضوح .

أى أن هناك مكونان للوعى لا يمكن الفصل بينهما هما : المكون الوجدانى ، والمكون المعرفى ، فكل منهما يسهم فى بناء الوعى للفرد ، فكما يسهم المكون الوجدانى فى توجيه الفرد نحو بناء القيم والاتجاهات ويبرزها فى المواقف المختلفة من حياته ، فكذلك يسهم المكون المعرفى فى إدراك الفرد للأشياء المختلفة المرتبطة بتلك المواقف .

ورغم انحسار مفهوم الوعى فى هذين المكونين عند البعض مثل النحوى (٢٠٠٣) ، والريامى (٢٠٠٩) ، إلا أن البعض الآخر أشاروا إلى وجود مكون ثالث هو المكون المهارى ، وبهذا فإن الوعى لايقف عند مرحلة اليم والاتجاهات والمعرفة النظرية ، بل ينبغى أن يظهر على شكل أداء مهارى محسوس يظهره الفرد فى المواقف المختلفة من حياته ، وبإضافة هذا المكون يصبح الوعى عبارة عن اتجاهات وقيم ومعرفة ومهارة يظهرها الفرد فى المواقف المختلفة تعكس مستوى الوعى لديه .

وقد تباينت الرؤى تجاه مفهوم الوعى المرورى لدى الباحثين الذين تعرضوا له فى مختلف دراساتهم وبحوثهم التربوية ، وقد يرجع سبب ذلك إلى اختلاف مضمونه من مجتمع إلى آخر ، ومن فترة إلى أخرى داخل المجتمع الواحد ، وفقا لمعطيات الواقع المرورى .

ويرى رمضان (٢٠٠٩) الوعى المرورى بأنه " تبسيط المفاهيم الأخلاقية والنظم والتعليمات ذات العلاقة بكيفية استخدام المركبة والطريق ، ووضع المنبهات الضرورية والأساليب التى تجعل الالتزام بها بصورة ذاتية " . كما يرى خضور (٢٠٠٧ ، ١٠) أن الوعى المرورى " يمثل شكلا خاصا من أشكال الوعى ،

فهناك ذات بشرية (السائقون والمشاة ورجال المرور... الخ) تتفاعل مع محيط خارجي ، أى مع واقع موضوعى له معطياته وقواعده ونظمه وقوانينه ، ومن ثم السلوك المرورى السليم فى ضوء هذه المعرفة ، هو ما يعكس الوعى المرورى ويجسده " .

ويجده الهزاع (٢٠٠٤ ، ٣٩) على انه نتاج للتنوعية المرورية وهدف من أهدافها له أهميته ، وأهدافه ، ومقوماته ، وأجهزته ، ومحاوره او القطاعات التى ينبغى أن ينصب عليها ، وقد يعتبر وقوع حادث مرورى فى مكان ما نتيجة منطقية لنقص الوعى المرورى لدى مرتكب الحادث .

ويرى النصار (٢٠٠٠) الوعى المرورى انه " البقطة الحسية والمعنوية والمعرفة والإلمام الواسع بكل ما يتعلق بالمرور من مركبة وطريق وإشارات وأنظمة وقوانين وغيرها ، مما ينعكس إيجابا على الشخص وحسن قيادته ومراعاته للأنظمة المرورية المختلفة " .

ويلاحظ أن مفهوم النصار (٢٠٠٠) للوعى المرورى قد تعرض للمكونات الثلاثة للوعى بمفهومه العام (المعرفى ، الوجدانى ، المهارى) ، بينما لا توجد هذه المكونات فى غيره من التعريفات للوعى المرورى ، اما تعريف رمضان (٢٠٠٩) وخضور (٢٠٠٧ ، ١٠) والهزاع (٢٠٠٤ ، ٣٩) فقد ركز على ثلاثة جوانب مرتبطة بالوعى المرورى وهى سائقى المركبات ، والمركبات ، والمشاة

ومن خلال ما سبق عرضه ، يمكن القول أن الوعى المرورى هو : قدرة الفرد على معرفة وفهم وإدراك الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية المتصلة بالمجال المرورى وقواعده الخاصة بسائقى المركبات ، والمركبات ، والمشاة .

ويشترط كلا من خضور (٢٠٠٧ ، ١٢ - ١٣) ، والكندى (٢٠٠٦) ، والنصار (٢٠٠٠) لكى يتحقق الوعى المرورى أن يتضمن الآتى :

« وعى واقع الأطراف المختلفة المعنية بالمسألة المرورية (السائقون ، المشاة ، وصانعو المركبات ، ومهندسو الطرق ،..... الخ) .

« وعى الآثار المتعددة لمشكلة المرور (البشرية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية) .

« وعى مسئولية الجهات المعنية بمواجهة المشكلة المرورية ، وطبيعة الأدوار التى يجب أن تؤديها لمواجهة هذه المشكلة وحلها أو التخفيف من آثارها .

ويلاحظ من خلال هذه الاشتراطات التى وردت أن الوعى المرورى لا يقتصر على الطريق والالتزام بالقواعد المرورية المتعلقة به فقط ، بل يتعدى ذلك ليشمل الوعى بالآثار المترتبة عليها ، لما لهذا الأمر من أهمية يمكن أن تسهم فى التقليل من الحوادث المرورية ، إذ أن إحساس الفرد بخطورة هذه القضية يجعله أكثر حرصا على تجنبها والابتعاد عن مسبباتها .

من هنا تتضح أهمية الوعى المرورى ، حيث يرى الهزاع (٢٠٠٤ ، ٤٣) أن أهمية الوعى المرورى يمكن أن تتضح من خلال ما أعلن عنه المؤتمر الدولى الرابع الذى عقد بمدينة تورنتو بايطاليا فى عام (١٩٧٢) ، والذي صدر عنه الآتى:

« إن السائق الجاهل يربك حركة المرور ، ويفسد كل شيء مهما كانت الإمكانيات .

« إن مسئولية السائق كانسان واع ، هى العامل الأول الذى يقلل الحوادث والمشاكل المرورية ، اذا التزم بمقتضى الوعى المرورى .

كما يرى الخلف (٢٠٠٥ ، ٦٠ - ٦١) أن أهمية الوعى المرورى تكمن فى تهذيب المفاهيم التى اعتاد الافراد فى المجتمع عليها ، بحيث تكون نظرتهم للتقيد بأنظمة المرور ، وآدابه لا على أساس الخوف من العقاب ، وإنما الانصياع الذاتى لها ، و بالتالى تتحقق العملية التكاملية بين الجمهور وبين المشرعين المروريين ، وذلك بهدف تحقيق الهدف المنشود وهو تحقيق السلامة المرورية لكل مستخدمى الطريق .

ويلاحظ من خلال آراء كل من الهزاع (٢٠٠٤) والخلف (٢٠٠٥) أن أهمية الوعى المرورى تتضح من خلال مساهمته فى الوقاية من الحوادث المرورية ، إذ أن غرس الوعى المرورى فى أفراد المجتمع تجعل ذواتهم أكثر تقبلا للقوانين المنظمة للطريق ومستخدميه (السائقين ، والراكبين ، والمشاة) ، لتظهر واضحة فى سلوكياتهم التى تعد الرقابة الذاتية هى المحرك الاساسى لها وليس الرقابة الخارجية من إجراءات وعقوبات وغيرها ، وهو ما يؤدى إلى خفض معدلات المخالفات المرورية و بالتالى انحسار الحوادث المرورية والتقليل منها .

وهذا ما أوصت به أيضا دراسة الرامزى (٢٠١٢) حيث أوصت الباحثة بضرورة تنمية الوعى المرورى كأحد الحلول الممكنة للمشكلات المرورية التى تعاني منها المجتمعات .

و تتعدد الأهداف التى يحققها الوعى المرورى ، إذ يراها الخضور (٢٠٠٧ ، ١٥) والخلف (٢٠٠٥ ، ٦٢) ، والهزاع (٢٠٠٥) تتمثل فى :

« تكوين نسق معرفى مرورى لدى مختلف الأطراف المعنية بالمسألة المرورية عن مختلف جوانب الحياة المرورية .

« تكوين نسق فكرى مرورى لدى الفرد والمجتمع فيما يتعلق بمختلف جوانب الحياة المرورية .

« تكوين نسق اتجاهات مرورى متساو ومتكامل لدى الفرد والمجتمع إزاء الجوانب المختلفة من المسألة المرورية .

« تكوين نسق قيمي سلوكى مرورى لدى الفرد والمجتمع .

« تكوين نسق سلوكى مرورى تتمثل فيه معرفة الفرد وفكره واتجاهاته وقيمه .

« توضيح أهمية استخدام الأنظمة وإتباع التعليمات المرورية ، وما لتلك الأهمية من دور فى الحفاظ على حياة الأمة من أخطار السيارات .

« ص (٢٢)

« تعويد الناس على التقيد بإشارات المرور تجنباً لوقوع الحوادث المرورية ويذهب بسببها العديد من الشباب والكبار .

« تقوية العلاقة القائمة بين المواطنين ورجال المرور ومحاولة ان يشعر المواطن بأنه رجل مرور قبل أن يكون مواطناً .

- « تبصير المواطن بمشاكل المرور وأثره على سلامته .
- « تعويد المواطن على ممارسة السلوك الصحيح لقواعد وآداب المرور بشكل طوعى .
- « التعريف بأنظمة السير وقواعده وآداب المرور بشكل مستمر ومنتظم .
- « تنمية روح التعاون وبت الألفة والمساعدة بين مستخدمي الطرق .
- « شرح القرارات والتعليمات التى تصدر عن الجهات ذات العلاقة بالمرور كبلديات والنقل .
- « خلق العلاقة الطيبة ، والثقة المتبادلة بين المواطن وشرطى المرور .

وعليه يتضح أن الوعى المرورى يقوم على تعليم افراد المجتمع وتدريب رجل المرور من خلال برامج تدريبية ، من اجل ممارسة واجباتهم بفاعلية ، وايجاد وسائل اتصال مناسبة يمكن بواسطتها إيصال المعلومات والحقائق لأفراد المجتمع ومنها : أجهزة المرور ، والأسرة ، والمدرسة ، ووسائل الإعلام ، وهى ما تسمى بمؤسسات الوعى المرورى (الكندى ، ٢٠٠٦ ، ٨ : ١٠) :

• أجهزة المرور :

تسهم أجهزة المرور فى تنمية الوعى المرورى لدى أفراد المجتمع من خلال البرامج التوعوية ، وذلك بالتعاون مع الأجهزة الإعلامية المختلفة ، وكذلك من خلال الاتصال مع المؤسسات المجتمعية المختلفة كالمدرسة أو الأسرة ودور العبادة وغيرها ، كذلك عقد المؤتمرات والندوات العلمية التى تبحث الشأن المرورى وما يتعلق به من قضايا تهم صحة وسلامة المواطن .

• الأسرة :

تعد الأسرة هى النواة الأولى فى المجتمع ، فهى البيئة الأولى التى ينشأ فيها الطفل ويتعلم فيها الأخلاق والقيم التى تهيؤه للحياة داخل المجتمع بكافة تفاصيلها الاجتماعية والأسرية والعملية والعلمية .

واسهامات الأسرة فى مجال الوعى المرورى يمكن ملاحظته من خلال تعليم الأبناء الالتزام بأنظمة المرور والقوانين المنظمة لها ، وكذلك الالتزام الذاتى من قبل الأباء انفسهم بالانظمة المرورية وقوانينها يسهم بشكل اكبر غرسها فى الأبناء ، كربط حزام الأمان ، والتقىد بأخلاقيات الطريق ، والاهتمام بنظافتها ، وذلك بعدم رمى المخلفات بها ، وعدم تجاوز السرعة المحددة ، كل ذلك وغيرها يسهم فى تذويب السلوكيات الصحيحة فى الطفل أثناء تعامله مع الطريق ومستخدميه .

أى أن تنمية الوعى المرورى لدى الطفل واجب على الأسرة وذلك بتعليم أطفالها الطرق الصحيحة لعبور الطريق ، و يتطلب العبور السليم الاتى :

- « البحث عن المكان المناسب والأمن للعبور .
- « الوقوف والنظر والاستماع لحركة المرور .
- « العبور فى خط مستقيم عندما يخلو الطريق من المركبات .
- « الاستمرار فى النظر والاستماع أثناء العبور .

إن غرس قواعد السلامة المرورية والإحساس بها يتأتى من خلال ما تقدمه الأسرة من توعية ونصح وإرشاد وتعليم لأداب الطريق ، وما ينبغي للطفل أن يدركه من سلوكيات خاطئة يمكن أن تعرض سلامته للخطر .

• المدرسة :

يتمثل دور المدرسة في خلق الوعي المرورى لدى الطالب بتعليمه قواعد وآداب المرور فالمدرسة بما تشمله من منظومة متكاملة تضم المقومات البشرية (معلمون وإدارة) ، ومقومات مادية (المبنى وكل ما يشمله من احتياجات تعليمية) ، تسهم فى تنمية الوعي المرورى لدى الطلبة باعتبارهم اللبنة الأولى لبناء المجتمعات وتطورها ، فالمدرسة هى الصرح الذى يتلقى فيه الطالب العلوم والتربية فى مختلف المجالات ، ويمكن لها من خلال غرس الوعي المرورى فى نفوس الطلاب المساهمة الفعالة فى تحقيق السلامة المرورية .

ويظهر إسهام المدرسة فى غرس الوعي المرورى من خلال مختلف الأنشطة المدرسية كالإذاعة المدرسية ، والمسرح المدرسى ، أو من خلال إقامة المحاضرات التوعوية والندوات ، وذلك بدعوة المختصين فى مجال الأنظمة والقوانين المرورية وكيفية التعامل مع الطريق ومستخدميه .

إن استيعاب مفاهيم ومتطلبات السلامة المرورية من قبل الطالب يتحقق من خلال تعليمه المبادئ الصحيحة للتعامل مع المركبة (الصعود إليها والنزول منها والتصرف فيها أثناء سيرها) ، أو استخدامه الطريق بصورة صحيحة بتفادي السلوكيات الخاطئة التى تعرضه للخطر سواء بعدم الانتباه أثناء العبور أو اللعب فى أماكن غير مناسبة .

• الإعلام :

يعد الإعلام بمكوناته الثلاثة (المقروءة ، والمسموعة ، والمرئية) مادة ذات تأثير واسع تساعد فى تنمية الوعي المرورى لدى أفراد المجتمع ، ويختلف الإعلام عن باقى مؤسسات الوعي المرورى بأنه يخاطب جميع أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم وتركيباتهم الاجتماعية واختلاف مشاربهم وتوجهاتهم ، كما أنها تسهم بما تتضمنه من برامج مختلفة فى الدخول إلى عالم ذوى الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم فى تفهم الاخطار المحدقة بهم أثناء استخدامهم للطريق وكيفية الوقاية منها .

وما من شك فيه أن هذه المؤسسات السابقة يمكنها ان تضطلع بدور أساسى فى تنمية الوعي المرورى لدى المواطنين من خلال (سعيد و الحرفش ، ٢٠١٠ ، ١٣٤) :

- « القيام بحملات لنشر الوعي المرورى على مدار العام .
- « إدخال مادة السلامة المرورية فى مناهج التعلم فى جميع المراحل الدراسية المختلفة .
- « تدريب الطلاب على تنظيم حركة المرور .
- « وضع الاستراتيجيات اللازمة للارتقاء بالسلوك المرورى لدى الجميع .
- « توعية المواطنين بفداحة نتائج المشكلة المرورية ، ووضع الاستراتيجيات اللازمة للتوعية المرورية .

« تزويد المعلمين بالكفايات اللازمة التي تمكنهم من نشر الثقافة المرورية لطلابهم من خلال المنهج وعن طريق القدوة الحسنة في المحافظة على آداب المرور .

« تنمية السلوك المروري لدى اولياء امور الطلاب من خلال مجالس الاحياء ومجالس الاباء والمعلمين ووسائل الاعلام ودور العبادة .

مما سبق يتضح أن الوعي المروري من الموضوعات التي ترتبط بشكل واضح بحياة الفرد وسلامته ، إذ يعد افضل الوسائل للوقاية من الحوادث المرورية على المدى الطويل ، لذا كان على المهتمين بالسلامة المرورية مراقبة الوضع الحالي للمناهج الدراسية ومحاولة تضمينها المفاهيم المتعلقة بالسلامة المرورية .

• إدخال التربية المرورية في المناهج الدراسية :

مع تنامي أهمية التربية المرورية وضرورات تدريس المشكلات المرورية في التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، ظهرت آراء متعددة ومتباينة حول أسلوب طرح القضايا المرورية في المناهج الدراسية ، بهدف تكوين نهج تربوي مروري لدى الطالب ، وذلك من خلال تزويده بالقيم ، والاتجاهات ، والمهارات التي تنظم سلوكه وتمكنه من التقيد بالقوانين ، والأنظمة، والتقاليد المرورية ، بمايسهم في حماية نفسه وغيره .

وقد أكد العديد من التربويين على ضرورة إدخال مفاهيم التربية المرورية في المناهج المدرسية نظرا لتدني الوعي المروري لدى طلبة المدارس ، وعدم كفاية المفاهيم المرورية المتضمنة في المناهج ، ولقد أدت التغيرات السياسية ، والاجتماعية ، والبيئية في العالم في العقدین الماضيين إلى مزيد من الاهتمام بمجالات تربوية لم تحظ بمثل هذا الاهتمام في السابق ، وذلك لأنها أصبحت ضرورة في حياة الأفراد والمجتمعات، وذلك من أجل مساعدتهم على مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة بكل جوانبها . من هنا ازدادت قناعة المربين بضرورة عدم الاكتفاء بتضمين المناهج الدراسية ، مثل هذه المواضيع الحيوية ، بل لابد من وجود مناهج مستقلة تعالج هذه القضايا المعاصرة وتنميها لدى الطلبة ، وعليه يستخدم المدخلان التاليان في إدخال التربية المرورية في التعليم وهما (بيان ، ٢٠٠٦ ، ٦ - ٧) :

• ١- مدخل الدمج متعدد الفروع :

يقوم هذا المدخل على إدخال أو دمج موضوعات التربية المرورية ومفهوماتها في مختلف المناهج الدراسية وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، وهي تندرج ضمن موضوعات مختلفة صحية وسكانية لتكوين الوعي المروري لدى المتعلمين.

ويمتاز هذا المدخل بأنه يتلاءم مع النظرة الشمولية للتربية المرورية ، ويسهم في دراسة المشكلة المرورية من جوانبها المتعددة وتكوين قاعدة معرفية مرورية واسعة لدى المتعلم ، كما يمتاز أيضاً هذا المدخل بأنه لا يحتاج إلى مدرسين اختصاصيين بالتربية المرورية من جهة، ولا إلى تعديل الخطة الدراسية من جهة أخرى.

ولكن يعاب على هذا المدخل بأنه لايسمح بالتعمق في مجالات التربية المرورية ويزيد من صعوبة التقويم ، كما أنه يتطلب جهداً كبيراً و تنسيقاً في عمليتي انتقاء المحتوى العلمي وبنائه في مناهج مواد دراسية متعددة.

ولأن التربية المرورية تسعى إلى تنمية السلوك الإيجابي حول منظومة السلامة المرورية ، وغرس السلوكيات والاتجاهات المناسبة لدى الفرد ، وإعداده ليكون مواطناً صالحاً في المجتمع ، لهذا لابد من قيام النظام التربوي بدوره في تثقيف الطلبة في مجال التربية المرورية ، وإكسابهم قواعد السير و التعامل مع أحداث الطريق ، وربما تكون من أفضل الإجراءات التربوية التي يمكن من خلالها قيام وزارة التربية و التعليم بمسؤوليتها، هي تضمين المفاهيم المرورية بما فيها الممارسات العملية والسلوكيات المرورية السليمة في الكتب المدرسية خاصة كتب الدراسات الاجتماعية ، من أجل ضمان توعية الطلبة بالانظمة والقواعد المرورية .

• التربية المرورية ومنهج الجغرافيا :

تهدف الدراسات الاجتماعية الى إعداد متعلم قادراً على التعرف على قضايا مجتمعه ومشكلاته وواعياً بها، من الأهداف التي تسعى إليها مناهج الدراسات الاجتماعية ، وإذا كان لجميع المواد الدراسية بعض الأهداف التربوية ذات الصبغة الاجتماعية إلا أن الطبيعة الاجتماعية للدراسات الاجتماعية فرضت عليها القيام بالنصيب الأوفر في تحقيق هذه الأهداف .

ويرجع هذا إلى الأهمية الخاصة للدراسات الاجتماعية بين المواد والمناهج الدراسية ، فالدراسات الاجتماعية تهتم بحوادث وأمور وقضايا ذات صلة بأزمة وأماكن مختلفة يصعب على الطالب فهمها دون اللجوء إلى معلم الدراسات الاجتماعية ، وذلك كما يلي (سلطان ، ٢٠١١):

« الدراسات الاجتماعية منبع التعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية والتي يمكن من خلالها دخول الفرد المتعلم إلى الحياة الاجتماعية باكتسابه عادات وتقاليد مجتمعه .

« تزيد من اهتمام المتعلمين بكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الحاضرة والاتجاه نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

« تساعد على فهم الضوابط الاجتماعية من خلال التعرض لدراسة النظم الحكومية وقوانين الهيئات والمؤسسات الاجتماعية والتعرف على عادات وتقاليد وقيم المجتمع المتعارف عليها.

« تنمية الحاسة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي السليم للمتعلمين وتقدير كفاءتهم وحقوقهم ومشاركتهم في شعورهم وتعميق روح التأخي والتعاون فيما بينهم وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وضبطها .

« تؤكد على نظام القيم الاجتماعي في المجتمع وتعمل على تمثله قولاً وعملاً.

« تنمي قدرة المتعلمين على النقد والتحليل والمقارنة ووزن الأدلة وإصدار واتخاذ القرارات والأحكام الإيجابية بعيداً عن التعصب والتحيز.

و الجغرافيا كاحد افرع الدراسات الاجتماعية تتسم بطبيعة خاصة ، حيث أنها تتميز بطبيعة اجتماعية جعلتها بيئة خصبة في أن تسهم بدور أكبر في إعداد جيل من الناشئة ليكونوا أفرادا نابغين في المجتمع الذي يعيشون فيه ، وتعريفهم بحقائق التطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالبيئات الحضارية المختلفة داخل مجتمعاتهم والمجتمعات الأخرى ، من هنا كان لأيد أن تعالج مناهج الجغرافيا القضايا والمشكلات المرورية التي يعاني منها المجتمع المصري .

ويمكن توضيح العلاقة بين الجغرافيا والتربية المرورية من خلال الرجوع إلي تعريف الجغرافيا ، فالجغرافيا هي العلم الذي يدرس الإنسان والبيئة، وتأثير كل منهما في الآخر، فالإنسان كعنصر أساسي في تعريف علم الجغرافيا يقع علي التربية عبة رعايته منذ الصغر ومساعدته علي النمو السليم الذي يؤهله للتوافق مع بيئته عن طريق إكسابه المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والمواقف المناسبة والمرغوب فيها لتحقيق أهداف المجتمع، أما البيئة فهي الوسيط الذي يعيش فيه الكائن الحي ويتأثر به سلبا وإيجابا، ومكونات هذا الوسط متعددة منها مكونات إحيائية (إنسان، حيوان، نبات، جراثيم) ومكونات لا إحيائية (الهواء، الماء، التربة، الحرارة).

وهناك علاقة وثيقة بين البيئة والمرور حيث تتأثر البيئة بعوادم السيارات (التلوث البيئي) ، فينجم عن سير الأعداد الكبيرة من المركبات على الطرق المختلفة نواتج احتراق ، مثل: غاز أول أكسيد الكربون والرصاص وأكسيد النيتروجين ، وهذه الملوثات تؤدي إلى تأثير ضار على البيئة ومن ثم على جسم الإنسان والحيوان والنبات ، ثم إن لضوضاء المرور آثارا سلبية على الحالة الصحية العامة للإنسان .

وبالنظر للإطار الجغرافي للوطن العربي نجد أنه يمتد من المحيط الأطلنطي إلي الخليج العربي، بمساحة تبلغ ١٤ مليون كم^٢ أي تعادل ١١٪ من مساحة العالم، ونظرا لهذا الامتداد الكبير، فإنه من الطبيعي أن تكون مساحة بعض الدول شاسعة مثل السودان، والجزائر، والسعودية، وليبيا ، وانعكست المساحات الشاسعة للوطن العربي علي تباعد المسافات بين كثير من مدن بلدان الوطن العربي، فعلي سبيل المثال المسافة الفاصلة بين مدينة أسوان ومدينة القاهرة في مصر تزيد علي ألف كيلومتر، وهذا بدوره زاد من طول الرحلات التي يقطعها المسافرون بين كثير من مدن الوطن العربي، مما جعل غالبية سائقي السيارات يشعرون بالملل والتعب أثناء قيادة السيارات بسبب طول زمن القيادة.

أضف إلي ذلك بيئة الوطن العربي يتصف مناخ معظم مناطقها بالجفاف وارتفاع درجة الحرارة، مما يزيد من إرهاق السائقين ويعرضهم لخطر الحوادث المرورية نتيجة لقيادة السيارة بسرعة عالية في سبيل الوصول للمكان المقصود ، إن تغيرات حالة الطقس وارتفاع درجات الحرارة في فصل الصيف وكثرة العواصف الرملية في البلاد كونها دولة معظمها صحراوية ينتج عنها ضعف أو صعوبة الرؤية في كثير من الأحيان ، وأيضا كثرة الضباب والأمطار في فصل الشتاء وخاصة وجه بحري وجنوب سيناء والبحر الأحمر وما ينتج عنها من

تراكم المياه في كثير من الطرقات بسبب الحالة السيئة لبعض الطرقات ، وعدم تصريف المياه بشكل جيد مما يعمل على زيادة الحوادث المرورية.

كما يؤثر عامل التضاريس لبعض أجزاء الوطن العربي والمتمثل في المناطق الجبلية التي ينتشر في بعضها تجمعات سكانية على السلامة المرورية نتيجة ارتفاع هذه المدن حيث ترتفع مدينة صنعاء باليمن حوالي ١٥٠٠ متر فوق سطح البحر، ولعل كثرة المنحدرات والمنعطفات الخطيرة على هذه المناطق يسبب العديد من حوادث المرور، أضف إلي ذلك أن طرق هذه المناطق تكون في الغالب في مسار واحد لكل اتجاه.

كما تؤثر الكثافة السكانية على مشكلات المرور حيث يؤدي الازدحام إلى وقوع العديد من الحوادث المرورية، ويؤثر الدخل القومي للأفراد على مشكلة المرور فالدخول المرتفعة للأفراد يؤدي إلى زيادة في ملكيتهم للسيارات الخاصة سواء في المدن أو القرى ، وايضا سوء التوزيع الجغرافي للسكان وتباين الكثافة السكانية في المناطق المختلفة، وتركزهم في العواصم والمدن المهمة، والمراكز الحضرية الصناعية والتجارية ، و الهجرة الداخلية المتزايدة من المناطق الريفية التي أدت إلى زيادة حجم المناطق الحضرية، وهو ما يشكل أعباء متزايدة على المدن المكتظة غالباً، باعتبارها مراكز جاذبة تتميز بوجود المنشآت والمؤسسات المهمة في مجالات مختلفة ، كل ذلك يؤدي الى حدوث المشكلات المرورية وعلى رأسها مشكلة الازدحام المروري .

وأدى سوء التخطيط العمراني للمدن، ووجود نقص في شبكات الطرق، وعدم وجود طرق بديلة لاستيعاب الكم الضخم من السيارات، مع مرور الطرق السريعة داخل المدن، علاوة على سوء تصميم المباني والتقاطعات، والمداخل والمخارج الرئيسية ، الى تفاقم المشكلات المرورية.

والنمو العمراني نتيجة الزيادة السكانية أدى إلى النمو المستمر للمدن وعواصم الدول العربية من خلال زيادة مساحة المدن نتيجة لظهور ضواحي بعيدة عن مناطق أواسط المدن، مما أدى إلى طول الرحلات التي يقوم بها سكان المدن، سواء لفرص العمل أو التعليم أو الزيارات الاجتماعية، وغيرها من الرحلات الضرورية، في ظل غياب النقل العام الفاعل داخل المدن العربية أدى إلى الاعتماد بشكل كبير على السيارة الخاصة في تنقلات أفراد المجتمع، ويظهر ذلك في مدينة القاهرة من خلال عدم ملائمة نصيب الفرد من الأتوبيسات أو سيارات الأجرة (وسائل النقل العام الداخلي) .

وقد أسفرت الدراسة التي أجرتها وزارة النقل في مصر على حوادث المرور خلال عام ٢٠٠٢م عن إحصاء حوالي ٣٦ ألف حادث مروري بما يعادل حوالي ٩٩ حادثاً مرورياً في هذه الحوادث، وبينت هذه الدراسة أن ١٠٪ من هذه الحوادث وقعت بسبب عيوب في تصميم الطرق التي تستخدمها السيارات، وأن ٨٥٪ من هذه الحوادث الذي شملتها الدراسة كان سببها قلة الوعي المروري لمستخدمي الطرقات سواء من السائق والمشاة . (عبد المولا ، ٢٠٠٩)

مما سبق تتضح العلاقة الوثيقة بين منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى والمشكلات المرورية ، لذا يصبح لزاما الاهتمام بتنمية الوعي المرورى لدى المتعلمين، فالوعي المرورى مهم جدا للفرد ، بل أنه أولوية وطنية خاصة في ظل تزايد حوادث السير المزعجة التي تزهق الأرواح وتقتل الثروة البشرية ، وذلك بتضمين منهج الجغرافيا للمعارف والقيم والمهارات اللازمة للتعامل مع الطريق من اجل تحقيق السلامة المرورية لهم .

• ٢- مدخل التخصص المتداخل :

يقوم هذا المدخل على اعتبار التربية المرورية موضوعاً خاصاً متكاملاً ، ومادة دراسية متخصصة، إذ يتم إعداد منهج خاص بالتربية المرورية، ويؤخذ على هذا المدخل عدم توافر مدرسين اختصاصيين بالتربية المرورية ، ولكنه يسمح بالتعمق في الموضوع .

وبذلك يمكن أن تسهم المناهج الدراسية التي يتعلمها الطلبة في توعيتهم مرورياً، وذلك من خلال مناهج دراسية مستقلة يتعرض فيها الطلبة لمواقف وأنشطة يتعلمون من خلالها كيفية التعامل مع الطريق والالتزام بالأنظمة والقوانين المرورية، أو تضمين مفاهيم السلامة المرورية داخل المناهج الدراسية المختلفة . ويكون ذلك متدرجاً على مراحل التعليم المختلفة بدءاً بمراحل التعليم ما قبل المدرسي حتى التعليم العالي ، حيث لا يحدث الوعي المرورى دفعة واحدة بل هو مجموعة من المعارف والخبرات المتراكمة التي يأتي بعضها من خلال التجربة والخبرة والممارسة والاحتكاك ، كما أن بعضها يأتي بفعل التعلم والتعليم .

• مضامين التربية المرورية في مراحل التعليم المختلفة :

لاستيعاب الثقافة المرورية لابد من ضرورة تدريس التربية المرورية في مراحل التعليم المختلفة، وإيجاد مناهج شاملة للأعمار المختلفة ، كالتالى :-

• ١- التربية المرورية في رياض الأطفال (بدر ، ١٩٩٨ ، ٢٢) :

إن الهدف الأساسي من التربية المرورية في رياض الأطفال هو تنمية المهارات المرورية لدى طفل الروضة ، والتي تتطلب تنمية القدرات الذاتية للطفل مثل : الحواس ، وتنمية الجوانب الحركية والمعرفية والوجدانية ، والتعرف والتعامل مع مكونات البيئة المحيطة المادية والبشرية ، والوعي بأداب المرور وقواعده ونظمه

وانطلاقاً من هذه الأهداف فإن مضامين التربية المرورية في مناهج رياض الأطفال لابد من أن تتضمن: مخاطر عدم الانتباه البصري - تدريبات لتنمية الإدراك البصري - تدريبات لتنمية الإدراك السمعي - تدريبات لتنمية القدرة على سرعة رد الفعل الحركي ، اصطحاب الأطفال لزيارة مواقع مرورية على الطبيعة للملاحظة حركة المركبات ، المشاة - دعوة أفراد معينين لهم ارتباط بالحركة المرورية مثل شرطي المرور، سائق، حافلة، والقصص التربوية الهادفة المرتبطة بالتربية المرورية :التي تتضمن مواقف طبيعية لأحداث مرورية ايجابية وسلبية، يكتسب الطفل من خلالها معارف ومهارات متعددة تسهم في تنمية قدراته المتعددة المرتبطة بالتربية المرورية.

• ٢- التربية المرورية في التعليم الأساسي:

إن مضامين التربية المرورية في مناهج التعليم الأساسي يجب أن تتضمن قسماً نظرياً يحوي تأكيد سلامة المجتمع، والسلامة العامة، ومنها سلامة النقل وخلو الطرق من الأخطار المختلفة. الوقاية من الحوادث. أخطار السير في منتصف الطريق واللعب فيه، واجتياز الطرق السالكة، ومبادئ السير في الليل لراكبي الدراجات، وشروط عبور الممرات الخطرة المحروسة، وتزويد المتعلم بالنصائح التي تساعد على استخدام وسائل النقل العامة، وكيفية الصعود إليها، والنزول منها بسلام.

أما القسم العملي فهو تطبيق حي لهذه الدروس يتفد بعضها في فناء المدرسة، وفي الشوارع القريبة منها، وللوسائل التعليمية أثر كبير في تعليم مبادئ المرور، كما يمكن الاستفادة من لعب الأطفال كالسيارات والشاحنات الصغيرة لتنفيذ المواقف المرورية خارج جدران الصف، ثم تقدم المتعلم بعض القواعد المرورية وشروطها، وعرض أنواع الطرق، ومن المفيد جداً توظيف مجالات الأنشطة المدرسية في هذا المجال وعلى النحو الآتي (بيان، ٢٠٠٦، ١٣):

- « الكتابة حول المرور ومشكلاته في مجلة الحائط المدرسية.
- « إعداد ملصقات حول المرور تعلق في الأماكن البارزة من الصف.
- « صنع الشاخصات الطرقية من مواد أولية، وتعويد المتعلمين والتقيد بها عند الحضور إلى المدرسة والعودة إلى البيت.

• ٣- التربية المرورية في المرحلة الثانوية:

يفضل أن تتضمن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية الموضوعات الآتية (بيان، ٢٠٠٦، ١٣): (الطريق). اشارات المرور. رجل المرور. القيادة الآمنة للدراجات البخارية. القيادة الآمنة للسيارات. مخالفات المرور. الإسعافات الأولية).

• ٤- التربية المرورية في كليات التربية:

يخطئ الفرد حينما يعد الجامعة مكاناً للتزود بالمعلومات، ومن ثم الحصول على شهادة تؤهل للحصول على وظيفة فحسب، دون أن يرى في الجامعة وسيلة لبناء الشخصية القويمة، وتشكيل الفكر وتكوين الثقافة، ولهذا كان من الضروري أن تتضمن المناهج الدراسية الجامعية المفاهيم المرورية بما يسهم في نشر الوعي المروري في المجتمع، أما الموضوعات التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية في كليات التربية فهي (بيان، ٢٠٠٣، ٥): (الحركة المرورية. المشكلة المرورية. مظاهر المشكلة المرورية. الخصائص النفسية والاجتماعية لسلوك قيادة المركبات. الطريق. مواصفات الطريق الآمن. صيانة الطرق والمحافظة عليها. صيانة المركبات. واجبات راكبي المركبات. إدارة وضبط الحركة المرورية. رجل المرور. استخدام الحاسوب في ضبط الحركة المرورية. الحوادث المرورية. أنواع الحوادث المرورية. العلاقة بين عدد الوفيات والسكان والمركبات - أسباب الحوادث المرورية. الآثار الناجمة عن الحوادث المرورية. الإسعافات الأولية على الطريق).

يتضح مما سبق ان التربية المرورية يمكن ان تسهم إسهاماً مهماً في مجال الحد من الحوادث المرورية، الا ان نشر الوعي المروري وتعميمه في نفوس المواطنين لا يمكن أن يتحقق على الفور لأن كثيراً من الناس لا تعباً كثيراً بقواعد المرور وأدابه، الامر الذي يتطلب العمل على تغيير سلوكهم المروري السلبي.

ولهذا لا بد من قيام النظام التربوي بدوره فى تثقيف الطلبة فى مجال التربية المرورية ، وإكسابهم قواعد السير والتعامل مع أحداث الطرق ، وربما تكون من أفضل الإجراءات التربوية التى يمكن من خلالها قيام وزارة التربية والتعليم بمسئوليتها ، وهى تضمين المفاهيم المرورية بما فيها الممارسات العملية والسلوكيات المرورية السليمة فى الكتب المدرسية ، وبخاصة كتب الدراسات الاجتماعية ، وذلك لارتباط موضوعاتها الوثيق بالمجتمع وأهدافه ومشكلاته ، من أجل ضمان توعية الطلبة بالمهارات المرورية .

• الدراسات السابقة فى التربية المرورية :

• دراسة (Boateng and Thomson,1991) :

وهدفَت الدراسة إلى استقصاء أثر تدريس مبادئ السلامة المرورية في قدرة الأطفال الصغار في سن (٥ - ١١ عام) على اختيار الأماكن الآمنة لعبور الشارع وقد تم تمثيل المهام بوسائل المحاكاة على الطاولة ، ومن خلال أسلوب الصور الفوتوغرافية للمواقف على الطرق ، وأسفرت النتائج على أن الأطفال ذوي (٥ - ٧) سنوات عرضوا مهارات ضعيفة جداً في تحديد مواقع عبور الشارع الخطرة ، واعتمدت أحكامهم فقط على مشاهدتهم للسيارات ، أما ذوي (٩ - ١١) عام اظهروا نتائج جيدة مما يدل على تأثير تدريس مبادئ السلامة المرورية لديهم أما ذوي (٥ - ٧) سنوات فكانوا في احتياج الى تدريس مبادئ تتلائم مع أعمارهم مما يؤكد ضرورة تعليم الوعي المروري من سن مبكرة .

• دراسة (Bouck, 1992) :

هدفت الدراسة الى استقصاء وتطوير مناهج المواد الدراسية الداعمة لاختبار الأمان على الطرق في مدرستي مقاطعة ويلتشاير في إنجلترا علماً أن هذه المناهج قد صممت للمراحل الدراسية الأساسية في مستويين للطلبة من الفئات العمرية (٨ - ١١) عاماً ، مع التركيز على طلبة الفئة العمرية (١٠) سنوات في مدرستي كوليرني الأساسية و بوكسهايلين خلال ربيع عام 1992 ، واشتمل المنهج المطور على وحدات في : (الإدارة المرورية و خواطر الطريق ، عوامل الكتلة والسرعة والتحكم ، والإشارات الملونة والأشكال والرموز) ، وتم استخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة لتحديد الفروق في الأداء الاختباري ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من تلقى تعليم المواد الدراسية الداعمة للأمان على الطرق ، وأن منهج الأمان على الطرق يؤدي فعلاً إلى فرق ملحوظ بين الطلبة الذين يدرسون هذا المنهج والذين لا يدرسونه .

• دراسة (Cullen,1998) :

هدفت الدراسة الى استقصاء أثر تدريس السلامة على الطريق والقائم على النظرية البنائية والاجتماعية الثقافية على تعلم الأطفال الصغار وذلك من خلال استخدام أسلوب المقابلة مع الأطفال ، وأشارت النتائج إلى أن التفاعلات غير الرسمية بين الكبار والتي تسهل عملية تعلم الأمان على الطريق للأطفال تعتبر جزءاً هاماً من مناهج تعليم السلامة على الطريق في السنوات الأولى من أعمار الأطفال .

• مشروع دعونا نقرر :

توجهت بريطانيا إلى الفئة الأكثر تعرضا للحوادث وهم الأطفال من خلال تدريب الوالدين في مشروع (دعونا نقرر) ، حيث تم تدريب مجموعة من الآباء المتطوعين في مدينة سندرلاند ليقوموا بتدريب أبنائهم من فئة (٥ - ٨) سنوات ، على التعامل مع الطريق ، وصولا لوضع يسمح للأطفال فيه باتخاذ قراراتهم بأنفسهم فيما يتعلق بعبور الطريق بأمان، وتم تعميم هذا البرنامج ودمجه في المناهج التربوية ، من خلال الأنشطة المنهجية ، واللامنهجية ، وأدلة المعلمين . (Guy & Murray,2000)

• برنامج التعليم والسلامة المرورية :

وفي جنوب أفريقيا شاركت الجهات الرسمية ، والشعبية ، والجامعات في برنامج التعليم والسلامة المرورية ، حيث اعتمد البرنامج على ثلاثة متركزات : التعليم الرسمي لأطفال المدارس الحكومية ، والتعليم غير الرسمي - التعليم غير النظامي ، ووسائل الدعاية والإعلام والاتصال بمختلف أنواعها (، وقد بدأ البرنامج في التعليم الرسمي بمرحلة ما قبل الابتدائية، ومن ثم انتقل إلى مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي ، ومن مشاريع البرنامج : مشروع السلامة في التربية المرورية ، وبرنامج طفل المرور، ودليل ركوب الدراجات، ومؤسسة جنوب أفريقيا لمنع حوادث (STEP) الطرق ، أما في التعليم غير النظامي فانطلق من خلال مجموعة مشاريع لدمج الكبار في المجتمع المحلي ؛ ليكونوا مساندين لما يواجهه الأطفال في ما يحتاجونه عند التعامل مع الطريق، ومشاركتهم في التخطيط ، واتخاذ القرار فيما يتعلق بالطريق والقوانين ، حيث استخدمت التقنيات والأدوات المساندة في ورشات العمل الحوارية ، ونفذت من خلال التواصل والحوار . (Vermaak,2000)

• دراسة صوفان (٢٠٠٠) :

حيث قدمت نموذجا تأسيسا لمنهجية التوعية الأمنية في المدرسة وفق المرحلة الدراسية ، فاستحدثت الثقافة الأمنية لمرحلة رياض الأطفال (بمفاهيمها، وأهدافها معرفيا ، ومهاريا ، ووجدانيا) ؛ وتتضمن أهدافها إكساب الطفل السلوكيات الإيجابية لعبور الشارع وآدابه ، وتنمية القدرات الخاصة المتعلقة بالاستجابة العصبية المرتبطة بالحواس والعناية بحاسة السمع والتدريب على مهارة تمييز الأصوات، وردات الفعل والانتباه مع التوقف، ثم اتخاذ القرار المناسب.

• دراسة المطرفي (١٤٢٤ هـ) :

وهدف إلى معرفة أثر تدريس وحدة مقترحة للسلامة المرورية في اكساب طلاب الصف الأول الثانوي بعض مفاهيم ومهارات السلامة المرورية وفي اتجاهاتهم نحوها، وأسفرت النتائج عن تنمية المفاهيم ومهارات السلامة المرورية لدى الطلاب وتكون اتجاهات ايجابية لديهم احترام انظمة وقوانين المرور والالتزام بقواعد المرور.

• دراسة (Kevin & John,2003) :

والتي تبنت شعارا وهو (السلامة على الطريق) ، وبحث في الآليات التي تحقق ذلك، ومنها إدخال التربية المرورية (ومفاهيمها ، ومهاراتها في المنهج ، وقد بينت أن الأطفال هم الأكثر تعرضا للحوادث وفق متغيرات السن ، والجنس،

ومستوى الحرمان الاجتماعي، وبينت الدراسة أن هناك حاجة ماسة لدمج التربية المرورية في المناهج المدرسية، وإشراك التلاميذ في تصميم المشاريع وتبني القوانين الداعمة .

• دراسة (Hotz, et al.,2004) :

هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج المرور السليم ، وهو برنامج مدرسي حول المرور الآمن في مجموعة من المدارس التي تتعرض لمخاطر كبيرة في السلامة المرورية ، حيث شاركت هذه المدارس لمدة من الزمن والتزمت بتطبيق برنامج السلامة على الطريق ، و تم إجراء اختبار قبلي وآخر بعدي ، إضافة إلى ثلاثة اختبارات شهرية بعدية حول المعرفة بالسلامة على الأرصفة ، كما تم استخدام أسلوب الملاحظة في أربع مدارس كانت قد اختبرت عشوائياً من تلك المجموعة ، بلغ عدد الأطفال المشاركين في البرنامج من تلك المدارس (٦٤٧٦) طفلاً من الصف الخامس ، وأظهرت النتائج أن برنامج المرور الآمن عمل على تحسين معرفة الطلبة في المرحلة الأساسية بالسلامة على الأرصفة ، وفي سلوك العبور لديهم.

• دراسة هرسى (١٤٢٥) :

والتي تناولت برنامج مقترح في السلامة المرورية للأطفال واسفرت النتائج عن تنمية الوعي المروري لديهم ، واوصت الدراسة بإدخال السلامة والتوعية المرورية ضمن المناهج الدراسية في الدول العربية .

• دراسة (Taniguchi & Other, 2002) :

وقام الباحث بعمل برنامج مقترح لتلاميذ المرحلة الابتدائية واستطاع من خلاله تنمية الوعي المروري البيئي لديهم .

• دراسة العوفي (٢٠٠٦) :

هى بعنوان : ما أثر تدريس وحدة مقترحة للسلامة المرورية في إكساب طلاب المرحلة الثانوية مفاهيم ومهارات السلامة المرورية ؟ وما أثر ذلك في اتجاهاتهم نحو السلامة المرورية ؟ واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة ، وأما مجتمع الدراسة فتتمثل بجميع طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٣هـ - ١٤٢٤هـ ، وقد صمم الباحث ثلاث أدوات للقياس وهي: اختبار تحصيل للنواحي المعرفية ، وبطاقة ملاحظة لقياس النواحي المهارية ، ومقياس اتجاهات للنواحي الوجدانية ، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها الوحدة المقترحة للسلامة المرورية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات السلامة المرورية والأمر كذلك ينسحب على اتجاهات الطلبة نحو السلامة المرورية. وقد أوصت الدراسة بإدخال وحدة السلامة المرورية المقترحة ضمن منهج الفيزياء .

• **دراسة (Carter & Other, 2006) :**
اثبتت الدراسة على الدور الكبير للمعلمين فى تنمية الوعى المرورى لدى الاطفال لوقايتهم من الحوادث .

• **دراسة H.Carter, M.J. Bannon, P.W. Jones (2006) :**
هدفت هذه الدراسة التعرف على دور المعلمين فى الحد من الحوادث المرورية للأطفال ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٨٧) معلم ممن يدرسون الطلاب فى الفئة العمرية من سن ٣ : ١١ سنة ، واما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على هؤلاء المعلمين ، وكان من نتائج الدراسة أن أغلب المعلمين الذين استجابوا لتعبئة الاستبانة كانوا مع الرأي القائل بأن تدريس موضوعات فى التربية المرورية يؤدي إلى الحد من حوادث المرور .

• **دراسة (Lartey, Price, & Joseph, 2007) :**
حيث قاموا بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء دور معلمي المرحلة الأساسية فى تعليم السلامة المرورية على الأرصفة ، حيث تم إعداد استبانة وزعت على (٦٣٠) معلم مرحلة أساسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وأشارت النتائج إلى أن ٤٠٪ من المعلمين كانوا يدرسون السلامة المرورية على الأرصفة لأكثر من عام فى مرحلة التأسيس ، فى حين لم يكن لواحد من بين كل ثلاثة معلمين أي فكرة عن تدريس السلامة المرورية على الأرصفة لطلبتهم فى مرحلة ما قبل التأسيس وتبين أن ٣٩٪ من المعلمين الذين قاموا بتدريس تعليم السلامة المرورية على الأرصفة دموا معلوماتهم لطلبتهم من خلال المناقشة الصفية فقط ، مما أدى الى ضعف الوعى المرورى لدى تلاميذهم .

• **دراسة العيسرى (٢٠٠٧) :**
وهى من الدراسات التى تناولت التوعية المرورية فى المدارس من خلال المستهدفين والمعنيين، وهدفت إلى استطلاع آراء الطلاب ، والمشرفين التربويين ، ومديري المدارس، والمعلمين ، وشرطة المرور حول مدى كفاية التوعية المرورية بالمدارس، والتعرف على أهم جوانب القصور فى الأدوار المتعلقة بالفئات المعنية بالتوعية المرورية فى المدارس ، وقد خلصت إلى ضرورة تعزيز التنسيق بين شرطة المرور ، ووزارة التربية والتعليم ، وتكثيف دور الهيئتين الإدارية والتعليمية فى التوعية المرورية ، وتقديم التوعية المرورية فى المناهج الدراسية بأساليب جذابة ومتنوعة ، وإقامة الفعاليات التى تعزز دور شرطة المرور .

• **دراسة أبو حراز (٢٠٠٨) :**
وهى من الدراسات التى أصلت لوضع منهاج التربية المرورية (دراسة) ، و التى وضعت إطارا عاما ، ووضحت أبعاد التربية المرورية وتشعبها، وتكاملها مع المشكلات البيئية ، والصحية ، والأمنية ، والإنسانية ، وبين سماتها، من مرونة وتنوع ودافعية ، وأشارت إلى طرائق إدخال التربية البيئية فى المناهج مثل : الدمج فى فروع المعرفة ومباحثها فى المرحلة الأساسية.

• **دراسة بيان (٢٠١٠) :**
وهى بعنوان " فاعلية التعليم الالىكترونى فى تنمية مفاهيم التربية المرورية – برامج التدريس الخصوصى المحوسبة أنموذجا " ، وكان الباحث قد أجراها على

طلاب كلية التربية شعبة معلم صف ، وأسفرت نتائج البحث عن تفوق طريقة التعلم بالبرنامج الحاسوبي عن الطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم المرورية لدى الطلاب المعلمين ، وقد أوصى الباحث بإدخال مادة التربية المرورية في مناهج كلية التربية بجميع التخصصات لاعداد تربويين مروريين يمتلكون المعارف والخبرات المرورية .

• دراسة الرواحية (٢٠١٠) :

بعنوان "أثر برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي المروري لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بالسلطنة"، حيث توصلت الدراسة الى قصور في تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المرورية ، ووقد توصلت الرسالة إلى حلول لمشكلات المرور أهمها إدخال مقرر خاص عن السلامة المرورية في المناهج الدراسية العمانية ، ويكون متدرجا على مراحل التعليم المختلفة بدءا بمراحل التعليم ما قبل المدرسي حتى التعليم العالي ، وتم تطبيق الوحدة الدراسية المقترحة في هذه الدراسة على المدارس في السلطنة والتي كان من نتائجها زيادة وعي الطلاب مروريا .

• دراسة الاحمدى (٢٠١١) :

بعنوان : " معايير محتوى برنامج التربية المرورية للمراهقين في ولاية مونتانا الأمريكية و آلية الاستفادة منها فيبناء معايير لمحتوى برنامج تعليمي في التربية المرورية للمراهقين " ، وهدفت الدراسة الى الاستفادة من تجربة ولاية مونتانا الأمريكية ، في بناء معايير لمحتوى برنامج تعليمي في التربية المرورية للمراهقين ، وكيفية الاستفادة من تلك المعايير في تطوير محتوى المنهج الدراسى بالملكة العربية السعودية ، وبناء عليه قدم الباحث ورقة تضمنت رؤية مقترحة لكيفية تضمين تلك المعايير والاستفادة منها في تطوير محتوى المنهج الدراسى فى المملكة بعد تكيفها مع البيئة السعودية .

• دراسة التل (٢٠١٢) :

بعنوان " دور أنشطة الجامعات فى استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعى " بجامعة جازان ، وفقا لتقديرات الطلاب انفسهم ، وقد قام الباحث بعمل استبانة من (٤١) فقرة توزعت على اربع محاور وطبقت على (٥٩٦) طالب وطالبة ، وأسفرت النتائج عن اسهام الانشطة فى استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعى على مستوى المهارات الاجتماعية والمعرفية والوجدانية للقيادة بدرجة كبيرة .

• دراسة خضر (٢٠١٢ - ٢٠١٣) :

وقد جاءت بعنوان :فاعلية دليل مروري مقترح في إكساب أطفال الفئة الثالثة (٥ - ٦ سنوات) في رياض الأطفال بعض الخبرات المرورية ، وقد أجريت الدراسة على عينة من رياض الأطفال الحكومية في مدينة حمص وريفها ، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدم في وصف الواقع وتحديد الخبرات المرورية وإعداد الدليل المروري، بما ينسجم مع مرحلة رياض الأطفال من جهة وخصائص المرحلة العمرية ٥ - ٦ سنوات التي تناولها البحث من جهة اخرى ، كما اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي للوصول إلى أهداف البحث

والتحقق من فرضياته ، وجاءت نتائج البحث تثبت فاعلية الدليل المروري المقترح في إكساب بعض الخبرات المرورية للأطفال .

• تعقيب على الدراسات السابقة :

أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية موضوع التربية المرورية لطلبة المدارس في المراحل التعليمية المختلفة وأثرها في تحسين السلوك المروري والتقليل من الوفيات .

أكدت بعض الأبحاث أهمية تعليم السلامة المرورية في مرحلة التأسيس مثل (Cullen,1998) : ، . (Hotz, et al,2004)

ركزت بعض الأبحاث على أهمية وجود منهج لتعليم السلامة على الطريق مثل : (Cullen,1998) ، (Boateng and Thomson,1991) ، حيث أن هناك فرقا بين الطلبة الذين يدرسون منهج يركز على السلامة المرورية وبين الذين لا يدرسون .

التأكيد على تشكيل منظومة الأسرة ، ووسائل الإعلام ، والمناهج التربوية ، والتطبيق الأمثل لقوانين السير كأساسيات تربوية ، وقيم توعوية ، لتجنب الناشئة والشباب حوادث المرور .

احتياج المناهج المدرسية والجامعية إلى مادة علمية لإظهار إرشادات المرور الآمن ونظرياته وقواعده .

تقديم مجموعة من الخطوات الاجرائية حيث انه في حدود علم الباحثة لا توجد دراسات قامت بتطوير منهج الجغرافيا في ضوء اهداف التربية المرورية

تفيد الدراسات السابقة في وضع استبانة والتي يمكن من خلالها تقييم منهج الجغرافيا في ضوء اهداف التربية المرورية لمعرفة نقاط الضعف والقوة بالمنهج ومن ثم وضع التصور المقترح له .

• ثانيا : مشكلة البحث :

إن المناهج الدراسية ومن بينها منهج الجغرافيا لا تولي اهتماما كافيا باهداف التربية المرورية ، ومنهج الجغرافيا الذي يعنيه البحث الحالي في دراسته يتمثل في كتاب (جغرافية مصر) للصف الاول الثانوى ، للعام الدراسى ٢٠١٣ / ٢٠١٤ ، ويعتبر هذا المنهج وثيقة تربوية مكتوبة ، يستخدمها المعلم والتلاميذ في التعلم والتدريس لتحقيق الأهداف المنهجية المطلوبة ، ولقد كان محور اهتمام هذا الكتاب ينصب على استيعاب طالب الصف الاول الثانوى للمفاهيم والعناصر والقضايا الجغرافية التالية :

علم الجغرافيا : مفهومه وأنواعه ومصادره وتقنياته الحديثة .

موقع مصر ومظاهر سطح مصر .

المناخ والحياة النباتية والحيوانية في مصر .

سكان مصر : نمو السكان وتوزيعهم والمشكلات السكانية .

الأنشطة الاقتصادية في مصر : زراعة ، صناعة ، تجارة ، سياحة ، تعدين ، نقل ومواصلات .

ومن خلال استبانة تم اعدادها وتوزيعها على معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لتقييم مدى تحقيق منهج جغرافية الصف الاول الثانوى لاهداف التربية المرورية ، تبين وجود قصور بالمنهج في تحقيق اهداف التربية المرورية ، وفى

ضوء النتائج تم تطوير المنهج فى ضوء تلك الاهداف .. وبذلك تم تحديد مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى :

ما التصور المقترح لتطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الاتية :

« ما اهداف التربية المرورية اللازم توافرها فى منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى ؟

« ما أداة تقييم منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ؟

« مامدى تحقيق منهج جغرافية الصف الاول الثانوى لاهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ؟

« ما التصور المقترح لتطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية ؟

• ثالثا : مصطلحات البحث :

• أهداف التربية المرورية :

تعرف اجرائيا بانها : "تكوين المفاهيم والوعي المروري لدى المتعلمين من خلال تزويدهم بالمعارف المرورية، وتنمية مهاراتهم ، وكذلك تنمية قيمهم، واتجاهاتهم المرورية بهدف خلق الاستعداد لديهم للالتزام بقواعد المرور، وأنظمتهم لتحقيق الأمن والسلامة في استعمال الطريق " .

• تطوير المنهج :

أشار كلا من مجاور والديب ، ان تطوير المنهج هي عملية يقصد بها " إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج ومجاله ، وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ، ورفع مستواها " . (مجاور والديب ، ١٤٢١ ، ٥٨٥)

ويرى مصطفى أن تطوير المنهج هو " إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم ، كما يتناول جميع العوامل التي تتصل بالمنهج ، وتؤثر فيه ، وتتأثر به " . (مصطفى ، ٢٠٠٠ ، ١٧١)

• تطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية :

يعرف اجرائيا بانه : "اصدار حكم على مدى تحقيق منهج جغرافية الصف الاول الثانوى لاهداف التربية المرورية ، وذلك وفقا لاستجابات معلمى الدراسات الاجتماعية على استبانة تقييم المنهج ، وهذا للعمل على تغيير عناصر المنهج او تعديلها فى ضوء اهداف التربية المرورية " .

• رابعا : أهمية البحث :

« الكشف عن جوانب القصور في تناول منهج الجغرافيا للقضايا والمشكلات المرورية .

« تقديم أداة لتقييم منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية .

« محاولة تقديم توصيات للقائمين على تطوير مناهج الجغرافيا فى وزارة التربية والتعليم و المختصين بالشأن المرورى فى وزارة الداخلية حول كيفية الاستفادة من التصور المقترح لتطوير منهج الجغرافيا فى نشر وتعزيز مفاهيم التربية المرورية والتوعية بها .

« تطوير تدريس الجغرافيا فى مجال التربية المرورية .

« تقديم مجموعة مقترحات للبحوث تتناول التربية المرورية والتي قد تفيد فى البحث التربوي فى وضع مجموعة من البحوث والدراسات التربوية فى هذا المجال.

« تقديم تصور مقترح لتطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية .

• خامسا : أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى:

« تحديد اهداف التربية المرورية اللازمة لتوافرها بمنهج جغرافية الصف الاول الثانوى .

« تقييم مدى تحقيق منهج جغرافية الصف الاول الثانوى لاهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية .

« وضع تصور مقترح لتطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية .

• سادسا : حدود البحث : يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية :

« قائمة اهداف التربية المرورية اللازمة توافرها بمنهج جغرافية الصف الاول الثانوى .

« استبانة تقييم منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية .

« مجموعة من معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمحافظة اسيوط ممن يقومون بتدريس منهج جغرافية الصف الاول الثانوى ، بلغ عددهم (٤٦) معلم ومعلمة .

« منهج جغرافية الصف الاول الثانوى للعام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤ .

• سابعا : مواد و أدوات البحث : قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية :

• مواد البحث : (من اعداد الباحثة)

« قائمة اهداف التربية المرورية لمنهج جغرافيا الصف الاول الثانوى.

« تصور مقترح لتطوير منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية .

• أدوات البحث : (من اعداد الباحثة)

« استبانة تقييم منهج جغرافية الصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية .

• ثامنا :مجموعة البحث :

لتطبيق أدوات البحث الحالي تم تحديد مجموعة من معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة اسيوط ممن يقومون بتدريس منهج جغرافية الصف الاول الثانوى ، والذين بلغ إجمالي عددهم (٤٦) معلم ومعلمة

• **تاسعا : منهج البحث :**

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي : في إعداد الإطار النظري للبحث ، وفي إعداد أدواته وتطبيقها ، وفي تحليل النتائج وتفسيرها ، وفي تطوير منهج الجغرافيا ، وتقديم التوصيات والمقترحات .

• **عاشرا : إجراءات البحث :**

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

• **للاجابة عن السؤال الأول :** " ما أهداف التربية المرورية اللازم توافرها في منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي ؟ " تم إجراء الآتي :

• **إعداد قائمة أهداف التربية المرورية :**

تم إعداد قائمة أهداف التربية المرورية من خلال الاطار النظري للبحث والدراسات السابقة والاطلاع على الأدبيات والتعريف الاجرائي للاهداف، وقد شملت الاهداف جوانب التعلم الثلاث ، وهي : (المعرفة – القيم والاتجاهات – المهارات) .

• **للاجابة عن السؤال الثاني :** " ما أداة تقييم منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ؟ " تم إجراء الآتي :

• **اعداد استبانة تقييم منهج الجغرافيا في ضوء أهداف التربية المرورية :**

• **تحديد أهداف الاستبانة :**

لما كان الهدف من البحث تقويم منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ، كان من الضروري اعداد استبانة وذلك لقياس مدى تحقيق منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي لأهداف التربية المرورية ، وقد قامت الباحثة بمراجعة بعض الدراسات السابقة في هذا المجال (اعداد الاستبانات) بغية الاستفادة منها في إعداد الاستبانة لغرض البحث .

• **بناء الاستبانة :**

استخدمت الباحثة في هذه الإستبانة عبارات محددة ، حيث تمثل كل عبارة هدف من أهداف التربية المرورية ، وذلك للإجابة عليها في ثلاث إجابات متدرجة المستوى وهي : متوافرة بدرجة كبيرة ، ومتوافرة إلى حد ما ، وغير متوافرة ، ولأن الاهداف تنقسم الى معرفية ووجدانية ومهارية تم تقسيم الاستبانة الى ثلاث محاور:

جدول (١) : اقسام استبانة تقييم منهج جغرافية الصف الأول الثانوي في ضوء أهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة اسيوط

الاهداف	العبارات	متوافرة بدرجة كبيرة ٣	ومتوافرة إلى حد ما ٢	وغير متوافرة ١
المعرفية				
الوجدانية				
المهارية				

• **إجراء التجربة الاستطلاعية :**

تطبيق الاستبانة في التجربة الاستطلاعية على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمحافظة اسيوط ممن يقومون بتدريس منهج جغرافية الصف الأول الثانوي ، بلغ عددهم (٣٠) معلم ومعلمة .

• صدق الاستبانة :

• أ- صدق المحتوى :

تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين المتخصصين من اعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس، لاختذ رأيهم في الاهداف وفي كيفية بناء الاستبانة ، وتقديم ما يرونه من مقترحات وتعديلات ، وفي ضوء اراء ومقترحات المحكمين تم اجراء التعديلات اللازمة على محتوى الاستبانة .

• ب - صدق الاتساق الداخلي:

وهو " التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى ، أي اشتراك جميع فقرات الاختبار في قياس خاصية معينة في الفرد " ، وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للاستبانة ، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج وذلك كالآتي :

جدول (٢) : معاملات ارتباط " بيرسون " لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال المعرفي

م	الاهداف المعرفية	معاملات ارتباط الفقرات بمحورها	الدالة الاحصائية
١	تحديد مواصفات الطريق الامن	٠.٤٣**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٢	تصنيف خصائص السائق مهنيًا وأخلاقيًا وجسديًا ونفسيًا	٠.٤٧**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٣	استنتاج الخسائر الناجمة عن حوادث المرور	٠.٦٢**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٤	اقتراح حلول للمشكلة المرورية	٠.٥٤**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٥	توضيح المخالفات المرورية المتكررة وعقوباتها	٠.٥٣**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٦	مناقشة جهود الدولة في معالجة المشكلات المرورية	٠.٥٧**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٧	تقييم القرارات والتعليمات والقوانين التي تصدر عن الجهات ذات العلاقة بالمرور كوزارة النقل والمواصلات ووزارة الداخلية	٠.٥٢**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٨	توضيح اهمية التخطيط العمراني لتفادي حدوث المشكلات المرورية	٠.٤٠**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٩	تلخيص أسس القيادة الآمنة	٠.٥٥**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٠	تحديد الآثار السلبية للمشكلات المرورية	٠.٥٢**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١١	توضيح أهمية النقل لاقتصاد الدولة	٠.٥١**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٢	تحديد المشكلات التي يعاني منها النقل الحديث	٠.٤٤**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٣	معرفة مهام شرطى المرور ودوره في ضبط الحركة المرورية	٠.٣٦*	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠٥)
١٤	ادراك فوائد حسن استخدام وسائل النقل وخطورة سوء استعمالها	٠.٣٣*	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠٥)
١٥	التعرف على المشكلات المرورية الناجمة عن ازدياد وسائل النقل كالاشتتافات المرورية - تلوث البيئة - الحوادث المرورية	٠.٤٢**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٦	التمييز بين حقوق الفرد وواجباته المرورية في المجتمع الذي يعيش فيه	٠.٥٣**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٧	تحديد قواعده وقوانين المرور والسلامة العامة على الطرق	٠.٥٧**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٨	التمييز بين اشارات وعلامات المرور المختلفة	٠.٥٤**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
١٩	التمييز بين انواع النقل ومواصلاتها	٠.٤٨**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)
٢٠	تحديد مواصفات المركبات الآمنة	٠.٦٤**	دالة احصائية عن مستوى (٠.٠١)

*تشير إلى مستوى دلالة ٠.٠٥ ** تشير إلى مستوى دلالة ٠.٠١

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن كل معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاستبانة للمجال المعرفي ومحورها ، دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، (٠.٠١) ، ويشير هذا الى صدق الاتساق الداخلي الكبير لفقرات الاستبانة في هذا المحور.

جدول (٣) : معاملات ارتباط " بيرسون " لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الوجداني

م	الاهداف الوجدانية	معاملات ارتباط الفقرات بمحورها	الدالة الاحصائية
١	تبنى السلوك الآمن في التعامل مع الطريق والمركبة والمشاة	***,٥٣	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٢	التنبؤ بوقت الوصول إلى مكان المقصود من أجل تجنب حوادث المرور والمشكلات الناجمة عنها	***,٥٤	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٣	تضمن قيمة الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال المرور من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها من التلوث	***,٤٧	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٤	تقدير الجهود التي تبذل من أجل بناء وإصلاح الطرق لتحقيق السلامة المرورية	***,٥٢	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٥	مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بالطرق السليمة	***,٣٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٦	الالتزام بإشارات وعلامات المرور لتحقيق السلامة العامة	***,٤٥	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٧	احترام حق الآخرين في المرور سواء كانوا سائقين أو مشاة أو ركاب	***,٧٠	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٨	تقديم المساعدة لمن يحتاجها في الطريق كمساعدة كبار السن ومنهم والمعاقين والصغار على العبور السليم للشارع	***,٦٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٩	التسامح مع الآخرين والتجاوز عن أخطأهم في الطريق	***,٥٠	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
١٠	المحافظة على الطرق سليمة نظيفة من أية كتابة أو رسم على الجدران أو القاء للقاذورات بها	***,٤٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
١١	إمالة الأذى عن الطريق حتى لا يعوق حركة المرور على الطريق	***,٥٥	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
١٢	أو يسبب خطراً لمستخدميها كالحجارة ومواد البناء	***,٧٢	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
١٣	نبذ إستعمال أجهزة التنبيه الصوتية بصفة مستمرة أو لغير غرض التنبيه أو التحدث بالصوت عالية بالطريق أو داخل المركبة	***,٥٧	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
١٤	المحافظة على المركبة من أية كتابة أو رسم عليها	***,٤٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
١٥	تقدير شرطي المرور ودوره في ضبط الحركة المرورية	***,٤٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)

** تشير إلى مستوى دلالة ٠,٠١

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن كل معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاستبانة للمجال الوجداني ومحورها ، دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير هذا الى صدق الاتساق الداخلي الكبير لفقرات الاستبانة في هذا المحور.

جدول (٤) : معاملات ارتباط " بيرسون " لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال المهاري

م	اهداف التربية المرورية المهنية	معاملات ارتباط الفقرات بمحورها	الدالة الاحصائية
١	اكتساب مهارة عبور الطريق عبوراً صحيحاً آمناً	***,٧٦	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٢	اتباع تعليمات شرطي المرور حرصاً على السلامة من حوادث الطرق	***,٧٠	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٣	التعامل السليم مع العلامات والإشارات المرورية المختلفة	***,٧٠	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٤	التعامل السليم مع نتائج وقوع الحوادث المرورية	***,٦٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٥	الاستخدام الآمن للمركبات صعوداً ونزولاً وجلساً ، ركباً كان أو قائداً	***,٧٤	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٦	التعامل مع المركبة في جميع الظروف والأحوال بشكل سليم	***,٦٧	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٧	مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بطريقة سليمة	***,٦٩	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)
٨	التعامل مع الطريق أثناء الظروف البيئية السيئة بطريقة سليمة سواء كان ركباً أو سائقاً أو ماشياً .	***,٦٨	دالة احصائية عن مستوى (٠,٠١)

** تشير إلى مستوى دلالة ٠,٠١

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن كل معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاستبانة للمجال المهاري ومحورها ، دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير هذا الى صدق الاتساق الداخلي الكبير لفقرات الاستبانة في هذا المحور.

جدول (٥): معاملات ارتباط " بيرسون " لدرجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المعرفي	٠,٩٠**	دالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١)
الوجداني	٠,٨٣**	دالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١)
المهاري	٠,٨٢**	دالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١)

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن كل معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين كل محور / مجال من محاور الاستبانة (المعرفي - الوجداني - المهاري) و الدرجة الكلية للاستبانة ، دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويشير هذا إلى الاتساق الداخلي الكبير لفقرات الاستبانة في هذا المحور والاستبانة ككل .

• ثبات الاستبانة :

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقتين هما: طريقة تحليل التباين بمعادلة ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية ، وذلك كما يلي :

• أ - طريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بتقسيم فقرات كل محور من محاور الاستبانة الثلاث وكذلك الاستبانة ككل إلى جزأين بحيث يشمل الجزء الأول العبارات ذات الأرقام الفردية ويشمل الجزء الثاني العبارات ذات الأرقام الزوجية ، ثم تم حساب درجات الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني في كل محور من محاور الاستبانة ، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون- سبيرمان براون ، ولقد كانت النتائج كما يلي :

جدول (٦) : معاملات ثبات التجزئة النصفية (سبيرمان) لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	الاهداف المعرفية	٢٠	٠,٦٢	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
٢	الاهداف الوجدانية	١٤	٠,٨٧	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
٣	الاهداف المهارية	٢٠	٠,٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
٤	الاستبانة ككل	٥٤	٠,٨٧	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

ومن خلال الجدول يلاحظ أن معامل ثبات الاستبانة ككل بلغ (٠,٨٧) وهو قيمة دالة إحصائية عند (٠,٠١) ، ويلاحظ من خلال ذلك معاملات الارتباط والثبات للمحور الأول (٠,٦٢) ، والثاني (٠,٨٧) ، والثالث (٠,٨٤) ، حيث أنها مرتفعة ودالة إحصائية وهذا يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحياتها للاستخدام .

• ب - طريقة الفا كرونباك :

قامت الباحثة بحساب معاملات ألفا كرونباك للاستبانة ككل وكذلك لكل محور من محاورها الثلاث وذلك كما يلي :

جدول (٧) : معاملات ثبات الفا كرونباك لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات الفا كرونباك
١	الاهداف المعرفية	٢٠	٠,٦٢
٢	الاهداف الوجدانية	١٤	٠,٨٧
٣	الاهداف المهارية	٢٠	٠,٨٤
٤	الاستبانة ككل	٥٤	٠,٨٨

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباك للاستبانة ككل بلغ (٠.٨٨) وهي قيمة مرتفعة وجيدة من الناحية الإحصائية ، وتتمتع بدرجة عالية من الثبات و أيضا يلاحظ أن معامل الثبات لكل محور عالي.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة المتعلقة بتقييم منهج الجغرافيا في ضوء أهداف التربية المروية للصف الاول الثانوى من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ، واصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (انظر ملحق : ١) صالحة للتطبيق على معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة البحث) .

• **للإجابة عن السؤال الثالث : "مامدى تحقيق منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى لاهداف التربية المروية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ؟" تم اجراء الاتى :**

• **١- تطبيق الاستبانة على معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث :**

• **أ- اختيار مجموعة البحث :**

اختيار مجموعة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمحافظة اسيوط ممن يقومون بتدريس منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى ، والذين بلغ إجمالي عددهم (٤٦) معلم ومعلمة .

• **ب- توزيع الاستبانة :**

قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث (الاستبانة) على عينة الدراسة والتي مثلتها شريحة معلمي الجغرافيا للصف الاول الثانوى بمحافظة اسيوط ، والعمل على متابعتهم أثناء تعبئة الاستبانة ثم جمعها بعد تعبئتها.

• **ج - المعالجة الإحصائية لنتائج الاستبانة:**

بعد تطبيق الاستبانة على معلمي الدراسات الاجتماعية ، تم اتباع مجموعة من الخطوات، وذلك كما يلي:

« حساب تكرارات استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية تحت درجات التوافر الثلاث (متوفرة بدرجة كبيرة- متوفرة الى حد ما -غير متوفرة)، وذلك بالنسبة لكل بنود الاستبانة، ويرمز لهذه التكرارات بالرمز (ك).

« أعطيت الأوزان الرقمية (د) التالية لكل عبارة من عبارات الاستبانة :

« ضرب عدد تكرارات (ك) الاستجابة تحت درجة التوفر في الدرجة الوزنية المعطاة (د) لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

« جمع حاصل ضرب عدد التكرارات (ك) في الدرجة الوزنية (د) لكل عبارة من عبارات الاستبانة للحصول على مج (ك × د).

« الحصول على المتوسط الوزني (م و) لكل عبارة من عبارات الاستبانة وذلك بقسمة حاصل الجمع السابق مج (ك × د) على عدد أفراد العينة (ن).

« الحصول على نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة ولكل محور من محاور الاستبانة (الوزن النسبي)، وذلك بقسمة المتوسط الوزني على عدد احتمالات الإجابة وهي (٣ احتمالات) كما يتبين من العلاقة التالية:

$$1 \times 3 \text{ ك} + 2 \times 2 \text{ ك} + 3 \times 1 \text{ ك}$$

الوزن النسبي للعبارة = $\frac{3}{\text{ن}}$

- « 1 ك = عدد تكرارات (موافق)
- « 2 ك = عدد تكرارات (موافق إلى حد ما).
- « 3 ك = عدد تكرارات (غير موافق).
- « ن = عدد أفراد العينة.

جدول (٨) : الوزن النسبي لعبارات الاستبيان

درجة الاستجابة	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة
الوزن الرقمي	٣	٢	١

« تقدير نسبة متوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة كما يلي:
أكبر درجة موافقة على البند - أقل درجة موافقة

نسبة متوسط شدة الموافقة =

$$\text{نسبة متوسط شدة الموافقة} = \frac{3 - 1}{3} = \frac{2}{3} = 0.67 = \text{عدد الاختيارات}$$

« حساب الخطأ المعياري لمتوسط شدة الموافقة وفقا للقانون:

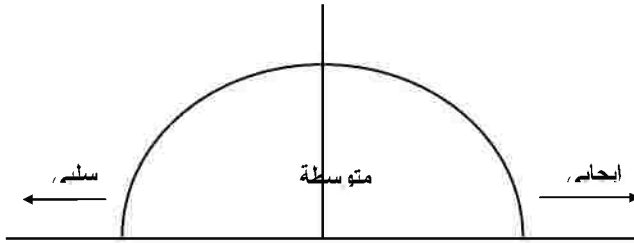
$$\sqrt{\frac{أ \times ب}{ن}} = \text{خ.م}$$

حيث:

- « أ = نسبة متوسط شدة الموافقة = 0.67
- « ب = نسبة متوسط شدة عدم الموافقة = 0.33
- (لأن أ + ب = ١)

ن = عدد أفراد العينة

- « تعيين حدي الثقة لنسبة متوسط شدة الموافق وذلك من القانون:
- « حدي الثقة لنسبة متوسط شدة الاستجابة = نسبة متوسط شدة الاستجابة $\pm 1.96 \times \text{الخطأ المعياري}$.
- « تعيين مدى استجابة أفراد العينة وذلك بترتيب الأوزان النسبية لأفراد العينة وفقا لحدي الثقة، كما بالشكل التالي:



شكل رقم (١)

• د- تحليل نتائج استبانة الدراسة ومحاورها :

• حدود الثقة :

تم تحديد حدود الثقة لدرجات موافقة أفراد العينة على مطابقة مضردات الاستبانة مع واقع مدارس الدمج من منظور أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور وإدارة ومعلمين وأخصائيين، وكانت حدود الثقة كما في الجدول التالي:

وإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الأعلى للثقة (متوسط شدة الاستجابة + م. $1.96 \times$) يكون هناك اتجاه موجب (واضح) لمطابقة العبارة للواقع، وإذا انخفضت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الأدنى للثقة (متوسط شدة الاستجابة - م. $1.96 \times$) يكون هناك اتجاه لعدم الموافقة على مطابقة العبارة للواقع، وإذا توقفت نسبة متوسط الاستجابة بين الحدين الأعلى والأدنى للثقة يكون هناك عدم وضوح في استجابات أفراد العينة على العبارة.

جدول (٩) : حدود الثقة لعينة الدراسة الخاصة بالاستبانة

م	المجموعة	عدد أفراد العينة	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الحد المتوسط
١	معظمى الدراسات الاجتماعية	٤٦	٨٠	٥٣	من ٥٤ ، إلى ٧٩

• تحليل نتائج الاستبانة ككل ومحاورها الثلاث :

قامت الباحثة بتحليل النتائج و مناقشتها وتفسيرها في ضوء الاطار النظري للدراسة والدراسات السابقة..كالآتي :

جدول (١٠) : استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية على استبانة تقييم منهج الجغرافيا في ضوء اهداف التربية المروية

م	المحور	و	ت	معظمى الدراسات الاجتماعية ن = ٤٦
١	الاهداف المعرفية	٠.٦١	١	درجة التحقق + / - (-)
٢	الاهداف الوجدانية	٠.٥٧	٢	-
٣	الاهداف المهارية	٠.٥٧	٢	-
	الاستبانة ككل		٠.٥٩	

م تشير إلى مسلسل الاهداف في الاستبانة . و..... تشير إلى الوزن النسبي للعبارة .
ت..... تشير إلى ترتيب العبارة وفقاً لوزنها النسبي. تشير إلى درجة تحقق ايجابية (كبيرة) .
- تشير إلى درجة تحقق متوسطة (-) تشير إلى درجة تحقق سلبية (ضعيفة) .

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي :

« تتحقق استجابة معلمى الدراسات الاجتماعية على الاستبانة ككل بوزن نسبي (٠,٥٩) ، بدرجة تحقق متوسطة ، وهى درجة غير مرضية ، وذلك يؤكد على ان منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى لديه قصور فى تحقيق اهداف التربية المرورية .

« احتل محور " الاهداف المعرفية" المرتبة الأولى لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بوزن نسبي (٠,٦١) ، بدرجة تحقق متوسطة ، كما احتل محور " الاهداف الوجدانية" و محور "الاهداف المهارية " المرتبة الثانية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية ، حيث تحققابوزن نسبي (٠,٥٧)، وبدرجة تحقق متوسطة ايضا لهما، وهذا يوضح وجود قصور بمنهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى فى تحقيق اهداف التربية المرورية المعرفية والوجدانية والمهارية ، الامر الذى يتطلب تطوير المنهج لتحقيق تلك الاهداف .

٣- تحليل نتائج عبارات كل محور من محاور الاستبانة :

أ- المحور الاول (الاهداف المعرفية) :

يبين الجدول التالي مدى تركيز منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوي على الأهداف المعرفية للتربية المرورية :

جدول (١١) : الوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الاول ودرجة تحققها

م	الاهداف المعرفية	ن = ٤٦		درجة التحقق
		و	ت	
١	تحديد مواصفات الطريق الامن	٥٣	٢	(-)
٢	تصنيف خصائص السائق مهنيا وأخلاقيا وجسديا ونفسيا	٤٥	١	(-)
٣	استنتاج الخسائر الناجمة عن حوادث المرور	٦٨	٢	-
٤	اقتراح حلول للمشكلة المرورية	٥٨	٢	-
٥	توضيح المخالفات المرورية المتكررة وعقوباتها	٥٩	٢	-
٦	مناقشة جهود الدولة فى معالجة المشكلات المرورية	٦٨	٢	-
٧	تقييم القرارات والتعليمات والقوانين التى تصدر عن الجهات ذات العلاقة بالمرور كوزارة النقل والمواصلات ووزارة الداخلية	٥١	٢	(-)
٨	توضيح أهمية التخطيط العمرانى لتفادى حدوث المشكلات المرورية	٦٣	٢	-
٩	تلخيص أسس القيادة الآمنة	٥١	٢	(-)
١٠	تحديد الآثار السلبية للمشكلات المرورية	٦٦	٢	-
١١	توضيح أهمية النقل لاقتصاد الدولة	٧٣	١	-
١٢	تحديد المشكلات التى يعانى منها النقل الحديث	٦٧	٢	-
١٣	معرفة مهام شرطى المرور ودوره فى ضبط الحركة المرورية	٥٨	٢	-
١٤	ادراك فوائد حسن استخدام وسائل النقل وخطورة سوء استعمالها	٦٥	٢	-
١٥	التعرف على المشكلات المرورية الناجمة عن ازدياد وسائل النقل كالاختناقات المرورية - تلوث البيئة - الحوادث المرورية	٦٨	٢	-
١٦	التمييز بين حقوق الفرد وواجباته المرورية فى المجتمع الذى يعيش فيه	٥٢	٢	(-)
١٧	تحديد قواعد وقوانين المرور والسلامة العامه على الطرق	٥٧	٢	-
١٨	التمييز بين اشارات وعلامات المرور المختلفة	٦٣	٢	-
١٩	التمييز بين انواع النقل ومواصلاتها	٧٨	١	-
٢٠	تحديد مواصفات المركبات الآمنة	٥٥	٢	-

وبعد النظر للجدول رقم (١١) تبين الاتى :

ان محور " الاهداف المعرفية " تحقق لدى عينة المعلمين بدرجة متوسطة حيث تتضح من استجابات المعلمين ان المنهج الى حد ما يهدف الى توضيح اهمية النقل لاقتصاد الدولة ، ويحدد المشكلات التى يعانى منها النقل الحديث ، ومهام شرطى المرور ودوره فى ضبط الحركة المرورية ، وادراك فوائد حسن استخدام وسائل النقل وخطورة سوء استعمالها ، التعرف على المشكلات المرورية الناجمة عن ازدياد وسائل النقل كالاختناقات المرورية - تلوث البيئة - الحوادث المرورية

وتحديد قواعد وقوانين المرور والسلامة العامة على الطرق ، والتميز بين اشارات وعلامات المرور المختلفة ، وتحديد مواصفات المركبات الآمنة، والتميز بين انواع النقل ومواصلاتها، الا انهم ايضا اقرروا بقصور المنهج الشديدي في التميز بين حقوق الفرد وواجباته المرورية في المجتمع الذي يعيش فيه ، و تحديد مواصفات الطريق الامن ، تصنيف خصائص السائق مهنيًا وأخلاقيًا وجسديًا ونفسيًا، وتلخيص أسس القيادة الآمنة ، وتقويم القرارات والتعليمات والقوانين التي تصدر عن الجهات ذات العلاقة بالمرور كوزارة النقل والمواصلات ووزارة الداخلية ، وهذا يعني أن منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوي على الرغم من تحقيقه لبعض اهداف التربية المرورية المعرفية وان كان بدرجة متوسطة ، إلا أنه ما زال هناك بعض أوجه القصور في تحقيق اهداف التربية المرورية المعرفية الأخرى ، ويحتاج إلى مزيد من التطوير والتحديث بما يتلاءم معها .

• ب- المحور الثاني (الاهداف الوجدانية) :

يبين الجدول التالي مدى تركيز منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوي على الأهداف الوجدانية للتربية المرورية :

جدول (١٢) : الوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الثاني ودرجة تحققها

م	الاهداف الوجدانية	ن = ٤٦		درجة التحقق
		و	ت	
١	تبني السلوك الامن في التعامل مع الطريق والمركبة والمشاة	٥٣	٢	(-)
٢	التنبه للمشكلات الناجمة عنها	٥٥	٢	-
٣	تثمين قيمة الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال المرور من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها من التلوث	٥٧	٢	-
٤	تقدير الجهود التي تبذل من أجل بناء وإصلاح الطرق لتحقيق السلامة المرورية	٦٥	١	-
٥	مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بالطرق السليمة	٥٧	٢	-
٦	الالتزام بإشارات وعلامات المرور لتحقيق السلامة العامة	٥٨	٢	-
٧	احترام حق الآخرين في المرور سواء كانوا سائقين أو مشاة أو ركاب	٥٣	٢	(-)
٨	التنبه للمشكلات الناجمة عن إهمالهم في الطريق كمساعدة كبار السن منهم والمعاقين والصغار على العبور السليم للشارع	٦٣	١	-
٩	التسامح مع الآخرين والتجاوز عن أخطاءهم في الطريق	٥٤	٢	-
١٠	المحافظة على الطرق سليمة نظيفة من أية كتابة أو رسم على الجدران أو القاء للقاذورات بها	٥١	٢	(-)
١١	إمالة الأذى عن الطريق حتى لا يعوق حركة المرور على الطريق أو يسبب خطراً لمستعمليها كالحجارة ومواد البناء	٦٥	١	-
١٢	نبذ استعمال أجهزة التنبيه الصوتية بصفة مستمرة أو لغير غرض التنبيه أو التحدث بصوت عالية بالطريق أو داخل المركبة	٥٦	٢	-
١٣	المحافظة على المركبة من أية كتابة أو رسم عليها	٥٥	٢	-
١٤	تقدير شرطي المرور ودوره في ضبط الحركة المرورية	٥٥	٢	-

وبعد النظر للجدول رقم (١٢) تبين: ان محور " الاهداف الوجدانية " تحقق لدى عينة المعلمين بدرجة متوسطة ، حيث تتضح من استجابات المعلمين ان المنهج الى حد ما يهدف الى الالتزام بقواعد وقوانين المرور من اجل تجنب حوادث المرور والمشكلات الناجمة عنها، تثمين قيمة الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال المرور من أجل صيانة البيئة و المحافظة عليها من التلوث ، و مساعدة ضحايا

الحوادث المرورية بالطرق السليمة ، تقدير الجهود التي تبذل من أجل بناء و إصلاح الطرق لتحقيق السلامة المرورية ، الالتزام بإشارات وعلامات المرور لتحقيق السلامة العامة ، تقديم المساعدة لمن يحتاجها في الطريق كمساعدة كبار السن منهم و المعاقين والصغار على العبور السليم للشارع ، والتسامح مع الآخرين و التجاوز عن أخطاءهم في الطريق ، إمطاة الأذى عن الطريق حتى لا يعوق حركة المرور على الطريق أو يسبب خطرا لمستخدميها كالحجارة ومواد البناء ، تقدير شرطي المرور ودوره في ضبط الحركة المرورية ، المحافظة على المركبة من أية كتابة أو رسم عليها ، نبذ إستعمال أجهزة التنبيه الصوتية بصفة مستمرة أو لغير غرض التنبيه أو التحدث بأصوات عالية بالطريق أو داخل المركبة ، الا انهم ايضا اقروا بقصور المنهج الشديد في تبني السلوك الآمن في التعامل مع الطريق والمركبة والمشاة ، واحترام حق الآخرين في المرور سواء كانوا سائقين او مشاة او ركاب ، المحافظة على الطرق سليمة نظيفة من اية كتابة او رسم على الجدران او القاء للقاذورات بها ، وهذا يعنى أن منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوي على الرغم من تحقيقه لبعض اهداف التربية المرورية الوجدانية وان كان بدرجة متوسطة ، إلا أنه ما زال هناك بعض أوجه القصور في تحقيق اهداف التربية المرورية الوجدانية الاخرى ، ويحتاج إلى مزيد من التطوير والتحديث بما يتلاءم معها .

• ج- المحور الثالث (الاهداف المهارية) :

يبين الجدول التالي مدى تركيز منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوي على الاهداف المهارية للتربية المرورية :

جدول (١٣) : الوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الثالث ودرجة تحققها

م	الاهداف المهارية	ن = ٤٦		درجة التحقق
		و	ت	
١	اكتساب مهارة عبور الطريق عبورا صحيحا آمنا	٦١	١	-
٢	اتباع تعليمات شرطي المرور حرصا على السلامة من حوادث الطرق	٦١	١	-
٣	التعامل السليم مع العلامات والإشارات المرورية المختلفة	٥٩	٢	-
٤	التعامل السليم مع نتائج وقوع الحوادث المرورية	٥٨	٢	-
٥	الاستخدام الآمن للمركبات صعودا ونزولا وجولسا ، راكبا كان او قائدا	٥٥	٢	-
٦	التعامل مع المركبة في جميع الظروف والأحوال بشكل سليم	٥١	٣	-
٧	مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بطريقة سليمة	٥٤	٢	-
٨	التعامل مع الطريق اثناء الظروف البيئية السيئة بطريقة سليمة سواء كان راكبا او سائقا او ماشيا .	٥٨	٢	-

وبعد النظر لجدول رقم (١٣) تبين الاتي :

ان محور " الاهداف المهارية " تحقق لدى عينة المعلمين بدرجة متوسطة ، حيث تتضح من استجابات المعلمين ان المنهج الى حد ما يهدف الى اكتساب مهارة عبور الطريق عبورا صحيحا آمنا ، اتباع تعليمات شرطي المرور حرصا على السلامة من حوادث الطرق ، التعامل السليم مع العلامات والإشارات المرورية المختلفة ، التعامل السليم مع نتائج وقوع الحوادث المرورية ، الاستخدام الآمن للمركبات صعودا ونزولا وجولسا ، راكبا كان او قائدا ، والتعامل مع المركبة في جميع الظروف والأحوال بشكل سليم ، مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بطريقة سليمة ، التعامل مع الطريق اثناء الظروف البيئية السيئة بطريقة

سليمة سواء كان راكبا او سائقا او ماشيا ، وهذا يعنى أن منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى على الرغم من تحقيقه لبعض اهداف التربية المرورية المهارية وان كان بدرجة متوسطة ، إلا أنه ما زال هناك بعض أوجه القصور فى تحقيق اهداف التربية المرورية المهارية الأخرى ، ويحتاج إلى مزيد من التطوير والتحديث بما يتلاءم معها .

• للاجابة عن السؤال الرابع : "ما التصور المقترح لمنهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية؟" تم اجراء الاتى :

في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج تقييم منهج الجغرافيا للصف الاول الثانوى فى ضوء اهداف التربية المرورية من وجهة نظر معلمى الدراسات الاجتماعية : تم وضع المنهج المعدل فى صورته الاولى ، وذلك لكي يساهم أكثر في إكساب المتعلمين المعرفة والمهارات والقيم المرورية اللازمة لتحقيق السلامة لهم على الطريق ، ثم بعد ذلك تم عرضه على مجموعه من المحكمين الذين اوصوا ببعض التعديلات التى تم تعديلها ليصبح المنهج المعاد صياغته فى ضوء اهداف التربية المرورية كما يلى :

• ١-الاهداف التعليمية ومحتوى منهج الجغرافيا المطور فى ضوء اهداف التربية المرورية:
تم تحديد اهداف المنهج المعاد صياغته (المعرفية - الوجدانية - المهارية) وفقا لاهداف التربية المرورية .

• ٢- محتوى منهج الجغرافيا المطور فى ضوء اهداف التربية المرورية :
يركز المحتوى على المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المرورية اللازمة لتحقيق السلامة على الطريق ، وذلك بتناوله للقضايا والمشكلات المرورية المعاصرة ، وربطها بالواقع المحلي والإقليمي والدولي .

جدول (١٤) : اهداف وعناصر محتوى منهج الجغرافيا المطور فى ضوء اهداف التربية المرورية

م	الوحد	العناصر المضافة للوحدة	الاهداف المعرفية	الاهداف الوجدانية	الاهداف المهارية
١	الجغرافيا ومصادرها وتقنياتها الحديثة	١- جغرافية النقل . ٢- المشكلات المرورية وأثارها : - جرائم الطرق داخل وخارج المدن . - حوادث المرور . - التلوث البيئي . - الازدحام المرورى . ٣- نظام المرور . ٤- عناصر السلامة المرورية : - الطريق . - السائق . - المركبة . ٥- شرطى المرور .	- الفهم الكامل لحقيقة جغرافية النقل و تنمية حصيلة هذا الفهم . - تحديد مواصفات الطريق الآمن - تلخيص أسس القيادة الآمنة . - تحديد الآثار السلبية للمشكلات المرورية . - استنتاج الآثار السلبية لمشكلات التلوث البيئي الناتجة عن المشكلات المرورية على صحة الانسان والكائنات الحية الأخرى . - تفسير ارتفاع نسبة الجريمة على الطرق داخل وخارج المدن . - تحديد المشكلات المرورية الناجمة عن ازدياد وسائل النقل كالازدحامات المرورية - تلوث البيئة - الحوادث المرورية - التمييز بين حقوق الفرد	- تنمية الاتجاه نحو العمل في فريق . - تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي و التعاوني - تنمية الاتجاه نحو احترام العمل العملي . - تنمية الاتجاه نحو خدمة المجتمع و تنمية البيئة. - تبني السلوك الآمن في التعامل مع الطريق والمركبة والمشاة . - مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بالطرق السلمية - احترام حق الآخرين في المرور سواء كانوا سائقين او مشاة او ركاب - تقديم المساعدة	- استنتاج المشكلات البيئية المترتبة على النقل . - اقتراح بعض الحلول للتغلب على مشكلة تكدس الحوادث المرورية فى مصر . - التدريب على مهارات الخرائط . - التدريب على استخدام المكتبة و كتابة التقارير . - حساب كثافة الحركة المرورية . - تحديد أوقات الذروة المرورية بمصر باستخدام الخرائط المرورية . - استنتاج علاقة المشكلات المرورية بمشكلات التلوث البيئي.

- عبور الطريق عبورا صحيحا آمنا . - اتباع تعليمات شرطي المرور حرصا على السلامة من حوادث الطرق - التعامل السليم مع نتائج وقوع الحوادث المرورية - الاستخدام الآمن للمركبات - صعدا ونزولا وجلسا ، راكبا كان أو قائدا - التعامل مع المركبة في جميع الظروف والأحوال بشكل سليم - مساعدة ضحايا الحوادث المرورية بطريقة سليمة .	- لمن يحتاجها في الطريق كمساعدة كبار السن منهم والمعاقين والصغار - على العبور السليم للشوارع - السامع مع الآخرين و التجاوز عن أخطأهم في الطريق - المحافظة على الطرق سليمة نظيفة - من ايه كتابة او رسم على الجدران او القاء للقاذورات بها - إماطة الأذى عن الطريق حتى لا يعوق حركة المرور - على الطريق أو يسبب خطرا لمستخدميها كالحجارة ومواد البناء - نبذ إستعمال أجهزة التنبيه الصوتية بصفة مستمرة أو لغير غرض التنبيه او التحدث بأصوات عالية بالطريق او داخل المركبة - المحافظة على المركبة من أية كتابة أو رسم عليها - تقدير شرطي المرور ودوره في ضبط الحركة المرورية - تنمية قيمة الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال المرور من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها من التلوث .	- وواجباتها لمرورية في المجتمع الذي يعيش فيه - توضيح أهمية نظام المرور . - تصنيف خصائص السائق مهنيًا وأخلاقيا وجسديا ونفسيا - استنتاج الخسائر الناجمة عن حوادث المرور - تحديد مواصفات المركبات الآمنة - تلخيص مهام شرطي المرور ودوره في ضبط الحركة المرورية .		
- تنمية الاتجاه نحو العمل في فريق . - تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي و التعاوني - تنمية الاتجاه نحو احترام العمل العملي .	- استنتاج أماكن تكرار الحوادث المرورية في مصر . - توضيح تأثير اشكال سطح الارض على انشاء مشاريع شبكات النقل والمواصلات البرية . - شرح تأثير اشكال سطح الارض على السلامة المرورية.	- تأثير اشكال سطح الارض على انشاء مشاريع شبكات النقل والمواصلات البرية . - تأثير اشكال سطح الارض على السلامة المرورية .	الموقع ومظاهر سطح مصر	٢

٣	- تأثير احوال الطقس اليومية على الحركة المرورية. - اثر مناخ مصر على ارتفاع نسبة الحوادث المرورية	- تحليل تأثير احوال الطقس اليومية على الحركة المرورية . - تقييم اثر مناخ مصر على ارتفاع نسبة الحوادث المرورية.	- تنمية الاتجاه نحو العمل في فريق . - تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي و التعاوني - تنمية الاتجاه نحو احترام العمل العملي .	- التعامل مع الطريق اثناء الظرف البيئية السببية بطريقة سليمة سواء كان راكبا أو سائقا أو ماشيا .
٤	- تاثير المشكلة السكانية على المرور . - النمو العمراني و المشكلات المرورية . - التخطيط العمراني .	- تحديد العلاقة بين النمو العمراني والمشكلات المرورية . - اعطاء تعريف لمفهوم التخطيط العمراني . - توضيح اهمية التخطيط العمراني لتفادى حدوث المشكلات المرورية.	- تنمية الاتجاه نحو العمل في فريق . - تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي و التعاوني - تنمية الاتجاه نحو احترام العمل العملي .	- استنتاج الآثار المترتبة من المشكلة السكانية على المرور.
٥	- جهود الدولة في حل المشكلات المرورية . - وسائل النقل العام الداخلية والخارجية . - قوانين واشارات المرور . - اثر التدخل القومي للأفراد على مشكلة المرور . - العلاقة بين مشاريع النقل والسياحة في مصر .	- تحديد قواعد وقوانين المرور والسلامة العامه على الطرق . - تحديد المشكلات التي يعاني منها النقل الحديث. - توضيح اهمية النقل لاقصاد الدولة . - توضيح اهمية حسن استخدام وسائل النقل وخطورة سوء استعمالها. - التمييز بين انواع النقل ومواصلاتها. - تقييم القرارات والتعليمات والقوانين التي تصدر عن الجهات ذات العلاقة بالمرور كوزارة النقل والمواصلات ووزارة الداخلية . - توضيح عقوبات المخالفات المرورية المتكررة . - مناقشة جهود الدولة في معالجة المشكلات المرورية .	- تقدير الجهود التي تبذل من أجل بناء وإصلاح الطرق لتحقيق السلامة المرورية. - تقدير دور النقل في أحداث التنمية الشاملة للمجتمعات . - تنمية الاتجاه نحو العمل في فريق. - تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي و التعاوني - تنمية الاتجاه نحو احترام العمل العملي . - الالتزام بقواعد وقوانين المرور من أجل تجنب حوادث المرور والمشكلات الناجمة عنها	- تحديد المناطق التي تعاني من مشكلات النقل المختلفة على الخريطة. - رصد الحركة النقلية على شبكة الطرق و الشوارع . - المقارنة بين وسائل النقل العام الداخلية والخارجية . - رسم شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين مشاريع النقل والسياحة في مصر . - وضع بعض الحلول لمشكلات النقل بمصر . - التعامل السليم مع العلامات والإشارات المرورية المختلفة

٣- طرق التدريس لمنهج الجغرافيا المطور في ضوء اهداف التربية المرورية :

- « دمج التعلم التعاوني بالتعلم الذاتي .
- « حل المشكلات .
- « التمثيل .
- « العصف الذهني .
- « المناقشة المطورة .

٤- الوسائل التعليمية ومصادر التعلم لمنهج الجغرافيا المطور في ضوء اهداف التربية المرورية :

- « جرائد محلية وعربية . مجلات . صور . كاريكاتيرات صلة بالمرور .
- « منشورات و ملصقات مرورية يمكن الحصول عليها من أي مركز شرطة .
- « خرائط مرورية (خرائط اقمار صناعية) متنوعة .
- « خرائط الطرق . النقل .

- « صور جوية للحركة المرورية .
- « إحصائيات حوادث المرور .
- « كتب ودوريات (ذات علاقة بالتوعية المرورية) .
- « مواقع الانترنت .
- « الإحصائية الأسبوعية لحوادث الطرق والمنشورة في الجرائد اليومية أو عن طريق موقع وزارة الداخلية – الادارة العامة للمرور .
- « بعض نصوص مواد القوانين المتصلة بالمرور وخاصة قانون المرور الجديد .
- « جهاز الحاسب الالى .

• ٥- الأنشطة التعليمية لمنهج الجغرافيا المطور في ضوء أهداف التربية المروية :

تمثل النشاطات التعليمية الموجهة لب المنهج وذلك لأنها تؤثر بشكل كبير في تشكيل خبرة المتعلم وبالتالي في تربيته الكلية ، وهناك الانشطة الصفية التي تتم داخل الفصل ، و الانشطة اللاصفية وينفذها الطلبة خارج غرفة الصف داخل المدرسة او خارجها بتكليف من المعلم وتكون مدة تنفيذها أطول .

جدول (١٥) : الانشطة الصفية والانشطة اللاصفية لمنهج الجغرافيا المطور في ضوء اهداف التربية

[illegible]

٦- التقويم لمنهج الجغرافيا المطور في ضوء اهداف التربية المروية :

- « التقويم الذاتي .
- « التقويم الجماعي .
- « الاسئلة الشفوية والتحريرية .
- « الاسئلة المقالية والموضوعية .
- « المقاييس لقياس الوعي المروى .
- « بطاقات لملاحظة المهارات المروية .
- « اختبارات لقياس المواقف التى تدل على الوعي المروى .

• خامسا : توصيات البحث :

- نظرا لما اسفرت عنه البحث من نتائج ، فانه يتم التوصية بالآتي :
- « ضرورة الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية معا لما لها من اثر كبير فى تنمية الوعي المروى والمفاهيم المروية لدى المتعلمين .
- « إدخال مقرر التربية المروية ضمن مقررات كلية التربية ، وضمن المواد الدراسية على مراحل التعليم المختلفة .
- « تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة والمناهج الدراسية بصفة عامة للمفاهيم المروية على مراحل التعليم المختلفة .
- « تقويم مناهج الجغرافيا فى ضوء اهداف التربية المروية على مراحل التعليم المختلفة .
- « اعداد الطلاب المعلمينفى جميع التخصصات بكليات التربية على كيفية تنمية الوعي المروى لدى طلابهم بالاساليب والاستراتيجيات التدريسية والأنشطة الملائمة لذلك .
- « عقد دورات تدريبية للمعلمين على كافة اختصاصاتهم لتدريبهم على كيفية تطبيق التربية المروية بالمدارس من اجل تنمية الوعي المروى لطلابهم .
- « إعداد دليل مروى للمعلمين والمتعلمين ، يوضح لهم قواعد واداب المرور.

• سادسا : بحوث مقترحة :

- في ضوء نتائج البحث الحالي اقترح المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال ما يلي :
- « فاعلية برنامج تدريبي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المهارات المروية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية .
- « أثر استخدام التعلم عن بعد فى تدريس مقرر الجغرافيا على تنمية الوعي المروى لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- « اثر استخدام منهج فى التربية المروية على تنمية المفاهيم المروية والوعي المروى لدى طلاب المرحلة الاعدادية .
- « فاعلية تدريس مقرر فى التربية المروية على تنمية المفاهيم المروية والوعي المروى لطلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية .
- « فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي فى تنمية الثقافة المروية والمهارات التدريسية فى التربية المروية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية .

• قائمة المراجع :

١. ابو اسماعيل ، اكرم عبد القادر احمد (٢٠٠٧) ، " دور المؤسسات التربوية في حملات التوعية المرورية " ، الندوة العلمية ، واقع الحملات التوعوية المرورية ، مركز الدراسات والبحوث ، قسم الندوات واللقاءات العلمية ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، ٢٤:٢٢/١٠/٢٠٠٧ ، الرياض .
٢. أبو حراز ، ياسر محمد مكي (٢٠٠٨) ، " التوعية المرورية في مناهج التعليم العام " ، ورقة مقدمة لورشة دور مناهج التعليم العام في التوعية المرورية ، الخرطوم .
٣. ورقة عمل (٢٠٠٨) ، " التوعية المرورية في مناهج التعليم العام " ورقة مقدمة لورشة دور مناهج التعليم في التوعية المرورية ، الخرطوم .
٤. أبو عزيب سليمان بو السعدى ، خالد ، و الانصارى ، مريم (١٩٩٧) : " واقع المفاهيم والمواضيع المرورية في المناهج الدراسية للتعليم العام بدولة قطر ، دراسة مسحية " ، ورشة العمل الدولية للسلامة على الطرق وقوانين التشريع المرورية) ، جامعة قطر ، (٣/٥/١٩٩٧ - ٥/٥/١٩٩٧) .
٥. ابو عون ، عمر (٢٠٠٣) : " التربية المرورية ودورها في السلامة العامة والفردية " ، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، مديرية المناهج والتوجيه ، دمشق .
٦. الاحمدى ، على بن حسن بن حسين (٢٠١١) ، " معايير محتوى برنامج التربية المرورية للمراهقين في ولاية مونتانا الامريكية و آلية الاستفادة منها في بناء معايير لمحتوى برنامج تعليمي في التربية المرورية للمراهقين " ، الدورة السادسة لندوة المجتمع والأمن - التوعية الأمنية في مناهج التعليم العام ، ادارة التخطيط والتطوير ، الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة .
٧. التل ، وائل عبد الرحمن (٢٠٠٦) : " مؤتمر التعليم والسلامة المرورية " ، مركز الدراسات والبحوث ، ١٣/١٢/٢٠٠٦ ، قسم الندوات واللقاءات العلمية ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، الرياض .
٨. (٢٠١٢) : " دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي : حالة جامعة جازن بالملكة العربية السعودية " ، جامعة جازن ، متاح في : <http://www.jazanu.edu.sa/Administrations/agent/Pages/1.aspx>
٩. (٢٠١٣) " نشر الثقافة المرورية يسهم في الحد من الحوادث المميتة " مؤتمر التعليم والسلامة المرورية ، مؤسسة البمامة الصحفية ، الرياض ، متاح في : <http://www.aliyadh.com/2007/01/17/article217069.html>
١٠. التهامي ، عبد الرحيم إمام محمد (٢٠٠٨) : " ورشة عمل التوعية المرورية ، ورشة العمل الخاصة بدور مناهج التعليم في التوعية المرورية " ، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي قسم البحوث ، ٢٦ مارس ٢٠٠٨ : متاح في : <http://www.nccer.edu.sd/rscmarticle.html?rscmid=62>
١١. الجلامدة ، فرح (٢٠١٣) : " التوعية المرورية لطلاب المدارس " ، Amen FM ، إدارة السير ، قسم الدراسات والتخطيط .
١٢. الحلي ، وسيلة محمود (٢٠٠٧) : " مفاهيم السلامة المرورية ضمن المنهج التعليمي " ، مجلة الجزيرة ، ٢٠٠٧/٣/١٤ ، متاح في : <http://www.al-jazirah.com/cars/14032007/sev3.htm>
١٣. الحيارى ، خالد (٢٠٠٥) : " المدارس بالمرحلة الأساسية الأولى " ، دراسة ميدانية غير منشورة ، أكاديمية الشرطة الملكية ، عمان - الأردن . (نقلا عن الجعافرة ، عبد السلام الخزعله ، محمد (٢٠١٠) : " آراء معلمي الحلقة الأساسية الأولى في الأردن تجاه إقرار مناهج مدرسي بسمي قضايا تربوية معاصرة " ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية - المجلد العاشر - العدد الثاني .
١٤. الخلف ، عبد الله حامد عبد الله (٢٠٠٥) : " دور افلام التوعية المرورية في رفع مستوى الوعي المروري : دراسة شبه تجريبية على طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، الرياض .

١٥. الرمزي، فاطمة (٢٠٠٩) : " إعادة التخطيط العمراني وإنشاء المترو لحل مشكلة المرور"، جريدة النهار، ع ١٤٨٣، نشر بتاريخ ١٩ فبراير ٢٠١٢، الكويت، متاح في :
<http://www.annaharkw.com/annahar/Article.aspx?id=316226&date=20022012>
١٦. الرماني، زيد بن محمد (٢٠١٠) : " مشكلات المرور وآثارها في التنمية.. رؤية اقتصادية"، موقع الالوكة، ٢٠/٤/٢٠١٠، متاح في : <http://www.alukah.net/Web/rommany/10534/20898>
١٧. الرأحية، حنان بنت أحمد بن محمد (٢٠١٠) ، " أثر برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي المروري لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بالسلطنة"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، المملكة المغربية، جريدة الوطن العمانية، ع (١٠١٣) - ٢ يناير ٢٠١١ - السنة ٤٠، استرجع بتاريخ ٢٣ / ١٢ / ٢٠١٣ من المصدر : <http://www.alwatan.com/graphics/2011/01Jan/2.1/dailyhtml/local.html>
١٨. الزيامي، أحمد جمعة (٢٠٠٩) : إعداد المعلمين في سلطنة عمان (تحددات العولمة والتربية السياسية والبيئية)، ط ١، عالم الكتب الحديث : الأردن.
١٩. الشهري، فايز علي عبد الله (٢٠٠٦) : " دور المدارس الثانوية في نشر الوعي الأمني"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
٢٠. الطائي، ايمان حسين (٢٠٠٥) . محاضرات التقويم والقياس في التربية الرياضية ((صلاحية الاختبارات والقياسات والمعاملات العلمية))، الاكاديمية الرياضية العراقية، متاح في : <http://www.iraqacad.org/Lib/Eman3.htm>
٢١. الطوالبة، هادي محمد (٢٠١١) : " المفاهيم المرورية الواردة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الاساسية في الاردن"، دراسات العلوم التربوية، ع ١، مجلد ٣٨ : تم الحصول عليها من مصدرها بتاريخ ١٢/١/٢٠١٤
<http://repository.yu.edu.jo/bitstream/handle/123456789/525479/578072%20%20%20%20.pdf?sequence=1>
٢٢. العجمي، عبدالله مهدي (١٩٩٨) : " نحو استراتيجيات للتربية المرورية في رياض الأطفال (بحث مقدم إلى ندوة أمن الطفل - الجانب الأمني في تربية الطفل)، مركز البحوث والدراسات في القيادة العامة لشرطة دبي)، ط ١٠، دبي .
٢٣. العجمي، عبدالله مهدي (٢٠٠٥) ، " مدى درجة اهتمام كتب التربية الوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بالمفاهيم المرورية من خلال تحليل محتواها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .
٢٤. العريشي، على يحيى والتل، وأثل عبد الرحمن (٢٠١٢) : " درجة التزام طلاب جامعة جازن بالمملكة العربية السعودية بممارسات التربية المرورية كما تبدو في نظام المرور ولائحته التنفيذية من وجهة نظر طلابهم"، مجلة جامعة جازن، مجلد ٢، ع ١، ديسمبر .
٢٥. العوفى، رشدان حميد (٢٠٠٦) : " أثر تدريس وحدة مقترحة للسلامة المرورية في إكساب طلاب الصف الأول الثانوي بعض مفاهيم ومهارات السلامة المرورية واتجاهاتهم نحو السلامة المرورية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة المعرفة الارشيفية، ع ١٢٧، منشور بتاريخ ٢٠٠٩/٥/٧، متاح في : <http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=1306>
٢٦. العيسري، عامر بن محمد . (٢٠٠٧) : " مدى كفاية التوعية المرورية في المدارس العمانية . موقع شرطة عمان السلطانية الإدارة العامة للمرور، متاح في : http://www.traffic.gov.om/index.php/permalink/4190.html?print&output_type=rss&output_type=txt&output_type=rss&output_type=rss

٢٧. الكندي ، أحمد بن يحيى (٢٠١١) ، السلامة المرورية من منظور الإسلام جامعة السلطان قابوس ، متاح في : <http://tripolinights.blogspot.com/>
٢٨. الكندي ، عادل بن محمد (٢٠٠٦) : " دور التربية في تفهم وتطبيق الانظمة المرورية (وثيقة السلامة على الطريق في المناهج الدراسية العمانية انموذجا) " ، مؤتمر التعليم والسلامة المرورية ، ١١ : ١٣ / ٢٠٠٦ ، الرياض .
٢٩. _____ (٢٠١٠) : " الوعى المرورى : مفهومه ، اهميته ، اهدافه ، محاور ، مؤسساته (وثيقة السلامة على الطريق في المناهج الدراسية العمانية انموذجا) ، المديرية العامة لتطوير المناهج ، دائرة تطوير مناهج العلوم الانسانية ، قسم المهارات الحياتية ، متاح في : <http://www.moe.gov.om/portal/ Site Builder/Sites/EPS/arabic/IPS/other/adelh/files/safty.pdf>
٣٠. المحرج ، عبد الكريم بن عبدالعزيز بن أحمد (٢٠٠٧) ، " تطوير إدارة النشاط الطلابي غير الصففي في المرحلة الثانوية في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية والتربوية المعاصرة " ، رسالة ماجستير ، جامعة الأمام .
٣١. المطرفي ، رشدان (١٤٢٤ هـ) : " أثر تدريس وحدة مقترحة للسلامة المرورية في اكساب طلاب الصف الاول الثانوى بعض مفاهيم ومهارات السلامة المرورية وفي اتجاهاتهم نحوها " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .
٣٢. المتقى التربوي للجغرافيا والدراسات الاجتماعية وعلم النفس (٢٠٠٢) : " المتلقى التربوي للجغرافيا والدراسات الاجتماعية يوصي بتعزيز الأنشطة اللاصفية والتعلم الذاتي " ، ١١ ابريل ، دبي ، الامارات ، متاح في : <http://www.albayan.ae/across-the-uae/2002-04-11-1.1328594>
٣٣. الأنهاني ، سعود بن سليمان (٢٠٠٨) : " أثر برنامج قائم على المفاهيم السياسية في تنمية الوعى السياسي والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان " ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الزيموك، الأردن .
٣٤. النحوى ، فاطمة بنت على (٢٠٠٣) : " مدى توافر الوعى السياحي لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .
٣٥. النصر ، صالح بن عبدالعزيز (٢٠٠٠) : " الوعى المرورى / الاحصائيات المروعة تؤكد حاجتنا له " ، صحيفة الجزيرة ، ط١ ، ع ١٠٢٨٠ ، الاثنين ٢٠ نوفمبر ، متاح في <http://www.al-jazirah.com/2000/20001120/rv3.htm>
٣٦. الهزاع ، عب دالعزيز بن ناصر (٢٠٠٤) : " برامج مدارس تعليم السيارات ودورها في زيادة الوعى المروري (دراسة تطبيقية على مدارس تعليم قيادة السيارات بمدينة الرياض) " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، الرياض .
٣٧. بدر ، سهام (١٩٩٨) : " كيف تحقق التربية المزورية الأمان لأطفالنا " ، جريدة البيان، رقم ، العدد ١٨٥٤٢ ، متاح في : www.albayan.co.ae/News/1998/04/28/ale-htm.04/11/2002
٣٨. بيان ، محمد سعد الدين (٢٠٠٣) : " للحوافز قيمة فعلية لتحريك الطالب نحو الهدف " جريدة الثورة السورية، ع ١٢١١٩ .
٣٩. خضر ، عضرعدنان (٢٠١٢ - ٢٠١٣) : " فاعلية دلىل مروري مقترح في اكساب أطفال الفئة الثالثة (٥ - ٦ سنوات) في رياض الأطفال بعض الخبرات المرورية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة دمشق .
٤٠. خضور ، أديب محمد (٢٠٠٧) : " حملات التوعية المرورية العربية " ، العدد (٤١٦) ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض .
٤١. رمضان ، صلاح (٢٠٠٩) : " الوعى المروري ودوره في المجتمع " ، صحيفة الأضواء ، البصرة .

٤٢. سعيد ، محمود شاكر والحرفش ، خالد عبد العزيز (٢٠١٠) : مفاهيم امنية ، ط١ ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية : الرياض ، متاح فى : books.google.com/eg/books?isbn=6038006427
٤٣. سلطان ، ادريس (٢٠١١) : " طبيعة الدراسات الاجتماعية وأهميتها " ، كنانة اونلاين ، تاريخ الطبع ٢٠١٤/٣/٢٠ ، متاح فى : <http://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241409>
٤٤. شعبان ، زكريا شعبان (٢٠١٣) : " دراسة تحليلية لكتب لغتنا العربية المطورة المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مضامين التربية المرئية " ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد الحادي عشر ، العدد الرابع ، ص ٢٩ - ٥٨ ، أكتوبر ، ISSN 1726-6807 ، متاح فى <http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/>
٤٥. صبان ، انتصار سالم حسن (٢٠١٠) : " الخصائص النفسية والديمقراطية لمرتكبي الحوادث والمخالفات المرورية مع برنامج إرشادي مقترح للتغلب على مشكلة الحوادث والمخالفات المرورية للعالم " ، مجلة الدراسات النفسية - جمعية علم النفس - القاهرة .
٤٦. صوفان،عاكف يوسف: (2000) : " دور المناهج التعليمية في نشر الوعي الأمني في الوطن العربي، وزارة الداخلية - الإدارة العامة لشرطة أبوظبي - مركز البحوث والدراسات الشرطية
٤٧. ضيعون ، محمد حسن (٢٠١٢) : " الأنشطة اللاصفية (اللامنهجية) " ، مجتمع التعليم ثانوية ، بوابة الثانوية العامة المصرية ، تاريخ الحصول عليها ٢٠١٤/١/٢٦ ، متاح فى : <http://www.thanwya.com/vb/showthread.php?t=451906>
٤٨. عابنة ، إيمان عبد الفتاح و الحيارى ، محمود سلامة (٢٠٠٩) ، " مدى توافر المفاهيم المرورية في الكتب المدرسية للصفوف الأربعة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي " ، المنارة ، مجلد ١٦ ، ع ٥ ، ٢٠٠٩/٦/٤ ، تم الحصول عليها من مصدرها بتاريخ ٢٠١٤/١/١٢ : <http://web2.aabu.edu.jo/manar/manarArt1652.html>
٤٩. مجاور ، محمد صلاح الدين والديب ، فتحي عبد المقصود (١٤٢١ هـ) : المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط١ ، دار القلم ، الكويت .
٥٠. محمود ، حمدي شاكر (١٩٩٨) : النشاط المدرسي: ما هيته وأهميته، أهدافه ووظائفه، مجالاته ومعايير، إدارته وتخطيطه، تنفيذه وتقويمه ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل: المملكة العربية السعودية .
٥١. مصطفى ، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٠) : المناهج الدراسية : (عناصرها ، أسسها ، وتطبيقاتها) ، دار المريخ ، الرياض .
٥٢. مرسى ، محمد (١٤٢٥ هـ) : " الوعي المروري لدى الاطفال " ، المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب ، مج ١٩ ، ع ٣٨ ، جامعة نايف للعلوم الامنية ، الرياض .
٥٣. منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٤) : " السلامة علي الطريق: عواقب التجاهل " ، متاح فى : <http://www.who.int/research/ar>
٥٤. وثيقة إعداد منهج التربية المرورية (٢٠٠٨) : المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ، الخرطوم .
٥٥. ويكيبيديا (٢٠١٤) ، " دور المدرسة في رفع مستوى الوعي المروري " ، متاح فى <http://reetage.wikispaces.com/home>
56. Boateng, Kwame, Ampopho, and Thomson. James, A. 1991. Children's Perception of Safety and Danger on the Road. British Journal of Psychology, 82: 487-505.

57. Bouck, Linda Helen. 1992. A British Road Safety Education Support Materials Curriculum. Unpublished Dissertation, Texas A&M University, USA; AAT 9315018.
58. Carter, Y & Bannon, M & Jones, P (2006). The Role of teacher in child accident prevention. **Journal of Public Health**, Volume 16, Number 1, Pp. 23-28
59. Cullen, Joy. 1998. Influences on Young Children's Knowledge: The Case of Road Safety Education International. *Journal of Early Years Education*, 6 (1): 39-48
60. Emhaidy S. Gharaibeh and Ahmad M. Abu Abdo (2011) : "Assessment of Traffic Safety and Awareness among Youth in Al-Ahsa Region", Saudi Arabia, *Journal of Emerging Trends in Engineering and Applied Sciences (JETEAS)* 2 (2): 210-215, available at : jeteas.scholarlinkresearch.org.
61. Guy, J. Harl & G & Murray, G. (2000). Training children to be experiences safe pedestrians in three countries, UK, Ghana and India. Proceedings of the 5th World Conference on Injury Prevention and control. March 2000, Delhi, India.
62. Hotz, Gillian A., Cohn, Stephen M., Castelblanco, Andrea, Colston, Sherika, Thomas; Weiss, Martin; Nelson, Alyssa Jacob; and Duncan, Robert. 2004. Walk Safe: A School- Based Pedestrian Safety: Intervention Program. *Traffic Injury Prevention*, 5, 382-389
63. Kevin Loowden & John Hall, (2003) The effectiveness of the most secure of the school by the local authority area Scottish Executive Social Research www.scotland.gov.uk/social_research
64. Lartey, Grace K., Price, James H., Telljohann, Susan K., Dake, Joseph A. Yingling. 2007. Faith Primary Grade Teachers' Perceptions and Practices Regarding Pedestrian Safety Education. *Journal of School Health*, 77 (5): 265-272.
65. Taniguchi, A & Other (2002). Study Of Traffic Environment Awareness among Elementary Schools In Japan and A program to Raise it. **Traffic and Transportation Studies**, Proceedings of the International Conference on Traffic and Transportation Study (ICTTS) (editors by Kelvin .C .Wang, G. Xiao , G . Nie, L. Yang , H) Vol.1, pp.9-16 .
66. Vermaak, L. (2000). children moving road safety technology into the future; school participatory educational technology. Proceedings of the 9th International Conference on Safe Communities. 26-28 february. 2000, Dhaka, Bangladesh

البحث الثالث :

”علاقة إدراك الطلاب لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم بالاتجاهات الابتكارية لديهم“

المصادر :

د / بندر بن عبد الله الشريف
أستاذ مشارك علم النفس التربوي
بكلية التربية جامعة الطائف

” علاقة إدراك الطلاب لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم بالاتجاهات الابتكارية لديهم ”

د / بندر بن عبد الله الشريف

• المستخلص :

تهدف هذه الدراسة للتعرف على التعرف على العلاقة بين بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين بالاتجاهات الابتكارية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالبا (٤٠ ذكور، ١٣٠ إناث) من طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياسين هما (مقياس السلوك الابتكاري للمعلم، مقياس الاتجاهات الابتكارية)، وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم معالجة البيانات إحصائيا من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين بالاتجاهات الابتكارية لديهم، وتم استخدام معامل الانحدار المتعدد المتدرج وذلك للتعرف على القيمة التنبؤية لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم في درجة تأثيرها على الاتجاهات الابتكارية لدى طلابهم وأي من الأنماط السلوكية الابتكارية له تأثير أفضل من غيره في التنبؤ بالاتجاهات الابتكارية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى : فاعلية التنبؤ ببعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة من الجنسين بدرجة الاتجاهات الابتكارية، وأن نمط امتلاك المعرفة الابتكارية يشكل أفضل نمط سلوكي من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلم في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطلبة الذكور، وأن امتلاك المعرفة كنمط من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلمة يشكل أفضل نمط سلوكي في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية و يليه نمط المناخ الابتكاري و يليه نمط أسلوب التدريس الابتكاري ليشكلوا أفضل الأنماط السلوكية للمعلم في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطلبة الإناث ، لم تظهر أي فروق بين الذكور والإناث في قيمة الانحدار.

the relationship between some of the patterns of behavior inventive teacher as perceived by the students

Abstract :

This study aims to learn to recognize the relationship between some of the patterns of behavior inventive teacher as perceived by the students of both sexes trends innovative they have, and the study sample consisted of (270) students (140 male. female 130) of secondary school students in the city of Medina, and to achieve the goal of the study, the researcher building two measures are (a measure behavior inventive teacher, scale trends innovative), and to answer the questions of the study was to address the data statistically by finding the values of correlation coefficients between the patterns of behavior inventive teacher as perceived by the students of both sexes trends innovative they have been using the coefficient of multiple regression and to identify the predictive value of some of the patterns of behavior of the innovative teacher in the degree of their impact on innovative trends in their students and any of the behavioral patterns of innovation has an impact better than others in predicting trends innovative. Results of the study: the effectiveness of forecasting certain behavior patterns innovative teacher as perceived by students of both sexes degree trends innovative, and that the pattern of the possession of knowledge innovation is the best behavioral pattern of behavioral patterns innovative teacher in predicting the degree of trends innovative group has male

students, and that the possession of knowledge as a mode of behavioral patterns innovative teacher is the best pattern of behavior in predicting the degree of trends innovative and followed the pattern of climate inventive and followed the pattern method of teaching inventive to form the best behavioral patterns for the teacher to predict the degree of trends innovative with a group of students female, did not show any differences between males and females in the value of the gradient.

• مقدمة :

إن الاهتمام بمجال الابتكارية يرجع إلى النصف الثاني من القرن العشرين، ومنذ ذلك الحين فإن نتائج بحوث الابتكارية لها تأثير على الأهداف التربوية وإستراتيجيات التدريس، والممارسات الإدارية والبيئية الفيزيقية للمدرسة، وعلى ذلك أكد رجال التربية على أهمية الظروف المفضلة لتنمية القدرات الابتكارية للطلاب، وبالتالي فإن العديد من التربويين والباحثين قد اقترحوا وسائل وطرق لتحقيق هذا الهدف، كما بذلت الجهود للتغلب على عوائق السلوك الصفي الابتكاري.

وتشير الأدبيات التربوية أنه للحصول على نظره شاملة للابتكارية ضرورة الأخذ في الاعتبار التعلم التبادلي بين الفرد والبيئة، أي ضرورة التركيز على أن الفرد عنصر نشط في العملية الابتكارية، وهذا يؤكد على أهمية المعلم كعنصر مؤثر في تحديد الظروف الميسرة للابتكارية.

كما أن من التحديات التي تواجه المعلمون إيجاد أساليب لاستثارة طلابهم بأن يفهموا أصل المعرفة ويثابروا على البحث والاستقصاء والاستنباط والتنبؤ وتدعيم إحساسهم بالمسئولية، ومساعدتهم في كيفية تعلم كيف يراقبون تعلمهم ويحسنونه، وتنمية قدرتهم على إكمال مهامهم في ظل بيئة غنية بالمثيرات.

ولدراسة كيف يستطيع المعلمون مساعدة طلابهم بشير جابر (١٩٩٩) إلى دراسة (Pramling, 1988) التي اهتمت بتعليم الطلاب الوعي بتفكيرهم، ومدى إمكانية مساعدتهم في تنمية مفهوم مختلف عن معنى أن يتعلم، كما توصلت إلى أن المعلمة إذا عدت حوارات ميتامعرفية مع الأطفال وسألتهم بعض الأسئلة التي تستثير قدراتهم مثل هل توصلت إلى شيء لم تكن نعرفه من قبل؟ وكيف توصلت؟ وما هي طريقتك في الوصول إليه وكيف ندرس للآخرين كل ما تعلمته؟ كان تصوراتهم عن التعلم يمكن تغييرها، ويصبح تلاميذهم على وعي بما يعنيه التعلم ومتأملين له.

ويتفق مع وجهة النظر هذه (Plok, 2006) أن التدريس هو المهنة الابتكارية ومن المتوقع أن المعلمين لا يكونون مبتكرين فقط في استراتيجيات التدريس ولكن أيضا في تعليم طلابهم أن يكونوا مبتكرين، ولديهم وعي بما يقومون به من أعمال ابتكارية.

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٦) أنه عندما يكون دور المعلم داخل الفصل الدراسي نشط وإيجابي فإن ذلك يزيد من استمتاع المتعلم بما يتعلم، وهذا من شأنه

تنمية المفردات الانفعالية التي تعد بمثابة مفردات ذاتية. حيث يستفيد المعلم بما لدى الطلاب من استشارة معرفية على الإفادة من الدافع المعرفي وحب الاستطلاع والتنافر المعرفي لديهم. فيستثمر ذلك كله بما يسهم إيجابيا في نموهم العقلي والمعرفي ويزيد من اتجاهاتهم نحو تعلمهم.

وفي دراسة (Kanga,2010) شعر المعلمون بأهمية وصعوبة دورهم، ولا سيما من حيث كمية الاشراف والتخطيط للدرس . وتشير الدراسة الى ان طريقة واحدة لتعزيز النشاط والإبداع والخيال، ومجموعة أعمال المهارات جنبا إلى جنب مع الإنجاز الأكاديمي، هو دمج الحقيقة والخيال، وبيئة للتعلم المرح في التدريس، والدراسة والتعلم.

ويذكر (Parsley, 2004) أن بعض المعلمين يستقبلون مبكراً، ويشعرون بالإحباط والاحترق النفسي بسبب عدم السماح لهم لأن يكونوا مبتكرين، وأن هناك العديد من العوامل تقف ضدهم. كما أن المعلمين يجدوا أنفسهم مجبرين ومضطرين لتدريس الاختيار الذي يترك مساحة قليلة للابتكارية.

لذا في هذا الجانب يؤكد (Landeche,2009) أن الابتكارية ليست مهارة يمكن تعلمها بل خاصية موجودة لدى كل شخص. ولتحسين أو تعليم الابتكارية فإن القواعد والنظم يتم تحديدها جنبا إلى جنب مع التوقعات والأهداف، وأن المعلمين يحتاجون لتطوير ابتكارياتهم الخاصة، لما لذلك من تأثير على ابتكارية طلابهم.

من هنا فإن التعرف على أنماط السلوك الابتكاري لدى المعلم إنما تعبر عن بعض توقعاته. تلك التوقعات التي تؤثر في سلوكهم وتوجيههم نحو تعاملهم معه، وبصورة أكثر تحديدا فإن إدراك الطلاب للسلوكيات الابتكارية لدى معلمهم والتي تميزهم إنما يساعد ذلك في الكشف عن درجة تشجيع المعلمين للسلوكيات الابتكارية لدى طلابهم.

ويتفق مع وجهة النظر هذه كل من (Nobel & Nolan, 1976) حيث أكدوا على وجود علاقة ارتباطية دالة بين أنماط سلوك المعلم داخل الفصل والاتجاهات الإيجابية. فكلما كان المعلم أكثر استخداما للحوار والمناقشة ويعززهم بصفة مستمرة كلما كان لذلك تأثير على اتجاهاتهم الإيجابية.

مما سبق يتضح أن المعلم له تأثير دال على تشكيل سلوك تلاميذه من خلال توقعاته، ومن خلال ما يدعّمه من أنماط سلوكية، وما يتبناه من اتجاهات. فالمعلم الذي يتوقع من تلميذه أن يكون مبتكرا، ويكون لديه اتجاه إيجابي نحو الابتكارية وسماتها سيدعم المظاهر السلوكية المرتبطة بالابتكارية. ن يتعلم

• أسئلة الدراسة :

- يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:
- « هل يمكن التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية تنبؤاً دالاً باستخدام بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور؟
- « هل يمكن التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية تنبؤاً دالاً باستخدام بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمة كما تدركها الطالبات؟

« هل يوجد نمط سلوكي محدد من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور أفضل من غيره في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية؟

« هل يوجد نمط سلوكي محدد من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلمة كما تدركها الطالبات أفضل من غيره في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية؟

« هل توجد فروق في قيمة الانحدار الخاصة بأفراد العينة من منظورهم لبعض أنماط السلوكي الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب عينة الدراسة؟

• الهدف من الدراسة :

التعرف على العلاقة بين بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين بالاتجاهات الابتكارية لديهم.

• أهمية الدراسة :

ومن هذا تتضح الحاجة للبحث الحالي وأهميته في:

« التعرف على بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين والتي تعد أكثر ارتباطا بالاتجاهات الابتكارية.

« استقصاء العلاقة بين بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب بالاتجاهات الابتكارية لديهم.

« توجيه القائمين على العملية التعليمية للوقوف على بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمين والتي ترتبط بالاتجاهات الابتكارية لدى طلابهم ، لما لها من تأثير على المستوى التعليمي للطلاب.

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالعينة المختارة (٢٧٠) طالبا (١٤٠ طالبا ، ١٣٠ طالبة) من طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ، كما يتحدد بالمتغيرات المدروسة، والأدوات المستخدمة والتي تشمل مقياس السلوك الابتكاري للمعلم ومقياس الاتجاهات الابتكارية.

• مصطلحات الدراسة :

• السلوك الابتكاري للمعلم :

ويتحدد السلوك الابتكاري في الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

• ١- أسلوب التدريس الابتكاري:

مساعدة المعلم طلابه على التخطيط من خلال استخدام طرق تقدم فرص للاستكشاف والتفكير وفحص الموضوعات من منظورات مختلفة لإنتاج العديد من الأفكار، وتشجيعهم على جمع المعلومات من مصادر مختلفة.

• ٢- امتلاك المعرفة الابتكارية:

امتلاك المعلم ثروة معرفية تشجع إنتاج المعرفة وتساعد على التركيز في استخدام أنماط سلوكية تتحدى عقول طلابه ووضع تصور وحلول للمشكلات بطرق مختلفة.

• ٣- المناخ الابتكاري:

حرص المعلم على أن يقود طلابه في ظل مناخ يسمح بالتجريب دون تردد أو خوف، وإتاحة الفرصة لاستخدام المناقشات المفتوحة دون نقد أو تجريح.

• ٤- عاطفة المعلم واتجاهاته:

حرص المعلم على دفع طلابه بذل أقصى جهد وعلى وعي بمشاعرهم، وتقبله لما يصدر عنهم من سلوكيات غير مقبولة داخل الفصل الدراسي.

• ٥- ضبط بيئة الصف:

حرص المعلم على تنظيم الصف بشكل يتلاءم مع العمل الذي يرغبون القيام به، وجعل بيئة الصف داعمة لأعمالهم في ظل إمكاناتهم وقدراتهم في ظل تقديم تعليمات واضحة بشأن السلوك المتوقع القيام به.

• الاتجاهات الابتكارية:

الوصف الذي يشعر به الفرد نحو العديد من الأشياء التي تأخذ شكل ممارسات سلوكية كمؤشر للسلوك الابتكاري.

• الدراسات السابقة

من أوائل الدراسات التي بحثت العلاقة بين الابتكارية والاتجاهات دراسة قام بها (Torrance, 1964) و كان الهدف منها التعرف على توقعات المعلم وما يدعمه من مظاهر سلوكية على الاتجاهات الابتكارية. حيث قارن فيها بين ابتكاريه مجموعتين من التلاميذ أحدهما يتميز مدرسوها باتجاه إيجابي نحو الابتكارية والمجموعة الثانية تميز مدرسوها باتجاه سلبي نحو الابتكارية. وقد تم تطبيق مقياس تورانس للتفكير الابتكاري على المجموعتين بفواصل زمنية قدرة ٤ أشهر. كما تم دراسة قصص التلاميذ التي كتبوها خلال ٣ أشهر من التجربة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في كتابات التلاميذ وقصصهم الابتكارية لصالح المجموعة التي كان يدرسها ذوو الاتجاه الإيجابي نحو الابتكارية.

في دراسة قام بها (Baker & Margaret, 1979) كان الهدف منها التحقيق من جوانب المعلمين التي تؤثر على ابداع طلابهم. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلما و (٧٠٥) طالبا وتكونت أدوات الدراسة من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي. أظهرت النتائج أن الإبداع اللفظي للمعلمين حفز الإبداع اللفظي في لدى الطلاب .

وفي دراسة قام بها حسين الدريني (١٩٨١) كان الهدف منها التعرف على الفروق الدالة بين الثقافات لعينات مختلفة في تشجيعها للسمات الابتكارية لدى التلاميذ كما تنعكس في استجابات المدرسين والمدرسات في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية على قائمة سمات التلميذ المثالي. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) مدرسا ومدرسة تم اختيارهم من جنسيات مختلفة (الفلبين - قطر - مصر - السودان) ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام قائمة التلميذ المثالي التي تتكون من ٦٢ سمة أو صفة تميز مرتفعي الابتكارية عن منخفضي الابتكارية. أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١١ وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى الثقافة كما ينعكس ذلك في درجات المدرسين والمدرسات على قائمة سمات التلميذ المثالي في تشجيعها للسمات الابتكارية لدى التلاميذ.

« أن جميع الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح الفلبين أي أن المدرسين والمدرسات الفلبينيات يشجعون سمات الابتكارية بدرجة تفوق باقي الثقافات الأخرى.

وفي دراسة قام بها (Fryerm & Clilinges, 1991) كان الهدف منها التعرف على إدراك المعلمين واتجاهاتهم نحو الابتكارية. تكونت عينة الدراسة من المعلمين الذي يقومون بالتدريس لتلاميذ ما بين (٥ - ٩) سنوات فقد أكملوا استبيان يتضمن فقرات مرتبطة بتعريف الابتكارية، والعوامل التي يعتقد أنها لا تساعد على السلوك الابتكاري والعمل المدرسي الابتكاري، والآراء عن طرق التدريس المتنوعة والأهداف التربوية، وتفصيلات أسلوب التدريس. أشارت النتائج إلى أن الابتكارية يمكن تشجيعها من خلال:

- « بناء الثقة.
- « وجود معلم يشجع السلوك الابتكاري.
- « الاستمتاع بوجود اختيار حر في المنزل.
- « وجود أسرة مشاركة وداعمة.
- « تمكين التلاميذ من أن يكون لديهم درجة معينة من الاختيار لطرق التعلم.

وفي دراسة قام بها (Goodman, 1992) كان الهدف منها تعريض الطلاب ومتخصصي تعلم مادة الرياضيات لأفكار حسابية جديدة بهدف أن يشارك الطلاب من خلالها في ابتكار الرياضيات وتفسير معتقداتهم الشخصية والإبداعية عن طبيعة مادة الرياضيات وقدراتهم ليكونوا مبدعين فيها. تم تنفيذ التجربة في فترة زمنية استغرقت نصف الفصل الدراسي حيث تم تقديم موضوعات خاصة في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من خمس طلاب وقام بإجراءات التقييم في الدراسة أربعة معلمين متخصصين في الرياضيات، وتم جمع شواهد التغيرات في التصور والاتجاهات الإبداعية للمفحوصين من خلال الاستطلاعات واللقاءات والاستبيانات والواجبات المنزلية. أشارت النتائج إلى أن المواد كانت ملائمة كنشاط ابتكاري بواسطة معلمي الرياضيات والمشاركين ولم يحدث تغيير في تصورات المفحوصين للرياضيات، ولكن حدث تغيير لدى أفراد العينة في وجهات نظرهم للرياضيات كمجموعة ثابتة من المعارف. وتم تعزيز تطورات المفحوصين المتعلقة بقدراتهم ليكونوا ذوي اتجاهات ابتكارية، كما أوضحت النتائج وجود تحسن طفيف في السلوكيات الابتكارية لدى عينة الدراسة أثناء تنفيذ التجربة.

وفي دراسة قام بها (Haldeman, 1992) بهدف التعرف على أفضل الطرق لتسهيل الابتكار داخل حجرة الصف. شارك في الدراسة (١٧٢) طالباً تم اختيارهم من ستة فصول. فصلين من كل صف (الرابع والخامس والسادس). واستغرق تنفيذ الدراسة ثلاثة أسابيع. وتم تطبيق خمسة اختبارات (مقياس التوجه الذاتي مقابل الخارجي - قائمة القلق كسمة وحالة - اختيار إتمام التكوين الكلي - اختبارات الأشكال الشفهية والرقمية ومهمة ابتكار الإنتاج - اختيار تورايس للتفكير الابتكاري). أشارت النتائج إلى تأثير الابتكار إيجابياً بالدافعية الذاتية والقلق المنخفض والتصورات نحو الابتكار.

وفي دراسة قام بها (Abcdefghijkl & Noparstuvw , 2000) كان الهدف منها دراسة إدراك المعلمين والطلاب للابتكارية في بيئة الصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين للصف الثالث، وثلاث معلمين للصف الرابع ومعلم واحد يدرس للصف الثالث والرابع. كما شارك من الطلاب (١٥) طالبا في الصف الثالث و (١٦) طالبا في الصف السادس. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مدخل كيفي ليبحث المناخ الصففي بهدف تحديد العوامل التي تثير نمو واتجاهات الابتكارية. وقد أشارت النتائج إلى أن من أهم الخصائص التي يدركها المعلم عن طلبته هي الخصائص التي تضمن الفروق بين قدرات الطلاب، والموضوعات ذات الجانب الوجداني. وفيما يتعلق بالأنشطة التي فضلها الطلاب فقد تضمنت إتاحة الكمبيوتر - الكتابة الابتكارية - أنشطة معملية . يدوية، والأنشطة التي تدمج في الموضوعات الأكاديمية. ومن أهم السلوكيات التي يرى المعلمين أنها داعمة للابتكار عدم فرض العديد من المهام (الواجبات) والقواعد والقوانين على الطلاب، وإعطاء الطلاب اختيارات وتزويد الطلاب بالفرض التي تجعلهم على وعي بابتكارياتهم وتقبل الطلاب كما هم. وتنمية الثقة بالذات والسماح للطلاب باختيار ما يرغبون في عمله (الوقت الحر) وإعطاء الطلاب تعليمات مرنة واختيارات، كما أظهر المعلمون أن هناك بعض السلوكيات تعوق الابتكارية تكمن في اعتقاد الطلاب أنه ليس بإمكانهم المشاركة بأفكارهم وأن الأفكار يتم تجاهلها، وعدم تحمل أو قبول الأخطاء وأن هناك إجابة واحدة فقط هي التي تكون صحيحة.

وفي دراسة قام بها كل من (Denise & Fleith , 2000) كان الهدف منها معرفة تصورات المعلمين والطلاب حول الخصائص التي تحفز أو تحول دون تنمية الإبداع في البيئة الصفية. وقد أجريت مقابلات مع سبعة من المعلمين في المدارس العامة، و (٣١) طالبا (من الصف الثالث والرابع) وتشير النتائج إلى أن كلا من المعلمين والطلاب يعتقدون أن البيئة الصفية التي تعزز الإبداعية توفر للطلاب الخيارات، وتقبل الأفكار المختلفة، وتعزز الثقة بالنفس، وتركز على نقاط القوة لدى الطلاب واهتماماتهم. وأن البيئة التي تثبط الإبداعية يتم من خلالها تجاهل الأفكار، ويتمس المعلمين بالسيطرة.

وفي دراسة قام بها كل من (Horng, Hong , ChanLin , Chang, Chu, 2005) كان الهدف من هذه الدراسة هو اكتشاف العوامل التي تؤثر في التدريس الإبداعي ومعرفة ما يتم استخدامه من استراتيجيات فعالة من قبل المعلمين الحائزين على جوائز. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة المدرسين الحاصلين على جائزة الإبداع للتعليم الإبداعي في مجال الأنشطة المتكاملة والمواضيع. وأشارت النتائج التي تم التوصل لها من خلال تحليل محتوى المقابلة، وخطط التدريس، وشرائط فيديو الملاحظة الصفية أن: العوامل المؤثرة في التدريس الإبداعي هي سمات الشخصية (المتابرة، والرغبة في تطوير وقبول الخبرات الجديدة، الثقة بالنفس، روح الدعابة، والفضول، وعمق الأفكار والخيال، وما إلى ذلك؛ ومن بين هذه العوامل والمعتقدات في العمل والتعليم والتحفيز الثابت هي الجوانب الرئيسية. استراتيجيات التدريس الفعالة المستخدمة من قبل المعلمين وتشجيع التفكير الإبداعي واستخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة .

ولعل من أهم التساؤلات التي تواجه الباحث هي محاول معرفة كيف يمكن للمعلمين أن ينمو ويزيدوا من بيئة التعلم التي تحسن من اتجاهات طلابهم ومهاراتهم الابتكارية؟ ومن الدراسات التي تحاول أن تجيب على هذا التساؤل دراسة قام (Harnzo & Griffith, 2006) وتمثلت إجراءات الدراسة في ثلاثة مراحل: المرحلة الأولى استمرت لمدة خمسة شهور أجرى الباحثان خلالها مقابلات غير رسمية مع الطلاب والمعلمين. واستمرت المرحلة الثانية لمدة ثلاثة شهور، والمرحلة الثالثة كانت عبارة عن استكمال للمرحلة الأولى والثانية. وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد طريقة مطلقة لإيجاد مناخ صفّي يزيد من الاتجاهات الابتكارية، وعلى الرغم من أن المعلمين اختلفوا في الأنماط السلوكية المرتبطة بسمات الشخصية وفي أسلوب التدريس وفي المناخ الذي أوجدوه إلا أنهم اشاركوا في خصائص سلوكية ذات قيمة مشتركة تكمن في:

- « تعلموا من النجاح والفضل.
- « يمتلكون عاطفة قوية لما يقومون به.
- « مهتمين بالمادة التي يدرسونها.
- « يمتلكون معرفة عامة لمبادئ الدراسة.
- « يستخدمون عمليات التحليل والتركيب.
- « يطورون قدر كبير من المعرفة في المادة المتعلمة.
- « يوجدون أساليب فريدة للتدريس.

أوضحت النتائج أن مثل هذه الخصائص السلوكية أظهرت نتائج غير عادية في عملية التعلم والتي انعكست على استجابات الطلاب واتجاهاتهم.

وقد قامت دراسة (Vivian, 2011) بوضع مجموعة من الأساليب لغرس عناصر الإبداع لتعلم الدروس العلمية، وتحسين مواقف الطلاب، وزيادة المفاهيم والقدرات والسلوكيات في تنمية الإبداع العلمي. وتتميز هذا التعلم الإبداعي كنوع من التعلم النشط بجو من المرح الذي يشجعهم على التفكير ألا محدود، وعلى تقدير الأفكار الإبداعية، وإلى تطوير قدرات حب الاستطلاع، والثقة والشروع في التعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى تركيز الطلاب على إصلاح الفصل الدراسي لتنمية الإبداع، وأهمية تكوين واتجاهات إيجابية نحو المعلم.

• التعليق على الدراسات السابقة :

تنوعت أهداف الدراسات السابقة فقد هدفت دراسة تورانس (Torrance, 1964) إلى التعرف على توقعات المعلم وما يدعمه من مظاهر سلوكية على الاتجاهات الابتكارية، بينما هدفت (Baker & Margaret, 1979) إلى التحقيق من آثار المعلمين التي تؤثر على إبداع طلابهم. وقامت دراسة الدريني (١٩٨١) بالتعرف على الفروق الدالة بين الثقافات لعينات مختلفة في تشجيعها للسمات الابتكارية لدى التلاميذ وقامت دراسة Denise , 2000; Abcdefghijkl & Noparstuvw , 2000; Fryerm & Clilinges, 1991) و Fleith , 2000; & بالبحث في إدراك المعلمين واتجاهاتهم نحو الابتكارية، وجاءت دراسة Hong , 1992; (Horn, Haldeman, 2005; ChanLin , Chang, Chu, 2006; Harnzo & Griffith, 2006;) لتوضيح أفضل الطرق لتسهيل الابتكار داخل حجرة الصف. وهدفت دراسة (Vivian, 2011) بوضع مجموعة من الأساليب لغرس عناصر الإبداع لتعلم الدروس العلمية،

وتحسين مواقف الطلاب، وزيادة المفاهيم والقدرات والسلوكيات في تنمية الإبداع العلمي .

وقد تنوعت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة فقد استخدمت دراسة (Torrance, 1964) مقياس تورانس للتفكير الابتكاري كما تم دراسة قصص التلاميذ التي كتبوها خلال ٣ أشهر من التجربة، واستخدمت دراسة الدريني (١٩٨١) قائمة التلميذ المثالي التي تتكون من ٦٢ سمة أو صفة تميز مرتفعي الابتكارية عن منخفضي الابتكارية. وأعدت دراسة (Fryerm & Clilinges, 1991) استبيان يتضمن فقرات مرتبطة بتعريف الابتكارية، والعوامل التي يعتقد أنها لا تساعد على السلوك الابتكاري والعمل المدرسي الابتكاري، والآراء عن طرق التدريس المتنوعة والأهداف التربوية، وتفصيلات أسلوب التدريس. وأجرت دراسة كل من Horng, Hong, ChanLin, Chang, Chu, (2000; Denise & Fleith, 2005) وجاءت نتائج الدراسات لتؤكد على أهمية البيئة الفنية وممارسة المعلم للإبتكارية فقد أشارت نتائج دراسة (Torrance, 1964) إلى وجود فروق دالة في كتابات التلاميذ وقصصهم الابتكارية لصالح المجموعة التي كان يدرسها ذوو الاتجاه الإيجابي نحو الابتكارية. وتوصلت دراسة الدريني (١٩٨١) إلى وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى الثقافة كما ينعكس ذلك في درجات المدرسين والمدرسات على قائمة سمات التلميذ المثالي في تشجيعها للسمات الابتكارية لدى التلاميذ، وتوصلت دراسة (Abcdefghijkl & Noparstuvw, 2000) بتميز وصف المعلمين لفصولهم الداعمة للسلوك الابتكاري للمعلم بعدين أساسيين الأول خاص بخصائص الطلاب والثاني خاص بالأنشطة. وأظهرت النتائج قام بها (Harnzo & Griffith, 2006) أنه لا توجد طريقة مطلقة لإيجاد مناخ صفي يزيد من الاتجاهات الابتكارية، كما أوضحت النتائج أن مثل هذه الخصائص السلوكية أظهرت نتائج غير عادية في عملية التعلم والتي انعكست على استجابات الطلاب واتجاهاتهم. وأشارت نتائج دراسة (Vivian, 2011) إلى حرص الطلاب على إصلاح الفصل الدراسي لتنمية الإبداع، وأهمية تكوين واتجاهات إيجابية نحو المعلم. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء تساؤلات بحثه والأدوات والمعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.

• إجراءات الدراسة :

فيما يلي وصفا لمنهج الدراسة والعينة وخصائصها والأدوات المستخدمة ومدى توافر الخصائص السيكمترية لها للتأكد من صلاحيتها للتطبيق والأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الفروض. فقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٧٠) طالبا وطالبة (١٤٠ ذكور ، ١٣٠ إناث) من طلاب المدارس الثانوية بالمدينة المنورة.

• وصف لعينة الدراسة :

وتحدد خصائص العينة في الآتي:

- ◀ يقعون ضمن محيط اجتماعي - اقتصادي متماثل.
- ◀ تمثل عينة الدراسة طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- ◀ يتراوح المدى العمري لهم ما بين (١٦ إلى ١٨) سنة.

• **خطوات تنفيذ الدراسة :**

- لتنفيذ إجراءات الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:
- « قام الباحث بزيارة ميدانية إلى المدارس التي تم اختيار عينة الدراسة بهدف الاتفاق على تطبيق أدوات قياس الدراسة.
- « تم تطبيق مقياس السلوك الابتكاري للمعلم - مقياس الاتجاهات الابتكارية على عينة أولية (٧٠) طالبا وطالبة وذلك للتحقق من صدق وثبات المقياس
- « تم اختبار عينة الدراسة الأساسية والتي بلغ عدد أفرادها (٢٧٠) طالب.

• **أدوات الدراسة :**

لتحقيق هدف الدراسة والذي يتمثل في التعرف على أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب بالاتجاهات الابتكارية لديهم. كان لزاما على الباحث التوصل إلى إعداد أدوات القياس التي تحقق هذا الهدف. لذا فقد تم إعداد (مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم ، و مقياس الاتجاهات الابتكارية).

وفيما يلي وصفاً يوضح أدوات الدراسة:

• **أولاً : مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم : (إعداد الباحث)**

• **الهدف من المقياس :**

يصف هذا المقياس سلوكيات متعددة لأنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يتضح ذلك من خلال ممارسته لهذه الأنماط السلوكية وتشجيع طلابه عليها بما ينعكس أثر ذلك على الاتجاهات الابتكارية لديهم

• **خطوات إعداد المقياس :**

مر إعداد المقياس بعدد من الخطوات حتى وصل إلى صورته النهائية تتمثل في:

« الاطلاع على التعريفات والدراسات ذات العلاقة بأنماط السلوك الابتكاري للمعلم وأكثرها ارتباطاً بالاتجاهات الابتكارية لدى الطلاب.

« تم إعداد المقياس في صورة الأولية من (١٠٠) عبارة تصف سلوكيات المعلمين في تعاملهم مع طلابهم، وقد بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (٨٢) عبارة.

« تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بهدف حساب الخصائص السيكمترية له بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا يمثلون نفس عينة الدراسة.

« تم حساب الخصائص السيكمترية للمقياس على النحو التالي:

• **الصدق:**

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

• **صدق المحكمين :**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم خمسة وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة المقياس للهدف المقاس، ومدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي ننتهي إليه وللمرحلة الدراسية لعينة الدراسة، وما يرون إضافته أو حذفه. وقد تراوحت نسب الاتفاق لآراء المحكمين على عبارات مقياس السلوك الابتكاري للمعلم ما بين (٦٠٪ - ١٠٠٪) وهي نسب مقبولة وتدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

• الصدق العاملي :

أجرى الباحث لحساب صديق المقياس تحليلاً عاملياً بعد تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالباً يمثلون نفس بيئة أفراد العينة. وفيما يلي عرضاً يوضح نتائج التحليل العاملي:

جدول (١): تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
٢	٠,٥٤٣	٥	٠,٤٦٥	٤	٠,٤٧٠	٢٦	٠,٣٦٠	١	٠,٥٣٠
٨	٠,٤٦٤	٦	٠,٦٨٥	١٩	٠,٣٨١	٣٨	٠,٣٠٩	٣	٠,٥٣٢
٢٠	٠,٣٠٠	٩	٠,٣٣٥	٢٣	٠,٣٩٥	٤٠	٠,٣٢٠	١٤	٠,٥٥٤
٢١	٠,٣٦٤	١٠	٠,٦٧٦	٢٤	٠,٥١٥	٤١	٠,٤٧٣	١٨	٠,٤١٨
٢٨	٠,٤٢٠	١١	٠,٨١٤	٢٥	٠,٣٣٤	٤٦	٠,٥٤٩	٢٢	٠,٣٢١
٣٦	٠,٦٧٥	١٢	٠,٦٧٧	٤٤	٠,٤١٤	٤٩	٠,٣٠٠	٢٧	٠,٤٧٠
٤٣	٠,٥٤٦	١٥	٠,٣٦٩	٥٩	٠,٤٩٠	٥١	٠,٣٩٧	٣٧	٠,٣٨٧
٤٥	٠,٧٠٣	١٧	٠,٣٣٢	٦٢	٠,٦١٢	٥٣	٠,٤٦٦	٣٩	٠,٦٨٤
٥٨	٠,٣٧٣	٢٩	٠,٣٧٨	٧٩	٠,٤٣٦	٥٤	٠,٣٥٧	٤٢	٠,٣٣١
٦٣	٠,٤٧٦	٣٠	٠,٣٥١	٨٩	٠,٤٠٣	٥٥	٠,٣٦٨	٤٨	٠,٣٨١
٦٤	٠,٤٤٧	٣١	٠,٣٢٢	٩٠	٠,٣٤١	٦٨	٠,٦٣٩	٥٠	٠,٥٠٨
٦٧	٠,٤٢٢	٣٤	٠,٥٠٧	٩٥	٠,٥٦٦	٨٣	٠,٥٢٧	٥٢	٠,٣٩٦
٧٥	٠,٦٣٤	٥٦	٠,٣٦٤	٩٧	٠,٣٦٢	٨٥	٠,٣٣٤	٦٥	٠,٣٤٠
٧٨	٠,٤٢٩	٧٠	٠,٣٢٢			٨٧	٠,٣٥٥	٦٦	٠,٣١٦
٨١	٠,٥٦٩	٧٦	٠,٤٣١			٩٤	٠,٤٥٨	٧٢	٠,٥١٨
٨٤	٠,٦٧٢	٧٧	٠,٣٤٥			٩٦	٠,٣٥٤	٧٤	٠,٣٨٤
١٠٠	٠,٥٥٦	٨٠	٠,٣٨٩					٨٨	٠,٣٠٥
		٨٢	٠,٥٣٥						
		٩٣	٠,٤٥١						
الجذر الكامن	٨,٨٠٦	٧,٥٩١	٨,٨٧٩	٥,٣٩٧	٥,٢٨٣				
نسبة التباين	٤٦,٣٤٧	٣٧,٩٥٥	٤٤,٥	٣٣,٧	٣١,٠٧				

يتضح من الجدول رقم (١):

« أن العامل الأول تشبعته به (١٧) عبارة. وكان الجذر الكامن لها ٨,٨٠٦ بنسبة تباين ٤٦,٣٤٧. وتشير مضامين هذه العبارات إلى: مساعدة المعلم طلابه على التخطيط من خلال طرق تقدم فرض للاستكشاف والتفكير، وفحص الموضوعات من منظورات مختلفة لإنتاج العديد من الأفكار، وتشجيعهم على جمع المعلومات من مصادر مختلفة. ويمكن تسمية هذا العامل (أسلوب التدريس الابتكاري).

« أن العامل الثاني تشبعته به (١٩) عبارة وكان الجذر الكامن لها ٧,٥٩١ بنسبة تباين ٣٧,٩٥٥. وتشير مضامين هذه العبارة إلى: امتلاك المعلم ثروة معرفية متعمقة تشجع إنتاج المعرفة وتساعد على التركيز في استخدام أنماط سلوكية تتحدى عقول طلابه ووضع تصول وحلول للمشكلات بطرق مختلفة. ويمكن تسمية هذا العامل (امتلاك المعرفة الابتكارية).

« أن العامل الثالث تشبعته به (١٣) عبارة وكان الجذر الكامن لها ٥,٧٨٩ بنسبة تباين ٤٤,٥. وتشير مضامين هذه العبارات إلى: حرص المعلم على أن يقود طلابه في ظل مناخ يسمح بالتجريب دون تردد وخوف، وإتاحة الفرصة لاستخدام المناقشات المفتوحة دون نقد أو تجريح. ويمكن تسمية هذا العامل (المناخ الابتكاري).

« أن العامل الرابع تشبعت (١٦) عبارة. وكان الجذر الكامن ٥.٣٩٧ بنسبة تباين ٣٣.٧. وتشير مضامين العبارات لهذا العامل إلى: حرص المعلم على دفع طلابه على بذل أقصى جهد، وعلى وعي بمشاعر طلابه وتقبلهم مهما يصدر عنهم من سلوكيات غير مقبولة. ويمكن تسمية هذا العامل (عاطفة المعلم واتجاهاته)

« أن العامل الخامس تشبعت به (١٧) عبارة وكان الجذر الكامن ٥.٢٨٣ بنسبة تباين ٣١.٠٧. وتشير مضامين هذه العبارات إلى: حرص المعلم على تنظيم الصف بشكل يتلاءم مع العمل الذي يرغبون القيام به، ويجعل بيئة الصف داعمة لأعمالهم في ظل إمكانياتهم وقدراتهم في ظل تقديم تعليمات واضحة بشأن السلوك المتوقع القيام به، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (ضبط بيئة الصف)

• صدق المفردات :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٢): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

العامل الأول			العامل الثاني			العامل الثالث			العامل الرابع			العامل الخامس		
م	الارتباط	مستوى الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة
٢	٠.٨٨	٠.٠١	٥	٠.٧٣	٠.٠١	٤	٠.٧٤	٠.٠١	٢٦	٠.٦٢	٠.٠١	١	٠.٥٤	٠.٠١
٨	٠.٧٣	٠.٠١	٦	٠.٧٠	٠.٠١	١٩	٠.٧٧	٠.٠١	٣٨	٠.٦٤	٠.٠١	٣	٠.٧٢	٠.٠١
٢٠	٠.٦٢	٠.٠١	٩	٠.٦٨	٠.٠١	٢٣	٠.٧٦	٠.٠١	٤٠	٠.٧٧	٠.٠١	١٤	٠.٦٠	٠.٠١
٢١	٠.٦٩	٠.٠١	١٠	٠.٦٠	٠.٠١	٢٤	٠.٨٢	٠.٠١	٤١	٠.٧٨	٠.٠١	١٨	٠.٦٨	٠.٠١
٢٨	٠.٧٧	٠.٠١	١١	٠.٥٨	٠.٠١	٢٥	٠.٨٩	٠.٠١	٤٦	٠.٧٢	٠.٠١	٢٢	٠.٦٢	٠.٠١
٣٦	٠.٧٤	٠.٠١	١٢	٠.٧٤	٠.٠١	٤٤	٠.٦٢	٠.٠١	٤٩	٠.٧١	٠.٠١	٢٧	٠.٧٠	٠.٠١
٤٣	٠.٨٦	٠.٠١	١٥	٠.٧٨	٠.٠١	٥٩	٠.٥٢	٠.٠١	٥١	٠.٧٠	٠.٠١	٣٧	٠.٦٠	٠.٠١
٤٥	٠.٦٢	٠.٠١	١٧	٠.٧٦	٠.٠١	٦٢	٠.٦٤	٠.٠١	٥٣	٠.٧٠	٠.٠١	٣٩	٠.٧١	٠.٠١
٥٨	٠.٧٥	٠.٠١	٢٩	٠.٦٠	٠.٠١	٧٩	٠.٧٢	٠.٠١	٥٤	٠.٦٨	٠.٠١	٤٢	٠.٦٢	٠.٠١
٦٣	٠.٧٢	٠.٠١	٣٠	٠.٧٠	٠.٠١	٨٩	٠.٦٦	٠.٠١	٥٥	٠.٦٤	٠.٠١	٤٨	٠.٧٤	٠.٠١
٦٤	٠.٧٠	٠.٠١	٣١	٠.٦٠	٠.٠١	٩٠	٠.٧٨	٠.٠١	٦٨	٠.٥٥	٠.٠١	٥٠	٠.٨٨	٠.٠١
٦٧	٠.٧٢	٠.٠١	٣٤	٠.٧٤	٠.٠١	٩٥	٠.٧٠	٠.٠١	٨٣	٠.٥٦	٠.٠١	٥٢	٠.٧٠	٠.٠١
٧٥	٠.٧١	٠.٠١	٥٦	٠.٧٢	٠.٠١	٩٧	٠.٦٦	٠.٠١	٨٥	٠.٧٤	٠.٠١	٦٥	٠.٦٠	٠.٠١
٧٨	٠.٦٠	٠.٠١	٧٠	٠.٦٠	٠.٠١				٨٧	٠.٦٢	٠.٠١	٦٦	٠.٦٢	٠.٠١
٨١	٠.٦٢	٠.٠١	٧٦	٠.٥٦	٠.٠١				٩٤	٠.٧٨	٠.٠١	٧٢	٠.٦٠	٠.٠١
٨٤	٠.٦٨	٠.٠١	٧٧	٠.٧٤	٠.٠١				٩٦	٠.٨٨	٠.٠١	٧٤	٠.٧٠	٠.٠١
١٠٠	٠.٦٤	٠.٠١	٨٠	٠.٧٢	٠.٠١							٨٨	٠.٧٠	٠.٠١
			٨٢	٠.٦٤	٠.٠١									
			٩٣	٠.٧٥	٠.٠١									

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لجميع أبعاد مقياس السلوك الابتكاري للمعلم. مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

وقد تم إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم والدرجة الكلية له.

جدول (٣): يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم والدرجة الكلية للمقياس

البعد	النمط السلوكي الابتكاري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أسلوب التدريس الابتكاري	٠,٧٢	٠,٠١
٢	امتلاك المعرفة	٠,٦٦	٠,٠١
٣	المناخ الابتكاري	٠,٧٨	٠,٠١
٤	عاطفة المعلم واتجاهاته	٠,٧٤	٠,٠١
٥	ضبط بيئة الصف الدراسي	٠,٧١	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

• الثبات:

تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك عن طريق تباين كل عبارة من الأنماط السلوكية الخمسة للمقياس وحساب التباين بكل عبارة للنمط السلوكي المدروس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا يمثلون نفس بيئة أفراد العينة.

جدول (٤) يوضح معاملات الثبات ودلائلها الإحصائية مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم

البعد	النمط السلوكي الابتكاري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أسلوب التدريس الابتكاري	٠,٧٤٢	٠,٠١
٢	امتلاك المعرفة	٠,٨١٣	٠,٠١
٣	المناخ الابتكاري	٠,٦٢٢	٠,٠١
٤	عاطفة المعلم واتجاهاته	٠,٧١٢	٠,٠١
٥	ضبط بيئة الصف الدراسي	٠,٧٦٢	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨٨٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة معاملات الثبات لكل نمط سلوكي من أنماط السلوك الابتكاري للمعلم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام مقياس أنماط السلوك الابتكاري للمعلم.

• ثانياً : مقياس الاتجاهات الابتكارية : (إعداد الباحث)

• الهدف من المقياس:

وصف ما يشعر به الفرد نحو العديد من الأشياء تأخذ شكل ممارسات سلوكية كمؤشر للسلوك الابتكاري.

• خطوات بناء المقياس:

تمت خطوات بناء المقياس على النحو التالي:

« الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالسلوك الابتكاري والاتجاهات بوجه عام والاتجاهات الابتكارية على وجه الخصوص.

« تم إعداد المقياس في صورة الأولية من (٤٠) عبارة تصف ما يشعر به الفرد تجاه العديد من الأشياء المختلفة لممارسات سلوكية تعد مؤشراً للسلوك الابتكاري ، وقد بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٢) عبارة.

« تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المقياس للهدف المقاس، وللمستوى العمري والعقلي لعينة الدراسة.

« تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بهدف حساب الخصائص السيكومترية له. بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا يمثلون نفس عينة الدراسة. »
 « تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

• الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

• صدق الحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم خمسة، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة المقياس للهدف المقاس ومدى مناسبة للعبارات للمستوى العمري والعقلي لعينة الدراسة. وقد تم استبعاد ٨ عبارات أخذاً برأي المحكمين .

• صدق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاهات الابتكارية والدرجة الكلية له.

جدول (٥) : توضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات الابتكارية

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٨	٠,٠١	١٧	٠,٨٢	٠,٠١
٢	٠,٧٧	٠,٠١	١٨	٠,٦٢	٠,٠١
٣	٠,٦٠	٠,٠١	١٩	٠,٧٧	٠,٠١
٤	٠,٥٥	٠,٠١	٢٠	٠,٧٠	٠,٠١
٥	٠,٦٢	٠,٠١	٢١	٠,٧٧	٠,٠١
٦	٠,٧٢	٠,٠١	٢٢	٠,٧٨	٠,٠١
٧	٠,٧٤	٠,٠١	٢٣	٠,٦٠	٠,٠١
٨	٠,٧٢	٠,٠١	٢٤	٠,٧٢	٠,٠١
٩	٠,٦٠	٠,٠١	٢٥	٠,٧٤	٠,٠١
١٠	٠,٥٥	٠,٠١	٢٦	٠,٧٨	٠,٠١
١١	٠,٥٨	٠,٠١	٢٧	٠,٦٠	٠,٠١
١٢	٠,٧٢	٠,٠١	٢٨	٠,٧٧	٠,٠١
١٣	٠,٧٧	٠,٠١	٢٩	٠,٧٦	٠,٠١
١٤	٠,٧٨	٠,٠١	٣٠	٠,٦٢	٠,٠١
١٥	٠,٧٠	٠,٠١	٣١	٠,٦٨	٠,٠١
١٦	٠,٦٥	٠,٠١	٣٢	٠,٧٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٥ – ٠,٨٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

• الثبات:

تم حساب معامل الثبات وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمنية مقداره خمسة عشرة يوماً من التطبيق الأول. فقد بلغ معامل الثبات ما بين درجات التطبيق الأول والثاني (٠,٧٨). وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

• الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم معالجة البيانات إحصائياً على النحو التالي:

« إيجاد قيم معاملات الارتباط بين أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين بالاتجاهات الابتكارية لديهم.
« تم استخدام معامل الانحدار المتعدد المتدرج وذلك للتعرف على القيمة التنبؤية لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم في درجة تأثيرها على الاتجاهات الابتكارية لدى طلابهم وأي من الأنماط السلوكية الابتكارية له تأثير أفضل من غيره في التنبؤ بالاتجاهات الابتكارية.

• تحليل النتائج ومناقشتها :

وفيما يلي عرضاً يوضح النتائج:

• أولاً: النتائج الخاصة بمجموعة الطلبة (الذكور) :

• السؤال الأول : ينص على :

هل يمكن التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية تنبؤاً دالاً باستخدام بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور؟
جدول (٦): قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية بمعلومية بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٩٤٤,١٣٨	١	٩٤٤,٣٨	٩,٢٥٧	٠,٠١
البواقي	٩٩٩٥,٦٥٢	٩٨	١٠١,٩٩٦		
الكل	١٠٩٣٩,٧٩٠	٩٩			

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية بمعلومية بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور. دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى فاعلية التنبؤ لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور بدرجة الاتجاهات الابتكارية. وهذا معناه أن لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور، وكما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة علاقة بدرجة الاتجاهات الابتكارية.

• السؤال الثاني: ينص على:

هل يمكن التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية تنبؤاً دالاً باستخدام بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمة كما تدركها الطالبات؟
جدول (٧): قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية بمعلومية بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمة كما تدركها الطالبات الإناث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣٣٦,٢٩٠	٣	٤٤٥,٤٣٠	١٣,٧١٨	٠,٠١
البواقي	٣١١٧,١٥٠	٩٦	٣٢,٤٧٠		
الكل	٤٤٥٣,٤٤٠	٩٩			

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية بمعلومية بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمة كما تدركها الطالبات. دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى فاعلية التنبؤ لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمة كما تدركها الطالبات بدرجة الاتجاهات الابتكارية. وهذا معناه أن لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلمة

كما تدركها الطالبات، وكما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة علاقة بدرجة الاتجاهات الابتكارية.

• السؤال الثالث: ينص على:

هل يوجد نمط سلوكي محدد من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور أفضل من غيره في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية؟

جدول (٨): النتائج الخاصة باختيار أفضل نمط سلوكي ابتكاري من الأنماط السلوكية للمعلم كما يدركها الطلبة الذكور في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية.

أنماط السلوك	الرمز	الجزئي	ر ^٢	النموذج	B	Beta	ت	مستوى الدلالة
امتلاك لمعرفة الابتكارية	س ١	٠,٢٩٤	٠,٠٨٦	٠,٠٧٧	٠,١٦٣	٠,٢٩٤	٣١,٤٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن نمط امتلاك المعرفة الابتكارية كنمط من الأنماط السلوكية الابتكارية يشكل أفضل نمط من الأنماط السلوكية للمعلم في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية. حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر^٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٠٧٧)، وبلغ مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٢٩٤).

وتدل هذه النتيجة على أن نمط امتلاك المعرفة الابتكارية يشكل أفضل نمط سلوكي من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلم في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطلبة الذكور.

جدول (٩): قيمة (ت) المحسوبة لدلالة فاعلية الأنماط السلوكية الأربعة في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية

م	النمط السلوكي	الجزئي	Beta	ت	مستوى الدلالة
١	أسلوب التدريس الابتكاري	٠,٠١٩	٠,٠٢٤	٠,١٨٦	غير دالة إحصائياً
٢	المناخ الابتكاري	٠,٠١٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٤	
٣	عاطفة المعلم واتجاهاته	٠,٨٢	٠,١١٣	٠,٨١٠	
٤	ضبط بيئة الصف	٠,١٠١	٠,١٢٧	٠,٩٩٨	

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة "ت" المحسوبة للأنماط السلوكية الابتكارية الأربعة غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٠,١٨٦ - ٠,٠٠٤ - ٠,٨١٠ - ٠,٩٩٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا معناه أن الأنماط السلوكية الأربعة السابق ذكرها لم تصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى أفراد العينة الذكور.

• السؤال الرابع: ينص على:

هل يوجد نمط سلوكي محدد من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلمة كما تدركها الطالبات أفضل من غيره في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية؟

جدول (١٠) : النتائج الخاصة باختيار أفضل نمط سلوكي ابتكاري من الأنماط السلوكية للمعلمة كما تدركها الطالبات في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية.

أنماط السلوك	الرمز	الجزئي	٢	٢	B	Beta	ت	مستوى الدلالة
امتلاك المعرفة	س١	٠,٤٥٠	٠,٢٠٣	٠,١٩٥	٠,٢١٧	٠,٤٥٠	٤,٩٩٤	٠,٠١
المناخ الابتكاري	س٢	٠,٣١٠	٠,٠٩٦	٠,٠٧٩	٠,١٤١	٠,٣٧١	٣,١٩٦	٠,٠١
أسلوب التدريس الابتكاري	س٣	٠,٢٨٢	٠,٠٧٩	٠,٠٥٤	٠,١٦٨	٠,٢٩٩	٢,٨٨٤	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

« أن امتلاك المعرفة كنمط من الأنماط السلوكية الابتكارية للمعلمة يشكل أفضل نمط سلوكي في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,١٩٥) وبلغ مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠,٤٥٠. وتدل هذه النتيجة على أن نمط امتلاك المعرفة يشكل أفضل نمط سلوكي في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطالبات.

« أن النمط السلوكي الخاص بالمناخ الابتكاري كبعد من الأنماط السلوكية الابتكارية المدروسة يلي نمط امتلاك المعرفة في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية حيث بلغ معامل التفسير النهائي (٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٠٧٩) وبلغ مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد (٢ الجزئي) ٠,٠٩٦ وتدل هذه النتيجة على أن النمط السلوكي الخاص بالمناخ الابتكاري يشكل ثاني نمط من الأنماط السلوكية في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطالبات.

« أن أسلوب التدريس الابتكاري كنمط سلوكي يلي النمط السلوكي الخاص بالمناخ الابتكاري في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطالبات. حيث بلغ معامل التفسير النهائي لنموذج (٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٠٥٤) وبلغ مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد (٢ الجزئي) (٠,٠٧٩). وتدل هذه النتيجة على أن أسلوب التدريس الابتكاري يشكل ثالث نمط سلوكي ابتكاري لسلوك المعلم في التنبؤ بدرجة التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى مجموعة الطالبات. وتدل هذه النتيجة على أن أسلوب التدريس الابتكاري نمط سلوكي للمعلم في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية.

يتضح من الجدول السابق بوجه عام: أن درجة الإسهام لكل نمط سلوكي ابتكاري من الأنماط السلوكية الابتكارية المدروسة كما تدركها الطالبات على الترتيب الآتي:

« امتلاك المعرفة ١٩,٥٪

« المناخ الابتكاري ٧,٩٪

« أسلوب التدريس الابتكاري ٥,٤٪

جدول (١١): قيمة (ت) المحسوبة لدلالة فاعلية الأنماط السلوكية في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية

م	النمط السلوكي	الجزئي	Beta	ت	مستوى الدلالة
١	عاطفة المعلم واتجاهاته	٠,٠٤١	٠,٠٥٤	٠,٣٩٧	غير دالة إحصائياً
٢	ضبط بيئة الصف	٠,١١١	٠,١٢٨	٠,٠٩٢	

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة "ت" المحسوبة لنمطي السلوك الابتكاري (عاطفة المعلم واتجاهاته - ضبط بيئة الصف) غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة ت (٠,٣٩٧ - ٠,٠٩٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا معناه أن نمطي السلوك الابتكاري (عاطفة المعلم واتجاهاته - ضبط بيئة الصف) لا يشكلان تأثيراً دالاً في التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية لدى أفراد العينة الإناث.

• السؤال الخامس: ينص الفرض على:

هل توجد فروق في قيمة الانحدار الخاصة بأفراد العينة من منظورهم لبعض أنماط السلوكي الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب عينة الدراسة؟
جدول (١٢): قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في قيمة الانحدار

م	نمط السلوك	قيمة الانحدار		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
		ذكور	إناث		
١	امتلاك المعرفة الابتكارية	٠,١٦٣	٠,٢١٧	١,٢٣٥	غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في قيمة الانحدار غير دالة إحصائياً. حيث بلغت قيمة (Z) (١,٢٣٥) وهي قيمة أقل من قيمة (Z) الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قيمة الانحدار.

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

أسفرت نتائج الدراسة باستخدام معامل الانحدار المتعدد المتجرد أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بدرجة الاتجاهات الابتكارية بمعلومية بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير على فاعلية التنبؤ لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم بالاتجاهات الابتكارية لدى طلابهم من الجنسين (ذكور - إناث). كما اتضح من النتائج أن هناك أنماط سلوكية محددة من بين الأنماط السلوكية (موضوع الدراسة) شكلت أفضل نمط في درجة تأثيرها على الاتجاهات الابتكارية.

تبين من النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم كما يدركها الطلاب من الجنسين بالاتجاهات الابتكارية وكما اتضح ذلك من خلال قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ حيث بلغت لمجموعة الطلبة الذكور (٩,٢٥٧)، ولمجموعة الطالبات (١٣,٧١٨). ولما كانت هذه القيمة المستخلصة تزيد عن القيم الجدولية. فإن هذا يعني أن هناك علاقة خطية بين أنماط السلوك الابتكاري المدروسة والاتجاهات الابتكارية، ويشير إلى فاعلية التنبؤ لبعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم

بالاتجاهات الابتكارية. كما أن درجة الإسهام النسبي لأنماط السلوك الابتكاري كما يدركها الطلبة المذكور بلغت لبعد امتلاك المعرفة الابتكارية ٧,٧٪ وبلغت لمجموعة الطالبات في أنماط السلوك الابتكاري (امتلاك المعرفة – المناخ الابتكاري – أسلوب التدريس الابتكاري) على الترتيب ١٩,٥٪ – ٧,٩٪ – ٥,٤٪ وهذه القيمة تدل على الإسهام النسبي لهذه الأبعاد في تفسير تباين الاتجاهات الابتكارية. ويفسر الباحث هذه النتيجة التي تقضي بوجود علاقة بين بعض أنماط السلوك الابتكاري للمعلم في درجة تأثيرها على الاتجاهات الابتكارية لطلابهم من الجنسين ، في ضوء الآتي:

« أن المعلمين الذين يتصرفون مع طلابهم بسلوكيات تميز بالتوجه نحو الاستقلال، وتوفير مناخ صفي يسوده تقبل مشاعر طلابهم، وتشجيعهم على إبداء الآراء دون نقد أو تجريح، وتجريب الأشياء من خلال طرق مختلفة فقد ينعكس ذلك على اتجاهاتهم الابتكارية، وتظل هذه الاتجاهات في النمو طالما يصدر معلومهم مثل هذه الأنماط السلوكية داخل غرفة الصف الدراسي.

« أن توفر توجهات لدى المعلمين نحو تشجيع السمات الابتكارية لدى طلابهم فإن ذلك يجعلهم يتصرفون ويسلكون أنماط سلوكية يتم إدراكها من قبل طلابهم على أن هذه السلوكيات ميسرة لهم وتشجع الابتكار لديهم.

« ارتباط مشاعر الطلاب بما يصدره المعلم من مظاهر سلوكية داخل الفصل الدراسي. فإن هذا يجعلهم يقبلون على العمل بدافعية ويحاولون ويجربون الأشياء بطرق مختلفة، ويجعلهم يقبلون على العمل بحرية، ويعمل على الإقلال من القيود التي تحد من استجاباتهم وتمتعهم من التعبير عن آرائهم دون تردد أو خوف وكلها سلوكيات تعد مؤشرا لنمو الاتجاهات الابتكارية لديهم.

« يتوقف الجو العام للمناخ الابتكاري على إصدار أنماط سلوكية من قبل المعلم تعزز وتدعمه، فتصرف المعلم بنوع من الاستقلال، وتقبل المشاعر، وتوفير بيئة فصلية تستجيب لأفكار الطلاب، وتستثير اهتماماتهم، وتقديم أنشطة تتحدى قدراتهم وإمكاناتهم.

فلعل ذلك قد يكون سبباً في إيجاد العلاقة بين أنماط سلوك المعلم الابتكاري داخل الفصل والاتجاهات الابتكارية لدى طلابه وهذا ما أشارت له الدراسات (Torrance, 1964; الدريني ١٩٨١; Vivian, 2011; Harnzo & Griffith, 2006; Abcdefghijkl & Noparstuvw, 2000).

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي بالتوصيات التربوية التالية:

« العمل على إيجاد بعض الطرق التي تدفع الطلاب إلى المشاركة الإيجابية من حيث الوصول إلى المعنى وإدراك العلاقات بين الأشياء وتكاملها بما يضمن متعلم نشط وإيجابي.

« التعرف على اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم.

« تشجيع التلقائية لدى الطلاب بهدف تعزيز اهتمامات الطلاب وإشراكهم في المناقشات وتبادل الآراء واحترام فرديتهم.

« العمل على خلق جو من الثقة بين المعلم والطلاب.

• المراجع :

• أولا : المراجع العربية :

- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي. القاهرة: ص ٣٣٦.
- حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨١): تشجيع المدرسين للمسمات الابتكارية لدى تلاميذهم "دراسة غير ثقافية"، بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني، مركز البحوث التربوية، قطر، ص ٧٩.
- فتحي الزيات (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، ص ٣٣٠.

• ثانيا : المراجع الأجنبية :

- Abcdefghijkl, M, & Nopq Rstuvw X.Y.Z (2000): Teacher and Student Perception of Creativity in The Classroom Environment. The Free Library, Roper Review, I, PP.1-12.
- Baker, Margaret(1979): Teacher creativity and its effect on student creativity. Creative Child & Adult Quarterly,, Vol 4(1), 1979, 20-29
- Denise ,Fleith.(2000):Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. Roeper Review. Volume 22, Issue 3,
- Ed. D. dissertational, United States (1989): North Carolina: The University of Nouth Carolona at Greensboro; P.253.
- Fryer, M. & Coiling, J.A (1991): British Teachers views of creativity The Journal of Creative Behavior, 25m (1), PP.75-81.
- Goodman, W. (1992): Five College Students Involvement in Creating Mathematics and the resulting effects on Their Perceptions of The Nature of mathematics, on Their Perceptions of Their Creative ability, and on their Creative behavior.
- Haldeman, A. (1992): The effect of Motivation, anxiety and Visualization on Creative behavior. Ph.D dissertation United state – California: University of California, los, Angeles., P.189.
- Hamza, M & Griffith. K. (2006): Fostering Problem Solving & Creative Thinking in the classroom: Cultivation a creative Mind: National forum of Applied educational Research Journal El Ectronic, Vol. 19, No.3, PP.1-19.
- Horng, J, Hong J, ChanLin L, Chang,S , Chu, H. (2005): Creative teachers and creative teaching strategies. nternational Journal of Consumer Studies .Volume 29, Issue 4, pages 352–358
- Landeche, P. (2009): The Correlation Between Creativity and Burnout in public School Classroom Teachers. Unpublished M. A. Plssertation, Louisiana State University, P.1-40.
- Parsley. J. F (2004): The decisions we make about data, School Administrator, Fl. (8), P.25.
- Pok, J. A. (2006): Traits of effective Teacher. Arts education Policy Review. 107, (4) P.26.
- Vivian M.(2011): Infusing creativity into Eastern classrooms: Evaluations from student perspectives. Thinking Skills and Creativity. Volume 6, Issue 1, April 2011, Pages 67–87



البحث الرابع :

” تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات
التكنولوجية الحديثة ”

إعداد :

د / خالد جودة محمد
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة الزقازيق

” تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة “

د / خالد جودة محمد

• ملخص البحث :

استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة. وتمثلت مشكلة الدراسة في افتقار المدارس الثانوية الصناعية إلى المحاولات الجادة للاستفادة من المستجدات التكنولوجية الحديثة وإدخالها بالمدارس، وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية في مصر؟ ما المستجدات التكنولوجية الحديثة التي يمكن استخدامها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي؟ ما التصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء هذه المستجدات؟. وأشارت دراسة الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية في مصر، إلى أن العملية التعليمية لا زالت تتم داخل الصفوف الدراسية، وتركز على المعلم كمصدر أساسي للمعلومات، وتتم بالطرق التقليدية المعتمدة على الكتاب الورقي والقلم والسبورة وبعض الوسائل التعليمية القديمة. أما استخدام الحاسبات والإنترنت ولعامل ذات الوسائط المتعددة فلم تجد طريقها إلى الكثير من مدارسنا بعد، وهذا تم معرفته من خلال قيام الباحث بإجراء زيارات ميدانية لبعض المدارس الثانوية الصناعية في جمهورية مصر العربية، وحيث أن استخدام في التكنولوجيا في التعليم قد أصبح أمراً حتمياً، وليس ترفاً لما له من آثار إيجابية على عملية تعليم وتعلم كافة المناهج الدراسية، لذلك فلا بد من تعديل وتطوير التعليم الثانوي الصناعي، بحيث تكون التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية. وقام الباحث بعرض بعض من المستجدات التكنولوجية الحديثة، والتي يمكن استخدامها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي، وقدم أسماء للعديد من المستجدات التكنولوجية والتربوية، والتي أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة في مجال التعليم، وتعلم ارتبطت بالمستوى الإجرائي التنفيذي للممارسات التعليمية وخاصة كالتعليم الفردي: Individualized Instruction، والتعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Learning، والتعلم عن بعد (DL) Distance Learning، والتعلم الذاتي Self-Instruction (CAI)، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بهذه المستجدات، والتي يتوقع الكثير من المربين أن قوتها تكمن في تحسين نظام التعليم والتعلم، ودعم أهداف التعليمية، واستثمار أدوات التعلم المنتج لتحقيق تعليم وتعلم مثالي. وهذه المستجدات التكنولوجية تتفاوت من البساطة إلى التعقيد، ولتداخل ودمج بين أكثر من مصدر تعليمي من مصادر المعرفة، وهي الطريق إلى المستقبل حيث بيانات التعليم الإلكتروني ومستويات الإتقان ومعايير الجودة والاعتماد التعليمي، ومن أمثلة هذه المستجدات: النص الفائق Hypertext، الصور الفائقة Hyper Image or Hyper Picture، الفيديو الفائق Hyper video، الفيديو التفاعلي Interactive video، الوسائط المتعددة المتفاعلة Interactive Multimedia، الوسائط الفائقة Hypermedia، نظم المحاكاة Simulation systems، نظم الواقع الافتراضي Virtual Reality systems، النظم الخبيرة Expert systems، الإنترنت Internet، الجامعات الإلكترونية E-University، المدارس الإلكترونية E-Schools، الكتاب الإلكتروني Electronic book or E-Book، الكتاب الرقمي Digital Book، المؤتمرات من بعد Teleconferences، تقنيات الذكاء الاصطناعي، البلوتوث. والمستجدات التكنولوجية في جميع أشكالها، صغيرة أو كبيرة، بسيطة أو معقدة، فريدة أو جماعية، ... يمكن أن تكون أدوات فعالة تسهم في تنمية إدراك ما وراء المعرفة لدى المتعلمين، كما يمكن أن تكون أداة لإيجاد الطرق المبتكرة التي تشجعهم على اختبار الذات وتقييمها وتنظيمها. ثم قام الباحث بعرض تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء هذه المستجدات التكنولوجية، اشتمل على، الأهداف، البيئة التعليمية، المناهج، تقنيات التعليم والتعلم، التقويم ولامتحانات، مواصفات الخريج، إعداد المعلم لواقعة عصر التكنولوجيا. وفي ضوء الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية، والتصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة، تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها: إعادة النظر في البيئة التعليمية بالمدارس بكافة المراحل التعليمية، حتى تتماشى مع متطلبات التكنولوجيا الحديثة. وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، والعمل التعاوني لدى المتعلمين من خلال التعامل مع التكنولوجيا. وربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج بما يتطلب مصادر وتجهيزات إضافية. وإنشاء مركز لتصميم المناهج المعتمدة على التكنولوجيا يعمل به فريق من المتخصصين، يقوم بإعداد المناهج الإلكترونية متعددة الوسائط في التخصصات المختلفة،

وفي الصفوف المختلفة، والاهتمام بعقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والمديرين، تدور حول توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مجالات التعليم المختلفة. وأهمية تجهيز المكتبات التعليمية بخدمات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات لتصبح معلومات شاملة مما يساعد على الاتصال بها والدخول منها إلى المكتبات العالمية عن بعد. وإعداد برنامج تعليمي متكامل في المعلوماتية يهتم باستخدامات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التعليمية وتدريبه بمرحلة حل التعليم العام.

A Suggested Framework to Develop Industrial Secondary Education in the Light of Modern Technologies.

DR. KalidGoda Mohammed

Abstract :

This study aimed at stating a suggested framework to develop industrial secondary education in the light of modern technologies. The problem of this study can be stated in the unserious attempts of the industrial secondary schools to benefit from modern technologies, so this study was an attempt to find answers to the following questions: 1-What is the existing situation of the industrial secondary schools in Egypt? 2-What are the modern technologies that can be used in developing industrial secondary education? 3-What is the suggested framework to develop industrial secondary education in the light of modern technologies? The researcher visited some industrial secondary schools, where he found that the regular method of teaching is still used in most of them. Modern technologies have not yet been integrated into curricula in these schools. The researcher introduced a suggested framework to develop industrial secondary education in the light of modern technologies which included aims, the educational environment, curricula, teaching, evaluation and estimation, the qualities of the graduates in addition to preparing the teacher to cope with the age of technology.

• مقدمة:

يعد التعليم من أهم الميادين الحيوية الفعالة في تنشئة وإعداد القوى البشرية في جميع النواحي السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والدينية في أي مجتمع.

ومن ثم فإنه يلاحظ مدى التطور السريع في كافة المجالات، ولواكبة هذا التطور كان ولا بد من تطوير التعليم، وهذا ما تسعى إليه كل دول العالم وعلي وجه الخصوص الدول النامية. وتتجه الأنظار في بلادنا نحو تطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الفني بصفة خاصة باعتباره السبيل الأمثل لتخريج الكوادر الفنية المدربة وبالتالي سد احتياجات السوق المحلي والخارجي من العمالة الفنية ذات الكفاءة العالية والتي تستطيع أن تتفاعل مع التطور التكنولوجي السريع، بما يوفر حياة أفضل للمواطنين.

ويعد التعليم الفني الصناعي من أفضل الاستثمارات؛ فعن طريقه يمكن الارتقاء بإنتاجية الفرد بما يؤدي إلى رفع مستوى معيشته وإلى رخاء المجتمع، وفي ضوء ذلك يهدف التعليم الفني إلى تزويد النشء بثقافات فنية وتدريبات عملية في فنون الصناعة والزراعة والتجارة وغيرها بما يتفق وحاجات الأعمال التقنية والفنية في المجتمع المحلي والنهوض به تبعاً لطبيعة هذا المجتمع (أحمد خميس، ٢٠٠٧، ٤٠) * .

** يتبع الباحث نظام التوثيق التالي: (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات)

وتحاول معظم الدول النهوض بالتعليم الفني لما له من دور فعال في تحقيق التنمية؛ حيث يحتل القطاع الصناعي أهمية كبيرة بين القطاعات الاقتصادية " هذا إلى جانب أن الصناعة بصفة عامة تقوم على عدة مقومات أهمها العامل البشري، فالتقدم الصناعي يعتمد على التكنولوجيا الصناعية السائدة التي تعتمد على إعداد الفنيين بها لسد حاجة السوق المحلي " (عماد ممدوح، ٢٠٠٧، ١١٠).

ولكي يحقق التعليم الفني الأهداف المرجوة منه لابد أن يكون مؤهلاً لتطوير نفسه وفق المستوى التكنولوجي والفني للعامل الماهر عالمياً في ضوء إستراتيجية مستقبلية، وأن يكون مواكباً للتطور السريع للتكنولوجيا، وتنوع عمليات التشغيل، وعلى المسئولين عنه أن يعملوا باستمرار على تطوير مناهجه، بما يناسب احتياجات خطط التنمية بهدف خلق التكامل بينها مع تحديث وتطوير العامل والأجهزة التعليمية في مدارس التعليم الفني.

وعلى الرغم من الاهتمام بالتعليم الصناعي سواء أكان من ناحية الزيادة في أعداد المقبولين أو من ناحية تحديث الورش والمعامل وتوفير الخامات والمواد والأجهزة الحديثة بالمدارس الصناعية والمهنية مثل أجهزة الكمبيوتر والتي تساعد الطلاب على التعامل مع تكنولوجيا العصر وتعددهم للتعايش مع مجتمع المعلومات والمعرفة فإن هذا التطور لم يواكبه تطوير في مستوى الإعداد من الناحية المعرفية والمهارية وذلك نتيجة لعوامل كثيرة منها: " إن أساليب تطوير مناهج الإعداد المهني لا تسير التكنولوجيا العصرية، مع عدم توظيف المناهج الدراسية في التعليم الصناعي لخدمة المؤسسات الصناعية " (مصطفى عبد المنعم، ٢٠٠٧، ١٧). لقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين تقدماً هائلاً في مجال التكنولوجيا عامة وتكنولوجيا المعلومات والحاسبات والاتصالات خاصة، وما زال ينمو حتى يومنا هذا، ويتسارع بخطى واسعة وسريعة أكثر من الأمس، وأفرز هذا العصر العديد من آليات تصنيع المعرفة والمزيد من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جعلت العالم قرية كونية صغيرة " يتفاعل أهلها في الشرق مع سكان الغرب وكأنهم جيران في بيت واحد ويسكنون في نفس الحي، ولعبت تكنولوجيا الحاسبات ممثلة في الإنترنت دوراً كبيراً في نقل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية من الشمال إلى الجنوب مروراً بالشرق والغرب في نفس اللحظة، وكل ذلك ألقى بثقله على كافة الأنظمة السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية والاجتماعية والإعلامية والإعلانية لكل المجتمعات (علي عبد المنعم، ١٩٩٩، ١).

ويعرف عصرنا الراهن بعصر الثورة العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية، عصر المعلومات والانفجار المعرفي، عصر التلاحم العضوي بين الحاسبات والعقل البشري، فالحاسبات غزت كل مجالات النشاط الإنساني المعاصر في الاقتصاد والخدمات والاتصالات، حتى السياسة التي تعتمد على قواعد المعلومات وبنوكها لمساعدة السياسيين في اتخاذ القرارات السليمة. لهذا اهتمت النظم التربوية في مجتمع المعلومات بإعداد الأفراد إعداد يؤهلهم للاستخدام الجيد للحاسبات وتكنولوجيا المعلومات (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠، ٢).

فليس هناك شك في أننا نعيش عصر المعلومات ، كما أنه ليس هناك حاجة لبيان أهمية تكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات في هذا العصر، وأصبحت المعلومات الآن سلعة تباع وتشترى، كما توجد طرق سريعة لنقل المعلومات من مكان لآخر، ولعل الاهتمام الواضح بتوظيف شبكة المعلومات الدولية والمعروفة باسم (الإنترنت) في كافة مجالات الحياة – ومنها التعليم – يبين أهمية المعلومات كسلعة تباع وتشترى وتنتقل من مكان لآخر للإفادة منها.

كما أن استشراف المستقبل ليس نوعاً من التنجيم ولا هو نوع من الرجم بالغيب ولكنه يستند إلى دراسات علمية مبنية على فيض من المعلومات ونمذجة للأحداث وتوليد واستكمال للبيانات والمعلومات مع تكنولوجيا فائقة في سرعة ودقة معالجة البيانات والمعلومات. ويتطلب ذلك أن تهتم المدرسة بتكوين مهارات عامة في التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والنفسي للتعامل مع هذه المتغيرات، وإتقان لغات العصر وتكنولوجيا الحصول على المعلومات ومعالجتها وكفاءة استثمار الوقت وإدارة الإمكانيات المتاحة.

وتتطلب تربية المستقبل تطويراً في مفهوم المهارات الأساسية مستهدفة خدمة الحاجات الأساسية للفرد، ويكون محورها أن يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي، وأن تكون لديه الدافعية للتعلم المستمر، وسوف يزداد التأكيد على تحويل الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن تلقي المعلومات إلى معالجتها، ومن تجزئة المعارف إلى تكاملها، ومن قصر الاعتماد على الكلمة المكتوبة كمصدر للمعرفة إلى استخدام العديد من مصادر التعلم وأوعية المعرفة المكتوبة والمقروءة، والمسموعة والمرئية، والمحوسبة التفاعلية القائمة بذاتها والشبكية. ويتطلب ذلك حوسبة بيانات التعلم وتزويدها بالحاسبات وأقراص الليزر المدمجة (CDROM)، وأجهزة الاتصالات بين الحاسبات، وأنظمة لوحات البلاغات الإلكترونية التي تمكن المستخدم من قراءة رسائل في مواضيع مختلفة. مع تدريب الطلاب على استخدام البرمجيات التي تساعد على التدقيق والترجمة والبحث عن المعلومة وجدولة وتمثيل البيانات والنشر المكتبي (وليم عبيد، ١٩٩٦، ٥).

وفي إطار تطوير العملية التعليمية بالاعتماد على النظم الآلية يظهر دور التكنولوجيا الحديثة من أجهزة حاسبات وميكرو فيلم ومعدات عرض ونظم اتصالات ونظم شبكات حديثة في خدمة النظام التعليمي لاستشراف المستقبل البالغ التطور والتعقيد في نفس الوقت. ومن هنا كان هناك اتفاق شبه عام بين رواد التربية في الوطن العربي بأهمية التفكير في مدارس المستقبل، والتي سوف تكون مدارس إلكترونية، كما هو موجود في الدول المتقدمة، وستصبح الدراسة بها أكثر خيالية وأكثر فردية.

وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بمدارسنا وتحويلها إلى مدارس إلكترونية تستفيد من التكنولوجيا المتطورة في مجال الحاسبات الآلية والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، بحيث يستخدم المتعلم جميع تجهيزات تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة للحصول على المعلومات، ومن بينها الأقراص المدمجة (CD) واسطوانات الفيديو الرقمية (DVD)، وتكنولوجيا الواقع الافتراضي (VR)، وتكنولوجيا المحاكاة، والفيديو تحت الطلب (VOD).

والتليفونات المرئية، والاجتماعات على الإنترنت، ومؤتمرات الفيديو، وغيرها من أدوات الحصول على المعلومات، والهدف يكون تعلم الطالب من خلال تلك المصادر المتنوعة في حين يقيم المعلم تعلم الطالب، ويحثه الإبداعي عن المعلومات التعليمية وطرق توظيفها (الغريب زاهر، ٢٠٠١، ٣٠٣).

ويهدف هذا البحث إلى محاولة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية الحديثة في تطوير التعليم الثانوي الصناعي، وكذلك عرض سمات المدرسة العصرية التي يتطلع إليها جمهور التربويين في العصر الحديث الذي يتسم بالتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والتغيرات السريعة في العديد من المجالات، المادية والتقنية والاقتصادية والثقافية، وهذا ما يستوجب من العملية التربوية متابعة هذا التطور ودراسة أثره على السلوك والقيم والمنظومة المعرفية والثقافية في عصر العولمة الذي يعتمد على المعرفة والصناعة الفكرية ويتسم بالتزايد الهائل في كم المعلومات والمعارف وتعدد مصادر التعلم المختلفة وانفتاح الثقافات وانتقالها من دولة إلى أخرى.

• مشكلة الدراسة :

تمثلت مشكلة الدراسة في افتقار المدارس الثانوية الصناعية إلى المحاولات الجادة للاستفادة من المستحدثات التكنولوجية الحديثة وإدخالها بالمدارس، وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- « ما الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية في مصر؟
- « ما المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي يمكن استخدامها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي؟
- « ما التصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء هذه المستحدثات؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
- « تحديد الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية في مصر.
- « تحديد المستحدثات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي.
- « وضع تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء هذه المستحدثات.

• أهمية الدراسة :

قد تفيد هذه الدراسة في إلقاء الضوء على المستحدثات التكنولوجية الحديثة، وكيفية الاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي.

• مصطلحات الدراسة :

• التكنولوجيا Technology:

قدمت تعريفات عديدة لمصطلح "تكنولوجيا" وفيما يلي توضيح لبعض هذه التعريفات:

- « تعرف التكنولوجيا بأنها تطبيق للعلوم الطبيعية.
- « ويعرفها البعض بأنها تطبيق للعلوم الإنسانية التي تطبق استخدام المبادئ الأساسية من التعليم وفن التعلم (الغريب زاهر، ٢٠٠١، ١-٧).

« وهناك من يرى أن التكنولوجيا هي الأجهزة (Hard Ware) والبرمجيات والمواد التعليمية والمعدات اللينة (Soft Ware) (كمال اسكندر، مجد الغزاوي، ١٩٩٤، ١١٥).

« ويقصد بالتكنولوجيا في هذا البحث " بأنها منظومة متكاملة من الأجهزة (Hard Ware) والبرمجيات (Soft Ware) ، والإجراءات والعمليات، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاءة.

وتوجد عدة مقومات للتكنولوجيا تتمثل في:

- « ازدياد مستوى التعقيد للمشكلات التي تواجه الإنسان .
- « ازدياد الاستثمار غير المادي والاعتماد على الإلكترونيات وإمكاناتها الفائقة.
- « اندلاع ثورة الذكاء الاصطناعي وتحقيق ثقافة الإبداع ويقظة الفكر.
- « إعطاء الأولوية لما هو مكتسب أكثر من الاعتماد على ما هو فطري أو موروث (مجدي عزيز، ٢٠٠١، ١١٥).

• مفهوم المستحدثات التكنولوجية الحديثة :

يرى كلا من علي عبد المنعم ، وسمية أحمد أن المستحدث التكنولوجي هو "فكرة أو برنامج أو منتج يأتي في صورة نظام متكامل أو في صورة نظام فرعي لنظام آخر متكامل يستلزم بالضرورة سلوكيات غير مألوقة وغير منتشرة من المستفيدين من هذه الفكرة أو من هذا المنتج أو من هذا البرنامج (سمية أحمد، ٢٠٠٥، ٥٨)، (علي عبد المنعم، ١٩٩٧، ٢٩).

ويرى محمد المقدم وآخرون أن للمستحدثات التكنولوجية جانبين هما، الجانب المادي المتمثل في الأجهزة الحديثة والأدوات، والجانب الفكري المتمثل في المواد التعليمية والبرمجيات والاستراتيجيات، والتي تسمح بتطبيقها والاستفادة منها بصورة منهجية نظامية، تسمح بزيادة فاعلية وكفاءة المواقف التعليمية (محمد المقدم، ٢٠٠١، ٦١).

ويوضح محمد نصر مفهوم المستحدثات التكنولوجية فيؤكد على أنها "الاكتشافات والاختراعات التكنولوجية بما تتضمن من أجهزة تكنولوجية ومواد وبرامج تكنولوجية والتي يمكن إدخالها في العملية التعليمية بالمدارس والكليات والمعاهد تمشيا مع التغيرات العلمية والتكنولوجية المتنامية والمتسارعة" (محمد علي نصر، ٢٠٠٠، ٢٤٦).

ويؤكد محمد عطية خميس على أنها "فكرة أو عملية أو تطبيق أو شئ جديد من وجهة نظر المتبني لها، كبداية جديدة تمثل حولا مبتكرة لمشكلات النظام القائم، وتؤدي إلى تغيير محمود في النظام كله أو بعض مكوناته، بحيث يصبح أكثر كفاءة وفعالية في تحسين النظام وتحقيق أهدافه وتلبية احتياجات المجتمع (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ٢٤٦).

ومن خلال التعريفات السابقة للمستحدثات التكنولوجية فإنه يمكن تعريفها على أنها عبارة عن فكرة أو منتج تأتي في صورة نظام متكامل أو نظام فرعي لآخر متكامل لتكون بمثابة حلول إبداعية ومبتكرة لمشكلات التعليم فتعمل على زيادة فعاليته وكفاءة المواقف التعليمية المستخدمة فيها عندما يتم توظيفها بطريقة منهجية نظامية (وليد الحلفاوي، ٢٠٠٦، ٢٦).

ويمكن تعريف المستحدثات التكنولوجية وفقا للدراسة الحالية بأنها نظم آلية أو إلكترونية تقدم فكرة أو برنامج أو منتج يأتي في صورة نظام متكامل، أو في صورة نظام فرعي لنظام آخر متكامل للتعامل مع المعلومات إدخالا واسترجاعا، ونقلًا وتبادلاً وتفاعلاً ومعالجة، ويستلزم بالضرورة سلوكيات غير مألوقة وغير منتشرة من المستخدمين/المستفيدين من هذه الفكرة أو البرنامج أو المنتج، ويشتمل علي وسائل وتقنيات الاتصال والمعالجة الرقمية عن طريق أجهزة الحاسوب وملحقاته وما نتج عن اندماجهما من وسائط تقنية عالية الجودة.

• إجراءات البحث :

بعد الإطلاع على الأدبيات المتخصصة (العربية – الأجنبية) التي تناولت التعليم الثانوي الصناعي، والمستحدثات التكنولوجية الحديثة، يمكن السير في إجراءات هذا البحث كما يلي:

• أولاً : الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية في مصر :

إذا ما انتقلنا إلى المدارس الثانوية الصناعية في مصر، وجدنا أن العملية التعليمية لا زالت تتم داخل الصفوف الدراسية، وتركز على المعلم كمصدر أساسي للمعلومات، وتتم بالطرق التقليدية المعتمدة على الكتاب الورقي والقلم والسبورة وبعض الوسائل التعليمية القديمة. أما استخدام الحاسبات والإنترنت والمعامل ذات الوسائط المتعددة فلم تجد طريقها إلى الكثير من مدارسنا بعد، - وهذا تم التعرف عليه من خلال قيام الباحث بإجراء زيارات ميدانية لبعض المدارس الثانوية الصناعية في جمهورية مصر العربية، وحيث إن استخدام التكنولوجيا في التعليم قد أصبح أمراً حتمياً، وليس ترفاً لما له من آثار إيجابية على عمليتي تعليم وتعلم كافة المناهج الدراسية، لذا فلا بد من تعديل وتطوير سياسة التعليم الثانوي الصناعي، بحيث تجعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية بجميع المراحل التعليمية.

وقد أشارت دراسة عبد العزيز طلبة عبد الحميد إلى أن من أهم مشكلات المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي الصناعي هي غياب القدرات الابتكارية، وانفصام المقررات والعلوم الدراسية، وعدم الاتزان بين العلوم التي يتلقاها الطالب، وقد أوصت الدراسة بأن العملية التعليمية يجب أن تركز على تنمية القدرات على البحث والتفكير وإعمال الذهن والعقل وتنمية المهارات الابتكارية، وعدم تحريك الطالب في إطار مصمت دون النظر للجوانب الفردية والشخصية له (عبد العزيز طلبة، ١٩٩٤، ٣٤).

كما أشارت دراسة أمل سعيد يوسف إلى أن التعليم الصناعي يعاني من مشكلات كثيرة من أهمها: أن التدريب الذي يحصل عليه الطالب أثناء الدراسة غير كافٍ لإتقان مهنته مما يحرمه من الحصول على فرص عمل بعد التخرج والتي أجمع رجال الأعمال في مجال الصناعة على أن نوعية العمالة التي يتطلبها سوق العمل الآن هي العمالة المؤهلة المدربة والمثقفة والمعدة الإعداد الجيد، كما أشارت الدراسة إلى أن أهم معوقات التعليم الصناعي هو عدم تطوير المناهج مما يجعلها لا تساير التطور الصناعي والتكنولوجي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج التعليم الصناعي بما يتماشى مع تطورات العصر (أمل يوسف، ١٩٩٧، ٥٠).

وقد قام الباحث بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع بعض موجهي ومعلمي المواد الفنية والهندسية القائمين بالتدريس في التعليم الثانوي الصناعي، وأيضاً بعض طلاب التعليم الثانوي الصناعي، وقد تبين من الملاحظات التي تم تسجيلها عدة أمور منها:

« الشكوى من صعوبة المواد الدراسية، وانفصال الجانب النظري عن العملي.
« عجز محتوى المواد الدراسية بوضعها الراهن . من وجهة نظر الموجهين والمعلمين . على تنمية قدرات الطلاب مهارية بجانبها المعرفية والأدائي.
« المناهج الحالية تهتم فقط بالجوانب المعرفية للمهارة دون الجوانب العملية، والتي تعد الأساس في هذه المادة المؤهلة للالتحاق بسوق العمل والانخراط فيه.

« عدم تنظيم المقررات بصورة تربوية أو فنية هندسية صحيحة.
« أسئلة التقييم في المادة لا تقيس سوى الجوانب المعرفية فقط دون الجوانب العملية.

« قصور طرق التدريس المتبعة غالباً لأن معظمها إن لم تكن جميعها تعتمد على طريقة نظرية تعتمد على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب الطلاب دون استخدام أي وسائط تعليمية توضح الدرس للطلاب، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم وعدم قدرتها على استثارة ميول بعض الطلاب وتحفيزهم نحو الدراسة.

وهذه الملاحظات أكدت عليها معظم الدراسات والبحوث السابقة هذا فضلاً عن إشارة تلك الدراسات والبحوث السابقة بل يكاد يكون إجماعها على افتقار طلاب التعليم الثانوي الصناعي لمعظم المهارات اللازمة في مجال تخصصهم، والتي تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل مما ترتب عليه قصور مناهج المدرسة الثانوية الصناعية عن تحقيق أهم أهدافها في إعداد العامل الفني الماهر، فضلاً عن عدم تمكنهم من المهارات اللازمة في مجال تخصصهم وهذا مما أدى إلى لفظ سوق العمل لهؤلاء الخريجين وانتشار البطالة بينهم.

ويلاحظ في الآونة الأخيرة أن العديد من الدراسات مثل دراسة رفيق سعيد ٢٠٠٣، دراسة علي محمد ٢٠٠٣ دراسة حمدي محمد ٢٠٠١، دراسة إبراهيم غنيم ٢٠٠٠، ودراسة حلمي أبو الفتوح ١٩٩٥، ودراسة إبراهيم درويش ١٩٩٢، ودراسة أماني صلاح ١٩٩٨، ودراسة (بيكر Becker) ١٩٩١، ودراسة (ماكينيزي وجانسين Mackenzie & Jansen) ١٩٩٨ قد أوصت بإدخال الكمبيوتر في مجال التعليم الصناعي، حيث يذكر إبراهيم غنيم أنه يجب إدخال الكمبيوتر في المدارس الصناعية ولكن بشكل أكثر تخصصاً بما يتفق مع طبيعة هذا النوع من التعليم، وذلك مثلاً عن طريق استخدام الرسم بمساعدة الكمبيوتر (CAD) واختيار البرامج التعليمية المناسبة لمقررات التعليم الصناعي.

• ثانياً : المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي يمكن استخدامها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي

في هذا الجزء يقوم الباحث بعرض بعض من المستحدثات التكنولوجية والتربوية الحديثة، والتي يمكن استخدامها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي، والتي أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة في مجال التعليم والتعلم ارتبطت بالمستوي

الإجرائي التنفيذي للممارسات التعليمية خاصة كالتعليم المفرد Individualized Instruction، والتعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Instruction (CAI)، والتعلم عن بعد (DL) Distance Learning، والتعلم الذاتي Self-Learning، ... وغيرها من المفاهيم المرتبطة بهذه المستحدثات، والتي يتوقع الكثير من المربين أن قوتها تكمن في تحسين نظام التعليم والتعلم، ودعم الأهداف التعليمية، واستثمار أدوات التعلم المنتج لتحقيق تعليم وتعلم مثاليين. وهذه المستحدثات التكنولوجية تتفاوت من البساطة إلى التعقيد، والتداخل والدمج بين أكثر من مصدر تعليمي من مصادر المعرفة، وهي الطريق إلى المستقبل حيث بيئات التعليم الإلكترونية ومستويات الإتقان ومعايير الجودة والاعتماد التعليمي، ومن أمثلة هذه المستحدثات والتي يمكن استخدامها في التعليم:

- « مؤتمرات الفيديو: Videoconference
- « الفيديو التفاعلي: Interactive Video
- « الوسائط المتعددة المتفاعلة: Interactive Multimedia
- « نظم الوسائط الفائقة: Hypermedia
- « نظم الوسائل المتعددة الاللكترونية: Multimedia
- « نظم المحاكاة: Simulation systems
- « النظم الخبيرة: Expert Systems
- « الذكاء الاصطناعي: (AI Artificial Intelligence)
- « الإنترنت: Internet
- « استعمال شبكة الانترنت في التعليم
- « الكتاب الإلكتروني: Electronic Book
- « المكتبة الرقمية: Digital Publishers
- « التعليم عن بعد: Distance Education
- « البريد الاللكتروني: E-Mail
- « مزايا استخدام الحاسب في التعليم
- « والمستحدثات التكنولوجية في جميع أشكالها، صغيرة أو كبيرة، بسيطة أو معقدة، فردية أو جماعية، يمكن أن تكون أدوات فعالة تسهم في تنمية إدراك ما وراء المعرفة لدي المتعلمين، كما يمكن أن تكون أداة لإيجاد الطرق المبتكرة التي تشجعهم على اختبار الذات وتقييمها وتنظيمها. ويمكن توضيح بعض هذه المستحدثات فيما يلي:

• مؤتمرات الفيديو : Videoconference

تربط هذه التقنية المشرفين والمختصين الأكاديميين مع طلابهم في مواقف متفرقة وبعدة من خلال شبكة تليفزيونية عالية القدرة. ويستطيع كل طالب متواجد بطريقة محددة أن يرى ويسمع المختص والمرشد الأكاديمي مع مادته العلمية، كما يمكنه أن يتوجه بأسئلة استفسارية وحوارات مع المشرف (أي توافر عملية التفاعل) وهنا تكون التقنية شبيهة بالتعليم الصفي باستثناء أن المتعلمين يتواجدون في أماكن متفرقة ومتباعدة. وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المرئية والمسموعة (صوت وصورة) في تحقيق أهداف التعليم عن بعد وتسهيل عمليات الاتصال بين مؤسسات التعليم وهي بذلك تضمن تحقيق غرضين، هما توسيع الوصول لمراكز مصادر المعلومات، والثاني تسهيل التعاون

بين الدارسين وتبادل الخبرات مما يعجل بعملية التعليم (عبد الله الموسي، ٢٠٠٥، ٢٣٣)

• الفيديو التفاعلي : Interactive Video

وهو تكنولوجيا للتعليم تجمع بين خصائص الفيديو وخصائص الكمبيوتر، حيث يتمكن المتعلم من التحكم في عروض الفيديو. وتشتمل تقنية الفيديو التفاعلي على كل من تقنية أشرطة الفيديو وتقنية اسطوانات الفيديو إدارة بطريقة خاصة من خلال حاسب أو مسجل فيديو. وأهم ما يميز هذه التقنية إمكانية التفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت بغرض جعل التعلم أكثر تفاعلية. وتعتبر هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد لأن المتعلم لا يمكنه التفاعل مع المعلم/المدرّب (عبد الله الموسي، ٢٠٠٥، ٢٣٣).

• الوسائط المتعددة المتفاعلة : Interactive Multimedia

عرفها شارب (Sharp) بأنها عملية الاتصال بين أكثر من وسيلة معتمدة على الرسوم والصوت والنص والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو المتحركة. (Vicki Sharp, 1996, 222)

كما عرفها فيجان (Vaughan) بأنها نسيج متحد من الصوت والنص والرسوم والحركة وكذلك لقطات الفيديو (Tay Vaughan, 1994, 13). ويقصد بها الباحث التكامل بين النص والصوت والصورة والرسوم ولقطات الفيديو والحركة في برامج الكمبيوتر التعليمية.

• نظم الوسائط الفائقة : Hypermedia

وهي منظومة تعليمية إلكترونية كاملة، تتكون من عدة وسائل متكاملة ومتفاعلة، قد تشمل النصوص والأصوات والصور والرسوم الثابتة والمتحركة، مترابطة معا بطريقة متشعبة غير خطية، تمكن المتعلم من التنقل والتجول فيها بحرية، عبر مسارات غير خطية، باستخدام استراتيجيات بحث معينة، للوصول إلى المعلومات أو المشاهد المطلوبة. (محمد عطية خميس، ٢٠٠٦، ١٩)

• نظم الوسائط المتعددة الإلكترونية : Multimedia

وهي منظومة تعليمية إلكترونية كاملة، تتكون من ثلاث وسائل على الأقل، قد تشمل المكتوبة والمسموعة والمرسومة والمصورة والمتحركة، متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض، وتعمل كوحدة وظيفية واحدة؛ لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، ويتفاعل معها المتعلم بطريقة إيجابية، عن طريق الكمبيوتر.

• نظم المحاكاة : Simulation systems

تقوم برامج المحاكاة على تقريب الفجوة بين المفاهيم المجردة التي يدرسها المتعلم في قاعة الدرس، وبين تطبيقاتها في العلوم المختلفة. وهذا النوع من البرامج يتطلب مهارات عالية في تصميمها، والعديد من العمليات المتعددة التي تدخل في استخدامها (هادي مشعان ربيع، ٢٠٠٦، ١٤٨).

ويستخدم الكمبيوتر في هذا النمط للتغلب على الكثير من الصعوبات التي تواجه الطالب في الواقع، فقد يتطلب الأمر تمثيل بعض الأشياء التي تحدث ولا يمكن رؤيتها بالعين المجردة نظرا لصغر حجمها أو بعدها الزمني أو المكاني أو

كونها تحدث بسرعة لا يمكن متابعتها مثل السباحة أو تحدث ببطء مثل نمو النباتات، أو قد تكون هناك خطورة على الطلاب من عمل بعض التجارب، وفي جميع الأحوال يمكن استخدام الكمبيوتر للتغلب على مثل هذه الصعوبات وذلك عن طريق عرض أشكال بأحجام مناسبة وقريبة من الواقع مع إحداث التغيرات التي عادة ما تحدث في الواقع بطريقة المحاكاة (أحمد جمعة وآخرون ٢٠٠٦، ٤٠).

وتتمثل برمجيات المحاكاة تكرارا لسلوك ظاهرة ما في الطبيعة بحيث يصعب أو يستحيل تنفيذها في حجرة الدراسة، إما لخطورتها أو استحالتها، كرسم مسار قنبلة من مدفع بسرعة أولية معينة وتكون زاوية ما مع الأفق، أو محاكاة إنجاز المفاعل الذري تشيرنوبل، أو لارتفاع تكلفة تنفيذها كبعض التفاعلات الكيميائية وعمليات الاحتراق الداخلي، وحركة المكابس داخل اسطوانات المحركات أو غرف احتراق المحركات النفاثة، أو لطول المدة اللازمة لمعرفة النتيجة أو قصرها كاستعراض المعارك الحربية أو التغيرات البيئية والجيولوجية والتقلبات الاقتصادية والتطورات البيولوجية، وحدوث الطفرات الوراثية. ولهذا النمط من البرمجيات فوائد كثيرة من حيث إثارة اهتمام الطلاب والوقوف على كثير من مشاكل الحياة الاجتماعية، كما أنه يشجع عنصر البحث وتمثيل الأدوار لدى الطلاب (إبراهيم الفار، ٢٠٠٣، ٤٧ - ٤٨).

• النظام الخبير: Expert Systems

النظام الخبير هو برنامج مصمم لينفذ مهاماً متعلقة بالخبرة البشرية. يحاول النظام الخبير القيام بعمليات تعتبر عادة من اختصاص البشر ويتضمن الحكم واتخاذ القرارات . كما يملك الخبراء البشريون كمية هائلة من المعرفة المتخصصة في مجالات عملهم لذا فإن النظام الخبير تستند عادة إلى قواعد معرفية تتضمن عددا هائلا من قواعد المعطيات التي تحوي معلومات المعرفة. وقد نشأت النظم الخبيرة كفرع من فروع الذكاء الاصطناعي.

• أجزاء النظام الخبير:

- يتكون النظام الخبير من ثلاثة أجزاء:
- « قاعدة معرفة Base Knowledge: تتضمن المعارف المتعلقة بحقل الخبرة.
- « محرك استدلال Engine Inference: نظام لمعالجة المعارف واستنتاج طريقة الاستدلال.
- « واجهة المستخدم Interface User: تمكن المستخدم غير الخبير من الدخول إلى معرفة النظام الخبير.

ويعرف أسامة عجوة النظم الخبيرة بأنها أحد علوم الحاسب المهتمة بإنشاء برمجيات منطقية غير نمطية تتعامل مع المعرفة، وتنقل الخبرة البشرية والذكاء الإنساني في المجالات المختلفة لمعاونة مستخدميها من الطلاب على تنمية مهاراتهم المعرفية والأدائية في هذا المجال (أسامة عجوة، ٢٠٠٨، ١٤).

ويعرفها ووترمان (Waterman) بأنها النظم التي تستعين بخبرة ومعلومات الخبراء في مجال معين لمساعدة الآخرين على اتخاذ القرارات وحل المشكلات المرتبطة بهذا المجال. (Waterman, 1999, 8).

ويعرف محمد فهمي طلبة وآخرون النظم الخبيرة بأنها " مجموعة من البرامج التي تقوم بحل المشاكل والمسائل في المجال المطلوب إنشاء النظام الخبير له، ويلاحظ أنه يطلق عليه نظاما وليس مجرد برنامجا لأنه يشتمل على مكونات حل المشكلة ومكونات أخرى مدعمة للحل". (محمد فهمي وآخرون، ١٩٩٤، ٢٢٣). ويمكن تعريف النظم الخبيرة بأنها أحد علوم الحاسب التي تهتم بإنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة الخبرة البشرية باستخدام علم هندسة المعرفة لحل مشاكل التطبيقات الصعبة التي تحتاج لمعلومات الخبراء.

• الذكاء الاصطناعي: (AI Artificial Intelligence):

لقد ظهر الذكاء الاصطناعي في الخمسينات من القرن الماضي نتيجة الثورة التي حدثت في مجالي المعلومات والتحكم الآلي، وترمي أبحاثه إلى تحقيق هدفين رئيسيين: الأول: الوصول إلى فهم عميق للذكاء الإنساني عن طريق محاكاته والثاني: الاستثمار الأفضل للحاسب والعمل على استغلال إمكاناته كافة، وخصوصا بعد التطور السريع لقدرات الحاسبات ورخص ثمنها. وحتى الآن لم يوضع تعريف محدد للذكاء الاصطناعي ويعود ذلك إلى غموض مفهوم الذكاء، لكن يمكننا تعريفه من خلال ما سبق بأنه: (مبحث يتناول كيفية جعل الآلة -أي الحاسب- تؤدي عمليات مناظرة لقدرات البشر العقلية). ومن المجالات المرتبطة بهذا المبحث: علم التحكم الآلي (Cybernetics)، وعلم الروبوت (Robotics)، والتعليم بمساعدة الحاسب (CAI)، والتصميم الهندسي بمساعدة الحاسب (CAD)، والترجمة الآلية (MT)، والتمييز الآلي للأنماط (Recognition Pattern) والألعاب الإلكترونية كالشطرنج.

• الإنترنت : Internet

تعتبر تكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصالات بداية ثورة جديدة في المجتمعات الإنسانية، ووصف البعض هذه الثورة بأنها تعتبر أعظم اكتشاف حققه الإنسان منذ الثورة الصناعية. فبتقدم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أصبح في مقدور الطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، والقائمين على الإدارة المدرسية الحصول بسهولة ويسر . من الشبكات المحلية والعالمية . على كافة الكتب والمراجع العلمية الالكترونية من مصادرها الأصلية سواء كان ذلك بالحصول عليها مباشرة أو بالاستعارة أو بالشراء، وتوافر كتالوجات كافية عن المواد والبرمجيات التعليمية، إضافة إلى متعة التجول داخل أروقة المكتبات، والقيام برحلات علمية وسياحية وترفيهية (إبراهيم الفار، ٢٠٠٧، ١٦٠). وتتزايد أهمية شبكة الإنترنت بزيادة انتشارها وكثرة المستخدمين لها، وتنوع المواقع بها في جميع مناحي الحياة، وأصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية، لتحديث ثورة تقنية ومعلوماتية في مختلف أنشطة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والترفيهية.

ونتيجة لأن كل تغير اجتماعي يصاحبه تغير تربوي، يصبح من الضروري أن تواجه التربية هذه الثورة التقنية والمعلوماتية الجديدة، من منطلق علاقة التأثير والتأثر المتبادلة بين المجتمع والتربية، حيث إن الهدف الأسمى للتربية هو مساعدة الأفراد على التكيف في المجتمع، فسعت التربية إلى إعداد الفرد القادر

على التعامل مع متطلبات هذه الثورة، مما يترتب عليه تطوير دور المعلم وظهور مسئوليات جديدة له فلم يعد دور المعلم هو شرح معلومات الكتاب المدرسي، واختيار الوسائل التعليمية لكل موقف تعليمي، وإنما تحول إلى دور المخطط للتعليم والمصمم له (أفنان نظير دروز، ١٩٩٩، ١١).

وتعد شبكة الانترنت إحدى أهم نتائج ثورة التقنية والمعلوماتية حيث يمكن توظيف الانترنت في الأغراض التعليمية المختلفة، من خلال تطبيقاتها التربوية فهي تتيح طرقا كثيرة لتطوير التعليم عن بعد، من خلال الخدمات العديدة التي تقدمها كالمكتبات الالكترونية، والبريد الالكتروني، ومؤتمرات الفيديو، وقواعد البيانات، ومواقع الانترنت التي لا تتعامل مع النص المكتوب فقط وإنما تتعامل مع النص المكتوب والصوت المسموع والصورة الثابتة أو المتحركة. بما يدعم ويسير عملية التعلم، وتقدم المعلومات للطلاب بطريقة تناسب خصائصهم وحاجاتهم الفردية (أكرم فتحي مصطفى، ٢٠٠٦، ١٢).

كما يرى بيل جيتس أن شبكة الانترنت سوف تحول ركيزة العملية التعليمية من المؤسسة إلى الفرد، كذلك سيتغير الهدف النهائي للتعليم من الحصول على شهادة الاستمتاع بالتعلم على مدى سنوات العمر، كما أنها توفر دون انقطاع أفضل ما كتبه عدد لا يحصى من المعلمين والمؤلفين ليقوم الطلاب بالتعلم منها على نحو تفاعلي وفي الوقت المناسب لهم، وستكون الامكانيات التعليمية لشبكة الانترنت متاحة لكل الطلاب وفي أي مكان في العالم، حتى بالنسبة للذين لم يصادفهم الحظ الكافي للالتحاق بأفضل المدارس والجامعات (بيل جيتس، ١٩٩٨، ٣٢٩).

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه التعليم الآن هو ذلك التطور التكنولوجي الهائل، وثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه، تطلعا نحو الانتقال من المجتمع الصناعي إلى مجتمع الإنتاج الكثيف للمعرفة، لذلك لابد من دمج التكنولوجيا في النظام التعليمي، لتوفير بيئة تعليمية متطورة غير تقليدية، تستخدم فيها البنية الأساسية لهذه التكنولوجيا المتقدمة الاستخدام الأمثل، حيث يبني الطالب من خلالها خبراته التعليمية، عن طريق تعلمه كيفية استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة للمعرفة، ومعرفة جميع وسائل التكنولوجيا المساعدة، لكي يصل إلى المعلومة بنفسه، وبهذا تعمل التكنولوجيا على تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ٢٥٩).

• استعمال شبكة الإنترنت في التعليم :

نتيجة لانتشار التعليم، وزيادة الإقبال عليه، واهتمام رجال التربية بتحسين العملية التعليمية، والتركيز على النوعية، وتوفير فرص التعلم لجميع الأفراد وبشكل عادل، وتحقيق مبدأ المساواة، أصبح لزاما على المؤسسات التعليمية (وزارات التربية والتعليم والجامعات) إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة . الحاسوب وشبكة الانترنت . في خدمة العملية التعليمية. فالمعلم ليس هو المصدر الوحيد للمعلومات، ولا حتى الكتاب المدرسي. وأصبحت المدرسة الحديثة تركز على الطالب وتفعيل دوره، على اعتبار أنه محور العملية التعليمية، وهو المستهدف في عملية التعليم، وتوفير أنواع ومصادر تعلم عديدة تخدم جميع فئات

المجتمع وطبقاته، والتي تراعي خصائص وصفات الطلبة، وتلبي حاجاتهم المستقبلية والوظيفية (المهنية). فنشأت الجامعات المفتوحة، وبرامج التعليم بالمراسلة وبرامج التعليم عن بعد، وتلعب الوسائل التعليمية من أجهزة العرض الضوئية، وبرامج الإذاعة، والتلفزيون، والمسجلات، وأشرطة الفيديو، والحاسوب، والبرمجيات، وشبكة الإنترنت دوراً رئيساً في تنويع مصادر المعرفة للطلاب، حيث يستخدمها في أي وقت يشاء وبطريقة يسهل عليه التعلم من خلالها بوجود المعلم أو حتى بدون وجوده، وسواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها. ويعتبر الحاسوب بشكل عام وشبكة الإنترنت بشكل خاص هي القلب بالنسبة لهذه الوسائل التعليمية.

ولقد استخدمت شبكة الإنترنت كوسيلة للاتصال والبحث والمراسلات في منتصف القرن الماضي، وحديثاً تبنت بعض المؤسسات في الدول المتقدمة والدول النامية عملية توظيف هذه الشبكة في خدمة العملية التعليمية (عايد حمدان وآخرون، ٢٠٠٣، ١٨٢ - ١٨٣).

ويشير بعض الباحثين إلى أن شبكة الإنترنت سوف تلعب دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في الوقت الحاضر وبخاصة في مراحل التعليم الجامعي والعالي؛ فعن طريق الفيديو التفاعلي لن يحتاج الأستاذ الجامعي مستقبلاً إلى أن يقف أمام الطلاب لإلقاء محاضراته ولا يحتاج الطالب أن يذهب إلى الجامعة بل ستحل طريقة التعليم عن بعد بواسطة المدرس الإلكتروني وبالتالي توفر على الطالب عناء الحضور إلى الجامعة (يوسف عيادات، ٢٠٠٤، ١٧٨).

وهناك ثلاثة أسباب رئيسة تجعلنا نستخدم الإنترنت في التعليم:
 « الإنترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

« يساعد الإنترنت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.
 « يساعد الإنترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس وذلك لأن الإنترنت يعد بمثابة مكتبة تتوفر فيها جميع الكتب والبرامج التعليمية (مصطفى عبد السمیع، ١٩٩٩، ٢٨)

• الكتاب الإلكتروني: Electronic Book

الكتاب الإلكتروني هو كتاب تم نشره بصورة إلكترونية وتتمتع صفحاته بمواصفات صفحات الويب، ويمكن الحصول عليه بتحميله من موقع الناشر على الإنترنت إلى الكمبيوتر، أو شرائه على هيئة أسطوانة من الأسواق، أو يرسله الناشر بالبريد الإلكتروني. والكتاب الإلكتروني Electronic Book يطلق عليه أحياناً مسمى كتاب على الأقراص Books on Disks حيث يمكن بيعه على هيئة أسطوانة مدمجة CD. (الغريب زاهر إسماعيل، ٢٠٠١، ١٤٤)

• المكتبة الرقمية :

يستخدم مصطلح المكتبة الرقمية للإشارة إلى نوع واحد من بيئات المعلومات والتكنولوجيا التي تعالج المعلومات، وهي التكنولوجيا الرقمية (أحمد أنور بدر، ٢٠٠٠، ٣٧)

وتعرف بأنها مجموعة من المعلومات، أو مصادر المعلومات التي تخزن وتتاح إلكترونياً (Richvalsky, 1999, 29).

أو مجموعة من كافة أنواع المعلومات والمصادر التي ليس لها حدود شكلية، أو مكان مادي ويمكن الوصول المباشر أو غير المباشر لها عبر شبكات المعلومات (Mary Beth, 1997, 101)

ويؤكد على ذلك أوبينهييم Oppenheim فيذكر أن المكتبة الالكترونية هي مجموعة من المعلومات التي نظمت، وأديرت عن طريق تنوع من الوسائل (نصوص، وصور ثابتة، وصور متحركة، وتسجيلات صوتية، وفيديو) في شكل رقمي وذلك لتحقيق الاستخدام الممكن والفعلي لها، وتسهيل الوصول إلى محتواها (Oppenheim, 1998, 31)

ويتفق معه في ذلك ميل كولير Collier بجامعة دي مونتفورت ببريطانيا الذي عرف المكتبة الالكترونية بأنها بيئة من مواد الوسائل المتعددة تدار في شكل رقمي مصمم لإفادة المستخدمين منها، وإتاحة الوصول لمحتواها مع تزويدها بوسائل الإبحار Navigation في الشبكة العنكبوتية (Collier, 1996, 32).

• التعليم عن بعد : Distance Education

هو العملية التعليمية التي تقوم على التفاعل والاتصال بين المعلم والمتعلمين المختلفين في المكان والوقت بواسطة استخدام طرق الاتصال التكنولوجية، ويعتمد هذا النظام على فهم طبيعة وفلسفة التعلم عن بعد، وتحديد خصائص وسمات المتعلم، واستخدام البرامج التفاعلية، وبناء البرنامج على أساس التعلم الذاتي، وتوظيف أساليب الاتصال المختلفة، وتقويم تحصيل الطلاب من بعد (ماجدالين، ١٩٩٩، ٦٨).

والتعليم عن بعد، أو كما يسميه البعض بالجامعة المفتوحة، هو نمط تعليمي جديد في نظامه وطرائق تدريسه وأساليب إدارته وبرامجه، وهو نظام تعليمي لا يخضع إلى إشراف مباشر من قبل المدرسين من خلال تواجدهم الفعلي مع الطلبة، ويعتمد نظام التعليم عن بعد على كافة الوسائط والتكنولوجيات التي يتم التعليم من خلالها عن بعد. وعلى الرغم من مزاياه العديدة، ومواكبته لتطورات تكنولوجيا التعليم والاتصالات المعاصرة، وكذلك شيوع استخدامه في عدد كبير من دول العالم. فهو معروف ومستخدم في دول عديدة، مثل ألمانيا وكندا وأسبانيا والمملكة المتحدة منذ ما يقرب من ربع قرن (عامر إبراهيم، إيمان فاضل، ٢٠٠٢، ٤٧٩).

ويقصد بالتعليم عن بعد ذلك النوع من التعليم الذي يقوم على الوسائط التقنية المتعددة التي يمكن عن طريقها ضمان تحقيق اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم داخل تنظيم مؤسسي يوفر فرص اللقاء المباشر بينهما.

كما يعرف التعليم عن بعد بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يكون فيه المعلم (أو المؤسسة التعليمية التي تقدم التعليم) بعيداً عن المتعلم إما في المكان أو الزمان أو كليهما معاً. ويستتبع ذلك أن يكون من الضروري استخدام وسائط اتصال متعددة من مواد مطبوعة أو مسموعة ومرئية وغيرها من وسائط

ميكانيكية والإلكترونية وذلك للربط بين المعلم والمتعلم ونقل للمادة التعليمية، بالإضافة إلى اللقاءات المباشرة وجها لوجه في بعض الأحيان.

ويمكن تعريف التعليم عن بعد بأنه نظام تعليمي يقوم على إيصال المادة التعليمية . مقروءة أو مبثثة أو إلكترونية . إلى الدارس عبر وسائط اتصال تكنولوجيا متعددة حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم.

وعلى ذلك فإن التعليم المفتوح يشير إلى الفلسفة أو الهدف من تقديم التعليم، بينما يشير التعلم عن بعد إلى الوسيلة التي يتم من خلالها تقديم هذا التعليم. (مصطفى عبد السميع وآخرون، ٢٠٠٤، ١٤٩)

• البريد الإلكتروني:

يعتبر البريد الإلكتروني من أسرع الوسائل لتوصيل الرسالة وبأقل مجهود، وهو من أكثر الخدمات شعبية على الإنترنت حيث يتيح الاتصال بين مستخدمي الشبكات والإنترنت (عايد حمدان، ٢٠٠٣، ٢٠٨).

• مزايا استخدام الحاسب في التعليم:

يتميز الحاسب بالعديد من الامكانيات، التي جعلت منه أداة تنافس العديد من الوسائل التعليمية الأخرى، والعديد من الاستراتيجيات التعليمية، لما له من منهجية تتجاوز الفروق الفردية، وتركز على نشاط المتعلم، وتكيفه إيجابيا على أساليب العمل والتغلب على بعض المشكلات، وذلك باعتباره أداة من السهل الاستعانة بها، ودمجها في العديد من الاستراتيجيات التقليدية لتطويرها وزيادة كفاءتها (عبد الله الموسى، ٢٠٠٥، ٤١).

فالدراسات، والأبحاث، والتجارب أثبتت أن تميز الحاسب بخصائص ومميزات متفردة جعلت استخدامه في التعليم وسيطا تعليميا جيدا؛ شريطة توفير البرمجيات المناسبة، وتدريب المعلمين على استخدامه بطريقة جيدة، حتى يتمكن الحاسب من القيام بالعديد من الوظائف التربوية لصالح عملية التعليم والتعلم (حمود السعدون، ١٩٩٨، ٦).

وعند الحديث عن مزايا الحاسب يمكن ذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر:

- ◀ تنمية مهارات المتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية.
- ◀ إمكانية حل المشكلات التي تواجه المعلم داخل الفصل مثل زيادة أعداد المتعلمين، وقلة الوقت المخصص للدراسة.
- ◀ تنمية اتجاهات المتعلمين نحو بعض المواد المعقدة مثل الرياضيات، وإجراء العديد من المناقشات المثمرة بين المعلم وطلابه.
- ◀ عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة، كالأشكال وأنواع الحيوانات، والنباتات والصخور، والرسوم البيانية بألوانها الطبيعية وبالبعد الثالث، إذ إن تدريسها بالطرق التقليدية قد لا يحقق الهدف من دراستها.
- ◀ توفير بيئة تعليمية تفاعلية بالتحكم والتعرف على نتائج المدخلات في الحال.
- ◀ التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ◀ رفع مستوى تحصيل المتعلمين لبعض المواد، وذلك بإتاحة الكم الكبير من التدريبات التي يمارسها المتعلم مع الحاسب ووجود تغذية راجعة.

« تشجيع المتعلمين على العمل لفترة طويلة ودون ملل؛ وحيث إن البرامج التي تعتمد على العمل الجماعي تعد أكثر فاعلية وتوافقا بالنسبة للمتعلمين، مع نظام الفصل المدرسي والأنشطة المصاحبة لعملية التدريس. (عبد الله الموسي، ٢٠٠٥، ٤٢ - ٤٣).

• ثالثا : التصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة:

بعد دراسة الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية، وكذلك عرض المستجدات التكنولوجية الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي الصناعي ويجب البحث عن الصورة المثلى للمدرسة الثانوية الصناعية التي تستجيب لمتغيرات الحياة الراهنة ومتطلبات سوق العمل، والثورة المعلوماتية، وتقنية المعرفة في ثورتها ومهاراتها. والإشارة إلى ما تمثله الألفية الثالثة من أهمية خاصة في حياة الأمم الحية التي تتوقف أمام ذاتها وتحلل نقاط القوة ومواطن الضعف، وتحدد فرص التطوير وخياراته لتعمل على تعزيز الايجابيات وتلافي السلبيات (عبد العزيز الحر، ٢٠٠٢، ٩٠).

ويرى الباحث أن إمداد الطلبة، في أي مكان من العالم بأكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت، لا يعادل أهميته، مهما بلغت، أهمية تعليمهم استعمال تلك المعلومات استعمالا فعالا ومفيدا، وأن يكونوا قادرين على الاستجابة النقدية والمبدعة لها. ويرى الباحث أنه يجب التركيز في العملية التربوية على «تعليم كيفية التعلم» بدلا من التلقين، والانتقال إلى تنمية القدرات الذهنية العليا في عمليات التمثيل والتركيب في معالجة البيانات. ولكن مستقبل التربية تحيط به مجموعة من التحديات الخارجية والداخلية. وتتمثل الأولى في التحدي الثقافي والفكري والقيمي المتمثل في ثقافة العولمة التي تعني فقدان الخصوصية الحضارية والثقافية، والانصهار في بوتقة عالمية واحدة، ومن التحديات الداخلية، ما يمكن تسميته تحدي الديمقراطية، وتحدي تكريس العقل المنتج بدلا من المستهلك، ويستبعد الباحث مقدرة الجهات التعليمية أو غيرها على النهوض بدورها ما لم تكن لديها رؤية واضحة مستندة إلى خطط قومية شاملة. ويقرر الباحث أن الخلل الحقيقي في خطط التنمية والتحديث أدى إلى العجز التعليمي الراهن. وفي هذا الجزء يقدم الباحث تصورا مقترحا لتطوير التعليم الثانوي الصناعي، ويجب التركيز على ضرورة الدعم السياسي للمؤسسة التربوية بحيث يصبح التعليم قضية قومية ومطلبا حضاريا، وكذلك الدعم المادي، والذي يجب أن يتناسب مع رؤية الدولة والدور المتوقع من التعليم. ويمكن وضع التصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة وذلك كما يلي:

• أولا : أهداف المدارس الثانوية الصناعية :

تهدف المدرسة الثانوية الصناعية في ضوء التصور المقترح إلي تحقيق الأهداف التالية:

- « وضوح الأهداف التربوية التي تعمل المدرسة على تحقيقها.
- « ترسيخ الانتماء الوطني، والحفاظ على الهوية العربية الإسلامية.
- « تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين في كافة المجالات (المعرفية . والمهارية . والوجدانية).

- « تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- « الأخذ بمفهوم التربية المستمرة أو التعلم مدى الحياة.
- « الإيمان بأهمية العلم والتكنولوجيا وضرورة امتلاك مهارتهما ومقومات التعامل معهما ، وتحقيق التعلم الذاتي والتعليم عن بعد.
- « ربط التعليم باحتياجات المجتمع ، والإيفاء بمتطلبات سوق العمل.
- « الربط بين حلقات التعليم المختلفة.
- « الاهتمام ببرامج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- « إكساب المتعلمين مهارات التفكير بأنواعه المختلفة.
- « تكوين العقلية الناقدة ، وتنمية الملكات الإبتكارية والإبداعية.
- « التدريب على استخدام تكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات.

• ثانيا : البيئة التعليمية :

- سوف يتم تصميم البيئة التعليمية ، بحيث تصبح بيئة إلكترونية ، وهي البيئة الافتراضية (Virtual Education Environment (VEE ، ويتم تصميمها طبقا لفلسفة تكنولوجية تعمل على تحقيق أهداف هذه المدرسة ، وتتنصف البيئة التعليمية للمدارس الثانوية الصناعية في ضوء التصور المقترح بما يلي :
- « تحتوي على تجهيزات بيئة تفاعلية، وفصول افتراضية موزعة بالمدرسة، وتوفير مداخل متنوعة لشبكات محلية وعالمية، ويريد إلكتروني، ومجموعات بريرية، والاتصال عن بعد Telnet ، والاتصال المباشر On Line ، وتبادل الفيديو تحت الطلب (VOD) وأقمار صناعية وتلفزيونات متفاعلة، ومواد تعليمية فورية عالمية.
 - « تمكن البيئة التعليمية هيئة التدريس والطلاب من حضور المؤتمرات والاجتماعات عن بعد، وإجراء المناقشات والتفاعلات السريعة الأخرى مع جميع الأطراف التي يمكن أن تشارك في العملية التعليمية .
 - « تساعد البيئة المدرسة على نشر المعلومات والوثائق إلكترونيا في صور ووسائل متعددة، مما يوفر تشكيلة معلومات واسعة ومتعددة المصادر والأشكال.
 - « تتيح إمكانية استبدال المعلومات بأشكالها المختلفة عند الحاجة إلى ذلك.
 - « إعطاء دور كامل لعمليات الاتصال المباشر بين هيئة التدريس والطلاب والإدارة التعليمية والمنزل.
 - « إدارة قواعد البيانات التعليمية عن بعد بمراكز التعلم الافتراضية، والمكتبات الإلكترونية، والشبكات التعليمية.
 - « تحقق التعلم النشط من خلال المتعة القائمة على الإبداع العلمي والتفاعلية، مما يسمح بتنمية الطالب في كافة الجوانب.

• ثالثا : مناهج المدارس الثانوية الصناعية في ضوء التصور المقترح :

- يجب أن تتصف المناهج بما يلي:
- « تحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية وبين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية .
 - « ربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية واحتياجات المجتمع .
 - « مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
 - « التأكيد على مفاهيم العمل والعمل التعاوني .

- « إتباع أسلوب اللامركزية في وضع المناهج لمراعاة الاختلافات البيئية .
- « أن تتضمن المناهج الدراسية موضوعات إجبارية تتعلق بالأهداف التربوية وموضوعات اختيارية تشبع حاجات المتعلمين الفردية .
- « أن تتيح المناهج الدراسية الفرصة لإكساب المتعلمين مهارات عليا في التفكير إدخال الحاسب الآلي والمعلوماتية كمقررات دراسية أساسية .
- « التكامل الأفقي والرأسي في بناء المناهج الدراسية بما يمنع الحشو والتكرار (مصنوفة المنهج) .
- « الارتقاء بمستوي تعليم اللغة العربية وإكساب مهاراتها .
- « الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية .

• رابعا : تقنيات التعليم والتعلم في ضوء التصور المقترح :

- وتتمثل فيما يلي:
- « تجهيز المدرسة بتقنيات التعليم الحديثة، وبخاصة الحاسب الآلي، وأجهزة الاتصالات لاستخدامها في عمليتي التعليم والتعلم.
- « توفير المقررات المتخصصة لتدريس المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات.
- « ربط المدرسة بالمؤسسات التربوية الأخرى من خلال التوسع في استخدام شبكات المعلومات والاتصال (المحلية - العالمية).
- « التوسع في إنتاج البرمجيات Software الحاسوبية .
- « إنشاء القنوات التعليمية المتخصصة في جميع أنواع مراحل التعليم.
- « اعتماد تقنيات التعليم الحديثة كأساس في التعليم وليس كوسيط تعليمي.
- « توفير تقنيات التعليم والمعلومات بأشكالها المختلفة للوصول إلي المعلومات بأسهل الطرق وأقلها تكلفة.
- « تدريب المعلمين على استخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

• خامسا : التقويم والامتحانات في ضوء التصور المقترح :

- ويتمثل فيما يلي:
- « الاستفادة من قدرات الحاسب الآلي من خلال استخدامه في عملية التقويم.
- « أن يكون التقويم شاملا لمختلف عناصر العملية التعليمية ولجوانبها المتعددة.
- « إنشاء بنوك الأسئلة وتطوير استخدامها وتحديثها بما يضمن الارتقاء بالمستويات التحصيلية للطلاب.
- « وضع معايير تحصيل عالمية وتطوير قومية ووطنية في هذا المجال.
- « وضع مستويات للأداء.
- « التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية بجانب تحقيق مستويات عليا في الجانب العقلي.

• سادسا : مواصفات خريج المدرسة الثانوية الصناعية في ضوء التصور المقترح :

- وتتمثل فيما يلي :
- « أن يجيد علوم المستقبل، وأن يكون قادرا على الحصول على المعارف من أوعيتها المختلفة.
- « أن يكون قادرا على التعلم الذاتي.

- « أن يمتلك مهارات الاتصال ، ويجيد ثقافة التعامل مع الآخر وحضارته والاستفادة منها.
- « أن يكون قادرا على الانخراط في المجتمع والوفاء بمطالب سوق العمل.
- « أن يكون قادرا على الاختيار الحر لمهنة المستقبل.
- « أن يكون قادرا على الحفاظ على هويته العربية.
- « أن يكون قادرا على العمل بروح الفريق والعمل التعاوني بما يحقق روح المنافسة.
- « أن يكون قادرا على النقد البناء.
- « أن يكون قادرا على اتخاذ القرار

• سابعاً : إعداد المعلم لخواكبة عصر التكنولوجيا الحديثة :

يمثل المعلم استراتيجية يمكن عن طريقها الانطلاق إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية في العالم وبخاصة العالم العربي، وذلك باعتباره العنصر المؤثر في أي نظام تعليمي على نحو أفضل وبكفاءة عالية، وحجر الزاوية في أي إصلاح وتطوير تربوي.

ويعرف المعلم ضمن نظم التدريس عبر الشبكات بمسمى المدرس الإلكتروني (Gardner, 2001,7)، والمسهل التعليمي (International Association of Facilitators, 2002,1) فال معلم الإلكتروني إن جاز التعبير هو فرد متخصص مزود بمهارات فنية تربوية معينة ودافعية ومعارف سابقة تسمح له أن يتعامل مع نظم التعلم عبر الشبكات. ولكي يتم إعداد مثل هذا المعلم فإن هناك عددا من التحديات يجب معالجتها، منها:

- « التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم
- « الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم للتعليم الإلكتروني والشبكات
- « الاستراتيجيات الحديثة للتدريس عبر الشبكات
- « المتطلبات التربوية والفنية لإعداد برامج التعليم عبر الشبكات
- « الكفايات المطلوب توافرها في المعلم للتدريس عبر الشبكات. (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٢٨٧)

بالإضافة إلى أن كل المعلمين بحاجة إلى التدريب على تقنيات العصر (الحاسبات - الاتصالات - تكنولوجيا المعلومات) ، ليتسنى لهم التعامل مع الأجهزة الحديثة، ومتابعة الطلاب سواء داخل الصفوف أثناء الحصص النظرية أو العملية أو خارجها، خصوصا في المجالات التالية:

- « نظم تشغيل الحاسب وخصوصا ما يتصل منها بالشبكات.
- « استخدام الوسائط المتعددة بكفاءة وفاعلية.
- « معالجة مشاهد الفيديو.
- « التعامل مع العروض التفاعلية بكفاءة وفاعلية.

ويجب أن يتصف المعلم بالمواصفات التالية:

- « أن يكون قادرا على استخدام التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.
- « أن يتمتع بقدرات عقلية فائقة.
- « أن يتمتع باتجاهات إيجابية نحو طلابه.
- « أن يكون مدريا على تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت.

- « أن يكون قادرا على تصفح الموضوعات ذات الصلة بتخصصه من خلال شبكات المعلومات.
- « أن يكون قادرا على إدارة العملية التعليمية الفعالة والمتفاعلة مع البيئة التكنولوجية.

• بعض النواتج المقترحة لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة :

- يقدم الباحث بعض النواتج المقترحة لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة وذلك كما يلي:
- « سيكون استخدام الحاسبات الآلية وشبكات المعلومات المحلية والعالمية في متناول الطالب.
- « سيكون التعلم في جماعات بحيث تتمكن من استخدام البرمجيات التعاونية متعددة الوسائط والبريد الإلكتروني.
- « سيكون المعلمون قائلين ومرشدين لتعليم طلابهم من خلال استخدامهم الخبير للحاسبات وشبكات المعلومات المحلية والعالمية.
- « سوف تتيح شبكات المعلومات المحلية والعالمية وأدوات إنتاج البرمجيات المختلفة للمعلمين التغلب على مشكلة التغيير الهادر في محتوى المواد التعليمية.
- « سوف يحل التنوع في الموضوعات والمحتوى المناسب لتنوع الطلاب . محل التجانس المفروض حاليا بحجة أن أي شيء يناسب الكل.
- « سوف يصل تحصيل الطلاب إلى درجة الإتقان.
- « سوف تتحسن اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو التعليم والتعلم من ناحية، ونحو المدرسة والمجتمع من ناحية أخرى.

• توصيات البحث :

- وفي ضوء الواقع الحالي للمدارس الثانوية الصناعية، والتصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستجدات التكنولوجية الحديثة تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها:
- « إعادة النظر في البيئة التعليمية بالمدارس بكافة المراحل التعليمية، حتى تتماشى مع متطلبات التكنولوجيا الحديثة .
- « تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، والعمل التعاوني لدى المتعلمين من خلال التعامل مع التكنولوجيا.
- « ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج بما يتطلب مصادر وتجهيزات إضافية .
- « إنشاء مركز لتصميم المناهج المعتمدة على التكنولوجيا يعمل به فريق من المتخصصين، يقوم بإعداد المناهج الإلكترونية متعددة الوسائط في التخصصات المختلفة، وفي الصفوف المختلفة.
- « الاهتمام بعقد دورات تدريبية، وورش عمل للمعلمين ومديري المدارس، تدور حول توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مجالات التعليم المختلفة.
- « أهمية تجهيز المكتبات التعليمية بخدمات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات لتصبح معلومات شاملة مما يساعد على الاتصال بها والدخول منها إلى المكتبات العالمية عن بعد.

« إعداد برنامج تعليمي متكامل في المعلوماتية يهتم باستخدامات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التعليمية وتدريبه بمراحل التعليم العام.

• المراجع :

- (١) إبراهيم أحمد غنيم : "دور مراكز التطوير التكنولوجي في تحقيق الكفاية المهنية لمعلم التعليم التقني"، المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية، كلية التربية، جامعة أسيوط (٢٠١٨) أبريل ٢٠٠٠.
- (٢) إبراهيم عبد الوكيل الفار: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣.
- (٣) إبراهيم عبد الوكيل الفار: التدريس بالتكنولوجيا رؤية جديدة لجيل جديد، القاهرة، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧.
- (٤) إبراهيم السيد محمد دريش: "تصميم منهج لتعليم الرسم الفني للنسيج لطلاب المدارس الثانوية الصناعية باستخدام الكمبيوتر وقياس أثره"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٢م.
- (٥) أحمد أنور بدر: تكنولوجيا التعليم والمعلومات، دراسة في التكامل التكنولوجي وحل المشكلات وتنمية الإبداع، الرياض، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ١٩٩٩.
- (٦) أحمد أنور بدر: تعليم المهنيين في المعلومات في بيئة الكترونية والتطلعات العربية المستقلة، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، ع ١٣، ٢٠٠٠.
- (٧) أحمد جمعة وآخرون: التعلم باستخدام الكمبيوتر (في ظل عالم متغير)، القاهرة، دار الوفاء، ٢٠٠٦.
- (٨) أحمد خميس محمد إبراهيم: "نموذج تطبيقي من أجل تطوير التعليم الفني"، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للتعليم الفني (٤ - ٥ فبراير ٢٠٠٧) بقاعة مؤتمرات جامعة القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧.
- (٩) أسامة حسن السيد عوجة: فعالية برنامج قائم على النظم الخبيرة في تنمية مهارات صيانة وإصلاح السيارات بالمدارس الثانوية الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨.
- (١٠) الغريب زهر إسماعيل: تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠١.
- (١١) أماني صلاح محمد: "أثر استخدام الكمبيوتر على تنمية مهارات الرسم الهندسي والفني لطلاب التعليم الثانوي الصناعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٨م.
- (١٢) أكرم فتحي مصطفى: إنتاج مواقع الانترنت التعليمية، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- (١٣) أفنان نظير دروز: دور المعلم في عصر الانترنت، مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، عمان ١٠ - ١٢ أبريل ١٩٩٩.

- (١٤) أمل سعيد يوسف: "التعليم الصناعي ومتطلبات التنمية في مصر بالتطبيق على عينة من خريجي التعليم الصناعي بمحافظة الشرقية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر. فرع البنات، ١٩٩٧م.
- (١٥) بشير الكلوب : التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، الأردن، دار الشرق، ١٩٩٣.
- (١٦) بيل جيتس: المعلوماتية بعد الانترنت طريق المستقبل، ترجمة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، العدد ٢٣١، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨.
- (١٧) حسن شحاتة: تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.
- (١٨) حسين سلامة: أوساط تخزين المعلومات، الأردن، دار الفكر للنشر، ١٩٩٧.
- (١٩) حلمي أبو الفتوح عبد الخالق: "مدى توافر الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبعض مهارات استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي" مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية بالمنوفية، العدد الرابع، السنة الحادية عشر، ١٩٩٥.
- (٢٠) حمدي محمد محمد البيطار: "أثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس مقرر المساحة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٠٠١.
- (٢١) حمود السعدون: تعليم الحوسبة وحوسبة التعلم، مجلة التربية، العدد ١٦، يوليو ١٩٩٨.
- (٢٢) رفيق سعيد إسماعيل البربري: "برنامج مقترح قائم على استخدام نظم المحاكاة الكمبيوترية متعددة الوسائط لتنمية مهارات تشخيص الأعطال لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٠٣م.
- (٢٣) سمية عبد الحميد أحمد: "التطور المستقبلي للمستحدثات التكنولوجية وتثقيف طفل الرضة"، مجلة تكنولوجيا التربية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مايو ٢٠٠٥.
- (٢٤) عامر إبراهيم قنديلجي، إيمان فاضل السامرائي: تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها، عمان، مؤسسة الورق، الطبعة الأولى، (٢٠٠٢).
- (٢٥) عايد حمدان الهرش وآخرون: تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، الأردن، عمان، المكتبة الوطنية، ٢٠٠٣.
- (٢٦) عبد العزيز الحر: ملامح مدرسة المستقبل، المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢.
- (٢٧) عبد العزيز طلبة عبد الحميد: "أثر استخدام برنامج مقترح في عمليات السيارات على كل من التحصيل والإبتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٤م.
- (٢٨) عبد الله بن عبد العزيز الموسي: استخدام الحاسب الآلي في التعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٥.
- (٢٩) على محمد عبد المنعم: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، القاهرة، ١٩٩٩.

(٣٠) علي محمد السيد محمد النجيحي: "فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في إتقان تعلم الطلاب لبعض المهارات العملية بمادة كهرباء السيارات بالمدارس الفنية المتقدمة الصناعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٣م.

(٣١) علي عبد المنعم: متركزت اقتصاديات توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، المؤتمر العلمي الخامس "مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات المستقبل" القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١، ٢١ - ٢٣ أكتوبر ١٩٩٧.

(٣٢) عماد ممدوح حلمي: "ربط المدرسة الفنية بسوق العمل . تجربة من أرض الواقع المصري"، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للتعليم الفني (٤ - ٥ فبراير ٢٠٠٧) بقاعة مؤتمرات جامعة القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧.

(٣٣) فتح الباب عبد الحليم سيد: الكمبيوتر في التعليم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥.

(٣٤) كمال يوسف إسكندر، مجد الغزوي: مقدمة في تكنولوجيا التعليم، الكويت، مكتبة الفلاح، (١٩٩٤) .

(٣٥) مجدي عزيز إبراهيم: مناهج التعليم العام في الميزان "رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا"، المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢٤ - ٢٥ يوليو، ٢٠٠١ .

(٣٦) محمد عبد الحميد: منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

(٣٧) محمد محمود الحيلة: التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، الإمارات العربية المتحدة، العين، (٢٠٠١) .

(٣٨) مكتب التربية العربي لدول الخليج: المواصفات المطلوبة في مدرسة المستقبل:، (مارس ٢٠٠٠ - ذو الحجة ١٤٢٠) .

(٣٩) —: المدرسة بين واقع اليوم ومتطلبات المستقبل، الكويت، (محرم ه - أبريل ٢٠٠٠) .

(٤٠) —: مدرسة المستقبل، نموذج تطبيقي للمرحلة الثانوية، البحرين، ورشة عمل، (شوال ١٤٢١ - أبريل ٢٠٠١) .

(٤١) معين المجلان: الاستخدام الناجح لتقنيات التعليم الحديثة، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب: "رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨ .

(٤٢) محمد عطية خميس: عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة، ٢٠٠٣.

(٤٣) محمد علي نصر: رؤية مستقبلية للتربية العلمية في عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية، المؤتمر العلمي الرابع "التربية العلمية للجميع" القاهرة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد ٢، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس ٢٠٠٠.

(٤٤) محمد فهمي طلبه وآخرون: "الحاسب والذكاء الاصطناعي"، ج ١٠، موسوعة دلتا كمبيوتر، القاهرة، المكتب المصري الحديث، ١٩٩٤.

- (٤٥) محمد محمد أحمد المقدم: مستوى القابلية للتعليم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بمصر في ضوء متطلبات التعامل مع المستجدات التكنولوجية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٠٣، أكتوبر ٢٠٠١.
- (٤٦) محمد عطية خميس: تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم، القاهرة، دار السحاب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- (٤٧) مصطفى عبد السميع وآخرون: تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، القاهرة، دار الفكر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤.
- (٤٨) مصطفى عبد السميع: تكنولوجيا التعليم - دراسات عربية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٩.
- (٤٩) مصطفى عبد المنعم شعبان، محمد أحمد رشدي: "تطوير التعليم الفني باستخدام مكونات المؤهلات المهنية ومستويات المهارة"، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للتعليم الفني (٤ - ٥ فبراير ٢٠٠٧) بقاعة مؤتمرات جامعة القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧.
- (٥٠) هادي مشعان ربيع: تكنولوجيا التعليم المعاصر الحاسوب والانترنت، عمان، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- (٥١) وليد سالم محمد الحلفاوي: مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- (٥٢) وليم عبيد، مجدي عزيز: تنظيمات معاصرة للمناهج رؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩.
- (٥٣) وليم عبيد: المهارات الأساسية من منظور كوني للتربية، مؤتمر طيبة للدراسات التربوية، القاهرة، ١٩٩٦.
- (٥٤) يحي عبد الوهاب الصايد وآخرون: المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل "تصورات عربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين" قطر، الدوحة، ٣ - ٦ صفر ١٤٢١ - مايو ٢٠٠١.
- (٥٥) يوسف أحمد عيادات: الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، الأردن، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٤.
- 56) Collier, M.: The multimedia handbook, 1th edition, London, Rutledge, 1996.
- 57) Gardner, W.D.: E-Learning in North West of England: A Strategy for Consultation, Northwest T. Northwest Development Agency, 25 Jan 2001.
- 58) International Association of Facilitators, (<http://www.iafworld.org/bibvirting.html>, 2002.

- 59) Leask Marilyn and Meadows John : Teaching and learning with ICT in the Primary School, London , (2000) .
- 60) Magdalene, Gibran, Guiney, Susan: implementing distance learning in urban (schools, new York, Colombia Uni., 1999.ERIC. Ed.438338.
- 61) Mary Beth Fecko: Interactive Multimedia, Virtual Libraries, and Digital Libraries, in Electronic Resources: Access and Issues, London, Bowker, 1997, P. 101.
- 62) Oppenheim, Jennifer: The Electronic Library, 4th ed., London, Library Association Publishing, 1998.
- 63) Richvalsky James, David Wathins: Design and Implementation a Digital Library, ACM Crossroads Student magazine, 1999.
- 64) Smith, P & Ragan, T : Instruction Design , Prentic-Hall ,new Jersey, 1999 .
- 65) Tay Vaughan: Multimedia: Making It Work, Second Edition, California: Osborne McGraw- Hill, 1994.
- 66) Vicki Sharp: Computer Education for Teacher, Second Edition, Chicago, Brown, Benchmark Publishers, 1996.
- 67) Waterman, David A.: Guide Expert System, Addison Wesley, 1999.

البحث الخامس :

” المضامين التربوية في حوار الرسول ﷺ مع النساء ” دراسة تحليلية في
صحيح البخاري

إعداد :

د / حمدي حسن أيوب عبد الرازق د / عبد الفتاح أحمد شحاتة أحمد
مدرس التربية الإسلامية مدرس التربية الإسلامية
كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

”المضامين التربوية في حوار الرسول ﷺ مع النساء“ دراسة تحليلية في صحيح البخاري

د / حمدي حسن أيوب عبد الرازق د / عبد الفتاح أحمد شحاتة أحمد

• مقدمة :

تمثل السنة النبوية مع القرآن الكريم المصدر الأصلي للتربية الإسلامية، إذ يعتمد عليهما في عملية التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، أو استنباط المضامين التربوية التي يزخر بها كل منهما من مبادئ وأسس وقيم وأساليب وغيرها، والتي يمكن استثمارها في تربية إنسان عابد عالم عامل مؤتمر بأوامر الله منته عن نواهيه في شتى مناحي الحياة.

والمأمل في السنة النبوية يجد أن الرسول ﷺ استخدم مع صحابته عدة أساليب تربوية، تنوعت ما بين القدوة، والموعظة، والقصة، والترغيب والترهيب، وضرب الأمثال، والحوار، وغيرها من الأساليب في تنوع وشمول يتناسب مع الطبيعة الإنسانية وتنوع المواقف والأحداث.

ومن بين هذه الأساليب التي استخدمها الرسول ﷺ: أسلوب الحوار والمناقشة، وهو شكل من أشكال تلاقح العقول، مما لا بد معه أن تنتج أفكار جديدة وتوضح علاقات كانت مجهولة، وتبرز تفسيرات توضح ما كان مستغلقا على الفهم، وتقدم معلومات كانت غائبة عن بعض أطراف الحوار، والحوار هو المظلة الكبيرة التي تنضوي تحتها صور وأشكال متعددة لتنمية الفكر وإثارة العقل، سواء عن طريق استخدام القياس أو السؤال (١)، أو غيرهما، فالحوار قيمة من قيم الحضارة الإسلامية، تقتنن بالعقل (٢).

ونظرا لأهمية هذا الأسلوب استخدمه الرسول ﷺ مع كل فئات المجتمع وطوائفه، مع الرجال والنساء، مع الكبار والصغار، والأمثلة على ذلك كثيرة، فمن حواراته ﷺ مع أصحابه، ما روي عن ابن عمر عن النبي ﷺ أنه قال: (إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم، حدثوني ما هي؟) فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله: فوقع في نفسي أنها النخلة، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله؟ قال: (هي النخلة) (٣)، ومن حواراته ﷺ مع الغلمان، ما رواه سهل بن سعد رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ أتى بشراب فشرب منه وعن يمينه غلام وعن يساره الأشياخ، فقال للغلام: (أتأذن لي أن أعطي هؤلاء؟)، فقال الغلام: والله يا رسول الله لا أؤثر بنصيب منك أحدا، قال: فتله (ألقاه) رسول الله ﷺ في يده (٤)

ومن الفئات التي حرص الرسول ﷺ على الحوار معها: فئة النساء، فتشير السنة النبوية - كما ورد في صحيح البخاري - إلى (١٣٥) حواراً بين الرسول ﷺ والنساء، تنوعت ما بين حوارات مع زوجاته، وأخرى مع بناته، وثالثة مع ذوات

(١) سعيد إسماعيل علي: السنة النبوية رؤية تربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢، ص ٤٠٦، ٤٠٩.

(٢) عبد العزيز بن عثمان التويجري: الحوار من أجل التعايش، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٨، ص ١٣، ١٤.

(٣) البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل): صحيح البخاري، ج ١، تحقيق: مصطفى ديب البغا، كتاب العلم، باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم، بيروت، دار ابن كثير، ٣، ١٩٨٧، ص ٣٤.

(٤) المرجع السابق، ج ٥، كتاب الأثرية، باب هل يمتأذن الرجل من عن يمينه في الشرب ليعطي الأكبر؟، ص ٢١٣٠.

أرحامه، ورابعة مع بقية الصحابيات، ومن أمثلة هذه الحوارات ما روي عن أم سلمة قالت: جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ، فقالت: يا رسول الله، إن الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ قال النبي ﷺ: (إذا رأت الماء)، فغطت أم سلمة - تعني وجهها - وقالت: يا رسول الله وتحتلم المرأة؟ قال: (نعم تربت يمينك فبم يشبهها ولدها؟) (٥)

وتعد حوارات الرسول ﷺ مع النساء مثالا لمخاطبة العقل وتطبيقا لمبدأ الحرية، ونموذجا لمناقشة القضايا المختلفة بموضوعية، مهما كانت درجة خصوصيتها، وذلك مع فئة قد يظن البعض أن الحوار معها محرم، أو أنها ليست أهلا للحوار بوصفها "ناقصة عقل ودين"، ولكن ما دار من حوار بين رسول الله ﷺ والنساء يشير إلى العديد من المضامين التربوية سواء في أسلوب الحوار، أم في مضمونه من جانب رسول الله ﷺ ومن جانب النساء.

• تساؤلات البحث :

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما أهم المضامين التربوية في حوار الرسول ﷺ مع النساء؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- ◀ ما الملامح العامة لحوار الرسول ﷺ مع النساء؟
- ◀ ما أهم مهارات المحاور كما تبدو في أسلوب حوار الرسول ﷺ مع النساء؟
- ◀ ما أهم المضامين التربوية في الخطاب النبوي للنساء أثناء الحوار معهن؟
- ◀ ما صفات المرأة المسلمة كما تبدو في حوارها مع الرسول ﷺ؟

• حدود البحث :

يقتصر البحث على إبراز أهم المضامين التربوية في حوار الرسول ﷺ مع النساء التي وردت في صحيح البخاري فقط من كتب السنة النبوية، إذ يعد صحيح البخاري أصح الأمهات الحديثية، وأبعدها عن الضعف والخطأ، يقول الذهبي عنه: "وهو أعلى الكتب الستة سندا إلى النبي ﷺ في شئ كثير من الأحاديث، وذلك لأن أبا عبد الله أسن الجماعة، وأقدمهم لقيا للكبار، أخذ عن جماعة يروي الأئمة الخمسة عن رجل عنهم" (٦)

وقام الباحثان باستبعاد الأحاديث المكررة التي تشير إلى نفس الموقف أو الحوار، فكانت النتيجة (١٢٨) مائة وثمانية وعشرين حديثا، اشتملت على (١٣٥) مائة وخمسة وثلاثين حوارا، بعضها مع نساء معلومات الاسم، وبعضها مع نساء لم يذكر الراوي أو شراح الحديث أسماءهن.

• منهج البحث :

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الأصولي (٧)، في رصد وتحليل ما جاء في صحيح البخاري من حوارات بين الرسول ﷺ والنساء، وتحليلها مع الاستفادة بكتاب فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني، ومن

(٥) المرجع السابق، ج١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، ص ٦٠.

(٦) الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج١٢، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٩٨٥، ص ٤٠٠.

(٧) سيد إسماعيل علي: بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧، ص ٢٢.

ثم استنباط المضامين التربوية من هذه الحوارات سواء ما يتعلق منها بأسلوب الحوار أم بمضمونه.

• مصطلحات البحث :

• المضامين:

تشير المعاجم اللغوية إلى أن المضامين: ما في بطون الحوامل من كل شيء كأنهن تضمنه، وهي جمع مضمون، ويقال ضمن الشيء: بمعنى تضمنه، ومنه قولهم مضمون الكتاب كذا وكذا (٨)، وفهمت ما تضمنه كتابك: أي ما اشتمل عليه وكان في ضمنه، وأنفذته ضمن كتابي أي في طيه (٩).

• المضامين التربوية:

كل القيم والأنماط السلوكية والممارسات العملية التي تهدف إلى تنشئة وتربية الأجيال تربية صحيحة تتحقق من خلالها الأهداف التربوية التي يرغب المجتمع في تحقيقها (١٠) ويعرفها الباحثان بأنها: القيم والمبادئ والأسس التربوية المتضمنة في أسلوب ونص حوار الرسول ﷺ مع النساء.

• الحوار:

جاء في لسان العرب: حَارَ يَحُورُ حَوْرًا: كل شيء تغير من حال إلى حال، والمحاورة المجاورة، والتجاوز التجاوب، وتقول كلمته فما أحرارني جواباً وما رجع إليّ خويراً ولا حويرة ولا محورة ولا حواراً أي ما رد جواباً، واستحاره أي استنطقه، وهم يتحاورون: أي يتراجعون الكلام، والمحاورة مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة (١١). ويقصد بحوار الرسول ﷺ مع النساء: تلك المواقف التي كان فيها حديث متبادل بين الرسول ﷺ والنساء، سواء أكان هذا بصورة مباشرة أم عن طريق المراسلة، وسواء أكان الحوار صريحاً من الطرفين أم ضمناً من أحدهما وصريحاً من الآخر.

• محاور البحث :

◀ المحور الأول: الملامح العامة لحوار الرسول ﷺ مع النساء.

◀ المحور الثاني: من مهارات المحاور كما تبدو في أسلوب حوار الرسول ﷺ مع النساء.

◀ المحور الثالث: المضامين التربوية في الخطاب النبوي للنساء أثناء الحوار معهن.

◀ المحور الرابع: صفات المرأة المسلمة كما تبدو في حوارها مع الرسول ﷺ.

• أولاً: الملامح العامة لحوار الرسول ﷺ مع النساء:

بلغ عدد الأحاديث التي دار فيها حوار بين الرسول ﷺ والنساء (١٢٨) حديثاً بعد حذف الأحاديث المكررة، التي تشير إلى نفس الموقف ونفس مضمون الحوار، واشتملت هذه الأحاديث على (١٣٥) مائة وخمسة وثلاثين حواراً، إذ إن كل حديث من هذه الأحاديث كان به حوار واحد، إلا ثلاثة أحاديث ورد بكل منها أكثر من حوار، أولها حديث طلب بعض أزواج النبي وابنته فاطمة منه أن يوجه

(٨) ابن منظور (محمد بن مكرم): لسان العرب، ج١٣، بيروت، دار صادر، د.ت، ص ٢٥٧.

(٩) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٥، ص ٤٠٣.

(١٠) ضيف الله بن علي سعيد الزهراني: المضامين التربوية المستنبطة من أحداث فتح مكة وتطبيقاتها، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ، ص ٨.

(١١) ابن منظور: لسان العرب، ج ٤، مرجع سابق، ص ٢١٧.

الصحابة ليكون إهداؤهم له في كل الأيام وليس في يوم عائشة فقط، ففي هذا الحديث ثلاثة حوارات، مع أم سلمة، وزينب بنت جحش، وفاطمة بنت الرسول ﷺ (١٢)، وثانيها حديث (حادثة الإفك) ففي هذا الحديث خمسة حوارات، ثلاثة مع عائشة في ثلاثة مواقف مختلفة، وحوار مع زينب بنت جحش، وحوار مع الجارية بريرة (١٣)، وثالثها حديث جمع بين أم سليم وأم سلمة، بدأت أم سليم بالحوار، فأجاب رسول الله ﷺ، فتدخلت أم سلمة في الحوار لاستيضاح أمر ما، وهو حديث: "هل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟" (١٤). وتنوعت حوارات الرسول ﷺ مع النساء، فمنها ما كان حوارا مباشرا، وهو معظم الحوارات، ومنها ما كان بالمراسلة، فمن الأول أن عائشة رضي الله عنها قالت للنبي ﷺ: هل أتى عليك يوم أشد من يوم أحد؟ قال: (لقد لقيت من قومك ما لقيت، وكان أشد ما لقيت منهم يوم العقبة...) (١٥)، ومن الثاني حوار مع ابنته السيدة زينب؛ فعن أسامة بن زيد رضي الله عنهما قال: أرسلت ابنة النبي ﷺ إليه إن ابناً لي قبض فائتتنا، فأرسل يقرئ السلام ويقول: (إن لله ما أخذ وله ما أعطى، وكل عنده بأجل مسمى، فلتصبر ولتحتسب) (١٦). ومن الملامح العامة لحوار الرسول ﷺ مع النساء ما يلي:

• تنوع الشخصيات النسائية التي دار معهن الحوار:

اتسمت حوارات الرسول ﷺ مع النساء والبالغ عددها (١٣٥) حواراً، بتنوع الشخصيات التي دار معهن الحوار، فجاء بعضها مع أزواجه ﷺ، وبعضها مع بناته، ومنها ما كان مع ذوات أرحامه، إضافة إلى الحوار مع بقية الصحابيات، وبلغت حوارات الرسول ﷺ مع أزواجه (٧٧) سبعة وسبعين حواراً، ومع بناته (٨) ثمانية حوارات، ومع ذوات الأرحام (٣) ثلاثة، ومع بقية الصحابيات (٤٧) سبعة وأربعين حواراً. فأما حواراته ﷺ مع أزواجه أمهات المؤمنين والبالغ عددها (٧٧) سبعة وسبعين حواراً، فكانت موزعة كالتالي:

عدد الحوارات	الزوجة
٤٦	السيدة عائشة بنت أبي بكر منفردة
١	السيدة عائشة مع السيدة حفصة
٣	السيدة عائشة ومعها بعض أزواج النبي لم تذكر أسماؤهن
١١	السيدة أم سلمة منفردة
١	السيدة أم سلمة مع السيدة أم حبيبة
٣	السيدة حفصة بنت عمر
٣	السيدة زينب بنت جحش
٢	السيدة سودة بنت زمعة
١	السيدة خديجة بنت خويلد
١	السيدة جويرية بنت الحارث بن أبي ضرار
١	السيدة ميمونة بنت الحارث بن حزن
١	السيدة أم حبيبة بنت أبي سفيان
٣	أزواج النبي أو بعضهن مجتمعات ولم تذكر أسماؤهن

(١٢) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(١٣) المرجع السابق، ج٢، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهن بعضاً، ص ٩٤٢.

(١٤) المرجع السابق، ج١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، ص ٦٠.

(١٥) المرجع السابق، ج٣، كتاب بدء الخلق، باب إذا قال أحدكم آمين والملائكة في السماء فوافقت إحداهما الأخرى غفر له ما تقدم من ذنبه، ص ١١٨٠.

(١٦) المرجع السابق، ج١، كتاب الجنائز، باب قول النبي ﷺ: (يعتب الميت ببعض بكاء أهله عليه)، ص ٤٣١.

فمن حواراته ﷺ مع السيدة عائشة ما رواه ابن أبي ملكية أن عائشة زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: (من حوسب عذب)، قالت عائشة: فقلت: أوليس يقول الله تعالى: {فَسَوْفَ يُحَاسِبُ حِسَابًا يَسِيرًا} قالت: فقال: (إنما ذلك العرض، ولكن من نوقش الحساب يهلك) (١٧)

ومن حواراته ﷺ مع أم سلمة ما روي أن نساء رسول الله ﷺ كن حزينين، فحزب فيه عائشة وحفصة وسودة، والحزب الآخر أم سلمة وسائر نساء رسول الله ﷺ... فكلهم حزب أم سلمة فقلن لها: كلمي رسول الله ﷺ يكلم الناس فيقول من أراد أن يهدي رسول الله ﷺ هدية فليهدا إليه حيث كان من بيوت نسائه، فكلمته أم سلمة بما قلن فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: فكلميه، قالت: فكلمته حين دار إليها أيضاً فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: كلميه حتى يكلمك، فدار إليها فكلمته فقال لها: (لا تؤذيني في عائشة فإن الوحي لم يأتني وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة) فقالت: أتوب إلى الله من أذاك يا رسول الله. (١٨)

ومما دار من حوار بينه ﷺ وبين حفصة بنت عمر، ما روي أنها قالت: يا رسول الله، ما شأن الناس حلوا بعمرة ولم تحلل أنت من عمرتك؟ قال: (إني لبدت رأسي وقلدت هديي فلا أحل حتى أنحر) (١٩)

ومن حواراته ﷺ مع زينب بنت جحش، ما روي أنه ﷺ دخل عليها فرعا يقول: (لا إله إلا الله، ويل للعرب من شر اقترب، فتح اليوم من ردم يأجوج ومأجوج مثل هذه) وحلق بإصبعه الإبهام والتي تليها، قالت زينب بنت جحش: فقلت: يا رسول الله، أنهلك وفيما الصالحون؟ قال: (نعم إذا كثر الخبث) (٢٠).

ومن حواراته ﷺ مع سودة بنت زمعة، ما روي عن عائشة رضي الله عنها قالت: خرجت سودة بعد ما ضرب الحجاب لحاجتها، وكانت امرأة جسيمة لا تخفى على من يعرفها، فرأها عمر بن الخطاب فقال: يا سودة، أما والله ما تخفين علينا فانظري كيف تخرجين! قالت: فانكفأت راجعة ورسول الله ﷺ في بيتي وإنه ليتعشى وفي يده عرق، فدخلت فقالت: يا رسول الله، إني خرجت لبعض حاجتي فقال لي عمر كذا وكذا، قالت: فأوحى الله إليه ثم رفع عنه وإن العرق في يده ما وضعه فقال: (إنه قد أذن لكن أن تخرجن لحاجتك) (٢١)

وأما حواراه ﷺ مع السيدة خديجة فكان أول ما نزل الوحي، حيث رجع رسول الله ﷺ يرجف فؤاده فدخل على خديجة بنت خويلد رضي الله عنها فقال: (زملوني زملوني) فزملوه حتى ذهب عنه الروع، فقال لخديجة وأخبرها الخبر: (لقد خشيت على نفسي) فقالت خديجة: كلا، والله ما يخزيك الله أبداً، إنك

(١٧) المرجع السابق، ج ١، كتاب العلم، باب من سمع شيئاً فراجعته حتى يعرفه، ص ٥١.

(١٨) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحري بعض نسائه دون بعض، ص ٩١١.

(١٩) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الحج، باب التمتع والإفراد بالجمع وفسخ الحج لمن لم يكن معه هدي، ص ٥٦٨.

(٢٠) المرجع السابق، ج ٣، كتاب الأنبياء، باب قصة يأجوج ومأجوج، ص ١٢٢١.

(٢١) المرجع السابق، ج ٤، كتاب التفسير، سورة الأحزاب، ص ١٨٠٠.

لتصل الرحم، وتحمل الكل، وتكسب المعدوم، وتقري الضيف، وتعين على نوائب الحق(٢٢)

وأما حوار هـ مع جويرة بنت الحارث: فما روي عنها أن النبي ﷺ دخل عليها يوم الجمعة وهي صائمة فقال: (أصمت أمس؟) قالت: لا، قال: (تريدين أن تصومي غدا؟) قالت: لا، قال: (فأفطري) (٢٣)

وأما حوار هـ مع ميمونة بنت الحارث: فما روي أنها رضي الله عنها أعتقت وليدة ولم تستأذن النبي ﷺ، فلما كان يومها الذي يدور عليها فيه، قالت: أشعرت يا رسول الله أني أعتقت وليدي؟ قال: (أو فعلت؟) قالت: نعم، قال: (أما إنك لو أعطيتها أخوالك كان أعظم لأجرك) (٢٤)

وأما حوار هـ مع أم حبيبة: فما روي أنها قالت: يا رسول الله، انكح أختي بنت أبي سفيان، فقال: (أوتحبين ذلك؟) فقالت: نعم، لست لك بمخلية وأحب من شاركني في الخير أختي، فقال النبي ﷺ: (إن ذلك لا يحل لي) (٢٥)

ومن الحوارات التي كانت بين بعض أزواج النبي ﷺ اللاتي لم تذكر أسماءهن، فما روته عائشة رضي الله عنها أن بعض أزواج النبي ﷺ قلن له: أينا أسرع بك لحوقا؟ قال: (أطولكن يدا)، فأخذوا قصبة يذرعنونها فكانت سودة أطولهن يدا، فعلمنا بعد أنما كانت طول يدها الصدقة، وكانت أسرعنا لحوقا به وكانت تحب الصدقة (٢٦)، قال ابن حجر: "لم أقف على تعيين السائلة منهن" (٢٧)

يتضح مما سبق أن السيدة عائشة رضي الله عنها أكثر نساء النبي ﷺ حواراً معه، وهذا يدل على مدى قربها رضي الله عنها من الرسول ﷺ، إذ أن من يحب شخصا يحب حوار هـ وحديثه والجلوس معه، ويدل على هذا ما جاء في السنة النبوية المطهرة عن عائشة قالت: كان رسول الله ﷺ يقسم فيعبد ويقول «اللهم هذا قسمي فيما أملك فلا تلمني فيما تملك ولا أملك»، يعنى القلب (٢٨)، "فأدنى أطماع المحبة ممن تحب الحظوة منه والرفعة لديه والزلفة عنده... ثم يزيد الطمع في المجالسة ثم في المحادثة" (٢٩)

وهذا القرب من الرسول ﷺ وكثرة الحوار معه جعلها من أكثر رواة الأحاديث عن رسول الله ﷺ، مما جعل الصحابة رضي الله عنهم بعد وفاة النبي ﷺ يسألونها ويفتنوها في أمور دينهم، قال أبو موسى الأشعري: ما أشكل علينا أمر فسألنا عنه عائشة إلا وجدنا عندها علما فيه، وقال عطاء بن رباح: كانت أفقه الناس، وأعلم

(٢٢) المرجع السابق، ج١، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله ﷺ، ص ٤.

(٢٣) المرجع السابق، ج٢، كتاب الصوم، باب صوم يوم الجمعة، ص ٧٠١.

(٢٤) المرجع السابق، ج٢، كتاب الهبة وقضائها، باب هبة المرأة لغير زوجها وعقها إذا كان لها زوج فهو جائز إذا لم تكن سفينة فإذا كانت سفينة لم يجز، ص ٩١٥.

(٢٥) المرجع السابق، ج٥، كتاب النكاح، باب (وأما لكم اللاتي أرضعنكم)، ص ١٩٦١.

(٢٦) المرجع السابق، ج٢، كتاب الزكاة، باب أي الصدقة أفضل وصفة الشحيح الصحيح، ص ٥١٥.

(٢٧) المرجع السابق، ج١، كتاب العلم، باب من سمع شيئا فراجعه حتى يعرفه، ص ٥١.

(٢٨) أبو داود (سليمان بن الأشعث): من أبي داود، ج٢، كتاب النكاح، باب في القسم بين النساء، بيروت، دار الكتاب العربي، دت، ص ٢٠٨.

(٢٩) ابن حزم الظاهري (أبو محمد علي بن أحمد): الأخلاق والسير، بيروت، دار الأفاق الجديدة، ١٩٧٩، ص ٥٢.

الناس، وأحسن الناس رأيا في العامة، وقال عروة بن الزبير - ابن أختها - : "لقد صحبت عائشة، فما رأيت أحدا قط كان أعلم بآية أنزلت، ولا بفريضه، ولا بسنة، ولا بشعر، ولا أروى له، ولا بكذا ولا بكذا، منها (٣٠)." .

وتشير كتب السنة إلى عديد من أسئلة الصحابة لها، فعن زُرَّارة بن أَوْفَى: أَنَّ عائشة رضي الله عنها سئلت عن صلاة رسول الله ﷺ في جَوْفِ اللَّيْلِ (٣١)، وعن أيوب عن محمد أن عائشة سئلت عن ركعتي الفجر فقالت: كان رسول الله ﷺ يخفضهما (٣٢)، وعن القاسم بن محمد: أن عائشة سئلت عن الرجل يصيب المرأة ثم يلبس الثوب فيعرق فيه فلم تر به بأسا (٣٣)، وعن أبان بن صمعة قال حدثني والدتي عن عائشة أنها سئلت عن الأشربة فقالت: كان رسول الله ﷺ ينهى عن كل مسكر (٣٤)، وكل هذه الروايات تشير إلى أنها رضي الله عنها كان لها القدح الأعلى في شرف الاهتمام بسنة رسول الله ﷺ فأصبحت مفتية ومعلمة وموجهة لأبواب الخير، وما أسهمت به في السنة النبوية رواية أكثر من إسهام جميع زوجات النبي ﷺ ورضي الله عنهن أجمعين، والمحدثات الصحابيات، كما يوضح الجدول التالي: (٣٥):

عدد الأحاديث	الصحابية	عدد الأحاديث	الصحابية
٧	جويرية بنت الحارث	٥٦٣٦	عائشة بنت أبي بكر
—	سودة بنت زمعة	٣٧٨	أم سلمة
—	خديجة بنت خويلد	٧٦	ميمونة بنت الحارث
١٨	فاطمة بنت محمد	٦٥	أم حبيبة
٥٦	أسماء بنت أبي بكر	٦٠	حفصة بنت عمر
٧	زينب بنت أم سلمة	١١	زينب بنت جحش
٢	أسماء بنت يزيد بن السكن	١٠	صفية بنت حيي

يتضح مما سبق أن أكثر حوارات الرسول ﷺ مع النساء كانت مع السيدة عائشة رضي الله عنها، مما أثر في شخصيتها العلمية، وقدرتها على التبليغ عن رسول الله ﷺ أكثر من غيرها من النساء، كما يتضح أيضا أن حوارات الرسول ﷺ مع أزواجه بلغت (٧٧) حوارا من بين (١٣٥) حوارا، بما يعادل ٥٧% من جملة الحوارات مع النساء، وأما بقية الحوارات فكانت مع بناته وذوات أرحامه وبقية الصحابيات.

فأما حواراته ﷺ مع بناته فبلغ (٨) ثمانية حوارات، كان نصيب السيدة فاطمة منها (٧)، والسيدة زينب حوارا واحدا، فمن حواراته ﷺ مع السيدة فاطمة ما روي أن بعض أزواج النبي دعونها، فأرسلت إلى رسول الله ﷺ تقول: إن نساءك ينشدنك الله العدل في بنت أبي بكر، فكلمته، فقال: (يا بنية، ألا تحبين ما أحب؟) قالت: بلى، فرجعت إليهن فأخبرتهن فقلن: ارجعي إليه، فأبى أن

(٣٠) الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج٢، مرجع سابق، ص ١٧٩، ١٨٢، ١٨٣.

(٣١) أبو داود: سنن أبي داود، ج١، كتاب الصلاة، باب في صلاة الليل، مرجع سابق، ص ٥١٤.

(٣٢) أحمد بن حنبل: المسند، ج٦، كتاب باقي مسند الأنصار، باب حديث السيدة عائشة رضي الله عنها، القاهرة، مؤسسة قرطبة، د.ت، ص ١٨٣.

(٣٣) الدارمي: سنن الدارمي، ج١، كتاب الطهارة، باب في عرق الجنب والحائض، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ، ص ٢٥٧.

(٣٤) الترمذي (أحمد بن شعيب): سنن الترمذي، ج٨، كتاب الأثرية، باب ذكر الأخبار التي اعلت بها من أبا حشراب السكر، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية، ط٢، ١٩٨٦، ص ٣٢٠.

(٣٥) عبد المنعم الحفني: موسوعة أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر، القاهرة، مكتبة منبولى، ٢٠٠٣، ص ١٤ - ١٧.

ترجع (٣٦)، وأما حوارته ﷺ مع السيدة زينب، فما رواه أسامة بن زيد رضي الله عنهما قال: أرسلت ابنة النبي ﷺ إليه إن ابنا لي قبض فائتنا، فأرسل يقرئ السلام ويقول: (إن الله ما أخذ وله ما أعطى وكل عنده بأجل مسمى، فلتصبر ولتحتسب) (٣٧)

وأما حواراته ﷺ مع ذوات أرحامه، فبلغت (٣) ثلاثة حوارات، بمعدل حوار واحد مع كل من: أم هانئ بنت أبي طالب (بنت عمه)، وصفية بنت عبد المطلب (عمته)، وضباعة بنت الزبير (بنت عمه)

فأما حوارته ﷺ مع أم هانئ بنت أبي طالب، فما روي عنها أنها قالت: ذهبت إلى رسول الله ﷺ عام الفتح فوجدته يغتسل وفاطمة ابنته تستره، قالت: فسلمت عليه فقال: (من هذه؟) فقلت: أنا أم هانئ بنت أبي طالب، فقال: (مرحبا بأم هانئ) فلما فرغ من غسله: قام فصلى ثماني ركعات ملتحفا في ثوب واحد، فلما انصرف قلت: يا رسول الله، زعم ابن أُمي أنه قاتل رجلا قد أجرته فلان بن هبيرة، فقال رسول الله ﷺ: (قد أجرنا من أجرنا يا أم هانئ) (٣٨).

وأما حوارته ﷺ مع صفية بنت عبد المطلب، وضباعة بنت الزبير، فقوله لصفية: (ويا صفية عمة رسول الله لا أغني عنك من الله شيئا) (٣٩)، وما روته عائشة قالت: دخل رسول الله ﷺ على ضباعة بنت الزبير فقال لها (لعلك أردت الحج) قالت: والله لا أجدني إلا وجعة، فقال لها: (حجي واشترطي، قلولي اللهم محلي حيث حبستني) (٤٠)

وبالإضافة إلى حوارات الرسول ﷺ مع أزواجه وبناته وذوات أرحامه جرت حوارات بينه وبين بقية النساء، وبلغ عدد هذه الحوارات (٤٧) سبعة وأربعين حوارا، جاءت كالتالي:

المرأة	عدد الحوارات	المرأة	عدد الحوارات
أم سليم	٢	الربيع بنت البراء	١
فاطمة بنت أبي حبيش	١	أم حرام	١
أسماء بنت شكل	١	سهلة بنت سهيل بن عمرو	١
أم العلاء الأنصارية	١	خنساء بنت خدام الأنصارية	١
فاطمة (عمة جابر بن عبد الله)	١	جميلة بنت أبي سلول	١
أم عطية الأنصارية	١	أميمة بنت النعمان (ابنة الجون)	١
أسماء بنت أبي بكر	٤	خالة السائب بن يزيد	٢
زينب (زوجة بن مسعود)	١	أم خالد بنت خالد بن سعيد	١
أم سنان الأنصارية	١	امراة هلال بن أمية	١
هند (زوجة أبي سفيان)	١	امراة رفاعة القرظي	١
زينب بنت حميد	١	امراة (لم يذكر اسمها)	١٤
بريرة	٢	جمع من النساء لم يذكرن	٥

(٣٦) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، كتاب الهيئة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نساءه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(٣٧) المرجع السابق، ج١، كتاب الجنائز، باب قول النبي ﷺ: (يغيب الميت ببعض بكاء أهله عليه)، ص ٤٣١.

(٣٨) المرجع السابق، ج١، كتاب الصلاة، باب الصلاة في الثوب الواحد متلفا به، ص ١٤١.

(٣٩) المرجع السابق، ج٣، كتاب الوصايا، باب هل يدخل النساء والوك في الأقارب، ص ١٠١٢.

(٤٠) المرجع السابق، ج٥، كتاب النكاح، باب الإكفاء في الدين، ص ١٩٥٧.

ومن أمثلة هذه الحوارات ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما: أن امرأة من جهينة جاءت إلى النبي ﷺ فقالت: إن أُمِّي نذرت أن تحج فلم تحج حتى ماتت، أفأحج عنها؟ قال: (نعم حجي عنها، أَرَأَيْتَ لو كان على أُمِّكَ دين أكنت قاضية؟ اقضوا الله فالله أحق بالوفاء) (٤١)

وكذلك ما رواه ابن عباس: أن امرأة ثابت بن قيس أتت النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله، ثابت بن قيس ما أعتب عليه في خلق ولا دين، ولكنني أكره الكفر في الإسلام، فقال رسول الله ﷺ: (أتريدين عليه حديثه؟) قالت: نعم، قال رسول الله ﷺ: (اقبل الحديثة وطلقها تطليقة) (٤٢).

وكذلك ما روي عن أسماء أن امرأة قالت: يا رسول الله، أن لي ضرة، فهل علي جناح إن تشبعت من زوجي غير الذي يعطيني؟ فقال رسول الله ﷺ: (المتشبع بما لم يعطى كلابس ثوبي زور) (٤٣)

يتضح مما سبق أن من الملامح العامة لحوار الرسول مع النساء تنوع الشخصيات النسائية التي دار معهن الحوار، ما بين أزواجه، وبناته، وذوات أرحامه، وبقية الصحابيات، حيث بلغ عدد الشخصيات المعلومة التي دار معهن الحوار (٣٦) شخصية، إضافة إلى النساء المجهولات اللاتي لم يذكر أسماءهن رواة الأحاديث، مما يشير إلى حرص الرسول على إعلاء مكانة المرأة واعتبارها جزءاً أساسياً في المجتمع، وإفساح المجال لها للتعبير عن نفسها، دون أن يقتصر هذا الحوار على زمان بعينه أو مكان.

• (٢) تنوع الأماكن التي دار فيها الحوار:

إذا كان حوار النبي ﷺ مع النساء اتسم بتنوع الشخصيات التي دار معهن الحوار، فقد اتسم أيضاً بتنوع أماكن الحوار، فالحوار من أهم أساليب التربية والتعليم في الإسلام التي يمكن استخدامها في أي مكان، فمن هذه الحوارات ما كان في بيت من بيوت أزواج رسول الله ﷺ، ومنها ما كان في بيت إحدى بناته، ومنها ما كان في المسجد النبوي، ومنها ما دار في أماكن عامة، أو عند القبور، بالإضافة إلى تلك الحوارات التي دارت في بيت من بيوت المسلمين، ويمكن فيما يلي مثال واحد فقط لكل مكان من الأماكن السابقة:

فمن حواراته ﷺ مع النساء في بيت النبوة، ما جاء عن عائشة رضي الله عنها قالت: دخلت امرأة معها ابنتان لها تسأل فلم تجد عندي شيئا غير تمر فأعطيتها إياها فقسمتها بين ابنتيها ولم تأكل منها، ثم قامت فخرجت، فدخل النبي ﷺ علينا فأخبرته، فقال: (من ابتلي من هذه البنات بشيء كن له سترا من النار) (٤٤). ومن الحوارات التي دارت في بيت إحدى بناته ﷺ: ما روي أنه ﷺ جاء بيت فاطمة فلم يجد عليا في البيت، فقال: (أين ابن عمك؟) قالت: كان بيني وبينه شيء فغاضبني فخرج فلم يقل عندي (٤٥)

(١) المرجع السابق، ج٢، كتاب الحج، باب الحج والنذور عن الميت والرجل يحج عن المرأة، ص ١٥٦.

(٢) المرجع السابق، ج٥، كتاب الطلاق، باب الخلع وكيفية الطلاق فيه، ص ٢٠٢١.

(٣) المرجع السابق، ج٥، كتاب النكاح، المتشبع بما لم يزل وما ينهي من افتخار الضرة، ص ٢٠٠١.

(٤) المرجع السابق، ج٢، كتاب الزكاة، باب اتقوا النار ولو بشق تمر أو قليل من الصدقة، ص ٥١٤.

(٥) المرجع السابق، ج١، كتاب الصلاة، أبواب المساجد، باب نوم الرجال في المساجد، ص ١٦٩.

ومن حوار الرسول ﷺ مع النساء في المسجد - وإن لم يذكر نص الحوار - ما روي أن صفية زوج النبي ﷺ أخبرته: أنها جاءت رسول الله ﷺ تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة (٤٦)

وأما عن حوار الرسول ﷺ مع النساء في أماكن عامة ومنها مصلى العيد في الخلاء، ما جاء عن أبي سعيد الخدري قال: خرج رسول الله ﷺ في أضحى أو فطر إلى المصلى فمر على النساء فقال: (يا معشر النساء تصدقن فإني أريتكن أكثر أهل النار) فقلن: وبم يا رسول الله؟ قال (تكثرن اللعن وتكفرن العشير....) (٤٧)

وجاء في حوارات الرسول ﷺ مع النساء ما يدل على حوارهم معهن عند القبور، فعن أنس بن مالك قال: مر النبي ﷺ بامرأة تبكي عند قبر فقال: (اتقي الله واصبري) قالت: إليك عني...." (٤٨)

ومن الحوارات التي دارت بين الرسول ﷺ والنساء في بيت من بيوت المسلمين؛ ما جاء عن أنس قال: دخل النبي ﷺ على أم سليم فأته بتمر وسمن قال: (أعيدوا سمنكم في سقائه وتمركم في وعائه فإني صائم) ثم قام إلى ناحية من البيت فصلى غير المكتوبة، فدعا لام سليم وأهل بيتها، فقالت أم سليم: يا رسول الله، إن لي خويصة، قال: (ما هي؟) قالت: خادمك أنس، فما ترك خير آخرة ولا دنيا إلا دعا لي به، قال: (اللهم ارزقه مالا وولداً وبارك له) (٤٩).

يتضح مما سبق تنوع الأماكن التي دار فيها الحوار بين الرسول ﷺ والنساء، مما يشير إلى أن التربية ليس لها مكان محدد، وإنما يمكن أن تكون في أي مكان شريطة وجود المهارات اللازمة للمربي التي يستطيع من خلالها استثمار الظروف والمواقف لتعزيز قيمة، أو تعديل سلوك، أو توضيح مفهوم، في كثير من الموضوعات والقضايا.

• (٣) تنوع موضوعات وقضايا الحوار:

اتسمت حوارات الرسول ﷺ مع النساء بتنوع الموضوعات والقضايا التي تناولها الحوار، فمن هذه الحوارات ما كان تعليمياً، ومنها ما كان اجتماعياً، ومنها ما كان سمرًا وممازحة، ومنها ما كان مناقشة لقضية أو محاولة لحل مشكلة من المشكلات. فأما الحوارات التعليمية فكان المراد منها توضيح مفهوم، أو السؤال عن أمر من أمور الدين والحياة، ومنها ما روي عن عائشة رضي الله عنها قالت: سألت رسول الله ﷺ عن الالتفات في الصلاة؟ فقال: (هو اختلاس يختلسه الشيطان من صلاة العبد) (٥٠). ومن الحوارات الاجتماعية؛ ما روي أن رسول الله ﷺ جاء بيت فاطمة فلم يجد عليها في البيت فقال: (أين ابن عمك؟) قالت: كان بيني وبينه شيء فغاضبني فخرج فلم يقل عندي (٥١)

(٤٦) المرجع السابق ج ٢، كتاب الاعتكاف، باب هل يخرج المعتكف لحوائجه إلى باب المسجد، ص ٧١٥.

(٤٧) المرجع السابق، ج ١، كتاب الحيض، باب ترك الحائض الصوم، ص ١١٦.

(٤٨) المرجع السابق، ج ١، كتاب الجنائز، باب زيارة القبور، ص ٤٣٠.

(٤٩) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الصوم، باب من زار قوما فلم يفرط عندهم، ص ٦٩٩.

(٥٠) المرجع السابق، ج ١، كتاب صفة الصلاة، باب الالتفات في الصلاة، ص ٢٦١.

(٥١) المرجع السابق، ج ١، كتاب الصلاة، أبواب المساجد، باب نوم الرجال في المساجد، ص ١٦٩.

ومن حوارات السمر والمزاح: ما روي عَنْ عائشة رضي الله عنها قالت: قلت: يا رسول الله، أرايت لو نزلت وادياً وفيه شجرة قد أكل منها ووجدت شجراً لم يؤكل منها؛ في أيها كنت ترتع بعيرك؟ قال: (في التي لم يرتع منها) تعني أن رسول الله ﷺ لم يتزوج بكراً غيرها (٥٢)

ومن الحوارات التي كانت مناقشة لقضية أو محاولة لحل مشكلة من المشكلات؛ حوارات رسول الله ﷺ في حادثة الإفك ومنها حوار هـ مع الجارية بريرة، فقد دعاها ﷺ فقال: (يا بريرة، هل رأيت شيئاً يريبك؟) فقالت: لا والذي بعثك بالحق إن رأيت منها أمراً أغمصه عليها أكثر من أنها جارية حديثة السن تنام عن العجين فتأتي الدواجن فتأكله (٥٣)، وكذلك حوار هـ مع زينب بنت جحش، كما روت عائشة: وكان رسول الله ﷺ يسأل زينب بنت جحش عن أمري فقال: (يا زينب، ما علمت؟ ما رأيت؟) فقالت: يا رسول الله، أحمي سمعي وبصري، والله ما علمت عليها إلا خيراً (٥٤)

وبالإضافة إلى ما سبق من حوارات متنوعة ما بين تعليمية، واجتماعية، ومزاح، ومناقشة لقضايا أو أزمت؛ تناولت حوارات الرسول ﷺ مع النساء قضايا مختلفة ومتعددة، منها: طهارة النساء، وأحكام الحج والعمرة، والإنفاق، والصبر، والعلاقات الأسرية، والزواج والطلاق، وغيره النساء، والعدل بين الزوجات، وغيرها من القضايا والموضوعات الحياتية. كما ستوضحه الدراسة بالتفصيل فيما بعد. وفي هذه الحوارات كان رسول الله ﷺ القدوة والمثل لكل المربين والمعلمين سواء أكان هذا في أسلوب الحوار أم في مضمونه، حيث يكشف المضمون عن جملة من القيم والأساليب والمبادئ التربوية. كما سيأتي لاحقاً. بينما يكشف الأسلوب عن عدة مهارات حوارية تساعد على تحقيق الحوار لأهدافه، واستثمار الوقت والجهد.

• ثانياً: من مهارات الحوار كما تبدو في أسلوب حوار الرسول ﷺ مع النساء:

يشير أسلوب حوار الرسول ﷺ مع النساء إلى عدة مهارات ينبغي على المربي أن يتقنها عندما يستخدم الحوار كأسلوب من أساليب التربية والتعليم بصفة عامة ومع النساء بصفة خاصة، ومن هذه المهارات: القدرة على الإقناع، وحسن الإنصات، ومراعاة طبيعة النساء عند محاورتهن.

• القدرة على الإقناع:

الإقناع: هو عملية أو فن التأثير في آراء وتصرفات فرد ما، والنفوس البشرية من طبيعتها أن تستجيب إذا حصلت لديها القناعة العقلية التامة، ومن هنا تبرز أهمية ألا تقتصر التربية على مجرد سرد للحقائق دون مناقشة لها ومن دون اقتناع (٥٥)، والمربي الناجح هو من يمتلك القدرة على الإقناع، إذ يعد زيادة معامل الإقناع أمراً لازماً لتحقيق النجاح (٥٦).

(٥٢) المرجع السابق، ج٥، كتاب النكاح، باب نكاح الأكرار، ص ١٩٥٣.

(٥٣) المرجع السابق، ج٢، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهن بعضاً، ص ٩٤٢.

(٥٤) المرجع السابق، ج٢، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهن بعضاً، ص ٩٤٢.

(٥٥) فواز بن مبريك حمد الصعدي: الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين، تصور مقترح، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ٢٠٠٩، ص ١٧٤، ١٧٤.

(٥٦) كيرت ديليو. مورتينسن: نداء الإقناع، السعودية، مكتبة جرير، ٢٠١١، ص ٢.

ومن خلال تحليل أسلوب الرسول ﷺ في الحوار يتضح مدى قدرته ﷺ على الإقناع والتأثير في النفوس، وذلك من خلال استخدامه ﷺ لعدة أساليب إقناعية، منها أسلوب المحاكمة العقلية الهادئة، وأسلوب المقايسة والتمثيل، وأسلوب التعليل وبيان الأسباب، بالإضافة إلى مخاطبة المشاعر.

فأما أسلوب المحاكمة العقلية، فيقصد به استخدام أسلوب السؤال والجواب في حوار منطقي هادئ يعتمد على مقدمات منطقية تؤدي إلى نتائج يستنبطها من أفواه من يحاوره، ويجعله يستخدم عقله ويحكمه في موضوع الحوار، فينطق هو بالنتيجة التي يريد محاوره أن يصل إليها، حينها يقتنع الطرف الآخر بالفكرة لأن عقله هو من توصل إليها، هذا إذا تحرر هذا الطرف من الأهواء الشخصية، وكان هدفه الوصول للحقيقة، ومن أمثلة استخدام الرسول ﷺ لهذا الأسلوب، ما رواه أبو سعيد الخدري قال: خرج رسول الله ﷺ في أضحى أو فطر إلى المصلى، فمر على النساء فقال: (يا معشر النساء، تصدقن؛ فإني أريتهن أكثر أهل النار) فقلن: وبم يا رسول الله؟ قال: (تكثرن اللعن وتكفرن العشير، ما رأيت من ناقصات عقل ودين أذهب للب الرجل الحازم من إحداكن) قلن: وما نقصان ديننا وعقلنا يا رسول الله؟ قال: (أليس شهادة المرأة مثل نصف شهادة الرجل؟) قلن: بلى، قال: (فذلك من نقصان عقلها، أليس إذا حاضت لم تصل ولم تصم؟) قلن: بلى، قال: (فذلك من نقصان دينها) (٥٧) فالرسول ﷺ يحاور النساء ويرد على تعجبهن من وصفهن بأنهن ناقصات عقل ودين، من خلال محاكمتهن عقليا باستخدام أسلوب الاستفهام التقريري مستخدما فيه مسلمة أو مقدمة منطقية وهي أن شهادة المرأة تعدل نصف شهادة الرجل قائلا: (أليس شهادة المرأة مثل نصف شهادة الرجل؟) موضحا لهن معنى نقصان عقلهن، ثم استخدم نفس الأسلوب لتوضيح معنى نقصان دينهن قائلا: (أليس إذا حاضت لم تصل ولم تصم؟) كل هذا في هدوء ولطف من غير تعنيف ولا توبيخ ولا تهكم، يقول ابن حجر: "وما ألطف ما أجابهن به ﷺ من غير تعنيف ولا لوم بل خاطبهن على قدر عقولهن" (٥٨)

فيظهر مما سبق أن الرسول ﷺ كان يسلك في بعض الأحيان سبيل المحاكمة العقلية عن طريق السؤال والاستجواب، لقلع الباطن من نفس مستحسنه، أو لترسيخ الحق في قلب مستبعده أو مستغربه (٥٩)، بكلمات بسيطة دون إطباب أو تطويل، إذ إن المقنعين العظام يستمعون أكثر مما يتحدثون، بل إنهم يستخدمون مهاراتهم في الاستماع وطرح الأسئلة لجعلوا جمهورهم يقنع نفسه بنفسه (٦٠)

وبالإضافة إلى استخدام الأسلوب المنطقي أو المحاكمة العقلية، استخدم ﷺ أسلوب المقايسة والتمثيل للأمور التي يشتهى على النساء مسالكها ويغضب عليهن حكمها، فيتضح لهن ما اشتبه أمره وخفي فهمه، ويكون لهن من تلك

(٥٧) البخاري: صحيح البخاري، ج١، كتاب الحيض، باب ترك الخائض الصوم، مرجع سابق، ص ١١٦.

(٥٨) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج١، مرجع سابق، ص ٤٠٦.

(٥٩) عبد الفتاح أبو غدة: الرسول المعلم ﷺ وأساليبه في التعليم، مكتب المطبوعات الإسلامية، د.ت، ص ١٠٠.

(٦٠) كيرت ديليو. مورتيمسن: نداء الإقناع، مرجع سابق، ص ٢٩.

المقايضة معرفة بمسالك الشريعة ومقاصدها وفقه بمراميها البعيدة (٦١)، ومن ذلك ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أن امرأة من جهينة جاءت إلى النبي ﷺ فقالت: إن أمة نذرت أن تحج فلم تحج حتى ماتت، أفأحج عنها؟ قال: (نعم حجي عنها، أرايت لو كان على أمك دين أكنت قاضية؟ اقضوا الله فالله أحق بالوفاء) (٦٢)، ففي هذا الحديث أقنع الرسول ﷺ المرأة بجواز حجها عن أمها التي ماتت بعد أن نذرت أن تحج وقبل أن توفي النذر، مستخدماً أسلوب المقايضة والتمثيل لتقريب المعنى الغامض، فيكون هذا التقريب والتوضيح مدعاة للاقتناع، يقول ابن حجر في شرح قول رسول الله ﷺ: (أرايت لو كان على أمك دين أكنت قاضية؟ اقضوا الله فالله أحق بالوفاء): "فيه مشروعية القياس وضرب المثل ليكون أوضح وأوقع في نفس السامع وأقرب إلى سرعة فهمه، وفيه تشبيه ما اختلف فيه وأشكل بما اتفق عليه، وفيه أنه يستحب للمفتي التنبيه على وجه الدليل إذا ترتبت على ذلك مصلحة وهو أطيب لنفس المستفتى وأدعى لإذعائه" (٦٣)

وبالإضافة إلى استخدام أسلوب المحاكمة العقلية الهادئة، وأسلوب المقايضة والتمثيل كأسلوبين يساعدان على الإقناع؛ استخدم رسول الله ﷺ أسلوب التعليل وبيان الأسباب للإقناع، ومن ذلك أن أم سلمة رضي الله عنها لما كلمته ليوجه المسلمين أن يهدوه في كل الأيام ولا يقتصرون على يوم عائشة، قال لها الرسول ﷺ: (لا تؤذيني في عائشة؛ فإن الوحي لم يأتي وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة) فقالت: أتوب إلى الله من أذاك يا رسول الله (٦٤)، فرسول الله ﷺ استخدم في هذا الحوار أسلوب بيان السبب والعلة، وكما يقولون في الأمثال: "إذا عُرف السبب بطل العجب" فيزول الاستغراب، ويقتنع المرء بموضوع الحوار، فإذا أراد الإنسان أن يقنع غيره بشيء ما؛ فعليه أن يستخدم الحجج المنطقية والحقائق والمميزات والعيوب ليبرهن على فوائد الحالة، ثم يقدم الأسباب التي تحتم على الناس القيام بالشيء الذي يرغب فيه (٦٥)

وبالإضافة إلى ما سبق من أساليب إقناعية، استخدم الرسول ﷺ أسلوباً آخر لا يقل تأثيراً عن سابقه، بل قد يزيد، وهو أسلوب مخاطبة المشاعر والأحاسيس من أجل الإقناع، ومن ذلك ما روي أن بعض أزواجه ﷺ دعون فاطمة ابنته فأرسلت إلى رسول الله ﷺ تقول: إن نساءك ينشدنك الله العدل في بنت أبي بكر، فكلمته (٦٦) وهنا يبدأ النبي ﷺ بنداؤها بكلمة تحمل في طياتها الحنان واستمالة القلب قائلًا لها: (يا بنية)، ثم يخاطب النبي ﷺ فيها مشاعر الحب تجاه أبيها، وأنها إذا كانت تحبه فلازم أن تحب من يجب، لذا قال لها: (يا بنية، ألا تحبين ما أحب؟)، قالت: بلى (٦٧) فتقتنع السيدة فاطمة على الفور من كلمات موجزة،

(٦١) عبد الفتاح أبو غدة: الرسول المعلم ﷺ وأساليبه في التعليم، مرجع سابق، ص ١٠٩، ١١٠.

(٦٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الحج، باب الحج والتمتع عن الميت والرجل يحج عن المرأة، مرجع سابق، ص ٢٥٦.

(٦٣) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٤، مرجع سابق، ص ٦٦.

(٦٤) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(٦٥) روب يونج: الشخصية - كيف تطلق قواك الخفية، السعودية: مكتبة جرير، ٢٠١١، ص ١٦٦.

(٦٦) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(٦٧) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، ص ٩١١.

وتبدى هذا الاقتناع في سلوكها، إذ رجعت إليهن فأخبرتتهن، فقلن: ارجعي إليه، فابت أن ترجع (٦٨)

وفي حوار الرسول ﷺ مع ابنته فاطمة توجيه إلى الآباء في تربية أبنائهم أن يستخدموا أسلوب الحوار والإقناع، ولا يكثرون من الأوامر والنواهي، كما أن عليهم أن يخاطبوا أبناءهم بألفاظ تحمل مشاعر الحنان والحب حتى يستطيعوا إقناعهم.

كما يتضح مما سبق أن على المحاور أن يقرأ شخصية من يحاوره ليستخدم الأسلوب الأمثل لإقناعه، يبدو هذا من مخاطبة الرسول ﷺ لعقل البعض، ومخاطبته لمشاعر البعض الآخر، فلكل شخصية مفتاح يستطيع المربي من خلال معرفته به أن يصل إلى أسلوب إقناعه المناسب.

وبالإضافة إلى استخدام الرسول ﷺ لهذه الأساليب الإقناعية: فإن شخصيته ﷺ شخصية مقنعة، إذ تشير الدراسات الحديثة إلى خصائص وصفات كبار المقنعين، وكلها جزء من صفات رسول الله ﷺ، فهو يتصف بها ويزيد، وهذه الصفات هي: مثقف، لديه المعرفة، خبير، أمين، منظم، متعاون، متوافق، مستمع جيد، مرن، محاور عظيم، مجتهد، ملتزم بالمواعيد، مركز على الحلول، متعاطف، صادق، يمكن الاعتماد عليه، ودود، مبادر، عازم، منضبط، متواضع، يعترف بأخطائه، مخلص، مبدع، ذو شخصية مرحة، ذو شخصية عظيمة، دائم التعلم (٦٩)

وكانت نتيجة تحلي الرسول بهذه الصفات الإقناعية، واستخدامه أسلوب الإقناع المناسب: نتيجة إيجابية في إقناع النساء بموضوع الحوار، ومما يدل على ذلك ما روي أنه ﷺ خطب ثم أتى النساء فوعظهن وذكرهن وأمرهن أن يتصدقن؛ فجعلت المرأة تهوي بيدها إلى حلقها تلقي في ثوب بلال، ثم أتى هو وبلال البيت (٧٠)

وكما تبنت قدرة الرسول ﷺ على الإقناع من خلال سلوكيات النساء الدالة على الاستجابة الفورية بعد انتهاء الحوار، تبنت أيضا في أقوالهن بعد حوار الرسول ﷺ معهن، ومن ذلك ما أجابت به أم العلاء رسول الله ﷺ بعد أن نهاها عن تزكية غيرها، فقد زكت عثمان بن مظعون بعد وفاته قائلة: رحمة الله عليك يا أبا السائب فشهادتي عليك لقد أكرمك الله، فقال النبي ﷺ (وما يدريك أن الله أكرمه؟) فقالت: بأبي أنت يا رسول الله، فمن يكرمه الله؟ فقال: (أما هو فقد جاءه اليقين، والله إنني لأرجو له الخير، والله ما أدري وأنا رسول الله ما يفعل بي) قالت: فوالله لا أزكي أحدا بعد أبدا (٧١). فقد أجابت بعدم تكرار فعلها على التأييد (بعد أبدا)، ومن الملاحظ أن اقتناعها جاء بعد حوار وسؤال واستيضاح منها تلاه إجابة من رسول الله ﷺ، ثم اقتناع وطاعة منها، وهنا يبدو

(٦٨) المرجع السابق، ج٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نساءه دون بعض، ص ٩١١.

(٦٩) كيرت ديلو. مورتينسن: نداء الإقناع، مرجع سابق، ص ١٦.

(٧٠) البخاري: صحيح البخاري، ج١، كتاب صفة الصلاة، باب وضوء الصبيان متى يجب عليهم الغسل والطهور وحضورهم الجماعة والعينين والجنائز وصفوفهم، مرجع سابق، ص ٢٩٥.

(٧١) المرجع السابق، ج١، كتاب الجنائز، باب النحول على الميت بعد الموت إذا أدرج في كفته، مرجع سابق، ص ٤١٩.

توجيه الرسول ﷺ للمربين ألا يفرضوا آراءهم وألا يكثرُوا من إصدار الأوامر دون بيان للأسباب والعلل أو مناقشة الموضوع والتحاوُر حوله.

وهنا يبدو أنه على الرغم من أن كلمات النبي ﷺ موجزة؛ إلا أنها أصابت هدفها، فكلما استطاع الإنسان أن يقنع غيره في وقت قصير وبكلمات قليلة، كلما كان هذا دليل على معرفته بمن يحاوره وبأسلوب الأمثل لمحاوِرتِه وإقناعه، يقول ابن حجر: "وفيه سرعة فهمهن ورجوعهن إلى الحق والوقوف عنده" (٧٢)

يتضح مما سبق مدى قدرة الرسول ﷺ على الإقناع باستخدام أساليب متنوعة بتنوع الشخصيات والموضوعات والمواقف كأسلوب المحاكمة العقلية، وأسلوب المقايسة والتمثيل، وأسلوب التعليل، وأسلوب مخاطبة المشاعر، مما أظهر مهارة في الإقناع تبَدَّت من خلال سرعة اقتناع الطرف الآخر في وقت قصير وبجهد قليل، مما يعطي درساً للمربي إذا استطاع أن يحقق أهدافه بهذه الكفاءة والسرعة أن يستخدم الحوار المقنع الهادئ المرتكز على الأدلة العلمية والمناقشة الموضوعية، دون تعصب أو فرض للرأي بالقوة، بل يكون هادئاً يختار كلماته بعد أن ينصت جيداً لمن يحاوره.

• حسن الإنصات :

يعد حسن الاستماع وأدب الإنصات وتجنب المقاطعة من آداب الحوار ومن مهارات المحاور الناجح، والمتحدث الذكي هو في الأساس مستمع ذكي (٧٣)، يتميز باللباقة في الإصغاء، وعدم قطع حديث من يحاوره، وإن من الخطأ أن يحصر المتحاوِر همَّه في التفكير فيما سيقوله، ولا يلقي بالا لمحدثه ومُحاوِره، حتى يكون هناك استعيا ب لما يقال وما سوف يرد به، أما الحوار الذي يتسم بالتعجيل في الرد وعدم التروي حتى يفرغ الحديث فهو حوار يفقد مهمته، ولهذا فإن الإنصات من أهم آداب الحوار ويجب الالتزام به حتى يحقق الحوار ثماره وأهدافه (٧٤)

ولا يقف الأمر في الحوار عند مجرد الاستماع، بل هناك ما يعرف بـ (حسن الإنصات)، والإنصات لا يقتصر فقط على أن تدع الشخص الآخر يتحدث، بل يجب أن تعره انتباهك وأن تبذل جهداً حتى تسمع ما يقال، لذلك فالإنصات سلوك نشط غير سلبي، وهو عبارة عن الاستماع والفهم والتذكر (٧٥)، يقول الفيلسوف الألماني أو. ف. بولنوف: "إن الشرط المسبق الأول للحوار هو القدرة على الإصغاء إلى الآخر، والإصغاء بهذا المدلول يعني أكثر من التقاط الإشارات الصوتية، كذلك أكثر من فهم ما يقوله الآخر؛ إنه يعني أن أدرك أن الآخر يود أن يقول لي شيئاً، شيئاً مهماً بالنسبة إليّ، شيئاً عليّ أن أفكر فيه وقد يرغمني، إذا دعت الضرورة، على تغيير رأيي" (٧٦). والمتأمل في حوارات الرسول ﷺ مع النساء يجد أدب حسن الإنصات واضحاً وجلياً في كثير من الحوارات، فكان ﷺ ينصت باهتمام إلى حديث من تحاوره من النساء ولا يقاطعها حتى تنتهي من

(٧٢) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٥، مرجع سابق، ص ٢٠٨.

(٧٣) إيهاب فكري: فن الكلام، القاهرة، دار دوتن، ط٣، ٢٠١٢، ص ٣٢.

(٧٤) منصور الرفاعي عبيد: الحوار أدبية وأدافه، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ٢٠٠٤، ص ٣٠.

(٧٥) روزالي ماجيو: فن الحوار والحديث إلى أي شخص، السعودية، مكتبة جرير، ط٣، ٢٠٠٩، ص ٤١.

(٧٦) إريك فروم: فن الإصغاء، ترجمة: محمود منقذ الهاشمي، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٤، ص ١٤.

حديثها مهما طال الحوار وأخذ من وقته كثيرا، رغم كثرة أعبائه ﷺ الخاصة بأمور الدولة والدعوة، وعلى الرغم من ذلك لم يكن ﷺ يسمع فقط، بل يستمع وينصت باهتمام، ومن الحوارات الدالة على ذلك هذا الحديث الطويل الذي حدثت السيدة عائشة به رسول الله ﷺ والمعروف بحديث أم زرع، فعن عائشة قالت: جلس إحدى عشرة امرأة فتعاهدن وتعاقدن أن لا يكتمن من أخبار أزواجهن شيئا، قالت الأولى: زوجي لحم جمل غث على رأس جبل لا سهل فيرتقى ولا سمين فينتقل، قالت الثانية: زوجي لا أبت خبره أني أخاف أن لا أدركه إن أذكره أذكر عجره ويجره، قالت الثالثة: زوجي العشيق إن أنطق أطلق وإن أسكت أعلق، قالت الرابعة: زوجي كليل تهامة لا حر ولا قرو ولا مخافة ولا سامة، قالت الخامسة: زوجي إن دخل فهد وإن خرج أسد ولا يسأل عما عهد، قالت السادسة: زوجي إن أكل لبث وإن شرب اشتف وإن اضطجع البث ولا يولج الكف ليعلم البث، قالت السابعة: زوجي غيابة أو عيابة طباق كل داء له داء شجك أو فلك أو جمع كلا لك، قالت الثامنة: زوجي المس مس أرنب والريح ريح زنبي، قالت التاسعة: زوجي رفيع العماد طويل النجاد عظيم الرماد قريب البيت من الماء، قالت العاشرة: زوجي مالك وما مالك؟ مالك خير من ذلك له إبل كثيرات المبارك قليلات المسارح وإذا سمع صوت المزهر أيقن أنهن هوائك، قالت الحادية عشرة: زوجي أبو زرع وما أبو زرع؟ أناس من حلي أدنى ومهلب من شحم عضدي وبجحني فبجحت إلي نفسي وجديني في أهل غنيمة يشق فجعلني في أهل سهل وأطيط ودائس ومنق فونده أقول فلا أقيح وأرقد فاتصبح وأشرب فاتقنح، أم أبي زرع فما أم أبي زرع؟ عكومها رداح وبيتها فساح، ابن أبي زرع فما ابن أبي زرع؟ مضجعه كمهبل شطبه ويشيعه ذراع الجفرة، بنت أبي زرع فما بنت أبي زرع؟ طوع أبوها وطوع أمها وملاء كسائها وغيط جارتها، جارية أبي زرع فما جارية أبي زرع؟ لا تبث حديثنا ببيتنا ولا تنقث ميرتنا تنقيتنا ولا تملأ بيتنا تعشيشا، قالت: خرج أبو زرع والأوطاب ثمخض فلقى امرأة معها ولدان لها كالفهدين يلعبان من تحت خصرها برمانتين فطلقني ونكحها فنكحت بعده رجلا سريا ركب شريا وأخذ خطيا وأراح علي نعما ثريا وأعطاني من كل رائحة زوجا وقال كلي أم زرع وميري أهلك، قالت: فلو جمعت كل شيء أعطانيه ما بلغ أصغر أنية أبي زرع، قالت عائشة: قال رسول الله ﷺ: كنت لك كابي زرع لأم زرع (٧٧)

فرسول الله ﷺ يحسن الإنصات للسيدة عائشة رغم طول حديثها، فلم يقطعها حتى انتهت، ولم يظهر مللا أو ضجرا من طول حديثها، بل أثبت لها أنه ينصت لها جيدا، وأدرك ما قالته، وذلك بأن اختار من بين النماذج الإحدى عشرة أفضلهم عشرة وخلقها مع الزوجة، وأخبر السيدة عائشة به، مما يشير إلى أنه كان ينصت جيدا، فالإنسان لا يستطيع أن يستمع بشكل إيجابي للغير إلا إذا كان مهتما أصلا بموضوع الحديث، ومن هنا يأتي التركيز (٧٨)، الذي يدل عليه ما يبيديه من تعليقات على ما قاله المتحدث (٧٩).

(٧٧) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب النكاح، باب حسن المعاشرة مع الأهل، مرجع سابق، ص ١٩٨٨.

(٧٨) إيهاب فكري: فن الكلام، مرجع سابق، ص ٣٤.

(٧٩) روزالي ماجيو: فن الحوار والحديث إلى أي شخص، مرجع سابق، ص ٤١.

• مراعاة طبيعة النساء عند محاورتهن:

كان رسول الله ﷺ يراعي طبيعة النساء عند محاورتهن، فينتقي الألفاظ التي تناسب طبيعة النساء وطبيعة السؤال، وخاصة عند الحديث عن الأمور الخاصة والقضايا الحياتية، التي تتطلب حياء، مثل الغسل من الجنابة والحيض والنفاس وقضايا المرأة الخاصة بها، فالرسول ﷺ لم يكن فاحشا ولا متفحشا ولا بذينا وإنما كان ﷺ وقورا مهبا في حواره مع النساء موضحا المعرفة والفهم الدقيق في تلك القضايا بحكمة بالغة وبعبارات موجزة تعبر عن المعنى بسهولة ويسر دون أدنى شك في فهمها، ويدون ألفاظ خارجة عن الحياء الاجتماعي المألوف، ومن ذلك ما جاء عن أم سلمة قالت: جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ فقالت: يا رسول الله، إن الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ قال النبي ﷺ: (إذا رأت الماء) فغطت أم سلمة. تعني وجهها. وقالت يا رسول الله: وتحتلم المرأة؟ قال: (نعم تربت يمينك فيم يشبهها ولدها) (٨٠)، وكما جاء عن عائشة رضي الله عنها أن امرأة سألت النبي ﷺ عن غسلها من المحيض، فأمرها كيف تغتسل قال: (خذي فرصة من مسك فتطهري بها) قالت: كيف أتطهر؟ قال: (تطهري بها) قالت: كيف؟ قال: (سبحان الله! تطهري) فاجتبتها إلي فقلت: تتبعني بها أثر الدم (٨١)

ففي هذين الحوارين استخدم الرسول ﷺ أسلوب الإيجاز واختيار الكلمات التي لا تحمل أية مدلولات غير مهذبة، بالرغم من أنه يتحدث في أمور خاصة بعورات النساء، بدليل أنه لو اقتطعت عبارات الرسول ﷺ من سياق الحديث وقرئت منفصلة عنه لما كان فيها أية إشارة إلى عورة من العورات أو مصطلح من المصطلحات الخاصة بعورات النساء، ففي الحديث الأول كانت إجابته ﷺ على سؤال: "هل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟" لا تتعدى ثلاث كلمات هي قوله: (إذا رأت الماء) فهي كلمات موجزة كلها أدب وحياء، وفي نفس الوقت تحمل إجابة شافية كافية، وفي الحديث الثاني: كانت إجابة الرسول ﷺ على كيفية الغسل من المحيض: أنه لم يزد على أن قال: (خذي فرصة من مسك فتطهري بها)، دون أن يذكر محل التطهر أو يبالغ في الوصف حياء منه ﷺ ومراعاة لطبيعة المرأة بما جبلت عليه من الحياء، وفي ذلك يقول ابن حجر: "وفي الحديث استحباب الكنايات فيما يتعلق بالعورات، وفيه الاكتفاء بالتعريض والإشارة في الأمور المستهجنة، وتكرير الجواب لإفهام السائل، وإنما كرهه مع كونها لم تفهمه أولا، لأن الجواب به يؤخذ من إعراضه بوجهه عند قوله "تطهري" أي في المحل الذي يستحي من مواجهة المرأة بالتصريح به فيكتفى بلسان الحال عن لسان المقال" (٨٢)

يتضح مما سبق أن أسلوب حوار الرسول ﷺ تضمن مهارة لازمة للمتجاوز مع النساء بصفة خاصة، وهي مراعاة طبيعة المرأة عند محاورتها، هذا إضافة إلى مهارات المتجاوز بصفة عامة، وأهمها: القدرة على الإقناع، وحسن الإنصات؛

(٨٠) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، مرجع سابق، ص ٦٠

(٨١) المرجع السابق، ج ١، كتاب الحيض، باب ذلك المرأة نفسها إذا تطهرت من المحيض وكيف تغتسل وتأخذ فرصة مسكة فتقع أثر الدم، ص ١١٩.

(٨٢) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١، مرجع سابق، ص ٤١٦.

ليتحقق الهدف المرجو من الحوار، وليستطيع التربية على القيم والسلوكيات والمبادئ التي يتضمنها نص الحوار.

• **ثالثاً: المضامين التربوية في الخطاب النبوي للنساء أثناء الحوار معهن:**

إذا كان أسلوب حوار الرسول ﷺ مع النساء يشير إلى مهارات المحاور، فإن مضمون حوارهم ﷺ يشير إلى عدد من المضامين التربوية التي يمكن الاستفادة منها في التربية بصفة عامة وتربية المرأة المسلمة بصفة خاصة، ومن أهم هذه المضامين ما يلي:

• **الحرص على تصحيح المفاهيم وتقويم السلوك:**

ليست التربية مجرد نقل للمعلومات، وإنما تتضمن تصحيحاً للمفاهيم، وتقويماً للسلوك، والمربي الناجح هو من يستثمر خطأ المتعلم ولا يترك الموقف يمر دون أن يكسبه خبرة جديدة صحيحة، يستطيع في ضوءها تقويم خبرته القديمة الخاطئة، ولذا كان رسول الله ﷺ لا يترك موقفاً يمر عليه يرى فيه خطأً دون أن يعلق ويصحح ويقوم.

ومما يعبر عن حرص الرسول ﷺ على تصحيح المفاهيم وتعديل السلوك ما روي عن خارجة بن زيد بن ثابت، أن أم العلاء - امرأة من الأنصار بايعت النبي ﷺ - أخبرته أنه أقسم المهاجرون قرعة فطار لنا عثمان بن مظعون فأنزلناه في أبياتنا، فوجع وجعه الذي توجع فيه، فلما توجع وغسل وكفن في أثوابه دخل رسول الله ﷺ فقلت: رحمة الله عليك يا أبا السائب فشهادتي عليك لقد أكرمك الله، فقال النبي ﷺ: (وما يدريك أن الله أكرمك؟)، فقلت: بأبي أنت يا رسول الله فمن يكرمه الله؟ فقال: (أما هو فقد جاءه اليقين، والله إنني لأرجو له الخير، والله ما أدري وأنا رسول الله ما يفعل بي) قالت: فوالله لا أزكي أحداً بعد أبداً (٨٣)

ففي الموقف السابق أخطأت أم العلاء في طريقة تركيتها لأحد الأشخاص، حيث أجزمت وأكدت بأن الله قد أكرمك، لذا لم يترك الرسول ﷺ هذا الموقف يمر دون أن يصحح الخطأ ويقوم السلوك، فأرشدها ﷺ إلى أن هذه التركية ليست من المنهج الإسلامي؛ لأنه لا أحد يعلم الغيب إلا الله، ثم أكد لها هذه الحقيقة بما لا يدع مجالاً للشك، بأن رسول الله ﷺ نفسه لا يعلم الغيب، ولا يعلم مصير إنسان إلا بالقدر الذي يطلع الله عليه، لكنه يرجو الخير لكل الناس.

ومن المواقف التي صحح فيها الرسول ﷺ المفاهيم وعدل من السلوكيات؛ موقف السيدة عائشة عندما دخل اليهود على النبي ﷺ فقالوا: السام عليك، فلعنتمهم، فقال: (ما لك؟) قالت: أو لم تسمع ما قالوا؟ قال: (فلم تسمعي ما قلت وعليكم) (٨٤)

ففي هذا الحوار قوم الرسول ﷺ سلوك السيدة عائشة عندما أخذتها الحمية والخوف على رسول الله ﷺ وحبها فغاضها سوء أدب اليهود معه ﷺ ودعاؤهم عليه في تورية خبيثة، فلعنتمهم، يقول ابن حجر: "واللعنة؛ يحتمل أن تكون عائشة فهمت

(٨٣) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الجناز، باب الدخول على الميت بعد الموت إذا أدرج في كفنه، مرجع سابق، ص ٤١٩
(٨٤) المرجع السابق، ج ٣، كتاب الجهاد والسير، باب الدعاء على المشركين بالهزيمة والزلزلة، ص ١٠٧٣.

كلامهم بفطنتها فأنكرت عليهم وظنت أن النبي ﷺ ظن أنهم تلفظوا بلفظ السلام فبالغت في الإنكار عليهم، ويحتمل أن يكون سبق لها سماع ذلك من النبي ﷺ كما في حديثي ابن عمر وأنس في الباب، وإنما أطلقت عليهم اللعنة إما لأنها كانت ترى جواز لعن الكافر المعين باعتبار الحالة الراهنة لا سيما إذا صدر منه ما يقتضي التأديب، وإما لأنها تقدم لها علم بأن المذكورين يموتون على الكفر فأطلقت اللعن ولم تقيده بالموت" (٨٥)

لكن الرسول ﷺ أنكر هذا التصرف وعلمها أن في هذه الحالة يكتفى بالرد بقوله (وعليكم) بمعنى: وعليكم ما تستحقونه من الذم، والذي يظهر أن النبي ﷺ أراد أن لا يعود لسانها بالضحش أو أنكر عليها الإفراط في السب (٨٦)، إذ جاء في رواية: (مهلاً يا عائشة عليك بالرفق وإياك والعنف والضحش) (٨٧)

ومن الملاحظ أن الرسول ﷺ استخدم أسلوباً حكيماً في تعديل السلوك، تميز بالهدوء واستخدام الألفاظ التي توحى بالحب والخوف على من يعدل سلوكه، فلم يزد على أن قال لها (مالك؟) وهي كلمة تحمل استفهاماً بسيطاً متضمناً مشاعر إيجابية تجاه المنصوح، فهي لفظة تحتوي على استفهام وإنكار وحب، وهي أمور إذا اجتمعت أقنعت وعدلت دون حدوث ضرر أو ملل، ففي رواية قال لها ﷺ: (مهلاً يا عائشة، فإن الله يحب الرفق في الأمر كله) (٨٨)

يتضح من الحوارين السابقين حرص الرسول ﷺ على تعديل الاتجاهات وتقويم السلوكيات الخاطئة حال حدوثها، حتى لا يمر الموقف وتكون التربية بعده أقل جدوى، وهو أسلوب يعالج الخطأ حين حدوثه، هذا إضافة إلى ما تتضمنه حوارات الرسول ﷺ من أساليب تستبقي الخطأ كصورة من صور التربية الوقائية.

• وقاية الأسرة من التفكك بتأسيسها على الحب:

يعد منهج استخدام التدابير الوقائية منهجاً أساسياً في التربية الإسلامية، تحفل به السنة النبوية، مما يؤكد أن عملية التربية في الإسلام تهدف إلى قطع الطريق على العلة قبل حدوثها، وتقي الأفراد والمجتمع منها قبل وقوعها، وبذلك تبقى البيئة الإسلامية معافاة من الأمراض والمشكلات والآفات التي تهدد سائر البيئات الأخرى (٨٩).

وقد اتبع الرسول ﷺ هذا المنهج الوقائي مع الأسرة المسلمة بداية من تأسيسها ليقبها المشكلات والخلافات وليحافظ عليها من الهدم والتفكك نتيجة عدم تأسيسها على التوافق والثواب والحب المتبادل بين الزوجين.

فإذا كان من حق الرجل أن يختار زوجته، ويراهها قبل الزواج لكي يعرف مدى ارتياحه النفسي إليها وتقبلها كزوجة، كما روى أنس بن مالك أن المغيرة بن

(٨٥) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١١، مرجع سابق، ص ٤٣.

(٨٦) المرجع السابق، ج ١١، ص ٤٣، ٤٥.

(٨٧) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب الأدب، باب لم يكن النبي ﷺ فاحشاً ولا متفحشاً، مرجع سابق، ص ٢٢٤٣.

(٨٨) المرجع السابق، ج ٥، كتاب الاستئذان، باب كيف الرد على أهل النعمة بالسلام، ص ٢٣٠٨.

(٨٩) فصي يكن: التربية الوقائية في الإسلام، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٧، ١٩٩٧، ص ٤٣.

شعبة أراد أن يتزوج امرأة، فقال له النبي ﷺ: (اذهب فانظر إليها، فإنه أحرى أن يؤدم بينكما) (٩٠)، فإن المنهج الإسلامي سوى بين الرجل والمرأة في هذا الحق، ولم يجعل للوالد سلطة الإكراه عليها، لأن الزواج من خصوصيات المرء المسلم (ذكرًا كان أم أنثى)، وإكراه أحد الوالدين ابنته على الزواج بمن لا تريده محرم شرعاً (٩١)، فيجب على وليها أن يبدأ بأخذ رأيها عند زواجها، وأن يعرف رأيها قبل العقد، لأن الزواج معاشرة دائمة، ولا يدوم الثوم ويبقى الحب والانسجام ما لم يعرف أنها راضية عنه (٩٢)، ويبدو هذا في حوار الرسول ﷺ مع عائشة رضي الله عنها عندما قالت: يا رسول الله إن البكر تستحي؟ قال: (رضاها صمتها) (٩٣)

فيتضح من الحوار السابق أن المرأة لا تزوج بدون رضاها، وإذا كانت بكرًا تستحي أن تقول رأيها؛ فتراعى هذه الطبيعة عند البكر بأن يكون صمتها علامة على رضاها، لكن يستحب إعلامها أن سكوتها يعني رضاها: يقول ابن حجر: "ويستحب إعلام البكر أن سكوتها إذن... وقال بعضهم: يقال لها ذلك ثلاثاً: إن رضيتي فاسكتي وإن كرهت فانطقي، وقال آخرون: يطال المقام عندها لئلا تخجل فيمنعها ذلك من المسارعة، أما إذا لم تتكلم بل ظهرت منها قرينة السخط أو الرضا بالتبسم مثلاً أو البكاء، فعند المالكية إن نضرت أو بكت أو قامت أو ظهر منها ما يدل على الكراهة لم تُزوج، وفرق بعضهم بين الدمع، فإن كان حاراً دل على المنع، وإن كان بارداً دل على الرضا، قال: وفي هذا الحديث إشارة إلى أن البكر التي أمر باستئذانها هي البالغة، إذ لا معنى لاستئذان من لا تدري ما الإذن ومن يستوي سكوتها وسخطها، ونقل ابن عبد البر عن مالك أن سكوت البكر البتيمة قبل أذنها وتفويضها لا يكون رضا منها بخلاف ما إذا كان بعد تفويضها إلى وليها، وخص بعض الشافعية الاكتفاء بسكوت البكر البالغ بالنسبة إلى الأب والجد دون غيرهما لأنها تستحي منهما أكثر من غيرهما، والصحيح الذي عليه الجمهور استعمال الحديث في جميع الأبكار بالنسبة لجميع الأولياء، مما يشير إلى أن البكر إذا أعلنت بالمنع لم يجز النكاح (٩٤)

وإذا كانت البكر لا تجبر على الزواج ممن لا تريده؛ فمن باب أولى ألا تجبر الشيب كبيرة كانت أم صغيرة، لأنها تزوجت سابقاً فامتلكت تجربة وعقلاً يخولانها تقرير الزواج بإرادتها (٩٥)، يقول ابن حجر: "الصغيرة الشيب لا إكراه عليها لعموم كونها أحق بنفسها من وليها، وعلى أن من زالت بكارتها بوطء ولو كان زناً لا إكراه عليها لأب ولا غيره (٩٦)

واستناداً على مبدأ تأسيس الأسرة المسلمة على الحب؛ تشير حوارات الرسول مع النساء إلى أن من حق (المرأة) أن تفارق الزوج؛ سواء أكان ذلك عند وجود

(٩٠) ابن ماجه (محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني): سنن ابن ماجه، ج ١، كتاب النكاح، باب النظر إلى المرأة إذا أراد أن يتزوجها، بيروت، دار الفكر، دت، ص ٥٩٩.

(٩١) علي جمعة محمد: المرأة في الحضارة الإسلامية بين نصوص الشرع وتراث الفقه والواقع، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ٢٠٠٧م، ص ٦١. و - سامية منيسى: مسئولية النساء تجاه الأمة الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ص ص ٧٥ - ٧٨.

(٩٢) محمّد الغزالي وآخرون: المرأة في الإسلام، القاهرة، دار أخبار اليوم، دت، ص ٦٢.

(٩٣) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب النكاح، باب لا ينكح الأب وغيره البكر والشيب إلا برضاها، مرجع سابق، ص ١٩٧٤.

(٩٤) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٩، مرجع سابق، ص ص ١٩٣، ١٩٤.

(٩٥) هادي العلوي: فصول عن المرأة، بيروت، دار الكونز الأدبية، ١٩٩٦، ص ٤٣.

(٩٦) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٩، مرجع سابق، ص ١٩٣.

أسباب بارزة أم بدون أسباب، والمتأمل في حوارات الرسول ﷺ مع النساء يلاحظ ذلك، فعن ابن عباس: أن امرأة ثابت بن قيس آتت النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله، ثابت بن قيس ما أعتب عليه في خلق ولا دين، ولكني أكره الكفر في الإسلام، فقال رسول الله ﷺ: (أتردين عليه حديقته؟) قالت: نعم، قال رسول الله ﷺ: (اقبل الحديقة وطلقها تطليقة) (٩٧)

ففي هذا الحوار أشارت المرأة إلى أن زوجها على خلق ودين "ما أعتب عليه في خلق ولا دين"، ولكنها لا تشعر معه بالألفة والراحة النفسية، مما قد يضطرها إلى النشوز والتقصير في حقوقه، مما يستلزم غضب الله، وعبرت عن هذا بقولها: "ولكني أكره الكفر في الإسلام"، لذا شرع الرسول ﷺ لها أن تفارق زوجها مقابل أن ترد له حديقته، حرصاً منه على أن تكون الأسرة المسلمة قائمة على الحب والتفاهم مما ينعكس إيجابياً على أفرادها، ثم على بقية أفراد المجتمع.

ولهذا لم يأمر الرسول ﷺ المرأة أن تستمر في زواجها مع زوج لا تجد في عشرته راحة أو وثاماً، حتى ولو كانت امرأة معتوقة، فقد روي عن ابن عباس قال: إن زوج بريرة عبد أسود يقال له مغيث، كاني أنظر إليه يطوف خلفها يبكي ودموعه تسيل على لحيته، فقال النبي ﷺ لعباس: (يا عباس، ألا تعجب من حب مغيث بريرة ومن بغض بريرة مغيثاً؟) فقال النبي ﷺ: (لو راجعته؟) قالت: يا رسول الله، تأمرني؟ قال: (إنما أنا أشفع) قالت: لا حاجة لي فيه (٩٨)، فأشار رسول الله ﷺ في هذا الحوار إلى أنه شافع فقط وليس أمراً، ثم احترم رغبة المرأة ولم يجبرها على الاستمرار في هذه العلاقة الأسرية، بالرغم من إظهار الزوج حباً تعجب منه رسول الله ﷺ، لأنه حب لم يكتمه صاحبه فظهر عليه في سلوكيات تقارب سلوكيات المجنون حباً، وهي السير خلف محبوبته أنى سارت، والبكاء لها لتقبل العودة إليه والعيش معه، يقول ابن حجر: "وفيه أن المرأة الثيب لا إجبار عليها ولو كانت معتوقة، وأن الحب والبغض بين الزوجين لا لوم فيه على واحد منهما؛ لأنه بغير اختيار، وأن المرأة إذا أبغضت الزوج لم يكن لوليها إكراهها على عشرته، وإذا أحبته لم يكن لوليها التفريق بينهما" (٩٩)

يتضح من الحوارات السابقة أن النبي ﷺ أعطى الحق للمرأة في اختيار زوجها وكذلك الحق في مفارقتها إذا أظهرت بغضاً تستحيل معه حياة هادئة خالية من المشكلات، حرصاً منه على وقاية الأسرة المسلمة من التفكك من خلال الحرص على تأسيسها على الحب واستمرارها عليه؛ لأن فوز المرأة ونجاحها مع زوجها يتوقفان على ما يكون من مقدار الحب المتبادل، والعاطفة والميل، وما يكون له عندها ولها عنده من الرغبة والقبول، ودلالات ذلك ما يبدو من معاملة حسنة وتسامح معقول وتبادل في الرأي وتعاون في الحياة وتضامن في السراء والضراء (١٠٠)

(٩٧) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب الطلاق، باب الخلع وكيفية الطلاق فيه، مرجع سابق، ص ٢٠٢١.

(٩٨) المرجع السابق، ج٥، كتاب الطلاق، باب شفاعة النبي ﷺ على زوج بريرة، ص ٢٠٢٣.

(٩٩) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ٤١٥.

(١٠٠) أسعد لطفى حسن: الزواج في الإسلام وأزواج النبي محمد عليه الصلاة والسلام، القاهرة، المطبعة البهيمية المصرية، ١٣٨٨، ص ٣٤، ٣٥.

كما أن تأسيس الأسرة على الحب يجعل كلا الزوجين يأخذان كل اختلاف بينهما على أنه ظاهرة طبيعية من ظواهر الحياة الزوجية، فيدللان ما يطرأ من مشكلات (١٠١)، مما يجعلهما سعيدين في زواجهما، والشخص السعيد في زواجه شخص أقرب إلى كسب مودة الناس وإلى النجاح في الحياة عموماً، فإذا كان الزوجان على وفاق انعكس هذا الوفاق والثبات على صلاتهما بالناس جميعاً، أما إذا كان البيت مصدر شجار ومشاكسة وشحناء اصطبغت علاقة كل من الزوجين بالناس بهذه الصبغة نفسها (١٠٢)

وتؤثر نوعية العلاقة بين الزوجين بشكل كبير في الصحة النفسية للأبناء، فالأسرة السعيدة تعتبر بيئة نفسية صحية للنمو تؤدي إلى سعادة الطفل وصحته النفسية، والأسرة المضطربة تعتبر بيئة نفسية سيئة النمو، فهي بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية (١٠٣)

هذا إضافة إلى أن نوعية العلاقة بين الزوجين تصبغ الأسرة كلها بصباغها، وهذا أمر طبيعي، فالأبوان المتحابان المتفاهمان يجعلان الجو الأسري بهيجاً، ويجعلان بناء الأسرة متيناً ومنسجماً، والحقيقة: أن تفاهم الزوجين وتحابيهما يترك آثاراً بعيدة المدى في حياة الأبناء، حيث إنهم يتشربون من آبائهم وأمهاتهم المعايير والمفاهيم والتقاليد التي سيعاملون بها أزواجهم وزوجاتهم في المستقبل، فالبنت تعامل زوجها وتتوقع منه بحسب الخبرة التي اكتسبتها من خلال معاشيتها لأبويها، وكذلك الابن، وبذلك تسمو الأسرة وترتقي، وهذا السمو والارتقاء هو المقدمة لسمو المجتمع والأمة، فالخصال الحميدة والأخلاق الرفيعة تنمو وتتشكل برعاية بعض الأسر النبيلة، ثم تنتشر تدريجياً لتصبح جزءاً من النسيج الاجتماعي، ولتغير ملامح الحياة العامة (١٠٤)، وهذا ماري الرسول ﷺ الأمة عليه قولا وسلوكا باعتباره القدوة الحسنة لأمتة.

• تمثل القدوة الحسنة في العلاقات الأسرية:

ليس من نافلة القول أن يؤكد الباحثون في مجال التربية الإسلامية مرارا أن رسول الله ﷺ هو القدوة والمثل الأعلى لكل المسلمين، قائداً، ومعلماً، وزوجاً، وأباً، ويشير مضمون حوار الرسول ﷺ مع النساء وخاصة مع زوجاته إلى عدد من السلوكيات تعتبر درساً عملياً لكل الرجال في علاقاتهم الأسرية مع زوجاتهم.

تزوج رسول الله ﷺ ثلاث عشرة امرأة، وجمع بين إحدى عشرة، وتوفي عن تسعة هن: عائشة بنت أبي بكر الصديق، وحفصة بنت عمر بن الخطاب، وأم حبيبة بنت أبي سفيان بن حرب، وأم سلمة بنت أبي أمية بن المغيرة، وسودة بنت زمعة بن قيس، وزينب بنت جحش بن رثاب، وميمونة بنت الحارث بن حزن، وجويرية بنت الحارث بن أبي ضرار، وصفية بنت حيي بن أخطب (١٠٥). وتشير حوارات الرسول مع زوجاته إلى أنه كان ﷺ يحرص على التواصل النفسي المستمر معهن، عن

(١٠١) محمد الغزالي: قضايا المرأة بين التقاليد الرائدة والوافدة، القاهرة، دار الشروق، ط٦، ١٩٩٦، ص ١٢٥.

(١٠٢) مجدي كامل: الشخصية القوية ١٠٠ سؤال وجواب، القاهرة، دار الأمين، ١٩٩٧، ص ٣٤.

(١٠٣) محمد محمد بيومي خليل: سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص ١٨.

(١٠٤) عبد الكريم بكار: مسار الأسرة، مبادئ لتوجيه الأسرة، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٣٠هـ، ص ص ٤٣، ٧٠، ٧١.

(١٠٥) سامية منيمي: محمد ﷺ والمرأة، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٦، ص ٣٩.

طرق الحوار والحديث في مختلف الأوقات والمناسبات، في الحضر والسفر، وفي البيت والمسجد، وفي أوقات الفراغ وأوقات العبادة.

فتشير السيدة عائشة إلى أن الرسول ﷺ كان يتحدث معها عند الاستيقاظ لصلاة الفجر، فتقول إن النبي ﷺ كان إذا صلى؛ فإن كنت مستيقظة حدثني، وإلا اضطجع حتى يؤذن بالصلاة (١٠٦)، وتشير الروايات أيضا إلى أنه ﷺ كان يتحدث معهن ليلا قبل النوم، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: بت عند خالتي ميمونة فتحدث رسول الله ﷺ مع أهله ساعة ثم رقد...." (١٠٧)

وبالإضافة إلى ما سبق؛ كان يتحدث إليهن في أوقات السفر ولو كان ليلا، فيروى أن النبي ﷺ كان إذا خرج أقرع بين نسائه، فطارت القرعة لعائشة وحفصة، وكان النبي ﷺ إذا كان بالليل سار مع عائشة يتحدث (١٠٨)

وبلغت درجة حرصه على التواصل المستمر مع زوجاته والحديث معهن أن من الحوارات ما كان حال الانشغال بأمور العبادة، وفي المسجد، ومن ذلك أن صفية بنت حيي جاءت رسول الله ﷺ تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة (١٠٩).

يتضح من الحوارات السابقة أن الرسول ﷺ كان يحرص على الحوار والحديث مع أزواجه، وفي هذا تربية للرجال على أن يكون هناك حوار مستمر بينهم وبين زوجاتهم، فكثير من الأسر لا يجري فيها حوار جيد (١١٠)، وأكثر شكاوى الزوجات هي أن الزوج لا يلحظ وجودها ولا يلقي لها بالا، بل يتعامل مع وجودها كشيء مسلم به (١١١)، فمما يلاحظ في الواقع أن من الشباب من إذا قام بخطبة فتاة أخذ يحدثها ويهاثفها ليل نهار، فإذا ما تم الزواج وممرت أيام أو شهور، ساد جو من الصمت بينهما، وأصيبا بـ "الخرس العاطفي" الذي قد يترتب عليه "طلاق عاطفي" فهما يعيشان بأجسادهما فقط، وهذا بسبب العزوف عن الحوار أو عن مشاركة كل منهما الآخر اهتماماته بدعوى الانشغال بالعمل أو بتربية الأولاد، وهذا مخالف للمنهج التربوي النبوي في التعامل مع الزوجات، ومردود بسلوكيات رسول الله ﷺ الذي كان منشغلا بتبليغ الرسالة وتأسيس الدولة وتربية المسلمين وتعليمهم، ومع ذلك كان يتحدث إلى زوجاته ويتجاذب معهن أطراف الحديث معظم الأوقات.

وتشير هذه الحوارات إلى عدد من المضامين التربوية في كيفية التعامل مع الزوجة تعاملا يراعي طبيعتها وخصائصها النفسية والعقلية، ويؤسس لأسرة مسلمة قائمة على التفاهم، والقدرة على مواجهة ما قد يعترضها من أزمات، ومن أهم هذه المضامين: الاهتمام بها في أوقات الألم والشكوى، واستقراء حاجاتها النفسية والعمل على إشباعها قبل أن تفصح عنها، ومسامرتها والمزاح

(١٠٦) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الصلاة، أبواب التهجد، باب من تحدث بعد ركعتين ولم يضطجع، مرجع سابق، ص ٣٨٩.

(١٠٧) المرجع السابق، ج ٤، كتاب التفسير، سورة آل عمران، ص ١٦٦٥.

(١٠٨) المرجع السابق، ج ٥، كتاب النكاح، باب القرعة بين النساء إذا أراد سفرا، ص ١٩٩٩.

(١٠٩) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الاعتكاف، باب هل يخرج المعتكف لحواله إلى باب المسجد، ص ٧١٥.

(١١٠) عبد الكريم بكر: التواصل الأسري، كيف نحمل أسرنا من التفكك، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، ١٤٣٠هـ، ص ٣٤.

(١١١) إبراهيم الفقي: سحر الكلمة، ثمرات للنشر والتوزيع، ٢٠١١، ص ٨٦.

معها، والوفاء لها، والخيرة عليها، ومعالجة ما قد يطرأ على الحياة الأسرية من مشكلات بحكمة، والتدرج في إنكار ما قد يصدر عن الزوجة من أخطاء.

• (أ) الاهتمام بها في أوقات الألم والشكوى:

أشار الرسول ﷺ إلى بعض خصائص المرأة في أحاديثه، ومنها: أنها ضعيفة، فكان رسول الله ﷺ في سفر وكان معه غلام له أسود يقال له أنجشة يحدو، فقال له رسول الله ﷺ: (ويحك يا أنجشة رويدك بالقوارير) (١١٢)، ففي فتح الباري: "قال أبو قلابة: يعني النساء، شبههن لضعفهن بالزجاج، وقال آخر: كنى عن النساء بالقوارير لرقتهن وضعفهن عن الحركة، والنساء يشبهن بالقوارير في الرقة واللطافة وضعف البنية" (١١٣)

ولأن المرأة ضعيفة؛ فهي تحتاج إلى من تعتمد على رجولته وتستند إليه في معظم حالاتها، وخاصة حالات الألم والشكوى، لذا كان رسول الله ﷺ يراعي نفسية الزوجة ويسأل عن حالها إذا رأى على وجهها ما يشير إلى تعكر صفوها أو حزنها، والاستماع إلى شكواها، ومحاولته التخفيف عنها ومواساتها، وهذا مما يزيد الألفة والمحبة بين الزوجين، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: خرجنا لا نرى إلا الحج، فلما كنا بسرف حضت، فدخل علي رسول الله ﷺ وأنا أبكي قال: (ما لك نفست؟) قلت: نعم، قال: (إن هذا أمر كتبه الله على بنات آدم، فأقضي ما يقضي الحاج غير أن لا تطوي بالبيت) (١١٤).

فقد دخل رسول الله ﷺ على السيدة عائشة وهي تبكي لأنها حاضت في وقت الحج، وتخشى أن لا تتم الحج كما سيتمه غيرها، فاهتم بهذه الحالة وسألها سؤال المحب عن سر بكائها، ثم أدرك من خلال حالتها ما يبكيها (أنفست؟) ثم خفف المصطفى عنها، وأعلمها أن هذا الأمر كتبه الله على بنات آدم، وأنه لا يكلف الله نفساً إلا ما آتاها، وأن عليها أن تقضي ما يقضيه الحاج دون الطواف، وفي هذا الحوار يظهر مدى مراعاته ﷺ لما يصيب زوجته من حزن ومحاولته إخراجها من هذه الحالة السيئة في تربية للأزواج على الاهتمام بزوجاتهم في حالات المرض أو الحزن، ومحاولة تطيب خواطرهن والتخفيف عنهن بالكلمة الرقيقة وإظهار المشاركة الوجدانية في حالات الحزن، وهذا مما يؤثر إيجاباً في الحالة النفسية للزوجة عندما تعلم أنها ليست مجرد وسيلة لقضاء الشهوة والمتعة.

• (ب) استقراء حاجاتها النفسية والعمل على إشباعها قبل أن تفصح عنها:

يبدو من حوارات الرسول ﷺ مع زوجاته الاهتمام بحاجات الزوجة النفسية، ومحاولة تلبيتها قبل أن تطلبها، وهذا يحتاج إلى فطنة وقدرة على قراءة الوجوه، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: وكان يوم عيد يلعب السودان بالدرق والحراب، فأما سألت النبي ﷺ وإما قال: (تشتهين تنظرين؟) فقلت: نعم، فأقامني وراءه خدي على خده وهو يقول: (دونكم يا بني أرفدة) حتى إذا مللت قال: (حسبك؟) قلت: نعم، قال: (فأذهبي) (١١٥)

(١١٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب الأدب، باب ما جاء في قول الرجل ويحك، مرجع سابق، ص ٢٢٨١.

(١١٣) ابن حجر المصنعي: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١٠، مرجع سابق، ص ٥٤٥.

(١١٤) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الحيض، باب كيف كان بدء الحيض وقول النبي ﷺ (هذا شيء كتبه الله على بنات آدم)، مرجع سابق، ص ١١٣.

(١١٥) المرجع السابق، ج ١، كتاب العيدين، باب الحراب والدرق يوم العيد، ص ٣٢٣.

ففي هذا الحوار اهتم الرسول ﷺ بحاجة زوجته إلى الترويح عن نفسها بمشاهدة هذه العروض الرياضية والحربية في المسجد يوم العيد، فسألها ﷺ عندما قرأ وجهها وشعر بما يدور في خاطرها، فقال لها (تستهن تنظرين؟) فقالت: نعم، فأقامها ﷺ وراءه تنظر إلى أن أشبعت حاجتها النفسية، ولم يُلْهِه هذه الحالة إلا بعد أن أصابها الملل.

وفي هذا توجيه إلى الأزواج أن يراعوا الحاجات النفسية للزوجات وألا يسخرُوا منها، بل كان رسول الله ﷺ لا ينتظر حتى تطلب الزوجة منه هذا، إذ كان يستقرئ حالتها، ويعرف ما تريده دون أن تفصح عنها، ويؤكد هذا الأمر مادار بين الرسول ﷺ والسيدة عائشة من حوار، عندما قال لها: (إني لأعلم إذا كنت عني راضية وإذا كنت علي غضبي) قالت: فقلت: من أين تعرف ذلك؟ فقال: (أما إذا كنت عني راضية؛ فإنك تقولين لا ورب محمد، وإذا كنت غضبي؛ قلت لا ورب إبراهيم) قالت: قلت: أجل والله يا رسول الله ما أهرج إلا اسمك (١١٦)، يقول ابن حجر: (وفيه استقراء الرجل حال المرأة من فعلها وقولها فيما يتعلق بالميل إليه وعدمه والحكم بما تقتضيه القرائن في ذلك؛ لأنه ﷺ جزم برضا عائشة وغضبها بمجرد ذكرها لاسمه وسكوته، فبنى على تغير الحاليتين من الذكر والسكوت تغير الحاليتين من الرضا والغضب) (١١٧)

• (ج) مسامرتها والمزاج معها :

يشير منح التربة الإسلامية إلى أن الترويح عن النفس ليس إضاعة للوقت فيما لا يفيد، وإنما هو وسيلة اجتماعية وتربوية بغرض تجديد نشاط الفرد وحيويته وإشباع حاجاته الجسمية والعقلية والنفسية بما يتفق مع مبادئ الشريعة الإسلامية، مع مراعاة ألا يطغى وقت الترويح على أوقات العبادة والعمل، وألا يصبح الترويح هدفاً، أو غرضاً في حد ذاته، فهو وسيلة لراحة النفس والجسد؛ لكي ينطلق كل بعد ذلك إلى غايته بهمة ونشاط (١١٨)

وإذا كانت روح الدعابة والمرح ضرورية . في حدود ما أوضحه المنهج الإسلامي . في العلاقات الاجتماعية بصفة عامة؛ فإنها ضرورية في العلاقات الأسرية بصفة خاصة، حتى تسود روح الألفة والمحبة والجو الذي يساعد على الخروج من حالة الملل الذي قد تصاب به الحياة الزوجية. ويربي الرسول ﷺ الأمة على أنه ليس من الرجولة أن يكون المرء فظاً في بيته غليظ القلب مع أهله، جاداً في كل معاملاته مع زوجته، عابساً بأسراً مقطب الوجه، يأمر زوجته أوامر أشبه بالأوامر العسكرية (١١٩)، كما أنه ليس من الذوق والإنسانية ألا يلاعب الرجل زوجته إلا لقضاء حاجته، حتى لا يكون كالحيوان الذي له وقت تطلب فيه الأنثى ذكرها دون غيره من الأوقات، ولكن الرجل يلاعب امرأته كلما أتاحت له فرصة فراغ في البيت، ففي هذا دليل على الحب الإنساني، وبرهان على الذوق والرغبة في دوام المودة والصحة (١٢٠).

(١١٩) المرجع السابق، ج٥، كتاب النكاح، باب غيرة النساء ووجدهن، ص ٢٠٠٤.

(١١٧) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ٣٢٦.

(١١٨) محمد عبد الطيف علي عبد العزيز: التربية الاقتصادية في الإسلام، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٦، ص ١٥٢، ١٥٣.

(١١٩) علي الطنطاوي: رجال من التاريخ، جدة، دار المنارة، ط٨، ١٩٩٠، ص ٣٣.

(١٢٠) الحاج محمد وصفي: الرجل والمرأة في الإسلام، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧، ص ٢١٦.

ولذا جاء في حوار الرسول ﷺ مع زوجاته ما يشير إلى مسامرة النساء وممازحتهن في كثير من المواقف، فلم تكن عشرته ﷺ مع نسائه جامدة جافة، بل كانت مرحلة لا تخلو من المداعبات والممازحات، ومن ذلك ما روي أن عائشة رضي الله عنها قالت يوماً: وأرأساه، فقال رسول الله ﷺ: (ذاك لو كان وأنا حي فأستغفر لك وأدعو لك) فقالت عائشة: واثكلياه، والله إني لأظنك تحب موتي، ولو كان ذلك لظللت آخر يومك معرساً ببعض أزواجك، فقال النبي ﷺ: (بل أنا وأرأساه، لقد هممت أو أردت أن أرسل إلى أبي بكر وابنه وأعهد أن يقول القائلون أو يتمنى المتمنون، ثم قلت يابى الله ويدفع المؤمنين أو يدفع الله ويأبى المؤمنون) (١٢١)، ففي هذا الحوار يمزح النبي ﷺ مع زوجته ويتقبل مزاحها، يقول ابن حجر: "وفيه مداعبة الرجل أهله، والإفضاء إليهم بما يستره عن غيرهم" (١٢٢)

وتأتي لحظات بين الزوجين تحاول فيه الزوجة أن تظهر لزوجها أنها جديرة بحبه لها، فتوصل إليه هذه الرسالة عن طريق المزاح والتصوير الجميل، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: قلت: يا رسول الله، أرايت لو نزلت واديا وفيه شجرة قد أكل منها ووجدت شجرة لم يؤكل منها، في أيها كنت ترتع بعيرك؟ قال: (في التي لم يرتع منها) تعني أن رسول الله ﷺ لم يتزوج بكراً غيرها (١٢٣)

وفي حديث أم زرع استمع الرسول ﷺ إلى ما قصته عليه السيدة عائشة من شئون النساء، فأنصت لها وحاورها وعلق على كلامها ممازجاً إياها، وشاركها اهتماماتها، وهكذا ينبغي للزوج أن يهتم بكلام زوجته حتى ولو كان كلاماً نساءياً ويشعرها بمشاركته اهتماماتها، وهذا مما يزيد الألفة والمحبة بينهما ويؤسس للبيوت على الحب، يقول ابن حجر معلقاً على هذا الحديث: "وفيه حسن عشرة المرء أهله بالتأنيس والمحادثة بالأمور المباحة ما لم يفض ذلك إلى ما يمنع، وفيه المزح أحياناً وبسط النفس به ومداعبة الرجل أهله وإعلامه بمحبته لها ما لم يؤد ذلك إلى مفسدة تترتب على ذلك من تجنيها عليه وإعراضها عنه... وجواز الانبساط بذكر طرف الأخبار ومستطابات النوادر تنشيطاً للنفوس" (١٢٤)

ومن دواعي مسامرة الزوجة ومداعبتها ترخيم اسمها عند النداء: فعن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله ﷺ يوماً: (يا عائش، هذا جبريل يقرأ عليك السلام) (١٢٥)، إذ كان يناديهما الرسول ﷺ في بعض الأوقات بقوله (ياعائش) مرحماً لاسمها على سبيل التذليل والمداعبة.

ويعمل تذليل المرأة من خلال ترخيم اسمها، على زيادة التقارب بين الزوجين، وينشر جواً من السعادة الأسرية، وفي هذا تربية لبعض الأزواج الذين تكون حواراتهما تشاحناً، مما يحول البيت إلى ما يشبه ساحات الحرب، فهم ينتقلون

(١٢١) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب المرضي، باب ما رخص للمريض أن يقول إني وجع أو وأرأساه أو اشت بي الوجع، مرجع سابق، ص ٢١٤٥.

(١٢٢) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١٠، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(١٢٣) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب النكاح، باب نكاح الأكرار، مرجع سابق، ص ١٩٥٣.

(١٢٤) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٩، مرجع سابق، ص ٢٧٦.

(١٢٥) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب الأدب، باب من دعا صاحبه ففقص من اسمه حرفاً، مرجع سابق، ص ٢٢٩١.

من معركة إلى معركة، ومن منافرة إلى منافرة، وأولادهم يشعرون بالكثير من الجفاء تجاههم (١٢٦).

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج النبوي في الترويح عن النفس وممازحة الزوجات يشير إلى ضرورة الاقتصاد في المزاح وعدم الإفراط فيه، يقول النووي: أعلم أن المزاح المنهي عنه هو الذي فيه إفراط ويداوم عليه، فإنه يورث الضحك وقسوة القلب ويشغل عن ذكر الله، ويؤول في كثير من الأوقات إلى الإيذاء، ويسقط المهابة والوقار، فأما ما سلم من هذه الأمور فهو المباح الذي كان رسول الله ﷺ يفعله على الندرة، لمصلحة تطيب نفس المخاطب ومؤانسته، وهو سنة مستحبة، فاعلم هذا فإنه مما يعظم الاحتياج إليه" (١٢٧)

وقال الغزالي: "إن قدرت على ما قدر عليه رسول الله ﷺ وأصحابه وهو أن تمزح ولا تقول إلا حقاً ولا تؤذي قلباً ولا تضطرب فيه وتقتصر عليه أحياناً على الندرة فلا حرج عليك فيه، ولكن من الغلط العظيم أن يتخذ الإنسان المزاح حرفة يواظب عليها ويفرط فيه ثم يتمسك بفعل الرسول ﷺ" (١٢٨)، وقال آخر: "المزاح المنهي عنه ما يجلب الوحشة أو كان باطلاً وأما ما فيه بسط الخلق وحسن التخاطب وجبر خاطر فهو جائز" (١٢٩)

يتضح مما سبق أن من حوارات رسول الله مع زوجاته ما كان ممازحة ومداعبة تزيل عن النفس آثار هموم الحياة ومشكلاتها، وتعمل على التقارب بين الزوجين، في منهج يتسم بالوسطية والاعتدال.

• (د) الوفاء لها:

تشير حوارات الرسول ﷺ مع النساء إلى أنه القدوة الحسنة للرجال في وفائهم لزوجاتهم، فكان وفياً لزوجاته حتى من ماتت منهن، يتذكر عشرتها الطيبة، ومواقفها النبيلة، ويعد صفاتها وشمائلها الطيبة، ويكرم صديقاتها، وفاء منه وتقديراً، ومن ذلك ما جاء عن عائشة رضي الله عنها قالت: ما غرت على أحد من نساء النبي ﷺ ما غرت على خديجة، وما رأيته، ولكن كان النبي ﷺ يكثر ذكرها، وربما ذبح الشاة ثم يقطعها أعضاء ثم يبعثها في صدائق خديجة، فربما قلت له: كأنه لم يكن في الدنيا امرأة إلا خديجة، فيقول: (إنها كانت وكانت وكان لي منها ولد) (١٣٠)، يقول ابن حجر: "في هذا الحديث دلالة على حسن العهد وحفظ الود ورعاية معرفة الصاحب والمعاشر حياً وميتاً، وإكرام معارف ذلك الصاحب، وفيه دليل على عظم قدر السيدة خديجة عند النبي ﷺ" (١٣١)

ومن وفائه ﷺ لزوجته في هذا الحوار أيضاً أنه رد غيبتها وذكر فضلها وهي غائبة، عندما قالت له السيدة عائشة: "كأنه لم يكن في الدنيا امرأة إلا خديجة"،

(١٢٦) عبد الكريم بكر: التواصل الأسري، كيف نحمل أسرنا من التفكك، مرجع سابق، ص ٣٢.

(١٢٧) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١٠، مرجع سابق، ص ٥٢٦، ٥٢٧.

(١٢٨) أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج ٣، بيروت، دار المعرفة، دت، ص ١٢٨، ١٢٩.

(١٢٩) محمد بن إسماعيل الأمير الكلبي الصنعاني: سبل السلام، ج ٤، القاهرة، مكتبة مصطفی الباني الحلبي، ط ٤، ١٩٦٠، ص ١٩٦.

(١٣٠) البخاري: صحيح البخاري، ج ٣، كتاب فضائل الصحابة، باب تزويج النبي ﷺ وخديجة وفضلها رضي الله عنها، مرجع سابق، ص ١٣٨٩.

(١٣١) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٧، مرجع سابق، ص ١٣٧.

وفي رواية قالت له: "ما تذكر من عجوز من عجائز قريش حمراء الشدقين هلكت في الدهر قد أبدلك الله خيرا منها" إلا أن رسول الله ﷺ رد غيبة السيدة خديجة وذكر فضلها وما قامت به، فقال كما روت السيدة عائشة: (إِنَّهَا كَانَتْ وَكَانَتْ وَكَانَ لِي مِنْهَا وَلَدٌ) فيذكر مواقفها معه، والتي تفسرها رواية أخرى في مسند أحمد: (ما أبدلني الله عز وجل خيرا منها، قد آمنت بي إذ كفر بي الناس، وصدقتني إذ كذبتني الناس، وواستني بما لها إذ حرمني الناس، ورزقني الله عز وجل ولدها إذ حرمني أولاد النساء)(١٣٢)، وهذا يشير إلى أنه ﷺ لم يكن يسمح لواحده من زوجاته أن تنتقص زوجة أخرى في حضوره، فإذا ما حصل ذلك فإنه سرعان ما يذكر من محاسن الزوجة المطعون فيها ما يرفع من شأنها، وفاء منه للغائبة، وليشعر كل زوجة من زوجاته بالأمان عنده، وبأن لها من المكانة في قلبه ما لا يسمح لأحد من انتقاصها أمامه(١٣٣).

يتضح مما سبق أن الرسول ﷺ كان مثالا حيا للوفاء للزوجة حتى بعد مماتها، وهذا الوفاء لا ينبع إلا ممن توافرت فيه عدة أخلاق، منها: العدل، والجود، يقول ابن حزم: "الوفاء مركب من العدل والجود والنجدة، لأن الوفاء رأى من الجور أن لا يقارض من وثق به أو من أحسن إليه فعدل في ذلك، ورأى أن يسمح بعاجل يقتضيه له عدم الوفاء من الحظ فجاد في ذلك، ورأى أن يتجلد لما يتوقع من عاقبة الوفاء فشجع في ذلك"(١٣٤)

• (٥) الغيرة عليها:

تبرز حوارات الرسول ﷺ مع النساء خُلُقًا من أهم أخلاق الزوج: بينها الرسول ﷺ بأقواله وصدقتها سلوكياته؛ وهو: الغيرة على الزوجة، ومعناها: ألا يكون الزوج ديوثا، لا يغار على امرأته أو إحدى محارمه(١٣٥)، فقال ﷺ: (ثلاثة لا يدخلون الجنة: العاق بوالديه، والديوث، ورجلة النساء)(١٣٦)، فرسول الله ﷺ يعلم الرجال معنى النخوة والمحافظة على الأعراض، من خلال متابعة الرجل ما يدور في بيته ومن له الحق في الحديث مع زوجته، فعن عائشة رضي الله عنها أن النبي ﷺ دخل عليها وعندها رجل، فكانه تغير وجهه كأنه كره ذلك، فقالت: إنه أخي، فقال: (انظرن من إخوانكن، فإنما الرضاة من المجاعة)(١٣٧)، فيشير هذا الموقف أن على الزوج أن يسأل زوجته عن سبب إدخال الرجال بيته والاحتياط في ذلك والنظر فيه(١٣٨)

ولا تقتصر متابعة الرجل ما يدور في بيته على السؤال فقط عن الرجال الذين يدخلون منزله، بل ينبغي السؤال والمتابعة في ذلك ذكرا كان الداخل أم أنثى، فعن عائشة رضي الله عنها: أن النبي ﷺ دخل عليها وعندها امرأة، قال: (من

(١٣٢) أحمد بن حنبل: المسند، ج٦، كتاب باقي مسند الأنصار، باب حديث السيدة عائشة رضي الله عنها، مرجع سابق، ص١١٧.

(١٣٣) محمد رواس قلعة جي: دراسة تحليلية لشخصية الرسول محمد ﷺ من خلال سيرته الشريفة، بيروت، دار التفاسير للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص ١٨٦.

(١٣٤) ابن حزم الظاهري: الأخلاق والسير، مرجع سابق، ص ٦٠.

(١٣٥) الحاج محمد وصفي: الرجل والمرأة في الإسلام، مرجع سابق، ص ١٠٢.

(١٣٦) الحاكم النيسابوري (محمد بن عبد الله): المستدرک علی الصحیحین، ج١، كتاب الإيمان، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٠، ص ١٤٤.

(١٣٧) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب النكاح، باب من قال لا رضاع بعد حولين، مرجع سابق، ص ١٩٦١.

(١٣٨) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ١٥٠.

هذه(٩)(١٣٩)، وفيه تربية الرجال على النخوة والغيرة على الأعراض والسؤال عمن يدخل على الزوجات حتى ولو كانت امرأة.

يتضح مما سبق أن الرسول ﷺ هو القدوة والمثل الأعلى للرجال في الغيرة على الأعراض والمحافظة عليها، وتحري من يدخل بيته ويرى نساءه، ولذا عرف أزواجه هذه الغيرة فيه، فعن عمرة بنت عبد الرحمن: أن عائشة زوج النبي ﷺ أخبرتها أن رسول الله ﷺ كان عندها، وأنها سمعت صوت رجل يستأذن في بيت حفصة، قالت: فقلت: يا رسول الله، هذا رجل يستأذن في بيتك، فقال النبي ﷺ: (أراه فلانا). لعم حفصة من الرضاة. قالت عائشة: لو كان فلانا حيا. لعمها من الرضاة. دخل علي؟ فقال: (نعم، الرضاة تحرم ما تحرم الولادة)(١٤٠).

• (٩) معالجة الأزمت الأسرية بحكمة:

لا يكاد يخلو بيت من الخلافات الزوجية، ولكن المشكلة في كون هذه الخلافات تتحول من ظاهرة أسرية طبيعية إلى أزمت تهدد كيان الأسرة وتندثر بالخطر(١٤١).

ويربي الرسول ﷺ الرجال على التعامل مع ما قد يعترض الأسرة من مشكلات بحكمة، وأن يتجنبوا التهور والغضب الوقتي الذي قد يؤدي إلى هدم الأسرة أو تفككها، فقد مر بالرسول ﷺ عدة أزمت تحدث في الواقع المعاصر كثيرا، ومن هذه الأزمت: رمي الزوجة بالبهتان، والخلاف بين الزوجات لمن كان متزوجا بأكثر من واحدة، وقد كان رسول الله ﷺ في هذين الموقفين نموذجا يحتذى به في كيفية مواجهة الأزمت بحكمة.

فأما الموقف الأول، فهو ما عرف بحادثة الإفك التي رميت فيها السيدة عائشة بالبهتان، فعالج رسول الله ﷺ الموقف بحكمة، وأخذ يدرس المشكلة في سرية تامة، وبدأ يسأل المقربين منه، كآسامة بن زيد، وعلي بن أبي طالب، والجارية بريرة، وزينب بنت جحش، فعالج المشكلة بالتروي وعدم التعجل والتحقيق الهادئ؛ ليكون قراره في ذلك عادلا وغير جارح للزوجة ولا لأهلها(١٤٢).

ثم كان من حكمته ﷺ أنه لم يقبل هذا الحديث المريب بغير بينة ولم يرفضه بغير بينة، وكان عليه أن يعود زوجه المريضة أو يجفوها إلى حين، فعادها وبه من الفرق والإنصاف ما يأبى عليه أن يفاتحها في مرضها بما يخامر نفسه الكريمة، وبه من المودة والترقب ما أبى عليه أن يقابلها بما كان يقابلها به والنفس صافية كل الصفاء، وظل يسأل عنها سؤال متعبد ينتظر أن تشفى وأن تأتبه البيئة فيشتد كل الشدة أو يرحم كل الرحمة، ولا يعجله لغط الناس أن يأخذ في هذا الموقف الأليم بما توجهه الحمية وما توجهه المروءة في أن(١٤٣). ثم كان أول حوار له مع زوجته بعد أن شاع الأمر حواراً هادئاً وحكيماً، فعن عائشة قالت: دخل رسول الله ﷺ فجلس ولم يجلس عندي من يوم قيل في ما قيل قبلها، وقد

(١٣٩) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الإيمان، باب أحب الدين إلى الله أومه، مرجع سابق، ص ٢٤.

(١٤٠) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الشهادات، باب الشهادة على الأنساب والرضاع المستفيض، ص ٩٣٦.

(١٤١) ذك بن حامد الحازمي: أصول التربية الإسلامية، المعنية المنورة، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص ٣١٨.

(١٤٢) محمد رواه قلعة جي: دراسة تحليلية لشخصية الرسول محمد ﷺ من خلال سيرته الشريفة، مرجع سابق، ص ١٨٩.

(١٤٣) عباس محمود العقاد: عبقرية محمد، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، دت، ص ٩٩، ١٠٠.

مكث شهرا لا يوحى إليه في شأني شيء، قالت: فتشهد ثم قال: (يا عائشة، فإنه بلغني عنك كذا وكذا، فإن كنت بريئة فسيبرئك الله، وإن كنت ألممت بشيء فاستغفري الله وتوبيي إليه؛ فإن العبد إذا اعترف بذنبه ثم تاب تاب الله عليه)(١٤٤)، ويلقي رسول الله ﷺ بهذه المعاملة لزوجته السيدة عائشة. وقد تلقى ما أشيع، فلم يفعل ولم يخرجها ما سمع عن حكمته ومعالجته للأمر. درسا عمليا لكل زوج، في معالجة ما يواجهه من أمثال هذه المشكلات، فلا يتعجل قطع الصلة، ولا يثير النقمة، ولا يستسلم للحمية، فيغلف القول، ويسيء الظن، ويقلب الحياة إلى جحيم، وليكن رائده في ذلك رسول الله ﷺ مع زوجاته من الرفق والمروءة والمودة وطول الأناة والتعقل والاقتداء بما كان يفعل حتى تنكشف الأمور ويصل إلى الحقيقة كاملة(١٤٥)

وأما الموقف الثاني؛ فكان موقف الخلاف بين عائشة وزينب بنت جحش، حينما أرسل بعض أزواج النبي ﷺ زينب بنت جحش فأنته فأغلظت وقالت: إن نساءك ينشدنك الله العدل في بنت ابن أبي قحافة، فرفعت صوتها حتى تناولت عائشة وهي قاعدة فسبته، حتى إن رسول الله ﷺ لينظر إلى عائشة هل تكلم؟ فتكلمت عائشة ترد على زينب حتى أسكتتها، فنظر النبي ﷺ إلى عائشة وقال: (إنها بنت أبي بكر)(١٤٦)، ففي هذا الموقف ترك الرسول ﷺ زوجتيه تتناظران دون أن يتدخل مدافعا عن إحداهن حتى لا يثير غضب الأخرى، يقول ابن بطال: "وفيه أن الرجل يسعه السكوت بين نسائه إذا تناظرن، ولا يميل مع بعضهن على بعض، كما سكت النبي ﷺ حين تناظرت زينب وعائشة، ولكن قال آخرًا: (إنها بنت أبي بكر)(١٤٧).

يتضح مما سبق تربية الرسول ﷺ للرجال على معالجة الخلافات الأسرية بحكمة، دون غضب أو انفعال، ولذا كان ﷺ يستخدم منهج التدرج في إنكار ما قد يصدر عن زوجاته من أخطاء.

• (ن التدرج في التعبير عن إنكار ما قد يصدر عن الزوجة من أخطاء:

يعد مبدأ التدرج مبدأ مهما في التربية بصفة عامة، وفي منهج معالجة الأخطاء بصفة خاصة، ويقصد به: الأخذ شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا، وعدم تناول الأمر دفعة واحدة(١٤٨)، وهذا مما تشير إليه حوارات الرسول ﷺ مع زوجاته، حيث كان يتروى وينكر الأمر دون أن يتكلم، ثم يوضح بالكلام، فكان صمته دليل على الإنكار، فإذا لم تفهم الزوجة هذا وكررت فعلها؛ أوضح وعلل، ومما يشير إلى هذا ما روي أن نساء رسول الله ﷺ كن حزينين، فحزب فيه عائشة وحفصة وسودة، والحزب الآخر أم سلمة وسائر نساء رسول الله ﷺ، وكان المسلمون قد علموا حب رسول الله ﷺ عائشة؛ فإذا كانت عند أحدهم هدية يريد أن يهديها إلى رسول الله ﷺ أخرها حتى إذا كان رسول الله ﷺ في بيت عائشة بعث صاحب الهدية إلى

(١٤٤) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهن بعضا، مرجع سابق، ص ٩٤٢.

(١٤٥) إبراهيم محمد حسن الجمل: أبناء النبي ﷺ البنون والبنات وأمهاتهم، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، دت، ص ٢٢، ٢٣.

(١٤٦) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نساءه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(١٤٧) ابن بطال (أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك البكري القرطبي): شرح صحيح البخاري، ج٧، الرياض، مكتبة الرشد، ط٢٠٠٣، ص ٩٤.

(١٤٨) محمد مصطفى الزحيلي: التدرج في التشريع والتطبيق في الشريعة الإسلامية، الكويت، اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، ٢٠٠٠، ص ٢٨.

رسول الله ﷺ في بيت عائشة، فكلّم حزب أم سلمة فقلن لها: كلّمي رسول الله ﷺ يكلم الناس فيقول من أراد أن يهدي رسول الله ﷺ هدية فليهدا إليه حيث كان من بيوت نسائه، فكلّمته أم سلمة بما قلن، فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: فكلّميه، قالت: فكلّمته حين دار إليها أيضاً فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: كلّميه حتى يكلمك، فدار إليها فكلّمته، فقال لها: (لا تؤذيني في عائشة؛ فإن الوحي لم يأتني وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة) فقالت: أتوب إلى الله من أذاك يا رسول الله (١٤٩). فضي هذا الحوار أنكر الرسول ﷺ قول أم سلمة، ولم يرد عليها مرتين "فكلّمته أم سلمة بما قلن، فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: فكلّميه، قالت: فكلّمته حين دار إليها أيضاً فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً"، ثم كانت المرة الثالثة قال لها: (لا تؤذيني في عائشة؛ فإن الوحي لم يأتني وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة). وقد يبدأ الرسول ﷺ بتغيير الوجه فقط دون أن يتكلّم، فعن عائشة رضي الله عنها أن النبي ﷺ دخل عليها وعندها رجل، فكأنه تغير وجهه كأنه كره ذلك، فقالت: إنه أخي، فقال: (انظرين من إخوانكن فإنما الرضاعة من المجاعة) (١٥٠). وقد يصاحب تغيير ملامح الوجه؛ التوقف على باب المنزل والامتناع عن دخوله حتى ي زال ما ينكره، ومن ذلك ما روي أن السيدة عائشة اشترت نمرقة فيها تصاوير فلما رآها رسول الله ﷺ قام على الباب فلم يدخله، فعرفت في وجهه الكراهية، فقالت: يا رسول الله، أتوب إلى الله وإلى رسوله ﷺ ماذا أذنبت؟ (١٥١)

يتضح مما سبق أن الرسول ﷺ هو القدوة الحسنة في كيفية تعامل الزوج مع زوجته، من حيث الحرص على الحديث إليها، والاهتمام بها في أوقات الألم والشكوى محاولاً التخفيف عنها، وتفهم حاجاتها النفسية دون أن تفصح عنها، ومسامرتها والمزاح معها، والوفاء لها، والغيرة عليها، ومعالجة المشكلات الأسرية بحكمة، مستخدماً التدرج كمنهج في إنكار ما قد يصدر عن الزوجة من أخطاء، بالرغم من تعدد زوجاته ﷺ، واختلاف طبائعهن، فقد يتزوج الواحد امرأة واحدة، فلا يتمكن من أن يحسن قيادتها، وقد يتزوج اثنتين، أو ثلاث فيمسك العصا، أو يتزوج أربعاً، فلا يستطيع قيادتهن إلا بالعنف؛ أما أن يتزوج أكثر من هذا العدد برخصة من رب السماء لغاية يعلمها الله، ويعاشرهن سنوات وسنوات، فيحسن القيادة، مع اختلاف الطبائع والغايات والجنسيات، فلا تخرج من فمه كلمة نابية لواحدة منهن، أو يستخدم القوة، أو الأوامر الصارمة، أو يكتم الأفواه، فهذا ما لم يحدث إلا مع خاتم الأنبياء والمرسلين ﷺ (١٥٢)

• حرص الرسول ﷺ على تربية المرأة على القيم والمبادئ التربوية التي تمكنها من أداء دورها في الأسرة والمجتمع:

يشير حوار الرسول مع النساء إلى حرصه ﷺ على تربية المرأة وتعليمها من القيم والمبادئ التربوية ما يمكنها من أداء دورها في الأسرة والمجتمع، ومن مظاهر

(١٤٩) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(١٥٠) المرجع السابق، ج ٥، كتاب النكاح، باب من قال لا رضاع بعد حولين، ص ١٩٦١.

(١٥١) المرجع السابق، ج ٢، كتاب البيوع، باب الموهلة والسماحة في الشراء والبيع ومن طلب حقاً فليطلبه في عفاف، ص ٧٤٢.

(١٥٢) إبراهيم محمد حسن الجمل: أبناء النبي ﷺ البنون والبنات وأمهاتهم، مرجع سابق، ص ٩.

هذا الحرص؛ اهتمامه ﷺ بأسئلة النساء والإجابة عنها مهما كان مجال السؤال، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها: لما جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ وقالت: يا رسول الله، إن الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ قال النبي ﷺ: (إذا رأت الماء) فغطت أم سلمة . تعني وجهها . وقالت: يا رسول الله، وتحتلم المرأة؟ قال: (نعم تربت يمينك فيم يشبهها ولدها) (١٥٣)، فقد اهتم الرسول ﷺ بسؤال أم سليم وسؤال أم سلمة وأجاب عنهما ولم يزرهما، بالرغم من خصوصية السؤال وكونه عن أشياء يستحيي كثير من السؤال عنها في الغالب، مما يشير إلى حرصه ﷺ على تعليم النساء، ومقدار الحرية الفكرية التي كانت سائدة في عصر النبوة.

ومن مظاهر حرصه ﷺ على تعليم النساء أيضا: ذهابه إليهن بنفسه لتعليمهن، ومن ذلك ما روي أنه ﷺ خطب ثم أتى النساء فوعظهن وذكرهن (١٥٤)، وعندما طلب النساء أن يذهبن إليه يعلمهن قائلات له: "فاجعل لنا يوما نأتيك فيه"، رد عليهن رداً يتضمن أن يجتمعن في يوم معين ويذهب إليهن ﷺ بنفسه، فعن أبي سعيد: جاءت امرأة إلى رسول الله ﷺ فقالت: يا رسول الله، ذهب الرجال بحديثك، فاجعل لنا من نفسك يوماً نأتيك فيه تعلمنا مما علمك الله، فقال: (اجتمعن في يوم كذا وكذا في مكان كذا وكذا) فاجتمعن فاتاهن رسول الله ﷺ فعلمهن مما علمه الله (١٥٥)، فهذا من تكريم المرأة وإعطائها حقها، حيث يذهب الرسول ﷺ إليهن بنفسه (١٥٦)

كما حرص ﷺ على تعليم النساء حتى في الليل؛ فعن أم سلمة قالت: استيقظ النبي ﷺ ذات ليلة فقال: (سبحان الله! ماذا أنزل الليلة من الفتن وماذا فتح من الخزائن؟ أيقظوا صواحيب الحجر؛ فرب كاسية في الدنيا عارية في الآخرة) (١٥٧)، قال ابن حجر: "أي تعليم العلم بالليل والعظة، أما النهي عن الحديث بعد العشاء فمخصوص بما لا يكون في الخير... وإنما خصهن بالإيقاظ . صواحب الحجر . لأنهن الحاضرات حينئذ أو من باب أبدا بنفسك ثم بمن تعول" (١٥٨)

يتضح مما سبق مدى حرص الرسول ﷺ على تربية النساء وتعليمهن في كل الأوقات، لأن تربيتهن تربية للأمة كلها، فهن من يقع عليهن جزء كبير من مسئولية تربية الأولاد الذين يخرجون إلى المجتمع بعد ذلك، وعلى قدر ما تُعد الزوجة والام على قدر ما يكون عطاؤها التربوي الذي تؤسس به أسرة وترعاها كلبنة في بناء المجتمع، وكلما زاد عدد اللبنة الصالحات في أي مجتمع كلما اقترب بناؤه من الاكتمال، لذا رعى الرسول ﷺ المرأة على بعض القيم والمبادئ التي تمكنها من أداء دورها في الأسرة والمجتمع، ومن هذه القيم والمبادئ ما يلي:

(١٥٣) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، مرجع سابق، ص ٢٠.

(١٥٤) المرجع السابق، ج ١، كتاب صلاة، باب وضوء الصبيان ومتى يجب عليهم الغسل والطهور وحضورهم الجماعة والعينين والجنائز وصفوهم، ص ٢٩٥.

(١٥٥) البخاري: صحيح البخاري، ج ٦، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب تعليم النبي ﷺ أمته من الرجال والنساء مما علمه الله ليس برأي ولا تمثيل، مرجع سابق، ص ٢٦٦.

(١٥٦) سعيد إسماعيل علي: السنة النبوية رؤية تربوية، مرجع سابق، ص ٣٣٧.

(١٥٧) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب العلم والعظة بالليل، مرجع سابق، ص ٥٤.

(١٥٨) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١، مرجع سابق، ص ٢١٠.

• (أ) قوة الشخصية :

حرص رسول الله ﷺ على تربية المرأة المسلمة على قوة الشخصية في مرحلة اختيار زوجها، فلا تذوب شخصيتها أمام رغبة والديها إن ابتعدا عن منهج الإسلام في تزويج البنات وأرادا لها زوجا لا ترغب فيه، ومن ذلك ما روي عن خنساء بنت خدام الأنصارية: أن أباه زوجها وهي ثيب فكرهت ذلك، فأنت رسول الله ﷺ فرد نكاحه (١٥٩) . وإن كان هذا الحديث لم يذكر فيه الحوار صراحة؛ إلا أن مضمونه يشير إلى تربية الرسول ﷺ للمرأة على أن تكون قوية الشخصية تدافع عن رأيها وتطلب حقها في اختيار من يتزوجها، وقد جاء في مسند أحمد تفصيل لهذا الحوار يؤكد على تربية المرأة على قوة الشخصية وعدم إنكار ما يبدو منها مما يشير إلى هذه الصفة، حيث قالت الفتاة: يا رسول الله، إن أبي زوجني ابن أخيه يرفع بي خسيسته، فجعل ﷺ الأمر إليها، قالت: فإني قد أجزت ما صنع أبي، ولكن أردت أن تعلم النساء أن ليس للآباء من الأمر شيء" (١٦٠)

كما حرص الرسول ﷺ على تربية المرأة على قوة الشخصية بعد زواجها أيضا مع الاحتفاظ بطاعة زوجها وتقديره واحترامه، إلا أن هذه الطاعة وهذا التقدير لا يمنعها من اتخاذ قرارها عندما يحتاج الأمر إلى تمييز في مواقف تتعلق بالدين والعقيدة، ومن ذلك ما روي عن ابن عباس أن امرأة ثابت بن قيس أتت النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله، ثابت بن قيس ما أعتب عليه في خلق ولا دين، ولكني أكره الكفر في الإسلام، فقال رسول الله ﷺ: (أتريدين عليه حديثه؟) قالت: نعم، قال رسول الله ﷺ: (أقبل الحديقة وطلقها تطليقة) (١٦١)، وكذلك فعل ﷺ مع بريدة، عندما طلب منها أن تقبل العودة إلى زوجها، قائلًا لها: (لو راجعته؟) قالت: يا رسول الله، تأمرني؟ قال: (إنما أنا أشفع) قالت: لا حاجة لي فيه (١٦٢)، ففي حوار امرأة ثابت بن قيس لم يجبرها الرسول ﷺ على أن تبقى مع زوجها، وفي حوار بريدة، بين لها أنه مجرد شافع وليس أمرا، ولما لم تقبل العودة لزوجها احترم الرسول ﷺ رغبتها ولم يلح عليها.

يتضح من الحوارات السابقة أن الرسول ﷺ يربي المرأة المسلمة على أن تكون قوية الشخصية، تحدد مصيرها بيدها، وتأخذ قرارها بنفسها، وألا تكون شخصية ضعيفة يؤثر عليها غيرها أو تضعف أمام إلحاح الشفعاء، ولذا ينبغي على المربين أن يساعدوا أبناءهم وطلابهم على أن تكون لهم شخصية مستقلة وأفكار مستقلة (١٦٣)، فالشخصية القوية هي التي تثبت في المواقف التي تتطلب ثباتا، ولا ترشح للضغوط التي تنافي الأخلاق الراقية (١٦٤)

• (ب) الاعتماد على النفس :

يربي الرسول ﷺ المرأة المسلمة على ألا تكون شخصية اتكالية، تعتمد على غيرها، بل تكون شخصية تعتمد على نفسها، وأخذت هذه التربية صورتين، تمثلت

(١٥٩) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب النكاح، باب إذا زوج ابنته وهي كارهة ففكاحهم مردود، مرجع سابق، ص ١٩٧٤.
(١٦٠) أحمد بن حنبل: المسند، ج٦، كتاب باقي مسند الأنصار، باب حديث السيدة عائشة رضي الله عنها، مرجع سابق، ص ١٣٦.
(١٦١) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب الطلاق، باب الخلع وكيفية الطلاق فيه، مرجع سابق، ص ٢٠٢١.
(١٦٢) المرجع السابق، ج٥، كتاب الطلاق، باب شفاعة النبي ﷺ على زوج بريدة، ص ٢٠٢٣.
(١٦٣) إبراهيم الفقي: الطريق إلى النجاح، القاهرة، النور للإنتاج الإعلامي والتوزيع، ٢٠٠٨، ص ١٢٠.
(١٦٤) مجدي كامل: الشخصية القوية، ١٠٠ سؤال وجواب، مرجع سابق، ص ١٢.

الأولى في تربية المرأة على عدم الاعتماد على الغير في تحقيق الأهداف دون عمل أو أخذ بالأسباب، وعدم الاعتماد على شفاعته قريب أو مكانة ذي رحم، حتى ولو كان نبياً مرسلًا، ومن ذلك أنه ﷺ قال لصفية عمته ولفاطمة ابنته: (ويا صفية عمه رسول الله لا أغني عنك من الله شيئًا، ويا فاطمة بنت محمد سأليني ما شئت من مالي لا أغني عنك من الله شيئًا) (١٦٥)

ففي هذا الحوار تربية على أن القرابة لا تغني شيئًا عند الله إذا ساء الفعل، فلا اعتبار إلا بالكفاءة والعمل، لذا ينبغي على الإنسان أن يعتمد على نفسه، وأن يستثمر قدراته، وهذا ما أكدته القرآن الكريم عندما طلب نوح عليه السلام من الله أن ينجي ولده، قائلاً: "رَبِّ إِنِّي أَنبِي مِنْ أَهْلِي وَإِنْ وَعَدَكَ الْحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ" (هود: ٤٥)، لكن الله تعالى يعلمه أن العبرة بالعمل لا بالنسب، فقال سبحانه: إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلْنِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ" (هود: ٤٦)

ولذا كان النبي ﷺ يحث زوجاته على العمل ويوقظهن ليلاً للعبادة، ويتضح هذا من خلال حوار مع أم سلمة عندما استيقظ ذات ليلة فقال: (سبحان الله! ماذا أنزل الليلة من الفتن وماذا فتح من الخزائن؟ أيقظوا صواحيب الحجر، فرب كاسية في الدنيا عارية في الآخرة) (١٦٦)، يقول ابن حجر: "وأشار ﷺ بذلك إلى موجب استيقاظ أزواجه، أي ينبغي لهن أن لا يتغافلن عن العبادة ويعتمدن على كونهن أزواج النبي ﷺ" (١٦٧)

وأما الصورة الثانية من صورتى تربية المرأة على الاعتماد على النفس؛ فتبدو في إعطائها الحرية لتدير بعض الأمور المنزلية وتتصرف دون الرجوع إلى الزوج، ومن هذا أن الرسول ﷺ ترك الفرصة لعائشة رضي الله عنها أن تشتري بعض الأشياء التي يحتاجها البيت دون الرجوع إليه، ويفهم هذا من إخبارها أنها اشترت نمرقة فيها تصاوير، فلما رآها رسول الله ﷺ قام على الباب فلم يدخله، فعرفت في وجهه الكراهية، فقالت: يا رسول الله، أتوب إلى الله وإلى رسوله ﷺ ماذا أذنبت؟ فقال رسول الله ﷺ: (ما بال هذه النمرقة؟) قالت: اشتريتها لك لتتعد عليها وتوسدها، فقال رسول الله ﷺ: (إن أصحاب هذه الصور يوم القيامة يعذبون فيقال لهم أحيو ما خلقتم) (١٦٨)

ففي الحوار السابق ما يفيد إتاحة الرسول ﷺ الفرصة لزوجته في إدارة بعض شئون المنزل، حيث ذكرت السيدة عائشة أنها اشترتها، ولم يعلم النبي ﷺ بالأمر إلا عندما جاء بيته فوجدها، في إشارة إلى أن على الزوج أن يترك لزوجته من الحرية ما يجعلها تشعر معه بالمسؤوليات الأسرية وتتعاون معه في تحملها، وقد يكون هذا لسببين، أولهما: اكتشاف طاقاتها وقدراتها وتنميتها للاستفادة منها، فالله تعالى يريد من الإنسان أن يكتشف قدراته اللامحدودة التي بداخله.. يريد منه أن يكتشف هذا العقل البشري الذي وهبه إياه بكل ما يحويه من

(١٦٥) البخاري: صحيح البخاري، ج٣، كتاب الوصايا، باب هل يدخل النساء والوك في الأقارب، مرجع سابق، ص ١٠١٢.

(١٦٦) المرجع السابق، ج١، كتاب العلم، باب العلم والعظة بالليل، ص ٥٤.

(١٦٧) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج١، مرجع سابق، ص ٢١٢.

(١٦٨) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، كتاب البيوع، باب الموهبة والسماحة في الشراء والبيع ومن طلب حقا فيطلبه في عفاف، مرجع سابق، ص ٧٤٢.

قدرات (١٦٩)، وثانيهما: ألا يكون الزوج هو الوسيلة الوحيدة لإنجاز المهام؛ وهذا تدريب لها على الاعتماد على نفسها حال عدم قدرة الزوج لمرض، أو حال غيابه لسفر أو لموت.

وقد يشير حوار الرسول ﷺ مع السيدة ميمونة بنت الحارث إلى نفس الفكرة، فقد أخبرت رضي الله عنها أنها أعتقت وليدة ولم تستأذن النبي ﷺ، فلما كان يومها الذي يدور عليها فيه، قالت: أشعرت يا رسول الله أني أعتقت وليدتي؟ قال: (أو فعلت؟) قالت: نعم، قال: (أما إنك لو أعطيتها أخوالك كان أعظم لأجرِك) (١٧٠)، فكونها أعتقت دون استئذان ولم يعنفها الرسول، بل أوضح لها فقط طريقة التصرف الأفضل؛ دليل على مقدار الحرية التي ينبغي أن يمنحها الزوج لزوجته بالقدر الذي يمكنها من تحمل المسؤوليات والاعتماد على النفس في الأمور المنزلية البسيطة، لإراحة الزوج من هذه الأمور وتفرغه لما هو أكبر من مسؤوليات.

• (ج) الوسطية:

يربي الرسول المرأة المسلمة على الاعتدال والتوازن والوسطية، ففي حواراته ﷺ معها تربية على الوسطية في العبادة وفي الإنفاق، فمن تربيتها على الوسطية في العبادة ما روي عن عائشة: أن النبي ﷺ دخل عليها وعندها امرأة قال: (من هذه؟) قالت: فلانة تذكر من صلاتها، قال: (مه، عليكم بما تطيقون، فوالله لا يمل الله حتى تملوا) وكان أحب الدين إليه ما داوم عليه صاحبه (١٧١)

ففي الحديث السابق يربي الرسول ﷺ المرأة على أن تأتي من العبادة ما تطيقه، وأن الأمر ليس بكثرة العبادة بل بدوامها حسب الاستطاعة، يقول ابن حجر: "عليكم بما تطيقون: أي اشتغلوا من الأعمال بما تستطيعون المداومة عليه، فمنطوقه يقتضي الأمر بالاعتدال على ما يطاق من العبادة، ومفهومه يقتضي النهي عن تكلف ما لا يطاق" (١٧٢)، إذ الوسطية تنافي الغلو، وهو إلزام النفس أو الآخرين بما لم يوجبه الله عبادة وترها، ومقياس ذلك الطاقة الذاتية، حيث إن تجاوز الطاقة في أمر مشروع يعتبر غلوا (١٧٣)

ومن مظاهر الوسطية؛ الوسطية في الإنفاق، فعن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: قالت هند أم معاوية لرسول الله ﷺ: إن أبا سفيان رجل شحيح، فهل علي جناح أن آخذ ماله سرا؟ قال: (خذي أنت وبنوك ما يكفيك بالمعروف) (١٧٤)، يقول ابن حجر: "والمراد بالمعروف القدر الذي عرف بالعادة أنه الكفاية" (١٧٥)، فإن من الواجب على المرأة التوسط في الإنفاق قدر احتياجات الأسرة للمحافظة على

(١٦٩) إبراهيم الفقي: الطريق إلى الإيمان، القاهرة، دار الراية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩، ص ٩١.

(١٧٠) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب هبة المرأة لغير زوجها وعقها إذا كان لها زوج فهو جائز إذا لم تكن سفينة فإذا كانت سفينة لم يجز، مرجع سابق، ص ٩١٥.

(١٧١) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الإيمان، باب أحب الدين إلى الله أمومه، مرجع سابق، ص ٢٤.

(١٧٢) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١، مرجع سابق، ص ١٠٢.

(١٧٣) علي محمد الصلاحي: الوسطية في القرآن الكريم، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٧، ص ٤٠.

(١٧٤) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب البيوع، باب من أجرى أمر الأمصار على ما يتعارفون بينهم في البيوع والإجارة والمكيل والوزن وسنتهم على نتائجهم ومناهبهم المشهورة، مرجع سابق، ص ٧٦٩.

(١٧٥) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٩، مرجع سابق، ص ٥٠٩.

مال الزوج، يقول الغزالي: "ومن الواجبات عليها أن لا تضطر في ماله، بل تحفظه عليه" (١٧٦)

ويشير القرآن الكريم إلى أهمية التوسط في الإنفاق من باب تربية المسلم على الاعتدال، بلا إسراف ولا تقتير، قال الله تعالى: "وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا" (الفرقان: ٦٧)، أي ليسوا بمبذرين في إنفاقهم، فيصرفون فوق الحاجة، ولا بخلاء على أهلهم فيقصرون في حقهم فلا يكفونهم، بل عدلا خياراً، وخير الأمور أوسطها، لا هذا ولا هذا" (١٧٧)، والاعتدال في الإنفاق هو الوقف عند حدود الشرع، بلا إفراط، أو تفريط (١٧٨).

وتربية المرأة على الوسطية تفيدها في تربية أبنائها، فتستخدم الوسطية مبدأ في تربيتهم، وسطية بين القسوة المفرطة والتدليل الزائد، ووسطية بين الحماية الزائدة والإهمال، ووسطية بين الواجبات والاحتياجات.

فاستعمال القسوة المفرطة يربي طفلاً عدوانياً ضعيف الشخصية، بينما التدليل الزائد يربي طفلاً اتكالياً سلبياً، والحماية الزائدة بالتدليل تربي شخصاً أنانياً ضعيف الشخصية، والحماية الزائدة بالتسلط تولد الخوف وعدم الثقة بالنفس والتردد والقلق والخجل، بينما الإهمال يولد تحقير النفس والانطوائية والتذبذب وكره الآخرين، وإشباع رغبات الطفل وعدم تكليفه بأي واجبات يولد عنده الأنانية وحب الذات، بينما عدم إشباع رغباته في الوقت الذي تفرض عليه واجبات صارمة يولد عنده الخضوع والمذلة (١٧٩)، لذا تعد الوسطية من الأسس التي ينبغي أن تراعى في التربية.

• (د) الصبر:

الصبر في اللغة الحبس، والصابر حابس لنفسه عما تنازع إليه من المشتى أو شكوى ألم، وسمى الصابر في المصيبة صابراً لأنه حبس نفسه عن الجزع، وحكى أبو بكر بن الأنباري عن أحد العلماء أنه قال: إنما سمي الصبر صبراً لأن تمرره في القلب وإزعاجه للنفس كتمرر الصبر في الفم (١٨٠)، وقال ابن المقفع: "الصبر صبران: فاللثام أصبر أجساماً، والكرام أصبر نفوساً، وليس الصبر الممدوح صاحبه أن يكون الرجل قوي الجسد على الكد والعمل.... ولكن أن يكون للنفس غلواً، وللأمر متحملاً، ولجأشه عند الحفاظ مرتبطاً" (١٨١)

وتشير حوارات الرسول ﷺ مع النساء إلى تربيتهن على الصبر، في صور مختلفة، كالصبر على المرض، والصبر عند موت الأحباب وفقدان الأبناء، والصبر على الشقاء في الدنيا ابتغاء للأجر في الآخرة، والصبر على تربية البنات.

(١٧٦) الغزالي: إحياء علوم الدين، ج ٢، مرجع سابق، ص ٥٨.

(١٧٧) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج ٣، بيروت، دار الندى، ١٩٩٨م، ص ٣٢٦.

(١٧٨) خورشيد أنور الندوي: حكمة وضوابط إنفاق المال في الإسلام، سلسلة قضايا إسلامية، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ع ٩١، ٢٠٠٢، ص ٣٧.

(١٧٩) محمد سعيد مرسي: فن تربية الأولاد في الإسلام، ج ١، القاهرة، دار التوزيع والنشر، ١٩٩٨، ص ٤١١.

(١٨٠) أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي: تم الهوى، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٩٨، ص ٨١.

(١٨١) أبو الحسن الماوردي (علي بن محمد بن حبيب البصري): أدب الدنيا والدين، بيروت، دار اقرأ، ط ٤، ١٩٨٥، ص ٢٩٥.

فأما تربية المرأة على الصبر على المرض: فمنها ما روي عن عطاء بن أبي رباح قال: قال لي ابن عباس: ألا أريك امرأة من أهل الجنة؟ قلت: بلى، قال: هذه المرأة السوداء أتت النبي ﷺ فقالت: إني أصرع وإني أتكشف فادع الله لي، قال: (إن شئت صبرت ولك الجنة، وإن شئت دعوت الله أن يعافيك) فقالت: أصبر، فقالت: إني أتكشف، فادع الله أن لا أتكشف، فدعا لها (١٨٢)

ففي الحوار السابق تربية من الرسول للمرأة على الصبر على المرض، واستخدم الرسول ﷺ محفزاً لهذه التربية على الصبر وهو الجنة، كما أخبر في حوار آخر أن الصبر عند وقوع المرض أو البلاء يرفع العبد إلى درجات الشهداء، فعن عائشة رضي الله عنها زوج النبي ﷺ قالت: سألت رسول الله ﷺ عن الطاعون فأخبرني أنه (عذاب يبعثه الله على من يشاء وأن الله جعله رحمة للمؤمنين، ليس من أحد يقع الطاعون فيمكث في بلده صابراً محتسباً يعلم أنه لا يصيبه إلا ما كتب الله له إلا كان مثل أجر شهيد) (١٨٣)، يقول ابن حجر: "فالصبر على بلايا الدنيا يورث الجنة، وأن الأخذ بالشدة أفضل من الأخذ بالرخصة لمن علم من نفسه الطاقة ولم يضعف عن التزام الشدة" (١٨٤)

ومن صور الصبر: الصبر عند وقوع مصيبة الموت واحتساب الاجر والثواب عند الله تعالى، فعندما مر النبي ﷺ بامرأة تبكي عند قبر قال لها: (اتقي الله واصبري) قالت: إليك عني، فإنك لم تصب بمصيبتي، ولم تعرفه، فقيل لها: إنه النبي ﷺ، فأتت باب النبي ﷺ فلم تجد عنده بوابين، فقالت: لم أعرفك، فقال: (إنما الصبر عند الصدمة الأولى) (١٨٥)، ففي هذا الحوار يربي الرسول ﷺ المرأة على الصبر عند موت الأحباب، فقد نصحتها أول مرة عندما رآها تبكي قائلاً: اتقي الله واصبري، ثم علمها حقيقة الصبر، وهو ما كان عند الصدمة الأولى، أما أن يجزع الإنسان عند الصدمة الأولى ثم يهدأ بعدها ويدعي الصبر، فهذا ليس بالصبر الذي يوفي الله صاحبه أجره بغير حساب.

ومن أشد حالات الحزن عند موت الأحباب: فقدان المرأة لأحد أبنائها، لذا تحتاج إلى مجاهدة للنفس وتربيتها على الصبر أكثر من غيرها، وفي حوارات الرسول ﷺ مع النساء ما يفيد ذلك، فقد أرسل لابنته زينب. بعد أن قبض ابنها. يقرئ السلام ويقول: (إن لله ما أخذ وله ما أعطى وكل عنده بأجل مسمى، فلتصبر ولتحتسب) (١٨٦)، وكذلك قال للنساء عندما وعظهن: (ما منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها إلا كان لها حجاب من النار) فقالت امرأة: واثنين؟ فقال: (واثنين) (١٨٧)، والمراد من قوله ﷺ: "تقدم ثلاثة من الولد" أنهم يموتون قبلها، فتقبل قضاء الله وقدره راضية غير متسخطة، فكانها قدمتهم بنفسها إلى الله، محتسبة أجر مصيبتها فيهم عنده، أو على معنى: تقدم صبرها على موت ثلاثة من الولد (١٨٨).

(١٨٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب المرضى، باب فضل من يصرع من الريح، مرجع سابق، ص ٢١٤٠.

(١٨٣) المرجع السابق، ج ٣، كتاب الأنبياء، باب أم حسبت أن أصحاب الكهف والرقم، ص ١٢٨١.

(١٨٤) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١٠، مرجع سابق، ص ١١٥.

(١٨٥) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الجنائز، باب زيارة القبور، مرجع سابق، ص ٤٣٠.

(١٨٦) المرجع السابق، ج ١، كتاب الجنائز، باب قول النبي ﷺ (يعذب الميت بكاء أهله عليه)، ص ٤٣١.

(١٨٧) المرجع السابق، ج ١، كتاب العلم، باب هل يجعل للنساء يوم على حده في العلم، ص ٥٠.

(١٨٨) عبد الرحمن حسن حكمة الميداني: روايات من أقوال الرسول ﷺ، دمشق، دار القلم، ط ٦، ١٩٩٥، ص ١٠٣.

فالرسول ﷺ يربي النساء على الصبر عند فقدان الأبناء، إضافة إلى تربيتهن على التضحية من أجل الدين بأعلى ما يمكن، ولا تملك الأم أعلى وأعز من أبنائها الذين تحبهم أكثر من حبها لنفسها، وهذه التربية على التضحية تحتاج إلى تعميق العقيدة الصحيحة أولاً في نفس من يطلب منه أن يضحي، بالإضافة إلى وجود معزز إيجابي يجعله يبذل الغالي والنفيس، وهو في الحديث: "كان له حجاباً من النار" فهذا التعزيز يعد من العوامل التي تسهم في تربية النفس على عكس ما يتوافق مع طبيعتها.

ويرتبط بتربية الرسول ﷺ المرأة على الصبر عند موت الأحباب؛ نهياً عن النياحة، فعن أم عطية رضي الله عنها قالت: أخذ علينا النبي ﷺ عند البيعة أن لا ننوح (١٨٩)، يقول ابن حزم: "إظهار الجزع عند حلول المصائب مذموم، لأنه عجز مظهره عن ملك نفسه فأظهر أمراً لا فائدة فيه، بل هو مذموم في الشريعة وقاطع عما يلزم من الأعمال وعن التأهب لما يتوقع حلوله مما لعله أشنع من الأمر الواقع الذي عنه حدث الجزع، فلما كان إظهار الجزع مذموماً كان إظهار ضده محموداً وهو إظهار الصبر، لأنه ملك للنفس وإطراح لما لا فائدة فيه وإقبال على ما يعود وينتفع به في الحال وفي المستقبل، وأما استبطان الصبر فمذموم، لأنه ضعف في الحس وقسوة في النفس وقلة رحمة، وهذه أخلاق سوء لا تكون إلا في أهل الشر وخبت الطبيعة وفي النفوس السبعية الرديئة" (١٩٠)

ومن صور الصبر: الصبر على متاعب الدنيا ابتغاء الأجر في الآخرة؛ ومن ذلك ما روي عن فاطمة عليها السلام أنها شكت ما تلقى من أثر الرحى فأتى النبي ﷺ سي، فانطلقت فلم تجده، فوجدت عائشة فأخبرتها، فلما جاء النبي ﷺ أخبرته عائشة بمجيء فاطمة، فجاء النبي ﷺ إلينا وقد أخذنا مضاجعنا فذهبت لأقوم، فقال: (على مكانكما) فقعد بيننا حتى وجدت برد قدميه على صدري وقال: (ألا أعلمكما خيراً مما سألتما؟ إذا أخذتما مضاجعكما تكبران أربعاً وثلاثين وتسبحان ثلاثاً وثلاثين وتحمدان ثلاثاً وثلاثين، فهو خير لكم من خادم) (١٩١)

ومن صور الصبر أيضاً: الصبر على تربية البنات، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: دخلت امرأة معها ابنتان لها تسأل فلم تجد عندي شيئاً غير ثمرة فأعطيتها إياها فقسمتها بين ابنتيها ولم تأكل منها، ثم قامت فخرجت، فدخل النبي ﷺ علينا فأخبرته، فقال: (من ابتلي من هذه البنات بشيء كن له ستراً من النار) (١٩٢)، فقد عبر الرسول عن إنجاب البنات بالابتلاء الذي يقتضي صبراً عليه، قال النووي: "إنما سماه ابتلاء لأن الناس يكرهون البنات، فجاء الشرع بزجرهم عن ذلك ورغب في إبقائهن وترك قتلهن بما ذكر من الثواب الموعود به من أحسن إليهن وجاهد نفسه في الصبر عليهن... ويحتمل أن يكون معنى الابتلاء هنا الاختبار أي من اختبر بشيء من البنات لينظر ما يفعل أيحسن إليهن أو يسيء" (١٩٣)

(١٨٩) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الجناز، باب ما ينهى عن النوح والبكاء والزجر عن ذلك، مرجع سابق، ص ٤٤٠.

(١٩٠) ابن حزم الظاهري: الأخلاق والسير، مرجع سابق، ص ٨٧.

(١٩١) البخاري: صحيح البخاري، ج ٣، كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب علي بن أبي طالب القرشي الهاشمي أبي الحسن، مرجع سابق، ص ١٣٥٨.

(١٩٢) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الزكاة، باب انقوا النار ولو بشق تمرة والليل من الصدقة، ص ٥١٤.

(١٩٣) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١٠، مرجع سابق، ص ٤٢٩.

يتضح مما سبق حرص الرسول على تربية المرأة على الصبر، لأنه من الفضائل التي تزيد الشخصية قوة وتماسكاً، ويعطي الأمل في حالات الشدة والمعاناة (١٩٤)، كما أن تربية المرأة على الصبر يفيدها في أداء أدوارها الأسرية، فهي تحتاج إلى الصبر على تربية الأولاد، وخاصة في المراحل العمرية الأولى، فالطفل يكون كثير الحركة والبكاء والتعلق بالأم، مما يجعل التحلي بالصبر ضرورة للأمهات.

• (هـ) استمرارية البر بالوالدين الى ما بعد وفاتهما :

ومن القيم التي رعى الرسول ﷺ النساء عليها: البر بالوالدين حال حياتها وبعد وفاتها، وتتمثل مظاهر هذا البر في صلة الوالدين في حياتهما، وأداء ما عليهما من عبادات بعد وفاتهما.

فأما بر الوالدين في حياتهما، فيتمثل في صلتها ولو كانا غير مسلمين، فعن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت: قدمت على أمي وهي مشركة في عهد رسول الله ﷺ، فاستقتيت رسول الله ﷺ، قلت: إن أمي قدمت وهي راغبة، أفأصل أمي؟ قال: (نعم صلي أمك) (١٩٥)، وهذا مما يدعمه القرآن الكريم في قوله تعالى: "وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالَهُ فِي سِنِينَ أَلْيَ الْإِنْسَانَ وَالْحَنَانُ يَرْيَ الْإِنْسَانَ إِنَّا نَحْنُ غَنِيٌّ عَمَّا يَعْبَادُ الْمَلَائِكَةُ مَقَرًّا وَمَقِيلًا إِنَّا نَنْزِلُ السَّمَاءَ دَرَجَاتٍ وَإِنَّا لَأَنزِلُ الْغَيْثَ مَنَازِلًا ثُمَّ نُنَزِّلُ الْغَيْثَ فَيَسْقِي السَّمَاءَ الْحَيَاةَ فَتَحْيَا بِهِ الْحُيُوتُ وَتَخْتَضُّ بِحَيْثُ الْخِيَالِ فَذَرْهُمْ إِذَا مَتَوا وَعَذَابُهُمْ شَدِيدٌ" (لقمان: ١٢، ١٥)، وقوله تعالى: "لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ" (الممتحنة: ٨).

ومن مظاهر بر الوالدين في حياتهما؛ استشارتهما في الأمور الحياتية الخاصة، لذا روى الرسول ﷺ النساء على ذلك في حواراته معهن، ومما يشير إلى ذلك ما روته عائشة رضي الله عنها أن رسول الله ﷺ جاءها حين أمر الله أن يخبر أزواجه، فبدأ بي رسول الله ﷺ فقال: (إني ذاكرك أمراً فلا عليك أن لا تستعجلي حتى تستأمرى أبوك) (١٩٦)

ففي هذا الحوار يطلب منها أن تستشير أبيها قبل أن تتخذ قرارها تقديراً لمكانتهما ومن باب البر بهما، ولذا كانت عائشة رضي الله عنها بارة بأبيها، ويشير إلى هذا ما روي عنها قالت: دخل علي رسول الله ﷺ وعندي جاريتان تغنيان بغناء بعث، فاضطجع على الفراش وحول وجهه، ودخل أبو بكر فأنتهرني وقال: مزمارة الشيطان عند النبي ﷺ؟ فأقبل عليه رسول الله ﷺ فقال: (دعهما) فلما غفل غمزتهما فخرجتا (١٩٧)، يقول ابن حجر: "إنها مع ترخيص النبي ﷺ لها في ذلك؛ راعت خاطر أبيها وخشيت غضبه عليها، فأخرجتهما، واقتناعها في ذلك بالإشارة فيما يظهر للعباء من الكلام بحضرة من هو أكبر منها (١٩٨)

(١٩٤) مجدي كامل: الشخصية القوية، ١٠٠ سؤال وجواب، مرجع سابق، ص ٤٠.

(١٩٥) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب الهدية للمشركين، مرجع سابق، ص ٩٢٤.

(١٩٦) المرجع السابق، ج٤، كتاب التفسير، سورة الأحزاب، ص ١٧٩٦.

(١٩٧) المرجع السابق، ج ١، كتاب العيّن، باب الحراب والشرق يوم العيد، ص ٣٢٣.

(١٩٨) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٢، مرجع سابق، ص ٤٤٣.

وأما بر الوالدين بعد وفاتهما؛ فيتمثل في تربية الرسول ﷺ للنساء في حواراته معهن على أداء ما على الوالدين من عبادات لم يستطيعا أداءها حال حياتهما، فعن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما قال: جاءت امرأة من خثعم فقالت: يا رسول الله، إن فريضة الله على عباده في الحج، أدركت أبي شيخاً كبيراً لا يثبت على الراحلة أفأحج عنه؟ قال: (نعم) وذلك في حجة الوداع (١٩٩)، وعن ابن عباس رضي الله عنهما: أن امرأة من جهينة جاءت إلى النبي ﷺ فقالت: إن أُمِّي نذرت أن تحج فلم تحج حتى ماتت، أفأحج عنها؟ قال: (نعم حجي عنها)، رأيت لو كان على أمك دين أكنت قاضية؟ اقضوا الله فالله أحق بالوفاء (٢٠٠)

ففي الحوارين السابقين يربي الرسول النساء على بر الوالدين حتى بعد وفاتهما، ومن صور هذا البر، قضاء ما عليهما من نذر أو فريضة ماتا ولم يستطيعا أداءها.

• (و) التروي والحكمة:

تشير حوارات الرسول ﷺ مع النساء إلى تربيتهن على التروي وعدم الاندفاع، ويقصد بالتروي: التأني في إصدار الاستجابة والتريث في القرار، بينما يقصد بالاندفاع: سرعة الاستجابة، وسرعة اتخاذ القرار، مما يشير إلى سطحية في التفكير (٢٠١)، ويمكن استنباط هذه التربية من حوارات الرسول ﷺ مع النساء، حيث أخذت صورتين: الأولى: عدم التسرع في اتخاذ القرارات إلا بعد دراسة جيدة لجوانب الموقف، والثانية: البعد عن ردود الفعل الوقتية، حتى يكون ما ينطق به الإنسان كلاماً مترناً يصلح ولا يفسد.

فمن أمثلة الصورة الأولى؛ ما روي عن عائشة رضي الله عنها، أن رسول الله ﷺ جاءها حين أمر الله أن يخير أزواجه، فبدأ بها رسول الله ﷺ فقال: (إني ذاكر لك أمراً فلا عليك أن لا تستعجلي حتى تستأمني أيوبك) (٢٠٢) حيث يشير حوار الرسول مع السيدة عائشة إلى تربيتها على التروي وعدم التعجل في اتخاذ القرار، قائلاً لها (فلا عليك ألا تستعجلي)، ثم يريها على أن هناك خطوة تسبق اتخاذ القرار وهي مشورة من يوثق بمشورتهم وخاصة الوالدين.

ومن الصورة الثانية ما روي عن عائشة رضي الله عنها قالت: دخل رهط من اليهود على رسول الله ﷺ فقالوا: السام عليكم، ففهمتها، فقلت: عليكم السام واللعنة، فقال رسول الله ﷺ: (مهلاً يا عائشة، فإن الله يحب الرفق في الأمر كله) فقلت: يا رسول الله، أو لم تسمع ما قالوا؟ قال رسول الله ﷺ: (فقد قلت وعليكم) (٢٠٣) ففي هذا الحوار تربية على التروي في قوله (مهلاً يا عائشة)، فالأمر لا يتطلب هذا الانفعال، وهذه الكلمات، بل يمكن أن يتم معالجة الأمر بكلمة بسيطة دون حاجة إلى الدخول في حوارات ومناظرات لا فائدة منها.

(١٩٩) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الحج، باب وجوب الحج وفضله، مرجع سابق، ص ٥٠١.

(٢٠٠) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الحج، باب الحج والتور عن الميت والرجل يحج عن المرأة، ص ٦٥٦.

(٢٠١) محمد بن مترك القحطاني: الأسلوب المعرفي (التروي — الاندفاع) وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، ج ١٤٤، ص ٦٩٩، أكتوبر ٢٠١٠، ص ٦٩٩ — ٦٣٩.

(٢٠٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ٤، كتاب التفسير، سورة الأحزاب، مرجع سابق، ص ١٧٩٦.

(٢٠٣) المرجع السابق، ج ٥، كتاب الامتنان، باب كيف الرد على أهل النعمة بالسلام، ص ٢٣٠٨.

يتضح مما سبق حرصه ﷺ على تربية المرأة على التروي والتأني، وهي صفة يحتاجها الإنسان وقت الأزمات ووقت الغضب، وبما أن النساء يغلب عليهن الجانب العاطفي، فهن بحاجة إلى التربية على التروي والتأني أكثر من الرجال، ويزداد الأمر أهمية بالنسبة للمرأة التي تتعرض على مدار وقتها لمشكلات منزلية وأعباء أسرية تقتضي التروي وضبط النفس، وعدم التسرع في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات.

• (ز) ترتيب المهام ومعرفة الأولويات:

تشير حوارات الرسول مع النساء إلى ترتيبهن على ترتيب المهام بعد معرفة الأولويات، وهو ما يستند على "فقه الأولويات" أو "فقه مراتب الأعمال"، ويقصد به: وضع كل شيء في مرتبته بالعدل، من الأحكام والقيم والأعمال، ثم يقدم الأولى فالأولى، بناء على معايير شرعية صحيحة، فلا يقدم غير المهم على المهم، ولا المهم على الأهم، ولا المرجوح على الراجح، ولا المفضول على الفاضل أو الأفضل (٢٠٤)

فمن الممكن أن يكون هناك شيئان صحيحان، لكن لأحدهما فضل على الآخر، فيبدا بالأصح أو الأفضل أو يقدم على غيره، ومن ذلك أن الرسول ﷺ جاء في حواراته مع النساء أن هناك من الناس من يستحق الإحسان إليه والبر به أكثر من غيره بالرغم من صحة الإحسان إلى غيره، فربى المرأة على أن الإهداء إلى الجار الأقرب باباً أهم وأفضل من الإهداء إلى الأبعد باباً، وأن الأقربين أولى من غيرهم من حيث الصلة المالية إذا كانوا فقراء، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: قلت: يا رسول الله، إن لي جارين فألى أيهما أهدي؟ قال: (إلى أقربهما منك باباً) (٢٠٥)، وعندما قالت امرأة ابن مسعود للرسول ﷺ: يا نبي الله، إنك أمرت اليوم بالصدقة وكان عندي حلي لي فأردت أن أتصدق به، فزعم ابن مسعود أنه وولده أحق من تصدقت به عليهم، فقال النبي ﷺ: (صدق ابن مسعود، زوجك وولده أحق من تصدقت به عليهم) (٢٠٦)

وهذه التربية على ترتيب الأولويات تنعكس إيجابياً على حياة المرأة المسلمة وخاصة في ظل تزايد أعبائها الحياتية من تربية لأولادها وتلبية لمطالب زوجها وأحياناً عملها خارج المنزل، فتفاجئ في أوقات كثيرة بمطالب مختلفة ومتعددة، لذا عليها أن تبدأ بدراسة الموقف دراسة جيدة وتقوم بترتيب الأولويات ومعرفة الأمور الأكثر أهمية ليتم إنجازها أولاً.

• (ح) المشاركة المجتمعية :

الإسلام دين الجماعة، والحامل لرسالته هي الأمة، وليس الفرد، أو الطبقة، أو الذكور من دون الإناث، وإذا كان الإنسان (ذكراً أو أنثى) هو مدني واجتماعي بفطرته؛ فإن المجتمع المشترك الذي يتشارك فيه النساء مع الرجال في العمل العام هو القاعدة المتبعة والسنة القائمة منذ فجر الإنسانية، وحتى مجتمع الرسول ﷺ (٢٠٧).

(٢٠٤) يوسف القرضاوي: في فقه الأولويات، دراسة جديدة في ضوء القرآن والسنة، القاهرة، مكتبة وهبة، ٢٠٠٦، ص ٩٦.

(٢٠٥) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب بمن يبدأ بالهدية، مرجع سابق، ص ٩٦.

(٢٠٦) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الزكاة، باب الزكاة على الأقارب، ص ٥٣١.

(٢٠٧) محمد عمارة: أهلية المرأة للمشاركة في العمل العام، قضايا المرأة، سلسلة شهرية تصدرها وزارة الأوقاف المصرية، العدد ٤، مايو ٢٠٠٥م، ص ٧.

ولذا رعى الرسول ﷺ المرأة المسلمة على أن تقدم للمجتمع ما تستطيع، فضلا عن قيامها بمهمتها الأساسية وهي تربية الأولاد وإخراج أفراد صالحين للمجتمع، ومن مظاهر هذه المشاركة المجتمعية التي رعى الرسول ﷺ المرأة عليها: الإنفاق والتصدق، فعن أبي سعيد الخدري قال: خرج رسول الله ﷺ في أضحى أو فطر إلى المصلى فمر على النساء فقال (يا معشر النساء تصدقن فإني أريتكن أكثر أهل النار) (٢٠٨)، وعن أسماء رضي الله عنها قالت: قال لي النبي ﷺ: (لا توكي فيوكي عليك) أو قال: (لا تحصي فيحصي الله عليك) (٢٠٩)، أي لا تدخري وتمنعي ما في يدك من الوكاء، وهو الخيط الذي يشد به رأس القرية، (ولا تحصي) من الإحصاء، وهو معرفة قدر الشيء أو وزنه أو عدده، والمعنى: لا تحصي ما تنفقين حتى لا تستكثريه، فربما امتنعت من الإنفاق.

وبالإضافة إلى ما سبق: نرى الرسول ﷺ في المرأة جانب الرفق والإنسانية، فرباها على الرفق في كل الأمور، عندما قال لعائشة رضي الله عنها: (مهلا يا عائشة، فإن الله يحب الرفق في الأمر كله) (٢١٠)، ورباها على الإنسانية باحترام الإنسان لكونه إنساناً، والعمل على تحريره من الرق والعبودية، فنصح السيدة عائشة أن تشتري بريدة وتعتقها فقال لها ﷺ: (اشترها فأعتقها فإنما الولاء لمن أعتق) (٢١١).

وبعد العرض السابق يمكن القول إن الرسول حرص على تربية المرأة على القيم والمبادئ التي تمكنها من أداء دورها في الأسرة والمجتمع، ومنها: قوة الشخصية، والاعتماد على النفس، والوسطية، والصبر، وبرا الوالدين، والتروي والحكمة، وترتيب المهام ومعرفة الأولويات، والمشاركة المجتمعية، والرفق، والإنسانية.

• رابعاً: صفات المرأة المسلمة كما تبدو في حوارها مع الرسول ﷺ:

أظهرت حوارات الرسول مع النساء بعض صفات المرأة المسلمة، ويمكن استنباط هذه الصفات من خلال ما دار من حوار بينهن وبين الرسول ﷺ، ومن هذه الصفات ما يلي:

• الغيرة:

نعرف الغيرة بأنها: تغير القلب وهيجان الغضب بسبب المشاركة فيما به الاختصاص (٢١٢)، والغيرة نوعان: غيرة محمودة، وغيرة مذمومة، فالمحمودة مثل غيرة الزوج على زوجته من الأغراب، والزوجة على زوجها، وهو طابع متأصل في النفس البشرية (٢١٣)، والغيرة المذمومة أو المرضية هي غيرة تحصل في الحياة الزوجية تنبع من شك كل من الزوجين في الآخر، وهذا النوع يمتد خطره ليشمل الأسرة كلها (٢١٤).

(٢٠٨) البخاري: صحيح البخاري، ج١، كتاب الحيض، باب ترك الحائض الصوم، مرجع سابق، ص ١١٦.

(٢٠٩) المرجع السابق، ج٢، كتاب الزكاة، باب التحريض على الصدقة والشفاعة فيها، ص ٥٢٠.

(٢١٠) المرجع السابق، ج٥، كتاب الاستئذان، باب كيف الرد على أهل النمة بالسلام، ص ٢٣٠٨.

(٢١١) المرجع السابق، ج٢، كتاب العلق، باب إنم من قف مملوكه وباب المكاتب ونجومه في كل سنة نجم، ص ٩٠٣.

(٢١٢) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ٣٢٠.

(٢١٣) القرطبي: إحياء علوم الدين، ج٢، مرجع سابق، ص ٤٦، ٤٧.

(٢١٤) محمد أحمد سلامة: أثر الانفعالات النفسية في الحياة الزوجية وأحكامها، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١٢م، ص ٩٩.

والغيرة نزعة فطرية في النفس البشرية، وهي أشد ما تكون عند المرأة، ولا تكاد تخلو امرأة من هذه الصفة، وتعتبر مظهرًا من مظاهر الأنانية وحب الذات (٢١٥)، لكنها أحيانًا تعتبر مظهرًا من مظاهر الحب إذا كانت في حدودها الطبيعية ولم تتجاوزها، وإلا تحولت إلى جنون ومرض يعصف بالأسرة ويدمرها (٢١٦)، أي أن الغيرة درجات، وهي في بعض درجاتها تؤدي بالمرأة إلى التهور والوقوع بالخطأ (٢١٧)

فأما الغيرة التي لا تتجاوز حدودها الطبيعية، فهي عاطفة سامية من عواطف الحب الحقيقي تدفع الزوجة إلى الاحتفاظ بزوجها، وهي تشعر الزوجين دائمًا بالحب، وتحثهما على تجديده وتنميته ورعايته (٢١٨)، وفي طيات القلوب تزكي الغيرة نار الاستمالة والمودة والمحبة، ويكون الاتجاه إلى دوام الاتصال وتوثيق الارتباط مع من يغار المرء عليه ويميل إليه ويحتفظ بمحبته (٢١٩)، يقول ابن حزم "إذا ارتفعت الغيرة فأيقن بارتفاع المحبة، الغيرة خلق فاضل متركب من النجدة والعدل، لأن من عدل كره أن يتعدى إلى حرمة غيره، وأن يتعدى غيره إلى حرمة، ومن كانت النجدة طبعًا له حدثت فيه عزة، ومن العزة تحدث الأنفة من الاهتزام" (٢٢٠)

وتشير حوارات الرسول مع النساء إلى تأصل صفة الغيرة في النساء، وخاصة غيرة المرأة على زوجها، ومن أهم أسباب هذه الغيرة إحساس المرأة بميل زوجها إلى غيرها من النساء أكثر منها، أو مدحه لامرأة أخرى أمامها، تقول السيدة عائشة: ما غرت على أحد من نساء النبي ﷺ ما غرت على خديجة، وما رأيتها، ولكن كان النبي ﷺ يكثر ذكرها (٢٢١)

فيشير الحوار السابق إلى غيرة السيدة عائشة بسبب ذكر الرسول ﷺ لمحاسن السيدة خديجة رغم وفاتها، والمرأة تغار على قلب الرجل الذي تحبه ولو شغلته الذكرى ولم تشغله المودة الحاضرة، لأنها تعلم من هذا أنها لم تشغل قلبه كله، وهي تأسى على كل ما يفوتها شواغل ذلك القلب، ولو لم تكن ثمة منافسة محذورة، وتغار المرأة من شريكها في رجلها كائنًا ما كان حظها من الجمال، وتغار من كل مزية غير الجمال ما كان فيها سبيل إلى الخطوة في القلب الذي تريده لها ولا تطيق المزاحمة عليه (٢٢٢)

وهذه الغيرة مسامح للنساء ما يقع فيها، ولا عقوبة عليهن في تلك الحالة لما جبلن عليه منها، ولهذا لم يزر النبي ﷺ عائشة عن ذلك، ولكن قال القرطبي: لا تدل قصة عائشة هذه على أن الغيرة لا تؤاخذ بما يصدر منها، لأن الغيرة هنا

(٢١٥) لنا أحمد محمد ملحم: الصفات التربوية للمرأة المسلمة في القرآن الكريم، ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، ١٩٩٦، ص ١٩.

(٢١٦) الحاج محمد وصفي: الرجل والمرأة في الإسلام، مرجع سابق، ص ٢٠٥.

(٢١٧) لنا أحمد محمد ملحم: الصفات التربوية للمرأة المسلمة في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص ١٩.

(٢١٨) الحاج محمد وصفي: الرجل والمرأة في الإسلام، مرجع سابق، ص ٢٠٥.

(٢١٩) أسعد نطفی حسن: الزواج في الإسلام، أزواج النبي محمد عليه الصلاة والسلام، مرجع سابق، ص ٤٠.

(٢٢٠) ابن حزم الظاهري: الأخلاق والسير، مرجع سابق، ص ٥٥.

(٢٢١) البخاري: صحيح البخاري، ج ٣، كتاب فضائل الصحابة، باب تزويج النبي ﷺ خديجة وفضلها رضي الله عنها، مرجع سابق، ص ١٣٨٩.

(٢٢٢) عباس محمود العقاد: الصديقة بنت الصديق، القاهرة، دار المعارف، ط ١٢، ١٩٨٨، ص ٢٥.

جزء سبب، وذلك أن عائشة اجتمع فيها حينئذ الغيرة، وصغر السن والإدلال (٢٢٣)، لهذا لم يؤاخذها النبي بما قالت.

وتمثلت هذه الغيرة في عدة مظاهر:

فمن مظاهر الغيرة: ذكر المرأة غيرها بما قد يشينها ويظهر عيوبها في محاولة للمقارنة، ويظهر هذا من غيرة السيدة عائشة من السيدة خديجة عندما ذكر الرسول محاسنها، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: استأذنت هالة بنت خويلد أخت خديجة على رسول الله ﷺ، فعرف استئذان خديجة فارتاع لذلك فقال: (اللهم هالة) قالت: فغرت، فقلت: ما تذكر من عجوز من عجائز قريش حمراء الشدقين هلك في الدهر قد أبدلك الله خيراً منها (٢٢٤)، فظهرت الغيرة على السيدة عائشة في شكل وصفها بالعجوز التي أبدل الله رسوله خيراً منها، وتقصّد نفسها.

ومن مظاهر الغيرة: محاولة المرأة تقبيح الجميل الموجود عند صاحبها (ضرتها) إذا أعجب به زوجها، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: كان رسول الله ﷺ يشرب عسلاً عند زينب بنت جحش، ويمكث عندها، فواطيت أنا وحفصة على أيتنا دخل عليها فلتقل له أكلت مغاير، إني أجد منك ريح مغاير، قال: (لا)، ولكنني كنت أشرب عسلاً عند زينب بنت جحش، فلن أعود له وقد حلفت لا تخبري بذلك أحداً) (٢٢٥)

فقد تعود عليه السلام أن يستطيب العسل الذي تهيئه له زينب بنت جحش، فأجمعت السيدة عائشة رأيها مع صديقتها حفصة بنت عمر أن يبغضاه في عسلها، وقالت فيما روته عن نفسها: "فواطيت أنا وحفصة على أيتنا دخل عليها فلتقل له أكلت مغاير إني أجد منك ريح مغاير" وهي طعام من صمغ حلو ولكنه كريه الرائحة، ولم يكن أبغض إلى النبي عليه السلام من رائحة كريهة (٢٢٦)

ومن مظاهر الغيرة أيضاً: إظهار المرأة لمميزاتها التي تتميز بها عن غيرها من النساء، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: قلت: يا رسول الله، أرايت لو نزلت وادياً وفيه شجرة قد أكل منها ووجدت شجراً لم يؤكل منها، في أيها كنت ترتع بعيرك؟ قال: (في التي لم يرتع منها) تعني أن رسول الله ﷺ لم يتزوج بكراً غيرها (٢٢٧)، فعائشة رضي الله عنها تحاول التلميح لرسول الله ﷺ بأنها تتميز على سائر نسائه بأنها البكر الوحيدة بينهن، وتدلّ بهذه المزية، غيرة منها على من تحب وهو المصطفى ﷺ.

ومن مظاهر الغيرة: الرغبة في أن تحظى بما تحظى به غيرها عند زوجها، وحسدها أو على أقل تقدير غبطتها على ما تحظو به من مكانة، وهذا ما

(٢٢٣) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٧، ص ١٤٠، ١٤١.

(٢٢٤) البخاري: صحيح البخاري، ج٣، كتاب فضائل الصحابة، باب تزويج النبي ﷺ خديجة وفضلها رضي الله عنها، مرجع سابق، ص ١٣٨٩.

(٢٢٥) المرجع السابق، ج٤، كتاب التفسير، سورة الطلاق، ص ١٨٦٥.

(٢٢٦) عباس محمود العقاد: الصديقة بنت الصديق، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٢٢٧) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب النكاح، باب نكاح الأبكار، مرجع سابق، ص ١٩٥٣.

يوضحه غيرة سائر نساء النبي ﷺ من تخصيص المسلمين يوم عائشة بإهداء النبي ﷺ ما يريدون إهداءه إياه، فعن عائشة رضي الله عنها أن نساء رسول الله ﷺ كن حزبين، فحزب فيه عائشة وحفصة وسودة، والحزب الآخر أم سلمة وسائر نساء رسول الله ﷺ، وكان المسلمون قد علموا حب رسول الله ﷺ عائشة، فإذا كانت عند أحدهم هدية يريد أن يهديها إلى رسول الله ﷺ أخرها حتى إذا كان رسول الله ﷺ في بيت عائشة بعث صاحب الهدية إلى رسول الله ﷺ في بيت عائشة فكلّم حزب أم سلمة فقلن لها: كلّمي رسول الله ﷺ يكلم الناس فيقول من أراد أن يهدي رسول الله ﷺ هدية فليهدّها إليه حيث كان من بيوت نسائه، فكلّمته أم سلمة بما قلن، فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: فكلّميه، قالت: فكلّمته حين دار إليها أيضاً فلم يقل لها شيئاً، فسألنها فقالت: ما قال لي شيئاً، فقلن لها: كلّميه حتى يكلمك، فدار إليها فكلّمته، فقال لها: (لا تؤذيني في عائشة فإن الوحي لم يأتني وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة) قالت: فقالت: أتوب إلى الله من أذاك يا رسول الله، ثم إنهن دعون فاطمة بنت رسول الله ﷺ فأرسلت إلى رسول الله ﷺ تقول: إن نساءك يشدنك الله العدل في بنت أبي بكر، فكلّمته، فقال: (يا بنية، ألا تحبين ما أحب؟) قالت: بلى، فرجعت إليهن فأخبرتهن، فقلن: ارجعي إليه، فأبت أن ترجع، فأرسلن زينب بنت جحش فأتته فأغلظت وقالت: إن نساءك يشدنك الله العدل في بنت ابن أبي قحافة، فرفعت صوتها حتى تناولت عائشة وهي قاعدة فسببتها، حتى إن رسول الله ﷺ لينظر إلى عائشة هل تكلم، فتكلّمت عائشة ترد على زينب حتى أسكتتها، قالت: فنظر النبي ﷺ إلى عائشة وقال (إنها بنت أبي بكر) (٢٢٨)، يقول ابن حجر: "وفيه تناقض الضرائر وتغايرهن على الرجل" (٢٢٩).

ومن مظاهر الغيرة أيضاً: محاولة إحراق الزوجة الأخرى نفسياً، بادعاء حب الزوج لها أكثر من غيرها: فعن أسماء أن امرأة قالت: يا رسول الله، أن لي ضرة، فهل علي جناح إن تشبعت من زوجي غير الذي يعطيني؟ فقال رسول الله ﷺ: (المتشبع بما لم يعطى كلابس ثوبي زور) (٢٣٠)، قال الزمخشري: "المتشبع أي المتشبه بالشبعان وليس به، واستعير للتحلي بفضيلة لم يرزقها، وشبهه بلبس ثوبي زور أي ذي زور، وهو الذي يتزيا بزي أهل الصلاح رياء، وأضاف الثوبين إليه لأنهما كاللبوسين، وأراد بالثنائية أن المتحلي بما ليس فيه كمن لبس ثوبي الزور ارتدى بأحدهما واتزر بالآخر، ويحتمل أن تكون الثنائية إشارة إلى أنه حصل بالمتشبع حالتان مذمومتان فقدان ما يتشبع به وإظهار الباطل (٢٣١)، ويقول ابن حجر: "وقوله المتشبع: أي المتزين بما ليس عنده يتكثر بذلك ويتزين بالباطل كالمرأة تكون عند الرجل ولها ضرة فتدعي من الحظوة عند زوجها أكثر مما عنده تريد بذلك غيظ ضررتها (٢٣٢). ففي هذا الحوار تخبر المرأة عن غيرتها من ضررتها، وتريد أن تكيّد لها بادعاء حب زوجها وإعطائها ما لم يعطه بالفعل، لكن

(٢٢٨) المرجع السابق، ج٢، كتاب الهيئة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحرى بعض نسائه دون بعض، ص ٩١١.

(٢٢٩) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، ج٥، ص ٢٠٨.

(٢٣٠) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب النكاح، المتشبع بما لم يمل وما ينهى من افتخار الضرة، مرجع سابق، ص ٢٠١.

(٢٣١) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ٣١٨.

(٢٣٢) المرجع السابق، ج٩، ص ٣١٧، ٣١٨.

رسول الله ﷺ نضرها من ذلك، حفاظا على الأسرة، وسداً لأبواب الحرب النفسية التي يمكن أن تدور بين الضرائر.

يتضح مما سبق أن الغيرة صفة فطرية في المرأة لم يسلم منها حتى أزواج النبي ﷺ، تمثلت مظاهرها في ذكر عيوب الزوجة الأخرى، ومحاولة تقبيح الجميل عند ضررتها إذا أظهر الزوج ميلا إليه، وإظهار محاسنها ومميزاتها، والمطالبة بأن تحظو بما يحظى به غيرها، ومحاولة إحراق ضررتها نفسيا.

وعلى الرغم من أن نساء النبي ﷺ كن يتغايرن ويتنافسن كما تتغاير النساء في كل مكان، إلا أنهن لم ينسين قط أنهن نساء نبي يتأدين بأدبه ويتطلعن إلى رضاه ويفزعن من غضبه، وخاصة السيدة عائشة رضي الله عنها، فشخصية "الأنثى الغيرية" ماثلة في سيرتها كما روتها وكما رواها غيرها، ما من فارق بينها وبين سائر النساء إلا الأدب الذي ينبغي لها والحق النبوي الذي هي جاهدة جهدها أن توفره وترعاه (٢٣٣).

ولم تمنع الغيرة أيضا نساء النبي ﷺ من قول الحق، بل جاءت الفرصة للسيدة زينب بنت جحش لتتال من السيدة عائشة، بالرغم مما كان بينهما من منافسة شديدة؛ لكن ورعها وتربيتها في بيت النبوة منعها من ذلك، فلم تقل إلا حقا، وشهدت بعفة وطهارة السيدة عائشة في حادثة الإفك عندما سألتها النبي ﷺ، وهذا مما روته السيدة عائشة بنفسها، حيث قالت: وكان رسول الله ﷺ يسأل زينب بنت جحش عن أمري فقال: (يا زينب، ما علمت؟ ما رأيت؟) فقالت: "يا رسول الله، أحمي سمعي وبصري، والله ما علمت عليها إلا خيرا" قالت: وهي التي كانت تساميني فعصمها الله بالورع (٢٣٤).

فعلى الرغم من مضاهاة السيدة زينب للسيدة عائشة - رضي الله عنهما - في بعض المواقف الحياتية بحمايتها ومكانتها عند النبي ﷺ من السمو؛ إلا أن الله تعالى حفظها ومنعها من الخوض في عرضها، فقالت "يا رسول الله أحمي سمعي وبصري والله ما علمت عليها إلا خيرا"، ونزل القرآن مؤيدا لموقف السيدة زينب رضي الله عنها (٢٣٥) في قوله تعالى: "وَلَوْ لَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَا يَكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ" (النور: ١٦)

يتضح مما سبق أن الغيرة صفة لازمة للمرأة المسلمة، لم يسلم منها نساء النبي، ولكنهن ظللن محتفظات بأدب من عاشوا في بيت النبوة، فلم ينتهزن الفرص لتسويهن إحداهن بالباطل، بالرغم من غيرتهن.

• الحياء:

يعد الحياء من بين ما جبلت عليه المرأة من طبائع، بل ومن أظهرها وأبرزها في شخصيتها، فيكاد يكون صفة أساسية لكل امرأة تربت في وسط يؤمن بالفضيلة والأخلاق (٢٣٦)، يحجبها عن مخالفة الشريعة ويدودها عن الانحراف

(٢٣٣) عباس محمود العقاد: الصنيقة بنت الصنيق، مرجع سابق، ص ٢٥، ٦٣.

(٢٣٤) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهم بعضا، مرجع سابق، ص ٩٤٢.

(٢٣٥) فاطمة فوزي: القيم التربوية، قيس من أخلاق السيدة عائشة، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠١٢، ص ٨٢.

(٢٣٦) ليلى أحمد محمد ملحم: الصفات التربوية للمرأة المسلمة في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص ١٠.

حياء من الله تعالى وتحرجا أن تليس إيمانها بظلم، لأن الحياء شعبية من شعوب الإيمان (٢٣٧)، ويقول الماوردي: "وَكُفِيَ بِالْحَيَاءِ خَيْرًا أَنْ يَكُونَ عَلَى الْخَيْرِ دَلِيلًا، وَكَفِيَ بِالْفَحْصَةِ وَالْبِدَاءِ شَرًّا أَنْ يَكُونَ إِلَى الشَّرِّ سَبِيلًا. وَقَالَ بَعْضُ الْبُلْغَاءِ: حَيَاءُ الْوَجْهِ بِحَيَاتِهِ، كَمَا أَنَّ حَيَاةَ الْغُرْسِ بِمَائِهِ" (٢٣٨).

وتشير حوارات الرسول مع النساء إلى حيائهن، ويمكن استنباط هذا الحياء من عدة مظاهر منها: تغطية الوجه عند الحديث في بعض الموضوعات المرتبطة بعورات المرأة، كما فعلت أم سلمة إذ غطت وجهها عندما سألت أم سليم رسول الله ﷺ عن غسل المرأة من الاحتلام، فعن أم سلمة قالت: جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ فقالت: يا رسول الله، إن الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ قال النبي ﷺ: (إذا رأت الماء)، فغطت أم سلمة. تعني وجهها. وقالت: يا رسول الله وتحتمل المرأة؟ قال: (نعم تربت يمينك فيم يشبهها ولدها) (٢٣٩).

ومن مظاهر حياء المرأة المسلمة: طلبها من النبي الدعاء لها بالستر وعدم ظهور عورتها عندما يصيبها الصرع، فعن عطاء بن أبي رباح قال: قال لي ابن عباس: ألا أريك امرأة من أهل الجنة؟ قلت: بلى، قال: هذه المرأة السوداء أتت النبي ﷺ فقالت: إني أصرع وإني أتكشف فادع الله لي، قال: (إن شئت صبرت ولك الجنة، وإن شئت دعوت الله أن يعافيك)، فقالت: أصبر، فقالت: إني أتكشف، فادع الله أن لا أتكشف، فدعا لها) (٢٤٠)، فهي تصبر على المرض لكنها تحزن إذا تكشفت وظهرت عورتها عندما يصيبها الصرع، وبالرغم من أنها لا تؤخذ على تكشفها لأنها معذورة بمرضها؛ إلا أن حياءها جعلها تطلب من النبي ﷺ أن يدعو لها ألا تتكشف.

ومن مظاهر حياء المرأة المسلمة أيضا: عدم الاختلاط بالرجال، فعن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت: كنت أنقل النوى من أرض الزبير التي أقطعها رسول الله ﷺ على رأسي، فجئت يوما والنوى على رأسي فلقيت رسول الله ﷺ ومعه نفر من الأنصار فدعاني ثم قال: (إخ إخ) ليحملني خلفه، فاستحييت أن أسير مع الرجال، وذكر الزبير وغيرته، وكان أغير الناس فعرف رسول الله ﷺ أنني قد استحييت، فمضى، فجئت الزبير فقلت: لقيني رسول الله ﷺ وعلى رأسي النوى ومعه نفر من أصحابه فأناخ لأركب، فاستحييت منه وعرفت غيرتك، فقال: والله لحملك النوى كان أشد علي من ركوبك معه (٢٤١).

وبالإضافة إلى مظاهر الحياء السابقة؛ فيعد اختيار ألفاظ والكنايات بدلا من التصريح مظهرا آخر من مظاهر الحياء، ومن ذلك أن عبرت امرأة رفاة القرظي عن ضعف زوجها جنسيا وعدم قدرته على وطنها، ورغبتها في العودة إلى زوجها الأول بقولها: "إنما معه مثل الهدبة، فلم يقربني إلا هنة واحدة لم يصل

(٢٣٧) محمد علي الهاشمي: شخصية المرأة المسلمة كما يصوغها الإسلام في الكتاب والمسنّة، بيروت، دار البشائر الإسلامية، ط٧، ١٤٢٦هـ، ص ٣١٧.

(٢٣٨) أبو الحسن الماوردي: أدب الدنيا والدين، مرجع سابق، ص ٢٥٧.

(٢٣٩) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٢٤٠) المرجع السابق، ج ٥، كتاب المرضى، باب فضل من يصرع من الريح، ص ٢١٤.

(٢٤١) المرجع السابق، ج ٥، كتاب النكاح، باب الغيرة، ص ٢٠٢.

مني إلى شيء"، فعن عائشة قالت: طلق رجل امرأته، فتزوجت رجلاً غيره فطلقها، وكانت معه مثل الهدية فلم تصل منه إلى شيء تريده، فلم يلبث أن طلقها، فأنت النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله، إن زوجي طلقني، وإنني تزوجت زوجاً غيره، فدخل بي ولم يكن معه إلا مثل الهدية فلم يقربني إلا هنة واحدة ثم يصل مني إلى شيء، أفأحل لزوجي الأول؟ فقال رسول الله ﷺ: (لا تحلين لزوجك الأول حتى يذوق الآخر عسيلتك وتذوقي عسيلته) (٢٤٢)، يقول ابن حجر: "والهدية: هو طرف الثوب الذي لم ينسج... وأردت أن ذكره يشبه الهدية في الاسترخاء وعدم الانتشار" (٢٤٣)، وقال: "المراد بالهنة هنا المرة الواحدة الضعيفة... أو المرة الواحدة الحقيبة... ومعناه: لم يطأني إلا مرة واحدة، يقال: هن امرأته إذا غشيتها" (٢٤٤). كما عبرت امرأة ثابت بن قيس عن بغضها لزوجها وعدم استمتاعها كزوجة بقولها: (أكره الكفر في الإسلام)، فعن ابن عباس أن امرأة ثابت بن قيس أتت النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله، ثابت بن قيس ما أعتب عليه في خلق ولا دين، ولكني أكره الكفر في الإسلام، فقال رسول الله ﷺ: (أتريدين عليه حديثه؟)، قالت: نعم، قال رسول الله ﷺ: (اقبل الحديقة وطلقها تطليقة) (٢٤٥)، يقول ابن حجر: "كأنها أشارت إلى أنها قد تحملها شدة كراهتها له على إظهار الكفر لينفسخ نكاحها منه، وهي كانت تعرف أن ذلك حرام لكن خشيت أن تحملها شدة البغض على الوقوع فيه، ويحتمل أن تريد بالكفر كفران العشير إذ هو تقصير المرأة في حق الزوج، وقال الطيبي: المعنى أخاف على نفسي في الإسلام ما ينافي حكمه من نشوز وفرك وغيره مما يتوقع من الشابة الجميلة المبغضة لزوجها إذا كان بالضد منها، فأطلقت على ما ينافي مقتضى الإسلام الكفر" (٢٤٦)

وعلى الرغم من تحلي المرأة المسلمة بالحياء، إلا أن حياءها لم يمنعها من التعلم والتفقه في الدين، فعن السيدة عائشة رضي الله عنها: أن امرأة سألت النبي ﷺ عن غسلها من المحيض فأمرها كيف تغتسل، قال: (خذي فرصة من مسك فتطهري بها)، قالت: كيف أتطهر؟ قال: (تطهري بها) قالت: كيف؟ قال: (سبحان الله تطهري)، فاجتبتزها إلي، فقلت: تتبعني بها أثر الدم (٢٤٧)، يقول ابن حجر "فيه سؤال المرأة العالم عن أحوالها التي يحتشم فيها، ولهذا كانت عائشة تقول في نساء الأنصار "لم يمنعن الحياء أن يتفقهن في الدين" (٢٤٨).

يتضح مما سبق أن من صفات المرأة المسلمة: الحياء، والذي بدا في تغطيتها وجهها عند سماع أمور خاصة بالعورات، والصبر على المرض وعدم الصبر على

(٢٤٣) المرجع السابق، ج٥، كتاب الطلاق، باب من قال لامرأته أتت علي حرام، ص ٢٠١٤.

(٢٤٣) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ٤٦٥.

(٢٤٤) المرجع السابق، ج١، ص ٢٠٢، ج٩، ص ٣٧٣، ٤٦٥.

(٢٤٥) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، كتاب الطلاق، باب الخلع وكيفية الطلاق فيه، مرجع سابق، ص ٢٠٢١.

(٢٤٦) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٩، مرجع سابق، ص ٤٠٠.

(٢٤٧) البخاري: صحيح البخاري، ج١، كتاب الحيض، باب ذلك المرأة نفسها إذا تطهرت من الحيض وكيف تغتسل وتأخذ فرصة مسكة فتتبع أثر الدم، مرجع سابق، ص ١١٩.

(٢٤٨) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج١، مرجع سابق، ص ٤١٦.

التكشف، وعدم الاختلاط بالرجال، واختيار الألفاظ التي تفيد التلميح دون التصريح، لكن حيائها لم يمنعها من التفقه في الدين وطلب العلم.

• الحرص على التعلم :

تشير كتابات التربية الإسلامية إلى أهمية طلب العلم وفضل العلماء، فقد قال رجل لأبي هريرة رضي الله عنه: أريد أن أتعلم العلم وأخاف أن أضيعه، فقال: كفى بترك العلم إضاعة له، وقال ابن المبارك: لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل (٢٤٩)، وقال بعضهم في شرف العلم: "لو لم يكن من فضل العلم إلا أن الجهال يهابونك ويجلونك، وأن العلماء يحبونك ويكرمونك؛ لكان ذلك سبباً إلى وجوب طلبه، فكيف بسائر فضائله في الدنيا والآخرة، ولو لم يكن من نقص الجهل إلا أن صاحبه يحسد العلماء ويغبط نظرائه من الجهال؛ لكان ذلك سبباً إلى وجوب الضرار عنه، فكيف بسائر رذائله في الدنيا والآخرة" (٢٥٠)، ويقول إسحاق بن راهويه: "طلب العلم واجب، ولم يصح فيه الخبر إلا أن معناه أن يلزمه طلب علم ما يحتاج إليه من وضوئه وصلاته وزكاته إن كان له مال، وكذلك الحج وغيره، وما وجب عليه من ذلك لم يستأذن أبويه في الخروج إليه، وما كان منه فضيلة لم يخرج إلى طلبه حتى يستأذن أبويه" (٢٥١). وتشير حوارات الرسول ﷺ مع النساء إلى مدى حرصهن على التعلم، وظهر هذا الحرص من خلال عدة مظاهر، منها: المطالبة بحقهن في التعلم أسوة بالرجال، ومبادرتهن بالسؤال عن أمور متعددة، والأسئلة الاستيضاحية.

فأما مطالبتهن بحقها في التعلم أسوة بالرجال، فقد طلب النساء أن يذهبن إلى رسول الله ﷺ يعلمهن، كما روى أبو سعيد الخدري قال: قال النساء للنبي ﷺ: غلبنا عليك الرجال، فاجعل لنا يوماً من نفسك، فوعدهن يوماً لقيهن فيه فوعظهن وأمرهن (٢٥٢).

ويظهر هذا الحوار مدى جرأة النساء الأدبية، ورغبتهم بالعلم وسعيهن إلى المعرفة، فعندما علمت المرأة أن طلب العلم فريضة عليها كالرجال، بادرت وطالبت بحقها في المعرفة، ولم تتكل على ضعفها، أو تعلق تقصيرها على صعوبة تعلمها نتيجة استئثار الرجال بمجالس العلم مع رسول الله، بل خرجت من بيتها لتطلب هذا الحق لها ولبنات جنسها، فطالبت بتخصيص مجلس علم خاص بهن، لأن الرجال كانوا يحتلون مكان المقدمة من مجالس الرسول ﷺ، فتوجه إليهم أكثر كلماته، ولما كان للنساء أمور وقضايا خاصة بهن لا يستطيعن السؤال عنها أمام الرجال؛ فإن تعليمهن ما يخصهن وحل مشكلاتهن يقتضي تخصيص مجالس لهن تعالج فيها أمورهن، وتوجه لهن فيها الأحكام والمواظب بحسب خصائصهن النفسية والفكرية والخلقية والاجتماعية، وبحسب مسؤوليتهن في الحياة داخل أسرهن وخارجها (٢٥٣).

(٢٤٩) أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج ١، مرجع سابق، ص ٥٩.

(٢٥٠) ابن حزم الظاهري: الأخلاق والسيرة، مرجع سابق، ص ٢١.

(٢٥١) ابن عبد البر القرطبي: جامع بيان العلم وفضله، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٣، ص ٢٧.

(٢٥٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب هل يجعل للنساء يوم على حده في العلم، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٢٥٣) عبد الرحمن حسن حبكة الميداني: روايات من أقوال الرسول ﷺ، مرجع سابق، ص ١٠٤ — ١٠٨.

ومن مظاهر حرص المرأة على التعلم: مبادرتها بالسؤال عن أمور مختلفة ومتعددة، والسؤال مفتاح العلم والمعرفة، فعندما قيل لابن عباس: كيف أصبت هذا العلم؟ قال: بلسان سنول وقلب عقول (٢٥٤)، ويقول ابن شهاب الزهري: العلم حزانن وتفتحها المسائل (٢٥٥)، ويظهر هذا من خلال الحوارات التي بدأت فيها المرأة بالحوار الاستفهامي عن أمر ما، ومن أمثلة هذه الأسئلة:

السائلة	السؤال
عائشة	سألت عن الالتفات في الصلاة.
	سألت عن الحيض أثناء مناسك العمرة والحج.
	أيعذب الناس في قبورهم؟
	نرى الجهاد أفضل العمل، أفلا نجاهد؟
	سألت النبي عن الجدر أهو من البيت؟
حفصة	هل أتى عليك يوم أشد من أحد؟
	سألت النبي عن الطاعون؟
	الناس إذا راوا القيم فرحوا، وارك تكريها؟
	ما شأن الناس حلوا بعمرة ولم تحلل أنت من عمرتك؟
	إني امرأة استحاض فلا أطهر، أفادع الصلاة؟
فاطمة بنت أبي حبيش	سألت عن غسلها من المحيض.
	عن الركعتين بعد العصر، سمعتك تنهى عنهما وارك تصليهما.
	ألى أكر أن أنفق على بنى سلمة؟
	أنا أبا سفيان رجل شحيح، فهل على جناح أن أكر من ماله سرا؟
	هل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟
اسماء بنت يزيد	أفاصل أمي؟
	أرايت إحدانا حيض في الثوب كيف تفعل؟
	أفأكر عن أبي؟
	أم سلمة
	أم سلمة
ام سيلم	أم سلمة
	أم سلمة
	أم سلمة
	أم سلمة
	أم سلمة

يبدو من خلال هذه الأسئلة حرص المرأة المسلمة على مبادأة الرسول ﷺ بالسؤال في كثير من أمور الدين المختلفة من عبادات ومعاملات، وغيرها، حرصاً منها على التعلم وتحري أمر الدين، ففي حوار أسماء بنت أبي بكر مع رسول الله ﷺ، والذي قالت فيه: قدمت على أمي وهي مشركة في عهد رسول الله ﷺ فاستفتيت رسول الله ﷺ قلت: إن أمي قدمت وهي راغبة، أفأصل أمي؟ قال: (نعم صلي أمك) (٢٥٦)، يقول ابن حجر: "وفيه تحري أسماء في أمر دينها، وكيف لا وهي بنت الصديق وزوج الزبير رضي الله عنهم" (٢٥٧)، ويقول معلقاً على إرسال أم سلمة جارية تسأل رسول الله ﷺ عن الركعتين بعد العصر بعد أن نهى عنهما ورأته يصليهما: "وفيه دلالة على فطنة أم سلمة رضي الله عنها، واهتمامها بأمر الدين، وفيه ترك تفويت طلب العلم وإن طرأ ما يشغل عنه، وجواز الاستنابة في ذلك، وفيه المبادرة إلى معرفة الحكم المشكل فرارا من الوسوسة" (٢٥٨).

ويؤكد حرص النساء على التعلم من خلال إلقاء الأسئلة على الرسول ﷺ ما اشتهر عن إحدى الصحابيات، وهي أسماء بنت يزيد بن السكن، والتي عرفت بـ (خطيبة النساء) (٢٥٩)؛ لأنها كانت تبادر النبي ﷺ وتسأله كثيرا، فهي المرأة

(٢٥٤) عبد الحى بن أحمد العكري الحنبلي: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج١، دمشق، دار ابن كثير، ١٤٠٦هـ، ص٧٦.

(٢٥٥) أبو نعيم الأصبهاني: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج٣، بيروت، دار الكتاب العربي، ط٤، ١٤٠٥هـ، ص٣٦٣.

(٢٥٦) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، كتاب الهبة وفضلها، باب الهدية للمشركين، مرجع سابق، ص٩٢٤.

(٢٥٧) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج٥، مرجع سابق، ص٢٣٤.

(٢٥٨) المرجع السابق، ج٣، ص١٠٧.

(٢٥٩) أحمد بن علي بن حجر: الإصابة في تمييز الصحابة، ج٧، بيروت، دار الجبل، ١٤١٢هـ، ص٤٩٨.

التي جاءت تسأل النبي ﷺ عن غسل الحيض كما في صحيح مسلم (٢٦٠)، وهي المرأة التي جاءت تطلب أن يخصص النبي ﷺ يوماً للنساء لتعليمهن، ولم يذكر اسمها، قال ابن حجر في الفتح: "لم أقف على اسمها لكن يحتمل أنها أسماء بنت يزيد" (٢٦١).

وبالإضافة إلى مطالبة النساء الرسول ﷺ بحقهن في التعلم أسوة بالرجال، ومبادرتهن بالسؤال عن أمور مختلفة كمظهرين من مظاهر حرصهن على التعلم؛ حرصت المرأة على مناقشة الرسول ﷺ وسؤاله والاستيضاح منه عند سماع مفهوم لأول مرة، أو شيء قد يبدو متعارضاً مع مبدأ معروف، أو عند سماع شيء يبدو عجيباً، فقد روى ابن أبي مليكة: أن عائشة زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: (من حوسب عُدْبَ، قالت عائشة: فقلت: أوليس يقول الله تعالى: {فَسَوْفَ يَحْصِبُ حِسَابًا يَسِيرًا}؟ قالت: فقال: (إنما ذلك العرض، ولكن من نوقش الحساب يهلك) (٢٦٢)، وقد ذكر ابن حجر "وفى الحديث ما كان عند عائشة من الحرص على تفهم معاني الحديث، وأن النبي ﷺ لم يتضجر من المراجعة في العلم وفيه جواز المناظرة ومقابلة السنة بالكتاب" (٢٦٣)

وعندما سمعت أم سلمة أن المرأة تغتسل إذا احتلمت عند رؤيتها الماء، سألت متعجبة: وتحتلم المرأة؟ فقال ﷺ: (نعم تربت يمينك فيم يشبهها ولدها) (٢٦٤)، ولما رأت زينب بنت جحش رسول الله ﷺ فزعا يقول: (لا إله إلا الله، ويل للعرب من شر اقترب، فتح اليوم من ردم يأجوج ومأجوج مثل هذه)، قالت: يا رسول الله، أنهلك وفيما الصالحون؟ قال: (نعم إذا كثر الخبث) (٢٦٥)، وعندما سمع النساء رسول الله ﷺ يقول إنهن أكثر أهل النار، قلن: وبم يا رسول الله؟ قال: (تكثرن اللعن وتكفرن العشير، ما رأيت من ناقصات عقل ودين أذهب للب الرجل الحازم من إحداكن) قلن: وما نقصان ديننا وعقلنا يا رسول الله؟ قال: (أليس شهادة المرأة مثل نصف شهادة الرجل؟) قلن: بلى، قال: (فذلك من نقصان عقلها، أليس إذا حاضت لم تصل ولم تصم؟) قلن: بلى، قال: (فذلك من نقصان دينها) (٢٦٦)، يقول ابن حجر: "وفي الحديث أيضاً مراجعة المتعلم لمعلمه والتابع لمتبوعة فيما لا يظهر له معناه، وفيه ما كان عليه ﷺ من الخلق العظيم والصفح الجميل والرفق والرافة، زاده الله تشريفاً وتكريماً وتعظيماً" (٢٦٧)

ويلاحظ على أسئلة النساء للرسول ﷺ عدة أمور: المهارة في إلقاء السؤال، والتأدب عند السؤال، والتأني عند انشغال المعلم.

(٢٦٠) مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم، ج ١، كتاب الحيض، باب استحباب استعمال المغتسلة من الحيض فرصة من مسك في موضع الدم، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ت، ص ٢٦٠.

(٢٦١) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١٣، مرجع سابق، ص ٢٩٣.

(٢٦٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب من سمع شيئاً فراجعه حتى يعرفه، مرجع سابق، ص ٥١.

(٢٦٣) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١، مرجع سابق، ص ٢٣٨.

(٢٦٤) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٢٦٥) المرجع السابق، ج ٣، كتاب الأبياء، باب قصة يأجوج ومأجوج، ص ١٢٢١.

(٢٦٦) المرجع السابق، ج ١، كتاب الحيض، باب ترك الحائض الصوم، ص ١١٦.

(٢٦٧) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، ج ١، ص ٤٠٧.

فمما يشير إلى مهارتهن في إلقاء السؤال؛ البداية بفقرة تمهيدية قبل السؤال، توضح أهميته والداعي له، أو الاعتذار قبل طرحه إذا كان السؤال عن شيء يقتضي الحياء، ومن ذلك قول أم سليم: يا رسول الله، إن الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ (٢٦٨)، يقول ابن حجر: "إن الله لا يستحيي من الحق، أي لا يأمر بالحياء في الحق، وقدمت أم سليم هذا الكلام بسطاً لعذرهما في ذكر ما تستحيي النساء من ذكره بحضرة الرجال" (٢٦٩)، ويشير إلى هذه المهارة أيضاً قول إحدى النساء: يا رسول الله، إن فريضة الله على عباده في الحج أدركت أبي شيخاً كبيراً لا يثبت على الراحلة، أفأحج عنه؟ قال: (نعم) (٢٧٠)، وقول السيدة عائشة: يا رسول الله، نرى الجهاد أفضل العمل، أفلا نجاهد؟ (٢٧١)، وقول هند: إن أبا سفيان رجل شحيح، فهل علي جناح أن أخذ ماله سرا؟ (٢٧٢)

وهذا التمهيد يعد منطلقاً للسؤال، وموضحاً للقضية موضع التساؤل، أو عذراً مقدماً للجراحة في السؤال، وهذه مهارة من مهارات إلقاء الأسئلة.

ومما يشير إلى التأدب عند السؤال؛ أن النساء كن إذا استوضحن أمراً من رسول الله ﷺ يستوضحنه بأسلوب يدل على حب المعرفة والرغبة في التعلم، ومن ذلك أن عائشة زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: (من حوسب عذب) قالت عائشة: فقلت: أوليس يقول الله تعالى: {فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا} قالت: فقال: (إنما ذلك العرض ولكن من نوقش الحساب يهلك) (٢٧٣)

ففي هذا الحوار استخدمت السيدة عائشة لفظة (أوليس؟)، وهي تشير إلى رغبة في الاستيضاح والمعرفة، ولا تحمل في طياتها أي إنكار، كما تشير إلى قدرة السيدة عائشة على استدعاء المبادئ التي تعلمتها في الماضي وربطها بالحاضر، والسؤال إذا بدا من ظاهر النص تناقض.

ومما يشير إلى حسن الثاني إذا كان المعلم مشغولاً بأمر ما؛ ما روي عن السيدة أم سلمة عندما سئلت عن الركعتين بعد العصر، قالت: سمعت النبي ﷺ ينهى عنهما ثم رأيته يصليهما حين صلى العصر، ثم دخل وعندي نسوة من بني حرام من الأنصار، فأرسلت إليه الجارية فقلت: قومي يحنبه قولي له: تقول لك: يا رسول الله، سمعتك تنهى عن هاتين وأراك تصليهما؟ فإن أشار بيده فاستأخري عنه، ففعلت الجارية، فأشار بيده فاستأخرت عنه، فلما انصرف قال: (يا بنت أبي أمية، سألت عن الركعتين بعد العصر، وإنه آتاني ناس من عبد القيس فشغلوني عن الركعتين اللتين بعد الظهر فهما هاتان) (٢٧٤)، يقول ابن

(٢٦٨) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٢٦٩) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، ج ١، ص ٢٢٩.

(٢٧٠) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الحج، باب وجوب الحج وفضله، مرجع سابق، ص ٥٥١.

(٢٧١) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الحج، باب فضل الحج المبرور، ص ٥٥٣.

(٢٧٢) المرجع السابق، ج ٢، كتاب البيوع، باب من أجرى أمر الأنصار على ما يتعارفون بينهم في البيوع والإجارة والمكيل والوزن وسنتهم على نياتهم

ومذاهبهم المشهورة، مرجع سابق، ص ٧٦٩.

(٢٧٣) المرجع السابق، ج ١، كتاب العلم، باب من سمع شيئاً فراجعه حتى يعرفه، ص ٥١.

(٢٧٤) المرجع السابق، ج ١، كتاب الصلاة، أبواب المسهو، باب إذا كلم وهو يصلي فأشار بيده واستمع، ص ٤١٤.

حجر: "فيه دلالة على فطنة أم سلمة وحسن تأنيها بملاطفة سؤالها، وكأنها لم تباشر السؤال لحال النسوة اللاتي كن عندها، فيؤخذ منه إكرام الضيف واحترامه" (٢٧٥).

ونتيجة لهذا الحرص من المرأة على التعلم، ظهر من العالمات المسلمات من تعقد مجالس للعلم، فهذه أم الدرداء كانت تحدث وتعلم، وكانت فقيهة يجتمع عندها طلبة العلم ينهلون من علمها، وقد قال أحدهم: "جلسنا إلى أم الدرداء فقلنا لها: أمللناك، فقالت: أملتتموني، لقد طلبت العبادة في كل شيء فما أصبت لنفسي شيئا أشفى من مجالسة العلماء ومذاكرتهم"، وكانت تقول: "أفضل العلم المعرفة" (٢٧٦).

يتضح مما سبق حرص المرأة المسلمة على التعلم والسؤال عما تجهله والتفقه في الدين وتحريرها للحلال والحرام، ومطالبتها بحقها في التعلم أسوة بالرجال، وكل هذه الأمور تؤكد مدى جديتها ورغبتها الحقيقية في التعلم، لذلك من الضروري الاهتمام بتعليم الفتاة وتخصيص أماكن لها للدراسة؛ حتى تستطيع مناقشة القضايا الخاصة بها بحرية تمكنها من التفهم والتدبر والقيام بأمور حياتها ودينها، وحينئذ تستطيع المرأة تربية أجيال قادرة على العطاء والتنمية من خلال المنهج الإسلامي الذي يحقق السعادة والرخاء في الدنيا والآخرة.

• المشاركة في إدارة الأزمت:

تشير حوارات الرسول ﷺ مع النساء إلى أن المرأة المسلمة ليست طرفا سلبيا في المجتمع، وأنها ليست شخصية ضعيفة لا تجيد عند وقوع الأزمات إلا البكاء والصراخ، دون إظهار القدرة على حل المشكلات أو المشاركة في إدارة الأزمات، بل كانت على العكس من ذلك، تظهر من العقل والحكمة ما يمكنها من أن تكون شخصية إيجابية تدلي برأيها وتسهم بسلوكياتها في مواجهة المواقف الصعبة مما يثبت قدرتها على التصرف، ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ثلاثة مواقف مختلفة تضمنت ثلاث أزمات متفاوتة، هي: أزمة خوف الرسول ﷺ عند نزول الوحي عليه أول مرة، وأزمة تأخر الصحابة في تنفيذ أمر رسول الله ﷺ بالنحر والحلق بعد عقد صلح الحديبية، وأزمة عدم فهم إحدى النساء طريقة التطهر من الحيض بالرغم من بيان الرسول ﷺ لها وحيأؤه أن يوضح أكثر من ذلك.

فأما الأزمة الأولى؛ وهي خوف رسول الله بعد نزول الوحي أول مرة، فكانت السيدة خديجة هي الشخصية القوية التي تعاملت مع الموقف بحكمة وحسن إدارة، فلما رجع رسول الله ﷺ يرجف فؤاده بعد أن نزل عليه جبريل في غار حراء أول مرة؛ دخل على خديجة بنت خويلد رضي الله عنها فقال: (زملوني زملوني) فزملوه حتى ذهب عنه الروع، فقال لخديجة وأخبرها الخبر: (لقد خشيت على نفسي) فقالت خديجة: "كلا والله ما يخزيك الله أبدا، إنك لتصل الرحم وتحمل الكل وتكسب المعدوم وتقري الضيف وتعين على نوائب الحق"، فانطلقت

(٢٧٥) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٣، مرجع سابق، ص ١٠٧.

(٢٧٦) جمال الدين يوسف العزّي: تهذيب الكمال في أسماء الرجال، ج ٣٥، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠، ص ٣٥٥.

به خديجة حتى أتت به ورقة بن نوفل بن أسد بن عبد العزى ابن عم خديجة، وكان امرأ تنصر في الجاهلية، وكان يكتب الكتاب العبراني فيكتب من الإنجيل بالعبرانية ما شاء الله أن يكتب، وكان شيخاً كبيراً قد عمي فقالت له خديجة: يا ابن عم، اسمع من ابن أخيك (٢٧٧).

ففي هذا الموقف الصعب؛ نظرت السيدة خديجة - التي وهبها الله الذكاء وكمال العقل والفهم العميق للحياة، وقانون الثواب والعقاب الأبدي الذي خلقه الله لهذه الحياة - إلى رسول الله ﷺ لتطمئنه، وتبعده عن كل فكرة قد يظنها ضارة به (٢٧٨)، فكانت رضي الله عنها ملك الرحمة وملاذ السلام لهذا القلب الكبير الخائف الوجل، لم تبد له أي خوف أو ريبة، بل رنت إليه بنظرة الإكبار (٢٧٩)، قائلة له: "كلا والله ما يخزيك الله أبداً، إنك لتصل الرحم وتحمل الكل وتكسب المعدوم وتقري الضيف وتعين على نوائب الحق"، فاطمأن فؤاد النبي ﷺ أمام هذا التثبيت، وعادته سكنته أمام تصديق زوجته وإيمانها بما جاء به (٢٨٠)، وما أثنت به عليه، فكان موقفها جديراً بمن اختارها الله على علم لتكون قرينة هذا الرسول ﷺ (٢٨١)، حيث استطاعت رضي الله عنها أن تدير هذه الأزمة، وأن تتصرف مع الموقف بحكمة، فبدأت أولاً بالاستماع إلى الرسول ومعرفة ما أصابه، ثم أظهرت تصديقها له وأخذت تذكر إيجابياته وأخلاقه لتطمئنه وتؤكد له أن من كان على أخلاقه لن يضيعه الله ولن يخزيه أبداً.

ثم أكملت قدرتها على التصرف بأن اختارت الشخصية المناسبة التي من الممكن أن تسألها عما حدث، وبالفعل أثبت الموقف مدى حسن اختيارها وحكمة تصرفها، فهي لم تكن محدودة التفكير، ضيقة الأفق، قاصرة العقل، بل لقد بلغ بها الفهم الواعي والدراسة العميقة لكل ما سمعته من ابن عمها ورقة بن نوفل ومن غيره من عامة قريش الذين سمعوا من علماء اليهود والنصارى أن الله سيرسل نبياً من قريش، فكان إلهامها يؤكد لها أن محمداً سيكون نبي هذه الأمة، ولكنها لا تريد أن تسبق بالقول، وإنما تنتظر الواقع الآتي (٢٨٢)، فلما وقع اتجهت إلى من بمقدوره إفادتها عن هذا الأمر، مثبتة قدرتها على حسن التصرف والمشاركة في إدارة الأزمات.

وأما الأزمة الثانية؛ فكانت يوم صلح الحديبية، لما فرغ من قضية الكتاب قال رسول الله ﷺ لأصحابه: (قوموا فأنحروا ثم أحلقوا) قال الراوي: فوالله ما قام منهم رجل حتى قال ذلك ثلاث مرات، فلما لم يقيم منهم أحد دخل على أم سلمة فذكر لها ما لقي من الناس، فقالت أم سلمة: يا نبي الله، أتحب ذلك؟ أخرج لا تكلم أحداً منهم كلمة حتى تنحر بدنك وتدعو حالقك فيحلقك، فخرج فلم يكلم أحداً منهم حتى فعل ذلك، نحر بدنك ودعا حالقه فحلقه، فلما رأوا ذلك قاموا فنحروا وجعل بعضهم يحلق بعضاً حتى كاد بعضهم يقتل غماً (٢٨٣).

(٢٧٧) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله ﷺ، مرجع سابق، ص ٤.

(٢٧٨) إبراهيم محمد حسن الجمل: أم المؤمنين خديجة بنت خويك المثل الأعلى لنساء العالمين، القاهرة، دار الفضيلة، د.ت، ص ١٣١.

(٢٧٩) محمد حسين هيكل: حياة محمد ﷺ، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٥، ٢٠٠٥، ص ١٤٩.

(٢٨٠) بسام محمد حامي: نساء حول الرسول ﷺ، دمشق، دار دانية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ص ٧١.

(٢٨١) ذك محمد خاك: عشرة أيام في حياة الرسول، القاهرة، دار المقطم للنشر والتوزيع، ط ٥، ٢٠٠٤، ص ٣٨.

(٢٨٢) إبراهيم محمد حسن الجمل: أم المؤمنين خديجة بنت خويك المثل الأعلى لنساء العالمين، مرجع سابق، ص ١٣١، ١٣٢.

(٢٨٣) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابه الشروط، مرجع سابق، ص ٩٧٤.

ففي هذا الحوار يظهر مدى قدرة أم سلمة رضي الله عنها على المشاركة في حل هذه الأزمة، وهي حزن الصحابة لعدم قدرتهم على دخول مكة، وعدم تنفيذهم أمر الرسول ﷺ بالانحر والحلق، لذا أدركت رضي الله عنها أن السلوك قد يكون أكثر تأثيراً من القول، فأشارت عليه ﷺ أن يخرج ولا يتكلم بل ينحر ويحلق، "فلما رأى الصحابة ما صنع النبي ﷺ زال عنهم الذهول، وأحسوا خطر المعصية لأمره، فقاموا . عجلين . ينحرون هديهم، ويحلق بعضهم بعضاً، حتى كاد بعضهم يقتل الآخر لفرط الغم" (٢٨٤)

وأما الأزمة الثالثة، فكما ترويها السيدة عائشة أن امرأة سألت النبي ﷺ عن غسلها من المحيض، فأمرها كيف تغتسل قال: (خذي فرصة من مسك فتطهري بها) قالت: كيف أتطهر؟ قال: (تطهري بها) قالت: كيف؟ قال: (سبحان الله! تطهري) فاجتبتتها إلي فقلت: تتبعي بها أثر الدم (٢٨٥).

ففي هذا الموقف سألت المرأة عن غسلها من المحيض فأجابها النبي ﷺ إجابة تتناسب مع طبيعة النساء، حياء منه ومراعاة لحياتها، لكنها أصرت على توضيح أكثر، ورسول الله ﷺ يمنعه حياؤه أن يزيد الأمر توضيحاً معتمداً على فهم المرأة، وهنا تتدخل السيدة عائشة رضي الله عنها، لتحاول حل هذه الأزمة، ولم تقف موقف المتفرج، بل شاركت بإيجابية واجتذبت المرأة إليها وأوضحت لها الأمر.

يتضح مما سبق أن من صفات المرأة المسلمة كما بدا في حوار النساء مع رسول الله ﷺ القدرة على المشاركة في إدارة الأزمات، مما يشير إلى إيجابية الشخصية وتحررها من السلبية.

• علو الهمة :

تشير حوارات الرسول ﷺ مع النساء إلى علو همة المرأة وعدم استنادها على ضعفها الجسدي طالبة التخفيف والراحة، بل كانت عالية الهمة تنافس الرجال وتعمل على ألا تقل عنهم في العبادة وخدمة الإسلام، ومما يشير إلى هذه الصفة ما روي عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها أنها قال: يا رسول الله، نرى الجهاد أفضل العمل، أفلا نجاهد؟ قال: (لا، لكن أفضل الجهاد حج مبرور) (٢٨٦)، فالمقصود الذي استأذنت به السيدة عائشة رضي الله عنها، إنما هو المشاركة في القتال لا الحضور للمداواة والخدمة وما أشبه ذلك، فهو مشروع إذا توافرت شروطه باتفاق (٢٨٧)، وهذا مما يشير إلى علو همتها إذ أرادت أن تجاهد وتحمل السلاح كالرجال دفاعاً عن دين الله.

ومما يدعم اتصاف المرأة بعلو الهمة ما روي عن أم حرام: أنها سمعت النبي ﷺ يقول: (أول جيش من أمتي يغزون البحر قد أوجبوا) قالت أم حرام: قلت: يا رسول الله، أنا فيهم؟ قال: (أنت فيهم) ثم قال النبي ﷺ: (أول جيش من أمتي يغزون مدينة قيصر مغفور لهم) فقلت: أنا فيهم يا رسول الله؟ قال: (لا) (٢٨٨)

(٢٨٤) محمد الغزالي: فقه السيرة، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٠، ص ٢٥٧.

(٢٨٥) البخاري: صحيح البخاري، ج ١، كتاب الحيض، باب ذلك المرأة نفسها إذا تطهرت من المعيض وكيف تغتسل وتأخذ فرصة ممسكة فتتبع أثر الدم، مرجع سابق، ص ١١٩.

(٢٨٦) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الحج، باب فضل الحج المبرور، ص ٥٥٣.

(٢٨٧) محمد سعيد رمضان البوطي: فقه السيرة النبوية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ط ١٠، ١٩٩١، ص ٤٢٧.

(٢٨٨) البخاري: صحيح البخاري، ج ٣، كتاب الجهاد والمسير، باب ما قيل في قتال الروم، مرجع سابق، ص ١٠٦٩.

فبلغ من علو هممتها أنها تحرص على أن تكون مع الجيش الذي يجاهد في سبيل الله إعلاء لكلمة الله، وفي تصرفها هي والسيدة عائشة تربية للأمة رجالاً ونساء على السواء، فدين الله يحتاج إلى رجال ونساء يتميزون بعلو الهمة، ولا يريد رجالاً يفضلون الراحة والاستسلام.

• توقير الرسول ﷺ:

تشير حوارات النساء مع رسول الله ﷺ إلى مدى توقيرهن له ومعرفة قدره ومنزلته، ويبدو هذا التوقير من خلال التأدب عند مخاطبة الرسول ﷺ، والاستجابة له.

فأما التأدب؛ فيتمثل في مخاطبته ﷺ بما يليق بمقام النبوة، وهو (يا نبي الله) أو (يا رسول الله) والامتناع عن ذكر اسمه مجرداً، امتثالاً لقوله تعالى: "لَا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضًا" (النور: ٦٣) فعن مجاهد: (كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضًا) قال: أمرهم أن يدعوا: يا رسول الله، في حين وتواضع، ولا يقولوا: يا محمد، في تهم (٢٨٩)، وقال قتادة: أمرهم أن يشرفوه ويضخموه (٢٩٠)، والأمثلة على ذلك كثيرة ومتعددة، من زوجاته وغيرهن، قالت له عائشة: يا رسول الله إن لي جارين فألي أيهما أهدي؟ (٢٩١)، وقالت حفصة: يا رسول الله ما شأن الناس حلوا بعمرة ولم تحلل أنت من عمرتك؟ (٢٩٢)، وقالت أم الربيع بنت البراء وهي أم حارثة بن سراقة: يا نبي الله ألا تحدثني عن حارثة؟ (٢٩٣)

ومن التأدب عند مخاطبة النبي ﷺ اختيار الألفاظ التي تنهي الموقف بأدب عندما تتمسك المرأة برأيها، فعن ابن عباس: أن زوج بريرة عبد أسود يقال له مغيث كأنني أنظر إليه يطوف خلفها يبكي ودموعه تسيل على لحيته، فقال النبي ﷺ لعباس: (يا عباس، ألا تعجب من حب مغيث بريرة ومن بغض بريرة مغيثاً؟) فقال النبي ﷺ: (لو راجعته؟) قالت: يا رسول الله تأمرني؟ قال: (إنما أنا أشفع)، قالت: لا حاجة لي فيه (٢٩٤)، يقول ابن حجر: "وفيه حسن أدب بريرة لأنها لم تفصح برد الشفاعة وإنما قالت لا حاجة لي فيه" (٢٩٥)

ومن مظاهر توقير النبي ﷺ: الحرص على طاعته، والمبادرة بالاعتذار له والتوبة إذا بدا عليه الغضب قبل أن تعرف سبب غضبه أو تناقشه فيه، فإذا غضب رسول الله ﷺ وبدا هذا على وجهه، فهذا يستلزم المبادرة بالتوبة قبل معرفة الذنب، ويمكن استنباط هذا مما جاء عن السيدة عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها أنها اشترت نمركة فيها تصاوير، فلما رآها رسول الله ﷺ قام على الباب فلم يدخله فعرفت في وجهه الكراهية، فقالت: يا رسول الله أتوب إلى الله وإلى رسوله ﷺ ماذا أذنبت؟ فقال رسول الله ﷺ: (ما بال هذه النمركة؟) قالت: اشتريتها لك لتتعد

(٢٨٩) الطبري (محمد بن جرير): جامع البيان في تأويل القرآن، ج ١٩، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠، ص ٢٣٠.

(٢٩٠) القرطبي (أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري): الجامع لأحكام القرآن، ج ١٢، القاهرة، دار الكتب المصرية، ٢، ١٩٦٤، ص ٣٢٢.

(٢٩١) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الشفاعة، باب أي الجوار أقرب، مرجع سابق، ص ٧٨٨.

(٢٩٢) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الحج، باب التمتع والإفراد بالحج وفسخ الحج لمن لم يكن معه هدي، ص ٥٦٨.

(٢٩٣) المرجع السابق، ج ٣، كتاب الجهاد والسير، باب من أتاه سهم غرب فقتله، ص ١٠٣٤.

(٢٩٤) المرجع السابق، ج ٥، كتاب الطلاق، باب شفاعة النبي ﷺ على زوج بريرة، ص ٢٠٢٣.

(٢٩٥) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٩، مرجع سابق، ص ٤١٤.

عليها وتوسدها فقال رسول الله ﷺ: (إن أصحاب هذه الصور يوم القيامة يعذبون، فيقال لهم أحيو ما خلقتم) وقال: (إن البيت الذي فيه الصور لا تدخله الملائكة) (٢٩٦)

ومن مظاهر توقيره ﷺ الاستجابة الفورية له، ومن الأمثلة الدالة على ذلك، عندما قال النبي ﷺ لأُم سلمة: (لا تؤذيني في عائشة فإن الوحي لم يأتي وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة) قالت: أتوب إلى الله من أذاك يا رسول الله (٢٩٧)، وكذلك ما أجابت به أم العلاء رسول الله ﷺ بعد أن نهاها عن تزكية غيرها، فقد زكت عثمان بن مظعون بعد وفاته قائلة: رحمة الله عليك يا أبا السائب، فشهادتي عليك لقد أكرمك الله، فقال النبي ﷺ: (وما يدريك أن الله أكرمه؟) فقالت: بأبي أنت يا رسول الله فمن يكرمه الله؟ فقال: (أما هو فقد جاءه اليقين، والله إني لأرجو له الخير، والله ما أدري وأنا رسول الله ما يفعل بي) قالت: فوالله لا أزكي أحدا بعد أبدا (٢٩٨)، ففي هذين الحوارين استجابة فورية من كل من أم سلمة، وأم العلاء لرسول الله ﷺ، توقيرا له وتعظيما.

يتضح مما سبق توقير النساء للرسول ﷺ وتعظيمهن له، وبدا هذا من خلال تأديهن عند مخاطبته، والمبادرة بالاعتذار، والاستجابة له ﷺ.

• إتقان مهارات التعامل مع الزوج:

وبالإضافة إلى صفات المرأة السابقة التي دل عليها حوارها مع الرسول ﷺ، يبدو أيضا إتقانها لمهارات التعامل مع الزوج، ومن هذه المهارات: القدرة على قراءة وجهه، والامتناع عن فعل ما يفضبه، ومشاركته أعباء الحياة، والتعبير له عن الحب، والاحتفاظ بالحب في حالات الغضب.

فمن المهارات التي ينبغي أن تتقنها الزوجة: القدرة على قراءة وجه الزوج وتفسير صمته لمعرفة ما يسعده وما يؤلمه دون أن يتحدث، ومعرفة ما يريده قبل أن يطلبه، وفي حوارات السيدة عائشة رضي الله عنها مع الرسول ﷺ ما يشير إلى قدرتها على قراءة وجهه وعدم الانتظار حتى يتكلم لتعلم أغضبها هو أم لا، وتكرر هذا الأمر أكثر من مرة، ففي موقف النمركة التي فيها تصاوير قالت: فعرفت في وجهه الكراهية، فقلت: يا رسول الله أتوب إلى الله وإلى رسوله ﷺ ماذا أذنبت؟ (٢٩٩)، وفي موقف وجود أخيها من الرضاعة عندها، تقول عن النبي ﷺ "كانه تغير وجهه كأنه كره ذلك" (٣٠٠)، وقالت أيضا: ما رأيت رسول الله ﷺ ضاحكا حتى أرى منه لهواته إنما كان يبتسم، قالت: وكان إذا رأى غيما أو ريحا عرف في وجهه قالت: يا رسول الله، إن الناس إذا رأوا الغيم فرحوا رجاء أن يكون فيه المطر، وأراك إذا رأيته عرف في وجهه الكراهية؟ فقال: (يا عائشة، ما يؤمنني أن يكون فيه عذاب؟ عذب قوم بالريح وقد رأى قوم العذاب فقالوا هذا عارض ممطرنا) (٣٠١).

(٢٩٦) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب البيوع، باب السهولة والسماحة في الشراء والبيع ومن طلب حقا فيطلبه في عفاف، مرجع سابق، ص ٧٤٢.

(٢٩٧) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أهدى إلى صاحبه وتحري بعض نسيائه دون بعض، ص ٩١١.

(٢٩٨) المرجع السابق، ج ١، كتاب الجنائز، باب النحول على الميت بعد الموت إذا أدرج في كفته، ص ٤١٩.

(٢٩٩) المرجع السابق، ج ٢، كتاب البيوع، باب السهولة والسماحة في الشراء والبيع ومن طلب حقا فيطلبه في عفاف، ص ٧٤٢.

(٣٠٠) المرجع السابق، ج ٥، كتاب النكاح، باب وأمهاتكم اللاتي أرضعنكم، ص ١٩٦١.

(٣٠١) المرجع السابق، ج ٤، كتاب التفسير، سورة حم الأحقاف، ص ١٨٢٧.

يتضح مما سبق مدى إتقان السيدة عائشة رضي الله عنها لمهارة قراءة وجه الرسول ﷺ، لتعرف حالته من الرضا أو الغضب، وهذا يتطلب اتصالاً نفسياً بين الزوجين، يتيح لكل منهما معرفة ما يدور بعقل الآخر دون أن يفصح عنه، فيحرص كل منهما على عدم إتيان ما يغضب الآخر، ومحاولة إبعاده بالقول أو الفعل.

وبالإضافة إلى قدرة الزوجة على قراءة وجه زوجها، تميزت أيضاً بقدرتها على معرفة ما يغضبه والامتناع عنه، فقد علمت السيدة عائشة رضي الله عنها مدى غيرة النبي ﷺ على نسائه وكرهاته أن يدخل عليهم ما ليس لهم بمحرم، لذا كانت تتحرى هذا الأمر جيداً، فعنها رضي الله عنها قالت: استأذن عليّ أفلح أخو أبي القعيس بعد ما أنزل الحجاب، فقلت: لا أذن له حتى أستأذن فيه النبي ﷺ، فإن أخاه أبا القعيس ليس هو أَرْضِعُنِي، ولكن أَرْضِعْتَنِي امرأة أبي القعيس، فدخل عليّ النبي ﷺ فقلت له: يا رسول الله، إن أفلح أخا القعيس استأذن فأبيت أن أذن له حتى استأذنيك فقال النبي ﷺ: (وما منعك أن تأذني عمك؟) قلت: يا رسول الله، إن الرجل ليس هو أَرْضِعُنِي ولكن أَرْضِعْتَنِي امرأة أبي القعيس، فقال: (أأذني له فإنه عمك تربت يمينك) (٣٠٢)، فهي رضي الله عنها لم تأذن لعمها من الرضاعة أن يدخل عليها وتحترت الأمر وانتظرت حتى تسأل رسول الله ﷺ، وهذا تربية للنساء بصفة عامة على أن يتوخين الحذر ولا يأذن لأي أحد بالدخول، بل لو كان غير محرم فيمتنع عليها حتى مراجعته في الكلام أو سؤاله، يقول الغزالي: "وإذا استأذن صديق لبعلمها على الباب وليس البعل حاضراً؛ لم تستفهم ولم تعاوده في الكلام، غيرة على نفسها وبعلمها" (٣٠٣)

وكانت أم سلمة رضي الله عنها أيضاً تعلم ما يغضب النبي ﷺ فتمتنع عنه، ومن ذلك عندما كلمت رسول الله ﷺ أن يخاطب الصحابة أن لا يقصروا هداياهم على يوم عائشة، قال لها ﷺ: (لا تؤذي في عائشة فإن الوحي لم يأتني وأنا في ثوب امرأة إلا عائشة) قالت: أتوب إلى الله من أذاك يا رسول الله (٣٠٤)

وبالإضافة إلى قراءة وجه الزوج، والامتناع عما يغضبه، كانت المرأة المسلمة تشارك زوجها أعباء الحياة وتساعده قدر الاستطاعة، فكانت فاطمة عليها السلام تساعد علياً كرم الله وجهه، وتعمل بيدها، حتى أنها شكت ما تلقى من أثر الرحى (٣٠٥)، وعن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت: تزوجني الزبير وما له في الأرض من مال ولا مملوك ولا شيء غير ناضح وغير فرسه، فكنت أعلف فرسه، وأستقي الماء، وأخرز غريبه، وأعجن، ولم أكن أحسن أخبز، وكان يخبز جارات لي من الأنصار، وكن نسوة صدق، وكنت أنقل النوى من أرض الزبير التي أقطعها رسول الله ﷺ على رأسي وهي مني على ثلثي فرسخ (٣٠٦)، وفي هذين الموقفين إشارة إلى أن المرأة المسلمة كانت منتجة تشارك زوجها أعباء الحياة.

(٣٠٢) المرجع السابق، ج ٤، كتاب التفسير، سورة الأحزاب، ص ١٨٠.

(٣٠٣) الغزالي: إحياء علوم الدين، ج ٢، مرجع سابق، ص ٥٩.

(٣٠٤) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب الهبة وفضلها، باب من أدى إلى صاحبه وتحري بعض نسائه دون بعض، مرجع سابق، ص ٩١١.

(٣٠٥) المرجع السابق، ج ٣، كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب علي بن أبي طالب القرشي الهاشمي أبي الحسن، ص ١٣٥٨.

(٣٠٦) المرجع السابق، ج ٥، كتاب النكاح، باب الغيرة، ص ٢٠٠٢.

ومن الإشارات الدالة على أن المرأة المسلمة كانت منتجة، ما روي عن سهل رضي الله عنه: أن امرأة جاءت النبي ﷺ ببردة منسوجة فيها حاشيتها، أتدرون ما البردة؟ قالوا: الشملة، قال: نعم، قالت: نسجتها بيدي فجئت لأكسوكها (٣٠٧)

ومن أهم مهارات التعامل مع الزوج: التعبير عن الحب، وهي مهارة تجدد الحياة الزوجية وتخرجها من حالات الملل التي يمكن أن تعثر بها، والتعبير عن الحب مبدأ إسلامي، قال ﷺ: (إذا أحب أحدكم أخاه فليخبره أنه يحبه) (٣٠٨)، فإذا كان التعبير عن الحب بين الإخوة يحقق الألفة والمودة، فالزوجان به أولى، ومن أساليب التعبير عن الحب، الهدية، والغيرة، وتمني عدم المفارقة.

فأما الهدية، فلها تأثير كبير في تنمية الحب والمحافظة عليه، ولذا اشترت السيدة عائشة رضي الله عنها لرسول الله ﷺ نمرقة ليجلس عليها وأهدتها له، ولما قال ﷺ: (ما بال هذه النمرقة؟) قالت: اشتريتها لك لتقعد عليها وتوسدها (٣٠٩)

وأما الغيرة: فهي من أهم أساليب التعبير عن الحب إذا لم تتعد حدودها الطبيعية، كما أوضحت الدراسة قبل ذلك.

وأما تمني عدم المفارقة: فيظهر من خلال ما روته عائشة رضي الله عنها: أن بعض أزواج النبي ﷺ قلن للنبي ﷺ: أينما أسرع بك لحوقاً؟ قال: (أطولكن يداً) فأخذوا قصبة يذرعوها فكانت سودة أطولهن يداً، فعلمنا بعد أنما كانت طول يدها الصدقة، وكانت أسرعنا لحوقاً به، وكانت تحب الصدقة (٣١٠)، فكان نساء النبي يحببته ويتنافسن على قربيه، ولو كان فيه التنافس على الموت وفراق الدنيا ومن فيها (٣١١)

وإذا كان التعبير عن الحب مهارة ينبغي أن تتقنها المرأة مع زوجها، فإن عليها أن تدرك أن الحياة قد يعثر بها بعض المشكلات، والزوجة المسلمة لا تترك هذه المشكلات تفسد الود والحب بينها وبين زوجها مهما بلغ حجم المشكلة، ومهما كانت درجة الغضب، ويشير إلى هذا ما روي عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال لي رسول الله ﷺ: (إني لأعلم إذا كنت عني راضية وإذا كنت علي غضبي) قالت: فقلت: من أين تعرف ذلك؟ فقال: (أما إذا كنت عني راضية، فإنك تقولين لا ورب محمد، وإذا كنت غضبي قلت لا ورب إبراهيم) قالت: قلت: أجل، والله يا رسول الله ما أهجر إلا اسمك (٣١٢)

يقول ابن حجر معلقاً على هذا الحوار: "وقول عائشة: أجل يا رسول الله ما أهجر إلا اسمك، قال الطيبي: هذا الحصر لطيف جداً؛ لأنها أخبرتنا أنها إذا كانت في حال الغضب الذي يسلب العاقل اختياره لا تتغير عن المحبة المستقرة، فهو كما قيل: إني لأمنحك الصدود وإنني قسما إليك مع الصدود لأميل،

(٣٠٧) المرجع السابق، ج ١، كتاب الجنائز، باب من استعد الكفن في زمن النبي ﷺ فلم ينكر عليه، ص ٤٢٩.

(٣٠٨) أبو داود: سنن أبي داود، ج ٤، كتاب الأئمة، باب إخبار الرجل الرجل بمحبته إياه، مرجع سابق، ص ٤٩٥.

(٣٠٩) البخاري: صحيح البخاري، ج ٢، كتاب البيوع، باب السهولة والسماحة في الشراء والبيع ومن طلب حقاً فليطلبه في عفاف، مرجع سابق، ص ٧٤٢.

(٣١٠) المرجع السابق، ج ٢، كتاب الزكاة، باب أي الصدقة أفضل وصفقة الشحيح الصحيح، ص ٥١٥.

(٣١١) عباس محمود العقاد: الصديقة بنت الصديق، مرجع سابق، ص ٥٣.

(٣١٢) البخاري: صحيح البخاري، ج ٥، كتاب النكاح، باب غيرة النساء ووجدهن، مرجع سابق، ص ٢٠٠٤.

وقال ابن المنير: مرادها أنها كانت تترك التسمية اللفظية ولا يترك قلبها التعلق بذاته الكريمة مودة ومحبة، وفي اختيار عائشة ذكر إبراهيم عليه الصلاة والسلام دون غيره من الأنبياء دلالة على مزيد فطنتها؛ لأن النبي ﷺ أولى الناس به كما نص عليه القرآن، فلما لم يكن لها بد من هجر الاسم الشريف أبدلته بمن هو منه بسبيل، حتى لا تخرج عن دائرة التعلق في الجملة^(٣١٣)، فهي رضي الله عنها كانت تهجر الاسم فقط، وتظل محتفظة بحبها وتقديرها لزوجها رسول الله ﷺ، بل كانت تخفي غضبها عنه ولا تظهر له نتيجته من هجران أو غلظة في المعاملة، ولولا فطنة رسول الله ﷺ وعميق نظره للأمور لكان من الميسور أن يفوت مثل هذا الأمر دون أن ينتبه إليه، فهي كبشر يظهر عليها علامات عدم الرضا اليسيرة على بعض تصرفاتها، فلما اكتشفها النبي بفطنته وحصافته أقرت بها ولم تنكرها، ثم وجهتها وجهة صحيحة، وأنها لا ترتب عليها أعمالاً تصنفها في عدم حسن العشرة^(٣١٤).

وبعد العرض السابق يمكن القول إن حوارات النساء مع رسول الله ﷺ أظهرت عدة صفات اتصفت بها المرأة المسلمة، ومنها: الغيرة، والحياء، والحرص على التعلم، والمشاركة في إدارة الأزمت، وعلو الهمة، وتوقير الرسول ﷺ، وإتقان مهارات التعامل مع الزوج، كالقدرة على قراءة وجهه، والامتناع عن فعل ما يغضبه، ومشاركته أعباء الحياة، والتعبير له عن الحب، والاحتفاظ بالحب في حالات الغضب.

• خاتمة :

- وفي ختام هذا البحث يمكن الوقوف على بعض النتائج من أهمها:
- « استخدم الرسول ﷺ الحوار كأسلوب من أساليب التربية بصفة عامة، وتربية المرأة بصفة خاصة.
- « اتسمت حوارات الرسول ﷺ مع النساء بتنوع الشخصيات النسائية التي دار معهن الحوار، وتنوع أماكن الحوار وموضوعاته وقضاياها.
- « تعد القدرة على الإقناع مهارة مهمة من مهارات المحاور التي ظهرت في حوار الرسول ﷺ مع النساء.
- « من آداب الحوار؛ حسن الإنصات والاهتمام بالمتحدث وحديثه.
- « للنساء طبيعة خاصة تتمثل في حيائهن، مما يتطلب أسلوباً حوارياً يتناسب مع هذه الطبيعة.
- « من أهم صفات المربي: الحرص على تصحيح المفاهيم وتعديل السلوك.
- « يعد تأسيس الأسرة على الحب؛ من أهم عوامل وقيمتها من التفكك.
- « المرأة مخلوق ضعيف، لذا تحتاج إلى من يهتم بها في حالات الألم والشكوى ويحاول التخفيف عنها.
- « للزوجة حاجات نفسية ينبغي تلبيتها وتجنب إهمالها أو السخرية منها.
- « الترويج عن النفس بالمزاح المنضبط مبدأ إسلامي يجدد نشاط الزوجين ويكسر حالة الملل التي قد تعترى الحياة الزوجية.

(٣١٣) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ٩، مرجع سابق، ص ٣٢٦.

(٣١٤) محمود سليمان علي: أم المؤمنين عائشة ومروياتها في التفسير من الكتب الستة وتفسير الإمام الطبري، ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ١٤١٠هـ، ص ٦٣، ٦٤.

- « كان رسول الله ﷺ مثالا حيا يجسد معنى الوفاء للزوجة والغيرة عليها.
- « من مهارات الزوج الناجح؛ معالجة المشكلات الأسرية بحكمة؛ مستخدما منهج التدرج في إنكار ما قد يصدر عن الزوجة من أخطاء.
- « رعى رسول الله ﷺ النساء على عدة قيم ومبادئ تربوية، تمكنهن من أداء أدوارهن في الأسرة والمجتمع، ومن هذه القيم والمبادئ: قوة الشخصية، والاعتماد على النفس، والوسطية، والصبر، وبر الوالدين، والتروي، والقدرة على ترتيب الأولويات، والمشاركة المجتمعية، والرفق، والإنسانية.
- « الغيرة صفة أساسية في المرأة لم يسلم منها حتى أزواج النبي ﷺ، لكنهن تأدبن بأدب النبوة.
- « الحياء من أهم صفات المرأة المسلم، لكنه لا يمنعها من طلب العلم والمعرفة.
- « المرأة المسلمة ليست شخصية سلبية، لا تجيد عند الأزمات إلا البكاء والصراخ؛ بل هي شخصية إيجابية تستطيع مواجهة الأزمات والمشاركة في وضع وتنفيذ حلول لها.
- « تميزت المرأة بعلو الهمة والرغبة في ألا تكون أقل من الرجال في خدمة الدين والمجتمع.
- « حرصت المرأة على توقير الرسول ﷺ وتعظيمه، بالتأدب عند مخاطبته، والامتناع عما يغضبه، والاستجابة له.
- « من مهارات التعامل مع الزوج: القدرة على قراءة وجهه وتفسير صمته لمعرفة ما يسعده وما يؤلمه دون أن يتحدث، ومعرفة ما يريده قبل أن يطلبه.
- « الزوجة المسلمة زوجة منتجة، تشارك زوجها في تحمل الأعباء الأسرية.
- « من صفات الزوجة الناجحة: القدرة على التعبير عن حب زوجها، والاحتفاظ بهذا الحب في حالات الغضب.



البحث السادس :

” القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية ”

إعداد :

أ / خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي
قسم التربية الإسلامية و المقارنات
كلية التربية جامعة أم القرى

” القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية ”

أ / خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى إبراز القيم العقدية والخلقية التي تتضمنها بعض ألعاب الكمبيوتر الأكثر شيوعاً وحبا لدى الأطفال وتحليلها من منظور التربية الإسلامية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومنهج تحليل المضمون. أعدت الباحثة أداة لاستطلاع آراء الأطفال بشأن أكثر الألعاب انتشاراً بينهم. ومن أهم النتائج: قيام ألعاب الأطفال عامة وألعاب الكمبيوتر خاصة بدور مهم في تنمية وتعزيز القيم عند الأطفال؛ ولاسيما إذا أدخل فيها جانب التقنية الذي يقوي انجذاب الأطفال إليها. وسهولة الحصول على ألعاب الكمبيوتر عن طريق الشبكة العنكبوتية؛ جعلها في مقدمة الألعاب التي يفضلها الأطفال على سواها. واحتواء ألعاب الكمبيوتر التي تضمنتها الدراسة على بعض النواحي الإيجابية التي من أبرزها تعليم الأطفال التعامل مع الكمبيوتر والانترنت، وهما لغتا العصر الحديث فضلاً عن تعزيز جانب التعليم الذاتي والتعلم بالمحاولة والخطأ. وتركيز الدعوة إلى النصرانية عبر ظهور الصليان والكنائس، يعد من أبرز القيم العقدية المنتشرة في ألعاب الكمبيوتر التي شملتها الدراسة. والدعوة إلى الفاحشة وأسبابها مثل الموسيقى والغناء بجانب تعزيز العنف والعدوانية عند الأطفال، تعد من أبرز القيم الخلقية الأكثر انتشاراً في ألعاب الكمبيوتر التي كانت شملتها الدراسة. وإقبال الأطفال على هذا النوع من ألعاب الكمبيوتر يعزى إلى ندرة وجود الألعاب الإسلامية العربية البديلة. ومن أهم التوصيات: السعي الجاد في أن تتوافق الألعاب المصنعة للأطفال مع حاجاتهم النفسية والعقلية والبدنية في ضوء الشريعة الإسلامية. واستغلال الأنشطة غير الصفية في توجيه الأطفال إلى أنواع اللعب المناسبة لهم؛ وترغيبهم في بعض الألعاب مثل ألعاب الرماية، وكرة القدم، والسباحة، وكذلك القيام بالرحلات التي تجمع بين الترفيه والمعرفة خارج المدرسة. وإنشاء محركات بحث خاصة بالأطفال تشمل مواقع نافعة وآمنة لهم. وإنشاء هيئة برامج ترفيهية شرعية مكونة من مختصين في مجال التربية والشريعة وعلم النفس، تلتزم بضوابط محددة في قبول الألعاب أو رفضها

Moral & Creed Values Included in Certain Computer Games From the Perspective of Islamic Education.

Khadecja Amr Hashim AlHashimi

Abstract

This study aims at highlighting the moral and creed values included in certain computer games that are most commonly practiced and loved by children together with analyzing them from the perspective of Islamic Education. The researcher has followed a descriptive and content analysis method. The researcher has prepared a questionnaire for opinions of children on the computer games are most commonly practiced by them. The following are the most important results: 1- Children games in general and computer games in particular play a special role in the development and enhancement of children's values, especially when a technological aspect is added to them as such addition is naturally expected to strengthen the degree of attracting children to them. 2- The easiness of obtaining computer games from the Internet facilitated their occupation of the top position of

games preferred by children to other games.3-The computer games covered by this study include certain positive aspects, the most significant of which are the teaching of children to deal with computer and internet, which are considered the two languages of this age, together with strengthening the aspect of self-education as well as learning by trials and errors.4-Concentration of the call to Christianization through the display of the pictures of crosses and churches is considered one of the most significant moral and creed values that are widely used in the computer games covered in this study.5-The call to encourage immoral acts, such as music and singing, in addition to the enhancement of violence and aggression tendencies in the children's minds is considered one of the most significant moral and creed values that are widely used in the computer games covered in this study.6-The readiness attitudes displayed by children for computer games is attributed mainly to the paucity of Arabic and Islamic alternatives. The most important recommendations are as follows: 1-To seek seriously that games manufactured for children are in harmony with their psychological, mental and physical needs in the light of Islamic Shari'a. 2-To exploit non-class activities in directing children towards suitable types of games, encourage them to practice certain games such as shooting with arrows, football and swimming, and conduct for them tours combining recreation with learning outside their schools. 3-To create special programs cursors for children in the internet, consisting of useful and morally safe sites. 4-To create an Islamic recreation commission, composing of specialists in the fields of education, Islamic Shari'a and psychology, and abiding by specific standards in accepting and rejecting games

• المقدمة :

اهتم الإسلام ببناء الفرد الصالح الذي يحقق شريعة الله تعالى في الأرض؛ حيث استخلفه سبحانه وتعالى لعمارتها وبنائها وإصلاحها، وجعل ذلك مقيدا بمدى تمسكه بتعاليم شريعته على الوجه الذي أراه منه، قال سبحانه وتعالى:

﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (سورة النور: ٥٥).

ومن ملامح اهتمام الإسلام بالفرد أن حدد له منهجاً إسلامياً تربوياً يستقي من نبعه الرباني الصافي الأصل قيمه ومبادئه التي تحدد سلوكه، وترشد فكره، وتنمي شخصيته منذ نعومة أظفاره، وحدد لكل مرحلة إطاراً منهجياً قوياً يحمي الفرد مما قد يعوقه عن تأدية ما كلف به في هذه الأرض .

كما حرص كذلك أشد الحرص على تقعيد هذا الأمر عند الأبوين والعلماء والمربين والمعلمين وكل من يمسك بزمام التربية الإسلامية المصلحة

لهذا الفرد، كما حرص على منع ومحاربة ما قد يفسد سلوكه، أو يغير قيمه ومبادئه. ومن أهم تلك المراحل التي اعتنى بها الإسلام مرحلة الطفولة التي أولاهها خصوصية كبيرة من حيث الاهتمام والرعاية، فراعى احتياجات هذه المرحلة ومنها حاجة الطفل إلى اللعب.

ومما تمتاز به التربية الإسلامية أنها ربانية المصدر، ثابتة بثبات مصدرها، مرنة تسير الحياة الإنسانية، إيجابية لا تمنع أي أمر من شأنه أن يحقق هدف المسلم في الحياة إذا وافق ضوابط الشرع وحدوده، ولا تقف حاجزا أمام تقدم المجتمعات وتطورها ومواكبتها لما هو عصري وحضاري ما لم يخرج عن تلك الحدود وذلكم الإطار؛ بل تحبذ الاستفادة مما هو نافع وجديد وترغب فيه؛ لاسيما في عصر العولمة والانتشار الإعلامي والتقني الذي حطم الحدود وسعى إلى جعل هذا العالم الفسيح قرية واحدة تندمج فيها المجتمعات؛ فتكون ذات ثقافة واحدة، ولغة واحدة، متغافلة خصوصية الدين والثقافة والمجتمع .

ومع تسارع تطور التكنولوجيا التي شملت كل المجالات . وخاصة الألعاب . خرجت إلينا تقنية حديثة المجال والمضمون تعرف بالألعاب الكمبيوتر "بمختلف أنواعها وأشكالها، وهي عبارة عن أقراص تحتوي على ألعاب انتشرت وبيعت بأعداد هائلة، إلى جانب وجود عددٍ من الأجهزة التي تعمل عليها هذه الأقراص؛ من أشهرها مبيعا وانتشارا :جهاز البلاي ستيشن ولكل من تلك الأجهزة نوع من الأشرطة قد تختلف في الشكل؛ ولكن غالبا ما تتفق في المضمون"(١).

ولقد كان للمجتمعات الأخرى ردود فعل مختلفة تجاه هذه الألعاب، أذكر منها ما جاء في مجلة (ولدي) في موضوع العدد الذي كان بعنوان (بلاي ستيشن لعبة تنتظر العقول العربية لتطورها) أنه: "بالقاء نظرة سريعة على رد فعل الغرب حول اللعبة والحوادث الناتجة عنها نجد أن بعض وسائل الإعلام الأمريكية قد حذرت من هذه اللعبة، كما أشارت وسائل الإعلام إلى زيادة حالات اعتداء المراهقين على المشردين التي وصلت إلى حد القتل، وقامت الولايات المتحدة بفرض عقوبة رادعة على من يبيع اللعبة لصغار السن، ومنعت بعض الدول إدخال مثل هذه الألعاب أراضيها"(٢).

وذكر أيضا أن: "لندن منعت السلطات البريطانية بيع لعبة "Manhunt 2" من إنتاج Rockstar Games؛ لكون اللعبة واحدة من أكثر الألعاب عنفا على مر التاريخ على حد وصف التقارير الإعلامية"(٣).

ومن الملاحظ أن الفئة الممارسة لهذه الألعاب هم من النشء الذين تتراوح أعمارهم بين (٥.٥-١٨) تقريبا، وهذه المرحلة هي من أهم المراحل العمرية التي

(١) يحيى بن إبراهيم البحي، أطفالنا وألعاب الجيمز - مخاطر وسلبيات، مقال في موقع المسلم www.almoslim.net، بتاريخ ٢٧/٤/١٤٢٩هـ، الساعة ٢٠:٣٠ م .

(٢) مجلة ولدي، مقال: بلاي ستيشن لعبة تنتظر العقول العربية لتطورها، السنة ٨-العدد ١٠٨-نوفمبر-شوال ١٤٢٨هـ-ص ١٤-١٥ .

(٣) محطة شركة الأخبار العربية www.Al-arabeya.net ، بتاريخ الجمعة ٨/٦/١٤٢٩هـ- الموافق ١٣ يونيو ٢٠٠٨، الساعة ٥:٠٥ ص.

تتشكل فيها الشخصية وترسخ خلالها القيم والمبادئ بسبب "حدوث تغيرات جسمية ونفسية" (٤).

وفي ظل هذه المتغيرات تؤكد قيمنا الإسلامية أنها ثابتة بثبات مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، وعلى أساسها يتحدد التعامل مع القيم الحديثة والمتجددة التي تفد إلينا بأشكال مختلفة، فما وافق هدي الإسلام من قيم فهو المقبول، وما خالفها فهو المردود، وما من قيمة حسنة إلا والإسلام يدعمها ويتبناها وما من قيمة سيئة إلا وينبذها ويحاربها (٥).

• مشكلة الدراسة:

لا يخفى على كل ذي لب الدور الذي تؤديه وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في حياة الناشئة، فلم تصبح الأسرة فقط هي المسؤولة عن تربية أبنائها، أو المدرسة أو المجتمع وإنما تتداخل عوامل عديدة في تربيتهم، وتشكيل شخصياتهم، وبناء أفكارهم وميولهم.

ونشهد اليوم موجة عارمة لألعاب الكمبيوتر التي انتشرت في بيوتنا ومجتمعاتنا انتشارا واسعا؛ فلا يكاد يخلو بيت فقيرا كان أو غنيا من هذه الألعاب التي يتبادلها الأولاد فيمكثون الساعات الطوال أمامها دون رقابة أو تحذير.

وتتنوع المواضيع التي تطرحها هذه السيدات بين المغامرات والأغاز والمسابقات وغيرها من المواضيع التي تؤثر في شخصية الطفل، وتنعكس على سلوكياته. ولقد حذر الباحثون التربويون (٦) وعلماء النفس من الآثار السيئة التي تتركها هذه الألعاب على الأطفال؛ حيث إنها تكسبهم العنف والقسوة والاحتيال وغير ذلك من القيم السيئة. ويلاحظ أن من الفئات المستهدفة لهذه الألعاب فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥ - ١٢) سنة.

وبما أن التربية الإسلامية تهدف إلى بناء ذلك الفرد المسلم الذي يمثل العقيدة الصحيحة عبادة وأخلاقا، والذي يحقق الهدف المنوط به - وهو عبادة الله تعالى في هذه الأرض واستخلافه فيها - فإنها تسعى لحماية الفرد المسلم من أي أمر يدمر شخصيته، أو يثنيه عن تحقيق دوره .

وبعد ذكر هذه الحثيات ومن منطلق حديث أبي رقية تميم بن أوس الداري رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إن الدين النصيحة، إن الدين النصيحة، إن الدين النصيحة، قالوا: لمن يا رسول الله؟ قال: لله، وكتابه، ورسوله، وأئمة المسلمين وعامتهم" (٧)؛ أرادت الباحثة أن تسلط الضوء على دراسة القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية.

(٤) محمد جميل محمد يوسف منصور وآخرون، النمو من الطفولة إلى المراهقة، ط٤، جدة، الكتاب الجامعي، ١٤١٠هـ ص ٣١١.

(٥) ماجد زكي الجلال، تعلم القيم وتعليمها، عمان، دار المسيرة - ١٤٢٥هـ، ص ٥٧.

(٦) ذكرت الباحثة بعض الدراسات التي أثبتت تعزيز بعض الألعاب للسلوك العدواني في هذا الفصل وفي الفصل الرابع.

(٧) سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود. بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ، كتاب الأدب، باب الدين النصيحة، رقم الحديث: ٤٩٤٤، ج ٩، ص ٢٨٦.

• أسئلة الدراسة :

- وقد حُددت الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:
ما القيم المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية
ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات التالية:
« ما مفهوم القيم العقدية والخلقية في الإسلام ؟
« ما دور التربية باللعب في غرس القيم عند الأطفال وتنميتها ؟
« ما ملامح ألعاب الكمبيوتر الموجهة للأطفال ؟
« ما أبرز القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر؟

• أهداف الدراسة :

- حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية :
« تحديد مفهوم القيم العقدية والخلقية في الإسلام.
« توضيح دور التربية باللعب في غرس القيم العقدية والخلقية عند الأطفال وتنميتها.
« توضيح ملامح ألعاب الكمبيوتر الموجهة للأطفال.
« دراسة واقع القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية.
« تبصير المربين والجهات المختصة من شركات، أو محلات بعمق مسؤوليتهم في صنع وانتقاء الألعاب المناسبة والهادفة للأطفال لغرس القيم والتعاليم الإسلامية .

• أهمية الدراسة :

- تعد دراسة القيم المتضمنة لألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية من القضايا المهمة والواجب إبرازها وتحليلها؛ ليتبين لنا الدور الذي تؤديه في تكوين قيم ناشئتنا . جيل هذه الأمة وسلاحها وعدتها - ؛ لاسيما في هذه الفترة التي اقتحمت فيها التقنية كل نواحي حياتنا . وتحدد الباحثة أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
« انفراد هذه الدراسة . على حد علم الباحثة . بتسليط الضوء على القيم المتضمنة لألعاب الكمبيوتر.
« تناولت هذه الدراسة موضوع القيم الذي هو من أهم الموضوعات التربوية؛ لأن الهدف من التربية الإسلامية هو بناء الفرد المسلم الذي يحمل قيما ومبادئ نابعة من مصدرها الصافي الأصيل الكتاب والسنة، ومحاولة حمايته من أي خلل يلحق بها.
« إن هذه الدراسة موجهة إلى المربين وأصحاب الشركات المنتجة والداعمة لصناعة هذه الألعاب أو تسويقها؛ لأنها ستلقي الضوء على إبراز القيم العقدية والخلقية التي تتضمنها من منظور إسلامي تربوي .
« تستهدف هذه الدراسة فئة من أهم فئات المجتمع؛ وذلك لأن المرحلة العمرية التي يمرون بها مرحلة تكوين شخصية، واكتساب قيم ومعتقدات ستكون قاعدتهم الصلبة بعد ذلك في بناء قراراتهم وتصوراتهم واتخاذ مواقفهم، ومن وجهة نظري فإن الاهتمام بهم وبما يطرح لهم ضرورة بل واجب يفرض نفسه
« إن المتأمل لواقع المجتمع الإسلامي اليوم وحال أفراده في كثير من جوانب حياتهم ليجد تأثرهم بالتسارع المتناهي لوسائل التقنية والترفيه؛ مما

يجعلهم في موضع المستهلك الشره دون انتباه لما قد تحمله لنا هذه الحضارة مما يخالف عقيدتنا، أو سلوكنا أو فكرنا مما استوجب التصدي لمثل هذه الأمور بالدراسة التحليلية .

« يستفيد من هذه الدراسة الآباء والمربون والمعلمون بتربية الطفل؛ بما تلقت إليه النظر من مضامين تتعلق بالقيم العقدية والخلقية في ألعاب الكمبيوتر.

• منهج الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز القيم العقدية والخلقية المتضمنة لبعض ألعاب الكمبيوتر الأكثر شيوعاً وحبا لدى الأطفال بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة وتحليلها على ضوء التربية الإسلامية، وحتى تؤثر هذه الدراسة ثمارها رأت الباحثة أن المنهج المناسب لتحقيق الهدف الأول من الدراسة هو المنهج الوصفي والذي يعنى بوصف ظاهرة معينة ماثلة في الموقف الراهن، فيقوم الباحث بتحليل خصائص تلك الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها (٨). وعرف أيضاً بأنه: "المنهج الذي يرتبط بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها" (٩). ويعرف الصاوي المنهج الوصفي التحليلي بأنه "وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة، والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة من خلا جمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها" (١٠). أما الهدف الثاني من الدراسة وهو تحليل تلك القيم فكان السبيل لتحقيقه استخدام منهج تحليل المضمون؛ لاسيما وأن هذه ألعاب تعتمد على الطريقة التفاعلية لذا فإن المحادثات في الغالب تكون قليلة إضافة إلى أن اللغة أجنبية؛ مما جعل الباحثة تعتمد على متابعة اللعبة مع الأطفال وتكرار مشاهدة المقاطع وتسجيل ما توصلت إليه من قصة اللعبة وفكرتها والشخصيات المتواجدة فيها وبيئة اللعبة.

ولقد فعلت الباحثة المنهجين السابقين باتباع الطريقة التالية:

« اختيار ألعاب الكمبيوتر التي حملت أعلى نسبة مئوية والتي ظهرت بعد نتائج الدراسة الاستطلاعية على عينة من الأطفال، وبذلك تحدد مجتمع البحث الكلي في أربعة ألعاب هي: لعبة ريبين ريجن، ولعبة إله الحرب، لعبة رزذنت إيغل، لعبة بيبسي مان .

« تابعت الباحثة ممارسة مجموعة من الأطفال . ذكورا وإناثاً - للألعاب السالفة الذكر في أوقات مختلفة.

« تم الوصف والتحليل عن طريق مشاهدة الباحثة للعبة مرتين؛ لرصد القيم الإيجابية والسلبية بالنسبة للعقيدة والخلق، ثم عرض تلك القيم على الشريعة الإسلامية لتوضيح أثرها على الأطفال.

• أداة الدراسة :

قامت الباحثة بإعداد دراسة استطلاعية عن أكثر الألعاب التي يقبل الناشئة على شرائها واقتنائها وتداولها، ووجهت هذه الدراسة إلى الأطفال الذين تتراوح

(٨) أحمد الصباب. الأسلوب العلمي في البحث، جدة، دار عكاظ للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص ١٠٧ .
(٩) صالح حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٢، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م، ص ١٨٩.

(١٠) محمد الصاوي محمد مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٢م، ص ٣٠.

أعمارهم ما بين (٦-١٢) عاماً في منطقة مكة المكرمة، وقامت الباحثة بتوزيع مائة وخمسين سؤالاً على الأطفال، عاد منها مائة وواحد، وفقد منها تسعة وأربعون، وتكونت من سؤال واحد فقط هو:
اذكر أسماء ألعاب الكمبيوتر التي تلعبها ؟

• حدود الدراسة :

◀ الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على استنباط القيم العقدية والخلقية من بعض ألعاب الكمبيوتر وهي:

- ✓ رين ريجن .
- ✓ إله الحرب.
- ✓ رزدنت إيفل.
- ✓ بيسي مان.

◀ الحدود البشرية: اقتصرت الباحثة في هذه الدراسة على مرحلة الطفولة (٦-١٢) عاماً.

◀ الحدود المكانية: منطقة مكة المكرمة.

• مصطلحات الدراسة :

لقد اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية: (القيم)، و(ألعاب الكمبيوتر)، و(القيم العقدية)، و(القيم الخلقية). وستقوم الباحثة بتوضيح المقصود بهذه المصطلحات على النحو الذي ستوظفه في الدراسة وهي كالتالي:

◀ القيم: "هي مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة" (١١).

◀ ألعاب الكمبيوتر: يطلق عليها اسم (ألعاب البلاي ستيشن) أو (ألعاب الفيديو)؛ وهي عبارة عن أقراص مضغوطة محملة بالبرامج المتنوعة، يخصص كل قرص للعبة واحدة بعدة مراحل تختلف في عددها ووقتها من قرص لآخر، وتعمل هذه الأقراص على أجهزة كمبيوتر صغيرة مخصصة للألعاب بصورة تلفزيونية ثلاثية الأبعاد، كما يمكن تشغيل بعض هذه الألعاب على أجهزة الحاسوب الشخصية.

◀ القيم العقدية: عبارة عن أصول واعتقادات جازمة حددها الشرع بمصدره الكتاب الحكيم والسنة المطهرة، يبني الفرد على أساسها سلوكياته القولية والعملية؛ لتحصيل أمرين أولهما: تحقيق الإيمان بالله سبحانه وتعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره إيماناً جازماً يقينياً، وثانيهما: تحقيق رضا الله سبحانه وتعالى لنيل السعادة في الدنيا والآخرة.

◀ القيم الخلقية: عبارة عن الناحية العملية المبنية على قواعد وضوابط منبثقة من العقيدة الصحيحة تشمل حياة الفرد المسلم في شتى جوانبها، وتضبط علاقاته بغيره هدفها تحقيق مقاصد الشريعة الإسلامية والوصول بالفرد والمجتمع المسلم إلى رضا الله سبحانه وتعالى باتباع أوامره واجتناب نواهيه.

(١١) جابر قميحة، المدخل إلى القيم، القاهرة، دار الكتب المصرية واللبنانية، ١٤٠٤هـ، ص ٤١.

• الدراسات السابقة :

نظرا لحداثة الموضوع على الساحة التربوية نُدرت الدراسات الحديثة التي تختص بدراسة ألعاب الكمبيوتر من الناحية التربوية المحضة؛ لذا حاولت الباحثة أن تحصل على أقرب الدراسات التي تتناول أحد محوري الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

- ١-دراسة هند بنت سليمان بن صالح الرميان (١٤٢٨هـ) بعنوان "العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن "Grand Theft Auto"(١٢):

هدفت الباحثة من هذه الدراسة إلى دراسة مدى انتشار لعبة " Grand Theft Auto" عند طلاب الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس، ومعرفة العلاقة بين ممارسة اللعبة وبين السلوك العدواني. وحتى تحقق الباحثة هدفها عمدت إلى المنهج الوصفي (المسحي الميداني) لمعرفة مدى ممارسة هذه اللعبة عند طلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، والمنهج الوصفي (السببي المقارن) لمعرفة العلاقة السببية بين ممارسة لعبة (GTA)(١٣) وبين السلوك العدواني، وهو المنهج الذي يطبق لتحديد الأسباب المحتملة التي كان لها تأثير على السلوك المدروس وذلك من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به بمن لا يسلكه أو يتصف به. وكانت متغيرات البحث:متغير مستقل (السبب) وهو لعبة (GTA)، ومتغير تابع (النتيجة) وهو السلوك العدواني: وله ثلاثة أبعاد: (العدوان نحو الآخرين، والعدوان نحو الذات، والعدوان نحو الممتلكات العامة) وتكونت عينة الدراسة _مجتمع البحث_ من طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية حكومية وأهلية في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين ممارسة لعبة وبين السلوك العدواني علاقة موجبة (طردية) .

- ٢-دراسة شذى كاظم جواد (١٩٩٩م) بعنوان "أثر ممارسة ألعاب الحاسوب في القدرة على حل المشكلات لأطفال الرياض"(١٤):

هدفت الباحثة في هذه الدراسة إلى الآتي : التعرف على أثر ممارسة ألعاب الحاسوب في قدرة الأطفال على حل المشكلات . التوصل إلى فروق في القدرة على حل المشكلات بين الأطفال الذين يمارسون ألعاب الحاسوب وأقرانهم الذين لا تتاح لهم فرصة اللعب بتلك الألعاب. الوصول إلى فروق في القدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة: ظهور أثر العامل التجريبي في رفع القدرة على حل المشكلات، وأن أفراد المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة. لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين الجنسين في

(١٢) هند بنت سليمان بن صالح الرميان العلاقة بين السلوك العدواني و بين ممارسة لعبة البلاي ستيشن Grand Theft Auto دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم التربية ، كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٢٨هـ.

(١٣) هذا الرمز هو اختصار لاسم اللعبة الكامل بحيث اقتبست الأحرف الأولى من الكلمات الثلاث.

(١٤) شذى كاظم جواد، أثر ممارسة ألعاب الحاسوب في القدرة على حل المشكلات لأطفال الرياض، رسالة ماجستير تخصص علم نفس تربوي، التربية، جامعة بغداد، ابن رشد، العلوم التربوية والنفسية، ١٩٩٩م.

القدرة على حل المشكلات. ظهور أثر لكل من التفاعلات الثنائية: (العامل التجريبي، وطرق تقديم الاختبار). لم يكن هناك أثر للتفاعل الثلاثي للمتغيرات الثلاثة (العامل التجريبي، والعامل الجنسي، وطرق تقديم الاختبار)؛ أظهرت نتائج توحي للمقارنات الثنائية المتعددة وجود أثر دالة إحصائية لثلاثة متوسطات والثلاثة الأخرى غير دالة إحصائية .

• ٣- دراسة نسرين بنت هاشم منشي (١٤٢٧هـ) بعنوان "تربية الطفل باللعب وتطبيقاتها في الأسرة ورياض الأطفال في ضوء التربية الإسلامية" (١٥):

وقد هدفت الباحثة من هذه الدراسة: التعرف على منهج التربية الإسلامية لتربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة . التعرف على التربية باللعب في ضوء التربية الإسلامية . الكشف عن التطبيقات التربوية لأسلوب التربية باللعب في الأسرة. الكشف عن التطبيقات التربوية لأسلوب التربية باللعب في رياض الأطفال . وحتى تتمكن الباحثة من تحقيق أهدافها لجأت إلى استخدام المنهج الوصفي، وقامت بعملية الاستنباط وإعمال الذهن فيما توصلت إليه من الآيات الكريمات والأحاديث الشريفة وأثر السلف الصالح والعلماء التربويين المسلمين، وخرجت بالنتائج التالية: هناك منهجية واضحة و متكاملة في الكتاب والسنة والسلف الصالح لتربية الطفل تربية إسلامية ترقى بجميع جوانب شخصيته. هناك علاقة وطيدة بين اللعب والطفولة المبكرة: فاللعب يشمل عمل الطفل والنافذة التي يطل بها على البيئة المحيطة. أن ألعاب الكمبيوتر سلاح ذو حدين، يجب يولي الوالدان اهتمامهما بكيفية التعامل معها، وتوجيه الطفل إلى انتقاء الصالح منها، وسنّ قواعد أساسية للحفاظ على سلامة الطفل الجسمية والفكرية أثناء اللعب بها.

• ٤- دراسة سعد بن عبد الرحمن الشهري (١٤٢٨هـ): "أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا" (١٦).

هدف الباحث من خلال دراسته إلى توضيح أثر استخدام برنامج قائم على اللعب بالتشكيل، واختبار فاعليته في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة المتوسطة. وحتى يتمكن الباحث من تحقيق هدفه عمد إلى استخدام المنهج التجريبي، حيث اعتمد على التصميم التجريبي بمجموعتين (مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية). وتتضمن الدراسة متغيرا مستقلا هو البرنامج التدريبي؛ ومتغيرا تابعا هو السلوك العدواني. وتعتمد على القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية . ومن أبرز النتائج المترتبة على هذه الدراسة هي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك العدواني لأطفال المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك

(١٥) نسرين هاشم منشي: تربية الطفل باللعب و تطبيقاتها في الأسرة ورياض الأطفال في ضوء التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ .

(١٦) سعد بن عبد الرحمن الشهري، أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ١٤٢٨هـ .

العدواني للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات السلوك العدواني لأطفال المجموعة التجريبية ودرجات نفس المجموعة وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لأطفال المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي .

٥-دراسة مطهر بن علي بن أحمد الفقيه (١٤٢٨هـ) "دور النشاط الرياضي المدرسي في تنمية القيم الخلقية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بمحافظة القنفذة" (١٧) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور النشاط الرياضي المدرسي في تنمية بعض القيم الخلقية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بمحافظة القنفذة، واستخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والكمي وذلك عن طريق جمع البيانات وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة المدروسة والمتغيرات المؤثرة فيها . ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: إن النشاط المدرسي من الوسائل التي تعمل على تنمية القيم، فهو مجال عملي تطبيقي لتنمية القيم، التمسك بالقيم الخلقية الإسلامية المستمدة من المنهج الإسلامي هي السبيل إلى تميز الجيل . يعمل النشاط الرياضي على تنمية القيم الخلقية (الصدق، الأمانة، التعاون، الشجاعة) بدرجة عالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي فالمعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم معهد التربية البدنية . تنمية للقيم من المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم معهد التربية البدنية .

٦-دراسة عوض بن حمد زاهر الحسني (١٤٢٧هـ): "تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفية" (١٨) :

هدف الباحث من دراسته التعرف على واقع تنمية القيم الأخلاقية الواردة ضمن دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية لعام ١٤٢٤هـ؛ الصادر عن الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية ، والتعليم بالملكة العربية السعودية، بمحافظة القنفذة للبنين . وكان المنهج المستخدم لتحقيق الهدف: هو المنهج الوصفي حيث تم إعداد أداة للدراسة وهي استبانة تتضمن أربعة محاور، الأول: بخصوص القيم الأخلاقية الواردة في الدليل والثاني: برامج الأنشطة غير الصفية، والثالث: أساليب الأنشطة في تنمية القيم الخلقية والمحور الأخير: كان عن معوقات الأنشطة غير الصفية في تنمية القيم الخلقية . ومن أبرز هذه النتائج التي خرجت بها الدراسة ما يلي: تم تنمية القيم الأخلاقية الواردة ضمن دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية لعام ١٤٢٤هـ، وأنشطة برامجها، وأساليبها من خلال مزولة الأنشطة غير الصفية بمحافظة القنفذة للبنين، بدرجة عالية ومتوسطة، ولم تسجل درجة ضعيفة في المحاور الثلاثة . معوقات

(١٧) مطهر بن علي بن أحمد الفقيه: "دور النشاط الرياضي المدرسي في تنمية القيم الخلقية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بمحافظة القنفذة"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٨هـ.

(١٨) عوض بن حمد زاهر الحسني: "تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ.

الأنشطة غير الصفية للمرحلة الثانوية تعيق تنمية القيم الأخلاقية بدرجة متوسطة، ولم تسجل درجة عالية أو ضعيفة. أكثر الأنشطة غير الصفية ممارسة من أفراد العينة، النشاط الرياضي، حصل على الترتيب الأول بنسبة (٣٣.٥٪). ويليه نشاط التوعية الإسلامية بنسبة (٢٨.٢٪). وبقية الأنشطة حصلت على نسب مئوية منخفضة جداً ما بين (١٠.٩٪ - ٠.٩٪).

٧- دراسة د. هدى بنت محمد الغفيص (١٤٢٨هـ): "أثر الرسوم المتحركة على القيم العقدية للأطفال" (١٩):

هدفت الباحثة إلى دراسة أثر وسائل الإعلام عموماً على القيم العقدية عند الأطفال، وركزت على محور واحد؛ وهو أفلام الرسوم المتحركة، عن طريق متابعتها من قنوات فضائية محددة تعرضها باللغة العربية. ولقد قدمت هذه الدراسة كورقة عمل للمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية في الرياض. وكان منهج الباحثة المستخدم هو المنهج الوصفي باستخدام طريقة تحليل المضمون أو تحليل المحتوى على عينة من أفلام الرسوم المتحركة المعروضة في القنوات الفضائية التالية: (ART , Space Toon)، عينة من أفلام الفيديو وأفلام ديزني المدبلجة، وقناة المجد الفضائية للأطفال، والقناة الأولى في المملكة العربية السعودية). وكان من أبرز النتائج التي خرجت بها تلك الدراسة ما يلي: علاقة عمر الطفل بحجم التعلق بوسائل الإعلام بلغت (٧٥٪) لدى الإناث عند عمر ثلاث سنوات، و(٧٠٪) لدى الذكور عند عمر خمس سنوات. أن (٥٠٪) من الأطفال يقبلون على مشاهدة الفضائيات، في حين أن (٤٠٪) يقبلون على مشاهدة الفيديو، و(١٠٪) يقبلون على مشاهدة التلفاز. أن أعلى تأثير نفسي على الإناث كان عند تخيل الجن والشياطين؛ حيث بلغت نسبته (٥٦٪)، في حين كان أعلى نسبة لدى الذكور عند تخيل وجود شرور في الفضاء وذلك بنسبة (٥٣٪). أن نسبة العبارات الموافقة بلغت (٥٪) في جانب الإيمان بالله، و(١٪) في جانب الإيمان بالملائكة، و(٢٪) في جانب الإيمان بالكتب، و(١٪) في جانب الإيمان بالرسول، و(١٪) في جانب الإيمان باليوم الآخر، و(١٪) في جانب الإيمان بالقدر خيره وشره. أما نسبة العبارات المخالفة فقد بلغت (٦١٪) في جانب الإيمان بالله، و(٧٪) في جانب الإيمان بالملائكة، و(٧٪) في جانب الإيمان بالكتب، و(٤٪) في جانب الإيمان بالرسول و(٣٪) في جانب الإيمان باليوم الآخر، و(٧٪) في جانب الإيمان بالقدر خيره وشره. الإيجابيات والسلبيات الواردة في عينة الدراسة المعززة للقيم العقدية ضمن (القسم الثاني) دلت نتائج الدراسة أن نسبة العبارات الموافقة بلغ (٥٦٪) في جانب الإيمان بالله، و(٦٪) في جانب الإيمان بالملائكة، و(٧٪) في جانب الإيمان بالكتب، و(٧٪) في جانب الإيمان بالرسول، و(١٨٪) في جانب الإيمان بالقدر خيره وشره. أما نسبة العبارات المخالفة فقد بلغت (٦٪) في جانب الإيمان بالله، و(٧٪) في جانب الإيمان بالملائكة، و(٧٪) في جانب الإيمان بالكتب، و(٧٪) في جانب الإيمان بالرسول، و(٧٪) في جانب الإيمان باليوم الآخر، و(٧٪) في جانب الإيمان بالقدر خيره وشره.

(١٩) هدى بنت محمد الغفيص: "أثر الرسوم المتحركة على القيم العقدية للأطفال"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية المنعقد بمدينة الرياض بتاريخ ١٤/٢/٢٨هـ.

وترى الباحثة من خلال العرض السابق للدراسات السابقة: أنها ركزت على جانبين:

◀ الجانب الأول: دراسات ركزت على دراسة القيم الخلقية وما يساعد في تنميتها، ودراسة واحدة فقط ركزت على القيم العقدية .

◀ الجانب الثاني: دراسات ركزت على أسلوب اللعب كأسلوب تربوي تعليمي، متمثل في الأنشطة غير الصفية، أو اللعب بالتشكيل للمتخلفين عقلياً، ودراسة واحدة فقط ركزت على نوع واحد من ألعاب الكمبيوتر (البلاي ستيشن) وهي لعبة حرامي السيارات من الناحية السلوكية

• القيم العقدية والخلقية في التربية الإسلامية :

• تعريف القيم :

القيم جمع قيمة، وأصلها (قَوَمَ)، وتأتي بمعان مختلفة منها: الاستقامة والاعتدال، والدوام، والثمن والقدر: ذكر الزبيدي أن "القيمة بالكسر ثمن الشيء بالتقويم، ويقال: قَوَمَتِ السِّلْعَةُ قَوَمَ السِّلْعَةِ: أي قَدَرَهَا" (٢٠)، ويقال: كم قامت ناقثك؟ أي كم بلغت. وفي الحديث قالوا: يا رسول الله، لو قَوَمَتِ لَنَا فقال: "الله هو القَوَمُ" أي لو سَعَرَتِ لَنَا، وهو من قيمة الشيء أي حَدَدَتِ لَنَا قيمتها" (٢١)، وأصله أنك تُقيم هذا مكان ذاك" (٢٢).

ولقد قام بعض الباحثين المسلمين بعرض مفهوم القيم من الناحية الإسلامية، وتوضيح وجهة النظر التي يقوم على أساسها المفهوم القيمي في الإسلام؛ فذكر القيسي أنه: "مما لا شك فيه أن القيمة في نظر الإسلام لا يمكن أن تكون كل شيء مرغوب فيه من شخص ما في وقت ما. ولا يمكن أن تكون كل شيء له قيمة في نظر الفرد أو المجتمع. كما لا يمكن أن تكون كل ما يتلاءم مع العقل ويوافقه، وإن البناء العضوي لا يمكن أن يكون مصدر القيم في الإسلام، كما لا يمكن أن يقال أن القيمة في الإسلام لا تُعرف إلا من خلال الحس أو يمكن استخلاصها من الأنشطة الإنسانية والمطالب الاجتماعية" (٢٣).

ويرى قميحة أن القيم لا بد أن تتوافق مع العقيدة باعتبار أنها: "مجموعة الأخلاق التي تصنع الشخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة" (٢٤).

(٢٠) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د،ت)، ج ١، ص ٧٨٦٩.

(٢١) محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري. لسان العرب، بيروت، دار صادر، ج ١٢، ص ٤٩٦.

(٢٢) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ط ٢. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت، لبنان، دار الجيل، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، ج ٥، ص ٣٦.

(٢٣) مروان إبراهيم القيسي. المنظومة القيمية الإسلامية كما تحدت في القرآن الكريم و السنة الشريفة. مجلة دراسات. تصدر عن مادة البحث العلمي، عمان. الجامعة الأردنية. المجلد الثاني والعشرون.

العدد السادس. رجب ١٤١٦هـ.

(٢٤) جابر قميحة. المدخل إلى القيم، مرجع سابق، ص ٤١.

ويوافقه في ذلك مطر فيقول: "والدين الإسلامي هو المصدر الأساسي للقيم والأفكار المختلفة التي تحكم التربية الإسلامية والتي تضبط سلوك الأفراد، والنفس البشرية بفطرتها التي خلق الله الناس عليها تقبل هذه القيم التي جاء بها الدين الإسلامي، وهذه القيم تسير تلك الفطرة وتقويها وتنميها وتزكيها وتهذبها وتنظمها وتسخرها لإصلاح الفرد والمجتمع، ولا ينكر الدين الإسلامي تلك القيم التي تتكون نتيجة للتفاعل الاجتماعي ولكن هناك حدود وهناك ضوابط، فلا بد أن تكون القيم متسقة مع شرع الله، وألا تصطدم مع ما أمر الله ورسوله وألا تصطدم مع نص شرعي" (٢٥).

ومما سبق نجد أن مفهوم القيم في التربية الإسلامية يختلف اختلافاً جذرياً عن مفهومها في الفلسفات الوضعية الأخرى؛ ذلك لأنها تنبع من مصادر إسلامية، وتأخذ بعين الاعتبار الأحكام الشرعية التي كلف بها الفرد، بحيث تحيطه ومجتمعه بمنظومة قيمية ثابتة وراسخة تتسم بالمرونة، وتناسب أي مكان أو زمان .

• تعريف العقيدة :

العقيدة في اللغة : عقد العَقْد نقيض الحل (٢٦)، قال الله جل وعزَّ: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾ (المائدة: ١)،

وقيل: العُقود : العهود ،وقيل: الفرائض التي أُلزِموها، والعُقود واحدُها عقدٌ، وهي أوكَدُ العهود وألزمها .

وقيل في قوله عزَّ وجل: ﴿وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَنُكُمْ﴾ (النساء: ٣٣) وقُرِئَتْ عَقَدَتْ بالتشديد، معناه: التوكيد، كقوله: ﴿وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا﴾ (سورة النحل: ٩١) (٢٧).

ومن خلال عرض بعض معاني كلمة (العقيدة) في أشهر كتب اللغة، يتبين أن جميع معاني هذه الكلمة يرجع إلى الشدة والتوثيق والإلزام والإبرام والربط والإحكام والعقيدة: الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده، وجميعها: عقائد. وما عقد الإنسان عليه قلبه جازماً به؛ فهو عقيدة سواء أكان حقاً أم باطلاً (٢٨).

وقال ابن تيمية رحمه الله تعالى عن العقيدة : "هي الأمر الذي تصدق به النفس ويطمئن إليه القلب ويكون يقينا عند صاحبه لا يمازجه شك ولا يخالطه ريب" (٢٩).

(٢٥) سيف الإسلام علي مطر. التغير الاجتماعي، دار الوفاء، ١٤٠٦هـ، ص ٨٠.

(٢٦) محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، لسان العرب، مرجع سابق، ج ٣، ص ٢٩٦.

(٢٧) أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري. تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م، ج ١، ص ١٣٤.

(٢٨) سعود بن سعد بن نمر العتيبي، ضوابط استعمال المصطلحات العقدية والفكرية عند أهل السنة والجماعة، جدة، مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ١٤٣٠هـ، ص ٣٩، ٤٢.

(٢٩) نقلاً عن سعود بن سعد بن نمر العتيبي، ضوابط استعمال المصطلحات العقدية والفكرية عند أهل السنة والجماعة، المرجع السابق، ص ٤٠.

وظهر للباحثة أن التعريف السابق تعريف عام ينطبق على أية عقيدة بغض النظر هل هي حق أم باطل، فمثلاً أصحاب العقيدة النصرانية يؤمنون بمعتقداتهم ويحاولون بجد نشرها وتأسيسها في الناس، ولم يكن ذلك إلا لإيمانهم البقيني بصدق ما يدعون إليه، لذا رأت الباحثة أن تورد تعريف (العقيدة) في الإسلام كما وضحه الدكتور عمر بن سليمان الأشقر بأن: "العقائد في الإسلام هي: القضايا العلمية الغيبية، التي أخبرتنا بها آيات القرآن وصحاح الأحاديث، ولا تكون عقيدة حتى ينعقد القلب عليها انعقاداً جازماً لا يقبل الاعتراض والمناقشة وأصول الاعتقاد التصديق القلبى بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره من الله تعالى" (٣٠).

• مفهوم القيم العقدية في التربية الإسلامية :

وعلى ضوء ما سبق رأت الباحثة أن تخرج بتعريف إجرائي، تتبناه في الدراسة يوضح المقصود من القيم العقدية وهو: عبارة عن أصول واعتقادات جازمة، حددها الشرع بمصدره الكتاب الحكيم والسنة المطهرة، يبني الفرد على أساسها سلوكياته القولية والعملية؛ لتحصيل أمرين أولهما: تحقيق الإيمان بالله سبحانه وتعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره إيماناً جازماً يقينياً، وثانيهما: تحقيق رضا الله سبحانه وتعالى لنيل السعادة في الدنيا والآخرة.

• تعريف الأخلاق :

في اللغة: الإخلاق في اللغة جمع خُلُق، وجمع أخلاق لا يُكسر على غير ذلك. والخلقُ والخلق بضم اللام وسكونها هو الدين والطبع والسجية (٣١)، يقال: فلان خَلِيقٌ بكذا أي: قادر عليه وجدير به. والخلق النصب لأنه قد قدر لكل أحد نصيبه (٣٢).

والخلقُ والخلق في الأصل واحد، كالشرب والشرب، والصِّرم والصِّرم؛ لكن خُصَّ الخلق بالهيات والأشكال والصور المدركة بالبصر، وخُصَّ الخلق بالقوى والسجايا المدركة بالبصيرة (٣٣)؛ وذكر ابن منظور أن حقيقته "الخلق" أنه لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة وقبيحة، والثواب والعقاب يتعلقان بأوصاف الصورة الباطنة أكثر مما يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة، ولهذا تكررت الأحاديث في مدح حسن الخلق في غير موضع (٣٤).

هذه بعض من أوجه اللغة في توضيح لفظ (خُلُق) أو (أخلاق)، ويظهر من ذلك أن للخلق أو الأخلاق مصادر متعددة؛ "ذلك لأن الإنسان هو المخلوق

(٣٠) عمر سليمان الأشقر، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، ط١٢، الأردن، دار النفائس، ١٤٢٥هـ - ص ٢٠٩.

(٣١) محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، لسان العرب. مرجع سابق، ج ١٠، ص ٨٥.
(٣٢) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. مقاييس اللغة، ط٢، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت، لبنان، دار الجيل، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، ج ٢، ص ٢١٤.

(٣٣) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مرجع سابق، ج ١، ص ٧٨.
(٣٤) محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، لسان العرب، مرجع سابق، ج ١٠، ص ٨٥.

الوحيد الذي منحه الله طاقات متميزة من الإدراك والتفكير وحرية الإرادة؛ لذا جاء سلوكه مرتبطا بالفكر، ومتوافقا مع ما يدين به من اعتقاد" (٣٥).

أما التعريف الذي ستتناه الباحثة في الدراسة فهو تعريف المقداد بالجن والذي عرف الأخلاق أنها: "عبارة عن تلك المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان تنظيما خيرا على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه" (٣٦).

• مفهوم القيم الخلقية في التربية الإسلامية :

وبعد استعراض ما تيسر من التعاريف الخاصة بالقيم والأخلاق كل على حده ستحاول الباحثة توضيح مفهوم القيم الخلقية، إلا أنها تود الإشارة إلى أن هناك من تصدى لتوضيحها العلماء والمفكرين المسلمين أذكر منها تعريف الشيشاني بأنها: "أسس معيارية أقرتها الشريعة ثابتة الاعتبار والاستمرار والدوام لحماية المقاصد التي جاءت لتحقيقها في الخلق ولها حكمها" (٣٧).

إن مفهوم القيم الخلقية مفهوم نابع من القرآن الكريم والسنة المطهرة وهذا ما اتضح لنا من خلال رؤية شيخ الإسلام للأخلاق؛ وعليه كان الربط بين قوة الإيمان والخلق واضحا في حديث النبي صلى الله عليه وسلم حينما سئل: أي المؤمنين أفضل إيمانا؟ قال: "أحسنهم أخلاقا" (٣٨). والاهتمام بالقيم يعني الاهتمام بالجانب الإنساني الذي ينمو مع الفرد باستمرار ولا يتوقف عند مرحلة معينة. وما تزخر به التربية الإسلامية من مبادئ وقيم أخلاقية كفيل بأن يوصل البشرية إلى النجاة وأن يخلصها مما تعانيه من مشكلات وأزمات (٣٩).

وعلى ضوء ما سبق تخرج الباحثة بهذا المفهوم للقيم الخلقية: أنها عبارة عن الناحية العملية المبنية على قواعد وضوابط و معايير منبثقة من العقيدة الصحيحة، تشمل حياة الفرد المسلم من شتى جوانبها، وتضبط علاقاته بغيره، هدفها تحقيق مقاصد الشريعة الإسلامية والوصول بالفرد والمجتمع المسلم إلى رضا الله سبحانه وتعالى باتباع أوامره واجتناب نواهيه

• تنمية القيم العقدية والخلقية عند الأطفال من خلال التربية باللعب

• تعريف اللعب :

اللعب في اللغة: يلعب لعبا بفتح اللام وكسر العين، ويجوز تخفيفه بكسر اللام وسكون العين لعبا، وكل ما يلعب به فهو لعبة؛ مثل: الشطرنج والنرد (٤٠).

(٣٥) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. تهذيب الأخلاق؛ طنطا، دار الصحابة للتراث، ١٤١٠هـ، ج ١، ص ١٢.

(٣٦) المقداد بالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية. القاهرة؛ مكتبة الخاتجي. ١٩٧٧م. ص ٧٥.

(٣٧) عبد الوهاب عبد العزيز الشيشاني. القيم الأخلاقية في ضوء الثقافة العربية والإسلامية. بحث مقدم لنسوة القيم الأخلاقية المرتبطة بعمل رجل الأمن. دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية، ١٤٠٨هـ، ص ٦٠.

(٣٨) أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعائي. مصنف عبد الرزاق، ط ٢؛ تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ، ج ٣، ص ٧٢.

(٣٩) عبد السلام عبد الله الجعدي. التربية المتكاملة للطفل المسلم في البيت والمدرسة. سوريا، دار فتيبة، ١٤٢٤هـ. ص ٢٤٦.

(٤٠) أحمد بن محمد المقرئ الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، بيروت، المكتبة العلمية، (د.ت)، ج ٢، ص ٥٥٤.

جاء في لسان العرب لابن منظور: "اللعب ضد الجد، ويقال لكل من عمل عملاً لا يجدي عليه نفعاً: إنما أنت لاعب، ويقال: رجل لعبة أي كثير اللعب، والشطرنج لعبة، والنرد لعبة، و كل ملعوب به فهو لعبة لأنه اسم" (٤١).

اللعب في الاصطلاح: ظهرت تعريفات كثيرة للعب؛ وذلك لاختلاف وجهة نظر الباحثين، وسأذكر فيما يلي بعضاً من تلك التعريفات على سبيل المثال لا الحصر:

- « اللعب هو: سلوك يقوم به الفرد دون غاية عملية مسبقة (٤٢).
- « اللعب هو: استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد، ولا تتم عملية اللعب دون طاقة ذهنية أو حركة جسمية (٤٣).
- « اللعب غذاء الطفل للنماء العقلي والاجتماعي والخلقي والجسمي يقدم له كوسائط متعددة المناحي على شكل نشاط وحركة أو عمل حريستمتع الإنسان به كدوافع لإشباع حاجات النمو والتكيف عند الصغار وحاجات التسلية والمتعة عند الكبار (٤٤).

إن المتأمل في التعريفات السابقة يجد أن بعضها مكمل للبعض الآخر، فهي تصف اللعب أنه غير محدد الهدف ويمارس من أجل المتعة والسرور، ويتم من خلاله بذل الطاقة الذهنية والحركية والجسمية، ويراعى فيه إشباع الميل الفطري عند الطفل وله دور كبير في تكون ونماء الشخصية بجميع أبعادها .

• تعريف اللعب التربوي:

للعب دور مهم في نمو الطفل، فليس الأمر مجرد تسلية فقط أو شغل وقت الفراغ؛ وإنما هو وسيلة لتحقيق نمو جسمي وعقلي وحركي ونفسي له لاسيما إن كان اللعب تربوياً على وجه الخصوص.

ولا يحمل اللعب في حد ذاته قيمةً تربويةً؛ ولكن يمكن توجيهه حتى يؤدي هذه الوظيفة مع الأطفال؛ خصوصاً أنه حياة الطفل، فالتربية العفوية لا تضمن تحقيق القيمة البنائية للعب؛ وإنما يتحقق النمو السليم للطفل بتأثير تربية واعية تضع في الاعتبار خصائص نمو الطفل، ومقومات تشكيل شخصيته (٤٥).

- ويعد اللعب أسلوباً للتربية والتعليم؛ فتستغل أنشطة اللعب في إكساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال، وتوسيع مداركهم، ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن إكساب اللعب قيمةً تربويةً يقتضي توافر ثلاثة شروط :
- « ممارسته وفق قواعد محددة .
- « تضمينه محتوى تعليمياً معيناً .

(٤١) حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط٥، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٤م، ص ٢٨٩.

(٤٢) أحمد محمد الزعبي. علم نفس النمو الطفولة والمراهقة الأسس النظرية المشكلات وسبل علاجها، عمان، دار زهران، ٢٠٠١هـ، ص ٢٩٧.

(٤٣) أحمد حسن حنورة وآخرون. ألعاب الأطفال ما قبل المدرسة، بيروت، دار الفلاح، ١٤١٧هـ، ص ٣١.

(٤٤) محمد محمود الخالدة، اللعب الشعبي ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم، الأردن، عمان، ١٤٢٤هـ، ص ٣٠.

(٤٥) علي فالح الهادي، سيكولوجية اللعب، عمان، دار حنين، ١٤٢٣هـ، ص ١١٢.

« توفر عنصري المتعة والتسلية .

• دور اللعب في غرس القيم عند الأطفال و تنميتها :

حينما ينظر الآخرون إلى لعب البالغين أو الراشدين على أنه نوعٌ من الترفيه أو الترويح عن النفس، يكون لعب الأطفال حياتهم وعملهم الجاد، يتعرف الطفل على ما يحيط به من أشياء فيكتسب معرفة جديدة تتضاعف وتتراكم بصورة مستمرة؛ لتشمل جميع جوانب شخصيته، وتبين شخصية الطفل من خلال مراقبة المربي للعبة أو مشاركته له ، فتحدد له قدراته وتشكل ميوله، وتتكشف مواهبه، ويبدأ المربي بعد ذلك في توجيهه إلى ما يصلحه مع مراعاة إشباعه لحاجات طفولته.

ويمكن أن نربط بين نوعية اللعب التي يلعب بها الطفل وبين نوعية النماء في شخصيته، لذا يجب أن تراعى حاجات الطفل الحركية والانفعالية والعقلية والاجتماعية والتعليمية والنفسية عند تصميم الألعاب والتخطيط لها لأنها تتصل بإنمائهم(٤٦).

وعليه يمكن الاستفادة من اللعب في غرس قيمة جديدة في نفس الطفل، أو تنمية قيم موجودة لديه،ومن ثم تحويلها إلى سلوك "فتتبلور القيمة و تنغرس في ذهن الطفل، فيدركها ويربطها بمدلولها، ثم يتأثر منفعلًا بها"(٤٧)، فإذا لعب الطفل مثلاً ألعاب السباق أو الفروسية أو التركيبية تعلم منها الدقة والإتقان والمنافسة الشريفة وحفظ الوقت والاهتمام به، إضافة إلى المردود البدني الجيد الذي يعود عليه، وتتضافر هذه القيم المكتسبة في تشكيل شخصية الطفل وعقله، فتصبح اللعبة حينئذٍ مصدراً من مصادر تعليمه القيم الحسنة والأخلاق الحميدة، والعكس بالعكس . والسبب في هذا التأثير أن الطفل "يكون في وضعية نفسية أفضل من الطفل الهادئ والمنعزل، كما أن المرح يوجد لدى صاحبه نوعاً من التفتح الذهني ويكسبه الكثير من الخبرات والمعارف"(٤٨)، ويترتب على هذا التفتح الذهني تقبل ما يلقي إلى الطفل بسهولة.

إضافة إلى أن اللعب يقرب المفاهيم عند الطفل ويساعد على إدراك معاني الأشياء، وهو وسيلة اجتماعية لتعليمه قواعد السلوك وأساليب التعامل والتواصل مع الأقران ومن يكبرهم سناً أو يصغرهم . ويمكن القول أيضاً: إنه بناءً على نوعية اللعب تتحدد نوعية القيم المكتسبة إن كانت متسمة بالإيجاب أو السلب، وعليه فإن اللعب له "دور بارز في تكوين النظام والنسق الأخلاقي والقيمي للطفل، وهذا النسق يستمد أصوله من ممارسة أنشطة اللعب في وسط اجتماعي وبالتفاعل مع أطفال آخرين، ومن خلال توجيه الكبار يكتسب الأطفال معايير السلوك، ويتعلمون مفهوم الصواب والخطأ والحق والواجب"(٤٩).

(٤٦) محمد محمود الخوالدة، اللعب عند الأطفال ودلالاته التربوية في إيماء شخصياتهم. مرجع سابق، ص ٦٥
(٤٧) مهدي محمد الشبلي، دور اللعب في تحويل القيم إلى سلوك، مقال في مجلة بناء الأجيال، العدد ٤-٥-٤٥- تشرين الأول - ٢٠٠٢م، ص ٧١-٧٧.

(٤٨) عبد الكريم بكار، تأسيس عقلية الطفل، سورية، دار الرؤية للتنمية الفكرية، ١٤٢٨هـ، ص ١٤٢-١٤٣
(٤٩) عبد اللطيف حسين فرج، لماذا يعتدي طفلك على أطفال الآخرين ؟ وكيفية علاج هذا السلوك ؟ ، الرياض، مكتبة الرشد، ١٤٢٧هـ، ص ١١٨.

وبما أن أغلب ما يتعلمه الطفل في صغره يبقى معه حتى يكبر كان الاهتمام بغرس القيم في مرحلة الطفولة باستخدام وسائل وأساليب متعددة منها اللعب أمراً جديراً بالعناية والدراسة خصوصاً وأنه يمارس بشكل يومي.

إن عملية غرس القيم وتنميتها في نفس الطفل تحتاج إلى شيء من الدقة والنظر؛ لأن المربي الحصيف هو الذي يهتم بغرس القيمة التي تظهر أهميتها عنده وحاجة الطفل لها في المستقبل؛ فيتحرى الوقت المناسب والطريقة المناسبة، فيختار القيم النبيلة الإسلامية التي حث عليها الإسلام وحيد التخلق بها، وهذه العملية ليست قاصرة على المربي فقط وإنما هي عملية اجتماعية متداخلة تشترك فيها المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام والتقنية المختلفة؛ وذلك لأن الإنسان اجتماعي بطبعة يؤثر ويتأثر بمن حوله. وهناك عوامل تؤثر في غرس القيم (٥٠)؛ من أهمها:

- ◀ عوامل تتعلق بالقيم ذاتها.
- ◀ عوامل تتعلق بالفرد وقدرته .
- ◀ عوامل تتعلق بالمجتمع ومؤسساته .

• تعريف ألعاب الكمبيوتر:

ويطلق عليها عدة أسماء فتسمى بالألعاب الإلكترونية، أو ألعاب الحاسب الآلي، أو ألعاب الفيديو، وكلها تتفق في عرض أحداث على الشاشة التلفزيونية، وتمكين اللاعب من التحكم في مجريات هذه الأحداث فيما يعرف بالعلاقة التفاعلية. وتتكون هذه الألعاب من وحدتين الأولى: جهاز مستضيف، وهو إما أن يكون حاسبا شخصيا، أو جهازا إلكترونيا مرتبطا بشاشة تلفزيون. ومع تقدم العلم والتكنولوجيا تطورت نوعيات هذا الجهاز بصورة مذهلة، فلا يكاد يكون هناك فرق في الزمن بين جهاز وآخر، ويعود ذلك إلى شدة المنافسة بين الشركات المنتجة وارتفاع نسبة مبيعاتها. ومن أشهر هذه الأجهزة ما يعرف بـ (البلاي . ستیشن) الذي أنتجته شركة سوني اليابانية. أما الوحدة الثانية: فهي عبارة عن برمجيات حاسوبية مخزنة على قرص مدمج سي دي "CD" وتحمل على الجهاز المستضيف. وتتغير اللعبة كلما تغير القرص المدمج أو البرمجيات الخاصة به، ونجد أحيانا هذين العنصرين مدمجين في جهاز واحد فقط خاص بلعبة واحدة محددة، وهذا ما نجده في مراكز الألعاب العامة؛ حيث يكون الجهاز مخصصا للعبة إلكترونية واحدة (٥١).

• أنواع ألعاب الكمبيوتر .

كما ذكرنا في بداية الفصل تختلف مضامين هذه الأقراص على حسب المحتوى المحمل عليها، ومن أفضل ما وقفت عليه من تقسيمات لهذه الألعاب على حسب المحتوى ما يلي:

- (٥٠) جمال ماضي، دورة كيف تغرس قيمة ؟، بتاريخ ٢٥ أكتوبر ٢٠٠٨م، موقع كنانة أنلاين بوابة التنمية المجتمعية. www.kenanaonline.com . تاريخ الدخول ١٤٣٠/٩/٢٥هـ، الساعة ٦:٤١ ص .
- (٥١) منصور بن محمد الغامدي. تأثير الألعاب الإلكترونية (البلاي ستیشن) على مستخدميها . بحث علمي منشور بتاريخ ١٤٢٦/٦/١٠هـ ، من موقع www.mghamdi.com/EG.pdf ، ص ١.

١- ألعاب الأكشن (action):
وهي ألعاب تتطلب من اللاعب حركة سريعةً، وغالباً ما ترتبط بالقتال واستخدام اللاعب فيها للكم أو الركل أو باستخدام السيوف.

٢- ألعاب القتال (fighting):
عبارة عن مقاتلة تكون بين لاعبين أحدهما خصم للآخر في مكان معين ولمدة معينة، وفيها يقوم اللاعبان بالضربات البدنية السريعة في وقت قصير غالباً ما يكون دقيقة أو أقل ويحصل اللاعب الذي يحقق ضرراً أكبر ضد اللاعب الآخر، ويقضى عليه على نقطة تدل على أنه فاز في تلك المرحلة، وتتطلب كثير من ألعاب القتال أن ينجح اللاعب في مرحلتين على الأقل لكي يواصل اللعبة .

٣- الكرة والدبابيس (pinball):
ألعاب الكرة والدبابيس وتسمى الفليپر (flipper) أو البنيول (pinball) هي ألعاب فيديو مقلدة لماكينات الكرة والدبابيس المعروفة في الكثير من الأحيان وتحتوي على أمور خيالية غير موجودة في الماكينات الحقيقية، ويعتبر هذا النوع من أقدم الألعاب .

٤- المنصات (platform):
ألعاب المنصات هي نوع من ألعاب الأكشن تركز على القفز بين المنصات وتفاذي السقوط، وتشتمل أحياناً على التسلق والتصويب، ومعظم شخصيات ألعاب المنصات كرتونية .

٥- ألعاب تصويب منظور الشخص الأول (first-person shooter):
وهي تصنف ضمن ألعاب الأكشن التي تركز على القتل بواسطة الأسلحة وخصوصاً المسدسات، ويتحكم اللاعب فيها بشخصية واحدة بواسطة المنظور الأول حيث لا يرى من اللاعب سوى يده وسلاحه .

٦- ألعاب تصويب المسدس الخفيف (light gun shooter):
وهي ألعاب تصويب بخلاف الأولى لا يمكن للاعب التجول بنفسه؛ بل إن الهدف منها هو تحريك المؤشر أو توجيه المسدس نحو العدو وقتله لكي يتقدم اللاعب في اللعبة. ويفضل في هذا النوع من الألعاب استخدام المسدس الخفيف عوضاً عن أداة التحكم حيث يكون توجيه المسدس نحو شاشة التلفزيون أسه.

٧- ألعاب شوتيم أب (shootem up):
في ألعاب الشوتيم أب يتم التحكم بمركبة فضائية أو بشخصية خيالية طائرة؛ حيث يتم تفجير المركبات الأخرى أو الأغراض المتناثرة في مراحل اللعبة

٨- ألعاب التصويب التكتيكي (tactical shooter):
ألعاب التصويب التكتيكي هي مشابهة لألعاب تصويب منظور الشخص الأول من حيث طريقة اللعب، ولكن الاختلاف هو أن الهدف في ألعاب التصويب التكتيكي ليس القضاء على جميع الأعداء بل التخطيط والعمل مع فريق آخر للقيام بعملية معينة.

٩- ألعاب منظور الشخص الثالث (third person shooter):
وهي مشابهة تماماً لألعاب المنظور الأول، والاختلاف الرئيسي هو وضع الكاميرا حيث إنه في المنظور الثالث يمكن رؤية جسد اللاعب وما يحيط به.

• ١٠- ألعاب التسلل (stealth):
الهدف_ غالبا_ هو المرور بالمنطقة دون أن يلاحظ الأعداء وجود لاعب،
وتحتوي أيضا على القتال بواسطة المسدسات.

• ١١- ألعاب رعب البقاء على قيد الحياة (survival horror):
هي ألعاب تشبه قصص الرعب تحاول إفزع اللاعب عن طريق الأجواء أو الموت
أو ظهور شخصيات ميتة أو دماء، وتحتوي على العديد من الألغاز بجانب الهجوم
على الأعداء (٥٢).

• واقع القيم العقدية والخلقية في بعض ألعاب الكمبيوتر:
سيتم في هذا المبحث دراسة مجموعة من الألعاب دراسةً وصفيةً، ثم تقوم
الباحثة بتسجيل الملاحظات العقدية والخلقية التي تتضمنها من خلال متابعة
اللعبة مع مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٦ سنوات) حتى
(١٢ سنة)، والألعاب التي سنتناول دراستها هي:
« لعبة رين ريجن - لعبة قتال الشوارع .
« لعبة جود أوف وور - لعبة إله الحرب .
« لعبة رزذنت إيغل - لعبة الشر المقيم .
« لعبة ببسي مان - لعبة رجل الببسي .

• أولاً : دراسة لعبة : Urban Reign رين ريجن

• بيانات اللعبة :
« نوع اللعبة: قتال شوارع.
« الجهاز: بلاي ستيشن ٢ : PlayStation 2 .
« الشركة المنتجة: نامكو (٥٣) Namco .
« أنتجت عام: ٢٠٠٥م .
« التقييم العمري للعبة: T .
الوقت الذي يستغرقه الطفل لالتهاء من اللعبة (٥٤): ٤ ساعات (ما يعادل
٢٤٠ دقيقة).

• وصف اللعبة (٥٥):
تعد هذه اللعبة من الألعاب الشيقة والمنتشرة بين الأطفال، وتصنف ضمن
ألعاب قتال الشوارع. تكمن فكرتها في اندلاع حروب العصابات في إحدى الولايات
الأمريكية، يقوم البطل بقتال مجموعة من العصابات واحدة تلو الأخرى،
ومحاولة إخراجهم من أوكارهم حتى يخضع جميع من في المدينة لسيطرته،

(٥٢) موقع ويكيبيديا _ الموسوعة الحرة www. wikipedia .com تاريخ الزيارة ٥/١١/١٤٣٠هـ
، الساعة ٢:٤٤م

(٥٣) شركة يابانية تهتم بإنتاج وتطوير ألعاب الفيديو الترفيهية .
(٥٤) تجدر الإشارة إلى أن الوقت المقدر لالتهاء من اللعبة يختلف معدله من طفل لآخر حسب الممارسة
، وقوة التركيز، وعمر الطفل (اللاعب)، مع العلم أن ألعاب البلايستيشن تتميز عن غيرها بوجود
ذاكرة يخزن فيها اللاعب المراحل التي تجاوزهها، ويستطيع أن يستأنف اللعب مرة أخرى متى شاء،
والوقت المسجل في هذه الدراسة للألعاب المذكورة كان اللعب يتم فيها بصورة متواصلة عدا لعبة إله
الحرب، ويعتبر الوقت الزمني تقريبا.

(٥٥) لقد قامت الباحثة بمتابعة هذه اللعبة بنفسها مع مجموعة من الأطفال وسجلت هذه الملاحظات من
وصف اللعبة ودراسة ما تحمله من قيم حتى يتم تحليلها - والله من وراء القصد.

وتكون البداية مع زعيم الحي الصيني، وبعد ذلك تتدرج اللعبة من حيث صعوبة القتال حتى النهاية وتتدرجها تزداد قوة الأعداء وعدد الخصوم الموجودين، وتتطور الأسلحة التي تستخدم في القتال، وباعتبار قانون اللعبة يمكن استخدام أي سلاح يوجد أمام اللاعب المهم أن يقتل خصمه في مدة زمنية محددة، وأن يكون بارعا في تفاعلي الضربات الموجهة إليه، حتى لا تنقص درجات بقائه على قيد الحياة، وتتم هذه الحروب في أي مكان في المدينة سواء في الشارع أو السوق أو نادٍ رياضي أو فندق حتى البارات يمكن أن تتم فيها عمليات القتال، يستطيع اللاعب أن يختار خصمه من خلال الخيارات التي تقدمها اللعبة، وكذلك يستطيع تحديد المدة الزمنية لكي يجهز على خصمه، ويقوم البطل بمهارات رائعة كالقفز والركل والمراوغة والمناورة مما يزيد اللعبة إثارة وحماسا، وهناك تظهر امرأة فاتنة بملابس غير لائقة نهائيا تظهر مع اللاعب في بعض الأحيان من باب مساعدة الخصم والقضاء عليه. يظهر خصوم البطل بملابس متنوعة وغريبة ويتقلد بعضهم الصليب وتظهر مناطق الوشم في بعض أجزاء جسد هم. وحتى يتمكن اللاعب من التغلب على خصمه عليه أن يوجه الضربات والكدمات إلى أي منطقة في جسده ولا حرج من استخدام أي آلة أمامه مع تركيز الضربات على منطقة محددة كالقدم أو الساق أو الصدر أو العنق، ثم تتوالى الضربات حتى يجهز عليه، وبعد القضاء على خصمه في اللعبة يسمح له بالانتقال إلى المرحلة الأخرى. يصاحب ذلك خروج دماء وجروح في وجه اللاعب أو الخصم إضافة إلى صدور التأوهات منهما مما يشعر الطفل بمقدار الألم الذي كان نتيجة الضرب .

ومما يمكن ذكره عن هذه اللعبة أيضا أنها صممت باستخدام تقنيات عالية جدا؛ من حيث رسم الشخصيات، والدقة في التصميم، لدرجة تحاكي الواقع تماما، وكذلك الأصوات المصاحبة للكدمات والضربات والمشي مما يجعل الطفل كأنه يعيش القصة ويشعر بأنه جزء لا ينفصل عنها، حتى إن أحدا منهم لم يكن يتكلم أو يصرخ حتى يصاب البطل؛ لشدة اندماجه، وتكون الموسيقى المصاحبة مصاحبة لكل مراحل اللعبة تتغير حسب مناسبتها للمشهد .

• التعليق على اللعبة :

على ضوء ما سبق وصفه لمضمون اللعبة وجدت الباحثة نقاطاً عديدة تؤثر سلبا وإيجابا على قيم الطفل العقدية والخلقية وهي على النحو التالي :

• أ- من الناحية العقدية والشرعية :

- « تعظيم الصليب: ويتمثل ذلك في لبس الشخصيات له، ووضع الصليب على صدر اللاعب.
- « لبس الرجال السلاسل والأساور: وقد ذلك ظهر كثيراً على شخصيات اللعبة، وكذلك انتشار بعض القصص المحرمة .
- « التوشم الذي يأخذ مساحة واسعة من جسد اللاعب سواء كان رجلاً أو امرأة.
- « الموسيقى المصاحبة لجميع مراحل اللعبة من بدايتها إلى نهايتها بدون انقطاع .
- « التحريض على القتل والاعتداء على الآخرين بأي وسيلة كانت، المهم أن يشبع رغبته في الانتقام والفوز.

« التحرشات الجنسية التي كانت تظهر في ثنانيا اللعبة.

• ب- من الناحية الخلقية والسلوكية :

« التدمير والتخريب للممتلكات العامة والخاصة: تدور أحداث اللعبة في شوارع المدينة وأحيائها؛ لذا كان نصيب السيارات والمحلات التجارية والفنادق من الهدم والتخريب كبيراً.

« رؤية البارات وكاسات الخمر في اللعبة: لأن عمليات القتال تتم في أي مكان في المدينة.

« رؤية الملابس الخليعة.

« التصرفات العدوانية غير الإنسانية واستخدام أي وسيلة لتحقيق الفوز والانتصار.

« ذكر بعض الألفاظ البذيئة من سب وشتم توجه لأحد الخصمين أثناء اللعب.

« تتضمن اللعبة بعض المراحل القليلة تتصارع فيها الفتاة مع فتاة أخرى، أو رجل مع فتاة، وفي هذا ما يثير الغرائز، إضافة إلى الملابس الخليعة.

• ثانياً : دراسة لعبة : God Of War جود اوف وور(إله الحرب)

• بيانات اللعبة :

« نوع اللعبة: أكشن.

« الجهاز: بلاي ستيشن ٢ : PlayStation 2.

« الشركة المنتجة: سوني (٥٦) Sony.

« أنتجت عام: 2005م.

« التقييم العمري للعبة: M أي ما فوق ١٨ سنة (٥٧)

« المدة الزمنية التي يستغرقها اللاعب لإنهائها: (١٠ - ١٥) ساعة تقريباً .

« التقايم العالمية للعبة: (٩٤٪) . (٥٨)

• وصف اللعبة (٥٩):

تدور أحداث هذه اللعبة حول بطل إغريقي يدعى كراتوس (Kratos)، وهو محارب قوي ذو عضلات مفتولة، تظهر عليه ملامح القوة والجلد، عليه وشم عريض. يتمتع بقدرات قتالية عالية جداً، واستخدام أسلحة متنوعة؛ منها: ما هو مستوحى من العصر اليوناني من حيث التصميم وطريقة الاستعمال إضافة إلى استخدام السحر بإتقان، كان قائداً متمكناً في الجيش الروماني وفي إحدى المعارك استطاع العدو أن يهزمه ويقبض عليه لينهي حياته فنادى كراتوس إله الحرب وطلب منه أن يعطيه قوة جبارة مقابل حياته لينتقم من خصومه، فكان له ما أراد، ومن هنا تبدأ أحداث اللعبة. يقوم كراتوس (Kratos) بقتل من يواجهه من المحاربين بلا هوادة ولا رحمة؛ حتى يصل الأمر به إلى قتل زوجته

(٥٦) شركة يابانية من ضمن نشاطاتها إنتاج ألعاب الفيديو .

(٥٧) موقع ويكيبيديا www.wikipedia.com بتاريخ ٢٥ / ١١ / ١٤٣٠ هـ ، الساعة ١٤: ٢٠م.

(٥٨) موقع المعرفة www.marefa.org . تاريخ الزيارة ٢٥ / ١١ / ١٤٣٠ هـ ، الساعة ٤٣ ، ٢٠م.

(٥٩) لقد قامت الباحثة بمتابعة هذه اللعبة بنفسها مع مجموعة من الأطفال وسجلت هذه الملاحظات من وصف اللعبة ودراسة ما تحمله من قيم حتى يتم تحليلها - والله من وراء القصد .

وابنته، وبعد فترة يندم على ما فعله من قتل وتدمير، ويقرر الانتقام من إله الحرب المسمى أريس (Ares) .

يكتسب كراتوس قوته بعد ذلك من آلهة متعددة تظهر في اللعبة، فعلى سبيل المثال الإله زيوس (Zeus) يعطيه القدرة على استخدام صواعق كهربائية، والإله المسمى هيدس (Hades) يعطيه القدرة على تحرير أرواح العالم السفلي، وأرتمس (Artemis) يعطيه سيف عملاق بالإضافة للسلاح الأساسي .

وكل الأسلحة التي يحصل عليها كراتوس في اللعبة قابلة للتطوير، وذلك إثر حصوله على كرات حمراء يلتقطها أثناء قتاله، وبالتالي تصبح الأسلحة أقوى ومجال الهجوم لها أبعد .

ويمكن كراتوس أيضا أن يدمج بين أكثر من نوع من السحر، وكل هذه الأسحار والأسلحة المختلفة تجعله محاربا يتمتع بقدرات عالية وحركات متنوعة لا يمكن حصرها بسهولة (٦٠) .

تحتوي اللعبة على مشاهد وعمليات للقتل وسفك للدماء في غاية الدقة؛ بل أقرب ما تكون إلى الواقع. مشاهد الدماء الموجودة، وفصل الرؤوس، واقتلاع الأعين، وسرعة الأحداث وتتابعها، تجعل اللاعب لا يمل ولا يكاد يشعر بالوقت وهو يلعب؛ حيث تصل مدة اللعب من (١٠) إلى (١٥) ساعة تقريبا، يلعب الطفل دور البطل كراتوس في هذه اللعبة المؤثرات البصرية والسمعية من موسيقى الأوركسترا، أو الموسيقى التصويرية المصاحبة لمشاهد السفك والقتل صاخبة، وتبدأ من بداية اللعبة وحتى نهايتها، إضافة إلى أن تصميم المكان وإظهار آثار الحضارة اليونانية القديمة في صورة أشبه بالواقع تجعل الطفل يستمتع أكثر باللعبة. وتتم الأحداث القتالية في اللعبة في أماكن مختلفة منها: معبد (باندورا تمبل) ومعبد (الأوركال) .

"حصلت اللعبة على جوائز في أشهر المواقع: مثل موقع (ign)؛ حيث حصلت على أفضل لعبة لعام (٢٠٠٥ م)، وفي موقع (game spot) حصلت على أفضل لعبة على جهاز (play station) بلاي ستيشن ٢" (٦١) .

تتضمن اللعبة كذلك مشاهد جنسية؛ حيث تظهر المرأة في هيئة عجوز شمطاء عارية لها أجنحة تمكنها من الطيران والانتقال من مكان إلى آخر. كذلك تعتمد اللعبة على الخيال من حيث تصوير أشكال الآلهة، وأشكال المحاربين، فممنهم من يكون جسمه حصان ورأسه رأس إنسان، أو يكون الجنود على أشكال مومياء متحركة وهياكل .

• التعليق على اللعبة :

لقد تضمنت اللعبة أمورا عديدة وخطيرة لإمست الناحية العقدية بشكل كبير؛ مما يخشى أن تؤثر على الطفل؛ خصوصا مع توفر عوامل جذب اللاعب

(٦٠) موقع ويكيبيديا www.wikipedia.com بتاريخ ٢٥ / ١١ / ١٤٣٠ هـ ، الساعة ٢٠:١٤ م.

(٦١) موقع المعرفة www.marefa.org . تاريخ الزيارة ٢٥ / ١١ / ١٤٣٠ هـ ، الساعة ٢٠:١٤ م.

لها من دقة التصوير وسرعة الأحداث؛ مما يشعل حماس اللاعب طوال فترة اللعب، إضافة إلى عدم خلوها مما يضر أيضا الجانب الخلقي عند الطفل، ويمكن تسجيل النواحي العقدية والخلقية على النحو التالي:

١- من الناحية العقدية والشرعية :

« تعدد الآلهة والتي يرتبط بوجودها جلب النفع أو دفع الضرر: ويتمثل هذا الأمر في وجود آلهة بوذا وأريس وآلهة البرق والرعد والعالم العلوي والسفلي، وطلب بطل اللعبة العون والنصر من هذه الآلهة، إضافة إلى تجسيدها في صور مختلفة؛ فمرة على شكل رجل مهيب ذي لحية طويلة، ومرة على شكل امرأة قبيحة ضخمة تكسوها الدماء.

« إظهار شعائر أهل الكفر ورموز أديانهم الباطلة، كالصليب، ورؤية المعابد المقدسة والكنائس؛ لاسيما أن بعض أحداث اللعبة تجري في ساحتها .

« استخدام السحر كوسيلة للدفاع عن النفس، وريطه بتحقيق النصر والنجاح.

« مشاهد القتل وسفك الدماء والتفنن في ذلك؛ لاسيما وأن البطل أصلاً مقاتل من الطراز الأول القديم في العهد اليوناني على حسب ما ذكر في اللعبة؛ فيقتل البطل من أمامه بفصل رقبتة عن جسده، أو اقتلاع عينيه، ولم يقتصر القتل على الأعداء فقط وإنما شمل قتل النساء والشيوخ والحيوانات

« يصل البطل في إحدى مراحل اللعبة إلى قتل زوجته وابنته وفي ذلك ما يخالف البر والإحسان إليهما.

« عند موت أحد الشخصيات في اللعبة يتبخر جسده ويتلاشى من المكان، أو تبدأ روحه في الخروج في صورة دوائر خضراء تملأ المكان أو دخان أسود، وفي هذا تعدٍ على الغيبيات التي لا يعلمها إلا الله سبحانه وتعالى .

ب - من الناحية الأخلاقية والسلوكية :

« لقد ذكرنا في السابق أن أقل وقت يمكن تقديره للانتهاء من اللعبة من (١٥.١٠) ساعة تقريبا، وفي هذا شغل أوقات الأطفال باللعب فترة طويلة ليؤول الأمر إلى الإدمان، فتتبدد طاقاتهم، ويشل تفكيرهم، وتصرف أوقاتهم في غير فائدة .

« تعتمد اللعبة على الخيال بدرجة عالية جداً؛ مثل: أن يخلق البطل فيتبدل ساعده بأجنحة كبيرة، أو أن يكون رأس المحارب رأس إنسان وجسمه جسم حصان، إضافة أنها لا تعتمد على حقائق ثابتة؛ وإنما على خرافات وأساطير ومشاهد غريزية.

« تتضمن اللعبة مشاهد رعب مخيفة جداً، ونظراً لقوة إخراج اللعبة تصبح هذه المشاهد كأنها حقيقة، إضافة إلى فنية الصوت العالية التي تظهر حتى صوت انفجار الرأس أو تهشمه في الجدار، أو ضرب المرأة أو صوت البطل وهو يصرخ أو يقفز أو ينتصر.

« استخدام العنف والقوة في محاولة الانتصار على الخصوم يربي في الطفل العدوانية فسمة القتل وسفك الدماء تكاد تكون هي الغالبة على اللعبة. ومما يلاحظ أن تخريب المدينة أو المعبد أو المكان الذي يتم فيه العراك يتم بسرعة كبيرة؛ فلا تكاد تبدأ اللعبة على ساحة نظيفة حتى تمتلئ تلك الساحة بالآشلاء أو النيران أو الآثار المحطمة .

« رؤية النساء العاريات سواء كن شابات أو عجائز، وتفصيل أجسادهن بصورة أقرب إلى الواقع، قد تنطبع في ذهن الطفل سنوات طويلة، إضافة إلى أن البطل عار أيضاً؛ فلا يُستَر غير عورته المغلطة فقط .

« الموسيقى ألتى لا تكاد تنفك عن مجريات الأحداث .
« ظهور الوشم ذي اللون الأحمر، وانتشاره بصورة واضحة على جسم البطل .

• **ثالثاً : اسم اللعبة : لعبة رزذنت إيفل Resident Evil (الشر المقيم) :**

• **بيانات اللعبة :**

« نوع اللعبة: رعب البقاء أكشن .

« الجهاز: بلاي ستيشن ٢ : PlayStation 2 .

« تاريخ الإصدار: ٤/مارس / ٢٠٠٩ م .

« الشركة المنتجة: كايكوم .

« التقييم العمري للعبة: M .

« الوقت الذي تستغرقه اللعبة: خمس ساعات (أي ما يعادل ٣٠٠ دقيقة) .

• **وصف اللعبة :**

تعني جملة (رزذنت إيفل) الشر المقيم، وهي سلسلة من ألعاب الفيديو التي تم تطويرها ونشرها عن طريق شركة (كايكوم) اليابانية. وتتخذ اللعبة نمط ألعاب رعب البقاء والتي تعتمد على ضمان بقاء الشخصية الرئيسية (أو البطل) طوال حلقات وأجزاء اللعبة على قيد الحياة بعد مقاتلته للوحوش، وأكلي لحوم البشر. وحقت هذه اللعبة انتشارا واسعا بين الأطفال، ووصلت مبيعاتها إلى (٣٠) مليون نسخة. ونظرا لشدة الإقبال عليها صنع منها ثلاثة أفلام سينمائية، وظهر من اللعبة حوالي (١٦) جزءا. تدور أحداثها حول انتشار مرض غريب في مدينة (راكون) (٦٢)، على أساس ذلك يتم إرسال مجموعة من القوات الخاصة لتحرير الأمر، فيتم الوصول إلى غابات (أركولايا)، ويبدأ تنامي الأحداث المرعبة؛ من انتشار الجثث والأشلاء يمينه ويسرة، وصلت القوات الخاصة إلى منزل فخم معزول، وتكتشف أن سبب انتشار الأمراض وكثرة الموتى هو وجود معمل يقوم بعمل أبحاث غير شرعية تنتج فيروسات تقضي على حياة البشر، يتأسس هذا المختبر الشخصية الشريرة في اللعبة، وأثناء ذلك تفقد بنت الرئيس التي تبلغ من العمر (١٧) عام تقريبا، فيكلف بطل اللعبة بالبحث عنها وإرجاعها إلى أهلها سالمة. ويتطلب هذا الأمر أن يحافظ اللاعب على حياة ابنة الرئيس؛ لأن هناك من يترصد لاخطافها وقتلها، فيستخدم لهذا الغرض أسلحة متنوعة، ويقا تل مجموعة من الوحوش والزومبيات المرعبة. وتقدم أحداث اللعبة وتضاف شخصيات جديدة في القصة في كل جزء يتم تطويره .

• **التعليق على اللعبة :**

من خلال العرض السابق لقصة اللعبة نجد أنها تضمنت ما يلي:

• **أ- من الناحية الشرعية والعقدية :**

« في اللعبة إشارة لإمكانية عودة الروح إلى الجسد بقوة العلم، يتمثل ذلك من خلال تحرك الزومبيات؛ وهم عبارة عن بشر تم القضاء عليهم بواسطة أحد

(٦٢) مدينة خيالية يقال :أنها واقعة في الولايات المتحدة الأمريكية بالقرب من ولاية (بنسلفانيا) لأن تصميم المدينة يأخذ طريقة تصميم مدينة (بنسلفانيا).

الفيروسات المصنوعة في المختبر، ثم أعيد إحيائهم بفيروس آخر؛ فأصبحوا مسلوبو الإرادة ينفذون أغراض الآخرين بالقتل والإبادة.
« التركيز على رمز أو شعار للصليب في اللعبة؛ لأن بعض المشاهد حصلت في الكنيسة، وكان راهب الكنيسة يشير إلى الصليب أثناء حواراته.

• ب- من الناحية الخفية والسلوكية:

« اللباس القصير، والعري، وظهور قصات الشعر المخالفة _ خصوصاً للرجال _ .
« مشاهد رعب مخيفة تتمثل في تحرك الوحوش والزومبيات تظهر عليهم الجروح والدماء، وتخرج منهم أصوات مرعبة.
« ظهور البارات وأماكن شرب الخمر.
« الموسيقى التي تصحب أحداث القصة.
« استخدام اللاعبين (الطفل) لأسلحة متعددة؛ حتى يستطيع حماية ابنة الرئيس، والدفاع عن نفسه، وحتى يتمكن من ذلك عليه أن يجيد تسديد الرمية، وتحديد الهدف، والمحافظة على حياته؛ لأنه بمجرد إصابته هو أو إصابة من يحميها تنتهي مجريات اللعبة.
« تتضمن اللعبة حوارات يتخللها سب وشتم، إضافة إلى احتوائها على مناظر تستقذرها النفس.

• رابعاً- اسم اللعبة: لعبة بيبسي مان Pepsi man:

• بيانات اللعبة :

« نوع اللعبة: سباق - أكشن.
« الجهاز: بلاي ستيشن ٢ : PlayStation 2 .
« الشركة المنتجة: Namco .
« أُنْتُجَت عام: ١٩٩٩م. صنفت من قبل هيئة تقييم البرامج الترفيهية: T .
« الوقت الذي تستغرقه اللعبة: ساعتان (أي ما يعادل ١٢٠ دقيقة) .

• وصف اللعبة :

تعتبر اللعبة دعاية تفاعلية لمشروب غازي مشهور اسمه (البيبسي)، ومضمونها: أن رجل البيبسي (٦٣) يعدو بسرعة في طرق المدينة ليجمع أكبر عدد من علب البيبسي التي يجدها في الطريق، وفي نهاية كل شوطٍ تقريباً _ من اللعبة يقف عند ثلاجة البيبسي، ويشرب علبة فيضيء جسمه إشارة إلى زيادة الطاقة والقوة لديه بتناوله لهذا المشروب الغازي. يعدو رجل البيبسي في الشوارع الرئيسية والمتفرعة في المدينة، وبما أن الهدف الرئيسي من اللعبة هو جمع أكبر عدد من ألعاب نجد أنه قد يخالف أنظمة المرور؛ فيسير عكس اتجاه السيارات مما يؤدي إلى حوادث، وإيذاء للمارة والمشاة، وقد يقتحم بعض المنازل؛ حتى إنه قد يسمع صوت بعض النساء الموجودات داخل المنزل بسبب اقتحامه، أو تخريب الحدائق العامة، أو المخازن الموجودة في تلك المرحلة. ويستخدم أكثر من طريقة لجمع العلب؛ فمرة يعدو على قدميه، ومرة يستخدم الزلاجات، إضافة إلى أنه يتمتع ببعض المهارات عند تفادي مرور الشاحنات، أو سقوط مجموعة من حزم

(٦٣) وسمى بذلك لأنه يجمع أكبر عدد من علب البيبسي من كل مكان يمر به من أول اللعبة حتى نهايتها، إضافة إلى أن جسمه ملون بألوان العلبة نفسها، ويظهر على جسمه أنه رجل رياضي .

الحطاب في الطريق. وأغلب الشاحنات الموجودة عبارة عن شاحنات بببسي. وتختلف بيئة كل مرحلة؛ فمرة تجري أحداث المرحلة في شوارع المدينة، ومرة في طريق جبلي، وأخرى في طريق صحراوي، ومرة على البحر وهكذا.

• التعليق على اللعبة :

على الرغم من قصر وقت اللعبة وسهولة مراحلها مقارنة بما سبق وصفه من ألعاب في هذه الدراسة؛ إلا أنها لم تخلُ من مجموعة من الملاحظات العقدية، والخلقية، والتي يمكن عرضها كما يلي:

• أ - الناحية الشرعية والعقدية:

« يظهر على غلاف اللعبة صورة رجل البببسي متقلداً سلسلة على عنقه.
« الإيحاء بأن المشروب الغازي هو مصدر الطاقة والقوة؛ ويرتبط ذلك بالإشعاع الذي يخرج من جسم رجل البببسي، وفي هذا تغيير مفهوم أن القوة والعافية من الله سبحانه وتعالى.

• ب - الناحية السلوكية والخلقية:

« الموسيقى المصاحبة للعبة.
« عدم إعطاء الطريق حقه.
« تخريب الممتلكات العامة والخاصة، وانتهاك حرمة المنازل.
« ظهور عدد من النساء في بعض المراحل بملابس فاتنة.
« العدوانية التي تتمثل في اقتحام المنازل، وإيذاء المارة.

وبعد تسجيل السلبيات المؤثرة على عقيدة الطفل وخلقته ترى الباحثة أنه من قبيل الإنصاف، وحتى تكتمل الصورة أن تذكر بعض الإيجابيات التي تضمنتها تلك الألعاب_ مع العلم بأن هذه الإيجابيات مشتركة في الألعاب الأربعة_، وهي على النحو التالي:

« تعزيز الثقة بالنفس.
« تقوية الملاحظة والتركيز.
« تنمية التفكير العلمي والتخطيط..
« تدريب الطفل على حسن التصرف في المواقف الحرجة.
« الجرأة في اتخاذ القرارات الحاسمة والمصيرية.
« الصبر، والمثابرة، والإصرار.

تساعد هذه الألعاب_ وإن كانت لا تعتبر ضمن قائمة ألعاب الكمبيوتر التعليمية_ على تنمية مهارة التفكير عند الأطفال؛ فالتفكير عملية عقلية ذهنية تمر بمراحل وخطوات تهدف إلى إيجاد حل للمشكلة التي بدأت عملية التفكير من أجلها، ويستطيع الطفل من خلالها إدراك بعض الأمور اليسيرة والحكم عليها، ويتحقق هذا الأمر من خلال لعبة الكمبيوتر فحينما يفكر الطفل في حل مشكلة معينة تواجهه في اللعبة سيبدأ بالبحث عن حلول عملية ليتخلص منها فيرتب أفكاره، ويحاول أن يتعامل مع الواقع الموجود فيه حالياً، فيتعلم كيف يكتشف العلاقات بين الأشياء، ويفهم طبيعتها مما يجعله يهتدي إلى حلول مناسبة. يتعرض الطفل أثناء ممارسته للعبة لمواقف صعبة يجب عليه أن يتجاوزها ليكمل دوره وقد يكون ذلك محكوماً في بعض الألعاب بوقت محدد

ينتهي فيه دوره بانتهاء ذلك الوقت فيضطر لإعادة المرحلة من البداية والتي يمكن أن يكون قد استغرق فيها ساعات طويلة.

ويشكل هذا الأمر ضغطاً على الطفل مما يوجب عليه التفكير في حل واتخاذ القرار بسرعة، وفي هذه الطريقة ما يحفز الطفل على تنمية هذه الجرأة في اتخاذ القرارات الحاسمة والمصيرية، والاستعداد لتحمل تبعات هذا القرار إضافة إلى أنها تعلمه الإصرار والصبر حتى يتذوق طعم الانتصار والفوز في هذه اللعبة.

ومما لاحظته الباحثة أيضاً أثناء متابعتها للعب الأطفال الفرحة الغامرة التي تعتري الطفل حينما يستطيع تجاوز العقبات التي تواجهه في اللعبة من تضادي ضربات موجهة إليه من خصمه، أو عدم إصابته بطلقات النار، أو استطاعته من قفز وتجاوز كل الحواجز الخشبية الموجودة في تلك المرحلة، وفي هذا ما يعزز ثقته بنفسه وإمكانياته، ويعلمه حسن التصرف في المواقف الحرجة

• تحليل القيم المتضمنة في الألعاب السابق ذكرها

ومن خلال ما سبق عرضه من وصف بعض ألعاب الكمبيوتر الأوسع انتشاراً والأكثر تداولاً بين الأطفال (الذين تتراوح أعمارهم من ٦ - ١٢ سنة تقريباً)، ستقوم الباحثة بإذن الله تعالى بسرد ما تضمنته من قيم، وإلقاء الضوء عليها من منظور التربية الإسلامية مستندة على ما جاء في الكتاب والسنة، وعلاقة ذلك بما تمت دراسته في الفصول السابقة؛ وخصوصاً أهمية اللعب في غرس، وتنمية القيم العقدية والخلقية في الأطفال، وقبل البدء في توضيح ذلك تود الباحثة أن تنبه إلى أن خطورة الأمر تكمن في تكرار اللعب، وطول المدة التي يستغرقها الطفل لينتهي من اللعبة.

والآن ستبدأ الباحثة بذكر النقاط المشتركة بين الألعاب السابقة مستعينة بالله سبحانه وتعالى على النحو التالي:

• أولاً: موقف التربية الإسلامية من الآثار السلبية على القيم العقدية في بعض ألعاب الكمبيوتر والتي تمثلت فيما يلي:

تضمنت كل الألعاب السابقة مجموعة من القيم المؤثرة على عقيدة الطفل، وستقوم الباحثة بإلقاء الضوء عليها كما يلي:

• تعظيم الصليب والكنائس:

حصلت بعض المشاهد والحوارات في الكنيسة، وكان الصليب رمزاً يشار إليه ويدافع عنه، وقد تتقلده بعض الشخصيات في اللعبة، وفي هذا ما يلفت انتباه الطفل لتكرار رؤيته لاسيما حينما يكون بطل اللعبة متقلداً للصليب، أو يستمد قوته منه، وهذا من أقوى الأسباب التي يمكن أن تجعل الطفل يقلد البطل ويحاكيه.

ويعتبر انتشار الكنائس والصلبان في ألعاب الأطفال من أقوى وسائل التنصير، والتي تهدف إلى دعوة العالم إلى اعتناق دين النصرانية، ومحاولة نشر عقيدتهم بوسائل وأساليب متنوعة، ولقد دخلت ألعاب الكمبيوتر ضمن هذه الوسائل؛ وخصوصاً أنها موجهة لأطفال ما زالت قلوبهم صفحات بيضاء تحتفظ بما يعلق بها وقتاً طويلاً، لأن الطفل يولد على الفطرة السليمة التي فطر الناس عليها

وهي الإسلام لا تتبدل ولا تتغير إلا بتأثير أبويه عليه، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء" ثم يقول أبو هريرة رضي الله عنه: "فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم" (سورة الروم: ٣٠) ^(٦٤).

قال ابن القيم - رحمه الله تعالى -: "وقد جاء عن أحمد أجوبة كثيرة يحتاج فيها بهذا الحديث على أن الطفل إنما يحكم بكفره بأبويه، فإذا لم يكن بين أبوين كافرين فهو مسلم" ^(٦٥).

فإذا اعتاد الطفل رؤيتها من صغره وربطها بالنصر أو الحق أو القوة - كما هو المغزى في بعض الألعاب - فلا ريب أنه بعدما يشب عن الطوق أن يتشرب هذه العقيدة بكل سهولة ويسر. وتعتبر الكنيسة، والصليب من أبرز شعائر النصراري وعقائدهم، وفي بثها بين ثنانيا اللعبة محاولة لنشرها وتأصيلها في النفوس، ودعوة غير النصراري إلى أن يتعرفوا على مزايا النصرانية ^(٦٦) على الرغم من أن الدين الذي ارتضاه الله لعباده هو الإسلام: **يَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا** (سورة المائدة: ٣).

ولذلك جاء موقف الشريعة واضحاً في هذا الجانب؛ فقد نهى الشارع الحكيم عن تقليد الصليبان، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: "أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن يترك في بيته شيئاً فيه تصاليب إلا نقضه" ^(٦٧). وذكر الكرمانى "أن التصاليب: التصاوير كالصليب وقال بعضهم التصاليب: جمع صليب، كأنهم سموا ما فيه صورة الصليب تصليباً تسمية المصدر. ونقضه: أي كسره، وأبطله، وغير صورته" ^(٦٨).

وروي الإمام أحمد في مسنده عن دقيرة قالت: "كنت أمشي مع عائشة في نسوة بين الصفا والمروة، فرأيت امرأة عليها خميصة فيها صلب، فقالت لها عائشة: انزعِي هذا من ثوبكِ؛ فإن رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا رآه في ثوبٍ قضبه" ^(٦٩).

وورد عن بعض الصحابة رضي الله عنهم كراهة ذلك امتثالاً لأمر الشارع سبحانه وتعالى واقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم في تطبيق ذلك؛ فقد "روي عن أم سلمة

(٦٤) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المختصر، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصلى عليه وهل يعرض على الصبي الإسلام، رقم الحديث: ١٢٩٣، ج ١، ص ٤٥٦.

(٦٥) أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، ج ٣، ص ٢٤٩.

(٦٦) تركي بن خالد الظفيري، الفضائيات العربية التنصيرية أهدافها وسائلها سبل مقاومتها، مجلة البيان، ١٤٢٨هـ، ص ٢٠٢.

(٦٧) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المختصر، المرجع السابق، كتاب اللباس، باب ٨٨ - نقض الصور، رقم الحديث ٥٦٠٩، ج ٥، ص ٢٢٢٠.

(٦٨) بئر الدين محمود بن أحمد العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، باب نقض الصور، رقم الحديث ٥٩٥٢، ج ٢٢، ص ٧١.

(٦٩) أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، مرجع سابق، ج ٦، ص ٢١٨.

رضي الله تعالى عنها أنها كانت تكره الثياب المصلبة_ يعني التي صور فيها الصليب_ (٧٠). وسار السلف على نفس المنهج وطبقوه عند فتوحاتهم الإسلامية، فعن عمرو بن ميمون بن مهران قال: "كتب عمر بن عبد العزيز أن يمنع النصارى بالشام أن يضربوا ناقوسا" (٧١).

ولقد علل ابن تيمية - رحمه الله - حديث أم المؤمنين عائشة رضي الله تعالى عنها السالف ذكره بقوله: "ولأن هذا الشكل تعظمه النصارى" (٧٢). وذكر ابن القيم - رحمه الله - في كتابه (أحكام أهل الذمة) توضيحا لمنع إظهار شعائر النصارى في بلاد المسلمين بقوله: "إظهار الصليب بمنزلة إظهار الأصنام؛ فإنه معبود النصارى؛ كما أن الأصنام معبود أربابها، ومن أجل هذا يسمون عباد الصليب. ولا يمكنون من التصليب على أبواب كنائسهم، وظواهر حيطانها، ولا يتعرض لهم إذا نقشوا ذلك داخلها" (٧٣)، ويظهر في هذه الأحكام أخذ الحيطة والحذر من نشر شعائر غير المسلمين في بلاد المسلمين، مع مراعاة السماح للنصارى بممارسة طقوسهم ولكن داخل معابدهم وكنائسهم.

وقد سئلت اللجنة الدائمة للإفتاء عن حكم المشابهة المنهي عنها بالكفار فأجابت: "المراد بمشابهة الكفار المنهي عنها: مشابهتهم فيما اختصوا به من العادات، وما ابتدعوه في الدين من عقائد وعبادات؛ كمشابهتهم في حلق اللحية، وشد الزنار، وما اتخذوه من المواسم والأعياد، والغلو في الصالحين بالاستغاثة بهم والطواف حول قبورهم والذبح لهم، ودق الناقوس، وتعليق الصليب في العنق أو على البيوت، أو اتخاذه وشما باليد مثلا تعظيما له، واعتقادا لما يعتقد به النصارى. ويختلف حكم مشابهتهم، فقد يكون كفرا؛ كالتشبه بهم في الاستغاثة بأصحاب القبور، والتبرك بالصليب، واتخاذه شعارا، وقد يكون محرما فقط، كحلق اللحية، وتهنئتهم بأعيادهم، وربما أفضى التساهل في مشابهتهم المحرمة إلى الكفر والعياذ بالله" (٧٤).

وسئلت أيضا عن المسلم الذي يلبس الصليب فأجابت: "إذا بُيِّنَ له حكم لبس الصليب، وأنه شعار النصارى، ودليل على أن لابسَه راض بانتسابه إليهم والرضا بما هم عليه، وأصر على ذلك حكم بكفره. وفيه أيضا إظهار لموافقة النصارى على ما زعموه من قتل عيسى عليه الصلاة والسلام، والله سبحانه تعالى قد نفي ذلك وأبطله في كتابه الكريم قال تعالى: ﴿وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَلَّحُوهُ وَإِنَّ الَّذِينَ أَخْلَفُوا فِيهِ لَخُلَفَاءُ مِنْهُمْ بِدِينِهِ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا﴾ (سورة النساء: ١٥٧).

(٧٠) الحسين بن مسعود البغوي، شرح السنة ط ٢، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - محمد زهير الشاويش، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ج ١٢، ص ١٣٢.

(٧١) أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني، مصنف عبد الرزاق، مرجع سابق، ج ٦، ص ٦١.

(٧٢) أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحرائي أبو العباس، شرح العدة في الفقه، تحقيق: د. سعود صالح العطيشان، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ - ج ٤، ص ٣٩٨.

(٧٣) أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر الزرعي، أحكام أهل الذمة تحقيق: يوسف أحمد البكري - شاكر توفيق العاروري، الدمام - بيروت، رمادى للنشر - دار ابن حزم، هـ ١٤١٨ - ١٩٩٧م، ج ٣، ص ١٢٤.

(٧٤) اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، فتاوى اللجنة الدائمة - المجموعة الأولى، جمع وترتيب: أحمد بن عبد الرزاق الدويش (٤/٢٩)، موقع الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء www.alifta.com.

٢٠- إنكار وجود الله سبحانه وتعالى، وصرف أنواع من العبادة لغيره، والتعدي على أمور الغيب التي تكفل الله عز وجل بها، ويتجسد هذا الأمر العظيم من خلال:

« تعدد الآلهة فإنه مختص بالنار، وآخر بالبرق والرعد، وآخر بالحكمة، وهكذا.... ويلجأ البطل إلى أحدهم إذا وقع في محنة أو كربة فيستغيث ويطلب المعونة منه.

« القدرة على إحياء الموتى: وهذا فعل لا يملكه إلا الله سبحانه وتعالى.

◀ التعمدي على الغيبيات: ومنها تصوير خروج الروح على هيئة دخان أسود أو فقاعات ملونة.

وفي هذا خليلة للعقيدة الإسلامية من أصولها، وأنه نال جوانب التوحيد الثلاثة:

• **توحيد الرؤية:**

وهو إفراد الله سبحانه وتعالى في أمور ثلاثة: في الخلق، والتدبير، والملك، فأما دليل إفراده بالخلق والتدبير فقوله تعالى: ﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (سورة الأعراف: ٥٤)، فالأمر: هو التدبير، ودليل إفراده بالملك قوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ مَلِكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (سورة الجاثية: ٢٧) ﴿فَالِلَهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى هُوَ الْمَالِكُ الْمَتَّصِفُ فِي كُلِّ شَيْءٍ فَلَا يَمْلِكُ أَحَدٌ لِأَحَدٍ شَيْئًا قَالَ تَعَالَى: ﴿قُلِ اللَّهُمَّ مَلِكُ الْمَالِكِ تَوَكَّلْ عَلَى الْمَلِكِ مِنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعِ الْمَلِكَ مِنْ تَشَاءُ وَتُفَرِّقُ مَنْ تَشَاءُ وَتُزِيلُ مَنْ تَشَاءُ يَسُدُّكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (سورة آل عمران: ٢٦) يبدو تصريف الأمور والأرزاق، وهو وحده يحيي ويميت، قال تعالى: ﴿ذَلِكَ يَأْنِ اللَّهُ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّهُ يُحْيِي الْمَوْتَى وَأَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (سورة الحج: ٦). وهو سبحانه وتعالى التفرد بعلم أجل كل امرئ علي وجه الأرض، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مِمَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ

خَيْرٌ ﴿(سورة لقمان: ٣٤)﴾. وما يحصل في هذه الألعاب من تصوير خروج الروح بعد الموت كدخان أسود أو فقاعات تملأ المكان فلا أصل له؛ لأنه غيب لا يعلمه إلا الله سبحانه وتعالى، قال عز من قائل: ﴿وَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ ﴿(سورة الإسراء: ٨٥)﴾. فالروح "من الأمور الخفية التي لا يتقن وصفها وكيفيتها كل أحد، وهي من جملة مخلوقاته التي أمرها أن تكون فكاكت" (٧٦).

• **توحيد الألوهية :**

فهو "إفراد الله سبحانه وتعالى بالعبادة، ولذا يسمى توحيد العبادة" (٧٧)، وهو "مستلزم لتوحيد الربوبية، وهو أن يعبد الحق رب كل شيء" (٧٨)، وبما أن الله تعالى هو المستحق للعبادة فإليه تصرف أنواع العبادة من الخوف، والرجاء، والتوكل والاستغاثة، والاستعانة به سبحانه قال تعالى: ﴿قُلْ مَنْ يُجِيرُكَ مِنَ اللَّهِ فَإِنَّهُ يَمُنُّ بِالْعَدْلِ﴾ (٧٩).

(٧٥) محمد بن صالح العثيمين، شرح العقيدة الواسطية، ط٤، الرياض، دار ابن الجوزي، ١٤٢٤هـ، ج١، ص ٢١.

(٧٦) عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢١هـ. ص ٤٦٦.

(٧٧) محمد بن صالح العثيمين، شرح العقيدة الواسطية، مرجع السابق، ص ٢٦.
(٧٨) أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، الاستقامة، تحقيق: د. محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد ابن سعود - المدينة المنورة، ١٤٠٣ هـ، ج ٢، ص ٣١.

ظَلَمْتَ الْبَرَّ وَالْبَحْرَ دَعَوْنَهُ نَصْرًا وَخُفْيَةً لِّئِنْ أَجَبْنَا مِنْ هَذِهِ لَتَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ ﴿٦٤﴾ قُلِ اللَّهُ يَنْجِيكُمْ مِنْهَا وَمِنْ كُلِّ كَرْبٍ ثُمَّ أَنْتُمْ تُشْرِكُونَ ﴿٦٣﴾ (سورة الأنعام: ٦٣ - ٦٤).

• توحيد الأسماء والصفات:

"فهو أن يؤمن العبد أن لله أسماءً حسنى وصفاتاً عالا لا يشرك غيره تعالى فيها، ويثبتها لله تعالى كما أثبتته هو سبحانه لنفسه، وما أثبتته له رسوله صلى الله عليه وسلم وينفى عنه ما نفاه الله سبحانه وتعالى عن نفسه وما نفاه عنه نبيه صلى الله عليه وسلم" (٧٩). بها يدعو ويطلب منه، قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا وَذَرُوا الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَائِهِ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (سورة الأعراف: ١٨٠). وما تم طرحه في هذه الألعاب كان منافياً تماماً لأصول الاعتقاد الصحيح بأن الله جل وعلا إله واحد متفرد بجميع شؤون خلقه، يلزم لو كان هناك آلهة متعددة لفسدت الأرض قال تعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ (سورة الأنبياء: ٢٢).

• ٣- نشر الكفر بالدعوة لتعلم السحر، والذي يستخدم - غالباً - في الألعاب القتالية.

إن ممارسة الطفل لبعض أساليب السحر التي يستخدمها البطل في الغالب والطفل هو الذي يمثل دور البطل؛ لينجو من مكيدة، أو ليحقق نصراً، أو ينقذ غيره من مشكلة، لتزرع في قلب الطفل حب السحر، والرغبة في تعلمه.

والمراد بالسحر في اللغة: الصرف. وشرعاً: هو عبارة عما خفي ولطف سببه، وسمي سحراً لأن الأبصار لا تدركه لخفائه (٨٠). ولقد وقف الإسلام موقفاً صارماً من السحر؛ لما يجرم من أضرار عظيمة على الفرد من الناحية الاجتماعية والأخلاقية؛ فضلاً عن الأضرار العقيدية، فجاءت الآيات موضحة كقوله من تعلم السحر وعلمه قال الله تعالى: ﴿وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيْطَانُ عَلَىٰ مُلْكٍ سُلْطَانٍ ۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَنُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلَّمُوا لِمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلْقٍ وَلَيْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: ١٠٢). ولقد اتفق العلماء على أن تعلم السحر، وتعليمه، وممارسته حرام، قال ابن قدامة المقدسي. رحمه الله. في المغني: "فإن تعلم السحر وتعليمه حرام لا نعلم فيه خلافاً بين أهل العلم" (٨١). وقال الإمام النووي. رحمه الله. عند شرحه لباب السحر في صحيح الإمام مسلم: "وأما تعلمه - أي السحر - وتعليمه فحرام" (٨٢). بل إن الله سبحانه وتعالى فضح حقيقة الساحر ونفى عنه الفلاح قائلاً تعالى في معرض الحديث عن سحرة فرعون: ﴿وَلَا يَفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى﴾ (سورة طه: ٦٩).

- (٧٩) أبو بكر جابر الجزائري، منهج المسلم كتاب عقائد وآداب وأخلاق ومعاملات، مصر، دار الغد الجديد، ١٤٢٦ هـ، ص ١٤٢٤.
- (٨٠) محمد بن عبد الوهاب، حاشية كتاب التوحيد، طه، ١٤٢٤ هـ، ص ١٨٦.
- (٨١) عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، بيروت، دار الفكر، (د، ت)، ج ٥، ص ٣٤.
- (٨٢) أبو زكريا يحيى بن شرف النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، مرجع سابق، كتاب السلام، باب السحر، ج ١٤، ص ١٧٦.

وذكر الشيخ الشنقيطي - رحمه الله - في تفسيره لهذه الآية: "أن الساحر لا يفلح حيث اجتال" (٨٣)، وفي هذا دلالة على أن السحر اجتال وخداع وإفساد. قال تعالى: ﴿فَلَمَّا أَلْقَوْا قَالَ مُوسَىٰ مَا جِئْتُمْ بِهِ السِّحْرُ إِنَّ اللَّهَ سَيُبْطِلُهُ إِنَّ اللَّهَ لَا يَصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ﴾ (سورة يونس: ٨١).

ولم يتوقف النهي عن السحر على آيات كتاب الله عز وجل، بل تناولت السنة جانباً كبيراً في توضيح ذلك، فحذر منها رسول الله صلى الله عليه وسلم وعدها من الموبقات أي المهلكات، سميت بذلك لأنها سبب لإهلاك مرتكبيها (٨٤).

وبما أن السحر في بعض هذه الألعاب وخصوصاً الألعاب القتالية التي يطلب فيها اللاعب الفوز والانتصار، والغلبة وحماية نفسه من الضربات القوية واضح ظاهر للطفل (٨٥)؛ فإنه يخشى أن يستسهل السحر ولا يستعظم أمره وخصوصاً أنه يلعب دور الممارس له، وفي هذا تناقض بين لما يتوجب على المربي أن يعلمه للطفل من أن الله سبحانه وتعالى هو الحافظ وأنه هو الذي يلجأ إليه في الشدائد والكربات، وأن الله سبحانه وتعالى شرع لنا من التعوذات على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم؛ كقراءة آية الكرسي، وسورتي الفلق والناس. ومما تجدر الإشارة إليه أن سورة الفلق أشارت إلى الاستعاذة الصريحة من السحر والساحرات في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ﴾ (سورة الفلق: ٤).

• ثانياً- موقف التربية الإسلامية من الآثار السلبية على القيم الخلقية والسلوكية في بعض ألعاب الكمبيوتر:

تضمنت كل الألعاب السابقة مجموعة من القيم المؤثرة على خلق الطفل وسلوكه وستقوم الباحثة بإلقاء الضوء عليها كما يلي:

• التحريض على القتل، وسفك الدماء، وإيذاء الآخرين:

تتضمن هذه الألعاب التحريض على القتل، والاعتداء على الآخرين بأي وسيلة كانت المهم أن يشبع اللاعب رغبته في الانتقام والفوز، وفي هذا ما يخالف الشرع منهجاً وسلوكاً؛ فقد عظم الشارع سبحانه وتعالى أمر قتل النفس أيما تعظيم! فأنزل الله آيات بينات تتلى إلى قيام الساعة؛ منها ما يوضح حكم القتل العمد والقتل الخطأ، وما إذا كان المقتول مسلماً أو ذمياً قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِناً إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِناً خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَّةٌ مُسْلَمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ إِلَّا أَنْ يَصَدَّقُوا فَإِنْ كَانَتْ مِنْ قَوْمٍ عَدُوٍّ لَكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ فَدِيَّةٌ مُسْلَمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامٌ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِّنَ اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيماً حَكِيماً﴾ (سورة النساء: ٩٢).

(٨٣) محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، بيروت، دار الفكر، ١٤١٥هـ، ج ٤، ص ٤٠.

(٨٤) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، قوله باب رمي المحصنات = أي قذفهن، ١٢، ص ١٨٢.

(٨٥) وسجلت الباحثة هذه النقطة من خلال متابعتها للعب الأطفال فكان أحدهم يوجه صديقه في اللعبة بقوله "استخدم السحر حتى تنتهي منه بسرعة" والله المستعان ...

ومنها ما بين حرمة هذا الفعل، فقال عز من قائل: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ الْقَتْلَ﴾ (سورة الإسراء: ٣٣). قال السعدي مفسراً هذه الآية الكريمة: "والنهي عن القتل في هذه الآية شامل لكل نفس حرم الله قتلها من صغير وكبير، وذكر وأنثى، وحر وعبد، ومسلم وكافر له عهد".

وجاء الاستثناء الذي في آخر الآية مجملاً لفصلته السنة؛ فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا يحل دم امرئ مسلم إلا بإحدى ثلاث: الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المفارق للجماعة" (٨٧)، ويضاف إلى هذه الأصناف الثلاثة الزاني المحصن كما جاء تفصيل ذلك في سورة النور. بل وصفت الآية التجاوز والخروج عن هذه الأمور إسرافاً، وتجاوزاً في الحد.

وما تضمنته تلك الألعاب ليعزز مفهوم استباحة القتل، أو استخدام الضرب المبرح عند الطفل لتحقيق انتصار، أو نيل الفوز في اللعبة، ويتضح جانب التعزيز بزيادة عدد النقاط أو وجود مكافآت تكون في صالح اللاعب، ومن صور التحريض على القتل انتشار استخدام الأسلحة في تلك الألعاب أو استخدام أدوات البيئة المتاحة للقضاء على الخصم.

ولم يقتصر التشنيع على القتل واستنكاره على آيات الله الكريمة فحسب، وإنما جاءت السنة النبوية مؤكدة على عظم القتل أو التحريض عليه ناهية عن كل ما يؤدي إلى ذلك أو ما يكون فيه ترويعاً لآخرين؛ وذلك فيما رواه لنا أبو هريرة رضي الله عنه قال: قال أبو القاسم صلى الله عليه وسلم: "من أشار إلى أخيه بحديدة فإن الملائكة تلعنه حتى يدعه وإن كان أخاه لأبيه وأمه" (٨٨).

فهذا الحديث يؤكد على حرمة المسلم، والنهي الشديد عن ترويعه وتخويفه، والتعرض له بما قد يؤديه "ولعن الملائكة لا يكون إلا بحق، ولا يستحق اللعن إلا فاعل المحرم، ولا فرق في ذلك بين أن يكون على سبيل الجد أو الهزل، وقد دل على ذلك قوله: "وإن كان أخاه لأبيه وأمه"؛ فإن الإنسان لا يشير إلى شقيقه بالسلاح على سبيل الجد؛ وإنما يقع منه معه هزلاً ويتقدير أن يكون ذلك على سبيل الجد فتحريم ذلك أغلظ من تحريم غيره؛ فلا يصح جعله غاية، فدل على أن المراد الهزل فإن تحريمه على طريق الجد واضح لأنه يريد قتل مسلم أو جرحه وكلاهما كبيرة، وأما الهزل فلأنه ترويع مسلم وأذى له وذلك محرم أيضاً وقد جاء في الحديث: "لا يحل لمسلم أن يروع مسلماً" (٨٩).

(٨٦) عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مرجع سابق، ص ٤٥٧.

(٨٧) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المختصر، مرجع سابق، كتاب البيئات وقول الله تعالى (ومن يقتل مؤمناً متعمداً فجزاؤه جهنم) باب قوله الله تعالى ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنِ وَالْأَنْفِ وَالْأُذُنِ وَالْجُرُوحِ قِصَاصٌ فَمَنْ تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ وَمَنْ كَذَّبَ بِهِنَّ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾، رقم الحديث: ٦٤٨٤، ج ٦، ص ٢٥٢١.

(٨٨) أبو الحسين مسلم بن الحجاج، القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن الإشارة بالسلاح إلى مسلم، رقم الحديث: ٢٦١٦، ج ٤، ص ٢٠٢٠.

(٨٩) أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسيني العراقي، طرح التثريب في شرح التقریب، مرجع سابق، ج ٧، ص ١٧٣.

وعن عبد الله بن السائب، عن أبيه، عن جده قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "لا يأخذ أحدكم متاع صاحبه لا عبا ولا جادا، فإذا أخذ أحدكم عصا صاحبه فليردها إليه" (٩٠).

وقال التوريشتي- رحمه الله- معلقاً على حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: "فمن أخذ عصا أخيه فليردها إليه" و"إنما ضرب المثل بالعصا لأنه من الأشياء التافهة التي لا يكون لها كبير خطر عند صاحبها؛ ليعلم أن ما كان فوقه فهو بهذا المعنى أحق وأجدر"(٩١).

ولا ريب أن في هذا النهي درءاً للمفاسد المحتملة من الإيذاء البدني أو النفسي، كما يتضح من هذه التوجيهات النبوية حرص النبي صلى الله عليه وسلم على أن يؤدب صحابته الكرام ويبين لهم المنهج المشروع والممنوع في اللعب والمزاح، وإذا كان ذلك موجهاً للكبار فتعويد الصغار على ذلك من باب أولى.

• ب- الدعوة إلى نشر الزنا ودواعيه ويتمثل ذلك في التحرشات والتلميحات الجنسية والعري والموسيقى:

يشاهد الطفل هذه الأمور أثناء اللعب؛ فتتفتح عينيه على أمور لا يدركها عقله فيعتاد ذلك ويألفه، ومع تكرار النظر تتحرك في داخله الغريزة الكامنة، قال تعالى: ﴿وَلَا تُقْبِرُوا أَرْوَاحَكُمْ أَنْتُمْ كَانُوا فَحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا﴾ (سورة الإسراء: ٣٢). فقد حذرت هذه الآية الكريمة من الزنا ودواعيه أي ما يقرب منه، والنظر إلى تلك المشاهد الفاضحة والعري من أكبر دواعيه، ويتأثر الطفل بذلك؛ لاسيما وأن هذه الصور تنطبع في ذاكرته.

ولأهمية هذا الأمر حرص الإسلام على تربية الطفل منذ صغره تربية جنسية؛ حتى تنضبط غريزته مستقبلاً؛ فإن "الطفل في هذه المرحلة يكون مقبلاً على مرحلة البلوغ؛ فلا بد من الاستعداد لها من بداية هذه المرحلة؛ حتى تكون له وقاية ووجاء فيما بعد؛ بأن نعلمهم غض البصر ونفرض بينهم في المضاجع، ونأمرهم بالاستئذان، ونبعضهم عن كل ما يربيههم على الميوعة" (٩٢).

ومن الشواهد على ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم علم أنساً الاستئذان فعنه عليه السلام قال: كنت خادماً للنبي صلى الله عليه وسلم فكنت أدخل بغير استئذان فجئت يوماً فقال: "كما أنت يا بني فإنه قد حدث بعدك أمر" أي لا تدخلن إلا بإذن" (٩٣).

وَقَالَ تَعَالَى يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَسْتُ بِغَدِيكُمْ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلَاثٌ مَرَّتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَوةِ الْفَجْرِ وَحِينَ يَضَعُونَ ثِيَابَهُمْ مِنْهُمْ الظُّلُمَةُ وَمَنْ أَعَادَ بَعْدَ صَلَوةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْدَةٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَ ذَلِكَ

(٩٠) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، الأدب المفرد، مرجع سابق، باب ما لا يجوز من اللعب والمزاح، رقم الحديث: ٢٤١، ج ١، ص ٩٣.

(٩١) محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري، تحفة الأحمدي بشرح جامع الترمذي المرجع السابق، ج ٦، ص ٣١٦.

(٩٢) خالد بن حامد الحازمي، مراحل النمو في ضوء التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ٣٢.
(٩٣) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، مرجع سابق، باب قول الرجل يابني لمن أبوه لم يدرك الإسلام، رقم الحديث ٨٠٦، ج ١، ص ٢٨١.

طَوَّافُونَ عَلَيْكُمْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٩﴾ وَإِذَا بَلَغَ الْإِنْفُلُ مِنْكُمْ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٩﴾ (سورة النور: ٥٨ - ٥٩). قال الشيخ السعدي - رحمه الله تعالى - : "وفي هاتين الآيتين فوائد منها: أن السيد وولي الصغير مخاطبان بتعليم عبيدهم ومن تحت ولايتهم من الأولاد العلم والآداب الشرعية؛ لأن الله وجه الخطاب إليهم بقوله فلا يمكن ذلك إلا بالتعليم والتأديب. ومنها: الأمر بحفظ العورات والاحتياط لذلك من كل وجه. ومنها: أن الصغير الذي دون البلوغ لا يجوز أن يمكن من رؤية العورة، ولا يجوز أن ترى عورته (٩٤)." .

وقد حددت الآية الكريمة أوقات الاستئذان للأطفال الصغار الذين لم يبلغوا الحلم؛ لأن الطفل في هذا السن يكون كثير الحركة واللعب والدخول والخروج؛ فيصعب عليه الاستئذان في كل الأوقات، فإذا اقترب من البلوغ والاحتلام قل ذلك لديه ويكون ضبطه لتصرفاته فيستأذن في كل الأوقات .

ومن حرص الإسلام أيضاً؛ أن أمر بالتفريق بين الأطفال في المضاجع من سن العاشرة وهو ركن أساسي في تهذيب الطفل جنسياً؛ لأن الفروق بين الجنسين في هذا السن تبدأ في الظهور والتباين. وكما ذكرنا في معرض حديثنا عن خصائص الأطفال من الناحية الجنسية أن مرحلة التمييز وهي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة تبدأ الاختلافات الجنسية بين الذكور والإناث، وقد يتعرض المربي لأسئلة متعددة في هذا الجانب، وفي هذا دلالة على أن الغريزة الجنسية تكن هادئة أو كامنة في هذه المراحل وتسير بشكل طبيعي ما لم تكون هناك مؤثرات خارجية تحركها وتهيجها .

ومن صور حرص الإسلام أيضاً على إبعاد المسلمين عن الفواحش: أن أمر بالحشمة والستر في اللباس للرجال والنساء؛ حتى أنه عد فخذ الرجل من العورة؛ فعن زُرْعَةَ بن عبد الرحمن بن جَرَهْدٍ، عن جَدِّه جَرَهْدٍ رضي الله عنه قال: مرَّ رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلي بردة وقد انكشفت فخذني قال: "غط فإن الضحى عورة" (٩٥) .

ومن دواعي ذلك أيضاً الموسيقى التي تصاحب أحداث اللعبة من بدايتها إلى نهايتها وفي أحيان كثيرة بدون انقطاع وقد تحتوي على كلمات أغاني لفنانين غربيين؛ وتكون مناسبة للأحداث الجارية مما يرغب الطفل في رفع الصوت حتى يكتمل اندماج أحداثها، ولأحظت الباحثة أثناء متابعتها أن بعضاً من الأطفال لا يتشجع على اللعب والاندماج مع اللعبة إذا خفض الصوت معللاً ذلك بأنه لم يتعود على اللعب بهذه الطريقة، وهذا الأمر يشير إلى ارتباط اللعب والحماس والإثارة بوجود الموسيقى. مع العلم أن موقف الشريعة من الموسيقى وسماع الغناء واضح بين، "فقد أقسم عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أنه الغناء، وعن عبد

(٩٤) عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مرجع سابق، ج ١، ص ٥٧٤ .

(٩٥) أحمد بن حنبل أبو عبد الله الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، مرجع سابق، رقم الحديث ١٥٩٧٥، ج ٣، ص ٤٧٩ .

الله بن مسعود أنه سئل عنها فقال: "الغناء والذي لا إله الا هو" (٩٦)، وعده بعض العلماء - رحمهم الله - من دلالات الفسق، فقد سئل الإمام مالك بن أنس - رحمه الله - عما يترخص فيه أهل المدينة من الغناء؟ فقال: "إنما يفعلها عندنا الفساق" (٩٧).

لذا فإنه ينبغي منع الطفل من سماع الغناء والموسيقى؛ لأنها من مزامير الشيطان ورقيته الداعية إلى الفتنة، وأن يعوض عن ذلك بسماع الأهazيج والأنشيد التي تناسب سنه وتحفظه من الانحلال الخلقي (٩٨).

ولقد تنبه رواد التربية الإسلامية لعظم هذه الأمور، وعدم الاستهانة بها خصوصاً عند الأطفال، ومن ذلك ما ذكره ابن القيم - رحمه الله - في تحفة المودود: "وكذلك يجب أن يجنب الصبي إذا عقل مجالس اللهو والباطل، والغناء، وسماع الفحش، والبدع وسوء المنطق، فإذا علق بسمعه عسر عليه مفارقتة في الكبر، وعز على وليه استنقاذه منه فتغيير العوائد من أصعب الأمور يحتاج صاحبه إلى استجداد طبيعة ثانية، والخروج عن حكم الطبيعة عسر جداً" (٩٩).

• ج- التشبه المذموم :

ومن مظاهر هذا: لبس الرجال للقلاند والأساور، ولبس النساء للبنطال، وكذلك ما ظهر من قصات الشعر المخالفة شرعاً إما لعلّة تشبه الرجال بالنساء أو العكس، أو المخالفة من حيث التحريم القطعي لها في حق الرجال غالباً كالقزع، وغيرها .

فقد كان صلى الله عليه وسلم ينزه الصحابة ﷺ عن التشبه بالإناث فامتثلوا لأمره بل وعلموا أولادهم ذلك، فعن عبد الله بن يزيد ﷺ قال: "كنا عند عبد الله بن مسعود ﷺ فجاء ابن له عليه قميص من حرير قال: من كساك هذا؟ قال: أمي، قال: فشقه، وقال: قل لأمك تكسوك غير هذا"، ولا شك أن ابن مسعود ﷺ فعل ذلك لأنه علم حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم في لبس الحرير للرجال: "حرم لباس الحرير والذهب على ذكور أمتي وأحل لإناثهم" (١٠٠) .

كذلك ما ذكره عبد الله بن عمرو بن العاص ﷺ قال: رأى النبي صلى الله عليه وسلم علي ثوبين معصفرين فقال: "أمك أمرتك بهذا؟" قلت: أغسلهما؟ قال: "بل احرقهما" (١٠١).

(٩٦) أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، مرجع سابق، ج ٤، ص ٣٦٨.

(٩٧) أبو بكر أحمد بن محمد بن هارون بن يزيد الخلال، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بيروت، المكتب الإسلامي (د.ت)، ج ١، ص ٢٠٤.

(٩٨) وستحاول الباحثة ذكر بعض الاقتراحات والأفكار لتلافي هذا الأمر وغيره مما ذكر، في الفصل الأخير من هذا البحث بإذن الله تعالى .

(٩٩) محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي، تحفة المودود بأحكام المولود، مرجع سابق، ج ١، ص ٢٤١.

(١٠٠) محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الصحيح لسنن الترمذي، مرجع سابق، كتاب اللباس، باب ما جاء في الحرير والذهب، رقم الحديث: ١٧٢٠، ج ٤، ص ٢١٧ .

(١٠١) مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب اللباس والزينة، باب النهي عن لبس الثوب المعصفر، حديث رقم: ٢٠٧٧، ج ٣، ص ١٦٤٧.

وذكر الغزالي أنه ينبغي أن يحجب إلى الطفل البياض ويحذر من الشياح التي تشبه النساء؛ لأن ذلك يدفعه إلى الميوعة والنعومة؛ فيفسد عليه خلقه ويجعل طبعه يميل إلى التأنث (١٠٢) .

ولعن النبي صلى الله عليه وسلم المتشبهين من الرجال بالنساء والمتشبهات من النساء بالرجال، قال الطبري: "فيه من الفقه: أنه لا يجوز للرجال التشبه بالنساء في اللباس والزينة التي هي للنساء خاصة، ولا يجوز للنساء التشبه بالرجال فيما كان ذلك للرجال خاصة. فمما يحرم على الرجال لبسه مما هو من لباس النساء: البراقع، والقلائد والمخانق والأسورة والخلاخل، ومما لا يحل له التشبه بهن من الأفعال التي هن بها مخصوصات" إلى أن قال: "فالرجل المتشبه بالنساء قد يكتسب من أخلاقهن بحسب تشبهه حتى يفضى الأمر به إلى التخنث المحض والتمكين من نفسه كأنه امرأة" (١٠٣) .

كذلك ما يظهر من أشكال قصات الشعر الغربية والمحظور بعضها شرعا مثل القزع وغيره فقد ورد النهي الصريح عنها، فعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: "نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن القزع"، والقزع أن يخلق وسط رأس الصبي ويترك ما حوله، وكان هذا فعل القسيسين وهم ضرب من النصاري، والقسيس في النصاري كالصديق في الإسلام وهو من قس أي قص أثر الرسول الذي دعاه على لسانه، قال سلمان رضي الله عنه: "قرأت على رسول الله صلى الله عليه وسلم ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَتَلُوا قَتِيلِينَ وَرَهْبَانًا﴾ فأقراني ذلك بأن منهم صديقين ورهبانا" (١٠٤) .

• د- الوشم:

ومما تكرر وجوده في أكثر من لعبة انتشار الوشم الذي يأخذ مساحة واسعة من الجسد سواء كان للرجل أو للمرأة. و الوشم: غرز الكف أو المعصم بالإبرة، ثم تحشى بكحل أو نحوه مما يحضره. ويقال: وشمت تشم فهي واشمة، والتي تطلب أن يفعل بها ذلك مؤتشفة ومستوشمة (١٠٥) .

والخداع، ولو رخص في شيء منها لكان وسيلة إلى استجازة غيرها من أنواع الغش، ولما فيها من وقد وردت نصوص كثيرة بتحريم الوشم لما فيه من تغيير خلقة الله عز وجل منها: ما جاء عن ابن عمر رضي الله عنهما: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "لعن الله الواصلة والمستوصلة والواشمة والمستوشمة" وقال نافع: الوشم في اللثة (١٠٦)، وعن عبد الله رضي الله عنه: "لعن الله

(١٠٢) أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطلان البكري القرطبي، شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، باب المتشبهين بالنساء والمتشبهات بالرجال، ج ٩، ص ١٤٠.

(١٠٣) أحمد عبد الحليم بن تيمية الحراني، كتب ورسائل وفتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد العاصمي، ط ٢، مكتبة ابن تيمية، ١٣٩٩هـ، ج ٢٢، ص ١٥٤.

(١٠٤) أبو عبد الله محمد بن الحسن الترمذي، نوادر الأصول في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، بيروت: دار الجبل، ١٩٩٢م، ج ١، ص ٨٢.

(١٠٥) محمد بن أبي نصر فتوح بن عبد الله الأزدي الحميدي، تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم، تحقيق: الدكتورة زبيدة محمد سعيد عبد العزيز، القاهرة، مكتبة السنة - ١٤١٥هـ - ١٩٩٥، ج ١، ص ٩٣.

(١٠٦) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي البخاري، الجامع الصحيح المختصر، مرجع سابق، كتاب اللباس، باب الوصل في الشعر، رقم الحديث: ٥٥٩٣، ج ٥، ص ٢٢١.

الْوَشِمَاتِ وَالْمُسْتَوْشِمَاتِ وَالْمُتَفَلِّجَاتِ لِلْحُسْنِ الْمُغَيَّرَاتِ خَلَقَ اللَّهُ، مَا لِي لَا أَلْعَنُ مِنْ لَعْنِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ فِي كِتَابِ اللَّهِ" (١٠٧)، وقال ابن الحسن البصري: "يعني بذلك الوشم" (١٠٨).

وإنما ورد الوعيد الشديد في هذه الأشياء لما فيها من الغشغيب الخلقية وإلى ذلك الإشارة في حديث ابن مسعود رضي الله عنه بقوله: "المغيرات خلق الله" والله أعلم (١٠٩).

وبناءً على ما سبق فإن كثرة مشاهدة هذه الأمور المحرمة تهونها وقد تؤدي إلى المشابهة، وهذا الذي يخشى على الطفل المسلم منه؛ لاسيما وأن المشابهة في الأمور الظاهرة تورث تناسباً وتشابهاً في الأخلاق والأعمال .

وكان صلى الله عليه وسلم يكره التشبه بالكفار ويحب مخالفتهم وبذلك وردت سنته صلى الله عليه وسلم، وكأنه أراد والله أعلم أن يفصل شريعته عن شرائعهم المحرمة؛ إذ هم أولياء الشيطان وحزبه (١١٠)، ونهى عن التشبه بهم في زيهم وكلامهم وهدْيهم" (١١١).

• هـ- العدوانية والعنف ونزع الإنسانية :

يميل الطفل إلى إثبات ذاته في السنوات المتقدمة من عمره؛ فيلجأ أحياناً إلى العنف والاعتداء على الآخرين لتحقيق ذلك، والاعتداء يعتبر أحد مظاهر الغضب ومصاحباته عند الطفل (١١٢)، ولذلك يجدر بالمربي أن يتنبه إلى هذا الخلق عند الطفل، ويعالج هذا السلوك حتى لا يشب عليه.

ومن وسائل علاجه: معرفة الأسباب التي تؤدي إلى تمكن النزعة العدوانية عنده، ولقد حظي هذا الموضوع بدراسة واسعة عند علماء النفس الذين يرون "أن جزءاً من السلوك العدواني سلوك مكتسب أو متعلم نتيجة التعلم الاجتماعي؛ حيث أنه يمكن استثارة هذا السلوك بواسطة ملاحظة الأطفال النماذج العدوانية عن طريق التقليد والتقمص" (١١٣)، وما تتضمنه ألعاب الكمبيوتر من مشاهد للقتل والتخريب والضرب مما يساعد في تربية هذا الأمر عند الطفل.

وتكمن خطورة العنف والعدوان على الأطفال أنها تظهر في الكبر؛ فتهتز علاقة الفرد بمن حوله. وترجع أهمية دراسة هذه النقطة أنها أحد الأسباب

(١٠٧) المرجع السابق، كتاب اللباس، باب الموصولة، رقم الحديث ٥٥٩٩، ج ٥، ص ٢٢١٩ .
(١٠٨) أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، مرجع سابق، ج ١، ص ٥٥٧.

(١٠٩) أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، باب المستوشمة، رقم الحديث ٥٦٠٢، ج ١، ص ٣٨٠ .

(١١٠) أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، ١٣٨٧هـ، ج ٤، ص ١١ .

(١١١) محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، الفروسية، تحقيق: مشهور بن حسن بن محمود بن سلمان، السعودية، دار الأندلس، ١٤١٤هـ، ج ١، ص ١٢٢ .

(١١٢) عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحققها الأساسية، بيروت، الدار العربية للعلوم، ١٤١٤هـ، ص ٩٦ .

(١١٣) وجدان عبد العزيز الكحبي وآخرون، الصحة النفسية للطفل والمراهق، ٣، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص ١٧٠ .

القوية لسلوك طريق الانحراف وانتشار الجريمة في المجتمع؛ ولذلك حددت الشريعة موقفها من العدوان، وحذرت منه في مواطن كثيرة؛ منها قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَحَرِّمُوا طَيِّبَاتِ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ (سورة المائدة: ٨٧)؛ وقوله تعالى: ﴿وَلَا يَجْرِمُكُمْ شَيْئَانِ قَوْمُ أَنْ يَحْدُوَكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَنْ تَعْتَدُوا وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (سورة المائدة: ٢)؛ يدل أنها أوضحت أن الغضب أساس الشر ومصدره؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" (١١٤)، وفي الحديث النبوي توجيهه إلى أن القوة لا تعنى الشدة وإنما الذي يملك نفسه عند الغضب .

- وتتمثل مظاهر العدوان التي يكتسبها الطفل من هذه الألعاب في:
- ❖ القتل والضرب وسفك الدماء واستخدام الأسلحة المختلفة (١١٥).
- ❖ عدم إعطاء الطريق حقه وإيذاء المارة وتخريب الممتلكات العامة والخاصة.
- ❖ السب والشتم والسخرية والتحقير.

وسأتناول فيما يلي موقف التربية الإسلامية من هذه الأمور :

• ١- الأذى اللفظي الذي تمثل في هذه الألعاب بالسب والشتم والتحقير والسخرية:

وهو من ألوان العدوان التي يمكن للطفل أن يكتسبها من هذه الألعاب، سواء كانت مترجمة بحيث يتضح له مفهومها، أو كانت باللغة الإنجليزية فيحفظها ويرددها دون أن يعي معناها، ولقد حث الإسلام على حفظ اللسان ووصونه، وتحذير استخدامه في إيذاء المسلمين قال تعالى: ﴿وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنْزِعُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوًّا مُبِينًا﴾ (سورة الإسراء: ٥٣)، وقال أيضا جل شأنه: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ (سورة البقرة: ٨٣)، بل اعتبر الرسول صلى الله عليه وسلم عدم إيذاء المسلم من حوله باليد واللسان من الصفات الأساسية للمسلم، فعن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما يقول: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه" (١١٦).

وجعل عليه الصلاة والسلام ذلك من دلالات كمال الإيمان، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه" (١١٧).

- (١١٤) محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المختصر، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، رقم الحديث ٥٧٦٣، ج ٥، ص ٢٢٦٧.
- (١١٥) وقد سبقت الإشارة إلى توضيح هذه النقطة، وذكرت هنا لأنها تعد أيضا من صور العدوانية والعنف التي قد يكتسبها الطفل من الألعاب.
- (١١٦) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، الجامع الصحيح المختصر، مرجع سابق، كتاب الرقاق، باب التناه عن المعاصي، رقم الحديث ٦١١٩، ج ٥، ص ٢٣٧٩.
- (١١٧) المرجع السابق، كتاب التوحيد، باب حفظ اللسان وقول النبي صلى الله عليه وسلم من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت رقم الحديث ٦١١٠، ج ٥، ص ٢٣٧.

ولم يكن التحذير فقط من السب والشتم بل شمل ذلك ما هو أعظم منه وهو اللعن، فعن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا البذي ولا الفاحش" (١١٨).

وقال جليل شأنه ناهياً عبادهم عن التحقير والسخرية: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا ضِرَارٌ مِنْ ضِرَارٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونَ خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (سورة الحجرات: ١١)، وجمع حديث أبي هريرة رضي الله عنه ما سبق في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أبذرون ما المفلس؟" قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: "إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي قد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار" (١١٩).

• إغفال حق الطريق :

وهو من الآداب الإسلامية التي حث عليها النبي صلوات الله وسلامه عليه وأمر بذلك كما قال: "إياكم والجلوس بالطرقات" قالوا: يا رسول الله ما لنا بد من مجالسنا نتحدث فيها، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا أبيئتم إلا المجلس فأعطوا الطريق حقه"، قالوا: وما حقه؟ قال: "غض البصر، وكف الأذى، ورد السلام، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" (١٢٠). نجد أن هذا الحديث تضمن التوجيهات التالية :

- ◀ وجوب غض البصر.
- ◀ وجوب رد السلام على من سلم .
- ◀ كف الأذى من مضايقة المارة .
- ◀ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- ◀ وفي رواية أخرى زيدت لفظة "إغاثة الملهوف" وهي عون الضعيف .

وذكر ابن بطال - رحمه الله - في شرحه للحديث أن العلة في تخصيص هذه الأمور هي سد الذرائع؛ فالجلوس ذريعة إلى تسليط البصر ووقوعه على ما لا يحل للمرء رؤيته، وقلة القيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ فلذلك نهى عنه. وقال الطبري: "وفيه الدلالة على الندب إلى لزوم المنازل التي يسلم لازمها من رؤية ما يكره رؤيته، وسماع ما لا يحل له سماعه، مما يجب عليه إنكاره ومن

(١١٨) محمد بن حبان بن أحمد التميمي، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، مرجع سابق، باب فضل الإيمان، ذكر نفي اسم الإيمان عن أتى ببعض الخصال التي تنقص بإتيانه إيمانه، رقم الحديث ١٩٢، ج ١، ص ٤٢١.

(١١٩) أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب البِرِّ والصلة والآداب، باب تحريم الظلم، رقم الحديث ٢٥٨١، ج ٤، ص ١٩٩٧.

(١٢٠) المرجع السابق، كتاب السلام، باب من حق الجلوس على الطريق رد السلام، رقم الحديث ٢١٢١، ج ٤، ص ١٧٠.

معاونة مستغيث يلزمه إعانتته" (١٢١)، وذكر ابن مفلح - رحمه الله تعالى - أن من: "لم يعط الطريق حقها فقد استهدف لأذية الناس" (١٢٢).

ومن شمول تعاليم الإسلام وآدابه: أن جعل إماطة الأذى عن الطريق أدنى شعب الإيمان كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة: فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق. والحياء شعبة من الإيمان" (١٢٣)، "فإماطة الأذى عن الطريق قد تسبب في سلامة المسلم من الأذى" (١٢٤)، ومن صور عدم إعطاء الطريق حقه: ما كان يتم من تخريب الممتلكات العامة والخاصة والذي تمثل في إفساد الأشجار والحدائق، وكسر الأبواب عند اقتحام المنازل (١٢٥)، وتحطيم السيارات وتخريب المرافق العامة وواجهات المحلات (١٢٦)، ونهى الله سبحانه وتعالى عن التعدي على ممتلكات الآخرين وعيد ذلك من إفساد الحرث والنسل، كما قال تعالى: ﴿وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ﴾ (سورة البقرة: ٢٠٥)

وعليه فإننا نجد أن ما تضمنته ألعاب الفيديو من صور العنف السابق وصفها وما كان على شاكلتها تزيد من درجة العدائية، وتزيد من الأفكار والسلوكيات العدوانية عند الأطفال أكثر من برامج التلفزيون؛ لأن الألعاب يستلزم فيها مشاركة فعلية لتقمص دور المعتدي، إضافة إلى مخالفتها تماما لهذه النصوص والآداب والأخلاق التي ذكرت آنفا، مما يجعل الطفل المسلم في تصادم بين ما يتعلمه من والديه أو في المدرسة وبين ما يتعلمه عن طريق اللعب بكل حب ورغبة.

• و- إغراق الطفل في الخيال:

وإن كانت قد تنمي خيال الطفل إلا أنها تزيد مقابل ذلك انفصاله من الواقع وما يترتب على ذلك من مشكلات نفسية أخرى كالعزلة والانطوائية وتعزيز روح السلبية في الطفل؛ لأن دوره دائما دور المتلقي فقط إضافة إلى طول الوقت الذي يقضيه الطفل بصحبة هذه الألعاب.

من خلال متابعة الباحثة للأطفال حال إجراء هذه الدراسة، لاحظت أن الوقت الذي يقضيه الطفل لممارسة هذه الألعاب طويل جدا؛ فالوقت الذي تم تسجيله في المبحث السابق كان الوقت التقريبي الذي يستغرقه الطفل حتى ينتهي من مراحل لعبة قد أتقنها، فكيف يكون الحال إذا كانت اللعبة جديدة

(١٢١) أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطلان البكري القرطبي، شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب المظالم والغصب، باب أفنية الدور والجلوس فيها والجلوس على الصدقات، رقم الحديث ٢٥، ج ٦، ص ٥٨٩.

(١٢٢) الإمام أبي عبد الله محمد بن مفلح المقدسي، الآداب الشرعية والمنح المرعية، مرجع سابق، ج ٣، ص ٣٧٣.

(١٢٣) مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب الإيمان، باب بيان شعب الإيمان وأفضلها وأدناها وفضيلة الحياء وكونه من الإيمان، رقم الحديث ٣٥، ج ١، ص ٦٣.

(١٢٤) أبو الحسن علي ابن بطلان، شرح صحيح البخاري لابن بطلان، مرجع سابق، كتاب المظالم والغصب، باب إماطة الأذى عن الطريق، ج ٦، ص ٥٩١.

(١٢٥) كما في لعبة بببسي مان.

(١٢٦) كما في بقية الألعاب الثلاثة المذكورة.

فإنه سيقضي وقتاً أطول حتى يتقنها ويكتشف أسرارها، فيترتب على ذلك والحال هذه أموراً جسيمة تؤثر على سلوك الطفل وأخلاقه منها: العزلة والانطواء على النفس "وهي حالة نفسية تعتري الأطفال لأسباب خلقية ومرضية أو لعوامل تربوية أو ظروف اقتصادية" (١٢٧).

وترى الباحثة أن العكوف على اللعبة فترة طويلة من هذه العوامل التربوية التي تؤثر سلباً على الطفل فيبتعد عن أهله وإخوانه وأقرانه، ويصبح خاملاً قيد البيت لا يختلط بأبٍ أو أخ أو صديق يتعلم منه، بل تكون ألعاب الفيديو أقوى مصدر للتلقّي لديه، وقد يترتب على ذلك أيضاً تعزيز الروح السلبية عنده .

وكشف د. عبد المحسن بن عثمان بن باز في دراسة أجراها حول الموضوع: أن ألعاب الفيديو تتركس في الطفل سلوكيات العزلة والانطوائية في الجانب الاجتماعي، كما تغرس فيه روح الخوف من الدخول في المنافسات الاجتماعية، كذلك يسبب الإدمان عليها النزاعات والمشاكل الاجتماعية والأسرية. موضحاً أنها تدعو الأطفال والمراهقين إلى ممارسة كل ما هو سيء كالكتابة على الجدران والتحرش بالنساء وتدمير المحلات والزجاج والضرب بلا سبب (١٢٨). وكذلك الإغراق في الخيال الذي يتمثل في القصص والشخصيات الوهمية التي ليس لها وجود على أرض الواقع (١٢٩)، يجعل الطفل يعيش بكل حواسه متأثراً منفصلاً بأحداث لا يمكن تصورها في الحقيقة فيغيب بعالمه الخيالي عن العالم المشهود. وبناءً على ما تعرضنا له من دراسة طبيعة نمو الأطفال وخصائصهم وكيف يعكس ذلك عليهم بأن يميلوا إلى اللعب الوهمي أو التخيلي؛ لأن "خيال الطفل في سن ما قبل المدرسة واسعاً ويؤثر على نمو شخصية الطفل ويحرك نشاطه ويعطيه القدرة على الإبداع في اللعب والبناء" (١٣٠)، أما في المرحلة الابتدائية ف"لا يكون أكثر من أوهام فالأشياء التي لا يستوعبها التلميذ الصغير يسويها بالخيال وهذه هي مرحلة من مراحل النمو العقلي" (١٣١)، غير أن هذا الأمر وقتي فقط ولا يمتد هذا النوع من التخيل إلى مرحلة المراهقة .

وبناءً على ما سبق فإن الأثر الإيجابي الذي تنميه هذه الألعاب في الطفل لا يقارن بما تعكسه من سلبيات فالإفراط في الاندماج مع هذه الألعاب التي تعتمد على الخيال يجعل الطفل بعيداً عن الواقع والحقيقة .

• ز- غياب القدوة وحب الكفار والميل إلى تقليدهم :

تعد القدوة الحسنة إحدى وسائل التربية الإسلامية التي عني الإسلام بها؛ فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم الأسوة الحسنة التي يهتدى بها في كل زمان ومكان، وهو الشخصية السوية التي رباها الله سبحانه وتعالى، بل وجعل الاقتداء

(١٢٧) وجدان عبد العزيز الكحيمي وآخرون، الصحة النفسية للطفل والمراهق، مرجع سابق، ص ١٧٣.
(١٢٨) موقع مكتوب أعمال 2009 www. Maktoob.com، أفضل مصدر لأخبار الأعمال في العالم العربي- محلات بيع الأشرطة تخالف الأنظمة لعدم تفقيدها بتصنيف الفئات العمرية. تاريخ الزيارة : (١٢٩) وهذه الفقرة تختص بالألعاب الكمبيوتر التي تعتمد على الخيال، لأن هناك ألعاباً أخرى تكون شخصياتها وقصتها =مقتبسة من أرض الواقع .
(١٣٠) توفيق الواعي، الإبداع في تربية الأولاد، دار شروق، المنصورة، ١٤٢٥هـ، ص ٦٢.
(١٣١) المرجع السابق، ص ٦٢.

بِهَا عَمَلًا صَالِحًا يَتَعْبُدُ اللَّهَ بِهِ قَالَ تَعَالَى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (سورة الأحزاب: ٢١) .. وَاتَّبَعَ طَرِيقَهُ كَنِيلٌ مِّجْبِيهٌ إِلَهُهُ بِحِجَابِهِ وَتَعَالَى: ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (سورة آل عمران: ٣١)

ولقد أمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأن نتمسك بهديه عليه الصلاة والسلام وهدي الخلفاء الراشدين المهديين من بعده، فعن العرياض بن سارية رضي الله عنه قال: صلى بنا رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم ثم أقبل علينا فوعظنا موعظة بليغة، ذرقت منها العيون ووجلت منها القلوب، فقال قائل: يا رسول الله كأن هذه موعظة مودع فماذا تعهد إلينا، فقال: "أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة وإن عبدًا حبشيًا فإنه من يعش منكم بعدي فسيرى اختلافاً كثيراً فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين تمسكوا بها وعصوا عليها بالنواصي، وإياكم ومحدثات الأمور فإن كل محدثة بدعة وكل بدعة ضلالة" (١٣٢).

بل ورتب على ذلك رضوان الله تعالى قال جل شأنه: وَالسَّيِّئُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بَاطِلًا يُضِلُّوهُم بِأُوصِيَاءِهِمْ وَعَاذَهُمُ جَنَّتِ تَجْرِي تَحْتَهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفُورُ الْعَظِيمُ (سورة التوبة: ١٠٠).

وهذا الاهتمام باختيار القدوة الصالحة دليل على عظم أثرها على نفس المتربي؛ "فتأثير المواقف العملية على نفس المتلقي أبلغ بكثير من الحديث والخطب والعظات؛ لأنها تكتسب برهان صدقها من حدوثها وتحققها" (١٣٣).

واهتم السلف بمن يؤدب أولادهم ويعلمهم ومنهم الشافعي . رحمه الله تعالى . في قصة ذكرت عنه مع مؤدب أولاد هارون الرشيد حيث إنه: "أدخل يوما إلى بعض حجر هارون الرشيد ليستأذن له ومعه سراج الخادم، فأقعدده عند أبي عبد الصمد مؤدب أولاد هارون الرشيد، فقال سراج للشافعي: يا أبا عبد الله هؤلاء أولاد أمير المؤمنين، وهذا مؤدبهم فلو أوصيته بهم، فأقبل عليه فقال: ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح أولاد أمير المؤمنين إصلاحك نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما تستحسنه والقبيح عندهم ما تكرهه، علمهم كتاب الله ولا تكرههم عليه فيملوه، ولا تتركهم منه فيهجروه، ثم روههم من الشعر أعفه، ومن الحديث أشرفه، ولا تخرجهم من علم إلى غيره حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في السمع مضلة للفهم" (١٣٤).

فأول ما ابتدأ به وصيته بإصلاح النفس حتى يكون قدوة صالحة متبعة من قبل الأطفال الصغار الذين يقلدون ويحاكون دون تمييز . وعليه فإن عدم اهتمام المربي بهذا الجانب مما يؤدي اندثار القدوة أو انحرافها يكون له أثر سلبي

(١٣٢) أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي، سنن أبي داود، مرجع سابق، كتاب السنة، باب في لزوم السنة، رقم الحديث ٤٦٠٧، ج ٤، ص ٢٠٠ .

(١٣٣) محمد بن شاعر الشريف، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مرجع سابق، ص ٥٢ .

(١٣٤) عبد الرحمن بن علي بن محمد أبو الفرج، صفة الصفوة، ط٢، تحقيق: محمود فاخوري - د. محمد رواس قلعة جي، بيروت - دار المعرفة - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م، ج ٢، ص ٢٥٦ .

على الطفل فيحل محل القدوة الحسنة قدوات وهمية تختلف شكلاً ومضموناً عن واقع الأطفال المسلمين، وهذا بالضبط ما ينطبق على ألعاب الكمبيوتر التي حلت محل القدوة عند الأطفال الذين أدمنوا اللعب بها . فاتخاذ الشخصيات الوهمية والقصص الخيالية النابعة من بيئة يغلب عليها الانحراف العقدي والخلقي من أخطر الأمور التي تؤثر على شخصية الطفل فيظن أن بطل اللعبة أقوى شخص في العالم يستطيع تحقيق كل شيء متى شاء وكيف شاء، وأن مظهر الطفل وشكله وطريقة كلامه يجب أن تكون مثل هذا البطل ليحقق الإنجازات والنصر الذي حققه البطل في اللعبة.

واجتماعية، إضافة إلى اختصاصيين نفسيين كما سيشارك خبراء من عدة دول عربية منهم خبير كويتي يقوم الآن بوضع السيناريو للعبة الحج ومراحلها، وسيتم تصميمها في إحدى الدول الأوروبية بسبب عدم وجود مصممين لهذا النوع من الألعاب في الدول العربية خصوصاً رغم وجود محاولات إنتاج ألعاب فلاشيه لأجهزة الكمبيوتر والمحمول، ولكن الغاب البلابي ستیشن تتطلب تقنيات أعلى". (١٣٥)

• خاتمة :

من خلال دراسة أهم وأبرز القيم العقدية والخلقية في بعض ألعاب الكمبيوتر، وتوضيح وجهة نظر الإسلامية فيها، رأت الباحثة أن تلخص أهم النتائج والتوصيات التي خرجت بها من هذه الدراسة فيما يلي:

• أولاً : النتائج :

« إن صلاح القيم الخلقية تابع لسلامة العقيدة، فالقيم الخلقية في الإسلام تجمع بين النيات وأعمال القلوب من جهة، والسلوك والممارسات من جهة أخرى.

« والاهتمام بألعاب الأطفال ومعرفة ما يمكن أن تعكسه على شخصياتهم من أصدق الدلائل العناية بمرحلة الطفولة.

« من خلال ما تم الوقوف عليه من هدي النبي صلى الله عليه وسلم مع أطفال المسلمين، ومراعاته لحاجاتهم، واستغلال الفرص والتوجيهات في غرس الأصول الإسلامية فيهم، ومواقف بعض السلف . رحمهم الله . في ذلك، يتأكد شمول الإسلام وتكريمه للإنسان منذ نعومة أظفاره .

« قيام ألعاب الأطفال عامة وألعاب الكمبيوتر خاصة بدور مهم في تنمية القيم عند الأطفال وتعزيزها، ولا سيما إذا أدخل فيها جانب التقنية الذي يقوي انجذاب الأطفال إليها.

« إن عدم توافق القيم العقدية والخلقية في بعض ألعاب الكمبيوتر، ومخالفتها لقيم المجتمع المسلم، يرجع إلى اختلاف عقيدة منتجيها، وبالتالي اختلاف القيم والثقافات والأهداف.

« سهولة الحصول على ألعاب الكمبيوتر عن طريق الشبكة العنكبوتية جعلها في مقدمة الألعاب التي يفضلها الأطفال على سواها .

(١٣٥) علي شراية، مقال بعنوان إنتاج أول لعبة بلاي ستیشن عن الحج خطوة نحو أقلام العنف والبقاء للأقوى . جريدة الشرق الأوسط، الأحد ٢٧ ذو الحجة ١٤٢٨ هـ ، الموافق ٦ يناير ٢٠٠٨م، العدد ١٠٦٣١ .

- « احتواء ألعاب الكمبيوتر التي تضمنتها الدراسة على بعض النواحي الإيجابية التي من أبرزها تعليم الأطفال التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت، وهما لغتا العصر الحديث فضلاً عن تعزيز جانب التعليم الذاتي والتعلم بالمحاولة والخطأ.
- « تعزيز الثقة بالنفس و الصبر و المثابرة و قوة التركيز من أبرز القيم الخلقية الإيجابية التي يكتسبها الطفل ممن ممارسة لعبة ببسي مان .
- « أكثر الألعاب التي تضمنت قيماً عقدية سلبية مثل لعبة إله الحرب؛ لأنها مست جوانب التوحيد الثلاثة.
- « تركيز الدعوة إلى النصرانية من خلال ظهور صور الصليبان والكنائس يعد من أبرز القيم العقيدة المنتشرة في ألعاب الكمبيوتر التي شملتها الدراسة.
- « من أبرز القيم الخلقية التي تناهت القيم الإسلامية المنتشرة في ألعاب الكمبيوتر التي كانت ضمن الدراسة، الدعوة إلى الفاحشة وأسبابها مثل الموسيقى والغناء، وتعزيز العنف والعدوانية عند الأطفال عن طريق القتل وإراقة الدماء.
- « لعبة ببسي مان (رجل الببسي) من أخف الألعاب ضرراً مقارنةً بالألعاب التي كانت ضمن الدراسة .
- « هجر عدد كبير من أولياء الأمور والأطفال لبعض الألعاب الحركية المسنونة كالفرسية والرمي والعدو والمسابقة بالأقدام والسباحة.
- « قلة وعي المربين بضرورة الاهتمام بانتقاء ألعاب الأطفال وفق التوجيهات الإسلامية مع مراعاة حاجاتهم و ميولهم.
- « ندرة وجود البديل الإسلامي العربي مما أدى إلى الإقبال على هذا النوع من الألعاب .

• ثانياً : التوصيات :

- رأت الباحثة أنه من المناسب بعد ذكر جملة من النتائج عن الدراسة الحالية، أن تطرح بعض التوصيات التي تُشَدُّ منها أن تُطرح للنظر والدراسة عند الجهات المعنية تمهيداً لتفعيلها مستقبلاً بإذن الله وهي:
- « السعي الجاد في أن تتوافق الألعاب المصنعة للأطفال مع حاجاتهم النفسية والعقلية والبدنية في ضوء الشريعة الإسلامية.
- « ومن هذا المنطلق اتضح للباحثة من خلال البحث والسؤال؛ أن تصميم ألعاب الكمبيوتر يحتاج إلى تأزر أكثر من تخصص تدرج تحت علوم الحاسب الآلي، من أهمها تخصص البرمجة؛ الذي يهتم بنقل الصور من الثابتة إلى المتحركة، وتخصص تصميم ألعاب والذي يهتم بتصميم بيئة اللعب وشخصياتها، وكاتب سيناريو أي قصة اللعبة وهذه التخصصات تدرس في معاهد علمية متخصصة على صورة دورات للراغبين والهواة .
- « فترى الباحثة أنه يمكن استغلال هذه القدرات في إنتاج لعبة في مجال ألعاب الكمبيوتر ضمن أطر وحيثيات تناسب المجتمع الإسلامي والوقت المعاصر من حيث تعميق الانتماء للدين، والقيم، والأخلاق الإسلامية، ومحاربة الفساد والجريمة، وتنمية الثقة بالنفس، والاعتزاز بالهوية الإسلامية؛ إضافة إلى إمكانات عالية من الدعم المادي والفني والتقني.

« كما تطرح الباحثة بين يدي هذه البحث بعض الأفكار لألعاب كمبيوتر تحقق الهدف السابق إضافة الجمع بين الترفيه والتعليم وهي على النحو التالي:

• بعض الأفكار المقترحة لألعاب كمبيوتر جديدة للأطفال :

• أ- لعبة أعمال البر :

تدور فكرة هذه اللعبة أو مضمونها على المسارعة في انجاز أكبر قدر من أعمال البر مثل: إمطة الأذى عن الطريق، مساعدة المارة، إفشاء السلام، إطعام الطعام، الحرص على الوقوف بالصف الأول في المسجد، المداومة على التبكير إلى الصلاة، المحافظة على السنن الرواتب. بحيث تتدرج اللعبة من مرحلة إلى أخرى كل مرحلة تتناول موضوعاً معيناً على شكل قصة .

• ب- الطاهية الماهرة :

تناسب هذه اللعبة الفتيات ويعتمد مضمونها على دخول البنت للمطبخ واختيارها للمقادير وصنع الطبق وإعداده، ويمكن إخراج هذه اللعبة بصورة تتناسب مع هدفها.

• ج- الفتى الشجاع :

تدور أحداث هذه اللعبة حول صبي تعاهد نفسه وبدنه بتعلم وإتقان رياضات عديدة منها: السباحة والفروسية والعدو، فتحبك القصة بحيث يستفيد اللاعب من هذه المهارات في تحقيق الفوز أو الحصول على نقاط عالية للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

« إنشاء هيئة برامج ترفيهية شرعية مكونة من مختصين في مجال التربية والشريعة وعلم النفس، تلتزم بضوابط محددة في قبول الألعاب أو رفضها .
« توعية المربين بالاهتمام بنوعية ألعاب الأطفال وتحديد أوقات للتعامل مع التكنولوجيا .

« إعطاء الوالدين خصوصاً والمربين عموماً وقتاً كافياً للعب مع الطفل مقتدين بهدي المصطفى صلوات الله وسلامه عليه، وهذا ما يساعد في تقليل أثر الألعاب على الأطفال .

« إسهام المدرسة في توعية الآباء والأمهات بخطورة ألعاب الكمبيوتر على قيم شخصية الطفل وسلوكه، عن طريق إقامة المحاضرات والندوات وتوزيع مطويات أو أقراص مضغوطة عن هذا الأمر يسهم الأطفال في إعدادها .

« استغلال الأنشطة الغير صفية في توجيه الأطفال إلى أنواع اللعب المناسبة لهم وترغيبهم في بعض الألعاب مثل ألعاب الرماية، وكرة القدم، والسباحة، كذلك القيام برحلات خارج المدرسة تجمع بين الترفيه والمعرفة .

« إنشاء محركات بحث خاصة بالأطفال تشمل مواقع نافعة وآمنة لهم .
« توجيه أولياء الأمور إلى اقتناء ألعاب الكمبيوتر التوعوية للأطفال من خلال الشبكة العنكبوتية .



البحث السابع :

” التعددية الفكرية في المجتمع المصري من منظور نقدي تربوي ”

إعداد :

د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف
مدرس بقسم أصول التربية
كلية التربية جامعة حلوان

” التعددية الفكرية في المجتمع المصري من منظور نقدي تربوي ”

د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

• مستخلص البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى إبراز طبيعة علاقة التربية بالتعددية الفكرية وهدفها في تعديل مسارات الفكر في المجتمع المصري مشكلة البحث فيما يلي: كيف تسهم التربية في تحقيق الإفادة من التعددية الفكرية لتحقيق غايات المجتمع؟ ومن ثم كانت أهداف البحث: معرفة الأصول النظرية لمفهوم التعددية الفكرية. وتحديد أبعاد العلاقة التبادلية بين العوامل التربوية والتعددية الفكرية في المجتمع المصري. وتحليل انعكاسات التعددية الفكرية على النموذج التربوي للمجتمع المصري. والتوصل إلى النموذج التربوي الملائم للمجتمع المصري في ظل التعددية الفكرية؟. وقد اعتمد البحث الحالي على منهج التحليل الثقافي، تفيد في عمل تحليل عميق للقضايا المتعلقة بالتنوع الفكري والثقافي والديني في المجتمع، وتؤدي إلى إيجاد نموذج تربوي لإنجاح الإرادة المجتمعية في مواجهة التحديات والفرص التي يتيحها هذا التنوع في إطار التعددية الفكرية، مما ينعكس على الممارسات التربوية في المؤسسات التربوية المختلفة

Intellectual Multiplicity in the Egyptian Society from an Educational critical perspective

Abstract ;

The current study aimed at clarifying the relationship between the education and intellectual to modify the thought's tracks in the Egyptian society. So, the problem can be clarified through the following question: How is education contributes in benefiting from the intellectual multiplicity to achieve the goals of the society? So, the aims of the study are the following:-Recognition of the theoretical foundation of the intellectual multiplicity concept.- Deciding the dimensions of the reciprocal relation between the educational factors and the intellectual multiplicity in the Egyptian society.- Analysis of the intellectual multiplicity reflections on the educational model of the Egyptian society.- Attainment of the suitable educational model for the Egyptian society within the intellectual multiplicity. So, the current research depended on the cultural analysis methodology to do deep analysis of the issues of intellectual, cultural and religious variety in the society to attain a new educational model to help in the success of the societal power to face the challenges and opportunities of the variety within the intellectual multiplicity, which is reflected on the educational practices in the different educational institutions.

• مقدمة :

اتسمت الحضارة العصرية بدرجة غير مسبوقة من التطور، ورغم ذلك اخترقت هذه الحضارة الحروب والأحداث غير الإنسانية التي تتناقض منطقياً معها، ويوضح هذا التناقض ما وصل إليه العالم من ازدواجية على مستوى الفكر والفعل، حيث إن ارتباط هذه الحروب بتلك الحضارة يمثل الإشكالية الأصعب أمام الفكر الإنساني، كيف للحضارة التي تتخذ من ثقافة السلام والتعايش أن تصل لهذه الدرجة من التنازع، والواقع أن الإجابة تكمن في طبيعة الفكر، فكل إنسان يسلك سلوكاً من خلال منطقته الفكري، فالفكرة هي الأساس، لقد أكد

صعود النازية واندلاع الحروب العالمية أن كون المرء مثقفا لا يمنعه من الهمجية طالما تكونت ثقافته وفق فكر فاسد، مما يوضح أن الفكر الإنساني يواجه إشكالية أخرى، وهي؛ هل بمقدور العقل أن يدرك عجزه في منع الفكر الفاسد الذي يؤدي إلى الفعل السيئ، أم أن هذا العقل على تواطؤا مع الهدم ؟d

وتكشف قراءة تاريخ البشرية بوضوح عن مدى استغلال القوى الاستعمارية لفكرة الطائفية لتعبئة الشعوب والجماعات البشرية لمحاربة بعضها البعض بدافع الرغبة في التفوق والسيطرة واستغلال الغير. وقد سخرت هذه القوى الكثير من الإمكانيات للهيمنة على الآخرين وكان من الممكن تسخيرها للرقى الإنساني والتقدم الحضاري لولا الانقسام الذي أدى إلى انتماءات أيديولوجية متصارعة.

وإذا ما تم الانتقال إلى المجتمع المصري فإنه يشهد تغيرات خطيرة في الآونة الأخيرة، ومن أكثرها خطورة تفاقم الصراع الفكري كسمة واضحة في هذه المرحلة مقارنة بالمراحل التاريخية السابقة ويمثل هذا الصراع بالفعل أحد أهم المشاكل الراهنة التي تواجهها التربية في محاولاتها الإسهام في تدعيم النشاط الفكري والأخلاقي، دون أي إهدار للتراث الثقافي القومي، فهدف التربية إخراج عقلية مستقلة، وفي ذات الوقت عقلية تحضرية اجتماعية: بحيث يتم إدماج الفرد داخل (ثقافة) دون أن يعني ذلك تجريده من خصوصياته أو من قدراته الفردية، وأيضا من أجل أن تهيئ الفرد حتى يكون مستعدا للدخول في الآفاق الاجتماعية العالمية التي تشهد توسعا مضطردا وتفتحا مستمرا، فمن الضروري إيجاد الطريقة الفعالة (بالمفهوم التربوي) لتحقيق ذلك، وأن يكون الانطلاق فيها ناتجا عن تعددية الفكر في إطار مجتمعي، وبالتالي الوصول إلى عناصر مشتركة من القيم تستطيع إدماج الجميع ضمن إطار فكري واحد .b

إن التحدث عن تعددية الفكر في المجتمع المصري لا ينطلق من كونها تتعلق بتعددية الجماعات أو المجموعات الصغرى بالمفهوم الاثنى بل ينطلق من الفكر المتكون لدى كل فرد على حده، وتمثل التربية في هذه الحالة، المسئول الأول عن هذا الفكر طبقا للنماذج الفكرية التي تستند إليها. وإذا كانت التعددية الفكرية تمثل ثراء لثقافة المجتمع، فإن الإشكالية تكمن في الإفادة من هذا الثراء، وتصبح التعددية هنا هي محل البحث والسؤال - لدى الفكر التربوي- الذي يتحتم الإجابة عليه من حيث: ما طبيعة الفكر الذي يكمن وراء هذه التعددية، وكيف حدثت هذه التعددية، وما الآثار الناجمة عنها؟ خاصة حينما يؤدي ذلك التنوع والاختلاف إلى آثار سلبية تهدد أمن المجتمع واستقراره .c

فالتعددية بمعنى "التنوع والاختلاف" لا تمثل مشكلة في حد ذاتها، ولكنها اتخذت أبعادا جديدة في ظل التطورات الداخلية والإقليمية والدولية التي طرأت في الآونة الأخيرة، وتحديدًا منذ مطلع التسعينيات d، حيث أصبح حديث وحدة الهوية مع التنوع الفكري هدفا أساسيا، وبخاصة في الدول النامية الأكثر تعرضا للمؤثرات الثقافية، والتي تؤدي إلى وجود جماعات متنوعة فكريا، الأمر الذي يطرح إشكاليات حول الوحدة في إطار التنوع، والانسجام في سياق احترام الاختلاف، ومن ثم أصبحت التربية مطالبة بأن تقدم خلفية ثقافية واجتماعية

تضمن التنوع الإيجابي، وهذا ما يطرح ضرورة دراسة العلاقة بين التربية والتعددية الفكرية تدعيماً لإثراء ثقافة بناء المجتمع من ناحية، ودعمًا لعلاقة الانتماء المشترك في الوطن الواحد e وهذا ما تتناوله مشكلة الدراسة الحالية، التي سيتم إيضاها بعد تناول الدراسات السابقة

• الدراسات السابقة :

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مفهوم التعددية الثقافية، ولكن لم يتم تناول التعددية الفكرية إلا من خلال عدد قليل وفي إطار توضيح موقف الفكر الإسلامي، وهذه الدراسات هي:

• دراسة بعنوان التعددية الفكرية في الجهاز المفاهيمي الإسلامي:

هدفت هذه الدراسة تناول البدايات الغربية لمصطلح التعددية وجذوره الفكرية والثقافية، وتعرف أقسام التعددية الفكرية بحسب استعمالها في المجال التداولي الفكري الإسلامي، والمبادئ الحاكمة للتعامل مع التعددية الفكرية بما يتفق والشريعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى: أن مصطلح التعددية ولد في البيئة الثقافية الغربية، التي سادت فيها حروب شرسة على أسس مذهبية وإثنية واقتصادية، وعانت أحقاباً طويلاً من التسلط والاستبداد الملكي والكنسي والإقطاعي، ثم تبلور لها عبر قرون عدد من الأدوات الإجرائية كونت منها جهازاً مفاهيمياً خاصاً بها، مفصلاً على جسدها، وكان من تلك المفاهيم: مفهوم التعددية، كما أوضحت الدراسة أقسام التعددية بحسب استعمالها في المجال التداولي الفكري من خلال مستويين: المستوى الأول: التعددية الداخلية: وهي تنوع المذاهب الفكرية داخل إطار الدين الواحد، ثانيهما: مسائل الاجتهاد: وهي ما لم يرد فيه حكم من الشارع. المستوى الثاني: التعددية الخارجية: وهي تنوع الأديان وتباينها في الأصول الكبرى، والاختلاف في هذا المستوى ناجم عن الاختلاف في المرجعيات الكبرى بين الديانات، فهي مختلفة في حجية المصادر المقدسة في كل دين، كما أوضحت الدراسة المبادئ الحاكمة للتعددية الفكرية طبقاً للشريعة الإسلامية كالتالي:

« مبدأ: اجتماع الخلق على الحق

« مبدأ: ليس كل من خالف في شيء يعاقب في الدنيا

« مبدأ: التعددية إذا أخذت معنى المشاققة تمنع

« مبدأ: أن التشدد في المنع يصنع حالة ممانعة

« مبدأ: توظيف المقامات الدينية جميعاً

• دراسة نظرات حول الوحدة والتعدد في الفكر الإسلامي المعاصر

هدفت هذه الدراسة تحليل مفهوم التعددية في علاقته بمفهوم الوحدة في إطار الفكر الإسلامي، ومن ثم تطرقت إلى تناول المفهوم في جذوره الغربية والإسلامية وتوصلت إلى أن نظرة الفكر الغربي تجلت من خلال نظريتين، الأولى: نظرية المركزية الثقافية الأوروبية، الثانية: نظرية النسبية الثقافية، أما النظرة الإسلامية فقد تجلت في نظرية التعارف والانفتاح على الغير، وأهم ما يدل على هذه النظرة وحدة الإنسانية في الخطاب القرآني. كما تناولت الدراسة مفهوم التعددية في علاقته بمفهوم الوطنية والمواطنة في الإسلام، وتوصلت إلى قيم وتفسيراته الإسلام تثير هذه المفاهيم، وأن الوطنية والانتماء للوطن لا يعني الانغلاق عن الأمة الكبيرة.

وتناولت الدراسة طبيعة المعرفة الدينية، وأوضحت أن أهم ما يميز المعرفة الدينية هو التفاعل الخلاق بين النص والواقع، وهو السبب في ديمومة الحياة الإسلامية وخلق قيم الدين الوسطي الاجتماعي، وأن غياب هذا التفاعل يعني الانفصام التام بين النص الإسلامي وواقع الإنسان، وأن مادة وأداة هذا التفاعل هو الفكر والاجتهاد وفق عقيدة وقيم إسلامية ثابتة

• دراسة التعددية الفكرية والحوار في المجتمع المسلم:

هدفت هذه الدراسة إيضاح مبادئ الحوار والفكر التعددي في المجتمع المسلم، وتوصلت إلى المبادئ الآتية:

- « الاختلاف سنة ربانية
- « الانطلاق من القضايا المشتركة
- « تجنب استثارة مشاعر العداء لدى الآخر
- « الحوار العقلي والعلمي
- « التعاون في المتفق عليه
- « التسامح في المختلف فيه
- « نبذ العنف

• التعليق على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابقة مدى إقرار الشريعة الإسلامية والفكر الإسلامي للتعددية الفكرية وأهمية ممارسة حرية الفكر والتعددية لكن وفق قواعد حددتها الشريعة وفقا لمصالح الفرد والمجتمع، ومن ثم استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يلي:

- « مفهوم التعددية في إطار الفكر الإسلامي
- « مفهوم التعددية في علاقته بمفهوم الوطنية والمواطنة في الإسلام
- « المبادئ الحاكمة للتعددية الفكرية طبقا للشريعة الإسلامية
- « مبادئ الحوار والفكر التعددي في المجتمع المسلم

ويركز البحث الحالية على إبراز طبيعة علاقة التربية بالتعددية الفكرية وهدفها في تعديل مسارات الفكر في المجتمع المصري وذلك بطرح النموذج التربوي الملائم، وسيأتي تفصيل ذلك من خلال تناول مشكلة الدراسة.

• مشكلة البحث :

يشير الواقع المعاش في مصر إلى وجود تمايزات فكرية في الواقع المجتمعي، ومن أبرز هذه التمايزات التمايزات بين الجماعات الفكرية، والتي أدت إلى وجود ازدواجيات عديدة في البنية المجتمعية، يضاف إلى ذلك أن التنوع في مصر تنوع أصيل ومتجذر فيها مجتمعيًا وجغرافيًا، هذا التنوع الذي امتد بقدم حضاراتها، ولكنه كان نموذجًا للتنوع في إطار الوحدة، حيث تولد هذا التنوع والتعدد عن طبيعة مجتمعية عامة بفعل الزمان والمكان، والمشاركة في القيم والعقيدة الدينية وحتى في الأزمات الحديثة والمعاصرة سواء الاقتصادية أو الأزمات الناتجة عن التهديدات الخارجية الاستعمارية، ومن هذه الأزمات ما يشكل خطراً حقيقياً على المجتمع المصري، من حيث ازدياد هوة الخلافات والاختلافات بل وحدوث المواجهات بين طوائف أو جماعات فكرية شكلتها ثقافات مختلفة تحمل مشاعر التعالي والازدراء والكرهية وانعدام اليقين في الآخر h، وتمثل هذه الإشكاليات

إشكاليات تربوية وفكرية في الأساس، حيث تمثل المناخات والظروف الفكرية للمجتمع إلى جانب المناخات التربوية المصدر الأساسي لتعزيز الأفكار، أو اضعاف وتغييب أفكارا أخرى لتحقيق مصالح هويات فرعية - قومية أو دينية أو مذهبية أو طائفية.

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن التعددية الفكرية الطائفية يمكن أن تنتج عن الانقسام بين ثقافة النخبة والثقافة الشعبية، حيث أن التركيز على ثقافة النخبة مع التجاهل شبه التام للثقافة الشعبية، والتي تشكل العقل المصري العام يؤدي إلى فجوات ثقافية ويصبح هذا الانقسام الثقافي أحد جذور التطرف الفكري وظهور تعددية مذمومة مضادة لفكرة التعددية المتضمنة لمعاني الثراء الفكري والتسامح، ومن ثم تولد عن هذه التعددية المذمومة الجماعات الطائفية التي تفرق، وذلك في ظل ابتعاد النخب السياسية والفكرية عن هذه الطائفية أو تجاهلها لها، ومن ثم تعطي الفرصة لهذه الجماعات الفكرية المتطرفة لتنشط، وتصب دعاياتها المثيرة في اتجاه وحدة المجتمع ونقض أسسه وفق قراءة مشوهة للمعتقدات فضلا عن أنها لا تتوانى عن غرس أفكار العنف الهادمة للمجتمع

وتجدر الإشارة إلى ازدياد مسئولية التربية خاصة في ظل تأزم مظاهر الواقع المجتمعي الذي يتجلى في محاولات غرس الطائفية الفكرية في مصر مما يؤثر على الهوية الوطنية المصرية ويعرضها لانتكاسة من حين لآخر، والتي ترجع في الأساس إلى التصادمية بين البنى المعرفية والثقافية للتربية في مصر، وسيطرة المنهج الخفي (الفكر غير المعلن) لهذه البنى وتقليديتها واستمرار الذهنية المغلقة بها والقصور في تعليم ممارسات حق الرأي والاختلاف داخلها وخارجها، نتيجة لضعف ديمقراطية البنية الاجتماعية وسيادة الطرائق السلطوية، والتي تنتج آليات خفية هي المنهج الفعلي الذي لا يمكن أن يتسق أو يتكامل أو أن يصبح جزءا من عملية حوار ثقافي ونقاش فعال يهدف لتقبل الآخر والتسامح معه، وهنا تتزايد أهمية دراسة التفاعلات الجدلية بين ثنائيات وتعددية النسق الفكري المصري في علاقته بالنسق التربوي والتعليمي من خلال البحث في سمات وخصائص التعليم في ظل فكرة التعددية، وما تؤدي إليه من تعددية فكرية

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فيما يلي:

كيف تسهم التربية في تحقيق الإفادة من التعددية الفكرية لتحقيق غايات المجتمع؟

• **تساؤلات البحث :**

- « ما الأصول النظرية لمفهوم التعددية الفكرية؟
- « ما أبعاد العلاقة التبادلية بين العوامل التربوية والتعددية الفكرية في المجتمع المصري؟
- « ما انعكاسات التعددية الفكرية على النموذج التربوي للمجتمع المصري؟
- « ما النموذج التربوي الملائم للمجتمع المصري في ظل التعددية الفكرية؟
- **أهداف البحث :**
- « معرفة الأصول النظرية لمفهوم التعددية الفكرية.

- « تحديد أبعاد العلاقة التبادلية بين العوامل التربوية والتعددية الفكرية في المجتمع المصري
- « تحليل انعكاسات التعددية الفكرية على النموذج التربوي للمجتمع المصري
- « التوصل إلى النموذج التربوي الملائم للمجتمع المصري في ظل التعددية الفكرية؟

• منهج البحث :

سوف تعتمد الدراسة الحالية على منهج التحليل الثقافي، حيث يتميز بقدرته على تناول القضايا والمشكلات الناتجة عن الحركات الفكرية المرتبطة بمكونات البنية المجتمعية كالدين، والجماعات السياسية وتأثيرها على الثقافة والاهتمام بحقوق الإنسان في إطار فكري متعدد، ويتضمن التحليل الثقافي أربعة مدخل رئيسية، المدخل الذاتي، المدخل البنيوي، المدخل التعبيري، المدخل المؤسسي، ويتخذ البحث الحالي من المدخل البنيوي منهجا للدراسة، حيث يركز على دراسة الأنماط والعلاقات الثقافية داخل المجتمع، ودراسة العلاقات المنتظمة والقواعد التي تسبغ التجانس على الثقافة خاصة في ظل مظاهر التأزم الفكري في الواقع الاجتماعي والثقافي والطائفي، وما تتعرض له الوحدة الوطنية المصرية وقبول الآخر لانتكاسة K

• أهمية البحث :

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوع الدراسة وهو التعددية الفكرية، حيث تفرض هذه القضية نفسها بالبحاح، نظرا للتحويلات والوقائع الاجتماعية في مصر مع تزايد المطالب المجتمعية بتفعيل دور الفئات المختلفة، بالإضافة إلى ما تشهده مصر من تغيرات في جوانب أخرى مهمة كالجانب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وحتى على مستوى الفكر المتعلق بالدين، ومن ثم تفيد في عمل تحليل عميق للقضايا المتعلقة بالتنوع الفكري والثقافي والديني في المجتمع، وتؤدي إيجاد نموذج تربوي لإنجاح الإدارة المجتمعية في مواجهة التحديات والفرص التي يتيحها هذا التنوع. في إطار التعددية الفكرية أ، مما ينعكس على الممارسات التربوية في المؤسسات التربوية المختلفة

• خطوات السير في البحث :

- « الأصول النظرية لمفهوم التعددية الفكرية
- « أبعاد العلاقة التبادلية بين العوامل التربوية والتعددية الفكرية في المجتمع المصري
- « انعكاسات التعددية الفكرية على النموذج التربوي للمجتمع المصري
- « النموذج التربوي الملائم للمجتمع المصري في ظل التعددية الفكرية

• أولا : الأصول النظرية لمفهوم التعددية الفكرية :

مفهوم التعددية: يعود أصل التعددية في اللغة إلى "عد"، وتعني حسب وأحصى و" عادة" معدادا وعدادا: فآخره في العدد وناهضه في الحرب، وعدد" الشيء وأحصاه وعددت" الشيء جعلته ذا عدد" تعاد" القوم: عد بعضهم بعضا. "تعددت" صار ذا عدد. والعديدة": الحصة والنصيب. ويتضح من المعاني السابقة أن الكلمة تعني عدم التفرد، كما تحمل مضامين نفيسة ممثلة في التفاخر والمعادة، وكذلك تتضمن معنى القدم والاستمرارية حتى يعتد بها M

ولا يختلف الأمر في اللغة الإنجليزية حيث تعني كلمة Pluralism أن هناك تعدداً وعدم أحادية في الأصعدة المختلفة n

وتحمل مشتقات الجذر اللغوي بعض المعان ذات المضامين الاجتماعية ممثلة في عمليات التفاخر والمعاداة التي تتسم بها المجتمعات البشرية التعددية o

وهذا ما يؤكد تاريخ ظهور مصطلح التعددية حيث بدأ في البيئة الثقافية الغربية، التي سادتها حروب شرسة على أسس مذهبية وأثنية واقتصادية، وعانت أحقاباً من التسلط والاستبداد الملكي والكنسي والإقطاعي، ثم تبلور لها عبر قرون عدد من الأدوات الإجرائية كونه جهاز مفاهيمي خاص بها، وكان من تلك المفاهيم: مفهوم التعددية p .

التعددية اصطلاحاً: يذهب معجم المصطلحات الاجتماعية إلى أن التعددية تعني: "تعدد أشكال الروح الاجتماعية في نطاق كل جماعة، وتعدد الجماعات داخل المجتمع وتعدد الجماعات نفسها q .

• خصائص التعددية ٢:

« التعددية تعترف بالمجموعات: حيث تعطي التعددية شرعيةً للمجموعات (السياسية والثقافية والعرقية والقبلية والطائفية) وتعترف بحقها في البقاء وممارسة دورها كمجموعة في النظام السياسي للدولة. إنها "اتفاقية تعامل" بين مجموعات وليست بين أفراد مستقلين وغير منتمين.

« التعددية والتنوع إنما يكونا في إطار الوحدة الجامعة والروابط المشتركة فالشرائع المتعددة على سبيل المثال لا تتأتى تعدديتها إلا في الإطار الإنساني العام المشترك، ولذلك فإن التعددية هي تنوع قائم على تميز وخصوصية

« التعددية تحفظ حقوق الآخر: فالتعددية تنطلق من رؤية الذات والآخر في كل واحد وتدفع نحو موقف يعطي للآخر في نفس الوقت الذي "يأخذ" للذات. أما الديمقراطية الليبرالية فتنتطلق من مصالح الذات الفردية أو الجماعية أولاً، أما الآخر فليتدبر. لذلك فالتعددية هي آلية وقيمة تحول دون اضطهاد أو استقصاء مجموعات معينة في المجتمع.

« التعددية أداة مصالحة وتعايش: في حين تكون الديمقراطية الفردية أداة غلبة (تغليب الأكرية على الأقلية) تكون التعددية أداة مصالحة وتعايش وفسح المجال للآخر لينسجم في المجتمع الواحد، ولذلك يرى بعض الباحثين أن فرض الديمقراطية الليبرالية في مجتمع جماعي من شأنه جعل مجموعات الأقلية المبعدة أن تلجأ للسلاح والعنف أو جعل مجموعة السلطة المهددة أن تتراجع عن الديمقراطية (كما حصل في الجزائر مثلاً).

« التعددية فكر ينبذ التعصب: بعكس التعصب القبلي، التعددية فكر وموقف تتشقق فيها الأجيال على أن تحقيق الذات الجماعية والفردية يتم بموازاة مع ضمان ذات الآخر وحقوقه الجماعية (أنا وأنت معا).

« التعددية آلية تحريك: التعددية ليست آلية تكريس للوضع القبلي القائم بل هي آلية تفاعل وتحرك تمكن الأفراد والجماعات من التفاعل فيما بينها بشكل صحي، وبالتالي الانتقال والتطور دون تغليب طرف على آخر؛ فالحوار الفكري الاجتماعي الدائر في جو تعددي يسمح بالتغيير والتطور أكثر من

الحوار الدائر في أجواء حرب تنفي شرعية الآخر. لذلك فالتعددية نهجا وموقفا من شأنها أن تدفع الثقافة الجماعية إلى الأمام نحو شيء جديد منبثق من الماضي والتراث S.

ويشتمل مفهوم التعددية على عدة أنواع:

• **التعددية الدينية :**

وهي تعني التعدد في العقائد والشرائع والمناهج المتصلة بها، وتعني الاعتراف بوجود تنوع في الانتماء الديني في المجتمع الواحد؛ كوجود اليهودية والنصرانية بالإضافة إلى الإسلام في ظل المجتمع الإسلامي.

• **التعددية المذهبية :**

وهي التعدد المذهبي في إطار الدين الواحد، حيث يوجد تنوع في الانتماء المذهبي في المجتمع الواحد؛ كمذاهب أهل السنة الأربعة، ومذاهب الشيعة. ومن ثم يشتمل مفهومها على ما يلي:

« الاعتراف بوجود تنوع في الانتماء المذهبي في المجتمع الواحد
« احترام هذا التنوع وقبول ما يترتب عليه من اختلاف أو خلاف في الفروع، أو غيرها

« إيجاد صيغ ملائمة للتعبير عن ذلك في إطار مناسب وبشكل يحول دون نشوب صراعات مذهبية تهدد سلامة المجتمع، ويتضمن مفهوم التعددية المذهبية ضمان حرية التفكير والتعبير المذهبي للجميع والمساواة في ظل سيادة القانون

• **التعددية السياسية :**

وتعني: مشروعية تعدد القوى والآراء السياسية، وحققها في التعايش وفي التعبير عن نفسها، وفي المشاركة في التأثير على القرار السياسي في مجتمعها U . وتتنوع القوى السياسية فكريا على النحو التالي V:

« اعتقاد كل قوى سياسية تنتمي إلى فكر معين بأنها تمتلك الحقيقة وأن الآخرين على خطأ، مما يترتب سلوك ومواقف من المنابذة والكرهية، وفي بعض الأحيان العنف، وهذا ما يؤدي إلى انغلاق بعض الجماعات الفكرية على أحكام لا ترى فيها إلا ما ينتجه رموزها، ولا تقرأ إلا ما يكتبه أهل دعوتها ولا تتحدث إلا بلغة قادتها

« اعتقاد جماعة ما بأنها على

« حق وتظن بأن طريقة الجماعات الأخرى على باطل وهذه النظرة وأن اشتركت مع المستوى الأول من حيث نظرة جماعة ما إلى ذاتها بوصفها الفرقة الناجية إلا أنها تفتح نافذة على الواقع وتحتل دخول جماعات أخرى في جبهتها فيما لو تبين لها خلاف ما تظن وهذه النظرة تتأثر غالبا بالظروف السياسية والمناخ الفكري السائد وتحولات الحاضر والمستقبل، فكلما تهيأت الظروف كانت فرص التقارب والانفتاح والاعتراف أفضل
« اعتقاد جماعة ما بأنها على حق، وأن غيرها على حق ولكن طريقتها في الوصول إلى الحق أهدى سبيلا من غيرها، وهذه النظرة تقر بالتعددية المشروطة .

« اعتقاد جماعة ما بأن غيرها على الحق ولكنها ترجو أن تكون أقرب إلى الحق من غيرها، وهذه النظرة تمثل ذروة التسامح الفكري وأرقى أشكال الاعتراف بالآخر وهنا تؤدي التعددية إلى إقرار الحقوق الآتية W:

- ✓ أولاً: حق الوجود: ويعني التمايزات الاجتماعية والسياسية في الوجود
- ✓ ثانياً: حق التعبير: ويعني حق التمايزات الاجتماعية والسياسية في التعبير عن مصالحها والدفاع عن نفسها
- ✓ ثالثاً: حق المشاركة: ويعني حق التمايزات الاجتماعية والسياسية بالمشاركة في إدارة الشؤون العامة

• مفهوم التعددية الثقافية:

اختلفت تعريفات التعددية الثقافية طبقاً للمجال التي يتم بحثها من خلاله؛ إذ تستخدمها الأنثروبولوجيا للدلالة على جماعات تختلف فيها أنماط الحياة اختلافاً كبيراً عن غيرها. أما العلوم السياسية فتستعمل هذا التعبير للدلالة على جماعات ذات اختلافات ومميزات ملحوظة تعيش في مناطق جغرافية محددة وتشكل هذه المميزات الملحوظة قاعدة لقوتها السياسية. وفي تعريف علم الاجتماع فهي رغبة بعض الجماعات في المحافظة على أوجه الشبه فيما بين أفرادها لأعتقادهم أن الصفات والقيم والمعتقدات المشتركة تشكل مصدر شعور الأفراد بالخير والثقة بالنفس والصحة العقلية والتماسك X.

وتتضمن التعددية الثقافية في ثناياها عصب المشكلة الاجتماعية التي تواجه تكوين العقل الجمعي؛ فإذا كانت الذاتية الثقافية لا تتحقق إلا إذا كان الآخر يعترف بها ويحترمها، فإن المشكلة تركز على نوع من العدالة أو المساواة في التواصل بحيث يفرض أحد الطرفين هيمنته على الآخر، بل يكون هناك احترام وتضام متبادلين Y.

ويتضمن مبدأ التعددية الثقافية عناصر، من أهمها Z:

- « الاعتراف بأفراد المجتمع ككيان واحد، بدون علاقة للاختلافات القائمة بين المجموعات المكونة له
- « قبول وجود آراء ووجهات نظر مختلفة، والإعتراف بحق المجموعات في أن تعبر عن الاختلافات بينها، والتنظيم في أطر مختلفة؛ لضمان حقوقها والعمل لتحقيق مصالح الأمة .
- « الاعتراف بحق مجموعات مختلفة في المجتمع بالاتحاد في مجموعة واحدة.

• التعددية الفكرية : وهي ما سيتم تناولها بالتفصيل فيما يلي:

• مفهوم التعددية الفكرية :

التفكير ميزة بشرية وجهد إنساني كرم الله به الإنسان سواء في ميدان النظر أو في مجال العمل، والتفكير مرتبط بعوامل عديدة، منها عوامل موضوعية وأخرى مرتبطة بالذاتية، والتفكير وما ينتج عنه من فكر له كيانه ووجوده المستقل المتعدد والمتنوع في مجالاته يقوم على الحرية والإبداع، فالتعدد والتنوع والتطور في الفكر أمور طبيعية لا تسمح بإخضاع الفكر لمنهج واحد أو نمط واحد أو في مجال واحد أو وفق أيديولوجية واحدة، بل التأكيد على طرق الحياة العقلانية لعيش كريم وفقاً لفكرة البدائل، وهذا ضد الفكر الميتافيزيقي أن هناك سبيل واحد فقط للحياة a a.

ويقصد بالفكر من الناحية الاجتماعية الفاعلية الجدلية بين الذات والموضوع (الإنسان/المجتمع) ذلك أن الإنسان لا يفكر إلا في مجتمع، وفكر المجتمع هو حصاد تاريخيه (الفعل أو النشاط الاجتماعي في إطار صراع الوجود وإنتاج الوجود) - أي الحضارة - باعتبارها عملية تاريخية قوامها إبداع الأدوات المادية والإطار الفكري/ القيمي في تكامل معاً استجابة لتحديات وجودية يفرضها الواقع المتجدد والطبيعة بتفاعلها مع الإنسان/ المجتمع، وهذا المفهوم يبرز الفكر الإنساني في تعدديته وتطوره عبر الزمان والتنوع في المكان.

وللفكر جانبان: أداتي، ومفاهيمي: فلأداتي يشمل ما يتعلق بأدوات التحليل والنقد ومهارات التفكير، ونحوها، أما الفكر المفاهيمي فهو ضرب من البحث في الصلة بين الواقع الثقافي والمنهج. ويتمثل الواقع الثقافي في مظاهر ممارسات الأفراد المتعلقة بالدين والعادات والآداب والفنون والسياسات، ومن ثم يكون هذا الفكر محاولة لصياغة رؤية عن الواقع الثقافي، ووضع تصوراً وحكماً، من خلال منهج معين، حيث يستخدم المنهج هنا لصياغة وتحليل المفاهيم، ثم لصناعة النموذج التي يتم التعامل مع الواقع على أساسها.

ويتعدد الفكر ويتنوع بتنوع الشعوب والمجتمعات جغرافيا وسياسيا، كما يتنوع بتنوع الثقافات والحضارات والفلسفات والديانات في هذه البيئات، ويتعدد بتعدد مجالات الحياة التي تتميز بالتنوع والتداخل داخل المجتمع الواحد وداخل الحضارة الواحدة ثقافيا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا ودينيا وفلسفيا وعلميا، ويتنوع بتنوع الوعي التاريخي والظروف التاريخية التي تعرفها الإنسانية عبر الحقب التاريخية المختلفة التي تمر بها جماعاتها، الأمر الذي أدى إلى أنواعا وأنماطا وأشكالا شتى من التفكير ذات معايير شتى في تصنيفها، يعجز الإنسان عن الإلمام بها جميعا في وقت واحد a b

ومن ثم فإنه من الضروري أن تقوم فكرة "التعددية" على حقيقة أن لكل فرد في المجتمع حقوقه الفكرية باعتباره فردا وليس باعتباره جزءا من جماعة معينة، وهذا ما ينتج الإبداع، ولكن لا يصح أن تتحول هذه الحقوق إلى آلية لتفكيك النسيج الاجتماعي من خلال غرس التباينات وتقسيم المجتمع إلى تكوينات متباينة يناهض بعضها الآخر، لتحقيق مصالح معينة مثل الاستيلاء على مراكز الدولة ومؤسساتها مما يجعل المجتمع في حالة متهينة للتناحر أو (الحروب الأهلية).

وتعتبر التعددية سمة اجتماعية إيجابية عندما تتسم بالضوابط الآتية C C:

« عدم تكريس الوضع القائم: فالتعددية ليست آلية تكريس للوضع القائم بل هي آلية تفاعل وتحريك تمكن الأفراد والجماعات من التفاعل فيما بينها بشكل صحي وبالتالي الانتقال والتطور دون تغليب طرف على آخر، فالحوار الاجتماعي الدائر في جو تعددي يسمح بالتغيير والتطوير أكثر من الحوار الدائر في أجواء تنفي فكر الآخر.

« الاعتراف بأن أصحاب الأفكار المختلفة مُركَّب هام وجزء لا يتجزأ من المجتمع؛ حيث يَتِمُّ الحوار معهم حتى تعي كل مجموعة بحقوقها.

- « التعرف على الآخرين في المجتمع؛ من حيث الأفكار والاحترام المتبادل بين الجماعات الفكرية في المجتمع الواحد، وتطور النقد الذاتي والتحقيق الذاتي للفرد في المجتمع.
- « الموازنة بين الجماعات الفكرية المختلفة في المجتمع في الحقوق والواجبات، وإعطاء فرصة جديدة تضمن وتحقق الحريات المنضبطة واحترام الحقوق، والمكانة على أساس الكفاءة.
- « المساعدة على تفعيل الطاقات الإبداعية المتوفرة لدى الشباب، وذلك من خلال تربية تحليلية نقدية لفكر الشباب تساعدهم على تحليل ونقد مكونات الفكر، مما يضمن ثراءه والارتقاء وهذا يتطلب توفير الظروف الملائمة لمساعدة المبدعين على تثبيت موقعهم في المجتمع ليصبحوا مؤهلين للاعتماد على ذاتهم.

ومن أهم السلبيات التي يمكن أن تنتج عن التعددية الفكرية إذا لم تتسم بالضوابط المذكورة ما يلي:

- « التعددية يمكن أن تؤدي إلى تفكيك المجتمع، والقضاء على وحدته ووحدته النسيج الاجتماعي بداخله، ومن ثم يمكن أن تؤدي إلى عدم استقرار اجتماعي والفضوى الاجتماعية؛ بسبب الابتعاد عن الإطار المشترك“ d d:
- « انحراف التصورات العقدية
- « التذاف الحضاري والهيمنة الثقافية
- « العصبية العمياء والمنهج التحريفي
- « الولاء المطلق مع انعدام الموضوعية
- « الأحادية في الرأي مع العدوانية في الخلاف
- « إساءة الظن وبث الشائعات

• ثانيا : العوامل الثقافية والتربوية وراء التعددية الفكرية في مصر:

يستدعي تحليل العوامل الثقافية والتربوية التي تقف وراء التعددية طرح فكرتين مرتبطتين: الأولى: كيفية تكوين الفكر بمعنى التأثير المتبادل بين الشعور واللاشعور في تكوين الفكر والثانية: القواسم المشتركة، إذ أنه لا بد أن يكون هناك إطارا جامعاً، للأفكار والتوجهات والانتماءات المختلفة مذهبياً وطائفاً، وكذلك المصالح العامة التي تتداخل مع المصالح الخاصة، أو التي تكون لها الأولوية في سلم الاهتمامات والأولويات، ويصبح حدوث الخلل في تكوين الفكر والابتعاد عن القواسم المشتركة هو أساس تعددية الفكر الغير مرغوبة، والسؤال المهم ما العوامل الثقافية والتربوية التي أثرت هنا على تكوين الفكر والقواسم المشتركة؟ هذا ما سيتم تناوله فيما يلي:

أولاً: تكوين الفكر (التأثير المتبادل بين الشعور واللاشعور): يؤكد البحث الحالي على أهمية هذه النقطة في التحليل، وذلك لأن من خلالها يمكن التفرقة بين الفكر كمعرفة والفكر كمعتقد، المعرفة هي العنصر الأساسي للحضارة، وهي العامل الكبير في ارتقاء المادي، وأما المعتقد فهو الذي يرسم وجهة الأفكار ومن ثم وجهة السير، ومصدر المعتقدات اللاشعوري واللاإرادي هو الذي يمنحها قوة التأثير الفاعلة e e. ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع للفكر اللا شعوري:

النوع الأول: هو اللاشعور الفسيولوجي المسيطر على جميع النواحي الفسيولوجية، من غير أن نقدر على إدراك عمله.

والنوع الثاني: هو اللاشعور الوجداني ويتم تكوينه بعد تكوين اللاشعور الفسيولوجي، وعلى الرغم من كونه يمثل جزءاً أصيلاً ومهماً إلا أنه أقل رسوخاً في الشخصية، وهو لا يكثر بالمعقولات ولكنه يؤثر عليها، وهو ما ينعكس على النوع الثالث اللاشعور الذهني.

النوع الثالث: اللاشعور الذهني؛ وهو لا يمثل أيضاً جزءاً أصيلاً في اللاشعور ولكنه يصبح على درجة عالية من الثبات بفعل الوراثة بحيث تنشأ عنه سمات تنتقل بالآراث؛ وذلك ما يبدو من خلال الأفواء والأغراض، أي أن الأفكار المتكونة هنا والمرتبطة بالسمات تصبح جزءاً من شخصية الفرد، وبالتالي تصبح عزيمة التأثير على الجانب الشعوري، وهذا سبب كون كثير من الأفراد على جانب كبير من الفطنة والصواب في كلامهم ومؤلفاتهم، ولكنهم في نفس الوقت يسلكون بشكل خاطئ في سيرهم وتصرفاتهم وكأنهم آلات متحركة، وذلك بفعل اللاشعور الذهني، وهذا م يؤكد أن الجانب الشعوري والذي يمثله العقل الواعي ليس العامل الأهم في تكوين الفكر لدى الأشخاص، بل أن اللاشعور يعد عاملاً مماثلاً في الأهمية في تكوين الفكر، والتأثير بقوة في الشخصية بكل مكوناتها.

ومن ثم يمكن استنتاج العلاقة الوثيقة بين المنطق الوجداني (الناشئ عن اللاشعور) والمنطق العقلي (الشعور)؛ وكيف ترتبط الأخلاق بالمعرفة، وبالتالي فإن التربية في أحدي تعريفاتها تعني إدخال الشعور إلى اللاشعور، والمقصود بالاشعور هنا هو الأفكار والأخلاق المقصودة، وتصبح المسؤولية الأولى للتربية هي غرس الأخلاق الجامعة في اللاشعور، بمعنى أن تصبح هذه الأخلاق الجامعة جزءاً من الشخصية، فالتربية إذا استطاعت أن تحدث لدى الأفراد أفكار موحدة في القضايا الجوهرية فإنها تضمن مصير مستقر للمجتمع f f.

ولكن كيف تتم عمليات التواصل العقلي بين اللاشعور والشعور من خلال التربية:

إن التعامل مع الفكر التربوي المعاصر يمثل لقاء بين عقل جمعي عام يمارس في المجتمع، وبين عقل جمعي خاص على مستوى الفكر، حيث تركز التربية على إبراز السلوك المفضل لدى الناس عن طريق عملية بناء المعتقدات والقيم والاتجاهات، في حين إن وسائل الفكر التربوي معنية بالتعامل مع رموز وقضايا مجردة، وهذه الوسائل ترتبط بالواقع ولكنها ليست الواقع نفسه، بل تمثيلات أو نماذج لهذا الواقع كما يتناوله العقل من خلال بنيتة الذهنية العميقة، وهذه النماذج لا يمكن أن توصف بأنها تعبير كامل أحاط بكل جوانب الذات أو الظواهر أو الأشياء أو الحالات التي تعبر عنها، وإنما غالباً ما تواجه واقع ملتبس وغامض يحاول العقل الإنساني أن يجد في اكتشافه، ومعرفة مكنوناته. ومن خلال هذا التفاعل النشط يصل العقل المفكر إلى صورة ذهنية لا تطابق الصورة الواقعية بل تتخطاها وتضع لها التصورات المقترحة وبذلك فهي بمثابة نسيج عقلي يتم إنشائه وصياغته بناءً على الخلفية الذهنية، والخبرات والوعي

بالذات، وهنا يتضح تأثير التربية؛ حيث أن الخلطية الذهنية والخبرات والوعي جميعها تمثل أثر التربية.

والعمليات التي تحدث في التواصل العقلي موضوع لكثير من الأبحاث التي تدور في فلك النظرية البنائية Construction ونظرية تشغيل المعلومات Information Processing وعلم نفس المعرفة Cognitive Pathology ولا يتسع المقام هنا لرصد عمليات التواصل العقلي من منظور كل نظرية أو علم، وإنما يمكن رصد العمليات العامة التي يمارسها عقل الفرد (الشعور واللاشعور) والتي يمارسها عقل الفرد في تواصله مع المؤثرات الخارجية سواء من خلال تفاعله مع الآخرين أو من خلال قراءة مادة جديدة، أو الاستماع إلى حديث مباشر، حيث أن عمل العقل عند إعمال الفكر هو عمل ممتد منظم، منتجا يسير في حركة دائرية دينامية مفتوحة، ويمكن ربط هذه العمليات بما يحدث للعقل التربوي وما ينتج عنه من فكر على الوجه التالي:

« عملية الاستكشاف: وهي أكثر المعالم أهمية، وفيها يتطلع الفكر لكل المعتقدات والمقاصد التربوية؛ وتحدث عمليات التفاعل الفكري إلى أن يصل العقل فجأة إلى عملية الاكتشاف التي يسعى إليها وتستند هذه العملية في تفسيرها إلى النظريات الحدسية

« الاستيعاب والتمثيل: والاستيعاب عملية أعم وأشمل من الفهم، ومن مقتضياتها الإحاطة بكل جوانب الموضوع المطروح، المضي منها والمظلم على حد سواء. وسبيل ذلك قراءة هذا الفكر في مصادره الأصلية الموثوق بها، والكشف عن دلالاتها الضمنية والاجتماعية والمهنية والإنسانية، وتفسيرها في ضوء البنى المعرفية / الذهنية. وينتج عن هذه العملية زيادة كمية في حجم البنية الذهنية التربوية، ولكنه لا يغيرها.

« المواءمة: المواءمة في نظر «بياجي» بمثابة توأم العملية السابقة، «الاستيعاب والتمثيل»، وتعني أن الزيادة الكمية التي حدثت من خلال عملية الإحاطة والاستيعاب السابقة لا تغني عن المدركات والتصورات والمفاهيم والأفكار التي تم إدخالها في العملية السابقة على الحال الذي دخلت به، وتقوم عملية المواءمة بتنقيتها وتصفيتها، وتسلط عليها موجات عقلية ينتج عنها تغييرات كيفية في البنى المعرفية للعقل، وهذا ما يحدث على مستوى الفكر التربوي، تتمثل في توليد معارف ومفاهيم وممارسات جديدة أو تصحيح معارف قديمة خاطئة أفضى بها استيعاب الفكر.

« عملية «التكامل التمايز: ويمكن أن يطلق عليها عملية «التعميم _ التخصيص» وفيها يسعى التربويون بصورة تلقائية وعقلانية حرة إلى تجريب أو تبني بعض مقولات ونماذج الفكر والممارسة التربوية. ومن أمثلة جانب التكامل في هذه العملية أن العمليات العقلية لا تؤدي وظائفها في ترتيب خطى تبدأ بالاكشاف وينتهي «بالتكامل التمايز» ويأتي عرضها على هذا النحو الرأسي كان الدافع إليه تفسير الفهم حيث إنها عمليات «دينامية» يؤثر بعضها في بعض، وإنها تحدث متواكبة ومتزامنة ولا يمكن القطع أين ومتى تبدأ أية عملية. ولا يمكن أن تحدث عمليات التكامل والتمايز دون أن تحديد ومعرفة القواسم المشتركة.

وهذا ما ينقل التحليل هنا إلى مفهوم القواسم المشتركة وما يتعلق بها من عوامل ثقافية وتربوية:

يعد مفهوم القواسم المشتركة، من المفاهيم التي تحتاج إلى فترات ومراحل زمنية مختلفة حتى يتبلور ويتكامل وهو شرط للعيش والتعايش السلمي، ويؤكد العديد من علماء السياسة والاجتماع، أنه من دون القواسم المشتركة لا يمكن أن تكون هناك نقاط التقاء بين مكونات الفكر الاجتماعي، التي تشكل بدورها أرضيات موائمة للعيش والتعايش السلمي، وبند خيارات العنف والقوة والتصادم غير المجدي. ومن أهم هذه القواسم المفاهيم والأخلاقيات والسلوكيات والقيم الاجتماعية، وهذه القواسم المشتركة هي نتاج العوامل الثقافية والتربوية: حيث توصف التربية بأنها نسق ثقافي يقوم بتحديد السمات المشتركة لتحقيق عملية التواصل والتي شأنها ضمان تواصل الجماعات المختلفة داخل المجتمع الواحد، وبالتالي تواصل وتكامل أفكارها المختلفة على مستوى الدلالات والمصطلحات والمفاهيم بين ذوي الثقافات المختلفة، وأي خلل في حدوث هذا التواصل والتكامل يؤدي إلى اهتزاز قيم وقواعد المجتمع.

وفي المجتمع المصري هناك مؤثرات ثقافية عديدة أدت إلى ظهور العديد من الظواهر السلبية في المجتمع المصري وأهمها: ظاهرة التطرف عند بعض أفراد المجتمع، والتي تشكلت نتيجة الانحراف فكري عن الوسطية والاعتدال، وأدى هذا المنهج المنحرف فكريا إلى تحول البعض إلى ممارسة الإرهاب الفكري والجسدي تحت شعارات ومسميات متعددة، ومن ثم فإن الفكر المصري، والعربي في حاجة ماسة إلى حراك من الداخل يقيم جدليات معتمدة على مناهج البحث الموضوعي والعلمي بغية إحياء التراث ومعايشة الحاضر واستعداد للمستقبل؛ فالهوة الحضارية في حقيقتها هوة فكرية gg، والقضية هنا هي ما سبل تخطي هذه الهوة؟ وكيف يمكن التأثير على مكونات ومفردات الفكر المصري؟ وكيف يمكن تفعيل أدواته وإمكاناته؟ وهل يمكن تعديل بنية هذا الفكر؟ والبحث الحالي محاولة للإجابة عن هذه التساؤلات، ومن ثم تتضح ضرورة تناول أهم العوامل الثقافية التي تناهض الحراك الفكري المقصود، وكيف أسهمت العوامل التربوية في إيجاد الهوة الفكرية:

- ❖ الأصولية: يمكن إيضاح موقف الأصولية من التعددية على النحو التالي:
- ✓ أن هناك حضورا للآخر في الثقافة الأصولية؛ ولكن هذا الحضور من قبيل نفيه ووجوب مواجهته ومعاداته والعمل على إلغائه وإقصائه، ليس فقط من المعادلة السياسية برمتها وإنما أيضا من الوجود، وذلك - مرتبط ب - ، ومرتب على، صورة هذا «الآخر» لدى الأصولية من حيث إنه لا ينفك عن تخريب معتقداتها وثوابتها والمؤامرة عليها.
- ✓ اتهام الآخر: حيث إن الفكر الأصولي لم يتجه لنقد ذاته وفحص آلياته والعمل على تصحيح مداراته الثقافية ومواكبة متطلبات العصر، وإنما على العكس من ذلك تماما اتجه هذا التيار نحو تعزيز أديباته الماضوية ونصوصه التراثية لمواجهة ما يعتقد، وهو أن «الآخر» قد أتى للإتيان عليه وإقصائه ونسف وجوده. ولعل ذلك هو ما أوضحه محمد أركون في أحد كتبه بـ «الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي»

فبفضل هذه المعتقدات الفكرية المناهضة النافية للتعددية لـ«الأخر»، فكرا ووجودا، بكافة تجلياتها السياسية والدينية لم تستطع تيارات الأصولية الإسلامية استثمار التعددية الثقافية المعاصرة في بناء منظومة من التجاذبات الفكرية التي تؤمن لها التواصل المثمر مع «الأخر» دينيا وسياسيا ومذهبيا.

✓ تحويل الفكر إلى دين، وذلك من خلال إعادة تفسير الدين وتقديم قراءات للواقع من خلال هذا التفسير الذاتي وجعل الدين حكرا على أفكارهم، ونحطي ذلك إلى ما هو أكبر من خلال «تسييس الدين». ومن ثم تحولت الأصولية السياسية في بنيتها إلى ممارسة دينية، ومن ناحية أخرى، تسعى الحركات الأصولية إلى تناول التعاليم الدينية بحيث تبدو أكثر الأمور بعدا عن طبيعة السياسة واقعة في خضمها بفعل التوظيف الدائم للنصوص خارج سياقاتها التاريخية والمعرفية. أي أن الأصولية تمارس السياسة كدين والدين كسياسة منطلقة من قناعة تامة بأن استخدام السلطة السياسية في خدمة الفكرة الدينية واجب ديني وأن من يرفضها يدخل دائرة الكفر hh.

✓ وعلى مستوى الفكر الأصولي التربوي فإنه ينقسم إلى:
✓ الفكر الأصولي المتطرف: وهو الذي يرفض الآخر تماما ويشكك في جدوى الفكر والبحث التربوي الغربي في إفادة الفكر التربوي العربي
✓ الأصولية الوسطية: ويرى أصحابها أنه لا ضرورة لرفض الفكر التربوي الغربي أو تغييبه بل تناوله بعقلانية وموضوعية للاستفادة من الخبرات والتراث العالمي بالمعايير الأصولية التي تحقق المعادلة الطبيعية والحضارية في تربية شخصية عربية قوية دون خوف أو انغلاق

◀ الفراغ المعرفي: أن المعرفة هي نقطة الانطلاق لإجماع الثقافات، وحينذاك تنفتح الإقصائية على قبول تعددية المسارات التي توصل إلى العلم الذي يتعالى عن كل فهم وتعريف أ ولذلك يجب أن تنصب جهود التوصل إلى الحكمة على أنواع المعرفة الأشد رسوخا واتصالا بالواقع المجتمعي مثل المعرفة الإدراكية للعالم الخارجي، ومعرفة الآخر، والمعرفة السياسية، والمعرفة التقنية، وأخيرا معرفة الحس السليم (التربية)، هذه هي الميادين التي يمكن أن ترتبط بالواقع مثلما ترتبط وتحتاج إلى استقراءات تاريخية ملموسة لـ حيث إن الأفكار هي بمثابة كائنات حية تقبل الجدل مع المجتمع والأشخاص والنظم، واللغة، والعلاقات، والمتغيرات، التاريخ، المستقبل، مؤدية لوظيفة ارتقائية تبدأ بأحداث تغيرات ملموسة في البنية الذهنية، وتعمل على تأكيد الفوارق المعرفية وتدفع نحو بلوغ التطلعات والمطامح الثقافية وإذا كان تاريخ الجنون هو تاريخ الحضارة بمعنى إقصاء النمطية وقذف الرتبة والتمسك بالشطح الفكري المؤدي لقفزات تختزل فترات الركود والتراجع فإن الإبداع هو حصاد التنازع الفكري والخصومة الثقافية والثناء المعرفي المنتج لرؤى ونظريات وتوجهات عقلية يحال وجودها في إطار ما اصطلح على تسميته بثقافة السكون أو الجحيم الثقافي K K. ومن دلائل هذه الثقافة السكونية:

✓ أن حلول المشكلات تتم كرد فعل وليست كمبادرات أو استشراف للمستقبل، للعمل على عدم وقوع مثل هذه المشكلات .

- ✓ أن حلول المشكلات حلولاً جزئية ووقتيّة لا تتعمق في البحث عن جذور المشكلة وحلها حلاً شاملاً
- ✓ أن العالم يتغير بسرعة كبيرة ولكن محاولات التطوير محاولات ليست متصلة أو مبنية على أسس راسخة وهناك أمثلة على ذلك كثيرة مثل فكرة الأمية الأبجدية
- ✓ أن كثيراً من أساليب التنشئة الاجتماعية قائمة على القهر، والتسلط، والطاعة العمياء، لا أن يتعلم الفرد كيفية الانتقال والاختيار من بين المتغيرات والثقافات المتعددة المطروحة في الثقافات المتعددة بما يتناسب مع قيمه وعاداته وتقاليده بحيث يستطيع التمييز بين المتباينات
- ◀ الوعي الزائف والمحدود: الوعي هو معرفة المرء بوجوده وإدراكه لأفكاره ومشاعره، وحين تتسع دائرة وعي الإنسان يصبح مدركاً لمحيطه، وزمانه، ومدركاً للفرص والتحديات والإمكانات المتوفرة في ذلك المحيط، ومن المهم التأكيد على أن وعي الإنسان بكل ذلك يظل منقوصاً ونسبياً، وقابلًا للجدل والمراجعة... إن الوعي البشري سيظل يعاني من شيء من الأسر، وشيء من الحيرة والارتباك، ويمكن إدراك مدى وطأة تلك المعاناة بعرفة أن على الوعي نفسه أن يحرر ذاته من القيود التي صنعها، ويصنعها لذاته | | ويتكون الوعي من ثلاثة عناصر: العنصر الأول العنصر الإدراكي: ويضم مجموعة القيم والأفكار والمبادئ التي تساعد في الإدراك الموضوعي للعالم المحيط بنا وما يتضمن من مكونات.
- ◀ العنصر الثاني القيمي: وهو الذي يضم مجموعة القيم والأفكار التي تساعد في التفضيل بين الأشياء، العنصر الثالث الوجداني: وهو الذي يساعد في تشكيل الاتجاهات السلبية أو الإيجابية نحو العالم المحيط بنا أو مكوناته mm
- أما العوامل التربوية التي أسهمت في إحداث التعددية الفكرية يمكن تناولها فيما يلي:
- ◀ التبعية التربوية الناتجة عن:
- ✓ التغييرات التي أدخلت على نظام التعليم المصري: والتي تمت بعيداً عن قيم المجتمع ومثله وتراثه وهويته الثقافية، ولم تعنى باحتياجات البيئة المحلية أو العالمية، كما أن محتوى التعليم وطريقة التعليم تقوم على التلقين والاستظهار، مما أدى إلى إلغاء وظيفة العقل وجعله مخزن للمعلومات والابتعاد عن المنهج العلمي
- ✓ تعاضد المؤثرات الخارجية (الثقافية والاقتصادية) تؤثر تأثيراً مباشراً على التعليم وتؤدي إلى غياب التوجهات الفكرية أو المشروع الذي يعكس هوية المجتمع وأهدافه، واتباع التقليد والاتباع واقتقاد التناغم والتناسق بين إصلاح التعليم وغيره من النظم
- ◀ التباين في الأطر الفكرية للبحث التربوي دون وجود أساس موحد للحركة الفكرية والبحثية التربوية مما أدى إلى عدد من الآثار السلبية، من أهمها n n:
- ✓ تغريب البحث التربوي وانعزاله عن السياق الاجتماعي وفقدانه للمقومات الثقافية والتاريخية للأمة.

- ✓ زيادة التعدد والتداخل المفاهيمي فقد يصعب إيجاد اتفاق أو تفاهم حول المصطلح الواحد.
- ✓ تعدد وتشابك العوامل المؤثرة في الظاهرة التربوية مع صعوبة عزل العوامل الذاتية.
- ◀ الموقف التربوي البعيد عن الفكر والمفكرين، ويتجلى هذا الموقف في بروز القيادات العلمية بخلاف الرموز الفكرية، ما يجعل المربي يستحضر أهل العلم، دون أهل الفكر ورواده، مما ينتج عنه ضهور التصور عن حقيقة الفكر ومجالاته، وهذا تسبب في تحييده عن حيز النظر والبحث وعن ربطه بالمجال التربوي.
- ◀ إخفاق التربية في الاستفادة من أوجه الاختلاف المتعددة، ومنها:
 - ✓ اختلاف القدرات الإنسانية: يختلف الناس في قدراتهم العقلية بما يترتب عليها من قدرة على إدراك وتحليل الموضوعات ودراستها واستخلاص النتائج منها، ويؤدي هذا إلى اختلاف الرؤى والأفكار.
 - ✓ اختلاف التخصصات العلمية: حيث ينظر كل فرد إلى الظاهرة أو الموضوع من زاوية تخصصه وتكوينه العلمي مما يؤدي إلى اختلاف وتعدد الأفكار والآراء.
 - ✓ اختلاف الثقافات: ينشأ الأفراد في ثقافات متباينة المعتقدات والقيم واللغة والعادات والتقاليد والتشريعات، ويترتب على ذلك التباين والاختلاف، وهذا يتطلب ما يلي:
 - ضرورة تغيير أساليب التعليم فيكون إنسانيا في طرحه ليواكب التسارع الحادث في التغيرات الثقافية المحيطة.
 - التركيز على شخصية المتعلم وتعزيز القدرة على الإبداع والتواصل على الصعيد العالمي والوطني والإقليمي، لا سيما من خلال اعتماد شراكات بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني، انطلاقا من توجه يقوم على التآصيل والانفتاح، ضمن ضوابط الرقابة والمحاسبة، والدعم العادل.
 - تعزيز التلاقي والتفاعل الثقافي بين المبدعين في الدول الإسلامية ونظرائهم من البلدان الأخرى، ودفع حركة الإبداع وضمان المشاركة المتوازنة للمبدعين في مختلف الأنشطة الثقافية.
 - رعاية المواهب في فئات الأطفال والشباب، والعناية بالمادة الثقافية الموجهة لهم من حيث المضمون والوسائط التربوية والثقافية المستخدمة، بما يضمن تهيئتهم وتمكينهم من أدوات التحصين الذاتي، ويسهل اندماجهم في مجتمع المعرفة، وتدريبهم على استثمار الذكاء وتوظيفه.
- **ثالثا : صور التعددية الفكرية في المجتمع المصري:**
 - تتمثل نماذج التعددية الفكرية فيما يلي:

• التعددية الدينية:

يعد التيار الفكري الديني من التيارات المتجذرة في المجتمع، ويتضمن في داخله عددا من التيارات الفرعية، ولا يرجع هذا التجذر من جدة الاجتهادات الفكرية لهذا التيار، وإنما من ملاسبات موضوعية عملية أبرزها الهزيمة الحضارية، والتراث التاريخي والفولكلوري المتجذر في واقع الخبرة الحية لجماهير الأمة العربية؛ وهو لهذا يكاد يتحرك بدوافع وبواعث من الذات الاجتماعية المستقرة

الكامنة، فضلا عن أنه بدوره يحركها ويشيرها في مواجهة ومعارضة الجديد والغريب والأجنبي والمختلف والمغاير والثوري O O

• التعددية المعرفية :

مع التحول الاجتماعي وما تبعه من تحول ثقافي وفكري وما تميزت به المجتمعات المعاصرة من أنها مجتمعات معلوماتية فقد تميزت أيضا بكونها مجتمعات تعددية؛ حيث استبدلت الفردية بالولاءات المعرفية والثقافية والدينية والأثنية، وقد ساعد انتشار تيار ما بعد الحداثة على تعزيز التعددية المعرفية، ويرجع ذلك إلى صفة النسبية في فلسفة ما بعد الحداثة، وتأكيدا على المساواة بين الجماعات، وترسيخ فكرة نقد الذات عبر التخلص من المركزية الغربية وانتهاج فكرة العمل لصالح المضطهدين، التي سعت ثقافة الأكثرية المهيمنة إلى استيعابها ودمجها قسرا إبان مرحلة الحداثة، وهذا البناء الفكري أدى إلى ظهور التعددية الثقافية بمظهر الضد تجاه المعتقدات الثابتة والليبرالية والشعور القومي للأكثرية والمواطنة والحقوق الفردية، وقد تخطت التعددية الثقافية مجال الأبحاث والدراسات الثقافية والفلسفية إلى الجوانب التربوية والتعليمية، وذلك لإحداث تغييرات عميقة في طريقة تفكير المجتمعات وتعاملها مع الأقليات ومن البديهي ألا يأتي تحليل مختلف الأوضاع، ومختلف الحلول المتبعة لمعالجة الصعوبات . ومع تزايد أشكال الاتصال بين المجتمعات تزايدت فرص التفاعل والتأثير المتبادل بين أفراد المجتمعات رغم اختلاف انتماءاتها وخصائصها الثقافية وأوضاعها غير المتكافئة.

ومهما يكن، فقد أدت أشكال التفاعل والتأثير وتبادل الخبرات والمعارف التي ما كانت تزداد كثافة وتنوعا بين الأفراد والشعوب المختلفة إلى نمو المعرفة الإنسانية بصفة عامة وانتشارها وتشعبها وتعدد مصادرها وتنوع مفاهيمها وتصوراتها وفوائدها، حيث تمكن الأفراد من التعرف على أهم الخصائص الحضارية المميزة للمجتمعات البشرية وطبيعة الأفكار والمعتقدات السائدة فيها.

لقد شكل هذا التفاعل البشري المتعدد الجوانب الإنسانية والتأثيرات الحضارية، البوتقة التي انصهرت بداخلها الأفكار الإنسانية وتبلورت بطريقة تنتج عنها نمو الأفكار الإنسانية الفاضلة والمعبرة بصدق عن أسمى القيم والمثل التي ارتقى إليها الإنسان بطبيعته الإنسانية المجردة من التبعية الطائفية الطبقة حيث أن الإنسان قد تخلص بفضل عوامل التطور والتفاعل من العديد من التصورات والمفاهيم الخاطئة، وبات لديه اقتناع راسخ حول تطابق العناصر الطبيعية وتشابه الحاجات الحيوية لأفراد البشرية جمعاء، مهما اختلفت أماكن تواجدهم وانتماءاتهم الحضارية، فقد أصبح الفكر الإنساني المتطور يميل أكثر إلى الموضوعية العلمية، ويعالج قضايا الإنسان على أساس قيمته الإنسانية المشتركة، ويدعو بالحاح إلى ضرورة ترقية الفرد وحماية حقوقه الأساسية حيثما وجد.

• التعددية التربوية:

ترتبط التعددية التربوية بالفكرية؛ من حيث أن التفكير مصدر الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وبالتالي تعد المرجعية الفكرية في المجتمع بمثابة العقل المدبر في الإنسان، ومن ثم تكون هي الضابطة لحركة الفعل والتفكير التربوي،

ومن ثم تنعكس التعددية الفكرية في المجتمع على الفعل التربوي والفكر التربوي، وهذه التعددية إذا كانت انعكاسا للتنوع في المناقشات والاجتهادات والحوارات التي تثري الثقافة والمجتمع ولا يهدف للاستقطاب والإقصاء والتشويه، إذن إن القضية المثارة في هذا الصدد ذات طبيعة مزدوجة، ترتبط أولا بالكيفية التي يدخل من خلالها الفرد، في عملية تواصل مع الأفراد المنتمين إلى الفكر المغاير. وهذا الوجه يمثل الأساس في طبيعة النمط التربوي السائد بصفة عامة في المؤسسة التربوية، بحيث يمكن اعتبارها بمثابة أصل المشاكل في الميدان التربوي، مادامت التربية في حد ذاتها ظاهرة تواصلية قبل كل شيء. كما ترتبط ثانيا بالجمال المفتوح أمامنا لاتخاذ المبادرة للعمل على تحويل المعطيات الأساسية لـ (الفكر) (بعبارة أخرى هل يوجد حل تربوي لتجاوز التعددية الفكرية، التي هي وكما واقع إنساني له طابع مدرسي. والصراعات الناتجة عن التعددية المعرفية، على نفس النمط والشكل وفي جميع الحالات، لأن حالة التعددية المعرفية الباسكية بإسبانيا على سبيل المثال، لا تحمل نفس العناصر التي تتميز بها التعددية الثقافية الكتالانية الإسبانية كما أن التعددية الثقافية البروتونية Bretton الفرنسية لا تتميز بنفس الحدة والعذوانية التي اتسمت بها التعددية الثقافية اليوغسلافية (بين المسيحيين والمسلمين).

• انعكاسات التعددية الفكرية على المجتمع المصري:

اتسم المجتمع المصري بنمط المركزية المفرطة، والتي وإن كانت تتناسب مع الظروف الموضوعية خلال مراحل تاريخية معينة إلا أنها لم تعد تتلاءم مع ظروف العصر الجديد، بل أنها صارت مصدرا لإنتاج الأزمات الحادة في المجتمع المعاصر p p (كتاب نحو بناء الدولة العصرية)، ومبدأ التعددية لا يتحقق إلا من خلال الإيمان بوجود العديد من طرق الحياة العقلانية التي تسمح لنا بأن نعيش حياة كريمة كما يتحقق من خلال القدرة على الاختيار الحر لنمط الحياة الإنسانية الذي يناسبنا علما أن

على الصعيد الاجتماعي فكرة جوهرية، هي أنه لا يعادل قوّة الأفكار وصفاءها سوى إمكانية نشرها؛ فالفكرة مهما كانت عظيمة ومتأقّنة، تكون محدودة الفائدة والقيمة إذا لم ينجح تعميمها على أعداد كبيرة من الناس بسبب بعض الاعتبارات المتعلقة بالفكرة نفسها q q.

وترتبط التعددية الفكرية بمحددات الهوية الوطنية حيث تمثل اللغة والثقافة والعرق أبرز القواسم المشتركة للهوية القومية، كما هو الحال مع القومية العربية والقومية الفارسية والقومية التركية والقومية السلوفاكية.

وربما تتقاطع الهوية القومية مع الهوية الدينية، أو تتداخل معها، إذ يمكن أن نجد مجتمعات عديدة ذات انتماء قومي واحد، كما هو الحال مع بعض الدول العربية لكن أفرادها ينتمون إلى ديانات متعددة، وفي ذات الوقت هناك مجتمعات متعددة القوميات ولكن تجمعها هوية دينية واحدة، وإن اختلفت الانتماءات المذهبية والطائفية.

ولعل تبلور مفهوم الهوية القومية ارتبط بازدهار الدولة القومية في أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وهبت رياح تلك الأفكار والمفاهيم نحو

الشرق العربي والإسلامي بصورة تدريجية لتؤدي في أواخر النصف الأول من القرن العشرين إلى صعود الحركات والتيارات ذات التوجهات القومية، التي أساءت للقومية العربية أكثر مما دعمتها وعززت وجودها. والإطار الديني هو في واقع الأمر أوسع وأقوى من الإطار القومي بكثير، بعبارة أخرى يمكن القول أن فضاء الهوية الدينية أوسع من فضاء الهوية القومية وأكثر ديمومة، بيد أن التداخل بينهما لا ينفي حقيقة وجود نقاط توافق والتقاء بينهما ترجح كفتها على نقاط التقاطع والافتراق^{١٢}.

ومن ثم كانت أهم الانعكاسات السلبية للتعددية الفكرية على المجتمع المصري ما يلي:

١- الهوية المذهبية :

قد تكون الهوية المذهبية من القضايا الأكثر إثارة للجدل والنقاش عند الحديث عن الهوية الوطنية، حيث أن الانتماءات والتوجهات المذهبية غالباً ما تؤدي إلى حدوث اختلافات كبيرة وكثيرة في الهوية القومية والهوية الدينية، وتتضح مصادقات هذه الظاهرة في مختلف المجتمعات والدول، التي يعتنق أبنائها ديانات مختلفة كالإسلامية والمسيحية واليهودية والبوذية وغيرها، وهي ذاتها التي تعد مجتمعات ودول متعددة القوميات، كما في الهند والصين والعراق فالهند "تمثل نموذجاً معقداً من التنوع مع وجود مجموعات كبيرة جداً متنوعة من حيث اللغة والأثنية (كالناطقين بالهندوسية والبنغالية والتاميلية، الخ)، بالإضافة إلى مجموعات صغيرة كثيرة، تعرف أحياناً بالقبائل، كما تشكل الصين موطناً للعديد من اللغات والأقليات الأثنية، وتؤمن كلتا الدولتين العملاقتين نوعاً من الإجراءات للتوفيق بين هذه العناصر المتنوعة، وفي العالم العربي يعد العراق نموذجاً مناسباً لتقريب الصورة عند الحديث عن الهوية المذهبية، فهذا البلد المتعدد القوميات، والديانات، حيث هناك أقليات قومية ودينية عديدة، فيه تنوع مذهبي وطائفي، كان في أوقات كثيرة بمثابة صاعق التفجير للصراعات والأزمات السياسية والحروب الداخلية والخارجية^{١٣}.

ولعل قراءة ومراجعة مجمل الصراعات في المنطقة العربية والإسلامية في العصر الحالي، توصلنا إلى مدى استغلال الخلافات المذهبية والطائفية لتوجيه الأمور بمسارات معينة محددة عبر أجندات أطراف التقت مصالحها عند نقطة الفتن الطائفية، ولعل صورة الحرب الأهلية في لبنان (١٩٧٥ - ١٩٩٠) نموذجاً ومثالاً واضحاً على ذلك، والحرب العراقية- الإيرانية، رغم تصويرها على أنها صراع بين قوميتين (عربية وفارسية)، كما أن صراع الحكومة اليمنية مع الحوثيين، والفتن الطائفية التي أثرت في العراق بعد الإطاحة بنظام صدام، وبلغت ذروتها في عامي ٢٠٠٥ و ٢٠٠٦، ما هي إلا أمثلة حية وواقعية. وما زالت هناك محاولات لإبراز النزعات والسلوكيات والثقافات العشائرية- القبلية في المجتمعات، وإبراز الطائفية بكل أشكالها، والأشكالية هنا تكمن في إمكانية تلك المجتمعات لصياغة وبلورة هوية وطنية شاملة ومتعددة الأبعاد والعناوين تنصهر في بوتقتها الهويات الفرعية دون أن تلغي خصوصياتها. ويعد النموذج المصري نموذجاً للتسامح والتعايش الديني، فقد تعايشت الديانتان المسيحية والإسلامية أجيالاً وأجيالاً، واكتشفنا أن هناك مسطحة مشتركة ممتدة وكبيرة بينهما،

فالمبادئ الأخلاقية، ومفاهيم الحرام والحلال، والعلاقات الإنسانية، وأسس الفضائل كلها واحدة تقريبا، ومن بين كافة النصوص في الإنجيل والقرآن، اختار المصريون النصوص المشتركة، وبالذات التي تؤكد على الوحدة الوطنية، وفي الوقت نفسه وبذكاء تحاشوا النصوص التي تكفر أحوالهم أو تحض على كراهية الدين لهم، وهكذا تكونت حضارة دينية تدعو إلى التآخي، والتواد والتراحم، والتسامح والتسامي † †

ومن ثم تميزت الهوية المصرية التي جمعت سمات وخصائص الهوية العربية والإسلامية والفرعونية والقبطية مروورا بكل صور الحضارات، والتي رغم هذه التعددية فإنها برزت بسمات خاصة استمرت حتى الآن بأصالتها، ومن ثم كان تفعيل هذه الهوية شيء أساسي في عملية النهوض الحضاري، فهويتنا قد تشكلت عبر تاريخنا حتى أصبحت منا وأصبحنا منها؛ ولذلك لا يمكن أن تتم عملية التنمية من خلال برنامج اقتصادي وسياسي عام، فالبشر لا يتحركون في إطار العام، وإنما يتحركون في إطار الخاص الذي يعرف احتياجاتهم، ويأخذ في الاعتبار توجهاتهم وأشواقهم وأحزانهم.

وبناء على ما سبق يرى بعض الباحثين إن ظهور الهوية في القرن العشرين مسألة لها دلالة خاصة؛ فهي حماية للإنسان ضد عمليات التنميط الزاحفة، وضد العولمة التي كانت توجد بشكل جنيني في بداية القرن وأصبحت الآن مهيمنة. إن الهوية في الواقع شكل أساسي من أشكال المقاومة الفكرية شرط ألا تتحول إلى "غيثو" يدخل فيه الإنسان ويتخندق. هذا لا يعني أن تمسكنا بهويتنا العربية الإسلامية سيفصلنا عن الآخرين، ويمنحنا حقوقا مطلقة كما فعلوا في ألمانيا النازية وفي التشكيل الاستعماري الغربي^{١١١}.

وثمة علاقة بين الهوية والإبداع، فالإنسان الذي لا هوية له لا يمكنه أن يبدع، لأن الإنسان لا يبدع إلا إذا نظر للعالم بمنظاره هو وليس بمنظار الآخرين، لأنه لو نظر بمنظار الآخرين، أي لو فقد هويته، وأصبح عقله في أذنيه، فإنه سيكرر ما يقولونه ويصبح تابعا لهم، كل همه أن يقلدهم أو أن يلحق بهم، ويبدع داخل إطارهم، بحيث يتحقق إبداعه من داخل تشكيلهم الحضاري، كما يحدث لكثير من العلماء العرب الذين يهاجرون إلى الغرب. وهذا ما أدركه "لورد ما كولي" السياسي والكاتب الإنجليزي؛ ففي خطاب له للبرلمان الإنجليزي في ٢ فبراير ١٨٣٥ قال: "لقد سافرت في الهند طولا وعرضا، ولم أر شخصا واحدا يتسول أو يسرق! لقد وجدت هذا البلد ثريا لدرجة كبيرة، ويتمتع أهلها بقيم أخلاقية عالية، ودرجة عالية من الرقي، حتى أنني أرى أننا لن نهزم هذه الأمة، إلا بكسر عمودها الفقري، وهو تراثها الروحي والثقافي. ولذا أقترح أن يأتي نظام تعليمي جديد ليحل محل النظام القديم، لأنه لو بدأ الهنود يعتقدون أن كل ما هو أجنبي وإنجليزي جيد وأحسن مما هو محلي، فإنهم سيفقدون احترامهم لأنفسهم وثقافتهم المحلية، وسيصبحون ما نريدهم أن يكونوا، أمة تم الهيمنة عليها تماما^{٧٧}". ومن ثم كانت التربية مدخل الفكر الاستعماري للسيطرة وهزيمة الآخر من خلال القولبة الذهنية لأبناء المجتمع .

٢٠- القولية الذهنية :

يقصد بالقولية الذهنية طبقاً لرؤية البحث الحالي الاكتفاء بما اكتسبه الفرد من معارف ومعلومات وتعطيل العقل عن الفكر ورفض استقبال أي أفكار جديدة، وتتعدد أشكال هذه القولية بتعدد نوعيات الأفكار والمداخل التي يتم استخدامها في إحداثها، ويميل المقولون ذهنياً إلى الصرامة والعناد، والصراحة المتناهية التي قد تكون في كثير من الأحيان في غير موضعها الصحيح، والميل إلى فرض أفكار غير متفق عليها. وضعف قدرتهم على ترويض أنفسهم للتعامل مع الآخرين، كما أن قدرتهم على تجزئة الفكرة واتخاذ مواقف متدرجة من الأفكار المطروحة أيضاً محدودة. والمقول ذهنياً لا يملك الحساسية الكافية للتفريق بين ما يشكل رؤية شخصية اجتهدانية ظنية، وبين ما يعد من قبيل الثابت والقطعي، وما ينظر إليه على أنه حقيقة مستقرة، انقطع حولها الجدل. ويشكل ضعف هذه الحساسية جزءاً من البنية المعرفية لكل البيئات التي ينتشر فيها الجهل والفقر المعلوماتي، يعطون للعقل دوراً بارزاً من أجل التعويض عن الثغرات المعرفية في منظومات الاستدلال لديهم. وهنا يكون من المهم التوضيح بأن العقل من غير معرفة حقيقية كثيراً ما يكون عاجزاً عجزاً شبه تام عن رسم الأولويات وعن إصدار أحكام حول العديد من الأمور الجوهرية مثل: اللائق وغير اللائق، والمهم وغير المهم، والأمن والخطر، والمستعجل والمؤجل... ونقوم إلى جانب هذا بتوضيح دور المعلومات في بناء الأفكار والآراء والمواقف والاتجاهات W W.

ومن المهم التأكيد على أن التعامل مع المقول ذهنياً يحتاج إلى الكثير من الحكمة واللفظ والحدس؛ إذ من السهل أن تزيد درجة عنادهم وتقوقعهم على أنفسهم، وذلك عند اتهامهم بالعناد أو ضيق الأفق. وقد يكون من الملائم اتباع طريقة (بلورة المزايا والعيوب) في مجادلته: حيث التركيز على عدة أمور جوهرية في بنية الفكر مثل: مزايا وفوائد الفكر، البراهين المنطقية، نقاط الضعف والعيوب. ومن المهم في التعامل مع المقول ذهنياً أيضاً حسن الاستماع، وعدم الإلحاح في الوصول إلى نتائج فورية، حيث إن فكره تكون بطريقة غير واعية، ومن ثم يتم تغييره أيضاً بالطريقة نفسها، وهذه الطريقة تفتح باباً للحوار المجدي، وتخفف من لغة التحدي، كما أنها تجعل المقول ذهنياً نفسه يعتقد أن للحوار إيجابيات، ويعترف أيضاً بإمكانية وجود درجة من الصحة والقوة للأقوال المخالفة.

٣٠- القطيعة المعرفية بين مكونات البنية العقلية في المجتمع المصري :

كان من المظاهر السلبية للتعددية الفكرية في مصر هو حدوث القطيعة المعرفية داخل البنية العقلية للمجتمع المصري؛ حيث إن كيانات التفكير تتأثر بالمعارف والمعلومات وطبيعة الاعتقادات، كما أنها تتأثر بالظروف الطبيعية والاقتصادية الاجتماعية والثقافية والسياسية المحيطة بها، ومن ثم يحدث التفاعل بين تلك الظروف والذهنيات فتتغير أوزان ومواقع وحركة واتجاهات الكيانات الفكرية "الاعتقادات" والأفكار العامة والعلمية، وينتج عنها تأثيرات متعددة، وبتراكم التأثيرات تترابط مجموعات وتنفصل أخرى ضمن كيان ذهني، وتنشأ التكتلات الكبرى متشابهة السمات، والتي تتضمن شرائح وفئات وطبقات من المعلومات والمؤلفات، وخلال المراحل الاقتصادية الاجتماعية تتمايز

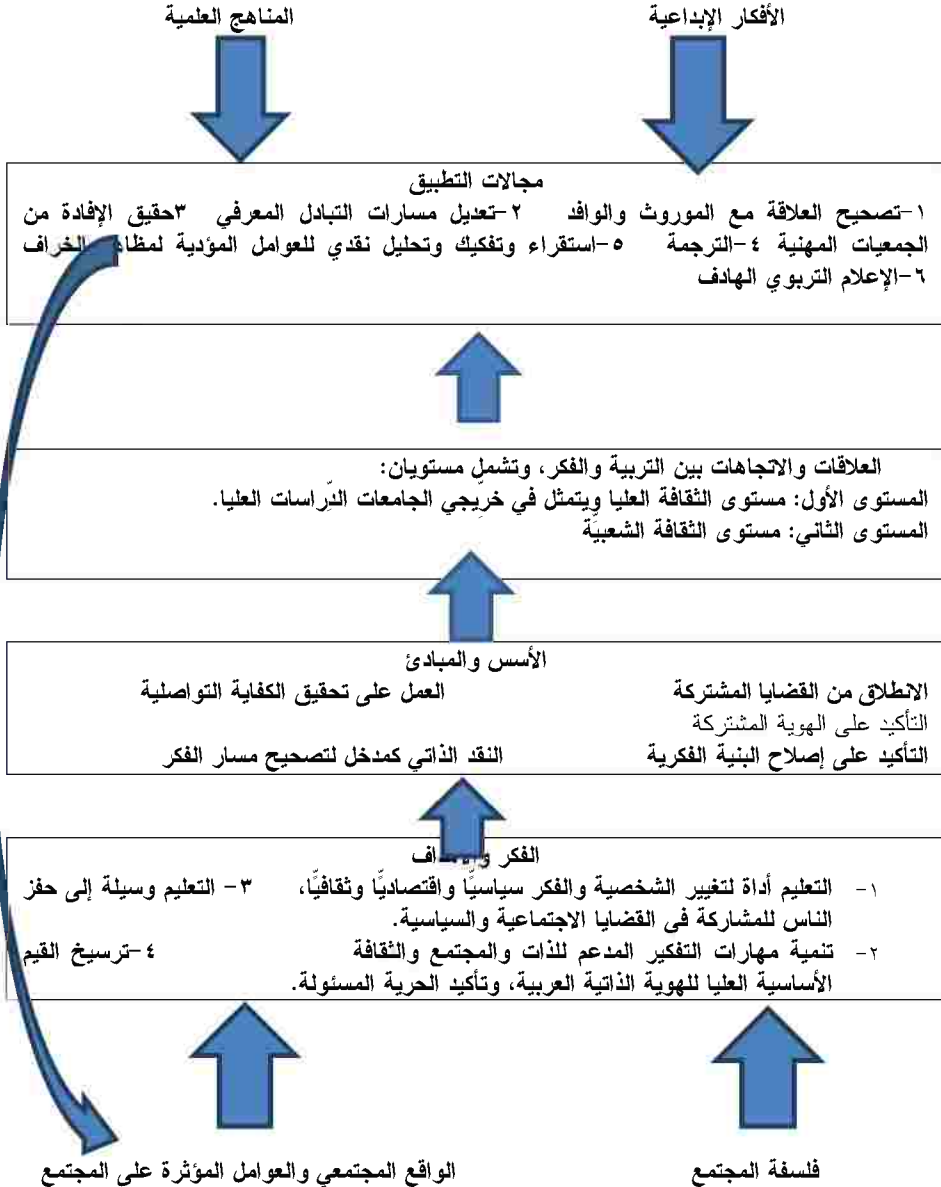
الكيانات الفكرية بعلامات ثقافية ونشاطات لها سمات مختلفة عن مراحل الظروف السابقة عليها.

كما أن الفكر التربوي يتأثر بالتراكم والقفزات والانقطاعات في الفكر العام للمجتمع، ومن أكثر هذه التأثيرات التي أحدثت قفزات أو انقطاعات في المجتمع المصري كانت الرأسمالية العالمية، والنشاط الإرهابي الديني، مما تتطلب زيادة إمكانات مواجهة أساليب التفكير الخطية الجامدة التي أدت إلى وجود القطيعة الفكرية؛ وذلك بتبني أسلوب تفكير جديد متنوع المراكز متشابك الخطوط والأدوات تقوده عملية تغيير تربوي مجتمعي لأنظمة العنف الرمزي والبدني؛ حيث إن الفكر التربوي على المستوى الاجتماعي، مسئول عن تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع وفقاً للقيم والمعايير الاجتماعية الجديدة والتصورات والمفاهيم التي تتبلور نتيجة عمليات التفاعل المجتمعي.

أما على المستوى المادي، فإن مظاهر تأثيره يمكن أن تتجلى في مختلف المواد والوسائل الجديدة التي تنميها التربية وتتاح للفرد في حياته العملية لمساعدته على اكتساب المزيد من المعارف والوسائل الجديدة التي تسمح له بتنمية قدراته المختلفة وتلبية حاجاته وتصحيح تصورات وعادات وسلوكياته الخاطئة، وتجعله بالتالي يتقدم نحو الأفضل باستمرار وهو ما يقي الذهن من حدوث حالة الجمود والانغلاق الفكري وقيود التشبث بالأحكام والتصورات الخاطئة، ويجعله على استعداد دائم لتمحيص المعارف والتصورات التي يتوصل إليها، والعمل على إعادة تصحيحها، لكن من الواضح أن إمكانية التطور وقابلية التغير تتعارضان مع الاعتقاد القائل بحتمية ثبات الأفكار والأمور على حالها بشكل دائم، ذلك أن مبدأ التطور يتضمن قابلية التحول والتصحيح المستمر، ويفترض احتمالات التغير الملائم بالنسبة لنمو الأفكار والتصورات وتركيبها على المستوى الذهني.

لكن قابلية التحول والتغير التي يجب أن يتضمنها الفكر التربوي لا تنفي إمكانية استقرار الأفكار والتصورات المعبرة عن الحقائق البديهية، غير أن هذا الاستقرار يظل مع ذلك قابلاً للتغير بعقل التطور، ولا يدوم إلا إذا أكدته وحافظت عليه عمليات التمحيص والتصحيح المستمرة؛ فالفكرة الأساسية التي يجب إقرارها في هذا المقام، تكمن في ارتباط نمو الفكر التربوي بحركة التطور، حيث أن الفكر التربوي بما يجب أن يتضمنه من مثل وقيم ومبادئ نبيلة، يهدف بالأساس إلى تنمية مدارك الإنسان وتمكينه من الارتقاء والتقدم المستمر نحو الأفضل، وهذا النزوع الإنساني نحو الأفضل، ينظر للإنسان، باعتباره القيمة المثلى والهدف الأسمى، وللمبادئ الإنسانية المتمثلة في الحرية والمساواة والعدل وحياته وكرامته، وحماية حقوقه ووفقاً لهذه النظرة الإنسانية يصبح السلوك الإنساني الفردي بمؤثراته، هو المعيار الأساسي لتقييم الفرد. فالسلوك الذي يقوم به الإنسان هو الذي يجعل أفراد الجماعة التي ينتمي إليها يحكمون عليه (إيجاباً أو سلباً) وذلك حسب معايير الفضيلة والرذيلة السائدة في الجماعة X X.

النموذج التربوي المقترح للمجتمع المصري في ظل التعددية الفكرية:



من أهم خصائص النموذج أنه يتميز بإجراءات ترسم خطة للتطبيق العملي في مجال ما، وتعد النماذج النقدية من أهم أنواع النماذج، وهي التي تبني على أساس أن غاية التعليم هي «التطوير» وليست الثبات الثقافي ولا الاستسلام

للأوضاع القائمة السيئة سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً. وحيث إن منطق التعددية وحتمية التغيير يعني أن عمليات التعليم تتحمل إحداث تحولات وتغييرات واضحة في حياة الفرد الذهنية والاجتماعية بصفة عامة. فعلى المستوى الذهني (مثلاً) تؤدي نتائج التقدم العلمي ومختلف الاكتشافات والاختراعات التي توصل إليها الإنسان، إلى توسيع معارفه وتجديد أفكاره وإثراء خبراته في شتى المجالات، وتمكنه من اكتساب المزيد من المعارف العميقة، واكتشاف المعطيات والحقائق الجديدة المتعلقة بطبيعته الإنسانية، وعناصر الوجود الذي يحيط به، من شأنه أن يساعده في تصحيح تصوراتهِ وتدارك أخطائه وتنمية قدراته، كما حدث تطور على مستوى الفكر الإنساني نحو القيم والمثل الإنسانية الشاملة، حيث أدى التطور الحضاري والتكنولوجي، المتعدد الجوانب الذي عرفته الإنسانية، خلال القرن الماضي وشمل مختلف المجالات المتعلقة بحياة الإنسان وتطلعاته واهتماماته، والتي بفضلها حقق الإنسان نجاحات باهرة في ميادين البحث العلمي وتطبيقاته المتعددة الاستعمالات - وتعددت إمكانات انتشار المعرفة وتبادل الخبرات والمنفعة بين الأفراد والمجتمعات، رغم مظاهر الإجحاف والتسلط وانعدام التوازن التي سادت العلاقات بين الشعوب والأمم.

• المدخل لبناء النموذج (مركزات النموذج):

يتشكّل أي مجتمع طبقاً لشكل العلاقات القائمة بين مكوناته، وتصور مستقبل المجتمع يُبنى على شكل العلاقات المحتملة بين جزيئاته. يتحكم في تكوين هذه العلاقات ومستقبلها النموذج التربوي، ووفقاً لأي نموذج تربوي تقوم آليات التربية بالعمليات الآتية:

العملية الأولى: (فلسفة المجتمع) تكوين وترسيخ (أو تبني) الأفكار المركزية والتي يمكن تسميتها بالعقيدة أو المرجعية أو ما وراء النماذج، وتتأثر هذه الأفكار المركزية بما يلي:

- « قوة الايمان بصحة الأفكار التي تم اعتناقها.
- « الدفاع عن هذه الأفكار ضد أي هجوم عليها.
- « مدى الوجود الحقيقي على أرض الواقع، وبالتالي مدى الاحتكاك الحقيقي والعمل مع المكونات الأخرى في المجتمع.
- « مدى وجود نماذج عملية تؤيد صحة الأفكار.

العملية الثانية: (الواقع المجتمعي، والعوامل المؤثرة) الممارسة طبقاً لوجود نماذج إدراكية عملية ونماذج ووسائل واقعية، تثبت نجاح الأفكار المركزية وفعاليتها، هذه الوسائل العملية تضمن الاستقرار وتجذب إليها شريحة جديدة ممن ينجذبون إلى فعالية الوسائل العملية وتتأثر هذه العملية بما يلي:

- « فعالية الوسائل ووجود نماذج إدراكية تحليلية وعملية.
- « الوجود على أرض الواقع، وبالتالي إدراك حقيقي بوجود الآخر مع إمكانية الاحتكاك به.
- « إدراك أن الآخر له حق في الوجود، مع الاحتفاظ بصلاية التكوين ومزيد من نضج في الأفكار.

وينقسم التفاعل مع الآخر إلى تصارع: عدم قبول لوجوده، أو تنافس: قبول لوجوده.

العملية الثالثة: وهي العملية التي يحدث من خلالها توسعات وانتشار اعتماداً على المميزات النسبية التي تحددها الأفكار المرجعية وترسمها النماذج الإدراكية ويطورها التنافس في المرحلة السابقة، ومع نضج الفكر الحركي والعملية وإدراك فكرة الميزة النسبية ينشأ وعي وإدراك كامل بالمحيط الخارجي، الذي يمكن تجاوز التنافس معه إلى التكامل معه طبقاً لاختلاف الميزات النسبية، وفي تلك الحالة تصبح مساحة المرونة أكبر، ويكون الوعي في أنضج مراحلها، إذ يستطيع التفريق بين الثلاث مستويات ما وراء النماذج - النماذج الإدراكية - البارا ديم ، وحينها يصبح في استطاعته مخاطبة شريحة جديدة، وتعتبر هذه المرحلة هي أنسب المراحل لحدوث تناغم بين مكونات المجتمع بناءً على ما يملكه كل مكون من ميزات نسبية.

• خطوات بناء النموذج :

• أولاً : أهداف النموذج :

- « أن يكون التعليم أداة لتغيير الشخصية والفكر سياسياً واقتصادياً وثقافياً،
- « أن التعليم أيضاً وسيلة إلى حضن الناس للمشاركة في القضايا الاجتماعية والسياسية، والانشغال بالأمور الكلية لا بالأمور الجزئية، والميل إلى الإبداع لا الاتباع ، وتجنب الخوف من السلطة في مواقف التعامل الاجتماعي المختلفة.
- « تنمية مهارات التفكير المدعم للذات والمجتمع والثقافة التي يعيش فيها وبها أفراد المجتمع، والعزوف عن تقديس ما ليس مقدساً.
- « ترسيخ القيم الأساسية العليا للهوية الذاتية العربية، وتأكيد الحرية المسئولة، والعدل في فرص التعليم وفرص العمل، والتنافس في إطار التعاون لتحقيق الصالح العام، والتكافل الاجتماعي لا الفردية المفرطة.

• ثانياً : الأسس والمبادئ التي يجب أن تنطلق منها التربية :

- « الانطلاق من القضايا المشتركة وتنمية الشعور المشترك بالتضامن والثقة المتبادلة بين الأفراد؛ وهي الشروط التي تؤمن الانسجام والتماسك والوحدة الموضوعية وتحول الموضوعات الفرعية والأجزاء المكونة إلى كلية ماثلة في مجموع علاقتها بالأجزاء المكونة لها حتى يتحول إلى منطلق ومنطق للتفكير والاستدلال المؤسس على الصيرورة والتحول في الفكر التربوي، وأهمها Y Y:
- ✓ الانطلاق من الأهداف الواضحة وتحقيقها ما أمكن وهي الحقيقة الموضوعية ومقاربتها والتعبير عنها ثنائياً أو جماعياً ورفض التحيز والاحتكار والمغالطات والابتعاد عن المجادلة والمغالطة بالمفاهيم أو تحريفها عن معانيها الحقيقية المباشرة.
- ✓ طرح المواضيع والمشاكلات التي تهتم المجتمع لإفساح المجال للعقل النقدي والمنطق التحويلي لتداولها والتوصل إلى مقاربات مرضية.
- ✓ تحديد الموضوع وأبعاده النهائية وعدم الانجرار إلى موضوعات أخرى ثانوية أو جانبية وحصر الفكر في الموضوع المركزي.

✓ التركيز على جوهر ومضمون ونبذ الشكليات والطقوس، أي تخليص من عبء التاريخ ممثلاً بالمناظرة وعلم الكلام وهي قضية خلافية في الفكر المعاصر.

◀ العمل على تحقيق الكفاية التواصلية: تنفرد كل ثقافة بمناهج وآليات وأخلاقيات تعمل من خلالها على تصريف الحوار وأداء التواصل انطلاقاً من منظومات فكرية منطقية تعمل على صياغة المعايير والقيم كما تساهم في تشكيل منظومات التعبير والسلوك، وفي نفس الوقت تحمل بعداً معرفياً وآلية معرفية ZZ

◀ ومهما يكن، فإن السلوك الإنساني بمفهومه الشامل ومؤثراته، هو الذي يمثل القاعدة الأكثر موضوعية لتقدير الأفراد ومنحهم القيمة الاجتماعية اللائقة بكل منهم؛ وإذا كان صحيحاً أن ثمة عدة عوامل تتمثل في الثروة والوجاهة والسلطة، تتدخل لتمكين الأشخاص من اكتساب مكانة اجتماعية معينة، فإن هذه المكانة الاجتماعية لا تعبر بالضرورة عن قيمة اجتماعية حقيقية لصالح هذه المكانة، إلا إذا كانت مرتبطة بسلوك اجتماعي له تأثيره الإيجابي على الآخرين وينال رضا وإعجاب معظم أفراد الجماعة البشرية التي ينتمي إليها ويتفاعل مع أفرادها، وذلك أن الجماعة هي التي تمنح القيمة الاجتماعية للفرد وفقاً للقيم والمعايير السائدة فيها، وعلى أساس ما يصدر عن الفرد من سلوك.

◀ التأكيد على الهوية المشتركة من خلال التأكيد على القيم المشتركة كالحرية والمساواة والعدالة لكونها القيم الجوهرية التي توفر البناء الفكري لتعامل الناس بعضهم مع بعض أفراد وجماعات من جانب والتعامل المتبادل بين الأفراد والجماعات وبين مؤسسات المجتمع

◀ التأكيد على إصلاح البنية الفكرية والملاءمة للأصول الثقافية وبنية القيم لأنها أساس إصلاح البنية السياسية والاقتصادية والعلمية والتشريعية والتعليمية (ضرورة وجود بعض القواعد الثقافية المشتركة التي يسهم فيها الكل، وضرورة توافر إطار مؤسسي وقانوني تبناه الجماعة على نحو واضح وصريح ضمن أعراف دولية.

◀ ضرورة أن تتقاسم الأغلبية القدرة والاستعداد للوصول إلى معايير والالتزام بها واعتبار ذلك هو المفتاح الرئيسي للتفاهم aaa وتعني أن كل فكرة أو ممارسة أو نموذج من الفكر يجب أن يكون في هيكله وفي نواتجه ملائماً للأصول الثقافية في المجتمع العربي. وفي مقدمتها: الدين واللغة. وقد قدمت أمثلة _ في موضع سابق _ لبعض الأفكار والمفاهيم التي تتناقض تناقضاً حاداً مع أصول المذهبية، واجبات التربية في ترسيخ الهوية في ظل التعددية الفكرية: التربية هي القدرة على إرساء قواعد التضامن الاجتماعي في مجتمع متنوع فكرياً بما يكفل احترام مكونات هذا التنوع والتكيف معها، من خلال توليد الشعور بالانسجام أو التطابق النفسي بتطبيق الفكر المؤسسي الذي يجمع المنتمين لتوجهات فكرية مختلفة والجمع يكون على المستوى الشخصي والمستوى الاجتماعي.

◀ النقد الذاتي كمدخل لتصحيح مسار الفكر: إن التربية العربية مسئولة عن إرساء تقاليد القدسية عن المفاهيم والمسلمات الفكرية، إن نقد الفكر العربي

يجب أن يبدأ لا من نقد هذه الأيديولوجيا أو تلك، ولكن من نقد النظام الثقافي: على أساس أن الثقافة ليست الأيديولوجية ولكنها بالعكس هي قبل كل شيء حرية التعبير الذي يسمح لكل أيديولوجيا بالحياة والنمو وللعقل العام بالتطور والتقدم المستمرين إن هذه الدعوة صحيحة جزئياً وصحيح أيضاً - في تقديري - الارتقاء بعملية النقد إلى المستوى الذي يسمح بالتخلص من تبعية الآخر فكرياً وحضارياً كشرط رئيسي لبداية النهضة، فلا يمكن فصل الثقافة عن الأيديولوجيا، فالنظام الثقافي نتاج ومرة للأيديولوجيا b b b. يتطلب الفكر لغة نقدية تداولية بعيدة عن الحدية والتجريد التي تعقد الأمور وتزيدها صعوبة، خصوصاً ما يتعلق بدراسة الإشكاليات أو الثنائيات الضدية. التقيد بالبراهين العقلية والمنطقية في إثبات حجة أو نقض أخرى وعدم الاعتراف بالفرضيات الذاتية الخاصة كنظريات أو براهين موضوعية.

• ثالثاً : العلاقات والاتجاهات بين التربية والفكر

إن تصور مستقبل المجتمع يبنى على شكل العلاقات المحتملة بين الجزيئات المكونة له، وشكل تلك العلاقات يبنّي علي وجود وصحة (الأفكار المركزية - الوسائل التفعيلية - الميزات التنافسية)، وهذا الوجود مرتبط بمرحلة النمو الفكري والحركي التي يمر بها المجتمع، وهنا تتضح آليات التربية في إقامة العلاقات مع الفكر (العام) في المجتمع، ويجب أن يتم ذلك على مستويين المستوى الأول: مستوى الثقافة العليا ويتمثل في خريجي الجامعات وطلاب الدراسات العليا، ومن قاربهم. وتكمن التربية هنا مسئولة عن تناول المسائل الدقيقة والقضايا الفرعية، والبراهين المعقدة وقد تستخدم هنا المفاهيم التي قد لا تكون مألوفة. والمستوى الثاني: مستوى الثقافة الشعبية: وهو يتطلب تعليم تنويري يركز على الأساسيات، وعلى الجوانب الوجدانية في التأثير، وتكون تعبيراته سهلة الفهم، ولا يركز على المسائل الفرعية، كما أنه لا يطرح الرؤى الاستراتيجية والقضايا الكبرى التي يشعر معظم الناس أنهم غير قادرين على الإسهام فيها، لكنه يعمل على زيادة الوعي، والبعد عن الانحرافات، ويتطلب وذلك ما يلي:

- « التكافؤ والمساواة في الفرص التعليمية فلا يعقل أن يكون الفكر ومنتجاً في الوقت نفسه والتباين والتمايز السياسي والمثقف تباين المنزلة والقوة.
- « أن يولد التعليم استبدلاً لا تلقائياً مقصوداً بجعل الحقائق تتوالد تبعاً بأسلوب منطقي
- « إخضاع فرضيات التعليم لتقويم مستمر للتخلي عن الأفكار التي يتثبت بطلانها وإفساح المجال لاختبار فرضيات أخرى يمكن أن تسهم في البناء الفكري.

ومن المهم التأكيد في هذا السياق على أن تكوين الفكر أو التأثير عليه يحتاج إلى سياسات وبرامج وأساليب وأدوات ينبغي توفيرها من أجل النهوض بجوانب الحياة المختلفة؛ فالمطلوب أن ننتقل من (يجب) إلى (كيف)، ومن (المبادئ) والـ (كليات) إلى (الخطط) و(البرامج) و(الكيفيات)، فالناس يحتاجون حاجة ماسة إلى من يدلّهم على الطريق، ويساعدهم على المضي فيه، ويوفّر لهم الأدوات التي يمكن أن يستخدموها في كل ذلك.

من المهم أن يدرك التربويون أن هناك عقبةً كؤوداً تحول دون تحقيق التواصل بين التربية والفكر العام في المجتمع، وتلك العقبة تتمثل في إعراض معظم الشباب عن القراءة والإطلاع. ومن الخطأ الكبير الاعتقاد بأن جميع الأفراد يميلون بطبعهم إلى تكبد مشاق التعلم والتفكير، فحبس النفس على معالجة الأفكار، والجلوس الساعات الطويلة من أجل زيادة المعرفة الشخصية... يحتاجان إلى تربية وبيئة ملائمة وإلى مجاهدة للنفس C C C. إذا ما الفائدة من الكتب العظيمة إذا كان الناس الذين نزل أنهم يحتاجون إليها معرضين عنها؟

• رابعا : مجالات التطبيق:

تعني التربية في البحث الحالي إكساب أفراد المجتمع القدرة على إعادة بناء المعرفة بشكل ذاتي: وهذا يتطلب تكوين الشخصية تكويناً تاماً على جميع المستويات المادية والفكرية والأخلاقية والعاطفية والاجتماعية والفنية. أما هدف التربية الذي يركز عليه البحث الحالي هو أن تضمن التربية نوعاً من الترابط الاجتماعي، من خلال تزويد جميع الأفراد بالحد الأدنى من التكوين المشترك، ومن المعنى السابق للتربية وهدفها يتحتم إيجاد قدر من التوازن، فيما بين المتطلبات الاجتماعية، ومتطلبات النمو الشخصي لدى الفرد، وهذا التوازن يرتبط بلغة الفكر والمطابقة بين العقل والواقع والتي تمكن التوافق على معناه ودلالاته وبهذه المواصفات يكتسب قدرة فعلية على وتعميق الأفكار المطروحة وتحويلها من مستوى التعرف إلى مستوى المعرفة والتشارك ومن ثم تتولد الحقائق الجديدة.

والنموذج التربوي الحالي يهدف إلى التحرر من الجمود الفكري والاعتقادات الخاطئة، وتبني الأفكار والتصورات العلمية الصحيحة، واتباع المناهج الرشيدة في السلوك، وكل هذا من شأنه أن ينعكس على حياة الفرد العملية، حيث يقوم بتغيير أنماط حياته، والعمل على تحسين أوضاعه باستخدام ما توصل إليه من وسائل وتصورات جديدة، كما يهدف إلى إيجاد الآلية الأمثل لتوليد الشعور المشترك لدى الأفراد بالانتماء للمجتمع وتكوين مرجعية واحدة، وذلك من خلال ما يلي d d d:

- « دعم القيم الأخلاقية بتجسيدها في قوانين تدعم التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي.
- « مراجعة وترقية الفكر على المستوى العام (الشعبي) في العديد من نطاقات المعرفة والتدبير الاجتماعي والسياسي والديني.
- « تنمية حس العدالة، ويعني القدرة على فهم حقوق الآخرين واحترامها، ويعني اعتدال الفرد في طرح مطالبه، وتقضي العدالة أن تتاح الفرص أمام كل فرد ليكون فاعلاً إذا أراد وذلك بإزالة أية معوقات اقتصادية أو اجتماعية تحول دون مشاركة الجماعات المحرومة
- « التسامح: تعني الطريقة التي يجب التعامل بها مع المخالفين، والتسامح يعني أيضاً أن نتعامل مع الآخرين على أساس التركيز على الإيجابيات، ومن ثم يجب عدم التحيز والمحابة حتى وأن كان الآخرون يتعاملون على أساس التعصب والأحكام المسبقة.

ويرتبط ما سبق مع الإجراءات التطبيقية الآتية:

« تصحيح العلاقة مع الموروث والوفاد: فالمحتوى التربوي يجب أن يجعل الفكر محرراً من سيطرة الآخر، ويعمل على بناء الانسان، وذلك لن يتم إلا إذا كان للفكر نظرتة الثابتة تجاه الذات والآخر، فالتحرر النسبي من المرجعية التراثية يضمن الاتصال بالواقع كما يضمن الإفادة من خبرات الماضي الأمر الذي يحول دون تحول الوفاد إلى آلة لتدمير البنى الاجتماعية والفكرية في المجتمعات العربية والإسلامية.

« إن تصحيح العلاقة مع التراث والوفاد تبدأ بتصحيح أساليب تناول كل منهما، فتناول التراث يفترض أن يقوم على أساس البحث والنقد لا التسليم والقداسة، لأنه ليس ديناً كله، فقد اختلط باجتهادات البشر وحوادث تاريخية وممارسات وعادات اجتماعية بتفاوت انطباقها مع تعاليم الدين. كما أن التخلص من سلطة الوفاد الحضارية يبدأ بالتخلص من المرجعية الفكرية والثقافية، فالفكر لا يقوم إلا على أساس الفلسفة النظم المعرفية التي تمثل البنى الأصلية للمجتمع، وليس الاحتكام إلى نقد منطق التسليم لدى التراثيين مبرراً للاغتراب أو التماهي في سلطة الآخر.

« تعديل مسارات التبادل المعرفي عن طريق الإعداد الجيد لمن يقع عليهم اختيار الابتعاث للدراسة فيكون التأهيل الفكري والثقافي قبل التأهيل العلمي، عليماً بغايات التربية ونظرياتها وممارساتها، ومقياس هذا الفكر يمكن الاعتماد عليه المؤهل التربوي، وهذا المعيار يستبعد الممارسات الأرستقراطية بالممارسات غير المجدية للاطلاع على التقدم التربوي. وهنا يمكن إبراز أدوار مراكز الدراسات والأبحاث الاستراتيجية، في تأهيل الكوادر علمياً ومعرفياً وإعلامياً وسياسياً وسياسيولوجياً وتكنولوجياً سواء من خلال الأنماط الفكرية، أم الفنية، أم الأدبية وذلك بتوسيع مجال الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية خاصة الانثروبولوجيا، والحضارة، والتاريخ، والفولكلور، للعمل على احترام القيم المستخلصة من الفكر والحضارة الأم، ومن ثم يتواجد التوازن الفكري

« تحقيق الإفادة من الجمعيات المهنية العربية والغربية: وذلك من خلال التركيز على الجمعيات المهنية المتميزة التي يمكن الإفادة منها في تجديد الخبرات المهنية سواء كانت هذه الجمعيات تنتمي للفكر الغربي أو الفكر العربي. ويمكن أن تتحقق هذه الإفادة من خلال حضور المؤتمرات والندوات والحصول على الدوريات العلمية، التي تصدر في مجلدات خاصة سنوية عن هذه الجمعيات.

« الترجمة: حيث يجب أن يتم اختيار الأدبيات التربوية الغربية وفقاً لمعايير ونظم وأولويات لترجمتها، وهذه الترجمات التربوية تحتاج إلى أن يتمتع من يتولاها بثلاث مهارات: إجادة اللغة التي يترجم عنها، وإجادة اللغة العربية، وأن يكون على قدر كبير من المعرفة والخبرة بدلالة المصطلحات في اللغة التي يترجم منها، وفقاً لدلالة السياقات العامة والخاصة للمواد المراد ترجمتها.

« استقراء وتفكيك وتحليل نقدي للعوامل المؤدية لمظاهر الخرافة والانهازمية والطائفية لتوجيه الإجراءات التربوية نحو مجالات البنية المعرفية، والذهنية للمتعلمين.

« الإعلام التربوي الهادف، الذي يستثمر جميع أدوات الآلة الإعلامية لإيصال الرسالة الأخلاقية والقيمية، التي تمكن من تأهيل وتكوين أجيال تشعر بانتسابها الحضاري للأمة العربية والإسلامية، وإعداد الشخصية إعداداً كاملاً من حيث العقيدة والذوق والفكر والمادة، حتى تتكون العقلية الواعية

• قائمة المراجع :

- a - أحمد عبد العزيز الحليبي: الوطنية وتعدد الثقافات في الفكر الإسلامي، مجلة جامعة الملك سعود، م ١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٤٨، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
- b - عبد السلام طويل: الأمة والجماعات الفرعية: تعددية في كنف الوحدة (قراءة في كتاب التعددية الثقافية لباتريك سافيدون)، مجلة الإحياء، العدد ٣٦، متاح على الموقع الإلكتروني: www.alihyaa.ma
- c - علي المستنير: التعددية الفكرية تنوير وإثراء لثقافة الأمة، صوت الأخدود: (صحيفة إلكترونية شاملة)، ٢٩ / ٧ / ٢٠١٠ م، متاح على الموقع الإلكتروني: www.okhdood.com
- d - وفاء لطفي: التعددية المجتمعية، متاح على موقع المكتبة الرقمية السعودية، دار المنظومة
- e - صابر أحمد عبد الباقي: المواطنة في إطار التعددية الثقافية، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://kenanaonline.com>
- f - محمد محفوظ: نظرات حول الوحدة ولتعددية في الفكر الإسلامي المعاصر، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، العدد ٢٦، ١٤٣٣هـ - ٢٠١١م.
- g - محمد عبد الغفار الشريف: التعددية الفكرية والحوار في المجتمع المسلم، متاح على موقع المكتبة الرقمية السعودية، دار المنظومة
- h - عبد السلام طويل: مرجع سابق
- i - السيد ياسين: أسئلة القرن الحادي والعشرين "الكونية والأصولية وما بعد الحداثة"، الجزء الأول نقد العقل التقليدي، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٦، ص ١٠٤
- j - محمد عوض، أحمد نجم الدين: سياسات التعليم متعدد الثقافات (استنساخ المضمون وتهجين المحتوى) دراسة مقارنة بين مصر وفرنسا واليابان، مجلة التربية، العدد ١٥، مايو ٢٠٠٥، ص ١٠٣.
- k - بيبيرجر، بيتر ل وآخرون: التحليل الثقافي، تحرير: روبرت وشنو وآخرون، ترجمة: فاروق أحمد وآخرون، مراجعة وتقديم: أحمد أبو زيد، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٢٣.
- l - صابر أحمد عبد الباقي: مرجع سابق
- m - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، ج ٢، ط ٣، ١٩٨٥، ص ٦٠٨.

ⁿ - C.t.Oninons(ed) The Shorter Oxford English Dictionary, The Clarendon Press, Oxford, 1956, P1528.

- ^o - محمد مهدي عاشور، التعددية الأثنية: إدارة الصراعات واستراتيجيات التسوية، عمان، المركز العالمي للدراسات السياسية، ٢٠٠٢، ص ٢٠.
- ^p - خالد عبد الله الميزني: التعددية الفكرية في الجهاز المفاهيمي، متاح على الموقع الإلكتروني: ebn-khaldoud.com
- ^q - أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية، ١٩٨٦، ص ٣١٧.
- ^r - وفاء لطفي: مرجع سابق
- ^s - أحمد صدقي الدجاني: التعددية السياسية في التراث العربي الإسلامي، في: ندوة "التعددية السياسية في الوطن العربي"، ٢٦ - ٢٨/٣/١٩٨٩، منتدى الفكر العربي، عمان
- ^t - يُنظر: مقال بعنوان: الجماعات الإسلامية بين قبول التعددية ورفضها، د. محمد الرميحي، ضمن مجلة الكويت، بتاريخ: 2005/9/1م.
- ^u - مركز التنوير المعرفي: النزعة العالمية للتعددية السياسية، ورقة بحث مقدمة إلى منتدى التعددية السياسية الذي نظمه مركز التنوير المعرفي بالخرطوم، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://tanweer.sd>
- ^v - عامر حسن فياض: أسئلة التعددية والتنوع في الفكر السياسي المعاصر، ٢٠٠٦، متاح على الموقع الإلكتروني: www.annabaa.org
- ^w - hglv[u hgshfr
- ^x - صابر أحمد عبد الباقي: مرجع سابق
- ^y - عبد الرؤف محمد بدوي: الجامعة وإشكالية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية التربية جامعة طنطا (التربية وحقوق الإنسان) مايو ٢٠٠٧ ص ٦٨
- ^z - عبد الله عبد المنعم العسيلي: التعددية والتعايش الثقافي في ضوء الشريعة الإسلامية، ٢٠١٢، متاح على الموقع الإلكتروني
- ^{aa} - Michael Werner: Liberalism Pluralism and Multiculturalism in the Twenty-First Century: Robert B. Tapp, ed., Multiculturalism; Humanist Perspectives, Humanism Today; v. 14, New York, Prometheus Books, 2000, p.91.
- ^{bb} - جيلالي بوبكر: الفكر العربي المعاصر (المدلول والمصادر)، متاح على الموقع الإلكتروني: www.maakom.com
- ^{cc} - انظر: - عبد العزيز التويجري: كلمة في افتتاح قمة الأديان العالمية والتقليدية، متاح على الموقع الإلكتروني: www.un.org
- حسن عز الدين بحر العلوم: التعددية الدينية في الفكر الإسلامي، مؤسسة العارف للطبوعات، بيروت ٢٠١١.

- dd - عبد الله عبد المنعم العسيلي: التعددية وحق الاختلاف من منظور إسلامي ونور الجامعات في تنمية ذلك،
- ee - غوستاف لوبون: الآراء والمعتقدات، ترجمة: عادل زعيتر، كلمات عربية للنشر، القاهرة، ٢٠١٢، ص ١٧.
- ff - يمكن مراجعة كتاب الآراء والمعتقدات ل غوستاف لوبون ترجمة عادل زعيتر، كلمات عربية للترجمة والنشر القاهرة، ٢٠١٢.
- gg - جلال الدين محمد صالح: الإرهاب الفكري: أشكاله وممارساته، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠٠٨، ص ١٠٥ - ١٤١.
- hh - محمد حلمي عبد الوهاب: جدالات الوحدة والتعدد في الفكر الأصولي المعاصر، جريدة الشرق الأوسط، الثلاثاء ٢١ جمادى الثاني ١٤٣٢هـ - ٢٤ مايو ٢٠١١م.
- ii - بيبير سيزري بوري وسأفير يومارشيليولي: أخلاق كونية لثقافات متعددة، ترجمة: أحمد عدوس، دار الطليعة، بيروت، ٢٠٠٣، ص ١٥.
- jj - جورج غورفيتش: الأطر الاجتماعية للمعرفة، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٨، ص ١٩.
- kk - محمد حسين أبو العلا: حرب الأفكار وتغريب الهويات، متاح على موقع المكتبة الرقمية السعودية، دار المنظومة
- ll - عبد الكريم بكار: تحرير الوعي، متاح على الموقع الرسمي للأستاذ الدكتور عبد الكريم بكار
- mm - محمد محفوظ: نظرات حول الوحدة والتعدد في الفكر الإسلامي المعاصر، ثقافتنا للدراسات والبحوث العدد السادس والعشرون ١٤٣٢ - ٢٠١١، ص ٩٧، ٩٨.
- nn - إبراهيم السيد العويلي: معالجة تحليلية للمنهجية العلمية في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والتربوية (بين التعدد والتوحد) وأثر ذلك على البحث التربوي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٣، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠٠٣، ص ٣١٧.
- oo - محمود أمين العالم: مفاهيم وقضايا إشكالية، ص ١١١
- pp - محمد سعد أبو عامود: نحو بناء الدولة العصرية، مجلة الديمقراطية، السنة ١٢، العدد ٤٧، يوليو ٢٠١٢، ص ٣٨.
- qq - عبد الكريم بكار: أمة مستنيرة
- rr - راجع في ذلك: - منى أبو سنة: محاضرة ضمن مؤتمر سياسة التعليم والتعددية الثقافية في الألفية الثالثة، يناير ٢٠٠٠، متاح على موقع المكتبة الرقمية السعودية، دار المنظومة
- ss -
- tt - عادل الجبوري: الهوية الوطنية والهويات الفرعية في المجتمع التعددي،

- uu - عبد الوهاب المسيري: أسئلة الهوية ٨ - ٢٠٠٨ <http://www.almessiri.com>
- vv - المرجع السابق
- ww - عبد الكريم بكار:
- xx - زهر زكار: نمو الفكر الديمقراطي وارتباطه بحركة التطور البشري، ٢٠١٢/٢١/٠٦
متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.minshawi.com>
- yy - المرجع السابق
- zz - عبد السلام عشير: الكفاية التواصلية (الوحدة والتعدد)، مجلة فكر العلوم الإنسانية والاجتماعية، فاس، العدد ٦، يونيو ٢٠٠٧،
- aaa - أحمد نجم الدين عيادرس، ومحمد أحمد عوض: التعليم متعدد الثقافات بين النمذجة التنظيرية وإشكالية الممارسات (دراسة مقارنة بين مصر وفرنسا واليابان) متاح على موقع المكتبة الرقمية السعودية، دار المنظومة
- bbb - فؤاد إبراهيم: إشكالية الإطار المرجعي في الفكر العربي المعاصر: قراءة نقدية، مجلة الكلمة تصدر عن منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، العدد ٧، ١٩٩٥، متاح على الموقع الإلكتروني:
- ccc - عبد الكريم بكار: مرجع سابق
- ddd - بلال خلف السكرانة: دور الجامعات في ثقافة الحوار والتسامح، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الإسراء الخاصة

