



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الخامس والأربعون (جزء ثان) .. يناير ٢٠١٤م

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 الأسكندرية 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 / سهر كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ. د / صفية محمد أحمد 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 الكبيسي .. 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 أسسوط .. مصر.
- أ. د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ. د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ. د/ماجدة حبشي محمد سليمان..كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- أ. د / ماجدة إبراهيم الباي .. 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 الحرسى عرفات .. جامعة أم القرى بمكة

• أ.د/ ماجدة إبراهيم البايو 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 ريال للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٢٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٥) الجزء الثاني :

- | م | بحوث ودراسات محكمة : | الصفحات |
|-----|---|-----------|
| (١) | " تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة " إعداد .. د/ هويدا محمد الحسيني محمد . | ١١ - ٧٢ |
| (٢) | " علم الأخلاق بين المبدأ والتطبيق من منظور الأصول الإسلامية للتربية " إعداد .. د/ مأمون بن صالح بن محمد النعمان . | ٧٣ - ١٢٦ |
| (٣) | " فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية " إعداد .. د/ صالح محمد صالح . | ١٢٧ - ١٧٨ |
| (٤) | " التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية " إعداد .. د/ أحمد فتحي علي د/ رائد محمود سلمان . | ١٧٩ - ١٩٧ |
| (٥) | " المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات " إعداد .. د/ نوره بنت عبد الله الجماز . | ١٩٩ - ٢٢٠ |
| (٦) | " فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة " إعداد .. أ/ ناهد عادل حافظ العويضي . | ٢٢١ - ٢٤٤ |
| (٧) | " درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص " إعداد .. د/ بشار محمود سعيد السعيد . | ٢٤٥ - ٢٦٥ |

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 وطيبة 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 صلاحيته 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 مستلزمات 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 - أتريب - 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://aace999.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 عزم 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 والتفتيت 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 الخامس والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثاني من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة " إعداد .. د/ هويدا محمد الحسيني محمد .

وثانيها بعنوان : " علم الأخلاق بين المبدأ والتطبيق من منظور الأصول الإسلامية للتربية " إعداد .. د/ مأمون بن صالح بن محمد النعمان .

وثالثها بعنوان : " فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية " إعداد .. د/ صالح محمد صالح .

ورابعها بعنوان : " التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية " إعداد .. د/ أحمد فتحي علي ، د/ رائد محمود سلمان .

وخامسها بعنوان : " المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات " إعداد .. د/ نوره بنت عبد الله الجماز .

وسادسها بعنوان : " فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة " إعداد .. أ/ ناهد عادل حافظ العويضي .

وسابعها بعنوان : " درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص " إعداد .. د/ بشار محمود سعيد السعيد .

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

البحث الأول:

”تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة“

إعداد :

د/ هويدا محمد الحسيني محمد
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة المنوفية

بحوث ودراسات محكمة

” تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة ”

د/ هويدا محمد الحسيني محمد

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة. وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما معايير جودة الكتاب الإلكتروني؟ وإلى أي مدى تتوافر تلك المعايير في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير جودة الكتاب الإلكتروني وتحليل الكتاب في ضوءها. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: بلغ عدد معايير جودة الكتاب الإلكتروني عشرة معايير رئيسية (سبعة معايير تربوية، ثلاثة معايير فنية). واشتملت هذه المعايير على (١٢٤) مائة وأربعة وعشرين مؤشراً، توافر واحد وثلاثون مؤشراً منها بدرجة كبيرة بنسبة ٢٥٪، كما توافر ثمانية وعشرون مؤشراً بدرجة متوسطة بنسبة ٢٢.٥٨٪، بينما لم يتوافر خمسة وستون مؤشراً بنسبة ٥٢.٤٢٪؛ مما يعني أن أكثر من نصف المؤشرات – بصفة عامة – لم تكن متوافرة في الكتاب الإلكتروني. كانت المعايير التربوية هي الأقل توافراً في الكتاب الإلكتروني مقارنة بالمعايير الفنية، إذ بلغ عددها سبعة معايير، تضمنت ثمانية وأربعين مؤشراً، لم يتوافر ثلاثة وثلاثون منها وذلك بنسبة ٦٨.٧٥٪، بينما توافر خمسة مؤشرات فقط بدرجة كبيرة بنسبة ١٠.٤٢٪، كما توافر عشرة مؤشرات بدرجة متوسطة بنسبة ٢٠.٨٣٪. كانت المعايير الفنية هي الأكثر توافراً في الكتاب الإلكتروني مقارنة بالمعايير التربوية، إذ بلغ عددها ثلاثة معايير رئيسية، تضمنت ستة وسبعين مؤشراً، توفرت ستة وعشرون بدرجة كبيرة بنسبة ٣٤.٢١٪، كما توافر ثمانية عشر مؤشراً بدرجة متوسطة بنسبة ٢٣.٦٨٪، بينما لم يتوافر اثنان وثلاثون مؤشراً بنسبة ٤٢.١١٪. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: إقامة دورات تدريبية في الحاسوب والشبكات للمعلمين للحصول على الرخصة الدولية للحاسوب. وعقد دورات متخصصة لإكساب المعلمين المهارات الأساسية لتصميم المقررات الإلكترونية، يشرف عليها المختصون في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم. و ربط تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بالحصول على هذه الدورات واستخدام التكنولوجيا في التدريس.

" Evaluating the Electronic Book in Arabic Language in the third Primary Grade in the Light of Quality Standards "

Abstract

The Current study aims at evaluating the E-book in the Arabic language for third primary grade in the light of quality standards. The study attempts to answer the following questions: What are the quality standards of E-book? To what extent does the E-book of Arabic language for third primary grade have these standards? To answer these questions, the researcher prepared a list of e-book quality standards, and analyzed the book in the light of these standards. The findings of these study revealed that: The number of e-book quality standards were ten main standards (seven educational standards, three technical standards) The standards included 124 indicators]* 31 Indicators were found in a large degree (25%). * 28 Indicators were found in a mid degree (22.58%). * 65 Indicators were not found (52.42%). More than half of the indicators were not found in the e-book. The educational standards were less than the technical standards. The standards were seven included 48 indicators, 33 of them were not found (68.75%). The technical standards were found more than the educational one. The standards were three included 76 indicators, 32 of them were not found (42,11%). The study offered a number of recommendations as follows: Practising teachers on using the computers and Internet .Encouraging teachers to acquire basic skills for designing electronic courses. Evaluating teachers' performance based on acquiring these skills.

• مقدمة :

يعد التعليم الإلكتروني أحد النتائج المهمة للعصر الرقمي وتقنياته الجديدة، وهو الركيزة الرئيسة في تعليم المستقبل؛ لأنه يعتمد على آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي.

والتعليم الإلكتروني هو نظام تعليمي يقدم عن طريق آليات الاتصال الحديثة من كمبيوتر وشبكات ووسائط متعددة بجميع أنواعها لتوصيل المعلومة إلى المتعلم في أقصر وقت وبأقل جهد (فواز الشمري، ٢٠٠٧ : ٧).

ونظرا لما يتمتع به التعليم الإلكتروني من مزايا فقد أكد تقرير الرابطة القومية الأمريكية في التربية (٢٠٠١) أهمية تطبيق ما جاء من توصيات بشأن التعليم الإلكتروني باعتباره سياسة أي زمان ومكان وأي طريق وأي وضع، وأوصى أصحاب القرار وصناعه بسرعة الأخذ بنظام التعليم الإلكتروني، كما أشار التقرير الصادر عن جامعة الدول العربية (٢٠٠٥) إلى أن هناك تحديا حقيقيا يواجهه الدول العربية الآن وهو ذلك التطور التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات ولذا يجب عليها أن تحدد رؤيتها المستقبلية بخصوص العملية التعليمية، وأن يكون التعليم الإلكتروني أحد عناصر هذه الرؤية بل أحد السياسات التي يمكن الاستفادة منها، وأن عليها اختيار ما يناسبها من وسائل التعليم الإلكتروني المتعددة، وأن تدرس تجارب الدول النامية الأخرى المشابهة لنفس ظروفها، والاستعانة بالخبراء من هذه الدول، وأن تتعاون مع بعضها البعض لتبادل بث البرامج؛ مما يخفض تكلفة استخدام التعليم الإلكتروني.

وقد استهدف التقرير أيضا مجموعة من الأهداف من أهمها تشجيع التعليم الإلكتروني وتحسين نوعيته، وتطوير صناعة التعليم الإلكتروني في المنطقة العربية، وأوصى التقرير الشامل بضرورة تبني الدول العربية استراتيجية لتطبيق التعليم الإلكتروني. (صلاح الدين توفيق، هاني موسى، ٢٠٠٧ : ٦). وقد حرصت مؤتمرات عديدة على تطوير التعليم الإلكتروني ومنها: مؤتمر "التعليم عن بعد ومجتمع المعرفة، متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير" والذي عقده مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس (٥ - ٧ يوليو ٢٠٠٧)، ومؤتمر "التعليم الإلكتروني حقبة جديدة من التعليم والثقافة"، والذي عقده مركز التعليم الإلكتروني بجامعة البحرين (١٧ - ١٩ إبريل ٢٠٠٦)، ومؤتمر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، والذي عقدته الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس (٥ - ٧ يوليو ٢٠٠٥).

كما عنيت دراسات كثيرة بالوقوف على واقع التعليم الإلكتروني ومعوقاته ومنها دراسة صباح الخريجي (٢٠١١)، صفية الدقيل (٢٠١١)، محمد الجودي وغسان الهديب (٢٠٠٨)، عبد الله الموسى (٢٠٠٧)، فواز الشمري (٢٠٠٧)، جبريل عطية وعصام الشيخ (٢٠٠٦)، سامية البسيوني (٢٠٠٦)، البراق أحمد (٢٠٠٥)، عبد العزيز الزهراني (٢٠٠٥)، جابر العجمي (٢٠٠٤)، ريما الجرف (٢٠٠٤)، ياسر

الخبراء (٢٠٠٤)، محمد أبو ريا (٢٠٠٣)، جمال الشرهان (٢٠٠٢)، عبد الباسط الأديمي (٢٠٠٢)، عادل السرطاوي (٢٠٠١)، محمد البسيوني (٢٠٠١).

وأجمعت هذه الدراسات على وجود معوقات تواجه التعليم الإلكتروني ومنها المعوقات البشرية التي تتمثل في نقص التوعية بأهمية الوسائل وتقنيات التعليم وتطبيقاتها في العملية التعليمية، وقلة الكوادر البشرية المدربة والقادرة على التعامل مع الحاسوب والإنترنت، ووجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني وغير ذلك. وهناك معوقات تتعلق بالأجهزة والبرمجيات ومنها قلة عدد أجهزة الحاسوب في المدارس والجامعات، وقلة القاعات المجهزة لذلك، وقدم أجهزة الحاسوب؛ مما يجعلها لا تتناسب والبرامج الحديثة، ونقص البرمجيات التعليمية الجاهزة أو المنتجة محليا، وعدم حداثة البرمجيات التعليمية الموجودة بالفعل، وعدم توافر خدمة الإنترنت في كثير من المؤسسات التعليمية، وعدم توافر خطة للتعليم عن طريق الإنترنت في مراحل التعليم المختلفة وغير ذلك. وتعد هذه المعوقات وغيرها هي السبب الرئيس وراء قلة عدد الكتب الإلكترونية.

والكتاب الإلكتروني هو أحد مصادر التعليم الإلكتروني. ويعرف بأنه مصطلح يستخدم لوصف نص مناظر أو مشابه للكتاب المطبوع، ولكنه في شكل رقمي ليعرض على شاشة الحاسب الآلي، ويعتمد على الوسائط المتعددة المختلفة من النصوص والأصوات والصور والرسوم سواء أكانت ثابتة أو متحركة، بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة والاختبارات، وتقدم على هيئة اسطوانات مدمجة.

وعلى الرغم من وجود دراسات كثيرة تؤكد فاعلية الكتاب الإلكتروني في زيادة التحصيل وفي تنمية المهارات ومنها دراسة منصور العمري (٢٠١٢)، وائل عبد ربه (٢٠١٢)، عماد أبو سريع (٢٠١١)، منى فرج (٢٠١٠)، شامير وآخرون Shamir et al (2007)، سوسن محمود (٢٠٠٧)، لي وآخرون (2007) Lee et al، محمد الحسيني (٢٠٠٥)، دي جونج (2004) De Jong، إلا أنه لا يزال يواجه معوقات تحول دون انتشاره.

وقد حاولت دراسات كثيرة الوقوف على معوقات الكتاب الإلكتروني ومنها دراسة نايل عبد اللاه (٢٠٠٩)، ظبية السليطي (٢٠٠٩)، عيسى الحسنات (٢٠٠٨)، ريم الجرف (٢٠٠٤). كما ركزت دراسات أخرى على سلبيات القراءة الإلكترونية وكيفية التغلب عليها ومنها دراسة روبرتسون، استيفن Robertson، Stephen (2006) ماكدونيل وتومي (2006) Mcdonell, Tommy، فان ديرجيس (2004) Vander Geest أوجالا ماريدي (2000) Ojala Marydee وأكدت معظم هذه الدراسات أن الغالبية العظمى من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون الكتب الإلكترونية، وأن هناك معوقات تحول دون إقبالهم على هذه النوعية من الكتب، ومنها عدم تدريبهم على تصميم تلك الكتب وإعدادها بالإضافة إلى عدم تمكنهم من مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت. كما أظهرت دراسة البلوى وبدوي (٢٠٠٨) أن ٦٢.٩٪ من أعضاء هيئة التدريس قد أبدوا تفعلا سلبيا للمقررات الإلكترونية. أما دراسة نايل عبد اللاه

(٢٠٠٩) فقد أسفرت نتائجها عن تدني نسبة الطلاب الذين يطلعون بانتظام على المقررات الإلكترونية المنشورة على موقع جامعة أسيوط، وأن ٩٢٪ منهم يفضلون طباعة محتوى المقررات الإلكترونية في صورة ورقية. كما أشار المركز القومي للبحوث التربوية (٢٠٠٦) إلى أن هناك معوقات تواجه التعليم بالكتاب الإلكتروني من أهمها التطوير العلمي المستمر للمقررات، فهي تحتاج إلى التحديث الدائم كل عام على الأقل؛ مما يؤدي إلى زيادة التكلفة، بالإضافة إلى الحاجة المستمرة إلى تدريب المعلمين والإداريين والفنيين على كافة المستويات؛ حتى يكون المنتج ذا جودة عالية.

ورغبة في زيادة فعالية التعليم الإلكتروني والتغلب على الصعوبات التي تواجهه فقد سعت دراسات كثيرة إلى الوقوف على معايير جودة وسائل الاتصال وتقنيات التعليم ومنها الكتاب الإلكتروني. ومن هذه الدراسات دراسة شاهنده سعد (٢٠١٢)، أمل سويدان (٢٠١٠)، رقية مندورة (٢٠١٠)، شادي أبو عزيز (٢٠٠٩)، حسن المطري (٢٠٠٨)، محمد عسقول ومحمد أبو عودة (٢٠٠٧)، صابر عبد النبي (٢٠٠٦)، عبد الرحمن طوالية ونبال الشبول (٢٠٠٤).

كما عنت دراسات أخرى بأنماط تصميم الكتاب الإلكتروني وفعاليتها في التحصيل وتنمية المهارات ومنها دراسة عباس الجنزوري (٢٠٠٩)، عصام شبل (٢٠٠٨)، سلوى محمود (٢٠٠٧)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى تقويم الكتب الإلكترونية الخاصة بمراحل التعليم العام في ضوء المستويات المعيارية للوسائط المتعددة ومنها دراسة محمد الصاوي (٢٠٠٥).

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي اهتمت بوضع معايير لجودة الكتاب الإلكتروني إلا أن الدراسات التي عنت بتقويم الكتب الإلكترونية في ضوء تلك المعايير كانت قليلة جداً، إلا أنها أكدت أن الكتاب الإلكتروني كان نموذجاً من الكتاب المطبوع مضافاً إليه بعض الصور والصوت بحيث تشعر وكأنك تقرأ كتاباً تقليدياً، كما أنه يفتقد كثيراً من المعايير الخاصة بالكتاب الإلكتروني.

وتتمثل مشكلة البحث في كثرة الانتقادات التي توجه إلى الكتب الإلكترونية والتي تتلخص في أنها نسخ من الكتب الدراسية المطبوعة، وأنها تفتقر إلى معايير الجودة؛ ومن ثم يفضل أغلب التلاميذ طباعة محتوى الكتب الإلكترونية في صورة ورقية؛ مما يستلزم تحديد معايير جودة الكتاب الإلكتروني، والوقوف على مدى مراعاة الكتاب الإلكتروني لتلك المعايير. ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤالين التاليين.

« ما معايير جودة الكتاب الإلكتروني؟ »

« إلى أي مدى تتوافر تلك المعايير في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي؟ »

• أهداف البحث :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

« تحديد معايير جودة الكتاب الإلكتروني. »

« الوقوف على مدى توافر هذه المعايير في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي .

• أهمية البحث :

قد تفيد نتائج هذا البحث فيما يلي :

« تبصير القائمين على إنتاج الكتب الإلكترونية بالمعايير التي يجب مراعاتها في تصميم تلك الكتب.

« تقويم الكتب الإلكترونية في ضوء هذه المعايير، واتخاذ ما يلزم بشأن تطويرها.

« فتح المجال أمام دراسات أخرى في مجال الكتب الإلكترونية.

• منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة موضوع الدراسة كما تجري في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ومعبرا عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً.

• حدود البحث :

يقتصر البحث على الحدود التالية :

« الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي للعام ٢٠١٢ -

٢٠١٣ ، المنشور على موقع وزارة التربية والتعليم - مركز التطوير

التكنولوجي، والمتاح في المدارس على شكل اسطوانة مدمجة .

« معايير جودة الكتاب الإلكتروني : (المعايير التربوية، المعايير الفنية).

• مصطلحات البحث :

• التقويم :

يعرف التقويم بأنه "إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما" (أحمد اللقاني، علي الجمل، ١٩٩٩: ١٠٢). كما يعرف بأنه "مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة" (رشدي طعيمة، محمد مناع، ٢٠٠٠: ٨١).

ويعرف إجرائياً بأنه الحكم الذي تصدره الباحثة على الكتاب الإلكتروني في ضوء معايير الجودة المحددة سلفاً.

• الكتاب الإلكتروني :

يعرف الكتاب الإلكتروني بأنه: "كتاب يتضمن محتوى دراسي منشور في مجال دراسي معين لصف معين ومعد في صيغ خاصة قابلة للتشغيل على أجهزة الحاسب الآلي، ويمكن الطالب والمعلم من استخدام خدمات التصفح والبحث والطباعة مع إمكانية إضافة خدمات تفاعلية مثل تشغيل الصوت وعرض الصورة" (المركز القومي للبحوث التربوية، ٢٠٠٦: ٦٩).

والكتاب الإلكتروني هو "عبارة عن محتوى رقمي يعتمد في تصميمه وإنتاجه على الوسائط المتعددة من نصوص مكتوبة ومنطوقة وصور ورسوم ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو بحيث يعرض محتوى المادة التعليمية بشكل رقمي لتعرض على شاشة الكمبيوتر، ويمكن المتعلم والمعلم من استخدامه وتصفحه بحرية مع إمكانية تخزينه على اسطوانة مدمجة" (عماد أبو سريع، ٢٠١١: ١٦).

ويعرف إجرائيا بأنه الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، والمنشور على موقع وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التكنولوجي، وهو نص مناظر أو مشابه للكتاب المطبوع، ولكنه في شكل رقمي؛ ليعرض على شاشة الحاسوب، ويعتمد على الوسائط المتعددة المختلفة بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة والاختبارات، ويقدم على هيئة اسطوانة مدمجة .

• معايير الجودة :

تعرف معايير الجودة بأنها "الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوافر في الشيء بحيث يؤدي استعمله إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المرجوة، ويؤدي دائما إلى جودة في الاستعمال وجودة في الناتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة " (محمود الناقة، ٢٠٠٧ : ١١).

وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من المواصفات والمحددات التربوية والفنية التي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة في الكتاب الإلكتروني، والتي يمكن تقويمه في ضوءها، والحكم على فعاليتها.

• ثانياً : الإطار النظري والدراسات السابقة :

• التعليم الإلكتروني E- Learning :

يعد التعليم الإلكتروني نمطا جديدا من أنماط التعليم فرضته التغيرات التكنولوجية والمعلوماتية التي يشهدها العالم، والتي لم تعد الطرق والأساليب التقليدية قادرة على مسايرتها؛ ولذا أصبحت الحاجة ماسة إلى تبني هذا النمط التعليمي، وإلى أهمية الانتباه لتبعات هذا المفهوم عندما نضع سياسات تعليمية أو مداخل للتدريس، أو إعادة تحديد دور المعلم والمتعلم في المكان والزمان المناسبين له، إضافة إلى دوره في المساندة المباشرة في عمليات الإدارة والإرشاد والتقويم.

والتعليم الإلكتروني هو أسلوب من أساليب التعليم القائمة على إيصال المعلومة للمتعلم، وفيها يتم استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات، وكذلك بوابات بحث ومكتبات إلكترونية سواء أكان هذا التعليم عن بعد أو في الفصل الدراسي (ظبية السليطي، ٢٠٠٩ : ٢٣).

ويعرف التعليم الإلكتروني بأنه نظام تعليمي يقوم على توظيف تقنيات الاتصال الحديثة (حاسبات إلكترونية، شبكات معلوماتية، وسائط متعددة من صوت وصورة ورسوم وأنظمة وبرمجيات تعليمية) في العملية التعليمية وإتاحتها للمتعلم سواء أكان تعليمًا مدمجًا في التعليم التقليدي من خلال القاعة الدراسية أو تعليمًا متزامنًا ضمن الفصول المدرسية من خلال الفصول الافتراضية، أو تعليمًا غير متزامن يتم في أي مكان وأي زمان (خالد العصيمي، ٢٠٠٨ : ١٥٣، ١٥٤).

ويعد التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الانترنت، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب.. الخ وتوفير بيئة تفاعلية متعددة المصادر

بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي، أو غير متزامنة (عن بعد) وذلك اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم. (أحمد سالم، ٢٠٠٤ : ٢٨٩).

ويتضح مما سبق أن التعليم الإلكتروني هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة وشبكات المعلومات والاتصالات (الإنترنت) التي أصبحت وسيطا فاعلا للتعليم الإلكتروني، ويتم التعليم عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والطالب، وعن طريق التفاعل بين الطالب ووسائل التعليم الإلكتروني الأخرى كالدروس الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني وغيرها.

• أساليب التعليم الإلكتروني :

يشير (عبد الله الموسى وأحمد المبارك ٢٠٠٥) إلى أن هناك أسلوبين للتعليم الإلكتروني هما :

١ - التعليم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت وينقسم إلى قسمين :

« التعليم الإلكتروني المتزامن: وهو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني لتوصيل المعلومات بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم في نفس الوقت من أماكن مختلفة مثل استخدام تقنية المحادثة الفورية أو المؤتمرات عن بعد. بمعنى أن هذا الأسلوب يضمن المرونة بالمكان وليس بالزمن، ومن إيجابياته الحصول على التغذية الراجعة الفورية. ومن سلبياته أنه لا يناسب المتعلمين الذين يحتاجون إلى وقت كافٍ في الكتابة أو التحدث.

« التعليم الإلكتروني غير المتزامن: وهو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني لتوصيل وتبادل المعلومات والأبحاث بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم في أوقات مختلفة وأماكن مختلفة يختارها المتعلم بنفسه مثل استخدام البريد الإلكتروني ومنشآت الحوار. ومن إيجابياته أن المتعلم لديه الوقت الكافي للتفكير في الإجابة، كما أنه يختار الوقت والمكان المناسبين له خلال عملية التعليم. ومن سلبياته أن المتعلم لا يحصل على التغذية الراجعة.

٢ - التعليم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت :

وهو التعليم الذي يتم باستخدام أي وسائط إلكترونية غير الإنترنت مثل الأقراص المدمجة CDs والقنوات الفضائية.

ويمتاز التعليم الإلكتروني بتنوع أساليبه، فقد يتم بين عدد من المتعلمين وبذلك يكون هناك تفاعل اجتماعي كبير، ويكون أكثر اقتصادية، وقد يقل عدد المتعلمين إلى أن يصبح تعليما فرديا، وعندها يكون أكثر استقلالية، وأكثر تلبية للحاجة كما في استخدام الأقراص المدمجة CDs. وغالبا ما تكون الكتب المدرسية الإلكترونية غير معتمدة على الإنترنت وفي شكل أقراص مدمجة. (فاطمة كمال أحمد، ٢٠١٠ : ١٧٥).

• مزايا التعليم الإلكتروني :

يتمتع التعليم الإلكتروني بكثير من المزايا لعل من أهمها أنه:

« يوفر بيئة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وزملائه.

- « يعتمد على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (تعلّما ذاتيا).
- « يتميز بالمرونة في الزمان والمكان.
- « تنخفض تكلفته مقارنة بالتعليم التقليدي.
- « يمكن تحديث البرامج التعليمية والمواقع الإلكترونية بسهولة. (أحمد سالم، ٢٠٠٤: ٢٩٣، ٢٩٢).

ونظرا لما يتمتع به التعليم الإلكتروني من مزايا فقد أكدت بعض الدراسات وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التعليم، ومن هذه الدراسات: دراسة عبد المنعم الرادادي (١٤٢٨هـ) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمشرّفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ودراسة مجدي حناوي (٢٠٠٥) التي أكدت على الاتجاهات الإيجابية للمشرّفين الأكاديميين نحو الإنترنت واستخدامها في التعليم بجامعة القدس، ودراسة سعد العنزي (٢٠٠٥) التي أوضحت أن طلبة كلية التقنية في محافظة حضر الباطن كانت اتجاهاتهم نحو استخدام الإنترنت إيجابية، ودراسة فاطمة أحمد (٢٠١٠) التي أثبت وجود اتجاه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات بشعبة الاقتصاد المنزلي، ودراسة عمر الصعدي (٢٠١١) التي بينت أن اتجاه المشرّفين التربويين ومديري المدارس في تعليم جدة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني كان إيجابيا، وأشارت الدراسة إلى أنه من المتوقع أن تكون هناك تحديات تواجه هذا النوع من التعليم، وأكدت أهمية الوعي بضرورة تطوير النظم والهيكل التعليمية لكي تنسجم مع التطورات التقنية التي تستدعي أنماطا تعليمية معينة تراعي التطور التقني الذي سوف ينعكس على الاستراتيجيات التدريسية وأساليب تقديم المقررات الدراسية الإلكترونية والوسائط التعليمية الحديثة ونظم التقييم الإلكترونية.

أما دراسة هشام بشر (٢٠١١) فقد توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام التعليم الإلكتروني وذلك على الرغم من عدم تفعيل استخدامه بشكل جيد.

• واقع التعليم الإلكتروني :

على الرغم من المزايا التي يتمتع بها التعليم الإلكتروني، ونتائج بعض الدراسات التي تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدامه، إلا أنه لا يزال يواجه تحديات تحول دون انتشاره على نطاق واسع. وقد عيّنت دراسات كثيرة بالتعرف على واقع استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية بمراحل التعليم المختلفة، كما اهتمت دراسات أخرى بالوقوف على المعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني سواء في المرحلة الجامعية أو في مراحل التعليم العام. ومن الدراسات التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام هذا النوع من التعليم دراسة صباح الخريجي (٢٠١١)، التي سعت إلى التعرف على واقع استخدام الوسائل وتقنيات التعليم في العملية التعليمية بجامعة أم القرى، وأظهرت أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الوسائل وتقنيات التعليم بدرجة قليلة، وأن أعلى ثلاث وسائل استخداما هي لوحة الطباشير والأقلام ثم المواد المطبوعة ثم الحاسب الآلي. أما أدنى ثلاث وسائل استخداما فكانت الهاتف التعليمي ثم

المذياع ثم المسرح. تؤيد ذلك دراسة محمد الجودي وغسان الهديب (٢٠٠٨) التي هدفت إلى الوقوف على أثر دراسة مقررات تقنيات التعليم والوسائل التعليمية في درجة استخدامها في التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب ومشرفيهم في كلية المعلمين بالطائف، وتوصلت إلى أن هناك أثراً إيجابياً لدراسة تلك المقررات في درجة استخدامها؛ إذ كانت نسبة الاستخدام ٩٥٪، إلا أن غالبية الطلاب قد أشاروا إلى أن هناك فاعلية لاستخدام كل من السبورة، اللوحات التعليمية، الأشياء الحقيقية، النماذج، العينات كوسائل تعليمية وإن كانت بمستوى متوسط أو أكثر، في حين أن الوسائل الأخرى مثل السبورة الضوئية، التسجيلات الصوتية، الحاسب الآلي لم تحظ بفاعلية عالية أو حتى قليلة.

كما أوضحت دراسة ريماء الجرف (٢٠٠٤)، أن هناك تدنياً ملحوظاً في استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، وأشارت إلى أن ٧٧٪ من الجامعات السعودية لا تستخدم التعليم الإلكتروني وليس لديها اشتراك في بوابات التعليم الإلكتروني، وإذا كان لديها اشتراك فإنها لا تستخدمه، وأن استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه البوابات كان ضئيلاً.

وقد حاولت دراسة صفية الدقيل (٢٠١١) التعرف على واقع استخدام الحاسب في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، وتوصلت إلى أن استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية كان متدنياً وبدرجة كبيرة، كما كان استخدامه في إعداد الدروس وتحضيرها متوسطاً، وجاء استخدامه في تقويم تحصيل الطالبات متوسطاً أيضاً.

أما دراسة عبد العزيز الزهراني (٢٠٠٥) فقد بينت أن استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية كان متدنياً وبدرجة كبيرة في جميع مجالات استخدامه سواء كوسيلة تعليمية، أو في تقويم تحصيل الطلاب. تؤكد ذلك دراسة سامية البسيوني (٢٠٠٦) التي أظهرت أن ١٦٪ فقط من معلمي اللغة العربية قد أشاروا إلى استخدامهم الحاسوب والإنترنت في التدريس.

وقد سعت دراسات أخرى كثيرة للوقوف على معوقات التعليم الإلكتروني ومنها دراسة (Kinkle, 2010)، التي استهدفت تحديد العوامل التي ساهمت في تأخر جامعة ميسيسيبي في برامج التعليم الإلكتروني مقارنة بنظيراتها من الجامعات الأمريكية، وأظهرت النتائج محدودية خبرات أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني وأن هناك انخفاضاً في مستوى الاستفادة من التعليم الإلكتروني وأن ذلك يرجع إلى القيود الإدارية وقلة التمويل وضيق الوقت وعدم توافر مهارات الحاسوب اللازمة، وأوصت بضرورة تنقيف أعضاء هيئة التدريس والتركيز على مزايا التعليم عبر الإنترنت، والتدريب على مهارات الحاسوب. ودراسة جبريل عطية وعصام الشيخ (٢٠٠٦) التي حاولت التعرف على معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب الجامعة الهاشمية، ودراسة البراق الحازمي (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام شبكة الإنترنت ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية المعلمين بمنطقة

مكة المكرمة، ودراسة ياسر الخبراء (٢٠٠٤) التي سعت إلى الوقوف على معوقات استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض.

كما هدفت دراسة عبد الله موسى (٢٠٠٧) إلى التعرف على معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس بمدارس شرق ووسط الرياض، بينما حاولت دراسة فواز الشمري (٢٠٠٧) تحديد معوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة. أما دراسة جابر العجمي (٢٠٠٤) فقد رصدت معوقات استخدام الحاسوب في تدريس التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في محافظة الخبر من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، كما سعت دراسة محمد أبو ريا (٢٠٠٣) إلى التعرف على واقع استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات في مدارس الأردن ومعوقاته، في حين استهدفت دراسة عبد الباسط الأديمي (٢٠٠٢) التعرف على واقع استخدام الحاسوب ومعوقاته في المدارس الثانوية باليمن من وجهة نظر المعلمين، بينما حاولت دراسة جمال الشرهان (٢٠٠٢) تحديد معوقات استخدام الحاسوب بالمدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي الحاسوب بالرياض، كما هدفت دراسة محمد البسيوني (٢٠٠١) إلى التعرف على معوقات استخدام الحاسوب في التعليم الثانوي بمحافظة دمياط، في حين سعت دراسة عادل السرطاوي (٢٠٠١) إلى التعرف على معوقات تعليم الحاسوب وتعلمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلاب.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة نجد أن معظم هذه الدراسات قد أرجعت التدني في استخدام الحاسوب والإنترنت إلى عوامل كثيرة لعل من أهمها عدم امتلاك كل من المعلمين والطلاب كفايات التعليم الإلكتروني. وقد اهتمت بعض الدراسات بقياس مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى هذه الفئات، ومن هذه الدراسات دراسة إبراهيم عرفان (٢٠٠٧)، التي هدفت إلى قياس مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس مهارات استخدام الحاسوب، وتوصلت إلى أن درجة الامتلاك كانت متوسطة، بينما سعت دراسة جوارنة والهرش (2005) Jawarneh & Alhersh، إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة ممارستهم لها خلال فترة التطبيق العملي، وخلصت إلى أن امتلاكهم هذه المهارات يتراوح بين ضعيف ومتوسط. أما دراسة علي العمري (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى الوقوف على درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، وتوصلت إلى أن هذه الكفايات كانت بدرجة متوسطة وذلك في كل المحاور المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، وهي ثقافة التعليم الإلكتروني، قيادة الحاسوب، قيادة الشبكات والإنترنت، تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة، كما بينت دراسة أكرم العمري، محمد العمري (٢٠٠٦) أن ٨٢٪ من معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى يفتقرون إلى الخبرة الحاسوبية، وأن ٨٤٪ منهم لا يستخدمون

الإنترنت، وأكد ٩٠٪ منهم على أهمية الحصول على دورات تدريبية في هذا المجال.

ويتضح من خلال العرض السابق أن الدراسات قد أجمعت على أن هناك تدنيا ملحوظا في استخدام تقنيات التعليم (الحاسوب، الإنترنت) كما اتفقت هذه الدراسات على وجود معوقات تحول دون استخدام هذه التقنيات، ويمكن تلخيص هذه المعوقات فيما يلي:

• أولاً : المعوقات البشرية :

- « نقص التوعية بأهمية وسائل وتقنيات التعليم وتطبيقها في العملية التعليمية.
- « إغفال توزيع المطبوعات والنشرات والكتيبات الحديثة لرفع الكفاءة المعرفية والأدائية للتعامل مع تلك الوسائل.
- « قلة الكوادر البشرية المدربة والقادرة على التعامل مع التعليم الإلكتروني وتقنياته.
- « قلة الحوافز التي تقدم إلى المعلمين الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني.
- « ضعف اللغة الإنجليزية لدى كثير من المعلمين؛ مما يشكل عائقا في استخدام الإنترنت.

« وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني.

« عدم توافر المختصين في التصميم التعليمي الرقمي.

« ندرة الفنيين المختصين في إدارة وتشغيل الأجهزة الإلكترونية.

• ثانيا : المعوقات الخاصة بالأجهزة والبرمجيات :

- « قلة عدد أجهزة الحاسوب سواء في المدارس أو الجامعات، وكذلك نقص القاعات المجهزة لذلك.
- « قدم أجهزة الحاسوب؛ مما يجعلها لا تتناسب والبرامج الحديثة.
- « عدم توافر الأجهزة الملحقة بالحاسوب مثل السماعات، الميكروفونات، الطابعات.
- « نقص البرمجيات التعليمية الجاهزة أو المنتجة محليا.
- « عدم حداثة البرمجيات الموجودة سواء في المدارس أو الجامعات.
- « التكلفة العالية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.
- « نقص الصيانة الدورية لمعامل الحاسوب في المدارس والجامعات.
- « عدم توافر خدمة الإنترنت في كثير من المؤسسات التعليمية.
- « عدم تهيئة الطلاب لاستخدام الإنترنت للأغراض التعليمية.
- « عدم توافر خطة للتعليم عن طريق الإنترنت في مراحل التعليم المختلفة.
- « سيطرة جهات خاصة على البرامج التعليمية عبر الإنترنت، وهذه الجهات تهدف إلى الربح؛ مما يجعلها لا تستعين بخبراء في المناهج التعليمية في إعداد البرمجيات؛ الأمر الذي يؤدي إلى ضعف المحتوى التعليمي، ويشكل عائقا أمام استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

ولعل هذه المعوقات وغيرها هي السبب الرئيس وراء قلة عدد الكتب الإلكترونية وخاصة ما يتعلق بندرة الكوادر البشرية التي تمتلك كفايات التعليم الإلكتروني والقادرة على تحويل المناهج التقليدية إلى مناهج إلكترونية.

• الكتاب الإلكتروني E- Book :

الكتاب الإلكتروني هو ظاهرة تكنولوجية جديدة في الأوساط التعليمية تهدف إلى تهيئة المناخ للمتعلم لكي يتفاعل تدريجياً مع الوسائط التعليمية من خلال الحاسبات الإلكترونية، كما أنها تزوده بمناخ تربوي تعليمي تتوافر فيه الوسائل التعليمية المتعددة في وحدة متكاملة لأشكال البيانات والمعلومات التي تم اختيارها من مصادر تقليدية متنوعة لكي تكون في نسق واحد .

ويعرف الكتاب الإلكتروني بأنه مصطلح يستخدم لوصف نص مناظر أو مشابه للكتاب المطبوع، ولكنه في شكل رقمي ليعرض على شاشة الحاسب الآلي، ويعتمد على الوسائط المتعددة المختلفة من النصوص والأصوات والصور والرسوم سواء أكانت ثابتة أو متحركة بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة والاختبارات، ويقدم على هيئة أسطوانات مدمجة. ويمكن للأقراص المدمجة اختزان كميات هائلة من المعلومات والبيانات في شكل نصي وفي صورة رقمية، ورسوم متحركة وصور ثابتة ومتحركة وكلمات منطوقة وموسيقى وغيرها من الأصوات التي تجذب انتباه المتعلم، وتعمل على إثارة تفكيره تجاه المشكلات القرائية أو الدراسية وغيرها من المشكلات الحياتية. وعلى هذا يعد الكتاب الإلكتروني مصدراً من مصادر التعلم الإلكترونية، وهو في الأصل مصدر من مصادر التعلم الورقية التقليدية، ولكنه تم تخزينه على وسائط ممغنطة تتضمن أنواعاً من الوسائط المتعددة (فهيم مصطفى، ٢٠٠٤ : ١٠٥).

والكتاب الإلكتروني هو عبارة عن محتوى رقمي يعتمد في تصميمه وإنتاجه على الوسائط المتعددة من نصوص مكتوبة ومنطوقة ورسوم ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو، بحيث تعرض المادة التعليمية بشكل رقمي لتعرض على شاشة الكمبيوتر، ويمكن للمتعلم والمعلم استخدامه وتصفحه بحرية مع إمكانية تخزينه على أسطوانة مدمجة (عماد أبو سريع، ٢٠١١ : ١٦).

ويعد الكتاب الإلكتروني منتجاً يعتمد على الوسائط المتعددة في شكل رقمي، ويتخذ أحد شكلين: الأول: أن يوضع الكتاب الإلكتروني على شبكة الإنترنت، ويحتوي على الوصلات، وكذلك النص الفائق الذي يمكن الطلاب من الوصول السريع إلى المعلومات والتدريبات الإضافية في مواقع أو كتب إلكترونية أخرى والاستفادة من إمكانيات شبكة الإنترنت ويطلق عليه Electronic Book on Line. أما الشكل الثاني الذي يتخذه الكتاب الإلكتروني فهو عبارة عن نص رقمي يعتمد على الوسائط المتعددة في إنتاجه، ويحتوي على التدريبات والأنشطة، ولكنه يفتقد المزايا التعليمية لشبكة الإنترنت، ويطلق عليه في هذا الشكل Electronic Book off Line (محمد الحسني، ٢٠٠٥ : ٤٤).

ويتضح من التعريفات السابقة أنها ركزت على عدة عناصر منها أن الكتاب الإلكتروني نص مكتوب، ويعرض في شكل رقمي من خلال شاشات، ويخزن على أسطوانات مدمجة، أو يقدم من خلال شبكة الإنترنت، ويعتمد على الوسائط المتعددة والارتباطات غير الخطية بين عناصره ومكوناته، ويحتاج إلى برامج وأجهزة مخصصة لقراءته، ويرتبط بأهداف تعليمية.

ومن ثم يمكن تعريف الكتاب الإلكتروني في ضوء عدة أسس رئيسة هي: الشكل، المحتوى، الكيان الذي يتاح من خلاله. فمن ناحية الشكل، يمكن تعريفه بأنه شكل إلكتروني للكتاب المطبوع أو النص الذي يتم تحويله إلى شكل رقمي. ومن ناحية المحتوى، نلاحظ أنه يتضمن ملامح وخصائص محددة لزيادة فاعلية عرض المحتوى المقدم مثل الروابط الفائقة، محرركات البحث، عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية وغيرها من أدوات التفاعل الأخرى. ومن ناحية الكيان الذي يتاح من خلاله، فإنه يمكن عرضه بواسطة الكمبيوتر أو أجهزة القراءة الإلكترونية الأخرى، أو من خلال إتاحتها على شبكة الإنترنت (عصام شوقي، ٢٠٠٨: ١١٣).

• مزايا الكتاب الإلكتروني :

تتباين مزايا الكتاب الإلكتروني تبعاً لنوع الكتاب والهدف منه وطبيعة المعلومات وكتابة النص ومكونات المعلومات بالكتاب، إلا أنه بصفة عامة يمكن تلخيص مزايا الكتاب الإلكتروني وفق ما وردت في بعض الدراسات ومنها:-
دراسة عماد أبو سريع (٢٠١١: ١٩)، عصام شوقي (٢٠٠٨: ١١٣)، أندرسون وآخرون (2008:3) Anderson et al.، أحمد مختار (٢٠٠٨: ٩٠٨)، جوان وتامي Joan & Tammy (2007:255)، سوسن محمود (٢٠٠٧: ٦٠)، ممدوح الفقي (٢٠٠٧: ٢٤)، رامي عبود (٢٠٠٥: ٤٢)، أحمد سالم (٢٠٠٤: ٣٧١)، فهيم مصطفى (٢٠٠٤: ٢٩٩)، وفيما يلي عرض لأهم مزايا الكتاب الإلكتروني:

- « تنخفض تكلفة نشر الكتاب الإلكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع الذي يحتاج إلى نفقات باهظة سواء في الطباعة أو التوزيع أو الشحن.
- « يتميز الكتاب الإلكتروني بسرعة الوصول إليه وإتاحته للقراء بأقصر وقت ممكن؛ فبمجرد كتابته وبرمجته إلكترونياً يتم نشره وتوزيعه فوراً ليصل إلى الطلاب في نفس اللحظة.
- « يتمتع بطاقة اختزان عالية للمعلومات، حيث تستخدم الأقراص المدمجة لنشر الأعمال الكبيرة مثل الموسوعات وغيرها، وهذا يؤدي إلى توفير كبير في الحيز المطلوب لتخزين مصادر المعلومات.
- « يمكن تعديل المادة المنشورة إلكترونياً وتنقيتها وتحديثها مع سهولة حصول القارئ على التعديلات والإضافات، وهذا الأمر يحدث عادة في مجال الكتب الدراسية والأكاديمية.
- « يتميز بإمكانيات الوسائط المتعددة التفاعلية والروابط الفائقة بما يمكن من البحث في عدة مصادر في وقت واحد.
- « يسهل البحث عن معلومات محددة، وهذه الميزة من أبرز معطيات التقانة الحديثة وأقواها، وهي ميزة تنصدر مزايا الكتاب الإلكتروني.
- « يوفر خاصية تدوين الملاحظات وإضافة حواشي وتعليقات، وتجميعها عند الحاجة بهدف إعادة استخدامها فيما بعد في كتابة فقرة أو مقال.

• القيمة التربوية للكتاب الإلكتروني :

تؤكد ريماء الجرف (٢٠٠١: ٧) فعالية التعليم الإلكتروني في تحسين كفاءة العملية التعليمية؛ ولأن الكتاب الإلكتروني يعد أحد مصادره الأساسية؛ لذا يمكن أن يسهم فيما يلي :

- « تحسين عرض محتوى المادة العلمية باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية.
 - « تبسيط محتوى المادة العلمية عن طريق تصوير المفاهيم العلمية المجردة.
 - « تعميق محتوى المادة العلمية بواسطة محاكاة الحاسوب للأنظمة المعقدة.
 - « إيجاد طرق جديدة لعرض المحتوى التعليمي.
 - « إتاحة التعلم في أي وقت وفي أي مكان على مدار الأربع والعشرين ساعة.
 - « حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات من خلال التعليم عن بعد.
 - « توفير اتصال مباشر مع المعلم حيث يتم عن طريق التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة التخاطب بالصوت والصورة.
 - « توفير مصادر تعلم ذات وسائط متعددة بسهولة ويسر بما يسمح للمتعلم بمواصلة التعلم، ويشجعه على التزود من المعرفة.
 - « توفير الوقت المناسب للدراسة وكذلك المرونة في المحتوى، كما يمكن من خلالها الحصول على تقويم مناسب لأداء المتعلم.
 - « مراعاة الفروق الفردية حيث يمكن للمتعلم اختيار المحتوى والوقت ومصادر التعلم وأساليب التعلم والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي تناسبه.
- ونظراً لما يتمتع به الكتاب الإلكتروني من مزايا فقد أجمعت كثير من الدراسات على فاعليته سواء في زيادة التحصيل، أو في تنمية المهارات. ومن هذه الدراسات من اقتصرت بتدريس اللغات، ومنها من عني بتدريس المواد الأخرى.
- ومن الدراسات التي اقتصرت بالتعرف على فاعلية الكتاب الإلكتروني في تدريس اللغات: دراسة منصور العمري (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن استخدام الكتاب الإلكتروني في تدريس مادة المطالعة لطلاب الصف الأول الثانوي يزيد من التحصيل، ودراسة منى فرج (٢٠١١) التي أكدت فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- أما دراسة شامير وآخرون (2007) Shamir et al. فقد أثبتت فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة والكتابة، كما أظهرت دراسة ريماء الجرف (٢٠٠٦) فاعلية مقرر إلكتروني في تعليم الإنجليزية في المرحلة الجامعية بالسعودية، حيث إنه قد أسهم بشكل كبير في رفع مستوى الطالبات الضعيفات، وزاد من تحصيلهن، وكذلك بينت دراسة دي جونج (2004) De Jong فاعلية الكتاب الإلكتروني في فهم الأطفال للقصة مقارنة بقراءة القصة المطبوعة.
- ومن الدراسات التي عيّنت بقياس فاعلية الكتاب الإلكتروني في المواد الدراسية الأخرى: دراسة وائل عبد ربه (٢٠١٢) التي أظهرت فاعلية مقرر إلكتروني في مادة المتاحف والمعارض في تنمية بعض مهارات إنتاج العينات التعليمية لطلاب الفرقة الأولى قسم تكنولوجيا التعليم، ودراسة سوسن محمود (٢٠٠٧) التي بينت فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم، ودراسة محمد الحسيني (٢٠٠٥) التي توصلت إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني في التحصيل المعرفي والأداء المهاري في صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب قسم إعداد معلم الحاسب الآلي. ودراسة عماد أبو سريع (٢٠١١) التي أكدت فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات

الرسم الفني (بشقيها المعرفي والأدائي) لطلبة المرحلة الثانوية الصناعية. ودراسة لي وآخرون (2007) Lee et al التي أظهرت فاعلية كتاب إلكتروني معتمد على الإنترنت حيث ساعد الطلاب على التحصيل والفهم.

• معوقات الكتاب الإلكتروني :

وعلى الرغم مما أكدته الدراسات من فاعلية الكتاب الإلكتروني في تحسين كفاءة العملية التعليمية، وزيادة التحصيل وتنمية المهارات، إلا أنه لا يزال يواجه معوقات تحول دون انتشاره، ويمكن تلخيص أهم المعوقات التي تواجه الكتاب الإلكتروني باعتباره أحد المصادر الأساسية للتعليم الإلكتروني فيما يلي:

« ارتفاع تكاليف متطلبات تصميم الكتاب الإلكتروني وإنتاجه من أجهزة وبرامج.

« استغراق الكتاب الإلكتروني وقتاً طويلاً في إعداده وتنفيذه.

« صعوبة تلبية متطلبات جميع المتعلمين: نظراً لبعض القيود الخاصة بطبيعة المعلومات في المحتوى، أو بإمكانيات أدوات تأليف برامج الوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج الكتاب الإلكتروني.

« الجهد العلمي والعملية في اختيار وتصميم وإنتاج العناصر المكونة للكتاب.

« ندرة الكوادر البشرية المدربة في فريق العمل المنوط به إنتاج الكتاب.

« قلة الوعي بأهمية هذه التقنية؛ مما يؤدي إلى إعراض المعلمين عن استخدام الكتاب الإلكتروني؛ نظراً لعدم معرفتهم بمهارات استخدامه وتوظيفه.

« وقد أشار المركز القومي للبحوث التربوية (٢٠٠٦: ٨٣) إلى المعوقات التي تواجه الكتاب الإلكتروني ومنها:-

« التطوير العلمي المستمر، فالمقررات التعليمية تحتاج إلى التحديث الدائم، فإذا تم شراء أقراص مدمجة لأي مقرر دراسي نجد أنها تحتاج إلى التعديل الدائم كل عام على الأقل؛ مما يؤدي إلى زيادة التكلفة.

« الحاجة المستمرة لتدريب المعلمين والإداريين على كافة المستويات حيث إن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر.

« الحاجة إلى أن تكون المحتويات ذات مستوى عال من الجودة.

ومن الدراسات التي حاولت الوقوف على المعوقات التي تواجه استخدام الكتب الإلكترونية في التدريس دراسة عيسى الحسنات (٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على معوقات تطبيق الكتب الإلكترونية في المدارس الأردنية، كما أوضحت دراسة ريماء الجرف (٢٠٠٤) أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لا يعرفون استخدام المقررات الإلكترونية، وأن هناك معوقات تحول دون إقبالهم على هذه النوعية من المقررات ومنها عدم تدريبهم على تصميم هذه المقررات وإعدادها، بالإضافة إلى المعوقات الذاتية مثل عدم تمكنهم من مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، أو أنهم يرون أن التدريس بالمقررات الإلكترونية يزيد من أعبائهم، وهذا ما أكدته دراسة البلوي وبدوي (٢٠٠٨) التي أظهرت أن ٦٢,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس قد أبدوا تفضيلاً للتعليم الإلكتروني. أما دراسة نايل عبد اللاه (٢٠٠٩) فقد أسفرت نتائجها عن تدني نسبة الطلاب الذين يطلعون بانتظام على المقررات الإلكترونية المنشورة على موقع جامعة أسيوط، وأن ٩٢٪ منهم يفضلون طباعة محتوى المقررات الإلكترونية في صورة ورقية.

وهناك دراسات أخرى قد عُنيت بالتعرف على اتجاهات الطلاب نحو القراءة الإلكترونية والوقوف على إيجابياتها وسلبياتها مقارنة بالقراءة الورقية ومنها دراسة ظبية السليطي (٢٠٠٩) التي استهدفت معرفة اتجاهات طلاب المدارس المستقلة بالمرحلة الإعدادية بقطر نحو القراءة الإلكترونية ودراسة حسن الشمrani (٢٠١١) التي سعت إلى معرفة اتجاهات طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود بالرياض نحو القراءة الإلكترونية والوقوف على إيجابياتها وسلبياتها.

كما اهتمت دراسات كثيرة بالتعرف على معوقات القراءة الإلكترونية ومحاولة رفع كفاءة هذه النوعية من القراءة ومن هذه الدراسات : دراسة روبرتسون، استيفن (2006) Robertson, Stephen التي سعت إلى الوقوف على معوقات القراءة على شبكة الإنترنت. وتوصلت إلى أن السبب في صعوبات قراءة النص ترجع إلى فشل المعلمين في استخدام الخواص الفريدة للقراءات على شبكة المعلومات بكفاءة، وناقش الباحث العوامل التي يجب مراعاتها لتطوير القراءات على شبكة المعلومات مثل تحويل النصوص إلى نصوص فوقية، إلا أن المعلمين يجدون صعوبة في فهم واستيعاب الأفكار المتضمنة في تلك النصوص.

وتشير دراسة ماكدونيل وتومي (2006) Mcdonell, Tommy B إلى أن طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية قد تذكروا بشكل أفضل النص الخطي بالمقارنة بفقرة النص الفوقي، وقد سجل الطلاب تعرضهم لصعوبة في قراءة كل من النص الخطي والنص المزود بروابط فوقية، وأن النص الخطي كان أسهل في تذكره من النص الفوقي.

وقد أكدت دراسة نايل عبد اللاه (٢٠٠٩) أنه على الرغم من المزايا التي يوفرها استخدام النص الفائق في بناء ونشر المقررات التعليمية إلا أن بعض الدراسات توصلت إلى وجود عدد من المشكلات التي يتعرض لها القارئ عند قراءة بعض المواد التعليمية المكتوبة بواسطة النص الفائق، وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية شملت ١٦٠ طالبا وطالبة من جامعة أسيوط بغرض التعرف على مدى إفادتهم من المقررات الإلكترونية المنشورة على موقع الجامعة، وأسفرت الدراسة عن تدني نسبة الطلاب الذين يطلعون بانتظام على هذه المقررات، وأن ٩٢% منهم يفضلون طباعة محتوى المقررات الإلكترونية في صورة ورقية؛ مما دعا الباحث لإجراء هذه الدراسة التي سعت إلى تحديد معايير انقراطية النص الفائق ومدى توافر هذه المعايير في بعض المقررات الإلكترونية؛ حيث تم تقييم خمسة عشر مقرا من المقررات المنشورة على الموقع الإلكتروني للجامعة، وأسفرت النتائج عن تحديد بعض عوامل تدني مستوى انقراطية النص، وتم تصنيف هذه العوامل إلى ثلاثة محاور:- العوامل الخاصة ببناء النص، العوامل الخاصة بوظيفة النص، العوامل اللغوية (نايل عبد اللاه، ٢٠٠٩: ٨٧).

كما سعت دراسات أخرى إلى زيادة فاعلية قراءة النصوص وذلك عن طريق تحويل النصوص إلى منظمات بصرية ومن هذه الدراسات دراسة ووكر، إستان وآخرون (2005) Walker, Stan et al. التي هدفت إلى زيادة كل من التحصيل

الأكاديمي والكفاءة في القراءة من خلال الصياغة البنيانية البصرية للنص (VSTE (Visual- Syntactic Text Formatting). وهو تحويل النص الذي يأخذ شكل قالب إلى أنماط تشبه مساقط المياه، والتي تساعد القراء على التعرف على التراكيب اللغوية والقواعد عن طريق العروض الإلكترونية التي ينفذها الكمبيوتر، وأن هذه الطريقة ساعدت على زيادة فهم طلاب المدارس الثانوية للنص المقروء. كما أكدت دراسة أوجالا، ماريدي (2000) Ojala, Marydee أهمية تطوير التعليم البصري للقراءة والنظر إلى القراءة على شبكة الإنترنت كنشاط غير خطي. أما دراسة فان ديرجست (2004) Vander Geest فقد أوصت باتباع أسلوب تدوين المذكرات، وأن القراءة الإلكترونية يجب ألا تقتصر على المعالجة السطحية للمعلومات المتضمنة فيها، وأن من خصائص عملية القراءة من أجل الكتابة هي خاصية تدوين المذكرات وكتابة التفسيرات والتعليقات.

وبعد استعراض دور الكتاب الإلكتروني في تحسين كفاءة العملية التعليمية، ومعرفة المعوقات التي تحول دون انتشاره، يصبح من الضروري الوقوف على معايير جودة الكتاب الإلكتروني التي يجب أن يراعيها مصمم هذا الكتاب؛ حتى يمكن زيادة فاعليته .

• معايير جودة الكتاب الإلكتروني :

اهتمت دراسات كثيرة بمعايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم ومنها الكتاب الإلكتروني؛ ومن هذه الدراسات: دراسة شاهنדה سعد (٢٠١٢) التي هدفت إلى التوصل إلى معايير إنتاج كتاب إلكتروني بلغة الإشارة، ودراسة رنا حمدي (٢٠١٢) التي حاولت الوقوف على مهارات تصميم المقررات الإلكترونية القائمة على معايير الجودة، والتي يجب أن تتوافر لدى المعلمين. أما دراسة أمل سويدان (٢٠١٠) فقد سعت إلى التوصل إلى معايير التعليم الإلكتروني لبرامج التعليم عن بعد، وتعرف أوجه القصور في بعض مقررات الدبلوم العام في التربية عن بعد في ضوء تلك المعايير، وتطوير بعض المقررات في ضوء معايير التعليم الإلكتروني، واقتراح نموذج لمقرر إلكتروني تتوفر فيه هذه المعايير من خلال موقع إلكتروني، وقدمت قائمة بالمعايير الإلكترونية لتقويم مقررات التعليم الإلكتروني.

وهناك دراسات أخرى قد عيّنت بإعداد قائمة لمعايير جودة تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم ومنها دراسة رقية مندورة (٢٠١٠) التي أعدت قائمة بتلك المعايير، وقدمتها في بطاقة تقويم كنموذج مقترح، ودراسة شادي أبو عزيز (٢٠٠٩) التي هدفت إلى إعداد قائمة بتلك المعايير وتقويم مدى توافرها في التعليم بمراكز إنتاج الوسائل بغزة، ودراسة حسن المطري (٢٠٠٨) التي سعت إلى تطوير عملية إنتاج واستخدام التقنيات التعليمية في الجامعات اليمنية وذلك من خلال معايير الجودة لتحليل المشكلات والصعوبات الحالية، وتحديد الأسباب المهمة لحدوث هذه المشكلة بهدف تحسين الجودة المستمرة لمخرجات منظومة التعليم الجامعي في اليمن، ورصدت الدراسة معايير جودة التقنيات التعليمية المطلوب توافرها في التعليم الجامعي، وتوصلت إلى أن هذه المعايير قد

حصلت على نسبة قبول عالية لا تقل عن ٧٣٪ لدى عينة الدراسة؛ مما يؤكد الأهمية القصوى لتطبيقها في التعليم.

كما هدفت دراسة محمد عسقول ومحمد أبو عودة (٢٠٠٧) إلى تقويم النماذج واللوحات التعليمية الموجودة في مركز الوسائل التابعة للجامعة الإسلامية بغزة وفق معايير الجودة، وأثبتت أن هذه الوسائل لا تراعى المعايير إلا بنسبة ضعيفة. أما دراسة صابر عبد النبي (٢٠٠٦) فقد سعت إلى البحث عن معايير بناء المواد التعليمية عن بعد، وعن أسس بناء منهج اللغة العربية في المستوى الجامعي للتعليم عن بعد، وتوصلت إلى ٧٨ معياراً موزعة على خمسة محاور (معايير تربوية، معايير فنية، معايير خاصة بالمحتوى)، في حين هدفت دراسة عبد الرحمن طوالية ونبال الشبول (٢٠٠٤) إلى إعداد قائمة بمعايير التصميم الفني (اللون، الخط، الشكل) لإنتاج البرمجيات التعليمية، وإلى قياس مدى معرفة المتخصصين في إنتاج البرمجيات لهذه المعايير، وأشارت النتائج إلى أن معرفة المختصين في إنتاج البرمجيات لمعايير التصميم الفني وممارستهم لها كانت بدرجة متوسطة.

وقد اهتمت دراسات أخرى بأنماط تصميم الكتاب الإلكتروني ومدى فاعليتها في التحصيل المعرفي والأداء المهاري للطالب ومنها دراسة عباس الجنزوري (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني: النمط التفاعلي، والنمط الشارح في تنمية بعض مهارات تشغيل واستخدام أجهزة العرض الضوئي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنوفية، وتوصلت إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني بنمطيه التفاعلي والشارح في تنمية تلك المهارات، وأوصت بضرورة إنتاج كتب إلكترونية بتقنية الوسائط المتعددة في مقررات أخرى بعد أن ثبتت فاعليتها في تنمية المهارات. أما دراسة عصام شبل (٢٠٠٨) فقد حاولت الوقوف على أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني وتأثيرها على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدارسي ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت إلى فاعلية هذا التصميم البصري لواجهة التفاعل على انطباع الدارسين نحو الكتاب الإلكتروني ومدى فهمهم لمحتواه ورغبتهم في استخدامه، وقدمت نموذجاً لكتاب إلكتروني قائم على معايير تصميم الوسائط الفائقة يمكن أن يحتذى به في إعداد كتب إلكترونية مماثلة وذلك وفق أسس التصميم التعليمي، وقدمت مجموعة من الإرشادات التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم الكتب وإنتاجها، وذلك فيما يتعلق باختيار واجهة التفاعل (١). كما سعت دراسة سوسن محمود (٢٠٠٧) إلى تحديد فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات الملمات في مقرر تكنولوجيا التعليم.

(١) تعرف واجهة التفاعل User Interface بأنها دليل المستخدم للتفاعل مع النظام، وتضم الرموز والوصلات الخاصة بالوصول إلى أدوات التعليم والتعلم وأدوات التفاعل وأدوات الاتصال والمساعدة والخدمات وهي تلخص مكونات النظام. ويقصد بواجهة التفاعل شكل الشاشة - بما تحتويه من مساحة عرض المحتوى والمساحات الأخرى الخاصة بالقوائم، والتي تحتوي على الرموز النصية أو الرسومية والأيقونات والرموز الخاصة بالبرامج والتطبيقات الجاهزة المستخدمة في عرض الكتاب الإلكتروني والتي تمكن المتعلم من التفاعل والاتصال مع المحتوى التعليمي.

وهناك دراسات قد عُنيت بتقويم الكتب الإلكترونية المقررة على مراحل التعليم العام ومنها دراسة محمد الصاوي (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تقويم كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء المستويات المعيارية للوسائط المتعددة، وتوصلت إلى عدة نتائج لعل من أهمها أن الكتاب كان نموذجاً من النص الرسمي لكتاب الوزارة مضافاً إليه بعض الصور والصوت بحيث تشعر أنك تقرأ كتاباً تقليدياً، كما أنه افتقد كثيراً من المعايير الخاصة بالكتاب الإلكتروني.

وفي ضوء الدراسات السابقة التي اهتمت بوضع معايير جودة الكتاب الإلكتروني تمكنت الباحثة من بناء قائمة المعايير، والوقوف على توافر تلك المعايير في الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي.

• ثالثاً : إجراءات البحث :

• أدوات البحث :

ولتحقيق هدف البحث وهو تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة، قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

- « قائمة معايير جودة الكتاب الإلكتروني.
- « استمارة تحليل محتوى الكتاب الإلكتروني.
- وفيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في بناء هذه الأدوات:

١ - قائمة معايير جودة الكتاب الإلكتروني :

وقد تم بناء هذه القائمة تبعاً للخطوات التالية:

- « تحديد الهدف من القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد معايير جودة الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي.
- « تحديد مصادر إعداد القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد هذه القائمة على الأدبيات والدراسات السابقة التي عُنيت بجودة الكتاب الإلكتروني.
- « الصورة المبدئية للقائمة: أعدت القائمة في صورتها الأولية، وقد تكونت من عشرة معايير رئيسة تشتمل على مجموعة من المؤشرات .
- « ضبط القائمة: تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين في تخصصات المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، وقد بلغ عددهم اثني عشر محكماً، وذلك في شكل استبانة؛ لاقتراح ما يرونه مناسباً سواء بالحذف أو الإضافة، أو إعادة الصياغة.
- « الصورة النهائية للقائمة: تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، واعتماد المؤشرات التي حصلت على نسبة ٨٠٪ والتوصل إلى الصورة النهائية للقائمة، والتي تكونت من عشرة معايير رئيسة (سبعة معايير تربوية، وثلاثة معايير فنية) اشتملت على (١٢٤) مائة وأربعة وعشرين مؤشراً.

٢ - استمارة تحليل المحتوى :

وقد تم بناء هذه الاستمارة تبعاً للخطوات التالية:

- « تحديد الهدف من الاستمارة: هدفت الاستمارة إلى تحليل الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة، والوقوف على توافر هذه المعايير في الكتاب .

- « مصادر إعداد الاستمارة : اعتمدت الباحثة في إعداد هذه الاستمارة على قائمة معايير جودة الكتاب الإلكتروني والتي تم إعدادها من قبل.
- « الصورة المبدئية للاستمارة : تكونت الاستمارة من عشرة معايير رئيسية (سبعة معايير تربوية، وثلاثة معايير فنية) يندرج تحتها ١٢٤ مائة وأربعة وعشرون مؤشرا، وأمام كل مؤشر ثلاث خانات : متوافر بدرجة كبيرة (٢)، متوافر بدرجة متوسطة، غير متوافر.
- « صدق الاستمارة: تم عرض الاستمارة على بعض الأساتذة المختصين في المناهج وطرق التدريس وفي تكنولوجيا التعليم، وقد بلغ عددهم اثني عشر محكما (٣)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى تحقيق الاستمارة للهدف الذي وضعت من أجله، وتحديد مدى مناسبة المعايير (المؤشرات) لتحليل الكتاب الإلكتروني، والوقوف على دقة الصياغة العلمية واللغوية لهذه المؤشرات، واقتراح ما يروونه من تعديلات.
- « ثبات الاستمارة: تم حساب ثبات الاستمارة باستخدام أسلوب اتفان المحللين، حيث قامت الباحثة وزميلة لها بتحليل وحدة من الكتاب الإلكتروني، ثم استخدمت معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين:

عدد مرات الاتفاق

١٠٠ ×

« نسبة الاتفاق =

- عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق
- « وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين ٨٩٪؛ مما يدل على أن الاستمارة على درجة عالية من الثبات؛ ومن ثم تصبح صالحة للتطبيق.
- « الصورة النهائية لاستمارة التحليل : بعد إجراء التعديلات اللازمة على الاستمارة، والتأكد من صدقها وثباتها أصبحت الاستمارة صالحة للتطبيق، وقد تكونت الاستمارة في صورتها النهائية (٤) من عشرة معايير (سبعة معايير تربوية، وثلاثة معايير فنية) اشتملت على ١٢٤ مائة وأربعة وعشرين مؤشرا.

• عينة البحث :

تمثلت عينة البحث في الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي للعام ٢٠١٢ - ٢٠١٣، والمنشور على موقع وزارة التربية والتعليم- مركز التطوير الإلكتروني؛ والمتاح للتلاميذ في المدارس في شكل أسطوانة مدمجة، ويستعين به كثير من المعلمين في أثناء تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

• رابعاً : نتائج البحث :

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول وهو : ما معايير جودة الكتاب الإلكتروني؟

(٢) يعد المؤشر متوافراً بدرجة كبيرة إذا توافر في ٥٠٪ فأكثر من الدروس، أو من مفردات العنصر الذي يتم تحليله.

(٣) ملحق (١) السادة المحكمون.

(٤) ملحق (٢) استمارة تحليل محتوى الكتاب الإلكتروني .

توصلت الدراسة إلى قائمة معايير جودة الكتاب الإلكتروني والتي بلغ عددها عشرة معايير رئيسية، اشتملت على (١٢٤) مائة وأربعة وعشرين مؤشراً كالتالي:

• **أولاً : المعايير التربوية :**

- وتتضمن سبعة معايير، تشتمل على (٤٨) ثمانية وأربعين مؤشراً هي :
- « الأهداف التعليمية .
- « المحتوى .
- « الأنشطة التعليمية .
- « مصادر التعلم .
- « أساليب التعلم .
- « التقويم .
- « التغذية الراجعة .

• **ثانياً : المعايير الفنية :**

- وتتضمن ثلاثة معايير رئيسية، تشتمل على (٧٦) ستة وسبعين مؤشراً هي:
- « الوسائط المتعددة :
- ✓ النصوص .
- ✓ الصوت : التعليق الصوتي ، المؤثرات الصوتية والموسيقى .
- ✓ الصور والرسوم : الصور والرسوم الثابتة الصور والرسوم المتحركة، لقطات الفيديو .
- ✓ اللون .
- « أدوات التفاعل والتصفح .
- « التفاعلية .

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني وهو : إلى أي مدى تتوافر تلك المعايير في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي؟

ويتم عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال على عدة مستويات، حيث تعرض النتائج مجملة، ثم يتم تفصيلها حتى تصل إلى النتائج الخاصة بكل معيار على حدة، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني.

ولما كان محتوى الكتاب الإلكتروني (نصوصه، ٧٠٪ من تدريباته) قد نقل من الكتاب الورقي؛ فإنه يصبح من الضروري الإشارة في أثناء التعليق على النتائج إلى أوجه تميز كل كتاب منهما، والمزايا التي افتقدها كل منهما، والتركيز على أوجه القصور حتى يمكن تلافيها عند تحويل الكتب الدراسية الورقية إلى كتب إلكترونية خاصة فيما يتعلق بالمعايير المشتركة بينهما مثل المعايير التربوية وبعض المعايير الفنية (النصوص، الصور والرسوم الثابتة، الألوان... الخ).

ويوضح الجدول التالي النتائج المجملية التي تتعلق بالمعايير ومؤشرات، وتوافر تلك المؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (١): معايير الجودة في الكتاب الإلكتروني

م	المعيار	عدد المعايير	عدد المؤشرات	متوافر بدرجة كبيرة		متوافر بدرجة متوسطة		غير متوافر	
				ك	%	ك	%	ك	%
١	المعايير التربوية	٧	٤٨	٥	١٠,٤٢	١٠	٢٠,٨٣	٣٣	٦٨,٧٥
٢	المعايير الفنية	٣	٧٦	٢٦	٣٤,٢١	١٨	٢٣,٦٨	٣٢	٤٢,١١
	المجموع	١٠	١٢٤	٣١	٢٥%	٢٨	٢٢,٥٨	٦٥	٥٢,٤٢

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

كانت هناك عشرة معايير لجودة الكتاب الإلكتروني (سبعة معايير تربوية، وثلاثة معايير فنية).

اشتملت هذه المعايير على (١٢٤) مائة وأربعة وعشرين مؤشراً، توافر منها واحد وثلاثون مؤشراً بدرجة كبيرة بنسبة ٢٥٪، كما توافر ثمانية وعشرون مؤشراً بدرجة متوسطة بنسبة ٢٢,٥٨٪، بينما لم يتوافر خمسة وستون مؤشراً بنسبة ٥٢,٤٢٪، مما يعني أن أكثر من نصف المؤشرات - بصفة عامة - لم تكن متوافرة في الكتاب الإلكتروني.

كانت المعايير التربوية هي الأقل توافراً في الكتاب الإلكتروني مقارنة بالمعايير الفنية، إذ بلغ عددها سبعة معايير، تضمنت ثمانية وأربعين مؤشراً، لم يتوافر ثلاثة وثلاثون بنسبة ٦٨,٧٥٪، بينما توافر خمسة مؤشرات فقط بدرجة كبيرة بنسبة ١٠,٤٢٪، كما توافر عشرة مؤشرات بدرجة متوسطة بنسبة ٢٠,٨٣٪.

كانت المعايير الفنية هي الأكثر توافراً في الكتاب الإلكتروني، إذ بلغ عددها ثلاثة معايير رئيسية، اشتملت على ستة وسبعين مؤشراً، توافر ستة وعشرون منها بدرجة كبيرة بنسبة ٣٤,٢١٪، كما توافر ثمانية عشر مؤشراً بدرجة متوسطة بنسبة ٢٣,٦٨٪، بينما لم يتوافر اثنان وثلاثون مؤشراً بنسبة ٤٢,١١٪ وفيما يلي عرض لهذه النتائج تفصيلياً .

• أولاً : المعايير التربوية :

أسفرت النتائج عن وجود سبعة معايير تربوية للكتاب الإلكتروني، وقد اشتملت هذه المعايير على ثمانية وأربعين مؤشراً . ويوضح الجدول التالي تلك المعايير، وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (٢): المعايير التربوية في الكتاب الإلكتروني

م	المعيار	عدد المؤشرات	متوافر بدرجة كبيرة		متوافر بدرجة متوسطة		غير متوافر	
			ك	%	ك	%	ك	%
١	الأهداف التعليمية	٤	-	-	-	-	٤	١٠٠
٢	المحتوى	١٠	٢	٢٠	٣	٣٠	٥	٥٠
٣	الأنشطة التعليمية	٦	-	-	١	١٦,٦٧	٥	٨٣,٣٣
٤	مصادر التعلم	٥	-	-	-	-	٥	١٠٠
٥	أساليب التعلم	٣	-	-	-	-	٣	١٠٠
٦	التقويم	١٢	-	-	٥	٤١,٦٦	٧	٥٨,٣٣
٧	التغذية الراجعة	٨	٣	٣٧,٥٠	١	١٢,٥٠	٤	٥٠
	المجموع	٤٨	٥	١٠,٤٢	١٠	٢٠,٨٣	٣٣	٦٨,٧٥

يتبين من الجدول السابق ما يلي :
كانت هناك سبعة معايير تربوية للكتاب الإلكتروني.
اشتملت المعايير التربوية السبعة على ثمانية وأربعين مؤشراً كالتالي:-
الأهداف التعليمية (٤)، المحتوى (١٠)، الأنشطة التعليمية (٦)، مصادر التعلم (٥)، أساليب التعلم (٣)، التقويم (١٢)، التغذية الراجعة (٨).
توافرت خمسة مؤشرات فقط بدرجة كبيرة، وذلك بنسبة ١٠,٤٢٪ إلى مجموع المؤشرات (٤٨).
توافرت عشرة مؤشرات بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة ٢٠,٨٣٪.
كانت نسبة كبيرة من المؤشرات غير متوافرة بلغت ٦٨,٧٥٪ (٣٣ مؤشراً من ٤٨ مؤشراً).

وفيما يلي تفصيل ذلك :

« توافرت بعض المؤشرات بدرجة كبيرة وذلك في معيارين فقط : - معيار التغذية الراجعة (٣٧,٥٠٪ إلى مجموع المؤشرات)، يليه معيار المحتوى (٢٠٪).
« توافرت بعض المؤشرات بدرجة متوسطة وذلك في المعايير التالية: - التقويم (٤١,٦٦٪)، المحتوى (٣٠٪)، الأنشطة (١٦,٦٧٪)، التغذية الراجعة (١٢,٥٠٪).
« كانت المؤشرات غير متوافرة وذلك في المعايير الآتية بالنسب التالية:-
الأهداف التعليمية (١٠٪)، مصادر التعلم (١٠٪)، أساليب التعلم (١٠٠٪)، الأنشطة التعليمية (٨٣,٣٣٪)، التقويم (٥٨,٣٣٪)، المحتوى (٥٠٪) التغذية الراجعة (٥٠٪).
« افتقر الكتاب الإلكتروني إلى المعايير الثلاثة التالية: الأهداف التعليمية، مصادر التعلم، أساليب التعلم؛ إذ لم تتوافر كل مؤشرات تلك المعايير.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه النتائج :-

• الأهداف التعليمية :

يوضح الجدول التالي توافر معيار الأهداف التعليمية في الكتاب الإلكتروني:

جدول (٣): الأهداف التعليمية في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-	أن تحدد الأهداف التعليمية في بداية كل موضوع دراسي	-	-	√
٢-	أن تشمل الأهداف على المجالات التعليمية الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	-	-	√
٣-	أن تتنوع الأهداف وفقاً للمستويات المختلفة لكل مجال (معرفة، مهاري، وجداني).	-	-	√
٤-	أن تكون الأهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.	-	-	√
	المجموع	٠	٠	٤
	النسبة المئوية	٠	٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن معيار الأهداف التعليمية قد اشتمل على أربعة مؤشرات وكانت كلها غير متوافرة في الكتاب الإلكتروني، وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بمعيار الأهداف التعليمية:

- « خلا الكتاب الإلكتروني من الأهداف التعليمية سواء في بداية كل وحدة دراسية من الوحدات الثلاث، أو في بداية كل درس من الدروس الخمسة عشر؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك مصممي الكتاب الإلكتروني أهمية هذا المعيار، أو أنهم يرون أن هذه الأهداف موجودة في الكتاب الورقي، وأن الكتاب الإلكتروني ما هو إلا نسخة من الكتاب الورقي؛ ومن ثم يمكن الاعتماد على ما حدده الكتاب الورقي من أهداف.
- « ولما كان محتوى الكتاب الإلكتروني (نصوصه و٧٠٪ من تدريباته) قد أخذت من الكتاب الورقي؛ فإنه لا بد من تحليل أهداف الكتاب الورقي ونقدها لما لذلك من أهمية في تحليل عناصر الكتاب الإلكتروني (المحتوى، التقويم...) والوقوف على مدى تحقيقها لمعايير الجودة ومنها مدى ارتباط تلك العناصر بالأهداف.
- « اشتمل الكتاب الورقي على ثلاث وحدات، تتضمن كل وحدة خمسة دروس، وقد تم وضع أهداف عامة لكل وحدة، وأهداف خاصة في بداية كل درس.
- « بلغ العدد الكلي لأهداف الدروس (١١٧) مائة وسبعة عشر هدفاً. وبتحليل هذه الأهداف يمكن رصد ما يلي:
- « تضمنت الأهداف المجالات التعليمية الثلاثة: - المعرفية، المهارية، الوجدانية، وبلغ عدد الأهداف المعرفية (٩٠) تسعين هدفاً بنسبة ٧٦,٩٢٪ إلى العدد الكلي للأهداف (١١٧)، بينما كان عدد الأهداف المهارية (٢٣) ثلاثة وعشرين هدفاً بنسبة ١٩,٦٥٪، في حين بلغ عدد الأهداف الوجدانية أربعة أهداف بنسبة ٣,٤٢٪.
- « اقتصرت الأهداف المعرفية على المستويات الثلاثة التالية: - المعرفة والتذكر (٤٨ هدفاً بنسبة ٥٣,٣٣٪ إلى العدد الكلي المعرفية (٩٠ هدفاً)، الفهم (١٣ هدفاً بنسبة ١٤,٤٤٪)، التطبيق (٢٩ هدفاً بنسبة ٣٢,٢٢٪)، بينما أغفلت المستويات المعرفية الأخرى.
- « لم يكن هناك وعي بالمستويات المختلفة للأهداف المهارية أو الوجدانية، وقد انعكس ذلك على صياغة تلك الأهداف، والتي اقتصرت على أفعال معينة دون غيرها.
- « التزمت معظم الأهداف بالأسس المعروفة لصياغة الأهداف السلوكية خاصة ما يتعلق بالجوانب اللغوية أو التربوية مثل التعبير عن الأداء بالمصدر المؤول (أن والفعل) وليس بالمصدر الصريح، وكذلك وصف ناتج عملية التعلم، وليس عملية التعلم أو عمل المعلم، كما حددت الأهداف في معظمها المادة العلمية، ولكن كانت نسبة كبيرة من الأهداف غير إجرائية، وفيما يلي توضيح ذلك :
- « بلغ عدد الأهداف غير الإجرائية، والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها (٨٤) أربعة وثمانين هدفاً، بنسبة ٧١,٧٩٪ إلى العدد الكلي للأهداف (١١٧ هدفاً)، بينما كان عدد الأهداف الإجرائية (٣٣) ثلاثة وثلاثين هدفاً، بنسبة ٢٨,٢٠٪؛ وقد يرجع ذلك إلى ما يلي: -
- ✓ خلو كثير من عبارات الأهداف من مستوى الاتقان الذي ينبغي الوصول إليه، أو الحد الأدنى للأداء.

✓ استخدام بعض الأفعال - خاصة في المجال المعرفي - التي تجعل من الصعب ملاحظة الأداء وقياسه ومنها الفعل "يتعرف"، والذي تكرر في (٤٣) ثلاثة وأربعين هدفا بنسبة ٣٦,٧٥٪ إلى العدد الكلي للأهداف (١١٧)، وبنسبة ٤٧,٧٧٪ إلى الأهداف المعرفية (٩٠ هدفا)، وبنسبة ٨٩,٥٨٪ إلى أهداف مستوى المعرفة والتذكر وعددها (٤٨ هدفا)، بينما لم تستخدم أفعال أخرى لقياس المستوى المعرفي نفسه إلا خمس مرات في خمسة أهداف بنسبة ١٠,٤١٪ إلى أهداف هذا المستوى المعرفي وهي: يعرف، يذكر، يحدد.

وترى الباحثة أنه ينبغي على القائمين على وضع الأهداف الوقوف على مستوياتها المختلفة، وتحديد الأفعال التي تستخدم في كل مستوى، ومراعاة مناسبة تلك الأفعال لقياس الأداء المطلوب، حيث وردت أفعال غير مناسبة في بعض الأهداف، على سبيل المثال: "يستنتج أضرار التليفزيون" (١: ٢، ص ٩) ويستنتج الشيء، يستنبطه، يقال: استنتج الحكم من أدلته، وبذلك يعد هذا الفعل غير مناسب وخاصة أن أضرار التليفزيون قد ذكرت صراحة في النص، وكان يمكن اختيار فعل آخر أكثر مناسبة مثل: يحدد يذكر يحدد الخ. كانت هناك أربعة أهداف وجدانية يصعب ملاحظتها وقياسها بعد الانتهاء من الدرس، ولا تتوافر للمعلم وسائل لقياسها.

افتقرت بعض الأهداف إلى التحديد والوضوح، وجاءت العبارات غامضة: مما تعذر معه ملاحظتها وقياسها، ومن أمثلة ذلك ما ورد بالدرس الخامس من الوحدات ١، ٢، ٣: "يميز النشيد مسموعا"، ما المقصود بتمييز النشيد؟ بالرجوع إلى المعجم الوسيط نجد أن: ميز الشيء: مازه: عزله وفزره، وامتاز الشيء: بدا فضله على مثله (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨: ٩٣٠) وتتساءل الباحثة: ما المعايير التي يتم على أساسها تمييز النشيد مسموعا أو مكتوبا عن غيره؟ وأين الأناشيد الأخرى التي يقارن النشيد بها؟ فلم تجد الباحثة في الكتاب إلا ثلاثة أناشيد لشاعر واحد. كما ورد هدف آخر في الوحدة ٣ درس ٢: "يفكر في الأمور بشكل صحيح": ما الأمور التي يفكر التلميذ فيها؟ وما المقصود بالتفكير بشكل صحيح؟ وكيف يمكن ملاحظة هذا الهدف وقياسه؟

كانت هناك أهداف لا تتناسب والمستوى اللغوي للتلاميذ؛ مما تعذر معه قياس تلك الأهداف. فعلى سبيل المثال الهدف: "يتعرف ضبط بعض الكلمات"، والذي تكرر في أكثر من درس: (٢ - ١) *، (٣ - ٢)، وتتساءل الباحثة: - كيف يضبط التلميذ الكلمات (فاعل، مفعول به، اسم مجرور ...) وهو لم يدرس الإعراب؟ بالإضافة إلى أن هذا الهدف غير إجرائي؛ لأنه استخدم الفعل "يتعرف". كما وردت أهداف أخرى مثل: "يكتب جملا مستخدما السجع" (١ - ٥)، "يستخدم السجع في حديثه" (٣ - ٢)، يستخدم بعض التعبيرات البيانية (٢ - ٥) وهكذا وتطرح الباحثة بعض الأسئلة: هل تخطى تلميذ الصف الثالث الابتدائي مرحلة الصحة اللغوية واثق الأداء وامتلك ثروة لغوية تمكنه من استخدام السجع في أحاديثه وفي كتاباته؟ وهل انتقل التلميذ إلى علم البديع (المحسنات اللفظية) متجاوزا بذلك

* يشير الرقم الأول إلى الوحدة، ويشير الرقم الثاني إلى الدروس.

علمي المعاني والبيان؟ هل درس التلميذ البلاغة، هل حددت مهارات التدقيق الأدبي التي تناسب التلميذ؟ ومن ثم تعد هذه الأهداف غير إجرائية لعدم مناسبتها للمستوى اللغوي للتلميذ.

« افتقرت بعض الأداءات المطلوبة في عبارات الأهداف إلى الترتيب المنطقي، ويتضح ذلك في مهارات الفهم القرائي حيث تم الفصل بين المهارات ذات الصلة، والتي يتوقف اتقان بعضها على اتقان البعض الآخر؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم تحديد المهارات اللغوية المناسبة، والوقوف على مستوياتها بدقة، وتوزيعها على الأهداف بتسلسل منطقي يحقق هذه المهارات.

• تعليق :

يحتاج الكتاب الإلكتروني إلى وضع أهداف خاصة لكل درس، وذلك بعد مراجعة أهداف الكتاب الورقي، وتلافي أوجه القصور التي وردت في صياغة هذه الأهداف وفق ما تم عرضه فيما سبق؛ حتى يمكن الوقوف على مدى تحقيق عناصر الكتاب الإلكتروني لتلك الأهداف .

• المحتوى :

يوضح الجدول التالي معيار المحتوى، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (٤):المحتوى في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٢	أن يغطي المحتوى جميع أهداف المقرر	-	√	-
٢-٢	أن يتسم المحتوى بالحدثاء والمعاصرة	-	√	-
٣-٢	أن يخلو المحتوى من التكرار والحشو	√	-	-
٤-٢	أن يكون المحتوى واضحاً خالياً من الأخطاء العلمية واللغوية	√	-	-
٥-٢	أن تنظم المادة التعليمية في صورة وحدات مترابطة ومتتابعة تحقق أهداف التعلم	-	-	√
٦-٢	أن ترتب الموضوعات بحيث تكون هناك موضوعات رئيسية وأخرى فرعية تابعة لها.	-	-	√
٧-٢	أن يظهر المحتوى ترابط فروع اللغة العربية	-	-	√
٨-٢	أن يربط المحتوى بين المعرفة الحالية والمعرفة السابقة للتلميذ	-	-	√
٩-٢	أن تتضمن أساليب عرض المحتوى (حوار ، قصة ...).	-	√	-
١٠-٢	أن يزود المحتوى بمصادر تعلم متنوعة تساهم في إثرائه	-	-	√
المجموع				
		٢٠	٣٠	٥٠
النسبة المئوية				
		٢٠	٣٠	٥٠

يتبين من الجدول السابق أن معيار المحتوى قد اشتمل على عشرة مؤشرات ، توافر اثنان منها بنسبة ٢٠٪ بدرجة كبيرة، كما توافر ثلاثة مؤشرات بنسبة ٣٠٪ بدرجة متوسطة، بينما كانت خمسة مؤشرات بنسبة ٥٠٪ غير متوافرة. وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بمعيار المحتوى .

« تقل محتوى الكتاب الإلكتروني من الكتاب الورقي (النصوص، ٧٠٪ من التدريبات) .

« تكون الكتاب الإلكتروني من ثلاث وحدات، تشتمل كل وحدة على خمسة دروس، يتضمن كل درس نصا بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة ونماذج الامتحانات في نهاية الوحدات.

« لم تخضع المادة العلمية للدروس للتحليل للوقوف على ما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم، وتحديد المهارات التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ واختيار المحتوى الذي يناسبها.

وعلى الرغم من توافر عدد كبير من الأهداف التي تقيس الجانب اللغوي إلا أن هذه الأهداف تم توزيعها على الدروس عشوائيا في الكتاب الورقي؛ مما انعكس على محتوى الكتاب الإلكتروني الذي اتضح فيه عدم ارتباط الأهداف بالمحتوى بشكل ملحوظ .

ومن خلال استعراض الأهداف الواردة في الكتاب الورقي، والتي اعتمد عليها الكتاب الإلكتروني الذي خلا من الأهداف، وفي محاولة للوقوف على ارتباط المحتوى بالأهداف، وتضمن الأهداف للمهارات اللغوية، التي يمكن تنميتها من خلال هذا المحتوى يمكن رصد ما يلي :

« بلغ العدد الكلي للأهداف (١١٧) هدفا موزعة كالتالي:- المحتوى الثقافي (خاصة الجانب المعرفي منه) (٣١ هدفا)، المحتوى اللغوي (٨٥ هدفا) بالإضافة إلى هدف تعذر تصنيفه: "أن يفكر في الأمور بشكل صحيح" (٣ : ٢، ص ٦٧).

« تضمنت الأهداف المهارات اللغوية التالية: الاستماع : (ثلاثة أهداف)، والتحدث : (ثلاثة أهداف)، القراءة: (الجهريّة: اثني عشر هدفا، الصامتة: ثلاثة وعشرين هدفا) الكتابة: (سنة عشر هدفا)، النحو: (أربعة وعشرين هدفا)، التذوق الأدبي: (أربعة أهداف). وقد يكون هذا العدد خادعا؛ لأن الأهداف ليست متنوعة وهناك أهداف تتكرر في كل الدروس تقريبا - مثل "أن يقرأ قراءة معبرة عن المعنى"، "أن يتعرف مفردات جديدة" وهكذا؛ مما يدل على التركيز على مهارات معينة في كل الدروس وإغفال مهارات أخرى أو مستويات متعددة من المهارات نفسها.

وفيما يلي عرض مفصل للأهداف التي تقيس الجانب اللغوي (المهارات اللغوية)، والوقوف على ارتباط المحتوى بتلك الأهداف؛ مما يسهم في تحقيقها.

الاستماع:

« بلغ عدد الأهداف التي تقيس مهارة الاستماع ثلاثة أهداف، ولكنها في الواقع هدف واحد يتكرر وهو: "أن يميز النشيد مسموعا" وذلك في الدروس التالية: (١٥ : ٢، ٥ : ٣) وهو هدف يتكرر في ثلاثة أناشيد لشاعر واحد، ويعد هدفا غير إجرائي.

« كان هناك إغفال واضح لمهارة الاستماع، وهي أولى المهارات اللغوية؛ مما ينتج عنه أخطاء تتعلق بالمهارات اللغوية الأخرى: التحدث، القراءة، الكتابة.

« لم يستفد مصممو الكتاب الإلكتروني من إمكانات الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع، ولم يكن هناك محتوى أو أنشطة تعليمية يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات وتحقيق الأهداف.

• التحدث :

- « بلغ عدد الأهداف التي تقيس مهارة التحدث أو التعبير الشفوي ثلاثة أهداف وهي: "أن يكتسب مهارات الحوار" (١ : ١)، "أن يجيد سرد حكاية موجزة" (٢ : ٢)، "أن يتعلم آداب الحديث" (٢ : ٤)، وهذه الأهداف غير محددة وغير قابلة للملاحظة والقياس .
- « لم يتم تحديد مهارات التعبير الشفوي التي يجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، إذ خلا المحتوى من هذه المهارات متوافقا بذلك مع الأهداف التي أغفلت تلك المهارات.
- « لم توظف إمكانات الوسائط المتعددة والإنترنت في تنمية هذه المهارات، ولم يستغل شغف التلاميذ بالمحادثات عبر منتديات الحوار في التدريب على تلك المهارات.

• القراءة :

- « القراءة الجهرية : وخصص لها اثنا عشر هدفا ومنها: "أن يقرأ قراءة جهرية"، "أن يقرأ قراءة جهرية معبرة" (١ : ١، ٢، ٣، ٥)، (٢ : ٢، ٣، ٤، ١)؛ "يردد النشيد معبرا عن معناه" (٢ : ٥)، (٣ : ٥) .
- « لم تتحقق هذه الأهداف سواء في الكتاب الورقي أو في الكتاب الإلكتروني؛ إذ لم تكن هناك إجراءات لقياسها .
- « أغفل كل من الكتاب الورقي والكتاب الإلكتروني المهارات الأخرى للقراءة الجهرية .
- « لم توظف إمكانات الحاسوب في تنمية مهارات القراءة الجهرية، كما جاءت النصوص غير مضبوطة بالشكل، وافترقت النصوص إلى علامات الترقيم؛ مما يحول دون تنمية بعض المهارات. أضف إلى ذلك أن المتعلم لا يمكنه التوقف عند مقطع معين، أو إعادة الاستماع إلى جزء من النص وقراءته.
- « خلا الكتاب الإلكتروني من برامج علاجية لتحسين القراءة الجهرية، كما افتقر إلى البرامج الإثرائية والأنشطة التي تحفز التلاميذ على القراءة.

• القراءة الصامتة :

- وتتشارك القراءة الصامتة والقراءة الجهرية في بعض المهارات ويمكن ملاحظة ما يلي: خصص لمهارات الفهم القرائي ثلاثة وعشرون هدفا (وهي ليست أهدافا متنوعة بقدر ما هي متكررة) وفيما يلي بيان ذلك:
- « كان لتعرف المفردات ستة عشر هدفا منها أربعة عشر هدفا هي في الأصل هدف واحد يتكرر في كل الدروس ما عدا درس ٢ وحدة ٣، وهذا الهدف هو: "أن يتعرف مفردات جديدة"، ويؤخذ على الهدف أنه غير إجرائي، وأنه يقتصر على مستوى المعرفة والتذكر.
- « كان الكتاب الورقي هو الأفضل في عرض المفردات، والتي جاءت مضبوطة بالشكل سواء في النصوص أو في التدريبات. أما الكتاب الإلكتروني فقد خلت مفرداته من التشكيل؛ مما تعذر معه نطق بعض الكلمات خاصة المتشابهة منها.

« تميز الكتاب الورقي عن الكتاب الإلكتروني في معالجة المفردات، إذ تسبب الأخير في تشتيت التلاميذ، فقد تجد نصا يتراوح عدد كلماته ما بين ١٠٠ - ١٢٠ كلمة يتم معالجة كلماته كالتالي: (من حيث المعنى: مرادف ٢٠ كلمة، مضاد ١٨ كلمة، من حيث المفرد والجمع: مفرد ١٩ كلمة، جمع ١٩ كلمة... وهكذا). كما أنه يكرر معالجة نفس الكلمات (أو مشتقاتها) أكثر من مرة سواء في الدرس نفسه، أو في غيره من الدروس (يتناول مثلا معاني: يسرف، المسرفين، الإسراف/ يبذر، المبذرين/ قال، يقول، القول... الخ).

• تعليق :

يحتاج كل من الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي إلى مراجعة مفرداته من حيث اختيارها، ضبط عدد المفردات الجديدة في كل درس، ومعدل تكرارها في الدروس (نصوصا، تدريبات)، ومراعاة الفروق الدقيقة بين المترادفات في أثناء تفسير المفردة باستخدام الترادف، واستخدام أساليب أخرى لتفسير المفردات ومن أهمها السياق والوقوف على المعاني المتعددة للكلمة.

• الكتابة :

• التعبير التحريري :

« كان للتعبير التحريري خمسة أهداف، ثلاثة منها غير محددة، ولا تحتوى على الحد الأدنى للأداء، ويدور معظمها حول كتابة حكاية، أو وصف حادث، أو موقف، أو شيء ما أعجبه.

« لم تحدد المهارات التي يجب تنميتها من خلال التعبير التحريري.

« لم تستغل إمكانات الحاسوب أو الإنترنت في تنمية مهارات الكتابة.

• الخط :

« لم يكن هناك أهداف للخط على الرغم من وجود اثني عشر تدريباً للخط في اثني عشر درسا في الكتاب الورقي، حيث كلف التلميذ كتابة عبارة بخط النسخ دون تحديد للمهارات التي يجب أن يتقنها التلميذ.

« خلا الكتاب الإلكتروني من تدريبات للخط إلا في نماذج الاختبار في نهاية الدروس، إذ طلب من التلميذ أن يكتب عبارة بخط النسخ ولكن في ورقة خارجية ولم يهتم بشغف التلاميذ بالكتابة الإلكترونية ويستغل ذلك في تنمية مهارات الخط.

• الإملاء :

« كان للقواعد الإملائية أحد عشر هدفا في الكتاب الورقي .

« تركزت تلك الأهداف في ستة دروس، بينما خلت تسعة دروس من أهداف تتعلق بقواعد الإملاء .

« وزعت الأهداف على الدروس الستة توزيعا غير متناسبا، حيث اشتملت الوحدة (٢) درس (٢) على ثلاثة أهداف، والوحدة (١)، الدرس (٣) على هدف واحد، كما أنه قد يتناول أكثر من هدف لقاعدة واحدة في درس واحد تاركا القواعد الأخرى.

« افتقرت القواعد إلى الترتيب المنطقي عند توزيعها على الدروس.

- « تم تجزئة القاعدة الإملائية، وتدرّس جزء منها وترك أجزاء أخرى فعلى سبيل المثال في أنواع المد يدرس نوعين فقط ويترك الثالث.
- « خلا كل من الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي من تدريبات خاصة بالإملاء إلا في نماذج الامتحانات الواردة في آخر كل كتاب، وقد كلف التلميذ أن يكتب ما يملي عليه في ورقة خارجية وذلك في الكتاب الإلكتروني (أجب في ورقة خارجية)؛ مما يعني أنه لم يستغل ميل التلاميذ إلى الكتابة الإلكترونية في الإملاء، وتصويب الأخطاء إلكترونياً.
- « لم يستفد من إمكانيات الحاسوب في تدريس القواعد الإملائية وتصويب الأخطاء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الكتاب الإلكتروني كان أسطوانة مدمجة، لا تتيح الاتصال بين المعلم والتلميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، أو الرجوع إلى كتب القواعد والاستعانة بها في تصويب الأخطاء.

• النحو :

- « اختص بقواعد النحو أربعة وعشرون هدفاً: (الضمائر (٦)، الأساليب: النداء، النهي، النفي، الاستفهام (٤)، أسماء الإشارة (٣)، الجملة الفعلية والجملة الاسمية (٢)، حروف الجر (٢)، حروف العطف (٢)، الاسم، الفعل، الحرف (١)، المفرد، المثنى، الجمع (١)، المضارع للمذكر والمؤنث (١) بالإضافة إلى هدفين عن ضبط الكلمات (فاعل - مفعول به - اسم مجرور ...).
- « كانت هناك عشوائية في توزيع القواعد النحوية على الدروس، فقد تجد دروساً تتضمن أهدافاً أكثر من قاعدة، بينما تخلو أهداف دروس أخرى من القواعد النحوية (تتضمن الوحدة ٢ درس ١، أربعة أهداف للنحو، وتخلو الوحدة ٢ درس ٥، الوحدة ٣ درس ٥ من أهداف النحو).
- « تكررت أهداف بعضها في أكثر من درس، بل وفي دروس نفس الوحدة: (أن يستخدم حروف الجر بشكل صحيح ٢ - ٤، ٣ - ٤)، (أن يميز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية ٢ - ٣، ٢ - ٤).
- « افتقرت القواعد النحوية إلى الترتيب المنطقي في أثناء توزيعها على الدروس.
- « قدمت القواعد في كثير من الأحيان بشكل مبتور غير متكامل (الضمائر: هو هي نحن (٢ - ٤)، أنا نحن هو (٣ - ٣) حيث غابت ضمائر المثنى والجمع الغائب، المخاطب ... الخ ولم تصنف هذه الضمائر وتعرض متكاملة.
- « وردت بعض الأهداف التي لا تتناسب والمستوى اللغوي للتلاميذ مثل تكليفهم بضبط بعض الكلمات (فاعل، مفعول به، اسم مجرور) وهذه القواعد لم يدرسوها من قبل (٢ - ١، ٣ - ٢).

• التذوق الأدبي :

- « خصصت أربعة أهداف لمهارات التذوق الأدبي وكانت: (يأتي بكلمات مسجوعة (١ - ٣)، يكتب جملاً مستخدماً السجع (١ - ٥)، يستخدم بعض التعبيرات البيانية (٢ - ٥)، يستخدم السجع في حديثه (٣ - ٢) .
- « كانت الأهداف السابقة غير إجرائية؛ لأنها لا تناسب المستوى اللغوي لتلميذ الصف الثالث الابتدائي .

« لم تحدد مهارات التدوق الأدبي المناسبة للتلاميذ.

• تعليق :

« يفقر المحتوى سواء في الكتاب الإلكتروني أو الكتاب الورقي إلى الأسس التي ينبغي مراعاتها عند اختياره، أو تنظيمه.

« يحتاج الكتاب الإلكتروني إلى إعادة تنظيم محتواه في صورة وحدات مترابطة ومتتابعة تراعى معايير جودة المحتوى الإلكتروني، وتسهم في تحقيق أهداف التعلم.

• الأنشطة التعليمية :

يوضح الجدول التالي معيار الأنشطة التعليمية، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني :

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معيار الأنشطة التعليمية قد اشتمل على ستة مؤشرات لم يتوافر في الكتاب الإلكتروني إلا مؤشرا واحدا منها بنسبة (١٦,٦٧٪) وإن كان بدرجة متوسطة – بينما لم تتوافر خمسة مؤشرات بنسبة ٨٣,٣٣٪ .

جدول (٥): الأنشطة التعليمية في الكتاب الإلكتروني

٢	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٣	أن تتنوع الأنشطة بما يحقق الأهداف التعليمية	-	-	√
٢-٣	أن تنقسم الأنشطة بالإجرائية والقابلية للتطبيق	-	√	-
٣-٣	أن تتصف الأنشطة بالترابط والتتابع في بناء المعرفة	-	-	√
٤-٣	أن تساعد الأنشطة التلاميذ على التعلم الذاتي	-	-	√
٥-٣	أن تشجع الأنشطة على التفكير الابتكاري	-	-	√
٦-٣	أن تحفز الأنشطة التلاميذ على جمع المعلومات من مصادر متنوعة	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
		٠,٠٠	١٦,٦٧	٨٣,٣٣

وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بمعيار الأنشطة التعليمية:

« احتوى الكتاب الإلكتروني على خمسة عشر نشاطا (بمعدل نشاط واحد بعد كل درس).

« جاءت الأنشطة منفصلة عن التدريبات عكس الكتاب الورقي الذي جمعها تحت عنوان "أنشطة عامة وتدرّيات".

« خلط الكتاب الإلكتروني – في بعض الأحيان – بين التدريبات والأنشطة؛ حيث أخذ بعض التدريبات من الكتاب الورقي ووضعها ضمن أنشطته (مثل ترتيب الكلمات لتكون جملا)؛ مما يدل على أن مصممي الكتاب الإلكتروني لا يدركون الفرق بين التدريب والنشاط وهدف كل منها.

« لم تحقق الأنشطة أهداف الدروس (التي تم تحديدها في الكتاب الورقي)، كما جاءت الأنشطة غير مناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولكنها تناسب طفل الروضة أو تلميذ الصف الأول الابتدائي .

« سعت هذه الأنشطة إلى تحقيق أهداف منها: إدراك الصور المتشابهة، تعرف المفردات، وقد حظيت تلك الأنشطة بنسبة ٧٩,٩٩٪ من الأنشطة، أما أنشطة

ترتيب الكلمات لتكون جملاً فقد مثلت ٢٠٪ من الأنشطة ومن أمثلة هذه الأنشطة:

• إدراك الصور المتشابهة :

(اضغط على المتشابهين ليكونا متجاورين): وفيه يكلف التلاميذ بتجميع كل صورتين متشابهتين إلى جوار بعضهما: (صور، آثار ومعالم سياحية، طيور، أسماك، أجزاء من الكمبيوتر... الخ) وقد تكرر هذا النشاط ست مرات بنسبة ٤٠٪ إلى مجموع الأنشطة، وذلك في الدروس التالية (١: ١)، (٣: ٢)، (٣: ١)، (٤: ١).

ويعد إدراك الصور المتشابهة من مهارات الاستعداد اللغوي (التمييز البصري)، وهي مهارات تناسب طفل الروضة أو تلميذ الصف الأول الابتدائي. أما إذا كان الهدف منها قياس دقة الملاحظة وإدراك التشابه والاختلاف فكان من الأفضل أن تقدم له صورتان بينهما فروق دقيقة جداً يحاول إدراكها. أما النشاط السابق فكانت صورته متماثلة إلى حد كبير.

• تعرف المفردات :

(اضغط على الحروف المناسبة لتكون اسم الصورة): ويعرض فيه على التلاميذ صور (بقرة، أرنب، دجاجة... الخ) أو رسوم (سيارة، قطار، مركب... الخ) وتحتها الحروف الهجائية مرتبة - وإن كان هناك خطأ في ترتيب الحروف ج ح خ والتي جاءت ج ح خ - ويطلب منه الضغط على الحروف المناسبة ليكون اسم الصورة وقد تكرر هذا النشاط ثلاث مرات بنسبة ٢٠٪ من الأنشطة. وذلك في الدروس الثلاثة التالية: (١: ٥)، (٢: ٥)، (٣: ٥).

وكان هناك نشاط آخر لتعرف المفردات وذلك باستخدام الألعاب اللغوية (كلمات متقاطعة) عن وسائل المواصلات (برا، بحرا، جوا)، الطيور، الحيوانات، وقد ورد مرة واحدة بنسبة ٦٦٪ من الأنشطة، وذلك في الوحدة الأولى الدرس الرابع.

• تعرف أسماء شخصيات أو حيوانات :

(اشطب الحروف المكررة بما لا يزيد عن حرفين وأعرف اسم الشخصية - أو اسم الحيوان): - وتقدم للتلميذ جملاً مثل: - اسم ملك فرعوني بنى الهرم الأصغر، تعطينا اللبن... الخ) ويطلب منه شطب الحروف المكررة بما لا يزيد عن حرفين، ويتعرف اسم الشخصية أو الحيوان. وقد تكرر هذا النشاط مرتين بنسبة ٣٣٪ إلى مجموع الأنشطة، وذلك في الدروس التالية (٢: ١)، (٣: ٢).

• ترتيب كلمات لتكون جملاً :

وهو النشاط الوحيد الذي نقل عن تدريبات الكتاب الورقي، وقد تكرر ثلاث مرات بنسبة ٢٠٪ إلى مجموع الأنشطة وذلك في الدروس التالية: (١: ٢)، (٢: ٤)، (٣: ٣)، وقد يكون لهذا النشاط هدف في الكتاب الورقي، إلا أن هذه الأنشطة - بصفة عامة - لا تناسب تلميذ الصف الثالث الابتدائي.

* يشير الرقم الأول إلى رقم الوحدة بينما تشير الأرقام التالية إلى الدروس.

- ✓ تضمن الكتاب الورقي عشرين نشاطا (تقريبا) .
- ✓ دمج الكتاب الورقي الأنشطة والتدريبات معا تحت عنوان "أنشطة عامة وتدريبات".
- ✓ جاءت الأنشطة متنوعة، وتحقق بعض الأهداف، ومن أمثلة هذه الأنشطة:
- « كتابة لافتات عن آداب استخدام التلفزيون، المحافظة على وسائل المواصلات، التزام الهدوء في المكتبة... إلخ وذلك في الدروس التالية: (١: ١)، (٤: ١)، (٥: ٢) .
- « كتابة بطاقات عن البيانات الشخصية للتلميذ، أسماء برامج التلفزيون المفضلة لديه ومواعيدها، وذلك في الدروس التالية: (١: ١)، (٢: ١)، (٣: ٢) .
- « كتابة برقية إلى سائح تدعوه إلى زيارة مصر وذلك في (٢: ٣) .
- « كتابة دعوة إلى صديق أجنبي تدعوه إلى زيارة مصر (أنشطة الوحدة ٢ (٦) ص ٦٠ .
- « كتابة رسالة إلى محافظ الإسكندرية تشكره فيها على جهوده لتجميل المدينة (٢: ٢) .
- « كتابة إعلان عن اختراع جديد (٣: ١) .
- « لعب الأدوار: تمثيل الحوار الموجود بالنصوص (٢: ١)، (٣: ١)، (٤: ١) .
- « الغناء: غناء النشيد بصوت جميل (٥: ٣) .
- « البحث عن معلومات عن مخترع التلفزيون، اضرار التلفزيون، أعياد الطفولة... إلخ، وذلك بالرجوع إلى مصادر مختلفة (١: ١، ٢، ٣) .
- بعد استعراض الأنشطة الواردة بالكتاب الورقي يمكن رصد الملاحظات التالية:
- « تم توزيع الأنشطة على الوحدات والدروس بشكل عشوائي، حيث تركزت الأنشطة في وحدتين الأولى والثانية بينما ندرت في الوحدة الثالثة، كما تضمنت بعض الدروس أكثر من نشاط في حين اشتملت دروس أخرى على نشاط واحد، أضف إلى ذلك تكرار نشاط معين أكثر من مرة في دروس وحدة ما، وخلو الدروس الأخرى من هذا النشاط مثل أنشطة البحث عن معلومات والرجوع إلى الإنترنت والمكتبات والذي تكرر ثلاث مرات (١: ١، ٢، ٣) ولعب الأدوار والذي ورد ثلاث مرات في الوحدة الأولى وهكذا وكتابة البطاقات والذي تكرر مرتين في الوحدة الأولى، وكتابة اللافتات والذي ورد مرتين في الوحدة الأولى.
- « اهتمت الأنشطة بالمحتوى الثقافي (الجانب المعرفي منه) ولم تعني بالقدر نفسه بالجانب اللغوي، وتحديد المهارات اللغوية التي يمكن تحقيقها من خلال تلك الأنشطة.
- « جاءت معظم الأنشطة غير محددة الأهداف؛ ومن ثم لا يمكن تفعيلها والوقوف على مدى تحقيقها للأهداف، فمثلا في كتابة اللافتات والبطاقات والبرقيات والدعوات والرسائل لم يحدد للتلميذ المهارات اللغوية التي تتعلق بالكتابة الوظيفية، والتي يمكن تنميتها من خلال هذه الأنشطة. كما جاءت أنشطة البحث عن المعلومات في الإنترنت والمكتبات غير محددة المراجع أو المواقع؛ مما يتعذر معه البحث عنها.
- « كانت بعض الأنشطة غير إجرائية مثل أنشطة لعب الأدوار، حيث تم اختيار دروس لا تتناسب موضوعاتها ولعب الأدوار مثل دروس الوحدة الأولى:

مخترعات حديثة: التليفون، التليفزيون، وسائل المواصلات) وكان من الأفضل اختبار دروس الوحدة الثالثة (حكايات)؛ لأنها قصص، وربما تكون أكثر فعالية للعب الأدوار.

• تعليق :

- « كان الكتاب الورقي هو الأفضل، حيث جاءت أنشطته متنوعة ومناسبة للتلاميذ، وأكثر ارتباطاً بموضوعات المحتوى.
- « ركزت هذه الأنشطة على الجانب الثقافي، وأغفلت الجانب اللغوي والمهارات اللغوية التي يجب تنميتها من خلال هذه الأنشطة.
- « جاءت الأنشطة في كثير من الأحيان غير إجرائية وغير محددة ولا ترتبط بالأهداف.
- « لم يكن هناك اهتمام بإجراء هذه الأنشطة باعتبارها مضيعة للوقت، وخاصة أنها لا يعول عليها في تقويم أداء المعلم، أو في تقويم عمل التلميذ في ظل غياب ملف الإنجاز.
- « لم يستفد الكتاب الإلكتروني من الكتاب الورقي ويأخذ عنه أنشطته مثل كتابة الرسائل، البرقيات، اللافقات وتبادلها إلكترونياً.
- « لم توظف إمكانات الوسائط المتعددة في تنمية المهارات اللغوية.
- « لم تستغل شبكة الإنترنت في البحث عن معلومات تتعلق بالجانب اللغوي أو الثقافي.

• مصادر التعلم :

يوضح الجدول التالي معيار مصادر التعلم، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني :

جدول (٦): مصادر التعلم في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٤	أن تتنوع مصادر التعلم بما يحقق الأهداف التعليمية	-	-	√
٢-٤	أن تكون مصادر التعلم حديثة ومرتبطة بالمحتوى	-	-	√
٣-٤	أن تتناسب مصادر التعلم مع خصائص المتعلمين	-	-	√
٤-٤	أن تحدد المراجع والمصادر التي استمدت منها موضوعات المحتوى	-	-	√
٥-٤	أن ترتبط المصادر الواردة في نهاية كل وحدة بالموضوعات التي تشمل عليها	-	-	√
٥	المجموع	٠	٠	٥
	النسبة المئوية	٠,٠٠	٠,٠٠	١٠٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معيار مصادر التعلم قد اشتمل على خمسة مؤشرات وكانت كلها غير متوافرة في الكتاب الإلكتروني، وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بمعيار مصادر التعلم.

- « خلا الكتاب الإلكتروني من مصادر التعلم أو المراجع العلمية سواء في نهاية كل وحدة تعليمية أو في نهاية الكتاب، ولم تحدد المراجع التي استمدت منها

موضوعات المحتوى، بالإضافة إلى أنه لم يتم توجيه التلاميذ إلى مصادر للحصول على معلومات ذات صلة بالدروس.

« أغفل الكتاب الورقي - أيضا - المراجع العلمية فلم ترد في نهاية كل وحدة تعليمية، كما أنه لم يشر إلى المراجع التي أخذت منها موضوعات المحتوى؛ وقد يرجع ذلك إلى أن موضوعات القراءة قد ألقت خصيصا للكتاب ما عدا ثلاثة أناشيد كانت كلها لشاعر واحد لم يذكر سوى اسمه فقط، ولم يكن هناك تعريف به وبياناته الأدبي.

وبالرغم من وجود آيات قرآنية وأحاديث شريفة في موضوعات الدروس وتدريباتها إلا أن الكتاب لم يوجه التلاميذ إلى القرآن الكريم، كتب التفسير، الحديث. كما أن هناك دروسا تتضمن قيما وطرائف إلا أنها لم تؤخذ من كتب الطرائف والنوادر والقصص.

لم يوجه التلاميذ إلى مصادر التعلم في الكتاب الورقي إلا ثلاث مرات كانت كلها في الوحدة الأولى، بينما خلت الوجدتان الثانية والثالثة من هذه المصادر وذلك كما يلي :

« درس ١ ص ٨ (١٤) إرجع إلى المكتبة واكتب عن مخترع التليفون وقصة اختراعه له.

« درس ٢ ص ١٥ (١٢) إرجع إلى المكتبة أو الإنترنت واكتب عن أضرار التليفزيون .

« درس ٣ ص ١٩ (٦) من خلال شبكة الإنترنت استعن بمعلمك في البحث عن:

✓ أعياد الطفولة .

✓ حكايات طريفة .

وعلى الرغم من توجيه التلميذ إلى المكتبة أو الإنترنت إلا أن الكتاب لم يحدد له أسماء مراجع أو مواقع تسهل عليه البحث عن المعلومات، أضف إلى ذلك أن هناك تركيزا على المعلومات التي تتعلق بالجانب الثقافي للدروس، وإغفالا للجانب اللغوي.

• تعليق :

« كان الكتاب الورقي هو الأفضل، حيث وجه التلاميذ إلى البحث عن معلومات والرجوع إلى المصادر والمراجع - وإن شاب ذلك بعض أوجه القصور كما ذكرت الباحثة آنفا.

« لم يشتمل الكتاب الإلكتروني على روابط فائقة (نصوص فائقة)؛ مما حال دون تزويد التلاميذ بمعلومات إضافية عن الموضوع، كما أنه لم يستغل إمكانات الإنترنت وما يتاح خلالها من مراجع ومصادر ذات صلة بموضوعات الدروس خاصة وأن الكتاب الإلكتروني في هذا البحث غير متاح على الإنترنت.

• أساليب التعلم :

يوضح الجدول التالي معيار أساليب التعلم، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (٧): أساليب التعلم في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٥	أن تحفز أساليب التعلم على المشاركة والأنشطة التعاونية	-	-	√
٢-٥	أن تمكن أساليب التعلم التلميذ من التفاعل مع المحتوى، المعلم، التلاميذ	-	-	√
٣-٥	أن تتيح وسائل الاتصال بين كل من التلميذ والمعلم وبين التلاميذ بعضهم البعض	-	-	√
المجموع		٠	٠	٣
النسبة المئوية		٠,٠٠	٠,٠٠	١٠٠,٠٠

يتبين من الجدول السابق أن معيار أساليب التعلم قد اشتمل على ثلاثة مؤشرات لم تتوافر كلها في الكتاب الإلكتروني؛ ولأن الكتاب الإلكتروني أسطوانة مدمجة وغير متاح على شبكة الإنترنت؛ فإنه لا يتيح وسائل الاتصال بين كل من التلميذ والمعلم وبين التلاميذ بعضهم البعض، كما أنه لا يمكن التلاميذ من المشاركة والأنشطة التعاونية.

• التقويم :

يوضح الجدول التالي معيار التقويم، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني . يتبين من الجدول رقم (٨) أن معيار التقويم قد اشتمل على اثني عشر مؤشراً، توافر خمسة فقط منها في الكتاب الإلكتروني ولكن بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة ٤١,٦٦٪ إلى مجموع المؤشرات. أما المؤشرات السبعة الأخرى ونسبتها ٥٨,٣٣٪ فكانت غير متوافرة. وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بالتقويم:

جدول (٨): التقويم في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٦	أن يرتبط التقويم ارتباطاً وثيقاً بالأهداف	-	√	-
٢-٦	أن تغطي الاختبارات كل أجزاء المحتوى	-	√	-
٣-٦	أن تتنوع الأسئلة بين مقالية وموضوعية	-	-	√
٤-٦	أن تحتوي الاختبارات على أسئلة لها إجابات نموذجية	-	√	-
٥-٦	أن تتضمن الاختبارات أسئلة موضوعية ذاتية التصحيح	-	√	-
٦-٦	أن يمنح التلميذ وقتاً كافياً للتفكير وتقديم استجابته	-	√	-
٧-٦	أن يشترك التلميذ في تقويم ذاته	-	-	√
٨-٦	أن يشارك التلميذ في تقويم زملائه	-	-	√
٩-٦	أن يكلف التلميذ أداء واجبات تحقق أهداف التعلم	-	-	√
١٠-٦	أن تتنوع الواجبات بين ألعاب تعليمية، بحوث، أنشطة جماعية ... الخ	-	-	√
١١-٦	أن تحت الواجبات التلميذ على الاستخدام الفعال للمصادر التعليمية	-	-	√
١٢-٦	أن تكون هناك إمكانية لإرسال الواجبات واستقبالها	-	-	√
المجموع		٠	٥	٧
النسبة المئوية		٠,٠٠	٤١,٦٦	٥٨,٣٣

• من حيث ارتباط التقويم بالأهداف :

« خلا الكتاب الإلكتروني من الأهداف سواء في بداية كل وحدة تعليمية، أو في أول كل درس وذلك اعتماداً على الأهداف الموجودة في الكتاب الورقي. ولما كانت نسبة كبيرة من أسئلة الكتاب الإلكتروني (٧٠,٤٢٪) قد نقلت عن

- الكتاب الورقي؛ فإنه يصبح من الضروري أن ننظر إلى التقويم - أيضا - في ضوء أهداف الكتاب الورقي.
- « احتوى الكتاب الإلكتروني على أسئلة وذلك بعد كل درس، وفي نهاية كل وحدة، بالإضافة إلى نموذجين لامتحانات في نهاية الوحدات.
- « كانت هناك عشوائية في اختيار الأسئلة من الكتاب الورقي، وتضمنها الكتاب الإلكتروني، حيث تم انتقاء كثير منها على غير أساس ودون النظر إلى ارتباط هذه الأسئلة بالأهداف.
- « جاءت الأسئلة مقطعة مبتورة، إذ لم ينقل السؤال كاملا من الكتاب الورقي إلى الكتاب الإلكتروني إلا نادرا، بل قد يكتفي بجزء منه (أ من سؤال أ ب ج د) أو حتى جزء من أ، أو يكون سؤالاً جديداً من أجزاء أسئلة متنوعة (أ من سؤال، ب من سؤال آخر وهكذا)؛ مما يجعل الهدف من السؤال غير واضح، كما أن ذلك يؤدي إلى تجزئة المهارة اللغوية وتشتتها بين الأسئلة.
- « افتقرت الأسئلة في الكتاب الإلكتروني إلى الترتيب الذي وردت به في الكتاب الورقي، فقد يبدأ بالسؤال الرابع يليه السؤال الأول (أو يعرض أجزاء من أسئلة)؛ مما يجعل الأسئلة. تفتقد الترتيب المنطقي للمهارات اللغوية التي يجب أن تقيسها تلك الأهداف.

ويتضح من العرض السابق أن نسبة كبيرة من أسئلة الكتاب الإلكتروني (٧٠.٤٢٪) فقد نقلت من الكتاب الورقي، وجاءت هذه الأسئلة مقطعة مبتورة غير مرتبة؛ مما يدل على أن نسبة كبيرة من الأسئلة لا تعني بتحقيق الأهداف.

ويمكن القول إن أسئلة الكتاب الإلكتروني قد حاولت تحقيق بعض الأهداف المحددة في الكتاب الورقي، وقد بلغ عدد هذه الأهداف ستة وعشرين هدفاً بنسبة ٢٢.٢٢٪ إلى العدد الكلي للأهداف (١١٧ هدفاً)؛ مما يعني أن التقويم لم يحقق واحداً وتسعين هدفاً بنسبة ٧٧.٧٧٪ إلى المجموع الكلي للأهداف.

• تعليق :

يحتاج كل من الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي إلى مراجعة الأسئلة ومدى ارتباطها بالأهداف، حيث وردت أسئلة ليس لها أهداف (أسئلة تقيس مدى تحقق أهداف غير موجودة أصلاً) وأهداف لم تخصص لها أسئلة لقياس مدى تحققها (أسئلة بلا أهداف، وأهداف بلا أسئلة).

• من حيث تنوع الأسئلة بين مقالية وموضوعية :

- « بلغ عدد أسئلة الكتاب الإلكتروني (٧١) واحداً وسبعين سؤالاً، كانت كلها أسئلة موضوعية كالتالي: (الاختيار من متعدد (٢١ سؤالاً)، الصواب والخطأ (١٦)، المزاوجة (١٢)، تكملة (١٣)، حول كالمثال (٥)، ترتيب كلمات أو جمل (٤).
- « أخذت نسبة ٧٠.٤٢٪ من أسئلة الكتاب الإلكتروني من الكتاب الورقي.
- « أغفلت هذه الأسئلة كثيراً من الأسس التي يجب مراعاتها عند وضع الاختبارات الموضوعية خاصة اختبارات المزاوجة، والتكملة. كما كان هناك أخطاء تتعلق بصياغة الأسئلة بالإضافة إلى أن بعض الأسئلة كانت تتضمن

إجابات عن أسئلة أخرى سابقة؛ مما يستلزم إعادة النظر في صياغة الأسئلة والوقوف على مدى مراعاتها لمعايير السؤال الجيد.

« خلا الكتاب الإلكتروني من الأسئلة المقالية، ولم يستغل شغف التلاميذ بالكتابة الإلكترونية في وضع أسئلة تقيس المهارات اللغوية المختلفة وخاصة الكتابة والوقوف على قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره والتعبير عنها.

« وردت بعض الأسئلة المقالية في الكتاب الورقي، وإن كانت قليلة لا تتعدى سؤالاً واحداً أو سؤالين في كل درس، بينما حظيت الأسئلة الموضوعية بالنصيب الأكبر حيث تراوح عددها بين اثني عشر سؤالاً وخمسة عشر سؤالاً في كل درس وقد كلفت هذه الأسئلة التلاميذ كتابة قصة أو موضوع أو وصف رحلة... الخ.

• من حيث الإجابة عن الأسئلة وتصحيحها :

« لم تشتمل الاختبارات على أسئلة لها إجابات نموذجية إلا في بعض الأسئلة وخاصة أسئلة نموذجي الامتحان في نهاية الوحدات.

« احتوت الاختبارات على بعض الأسئلة الموضوعية ذاتية التصحيح.

« لم يمنح التلميذ وقتاً كافياً للتفكير وتقديم استجابته إلا نادراً، وقد يختلف التلاميذ في سرعة الإجابة عن الأسئلة؛ ويرجع ذلك إلى أن ٧٠٪ من أسئلة الكتاب الإلكتروني تم نقلها من الكتاب الورقي؛ وبالتالي فإن التلميذ الذي أجاب من قبل عن السؤال في الكتاب الورقي سوف يكون أسرع في الإجابة عن نفس السؤال في الكتاب الإلكتروني، ولا يستغرق وقتاً طويلاً في التفكير وتقديم استجابته مقارنة بزميله الذي لم يكلف إجابة السؤال من قبل، كما يتوقف ذلك على وضوح الأسئلة.

• من حيث اشتراك التلميذ في تقويم ذاته، أو تقويم زملائه :

« لم تتوافر هذه المؤشرات؛ لأن الكتاب الإلكتروني كان اسطوانة مدمجة .

• من حيث الواجبات :

« لم يكلف التلميذ أداء واجبات تحقق أهداف التعلم، إذ خلا الكتاب الإلكتروني من هذه التكاليفات.

• تعليق :

« اقتصرَت الأسئلة التي وردت في نهاية كل وحدة على سؤال واحد (صواب وخطأ) تم تجميعه من أسئلة الدروس، وركز على المحتوى الثقافى (الجانب المعرفى)، وأغفل الجانب اللغوي تماماً.

« أعطى التلميذ نموذجين للامتحان في نهاية دروس الكتاب الإلكتروني، ثم طلب منه أن يجيب في ورقة خارجية (خاصة أسئلة الخط والإملاء)، فالأسئلة الإلكترونية والإجابات ورقية.

« يحتاج كل من الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي إلى مراجعة مدى ارتباط التقويم بكل من الأهداف، المحتوى، ومراعاة معايير الأسئلة الجيدة، وأن تكون هناك أساليب متعددة للتقويم (ألعاب، أنشطة، بحوث) وأن تحفز الواجبات التلميذ على الاستخدام الفعال للمصادر التعليمية، وأن تتاح للمعلم متابعة واجبات التلاميذ وتكون هناك إمكانية لإرسال هذه الواجبات واستقبالها .

• التغذية الراجعة :

يوضح الجدول التالي معيار التغذية الراجعة، وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني .

جدول (٩): التغذية الراجعة في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٧	أن تتوافر تغذية راجعة فورية بعد استجابة التلميذ	√	-	-
٢-٧	أن يكون هناك تغذية راجعة فعالة للاستجابات الصحيحة وللأخطاء على حد سواء	√	-	-
٣-٧	أن تكون التغذية الراجعة الموجبة أكثر جاذبية من التغذية الراجعة السلبية	√	-	-
٤-٧	أن يقدم توجيهها نصيا عند حدوث أخطاء من المتعلم	-	√	-
٥-٧	أن تكون هناك تلميحات للإجابة الصحيحة في حالة إخفاق المتعلم في المحاولة الثانية	-	-	√
٦-٧	أن يحدد للتلميذ الأخطاء التي وقع فيها ويساعده على تصحيحها	-	-	√
٧-٧	أن يوفر خطة علاجية للمتعلم الذي أخفق في دراسة جزء من أجزاء الكتاب	-	-	√
٨-٧	أن يقدم خطة إثرائية للمتعلم الذي حقق الأهداف بمهارة	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
٤	١	٣	١٢,٥٠	٥٠,٠٠

يتبين من الجدول رقم (٩) أن معيار التغذية الراجعة قد اشتمل على ثمانية مؤشرات، توافر منها ثلاثة بنسبة ٣٧,٥٠ بدرجة كبيرة، ومؤشر واحد بنسبة ١٢,٥٠٪ بدرجة متوسطة، بينما لم يتوافر أربعة مؤشرات بنسبة ٥٠٪.

توافرت تغذية راجعة فورية بعد استجابة التلميذ، وكانت للاستجابات الصحيحة وللأخطاء على حد سواء، كما كانت التغذية الراجعة الموجبة أكثر جاذبية من التغذية الراجعة السلبية.

كان هناك توجيه نصي في بعض الأحيان عند حدوث أخطاء من المتعلم .
لم تكن هناك تلميحات للإجابة الصحيحة في حالة إخفاق المتعلم، كما لم يحدد له الأخطاء التي وقع فيها ويساعده في تصحيحها .
لم تتوافر خطة علاجية للمتعلم الذي أخفق في دراسة جزء من أجزاء الكتاب أو تقدم خطة وأنشطة إثرائية للمتعلم الذي حقق الأهداف بمهارة.

وقد تلاحظ أنه في نهاية كل وحدة يقدم سؤال (صواب وخطأ) ويركز على الجانب الثقافي للدروس ويغفل الجانب اللغوي وبعد الانتهاء من الإجابة إذا حصل التلميذ على تقدير ضعيف يطلب منه دراسة الوحدة مرة ثانية دون تحديد الأخطاء التي وقع فيها أو المهارات اللغوية التي لم يتقنها، ومساعدته في تصويبها أو توجيهه إلى مصادر أخرى تمكنه من ذلك، وقد يرجع ذلك إلى أسباب لعل من أهمها غياب النص الفائق.

• ثانيًا : المعايير الفنية :

وتتكون المعايير الفنية من ثلاثة معايير رئيسة هي: الوسائط المتعددة، أدوات التصفح، التفاعلية. ويوضح الجدول التالي المعايير الفنية، وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (١٠): المعايير الفنية في الكتاب الإلكتروني

م	المعيار	عدد المؤشرات	متوافر بدرجة كبيرة		متوافر بدرجة متوسطة		غير متوافر	
			ك	%	ك	%	ك	%
١	الوسائط المتعددة							
١-١	النصوص	١٤	٨	٥٧,١٤	٤	٢٨,٥٧	٢	١٤,٢٨
٢-١	الصوت	١٥	١	٦,٦٦	٥	٣٣,٣٣	٩	٦٠
٣-١	الصور والرسوم	٢٢	٦	٢٧,٢٧	٤	١٨,١٨	١٢	٥٤,٥٤
٤-١	اللون	٧	٤	٥٧,١٤	٣	٤٢,٨٦	-	-
٢	أدوات التفاعل والتصفح	١٤	٦	٤٢,٨٦	١	٧,١٤	٧	٥٠
٣	التفاعلية	٤	١	٢٥	١	٢٥	٢	٥٠
	المجموع	٧٦	٢	٣٤,٢١	١٨	٢٣,٦٨	٣٢	٤٢,١١

يتضح من الجدول السابق أن المعايير الفنية للكتاب الإلكتروني قد تضمنت ثلاثة معايير رئيسية هي: - الوسائط المتعددة، أدوات التصفح، التفاعلية. وقد اشتملت هذه المعايير على (٧٦) ستة وسبعين مؤشراً، توافر ستة وعشرون منها بدرجة كبيرة وذلك بنسبة ٣٤,٢١٪، كما توافر ثمانية عشر مؤشراً بدرجة متوسطة بنسبة ٢٣,٦٨٪، بينما لم يتوافر اثنان وثلاثون مؤشراً بنسبة ٤٢,١١٪.
 توافرت مؤشرات بعض المعايير بدرجة كبيرة وهي بالترتيب: اللون ٥٧,١٤٪، النصوص ٥٧,١٤٪، أدوات التصفح ٤٢,٨٦٪، الصور والرسوم ٢٧,٢٧٪، التفاعلية ٢٥٪ الصوت ٦,٦٦٪.

توافرت مؤشرات بعض المعايير بدرجة متوسطة وهي: - اللون ٤٢,٨٦٪، الصوت ٣٣,٣٣٪، النصوص ٢٨,٥٧٪، التفاعلية ٢٥٪، الصور والرسوم ١٨,١٨٪، أدوات التفاعل والتصفح ٧,١٤٪.
 كانت مؤشرات بعض المعايير غير متوافرة كالتالي: - الصوت ٦٠٪، الصور والرسوم ٥٤,٥٤٪، أدوات التصفح والتفاعل ٥٠٪، التفاعلية ٥٠٪، النصوص ١٤,٢٨٪.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه النتائج :

• الوسائط المتعددة :

ويوضح الجدول التالي معايير الوسائط المتعددة ومؤشراتها، وتوافرها في الكتاب الإلكتروني:

جدول (١١): الوسائط المتعددة في الكتاب الإلكتروني

م	المعيار	عدد المؤشرات	متوافر بدرجة كبيرة		متوافر بدرجة متوسطة		غير متوافر	
			ك	%	ك	%	ك	%
١-١	النصوص	١٤	٨	٥٧,١٤	٤	٢٨,٥٧	٢	١٤,٢٨
٢-١	الصوت:							
١-٢-١	التعليق الصوتي	٧	١	١٤,٢٨	٥	٧١,٤٣	١	١٤,٢٨
٢-٢-١	المؤثرات الصوتية والموسيقى	٨	-	-	-	-	٨	١٠٠
٣-١	الصور والرسوم:							
١-٣-١	الصور والرسوم الثابتة	١٢	٦	٥٠	٤	٣٣,٣٣	٢	١٦,٦٦
٢-٣-١	الصور والرسوم المتحركة	٤	-	-	-	-	٤	١٠٠
٣-٣-١	لقطات الفيديو	٦	-	-	-	-	٦	١٠٠
٤-١	اللون	٧	٤	٥٧,١٤	٣	٤٢,٨٦	-	-
	المجموع	٥٨	١٩	٣٢,٥٥	١٦	٢٧,٥٨	٢٣	٣٩,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن هناك أربعة معايير رئيسة للوسائط المتعددة، وقد اشتملت هذه المعايير على ثمانية وخمسين مؤشراً كالتالي: النصوص (١٤)، الصوت (١٥)، الصور والرسوم (٢٢)، اللون (٧).

توافر تسعة عشر مؤشراً منها بدرجة كبيرة وذلك بنسبة ٣٢,٧٥٪، كما توافر ستة عشر مؤشراً بدرجة متوسطة بنسبة ٢٧,٥٨٪، بينما لم يتوافر ثلاثة وعشرون مؤشراً بنسبة ٣٩,٦٦٪.

توافرت بعض المؤشرات بدرجة كبيرة وذلك في المعايير الأربعة التالية:-

« النصوص: (ثمانية مؤشرات بنسبة ٥٧,١٤٪ إلى العدد الكلي للمؤشرات "١٤").

« اللون: (أربعة مؤشرات بنسبة ٥٧,١٤٪ إلى العدد الكلي للمؤشرات "٧").

« الصور والرسوم الثابتة: (ستة مؤشرات بنسبة ٥٠٪ إلى العدد الكلي للمؤشرات "١٢").

« التعليق الصوتي: (مؤشراً واحداً بنسبة ١٤,٢٨٪ إلى العدد الكلي للمؤشرات.

توافرت بعض المؤشرات بدرجة متوسطة وذلك في نفس المعايير الأربعة:

« التعليق الصوتي: (خمسة مؤشرات بنسبة ٧١,٤٣٪ إلى العدد الكلي للمؤشرات "٧").

« اللون: (ثلاثة مؤشرات بنسبة ٤٢,٨٦٪ إلى العدد الكلي للمؤشرات "٧").

« الصور والرسوم الثابتة: (أربعة مؤشرات بنسبة ٣٣,٣٣٪ إلى العدد الكلي "١٢").

« النصوص: (أربعة مؤشرات بنسبة ٢٨,٥٧٪ إلى العدد الكلي "١٤").

لم تتوافر بعض المؤشرات في المعايير التالية:

« النصوص: (مؤشران بنسبة ١٤,٢٨٪ إلى العدد الكلي "١٤").

« التعليق الصوتي: (مؤشر واحد بنسبة ١٤,٢٨٪ إلى العدد الكلي "٧").

« الصور والرسوم الثابتة: (مؤشران بنسبة ١٦,٦٦٪ إلى العدد الكلي "١٢").

يمكن ترتيب المعايير الأربعة السابقة وفق توافر مؤشرات كالتالي:- اللون، النصوص، الصور والرسوم الثابتة، التعليق الصوتي.

افتقر الكتاب الإلكتروني إلى المعايير التالية:- المؤثرات الصوتية والموسيقى (ثمانية مؤشرات)، الصور والرسوم المتحركة (أربعة مؤشرات)، لقطات الفيديو (ستة مؤشرات). وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج الخاصة بكل معيار من معايير الوسائط المتعددة:

• النصوص :

ويوضح الجدول التالي معيار النصوص وتوافر مؤشرات في الكتاب الإلكتروني.

جدول (١٢): النصوص في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-١-١	أن تظهر النصوص على الشاشة بشكل واضح مقروء	✓	-	-
٢-١-١	أن تكون النصوص صحيحة لغوياً وواضحة المعاني	✓	-	-
٣-١-١	أن تكون العناوين والفقرات قصيرة ومعبرة	-	✓	-
٤-١-١	أن يراعى استخدام علامات الترقيم في الكتابة	-	-	✓
٥-١-١	أن تحدد الكلمة - أو العبارة - المهمة بالتظليل أو بوضع خط تحتها	-	-	✓
٦-١-١	أن يتبع نظام واحد في كتابة كل من العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية	✓	-	-
٧-١-١	أن يكون حجم خط العناوين الرئيسية أكبر من خط العناوين الفرعية	✓	-	-
٨-١-١	أن يخصص بنط واحد لكتابة العناوين في الكتاب	✓	-	-
٩-١-١	أن يخصص بنط واحد لكتابة المتن	✓	-	-
١٠-١-١	أن يستخدم ثلاثة أنواع من الخطوط - على الأكثر - في الكتابة	✓	-	-
١١-١-١	أن يعتمد من الخطوط غير المألوفة أو المزخرفة خاصة في كتابة المتن	✓	-	-
١٢-١-١	أن يكتب بخط النسخ (خاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية)	-	✓	-
١٣-١-١	أن يتباين لون خط النصوص مع لون الخلفية	-	✓	-
١٤-١-١	أن يكون زمن عرض النص كافياً لقراءته	-	✓	-
المجموع				
النسبة المئوية				
١٤,٢٨	٢٨,٥٧	٥٧,١٤	٨	٢

يتبين من الجدول السابق أن معيار النصوص قد اشتمل على أربعة عشر مؤشراً، توافر ثمانية منها بدرجة كبيرة بنسبة ٥٧,١٤٪ إلى مجموع المؤشرات، كما توافر أربعة مؤشرات بدرجة متوسطة بنسبة ٢٨,٥٧٪، بينما لم يتوافر مؤشراً بنسبة ١٤,٢٨٪.

« ظهرت النصوص على الشاشة بشكل واضح مقروء، وكانت صحيحة لغوياً وواضحة المعاني، كما أنها اتبعت نظاماً واحداً في كتابة كل من العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية، وكان خط العناوين الرئيسية أكبر من خط العناوين الفرعية، كما تم تخصيص بنط واحد لكتابة العناوين، وآخر لكتابة المتن، واستخدم ثلاثة أنواع من الخطوط، وابتعد عن الخطوط المزخرفة.

« كانت العناوين والفقرات قصيرة ومعبرة إلى حد ما، كما كان لون خط النصوص متبايناً مع لون الخلفية في بعض الدروس، وكان زمن عرض النص في بعض الدروس غير كافٍ لقراءته، وقد يختلف التلاميذ في سرعة قراءة النص وفقاً للخبرة السابقة لبعض التلاميذ في قراءة نفس النص في الكتاب الورقي.

« جاءت النصوص في الكتاب الإلكتروني غير مضبوطة بالشكل . عكس الكتاب الورقي الذي كانت النصوص فيه مشكولة، وقد يؤثر ذلك في قراءة بعض الكلمات وفهم معناها خاصة ما يتشابه منها في الشكل ويختلف في المعنى.

« افترضت النصوص في الكتاب الإلكتروني إلى علامات الترقيم، وهو ما يعد تميزاً للكتاب الورقي الذي اهتم بعلامات الترقيم وأدرك أهميتها للفهم القرأني.

« أغفل كل من الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي تحديد الكلمة أو العبارة المهمة بالتظليل أو بوضع خط تحتها.

• تعليق :

« اشترك الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي في وضوح الكتابة وصحتها، وفي اتباعها لنظام واحد في كتابة العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية، وتخصيص بنط واحد لكتابة العناوين، وآخر لكتابة المتن، وغير ذلك من مؤشرات تتعلق بوضوح الكتابة وصحتها.

« تميزت النصوص في الكتاب الورقي بأنها مضبوطة بالشكل كما استخدمت علامات الترقيم في النصوص وهو ما افتقده الكتاب الإلكتروني.

• الصوت :

يشتمل معيار الصوت على: التعليق الصوتي، المؤثرات الصوتية والموسيقى، وفيما يلي النتائج الخاصة بكل منها:

• التعليق الصوتي :

يوضح الجدول التالي التعليق الصوتي وما يشتمل عليه من مؤشرات، وتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني.

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن التعليق الصوتي قد اشتمل على سبعة مؤشرات، توافر مؤشر واحد فقط منها بدرجة كبيرة وذلك بنسبة ١٤,٢٨٪، كما توافرت خمسة مؤشرات بدرجة متوسطة بنسبة ٧١,٤٣٪، بينما لم يتوافر مؤشر واحد بنسبة ١٤,٢٨٪.

جدول (١٣): التعليق الصوتي في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-١-٢-١	أن يكون الصوت جيداً واضحاً ومعبراً	-	✓	-
٢-١-٢-١	أن يراعى السرعة المناسبة للكلام في أثناء التعليق	-	✓	-
٣-١-٢-١	أن تتنوع نغمات الصوت بما يناسب المحتوى	-	✓	-
٤-١-٢-١	أن تكون هناك فترات للحديث وأخرى للصمت	✓	-	-
٥-١-٢-١	أن يخلو الحديث من عيوب النطق والكلام	-	✓	-
٦-١-٢-١	أن يتزامن عرض النص أو الصورة مع التعليق الصوتي	-	✓	-
٧-١-٢-١	أن تتوافر إمكانية إيقاف الصوت أو ضبط مستواه	-	-	✓
المجموع				
النسبة المئوية				
		١٤.٢٨	٧١.٤٣	١٤.٢٨

« اقتصر صوت المعلم على قراءة النصوص فقط، ولم يكن هناك تعليق صوتي في صورة شرح للدرس أو مناقشات تتعلق به.

« كان الصوت جيدا واضحا ومعبرا إلى حد ما، كما أن سرعة الكلام في أثناء التعليق لم تكن مناسبة بالدرجة الكافية، فقد كان صوت المعلم لا يتزامن في كثير من الأحيان مع عرض النص أو الصورة.

« لم تتوافر إمكانية إيقاف الصوت أو ضبط مستواه، أو إعادة الاستماع إلى جزء معين.

• المؤثرات الصوتية والموسيقى :

يوضح الجدول التالي المؤثرات الصوتية والموسيقى، وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني.

يتبين من الجدول رقم (١٤) أن المؤثرات الصوتية والموسيقى قد اشتملت على ثمانية مؤشرات، لم يتوافر منها أي مؤشر حيث افتقر الكتاب الإلكتروني إلى المؤثرات الصوتية والموسيقى.

• الصور والرسوم :

وتشتمل الصور والرسوم على الصور والرسوم الثابتة، والصور والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو. وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل منها .

جدول (١٤): المؤثرات الصوتية والموسيقى في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
المؤثرات الصوتية				
١-٢-٢-١	أن تكون المؤثرات الصوتية طبيعية	-	-	√
٢-٢-٢-١	أن يظهر المؤثر الصوتي تدريجيا ويختفي تدريجيا عندما يكون خلفيته	-	-	√
٣-٢-٢-١	أن يكون المؤثر الصوتي أقل حدة من حيث شدة الصوت من التعليق المصاحب له	-	-	√
٤-٢-٢-١	أن يظهر المؤثر الصوتي بعد ظهور النص وذلك إذا صاحبه نص	-	-	√
٥-٢-٢-١	أن تتزامن فترة سماع المؤثرات الصوتية مع النصوص المكتوبة	-	-	√
٦-٢-٢-١	أن تستخدم المؤثرات الصوتية بشكل وظيفي دون إسراف	-	-	√
الموسيقى :				
٧-٢-٢-١	أن تظهر الموسيقى في الخلفية بحيث تكون أقل حدة من التعليق الصوتي	-	-	√
٨-٢-٢-١	أن يتجنب استخدام مقطوعات موسيقية مشهورة منعا لتششت الانتباه	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
		-	-	٨٠٪

• الصور والرسوم الثابتة :

يوضح الجدول التالي الصور والرسوم الثابتة، وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني.

يتضح من الجدول التالي أن الصور والرسوم الثابتة قد اشتملت على اثني عشر مؤشراً، توافر ستة مؤشرات منها بدرجة كبيرة، وذلك بنسبة ٥٠٪، وأربعة مؤشرات بدرجة متوسطة بنسبة ٣٣,٣٣٪، بينما لم يتوافر مؤشران بنسبة ١٦,٦٦٪. وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بالصور والرسوم الثابتة:

• الرسوم :

« بلغ عدد الرسوم ١٢١ رسماً منها ٩٨ رسماً متكرراً (تكرر ما بين مرة واحدة إلى اثنتين وثلاثين مرة) و٢٣ رسماً غير متكرر.

« استخدمت بعض الرسوم بشكل وظيفي، وقد بلغ عدد هذه الرسوم ثلاثة وعشرين رسماً بنسبة ١٩٪ إلى مجموع الرسوم، بينما كانت نسبة كبيرة من الرسوم غير وظيفية، وقد بلغ عددها ثمانية وتسعين رسماً بنسبة ٨٠,٩٩٪ حيث وردت بشكل عشوائي دون الحاجة إليها، كما كانت في كثير من الأحيان غير معبرة عن المحتوى التعليمي .

« كانت هناك رسوم كثيرة ومتكررة ولا تتناسب والمستوى اللغوي للتلاميذ كما جاء في أنشطة "اضغط على المتشابهين ليكونا متجاورين"، وهي أنشطة تقيس مهارات التمييز البصري وإدراك الصور المتشابهة، وهذه الأنشطة (والصور) تناسب مرحلة رياض الأطفال؛ مما يؤدي إلى ملل التلميذ حيث لم توظف الرسوم توظيفاً جيداً في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

« استخدمت الرسوم المألوفة لدى المتعلم باستثناء أربعة رسوم بنسبة ٣,٣٠٪.

« جاءت الرسوم - بشكل عام - بسيطة لا تحتوي على تفاصيل كثيرة إلا خمسة وعشرين رسماً بنسبة ٢٠,٦٦٪ التي زادت عناصرها عن خمسة.

« اتسمت الألوان في الرسوم بالواقعية إلى حد كبير ما عدا خمسة عشر رسماً بنسبة ١٢,٣٩٪ افتقرت إلى الألوان الطبيعية؛ مما قد يعطي انطباعاً غير صحيح عن موضوع تلك الصور (جاءت الأرناب زرقاء، والعصفور أحمر ووزي رجل الشرطة أزرق، وجلياب الفلاح برتقالي).

« تناسب مساحة الرسم مع المساحات المخصصة للعناصر الأخرى وذلك في معظم الرسوم ما عدا عشرين رسماً بنسبة ١٦,٥٢٪ حيث طغت مساحتها على مساحة العناصر الأخرى.

« تم الجمع بين النص والرسم في نفس الصفحة، كما استخدمت أساليب لتمييز الرسم مثل وضع إطار حول محتوياته لإدراكه كوحدة واحدة ما عدا أربعة رسوم بنسبة ٣,٣٠٪، وإن كان ذلك لم يؤثر على إدراك محتواها.

« خلت الرسوم من التعليقات اللفظية والعناوين والبيانات الكافية؛ مما تعذر معه التعرف على بعض الرسوم.

« لم تكن هناك إمكانية تكبير الرسوم والصور.

احتوى الكتاب الإلكتروني على ١٢١ رسماً، ٦٣ صورة بيانها كالتالي:
جدول (١٥): الصور والرسوم الثابتة في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجّة كبيرة	متوافر بدرجّة متوسطة	غير متوافر
١-٣-١	أن تستخدم الصور والرسوم بشكل وظيفي وفق الحاجة التعليمية إليها	-	√	-
٢-٣-١	أن تعبر الصور والرسوم عن المحتوى التعليمي للمقرر	-	√	-
٣-٣-١	أن تستخدم الصور والرسوم المألوفة لدى المتعلم	√	-	-
٤-٣-١	أن يراعى استخدام الصور الفوتوغرافية لتحقيق مزيد من الواقعية	-	√	-
٥-٣-١	أن تكون الصور والرسوم بسيطة، لا تحتوي على تفاصيل كثيرة، ولا تزيد عناصرها عن خمسة	√	-	-
٦-٣-١	أن تتسم الألوان في الصور والرسوم بالواقعية حتى لا تعطى انطباعاً غير صحيح عن الموضوع	√	-	-
٧-٣-١	أن تتناسب مساحة الصورة أو الرسم مع بقية مساحات العناصر الأخرى	√	-	-
٨-٣-١	أن يتم الجمع بين النص والصورة أو الرسم في نفس الصفحة	√	-	-
٩-٣-١	أن تستخدم أساليب لتمييز الصورة أو الرسم مثل وضع إطار حول محتوياتها لإدراكها كوحدة واحدة	√	-	-
١٠-٣-١	أن تزود الصور والرسوم بالتعليقات اللفظية والعناوين والبيانات الكافية	-	-	√
١١-٣-١	أن تعرض الصور المتتابعة المتعلقة بموضوع واحد على شاشات متتابعة ويتم الربط بينها باستخدام التعليق الصوتي	-	√	-
١٢-٣-١	أن يكون هناك إمكانية تكبير الصورة لما لذلك من تأثير في جذب الانتباه	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
		٥٠	٣٣,٣٣	١٦,٦٦

• الصور:

« بلغ عدد الصور ثلاث وستين صورة (٤٠ صورة مكررة وثلاث وعشرين صورة غير مكررة).

« كانت نسبة كبيرة من الصور غير وظيفية (٤٠ صورة من ٦٣ بنسبة ٦٣,٤٩%)؛ لأنها قد استخدمت - مثلها مثل الرسوم - في أنشطة غير مناسبة للمستوى اللغوي للتلاميذ، ولم توظف لتحقيق أهداف الدروس، وجاءت في معظمها غير معبرة عن المعنى.

« استخدمت الصور المألوفة لدى المعلم ما عدا صورتين بنسبة ٣,١٧%.

« اتسمت الصور بالواقعية إلى حد كبير، حيث استخدمت الصور الفوتوغرافية.

« كانت الصور بسيطة لا تحتوي على عناصر كثيرة.

« جاءت ألوان الصور واقعية إلى حد كبير.

« تناسب مساحة الصور مع مساحات العناصر الأخرى، كما تم الجمع بين النص والصورة في نفس الصفحة، ووضع إطار حول محتوياتها لتمييزها.

« خلت الصور من التعليقات اللفظية والعناوين والبيانات الكافية.

« عُرِضَت الصور (سبع صور فقط) في بعض الموضوعات على شاشات متتابعة وذلك في دروس وحدة الرحلات، ودرس وسائل المواصلات، ولكن كان تتابع الصور سريعاً لا يتزامن مع النص المعروض والتعليق الصوتي؛ مما يعطي

للمتعلم انطباعاً غير صحيح عن الموضوع خاصة في ظل غياب البيانات المصاحبة للصور والرسوم .

« لم تكن هناك إمكانية تكبير الصور.

« لم ترار بعض الصور والرسوم الهوية الثقافية، حيث عرضت صورة طيارة للخطوط الجوية الفرنسية Air France ، وصور لفتيات ذوات شعور حمراء، يرتدين القبعات، ورسوم لبنت له سقف مخروطي الشكل فوقه مدخنة... الخ.

اشتمل الكتاب الورقي على أربعة وخمسين رسماً تقريباً (١٩ في الدروس، ٣٥ في التدريبات).

« خلا الكتاب الورقي من الصور الطبيعية واعتمد فقط على الرسوم، وعلى الرغم من أن موضوعات الكتاب كانت عن وسائل المواصلات، الآثار الأماكن السياحية... الخ والتي تتوافر لها صور فوتوغرافية كثيرة تعبر عنها وتكون أكثر جاذبية من الرسوم إلا أن الكتاب قد اكتفى بالرسوم.

« يحتاج الكتاب الورقي إلى مراجعة الرسوم الواردة به، وذلك من حيث: وظيفية هذه الرسوم، بساطتها، ألوانها، مساحاتها نسبة إلى العناصر الأخرى، وتزويد الرسوم بالبيانات الكافية حيث خلت كل الرسوم من البيانات التي تعرف التلميذ بها.

• تعليق :

« كان الكتاب الإلكتروني أفضل من الكتاب الورقي من حيث اهتمامه بالصور الطبيعية الفوتوغرافية وعدم اقتصاره على الرسوم.

« تميز الكتاب الورقي بوظيفية الرسوم – بشكل أكبر من الكتاب الإلكتروني وبقلة تكرار الرسوم دون حاجة إليها.

« يحتاج كل من الكتاب الإلكتروني والكتاب الورقي إلى تقويم الصور والرسوم في ضوء معايير الجودة الخاصة بها.

• الصور والرسوم المتحركة :

يوضح الجدول التالي الصور والرسوم المتحركة وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (١٦): الصور والرسوم المتحركة في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٢-٣-١	أن تستخدم الصور والرسوم المتحركة للتعبير عن الأشياء المتحركة أو المتغيرة	-	-	√
٢-٢-٣-١	أن تحاكي الصور والرسوم حركة الأشياء في الواقع	-	-	√
٣-٢-٣-١	أن يصاحب الصورة أو الرسم تعليق صوتي ؛ لأن التعليق النصي يشتت عين القارئ عن الصورة أو الرسم	-	-	√
٤-٢-٣-١	أن تكون هناك إمكانية لمشاهدة الصور والرسوم أكثر من مرة	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
		-	-	٤
		-	-	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن الصور والرسوم المتحركة قد اشتملت على أربعة مؤشرات لم تتوافر كلها في الكتاب الإلكتروني.

• لقطات الفيديو :

يوضح الجدول التالي لقطات الفيديو، وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني .

جدول (١٧): لقطات الفيديو في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٣-٣-١	أن تكون لقطات الفيديو ذات صلة وثيقة بمحتوى المقرر	-	-	√
٢-٣-٣-١	أن يتزامن عرض لقطات الفيديو مع التعليق الصوتي المصاحب لها	-	-	√
٣-٣-٣-١	أن يستغرق عرض لقطة الفيديو مدة قصيرة تتراوح بين ٢٥ - ٣٠ ثانية	-	-	√
٤-٣-٣-١	الآ يتم عرض أكثر من لقطة فيديو على الشاشة	-	-	√
٥-٣-٣-١	أن يتم التحكم في معدل عرض ملفات الفيديو وإيقاف عرضها وإعادة العرض	-	-	√
٦-٣-٣-١	أن تمتاز الصورة بالجودة ودقة الألوان ونقاء الصوت	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
		-	-	٦
		-	-	١٠٠٪

يتبين من الجدول السابق أن لقطات الفيديو قد اشتملت على ستة مؤشرات، لم تتوافر كلها في الكتاب الإلكتروني.

• اللون :

يوضح الجدول التالي معيار اللون، وما يشتمل عليه من مؤشرات، وتتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني.

جدول (١٨): اللون في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٤-١	أن تستخدم الألوان بطريقة وظيفية مع تجنب استخدام الألوان غير الضرورية	-	√	-
٢-٤-١	أن يتراوح عدد الألوان للشاشة بين لونين إلى خمسة ألوان	√	-	-
٣-٤-١	أن يميز بين العناصر المختلفة بتخصيص لون معين لكل فئة من العناصر	-	√	-
٤-٤-١	أن يكون هناك لون موحد للعناوين الرئيسية، وآخر للعناوين الفرعية	√	-	-
٥-٤-١	أن تستخدم الألوان الدافئة واللامعة في العناوين والعناصر الأكثر أهمية	√	-	-
٦-٤-١	أن تتباين الألوان المتجاورة بحيث يمكن التمييز بينها	-	√	-
٧-٤-١	أن تستخدم الألوان الطبيعية المتعارف عليها	√	-	-
المجموع				
النسبة المئوية				
		٥٧,١٤	٤٢,٨٦	-

يتبين من الجدول السابق أن معيار اللون قد اشتمل على سبعة مؤشرات، توافر أربعة منها بدرجة كبيرة وذلك بنسبة ٥٧,١٤٪، كما توافر ثلاثة منها بدرجة متوسطة بنسبة ٤٢,٨٦٪، وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بالألوان:

« استخدمت الألوان بطريقة وظيفية إلى حد ما، ولكن كان هناك عشرون رسماً (بنسبة ١٦,٥٢٪ إلى مجموع الرسوم) لم تستخدم فيها الألوان بطريقة وظيفية وكانت ألوانها كثيرة تراوحت بين سبعة ألوان إلى خمسة عشر لوناً.

« تم تخصيص لون معين – في بعض الأحيان – لكل فئة من العناصر، وكان هذا اللون يتغير من وحدة دراسية إلى أخرى.

« كان هناك لون موحد للعناوين الرئيسية، وآخر للعناوين الفرعية، كما استخدمت الألوان الدافئة واللامعة في العناوين والعناصر الأكثر أهمية.

« كانت الألوان المتجاورة متباينة إلى حد ما بحيث يمكن التمييز بينها.

« استخدمت الألوان الطبيعية إلى حد كبير ما عدا خمسة عشر رسماً (بنسبة ١٢,٣٩٪) لم تكن ألوانها مألوفة.

• تعليق :

« يعد اللون من أكثر معايير الوسائط المتعددة توافراً.

« تفوق الكتاب الإلكتروني على الكتاب الورقي في هذا المعيار حيث اقتصر الأخير على استخدام نفس الألوان (الأزرق – الأخضر) تقريباً في كل الرسوم كما لم يوظف الألوان جيداً.

• معيار أدوات التفاعل (التصفح) :

• أدوات التصفح :

يوضح الجدول التالي معيار أدوات التفاعل (التصفح) وما يشتمل عليه من مؤشرات، وتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني:

جدول (١٩): أدوات التصفح في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٢	أن يتيح الكتاب التنقل بحرية بين عناصر المحتوى	√	-	-
٢-٢	أن تستخدم أدوات إبحار تعمل على تبسيط التعامل مع الكتاب وعرض محتويات المقرر مثل الخرائط، القوائم، الفهارس، جداول المحتوى	√	-	-
٣-٢	أن يوفر أدوات بحث داخل الصفحات بحد أدنى أداتين في واجهة التفاعل على أن تكون على يمين الشاشة.	√	-	-
٤-٢	أن توضع أزرار التصفح في شريط أفقي أسفل الشاشة	-	√	-
٥-٢	أن تكون أدوات التصفح في مكان ثابت داخل صفحات الكتاب	√	-	-
٦-٢	أن تحتوي جميع الصفحات على زر العودة إلى الصفحة الرئيسية	√	-	-
٧-٢	أن تستخدم أدوات تصفح نصية أو تجمع بين الصور والعناوين النصية	√	-	-
	المجموع	٦	١	-
	النسبة المئوية	٨٥,٧١	١٤,٢٨	-

يتبين من الجدول السابق أن معيار أدوات التصفح قد اشتمل على سبعة مؤشرات، توافر ستة منها بدرجة كبيرة بنسبة ٨٥,٧١٪، كما توافر مؤشر واحد فقط بدرجة متوسطة بنسبة ١٤,٢٨٪.

وبذلك يصبح معيار أدوات التصفح من أكثر المعايير الفنية توافراً.

وفيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بأدوات التصفح:

- « يتيح الكتاب الإلكتروني التنقل بحرية بين عناصر المحتوى، كما استخدمت أدوات إبحار لتبسيط التعامل مع الكتاب وعرض المحتوى في شكل جداول.
- « وفر الكتاب أدوات بحث داخل الصفحات على يمين الشاشة .
- « وضعت أزرار التصفح في شريط أفقي أسفل الشاشة في عدد كبير من الدروس ولكن تغير مكان أدوات التصفح في الصفحات في بعض الدروس والتدريبات والأنشطة.
- « احتوت جميع الصفحات على زر العودة إلى الصفحة الرئيسية.
- « استخدمت أدوات تصفح نصية، أو تجمع بين الصور والعناوين النصية في معظم الدروس.

• الروابط :

يوضح الجدول التالي الروابط وما تشتمل عليه من مؤشرات، وتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني :

جدول (٢٠): الروابط في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٢-٢	أن يشتمل المقرر على روابط لمصادر تعلم مناسبة	-	-	√
٢-٢-٢	أن تكون الروابط الرئيسية محددة ثابتة في موضع واحد في كل الصفحات	-	-	√
٣-٢-٢	أن تظهر الروابط بشكل متناسق وثابت وغير مزدحم على الشاشة	-	-	√
٤-٢-٢	أن تستخدم الروابط الفائقة في شكل عنوان نصي، أيقونات، صور ثابتة، متحركة	-	-	√
٥-٢-٢	أن يميز الرابط بلون مختلف أو يوضع تحته خط	-	-	√
٦-٢-٢	أن يتغير لون الرابط الذي تم استخدامه من قبل	-	-	√
٧-٢-٢	أن يستخدم النص الفائق لدعم عملية الإبحار وسهولة الوصول	-	-	√
المجموع				
النسبة المئوية				
٧	-	-	-	١٠٠٪

يتبين من الجدول السابق أن الروابط قد تضمنت سبعة مؤشرات لم تتوافر كلها في الكتاب الإلكتروني حيث خلا الكتاب الإلكتروني من النصوص الفائقة، ولم يشتمل على روابط لمصادر تعلم مناسبة .

• معيار التفاعلية :

يوضح الجدول التالي معيار التفاعلية وما يشتمل عليه من مؤشرات، وتوافر هذه المؤشرات في الكتاب الإلكتروني .

يتبين من الجدول السابق أن معيار التفاعلية قد اشتمل على أربعة مؤشرات، توافر مؤشر واحد بدرجة كبيرة بنسبة ٢٥٪، كما توافر مؤشر آخر بدرجة متوسطة بنسبة ٢٥٪، بينما لم يتوافر مؤشران بنسبة ٥٠٪.

جدول (٢١): التفاعلية في الكتاب الإلكتروني

م	المؤشر	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	غير متوافر
١-٣	أن يبدأ المقرر بعبارات ترحب بالمتعلم وذلك بمجرد فتح الكتاب	√	-	-
٢-٣	أن يتيح أنماطا مختلفة من التفاعل بين المتعلم والمحتوى	-	√	-
٣-٣	أن يزود المقرر بوسيلة تفاعل لتلقي استفسارات التلاميذ وإمكانية التواصل بين المعلم والتلاميذ	-	-	√
٤-٣	أن يقدم قائمة بأسماء التلاميذ وبريدهم الإلكتروني ليتمكن بعضهم من مراسلة البعض الآخر	-	-	√
المجموع				
	النسبة المئوية	٢٥	٢٥	٥٠

افتقر الكتاب الإلكتروني إلى وسيلة تفاعل بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الكتاب الإلكتروني إسطوانة مدمجة وليس متاحا على الإنترنت.

• تعليق عام على النتائج :

- « توصل البحث إلى عشرة معايير رئيسة لجودة الكتاب الإلكتروني.
- « اشتملت هذه المعايير على مائة وأربعة وعشرين مؤشرا.
- « توافر واحد وثلاثون مؤشرا بنسبة ٢٥٪ بدرجة كبيرة، كما توافر ثمانية وعشرون مؤشرا بنسبة ٢٢.٥٨٪ بدرجة متوسطة. بينما كانت نسبة كبيرة من المؤشرات غير متوافرة (٦٥ مؤشرا بنسبة ٥٢.٤٢٪)؛ مما يعني أن أكثر من نصف المؤشرات كانت غير متوافرة.
- « تضمنت المعايير العشرة سبعة معايير تربوية وثلاثة معايير فنية.

• أولا : المعايير التربوية :

- « كانت هناك سبعة معايير تربوية هي:- الأهداف التعليمية، المحتوى، الأنشطة التعليمية، مصادر التعلم، أساليب التعلم، التقويم، التغذية الراجعة.
- « اشتملت المعايير التربوية على ثمانية وأربعين مؤشرا.
- « كانت نسبة كبيرة من المؤشرات غير متوافرة (٣٣ مؤشرا بنسبة ٦٨.٧٥٪) بينما توافرت خمسة معايير فقط بنسبة ١٠.٤٢٪ بدرجة كبيرة، وعشرة معايير بنسبة ٢٠.٨٣٪ بدرجة متوسطة.
- « افتقر الكتاب الإلكتروني إلى المعايير الثلاثة الآتية:- الأهداف التعليمية، مصادر التعلم، أساليب التعلم، إذ لم تتوافر مؤشرات بنسبة ١٠٠٪.
- « كانت مؤشرات المعايير الأربعة الأخرى غير متوافرة أيضا وذلك بالنسبة الآتية: الأنشطة التعليمية ٨٣.٣٣٪، التقويم ٥٨.٣٣٪، المحتوى ٥٠٪، التغذية الراجعة ٥٠٪.

• ثانياً : المعايير الفنية :

« كانت هناك ثلاثة معايير فنية رئيسية هي: ١- الوسائط المتعددة: النصوص، الصوت: (التعليق الصوتي، المؤثرات الصوتية والموسيقى)، الصور والرسوم: (الصور والرسوم الثابتة، الصور والرسوم المتحركة، لقطات الفيديو)، اللون»
٢- أدوات التصفح والروابط ٣- التفاعلية.

« اشتملت المعايير الفنية على ستة وسبعين مؤشراً.

« توافر ستة وعشرون مؤشراً بنسبة ٣٤,٢١٪ بدرجة كبيرة، وثمانية عشر مؤشراً بنسبة ٢٣,٦٨٪ بدرجة متوسطة، بينما لم يتوافر اثنان وثلاثون مؤشراً بنسبة ٤٢,١١٪.

« توافرت مؤشرات المعايير التالية بدرجة كبيرة وذلك بالنسب التالية : أدوات التصفح ٨٥,٧١٪، الوسائط المتعددة: (اللون ٥٧,١٤٪، النصوص ٥٧,١٤٪، الصور والرسوم الثابتة ٥٠٪، التعليق الصوتي ١٤,٢٨٪).

« افتقر الكتاب الإلكتروني إلى المعايير التالية: الوسائط المتعددة: (المؤثرات الصوتية والموسيقى، الصور والرسوم المتحركة، لقطات الفيديو)، الروابط (النصوص الفائقة).

✓ كانت المعايير الفنية هي الأكثر توافراً في الكتاب الإلكتروني، (ولكن بلغت نسبة المؤشرات غير المتوافرة ٤٢,١١٪ وهي نسبة ليست بالقليلة)؛ مما يعني أن الكتاب الإلكتروني لم يحقق المعايير الفنية.

✓ كانت المعايير التربوية هي الأقل توافراً في الكتاب الإلكتروني حيث كانت نسبة ٦٨,٧٥٪ من مؤشرات غير متوافرة .

✓ قد يعزى ارتفاع نسبة عدم توافر المعايير التربوية إلى أن محتوى الكتاب الإلكتروني (نصوصه، ٧٠٪ من تدريباته) قد نقل من الكتاب الورقي؛ مما يستلزم تقويم الكتاب الورقي في ضوء المعايير التربوية وبعض المعايير الفنية (النصوص، الصور والرسوم الثابتة، الألوان...) والوقوف على أوجه القصور؛ حتى يمكن تلافيها عند تحويل الكتب الدراسية الورقية إلى كتب إلكترونية.

بعد استعراض هذه النتائج يمكن القول إن الكتاب الإلكتروني لم يكن نصاً مناظراً أو مشابهاً للكتاب الورقي، وإنما كان نسخة مبتورة مشوهة للكتاب الورقي وهو ما أكدته النتائج السابقة والخاصة بكل معيار من المعايير التربوية.

• خامساً : توصيات البحث :

« إقامة دورات تدريبية في الحاسوب والإنترنت للمعلمين للحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب .

« عقد دورات متخصصة لإكساب المعلمين المهارات الأساسية لتصميم المقررات الإلكترونية، يشرف عليها المختصون في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

« ربط مفهوم الأداء الوظيفي للمعلمين بالحصول على هذه الدورات واستخدام التكنولوجيا في التدريس .

« توفير أجهزة حاسب آلي ذات كفاءة عالية داخل المدارس والجامعات .

« تدريب المعلمين على كيفية تحويل المقررات الورقية إلى مقررات إلكترونية.

« إعداد مبرمجين ومنتجين ذوي مهارة عالية لتحويل الكتب الورقية إلى كتب إلكترونية.

• المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم محمد عرفان (٢٠٠٧) : " مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس لمهارات استخدام الحاسوب"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٨)، جمادى الثانية.
- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون (٢٠٠٨) : المنهج المدرسي المعاصر، ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (١٩٩٩) : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد سالم (٢٠٠٤) :- تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط١، الرياض: مكتبة الرشد.
- أحمد فاروق على الزميتي (٢٠٠٨) : "تفعيل التعلم الإلكتروني في إعداد المعلم بكليات التربية في جمهورية مصر العربية"، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، السنة الثانية، العدد الرابع، يونيو، ص ص ٢٥٥ - ٢٩٩.
- أحمد مختار الشريف (٢٠٠٨) : "مشروع مقترح للكتاب الإلكتروني العربي"
- (15/5/2009 Available at: <http://www.c4arab.com/shoual.php?acid>)
- أكرم العمري، محمد العمري (٢٠٠٦) :- "توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع (٢)، مج ٧.
- البراق أحمد الحازمي (٢٠٠٥) : واقع استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت) لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المؤتمر العلمي السنوي العاشر (٢٠٠٥) : "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات - جامعة عين شمس، ٥ - ٧ يوليو.
- المؤتمر السنوي الثالث (٢٠٠٧) : "التعليم عن بعد ومجتمع المعرفة، متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير" مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس، ٥ - ٧ يوليو.
- المؤتمر الدولي الأول (٢٠٠٦) : "التعليم الإلكتروني حقبة جديدة من التعليم والثقافة" مركز التعليم الإلكتروني، جامعة البحرين، ١٧ - ١٩ إبريل.
- المركز القومي للبحوث التربوية (٢٠٠٦) : صناعة الكتاب المدرسي (دراسة في البدائل) القاهرة.
- أمل عبد الفتاح سويدان (٢٠١٠) : "تطوير بعض مقررات الدبلوم العامة في التربية من بعد في ضوء معايير التعليم الإلكتروني"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٦٠) يوليو، ص ص ١٢١ - ١٦٦.
- جابر صرير العجمي (٢٠٠٤) : معوقات استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في محافظة الخبر بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- جبريل عطية، عصام الشيخ (٢٠٠٦): "معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية"، مجلة كلية التربية، جامعة البحرين، ٧ (٤).
- جمال عبد العزيز الشرهان (٢٠٠٢): "معوقات استخدام معامل الحاسوب بالمدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي الحاسوب بمدينة الرياض"، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- جيهان الشناوي (٢٠٠٤): "الكتاب الإلكتروني يغير وجه القراءة"، كتاب العربي، العدد (٥٥)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير.
- حسن عمر على المطري (٢٠٠٨): "واقع تقنيات التعليم الجامعي، ومعايير الجودة في اليمن"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٣١)، ١٣١، مارس، ص ص ٧٧ - ١٠٧.
- حسن محمد آل مساعد الشمrani (٢٠١١): "اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١١٦)، ٢٠١١، يونيو، ص ص ١٦٥ - ١٩٨.
- حنا جرجس (٢٠٠٤): "الهيبر تكست عصر الكلمة الإلكترونية"، كتاب العربي، العدد (٥٥)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير.
- حنا سيد خليل (٢٠٠٨): تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- خالد بن محمد العصيمي (٢٠٠٨): "إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية (تصور مقترح)"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، السنة الثالثة والعشرون، ص ص ١٤٥ - ١٩٧.
- رامي محمد عبود (٢٠٠٥): الكتاب الإلكتروني - دراسة نظرية وميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنوفية.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠٠): تعليم العربية والدين، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رقية عبد اللطيف مندورة (٢٠١٠): "معايير الجودة في تصميم وإنتاج وسائل الاتصال التعليمية وتقنيات التعليم (نموذج مقترح)"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٠٧)، ٢٠١٠، سبتمبر، ص ص ٤١ - ٧٧.
- رنا محفوظ محمد حمدي (٢٠١٢): "أثر اختلاف أساليب واستراتيجيات التفاعل عبر بيئة التعلم الإلكترونية الشخصية على إكساب معلمي الحاسب الآلي مهارات تصميم المقررات الإلكترونية القائمة على معايير جودة التعليم الإلكتروني"، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، "التعلم من بعد والتعليم المستمر"، معهد الدراسات التربوية، ١١ - ١٢ يوليو، ص ص ٥٥ - ٦١.
- ريماء سعد الجرف (٢٠٠١): "المقرر الإلكتروني"، المؤتمر العلمي الثالث عشر: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية العاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مج ٢٤ - ٢٥ يوليو، ص ص ١٩٣ - ٢١٠.
- (٢٠٠٤): مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتعليم الإلكتروني (الواقع والتطلعات)، سجل وقائع ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- [http://doc.s.ksa.edu.sa/Doc/Articles43\(Article 430720.doc\)](http://doc.s.ksa.edu.sa/Doc/Articles43(Article 430720.doc))
- (٢٠٠٦): "مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية"، رسالة الترقية وعلم النفس، ع (٣٦)، الرياض، جمعية جستن.
- زكريا يحيى لال (٢٠٠٨): "ثقافة التعليم الإلكتروني"، كتيب المجلة العربية، العدد ٣٧٩.
- سامية البسيوني (٢٠٠٦): "معوقات استخدام معلم اللغة العربية للإنترنت كأداة تربوية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٥٩)، أكتوبر، ص ص ٤٥ - ٦٥.
- سعود العنزي (٢٠٠٥): واقع استخدام طلبة كلية التقنية للإنترنت في دراستهم واتجاهاتهم نحوها في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الأردنية.
- سوسن محمود (٢٠٠٧): فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في تحصيل ومهارات التعلم الذاتي والانطباعات لدى الطالبات الملمات في مقرر تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- شادي عبد الله أبو عزيز (٢٠٠٩): معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- شاهنده محمود محمد سعد (٢٠١٢): معايير إنتاج كتاب إلكتروني بلغة الإشارة (ملخص رسالة ماجستير في تكنولوجيا التعليم)، كلية التربية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مرجع سابق، ص ص ٦٧، ٦٨.
- صابر عبد النبي (٢٠٠٦): "معايير بناء المواد التعليمية في التعلم من بعد في ضوء مدخل النظم"، دراسة تطبيقية لتعليم اللغة العربية، المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٢٧ - ٣/٢٩.
- صباح بنت محمد صالح الخريجي (٢٠١١): "واقع استخدام الوسائل وتقنيات التعليم في العملية التعليمية بجامعة أم القرى"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١١١)، ج١، يناير، ص ص ٢٠٣ - ٢٣٢.
- صفية أحمد الدقيل (٢٠١١): "واقع استخدام الحاسب الآلي في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١١١)، ج٢، يناير، ص ص ١٧٧ - ٢٠٢.
- صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى (٢٠٠٧): "دور التعليم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة الثانية والعشرون، ص ص ٣ - ٩٢.
- ظبية سعيد فرج السليطي (٢٠٠٩): "اتجاهات طلاب المدارس المستقلة بالمرحلة الإعدادية نحو القراءة الإلكترونية بدولة قطر"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٩٢)، يوليو، ص ص ١٣ - ٥٥.
- عادل سرايا (٢٠٠٨): تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، ج١، ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.
- عادل فايز السرطاوي (٢٠٠١): معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظة شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- عباس عبد العزيز الجنزوري (٢٠٠٩): أثر بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني على تنمية مهارة تشغيل واستخدام أجهزة العرض الضوئي لدى طلاب كلية التربية النوعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عبد الباسط محمد الأديمي (٢٠٠٢): واقع استخدام الحاسوب التعليمي في المدارس الثانوية اليمينية الخاصة من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة نحو الحاسوب، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.
- عبد الرحمن طواليه ونبال الشبول (٢٠٠٤): "معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية"، مجلة دراسات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، العدد (١)، م ٣٣، الأردن.
- عبد العزيز عثمان الزهراني (٢٠٠٥): واقع استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عبد الله الموسى (٢٠٠٧): "معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٧١)، نوفمبر، ص ص ١٥ - ٤٨.
- (٢٠٠٥): "استخدام الحاسب الآلي في التعليم"، ط ٣، الرياض: مكتبة تربية الغد.
- عبد الله الموسى، وأحمد المبارك (٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني، الأسس والتطبيقات، ط ١، الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- عبد المحسن أحمد العصيمي (٢٠٠٧): "التعليم الإلكتروني في عصر العولمة"، نحو رؤية متكاملة للتعليم الإلكتروني، دراسة مقدمة إلى مؤتمر "التخطيط الإستراتيجي للتعليم المفتوح والإلكتروني"، مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس (كتيب المؤتمر)، ٢٧ - ٢٨ مايو.
- عبد المنعم سليمان الرادادي (١٤٢٨): اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عصام شوقي شبل (٢٠٠٨): "أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدارسي ماجستير تقنيات التعليم واتجاهاتهم نحوه"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثاني، السنة الثالثة والعشرون، ص ص ١٠٣ - ١٤١.
- على بن مرشد موسى العمري (٢٠٠٩): كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عماد أبو سريع حسين السيد (٢٠١١): فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الرسم الفني لطلبة المرحلة الثانوية الصناعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عماد بديع خيرى كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود (٢٠١٠): "الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني وأثره على تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب أخصائي تكنولوجيا

- التعليم"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، السنة الخامسة والعشرون، ص ص ٢١٣ - ٢٥٧.
- عمر بن سالم محمد الصعيدي (٢٠١١): "اتجاهات القيادات التربوية بتعليم جدة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١١٥)، ١، مايو، ص ص ٢٥ - ٥٧.
- عيسى خليل الحسنات (٢٠٠٨): "معيقات تطبيق المناهج الإلكترونية في المدارس الأردنية"، المؤتمر العلمي الحادي عشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي"، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦/٢٧ مارس، ص ص ٢١ - ٢٣.
- فاطمة كمال أحمد (٢٠١٠): "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية مهارات تدريس التربية الأسرية والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٦٢)، سبتمبر، ص ص ١٥٧ - ٢٠٩.
- فهيم مصطفى (٢٠٠٤): مهارات القراءة الإلكترونية ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فوزين هزاع بن فداء الشمري (٢٠٠٧): أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- قاسم عبده قاسم (٢٠٠٥): "الكتاب الورقي والهجوم الإلكتروني"، مجلة العربي، الكويت، العدد (٥٦٤)، نوفمبر، ص ص ٢٦ - ٢٩.
- مجدي حناوي (٢٠٠٥): "اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الإنترنت واستخدامها في التعليم بجامعة القدس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- محمد أحمد الحسيني (٢٠٠٥): استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم الجامعي وقياس فعاليته في اكتساب مهارة صيانة الحاسب الآلي، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- محمد بن حامد محمد البحيري (٢٠١١): "احتياجات الأستاذ الجامعي التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية"، جامعة الملك خالد، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١١٥)، ١، مايو، ص ص ١٣٣ - ١٦٠.
- محمد بن غازي الجودي، غسان شكري الهديب (٢٠٠٨): "أثر دراسة مقررات تقنيات التعليم والوسائل التعليمية في درجة استخدامهما في التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب ومشرفيهم أثناء التدريب الميداني واتجاهاتهم نحوها في كلية المعلمين بمحافظة الطائف"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٣١)، مارس، ١، ص ص ١٠٩ - ١٤٧.
- محمد عسقول، محمد أبو عودة (٢٠٠٧): "تقويم النماذج واللوحات التعليمية في مركز الوسائل التابعة للجامعة الإسلامية وفق معايير الجودة"، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث: "الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز"، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٣٠ - ٣١/١٠.

- محمد عطية خميس (٢٠٠٠): "معايير تصميم الوسائل المتعددة / الفائقة التفاعلية وإنتاجها"، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ج ٢، مج ١٠، ك ٣.
- محمد محمد السيوني (٢٠٠١): "معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط ووضع مشروع مقترح للتطوير له"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٤٧)، ج ٢، سبتمبر، ص ص ١٦٩ - ١٩٥.
- محمد محمد عبد الهادي (٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص ص ١٨٩ - ٢٢٣.
- محمد وجيه الصاوي (٢٠٠٥): "الكتاب الإلكتروني في ضوء المستويات المعيارية للوسائط المتعددة - دراسة ناقدة لكتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي"، المؤتمر العلمي السابع عشر: "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦ - ٢٧ يوليو، م، ص ص ٩٠٥ - ٩٢٦.
- محمد يوسف أبو ريا (٢٠٠٣): واقع وتطلعات استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات في المدارس الحكومية في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان، الأردن.
- ممدوح سالم الفقي (٢٠٠٧): "برنامج تدريبي مقترح معد وفق أسلوب النظم لتوظيف مهارات الاتصال التعليمي الإلكتروني لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم"، المؤتمر الأول لتكنولوجيا التعليم: "المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم قبل الجامعي، ٢٢ - ٢٤ إبريل.
- منصور بن سعد العمري (٢٠١٢): "فاعلية استخدام كتاب إلكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٣٣) ١، نوفمبر، ص ص ٤١ - ٨٨.
- منى على فرج (٢٠١١): استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- ناجح حسن محمد، السعيد عثمان (٢٠٠٠): "الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية"، المؤتمر العلمي السابع: "منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الواقع والمأمول"، ٢٦/٢٧ إبريل، تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ج ١، مج ١٠، ك ٢، ٢٤٩ - ٢٨١.
- نايل يوسف سيف عبد اللاه (٢٠٠٩): "قياس انقراطية النص الفائق في بعض المقررات الإلكترونية"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٨٨)، ١، مارس، ص ص ٨٥ - ١٠٨.
- نجلاء يوسف حواس (٢٠١٠): "برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٧)، سبتمبر، ج ١، ص ص ٩٣ - ١٣٩.
- هشام بركات بشر حسين (٢٠١١): "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (جسور)، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١١١)، ج ٢، يناير، ص ص ٢١١ - ٢٣٥.
- وائل ربيع سعد عبد ربه (٢٠١٢): "توظيف المعامل الافتراضية داخل بيئة تعلم الكترونية في مقرر المتاحف والمعارض لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم"، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية: "التعلم من بعد والتعليم المستمر"، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة، ١١ - ٢٠١٢/٧/٢٠١٢، ص ص ٣٠ - ٣٤ (كتيب المؤتمر).

- ياسر عبد الله الخبراء (٢٠٠٤): معوقات استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

• ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Arnold, N. (2009): Online extensive reading for advanced foreign languages learners: An evaluation study. Foreign language. Annals 42 (2) 366.
- Anderson, I, Lynne, H. and Mark (2008): Electronic Books for Secondary Students, Journal of Adolescent, 40 (6). 1- 6.
- Azmi, Hesham. (1998): "Internet information sources: A proposed Criteria for Evaluation", Arab Journal of library & information science, Vol.18.N.1,p.19-35.January.
- Bahtisij.(2002): E- Learning the hype and reality (Abstract), Retrieved, Now 20, 2005 from.
- De Jong, M., (2004): The Effect of Electronic Book in Fostering Kindergarten Children's Ebsco Emergent Story Understanding, 12/2/2004.
- Herbert, p., Schaoh, H. and Margaret K. (2006): Adopting an electronic text book for a postgraduate accounting course: An experiential study: Australasian Journal of Educational Technology, 22 (2), 166- 188.
- Jawarneh, Tarig & Alersh (2005): "Student – Teachers ICT Skills and their use During placement Related to pre- Service Teacher Education program at Yarmouk University in Jordan", Jordan Journal of Education Sines, Vol.1, No.2, p. 167- 177.
- Joan A. R, and Tammy M., (2007): Teacher- Created Electronic Books. Integrating Technology to Support Roades with Disabilities, Journal the Reading Teacher, 61 (3): 255- 259.
- Kinkle, L. (2010): A case study of the University of Mississippi and its response to the growth of online institutions. Ph. D. dissertation, Capella University, United States- Minnesota, Retrieved, January 14,2011, from Dissertations & Theses: Full text. (Publication No. AAT 3409183).
- Lee, J., Chen, G., Wei, Fand chin- yen, w (2007): On A web-Extending E- Book with contextual Knowledge Recommender from Reading support Based learning system, International Journal on E- Learning (4): 602- 622.
- Mcdonell, Tommy B., (2006): Reading plain text and hypertext on the Internet for native and non- native speakers of English New

- York U. us Dissertation Abstracts, International Section A., Humanities and Social Sciences, Vol. 67, pp. 16- 24.
- National Association of State Boards of Education (2001): Any time, any place, any path, any pace: Taking the lead on E. learning policy. The Report of the NASBE study group on E. learning, the future of education. Alexandria, VA, USA: National Association of State Boards Education.
 - Ojala, marydee (2000): Online Reading as a Non-linear Activity, E-content, Oct, Nov. Vol. 23 Issue 5, p6, IP.
 - Quarterman, J. S. & Carl Mitchell, s., (1999): The Internet Connection: System Connectivity and Configurations, Reading, (Mass), Addison Wesley publishing Company.
 - Robertson, Stephen (2006): What's wrong with online Readings? Texts Hypertext and the History web. History Teacher, Aug., Vol. 39, Issue 4, p. 441- 454.
 - Shamir, Adina, Korat and ofera (2007): Emergent Literacy Developing, an Education E- Book for Fostering Kindergarten Children's. Journal Computers in the Schools, 24 (1): 125- 143.
 - Smith, Alastair (1997): Teaching the Surf. Criteria for Evaluating Internet Information Resources. "Public Access Computer Systems review 8, No.3.
 - Strong, G. E. (1996): "Towards a virtual future" Ref. Librarian. 54, p. 153.
 - Vander Geest (2004): Online reading and note- taking, information Design Journal, Vol.12. No. 1, pp. 19- 23. ISSN. N: 01425471 SICI 0142- 5471 (2004) 12. IL. 19. ORNT, 1-5 Publisher: John Benjamin is publishing country of publication: Metherlands.
 - Walker, Stan et al (2005): Visual- syntactic text formatting A new method to Enhance online Reading. Reading online. May, p. 17- 37, 21, 13bw.
 - Wentling T, L. (2000) E- learning Areview of Literature, Retrieved August, 8, 2001, <http://learning - nesa. Uiac. edu/ paper s/e learn/ it. PDF>.
 - Wilson, R., (2003): E- book readers in higher Education, Educational Technology & Society, 6 (4), 8- 17.

البحث الثاني :

” علم الأخلاق بين المبدأ والتطبيق من منظور الأصول الإسلامية للتربية ”

إعداد :

د/مأمون بن صالح بن محمد النعمان

الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

” علم الأخلاق بين المبدأ والتطبيق من منظور الأصول الإسلامية للتربية ”

د/ مأمون بن صالح بن محمد النعمان

• مستخلص الدراسة :

كثيرون الذين كتبوا في علم الأخلاق قديماً وحديثاً، والباعث على هذه الدراسة أن يساهم الباحث مع الآخرين بدراسة علمية يتوخى أن تكون دافعا للالتزام والتطبيق ، فبدأ بتمهيد يعرف فيه بعلم الأخلاق وأهميته ومنزلته عند الله وعند الراشدين من الناس، لتصبح هيئة راسخة في النفس، تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر، من غير فكر ولا روية، أي قوة راسخة في الإرادة، تنزع بها إلى اختيار ما هو خير وصلاح (إن كان الخلق حميدا) أو إلى اختيار ما هو شر وجور (إن كان الخلق ذميما). وتناول الباحث موضوع علم الأخلاق وأنه يتعلق بالأعمال الإرادية للإنسان، وأن علم الأخلاق ينقسم إلى نظري وعملي، وتساءل الباحث هل يعتبر علم الأخلاق وسيلة تامة في التربية الخلقية ؟ وما هي الفائدة التي نرتجئها والغاية التي نبتغيها من هذا النوع من الدراسة العلمية لعلم الأخلاق ؟ أجاب الباحث بالأدلة الدامغة أن هذا النوع من الدراسة العلمية لعلم الأخلاق هو ضرورة الحياة العملية، عند كل حركة أو سكون، وعند كل هم بفعل أو قول أو نية ، وأن دراسة الأخلاق وسيلة ناجحة من وسائل التربية والتثديب، لأن البحث في الفضائل وحسن عاقبتها، والتعرف على الرذائل وسوء مغبتها، ودراسة نماذج للمثل الأعلى من أهل الفضيلة في حياتنا، والأسوة الحسنة في تاريخنا، كل ذلك يستتوي الدارس ويغيره بالتحلي بالفضيلة والتخلي عن الرذيلة، ولا ينكر أحد ما لقوة الإغراء والاستهواء من أثر كبير، وأن دراسة الأخلاق تكسب صاحبها الدقة في تقدير الأعمال الأخلاقية، والإصابة في الحكم عليها، بعد أن وقف على معاني الخير والشر وما إليها، وعرف المقاييس الأخلاقية التي تقاس بها الأعمال المختلفة . ولخص الغاية من دراسة الأخلاق بأن: دراسة علم الأخلاق تكسب صاحبها القدرة على تمحيص الأعمال ونقدها وتقديرها حق قدرها، دون أن يخضع في حكمه إلى إلف أو عادة . (تقوية الضمير) . وبها تقوى الإرادة على عمل الخير وسلوك السنن القويم، وتنشط العزيمة للمضي في سبيل الفضيلة واتخاذها نبراسا في أعمالها . (تقوية الإرادة) . ومع أن دراسة الأخلاق وسيلة ناجحة للتربية والتثديب، إلا أنها مع ذلك لا يمكن أن تجعل جميع الناس أخيارا، لأن ذلك يتوقف على عوامل متعددة منها: الوراثة، والتنشئة الاجتماعية، والاستعداد الشخصي.. ولكن كفاها فضلا أنها تهدينا إلى الصراط المستقيم . ويريد الباحث أن يؤكد فكرة طالما احتدم الجدل حولها وهي أن الأخلاق لا تورث بل تكتسب ، وأن الطفل يولد على الفطرة السوية، أي الخلقة السوية، وهي (السلامة)، أي يولد صفحة بيضاء ، سليما من الأديان والأخلاق والتربية والتعليم، وعنده القابلية للتلقي، فلا يرث ما سبق ذكره وإنما يكتسبه عن طريق (التنشئة الاجتماعية) ، وفي هذا بيان هام في إمكانية التغيير ، فكما اكتسبها يمكن تغييرها وترويضها .وبين الباحث أهم الفوارق الجوهرية بين الأخلاق الفلسفية والأخلاق الدينية والضمير أو الحسن الأخلاقي أو القلب وتعريفه ووجوده ودوره ومراحل عمله ، وأحكامه ومراتبه وعوامل تقويته وإضعافه وعوامل إفساده ، ومنهج الإسلام في تربية الضمير وتركية النفس وموقفه من الدوافع النفسية ، وموقف أعداء الإسلام من الأخلاق الإسلامية ، ثم الخاتمة في بيان علاقة علم الأخلاق بالتربية . والله الموفق .

Abstract

Many of those who wrote in the science of morality , past and present , and the motive for this study can contribute researcher with others studying the scientific envisaged to be a motivation for the commitment and application, began paving knows the science of morality and its importance and stature with God, and when adult people , to become the well-established in the arts, issued by the acts easily and conveniently , without thought or deliberately , any well-established in the will power , tend to choose what is good and Salah (the was benign creation) or to choose what is evil and Gore (if creation Zmama) The researcher addressed the theme of

ethics and it relates to the voluntary work of man , and that ethics is divided into theoretical and practical , and wondered Researcher Is Ethics way full in congenital education ? What are interest Nrtjeha by the end that Neptgaha of this kind of scientific study of ethics ? Answered researcher evidence irrefutable that this kind of scientific study of ethics is a necessity of life process, when every movement or stillness , when all they act or say or faith, and that the study of ethics and successful way of the means of education and discipline , because the search in the virtues and good Consequence , and to identify the vices and bad Mgbtha , study models , such as the top of the people of virtue in our lives, and showing a lead themselves good in our history, every so impressed learner and tempted outward appearances of virtue and abandon vice, does not deny one the force of temptation and Alasthua of a significant impact , and that the study of ethics earn its owner accuracy in estimating ethical business , judged by injury , after a stop on the meaning of good and evil , etc. , and knew the ethical standards that are measured by different business . Summed up the purpose of the study of ethics that :1 Study Ethics owner the ability to earn Business scrutiny and criticism and appreciation of right , without equivalents are subject to a thousand or a habit. (Strengthening of conscience) .2 and strengthens the will to do good and conduct True Sunan , and active determination to move for the sake of virtue and taken a beacon in their work. (Strengthening the will) .Although the study of ethics and successful way of breeding and cultivation , but it nevertheless can not make all people Okhiara , because it depends on several factors including: genetics , socialization , and personal preparedness .. But It is enough as well they Guides to the straight path .And wants to researcher to confirm the idea as long as heated controversy around is that morality is not inherited but is gaining , and that child is born on instinct normal , any texture normal , a (safety) , which generates a blank page , a sound of religions and ethics and education , and has a capability to receive, not inherits the foregoing , but acquired through socialization , and this is an important statement in the possibility of change ,as he gained can be changed and tamed . And between the researcher most important differences core between ethics philosophical and religious morality and conscience or moral sense or heart and its definition and existence , role and stages of his work, and its provisions and steps factors strengthen and weaken factors Corruption , and the methodology of Islam in the education of conscience and Islam self and his motives psychological , and the position of the enemies of Islam of Islamic morality , then Conclusion in a statement relationship ethics education . And God bless .

• مقدمة :

• تعريف علم الأخلاق :

إِلْأَخْلَاقُ: جَمْعُ خَلْقٍ، قَالَ ابْنُ مَنْظُورٍ (د.ت): «وَالْخَلْقُ الْخَلِيقَةُ إِعْنِي الطَّبِيعَةُ. وَفِي التَّنْزِيلِ: ﴿وَأَنْكَ لَعَلَى خَلْقٍ عَظِيمٍ﴾ (٤)» (سورة القلم) ؛ وَالْجَمْعُ أَخْلَاقٌ، لَا يَكْسُرُ عَلَى غَيْرِ ذَلِكَ... وَالْخَلْقُ وَالْمَخْلُوقُ: السَّجِيَّةُ. وَفِي الْحَدِيثِ: «لَيْسَ شَيْءٌ فِي الْمِيزَانِ أَثْقَلَ مِنْ حُسْنِ الْخَلْقِ» (رواه الترمذي) ؛ وَصَحَّحَهُ الْأَلْبَانِيُّ فِي السَّلْسَلَةِ الصَّحِيحَةِ: (رقم ٨٧٦) ، وَالْخَلْقُ، بِضَمِّ الْلامِ وَسُكُونِهَا: وَهُوَ الْدِّينُ وَالطَّبْعُ وَالسَّجِيَّةُ، وَحَقِيقَتُهُ أَنَّهُ لُصُورَةُ الْإِنْسَانِ الْبَاطِنَةِ وَهِيَ نَفْسُهُ وَأَوْصَافُهَا وَمَعَانِيهَا الْمُخْتَصَّةُ بِهَا بِمَنْزِلَةِ الْخَلْقِ لِصُورَتِهِ الظَّاهِرَةِ وَأَوْصَافُهَا

وَمَعَانِيهَا؛ وَلَهُمَا أَوْصَافٌ حَسَنَةٌ وَقَبِيحَةٌ، وَالثَّوَابُ وَالْعِقَابُ يَتَعَلَّقَانِ بِأَوْصَافِ الصُّورَةِ الْبَاطِنَةِ أَكْثَرَ مِمَّا يَتَعَلَّقَانِ بِأَوْصَافِ الصُّورَةِ الظَّاهِرَةِ، وَلِهَذَا تَكَرَّرَتْ الْآحَادِيثُ فِي مَدْحِ حُسْنِ الْخُلُقِ فِي غَيْرِ مَوْضِعٍ كَقَوْلِهِ: ﴿ أَكْمَلَ الْمُؤْمِنِينَ إِيْمَانًا أَحْسَنَهُمْ خُلُقًا ﴾ (رواه أَجْمَدُ وَأَصْحَابُ السُّنَنِ، وَصَحَّحَهُ الْإِسْبَانِيُّ فِي السُّكُوسَةِ الصَّحِيحَةِ: رَقْمُ ٢٨٤)، وَقَوْلُهُ: ﴿ بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ ﴾ (رواه الْبَيْهَقِيُّ فِي السُّنَنِ الْكُبْرَى: ج ١٠، ص ١٩٢، وَأَوْرَدَهُ الْهَيْثَمِيُّ فِي الزُّوَانِدِ بِلَفْظٍ: صَالِحِ الْأَخْلَاقِ وَقَالَ: رَوَاهُ أَجْمَدُ وَرَجَالُهُ الصَّحِيحُ: ج ٩، ص ١٥)، وَكَذَلِكَ جَاءَتْ فِي دَمِّ سَوْءِ الْخُلُقِ أَيْضًا أَحَادِيثُ كَثِيرَةٌ... » (ج ١٠، ص ٨٧٨٦).

وَيَرْجِعُ مَعْنَاهُ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ إِلَى مَعْنَى "الْعَادَةِ"، قَالَ ابْنُ مَنظُورٍ: «وَاشْتِقَاقُ خَلِيقٍ وَمَا أَخْلَقَهُ مِنَ الْخَلْقَةِ، وَهِيَ التَّمَرُّنُ؛ مِنْ ذَلِكَ أَنْ تَقُولَ لِلَّذِي قَدْ أَلْفَ شَيْئًا صَارَ ذَلِكَ لَهُ خَلْقًا أَيْ مَرَّنَ عَلَيْهِ، وَمِنْ ذَلِكَ الْخَلْقُ الْحَسَنُ » (ج ١٠، ص ٩١).

وَمِنْ أَجْلِ هَذَا عَرَفَهُ بَعْضُ الْعُلَمَاءِ بِأَنَّهُ: "عِلْمُ الْعَادَاتِ" وَلَكِنَّهُ تَعْرِيفٌ يَحْتَاجُ إِلَى الدَّقَّةِ؛ لِأَنَّ عِلْمَ الْأَخْلَاقِ لَا يَبْحِثُ فِي أَعْمَالِ النَّاسِ الْإِرَادِيَّةِ الَّتِي صَارَتْ "عَادَاتٍ وَتَقَالِيدًا" عَلَى اخْتِلَافِهَا، وَإِنَّمَا يَبْحِثُ فِي تَوْجِيهِهَا الطَّرِيقَ السَّوِيَّ طَبَقًا لِقَوَاعِدِهِ وَقَوَانِينِهِ، وَفِي الْحُكْمِ لَهَا أَوْ عَلَيْهَا، حَسَبَ مَقَاسِييسِ الْخَيْرِ الَّتِي يَضَعُهَا.

وَمَا كَانَتْ "أَعْمَالُ الْإِنْسَانِ الْإِرَادِيَّةِ" هِيَ مَنَاطُ الْبَحْثِ وَالْحُكْمِ الْأَخْلَاقِيِّ، عَرَفَهُ بَعْضُ الْبَاحِثِينَ بِقَوْلِهِ: "الْأَخْلَاقُ: عِلْمُ الْإِنْسَانِ"، وَلَكِنَّا لَا نَرْضَى بِهَذَا التَّعْرِيفِ؛ لِأَنَّهُ يَتَسَعَّ حَتَّى يَتَنَاوَلَ "الْعِلْمُ الْإِنْسَانِيَّةُ" الْمُتَعَدِّدَةُ، الَّتِي تَتَخَذُ الْإِنْسَانُ مِنْ نَوَاحِيهِ الْمَادِيَّةِ أَوْ الْمَعْنَوِيَّةِ. مَحُورًا لِبَحْثِهَا.

وَمِنْ التَّعْرِيفَاتِ الَّتِي ذَكَرُوهَا أَنَّهُ: "عِلْمُ الْخَيْرِ وَالْإِرْشَادِ إِلَيْهِ"، لِأَنَّ مَبْحَثَ الْخَيْرِ هُوَ الْغَايَةُ الَّتِي يَسْعَى إِلَيْهَا الْخَلْقُ، وَأَنَّهُ "عِلْمُ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ" لِأَنَّهُ يَفْصَلُ مَعْنَى كُلِّ مِنْهُمَا وَيُمَيِّزُ بَيْنَهُمَا، وَأَنَّهُ "دَرَسَةُ الْوَاجِبِ وَالْوَاجِبَاتِ"، لِأَنَّهُ يَعْرِفُنَا الْوَاجِبَ الَّذِي نَنْزِلُ عَلَى حُكْمِهِ فِيمَا نَفْعَلُ وَنَتْرَكُ، وَيَهْدِينَا لَوَاجِبَاتِنَا نَحْوَ أَنْفُسِنَا وَغَيْرِنَا وَخَالِقِنَا.

وَهَذِهِ التَّعْرِيفَاتُ كُلُّهَا لَا تَكْفِي؛ لِأَنَّ دَرَسَةَ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ لَا يَغْنِي عَنْ دَرَسَةِ الْوَاجِبِ الَّذِي نَسِيرُ عَلَى هَدْيِهِ، وَلَا عَنْ مَعْرِفَةِ الْوَاجِبَاتِ الَّتِي يَجِبُ عَلَيْنَا أَنْ نَقُومَ بِهَا. وَدَرَسَةُ الْوَاجِبِ وَالْوَاجِبَاتِ كَذَلِكَ لَا تَكْفِي لِتَحْدِيدِ الْأَخْلَاقِ الَّتِي تَبْحَثُ أَيْضًا فِي الْخَيْرِ وَالشَّرِّ، وَمَاهِيَّةِ كُلِّ مِنْهُمَا، وَالْمَقَاسِييسِ الَّتِي نَرِيدُ بِهَا الْأَعْمَالَ لِبَيَانِ خَيْرِهَا وَشَرِّهَا.

وَلَرَبَّمَا يَصِحُّ أَنْ نَنْطَلِقَ عَلَى عِلْمِ الْأَخْلَاقِ أَنَّهُ عِلْمُ الْمُبَادِئِ الْمُسْتَمْدَةِ مِنَ الْكِتَابِ وَالسُّنَنِ، وَالْقَوَاعِدِ الَّتِي تَحْمِلُ مَرَاعَاتِهَا الْمَرءُ عَلَى فَعْلِ الْخَيْرِ وَتَجَنُّبِ الشَّرِّ، وَيَصِلُ بِالْعَمَلِ بِهَا لِلْمَثَلِ الْأَعْلَى لِلْحَيَاةِ.

أَوْ: عِلْمُ الْقَوَاعِدِ الشَّرْعِيَّةِ الَّتِي تَسِيرُ عَلَيْهَا إِرَادَةُ الْمَرءِ الْكَامِلِ فِي أَعْمَالِهِ لِيَصِلَ لِلْمَثَلِ الْأَعْلَى لِلْحَيَاةِ. ذَلِكَ أَنَّ عِلْمَ الْأَخْلَاقِ عِلْمٌ مَثَالِيٌّ مَعْيَارِيٌّ، وَهُوَ لَا يَبْحَثُ فِي أَعْمَالِ النَّاسِ عَلَى مَا هِيَ عَلَيْهِ فِي الْوَاقِعِ، لِأَنَّهُ لَيْسَ عِلْمًا وَصْفِيًّا كَعِلْمِ النَّفْسِ مَثَلًا؛ وَإِنَّمَا يَبْحَثُ فِي أَعْمَالِ النَّاسِ عَلَى مَا يَجِبُ أَنْ تَكُونَ عَلَيْهِ، أَيْ فِي الْحَيَاةِ الَّتِي يَجِبُ أَنْ يَحْيُوهَا لِيَحَقِّقُوا مَا خَلَقُوا لَهُ مِنَ الْكَمَالِ.

وعلم الأخلاق لا يبحث في الأعمال الإنسانية من حيث القوانين التي تجري على سننها ، فذلك دور العلوم الطبيعية، ولا من حيث إقرار الجماعة التي يعيش المرء بينها، أو إهدارها إياها، فذلك بحث القانون .. ولا من ناحية ما رتب عليها من ثواب أو عقاب في الدنيا والآخرة، فذلك بحث العلوم الدينية ؛ وإنما يبحث علم الأخلاق في أعمال الإنسان الإرادية من ناحية توجيهها إلى ما يحقق سعادته في الدنيا والآخرة، ومن ناحية مطابقتها للخير أو الشر، وفي توضيح معنى كل منهما، من وجهة نظر الشرع، فهما شرعيان وليسا عقليين . وهو بهذا يهدينا سواء السبيل، ويرشدنا إلى الغاية التي يجب أن نقصدها من أعمالنا . (جاء المولى: ج ١، ص ٩).

قال ابن مسكويه (ت/٤٢١هـ) في مقدمة كتابه تهذيب الأخلاق: « غرضنا في هذا الكتاب أن نحصل لأنفسنا خلقاً تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة ، وتكون مع ذلك سهلة علينا ، لا كلفة فيها ولا مشقة » ويقول معرفاً للخلق: « الخلق حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية » (ص ١٠) . وزاد الغزالي (ت/٥٠٥هـ) هذا التعريف بسطاً في كتابه الإحياء ١٤٠٠هـ فقال: « يقال فلان حسن الخلق والخلق، أي حسن الظاهر والباطن .. فالخلق عبارة عن هيئة راسخة في النفس، تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر، من غير فكر ولا روية » (مجلد ٣، ج ٨، ص ٩٦) .

• الخلق إذن : هيئة أو صفة النفس :

غير أن للنفس قوى مختلفة، ووظائف متنوعة، فهناك ملكات الإدراك والتفكير والحكم والتخيل، والتذكر، وهناك الوجدانات والانفعالات، وهناك الغرائز والنزعات.. فإذا كانت هذه القوى النفسية كلها تصدر عنها آثارها في سهولة ويسر، هل يسوغ لنا أن نسمي شيئاً منها خلقاً ؟ .. كلا

نحن بحاجة إذن: إلى مزيد من إيضاح وتحديد، تتميز به حقيقة المقصود من هذه التسمية، وينجلي به الإبهام الذي تنطوي عليه التعريفات السابقة.

ونبادر فنقول: إن الخلق ليس صفة للنفس في جملتها، ولكن في جانب معين من جوانبها، وليس هذا الجانب هو جانب العقل والمعرفة، ولا جانب الشعور والعاطفة، وإنما هو جانب القصد والإرادة. ونضيف إلى هذا التقييد تقييداً آخر فنقول: إن الخلق يتعلق بنوع خاص من الأهداف الإرادية، وهو تلك الأهداف التي ينشأ عن اختيارها وصف يعود إلى النفس بأنها خيرة أو شريرة، ومن هاتين الخاصيتين نستطيع أن ننظم التعريف التالي: الخلق هو قوة راسخة في الإرادة وتنزع بها إلى اختيار ما هو خير وصالح (إن كان الخلق حميداً) أو إلى اختيار ما هو شر وجور (إن كان الخلق ذميماً) .

هكذا تتميز الحقيقة الخلقية عما عداها من الصفات النفسية : ألا ترى أن جودة الذاكرة أو ضعفها ، وسلامة الذوق أو سقمه ، وبراعة الخيال أو تبدله ، وحدة الذهن أو تبدله ، لا مدخل لها في موازين الأخلاق ، ولا يسري منها الحكم على صاحبها بأنه بر أو فاجر ، تقى أو آثم ؟ نعم إذا استعملت هذه الملكات قصداً أو عمداً ، بنية إصلاح أو إفساد كان هذا الاستعمال نفسه داخلاً تحت سلطان القانون الأخلاقي من حيث هو عمل الإرادة ، لا من وجه آخر .

ثم ألا ترى أن من الأعمال الإرادية نفسها طائفة يستوي فعلها وتركها ، فتدخل بذلك في نطاق المباحات ، بحيث لا يترتب على فعلها مدح ولا ذم ، ولا يقال لصاحبها إنه أحسن أو أساء ؟ فهي خارجة أيضا عن موضوع البحث . وكذلك الأعمال الإرادية التي يترتب عليها مدح أو ذم ، بمعناها الأدبي أو الفني ، كإجادة البيان ، وإتقان التصوير ، أو إساءتهما ، فهناك يكون المدح والقدح ، والإحسان والإساءة ، أحكاما تشابه في صورتها الأحكام الأخلاقية ، ولكنها في المعنى ليست منها بسبيل ، لأن الذي لا يحسن التعبير أو التصوير لا يقال إنه آثم أو شير .

هذا وينبغي ألا يشتبه علينا الفرق بين الخلق والسلوك ، فالخلق كما قلنا أمر معنوي ، وهو صفة النفس وسجيته ، أما السلوك فهو أسلوب الأعمال ونهجها وعادتها ، وما هو إلا مظهر الخلق ومرآته ودليله .

وأنه لكي تكون الأفعال علامة صحيحة على خلق صاحبها ؛ لا بد أن يجتمع فيها عنصران :

(أحدهما) أن تتكرر الأفعال على نسق معين حتى تكون عادة مستقرة ، وحتى تدل على قوة راسخة ونزعة ثابتة إلى هذه الأفعال ، فإن الذي يدل على خلق المرء هو جملة تصرفاته في عامة الأوقات والأحوال المختلفة لا في النادر منها .

(الثاني) أن تقوم الأمارات على أن هذه الأفعال صادرة بطريقة انبعائية عن النفس ، وليست أثرا لأسباب خارجية ، من الخوف أو الرجاء أو الحياء أو الرياء أو نحوها ، مما يجعل صدور الأعمال تكلفا وتصنعا على خلاف سجية صاحبها ، ويجعلنا نحكم بأن خلقه الحقيقي على النقيض مما يوحي به ظاهر هذه الأفعال .

وكما تتجلى العادات المستقرة في ثوب إيجابي ، قد تبدو لنا في صورة سلبية . وهنا أيضا ينبغي أن نكون في يقظة وحذر عند إصدار أحكامنا ، إذ قد يخفى علينا الخلق الحقيقي لعدم البواعث والأسباب التي تقتضي ظهوره ، كالفقير الذي لا يجد ما ينفقه مع أن في نفسه نزعة البذل والسخاء ، فلا نحكم عليه بالبخل لمجرد عدم إنفاقه ، وكالشهيد الذي لا يجد ما يتناوله فلا نحكم عليه بالعفة حتى تنهيا الملابس التي تبدي لنا كامن سجيته وشيمته .

سيقول قائل: إذا كان خلق الإنسان كما ذكرتم هو مزاج روحه ، وهيئة نفسه الراسخة فيها على غرار الصورة الخلقية لبدنه ، ألا يكون ذلك اعترافا من أول الأمر بأن الأخلاق فطرية دائما ، لا سبيل إلى تغيير ما وجد منها ، ولا إلى اكتساب ما ليس بحاصل فيها . وهذا الاعتراف ينطبق بلا ريب على بعض وجوه النظر في المسألة ، ولكنه لا يساير جملة المذاهب فيها . فإذا سألتهموه أصبح على الأخلاق وليس له موضوع متفق عليه ، مسلم الثبوت في نفسه ؟

نقول: كلا إن التعريفات المذكورة للخلق لا تنطوي على الاعتراف بشيء من هذه اللوازم ، ذلك أننا نسمي خلقا: كل قوة إرادية راسخة ، نزاعة إلى الخير أو الشر ، سواء أكان هذا الرسوخ في كل أحواله من عمل الفطرة والجبلة ليس غير ، كما يقول أهل الجبر ، أم كان يحصل تارة بالجبلة والغريزة ، وتارة

بالكسب والرياضة ، كما يقول غيرهم . فهاهنا إذن: مذهبان ، يجمع بنا تعرفهما وبسط وجهه نظرهما :

فأما غلاة أهل الجبر ، فهذا نموذج من أقوالهم :

يقول (آرثر شوبنهاور Arthur Schopenhauer) الفيلسوف الألماني (ت/١٨٦٠م) المعروف بفلسفته التشاؤمية: يولد الناس أحيارا أو أشرارا ، كما يولد الحمل وديعا والنمر مفترسا ، وليس لعلم الأخلاق إلا أن يصف سيرة الناس وعواندهم، كما يصف التاريخ الطبيعي حياة الحيوان .

ويقول (إيمانويل كانت Immanuel Kant) الفيلسوف الألماني (ت/١٨٠٤م): إن الذي يساعد موقف الإنسان في ظرف معين ، ويعرف سوابق تصرفاته في مثل هذا الموقف ؛ يستطيع أن يتنبأ تنبؤا صادقا بما سيفعله في هذا الظرف المعين ، كما يتنبأ العالم الفلكي بكسوف الشمس وخسوف القمر في ساعة محدده ...

ويقول (باروخ سبينوزا Baruch Spinoza) الفيلسوف الهولندي (ت/١٦٧٧م): إن أفعال الناس كغيرها من سائر الظواهر الطبيعية ، تحدث ويمكن استنتاجها بالضرورة المنطقية الهندسية ، كما يستنتج من طبيعة المثلث أن زواياه الثلاث تساوي زاويتين قائمتين .

ويقول (لوسيان ليفي بريل Lucien Levy Brill) الفيلسوف الفرنسي (ت/١٩٣٩م): إن ميلونا الحسنة أو القبيحة التي نجىء بها إلى هذا العالم عند ولادتنا هي طبيعتنا ، فكيف نكون مسئولين عن طبيعة هي ليست من عملنا ، أو على الأقل ليست من عملنا الشعوري الاختياري ؟

ويقول (ديفيد هيوم David Hume) الفيلسوف الانجليزي (ت/١٧٧٦م): إن شعورنا بالحرية ليس إلا وهمًا وخداعًا .

أولئك فريق من فلاسفة أوروبا ، غلب على عصرهم البحث في القوى المادية وطبائعها ، ورأوا ما فيها من قوانين علمية ثابتة ، فأرادوا أن يبسطوا نتائجها على سائر العلوم ، حتى الاجتماعية والأخلاقية ، فهم لذلك يصورون لنا الإرادة الإنسانية سجيئة في نطاق حديدي من الغرائز والطبائع ، ويصورون لنا البشرية كلها عاجزة عن التحول والتطور ، فقيم إذن كان إنزال الكتب وإرسال الرسل ؟ وقيم إذن وضعت الشرائع والقوانين ؟ وقيم كان ويكون عمل المؤدبين والمربين ؟ ألا يكون ذلك كله عناء بغير جدوى ؟ ألا تكون دراسة الأخلاق نفسها ملهاة أو شبه ملهاة ؟

أما أنصار الحرية والتقدم فإنهم لا يرون في هذه المقالات جميعها إلا ضروباً من الدعوة المجردة ، أو السفسطة المموهة ، الخلط بين موضوع الأخلاق وغيره، كما سنبينه فيما يلي: وأول ما نلاحظه على هذه الأقاويل شذوذها على إجماع المفكرين الأسبقين، فإن هؤلاء المفكرين وإن اختلفوا في شأن الفطرة الإنسانية على مذاهب ثلاثة . سنبينها لاحقا . إلا أنهم من جهة جعلوا هذه الفطرة عامة في جنس البشر ، فلم يزعموا أنها خيرة في البعض شريرة في البعض ، بل هي إما هذا وإما ذاك ، وإما كلاهما معا ، وفي الجميع .

ومن جهة أخرى فإنهم اتفقوا ثلاثتهم على قبول هذه الفطرة للتغير والتبدل وذلك إما لامتزاج هذه الفطرة وتركبها (كما في المذهب الثالث) ، وإما لمرونتها وقبولها للانقلاب (كما في المذهبين الأوليين) .

واختلاف المفكرين في شأن الفطرة الإنسانية على مذاهب ثلاثة :

(أحدها): أن الإنسان خير بطبعه ، و الشر عارض له ، وهو مذهب المتفائلين أمثال (جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau) (ت/١٧٧٨م) ، وينسب إلى سقراط والرواقين .

(والثاني): أن الإنسان شرير بطبعه ، والخير طارئ عليه ، وهو مذهب المتشائمين ، كالبودية وأشباههم ، ولعله من هؤلاء سرى إلى الكنيسة المسيحية، حيث ترى أن الإنسان منذ خطيئة آدم قد انقلب شريراً لا حيلة في إصلاحه نفسه ، ولا غنى له عن منقذ ومخلص إلهي .. تلك النظرية التي بنوا عليها عقيدة الفداء وما يتبعها .

والمذهب (الثالث): أن الإنسان خلق مستعداً للخير والشر جميعاً ، وهو قول جمهور الفلاسفة وعلماء النفس والتربية في هذا العصر .

وهو مذهب وسط جامع سبقهم إلى تقريره الإمامان الغزالي (ت/٥٠٥هـ) وابن خلدون (ت/٨٠٨هـ)، غير أنهما يضيفان إليه أن الإنسان خلق إلى الخير أميل منه إلى الشر .

وقد فصلا مذهبهما تفصيلاً يتبين منه وجه التوفيق بين المذاهب كلها، وذلك أن من نظر إلى ما في الإنسان من العنصر الروحي الملكي (كما في عبارة الغزالي) أو عنصر النفس الناطقة (كما في تعبير ابن خلدون) قال إنه خير بطبعه ، ومن نظر إلى العنصر الجثمانى أو الحيوانى قال بعكس القول الأول ، ومن نظر إليهما معا . كما هو الأصوب . قال بالاستعداد للأمرين جميعاً .

ولا يفوتنا هنا أن نبين اتجاه النصوص الإسلامية في هذه القضية ، وأن فيها ما يشهد لهذا المذهب الوسط ، مذهب الاستعداد المزدوج : ففي القرآن الكريم في سورة الإنسان: ﴿ إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾ (٣) ، وفي سورة البلد: ﴿ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ ﴾ (١٠) ، وفي سورة الشمس: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿ ٨ ﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ﴿ ٩ ﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴿ ١٠ ﴾ .

بل فيها ما يشهد في الوقت نفسه أن هذه الفطرة المزدوجة أقرب في أصلها إلى السلامة والاستقامة : ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَن تَقْوِيمٍ ﴾ (٤) ﴿ (سورة البتين) ، فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقِيمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (٣٠) ﴿ (سورة الروم) .

نعم إن هذين النصين الأخيرين واردة في عقيدة الحق ، لا في إرادة الخير ، ولا خفاء في أن الفطرة الأولى في المسألة الاعتقادية هي فطرة التوحيد ، وأن عقائد الشرك والوثنية أعراض طارئة ، بل أمراض متطفلة ، من أثر الأتباع والمحاكاة،

وأما الفطرة الأولى في الناحية العلمية فقد يكون من السائغ إلحکم فيها بالخيرية على أصل النشأة أخذاً من آية (التقويم) المشار إليها آنفاً . ولكن من الصعب تعميم هذا الحكم في الأجيال والطبقات والأفراد ، ولا سيما إذا لاحظنا اختلاف عامل الوراثة وما قد ينقله من الطباع الحميدة أو الذميمة عن الإباء ، ومهما يكن من أمر فإن أسبقية أحد الطبعين إلى الوجود لا يعني مطلقاً عدم قابليته للتبدل إلى أحسن أو أسوأ ، خلافاً لما يزعمه أعداء التربية والتعليم .

إن الطفل . ذكراً كان أم أنثى . يولد على الفطرة السوية ، أي الخلقة السوية، أي (السلامة) أي سليماً ، فلا يوصف بإيمان ولا بكفر ، ولا بإسلام ولا نصرانية ولا بأي دين من الأديان أو الملل أو النحل ، كما أنه يولد سليماً من الأخلاق سواء كانت حسنة أم قبيحة ، كما أنه يولد سليماً من التربية والتعليم ، إذن يولد الطفل صفحة بيضاء ، عنده القابلية للتلقي وأن تسطر فيه وتلقنه ما تريد ، فلا يرث شيئاً من الأديان أو الأخلاق أو التربية والتعليم عن أبويه أو أجداده ، فهي لا تورث وإنما تكتسب ، أما الصفات الجسمية فهي التي تورث عن طريق (الصفات الوراثية) أو ما يسمى (البروموزومات) ، قال تعالى في سورة النحل : ﴿ وَاللّٰهُ يُخْرِجُكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (٧٨) . قال ابن الأثير الجزري (ت/٦٠٦هـ) في كتابه جامع الأصول ١٤٠٣هـ : « الفطرة المذكورة في هذا الحديث اختلف العلماء فيها واضطربوا في معناها ، وذهبوا في ذلك مذاهب متباينة ، وادعت كل فرقة منهم في ذلك ظاهر آية أو ظاهر سنة ، وسنن ذلك كله ونوضحه ونذكر ما فيه من الآثار والأقوال عن السلف والخلف . (تفصيل ذلك في الكتاب المذكور ، والمهم أو الخلاصة: أريد بالفطرة المذكورة في هذا الحديث الخلقة التي خلق عليها المولود في المعرفة بربه فكانه قال كل مولود يولد على خلقة يعرف بها ربه إذا بلغ مبلغ المعرفة يريد خلقة مخالفة لخلقة البهائم ... واحتجوا على أن الفطرة الخلقة والفاطر الخالق بقوله عز وجل ﴿ فاطر السموات والأرض ﴾ (سورة فاطر: آية ١) يعني خالقهن . وقوله : ﴿ وما لي لا أعبد الذي فطرني ﴾ (سورة يس: آية ٢٢) يعني خلقتني وما كان مثله من أي القرآن ، وأنكروا أن يكون المولود فطر على كفر أو إيمان أو معرفة أو إنكار .. وقالوا إنما يولد المولود على السلامة في الأغلب خلقة وبنية وطبعاً ليس معها إيمان ولا كفر ولا إنكار ولا معرفة ، ثم يعتقدون الإيمان أو الكفر بعد إذا ميزوا .. واحتجوا بقوله في الحديث : ﴿ كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء . يعني سالمة . هل تحسون فيها من جدعاء ﴾ يعني مقطوعة الأذن .. فمثل قلوب بني آدم بالبهايم لأنها تولد كاملة الخلق ليس فيها نقصان ولا آفة ثم تقطع أذانها بعد وتشق وتثقب أنوفها .. وكذلك قلوب الأطفال في حين ولادتهم سالمة ليس لهم كفر ولا إيمان ولا معرفة ولا إنكار ..

قالوا : ولو كان الأطفال قد فطروا على شيء من الكفر أو الإيمان في أولية أمرهم ما انتقلوا عنه أبداً كما لا ينتقلون عن خلقتهم وقد نجدهم يؤمنون ثم يكفرون ويكفرون ثم يؤمنون . قالوا : ويستحيل في المعقول أن يكون الطفل في حين ولادته يعقل كفر أو إيماناً لأن الله عز وجل أخرجهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً .

قال أبو عمر : هذا القول أصح ما قيل في معنى الفطرة التي يولد الناس عليها والله أعلم ، وذلك أن الفطرة السلامة والاستقامة ، بدليل حديث عياض بن حمار رضي الله عنه عن النبي ﷺ حاكيا عن ربه عز وجل : ﴿ إني خلقت عبادي حنفاء ... ﴾ يعني على استقامة وسلامة ، والحنيف في كلام العرب : المستقيم السالم ﴿ ج: ٣ ، ص : ١٠١ بتصرف قليل) .

٢) فإذا سلمنا أن فطرة الخير والشر ليست موزعة على السواء في البشر ، واعترفنا بأن بعض الناس يولد خيرا بطبعه ، وبعضهم يولد شريرا بطبعه ، فإننا نفهم من هذه الأسبقية في ظهور أحد الطبعين منذ الطفولة ، وأن يكون التحول إلى الطبع المقابل له أصعب وأبطأ ، لتوقفه على عوامل خارجية جديدة ، ولكن أي دليل يدل على أن للطبع البدائي الذي يولد عليه الحيوان ، بله الإنسان ، يصل إلى ذلك الحد الذي وصفوه لنا من الجمود والاستعصاء على كل تحويل وتبديل ؟ ..

وقد يستأنس لهذا التنوع في أصل الجبلة بما جاء في الصحيحين : ﴿ الناس معادن خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا ﴾ وفي رواية عند البزار في مسنده : ﴿ الناس معادن كمعادن الذهب والفضة فخيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا ﴾ ، وفي صحيح مسلم أن رسول الله ﷺ قال : لا أشج أشج عبد القيس رضي الله عنه : ﴿ إن فيك خصلتين يحبهما الله : الحلم ، والأناة ﴾ وفي رواية أحمد والبيهقي : عن أم أيان بنت الوازع بن زارع ، عن جدها زارع ، وكان في وفد عبد القيس قال : فجعلنا نتبادر من رواحينا ، فنقبل يد رسول الله ﷺ ورجله ثم نزل الأشج فعقل راحلته وأخرج عبيته ففتحها وأخرج ثوبين أبيضين من ثيابيه فلبسهما ثم أتى النبي ﷺ فقال له النبي ﷺ : ﴿ يا أشج إن فيك خصلتين يحبهما الله ورسوله : الحلم والأناة ، قال : يا رسول الله أنا أتخلق بهما أم الله جبلني عليهما ؟ قال : بل جبلك الله عليهما ، قال : الحمد لله الذي جبلني على خلتين يحبهما الله ورسوله ﴾ (السنن الكبرى : ج ٧ ، ص ١٦٤ ، رقم ١٣٥٨٧) .

كما أنه يمكن تأييده بالتجارب النفسية المتكررة التي ثبت بها اختلاف طبائع الأطفال منذ نشأتهم ، وظهور بعضهم مبكرا بطابع الفضيلة ، وبعضهم بطابع الرذيلة والشذوذ الخلقي ، وبعضهم بطابع عادي غير متميز في أحد الجانبين ، ولكن ليس في النصوص ولا في التجارب ما يدل على جمود هذه الطبائع واستعصائها على التهذيب .

يجيب الجامدون المتشائمون ، وهم الذين يسميهم الغزالي أهل البطالة والكسل ، محتجين على دعواهم بحجتين (الأولى) مقايضة نظرية ، وهي أنه كما لا يمكن لإنسان تحويل خلقته الظاهرية من الدمامة إلى الوسامة ، كذلك لا يمكن تغيير طبيعته الباطنة من الشرية إلى الخيرية ، إذن : لا فرق بين فطرة وفطرة ، كلاهما من صنع الله الذي لا تبديل لخلق .

(الحجة الثانية) تجربة عملية ، وهي أن كثيرا من أهل المجاهدة والرياضة حاولوا في أنفسهم تحطيم قوتي الشهوة والغضب ، وإسكات غريزتي الأمل والألم ، فباءوا بالفشل ، وإذا كانت هذه الوسيلة الوحيدة لاكتساب الخلق الحميد وقد ثبت استحالتها ، كانت غايتها محالة كذلك .

ونحن ندحض هاتين الحجتين ، واحدة واحدة ، على عكس ترتيبهما :

أما الحجة العملية فإن الدليل التجريبي قائم على عكس ما زعموا فيها، فقد وفق الإنسان في كل عصوره إلى نقل طباع الحيوان من النفور إلى الألف ، ومن الصعوبة والحزونة إلى السلاسة والانقياد ، ومن اعوجاج السير واضطرابه إلى اعتداله وانتظامه حتى أن الإنسان ليرقص الخيل ، ويلعب الطير ، ويعلم الجوارح ألا تطعم مما تمسكه لربها وهي في أشد الحاجة إليه .. فإذا كان هذا هو الشأن في غرائز العجماوات ، فكيف بالغرائز الإنسانية التي أثبت علم النفس المقارن أنها أسلس قيادا وأعظم مرونة ، بسبب تنوعها وتعارضها وقبولها للمزج والتعديل بينها بترجيح بعضها على بعض .. ألا ترى غريزة المحافظة على الحياة يقابلها غرائز الحمية ، وحب المحمدة والدفاع عن العشيرة ، وكذلك غريزة الأثرة تلتطفها غريزة المشاركة العاطفية في الألم والسرور وهكذا ...

ولو سلمنا جدلاً استعصاء الطباع الإنسانية في أنفسها على المحو والإثبات، فإننا لا نسلم استعصاءها على التهذيب والتنظيم ، إلا أننا ليس يلزمنا في تصحيح مذهبنا أن نثبت لأنفسنا سلطانا على قلب طباعنا وتحويل جرثومتها الأولى ، بل يكفي أن نثبت اقتدارنا على تعقيم هذه الجرثومة أو على إخصابها ، ثم على تربيتها بعد ذلك وإهمالها ، مثل ذلك مثل حيتي عنب وحنظل ؛ فإنك لست بباليغ ولو حرصت أن تجعل العنب حنظلا أو الحنظل عنباً ولكنك تملك أن تضع إحدى الحبتين أو كليتهما على صخرة جافة ملساء لا تغذيها تربة ولا يرويه ماء ، فلا تعطيك زهراً ولا ثمراً ، وتملك أن تضعها في أرض طيبة تؤويها من الأعاصير ، وتحميها من الحشرات والطفيليات ، ثم تتعهد بالماء والسماد ، حتى تنبت لك النبات الذي تؤهلها له طبيعتها ، ثم لا تزال تلاحقها ، تقويمها لأغصانها ، وتهذيباً لأشواكها ، وتسوية لها طولاً أو عرضاً على الشكل والمقدار الذي ترضاه لها ، وكذلك الروح وما فيها من قابليات واستعدادات وسجاي وجبال ، لا تستطيع أن تبدل عناصرها تبديلاً ، ولكنك أهل لأن تتعهد عناصر الخير فيها إمداداً بماء العلوم والمعارف ، ورفداً بالعمل الصالح ، وصقلاً وجلاء بالندم على السقطات والزلزلات ، وبما شئت من تزكية وتنمية ، كما قال الله تعالى في سورة التوبة: ﴿ خذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ (١٠٣) . وأنت أهل كذلك لأن تدع مرآتها يعلوها صدى الجهل ، وتغشاها عدوى خلطاء السوء ، وتتراكم عليها أنقاص العادات الذميمة ؛ كما قال تعالى في سورة المطففين: ﴿ كَلَّا بَلْ رَأَىٰ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴾ (١٤) .

وبالجملة فإنما يكون الجهاد الخلقي عبثاً في أحد افتراضين لا ثالث لهما : أن تكون النفس الإنسانية قد خلقت خلقاً كاملاً مستجمعا لكل أطوارها ، أو أن تكون خلقت بتراء جامدة غير قابلة للكمال ، أما هي كما قال الغزالي ناقصة بالفعل ولكنها منطوية على إمكانيات الكمال ، قابلة بالقوة لما شاء الله من درجات الترقى والتدلي ، فقد اتسع ميدان الجهاد أمام كل مجاهد .

وذلك كله مما توجي به الآيات القرآنية الكريمة حيث يقول الله تعالى في سورة الشمس: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ ﴾

زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠) ﴿. فجعل تسوية النفس من فعل البارئ المصور، ولكنه جعل تزكيتها أو تدسيته من عمل الإنسان . وهكذا تسقط حجة المعارضة بشقيها النظري والعملي .

ذلك أننا نقبل تحديهم لنا بالمقايضة على الخلقة البدنية، ونقول: إننا وإن لم نملك أن نغير طبيعة أبداننا وأن ننشئها خلقاً آخر، فإننا نملك أن نعالجها من أمراضها، وأن نهذب شذوذها بتقليم الأظافر، وإزالة ما يغشاها من الشعث والغبار، وأن نجملها بما نشاء من الزينة الظاهرة، وأن رسالتنا في الجهاد الروحي لا تعدو هذا النمط .

وكذلك نقبل الحجة التجريبية ونقول: إننا ليس علينا أن نمحو من أنفسنا غريزتي الشهوة والغضب . كما زعم المجادل . كيف وهما أداتنا في الحياة، لاجتلاب نفعها، واستدفاع ضررها، فمثل غريزة التشهي والتمني كممثل كلب الصيد الذي تبعته في طلب رزقك، ومثل غريزة الألم والغضب كممثل كلب الحراسة الذي تدفع به اللصوص والمعتدين عن نفسك وحريمك، فكما أنه ليس من الحكمة والرشد أن تقتل كلبك؛ كذلك ليس من الحكمة والرشد أن تقتل غريزتي الغضب والشهوة فيك، ولكن عليك أن تعلم كلب صيدك ألا يختطف الطير الأليف المملوك، وأن تعلم كلب حراستك ألا ينبع في وجه الضيفان . وهكذا واجبك أن تنظم سير غرائذك إقداماً أو إحجاماً، على مقتضى قانون الشرع والعقل، وإذا كانت التجربة القاصرة الناقصة قد فشلت في هذه المهمة فإن التجربة الصابرة المثابرة، التي لا يزيدها الإخفاق إلا معاودة وإلحاحاً وتشبثاً بالمثل العليا، وقد أثبتت دائماً نجاحها وانتصارها، تشهد بذلك سير الحكماء والمربين في أنفسهم وفي تلاميذهم .

وبعد: فإننا نلاحظ أن في دعوى المعارضة إحاطة وتعميماً في مقام كان حقه التفصيل والتقسيم . ذلك أن ههنا فصيلتين من السجايا :
« طباعاً قاصرة الأثر على نفسية صاحبها، بمعنى أنها لا تهتف به إلى عمل حميد أو ذميم .
« وطباعاً حافزة له على فعل الخير أو الشر .

ولعل أكثر ما جربه المعارضون هو من قبيل الفصيلة الأولى . فهم إذا قالوا لنا مثلاً : إن المرء قد يولد متفائلاً أو متشائماً، مرحاً أو كئيباً، ألمعي الذهن أو بطيء الإدراك، ذكوراً أو شديداً النسيان، متزوقاً للفن أو محروماً من حاسة الجمال، نزاعاً للانطواء كثير الانزواء، أو ميالاً للخلطة نفوراً من الوحدة، وأنه لا حيلة له في تغيير هذه السجايا، قلنا :

وماذا يضيرنا هذا العجز إذا كانت الصفات المتقابلة لا تمنع أصحابها . في أي الطرفين فرضوا - أن يكونوا فضلاء أتقياء، مؤدبين لواجباتهم نحو الخالق والمخلوق .

فهذه الفصيلة كلها لا صلة لها بقانون الأخلاق، ولا تنقص مذهب الجمهور فيه ... وإنما الذي يتصل بموضوعنا من الطباع الإنسانية هو ما يكون منها ذا نزعة عملية نحو الفضيلة أو الرذيلة، كما لو قيل لنا إن صنفاً من الناس ينشأ

منذ طفولته شجاعاً جريئاً ، وصنفاً آخرأً ينشأ جباناً متردداً رعديداً ، وأن الرجل قد يولد سخياً أو شحيحاً ، لئِن العريكة أو شكسا خشن الجانب ، إلى نحو ذلك ، وأن كل ضرب من هذه الأخلاق يوحى إلى إرادة صاحبه حتماً تنفيذ مقتضى جبلته .

فنقولها هنا أيضاً: يجب أن نفصل بين الإحياء وقبول الإحياء ، فكل عمل الطبيعية والجبلية أنها تدعونا وتلح علينا أن نتخذ اتجاهها معيناً في سيرنا ، ولكن في وسعنا نحن أن نلبي الدعاء وأن نرفض الرجاء ، وما أحكم التعبير القرآني البليغ حين يقول: ﴿ إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي ﴾ (٥٣) ﴿ سورة يوسف ﴾ فلم يقل: لحكمة بالسوء أو للجنة إلى السوء ، ولنستمع إلى قوله سبحانه في سورة إبراهيم حين يحكي مجاعة الشيطان لأوليائه: ﴿ وَقَالَ الشَّيْطَانُ لَمَّا قُضِيَ الْأَمْرُ إِنَّ اللَّهَ وَعَدَكُمْ وَعْدَ الْحَقِّ وَوَعَدْتُكُمْ فَأَخْلَفْتُكُمْ وَمَا كَانَ لِي عَلَيْكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ إِلَّا أَنْ دَعَوْتُكُمْ فَاسْتَجَبْتُمْ لِي فَلَا تَلُمُونِي وَلَوْ مَوْا أَنْفُسِكُمْ مَا أَنَا بِمُصْرِخِكُمْ وَمَا أَنْتُمْ بِمُصْرِخِيَّ إِنِّي كَفَرْتُ بِمَا أَشْرَكْتُمُونِ مِنْ قَبْلُ إِنَّ الظَّالِمِينَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (٢٢) . هكذا حصر كل سلطانه في مجرد الدعوة ، وألقى عليهم المسؤولية بأنهم هم الذين استجابوا لتلك الدعوة . ذلك أن المسؤولية إنما تتقرر في الأعمال الإرادية والإرادة ، وإن كانت جهازاً متصلاً بسائر الأجهزة النفسية . إلا أنها في الوقت نفسه منفصلة عنها . وبعبارة أخرى إنها متصلة بها اتصال استشارة وإنارة . وليس اتصال ائتمار وارتباط آلي ولا شبه آلي . فموقف الإرادة في استقلالها عن العواطف والنزعات ، وعن الأفكار والذكريات ، وغيرها مع ارتباطها بها في المجموعة النفسية ، كموقف القاضي في استقلاله بالنطق بالحكم ، مع ارتباطه بجهاز العدالة كله ، من اتهام وشهادة ، وحجج ودفاع ، أو كملك له بطانتان تصف له إحداها الخير وتحببه فيه ، وتزين له أخراها السوء وتغريه به . والأمر في النهاية إليه .

وأخيراً فإننا نستطيع أن نتنزل مع هؤلاء الجبريين إلى النهاية ، وأن نسلم جدلاً كل المقدمات التي سبقت مناقشتها ، فنسلم لهم أول كل شيء أن الناس ليسوا سواء في الجبلية العامة ، وأن الطبيعة تؤهل كل طائفة منهم لناحية معينة من السلوك في الحياة ، ثم نسلم لهم أن هذا الميل الطبيعي لا حيلة للمرء في نزعته ومحوه ، ولا في تنظيم آثاره ، ونسلم أخيراً أن هذا العجز لا يسري على الطباع العادية وحدها ، بل على السجاياء المتصلة بصميم السلوك الأخلاقي كذلك . غير أننا نلفت نظرهم بعد هذا كله إلى أنهم حين يتحدثون عن جمود الطباع واستعصائها إنما يتحدثون عن ذلك الطبع الذي يستنتج بالظن من العادة المستمرة للمرء في سلوكه ، لا عن الطبع الحقيقي الكامن الدفين ، الذي قد تغطيه طبقة سميكة من عوائد الشخصية أو الوراثية أو السارية إلينا من عدوى المجتمع ، حتى أنه ليخفى أمره على الناقد البصير ، بل قد يخفى على المرء نفسه كنه نزعاته وميوله ، وينخدع في حكمه على استعداداته ، إما لقلّة عنايته بتحليلها ، وإما لفقد الفرص المواتية لظهورها ، كما يجهل الزوج الذي لم يرزق ولداً قط مبلغ حنان الأبوة ورافتها ، وكما يجهل طالب العلم كنه ميوله الأدبية أو العلمية في فترة طويلة من سني دراسته ، وكما يجهل الجندي مدى قدرته على سياسة الجماعة وتصريف أمورها

لأنه يتولى أمر القيادة يوماً ما ، فإذا تغيرت ظروف كل واحد منهم أشرقت فيه صفات وملكات جديدة ، وعرف من نفسه ما كان ينكره منها، بل رب كلمة نصح تصادف القلب ، ورب حادث مفاجئ يصدم الشعور ، فإذا مجرى الحياة كلها قد تغير في طرفة عين ، وإذا المعوج يعود مستقيماً ، والفاجر العرديد تقياً نقياً .

وجملة القول في هذا الوجه : أننا سلمنا أن الرياضة والمعالجة وتقليب وجوه التجارب لا تخلق طبعاً جديداً ، فإنها على الأقل لا يلتبس عليك الفرق بين هذه التجربة الخلقية وبين التجربة النفسية .

فهذه الأخيرة تنقب عن ظاهرة موجودة مختفية لتعرف ما هو كائن ، وتلك تنقب عن ظاهرة يجب أن تكون لتحول إليها ما هو كائن .

وهكذا يتبين لنا أن الذي يعتمد على ظواهر السلوك وعلى مجاري العادات في حكمه بعدم تطور الطباع ؛ إنما يعتمد على جرف هار ، وأن مثله كمثل من يحكم على الصحراء القاحلة الجرداء بأنها لا تقبل الإنبات ، دون أن يجرب سقيها أو حرثها أو معالجتها بسائر ضروب المعالجة .

فعلة ما يتوهمه الناس من جمود الطباع هو هذا اليأس ، وهو فقد الثقة بالنفس ، ومفتاح الخير كله في العمل والأمل ، واليقظة والجد ، والحرص على الإصلاح والتقدم ، وتلك هي الوصية الذهبية التي أوصانا بها صاحب الرسالة ﷺ حين يقول : ﴿ احرص على ما ينفعك ، واستعن بالله ولا تعجز ﴾ (رواه مسلم) ، وتلك هي حقيقة الجهاد الأعظم الذي قال فيه الرسول الكريم ﷺ : ﴿ المجاهد من جاهد نفسه ﴾ (رواه الترمذي وقال: حديث حسن صحيح) .

وقد وعد الله الذين يحافظون على عمل الصالحات بأن يصير الإصلاح ملكة لهم ، فقال تعالى في سورة العنكبوت: ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُدْخِلَنَّهُمْ فِي الصَّالِحِينَ ﴾ (٩) ، كما وعد المجاهدين لأنفسهم بإبلاغهم غايتهم من الهداية ، فقال جل شأنه في سورة العنكبوت: ﴿ وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (٦٩) ، وهي آية مكية لا تعرف الكفاح بالسيف ، ولكن بالصبر والقناعة ، وقوة الإرادة ، وتحدي المغريات والمثيرات ، والصمود أمامها كالصخرة الراسية أمام إرياح العاتية ، وقد جاء في الحديث الصحيح عن رسول الله ﷺ : ﴿ عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْحَنَّةِ ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ صِدْقًا ، وَأَيَّاكُمْ وَالْكَذِبُ فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَكْذِبُ وَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَابًا ﴾ (رواه مسلم) ، ومن أوضح الأحاديث الصحيحة في الدلالة على فضل الجلد والمثابرة وأثرهما في إزالة الرعونات الجبلية ، وتكوين الخلق الحميد المضاد لها ، قوله ﷺ : ﴿ وَمَنْ يَسْتَغْفِرْ يَغْفِرْهُ اللَّهُ ، وَمَنْ يَسْتَغْنِ يَغْنِهِ اللَّهُ ، وَمَنْ يَصْبِرْ يُصْبِرْهُ اللَّهُ ﴾ (متفق عليه) .

• موضوع علم الأخلاق :

موضوع كل علم هو مباحثه التي يعنى بدراستها ، وعلم الأخلاق في بحوثه يستهدف مسائل متعددة هي التي تكون موضوعه ، فهو يبحث في الخير والشر ؛ ما

هما ؟ وما الفرق بينهما ؟ وما هو المعنى الذي يلاحظ في هذا العمل فيكون خيراً ، وفي ذلك فيكون شراً ؟ والضمير الأخلاقي الذي نقف به على الخير والشر ما هو ؟ وهل هو في حكمه على الأعمال قاض معصوم، وهاد لا يضل ؟ وما هو الحق والواجب ؟ وما هي الواجبات المختلفة ؟ وما هو المثل الأعلى الذي يجب أن نتجه جميعاً لتحقيقه ؟ وأخيراً : ما هي القواعد التي تؤدي رعايتها للخلقية المثالية الكاملة ؟

ويتبين من ذلك أن موضوع علم الأخلاق هو "الأعمال الإرادية للإنسان" (أي الصادرة عن تفكير وإرادة) من هذه النواحي كلها .

بخلاف الأعمال غير الإرادية (وهي التي تصدر عن المرء، ولا دخل لإرادته ولا لتفكيره فيها) ، كالأعمال الآلية، وهي التي تحدث والمرء نائم أو يقظان، مفكر أو غير مفكر، مثل أعمال الجهاز التنفسي والدوري والهضمي، والأعمال المنعكسة، وهي الناشئة عن سبب خارجي عن الجسم، مثل انقباض اليد عند خزها، واختلاج العين عند الانتقال فجأة من ظلمة إلى نور، فإن هذه الأعمال كسابقتها، لا كسب للمرء فيها، ولا تتعلق إرادته بها، وعلم الأخلاق يرتب مسئولية خلقية على الأعمال، ولذلك فإن الأعمال غير الإرادية (آلية كانت أو منعكسة) لا تدخل في موضوعه لأنه لا يتدخل إلا حيث يكون القصد والإرادة. (أمين : ١٩٧٤م : ص ١٣) .

الأعمال المشتبهة : وهناك نوع من الأعمال قد يشتهبه الحكم فيها، لأنها تشبه الأفعال الإرادية من ناحية، وتشبه غير الإرادية من ناحية أخرى، وعلى ذلك: أيتناولها علم الأخلاق فيصف بعضها بالخير وبعضها بالشر، ويرتب مسئولية على صاحبها، أم يكون صاحبها بمنجاة من ذلك ؟ ويتضح هذا المعنى من الأمثلة الآتية:

« أعمال إلنائم : بعض الناس يأتي أعمالاً وهو نائم، كمن ينام ويترك المصباح مشتعلًا بجواره، ثم يأتي حركة لا يحس بها، تقلب المصباح وتحرق شيئاً، أو يقوم وهو نائم فيعثر بطفل بالدار فيصيب منه عضواً .

« أعمال الناسي : رجل تعود النسيان، وعلم باتفاق جماعة على قتل إنسان في موعد محدد، فاعترزم تنبيه المؤتمر به قبل الموعد ليحتاط لأمره، ولكنه أرجأ ذلك حتى نسي الأمر، فإذا الجريمة واقعة، دون أن يملك لها رداً .

« أعمال الغضوب : رجل يعلم من نفسه أنه يثور للبادرة تبدر من غيره، وإنه إذا ثار تملكه الغضب، وخرج عن وعيه، ومع علمه ذلك من نفسه ذهب لأحد المجالس التي هي مظنة لإثارة غضبه، فحدث ما توقع وأتى منكراً من الأعمال أو الأقوال .

فهذه الأعمال وأمثالها غير إرادية ؛ فالنائم لم يتعمد إحراق أدوات المنزل، ولا إصابته عضو للطفل النائم بجواره، والناسي لم يقصد ترك الذي يدبر الشر لقتله دون تحذيره، والغضوب لم يرد المنكر الذي ارتكبه في سورة غضبه، ولهذا ، كان لكل منهم الاعتذار عن أعماله بأنه لم يفكر فيها، ولم تصدر عن إرادة .

ولكن علم الأخلاق لا يقبل هذا العذر ؛ لأن قواعد الأخلاق توجب أن يحتاط المرء لدرء شر الحالات التي يكون فيها مسلوب الإرادة، فالناس مؤخذون في ترك

التحفظ قصداً وعمداً، والنائم والناسي والغضبان مؤخذون على أعمالهم خلقياً لترك الحيلة والحدز.

فهذه الأعمال وأمثالها يبحث فيها علم الأخلاق، ويرتب على صاحبها مسئولية خلقية، لأنها وإن صدرت عن غير إرادة وتفكير، ولكن كان في الإمكان الحيلة وتبين نتائجها وقت الانتباه والاختيار. ويوافق هذا ما اختاره الإمام الفخر الرازي في تفسيره ١: ١٤٠ هـ في معنى قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ (٢٨٦) ، (ج، ٤، ص ١٥٥-١٥٦) ، فإن التماس عدم المؤاخذه على النسيان أو الخطأ، دليل على أن ذلك مظنة المؤاخذه واللوم والمسئولية.

وصفوة القول: إن علم الأخلاق يبحث في "الأعمال الإرادية" و "الأعمال المشتبهة"، وهي التي وإن كانت وقت صدورها لا دخل للمرء فيها ولا صلة له بها، ولكن كان من الممكن الاحتياط لها حين كان المرء في فسحة من الوقت، له انتباهه واختياره.

أما الأعمال غير الإرادية كالألية والمنعكسة فليست من موضوع علم الأخلاق في قليل أو كثير . (للتوسع انظر: أمين ١٩٧٤م: ص ١٤).

• علم الأخلاق وتقسيمه إلى نظري وعملي :

قد يكون في وسع الإنسان أن يستغني طول حياته عن بعض مسائل العلم والمعرفة فلا تخطر له ببال ، بل قد يستطيع أن يستغني عنها جميعها فترة طويلة أو قصيرة من عمره ؛ ولكن أحداً لن يستطيع أن يخلي همه من المسألة الأخلاقية طرفة عين.

إنها ضرورة الحياة العملية ، عند كل حركة أو سكون ، وعند كل نطق أو سكوت ، وعند كل هم بفعل أو قول ، تلجئ كل واحد منا أن يستفتي نفسه: هل يحسن به أن يقدم أو يحجم ؟

وأنها ضرورة الحياة العملية ، تطالب كل واحد منا بالجواب السريع على هذا الاستفتاء ، قبل أن يفوت وقت العمل ، وتطالبه بأن يكون جوابه مسبباً معتمداً على مبدأ يرضاه قاعدة لسلوكه ومعياراً لحكمته وتقديره ، أخطأ في ذلك أم أصاب ، أساء الطن أم أحسن في اختيار القواعد والأسباب .

من هنا مست حاجة كل عاقل إلى أن يكون عنده قانون حاضر يلقنه الجواب الصحيح عند كل استفتاء، ويعصم إرادته عن الخطأ في التوجيه والاختيار .

ذلك القانون هو علم الأخلاق.

فهو جملة القواعد التي ترسم لنا طريق السلوك الحميد، وتحدد لنا بواعثه وأهدافه.

هذا إجمال له تفصيله: فدارس الأخلاق يتبين له أن منها قسماً يدرس المباحث النظرية، وهو ما يسمى بالأخلاق العامة أو النظرية، وقسماً آخر يدرس المباحث العملية، وهو ما يعرف بالأخلاق الخاصة أو العملية.

• وعلم الأخلاق النظري :

هو علم يبحث عن المبادئ الكلية والمعاني الجامعة، التي تشتق منها الواجبات الفرعية، كالبحث عن حقيقة الخير المطلق، وفكرة الفضيلة من حيث هي، وعن مصدر الإيجاب ومنبعه، وعن مقاصد العمل البعيدة وأهدافه العليا.

كما يدرس الضمير وماهيته ومظاهره، من عواطف مختلفة (كالرضا والإغتراب والسرور الداخلي لفعل الخير، والألم والتأنيب والندم إذا كسب المرء شراً) ، وما يصدره من أحكام أخلاقية على مختلف الأعمال الإرادية، كالحكم على العمل بالخيرية أو الشرية ، كما يتساءل عما إذا كانت الأخلاق علماً من العلوم، أي عملاً من أعمال العقل أو هي وليدة التقاليد؟ وما هي الطريقة التي تتبع في تعرف المثل الأعلى الأخلاقي، كما يبين أركان المسؤولية الأخلاقية مثل الحرية والإرادة، ويناقش مسائل الخير والاختيار والثواب والعقاب، وما هي المقاييس التي تقاس بها الأعمال لبيان خيرها من شرها، وأخيراً ينقد النظريات التي تواردت على هذه المسائل العديدة، ويجتهد في الحصول على حل لها.

ويسمى (فلسفة الأخلاق) أو (علم الأخلاق النظري) ، وهو من علم الأخلاق العملي بمنزلة أصول الفقه من الفقه ، فهو شأن الخواص والمجتهدين ، ولا يطلب من غيرهم إلا كما تطلب النافلة بعد تمام الفريضة ، ولذلك لا نجد له من الأقدمية ولا من الشمول ما لعلم الأخلاق العملي .

فالوثائق التاريخية التي وصلت إلينا لا تشير إلى أن قدماء المصريين عرفوا هذا النوع من الفلسفة ، إلى جانب الفلسفة النظرية المعروفة لهم في الإلهيات والكونيات ، ولعل فلاسفة اليونان هم أول من قسم الفلسفة إلى قسمين: (فلسفة نظرية) تبحث عما يجب علمه واعتقاده ، و (فلسفة عملية) تبحث عما يجب عمله والتحلي به .

ومعنى كون فلسفة الأخلاق فلسفة عملية أنها تتعلق بالعمل، لا أنها هي من نوع العمل، فإن الفلسفة كلها بحوث نظرية وإن اختلفت مادتها وموضوعها، فإذا تعلقت بالحق الذي يعتقد كانت نظرية في أداتها وفي موضوعها معاً، وإذا تعلقت بالخير الذي يفعل كانت نظرية في أداتها عملية في موضوعها، بل علم الأخلاق العملي نفسه هو أيضاً من قبيل النظر لا العمل، وإن كان العمل مادته كما هو مادة التعلم النظري . مع هذا الفارق الوحيد بينهما: وهو أن العمل الذي هو موضوع العلم العملي أنواع من الأفعال لها مثال في الخارج، كالصدق والعدل ونحوهما، بينما موضوع العلم النظري هو جنس العمل المطلق، وفكرته المجردة التي لا يتحقق مسماهما خارجاً إلا في ضمن الأنواع التي يبحث عنها العلم العملي . تلك الأنواع التي تعد من قبيل الوسائل لتحقيق الخير المطلق أو الفضيلة الكلية التي يبحث عنها العلم النظري.

• وعلم الأخلاق العملي :

هو علم يبحث عن أنواع الملكات الفاضلة التي يجب علينا التحلي بها ؛ كالإخلاص والصدق والشجاعة والعفة والوفاء والعدل . كما يدرس الواجبات المختلفة ؛ واجب الإنسان نحو نفسه، ونحو الأسرة، ونحو الوطن والدولة، ونحو الإنسانية، ونحو الكائنات الحية، وواجبه نحو الله تعالى . وبعبارة أخرى: إنه

يعرض لمباحث الأخلاق النظرية بالتطبيق على ظروف الحياة العملية المختلفة.. ليقول كلمته فيها بيان ما يتفق مع معاني الخير والشر، والحق والواجب، كما أن المقاييس الخلقية تقول رأيها الفصل في الواجبات الشخصية والاجتماعية والإلهية، وفي المشاكل الاجتماعية، كحقوق المرأة وحقوق العمال ونحو ذلك.

وعلم الأخلاق العملي هو أكثر النوعين ارتباطاً بالحياة، فهو الغذاء اليومي بل الواجب العيني ليكون في كل يد النبراس والمعيار. ولذلك لا تكاد تخلو من معرفته أمة من الأمم في القديم والحديث. فالكل حريص على الحث على آدابه التي يصل إليها بالفطرة أو بالفكر أو بالتجربة أو بالوراثة والرواية.

ويمكن اعتبار القسم العملي (فناً)، أي علماً تطبيقياً بالنسبة للقسم النظري، ومن تأمل ضروب الحياة وواجباتها المختلفة وتزاحمها وكثرتها وشدة الحاجة في تطبيقها إلى دقة فهم وسلامة ذوق وحكمة وسياسة؛ أدرك أن السلوك الأخلاقي يعد بحق من أرقى الفنون الجميلة لمن عرف كيف يؤلف من حياته اليومية صفحة منسقة كاملة على منهج هدي الرسول ﷺ: ﴿إِنَّ لِرَبِّكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِنَفْسِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلَآهْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، فَأَعْطِ كُلَّ ذِي حَقِّ حَقَّهُ﴾ (رواه البخاري).

• غاية علم الأخلاق :

ما هي الغاية التي نبتغيها من هذا النوع من الدراسة العلمية والعملية ؟ وهل لدراسة الأخلاق من فائدة نرتجئها ؟ وبعبارة أخرى: هل يعتبر علم الأخلاق وسيلة تامة في التربية الخلقية ؟

يرى بعض الفلاسفة: أنه ليس للعلم أثر في إصلاح النفوس؛ فيقول (بليز باسكال Blaise Pascal) الفيلسوف الفرنسي (ت/١٦٦٣م) : إن الأخلاق الصحيحة تهزأ بعلم الأخلاق وتسخر منه. ويرى (هيربرت سبنسر Herbert Spencer) الفيلسوف البريطاني (ت/١٩٠٣م) : أن حماسة الأخلاقيين من الفلاسفة ونشاطهم في نشر العلم رغبة في إصلاح النفوس البشرية، إنما هو بدعة وسخافة.. وكيف يرجى من العلم تهذيب النفوس بينما نرى المتعلمين الذين استنارت عقولهم لا أخلاق لهم، ونرى الواعظين يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم، وبجانب هؤلاء نجد من الجاهلين والأمينين من هم على جانب عظيم من الاستقامة والشرف.

فهذا البعض من الفلاسفة ينكر الصلة بين العلم والأخلاق، ويرى عدم غناء دراسة الأخلاق، ولا يرى أن العلم وسيلة متممة للتربية الخلقية، وكأن هؤلاء الفلاسفة ومن تبعهم يرون أن الوراثة ضربة لازب، وأن المرء ينشأ على ما أمده به الوراثة من صفات الآباء والأجداد، فهي إما أن تسمو به للخير والفضيلة، وإما أن تنحدر به إلى مهاوي الرذيلة.

وهذا الرأي بلغ من التطرف نهايته؛ فهو يهدر جميع التعاليم الأدبية، ولا يجعل قيمة للمواعظ والنصائح الأخلاقية. نعم المرء محكوم. إلى حد ما. يعامل الوراثة، ولكن ذلك لا يقلل من أهمية عامل آخر هو البيئة بمعناها الأعم،

وعامل التنشئة الاجتماعية ، والمتضمن ما يدرسه المرء من العلوم والفنون والآداب، وأثرها القوي في تكييف عاداته وأخلاقه.

وكيف لا تكون لدراسة الأخلاق قيمة والله تعالى يقول في سورة الذاريات : ﴿ وَذَكَرْ فَإِنَّ الدُّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ (٥٥) ، ويقول الإمام الغزالي (ت/٥٠٥هـ) في هذا المعنى في كتابه إحياء علوم الدين ١٤٠٠هـ : « لو كانت الأخلاق لا تقبل التغير لطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات ، ولما قال ﷺ : ﴿ إِنَّ خِيَارَكُمْ أَحَاسِنُكُمْ أَخْلَاقًا ﴾ (متفق عليه) ، فكيف ينكر هذا في حق آدمي وتغيير طباع البهيمة ممكن ؛ إذ ينقل البازي من الاستيحاش إلى الأنس، والكلب من شره الأكل إلى التآدب والإمساك، والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقياد ١٩ » (مجلد ٣، ج ٨، ص ١٠١) .

يقول (سقراط Socrates) الفيلسوف اليوناني (ت/٣٩٩ ق.م) : « إن معرفة الفضيلة تكسبها، والجهل بها مصدر الرذيلة ومآتها، لأن الهدف الذي ننزع إليه فطرة الإنسان هو سعادته الحقيقية، والفضيلة هي الطريق الوحيد الموصلة إلى ذلك الهدف دائما، ولا يتصور أحد أن يسلك المرء سبيل شقاوته وهو عالم مختار في عمله، والأشعار لا ذنب لهم إلا جهلهم بحقيقة مقاصدهم، أو جهلهم بتحديد وسائلها، وعلاجهم هو بتصحيح معلوماتهم، لا بتقويم نواياهم وعزائمهم، لأنهم لا ينوون الخير لأنفسهم، ولكنهم يجهلون ذلك الخير أو يجهلون وسائله » (كرم ١٩٧٦م : ص ٣١٤) .

فهو بهذا يؤكد الصلة بين العلم والأخلاق، ويرى أن دراسة علم الأخلاق وسيلة تامة للتربية الخلقية، سواء أردنا بالعلم مجرد المعرفة التلقينية أو الإدراك العقلي الجاف، أم أردنا المعرفة الكاملة الملهمة المتميزة.

نعم ، العلم إذا تغلغل في النفوس أورثها البأس والإقدام، وكساها حلة المهابة واليقين، ولكن العاملين بعلمهم هم الأقلون قديما وحديثا، ومن أجل ذلك قال الإمام علي عليه السلام : « إنما زهد الناس في طلب العلم لما يرون من قلة انتفاع من علم بما علم » وها نحن أولاء نرى الناس يتلون من كتاب الله ويسمعون من السنة النبوية والحكم الخلقية وهم مع ذلك خلو من حلية التقوى وطابع الهدى، لا تشبههم يد المراقبة، ولا تكفهم خيفة المحاسبة، فهم لدواعي الهوى مطيعون، ولدعائم الأخلاق مضيعون » فاعلم بذلك ليس وسيلة تامة للتربية الخلقية كما يرى سقراط ، ومن كلام (أفلاطون Plato) الفيلسوف اليوناني (ت/٣٤٨ ق.م) : « ليس بالعلم وحده يصبح المرء فاضلا » (المرجع السابق : ص ٥٥-٥٦) وانظر : (زكريا ٢٠٠٤م : ص ١٣ وما بعدها) وانظر : (يالجن ١٤٠٦هـ : ص ٣٣٩، ٣٣٨) .

ويوضح بعضهم معنى ذلك؛ بأنه ليس المقصود بالعلم مجرد المعرفة التلقينية أو الإدراك العقلي الجاف، بل المعرفة المتملكة من العقل إلى القلب، والتي تصبح إيمانا عميقا، وقوة ملهمة للإرادة ومتحمسة.. وبذلك يكفي العلم في التربية، وتحقيق الفضيلة، حتى أن الذي يفعل السوء يبرهن على نقصه في معرفة الخير وإيمانه. فهو بذلك يؤكد رأي سقراط ويفصله، فيؤكد الصلة بين العلم والأخلاق. ولكن العلم وحده ليس وسيلة تامة للتربية الخلقية، بل لابد مع المعرفة اليقينية المهمة من وجود إرادة مؤمنة متحمسة . [وهذه أيضا

نظرة كثير من علماء النفس المحدثين ، ويعتبر المجرم في أمريكا مريضاً نفسياً ويلحق بمصحة علاجية .]

ويرى أفلاطون : أن الاعتقاد الديني هو من أنجع الوسائل في التربية الخلقية، وأنه لا يمكن ممارسة حياة الفضيلة والخير إلا إذا جعلنا الله غايتنا . (أندريه كرسون Andre Wilkerson : المشكلة الأخلاقية: ص ٧٨ . ٩٠) .

فدراسة الأخلاق وسيلة ناجحة من وسائل التربية والتهذيب، لأن البحث في الفضائل وحسن عاقبتها، وتعرف الرذائل وسوء مغبتها، ودراسة نماذج للمثل الأعلى من أهل الفضيلة في حياتنا، والأسوة الحسنة في تاريخنا، كل ذلك يستهوي الدارس ويغريه بالتخلي بالفضيلة والتخلي عن الرذيلة، ولا ينكر أحد ما لقوة الإغراء والاستهواء من أثر كبير.

كما أن دراسة الأخلاق تكسب صاحبها الدقة في تقدير الأعمال الأخلاقية، والإصابة في الحكم عليها، بعد أن وقف على معاني الخير والشر وما إليها، وعرف المقاييس الأخلاقية التي تقاس بها الأعمال المختلفة.

ففي بحث الأعمال لبيان خيرها وشرها، هناك فرق كبير بين من يعتمد في حكمه على الدراسة والعلم، وبين من يستند إلى العادة والعرف، وقد يصيب صاحب العادة والتقليد، ولكن صوابه يكون كرمية من غير رام ، وقد يخطئ صاحب الدراسة والبحث في بعض الجزئيات الدقيقة ولكن خطاه يكون نادراً .

ومثل هذا الفرق تجده بين زارع للأرض وهو دارس للزراعة علمياً وعملياً، خبير بالتربة وما يصلحها، ملم بأنواع المزروعات والأمراض التي تصيبها وطرق علاجها، وبين زارع آخر لا يعتمد إلا على تجربة ناقصة وتقليد للأباء والأجداد، وهكذا الفرق بين الطبيب والدجال، والمهندس المعماري ومن يتلقى بالوراثة حرفة البناء .

ويمكن أن نلخص الغاية من دراسة الأخلاق فنقول :

« دراسة علم الأخلاق تكسب صاحبها القدرة على تمحيص الأعمال ونقدها وتقديرها حق قدرها، دون أن يخضع في حكمه إلى ألف أو عادة . (تقوية الضمير) .

« وبها تقوى الإرادة على عمل الخير وسلوك السنن القويم، وتنشط العزيمة للمضي في سبيل الفضيلة واتخاذها نبراساً في أعمالها . (تقوية الإرادة) .

ومع أن دراسة الأخلاق وسيلة ناجحة للتربية والتهذيب، إلا أنها مع ذلك لا يمكن أن تجعل جميع الناس أختياراً، لأن ذلك يتوقف على عوامل متعددة منها: الوراثة، والتنشئة الاجتماعية، والاستعداد الشخصي .. ولكن كفاهها فضلاً أنها تهدينا النجدين، وترشدنا إلى الصراط المستقيم.

وفي الإشارة إلى عامل الوراثة، يقول تعالى في سورة مريم: ﴿ فِي الْإِشَارَةِ إِلَى عَامِلِ الْوَرَاثَةِ، يَقُولُ تَعَالَى فِي سُورَةِ مَرْيَمَ: ﴿ يَا أُخْتُ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكَ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكَ بَغِيًّا (٢٨) ﴾ ، وفي الإشارة إلى عامل التنشئة الاجتماعية يقول تعالى في سورة الإسراء: ﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذِّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ

ارْحَمَهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا (٢٤) ﴿﴾ ، وفي الإشارة إلى عامل الاستعداد الشخصي يقول ﷺ : ﴿النَّاسُ مَعَادِنٌ خِيَارُهُمْ فِي الْجَاهِلِيَّةِ خِيَارُهُمْ فِي الْإِسْلَامِ إِذَا فَقَّهُوا﴾ (متفق عليه) ، ويصور هذا المعنى قول النبي ﷺ : ﴿مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنَ الْهُدَى وَالْعِلْمِ كَمَثَلِ الْغَيْثِ الْكَثِيرِ أَصَابَ أَرْضًا فَكَانَ مِنْهَا نَقِيَّةٌ قَبِلَتْ الْمَاءَ فَأَنْبَتَتِ الْكَلَّا وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبٌ أَمْسَكَتِ الْمَاءَ فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ فَشَرِبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا ، وَأَصَابَتْ مِنْهَا طَائِفَةٌ أُخْرَى إِنَّهَا هِيَ قَيْعَانٌ لَا تُمْسِكُ مَاءً وَلَا تَنْبِتُ كَلًّا ، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقَهُ فِي دِينِ اللَّهِ وَنَفَعَهُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ فَعِلِمٌ وَعِلْمٌ ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أَرْسَلْتُ بِهِ﴾ (متفق عليه) .

وكذلك شأن الأخلاق والنفوس التي فيها استعداد للفضيلة والخير، والنفوس الأخرى التي ختم الله على قلوبها فلا تتنفع بموعظة، ولا تقبل نصيحة، قال تعالى في سورة الأعراف: ﴿وَأَنزَلْنَا عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخْ مِنْهَا فَابْتِغَاهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ (١٧٥) وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلَ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرَكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصِصْ الْقِصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (١٧٦) سَاءَ مَثَلًا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا وَأَنفُسِهِمْ كَانُوا بِظُلْمٍ مِّنْ يَّهْدِي اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِي وَمَن يُضِلِلْ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ (١٧٨)﴾ .

وقال تعالى في سورة الجاثية: ﴿أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ (٢٣)﴾ .

• الأخلاق الفلسفية والأخلاق الدينية :

يرى الباحثون من علماء الغرب أن قوانين الأخلاق الفلسفية وقوانين الأخلاق الدينية يختلفان اختلافاً بيناً ؛ من حيث موضوعها (أي نوع العلاقات التي ينظم كلا منهما) ، ومن حيث الواضع لهما (أي المصدر والسلطة التي يصدر عنها الأمر الأخلاقي) ، ومن حيث أساس التشريع (أي الأسباب التي يستند إليها) ، ومن حيث بواعث العمل وأهدافه وجزاءاته المقررة في كل منهما وبيان ذلك فيما يأتي :

١- من حيث الموضوع :

فالأخلاق الدينية في نظرهم . أي أنهم لا يدخلون الأخلاق الإسلامية في كلامهم . تنظم الصلة بين الخالق والمخلوق، ولا شأن لها بالمعاملات الإنسانية، بينما الأخلاق الفلسفية ترسم الطريق لسلوك الإنسان في نفسه أو في المجتمع، ولا شأن لها بنظام الشعائر والعبادات، لا بمعنى أنها تقف منها موقف الحياء، أو موقف القبول والتلقي من يد العرف ؛ بل إنها قد تتركها إنكاراً، وهكذا ينفصل موضوع الأخلاق الدينية والأخلاق الفلسفية انفصالاً تاماً .

يقول الفيلسوف (إيمانويل كانت Immanuel Kant) : « إنه ليس على الناس واجبات قط نحو خالقهم لأنهم ليس لهم حق قبله، وكل واجب يقابله حق لا محالة » ، ونرد فنقول: بعد التسليم بالمقدمة الثانية بشأن تبادل الحقوق، فإن المقدمة الأولى مخالفة للتعاليم الإسلامية؛ فالإسلام يقرر أن للعباد على

الله حقاً كتبته على نفسه تفضيلاً إذا عبده لا يشركون به شيئاً أن لا يعذبهم، فعن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ﴿يا معاذ أتدري ما حق الله على العباد؟ قال الله ورسوله أعلم، قال: أن يعبد الله ولا يشرك به شيء، قال: أتدري ما حقهم عليه إذا فعلوا ذلك؟ فقال: الله ورسوله أعلم، قال: أن لا يعذبهم﴾ (رواه مسلم) وفي رواية عند أحمد: ﴿قال: أن يدخلهم الجنة﴾، ومصادق ذلك من القرآن الكريم في سورة التوبة: ﴿إن الله اشترى من المؤمنين أنفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة﴾ (١١١)، وقد زعم (إيمانويل كانت Immanuel Kant) أيضاً: أنه ليس على الناس واجبات تجاه الكائنات الدنيا لهذا السبب نفسه، وهو عدم تبادل الحقوق بينهما، وذلك أيضاً خلاف التعاليم الإسلامية التي تقرر على المؤمنين واجبات من العناية والرفق بالحيوان، ومن العناية والإصلاح في كل شيء يقع في قبضة الإنسان جزاء لحق التسخير الذي خوله الله للناس على سائر الكائنات. (وسياتي تفصيل ذلك).

٢- من حيث واضع القانون ومستنده :

تلتقي المذاهب الفلسفية على أن مصدر الإلزام الأدبي هو مصدر إنساني خالص وإن اختلفت بعد ذلك في التفاصيل: هل هو العقل أم الضمير الخلق أم ضرورة الحياة الاجتماعية؟ وترى أن مستنده في التشريع هو اعتبارات إنسانية تبرر حكماً لدى العقل أو العاطفة، أما الإلزام في الدين فيقولون: إن مصدره إلهي صرف، كما أن مستنده هو الإرادة العليا المحضة وقضاؤها المبرم، اقتنع العقل أم لا، رضي الناس أم لا.

٣- ومن حيث بواعث العمل وأهدافه وأجزئته (عوامل السلوك) :

وقالوا: إن النظرة الدينية تختلف عن النظرة الفلسفية من هذه النواحي أيضاً. فالشرائع الدينية تضع لمن يطيع أمرها أو يعصاه جزاء أخروياً مثوبة أو عقوبة، والترغيب في الفضيلة والترهيب من الرذيلة يعتمد في وسائله على هذا الجزاء، ويكون هدف الناس الوحيد هو: نيل الثواب والنجاة من العقاب، وباعثه الوحيد على العمل هو الخوف أو الرجاء. وبذلك يصبح العمل الأخلاقي عملاً حسابياً لموازنة الربح والخسارة، وليس عملاً خلقياً بريئاً من الأغراض مجرداً عن الغايات.

• الأخلاق الفلسفية :

فإن قانونها لا يفترض جنة ولا ناراً ولا حياة بعد الموت، وجزاء الفضيلة عنده هو نتيجهتها الطبيعية، من رضا العامل وطمأنينته وشعوره باستكمال إنسانيته، وارتياح ضميره بأداء الواجب، وإن لوح بعد ذلك بشيء من تحقيق المصالح الإنسانية التي يثمرها العمل، أو الفوائد التي تعود على العامل (كطبيب الذكر وحسن السمعة) فإنما هي أجزئية أدبية. وإذا نظرنا في هذه الفوارق وقيمتها وجدناها لا تنطبق على وجهة النظر في الأخلاق الإسلامية، وذلك على الوجه الآتي:

• الأخلاق الإسلامية :

• من حيث الموضوع :

أما أن موضوع الأخلاق الدينية ينحصر في مادة العبادات والأمور الإلهية؛ فإنه إذا صح ذلك في دين ما فما أبعد عن أن يكون طابعاً لقانون الأخلاق في الإسلام،

وقد سبق أن موضوع علم الأخلاق هو الأعمال الإرادية والمشتبهة من حيث التوجيه والحكم وما يلزمهما . ومع هذا فإنه قد اتسع لمجالات متعددة . فقد تناول الأمور الإلهية والعبادات والشعائر، ونظم السلوك الإنساني، فلم يترك للنشاط الإنساني . فرديا أو اجتماعيا . مجالا حيويا أو أدبيا أو فكريا أو روحيا إلا رسم له منهجا للسلوك، حسب قاعدة معينة . وزاد على ذلك أنه تخطى علاقة الإنسان بنفسه وعلاقته ببني جنسه، فشمّل علاقته بالكون جملة وتفصيلا، ووضع لذلك كله الآداب المرضية والتعاليم السامية.

فقد أثار القرآن الكريم التعاطف بين الإنسان وبين الكائنات الحية وغيرها، قال تعالى في سورة الأنعام: ﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ ﴾ (٣٨) .

وجعل حق التسخير لهذه الكائنات يقابله واجب العناية والإصلاح والرحمة والرفق بالحيوانات، ففي حق التسخير قال تعالى في سورة النحل: ﴿ وَالْأَنْعَامَ خَلَقْنَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءًا وَمِنْهَا نَأْكُلُونَ (٥) وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ يُسْرِحُونَ (٦) وَتَحْمِلُ أَوْقَالَكُمْ إِلَى بَلَدٍ لَمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا يَشُقُّ الْأَنْفُسُ أَنْ رَبِّكُمْ لَرُءُوفٌ رَحِيمٌ (٧) وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (٨) وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا جَائِرٌ وَلَوْ شَاءَ لَهْدَاكُمْ أَجْمَعِينَ (٩) هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ (١٠) يَنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (١١) وَسَخَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنَّجْمُ مَسْجَرَاتٍ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (١٢) وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَذْكُرُونَ (١٣) وَهُوَ الَّذِي يَسْجُرُ الْبَحْرَ لِيَتَأْكُلَا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حُلِيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفَلَكَ مَوَازِيرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (١٤) وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦) أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ أَفَلَا تَذْكُرُونَ (١٧) وَإِنْ تَعْدُوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ (١٨) ، وقال تعالى في سورة الملوك: ﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ (١٥) ﴾ .

وفي واجب الرحمة والرفق بالحيوان قال ﷺ: ﴿ فِي كُلِّ كَبِيرٍ رَطْبَةٌ أَجْرٌ ﴾ (متفق عليه) ، وفي صحيح مسلم: ﴿ إِنْ اللَّهُ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ ، فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ ، وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذَّبْحَ ، وَلْيُجِدْ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ ، وَلْيُرِحْ ذَبِيحَتَهُ ﴾ ، وفي المسند وصحيح مسلم عن عائشة رضي الله عنها أنها رَكِبَتْ بَعِيرًا وَكَانَ مِنْهُ صُعُوبَةٌ ، فَجَعَلَتْ تَرْدُدُ ، فَقَالَ لَهَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ : ﴿ عَلَيْكَ بِالرَّفْقِ فَإِنَّهُ لَا يَكُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ ، وَلَا يَنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ ﴾ .

فإذا ضيع الإنسان هذا الواجب فعقابه على الله ، كما قال ﷺ: ﴿ دَخَلَتْ امْرَأَةٌ النَّارَ فِي هِرَّةٍ رَبَطَتْهَا فَلَا هِيَ أَطْعَمَتْهَا وَلَا هِيَ أَرْسَلَتْهَا تَأْكُلُ مِنْ خَشَاشِ الْأَرْضِ حَتَّى مَاتَتْ هَرَلًا ﴾ (رواه مسلم) .

وفي واجب العناية والإصلاح قال تعالى في سورة آل عمران: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) ﴾ . قال

الرازي في تفسيره ١٤٠١هـ: « قال ابن عمر: قلت لعائشة: أخبريني بأعجب ما رأيت من رسول الله ﷺ ، فبكت وأطالت ثم قالت: كل أمره عجب ، أتاني في ليلتي فدخل في لحاي حتى ألصق جلده بجلدي ، ثم قال لي: يا عائشة هل لك أن تأذني لي الليلة في عبادة ربي؟ فقلت: يا رسول الله إني لأحب قريبك وأحب مرادك قد أذنت لك . فقام إلى قربة من ماء في البيت فتوضأ ولم يكثر من صب الماء ، ثم قام يصلي ، فقرأ من القرآن وجعل يبكي ، ثم رفع يديه فجعل يبكي حتى رأيت دموعه قد بلت الأرض ، فاتاه بلال يؤذنه بصلاة الغداة فرآه يبكي ، فقال له: يا رسول الله أتبكي وقد غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر؟ فقال: ﴿ يا بلال أفلا أكون عبدا شكورا ١٩ ﴾ ثم قال: ما لي لا أبكي وقد أنزل الله في هذه الليلة : ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ ... ﴾ ثم قال: ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها ﴿ وروي: ﴿ ويل لمن لا كها بين فكيه ولم يتأمل فيها ﴾ » (مجلده، ٩، ص ١٣٨) .

فإذا فرط الإنسان في هذا وسعى بالفساد في الأرض استحق غضب الله ، قال تعالى في سورة البقرة: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يُعْجِبُ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهَدُ اللَّهُ عَلَيْهِ مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُ الْخِصَامِ (٢٠٤) وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ (٢٠٥) وَإِذَا قِيلَ لَهُ اتَّقِ اللَّهَ أَخَذَتْهُ الْعِزَّةُ بِالْإِثْمِ فَحَسْبُهُ جَهَنَّمُ وَلَيْسَ الْمُهَادِّ (٢٠٦) ﴾ ، وهكذا جمع الإسلام أطراف الحقيقة الأخلاقية، وجمع بين ما فرق الناس باسم الدين وباسم الفلسفة ووفق بينهما وكان له المزيد . (يمتاز بالجمع والتوفيق والتكميل) .

• من حيث أساس التشريع الأخلاقي ومصدره :

أما أن مصدر الأخلاق الدينية إلهي، وأنها لذلك تستند إلى هذا المصدر المقدس الواجب الطاعة، وتتبع الأسلوب التحكيمي التعبدية ولا تهتم باقتناع العقل واطمئنان الضمير فنقول : إن الناظر في أسلوب الدعوة الأخلاقية في الإسلام يرى أنها لم تأخذ الطابع التعبدية التحكيمي الذي نسبوه إلى الأخلاق الدينية، وإنما تعتمد دائما على الحكم المعقولة المقبولة، فتخاطب الإدراك السليم، والوجدان النبيل، بأسباب مقنعة تبرر أمرها بما تأمر به، ونهيها بما تنهى عنه، تفصيلا وإجمالا وضمنا .

• فالأسلوب التفصيلي :

هو الذي يقرن الأمر الأخلاقي ببيان الحكمة والسبب تفصيلا، ومن ذلك قوله تعالى في سورة الحجرات: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (١٠) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقِ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ هُمَ الظَّالِمُونَ (١١) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ (١٢) يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣) ﴾ ، وفي سورة البقرة: ﴿ وَلَا تَسَامَوْا أَنْ تَكْتُوبَهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَى أَجَلِهِ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا (٢٨٢) ﴾ ، وفي سورة العنكبوت: ﴿ أَتُلَّ مَا أَوْحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ

تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرِ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ (٤٥) ، وفي سورة فصلت: ﴿ وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (٣٤) وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ (٣٥) .

والأسلوب الإجمالي هو الذي يقرن الأمر الأخلاقي ببيان الحكمة والسبب إجمالاً ، ومن ذلك قوله تعالى في سورة الجمعة: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا بُدِيََ لَكُمْ صَلَاةٌ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (٩) ، وقوله في سورة النساء: ﴿ إِنْ اللَّهُ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأُمُورَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حُكِمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنْ اللَّهُ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنْ اللَّهُ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (٥٨) .

• الأسلوب الضمني :

وحتى إذا جاء الأمر الأخلاقي مجرداً عن التعليل ؛ فإن النص يشفع الأمر الأخلاقي بما ينزع عنه صبغة التعنت والتحكم وفرض الطاعة اعتماداً على أن المصدر واجب الطاعة ؛ بل لأن الأمر ذو حكمة بالغة وعلم واسع ، فلا يأمر إلا بما يصلح البشرية ويهديها سواء السبيل ، قال تعالى في سورة البقرة: ﴿ كَتَبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كَرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (٢١٦) .

وبذلك نرى أن قانون الأخلاق في الإسلام لا يستند في التشريع والإلزام إلى قداسة المصدر ووجوب طاعته فقط ، وإنما يحرص على التحليل والتعليل وبيان الحكم التي تقنع العقل ، ويطمئن لها الضمير .

• مصدر التشريع :

يرى الغربيون أن الأخلاق مصديدها إلهي لا إنساني ، ويفخرون بأنهم اكتشفوا للإلزام الأدبي (الأخلاقي) مصدراً آخر غير الوحي السماوي ، ألا وهو النور العقلي أو الإحساس الخلقي الذي ينطوي عليه قلب الإنسان .. ولكن هذا ليس بجديد على الإسلام .

فالقانون الإسلامي في رجوعه إلى العقل السليم والضمير الحي فإنه لا يرجع إليهما على أنهما مؤيدان له فحسب ، يبرران حكمه ويشفعان له عند الناس ؛ بل إنه يعطيهم سلطة الحكم والأمر والنهي في أطوار ثلاثة: قبل ورود الشرع ، وفي أثناء نزول الشرع ، وبعد انتهائه وتمامه . وذلك على النحو التالي:

﴿ أما قبل نزول الشرع: فقد قرر القرآن الكريم في أصرح عبارة أن النفوس قد منحت بفطرتها قوة التمييز بين الخير والشر والتقوى والفجور والعدل والظلم ، قال تعالى في سورة الشمس: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠) ، وقال في سورة القيامة: ﴿ بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ (١٤) وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ (١٥) . ولم يكتف بأن جعل هذه البصيرة قوة مدركة كاشفة معرفة ، بل جعلها حاكمة أمرة ناهية ، ونعى على من خالفها أنه من أهل الضلال والطغيان ، قال تعالى في سورة الطور: ﴿ أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلَامُهُمْ بِهَذَا أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ (٣٢) ، فالخضوع لأوامر الأحلام والعقول على ذلك حق لا شك فيه ، متى

اتضح أمامها طريق الحق والخير، وفي مصنف ابن أبي شيبة من كلام الحسين البصري رحمه الله قال: « جَدَّثَنَا وَكِيعٌ عَنْ ابْنِ عَوْنٍ عَنْ مُحَمَّدٍ قَالَ: كُنَّا نَتَحَدَّثُ أَنَّ الْعَبْدَ إِذَا أَرَادَ إِلَهَهُ بِهِ . أَظَنَّهُ قَالَ - خَيْرًا ، جَعَلَ لَهُ زَاجِرًا مِنْ نَفْسِهِ يَأْمُرُهُ بِالْخَيْرِ ، وَيَنْهَاهُ عَنِ الْمُنْكَرِ » (ج٧، ص٢٠٠، رقم ٣٥٣٢٤).

لعل من قائل : إن الحسن والقبح في الأفعال شرعيان، فالحسن هو ما أمر به الشرع، والقبح هو ما نهى عنه الشرع، أما القول بأن الحسن والقبح عقليان فهو مقالة المعتزلة . وهذا صحيح . ولكن نقول مجيبين: إنه لا يوجد عاقل ينكر ما منحه الله للإنسان من ملكة التمييز بين الأفعال، والحكم عليها بالحسن أو القبح بالمعنى الإنساني، بمعنى: أن بعضها يقبله الطبع السليم ويعدّه صفة كمال ويمدح فاعله، وبعضها الآخر يمجّه الذوق السليم ويعدّه صفة نقص ويذم فاعله، وهذا كله لا جدال فيه، وإنما الخلاف في أمر آخر، وهو أن الأحكام التي تصدرها عقولنا هل نجزم بمطابقتها للواقع وبأنها حكم الله في نفس الأمر؟ وهل نعتقد أن الله كلّفنا باتباعها وسيحاسبنا عليها ويجزيّننا ثواباً أو عقاباً قبل إرسال رسول أو إنزال كتاب، أم ينبغي ألا نتخذ أحكامنا مرآة صادقة لأحكام الله إلا أن يرسل إلينا رسولا ؟ فهذا هو محل الخلاف وليس محل بحثنا الآن.

فالإسلام يقرر للعقل سلطاناً أدبياً بالمعنى الإنساني (السابق بيانه) ويسميه الغربيون (سلطان الضمير) ، كما يعترف باستقلاله وكماله في الفترة السابقة على نزول الشريعة ووصولها إلى من وجهت إليه.

« وأثناء نزول الشريعة وبعد تمامها: هل يبطل دور العقل وتنسخ أحكامه وأوامره ؟ الجواب: لا ، فإن النور لا ينسخ النور أبداً ، ولكنه لا يكون مستقلاً ولا كاملاً كالحالة السابقة . فإما أن يؤكد نور الشرع ويؤيده ويقرره، وإما أن يغذيه ويقويه، وإما أن يزيده ويكمله، وبيان ذلك فيما يأتي: إن شئون الإنسان على ثلاثة أقسام:

« منها : ما للعقل فيه مجال واضح وحكم حاسم، وهو البديهيات والأصول التي لا تتعارض فيها العقول ولا يختلف فيها اثنان، مثل: الصدق النافع حسن، والكذب الضار قبيح . ففى هذا القسم يجيء الشرع مقرراً لحكم العقل ومؤيداً ومؤكداً . قال تعالى في سورة التوبة: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ (١١٩) ﴾ ، وروى مسلم وغيره عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ﴿ عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ حَتَّى يَكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ صِدْقًا ، وَأَيُّكُمْ وَالْكَذِبُ ، فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَكْذِبُ وَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يَكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَابًا .

« ومنها : ما للعقل فيه نور ضئيل تخالطه الأوهام، وهو مواضع الشبهات العقلية، كالربا والصدق الضار والكذب النافع .. وفي هذا القسم يجيء الشرع مقوياً لنور العقل، بتصحيح أخطاء الوهم، وترجيح جانب الحكمة والرشد، قال تعالى في سورة الروم: ﴿ وَمَا آتَيْنَا مِنْ رَبٍّ لِنَرْبُو فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرُبُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْنَا مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضَعِفُونَ (٣٩) ﴾ ، وقال تعالى في سورة المائدة: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ

شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاَنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾ ، وقال في سورة النساء : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِن يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوْا أَوْ نَعَضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴿١٣٥﴾ .

« ومنها : مَا لَا مَدْخَلَ لِلْعُقُولِ فِيهِ كَالْعِبَادَاتِ، فيجبي الشرع مكملًا لما فات العقل إدراكه، وهكذا يكون لمن يتبعون شريعة العقل وحدها نور واحد، ولأهل الشرائع السماوية نوران، قال تعالى في سورة النور: ﴿ نُورٌ عَلَىٰ نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴿٣٥﴾ .

وهل نور الشريعة فيما لم يهتد إليه العقل بمفرده قد استغنى عن نور الفطرة (الضمير) بالكلية ؟ لا ، فإنه لا يزال محتاجا إلى دوره للأمر الآتية:

• دور الضمير في الإسلام :

١ - التعبير الفطري :

الشرع يستند إلى نور الضمير عند مطالبته المؤمنين بأداء واجباتهم الشرعية، لا باعتبارها أوامر إلهية فحسب، بل باعتبارها أوامر أخلاقية، بعدما التزموا بوجه عام بمقتضى عقد الإيمان، الذي ينطوي على السمع والطاعة لله، قال تعالى في سورة المائدة: ﴿ وَأَذِكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمِيثَاقَهُ الَّذِي وَاثَقَكُمْ بِهِ إِذْ قُلْتُمْ سَمْعًا وَأَطَعْنَا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ ﴿٧﴾ ، وقال في سورة الحديد: ﴿ آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ ﴿٧﴾ وَمِمَّا لَكُمْ لَا تُوْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالرَّسُولِ يَدْعُوكُمْ لِتُؤْمِنُوا بِرَبِّكُمْ وَقَدْ أَخَذَ مِيثَاقَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴿٨﴾ .

٢ - تفصيل المجمال :

إن أوامر الشرع غالباً أوامر عامة كلية، ترك الشرع تحديدها وتفصيلها إلى تقدير الضمير الخلقي الموجود في كل نفس وفي كل جماعة بشرية، بل كثيرا ما صرح القرآن الكريم بتفويض هذا الضمير الشخصي أو الجماعي في تحديد مقادير الواجبات وفي أساليب أداء الحقوق، قال تعالى في سورة البقرة : ﴿ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِجْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ... ﴿٢٨٢﴾ ، وقال في سورة البقرة أيضا: ﴿ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَمِّ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعُهَا لَا يُضَارُّ وَالِدَةٌ بَوْلِدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بَوْلِدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تُسْرِضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٣٣﴾ .

٣ - الامتثال للواجب :

إن الإسلام لا يطلب ولا يرضى أن تنفذ أوامره تنفيذاً آلياً خضوعاً لحكمه، بل لا بد أولاً أن تسري أوامره إلى أعماق الضمير حتى يتشربها القلب، ثم تفيض عنه وقد تحولت إلى أوامر ذاتية انبعاثية، فإن أول خطوة في الامتثال للواجب هي

الإيمان بوجوبه وعدالته، ثم يحمل هذا الإلزام بعد ذلك إلى النفس عن طريق الضمير مشفوعاً بصوته المنبعث من الأعماق ينادي: "أيها النفس: إن الله يأمرك أن تفعلني وأنا أمرك أن تطيعني أمره فإنه حق وعدل، وأنه لا خير لك في رده"، فإن لم ينبعث هذا التبليغ من الأعماق ولم يرتفع صوت الضمير الداخلي بترديد ذلك الصوت السماوي، كان العمل عند ذلك هباءً عند الله وفي نظر الأخلاق، وفي هذا المعنى قال تعالى في سورة النساء: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِي مَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ (٦٥)، فالضمير إذن هو يريد الشرع الذي لا سبيل إلى الامتثال للواجب إلا عن طريقه، وكفى بذلك رفعا لمكانته في جوانب الشريعة.

٤- الاحتياط في المتشابه :

وبعدما بينت الشريعة الحلال الصريح والحرام الصريح تركت المنطقة التي يشتبها فيها الحكم، وفوضت للمرء أن يستفتي فيها قلبه ويتحرى طمأنينة نفسه أخذاً بالأحوط والأسلم.

فالأحوط إذا اشتبه في أمر هل هو واجب أم مندوب فإنه يفعلُه أخذاً بالأحوط كمن شك هل صلى العصر أم لا ، فيحتاط لأمره ويصلي، والأسلم إذا اشتبه في أمر هل هو حرام أم حلال وليس بعد دليل فإنه يتركه أخذاً بالأسلم، كمن شك هل تحل له هذه العروس أم لا ؟ بأن أخبرته امرأة أنها أخته من الرضاع فيتوخى الأسلم ويتركها .

ففي النُّعْمَانِ بْنِ بَشِيرٍ رضي الله عنه قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: ﴿إِنَّ الْحَلَالَ بَيْنَ وَإِنَّ الْحَرَامَ بَيْنَ، وَبَيْنَهُمَا مُشْتَبِهَاتٌ لَا يَعْلَمُهَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ، فَمَنْ اتَّقَى الشُّبُهَاتِ اسْتَبْرَأَ لِدِينِهِ وَعَرْضِهِ، وَمَنْ وَقَعَ فِي الشُّبُهَاتِ وَقَعَ فِي الْحَرَامِ، كَالرَّاعِي يَرْعَى حَوْلَ الْحِمَى يوشِكُ أَنْ يَرْتَعَ فِيهِ، أَلَا وَإِنْ لِكُلِّ مَلِكٍ حِمًى، أَلَا وَإِنْ حِمَى اللَّهِ مَجَارِمَهُ، أَلَا وَإِنْ فِي الْجَسَدِ مُضْغَةٌ إِذَا صَلَحَتْ صَلَحَ الْجَسَدُ كُلُّهُ، وَإِذَا فَسَدَتْ فَسَدَ الْجَسَدُ كُلُّهُ، أَلَا وَهِيَ الْقَلْبُ﴾ (متفق عليه).

وفي المسند عن وابصة الأسدي رضي الله عنه قَالَ: ﴿أَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ وَأَنَا أُرِيدُ أَنْ لَا أَدْعَ شَيْئاً مِنَ الْبِرِّ وَالْإِثْمِ إِلَّا سَأَلْتُهُ عَنْهُ وَحَوْلَهُ عَصَابَةٌ مِنَ الْمُسْلِمِينَ يَسْتَفْتُونَهُ، فَجَعَلْتُ أَخْطَاهُمْ، قَالُوا: إِلَيْكَ يَا وَابِصَةُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ، قُلْتُ: دَعَوْنِي فَأَدْنُو مِنْهُ فَإِنَّهُ أَحَبُّ النَّاسِ إِلَيَّ أَنْ أَدْنُو مِنْهُ، قَالَ: دَعَا وَابِصَةَ، ادْنُ يَا وَابِصَةُ - مَرَّتَيْنِ أَوْ ثَلَاثًا . قَالَ: فَدَنَوْتُ مِنْهُ حَتَّى قَعَدْتُ بَيْنَ يَدَيْهِ، فَقَالَ: يَا وَابِصَةُ أَخْبِرْكَ أَوْ تَسْأَلْنِي؟ قُلْتُ: لَا بَلْ أَخْبِرْنِي، فَقَالَ: جِئْتُ تَسْأَلُنِي عَنِ الْبِرِّ وَالْإِثْمِ، فَقَالَ: نَعَمْ، فَجَمَعَ أَنْيَابَهُ فَجَعَلَ يَنْكُتُ بَهْنٍ فِي صَدْرِي وَيَقُولُ: يَا وَابِصَةُ اسْتَفْتِ قَلْبَكَ وَاسْتَفْتِ نَفْسَكَ (ثَلَاثَ مَرَّاتٍ) ، الْبِرُّ مَا أَطْمَأْنَنْتَ إِلَيْهِ النَّفْسُ، وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي النَّفْسِ وَتَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَإِنْ أَفْكَكَ النَّاسُ وَأَقْتَوْكَ﴾ (قال المحقق: إسناده ضعيف لانقطاعه. الزبير أبو عبد السلام لم يسمع من أيوب) .

٥- محكمة الضمير في الآخرة :

وأخيراً فإن سلطان الضمير في نظر الإسلام لا ينتهي بانتهاء هذه الحياة بل إن له في المحاسبة في دار الجزاء دوراً مهماً، حيث يتقدم بين يدي فصل القضاء ويصدر حكمه على صاحبه قبل أن يصدر عليه الحكم الأعلى، قال تعالى في سورة

الإسراء: ﴿وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا﴾ (١٣) اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيباً (١٤) مَنْ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى... (١٥) .

وهكذا نرى أن قانون الأخلاق في الإسلام لم يقتصر على المصدر الإلهي وحده، ولم يهمل الجانب الإنساني كما زعم الغربيون، وإنما جمع في ذلك بين ما فرقه الناس باسم الدين وباسم الفلسفة.

كما وفق بين المصدرين، وأتى في ذلك بالمزيد (يمتاز بالجمع والتوفيق والتكميل وإن كان المراد بالجمع أن الوحي جاء معبراً عن الحقيقة من جميع وجوهها، وليس معناه التأثير بما جاء خارج الإسلام).

• الجزء :

وأما الحديث عن الجزاء ودعوى اختلاف طبيعته في نظر الدين عن طبيعته في نظر الفلسفة فإنه وإن سلم ذلك في بعض الأديان الأخرى فهو أبعد ما يكون عن وجهة النظر في الأخلاق الإسلامية.

نعم هذا الادعاء في الجملة أكثر انطباقاً على المسيحية منه على اليهودية. إن صحت نسبة كتبهما المعروفة إليهما. فقد كان الترغيب والترهيب في التوراة بعود وإيعادات عاجلة كلها في الحياة الدنيا، وتكاد تستأثر بها النزعة المادية الخالصة والصحة والرخاء وكثرة الأولاد وهزيمة الأعداء للمطيعين، وأضدادها لأضدادهم، ثم جاء الإنجيل على العكس من ذلك، يحول أنظار معتنقيه من ملك الأرض إلى ملكوت السماء، ويبشر الخيرين بما أعد لهم في الآخرة من جزاء، القرض الحسن بأحسن منه ..

أما القرآن الكريم فقد نظم هذين المسلكين المتباعدين في مسلك واحد، قال تعالى في سورة النحل: ﴿وَالَّذِينَ هَاجَرُوا فِي اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا لَنَبُوءَنَّهُمْ فِي الدُّنْيَا حَسْبَةً وَلَا جَزَاءَ الْآخِرَةِ أَكْبَرَ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ (٤١) الَّذِينَ صَبَرُوا وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ (٤٢) ، ثم قام إلى جانب مهمة الجمع والتوفيق بمهمة البناء والتكميل، فوصف ما للفضيلة من الأجرية والآثار المعنوية الصالحة (روحية وعقلية وخلقية وحسية، عاجلة وأجلة) بحيث تتذوق كل نفس طعم الأمانة التي تشاقها :

﴿فَفي الرُّوحِيَّاتِ: ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ وَالَّذِينَ يَمْكُرُونَ السَّيِّئَاتِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَكْرُ أُولَئِكَ هُوَ يُبَوِّرُ﴾ (١٠) ﴿سورة فاطر﴾ ، ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (٣١) ﴿سورة آل عمران﴾ وقال ربكم ادعوني أستجب لكم إن الذين يستكبرون عن عبادتي سيدخلون جهنم داخرين (٦٠) ﴿سورة غافر﴾ .

﴿وفي العقليات: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا وَيُكَفِّرْ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾ (٢٩) ﴿سورة الأنفال﴾ ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَآمِنُوا بِرَسُولِهِ يُؤْتِكُمْ كِفْلَيْنِ مِنْ رَحْمَتِهِ وَيَجْعَلْ لَكُمْ نُورًا تَمْشُونَ بِهِ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (٢٨) ﴿سورة

الحديد) ، ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (٢٨٢) ﴿سورة البقرة﴾ .

﴿وفي الأخلاقيات: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ (٦٩) ﴿سورة العنكبوت﴾ ، ﴿وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآيَاهُمْ تَقْوَاهُمْ﴾ (١٧) ﴿سورة محمد﴾ ، ﴿فَلَمَّا زَاغُوا أَزَاغَ إِلَهُهُ قُلُوبَهُمْ وَإِلَهُهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾ (٥) ﴿سورة الصف﴾ ، ﴿يُنِيتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللَّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ﴾ (٢٧) ﴿سورة إبراهيم﴾ .

﴿وفي الحسيات العاجلة: ﴿فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا﴾ (١٠) يُرْسِلُ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا (١١) وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جِبَابٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا﴾ (١٢) ﴿سورة نوح﴾ ، ﴿وَأِنْ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُمَتِّعْكُمْ مَتَاعًا حَسَنًا إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى وَيُؤْتِ كُلَّ ذِي فَضْلٍ فَضْلَهُ وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ كَبِيرٍ﴾ (٣) ﴿سورة هود﴾ ، ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُمْ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (٩٦) ﴿سورة الأعراف﴾ ، ﴿وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزُّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ﴾ (١٠٥) ﴿سورة الأنبياء﴾ .

﴿وفي الحسيات الآجلة: ﴿الْأَجَلَاءُ يَوْمَئِذٍ يَعُضُّهُمْ لِبَعْضٍ عَيْدٌ إِلَّا الْمُتَّقِينَ﴾ (٦٧) يَا عِبَادِ لَا خَوْفَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ وَلَا أَنْتُمْ تَحْزَنُونَ﴾ (٩٨) الَّذِينَ آمَنُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا مُسْلِمِينَ﴾ (٦٩) ادْخُلُوا الْجَنَّةَ أَنْتُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ تُحْبَرُونَ﴾ (٧٠) يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِصِحَافٍ مِنْ ذَهَبٍ وَأَكْوَابٍ وَفِيهَا مَا تَشْتَهُهُ الْأَنْفُسُ وَلِتِلْذِ الْأَعْيُنِ وَأَنْتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (٧١) وَلِلَّهِ الْجَنَّةُ الَّتِي أَوْثَمُوهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (٧٢) لَكُمْ فِيهَا فَاكِهَةٌ كَثِيرَةٌ مِنْهَا تَأْكُلُونَ﴾ (٧٣) ﴿سورة الزخرف﴾ .

ومن أجل هذه الجزاءات القرآنية نعمة الرضا والارتياح لأداء الواجب، وهي المنفعة التي تزعم الفلسفة استثنائها بها: ﴿وَجُودٌ يَوْمَئِذٍ نَاعِمَةٌ﴾ (٨) لِسَعِيهَا رَاضِيَةٌ﴾ (٩) فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ﴾ (١٠) لَا تَسْمَعُ فِيهَا لَاغِيَةً﴾ (١١) فِيهَا عَيْنٌ جَارِيَةٌ﴾ (١٢) فِيهَا سُرُرٌ مَرْفُوعَةٌ﴾ (١٣) وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ﴾ (١٤) وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ﴾ (١٥) وَزُرَابِي مَبْتُوثَةٌ﴾ (١٦) ﴿سورة الغاشية﴾ ، وفي الحديث الشريف: ﴿من ساعته سيئته وسرته حسنته فهو مؤمن﴾ (رواه الإمام أحمد والنسائي) .

ويحاول الجاهلون المقارنة بين صورة الجنة في الإسلام وفي المسيحية، فوصفوا الأولى بأنها دار طعام وشراب ومتعة بدنية خالصة، والثانية بأنها دار حياة روحية صافية، وقد أخطأوا في الحالتين، فالجنة في القرآن والإنجيل كما يعرف بالرجوع إلى نصوصهما دار نعيم بدني وروحي معا، لأنها جزاء للإنسان في جملة جسمه وروحه ، لا في أحد شطريه دون الآخر.

على أن القرآن يضيف إلى الجزأين بيان التفاوت العظيم بين قيمتهما، ويجعل المعنى الروحي منهما هو المقصود الأهم، فبعد ذكر المساكن الطيبة في جنات عدن، ذكر الرضوان من الله أكبر، قال تعالى في سورة التوبة: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ (٧٢) ،

نعم، إن الجوائز المادية والمتعة البدنية ليست قيمتها في صورتها ومادتها فقط ؛ وإنما في مغزاها ودلالاتها، وهو التكريم والرضوان الذي أشار إليه القرآن .

وقد أشار إلى مثل ذلك في الطرف المقابل وهو النار إذا لاحظنا أن ما يخشاه العاقل منها ليس هو آلامها الحسية فحسب ؛ وإنما دلالتها على الخزي والمهانة، قال تعالى في سورة آل عمران عن أولي الألباب: ﴿ رَبَّنَا إِنَّكَ مَن تَدْخُلُ النَّارَ فَقَدْ أَخْرَجْتَهُ وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنْصَارٍ ﴾ (١٩٢) ، وهذا هو تحقيق الحق في شأن الأجزية الدينية والفلسفية والإسلامية . (وقد توسع في موضوع الجزاء: دراز ١٤٠٢هـ: ص ٤١٧، ٢٤٣) .

• النية والقصد :

كثيرا ما يلتبس الأمر على بعض الناس بين أجزية العمل وثمرته ونتيجته من جهة . وهو ما يسمى بالغاية الفعلية . وبين أهداف العامل وغايته، أو نية العامل وقصده . وهو ما يسمى بالغاية القصدية . ولهذا يظنون أن وضع إحداها هو وضع للأخرى، فكان الإسلام يلوح للمؤمنين أن يقصدوا بأعمالهم تلك النتائج والثمرات كلها أو بعضها على التخيير، ومن هنا أخذوا يقولون: إن العمل الخلقى عند المسلم هو عمل حسابي لموازنة الربح والخسارة، وليس عملا خلقيا بريئا مجردا عن الأغراض والغايات.

وليس الأمر كما زعموا، فإن الأجزية التي قررها القرآن لا تكاد تحصى، وأما الهدف فالذي وضعه للعامل فهو هدف واحد لا تعدد فيه ولا تردد، وهو وجه الله محضا خالصا، وهذا تعبير قرآني عن معنى أداء الواجب لذاته الذي يتغنى به الأخلاقيون، وهو معنى تجده في الآيات في مئات المواضع . وكلها تحت على الفضيلة لما لها من قيمة ذاتية، بغض النظر عن آثارها وثمرتها، على أن هذه الأجزية الكريمة التي وعد بها المتقين إنما وعد بها من كانت غايته وجه الله وحده، فهو الذي: ﴿ مِنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ ﴾ (٨٩) (سورة الشعراء)، وهو الذي: ﴿ مَنْ خَشِيَ الرَّحْمَنََ الْغَيْبَ وَجَاءَ بِقَلْبٍ مُنِيبٍ ﴾ (٣٣) (سورة ق) ، وهو الذي كان عمله: ﴿ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ﴾ .

أما ما وراء هذه النية من مطامح ومطامع فهو إما رياء وسمعة ونحو ذلك، وإما مباح لا قيمة له ولا ثواب، ومن هذا النوع الأخير أن يكون هدف العامل هو الجنة وما فيها من نعيم، فليُنظر كل امرئ أين يضع نفسه؟ وأين يوجه نيته وقصده ﴿ وَلِكُلِّ وَجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ﴾ (سورة البقرة) . انظر للتوسع: (دراز ١٤١٧هـ: الفصل الثالث: ص ١٣٠، ٦٩) .

العمل	النتيجة والثمرة والجزاء	الغاية والهدف والقصد
ضرب الولد	إيلامه	التربية والتأديب
حبس المذنب	إيلامه	التربية والتهذيب
مساعدة الفقراء	سد حاجتهم	وجه الله
محاربة العدو	قتل وإيلام	الحصول على الحق
محاربة الانحراف	عقوبات	حماية المجتمع

• الأخلاق الإسلامية أخلاق دينية :

وهكذا أصبح من الواضح أننا لا نستطيع أن نطلق على أخلاق القرآن الأخلاق الدينية بالمعنى الذي يريده الغربيون، لا من حيث الموضوع، ولا من حيث

مصدر التشريع أو الأساس المسوغ له، ولا من حيث الجزاء، بعد ما تبين لنا أن الجانب الديني لا يخالط هذه الأمور إلا باعتباره عنصرا واحدا في تركيب كبير جدا.

ومع ذلك فهناك نقطة لا يظهر ولا يغلب عليها الطابع الديني فحسب ؛ بل إنه يحتل كل مجال الضمير الأخلاقي، وبذلك يجعل من الممكن بل من الضروري أن نطلق على هذه الأخلاق الإسلامية لقب الأخلاق الدينية، وهذه النقطة هي النية، وهي جانب القصد، وفيها ينفرد المعنى الديني حقا بدون منازع.

إن الهدف الذي ينبغي للمؤمن الطائع أن يتوخاه ويحرص عليه في نشاطه وهو يؤدي واجبه لا يمكن في طبيبات هذه الدنيا كما يقول بعض الفلاسفة، ولا في السرور الأخروي كما يقول بعض المتدينين، ولا في إشباع شعوره الخير أو إكمال وجوده الباطن، كما يقول الأخلاقيون ؛ وإنما الهدف هو الله وحده ، الله الذي يجب أن يكون نصب أعيننا، وأية غاية أخرى تدفع الإنسان للعمل هي في ذاتها عديمة القيمة، بل هي في ذاتها انتفاء للقيمة وعدم.

ومع هذا فلا شك أننا نخاف ونرجو، وبوسعنا أن ننشد رفاهية المادية والأخلاقية لذاتها، أو لأن هذا واجبنا أو حقنا، ولكن لا ، لأن ذلك أجرا على طاعتنا. فإن ذلك لو حدث يكون على الأقل مخالفة للأخلاقية.

• الحس الأخلاقي :

تعريفه: لقد أودع الخالق العظيم في مدارك العقول، وفي مشاعر الوجدان، قوة فطرية ندرك بها فضائل الأخلاق ورذائلها، ونميز بينهما، وهذه القوة هي ما يسمى بالحس الأخلاقي.

فالإنسان في أعماق نفسه يحس بهذه القوة، وهي تحذره من فعل الشر إذا زين له، وتحاول أن تصده عن فعله، فإذا هو أصر عليه، وهمم بإتيانه، أحس بعدم الارتياح أثناء الفعل، لعصيانه تلك القوة، حتى إذا أتم عمله، أخذت هذه القوة توبخه على الإتيان به، وأخذ يندم على ما فعل.

ويحس كذلك بهذه القوة وهي تأمره بفعل الخير، فإذا بدأ في عمله شجعتة على الاستمرار فيه، فإذا انتهى منه شعر بارتياح وسرور.

ولهذا يشعر الناس بقبح العمل القبيح وينفرون منه، ويشعرون بحسن العمل الحسن ويرتاحون إليه، وبذلك يمدحون فاعل الخير، ويذمون فاعل الشر.

وهذه القوة المعنوية الكاشفة الهادية، الأمرة الناهية، المحذرة المحرضة، الحاكمة المنفذة، هي التي سماها علماء الأخلاق (الضمير)، أو (الوجدان)، أو (الحس الأخلاقي).. وسماها الإسلام (البصيرة)، أو (القلب)، أو (النفوس اللوامة).. وعلى هذا :

• فالضمير :

« قوة في النفس أمرة ناهية، تسبق العمل وتقارنه وتلحقه.
« فتسبقه بالإرشاد إلى عمل الخير والطاعة، والتحذير من عمل الشر والمعصية.

« وتقارنه بالحث على إتمام العمل الصالح والكف عن العمل السيء .
« وتلحقه بالإحساس بالارتياح والسرور عند عمل الطاعة، والإحساس بالألم والوخز عند عمل المعصية .

• وجوده ومراحل عمله :

وقد أرشدت النصوص الشرعية إلى:
« وجود هذه القوة في النفس (الحس الأخلاقي) أو (القلب) أو (الضمير) .
« وأحالت المسلم إلى استفتاء قلبه في حكم السلوك الذي قد تميل نفسه إلى ممارسته .

« كما عرفتنا كذلك بوظائف هذه القوة وأعمالها . فهي :
✓ مدركة، معرفة، كاشفة، هادية، (تدرك الخير وتهدينا إليه) .
✓ وهي آمرة، ناهية، محذرة، ومحرضة، (تأمرنا بعمل الخير وتحثنا على إتمامه، وتنهانا عن عمل الشر وتحذرنا من إتيانه) .
✓ وهي حاكمة، ومنفذة، (تلاحق كل عمل من أعمالنا بحكمها الأخلاقي) .

وهذا هو دور الضمير في داخل النفس ومراحل عمله . قال تعالى في سورة الشمس: ﴿ وَنُفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠) ﴾ ، فالنفس الإنسانية . منذ تكوينها وتسويتها . قد ألهمت في فطرتها إدراك طريق فجورها، وطريق تقواها، وهذا هو الحس الأخلاقي أو الضمير الذي ندرك به الخير والشر، ولذلك كان على الإنسان أن يزكي نفسه ويطهرها من الإثم حتى يظفر بالفلاح ، وإلا خاب سعيه .

وقال تعالى في سورة البلد: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ (٤) أَيَحْسَبُ أَنْ لَنْ يَقْدِرَ عَلَيْهِ أَحَدٌ (٥) يَقُولُ أَهْلَكْتُ مَالًا لُبَدًا (٦) أَيَحْسَبُ أَنْ لَمْ يَرَهُ أَحَدٌ (٧) أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ (٨) وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ (٩) وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (١٠) ﴾ ، فكما أن الإنسان لديه أدوات الحس الظاهر، فكذلك لديه حس باطن يدرك به طريقي الخير والشر . وهما الطريقتان الممتدان في أرض حياته الدنيا . ويختار لسلوكه ما يشاء منهما، ويتحمل بعد ذلك نتائج عمله .

وهذا الحس الباطن يشمل ما تدركه العقول بموازينها التي فطرها الله عليها، ويشمل ما تحس به الضمائر بمشاعرها الوجدانية التي فطرها الله عليها، ومن ذلك يتكون في الإنسان (الحس الأخلاقي) .

فهذا هو العمل الأول للضمير، وهو عمل إدراكي . ويقول الله تعالى في سورة القيامة: ﴿ لَا أَقِيمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ (١) وَلَا أَقِيمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَامَةِ (٢) ﴾ ثم قال: ﴿ بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ (١٤) وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ (١٥) ﴾ .

فالإنسان لديه بصيرة ، بها يستطيع محاسبة نفسه محاسبة أخلاقية، على أعماله، وعلى مقاصده من أعماله، ولومها إذا استحققت ذلك، ولو حاول في ظاهر أمره الدفاع عنها وإلقاء المعاذير . فالمحاسبة والتحذير والتنفير أو التحريض والتشجيع هي العمل الثاني للضمير، وهو عمل نزوعي سلوكي . وروى الإمام مسلم عن النواس بن سمعان رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: ﴿ الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ وَالْإِثْمُ مَا

حَاكَ فِي صَدْرِكَ وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسُ ۖ ، ففي هذا الحديث دلالة على أن النفس الإنسانية فيها حس أخلاقي بالإثم ، ولذلك فإن ممارسة الإثم . في العادة . يصحبها ويلحقها إحساس بالقلق والاضطراب وعدم اطمئنان النفس ويكره الأثم أن يطلع الناس على إثمه لأنه يعلم أنهم يشعرون بمثل ما يشعر وذلك بالحس الأخلاقي (الضمير) الموجود في أعماق نفوسهم .

وروي الإمام أحمد والدارمي بإسناد حسن عن وابصة بن معبد ۞ قال: أتيت رسول الله ۞ فقال: ﴿ جئت تسأل عن البر ؟ قلت: نعم ، فقال: استفت قلبك، البر ما اطمأنت إليه النفس، واطمأن إليه القلب، والإثم: ما حاك في النفس، وتردد في الصدر، وإن أفتاك الناس وأفتوك ۞ . وفي هذا الحديث جمع الرسول ۞ فضائل الأخلاق كلها تحت عنوان (البر)، ورذائل الأخلاق كلها تحت عنوان (الإثم)، وقد تضمن الحديث بيانا واضحا للضمير، وذلك على الوجه الآتي :

« إذا كان الضمير سليما من العلل والأمراض، نقيا صافيا، فإنه يستطيع أن يحس بفضائل الأخلاق ومحاسن السلوك، وأضدادها، وأن يميز بينها، ففي قول الحديث: ﴿ البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب ۞ دليل على أن النفس الإنسانية، وكذا القلب، فيها حاسة أخلاقية تحس بها الخير والشر، والقلب أولى بذلك .

« وفي الحديث إشارة إلى مواقع الضمير، فهو موجود في النفس وموجود في القلب، أو أن آثاره تظهر فيهما .

« (البر): (المفسر في الحديث السابق بأنه حسن الخلق) يفعله الإنسان السوي، وهو مطمئن للنفس، مطمئن للقلب، أما (الإثم) فإن الإنسان السوي لا يفعله إلا وهو في نفسه قلق منه، وفي صدره تردد واضطراب .

« طمأنينة النفس والقلب علامة على أن العمل هو من أعمال البر، والتردد والاضطراب فيهما وخوف اطلاع الناس على العمل . أو على الغرض منه . علامة على أنه من أعمال الإثم .

فالطمأنينة والارتياح أو القلق والتردد والاضطراب هما العمل الثالث للضمير . وهو عمل معياري مقياسي . أو بعبارة أخرى (الحكم الأخلاقي) .

وهكذا فإن العمل الأخلاقي للضمير بدايته إدراك وتعريف، ونهايته حكم وتقدير، وبينهما مرحلة الحث والتحريض .. وإذا كان الحكم يرتبط بالإدراك والمعرفة فإنه يمكن أن نلحق أحدهما بالآخر، ويكون عمل الضمير هو :

« الحكم الأخلاقي .
« الحث والتحريض وما يتبعه من عمل سلوكي . فما قيمة عمل الضمير فيهما ؟

• عصمة الضمير الأخلاقي خرافة :

يدعي البعض:

- « أن الضمير الأخلاقي قوة فطرية معصومة بطبيعتها .
- « وأنه تبعاً لذلك يمكن الاستغناء بالضمير الأخلاقي عن الدين والإيمان .
- « واتخاذ بدل الدين أساساً ومقياساً للأخلاق .
- وهذا كله خطأ في خطأ .

ذلك أن شؤون الإنسان على ثلاثة أقسام:

« منها : ما لا دخل للضمير فيه كالعبادات وطرقها وتفصيلها، فلو ترك أمرها للضمير فإما أن يبقى الإنسان متحيراً لا يفعل شيئاً، وإما أن يلجأ إلى الخيال، والضمير في ذلك قاصر، ونوره ناقص يحتاج إلى التكميل.. وحكم الضمير ينقصه الشمول.

« ومنها ما للضمير فيه نور ضئيل تخالطه الأوهام، وهو مواضع الشبهات كالربا والصدق والضر والكذب النافع وغيرها، فقد يختلط عليه الأمر في بعض الأعمال ويلتبس عليه وجه الحق فيها، وقد يكون ذلك راجعاً إلى اشتباه القضية الأخلاقية، وغموض مدرك الحكم فيها، وعدم ظهور وجه الحق والخير، أو إلى ضعف نور الضمير الفطري بسبب إهماله أو بسبب سوء تربيته، فتطغى عليه الأهواء والشهوات، أو العادات والتقاليد، أو تأثير القادة المضلين، أو الشياطين الموسوسين من الجن والإنس.. ولذلك ينبغي أن يتعرض لنوع من الكبح، وأن يظفر بجملة من التوجيهات، وإلا فإن اليقين الأخلاقي سوف يتحول تدريجياً إلى أوهام وصنوف من الشك، وضروب من الضلال.

وأن من يعتمد على أحكام الضمير في مجال الفرد أو في مجال المجتمع يعوزه الاطمئنان، ويقع في حيرة.. لأنه لن يجد جواباً واحداً ولا اتجاهاً واحداً. ففي مجال الفرد: ما واجبنا تجاه عواطفنا وغرائزنا؟ أمن الواجب ألا نستجيب لشيء من غرائزنا وشهواتنا، وأن نعرض على أنفسنا الآلام والتلشف وألوان القهر كما تقول البوذية؟ أم أنه يكفي التظاهر بنوع من اللامبالاة تجاه ضروب الخير والشر كلها في هذا العالم كما يفعل الرواقيون؟ أم أن الواجب هو أن نستجيب للمذات الحياة سواء في حكمة وانتقاء كما يقول النفعيون؟ أو بلا قاعدة ولا منهج كما يقول أصحاب مذهب السعادة؟ إنها مذاهب كثيرة..

وفي مجال المجتمع: في علاقتنا بالناس هل نعاملهم بالقصاص أم بالعفو أم بالخيار؟ بالتحفظ والعزلة أم بالمعاشرة والمخالطة؟ بالأثرة أم بالإيثار؟ إنها مذاهب كثيرة والضمائر تعارضها ضمائر.. والمرء يقع في حيرة ويتعطش إلى الاطمئنان.. وحكم الضمير في ذلك ينقصه الموضوعية. والضمير في أحكامه متأرجح متقلب لا يستقر له قرار، فإن حكمه في المسألة الواحدة يختلف باختلاف العصور، وباختلاف الأمم في العصر الواحد، وباختلاف البيئات في الأمة الواحدة، وباختلاف الأفراد في البيئة الواحدة، تبعاً لاختلاف الأفكار والثقافات، وباختلاف الأحوال في الفرد الواحد، تبعاً لمعلوماته المتجددة، وتأثره المختلف في بيئاته المختلفة.. وهكذا حكم الضمير الأخلاقي ينقصه الثبات والاستقرار.

« ومن شؤون الإنسان البديهيّات التي تتفق عليها الضمائر السوية، وفي هذا المجال حتى لو ثبت الضمير على حالة واحدة اتجاه مسألة معينة فإنه مع ذلك يتأرجح، قوة وضعفاً، واعتدالاً وشططاً، ولهذا فإن حكم الضمير لن

يصلح مقياساً للأخلاق، ولن يفيد اليقين للإنسان إلا إذا اعتقد المرء أنه يعبر عن الحقيقة الخلقية في ذاتها، لا عن حقيقة نسبية تختلف باختلاف المشاعر والأفراد، والزمان والمكان، وهذا في غيبة الشرع أمر بعيد. فحكم الضمير الأخلاقي المجرد في العبادات ينقصه الشمول، وفي المتشابهات ينقصه الموضوعية والثبات، وفي البديهيّات ينقصه اليقين، ولن يصلح بمفرده مقياساً للأخلاق.

ولقد رأينا أناساً في ظل العقل الإنساني، والضمير الإنساني، وباسمهما: يرون الإلحاد تفكيراً حسناً، والزنا عملاً عادياً، والربا قاعدة عادلة، وظلم الإنسان أو الأمم المختلفة شيئاً لا حرج فيه، واحتقار جنس ما حقاً لجنس آخر والحضارة التي تسود الشرق والغرب جميعاً وإن أغضت عن قيام فكرة الألوهية وسلمت لبعض الأتباع الحائنين عليها، فهي في ظل العقل الإنساني والضمير الإنساني كما يقال: لا تسمح بامتدادها إلى خلق أو سلوك أو سياسة.

كأن الخلق والسلوك والسياسة يجب أن تعزل عن الله، لماذا؟ لا أدري !. فما قيمة عقل يصد عن الله؟ وضمير يستسيغ ذلك الصدود؟ وهكذا فإن أحكام الضمير الأخلاقي قد تقع . بل وقعت فعلاً . في أخطاء كثيرة. ومن أوضح الأمثلة على ذلك محكمة التفتيش في إسبانيا، ففي عهد (فرديناند Ferdinand) و (إيزابيلا Isabella) ملكي إسبانيا عين مفتشون لمحاكمة من خرج على الدين الكاثوليكي من مسلمين وغيرهم، فكان يؤتى أمامهم بمن يتهم بالخروج على الكتلكة، فإن أجاب حتى بما يتفق مع هذا الدين لم يقبلوا منه، وعذبوه حتى يضطره العذاب أن يقول ما يخالف الدين، فيأمر المفتشون بإحراقه حياً أو تعذيبه عذاباً شديداً، فكان مجموع من أحرق في السنة الأولى ٢٠٨ في إسبيليا، وأكثر من ٢٠٠٠ في البلاد الأخرى، واتسعت سلطتهم فكانوا يتدخلون حتى في أسرار الناس، فحبسوا كل من يتهم بالزندقة، وأهملوا المتهمين في السجون ما شاءوا من غير أن يحاكموهم، وكان أخلص الناس للكتلكة عرضة للتهمة، ولا يقال للمتهم عمن اتهمه، وبذلك عذب مئات الألوف، وكان أكثر القائمين بهذا التعذيب معتقدين الحق فيما فعلوه، وأنهم يطيعون ضميرهم فيما يفعلون !. (أمين ١٩٧٤م: ص ٥٨).

فالضمير قوة فطرية حقاً ولكنها قوة غير معصومة عن الخطأ لأنها تربي وتكتسب، وما تتخذ من أحكام فإنه ثمرة لما تتلقاه من تربية وتوجيه.

• الضمير الديني وأحكامه :

قلنا: إن أحكام الضمير الأخلاقي . ما دامت بمعزل عن الدين . ينقصها الشمول والموضوعية والثبات واليقين. ولهذا لا تصلح وحدها مقياساً للأخلاق وأن الأمر قد يختلط عليه في بعض الأمور، إما لدقة القضية الأخلاقية فلا يظهر له فيها وجه الحق والخير، وإما لضعف نوره الفطري، بسبب الإهمال أو بسبب سوء التربية.. ولذلك ينبغي أن يتعرض لنوع من الكبح، وأن يظفر بجملته من التوجيهات.

• الضمير الديني :

فإنه في أحكامه يستعصم بالشرع، ويكون في هيمنته دائماً، وذلك على الوجه الآتي:

« فأما الأمور التي يتضح فيها وجه الحق أي البديهيات ويكون للضمير فيها مجال واضح، وحكم حاسم، وهي الأمور التي اتفقت عليها الضمائر، ولم يختلف فيها اثنان، مثل: الصدق النافع حسن، والكذب الضار قبيح، ففي هذا النوع يجيء الشرع مقرراً لحكم الفطرة والضمير ومؤيداً..

« وأما الأمور التي يكون للضمير فيها نور ضئيل، وهي مواضع الشبهات مثل: الصدق الضار، والكذب النافع، والربا.. ففي هذا النوع يجيء الشرع مقوياً لنور الفطرة والضمير، بتصحيح أخطائه، وترجيح جانب الحكمة والرشد فيه.

« وأما الأمور التي لا مدخل للضمير فيها كالعبادات فيجيء الشرع مكملًا لما فات الضمير إدراكه.

وهكذا.. فإن أحكام الضمير الديني تمتاز على أحكام الضمير الأخلاقي بالشمول والموضوعية والثبات واليقين، وبذلك أصبح له دوراً أساسياً في أخلاق الإسلام في ضوء الشرع وهيمنته، من:

« التعليل الفطري لأحكام الشريعة.

« تفصيل المجمل وبيان المبهم.

« الضمير بريد الشرع وطريق الامتثال إلى أوامره.

« الاحتياط في أمر المتشابه.

« المحاسبة في دار الجزاء.

وقد سبق بيان ذلك بالتفصيل .

• مراتب الضمير :

وللضمير ثلاث مراتب :

« المرتبة الأولى: الضمير الاجتماعي: وهو الشعور بضرورة عمل الواجب خوفاً من لوم الناس، وبسببه يؤدي صاحبه العمل، ولولاه ما نهجه، وهذا الشعور نجده عند كثير من الناس، فبعض الجنود لا يفرون من ميدان القتال اتقاء التعيير، وكثير من الناس يصدقون حتى لا يعرف عنهم الكذب فيفقدون احترام الناس، ومنه نرى بعض الناس يبخل على أحد أقاربه بثمن الدواء لأن أحداً لا يطلع على ذلك، فإذا مات المريض بادر بالإفناق عن سعة في مراسم الجنازة خوفاً من التعيير.. وبعض الناس لا يظهر الجزع عند النازلة اتقاء الشماتة... وهكذا.

وعيب الضمير في هذه المرتبة أن صاحبه لو أمن اطلاع الناس أو لومهم وقع في الرذائل.. وكذلك لو انتقل من بيئة إلى أخرى لا يبالى، أو تعود الرذائل فإنه يأتي الشر ولا يتردد.

« المرتبة الثانية: الضمير الأخلاقي: وهو الشعور بضرورة عمل الواجب واتباع القوانين . أخلاقية أو وضعية . سرا وجهرا . وهذا النوع أرقى من النوع الأول لأن صاحبه يلزم نفسه بالخضوع للقوانين، ولو أمن اطلاع الناس، ولو أمن

العقوبة، فيؤدي الأمانة إلى أهلها ولو لم يكن عليه شهود، ويحافظ على الوعود التي يقطعها، والعقود التي يبرمها، لأن قانون الأخلاق يأمره بالوفاء، والقانون الوضعي يلزمه بتنفيذ العقد وهو خاضع لهما وأكثر الأخيار من هذا النوع.

◀ المرتبة الثالثة: الضمير الديني: وهي مرتبة الخاصة والمصلحين وأهل الإيمان واليقين، وهي الشعور بضرورة اتباع ما يراه حقا ويعتقده، خالف الناس في رأيهم أم وافقهم، خالف القوانين المتعارفة عند الناس أم لا . وهذا هو أرقى أنواع الضمير، وهو الضمير الديني الذي يأمر أتباعه باتباع ما يقضي به دينه واعتقاده مهما كلفه ذلك من الصعاب. وصاحب هذا الضمير لا يتقيد إلا بما يعتقده الحق، فينظر في القواعد والقوانين ليعرف أساس الحق فيها، فإن وصل إليه عمل به، وإن خالف الأمة كلها . (انظر: أمين ١٩٧٤م: ص ٧٣ وما بعدها بتصرف).

وقد يصل الأمر بصاحب هذا الضمير إلى أن يعيش الحق، والتضحية بالنفس والمال في سبيل نصرته وتأييده. وهذه هي مرتبة الأنبياء والمصلحين والدعاة الذين يدعون الناس إلى الحق ولا يخشون في الله لومة لائم، ويعملون وفق عقيدتهم وإن عذبوا وأهينوا وماتوا...

ومنهم سحرة فرعون الذين آمنوا لما رأوا الحق مع موسى ﷺ ، قال تعالى في سورة طه عنهم وعن فرعون: ﴿ قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَأَقْطَعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَا صُلْبَ لَكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلِتَعْلَمَنَّ أَيْنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى (٧١) قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرْنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (٧٢) إِنَّا آمَنَّا بِرَبِّنَا لِنَغْفِرَ لَنَا خَطَايَانَا وَمَا أَكْرَهْتَنَا عَلَيْهِ مِنَ السِّحْرِ وَاللَّهُ خَبِيرٌ وَأَبْقَى (٧٣) إِنَّهُ مِنْ يَاتِ رَبِّهِ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى (٧٤) وَمَنْ يَأْتِهِ مُؤْمِنًا قَدْ عَمِلَ الصَّالِحَاتِ فَأُولَئِكَ لَهُمُ الدَّرَجَاتُ الْعُلَى (٧٥) جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَلِكَ جَزَاءُ مَنْ تَزَكَّى (٧٦) ﴾ ، وفي سورة الشعراء يقول تعالى: ﴿ فَأَلْقَى السِّحْرَ سَاحِدِينَ (٤٦) قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ (٤٧) رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ (٤٨) قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لَأَقْطَعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَا صُلْبَ لَكُمْ أَجْمَعِينَ (٤٩) قَالُوا لَا ضَيْرَ إِنَّا إِلَى رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ (٥٠) إِنَّا نَطْمَعُ أَنْ يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَايَانَا أَنْ كُنَّا أَوَّلَ الْمُؤْمِنِينَ (٥١) ﴾ .

ومنهم ماشطة ابنة فرعون: وفي قصتها رضي الله عنها: ما أخرج ابن ماجه وابن مردويه عن ابن عباس رضي الله عنهما عن أبي بن كعب ؓ عن رسول الله ﷺ قال: ﴿ ليلة أسري بي وجدت ريحا طيبة، فقلت: يا جبريل، ما هذه؟ قال: هذه الماشطة وزوجها وابنها، بينما هي تمشط ابنة فرعون إذ سقط المشط من يدها، فقالت: تعس فرعون، فأخبرت أباه، وكان للمرأة ابنان وزوج، فأرسل إليهم، فراود المرأة وزوجها أن يرجعا عن دينهما، فأبيا، فقال: إني قاتلكما، فقالا: إحسان منك إلينا، إن قتلنا أن تجعلنا في بيت، ففعل ﴾ فلما أسري برسول الله ﷺ وجد ريحا

طيبة، فسأل جبريل عليه السلام فأخبره . وللتوسع في هذه القصة انظر: (تفسير البغوي ١٤١٧هـ: ج٨، ص٤١٩) و (تفسير الخازن: ج٦، ص٢٦٠).

ومنها امرأة فرعون آسية بنت مزاحم رضي الله عنها الذي قال الله عنها في سورة التحريم: ﴿ وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ إِنَّ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنْ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ (١١) ﴾ (انظر: تفسير ابن كثير ١٤٠٠هـ: ج٤، ص٣٩٣) و (تفسير الطبري ١٤٠٨هـ: ج ٢٨، ص١٧١).

وعلى رأس أصحاب هذا الضمير الذين يعشقون الحق، والتضحية بالنفس والمال في سبيل نصرته وتأييده ، ولا يخشون في الله لومة لائم، وإن عذبوا وأهينوا وماتوا.. حبيبنا وقدوتنا رسول الله محمد بن عبد الله ﷺ في جميع مواقفه، ومنها: لما هددت قريش عمه أبا طالب بالقتال إذا لم يمنع محمدا ﷺ من دعوته ، فقال أبو طالب: يا بني أبق علي وعلى نفسك، ولا تحملني من الأمر ما لا أطيق، فقال ﷺ في ثباته على الحق: ﴿ والله يا عم لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر ما تركته حتى يظهره الله أو أهلك دونه ﴾ (سيرة ابن هشام: ج١، ص٢٦٦ ، وإسناده ضعيف ، ولكن رواه: البخاري في التاريخ ، والطبراني في الكبير ، والحاكم في المستدرک ، بلطف مقارب إسناده حسن : انظر: الألباني: السلسلة الصحيحة: ج١، ص١٤٨).

فصاحب الضمير الاجتماعي يلزم نفسه أمام المجتمع، وصاحب الضمير الأخلاقي يلزم نفسه أمام نفسه، وصاحب الضمير الديني يلزم نفسه أمام دينه وعقيدته. وهذه المراتب الثلاثة للضمير بعضها يؤدي إلى بعض.

فبترتبة الضمير يتدرج الإنسان في الترتي من مرتبة إلى أخرى، وأعلاها هي مرتبة الضمير الديني، وأدناها هي مرتبة الضمير الاجتماعي، وبينهما هي مرتبة الضمير الأخلاقي.

• تربية الضمير :

الضمير الأخلاقي ملكة للنفس، وقوة فطرية لها، وهو كباقي القوى والملكات يخضع لأصول التربية وقواعدها، وتؤثر فيه عوامل القوة والضعف والإفساد، فالإهمال يضعفه، والتربية الصالحة تنميّه وتقويه، والتربية المفسدة تجعل منه جندياً من جنود شيطان الإنسان، ومؤزراً له في الوسواس والنزعات.

• عوامل إضعاف الضمير :

فبالإهمال تربية الضمير أو عصيانه بضعف أو يموت، كمن عنده موهبة الشعر فيهمل صقلها من القراءة والتدريب فتضعف شيئاً فشيئاً ثم تموت، فكذا الضمير يأمر مرة بعمل من أعمال الخير فتعصي أمره وتحس بالألم الشديد اللاذع، فإذا عدت إلى عصيانه أحسست في كل مرة بالألم دون الألم الذي قبله، وفي النهاية لا تشعر عند معصيته بأي نوع من أنواع الألم أو اللوم أو التأنيب لأن الضمير قد تضعف وأصبح صوته خافتاً، وأمسى سلطانه ضعيفاً.

وقد جاء في شعب الإيمان ومصنف ابن أبي شيبة عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه :
 إِنَّ الرَّجُلَ لِيَذْنِبُ الذَّنْبَ فَيَنْكُتُ فِي قَلْبِهِ نُكْتَةً سَوْدَاءَ ، ثُمَّ يَذْنِبُ الذَّنْبَ فَتُنْكُتُ
 أُخْرَى ، حَتَّى يَصِيرَ قَلْبُهُ لَوْنُ الشَّاةِ الرَّبْدَاءِ ، إِلَى أَنْ يَطْبَعَ عَلَى قَلْبِهِ ، فَذَلِكَ الرَّانُ
 الَّذِي قَالَ اللَّهُ فِيهِ فِي سُورَةِ الْمُطَفِّينَ : ﴿ كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا
 يَكْسِبُونَ (١٤) ﴾ ، ويقول الحسن : « إِنْ بَيْنَ الْعَبْدِ وَرَبِّهِ قَدْرًا مَعْلُومًا مِنَ الْمَعَاصِي ،
 فَإِذَا بَلَغَهُ لَا يُوَفِّقُ بَعْدَهُ إِلَى خَيْرٍ أَبَدًا » .

وكذلك يضعف الضمير بصحبة الأشرار ومخالطتهم، أو إطالة القراءة في
 الكتب الهابطة أو التعرض لمثلها من وسائل الإعلام والتوجيه. وفي هذا المعنى
 جاء في الحديث الصحيح المتفق عليه: ﴿ إِنَّمَا مَثَلُ الْجَلِيسِ الصَّالِحِ وَالْجَلِيسِ
 السَّوِّءِ كَحَامِلِ الْمَسْكِ وَنَافِخِ الْكِيرِ ، فَحَامِلُ الْمَسْكِ إِمَّا أَنْ يُحْذِيكَ ، وَإِمَّا أَنْ
 تَبْتَاعَ مِنْهُ ، وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً ، وَنَافِخُ الْكِيرِ إِمَّا أَنْ يُحْرِقَ ثِيَابَكَ ، وَإِمَّا أَنْ
 تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً ﴾ .

• عوامل تقوية الضمير :

ومن عوامل تقوية الضمير وتنميته دراسة فضائل الأخلاق وثمراتها العاجلة
 والآجلة في حياة الفرد وفي حياة المجتمع، وممارسة عواطف الخير وطاعة الضمير
 في حثه على ذلك، فيرقى إحساسه، ويعظم سلطانه، وكذلك المواعظ الدينية
 والنصائح الربانية ووسائل الترغيب والترهيب، ودراسة الكتب النافعة، وقصص
 البطولات الأخلاقية، والقُدوة الصالحة الحسنة.

فإن كبار المصلحين في كل أمة يقرؤون الضمير ويزيدون في
 إحساسه، ويشعرون الناس بأهمية دعوتهم، فيلهبون وجدانهم بما يقولون أو
 يكتبون.

• عوامل إفساد الضمير :

وقد يتحول الضمير الأخلاقي إلى أداة للإفساد وذلك عند فساد تربيته، بأن
 تطغى عليه الأهواء والشهوات أو العادات والتقاليد، أو يؤثر عليه القادة المضلون،
 أو الشياطين الموسوسون من الإنس والجن.

وهكذا الضمير قوة فطرية في النفس، تتأثر بما تتلقاه من معلومات،
 وتوجيهات وثقافة، وبعدها تكون حالتها من القوة والضعف، ومن الهداية
 والضلال.

• منهج التربية الإسلامية في تربية الضمير :

• أولاً : تربية الضمير الأخلاقي :

وقد حرص الإسلام على تربية الضمير الأخلاقي وتهذيبه وذلك بأمرين:

« إيقاظ الضمير بتقوية شعوره بالقيمة الخلقية، وفي القرآن الكريم أكثر من
 ألف موضع، كلها تأمر بالفضيلة لذاتها، وما فيها من قيمة ذاتية وظهر
 وسمو، أو تنهى عن الرذيلة لذاتها ولما فيها من فحش وسقوط.

« كما عمل على تدريبه وتمرينه وإنارة السبيل أمامه، بعرض كثير من الأحكام الخلقية:

✓ ففي النهي عن الغيبة قال تعالى في سورة الحجرات: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْنَاهُ وَأَتَقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ (١٢) 》.

✓ وفي النهي عن الكبر والعجب قال تعالى في سورة الإسراء: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) 》 كل ذلك كَانَ سَيِّئُهُ عِنْدَ رَبِّكَ مَكْرُوهًا (٣٨) 》.

✓ وفي النهي عن الزنا قال تعالى في سورة الإسراء: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا الزَّانَا إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا (٣٢) 》.

✓ وفي الأمر بغض البصر قال تعالى في سورة النور: ﴿قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ (٣٠) 》 وقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ ... 》.

✓ وفي الأمر بالاحتياط والتبَيُّن قبل الحكم على الآخرين قال تعالى في سورة الحجرات: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ (٦) 》.

✓ وفي الدفع بالتي هي أحسن قال تعالى في سورة فصلت: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (٣٤) 》 وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ (٣٥) 》.

• ثانيا : تربية الضمير الاجتماعي :

كما حرص الإسلام على تربية الضمير الاجتماعي وتهذيبه وذلك بأمرين:

١ - إيقاظ الضمير بتقوية شعوره بالقيمة الاجتماعية وأهمية الرأي العام :

عند الله يرفع ويخفض، كما أنه دليل على رضوان الله أو بغضه. ففي صحيح مسلم قال ﷺ: ﴿إِنَّ اللَّهَ إِذَا أَحَبَّ عَبْدًا دَعَا جِبْرِيلَ فَقَالَ: إِنِّي أَحْبَبْتُ فَلَانًا فَأَحْبَبْتُهُ، قَالَ: فَبِغَضِ جِبْرِيلَ، ثُمَّ يَنَادِي فِي السَّمَاءِ فَيَقُولُ: إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ فَلَانًا فَأُحِبُّوهُ، فَيُحِبُّهُ أَهْلُ السَّمَاءِ، قَالَ: ثُمَّ يُوَضَّعُ لَهُ الْقَبُولُ فِي الْأَرْضِ. وَإِذَا أَبْغَضَ عَبْدًا دَعَا جِبْرِيلَ فَقَالَ: إِنِّي أَبْغَضْتُ فَلَانًا فَأُبْغِضْهُ، قَالَ: فَيُبْغِضُهُ جِبْرِيلُ، ثُمَّ يَنَادِي فِي أَهْلِ السَّمَاءِ: إِنَّ اللَّهَ يُبْغِضُ فَلَانًا فَأُبْغِضُوهُ، قَالَ: فَيُبْغِضُونَهُ، ثُمَّ تُوضَعُ لَهُ الْبُغْضَاءُ فِي الْأَرْضِ 》.

ويحذرنا القرآن الكريم من أحكام الرأي العام العادلة ضدنا، فيقول سبحانه في سورة البقرة: ﴿لَئِنْ لَا يَكُونِ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حِجَّةٌ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي وَلَا تَمِ نِعْمَتِي عَلَيْكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥٠) 》. كما بين القرآن الكريم أن نقمة الصالحين على المفسدين عقوبة تضاف إلى نقمته تعالى عليهم، قال سبحانه في سورة البقرة: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ

وَالْهُدَىٰ مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَٰئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ (١٥٩) إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُّوا فَأُولَٰئِكَ أَثُوبٌ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (١٦٠) ، ثم قال: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ أُولَٰئِكَ عَلَيْهِمْ لَعْنَةُ اللَّهِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ (١٦١) خَالِدِينَ فِيهَا لَا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ الْعَذَابُ وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ (١٦٢) 》 .

كما جعل ثناء الصالحين مكافأة تضيم إلى ثوابه تعالى، فقال سبحانه في سورة الأحزاب: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا (٤١) وَسَبِّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلًا (٤٢) هُوَ الَّذِي يُصَلِّيْ عَلَيْكُمْ وَمَلَائِكَتُهُ لِيُخْرِجَكُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَكَانَ بِالْمُؤْمِنِينَ رَحِيمًا (٤٣) تَحِيَّتُهُمْ يَوْمَ يَلْقَوْنَهُ سَلَامٌ وَأَعَدَّ لَهُمْ أَجْرًا كَرِيمًا (٤٤) 》， وقيل في نفس السورة: ﴿ إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتُهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا (٥٦) 》 .

وقد كان موقف الرسل عليهم السلام واضحا في العناية بموقف الرأي العام:
﴿ فإبراهيم الخليل يقول: ﴿ وَاجْعَلْ لِّي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ (٨٤) 》 (سورة الشعراء).

﴿ ويوسف الخليل: ﴿ وَقَالَ الْمَلِكُ انْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَىٰ رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النِّسْوَةِ اللَّاتِي قَطَعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ (٥٠) 》 (سورة يوسف).

﴿ والرسل: ﴿ جَاءَتْ صَفِيَّةُ بِنْتُ حَبِيٍّ زَوْجَ النَّبِيِّ ﷺ تَرُورُهُ وَهُوَ مُعْتَكِفٌ فِي الْمَسْجِدِ فِي الْعِشْرِ الْعَوَائِرِ مِنْ رَمَضَانَ، فَتَحَدَّثَتْ عِنْدَهُ سَاعَةً مِنَ الْعِشَاءِ، ثُمَّ قَامَتْ تَنْقَلِبُ فَقَامَ مَعَهَا النَّبِيُّ ﷺ يَقْلِبُهَا، حَتَّى إِذَا بَلَغَتْ بَابَ الْمَسْجِدِ الَّذِي عِنْدَ مَسْكَنِ أُمِّ سَلَمَةَ زَوْجِ النَّبِيِّ ﷺ مَرَّ بِهِمَا رَجُلَانِ مِنَ الْأَنْصَارِ فَسَلَّمَا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ثُمَّ نَفَذَا فَقَالَ لَهَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: عَلَى رِسْلِكَمَا، إِنَّمَا هِيَ صَفِيَّةُ بِنْتُ حَبِيٍّ، قَالَا: سُبْحَانَ اللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ وَكَبُرَ عَلَيْهِمَا مَا قَالَ، فَقَالَ ﷺ: إِنَّ الشَّيْطَانَ يَجْرِي مِنْ ابْنِ آدَمَ مَبْلَغُ الدَّمِ، وَإِنِّي خَشِيتُ أَنْ يَقْذِفَ فِي قُلُوبِكَمَا (رواه البخاري).

٢- ثم إن ما في القرآن الكريم من سر الصالحين والمفسدين وتعليقه على قصص الصالحين والطالحين هو تغذية للرأي العام، وتدريب للضمير الاجتماعي على الحكم الرشيد.

• ثالثاً: تربية الضمير الديني :

كما حرص الإسلام على تربية الضمير الديني وتقويته وذلك بأمرين:
﴿ إيقاظ الضمير بتقوية شعوره بجوانب العقيدة والإيمان بالله واليوم الآخر، من قدرة الله وعلمه ونعمته ونقمته وفضله وعدله، يمتلئ قلب المؤمن بالخوف من الله والرجاء فيه والحب له .

﴿ تدريب الضمير على ذلك بإلوان من العبادة والترغيب والترهيب مثل: قوله تعالى في سورة لقمان: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ وَأَخْشَوْا يَوْمًا لَا يَجْزِي وَالِدٌ عَنْ وَلَدِهِ وَلَا مَوْلُودٌ هُوَ جِازٍ عَنِ الْوَالِدِ شَيْئًا إِنْ وَعَدَ اللَّهُ حَقًّا فَلَا تَغُرَّكُمْ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّكُمْ بِاللَّهِ الْعُرُورُ (٣٣) 》 .

- ✓ وفي سورة الحج: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ إِنَّ زَلْزَلَةَ السَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ (١) يَوْمَ تَرَوْنها تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّا أَرْضَعَتْ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمَلٍ حَمْلَها وَتَرى النَّاسَ سُكَارَى وَمَا هُمْ بِسُكَارَى وَلَكِنَّ عَذَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ (٢)﴾
- ✓ وفي سورة الحشر: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلِتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمتْ لِغَيْرِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ (١٨) وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنْسَاهُمْ أَنْفُسَهُمْ أُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ (١٩) لَا يَسْتَوِي أَصْحَابُ النَّارِ وَأَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمُ الْفَائِزُونَ (٢٠)﴾
- ✓ وفي سورة العنكبوت: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ (١) وَإِذَا كُنَّا لِلْأَنفُسِ بُرْءًا وَسُحُبٌ مُّسْجُورٌ (٢) وَسُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ (٣) وَاللَّهُ يَعْلَمُ أَعْيُنَ النَّاسِ وَمَا تُعْلِنُونَ (٤)﴾
- ✓ وفي سورة البقرة: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (١٨٥) وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ (١٨٦)﴾

• الأخلاق الفاضلة ضرورة في حياة الإنسان :

- الأخلاق الفاضلة ضرورة في حياة الإنسان ضرورة اجتماعية، وضرورة حضارية، وضرورة إنسانية، وضرورة دينية:
- ❖ فهي ضرورة اجتماعية: بمعنى أنه لا يستغني عنها أي مجتمع من المجتمعات، فلا يمكن لأفراد المجتمع أن يعيشوا متفاهمين متعاونين سعداء ما لم تربط بينهم روابط متينة من الأخلاق الفاضلة، فإذا ضعفت هذه الأخلاق أو انعدمت تفككت الروابط في المجتمع، وتخالف أفرادها وتناهما المنافع والمصالح، وحل بينهم التفكك والدمار.
- ❖ وهي ضرورة حضارية: بمعنى أن أي حضارة راشدة لا تقوم إلا على أساس الأخلاق الفاضلة، ونسأل:
- ✓ كيف يمكن الثقة بالعلوم والأخبار والشهادات بدون فضيلة الصدق ؟
- ✓ وكيف يمكن للناس أن يعيشوا آمنين على دمائهم وأموالهم وأعراضهم دون فضيلة الأمانة ؟
- ✓ وكيف يمكن لأمة أن تبني المجد دون فضيلة الشجاعة للدفاع ضد المعتدين ؟
- ✓ وكيف يتأتى لأمة أن تبني حضارة راشدة بدون فضائل الأخوة والتعاون والمحبة والعدل ؟
- ✓ وهكذا .. كيف يمكن لإنسان أن يترقى في منازل الكمال إذا كانت تسيطر عليه الأنانية وتمنعه من البذل والعطاء ؟
- لقد علمتنا حقائق التاريخ والتجارب الإنسانية أن القوة المعنوية والأخلاق الفاضلة بينهما ترابط واطراد، وجودا وعدما، وقوة وضعفا، فإذا قويت الأخلاق قويت القوة المعنوية وهكذا .. ومن هنا قال الشاعر :

وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهب أخلاقهم ذهبوا

ذلك لأن النظم الإسلامية مثل الأسرة والقرابة والأخوة تمثل الروابط والأخلاق الفاضلة، تمثل المعاهد التي تنعقد عليها هذه الروابط.. فإذا انعدمت الأخلاق أو ضعفت انعدمت المعاهد التي تتمسك بها الروابط الاجتماعية، وتفكك المجتمع، وأصبحت الأمة التي تتكون من الملايين قوتها قوة أفراد مختلفين لا قوة أمة واحدة، واختلاف الأفراد يجعل قوتهم مضافة إلى حساب أعداء الأمة.

« وهي ضرورة إنسانية: بمعنى أن الناس لا يمكنهم أن يتمتعوا بحياة إنسانية خالصة إلا إذا تمسكوا بفضائل الأخلاق، وابتعدوا عن المعاصي والردائل الخلقية، لأنها قاذورات، ولأنها تمسح الفطرة الإنسانية ولا تليق بكرامة الإنسان.

✓ فهي قاذورات: وقد أشار الحديث الذي رواه الطبراني وورد في مسند الشاميين عن أبي أمامة رضي الله عنه « أن رجلاً أتى رسول الله ﷺ فقال: يا رسول الله ائذن لي في الزنا ! فصاح به الناس، فقال النبي ﷺ : قربه، فدنا حتى جلس بين يدي رسول الله ﷺ ، فقال له النبي ﷺ : أتجبه لأمك؟ قال: لا ، قال: وكذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم، فقال : أتجبه لابنتك؟ قال: لا ، قال: وكذلك الناس لا يحبونه لبناتهم، لأخواتهم، فوضع رسول الله ﷺ يده على صدره، فقال: اللهم كفر ذنبه، وطهر قلبه، وحسن فرجه .

وفي وصية القرآن الكريم لأوصياء اليتامي قال سبحانه في سورة النساء: ﴿ وَلِيُخْشِ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِيَةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا ﴾ (٩) .

✓ وهي تمسح الفطرة الإنسانية وفي ذلك يقول سبحانه في سورة الأعراف: ﴿ وَأَنْتَ عَلَيْهِمْ نَبَأُ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخْ مِنْهَا فَاتَّبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ ﴾ (١٧٥) وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمِنْهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلَ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرَكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مِثْلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (١٧٦) سَاءَ مَثَلًا الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا وَأَنْفُسَهُمْ كَانُوا يَظْلِمُونَ (١٧٧) مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِي وَمَنْ يُضِلِلْ فَلَا وَلِيَّكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ (١٧٨) . ويقول في سورة المائدة: ﴿ وَأَنْتَ عَلَيْهِمْ نَبَأُ ابْنِي آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتَقَبَّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ (٢٧) لَنْ بَسَطْتُ إِلَى يَدِكَ لَتَقَتِّلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِي إِلَيْكَ لَأَقْتُلَنَّكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ (٢٨) إِنِّي أُرِيدُ أَنْ نَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ (٢٩) فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٣٠) فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ (٣١) ﴾

وقد روى ابن ماجه في سننه بسند صحيح عن سهل بن سعد رضي الله عنه أنه سمع النبي ﷺ يقول: ﴿ يكون في آخر أمتي خسف ومسح وقذف ﴾ (السلسلة الصحيحة: ج٤، ص٣٩٤).

✓ وهي لا تليق بكرامة الإنسان: وفي ذلك قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: « نعم العبد صهيّب لو لم يخف الله لم يعصه » .
 « وهي ضرورة دينية: بمعنى أن الناس لا يمكنهم أن يتمتعوا بحياة دينية خالصة إلا إذا تحلوا بفضائل الأخلاق، أما رذائل الأخلاق فهي معاص والإصرار على الصغيرة يجعلها كبيرة، والإصرار على الكبيرة يجعل صاحبها على خطر عظيم.

روى البخاري في صحيحه عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: « إِنَّ الْمُؤْمِنَ يَرَى ذُنُوبَهُ كَأَنَّهُ قَاعِدٌ تَحْتَ جَبَلٍ يَخَافُ أَنْ يَقَعَ عَلَيْهِ، وَإِنَّ الْفَاجِرَ يَرَى ذُنُوبَهُ كَذُبَابٍ مَرَّ عَلَى أَنْفِهِ فَقَالَ بِهِ هَكَذَا » قَالَ أَبُو شَهَابٍ بِيَدِهِ فَوْقَ أَنْفِهِ .

• موقف أعداء الإسلام من الأخلاق الإسلامية :

لقد عمل أعداء الإسلام على الكيد للأمة بالعمل على إفساد أخلاق المسلمين ليعثروا قوتهم، ويفتتوا وحدتهم، واتبعوا لذلك الوسائل الآتية :

« التشكيك في العقيدة: علموا أن الإيمان بالله واليوم الآخر هو المنبع الأساسي للأخلاق فعملوا على أن يسدوا عيونه ويقطعوا شرايينه بمحاولة التشكيك في العقائد الدينية.

« المكر بالعلوم الإسلامية: وعلموا أن مصادر الشريعة وفهمها الصحيح هو الذي يغذي الإيمان بما يتطلبه من معارف، فعملوا على المكر بالعلوم الإسلامية، من حجب لها، أو تلاعب بمفاهيمها، أو تضيق على علماء المسلمين.

« إشاعة الانحلال الخلقي: وللإفساد العملي صور كثيرة مثل تصيد المبعوثين من أبناء المسلمين، وإحاطتهم ببيئات فاسدة للتأثير على أخلاقهم، وبعد عودتهم لبلادهم أثروا في بيئاتهم، كما حاولوا التسلّل إلى بلادنا عن طريق وسائل الثقافة والإعلام: القصة بأنواعها، المجلة، المواد المذاعة أو المرئية. ليفسدوا أخلاق المسلمين عن طريق عدوى البيئة أو إثارة الشهوات والفتن.

« الغزو الفكري: بالعمل على إفساد الأفكار والمفاهيم والترويج للفلسفات الباطلة عن طريق المنجزات الحضارية، وبذلك يدخلون السم في العسل.

• عناية الإسلام بتركية النفس :

لماذا أهتم الإسلام بتركية النفس أكثر من اهتمامه بالسلوك الظاهر؟
 « لأن الأصل في السلوك الظاهر أن يكون تعبيرا صادقا عن أحوال النفس والقلب، لكنه قد يعتريه النفاق أو الرياء فلا يعبر بصدق عن أحوال النفس والقلب. فإذا كان السلوك يخالف ما في القلب فهو النفاق، وإذا كان لا يخالفه ولكنه يقصد بالعمل إرضاء الناس فهو الرياء.

« والمراد بتركية النفس تطهيرها من نزغات الشر وإزالة حظ الشيطان منها وتمنية الاستعداد للخير فيها فإذا تزكت النفس تهذبت طباعها، وإذا تهذبت طباعها أمكن غرس الفضائل فيها، وبذلك يصلح السلوك الظاهر والباطن جميعا.

لماذا لا يهتم الإسلام بتهذيب السلوك الظاهر فقط ؟

- « لأن السلوك الظاهر قد لا يكون تعبيراً صادقاً عن أحوال النفس والقلب، فهو بناء على غير أساس، فيكون عرضة للتصدع والانهدام.
- « ولأن الله تعالى في مراقبة أعمال العباد ينظر إلى قلوبهم ونفوسهم، وقد روى الإمام مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَنْظُرُ إِلَى صُورِكُمْ وَأَمْوَالِكُمْ وَلَكِنْ يَنْظُرُ إِلَى قُلُوبِكُمْ وَأَعْمَالِكُمْ﴾.
- « ولأن قيمة الأعمال عند الله تعالى وجزاءها عنده يكون على قدر قيمة نية الفاعل لها، وفي البخاري قال ﷺ: ﴿إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا فَهَجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ﴾، وفي سنن أبي داود بسند صحيح: ﴿فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ فَهَجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ، وَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ لِدُنْيَا يُصِيبُهَا أَوْ امْرَأَةٍ يَتَزَوَّجُهَا فَهَجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ﴾.
- « ولأن القلب هو مكان التقوى، وقد أشار الرسول ﷺ إلى قلبه وقال: ﴿التَّقْوَى هُنَا﴾ في الحديث الذي رواه مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه.

• وسائل تزكية النفس :

١- الإيمان والعمل الصالح :

- وهما الوسيلة الأهم لتزكية النفس، وفي القرآن الكريم آيات كثيرة منها:
- « وَالْعَصْرُ (١) إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ (٢) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصُوا بِالحَقِّ وَتَوَّصُوا بِالصَّبْرِ (٣) ﴾ (سورة العصر).
- « إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ (٩) ﴾ (سورة يونس).
- « إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا (٩٦) ﴾ (سورة مريم).
- « إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا (١٠٧) خَالِدِينَ فِيهَا لَا يَبْغُونَ عَنْهَا حِوَلًا (١٠٨) ﴾ (سورة الكهف).

٢- التقوى والبعد عن الفجور :

التقوى والبعد عن الفجور: فقد ربط القرآن الكريم تزكية النفس بالتقوى والبعد عن الفجور وتدنيسها بالمعاصي، قال تعالى في سورة الشمس: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)﴾

٣- العمل الخالص الصادق :

العمل الخالص الصادق: قال تعالى في سورة الليل: ﴿فَأَنْذَرْتُكُمْ نَارًا تَلَظَّى (١٤) لَا يَصْلَاهَا إِلَّا الْأَشْقَى (١٥) الَّذِي كَذَّبَ وَتَوَلَّى (١٦) وَسَيُجَنَّبُهَا الْأَتْقَى (١٧) الَّذِي يُؤْتِي مَالَهُ يَتَزَكَّى (١٨) وَمَا لِأَحَدٍ عِنْدَهُ مِنْ نِعْمَةٍ تُجْزَى (١٩) إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الْأَعْلَى (٢٠) وَلَسَوْفَ يَرْضَى (٢١)﴾. وقال تعالى في سورة الكهف: ﴿فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا (١١٠)﴾.

وفي شعب الإيمان عن معاذ بن جبل رضي الله عنه أَنَّهُ قَالَ لِرَسُولِ اللَّهِ ﷺ حِينَ يَعْنَهُ إِلَى الْيَمَنِ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَوْصِنِي، قَالَ: ﴿أَخْلِصْ دِينَكَ بِكَيْفِيكَ الْقَلِيلِ مِنَ الْعَمَلِ﴾. وفي شعب الإيمان في خبر أبي هريرة رضي الله عنه: يَغْفِرُ اللَّهُ لِأَهْلِ الْإِحْلَاصِ ذُنُوبَهُمْ، لَا يَتَعَاضَمُ عَلَيْهِ ذَنْبٌ أَنْ يَغْفِرَهُ، وَلَا يَغْفِرُ الشُّرْكَ.

٤- عمل بعض الطاعات سبب في تطهير النفس من المعاصي :

عمل بعض الطاعات سبب في تطهير النفس من المعاصي: قال تعالى في سورة التوبة: ﴿وَأَخْرُوجُوا بِذُنُوبِهِمْ خَلَطُوا عَمَلًا صَالِحًا وَآخَرَ سَيِّئًا عَسَى اللَّهُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ (١٠٢) خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (١٠٣) أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ هُوَ يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ وَيَأْخُذُ الصَّدَقَاتِ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (١٠٤)﴾ . وقال في سورة هود: ﴿وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفِي النَّهَارِ وَزُلْفَا مِنْ اللَّيْلِ إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُدْهَبْنَ السَّيِّئَاتِ ذَلِكَ ذِكْرَى لِلذَّاكِرِينَ (١١٤)﴾ . ومن ذلك الكفارات بكل أنواعها .

٥- التربية الصالحة :

وقد كانت من مهمات الرسول ﷺ تزكية نفوس أصحابه بالتربية، قال تعالى في سورة آل عمران: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَتُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (١٦٤)﴾ .

وفي سورة البقرة: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيَكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مِمَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ (١٥١)﴾ .

• موقف الإسلام من الدوافع النفسية :

إن الإسلام لم يأمرنا بكبت الغرائز وحرمان النفس من تلبية الدوافع النفسية ولم يجعل ذلك الكبت أو الحرمان فضيلة خلقية وإنما وجهنا إلى ضبط تلبية هذه الغرائز وبتلخص الضبط:

- ❖ بتحريم ما فيه ضرر للفرد أو المجتمع .
- ❖ والترغيب بترك ما لا مصلحة فيه .
- ❖ وبالتقليل من الترف المبطر للأنفس المفسد لها .

وهذا الضرر الذي جعله الإسلام سبباً في الضبط والتحريم، إما أن يمس الدين في عقائده أو عباداته، أو يمس العقل، أو الصحة النفسية، أو الجسمية، أو يمس العرض، أو المال.. لأن حماية هذه الأمور تعرف بمقاصد الشريعة الخمسة: حفظ الدين والعقل والنفس والعرض والمال.

وتطبيق هذه الضوابط على الغرائز المتعددة يكون على الوجه الآتي:

١ - غريزة طلب الطعام والشراب والملبس والسكن :

فقد حرم الإسلام ما فيه ضرر من ذلك كشراب الخمر وأكل لحم الميتة أو الخنزير أو ما أهل لغير الله به ، كما حرم لبس الذهب والححرير للرجال واتخاذ أواني الذهب والفضة ونحو ذلك ، وفيما عدا هذا أباح الإسلام الأطعمة والأشربة والملابس واتخاذ السكن وتأثيثه بأنواع الإثاث من غير إسراف ولا تبذير : ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا (٢٩) إِنْ رَيْكَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا (٣٠)﴾ (سورة الإسراء) .

٢- غريزة الجنس :

وقد أباح الإسلام الزواج بل حث عليه تلبية للغريزة الجنسية، كما جعله المتنفس الوحيد لهذه الغريزة، ولذلك حرم الزنا لما فيه من ضرر على الأنساب، وعلى المجتمع، كما حرم ما يؤدي إليه من الخلوة أو الاختلاط أو السفور أو النظرة أو التبرج وهو إبداء الزينة للأجنبي.

٣- غريزة حب التملك :

كما جعل الإسلام من أسس النظام الاقتصادي صيانة الملكية الخاصة الحاصلة بطريق مشروع، وأوجب فيها حقوقاً مثل الزكاة وما يفرضه الحاكم عند الضرورة الملجئة.

٤- غريزة حب الزينة وتذوق الجمال :

وقد أباح الإسلام تلبية الدافع الفطري في حب الزينة والاستمتاع بالجمال الفني إلا ما علم فيه ضرر ما ، كالأوثان وتمجيد صور الأحياء أو تصويرها ووراء ذلك مباحث كثيرة.

وقد وسع الإسلام دائرة التذوق الفني كالمشاهد الطبيعية أو السياحية وغيرها.

وقد حرم الإسلام تصوير ما فيه روح إذا كانت مجسمة أو غير مجسمة ولكنها للتقديس، أو كانت فيها إثارة مثلاً ، أما لعب الأطفال أو صور ما لا روح فيه، أو صورة حفيظة النفوس وغيرها من الضرورات فلا شيء فيه إن شاء الله .

٥- غريزة طلب العلم والمعرفة :

وقد حث الإسلام على تلبية دافع طلب المعرفة والعلم، وأوجب طائفة ضرورية من العلم تتعلق بالدين أو خدمة الحياة الدنيا، قال ﷺ : ﴿ طلب العلم فريضة على كل مسلم ﴾ (رواه ابن ماجه وقال الألباني: صحيح).

وروي أصحاب السنن بطريق صحيح وألفاظ متقاربة عن أبي الدرداء ﷺ قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: ﴿ مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَطْلُبُ فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى طَرِيقِ الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ، وَإِنَّ الْعَالَمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ وَالْحَيَاتَانِ فِي جَوْفِ الْمَاءِ، وَإِنَّ فَضْلَ الْعَالَمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ لَيْلَةَ الْبَدْرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وَإِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوْرَثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا، وَرَثُوا الْعِلْمَ فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحِظِّ وَافِرٍ ﴾ .

٦- حب العمل :

وقد حث الإسلام على تلبية الدافع إلى العمل بل أوجب منه ما يتصل بالدين كالعبادة أو الجهاد في سبيل الله أو نشر الدعوة، أو ما يتصل بحفظ الحياة، أو حماية المجتمع، أو بناء الحضارة. قال تعالى في سورة التوبة: ﴿ وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (١٠٥) ﴾ ، وقال في سورة النساء: ﴿ فليقاتل في سبيل

اللَّهُ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿٧٤﴾ .

وروى البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: ﴿السَّاعِي عَلَى الْأَرْمَلَةِ وَالْمُسْكِينِ كَالْمَجَاهِدِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ الْقَائِمِ اللَّيْلِ الصَّائِمِ النَّهَارِ﴾ .

• الخاتمة :

• علاقة علم الأخلاق بالتربية :

(التربية) من ربا يربو ، إذا زاد ونما ، فهي تعهد الشيء ورعايته بالزيادة والتمية والتقوية ، والأخذ به في طريق النضج والكمال الذي تؤهله له طبيعته.

- والتربية الإنسانية الكاملة هي التي تتناول قوى الإنسان ومملكاته جميعها :
- « تنمية لجسمه وحفظاً لصحته ، وهذه هي التربية البدنية .
- « وتقويماً للسانه وإصلاحاً لبيانه ، وهذه هي التربية الأدبية .
- « وتنقيفاً لعقله وتسديداً لتفكيره وأحكامه ، وهي التربية العقلية .
- « وتزويداً له بالمعلومات الصحيحة النافعة ، وهي التربية العلمية .
- « وترويضاً له على وسائل الكسب لعيشه ، وهي التربية المهنية .
- « وإيقاظاً لشعوره بجمال الكون ومعاونة له على التعبير عن هذا الشعور ، وهي التربية الفنية .
- « وتعريضاً له بحق المجتمع الذي يعيش فيه وبما فيه من نظم وقوانين ، وهي التربية الاجتماعية والوطنية .
- « وتوسيعاً لأفق شعوره بالأخوة العالمية ، وهي التربية الإنسانية .
- « وتوجيهها مستمراً لأعماله على سنن الاستقامة حتى تتكون منها العادات الصالحة والأخلاق الحميدة الراسخة ، وهي التربية الخلقية .
- « ثم تسامياً بروحه إلى الأفق الأعلى بإطلاق ، وهي التربية الدينية .

ولقد يذهب الظن بالناظر في هذا البسط والتقسيم إلى أن (علم الأخلاق) إنما يعني شعبة واحدة من بين هذه الشعب ، وهي شعبة التربية الخلقية ، وليس الأمر كما يوحي به هذا الظن ، فإن سلطان الأخلاق منبسط على وجوه النشاط الإنساني كلها ، لا يشذ عنه عمل تربوي ولا غير تربوي ، ولا يتفاوت في حكمه نشاط بدني أو عقلي أو فني أو أدبي أو روحي ، فالفنان الذي يجال في بفضه قانون الحشمة واللياقة ويهتك به ستر الحياء والعفاف يتصدى لمقت الضمير الحي ، وإن لم تؤاخذه قواعد الفن ، والعلم الذي يختار مادة تدريبه العقلي واللغوي للناشئين من أحاديث الرفث وأقاويل التحريض على الهجر والإثم ، يسيء من حيث يحسب أنه يحسن ، والمرشد الديني أو المبشر الذي يتوصل في الدعوة إلى دينه بوسائل الخداع والكذب ، أو بشيء من الإغواء بالمال أو الجاه أو غيرهما ، يرتكب جريمة من أشنع الجرائم .

وهكذا سائر أنواع التربية وشعبها ، فإنها وإن اتخذت لها أهدافاً أخرى اشتقت لنفسها منها أسماء معينة ، إلا أنها يجب أن تخضع في وسائلها وأساليبها وبواعثها لقواعد الآداب ، وأن تقيس ذلك كله بمقاييس الفضيلة ، وإنما تمتاز (التربية الأخلاقية) من بين سائر الشعب بأن هدفها القريب وغايتها المباشرة هي

التدريب على السلوك الرشيد ، وتكوين الخلق الحميد ، فصلة علم الأخلاق بها أقوى وأقرب . فلننظر في كنه هذه الصلة .

« فأما القدر الذي لا خلاف فيه فهو أن علم الأخلاق هو أول الرسائل وأولها بعناية المربين ، لأنه هو المصباح الكاشف لمسالك الرشد والغي ، ولأنه هو المعيار الذي توزن به نوايا العاملين ويواعتشهم ، فمن صادف سبيل الهدى مصادفة من غير قصد ولا شعور بالزام الواجب فيه ، كان مثله كمثل الذي يقضي بين الناس خبط عشواء وهو جاهل بما يقضي فيه ، فلا فضل له إن أصاب ، بل هو أحد القاضيين اللذين في النار ، كما جاء في نص الحديث الصحيح الذي رواه الترمذي في سننه عن ابن بريدة عن أبيه أن النبي ﷺ قال: ﴿ الْقَضَاةُ ثَلَاثَةٌ: قَاضِيَانِ فِي النَّارِ وَقَاضٍ فِي الْجَنَّةِ؛ رَجُلٌ قَضَى بغيرِ الْحَقِّ فَعَلِمَ ذَاكَ فذَاكَ فِي النَّارِ ، وَقَاضٍ لَا يَعْلَمُ فَأَهْلَكَ حَقُّوهُ النَّاسُ فَهُوَ فِي النَّارِ ، وَقَاضٍ قَضَى بِالْحَقِّ فذَلِكَ فِي الْجَنَّةِ ﴾ ، فالذي في الجنة رجل عرف الحق فقضى به ، والذي في النار رجل قضى للناس على جهل ، ورجل عرف الحق فقضى بخلافه .

« وأما القضية التي اختلفت فيها المذاهب الفلسفية منذ القدم: فهي أن العلم بالفصيلة هل يكفي في تحصيلها والتحقيق بها ؟ وبتعبير آخر هل علم الأخلاق وسيلة في التربية الخلقية التامة ؟.

أجاب (سقراط) : أن نعم ، فإن من عرف أن الهدف الذي تنزع إليه فطرة الإنسان هو سعادته الحقيقية، وأن الفصيلة هي الطريق الوحيد الموصل إلى ذلك الهدف لا يمكن أن يخطئ طريقها ، ولا يتصور أن يسلك أحد سبيل شقاوته وهو عالم به طائع مختار في عمله ، فالأشرار وأراذل الناس لا ذنب لهم إلا جهلهم بحقيقة مقاصدهم ، أو جهلهم بتحديد وسائلها ، وعلاجهم إنما هو بتصحيح معلوماتهم لا بتقويم نواياهم وعزائمهم ، لأنهم لا ينوون إلا خيرا لأنفسهم ، ولكنهم يجهلون هوية هذا الخير ، أو يجهلون وسائله ، هكذا قرر مؤسس الفلسفة العلمية .

أما تلميذه (أفلاطون) فقد اختلفت عبارته ، فقرر في بعض مواضع من كتبه أنه ليس بالعلم وحده يصبح المرء فاضلا ، فإن الرجل قد يعرف الشر ويأتيه، ويعرف الخير ولا يفعله ، وأنه لو كانت الفصيلة تنتقل بالتعليم ، كما تنتقل العلوم من عقل إلى عقل بالأدلة والبراهين ؛ لاستطاع حكماء (أثينا) أن يجعلوا تلاميذهم فضلاء مثلهم ، وقال في موضع آخر: إن الفصيلة التي لا تحتاج إلى تعليم إنما هي الفصيلة الفطرية الموروثة ، التي لا تشعر بنفسها ، أما الفصيلة الحقيقية فهي التي تعتمد على معرفة الخير ونيته .

والنصوص القرآنية تؤيد ذلك ، قال تعالى في سورة الجاثية: ﴿ أَفَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتِمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ﴾ (٢٣) ، وقال في سورة الأعراف: ﴿ وَأَنْزَلَ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخْ مِنْهَا فَاتَّبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ ﴾ (١٧٥) وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ

كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمَلَ عَلَيْهِ يَلْهَثُ أَوْ تَتْرُكُهُ يَلْهَثُ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصِصْ الْقِصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (١٧٦) سَاءَ مَثَلًا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا وَأَنْفُسُهُمْ كَانُوا يَظْلِمُونَ (١٧٧) مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِي وَمَنْ يُضِلِلْ فَلَا وَلِيكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ (١٧٨) ﴿

ومن تأمل كلا التفسيرين من قول (أفلاطون) لم يجد بينهما اختلافاً ، ولم يجد في واحد منهما تأييدا لقول (سقراط) : إن العلم بالفضيلة كاف في تحصيلها .

على أن مؤرخي الفلسفة يميلون في تفسير هذه المقالة إلى ما أشار إليه (أفلاطون) من أنه ليس المقصود بالعلم مجرد المعرفة التقنية ، أو الإدراك العقلي الجاف ، بل المعرفة التي تمتد من العقل إلى القلب ، وتصبح إيمانا عميقا ، بقوة ملهمة متحمسة . قالوا : ولا ريب أن هذا الضرب من العلم كاف في نجاح التربية وإثمارها للفضيلة ، حتى أن الذي يفضل السوء يبرهن بفعله على نقص في معرفته بالخير وإيمانه به .

ونحن وإن كنا نوافق على أن المعرفة وحدها ليس لها كبير جدوى إن لم يكن لها رفق من قوة الإيمان ، نرى مع ذلك أن ضم عنصرين غير كاف في تحقيق الفضيلة العملية ، وأن التربية الناجحة لا غنى لها عن توافر عوامل طبيعية وعوامل إرادية ، وأنه لا بد لها قبل كل شيء من إزالة الموانع والعقبات من طريقها ومن أخطر هذه الموانع البيئية السيئة القذرة الضارة ، التي لا ينكر أثرها في سلوك الناشئين ، كما أن منها الميول المعارضة والعوائد المخالفة في سيرة الناشئ نفسه . ثم يجيء بعد ذلك عوامل إيجابية نبه عليها خاتمة المحققين من فلاسفة اليونان . ونعني به المعلم الأول (أرسطو) . حين قرر أن الإنسان ليس عقلا فحسب كما زعم (سقراط) ، وليس عقلا وعاطفة وكفى كما ظن (أفلاطون) ، بل هو مع ذلك إرادة فعالة ، وعزيمة نافذة ، ينزعان بصاحبهما إلى عمل يبرز إلى الوجود ، ويرى ضوء الحياة . فهذه واحدة .

والثانية : أن هذا العمل حين يبرز إلى الوجود لا يكفي أن يقع مرة أو مرتين بل يجب أن يتكرر ويستمر حتى يصبح عادة ثابتة ، وخلقاً راسخاً ، كأنه طبيعة ثابتة ، فلا بد إذن من رياضة وتدريب على العمل بما نعلم ، وتلك هي حقيقة التربية العملية .

وأخيراً فليست الفضيلة عملاً آلياً تسخيراً تمجده نفس فاعله ، ويأباه طبعه ، بل هي عمل انبعاثي محبب إلى القلب ، حتى أن الذي يفعل الخير عادة ولكنه لا يجد في نفسه أريحية له ، ليس خليقاً بأن يسمى خيراً ..

وإننا لنجد مصداق هذه النظرات الدقيقة والسديدة في القرآن المجيد ، في مثل قوله تعالى في سورة النجم : ﴿ أَفَرَأَيْتَ الَّذِي تَوَلَّى (٣٣) وَأَعْطَى قَلِيلًا وَأَكْدَى (٣٤) أَعْيَدَهُ عَلِيمُ الْغَيْبِ فَهُوَ يَرَى (٣٥) إِمَّ لَمْ يَأْتِ بِمَا فِي صُحُفِ مُوسَى (٣٦) وَإِبْرَاهِيمَ الَّذِي وَفَّى (٣٧) إِلَّا تَزْرَ وَازِرَةً وَزَرَ أُخْرَى (٣٨) وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (٣٩) وَأَنْ سَعِيهِ سَوْفَ يُرَى (٤٠) ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءُ الْأَوْفَى (٤١) ﴾ ، وقوله في سورة التوبة : ﴿ وَمِنَ الْأَعْرَابِ مَنْ يَتَّخِذُ مَا يَنْفِقُ مَغْرَمًا وَيَتَرَبَّصُ بِكُمْ الدَّوَابَّرَ

عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (٩٨) وَمِنَ الْأَعْرَابِ مَنْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ
الْآخِرِ وَبَيَّخَ مَا يُنْفِقُ قُرَيْبَاتٍ عِنْدَ اللَّهِ وَصَلَوَاتُ الرَّسُولِ أَلَا إِنَّهَا قُرْبَةٌ لَهُمْ
سَيِّدُ خَلْقِهِمُ اللَّهُ فِي رَحْمَتِهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ (٩٩) ، وقوله في سورة التوبة :
﴿ وَمَا مَنَعَهُمْ أَنْ تُقْبَلَ مِنْهُمْ نَفَقَاتُهُمْ إِلَّا أَنَّهُمْ كَفَرُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَلَا يَأْتُونَ
الصَّلَاةَ إِلَّا وَهُمْ كَسَالَى وَلَا يُنْفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَارِهُونَ (٥٤) ﴾ ، وقوله في سورة
النساء : ﴿ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَهُوَ خَادِعُهُمْ وَإِذَا قَامُوا إِلَى الصَّلَاةِ قَامُوا
كَسَالَى يُرَاءُونَ النَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ اللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا (١٤٢) ﴾ ، وقوله في سورة
الحجرات : ﴿ وَاعْلَمُوا أَن فِيكُمْ رَسُولَ اللَّهِ لَوْ يُطِيعُكُمْ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْأَمْرِ لَعَنِتُّمْ
وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبِيبٌ إِلَيْكُمْ الْإِيمَانُ وَزِينَةٌ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرِهَ إِلَيْكُمْ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ
وَالْعُصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ (٧) فَضَلَا مِنَ اللَّهِ وَنِعْمَةً وَاللَّهُ عَلِيمٌ
حَكِيمٌ (٨) ﴾ .

• المراجع :

١. ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم ١٤٠٩هـ: مصنف ابن أبي شيبة: تحقيق: كمال يوسف الحوت ، ط١ ، مكتبة الرشد ، الرياض .
٢. ابن الأثير الجزري، المبارك بن محمد ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م: جامع الأصول في أحاديث الرسول ﷺ : ط٢ ، بيروت ، دار الفكر
٣. ابن حنبل، أحمد ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م: مسند أحمد بن حنبل : دار الدعوة ، استانبول .
٤. ابن كثير، إسماعيل ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م: تفسير القرآن العظيم: ط١ ، دار التراث ، القاهرة .
٥. ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني ١٤٠١هـ/١٩٨١م : سنن ابن ماجه: دار الدعوة ، استانبول .
٦. ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد: تهذيب الأخلاق: موقع المكتبة الشاملة ، قسم : الأخلاق والرفاق والأذكار .
٧. ابن منظور، محمد بن مكرم (د.ت) : لسان العرب: دار الفكر و دار صادر ، بيروت .
٨. ابن هشام (د.ت): السيرة النبوية: تحقيق: السقا وآخرون ، مؤسسة علوم القرآن ، بيروت .
٩. أبو ريان، محمد علي ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م: تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام: دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية .
١٠. الألباني، محمد ناصر الدين ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م: سلسلة الأحاديث الصحيحة : ط٤ ، المكتب الإسلامي .
١١. أمين، أحمد ١٩٧٤م: الأخلاق: دار الكتاب العربي ، بيروت .
١٢. البخاري، محمد بن إسماعيل ١٤٠١هـ/١٩٨١م: صحيح البخاري (الجامع الصحيح): دار الدعوة ، استانبول .
١٣. البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق بن خالد بن عبيد الله العتكي ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م: البحر الزخار المعروف بمسند البزار: تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله : ط١ ، مؤسسة علوم القرآن ، بيروت و مكتبة العلوم والحكم بالمدينة المنورة .
١٤. البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود ١٤١٧هـ/١٩٩٧م: تفسير البغوي المسمى: معالم التنزيل في تفسير القرآن: تحقيق: النمر وآخرون، ط٤ ، دار طيبة للنشر والتوزيع .

١٥. البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي (د.ت) : السنن الكبرى: دار الفكر، بيروت .
١٦. البيهقي، أحمد بن الحسين ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م: شعب الإيمان: ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت .
١٧. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م: سنن الترمذي (الجامع الصحيح): دار الدعوة ، استانبول .
١٨. جاد المولى، محمد (د.ت): الخلق الكامل: مؤسسة الرسالة و دار قتيبة ، بيروت ودمشق .
١٩. الخازن، علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيعي: تفسير الخازن المسمى: لباب التأويل في معاني التنزيل: موقع المكتبة الشاملة .
٢٠. دراز، محمد عبد الله (ت/١٩٥٨م): دستور الأخلاق القرآن: ترجمة وتحقيق: عبد الصبور شاهين ، ط٤ ، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م ، مؤسسة الرسالة بيروت ، و دار البحوث العلمية الكويت .
٢١. دراز، محمد عبد الله ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م: مختصر: دستور الأخلاق في القرآن: اختصار محمد عبد العظيم علي : ط١ ، دار الدعوة ، الاسكندرية .
٢٢. الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م: سنن الدارمي: دار الدعوة ، استانبول .
٢٣. الرازي، فخر الدين محمد ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م: تفسير الفخر الرازي المسمى التفسير الكبير ومفاتيح الغيب: ط١ ، دار الفكر ، بيروت.
٢٤. زكريا، فؤاد ٢٠٠٤م: جمهورية أفلاطون: ط١ ، دار الوفاء لندنيا للطباعة ، مصر .
٢٥. الطبري، محمد بن جرير ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م: جامع البيان عن تأويل آي القرآن: ط١ ، دار الفكر، بيروت .
٢٦. الغزالي، أبو حامد ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م: إحياء علوم الدين: ط٢ ، دار الفكر بيروت .
٢٧. كرم، يوسف ١٩٧٦م : تاريخ الفلسفة اليونانية : سقراط: ط٦ ، مطابع الدجوي ، القاهرة .
٢٨. مسلم النيسابوري القشيري، مسلم بن الحجاج بن مسلم ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م: صحيح مسلم (الجامع الصحيح) : دار الدعوة ، استانبول .
٢٩. النسائي، أحمد بن شعيب الخراساني ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م: سنن النسائي (السنن الكبرى): دار الدعوة ، استانبول .
٣٠. الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد: ط٣ ، دار الكتاب العربي ، بيروت .
٣١. يالجن، مقداد ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م: جوانب التربية الإسلامية الأساسية: ط١ ، مؤسسة دار الريحاني ، بيروت .



البحث الثالث :

” فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير
التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

إعداد :

د/ صالح محمد صالح

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

” فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

د/ صالح محمد صالح

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ذلك؛ اختار الباحث منهج البحث المدمج Mixed-methods Research، وتم اختيار وحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء، وتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لها، وقد بلغت عدد الرحلات ثلاث رحلات معرفية قصيرة الأمد، الأولى بعنوان: الوقود وزيت البترول، والثانية بعنوان: بعض أنواع الوقود المتجدد، والثالثة بعنوان: تلوث البيئة، وتم التصميم التعليمي وفق الأنموذج العالمي (ADDIE)، ورفع هذه الرحلات على شبكة الإنترنت، كما تم إعداد دليل المعلم لتدريس تلك الوحدة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتم إعداد اختبار تحصيلي بلغ عدد مفرداته (٥٠) مفردة من نمط الاختيار من متعدد، والاستعانة باستبانة كيمبر وزملاؤه (٢٠٠٠) بعد ترجمتها وتعريبها، وتحديد معاملات الإحصائية، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق على البيئة المصرية. وقد تم اختيار مجموعة الدراسة بالطريقة العمدية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة المساعيد الثانوية بنات، وبلغ قوامها (٣٢) طالبة لتمثل المجموعة التجريبية، وتم اختيار فصل من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة العريش الثانوية بنات بطريقة عشوائية بلغ قوامها (٣٤) طالبة لتمثل المجموعة الضابطة. وقد خلصت الدراسة إلى ما يأتي: وجود فارق دال إحصائي عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبحجم أثر كبير بلغ ٢.٢٥. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدراسة الكلية لاستبانة التفكير التأملي وفي مستوياته الفرعية: الاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وعدم وجود فارق دال إحصائي بين متوسطي درجاتهما في التطبيق البعدي للمستوى الفرعي الأول (الأداءات الاعتيادية) لاستبانة التفكير التأملي، وبأحجام أثر كبيرة بلغت (٢.٣٨، ١.٥٣، ٢.٢٦، ٣.١٨) على التوالي. وقدم الباحث في نهاية الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير تدريس العلوم، وتدريب المعلم أثناء الخدمة، وتطوير البيئات التعليمية المعتمدة على التكنولوجيا.

" The effectiveness of Web Quest in chemistry teaching to development of reflective thinking and achievement among secondary stage students "

Abstract:

This study aimed to reveal the effectiveness of WebQuest in chemistry teaching to development of reflective thinking and achievement among first grade secondary students. To achieve these goals; the researcher chose Mixed-methods Research; has been selected unit fuel for secondary first grade students in chemistry; design WebQuest, had reached three WebQuests short-term were designed according to the model (ADDIE); was also prepared teacher's guide for the teaching of that unit according to WebQuest strategy; and has been prepared achievement test, and use QRT by Kember et al., (2000), after the translation and determine statistical factors, and ensure suitability for the application of the Egyptian environment. Researcher chose the study group by purposive sample method from the Masaeed secondary school for girls (N=32) to represented the experimental group; and was chosen secondary first grade students from Al-

Arish secondary school for girls randomly (N=34) to represented the control group. The study concluded the following: There is statistical significant difference (0.01) between the mean scores of experimental and control groups in the post application of the achievement test in favor to students of the experimental group with large effect size (2.25). There are statistical significant differences (0.01) between the means scores of experimental and control groups in the post application of QRT (Total degree and sub levels: understanding, reflection, and critic reflection) in favor to the experimental group, and no statistical significant difference in first sub level (habitual action) with large effect sizes (2.38, 1.53, 2.26, 3.18) respectively. The researcher presented set of recommendations and proposals for the development of the teaching of science, and in-service teacher training, and the development of learning environments based on technology.

• مقدمة :

تتلخص إحدى المشكلات الكبرى التي تعاني منها النظم التعليمية الحالية في أن الطلاب لا يستطيعون نقل ما تعلموه في مدارسهم إلى واقع حياتهم، وأصبحت المدرسة مجرد مكان يتلقى فيه الطلاب موادهم الدراسية فحسب. والمأمول أن تُغيّر هذه النظم التعليمية فلسفتها من أجل إعداد الطلاب للحياة، بل اعتبار أن المدرسة هي الحياة ذاتها؛ وهذا يتماشى مع المبدأ الذي يشكل الأساس لأنموذج التعلم البنائي الاجتماعي؛ ففي ظل ذلك الأنموذج يتأمل الطلاب القضايا التي تعلموها في المدرسة، وينقلونها إلى حياتهم من خلال استخدام مهارات التفكير المختلفة.

ولقد أصبح الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة حاجة مهمة تفرضها متطلبات العصر الحديث، وأصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتدريب الطلاب على استخدامهما؛ لأن الاعتماد على تلقين المعرفة أصبح غير مقبول كأساس لعملية التعليم والتعلم؛ ولأنه أصبح من الصعب على الطالب أن يلم بالمعرفة التي أخذت كمياتها تتضاعف كثيراً، إضافة إلى ذلك أن الأسلوب التقليدي في التعليم أخذ يُقوّلب شخصيات الطلاب في اتجاه واحد يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة، والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

ويكاد يُجمّع المربون والتربويون على أن الطالب الذي يتوصل لنتيجة معينة بعد الفحص والتحليل والتفسير بنفسه؛ سيكون قادراً على تطبيقها، والتوصل لقواعد ونتائج وقوانين ونظريات جديدة، بينما الطالب الذي يتعود أن يستقبل القاعدة والنتيجة من معلمه يتعود باستمرار على استقبال المعلومات؛ مما يضر بقدراته العقلية ضرراً بالغاً، ويقتل فيه عمليات التفكير التأملي، والابتكاري، والتخيل، والبحث، والاستقصاء، والتصدي لحل المشكلات (Gurol, 2011, p.387).

ويشير علماء المستقبل إلى أن المعارف البشرية تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات، وإذا صح ذلك؛ فإن أهمية محتوى المناهج الدراسية لابد أن تتناقص من سنة إلى أخرى؛ ومن ثم فإن النتيجة الحتمية لذلك هي زيادة الاهتمام بما

يطلق عليه "أدوات التفكير"، أو "مهارات التفكير" لأنها حتى وإن كانت تُعَلَّم من خلال محتوى دراسي معين؛ فإنه عند إتقانها والسيطرة علىها تبقى لدى المتعلم كالزاد الذي ينفعه رغم تغير الزمان والمكان والمحتوي (جروان، ٢٠٠٢، ص٤٣).

ومن هذا المنطلق أصبحت تنمية التفكير التأملي Reflective Thinking أحد الأهداف الرئيسية للتربية عامة والتربية العلمية خاصة، وأحد الأهداف الرئيسية لبرجماتية ديوي Dewey؛ الذي وصفه .ديوي . بأنه: ذلك التدارس النشط، والمستمر، والمتأني لأي معتقد إبستمولوجي، أو أي شكل مُفترض من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعمها، والتوصل إلى الاستنتاجات التي تميل إليها. وذكر أيضاً أن التفكير التأملي يضيف معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها، وتؤدي إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهاماً أكثر شمولاً (Başol & Gencil, 2013, p.941).

ولقد زاد التوكيد على الحاجة إلى التأمل كجزء رئيس للتعليم من أجل التعلم؛ فمن خلال التأمل لا نتوقع من الطلاب أن يمارسوا مهارات التفكير التأملي كجزء من دراساتهم القائمة على المواد الدراسية فحسب، بل أيضاً نتوقع أن يتأملوا تعلمهم، وتنمو مهاراتهم وقدرتهم على إصدار الأحكام المتأنية (Lucas & Tan, 2006).

ويتطلب التفكير التأملي أن يُحقق المتعلم أهداف التعلم؛ ليتحول تعلمه إلى سلوك، وبعد ذلك يُقيّم المتعلم أدائه الخاص، ويكون لديه تصور للتقدم الذي أحرزه؛ وبهذه الطريقة سيكون من الممكن الاستفادة من تلك الخبرة عند حدوثها في المستقبل؛ أي أن التأمل يربط بين الماضي والحاضر، و/أو المستقبل (Tan & Goh, 2008)، كما أنه يُصقل المعرفة من خلال التغيير على مستوى عميق في منظور الفرد وفهمه، ويؤكد على الاتصال الأساسي بين المتعلم والبيئة؛ مما يؤدي إلى صنع المعنى.

وتؤثر طريقة الفرد في صنع المعنى على عملية التعلم من خلال معتقداته الإبستمولوجية، ويوضح كيجان (Kegan, 2000, p.52) أن هذا التأثير ليس فيما نعرفه حقاً، ولكن في كيفية استخدام هذه المعرفة، وحينما يعتمد الفرد على معتقده الإبستمولوجي فحسب؛ فإنه قد لا يملك القدرة على حل المشكلات، ولا على إحداث تغيير إيجابي في الافتراضات الراسخة في ذهنه (Lucas & Tan, 2007).

بيد أنه بالنظر إلى الواقع الحالي للتدريس؛ يُلاحظ أنه يُركز على عملية نقل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها، وبات دور المعلم منحصراً في التلقين، ودور المتعلم في الاستماع والحفظ؛ مما يحرم المتعلم من فرصة التدريب على مهارات التفكير التأملي التي تتعاضد أهميته في العصر الحالي.

وإذا كان هذا العصر الذي نعيش فيه يُطلق عليه عصر المعلومات والتكنولوجيا؛ فمن مسلماته أيضاً ضرورة الاستعانة بما تتمخض عنه هذه

التكنولوجيا من تطورات في العملية التعليمية؛ وذلك لتحقيق أهداف التعليم على نحو أفضل، ومن أهمها: دمج الإنترنت في العملية التعليمية.

ولقد زاد الاهتمام بشبكة الإنترنت لخدمة العملية التعليمية في مختلف أنحاء العالم، وكانت البداية مع الإنترنت مقتصرة على النص فقط، ولكن مع التطور الهائل في تقنيات الإنترنت، وتوفر خدمة الوصول عبر الخطوط الرقمية عالية السرعة DSL؛ تغيرت الوسائط وطرق عرضها لتشمل: البث الصوتي، وبث لقطات الفيديو، والشبكات الاجتماعية، والألعاب التشاركية المسلية، بالإضافة إلى البرامج التعليمية التفاعلية، والتي يتم تصميمها باستخدام لغات برمجية متقدمة في بيئة الإنترنت.

ومن أبرز الأنشطة التي يهتم بها مستخدمو شبكة الإنترنت في الأغراض التعليمية: البحث عن النصوص أو البرامج أو الصور وغيرها، ولتسهيل هذه المهمة قامت بعض الشركات بتوفير محركات بحث عملاقة توفر الوصول إلى كميات هائلة من المعلومات في كافة المجالات العلمية، ولكن هذا التنوع والكم المعلوماتي الكبير؛ أدى إلى حدوث التباس وتشتت لدى المستخدم، وضياغ الجهد والوقت في تصفح موضوعات قد تكون بعيدة كثيراً عن نقطة البحث؛ مما يعني هدراً للموارد، واستعمالاً عشوائياً لها، واستغلالاً غير عقلاني لزمان الإبحار على الشبكة.

وقد حاز اتجاه دمج الإنترنت في العملية التعليمية على اهتمام الكثير من الباحثين، وأوصوا بضرورة توظيف الإنترنت واستغلال إمكاناته في التعليم، ومنها دراسات كل من: (بلجون، ٢٠٠٨؛ وسلامة، ٢٠٠٥؛ ومواي، ٢٠٠٣)، إلا أن هناك مشكلة واجهت التربويون بشأن هذا الدمج، وكيفية توظيفه في غرفة الصف الدراسي؛ إذ أن هذا الدمج يقتضي عملياً اقتراح استراتيجيات أو نماذج لاستخدام الإنترنت في عملية التعليم بمدارس التعليم العام.

وعلى الرغم من أن البحوث السابقة قد أشارت إلى التأثير الإيجابي للتدريس التقليدي القائم على الكمبيوتر؛ فإن البحوث الحالية مازالت قليلة بشأن تنفيذ أنموذجاً تدريسياً جديداً. في مقابل التدريس التقليدي. يعزز من مهارات التفكير العليا، وإتاحة الفرص للطلاب لبناء معارفهم استناداً إلى معارفهم المسبقة، ومن خلال العمل في مجموعات لحل المشكلات في المواقف الحياتية الحقيقية، وهذا ما يتماشى مع مبادئ البنائية الاجتماعية؛ ومن ثم أصبحت هناك تحديات يواجهها التعليم في العصر الحالي لعل من أهمها: تطبيق مبادئ البنائية الاجتماعية في الفصول الدراسية العادية، والحاجة إلى إدماج هذه المبادئ بالأدوات التكنولوجية - كشبكة الإنترنت بكل إمكاناتها - في التدريس، واقتراح أنموذجاً تدريسياً يجمع بين الاثنين معاً (Zlatkovska, 2012, pp.1-2).

وانطلاقاً من هذا الأمر، أُقترحَت الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) كأحدى الاستراتيجيات التدريسية التي جمعت بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال المقنن لشبكة الإنترنت لتنظيم عملية الإبحار المعرفي، وفي ذات الوقت تتبنى مبادئ البنائية الاجتماعية.

وَتُعَزَّى هذه الاستراتيجية إلى دودج Dodge، وزميله مارش March اللذان أطلقا فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب لأول مرة عام ١٩٩٥م كاستراتيجية تدريسية تستند إلى البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين، وتعتمد كلياً أو جزئياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على صفحات الإنترنت والمنتقاة مسبقاً من قبل المعلم، بالإضافة إلى المصادر التقليدية كالكتب، والأقراص المدمجة (Dodge, 1997).

ويُعرف سشويزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007, p.31) الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها: استراتيجية تدريسية قائمة على الاستقصاء، تتيح للطلاب استخدام المصادر والأدوات في بيئة الانترنت؛ لتحقيق التعلم ذي المعنى، وتعميق فهمهم للموضوعات الدراسية.

وتنسجم الرحلات المعرفية عبر الويب مع مبادئ نظرية التعلم البنائية الاجتماعية التي تركز على المتعلمين، وتسمح لهم بالعمل في مجموعات أو أزواج للتشارك في الأفكار والمعلومات من خلال المشكلات والمهام الحياتية الواقعية؛ وبالتالي إكسابهم المعرفة بدلاً من تكرار المعلومات التي يلقيها المعلم لهم، ويصبح دور المعلم توجيه طلابه لاستخدام خلفيتهم المعرفية من خلال تطبيق مهارات التفكير العليا (Zlatkovska, 2012, p.4).

ومن أجل البحث عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس؛ فقد قام أبيت وأوفيس (Abbitt & Ophus, 2008) بتحليل الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس سياقات مختلفة، ومن خلال التحليل وجد أن معظم هذه الدراسات والبحوث وصفية، في حين استند القليل منها إلى النهج الإمبريقي، وخلصت الدراسة أن الرحلات المعرفية عبر الويب تؤثر بشكل إيجابي على دافعية الطلاب للتعلم، ونمو التشاركية في التعلم، وتعزيز مهارات التفكير العليا. في حين أنه عند مراجعة نتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في سياقات مختلفة؛ وجد أن هذه النتائج متباينة.

ففي مجال إعداد المعلم قبل الخدمة، كشفت نتائج دراسة إيڤا وجورداليزا (Eva & Gordaliza, 2012) عن أن الرحلات المعرفية عبر الويب قد نجحت في تنمية المعارف العلمية، والجوانب المهمة للتنور العلمي لدى الطلاب المعلمين. وهدفت دراسة زلاتكوفسكا (Zlatkovska, 2012) إلى محاولة إدخال دروس الرحلات المعرفية عبر الويب كجزء من مناهج تدريب المعلم في جامعة مقدونيا، وتوصلت إلى أنه على الرغم من أن التغيير في أسلوب التدريس يتطلب وقتاً طويلاً، وتدريباً مستمراً؛ فإن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كأداة بنائية اجتماعية قد أثرت في التحرك نحو مزيد من التمرکز على الطالب في الغرفة الدراسية.

وكشفت نتائج دراسة هالات (Halat, 2009) عن أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كان له أثر إيجابي على اتجاهات المعلمين قبل الخدمة في تدريس الهندسة، في حين أنه في دراسة بيركنز وماكنيت (Perkins & McKnight, 2005) قرر المعلمون المشاركون في الدراسة أن استخدام الرحلات

المعرفية عبر الويب في الفصل الدراسي أثار قلقهم - بشكل أكبر - بشأن ما يمكنهم القيام به في هذه الرحلات بالمقارنة بأقرانهم الذين ليس لديهم خبرة بهذه الاستراتيجية.

كما أن الرحلات المعرفية استخدمت في تدريس مواد دراسية مختلفة؛ ففي مجال العلوم خلصت دراسة صبري والجهني (٢٠١٣) إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات العلم الأساسية والتكاملية لطالبات المرحلة المتوسطة، واتفقت معها نتائج دراسة جودة (٢٠٠٩) في تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير العلمي، والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وأسفرت دراسة جمعة وأحمد (٢٠١٢) عن الأثر الإيجابي لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مادة الكيمياء على تحصيل الطلاب الجامعيين، واتفقت معها نتائج دراسة سابو (Sabo, 2006) في تحصيل موضوعات الفيزياء، وأن الطلاب كانوا أكثر رضا عند استخدامهم للرحلات المعرفية عبر الويب مقارنة بالتدريس التقليدي القائم على المحاضرة.

وقدمت دراسة عبده وإسماعيل (٢٠٠٨) مواقف تدريبية في دليل المعلم لتدريس بعض موضوعات مقرر علم وظائف الأعضاء (الجهاز الدوري) وفق فلسفة الرحلات المعرفية عبر الويب لطالبات كلية التربية، وأشارت النتائج إلى نمو وتحسن كبير لأساليب التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتنمية اتجاهاتهن نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.

وفي مجال الدراسات الاجتماعية أشارت دراسة الطويلعي (٢٠١٢) إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي والتطور التقني لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأسفرت دراسة الفار (٢٠١١) عن فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير التأملي في مادة الجغرافيا لدى طلاب الثامن الأساسي.

وأشارت نتائج دراسة جوين (Gowen, 2011) إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعد أداة تدريسية للتمايز، ويستفيد منها الموهوبون وذوو القدرة المتوسطة في إكسابهم التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية وفي زيادة دافعيته، في حين أنها لم تكن مفيدة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، إلا أن نتائج دراسة سوندل (Swindell, 2006) توصلت إلى أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أدى إلى نتائج إيجابية ظهرت في تعديل سلوك التلاميذ منخفضي التحصيل، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة ماك كولارز (McCullers, 2005) أن جميع الطلاب الذين درسوا وحدة دراسية في مادة الهندسة وفق الرحلات المعرفية عبر الويب قد أحرزوا ارتفاعاً دالاً في التحصيل، وزيادة اتجاهاتهم نحوها.

كما خلصت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٩) إلى أن استخدام طلاب الدبلوم المهني - شعبة تكنولوجيا التعليم - لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب أدى إلى تحسن أداءهم في تنفيذ مهام البحث، وتنمية مستويات التفكير العليا، والقدرة على اتخاذ القرار. وأسفرت دراسة الحيلة ونوفل (٢٠٠٨) عن التأثير الإيجابي

للتدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلاب كلية العلوم التربوية الجامعية.

بينما تناقضت مع نتائج هذه الدراسات نتائج دراسة ستريكلاند ونزال (Strickland & Nazzal, 2005) التي خلصت إلى أن طريقة التدريس التقليدية للدراسات الاجتماعية أكثر فاعلية من الرحلات المعرفية عبر الويب؛ عندما يكون الطلاب بحاجة لمعرفة كميات كبيرة من المحتوى، واتفقت معها دراسة جاسكيل وآخرون (Gaskill et al., 2006) في تدريس مادة الجيولوجيا.

وتبدو فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تيسير المستويات العليا للتفكير، فقد أجرى كانيوكا (Kanuka, 2005) بحثاً إجرائياً لتقصي أثر خمسة أنواع من استراتيجيات التدريس على شبكة الإنترنت، وهي: المجموعة الاسمية، والمناظرة، والعصف الذهني، وزيارة الخبير، والرحلات المعرفية عبر الويب، وأظهرت نتائج الدراسة أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعد استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية من الاستراتيجيات الأربع الأخرى في تنمية مهارات التفكير العليا.

ومن زاوية أخرى فقد ركزت بعض البحوث على بناء وتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب، فقد حددت دراسة تشنج وآخرون (Zheng et al., 2004) أربع بنى أساسية للرحلات المعرفية عبر الويب، وهي: التفكير الناقد، وتطبيق المعرفة، والمهارات الاجتماعية، ودعمات (سنادات) التعلم Scaffolding؛ الأمر الذي كان له تضمينات لمصممي الرحلات المعرفية عبر الويب، وخلصت دراسة ماكجريجور ولو (MacGregor & Lou, 2005) إلى أن تقديم الدعامات التعليمية كخرائط المفاهيم ساعد على دعم تعلم الطالب بعد الانتهاء من الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث جعلت الطلاب يضطلعون بالتعلم المتمركز عليهم والقائم على المصادر.

والمستقرئ للدراسات السابقة يلاحظ أن الرحلات المعرفية عبر الويب استخدمت في سياقات مختلفة من مجالات المعرفة، وأشارت إلى أنها تعد أداة تدريسية تستند إلى البنائية الاجتماعية، وتتحرك نحو مزيد من التمرکز على الطالب في الغرفة الدراسية، وتتيح الدعامات التعليمية إمكانية المساعدة على دعم تعلم الطالب، وأنها تعد أداة للتدريس التمايزي يستفيد منها الموهوبون وذوو القدرة المتوسطة ومنخفضو التحصيل، كما يتضح أن هناك ثمة اتفاق على أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم من خلالها، وزيادة الدافعية للتعلم، وأنها تتيح الفرصة لتنمية أساليب التفكير، ومهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والقدرة على اتخاذ القرار، إلا أن هناك تناقض بين نتائج هذه الدراسات فيما يخص التحصيل الدراسي، كما يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الكيمياء على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• مشكلة الدراسة :

بات الإبحار في شبكة الإنترنت جزء من الثقافة الشخصية لشباب اليوم؛ فهم يقضون ساعات طويلة في تحميل الأفلام والأغاني، واستخدام الرسائل الفورية (الدردشة)، وزاد ولعهم بمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك Facebook، وحتى عندما يبحث هؤلاء الشباب عن معلومة ما؛ فإنهم يهدرون وقتاً طويلاً في الإبحار ضمن كميات هائلة من المعلومات، وقد يجبرهم ذلك إلى الوصول إلى مواقع بعيدة كل البعد عن مجال البحث؛ الأمر الذي قد يؤثر سلباً على إدارة وقتهم، وعدم الاستفادة التعليمية من هذه التكنولوجيا.

ورغم تزايد إقبال الطلاب على شبكة الإنترنت؛ فإن مشكلة اقتراح طرق أصيلة تربوياً لدمج هذه التكنولوجيا في التعليم استمرت فترة طويلة بغية استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية، حتى تم اقتراح الرحلات المعرفية عبر الويب كإحدى الاستراتيجيات التدريسية الجيدة والفعالة التي تجمع بين التخطيط التعليمي من جهة والاستخدام المنظم والعقلاني للإنترنت من جهة أخرى.

وعلى الرغم من أن الكثير من الدراسات أشارت إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس سياقات مختلفة من المعارف العلمية؛ فإن الواقع الحالي لتدريس مادة الكيمياء في المدارس الثانوية مازال أسيراً للطرائق التقليدية، والتركيز على عملية نقل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها، كما انحصر دور المعلم في التلقين، ودور المتعلم في الاستماع والحفظ؛ وهذا يعني غياب فاعلية المتعلم في أغلب المواقف التعليمية، واقتصار دوره على التلقي واسترجاع ما هو مطلوب منه في الاختبارات، وغياب ممارسة العمليات العقلية العليا، والتعلم الذاتي، وتوظيف قدراته الذاتية في البحث والتقصي وتحصيل المعرفة بنفسه؛ مما يحرمه من فرصة التدريب على مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في العبارة التقريرية الآتية: تقليدية طرائق تدريس مادة الكيمياء الحالية قد تؤثر سلباً على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحصيلهم الدراسي، وهذا يفرض على التربويين البحث عن استراتيجيات تدريسية تتبنى دمج التكنولوجيا بنظريات التعلم الحديثة بغية تحقيق أهداف التعلم كالرحلات المعرفية عبر الويب.

ومن ثم تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

« ما المعالم الرئيسية لوحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء بعد إعادة صياغتها وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؟

« ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الأول الثانوي؟

« ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الأول الثانوي؟

• **حدود الدراسة :**

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

« اقتصار التجريب على وحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء (طبعة ٢٠١٢م - ٢٠١٣م) باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

« التجريب على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى المدارس الثانوية العامة بمديرية التربية والتعليم بشمال سيناء.

« تصميم الموقع التعليمي القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وفقاً لأنموذج التصميم التعليمي (ADDIE): التحليل Analysis - التصميم Design - التطوير Develop - التنفيذ Implement - التقييم Evaluation.

« الاقتصار عند قياس التحصيل الدراسي على المستويات المعرفية الآتية: الاستظهار، وإعادة الصياغة، والتفسير، والمقارنة، والتعميم، والتطبيق.

« الاقتصار عند قياس التفكير التأملي على المستويات التي قدمها كيمبر وزملاؤه، وهي: الأدوات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد.

• **فروض الدراسة :**

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:

« يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي في وحدة الوقود $\leq 0,8$.

« يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة التفكير التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستويات التفكير التأملي $\leq 0,8$.

• **أهمية الدراسة :**

تشكل الدراسة الحالية استجابة لما نادى به التربويون في الوقت الحاضر لمسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس، وتجريب استراتيجيات تدريسية تجمع بين التخطيط التعليمي والتوظيف المقنن لشبكة الإنترنت، ومن ثم قد تسهم الدراسة الحالية فيما يأتي:

« تصميم موقع تعليمي للرحلات المعرفية عبر الويب بأنموذج التصميم التعليمي العالمي (ADDIE) في تصميم دروس وحدة الوقود من كتاب الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي؛ يمكن أن يفيد متخصصي

المناهج ومعلمي الكيمياء في تصميم رحلات معرفية عبر الويب في موضوعات أخرى.

« تقديم دليل للمعلم لتدريس وحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ يمكن أن يفيد معلمي مادة الكيمياء في تصميم دروس أخرى في مادة الكيمياء وفق هذه الاستراتيجية.

« تقديم استبانة التفكير التأملي لكيمبر وزملاؤه (Kember et al., 2000) بعد ترجمته وتعريبه بما يناسب البيئة المصرية؛ يمكن أن يفيد في قياس مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

« تقديم اختبار تحصيلي في وحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء؛ يمكن أن يفيد في قياس التحصيل الدراسي للطلاب.

• مصطلحات الدراسة :

١ - **الرحلات المعرفية عبر الويب** WebQuest : تُعرّف الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها: إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تقوم على الاستقصاء والبحث باستخدام المصادر والأدوات في بيئة الكمبيوتر وشبكة الإنترنت بطريقة مخطط لها ومتسلسلة؛ بغية تحقيق التعلم ذي المعنى، وتعميق الفهم للموضوعات الدراسية، وإنماء مهارات ومستويات التفكير العليا (جمعة وأحمد، ٢٠١٢، ص٧٢)؛ (Schweizer & Kossow, 2007, p.31; Sen & Neufeld, 2006, p.5). وتُعرّف الرحلات المعرفية عبر الويب إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: استراتيجية لتدريس وحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء؛ تسمح لهم بالبحث والتقصي وصناعة المعنى من خلال مصادر معدة مسبقاً على شبكة الإنترنت من قبل المعلم؛ بغية تحقيق أهداف تدريسها.

٢ - **التفكير التأملي** Reflective Thinking : يُعرّف التفكير التأملي بأنه: عملية كلية يتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن: الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والإحتراس والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى (جروان، ٢٠٠٢، ص٥١) ويعرّف التفكير التأملي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: قدرة الطالب على توجيه عملياته العقلية إلى الكشف الداخلي عن قضية مثيرة للاهتمام والتي نجمت عن خبرة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره، ويتم وفق مستويات متدرجة من الأداء المعتادة أو المألوفة إلى التأمل الناقد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الأول الثانوي في استبانة التفكير التأملي.

• أدبيات الدراسة :

• **المحور الأول : استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب :**
يعود الفضل في وجود فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب إلى الأمريكي بيرني دودج Bernie Dodge الأستاذ بجامعة ولاية سان دييغو عام ١٩٩٥م، وكانت

رغبته تكمن في استخدام الإنترنت لبناء مهارات التفكير العليا؛ وهذا يتطلب من الطلاب أن يكونوا مبتكرين، ومتفكرين، وناقدين لحل أية مشكلة يواجهونها. والفكرة الرئيسية في الرحلات المعرفية عبر الويب ليست في إيجاد المعلومات وكتابتها فحسب، ولكن أيضاً في اضطلاع الطلاب بالبحث في مشكلة أو سؤال ما؛ وهذا يتطلب أن يفكر الطلاب خارج صندوق الطرائق التعليمية التقليدية؛ لإيجاد حل واقعي للسؤال أو المشكلة؛ ومن ثم يكون لدى الطلاب القدرة على إصدار الأحكام، والتحليل، والتركيب.

وقد عمّم دودج هذه الفكرة ونشرها على نطاق واسع من خلال تقديم العروض، وحلقات العمل في جميع أنحاء العالم. والجدير بالذكر أن توم مارش Tom March الزميل المقرب لبيروني دودج قد شاركه اقتراح الفكرة وعمقها.

• مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب :

على الرغم من تعدد تسميات الرحلات المعرفية عبر الويب، مثل: الويب كويست (WebQuests)، ورحلات التعلم الاستكشافية، والاستقصاء الشبكي، وتقصى الويب؛ فإنها تشترك جميعاً في مفاهيمها العامة، ومكوناتها الأساسية. والملاحظ في تعريفات الرحلات المعرفية عبر الويب أن الكثير تعامل معها على أنها أنشطة تعليمية، والبعض الآخر تعامل معها على أنها أنموذجاً تدريسياً، في حين اتجه البعض إلى التعامل معها على أنها مدخلاً تدريسياً، أو استراتيجية تدريسية، أو طريقة تدريسية.

ومن التعريفات التي اعتبرت الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها أنشطة تعليمية أو تربوية تعريف دودج (Dodge, 1997)؛ فهي من وجهة نظره أنشطة تعليمية تركز على البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، والتحليل، والتركيب) لدى المتعلم، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقاً ويمكن تطعيمها بمصادر أخرى: كالكتب، والمجلات، والأقراص المدمجة. واتفق مارش (March, 2003a) مع تعريف دودج، وأكد على ضرورة إشراك المتعلمين من خلال هذه الرحلات في مشكلات الحياة الواقعية، وتقسيم هذه المشكلات بين أعضاء المجموعة إلى مهام أصغر، وتوجيههم نحو تحقيق مجموعة من أهداف التعلم، ويطبق المتعلمون معارفهم القبلية لبناء المعرفة الجديدة بشكل فردي أو كجزء من مجموعة.

كما يرى كل من: (Burchum et al., 2007, p.41; Lara & Reparaz, 2007, p.118; Maddux & Cummings, 2007, p.731) أن الرحلات المعرفية عبارة عن أنشطة قائمة على الاستقصاء توجه الطلاب للتعلم من خلال الاستخدام المقتن لشبكة الإنترنت، ويعملون في مجموعات أو في بيئات تعاونية لتعلم المعلومات المرتبطة بموادهم الدراسية؛ بحيث يتحمل كل متعلم مسئولية تعلمه؛ بغية الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وإلى تنمية القدرات الذهنية العليا لديهم.

أما وانج هاننافاين (Wang & Hannafin, 2008, p.59)؛ وكيلى (Kelly, 2000, p.3) فقد اتجهوا إلى تعريف الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها: أنموذج تدريسي يركز على الطالب ويستخدمه المعلم لدمج التكنولوجيا في التدريس باستخدام مصادر الإنترنت، ويمكن من خلاله أن يمارس الطالب استراتيجيات البحث عن المعلومات وتحليلها وتركيبها، بالإضافة إلى تطبيق واستخدام المعارف، بدلا من مجرد الاحتفاظ بالحقائق أو الاستظهار الأصم للمعارف.

في حين يتفق كل من: (Eva & Gordaliza, 2012, p.372; Erdogan, 2008, p.295; Zheng et al., 2008, p.110; Halat, 2008, p.794) في تعريفهم للرحلات المعرفية عبر الويب بأنها: مدخل تدريسي قائم على الاستقصاء، ويتبنى النظرية البنائية والتعلم التعاوني، ويستخدم لحل المشكلات بالاستخدام العقلاني المقنن لمكانات ومصادر الإنترنت المحددة سلفاً؛ بهدف تنمية تفكير الطلاب الناقد، وتعزيز اتجاهاتهم، ودافعيتهم، وتنمية مهارات التعلم التشاركي بينهم.

ويعرفها كل من: دجرو وسيكر (Dogru & Seker, 2012, p.96)؛ واكبر وبويد (Ikpeze & Boyd, 2007, p.644) بأنها: إحدى طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، ومن خلالها يؤدي الطلاب الأنشطة القائمة على البحث والاستقصاء بتنظيم المعارف التي يحصلون عليها من الإنترنت، ومن خلال التفاعل مع الآخرين يمكنهم التفكير في الموضوع قيد البحث بشكل ناقد؛ مما يؤدي إلى نمو المهارات الذهنية لديهم.

وأخيراً يتفق كل من: جمعة وأحمد (٢٠١٢، ص٧٢)؛ وسين ونافيلد (Sen & Schweizer & Kossow, 2007, p.31)؛ وشويزر وكوسو (Neufeld, 2006, p.31) على أن الرحلات المعرفية عبر الويب إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تقوم على الاستقصاء والبحث باستخدام المصادر والأدوات في بيئة الكمبيوتر وشبكة الإنترنت بطريقة متسلسلة ومخطط لها؛ بغية تحقيق التعلم ذي المعنى، وتعميق الفهم للموضوعات الدراسية، وإنماء التفكير.

وهكذا يتضح من التعريفات السابقة أن الرحلات المعرفية عبر الويب سواء أكانت أنشطة تعليمية، أم أنموذجاً تدريسياً، أم مدخلاً تدريسياً، أم استراتيجية تدريسية، أم طريقة تدريسية؛ فإنها ركزت على عناصر مشتركة بينها، وهي: وجود بيئة منظمة للكمبيوتر والإنترنت تمثل بنية داعمة للتعلم من خلال استخدام روابط للمصادر الأساسية على مواقع الويب، ووجود مهمات أصيلة أو مشكلات حقيقية تحفز على الاستقصاء والبحث والتقصي، والمشاركة في بيئات التعلم التعاوني والتشاركي بين الطلاب؛ بغية صنع المعرفة وبناءها بأنفسهم، وتحقيق التعلم ذي المعنى، وإنماء قدراتهم الذهنية.

• الأسس النظرية للرحلات المعرفية عبر الويب :

تبلورت فكرة الرحلات المعرفية مع تطور تقنيات الكمبيوتر، وظهور الإنترنت واستخدامها في حياتنا اليومية، وأحدث هذا التطور الكثير من التحولات في

العديد من المجتمعات، ويمكن القول: أن أعظم تأثير لهذه التحولات يمكن ملاحظته في خصائص الجيل الجديد من الطلاب.

والجيل الجديد من الطلاب - جيل الألفية - هم أولئك الطلاب الذين ولدوا بعد عام ١٩٨٢م، ويختلفون في خصائص جوهرية عن الأجيال السابقة؛ فهم يفضلون النشاط الجماعي، ومولعون بالتكنولوجيات الجديدة التي تصاحبهم منذ طفولتهم، ويشاركون بفاعلية على شبكة الإنترنت، ولعب ألعاب الفيديو، والدراسة والقراءة على الإنترنت، وكل الأحداث التي لا تتفق مع الطريقة التقليدية التي تعلم بها معلمهم من الأجيال السابقة؛ الأمر الذي نستنتج منه أن أساليب تعلم الجيل الجديد تميل إلى العمل الجماعي، وتعدد المهام، واستخدام التكنولوجيا (Oblinger, 2003, p.38).

وتصبح التكنولوجيا جزءاً طبيعياً من البيئة اليومية لهؤلاء الطلاب الجدد؛ فهم يتعرضون بدرجة أكبر للتكنولوجيا، واستخدام شبكة الإنترنت؛ مما يخلق تفاوت كبير بين أساليب تعلمهم وطرائق تعليمهم، وقدرة معلمهم على استخدام التكنولوجيا.

وقد حذر ريجيوليث (Reigeluth, 1987) المربين في عقد الثمانينات من القرن الماضي من الانتشار السريع للتكنولوجيا والتغير الاجتماعي المستمر؛ الذي من شأنه في نهاية المطاف أن يجعل النظام التعليمي وقد تقادم وعفا عليه الزمن، في الوقت الذي يحتاج فيه المجتمع الجديد إلى أفراد يمتلكون مهارات التفكير العليا، مثل: القدرة على تحليل وحل المشكلات، والتقويم، بالإضافة إلى التفكير الناقد والتأملي، واتخاذ القرار، وتقع على عاتق المعلمين مسؤولية الجمع بين التكنولوجيا والمحتوى بأسلوب يحفز هذا النوع من التنمية التي تعد الطلاب للمستقبل الذي سوف يعيشونه.

ومنذ التسعينيات حدث تحول جديد في النموذج التربوي؛ حيث التركيز الأكبر على المتعلم، واستقلاليته، والعمل الجماعي، واستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر ومصادر الإنترنت، وحدثت دفعة في البيئات التعليمية للتحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم، والابتعاد عن النموذج الكلاسيكي القديم، وهذا التحول في التفكير انسجم مع مبادئ البنائية Constructivism التي دعمت باستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر الحديثة (Lewandowska-Tomaszczyk et al., 2001, p.32).

وأضاف كوفمان (Kaufman, 2004, p. 306) أن هذه التكنولوجيا الحديثة في مرحلة تالية أتاحت البيئات التي تشجع على التعاون والتفاعل الاجتماعي؛ مما ييسر للطلاب بناء المعارف الخاصة بهم؛ الأمر الذي أدى إلى التحول للنظرية البنائية الاجتماعية Social-Constructivist في التعلم.

وبدأ المربون في جميع أنحاء العالم بالتسليم بأثر البنائية الاجتماعية للتعلم في بيئة تكنولوجية، وقدمت البنائية الاجتماعية لفيجوسكي كأساس لبيداجوجيا البنائية الاجتماعية في التعلم بمساعدة بالكمبيوتر؛ لأنها تتيح

إمكانية التشاركية والتفاوض اللذان أصبحا جزءاً لا يتجزأ داخلها، وتتيح الفرصة للمتعلم للحصول على وجهات نظر بديلة حول القضايا التي يدرسونها، وتقديم الرؤى الشخصية (Bonk & Cunningham, 1997, p.33).

وحيثما تحدث التشاركية بين المتعلمين؛ فإنهم يتفاوضون في المعاني، ويصنعون المعارف الجديدة، واستقبال وجهات النظر المتعددة لحل المشكلات. ويمكن للمعلمين أن يحددوا منطقة النمو التقاربي للطلاب (Zone of proximal development (ZPD) - التي عرفها فيجوسكي بأنها المسافة بين المستوى الفعلي للمتعلمين والمستوى التنموي التالي الذي يمكن تحقيقه من خلال الدعامات أو السنادات Scaffolding - وتصميم الدروس المناسبة، وتقديم الدعم لمساعدة المتعلمين للوصول إلى المستوى التالي (Kaufman, 2004).

وتتوافق خصائص البنائية الاجتماعية بطبيعة الحال مع أساليب تعلم الطلاب الجدد، وترفض التعلم الأصم، وفكرة نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، وتؤكد على مشاركة المتعلمين في بناء معارفهم الخاصة على معارفهم وخبراتهم القائمة (Zlatkowska, 2012, p.12).

ويوضح بونك وكننجهام (Bonk & Cunningham, 1997) أن البنائية الاجتماعية تعزز ما يأتي:

- « بيئات التعلم التي تعكس المشكلات الحقيقية في العالم الواقعي؛ التي من شأنها أن تسمح للطلاب بحلها، كما أنها تنمي معارفهم وميولهم.
- « البناء على معارفهم السابقة ليس على المستوى الفردي فحسب، بل أيضاً على المستوى الجمعي، وذلك من خلال مجموعة الأنشطة التي تتوجه نحو كل من العملية والمنتج.
- « استخدام الأنشطة التي تعزز الحوار، والتفاعل، والإقناع من خلال المناقشة، وطرح الأسئلة، والتفاوض المعرفي، والتعاون.
- « استخدام التكنولوجيا لتيسير توليد الأفكار وبناء المعرفة.
- « تضمين التقويم لمهام ومشكلات العالم الحقيقي بالتركيز على التعاون، والمعالجة الجمعية، والتشاركية في النتائج.

وهذه المميزات السالفة يمكن أن تتاح بسهولة ويسر عند استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت، وإحدى هذه الأدوات التكنولوجية التي توفر إمكانية لهذه المميزات، وتتاح بحرية على شبكة الإنترنت: الرحلات المعرفية عبر الويب.

ولقد ازداد دمج مبادئ البنائية الاجتماعية في البيئات الغنية تكنولوجياً في السنوات الأخيرة؛ بسبب الإمكانيات التعليمية المختلفة التي تقدمها هذه التكنولوجيات؛ فالبنائية الاجتماعية تشجع على مهارات التفكير العليا، واستدخال المعارف المكتسبة، وهذا يتناقض مع الأنموذج السلوكي الكلاسيكي الذي يؤمن بالتحفيظ الأصم للمعلومات المقدمة من قبل المعلمين (Kaufman, 2004, p.305).

يتضح مما سبق أن الرحلات المعرفية عبر الويب تستمد جذورها من النظرية البنائية الاجتماعية التي عبر عنها فيجوسكي، وتتماشى مع أساليب التعلم

واحتياجات الأجيال الجديدة من الطلاب، وكون المتعلم في ظل هذه الاستراتيجية هو الذي يبني معرفته بنفسه؛ فإن بإمكانه إعادة بناء معرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، وما لهذا التفاعل الاجتماعي من أثر في تحقيق النمو العقلي، وبناء الخبرة القائمة على النشاط.

• أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب :

قسم دودج (Dodge, 1997) الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين كما يأتي:

١- الرحلات المعرفية قصيرة الأمد Short Term WebQuests :

ومدتها تتراوح ما بين حصة دراسية واحدة إلى أربع حصص، ويهدف ذلك النوع إلى أن يكون المتعلم قادراً على استيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة. ويضيف مادوكس وكومينج (Maddux & Cummings, 2007, p.118) أنه يتطلب لإتمام مهام الرحلات المعرفية قصيرة الأمد عمليات ذهنية بسيطة كتعرف مصادر المعلومات. ويستخدم هذا النوع من الرحلات مع المتعلمين المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، ويقدم حصاد الرحلة المعرفية قصيرة الأمد في شكل بسيط؛ مثل: عرض تقديمي قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة.

٢- الرحلات المعرفية طويلة الأمد Long Term WebQuests :

وتتمدد عدداً من الأسابيع قد يقارب الشهر، ويهدف ذلك النوع إلى إكساب الطالب مهارات التحليل المتعمق، وكذلك العديد من المصطلحات والمفاهيم؛ مما يساعد على زيادة تقدير الطالب للمادة الدراسية. ويضيف مادوكس وكومينج (Maddux & Cummings, 2007, p.119) أن الرحلات المعرفية طويلة الأمد تركز على أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة: كالتحليل، والتركيب، والتقييم، ويقدم حصاد الرحلات المعرفية طويلة الأمد على شكل عروض شفوية، أو على شكل مكتوب للعرض على الشبكة.

• العناصر المكونة للرحلات المعرفية عبر الويب :

الرحلات المعرفية عبر الويب - ببساطة - ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى عنصراً محدداً من عناصر الرحلة المعرفية، وتتم في عدد من الخطوات المنظمة، ويرى الباحثون أن هناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، تتلخص فيما يأتي (Eva & Gordaliza, 2012; Segers & Verhoeven, 2009; Halat, 2008; Schweizer & Kossow, 2007; March, 2007; 2003b; 2000; Dodge, 2001):

١- المقدمة Introduction :

وتستند إلى المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم، وفي هذا الجزء يقدم المعلم المعلومات الأساسية، ويمكنه أن يذكر صراحة المفاهيم أو المبادئ الجديدة لإعداد المتعلم للدرس. ويجدر بالذكر أنه ينبغي أن يكون هذا الجزء مثيراً للاهتمام وأن يكون محفزاً للمتعلم، وذي صلة بالموضوع من أجل زيادة دافعية المتعلمين، وعادة ما تتضمن المقدمة سؤالاً محورياً رئيساً ذا طبيعة مفتوحة النهاية لتنشيط المعارف السابقة.

٢- المهمة/المهام Tasks:

وفي هذا الجزء يتم التركيز على ما سيؤديه المتعلمون، وماذا يُتَوَقَّع منهم بمجرد الانتهاء من جميع الأنشطة التي يمارسونها. وتتطلب المهمة تحليلًا لمصادر المعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها، وتركيبها، و/أو اتخاذ قرار، أو التوصيل إلى تعميم. ومن المهام التي أوصى بها دودج (Dodge, 2001, p.9) كي تمكن الطلاب من تعلم المادة العلمية: مهمة صياغة المادة بلغة الطالب Retelling بعد تجميعها والتحقق منها، ومهمة التصميم، والمهام الصحفية Journalistic ، ومهام الإقناع Persuasion.

٣- المصادر Resources:

في هذا الجزء يتم تحديد مصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت؛ على أن تكون محددة ومنتقاة بعناية من قبل المعلم. وتشمل مصادر المعلومات: وثائق الويب، والخبراء الذين يمكن إتاحتهم عبر البريد الإلكتروني، أو أثناء عقد المؤتمرات مباشرة Real-time، وقواعد البيانات القابلة للبحث على شبكة الإنترنت، فضلاً عن الكتب وغيرها من الوثائق المتاحة للمتعلمين في نسخ ورقية. وينصح بأن تكون المصادر مناسبة لمستوى الطلاب وخبراتهم، وينبغي أن يسهل وصولهم إليها، فضلاً عن مناسبة اللغة لهم.

٤- العمليات Processes:

وهذا الجزء يشمل وصفاً تفصيلياً للأنشطة التي ينبغي على المتعلم القيام بها، والتعليمات خطوة بخطوة، والجداول الزمنية والقوائم المرجعية. وفي هذا الجزء تبرز سمات التعلم التعاوني؛ حيث تحدد الأدوار لكل طالب؛ لتشجيعهم على النظر إلى المهمة ضمن بيئة التعلم المناسبة، ويبلغ كل طالب مستوى مختلف من الاستيعاب الشخصي القائم على تعلمه المسبق، وجهده، وقدرته. كما تعد الدعامات Scaffolds سمة أساسية من سمات هذا الجزء من الرحلات المعرفية عبر الويب، وتخدم غرضاً مزدوجاً؛ فهي تشجع على الدافعية، وتساعد الطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا، ويوجد ثلاثة أنواع من الدعامات التعليمية في هذا الجزء وهي:

« دعامات الاستقبال Reception Scaffolds وهي تدعم الطلاب حينما يتعلمون من مصدر معين، واستدعاء تلك المعرفة، ومن أمثلة هذه الدعامات: استخدام القواميس على الإنترنت.

« دعامات التحويل والانتقال Transformation Scaffolds: وهي تقدم لمساعدة الطلاب لكي يكون لديهم القدرة على تحويل ما يقرءون إلى شكل جديد، ومعرفة جوانب جديدة من الموضوعات الدراسية، وقد تشمل هذه الدعامات: المساعدة بمهارات معالجة المعلومات كالاستدلال، أو المقارنة، أو المنظمات التخطيطية.

« دعامات الإنتاج Production Scaffolds: وتوفر الدعم لخلق منتج ما، وتشمل: القوالب أو أدلة الكتابة Templates or Writing Guides. وهذه الدعامات تتسق مع منطقة النمو التقاربي (ZPD) لفيجوسكي؛ حيث يتم إعطاء المهام للمتعلمين بشكل أعلى من قدراتهم؛ ومن ثم يتلقون التعليم الداعم لمساعدتهم على الوصول إلى أبعد ما يمكنهم الوصول إليه.

٥- التقييم Evaluation:

تعد أدوات التقييم التقليدية غير مناسبة في ظل فلسفة الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث يعد التقييم في هذه الرحلات معياراً لقياس المهارات التي سيتقنها الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة، ويقع على عاتق المعلم ابتكار طرق جديدة للتقييم، وبلورة المعايير التي سيتم استخدامها لتقييم المنتج النهائي من هذه الرحلة (الحصاد) بشكل واضح، وإخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم من أجل توجيه جهودهم. ومن أمثلة أدوات التقييم التي تُستخدم في الرحلات المعرفية عبر الويب: استخدام مقاييس تقدير الأداء المتدرج (Rubric) لتقييم المنتج النهائي، وهي أداة للتقييم تصف درجات المهارات المعرفية التي يُتوقع وصول الطالب إليها في نهاية الرحلة، وعادة ما يتم وصف مقياس تقدير الأداء المتدرج بمستويات تقدير وصفية (ممتاز- جيد- يحتاج إلى تحسين- ضعيف) أو بمستويات تقدير رقمية.

٦- الخاتمة Conclusion:

ويمثل هذا الجزء ملخص ما تم تعلمه ويشبه غلق الدرس، وينبغي تشجيع الطلاب على تجاوز ما تعلموه بالفعل، وتوضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية وعمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها، وتذكير الطلاب بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال العروض التي يتم إعدادها من قبل المجموعات التي قامت بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى.

٧- صفحة المعلم Teacher Page:

وهي عبارة عن صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية، وتُشكل صفحة المعلم دليلاً يسترشد به معلمون آخرون عند استخدامهم الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث يذكر المعلم في هذه الصفحة خطة السير في الدرس، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس.

• خصائص ومزايا الرحلات المعرفية عبر الويب :

تتمتع الرحلات المعرفية عبر الويب في الفصول الدراسية بالعديد من المزايا، ويمكن تلخيص هذه المزايا على النحو الآتي:

« توفر وسيلة سريعة لتصفح المواقع على شبكة الإنترنت دون البحث الذي يستغرق وقتاً طويلاً من الطلاب (Dodge, 2001).

« تتيح الفرصة لمن يقوم بإنشاء الرحلة بأن يكون بمثابة المراقب لمواقع الويب التي يتم زيارتها، وتوفير وسيلة آمنة لتجنب المواد غير اللائقة (Roblyer, 2006).

« تشتمل على نفس سمات بيئات التعلم التعاوني الناجحة، ومن هذه السمات: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسئولية الجماعية والفردية، والتفاعل مع العمل الواقعي الحقيقي، ومهارات العمل فرادى أو مجموعات صغيرة؛ مما يعزز من مهارات الاتصال لديهم (Dodge, 2001).

« تهدف إلى تطوير قدرات الطالب الذهنية، وبناء باحث يستقصي المعلومة بنفسه، ويستطيع تقييم نفسه (Vanguri et al., 2004, p.35).

« وجود العناصر التحفيزية كإعطاء أدوار محددة للمتعلمين، أو تقديم موقف أو سيناريو للمتعلمين؛ الأمر الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم (Siko, 2008, pp.24-25).

« وجود الدعامات التعليمية؛ فهي تسمح للمتعلمين للتعلم بطرق لم يكن يتحقق بشكل تقليدي، وتخلق إطاراً مؤقتاً لدعم أداء الطالب فيما وراء قدراته حينما ينتهي من الرحلة المعرفية عبر الويب (March, 2003b, p.42)، وتسمح للطلاب بالتصرف بشكل أكثر مهارة مما هو عليه حقاً (Dodge, 2001, p. 58).

« تعد أداة للتمايز Differentiation، فالرحلات المعرفية عبر الويب تتفق مع فلسفة التدريس التمايزي في أنها تتيح للطلاب . لاسيما الموهوبين . الفرصة للاختيار القائم على: القدرة، والميول، ودافعية الفرد للتعلم (Schweizer & Kossoy, 2007, p.30).

• الانتقادات الموجهة للرحلات المعرفية عبر الويب :

على الرغم من مزايا وفوائد استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم؛ فإنها قد تكون غير مناسبة لكل الدروس أو كل الموضوعات الدراسية. علاوة على ذلك، اقترح مادوكس وكامينجز (Maddux & Cummings, 2007) أن الرحلة المعرفية عبر الويب على الأمد القصير التي تركز في الأساس على إكساب المعرفة قد لا تكون رحلة معرفية حقاً؛ لأنه قد لا يحدث تجهيز للمعلومات ذي مستويات عليا.

وثمة انتقاد إضافي يذكره مادوكس وكامينجز، وهو عدم مراعاة خصائص المتعلم؛ فالرحلات المعرفية عبر الويب تكتب لكل أفراد الصف الدراسي ولكل الموضوع الدراسي تقريباً، وحيث أن كل المتعلمين لديهم مستويات مختلفة من النمو المعرفي؛ فإن بعضهم قد لا يكون لديه الاستعداد الكافي لإجراء أنشطة الاستقصاء؛ الأمر الذي يستلزم معه مراعاة الفروق الفردية في السن، والمستوى الاجتماعي، والثقافي عند تصميم واستخدام أية رحلة معرفية عبر الويب.

وثمة قضايا أخرى مهمة يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، لعل من أهمها: التمكن من الكفاءة التكنولوجية المطلوبة عند استخدام الإنترنت لدى الطلاب؛ على الرغم من أن كثيراً منهم أكثر كفاءة من المعلم في هذا المجال (Clarke, 2005).

• توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم والكيمياء :

علم الكيمياء . كأحد فروع العلوم الطبيعية . يهتم بدراسة تركيب المادة وخواصها وتحولاتها والطاقة المصاحبة لهذه التحولات، وعلى ضوء كيمياء العصر الحديث لابد أن يتغير واقع تدريسها؛ فلم يعد مقبولاً أن نهتم بحفظ الطالب للمفاهيم الكيميائية المجردة، بل الأجدر بنا أن نهتم ببناء فهمه الحقيقي لعمليات العلم والمفاهيم التي تتطلب الإطار العقلي الصحيح للظواهر الكيميائية؛ لذا اقترحت الدراسات والبحوث بعض الاستراتيجيات . في تدريس

العلوم عامة والكيمياء خاصة . كالرحلات المعرفية عبر الويب، وحاولت الكشف عن فاعليتها في تحقيق بعض أهداف تدريسها .

ومن هذه المحاولات البحثية دراسة صبري والجهني (٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد دليل المعلم المصاغ وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتصميم الموقع التعليمي وفق أنموذج (ADDIE): التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقويم، والاستعانة باختبار عمليات العلم لكاثلين سميث وباول ويليفر بعد تعريبه وتطويره. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

وصممت دراسة جمعة وأحمد (٢٠١٢) رحلات معرفية عبر الويب لمادة الكيمياء العضوية المقررة على طلاب الفرقة الثالثة بكلية العلوم بجامعة السليمانية، وتم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة بواقع أربعة أفراد في كل مجموعة، ووزعت عليهم ورقة عمل لتقسيم المهام الملقاة على عاتق كل فرد من الأفراد الأربعة في المجموعة الواحدة، وتم إعداد اختبار تحصيلي لقياس معارف الطلاب في المادة العلمية. وأسفرت الدراسة عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل لدى الطلاب.

أما دراسة دوجرو وسيكر (Dogru & Seker, 2012) فقد اختارت وحدة "بنية المادة وخواصها" من دروس العلوم والتكنولوجيا المقررة على طلاب الصف السابع ليتم من خلالها التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب. وكشفت الدراسة عن أن التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب لم يؤثر على اتجاهات الطلاب نحو العلوم، ولكن كانت لها الأثر الإيجابي على مستوى التذكر فحسب.

واقتهت دراسة زكريا وآخرون (Zacharia et al., 2011) إلى دراسة مدخلين مختلفين من مداخل التعلم التعاوني، وهما: مدخل التعلم التعاوني لجيجساو Jigsaw، ومدخل التعلم التعاوني التقليدي ضمن سياق الرحلات المعرفية عبر الويب وأثر ذلك على تعلم الطلاب وممارساتهم، وأداءاتهم؛ حيث تم تدريس موضوعات: البيئة، والهندسة المعمارية، والطاقة، والمنازل الصديقة لغاز ثاني أكسيد الكربون. وكشفت النتائج عدم وجود فروق بين المدخلين ضمن سياق الرحلات المعرفية عبر الويب من حيث تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم العلمية.

وقامت دراسة جودة (٢٠٠٩) ببناء رحلات معرفية عبر الويب لمحتوى الوحدة السابعة من كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير العلمي، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وافقت دراسة اكبزو بويد (Ikpeze & Boyd, 2007) مع الدراسة السابقة في نفس الهدف؛ حيث استهدفت قياس أثر المهام العلمية القائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات التنوير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وتوصلت الدراسة إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب أسهمت في زيادة تعلم التلاميذ، وإكسابهم مهارات التفكير العلمي خاصة عندما تكون المهام مختارة جيداً وبطرق منظمة، كما أسهمت في زيادة التعاون بين التلاميذ والتواصل فيما بينهم من جهة وبين معلمهم من جهة أخرى، كما زاد من دافعيتهم للبحث.

وتوصلت دراسة لي ويانج (Li & Yang, 2007) إلى نتائج مشابهة للدراسة السابقة؛ حيث أسفرت نتائجها إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب أسهمت في زيادة تحصيل التلاميذ، وتنمية مهارات التفكير العلمي لديهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم.

كما قامت دراسة عبده وإسماعيل (٢٠٠٨) بإعداد دليل المعلم لتوضيح تدريس بعض موضوعات مقرر علم وظائف الأعضاء (الجهاز الدوري) لطالبات كليات التربية (الأقسام العلمية) بالملكة العربية السعودية وفق فلسفة الرحلات المعرفية عبر الويب. وأشارت النتائج إلى نمو وتحسن كبير في أساليب التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتنمية اتجاهاتهن نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس.

وهدف دراسة وود وآخرون (Wood et al., 2007) إلى استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في مساعدة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تصميم خريطة لتواجد الكائنات الحية على الكرة الأرضية في وحدة المملكة الحيوانية، وتم توزيع عينة الدراسة إلى (٨) مجموعات بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ، وتقوم كل مجموعة بالبحث عن نوع محدد من الكائنات الحية، وأماكن تواجده على ظهر الكرة الأرضية، ورسم خريطة لأماكن التواجد، وتقديم عرض شفوي لبقية المجموعات. وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ استمتعوا بهذه الأنشطة التي مارسوها من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب، وقد زاد ذلك من مهارتي التخيل والقدرة المكانية لديهم.

أما دراسة جاسكل وآخرون (Gaskill et al., 2006) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادتي التاريخ والجيولوجيا. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مادة الجيولوجيا.

وهدف دراسة بيوريك وآخرون (Burke et al., 2003) إلى مقارنة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب بالعروض العملية في تدريس مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية في التخصصات الأدبية على التحصيل الدراسي. وأسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الرحلات المعرفية عبر الويب

والعروض العملية في التحصيل، لكن الطلاب الذين درسوا بالرحلات المعرفية عبر الويب كان لهم اتجاهات إيجابية نحو استخدامها.

من خلال ما سبق يتضح أن الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم عامة والكيمياء خاصة لها فاعليتها في تنمية: مهارات العلم (صبري والجهني، ٢٠١٣)، ومهارات التفكير العلمي (جودة، ٢٠٠٩)، (Ikpeze & Boyd, 2007)، (Li & Yang, 2007)، وأساليب التفكير (إسماعيل وعبد، ٢٠٠٨)، وتنمية مهارتي التخيل والقدرة المكانية (Wood et al., 2007).

بيد أن هناك ثمة اختلاف بين نتائج الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي، فبعض الدراسات أكدت فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي كدراسات كل من: (جمعة وأحمد، ٢٠١٢)، (Zacharia et al., 2011)، (جودة، ٢٠٠٩)، (Li & Yang, 2007)، في حين كشفت بعض الدراسات عن فشل الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة التقليدية كدراسات كل من: (Dogru & Seker, 2012)، (Gaskill et al., 2006)، (Burke et al., 2003)، كذلك تناقضت نتائج الدراسات فيما يخص تنمية الاتجاهات نحو المادة الدراسية أو الاتجاهات نحو التعلم بالرحلات المعرفية عبر الويب، فالبعض أيدها كدراستي: (جودة، ٢٠٠٩)، (إسماعيل وعبد، ٢٠٠٨)، (Burke et al., 2003)، بينما لم يؤيدها البعض الآخر كدراسة (Dogru & Seker, 2012)، فضلاً عن ندرة الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي سواء من خلال مستوياته أم من خلال مهاراته.

وتكمن أوجه الاستفادة من هذه الدراسات في تبني أنموذج التصميم التعليمي العالمي (ADDIE) في تصميم الموقع التعليمي الخاص بالرحلات المعرفية عبر الويب، والتوصية بتقسيم المجموعات التي تعمل وفق هذه الاستراتيجية بواقع أربعة طلاب لكل مجموعة؛ مع توزيع المهام عليهم بدقة وبطريقة منظمة بالاستفادة من مدخل التعليم التعاوني بأساليبه المختلفة.

• المحور الثاني: التفكير التأملي :

يعتبر التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، ولقد استحوذ التفكير التأملي على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي من بينهم: بينيه Binet، وجيمس James، وديوى Dewey ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تُعطِ الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقى، ثم بدأ التفكير التأملي بالظهور مرة أخرى على يد العالم شون Schön منطلقاً من أن التفكير التأملي تفكير موجه؛ يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية.

• تعريف التفكير التأملي :

عند مسح تاريخ التفكير التأملي، يُلاحظ أن فيلهيلم فون هومبولت Vilhelm von Humboldt أول من استخدم مفهوم التأمل منذ مائتين سنة. ومع ذلك، فإن

التأمل استمد أساسه النظري من مفهوم ديوي للتعليم، وقدمه عام ١٩٣٣م بهدف شرح المواد الدراسية العميقة، وتوجيه هذه المواد لكي تكون أكثر فاعلية، وهادفة، ومسنقة مع عملية التفكير التي تتعامل مع المشكلات العملية لإيجاد الحلول الواقعية لها (Gurol, 2011, p.388).

وعلى أية حال؛ فإن وجود تعريف واضح ومحدد للتفكير التأملّي مثل عقبة أمام المنظرين والباحثين؛ وقد يرجع ذلك إلى اختلاف تعامل هؤلاء الباحثين مع البنية النظرية التي اختاروها.

فقد عرّف جون ديوي (Dewey, 1997a, p.6) التفكير التأملّي بأنه: التدارس النشط، والثابت، والحذر لأي معتقد أو أي شكل مقترح من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعم ذلك، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها. ويتألف التأمل - من وجهة نظر ديوي- من الأنشطة المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الفرد؛ لكي يختبر الخبرات من أجل خلق مدركات جديدة، وأن العملية التأملية توازي المراحل الست للطريقة العلمية.

وعرّفه شون (Schön, 1987, p.49) - الذي يعود له الفضل في إحياء مفهوم التفكير التأملّي مرة أخرى في العملية التربوية- بأنه: استقصاء ذهني نشط، وواعي، ومتأن للفرد حول معتقداته الإستمولوجية وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية على ضوء الواقع الذي يعمل فيه؛ بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

ويُعرّف كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000, p. 385) التفكير التأملّي بأنه: عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للاهتمام والتي نجمت عن خبرة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره.

كما أن جروان (٢٠٠٢، ص٥١) عرّفه بأنه: عملية كلية يتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالاتها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن: الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

ويُعرّفه بركات (٢٠٠٤، ص٤٥) بأنه: القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعلّيمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه. وقدم جونز (Johns, 2005, p.2) وصفاً للتفكير التأملّي بأنه: كينونة الوعي بالذات، لا يركز الفرد من خلاله على الخبرات والمعتقدات والقيم فحسب، ولكن على الوعي الذاتي والتقييم الذاتي أيضاً، ويسمح للفرد بالبناء على خبراته ومعارفه السابقة والحالية، ورؤية الاحتمالات الأخرى؛ لكسب المزيد من المعرفة عن الذات، وتحسين الممارسة.

- ويتضح من التعريفات السابقة للتفكير التأملّي أنها تتفق فيما يأتي:
- « التفكير التأملّي استقصاء ذهني نشط، وواعي، ومتأن للفرد حول معتقداته الإستمولوجية، وخبراته، ومعارفه المفاهيمية والإجرائية.
 - « التفكير التأملّي يحلّل الظواهر إلى عناصرها المختلفة، ويرسم الخطط للوصول إلى النتائج؛ ومن ثم تقييمها.
 - « إضافة معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها، ويؤدي إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهاماً أكثر شمولاً.
 - « التفكير التأملّي ينتج عنه تغيير مفاهيمي للمعتقدات الراسخة في الذهن.

• سمات وخصائص التفكير التأملّي :

- تتعدد سمات وخصائص التفكير التأملّي، ومن هذه السمات ما يأتي:
- « التأمل ينطوي على الاستمرارية، وتُعرف الاستمرارية بأنها عمل الارتباطات بين الأجزاء ونسج الخبرات في شكل كلي (Rodgers, 2002)، ويشبه روسو (Rousseau, 2004) فكرة الاستمرارية كبناء سلسلة من الأفكار؛ وهذا يعني أن المتعلمين يتقدمون من فكرة إلى أخرى، ومع الوقت يصبح لديهم ألفة بكل واحدة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية. وعلى هذا أوصى روسو بأنه ينبغي على المعلمين أن يحتاطوا إلى ربط الدروس معاً؛ بحيث يتقدم المتعلمون في فهمهم بتسلسل منظم من مرحلة إلى أخرى؛ كل خبرة تبنى على الخبرة السابقة.

- « التفكير التأملّي ينطوي على الدقة، والمنهجية، والتنظيم، وهذه الخصائص تأخذ شكلها كمشاركة المتعلم في الخبرة، ووصف تلك التجربة، ويقرر اتخاذ مزيد من الإجراءات بطريقة منظمة، فضلاً عنه أنه يتسم بالوضوح؛ أي التعبير بدون غموض (Rodgers, 2002).

- « يتسم التفكير التأملّي بقدرته على التلخيص؛ فعلى سبيل المثال، يذكر كامبف وبوند (Kampf & Bond, 1995) أن التفكير التأملّي يمكنه مساعدة المتعلمين في تشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر، ومع هذا، يمكن أن يكون بمثابة فرصة لتخمين المستقبل على ضوء ما حدث بالفعل.

- « يتسم التفكير التأملّي بالتفاعلية الاجتماعية، ويتضمن التفاعل مستويان: الطالب - الطالب، والمعلم - الطالب. ويشير ديوي (Dewey, 1997b) إلى أن التفاعل مبدأ من مبادئ التعلم؛ لأنه يشمل تحفيز الاتصال بين الأشخاص وتواصلهم. فضلاً عن ذلك؛ فإنه يرى أن الوظائف المعرفية تتطور في مستويين: الأول من خلال العمليات بين الشخصية Interpersonal؛ ومن ثم من خلال العمليات داخل الشخص نفسه Intrapersonal.

• مراحل التفكير التأملّي ومستوياته :

- هناك - على الأقل - خمس مراحل للتأمل، وتسمى المرحلة الأولى بالممارسة التأملية Reflective practice وهي عبارة عن ردود الفعل السريعة، والفورية، والتلقائية. والمرحلة الثانية وهي الأكثر اعتيادية أو ألفة، وغالباً ما تنشط على الفور وتسمى التأمل الإصلاحي Repair reflection. أما المرحلة الثالثة من التأمل يطلق عليها تأمل المراجعة Review reflection وتشمل المهلة من الوقت التي تستغرق لإعادة التقييم، وربما تتم خلال

ساعات أو أيام، والمرحلة الرابعة تسمى بالتأمل البحثي Research reflection وهي التأمل النظامي المنهجي، والتركيز الحاد، وقد تستغرق عدة شهور، والمرحلة الأخيرة تسمى تأمل إعادة الصياغة Reformulation reflection وهي تأمل مجرد، ودقيق، وتصاغ بشكل واضح، وقد تمتد إلى عدة سنوات (In. Meek et al., 2013, p.83).

بينما يرى شون (Schön, 1987, p.98) أن التفكير التأملي يمر بثلاث مراحل هي كما يأتي:

١- التأمل أثناء العمل Reflection-in-action :

وتحدث هذه المرحلة أثناء قيام الفرد بحل المشكلة التي تواجهه؛ حيث يفكر في كيفية إعادة تشكيل الموقف، وممارسة مهارات التفكير التأملي لإيجاد الحل المناسب للمشكلة التي تواجهه أثناء العمل.

٢- التأمل حول العمل Reflection-on-action :

وتحدث هذه المرحلة بعد الانتهاء من حل المشكلة؛ حيث يهدف إلى إعادة هيكلة المشكلة، واكتشاف التبريرات والمقترحات البديلة المناسبة لها، والقرارات، وتشير إلى ما وراء المعرفة.

٣- التأمل لأجل العمل Reflection-for-action :

وتعد هذه المرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين؛ حيث يتم توجيه الفرد للاستفادة من المعطيات المتوافرة ليتم مراجعة السياقات، وعمل استبصارات واسعة لما حدث؛ وذلك على ضوء الخبرات السابقة، والاستفادة من معطيات الموقف للتخطيط لما يمكن عمله للتغلب على المشكلات المستقبلية التي يواجهها الفرد في حياته.

بينما اقترح كينج وكيثنر (King & Kitchener, 1994, p.20) أنموذجاً للحكم التأملي، ويقدم هذا الأنموذج سبع مراحل للتأمل مرتبة هرمياً في ثلاثة مستويات: التفكير التأملي القبلي Quasi-reflective Thinking، والتفكير شبه التأملي Pre-reflective Thinking، والتفكير التأملي Reflective Thinking، ويمكن توضيح هذه المراحل والمستويات في الجدول الآتي:

وتعتمد الدراسة الحالية على فرضيات ميزيروا لمستويات التفكير التأملي (Mezirow, 2000)، ويفترض أن البناء النشط للمعرفة يبدأ بالتفكير التأملي؛ فالأفراد يبنون تفسيراتهم للافتراضات ووجهات النظر بناءً على التقييمات عبر السياقات المختلفة، والتعلم التأملي يبنى على التقدم النمائي للاستدلال حول المعرفة الإستمولوجية التي تحدث في المراحل الأخيرة من التطور المعرفي، وينظر إلى عملية التأمل على أنها تسلسل هرمي لمراحل مترابطة داخليا تتراوح من عدم التأمل إلى التأمل.

ويحدث التفكير التأملي في أربعة مستويات مختلفة: الأدوات الاعتيادية أو المألوفة، والعمل المدروس دون التأمل (يشار إليه أحياناً بالاستيعاب)، والعمل

المدرّوس مع التأمل (ويشار إليه بالتأمل أيضاً)، والتأمل الناقد، وكل مستوى من مستويات التفكير التأملّي يمثل وظيفة معرفية عليا تنتج من الأداءات التأملية أو غير التأملية، ويضطلع الفرد بالإجراءات ليختبر صلاحية وصدق التعلم القبلي.

جدول (١): مستويات ومراحل التفكير التأملّي وفق نموذج كينج وكيتشنر

مستويات التفكير	المراحل	وصف المرحلة
التفكير التأملّي القبلي هناك إجابة واحدة صائبة فقط لكل سؤال	الأولى	تصف المعرفة التي يتم الحصول عليها من خلال الملاحظة، وتعني أنه إذا نظرنا إليها فإنها يجب أن صحيحة.
	الثانية	تصف المعرفة التي يتم الحصول عليها من خلال الأفراد ذوي الخبرة هي الحقيقة وأفضل للمعلومات.
	الثالثة	تصف المعرفة من خلال المعتقدات الشخصية.
التفكير شبه التأملّي المعارف غير يقينية	الرابعة	تصف المعرفة التي يتم الحصول عليها من الأدلة والاستدلال؛ فعلى سبيل المثال يبدأ الأفراد في إدراك أنه لا يوجد طريقة واحدة ممكنة لمعرفة كل الإجابات.
	الخامسة	توضح المعرفة أنها قد تكون ذاتية، ووجهة نظر الفرد قد تؤثر كثيراً عليها.
التفكير التأملّي من المحتمل أن يكون هناك عدة إجابات صحيحة للمشكلة الواحدة	السادسة	تدارس معتقدات الآخرين، ومقارنة المصادر المختلفة للمعلومات؛ فعلى سبيل المثال، يميل الأفراد إلى مقارنة المعرفة وتقييم المعلومات باستخدام عدة مصادر.
	السابعة	وتصف المعرفة بأنها نتاج العملية التي تشمل الاستدلال، والمعتقدات والتصورات الشخصية ووجهات نظر الآخرين، والأدلة من المصادر المتعددة، والتساؤل، والمناقشة.

والملاحظ أن معظم الأبحاث التي اهتمت بالتعلم التأملّي ركزت على عملية التأمل، ومع هذا فإن هناك بحوث قليلة إمبريقية ركزت على المستويات الهرمية للتعلم التأملّي (Kember et al., 2003; Leung & Kember, 2005; Peltier et al., 2000).

وكان نموذج إجرائي لهذه الفرضيات فقد قدم كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000) أربع بنى تمثل مستويات التفكير التأملّي كما يأتي:

«الأداء الاعتيادي أو المألوف Habitual action: ذلك الأداء أو الإجراء الذي تم تعلمه من قبل، ومن خلال الاستخدام المتكرر له يصبح تنفيذه تلقائياً أو مع قليل من التفكير الواعي؛ فعلى سبيل المثال استخدام لوحة المفاتيح، وركوب الدراجة، وقيادة السيارة يمكن أن تعطى كأمثلة لهذا المستوى، وما هو اعتيادي أو مألوف يختلف من طالب إلى طالب؛ وهذا يعتمد على مدى ما اعتادوا عليه عند أداء المهمة.

«الاستيعاب Understanding: في هذا المستوى يتم استخدام المعارف المسبقة دون محاولة لتقييم تلك المعرفة، وهكذا يظل التعلم ضمن المخططات ووجهات النظر القائمة قبلياً، والملاحظ أن التعليم الذي يحدث في المدارس يصنف تحت هذا المستوى. وعلى الرغم من أن كيمبر وزملاؤه أول من حاولوا تضمين كل فئات تصنيف بلوم في المستوى الفرعي للاستيعاب؛ فإنهم ركزوا لاحقاً على الاستيعاب أو الفهم من أجل زيادة التركيز على بنية أضيّق.

« التأمل Reflection: ويشمل نقد الافتراضات أو الأفكار المسبقة حول محتوى أو عملية حل المشكلة، ويتعلق نقد الافتراضات أو المسلمات بطرح المشكلة التي تشكل تمييزاً لها عن حل المشكلة.

« التأمل الناقد Critical Reflection: ويشمل اختبار أو تأمل الفرضية، وهذا يتطلب مراجعة نقدية للمسلمات من خلال التعلم القبلي الشعوري واللاشعوري وعواقبه. وهذا المستوى يمثل مستوى أعمق من التأمل، ويصبح المتعلمين على وعي بأسباب إدراكه، وشعوره، وأدائه.

• مهارات التفكير التأملي :

اختلفت الرؤى حول تصنيف مهارات التفكير التأملي؛ وربما يعزى ذلك إلى اختلاف التعريفات المختلفة لمفهوم التفكير التأملي؛ فيرى هاتون وسميث (Hatton & Smith, 1995, p.36) أن التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات هي:

وصف حدث أو موقف معين.	تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف.
تفسير كافة البيانات المتوافرة.	تحديد أسباب اتخاذ قرار ما.

بينما يصنف يوست وسنتنر (Yost & Sentner, 2000, p.44) مهارات التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات كما يأتي:

« مهارات الاستقصاء، وتتضمن: تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية.

« مهارات التفكير الناقد، وتتضمن: الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج والمناقشات.

أما عفانة، واللولو (٢٠٠٢، ص ٤- ٥) فصنفا مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات رئيسية وهي:

« التأمل والملاحظة: وتعنى الرؤية البصرية الناقدة؛ أي القدرة على تأمل، وتحليل، وعرض جوانب المشكلة، والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.

« الكشف عن المغالطات: القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة؛ من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهمات.

« الوصول إلى استنتاجات للمشكلة: القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبعتها، والتوصل إلى فرض الفروض، والتوصل لحلول مناسبة.

« إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.

« وضع حلول مقترحة: القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

وصنفت عطيات إبراهيم مهارات التفكير التأملية فيما يأتي (إبراهيم، ٢٠١١، ص ١١٥):

- « تحديد السبب الرئيس للمشكلة: القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقة لتحديد السبب الرئيس الذي أدى إلى حدوث المشكلة.
- « تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة: القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما، أو تناول موقف ما.
- « التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة: القدرة على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف بحيث يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة على الموقف.
- « تقديم تفسيرات منطقية: القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف المشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسيراً منطقياً لذلك.
- « تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة: القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة من خلال المعلومات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها، وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لحلها.

يتضح مما سبق، أن التفكير التأملية يتجسد في بقية أنماط التفكير؛ كال تفكير العلمي أو التفكير الناقد أو التفكير الابتكاري، بيد أن أهم عامل يفصل بينه وبين بقية الأنماط - خاصة التفكير الناقد - أنه يقدم للفرد الوعي الذاتي لخطوات التفكير التي يتم التوصل من خلالها إلى الاستنتاجات والقرارات، وتفسيرها، وترجمتها، وصنع التوقعات للمستقبل، وربط الماضي بالحاضر و/أو المستقبل.

• قياس التفكير التأملية :

لاحظ كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000, p.381) أن هناك ندرة من الأدوات التي يمكن استخدامها بسهولة لتحديد ما إذا كان الطلاب يضطلعون بالتفكير التأملية، وإذا كان الأمر كذلك، فألى أي مدى يحدث ذلك، وهذه الأدوات نحن بحاجة إليها لكي تسمح لنا بتحديد التباين في مستويات التفكير التأملية لدى الطلاب.

وعلى أية حال؛ فإن الأدوات التي سعت إلى قياس التفكير التأملية اختلفت في الافتراضات الكامنة وراءها؛ فعلى سبيل المثال، رفض كينج و كيتشنر (King & Kitchener, 1994, p.12) الاختبارات والمقاييس التي تعاملت مع التفكير التأملية، وخلطت بينها وبين أنماط التفكير الأخرى وخاصة التفكير الناقد؛ لأنها تستدعي المعلومات والعمليات المعرفية بدلاً من استدعاء الافتراضات والمعتقدات الإيستمولوجية للمشاركين.

ومن المحاولات الجادة في تقديم أدوات كمية لقياس مستويات التفكير التأملية؛ محاولة كيمبر وزملاؤه (Kember et al., 2000) الذين قدموا استبانة التفكير التأملية (Questionnaire of Reflective Thinking (QRT)، والتي تبنت

فرضيات ميزيروا Mezirow لمستويات التفكير التأملية: الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وركزت الاستبانة على قياس مدركات الطالب المقدرة ذاتياً لتفكيرهم وتعلمهم.

وقد حازت استبانة التفكير التأملية لكيمبر وزملاؤه شهرة عريضة بين التربويين، ودعمت البحوث والدراسات وجود مستويات التفكير التأملية التي تكونت منها الاستبانة، مثل دراسات كل من: (Başol & Gencel, 2013; Lim, 2011; Mahardale et al., 2008; Phan, 2007; Lie, 2006; Peltier et al., 2003; Leung & Kember, 2005)، وتمتع الاستبانة بمعاملات صدق وثبات مقبولين بعد إجراء التحليلات العاملية المناسبة.

في حين أظهرت دراسة لوكاس وتان (Lucas & Tan, 2007) أن هذه الاستبانة ليست الأداة المناسبة لتحديد مستويات التفكير التأملية؛ حيث وجدت من خلال التحليل العاملية الاستكشافية أن مستوى الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والدرجة الكلية للاستبانة لا تعطي درجات مقبولة للاتساق الداخلي أو توفير نطاق كاف لتحديد الاختلافات في الاستجابات، وعلى العكس من ذلك، فإن المقياس الفرعي للتأمل الناقد أظهر اتساقاً داخلياً، وتوفير نطاق كاف لتحديد التباين في الاستجابات.

• تنمية التفكير التأملية :

يقترح جروسمان (Grossman, 2009) أن التفكير التأملية يمكن تنميته من خلال الأنشطة التعليمية التأملية التي تتميز إلى أربعة مستويات على مدى متصل؛ ففي المستوى الأول وهو التأمل القائم على المحتوى، ويعرف بأنه نمو تأمل الفرد على ضوء تجربة تعليمية خاصة، والتوجه نحو الهدف، واقترح ثلاث استراتيجيات لتعزيز التأمل القائم على المحتوى، وهي: ربط الأهداف التعليمية بخبرات التعلم، وإتاحة الفرص للتأمل الاعتيادي، وتوفير التغذية المرتدة. أما المستوى الثاني للتأمل هو ما وراء المعرفة، الذي يعرفه بأنه الوعي والمعرفة بتفكير الفرد، ولتشجيع التأمل فيما وراء المعرفة، اقترح جروسمان أنموذجاً من أربع خطوات؛ وتشمل هذه الخطوات وصفاً لأفكار الذات والآخرين، وتبني وجهة نظر الآخرين من خلال دراسة الحالة، وارتباط المحتوى والموضوع بالخبرة الشخصية، وتأمل أفكار المرء على مستوى وصفي مرتفع. ويوصي جروسمان بتوعية الطلاب صراحة للخطوات المختلفة اللازمة لفهم كل من العملية ونتائج التأمل. وحدد جروسمان المستويين الثالث والرابع للتأمل على أنهما: التأليف الذاتي، والتحويلي؛ فالتأليف الذاتي هو تأمل يحدث في مرحلتين: تقييم أفكار المرء من خلال مهارات ما وراء المعرفة وفهم آثار هذه الأفكار على سلوكه، والتأمل التحويلي هو عملية تغيير وجهات نظر الشخصية من خلال تبني وجهات نظر بديلة. وذكر جروسمان أن كلا النوعين من التأمل يشمل الخبرة المشاركة وجدانياً كالتعلم الخدمي.

ونظراً لأن التفكير التأملية يتسم بسمه الوضوح؛ فإنه ينبغي على المعلمين أن يستخدمونها عندما يريدون إيصال الهدف التعليمي للطلاب، وربط الهدف

بالتأمل، وتقديم تدريس قائم على عملية التأمل (Grossman, 2009; Spalding & Wilson, 2002).

بالإضافة إلى ذلك، اقترح جوستافسون وبينيت (Gustafson & Bennett, 2002) أن المثيرات التي يمكن لها أن تحفز على التفكير التأملية، مثل: الأسئلة، والتوجهات، أو التحقيقات، وبالمثل أوصى جريفيث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) بأسلوب التساؤل السقراطي، ودمجه مع الحوار كطريقة تدريسية لتعزيز التأمل، واتفقت مع هذه التوصية نتائج دراسة الحارثي (٢٠١١). كما اقترح روسو (Rousseau, 2004) أن أحد الأسس النظرية لتعزيز التفكير التأملية؛ منطقة النمو التقاربية لفيجوسكي (ZPD)، مشيراً إلى أن المعلمين يجب أن يزدوا من صعوبة مهمة التعلم بما يتناسب مع قدرة المتعلم.

ولأن التفكير التأملية يتسم بالفاعلية؛ فإنه قد يحدث التفاعل في سياق التعليم في المدارس من خلال: التساؤل (Choi et al., 2005; Spalding & Wilson, 2002)، والتقويم التكويني، وملفات الإنجاز Portfolio (Pennington, 2010). كما يمكن تشجيع التفاعل من خلال ما وراء المعرفة (Choi et al., 2005; Griffith & Frieden, 2000).

وأشارت بعض البحوث إلى أن أسلوب التعلم الذي يستخدمه الفرد (الأسلوب السطحي في مقابل الأسلوب العميق) يؤثر بشكل مباشر على مستوى التعلم التأملية؛ فالفرد الذي يستخدم أسلوب التعلم السطحي لا يعالج المعلومات لصناعة المعنى ولكنه يسعى إلى التعلم فقط لحاجة ملحة مثل اجتياز اختبار أو الإجابة عن الأسئلة، وأسلوب التعلم السطحي يكيف البنية المعرفية لزيادة المعارف ولكن ليس لإحداث تغيير نوعي في المعرفة، والأفراد الذين ينخرطون في أسلوب التعلم العميق يسعون إلى استيعاب التعلم الجديد، ولفهم المعرفة على ضوء أنها ترتبط بالفرد من أجل صناعة المعنى، وتغيير وجهات نظرهم، أو افتراضاتهم (محمد، ٢٠٠٩).

وقد أجرى فان (Phan, 2006; 2007; 2008) ثلاث دراسات منفصلة عن مداخل التعلم وعلاقتها بمستويات التفكير التأملية كما يقدرها طلاب الجامعة. ففي دراسته عام ٢٠٠٦م اختبر الآثار المباشرة وغير المباشرة بين مداخل التعلم والمعتقدات الإستمولوجية والتفكير التأملية والأداء الأكاديمي، ووجد علاقة سببية بين أسلوب الطالب في التعلم ومستوى التفكير التأملية؛ حيث وجد أن أسلوب التعلم السطحي يتنبأ بمستوى الأعمال الاعتيادية أو المألوفة، وأسلوب التعلم العميق يتنبأ بالاستيعاب والتأمل الناقد. وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاعتيادي، والتأمل الناقد تعد منبئات للأداء الأكاديمي؛ فالمعتقدات الإستمولوجية تؤثر في أساليب التعلم والمراحل الأربعة للتأمل.

وفي الدراسة الثانية لفان (Phan, 2007) التي استقصى فيها العلاقة السببية بين أساليب التعلم للطلاب ومعتقدات الكفاءة الذاتية، ومراحل التفكير التأملية، والأداء الأكاديمي، ووجدت دراسته أن الكفاءة الذاتية تتنبأ بشكل موجب بمراحل التفكير التأملية، والتأمل الناقد والاستيعاب يتنبأ سلباً بالأداء الأكاديمي. وفي الدراسة الثالثة قام فان (Phan, 2008) بدراسة طويلة يختبر

فيها العلاقة السببية بين المعتقدات الإستمولوجية، وأساليب التعلم، والتفكير التأملي على الأداء الأكاديمي. ووجدت دراسته في هذه المرة أن التفكير التأملي ليس منبئاً مستقلاً للأداء الأكاديمي، ولكن بدلاً من ذلك، فهو نتاج المعتقدات الإستمولوجية، وأساليب التعلم.

وهدفت دراسة (الجديبة، ٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؛ حيث قدمت ٢٨ موقفاً تخيلياً في وحدة: النبات الزهري وتركيبه، وأسفرت الدراسة عن فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير التأملي في العلوم.

بينما توصلت دراسة (إبراهيم، ٢٠١١) إلى فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري تدريس العلوم في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وأسفرت دراسة القطراوي (٢٠١٠) إلى فاعلية استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

ودرس ماهارديل وآخرون (Mahardale et al., 2008) أثر التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودعمت نتائج هذه الدراسة فرضية أن التلاميذ المشاركين في التعلم القائم على حل المشكلات أظهروا مستويات أعلى من التفكير التأملي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، وأن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز الممارسة التأملية، والأسلوب العميق للتعلم. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة لاي (Lie, 2006) واستخلصت أن طلاب الجامعة يميلون أكثر إلى تقدير أنفسهم بأنهم ذوي مستوى أعلى في التفكير التأملي، وقدمت الدراسة دعماً محدوداً لفرضية أن الطلاب يزدون في مستوياتهم للتأمل كلما تقدموا في دراستهم.

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

• أولاً : منهج الدراسة :

اختار الباحث للدراسة الحالية منهج البحث المدمج Mixed-methods Research، ويطلق على هذا المنهج مسميات أخرى، مثل: منهج البحث المختلط، والبحث المتمازج، والبحث التكاملي، وقد فضل الباحث استخدام مصطلح منهج البحث "المدمج" على منهج البحث "المختلط" استناداً إلى أن الخلط عادة ما يحدث بعشوائية وبدون تنظيم، وهو ما لا يصح في البحث العلمي؛ في حين يحدث الدمج عادة بروية وتنظيم، وهو ما ينبغي فعله في البحوث العلمية، ويعرف تاشاكوري وتيدلي (Tashakkori & Teddlie, 2003) منهج البحث المدمج على أنه دمج المناهج الكيفية والكمية في كل مرحلة من عملية البحث بما في ذلك تصميم أسئلة البحث، والطرائق، وجمع البيانات، وإجراءات التحليل. وأوصى كرسول وكلارك (Creswell & Clark, 2007) باستخدام منهج البحث المدمج؛ حيث أن استخدام المنهج الواحد غير كاف في حد ذاته لمعالجة مشكلة البحث وأسئلته الرئيسية، ويعد منهج البحث المدمج الأنسب

عندما يكون السؤال البحثي به أجزاء متعددة مثل: قياس الآثار المترتبة على المعالجة، وفهم الظواهر المعقدة، أو اختبار أفكار جديدة في شكل العلاقات.

• **ثانياً : مجموعة الدراسة :**

تم اختيار مجموعة الدراسة بالطريقة العمدية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة المساعيد الثانوية بنات، وبلغ قوامها (٣٢) طالبة لتمثل المجموعة التجريبية، وقد تم اختيار هذه المدرسة لعدة أسباب لعل من أهمها: وجود مركز مصادر التعلم المتوفر به أجهزة الكمبيوتر بأعداد تتيح عمل (٨) مجموعات صغيرة؛ بواقع (٤) طالبات لكل مجموعة على حدة، فضلاً عن إتاحة خدمة الإنترنت بسرعة عالية، وتم اختيار فصل من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة العريش الثانوية بنات بطريقة عشوائية بلغ قوام المجموعة (٣٤) طالبة لتمثل المجموعة الضابطة.

• **ثالثاً : أدوات الدراسة :**

• **أدوات المعالجة التجريبية :**

• **تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب ورفعها على شبكة الإنترنت :**

استعان الباحث بأنموذج التصميم التعليمي العالمي (ADDIE) في تصميم دروس وحدة الوقود من كتاب الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بما يتناسب مع استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، وتتلخص مراحل التصميم وفقاً لهذا الأنموذج فيما يأتي: التحليل Analysis، والتصميم Design والتطوير Develop، والتنفيذ Implement، والتقييم Evaluation ويمكن توضيح تلك المراحل فيما يأتي (Branch, 2009):

١- **مرحلة التحليل :**

في هذه المرحلة قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية لوحدة الوقود من كتاب الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي، وبلغ عددها (٥٩) هدفاً موزعة على المجالات: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، كما تم مراعاة خصائص المتعلمين من حيث مستواهم الاجتماعي والاقتصادي المتقارب، والتأكد من امتلاكهم للمهارات الأساسية في التعامل مع الكمبيوتر وشبكة الإنترنت قبل بدء تطبيق تجربة الدراسة. فضلاً عن ذلك فقد قام الباحث بتحديد الموارد المطلوبة؛ حيث تم استخدام مركز مصادر التعلم الذي ستجرى فيه التجربة، واستخدام (٩) أجهزة كمبيوتر عالية المواصفات في مركز مصادر التعلم، بواقع (٨) أجهزة للمجموعات الطلابية، وجهاز واحد للمعلم الذي سيقوم بتنفيذ التجربة، والاستفادة من إتاحة شبكة الإنترنت في المركز بسرعة عالية، وتوظيف برنامج LanSchool v7.7 للتحكم من قبل المعلم في أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالمجموعات الطلابية. وخشية انقطاع شبكة الإنترنت لأي سبب من الأسباب عن المركز؛ فقد قام الباحث بتحميل جميع الصفحات الإلكترونية ومصادر الخاصة بالرحلات المعرفية على أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالمجموعات الطلابية؛ لكي يتم الإبحار فيها في وضعية عدم الاتصال Work Offline.

٢- مرحلة التصميم :

في هذه المرحلة قام الباحث بكتابة سيناريوهات الموضوعات التي ستتناولها الرحلة المعرفية عبر الويب، وقد روعي أن يمثل كل موضوع من هذه الموضوعات رحلة معرفية قصيرة الأمد؛ وبالتالي كن هناك ثلاث رحلات معرفية عبر الويب قصيرة الأمد، الأولى خاصة بعنوان: الوقود وزيت البترول، والثانية بعنوان: بعض أنواع الوقود المتجدد، والثالثة بعنوان: تلوث البيئة؛ على أن تمثل الرحلات الثلاث رحلة معرفية طويلة الأمد، وقد تم تصميم الأجزاء الستة لكل رحلة معرفية على حدة، متناوِلاً فيها: صياغة المقدمة، وتحديد المهام، وتحديد المصادر، والعمليات، وتحديد معايير التقويم التي كانت قائمة على استخدام مقاييس الأداء المتدرج، والخاتمة. وقام الباحث بالحصول على البيانات الصورية والصوتية والنصية من مواقع شبكة الإنترنت المتاحة والمرتبطة بطبيعة المهام، وفي نفس الوقت تثير مهارات التفكير التأملي. واعتمد الباحث في هذه المرحلة على برنامج MS-Front Page 2003 لتصميم الهيكل العام للصفحات الإلكترونية وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ويرجع السبب في اختيار هذا البرنامج إلى قدرته على تصميم الصفحات الإلكترونية، وإدارتها، وتصدير ملفاتها إلى امتداد Html.

٣- مرحلة التطوير :

في هذه المرحلة تم توليد محتوى أجزاء الرحلات المعرفية عبر الويب، وتم الاستعانة بوسائط الدعم مثل: برنامج فلاش 8 Flash لتطوير الرسوم المتجهة، وإنشاء الرسوم المتحركة، والمواد الدراسية التفاعلية، وبرنامج Adobe Photoshop CS4 لتصميم الصور فائقة الجودة وحفظها بتنسيقات تناسب تطبيقات الإنترنت، إضافة إلى برنامج MS-Word لتحرير النصوص. فضلاً عن ذلك فقد تم إضافة صفحة تواصل معنا؛ اشتملت على البريد الإلكتروني للباحث، وصفحته على موقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) لتقديم أية مساعدة، ولزيد من التواصل بينه وبين طالبات المجموعة التجريبية.

٤- مرحلة التنفيذ :

تم عقد عدة لقاءات من معلم المجموعة التجريبية الذي سيطبق تجربة الدراسة بهدف تعريفه بفلسفة استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وكيفية التدريس وفق هذه الاستراتيجية، وقدم له دليل المعلم الذي تم إعداده لمزيد من التفاصيل والمعلومات. كما عقد الباحث لقاءين مع طالبات المجموعة التجريبية قبل بدء تطبيق تجربة الدراسة في وجود معلمهن لتدريبهم على آلية العمل وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وقام الباحث بعد ذلك بنشر الرحلات المعرفية عبر الويب على شبكة الإنترنت؛ وبهذا أصبحت جاهزة للوصول إليها، بالإضافة إلى تحميلها على أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالمجموعات الطلابية؛ لكي يتم الإبحار فيها في وضعية عدم الاتصال، أو في حالة الانقطاع.

٥- مرحلة التقويم :

لوقوف على مدى حسن وجودة الصفحات الإلكترونية المصممة وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ قام الباحث بعرضها على مجموعة

من السادة المحكمين في تخصصي المناهج وطرق تدريس العلوم، وتكنولوجيا التعليم، حيث أبدوا بعض الملاحظات، لعل من أهمها ما يأتي:

« ضرورة اختلاف لون الخلفيات عن لون النصوص على الشاشة، والحرص على ترك مساحات خالية على جوانب التصميم حتى لا يشعر المتعلم باكتظاظ الشاشة، وتجنب استخدام الخطوط المزخرفة في الكتابة.

« تصميم شعار Logo للرحلة يعبر عن محتواها، واستخدام الرسوم والصور الرقمية لنقائها، والتوصية بتصميم أيقونات لأجزاء الرحلة المعرفية توضح عما يقصد منها.

وعلى ضوء هذه الملاحظات والتوصيات تم عمل التعديلات اللازمة؛ ليصبح في صورته النهائية، ويوضح ملحق (٢) لقطات من الشاشة لبعض صفحات الموقع التعليمي للرحلات المعرفية عبر الويب لدروس وحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء.

• إعداد دليل المعلم :

تم إعداد دليل المعلم لوحدة الوقود المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث تكون الدليل من العناصر الآتية:

« مقدمة الدليل: حيث تم تعريف معلم الكيمياء المقصود بالرحلات المعرفية عبر الويب، وكيفية تصميم عناصرها، وكيفية تنفيذ الدروس المصممة وفق هذه الاستراتيجية، فضلا عن الإرشادات والتوجيهات التي ينبغي إتباعها عند تشييد بيئة التعلم وفق هذه الاستراتيجية سواء قبل أو أثناء أو بعد الدرس.

« التوزيع الزمني لتدريس موضوعات الوحدة وفق الخطة الزمنية المحددة لتدريسها من قبل وزارة التربية والتعليم.

« الخطط التدريسية لموضوعات وحدة الوقود بما يتناسب مع استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث تكونت كل خطة تدريسية مما يأتي:

- ✓ أهداف الموضوع مصاغة في صورة سلوكية إجرائية.
- ✓ الزمن اللازم لتدريس الموضوع.
- ✓ توزيع المهام، وتحديد الأدوار على الطلاب في كل مهمة.
- ✓ تحديد العمليات والإجراءات التي سيقوم بها الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة.
- ✓ تحديد المصادر التي ينبغي الرجوع إليها من قبل الطلاب.
- ✓ تقديم الاستنتاجات.
- ✓ تقييم الموضوع بطرح بعض أساليب التقييم المختلفة.

وتم عرض دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته للاسترشاد به؛ ومن ثم أصبح في صورته النهائية كما هو موضح بملحق (٣).

• أداتا القياس :

١ - الاختبار التحصيلي في وحدة الوقود :

« الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي لمحتوى وحدة الوقود في مادة الكيمياء.

- « تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار: تم تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار كما يأتي (زيتون وزيتون، ١٩٩٥):
- ✓ الاستظهار (Memorization (M): ويقصد به قدرة الطالب على استدعاء المعارف العلمية المتضمنة بوحدة الوقود بنفس نصها التي استدخلت في ذاكرته.
- ✓ إعادة الصياغة (Rephrasing (R): ويقصد به قدرة الطالب على تحويل المعارف العلمية المتضمنة بوحدة الوقود من صيغة لأخرى تحمل نفس المعنى.
- ✓ التفسير (Interpreting (I): ويقصد به قدرة الطالب على إيضاح ما لديه من معارف علمية خاصة بوحدة الوقود.
- ✓ المقارنة (Comparing (C): ويقصد به قدرة الطالب على التوصل لأوجه الشبه والاختلاف في المعارف العلمية المتضمنة بوحدة الوقود بناء على معيار الخصائص الوصفية.
- ✓ التعميم (Generalizing (G): ويقصد به قدرة الطالب على استخلاص المبادئ العلمية المتعلقة بوحدة الوقود.
- ✓ التطبيق (Application (A): ويقصد به قدرة الطالب على تطبيق المعارف العلمية المتعلقة بوحدة الوقود في مواقف جديدة.
- « إعداد جدول المواصفات، وصياغة مفردات الاختبار: تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي على ضوء أهداف الوحدة في المستويات المعرفية الستة، ثم تم صياغة مفردات الاختبار بنمط الاختيار من متعدد، وبلغ عدد مفردات الاختبار في صورته المبدئية (٥٠) مفردة.
- « الضبط الإحصائي للاختبار: تم ضبط الاختبار في صورته المبدئية من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وتم إجراء التعديلات والملاحظات؛ الأمر الذي يعد ذلك مؤشراً لصدق الاختبار. ثم قام الباحث بتجريب الاختبار استطلاعياً مرتين بفواصل زمني قدره أسبوعين على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة العريش الثانوية بنين؛ بلغ عددهم (٤١) طالباً؛ وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم حساب معامل الثبات، وبلغت قيمته (٠,٨٨)؛ وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار، كما تم تحليل مفردات الاختبار؛ حيث حسبت معاملات التمييز لكل مفردة وتراوح ما بين (٠,٢٩ - ٠,٧٤)، وحسبت معاملات الصعوبة لكل مفردة وتراوح ما بين (٠,٢٤ - ٠,٧٥)، كما حسب الزمن اللازم للاختبار، ووجد أنه يساوي ٥٠ دقيقة تقريباً.
- « الصورة النهائية للاختبار: تكونت الصورة النهائية للاختبار التحصيلي كما هو موضح بملحق (٤) من: صفحة التعليمات، يليها مفردات الاختبار التي بلغ عددها (٥٠) مفردة؛ وبلي كل مفردة أربعة بدائل، وقد وضعت مفردات الاختبار في كراسة الأسئلة، يليها ورقة الإجابة، ومفتاح تصحيح الاختبار بحيث ترصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ؛ وعليه فإن الدرجة النهائية للاختبار تساوي ٥٠ درجة.

٢- استبانة التفكير التأملي :

« وصف الاستبانة: قام الباحث بالاستبانة باستبانة التفكير التأملي (RTQ) لكيمبر وزملاؤه (Kember et al., 2000)، ووقع اختيار الباحث على هذه الاستبانة لعدة اعتبارات أهمها: تمتع الاستبانة بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، وكونها قد تتغلب على بعض المشكلات المفاهيمية والقياسية التي ظهرت في المقاييس السابقة المعنية بقياس مستويات التفكير التأملي. وتتكون الاستبانة من ١٦ عبارة موزعة على أربعة مستويات فرعية: الأداءات المألوفة أو الاعتيادية (HA)، والاستيعاب (U)، والتأمل (R)، والتأمل الناقد (CR)؛ بواقع أربع عبارات لكل بعد على حدة، وصيغت الاستجابات على هذه العبارات بنمط ليكرت الخماسي: (١) غير موافق على الإطلاق، (٢) غير موافق، (٣) غير متأكد، (٤) موافق، (٥) موافق بشدة؛ وبالتالي فإن الدرجة القصوى لكل بعد (٢٠) درجة، والدرجة الدنيا (٤) درجات. وقد تم مخاطبة معد الاختبار (David Kember) للحصول على موافقته والترخيص بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية عبر البريد الإلكتروني، وتم الحصول على موافقته باستخدام هذه الاستبانة في الدراسة الحالية.

« ترجمة وتعريب الاستبانة: تم ترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية، وتم التأكد من التكافؤ اللغوي بعرض الترجمة على ثلاثة خبراء ممن لديهم إجادة في اللغتين الإنجليزية والعربية. وعلى ضوء مقترحاتهم وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الصورة المبدئية للاستبانة بعد ترجمتها، وبعد مراجعة دقيقة من ثلاثة خبراء في اللغة العربية؛ تم عرض الصورة المبدئية للاستبانة على مجموعة صغيرة من طلاب الصف الأول الثانوي عددهم (٩) طلاب؛ بهدف التعرف على مدى سهولة قراءة عباراتها واستيعابها، وعلى ضوء ذلك تم عمل بعض التعديلات اللازمة.

« المعاملات الإحصائية لاستبانة التفكير التأملي: طبق الباحث استبانة مستويات التفكير التأملي على مجموعة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي وهي نفس المجموعة التي تم تجريب التي تم تجريب الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير التأملي عليهم؛ لتقصي البنية العاملية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، ومبدئيًا تم إجراء التحليل العاملية باستخدام المكونات الرئيسية Principal Components لتقليص عدد المتغيرات، وتحديد المكونات الأساسية، وارتكز الاختيار المبدئي للعوامل بناء على المعايير الآتية:

- ✓ أن تكون المكونات غير التدويرية Unrotated لها قيم للجذور الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح.
- ✓ أن يتفق الحل مع اختبار Scree Plot لكاتل Cattel.
- ✓ أن تشمل البنود على تشبعات عاملية ≥ 0.4 .
- ✓ استخدام التدوير الفاريماكس Varimax Rotation لبنود المقياس بعد إجراء التحليل العاملية غير التدويري.

ونتج عن هذا التحليل ما يأتي: باستخدام مقياس كايزر ماير وجد أنها تساوي ٠,٨٣؛ وهذا يشير إلى أن العينة كانت كافية لإجراء التحليل العاملية، كما أن اختبار كاي تربيع لبارتليت أشار إلى الدلالة الإحصائية؛ الأمر

الذي يشير إلى أن البيانات كانت مناسبة لرسم العوامل. وبعد إجراء التدوير الفاريمكس وجد أن هناك أربعة عوامل تفسر معاً ٥٣٪ من تباين البيانات، وهي نفس العوامل التي ظهرت في الدراسة الأصلية. ولكي نقبل العبارة تحت كل عامل؛ فإنه اتخذت قيمة التشبع ≤ 0.4 كقيمة لنقطة القطع، وقد كانت تشبعات العامل كلها موجبة وتراوح ما بين (٠.٧٦ - ٠.٥٤)، كما تراوحت درجات الشيوخ ما بين (٠.٤١ - ٠.٦٣)؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبانة ببنية عاملية مقبولة. كما تم حساب الثبات باستخدام معاملات ألفا كرونباخ ويوضح جدول (٢) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبانة مستويات التفكير التأملي في الدراسة الحالية وفي الدراسة الأجنبية الأصلية:

جدول (٢): قيم معاملات ألفا كرونباخ لاستبانة مستويات التفكير التأملي في النسختين العربية والأجنبية

البعد	الأدوات الاعتيادية (HA)	الاستيعاب (U)	التأمل (R)	التأمل الناقد (CR)
معامل ألفا	النسخة العربية	النسخة الأجنبية	النسخة العربية	النسخة الأجنبية
٠.٦٢	٠.٦٩	٠.٧٦	٠.٧٩	٠.٦٣
٠.٦٢	٠.٦٩	٠.٧٦	٠.٧٩	٠.٦٣

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ قد تراوحت في الدراسة الحالية (النسخة العربية) ما بين (٠.٧٩ - ٠.٦١)، وهي قيم مقارنة لقيم معاملات ألفا كرونباخ في الدراسة الأصلية (النسخة الأجنبية)؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق وثبات مقبولين.

الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الصورة النهائية للاستبانة كما هو موضح بملحق (٥) من: كراسة العبارات التي اشتملت على صفحة التعليمات، يليها مباشرة عبارات الاستبانة، وأمام كل عبارة الاستجابات الخاصة به (موافق بشدة - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق على الإطلاق) ويوضح جدول (٣) توزيع البنود على أبعاد الاستبانة:

جدول (٣): توزيع عبارات استبانة مستويات التفكير التأملي على أبعادها الفرعية

البعد	الأدوات الاعتيادية (HA)	الاستيعاب (U)	التأمل (R)	التأمل الناقد (CR)
أرقام العبارات	١٣، ٩، ٥، ١	١٤، ١٠، ٦، ٢	١٥، ١١، ٧، ٣	١٦، ١٢، ٨، ٤

• رابعاً : إجراءات الدراسة التجريبية :

• التطبيق القبلي لأداتي القياس :

تم تطبيق الاختبار التحصيلي، واستبانة مستويات التفكير التأملي قبلياً على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة يوم ٢٠١٣/٤/٧م، ورصد درجاتهن، ويوضح جدول (٤) تلك النتائج.

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، والدرجة الكلية لاستبانة التفكير التأملي، ومستوياتها الفرعية؛ الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل، ومستويات التفكير التأملي.

جدول (٤): قيم "ت" للفروق بين متوسطات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأداتي القياس

الأداة	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٣٤	٥,٧١	٢,٠٧	٠,٧٢-	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٦,٠٦	١,٩٥		
الأدوات الاعتيادية (HA)	الضابطة	٣٤	٨,٨٢	١,٣١	٠,٥٧	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٨,٦٣	١,٥٠		
الاستيعاب (U)	الضابطة	٣٤	٧,٧٩	١,٠١	٠,٤٩	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٧,٣٨	١,٢٤		
التأمل (R)	الضابطة	٣٤	٦,٦٨	٠,٨٤	١,٨٢	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٦,٣١	٠,٧٨		
التأمل الناقد (CR)	الضابطة	٣٤	٥,٥٠	٠,٧١	٠,٣٧-	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٥,٥٦	٠,٦٧		
الدرجة الكلية لاستبانة التفكير التأملية	الضابطة	٣٤	٢٨,٧٩	٣,٣٤	١,٠٧	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٢٧,٨٨	٣,٦٥		

• تنفيذ التجربة :

- تم السير في إجراءات تنفيذ تجربة الدراسة على النحو الآتي:
- « عقد لقاء تمهيدي لأفراد المجموعتين تم من خلاله إخبار طالبات المجموعتين بهدف التجربة المراد إجراؤها عليهن، وتم أخذ موافقة جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - « عقد لقاء تمهيدي مع معلمة المجموعة التجريبية لتبيان الغرض من التجربة، وكيفية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس موضوعات وحدة الوقود من خلال دليل المعلم الذي تم إعداده والتأكيد على معلم المجموعة الضابطة بأن يدرس بطريقته الاعتيادية.
 - « تم تقسيم طالبات المجموعة التجريبية إلى (٨) مجموعات صغيرة بواقع (٤) طالبات في كل مجموعة، وتوزيع الأدوار بينهن: القائمة، والمقررة، وضابطة الوقت، والمستوضحة؛ على أن يتم تبديل الأدوار بينهن في كل نشاط.
 - « في نهاية كل رحلة معرفية يطلب المعلم من كل مجموعة أن يعرضوا حصداً لهذه الرحلة مع إيضاح طريقة التقويم القائمة على تقدير الأداء المتدرج.
 - « استمر التدريس لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمدة ثلاث أسابيع، بمجموع (١٢) حصة دراسية، وبواقع ثلاث حصص في الأسبوع وفقاً للخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم.

• التطبيق البعدي لأداتي القياس :

بعد انتهاء تدريس الرحلات المعرفية عبر الويب الثلاث لطالبات المجموعة التجريبية؛ تم تطبيق الاختبار التحصيلي، واستبانة مستويات التفكير التأملية بعدياً على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة يوم ٢٠١٣/٤/٣٠م، ورصد درجاتهن، وعولجت إحصائياً للتأكد من صحة الفروض، وعرض النتائج، وتحليلها، وتفسيرها.

• نتائج الدراسة :

• أولاً : عرض النتائج :

• النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

نص الفرض الأول على: يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتأكد من صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS)، وإجراء اختبار "ت" للفارق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ويوضح جدول (٥) قيمة "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

جدول (٥): قيمة "ت" للفارق بين متوسطي طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٣٤	٢٥,٥٣	٣,٢٦	٩,١٩-	دالة عند مستوى ٠,٠١
التجريبية	٣٢	٣٤,٦٦	٤,٧٢		

يتضح من جدول (٥) أنه يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (٣٤,٦٦)، و(٢٥,٥٣) بانحراف معياري قدره (٤,٧٢)، و(٣,٢٦) على التوالي، وبلغت قيمة "ت" للفارق بين هذين المتوسطين (٩,١٩)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ الأمر الذي يشير إلى صحة الفرض الأول.

• النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على: حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي في وحدة الوقود ≤ 0.8 .

وللتأكد من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب حجم الأثر Effect Size ليكمل مفهوم الدلالة الإحصائية؛ حيث تم تحويل قيمة "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي البعدي إلى مربع إيتا (η^2) التي تحسب عن طريقها قيمة حجم التأثير (d) كما هو موضح بجدول (٦) الآتي:

جدول (٦) : حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	η^2	d	حجم التأثير
الرحلات المعرفية عبر الويب	التحصيل الدراسي	٩,١٩	٠,٧٥	٢,٢٥	كبير

يتضح من جدول (٦) أن حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي في وحدة الوقود كبيراً، فقد بلغت قيمة (d) (٢.٢٥) وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية (٠.٨)؛ الأمر الذي يشير إلى صحة الفرض الثاني.

• النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على: يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة التفكير التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS)، وأجراء اختبار "ت" للفارق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة التفكير التأملي (الدرجة الكلية للاستبانة، والمستويات الفرعية له)، ويوضح جدول (٧) قيم "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة التفكير التأملي:

جدول (٧) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

الأداة	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الأدوات الاعتيادية (HA)	الضابطة	٣٤	٩.٣٨	١.٠٧	١.٢٧	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٩.٠٣	١.١٨		
الاستيعاب (U)	الضابطة	٣٤	٨.٧٤	٠.٨٣	٦.٢٩-	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٣٢	١٠.٨٨	١.٧٩		
التأمل (R)	الضابطة	٣٤	٧.٦٢	٠.٨٩	٩.٢٥-	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٣٢	١٠.٢٢	١.٣٦		
التأمل الناقد (CR)	الضابطة	٣٤	٦.١٢	٠.٧٧	١٣.٠٢-	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٣٢	٩.٣٤	١.٢١		
الدرجة الكلية لاستبانة التفكير التأملي	الضابطة	٣٤	٣١.٨٥	٢.٦٣	٩.٧-	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٣٢	٣٩.٤٧	٣.٦٩		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لاستبانة التفكير التأملي وفي مستوياته الفرعية: الاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وعدم وجود فارق دال إحصائياً بين متوسطي درجاتهما في التطبيق البعدي للمستوى الفرعي الأول (الأدوات الاعتيادية) لاستبانة التفكير التأملي؛ الأمر الذي يشير إلى صحة الفرض الثالث.

• النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على: حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستويات التفكير التأملي ≤ 0.8 .

وللتأكد من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب حجم الأثر Effect Size ليكمل مفهوم الدلالة الإحصائية؛ حيث تم تحويل قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة التفكير التأملي إلى مربع إيتا (η^2) التي تحسب عن طريقها قيمة حجم التأثير (d) كما هو موضح بجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستويات التفكير التأملي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	η^2	d	حجم التأثير
الرحلات المعرفية عبر الويب	الأدوات الاعتيادية (HA)	١,٢٧	٠,١٥	٠,٣	صغير
	الاستيعاب (U)	٦,٢٩	٠,٦١	١,٥٣	كبير
	التأمل (R)	٩,٢٥	٠,٧٥	٢,٢٦	كبير
	التأمل الناقد (CR)	١٣,٠٢	٠,٨٥	٣,١٨	كبير
	الدرجة الكلية للتفكير التأملي	٩,٧	٠,٧٧	٢,٣٨	كبير

يتضح من جدول (٨) أن حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستويات التفكير التأملي كان كبيراً سواء في الدرجة الكلية لاستبانة التفكير التأملي أو في مستوياته الفرعية، ماعدا المستوى الفرعي الأول كان حجم تأثيره صغيراً، وهذا يشير إلى صحة الفرض الرابع.

• ثانياً : مناقشة النتائج :

من خلال النتائج الموضحة بالجداول (٥، ٦، ٧، و٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولاستبانة التفكير التأملي (الدرجة الكلية، ومستوى الاستيعاب، ومستوى التأمل، ومستوى التأمل الناقد) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبأحجام تأثير كبيرة، في حين أنه لم يوجد فارق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات التجريبية والضابطة في التطبيق لمستوى الأدوات الاعتيادية.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من: جمعة وأحمد (٢٠١٢) في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العضوية، ودوجرو وسيكر (Dogru & Seker, 2012)؛ (جودة، ٢٠٠٩)؛ واكيزو بوييد (Ikpeze & Boyd, 2007)؛ ولي ويانج (Li & Yang, 2007)؛ ووود وآخرون (Wood et al., 2007) في تنمية التحصيل الدراسي لمادة العلوم. بينما تتناقض هذه النتائج مع نتائج دراسة جاسكل وآخرون (Gaskill et al., 2006) في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الجيولوجيا.

إضافة إلى ذلك تشير هذه النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على أقرانهن في المجموعة الضابطة في التفكير التأملي كأحد مستويات التفكير العليا؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من: صبري والجهني (٢٠١٣)؛ والفار (٢٠١١)؛ وعبد الحميد (٢٠٠٩)؛ والحيلة ونوفل (٢٠٠٨)؛ كانيوكا (Kanuka, 2005).

وهذه النتائج تتسق مع الأدبيات التي أشارت إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب تتسجم مع مبادئ نظرية التعلم البنائية الاجتماعية التي تركز على الطالب، وتسمح لهم بالعمل في مجموعات أو أزواج للتشارك في الأفكار والمعلومات

من خلال المشكلات والمهام الحياتية الواقعية؛ وبالتالي إكسابهم المعرفة بدلاً من تكرار المعلومات التي يلقنها المعلم لهم.

ولأن الرحلات المعرفية عبر الويب تركز على استخدام الأنشطة التي تعزز الحوار، والتفاعل، والإقناع من خلال المناقشة، وطرح الأسئلة، والتفاوض المعرفي والتعاون؛ ولأنها تركز على تضمين التقويم في مهام ومشكلات العالم الحقيقي بالتباور على التعاون، والمعالجة الجماعية، والتشاركية في النتائج؛ فإن ذلك من شأنه أن يعمل على تنمية التحصيل الدراسي، والانتقال التدريجي لمستويات التفكير التأملي من الأداءات الاعتيادية إلى التأمل الناقد؛ وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة ماكجريجور ولو (MacGregor & Lou, 2005) بأن تقديم الدعامات التعليمية ساعد على تشجيع الطالبات على الدافعية، ودعم تعلمهن بعد الانتهاء من الرحلات المعرفية عبر الويب.

كما أن تنوع المهام الملقاة على عاتق الطالبات في تنفيذ النشاطات من جمع المعلومات، وتنظيمها، وتلخيصها، وإثبات صحتها بالأدلة، وتعرف وجهات النظر حولها من خلال المناقشات التي تجري بين أفراد المجموعة الواحدة أو المجموعات فيما بينها؛ هذا التنوع يوفر التفاعلات الناقدة بين الأفراد، فقد حدد بروكفيلد وبريسكيل (Brookfield & Preskill, 2005, p.35) المناقشات كتفاعلات ناقدة بالنسبة للأفراد للتعاون والنقاش، وانتساب بعضهم لبعض، وأن المناقشة وسيلة للأفراد للتفكير في تجارب الماضي، والتشارك مع زملائهم، وتحديد وجهات نظرهم الخاصة، وتحسين المعرفة، والارتباط معاً لرؤية الصورة كاملة؛ الأمر الذي يطور معه تحفيز التجهيز العقلي للمعلومات لمستويات التفكير التأملي.

ولأن التفكير التأملي يتسم بالتفاعلية الاجتماعية، وذلك على مستويين: الطالب- الطالب، والمعلم- الطالب؛ فإن الرحلات المعرفية عبر الويب تتيح هذه الفرصة لتشمل تحفيز الاتصال بين الأشخاص وتواصلهم؛ فضلاً عن ذلك فإنها تشجع على الاستمرارية التي تعد إحدى سمات التفكير التأملي؛ فربط الدروس معاً بحيث يتقدم المتعلمون في فهمهم بتسلسل منظم من مرحلة إلى أخرى؛ كل خبرة تبنى على الخبرة السابقة، وهذا يتفق مع ما أوصى به روسو (Rousseau, 2004).

ويرى الباحث أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الفرعي للتفكير الناقد: الأداءات الاعتيادية أو المألوفة؛ وذلك يرجع إلى طبيعة هذا المستوى الذي يركز على الأداءات أو الإجراءات التي تم تعلمها من قبل، ومن خلال الاستخدام المتكرر لها يصبح تنفيذها تلقائياً أو مع قليل من التفكير الواعي، وما هو اعتيادي أو مألوف يختلف من متعلم إلى آخر، وهذا يعتمد على مدى ما اعتاد عليه عند أداء المهمة؛ ولأن طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة تعلمن في السابق بالطرق الاعتيادية والتي تركز على المستويات الدنيا للتفكير، وأساليب التقويم تهتم بالأساس على قياس قدرتهن على الحفظ والاستظهار للمادة العلمية؛ لذا فمن المنطقي أن يتكافئن في هذا المستوى.

• ثالثاً : التضمينات التربوية للدراسة الحالية :

في عام ١٩٢٩م كتب التربوي ألفريد وايتهد يقول: إن ما تعلمته قد يكون عديم الفائدة لك؛ ما لم تنح كتبك جانباً، وتنسى ما حفظته عن ظهر قلب من أجل اجتياز الامتحان؛ ويعنى هذا أن الثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الفرع، ومن هنا اكتسب شعارات: (تعليم الطالب كيف يتعلم، وتعليم الطالب كيف يفكر) أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية ذات قيمة عالية.

ومن ناحية أخرى أضحت التكنولوجيا جزءاً طبيعياً من البيئة اليومية لطلاب هذا الجيل الجديد، ومن المؤسف أن الكثير من معلمهم يعلمون بنفس الطرائق التي تعلموا هم بها من قبل، ويعتبرون هذه التكنولوجيا ترفاً؛ ربما لقلة كفاءتهم التكنولوجية، أو ربما إلى رفضهم الراديكالي للاستجابة إلى متغيرات العصر. ولكي تكون البيئة المدرسية جاذبة؛ فلا بد أن تراعي تفضيلات أفراد هذا الجيل الجديد في التعلم، ومن أهمها: استخدام التكنولوجيا وتقنياتها في التدريس.

وإذا كانت وزارة التربية والتعليم قد نحت في الوقت الراهن إلى استخدام الآي باد iPad في المدارس؛ فإن هذا يفقد معناه وقيمته في ظل معلم غير مؤهل أو غير مدرب على توظيف تلك التقنية في التدريس.

لذا فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- « تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الثانوية من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها، وسلبية الطالب في تحصيلها؛ مما يفتقد هذه المعارف والمفاهيم أهميتها وقيمتها بالنسبة للطالب، وضرورة التركيز على الأساليب والنماذج التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة، والتي تسهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة.
- « تنظيم دورات تدريبية، وورش عمل لمشرفي ومعلمي العلوم أثناء الخدمة تحت إشراف مدربين مؤهلين؛ لتدري بهم على تصميم، واستخدام، وتوظيف استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس.
- « تأهيل الطلاب المعلمين قبل الخدمة بكليات التربية على تصميم، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تجمع بين النظريات التربوية والتقنيات التكنولوجية كاستراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، فضلاً عن استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم مهارات التفكير المختلفة.
- « ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم التقليدية التي تقدمها مدارسنا؛ والتي تركز على المستويات الدنيا للتفكير، والتحول إلى المهام الأدائية في التقويم؛ أو ما يسمى بالتقويم الحقيقي أو الأصيل.
- « العمل على تجهيز قاعات الدراسة بأجهزة الكمبيوتر وبتوصيلها بصورة مناسبة إلى شبكة الإنترنت مجاناً لكافة المدارس.

- وعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:
- « إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مواد دراسية أخرى، وفي مراحل دراسية أخرى.
- « إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية جوانب أخرى للتفكير كالتفكير العلمي، والابتكاري، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، ومهارات ما وراء المعرفة.
- « إجراء دراسة للكشف عن فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم لتصويب التصورات العلمية البديلة.
- « إجراء دراسة للكشف عن فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب كإحدى استراتيجيات التدريس التمايزي في تنمية التفكير الابتكاري لدى الموهوبين والفتاقيين.
- « اقتراح برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة.

• مراجع الدراسة :

- إبراهيم، عطيات محمد (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، ١٤ (١)، ص ١٠٣ - ١٤١.
- بركات، زياد أمين (٢٠٠٤). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٤)، ص ٢٩ - ٢٩.
- بلجون، رانيا سالم (٢٠٠٨). فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- الجديبة، صفية أحمد محمود (٢٠١٢). فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: كلية التربية.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط٢). الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جمعة، علي عبد الرحمن؛ وأحمد، بارام (٢٠١٢). فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجيات الويب كويست (WebQuest) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم - جامعة السليمانية. *مجلة الفتح*، ٤٩، ص ٦٢ - ٩٧.
- جودة، وجدي (٢٠٠٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم علي تنمية التنوع العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- الحارثي، حفصة (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٥). *تصنيف الأهداف التدريسية: محاولة عربية*. القاهرة: دار المعارف.
- الحيلة، محمد؛ ونوفل، محمد (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٤ (٣)، ص ٢٠٥ - ٢١٩.

- سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض- في مقرر الحاسوب في التعليم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٦)، صص ١٦٩ - ١٩٠.
- صبري، ماهر؛ والجهنى، وليلى رمضان (٢٠١٣). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٤، الجزء الأول، صص ٢٧ - ٦٧.
- الطويلعي، مرفت عبد الرحمن (٢٠١٢). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنوير التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩). فعالية استخدام استراتيجية تقصي الويب (W.Q.S.) في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي والتكنولوجي. مجلة تكنولوجيا التعليم، (١)١٩، صص ٧٧ - ١٢٦.
- عبده، ياسر بيومي؛ واسماعيل، وداد عبد السميع (٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١)٢، صص ٢٠٥ - ٢١٩.
- عصفانة، عزو؛ واللؤلؤ، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية، (١)٥، صص ١ - ٢٦.
- الفار، زياد يوسف (٢٠١١). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: جامعة الأزهر، كلية التربية.
- القطاروي، عبد العزيز (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات التشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب اتخاذ القرار وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٤٩، صص ١٢٨ - ٢٣٦.
- مواهي، سوسن محمد عز الدين (٢٠٠٣). أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات الملمات بكلية التربية للبنات بجدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٨٥، صص ٤٣ - ٩٢.
- Abbitt, J., & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16(4), pp.441-456.
- Başol, G., & Gencel, E. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), pp.941-946.
- Bonk, C., & Cunningham, D. (1997). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural component of collaborative educational learning tool. In J. Bonk, and K. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25-47). Lawrence Erlbaum Associates.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. NY: Springer + ScienceBusiness Media.

- Brookfield, S., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burchum, L., Russell, C., Likes, W., Adymy, C., Britt, T., Driscoll, C., Graff, C., Jacob, S., & Cowan, P. (2007). Confronting challenges in online teaching: The WebQuest solution. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(1), pp.40-57.
- Burke, M., Guffey, S., Colter, S., & Riehl, J. (2003). BioWebQuest: Evaluating the effectiveness of a "WebQuest" model of inquiry in a biology sequence for nonscience majors. *Paper presented at the Syllabus Conference*, July, Palo Alto, CA.
- Choi, I., Land, S., & Turgeon, A. (2005). Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional Science*, 53, pp.483-511.
- Clarke, O. (2005). Engaging the digital natives in learning. *Primary & Middle Years Educator*, 3(3), pp.20-26.
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1997a). *How we think*. NY: Dover.
- Dewey, J. (1997b). *Experience and education*. NY: Touchstone
- Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. Retrieved from: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest*. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), pp.6-9, p.58.
- Dogru, M., & Seker, F. (2012). The effect of use of WebQuest in science education on persistency and attitude levels for science and technology Lesson. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), pp.95-104.
- Erdogan, H. (2008). The effects of designing WebQuests on the motivation of pre-service elementary school teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 39 (6), pp.793-802.
- Eva, V., & Gordaliza, R. (2012). Using WebQuests in initial teacher training. *The 8th International Scientific Conference eLearning and software for Education*, Bucharest, April 26-27, pp.371-376
- Gaskill, M., McNulty, A., & Brooks, D. W. (2006). Learning from WebQuests. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), pp.133-136.
- Gowen, D. (2011). The Relationship of Motivation and Multiple Intelligence Preference to Achievement from Instruction Using WebQuests. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University.

- Griffith, B., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40, pp.82-93.
- Grossman, R. (2009). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57(1), pp.15-22.
- Gurol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(3), pp.387-402.
- Gustafson, K., & Bennett, J. (2002). *Promoting learner reflection: Issues and difficulties emerging from a three-year study*. Mesa, AZ: Air Force Research Laboratory
- Halat, E. (2009). Perspective of pre-service middle and secondary mathematics teachers on the use of WebQuests in teaching and learning geometry. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 16(1), pp.27-36.
- Halat, E. (2008). A Good teaching technique: WebQuests. *A Journal of Educational Strategies*, 81(3), pp.109-112.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), pp.33-49.
- Ikpeze, C., & Boyd, F. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *Reading Teacher*, 60(7), pp.644-654.
- Johns, C. (2005). Expanding the gates of perception. In C. Johns & D. Freshwater, *Transforming nursing through reflective practice* (2nd ed., pp. 1 - 12). Malden, ME: Blackwell Publishing.
- Kanuka, H. (2005). An exploration into facilitating higher levels of learning in a text-based internet learning environment using diverse instructional strategies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3). Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00256.x/full>
- Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, pp.303-319.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In Jack Mezirow & Associates (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp.35-69). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kelly, R. (2000). Working with WebQuests. *Teaching Exceptional Children*. 32(6), pp. 4-13.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, pp.381-395.

- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kompf, M., & Bond, W. (1995). Through the looking glass: Some criticisms of reflection. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Lara, S., & Reparaz, C. (2007). Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), pp.731-746.
- Leung, D., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23, pp.61-71.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B., Osborne, J., & Shulte, F. (2001). *Foreign language teaching and information and communication technology*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Li, H., & Yang, Y. (2007). The Effectiveness of WebQuest on Elementary School Students' Higher-Order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake
- Lie, L. (2006). Students' reflective development in a PBL environment. Retrieved from: http://www.myrrp.sg/ced/research/papers/tlhe2006/Students_Reflctive_Development_Lim_LA_.pdf.
- Lim, L. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instr. Sci.*, 39, pp.171-188.
- Lucas, U., & Tan, P. (2007). Developing a reflective capacity within undergraduate education: The role of work-based placement learning. Report of a Research Project Funded by The Higher Education Academy and The Charitable Trusts of The Institute of Chartered Accountants in England and Wales. Retrieved from: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/LucasLengTan.pdf>
- Lucas, U., & Tan, P. (2006). Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education. *Paper presented to the 1st Pedagogic Research in Higher Education Conference*, Liverpool Hope University, Liverpool, 2-3 May.
- MacGregor, S., & Lou, Y. (2005). Web-based learning: How task scaffolding and web site design support knowledge acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), pp.161-175.

- Maddux, C., & Cummings, R. (2007). WebQuests: Are they developmentally appropriate? *Educational Forum*, 71(2), pp.117-127
- Mahardale, J., Neville, R., Jais, N., & Chan, C. (2008). Reflective thinking in a problem based English programme: A study on the development of thinking in elementary students. Retrieved from: <http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf>
- March, T. (2007). Revisiting WebQuests in a web2world: How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Interactive Educational Multimedia*, 15, pp.1-17.
- March, T. (2003a). What WebQuests are (Really)? Retrieved from: http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp
- March, T. (2003b). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), pp.42- 47.
- March, T. (2000). The 3 r's of Webquests. *Multimedia Schools*, 7(6), pp.62-63.
- McCullers, C. (2005). The influence of WebQuests on the academic achievements of students in the geometry setting at eastside high school. Instructional Technology Monographs: A web-based research resource, 2(1). Retrieved from: <http://projects.coe.uga.edu/itm/archives/spring2005/mccullers.htm>
- Meek, J., Riner, M., Pesut, D., Runshe, D., & Allam, E. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(8), pp.82-91.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Oblinger, D. (2003). Boomers and gen-xers millennials: Understanding the new students. *Educause review*, pp.37-47.
- Peltier, J., Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education*, 27, pp.250-263.
- Pennington, R. (2010). Measuring the effects of an instructional scaffolding intervention on reflective thinking in elementary preservice teacher developmental portfolios. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee at Chattanooga.
- Perkins, R., & McKnight, M. (2005). Teachers' attitudes toward WebQuests as method of teaching. *Computers in Schools*, 22(1/2), pp.123-133.
- Phan, H. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, pp.75-93

- Phan, H. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology*, 27, pp.789-806.
- Phan, H. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, pp. 577-610.
- Reigeluth, C. (1987). The search form meaningful reform: A third-wave educational system. *Journal of Instructional Development*, 10(4), pp3-14.
- Robyler, M. (2006). *Integrating educational technology into teaching* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, pp.842-866.
- Rousseau, J. (2004). *Emile*. (B. Foxely, Trans.). London: Everyman.
- Sabo, K. (2006). WebQuest: A tool for motivating high school physical science students. *Instructional Technology Monographs: A web-based research resource*, 3(2). Retrieved from: http://projects.coe.uga.edu/itm/archives/fall2006/Kristen_Sabo.htm
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.
- Schweizer, H., & Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools for differentiation. *Gifted Child Today*, 30(1), pp. 29-35.
- Segers, E., & Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered internet environment: The use of WebQuest. *Learning and Instruction*, 19, pp.423-432.
- Sen, A., & Neufeld, S. (2006). In pursuit of alternatives in ELT methodology: WebQuests online submission. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), pp.1-20.
- Siko, K. (2008). WebQuests in the English classroom: How do they affect student learning? Unpublished Doctoral Dissertation University of North Carolina: School of Education.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104, pp.1393-1421.
- Strickland, J., & Nazzal, A. (2005). Using WebQuests to teach content: Comparing instructional strategies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2). Retrieved from: <http://www.citejournal.org/vol5/iss2/socialstudies/article1.cfm>
- Swindell, J. (2006). A Case study of the use inquiry-based instructional strategy with rural minority at-risk, middle grade students. Unpublished Doctoral Thesis, Mississippi State University.

- Tan, K., & Goh, N. (2008). Assessing students' reflective responses to chemistry-related learning tasks. *US-China Education Review*, 5(11), pp.28-36.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Vanguri, P., Sunal, C., Wilson, E., & Wright, V. (2004). WebQuests in Social Studies Education. *Journal of Interactive on Line Learning*, 3(2). Retrieved from: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/3.2.5.pdf>
- Wang, F., & Hannafin, M. (2008). Integrating WebQuests in preservice teacher education. *Educational Media International*, 45(1), pp. pp59-73.
- Wood, P., Quitadamo, I., DePaepe, J., & Loverro, I. (2007). A WebQuest for spatial skills: Fourth grade students create habitat maps through a custom-designed WebQuest and gain spatial understanding. *Science and Children*, 44(8), 21-25.
- Yost, D., & Sentner, S. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implication for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 1(1), pp.39-50.
- Zacharia, Z., Xenofontos, N., & Manoli, C. (2011). The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a WebQuest science investigation. *Education Tech Research Dev*, 59, pp.399-424.
- Zheng, R., Perez, J., & Williamson, J. (2008). WebQuests as perceived by teachers: Implications for online teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), pp.295-304.
- Zheng, R., Stucky, B., McAlack, M., Menchana, M., & Stoddart, S. (2004). WebQuest learning as perceived by higher-education learners. *TechTrends*, 49(4), pp.41-49.
- Zlatkovska, E. (2012). Promoting social-constructivist pedagogy through using WeQquests in teaching EFL pre-service teachers in Macedonia: An exploratory study. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University: The School of Education.



البحث الرابع :

” التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين
في المرحلة الثانوية والجامعية ”

المصادر :

د/ رائد محمود سلمان

أستاذ مساعد كلية التربية
جامعة الجوف

د/ أحمد فتحي علي

أستاذ مشارك كلية التربية
جامعة الجوف

” التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية ”

د/ رائد محمود سلمان

د/ أحمد فتحى على

• مستخلص الدراسة :

هَدَفَ البحث إلى معرفة التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية باختلاف أنواع الإعاقة (الحركية والسمعية والبصرية). في منطقة الجوف بالملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من (٢٥) طالباً معوقاً بواقع (١٤) من المرحلة الثانوية و(١١) من المرحلة الجامعية، وتراوح أعمارهم بين (١٦-٢٣) سنة بمتوسط (٢٠.٢) وانحراف معياري (٢.١٥) سنة، واستخدم مقياس التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين (إعداد الباحثين). وأشارت النتائج إلى ترتيب التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين كما يلي: الشوارع والأرصفة بنسبة ٩٤٪، ودورات المياه بنسبة ٩٣٪، وممرات المشاة بنسبة ٩١٪، والمنحدرات ٨٨٪، والطرق داخل المباني ٨٦٪، اللوحات الإرشادية ٨١٪، الدرابزينات ٧٧٪، السلالم ٦٩٪، والمصاعد ٦٧٪، والأبواب ٦٣٪، الجدران ٩٤٪، والنوافذ ٥٥٪، ومواقف السيارات ٥٠٪. وقد قام الباحثان بتفسير نتائج البحث وفق التراث النظري والدراسات السابقة.

"Environmental facilities in public buildings from the point of view of the disabled In secondary school and university"

Abstract

The Aim of the current research is to study the knowledge of environmental facilities in public buildings, from the perspective of persons with disabilities in secondary school and university in different types of disability (motor, auditory and visual). In Al-Jouf, Saudi Arabia. The sample consisted of 25 students handicapped by (14) of the secondary and (11) of the Undergraduate and aged (16-23) year average (20.2) and standard deviation (2.15) years, and use the standard facilities of environmental public buildings from the point of consider persons with disabilities (for researchers). The results indicated order of facilities environmental public buildings from the viewpoint of the disabled as follows: streets and sidewalks 94%, and restrooms 93%, and footpaths 91%, and the slopes 88%, and roads inside the buildings 86%, signs 81%, balusters 77%, 69% stairs, elevators 67%, and 63% doors, walls 94 %, and 55% windows, parking 50%). The researchers made the interpretation of results according to theoretical Heritage and previous studies.

• مقدمة :

تُعد التسهيلات البيئية Environmental facilities من الموضوعات حديثة العهد بأبحاث الإعاقة؛ حيث شهد الوقت القريب الاهتمام بعلاقة الأشخاص المعوقين مع البيئة المادية Physical المحيطة بهم (Burchardt, 2009: 37). والجدير بالذكر أن المعوقين يتعاملون مع كافة البيئات المحيطة بهم بشرية ومادية، وتشمل البيئة المادية المباني العامة الخدمية بأنواعها المختلفة التي يتعامل معها المعوقون ويترددون عليها مثل (المباني الحكومية والأماكن التعليمية والترفيهية والشوارع ووسائل النقل... إلخ (الورع، ٢٠١١: ٣).

وتُشير العديد من الأبحاث إلى أهمية دمج المعوقين في المجتمع والحاجة إلى أنشطة التأهيل التي تهدف إلى مساعدتهم بهدف الحفاظ على القدر الأمثل من تأديتهم للمهارات الحياتية الاجتماعية، بدلا من الاستمرار في السعي وراء الرعاية المنزلية أو المؤسسية، وبالتالي فلابد من تهيئة البيئة المادية لاستقبال وتفاعل الأشخاص المعوقين معها (Halle, 2012: 35).

ومن ناحية أخرى، فقد أولت المملكة على المستوى الرسمي موضوع التسهيلات البيئية جل اهتمامها، ويتضح ذلك من خلال إصدار التشريعات والقوانين، ومن خلال التنسيق مع كافة المناطق لإصدار كودات وشروط المباني الوطنية National Construction Code الخاصة بالأشخاص المعوقين، مع التأكيد على كافة الجهات ذات العلاقة بالالتزام بها عند الإنشاء، بجانب إجراء التعديلات على المباني القائمة. ويأتي هذا انطلاقا من الأهداف التي ترمي إلي تمكين المعوقين Empowerment في المجتمع، وخاصة فيما يتعلق بالتعامل الآمن مع البيئة المادية مما يُيسر تعاملاتهم في القطاعات المختلفة (زيد، ٢٠١٣: ٢٥).

وتهتم مثل تلك البحوث بهدف الربط بين مشكلة الإعاقة وحاجاتها، ورفع الوعي التشريعي Raising Awareness للأشخاص ذوي الإعاقة، والتعامل الفعال مع الفراغات السكنية Residential Spaces، إدراكا منها بأهمية الدور المعماري في تطبيق المعالجات المعمارية الخاصة بالمعوقين في العناصر المعمارية الداخلية والخارجية (Fuller et al., 2011: 307).

ويأتي البحث الراهن لمعرفة مدى تأهيل المباني العامة للمعوقين، ومدى انتشار هذه العقبات والحواجز، وكيف يرى الأشخاص المعوقون فرص الدخول إلى المرافق والمؤسسات العامة؟، وما هي طبيعة العقبات المادية التي تحد من مشاركتهم في المجتمع من خلال التعرف على واقع المباني والمرافق العامة من وجهة نظر المعوقين أنفسهم بهدف توفير التسهيلات بما يضمن مستوى تمكين ومشاركة فاعلة للأشخاص المعوقين.

• أهمية البحث :

يهتم البحث الراهن بالتعرف على مدى إمكانية الحركة والوصول والتنقل للمعوقين والتي تعد من أهم المراحل التي تراعى عند تصميم مباني المعوقين Disables Building (الورع، ٢٠١١: ٥). ونظرا لطبيعة التقدم المستمر، فقد أصبح من الضروري أن يستند تصميم المباني إلى العديد من الأسس الملزمة للمعوقين والتي تلبي حاجاتهم عند تعاملهم مع المباني العامة (شاهين، ٢٠١٢: ١٩).

وتأتي أهمية البحث من إدراك أن مشكلة الإعاقة تتفاقم إذا كان هناك تفاعلا بين الإعاقة وبين عجز البيئة المحيطة، وما فيها من عقبات تحد من إمكانية مشاركة الأشخاص المعوقين في المجتمع واستمتاعهم بحقوقهم وهذا يتطلب الاطلاع على المعايير العالمية Universal Design في البناء لتوفير تسهيلات تساعد الأشخاص المعوقين مثل الأشرطة الإرشادية Guide Strips والعلامات المحسوسة Sensible Marks حسب نوع الإعاقة. وتُشكل الحواجز المادية والبيئية تأثيرا على فرص الأشخاص المعوقين في الوصول والمشاركة في الأنشطة والفعاليات بدرجة مساوية مع غيرهم من الأشخاص العاديين (Fuller

(305: 2011, et al.). ولما كان التمكن من الوصول شرطاً من شروط التفاعل والمشاركة والاندماج، فإن التعرف على نوعية الحواجز المادية هي الخطوة الأولى حتى يمكن تذليلها والحد من تأثيرها بشكل يُيسر المشاركة الكاملة والمساواة Full Participation and equality في الأنشطة والفعاليات المختلفة التي تضمن اندماج المعوقين في المجتمع (زيد، ٢٠١٣: ١٣).

ويتحدد مستوى وخطورة الإعاقة - غالباً - من خلال قدرة البيئة على تهيئة الظروف المادية والاجتماعية التي تُمكن المعوقين من القدرة على المشاركة، حيث تُعد البيئة الفيزيائية المتمثلة في المباني العامة ذات أهمية بالغة (Hodges & Keller, 2013: 155). ويضيف البلاهيدي (٢٠١٢) أنه كلما كان تصميم المباني ملائماً ومعبراً عن حاجاتهم أدى ذلك إلى زيادة مساهمتهم المجتمعية. والإنسان أياً كان سويًا أو معوقاً هو الهدف الأساسي للخدمات التي تقدمها الدول لأفرادها. ولا شك أنه إذا كانت المباني ملائمة للمعوقين فإن ذلك سيؤدي إلى زيادة تمكينهم في الحياة ومن ثم تجاوز إعاقاتهم واستقلاليتهم (البلاهيدي، ٢٠١٢).

ويجب على المعماري و/أو المالكين للبناء ألا يقتصر توجيه خدماتهم على الأشخاص العاديين فقط؛ إذ أن هناك ما نسبته (١٠٪) من المعوقين في المجتمع بشكل عام، وهناك أيضاً نسبة تصل إلى (٥٪) من المعوقين في سوق العمل، ولذلك ينبغي أن تكون المعايير التصميمية للمباني متوافقة مع خصائص المعوقين. أياً كانت أنواع الإعاقة. في المباني العامة الحكومية والمستشفيات والمباني والإدارية وما إلى ذلك، يجب أن يكون تصميمها مراعيًا لاستخدام المعوقين (وزيري، ١٩٩٩: ١١).

• هدف البحث :

تسعى الدراسة الراهنة إلى التعرف على مدى توفر التسهيلات البيئية (المباني العامة) من حيث التصميم الخارجي والداخلي لها من وجهة نظر المعوقين، رغبة في المساهمة بالتعرف على آرائهم فيها، ولتحديد مدى تحقيق البيئة المادية لحاجات المعوقين.

• مشكلة البحث :

من أبرز المعوقات التي تقف في وجه الأشخاص المعوقين عدم فهم المجتمع لحاجاتهم وخصائص وطبيعة إعاقاتهم، وهذا يؤكد مقولة بأنه لا يوجد شخص معوق ولكن يوجد مجتمع معيق *but there is a society that disables people*. حيث يعاني المعوقون - باختلاف أنواع الإعاقة - من صعوبة التعامل مع البيئة المادية، وتشمل تلك الصعوبة الحركة والتنقل والتفاعل مع الأماكن المختلفة نظراً لعدم تحقيق الاشتراطات والمعايير الفنية في المباني العامة (شحاتة، ٢٠٠٩: ٢١).

وتُمثل النواحي الاجتماعية والبيئية عائقاً أمام عملية دمج وتمكين المعوقين في المجتمع، ويتضح الأول في العمل على إخراج المعوقين من عزلتهم عن طريق مجموعة الأنشطة التربوية والفعاليات المجتمعية نحوهم. بينما يتضح الثاني في الجوانب المادية على المستوى العمراني، إذ أن عملية الدمج تتطلب من المعوق

القدرة على التنقل والحركة والتعامل بسهولة وتطوير عناصر البيئة المادية بشكل يساعد في انخراطهم وبما ينسجم مع إمكانيات المعوقين (عواده، ١٥: ٢٠٠٧). ومن هنا، يجب أن يعكس تصميم المبنى خصائص من يتعاملون معه سواء كانوا أصحاء أم معوقون، أي يعكس قدرات وخصائص مستخدمي البناء، كما يجب معرفة أين تكمن المشكلة، فهل هي في ذهن المصمم أم المالك أم صانعي القرار؟.

وعلى ذلك، يأتي تحديد العقبات والعوائق التي تعترض وتحد من المشاركة الكاملة للأشخاص ذوي الإعاقة في مقدمة الإجراءات الكفيلة بتمكين المعوقين من المشاركة والاندماج الكامل في المجتمع ووضع الإجراءات الكفيلة بإزالة العوائق والتي من أهمها المباني العامة (زيد، ٢٠١٣: ١٥). وعلى ذلك يسعى الباحثان إلى التعرف على المشكلة الناجمة عن صعوبة المبنى من وجهة نظر المعوقين لأننا نريد ألا يكون المبنى معوقاً لهم من حيث طبيعة استخدامه والطرق والتقنيات الحديثة.

ومن خلال العرض السابق، فإن مشكلة البحث تتضح في الإجابة على السؤال التالي:

ما مدى توفر التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية؟ ويتفرع منه أسئلة فرعية تضم مجالات المقياس المختلفة.

• الإطار النظري للبحث :

سيتم تناول الإطار النظري عبر النقاط التالية:

١ - مراعاة المعوقين في الأبنية (عالمياً ومحلياً) :

بدأ اهتمام المنظمة الدولية لحقوق المعوقين حول استعمال الأبنية منذ عام ١٩٧٥م، حين أصدرت القوانين المنظمة للاحتياجات الوظيفية المعوقين في الأبنية العامة لتسهيل خدمات الأشخاص المعوقين. كما وُضع الميثاق العام في المؤتمر الدولي الرابع للتأهيل في كندا ١٩٨٠م حيث نصت الفقرة (٣٦) من التقرير الصادر على تأمين الإمكانات الوظيفية لسهولة حركة المعوقين ضمن الأبنية العامة، بجانب تحديث الأنظمة المعمارية وتخفيف الحواجز. وقد اهتم المؤتمر بإنشاء قاعدة معلوماتية سميت (مشروع موانع الحركة)، وتلاه مباشرة إصدار قانون توفير الحافلات الخاصة لنقل المعوقين. ومن ثم بدأت الدول في سن التشريعات الخاصة بها من إصدار المواصفات والقياسات الهندسية لتيسير حركة وتفاعل المعوقين مع المباني العامة (الورع، ٢٠١١: ٧).

وعلى المستوى المحلي، فقد أولت الحكومة اهتماماً كبيراً بالمعوقين في مختلف القطاعات الخدمية، حيث صدر قرار الاشتراطات الخاصة بالخدمات البلدية المتعلقة بالمعوقين وتعميمه على كافة الجهات الحكومية عام ١٤٠٢هـ، ووصفته بالمشروع "الوطني" وضرورة تيسير خدمات المعوقين، ومراعاة ذلك عند تصميم وتجهيز المباني التي يتعاملون معها سواء كانت حكومية أو خاصة (آل الشيخ، ١٩٩١). وقد اهتم القرار بإلزام مالكي المباني بتوفير مواقف السيارات والمساعد للمعوقين تتناسب مع قدراتهم. إضافة إلى أهمية تطوير البيئة

المحيطة من خلال الوصول الآمن إلى الأماكن العامة والخاصة والدراسة والعمل والعلاج والترفيه (المرجع السابق).

٢- أهمية المبني للمعوقين :

تؤدي الإعاقات المختلفة إلى العديد من الآثار السلبية على المعوقين، حيث يشعرون بالعزلة والانطواء. ومن هنا جاءت الدعوات المختلفة بالعمل على دمج المعوقين في المجتمع؛ أي سهولة تقبل وتعامل المعوقين مع الجانب البشري والمادي. ويقصد بالجانب المادي المباني والطرق وكافة النواحي الفيزيائية التي يحتاجها المعوقين في تفاعلاته (Hisano & Shimizu, 2009:23).

ومن أهمية المبني أنه يُشجع على تحقيق الأداء الإنساني الجيد لمختلف أنواع تعاملات المعوقين ومختلف أنشطتهم. وبالتالي فلا بد من جعل البيئة المادية صديقة لهم بحيث تلبي رغباتهم وحاجاتهم عند التعامل معها (Paul, 2010:203). ويترتب على عدم تهيئة المباني للمعوقين العديد من المشاكل؛ إذ تؤثر تلك العقبات والحوادث المادية سلباً عليهم، فإذا كانت البيئة غير مهيأة لاستخدام المعوقين فمما لا شك فيه أنهم سوف يحجمون عن التفاعل مع تلك البيئة التي تشعرهم بالمزيد من عجزهم وإعاقتهم لأن المبني يقف حاجزاً أمام الاحتياجات اليومية للمعوقين (Lin, 2009: 31). ولن يتم ذلك إلا من خلال التصميم المناسب للأماكن العامة والخاصة باستخدام مفهوم سهولة الوصول الشامل الذي يعني إجراء التصميم المناسب للمباني والطرق ووسائل النقل والمواقف والممرات والشوارع العامة والحافلات والمحال والمصاعد لتمكين المعوقين من الوصول والتعامل بسهولة (Building Research Establishment, 1990: 29).

• أنواع المباني التي يتعامل معها المعوقون :

تنقسم المباني التي يتعامل معها المعوقون إلى ما يلي:

- « المباني الإدارية: مثل الوزارات والمباني الإدارية والجوازات والأحوال المدنية... إلخ.
- « المباني الأثرية والتاريخية والمتاحف.
- « دور العبادة: مثل المساجد الكنائس... إلخ.
- « المباني العلاجية: مثل المستشفيات والوحدات الصحية والمستوصفات والعيادات... إلخ.
- « مباني الضيافة "المطاعم والفنادق": مثل غرف النزلاء، وقاعات الطعام، وقاعات الاجتماعات.
- « المباني الترفيهية والرياضية: مثل مباني الترفيه والنوادي والملاعب الرياضية.
- « المباني الخاصة بالنقل والمواصلات: مثل المطارات ومحطات القطارات والحافلات والموانئ.
- « الأماكن التعليمية.
- « المباني الثقافية: مثل المسارح ودور السينما المكتبات العامة.
- « المباني التجارية: مثل المكاتب، والأسواق التجارية والبنوك ومكاتب البريد.
- « الحدائق والمتنزهات والشواطئ العامة.
- « مباني الورش الصناعية (وزيرى، ١٩٩٩: ١٥).

٣- الاشتراطات العامة للمباني :

تهدف الاشتراطات العامة للمباني التي تحديد فئات المعوقين واحتياجاتهم اللازمة، ويراعي المعماري المصمم الكثير من الاعتبارات النفسية والجمالية Psychological, Aesthetic التي ترتبط بالإدراك البصري عند رؤية المبنى، كما يهتم بتصميم فراغات أماكن العمل Work Spaces تبعاً لمستوى النشاط الوظيفي ونوعه وعدد مستخدميه (حسام، عبد الرزاق، ٢٠٠٩: ٥). وتركز المبادئ الأساسية لتصميم المنشآت في ثلاثة احتياجات وهي (الاحتياجات القومية، احتياجات المجتمع، واحتياجات الفرد. وهناك مصطلح عام عبارة عن معادلة التصميم المباني وهي: عملية الوصول - دخول - استعمال البيئة المبنية (reach-inter-use)؛ أي الوصول الآمن وإمكانية دخول المبنى بسهولة وإمكانية استعمال الخدمات العامة والخاصة بيسر (الورع، ٢٠١١: ١١). وبناء على ما سبق، فهناك عدة معايير لمراعاة المعوقين عند تصميم المباني:

- « الحفاظ على سلامة الإنسان من النواحي الصحية والأداء الوظيفي... إلخ.
- « التلاؤم واللياقة مع السمات العقلية والبدنية للمترددين على المبنى.
- « توضيح كيفية التعامل مع المبنى سواء من التجهيزات الخارجية كالمنحدرات ومواقف السيارات، والتجهيزات الداخلية كالأبواب والمصاعد والممرات (شاهين، ٢٠١٢: ٢١).

• الاشتراطات الفنية للمباني :

وتشمل الاشتراطات الفنية للموقع ومواد البناء والتجهيزات الداخلية كما يلي:

- « إمكانية وصول المعوق لجميع الأدوار ويكفي لتحقيق ذلك مصعد واحد بالمبنى يمكن استعماله بسهولة.
- « خلو المبنى من النهايات المسدودة.
- « الإقلال من عدد الأبواب وتجنب الأبواب الدوارة.
- « تزويد المبنى بشبكة اتصالات داخلية.
- « وجود المنحدرات القريبة من أماكن انتظار سيارته.
- « استعمال الأرضيات المقاومة للانزلاق.
- « توفير مداخل يسهل استعمالها (كراسي متحركة، أو أجهزة تعويضية).
- « توفير الخدمات اللازمة بوجود دورة مياه مخصصة للمعوقين.
- « سهولة الحركة في ممر المشاة (وزيرى، ١٩٩٩: ٢١).

• مفاهيم البحث :

يتناول البحث المفاهيم التالية:

- « التسهيلات البيئية: هي مجموعة من الخدمات المعمارية في تصميم المباني بما يراعي التفاعل الإيجابي معها من حيث الاستخدام والحركة والتنقل (Tudor, 2009: 45).
- « المباني العامة: ويقصد به واقع البيئة المادية الفيزيائية المحيطة بالمعوقين في البيئة المحيطة بهم في منطقة الجوف. وتشتمل على الوزارات والمؤسسات الإدارية والبنوك والمساجد والأسواق والضادق والمطاعم والمستشفيات.

« الطلاب المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية: وهم عينة من الطلاب المعوقين (حركيا وسمعيا وبصريا) المقيدين في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م.

• الدراسات السابقة :

فلقد أجري "هودجز وكيلر" Hodges & Keller (2013) دراسة "أراء مجموعة من الطلبة المكفوفين حول عملية الدمج في الجامعات"، وبلغت العينة (٦) طلاب من الجنسين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتراوحت أعمارهم بين (٢٢ - ٢٧) عاما، وتوصلت النتائج إلى أنه من أبرز مزايا الدمج من وجهة نظر الطلاب هو زيادة العمل التطوعي الاجتماعي نحوهم، كما أن الدمج قد أفاد في التغلب على أكبر مشاكلهم وهي: مصاعب التنقل والحركة عبر وسائل المواصلات، والشعور بعدم الأمن، وعدم التوتر في المواقف الاجتماعية.

وقام واصف العايد وآخرون (٢٠١٢) بدراسة "المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف"، وبلغت العينة (١٧) طالبا وطالبة يعانون من إعاقات مختلفة، وتم استخدام استبانة مكونة من (٨٠) مفردة لتحديد المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الطائف، وتم التوصل إلى أن أكثر الأبعاد التي تمثل مشكلة للمعوقين هي المشكلات الاقتصادية، ثم المشكلات الإدارية، ثم مشكلة النقل والمواصلات، ثم المشكلات النفسية. كما وجد عدم اختلاف في المشكلات تبعا لشدة ونوع الإعاقة، وكان الذكور أعلى درجة في المشكلات التي يواجهونها مقارنة بالإناث.

وبحث "سيكشن" وآخرون Sektion (2010) "حرية الوصول إلى الفراغات العامة بلا حواجز"، وهدفت الدراسة إلى إعداد بيئة بلا حواجز ولا عوائق بهدف تمكين المعوقين من الوصول إلى جميع أماكن أشغته اليومية في النمسا. وتوصلت الدراسة إلى معاناة المعوقين في استخدام المباني العامة، وكذلك في المواصلات العامة، ثم في التنقل العام والحركة (في: عواده، ٢٠٠٧).

كما قامت سحر الخشرمي (٢٠٠٨) بدراسة "تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود"، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ما يقارب نصف عينة الطلاب المعوقين بالجامعة يتفقون على أن مباني الجامعة غير مهيأة لاحتياجاتهم، وكان اتجاه آراء الذكور أكثر إيجابية من الإناث حول مدى ملائمة التسهيلات المكانية. كما توصلت أن (٦٠٪) تقريبا منهم لا يوافقوا على أن طرق التدريس المستخدمة في الجامعة تراعي احتياجاتهم، ووجدت انطباعات سلبية عن دور مراكز الاحتياجات الخاصة في توفير الأجهزة المعينة على التعلم وقلة الكوادر العاملة بها.

وأجريت رنا عواده (٢٠٠٧) بدراسة "دمج المعوقين في المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا"، وتكونت العينة من (١٨٥) معوق و(٢٦) من مسئولو المؤسسات العامة. واستخدمت الباحثة مقياس دمج المعوقين في المجتمع المحلي، واستمارة بيانات المعوقين والتي تختص المعلومات الديمغرافية والمعلومات حول أسرته ومجالات دمج المعوق. وأسفرت النتائج عن صعوبة دمج المعوقين في المجتمع بسبب التنقل والمواصلات، ثم النواحي الاقتصادية الاجتماعية والنفسية والاجتماعية.

وقام مختار الشيباني (٢٠٠٦) بدراسة هندسية عن "الاعتبارات التصميمية الخاصة بالمعوقين في البيئة العمرانية السعودية"، حيث وجد أن معظم المرافق العامة غير مؤهلة لاستخدام المعوقين، كما أظهر (٩٠٪) من العينة عدم وجود خدمات لهم في المباني السكنية والعامة مثل مواقف السيارات والمنحدرات ودورات المياه.

ودرست ريم علي (٢٠٠٥) "الصعوبات الاجتماعية البيئية التي تواجه المعوق"، وهدفت إلى التعرف على الصعوبات الاجتماعية من وجهة نظر الأسرة والمدرسة تبعاً لمتغيرات العمر وسبب الإعاقة وعدد أفراد الأسرة والدخل. وشملت العينة (٩٥) تلميذاً معوقاً في مدينة جدة، واستخدمت مقياس الانسحاب الاجتماعي ومقياس السلوك المدرسي للتلاميذ المعوقين. وأسفرت النتائج أن الابتعاد عن اللعب مع الآخرين خوفاً من التعرض للأذى من أكثر الصعوبات الاجتماعية البيئية من وجهة نظر الأسرة. وتبين وجود فروق دالة في مستوى الصعوبات الاجتماعية والبيئية من وجهة نظر المدرسة تُعزى لمتغير العمر الدخلى المرتفع.

وتناول زين عبد الله (٢٠٠٤) بحث "مدى ملائمة مؤسسات الخدمات العامة للمعوقين حركياً"، وهدفت إلى التعرف على مدى كفاءة مؤسسات الخدمات العامة للمعوقين حركياً باستخدامهم للأبنية والصعوبات التي تواجههم، وعلاقته بمتغيرات النوع والعمر ودرجة الإعاقة. وتم اختيار عينة مكونة من (٤٠) مسنولاً في المؤسسات العامة، و(١٤٠) شخص معوق، وتم إعداد استبانة مدى ملائمة مؤسسات الخدمات العامة للمعوقين. وتوصلت النتائج إلى افتقار مؤسسات الخدمات العامة للمتطلبات اللازمة لاستخدام المعوقين حركياً من وجهة نظر العاملين والمعوقين. وأن هناك تدني مستوى كفاءة تلك المؤسسات التي تعزى للجنس، وقد احتلت وسائل المواصلات العامة المرتبة الأولى في الصعوبات التي يواجهها المعوقون من حيث الصعود والنزول والاتساع.

ودرس خالد عضيبات (٢٠٠١) "التطبيقات المعمارية الخاصة بالمعوقين في التصميم المعماري في الأردن"، وحددت الدراسة مشاكل المعوقين في البيئة المبنية والتي تحد من فرص تعايشهم واندماجهم وتأهيلهم وعملهم، إضافة لصعوبة التنقل وصعوبة استخدامهما. وهدفت إلى توضيح الخدمات المعمارية للمعوقين، ولتحقيق الهدف تم مراجعة معايير التصميم على المباني العامة والشوارع والحدائق والأرصفت... إلخ. وأظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات البيئية تمثل مشكلة كبيرة يواجهها المعوقون في البيئة العمرانية، وتجعل من حركتهم وتنقلهم واستخدامهم لها مهمة صعبة، وأن هذا يعود إلى عدم تطبيق الأبعاد والمواصفات الخاصة بالمعوقين في عناصر البيئة العمرانية.

وقامت اللجنة الإقليمية للتأهيل في الضفة الغربية (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على حاجات الأشخاص المعوقين المكانية، وذلك على عينة بلغت (١٩) مجتمعا، وقد جرى استطلاع هذه المجتمعات ضمن أسر متفاوتة في عدد أفرادها بهدف تحديد حاجاتهم الأساسية، وتمت مقابلة (٢٧٢٩) شخص معوق. وأشارت النتائج أن تلك المجتمعات السكانية تعاني من صعوبة الحركة والتنقل

للمعاقين، وأنها لا زالت بحاجة إلى الحصول على مساعدات في أداء مهارات الحياة اليومية، كما دلت على أهمية الحاجة إلى القيام بأنشطة التأهيل المختلفة.

• خلاصة وتعليق :

يتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمام بعض الدراسات بالصعوبات المكانية التي تتعلق بالمباني بفئة المعاقين حركياً مثل دراستي ريم علي (٢٠٠٥)، وخالد عضيبات (٢٠٠١). واهتمت دراسات أخرى بدراسة الصعوبات البيئية التي تواجه المعوق في ضوء متغيرات هامة (العمر - الدخل - الجنس - نوع الإعاقة) مثل دراستي ريم علي (٢٠٠٥)، وزين عبد الله (٢٠٠٤). بينما اهتمت دراسات أخرى بالتعرف على الاعتبارات التصميمية للمعوقين والتي أثبتت تدني مستوى كفاءة مؤسسات الخدمات العامة. ويتضح مما سبق أهمية تناول البحث الراهن من خلال التعرف على آراء المعوقين أنفسهم بهدف العمل على تلافئ تلك لصعوبات والعمل على تذليلها قد الإمكان.

• أسئلة البحث :

من خلال عرض التراث النظري والدراسات السابقة فإن البحث يقوم على السؤال التالي:

ما هو واقع التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية (١٣) الخاصة بمجالات المقياس.

• إجراءات البحث :

• عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٥) طالباً معوقاً (حركياً وسمعياً وبصرياً)، وبواقع (١٤) من المرحلة الثانوية و(١١) من المرحلة الجامعية، وتراوح أعمارهم بين (١٦-٢٣) سنة بمتوسط (٢٠,٢) وانحراف معياري (٢,١٥) سنة، وفيما يلي جدول يوضح توزيع العينة.

جدول (١): يوضح توزيع عينة المعوقين المذكور على المرحلة الثانوية والجامعية

نوع الإعاقة	المرحلة	المرحلة الثانوية	المرحلة الجامعية	المجموع
الحركية	٦	٦	٦	١٢
السمعية	٥	٥	٥	١٥
البصرية	٢	٢	١	٣
المجموع	١٣	١٣	١٢	٢٥

• أدوات الدراسة :

مقياس التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين:

اطلع الباحثان على مقياس العقبات والعوائق في البيئة المادية (إعداد: محمد زيد، ٢٠١٣)، ومقياس (رنا عواده، ٢٠٠٧). وقد تمت الاستفادة منهما في إعداد مقياس البحث الراهن. كما تمت مقابلة بعض الأساتذة الجامعيين

المتخصصين للاطلاع على المعايير العالمية، وشروط ومستلزمات المباني المتبعة في تصميم البيئة بما يلائم الأشخاص المعوقين. ويتكون المقياس الراهن من (٣٩) بنداً موزعين على (١٣) مجالا، بواقع (٣) بنود لكل مجال، والمجالات هي:

جدول (٢): يوضح المجالات الفرعية مقياس التسهيلات البيئية في المباني العامة

المجالات الفرعية		
١. اللوحات الإرشادية (٣) بنود.	٦. المصاعد (٣) بنود.	١١. النوافذ (٣) بنود.
٢. مواقف السيارات.	٧. الجدران.	١٢. الطرقات داخل المباني.
٣. المنحدرات.	٨. ممرات المشاة.	١٣. دورات المياه.
٤. الشوارع والأرصفة.	٩. الدرابزينات.	
٥. الأبواب.	١٠. السلالم.	

وتتدرج الإجابات على ثلاثة اختيارات (لا توجد نهائيا ٣، توجد بشكل متوسط ٢، توجد ١)، وتتم الإجابة بوضع علامة (✓) على البند المعبر عن رأي الطالب، وتتراوح الدرجات بين (٣٩: ١١٧)، وتُعبّر الدرجة الأعلى من المتوسط عن عدم أو قلة هذا البند والعكس، وتم التطبيق بالنصف الثاني للعام (٢٠١٣-٢٠١٢م).

• ثبات المقياس :

تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول التالي تلك القيم.

جدول (٣): يوضح قيمة الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقيمة التجزئة النصفية للمقياس

م	المجالات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
١	اللوحة الإرشادية	٠,٨٠	٠,٨٧
٢	مواقف السيارات	٠,٨٧	٠,٨٠
٣	المنحدرات	٠,٦٨	٠,٦٨
٤	الشوارع والأرصفة	٠,٧٨	٠,٧٧
٥	الأبواب	٠,٦٨	٠,٦٨
٦	المصاعد	٠,٦٨	٠,٨٨
٧	الجدران	٠,٩٤	٠,٧٨
٨	ممرات المشاة	٠,٧٨	٠,٧٧
٩	الدرابزينات	٠,٨٠	٠,٦٨
١٠	السلالم	٠,٨٠	٠,٨١
١١	النوافذ	٠,٨٧	٠,٨٠
١٢	الطرقات داخل المباني	٠,٦٨	٠,٨٧
١٣	دورات المياه	٠,٧٨	٠,٧٧
	الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٧٥

وتدل هذه القيم على أن للمقياس ثبات مقبول.

• صدق المقياس :

تم استخدام طريقة صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة وكلية الهندسة والطلاب المعوقين (ن=١٣)، وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم فيها من الناحية الفنية العلمية ومن الناحية التربوية، بهدف التعرف على مدى ملائمتها لمجالات المقياس. كما تم استخدام صدق الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات، وذلك على عينة (ن=١٧)، ويوضح الجدول هذه النتائج.

جدول (٤) : يوضح حساب صدق المقياس باستخدام معامل الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية

م	المجالات	معامل الارتباط
١	اللوحات الإرشادية	٠,٨٥
٢	مواقف السيارات	٠,٨٠
٣	المنحدرات	٠,٦٨
٤	الشوارع والأرصفة	٠,٧٧
٥	الأبواب	٠,٦٨
٦	المصاعد	٠,٨٨
٧	الحدران	٠,٧٨
٨	ممرات المشاة	٠,٧٧
٩	الدرازينات	٠,٦٨
١٠	السلالم	٠,٩١
١١	النوافذ	٠,٨٠
١٢	الطرق داخل المباني	٠,٨٧
١٣	دورات المياه	٠,٧٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع مجالات المقياس مرتبطة بشكل دال إحصائياً مع الدرجة الكلية، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بالصدق.

• المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب.

• نتائج البحث ومناقشته :

سوف نتناول الإجابة على تساؤلات البحث من خلال السؤال العام ثم المجالات الفرعية المنبثقة منه كما يلي:

• نتائج السؤال العام :

وينص على: ما مدى توفر التسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية؟

وللإجابة على السؤال والمجالات الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

الجدول (٥) : يوضح ترتيب المجالات الفرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتسهيلات البيئية في المباني العامة من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	المجالات
١	٪٩٤	٠,٧	٨,٤	الشوارع والأرصفة
٢	٪٩٣	١,٣	٧,٢	دورات المياه
٣	٪٩١	١,٢	٨,١	ممرات المشاة
٤	٪٨٨	١,١	٧,٩	المنحدرات
٥	٪٨٦	١,٥	٧,٧	الطرق داخل المباني
٦	٪٨١	١,٣	٧,٣	اللوحات الإرشادية
٧	٪٧٧	١,٣	٦,٩	الدرازينات
٨	٪٦٩	١,٢	٦,٢	السلالم
٩	٪٦٧	١,٤	٦,١	المصاعد
١٠	٪٦٣	١,٤	٥,٧	الأبواب
١١	٪٥٩	١,٢	٥,٣	الحدران
١٢	٪٥٥	١,٧	٤,٩	النوافذ
١٣	٪٥٠	١,٥	٤,٥	مواقف السيارات
	٪٧٥	١,١	٨,٣	المقياس ككل

• نتائج المجالات الفرعية للتسهيلات البيئية :

ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

الجدول (٦): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتسهيلات البيئية وترتيب المجالات الفرعية وينودها من وجهة نظر المعوقين في المرحلة الثانوية والجامعية

المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب البنود
١. الشوارع والأرصفة				
يمكن الأرصفة المعاقين من الحركة بسهولة	٢.٩	٠.٣٦	%٩٧	١
توجد مقابض في أماكن الانتظار بالشارع	٢.٨	٠.٤٧	%٩٣	٢
مزودة بتجهيزات تساعد صعوداً ونزولاً	٢.٧	٠.٥٢	%٩١	٣
الدرجة الكلية للمجال	٨.٥	٠.٧٤	%٩٤	
٢. دورات المياه				
توجد دوره واحدة مزودة بحلقات من السقف	٢.٩	٠.١٩	%٩٨	١
توجد مجففات كهربائية	٢.٨	٠.٤٩	%٩٢	٢
الأحواض وأدوات التحكم على ارتفاع مناسب	٢.٥٩	٠.٦٨	%٨٦	٣
الدرجة الكلية للمجال	٧.٣	١.٠١	%٩٣	
٣. ممرات المشاة				
خالية من العوائق وأرضيتها من مواد خشنة	٢.٨	٠.٣٨	%٩٣	١
مزودة بالأماكن المظللة والدرازينات والهاتف	٢.٧	٠.٥٨	%٩١	٢
مزودة بإشارات مرور صوتية	٢.٦	٠.٦١	%٨٧	٣
الدرجة الكلية للمجال	٨.٢	١.٢٤	%٩١	
٤. المنحدرات				
عند المداخل والمخارج والطوارئ والممرات	٢.٧٨	٠.٤٢	%٩٢	١
عرض المنحدر (٩٠) سم والاتجاهين (١٨٥) سم	٢.٥٩	٠.٤٩	%٨٦	٢
يوجد درايزين على جانبي المنحدر	٢.٥٥	٠.٦٣	%٨٥	٣
الدرجة الكلية للمجال	٧.٩	١.١٢	%٨٨	
٥. الطرق داخل المباني				
مزودة بدرايزينات ومقابض وأدوات تحكم	٢.٦	٠.٥٥	%٨٧	١
مضاءة بشكل كاف	٢.٥	٠.٥٦	%٨٤	٢
توجد بطول وعرض مناسب	٢.٣	٠.٦٢	%٨٥	٣
الدرجة الكلية للمجال	٧.٧	١.٤٦	%٨٦	
المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب البنود
٦. اللوحات الإرشادية				
واضحة وفي مستوى النظر داخل وخارج البناء	٢.٦	٠.٧٨	%٨٥	١
أن تكون الكتابة بلون مميز	٢.٤	٠.٥٦	%٨٠	٢
توجد أشرطة إرشادية أو علامات المحسوسة	٢.٣	٠.٥٤	%٧٨	٣
الدرجة الكلية للمجال	٧.٣	١.٢٧	%٨١	
٧. الدرايزينات				

١	%٨٠	٠,٥٦	٢,٤	توجد الدرابزينات والحواجز
٢	%٧٦	٠,٦٥	٢,٢	لا يقل ارتفاعها عن (٨٥) ولا تزيد عن (١٠٠) سم
٣	%٧٥	٠,٦٩	٢,٣	توجد في أماكن مناسبة للمعاقين
	%٧٧	١,٣٨	٦,٩	الدرجة الكلية للمجال
٨. السلالم				
١	%٧٠	٠,٤٥	٢,٠٦	مصممة بشكل ملائم لا يعوق الحركة
٢	%٦٩	٠,٥٣	٢,٠٣	يوجد منحدر بهميل مناسب بجانب السلالم
٣	%٦٨	٠,٥٥	٢,٠٢	توجد سلالم للطوارئ
	%٦٩	١,٢٤	٦,٢	الدرجة الكلية للمجال
٩. المصاعد				
١	%٦٧	٠,٦٣	٢,٠٤	قريبة من المداخل الرئيسية وأرضيتها خشنة
٢	%٦٦	٠,٥٧	٢,٠٢	مزودة بدرابزينات وإشارات ضوئية والصوتية
٣	%٦٥	٠,٦٩	١,٩	توجد أزرار للطوارئ أو هاتف داخلي
	%٦٧	١,٤	٦,٠٣	الدرجة الكلية للمجال
١٠. الأبواب				
١	%٦٨	٠,٧٤	٢,٠٤	يمكن دفعها بالأرجل أو الكرسي المتحرك
٢	%٥٩	٠,٧٣	١,٧٧	المقابض والكوابض مثبتة على ارتفاع مناسب
٣	%٦٣	٠,٥٦	١,٨٨	توجد أبواب للطوارئ
	%٦٣	١,٣٦	٥,٧	الدرجة الكلية للمجال
١١. الجدران				
١	%٦٤	٠,٦٠	١,٩	توضع واقيات الجدران
٢	%٥٨	٠,٥٨	١,٧	توجد المتكآت أفقية ورأسية وقطرية
٣	%٥٥	٠,٥٤	١,٦	توجد متكآت بالجدران تتحمل أوزان (١٥٠) كجم
	%٥٩	١,٢٣	٥,٣	الدرجة الكلية للمجال
١٢. النوافذ				
١	%٦٣	٠,٦٨	١,٨	تتجنب الضوء الساطع وسهولة فتحها
٢	%٥٨	٠,٦٩	١,٧	تتميز بعلامات لتفادي الارتطام بها
٣	%٤٤	٠,٦٠	١,٣	توجد كاسرات الشمس
	%٥٥	١,٧٦	٤,٩	الدرجة الكلية للمجال
١٣. مواقف السيارات				
١	%٥٧	٠,٧١	١,٧	توجد علامات وشعارات للمواقف السيارات
٢	%٤٨	٠,٦٢	١,٤	في أماكن سهلة الوصول عند المداخل والمخارج
٣	%٤٤	٠,٥٤	١,٣	توجد مظلات للمواقف
	%٥٠	١,٥٢	٤,٥	الدرجة الكلية للمجال

• التفسير والمناقشة :

من خلال نتائج الأسئلة والمعالجة الإحصائية فقد أظهرت النتائج أن ترتيب مجالات يوضح التسهيلات البيئية من وجهة نظر المعوقين جاء على النحو

التالي: الشوارع والأرصفة بنسبة ٩٤٪، ثم دورات المياه بنسبة ٩٣٪، ثم ممرات المشاة بنسبة ٩١٪، ثم المنحدرات ٨٨٪، ثم الطرقات داخل المباني ٨٦٪، ثم اللوحات الإرشادية ٨١٪، ثم الدرابزينات ٧٧٪، ثم السلالم ٦٩٪، ثم المصاعد ٦٧٪، ثم الأبواب ٦٣٪، ثم الجدران ٩٤٪، ثم النوافذ ٥٥٪، ثم مواقف السيارات ٥٠٪).

والملاحظ عامة هو تصدر المجالات الخاصة بالاشتراطات الخارجية للمباني ثم تلاها الاشتراطات الداخلية. ويتفق ذلك مع دراسات واصف العايد وآخرون (٢٠١٢)، و"سيكشن" وآخرون Sektion (2010)، والخشرمي (٢٠٠٨)، و"هودجز وكيلر" Hodges & Keller (2013) والذي أضاف أن تلك المصاعب تزيد الشعور بعدم الأمن والتوتر في المواقف الاجتماعية.

وقد جاءت (الشوارع والأرصفة بنسبة ٩٤٪) على قمة عقبات البيئة التي تواجه المعوقين وإنعكس ذلك على بنودها الفرعية، بينما تزيلت (مواقف السيارات بنسبة ٥٠٪) حيث كانت أقل العقبات المكانية للمعوقين، على الرغم من عدم تخصيص مواقف لسيارات المعوقين إلا أنه من الملاحظ وجود ساحات كبيرة بجانب المباني العامة وبالتالي جاءت متأخرة. كما تقدم المجال الخاص بـ (دورات المياه) في مقدمة العقبات البيئية، حيث لم توجد دورة واحدة مؤهلة للمعوقين حتى في المباني حديثة التصميم. ثم جاءت (ممرات المشاة) في المركز الثالث، ثم مشكلة اللوحات الإرشادية حيث تكاد تخلو من أي رموز أو إشارات دلالية يفهمها الأشخاص المعوقين. وبشكل عام، فقد عبرت العينة عن عدم رضاها في وجود خدمات بيئية للمعوقين سمعياً وبصرياً. إذ أن الخدمات المقدمة لها تتمحور حول المتطلبات البيئية للمعوقين حركياً. وبالرغم من صدور دليل لتصميم البيئة الخارجية والمباني العامة (كودة متطلبات البناء الخاصة بالمعوقين)، إلا أن واقع المباني تصميمياً وتنفيذياً لا يرقى إلى المعايير المطلوبة من وجهة نظر المعوقين واحتياجاتهم.

ويرى الباحثان أن تدني الخدمات المكانية ربما يرجع إلى أن أغلب المباني العامة مستأجرة، وبالتالي فهي تقدم الخدمات الوظيفية فقط. مع أننا لم نضع تلك الاشتراطات المثالية في التصميم ضمن المقياس مثل: وجود الملاعب الترفيهية، وصناديق البريد، وكبائن الهاتف، ووجود إشارات صوتية وضوئية لتنبيه المعوقين، وأنظمة النداء عند المداخل، أو بناء كافة المباني بشكل أفقي. ولكننا نعتقد أنه في المستقبل القريب سوف تتحقق كافة التسهيلات البيئية لأن منطقة الجوف تشهد نهضة عمرانية ضخمة بدأت منذ إنشاء جامعة الجوف وهي مستمرة بشكل على كافة المنطقة كلها.

ولا شك أنه لكي يمكن تحقيق أكبر قدر من الفائدة من هذه الأبحاث فإن الأمر يتطلب التنسيق بين الأجهزة الحكومية والمؤسسات الأهلية في مجال توفير تلك الخدمات بحيث يكون هناك تفاعل واشتراك بين المختصين في الهندسة المعمارية وبين المختصين في التربية الخاصة، لأن عملية تأهيل ودمج المعوقين في المجتمع هي بمثابة مسألة وطنية تتعدى استعداد المعوق للدمج وتطلب تأزر المجتمع ومؤسساته حتى يستطيع المعوق التكيف ومن ثم المساهمة في التنمية.

• التوصيات :

- ◀ في ضوء تحليل نتائج البحث، فقد خلص إلى التوصيات التالية:
- ◀ العمل على تفعيل المعايير التصميمية للمباني العامة لدى كافة الجهات الرقابية.
- ◀ إعادة تأهيل المباني الموجودة بالفعل بما يتلائم مع حاجات المعوقين قدر الإمكان.
- ◀ عقد لقاءات بين أهل الاختصاص في التربية الخاصة وبين المختصين في الهندسة المعمارية لاطلاعهم على بحجم الإعاقة وأنواعها، والاتفاقيات والتشريعات.
- ◀ متابعة التحقق من الخدمات التي تقدمها المباني العامة للمعوقين تفاديا لرسم صورة الواقع من خلال التقارير الورقية فقط.
- ◀ توحيد الكودات والمواصفات الفنية العامة لتنفيذ المباني.

• البحوث المستقبلية :

- ◀ مدى وعي المسؤولين في المؤسسات الحكومية بقضايا الإعاقة والمستلزمات البيئية المؤهلة لهم.
- ◀ تصور مقترح لعلاج القصور في المباني الحالية من وجهة نظر المعوقين.
- ◀ مدى توفر البيانات الأساسية للمعوقين لدى المؤسسات العامة في المجتمع المحلي.

• المراجع :

• أولا : المراجع العربية :

- آل الشيخ، محمد عبد العزيز. (١٩٩١). الاشتراطات الخاصة بالخدمات البلدية المتعلقة بالمعوقين. www.momra.gov.sa/.../Municipalities
- البلاهدي، خالد. (٢٠١٢). عدد المعوقين في المملكة. جريدة عكاظ: العدد ٣٩٨٩، بتاريخ ١٩ مايو ٢٠١٢م.
- الخشرمي، سحر أحمد. (٢٠٠٨). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. الجمعية الخليجية للإعاقة (جمعية أولياء الأمور المعاقين). مارس، ٢٧٠.٢٣٦.
- الشيباني، مختار محمد. (٢٠٠٦). الاعتبارات التصميمية الخاصة بالمعوقين في البيئة العمرانية السعودية. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.
- العايد، واصف؛ عصفور؛ عبد الله جابر؛ قيس، الثبتي؛ عوض. (٢٠١٢). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، ١٦٤، ١٢٣ - ١٥١.

- اللجنة الإقليمية للتأهيل في منطقة الجنوب. (١٩٩٧). دراسة لتسعة عشر مجتمعا سكانيا فلسطينيا في منطقة جنوب الضفة الغربية مع اهتمام خاص بحاجات الأشخاص المعوقين، جمعية بيت لحم العربية للتأهيل، والهلال الأحمر، واتحاد لجان العمل الصحي.
- الورع، مأمون بدر الدين. (٢٠١١). التصميم للمعوقين. منشورات كلية العمارة والتخطيط، جامعة الملك سعود.
- حسام، دبس ؛ عبد الرزاق، معاد. (٢٠٠٩). البعد الوظيفي والجمالي للألوان في التصميم الداخلي المعاصر. مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، ٢٤ (٢)، ٢٣١.
- زيد، محمد رعد. (٢٠١٣). العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع "دراسة ميدانية في البيئة الأردنية". مركز الجنوب والشمال للحوار والتنمية، المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.
- شاهين، عطية السعيد. (٢٠١٢). معايير وظيفية للتصميم الداخلي لأبنية التعليم الجامعي. المؤتمر الدولي الثالث لكلية الفنون التطبيقية (الفنون التطبيقية والتوقعات المستقبلية). جامعة دمياط، نوفمبر، الجزء ٣، ٤١١٧.
- شحاتة، سمير محمد. (٢٠٠٩). دليل أنظمة واشتراطات البناء خارج المنطقة المركزية. المدينة المنورة: أمانة منطقة المدينة المنورة.
- عبد الله، زين. (٢٠٠٤). مدى ملائمة مؤسسات الخدمات العامة للاستخدام من قبل المعوقين حركيا. رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الأردنية.
- ١٣- عضيبات، خالد. (٢٠٠١). التطبيقات المعمارية الخاصة بالمعوقين في التصميم المعماري في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- علي، ريم. (٢٠٠٥). الصعوبات الاجتماعية البيئية التي تواجه المعوق حركيا: دراسة حالة الأطفال المعوقين بمدينة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الأردنية.
- عواده، رنا محمد. (٢٠٠٧). دمج المعوقين في المجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
- وزير، يحيى. (١٩٩٩). مباني المعوقين. القاهرة: مكتبة مدبولي.

• ثانيا : المراجع الأجنبية :

- _ Building Research Establishment. (1990). **Facilities For the Disabled, A PSA Building Guide**. Building Research Establishment, (BRC) U.K.1990.
- _ Burchardt, Tania. (2009). **The education and employment of disabled young people**, Joseph Rowntree Foundation, Great Britain., Policy Press.

- Fuller, Mary., Healey, Mick., & Hall, Tim. (2011). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University, **Studies in Higher Education**, 29(3), 303-318.
- Halle, E. (2012). **A Study of the Services and Equipment Provided to Physically Disabled Patrons at the University of North Carolina at Chapel Hill Libraries**. A masters paper for M.S in L. S degree. November.
- Hisano, S., Shimizu, H. (2009). Finding a physical environment desirable for elderly residential facilities: A survey of the literature. *Journal of Health Sciences*, Hiroshima University, 3, 21-36.
- Hodges, J., keller, J. (2013). Visually Impaired students perceptions of their social integration In college, **Journal of visual Impairment and Blindness**, 93, 153-165.
- Lin, H. C. (2009). Peaceful caring, protect the organization building fire prevention to seek refuge the facilities the constitution the research of the provision. Department of Architecture and Urban Planning. HsinChu City: Chung Hua University.
- Paul, Stanley. (2010). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature. **College Student Journal**. 34(2), 200-221.
- Tudor, G. (2009). The Study Problems of Disabled Students in the Open University. **Teaching at a Distance**, 9. 43-49.

البحث الخامس :

” المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات ”

إعداد :

د/نوره بنت عبد الله الجماز

جامعة الملك سعود بالرياض

المملكة العربية السعودية

” المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات ”

د/ نوره بنت عبد الله الجماز

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية ، من حيث الصعوبات التنظيمية التي تواجه الطالبات في مرحلة القبول والتسجيل ، والصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطالبات عند دراسة المقررات الدراسية والصعوبات التنظيمية والأكاديمية عند إعداد بحوث التخرج ، ومن ثم التوصل إلى سبل العلاج للتغلب على هذه الصعوبات من وجهة نظرهن . ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، معتمدة على الاستبانة أداة للدراسة ، حيث تم تطبيقها على جميع طالبات ماجستير التربية الفنية اللاتي في المستوى الرابع والمسجلات بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ والبالغ عددهن (٣٠) طالبة بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج ميدانية من أهمها أولاً: أهم الصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل: عدم وجود برنامج لدكتوراه التربية الفنية، ينقص من حماس الطالبة لإكمال مشوارها العلمي تهميش ماجستير التربية الفنية من قبل الأكثرية يعتبر من اكبر المعوقات سوء توزيع الجداول الدراسي مما ينتج عنه صعوبة التنسيق بين أوقات الطالبة . ثانياً: أهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية: عدم وجود تخصص في ماجستير التربية الفنية يتيح للطالبة التعمق في دراسة ما تميل إليه. وعدم توفر معامل مخصصة ومهيئة بخامات وأدوات المواد العملية. وقلة اهتمام القسم بالصعوبات التي تعترض طالبات الدراسات العليا . ثالثاً: أهم الصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج :عدم وجود ضوابط محددة لمحاسبة المشرفين المقصرين في الإشراف. وعدم تزويد مكتبات الجامعة بالرسائل العلمية المناقشة في الجامعات الأخرى. وقلة توفر الكتب والدوريات العلمية المتخصصة الحديثة داخل مكتبات الجامعة. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها :إنشاء برنامج لدكتوراه التربية الفنية في اقرب وقت، لتتمكن الطالبات من إكمال مسيرتهن العلمية. وتوفير معامل مخصصة ومهيئة بكافة العدد والأدوات للمواد العملية ، وتوفير معامل للحاسب الآلي والانترنت في مبنى الدراسات العليا. وتقديم دورات تدريبية في كيفية إعداد البحث العلمي من قبل عمادة الدراسات العليا مع توزيع دليل لكتابة البحث بجميع خطواته على كل طالبة . و إجراء دراسة مقارنة بين نظام ماجستير التربية الفنية في الجامعات السعودية وبعض الدول المتقدمة.

Abstract:

The study aimed to identify the academic and organizational difficulties that face the female students studying Masters in Art Education. The research studies the difficulties in term of organizational difficulties in Admission and Registration level, academic difficulties in term of studying courses, organizational and academic difficulties in term of preparation of graduate research. After that, the study finds ways of treatment to overcome these difficulties from the point of participant's opinions. To achieve this, the researcher used the descriptive analytical method, based on questionnaire as a method for the study, which was applied to all students of the Master of Art Education, who in the fourth grade and enrolled second semester of 1430 - 1431 H of numbers (30) student at the Faculty of Education, King Saud University in Riyadh. The study has concluded based on the results of the field, including: First: the most important organizational difficulties

faced by female students in Master of Art Education level at Admission and Registration stage: There is no PhD degree of Art Education which decrease the motivation of the students to continue the study. Master of Art Education has been ignored by the majority. Bad distribution of the course schedule that results of difficulties for student to organize between their time. Second: the most important academic difficulties faced by female students in Master of Art Education level when studying courses: The lack of specialization in the Master of Art Education that allows the student in-depth study tends to him. Lack of specialized laboratories and equipment ores and tools for practical courses. Lack of interest from the department in term of the difficulties that faces postgraduate students. Third: the most important organizational and academic difficulties faced by students Master of Art Education when preparing the graduation Research: There are no specific controls for accounting supervisors who lack on their supervision. University libraries are not provided with other scientific thesis in other universities . Lack of availability of specialized books and scientific journals in the university libraries. The study concluded a number of recommendations including: Initiating a PhD program of Art Education at the earliest time, to enable students to complete their scientific careers. Providing specialized labs that are equipped with all tools and instruments for the scientific courses, and provide laboratories for computer and Internet in the building of postgraduate studies. Provide training courses in how to set up scientific research by the Deanship of postgraduate Studies and distributing manual book that contains all the steps on how to write the research to each student. Performing a comparative study between the system in studying of Master of Art Education in Saudi universities with some developed countries.

• مقدمة الدراسة :

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

فقد سبق الإسلام غيره بأن جعل التعليم حقاً مكتسباً وثابتاً للإنسان أياً كان بغض النظر عن جنسه أو لونه أو عرقه، وإذا كانت دول العالم قد نجحت مؤخراً في سن القوانين الدولية الداعية إلى الاهتمام بالتعليم ونشره ومساواة المرأة بالرجل في ذلك ، فإن المتتبع لمسيرة التاريخ يلحظ في تراثنا الإسلامي شواهد عديدة ، ومواقف فريدة ، تؤكد اهتمام المجتمع المسلم منذ فجر الإسلام بتعليم المرأة .

ويدرك كل متابع لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المرأة والرجل بأنه مبدأ إسلامي أصيل أقره القرآن الكريم وأكدته السنة المطهرة.

والعلة من ذلك ببساطة تكمن في معرفة البشرية لأسس دينها، ومسايرة دنياها على أطر من التقدم والتطور، قال تعالى: { قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ } [الزمر:٩].

"من هنا رأت حكومتنا الرشيدة أنه قد حان الوقت لإتاحة الفرصة للفتاة السعودية كي تتسلح بالعلم النافع لنفسها ومجتمعها فصدر الأمر الملكي

الكريم من الملك سعود رحمه الله في ٢٠ - ٤ - ١٣٧٩ هـ القاضي بفتح مدارس لتعليم البنات وفق ضوابط محددة وتحت إشراف هيئة رسمية أطلق عليها مسمى "الرئاسة العامة لتعليم البنات" (العقيل، ٢٠٠٥م، ص ١١١).

وبذلك فتح عهد جديد تمتعت فيه الفتاة السعودية بسلاح العلم، وتدرجت في السلم التعليمي حتى وصلت لأعلى الدرجات العلمية كالدكتوراه والماجستير.

ولقد تزايد الاهتمام بالتعليم العالي منذ أواسط القرن العشرين نتيجة لما يؤديه هذا القطاع في عمليات التقدم والرقي والإنماء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمعات .

ولم تعد مؤسسات التعليم العالي مجرد أجهزة دورها نقل المعرفة إلى الأجيال، بل أصبحت أجهزة فاعلة في تطوير المعرفة وفي تنمية المجتمع وتطويره.

"كما أن التعليم العالي اليوم أصبح له أهمية كبيرة وذلك لكسب المعرفة المتطورة في عصر المعلوماتية وهو ما يحتاج إليه المجتمع في مختلف ميادين الحياة سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم ثقافية أم تكنولوجية إذ أن الطلب على التعليم العالي يزداد في معظم دول العالم بهدف إعداد القوى البشرية ولإحداث التطور والتنمية في المجتمعات" (السعدي، ٢٠٠٦م، ص ١٤).

ويرى الخطيب، وآخرون، ٢٠٠٦م "أن مؤسسات التعليم الجامعي والعالي تأتي على رأس منظومة التعليم في المجتمع للدور الذي تؤديه في تأهيل القوى البشرية في عالم يتصف بالتغير السريع ، ولا يقتصر دور تلك المؤسسات على التأهيل فقط بل يتعدى ذلك ليسهم على نحو مؤثر في مسيرة التنمية الشاملة ونشر المعرفة وإجراء البحوث العلمية التي تحقق التقدم وتتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع الذي أنشئت فيه لتلبية احتياجاته وتطلعاته .

"وإذا كان التعليم العالي بصفة عامة يعد صناعة تعمل على تنمية ثروة الأمم فإن الدراسات العليا التي تقدمها الجامعات تعد أرقى أنواع هذه الصناعة . حيث تقدم هذه الجامعات برامجها للدراسات العليا بهدف إثراء البحث العلمي وزيادة المعرفة وتنمية الموارد البشرية والمادية وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع" (المنيع، ١٩٩٥م، ص ١٢) .

لذلك نجد أن المملكة العربية السعودية قد أدركت أن النهضة العلمية تقوم على أيدي مجموعة من الباحثين في المجالات المختلفة والقادرين على تنشيط حركة البحث العلمي ، الذي يعد الطريق الوحيد لبلوغ بلدنا مركزا دوليا مرموقا ، وتأكيد ثقة المجتمع في شخصيته وفي مواهب أبنائه في عصر أصبح فيه التقدم العلمي من أهم معايير تقييم المجتمعات .

"ورغم الاهتمام المتزايد من قبل الجامعات السعودية بمرحلة الدراسات العليا وتزايد عدد المتحقيين بها ، غير أنه برزت صعوبات واجهت طلاب الدراسات العليا بشكل واضح مما دفع المهتمين إلى التفكير في طبيعة الدراسات العليا وأهدافها والصعوبات التي تنجم عنها سواء تلك المتعلقة بالبحث العلمي أو المتعلقة

بالبرنامج الأكاديمي والأطراف المشارك به" (منصوري وآخرون ، ٢٠٠١م ، ص ٢)
مع الجزم بتعدد هذه المشكلات واختلافها من بيئة إلى أخرى .

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تدور حول بيئة ماجستير التربية الفنية ، وما يعترضها من عقبات ومشكلات جديرة بأن تظهر وتعرض ، حتى تذلل بسياسة التدبير والحكمة وتجنّي زرعها وتحصد ثمرها .

• مشكلة الدراسة :

"تشكل الدراسات العليا بالجامعات السعودية أهمية بالغة منذ إنشائها عام ١٣٨٥ هـ ، فهي منبع الكفاءات الفنية عالية التأهيل سواء من أعضاء هيئة التدريس أو المفكرين أو الخبراء أو المدرّبين وتحمل هذه الكفاءات على عاتقها مهمة الحفاظ على التراث العلمي والثقافي والعمل على إثرائه وتنميته ونقله عبر الأجيال بالإضافة إلى تطوير العلوم وتطبيقاتها التقنية في كافة ميادينها الاقتصادية والاجتماعية وغيرها" (الكثير ، ١٩٩٥م ، ص ١٠٥) .

إلا أن نظم الدراسات العليا في الجامعات السعودية كغيرها من نظم التعليم العربية والعالمية لا بد أن تواجه بعض الصعوبات .

ولقد برزت الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بشكل واضح في السنوات الأخيرة في العديد من الجامعات ، فقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على برامج الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية والتي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا كدراسة (ياركندي ، ١٩٩٢م) ، ودراسة (القرني ، ٢٠٠٩ م) وغيرها من الدراسات ، فطلاب الدراسات العليا يواجهون العديد من الصعوبات ممثلة في نقص المراجع العلمية الحديثة ونقص الإمكانيات المادية والأجهزة المتطورة ، وصعوبة التعامل مع الوسائل التقنية الحديثة ، وعدم إتقان اللغة الانجليزية ، وعدم التفرغ للدراسة ، وغيرها من الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا . وعلى حد علم الباحثة فإنه لا يوجد أي دراسة تتناول الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الفنية في التعليم العالي . لذا سعت هذه الدراسة للتعرف على أهم الصعوبات الأكاديمية ، والتنظيمية وغيرها ، التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات لأن الاهتمام بدراسة الصعوبات التي تواجههن أمر ضروري للتوصل إلى الحلول المناسبة لتحقيق مرحلة الدراسات العليا أهدافها المنشودة .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :
ما المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية من وجهة نظر الطالبات ؟

• أهمية الدراسة :

تبدو أهمية هذه الدراسة من خلال مايلي :
« أهمية معرفة الصعوبات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية بجامعة الملك سعود بدقة وموضوعية .

« ما يمكن أن توفره هذه الدراسة للباحثين وصانعي القرار من معلومات ميدانية ، لإدراك الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية بجامعة الملك سعود في مرحلة تسجيل المقررات ، وفي المقررات الدراسية ، وطرق التدريس ووسائلها ، وعند إعداد الأبحاث ونقص الخدمات المكتبية ونحوها من الصعوبات ، ومن ثم التغلب عليها ومعالجتها بالطرق العلمية المناسبة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها وزارة التعليم العالي ممثلة في عمادة الدراسات العليا وقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :
- « التعرف على الصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل.
- « التعرف على الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية.
- « التعرف على الصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج.
- « التوصل إلى سبل العلاج التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية.

• أسئلة الدراسة :

- تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي: ما المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات ؟
- وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
- « ما الصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل ؟
- « ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية ؟
- « ما الصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج ؟
- « ما أهم سبل العلاج التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية ؟

• حدود الدراسة :

- سوف تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية :
- « حدود مكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- « حدود بشرية: طالبات ماجستير التربية الفنية بجامعة الملك سعود اللاتي في المستوى الرابع.
- « حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ.
- « حدود موضوعية: المعوقات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات.

• منهج الدراسة :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي "وهو منهج البحث الذي يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة والمشكلة وتصويرها تصويراً كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (حسن، ٢٠٠٤م، ص ٣٥٢).

• مصطلحات الدراسة :

• المعوقات :

ذكر (ابن منظور، ١٩٩٤م) أن مادة (عوق) تدور حول : الصرف والحبس والتبسيط ، ويقال عاقه عن الشيء يعوقه عوقاً : صرفه وحبسه ، ومنه التعويق والاعتياق : وذلك إذا أراد أمراً فصرفه عنه صارف ، والتعويق : تربيث الناس عن الخير ، وعوقه وتعوقه ، واعتاقه : كله صرفه وحبسه ، وتقول :

عاقني عن الوجه الذي أردت عائق ، وعاقنتني العوائق الواحدة : عاققة، ورجل عوقه وعوق وعوق : أي ذو تعويق للناس عن الخير وتربيث لأصحابه لأن علل الأمور تحبسه عن حاجته ، وعوائق الدهر : الشواغل من أحداثه ، والتعويق : التثبيط ، قال تعالى (قد يعلم الله المعوقين منكم) والمعوقون : قوم من المنافقين كانوا يثبطون أنصار النبي - صلى الله عليه وسلم - .

ويقصد بالمعوقات إجرائياً في هذا الدراسة كل ما من شأنه أن يقف عائقاً في وجه طالبات ماجستير التربية الفنية من الناحية الأكاديمية والتنظيمية وغيرها من النواحي الأخرى.

• الدراسات العليا :

كل مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى التي يتابع فيها الطالب دراسته بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجات عليا كدرجة الماجستير أو الدكتوراه أو ما يعادلها (سنقر، ٢٠٠١م ، ص ١٤).

• والماجستير :

درجة من أولى درجات الدراسات العليا وغالباً ما تلي مرحلة البكالوريوس وتمهد لدرجة الدكتوراه. وهي ليست كلمة عربية ، ومرادفها العربي هو : الأطروحة وهي عبارة عن : أطروحة تطرح فكرة وتناقشها ، وتصل فيها إلى نتائج ووجهة نظر .

• وجهة نظر :

ذكر (ابن منظور، ١٩٩٤م) تحت مادتي (وجهة - نظر) "يقال: هذا وجهه الرأي: أي هو الرأي نفسه، واتجه له رأي: أي سنج، وجهة الأمر وجهته ووجهته: أي وجهه، وماله جهة في هذا الأمر ولا وجهة: أي لا يبصروحه أمره كيف يأتي له. والجهة والوجهة جميعاً: الموضع الذي تتوجه إليه وتقصده، واتجهت إليك اتجه أي: توجهت. والمواجهة: المقابلة. ووجه الكلام: السبيل الذي تقصده به .

النظر : تأمل الشيء بالعين ، وتقول : نظرت إليه : أي بالعين ، وتقول : نظرت في الأمر : أحتمل أن يكون تفكراً فيه وتدبراً بالقلب ، والنظر : الفكر في الشيء تقديره وتقيسه منك " .

فمعنى وجهة النظر إذن: أي رأي وجيه ولید النظر والتأمل والتفكير.

ويقصد بوجهة نظر إجرائيا في هذا الدراسة: رأي طالبات ماجستير التربية الفنية اتجاه الصعوبات والمشكلات التي تواجههن دون تأثير أو تدخل من احد.

• التربية الفنية :

التربية مأخوذة من ربي " ورب الشئ إذا أصلحه ، ورببه تربييا وتربة ، عن الليحاني :بمعنى رباه . وفي الحديث :لك نعمة تربها ، أي تحفظها وتراعيها وتربيها كما يربي الرجل ولده " . (ابن منظور، ١٩٩٤م).

وكلمة الفنية مأخوذة من "فنن: الفن: واحد الفنون، وهي الأنواع، والضم الحال. والفن الضرب من الشئ ، والجمع أفنان وفنون ،وهو الافنون. " (ابن منظور، ١٩٩٤م).

وتعرف التربية الفنية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها " مادة دراسية ضمن مقررات ومناهج التعليم في مستوياته المختلفة تتسم بالإبداع الفني والجمالي في إطار تربوي ذات أهداف وقيمة "

ويقصد بـ (طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود): طالبات المستوى الدراسي الرابع المسجلات بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ والمقيدة أسماؤهن ضمن كشوف الالتحاق بقسم ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود.

• الصعوبات :

يقصد بالصعب لغة: خلاف السهل، وجمعها صعاب، ويصعب صعوبة صار صعبا، واستصعب عليه الأمر صار صعبا (ابن منظور، ١٩٤٤م)

• الصعوبات الأكاديمية :

يقصد بالصعوبات الأكاديمية إجرائيا في هذه الدراسة، الصعوبات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية من حيث المقررات الدراسية، طرق التدريس ووسائلها، أساليب التقويم، والصعوبات التي تواجه الدارسات في الحصول على المراجع والبحوث العلمية ونحوها من الصعوبات.

• الصعوبات التنظيمية :

ويقصد بالصعوبات التنظيمية إجرائيا في هذه الدراسة، الصعوبات المتعلقة بأنظمة القبول والتسجيل، نقص الخدمات المادية والوسائل المعينة لطالبة التربية الفنية ونحوها من الصعوبات.

• الإطار النظري :

• نشأة وتطور التربية الفنية في المملكة العربية السعودية :

في دراسة حديثة تناولت تاريخ الفن التشكيلي في المملكة العربية السعودية (الرصيص، ١٤٣١ هـ) فان المجتمع السعودي قديما وحتى الثلث الأخير من القرن العشرين يعد مجتمعا حرفيا له صناعاته التقليدية اليدوية المختلفة التي تلبى احتياجات الناس اليومية .

والى عهد قريب كنا نرى أنماطا مختلفة من هذه الصناعات التي تتلاءم مع طبيعة بيئات المملكة وإمكاناتها وهي : البيئة الصحراوية، والساحلية، والزراعية، والقروية، والمدنية .

فكان هناك مثلا صناعة القوارب الخشبية الشراعية، وصناعة السدو وبيوت الشعر، وصناعة السعف والخيزران، والنماذج الخشبية في البيئة الزراعية وغيرها من الصناعات المختلفة.

كما كان هناك أنماط أخرى من الصناعات التقليدية اليدوية تشاهد عبر مناطق المملكة بهدف التجارة ومواكبة حالة الطلب في الأسواق مثل: أعمال الأبواب والشبابيك وأعمال المنسوجات والأزياء، وأعمال الحلي والمجوهرات، وأعمال الجلود والدباغة، وأعمال المعادن.

والحرفي إنسان فنان في نظر الناس خاصة إذا قدم إنتاجا متقنا، وما ينتجه من أعمال هو في نظرهم إشكال فنية أيضا، وكانوا يطلقون على الحرفي لقب أستاذ إذا أتقن عمله في أي صناعة كانت.

ولذا يمكن القول إن كل أنواع التراث المادي المنتج يدويا في المملكة هي فننا الأول، وفنا الشعبي، بكل ما يحمله من معنى حضاري " الاعتماد على الذات " وسمات محلية، وعناصر ومعالجات فنية متعددة، وجميلة أيضا .

وذكر الحربي (١٤٢٣هـ) بأن الكثير ممن كتب وأرخ لنشأة الفن التشكيلي الحديث في المملكة يعتمد على قرار وزارة المعارف الصادر في عام ١٣٧٧هـ، باعتماد مادة التربية الفنية مادة أساسية ضمن مواد التعليم العام في المملكة، كبداية لهذا الفن، وباعتماده أحد مجالات التعليم الجديدة وهو فن الرسم ضمن برامج الدراسة في المرحلة الثانوية وبعض المعاهد.

وعلى الرغم من أهمية ذلك القرار في إيجاد أساس أكاديمي يمكن الاعتماد عليه في تنمية المواهب الناشئة وتحفيزها، وتوجيهها، إلا أن هناك تواريخ تؤكد أن لهذه المادة وجود أقدم من ذلك التاريخ.

ومن أقدم تلك التواريخ هو أن " مادة الرسم كانت ضمن الخطة الدراسية للمدرسة الخيرية العارفية التي أسسها الشيخ محمد حسين خياط بمكة المكرمة عام ١٣٢٦هـ.

كما تشير مراجع أخرى بان مادة الرسم قد حذفت مع مواد أخرى سنة ١٣٤٩هـ من المرحلة التحضيرية، الأمر الذي يؤكد أنها كانت تدرس قبل ذلك ضمن مواد التعليم العام، ولو كان ذلك مقتصرًا على منطقة الحجاز وحدها .

أما على مستوى التعليم العام في المملكة، فإن مواد الرسم لم تظهر في بداية التعليم العام في المملكة، وقد ظهر الاهتمام الفعلي بها عندما أدخلت هذه المادة ضمن المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك استنادا لما يشير إليه منهج الدراسات الثانوية الصادر في عام ١٣٦٤هـ، حيث خصص للرسم حصّة واحدة في الأسبوع لكل من الصف الأول والثاني، وحصتان في الأسبوع للصف الثالث.

أما الكيفية التي كانت تتبع لتعليم الرسم فيذكر الحربي (١٤٢٣هـ) بأنه كان يركز في تدريسه على النقل والمحاكاة ورسم بعض المناظر الطبيعية التي تعالج الظل والنور، إضافة إلى بعض التركيبات الهندسية والخزفية ومزج الألوان. أما بالنسبة للصف الرابع والخامس والسادس الثانوي فكانت مادة الرسم تدخل ضمن الثقافة.

كما عرفت مادة الرسم في عام ١٣٧٤هـ بوصفها نشاطا مدرسيا وليس مادة أكاديمية ضمن الخطة الدراسية والمناهج العامة. حيث أعدت الوزارة دورات تدريبية فنية وذلك خلال فترة الصيف في مدينة الطائف منذ ذلك العام.

وبما أن الاتفاق بين المؤرخين يبدو واضحا حول بداية الفنون التشكيلية الحديثة، وارتباط تلك البداية باعتماد مادة التربية الفنية مادة أساسية ضمن مواد التعليم العام في المملكة عام ١٣٧٧هـ، فلقد وصفت تلك البداية بأنها كانت تعتمد على الممارسة الفنية التعليمية باستخدام أقلام الرصاص، وألوان الباستيل، والشمع، والفحم، وعلى الرغم من ذلك إلا أن بداية هذه المادة قد افترقت لوجود موجهين متخصصين تسند إليهم عملية الإشراف، مما اضطر الوزارة إلى إسناد الإشراف إلى موجهي التربية الرياضية والاجتماعية، الأمر الذي كان له مردود سلبي على هذه المادة، كنتيجة طبيعية لعدم إلمامهم بأهداف التربية الفنية ودورها ومهمتها التربوية والتعليمية والفنية.

وفي عام ١٣٧٨هـ عممت وزارة المعارف هذه المادة على جميع مراحل التعليم العام. كما شهد العام نفسه دعما حكوميا غير مسبوق، وعلى أعلى مستوى، فقد افتتح ملك المملكة العربية السعودية آنذاك الملك سعود بن عبد العزيز آل سعود - رحمه الله - أول معرض فني مدرسي ضم جميع المراحل التعليمية بالمملكة.

وبرز بعد ذلك الاهتمام الحكومي بالتعليم بشكل عام وتعليم الفنون بشكل خاص، وكان من نتائج ذلك الاهتمام، إنشاء معهد التربية الفنية في الرياض عام ١٣٨٥هـ، لتوفير معلمين متخصصين في هذا المجال، لتدريس مادة التربية الفنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. كما أنهى هذا المعهد جميع البرامج الأخرى التي كانت تقدم ضمن برامج معاهد إعداد المعلمين الثانوية وذلك بسبب عدم كفاءتها في إعداد معلم التربية الفنية المؤهل.

أما عن طبيعة الدراسة في المعهد فيذكر الحربي (١٤٢٣هـ) بأن مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات بعد الكفاءة المتوسطة، يقدم المعهد فيها مواد متخصصة في مجال الفنون التشكيلية. كما

تشمل مواد فنية متعددة كالتصوير التشكيلي، والتصميم والزخرفة، والرسم الهندسي، والخزف، والطباعة بأنواعها، وأشغال الخشب، وخامات البيئة والخامات الحديثة والمستهلكة. هذا إلى جانب مقررات في طرق تدريس الفنون وعلم النفس. الأمر الذي اعتبر قاعدة أولى تخرج منها العديد من المدرسين والفنانين الذين أصبح لهم مكانة بارزة فيما بعد.

ومع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية خلال هذه الفترة التي شهدت تطورات اقتصادية هائلة أثرت بشكل مباشر على جميع النواحي الاجتماعية والتعليمية والثقافية، وشهدت اهتماما حكوميا واضحا بتطوير قطاع الفنون التشكيلية عامة والتربية الفنية خاصة. فقد ابتعثت الدولة أكثر من ثمانين مدرسا وموظفا إلى أمريكا وإيطاليا ومصر، وهم يمثلون عدة مؤسسات حكومية في وزارتي المعارف والإعلام، وجامعتي الملك سعود وأم القرى، وذلك لاستكمال دراساتهم الجامعية والتخصص بمجالي الفنون التشكيلية والتربية الفنية .

وأنشئ قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود عام ١٣٩٥ هـ في الرياض، وبعد عام تلاه قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وقد تخرج من القسمين ما يفوق الألفي طالب وطالبة وقد ابتعث عدد منهم للولايات المتحدة الأمريكية للدراسات العليا .

ومنذ عام ١٤١٣ هـ بدأ قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى بتقديم برامج متخصصة للحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية. كما تضمنت الخطة التنموية الأولى إنشاء أقسام للتربية الفنية بالكلية المتوسطة، حيث أنشئ قسم بكلية المعلمين في الرياض، ثم المدينة المنورة، وتالت بعد ذلك أقسام التربية الفنية في كليات المعلمين في مختلف مناطق المملكة .

كما تم في عام ١٤٠٩ هـ رفع مستوى الكليات المتوسطة إلى مرحلة البكالوريوس. هذا بالإضافة إلى عشرة أقسام للتربية الفنية في كليات البنات تحت إشراف الرئاسة العامة لتعليم البنات.

والمتتبع لتاريخ التربية الفنية في المملكة العربية السعودية يرى الفارق الكبير الذي وصلت إليه التربية الفنية، حيث فتح مجال الدراسات العليا في بعض الكليات وزودت بمعلمين أكفاء، وتم تخريج عدد كبير من الحاصلين على درجة الدكتوراه سواء من جامعات خارجية أم داخلية، كما يحق للمنتسبين للتربية الفنية والشغوفين بها الاحتفاء بهذا التطور الملموس.

• برنامج ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود نشأته وأهدافه :

أنشئت جامعة الملك سعود في ١٣٧٧/٤/٢١ هـ، وبوجودها عرفت البلاد التعليم الجامعي بمفهومه الحديث، وبدأت الجامعة بكلية الآداب، ثم تلتها كلية العلوم، ثم توالى افتتاح الكليات الأخرى حتى أصبحت تضم ٢٨ كلية ومعهدا .

كما بدأت الدراسات العليا بجامعة الملك سعود على مستوى الماجستير في عام ١٣٩٤/١٣٩٣ هـ بطالب واحد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وبعد ذلك بدأت أعداد الطلاب في الدراسات العليا تنمو عاما بعد آخر .

ولما توليه الجامعة من اهتمام كبير بالدراسات العليا في مختلف كلياتها، انطلاقا من اقتناع الجامعة بضرورة توفير التعليم العالي المتخصص بما يلبي احتياجات المملكة من الكفاءات المتخصصة ذات المستويات العلمية العالية، وافق مجلس الجامعة بتاريخ ١٣٩٨/١٠/٢١ هـ على إنشاء كلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، لتكون الجهة المنوط بها الإشراف على الدراسات العليا، كما أنها مسئولة عن تقويم البرامج والتنسيق فيما بينها والمراجعة

الدائمة لها ، وفي عام ١٤٨١هـ تم تغيير اسمها إلى عمادة الدراسات العليا وذلك بعد صدور اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات (جامعة الملك سعود، ١٩٩٩م، ص ٤٠٩) .

بعد ذلك بدأت الجامعة في التوسع في برامج الدراسات العليا في كلياتها وأقسامها المختلفة ، فمع تزايد أعداد الخريجين في مجال التربية الفنية، وكثرة الراغبين في مواصلة الدراسات العليا ، وقلة الكفاءات الوطنية في ذات التخصص، نبعت فكرة إنشاء برنامج ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود لسد الحاجة إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الفنية وغيره من الأقسام المماثلة بالمملكة، ودول الخليج العربي.

ففي عام ١٤٢٤ هـ بدأ برنامج الدراسات العليا للطالبات بقسم التربية الفنية لدرجة الماجستير (دليل قسم التربية الفنية- الموقع الإلكتروني لقسم التربية الفنية).

• توصيف برنامج درجة الماجستير بقسم التربية الفنية :

• اسم الدرجة:

ماجستير الآداب في التربية الفنية (M. A. in Art Education) .

• رسالة البرنامج :

قسم التربية الفنية من أقسام كلية التربية التي تسعى إلى تحقيق الرسالة التربوية والعلمية والمهنية في مجال إعداد المعلمات المتخصصات في مجال التربية الفنية والفنون ، كذلك الاهتمام بالبحث العلمي وتقديم الخدمات التخصصية والاستشارات المهنية التي تثري التخصص علمياً وتفي بحاجات المجتمع بقطاعيه الحكومي والأهلي .

• أهداف البرنامج :

« سد الاحتياجات القائمة في المملكة من المتخصصين على مستوى عال في مجال التربية الفنية لتولي المهام القيادية والإسهام في تطوير هذا المجال في القطاعات التعليمية والإعلامية والثقافية وغيرها من القطاعات الأخرى ذات العلاقة.

« إعداد كفاءات متخصصة للعمل في قطاعات التربية الفنية، ورفع مستوى الأداء والفعالية.

« تلبية احتياجات الأعداد المتزايدة من الخريجين بدرجة البكالوريوس في التربية الفنية والراغبين في إكمال دراستهم العليا.

« إثراء المكتبة المحلية والعربية بالدراسات والبحوث المتخصصة.

« المساهمة في تطوير وتوسيع الاهتمامات البحثية لدى الدارسين وتدريبهم على مهارات البحث العلمي وأصوله.

« تعميق معرفة الدارسين وتطوير خبراتهم التربوية والفنية في مجال التخصص، وتمكينهم من الاستفادة من معطيات الدراسات والبحوث المعاصرة.

« إلقاء الضوء على القضايا والمشكلات الميدانية في مجال التخصص، والمساهمة في وضع الحلول المناسبة لها وفق أسس علمية مدروسة.

• **المهن أو الوظائف التي تعد الطالبة لها :**

- ◀ معلمة للتربية الفنية لمرحل التعليم قبل الجامعي بمستوياته.
- ◀ وزارة التربية والتعليم، وبالإشراف التربوي.
- ◀ معلمة تربية فنية بالتعليم الأهلي.
- ◀ معيدة في إحدى الكليات الفنية.
- ◀ مصممة بشركات الدعاية والإعلان.
- ◀ مصممة بمكاتب التصميم الداخلي.
- ◀ المطابع.
- ◀ المتاحف.
- ◀ الجمعيات الفنية.
- ◀ العيادات النفسية والتأهيلية (العلاج عن طريق الفن).

• **شروط القبول في البرنامج :**

- إضافة إلى لائحة الدراسات العليا بالجامعة يجب تحقيق الشروط التالية:
- ◀ يقبل القسم الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الفنية من جامعة الملك سعود أو ما يعادلها.
- ◀ أن يكون المتقدم قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل في مجال التدريس، أو العمل في الحقل الفني. ويجوز استثناء المعيديين والمتميزين من هذا الشرط بتوصية من مجلس القسم.
- ◀ على المرشح أن يجتاز امتحان القبول (اختبار تحريري+مقابلة شخصية) التي يجريها القسم للمتقدمين.

• **هيكل وتنظيم البرنامج :**

- ◀ مدة البرنامج: أربع فصول دراسية.
- ◀ مستويات البرنامج: جميع المستويات تتكون من ١٢ ساعة ومجموع الوحدات ٤٨ ساعة.
- ◀ نظام الدراسة في البرنامج: تتكون وحدات الخطة الدراسية كما أسلفنا من ٤٨ وحدة منها ٣ وحدات لمشروع بحثي ، كما يبلغ عدد المقررات الدراسية في البرنامج عشرون مقررا ، وتآلف من مجموعة من المقررات النظرية والعملية، موزعة على أربع فصول دراسية وفق جداول توزيع مقررات الخطة الدراسية، منها أربع مقررات عملية تشتمل على جانبين نظري وعملي كل منها ٣ وحدات دراسية وهي :
- ✓ الرسم والتصوير التشكيلي . (٣ وحدات)
- ✓ التصميم والإعلان . (٣ وحدات)
- ✓ ٥١٣ ترف: أعمال الطباعة . (٣ وحدات)
- ✓ ٥١٧ ترف : التشكيل المجسم . (٣ وحدات)
- ◀ أما المقررات النظرية فتشمل:
- ✓ قراءات في التربية الفنية . (٣ وحدات)
- ✓ أصول التربية الفنية ونظرياتها . (٢ وحدتان)
- ✓ فلسفة الفن وعلم الجمال . (٢ وحدتان)
- ✓ الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية . (٢ وحدتان)

- ✓ العملية الابتكارية. (٢ وحدتان)
- ✓ تاريخ الفن المقارن. (٢ وحدتان)
- ✓ القياس والتقويم. (٢ وحدتان)
- ✓ دراسات وبحوث في التربية الفنية. (٢ وحدتان)
- ✓ دراسات في فنون الأطفال . (٢ وحدتان)
- ✓ دراسات مستقلة. (٢ وحدتان)
- ✓ التربية الفنية للفئات الخاصة. (٢ وحدتان)
- ✓ دراسات في النقد والتذوق الفني. (٢ وحدتان)
- ✓ التربية المتحفية والمعارض . (٢ وحدتان)
- ✓ مشروع بحثي. (٣ وحدات)
- ◀ اما المقررات الدراسية لمتطلبات كلية التربية فتشمل :
- ✓ طرق البحث التربوي. (٣ وحدات)
- ✓ الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية. (٣ وحدات)

• الدراسات السابقة :

قام الياامي، (عام ١٤٢٠ - ١٤٢١) بدراسة مدى توافق المقررات العملية مع طبيعة طالبة قسم التربية الفنية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من النواحي الجسمانية والاجتماعية والتنفيذية ومدى توافر العوامل الفنية بالقسم. كما تعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة في تلبية متطلبات المقررات العملية وبين المقررات التي لا تتناسب مع وضع الطالبة.

وقد أجريت الدراسة على ١١٦ طالبة من طالبات القسم تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- عدم توافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية وذكر من ضمنها:
- ◀ عدم توفر المعدات الكافية بالقسم لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية.
- ◀ عدم توفر المراسم الملائمة بالقسم التي تساعد الطالبة على إنتاج الأعمال الفنية المطلوبة للمقررات العملية.
- ◀ عدم توفر الفرص الكافية بالقسم للزيارات الميدانية للفنانين والمصانع والمؤسسات.

كما اقترح الباحث إجراء دراسة على عينة مماثلة من طلاب قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود للكشف عن الفروق. و دعى أيضا إلى إعادة تطبيق هذه الدراسة مره أخرى بعد عدة سنوات للوقوف على المتغيرات والتطورات التي قد تطرأ على برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود ومعرفة أسباب التغيرات إن وجدت . كما اقترح أيضا إجراء بحث مماثل على عينات أخرى من طالبات التربية الفنية في كليات البنات في أنحاء أخرى من المملكة العربية السعودية والبلدان المماثلة للوقوف ميدانيا على طبيعة مقررات التربية الفنية ومدى ملائمتها لطالبات البرامج المختلفة .

قامت القرني، (١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ) بدراسة أهم الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكل من كلية التربية وكلية الآداب وكلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود من حيث الصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في مرحلة القبول والتسجيل ، والصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا عند دراسة المقررات الدراسية، والصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا عند إعداد البحث ومن ثم التوصل إلى سبل العلاج للتغلب على هذه الصعوبات من وجهة نظرهن .

وقد أجريت هذه الدراسة على ٣٩٩ طالبة من الكليات النظرية السابق ذكرها في عام ١٤٢٨ - ١٤٢٩ . وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها:

- « كثرة إجراء البحوث الفصلية الخاصة بالمقررات الدراسية .
- « ضعف إلمام الطالبة باللغة الانجليزية .
- « الطالبات لا يتلقين تغذية راجعة تفصيلية على أبحاثهن الفصلية أولاً بأول .
- « عدم حصول طالبات الدراسات العليا على خدمات طباعة جيدة داخل مكاتب الجامعة .
- « قلة توفر الكتب والمجلات والدوريات المتخصصة الحديثة في مكاتب الجامعة .
- « عدم تزويد مكاتب الجامعة بالرسائل العلمية المناقشة في الجامعات الأخرى .

وغيرها من النتائج المهمة كما أوصت الباحثة بضرورة إقامة دورات تدريبية في اللغة الانجليزية من قبل عمادة الدراسات العليا وبالتعاون مع الأقسام الأكاديمية لطالبات الدراسات العليا ، وبضرورة تعريف طالبات الدراسات العليا بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل في مرحلة التسجيل المبدي من قبل عمادة الدراسات العليا وغير ذلك من التوصيات.

قامت ياركندي، (١٩٩٢ م) بتحليل المعوقات التي تعترض مسيرة برنامج الدراسات العليا بكليات التربية للبنات وتصنيفها ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في كل من الرياض وجده ومكة المكرمة والمدينة المنورة وقد بلغ عددهن (١٧٧) طالبة ماجستير ودكتوراه .

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- « من المعوقات التي تواجه طالبات الدراسات العليا انشغال المشرف الدائم بمحاضراته وأعماله الخاصة ، وكذلك عدم كفاية الساعة المخصصة للإشراف .

- « ندرة وجود خبرة في المعالجات الإحصائية في بعض الكليات للاستشارة عند التحليل الإحصائي
- « إلقاء لعبء الكامل على الطالبة وعدم محاسبة المشرف على تقصيره .
- « من معوقات البحث العلمي عدم توافر الأجهزة العلمية ومعدات البحث ومعامل الحاسب الآلي والانترنت.

وغيرها من النتائج التي ذكرتها الباحثة، كما أوصت الباحثة بمزيد من الأبحاث في هذا المجال لتحقيق الفائدة المرجوة للجميع.

كما تتفق النتائج المذكورة لهذه الدراسات السابقة مع النتائج الحالية لهذه الدراسة.

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي "وهو منهج البحث الذي يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة والمشكلة وتصويرها تصويراً كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (حسن ، ٢٠٠٤م، ص ٣٥٢).

• مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات ماجستير التربية الفنية اللاتي في المستوى الرابع والمسجلات بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ والبالغ عددهن (٣٠) طالبة بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

• عينة الدراسة :

إن الأصل في البحوث العلمية أن تطبق الدراسة على جميع أفراد مجتمعها الأمر الذي يزيد من صدق النتائج ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد قامت الباحثة باختيار جميع أفراد مجتمع الدراسة لتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) وهن جميع طالبات ماجستير التربية الفنية اللاتي في المستوى الرابع والمسجلات بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ والبالغ عددهن (٣٠) طالبة بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

وقد استثنت الباحثة المستويات الأخرى من الماجستير كون المستوى الرابع أكثر خبرة إزاء جميع العراقيل التي مررن بها في السابق وفي صدد التعبير عنها بكل شفافية وصدق .

• وصف عينة الدراسة :

تضمنت أداة الدراسة (الاستبانة) جزءاً خاصاً بالبيانات الشخصية ، للتعرف على خصائص عينة الدراسة وتوزيعهم حسب المتغيرات التالية وهي (حالة العمل - مسمى الوظيفة - عدد سنوات الخبرة - التفرغ للدراسة - الحالة الاجتماعية).

• أداة الدراسة ووصفها :

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراساتها وقد تكونت من جزأين :
« الجزء الأول: البيانات الشخصية عن أفراد العينة (حالة العمل - مسمى الوظيفة - عدد سنوات الخبرة - التفرغ للدراسة - الحالة الاجتماعية)
كما يوجد بند مفتوح لمسمى الدورات التدريبية إن وجد .
« الجزء الثاني: أسئلة الاستبانة وتضمنت (٨٨) عبارة موزعة على المحاور التالية :

✓ المحور الأول: الصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل.

- ✓ المحو الثاني: الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية.
- ✓ المحور الثالث: الصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج.
- ✓ المحور الرابع: عبارة عن سؤال مفتوح عن أهم سبل العلاج التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية من وجهة نظرهن.

• الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة أسلوب النسبة المئوية، والتكرارات، وحساب المتوسط الحسابي، لسهولة تطبيقه، وتحقيقه لأهداف الدراسة في الوقت نفسه، وذلك من خلال مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.

• استنتاج :

بناء على البيانات التي حصلت عليها الباحثة من عينة الدراسة استنتجت أن أهم محور معوق لطالبات ماجستير التربية الفنية مابين المحاور الثلاث المذكورة أعلاه هو محور المختص بالصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج ، حيث حصل على متوسط حسابي (٤.٩٦) ، يليه المحور المختص بالصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٤.٦٢) ، وأخيرا المحور المختص بالصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل بمتوسط حسابي (٤.٥٥) .

• نتائج الدراسة :

١- ما الصعوبات التنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل ؟

- توصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل - مرتبة تنازليا - وهي كالتالي:
- « تهميش ماجستير التربية الفنية من قبل الأكثريّة يعتبر من اكبر المعوقات.
 - « سوء توزيع الجدول الدراسي مما ينتج عنه صعوبة التنسيق بين أوقات الطالبة.
 - « تقويم برنامج ماجستير التربية الفنية لا يتم بصفة دورية.
 - « تأخر الإعلان عن نتائج قبول الطالبات في ماجستير التربية الفنية.
 - « عدم تناسب عدد الطالبات المقبولات في برنامج ماجستير التربية الفنية مع الإمكانيات المادية والبشرية .
 - « صعوبة الحصول على التفريغ من جهة العمل للقبول في برنامج الدراسات العليا.
 - « تطبيق اختبارات تقويمية غير عادلة عند اختيار طالبات الماجستير.

٢- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية ؟

توصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية - مرتبة تنازليا - هي كالتالي:

- « عدم وجود تخصص في ماجستير التربية الفنية يتيح للطالبة التعمق في دراسة ما تميل إليه.
- « عدم توفر معامل مخصصة ومهياة بخامات وأدوات المواد العملية.
- « قلة اهتمام القسم بالصعوبات التي تعترض طالبات الدراسات العليا .
- « عدم وجود قواعد بيانات تحتوي على أبحاث ومقالات علمية تخص التربية الفنية.
- « إتباع الأساليب التقليدية في الاختبارات وعدم إعطاء الوقت الكافي للطالبة للإجابة بحرية.
- « كثرة إجراء البحوث الفصلية بالمقررات الدراسية.
- « ضعف إلمام الطالبة باللغة الانجليزية.
- « المقررات الدراسية لا تساعد على تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطالبة.
- « الطالبات لا يتلقين تغذية راجعة تفصيلية عن أعمالهن الفصلية أولا بأول.
- « مقررات ماجستير التربية الفنية لا تختلف كثيرا عن مقررات مرحلة البكالوريوس.
- « عدم مواكبة المقررات الدراسية للمستجدات العلمية في مجال التخصص.
- « تحيز بعض أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطالبات .
- « أساليب التدريس المستخدمة تقليدية وتعتمد على الإلقاء فقط.
- « قلة استخدام التقنية من قبل عضو هيئة التدريس في المحاضرة.
- « عدم كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس حيث يدرس مادة في غير تخصصه.
- « صعوبة فهم المقررات الدراسية التي تعطى عن طريق الشبكة المرئية (التلفاز).
- « المقررات الدراسية لا تساعد على تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطالبة.
- « المقررات الدراسية لا تساعد على تنمية مهارة البحث العلمي.

٣- ما الصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج ؟

توصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج - مرتبة تنازليا - هي كالتالي:

- « عدم وجود ضوابط محددة لمحاسبة المشرفين المقصرين في الإشراف.
- « عدم تزويد مكتبات الجامعة بالرسائل العلمية المناقشة في الجامعات الأخرى.
- « قلة توفر الكتب والدوريات العلمية المتخصصة الحديثة داخل مكتبات الجامعة.
- « قلة حصول الطالبة على خدمات طباعة جيدة داخل مكتبات الجامعة.
- « التأخر في بدلات الكتب والطباعة وعدم إعطائها في وقتها لتستفيد منها الطالبة.
- « عدم توفر مركز للإحصاء في مبنى الدراسات العليا خاص بالطالبات.

- « عدم تيسير الدعم المادي للطالبات من قبل مركز البحوث.
- « قلة معرفة الطالبات بالمهام التي تقوم بها عمادة الدراسات العليا.
- « عدم توفر معامل الحاسب الآلي والانترنت لخدمة الطالبات.
- « قلة الإشراف والتوجيه الأكاديمي للطالبة في مرحلة اختيار الموضوع .
- « ضعف المتابعة الجادة من قبل المشرف على الطالبة.
- « انشغال المشرف بالإشراف على عدة أبحاث في وقت واحد.
- « عمادة الدراسات العليا لا تقدم دورات في كيفية إعداد البحث.
- « قلة معرفة طالبات ماجستير التربية الفنية بالأنظمة واللوائح المتعلقة بإجراءات إعداد البحث.
- « صعوبة وجود أوقات محددة للاتصال بين المشرف والطالبة.
- « ضعف الطالبة في مهارات البحث العلمي عند إعداد البحث.
- « عدم توفر الدليل المبسط لكتابة الرسائل العلمية.
- « صعوبة تغيير المشرف في حالة عدم الاتفاق بينه وبين الطالبة.
- « يفرض المشرف على البحث دون اختيار الطالبة.

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، تعرض الباحثة بعض التوصيات التي تأمل أن تسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في جامعة الملك سعود.

• توصيات متعلقة بنتائج الدراسة :

١- توصيات من شأنها التغلب على الصعوبات التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية في مرحلة القبول والتسجيل :

- « استخدام التسجيل الالكتروني في مرحلة القبول والتسجيل، لما في ذلك من السرعة في العمل ومعالجة مشكلة الازدحام والتكدس في مبنى التسجيل.
- « إنشاء برنامج لدراسات الماجستير في التربية الفنية في اقرب وقت، لتمكين الطالبات من إكمال مسيرتهن العلمية.
- « التقويم الدوري لبرنامج ماجستير التربية الفنية، للوقوف على أهم المستجدات وتفاذي المشاكل السابقة.

٢- توصيات من شأنها التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند دراسة المقررات الدراسية :

- « ضرورة إقامة دورات تدريبية في اللغة الانجليزية من قبل عمادة الدراسات العليا لطالبات ماجستير التربية الفنية .
- « توفير معامل مخصصة ومهياة بكافة العدد والأدوات للمواد العملية ، وتوفير معامل للحاسب الآلي والانترنت في مبنى الدراسات العليا.
- « الاهتمام بنوعية المقررات الدراسية التي تقدم في برنامج ماجستير التربية الفنية من حيث أهدافها ومحتواها ومدى مواكبتها للمستجدات العلمية.

٣- توصيات من شأنها التغلب على الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات ماجستير التربية الفنية عند إعداد بحوث التخرج :

- « ضرورة وجود ضوابط محددة لحاسبة المشرفين المقصرين في الإشراف.

« تقديم دورات تدريبية في كيفية إعداد البحث العلمي من قبل عمادة الدراسات العليا مع توزيع دليل لكتابة البحث بجميع خطواته على كل طالبة .

« زيادة الدعم المادي المقدم لطالبات ماجستير التربية الفنية أثناء إعداد بحوث التخرج .

• توصيات تتعلق بدراسات مستقبلية مقترحة :

« إجراء دراسة حول تصور مقترح لبرنامج دكتوراه التربية الفنية في جامعة الملك سعود .

« إجراء دراسة حول تصور مقترح لإنشاء كلية متخصصة بالفنون تابعة لجامعة الملك سعود .

« إجراء دراسة مقارنة بين نظام ماجستير التربية الفنية في الجامعات السعودية وبعض الدول المتقدمة .

• المراجع :

- ابن منظور، جمال (١٩٩٤م). لسان العرب . بيروت : دار بيروت للطباعة .
- حسن ، السيد محمد أبو الهاشم (٢٠٠٤م) . الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS . الرياض : مكتبة ابن الرشد .
- الخطيب ، احمد ، معاينة ، عادل سالم (٢٠٠٦م) . الإدارة الإبداعية للجامعات نماذج حديثة . الأردن: عالم الكتب الحديثة .
- السعدي ، حمده (٢٠٠٦ م) . واقع برامج الدراسات العليا ومشكلاتها في جامعة السلطان قابوس والتوقعات المستقبلية لهذه البرامج ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية : الأردن .
- سنقر، صالحة (١٩٩٤م) . الدراسات العليا في الوطن العربي . دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي .
- العقيل ، عبد الله بن عقيل (١٤٢٦هـ) . سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية . الرياض : مكتبة الرشد .
- القرني ،شيخه علي (١٤٣٠هـ) . الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وسبل علاجها ، رسالة لاستكمال متطلبات الحصول على الماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : الرياض .
- الكثير ،عبد الرحمن صالح (١٩٩٥م) ، أنظمة وبرامج الدراسات العليا في جامعة الملك فيصل ، وقائع الاجتماع الثاني لرؤساء ومسؤولي الدراسات العليا بجامعات دول الخليج .الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ١٠٥ .
- منصورى ،محسن ،قشري ،إسماعيل ، الخزرج ، يحيى بن تركي (٢٢ - ٢٤ محرم ، ١٤٢٢ هـ) .طبعة المشكلات التي تعترض طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة .ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية توجهات مستقبلية . جدة : جامعة الملك عبد العزيز .

- المنيع ،محمد عبد الله (١٩٩٥م) . أسس تقويم الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الجامعات الأمريكية :الاجتماع الثاني لعمداء ومسؤولي الدراسات العليا بجامعات دول الخليج .الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص١٤٢ .
- ياركندي ، آسيا محمد (١٩٩٢م) معوقات الدراسات العليا بكلليات التربية للبنات من وجهة نظر الطالبات ، اللقاء السنوي الرابع ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ،جامعة الملك سعود .
- الياامي ، عوض مبارك (٢٠١٤هـ) . مدى توافق المقررات العلمية في برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس مع إمكانيات وقدرات وحاجات طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود .

• مواقع من الشبكة العنكبوتية :

- نشرة تعريفية ومقدمة عن برنامج الماجستير بقسم التربية الفنية، قسم التربية الفنية، كلية التربية.جامعة الملك سعود، تم استرجاعه في ٢٠/١/١٤٣١هـ على الرابط

http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Art_Education/Pages/Masters_Program_of_Study.aspx

- نشأة وتطور التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، د.ت. تم استرجاعه في ٢٠/١/١٤٣١هـ على الرابط

<http://www.art.pub.sa/vb/showthread.php?p=9210>



البحث السادس :

” فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة ”

إعداد :

أ / ناهد عادل حافظ العويضي

محاضر جامعة الملك عبد العزيز بجدة

المملكة العربية السعودية

” فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة ”

أ / ناهد عادل حافظ العويضي

• مستخلص الدراسة :

يهدف هذا البحث إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة . وتحقيقا لهدف البحث فقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ؛ حيث تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من الصف الأول المتوسط في مدرسة من مدارس جدة، من خلال مجموعتين هما : المجموعة التجريبية المكونة من (٣٠) طالبة قدم لهن البرنامج المقترح ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) طالبة لم يقدم لهن البرنامج المقترح وقامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ، وإعداد اختبار التحصيل الإبداعي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (i) ، واختبار صحة الفروض تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) لقياس ثبات أدوات البحث ومربع أوميغا (ω^2) لقياس حجم الأثر . ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن في متوسط الدرجات البعدية المعدلة لاختبار التفكير الإبداعي بقدراته (طلاقة ، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، واختبار التحصيل الإبداعي بجميع قدراته (طلاقة ، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل الإبداعي.

Abstract

This research aimed to gauge the efficiency of a proposed program In light of Triz's theory in promoting achievement and creative thinking in geography by first intermediate grade female students in the City of Jeddah. the research formulated the following hypotheses: There were no statistically significant differences at the significance level ($0.05 \geq a$) between the mean scores of the students in the two groups (experimental and control) in the modified posttest of creative thinking with its dimensions (fluency ,flexibility ,originality ,total , score); there were no correlational relationship of statistical significance between the mean scores of the experimental and control groups' students in the post application of the creative achievement test, and their scores in the creative thinking test. To investigate these hypotheses the researcher prepared a proposed program based upon TRIZ theory, designed a creative achievement test, and a Torrance test for creative thinking (from A) . To test the hypotheses, the statistical treatment had been carried out using analysis of covariance test (ANCOVA), pearson correlation coefficient, and Cronbachalphi to calculate the reliability of the research tool ; and squared Omega (ω^2) to measure the effect size. The results of the study revealed that the experimental group students excelled in their modified post mean score of the creative thinking test with its capacities (fluency, flexibility, originality, total, score), and in the creative achievement test with all its dimensions (fluency, flexibility, originality, total, score) and the existence of a significant correlational relationship between the creative thinking test and the creative achievement test.

• المقدمة :

حظي الإبداع باهتمام كبير من قبل رجال الفكر والسياسة والاقتصاد والتربية وغيرها من المجالات ، نظرا لدوره في نشوء الحضارات وتقدم الأمم وإذا كانت المنافسة الشديدة وسرعة التغير وتنامي التحديات، هي السمات البارزة للعالم المعاصر، فإن الإبداع يعتبر المصدر الطبيعي الذي لا ينضب لمواجهة تلك التحديات التي لا تكاد تنقذ عند حدمعين هذه الأيام.

لقد شهد الإبداع اهتماما متزايدا من قبل كثير من الدول والمجتمعات، غير أن كثيرا من جوانب هذا الاهتمام ركز على الجانب النظري لهذا الموضوع، وذلك بالرغم من ظهور العديد من برامج تدريب الإبداع التي طورها نخبة من كبار المشتغلين بهذا الموضوع، ومع ذلك فما زالت الحاجة ماسة لتطوير المزيد من برامج التدريب، ومن هنا فقد جاءت أهمية البرنامج الحالي للمساهمة في تحسير الهوة بين النظرية والتطبيق العملي، ومنخل التوفير منهجية جديدة لتنمية التفكير الإبداعي استنادا إلى نظرية تريز التي بدأت تتطور في الوقت الحاضر بسرعة كبيرة. وتشكل هذه النظرية نموذجا "عمليا" للنظم المستندة إلى قاعدة معرفية تستخدم طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات، وتستند هذه النظرية إلى إجراءات محددة وأدوات وإستراتيجيات تمكن مستخدميها من تطبيق قاعدة المعرفة في توليد حلول جديدة (Lopez etal 2002, 1-13).

ويمكن فهم النظرية واستخدامها وتوظيفها بدرجة مقبولة من السهولة لأن أدواتها ومبادئها وإستراتيجياتها تصل إلى المخزون المعرفي الموجود في المواقف التي تتضمن حلولاً تفكيرية، حيث يرى صاحب النظرية أنها ليست أسلوبا في حل المشكلات بل إن النظرية أكثر من ذلك، إنها فلسفة وأسلوب ومنهجية وطريقة في التفكير. (أبوجادو ونوفل، ٢٠٠٧م: ٤٠٩)

وحيث أن هذه النظرية تهتم بتنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي وحل المشكلات إبداعيا بشكل خاص، فإن دورها في تنمية مهارات التفكير (الطلاقة، المرونة الأصالة) يتمشى مع طبيعة وفلسفة النظرية، وبذلك تتضح العلاقة المنطقية والعلمية بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة، ويعتبر الإبداع ضرورة حتمية للتمكن من الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات غير المألوفة التي بدأت بالانتشار والظهور في هذا العالم مالمذي يعتبر التغير سمتها الرئيسية (أبوجادو ونوفل، ٢٠٠٧: ٤٠٩)

وفي المشكلات الجغرافية العديد من الجوانب التي يمكن أن تتمحور في تنمية الإبداع في حل المشكلات وتعمل على تنمية مهارات التفكير حيث تتميز بقاعدة كبيرة من المعلومات والبيانات و تتناول دراسة البعد المكاني الذي يزيد من تعقيد هذه المادة، الأمر يجعل المتعلم يحتاج ليس فقط للتفكير الإستنتاجي المجرد؛ وإنما أيضاً لتعلم الملاحظة والتفكير الاستقرائي وجمع المعلومات وتنظيمه أو ربط الأماكن بالأفكار والنظريات، لأن تنمية التفكير في تعليم الجغرافيا يعمل على

تغيير الأفكار وتطويرها، وفهما الحس المكاني في الموضوعات التي تتناولها مادة الجغرافيا. جوسون (Johson, 2000).

فقد ذكرت (شاكر، ٢٠١٠م، ١٩٦): " أن الكثير من الدراسات أثبتت أن التدريبات المناسبة التي تهدف لتنمية التفكير الإبداعي تحسن القدرة الإبداعية وتزيد التحصيل الإبداعي عند أصحاب القدرات والمواهب الإبداعية".

وقد أظهرت دراسة كواليك (Kowalick, 1998) نمو القدرات الإبداعية لدى الطلبة بعد تطبيق برنامج تدريبي يستند إلى نظرية تريز، وأظهرت دراسة كوين (Cauin, 2004) وظيفة التعلم الحديثة والحاجة إلى إحداث تغيرات جذرية في الأنظمة التعليمية بطرح عدد من الأسئلة التي تبرز حل المشكلات من خلال التناقضات التي تعتمد عليها نظرية تريز TRIZ وتوصل الباحث إلى أن وظيفة التعلم الحديث هي حل المشكلات المستقبلية، أجرت في بريطانيا مان وفنسنت (Man and Vincint, 2000): دراسة هدفت إلى تطبيق نظرية تريز (TRIZ) في مجال علوم الأحياء والاستفادة من علوم الأحياء في تطبيقات نظرية تريز عن طريق صياغة عدد من المشكلات لطلاب أحد فصول السنة الثانية بقسم الأحياء في جامعة ريدنج (Reading, U.K, The University of) بالمملكة المتحدة الذين انتهوا من دراسة مادة في تصميم الأنظمة الميكانيكية، ، نتج عن الدراسة أن البرنامج قد أدى إلى تطوير قدرات التفكير وتوسيع الإدراك، وأوصت بضرورة استخدام مبادئ (تريز TRIZ) الإبداعية في حل مشكلات كأداة نظامية لتنمية مهارات الإبداع. بمدينة جدة أجرت الأهدل (٢٠٠٧م): دراسة هدفت إلى تنمية التفكير ورفع مستوى التحصيل لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظه جدة واعدت اختبار تحصيل ابداعي، واختبار تفكير، قد أسفرت نتائج الدراسة للتطبيق البعدي لا اختبار التحصيل الابداعي واختبار التفكير عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بفاعلية تعليم التفكير من خلال المنهج على تنمية التفكير ورفع مستوى التحصيل الإبداعي.

من هنا وجدت الباحثة أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير من خلال المحتوى المدرسي لتنمية مهارات التفكير من دوره تطوير وتنمية الابداع .

• مشكلة الدراسة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:
ما فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

- « ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) في الجغرافيا لطالبات للصف الأول متوسط؟
- « ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التحصيل الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط؟

« ما علاقة درجة التحصيل الإبداعي بالتفكير الإبداعي لوحدة جغرافيا (السكان والعمران) لطالبات الصف الأول متوسط ؟

• فرضيات الدراسة :

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي المعدل، بأبعاده (طلاقة ، مرونة ، أصالة، الدرجة الكلية).

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل الإبداعي البعدي المعدل، بأبعاده (طلاقة ، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية).

« لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الإبداعي، وبين درجاتهن في اختبار التفكير الإبداعي.

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) لجغرافيا (السكان والعمران) في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية ، الفصل الدراسي الأول ، الجغرافيا للصف الأول متوسط ، وقياس فاعليته في تنمية التحصيل الأكاديمي الإبداعي والتفكير الإبداعي واستخدام منهجية حل المشكلات بطريقة إبداعية بما تتضمنه من استراتيجيات إبداعية في تدريس الجغرافيا، بحيث يساعد على تنمية التحصيل الإبداعي والتفكير الإبداعي وذلك من خلال:

« التعرف على فاعلية استخدام البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي في الجغرافيا للصف الأول متوسط.

« معرفة فاعلية استخدام البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التحصيل الإبداعي في الجغرافيا للصف الأول متوسط.

• أهمية الدراسة :

تبدو أهمية هذه الدراسة في أنها :

« تلقي الضوء على نظرية تريز (TRIZ) لحل المشكلات بطريقة إبداعية إذ يمكن من خلالها استيعاب فكرة نظرية تريز (TRIZ) وفلسفتها وأساليبها .

« نناقش موضوعاً يتم تطبيقه لأول مرة على موضوعات جغرافية في المملكة العربية السعودية (على حد علم الباحثة) وذلك بعد الرجوع إلى (مجلة تريز-TRIZ-journal) وهي مجلة دورية على شبكة الانترنت تصدر شهريا منذ عام ١٩٩٦م تتضمن دراسات وأبحاث تناولت النظرية ولها أرشيف بكل الاصدارات وايضا (مركز النظم العالمية لخدمات البحث العلمي) و(مركز البحوث وحياء التراث) و(مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية ولم تسجل دراسة تطبيق النظرية في الجغرافيا .

« تأتي استجابة لتوصيات وردت في دراسة كلمان كوايك (Kowalick, 1998) و (Vincent&Mann, 2000) ودونج (Dung, 2001) و(أبو جادو، ٢٠٠٣) (والرافعي، ٢٠٠٨م) و(ألعامر، ٢٠٠٨) و(بنخميس، ٢٠١٠)

والتي دعت لتطبيق نظرية تريز TRIZ على جميع مواد التعليم العام ومنها الجغرافيا.

« تلقي الضوء على فعالية برنامج تدريبي من خلال محتوى المنهج لطالبات المرحلة المتوسطة للحصول على حلول إبداعية للمشكلات .

« تسهم في توجيه انتباه المسؤولين والعاملين في وزارة التربية والتعليم نحو المزيد من البحث والدراسة في التدريس بنظرية تريز TRIZ الإبداعية والاهتمام بها في عملية التعليم والتعلم بدلا من الاقتصار على الطرق التقليدية القائمة على نشاط المعلم .

« تفتح المجال أمام دراسات أخرى تهتم بإدخال استراتيجيات حديثة في مناهج الجغرافيا في المملكة العربية السعودية .

« يمكن أن تتوصل إلى نتائج قد تضيف بعداً تطبيقياً لمعظم الدراسات الاجتماعية عامة ومعلمي الجغرافيا بصورة خاصة في آليات تطبيق نظرية تريز في المقرر المطور للعام الحالي ١٤٣٢هـ - ١٤٣٣هـ .

• حدود الدراسة :

تنحصر حدود هذه الدراسة في المحددات التالية:

• الحدود الموضوعية :

« تركز على المنهج المطور للصف الأول المتوسط (المواد الاجتماعية والوطنية) الذي يدرس في الفصل الدراسي الأول في الوحدة الثانية جغرافية (السكان والعمران).

« وتقتصر على تنمية ثلاث مهارات من مهارات التفكير الإبداعي وهي (الطلاقة المرونة ، الأصالة).

« تتناول هذه الدراسة (٧) من استراتيجيات تريز TRIZ لحل المشكلات بطرق إبداعية وهي (إستراتيجية تغير اللون . إستراتيجية تحويل الضار إلى نافع . إستراتيجية العمل القبلي \ التمهيدي . إستراتيجية إستمرارية العمل المفيد إستراتيجية الربط \ الدمج - إستراتيجية التعشيش \ التداخل . إستراتيجية الإجراءات التمهيدية المضادة).

• الحدود المكانية :

تتناول هذه الدراسة التركيز على مدينة جدة وطبقت في المدرسة العاشرة بعد المائة ١١٠ المتوسطة للبنات (حكومي).

• الحدود الزمانية :

فقد تم تطبيق البرنامج المقترح في الفصل الدراسي لأول خلال العام الدراسي ١٤٣٢هـ / ١٤٣٣هـ.

• الحدود البشرية :

اقتصرت هذه الدراسة على عينه من طالبات الصف الأول المتوسط من المدرسة ١١٠ المتوسطة للبنات بجدة ، تم اختيار فصلين من المدرسة بلغ عددهم (٦٠) طالبة ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين (٣٠) ضابطة و (٣٠) تجريبية من المدرسة المتوسطة للبنات في مدينة جدة.

• الإطار النظري :

• أولا : التفكير الإبداعي :

يمكن تحسين قدرات المتعلم على حل المشكلات وتنمية عدد غير محدود من مهاراته، بتعليم التفكير الإبداعي الذي يوفر لأبنائنا القدرة على التكيف مع المتغيرات المستقبلية، وليس هذا فحسب، بل نريد تعليمها يزود أبنائنا بالقدرة على التحكم في تشكيل المستقبل من خلال الأخذ بالأسباب المؤدية إلى ذلك ويترتب على ذلك ضرورة الأخذ بالتعلم الإبداعي (الحارثي، ٢٠٠٩م، ٥٩).

ويمكن القول إن التفكير هو الذي يجلب المعرفة إلى الحياه، ويجعلها تعمل، والتفكير هو الذي يعتبر المعرفة في ضوء الأدلة. (نوفل وسعيفان، ٢٠١١، ٢٠).

• مفهوم التفكير :

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف التفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة .

وقد عرف ديبونو (De-Bono) التفكير بأنه : " استكشاف للخبرة بهدف الوصول إلى الهدف، وقد يكون الهدف هو تحقيق الفهم، أو اتخاذ قرار ما، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء ، أو القيام بعمل ما . " (أورده (نوفل، ٢٠٠٨، ٢٣) نقلا عن ديبونو.

ويرجع الفضل في تحديد التفكير وتمييزه عن العمليات العقلية الأخرى إلى جون ديوي الذي عرف التفكير بأنه النشاط العقلي الذي يرمي إلى حل مشكلة ما . (خليل، ٢٠٠٧م، ١١٢)

• مفهوم الإبداع :

الإبداع لغة: مشتق من الفعل "أبداع" الشيء أي اخترعه :أبداعت الشيء وأبداعته أي استخرجته وأحدثته ، ونقول فلان بدع في هذا الأمر؛ أي كان أو من فعله والإبداع يعني الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار. (الهويدي، ٢٠٠٧م، ٢٢)

وقد ذكر (إبراهيم، والسايح، ٢٠١٠م، ١٣) أن أصل كلمة الإبداع "في اللغة الإنجليزية Creativity or Creativeness مشتقة من كلمة الخلق Creation والفعل Create وأصله اللاتيني Creare، ومعناه القاموسي :يخرج إلى الحياة أو ينشئ ويصمم ويخترع ، أو يكون سببا .

وقد عرف الإبداع بأنه سلوك لطرق جديدة، والولوج من مداخل مبتكرة، والتفكير بعقلية حرة ، وهذا يتطلب درجة من الاستقلال الفكري والنفسي عن المحيط الذي يعيش فيه الإنسان (بكار، ٢٠١١م، ٨٤).

وقد عرفه تورانس Torrance وهو أحد رواد التفكير الإبداعي فذكر أن الإبداع : عملية تحسس للمشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات، وعدم الإنسجام والنقص في المعلومات ، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافره، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين . (Torance, 1993)

• **مهارات التفكير الإبداعي :**

لقد حاول الباحثون قياس (أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته) وتعدد تناولها في المراجع التربويه ونشير للمهارات التي ترتبط بالبحث الحالي:

• **أولاً : الطلاقة (pluency) :**

يعرفها الكسندر بأنها القدرة على إنتاج عدد من الاستجابات أو الأفكار المطلوبة. (Alexander,M,2007,21).

عرفها رانكو بأن الطلاقة هي قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد من الأفكار. (Runco,2007,199)

عرفتها (شاكر، ٢٠١٠م، ٢١٧) يعني توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار أو الإشكالات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثيرات ما ،ومراعاة السرعة والبساطة في ذلك .

• **ثانياً : المرونة (Flexibity) :**

تعتبر القدرة على إيجاد العديد من الأفكار المختلفة والمتنوعة عن الأفكار المتوقعة في العادة وتوجيه التفكير ضمن الموقف (شاكر، ٢٠١٠م، ١١٨)

• **ثالثاً : الأصالة (Originality) :**

تعتبر من أكثر العوامل المرتبطة بالإبداع والتفكير الإبداعي وقد نجد عنصري الحدة والتفرد واقعين بمضمون الأصالة، وهي العامل المشترك بين أغلب التعريفات التي تركز على الناتج الإبداعي كمصدر للحكم على المستوى الإبداعي. (شاكر، ٢٠١٠م، ١١٩)

• **رابعاً : الحساسية للمشكلات :**

هي الوعي والإدراك لوجود المشكلة أو الالتفاف لعناصر ضعف البيئة أو الموقف ،ونعني هنا أن بعض الأفراد المتمتعين بشدة الملاحظة والمتمكنين من التعرف عل المشكلة والتحقق من وجودها فالموقف مما لاشك فيه عند اكتشاف مشكلة ما على اعتبار أنها الخطوة الأولى الجديدة لتعديل معارف أو إيجاد تحسينات و(شدة ملاحظة) في إدراك الأشياء الغير عادية أو المحيرة قد تتضح من خلال الحياة اليومية للأفراد وطرح بعض التساؤلات حول بعض الأمور(شاكر، ٢٠١٠م، ٢٢٠).

• **بناء المناهج الدراسية وتصميمها إبداعياً :**

بجانب تقديم برنامج دراسي إبداعي مستقل ، يكون من المهم إعادة صياغة المناهج الدراسية ذاتها وتقديمها بما يساعد على إثارة الإبداع أو تنشيطه ؛ بشرط أن يراعى في إعادة بناء تلك المناهج من جديد أن يتم ذلك بطريقة علمية وموضوعية ،تخلو من الادعاء والتهويل في أهدافها ونتائجها المتوقعة التي قد تؤدي إلى الانبهار أولاً، وتبعث اليأس أخيراً.

إن بناء المناهج الدراسية وتصميمها إبداعياً، لها مردودات تربوية فاعلة وإيجابية ، مثل تدريب العقل على التفكير ،والتأمل، والتحاور، إذ إن ما يفهمه

المتعلم بالمنطق والإقناع يتحول إلى مائه وواقع ، وخبره شخصية حياتية (إبراهيم والسايح، ٢٠١٠م، ٤٠).

• تدعيم تنمية الحساسية للمشكلات والحلول الإبداعية :

يمكن تنمية الحساسية للمشكلات باتباع التالي:
« إثارة المشاركة، وتشجيع تلقائية التعبير ، والطلاقة في الأفكار ، فهي أمور ترتبط ارتباطا مباشرا بالقدرة على حل مشكلات عديدة ، وخاصة إذا اعتمد الفرد على ذاته.

« تنمية ثقة المتعلمين في إدراكاتهم الخاصة ، وأفكارهم الشخصية ، على أساس أن هاتين الخاصيتين يرتبطان ارتباطا وثيقا بالقدرة الإبداعية.

« إثارة القدرة على الإحساس بالمشكلات ، وإثارة حب الاستطلاع والرغبة في التساؤل والبحث والاستفسار (إبراهيم والسايح ٢٠١٠م، ٤٢).

• المهارات التي يجب أن تشملها برامج تنمية التفكير في الجغرافيا :

« مهارات الحصول على المعلومات والبيانات.
« تطوير مهارات التصنيف ، التحليل ، التفسير و التلخيص ، والتقويم مع صياغة المعلومات في إطار جديد يؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على اتخاذ القرار لنفسه والمجتمع.

« بناء معرفة جديدة: حيث يمكن أن يتحقق من خلال تصميم منهج يزيد من قدرة المتعلم على وضع الأطر المفاهيمية لفئات جديدة من المعلومات، وتحليل علاقة السبب بالنتيجة ، وتحديد مدى وصدق المعلومات والوثائق وتطوير قصص ونماذج ورسوم بيانية وخرائط.

« المشاركة مع الجماعة: يتطلب من البرنامج أن يعد بحيث يزيد من قدرة المتعلم على التعبير والدفاع عن قناعاته ، وتحمل المسؤولية، والعمل بفاعلية ضمن المجموعة. (عطوة، ٢٠٠٩م، ٥٥)

• ثانيا : حل المشكلة الجغرافية :

• مفهوم المشكلة :

يتأثر تعليم حل المشكلة ، بعدد من العوامل بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها: كسهولة حلها أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها - أما بعض العوامل - ترتبط بالمتعلم ذاته ؛ كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى قربيه وإحساسه بطبيعة المشكلة أ و مدى قدرته على المثابرة ، وعند تنفيذ أسلوب حل المشكلات الإبداعي المستند إلى نظرية تريز TRIZ وضع التلاميذ بمشكلات مرتبطة بواقعهم ؛ وفي نفس الوقت تتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث في متناقضات المشكلة واختيار الحل الإبداعي من عدة حلول ممكنة (العبيدي، ٢٠١٠م، ١١٤).

والمشكلة بصفة عامة "هي موقف يتحدى الإنسان ويتطلب منه دراسة وبحث وتفكير، فالإنسان يواجه مشكلة ما عندما يريد بلوغ هدف معين لا تستطيع معلوماته وخبراته السابقة وأساليب السلوك المعروفة له أن توصله إليه" (البرعي، ٢٠٠٨، ٢٩١).

• مفهوم حل المشكلات :

عرّف حل المشكلات "طريقة تتلخص في نقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى الطالب ، وإن التأكيد الرئيس الذي ينبغي أن تتولاه المدرسة هو التأكيد على استخدام الطالب نهجا من العمل المخطط لمعالجة المشكلة". (الحارثي ٢٠٠٩م، ١٦٥)

يُعرف Solso 1996 حل المشكلة بأنه التفكير الموجه نحو مشكلة معينة، مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما :التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، واختيار الإستجابات الملائمة لحل هذه المشكلة". بالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وفقا لخطوات منطقية ومنهجية متعاقبة، بهدف التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب". أورده (الأنصاري وعبد الهادي، ٢٠٠٩ م)

• أساليب حل المشكلات :

- ◀ أسلوب حل المشكلات بطريقة مألوفة.
- ◀ أسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية.

كما يتطلب هذا الأسلوب تمكن الطالب من مهارات التفكير الإبداعي الأساسية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل) لكي يستطيع الطالب أن يحدد المشكلة ويدرك أبعادها ومتطلباتها والحلول الممكنة لها. (العبيدي، ٢٠١٠م، ١١٥)

• العلاقة بين حل المشكلات و التفكير الإبداعي :

لإظهار هذه العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي يمكن أن نرى ما ذكره أبو جادو " أن العلاقة التي تربط بين الإبداع وحل المشكلات تشكّلان من حيث الجوهر الظاهرة نفسها، وأضاف أن الباحث ويزبيرج (Weisberg, 1993) تناول العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات عن طريق مراجعة بعض الدراسات حول الأعمال الإبداعية في مجالات الآداب والعلوم والفنون، حيث أشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن البحوث المخبرية والكتابات في مجال علم النفس المعرفي قد تركّزت على دراسة عملية حل المشكلة بمعزل عن العملية الإبداعية، كما أشارت إلى أن الخبرة السابقة هي الأساس الذي تنطلق منه جميع المحاولات لحل المشكلات، فعندما يقوم الأفراد بعمل لحل مشكلة ما فإن عملهم يكون مبنياً على نوع من الموازنة بين تلك المشكلة ومعارفهم السابقة، كما توصلت إلى أن الحلول الجديدة أو غير العادية للمشكلات، هي في الواقع نتائج عملية تطويرية تتدرج من بدايات قد لا تكون ناضجة وغير كافية حتى تبلغ الذروة بالوصول إلى الحل " (أبو جادو، ٢٠٠٧، ٣٧).

• ثالثاً: نظرية تريز : TRIZ Theory

• (نظرية الحل الابتكاري للمشكلات):

اهتم كثير من الباحثين بتنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص ومن أشهر هؤلاء: اسبورن (Osborn)، وجوردون (Gordon) والتششر (Altshuller) صاحب نظرية تريز لحل الإبداعي للمشكلات TRIZ وعلى الرغم من أن هذه النظرية نشأت في الأربعينيات من القرن الماضي إلا أنها لم

تستخدم على نطاق واسع إلا في أواخر القرن الماضي بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وتقتصر هذه النظرية إجراءات وأدوات تمكن من استخدامها التطبيق لقاعدة المعرفة للوصول لحلول جديدة (أبو جادو ونوفل ٢٠٠٧: ٤١، ٤٢).

• ماهية نظرية تريز TRIZ :

هدفت نظرية تريز منذ نشأتها إلى تزويد الأفراد بطريقة نظامية لكي يكونوا مبدعين في حل المشكلات. (Tannant, 2005)

يري سافرن سكيان تريز TRIZ منهجية ذات توجه إنسان يتسند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية (Savransky, 2002).

وتريز وسيمان وآخر وتريز أكثر من مجرد طريقة لحل المشكلات التكنولوجية، وهي طريقة يمكن توظيفها في مختلف مجالات الحياة وتستند إلى دراسة وتطبيق نماذج تطور العديد من النظم التكنولوجية، وبناء على هذه النماذج تطور طرق البحث عن الحلول الإبداعية، وتكونت من ثلاثة مكونات أساسية هي:

- ◀ التحليل المنطقي للنظام ذي العلاقة ومشكلاته، للتمكن من فهم جوهر المشكلة وإزالة التناقض الذي يعيق عملية حل المشكلة.
- ◀ توظيف قاعدة المعرفة المتخصصة التي تتضمن أكثر طرق حل المشكلات فاعليه جنباً إلى جنب مع أمثلة توضح كيفية استخدام هذه الطرق.
- ◀ استخدام الوسائل والأدوات المناسبة لتجاوز العوائق النفسية التي تحول دون التمكن من الوصول إلى الحلول الناجحة والمناسبة للمشكلات (Zusmn et al, 19).

• افتراضات نظرية تريز :

١- التناقضات (Contradictions) :

تعتبر التناقضات أحد أهم المفاهيم الأساسية في نظرية تريز TRIZ :

• المقصود بالتناقض :

عندما يكون هناك حل إيجابي لمشكلة معينة في أي نظام أوجزء من هو ينتج عن هذا الحل جانب سلبي في النظام أو أحد أجزائه (hallburton&roza, 2006)، أي أننا نحل مشكلة ونخلق مشكلة أخرى لذلك يتطلب حلاً لمشكلة بطريقة إبداعية تحسيناً لشيء أو النظام أو جزء من هذين التأثيرين سلبيات النظام ككل أو أجزائه.

ذكر (باهي 2002: pahi) التناقض : يفترض عدم تطابق بين أبعاد ما يعادل، لذلك عند إيجاد حل للمشكلة يجب أن نحدد التناقض الحاصل بسبب هذا الحل ونقوم بإزالته أو التخفيف من تأثيره على النظام، مع أن التناقضات نتيجة حتمية للتطور الحاصل في النظم

٢- الحل النهائي الأمثل : (Final Ideal Solution)

بنيت نظرية الحل النهائي الأمثل (Ideal Final Result) على أن التطور في النظم يسعى إلى المثالية، أي أن تكون جميع خصائص النظام في أفضل حالاتها

وتعمل في نفس الوقت على التخلص من جميع الجوانب السلبية فيها. لذلك عند حل المشكلة باستخدام المبادئ الإبداعية في نظرية تريز يجب أن نتخيل الصور الإبداعية، التي نريدها قبلًا لشرع في استخدام المبادئ الإبداعية لتوليد الحلول؛ لأن تحديد الصورة النهائية للحل المرغوب للموقف والمشكلة ييسر عملية إيجاد الحل الإبداعي، حيث الرؤية التي نريد الوصول إليها تكون واضحة، وبالتالي طريق الحل محدد، و واضح المعالم" (Kowalick, 1997, 1-13) ،

٣- المصادر : Resources :

تعتبر المصادر من الجوانب الأساسية في نظرية تريز وان كل مؤسسة لديها الكثير من المصادر التي لم تستخدم بشكل تام وبعض الأحيان ربما لا تكون هذه المصادر معروفة أو مكتشفة وعادة ما يؤدي الكشف عن هذه المصادر وعناصرها المختلفة واستخدامها إلى حل كثير من التناقضات (Kowalick, 1997, 1-13).

٤- المبادئ الإبداعية: (Inventive Principles)

أربعون مبدأ إبداعيا تمثل استخلاصا استقرائيا تحليليا لبراءات الاختراع

• الاستراتيجيات الإبداعية Inventive Strategies :

أدرك التشكر منخل القاعدة البيانات الضخمة التي قام بتحليلها أن هناك عدد اقليل من الاستراتيجيات التي تتكرر عبر العديد من المجالات المختلفة، وبعد دراسة عميقة لهذه النماذج العامة تبين أن هنا كأربعين مبدأ إبداعيا استخدم تمارا في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات، ويتمثلها لمهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات في القدرة على تعميم المشكلة لتحديد الإستراتيجية المناسبة للاستخدام ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في المجالات غير التقنية كالإدارة والأعمال والتربية وغيرها (Hipple, 2002).

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد كما ذكره عبيدات وآخرون (٢٠٠٥م، ٣١٠) على التجربة في إثبات الفروض، وضبط تأثير العوامل الأخرى غير العامل التجريبي.

ويعرف المنهج شبه التجريبي كما ترى محيريق (٢٠٠٨، ٦٤) بأنه: " المنهج الذي يهدف إلى إحداث تغير معتمد ومضبوط بشروط للظاهرة على عينة الدراسة ومن ثم ملاحظة التغيرات الناتجة في الظاهرة المراد دراستها وتفسيرها " .

الجدول رقم (١): تصميم منهج الدراسة شبه التجريبي

اختبار (التحصيل الإبداعي البعدي	اختبار (التحصيل) الإبداعي القبلي	اختبار (تورانس) البعدي	اختبار (تورانس) القبلي	العامل التجريبي	الجموعه
تم تطبيق الاختبار	تم تطبيق الاختبار	تم تطبيق الاختبار	تم تطبيق الاختبار	البرنامج التدريبي المتقدم في ضوء نظرية تريز TRIZ	التجريبية
تم تطبيق الاختبار	تم تطبيق الاختبار	تم تطبيق الاختبار	تم تطبيق الاختبار	الطريقة التقليدية	الضابطة

• مجتمع الدراسة Research Population :

يعرف مجتمع الدراسة بأنه: " جميعاً لأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذي سيكونون موضوع مشكلة لبحث " (عبيدات وآخرون، 2007م، ٩٤).

و مجتمع الدراسة الحالية يمثل جميع طالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة، واللاتي يدرسن في مدارس التعليم العام (حكومي) نهارى المرحلة المتوسطة للعام الدراسي ١٤٣٢ هـ / ١٤٣٣ هـ والبالغ عددهن (١٧٥١٥) .

• عينة الدراسة Research Sample :

تم اختيار عينه الدراسة (العشوائية البسيطة) - Random sample اختيار عينها للدراسة وقد حددت بعشوائية بسيطة: هدف الباحثة من اختيار هذا النوع من العينات لكي تتوصل إلى عينة تمثل مختلف الفئات الموجودة في المجتمع الأصلي (مجتمع طالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة) ، تم تنفيذ الاختيار العشوائي بالطريقة البسيطة أسلوب القرعة، (بعد استبعاد الطالبات الغائبات في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة) وأصبحت العينة (٦٠) طالبة (٣٠) تجريبية تدرس باستخدام برنامج مقترح لحل المشكلات الإبداعية تريز TRIZ، وضابطة (٣٠) تدرس بالطريقة المعتادة .

• أداة الدراسة :

أولاً: برنامج تدريبي مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ (من إعداد الباحثة) ثانياً: اختبار التحصيل الإبداعي creative achievement (إعداد الباحثة) ثالثاً: اختبار (تورانس) لقياس التفكير الإبداعي (الشكلياً) .

• إجراءات الدراسة :

التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي لتجريب البرنامج المقترح و التأكد من مناسبه لطالبات الصف الأول متوسط . تطبيق الأدوات على عينة الدراسة التجريبية والضابطة قبل وبعد دراسة وحدة (جغرافيا السكان والعمران) .

تم إجراء المعالجات الإحصائية لنتائج الاختبار اثم تفسيرها للإجابة عن تساؤلات البحث، والتأكد من صحة فرضياته، وقد استخدمت الباحثة لأساليب إحصائية التالية :

- ◀ استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار التحصيل الإبداعي، واختبار التفكير الإبداعي من خلا لضبط القياس القبلي للمجموعتين كمتغير مصاحب.
- ◀ معامل ارتباط بيرسون لقياس اتساق الداخلي لمحاولات أدوات البحث.
- ◀ معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أدوات البحث.
- ◀ مربع أوميجا (Ω²) = لقياس حجم الأثر

مجموع المربعات بين المجموعات

متوسط الزمن =

المجموع الكلي للمربعات

• التطبيق القبلي لأدوات الدراسة :

يتضح من الجدول رقم (٢)، عند جميع المستويات قيمة (ف) غير دالة وبذلك تكون متوسطات الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الإبداعي الكلي وبالنسبة لمهاراته الفرعية كل على حدة في وحدة جغرافيا السكان وال عمران، وبالتالي تعد مجموعتا البحث متكافئتين في اختبار التحصيل الإبداعي قبل إجراء التجربة.

جدول رقم (٢) : قيمة (ف) في اختبار التحصيل الإبداعي القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الاختبار		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التحصيل الإبداعي	طلاقة	بين المجموعات	٠,٢٧	١	٠,٢٧	٠,٤٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٦٧,٦٧	٥٨	٦,٣٤		
	مرونة	بين المجموعات	١٥	١	١٥,٠٠	٠,٢١٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٤١٣٥	٥٨	٧١,٢٩		
	أصالة	بين المجموعات	١٧,٠٧	١	١٧,٠٧	٢,٤٧١	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٠٠,٦٧	٥٨	٦,٩١		
	ككل	بين المجموعات	٠,٦٧	١	٠,٦٠	٠,٠٠٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٨٦٦,٠٠	٥٨	١٣٥,٦٢		

• ثانياً : اختبار تورانس الشكلي (أ) للتفكير الإبداعي :

تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (أ) تقنين [أمير خان] ، في تاريخ ١٤٣٢/١١/١٧ هـ ، لقياس مستوى مهارات التفكير الإبداعي ، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين تم حساب قيمة (ف)

جدول رقم (٣) : قيمة (ف) في اختبار التفكير الإبداعي القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الاختبار		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التفكير الإبداعي	طلاقة	بين المجموعات	١٢٠,٤٢	١	١٢٠,٤٢	١,٩٣٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٦٠٥,٢٣	٥٨	٦٢,١٦		
	مرونة	بين المجموعات	٣٥٠,٤٢	١	٣٥٠,٤١٧	٢,٧٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٤٥٤,١٧	٥٨	١٢٨,٥٢		
	أصالة	بين المجموعات	١٧,٠٧	١	١٧,٠٧	٠,٠٧٥	غير دالة
		داخل المجموعات	١٣١٢٩,٨٣	٥٨	٢٢٦,٣٨		
	ككل	بين المجموعات	١٣,٠٧	١	١٣,٠٧	٠,١٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٥,٤٧٠,٤٧	٥٨	٧٨٣,٨٧		

يتضح من الجدول رقم (٣)، عند جميع المستويات قيمة (ف) غير دالة وبذلك تكون متوسطات الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تورانس الشكلي (أ) للتفكير الإبداعي (الكلي) ، وبالنسبة لمهاراته الفرعية كل على حدة ، وبالتالي تعد مجموعتا البحث متكافئتين في اختبار التفكير الإبداعي لتورانس الشكلي (أ) ، قبل إجراء التجربة.

• تطبيق تجربة الدراسة :

• إجراءات ما بعد تطبيق التجربة :

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح للطالبات الصف الأول متوسط ، تم تطبيق أدوات البحث بعديا كما يلي:-

• أولا : اختبار التحصيل الإبداعي :

تم التطبيق البعدي بتاريخ ١٤٣٣/١/٢٤ هـ ، لتحديد درجات طالبات الصف الأول المتوسط عينة الدراسة مجموعة تجريبية وضابطة ، اختبار التحصيل الإبداعي .

• ثانيا : اختبار التفكير الإبداعي تورانس الشكلي (أ) :

تم تطبيق الاختبار البعدي بتاريخ ١٤٣٢/١/٢٥ هـ ، وذلك لتحديد درجات طالبات الصف الأول متوسط عينة الدراسة مجموعة تجريبية وضابطة، اختبار تورانس الشكلي بعد تصحيح الأدوات السابقة ، وإدخال البيانات ورصدها تمهيدا لمعالجتها إحصائيا واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، بهدف الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه .

• عرض النتائج :

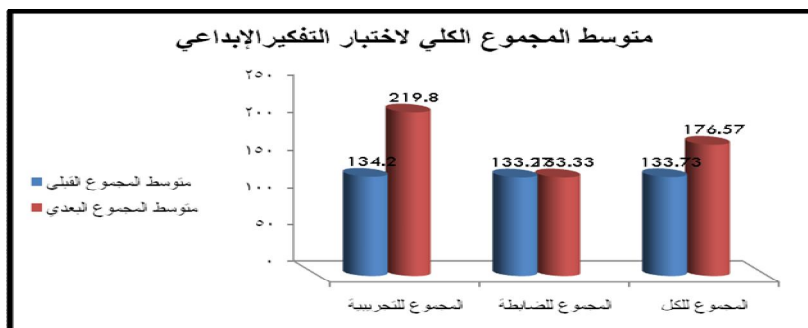
• الفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي المعدل، بأبعاده (طلاقة ، مرونة ، أصالة ، الدرجة الكلية) .

باستخدام تحليلًا لتباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل) من خلا لضبط التحصيل القبلي للمجموعتين، ويوضح جدول (٣) نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات الاختبار التفكير الإبداعي البعدي للمجموعتين بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل) ، ويوضح جدول (٤) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات الاختبار التفكير الإبداعي البعدي للمجموعتين ككل ومستوياته :

جدول (٤): نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات الاختبار التفكير الإبداعي البعدي للمجموعتين بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل)

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسطات المعدلة البعديّة	الخطأ المعياري
طلاقة	التجريبية	٣٠	٣٥,٣٣	١,٤
	الضابطة	٣٠	٢٨,٥٣٣	١,٤
مرونة	التجريبية	٣٠	١٠١,٣٦٧	٢,٧٠٣
	الضابطة	٣٠	٥٨,٠٠٠	٢,٧٠٣
أصالة	التجريبية	٣٠	٨٣,٤٠٠	٢,٨٤٧
	الضابطة	٣٠	٤٦,٨٠٠	٢,٨٤٧
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٠	٢١٩,٨٠٠	٥,٨١٨
	الضابطة	٣٠	١٣٣,٣٣٣	٥,٨١٨



الشكل (١): المقارنة بين أداء مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي عند درجة المجموع الكلي ويوضح الشكل السابق المقارنة بين أداء مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير عند درجة المجموع الكلي لإختبار التفكير الإبداعي لتورانس الشكلي (أ)

لمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي هو فرق ذو دلالة إحصائية ، تم إجراء تحليل التباين المصاحب الذي يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي والجدول (هـ) يوضح ذلك.

جدول (هـ): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات الاختبار التفكير الإبداعي البعدي للمجموعتين بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة ، الاختبار ككل)

المستوي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
طلاقة	٦٣٣,٧٥٠	١	٦٣٣,٧٥٠	١٠,٥٣١	٠,٠٠٢
	٣٤٩٠,٤٣٣	٥٧	٦٠,١٨٠		
مرونة	٢٨٢١٠,٠١٧	١	٢٨٢١٠,٠١٧	١٢٨,٦٨١	٠,٠٠٠١
	١٣٧١٤,٩٦٧	٥٧	٢١٩,٢٢٤		
أصالة	٢٠٠٩٣,٤٠٠	١	٢٠٠٩٣,٤٠٠	٨٢,٦٣٠	٠,٠٠٠١
	١٤١٤,٠٠٠	٥٧	٢٤٣,١٧٢		
اختبار كلي	١١٢١٤٧,٢٧	١	١١٢١٤٧,٢٦٧	١١٠,٤٥٧	٠,٠٠٠١
	٥٨٨٨٧,٤٦٧	٥٧	١٠٥,٣٠١		

ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام البرنامج التدريبي المقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) لتنمية التفكير الإبداعي البعدي المتوسط تم حساب قيمة مربعاً وميجا (٥٢)) كما في جدول (٦)

جدول (٦): قيمة مربعاً وميجا (٥٢) لاختبار التفكير الإبداعي

المتغير	قيمة (٥٢)	حجم التأثير
طلاقة	٠,٤٩٥	كبير جداً
مرونة	٠,٧٥	كبير جداً
أصالة	٠,٨٢	كبير جداً
اختبار كلي	٠,٨٣	كبير جداً

يتضح من الجدول (٦) أن حجم الأثر لاختبار التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة = ٠,٤٩٥ .

وعند مستوى مرونة = ٠,٧٥ ، وعند مستوى الأصالة = ٠,٨٢ ، للاختبار (الدرجة الكلية) = ٠,٨٣ ، وهذا يدل على قيمة كبيرة جداً، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية).

مما يعني أن تطبيق البرنامج المقترح باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية (٧) تريز TRIZ المحددة في الدراسة كان له أثر كبير لدى عينة المجموعة التجريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مما يثمر عنه الاهتمام بدمج طرق حل المشكلات الجغرافية باستخدام إستراتيجيات تريز TRIZ الإبداعية في المنهج الدراسي.

• الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل الإبداعي البعدي المعدل، بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية).

باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل) من خلا لضبط التحصيل القبلي للمجموعتين، يوضح جدول (١٩) نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات الاختبار التحصيل الإبداعي البعدي للمجموعتين بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل)، يوضح جدول (٢٠) نتائج تحليلًا لتباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات الاختبار التحصيل الإبداعي البعدي للمجموعتين ككل ومستوياته :

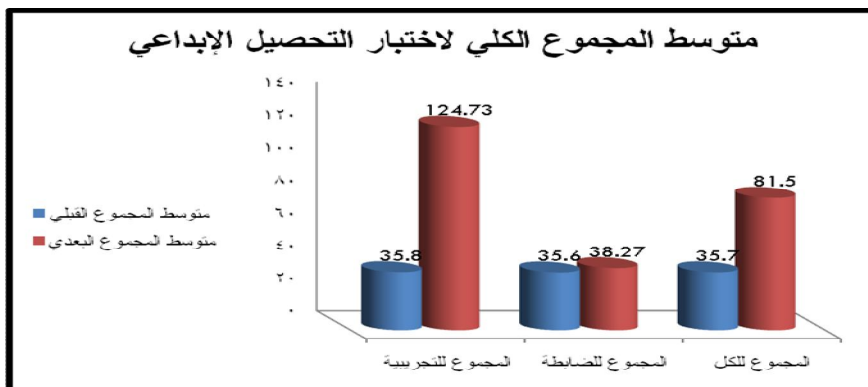
جدول (٧): نتائج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لدرجات الاختبار التحصيل الإبداعي البعدي للمجموعتين بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل)

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسطات البعدية المعدلة	الخطأ المعياري
طلاقة	التجريبية	٣٠	٣٩,٥٣	٠,٩٨
	الضابطة	٣٠	٦,٩٣	٠,٩٨
مرونة	التجريبية	٣٠	٧٧,٦٥١	١,٨٣٥
	الضابطة	٣٠	٢٥,٤٤٩	١,٨٣٥
أصالة	التجريبية	٣٠	٧,٦٠٠	٠,٧٦
	الضابطة	٣٠	٤,٣٣٣	٠,٧٦
لاختبار الكلي	التجريبية	٣٠	١٢٤,٧٣	٢,٨٧
	الضابطة	٣٠	٣٨,٢٧	٢,٨٧

يوضح الشكل السابق المقارنة بين أداء مجموعتي الدراسة عند درجة المجموع الكلي في اختبار التحصيل الإبداعي.

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر

الاختبار القبلي هو فرق ذو دلالة إحصائية ، تم إجراء تحليل التباين المصاحب الذي يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي والجدول (٢٠) يوضح ذلك.



الشكل (٢): المقارنة بين أداء مجموعتي الدراسة عند درجة المجموع الكلي في اختبار التحصيل الإبداعي

جدول (٨): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات اختبار التحصيل الإبداعي البعدي للمجموعتين بقدراته (طلاقة، مرونة، أصالة، الاختبار ككل)

المستوى	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
طلاقة	١٦٢٠١,٧٥١	١	١٦٢٠١,٧٥١	٥٤٩,٩٢	٠,٠٠١
	١٧٠٢,٥٢٥	٥٧	٢٩,٨٦٩		
مرونة	٣٨٤٥,٤٠٠	١	٣٨٤٥,٤٠٠	٣٩٠,٠٢٥	٠,٠٠١
	٥٧١١,٢٠٠	٥٧	٩٨,٤٦٩		
أصالة	١٦٠٠,٧	١	١٦٠٠,٧	٩,٢٨٥	٠,٠٠٣
	٩٩٩,٨٧	٥٧	١٧,٢٤		
اختبار كلي	١١٢٤٧,٢٧	١	١١٢٤٧,٢٧	٩,٢٨٥	٠,٠٠١
	١٤٢٤٧,٧٣٣	٥٧	٢٤٥,٦٥١		

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل ويتضح منه أن قيمة (ف)، للأثر التجريبي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تساوي عند مستوى الطلاقة (٥٤٩,٩٢) ، وعند مستوى المرونة (٣٩٠,٠٢٥)، وعند مستوى الأصالة (٩,٢٨٥)، ولاختبار (الدرجة الكلية) (٩,٢٨٥) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

ذلك يدل على أن الفرق في الاختبار البعدي بين متوسطي الدرجات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الإبداعي، ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة (التجريبية)، الأمر الذي يعني رفض الفرض الصفري "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$)" بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة). في اختبار التحصيل الإبداعي البعدي المعدل، بأبعاده (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات البعدي المعدلة لاختبار التحصيل الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

لقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام البرنامج التدريبي المقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ) لتنمية التحصيل الإبداعي البعدي المتوسط تم حساب قيمة مربعاً وميجا (٥٢) (كما في جدول (٩) :

جدول (٩): قيمة مربعاً وميجا (٥٢) لاختبار التحصيل الإبداعي

المستوى	قيمة (W)	حجم التأثير
طلاقة	٠,٩٠	كبير جداً
مرونة	٠,٨٤	كبير جداً
أصالة	٠,١٦٤	كبير
اختبار كلي	٠,٨٩	كبير جداً

يتضح من الجدول أن حجم الأثر لاختبار التحصيل الإبداعي عند مستوى الطلاقة = ٠,٩٠ ، وعند مستوى مرونة = ٠,٨٤ ، وعند مستوى الأصالة = ٠,١٦٤ ، للإختبار (الدرجة الكلية) = ٠,٨٩ وهذا يدل على قيمة كبيرة جداً ، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التحصيل الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية).

مما يعني أن تطبيق البرنامج المقترح باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية (٧) تريز TRIZ المحددة في الدراسة كان له أثر كبير لدى عينة المجموعة التجريبية لتنمية مهارات التحصيل الإبداعي، مما يؤكد على أهمية اختيار المعلمين والمعلمات لقياس تحصيل الطالبات مصاحبا لقياس مهارات التفكير الإبداعي ؛ نظرا لأن اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (أ) يقيس قدرة الطلاقة والمرونة والأصالة وهي نفس القدرات التي يقيسها اختبار التحصيل الإبداعي ؛ فجعل هناك علاقة بأن الأسباب التي أدت إلى نمو هذه المهارات في اختبار التفكير هي نفسها (البرنامج المقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ).

• الفرض الثالث :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الإبداعي، وبين درجاتهن في اختبار التفكير الإبداعي.

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب معامل الارتباط (person) بيرسون بين المهارات الإبداعية الفرعية (الدرجة الكلية) لاختبار التفكير الإبداعي (تورانس) الشكلي (أ) واختبار التحصيل الإبداعي في الجغرافيا.

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين متوسطي درجات اختبار التحصيل الإبداعي والتفكير الإبداعي

المتغيرات	معامل الارتباط
طلاقة تحصيل & طلاقة تفكير	٠,٣٩١
مرونة تحصيل & مرونة تفكير	٠,٨١٣
أصالة تحصيل & أصالة تفكير	٠,٣٥٨
اختبار كلي تحصيل & اختبار كلي تفكير	٠,٨٠٤

(**) الارتباط دال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) ، توجد علاقة ارتباطيه موجبه دالة إحصائية بين مهارة الطلاقة لدى الطالبات في اختبار التحصيل الإبداعي في الجغرافيا ومهارة الطلاقة في التفكير الإبداعي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن نتائج طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن على نظيراتهن في المجموعة الضابطة في متوسط الدرجات البعدية المعدلة في اختبار التفكير الإبداعي بقدراته (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، واختبار التحصيل الإبداعي بجميع قدراته (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل الإبداعي، وكان هذا التفوق دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) لجميع مستويات التفكير الإبداعي والتحصيل الإبداعي السابقة وبناء على ذلك توصلت الدراسة للنتائج التالية:-

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمتوسطات البعدية المعدلة لاختبار التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمتوسطات البعدية المعدلة لاختبار التحصيل الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الإبداعي، وبين درجتاهن في اختبار التفكير الإبداعي.

• توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

« الاهتمام بتوظيف بعض إستراتيجيات تريز TRIZ ضمن محتوى مناهج التعليم العام.

« تدريب المعلمات على إستراتيجيات تريز TRIZ الإبداعية لحل المشكلات.

« تعديل نظام التقويم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار، وأداء الاختبارات التقليدية والاعتماد على تقويم يشمل على مهارات الإبداع.

« تطوير أدوات التقويم المستخدمة بحيث تتضمن الأسئلة والمواقف التي تقيس القدرة على التفكير الإبداعي.

« إعادة النظر في أهداف ومحتوى التعليم بحيث توجه المتعلم نحو الفهم والتفكير وليس الحفظ وتزويده بمفاهيم ومبادئ وحقائق وتعميمات ومهارات تساهم في تنمية مهارة حل المشكلات بطرق إبداعية.

• المراجع :

- أبو جادو ، صالح ونوفل، محمد، (٢٠٠٧م): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط٢، دار المسيرة: عمان.
- أبو جادو ، صالح على (٢٠٠٣م)، "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي" رسالة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- أبو جادو ، صالح على، (٢٠٠٧م)، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام الحل الابتكاري للمشكلات**، ط١، دار الشروق عمان: الأردن.
- الأنصاري، سامية وعبد الهادي ،إبراهيم، (٢٠٠٩م)، **الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز (TRIZ)**، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.
- إبراهيم، مجدي عزيز والسايح، السيد محمد، (٢٠١٠م)، **الإبداع والتدريس الصفي التفاعلي**، ط١، عالم الكتاب : القاهرة .
- أمير خان ، محمد حمزه ، (١٤١١هـ)، "تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية" ، (بحث منشور)، مجلة جامعة أم القرى، السنة الثالثة، العدد الرابع، ص٢٤١
- الأهدل، أسماء زينصا دق، (٢٠٠٧م) " تعليم التفكير من خلال تدريس الجغرافيا وأثره على تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن"، مجلة كلية المعلمين العلوم التربوية المجلد (٧) العدد الأول، ص٨٥ ص١٣٢: الرياض.
- بكار ، عبد الكريم، (٢٠١١م)، **تكوين المفكر**، ط٣، دار وجوه للنشر والتوزيع : الرياض.
- العبيدي، محمد جاسم ولي العبيدي، باسم محمد والعبيدي ،آلاء محمد، (٢٠١٠م)، **الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم**، ط١، ديوبنو للطباعة والنشر ،عمان: الأردن.
- بن خميس ،منيرة محمد احمد (٢٠١٠م)، فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز في تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول ثانوي ،(دراسة ماجستير) غير منشورة ،جامعة الملك عبد العزيز :جدة.
- البرعي، إمام محمد علي ، (٢٠٠٨م)، **تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول**، ط١، العلم والايمان للنشر والتوزيع: كفر الشيخ.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم ، (٢٠٠٩م)، **تعليم التفكير**، ط٤، مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع : الرياض.
- خليل، كمال محمد ، (٢٠٠٧م)، **مهارات التفكير التباعدي دراسة تجريبية جيلفورد - بلوم**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- الرفاعي، يحيى عبد الله يحيى ، (٢٠٠٨م)، "أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز TRIZ في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول ثانوي بمنطقة عسير" ،رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة ام القرى.

- آل عامر، حنان سالم (٢٠٠٨م)، فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز TRIZ في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعيا وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لمتفوقات الصف الثالث المتوسط، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، قسم التربية وعلم النفس.
- عطوة، محمد أمين (٢٠٠٩م): تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق، رؤية معاصرة، ط١، السحاب للنشر والتوزيع: القاهرة.
- شاكر، هالة محمد (٢٠١٠م): إدارة الصفوف، ط١، دار البداية ناشرون وموزعون: الأردن.
- محيريق، مبروكة عمر (٢٠٠٨م): الدليل الشامل في البحث العلمي، ط١، مجموعة النيل العربية: القاهرة.
- نوفل، محمد بكر وسعيفان، محمد قاسم (٢٠١١م): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٨م): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط١، دار المسيرة، عمان: الأردن.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٧م): الإبداع ماهيته، اكتشافه، تنميته، ط٢، دار الكتاب الجامعي: العين.
- Alexander K.D, (2007). Effect of instruction in Creative Problem Solving Grade Students in an introduction to world agricultural science and technology course, Unpublished doctoral dissertation the Graduate Faculty of Texas Tech University.
- Dung, p. (2001). Enlarging TRIZ and teaching enlarged TRIZ for the large Public (part 2), retrieved April, 20/2011, from: <http://www.triz-journal.com/archives/2001/06/b/index.htm>
- Gauin, Anatoly, (2004). Serious Changes in the Educational System are Waiting FIR US (essay on the function of education). Retrieved, April, 27, 2011 From:
- Lopez, E & Lacoste, G & Lann, J (2002): Use of Althsullers Matrix for Solving Slag Problem Related to Steering Knuckle Part 1: TRIZ Case Study in The Process Industry. The TRIZ Journal, Available PDF retrieved April 3, 2011, From: <http://www.triz-journal.com/archives/2004/march>.
- Hippl, J. (2002). "How TRIZ affect the future of forecasting and Problem Solving", Retrieved, February, 9/2011, from: www.innovationTRIZ.com.
- Halliburton, C, & Roza, V, (2006): New tools For design, TRIZ Journal, Vol (11), No (119), October, pp(22-31).

- Johnson , K (2000).Thinking, Learning, Teaching Geography. University Science News Vol 16, Geocal, No.21, May 2011, from:<http://science.uniserve.edu.au/newsletter/vol16/johnson.html> .<http://www.triz-journal.com/archives> .
- Kowalick,J(1998).Creativity Breakthroughs with children using higher level thinking,retrieved march/ 20,2011,From: [http:// www.triz-journal.com/archives/1889/02/index.htm](http://www.triz-journal.com/archives/1889/02/index.htm)
- Runco.M.A(2007),Creativity,Theories and Themes : Research. Development, and Practice .London Elsevier Academic Press
- Sarvransky,S.D.(2002),Engineering of Creativity Introduction to TRIZ methodology of inventive problem Solving.BocaRanton, Florida:CRC Press LIC.
- Torrance , p.(1993)"The nature of reativity as minting InSteinberg,In R.J. Sternberg (Ed)The nature of creativity, pp43,75),New York.press Syndicate of The Univiristy of Cambridge.
- Tannant,G,(2005),TRIZ for Six Sigma,Systematic innovation and Problem solving,Mulbury Consulting ,USA.
- Vincent,J.F.&Mann,D.(2000).TRIZ in biology,retrived September 20/2011 ,from:<http://www.triz-journal.com/archives/2000/09/b/index.htm>
- Weiping H,U,(2002),Ascientific creativity test For Secondary school students,International Journal of Science Education,Vol,24, No,4, p389,403.



البحث السابع :

” درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية في ضوء
متغيري الجنس والتخصص ”

المصادر :

د/ بشار محمود سعيد السعيد

أستاذ مساعد بقسم الإعداد التربوي كلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة

" درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص "

د/ بشار محمود سعيد السعيد

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية وفيما إذا كانت تلك الدرجة تختلف تباعاً لمتغيري الجنس والتخصص. وتكونت أداة الدراسة من (٣٦) فقرة، في ستة أبعاد طبقت على عينة من (٤٨٥) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن النسبة الكلية لدرجة امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية مجتمعة جاءت (٧٥,٨٪)، ما نسبته (٦٦,٦٪) من مجموعة المهارات المشمولة في الدراسة. وفي ضوء مواقف أفراد العينة تجاه أبعاد المهارات الاجتماعية، حصل بعد التعاون على المرتبة الأولى بنسبة (٧٨,٢٪)، وجاء بعد ضبط النفس في المرتبة السادسة بنسبة (٧٢,٦٪). وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص. وبينت النتائج أيضاً أن متغيري الجنس والتخصص فسرى معاً ما نسبته (٢٤٪) من تباين درجات امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية. الكلمات المفتاحية : تربية ، مهارات اجتماعية.

" Degree of Social Skills for Taibah University Students in light of the Factors of Gender and Specialization "

Abstract:

This study aims at knowing the degree of retaining the social skills for Taibah University students, investigating any potential differences related to factors 'gender' and 'specialization'. The study tool has been composed from (36) items, divided into six dimensions and applied to a sample of (485) students. The results recorded that the total degree of students' social skills is (75.8%) representing (66.6%) from the entire skills under investigation. In the light of students' actions towards the social skills dimensions, 'cooperation' has scored the first rank (78.2%) while the dimension of 'self-control' has recorded the sixth rank (72.6%). The results have revealed some statistical differences out of the total degree of social skills due to the 'gender' factor on the female side, but nothing related to 'specialization'. In a nutshell, both factors of 'gender' and 'specialization' recorded (24%) out of the discrepancy of the students' degree of social skills.

Key words: Education, social skills, University students.

• مقدمه :

أصبح للمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الناس، فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية السريعة التي تمر المجتمعات بها اليوم تتطلب من الأفراد أن يكونوا مزودين بالمهارات التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع؛ فهي ضرورية في جميع مواقف الحياة المختلفة. حيث لا يمكن تصور أن يعيش الإنسان منعزل عن العالم، ولا يمكن تحقيق وجود إنسان سليم دون أدراك الوجود الاجتماعي بكل صوره، فالإنسان كائن مفطور على الحياة الاجتماعية، يحمل في أعماقه غرائز حب الاجتماع والعيش ضمن الجماعة (البلاوي، ٢٠٠٤). لذلك تسعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم الى توفير

فرص التعلم المناسب لطلابها على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها، فالمهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة، تُعد عاملاً رئيساً في تحسين الاستفادة من فرص التعليم تلك (أحسانين، ٢٠٠٣).

وقد اكتسب موضوع العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص بوجه عام والمهارات الاجتماعية بوجه خاص خصائص مميزة جعلت منه فرعاً غير تقليدي إلى الدرجة التي دفعت بعض الباحثين إلى الظن بأن هذا الفرع سوف يحتل مكانة الصدارة في العلوم التربوية والاجتماعية (أبو سريع، ٢٠١١). حيث تتجه الاهتمامات الحديثة بالمهارات الاجتماعية إلى اعتبار أنها تمثل مع القدرة العقلية جانب الكفاءة الاجتماعية في مواقف التفاعلات اليومية من حياة الفرد مع المحيطين به، ويرى عدد من الباحثين أن الإخفاق الذي يعاني منه البعض في تلك المواقف ممن يملكون قدراً منخفضاً منها على الرغم من ارتفاع قدراتهم العقلية، يمثل الإخفاق في عدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم (طريف، ٢٠٠٣). ولما كانت المهارات الاجتماعية أساس التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع في أي نظام اجتماعي، يبرز دورها من خلال مقدرة الفرد ونجاحه في إقامة علاقات اجتماعية كفاء مع الآخرين ومع قدرته على مواصلة هذا التفاعل، فانخفاض هذه المهارات يُفسر سوء التفاعل الاجتماعي الذي يعاني منه بعض الأفراد في المواقف الاجتماعية (Arkowitz et al, 1975). فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات على أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يرتبط بمشكلات سوء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين سواء في الأسرة أو المدارس أو الجامعة أو في العمل، مما ينعكس في النهاية على طبيعة التعامل في الحياة العامة (عطار، ٢٠٠٧). فالمهارات الاجتماعية من العناصر الأساسية التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية بين أفراد المجتمع وتصبح عندما يتفاعل شخص مع شخص آخر ويتعامل معه، فإن سلوك كل منهما يتأثر ويعتدل بسلوك الآخر؛ إذ ينظر كل منهما إلى الآخر كشخص له اتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأحكامه، وتصرف كل شخص يتوقف إلى حد ما إلى اتجاهاته نحو الآخرين وتوقعاته عن استجابة الآخرين المحتملة نحوه (الشعبي، ١٩٧٤). وقد أشار حسيب (٢٠٠١) بأن امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية تتيح الفرصة له التخلص من احتمالية العجز السلوكي عند مواجهة مشكلة أو موقف اجتماعي مؤثر أو أثناء تفاعله الاجتماعي مع الآخرين. ولمواجهة تلك المواقف التي قد يتعرض إليها الفرد أكد الياس Elias (٢٠٠٠) ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة من خلال تدريبهم وتعليمهم لها؛ لتأثيرها في زيادة مقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم السلوكية وحل المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية؛ مما يساعدهم على النمو السليم وبالتالي النجاح على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني في المستقبل (Maite, 2006). ومن جانب آخر أشار يودر Yoder (2005) إلى ضرورة تشجيع المعلمين لطلبتهم على امتلاك المهارات الاجتماعية في الفصول الدراسية؛ فمن خلال التفاعلات الصفية يصبح الطلبة أكثر وعياً لانفعالاتهم الاجتماعية مما يمكنهم من إدارة أنفسهم بطريق جيدة عند تفاعلهم مع الآخرين (Sugai, 1996)؛ لذلك يستلزم الأمر إلى ضرورة

امتلاكها وتنميتها لدى الطلبة في جميع مراحلهم الدراسية عامة والجامعية خاصة من خلال المؤسسات التربوية؛ فهي تشكل هدفا تربويا يمثل جانبا أساسيا من جوانب شخصية الطلبة (McGinnis, 2003). وقد تعددت آراء المفكرين حول تعريف المهارات الاجتماعية، فقد عرفها بوك (Bucke 1991) بأنها: "قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الآخرين في موقف محدد بالشكل الذي يحقق أهدافا معينة سواء فيما يتعلق بالشخص أو بالأشخاص الآخرين". في حين يرى يودر (Yoder ٢٠٠٥) بأنها: "سلوك متعلم ومقبول يجعل الفرد قادرا على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكنه من إظهار استجابات ايجابية تساعده في تجنب استجابات الآخرين السلبية نحوه". ويرى الحلواني (٢٠٠١) بأنها: "العناصر المجتمعية من السلوك التي تمثل أهمية للشخص لكي يحافظ على التفاعل الايجابي مع الآخرين، فهي تشمل مهارات فرعية متعددة مثل: التعاون والتقليد والمشاركة والاستقلالية والصداقة والانتماء الأسري والايجابية والتفاعل، وكل عناصر السلوك التي تجعل من الفرد فاعلا في مجتمعه". أما ريجيو (Riggio ١٩٩٠) يرى بأنها: "قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية، ولعب الدور وتقدير الذات اجتماعيا" (السمادوني، ١٩٩٤). وترى مرسي (٢٠٠٦) بأنها: "مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر البيئة والتي يوظفها لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء التفاعل". أما جرشام (Gresham ١٩٩٢) فيرى بأنها "سلوك متعلم ومقبول اجتماعيا يمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين ويجنبه السلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا. يتضح مما سبق تباين الباحثين في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية؛ ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات المطلوبة في المواقف الاجتماعية ومدى إدراك الفرد لتلك المواقف وطريقة أدائه واستجابته إله. ويرى الباحث بأن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من أنماط السلوك المرغوب فيه اجتماعيا تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين بما يتناسب مع طبيعة الموقف في البيئة الاجتماعية. ويقر كثير ممن تعرضوا لتصنيف المهارات الاجتماعية من الباحثين، أن من العسير تصنيفها تصنيفا شاملا يتفق عليه الجميع، ويشير سورلي (Sorley بهذا الصدد انه من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع المهارات الاجتماعية) (طريف، ٢٠٠٣). حيث حاول عدد من الباحثين في مجال المهارات الاجتماعية تطوير أنظمة من التصنيفات منها: تصنيف اركويتز (Arkowitz ١٩٧٥) حيث صنفها إلى: المكونات السلوكية أو السلوكيات الاجتماعية وتشير إلى كافة السلوكيات التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعلي مع الآخرين.

والمكونات المعرفية، وتشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقراراته بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعي. ويرى Riggio (١٩٩٠) بأنها مهارات اتصال اجتماعي تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي: مهارات الإرسال أو ما يعرف بالتعبيرية وتشير إلى المهارات التي يتصل بها الأفراد معا. ومهارات في الاستقبال

أو ما يعرف بالحساسية وتعبر عن المهارة التي تُفسر بها رسائل التواصل مع الآخرين. ومهارات التحكم والضبط والتنظيم أو ما يعرف بالضبط وهي المهارة التي بها يصبح الأفراد قادرين على تنظيم عملية التواصل في المواقف الاجتماعية. وهذه المهارات الاتصالية الثلاث تظهر في جانبين من جوانب السلوك هما: الجانب الاجتماعي ويختص بالاتصال اللفظي، والجانب الانفعالي ويختص بالاتصال غير اللفظي (الزيتوني، ٢٠٠٥). أما بيلاك (١٩٩٢) يصنفها في ثلاث مكونات هي: مهارات المحادثة، وتشمل مهارات الاستمرار في المحادثة وهي طرح الأسئلة على الآخرين، وإعطاء معلومات للآخرين، والاستماع الجيد. والمهارات التوكيدية، وتشمل مهارات التوكيد الموجب، وهي المشاعر الإيجابية نحو الآخرين مثل مهارات المجاملة من مدح وثناء على الآخرين لانجازاتهم وما يملكونه من أشياء مادية، ومهارات التعاطف وهي المشاركة الوجدانية للآخرين في مواقف الضحك والألم، وتقديم مبررات للسلوك الذي يسلكه الشخص عندما يخطئ في حق الآخرين. ومهارات التوكيد السلبي، وهي مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس، كرفض الطلب غير منطقي، والاحتجاج والتفاوض للوصول إلى الحل. ومهارات الإدراك الاجتماعي، كفهم الإشارات الاجتماعية، والانتباه، والتنبؤ أثناء التفاعل الاجتماعي (الزيتوني، ٢٠٠٥). مما تقدم نجد، أن التصنيفات السابقة للمهارات الاجتماعية بمكوناتها الفرعية المختلفة تمثل متغيراً نفسياً واجتماعياً مهماً تفيد في أن يكون مؤشراً جيداً لتوضيح ما لدى الفرد من قدرات تعبيرية وكفاءة اجتماعية، تعكس نظاماً متناسقاً من النشاط الذي يستهدف الفرد من تحقيق هدف معين عند تفاعله مع الآخرين. وقد صنف الباحث المهارات الاجتماعية خدمة لهذه الدراسة في ستة أبعاد هي: مهارات توكيد الذات، ومهارات العلاقات الاجتماعية، ومهارات ضبط النفس، ومهارات تحمل المسؤولية، ومهارات التعاون، ومهارات التعبير عن المشاعر؛ ويرى الباحث أن هذه الأبعاد أساسية لقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. مما تقدم يتضح أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف الاجتماعية المتنوعة؛ فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابات المناسبة لمواقف التفاعل بفاعلية وفي المقابل فإن ضعفها يعد عائقاً في سبيل توافق الفرد مع الآخرين (السمادوني، ١٩٨٩). لقد أصبح تزايد في ظهور بعض المشكلات السلوكية والانفعالية كالانسحاب الاجتماعي، وضعف العلاقات الاجتماعية، والافتقار إلى السمات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب في بعض المجتمعات العربية، مما قد يؤثر في سلوكهم العام أو يعيق تكييفهم الاجتماعي (الجمعة، ١٩٩٦). حيث أشارت بعض الدراسات أن معظم اهتمام المربين في الدول العربية انصب على الاهتمام بالمهارات الأكاديمية دون الاجتماعية (البلوي، ٢٠٠٤) وأن المهارات الاجتماعية لم تحظ بالاهتمام الكافي في الدول العربية عامة والبيئة السعودية خاصة (النفيعي، ٢٠٠٩)، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية والتي تحاول التعرف على درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية .

• مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:
ما مدى امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية؟

- ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس؟
 - « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير تخصص الطالب (إنساني، علمي)؟
 - « ما نسبة ما يفسره متغيري الجنس، وتخصص الطالب، من التباين في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة طيبة.

• هدف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى:
- « التعرف إلى درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية.
 - « بيان أثر متغير الجنس في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة طيبة.
 - « بيان أثر متغير التخصص في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة طيبة.
 - « تحديد نسبة ما يفسره متغيري الجنس، والتخصص من التباين في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة طيبة.

• أهمية الدراسة :

- تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث الدور الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع، حيث تُعد المهارات الاجتماعية من أبرز محددات السلوك الإنساني في كافة ميادين الحياة الاجتماعية؛ فهي ضرورة شخصية واجتماعية تنعكس على سلوك الفرد، ومن هنا فإن أهمية هذه الدراسة تتضح في أنها:
- « تأمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الكشف عن المهارات الاجتماعية الموجودة لدى طلبة الجامعة وتنميتها؛ نظراً لأهميتها في تطوره وبقائه واستقراره.
 - « تأمل أن تفيد من نتائجها القائمين على العملية التربوية في الجامعات، من أساتذة وعاملين، بما تقدمه من معلومات حول درجة امتلاك طلبة الجامعة للمهارات الاجتماعية، وتوجيه أنظارتهم نحو مراعاة ذلك في ممارساتهم التربوية.
 - « خدمة للباحثين والمهتمين في مجال قياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، للكشف عن مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها.

• مصطلحات الدراسة الإجرائية :

- المهارات الاجتماعية: هي مجموعة من السلوكيات والأفعال التي تعني امتلاك الفرد لمهارات توكيد الذات والعلاقات الاجتماعية وضبط النفس والتعاون وتحمل المسؤولية والتعبير عن المشاعر في مواقف التفاعل مع الآخرين لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيد الشخصي والاجتماعي.
- درجة امتلاك المهارة: ويقصد بها ما يحققه الطالب من درجة امتلاك للمهارة الاجتماعية في ضوء استجابته على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعد لتحقيق أغراض هذه الدراسة .

• حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الكليات التابعة لجامعة طيبة بمحافظة ينبع/ المملكة العربية السعودية، المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ م. وعليه فإن تعميم النتائج يقتصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.

• الدراسات السابقة :

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة، ومن الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال، دراسة نوراني Nourani (١٩٩٩) فقد هدفت إلى استكشاف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ما قبل المدرسة ومدى تقدير الأهالي لها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) طفل وطفلة أعمارهم بين (٣- ٥ سنوات). واستخدمت الدراسة نظام تقدير المهارات الاجتماعية، ومقياس فاين لاند للسلوك التكيفي. وأظهرت نتائج الدراسة، أن الأهالي والمعلمين لطلبة ما قبل المدرسة كانوا يقومون بمهارات اجتماعية مختلفة، وأظهرت النتائج أيضاً، أن المعلمين والأهالي كانت لديهم تصورات مختلفة حول الأداء الاجتماعي للأطفال. كما أظهرت النتائج، أن الإناث أكثر تعاوناً من الذكور، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في مجال تأكيد الذات والتعاون وتحمل المسؤولية تعزى لمتغير الجنس. وأجرت سليمان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار المهارات الاجتماعية: التعاون، والمشاركة الوجدانية، والتفاعل مع الكبار، والنظام عند أطفال الرياض من عمر (٤ و ٥) سنوات من الذكور والإناث، ومعرفة العلاقة بين هذه المهارات لدى الأطفال وتقييم والديهم لها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفل وطفلة من أطفال محافظة دمشق، وعلى (٤٠٠) والد ووالده من أولياء الأطفال. استخدمت الباحثة "مقياس المهارات الاجتماعية لهيام السطوح"، ومقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج، انتشار المهارات الاجتماعية: التعاون، والمشاركة الوجدانية، والتفاعل مع الكبار، والنظام انتشاراً طبعياً بين أطفال الرياض. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الإباء والأمهات على مقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى أطفالهم. ومن الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية والمتوسطة والثانوي من مراحل التعليم، دراسة كيميل Kimmel (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لستة من الأطفال الموهوبين معرفياً الملحقين بالصف الرابع والخامس والذين يعانون من صعوبات وظيفية في التعامل في المواقف الاجتماعية ونقص الخبرة في المساندة الاجتماعية، حيث بينت النتائج أن جميع المخرجات المتوقعة كالمسؤولية، والتعاطف، وضبط النفس، والتوكيد، والتواصل مع الأقران تم تحقيقها ما عدا مهارة التعاطف. وأجرى النفيعي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية

المتفوقين والعاديين في المدارس الثانوية بمحافضة جدة. واستخدم الباحث "مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية وإيعادها المختلفة وبين فاعلية الذات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري تصنيف الطالب (متفوق، عادي) وتخصص الطالب (علمي - أدبي) لصالح الطلاب المتفوقين في التخصص العلمي على المتفوقين في التخصص الأدبي. ومن الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية، دراسة ريجيو Riggio (١٩٩٠) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض مظاهر الكفاية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالبا من طلبة جامعة كاليفورنيا. وقد طبق الباحث مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس تقدير الذات ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس اتجاه الضبط، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية. وأظهرت النتائج، وجود ارتباط إيجابي بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، وعلاقة سلبية بين مهارات التعبير الانفعالي والضببط الانفعالي والحساسية الانفعالية، وبين مهارات التعبير الاجتماعي والضببط الاجتماعي والحساسية الاجتماعية. وأجرى حسيب (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. ومعرفة مدى الارتباط بين التفوق في المهارات الاجتماعية والتفوق الأكاديمي، وتم تطبيق مقياس ريجيو Riggio للمهارات الاجتماعية والانفعالية، ومقياسا لفعالية الذات، وطبقت الدراسة على عينة من (١٨٨) طالبا وطالبة، من أقسام كلية التربية بالعرش في جامعة قناة السويس. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية والفعالية العامة للذات، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس. أما دراسة الحسانين (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى الكشف عن المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكثئاب وبعض المتغيرات النفسية، وذلك على عينة من (٢٢٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة طنطا. واستخدم الباحث مقياسي المهارات الاجتماعية والاكثئاب والشعور بالوحدة النفسية والتوكيدية. وقد بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، كما بينت أن متغير الاكثئاب والتوكيدية لم يكن لهما أثر كبير في المهارات الاجتماعية، وأن متغير توكيد الذات من المتغيرات ذات الارتباط العالي بالمهارات الاجتماعية. وأجرت البلوي (٢٠٠٤) دراسة حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية على عينة تكونت من (٢٩٠) طالبة، من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك. طبق عليهن مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس المهارات الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج، وجود علاقة موجبة بين المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي والتوافق النفسي. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطالبات تبعا لمتغير التخصص (علمي - أدبي) لصالح ذوي التخصصات العلمية. وأجرى الجوارنة (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى امتلاكهم للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي والمعدل

التراكمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة من طلبة معلم الصف، وزعت عليهم استبانته مكونة من (٤٢) فقرة في خمسة مجالات، وأظهرت النتائج، امتلاك الطلبة للمهارات كان بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وأجرى ادعيس (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية (الحكومية والخاصة) للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) طالبا وطالبة من طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية. واستخدم استبانته تكونت من (٣١) فقرة في خمسة مجالات لقياس المهارات الاجتماعية، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومكان السكن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع الجامعة، لصالح الجامعات الحكومية. يتضح من خلال الدراسات السابقة، أن معظم الدراسات لها علاقة بالمهارات الاجتماعية مع متغيرات متعددة، وكشفت عن هذه المهارات لدى طلبة المرحلة الجامعية، وهناك دراسات اختلفت عن هذه الدراسة حيث أنها ركزت على متغيرات تقيس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المراحل الدراسية ما قبل الجامعية. لذلك جاءت هذه الدراسة والتي تؤكد على "درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص"، والتي تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة من حيث تناولها محافظة ينبع/ المملكة العربية السعودية وتناولت مجموعة من المهارات الاجتماعية في ستة أبعاد.

• طريقة الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة.

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات التابعة لجامعة طيبة بمحافظة ينبع، والبالغ عددهم (٤٨٥٦) طالبا وطالبة، يتوزعون على (٦) كليات وهي: الآداب والعلوم والإنسانية والتربية، وإدارة الأعمال، والهندسة، وهندسة الحاسبات، والعلوم. الفصل الدراسي الأول للعالم الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ م. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والتخصص.

جدول (١) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

المتغير	ذكر	إناث	المجموع
إنساني	٨٦٩	٢٠٣٢	٢٩٠١
علمي	٨٨١	١٠٧٤	١٩٥٥
المجموع	١٧٥٠	٣١٠٦	٤٨٥٦

* سجلات دائرة القبول والتسجيل

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٤٨٥) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. وهم يشكلون ما نسبته (١٠٪) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة، حسب متغيري الجنس، والتخصص، ونسبهم المئوية.

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والتخصص ونسبهم المئوية

المتغير	ذكر	إناث	المجموع	النسبة المئوية
إنساني	٨٧	٢٠٣	٢٩٠	٦٠٪
علمي	٨٨	١٠٧	١٩٥	٤٠٪
المجموع	١٧٥	٣١٠	٤٨٥	١٠٠٪

• أداة الدراسة :

تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي تم تطويرها لقياس المهارات الاجتماعية وتصنيفاتها. وتم إعداد مقياس المهارات الاجتماعية لغرض هذه الدراسة. تكون من (٤٩) فقرة بصورته الأولية، على شكل مواقف حياتية عادة ما يمر بها الفرد في حياته اليومية، توزع على سبعة أبعاد، عرضت على عينة استطلاعية مكونة من (٩) أساتذة، في جامعة طيبة، من ذوي الاختصاص، وبعد الاطلاع على آرائهم وملاحظاتهم، حددت (٣٦) فقرة تندرج تحت ستة أبعاد، وهي الأبعاد التي تناولتها الدراسة الحالية وهي: توكيد الذات وخصص له الفقرات (١-٦)، والعلاقات الاجتماعية (٧-١٢)، وضبط النفس (١٣-١٨)، وتحمل المسؤولية (١٩-٢٤)، التعاون (٢٥-٣٠)، التعبير عن المشاعر (٣١-٣٦). وتضمنت كل فقره اختيار درجة ممارسة للطالب على مقياس مدرج من نوع ليكرت خماسي، ممارسة بدرجة دائما=٥، وكثيرا = ٤، وأحيانا = ٣، ونادرا = ٢، وابدأ = ١.

• تصحيح أداة الدراسة :

للحكم على درجة امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية، تم وضع المعايير التالية: درجة الامتلاك الايجابي: وهي الاستجابة التي تحصل على متوسطات حسابية بين (٣,٧٧ - ٥) وبأهمية نسبية (٧٥,٤٪) فما فوق، على الفقرات الستة الخاصة بالبعد الواحد. ودرجة الامتلاك الحيادي: وهي الاستجابة التي تحصل على متوسط حسابية بين (٢,٧٧ - ٣,٧٦) وبأهمية نسبية تتراوح بين (٥٥,٤٪ - ٧٥,٢٪). درجة الامتلاك السلبي: وهي الاستجابة التي تحصل على متوسطات حسابية اقل من (٢,٧٦) وبأهمية نسبية اقل من (٥٥,٢٪).

• صدق الأداة :

من اجل تحديد صدق الأداة، عرضت الأداة بصورتها الأولية، على لجنة من ذوي الاختصاص، تكونت من (١٣) محكما، من أعضاء هيئة التدريس في أصول التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والمناهج في جامعتي طيبة وأم القرى، لإبداء ملاحظاتهم على أداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية والفنية، ومدى مناسبة فقرات المقياس مع مضمونها. وبناء على ما جاء في ملاحظات واقتراحات لجنة المحكمين، تم استبدال ثلاثة فقرات، وإعادة الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٦) فقرة، توزعت على الأبعاد الستة التي تناولتها الدراسة.

• ثبات الأداة :

تم حساب معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وذلك على عينة مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة، روعي فيها الجنس، والتخصص. تم اختيارهم بطريق عشوائية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وتم إعادة الاختبار على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول. واستخرج معامل ارتباط بيرسون، عند مستوى كل فقرة وكل بعد والمقياس ككل، حيث بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٨٤,٣). وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرنباخ لجميع أفراد عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (٠,٨٥,٤)، وبالنظر إلى معاملات الثبات فإنها تعد مقبولة للدراسة.

• متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل: الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى)، وتخصص الطالب: وله فئتان: (إنساني، وعلمي). - المتغير التابع: امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية، والتي يعبر عنها من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأهمية النسبية لتقدير أفراد العينة على فقرات وإبعاد المقياس .

• نتائج الدراسة :

نتائج السؤال الرئيسي للدراسة: ما درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، والترتيب، ودرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة من أبعاد المهارات الاجتماعية قيد الدراسة، ويبين الجدول (٤) النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة امتلاك أفراد عينة الدراسة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة من أبعاد المهارات الاجتماعية قيد الدراسة

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الامتلاك
توكيد الذات	٦	٣,٦٧	٠,٩٣٤	٧٣,٤%	٥	الحيادي
العلاقات الاجتماعية	٦	٣,٨٥	١,٠٣٥	٧٧%	٢	الإيجابي
ضبط النفس	٦	٣,٦٣	١,٠٧٢	٧٢,٦%	٦	الحيادي
تحمل المسؤولية	٦	٣,٧٧	١,٠٣٢	٧٥,٤%	٤	الحيادي
التعاون	٦	٣,٩١	٠,٨٥٥	٧٨,٢%	١	الإيجابي
التعبير عن المشاعر	٦	٣,٧٨	١,٠٨٤	٧٥,٦%	٣	الإيجابي
الأبعاد مجتمعة	٣٦	٣,٧٩	٠,٤٩٥	٧٥,٨%	-	الإيجابي

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي الكلي لأداء أفراد عينة الدراسة عند مستوى أبعاد المهارات الاجتماعية مجتمعة، جاء (٣,٧٩) وبأهمية نسبية (٧٥,٨%)، وهي ضمن المستوى الإيجابي من درجات الامتلاك الثلاثة التي حددت في هذه الدراسة. ويتضح أيضاً، أن المتوسطات الحسابية لدرجات امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية عند مستوى كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية تراوحت بين (٣,٩١) وبأهمية نسبية (٧٨,٨%) في حدها الأعلى وهي لبعد التعاون، وبين (٣,٦٧) وبأهمية نسبية (٧٣,٢%) في حدها الأدنى وهي لبعد التعبير عن المشاعر. وإذا صنفنا أبعاد المهارات الاجتماعية وفقاً لدرجات الامتلاك الثلاثة، نلاحظ الآتي: درجة الامتلاك الإيجابي: جاءت لبعد التعاون في المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩١) وبأهمية نسبية (٧٨,٨٪) والعلاقات الاجتماعية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وبأهمية نسبية (٧٧٪)، والتعبير عن المشاعر المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وبأهمية نسبية (٧٥,٦٪)، وتحمل المسؤولية المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وبأهمية نسبية (٧٥,٤٪). درجة الامتلاك الحيادي: جاءت متوسطات أداء الطلبة على المواقف الخاصة لبعدي تأكيد الذات وضبط النفس (٣,٦٧، ٣,٦٣) وبأهمية نسبية (٧٣,٢٪، ٧٢,٦٪) وبانحراف معياري (١,٠٧، ٠,٩٣) على التوالي. درجة الامتلاك السلبي: لم يظهر أي متوسط ضمن هذا المستوى الذي حدد بمتوسط حسابي اقل من (٢,٧٧) وبأهمية نسبية اقل من (٥٥,٤ ٪).

• نتائج السؤال الفرعي الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أداء عينة الدراسة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة من أبعاد المهارات الاجتماعية قيد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس. والجدول (٥) يبين النتائج على النحو الآتي:

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة من أبعاد المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	ذكور		إناث		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تأكيد الذات	٣,٨٦	٠,٩٤	٣,٥٥	٠,٦٢	-٢,٩٣	٤٨٣	٠,٠٠١
العلاقات الاجتماعية	٣,٣٢	٠,٨٧	٤,٠١	٠,٨٩	-٩,١٠	٤٨٣	٠,٠٠٠
ضبط النفس	٣,٢٤	٠,٩١	٣,٨٥	٠,٨٦	-٦,٢٦	٤٨٣	٠,٠٠٠
تحمل المسؤولية	٤,١٧	٠,٦٣	٣,٥٩	٠,٩٢	-٦,٨٩	٤٨٣	٠,٠٠٠
التعاون	٣,٧٤	٠,٨٦	٣,٩٩	٠,٨٣	-٣,١٨	٤٨٣	٠,٧٧٧
التعبير عن المشاعر	٣,٩٣	٠,٩٦	٣,٦٨	١,١٧	-٢,٤٢	٤٨٣	٠,٠٠٠
الأبعاد مجتمعة	٣,٧٠	٠,٥٦	٣,٨١	٠,٤١	-١,٩١	٤٨٣	٠,٠٠٠

يظهر من الجدول (٥) نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة امتلاك الطلبة الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة عند مستوى أبعاد المهارات الاجتماعية مجتمعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ = α) بين درجة امتلاك الطلبة الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (-١,٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وبمقارنة المتوسطات الحسابية في الجدول (٥) يتبين أن الفروق لصالح الإناث، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإناث (٣,٨١) وللذكور (٣,٧٠). بالنسبة لنتائج الفروق في درجات امتلاك الطلبة عينة الدراسة عند مستوى كل بعد تبعاً لمتغير الجنس. يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين أداء الطلبة الذكور والإناث عند مستوى الأبعاد التالية: توكيد الذات، والعلاقات الاجتماعية، وضبط النفس، وتحمل المسؤولية، والتعبير عن المشاعر، حيث بلغت قيم (ت) لهذه الأبعاد (- ٢,٩٣ - ٩,١٠ - ٦,٢٦ - ٦,٨٩، ٢,٤٢) على التوالي عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وبمقارنة المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، يتبين أن الفروق لصالح الإناث. ويظهر من الجدول (٥)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين درجات طلبة الجامعة الذكور والإناث عند مستوى بعد التعاون، إذ بلغت قيمة (ت) (- ٣,١٨) ومستوى دلالة (٠,٧٧٧) لهذا البعد.

• نتائج السؤال الفرعي الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير التخصص؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبارات (ت) للفروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة من أبعاد المهارات الاجتماعية قيد الدراسة، تبعاً لمتغير تخصص الطالب. والجدول (٦) يبين النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة من أبعاد المهارات الاجتماعية، تبعاً لمتغير تخصص الطالب

البعد	إنساني		علمي		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
توكيد الذات	٣,٤٣	٠,٧٤	٣,٦٥	٠,٧٠	- ٧,١٤	٨٤٣	٠,٠٠٠
العلاقات الاجتماعية	٣,٨٠	٠,٧٠	٣,٨٥	٠,٨٠	- ١,٣٠	٨٤٣	٠,٧٣٢
ضبط النفس	٣,٥٦	٠,٨٦	٣,٧٣	٠,٧٢	- ١,٥٢	٨٤٣	٠,٠٠٠
تحمل المسؤولية	٣,٧٦	٠,٩٠	٣,٧٤	٠,٨٩	- ٠,٥٧	٨٤٣	٠,٢٩٠
التعاون	٣,٨٤	٠,٧٨	٣,٨٩	٠,٩٤	- ٢,٤٧	٨٤٣	٠,٣٢٥
التعبير عن المشاعر	٣,٦٦	٠,٧٦	٣,٨٧	٠,٨٦	- ١,٩٤	٨٤٣	٠,٠٠٠
الأبعاد مجتمعة	٣,٧٣	٠,٥١	٣,٧٦	٠,٤٩	- ١,٧٢	٨٤٣	٠,١٦٤

يظهر من الجدول (٦)، نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لأداء أفراد عينة الدراسة عند مستوى إبعاد المهارات الاجتماعية مجتمعة، وفقاً لمتغير التخصص، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة الكليات الإنسانية وبين الكليات العلمية، حيث بلغت قيمة (ت) (- ١,٧٢) ومستوى دلالة (٠,١٦٤). أما بالنسبة لنتائج الفروق في درجات امتلاك الطلبة عينة الدراسة عند مستوى كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص. يظهر من الجدول (٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين أداء طلبة الكليات الإنسانية وبين الكليات العلمية في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية عند مستوى الأبعاد التالية: توكيد الذات، وضبط النفس، والتعبير عن المشاعر، حيث بلغت قيم (ت) لهذه الأبعاد (- ٧,١٤، ١,٥٢ - ١,٩٤) على التوالي عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وبمقارنة المتوسطات الحسابية عند مستوى الأبعاد

المذكورة يتبين أن الفروق لصالح طلبة الكليات العلمية. وبين الجدول (٦)، عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء طلبة الكليات الإنسانية وبين الكليات العلمية، عند مستوى الأبعاد التالية: العلاقات الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، والتعاون، حيث بلغت قيم (ت) لهذه الأبعاد (١.٣٠ - ٠.٥٧)، ومستوى دلالة (٠.٣٢٥، ٠.٢٩٠، ٠.٧٣٢) على التوالي.

• نتائج السؤال الفرعي الثالث :

ما نسبة ما يفسره متغيري الجنس وتخصص الطالب من التباين في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة طيبة؟ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للمتغير التابع على المتغير المستقل الذي اقتضت عليها الدراسة؛ وذلك لتحديد المتغيرات الأكثر أهمية من حيث إسهامها في تباين المتغير التابع (درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية). وقد تم إجراء التحليل الإحصائي المشار إليه عند مستوى كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية على حده والأبعاد مجتمعة. وبين الجدول (٧)، النتائج على النحو الآتي:

جدول (٧): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات امتلاك الطلبة عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة لمقياس المهارات الاجتماعية على المتغيرات المستقلة

أبعاد المهارات الاجتماعية (المتغير التابع)	المتغير المستقل	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط (R^2)	الزيادة في المعامل (ΔR)	قيمة ف	مستوى الدلالة
توكيد الذات	الجنس	٠.٣٣	٠.١٠	٠.٠٩	٨.٥١	٠.٠٠٠
	التخصص	٠.٣٠	٠.٠٩	٠.١٠	٥١.٠١	٠.٠٠٠
العلاقات الاجتماعية	الجنس	٠.٣٧	٠.١٤	٠.١٤	٣٩.١٢	٠.٠٠٠
	التخصص	٠.١٩	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٣٣	٠.١٢٧
ضبط النفس	الجنس	٠.٣٨	٠.١٤	٠.١٤	٨٢.٩	٠.٠٠٠
	التخصص	٠.١٦	٠.٠٣	٠.٠٢	١.٨٣	٠.١٦٦
تحمل المسؤولية	الجنس	٠.٣٩	٠.١٥	٠.١٥	٤٧.٤	٠.٠٠٠
	التخصص	٠.١٢	٠.٠١	٠.٠١	٠.٣٢	٠.٥٦٦
التعاون	الجنس	٠.٢٤	٠.٠٦	٠.٠٥	٩.٧٣	٠.٠٠١
	التخصص	٠.٢٠	٠.٠٤	٠.٠٤	٥.٨٣	٠.١٥٦
التعبير عن المشاعر	الجنس	٠.٣٩	٠.١٥	٠.١٤	٥.٨٩	٠.٠٠١
	التخصص	٠.٢٥	٠.٠٦	٠.٠٦	٣.٧٩	٠.٠٠٢
الأبعاد مجتمعة	الجنس	٠.٤٣	٠.١٨	٠.١٨	٣.٦٩	٠.٠٠٠
	التخصص	٠.٣٣	٠.١١	٠.١٠	٠.١٣	٠.٠٠٠
	المجموع	٠.٤٩	٠.٢٤	٠.٢٤	٣.٩٧	٠.٠٠٠

* R^2 : معامل التفسير، مقياساً وصفيًا يستخدم لتفسير مدى أهمية المتغير المستقل في تباين المتغير التابع (الهيتي، ٢٠٠٤).

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٧)، لمعاملات التفسير، أن متغيري الجنس، والتخصص أسهمت إسهاماً ذات دلالة إحصائية في تفسير التباين في درجات امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية في أبعادها الستة مجتمعة. حيث فسرت ما نسبته (٢٤%) من تباين درجات امتلاك الطلبة الكلي على مقياس الدراسة. وأن هذه النسبة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، حيث بلغت قيمت (ف) المحسوبة (٣.٩٧) وبدرجة حرية (٦، ٤٧٩). كما فسر متغيري الجنس والتخصص ما نسبته (١٨%، ١١%) على التوالي من تباين المتغير التابع. وأظهرت النتائج، أن متغير الجنس أقوى العوامل ارتباطاً بالأبعاد: تحمل المسؤولية وضبط النفس، والعلاقات الاجتماعية، وتوكيد الذات، والتعاون والتعبير عن المشاعر، حيث

أسهم في تفسير ما نسبته (١٥٪، ١٤٪، ١٠٪، ٦٪، ٦٪) على الترتيب، من التباين عند مستوى كل بعد من الأبعاد المذكورة. ويظهر من النتائج أن متغير تخصص الطالب أقل ارتباطاً بأبعاد المتغير التابع، فقد أسهم في تفسير ما نسبته (٣٪، ٩٪) من التباين عند بعدي: توكيد الذات، وضبط النفس على التوالي، في حين لم يسهم في تفسير تباين درجات الطلبة عند مستوى الأبعاد الأخرى.

• مناقشة النتائج :

مناقشة السؤال الرئيسي: ما درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية ؟

أظهرت النتائج أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة عند مستوى المهارات الاجتماعية ككل في أبعدها الستة، جاءت ضمن درجة الامتلاك الإيجابي، أي أن الطلبة في العينة ككل يمتلكوا ما مجموعه أربعة أبعاد من أصل ستة أبعاد ضمن درجة الامتلاك الإيجابي، أي ما يعادل ما نسبته (٦٦،٦٪) من مجموع أبعاد المهارات الاجتماعية الكلية. إن هذه النتائج تدعونا إلى القول أن أفراد عينة الدراسة ومواقفهم تجاه المهارات الاجتماعية، يعد مؤشراً على قوة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية. وتعد هذه النتيجة دالة فيما يبدو ظاهرياً بأن طلبة العينة ككل يمتلكوا معظم المهارات الاجتماعية المشمولة في الدراسة. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة جامعة طيبة يمارسون المهارات الاجتماعية التي يمتلكها أفراد المجتمع السعودي ويتفاعل معها ويمارسها في كافة مجالات الحياة اليومية والتي تعبر عن درجة تمسكهم بالتراث الثقافي والاجتماعي المستمدة من عاداته وتقاليده المستقاة من المبادئ الإسلامية، والتوجهات التربوية للقائمين على عمليات التنشئة الاجتماعية التي ينشأ عليها أفراد المجتمع السعودي بمؤسساته المختلفة، والتي بدورها تحدد سلوكهم وتصلق شخصياتهم. وربما تعزى النتيجة أيضاً، للممارسات التربوية من قبل أساتذة الجامعة؛ التي بدورها تعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة أنفسهم ومع الآخرين. وقد تعزى إلى طبيعة البيئة الاجتماعية في الجامعة؛ إذ أنها بيئة اجتماعية يسودها التعاون والتواصل الاجتماعي والتعبير عن المشاعر مع الآخرين. وقد يعزى أيضاً إلى طبيعة نضج الطلبة؛ فطلبة الجامعة على درجة من النضج، يمكنهم من تحمل المسؤولية، فالطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية والثقافة والقادرة على مواجهة الحياة التي تمكنهم من توكيد وضبط أنفسهم والسيطرة على مشاعرهم. وعليه فإن ذلك يعد مؤشراً على جهود الجامعة في تحقيق رسالتها المتعلقة بتوطيد وأصغر التفاعل الاجتماعي بين طلبتها، وبين طلبتها ومدرسيهم من جهة أخرى. وينسجم ذلك فيما أشارت إليه الدراسات السابقة منها: دراسة العلوان (٢٠١١) التي بينت أن أساتذة الجامعة يسهمون في إكساب طلبتهم المهارات الاجتماعية بدرجة كبيرة. أما من حيث ارتفاع متوسطات امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية بشكل عام، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة، مع دراسات كلا من، الجوارنة (٢٠٠٧) والحسانين (٢٠٠٣) وادعيس (٢٠١١) وسليمان (٢٠١١) والمقداد (٢٠١١) التي أشارت إلى أن متوسطات امتلاك الطلبة للمهارات المشمولة في تلك الدراسات قد تجاوزت الدرجة الدنيا لمتوسطات الامتلاك. أما بالنسبة لترتيب درجات امتلاك الطلبة لأبعاد المهارات

التي أظهرتها الدراسة، فقد تكون هذه النتيجة منطقية من حيث الترتيب العام لهذه الأبعاد، حيث توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيميل (٢٠٠٢) وسليمان (٢٠١١) وادعيس (٢٠١١) التي بينت ترتيباً مشابهاً لهذه الدراسة.

• مناقشة السؤال الفرعي الأول :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس؟

دلت نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية في درجة امتلاك الطلبة الذكور والإناث للمهارات الاجتماعية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث، حيث دلت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي للإناث أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للذكور. فقد أكدت النتيجة أن المهارات الاجتماعية حظيت باهتمام الإناث أكثر مما عند الذكور. وربما يعود ذلك إلى طبيعة الممارسات التربوية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي؛ حيث أن التربية المتعلقة بالإناث لها تأثير مباشر على امتلاكهن للمهارات، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تعزيز دور الإناث في المجتمع السعودي من حيث المساواة وتكافؤ الفرص وتوفير الحرية والاستقلالية في العلاقات الاجتماعية، مما ساعدها في التأكيد على المكتسبات وتوظيفها لصالحهن وتعزيز مكانتهن الاجتماعية كنظيرة للذكور في الحقوق والواجبات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة البلوي (٢٠٠٤) ومرعي (٢٠٠٧) والعلوان (٢٠١١) والمقداد (٢٠١١) فقد بينت تلك الدراسات وجود فروق عامة بين الجنسين ولصالح الإناث، تجاه المهارات الاجتماعية. وقد اختلفت مع نتائج دراسة سليمان (٢٠١١) وادعيس (٢٠١١) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية، وقد يعزى ذلك لاختلاف أنماط التنشئة الاجتماعية بين المجتمعات في الممارسات التربوية تجاه الجنسين، أو لاختلاف عينة الدراسة المدروسة. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الأبعاد المهارات الاجتماعية ولصالح الإناث. قد تعزى هذه النتيجة، إلى طبيعة التربية الأسرية السعودية التي تحرص على تمكين الإناث من امتلاك مستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية كأهميات المستقبل فجهود الأسرة والمدرسة والجامعة تنصب على حماية الإناث منذ الصغر من كل ما يشوب الصورة الكاملة للفتاة، حيث تحرص المدرسات في الجامعة على الالتزام بالقيام بكل ما من شأنه المحافظة على هذه الصورة وفقاً لتوقعات المجتمع في إنتاج طالبات ملتزمات بالسلوك على نحو مرغوب اجتماعياً؛ فهن معلمات وأمهات في الوقت ذاته. وعلى الرغم من ذلك، لا بد من الإشارة إلى أن النتائج بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث عند مستوى بعد التعاون. وقد جاءت هذه النتائج، متفقة مع نتائج دراسة ريجيو (Riggio, 1986) والعلوان (٢٠١١) والمقداد (٢٠١١) حيث بينت تلك الدراسات وجود فروق عامة بين الذكور والإناث لصالح الإناث. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة نوراني (١٩٩٩) فقد أشارت إلى وجود فرق دالة إحصائية ولصالح الإناث في بعد التعاون وكذلك دراسة الجوارنة (٢٠٠٧) وسليمان (٢٠١١) وادعيس (٢٠١١) فقد أشارت نتائج تلك الدراسات، عدم وجود فروق عامة بين الجنسين في

درجة امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية، وقد يعزى ذلك الى اختلاف المرحلة الدراسية المدروسة.

• مناقشة السؤال الفرعي الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية تعزى لمتغير التخصص؟

دلت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة الكليات الإنسانية وبين الكليات العلمية عند مستوى كل بعد والأبعاد مجتمعة. إن هذه النتائج، تدعونا إلى القول أن أفراد عينة الدراسة ومواقفهم تجاه المهارات الاجتماعية حظيت باهتمام طلبة الكليات الإنسانية والعلمية معاً. وهي نتيجة تبدو ظاهرياً نتيجة طبيعية؛ فالممارسات التربوية من قبل أساتذة الجامعة الكليات الإنسانية والعلمية، تعزز بناء العلاقات الاجتماعية، كال تعاون وتحمل المسؤولية أثناء أداءهم للمهام والواجبات الدراسية المطلوبة منهم. وقد تعزى، إلى تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة في البرامج الدراسية، إذ تطرح الجامعة مقررات دراسية حرة كمهارات الاتصال والإعلام لطلابها؛ لما له من دور إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الكليات الإنسانية والعلمية معاً. أما النتائج المتعلقة، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أبعاد المهارات لصالح طلبة الكليات العلمية. لعل السبب في ارتفاع درجة المهارات الاجتماعية لدى طلبة الكليات العلمية مقارنة مع طلبة الكليات الإنسانية، يعزى إلى طبيعة التخصص؛ فمقررات الكليات العلمية تتناول قضايا تختص بالمهارات الاجتماعية، تشجع تأكيد الذات وضبط النفس. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النفيعي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح طلبة التخصصات العلمية. وتختلف مع نتائج دراسة العلوان (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية. وقد يعزى ذلك إلى اختلاف المهارات الاجتماعية المدروس في تلك الدراسة.

• مناقشة السؤال الفرعي الثالث :

ما نسبة ما يفسره متغيري الجنس وتخصص الطالب من التباين في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة طيبة؟

أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن متغيري الجنس والتخصص، أسهما معاً في تفسير ما نسبته (٢٤٪) من تباين درجات امتلاك الطلبة على مقياس المهارات الاجتماعية الكلية. وتشير هذه النتيجة إلى أن متغيري الجنس والتخصص، لهم دور مهم في امتلاك المهارات الاجتماعية بشكل عام، حيث أسهم متغير الجنس في تفسير ما نسبته (١٨٪) على أبعاد المقياس مجتمعة، وكان أقوى المتغيرات ارتباطاً بأبعاد المهارات الاجتماعية قيد الدراسة. أما متغير تخصص الطالب فقد فسر ما نسبته (١١٪) وجاء أقل ارتباطاً بأبعاد المتغير التابع، حيث لم يسهم في تفسير تباين درجات الطلبة عند معظم الأبعاد. وتؤكد هذه النتيجة، أن متغيري الجنس وتخصص الطالب من المتغيرات المهمة وذات علاقته ايجابية مع المهارات الاجتماعية. واتفقت نتائج هذه الدراسة، مع دراسة العلوان (٢٠١١) وادعيس (٢٠٠١) التي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين متغير الجنس والتخصص في امتلاك المهارات.

• التوصيات :

- ◀ في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي :
- ◀ إيلاء المهارات الاجتماعية، اهتماما من قبل أساتذة الجامعات، أثناء الممارسات التربوية في الفصول الدراسية، وأثناء عقد الأنشطة والدورات التدريبية التي تقيمها الجامعات.
- ◀ إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة، لمراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الابتدائية والثانوية، تستخدم فيها الملاحظة داخل الفصول الدراسية كأداة لتقصي درجة امتلاك المهارات الاجتماعية، وتتناول جملة أخرى من المتغيرات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية، كمستوى تعليم للوالدين، ومكان السكن .

• المراجع :

- ابو سريع، اسامه (٢٠١١). الصداقة من منظور علم النفس، الكويت سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١٧٩ .
- ادعيس، احمد والكساب، على (٢٠١١). درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الاردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية، المجلد الحادي عشر، العدد ١ .
- البلوي، خولة سعد (٢٠٠٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية للبنات بالرياض .
- الجمعة، موسى (١٩٩٦) المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الاحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود .
- جوارنة، محمد (٢٠٠٧) مدى امتلاك طلبة معلم صف في الجامعة الهاشمية في الاردن للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد ٤، العدد ٤٨، ص ٧٧-١٠٣ .
- الحسانين، محمد محمد (٢٠٠٣) المهارات الاجتماعية كدلالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية، مجلة دراسات نفسية رابطة الاحصائيين النفسيين المصرية (رائم)، المجلد ١٣، العدد ٢ .
- حسيب، عبد المنعم (٢٠٠١) المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب لجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، مجلة علم النفس، العدد ٥٩، السنة ١٥، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- الحلواني، برهان حسين (٢٠٠١) المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة وبرامج الأطفال، مجلس التعاون بدول الخليج، السنة ٢٠، العدد ٥٩ .
- الزيتوني، منى (٢٠٠٥). اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الاجتماعية، القاهرة، دار الكتاب .
- السامدونى، السيد (١٩٩٤). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقتها بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد ٤، عدد ٣، ص ٥١- ٤٨٧ .

- السامدونى، السيد (١٩٨٩). الخجل وعلاقته ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة والرشد، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، الجزء ٢، العدد ٧، ص ١٦٠-٢١٠.
- السامدونى، السيد (١٩٩١). مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الانجلو.
- سليمان، فريال خليل (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بتقييم الوالدين، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد ١+٢، ص ١٣- ٥٦.
- الشيعبي، محمد مصطفى (١٩٧٤) علم الاجتماع، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- شوقي، طريف (٢٠٠٣) المهارات الاجتماعية والاتصالية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- عطار، إقبال. (٢٠٠٧). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية: التربية وعلم النفس، المجلد ٣١، العدد ٢، ص ٥٧- ٨٤.
- العلواني، أحمد (٢٠١١) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، عدد ٢.
- مرسي، جلييلة (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لاكتساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٦، العدد ٥١، ص ٢١٣.
- مرعي، توفيق؛ ونوفل، محمد (٢٠٠٧). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، مجلة المنار، المجلد ١٣، العدد ٤، ص ٢٨٩- ٣٤١.
- المقداد، قيس؛ وآخرون (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد ٧، العدد ٣، (ص ٢٥٣-٢٧٠).
- النفيعي، فؤاد (٢٠٠٩). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الهيتي، صلاح (٢٠٠٤). الأساليب الإحصائية في العلوم الإدارية، عمان، دار وائل للنشر.

• المراجع الأجنبية :

- Arkawitz,H; Lichtenstein, E;Hineo,P.(1975):The Behavioral Assessment of Social Competence in Males. Behavior Therapy ,Vol.6No.6,pp.313-335.
- Buck,R.(1991):Temperament, Social and the Communication of Emotion ,A developmental Interactions View. New York .p87.
- Elias,M.& wessberg (2000):Primary Prevention Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. The Journal of School Health, Vol.70, No.5, pp.186-190.

- Gresham, F. M.(1992). social skills and learning. Disabilities: Causal, concomitant, or correlation? School Psychology Review, No.21,pp.348-360.
- Kimmel, Sh.(2002). Improving the Social Skills of Fourth, Faculty of Grade Cognitively Gifted Student ,Doctor of Education. Faculty of Education , Nova Southeastern University. Eric Data Base, Ed.470518.
- Maite,G . (2006) . Psychopathology symptoms , Social Skills , and personality Traits : A study with adolescents .The Spanish Journal of Psychology , Vol.9,No.2,pp.182-192.
- McGinnis, E; Golstien , A .(2003)." Skills Streaming in Childhood: New Strategies and Perspective for Teaching Prosaically Skills , Bang Printing" ,Library of Congress ,USA.
- Nourani, K.(1999). social skills and Adaptive Behavior of Iranian Preschoolers, Teachers and Parents Ratings, Dissertation Abstract Intenational,Vol.60,No.1,pp.66-199.
- Riggio, R.(1990). social skills and Self- Esteem. Personality and individual Differences,Vol.1, No.8,pp.799-804.
- Riggio, R.(1986).Assessment of basic social skills. Journal of personality and social psychology,Vol.5,No.3,pp.649-660.
- Sugai,G.(1996). Preferred and promising prices for social skills instruction. Focus Exceptional Children, Vol.29,No.4,pp.1-16.
- Yoder,D.(2005).Organizational Climate and emotional intelligence An appreciative inquiry into"aleader full "community college Journal of Research and practice,Vol.29,No.1,pp.45-62.



((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية
وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة □)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

-
- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
 - قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
 - قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
 - قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
 - قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
 - يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحواله بنكيه باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنهارقم الحساب ١٨٥٠٦
 - ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
 - يرسل هذا النموذج بعد تعبأ بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : اش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .