ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة
جامعة الملك سعود
(دورية علمية محكمة)

المجلد الثاني والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠١٠م)
رمضان (١٤٣١هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو احربت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر، وملاحظات وردود، ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. **تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً، مع ضرورة إرفاق قرص مغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة، على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١١ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,١٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم... إلخ.

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " "، فاسم الدورية مختصراً بنط مائل، فرقم المجلد، ثم رقم العدد بين قوسين، ثم سنة النشر بين قوسين، ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها، أنيس بن حمزة، "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية)، مجلد ١٥، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ، أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة، فمدينة النشر: ثم الناشر، ثم سنة النشر، ثم عدد صفحات الكتاب، إن وجدت.

مثال:

المصري، وحيد عطية، مقدمة في هندسة العمليات الحيوية، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ، ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٧. **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر، وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. **التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير، سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. **المواد المنشورة في المجلة لا تعبر:** بالضرورة، عن رأي جامعة الملك سعود.

١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (١٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١، فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. **سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً، ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٨ المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٠٣-٦٨٠، العربية، الرياض (٢٠١٠م/ ١٤٣١هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثاني والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠١٠م)
رمضان (١٤٣١هـ)

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د. علي بن سعيد الغامدي	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	
أ. د. محمد بن عبدالرحمن الحصين	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
أ. د. عبدالله بن محمد الدوسري	
د. إبراهيم بن يوسف البلوي	
د. منصور بن محمد السليمان	
د. أسامة بن محمد السليماني	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	رئيساً
أ. د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضواً
أ. د. علي بن سعد القرني	عضواً
أ. د عبدالرحمن بن عثمان الجلعود	عضواً

© ٢٠١٠م (١٤٣١هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٠٣-٦٨٠ بالعربية، الرياض (٢٠١٠م/ ١٤٣١هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

واقع المفاهيم الإيمانية كما حدّدها العلامة بدر الدين العيني في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

وائل عبدالرحمن التل و خالد محمد أبو القاسم ٤٠٣

ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وتقديرهم لها والصعوبات التي يواجهونها

حامد عبدالله طلاقحه و ناصر أحمد الخوالدة ٤٣٧

مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات

منيرة عيد العبدالعزيز ٤٦٧

مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن

عمر محمد عبدالله الخرابشة و أحمد عبدالحليم عبدالمهدي عربيات ٥٢٥

مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة إربد

عبدالحكيم محمود الصافي و عثمان مصطفى الجبر ٥٥١

الدعوة إلى الله في ضوء قوله تعالى: (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن)

محمد بن عبدالله العيدي ٥٦٩

التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة والصيام والاعتكاف والمناسك في مؤلفات الحنابلة

عبدالعزيز بن سعود بن ضويحي الضويحي ٦١٣

المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية (دراسة تحليلية)

بدر بن جويعد العتيبي ٦٥٧

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٠٣-٤٣٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

واقع المفاهيم الإيمانية كما حدّدها العلامة بدر الدين العَيْني في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

وائل عبد الرحمن التلّ * ، خالد محمد أبو القاسم **

* أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس. ** أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية.

جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨ / ١١ / ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٢ / ٥ / ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى الكشف عن سلّم للمفاهيم الإيمانية في مصادر أصول التربية الإسلامية، وإلى الكشف عن واقع هذه المفاهيم في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. تمكّن البحث من التعرف إلى سلّم للمفاهيم الإيمانية عند العلامة بدر الدين العيني (ت٨٥٥هـ-١٤٥٢م) تكوّن من (٧٧) مفهوماً إيمانياً. أما فيما يتعلق بواقع هذه المفاهيم في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية فقد بينت نتائج البحث: توافر (١٦) مفهوماً بدرجة كافية، و(١٢) مفهوماً بدرجة متوسطة، و(٤٠) مفهوماً بدرجة قليلة، وعدم توافر (٩) مفاهيم. كما بينت النتائج عدم توافق ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الذي حدده العلامة العيني.

المقدمة

يحقّق الإيمان والاعتقاد بمفاهيمه، والالتزام بهذه المفاهيم قولاً وعملاً، منهجاً وسلوكاً، السكينة في نفس الفرد المؤمن، قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ فِى قُلُوبِ ٱلْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوٓاْ إِيمَٰنًا مَّعَ إِيمَٰنِهِمْ ﴾ [الفتح: ٤]. كما يحقق في هذه النفس الأمن والطمأنينة، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾ [الأنعام: ٨٢]، ويهديها إلى الصواب، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُم بِإِيمَٰنِهِمْ ﴾ [يونس: ٩]، ويجعل من حياة

الفرد حياة طيبة، قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾ ﴾ [النحل: ٩٧]، ويُقبلُ عمله، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَعْمَلْ مِنَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُو۟لَٰٓئِكَ يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ ﴾ [النساء: ١٢٤]، وتُكفّر سيئاته، فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "لا يصيب المؤمن همّ ولا حُزن ولا نَصب ولا أذى إلا كُفّر عنه" (رواه أحمد: المسند، ج٣، ص ٣٨)، ويثبته الله في الشدائد، قال تعالى ﴿ قُلْ نَزَّلَهُۥ رُوحُ ٱلْقُدُسِ مِن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ لِيُثَبِّتَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴿١٠٢﴾ ﴾ [النحل: ١٠٢]، ويدافع عنه، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُدَٰفِعُ عَنِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ ﴾ [الحج: ٣٨] ويمنحه العزّة، قال تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِۦ وَلِلْمُؤْمِنِينَ ﴾[المنافقون: ٨].

هذا ما يحققه الإيمان والاعتقاد بمفاهيمه والالتزام بها على مستوى الفرد، أمّا على مستوى المجتمع فإنّه يقود إلى الأخوّة الصادقة في الدين والحرمة بين المؤمنين، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ [الحُجرات: ١٠]، ويحفظ عليهم أمنهم، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴿٩٣﴾ ﴾ [النساء: ٩٣]، وصاروا مجتمعاً متماسكاً في بنيانه، متكافلاً ومتعاوناً ومتراحماً، فعن النعمان بن بشير –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله ﷺ: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضوٌ تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمّى" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٥، ص٢٢٣٨، حديث رقم ٥٦٦٥؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٤، ص١٩٩٩، حديث رقم ٢٥٨٦). ويقوم فيه العدل والشهادة بالحقّ، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَوِ ٱلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَ ﴾ [النساء: ١٣٥].

لذلك فإن تحديد المفاهيم الإيمانية التي تشكّل بمجموعها حقيقة الإيمان وجوهره بطريقة علمية منظّمة ودقيقة يعدّ مطلباً ملحّاً. وهو الأمر الذي سعى الباحثان إلى تحقيقه من خلال دراسة الفكر التربوي الإسلامي والبحث في مصادره الأساسية، حتى تمكّنا من التعرف إلى سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده شيخ الإسلام (الأتابكي، ١٩٩٢، ج١٥، ص٢٨٦)، الإمام، الفاضل (السخاوي، د. ت، ج١٠، ص١٣٣)، العلامة (السيوطي، د. ت أ، ج٢، ص٢٧٥) بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العينتابي المعروف بالعيني (ابن العماد الحنبلي، د. ت، ج٧، ص٢٨٦). ويعدّ العلامة بدر الدين العيني – بحدود علم الباحثين- آخر من عمل على حصر وتصنيف وترتيب المفاهيم الإيمانية من بين العلماء المسلمين القدامى، وقد رأى أن تعيين من سبقه من العلماء المسلمين لهذه المفاهيم قد قصر عن الغاية، حيث قال: "وقد صنّف في تعيين هذه الشعب جماعة، منهم الإمام أبو عبدالله الحليمي صنّف فيها كتاباً سمّاه (فوائد المنهاج)، والحافظ أبو بكر البيهقي وسمّاه (شعب الإيمان)، والشيخ عبد الجليل أيضاً سمّاه (شعب الإيمان)، وإسحق ابن القرطبي وسمّاه (كتاب النصايح)، والإمام أبو حاتم – ابن حبّان

البستي- وسمّاه (وصف الإيمان وشعبه). ولم أرَ أحداً منهم شفى العليل ولا أروى الغليل" (العيني، ١٩٧٢، ج١، ص١٤٥).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هؤلاء العلماء المسلمين الذين ذكرهم العيني آنفاً، وغيرهم كالحافظ ابن حجر العسقلاني والعلامة العيني نفسه، الذين اهتموا بتعيين المفاهيم الإيمانية واعتنوا بتصنيفها، لم يتفقوا على عدّها على نمط واحد: فبعضهم عدّها تسعاً وستين، وقد استندوا في ذلك إلى ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "الإيمان بضع وستون شعبة، والحياء شعبة من الإيمان" (البخاري، ١٩٨٧، ج١، ص١٢- ١٣، حديث رقم٩). وبعضهم عدّها سبعاً وسبعين، وقد استندوا في ذلك إلى ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "الإيمان بضع وسبعون شعبة، والحياء شعبة من الإيمان" (مسلم، ١٩٥٥. ج١، ص٦٣. حديث رقم٣٥). وقد بيّن القاضي عياض (١٩٩٨) أن هذه المفاهيم هي خُلُق أهل التصديق، أعلاها التوحيد المتعيّن على كل مسلم وأدناها ما يتوقع ضرره بالمسلمين من إماطة الأذى عن طريقهم وإن لم يقع الأذى بعد. ثم قال: "وبقي بين هذين الطرفين من أعداد أبواب الإيمان ما لو تُكُلِّف حصرها بطريق الاجتهاد وتعيينها بغلبة الظن إلى حصر عدّته لأمكن" (ج١، ص٢٧٢).

لكنّ التعرّف إلى هذه المفاهيم الإيمانية لا يكفي وحده لتحقيق الهدف العام للتربية الإسلامية المتمثل في إيجاد الإنسان الصالح، وإنما يحتاج الأمر إلى تربية إيمانية تنهض بها مؤسسات، ويهيّأ لها الأساليب والوسائل والأدوات المناسبة والكافية، ولعلّ من أولها وأهمها الكتب الدراسيّة، تلك الكتب التي تُبنى وفق أهداف تربوية وتعليمية تتم صياغتها بدقّة ووضوح. ويُراعى عند اختيار محتواها (العناوين الرئيسة والفرعية، والمتن، والصور، والأنشطة، والتدريبات، والأسئلة والمناقشة) أسس تربوية قويمة، وكذلك الحال عند اختيار الوسائل التعليمية وأساليب التقويم. إلى جانب سلامة اللغة، والسلاسة في الأسلوب، واعتماد معايير حديثة في الإخراج من حيث الغلاف ونوع الورق وحجمه ووزنه، وجودة الحبر. وحجم الخط، وتناسب الألوان وكثافتها... وغير ذلك من المعايير.

هذا في الكتب الدراسية بعامة، لكنه في كتب التربية الإسلامية أولى، لأنها التي تعوّل عليها الدولة والمجتمع، أفراداً وجماعات، وتولي اهتماماً أفقياً ورأسياً بالمفاهيم الإيمانية أكثر من غيرها من الكتب الدراسية. على أن يكون هذا الاهتمام بدءاً من الصف الأول من صفوف المرحلة الابتدائية كونها المرحلة الأولى والإلزامية من بين مراحل التعليم العام، ولأنها الحلقة الأساسية الأهم في سلسلة حلقات تطوير كتب التربية الإسلامية، والتي جعلت من بين أهدافها تأصيل الإيمان في القلوب، وتشكيل الفكر الصحيح والسلوك الإيماني القويم. وكذلك السلوك التعبّدي الواعي، لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة. لذلك قام الباحثان بالكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث وأسئلته

في ضوء أهمية ما يحققه الإيمان والاعتقاد بمفاهيمه والالتزام بهذه المفاهيم في نفس الفرد وحياته وعلى مستوى

المجتمع من آثار جليلة. وفي ضوء أهمية تحديد المفاهيم الإيمانية التي تشكّل حقيقة الإيمان وجوهره تحديداً علمياً دقيقاً. وفي ضوء المكانة الرفيعة للعلامة بدر الدين العيني. وفي ضوء أهمية كتب التربية الإسلامية في تشكيل حقيقة الإيمان في شخصية تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي قولاً وعملاً، منهجاً وسلوكاً، من خلال اهتمامها أفقياً ورأسياً بالمفاهيم الإيمانية. يحدّد الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: **ما واقع المفاهيم الإيمانية كما حدّدها العلامة بدر الدين العيني في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال الرئيس يجيب الباحثان عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع: هل تَوافَقَ ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني؟

أهمية البحث

تتمثّل أهميّة هذا البحث في إنه:

١- يُعدّ البحث الوحيد – بحدود علم الباحثين – الذي تناول بالدراسة سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني.

٢- يُعدّ البحث الوحيد – بحدود علم الباحثين – الذي تمكّن من الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٣- يتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين على أمر التطوير التربوي بالمملكة العربية السعودية، وهيئات تأليف كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. وذلك من خلال التعرّف بطريقة علمية منظمة ودقيقة إلى المفاهيم الإيمانية التي ينبغي بناؤها وتنميتها لدى المتعلمين، ومن خلال التعرّف إلى واقع هذه المفاهيم في تلك الكتب. مما يمكنهم من التخطيط للإفادة منها، واتخاذ القرارات التربوية والخطوات المناسبة تجاه الاهتمام بالمفاهيم الإيمانية، أو توافرها، أو تنميتها. مع مراعاة طبيعة المرحلة وما يتناسب منها مع خصائص التلاميذ ونموهم.

٤- يتوقع أن يعتمد باحثون آخرون سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدده العلامة بدر الدين العيني في إجراء بحوث تربوية أخرى.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- تحديد مفاهيم التربية الإيمانية المختصة

بأعمال القلب، والمختصة بأعمال اللسان، والمختصة بأعمال البدن، في الفكر التربوي الإسلامي وترتيبها كما حدّدها العلامة بدر الدين العيني.

٢- الكشف عن واقع هذه المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

محدّدات البحث

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء محددين اثنين، هما:

١- عينة البحث: إن تحديد واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية جاء من خلال تحليل كتب التربية الإسلامية المطوّرة التي تدرّس خلال العام الدراسي ٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧- ٢٠٠٨م).

٢- أداة البحث: إن أداة البحث هي سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني.

مصطلحات البحث

يعرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:

الواقع: هو الحكم على كفاية اهتمام كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم التربية الإيمانية الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني.

المفاهيم الإيمانية: هي (٧٧) خصلة للتربية الإيمانية حدّدها العلامة بدر الدين العيني في سلّم خاص تضمن ثلاثة مجالات: الأول حدّد فيه المفاهيم الإيمانية التي تختص بأعمال القلب وعددها (٣٠) مفهوماً، والثاني حدّد فيه المفاهيم الإيمانية التي تختص بأعمال اللسان وعددها (٧) مفاهيم، والثالث حدّد فيه المفاهيم الإيمانية التي تختص بأعمال البدن وعددها (٤٠) مفهوماً والتي توزّعت هي الأخرى إلى ثلاثة مستويات: مفاهيم متعلقة بالأعيان وعددها (١٦) مفهوماً، ومفاهيم متعلقة بالأتباع وعددها (٦) مفاهيم، ومفاهيم متعلقة بعامة الناس وعددها (١٨) مفهوماً (العيني، ١٩٧٢). إن تصنيف هذه المفاهيم وتوزيعها حسب المجالات والمستويات المشار إليها آنفاً هي كما حددها العلامة بدر الدين العيني نفسه تصنيفاً وتوزيعاً.

كتب التربية الإسلامية: هي الكتب الدراسية المطوّرة لمادة التربية الإسلامية التي قررتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي ٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧- ٢٠٠٨م) على تلاميذ صفوف مرحلة التعليم الابتدائي. وقد بلغ عددها (٦) كتب بواقع كتاب لكل صف من الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة (الأول- الرابع الابتدائي)، وبواقع كتاب من جزئين لكل من الصفين الأخيرين من المرحلة (الخامس والسادس الابتدائي).

مرحلة التعليم الابتدائي: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وهي مرحلة إلزامية تتكون من (٦) صفوف دراسية تبتدئ بالصف الأول الابتدائي الذي يلتحق به التلميذ حين يبلغ سن (٦) سنوات أو أكثر، وتنتهي بالصف السادس الابتدائي الذي تكون فيه سن التلميذ (١٢) سنة تقريباً.

الإطار النظري للبحث

حقيقة الإيمان

يُعرّف الإيمان بأنه: "تصديق بالجنان، وإقرار باللسان، وعمل بالأركان" (ابن أبي العز الحنفي الدمشقي، ١٩٩٣، ص٤٥٩). وهذا التعريف مبني على الترتيب، بمعنى إنه متى بطُل أوّل الإيمان بطُلت الأخر لأنها كلها مبنية على الأوّل، قال ابن أبي العز الحنفي: "إن القول قسمان: قول القلب وهو الاعتقاد، وقول اللسان وهو التكلم بكلمة الإسلام. والعمل قسمان: عمل القلب وهو نيته وإخلاصه، وعمل الجوارح. فإذا زالت هذه الأربعة زال الإيمان بكماله، وإذا زال تصديق القلب لم تنفع بقية الأجزاء، فإن تصديق القلب شرط في اعتبارها وكونها نافعة، وإذا بقي تصديق القلب وزال الباقي فهذا موضع المعركة. ولا شك أنه يلزم من عدم طاعة الجوارح عدم طاعة القلب، إذ لو أطاع القلب وانقاد لأطاعت الجوارح وانقادت. ويلزم من عدم طاعة القلب وانقياده عدم التصديق المستلزم للطاعة... فمن صلح قلبه صلح جسده قطعاً" (ابن أبي العز الحنفي الدمشقي، ١٩٩٣، ص٤٧٨)، وذلك لما رواه النعمان بن بشير رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله. وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج١، ص٢٨- ٢٩، حديث رقم٥٢؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص١٢١٩- ١٢٢٠، حديث رقم١٥٩٩).

وقد بيّن أبو عبد الله الحليمي أن كمال الإيمان يقوم على الإيمان بالله ورسوله، والزيادة فيه يقوم على الإيمان لله ولرسوله، وذلك بقوله: "الإيمان بالله ورسوله أصل، وهو الذي ينقل من الكفر، والإيمان لله ولرسوله ﷺ فرع، وهو الذي يكمل بكماله وينقص بنقصانه الإيمان. ومعنى هذا أن أصل الإيمان إذا حصل ثم تبعته طاعة زائدة زاد الإيمان المتقدم بها لأنه إيمان انضم إليه إيمان كان يقتضيه، ثم إذا تبعت تلك الطاعة طاعة أخرى ازداد الأصل المتقدم والطاعة التي تليه بها. وعلى هذا إلى أن تكمل شعب الإيمان" (البيهقي، ١٩٩٠، ج١، ص٣٦-٣٧).

كما بيّن أبو عبد الله الحليمي أن نقصان الإيمان هو انفراد أصله عن بعض فروعه مما اشتمل عليه الخطاب والتكليف، أو انفراد أصله وبعض فروعه، وذلك بقوله: "نقصان الإيمان هو انفراد أصله عن بعض فروعه، أو انفراد أصله وبعض فروعه عمّا بقي منها مما اشتمل عليه الخطاب والتكليف، لأن النقصان خِلْفَ الزيادة. فإذا قيل لمن آمن وصلّى زاد إيمانه وجب أن يقال لمن آمن ووجبت عليه الصلاة فلم يصلّ إنه ناقص الإيمان. وإنه صار بتركها مع القدرة عليها فاسقاً عاصياً. وعلى هذا سائر الأركان. فأما ما تطوع به الإنسان مما ليس بواجب عليه بمعنى تصديق العقد والقول بالفعل موجود فيه فيزداد به الإيمان. وتركه بالإضافة إلى من لم يتركه يجوز أن يسمى نقصاناً لكن لا يوجب لتاركه عصياناً" (البيهقي، ١٩٩٠، ج١، ص٣٧). هذا يعني أن للإيمان معايير دقيقة تحدد كمال الإيمان والزيادة فيه والنقصان منه.

ترجمة العلامة بدر الدين العيني

هو العلامة (السيوطي، د.ت أ، ج٢، ص٢٧٥)، عمدة المؤرخين، ومقصد الطالبين (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٦- ٢٨٧)، قاضي القضاة

(السيوطي، د.ت ب، ص١٧٤)، شيخ الإسلام (الأتابكي، ١٩٩٢، ج١٥، ص٢٨٦)، الإمام، الفاضل (السخاوي، د.ت، ج١٠، ص١٣٣) بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين بن يوسف بن محمود العنتابي، المعروف بالعيني (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٦).

ولد بعنتاب (قرب حلب) في رمضان سنة (٧٦٢هـ)، ونشأ بها، وتفقه على والده وغيره (السيوطي، د.ت أ، ج٢، ص ٢٧٥؛ ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٦- ٢٨٧). ثم ارتحل إلى حلب ودمشق وبيت المقدس ودخل القاهرة واستقر بها (الشوكاني، د.ت، ج٢، ص٢٩٤)، وأخذ عن أغلب علماء هذه البلاد مثل: الجمال يوسف الملطي، والعلاء أحمد بن محمد السيرامي، والشمس محمد الراعي بن الزاهد، والبدر محمود بن محمد العنتابي، والأثير جبريل بن صالح البغدادي، والفقيه عيسى بن الخاص بن محمود السرماوي (السخاوي، د.ت، ج١٠، ص١٣١). كما قرأ وسمع ما لا يحصى من الكتب والتفاسير. وقد كان لهذا التعدد في مصادر العيني وتنوعها أثر في أن برع في علوم كثيرة، وكان أحد أوعية العلم فيها، ومن هذه العلوم: الفقه، والتفسير، والحديث، واللغة، والنحو، والتصريف، والتاريخ (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٨، ٢٨٧).

ولي بدر الدين العيني نظر الحسبة بالقاهرة مراراً، ونَظَرَ الأحْباس، وتولّى قضاء الحنفيّة بها، وعمّر مدرسة بقرب الجامع الأزهر (السيوطي، د.ت أ، ج٢، ص٢٧٥)، وتقلد عدداً من الوظائف الدينية (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٧). وجلس للتدريس؛ فانتفع به الناس، وأخذ عنه الطلبة من كل مذهب (الشوكاني، د.ت، ج٢، ص٢٩٥، ٢٩٤). واشتهر اسمه، وبَعُدَ صيته (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٧). وقد صنف التصانيف المفيدة النافعة (الأتابكي، ١٩٩٢، ج١٥، ص٢٨٧). منها: شرح البخاري في أكثر من (٢٠) مجلداً، وشرح معاني الآثار (١٢) مجلداً، والتاريخ الكبير (٢٠) مجلداً، وشرح شواهد ألفية ابن مالك، وغيرها (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٧-٢٨٨).

اتصف العلامة بدر الدين العيني إلى جانب ذلك كله بالحشمة، والمروءة، والديانة، ولطف العشرة، والتواضع. وقد توفي في القاهرة ليلة الثلاثاء رابع ذي الحجة سنة (٨٥٥هـ)، ودفن بمدرسته (السخاوي، د.ت، ج١٠، ص١٣٣).

الدراسات السابقة

لم يعثر الباحثان – بحدود تقصيهما – على أي دراسة تربوية أو غير تربوية تناولت فكر العلامة بدر الدين العيني، أو تناولت المفاهيم الإيمانية كما حددها. غير إنهما عثرا على (٦) دراسات تناولت المفاهيم الإيمانية عند غير العيني من العلماء؛ فقد قام فرحان ومرعي (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي محافظة إربد بالأردن نحو القيم الإسلامية التي أفردها الإمام البيهقي كشعب للإيمان في سلّم متدرج من خلال تبيان أهمية كل شعبة من الشعب وذلك بتبيان نسبة استجاباتهم عنها، وارتباطاتها، وتوزعها إلى مكونات عامة، والفروق بين فئات المعلمين حسب متغيرات الجنس والسلطة المشرفة ودرجة الإعداد. وقد توصلت الدراسة إلى بيان تفوق عوامل السلوك السلبي للفرد بالنسبة لشعب الإيمان التي

وردت في مجالي العقائد والعبادات على عوامل السلوك الإيجابي المبادر، في حين ارتفعت نسب عوامل السلوك الإيجابي مقابل السلوك السلبي بالنسبة لشعب الإيمان التي وردت في مجالي المعاملات الرئيسة والمعاملات الثانوية. وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق بين فئات المعلمين في اتجاهاتهم نحو القيم الإسلامية التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجالات العقائد والعبادات والمعاملات.

وقام شقير (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى بيان أثر متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الزرقاء بالأردن نحو القيم الإسلامية في سلّم شعب الإيمان للإمام البيهقي. توصلت الدراسة إلى بيان تفوق طلبة الفرع العلمي ذكوراً وإناثاً في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان على مستوى السلّم ككل. وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجال العقائد، وإلى تفوق الذكور في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجال العبادات، وإلى تفوق الإناث في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجال المعاملات. كما توصلت إلى بيان عدم وجود فروق دالة تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وتخصصه في اتجاهاته نحو القيم الإسلامية التي وردت في سلّم شعب الإيمان.

وقامت أبو حطب (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى بيان مدى توافر المعرفة الدينية الإسلامية في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الأساسي بالأردن خلال العام الدراسي ٩٤-١٩٩٥م، وإلى ترتيب مجالات المضامين الدينية التي توافرت في هذه الكتب، وذلك في ضوء السلّم الذي حدده الإمام البيهقي لشعب الإيمان. توصلت الدراسة إلى أن كتب اللغة العربية قد تضمنت قدراً من المضامين الدينية بلغت تكراراتها (١٧٠٧) تكراراً توزعت إلى (٣٧٩) تكراراً لشعب الإيمان التي تحددت في مجال العقائد، وإلى (٤٩٢) تكراراً في مجال العبادات، وإلى (٥٠٧) تكراراً في مجال المعاملات الرئيسة، وإلى (٢٢٩) تكراراً في مجال المعاملات الثانوية. كما توصلت الدراسة إلى أن ترتيب مجالات المعرفة الدينية في كتب اللغة العربية لم يأت وفق ترتيبها في السلّم، حيث احتل مجال المعاملات الرئيسة المرتبة الأولى، فمجال العبادات، فمجال العقائد، ثم مجال المعاملات الثانوية في المرتبة الرابعة، وهذا المجال هو الوحيد الذي جاء حسب موقعه في سلّم شعب الإيمان.

وقام هيلات (١٩٩٧) بدراسة هدفت في الجانب الذي يتعلق بالمضامين الدينية إلى بيان مدى توافر هذه المضامين في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة في المرحلتين الأساسية والثانوية بالأردن خلال العام الدراسي ٩٦-١٩٩٧م، وإلى ترتيب مجالات المضامين الدينية التي توافرت في هذه الكتب، وذلك في ضوء السلّم الذي حدده الإمام البيهقي لشعب الإيمان. توصلت الدراسة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية قد تضمنت قدراً من المضامين الدينية بلغت تكراراتها (٢٩١) تكراراً توزعت إلى (٥٥) تكراراً لشعب الإيمان التي تحددت في مجال العقائد، وإلى (٥٨) تكراراً في مجال العبادات، وإلى (١٥١) تكراراً في مجال المعاملات الرئيسة، وإلى (٢٧) تكراراً في مجال المعاملات الثانوية. كما توصلت الدراسة إلى أن ترتيب هذه المجالات جاء مخالفاً لترتيبها في سلّم البيهقي نفسه، حيث احتل مجال المعاملات الرئيسة المرتبة الأولى، فمجال

العبادات، فمجال العقائد، ثم مجال المعاملات الثانوية في المرتبة الرابعة، وهذا المجال هو الوحيد الذي جاء حسب موقعه في سلّم شعب الإيمان.

كما قام التل ومساعدة (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر القيم الإسلامية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بجمهورية السودان خلال العام الدراسي ٩٨- ١٩٩٩م في ضوء سلّم شعب الإيمان الذي حدده الإمام البيهقي، وإلى ترتيب مجالات هذه القيم في ضوء ترتيبها في سلّم شعب الإيمان نفسه. توصلت الدراسة إلى توافر (٦٦) قيمة في كتاب الصف الأول الثانوي، و(٦٥) قيمة في كتاب الصف الثاني الثانوي، و(٦٥) قيمة في كتاب الصف الثالث الثانوي. كما توصلت الدراسة إلى تفاوت مدى توافرها في الكتب عينة الدراسة في ضوء سلّم شعب الإيمان ككل، وفي ضوء كل مجال من مجالاته الأربعة، حيث بلغ مجموع تكرارات القيم (٢١٣٧) تكراراً توزعت إلى (١٠٤٣) تكراراً في المجال الثالث (المعاملات الرئيسة) وجاء في المرتبة الأولى، وإلى (٤٣٥) تكراراً في المجال الأول (العقائد) وجاء في المرتبة الثانية، وإلى (٤٠٧) تكراراً في المجال الثاني (العبادات) وجاء في المرتبة الثالثة، وإلى (٢٥٢) تكراراً في المجال الرابع (المعاملات الثانوية)، وهو المجال الوحيد الذي جاء حسب موقعه في سلّم شعب الإيمان.

أما الدراسة السادسة فقد قام بها التل (٢٠٠٢) بهدف الكشف عن خصال الإيمان كما حددها ابن حجر العسقلاني، وإلى الكشف عن درجة تمثل طلبة الجامعات في السودان هذه الخصال من وجهة نظر الطالبات في كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية. وقد توصلت الدراسة إلى الكشف عن (٧٧) خصلة إيمانية حددها ابن حجر العسقلاني وصنّفها حسب طبيعتها إلى (٢٥) خصلة قلبية، و(٧) خصال لسانية، و(٤٥) خصلة بدنية. وتوصلت أيضاً إلى أن طلبة الجامعات في السودان يتمثلون (١٠) خصال إيمانية بدرجة كبيرة جداً، و(٣٩) خصلة بدرجة كبيرة، و(٢١) خصلة بدرجة متوسطة، و(٣) خصال بدرجة قليلة. في حين حذفت (٤) خصال لا تتناسب طبيعتها وظروف المجتمع السوداني وقت إجراء الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق دالة بين الطالبات تُعزى إلى حالتهن الحضرية لصالح طالبات الريف في درجة تمثل الخصال الإيمانية القلبية، والبدنية المتعلقة بالأتباع، والبدنية المتعلقة بعامة الناس. وأن هناك فرقاً دالاً بين متوسط طالبات (الأحياء + الكيمياء) في درجة تمثل الخصال الإيمانية اللسانية. وأن هناك فرقاً دالاً بين متوسط طالبات (الفيزياء + الرياضيات) في درجة تمثل الخصال الإيمانية البدنية المتعلقة بالأعيان.

بمقارنة البحث الحالي مع الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

١- من جهة الإضافة العلمية: اتفق البحث الحالي مع دراسة فرحان ومرعي (١٩٨٨) ودراسة التل (٢٠٠٢) في أن كلاً منها كان له السبق في توظيف أداة بحثه في مجال أصول التربية والفكر التربوي الإسلامي، حيث يعد البحث الحالي هو الأول الذي تناول سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني، وتعد دراسة فرحان ومرعي الدراسة الأولى التي تناولت سلّم شعب الإيمان كما حدده الإمام البيهقي، وتعد دراسة التل هي الأولى التي تناولت سلّم خصال الإيمان كما حدده الحافظ ابن

حجر العسقلاني. في حين اعتمدت الدراسات السابقة الأخرى على سلّم شعب الإيمان كما حدده الإمام البيهقي الذي أبانت عنه دراسة فرحان ومرعي.

٢- من جهة هدف البحث: اتفق البحث الحالي مع دراسة أبو حطب (١٩٩٥)، ودراسة هيلات (١٩٩٧)، ودراسة التل ومساعدة (٢٠٠٠)، في أن كلاً منها هدف إلى التعرف إلى واقع المفاهيم أو الخصال أو الشعب الإيمانية في الكتب الدراسية. في حين هدفت الدراسات الأخرى إلى دراستها لدى عينة بشرية من حيث قياس اتجاهاتها نحو الخصال أو الشعب الإيمانية، أو درجة الاعتقاد بها، أو درجة ممارستها والاستعداد لممارستها.

٣- من جهة أداة البحث: اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة كلها في أن أداتها كانت في الفكر التربوي الإسلامي. حيث إن أداة البحث الحالي هي سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني، وأن أداة البحث في دراسة التل (٢٠٠٢) كانت سلّم خصال الإيمان كما حدده الحافظ ابن حجر العسقلاني، وأن أداة البحث في الدراسات الأخرى كلها كانت سلّم شعب الإيمان كما حدده الإمام البيهقي.

٤- من جهة الحدود المكانية: اختلفت بيئة البحث الحالي عن بيئات الدراسات السابقة كلها. حيث كانت بيئة البحث الحالي هي المملكة العربية السعودية، في حين كانت دراسة التل ومساعدة (٢٠٠٠) ودراسة التل (٢٠٠٢) هي جمهورية السودان، وكانت بيئة الدراسات الأخرى هي المملكة الأردنية الهاشمية.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

استخدم في هذا البحث منهجان اثنان، هما:

١- المنهج التاريخي: تمثلت الإفادة من المنهج التاريخي في التعرف إلى سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني، ومجالاته، والمفاهيم الإيمانية التي تكوّن كل مجال من هذه المجالات.

٢- المنهج الوصفي: تمثلت الإفادة من المنهج الوصفي في الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. كما تمثلت في الكشف عن مدى كفاية توافر هذه المفاهيم في الكتب عينة البحث، وذلك بما يتناسب مع طبيعة المرحلة وخصائص تلاميذها ونموهم.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من جميع كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية المقررة خلال العام الدراسي ٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧- ٢٠٠٨م). وقد بلغ عددها (٦) كتب بواقع كتاب لكل صف من الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة (الأول – الرابع الابتدائي)، وكتاب من جزئين لكل من الصفين الأخيرين من المرحلة (الخامس والسادس الابتدائي) بواقع جزء واحد لكل فصل دراسي. وهو ما يوضحه الجدول التالي رقم (١):

الجدول رقم (١). عينة البحث من كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية المقررة خلال العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧-٢٠٠٨م).

الصف الدراسي	الأول الابتدائي	الثاني الابتدائي	الثالث الابتدائي	الرابع الابتدائي	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي
اسم الكتاب	التوحيد والفقه	التوحيد والفقه	التوحيد والفقه	التوحيد والفقه	التوحيد والحديث والفقه والتجويد	التوحيد والحديث والفقه والتجويد

وحدة التحليل

استخدم الباحثان وحدتين من وحدات تحليل المحتوى، هما:

١- وحدة "الكلمة": إن استخدام هذه الوحدة مكّن الباحثين من التعرف إلى المفاهيم الإيمانية كما حددها العلامة بدر الدين العيني. كما مكّنهما من الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية الواردة (لفظاً) في كتب التربية الإسلامية عينة البحث.

٢- وحدة "الفكرة": إن استخدام هذه الوحدة مكّن الباحثين من الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية الواردة (معنًى) في كتب التربية الإسلامية عينة البحث.

ثبات التحليل

تم التأكد من ثبات تحليل المحتوى بالطريقة والإجراءات التالية:

١- التأكد من ثبات تحليل مصادر الفكر التربوي الإسلامي: قام الباحث الأول بتحليل عينة من مصادر الفكر التربوي للاطمئنان على سلامة طريقة التحليل المتبعة وقدرتها على الكشف عن المفاهيم الإيمانية فيها. ثم أعاد الباحث نفسه تحليل العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين كاملين. ثم قدمت عينة التحليل إلى اثنين من الزملاء ممن هم برتبة أستاذ مشارك في أصول التربية بالإضافة إلى الباحث الثاني، وذلك بعد بيان طريقة التحليل المتّبعة. ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات غير المتفق عليها}} \times ١٠٠٪$$

والجدول التالي رقم (٢) يظهر معامل ثبات تحليل عينة من مصادر الفكر التربوي الإسلامي:

الجدول رقم (٢). معامل ثبات تحليل عينة من مصادر الفكر التربوي الإسلامي.

المحلل	عدد الإجابات المتفق عليها	نسبة الاتفاق
الأول (الباحث الأول – المرة الثانية)	٤٠	٩٧.٥٦
الثاني	٣٩	٩٥.١٢
الثالث	٣٦	٨٧.٨٠
الرابع (الباحث الثاني)	٣٨	٩٢.٦٨
نسبة الاتفاق العامة		٩٣.٢٩

وتعد نسبة الاتفاق هذه (٩٣.٢٩٪) نسبة عالية للحكم على ثبات التحليل وكفايتها لغرض البحث.

٢- التأكد من ثبات تحليل كتب التربية الإسلامية: قام الباحث الأول بتحليل عينة من كتب التربية الإسلامية عينة البحث للاطمئنان على سلامة طريقة التحليل المتبعة وقدرتها على الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية فيها. ثم أعاد الباحث نفسه تحليل العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين كاملين. ثم قدمت عينة التحليل إلى اثنين من الزملاء الأول برتبة أستاذ مشارك في أصول التربية، والثاني برتبة أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، بالإضافة إلى الباحث الثاني. وذلك بعد بيان طريقة التحليل المتّبعة. ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة السابقة. والجدول التالي رقم (٣) يظهر معامل ثبات تحليل عينة من كتب التربية الإسلامية عينة البحث:

الجدول رقم (٣). معامل ثبات تحليل عينة من كتب التربية الإسلامية.

المحلل	عدد الإجابات المتفق عليها	نسبة الاتفاق
الأول (الباحث الأول- المرة الثانية)	١٦٦	٩٨.٨١
الثاني	١٦٢	٩٦.٤٣
الثالث	١٥٩	٩٤.٦٤
الرابع (الباحث الثاني)	١٦٥	٩٨.٢١
نسبة الاتفاق العامة		٩٧.٠٢

وتعد نسبة الاتفاق هذه (٩٧.٠٢٪) نسبة عالية للحكم على ثبات التحليل وكفايتها لغرض البحث.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان التكرارات والنسبة المئوية للتعرف إلى واقع المفاهيم الإيمانية ومدى كفاية توافرها في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وذلك وفق الطريقة التالية:

$$\frac{\text{مجموع تكرارات المفهوم الواحد}}{\text{مجموع تكرارات مفاهيم المجال}} \times ١٠٠٪$$

معيار الحكم على كفاية توافر المفاهيم الإيمانية

بهدف الاطمئنان على سلامة ودقة الأحكام التي سيصدرها الباحثان على درجة كفاية توافر المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية فقد قاما باستشارة بعض الخبراء والمتخصصين لاعتماد حدود النسب المئوية لتكون معياراً للحكم على كفاية توافر كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية فكان الإجماع على حدود النسب التالية:

١- (١٠٪ فأكثر): دليل توافر المفهوم بدرجة كافية.

٢- (٥٪ - أقل من ١٠٪): دليل توافر المفهوم بدرجة متوسطة.

٣- (أقل من ٥٪): دليل توافر المفهوم بدرجة قليلة.

نتائج البحث

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قام الباحثان بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٤):

الجدول رقم (٤). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
١٢	محبة النبي ﷺ	التكرار	٥	١٥	٨	٩	١٧	٣٥	٨٩	١٥,٠٤	١
		النسبة	١٢,١٩	٢٨,٣	٨,٥١	١٦,٣٦	٨,٦٣	٢٣,٠٣			
١	الإيمان بالله تعالى	التكرار	١٢	٣	١٥	١٠	١١	٩	٦٠	١٠,١٤	٢
		النسبة	٢٩,٢٧	٥,٦٦	١٥,٩٦	١٨,١٨	٥,٥٨	٥,٩٢			
٥	الإيمان بالرسل(عليهم السلام)	التكرار	٣	٤	١٣	٤	٤	٦	٣٤	٥,٧٥	٣
		النسبة	٧,٣٢	٧,٥٥	١٣,٨٣	٧,٢٧	٢,٠٣	٣,٩٥			
١٨	الشكر (لله تعالى)	التكرار	٦	١	٥	٢	١٤	٥	٣٣	٥,٥٧	٤
		النسبة	١٤,٦٣	١,٨٩	٥,٣٢	٣,٦٤	٧,١١	٣,٢٩			
١٥	الخوف (من الله تعالى)	التكرار	١	٣	١	٥	٢١	١	٣٢	٥,٤١	٥
		النسبة	٢,٤٤	٥,٦٦	١,٠٦	٩,٠٩	١٠,٦٦	٠,٦٦			
٢٢	الرحمة والشفقة	التكرار	٠	٠	٠	١	١٦	١٥	٣٢	٥,٤١	٥
		النسبة	٠	٠	٠	١,٨٢	٨,١٢	٩,٨٧			
٤	الإيمان بالكتب السماوية	التكرار	٦	٤	١٠	١	٣	٢	٢٦	٤,٣٩	٧
		النسبة	١٤,٦٣	٧,٥٥	١٠,٦٤	١,٨٢	١,٥٢	١,٣١			
١٤	التوبة والندم	التكرار	٠	٠	٠	٣	١٢	١١	٢٦	٤,٣٩	٧
		النسبة	٠	٠	٠	٥,٤٥	٦,٠٩	٧,٢٤			
١٣	الإخلاص	التكرار	١	١	٣	١	٩	٨	٢٣	٣,٨٩	٩
		النسبة	٢,٤٤	١,٨٩	٣,١٩	١,٨٢	٤,٥٧	٥,٢٦			
٦	الإيمان بالقدر خيره وشره	التكرار	٠	٢	٩	٠	٤	٥	٢٠	٣,٣٨	١٠
		النسبة	٠	٣,٧٧	٩,٥٨	٠	٢,٠٣	٣,٢٩			
٢٠	الصبر (على المصائب والآلام)	التكرار	٠	٠	٤	٠	١٠	٦	٢٠	٣,٣٨	١٠
		النسبة	٠	٠	٤,٢٦	٠	٥,٠٧	٣,٩٥			
٢٤	التوكل (على الله تعالى)	التكرار	٠	٠	٣	٢	٩	٤	١٨	٣,٠٤	١٢
		النسبة	٠	٠	٣,١٩	٣,٦٤	٤,٥٧	٢,٦٣			
١١	الحب في الله والبغض في الله	التكرار	٠	١	٠	٥	٣	٨	١٧	٢,٨٧	١٣
		النسبة	٠	١,٨٩	٠	٩,٠٩	١,٥٢	٥,٢٦			

تابع الجدول رقم (٤).

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
٧	الإيمان باليوم الآخر	التكرار	١	٥	٥	٠	٤	١	١٦	٢.٧	١٤
		النسبة	٢.٤٤	٩.٤٢	٥.٣٢	٠	٢.٠٣	٠.٦٦			
٣	الإيمان بالملائكة	التكرار	٠	٢	١٠	٠	٣	٠	١٥	٢.٥٣	١٥
		النسبة	٠	٣.٧٧	١٠.٦٤	٠	١.٥٢	٠			
١٠	محبة الله تعالى	التكرار	٣	٤	١	٣	٠	٤	١٥	٢.٥٣	١٥
		النسبة	٧.٣٢	٧.٥٥	١.٠٦	٥.٤٥	٠	٢.٦٣			
٢١	التواضع	التكرار	٠	٠	٠	٠	١٤	١	١٥	٢.٥٣	١٥
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٧.١١	٠.٦٦			
٢٧	ترك الحقد والضغن	التكرار	٠	٠	٠	١	٧	٦	١٤	٢.٣٦	١٨
		النسبة	٠	٠	٠	١.٨٢	٣.٥٥	٣.٩٥			
٢	اعتقاد حدوث ما سوى الله تعالى	التكرار	٢	١	٣	٢	٢	٣	١٣	٢.٢	١٩
		النسبة	٤.٨٨	١.٨٩	٣.١٩	٣.٦٤	١.٠٢	١.٩٧			
١٦	الرجاء (إلى الله تعالى)	التكرار	٠	١	٠	٤	٥	١	١١	١.٨٦	٢٠
		النسبة	٠	١.٨٩	٠	٧.٢٧	٢.٥٤	٠.٦٦			
٢٣	الرضا بالقضاء	التكرار	٠	٢	١	٠	٢	٥	١٠	١.٦٩	٢١
		النسبة	٠	٣.٧٧	١.٠٦	٠	١.٠٢	٣.٢٩			
٢٦	ترك الحسد	التكرار	٠	٠	٠	١	٥	٣	٩	١.٥٢	٢٢
		النسبة	٠	٠	٠	١.٨٢	٢.٥٤	١.٩٧			
٢٨	ترك الغضب	التكرار	٠	٠	٠	٠	٧	٢	٩	١.٥٢	٢٢
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٣.٥٥	١.٣١			
٨	الوثوق على وعد الجنة والخلود فيها	التكرار	١	٢	٢	٠	٢	١	٨	١.٣٥	٢٤
		النسبة	٢.٤٤	٣.٧٧	٢.١٣	٠	١.٠٢	٠.٦٦			
٢٩	ترك الغش	التكرار	٠	٠	٠	٠	٣	٣	٦	١.٠١	٢٥
		النسبة	٠	٠	٠	٠	١.٥٢	١.٩٧			
٩	اليقين بوعيد النار وعذابها وأنها لا تفنى	التكرار	٠	١	١	٠	٢	١	٥	٠.٨٤	٢٦
		النسبة	٠	١.٨٩	١.٠٦	٠	١.٠٢	٠.٦٦			
١٧	ترك اليأس والقنوط	التكرار	٠	٠	٠	١	٣	١	٥	٠.٨٤	٢٦
		النسبة	٠	٠	٠	١.٨٢	١.٥٢	٠.٦٦			
٢٥	ترك العجب والزهو	التكرار	٠	٠	٠	٠	٥	٠	٥	٠.٨٤	٢٦
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٢.٥٤	٠			
١٩	الوفاء (بالوعود والعهود)	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٤	٤	٠.٦٨	٢٩
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٢.٦٣			
٣٠	ترك حب الدنيا	التكرار	٠	١	٠	٠	٠	١	٢	٠.٣٤	٣٠
		النسبة	٠	١.٨٩	٠	٠	٠	٠.٦٦			

يتبين من الجدول السابق رقم (٤) أن المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب الـ (٣٠) الواردة في سلم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني تتوافر جميعها في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية (٢) مفهومان إيمانيان هما على التوالي: محبة النبي صلى الله عليه وسلم، الإيمان بالله تعالى.

٢- توافر بدرجة متوسطة (٤) مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: الإيمان بالرسل، الشكر، الخوف، الرحمة والشفقة.

٣- توافر بدرجة قليلة (٢٤) مفهوماً إيمانياً، وهي على الترتيب حسب توافرها: الإيمان بالكتب السماوية، التوبة والندم، الإخلاص، الإيمان بالقدر خيره وشره، الصبر، التوكل، الحب في الله والبغض في الله، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالملائكة، محبة الله تعالى، التواضع، ترك الحقد والضغن، اعتقاد حدوث ما سوى الله تعالى، الرجاء، الرضا بالقضاء، ترك الحسد، ترك الغضب، الوثوق على وعد الجنة والخلود فيها، ترك الغش، اليقين بوعيد النار وعذابها وأنها لا تفنى، ترك اليأس والقنوط، ترك العجب والزهو، الوفاء، ترك حب الدنيا.

إن المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب هي إما مفاهيم تتعلق بأركان الإيمان، وإما مفاهيم تتعلق بآثار الإيمان بتلك الأركان. فأما مفاهيم أركان الإيمان فهي ثابتة لا تتغير، ولا هي تتجاذبها العقول أو أهواء النفس، وقد تصدّر مفهوما (محبة النبي صلى الله عليه وسلم، والإيمان بالله تعالى) مفاهيم أركان الإيمان كلها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي حيث بلغت تكرارات مفهوم محبة النبي صلى الله عليه وسلم (٨٩) تكراراً. وبلغت تكرارات مفهوم الإيمان بالله تعالى (٦٠) تكراراً. وهو ما يؤيده الباحثان ويتفقان عليه مع هيئات تأليف الكتب نظراً لأهمية أن يدرك تلاميذ المرحلة أن هذين المفهومين أساس الإيمان كله، وإن كانا يعتقدان بأهمية ترقية توافر مفهوم الإيمان بالله تعالى. أما اهتمام هذه الكتب ببقية مفاهيم أركان الإيمان فقد جاء متفاوتاً تفاوتاً بيّناً، حيث توافر مفهوم الإيمان بالملائكة بـ (١٥) تكراراً، ومفهوم الإيمان بالكتب السماوية بـ (٢٦) تكراراً، ومفهوم الإيمان بالرسل بـ (٣٤) تكراراً، ومفهوم الإيمان بالقدر خيره وشره بـ (٢٠) تكراراً، ومفهوم الإيمان باليوم الآخر بـ (١٦) تكراراً. وإذا كان الباحثان يوافقان على كفاية توافر مفهوم الإيمان بالرسل فإنهما في الوقت نفسه لا يوافقان على درجة كفاية توافر بقية المفاهيم، مما يعني أهمية ترقية درجة كفاية توافر هذه المفاهيم، شريطة أن تكون هذه الترقية موزّعة على كل صفوف المرحلة وليس كما هو الواقع في الكتب.

هذا من جهة، أما من جهة كفاية توافر مفاهيم آثار الإيمان فلا بأس أن تفوق تكراراتها تكرارات مفاهيم أركان الإيمان، وهو ما عليه واقع كتب التربية الإسلامية. ذلك أن مفاهيم الآثار هي الدليل والحجة والبرهان على الإيمان، وأن الاهتمام بهذه الآثار أدعى للإيمان بأركان الإيمان وتقويتها في النفس. لكن يؤخذ على هذه الكتب في مواطن كثيرة عدم الربط بين الإيمان بالركن والآثار المترتبة على الإيمان به؛ فأحياناً يتكرر ذكر مفهوم الإيمان دون أي إشارة إلى أي أثر من آثار الإيمان به، سواء في الموطن نفسه، أم على مستوى الدرس نفسه، أم على مستوى الكتاب نفسه. والعكس أيضاً

صحيح، فقد يذكر أثر الإيمان دون أي رابط بأي مفهوم من مفاهيم أركان الإيمان التي يتولد عنها هذا الأثر.

إن الأمر يتطلب في مرحلة التعليم الابتدائي أن توازن كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة توازناً مقبولاً بين تكرارات مفاهيم الإيمان بالأركان وتكرارات آثار مفاهيم الإيمان بالأركان، وأن تربط ربطاً وثيقاً بين مفهوم الإيمان ومفاهيم آثار الإيمان به، ولكل مفهوم من هذه المفاهيم. ولا بأس من ذكر مفاهيم آثار الإيمان دون أي رابط بمفهوم الإيمان نفسه في كتب التربية الإسلامية للمراحل التعليمية اللاحقة على المرحلة الابتدائية، وذلك لأن الهدف يكون قد تحقق في مرحلة التعليم الابتدائي وترسّخ.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٥):

الجدول رقم (٥). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
٥	الدعاء إلى الله تعالى	التكرار	٥	٧	٣	٢١	١٧	١٦	٦٩	٢٨.٣٩	١
		النسبة	٢٧.٧٧	٥٨.٣٣	٢١.٤٣	٧٠.٠٠	١٧.٧٢	٢١.٩٢			
١	التلفظ بالتوحيد	التكرار	٧	٤	٩	٧	٣٨	٤	٥٩	٢٤.٢٨	٢
		النسبة	٣٨.٨٩	٣٣.٣٣	٦٤.٢٨	٢٣.٢٨	٢٩.١٧	٥.٤٨			
٦	الذكر	التكرار	٢	١	٠	٠	٢١	١٧	٤١	١٦.٨٧	٣
		النسبة	١١.١١	٨.٣٤	٠	٠	٢١.٨٩	٢٣.٢٨			
٣	تعلّم العلم	التكرار	١	٠	٠	١	٩	١٤	٢٥	١٠.٢٩	٤
		النسبة	٥.٥٦	٠	٠	٣.٣٣	٩.٣٩	١٩.١٨			
٢	تلاوة القرآن الكريم	التكرار	٢	٠	٢	١	٨	١١	٢٤	٩.٨٨	٥
		النسبة	١١.١١	٠	١٤.٢٩	٣.٣٣	٨.٣٤	١٥.٠٧			
٤	تعليم العلم	التكرار	١	٠	٠	٠	٩	٨	١٨	٧.٤١	٦
		النسبة	٥.٥٦	٠	٠	٠	٩.٣٩	١٠.٩٦			
٧	اجتناب اللغو	التكرار	٠	٠	٠	٠	٤	٣	٧	٢.٨٨	٧
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٤.١٨	٤.١١			

يتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان السبعة الواردة في سلم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني تتوافر جميعها في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية أربعة مفاهيم إيمانية هي: الدعاء، التلفظ بالتوحيد، الذّكر، تعلّم العلم.

٢- توافر بدرجة متوسطة مفهومان إيمانيان، وهما على الترتيب حسب توافرهما: تلاوة القرآن، تعليم العلم.

٣- توافر بدرجة قليلة مفهوماً إيمانياً واحداً هو اجتناب اللغو. وقد جاء هذا المفهوم في المرتبة الأخيرة، وهو حسب ترتيبه بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان.

يتفق الباحثان مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية على درجة كفاية توافر المفاهيم الإيمانية التي توافرت بدرجة كافية نظراً لأهميتها. كما يتفقان مع هيئات تأليف هذه الكتب على درجة كفاية توافر مفهوم (تعليم العلم)، وإن كانا يفضلان أن تكون هذه الكفاية بدرجة أقل وأن تجيّر تكراراته لمفهوم (تلاوة القرآن) ولمفهوم (اجتناب اللغو)، ذلك أن تكرار مفهوم تعليم العلم في هذه المرحلة لا يترك أثراً كبيراً في نفس التلميذ، سوى إنه بداية تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وتقدير المعلمين، وهذا هدف يمكن أن يتحقق بعدد تكرارات أقل مما هو عليه الآن في المرحلة الابتدائية. أما مفهوم تلاوة القرآن الكريم فإن أهميته لتلميذ المرحلة الابتدائية أكثر لأنه يسهم في استقامة لسانه على التلاوة الصحيحة في سنّ مبكرة، كما يسهم في تقريب فهمه لمعاني الآيات التي يتلوها. وأما مفهوم اجتناب اللغو فلا تقل أهميته عن أهمية مفهوم تلاوة القرآن الكريم وذلك لما تتعرض له الأسرة الآن من مشكلات تتمثل فيما يعيشه الأطفال من فراغ غير مستغل، وكثرة خروجهم إلى الشارع، وقضاء وقت غير قصير خارج نطاق الأسرة أو المدرسة، مما يدخلهم بسهولة في دائرة أخرى خطيرة في هذه السن المبكرة هي دائرة رفاق السوء؛ الأمر الذي يهدد اللسان بالتعوّد على البذاءة واللعن وسلوكات قولية خطيرة قد لا تنفع معها الكتب الدراسية لمراحل تعليمية لاحقة في علاج هذه المشكلة، وبالتالي فإن اهتمام كتب التربية الإسلامية بهذا المفهوم (مفهوم اجتناب اللغو) في هذه المرحلة بالتحديد ينبغي أن يكون بشكل أكبر، وذلك من خلال زيادة درجة كفاية توافره في هذه الكتب الدراسية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصّه: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف

عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن حسب كل مستوى من مستويات أعمال البدن. حيث قاما بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلّقة بالأعيان في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم(٦):

الجدول رقم (٦). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأعيان في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
٢	إقامة الصلاة (فرضاً ونفلاً وقضاءً)	التكرار	١٠	١٥	٢٣	٢١	٨٦	٤٧	٢٠٢	٣٣,٤٤	١
		النسبة	٣٤,٤٨	٤٢,٨٥	٢٧,٠٦	٤٧,٧٣	٤٥,٧٤	٢١,٠٨			
٣	أداء الزكاة	التكرار	١	٤	١٤	١	٢٦	٥٢	٩٨	١٦,٢٣	٢
		النسبة	٣,٤٥	١١,٤٣	١٦,٤٧	٢,٢٧	١٦,٨٣	٢٣,٣٢			
٥	الحج	التكرار	١	٣	١١	٢	١٣	٦٠	٩٠	١٤,٩	٣
		النسبة	٣,٤٥	٨,٥٧	١٢,٩٤	٤,٥٥	٦,٩٢	٢٦,٩			
١	التطهر (حسّاً وحكماً)	التكرار	١٦	٧	١٤	١٥	١٧	١٠	٧٩	١٣,٠٨	٤
		النسبة	٥٥,١٧	٢٠,٠	١٦,٤٧	٣٤,٠٩	٩,٠٤	٤,٤٨			
٤	الصوم (فرضاً ونفلاً)	التكرار	١	٤	١١	٠	١٩	٤٤	٧٩	١٣,٠٨	٤
		النسبة	٣,٤٥	١١,٤٣	١٢,٩٤	٠	١٠,١١	١٩,٧٣			
٧	الفرار بالدين	التكرار	٠	٠	٠	٠	١٥	٢	١٧	٢,٨١	٦
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٧,٩٨	٠,٩			
١١	ستر العورة في الصلاة وخارجها	التكرار	٠	٠	٧	٤	١	٠	١٢	١,٩٩	٧
		النسبة	٠	٠	٨,٢٣	٩,٠٩	٠,٥٣	٠			
١٥	الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء	التكرار	٠	١	١	١	٤	٥	١٢	١,٩٩	٧
		النسبة	٠	٢,٨٦	١,١٨	٢,٢٧	٢,١٣	٢,٢٤			

تابع الجدول رقم (٦).

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
٨	الوفاء بالنذر	التكرار	٠	٠	٠	٠	٥	٠	٥	٠.٨٣	٩
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٢.٦٦	٠			
١٢	ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة	التكرار	٠	١	١	٠	١	١	٤	٠.٦٦	١٠
		النسبة	٠	٢.٨٦	١.١٨	٠	٠.٥٣	٠.٤٥			
١٦	أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها	التكرار	٠	٠	١	٠	١	٢	٤	٠.٦٦	١٠
		النسبة	٠	٠	١.١٨	٠	٠.٥٣	٠.٩			
٦	الاعتكاف	التكرار	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٢	٠.٣٣	١٢
		النسبة	٠	٠	٢.٣٥	٠	٠	٠			
٩	التحرّي في الأيمان	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٣
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			
١٠	أداء الكفارة	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٣
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			
١٣	القيام بأمر الجنائز	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٣
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			
١٤	أداء الدَّين	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٣
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			

يتبين من الجدول السابق رقم (٦) أن من بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأعيان الـ (١٦) الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني توافر (١٢) مفهوماً في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية خمسة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: إقامة الصلاة، أداء الزكاة، الحج، التطهّر، الصوم.

٢- توافر بدرجة قليلة سبعة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: الفرار بالدين، ستر

العورة في الصلاة وخارجها، الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء، الوفاء بالنذر، ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة، أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها، الاعتكاف.

٣- لم يتوافر أبداً أربعة مفاهيم إيمانية، وهي حسب ترتيبها بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأعيان: التحرّي في الأيمان، أداء الكفارة، القيام بأمر الجنائز، أداء الدَّين.

يرى الباحثان أن كتب التربية الإسلامية اهتمت اهتماماً واضحاً ومنطقياً بأركان الإسلام البدنية وذلك لكون الإسلام يُبنى على هذه الأركان، وهذا ما يؤكّده اهتمام هيئات تأليف هذه الكتب بها وتوافرها بدرجة كافية. وفيما يتعلّق بالمفاهيم الإيمانية المتوافرة في كتب التربية الإسلامية بدرجة قليلة فإن الباحثين يؤكدان على إنها جاءت بدرجة منطقية، وأن الإشارة إليها في هذه الكتب بهذا الحدّ يكفي لتعزيز هذا السلوك الاجتماعي؛ فمفهوم (الفرار بالدين) فلا أهمية لذكره بدرجة أكبر كون المجتمع السعودي على الدين الإسلامي، وهو مجتمع متديّن، فلا يستلزم معه الأمر والحال هذه التأكيد على هذا المفهوم. ومثله مفهوم (ستر العورة في الصلاة وخارجها) حيث ينشأ الأبناء ومنهم تلاميذ المرحلة الابتدائية في بيئة إسلامية محافظة تعرف ما يجب عليها من ستر العورة، وبخاصة عند أداء الصلوات، فزيادة الاهتمام به بدرجة أكبر تكون من باب الخوض فيما لا جدوى من ورائه. أمّا مفهوم (الوفاء بالنذر) فإن تلميذ المرحلة الابتدائية دون سن التكليف، ولأنّ النذر لا يصدر عن الشخص إلا نادراً، لذا فإن الاقتصار على هذا الحد من التكرارات يكون كافياً لمعرفته، ومثله مفهوم (ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة). لكنّ الباحثين لا يتفقان مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية على توافر مفاهيم (الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء، أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها، الاعتكاف) بهذا القدر من التكرارات؛ فالصدق في المعاملات فيه خير كبير وبركة؛ فعن حكيم بن حزام رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "البيِّعان بالخيار ما لم يتفرقا، فإن صدقا وبيَّنا بورك لهما في بيعهما، وإن كذبا وكتما محقت بركة بيعهما"(متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٢، ص٧٣٢، حديث رقم ١٩٧٣؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص١١٦٤، حديث رقم١٥٣٢). وأما أداء الشهادة بالحق فهو دليل تقوى وترك كتمانها دليل صلاح القلب، لقوله تعالى: ﴿ ۞ وَإِن كُنتُمْ عَلَىٰ سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا۟ كَاتِبًا فَرِهَٰنٌ مَّقْبُوضَةٌ ۖ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ ٱلَّذِى ٱؤْتُمِنَ أَمَٰنَتَهُۥ وَلْيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ ۗ وَلَا تَكْتُمُوا۟ ٱلشَّهَٰدَةَ ۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٌ قَلْبُهُۥ ۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴿٢٨٣﴾ ﴾ [البقرة: ٢٨٣]. وأما مفهوم (الاعتكاف) فهو مفهوم إيماني يكاد في وقتنا الحاضر أن يندثر بسبب عزوف

الناس عنه والناتج عن عدم معرفة بأهميته وفضله، وبخاصة أن التماس ليلة القدر يدخل في هذا المفهوم، وهي ليلة لها شأن عظيم عند الله تعالى، ففيها تنزّل القرآن، وهي خير من ثمانين عاماً (ألف شهر) تقوم فيها العبادة لله تعالى، لقوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةِ ٱلْقَدْرِ ۝١ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا لَيْلَةُ ٱلْقَدْرِ ۝٢ لَيْلَةُ ٱلْقَدْرِ خَيْرٌ مِّنْ أَلْفِ شَهْرٍ ۝٣﴾ القدْر: ١- ٣]. فإذا تربى التلميذ في هذه المرحلة على الاعتكاف والحرص على التماس ليلة القدر فإنه يتربى وينشأ عليها، وصار التماسها ديدنه في حياته كلها.

وهناك مفهوم من بين المفاهيم الإيمانية التي لم تتوافر أبداً لا يتفق الباحثان على عدم توافره مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية وهو مفهوم (التحرّي في الأيمان)، لأنه يتضمن أفعالاً مهمة تسهم في توطيد دعائم الأسرة والمجتمع، حيث تتمثل أهميته في هذه المرحلة في تعويد الطفل على تحرّي الأيمان عند قَسَمِهِ ليتربى على الصدق في الحديث، وعلى تعظيم الله دون غيره.

وقام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلّقة بالأتباع في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٧):

الجدول رقم (٧). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأتباع في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
٣	برّ الوالدين	التكرار	٠	١	١	١	٢٠	٢٠	٤٣	٨٩,٥٨	١
		النسبة	٠	١٠٠	١٠٠	٥٠,٠٠	٩٥,٢٤	٨٦,٩٦			
٥	صلة الرحم	التكرار	٠	٠	٠	١	٠	٣	٤	٨,٣٤	٢
		النسبة	٠	٠	٠	٥٠,٠٠	٠	١٣,٠٤			
٤	تربية الأولاد	التكرار	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٢,٠٨	٣
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٤,٧٦	٠			
١	التّعفف بالنكاح	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			

تابع الجدول رقم (٧).

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
٢	القيام بحقوق العيال	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			
٦	طاعة الموالي	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			

يتبين من الجدول السابق رقم (٧) أن من بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأتباع السادس الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني توافر ثلاثة مفاهيم في كتب التربية الإسلامية المطوّرة المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية مفهوماً إيمانياً واحداً هو: برّ الوالدين.

٢- توافر بدرجة متوسطة مفهوماً إيمانياً واحداً هو: صلة الرحم.

٣- توافر بدرجة قليلة مفهوماً إيمانياً واحداً هو: تربية الأولاد.

٤- لم يتوافر أبداً ثلاثة مفاهيم إيمانية، وهي حسب ترتيبها بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأتباع: التّعفف بالنكاح، القيام بحقوق العيال، طاعة الموالي.

توافقت هذه النتائج تماماً مع سن التلميذ وطبيعته ومستوى تفكيره في هذه المرحلة، فبر الوالدين واجب على الفرد في كل سنّ، فجاء حدّ توافر مفهوم (بر الوالدين) بدرجة كافية وهو أمر يتناسب مع عظمة المفهوم عند الله سبحانه وتعالى الذي نتبيّنه في قوله: ﴿۞ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓا۟ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿٢٣﴾﴾ [الإسراء: ٢٣]. أما صلة الرحم فمن الأهمية أن يعرف التلميذ قيمة مفهوم (صلة الرحم) وأهميته قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾﴾ [النساء: ١]، وذلك بالرغم من إنه في هذه السن دون سن التكليف. أما مفهوم (تربية الأولاد) فتوافره بدرجة قليلة هو حد مناسب أيضاً لأنّ التلميذ في هذه السن بحاجة إلى من يرعاه ويتولى أمر تربيته. أمّا المفاهيم الإيمانية التي لم تتوافر في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، وهي:

(التعفف بالنكاح، والقيام بحقوق العيال، وطاعة الموالي) فهي أيضاً مفاهيم لا يتناسب تناولها مع سن التلميذ وطبيعته، وهو ما يوافق عليه الباحثان ويتفقان به مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية.

كما قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلّقة بعامة الناس في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٨):

الجدول رقم (٨). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بعامة الناس في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
١٢	حسن المعاملة	التكرار	٠	١	٢	٠	٢١	١٠	٣٤	١٧.٧١	١
		النسبة	٠	١٠٠.٠	١٦.٦٧	٠	٢٣.٨٧	١٢.٣٤			
٥	المعاونة على البر	التكرار	٠	٠	٢	٢	٧	١٢	٢٣	١١.٩٨	٢
		النسبة	٠	٠	١٦.٦٧	٢٥.٠٠	٧.٩٥	١٤.٨١			
١٣	إنفاق المال في حقه	التكرار	٠	٠	١	٠	٥	١٥	٢١	١٠.٩٤	٣
		النسبة	٠	٠	٨.٣٣	٠	٥.٦٨	١٨.٥٢			
١٦	كفّ الضرر عن الناس	التكرار	٠	٠	٢	٠	٤	١٥	٢١	١٠.٩٤	٤
		النسبة	٠	٠	١٦٧.٦٧	٠	٤.٥٥	١٨.٥٢			
٨	الجهاد	التكرار	٠	٠	٠	٢	٦	٦	١٤	٧.٢٩	٥
		النسبة	٠	٠	٠	٢٥.٠٠	٦.٨٢	٧.٤١			
١١	إكرام الجار	التكرار	٠	٠	٠	٠	١٣	٠	١٣	٦.٧٧	٦
		النسبة	٠	٠	٠	٠	١٤.٧٧	٠			
٤	الإصلاح بين الناس	التكرار	٠	٠	٠	٠	٦	٦	١٢	٦.٢٥	٧
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٦.٨٢	٧.٤١			
١٨	إماطة الأذى عن الطريق	التكرار	٠	٠	٤	٠	٧	٠	١١	٥.٧٣	٨
		النسبة	٠	٠	٣٣.٣٣	٠	٧.٩٥	٠			

تابع الجدول رقم (٨).

الرقم في المحور	المفهوم	الواقع	الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي						مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس			
١٤	ردّ السلام	التكرار	٠	٠	٠	١	٦	٣	١٠	٥.٢١	٩
		النسبة	٠	٠	٠	١٢.٥	٦.٨٢	٣.٧			
٣	طاعة أولي الأمر	التكرار	٢	٠	٠	٢	٠	٤	٨	٤.١٧	١٠
		النسبة	١٠٠.٠	٠	٠	٢٥.٠	٠	٤.٩٤			
٢	متابعة الجماعة	التكرار	٠	٠	٠	٠	٢	٤	٦	٣.١٣	١١
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٢.٢٧	٤.٩٤			
٦	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	التكرار	٠	٠	١	٠	١	٤	٥	٢.٦	١٢
		النسبة	٠	٠	٨.٣٣	٠	١.٢٧	٢.٤٧			
٩	أداء الأمانة	التكرار	٠	٠	٠	٠	١	٤	٥	٢.٦	١٢
		النسبة	٠	٠	٠	٠	١.١٤	٤.٩٤			
١٥	تشميت العاطس	التكرار	٠	٠	٠	٠	٥	٠	٥	٢.٦	١٢
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٥.٦٨	٠			
١٧	اجتناب اللهو	التكرار	٠	٠	٠	٠	٣	٠	٣	١.٥٦	١٥
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٣.٤١	٠			
٧	إقامة الحدود	التكرار	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠.٥٢	١٦
		النسبة	٠	٠	٠	١٢.٥	٠	٠			
١	القيام بالإمارة مع العدل	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٧
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			
١٠	القرض مع الوفاء به	التكرار	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٧
		النسبة	٠	٠	٠	٠	٠	٠			

يتبين من الجدول السابق رقم (٨) أن من بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بعامة الناس الـ(١٨) الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني توافر منها (١٦) مفهوماً في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية أربعة مفاهيم إيمانية،

وهي على الترتيب حسب توافرها: حسن المعاملة، المعاونة على البر، إنفاق المال في حقه، كفّ الضرر عن الناس.

٢- توافر بدرجة متوسطة خمسة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: الجهاد، إكرام الجار، الإصلاح بين الناس، إماطة الأذى عن الطريق، ردّ السلام.

٣- توافر بدرجة قليلة سبعة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: طاعة أولي الأمر، متابعة الجماعة، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، أداء الأمانة، تشميت العاطس، اجتناب اللهو، إقامة الحدود.

٤- لم يتوافر أبداً مفهومان إيمانيان، وهما حسب ترتيبهما بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بعامة الناس: القيام بالإمارة مع العدل، القرض مع الوفاء به.

لا يتفق الباحثان مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية على مستوى الاهتمام بالمفاهيم الإيمانية التي توافرت بدرجة قليلة أو تلك التي لم تتوافر أبداً، باستثناء مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ومفهوم القيام بالإمارة مع العدل، وذلك نظراً لأهميتها في التربية الإسلامية، ويبين الباحثان أهميتها على النحو التالي:

١- مفهوم طاعة أولي الأمر: إنّ طاعة أولي الأمر مقرونة بطاعة الله والرسول، لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ [النساء: ٥٩]، ويجب على المؤمن عقد النية، وتوافق السلوك على الطاعة لهم، وإن كان ولي الأمر عبداً حبشياً؛ فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "اسمعوا وأطيعوا وإن استعمل عليكم عبد حبشي كأن رأسه زبيبة" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٦، ص٢٦١٢، حديث رقم ٦٧٢٣؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص ١٤٧٤- ١٤٧٥، حديث رقم١٨٤٦).

٢- مفهوم متابعة الجماعة: إنّ في متابعة الجماعة تحقيقاً لتوحيد الكلمة وللصفوف، أمّا الخروج عنها فهو خروج عن الملّة إلى الجاهلية؛ فعن ابن عباس رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال: "من رأى من أميره شيئاً يكرهه فليصبر عليه فإنه مَنْ فارق الجماعة شبراً فمات إلا مات ميتة جاهلية" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٦، ص٢٥٨٨، حديث رقم٦٦٤٦؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص١٤٧٧، حديث رقم ١٨٤٩).

٣- مفهوم أداء الأمانة: إن الأمانة أمر إلهي، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا﴾ [النساء: ٥٨] وهو أمر يكفل الاستقرار الاجتماعي، ويوطّد العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع.

٤- مفهوم تشميت العاطس: يعدُّ هذا المفهوم من حقوق المسلم على المسلم، سواء الصغير منهم أم الكبير؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "حق المسلم على المسلم خمسٌ:

رد السلام، وعيادة المريض، وإتباع الجنائز، وإجابة الدعوة، وتشميت العاطس" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج١، ص٤١٨، حديث رقم١١٨٣؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٤، ص١٧٠٤، حديث رقم٢١٦٢).

٥- مفهوم اجتناب اللهو: إن هذا المفهوم هو دليل عدم تغرير الحياة الدنيا بالمسلم، لأنها متى غرّته ابتعدت به عن الإيمان، قال تعالى: ﴿وَذَرِ ٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُوا۟ دِينَهُمْ لَعِبًا وَلَهْوًا وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا﴾[الأنعام: ٧٠]، واللهو هو كل شيء ليس فيه ذكر الله؛ فعن عطاء بن أبي رباح قال: رأيت جابر بن عبد الله وجابر بن عمير الأنصاريين - رضي الله عنهما- يرميان، فقال أحدهما لصاحبه: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "كل شيء ليس فيه ذكر الله فهو لهو ولعب، إلا أربع: ملاعبة الرجل امرأته، وتأديب الرجل فرسه، ومشيه بين الغرضين، وتعليم الرجل السباحة" (رواه النسائي، ١٩٩١، ج٥، ص٣٠٢- ٣٠٣، حديث رقم٨٩٣٩).

٦- مفهوم إقامة الحدود: إن في إقامة الحدود خيراً كبيراً للمسلمين، وقد بيّن رسول الله ﷺ أن خير إقامة الحدود في أي أرض يفوق مطر أربعين صباحاً عليها؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "إقامة حد بأرضٍ خيرٌ لأهلها من مطر أربعين صباحاً" (رواه ابن حبان: الفارسي، ١٩٩١، ج١٠، ص٢٤٣، حديث رقم٤٣٩٧).

٧- مفهوم القرض مع الوفاء به: لقد جعل رسول الله ﷺ من يقرض المال عدل من أدّى صَدَقَة؛ فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "من أقرض ورِقاً مرتين كان كعدل صدقة مرة" (رواه البيهقي، د.ت، ج٥، ص٣٥٣). كما أوجب السداد على من يقترض. وتوعّد من لا ينوي ذلك بالهلاك من عند الله؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "من أخذ أموال الناس يريد أداءها أدى الله عنه، ومن أخذ يريد إتلافها أتلفه الله" (رواه البخاري، ١٩٨٧، ج٢، ص٨٤١، حديث رقم٢٢٥٧).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصّه: هل توافقَ ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من مفاهيم كل مجال من مجالات المفاهيم الإيمانية ومستوياتها الواردة في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات مفاهيم كل مجال ومستوى لكل صف من صفوف المرحلة. ثم قاما بحساب مجموع تكرارات مفاهيم كل مجال من مجالات المفاهيم الإيمانية ومستوياتها للمرحلة ككل، ثم حساب النسب المئوية لمجموع تكرارات هذه المفاهيم للمرحلة ككل. ثم قاما ببيان رتبة كل مجال من مجالات المفاهيم الإيمانية ومستوياتها، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٩).

الجدول رقم (٩). ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ووفق ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني.

م	مجالات المفاهيم الإيمانية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
١	المفاهيم المختصة بأعمال القلب	٥٩٢	٣٥.٢٦	٢
٢	المفاهيم المختصة بأعمال اللسان	٢٤٣	١٤.٤٧	٣
٣	المفاهيم المختصة بأعمال البدن	٨٤٤	٥٠.٢٧	١
	مجموع التكرارات	١٦٧٩	٪١٠٠	

يتبين من الجدول السابق رقم (٩) أن ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لم يأت متوافقاً مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني ؛ فقد احتل المجال الأول (المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب) المرتبة الثانية، واحتل المجال الثاني (المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان) المرتبة الثالثة، واحتل المجال الثالث (المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن) المرتبة الأولى.

أما بخصوص ترتيب المستويات الثلاثة لمجال المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي ككل فلم تأت متوافقة هي أيضاً مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية باستثناء المستوى الأول (المفاهيم المتعلقة بالأعيان) حيث احتل المرتبة الأولى وكما ورد في ترتيب المستويات في سلّم المفاهيم الإيمانية، في حين احتل المستوى الثاني (المفاهيم المتعلقة بالأتباع) المرتبة الثالثة، واحتل المستوى الثالث (المفاهيم المتعلقة بعامة الناس) المرتبة الثانية. وذلك ما يبينه الجدول التالي رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠). ترتيب مستويات مجال المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ووفق ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني.

م	مستويات مجال المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
١	المفاهيم المتعلقة بالأعيان	٦٠٤	٧١.٥٦	١
٢	المفاهيم المتعلقة بالأتباع	٤٨	٥.٦٩	٣
٣	المفاهيم المتعلقة بعامة الناس	١٩٢	٢٣.٧٥	٢
	مجموع التكرارات	٨٤٤	٪١٠٠	

يمكن أن تُعزى هاتين النتيجتين إلى أن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية تهدف إلى بناء شخصية التلميذ بناءً متدرجاً، مما يعني أن هذه المرحلة تتطلب أن يكون هناك تركيز على المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن أكثر من تركيزها على المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب أو أعمال اللسان. كما اهتمت من أعمال البدن بالمفاهيم المتعلقة بالأعيان أكثر من تركيزها على المفاهيم الإيمانية المتعلقة بالأتباع أو بعامة الناس. لكن في الوقت نفسه كان ينبغي أن يكون هناك اهتمام أكبر بمستوى المفاهيم المتعلقة بالأتباع بخاصة في هذه المرحلة من التعليم العام لأن دائرة اهتمام التربية الإسلامية بهذا المستوى تأتي مباشرة بعد دائرة الاهتمام بالمفاهيم المتعلّقة بالأعيان. ذلك مع إدراك الباحثين بأن عدد فقرات مستوى (المفاهيم المتعلقة بعامة الناس) أكثر من عدد فقرات مستوى (المفاهيم المتعلقة بالأتباع) مما جعل عدد تكرارات المفاهيم المتعلقة بعامة الناس أكبر من عدد تكرارات المفاهيم المتعلقة بالأتباع.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

١- توفر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (١٦) مفهوماً إيمانياً بدرجة كافية، منها: مفهومان يختصان بأعمال القلب، وأربعة مفاهيم تختص بأعمال اللسان، وعشرة مفاهيم تختص بأعمال البدن منها: خمسة مفاهيم تتعلق بالأعيان، ومفهوماً واحداً يتعلق بالأتباع، وأربعة مفاهيم تتعلق بعامة الناس. في ضوء هذه النتيجة يوصي الباحثان بضرورة المحافظة على هذا الحدّ من التوافر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي عند تطوير هذه الكتب في خطط تطوير الكتب الدراسية مستقبلاً.

٢- توافر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (١٢) مفهوماً إيمانياً بدرجة متوسطة، منها: أربعة مفاهيم تختص بأعمال القلب، ومفهومان يختصان بأعمال اللسان، وستة مفاهيم تختص بأعمال البدن منها: مفهوماً واحداً يتعلق بالأتباع، وخمسة مفاهيم تتعلق بعامة الناس. ونظراً لأهمية هذه المفاهيم في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية، ونظراً لأهمية استكمال بناء هذه الشخصية في مراحل دراسية قادمة بالشكل المرضي ومستندة على خلفية أو حصيلة معرفية إيمانية قوية، يوصي الباحثان بزيادة الاهتمام بهذه المفاهيم حتى يكون توافرها بدرجة كافية.

٣- توافر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (٤٠) مفهوماً إيمانياً بدرجة قليلة، منها: (٢٤) مفهوماً يختص بأعمال القلب، و(١) مفهوماً يختص بأعمال اللسان، و(١٥) مفهوماً يختص بأعمال البدن منها: وسبعة

مفاهيم تتعلق بالأعيان، ومفهوماً يتعلق بالأتباع، وسبعة مفاهيم تتعلق بعامة الناس، وفي ضوء هذه النتيجة يوصي الباحثان بما يلي:

أ) فيما يتعلق بالمفاهيم التي توافرت بدرجة قليلة ويرى الباحثان أهميتها، وهي: الإيمان بالكتب السماوية، التوبة والندم، الإخلاص، الإيمان بالقدر خيره وشره، الصبر، التوكل، الحب في الله والبغض في الله، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالملائكة، محبة الله تعالى، التواضع، ترك الحقد والضغن، اعتقاد حدوث ما سوى الله تعالى، الرجاء، الرضا بالقضاء، ترك الحسد، ترك الغضب، الوثوق على وعد الجنة والخلود فيها، ترك الغش، اليقين بوعيد النار وعذابها وأنها لا تفنى، ترك اليأس والقنوط، ترك العجب والزهو، الوفاء، ترك حب الدنيا، اجتناب اللغو، الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء، أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها، الاعتكاف، طاعة أولي الأمر، متابعة الجماعة، أداء الأمانة، تشميت العاطس، اجتناب اللهو، إقامة الحدود. فإن الباحثين يوصيان بزيادة الاهتمام بهذه المفاهيم في جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية وذلك لأهميتها بالنسبة للتلميذ نفسه، ولأن آثارها إيجابية على الأسرة والمجتمع بأسره.

ب) فيما يتعلق بالمفاهيم التي توافرت بدرجة قليلة وهي: الفرار بالدين، ستر العورة في الصلاة وخارجها، الوفاء بالنذر، ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة، تربية الأولاد، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. فإن الباحثين يوصيان بالحفاظ على هذا الحد من التوافر وعدم أهمية زيادة عدد تكراراتها، وذلك لعدم تناسبها مع سن التلميذ وطبيعته.

٤- لم تتوفر تسعة مفاهيم إيمانية وكلها مفاهيم تختص بأعمال البدن منها: أربعة مفاهيم تتعلق بالأعيان، وثلاثة مفاهيم تتعلق بالأتباع، و مفهومان يتعلقان بعامة الناس. وفي ضوء هذه النتيجة يوصي الباحثان بما يلي:

أ) فيما يتعلق بالمفاهيم التي لم تتوافر ولها أهميتها في تكوين شخصية التلميذ وتتناسب طبيعتها مع سنه وخصائصه في هذه المرحلة العمرية والدراسيّة فاثنان هما: التحرّي في الأيمان، القرض مع الوفاء به. فإن الباحثين يوصيان بضرورة تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ب) فيما يتعلق بالمفاهيم التي لم تتوافر وليس لمعرفتها أهمية ملحّة في هذه السن العمرية أو المرحلة الدراسية وهي: أداء الكفارة، القيام بأمر الجنائز، أداء الدّين، التعفف بالنكاح، القيام بحقوق العيال، طاعة الموالي، القيام بالإمارة مع العدل. فإن الباحثين مع ذلك يوصيان بذكرها ولو بتكرار واحد على الأقل في كل كتاب من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية حتى يألفها التلميذ ويدرك دلالتها.

مقترحات البحث

بهدف استكمال تحقيق الفائدة المرجوّة من أداة البحث، وتوظيفها في خدمة العملية التربوية والتعليمية

على مستوى مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي، يقترح الباحثان ما يلي:

١- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية لبقية مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٢- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في بقية الكتب الدراسية ذات الصلة لمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٣- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية أو الكتب الدراسية ذات الصلة لمراحل التعليم العام في البلاد العربية.

٤- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن درجة معرفة طلاب كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية أو غيرها من الجامعات العربية بالمفاهيم الإيمانية ودرجة قدرتهم على تصنيفها.

٥- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن درجة اعتقاد طلاب كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية أو غيرها من الجامعات العربية بالمفاهيم الإيمانية ودرجة ممارستهم لها أو استعدادهم لممارستها.

٦- إجراء دراسة تهدف إلى مراجعة البحوث والدراسات المعاصرة التي تناولت المفاهيم الإيمانية (أو شعب الإيمان، أو خصال الإيمان، أو القيم الإسلامية) كما حددها العلماء المسلمين دراسة نقدية ومقارنة.

المصادر والمراجع

الأتابكي، يوسف بن تغري بردى. *النجوم الزاهرة في أخبار ملوك مصر والقاهرة.* تعليق محمد حسين شمس الدين. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. (١٩٩٢).

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري.* ضبطه ورقّمه مصطفى ديب البغا. دمشق، سوريا: دار ابن كثير. (١٩٨٧).

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان.* تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. (١٩٩٠).

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. (د. ت). *السنن الكبرى.* بيروت، لبنان: دار المعرفة.

التل، وائل عبد الرحمن. *درجة تمثل طلبة الجامعات في السودان خصال الإيمان* كما حدّدها ابن حجر العسقلاني من وجهة نظر الطالبات في كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٧ (٥)، ٧١- ١١١. (٢٠٠٢).

التل، وائل عبد الرحمن؛ ومساعدة، وليد أحمد. مدى توافر القيم الإسلامية كما حدّدها الإمام البيهقي في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان. *مجلة الجامعة الإسلامية* بغزّة، ٨ (١/٢)، ١٦٧- ٢٠١. (٢٠٠٠).

أبو حطب، صبحية عطا. المعرفة الدينية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. (١٩٩٥).

ابن حنبل، الإمام أحمد. (د. ت). مسند الإمام أحمد. بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.

السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن. (د. ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت. لبنان: دار مكتبة الحياة.

السيوطي، الإمام الحافظ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (د. ت أ). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.

السيوطي، الإمام الحافظ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (د. ت ب). *نظم العقيان في أعيان الأعيان*. تحرير فيليب حتّي. بيروت، لبنان: المكتبة العلمية.

شقير، عز الدين عزت. اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة الزرقاء نحو القيم الإسلامية كما اختصرها القزويني في مختصر شعب الإيمان. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك. (١٩٩٠).

الشوكاني، شيخ الإسلام محمد بن علي. (د. ت). *البدر الطالع بمحاسن مَنْ بعد القرن السابع*. بيروت، لبنان: دار المعرفة.

ابن أبي العز الحنفي الدمشقي، القاضي علي بن علي بن محمد. *شرح العقيدة الطحاوية*. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، وشعيب الأرناؤوط. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة. (١٩٩٣).

ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي. (د. ت). *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

العيني، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. القاهرة، مصر: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي. (١٩٧٢).

الفارسي، علاء الدين علي بن بلبان. *الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان*. تحقيق شعيب الأرناؤوط. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة. (١٩٩١).

فرحان، إسحق؛ ومرعي، توفيق. اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حدّدها الإمام البيهقي. مجلة أبحاث اليرموك، ٤(٢)، ١٩١-٢٢٠. (١٩٨٨).

النسائي، أحمد بن شعيب. *السنن الكبرى*. تحقيق عبد الغفار البنداري وسيد كسروي. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. (١٩٩١).

النيسابوري، الإمام أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي. (١٩٥٥).

هيلات، صلاح. *المضامين الفلسفية والدينية في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية والثانوية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. (١٩٩٧).

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. *التوحيد والفقه للصف الأول الابتدائي*. (٢٠٠٦).

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. *التوحيد والفقه للصف الثاني الابتدائي*. (٢٠٠٦).

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. *التوحيد والفقه للصف الثالث الابتدائي*. (٢٠٠٦).

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. *التوحيد والفقه للصف الرابع الابتدائي*. (٢٠٠٦).

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. *التوحيد والحديث والفقه والتجويد للصف الخامس الابتدائي*. (٢٠٠٦).

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. *التوحيد والحديث والفقه والتجويد للصف السادس الابتدائي*. (٢٠٠٦).

اليحصبي، الإمام الحافظ أبو الفضل عياض بن موسى. *إكمال المُعلِم بفوائد مسلم*. تحقيق يحيى إسماعيل. المنصورة، مصر: دار الوفاء. (١٩٩٨).

The degree of faith concepts availability as determined by the scholer Al- Aini in the developed Islamic education at elementary stage in Saudi Arabia

*** Wae'l A. AL-Tal ; **Khaled M. Abu ALQasem**

** Associate Prof. Department Of Education and Psychology, Jazan University, Saudi Arabia ; ** Assistant Prof. Department Of Islamic Studies, Jazan University, Saudi Arabia*

(Received 28/11/1428H; accepted for publication 12/5/1429H.)

Abstract: The aim of this research was to investigate the faith concepts scale in the resources of Islamic education foundations, and to investigate the status of these concepts in the developed Islamic education books at the elementary stage in Saudi Arabia. The researcher was able to reveal the faith concepts scale in the work of the scholer Bader Aldeen Al- Aini (1452 A.D-855Hejri). This scale consists of (77) faith concepts. Regarding the status of these concepts in the developed Islamic education books at the elementary stage at Saudi Arabia, the research results were (16) Concepts were available at high degrees, (12) concepts at medium degree, and (40) concepts at low degree. (9) Faith concepts were not available. There was no consistency between the fields of faith concepts included in the Islamic education books and concepts scale determined by the scholer Al- Aini.

مجلة جامعة الملك سعود. م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٣٧-٤٦٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير و تقديرهم لها والصعوبات التي يواجهونها

حامد عبدالله طلافحه * ناصر أحمد الخوالدة **

* أستاذ مشارك ، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ** أستاذ مشارك ، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في ١٤٢٩/١/١١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٩/٥/١٢هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وتقديراتهم لها والكشف عن الصعوبات التي يواجهونها.

تكونت عينة الدراسة من(١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين معلمي مجتمع الدراسة من تربية عمان لأولى والثانية و الثالثة و الرابعة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، إستراتيجية"العصف الذهني"وحصلت على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٤.٥٤). وان أعلى ممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير إستراتيجية " التعلم التعاوني " وحصلت على متوسط حسابي (٣.٨٩). وكانت أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية : تتمثل بـ: زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية والنقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة وضعف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وعدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات مهارات التفكير.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة، بعقد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق باستخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وخاصة إستراتيجية العصف الذهني وتوظيفها في العملية التعليمية، التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية التدريس ومحاولة تذليلها وتخطيها، وذلك لوجود علاقة ارتباطيه ما بين ممارسة إستراتيجيات مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها اثنا التدريس.

مقدمة

نتيجة للتطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات البشرية اليوم في مختلف مجالات الحياة، عزى بالقائمين على التربية والتعليم بتركيز اهتمامهم على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة والدعوة إلى استخدام الطرائق والإستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهاراته بشتى أنواعها ومستوياتها.

واستحوذ على اهتمام الكثير من المؤسسات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين والاستفادة من طاقاتهم لاستثمارها في مجالات الحياة المختلفة (Turner, 1994, P. 56).

وتتمثل أهمية التفكير في إعداد وتنشئة الطلبة تنشئة متكاملة من جميع النواحي المعرفية والوجدانية والمهاريه بالإضافة إلى تمكينهم من حل الكثير من المشكلات التي تواجههم في الحياة، والقدرة على اتخاذ القرارات والمساعدة على الفهم وجعل التعلم ذو معنى (Lockwood, 2002, P.77).

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه التربويين اليوم هو إكساب الطلبة مهارات التفكير على اختلاف أنواعها، وأن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها (سعادة، ٢٠٠٣، ص ٨٢). ولا يتحقق هذا إلا باستخدام وتوظيف طرائق وإستراتيجيات تدريس التفكير بمهاراته المختلفة (الفقهاء، ٢٠٠١، ص٤٦). وإن تبني إستراتيجيات تدريس مهارات التفكير تعد أحد أهم الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها العملية التعليمية التعليمية (Turner, 1994, p.63). ومؤسساتنا التربوية اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى تدريس التفكير بمهاراته المختلفة لمساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم العقلية وتدريبهم على الإبداع والإنتاج .

ويمثل المعلم أحد أهم الركائز الأساسية في تنمية التفكير ومهاراته للدور الذي يقوم به باعتباره المسؤول عن تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم التفكيرية (عدس ١٩٩٦، ص١٢٣) من خلال المبادرة إلى إثارة تفكير الطلبة وطرح المشكلات واستخدام الأنشطة وإثارة حب الاستطلاع وطرح الأسئلة المثيرة للجدل، وتوفير الجو المناسب لتعليم التفكير والإبداع (هندي، ٢٠٠٦، ص٥١٨) . وقد أكد هنتر ((Hunter, 1993, P. 73 على أن مسؤولية تنمية التفكير تقع على عاتق المعلم فهو المسؤول عن إكساب الطلبة وتزويدهم بالمهارات الأساسية للتفكير التي تساعدهم على التكيف مع التغيرات المتجددة. وان الارتقاء بمستوى التربية والتعليم يتطلب من المعلم أن يتجاوز دور الناقل والملقن للمعلومات والمعارف إلى دور الموجة والمرشد والمنضم للعملية التعليمية، من خلال استخدام طرائق وإستراتيجيات التدريس التي تنمي

مهارات التفكير (William, 1998, P. 164). وتمكن إستراتيجيات التفكير، المعلمين من القيام بعملية التدريس بسهولة ويسر وتخفف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية وجعل العملية التدريسية تتسم بالإثارة والمشاركة الفاعلة مع الطلبة، وتزيد الدافعية والنشاط في التعلم (الربضي، ٢٠٠٤، ص٢٦). ويمكن القول أن الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الذي يركز على تعليم التفكير، عملية ممكنة إذا تم تضييق الفجوة بين المفاهيم النظرية والممارسات العملية على مستوى الصف والمدرسة والمعلم.

والمشكلة التي يعاني منها المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص، تتمثل في الجانب المتعلق بالتدريس وإستراتيجيات، فالمواد التعليمية تقدم في الأغلب بطرق جافة ومملة دون مراعاة قدرات الطلبة العقلية وحاجاتهم واهتماماتهم المختلفة (العبيسي، ٢٠٠١، ص٤٣؛ لوكاس، ٢٠٠٥، ص٦٨) وأكد جبر (١٩٩١، ص١٥٢) أن استخدام إستراتيجيات التدريس التي تعمل على تنمية التفكير تواجه العديد من الصعوبات والتي تتمثل باختيار البرامج التعليمية المناسبة واختيار إستراتيجيات وطرائق التدريس التي تقوم على إثارة التفكير العلمي. وإن من أهم الصعوبات التي تعيق استخدام المعلمين لطرائق وإستراتيجيات التدريس، عدم الإلمام بهذه الإستراتيجيات والتدرب عليها، وعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات، والوسائل والأساليب (عطوة، ١٩٨٧، ص٧٨) وان أكثر المعوقات في عدم استخدام المعلمين طرائق التدريس الحديثة، هي المعوقات التي تتصل بالتنظيم المدرسي، والمعوقات التي تتعلق بالمعلم نفسه، والتي تتصل بالمنهاج والطالب (الحموري، ٢٠٠٤. ص٢٢).

ولما كانت المناهج الدراسية بشكل عام ومنهاج التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص يركز على تنمية مهارات التفكير فمن الضروري أن تكون هناك إستراتيجيات وطرائق تدريس تلائم محتوى المنهاج، وأن تمتزج المقررات الدراسية بإستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية التفكير (Costa, 1981, P. 39) وقد طرح التربويون والمهتمون بالعملية التعليمية بشكل عام والمهتمون بأنماط ومهارات التفكير بشكل خاص العديد من إستراتيجيات تدريس التفكير ومهاراته من أهمها: إستراتيجيات وطرق البحث العلمي، البحث عن الحقيقة، العمل التعاوني، أسلوب الاستقصاء العلمي، حل المشكلات، التعلم الذاتي، الحوار والمناقشة، استخدام الحاسوب (خضر، ٢٠٠٦؛ الهويدي، ٢٠٠٤). ولتحقيق هذا الهدف لابد من الاهتمام بالبرامج الموجهة و المخطط لها، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم على توظيف إستراتيجيات التدريس المختلفة

في التعليم ، التي تمكنهم من تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه المنشودة. وتعدّ مادة التربية الاجتماعية و الوطنية من المواد الدراسية التي تسهم في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلبة ، و ذلك لما تحتويه من معارف تعج بالنظريات و المبادئ والتعميمات و المفاهيم و الحقائق في شتى ميادين الحياة (١ الحموري ، ٢٠٠٤ ، ص٢٢).

وتهدف التربية الاجتماعية و الوطنية إلى إعداد الطالب النامي الشخصية من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية بحيث ينهي مرحلة التعليم الأساسي وقد امتلك القدرة على جمع المعلومات وتخزينها وتوظيفها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات واتخاذ القرارات وتعلم التفكير الناقد والإبداعي وإتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات ومبادرة روح الابتكار (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٤ ، ص٦-٢١) . كما تهدف إلى تنمية التفكير العلمي وتوظيفها عند الطلبة من خلال إكسابهم مهارات معالجة المعلومات والمعارف والتمييز والتصنيف والنقد وصياغة الفرضيات واختبارها والتنبؤ بالإضافة إلى حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد (اللقاني ، ١٩٩٩ ؛ القاعود ١٩٩١ ؛ أبو حلو وزملاؤه ، ١٩٩٥) ويرى (Franke, 1980, P.16) أن أنواع التفكير التي تسهم التربية الاجتماعية والوطنية في تنميتها لدى الطلبة كثيرة ومتعددة وتشمل التفكير المحدد والتفكير المنطلق والناقد والإبداعي والاستدلالي. أما ميخائيل (Mechaelis, 1985, P. 57) [Mechaelis 26 ، فيرى بان التفكير واتخاذ القرارات مهارتان أساسيتان تسعى التربية الاجتماعية والوطنية لتحقيقها عند المتعلم .

وتعرف إستراتيجية التدريس : على أنها مجموعة الإجراءات والإرشادات والوسائل المخططة التي توجه وتحدد مسار عمل المعلم وخط سيره في تحقيق الأهداف. ويعرفها اللقاني والجمل (١٩٩٦ ، ص٢١) بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الغرفة الصفية من اجل الوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وتتضمن الوسائل والأساليب والتقويم والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف . أما الدريج (٢٠٠٣ ، ص٥٤) فيعرفها على أنها الخطة التي يتبعها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية وفيها يتحدد دور كل من الطالب والمعلم في العملية التعليمية وتحدد الأساليب والوسائل والأنشطة الواجب القيام بها مع مراعاة ميول وقدرات وحاجات الطلبة .

وتعد إستراتيجية التدريس في غاية الأهمية لتنفيذ برنامج تعليم التفكير بشكل فاعل وفي تعليم أي مهارة من مهاراته . ويعد تعليم مهارات التفكير من أهم وظائف المعلم لأنها تؤدي إلى : رفع مستوى الكفاءة التفكير به عند الطلبة ، ومستوى التحصيل ، ويعطي الطلبة إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيرهم وينمي لديهم الشعور بالثقة في النفس في مواجهة مشكلات الحياة (زيغان ، ١٩٩٣ ، ص٢٦).

وهناك فرق بين تعليم التفكير، وتعلم مهاراته ،فتعليم التفكير يعني تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسته، وحفزهم وإثارتهم عليه، أما تعلم مهارات التفكير فيركز على تعليم الطلبة كيف ولماذا ينفذون مهارات وإستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم، كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء (سعادة، ٢٠٠٣، ص٨٤) وإن العمليات العقلية والنشاطات والجهد العقلي الذي يسعى إلى الوصول للمعارف واكتشافها وحل المشكلات وتحليلها وتفسيرها يطلق عليها مصطلح التفكير، وان استخدام الطرق و الوسائل والكيفيات التي تقدم من خلالها المعلومات والمعارف للطلبة تدعى بإستراتيجيات التفكير (عويضة، ١٩٩٨، ص ٢٤ ؛ (Turner, 1994, P.61).

وبما أن عملية تنمية مهارات التفكير أصبحت هدفا من الأهداف التربوية في تدريس جميع المواد الدراسية، ومنها مادة التربية الاجتماعية والوطنية ، وهي الأداة والوسيلة لإعداد المواطن الصالح الواعي والمواطن المفكر، لذا يجب توجيهها نحو تنمية العمليات العقلية العليا مثل مهارات التحليل والاستنتاج والربط والتفسير وتبني الأساليب والتقنيات التي تعمل على تحقيق تنمية مهارات التفكير.

على الرغم من إجراء العديد من الدراسات وعقد المؤتمرات والندوات التربوية ،التي تؤكد على استخدام إستراتيجيات تنمية التفكير في التدريس وممارستها، إلا أنها لم تدرس بعمق الأسباب والصعوبات التي تواجه المعلمين وتحد من استخدامها في التدريس. ومما لاشك فيه ، أن الدراسات والأبحاث المتعلقة بتدريس التربية الاجتماعية والوطنية تسعى لمعالجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس المادة ، ولعل هذا يشكل دافعاً للمعلمين والباحثين في بذل المزيد من الجهد والبحث من اجل تامين تدريس أفضل وأكثر فاعلية، تناولت العديد من الدراسات طرائق وإستراتيجيات التفكير في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية وغيرها من المواد الدراسية وحاولت الكشف عن أثرها في تنمية التفكير وفي مستوى التحصيل، وقد أثبتت اغلب هذه الدراسات فاعليتها وأثرها في رفع مستوى تفكير وتحصل الطلبة مما يؤكد أهميتها، إلا أن الدراسات التي حاولت الكشف عن ممارسة المعلمين الفعلية لهذه الإستراتيجيات كانت نادرة وان الكثير من المعلمين لا يستخدمون هذه الإستراتيجيات داخل الغرفة الصفية لوجود معوقات تحول دون استخدامها.

ففي دراسة ليومبكن (Lumpkink, 1991) هدفت الكشف عن أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحى تدريسي نحو القدرة على التفكير الناقد و الاحتفاظ بمستوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الخامس والسادس الأساسي في ولاية ألبامـا (Albama) الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من(٣٥) طالبا من الصف الخامس و(٤٥) طالبا من الصف السادس، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية درست محتوى الدراسات

الاجتماعيـة مـع التركيـز علـى مهـارات الـتفكير النافـد، وأخرى ضـابطة درسـت المنهـاج بالطريقـة التقليديـة، حيث كانـت مـدة التطبيـق للبرنـامج خمـسة أسـابيع، وتم تطبيـق اختبـار كورنـل للـتفكير الناقـد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أداء المجموعتين علـى اختبـار قيـاس الـتفكير الناقـد لـصالح الـصف السادس، وفروق تعزى للبرنامج في مستوى التحصيل و احتفـاظ الطلبـة بمحتـوى الدراسـات الاجتماعيـة لـصالح المجموعة التجريبية.

وأجـرى نيـومن (Newman, 1994) دراسـة حـول درجـة مـساهمة معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة في تنميـة مهارات التفكير الإبداعي العليا في (١٦) دائرة من دوائر التربيـة في الولايـات المتحـدة الأمريكية، ولهـذه الغايـة تم إعـداد (١٥) معيـارا لمهـارات الـتفكير العليا، وضـمت في بطاقـة ملاحظـة واسـتبانه، وطبقت بطاقـة الملاحظـة علـى (٥٠٠) حـصة، أما الاسـتبانة فطبقـت علـى(٥٦) معلمـا للدراسـات الاجتماعية، وقـد تـبين أن(٤) مـن(١٦) دائـرة يـسهم معلمـو الدراسـات الاجتماعيـة في تنميـة مهـارات التفكير العليا بشكل مقبول.

وقـام والـدرون (Waldron, 1995) بدراسـة حـول تنمية مهارات التفكير الناقد لـدى الطلبـة المتميـزين أكاديميا في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تلقي التعليمات علـى مهـارات الـتفكير العليـا، مـن خـلال إسـتراتيجية تعليمـات تتطلـب الحـوار مـع الـنفس وتعليمـات تتطلـب الحوار مع الآخر وقد تكونت عينة الدراسة من عينتين من الطلبة المتفوقين في الصفين السابع و الثامن، وقـد استخدم الباحـث اختبـار الـتفكير الناقـد لـ (أنيس- وبـر) واختبـار واطسون- جلسر للتفكير الناقد، واختبار كورنل للتفكير الناقد، وقـد أشـارت النتـائج إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين المجمـوعتين الـضابطة و التجريبيـة علـى الاختبارات الثلاث السابقة، وذلك لـصالح المجموعة الـتي تلقت التعليمات التي تتطلب حوارا مع الآخرين.

أمـا دراسـة زيغـان (١٩٩٣) فهـدفت إلى معرفـة أثـر طريقتي الاكتشاف في التاسع الأساسي في الأردن، اختيرت عينة الدراسة عشوائيا حيث بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبا في الـصف التاسـع الأساسـي مـن مدرسـة ابـن الهيـثم، قـسمت إلى مجمـوعتين: الأولى خـضعت لتـدريس فـصل مـشكلات الميـاه في الـوطن العربـي بطريقـة الاكتشاف، والثانية خضعت لتدريس الفصل نفسه بطريقة الاستقـصاء، وكانت اللقـاءات مـصممة لتنميـة مهـارات التفكير الإبداعي ومكوناته الأساسية في الطلاقة و المرونة والأصالة من خلال النشاطات التعليمية، استخدم الباحث مقياس تورانس(Torance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) المعدلة للبيئة الأردنية، وجرى التأكد من صدق و ثبات المقياس، وكشفت النتائج عن : ظهور أثر واضح في تنمية التفكير الإبداعي بعد تطبيق الاختبار على طلبة الصف

التاسع الأساسي- لم تجد الدراسة فرقا ذا دلالة بين طريقتي التدريس في اختبار التفكير الإبداعي، ويستدل على ذلك من خلال التكافؤ في المتوسطات الحسابية لنتائج طلبة الصف التاسع الأساسي.

أما دراسة كيرستنسن (Christensen, 1996) فقد هدفت إلى معرفة مهارات التفكير الناقد التي تمارس في مدارس أوهاما في الولايات المتحدة، و تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين الابتدائية و الثانوية لمهارات التفكير الناقد. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الزمن الذي يقضونه في ممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الغرف الصفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلتين مهارات التفكير الناقد يعزى للخبرة و المؤهل العلمي.

وقام ميلانكون وآخرون (Melancon;at,el, 1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تعليم المعلمين أنشطة التفكير الناقد داخل المواد التعليمية المختلفة على تطوير التفكير الناقد لدى عينة من مستويات مختلفة من طلبة كل من: الثانوية (٢٠) طالبا، والابتدائي(٢٤) طالبا من العلوم السياسية (٢٤) طالبا من علم النفس، و(١٩) طالبا من مجموعة مركبة من الطفولة المبكرة ثنائيي اللغة وذوي الاحتياجات الخاصة عددهم(١١) طالبا في ولاية لاسفيجاس. وقد استخدمت الدراسة اختبار كرونيل للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج أن ما يؤثر في تطوير التفكير الناقد هو: المعلمون والبرامج وأدوات التقييم. أكدت على أهمية دور المعلمين في أن يفكروا بشكل ناقد حتى ينعكس ذلك على طلبتهم. وأوصت الدراسة بوجوب استخدام المعلمين في تدريبهم نشاطات التفكير الناقد بشكل أكثر كثافة، بالإضافة إلى تعليم التفكير الناقد من خلال برامج مستقلة خارج المنهاج المقرر.

وفي دراسة أجراها شيودو وتساي (Chiodo & Tsai, 1997) بهدف تعرف وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ومدى تمكنهم من تدريس مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق ذلك تم ملاحظة سلوك المعلمين داخل حجرات الدراسة ملاحظة غير مباشرة عن طريق تسجيل أداءات المعلمين بجهاز فيديو ثم تحليل الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية تحليلا نوعيا، توصلت الدراسة إلى تدني مستويات المعلمين في استخدام إستراتيجيات تنمية التفكير الناقد، كما أن الكتب المدرسية لم تتضمن إرشادات لتنمية التفكير الناقد وانعكس ذلك على الطلاب اللذين لم تتوافر لديهم أي من مهارات التفكير الناقد.

وهدفت دراسة البوسعيدي (١٩٩٨) إلى معرف أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجة والحوار لتدريس

الجغرافية في تنمية التفكير الاستنتاجي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في عمان، تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاثة مجموعات التجريبية الأولى وبلغ عدد أفرادها(٧٠) طالباً درست بطريقة الاكتشاف الموجة والتجريبية الثانية وبلغ عدد أفرادها(٧٠) طالباً درست بطريقة الحوار والمجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها(٧٠) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لطريقة الاكتشاف الموجة والحوار في تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي.

وأجرى الخريشة (٢٠٠١) دراسة هدفت معرفة مدى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكيريين الناقد و الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٣٣)معلما من معلمي قصبة المفرق، وتم تطبيق استبانه للتعرف على آرائهم في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكيريين الناقد والإبداعي من خلال ملاحظاتهم مباشرة داخل غرفة الصف، تكونت كل من الاستبانة وبطاقة الملاحظة من(٥٥)مظهرا سلوكيا تسهم جميعها في تنمية مهارات التفكير العليا، ارتبط (٢٤) مظهرا منها مع التفكيريين الناقد و الإبداعي، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة من خلال آراء المعلمين أومن خلال ملاحظاتهم وقد كان مستواهم اقل من المستوى المقبول تربويا.

أما الدراسة التي أجراها بشار(٢٠٠٣) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكيريين الناقد و الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا وزعوا على مجموعتين: ضابطة و تجريبية، تكونت كل منهما من (٣٤) طالباً، وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الثلاث(تحليل البيانات ونمذجتها، صياغة التنبؤات، حل المشكلات مفتوحة النهاية) في تنمية التفكيريين الناقد والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.وتبين أيضا أن قدرة هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالب.مما يوضح إمكانية تطوير مستويات التفكير العليا التي تتضمن نوعي التفكيريين الناقد والإبداعي من خلال برامج تعليمية توجه لهذه الغاية.

وأجرى الرواضية (٢٠٠٣) دراسة هدفت الكشف عن المعيقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، تألفت عينة الدراسة من (٢٧٣) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة الجنوب تم تصميم استبانه اشتملت على (٣١) فقره موزعة على أربعة مجالات أظهرت النتائج أن العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي من أكثر المعوقات التي

تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للطرائق الحديثة للتدريس.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة، أن أغلب الدراسات ركزت على إستراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء والاكتشاف والمناقشة في التدريس، دراسة زيغان (١٩٩٣) ودراسة البوسعيدي (١٩٩٨) حاولت أغلب الدراسات السابقة الكشف عن أثر هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي مثل دراسة البوسعيدي (١٩٩٨) ودراسة الخريشة (٢٠٠١) ودراسة بشار (٢٠٠٣). كانت نتائج الدراسات تتمثل بوجود أثر ذو دلالة لصالح إستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير. قليل من الدراسات التي بحثت في الصعوبات التي تحول دون استخدام المعلمين لإستراتيجيات التدريس مثل دراسة الرواضية (٢٠٠٣) وقد امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها حاولت الكشف عن إستراتيجيات التدريس ومعرفة مدى ممارسة المعلمين لها والكشف عن تقديراتهم لأهميتها وعن الصعوبات التي تحول دون استخدامها في التدريس.

مشكلة الدراسة

برزت أمام المؤسسات التربوية مشكلات تتمثل في تدني مخرجات التعليم بعامة وتعليم التربية الاجتماعية والوطنية بخاصة، وتدني في مستويات التفكير وخاصة التفكير الناقد والإبداعي عند الطلبة، وأن التعليم بشكل عام لا يزال متأثراً بالطابع العام السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وهذا بدورة ينعكس على دور المعلم في حشو عقول الطلبة بالمعلومات والمعارف عن طريق التلقين التي تنهك الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد و تقويم.

ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق لعدم توفر الخبرات الكافية للمعلمين في تنمية مهارات التفكير وعدم توفر الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة والمعوقات الإدارية والتنظيم المدرسي (الرواضية، ٢٠٠٣، ص١٢٤) مما يتطلب الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام إستراتيجيات تنمية التفكير، ومعرفة الممارسات الفعلية لتلك الإستراتيجيات .

ومن هنا تأتي هذه الدراسة بهدف الكشف عن أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير التي ينبغي على معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ممارستها، ومدى ممارسة المعلمين الفعلية لتلك الإستراتيجيات ، كما تهدف الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه

المعلمين في تنفيذ هذه الإستراتيجيات ، الأمر الذي يمكن أن يساعد المعلم في تكييف أساليبه وطرائقه وإستراتيجيات تدريسه للمادة حتى تتطابق مع أنماط التفكير وإستراتيجياته عند الطلبة وإكسابهم المهارات والقدرات التفكيرية ويمكن المواءمة بين أساليب التدريس وطرائق تعلم الطلبة ، فكل طالب يتعلم بطريقة مختلفة عن الآخر بحسب ما يتمتع به من قدرات عقلية. كما يمكن أن تسمح للطلبة بتوسيع قابليتهم لتطوير قدراتهم على التفكير على امتداد صفوف مرحلة التعليم الأساسي.

أسئلة الدراسة

تتمثل المشكلة الأساسية للدراسة بالأسئلة الآتية :

س١ ما درجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميها؟

س٢ ما درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

س ٣ ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

س٤ هل هناك علاقة ارتباطيه بين ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها :

١- التعرف على واقع التدريس وواقع استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس طلبة مرحلة التعليم الأساسي.

٢- الكشف عن مدى ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير لما يساعد في الكشف عن واقع تدريس المعلمين لهذه المادة و الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية .

٣- التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية في استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير و محاولة معالجة هذه الصعوبات.

٤- الكشف عن درجة تقدير معلمي مادة التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية لأهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

أهمية الدراسة

بما أن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية بشكل عام و حياته الدراسية بشكل خاص فيبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى لان العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها التطورات التكنولوجية ، و ربما النجاح في التحديات يأتي من خلال تنمية مهارات التفكير بأشكاله المختلفة من خلال استخدام إستراتيجيات خاصة به.

وتنبع أهمية الدراسة من أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهي من الأهداف التي تسعى مادة التربية الوطنية لمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها ،ومن أهمية إستراتيجيات تدريس التفكير و الدور الذي تحققه في تنمية مهارات التفكير في عصر نحن في أمس الحاجة فيه إلى تنمية مهارات التفكير لدى طلبتنا في المدارس لمواكبة التطورات في مختلف مجالات الحياة التي تواجهنا و التي لا يمكن أن تتحقق من خلال أساليب وطرائق التدريس التقليدية التي تقف عائقا أمام تحقيق الأهداف في ظل العصر الحالي.

وتتماشى هذه الدراسة مع الأهداف التي تسعى إليها وزارة التربية والتعليم في الأردن والى التأكيد على مواكبة التطورات والمشاركة الفاعلة في صنعها والتأكيد على تبني منهج التفكير العلمي والتعامل مع علوم تكنولوجيا العصر وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩)، ص ص٦- ٢١] وبالتالي جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم الإستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها معلمي مادة التربية الاجتماعية و الوطنية في تنمية مهارات التفكير المختلفة ، ومدى ممارستهم لها في تدريس طلبة المرحلة الأساسية من خلال التعرف والكشف عن الصعوبات التي تواجههم في توظيفها في التدريس.

مصطلحات الدراسة

١- معلمو التربية الاجتماعية والوطنية: المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن والمعينون من قبل وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية.

٢- استراتيجيات التفكير: مجموعة من الإجراءات والممارسات والطرائق المخططة التي يستخدمها معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في العملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة.

٣- درجة الأهمية: الدرجة التي يقدرها المعلمون لأهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير المتضمنة في فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

٤- درجة الممارسة: وهي الدرجة التي يقدرها المعلمون لممارستهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير

المتضمنة في فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

٥- الصعوبات: وهي كل ما يحول دون استخدام وتوظيف معلمين مادة التربية الاجتماعية والوطنية بمرحلة التعليم الأساسي لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في تدريس تلك المادة و تقف عائقاً أمامهم. والتي تقاس بالأداة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارساتهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

٦- مرحلة التعليم الأساسي: ويقصد بها لإغراض الدراسة المرحلة الدراسية التي تمتد من الصف الرابع الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي فقط، وقد تم استثناء الصفوف من الأول إلى الثالث الأساسي (الحلقة الأساسية الأولى) من الدراسة لأنة يقوم بتدريس هذه الصفوف معلمون غير متخصصين في مجال التربية الاجتماعية والوطنية.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على عينة اختيرت عشوائياً من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية.

٢- اقتصر تطبيق الدراسة على مديريات التربية والتعليم الأربعة التابعة لمدينة عمان.

٣- تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م .

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مديريات التربة والتعليم في عمان الأولى ،والثانية ، والثالثة ، والرابعة الذين يدرسون في مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (٢٧٩) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من(١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين معلمي مجتمع الدراسة منهم (٤٣) من تربية عمان لأولى و(٣٩) من عمان الثانية و (٣٣) من عمان الثالثة و(٢٥) من عمان الرابعة.

أدوات الدراسة

طريقة إعدادها وصدقها وثباتها

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بإعداد أداتين : الأولى لقياس درجة الأهمية والممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية، أما الأداة الثانية فتتعلق بالكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين خلال ممارستهم لتلك الإستراتيجيات . وقد تم تطوير أداتي الدراسة بإتباع الخطوات آلاتية :

١- الأداة الأولى (المتعلقة بقياس درجة الأهمية والممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير).

تم الرجوع إلى الدراسات السابق التي تناولت استخدام إستراتيجيات تدريس التفكير وتنمية المهارات ذات العلاقة في التربية الاجتماعية والوطنية مثل دراسة البوسعيدي(١٩٩٨) ومراجعة الأدب التربوي والمراجع والكتب المتعلقة بطرائق التدريس، حيث تم بناء فقرات الأداة في صورتها الأولية وتضمنت (٢٥) إستراتيجية من إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في صورتها الأولية.

صدق الأداة

تم التأكد من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين في أساليب وطرائق التدريس، ومعلمي التربية الاجتماعية ومشرفيها، كما طلب منهم إبداء الملاحظات من حذف وإضافة، وقد تم حذف (٦) إستراتيجيات وهي: المشاريع الفردية، الإثراء، الإسراع، تنمية الإحساس بالمسؤولية، تقويم البيئات المتنوعة، تنمية حب الاستطلاع، باعتبارها من الأعمال الفردية التي يمكن أن يستخدمها الطلبة أثناء استخدام المعلمين إستراتيجية التفكير في التدريس والتي يمكن أن تتحقق من خلالها، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (٢٠) إستراتيجية.

ثبات الأداة

تم عرض الأداة على عينة مكونة من (٢٣) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها وبعد مرور ثلاثة أسابيع عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى، ورصدت النتائج، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادته(test-retest) فوجد بأنة يساوي (٠,٩٣) واعتبر ذلك مناسبا لإغراض الدراسة.

٢- الأداة الثانية (المتعلقة بقياس الصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارستهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير).

توجيه السؤال المفتوح الآتي لمعلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي: برأيك ما هي الصعوبات التي تواجهك وتحول دون استخدامك لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟ وقد تم توزيعه على (٤٠) معلما ومعلمه من مجتمع الدراسة وتم الأخذ ببعض الصعوبات التي ذكرها المعلمين وتعديلها وإعادة صياغتها. كما تم الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت معوقات استخدام الإستراتيجيات التدريسية والصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارستها، حيث تم الرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت المواد التعليمية بشكل عام ومواد الدراسات الاجتماعية بخاصة، ومن هذه الدراسة دراسة عطوة (١٩٨٧) ودراسة الرواضية (٢٠٠٣) حيث تم

الاستفادة منها في صياغة فقرات الأداة. في ضوء استجابات المعلمين على السؤال المفتوح والاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ومراجعة الأدب التربوي تم بناء فقرات الأداة في صورتها الأولية وتضمنت (٢٥)فقرة "صعوبة" من الصعوبات التي تواجه المعلمين وتحول دون استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في تدريسهم.

صدق الأداة

تم التأكد من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين في أساليب وطرائق التدريس، ومعلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها، كما طلب منهم إبداء الملاحظات من حذف وإضافة، وقد تم حذف (٣) فقرات باعتبارها من الصعوبات الخارجة عن نطاق التأثير على استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير هي: الفكرة السائدة لدى الطلبة عن صعوبة المادة، ضعف خلفية الطالب في المادة، نقص في حوافز المعلم المادية. وأضيفت (٣) فقرات جديدة هي: النقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة، عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين، تنظيم التفاعل الصفي داخل الدرس، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (٢٥) فقرة.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثباتها بعرضها على عينة مكونة من (٢٣) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها وبعد مرور ثلاثة أسابيع عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى، ورصدت النتائج، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادته((test-retest وبلغ (٠.٩١) واعتبر ذلك مناسبا لإغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات المسحية الوصفية، حيث استخدم الباحثان الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لتقديرات افرد العينة على الفقرات الواردة في أداتي الدراسة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى، وللإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بفحص العلاقة الإرتباطية بين ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات تم استخراج معامل الارتباط بيرسونPearson Correlation عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

• ما درجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة التي تقيس درجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميها، والبالغ عددها (٢٠) إستراتيجية، وتم ترتيبها تنازليا حسب أهميتها بناءاً على تقديرات أفراد العينة كما في الجدول رقم(١):

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لدرجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية من وجهة نظر معلميها.

الرقم	الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	حل المشكلات	٣.٩٤	٠.٩٨	٥
٢	التعلم التعاوني	٣.٧٩	١.٠٦	١٠
٣	العصف الذهني	٤.٥٤	٠.٧٣	١
٤	المناقشة والحوار	٣.٢٨	١.١١	٢٠
٥	الطريقة التاريخية	٣.٨٥	١.١٤	٧
٦	الاكتشاف	٣.٧٦	١.١٦	١٣
٧	الأحداث الجارية	٣.٤١	١.١٥	١٧
٨	البيئة المحلية	٣.٣٥	١.٢٢	١٨
٩	الخرائط المفاهيمية	٣.٨٨	١.١٤	٦
١٠	الزيارات الميدانية	٣.٨٢	١.١٠	٨
١١	القصة	٣.٣٤	١.٢٩	١٩
١٢	الاستقصاء	٤.١٤	٠.٩٢	٢
١٣	المشروع التعليمي	٣.٤٣	١.١٠	١٦
١٤	التمثيل ولعب الدور	٣.٨٠	١.١٠	٩
١٥	الفوق معرفية	٣.٧٢	١.١٣	١٤
١٦	التعليم المصغر	٣.٧٧	١.٢٠	١٢
١٧	الحقائب التعليمية	٣.٩٥	١.١١	٤
١٨	الأسئلة المركزة	٤.٠٢	٠.٩٨	٣
١٩	الخرائط المتتابعة	٣.٧٩	٠.٩٢	١٠
٢٠	التعليم المبرمج	٣.٦٧	١.١٥	١٥
		٣.٧٦	٠.٣٢	

يتضح من الجدول رقم (١) أن تقديرات المعلمين لدرجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأداة الكلية، كانت بدرجة كبيرة، حيث حصلت على متوسط حسابي(٣.٧٦) وانحراف معياري(٠.٣٢). وكانت أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، الإستراتيجية رقم ٣ "العصف الذهني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الأهمية، وبدرجة تقدير عالية جداً، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٥٤) وبانحراف معياري (٠.٧٣). تليها الإستراتيجية رقم (١٢) "الاستقصاء" التي جاءت بالترتيب الثاني على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٤.١٤) وبانحراف معياري (٠.٩٢) والإستراتيجية رقم (١٨) "الأسئلة المركزة" التي جاءت بالترتيب الثالث على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٠٢) وبانحراف معياري(٠.٩٨). والإستراتيجية رقم (١٧) الحقائب التعليمية " التي جاءت بالترتيب الرابع على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٩٥) وبانحراف معياري(١.١١). والإستراتيجية رقم(١) "حل المشكلات" التي جاءت بالترتيب الخامس على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٩٤) وبانحراف معياري (٠.٩٨). أما أقل الإستراتيجيات أهمية من وجهة نظر المعلمين فكانت: الإستراتيجية رقم ٤ "المناقشة والحوار" التي جاءت بالترتيب العشرين والأخير على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٢٨) وبانحراف معياري(١.١١). تليها الإستراتيجية رقم " (١١) القصة" التي جاءت بالترتيب التاسع عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٣٤) وبانحراف معياري(١.٢٩) والإستراتيجية رقم (٨") البيئة المحلية" التي جاءت بالترتيب الثامن عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٣٥) وبانحراف معياري (١.٢٢). والإستراتيجية رقم٧ " لأحداث الجارية" التي جاءت بالترتيب السابع عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤١) وبانحراف معياري . (١.١٥) والإستراتيجية رقم (١٣) "الأحداث الجارية" التي جاءت بالترتيب السادس عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٣) وبانحراف معياري (١.١٠).

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

• ما درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة التي تقيس درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، والبالغ عددها(٢٠) إستراتيجية، وتم ترتيبها تنازلياً حسب أهميتها بناءاً على تقديرات أفراد العينة كما في الجدول رقم(٢):

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لدرجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

الرقم	الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	حل المشكلات	٣.٣٥	١.٠٦	٧
٢	التعلم التعاوني	٣.٨٩	١.٠٥	١
٣	العصف الذهني	٣.٤٤	١.٢١	٤
٤	المناقشة والحوار	٣.٨٤	١.٠٠	٢
٥	الطريقة التاريخية	٢.٦٨	١.١٠	١٦
٦	الاكتشاف	٣.٣٠	٠.٩٧	٨
٧	الأحداث الجارية	٣.٤٠	١.٠٩	٥
٨	البيئة المحلية	٣.٣٧	١.٠٩	٦
٩	الخرائط المفاهيمية	٣.٢٥	١.١٨	٩
١٠	الزيارات الميدانية	٢.٧٢	٠.٩٨	١٥
١١	القصة	٣.٦٦	١.١٨	٣
١٢	الاستقصاء	٣.١٩	١.٠٩	١٠
١٣	المشروع التعليمي	٢.٦٣	٠.٨٤	١٧
١٤	التمثيل ولعب الدور	٣.١٣	١.٠٣	١١

تابع الجدول رقم (٢).

الرقم	الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	الفوق معرفية	٢.٥٣	٠.٨٧	٢٠
١٦	التعليم المصغر	٣.٠٨	٠.٨١	١٢
١٧	الحقائب التعليمية	٢.٥٩	٠.٨٥	١٨
١٨	الأسئلة المركزة	٢.٨٤	٠.٩٢	١٤
١٩	الخرائط المتتابعة	٢.٩٥	١.٠٦	١٣
٢٠	التعليم المبرمج	٢.٥٦	٠.٨٠	١٩
		٣.١٢	٠.٢٥	

يتضح من الجدول رقم (٢)أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي لدرجة ممارستهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية، كانت بدرجة متوسطة، حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.١٢) وانحراف معياري (٠.٢٥). وكانت أعلى ممارسات لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية: الإستراتيجية رقم (٢) "التعلم التعاوني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٨٩) وبانحراف معياري (١.٠٥). تليها الإستراتيجية رقم (٤) "المناقشة والحوار" وجاءت بالترتيب الثاني من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير عالية. وحصلت على متوسط حسابي (٣.٨٤) وبانحراف معياري (١.٠٠). والإستراتيجية رقم (١١) "القصة" وجاءت بالترتيب الثالث من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٦٦) وبانحراف معياري (١.١٨). والإستراتيجية رقم (٣) "العصف الذهني" وجاءت بالترتيب الرابع من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٤) وبانحراف معياري (١.٢١). الإستراتيجية رقم (٧) "الأحداث الجارية" وجاءت بالترتيب الخامس من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٠) وبانحراف معياري (١.٠٩).

أما اقل الإستراتيجيات ممارسة في تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت: الإستراتيجية رقم (١٥) "الفوق معرفية" التي جاءت بالترتيب العشرون والأخير على مستوى الأداة وبدرجة

تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٥٣) وبانحراف معياري .(٠.٨٧)تليها الإستراتيجية رقم (٢٠) "التعليم المبرمج" التي جاءت بالترتيب التاسع عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٨٠). والإستراتيجية رقم (١٧) " الحقائب التعليمية" التي جاءت بالترتيب الثامن عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٥٩) وبانحراف معياري (٠.٨٥).. والإستراتيجية رقم (١٣) " المشروع التعليمي" التي جاءت بالترتيب السابع عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٦٣) وبانحراف معياري (٠.٨٤)والإستراتيجية رقم (٥) "الطريقة التاريخية" التي جاءت بالترتيب السادس عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٦٨) وبانحراف معياري.(١.١٠)

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

● ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لكل صعوبة من الصعوبات الواردة في أداة الدراسة التي تقيس الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، والبالغ عددها (٢٥) صعوبة، وتم ترتيبها تنازليا حسب تقديرات أفراد العينة كما في الجدول رقم(٣):

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

الرقم	المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التخطيط لمهارات التفكير	٣.٦١	١.٠٣	١٥
٢	صياغة الأهداف المناسبة لمستويات التفكير	٣.٥٣	٠.٩٩	١٧
٣	تحليل محتوى الدرس بما يتناسب ومستويات التفكير	٣.٩٢	٠.٩٧	٧
٤	الوقت والجهد الذي يبذله المعلم لاستخدام إستراتيجيات التفكير	٣.٨٦	١.٠٦	٩

تابع الجدول رقم (٣).

الرقم	المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	ربط المادة بحاجات الطلبة لمهارات التفكير	٣.٢٤	١.١٦	٢٣
٦	عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة لتنمية التفكير	٤.٠٥	١.٠٣	٦
٧	إدارة الصف وضبطه	٣.٣٧	١.١٠	١٩
٨	تقويم تعلم الطلبة لمهارات التفكير	٣.٥٧	١.٢١	١٦
٩	عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة لتنمية التفكير	٣.٩٠	١.٠٩	٨
١٠	نقص الأجهزة والأدوات الضرورية لتنمية التفكير	٣.٨١	٠.٩٨	١٠
١١	ارتفاع العبء التدريسي للمعلم	٣.٦٦	١.٣٠	١٤
١٢	ضعف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة	٤.١١	٠.٩٦	٤
١٣	النقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة	٤.٥٤	٠.٧٩	٣
١٤	زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية	٤.٦٠	٠.٧٦	١
١٥	تدني مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة	٤.٥٧	٠.٨١	٢
١٦	تنظيم التفاعل الصفي داخل الدرس	٣.٢٩	١.١٨	٢٢
١٧	عدم ملاءمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية	٣.١٦	١.٢٣	٢٥
١٨	اختيار إستراتيجية التفكير المناسبة لموضوع الدرس	٣.٢٢	١.٢٣	٢٤
١٩	طبيعة محتوى منهاج مادة التربية الاجتماعية والوطنية	٣.٧٦	٠.٩٤	١٢
٢٠	وجود فجوة بين المادة النظرية والتطبيقات العملية	٣.٦٩	١.٠٦	١٣
٢١	حجم محتوى مادة التربية الاجتماعية والوطنية	٣.٣٠	١.١٠	٢٠
٢٢	عدم متابعة المشرف لاستخدام إستراتيجيات التفكير	٣.٤٤	١.٢١	١٨
٢٣	اعتياد المعلم على استخدام طرق التدريس التقليدية	٣.٣٠	١.٠١	٢٠
٢٤	عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين	٣.٧٨	٠.٩٩	١١
٢٥	عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات مهارات التفكير	٤.١١	٠.٩٦	٤
		٣.٧٣	٠.٢٥	

يبين الجدول رقم (٣) أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي للصعوبات التي تواجههم في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية، كانت بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم(٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٢٥). وكانت أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية :الصعوبة رقم (١٤) "زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية" وجاءت بالترتيب الأول على مستوى الأداة، وبدرجة تقدير عالية جدا، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٦٠) وبانحراف معياري (٠.٧٦). تليها الصعوبة رقم (١٥)"تدني مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة" التي حلّت بالترتيب الثاني، وبدرجة تقدير عالية جدا، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٥٧) وبانحراف معياري .(٠.٨١). والصعوبة رقم(١٣) " النقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة" وحلّت بالترتيب الثالث، وبدرجة تقدير عالية جدا، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٥٤) وبانحراف معياري (٠.٧٩) . وجاءت الصعوبتان رقم (١٢) " ضعف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة"، ورقم (٢٥) " عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات مهارات التفكير" بالترتيب الرابع، وبدرجة تقدير عالية، وحصلتا على متوسط حسابي (٤.١١).

أما اقل الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت :الصعوبة رقم (١٧) "عدم ملائمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية" وجاءت بالترتيب الخامس والعشرون والأخير على مستوى الأداة، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.١٦) وبانحراف معياري (١.٢٣). تليها الصعوبة رقم (١٨) "اختيار إستراتيجية التفكير المناسبة لموضوع الدرس" وجاءت بالترتيب الرابع والعشرون، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٢٢) وبانحراف معياري (١.٢٣). والصعوبة رقم(١٦). " تنظيم التفاعل الصفي داخل الدرس" وجاءت بالترتيب الثاني والعشرون، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٢٩) وبانحراف معياري (١.١٨) .

رابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

- هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) بين ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات؟

معامل الارتباط بيرسون = Pearson Correlation 0.43- تقريبا وهو دال عند مستوى ٠.٠٠٠ .

أي أن هناك علاقة طرديه دالة إحصائياً بين الصعوبات والممارسات أي انه كلما زادت الصعوبات قلت الممارسات.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، وبين درجة والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (- ٠.٤٢) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) وبالتالي وجود علاقة ارتباطيه سالبة (طردية) ودالة إحصائيا بين ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات ، بمعنى انه كلما زادت الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، فإن ذلك يؤدي إلى أن تكون ممارستهم لتلك الإستراتيجيات قليلة.

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لدرجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأداة الكلية، كانت بدرجة كبيرة. وكانت أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، الإستراتيجية "العصف الذهني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الأهمية، وبدرجة تقدير عالية جداً.

وقد تعزى هذه النتيجة في ترتيب المعلمين لإستراتيجية "العصف الذهني" بالترتيب الأول من حيث الأهمية إلى توجهات وزارة التربية والتعليم في زيادة الاهتمام بهذه الإستراتيجية واستخدامها في التدريس وتدريب الطلبة عليها كما أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات تحث الطلبة المعلمين على استخدام و تنمية مهارات العصف الذهني لدى الطلبة ، إضافة إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات التي طرحتها وزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين على إستراتيجيات تدريسية جديدة تؤكد على استخدام مثل هذه الإستراتيجية وبيان أهمية استخدامها في التدريس وما تعود عليه بالنفع وثبات للتعلم لدى الطلبة، و قد تعزى أيضا هذه النتيجة لما في هذه الإستراتيجية من توجيه لتفكير الطلبة من خلال طرح الأسئلة الموجهة نحو التفكير العلمي السليم، والتفكير الواقعي من خلال استدعاء خبرات الطلبة المختلفة، للوصول إلى الهدف وإشراك الطلبة في الحصة وبالتالي إثارة دافعيتهم نحو التعلم .

أما اقل الإستراتيجيات أهمية من وجهة نظر المعلمين فكانت: الإستراتيجية "المناقشة الحوار" التي جاءت بالترتيب العشرون والأخير على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض المعلمين لازال يؤمن بأن مادة التربية الاجتماعية والوطنية مبنية على ثوابت لا مجال فيها للنقاش والتحاور مع الطلبة بل إن أسلوب المحاضرة وسرد المعلومات هو الأكثر ملائمة لتدريس مثل هذه المادة، وان استخدام الحوار مع الطلبة يحتاج جهداً أكبر من المعلم في تحضير الحصة و إدارة النقاش والفوضى التي تنتج عن استخدام مثل هذه الإستراتيجية ولا يستطيع المعلم السير في المادة المقررة وان المعلمين يحتاجون إلى مهارات إدارة الوقت والصف بشكل أكبر عند استخدام مثل هذه الإستراتيجية. وقد تكون هذه الإستراتيجية لا تنمي التفكير لدى الطلبة مقارنة مع الإستراتيجيات الأخرى مثل العصف الذهني، الاستقصاء، الأسئلة المركزة وحل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

فقد أظهرت أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم لدرجة ممارستهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية، كانت بدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لعدم امتلاك المعلمين لمثل هذه الإستراتيجيات أو تمكنهم منها وذلك لتعودهم على إستراتيجيات تدريسية قديمة تعلموا هم أنفسهم بها، ولقلة تدريبهم على استخدام مثل هذه الإستراتيجيات بالتالي جادت تقديرات متوسطة. كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة لما في استخدام مثل هذه الإستراتيجيات من عبء إضافي على المعلم في التحضير للحصة، ولأنها تحتاج إلى مهارات وكفايات خاصة من المعلم في الضبط الصفي، وإدارة الوقت، ومراعاة الفروق الفردية.

وكانت أعلى ممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية: الإستراتيجية "التعلم التعاوني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير عالية.

وقد تعزى هذه النتيجة لما في هذه الإستراتيجية من مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة، ونوع من البعد التقليدي وبالتالي تحفز الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، كذلك قد تعزى لأن الطلبة في مثل هذه الإستراتيجية يتعلمون من المعلم ومن بعضهم وقد أثبتت العديد من الدراسات بنجاح هذه الإستراتيجية في إيصال المعلومة للطالب بشكل جيد وأن الطالب

يفهم من زملائه وأقرانه بشكل أفضل وبالتالي تحفز الطلبة نحو التفكير.

أما اقل الإستراتيجيات ممارسة في تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت: الإستراتيجية "الفوق معرفية" التي جاءت بالترتيب العشرون والأخير على مستوى الأداة وبدرجة تقدير ضعيفة. وقد تعزى هذه النتيجة لعدم معرفة المعلمين بمثل هذه الإستراتيجية والمهارات اللازمة لاستخدامها في التدريس، ولقلة تدريب المعلمين عليها، وبالتالي فهي غير مألوفة لهم، كذلك يمكن أن تعزى لأن الوصول بالطلبة إلى مهارات التفكير فوق المعرفية تتطلب جهد ووقت كبيرين وهذا قد لا يتسنى للمعلم في صفوف مكتظة بالطلبة تعودوا على الأساليب والإستراتيجيات التقليدية والتي تعتمد في الأساس على الحفظ واسترجاع المعلومات فقط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت النتائج أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي للصعوبات التي تواجههم في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية، كانت بدرجة عالية. وكانت أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير: الصعوبة "زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية" وجاءت بالترتيب الأول على مستوى الأداة، وبدرجة تقدير عالية جدا.

وقد تعزى هذه النتيجة لأن في إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير تفريداً للتعلم وبالتالي تحتاج إلى وقت وجهداً أكبر للوصول بكل طالب إلى هذه المرحلة من التعلم وبالتالي الاصطدام بواقع زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية سيشكل صعوبة كبيرة على المعلم لاستخدام مثل هذه الإستراتيجيات في التدريس، كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة لافتقار المعلمين للكفاءات والمهارات اللازمة لهم للمزج بين أكثر من إستراتيجية في التدريس، وبالتالي التغلب على عائق الزيادة في عدد الطلبة في الغرف الصفية، فهذه مهارات يجب تدريب المعلمين عليها، وهي غير متوفرة في برامج إعداد المعلمين، بل إن مثل هذه البرامج تركز على تدريب المعلمين على استخدام بعض هذه الإستراتيجيات كل على حده.

أما اقل الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت: الصعوبة "عدم ملائمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية" وجاءت بالترتيب الخامس والعشرون والأخير على مستوى الأداة، وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة لأن قليل من تدريب المعلمين على استخدام مثل هذه الإستراتيجية سيوضع لهم كيفية استخدامها في أي مادة دراسية ومنها التربية الاجتماعية والوطنية . كذلك قد تعزى هذه النتيجة لأن طبيعة مادة التربية الاجتماعية والوطنية نفسها تحتوي على الكثير من الأمور الجدلية أو القابلة للنقاش فهي مرتبطة بواقع حياة الطالب وبالتالي المادة ملائمة لأن تدرس وتناقش ويثار فيها تفكير الطلبة من خلال استخدام المعلمين لمثل هذه الإستراتيجيات في تدريسها وان استخدام أية من هذه الإستراتيجيات من الممكن أن تلائم موضوعات مادة التربية الاجتماعية والوطنية كون طبيعة المادة تبحث في القضايا التي تتعلق بكافة نواحي الحياة وبالتالي فان استخدام أية إستراتيجيات قد تتناسب والموضوعات المختلفة التي تتناولها المادة الدراسية .خلافا عن أن إستراتيجيات تنمية التفكير تصلح لكل الموضوعات الدراسية بغض النظر عن طبيعة المادة الدراسية حيث أن الإستراتيجية تأخذ منحى منهجي أكثر من المنحى التدريسي وبالتالي فلا يوجد صعوبة في عدم ملائمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة (طردية) ودالة إحصائيا بين ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات

وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة النفس البشرية، فهي تبحث دائماً عن أسهل الطرق ،وأقلها جهد وهذه نتيجة منطقية ،والإنسان يتعلم من خبراته السابقة فكلما كانت الخبرة سعيدة أراد تكرارها والعكس للخبرات غير السعيدة وبالتالي إذا لمس المعلم صعوبة في تنفيذ إستراتيجية معينة فإنه سيقلل من استخدامها في المستقبل بناء على خبرته السابقة مع هذه الإستراتيجية كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة نظراً لتعدد الخيارات والبدائل التدريسية أمام المعلم ،فالإستراتيجيات التعليمية كثيرة ومتاحة أمامه وبإمكانه الاختيار من بينها بحيث يحقق أهدافه بأسهل وأسرع الطرق وبالتالي يبتعد في كثير من الأحيان عن إستراتيجيات تنمية مهارة التفكير إذا وجد فيها صعوبة أثناء التنفيذ .

التوصيات

١- عقد دورات تدريبية لمعلمي مادة التربية الوطنية على إستراتيجيات التدريس بشكل عام وإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير بشكل خاص.

٢- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية التدريس ومحاولة تذليلها

وتخطيها.وذلك لوجود علاقة ارتباطيه ما بين ممارسة إستراتيجيات مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها اثنا التدريس.

٣- تدريب المعلمين على إستراتيجية العصف الذهني وكيفية توظيفها بالعملية التعليمية التعلمية كونها من أهم الإستراتيجيات التي قدرها المعلمون.

٤- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية التدريس الفوق معرفية كونها اقل الإستراتيجيات ممارسة.

٥- توجيه دعوة لوزارة التربية والتعليم في الأردن لخفض عدد الطلبة في الصف الواحد بحيث لا يتجاوز العشرين طالباً.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم ،علي خيري . *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، (١٩٩٤م).

أبو حلو وزملاؤه .*العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها*. جامعة القدس المفتوحة ، (١٩٩٥م).

بشار،موفق. *أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكيربين الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن ، (٢٠٠٣م).

البوسعيدي،محمد بن سيف. *أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه و الحوار لتدريس الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، عمان ، (١٩٩٨م).

توماس.ن ، تيرنر، *ترجمة فخري رشيد خضر .أساسيات التدريس الصفي: الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية*. دبي : دار العلم ، (٢٠٠٥م).

جبر،سليمان. *تقويم طرق تدريس الجغرافيا و مدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية. مجلة الملك سعود ، العلوم التربوية* ، (١٩٩١م). ٣ (١)، ١٤٣- ١٧

الحموري،خالد. *أثر منهاج إثرائي في الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحوها لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز*. رسالة دكتوراه غير

منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن، (٢٠٠٤م).

الخريشة، علي. *مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكيرين الناقد والإبداعي لدى طلبتهم*. *مجلة مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر، (٢٠٠١). ١٩ (١٠)، ١٣- ٤٥.

خضر، فخري رشيد. *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، (٢٠٠٦م).

الخوالدة، محمد. *أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (٢٠٠٢م).

الدريج، محمد. *مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، (٢٠٠٣م).

الربضي، مريم سالم. *أثر برنامج تدريبي قائم على برنامج التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن، (٢٠٠٤م).

الرواضية، صالح. *معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ١٢(٢٠٠٣م). (٢٤)، ١٠١- ١٣٧.

زيغان، مازن. *أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كإستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (١٩٩٣م).

سعادة، جودت. *تدريس مهارات التفكير*. عمّان: دار الشروق للطباعة و النشر. ٢٠٠٣م.

عدس، محمد عبد الرحمن. *المدرسة و تعليم التفكير*. عمّان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع. ١٩٩٦م.

عطوة، فوزي. معوقات تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، (١٩٨٧م).

عويـــضة،جميل. *التربية وأساليب تدريسها في المرحلة الابتدائية الأولى*. عمّان: دائرة التربية والتعليم الانروا الاجتماعية، (١٩٩٨م).

الغبيسي،محمد إسماعيل. *تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه و تنفيذه و تقويم عائده التعليمي*. بـــيروت: مكتبـــة الفـــلاح للنـــشر و التوزيع، (٢٠٠١م).

الفقهاء،عصام. *مستوى القدرة على الأداء الابتكاري : دراسة حالة طلبة جامعة فيلادلفيا في الأردن، مجلـــة الجامعـــات العربيـــة* . (٢٠٠١م). ٣٩(٣٩)، ٥- ٥٠.

القـــاعود، إبـــراهيم . *الدراسات الاجتماعية: مناهجها ،أساليبها ، تطبيقاتها*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، (١٩٩١م).

اللقاني، أحمـد حـسين. *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمّان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، (١٩٩٩م).

اللقاني،أحمد حسين والجمل، علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب، (١٩٩٦م).

هندي،صالح ذيـاب. *مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية*. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، (٢٠٠٦م). ٣٣(٢) ص ص٥٣٣- ٥١٧.

الهويدي ، زيد.الإبداع : *أهميته . اكتشافه . تنميته*. *دار الكتاب الجامعي*، العين : الإمارات العربية المتحـــدة، (٢٠٠٤م). فخرو، أنيـــسة. مظـــاهر العملية الإبداعية. المنامة، (١٩٩٣م).

وزارة التربية والتعليم. قانون رقم(٣) لعام١٩٩٤. *رسالة المعلـــم*. (١٩٩٩م). ٣- ٤(٣٩): ص ص٦- ٢١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Turner, Thomas.n. *Essentials of classroom teaching elementary social studies.Allen and bacon.*1994.

Lockwood, D.F. *Metacognition and critical thinking for effective learning.*June.26,2002 from the world wid web:file//A:/critical.html. 2002.

Hunter,E. *Focus on Critical thinking skills across the curriculum.*Nassp bulletin,75(532)p:72-76 .(1991).

William,S &Anna, W. *Intruduction to education, teaching in a diverse society.New jersey*: Prentice hall, inc.(1998).

Frankel, A. R. *Helping student think and value, strategy for teaching social studies*. second edetion, New jersey,Prince hall inc.Engelwood cliffs,p:160-170. (1980).

Mechaelis,J.U. *Social studies for children in democracy. New jersey*, Princehall inc. Engelwood cliffs. (1985).

Lumpkin,Cynthia. *Effect of teaching critical thinking skills on the critical thinking ability.*

Achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders. Dissertation abstracts international, (51)11, p3694-A. (1991).

Newman, Fred M. *Promoting Higher-order thinking skills in social studies:Overview of a studyof 16 high school departments.*Theory and research in social education ,xix(4),p324-340. (1991).

Waldron, Jaines. *The effect of two instructional stegist for critical thinking. Dissertation abstracts international*, (53) 6,p275. (1992).

Christensen, M. *Developing method for teaching Critical thinking for preservice social studies secondary teachers.* Dissertation abstracts international,45,p116-A.(1996).

Melancon, B. & Shauy, M.B. & Gaedke, B. & Moore, J. *Critical thinking skills: Levels of reserves elementary, secondary, and special education students.* Paper presented at the annual meeting of the national social science association april,Lasvegas.(1997).

Tsai, H. M & Chiod, J. J. *Secondary school teachers perspectives of teaching Critical thinking in social studies classes in the republic of chino.* The journal of social studies research, 21 (2), p1017-A.(1997).

The Performance of Social and National Education Teachers of Basic Stage in Jordan for Using Strategies of Developing Thinking skills, Valuing it, and the Difficulties they face

*** Hamed .A. Talafha; **Naseer. A . AlKhawaldeh**

** Associate prof, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan : ** Associate prof, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan*

(Received 11/1/1429H; accepted for publication 12/5/1429H.)

Abstract. This study aimed at clarifying the degree of the performance of Social and National Education Teachers of Basic Stage in Jordan for Using Strategies of Developing Thinking skills, Valuing it, and the Difficulties they face through the following questions:
The sample of the study consists of (140) teachers. The results showed the following:
Brain - storming strategy the most important one with means of (4.54).The Highest degree of teacher's performance was on cooperation learning strategy with the mean of (3.89).

The most of the difficulties are: a large number of students in the classroom period for teaching the course, and the weakness of teachers in having thinking skills strategies.

In the light of the results, the study recommended holding training sessions for teachers in using thinking skills strategies especially brain - storming strategy and its employment in teaching.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٦٧-٥٢٤، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات

منيرة عيد العبد العزيز

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

كلية التربية- جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب ما توفر في الأدب التربوي و دراسة مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات و التعرف على أي فروق ذات دلالة إحصائية- إن وجدت- بين وجهات نظر المعلمات و المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لعدد من المتغيرات. استخدم المنهج الوصفي المسحي لإجراء الدراسة. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٢ مديرة و معلمة اخترن عشوائياً. صممت الباحثة استبانه لجمع البيانات تم التأكد من صدقها و ثباتها و بلغ معامل الثبات (٠.٩٧). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة بالنسبة للمجالات الأربعة مجتمعة. . كما و أظهرت نتائج الدراسة أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بالطالبات، و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، و بالإدارة المدرسية، و بزميلات المهنة من وجهة نظر المديرات كان عالياً. و ترى المديرات أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة أحتل درجة أعلى من علاقاتهن بالإدارة، في حين احتلت علاقة المعلمات بالطالبات الدرجة الأدنى بين المجالات الأربع. أما المعلمات فرأين أن التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة عالية جداً، و كذلك في علاقاتهن بالإدارة التي أتت في الدرجة التي تليها. أما التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بالطالبات و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي كما يرين فقد كان عالياً فقط.

المقدمة

تحتل مهنة التعليم مكانة عليا بين المهن بل ويعتبرها الكثير من أهل العلم أشرف المهن و أفضلها. فكما هو معلوم بقاء أي أمة و تطورها يتوقف على مواطنيها، ونوع مواطني الأمة يتوقف على التربية التي يتلقوها. ومستوى و جودة التربية التي يتلقاها أفراد مجتمع ما يتوقف على مستوى المعلمين و مدى التزامهم بالأخلاق التي تؤمن بها الأمة. هذا بالإضافة إلى ما لها من تأثير على أغلب إن لم يكن جميع المهن الأخرى في المجتمع، فجميع أفراد أي أمة من قادة و أطباء و صناع و محامين و سياسيين و غيرهم تتلمذوا في يوم من الأيام على أيدي المعلمين. ففي المملكة العربية السعودية كل يوم دراسي أكثر من ٤٣٤٠٩٠٤ طالب و طالبة يذهبون إلى أكثر من ٢٨٦٥٢ مدرسة في التعليم العام (وزارة التربية و التعليم، ١٤٢٦/١٤٢٧هـ). وبالإضافة إلى ذلك فإن المؤسسات التربوية توظف قطاع كبير من القوى البشرية و تستهلك من ميزانية الدول الشيء الكثير. أيضاً تهدف مهنة التربية و التعليم إلى تشكيل فكر الفرد بما يتلاءم و أهداف مجتمعه. و مما يزيد من أهمية مهنة التربية و التعليم أنها تأخذ بعداً باعتبارها مهنة الأنبياء و المرسلين لإخراج الناس من الظلمات إلى النور و هدايتهم إلى عمل الخير و ما ينفع الجماعة. فقد حث الله عليها لعظم دورها حيث قال تعالى: "يرفع الله الذين آمنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات". كما و حث عليها الأنبياء، و قد قال صلى الله عليه و سلم: "أفضل الصدقة أن يتعلم المرء المسلم علماً ثم يعلمه أخاه المسلم". و تبعهم في الحرص على التربية و التعليم الحكماء و القادة فقد ورد عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه انه قال لكميل: يا كميل: العلم خير من المال، العلم يحرسك و أنت تحرس المال، العلم حاكم و المال محكوم عليه، و المال تنقصه النفقة و العلم يزكو بالإنفاق (الغامدي، ١٤٢٧هـ، ص٤٠٧، عبدا لحميد و الحياري، ١٩٨٥، ص ١٠٦، Barbash et al., 1983، يالجن، ١٤١٦هـ).

والتربية لا تعد تربية ناجحة إذا لم يتم مع ما حقق من علوم تحقيق نمو أخلاقي. فالأخلاق ليست شعبة من شعب العلوم التي تتعدد أنواعها أو جانب من جوانب التربية، بل هي متداخلة و متغلغلة في كل ضرب من العلوم مهما كان ذلك العلم تربوي أو غير تربوي، نشاط بدني أو عقلي، فني أو روحي فإنه يلزم أن يكون للتربية الخلقية منه الحظ الوفير. فجميع العلوم الدنيوية وسيلة لتحقيق هدف ما، بينما الأخلاق تحقيقها هدف بحد ذاته. و قد قال أحد المربين: "إن التربية الإسلامية توجب على المدرس أن يذكر دائماً أننا لسنا في حاجة إلى العلوم فحسب، ولكننا في حاجة دائمة إلى الأخلاق الفاضلة" (يالجن، ١٤١٦هـ، ص١٠و١١، السعدان، ١٤٢٦هـ).

و في المدرسة حيث ترتفع نسبة التفاعلات بين الأشخاص في مجال عمل بني على علاقات متبادلة ومناقشات و حوارات حول مواضيع هامة عن التعليم

والتعلم مع الطلاب و أولياء الأمور و المعلمين و أفراد المجتمع، هذا يحتم التمرن على مهارات عالية في العلاقات الأخلاقية. أخلاقيات تتجاوز اتخاذ قرارات نظرية مجردة إلى ممارسات جذورها متعمقة في أخلاقيات الرعاية و الاهتمام و الحرص و العناية و العدل ... (Hebenstreit, 2003).

و قد أكد الكثير من المهتمين بتطوير التعليم أن التدريس السيئ و القيادة التعليمية الفارغة سبب في فشل الطلاب في تحقيق الحد الأدنى من المعايير الأكاديمية. و وجد أن الممارسات السلوكية الفاضلة من قبل المعلمين يرتبط إيجابياً بمستوى إنجاز الطلاب. و بما أن مستقبل الأمة مرهون بأجيالها، فإنه يتحتم على المعلمين من خلال قيامهم بأدوارهم في التربية و التعليم ولكونهم قادة لتلاميذهم لما يملكونه من تأثير مباشر عليهم، بذل قصارى جهودهم لإعداد النشء حسب ما تريده الأمة من صفات. و على المديرين و غيرهم من القيادات التربوية مساندة المعلم مساندة تامة لتحقيق هذا الهدف (Hebenstreit, 2003) . و ليعد المعلم ناجحاً في أداء رسالته التربوية يلزم أن يحقق أمرين بالغي الأهمية هما: الأول ، أن يكون محيط إحاطة تامة بطبيعة تخصصه من حيث مادته العلمية و أفضل الطرق لتدريسه و ما يستجد عنه ؛ أما الثاني فهو: أن يتحلى بالأخلاق الخاصة بمهنة التربية و التعليم. و يمكن قول الشيء نفسه عن المديرين و غيرهم من قيادات تربوية (يالجن، ١٤١٦هـ).

وتؤكد جاب الله (١٤٢٧هـ) "إن على المعلم أن يقبل حقيقة كونه نموذجاً أخلاقياً يحتذا به على مدار الساعة يومياً، و يجب أن تكون لدية القدرة على تبرير سلوكه و إيضاح القيم التي تدعمه، سواء مع طلابه أو مع أولياء أمورهم أو مع المجتمع ككل، و أن يتذكر دائماً أن تربية فرد واحد قد تصنع فرقاً على مستوى المجتمع ككل، و أن النجاح في ذلك ليس سهلاً و لا يمكن أن يتم عفوياً و من غير ضوابط .." (ص ٤٣٥). كما و يوضح رودريكوز (Rodriquez, 1996) أنه ليتمكن معلمي اليوم من تربية النشء على الفضيلة وحسن الخلق فإنه يجب عليهم أنفسهم أن يتحلوا بها وينتبهوا إلى سلوكهم في حياتهم اليومية و مقابلة متطلباتها. و عليهم كسر أسلوب الحياة الآلي ليتجاوزوا الانغماس في روتين الحياة اليومية و يبدءوا بالسؤال: لماذا؟ الذي يبدأ به التعلم و التقييم الذاتي. و قد ذُكر في أحد المؤتمرات التعليمية في أمريكا بأن هناك خمسة أسباب لفشل برنامج بناء الشخصية منها التركيز على إصلاح التلاميذ و تعليمهم مبادئ الخلق و الفضيلة في حين أن الكثير من معلميهم يفتقدونها و لا يمارسونها (تعلم الطفل الصدق و أنت تكذب، و تعلمه الالتزام و لا تلتزم، و تعلمه العدل و لا تعدل ..) من هذا برزت أهمية إصلاح الكبار و القدوات. فهولاء الذين يرغبون في إصلاح التلاميذ يحتاجون أن يمارسوا ويكونون قدوة لما يريدون أن يمارسه التلاميذ. فالطلاب سيتعلمون مهما كانت الطريقة المستخدمة لتعليمهم

وسيكتشفون بسهولة زيف ما يعلمون و سيختارون إتباع القدوة التي يرونها و ليس ما يسمعونه (Rodríquez, 1996).

مشكلة الدراسة

ليس هناك على مر العصور و تعاقب الأجيال خلاف على كون الأخلاق الركيزة الأساسية لتحقيق الأمن للأمم و نجاحها الإنساني و الاقتصادي والسياسي و الاجتماعي. و تزداد الحاجة إلى الأخلاق و تتضاعف أهميتها في مجال العمل التربوي، خاصة التعليم، حيث يكثر التفاعل بين المعلم و رؤساءه والمعلم و زملائه و المعلم و أفراد المجتمع، و المعلم وطلابه الذي هو أعظم التفاعلات أثراً. و مما يزيد من أهمية التفاعل الذي يتم بين المعلم و طلابه ما يشمله من نقل قيم و اتجاهات المعلم إلى طلابه سواء كان ذلك بطريقة مقصودة عن طريق ما يعلمه طلابه و ما يدور بينهم من نقاشات و حوار، أو بطريقة غير مقصودة عن طريق ما يلحظه طلابه منه من سلوكيات و ردود فعل يدخل ضمنها ما يلمسه طلابه منه من حسن تعامل و تفان في إعطاء مادته و عدل بينهم و التزام بمواعيد حضوره و ذوق رفيع مع الحشمة في ملبسه و حسن ألفاظ و تفاعل مع زملاءه و المشرفين عليه ... الخ.

وكما أكدت جاب الله (١٤٢٧هـ) "إن الافتقار إلى الأخلاقيات في عصر العولمة كارثة محدقة، و إذا لم ننتبه في مدارسنا إلى ذلك فإننا نخرج متعلمين يجيدون ممارسة كل شيء إلا كل ما هو أخلاقي." (ص ٤٢٨) كما و أضافت أن "التحدي الحقيقي هو أن تجد الأخلاقيات و المبادئ طريقها للتطبيق العملي و لا تكون مجرد أبواق لإصدار الشعارات و أن تستخدم في مواقف الحياة اليومية لتيسير سبل التعامل و التواصل، و تحسين جودة الأداء الأكاديمي و خدمة أهداف المجتمعات" (ص٤٣٣).

و عند متابعة ما يحدث في ميدان التربية و التعليم تبرز الحاجة الملحة للاهتمام بأخلاقيات مهنة المعلم ومن ذلك ما ذكره الغامدي و دهيش (١٤٢٦هـ) من ضعف وعي المعلم بمهام و مسؤوليات مهنته و ما أضافه الفالح (١٤٢٨) من وجود بعض القصور في اتجاهات المعلمين نحو أخلاقيات مهنة التعليم و الذي كان واضحاً من تزايد نسبة المعلمين المحولين إلى لجان تربوية و الحاصلين على عقوبات تأديبية أو خطابات تنبيه. هذا بالإضافة إلى ضعف أداء المعلمين المهني وتكرار الغياب و التأخير لديهم و استخدام البعض منهم للضرب كوسيلة لعقاب التلاميذ. و هذه السلبيات مؤشر واضح للقصور لدى بعض المعلمين في مستوى إدراكهم لمسؤولياتهم الأخلاقية اتجاه مهنة التربية والتعليم و أطراف العملية التعليمية.(الغامدي، ١٤٢٧هـ، الغانم، ١٤١٠هـ)

ونتيجة لأهمية مهنة التعليم و تأثيرها القوي على حاضر و مستقبل ألأمة و كون الأخلاق ضرورة ملحة للمجتمعات و الأفراد، فإن مشكلة الدراسة تركزت في الإجابة عن السؤال التالي:

ما مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

١- التعرف على بعض ما تناوله الأدب والدراسات السابقة فيما يتعلق بأخلاقيات المهنة وتدريسها و مسؤوليات مديرة المدرسة حيالها.

٢- التعرف على مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات.

٣- التعرف على أي فروق ذات دلالة إحصائية- إن وجدت- بين وجهات نظر المعلمات و المديرات اتجاه مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، و المرحلة التعليمية التي تعمل بها (الثانوية/ المتوسطة) و المؤهل العلمي (معهد المعلمات/ ثانوية عامة/ بكالوريوس/ أخرى) و التخصص الأكاديمي (تربوية/ غير تربوية) و عدد سنوات الخبرة في العمل.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة أمور منها:

١- أهمية الموضوع ذاته (الأخلاق) حيث هي ضرورة لا غنى لأي مجتمع عنها فبقاء أي مجتمع وازدهاره و أمنه يعتمد في أساسه على مستوى أخلاق أفراده. و في مجال التربية و التعليم تحتل الأخلاق أهمية خاصة لتغلغلها في جميع جوانب العملية التعليمية.

٢- أهمية مهنة التربية و التعليم عامة و دور المعلم خاصةً لكونه قائد تربوي لطلابه و قدوة مباشرة لهم.

٣- إلقاء الضوء على مدى ممارسات المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم ليكون ذلك حافزاً لهن لمراجعة سلوكهن و إحداث التغيير المناسب على ممارساتهن و سلوكياتهن اليومية.

٤- تبصير المديرات بواقع ممارسات المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم لاتخاذ الإجراءات اللازمة التي تعين المعلمات على تغيير ممارساتهن لتتلاءم و المستوى المرغوب فيه.

٥- تذكيراً لكل من المعلمات و المديرات وغيرهن من مربين و مهتمين بأهمية الأخلاق و مدى حضورها و ممارستها الفعلية اليومية من قبل المعلمات.

٦- تمكين المعلمات من معرفة وجهة نظر مديراتهن فيما يتعلق بمستوى ممارساتهن لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم ليكون ذلك حافزاً لهن للقيام بنظر تأملي في ذواتهن وواقع ممارساتهن كخطوة لتعديل سلوكياتهن.

٧- مهمة للباحثين حيث يمكن للباحثين أجراء

دراسات لاحقة للموضوع من جوانب أخرى ذات أهمية و مكملة له.

٨- دراسة و بحث هذا الموضوع قد يساهم في جعله حاضراً في أذهان الفئات العاملة في الميدان التربوي من مديرات و معلمات و قيادات تربوية و غيرهم من المربين، تنفيذاً لأمره صلى الله عليه وسلم "ذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين."

٩- تبصير القادة التربويين و المشرعين والمخططين التربويين ليتخذوا الإجراءات اللازمة للتأكيد على المعلمات و المديرات بأهمية تمثل المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في ممارساتهن اليومية و الحرص على تقييمهن لتحديد مدى ممارستها و إتاحة فرص التدريب المستمر لهن.

١٠- تبصير المسؤولين عن التربية و التعليم ورسم سياسته بأهمية إدخال أخلاقيات مهنة التربية والتعليم ضمن برامج كليات التربية و كليات المعلمات والبرامج التدريبية القصيرة، مع الحرص على تبني أساليب و طرق التدريس الفعالة.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض ما تناوله الأدب و الدراسات السابقة فيما يتعلق بأخلاقيات المهنة و تدريسها و مسؤوليات مديرة المدرسة حيال ذلك ؛ كما و سعت للإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس؟

السؤال الثاني: ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المعلمات؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديرات و معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل؟

فرضيات الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة رقم (٣ و ٤ و٥) تم صياغة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل.

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

الموضوع: مراجعة و تقديم عرض ملخص للأدب و الدراسات الخاصة بأخلاقيات المهنة عامة وأخلاقيات مهنة التربية و التعليم، كما و تناولت هذه الدراسة بحث مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات.

المكان: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة و الثانوية.

الزمان: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

مصطلحات الدراسة

الأخلاق: في هذه الدراسة عرفت الأخلاق إجرائياً بأنها (مجموعة المبادئ و الضوابط و القيم المحددة للسلوك السوي للفرد "المعلمة")، (العثيمين، ١٤١٤هـ، ص٢٦).

المهنة: هي كل عمل يشغله العامل بعد تلقي دراسة نظرية و تدريب عملي طويلاً في تخصص من التخصصات في مراكز أو مدارس أو جامعات.

أخلاقيات المهنة: هي مجموعة المبادئ و الضوابط و القيم الأخلاقية المحددة للسلوك السوي الذي يجب أن يمارسه الفرد عند أداءه لمهام مهنته، و خروجه عن أي منها يعتبر إخلال بآداب تلك المهنة و أخلاقياتها.

الإطار النظري للدراسة

لمحة عن تطور أخلاقيات مهنة التربية والتعليم:

لم يكن ينظر إلى مهنة التعليم في بداية نشأتها كمهنة و لكن في بداية القرن التاسع عشر حدث تغير تدريجياً في هذه النظرة مما أدى إلى عقد مؤتمر عام

١٨٣٠م في أمريكا كانت نتيجته تكوين جمعية التعليم الأمريكي. ثم تلى ذلك إنشاء جمعيات متعددة واستمر تطور المهام التي تقوم بها هذه الجمعيات سعياً لتحسين شؤون المهنة و رفع مستواها حتى عام ١٩٤٦م عندما شكلت لجنة باسم " اللجنة الوطنية للتربية و المعايير المهنية للمعلمين" خاصة لتمهين التعليم. وكانت هذه هي الخطوة الحاسمة في هذا المجال. وعملت هذه اللجنة على إيجاد برامج تدريبية قبل الالتحاق بالخدمة و أثناء الالتحاق بها. ثم أوكلت مهام الإعداد و التدريب قبل و أثناء الخدمة إلى معاهد و جامعات متخصصة. بالإضافة إلى ذلك تم و ضع دستور أخلاقي لمهنة التربية و التعليم يوضح التزامات وحقوق المهنة و السلوك الأخلاقي و اللا أخلاقي. وقد روجع هذا الميثاق عدة مرات لتطويره ليلاءم التطور في المجال التربوي و أصبحت قواعد هذا الميثاق ملزمة التنفيذ من قبل أعضاء الجمعية الوطنية للتربية التي التزمت بتقديم تقرير كل خمس سنوات ليتم إجراء أي تعديلات مطلوبة في أخلاقيات المهنة بناء على ما يستجد في المجال التربوي (ألمؤمني، ١٤٠٣هـ، ص ٢٤).

وبذلك لم تعد مهنة التربية و التعليم مجرد حرفة تعتمد على عدد من المهارات و الممارسات العملية بل أصبح لها كما لكل مهنة آداب عامة و إطار ثقافي ودستور أخلاقي خاص بها. فأصبحت تمتلك الخصائص و المميزات التي تميز الأعمال المهنية عن غيرها من المهن. فهي الآن تتطلب إطار نظري وفلسفي واسع و تخصص دقيق في أحد فروع المعرفة و يتخرج التربويون من معاهد أو كليات أو جامعات يدرس بها أساتذة متخصصون و مؤهلين تأهيلاً عالياً. هذا بالإضافة إلى أن الفكر التربوي في تطور مستمر. و لمهنة التربية و التعليم تنظيمات تشرف على شؤون المنتسبين إليها و تزودهم بما يستجد في الميدان التربوي وتحثهم على الالتزام بأخلاقياتها (عبدالحميد والخياري ١٩٨٥م، ص ١٠٥، وألمؤمني، ١٤٠٣هـ، ص ١٨).

و لكن بالرغم من استمرار التطوير في رفع مستوى التربويين إلا أن معايير السلوك المهني للتربويين أعطيت اهتمام ضئيل مقارنة بمجالات الخدمات الإنسانية الأخرى كعلم النفس و الطب و المحاماة حيث تجد أن المختصين في هذه المجالات قد اهتموا بتطوير ميثاق لأخلاقيات المهنة فيها بصورة ذات تأثير قوي عليها. كما و تعددت الدراسات و البحوث التي تناولت أخلاقيات المهنة لهذه المجالات بينما ذلك غائباً في المجال التربوي. أيضاً يلاحظ أن مواثيق أخلاقيات العمل في تلك المجالات تنقح و تشرح بالتفصيل الدقيق المبادئ المهمة و تفرض مواثيقها بقوة القانون على مستوى الولاية و الدولة، بينما نجد أن بنود ميثاق أخلاقيات المهنة في المجال التربوي أقل وضوحاً في تحديد أساسياتها و تتصف بالعمومية كما و فشل التربويين في تطوير ميثاق لمهنة التعليم واضح و ملزم التنفيذ (Barrett et al., 2006).

مفهوم الأخلاق

الأخلاق لغةً جمع خلق و هي كما ورد في القاموس المحيط: "السجية و الطبع و المروءة و الدين والخلقة"، و في لسان العرب عرفت الخلق لتعني الطبيعة ... وأنها وصف لصورة الإنسان الباطنة. واستخدم بعض المؤلفين كلمة آداب كمرادف لكلمة أخلاق مثل مؤلف (آداب الدنيا و الدين) للماوردي كما و ارتبط معنى الخلق بمعنى العادة (فؤاد ألمؤمني، ١٤٠٣هـ). كما و عرفت بأنها "اسم لسجية الإنسان وطبيعته التي خلق عليها" (أحمد، ١٤٢٠، ص٥٩).

أما في الاصطلاح فقد عرفت الخلق بأنها: "قوة راسخة في الإرادة تنزع إلى اختيار ما هو خير أو ما هو شر"، كما عرفت بأنها "تغلب ميل من الميول على الإنسان باستمرار"، و من ذلك يفهم أن الخلق صفة نفسية، أما ما يبدو خارجياً فيسمى سلوكاً (عبد الحميد و الخياري، ١٩٨٥م، ص٦٧). أيضاً عرفت بأنها "مجموعة القواعد السلوكية التي تحدد السلوك الإنساني و تنظمه، و ينبغي أن يحتذيها الإنسان فكراً و سلوكاً في مواجهة المشكلات الاجتماعية و المواقف الخلقية المختلفة، و التي تبرز المغزى الاجتماعي لسلوكه بما يتفق و طبيعة الآداب و القيم الاجتماعية السائدة" (أحمد، ١٤٢٠، ص ٦٣).

كما عرفت الأخلاق بأنها (مجموعة من الضوابط والقيم المحددة للسلوك السوي للفرد والمجتمعات، فهي مرشد للسلوك، ضابط للتصرفات، وأي خروج عنها يعرض لنوع من الجزاء سواء في صورته الإيجابية أم السلبية) (العثيمين، ١٤١٤هـ، ص٢٥ و٢٦).

و بصفة عامة يمكن القول أنه لم يوجد مجتمع خلال التاريخ كله يمكن النظر إليه كمجتمع صحي إلا و هو مطور منهج للقيم و معايير للسلوك الأخلاقي والفضيلة. و الحاجة إلى الأخلاق و معايير للفضيلة موضوع مركزي لكثير من المؤلفين عبر التاريخ و يلقى اهتمام متساوي في جميع الحضارات و اللغات، وكل المجتمعات و الثقافات لديها مبادئ خلقية من الماضي تمدهم بالإحساس بالنظام (أحمد، ١٤٢٠، Rodriquez,1996).

معنى الأخلاق في الفكر الإسلامي

و الأخلاق في الإسلام هي: "المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان و تحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه" (أحمد، ١٤٢٠هـ، ص ٦٦، العثيمين، ١٤١٤هـ، ص٢٤).

و قد أهتم الفلاسفة المسلمين بموضوع الأخلاق و زخرت به مؤلفاتهم منهم ابن مسكويه في كتابه (تهذيب الأخلاق)، و الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين)، و المسعودي في كتابه (مروج الذهب)، و ابن خلدون في مقدمته، و الفارابي و ابن رشد و ابن سيناء في عدد من مؤلفاتهم. و بالرغم من اختلاف الألفاظ

والعبارات التي استخدموها لتعريف الأخلاق في مؤلفاتهم، يلاحظ أنها بصفة عامة تتفق في المعنى والمضمون.

و من أبرز هؤلاء الفلاسفة الذين ناقشوا الأخلاق المفكر المسلم ابن مسكويه في كتابه (تهذيب الأخلاق)، الذي تأثر فيه كثيراً بفلسفة أرسطو وسقراط عن الأخلاق. ويعرف ابن مسكويه الأخلاق بأنها " حال للنفس داعية إلى أفعالها من غير فكر و لا روية، و هذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعياً، و من أصل المزاج كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب و يهيج من أقل سبب، و منها ما يكون مكتسباً بالعادة و التدريب، و ربما كان مبدؤه بالرؤية و الفكر، ثم يستمر عليه أولاً حتى يصير ملكه و خلقاً" (أحمد، ١٤٢٠هـ، ص ٦١).

وغاية الأخلاق هي تحقيق صالح الجماعة. والخلق الحسن من الأمور التي حث عليها ديننا الحنيف، فالأخلاق ما هي إلا ترجمة لجوهر وروح الإسلام و العقيدة الإسلامية التي هي الأساس والمصدر الذي انبثقت منه الأخلاق و مفاهيمها وتحددت قيمها العليا في المجتمع السعودي، و منها يتضح أن الدين و الخلق متلازمان فقد قال تعالى:

﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ﴾

القصص، آية ٧٧.

وأكد الإسلام على أهمية الخلق بأن جعل إحدى غايات الرسالة الإسلامية أن يكون للإنسان خلقاً سليماً و سلوكاً نظيفاً يليق به و يتفق مع أساس وجوده و هو خلافة الله في الأرض و تحقيق حياة فاضلة للفرد و الجماعة في الدنيا و الآخرة (الشميمري، ١٤٢٥هـ، ألمؤمني، ١٤٠٣هـ، و عبد الحميد والحياري، ١٩٨٥م ص ٦٧).

مفهوم المهنة وأخلاقياتها

المهنة مفهوم يطلق على كل "عمل يشغله العامل بعد أن يتلقى دراسة نظرية كافية و تدريب عملياً طويلاً في مراكز أو مدارس أو جامعات" (عبدا لحميد و الحياري، ١٩٨٥، ص ٩).

نتيجة لنمو المجتمعات البشرية نمت المهن وتعددت واجتهد منسوبي كل مهنة لتحديد المعارف المتعلقة بها و تنظيم محتواها و تحديد المهارات اللازمة وإعداد البرامج التدريبية لاكتساب مهاراتها. و نتيجة للعلاقات القائمة داخل كل مهنة نشأت مبادئ و قواعد و آداب أخلاقية تحكم هذه العلاقات و ألزم أعضائها بتلك القواعد. كما و حددت العقوبات التي ستطبق على من لا يلتزم بها. و من ذلك يتضح أن أخلاقيات المهنة تمثل ضوابط لسلوك العاملين فيها و هي من الأمور اللازمة لكل مهنة. و قد عرفت المبادئ الأخلاقية للمهنة بأنها: " مجموعة من المميزات الأخلاقية التي تميز مهنة عن غيرها من المهن حيث تصاغ هذه المميزات و تفسر و تنفذ بواسطة أعضاء المجموعة ذاتها" (ألمؤمني، ١٤٠٣هـ ص ١٨).

كما و عرفت بأنها: "مجموعة القواعد والأصول المتعارف عليها عند أصحاب المهنة الواحدة التي تستلزم من الموظف سلوكاً معيناً قائماً على الالتزام بها بحيث تكون مراعاتها محافظة على المهنة وشرفها و الإخلال بها خروجاً عليها و على شرفها" (عبد الحميد و الحياري، ١٩٨٥م، ص ١٠٥). ويلاحظ أن البعض يركز في تعريف أخلاقيات المهنة على المعتقدات و القيم و يرى البعض الآخر أنها ترتبط بالفترة التي تقاس فيها (Miller، 2006).

و يتم تقييم المنتمين رسمياً و اجتماعياً لمهنة ما في ضوء مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة التي ينتمون إليها. و لأخلاقيات المهنة محورين رئيسين هما: ١-إتقان العمل. ٢- تجنب الإهمال أو التقصير في أدائه.

كما و أن لكل وظيفة جانبين هما:

١- الجانب المتخصص سواء كان إداري أو فني مثل: الهندسة و الطب و الخدمة الاجتماعية و نحو ذلك.

٢- الجانب السلوكي و هو الجانب المتعلق بأخلاقيات المهنة. و تشمل طرق التعامل بين العاملين على اختلاف مستوياتهم و فئاتهم و بينهم و بين الجمهور الذين تخدمهم المؤسسة و مدى التزامهم بواجبات و مسؤوليات أعمالهم و تطبيقهم لقواعد العمل و تشريعاته. كما و يشمل إتقان العمل و أداءه بكل إخلاص وأمانة والمحافظة على أوقات العمل الرسمي كاملة والقيام بالأعمال التي يكلف بها من قبل رؤسائه، و تأديتها بروح إيجابية و بكل دقة وتفان وإخلاص، و التعاون مع زملائه مما له الأثر الطيب والكبير في تسيير الأعمال وتسهيلها. (غوشة، ١٩٨٣م، ص١٤٦)

أهمية أخلاق المهنة

هناك إدراك في التاريخ الماضي والوقت الحاضر لأهمية التركيز على الأخلاق في التربية و التعليم، فقد اتضح من مراجعة الأدب أن الاهتمام بالأخلاق ومعايير الفضيلة أمر دائماً في التاريخ المكتوب إلى الوقت الحاضر، و تبرز الأخلاق دائماً كأحد المكونات الجوهرية التي تحتاج إلى بحث مستمر، والفلاسفة والمربين والسياسيين والحكومات كتبت وشجعت من لديهم اهتمام بالموضوع. كما وأن الجامعات الكبيرة في جميع أنحاء أمريكا أنشأت مراكز الأخلاق بناءً على شعور أفراد وجماعات من المواطنين بمسؤولية تقديم فلسفة جديدة للأجيال الحديثة تركز على التنمية الخلقية و تبحث في مدى تأثيرها في جوانب الحياة المختلفة (المحيميد، ١٤٢٧هـ، الغامدي، ١٤٢٧هـ، High, 2005 & Rodriquez, 1996).

كما و أن هناك اهتمام عالمي متزايد في تأكيد أهمية امتلاك الفرد لأخلاقيات المهنة. ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ذكر ٥٩٪ من القادة في مؤسسات الأعمال المختلفة أن أخلاقيات المهنة موازية في أهميتها للمهارات الوظيفية التخصصية لإنجاز المهنة و تحتل المركز الأول في أهميتها بالنسبة

لأهم المهارات الوظيفية الأخرى (Kendrick, 2006).

و توضح العديد من البحوث أن هناك انخفاض مستمر في ممارسة أخلاقيات المهنة كما و تؤكد على أن أهمية أخلاق المهنة توازي أهمية المهارات التخصصية للعمل. و لدى بعض المنظمات فاقت أهمية أخلاقيات المهنة المهارات التخصصية للوظيفة لأن تلك المنظمات تحرص على تقديم برامج تدريبية في التخصص الوظيفي نظراً لأن التخصصات الوظيفية في تطور مستمر و لكن يصعب عليها التعامل مع مواضيع مثل تنمية الاعتمادية أو مهارات التفاعل الإيجابية لدى الأفراد (Predmore, 2005 ، الأصفر ، ١٤٢٢هـ).

في تقرير لوزارة العمل الأمريكية قدر أن ٨٠٪ من الموظفين يخسرون وظائفهم ليس بسبب ضعف مهارات العمل التخصصية و لكن بسبب تدني مستوى أخلاقيات العمل لديهم (Predmore, 2005& Harper, 2006).

كما و يعتبر موضوع أخلاقيات المهنة موضوع اقتصادي يؤثر مباشرة على مستوى إنتاجية الفرد والمنظمة بل و على مستوى إنتاج الدولة عامة كما ولوحظ أنه ذو علاقة بالرضا الوظيفي للموظفين. فبدون أخلاقيات المهنة ستعاني مؤسسات الأعمال والمؤسسات العامة على حد سواء نتيجة لانخفاض مستوى الإنتاجية لديها عما هو مرغوب فيه. ففي دراسة مقارنة بين مؤسسات الأعمال الأمريكية و مثيلاتها اليابانية وجد أن هناك أكثر من ٧٠٪ تالف من مخرجات خطوط الإنتاج لدى المؤسسات الأمريكية أكثر من مثيلاتها اليابانية. و عزي هذا إلى تدني مستوى أخلاقيات المهنة لدى العمال الأمريكيين (Kendrick, 2006).

و المنظمات على اختلاف أنواعها ترغب في توظيف أفراد يلتزمون بالحضور للعمل في الوقت المحدد و يمكن الاعتماد عليهم في إنجاز ما يسند إليهم من أعمال و تكون علاقاتهم جيدة مع زملاء المهنة ورؤساءهم. و بصفة عامة فإن تلك المنظمات ترغب في توظيف أفراد يمتلكون أخلاقيات عمل إيجابية قوية (Predmore, 2005).

الأخلاقيات والمسؤولية الإدارية

أنظمة الخدمة المدنية في الدول العربية والعالمية تؤكد على أهمية تأدية الموظف لواجباته الوظيفية بكل دقة وإخلاص وأن يكرس جهده ووقته في تأدية العمل المناط.

و قد عرفت المسؤولية في اللغة على أنها تعني الموجب والضرورة المعنوية والعقلية للتعويض عن خطأ أو القيام بواجب أو مهمة أو تعهد، ومن الناحية القانونية تعني تحمل المرء نتائج أعماله. و "كل مسؤولية تفترض الإلزام سلفاً و يتبعه جزاء، ...، و الأخلاق الإسلامية قائمة على التكليف، و يعني هذا أن الأخلاق الإسلامية قائمة على المسؤولية التي تلزم الإنسان بالعمل الخلقي" (أحمد، ١٤٢٠هـ، ص١٠٦). كما و تعني تحمل الفرد أمام الله كل نتائج سلوكه سواء كانت إيجابية أو سلبية الناجمة عن قراراته

و اختياراته (أحمد، ١٤٢٠، ص١٠٦). و المسؤولية تنشأ عندما يعين فرد في وظيفة ما حيث يفرض عليه ذلك التزاماً بتنفيذ هذه الوظيفة بما يساهم في تحقيق أهدافها، و هذا الالتزام يمثل المسؤولية. و يتضح هنا أن هذا الالتزام مشتق من الوظيفة ، و الوظيفة هي في الأصل مشتقة من الأهداف. و يلزم الفرد بأداء أعباء وظيفته و تقع عليه مسؤولية بمقتضاها يحاسب عن مدى نهوضه بالأعباء المكلف بها، و من هنا يتضح ارتباط المسؤولية الإدارية بأخلاقيات المهنة.

و هناك نوعين من المسؤولية هما:

١ - المسؤولية الموضوعية ، وتعني محاسبة الموظف المقصر من قبل رؤسائه الإداريين . وقدرتهم على فرض عقوبات لقاء مخالفته.

٢ - المسؤولية الشخصية أو الذاتية ، وتتصل هذه المسؤولية بيقظة الضمير والولاء والانتماء اتجاه الفعاليات الإدارية المتصلة بعمله و يبرز هنا المستوى الأخلاقي للفرد.

كما و ذُكر أن هناك ثلاثة أنواع من المسؤولية هي المسؤولية الأخلاقية المحضة، و المسؤولية الاجتماعية، و المسؤولية الدينية (أحمد، ١٤٢٠، ص١٠٧).

مصادر أخلاقيات المهنة

تنوعت المصادر التي اشتقت منها أخلاقيات المهن و لكن بالرغم من تنوعها و تعددها إلا أن جوهرها واحد. و فيما يلي توضيح موجز لأهمها (الشميمري، ١٤٢٥هـ، أحمد، ١٤٢٠، غوشة، ١٩٨٣م):

١- المصدر الديني: يعتبر الدين من أهم مصادر الأخلاق التي تستقى منه القواعد و الأسس التي يعتمد عليها الفرد لتنظيم جميع تصرفاته و منهج حياته وعلاقاته بالآخرين. و الدين الإسلامي ينظم العلاقات بين مختلف فئات المجتمع بناءً على مبادئ و قواعد مصدرها القرآن الكريم الذي يضم جوهر القانون الأخلاقي، و السنة النبوية الشريفة و ما تحتويه من أقوال و أفعال الرسول صلى الله عليه و سلم، و سيرة الخلفاء الراشدين الذين كانت أعمالهم امتداداً لأفعال الرسول صلى الله عليه و سلم، متمثلة في أوامر بتقوى الله و الاستقامة و الأمانة و العدل و حسن الخلق والصبر و الوفاء بالالتزامات و العهود و غيرها من أخلاقيات لا غنى لأي مجتمع إنساني عنها. فتقوى الله و المخافة منه تنعكس على سلوكيات الفرد و تفاعله مع الآخرين في أي مكان وجد فيه. إضافة إلى تلك المصادر يأتي الإجماع و هو ما يتفق عليه جميع المجتهدين من المسلمين، و القياس الذي تقاس فيه حالة جديدة على حالة أصلية سبق ذكرها في القرآن أو السنة أو اجمع عليها.

٢- القيم البيئية و الاجتماعية: تؤثر البيئة المحيطة و قيم المجتمع و ما به من عادات و تقاليد وأعراف في الفرد و في المنظمة التي يعمل بها. و نتيجة لأهمية هذا التأثير و قوته فقد اتجهت الدول إلى رفع

المستوى الاقتصادي و الاجتماعي لشعوبها بمحاربة الجهل و الفقر و المرض. و الأسرة هي نواة المجتمع وتلعب دوراً كبيراً –خاصة في الدول النامية– في تشكيل اتجاهات أفرادها نحو مجتمعهم و مؤسساته. فالفرد ينقل إلى المنظمة سلوكه الذي ورثه من أسرته الذي يعبر عن واقع بيئته المعيشية وظروف حياته المادية. و ما تربي الأسرة أبناءها عليه من مبادئ و مثل، كالصدق و الأمانة ، واحترام الغير، يبقى مع الأبناء ويمارسونه في أي بيئة يتواجدون فيها.

كما و تؤثر المدرسة التي يدرس فيها الفرد أيضا على سلوكياته و اتجاهاته، حيث تلعب دوراً مهما في إعداده للوظيفة بل و للحياة بتدريسه و توجيهه وتوعيته بالأخلاقيات التي يقرها مجتمعه و يتوقعها منه.

و مثل الأسرة و المدرسة بقية مؤسسات المجتمع الأخرى و وسائل الإعلام و الرفاق. فالمجتمعات التي يسودها قيم اجتماعية متناسقة تنقل ذلك لأفرادها وينعكس ذلك على سلوكهم. و عن طريق الأسرة والمدرسة و مؤسسات المجتمع الأخرى تتشكل ذات الفرد و اتجاهاته.

٣- أنظمة و تشريعات الخدمة المدنية: تعتبر التشريعات و الأنظمة و اللوائح و غيرها من القوانين التي تصدرها إدارات الخدمة المدنية أحد المصادر الهامة لأخلاقيات المهنة. فهي تبين الواجبات الوظيفية التي يجب القيام بها و المحذورات التي على الموظف تجنبها حيث تحتوي العديد من المواد التي تسن الضوابط الأخلاقية التي تحث الموظف على التمسك بفضائل الأخلاق و ما يحقق مصلحة العمل و الارتقاء به كالتقيد بمواعيد العمل و المحافظة عليها، و الدقة في الإنجاز و الأمانة و البعد عن الأعمال التي لا تتفق وشرف المهنة و كرامتها.

٤- آراء العلماء و الفلاسفة: أجرى العديد من العلماء و الفلاسفة و غيرهم من المفكرين الكثير من البحوث و ألفوا العديد من الكتب و تعددت فلسفاتهم و نظرياتهم حول أخلاقيات المهن المختلفة من محاماة وطب و خدمة اجتماعية و غيرها. و قد أكدوا في دراساتهم أن سلوكيات الفرد ما هي إلا نتاج بيئته. لذلك يصرون على أهمية استمرار دراسة سلوك الموظفين و تحليله لمعرفة المؤثرات فيه لتوجيهها بما يحقق مصلحة الفرد و المنظمة التي يعمل بها.

٥- القيادة الإدارية : كون المدرسة تعمل بكفاءة أو لا ، يؤثر على مستوى انجاز الطلاب. و كفاءة المدرسة مرتبطة بالقيادة الفعالة التي هي أساس لتحقيق أهداف المنظمات بصفة عامة و المدارس بصفة خاصة. فمن خلال إشعار كل موظف بأنه جزء لا يتجزأ من جماعة تسعى متساندة لتحقيق أهداف التنظيم، تستطيع القيادة الناجحة بث القيم الايجابية التي تحرص المنظمة عليها من أمانة و تعاون و عدل و إخلاص في أداء الواجب و حرص على حسن استخدام الوقت والاعتراف بالخطأ ... إلخ (الشميمري، ١٤٢٥، Marzano et al. 2005).

المنظور العالمي لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم

معظم الأنظمة التربوية سواء كانت في المجتمعات المتقدمة أو المجتمعات النامية تتفق على المبادئ الأساسية لمهنة التربية و التعليم و فيما يلي عرض موجز لها (عبد الحميد و الحياري، ١٩٨٥م):

المبدأ الأول: المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم تقوم على توجيه المتعلمين على اختلاف المرحلة العمرية لكل منهم و تزويدهم بالمعارف اللازمة و إكسابهم المهارات التي تعدهم لحياة كريمة.

المبدأ الثاني: مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم وتوجيههم للسعي إلى تحقيق أهداف يقرها مجتمعهم.

المبدأ الثالث: تحتل مهنة التعليم مكانة هامة في المجتمعات و تتحمل مسؤولية توجيه السلوك الاجتماعي و الفردي.

المبدأ الرابع: لمهنة التعليم ميزة تجعلها مختلفة عن بقية المهن لكونها تعتمد على العلاقات الإنسانية التي تعم جميع جوانبها.

و بالرغم من قدم هذه المبادئ، إلا أنه لم يصدر أي تحديث لها، و لكن بالفحص المتعمق لمحتواها تجد أنها ما زالت تمثل أساسيات للتعليم.

أخلاقيات مهنة التعليم من منظور عربي

إيمانًا من صانعي القرار التربوي في الدول العربية بأهمية التربية والتعليم وأثرهما في الأمة فقد أصدر ميثاق المعلم العربي في المؤتمر الذي عقده وزراء التربية والتعليم العرب عام ١٩٦٨م، والذي كان أول محاولة عربية في هذا الميدان، و قد جاء في تسع عشرة مادة احتوت على العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيق تقارب أنظمة التعليم في الوطن العربي وتعزيزها وتعزيز التزام العاملين بمهنة التعليم و الارتقاء بها والإسهام بتطوير المجتمع العربي من خلال توعية التربويين وغيرهم بأهمية الميثاق ودوره في تعزيز العملية التربوية، و بيان و تحديد واجبات المعلمين اتجاه أنفسهم، ومهنتهم، وطلبتهم، وزملائهم ومسؤوليهم، وأولياء أمور الطلبة، والمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي. هذا بالإضافة إلى التعرف على مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة والاعتزاز بالانتماء إليها، والحرص على تطويرها. كما و يهدف هذا الميثاق إلى تعزيز مكانه المعلم الاجتماعية والاقتصادية والتعريف بحقوقه على الطلبة و المسؤولين والمجتمع بشكل عام.

وبالرغم من أنه لم ينشر أي مراجعة أو تحديث لميثاق المعلم العربي الذي تم نشره عام ١٩٦٨م، إلا أن عدد من الدول العربية أصدرت مواثيق أخلاقية لمهنة التربية والتعليم و بدأت بسنها حيث أصدرت المملكة الأردنية الهاشمية عام ١٩٧٢م القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم، ثم تلاه عام ٢٠٠٠م مشروع أخلاقيات مهنة التعليم. في عام ١٩٧٩م اعتمدت دولة قطر ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم. في عام ١٩٨٥م أعد مكتب التربية العربي لدول الخليج مشروع لأخلاقيات

مهنة التربية و التعليم رفعه إلى المؤتمر العام الثامن للمكتب و تم إقراره. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م). كذلك أصدرت دولة الكويت عام ٢٠٠٦م الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم (الفالح، ١٤٢٨هـ). في ١٤٢٧/١/٨هـ اعتمدت المملكة العربية السعودية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بالتوجيه السامي الكريم رقم(٢١١/م ب)، (وزارة التربية و التعليم، ١٤٢٧هـ).

أخلاقيات مهنة التعليم من منظور وطني

الدين الإسلامي هو الدين الذي يشكل البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الشامل لمجتمع المملكة العربية السعودية و تنبثق منه قيم المجتمع التي تلزم الجميع بالامتثال لتعاليمه قولاً و فعلاً حيث أن تعلم القيم الإسلامية لا يكفي في حد ذاته بل يلزم أن تستقر في أعماق الفرد و تظهر في سلوكه اليومي لقوله تعالى: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝﴾الصف، وقوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ﴾ البقرة ٤٤.

و أنظمة الخدمة المدنية و التعليمات الإدارية العامة في المملكة العربية السعودية تلزم جميع العاملين في مؤسسات الدولة على اختلافها بمراعاة أخلاقيات المهنة المنصوص عليها في كل منها. و فيما يلي توضيح مختصر لما ورد فيها (وزارة الخدمة المدنية، ١٤٢٥هـ، الخميس، ١٤٢٦هـ):

١- النظام الأساسي للحكم

و الذي فيه تأكيد على المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية و العربية و حسن التعاون والتكافل بين أفراد المجتمع عامة و أفراد الأسرة خاصة.

٢- نظام القضاء

نظراً لأهمية هذه الوظيفة و حساسيتها من حيث حفظ حقوق أفراد المجتمع فقد اشترط على من يرغب في هذا المجال كغيره من المجالات الأخرى أن يكون حسن السيرة و السلوك بالإضافة إلى ذلك أن لا يكون قد سبق الحكم عليه بقضية حتى لو رد إليه اعتباره.

٣- نظام الخدمة المدنية

في نظام الخدمة المدنية وردت العديد من فقراته التي تؤكد على الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في كل من يتقدم للوظيفة العامة منها: حسن السيرة والسلوك. و ألا يكون المتقدم من أصحاب السوابق الجنائية أو السلوكية ما لم يمضي على إدانته المدة التي حددها النظام هذا بالإضافة إلى وجوب أن يتحلى الفرد بالأخلاق الحميدة و حسن التعامل مع رؤساءه وزملائه و المراجعين. كما و يحظر على الموظف استغلال وظيفته لمصلحته الخاصة و عليه أن يترفع عما يخل بالشرف و الكرامة. و يعتبر الجانب السلوكي أحد عناصر تقويم الأداء الوظيفي بشكل دوري في كل عام ما دام في الوظيفة العامة.

٤- نظام العمل و العمال

يؤكد نظام العمل و العمال على الالتزام بما يلي:

- المعاملة الحسنة للعاملين و تجنب كل فعل أو قول ينال من كرامتهم أو عقيدتهم.
- إتاحة الفرصة و الوقت اللازم للعاملين لأداء الشعائر الدينية و التمتع بالإجازة دون أن يؤثر ذلك على أجورهم.
- حظر تشغيل الأحداث و النساء في الأعمال الخطرة.
- وجوب تحلي جميع العاملين بحسن السير و السلوك أثناء العمل.

الأبعاد الأخلاقية في قانون التربية و التعليم السعودي

في ٨/ ١/ ١٤٢٧هـ تمت موافقة و اعتماد المقام السامي رقم ٢١١/م ب على ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. و قد قامت وزارة التربية و التعليم بتعميم الميثاق على جميع إدارات التربية و التعليم بنيناً وبنات.

اشتمل الميثاق على ثمان مواد رئيسة منبثقة من الشريعة الإسلامية. و تعبر هذه المواد في مجملها عما ينبغي أن يتحلى به كل معلم من سمات و ما يتعين عليه أن يقوم به عند أدائه لرسالته و تعامله مع طلابه وزملائه العاملين و رؤساءه و وطنه بشكل عام و أمته الإسلامية و الإنسانية جمعاء. و اعتمد هذا الميثاق ليكون موجها لأخلاقيات مهنة التعليم، و مقياساً للمحاسبة لأداء المعلمين (وزارة التربية و التعليم، ١٤٢٧هـ، التوثيق التربوي، ١٤٢٨هـ، ص٥- ٨).

تدريس أخلاقيات المهنة

على الر غم من ألأهمية القصوى لوجود ميثاق لأخلاقيات المهنة إلا أنه لا يغني عن تدريسها تدريس مقصود و ليس عرضي فقط. فتدريس أخلاقيات المهنة أمر بالغ الأهمية و احتياج ماس جداً (Kendrick, 2006).

و تؤكد العديد من البحوث على أن هناك قصور الشديد في برامج إعداد التربويين فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي (High, 2005).

فيلاحظ أن كثير من المؤسسات التربوية قد ركزت اهتمامها على تنمية المهارات الأساسية ومهارات التفكير و لكن أهملت موضوع الصفات الشخصية الذي يمثل الجانب الأخلاقي، حيث كان يمثل تحد لها (Hill & Petty, 1995).

ولتحقيق مجتمع أفضل يجب على الطلاب الراغبين في مهنة التدريس و المعلمين الراغبين في متابعة دراستهم ليكونوا قادة تربويين أن يدرسوا الأخلاق ومعايير الفضيلة و يجب أن تعكس أفعالهم الأخلاق ومعايير الفضيلة قبل كلماتهم ليمكن تحقيق مجتمع أفضل. كما و يؤيد كثير من التربويين المعاصرين ضرورة تدريس الأخلاق و الفضيلة في كل مستوى من المراحل التعليمية المبكرة حتى مراحل التعليم العالي. كما و يروا

أن الهدف الأعلى للتعليم هو بناء شخصية سوية متكاملة ذات قيم أخلاقية عالية حيث أن هذا ما تحتاجه جميع فئات المجتمع في جميع المجتمعات (Rodriquez, 1996).

هذا بالإضافة إلى أنه لكي ينجح الطلاب في سوق العمل يجب أن لا يكتفا بالإعداد المهني المتخصص و الفني للوظيفة بل يجب أن يشمل مهارات أخرى تمكنهم من امتلاك مهارات و سلوكيات تجعل رب العمل يشعر بأنهم أهل للثقة و يمكن الاعتماد عليهم و قادرين على اتخاذ القرارات السليمة و المبادأة و حسني التعامل مع رؤساءهم و زملاء العمل والعملاء الذين تخدمهم المؤسسة. و بمعنى آخر هو إعداد الطلاب للنجاح يعني تعليمهم أهمية امتلاك أخلاقيات عمل إيجابية (Predmore, 2005).

أما المنهج الإسلامي في تنميته للأخلاق فقد ساند النظريات التي تؤكد أن لدى الفرد استعداد لاكتساب السلوكيات الخلقية بالإضافة إلى فطرته التي فطره الله عليها. و يتميز المنهج الإسلامي بشموله لجوانب حياة الإنسان كافة و استناده على أساس التكامل و المزج بين المعرفة و العمل في إطار كلي. ويعتبر ما تحتويه ثقافة المجتمع المسلم من قيم و مبادئ وأهداف، تعتبر إطار مرجعي لسلوكيات الفرد والجماعة كافة و تمثل المهارات و القيم الأخلاقية التي يرغب المجتمع من أبناءه تمثلها في حياتهم اليومية. تنمية الوازع الداخلي لدى الفرد منذ طفولته من خلال التنشئة الاجتماعية، يعتبر ركيزة أساسية لتنمية السلوك الأخلاقي (أحمد، ١٤٢٠).

و بالرغم من أن كل نظام تعليمي تقريباً ذكر أخلاقيات المهنة في معاييره إلا أن المقررات الأكاديمية تبدوا مقصرة في تطبيق و تدريس أخلاقيات المهنة بصورة فعالة فهي غالباً ضحلة في محتواها و مفصولة عن الواقع الفعلي و تعتمد على التلقين (Predmore, 2005).

كما و يجب تطوير و تقييم مقررات التدريس وبرامج التدريب على أخلاقيات المهنة باستمرار لتخدم الاحتياجات الفعلية لمن وضعت لهم (Kendrick, 2006).

محتوى مقررات و برامج أخلاقيات المهنة

أغلب المؤسسات التعليمية و الباحثين المعاصرين يركزون على المهارات الفنية و التخصصية والمعلومات، بينما أظهرت بعض الدراسات أن المهارات الاجتماعية المتعلقة بأخلاقيات العمل تعتبر من أهم المهارات التي ينظر إليها عند التعيين في المنظمات. كما وأظهرت دراسات أخرى أن كون الفرد يمكن الاعتماد عليه و يحمل اتجاهات عمل ايجابية أخذت مركز متقدم لإبقاء الموظف في وظيفته. واحتلت أخلاقيات العمل و الاتجاهات نحو العمل مكانة متقدمة على المهارات الفكرية و الحركية لإبقاء الموظف في عمله. هذا بالإضافة إلى اتجاهات الفرد بما تشمله من التزام الفرد بحضور عمله و تعامله مع جماعات العمل

و مظهره و إنتاجيته و مهاراته التنظيمية و أسلوب تواصله و درجة تعاونه و احترامه للآخرين و احترام الذات و العدل مع الجميع دون استثناء و الرغبة في الفضيلة و الرغبة في خدمة الآخرين ليس لأجل الحصول على مردود شخصي بل لتنميتهم (Rodriquez, 1996، 2006، Miller، Predmore, 2005).

و قد حددت بعض الدراسات مهارات أخلاق العمل ب ٦٣ مهارة وزعت على ١٥ محور، و منهم من حددها ب ٥٠ مهارة (Hill & Petty, 1995).

و أما ديننا الإسلامي فقد حدد الأخلاق الحسنة و حث على التحلي بها و بين الأخلاق السيئة و أمر بتجنبها و نظم علاقة الإنسان بربه و بنفسه و بالآخرين. و يتضح ذلك من خلال ما ورد في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي توضح العلاقة الوثيقة بين الدين و مكارم الأخلاق. هذا بالإضافة إلى تحلى رسول الله صلى الله عليه و سلم بأسمى مكارم الأخلاق: من شجاعة و حلم و صبر و صدق و بر و عدل و وفاء وعفة وحياء ومعرفة للواجب... و وضح الرسول الكريم عليه أفضل الصلاة و أتم التسليم أن هدف الرسالة هو تثبيت مكارم الأخلاق و تهذيبها فقال صلى الله عليه و سلم: " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، و قال: " أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً".

و من أهم هذه الأخلاقيات التي يجب أن تعطى اهتماماً أكبر و دعم من النظام التربوي ومناهجه بالنسبة لتنمية مهارات المعلم فيها ما يلي:

أولاً: الإخلاص في التعليم بحيث يكون هدفه الأساس من هذه المهنة هو خدمة دينه و أمته لوجه الله تعالى.

ثانياً: الصدق في أداء جميع م أتمن عليه أدائه.

ثالثاً: الصبر والأناة في تعامله مع طلابه وخلال أداءه لواجبات عمله.

رابعاً: الحزم و الحسم مع الانبساط و عدم الغلظة و الفظاظة.

خامساً: الرحمة و الشفقة و اللطف مع التلاميذ خاصة صغارهم.

سادساً: التواضع بدون ذلة أو مهانة.

سابعاً: اعتبار تربية الأجيال و نشر القيم والأدب هي الرسالة الأساسية للمعلم.

ثامناً: تمثل السلوكيات و القيم الخلقية التي يعلمها قولاً و عملاً.

تاسعاً: الزهد و الحرص على تحقيق الفائدة العملية مما تم تعليمه و تعلمه.

عاشراً: الحرص على التنمية الذاتية المستدامة ليمكنه أداء واجبه بإتقان.

حادي عشر: تمثل حسن الخلق مع الجميع.

ثاني عشر: العدل مع طلابه و زملائه والآخرين عامة.

ثالث عشر: إيثار مصلحة طلابه على مصلحته الشخصية.

رابع عشر: الحرص على حسن المظهر مع مراعاة الحشمة و الذوق العام في ملبسه.

خامس عشر: ألحرص على إعداد طلابه و تعليمهم كحرصه على أبناءه (يالجن، ١٤١٦هـ، ص ١٥، ٤٣، ٤٤).

و في دراسة لجامعة جورجيا الأمريكية (Harper, 2006) حددت أهم عناصر أخلاقيات المهنة في عشر هي:

١- الحضور

و يشمل هذا الالتزام بالحضور اليومي للعمل. و الحضور و المغادرة في الأوقات المحددة، و إبلاغ الجهة مقدماً إذا كان هناك اضطرار للغياب ، و أداء واجبات العمل في الوقت المحدد.

٢- السمات الشخصية

إظهار الولاء للمنظمة، الأمانة، المبادأة، أن يكون الفرد أهل للثقة و يعتمد عليه، و لديه قدرة على توجيه الذات و تحمل المسؤولية الذاتية.

٣- العمل مع الفريق

يعمل بانسجام مع جماعة العمل، و متعاون، و حازم، و يظهر اتجاهات ايجابية لخدمة العملاء. و يبحث عن فرص التعلم باستمرار، و يظهر سلوكيات راقية.

٤- المظهر

حسن الهيئة و ملبسة لائق بمكان العمل و نظيف و مرتب.

٥- الاتجاهات

يمتلك اتجاهات ايجابية، واثق من نفسه، و توقعاته من نفسه واقعية.

٦- الإنتاجية

يتبع الممارسات الآمنة عند قيامه بمهام عمله، ويحافظ على ممتلكات العمل، و يحافظ على نظافة وترتيب مكان عمله و يتبع تعليمات العمل وإجراءاته.

٧- المهارات التنظيمية

يمتلك مهارة إدارة الذات، و إدارة الوقت، وتحديد الأولويات، و المرونة، و إدارة الضغوط، وحسن التعامل مع الآخرين.

٨- التواصل

يمتلك المهارات الإيجابية و الفعالة للتواصل اللفظي و غير اللفظي.

٩- التعاون

يمتلك مهارات قيادية، و يعالج النقد و الشكاوي بطريقة مناسبة، مهاراته عالية في حل المشكلات، وعلاقات جيدة مع الرؤساء و الزملاء، و يتبع التسلسل الهرمي في المنظمة.

١٠- الاحترام

يحترم حقوق الآخرين، و يتعامل بطريقة مناسبة مع الجنس الآخر، و الجنسيات الأخرى. و يتجنب مضايقة الغير.

طرق تدريس أخلاقيات المهنة

و بالرغم من أهمية وجود مقررات لتدريس

أخلاقيات المهنة إلا أن طريقة تدريسها له تأثير كبير على مستوى تنمية الممارسات الخلقية لدى الدارسين و توازي المقررات في أهميتها (Kendrick, 2006).

و قد أكد بردمور (Predmore) أن أخلاقيات المهنة من المجالات التي يصعب تدريسها و تناولها بفاعلية حقاً. و كثير من المعلمين لا يعرفون كيف يدرسون أخلاقيات المهنة بفاعلية و يشعرون أنهم غير مؤهلين لذلك. أحد الأسباب هو لأنهم لا يستطيعون قياس أو رؤية نتائج مباشرة أن تلك المهارات تم تعلمها (Predmore, 2005).

كما و تبرز العديد من التساؤلات لدى المهتمين بتدريس أخلاقيات المهنة حول كيفية إمكانية دمجها بنجاح ضمن المقررات الدراسية و الأنشطة اللامنهجية في المدارس ؛ و كيفية إمكانية طبعها في أذهان الطلاب ليمكن تخريج طلاب ليسوا فقط مؤهلين تأهيل أكاديمي متخصص بل أيضاً يملكون المهارات الوظيفية الشخصية التي تعينهم على النجاح في وظائفهم (Hill & Petty, 1995).

و قد أُقترح للنجاح في تدريس أخلاقيات المهنة أن يأخذ المعلمين وقت كاف لمشاركة الطلاب في نوع من النقاش أو حل لمشاكل تعرض عليهم و نحو ذلك لما يساعدهم على تنمية فهم و وعي أعمق للموضوع. ويحتاج المعلمين للحلم عند تطبيق هذه الإجراءات لأن ثمار جهودهم يأخذ وقت أكبر من الوقت المتاح لهم. ومن خلال الدروس، يشجع المعلمين طلابهم ليس فقط على اختبار مدى فهمهم لأهمية أخلاقيات المهنة بل أيضاً لمراقبة أنفسهم و ممارساتهم اليومية المتعلقة بهذا الموضوع (Predmore, 2005).

كما و أن من طرق تدريس أخلاقيات المهنة هو التركيز على عادات العمل و اتجاهاته لدى الأفراد ومن ثم قياسها و تقييم مدى امتلاك الطلاب لها. وجعل الطلاب يدركون ما هو متوقع منهم و كذلك جعل درجات أخلاقيات المهنة جزء من سجل الطالب الأكاديمي.

و التأكيد على مشاركة الطلاب يعد مفتاح رئيس لنجاح تعليمهم أخلاقيات المهنة. و من هذا معاملة الطلاب خلال مدة دراستهم كموظفين افتراضيين و تقييم سلوكياتهم و إرشادهم بصفة مستمرة. و إذا حصل أن إنجاز طالب اقل من المعايير المحددة يعمل معه مدرس على تحسين مستواه في السمة التي إنجازه فيها متدني. و هذا ما يطلق عليه بالمنهج الخفي لتعليم أخلاق المهنة الذي يعتبر جزءاً أساسي في تعليم هذا الموضوع بطريقة فاعلة. كذلك جعل الطلاب يدرسون و يحللون حالات مقتبسة من الواقع ثم يعرضونها أمام زملائهم في قاعة الدرس و يقوم زملائهم بتقييم و نقد محتوى ما عرض حيث أن هذا التفاعل و تبادل الرأي و النقاش حول الموضوع بينهم وسماع وجهات نظر بعضهم البعض هام جداً ويشجعهم على العمل كفريق.

كما و يضاف إلى تعليم أخلاق المهنة داخل قاعة

الدرس تعليمها من خلال الأنشطة اللامنهجية. فهذه الأنشطة تتيح فرصة جيدة لتقديم قدوة من المعلمين الذين يتشاركون مع الطلاب في تنسيق و تنفيذ النشاط و ينموا بينهم علاقات وثيقة. و حسب رأي الخبراء فإن أخلاقيات المهنة مجال تتحدث فيه الأفعال و الأقوال بنفس الأهمية. كما و يجب أن يسيطر الالتزام بممارسة أخلاق المهنة على عقول جميع منسوبي المؤسسة ليتحقق نجاحه، لذلك فإنه من الضروري جداً أن تشمل أخلاق المهنة جميع أعمال المؤسسة (Predmore, 2005).

وبالرغم من تعدد وجهات النظر التي تناقشها البحوث فيما يتعلق بمحتوى مناهج أخلاقيات العمل وطرق تدريسها إلا أن الباحثين و المؤلفين في أخلاقيات العمل يؤكدون على ضرورة استخدام الطريقة الديمقراطية في تعليمها بدلاً من طريقة التلقين. و قد وضح جون ديوي الطريقة الديمقراطية في التدريس بأنها تشمل أنشطة تطبيقية و حالات فعلية و نقد انعكاسي (reflection) و تمثيل أدوار و دراسة لحالات و مواقف واقعية (Kendrick, 2006).

أما الإسلام فقد وضح وسائل اكتساب الأخلاق لتشمل التدريب العملي و القدوة الصالحة والبيئة الاجتماعية الصالحة و غيرها من وسائل الضغط الاجتماعي. هذا بالإضافة إلى ضرورة اتخاذ كل السبل لتكوين العادات المرغوبة و التدريب المستمر عليها لتصبح عادة لدى الفرد؛ باعتبار تكوين العادات والتدريب المستمر من أفضل السبل لتنمية السلوك المرغوب (موسى، ١٤١٢هـ).

و قدوتنا لتحقيق السلوك الأخلاقي المثالي في الإسلام هو رسول الله الكريم صلى الله عليه و سلم حيث أنه واجب على كل مسلم و مسلمة الإقتداء به فقد قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ ﴿٢١﴾ ﴾ الأحزاب، ٢١. وأخبرنا المولى بكرم أخلاق رسوله الذي يجب علينا الاقتداء به بقوله: ﴿ لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ التوبة ١٢٨. و مما ذكر من وسائل منبثقة من الكتاب و السنة النبوية (أحمد، ١٤٢٠هـ) و التي حققت نتائج بالغة الأهمية في تنمية الأخلاق و غرس القيم في المجتمعات الإسلامية ما يلي:

١- العبادات و التي تعتبر أسلوب عملي يمثل أحد الوسائل العملية في تربية شخصية الإنسان المسلم بجميع جوانبها الروحية و الاجتماعية والخلقية والعقلية؛ حيث يمكن للمربي استغلال العبادات ذاتها والمناسبات الدينية لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة.

٢- الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر و الذي يقوم على أساس التذكير و التواصي بالحق و في هذا دعوة لكل مسلم ليكون مربياً بأسلوب تطغى عليه الديمقراطية في التربية.

٣- ضرب الأمثال بحيث تصاغ القيم في صور حية تمكن الفرد من استيعابها و تسهل تأثيرها في سلوكه.

٤- الموعظة و النصح و تستخدم سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتنمية و غرس القيم الأخلاقية.

٥- القدوة و التي يحرص المربي من خلالها تمثل السلوكيات الأخلاقية المرغوبة في أفعاله و أقواله لعلمه بتأثير ذلك على النشء.

٦- التربية العملية و التربية بالوقائع ؛ وذلك بتطبيق الخلق المراد غرسه في الآخرين و عدم الاكتفاء بالوعظ و الحفظ وحدهما ؛ و ربط السلوك بالوقائع الجارية التي تحدث في حياة الفرد خلال حياته اليومية.

٧- القصة وهي من أكثر الأساليب الفعالة لتنمية السلوكيات الأخلاقية و تأكيد ما يُرغب فيه من اتجاهات و قيم أخلاقية.

٨- السؤال و الحوار و المناقشة ؛ وهي من الأساليب الشائعة في التدريس عامة و لها فعالية عند استخدامه بهدف تنمية القيم و السلوكيات الخلقية.

٩- أسلوب تفريغ الطاقات عن طريق الاهتمام بميول النشء و رغباتهم و جعلها أساساً تبنى حوله الأنشطة المنهجية و اللامنهجية و إتاحة الفرصة للنشء ليساهموا في تكوين محتويات تلك الأنشطة و تنفيذها.

مسؤولية مديرة المدرسة اتجاه مدى ممارسة المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم

أكدت البحوث و الدراسات أهمية سلوك وتصرفات القادة التربويين و المعلمين و من في المؤسسات التربوية من راشدين في تأثيره على السلوك الأخلاقي للطلاب و ارتباطه بمستوى تحصيلهم العلمي وأدائهم الوظيفي. فعلى الرغم من أن للمتغيرات الديموغرافية تأثيرها المباشر على انجاز الطلاب إلا أن تأثير القادة و المعلمين يمكن أن يكون أكثر أهمية من تلك المتغيرات (Reeves, 2006). المسؤولية الأساسية للقيادات التربوية هي التعليم و التعلم و توجيههما وتطويرهما و تطوير الطرق التي تؤثر فيها هاتين المهمتين على المعلم و المتعلم و الجهاز التعليمي ككل.

والمديرة تسعى للتمكن من الطرق المختلفة لتكون مساهمة في التعليم و من الأمور التي تهتم بها هو ما يحضره كل من المعلم و المتعلم لغرفة الصف والتفاعل بين المعلم و طلابه (Copland & Knapp 2006).

و تعتبر القيادة هامة لفاعلية مهام أي منظمة بصفة عامة و للمدارس بصفة خاصة. و القيادات المدرسية لها تأثير قوي على انجاز الطلاب فكون المدرسة تعمل بكفاءة أولاً فإن ذلك يؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب (Marzano et al., 2005). كما وأكد الغامدي (١٤٢٧هـ) على "إن الاهتمام لأخلاقيات مهنة المعلم يعتبر جزء من الوظيفة الأخلاقية للمدرسة التي أحد أبرز وظائفها و مسؤولياتها تشكيل شخصيات الطلاب وتوجيه سلوكهم في إطار ثقافة المجتمع المسلم، فالمدرسة بما تحتويه من إمكانيات وتجهيزات لا تستطيع أن تحدث الأثر المطلوب بدون معلم ملتزم بأخلاقيات المهنة" (ص ٤٠٩).

والقيادة أساسها العلاقات و القادة يرفعون من إنتاجية الجماعة بمساعدة كل واحد فيها ليكون أكثر فاعلية. و العاملون هم قلب أي منظمة خاصة المدارس و يمكن للمنظمة أن تزدهر من خلال تغيير الأفراد العاملين فيها و على رأسهم المعلمين، و ذلك عن طريق رعايتهم، و إثارة حب التحدي لديهم، ومساعدتهم على تنمية و تطوير أنفسهم، وخلق ثقافة يمكن فيها أن يتعلموا (Hoerr، 2005).

و حسب ما ورد في دليل العمل المدرسي الصادر من الإدارة العامة للتوجيه و الإشراف التربوي (بدون تاريخ) و دليل مدير المدرسة الإجرائي (آل عثيمين وأخرون، ١٤٢٦) حددت مهام و مسؤوليات مديرة المدرسة و التي أشارت في جميع جوانبها أما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لدور مديرة المدرسة في التأكد من أن المعلمات يحرصن على تثبيت أخلاقيات المهنة سواء يفعلن ذلك بطريقة مباشرة عن طريق الإشارة لها مباشرة عند تدريس طالباتهن أو بطريقة غير مباشرة بالتحلي بها و حث الطالبات على الالتزام بها بصورة جلية تعكسها أقوالهن و أفعالهن.

و من المهام التي تقوم بها المديرة و ذات علاقة وثيقة بأخلاقيات المهنة ما يلي:

١- تحسين و تطوير العملية التربوية من خلال دراستها لخطط المواد التدريسية التي تعدها المعلمات و متابعتها لدفاتر التحضير للدروس التي يعدونها و حضورها لحصصهن و توجيههن.

٢- إسناد المواد الدراسية للمعلمات و التعامل مع المعلمة الجديدة على مهنة التعليم و المعلمة القديمة الجديدة على المدرسة و المعلمة المقصرة و المعلمة المتميزة. كما و تقوم مديرة المدرسة بمتابعة أعمال المعلمات من خلال عدة قنوات تشمل:

أ) زيارة المعلمات في صفوفهن لمتابعة و التعرف على مستوى إنجازهن وإبراز النواحي الايجابية منها والسلبية في التقارير السنوية.

ب) عقد اجتماعات مع المعلمات و غيرهن من منسوبات المدرسة لمناقشة اللوائح التنظيمية و الإعداد لمختلف النواحي المتعلقة بالعملية التربوية.

ج) التعاون مع المشرفات التربويات والمتخصصات في المدرسة من أجل معالجة جوانب القوة و الضعف في العملية التربوية.

د) توفير الخدمات التربوية بعد التعرف على احتياجات المعلمات المهنية و العمل على تلبيتها من خلال توفير الفرص التدريبية و التنمية الذاتية لهن.

هـ) تقييم المعلمة وفق نموذج بطاقة تقويم الأداء الوظيفي مع الاستئناس برأي موجهة المادة و مراعاة مصادر التقويم الأخرى.

و) اختيار رائدة لكل فصل و متابعة عمل الرائدات و حضور اجتماعاتهن بالطالبات و اختيار مشرفة النشاط الاجتماعي من بين المعلمات في حالة عدم وجود مشرفة تربية اجتماعية في المدرسة.

ز) التركيز على مجال رعاية الطالبات بكافة

صورها (دراسية، صحية، اجتماعية ..)

ح) استغلال الإمكانات المتوفرة في البيئة لخدمة برامج التربية الاجتماعية في المدرسة لتحقيق أهدافها.

ط) اختيار عضوات مجلس النشاط الطلابي ومجلس الرائدات و تحديد مواعيد الاجتماعات الدورية لوضع الخطة العامة لبرامج التربية الاجتماعية و توزيع العمل عليهن. و تقويم العمل و متابعة التنفيذ على ضوء القرارات التي تتخذ في هذه الاجتماعات.

ي) متابعة مستوى تنفيذ الأنشطة الثقافية في المدرسة و النشاط الطلابي سواء كانت متعلقة بالنشاط الطلابي الداخلي للمدرسة (الإذاعة المدرسية، والمحاضرات و الندوات و المسابقات بأنواعها ...) أو النشاط الخارجي للمدرسة بما يشمله من مشاركة في الأسابيع العامة.

ك) هذا بالإضافة إلى متابعتها لأعمال المعلمات من خلال تبادل الزيارات بين المعلمات، الدروس التطبيقية، المشاغل التربوية، الندوات، النشرات، القراءة الموجهة، تفعيل توصيات المشرفات التربويات، و توثيق العلاقات الإنسانية بين المعلمات (آل عثيمين وآخرون، ١٤٢٦هـ).

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع أخلاقيات المهنة، وتشمل دراسات تناولت أخلاقيات المعلمين، والمعلمين و المديرين. كما واشتملت على بعض الدراسات المتعلقة بأخلاقيات المهنة في مؤسسات عامة و أخلاقيات القيادات التربوية و المشرفين التربويين رأت الباحثة إدراجها نظراً لتأثير القيادة الكبير على سلوكيات المعلمين. و سيتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني بدأ بالأحدث:

١- جاب الله (١٤٢٧هـ) قامت بدراسة بعنوان "أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية" تركز هدفها في الإجابة عن الأسئلة التالية: "ما هي درجة وعي أدراك العاملين في مجال التربية بمنطلقات و مصادر السلوك الأخلاقي؟ هل يمتلك العاملون في مجال التربية الشجاعة الأخلاقية اللازمة للالتزام بهذا السلوك الأخلاقي والتحلي بممارساته؟ هل هناك فجوة بين درجة الوعي و الإدراك و بين الممارسة الفعلية و واقع العمل؟ ما هي التحديات المستقبلية و نقاط الضوء المحددة التي تتطلع إلى ما ينبغي أن يكون؟ و من نتائج الدراسة ضرورة تأسيس مهارات التفكير العلمي و التأملي و الناقد و التخطيط و التجريب القائم على أسس علمية. و التعامل مع العولمة التي هي سمة العصر الراهن بمنهجية تمكن من الاستفادة بإيجابياتها من خلال نظام تربوي تكون الأخلاقيات هي الأساس الذي يوجه عامليه والمستفيدين من الخدمات التي يقدمها. كما و أكدت على أهمية التدريب لجميع العاملين في المجال التربوي لتنمية قدراتهم على الحوار لتفعيل الأخلاقيات لمواجهة

صراعات ترتيب الأولويات و معايير الحكم وإخضاعها للمبادئ الأخلاقية.

٢- قام بارت و آخرون (Barrett et al., 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلمين اتجاه مدى تكرار وخطورة تجاوز المعايير الأخلاقية لمهنة التعليم. استخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة استبانة تكونت من ٣٤ فقرة موزعة على ثلاث محاور هي :

أ) تجاوز حدود العلاقة بين الطالب و المعلم.

ب) السلوك اللامبالي.

ج) عدم الموضوعية في تقييم أعمال الطلاب و في التدريس.

و شارك في الإجابة ٢٣٥ معلم و مدير. و قد طلب من المشاركين الإجابة بالموافقة أو عدم الموافقة على مدى تكرار ممارسة السلوك من قبل المعلمين وفيما إذا كان يمثل تجاوز خطير لأخلاقيات المهنة.

و قد توصلت الدراسة إلى أن المشاركين في الدراسة اعتبروا تجاوز حدود العلاقة بين المعلم والطالب هي اشد التجاوزات خطورة و لكنها أقل شيوعاً بين التجاوزات. أما سلوك المعلمين اللامبالي فهو السلوك الشائع حدوثه من قبل المعلمين و لكنه أقل التجاوزات خطورة من وجهة نظر أفراد الدراسة. أما عدم الموضوعية في تقييم أعمال الطلاب و في التدريس فقد رأى أفراد الدراسة أنه متوسط الأهمية و الشيوع. ولم تظهر الدراسة أي فروق بين إجابات الذكور والإناث من المعلمين ولا بين إجابات معلمين المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية.

٣- و في دراسة للمانع (١٤٢٤هـ) هدفت إلى معرفة القيم السلوكية التي يلتزم بها المعلمون والمعلمات و مستوى ظهورها في سلوكهما وأي فروق في الإجابات بينهما و اتبعت المنهج المسحي الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. توصلت الباحثة إلى أن التزام المعلمين و المعلمات في بعدي الانضباط في العمل و الإخلاص له كان بمستوى مقبول لكليهما. أما في بعدي تنمية الذات و مهارات التفاعل مع الطلاب والطالبات فقد كانت أدنا من المقبول لدى كل من المعلمين و المعلمات. و كان مستوى الالتزام لدى المعلمون في بعد الولاء للعمل مقبول، بينما كان التزام المعلمات بهذا البعد أدنى من المقبول. بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة أن مستوى التزام المعلمين بقيم الولاء و الانضباط وقيم تنمية الذات كان أفضل منه لدى المعلمات. في حين أظهرت النتائج أن مستوى التزام المعلمات ببعد الإخلاص في العمل كان أفضل منه لدى المعلمين. و لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين والمعلمات في مستوى التزامهم ببعد مهارات التفاعل مع الطلاب والطالبات.

٤- قام حمدان أحمد الغامدي (١٤٢٣هـ) بدراسة كان هدفها التعرف على واقع أخلاقيات مهنة التعليم و ما ينبغي أن تكون عليه في دول الخليج العربية من خلال عدد من المحاور هي: التعليم رسالة، التعليم

مهنة، المعلم قدوة، المعلم مرب، المعلم و علاقته بالمجتمع. استخدم الباحث استبانة قام بتطويرها طبقها على عينة تكونت من ١٠٠٨ فرداً من العاملين في حقل التربية و التعليم في دول الخليج العربية. و أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التزام أفراد عينة الدراسة كانت عاليةً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى العاملين في حقل التعليم بدول الخليج العربية في درجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لاختلاف الجنس لجميع محاور الدراسة عدا محور التعليم مهنة. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف الدولة في محاور الدراسة، و كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى إلى اختلاف الوظيفة في محور التعليم مهنة و المعلم و علاقته بالمجتمع. أظهر اختلاف المؤهل الدراسي فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة في محور التعليم مهنة و المعلم قدوة و المعلم و علاقته بالمجتمع.

٥- كذلك قام أحمد محمود أحمد رضوان (١٩٩٤م) بدراسة بعنوان "أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس و المعلمين في محافظات الشمال". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن. هدفت هذه الدراسة معرفة مدى التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات مهنة التعليم كما يراها مديري المدارس والمعلمين في محافظات شمال الأردن. وهل هناك اختلاف بين وجهات نظر أفراد الدراسة في تقدير مدى التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لتغير الجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخبرة والمركز الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس. عدم التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة بالنسبة لمجالي علاقة المشرف بالمجتمع المحلي و علاقته بالمهنة نفسها تعزى لجنس المدير. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة تعزى لسنوات خبرة المديرين. كما و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة تعزى لجنس المعلم أو مؤهله العلمي أو سنوات خبرته. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة بالنسبة لمجالي علاقة المشرف بالمجتمع المحلي وعلاقته بالمهنة نفسها تعزى للمؤهل العلمي للمديرين. أيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين و المعلمين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة تعزى للمركز الوظيفي.

٦- أما عدنان عبد الله حمد سليمان (١٩٨٥) فقد قام بدراسة بعنوان: "أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المديرين و المعلمين في مدارس وكالة الغوث- منطقة إربد

بهذه الأخلاقيات". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى بحث مدى التزام المديرين و المعلمين في مدارس وكالة الغوث بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في ضوء الفكر الإسلامي. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

أ) استخلاص ٤٤ قيمة أخلاقية من الكتاب والسنة ذات علاقة مباشرة بمهنة التربية و التعليم التي يمكن الاستفادة منها كمحك لتقييم التزام المعلمين بمهنة التربية و التعليم.

ب) أظهرت الدراسة أن المديرين أكثر من المعلمين التزاماً بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

ج) وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة في مدى التزامهم بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي تعزى إلى الجنس أو المركز الوظيفي أو التخصص المسلكي أو الأكاديمي.

٧- أعد فؤاد سعيد ألمؤمني (١٤٠٣هـ) دراسة بعنوان " ما مدى التزام المدير و المعلم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التعليم؟"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن. سعت هذه الدراسة إلى حصر المبادئ و القواعد الأخلاقية في ميدان التربية و التعليم والتعرف على مدى التزام المديرين و المديرات و المعلمين و المعلمات بهذه القواعد عند ممارساتهم العملية في مجالات مهنة التربية و التعليم و هي علاقة المعلم بالطلبة و بالمجتمع المحلي و أولياء الأمور و زملاء المهنة و المسؤولين و المهنة ذاتها. و قد توصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة و الوظيفة فيما يتعلق بالالتزام بالقواعد الأخلاقية نحو الطلبة وكذلك وجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة على المقياس الكلي. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس حيث وجد أن الإناث أكثر التزاماً بالقواعد الأخلاقية نحو الطلبة ونحو المهنة من الذكور.

٨- هدفت دراسة هاي (High, 2005) إلى تحديد و فهم المبادئ الأخلاقية الهامة التي يجب أن يمتلكها القادة التربويين و يتصف بها سلوكهم من وجهة نظر من لديهم رغبة في القيادة التربوية أو يعملون بها أو لهم علاقة بها. ثم تم تحليل محتواها وتكوين قائمة بأهم المبادئ الأخلاقية للقادة التربويين مرتبة حسب أهمية كل منها. و استخدم في هذه الدراسة أسلوب دلفي لتحديد المبادئ الأخلاقية الهامة للقادة التربويين.

أظهرت نتائج الدراسة عدد من أهم المبادئ الأخلاقية للقادة التربويين و التي كان من أبرزها التفكير الناقد الذي يشمل عدة مبادئ منها السمات الخلقية و السلوك الأخلاقي كأهم مبدأ أخلاقي للقادة التربويين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصور في التركيز على تعليم الأخلاق في برامج التدريب والتعليم و قصور في ممارستها من قبل القادة التربويين الذين هم في الميدان.

٩- هبنستريت (Hebenstreit, 2003) أجرى دراسة هدفت إلى اكتشاف أسس القيادة الخلقية ومعرفة ما يؤثر على ما يؤديه المديرين. و لتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة لتقييم وجهات نظر مدراء المدارس المتوسطة اتجاه ممارسة العلاقات الخلقية في تفاعلاتهم داخل المجتمع المدرسي. و حددت المتغيرات التي قد تؤثر في تكرار ممارسة القائد لسلوكيات أخلاقية في العلاقات التي تحدث في المجتمع المدرسي. هذه المتغيرات شملت أربع فضائل هي: فضيلة الحكمة وبعد النظر و فضيلة الثبات و الجلد و فضيلة ضبط النفس و التحمل و فضيلة العدل. ترجمت هذه الفضائل من مجرد مثالية نظرية إلى عبارات سلوكية لمعرفة مدى تكرار ممارستها من قبل مدير المدرسة.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الكثير من الباحثين التربويين يرون أن مشكلة التعليم ليست في إصلاح التعليم و إنما في تحويله من مدارس تقوم على نظام المصانع إلى مدارس تقوم على مجتمع متعلم فيه إنجاز كل طالب يقع في مركز اهتمام العمل المدرسي. كما و وجدت الباحثة أن مشاركة المدراء في دورات تدريبية أو حلقات نقاش أو أخذ مقررات دراسية ذات علاقة بالأخلاق له علاقة هامة و إيجابية في تأثيرها على مدى تكرار ممارسة المدراء للسلوكيات الفاضلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المدراء الذين أتيحت لهم فرص تلقي تدريب أو تعليم في مجال الأخلاق من خلال ورش العمل أو حلقات النقاش أو دراسة مقررات متقدمة ذات علاقة بالممارسات الأخلاقية، يكون لديهم وعي أكبر بالممارسات الفاضلة. كما وجد أنه كلما زادت خبرات و معلومات المدراء حول المواضيع الخلقية كلما ازداد إحساسهم بمدى التزام منسوبي مدارسهم لبعضهم البعض و نوع هذا الالتزام مما يؤدي إلى مساندة المدراء لمنسوبي مدارسهم لتطوير مهاراتهم باستمرار. كما أظهرت الدراسة أن لعمر المدراء تأثير هام إحصائياً بالنسبة لزيادة تكرار ممارسة السلوكيات الفاضلة. كذلك دلت نتائج الدراسة على أن ممارسة المدير لدور القدوة لمنسوبي مدرسته يزيد من ممارستهم السلوكيات الفاضلة.

١٠- قام رودريكوز (Rodriquez, 1996) بدراسة هدفها الأساسي هو تقديم عرض لموضع الأخلاق و تطبيقاتها في القيادة. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعراض محتويات الأدب الخاص بالقيادة و الأخلاق و انبثق من هذا الهدف عدة أسئلة أثارتها الدراسة و ناقشتها. و أظهرت نتائج الدراسة أنه بمراجعة الأدب اتضح أن الاهتمام بالأخلاق و معايير الفضيلة أمر دائماً في التاريخ المكتوب و الفلاسفة و المربين والسياسيين و الحكومات كتبت محذرة من إغفال الجانب الأخلاقي في إعداد أفراد المجتمع عامة قادة وموظفين. و أكدت على ضرورة تدريس الأخلاق والمعايير الفاضلة و جعلها جزء هام من تدريب كل القادة التربويين، وجميع الطلاب الراغبين في العمل القيادي في المجتمع.

١١- أما دراسة هارفي (Harvie, 1996) فقد هدفت إلى تحقيق أمرين الأول هو البحث في قضية التوافق بين قيم المؤسسات و الأفراد العاملين فيها وذلك من منطلق قياس تحليلي، و الثاني هو تقييم نسبة انسجام القيم في نموذج يتكون من قيمة العمل أو دلالته، و الاحتراق الوظيفي و التغيير في المؤسسة. استخدم نموذج لجمع البيانات يشمل ٣ محاور رئيسة هي: ما يعنيه العمل لدى الفرد و الاحتراق الوظيفي واتجاهات الفرد نحو التغييرات التي تقوم بها المؤسسة.

توصلت الدراسة إلى نتائج مختلفة نظراً لصعوبة و تعقد موضوع القيم و لاختلاف أداة القياس المستخدمة. فلم يوجد ارتباط هام بين القيم التي تم قياسها و الاحتراق الوظيفي الذي عبر عنه بقياس مدى الرغبة في ترك العمل و درجة الولاء للمنظمة. بينما القياس المباشر و قياس درجة المهارات أظهر وجود ارتباط هام بين القيم و الاحتراق الوظيفي. كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات هامة بين قيم المنظمة و ثلاث متغيرات من متغيرات الدراسة. اثنتان منها خاصة بقيمة العمل و ما يعنيه العمل للموظفين و واحدة خاصة باتجاهات الأفراد نحو التغيير الذي تحدثه المنظمة.

١٢- أجرى هِل و بيتي (Hill & Petty 1995)، دراسة هدفت إلى تحديد أهم المحاور والسمات التي تميز أخلاقيات العمل مستخدمة في ذلك معلومات من الواقع. بالإضافة إلى ذلك سعت الدراسة إلى تقديم دليل لتطوير مواد تعليمية و أنشطة للتدريب على المهارات الوظيفية ذات العلاقة بأخلاقيات المهنة وإعداد قائمة دقيقة يمكن الاعتماد عليها في تعليم أخلاقيات المهنة. واستخدمت قائمة أخلاقيات المهنة (OWEI) كأداة لجمع المعلومات التي اشتملت على ٥٠ عبارة وصفية موزعة على أربع محاور رئيسة هي: مهارة العلاقات مع الآخرين، المبادأة، و كون الفرد يمكن الاعتماد عليه، و محور يتكون من عدد من العبارات التي تصف بعض السلوكيات السلبية. وطبقت هذه الدراسة على ١١٥١ موظف يعملون في وظائف متنوعة. و السؤال الذي وجه هذه الدراسة كان: ما هي العناصر التي تشكل أخلاقيات العمل في مؤسسات الأعمال المعاصرة؟

توصلت الدراسة إلى قائمة تضم أربع محاور رئيسة تقدم دليل للمربين الذين يسعون إلى إعداد الطلاب لسوق العمل. المحور الأول هو محور المهارات الشخصية و يتكون من عدد من الفقرات الخاصة بعلاقات الوظيفة مثل: متعاون، صبور، مجد ... المحور الثاني هو المبادأة و التي تعنى باتجاهات الفرد نحو التطوير و عدم الرضا بالأوضاع الراهنة للإنجاز مثل: فعال، متحمس، دقيق، منظم، ... المحور الثالث ويتعلق بمدى إمكانية الاعتماد على الفرد و يشمل فقرات ذات علاقة بإنجاز الفرد لما يسند إليه من أعمال بمستوى مرضي مثل: يتبع التعليمات، يتبع الأنظمة، حريص، أمين، ... أما المحور الرابع فيتكون من فقرات كتبت بعبارات سلبية كان الهدف منها تلافي الإجابات

السريعة الغير مقصودة مثل: عدائي، أناني، لا مبالي.

١٣- أما دراسة جمال عبد المحسن محمد عمر (١٤١٠هـ) فقد كانت بعنوان " أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية و مدى التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية بها". رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى حصر أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية و التعرف على مدى التزام مديري المدارس الثانوية و مديراتها في واقع ممارساتهم العملية بهذه الأخلاقيات في كل مجال من مجالات العملية الإدارية الرئيسة وهي: مجال علاقة المدير بالمعلمين، بالطلبة، بالمجتمع المحلي، بالمهنة.

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين هما: ١- ما درجة التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من منظور مديري المدارس؟ ٢- هل يختلف مديري المدارس في درجة التزامهم بهذه الأخلاقيات باختلاف المديرية، و الجنس، و الخبرة، و المؤهل الإداري، و مستوى التأهيل الأكاديمي؟ و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها التزام أفراد عينة الدراسة بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية. كما أشارت جداول المتوسطات أن ممارسات مديري المدارس لهذه القيم الأخلاقية متقاربة في جميع مجالات الدراسة. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية باختلاف المديرية و الجنس لصالح الإناث و مستوى التأهيل الأكاديمي. بينما لا تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية باختلاف الخبرة أو للمؤهل الإداري.

تعليق على الدراسات السابقة

ومن استعراض الدراسات السابقة يمكن القول أن الباحثة تمكنت من الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته تلك الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية و إثراءه و تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة من حيث أهدافها و أهميتها و تحديد و اختيار العينة و منهج الدراسة و إعداد الاستبانة من حيث المجالات و العبارات التي يحتويها كل مجال و مقياس تدرج الإجابات و تحديد الأساليب الإحصائية و تحليل و عرض النتائج و تصنيف جداولها.

كما و يتضح من استعراض هذه الدراسات إجماعها على أهمية أخلاقيات المهنة بصفة عامة وأخلاقيات مهنة التربية و التعليم بصفة خاصة و أنها ضرورة لا غنى عنها للمعلمين و غيرهم من تربويين، مع ضرورة تعليمها و تعلمها. و يلاحظ تعدد الدراسات التي اهتمت بدراسة أخلاقيات مهنة التربية والتعليم و بيان أثرها في تحصيل الطلبة و سلوكياتهم ومجتمعاتهم، كما و تنوعت طرق تناول موضوع أخلاقيات المهنة. و يلاحظ أن هناك عدد من الدراسات السابقة التي تتعلق بالإدارة التربوية

أوردت في الدراسة الحالية لما ترى الباحثة من أهمية لدور القائد التربوي من تأثير على منسوبي مدرسته من طلاب و معلمين و غيرهم و الذي اتضح من نتائج الدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

كي تحقق الدراسة أهدافها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يدرس واقع الظاهرة و يصف خصائصها بدقة و يعبر عنها كمياً و كيفياً ليتمكن الباحثين من معرفة مدى انتشار الظاهرة و درجة ارتباطها مع متغيرات الدراسة و من ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم و تطوير الواقع (عبيدات و آخرون، ٢٠٠٣م).

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على كافة المديرات والمعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة و الثانوية البالغ عددهن ٢٩٠ مدرسة يعمل فيها ٢٩٠ مديرة و٩٥١٢ معلمة.

و يبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية و مكتب الإشراف التربوي الذي تتبعه المدارس.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية و مكتب الإشراف التابعة له.

م	مكتب الإشراف التابعة له	المرحلة الثانوية		المرحلة المتوسطة	
		عدد المديرات	عدد المعلمات	عدد المديرات	عدد المعلمات
١	شمال	١٠	٣٨٥	٢٠	٥٥٢
٢	جنوب	١٥	٦٤٧	٢٧	٧٢٦
٣	شرق	٢٨	١٢٣٦	٥٠	١٦٢١
٤	غرب	٣٩	١٤٨٧	٦٨	١٨٣٦
٥	وسط	١٤	٥٠٨	١٩	٥١٤
المجموع		١٠٦	٤٢٦٣	١٨٤	٥٢٤٩
مجموع المديرات		٢٩٠ مديرة	مجموع المعلمات		٩٥١٢ معلمة
المجموع الكلي		٩٨٠٢ مديرة و معلمة			

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية موزعة حسب مكتب الإشراف التربوي الذي تتبعه المدارس و المرحلة التعليمية و ذلك بنسبة ٢٠٪ من المديرات و ١٠٪ من معلمات المدارس التي تم اختيارها عشوائياً لتمثل المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة و الثانوية. و لضمان اشتمال عينة الدراسة على أفراد ممثلين للمجتمع الأصلي تم اختيار عينة عشوائية من المديرات و المعلمات اللاتي في مدارسهن بنفس النسب و ذلك حسب مكتب الإشراف التربوي الذي تتبع له المدارس كما يوضحه جدول رقم (٢). و قد بلغ عدد أفراد العينة ٢٦٢، منهن ٥٩ مديرة و ٢٠٣ معلمة. استجاب من عينة المديرات ٥٧ مديرة، بنسبة ٩٦.٦١٪، و من عينة للمعلمات ٢٠١ معلمة، بنسبة ٩٩٪. يبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد عينة الدراسة من مديرات و معلمات حسب المرحلة الدراسية و مكتب الإشراف التربوي التابعة له.

م	مكتب الإشراف التابعة له	المرحلة الثانوية		المرحلة المتوسطة	
		٢٠٪ من المديرات	١٠٪ من المعلمات	٢٠٪ من المديرات	١٠٪من المعلمات
١	شمال	٢	١٠	٤	١١
٢	جنوب	٣	١٣	٧	٢١
٣	شرق	٦	٣٠	١٠	٣٣
٤	غرب	٧	٢٥	١٣	٣٨
٥	وسط	٣	١٢	٤	١٠
المجموع		٢١	٩٠	٣٨	١١٣
مجموع المديرات ٢١ + ٣٨ = ٥٩ مديرة			مجموع المعلمات ٩٠+ ١١٣=٢٠٣ معلمة		

خصائص عينة الدراسة

فيما يلي توضيح لخصائص أفراد عينة الدراسة من المديرات و المعلمات و ذلك بالنسبة للمؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و سنوات الخبرة.

كما يوضحه الجدول رقم (٣) فإن أكبر نسبة من المشاركات في الدراسة من المديرات و المعلمات هن من حملة درجة البكالوريوس حيث بلغت النسبة لكلاهما ٩٦.٥٪. ٣.٥٪ من المديرات يحملن مؤهلات أخرى و ٣.٠٪ من المعلمات يحملن مؤهلات أخرى و ٠.٥٪ من المعلمات يحملن درجة من معهد المعلمات.

الجدول رقم (٣). توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	الوظيفة: مديرات		معلمات	
	عدد	٪	عدد	٪
معهد المعلمات	-	-	١	٠.٥
ثانوية عامة	-	-	-	-
بكالوريوس	٥٥	٩٦.٥	١٩٤	٩٦.٥
أخرى	٢	٣.٥	٦	٣.٠
المجموع	٥٧	١٠٠	٢٠١	١٠٠

جدول رقم (٤) يوضح أن ٧٥.٤٪ من المديرات و ٧٥.١٪ من المعلمات يحملن مؤهلات تربوية بينما ٢٤.٦٪ من المديرات و ٢٤.٩٪ من المعلمات يحملن مؤهلات غير تربوية.

الجدول رقم (٤). توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض وفقاً للتخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	الوظيفة: مديرات		معلمات	
	عدد	٪	عدد	٪
تربوي	٤٣	٧٥.٤	١٥١	٧٥.١
غير تربوي	١٤	٢٤.٦	٥٠	٢٤.٩
المجموع	٥٧	١٠٠	٢٠١	١٠٠

الجدول رقم (٥) يوضح توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات حسب سنوات الخبرة. يلاحظ أن أكبر نسبة من المديرات هن من تتراوح سنوات خدمتهن من ١٥ سنة فأكثر حيث يمثلن نسبة ٦١.٤٪ يليهن من سنوات خبراتهن تتراوح بين ١١- ١٥سنة حيث بلغت ١٥.٨٪ ثم من خبراتهن تتراوح بين ٦- ١٠ سنوات حيث بلغت ١٢.٣٪. أقل نسبة من المديرات هن من كانت سنوات خبراتهن من ٥ فأقل حيث بلغت ١٠.٥٪. أما أكبر نسبة من المعلمات فهن من كانت سنوات خبراتهن تتراوح بين ١١- ١٥ سنة حيث بلغت ٤٣.٨٪، يليها من بلغت سنوات خبراتهن ما بين ٦- ١٠ سنوات حيث بلغت ٢٦.٨٪، ثم من بلغت سنوات خبراتهن أكثر من ١٥ سنة حيث يمثلن ٢٤.٤٪. أقل نسبة من المعلمات هن من بلغت سنوات خبراتهن أقل من خمس سنوات حيث بلغت ٥.٠٪.

الجدول رقم (٥). توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض وفقاً لسنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	الوظيفة: مديرات		معلمات	
	عدد	٪	عدد	٪
أقل من ٥سنوات	٦	١٠.٥	١٠	٥.٠
من ٥ أقل من ١٠سنوات	٧	١٢.٣	٥٤	٢٦.٨
من ١٠ أقل من ١٥سنة	٩	١٥.٨	٨٨	٤٣.٨
أكثر من ١٥سنة	٣٥	٦١.٤	٤٩	٢٤.٤
المجموع	٥٧	١٠٠	٢٠١	١٠٠

أداة جمع البيانات

بعد دراسة البحوث و الدراسات السابقة والمؤلفات المتعلقة بالتربية و التعليم خاصة المتعلقة منها بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في التراث الإسلامي و العربي و العالمي و الفكر المعاصر، تم استخلاص الأخلاقيات التربوية لمهنة التربية و التعليم و ما يرتبط بها من أنماط سلوكية و المحاور التي تركز عليها، و من ثم قامت الباحثة بتصميم استبانه لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة و فيما يلي وصف لأداة الدراسة:

قسمت الاستبانة إلى جزأين رئيسين: الجزء الأول و اشتمل على معلومات عامة عن المشاركات في الإجابة عن أسئلة الدراسة و هي: طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، المرحلة التي تعمل بها (المتوسطة/ الثانوية)، المؤهل العلمي، و سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي. أما الجزء الثاني فيتألف من (٧٦) فقرة تناولت جمل تعكس بعض السلوكيات التي يمكن أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بواجبات عملها التربوي. هذه السلوكيات موزعة على أربع محاور هي: علاقة المعلمة بالطالبات، وعلاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، وعلاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، و علاقة المعلمة بزميلات المهنة، كما اشتملت الاستبانة على سؤال مفتوح في نهاية كل مجال من المجالات الأربعة. أما معيار التقييم فقد استخدم مقياس ليكرت (Likert) بسلم تدريجي مكون من خمس نقاط موزع كالتالي: خمس نقاط تعطى للسلوكيات التي تمارس دائماً، و أربع نقاط للسلوكيات التي تمارس غالباً، و ثلاث نقاط للسلوكيات التي تمارس أحياناً، و نقطتان للسلوكيات التي تمارس نادراً، و تعطى نقطة واحدة للسلوكيات التي لا تمارس مطلقاً.

صدق و ثبات الإستبانة

تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي بعرض الاستبيان على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات و على عدد من المسؤولين التربويين في وزارة التربية و التعليم، حيث طلب من المحكمين دراسة محتوى الاستبانة و بيان أرائهم بالنسبة لوضوح ودقة صياغة الجمل و بنود الاستبانة و مدى شمول محتوى الاستبانة لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و الصدق في التعبير عنها، و مدى شمول و مناسبة الفقرات للمجال الذي تتبعه، و مدى ارتباط الفقرات بالمجال المندرجة تحته، و أي اقتراحات أو إضافات سواء للمجالات أو الفقرات التي يرى المحكم ضرورة وجودها. و قد أسفر هذا عن بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها لزيادة دقة الاستبانة في قياس متغيرات البحث.

ثبات الأداة

لإيجاد ثبات الأداة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لعينة مكونة من ٢٧ مشاركة (١٠ مديرات و١٧ معلمة) تم اختيارهن عشوائياً من مجتمع الدراسة بعد سحب عينة الدراسة. ثم استخرج معامل (كرانباخ

الفا) لتحديد مستوى الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة مجتمعة حيث بلغت قيمته (٠.٩٧) و هي نسبة ثبات عالية جداً. كما تم استخراج معامل الثبات لكل محور على حدة و كانت قيمها كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٣):

الجدول رقم (٦). قيم معامل كرانباخ الفا لكل محور من محاور استبانه الدراسة لتحديد ثبات الإستبانة.

المحور	قيمة كرانباخ الفا	مستوى الدلالة الفعلي
علاقة المعلمة بالطالبات	٠.٩٣	٠.٠٠١
علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	٠.٨٠	٠.٠٠١
علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	٠.٩٥	٠.٠٠١
علاقة المعلمة بزميلات المهنة	٠.٩٤	٠.٠٠١
الاتساق الكلي للمحاور	٠.٩٧	٠.٠٠١

أساليب التحليل الإحصائي

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة و التحقق من فرضياتها:

مقاييس الإحصاء الوصفي: و ذلك لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة اعتمادا على النسب المئوية و التكرارات و المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري . و قد استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS-X) في مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

١- اختبار ت (T-test) لاختبار الفرضية رقم (١)، المتعلقة بالسؤال رقم (٣).

تحليل التباين الأحادي (ANOVA): لاختبار الفرضيات رقم ٢ و ٣ و ٤ المتعلقة بالسؤال رقم ٤ و٥ و ٦ لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات و المديرات تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة، و المرحلة التي تعمل بها، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي.

٢- كما استخدم أسلوب شفيه عندما يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

٣- لقد حدد مستوى ٠.٠٥ لقبول أو رفض فرضيات الدراسة.

تحليل النتائج و مناقشتها

للإجابة عن أسئلة و فروض الدراسة تم تحليل البيانات إحصائياً و من ثم تفريغها في عدد من الجداول و فيما يلي عرض و مناقشة لنتائج تحليل بيانات الدراسة.

السؤال الأول: ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس؟ (الجدول رقم ٧).

الجدول رقم (٧). المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لأراء المديرات حول مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

م	المجال	المتوسط الحسابي**	ن=٥٧* الانحراف المعياري	الترتيب
١	علاقة المعلمة بالطالبات	٣.٧٦	٠.٦٠	٤
٢	علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	٤.١٦	٠.٥٢	١
٣	علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	٣.٨٢	٠.٥٩	٣
٤	علاقة المعلمة بزميلات المهنة	٤.٠٨	٠.٦٠	٢
	المتوسط العام	٣.٩٢	٠.٥٢	

* ن = عدد أفراد العينة من المديرات، و ينطبق هذا على جميع الجداول اللاحقة

** المدى للمتوسط الحسابي:

١ — ١.٤٤ لا تمارس مطلقاً

١.٤٥ — ٢.٤٤ تمارس نادراً

٢.٤٥ — ٣.٤٤ تمارس أحياناً

٣.٤٥ — ٤.٤٤ تمارس غالباً

٤.٤٥ — ٥ تمارس دائماً

بمراجعة الجدول رقم (٧) يتضح أن المجال الثاني في الاستبانة الذي يتناول علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي قد احتل أعلى تقييم حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرات (٤.١٦). يليه المجال الرابع الخاص بعلاقة المعلمات بزميلات المهنة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرات (٤.٠٨). بمعنى أن المديرات المشاركات في الدراسة يرين أن مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بزميلات المهنة يتم بدرجة عالية (غالباً). واحتل مجال علاقة المعلمات بالإدارة المدرسية المستوى الثالث، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (٣.٨٢). أما المجال الأول الخاص بعلاقة المعلمة بالطالبات فقد حصل على أدنى تقييم من وجهة نظر المديرات حيث كان المتوسط الحسابي (٣.٧٦). وبالرغم من أن المديرات يرين أن مدى التزام معلمات

مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم بصفة عامة عالي (غالباً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات المديرات (٣.٩٢)، إلا أن علاقة المعلمات بالطالبات حصلت على أدنى تقييم تبعه علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية (٣.٨٢). بمعنى أن المديرة ترى أن المعلمة تحرص على الالتزام بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقتها بزميلات المهنة وبالإدارة المدرسية بدرجة أكبر من التزامها بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقتها بالطالبات. و يمكن رد هذه النتيجة إلى عمق نظرة مديرة المدرسة النابع من مسؤولياتها عن متابعة و تقييم أعمال المعلمات وممارساتهن اليومية و متابعة مستوى نمو الطالبات ومدى التقدم في تحصيلهن و دور المعلمة في ذلك، وتأثير ذلك كله على نظرة المديرة و تقييمها لعلاقة المعلمة بالطالبات و أولياء الأمور و المجتمع المحلي والإدارة المدرسية و زميلات المهنة.

السؤال الثاني: ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المعلمات؟ (الجدول رقم ٨).

الجدول رقم (٨). المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لأراء معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

م	المجال	ن = ٢٠١* المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الترتيب
١	علاقة المعلمة بالطالبات	٤.٣٥	٠.٥١	٣
٢	علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	٤.٣٠	٠.٥٠	٤
٣	علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	٤.٤٦	٠.٥١	٢
٤	علاقة المعلمة بزميلات المهنة	٤.٥٦	٠.٥٣	١
	المتوسط العام	٤.٤١	٠.٤٦	

* ن = عدد أفراد العينة من المعلمات، و ينطبق هذا على جميع الجداول اللاحقة ** المدى للمتوسط الحسابي: ١—١.٤٤ لا تمارس مطلقاً
١.٤٥—٢.٤٤ تمارس نادراً - ٢.٤٥—٣.٤٤ تمارس أحياناً - ٣.٤٥—٤.٤٤ تمارس غالباً - ٤.٤٥—٥ تمارس دائماً

الجدول رقم (٨) يوضح أن المتوسط الحسابي العام لأراء معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض المشاركات في الدراسة حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم هو (٤.٤١). و هذا يبين أن أفراد الدراسة من المعلمات يرين أنهن ملتزمات بأخلاقيات

مهنة التربية و التعليم بدرجة عالية (غالباً) مما يوحي بادراك عالي من قبل المعلمات لدورهن التربوي وأهمية تمثل أخلاقيات عالية في ممارساتهن اليومية. وفيما يتعلق بوجهة نظر المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم لكل مجال من المجالات الأربعة التي تضمنتها الاستبانة فيتضح من الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية لتلك المجالات حيث تراوحت قيمها مابين ٤.٥٦- ٤.٣٠. حيث ذكرت المعلمات أنهن ملتزمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم مع زميلات المهنة بصورة شبه دائمة (٤.٥٦ من ٥) و هو أعلى تقييم بين المجالات الأربعة. بينما احتل مجال علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي أدنى رتبة بين المحاور الأربعة حيث حصل على (٤.٣٠). و قد يعود ذلك لكون الاتصال المباشر بأولياء الأمور حسب النظام ليس من اختصاص المعلمة و إنما هو من مسؤوليات مديرة المدرسة و من تفوضه من منسوبات المدرسة. و لكن السؤال يبرز عندما يلاحظ في الجدول أن مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بالطالبات يحتل الرتبة قبل الأخيرة، و أتت أدنى من علاقاتهن بزميلات المهنة و علاقاتهن بالإدارة المدرسية و ذلك من وجهة نظرهن حيث أن أولى من يجب أن يحتل الرتبة الأعلى فيما يتعلق بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم هو علاقة المعلمة بالطالبات نظراً لدورها القيادي التربوي المباشر بالطالبات و قوة تأثير هذه العلاقة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديرات و معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض، اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التالية باستخدام اختبار (ت):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم. (جدول رقم ٩ والجدول رقم ١٠).

الجدول رقم (٩). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مديرات	٥٧	٣.٩٢	٠.٥٢	٠.٤٩	٦.٨٩	٠.٠٠١
معلمات	٢٠١	٤.٤١	٠.٤٦			

لقد تمت مقارنة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من المديرات بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة من المعلمات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عن الـ ٧٦ فقرة التي اشتملت عليها الاستبانة. و يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي لإجابات المديرات هو (٣.٩٢) و الانحراف المعياري هو (٠.٥٢)، بينما كان المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات (٤.٤١) والانحراف المعياري كان (٠.٤٦) والفرق بين المتوسطين لإجابات المديرات و المعلمات هو (٠.٤٩). قيمة اختبار (ت) = ٦.٨٩ عكست وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات و المعلمات عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ و كما يتضح من الجدول رقم (٩) أنه على الرغم من أن كلاً من المديرات والمعلمات المشاركات في الدراسة أوضحن أن مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عالي (غالباً)، إلا أن المديرات يرين أن المعلمات أقل التزاماً بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم مما تراه المعلمات اللاتي قيمن مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم بدرجة أعلى.

كما تم تحليل البيانات ليمكن تحديد الفروق بين وجهات نظر كل من المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و ذلك حسب كل مجال من المجالات الأربعة التي اشتملت عليها الاستبانة كما يوضحه الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠) قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لمحاور الإستبانة.

م	المجال	الوظيفة: مديرة (ن=٥٧) المتوسط الحسابي	مديرة (ن=٥٧) الانحراف المعياري	معلمة (ن=٢٠١) المتوسط الحسابي	معلمة (ن=٢٠١) الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	اختبار ت	مستوى الدلالة
١	علاقة المعلمة بالطالبات	٣.٧٦	٠.٦٠	٤.٣٥	٠.٥١	٠.٥٩	٦.٧٩	٠.٠٠٠

تابع الجدول رقم (١٠).

م	المجال	الوظيفة: مديرة (ن=٥٧) المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معلمة (ن=٢٠١) المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	اختبار ت	مستوى الدلالة
	علاقة المعلمة بأولياء	٤.١٦	٠.٥٢	٤.٣٠	٠.٥٠	٠.١٤	١.٨٦	غير دالة
٢	الأمور و المجتمع المحلي							
٣	علاقة المدرسة بالإدارة	٣.٨٢	٠.٥٩	٤.٤٦	٠.٥١	٠.٦٤	٨.٠٤	٠.٠٠٠
	المدرسية							
٤	علاقة المعلمة بزميلات	٤.٠٨	٠.٦٠	٤.٥٦	٠.٥٣	٠.٤٨	٥.٣٨	٠.٠٠٠
	المهنة							
	المتوسط العام	٣٩٢	٠.٥٢	٤.٤١	٠.٤٦	٠.٤٩	٦.٤٢	٠.٠٠٠

المتوسط الحسابي لإجابات المديرات قورن بالمتوسط الحسابي لإجابات المعلمات لكل مجال من المجالات الأربعة باستخدام اختبار (ت). و كما يتضح من الجدول رقم (١٠)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في ثلاث مجالات من الأربعة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ و هي مجال علاقة المعلمة بالطالبات، و مجال علاقة المعلمة بالإدارة، و مجال علاقة المعلمة بزميلات المهنة. أما المجال الرابع الخاص بعلاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات حيث كان الفرق بين المتوسط الحسابي لإجابات المديرات والمعلمات هو (٠.١٤) فقط. و بالرغم من أن المديرات يرين أن مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم فيما يتعلق بعلاقة المعلمات بالطالبات كان عالياً (غالباً)، إلا أنه كان أدنى المستويات الأربعة حيث بلغ (٣,٧٦). تلى ذلك علاقة المعلمة بالإدارة حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٣.٨٢)، ثم تلاها علاقة المعلمة بزميلات المهنة حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٤.٠٨). أما المعلمات فقد ذكرن أنهن يمارسن أخلاقيات مهنة التربية و التعليم بصورة شبه دائمة في علاقاتهن بزميلات المهنة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهن (٤.٥٦) و في علاقاتهن بالإدارة المدرسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٤٦). بينما ذكرن أن ممارساتهن لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بالطالبات و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي تتم غالباً.

أكبر فرق بين المتوسط الحسابي لإجابات المديرات والمتوسط الحسابي لإجابات المعلمات هو الخاص بمحور علاقة المعلمات بالطالبات حيث بلغ (٠.٥٩)، وفي حين ترى المديرات أن المعلمات ملتزمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في الغالب (٣.٨٢) في علاقاتهن بالمديرات، إلا أن المعلمات يرين أنهن ملتزمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بالمديرات دائماً (٤.٤٦).

وبصفة عامة بينت النتائج كما يلاحظ في الجدول رقم (١٠) أن المديرات قيمن مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في كل مجال من المجالات الأربعة بدرجة أدنى من تقييم المعلمات. و قد يعود ذلك لدور مديرة المدرسة القيادي الإشرافي العام على جميع من في المدرسة وما فيها و مسؤوليتها العامة عليهم جميعاً أمام رؤساءها و المجتمع المحلي و أولياء الأمور و المجتمع المدرسي و ما يحمله ذلك من توقعات من المعلمات في أداء رسالتهن التعليمية التربوية قد تفوق توقعاتهن من أنفسهن.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل؟

و لإجابة السؤال الرابع طرحت الفرضية التالية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل (جدول رقم ١١ و ١٣ و ١٥).

للإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار كل متغير من المتغيرات الواردة في السؤال (المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة العملية) بصورة مستقلة. وكما يوضحه الجدولان رقما (١١) و (١٢) فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل متغيري المؤهل العلمي و سنوات الخبرة العملية لتعدد مستويات كل منهما، بينما استخدم اختبار (ت) لتحليل متغير التخصصي الأكاديمي لاقتصاره على مستويين فقط كما يوضحه الجدول (رقم ١٣).

تمت مقارنة المتوسط الحسابي العام (لجميع فقرات الاستبانة ٧٦ فقرة) لإجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و ذلك حسب كل متغير من المتغيرات المذكورة آنفاً. الهدف من هذه المقارنات كان لتحديد فيما إذا كان هناك أي اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لأي متغير من المتغيرات المذكورة.

الجدول رقم (١١). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً للمؤهل العلمي.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١	٠.١٤٤	٠.١٤٤	٠.٥٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٥	١٤.٩١٥	٠.٢٧١		
	المجموع	٥٦	١٥.٠٥٩			

و كما يتضح من الجدول رقم (١١) تم إيجاد قيمة (ف) لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلاف دال إحصائياً بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم نظراً لاختلاف للمؤهل العلمي و ذلك بمقارنة المتوسط الحسابي لإجابات المديرات و قد دلت النتائج أن قيمة (ف) بلغت ٠.٥٣٠ و هي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥. بمعنى أنه لا توجد اختلافات دالة إحصائياً بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف المؤهل العلمي للمديرات.

الجدول رقم (١٢) تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للمؤهل العلمي حسب المجالات الأربعة.

م	المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	علاقة المعلمة بالطالبات	بين المجموعات	١	٠.١٦٣	٠.١٦٣		
		داخل المجموعات	٥٥	١٩.٨٨٤	٠.٣٦٢		
		المجموع	٥٦	٢٠.٠٤٧		٠.٤٥٢	غير دالة
٢	علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	بين المجموعات	١	٠.١٣٢	٠.١٣٢		
		داخل المجموعات	٥٥	١٤.٩٠٢	٠.٢٧١		
		المجموع	٥٦	١٥.٠٣٤		٠.٤٨٦	غير دالة

تابع الجدول رقم (١٢)

م	المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٣	علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	١	٠.٢٨٧	٠.٢٨٧		
		داخل المجموعات	٥٥	١٩.٣٧٢	٠.٣٥٢		
		المجموع	٥٦	١٩.٦٥٩		٠.٨١٤	غير دالة
٤	علاقة المعلمة بزميلات المهنة	بين المجموعات	١	٠.٠١٤	٠.٠١٤		
		داخل المجموعات	٥٥	٢٠.٣٢٧	٠.٣٧٠		
		المجموع	٥٦	٢٠.٣٤١		٠.٠٣٧	غير دالة

كما تم إجراء تحليل إضافي لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلافات بين متوسط إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف المؤهل العلمي تبعاً لكل محور من المجالات الأربعة. يظهر الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات عن كل مجال من المجالات الأربعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (١٣). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تربوي	٤٣	٣.٨٨	٠.٥٥	- ١.٤٢	غير دالة
غير تربوي	١٤	٤.٠٦	٠.٣٩		

وكما يتضح في الجدول رقم (١٣) تمت مقارنة المتوسط الحسابي لإجابات المديرات اللاتي يحملن مؤهل تربوي (٣.٨٨) بالمتوسط الحسابي لإجابات المديرات اللاتي لا يحملن مؤهل تربوي (٤.٠٦). و كان الانحراف المعياري لكل من المتوسطين هو (٠.٥٥ و٠.٣٩) على التوالي. الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين هو ٠.١٨ فقط و قيمة (ت) بلغت – ١.٤٢ و هي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥. و هذا يشير إلى أنه لا تأثير لنوع التخصص الأكاديمي (تربوي أو غير تربوي)على وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و قد يعود ذلك لعدم وجود مقررات دراسية في برامج

الإعداد التربوي للمديرات خاصة بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

الجدول رقم (١٤). نتائج اختبار "ت" المصاحب لدلالة الفروق الإحصائية بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.

المجال	التخصص الأكاديمي				اختبار	مستوى
	تربوي (ن=٤٣)		غير تربوي (ن=١٤)			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
علاقة المعلمة بالطالبات	٣.٧٢١٢	٠.٦٤٣٣٦	٣.٨٨١٩	٠.٤٢٨٧٦	- ٠.٨٧	غير دالة
علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	٤.١٠٨٢	٠.٥٣٩١٨	٤.٣١٢٥	٠.٤٢٨١٣	- ١.٢٩	غير دالة
علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	٣.٧٨٥٨	٠.٦٣٧٩٦	٣.٩٤٢٩	٠.٤٢١٠٢	- ١.٠٥٦	٠.٠٤٤
علاقة المعلمة بزميلات المهنة	٤.٠١٦٦	٠.٦١١٦٥	٤.٢٨٠٦	٠.٥٤٧٢٠	- ١.٤٤	غير دالة

أما التحليل المصاحب لاختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي فقد أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية (الجدول رقم ١٤). أما المجالات الأخرى فلم تكن الفروق بين إجابات المديرات دالة إحصائياً. و هذا يفيد أن مديرات المدارس ذوات التخصص التربوي يرين أن المعلمات ملتزمات بأخلاقيات المهنة في تعاملاتهن مع المديرات بدرجة أقل مما تراه المديرات ذوات التخصصات غير التربوية. بمعنى أن للتخصص الأكاديمي تأثير على وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

الجدول رقم (١٥). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لسنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
سنوات	بين المجموعات	٣	١.٣٠٧	٠.٤٣٦		
الخبرة	داخل المجموعات	٥٣	١٣.٧٥٢	٠.٢٥٩	١.٦٧٩	غير دالة
	المجموع	٥٦	١٥.٠٥٩			

و لتحديد فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة تم إيجاد قيمة (ف) و وجد أنها غير دالة إحصائياً حيث بلغت ١.٦٧٩ كما يوضحه جدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٦) تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة.

م	المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	علاقة المعلمة بالطالبات	بين المجموعات	٣	١.٨٦٩	٠.٦٢٣		
		داخل المجموعات	٥٣	١٨.١٧٨	٠.٣٤٣		غير دالة
		المجموع	٥٦	٢٠.٠٤٧		١.٨١٧	
٢	علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	بين المجموعات	٣	٠.٣٢٩	٠.١١٠		
		داخل المجموعات	٥٣	١٤.٧٠٤	٠.٢٧٧		غير دالة
		المجموع	٥٦	١٥.٠٣٤		٠.٣٩٦	
٣	علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	٣	٢.٨٢٦	٠.٩٤٢		
		داخل المجموعات	٥٣	١٦.٨٣٣	٠.٣١٨		٠.٠٤٠
		المجموع	٥٦	١٩.٦٥٩		٢.٩٦٦	
٤	علاقة المعلمة بزميلات المهنة	بين المجموعات	٣	١.٢١٦	٠.٤٠٥		
		داخل المجموعات	٥٣	١٩.١٢٥	٠.٣٦١		غير دالة
		المجموع	٥٦	٢٠.٣٤١		١.١٢٣	

الجدول رقم (١٦) يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة فيما يتعلق بمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية حيث بلغت قيمة (ف) ٢,٩٦٦. و عند تطبيق اختبار شفيه بين المجموعات وجدت فروق دالة بين من خبراتهن ٥ سنوات إلى أقل من عشر سنوات و من خبراتهن من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشر سنة، لصالح المجموعة الثانية. بمعنى أن زيادة سنوات الخبرة أدت إلى حدوث فروق بين وجهات نظر المديرات.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو عدد سنوات الخبرة في العمل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التالية باستخدام تحليل التباين الأحادي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو عدد سنوات الخبرة في العمل.

الجدول رقم (١٧). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للمؤهل العلمي.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	٢	٠,٦٣٥	٠,٣١٧	١,٥٢٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٨	٤١,١٤٨	٠,٢٠٨		
	المجموع	٢٠٠	٤١,٧٨٣			

حسب ما يوضحه الجدول رقم (١٧) بلغت قيمة (ف) ١,٥٢٨ و هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لاختلاف المؤهل العلمي. كذلك لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً للمؤهل العلمي كما يظهره الجدول رقم (١٨).

الجدول رقم (١٨). تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً للمؤهل العلمي.

م	المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	علاقة المعلمة بالطالبات	بين المجموعات	٢	٠.٩٤٦	٠.٤٧٣		
		داخل المجموعات	١٩٨	٥٠.٢٢٨	٠.٢٥٤		
		المجموع	٢٠٠	٥١.١٧٤		١.٨٦٥	غير دالة
٢	علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	بين المجموعات	٢	٠.٥٢٦	٠.٢٦٣		
		داخل المجموعات	١٩٨	٥٠.٣٤٧	٠.٢٥٤		
		المجموع	٢٠٠	٥٠.٨٧٣		١.٠٣٤	غير دالة
٣	علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	٢	٠.٦٣٣	٠.٣١٧		
		داخل المجموعات	١٩٨	٥٠.٤٧٥	٠.٢٥٥		
		المجموع	٢٠٠	٥١.١٠٨		١.٢٤٢	غير دالة
٤	علاقة المعلمة بزميلات المهنة	بين المجموعات	٢	٠.٥٦٥	٠.٢٨٣		
		داخل المجموعات	١٩٨	٥٦.١٦٢	٠.٢٨٤	٠.٩٩٧	غير دالة
		المجموع	٢٠٠	٥٦.٧٢٨			

الجدول رقم (١٩). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تربوي	١٥١	٤.٤٠	٠.٤٢	- ٠.٥٤	غير دالة
غير تربوي	٥٠	٤.٤٤	٠.٥٥		

لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي تم استخدام اختبار (ت). و حسب ما يوضحه الجدول

رقم (١٩) فإن المتوسط الحسابي لإجابات حاملات المؤهل التربوي من المعلمات بلغ (٤,٤٠) و الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٢). بينما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات الحاملات للمؤهلات الغير تربوية (٤,٤٤) و الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٥). الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين هو (٠,٠٤) فقط. قيمة (ت) هي - ٠,٥٤ و هي قيمة غير دالة إحصائياً. بل تعكس هذه البيانات توافق شبه تام بين إجابات المجموعتين.

كذلك كما يتضح من الجدول رقم (٢٠) لم تظهر إي اختلافات ذات دلالة إحصائياً بين إجابات المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي في أي من المجالات الأربعة.

الجدول رقم (٢٠). نتائج اختبار "ت" المصاحب لدلالة الفروق الإحصائية بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.

المجال	التخصص الأكاديمي: تربوي (ن=١٥١) المتوسط الحسابي	تربوي (ن=١٥١) الانحراف المعياري	غير تربوي (ن=٥٠) المتوسط الحسابي	غير تربوي (ن=٥٠) الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
علاقة المعلمة بالطالبات	٤.٣٤١٦	٠,٤٧٨٤٢	٤.٣٧٨٨	٠,٥٨٥٣٥	- ٠,٤٥	غير دالة
علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	٤.٢٨٨٦	٠,٤٨٨٥٩	٤.٣٤٢٤	٠,٥٥٢٤٨	- ٠,٦٥	غير دالة
علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	٤.٤٤١٢	٠,٤٧٤٢٩	٤.٥١٣٣	٠,٥٩١٩٦	- ٠,٨٧	غير دالة
علاقة المعلمة بزميلات المهنة	٤.٥٥٣٤	٠,٤٩٤٦٥	٤.٥٦٤٤	٠,٦٣٩٢١	- ٠,١٣	غير دالة

الجدول رقم (٢١). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لسنوات الخبرة في العمل.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٣	٠,٢٩٦	٠,٠٩٩	٠,٤٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٧	٤١.٤٨٧	٠,٢١١		
	المجموع	٢٠٠	٤١.٧٨٣			

الجدول رقم (٢١) يوضح صدق الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة. فقيمة (ف) هي ٠.٤٥٩ و هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

الجدول رقم (٢٢). تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة.

م	المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	علاقة المعلمة بالطالبات	بين المجموعات	٣	١.٣٦١	٠.٤٥٤		
		داخل المجموعات	١٩٧	٤٩.٨١٤	٠.٢٥٣		
		المجموع	٢٠٠	٥١.١٧٤		١.٧٩٤	غير دالة
٢	علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي	بين المجموعات	٣	٠.٠٤٢	٠.٠١٤		
		داخل المجموعات	١٩٧	٥٠.٨٣١	٠.٢٥٨		
		المجموع	٢٠٠	٥٠.٨٧٣		٠.٠٥٥	غير دالة
٣	علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	٣	٠.٠٥٦	٠.٠١٩		
		داخل المجموعات	١٩٧	٥١.٠٥٢	٠.٢٥٩		
		المجموع	٢٠٠	٥١.١٠٨		٠.٠٧٢	غير دالة
٤	علاقة المعلمة بزميلات المهنة	بين المجموعات	٣	٠.٥٠١	٠.١٦٧		
		داخل المجموعات	١٩٧	٥٦.٢٢٧	٠.٢٨٥		
		المجموع	٢٠٠	٥٦.٧٢٨		٠.٥٨٥	غير دالة

يوضح الجدول رقم (٢٢) صدق الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين إجابات المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة.

الخلاصة و التوصيات

في ضوء أدبيات الدراسة و الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها و في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

الخلاصة

سعت هذه الدراسة إلى حصر أخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب ما توفر في الأدب التربوي ودراسة مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات و التعرف على أي فروق ذات دلالة إحصائية- إن وجدت- بين وجهات نظر المعلمات و المديرات اتجاه مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، و المرحلة التعليمية التي تعمل بها (الثانوية/ المتوسطة) و المؤهل العلمي (معهد المعلمات/ ثانوية عامة/ بكالوريوس/ أخرى) و التخصص الأكاديمي (تربوية/ غير تربوية) و عدد سنوات الخبرة في العمل.

استخدم المنهج الوصفي المسحي لإجراء الدراسة و تكونت عينة الدراسة من ٢٦٢ مديرة ومعلمة، ٥٩ منهن مديرات اخترن عشوائياً بنسبة ٢٠٪ من المجتمع الأصلي المكون من ٢٩٠ مديرة و ٢٠٣ منهن معلمات بنسبة ١٠٪ من المجتمع الأصلي المكون من ٩٥١٢ معلمة. استجاب من عينة المديرات ٥٧ مديرة، بنسبة ٩٦.٦١٪، و من عينة للمعلمات ٢٠١ معلمة، بنسبة ٩٩٪.

لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانه قسمتها إلى جزأين رئيسين، اشتمل الجزء الأول على معلومات عامة عن المشاركات في الإجابة عن أسئلة الدراسة و هي: طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، المرحلة التي تعمل بها (المتوسطة/ الثانوية)، المؤهل العلمي، و التخصص الأكاديمي، و سنوات الخبرة. أما الجزء الثاني فيتألف من (٧٦) فقرة تناولت جمل تعكس بعض السلوكيات التي يمكن أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بواجبات عملها التربوي. هذه السلوكيات موزعة على أربع مجالات هي: علاقة المعلمة بالطالبات، و علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي. و علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، و علاقة المعلمة بزميلات المهنة، كما اشتملت الاستبانة على سؤال مفتوح في نهاية كل مجال من المجالات الأربعة.

استخدم مقياس ليكرت (Likert) كمعيار لتقييم مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم بسلم تدريجي مكون من خمس نقاط موزع كالتالي: خمس نقاط تعطى للسلوكيات التي تمارس دائماً، وأربع نقاط للسلوكيات التي تمارس غالباً، و ثلاث نقاط للسلوكيات التي تمارس أحياناً، و نقطتان للسلوكيات التي تمارس نادراً، و تعطى نقطة واحدة للسلوكيات التي لا تمارس مطلقاً. تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي بعرض الاستبيان على عدد من المحكمين، و لإيجاد ثبات الأداة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لعينة مكونة من ٢٧ مديرة ومعلمة (١٠ مديرات و ١٧ معلمة) تم اختيارهن

عشوائياً من مجتمع الدراسة بعد سحب عينة الدراسة. ثم استخرج معامل (كرانباخ الفا) لتحديد مستوى الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة مجتمعة حيث بلغت قيمته (٩٧). كما تم استخراج معامل الثبات لكل مجال على حدة.

هذا و قد استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-X) في مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود لإجراء التحليل الإحصائي الوصفي و ذلك لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة و اختبار ت (T-test) و تحليل التباين الأحادي (ANOVA)لاختبار الفرضيات و حدد مستوى الدلالة ٠.٠٥ لقبول أو رفض فرضيات الدراسة.

و فيما يلي ملخص لنتائج الدراسة

١- أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن في المجالات الأربعة (بالطالبات، بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، بالإدارة المدرسية، و بزميلات المهنة) من وجهة نظر المديرات كانت عالية (غالباً) حيث تراوحت ما بين ٤.١٦- ٣.٧٦ و هي تتفق في ذلك مع دراسة حمدان الغامدي (١٤٢٣هـ).

٢- ترى المديرات أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة أحتل درجة أعلى من علاقاتهن بالإدارة، في حين احتلت علاقة المعلمات بالطالبات الدرجة الأدنى بين المجالات الأربع.

٣- ترى المعلمات أن التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة عالية جداً، و كذلك في علاقاتهن بالإدارة التي أتت في الدرجة التي تليها. أما التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بالطالبات و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي كما يرين فقد كان عالياً (غالباً) فقط.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة بالنسبة للمجالات الأربعة مجتمعة و هذا ما توصلت إليه نتائج دراسة المؤمني (١٤٠٣هـ) أيضاً.

٥- كما و أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات و المعلمات في علاقاتهن بالطالبات و بالإدارة و بزميلات المهنة. وهنا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المانع (١٤٢٤هـ) فيما يتعلق بتدني مستوى علاقة المعلمات بالطالبات، حيث أتت في هذه الدراسة بمستوى أدنى من علاقة المعلمات بالإدارة و زميلات المهنة، و في دراسة المانع كانت أدنى من المستوى المقبول.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف مؤهلاتهن العلمية سواء بالنسبة للمجالات الأربعة مجتمعة أو كل على حدة. و هذه النتيجة تأتي على خلاف ما توصلت إليه دراسة الغامدي (١٤٢٣هـ) التي أظهرت وجود

فروق دالة إحصائيا لدى العاملين في حقل التعليم عائداً لاختلاف المؤهل.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف التخصص الأكاديمي لمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، أما المجالات الثلاث الأخرى فلم تكن الفروق دالة إحصائياً.

٨- توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف سنوات الخبرة لمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، أما المجالات الثلاث الأخرى فلم تكن الفروق دالة إحصائياً.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو عدد سنوات الخبرة في العمل سواء كان ذلك للمجالات الأربعة مجتمعة أو لكل مجال على حدة. و هنا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان (١٩٨٥م).

توصيات الدراسة

بناءً على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة فيما يلي بعض التوصيات:

١- ضرورة تقوية العلاقة بين وزارة التربية و التعليم و جامعات المملكة و جامعات البنات لتأهيل المعلمات و المديرات و المشرفات التربويات و غيرهن من القيادات التربوية المستجدات منهن و ألالآتي على رأس العمل بما يخدم حاجات المجتمع في المجالات التربوية الملائمة لاحتياجات عصرنا الحالي و يحقق أهداف المجتمع في ضوء الشريعة الإسلامية.

٢- على جامعات المملكة و جامعات البنات العمل على إثراء برامجها عامة و البرامج الخاصة بإعداد المعلمات و المديرات و غيرهن من قيادات تربوية ليكون موضوع الأخلاق عامة و أخلاقيات المهنة خاصة جزء لا يتجزأ من مقررات التخصص المهني، مع الحرص الشديد على استخدام أفضل الطرق لتدريس هذا الموضوع ليحقق الهدف منه.

٣- إجراء دراسات تتناول مدى التزام مديرات المدارس و المشرفات التربويات بممارسة أخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

٤- إجراء دراسات تتناول مدى التزام مديري المدارس و المشرفين التربويين بممارسة أخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

٥- إجراء دراسات مقارنة حول مدى ممارسة المعلمين و المديرين و المشرفين التربويين لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في مدارس البنين و البنات في مناطق المملكة المختلفة.

٦- تكثيف الدورات و ورش العمل الخاصة بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم لجميع منسوبات

المدارس و وزارة التربية و التعليم اللآتي على رأس العمل و المستجدات.

٧- ضرورة عمل الجهات المختصة في وزارة التربية و التعليم على التأكد من اطلاع منسوبات المؤسسات التربوية من نتائج البحوث التربوية والاستفادة من محتواها و نتائجها في مجالات العمل التربوي كل فيما يخصه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، محمد أحمد سيد وآخرون. *موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه و سلم.* جدة، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٢٠هـ.

الأصفر، أحمد. *الضوابط الأخلاقية و الفساد الإداري في المؤسسات العامة. المجلة العربية الأمنية والتدريب.* أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

التوثيق التربوي. *ميثاق أخلاقيات مهنة التربية و التعليم.* وزارة التربية و التعليم. الرياض: مطابع دار الهلال للإفست، العدد ٥١، ١٤٢٨هـ.

جاب الله، منال عبد الخالق. *أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية.* الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)، كلية التربية_ جامعة الملك سعود- الرياض. اللقاء السنوي الثالث عشر. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

عبد الله، أحمد خميس. *تطوير أخلاقيات وسلوكيات العمل. مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.* المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية القاهرة. ٦- ٨ نوفمبر ٢٠٠٠.

الخميس، محمد ناصر. *أخلاقيات الموظف العام. ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي والأهلي.* معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

الرحيلي، محمد مرشد. *أخلاقيات العمل.* ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

رضوان، أحمد محمود. *أخلاقيات مهنة التعليم و مدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس و المعلمين في محافظات الشمال.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: كلية التربية، ١٩٩٤م.

السعدان، عبد الله حمدان. *أخلاقيات العمل و تجربة ديوان المظالم في الرقابة عليها. ندوة أخلاقيات* العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد

الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

سليمان، عدنان عبد الله حمد. *أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي و مدى التزام المديرين و المعلمين في مدارس وكالة الغوث- منطقة إربد بهذه الأخلاقيات.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك. ١٩٨٥م.

الشميمري، أحمد عبدالرحمن. *أخلاقيات الموظف المسلم.* ط٣. الرياض: الجمعية السعودية للإدارة. ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

الشهابي، إنعام و منقذ محمد داغر. *العوامل المؤثرة في الفساد الإداري. المجلة العربية للإدارة.* مجلد ٢٠، العدد ٢. ٢٠٠م.

عبد الحميد، رشيد و محمود الحياري. *أخلاقيات المهنة.* ط٢. عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع. ١٩٨٥م.

عبيدات، ذوقان و آخرون. *البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه.* الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٣م.

العثيمين، فهد سعود. *أخلاقيات الإدارة في الوظيفة العامة و تطبيقاتها في المملكة العربية السعودية.* بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

آل عثيمين، مسلم إسماعيل و آخرون. *دليل مدير المدرسة الإجرائي. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض،* إدارة الإشراف التربوي- قسم الإدارة المدرسية، *مركز الإشراف التربوي* بشرق الرياض، ١٤٢٦هـ.

عصفور، محمد شاكر. *فساد البيروقراطية: أسبابه وطرق علاجه.* مكتبة الإدارة. المجلد السابع- العدد الأول. ١٣٩٩هـ.

عمر، جمال عبد المحسن محمد. *أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية و مدى التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية بها.* الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

الغامدي، حمدان أحمد. *أخلاقيات مهنة المعلم المسلم أثرها في التربية الخلقية للفرد و المجتمع.* الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. اللقاء السنوي الثالث عشر. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

الغامدي، حمدان أحمد و خالد عبد الله بن دهيش. *أخلاقيات مهنة التعليم و سبل تعزيزها في نظام التعليم السعودي.* ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

الغامدي، حمدان أحمد. *ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية.* رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية. العدد الثالث و الثمانون، السنة الثالثة و العشرون. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.

الغامدي، علي يحيى و عبد الرحمن بن حسين الوزان. *دور التدريب في تعزيز مفهوم أخلاقيات العمل- دور معهد الإدارة العامة في بناء وتعزيز مفهوم القيم الأخلاقية في الوظيفة العامة و القطاع الأهلي.* ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

الغانم، عبد العزيز. *أخلاقيات مهنة التعليم كمعايير لضبط سلوكيات المعلمين. مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية*، جامعة الكويت. العدد الثاني و الستون، السنة السادسة عشر. ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

غوشة، زكي راتب. *أخلاقيات الوظيفة في الإدارة العامة.* عمان، مطبعة التوفيق، ١٩٨٣م.

الفالح، عبد العزيز عثمان فالح. *اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ومستوى تطبيقهم له* دراسة مسحية. رسالة دكتوراه غير منشورة. لندن، الجامعة الأمريكية، ١٤٢٨هـ.

المانع، عزيزة. *القيم السلوكية في العمل دراسة مقارنة بين المعلمين و المعلمات في المرحلة الثانوية.* مركز بحوث مركز الدراسات الجامعية للبنات. جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، النشر العلمي و المطابع، ١٤٢٤هـ.

المحيميد، عبد العزيز عبد الرحمن. *أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي.* الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)، كلية التربية_ جامعة الملك سعود- الرياض. اللقاء السنوي الثالث عشر. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة *التعليم.* المؤتمر العام الثامن لمكتب التربية العربي لدول الخليج. قطر، الدوحة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

المملكة العربية السعودية، وزارة التربية و التعليم، الإدارة العامة للحاسب الآلي و المعلومات، مركز المعلومات الإحصائية، *تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين و البنات بالمملكة*، شركة ألوان للطباعة و الصناعة المحدودة، الرياض. العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

المملكة العربية السعودية. وزارة التربية و التعليم. *التطوير التربوي.* ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الإدارة العامة للتوجيه و الإشراف التربوي، شعبة التعليم العام. *دليل العمل المدرسي.* بدون تاريخ.

موسى، محمد يوسف. *الأخلاق في الإسلام.* بيروت: العصر الحديث للنشر و التوزيع، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

المؤمني، فؤاد سعيد. *ما مدى التزام المدير والمعلم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التعليم؟* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: كلية التربية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

هيئة الرقابة و التحقيق. *دور هيئة الرقابة و التحقيق في ضبط أخلاقيات العمل في القطاع الحكومي وسبل تعزيزها.* ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

وزارة الخدمة المدنية. *أخلاقيات الوظيفة العامة.* الرياض: مطبعة الموسوعة الأولى. ١٤٢٥هـ.

ياجن، مقداد. *الأخلاقيات الإسلامية الفعالة للمعلم والمتعلم و آثارها على النجاح و التقدم العلمي.* الرياض، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع. ١٤١٦هـ.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Barbash, Jack et al. *"The Work Ethic- ACritical Analysis."* Indutrial Relations research Association, WI, USA, 1983.

Barrett, David E. et al. *"Teachers' Perceptions of the Frequency and Seriousness of Violations of Ethical Standards."* The Journal of Psychology, Sep. 2006. Vol. 140, Iss. 5, pg. 421, 13 pgs.

Copland, Michael A. & Knapp, Michael S. "*Connecting Leadership with Learning*, a Framework for Reflection, Planning, and Action." Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2006.

Harper, Diane & Bridges, James. *"Work Ethics for a Changing World."* East Central Technical College, GA. 2006. harper@eastcentraltech.edu

Harvie, Phyllis L "Work Values: Do They Matter?" Unpublished masters thesis, Acadia University. 1996.

Hebenstreit, Cynthia J. *"Principals' Perceptions of the Extent and Frequency Relational Ethics Influence Their Interactions Within the School Community."* Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University, 2003.

High, Julie Ann Jackson. *"The Importance of Ethical Principles for Educational Leadership."* Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate University, 2005.

Hill, Roger B. & Petty, Gregory C. *"A New Look at Selected Employability skill: A Factor Analysis of the Occupational Work Ethic."* the Journal of Vocational

Education Research, Volume 20, Number 4, 1995.

Hoerr, Thomas R. *"The Art of School Leadership." Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2005.*

Kendrick, J. Edward. "Ethics at Work." The Georgia Department of Technical and Adult Education, 2006. www.workethics.info/

Marzano, Robert J., Waters, Timothy. & Mcnulty, Brian A. *"School Leadership that Works, From Research to Results."* Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, CO. USA, 2005.

Miller, Joseph L. *"Work Ethics. What Does it Mean?"* the Georgia Virtual Technical College, 2006. Wwwgvtc.org/workethics

Predmore, Sarah R. "*Another Positive for Career and Technical Education, A Good Work Ethic.*" Techniques, March 2005, 52-55.

Reeves, Douglas B. *"The Learning Leader, How to Focus School Improvement for Better Results."* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2006.

Rodriquez, Jose. *"A Review of Ethics and Educational Leadership A Philosophical Statement."* Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, 1996.

The extent of female teachers' abidance of education profession ethics in both intermediate and secondary public education schools in Riyadh city

Monira E. Alabdulaziz
Assisstant Professor. Dept. Education Adminstration
King Saud University

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 12/5/1429H.)

Abstract. This study intended to know the ethics of education profession as it provides in some of the literature and studying the extent of both intermediate and secondary female teachers' abidance in public education schools in Riyadh city by education profession ethics from school principals & female teachers perspective and to know any statistical differences – if any – between school principals and female teachers' perspectives towards the extent of female teachers abidance by the ethics of education profession attributed to some variables.

Survey descriptive methodology was used to conduct the study. Study sample consisted of 262 female principals and teachers selected randomly. The researcher has designed a questionnaire to collect data validity and constancy of which were verified and constancy coefficient was reached (0.97). The study has shown that there are statistical differences between principals and teachers' perspectives about the extent of female teachers' abidance by profession ethics in relation to the four fields collectively. Also, the study results have shown that the abidance of female teachers by education ethics in their relationships with students, students' parent and local community, school administration, and their colleagues from principals' perspective was high. The principals believe that the abidance of female teachers by profession ethics in their relationships with the colleagues took higher degree than their relationships with administration, while female teachers' relationship with students was the lowest degree of the four fields. Female teachers think that their abidance by profession ethics in their relationships with their colleagues is very high, as well as their relationships with administration that took the following degree. However, their abidance by profession ethics in their relationships with students, their parents and local community as they believe was high only.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٢٥-٥٤٩، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية

* عمر محمد عبدالله الخرابشة ؛ ** أحمد عبدالحليم عبدالمهدي عربيات

*أستاذ مشارك، جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية – الأردن؛ **أستاذ مشارك، جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية – الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٩/١/١١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٩/٦/١٥هـ)

الكلمات المفتاحية: متفوقون وموهوبون، المراكز الريادية، حاجات إرشادية، الأردن.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المتفوقين والموهوبين الملتحقين بالمركزين الرياديين في محافظة البلقاء والبالغ عددهم (٢٢٨) طالبا وطالبة، ونظرا لصغر حجم المجتمع تم اختياره كاملا عينة للدراسة لإجراء البحث عليه، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (٢٢٨) طالبا وطالبة.

استخدم الباحثان في معالجة بيانات الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق ومربعاتها في اختبار الفرضيات والتوصل إلى نتائج علمية يمكن تعميمها والقياس عليها.

وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- جاء المجال الإرشادي في المرتبة الأولى من بين المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء بالأردن يليه المجال الاجتماعي فالأكاديمي والأسري والشخصي على التوالي.

٢- بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي جاء المجال الإرشادي بالمرتبة الأولى للذكور والإناث في حين كانت الطالبات أكثر اهتماما من الطلاب بمشكلات المجالين: الاجتماعي والأكاديمي في حين كان الطلاب أكثر اهتماما بمشكلات المجال الشخصي وجاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة لدى الجنسين في حين كانت الحاجة الإرشادية لدى ذكور المرحلتين الأساسية والثانوية أقوى مما هي لدى الإناث في المرحلتين السابق ذكرهما.

توصلت الدراسة إلى تطابق كامل بين طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في رتب مجالات المشكلات.

المقدمة

ازداد في السنوات الأخيرة اهتمام المؤسسات التربوية في الوطن العربي بالمُتفوّقين والموهوبين، ورعايتهم، أيماناً من هذه المؤسسات ومتخذي القرارات، وراسمي السياسات التربوية، والتعليمية فيها بالدور المستقبلي لهذه الفئة من الطلبة في رفعة شأن المجتمع، والنهوض به، فظهرت دراساتٌ تربوية، وعقدت مؤتمراتٌ، وندواتٌ، ودوراتٌ تدريبيةٌ، محورها التفوّق والموهبة، والكشف عن المُتفوّقين، ورعايتهم حتى أنّ بعض الجامعات مثل جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن طرحت برامج ماجستير في الموهبة والإبداع، كما تركّز وزارات التربية في أقطار الوطن العربي على توعية المعلمين بكيفية الكشف عن الطلبة المُتفوّقين والموهوبين، وتنمية قُدراتهم، وفتح المجال أمامهم لاستثمار تفوقهم ومواهبهم، بما يعود بالنفع والفائدة على الطلبة من جهة، والمجتمع من جهةٍ أخرى.

مُشكلة الدراسة

يقوم الطالب المُتفوّق بأداءٍ يعكس قدراتٍ عالية في مجالات الأعمال الذهنية والإبداع والقدرات القيادية والفنية وفي موضوعاتٍ أكاديميةٍ محددةٍ تتطلب خدماتٍ وأنشطةٍ تربويةٍ معيّنة قد لا تتوافر في المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

والطلبة المتفوقون والموهوبون ونظرا لما يتمتعون به من تميز في مواصفاتهم فإنهم يتعرضون لمشكلات مدرسية تتمثل بشعورهم بالملل والضجر من المنهاج الدراسي العادي كونهم قادرين على التعلم بسهولة ويسر قياساً بالطلبة العاديين، وقد يتعرضون للكسل الناتج عن شعورهم بقدرتهم على الحفظ والتعلم والتذكر بشكل أسرع من غيرهم فيتكاسلون عن الدراسة وقد يؤدي ذلك إلى تقصيرهم أكاديميا، وقد يتعرضوا أيضا إلى مشكلة ضغط الرفاق أو الأقران الذين يعجزون عن مجاراة زملائهم المتفوقين والموهوبين فيلجأون إلى التضييق عليهم، واقتناص الفرص للسُخرية منهم بمناسبة أو بدون مناسبة، كما يمكن أن يتعرضوا أيضا إلى مشكلة نقص التزامن أو عدم التوافق بين نضجهم العقلي ونموهم الاجتماعي والعاطفي والجسدي فنجد طفلا في العاشرة مثلا يتحدّى رجلا في العشرين في لعبة عقلية ويفوز عليه الأمر الذي يرتب على المربين والمتعاملين مع هذه الفئة من الطلبة إدراك ذلك وأخذه بالاعتبار عند التعامل معهم (العزة، ٢٠٠٢).

ويتميز الطالب الموهوب عن غيره بالأداء ذو المستوى العالي في مجالات عقلية وابداعية تربوية وهو متقدم أكاديمياً عن أقرانه في غرفة الصف وسرعة تعلمه وامتلاكه لمهارات لغوية متقدمة (Tompkins & Hoskison، 1991) كما يتسم الطالب الموهوب بالثقة بالنفس والاستقلالية والميل الزائد للاستطلاع والاستكشاف وحب المناقشة الأمر الذي قد يعده المعلم مصدر إزعاج له ويعمل بشتى السبل على الحد من هذا الإزعاج وقد يؤدي ذلك إلى إصابة الطالب الموهوب

بالإحباط إذا ما وجد أنّ المعلم يركز في دروسه على الطلبة متوسطي القدرات والذكاء كونهم يشكلون الغالبية في الصف حسب منحنى التوزيع الطبيعي ويطالب الطلبة المُتفوّقين والموهوبين بما يطالب به أقرانهم الطلبة المتوسطين فيشعرون أنّ ذلك لا يمثل تحديا لقدراتهم ولا يحفزهم على الإبداع والتفوق لشعورهم بأن ذلك أدنى من مستواهم وقد يؤدي ذلك إلى عزوفهم عن المناقشة وعدم التركيز في الدرس وشعورهم أنّ طريقة المعلم في التدريس لا تلبي حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين من المعرفة وحب الاستطلاع وقد يتعامل الطلبة في الصف مع زميلهم الموهوب بشيء من الكراهية والغيرة لشعورهم أنّ مستواه أعلى من مستواهم وأنّهم باتوا غير قادرين على مجاراته أو اللحاق به فيلجأون إلى عرقلة مسيرته أو التشويش عليه أو حتى نبذه من زملائه مما يتسبب في وقوع مشكلاتٍ هو في غنى عنها مع أقرانه (الحاج خليل والكحلوت وأبو طالب: ١٩٩٦).

أهمية الدراسة

يعلق كثير من الساسة التربويين أهمية كبيرة على الطلبة المُتفوّقين والدور المتوقع منهم علميا وعمليا فهم قادة المستقبل وراسمو السياسة التربوية للأجيال القادمة وبالتالي رتب هذا الأمر علينا كتربويين مسؤولية دراسة حاجات الطلبة الموهوبين ومشكلاتهم وتعرف أساليب وطرق الحل لمساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز هذه المشكلات وتلبية الممكن من حاجاتهم حيث أنّ عدم إشباع هذه الحاجات أو جزء منها يؤثر بالضرورة وبالنتيجة على الأداء التحصيلي للطلبة وعلى طريقتهم في التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم العملية وقد يتجاوز ذلك إلى التأثير في وضعهم النفسي إذا لم تجد هذه المشكلات طريقها إلى الحل وبالتالي حدوث مشكلات لا تحمد عقباها وتؤدي إلى نتائج غير مرغوبة فكان لا بد من تعليق الجرس والتنبيه إلى ضرورة الانتباه إلى هذه الفئة من الطلبة ودراسة مشكلاتهم وحاجاتهم الإرشادية وصولا إلى طلبة مُتفوّقين وموهوبين قادرين على التطور والاستمرار في إبداعهم وتقديم أفكار جديدة بناءة ومثمرة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرّف على مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين ودرجة كل مشكلة وحدتها.

٢- التعرف على الحاجات الإرشادية للطلبة المُتفوّقين والموهوبين.

أسئلة الدراسة

ما أهم مجالات المشكلات التي يعاني منها الطلبة المُتفوّقون والموهوبون في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن.

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في ترتيب مجالات المشكلات

تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية لدى الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن.

فرضيات الدراسة

١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بوجود مشكلات لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بوجود مشكلات لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بوجود مشكلات لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للطالب.

مُصطلحات الدراسة

المشكلات: هي الظروف التي تحيط بالطالب المُتفوّق أو الموهوب وتشكل لديه حالة من عدم الرضا أو عدم الارتياح وتقيسها أداة الدراسة الحالية.

الطلبة المُتفوّقون والموهوبون: هم الطلبة الذين يظهرون مهارات وقدرات عالية تفوق المعدل الطبيعي في مجالات الذكاء والتحصيل الدراسي والتعبير الكتابي والشفوي ولديهم مهارات معينة.

المركز الريادي: هو المؤسسة التعليمية التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم في الأردن بهدف العناية بالطلبة المُتفوّقين والموهوبين وتقدم لهم خدمات خاصة بهدف استثمار طاقاتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة وبناء شخصيات الطلبة وتزويدهم بمهارات وسلوكيات ومعارف تفوق ما يتلقاه أقرانهم في المدارس النظامية.

محافظة البلقاء: هي إحدى اثنتي عشرة محافظة تشكل بمجموعها حدود المملكة الأردنية الهاشمية، وتقع بالقرب من العاصمة عمان، وتضم خمسة ألوية هي: لواء القصبة، ولواء ماحص والفحيص، ولواء دير علا، ولواء الشونة الجنوبية، ولواء عين الباشا، وفيها تأسست أول مدرسة ثانوية في الأردن.

الحاجات الإرشادية: هي مجموعة الأمور والقضايا التي يجد الطلبة المُتفوّقون والموهوبون أنها تنقصهم وأنهم بحاجة إلى إشباعها للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والعاطفي.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة في ثلاثة حدود هي:

١- حدود مكانية: تتمثل في موقعي المركزين الرياديين في محافظة البلقاء في المملكة الأردنية الهاشمية والكائنين في مدينتي: السلط وعين الباشا.

٢- حدود زمانية: تتمثل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

٣- حدود بشرية: تتمثل في الطلبة المتفوقين والموهوبين الملتحقين بالمركزين الرياديين في محافظة البلقاء.

الإطار النظري ودراسات سابقة

تعريف التفوق

في عام ١٩٧٨ راجعت لجنة من الكونجرس الأمريكي تعريف الموهوبين وتوصّلت إلى التعريف الآتي للموهوبين: "هم أطفال جرى تحديدهم في فترة قبل المدرسة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون قدرات كامنة ذات إثبات وبرهان تشير إلى قدرتهم على الأداء الراقي وامتلاكهم قدرات فكرية أو إبداعية أو أكاديمية محددة ويتمتعون بفن القيادة ويستطيعون ممارسة الفنون البصرية والعلمية والذين لهذه الأسباب مجتمعة يحتاجون إلى خدمات ونشاطات لا تجري في المدرسة العادية النظامية بغرض تطوير تلك القدرات بشكلٍ كاملٍ" (ديفز وريم، ٢٠٠١: ٢٤-٢٥).

عرّف (أبو سماحة، ١٩٩٧: ٨٧) المُتفوّق بأنّه: "الشخص الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكّنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداءٍ مرتفعة في مجالٍ معينٍ من المجالات التي يقدّرها المجتمع".

عرّف (معاجيني، ١٩٩٨: ١٦٥) المُتفوّق بأنه: "الطالب الذي يفوق أقرانه في الصف في التحصيل الدراسي العام و / أو الخاص بحيث يتميز بخصائص سلوكيةٍ نفسيةٍ ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع "خصائص الدافعية" ويمتاز بقدراتٍ عقليةٍ "ذكاء" عاليةٍ تفوق ما يتحلّى به أقرانه".

ويعرّف (منصور والتويجري، ٢٠٠٠: ٢٧) المُتفوّقين بأنّهم: "من تتوافر لديهم الاستعدادات العقلية أي القدرة العقلية العامة (الذكاء) وحيث تقترب نسبة الذكاء من الحد الأعلى لسلم المُتفوّقين في مرتبةٍ أعلى من غيرهم من الأفراد العاديين، إضافة إلى قدراتٍ عقليةٍ أخرى تندرج تحت القدرات العقلية لمستويات تميزه عن الأفراد العاديين".

تعريف الموهبة والموهوبين

عرّف (معوّض، ١٩٩٤: ١٨١) الموهوبين بأنهم: "الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء، أو الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات التفكير الابتكاري، أو الذين يتفوقون في قدرات خاصة مثل القدرات الرياضية أو الموسيقية أو اللغوية أو الفنية أو أي قدرة أو أكثر من هذه القدرات".

عرّف (الحاج خليل والكحلوت وأبو طالب، ١٩٩٦: ٤٠٩) الموهبة بأنها: "تستخدم لوصف التلميذ الذي يحقق أداءً متميزاً مقارنة مع أداء أفراد مجموعته العمرية في واحدٍ أو أكثر من الأبعاد الرئيسة التي تمثل السمات العقلية والشخصية".

وقد عرّف الروسان في (الروسان وسرور، ١٩٩٨: ٥١) الطفل الموهوب بأنّه: "ذلك الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنةً مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها أو أكثر من الأبعاد التالية:

١- القدرة الإبداعية العالية.
٢- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
٣- القدرة على القيام بمهارات متميزة

كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية..الخ.

٤- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلال في التفكير."

عرف مكتب التربية الأمريكي الأطفال المُتفوّقين والموهوبين بأنهم: "أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من اجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات"(جروان، ١٩٩٩: ٥٩).

عرّفت (السرور، ٢٠٠٠: ١٦)الموهبة بأنها: "سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... وغيرها".

وعرّف (فتح الله، ٢٠٠٣: ٢٥٨) الموهوب بأنّه: "فرد يملك القدرة الفائقة على التعامل مع الأفكار والعلاقات بكفاءةٍ عاليةٍ كما أنّه يفضل الانضمام إلى الأفراد الذين ينتمون إلى الفئات العمرية التي تكبره لإحساسه بأنّهم يشاركونه في اهتماماته العقلية العليا".

وعرّف الفرهود (٢٠٠٥: ١١) الموهوب بأنه: "كل طالب (طالبة) يتوافر لديه استعداد وقدرات غير عادية، أو أداء يميزه عن بقية أقرانه، في مجال أو أكثر من المجالات التي تنال تقدير المجتمع وخاصةً في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، والمهارات والقدرات الخاصة. ويحتاج إلى رعايةٍ خاصة لا تتوفر له بشكل جماعي مع أقرانه في الفصل. وهو الذي يتم اختياره وفق معايير ومقاييس علمية خاصة".

وعرف العابر (٢٠٠٦: ١٣) الموهوب بأنه: "الذي يوجد لديه استعدادات فطرية وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العملي والمهارات والقدرات الخاصة".

الحاجات النفسية للمُتفوّقين والموهوبين

من الأهمية بمكان مساعدة المُتفوّقين والموهوبين في استمرار تفوّقهم وتنمية عوامل إبداعهم لضمان إثراء مجتمعاتهم وهذا يتطلب العمل على تحقيق بعض حاجات المُتفوّقين والموهوبين في هذا المجال ومنها(الرابغي، ٢٠٠٣: ٢٠٧- ٢٠٩):

١- توفير الحماية والأمان للمُتفوّقين والموهوبين: حيث يحتاج المُتفوّق والموهوب للشعور بالحماية والأمن ليستطيع تطوير قدراته واستثمار إمكاناته في تقديم ما ينفع المجتمع الذي يعيش فيه وما ينفعه شخصيا وأول الجهات المسؤولة عن توفير الحماية والأمن الأسرة ثم المدرسة ثم المجتمع عموماً فقد يكون لجهل الآباء بالحاجات النفسية لأبنائهم المُتفوّقين والموهوبين دورٌ في تنمية الفشل داخل الأبناء فينشأون

كارهين للمواقف المرتبطين بها، كذلك فإن عدم تفهّم المعلمين لحاجات المُتفوّقين والموهوبين يسمح بتسرب الإحباط للطلبة المُتفوّقين والموهوبين ووقوعهم تحت الضغط الذي قد يواجهه الطالب من معلمه أو السخف الذي قد يتعرض له من زملائه فيشعر بتزايد الحاجة إلى المساندة والتشجيع لتفهم حاجاته فضلاً عن دور المجتمع الذي قد يعامل المُتفوّقين والموهوبين لا سيما صغار السن منهم بقسوةٍ بحجة أنهم بحاجةٍ إلى التربية والتهذيب والضبط الاجتماعي مما يؤدي إلى الحد من مواهبهم ويصيبهم بالإحباط.

١- مساعدة المُتفوّق والموهوب في التعبير عن أفكاره ودعمها: فالمُتفوّق أو الموهوب يشعر أنّ لديه أفكارٌ ورغبةٌ في ممارسة نشاطاتٍ إبداعيةٍ وأن يجد من حوله أشخاصاً لديهم الاستعداد والرغبة في سماع ما لديه، ومناقشته في أفكاره واحترامها وتشجيعه، والبحث معه وله عن سبل دعم هذه المواهب فإذا ما شعر المُتفوّق أو الموهوب بوجود أشخاصٍ من حوله يشجعونه ويدعمونه ولديهم الاستعداد لسماع الأفكار ومناقشتها معه وتوفير سبل نجاحها سيؤدي ذلك بالضرورة لتوصل المُتفوّق أو الموهوب لأفكارٍ خلاقةٍ والقيام بنشاطاتٍ متميزةٍ بل وتطوير ما لديه بناءً على ردود الفعل التي يتلقاها أو القناعات التي يتوصّل إليها بوجود أشخاصٍ داعمين له ولأفكاره.

١- مساعدة المُتفوّق أو الموهوب في فهم طبيعته: حيث تمتاز شخصية المُتفوّق أو الموهوب بدرجةٍ عاليةٍ من الحساسية، والقدرة على التحدي، ومقاومة عوامل الاضطراب التي يمر بها، مما يجعله عرضةً لردود أفعال من الآخرين تسبب له الحرج، والإزعاج والتوتر فتزداد حاجته إلى من يفهمه، ويقدّر مواهبه المتمثلة في اختلافه مع الآخرين، في مجموعة القواعد والأفكار والنشاطات التي يتبناها، فالمُتفوّق والموهوب لديه حاجات اجتماعية، وعاطفية، وعلينا اختيار مناهج مناسبةً لنمو مواهبه كون المناهج الدراسية العادية غير كافيةٍ ولا تشكّل تحدياً عنده ولا بد أيضاً من سد الفجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي له، كون النمو العقلي ينمو بسرعةٍ أكبر من النمو العاطفي.

ويضيف (العزة، ٢٠٠٢) إلى الحاجات سابقة الذكر الحاجات الآتية:

٢- الحاجة إلى مزيد من الانجاز المتناسب مع ما يمتلكونه من قدرات عالية ودافعية.

٣- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين المتناسب مع شعور المتفوقين والموهوبين تجاه أنفسهم وتؤكده انجازاتهم.

٤- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص وتفريد التعليم المتفق مع قدراته وإمكاناته وخصائصه الشخصية وهي أمور صعب أن يوفرها له برنامج دراسي عادي.

٥- الحاجة إلى مزيد من النشاطات المنهجية واللامنهجية المتفقة مع ميوله ورغباته وقدراته على الانجاز.

٦- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي وتوافر الأصدقاء والعمل التعاوني مع الأقران حتى لا يشعر المتفوق أو الموهوب بالعزلة أو الغربة في بيئته.

خصائص الطلبة المُتفوّقين والموهوبين:

يمتاز الطلبة المُتفوّقون والموهوبون بمجموعة خصائص تميزهم عن غيرهم منها(الخطيب، ٢٠٠٣: ٢٥١- ٢٥٤):

١- خصائص عقلية: مثل سرعة التعلم والفهم والحفظ وقوة الذاكرة والمثابرة وطرح الأسئلة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف وسرعة الاستجابة وسعة الأفق والقدرة على التحليل والاستدلال وربط الخبرات السابقة باللاحقة وحب الاستطلاع والفضول العقلي والأفكار الجديدة والمنظمة والخيال الإبداعي ووضوح التفكير والخيال الخصب والقدرة على التذكر والاستيعاب والذكاء العالي والابتكار والإبداع وتوازن القوى العقلية والحصيلة اللغوية الواسعة والخصبة والثرية في الوقت نفسه.

٢- خصائص اجتماعية: فالمُتفوّق أو الموهوب محب للحرية ومقاوم للضغوط الاجتماعية ويكره تدخل الآخرين في مجرى حياته وهو مبادر بالقول والعمل راغب ومستعد لبذل الجهد يساعد الآخرين ويتمتع بسمات مقبولةٍ اجتماعياً ومجامل للآخرين ومعتد بنفسه كثيراً طموح ميال للاستقلالية واثبات الذات ينقد ما هو كائن سعيا وراء الوصول إلى ما يجب أن يكون من خلال نقد الذات والإحساس بعيوبها، يفضل النشاطات التي تحتاج إلى التحدي والقدرات العقلية، ميال للمرح والبهجة وروح الدعابة، لا يكترث كثيرا بالنشاطات الاجتماعية التي تقيد حريته ورغباته.

٣- خصائص وجدانية: يتمتع بصحة نفسية ومستوى من التكيف يفوق أقرانه ويتوافق بسهولة مع المستجدات الجديدة، حساس يعاني من بعض أشكال سوء التكيف والإحباط أحيانا نحو نقص الفرص المتاحة في المدرسة لممارسة بعض نشاطاته الخاصة وعدم توافر الفرص للتعبير عن قدراته العقلية، عنيد ولا يتخلى عن رأيه بسهولة، لا يحب اطلاع الآخرين على أفكاره، حريص على إتقان أعماله ونشاطاته، يتضايق من النشاطات العادية كونها لا تشكل لديه أي تحدٍ.

٤- خصائص جسمية: حيث يتمتع المُتفوّق أو الموهوب بصحة جسمية جيدة قوي الجسم أثقل وزناً، وأطول من أقرانه مُتفوّق عنهم في معدل نموه ونشاطه الحركي ولديه طاقة كبيرة على العمل يحب اللعب والجري لديه طاقة زائدة ويتمتع بقدرٍ وافٍ من الحيوية.

٥- خصائص في الميول والاهتمامات: فالمُتفوّق أو الموهوب متعدد الميول متنوع الاهتمامات فقد نجده يهوى التصوير وفي الوقت نفسه جمع الطوابع وتربية الطيور والحيوانات والزراعة والمطالعة وممارسة الألعاب ودراسة قوانينها وهذه الخصائص نادراً ما تتوافر عند الفرد العادي (عميرة، ١٩٩٧: ٢٢).

طرق وأساليب اكتشاف المُتفوّقين والموهوبين والتعرف عليهم:

تبين البحوث والدراسات وجود أساليب متنوعة لاكتشاف المُتفوّقين والموهوبين وتساعد عملية التعرف على المُتفوّقين والموهوبين مبكرا في عملية رعايتهم وتوجيه الجهود وتعزيز الخبرات وإعداد الوسائل الملائمة لتحقيق النمو السليم والسريع ومن طرق وأساليب التعرف على المُتفوّقين والموهوبين (حسانين، ١٩٩٧: ٤٢- ٥٠):

أولاً: اختبارات الذكاء الفردية: وتكمن أهمية اختبارات الذكاء في ضمان الحصول على معلومات دقيقة وموثوقة حول الخصائص الشخصية للمُتفوّقين والموهوبين مما يساعد في إمكانية التنبؤ بمدى الإنجاز والأداء المستقبلي دراسياً ومهنياً، والمساعدة في التخطيط لهما، وفي تقويم عمليات الإرشاد النفسي وتدعيم إيجابياتها ومن الأمثلة على اختبارات الذكاء الفردية اختبار ستانفورد بينيه (Stanford Binet Intelligence Test) واختبار مينسوتا للذكاء لمرحلة ما قبل المدرسة واختبار وكسلر لذكاء الأطفال (Wechsler Intelligence Scale For Children).

ثانياً: الإنجازات السابقة: حيث يمكن التعرف على المُتفوّقين والموهوبين من خلال استعراض إنجازاتهم السابقة والتعرف عليها أو من خلال تناولهم لأشياء مألوفة والخروج منها بأشياء غير مألوفة.

ثالثاً: ملاحظات المعلمين: وتفيد الملاحظة في دراسة سلوك الأطفال في مرحلتي ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية نظراً لصعوبة استخدام المقاييس والاختبارات النفسية في هذه المرحلة العمرية.

رابعاً: اختبارات التحصيل والذكاء الجمعية: تقوم معظم الأنظمة التربوية على إجراء اختبارات دورية لقياس قدرات التلاميذ العقلية ومعرفة تحصيلهم الأكاديمي من خلال أساليب القياس الجمعي، وتساعد هذه الاختبارات في تقويم مستوى النضج العقلي وتحديده ومستويات التحصيل والأداء ويمكن استخدام الاختبارات كوسائل للدراسات المسحية.

دور الأسرة في اكتشاف المُتفوّقين والموهوبين ورعايتهم:

تقع على عاتق الأسرة مسؤولية اكتشاف مواهب أبنائهم وجوانب التفوق لديهم في سنٍ مبكرةٍ بعيداً عن المبالغة والتحيز وغالباً ما يرى الأهل أنّ أطفالهم موهوبين ويتمتعون بقدرٍ وافرٍ من الفطنة والذكاء لكن واقع الحال قد لا يكون كذلك أو أنهم لا يتمتعون بالموهبة بالقدر الذي يعتقده الأهل مما يخلق لهم بعض المشكلات والإحباط حينما يكتشفون أنّ أبناءهم لم يكونوا بالقدر الذي كان يراه الأهل وقد يعود سبب زيادة التوقع من الأبناء لسببين:

أحدهما: أنّ الأهل بطبيعة الحال يحبون أطفالهم ويرون فيهم أنهم أفضل الأطفال وأكثرهم ذكاءً ويستخدمونهم في تحصيل ما عجز الأهل أنفسهم عن تحقيقه فإذا كان الأب مثلا راغبا في دراسة تخصص

معين لكن قدراته واستعداداته كانت أقل من القدر المطلوب للنجاح في ذلك التخصص فيعمل على تأسيس ابنه لدراسة هذا التخصص ومحاولة توجيهه بالترغيب والترهيب إلى دراسته دون غيره مع أنّ الابن يعرف أنه لا يملك متطلبات النجاح في ذلك التخصص.

وثانيهما أنّ ذكاء الأبناء عادة ما ينسب إلى ذكاء الآباء الموروث فيتباهون بذلك ويبالغون في تقدير قدرات أبنائهم ومواهبهم مما يتسبب في حدوث مشكلات للأبناء وضعف قدرتهم على مسايرة ذلك وتحقيق المطلوب مما يُحدث اختلالاً في التوازن الانفعالي عندهم وحدوث عجز في التوافق الاجتماعي.

وقد يحدث أن لا يكترث الآباء لمواهب أبنائهم وتفوّقهم ربما لانشغال الأهل في أمور الحياة والعمل مما يؤدي إلى إهمال أبنائهم ومواهبهم وقدراتهم وقد تؤدي النظرة الدونية من الأهل تجاه أبنائهم وعدم الاكتراث بآرائهم وأفكارهم بحجة أنهم لا زالوا صغاراً أو لا يعرفون مصلحتهم وأن الأهل أقدر منهم في تحديد مصلحتهم مما يؤدي إلى تسرب الفشل والشعور بالملل وخيبة الأمل والقلق والصراع لدى الأبناء وقد يتطور ذلك ويصبح حالةً مزمنةً لدى الأبناء يعانون منها طويلا.

من هنا كانت أهمية أن يدرك الأهل مواهب أطفالهم وتفوّقهم، ورعاية ذلك كون الأهل يكونوا على اتصال مباشر مع الأبناء، وتكون ملاحظتهم ومراقبتهم لسلوك أبنائهم أكثر من المدرسة كون مدة وجودهم في المدرسة أقل مقارنة بالوقت الذي يمضيه الابن مع الأسرة، ومع بعض الفهم والمعرفة وتوافر قدر من الموضوعية يستطيع الأهل التعرف على مواهب أبنائهم من خلال تعريضهم لبعض الاختبارات الموضوعية مما يعطي صورة تقريبية عن التفوّق العقلي لديهم، فيمكن للأهل ملاحظة موهبة أبنائهم إذا وجدوا أنهم ميّالون للابتكار، وإعمال الفكر. والعقل وسرعة إنجاز الأعمال الموكولة إليهم. وبدرجة أكثر دقة مما يقوم به أقرانهم في السن نفسها. والموهوب أكثر قدرة على الكلام واستخدام حصيلة لغوية جيدة وفي سن مبكرة.

هذه الأمور ترتب على الأهل مسؤوليات كبيرة تتمثل في توفير الإمكانيات المناسبة، والظروف الملائمة، بما يتناسب وقدرات الأبناء العقلية، والعمل على تشجيعهم، وتوفير الأدوات التي يحتاجها الابن لتنفيذ ما يحب من أعمال، وعلى الأهل أيضاً إتاحة الفرص لأبنائهم للتعرف على كل جديد في مجالات تفوّقهم مثل توفير الكتب والأجهزة والأدوات التي يحتاجها الأبناء، وعلى الأهل أن ينظروا لأبنائهم المُتفوّقين والموهوبين على أنهم كما الآخرون لديهم حاجات أساسية وعلاقات اجتماعية، ومن حقهم أن يعيشوا حياة طبيعية، وعلى الأهل إدراك أنّ سرعة نمو الأبناء الاجتماعية والانفعالية لا توازي سرعة نموهم العقلي، وهم بحاجة للشعور بالحب والتقدير والاحترام

وتطوير الشخصية (معوض، ١٩٩٤: ١٨٢- ١٨٧).

سمات معلمي المُتفوّقين والموهوبين وخصائصهم:

توصّلت الدراسات التي أُجريت على معلمي الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في الولايات المتحدة إلى أنّ خصائص المعلم الناجح تتمثل فيما يأتي (منصور والتويجري، ٢٠٠٠: ٢٢٦- ٢٢٨):

١- التفوّق في الذكاء: بحيث يكون المدرس ذكياً يحترم الأذكياء ويتجاوب معهم بفطنة ومهارة عالية.

٢- الشخصية الناضجة: حيث يعتمد نجاح المعلم في مهنته على شخصيته ويفضل الطلبة المُتفوّقون المعلم الناضج اجتماعياً وانفعالياً لديه ثقة بنفسه وقدرة على اتخاذ القرارات لا يثور ويغضب إذا تعرض لسؤال من طالب ولم يعرف إجابته ويكون قدوة حسنة لطلبته.

٣- واسع الاطلاع: حيث أنّ المعلم الناجح يتمتع بسعة الاطلاع والثقافة متخصص في المجال الذي يدرّسه الأمر الذي يجعل المعلم بالنتيجة موضع احترام وتقدير من طلبته المُتفوّقين والموهوبين فيحرصون على الاستمرار في تفوّقهم.

٤- الخبرة: حيث إنها عامل مساعد على نجاح المعلم في تعليم المُتفوّقين والمعلم الناجح يحب مهنة التدريس ويملك خبرة جيدة فيها.

٥- الرغبة بتدريس الطلبة المُتفوّقين والموهوبين: فالرغبة في أي عمل شرط رئيس للنجاح فيه فالمعلم الذي لديه ميل لتدريس الطلبة المُتفوّقين والموهوبين يحترم آراء الطلبة ويناقشه معهم ويشجعهم ويحفزهم ولا يتذمر منها.

٦- التدريب: فالمعلم الناجح هو من يسعى دوما إلى تطوير نفسه والانخراط في برامج تدريبية من شأنها الإسهام في تقديم رسالته التربوية بصورة متميزة وسليمة فيتعرّف بالتدريب على خصائص الطلبة المُتفوّقين والموهوبين وكيف يتعامل معهم ويعلمهم ويرعاهم.

دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية

١- دراسات حول الطلبة المُتفوّقين والموهوبين

دراسة (دبابنة، ١٩٩٨) بعنوان: "تطوير أداة للكشف عن حاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين في الصف العاشر من المرحلة الأساسية في الأردن". طبّقت الدراسة على عيّنةٍ مكونة من (١٨٣) طالباً وطالبةً منهم (٨٣) موهوباً و(١٠٠) طالباً عادياً، توصّلت الباحثة إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطات أداء الطلبة الموهوبين في المدارس العادية، وأداء الطلبة العاديين، بالنسبة لبُعد الخوف من الفشل، ولصالح الطلبة الموهوبين، وأن مستوى الحاجات والمشكلات لدى الطلبة الموهوبين أعلى مما هي لدى الطلبة العاديين على بُعد مناشدة الكمال.

دراسة (العويضة، ٢٠٠٢) بعنوان: "الإرشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في

مدرسة اليوبيل"، أُجريت الدراسة على عيّنةٍ من خمسة عشر طالباً وطالبةً من طلبة المدرسة وثلاثةً من معلميهم. وتوصّلت إلى أنّ الصعوبات التكيفية التي يواجهها الموهوبون من الطلبة في مدرسة اليوبيل كانت صعوبات متعلقة بالتحصيل مثل: العبء الدراسي، ونقص الدافعية. وصعوبة اللغة، والقلق من الامتحان، وقلة الانتباه، وضعف التركيز، وصعوبة بعض المواد، وعدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة. وصعوبات متعلقة بالجانب الانفعالي، حيث يشعر بعض الطلبة بالقلق، والتوتر، ووجود جوٍ من التنافس، والتحدي الدائم، ليكونوا جميعاً مُتفوّقين، ووجود فروقٍ فرديةٍ بين الطلبة من حيث: المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، وصعوباتٍ متعلقةٍ بالجانب الاجتماعي، حيث أنّ بعض الطلبة الموهوبين يشعرون بالثقة العالية بالنفس، كونهم مُتفوّقين فيشعرون بالفوقية، والتصرف بأنانيةٍ أحياناً، فضلاً عن عدم الانسجام بين المجموعات المختلفة في المدرسة نفسها، فيشعر معها الطالب بالوحدة، وصعوباتٍ في علاقة الطلبة مع المعلمين، فبعض المعلمين لديهم توقعاتٌ غير واقعيةٍ من الطلبة أنفسهم، وهم لا يراعون الفروق الفردية بينهم. وضعف الثقة بين الطرفين، وإدراك الطلبة لضعف كفاءة بعض المعلمين في تدريس المواد للموهوبين، وصعوبات في العلاقة مع المرشد، فخدماته غير كافيةٍ من وجهة نظر الطلبة. والثقة بينهما ضعيفة. وتفضيل الطلبة عدم اللجوء لأحد لاعتقادهم بإمكانية حل مشكلاتهم بأنفسهم. وصعوبات مع الأهل فهم يتوقعون من أبنائهم الحصول على درجات عاليةٍ جداً، وتهديد الأهل لهم بإخراجهم من المدرسة إذا لم يحققوا المعدل المطلوب. وعدم تفهّم الأهل لحاجات أبنائهم كموهوبين.

دراسة (الهران، ٢٠٠٥) وهدفت إلى التعرف على مشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتعرف الفروق في مشكلاتهم تبعا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مجال المشكلات الخارجية المنشأ في كل من مشكلات العلاقة مع الأهل والعلاقة مع المدرسة، والعلاقة مع الأصدقاء والبيئة المحيطة التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغير الجنس حيث كانت هذه المشكلات لدى الذكور ظاهرة بشكل اكبر مما هي لدى الإناث.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مشكلة توقعات الآخرين تعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في مشكلات الكمال ومفهوم الذات وفلسفة الوجود التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسيا حيث كانت لدى الذكور أعلى مما هي لدى الإناث.

٢- دراسات تتعلق بمشكلات الطلبة بشكلٍ عام وحاجاتهم الإرشادية

دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) بعنوان:

"مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية"، وهدفت الدراسة إلى تعرّف المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، مثل: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة البالغ عددهم (٢٧٦٧) طالباً وطالبةً، وطبّقت الدراسة على عيّنةٍ من (٤٩٥) طالباً وطالبةً، وتوصّل الباحث إلى أنّ المشكلات كانت مرتبة تنازلياً كالآتي: ارتفاع نفقات الدراسة، ارتفاع أسعار الكتب، ارتفاع أجور المواصلات، وعدم توافر مركز لبيع الكتب داخل الحرم الجامعي، أمّا ترتيب المجالات تنازلياً فكان: المجال الدراسي، المجال الإداري، المجال الاجتماعي، مجال المواصلات، المجال النفسي، المجال الاقتصادي، المجال الصحي، وكانت الطالبات أكثر شكوى في مجالات: الإداري، والمواصلات، والاجتماعي، والاقتصادي.

دراسة (آل مشرف، ٢٠٠٠) بعنوان: "مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية: **دراسة استطلاعية**"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلات طلبة جامعة صنعاء في اليمن في المجالات: الصحية، والنفسية، والمعرفية، والقيمية، والبيت، والأسرة، والمجتمع الدراسي، والمجال الإرشادي، طبّقت الدراسة على عيّنةٍ من (٢٥٧) طالباً وطالبةً في السنتين: الأولى، والرابعة، ومن التخصصات النظرية، والعملية، وتوصّلت الباحثة إلى أنّ المشكلات التي يتعرض لها الطلبة مرتبةً تنازلياً كانت: مشكلات المجال الإرشادي، الدراسي، القيمي، النفسي المعرفي، الانفعالي، المجتمع، الاجتماعي، الأسري، وأخيراً الصحي. وأنّ طلبة التخصصات العلمية يعانون من مشكلاتٍ أكثر من طلبة التخصصات النظرية. أمّا بالنسبة لمتغير الجنس، فقد توصّلت الباحثة إلى أنّ الذكور أكثر تعرضاً لمشكلات المجال القيمي، والإرشادي.

دراسة (عثمان، ٢٠٠٠) بعنوان: "مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية"، هدفت الدراسة إلى تعرّف مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية في فلسطين المحتلة، وبلغ مجتمع الدراسة (١٥٦٠) طالباً وطالبةً من المسجّلين في برامج الدراسات العليا للعام الجامعي ١٩٩٨/١٩٩٩ وطبّق الباحث بحثه على عيّنةٍ من (٢٣٥) طالباً وطالبة، وتوصّل إلى أنّ ترتيب مجالات المشكلات التي تواجه الطلبة حسب درجة شدّتها كانت مرتبةً تنازلياً كالآتي: المجال الإداري، المجال الاقتصادي، المجال الأكاديمي، المجال الاجتماعي، المجال النفسي، ووجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في المشكلات الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية، تُعزى لمتغير العمر، وعدم وجود مشكلاتٍ دالةٍ إحصائياً تُعزى لمتغير العمر في مجالي المشكلات الأكاديمية والنفسية.

دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢)، بعنوان:

"الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية"، هدفت إلى تقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، بهدف التخطيط لإيجاد خدماتٍ إرشاديةٍ في الجامعة تدعم الطلبة، وتساندهم، وتساعدهم في تخفيف مشكلاتهم المهنية، والاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، والأخلاقية، تكوّن مجتمع الدراسة من (٤٣٨٤) طالباً وطالبةً، وطبّقت الدراسة على عيّنةٍ من (١٢٣٣) طالباً وطالبةً، توصّلت الدراسة إلى أنّ حاجات الطلبة كانت مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للطلبة إلى: حاجاتٍ مهنيةٍ، حاجاتٍ أكاديميةٍ، حاجاتٍ نفسيةٍ، حاجاتٍ اجتماعيةٍ، حاجاتٍ أخلاقيةٍ، ووجود فروقٍ بين الجنسين من حيث الحاجات الإرشادية حيث يعاني الذكور بدرجةٍ أكبر من الإناث في معظم المجالات، باستثناء مجالٍ واحدٍ هو المجال النفسي، حيث تبيّن أنّ الإناث أكثر معاناة من الذكور، ووجود فروقٍ تُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، حيث أنّ طلبة السنة الأولى أكثر معاناةً من طلبة المستويات الأخرى.

ثانياً: دراسات أجنبية

توصلت دراسة قام بها يوشك وجوباغي (Yewchuk & Jobagy, 1992) للكشف عن المشكلات التي يتعرض لها الأطفال الموهوبون وحاجاتهم الانفعالية إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها الأطفال الموهوبون سببها التوقعات الكبيرة، وغير الواقعية التي يرتبها ذوي الطفل، والمعلمون، والمجتمع، والتي بدورها تؤدي إلى عدم التكيف اجتماعياً، وصعوبة تكيف الطفل الموهوب مع زملائه في المدرسة، وغياب الحوافز والتشجيع من المدرسة مما يؤدي إلى شعور الطفل بالملل، وتأثير ذلك على أدائه.

دراسة مي (May, 1994) وهدفت إلى الكشف عن خبرات بعض العائلات الأمريكية في تكيفها مع طفلها الموهوب والتعرف على درجة كل من التوافق الاجتماعي والانفعالي وتفهم الصعوبات التكيفية التي يتعرض لها الطفل الموهوب، وتوصلت إلى وجود عدد من العوامل أسهمت في تدني درجة التوافق لدى الطفل الموهوب منها ضجر الطفل من مدرسته، وعجز البيئة الأسرية عن تقديم الرعاية التي يحتاجها الطفل الموهوب، ولجوء الأهل إلى الدفاع عن طفلهم باستمرار وعدم فسح المجال له للدفاع عن نفسه، ولجوء الطفل إلى الانسحابية عند تعرضه لبعض المشكلات بدلا من مواجهتها والعمل على حلها.

دراسة سوياتك (Swiatek, 1995) التي أجريت على طلبة الصفوف الأساسية العليا من المشاركين في برنامج صيفي للموهوبين، وهدفت إلى الكشف عن درجة استخدام الطلبة الموهوبين لطرق التكيف الاجتماعي التي يستخدمها الموهوبون من المراهقين في التعامل مع المشكلات الاجتماعية التي تعترض حياتهم وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الطلبة موهبة هم من يستطيعون إنكار موهبتهم في حين حصل الطلبة الذين يمتلكون قدرات لغوية جيدة على مستويات أدنى من

درجة القبول الاجتماعي من الطلبة الموهوبين الذي يمتلكون قدرات رياضية مرتفعة، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة غارلاند وزيقلر (Garland & Zigler, 1999) وهدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية التي تواجه الطلبة الموهوبين ممن يتمتعون بقدرات عقلية ذات مستوى مرتفع والكشف عن العلاقة بين كل من التوافق النفسي والقدرات العقلية المرتفعة لدى فئة الشباب الموهوبين، وتوصل الباحثان إلى حصول الطلبة الموهوبين على درجات جيدة وفق مقاييس المشكلات السلوكية والانفعالية، كما أن الطلبة الموهوبين ممن يمتلكون قدرات عقلية بمستوى مرتفع اظهروا ميلا لإظهار مشكلاتهم بدرجة تقل عن درجة ميل زملائهم ممن يمتلكون قدرات عقلية ذات مستوى متوسط.

تعقيب الباحثين على الدراسات السابقة

يلاحظ الباحثان من استعراضهما للدراسات السابقة أنها في معظمها تدرس جانباً محدداً من الموهبة والتفوق وبعضها الآخر يدرس ذلك لدى الطلبة الجامعيين في الأردن والدول العربية الأخرى بشكل عام والخليجية منها بشكلٍ خاص، في حين تركز الدراسة الحالية على مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية وحاجاتهم الإرشادية لا سيما وأنهم يكونون في مرحلة عمرية حرجة نسبياً في حياتهم فضلاً عن أن الظروف الاقتصادية، والمعيشية للشعب الأردني تختلف عن الدول العربية الأخرى فالخليجية مثلاً تعيش ظروفاً اقتصاديةً أفضل مما هو متوافر في الأردن. ويمكن للمؤسسات التربوية استثمار هذه الميزة لتطوير عملية التعليم بشكلٍ عامٍ، ورعاية الطلبة الموهوبين بشكلٍ خاص.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتعرف مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء الأردنية وحاجاتهم الإرشادية. وصولا إلى نتائج علمية موضوعية قابلة للتعميم والقياس عليها، وزيادة معارفنا حول موضوعها، وبالنتيجة تعرف الطريقة المناسبة في التعامل مع مثل هذه القضايا وصولا بالنشء إلى نتائج إيجابية تخدم العملية التربوية والتعليمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمركزين الرياديين الوحيدين على مستوى محافظة البلقاء في الأردن والبالغ عددهم (٢٢٨) طالباً وطالبةً، وقد قام الباحثان ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة باختياره كاملا لإجراء الدراسة عليه.

الجدول رقم (١). يبين توزيع مجتمع الدراسة وعينتها موزعين حسب المركز والنوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية.

المركز	مجتمع الدراسة وعينتها			
	المرحلة الأساسية		المرحلة الثانوية	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المركز الريادي للطلبة المُتفوّقين/ السلط	٢٨	٣٤	٢٤	٣١
مركز عين الباشا الريادي للطلبة المُتفوّقين والموهوبين	٣٤	٣٧	١٨	٢٢
المجموع	٦٢	٧١	٤٢	٥٣
المجموع الكلي			٢٢٨	

أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم أداة بحث مكوّنة من قسمين:

١- القسم الأول: عبارة عن معلومات ديمغرافية حول الطلبة المُتفوّقين والموهوبين تتعلق بالجنس والمرحلة الدراسية للطالب.

٢- القسم الثاني: ويتضمن (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات: الاجتماعي (١٢) فقرة، الأكاديمي (١٤) فقرة، الشخصي (١١) فقرة، الأسري (١١) فقرة. وكانت الإجابة عليها حسب درجة الانطباق: عالية جدا أو عالية أو متوسطة أو ضعيفة أو لا تنطبّق أبداً.

صدق الأداة

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس من المختصين في العلوم التربوية في الجامعات: الأردنية والبلقاء التطبيقية ومؤتة، وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين حول فقرات الاستبانة تم إجراء التعديلات اللازمة عليها بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة لتخرج بصورتها النهائية القابلة للتطبيق.

ثبات الأداة

لحساب ثبات الأداة والتأكد من قابليتها للتطبيق قام الباحثان باختيار عينة من خارج مجتمع الدراسة (طلبة المركز الريادي للطلبة المُتفوّقين والموهوبين في مدينة الكرك) وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيقها عليهم للمرة الثانية، وتم قياس معامل الارتباط بين إجاباتهم على فقرات الأداة في المرة الأولى، وإجاباتهم على فقراتها في المرة الثانية، وكان معامل الارتباط بين إجاباتهم في المرتين (٩١.٣٪) وهي نسبة مقبولة علمياً.

تطبيق الأداة

تم توزيع أداة الدراسة على الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المركزين الرياديين للطلبة المُتفوّقين والموهوبين في محافظة البلقاء في الأردن، وبالتنسيق مع

مديري هذين المركزين حيث تم توزيعها في غرفة الصف وبحضور الباحثين واسترجاع الاستبانات في الحصة نفسها، وكان بعض الطلبة غائبين يوم توزيع أداة الدراسة فتطوع المديران مشكورين بتوزيعها عليهم وإعادتها للباحثين بعد تعبئتها فكانت نسبة العائد (١٠٠٪).

المُعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق ومربعات الفروق في معالجة بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: ترتيب مجالات المشكلات للعينة الكلية:

يبين الجدول رقم (٢) ترتيب مجالات المشكلات تبعاً لمجموع الدرجات الكلية لكل مجال على حدة، وذلك كما حددته استجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة والتي يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢). يبين مجالات المشكلات ومجموع الدرجات ورتب تلك المجالات للعينة الكلية.

المجال	المجموع الكلي	مجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة	الرتبة
الإرشادي	٣١٢٨	٢٦٨٣	١
الاجتماعي	٢٧٣٦	٢٣٠٣	٢
الأكاديمي	٢٥٠٨	٢١٤٣	٣
الأسري	٢٥٠٨	١٩٩٦	٤
الشخصي	٣٤٢١	١٦٨٣	٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المجالات كانت مرتبة على النحو الآتي: المجال الإرشادي، الاجتماعي، الأكاديمي، الأسري، الشخصي، ونلاحظ من الترتيب السابق ما يأتي:

١- احتلال المجال الإرشادي للمرتبة الأولى، الأمر الذي يطرح بجدية مشكلة الإرشاد بجميع أنواعه: التربوي والنفسي والمهني والأسري، ...الخ.

وتعد الحاجة للإرشاد لدى الطلبة بشكل عام والمُتفوّقين منهم بشكل خاص من ضمن حاجاتهم الأساسية، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (العيساوي، ١٩٨٩) و(آل مشرف، ٢٠٠٠) و(عثمان، ٢٠٠٠) و(العويضة، ٢٠٠٢) و(الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المُتفوّقين والموهوبين كانت في المجال الإرشادي، والتي تمثلت في التفكير بالمستقبل والحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات وعدم إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة مشكلاتهم، وشعورهم بالقلق.

١- ترتيب مجالات المشكلات تبعا لمتغيري البحث:

متغير النوع الاجتماعي: تم حساب الدرجات الكلية لكل مجال على حدة لكل من الإناث والذكور وقد جاءت المجالات مرتبة لدى الجنسين بالشكل الذي يوضحه الجدول (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣). يبين ترتيب مجالات المشكلات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي بناء على مجموع الدرجات الكلية.

المجال	إناث		ذكور		فرق الرتب	مربع الفروق
	مجموع الدرجات	الرتب	مجموع الدرجات	الرتب		
الإرشادي	٢٩١٦	١	٢٧٠١	١	٠	٠
الأكاديمي	٢٤٣٤	٢	٢٦٢٣	٣	١-	١
الاجتماعي	٢٣١٠	٣	٢٣٤٣	٤	١-	١
الشخصي	١٨١٤	٤	٢٦٨٤	٢	٢	٤
الأسري	١٦٣١	٥	٢٩٩٢	٥	٠	٠

يلاحظ من الجدول رقم (٣) ما يأتي:

١-بقي المجال الإرشادي في المرتبة الأولى لدى كل من الذكور والإناث مما يتفق مع النتائج الكلية للعينة وهذا يؤكد حاجة كل من الطلاب والطالبات على حد سواء إلى العملية الإرشادية.

٢-الإناث أكثر اهتماما من الذكور بمشكلات المجال الاجتماعي والمجال الأكاديمي رغم أن الفارق الرتبي في هذين المجالين كان رتبة واحدة فقط في حين كان الذكور أكثر اهتماما بمشكلات المجال الشخصي.

بقي المجال الأسري في المرتبة الأخيرة لدى الجنسين. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) واتفقت جزئيا مع دراسة (Yewchuk & Jobagy, 1992) التي توصلت إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها الأطفال الموهوبون سببها التوقعات الكبيرة، وغير الواقعية التي يرتبها ذوي الطفل، والمعلمون، والمجتمع، والتي بدورها تؤدي إلى عدم التكيف اجتماعياً، ودراسة مي (May, 1994) التي توصلت إلى وجود عدد من العوامل أسهمت في تدني درجة التوافق لدى الطفل الموهوب منها ضجر الطفل من مدرسته، وعجز البيئة الأسرية عن تقديم الرعاية التي يحتاجها الطفل الموهوب، واختلفت مع دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الحاجات الإرشادية حيث يعاني الذكور أكثر من الإناث في معظم مجالات الدراسة.

• المرحلة الدراسية

تم تقسيم المرحلة الدراسية إلى طلبة المرحلة الأساسية العليا وتشمل الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، وطلبة المرحلة الثانوية، وتشمل الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي (التوجيهي) وتم حساب مجموع الدرجات الكلية لمجالات المشكلات لهاتين المجموعتين، وقد جاءت رتب تلك المجالات مرتبة كما يوضحها الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). يبين ترتيب مجالات المشكلات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (أساسي، وثانوي) بناء على مجموع أوزان مشكلات كل مجال على حدة وفرق الرتب ومربع الفروق.

المجال	المرحلة الأساسية		المرحلة الثانوية		فرق الرتب	مربع الفرق
	مجموع الدرجات	الرتبة	مجموع الدرجات	الرتبة		
الأكاديمي	٧٠٦٢	١	٣٩٦٠	١	صفر	صفر
الإرشادي	٦٩٥٠	٢	٣٨٩٥	٢	صفر	صفر
الشخصي	٦٧١٦	٣	٣٥٥١	٣	صفر	صفر
الأسري	٦٥٤٦	٤	٣٢٣٤	٤	صفر	صفر
الاجتماعي	٥٩٥٢	٥	٣٠٠٨	٥	صفر	صفر

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٤) ما يأتي:

١- التطابق الكامل في الرتب لدى طلبة المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

٢- أن المستوى الدراسي لا يؤثر في شيء من الترتيب في مجالات الدراسة واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى فروق دالة إحصائيا في حاجات الطلبة الإرشادية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تفاعل متغيري النوع الاجتماعي والمرحلة

أ) **إناث المرحلة الأساسية وذكور المرحلة نفسها:** تم حساب مجموع الدرجات الكلية لكل من الإناث والذكور في المرحلة الأساسية وأمكن تحديد رتب تلك المجالات وحسب ما هو مبين في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥). يبين ترتيب مجالات المُشكلات تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية (إناث المرحلة الأساسية وذكورها) بناء على مجموع مشكلات كل مجال على حدة كما يبين فرق الرتب ومربع الفروق.

المجال	إناث المرحلة الأساسية		ذكور المرحلة الأساسية		فرق الرتب	مربع الفرق
	مجموع الدرجات	الرتبة	مجموع الدرجات	الرتبة		
الأكاديمي	٦٥٢٦	١	١٥٠٠	٢	-١	١
الإرشادي	٦٤٢٦	٢	١٥٢٦	١	١	١
الاجتماعي	٥٨٦٥	٣	١٤٧٩	٣	صفر	صفر
الشخصي	٥٥٦٤	٤	١٢٦٦	٤	صفر	صفر
الأسري	٥٥٠٠	٥	١٢١٦	٥	صفر	صفر

يتبين من الجدول رقم (٥) أن النتائج جاءت على النحو الآتي:

احتل المجال الأكاديمي والمجال الإرشادي والمجال الاجتماعي والمجال الشخصي والمجال الأسري رتباً متقاربة جدا لدى كل من المجموعتين، وقد جاءت الحاجة الإرشادية لدى ذكور المرحلة الأساسية أقوى منها لدى إناث المرحلة نفسها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) في حين اختلفت مع نتيجة دراسة (العيساوي، ١٩٨٩).

أن معامل الارتباط عال جدا ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١) حيث وصل إلى (٠,٩٦٧) وهذا يعني أن الفروق ضئيلة جدا تبعاً لهذا المتغير.

– إناث المرحلة الثانوية وذكورها: يبين الجدول رقم (٦) مجموع الدرجات الكلية لكل مجال من مجالات المشكلات لدى إناث المرحلة الثانوية وذكورها.

الجدول رقم (٦). يبين ترتيب مجالات المشكلات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية(إناث المرحلة الثانوية وذكورها) بناء على مجموع درجات مشكلات كل مجال على حدة وفرق الرتب ومربع الفرق.

المجال	إناث المرحلة الثانوية		ذكور المرحلة الثانوية		فرق الرتب	مربع الفرق
	مجموع الدرجات	الرتبة	مجموع الدرجات	الرتبة		
الأكاديمي	٢٧٥٨	١	١٢٠٢	٢	١-	١
الإرشادي	٢٦٦٨	٢	١٢٢٧	١	١	١
الاجتماعي	٢٦٥٣	٣	١١٧٣	٣	صفر	صفر
الشخصي	٢٤٩٨	٤	١٠٧٧	٤	صفر	صفر
الأسري	٢٤٧٥	٥	١٠٧٦	٥	صفر	صفر

يتبين من الجدول رقم (٦) أن النتائج جاءت على النحو الآتي:

١- احتلت المجالات الاجتماعية والشخصية والأسرية رتباً متساوية لدى كل من المجموعتين.

٢- جاءت الحاجة الإرشادية لدى ذكور المرحلة الثانوية أقوى منها لدى إناث المرحلة نفسها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) واختلفت مع دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) في حين كانت الحاجة الأكاديمية لدى إناث المرحلة الثانوية أقوى منها لدى ذكور المرحلة نفسها، واتفقت أيضا مع دراسة (الهران، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مشكلات العلاقة مع الأهل والعلاقة مع الأصدقاء والبيئة المحيطة حيث بينت الدراسة أن الذكور أكثر

تعرضا لها من الإناث.

٣- أن معامل الارتباط عال جدا ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) حيث وصل إلى (٠.٩٥) وهذا يعني أن الفروق ضئيلة جداً تبعا لهذا المتغير.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١- تعزيز دور المرشد التربوي في المراكز الريادية وتعميق صلته بالطلبة لمساعدتهم في الكشف عن مشكلاتهم والبحث معهم عن حلول تربوية لها وقبل استفحالها.

٢- تنفيذ برامج إرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية مع التركيز على الطلاب لحاجتهم إلى مثل هذه البرامج.

٣- التوسع في إنشاء المراكز الريادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في مختلف محافظات المملكة لنجاح هذه التجربة في الاهتمام ورعاية هذه الفئة من الطلبة.

٤- إجراء مزيد من الدراسات على الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية ودراسة اثر بعض المتغيرات في أدائهم مثل المستوى الاقتصادي للأسرة والبيئة التي تقع فيها هذه المراكز (مدينة ريف بادية) وعدد الطلبة في الشعبة الواحدة.

٥- إجراء دراسات أخرى حول اثر المراكز الريادية في تنمية شخصية الطالب المتفوق والموهوب من خلال البرامج والنشاطات المنهجية وغير المنهجية التي تنفذها المراكز الريادية لطلبتها على مدى العام الدراسي.

٦- إجراء مسابقات بين المراكز الريادية على مستوى الإقليم أو المملكة لتعرف أكثر المراكز تحقيقا لرسالتها التربوية ومنح جوائز للفائزين سواء المركز الريادي نفسه أو الطلبة الذين استطاعوا التفوق على مستوى يتجاوز المركز إلى مستوى الإقليم أو المملكة.

٧- قيام وزارة التربية والتعليم بمزيد من الجهود التوعوية والترويجية لتعريف المجتمع المحلي بهذه المراكز وكيفية الاستفادة من نشاطاتها ومزاياها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

آل مشرف: فريدة عبد الوهاب، "*مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية: دراسة استطلاعية*"، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، الكويت، مج ١٤، ع ٥٤، ص ص (١٧١ – ٢٠٧)، (٢٠٠٠).

أبو سماحة: كمال كامل، "*إدارة وتنظيم برامج المتفوقين*"، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٦، العدد ١٢٠، آذار (مارس) ١٩٩٧، ص ص (٨٦ – ٩٦)، (١٩٩٧).

جروان: فتحي عبد الرحمن، . الموهبة والتفوّق والإبداع، ط١(العين: دار الكتاب الجامعي) ، (١٩٩٩).

الحاج خليل: محمد، والكحلوت: أحمد، وأبو طالب: صابر سعدي، *إدارة الصف وتنظيمه*، ط١، (عمان: جامعة القدس المفتوحة)، (١٩٩٦)،.

حسانين: حمدي حسن محمد، "الموهوبون: رؤية سلوكية، تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم"، ورقة عمل منشورة مقدمة إلى ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المنعقدة في دبي ١٩-٢١ أيلول (سبتمبر) ١٩٩٤، في: *الموهوبون: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي*، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٧)، ص ص ٣٧-٦٩، (١٩٩٧).

الخطيب: عامر يوسف، "أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين" ورقة عمل منشورة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية المتفوّقين والموهوبين، رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة*، عمان: المجلس العربي للمُتفوّقين والموهوبين، ١٩-٢١ تموز ، (٢٠٠٣).

دبابنة: خلود أديب حنّا، ، *تطوير أداة للكشف عن حاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين في الصف العاشر من المرحلة الأساسية في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان — الأردن، (١٩٩٨).

ديفز: غاري أ. وسيلفيا: ب. ريم، *تعليم المتفوّقين والموهوبين*، ترجمة عطوف محمود ياسين، (دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر)، (٢٠٠١).

الرابغي: خالد بن محمد، "توجيه وإرشاد الموهوبين بين الواقع والمأمول" ورقة عمل منشورة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية المتفوّقين والموهوبين، رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة*، عمان: المجلس العربي للمُتفوّقين والموهوبين، ١٩-٢١ تموز ٢٠٠٣.

الروسان: فاروق والسرور: ناديا، تطوير صورة أردنية معدّلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية في عيّنة أردنية، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ إدارة برامج التربية، جامعة الدول العربية، تونس، م ١٨، ع١، "يونيو" حزيران، ص ص ٤٩-٧٣. (١٩٩٨).

السرور: ناديا هايل، *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*، ط٢، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٠).

الطحان: محمد، وأبو عيطة: سهام "الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية"، دراسات /العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة

الأردنية، مجلد ٢٩، العدد١، أيلول ٢٠٠٢، ص ص (١٢٩ – ١٥٣)، (٢٠٠٢).

العابر: عبد الله محمد عبد الله، *دور الورش المسرحية الكويتية في رعاية الموهوبين من سن (١٢ – ١٨) سنة: دراسة وصفية لمنطقة العاصمة التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الأميرة عالية الجامعية / جامعة البلقاء التطبيقية، عمّان، (٢٠٠٦).

عثمان: سليم محمود أحمد، *مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة النجاح الوطنية – فلسطين. (٢٠٠٠).

العزة: سعيد حسني، *تربية الموهوبين والمتفوقين*، ط١، إصدار ٢، (عمان: الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع)، (٢٠٠٢).

عميرة: إبراهيم بسيوني "الموهوبون ورعايتهم: رؤية تربوية، ورقة عمل منشورة مقدمة إلى ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المنعقدة في دبي ١٩-٢١ أيلول (سبتمبر) ١٩٩٤، في: *الموهوبون: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي*، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ص ص ١١-٣٥، (١٩٩٧).

العويضة: سلطان بن موسى، "الإرشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل"، **دراسات / العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مجلد ٢٩، العدد٢، أيلول، ص ص (٢٦٧ – ٢٨٠)، (٢٠٠٢).

العيساوي، (١٩٨٩) **مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية في جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

فتح الله: مندور عبد السلام، إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى التلاميذ الموهوبين بالتعليم الأساسي، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٣٢، العدد ١٤٥، حزيران (يونيو)، ص ص (٢٥٢ – ٢٨٥)، (٢٠٠٣).

الفرهود: صالح يوسف فهاد، اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو رعاية الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة عرعر، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الأميرة عالية الجامعية / جامعة البلقاء التطبيقية، عمّان، (٢٠٠٥).

معاجيني: أسامة حسن محمد، "الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المُتفوّقين"، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ص ص (١٥٥-٢٠٤)، (١٩٩٨).

معوض: خليل ميخائيل، القدرات العقلية، ط٢، (الازارطية: دار الفكر الجامعي)، (١٩٩٤).

منصور: عبد المجيد سيد أحمد، والتويجري: محمد بن عبد المحسن، الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي، ط١، (الرياض: مكتبة العبيكان)، (٢٠٠٠).

الهوان: أحمد مساعد ، مُشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن، (٢٠٠٥).

ثانياً – المراجع الأجنبية

Garland: A. F. & Zigler: E. Emotional and Behavioral Problems Among Highly Intellectually Gifted Youth, *Roeper Review*, 22, (1)41-44 (1999),.

May: K. M., A Developmental View of A Gifted Childs Social and Emotional Adjustment, *Roeper Review*, 17, (2).105-109. (1994).

Swiatek: M. An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 291-297. (1995).

Tompkins: G. & Hoskison: K., *Language Arts: Content and Teaching Strategies*, 2nd edition, (U.S.A.: Macmillan). (1991).

Yewchuk: C. & Jabagy: S., 'The Neglected Minority: The Emotional Needs of Gifted Children, *Education Canada*, 31(4), 8-13. (1992),

An Investigation into problems encountered by gifted &Talented students and their supervision needs at the pioneers caring centers of Al-Balqa Governorate in Jordan.

*** Omar M. A. Al-Kharabsheh; |**Ahmad A. Arabyyat**

*Associate Professor. Counseling & special Education Dept. Princess Alia University College Al-Balqa Aplied University- Jordan; ** Associate Professor-Educational Science Dept. Educational Science Faculty. Mutah University-Jordan*

(Received 11/1/1429H; accepted for publication 15/6/1429H.)

Key words: gifted &talented, pioneers caring centers, Jordan.

Abstract. This study investigated problems encountered by gifted and talented students at the pioneers caring centers in Al-Balqa governorate of Jordan and their supervision needs. The sample of the study included 228 gifted students from all the pioneers caring centers around Al-Balqa. A quantitative approach used to meet the objective of the study through developing a new scale of measurement and statistical analysis of mean, median and standard deviations used to test the study hypothesis.

The results of the study showed the following:

1. Supervision felid came as a first priority in the problems encountered by the gifted and inspired students in Al-Balqa district of Jordan, followed by social, academic, family and personal felids.

2. There were no significant differences between male and female students with regard to their supervision needs. However, female students showed more interest in the social and academic fields, whereas the male students were more enthusiastic about the problems encountered in the personal field. Family felid came in the last rank for both. Significantly, the supervision needs were more significant among male students in both primary and secondary level.

3. There were no significant differences in the rank of problems encountered by the gifted students in their primary level and in the secondary level.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٥١-٥٦٨، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة إربد

* عبدالحكيم محمود الصافي ؛ ** عثمان مصطفى الجبر

* أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، وكالة الغوث الدولية، الأردن ؛ ** أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الأردن

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/ ١٤٢٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي ولتحقيق هذا الهدف ، تم اختيار عينة الدراسة (٣٣٤) طالبا وطالبة . وقد تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية ، ومقياس سمة القيادة على عينة الدراسة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٫٠٥) بين متوسط أداء طلبة المستوى المرتفع في التفكير الإبداعي وبين أداء الطلبة ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي ، وقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٫٠٥) بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور على مقياس سمة القيادة ، وقد كانت هذه الفروق لصالح أداء الذكور.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٫٠٥) للتفاعل بين متغيري الدراسة.

المقدمة

إننا نعيش في بداية القرن الحادي والعشرين عصراً يتميز بالثورة العلمية والتكنولوجية ، عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة وغيرها ، عصر الانفجار المعرفي وثورة العلم ، الذي يتزايد كل يوم ، وهذا يتطلب

الاهتمام من المسئولين بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أفراد هذه الأمة بشكل عام. ولطلبتنا بشكل خاص لكي يساعد على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية ، حيث أصبح العقل البشري هو الاستثمار الأول للدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء.

ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمدرسة والمؤسسة التربوية في بناء الفرد القادر على مواجهة هذه التحديات ، حيث يحتاج الطلبة إلى المساعدة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم من الإبداع والقدرات القيادية وإبرازها إلى حيز الوجود (Costa & Kallick, 2000).

إن تنمية القيادة والإبداع عند الطلبة كان ولا يزال هدفاً رئيساً من أهداف التربية، فهو يحتل مكانة بارزة في البحث التربوي المعاصر، خاصة عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي، والاهتمام بالطلبة المتميزين في هذا العصر الذي يتميز بالتغير السريع في مختلف جوانب الحياة. ولذلك أصبح الاهتمام بهؤلاء الطلبة ضرورة ملحة، من أجل إيجاد جيل قادر على مواكبة التقدم العلمي والانفجار المعرفي الهائل في جميع جوانب الحياة.

ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمدرسة والمؤسسة التربوية والأسرة في بناء الفرد القادر على مواجهة هذه التحديات، حيث يحتاج الطلبة إلى المساعدة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم من الإبداع والقيادة والتميز وإبرازها إلى حيز الوجود. إذ من شأن بعض الأساليب التربوية الحديثة، أن تساعد في ذلك (Costa & Kallick, 2000).

ويرى تورانس (Torrance, 1993) أن أفضل مناخ يتم فيه دعم الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة، هو المناخ الذي يعرف فيه الطلاب توقعات المعلمين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا على المعلم أن يقوم بتوضيح توقعاته لهم ، وتحديد بعض الأطر التي يجب أن يعملوا من خلالها.

إنّ تعليم التفكير الإبداعي هو من الأهداف الرئيسة للتربية في العصر الحاضر، فقد أكد التقرير الذي أعده خبراء اليونسكو إلى اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين تحت عنوان (نتعلم لنكون) ما يلي: " في عالم شديد التغير، يبدو أنّ أحد محركاته الرئيسة يتمثل في التجديد الاجتماعي، والاقتصادي على السواء، يجب إفساح المجال للخيال، والإبداعية، فهما يمثلان أوضح مظاهر حرية الإنسان، إذ أن القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى هذا التنوع في المواهب، والشخصيات في أي حضارة كانت، فينبغي والحالة هذه أن تتاح للأطفال، والشباب جميع الفرص الممكنة للاكتشاف، والتجريب الجمالي، والفني، والرياضي، والعلمي والثقافي، والاجتماعي، ليكملوا العرض الجذّاب لما استطاعت الأجيال السابقة، أو الراهنة إبداعه في هذه المجالات (شبيب، ٢٠٠٠).

وتعد القيادة من أهم أشكال التفوق والإبداع

كما وردت في التعرف الفيدرالي الأمريكي وغيره من التعريفات، والقيادة ليست محصورة في مجال محدد، ولكنها تشمل مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والرياضية والعلوم والأدب والفنون وغيرها. والقيادة مفهوم مركب يتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية للفرد بحيث تمكنه من التأثير على الآخرين وإقناعهم أو توجيههم (Van Tassel & Stambugh, 2004).

ويشير ستيرنبيرج (Stemberg,1999) إلى ضرورة الاهتمام بإعداد القادة الذين يكون لديهم استعدادات حقيقية للقيادة منذ الصغر. وذلك في مختلف المجالات، ويكون ذلك من خلال ملاحظة هؤلاء الطلبة في المدارس وضمن الصفوف الثلاثة الأولى، ويتم تدريبهم على البرامج الخاصة بإعداد القادة بطريقة إبداعية وإشراكهم في مواقف تعليمية حقيقية، وإتاحة لهم الفرص المناسبة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وقيادة المجموعات سواءً كان ذلك من خلال برامج خاصة تقدم لهؤلاء الطلبة الموهوبين أو من خلال إتاحة الفرص لهم في ممارسة مهاراتهم القيادية من خلال المنهاج الدراسي.

إنَّ القادة الأذكياء واضحون في جميع أنواع التفاعلات مع الآخرين. فالكثير من القادة يستخدمون قدراتهم الذهنية لإحاطة أنفسهم بأشخاص أذكياء آخرين لديهم شخصيات مختلفة، والتي قد تعوض نقاط الضعف لدى هؤلاء القادة، وكلما كانت القدرة الذهنية للقادة عالية كلما كان جذب القائد للموظفين الأذكياء أكبر. الأمر الذي يزيد الكفاءة في المؤسسة التي يعمل بها.

ويُعد تعليم الطلبة ليكونوا مفكرين مبدعين مشروعاً ومغامرة عقلية، وأخلاقية يمكن النظر إليه على أنه إنجاز للطبيعة الإنسانية للأفراد من خلال عمليات خاصة بالتربية. حيث ترتبط هذه العمليات بما هو أكثر من مجرد مهارات التفكير (Thinking Skills). فهي تتعلق بتنمية الاتجاهات، والميول، والاستعدادات. وحتى إذا كان التعليم ناجحاً. فيجب الاهتمام بما سيوسع، ويطلق، ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف، والاستقصاء، وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق. وتشجيع الطلاب على الاعتقاد بأنّ تفكيرهم سيكون متاحاً، ومسموحاً، ومنتجاً، وهذا هو المحور الذي تدور حوله فكرة تعلم عادات العقل (Costa & Kallick, 2000).

وعلى الرغم من كثرة استخدام مفهوم الإبداع إلا أنه لا يوجد تعريف متفق عليه. وإن اختلاف العلماء في تحديد مفهوم الإبداع وبالتالي عدم اتفاقهم على تعريف محدد وواضح له، هو في حد ذاته مؤشر على تعقد هذا المفهوم. فالنوع الأول من التعريفات يعرف الإبداع على أساس أنه سمات شخصية. والنوع الثاني من التعريفات يعرف الإبداع على أساس الناتج. أما النوع الثالث، فيعرف الإبداع بأنه عملية. والنوع

الرابع من التعريفات يؤكد على الظروف البيئية التي تساعد على الإبداع (جمل، ٢٠٠٥).

ومن بين هذه التعريفات التي اقترحها الباحثون والدارسون للإبداع تعريف تورانس (Torrance) الذي يرى أن الإبداع عملية تساعد الفرد على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات والنقائص والثغرات في المعلومات والمعرفة أو اختلال الانسجام وعدم التناسق وغير ذلك ، ثم تحديد الصعوبات وتبين هويتها ، ثم البحث عن الحلول وإجراء التخمينات وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها واختبارها ، وأخيراً صياغة النتائج ونقلها للآخرين(Torrance , 1993).

وقد قدم جيلفورد (Guilford,1987) تعريفاً للإبداع على أنه سمات إستعدادية تضم الطلاقة في التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة، وتوضيحها بإسهاب وتفصيل.

في حين نظر هاريس (Harris) إلى الإبداع بثلاث زوايا مختلفة هي:

١- الإبداع من جهة يمثل القدرة على التخيل، وتوليد أفكار جديدة عن طريق التجميع، أو التغير، أو إعادة تطبيق أفكار موجودة حيث ليكون الفرد مبدعاً عليه الالتزام بعملية الإبداع، وتوفير الوقت اللازم لذلك.

٢- الإبداع عبارة عن اتجاه قائم على القدرة، وقبول التغير، والتجديد، والمرونة في وجهات النظر، ووجود عادة الاستمتاع بالأشياء، والنظر إليها بطرق متعددة، وتطويرها.

٣- الإبداع طريقة تتطلب تطوير الأفكار للوصول إلى حلول، والعمل بجد واجتهاد بشكل مستمر، لتعديل ما يتمّ عمله، ولإيجاد البدائل الأفضل (سعادة، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أن أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته هي : الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإضافة التفاصيل ، ونستعرض في أدناه عن كل منها بالتفصيل :

١- الطلاقة (Fluency)

يرى تورانس (Torrance) بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه مشكلة ما أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة (Torrance, 1993) .

٢- المرونة (Flexibility)

تختلف المرونة عن الطلاقة في أن الطلاقة تتحدد بعدد الاستجابات، وسرعة صدورها أو كليهما معاً، أما المرونة فإنها تعتمد على تنوع الاستجابات، فهي تركز على الكيف وليس الكم (حسين، ٢٠٠٢).

٣- الأصالة (Originality)

وتعني القدرة على إنتاج استجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي، داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتتميز الاستجابات الأصيلة أيضاً بالجدة،

والطرافة والقبول الاجتماعي (حنورة، ٢٠٠٣).

٤- الحساسية للمشكلات (Sensitivity)

وهي القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في موقف ما في الوقت الذي لا يراها أي شخص آخر، ويراها المبدع فيقدم إنتاجاً جديداً من خلال تقديم حلولاً مختلفة لهذه المشكلات (جمل، ٢٠٠٥).

٥- التوسع أو التفاصيل (Elaboration)

وتعني قدرة الفرد وقابليته على تقديم إضافات أو تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما، من شأنها أن تساعد على تطويرها واغنائها وتنفيذها (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

القيادة والإبداع

لقد أصبح الاهتمام بالطلبة المبدعين والذين لديهم سمات قيادية مطلباً أساسياً في الدول المتقدمة والنامية على السواء، وضرورة قصوى في العصر الحديث. وربما يعزى هذا الاهتمام المتزايد إلى ظروف الحياة والمشكلات المتنوعة والحاجة إلى مواجهة هذه التحديات من جهة، والى والتقدم والتطور التكنولوجي والعلمي من جهة أخرى.

وتشير العديد من الدراسات في هذا المجال، إلى أن هناك حاجة ملحة لتدريب وتعليم الطلبة فن القيادة الأخلاقية والمعنوية. فقد أجرى الباحثون في مدرسة هارفارد للخريجين دراسة على كيفية التعامل مع المعضلات والمواقف الأخلاقية للمهنيين ضمن عمر (١٥-٣٥) سنة في مجالات عديدة، من بينها: الصحافة، والتمثيل، والعلوم. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الكثير من المهنيين الصغار يميزون الصواب من الخطأ، وما الذي يجب فعله لاتخاذ قرارات أخلاقية صحيحة. والكثير من المهنيين يلتفون على التعليمات، أو يتخذون قرارات مفيدة تساعد على تقدم مهنهم، أو تفيد في الحصول على مكاسب مالية، حتى لو كان هذا يعني عمل شيء مناقض للقيم التي يعتنقونها أو تسبب إيذاء للآخرين (Kames & Beam, 1996).

وأما عن تعريف القيادة، فهناك أكثر من (١٣٠) مفهوماً وتعريفاً للقيادة في الأدب التربوي وهذه التعريفات متعددة التنوع تضيف تعقيداً وتحديداً لتخطيط منهاج القيادة للطلبة الموهوبين، إن أدب القيادة منقسم أساساً بين تصورات الطبيعة والتربية. فالقيادة من وجهة النظر الطبيعية، تؤكد وجودها بشكل طبيعي في الفرد، ولذلك فهي تركز على الميزات الشخصية التي يولد بها القادة، أما مفهوم القيادة في التربية، فيركز على مفهوم القيادة الذي يحدث نتيجة للتدريب والخبرة وامتلاك العديد من المهارات، بناءً على حاجات مجموعة أو شخص واحد لديه المؤهلات لتلبية متطلبات لتحقيق هدف معين. وتتضمن تصورات القيادة: القيادة المعرفية التي يتم اختيار القادة من أجلها أو يتم اختيارهم بناءً على خبراتهم أو مواهبهم في ميدان أو مجال أو محتوى محدد (Rudnitski, 1996).

نظريات القيادة

هناك العديد من النظريات التي فسرت وشرحت السلوك القيادي الذي يبرز عند بعض الأفراد دون غيرهم، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

أولاً نظرية السمات (Traits Theory)

وتعتبر من أقدم النظريات المفسرة للقيادة، حيث ساد في المجتمعات القديمة اعتقاد عن القيادة التي تشير إلى الخلفية الوراثية للرجل العظيم. ولذلك قبلت معظم المجتمعات القديمة قادتها على أساس براعتهم وشجاعتهم، وقدرتهم على المبادرة (Bennis, 1999).

ثانياً نظرية المواقف (Situations Teory)

جاءت نظرية المواقف كرد فعل على نظرية السمات، فهي ترى أن القادة يصنعون ولا يولدون. وقد اعتبرت التغيرات التالية محددات موقفية للقيادة، وهي:

١- المواصفات التركيبية للجماعة التي يعمل معها القائد.

٢- خصائص الدور الذي يقوم به القائد من حيث: ؛ قوة الموقع الذي يحتله ونوع المهمة وصعوبتها، والقواعد الإجرائية لهذا الدور.

٣- الجو التنظيمي للجماعة ومدى الانفتاح والمشاركة من قبل الجماعة.

الخصائص الداعمة للقائد مثل: المعرفة والخبرة والإبداع وتحمل الغموض والمسؤولية والقوة (Rudnitski,1996).

ثالثاً النظرية التوافقية (Contingency Teory)

ترى هذه النظرية أن القيادة لن تنجم عن المزايا الفردية للقائد، ولكن يجب أن تتضمن مساهمات التفاعل والمشاركة ما بين القائد والتابع، لذلك ممكن أن نستنتج أن القيادة الناجحة هي أولاً وأخيراً عملية تفاعل اجتماعي (Rudnitski,1996).

ويشير ردن (Reddin) إلى أبعاد القيادة، التالية:

١- بعد المهمة: أي التوجه نحو المهمة بإدراك المدى الذي يمكن أن يتخذه القائد بتوجيه جهوده وجهود العاملين معه من أجل تحقيق الأهداف.

٢- بعد العلاقات: ويقصد به التوجه نحو تفعيل العلاقات الذي يمكن أن يتخذه القائد من أجل توفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام آراء الآخرون وأفكارهم ومشاعرهم (Van Tassel & Stambugh , 2004).

مهارات القادة

توصل بينيز (Bennis, 1999) أن أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها القادة، هي:

أولاً: الكفاءة التقنية، هي الخبرة في ميدان محدد من ميادين الدراسة التي يكون فيها الشخص متفوقاً وفي المقدمة.

ثانياً: المهارة المفاهيمية، هي القدرة على التخطيط الاستراتيجي والتفكير بالتجريد.

ثالثاً: سجل النجاحات، يركز القادة في الأداء

القيادي على الأهداف الجوهرية المحددة. ويجب على القادة إثبات أنفسهم أمام الأتباع من خلال النجاح.

رابعاً: القدرة على العمل مع الآخرين. وهذه المهارة تتضمن التواصل والحوار والتحفيز.

خامساً: تذوق المهارة، ويقصد بها القدرة على تحديد وتنمية المهارة لدى الطلبة الموهوبين.

سادساً: الحكم، على القادة معرفة كيفية اتخاذ القرارات المهمة من خلال البيانات المعطاة. وفي إطار زمني محدد.

الدراسات السابقة

قام الباحثان باستقراء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

أجرت إسماعيل (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي على عينة من طلبة صفوف (العاشر والثامن والسادس) في مدينة العقبة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار تورنس للتفكير الإبداعي ومقياس سمة القيادة على عينة الدراسة. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادة والتفكير الإبداعي لصالح الطلبة ذوي المستويات العليا من التفكير الإبداعي، كما وجد فروق دالة إحصائياً يعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، كما وجد أيضاً فروق دالة إحصائياً يعزى لمستوى الصف لصالح (العاشر والثامن) وأخيراً وجد فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين متغيرات الدراسة.

أجرى رويتس (Roets,1997) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى عينة تكونت (٤٦) طالباً وطالبة من مدرسة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، منهم (١٤) طالباً و(٣٢) طالبة تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٨) سنة. وتم تدريبهم على أربع مكونات أساسية من مكونات القيادة المبدعة وهي: التدريب على خصائص القادة المبدعين عبر التاريخ أو في الوقت الحاضر، والتدريب على مهارات البنشخصية، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة إبداعية وبناء المهارات الشخصية بين الطلبة. ومن أجل التوصل إلى نتائج الدراسة فقد تم تطبيق مقياس المهارات القيادية الخماسي على الطلبة كمقياس قبلي وبعدي، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارات الطلبة القيادية يعزى لمتغير التجريب، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور.

أما دراسة سميث (Steven & Smith,1999) فقد كانت حول تحديد القيادة وتنميتها في ظروف تعليمية إبداعية في بعض المدارس الابتدائية. ورأى الباحث أن التعريف الدولي المقبول للأطفال الموهوبين يضم سلسلة من العوامل التي تساهم في جعل الشخص موهوباً، ولكنها لا تذكر شيئاً عن قدرات الطفل

ومقدرته على المبادرة الذاتية ، أو قدرته على العمل بشكل مستقل. كما بينت الدراسة أن المدارس والمعلمين مازالوا مقيدين بتعريف الموهوب تعريفاً مبنياً على التحصيل الأكاديمي والتقديرات العالية. واقترحت الدراسة عملية تحديد المبدعين يجب أن تتضمن تقديرات المعلم لسمات الطالب في مجال التعليم والدافعية والإبداع والقيادة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مميزات الطالب المبدع كانت: القدرة العقلية العامة والتفكير المبدع، والقدرة الأكاديمية العالية والثقة بالنفس والقدرة القيادية والدافعية المرتفعة للتعلم.

وأجرى شان (Chan, 2000) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطلبة . حيث تكونت العينة من عدد من الطلبة الموهوبين في الجامعة الصينية ، وبعد أن تم تدريبهم على مهارات القيادة من خلال مواقف تدريبية تؤكد على النظرة الإبداعية للقيادة ، حيث أشتمل البرنامج لتدريبي على المحاور التالية : خصائص القيادة المبدعة ، وتعليم مهارات القيادة الناجحة ، ووضع الطلبة في مواقف عملية تحتاج إلى اتخاذ مواقف وقرارات إبداعية في حل المشكلات . وبعد الانتهاء من التدريب على البرنامج تم قياس سمة القيادة لدى الطلبة من خلال مقياس تم إعداده لهذه الغاية من قبل الباحث . وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير التدريب ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين القيادة والإبداع .

وأما دراسة ستيرنبيرغ (Sternberg , 2005) التي هدفت إلى التعرف على المهارات القيادة التي تميز الطلبة المبدعين . وقد ركزت هذه الدراسة إلى إخضاع عينة الدراسة ، والتي تكونت من طلب المدارس الثانوية إلى برنامج تدريبي مبني على مواقف تعليمية حقيقية لبعض المشكلات التي تحتاج إلى توليد أفكار إبداعية من أجل حلها . وفي نهاية البرنامج تم تطبيق مجموعة من الاختبارات ، والتي من بينها اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي . واختبارات أكاديمية متنوعة ، واختبارات الذكاء العام . وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي : أولاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التجريب. ثانياً لا يوجد علاقة داله إحصائياً بين الاختبارات الأكاديمية ومهارات القيادة . ثالثاً يوجد علاقة إيجابية بين اختبارات الذكاء والقيادة .رابعاً توجد علاقة إيجابية بين التفكير الإبداعي ومهارات القيادة .

كما أجرى فولك (Volk, 2006) دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في تنمية القيادة وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة ، من خلال تطبيق برنامج تدريبي يعتمد على طرح مشكلات مستقبلية. وقد تم اختيار عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في أربع ولايات في استراليا بلغ عددهم (١٣٧) طالباً وطالبة. منهم ٦٤٪ من الإناث، و٣٦٪ من الطلبة الذكور. وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية القيادة وحل المشكلات لدى

الطلبة. حيث بلغ حوالي ٧٥٪ من الطلبة تقدماً في المهارات القيادية، و٧٤٪ تطور لديهم مهارات البحث العلمي، و٧٤٪ من الطلبة تطور لديهم القدرة على حل المشكلات الإبداعي، في حين أن ٧٠٪ من عينة الدراسة نمى لديهم مهارات الاتصال، و٧٣٪ تحسنت لديهم الثقة بالنفس، في حين لم تجد الدراسة فروقاً بين الطلبة يعزى إلى متغير الجنس.

وقد أجرى مايرز وسلفير (Myers & Silavir,2006) دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة الطلبة القادة على حل المشكلات الإبداعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الذين يمتلكون سمة القيادة من صفوف (العاشر والحادي عشر) من ولاية أهايو، حيث بلغ عددهم (١٢٢) طالباً وطالبه. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين بحيث يتم تدريب المجموعة الأولى على الإبداع وطرح الأفكار الأصيلة، في حين يتم تدريب المجموعة الثانية على النتائج التعليمية التي يتم التوصل إليها، وعندما تمت ملاحظتهم أثناء التدريب على حل المشكلات من خلال دراسة نوعية. توصل الباحثان أن هناك علاقة قوية بين الإبداع والقيادة، حيث لوحظ أن المجموعة الأولى التي تم تدريبها على الإبداع كانوا أكثر تميزاً من المجموعة الثانية في القدرة على حل المشكلات وطرح الأفكار الأصيلة. كما توصلت نتائج هذه الدراسة أن القادة الذين يتميزون بالإبداع يعتمدون على: طرح الأفكار، وتوليد البدائل، والتعامل بمرونة مع أفراد المجموعة، على عكس القادة في المجمعة الثانية الذين يعتمدون على الحجة والبيان في الحديث وكانوا أقل ديمقراطية من غيرهم.

ويمكن التوصل إلى النتائج التالية من خلال مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها والتي تناولت القيادة وعلاقتها في متغيرات متعددة وهي:

ترتبط القيادة بالعديد من القدرات التي تساهم في تطوير قدرات القادة ونجاحهم في قيادة أتباعهم. فهي على علاقة إيجابية مع الإبداع، والذكاء، والقدرة على حل المشكلات الإبداعي. كما أن الطلبة الذين تتوافر لديهم سمة القيادة يمتازون عن غيرهم بالعديد من السمات والخصائص، مثل: الثقة بالنفس، والتعاون مع المجموعة، والقدرة على تحمل الغموض وتوليد الأفكار، وحل المشكلات، والمثابرة والإنجاز، والدافعية العالية.

مشكلة الدراسة

رغم الصعوبات التي يواجهها علماء النفس والمربون عند محاولتهم دراسة الإبداع، والطلبة المبدعين، وتحديد سمة القيادة لديهم، إلا أن الطالب المبدع يمتلك سمات وخصائص تختلف عن باقي أقرانه من الطلبة وتميزه عنهم. ولأهمية الدور الريادي الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الطلبة المبدعين، خاصة في مجال قيادة الأفراد، ولأهمية هذا الدور في تنمية المجتمع ومواكبة التطور والتقدم المتسارعين، ولعدم معرفة

المعلمين المسبقة بالسمات التي يتمتع بها هؤلاء الطلبة، جاءت هذه الدراسة لكي تسلط الضوء على علاقة التفكير الإبداعي بسمة القيادة

فرضيات الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة موضع البحث ستحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية)، لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيادة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة مستوى التفكير الإبداعي والجنس ومستوى الصف .

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها لأنها :

١- تساعد المعنيين في المجال التربوي على الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تربوية قيادية لهؤلاء الطلبة.

٢- يمكن أن تساعد على بناء الأساس الذي قد ينطلق منه تلبية حاجات هؤلاء الطلبة وتنمية قدراتهم الإبداعية.

٣- تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات حول القدرات القيادة التي تتوافر لدى الطلبة، وعلاقتها في التفكير الإبداعي.

التعريفات الإجرائية

١- التفكير الإبداعي : هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظية (أ) للأبعاد الآتية (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، والمطورة للبيئة الأردنية.

٢- سمة القيادة : تعبر عن الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على مقياس سمة القيادة الذي تم إعداده لغايات هذه الدراسة.

٣- الصف السابع الأساسي : وهم الطلبة الذين يجلسون على مقاعد الدراسة من الصف السابع الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ .

محددات الدراسة

تتمثل محددات الدراسة الحالية بما يلي :

أولاً : اقتصار أفراد الدراسة على طلاب الصف السابع، وعليه فان اختلاف الأفراد قد يؤدي إلى اختلاف النتائج.

ثانياً : تتحدد نتائج الدراسة بمحددات أداتا القياس المستخدمة في قياس سمة القيادة والتفكير الإبداعي وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف استخدام مقاييس أخرى .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة إربد للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م وقد بلغ عددهم (١٤٨٠) طالباً وطالبة، موزعين على (٢١) شعبة في (٨) مدارس .

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي من منطقة إربد، للعام الدراسي 2006/ 2007.

وقد تم اختيار (٨) شعب بالطريقة العشوائية من طلبة الصف السابع الأساسي، بواقع (٤) شعب ذكور و(٤) شعب إناث، من أجل تطبيق أداتي الدراسة عليهم . و يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة بشكلها النهائي.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة.

الجنس	عدد الشعب	عدد الطلاب	المجموع
ذكر	٤	١٦٦	١٦٦
أنثى	٤	١٦٨	١٦٨
المجموع	٨	٣٣٤	٣٣٤

أدوات الدراسة

استخدم في هذه الدراسة الأداتين التاليتين :

أولاً: اختبار تورانس (Torrance) الصورة اللفظية

تتكون الصورة اللفظية للاختبار من ستة اختبارات فرعية وهي :

١- توجيه الأسئلة : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار تكوين اكبر عدد ممكن من الأسئلة لكي يعرف ما يحدث في الصورة بشكل صحيح.

٢- تخمين الأسباب : ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يخمن كل الأسباب المحتملة لتفسير المواقف التي تمثلها الصورة .

٣- تخمين النتائج : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يخمن كل ما يمكن أن يترتب على الموقف الذي تمثله الصورة السابقة .

٤- تحسين الإنتاج : وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يفكر في أكثر الطرق غرابة لتطوير دمية بحيث تصبح أكثر تشويقاً وجمالاً بالنسبة للأطفال.

٥- استخدامات غير مألوفة : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في أكثر عدد ممكن من الاستخدامات المثيرة غير المألوفة لعلب الكرتون الفارغة.

٦- افتراض أن: في هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يكتب كل ما يمكن أن يتوقعه من نتائج لموقف افتراضي غير واقعي يعرض عليه من خلال

صورة تمثل ذلك الموقف (Torrance,1993) .

صدق الصورة الأصلية لاختبار (تورانس):

صدق المحتوى: يعتمد صدق المحتوى على تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها ، وبما أن اختبار تورانس صمم لقياس القدرة الإبداعية ، وبعد تفحص نماذج الاختبارات الفرعية تبين بدقة مدى القدرات المقاسة وملاءمتها كمقياس للقدرة الإبداعية ، ويمكن القول أن صدق المحتوى متوافر لهذا الاختبار .

الصدق التلازمي للاختبار : لقد توصل تورانس إلى الصدق التلازمي للاختبار عندما تم استخدام محك تقديرات المعلمين من خلال دراسة تورانس وجبتا(Torrance & Japta) على عينة من (٨٠٠) طالب و(٣١) معلماً ، لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المنخفض والطلبة ذوي المستوى المرتفع في القدرة على التفكير الإبداعي كما يقدرها المعلمون ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين (المرتفعة ، والمنخفضة) .

الصدق التنبؤي للاختبار : لقد توفر الصدق التنبؤي لهذا الاختبار ، من خلال الدراسة التتبعية التي قام بها تورانس (Torrance) والتي استمرت (١٢) سنة لإنجازات عينة من الطلاب بلغت في مجموعها (٢٣٦) طالباً وطالبة ، وعند استخرج معاملات الارتباط بين أداء المفحوصين على الاختبار ومحك الإنجاز ، فقد حصل على معامل ارتباط للطلاب الذكور قدره (59 ٪) والطالبات الإناث قدره (٤٦٪) ، (جروان ، ٢٠٠٢) .

ثبات الاختبار بصورته الأصلية

لقد تحقق الثبات لاختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي بالصورة اللفظية من خلال نتائج الدراسة التي أجراها تورانس عام (1967) على عينة مكونة من (١١٧) طالباً يدرسون في الصفوف السادس والخامس والرابع ، وبطريقة إعادة الاختبار على الطلبة بفارق زمني يتراوح بين أسبوع إلى أسبوعين ، وبحساب معامل الثبات بين درجات الاختبار الأول والثاني ، أشارت معاملات الثبات أن الدرجات الكلية للمفحوصين تتمتع بمعامل ثبات قدره (٠.٧١) على الصورة اللفظية (جروان ، ٢٠٠٢) .

صدق الصورة الأردنية لاختبار تورانس ، الصورة اللفظية لقد قام الشنطي (١٩٨٣) بعدد من الإجراءات من اجل التوصل إلى دلالات صدق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ، وقد كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠١ ٠و٠) لجميع أبعاد الاختبار.

ثبات الصورة الأردنية المعربة لاختبار تورانس

لقد قام الشنطي (١٩٨٣) بعدة إجراءات من اجل التحقق من ثبات الاختبار وذلك عن طريق إعادة الاختبار على عينة من المفحوصين بلغت (١١٨) طالباً وطالبة ، فحصل على معاملات ثبات بلغت (٠.٥٧٤)

على بعد الطلاقة ، و(٠.٧٣٠) على بعد المرونة ، و(٠.٣٨٧) على بعد الأصالة ، و(٠.٧٠٤) (على الدرجة الكلية للاختبار) .

ثانياً: مقياس سمة القيادة

تم استخدام مقياس سمة القيادة التي أعدته إسماعيل (٢٠٠٦).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس سمة القيادة، كما تم تحديد مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال أداءهم على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، حيث كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي (١٦٨.٨٨٥). في حين كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المرتفع على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي(١٨٧.٦٤٤).

والجدول رقم (٢) يوضح دلالات فحص الفروق بين أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة وعلى الصورة اللفظية من اختبار تورانس سابقة الذكر .

الجدول رقم (٢). تحليل التباين الثنائي لدرجات سمة القيادة وفق متغيرات الإبداعي ومستوى الجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات.

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعة	١	٥٤٨٨٧.٥٢	١٥٣٩٨.٨٦٨	٠.٠١
الجنس	١	٢٦١٨.١٩٨	١٦.٦٢٨	٠.٠٠
الابداع	١	٩٢٢١.٢٨٣	٤٤.٤٦٦	٠.٠٠
الجنس × الإبداع	١	١١٥.٥٠٩	٠.٠٥١	٠.٣١
الخطأ	٣٢٩	٤٢١٣.٩٨٩	-	-
الكلي	٣٣٣	-	-	-

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لمتغير التفكير الإبداعي ، حيث بلغت قيمة " ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (٤٤.٤٦٦)

وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠,٠٠). وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة ، وبين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء الطلبة ذوي مستوى الإبداع المرتفع.

• النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية من فرضيات الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة الصف السابع الأساسي .

وللإجابة على هذه الفرضية من فرضيات الدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء الذكور والإناث على مقياس سمة القيادة، حيث كان متوسط أداء الطلبة الذكور (١٩٢.١١٢) في حين كان متوسط أداء الإناث (١٧٩.٣٧٣)..

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤) تشير النتائج أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة " ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (١٦.٦٢٨)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠,٠٠)، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس سمة القيادة ، وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء مجموعة الذكور .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيادة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة مستوى التفكير الإبداعي والجنس.

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس سمة القيادة، تبعاً للتفاعل بين متغيرات الدراسة التفكير الإبداعي والجنس. حيث كان متوسط أداء طلبة الصف السابع الذكور ذوي المستوى المنخفض (١٦٢.٠٠)، في حين كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المرتفع (١٨٢.١٠)، كما كان متوسط أداء طلبة الصف السابع الإناث ذوي المستوى المنخفض (١٦٥.٢١٤)، في حين كان متوسط أداء الطالبات ذوي المستوى المرتفع (١٧٩.٦٨٢). وبالنظر في الجدول رقم (٤) فإنه لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري الدراسة الصف والجنس.

المناقشة والتوصيات

مناقشة نتائج الفرضية الأولى : كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي ، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء الطلبة ذوي مستوى التفكير الإبداعي المرتفع ، ومتوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض، وذلك على مقياس سمة القيادة ، وقد

كانت هذه النتائج لصالح ذوي مستوى التفكير الإبداعي المرتفع .وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تؤكد وجود أثر إيجابي وعلاقة بين سمة القيادة والتفكير الإبداعي ، مما يؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى الطلبة الذين لديهم سمة القيادة . وتأكد هذه النتائج على أهمية الاهتمام بالطلبة الذين تتوافر لديهم سمة القيادة، وضرورة تدريبهم على مهارات الإبداع، وإتاحة لهم الفرص التي تلبي احتياجاتهم وخصائصهم ، وتنمي قدراتهم، وتوفير الفرص التي تظهر قدراتهم القيادية على حل المشكلات المدرسية ، وقيادة الأنشطة المنهجية ، وغير المنهجية .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: سميث (Smith,1999) ، ودراسة شان (Chan,2000)، ودراسة ستيرنبيرغ (Sternberg , 2005)، ودراسة فولك (Volk, 2006)، ودراسة مايرز وسلفير (Myers & Silavir,2006) ودراسة إسماعيل (٢٠٠٦) .

مناقشة نتائج الفرضية الثانية : كشفت نتائج الدراسة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء الطلبة الذكور، ومتوسط أداء الإناث، وذلك على مقياس سمة القيادة ، وقد كانت هذه النتائج لصالح أداء الطلبة الذكور .

وقد يكون سبب ذلك طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تفرض على الإناث عادات وتقاليد، تمنعها من حرية التعبير عن الرأي، أو إتاحة المجال أمامها في اتخاذ القرار. على عكس الطلبة الذكور الذين يتاح أمامهم فرص عديدة في اتخاذ القرار وطرح الأفكار، ومناقشة العديد من القضايا داخل المنزل وخارجه.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رويتس (Roets, 1997).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة : كشفت نتائج الدراسة . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري الدراسة .

التوصيات

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو التالي:

١ - إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلبة الإبداعية والقيادية.

٢ - ضرورة رعاية الطلبة المبدعين الذين تتوافر لديهم سمة القيادة ورعايتهم ومساعدتهم على إبراز قدراتهم القيادية في حل المشكلات بطريقة إبداعية.

٣ - زيادة الاهتمام بتدريب المعلمات على كيفية تقديم المساعدة للطالبات اللواتي لديهن سمة القيادة، لما له من أثر إيجابي على العملية التربوية وعلى المدرسة والمجتمع.

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية

اسماعيل ، نجاح. *مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة العقبة.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، (٢٠٠٦).

جمل ، محمد جهاد. *تنمية مهارات التفكير الإبداعي .* من خلال المناهج الدراسية . العين : دار الكتاب الجامعي، (٢٠٠٥) .

حسين، عبدا لهادي حسين. *إستخدام الحاسوب في تنمية التفكير الإبتكاري.* عمان : دار الفكر للطباعة والنشر، (٢٠٠٢).

حنورة ، مصري. *الإبداع وتنميته من منظور تكاملي .* ط٣ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، (٢٠٠٣).

سعادة، جودة. *تدريس مهارات التفكير.* عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، (٢٠٠٣).

شبيب، بارعه. *فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، (٢٠٠٠).

الشنطي ، راشد. *دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي : صورة معدلة للبيئة الأردنية* ، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن، (١٩٨٣).

قطامي ، يوسف : قطامي ، نايفة. *سيكولوجية التعلم الصفي* .عمان : الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٠).

المساد ، محمود (٢٠٠٣) . الإدارة الفعالة . بيروت : مكتبة لبنان ناشرون .

ثانياً : المراجع الأجنبية

Chan, D. W.. Development *of* Gifted *education in Hong Kong.* gifted *Education International.* Jan 2000, Vol. 22 Issue 2. p94, 4p, 2 charts. (1997).

Costa. Arthure & Kallick . Bena. *Habits of Mind, Adevelopment Series , Discovering and Exploring* . Association For Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia. USA. (2000).

Gonzales, M & Campos, A. *Influence of Creativity on Vivdness of Imagery. Perceptual and Motor Skills* , Vol. 78 (3) 1067 – 1071. (1997).

Guilford, J.P.R. *The Nature of Human Intelligence. New York, Mc-Hill.* (1987).

Langaeher, J. Teaching *Students to Think. Blooming Ton, International Education Service. Indiana University* Academic Press. (1988).

Roets, EL .F. Leadership Skills of Gifted Students in a Rural Setting: Promising Programs for Leadership Development Source: *Rural Special Education Quarterly, Winter* 2004, Vol. 23 Issue 1, p16,6p. (1997) .

Rudnitsk,R,A *Global leadership theory*: The Oretical Roots, Principles, and Possibilities for the Future. Gifted Education International, 11, 80-85 . .(1996).

Sternberg, R.J *The theory of successful intelligence. Review of General Psychology*, 3, 292-316 . .(1999) .

Sternberg, R. J. *A Model of Giftedness in* Leadership. (2005) .
Vol. 28 Issue 1, p37-44, 8p, 1 .

Steven, M. & Smith,.*The Machinery of Creative Thinking From Innovative Leader* . Journal of Police Science and Administration, V 6 , Number 8 # 290 . (1999).

Torrance, E.P. *The Nature of Creativity As Manifest Testing, in Sternberg*, R. J (ed) The Nature of Creativity (pp.43 – 75) . New York: Press Syndicate of University of Cambridge . . (1993)

Creativity. 2nd ed. USA: W.H. Sternberg (ed) The Nature of Creativity.

Wool folk, Anita. E. (1998) Educational Psychology. 7th. Ed. Boston, Allyn & Bacon. (P.P 130-145).

Van Tantassel, Joyce & Stambaugh,Tamra *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. 3rd ed USA. (2004).

Volk, Valerie Gifted *Children Grovp Work in education and Leadership*. Vol 28 LSSUE3,P175-178, 4P. (2006) .

Wisberg, R. W. (1993). Problem Solving & Creativity. Sternberg (ed.) *The Nature of*

How the Leadership Characteristic is Different according to the Level of Creative Thinking of The Vth Essential Grade in Irbid Town

*** Abdel Hakim Mahmoud El safi; ** Othman Mustafa al jabber**

** Assistant Professor, Educational psychology University : U.N.R.W.A. Jordan; **Assistant Professor, Arabic Language Humanities Studies, Sciences and Technology,Jordan*

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 12/5/1429H.)

Abstract. This research aims to surveying how leadership characteristic levels are different according to the levels of the creative thinking for the 7th essential grade pupils in a school in Irbid.

To achieve this aim, a sample of (334) male and female pupils was selected. Turans's test for creative thinking ,in its oral form , was applied. Also, leadership characteristic measurement was applied on this sample.

The results revealed that there are differences between the average of performance of high level pupils and that of low level pupils in the creative thinking. These differences have a statistical notion at the level ($0,05 \geq \alpha$). All these differences were on behalf of the high level pupils.

Moreover, this research revealed that there are differences, of statistical notion at the level ($0,05 \geq \alpha$), between the average of performance of female pupils and that of male ones on the measurement of leadership characteristic. The differences were on behalf of the male pupils.

The research revealed also that there is no difference, of statistical notion at the level ($0,05 \geq \alpha$), between the exchanges of the research.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٦٩-٦١٢، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

الدعوة إلى الله في ضوء
قوله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾

محمد بن عبد الله العيدي

الأستاذ المساعد بقسم القرآن وعلومه، كلية الشريعة، جامعة القصيم

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. يتكون البحث من مقدمة تتضمن أهمية الموضوع، ثم تمهيد: اشتمل على تقديم بين يدي الآية، وأنها محكمة في جهة العصاة من الموحدين، ومَن رُجِي إيمانه من الكافرين، ومنسوخة بالقتال في حق الكافرين المعاندين، ثم بينت أهمية أسلوب الدعوة إلى الله تعالى، ثم ضرورة تنوع أساليب الدعوة ، لأن الناس تتفاوت عقولهم فلا يناسبهم أسلوب واحد في الإقناع. ثم ذكرت الفصل الأول: أسلوب الحكمة، واشتمل على: تعريفها لغةً واصطلاحاً، ثم معانيها، ثم أهميتها، ثم أنواعها، ثم خصائصها وأساليب اكتسابها. ثم الفصل الثاني: الموعظة بالتي هي أحسن، واشتمل على: تعريفها لغةً واصطلاحاً، ثم أساليبها، ثم شروطها، ثم أهميتها، ثم خصائصها.ثم الفصل الثالث: أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن، واشتمل على: تعريفها لغةً واصطلاحاً، ثم مشروعيتها، فبيّنتُ أن المدعو إذا كان قابلا للحكمة أو الموعظة الحسنة أو لهما جميعاً لم يحتج إلى مجادلة ، فإذا مَانَع جُودل بالتي هي أحسن ،ثم ذكرت أهمية المجادلة بالتي هي أحسن ، ثم أساليبها، ثم أنواعها، ثم خصائصها، وقد ذكرت أمثلة تطبيقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية لكل أسلوب في نهاية كل فصل. ثم الخاتمة: ذكرت فيها نتائج البحث، ثم فهرس المراجع. وقد عزوت الآيات، وخرجت الأحاديث مكتفياً بما ورد في الصحيحين أو أحدهما، فإن لم يكن فمما وجدته في كتب السنة، مع الاجتهاد في بيان درجته من أقوال أهل العلم، وشرحت الكلمات الغريبة، وأصّلتُ البحث بتوثيق معلوماته من كتب التفسير والحديث والدعوة. وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، والتابعين لهم بإحسان.

أما بعد

فإن الدعوة إلى الإسلام دعوة عالمية تفي بحاجات البشرية الروحية والمادية، من أجل ذلك فهي تتخذ من الأساليب المتعددة، والوسائل المتنوعة ما يحقق لها هدف الدعوة على أكمل وجه، بهدف بيان حقيقة الإسلام، وتوضيح أسسه وأهدافه، كما أن هذه الأساليب تتفق مع العقل والفطرة، لأنها تجذب العقول، وتشوق النفوس، وتحرك القلوب والوجدان، ولها أثر فعال في نشر الدعوة الإسلامية لضمان نجاح الدعوة والداعية. ومن الآيات الشاملة لأساليب الدعوة الرئيسة، ودعائمها الأساسية خطاب الله ﷻ لرسوله ﷺ ابتداء: ﴿ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[1]. وبذلك تراعي الدعوة الإسلامية أصناف المدعوين، لضمان قوة التأثير، والإقناع بالأدلة والبراهين، والحجج الواضحة، فتختلف أساليب الدعوة إلى الله تعالى حسب أصناف المدعوين. والداعية البصير هو الذي يعلم أوضاع المدعوين وأحوالهم المختلفة، ليحدد الهدف والمنهج، والأسلوب الذي يسير عليه، ويلتزم به في دعوته، وبذلك يوفق الداعية، وتؤتي دعوته ثمارها بتوفيق الله تعالى. فالأسلوب القرآني في الدعوة إلى الله تعالى يتميز بمراعاة حال المدعوين، ومراعاة طبيعة موضوع الدعوة ذاته[2]. ولم أجد من كتب عن الدعوة إلى الله تعالى في ضوء هذه الآية كتابة تأصيلية من كتب التفسير، فاستعنت بالله تعالى في جمع المادة العلمية لهذا البحث من بعض كتب التفسير، مع الأولوية للمتقدم منها، وتعزيز هذه المادة من كتب الحديث والدعوة. ومما وجدته من الدراسات السابقة حول هذا الموضوع:

- ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن: د/ مصلح سيد بيومي، نشر المكتبة التوفيقية، الطبعة الثانية ١٣٧٩هـ.
- أسس الدعوة وآداب الدعاة: د/ محمد السيد الوكيل، طبع دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الرابعة ١٩٩٣م.
- أسلوب الدعوة القرآنية: د/ عبد الغني محمد بركة، طبع مكتبة وهبة، الطبعة الأولى ١٩٨٣م.
- أسلوب الدعوة في القرآن الكريم: محمد فضل الله، طبع دار الزهراء للطباعة.
- أصول الدعوة: د. عبد الكريم زيدان، مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠١هـ.
- الأمة الوسط والمنهاج النبوي في الدعوة إلى الله: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر وزارة الشئون الإسلامية والدعوة والإرشاد، المملكة العربية

---

(١) سورة النحل: ١٢٥.

(٢) أسلوب الدعوة القرآنية (٣٩٣).

السعودية، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

- تذكرة الدعاة: البهي الخولي، نشر دار القلم، بيروت، الطبعة الخامسة ١٣٩٧هـ.

- حكمة الدعوة: الأستاذ/ رفاعي سرور، طبع مكتبة وهبة، الطبعة الثانية ١٩٨٧م.

- الحكمة في الدعوة إلى الله تعالى: د/ سعيد ابن علي بن وهف القحطاني، مطبعة سفير بالرياض، الطبعة الأولى١٤١٢هـ.

- الحكمة في الدعوة إلى الله: د/ زيد عبد الكريم الزيد، نشر دار العاصمة، الرياض، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ.

- الحوار في القرآن: د/ محمد حسين فضل الله، طبع دار التعاريف للمطبوعات سوريا، الطبعة الخامسة ١٩٨٧م.

- خواطر على طريق الدعوة: للشيخ/ محمد حسان، دار الخلفاء، الطبعة الأولى.

- الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم: د/ محمد طلعت أبو صير، طبع المطبعة العربية الحديثة، ١٩٨٦م.

- الدعوة الإسلامية في ضوء الكتاب والسنة: د/ محمد رجب الشتيوي، طبع دار الطباعة المحمدية، الطبعة الأولى ١٩٩٠م.

- الدعوة الإسلامية في عهدها المكي: د. رؤوف شلبي، طبع دار الفجر الجديد.

- الدعوة الإسلامية: أصولها، ووسائلها: د/ أحمد أحمد غلوش، نشر دار الكتاب المصري، القاهرة.

- الدعوة الإسلامية، مفهومها وحاجة المجتمعات إليها: محمد خير رمضان يوسف، نشر مطابع الفرزدق الرياض، الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ.

- دعوة الرسل إلى الله تعالى: محمد أحمد العدوي، نشر مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة.

- الدعوة إلى الإسلام: أبو بكر زكريا، طبع مطبعة العروبة القاهرة، ١٣٨٢هـ.

- الدعوة إلى الله تعالى بالقرآن الكريم: د/خالد بن عبد الرحمن القريشي، بحث مُحَكّم، مجلة جامعة الإمام، العدد (٣١)، رجب ١٤٢١هـ.

- الدعوة إلى الله سبحانه، وأخلاق الدعاة: سماحة الشيخ/ عبد العزيز بن عبد الله بن باز، نشر الدار السلفية، الكويت، الطبعة الأولى ١٤٠٤هـ.

- الدعوة في الإسلام عقيدة ومنهج: د/السيد رزق الطويل، طبع المؤسسة العربية الحديثة، ١٩٨٨م.

- الدعوة قواعد وأصول: جمعة أمين عبد العزيز، طبع دار الدعوة بالإسكندرية، الطبعة الثانية ١٩٨٩ م.

- الدعوة والدعاة في العصر الحديث: د/محمد الجيوشي، طبع مركز صالح بجامعة الأزهر، ١٩٩٧م.

- ركائز الدعوة إلى الله تعالى في ضوء

النصوص وسير الصالحين: ا. د. فضل إلهي، نشر إدارة ترجمان الإسلام، باكستان، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.

- صفات الداعية النفسية: د. عبد الله ناصح علوان، نشر دار السلام، القاهرة، ١٤٠٥هـ.

- فقه الدعوة الفردية: د. علي عبد الحليم محمود، نشر دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ.

- فقه الدعوة إلى الله تعالى: د. علي عبد الحليم محمود، نشر دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الثانية ١٤١١هـ.

- فقه الدعوة: د. جمعة على الخولي، طبع دار الطباعة المحمدية، الطبعة الثانية ١٩٩٧م.

- قواعد الدعوة إلى الله: د. همام عبد الرحيم سعيد، نشر دار العدوي، عمّان، الطبعة الثانية ١٤٠٥هـ.

- كيف ندعو إلى الإسلام: فتحي يكن، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة ١٩٧٧م.

- محاضرات في أصول الدعوة والدعاة: د. سليمان محمد الدبشة، طبع دار الهدى للطباعة، الطبعة الأولى ١٩٨٧م.

- المدخل إلى علم الدعوة: د. محمد أبو الفتح البيانوني، طبع مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة ١٤١٥هـ.

- مشكلات الدعوة والداعية: فتحي يكن، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة عشر ١٩٨٧م.

- المُصَفّى من صفات الدعاة: عبد الحميد البلالي، نشر مكتبة المنار الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤٢١م.

- مفهوم الحكمة في الدعوة: د. صالح بن عبد الله بن حميد، نشر وزارة الشئون الإسلامية والدعوة والإرشاد المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.

- مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة، مفهوم، ونظر، وتطبيق: د. سعيد بن علي بن وهف القحطاني، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

- منهج الدعوة في العهد المدني: د. حسن عبد الحميد حسن، طبع دار الثقافة، الطبعة الأولى ١٩٨٤م.

- منهج الدعوة في ضوء الواقع المعاصر: عدنان بن محمد آل عرعور، الطبعة الأولى ١٤٢٦.

- وسائل الدعوة: د. عبد الرحيم بن محمد المغذوي، نشر دار اشبيليا، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

وقد جاءت خطة البحث على النحو التالي:

المقدمة: وذكرت فيها أهمية الموضوع، وخطة البحث:

التمهيد: وذكرت فيه:

أولاً: بين يدي الآية.

ثانياً: بيان أهمية أسلوب الدعوة إلى الله تعالى.

ثالثاً: ضرورة تنوع أساليب الدعوة إلى الله تعالى.

الفصل الأول

أسلوب الحكمة: ويشتمل على ستة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الحكمة لغةً واصطلاحاً.

المبحث الثاني: معاني الحكمة في القرآن الكريم.

المبحث الثالث: أهمية أسلوب الحكمة في مجال الدعوة إلى الله تعالى.

المبحث الرابع: أنواع الحكمة.

المبحث الخامس: خصائص الحكمة وأساليب اكتسابها.

المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للحكمة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

الفصل الثاني

أسلوب الموعظة الحسنة: ويشتمل على ستة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الموعظة لغةً واصطلاحاً.

المبحث الثاني: أساليب الموعظة الحسنة.

المبحث الثالث: شروط الموعظة الحسنة.

المبحث الرابع: أهمية أسلوب الموعظة الحسنة في مجال الدعوة إلى الله تعالى.

المبحث الخامس: خصائص أسلوب الموعظة الحسنة.

المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للموعظة الحسنة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

الفصل الثالث

أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن: ويشتمل على سبعة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الجدال لغةً واصطلاحاً.

المبحث الثاني: مشروعية المجادلة.

المبحث الثالث: أساليب الجدال في القرآن الكريم.

المبحث الرابع: أنواع الجدال في القرآن الكريم.

المبحث الخامس: أهمية أسلوب الجدال في مجال الدعوة إلى الله تعالى.

المبحث السادس: خصائص أسلوب الجدال بالتي هي أحسن.

المبحث السابع: أمثلة تطبيقية للجدال بالتي هي أحسن، من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

الخاتمة: وسوف أذكر فيها ما ظهر لي من نتائج في هذا البحث.

فهرس المراجع:

وقد كان منهجي في هذا البحث على النحو التالي:

- عزو الآيات القرآنية.

- تخريج الأحاديث الواردة مكتفياً بما ورد في الصحيحين أو أحدهما. فإن لم يكن فمما وجدته في كتب السنة، مع الاجتهاد في بيان درجته من أقوال أهل العلم.

- شرح الكلمات الغريبة.

- تقسيم البحث إلى فصول ومباحث، تسهيلاً للوصول إلى مطلب القارئ.

- تأصيل البحث بتوثيق معلوماته من كتب التفسير والحديث والدعوة.

وقد اجتهدت في جمع مادة البحث، مع الاعتراف بالتقصير، راجياً من الله سبحانه وتعالى أن ينفع به، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، فأشكر الله سبحانه وتعالى الذي مَنّ عليّ بإعداد هذا البحث، ثم أشكر كل من أعانني على ذلك، وأن يجزيه عني خيراً. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمين.

التمهيد

ويشتمل على:

أولاً: بين يدي الآية

قال القرطبي: [هذه الآية نزلت بمكة في وقت الأمر بمهادنة قريش، وأمره أن يدعو إلى دين الله وشرعه بتلطف ولين دون مخاشنة وتعنيف، وهكذا ينبغي أن يوعظ المسلمون إلى يوم القيامة. فهي محكمة في جهة العصاة من الموحدين، ومنسوخة بالقتال في حق الكافرين. وقد قيل: إن من أمكنت معه هذه الأحوال من الكفار ورجي إيمانه بها دون قتال فهي فيه محكمة. والله أعلم] (٣).

وقال الشنقيطي: [وينبغي أن تكون دعوته إلى الله بالحكمة، وحسن الأسلوب، واللطافة مع إيضاح الحق، لقوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ﴾ (٤) الآية، فإن كانت دعوته إلى الله بقسوة وعنف وخرق، فإنها تضر أكثر مما تنفع، فلا ينبغي أن يسند الأمر بالمعروف إسناداً مطلقاً، إلا لمن جمع بين العلم والحكمة والصبر على أذى الناس، لأن الأمر بالمعروف وظيفة الرسل وأتباعهم، وهو مستلزم للأذى من الناس، لأنهم مجبولون بالطبع على معاداة من يتعرض لهم في أهوائهم الفاسدة، وأغراضهم الباطلة] (٥).

ثانياً: بيان أهمية أسلوب الدعوة إلى الله تعالى

مما لا ريب فيه أن نجاح الداعية في دعوته إلى الله تعالى إنما يتوقف على حسن عرضه لدعوته. والدعوة الناجحة هي التي تحتاج إلى الأسلوب الأمثل في عرضها، وأعظم الأساليب على الإطلاق هو ما ذكره الله ﷻ في قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾(٦). ومعلوم أن الأسلوب الحسن هو أحد العوامل الحساسة

---

(٣) الجامع لأحكام القرآن ١٠/٢٠٠

(٤) سورة النحل: ١٢٥.

(٥) أضواء البيان: ٢/١٧٤.

(٦) سورة النحل: ١٢٥.

والهامة التي توفر على الداعية الوقت والجهد، وتصل به إلى الغاية والمطلوب بأقل التكاليف وأيسر السبل، ومن أبرز الأمور التي ينبغي توافرها للداعية ليتمتع بالأسلوب الحسن في مجالات دعوته، ما يحصل به التعرف على الوسط الذي سيكون ميدانا لنشاطه وعمله، فيدرس أوضاعه ومشكلاته واتجاهاته وميوله ورغباته. وإذا نظرنا إلى واقع المجتمعات اليوم نجد أنها تموج بالكثير من المذاهب والاتجاهات، التي تتجاذب الناس، بما تعرضه عليهم من دعايات وأساليب مقنعة، تخاطبهم من حيث يصغون ويسمعون، وتأتيهم من حيث يحسون ويشعرون، وتلامس جروحاتهم، وتتحسس أمراضهم، وتتلمس مشكلاتهم. ودعاة الإسلام يجب ألا يكونوا أقل عناية واهتماماً بأساليب دعوتهم من هؤلاء الذين بذلوا وقتهم وجهدهم في غير مرضاة الله تعالى، فالإسلام في هذا الزمن بحاجة إلى دعاة يحسنون عرض تشريعاته ومبادئه بأسلوب شيق جذاب، يبشرون ولا ينفرون، ويوضحون ولا يعقدون، ويحسنون ولا يسيئون، فكم من أدعياء شوهوا الإسلام بسوء دعوتهم له، وأساءوا إليه وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا [٧].

ثالثاً: ضرورة تنوع أساليب الدعوة إلى الله تعالى

عن ضرورة تنوع الأساليب الدعوية قال محمد رشيد رضا: [إن التنوع في الاحتجاج والتفنن في أساليبه من ضرورات الدعوة إلى الدين وإلى غير الدين، ومن المقاصد البشرية أيضا، لأن التزام دليل واحد على المطلوب لابد من تكرار ذكره، أو إيراد عدة أدلة بأسلوب واحد، قد يفضي إلى سآمة الداعي من التكرار. على رغبته في الدعوة، وتفانيه في نشرها وإثباتها. فكيف يكون تأثيره في المدعوين الكارهين له ولها، إذالم يعقلوا الدليل الأول، أو لم تتوجه قلوبهم إلى تدبر الأسلوب الواحد المشتمل على عدة أدلة. لا جرم أنهم يكونون في منتهى السآمة والضجر من سماع ذلك وفي غاية النفور منه. كيف وقد كان المعاندون منهم ينهون عن هذا القرآن، وينأون عنه، على ما امتاز به في مقام التفنن والتنويع والبلاغة المعجزة في كثرة الأساليب] [٨]. ومن هنا ينبغي أن يكون الدعاة إلى الله تعالى على قدر عظيم من الفهم والإدراك لواقع مجتمعهم الذي يعيشون فيه، كما ينبغي عليهم أن يكونوا على إلمام بأحوال المجتمعات الأخرى، وعلى قدر كبير من العلم الشرعي، والفهم الصحيح للأدلة والنصوص، حتى يستطيعوا عرض دعوتهم وإيصالها إلى المدعوين، بالأسلوب الحسن الذي يجذب هؤلاء المدعوين، ويحببهم إلى ما دُعُوا إليه مما فيه مرضاة لله تعالى، فالدعوة والداعية شيئان متلازمان لاغنى لأحدهما عن الآخر، ولا يمكن أن يؤتيا ثمارهما بانفصال أحدهما عن الآخر، فالمسلم الملتزم بدينه، والفاهم لدعوته فهماً سليما، لكنه يسئ تقديمها للناس، لا يقل خطراً عن المسلم الذي لا يفهم إسلامه

(٧) انظر مشكلات الدعوة والداعية (١١١ ، ١٦٨) .

(٨) تفسير المنار ٧ / ٣٢٣ .

الفهم الصحيح، ولكنه ألحن بالحجة من سابقه، حيث إنه يجيد الحوار ويحسن العرض، فالأول يسئ تقديم دعوته للآخرين، والثاني يجهل مايدعو إليه. ومن هنا نقول إنه لابد أن يُقدَّم الإسلام بدعوة صحيحة، مع داعٍ واعٍ متخلق بما يدعو إليه. فالدعوة والداعية لا غنى لأحدهما عن الآخر، ولا يمكن الفصل بينهما[٩].

ويتضح هذا فيما ذكره سبحانه عن نبيه شعيب عليه السلام حيث قال تعالى: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ﴾[١٠]، أي: يا قوم أرأيتم إن كنت على بيان وبرهان من ربي فيما أدعوكم إليه من عبادة الله تعالى، والبراءة من عبادة الأوثان والأصنام، وفيما أنهاكم عنه من إفساد المال، وقد رزقني ربي رزقا حلالا طيّبًا، وما أريد أن أنهاكم عن أمر ثم أفعلُ خلافه، بل لا أفعل إلا ما آمركم به، ولا أنتهي إلا عما أنهاكم عنه[١١]. وكذلك ما أمر به سبحانه وتعالى نبيه محمداً ﷺ حيث قال: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي﴾[١٢] أي: قل يا محمد هذه الدعوة التي أدعو إليها، والطريقة التي أنا عليها، من الدعاء إلى توحيد الله، وإخلاص العبادة له، والانتهاء إلى طاعته، وترك معصيته، سبيلي وطريقتي ودعوتي، أدعو إلى الله وحده لا شريك له، على بصيرة وعلم ويقينٍ منّي أنا، ويدعو إليه على بصيرة أيضًا من اتبعني وصدقني وآمن بي[١٣]. ولا ريب أن الناس تتفاوت عقولهم فلا يناسبهم أسلوب واحد في الإقناع، لذا نجد أن الله تعالى – وهو الحكيم العليم – ذكر أساليب متعددة للدعوة إليه، فقال جل وعلا: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[١٤]، فهذه الآية بينت تفاوت طرق دعوته عليه الصلاة والسلام، لتفاوت مراتب الناس، فمنهم مستجيبون قابلون للحق، وهم أصحاب نفوس مشرقة، قوية الاستعداد لإدراك المعاني، قوية الانجذاب إلى المبادىء العالية، مائلة إلى تحصيل اليقين على اختلاف مراتبه، فهؤلاء يدعون بالحكمة. ومنهم عوام أصحاب نفوس كدرة، ضعيفة الاستعداد، شديدة الألف بالمحسوسات، قوية التعلق بالرسوم والعادات، قاصرة عن درجة البرهان، لكن لا عناد عندهم، فهؤلاء يدعون بالموعظة الحسنة. ومنهم من يعاند ويجادل بالباطل ليدحض به الحق، لِما غَلب عليه من تقليد الأسلاف، ورسخ فيه من العقائد الباطلة، فصار إلى حال لا تنفع فيه المواعظ والعبر، بل لا بد من إلقامه الحجر، بأحسن طرق الجدال، لتلين عريكته، وتزول شكيمته، وهؤلاء الذين أمر الله تعالى

(٩) الدعوة قواعد وأصول (٣٩).

(١٠) سورة هود: ٨٨.

(١١) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٢/ ١٠٣.

(١٢) سورة يوسف: ١٠٨.

(١٣) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٣/ ٧٩، ٨٠.

(١٤) سورة النحل: ١٢٥.

نبيه ﷺ أن يجادلهم بالتي هي أحسن [١٥]. وفي هذا قال شيخ الإسلام ابن تيمية: [الناس ثلاثة أقسام: إما أن يعترف بالحق ويتبعه فهذا صاحب الحكمة، وإما أن يعترف به لكن لا يعمل به فهذا يوعظ حتى يعمل، وإما أن لا يعترف به فهذا يجادل بالتي هي أحسن لأن الجدال فيه مظنة الإغضاب، فإذا كان بالتي هي أحسن حصلت منفعته بغاية الإمكان كدفع الصائل] [١٦].

ففي هذه الاية الكريمة نجد أن القرآن الكريم أرسى قواعد الدعوة، وبين أساليبها للنبي ﷺ، وللدعاة من بعده، فهي الأساليب المثلى، والأسس العظمى في الدعوة إلى الله تعالى، التي يرسي عليها القرآن الكريم قواعد الدعوة ومبادئها، ويعين وسائلها وطرائقها، ويرسم المنهج الأمثل للرسول الكريم ﷺ وللدعاة من بعده، بدعوة الناس إلى هذا الدين القويم، وهذا هو منهج الدعوة إلى الله تعالى، ودستورها العظيم، كما بينه الله تعالى [١٧].

الفصل الأول: أسلوب الحكمة:

ويشتمل على ستة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الحكمة لغةً واصطلاحاً:

أولاً: الحكمة لغةً: الحِكمة بالكسر: تطلق على معان منها: العدل، والعلم، والحلم، والنبوة، والقرآن، والإنجيل. ويقال أحكمه: أتقنه، فاستحكم، ومنعه عن الفساد [١٨].

ويقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويتقنها: حكيم. والحَكيمُ: العالم. وصاحب الحكمة، والحَكيم: المتقِن للأمور [١٩].

ثانياً: الحكمة اصطلاحاً: قال الإمام ابن القيم: [وأحسن ما قيل في الحكمة قول مجاهد ومالك: إنها معرفة الحق والعمل به، والإصابة في القول والعمل. وهذا لا يكون إلا بفهم القرآن، والفقه في شرائع الإسلام، وحقائق الإيمان] [٢٠].

المبحث الثاني: معاني الحكمة في القرآن الكريم

تأتي الحكمة في القرآن على أربعة أوجه:

أولها: مواعظ القرآن الكريم، من الأمر والنهي، كقوله تعالى: ﴿وَمَا أَنزَلَ عَلَيْكُمْ مِّنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُم بِهِ﴾ [٢١].

---

(١٥) انظر مفتاح دار السعادة ١/١٥٣، وروح المعاني ١٤/ ٢٥٤.

(١٦) مجموع الفتاوى ٢/٤٥، وانظر مجموع الفتاوى ١٦/٥٨٥، والرد على المنطقيين ١/٤٦٨، والصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة ٤/١٢٧٦.

(١٧) انظر في ظلال القرآن ٤/٢٢٠١ – ٢٢٠٢.

(١٨) انظر القاموس المحيط ٤/٩٨، فصل الحاء، باب الميم.

(١٩) انظر لسان العرب ٢/١٢٩، والصحاح ٥/١٩٠١، مادة (حكم).

(٢٠) مدارج السالكين ٢/٤٧٨.

(٢١) سورة البقرة: ٢٣١.

ثانيها: الفهم، والعلم. كقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ ﴾[٢٢].

ثالثها: النبوة، كقوله تعالى: ﴿فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾[٢٣].

رابعها: القرآن نفسه، بما فيه من تفسير، وعجائب، وأسرار، كقوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[٢٤][٢٥].

المبحث الثالث: أهمية أسلوب الحكمة في مجال الدعوة إلى الله تعالى

أسلوب الحكمة له أهمية عظيمة في مجال الدعوة إلى الله ﷻ وهو من الأساليب الصالحة لكل زمان ومكان، ولا أدل على ذلك من أمر الله تعالى لرسوله ﷺ وللدعاة من بعده لتبليغ الدعوة بهذا الأسلوب، حيث قال تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[٢٦]. فالحكمة من المنح الإلهية التي يمن الله ﷻ بها على من يشاء من عباده، والله ذو الفضل العظيم. قال تعالى: ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾[٢٧]. قال الإمام الطبري عند تفسير هذه الآية: [يؤتي الله الإصابة في القول والفعل من يشاء من عباده، ومن يؤت الإصابة في ذلك منهم، فقد أوتي خيرا كثيرا][٢٨]. ولا أدلّ على أهمية الحكمة من كونها مما يُتحاسد عليه في الدنيا، لما رواه البخاري عن ابن مسعود ﷺ عن رسول الله ﷺ قال: « لا حسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله مالاً فَسُلّطَ على هلكته في الحق، وآخرُ آتاه الله حِكمة فهو يَقضي بها ويُعَلمها »[٢٩]. فالدعوة إلى الله تعالى حكمة، أكثر من كونها مهارة أو فصاحة، و لذلك التزم بها النبي ﷺ، واهتم بأمرها، ورفع من شأنها، ليجعل لها الطابع العلمي، لما لها من أهمية في نجاح الدعوة والداعية، ولكي يكون للدعاة من بعده الأسوة الحسنة والقدوة الصالحة، فلن تؤتي الدعوة ثمارها مالم يلتزم الداعية في دعوته بأسلوب الحكمة. فالحكمة ضالة المؤمن وهو أحق الناس بها، ينشدها في كل مجال، ويبحث عنها بكل الوسائل، لقوله ﷺ: « الكلمة الحكمة ضالة المؤمن. حيثما وجدها فهو أحق بها»[٣٠]،

---

(٢٢) سورة لقمان: ١٢.

(٢٣) سورة النساء: ٥٤.

(٢٤) سورة النحل: ١٢٥.

(٢٥) انظر مفاتيح الغيب ٢/ ١٦٤، ٧/ ٥٩، واللباب في علوم الكتاب ٤/ ٤١٨، والوجوه والنظائر للدامغاني (١٤١، ١٤٢).

(٢٦) سورة النحل: ١٢٥.

(٢٧) سورة البقرة: ٢٦٩.

(٢٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن ٣/ ٨٩، وانظر مقومات الداعية الناجح (٤٨).

(٢٩) صحيح البخاري ٨/ ١٥٠، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب رقم (١٣) ماجاء في اجتهاد القضاة بما أنزل الله تعالى.

(٣٠) سنن ابن ماجة ٢/١٣٩٥، كتاب الزهد باب (١٥) الحكمة، الحديث (٤١٦٩)، وأخرجه بلفظ قريب =

وذلك لأنها تقتضي أن يكون الداعية مدركا لما حوله، ومقدراً للظروف التي يدعو فيها، ومراعياً لحاجات الناس ومشاعرهم، حتى يتمكن من الوصول إلى قلوبهم. وتلك هي الخطوة الأولى في بلوغ الدعوةِ أهدافَها. والحكمة تجعل الداعي إلى الله تعالى يقدر للأمور قدرها، فلا يزهد في الدنيا والناس في حاجة إلى النشاط والجد والعمل، ولا يدعو إلى التبتل والانقطاع والمسلمون في حاجة إلى الدفاع عن بلادهم وعقائدهم، ولا يعلم الناس أحكام البيع والشراء وهم في أمس الحاجة لتعليم الوضوء والصلاة. فالحكمة هي التي تجعله ينظر ببصيرة المؤمن فيرى حاجة الناس فيعالجها بحسب ما تقتضيه الحال، وبذلك ينفذ إلى قلوب الناس من أوسع الأبواب، وتنشرح له صدورهم، ويرون فيه المنقذ الحريص على سعادتهم ورفاهيتهم وأمنهم واطمئنانهم[٣١]. ولأهمية الحكمة فقد منّ الله بها على عباده الصالحين من أنبيائه ورسله وأوليائه، كما قال تعالى في شأن لقمان عليه السلام: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ ﴾[٣٢]، وقوله تعالى عن آل إبرهيم عليهم السلام: ﴿ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾[٣٣]، وقوله تعالى عن داود عليه السلام: ﴿ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ ﴾[٣٤]. وأخبر سبحانه وتعالى أنه يمنحها من يشاء من عباده فقال جل وعلا: ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾[٣٥].

قال ابن عاشور عند تفسير هذه الآية: [ومن يشاء الله تعالى إيتاءه الحكمة هو الذي يخلقه مستعداً إلى ذلك، من سلامة عقله واعتدال قواه، حتى يكون قابلاً لفهم الحقائق، منقاداً إلى الحق إذا لاح له، لا يصدّه عن ذلك هوى ولا عصبية ولا مكابرة ولا أنفة، ثم ييسّر له أسباب ذلك من حضور الدعاة، وسلامة البقعة من العُتاة، فإذا انضمّ إلى ذلك توجّهه إلى الله، بأن يزيد أسبابه تيسيراً، ويمنع عنه ما يحجب الفهم، فقد كمل له التيسير. وفسرت الحكمة بأنها معرفة حقائق الأشياء على ما هي عليه بما تبلغه الطاقة، أي: بحيث لا تلتبس الحقائق المتشابهة بعضها مع بعض، ولا يغلط في العلل والأسباب][٣٦] بعد ما تبين لنا أن الحكمة هبة من الله ﷻ لرسله وأصفيائه، فعلينا أن ندرك أنه أول ما ينبغي على الداعية فعله لاكتسابها بعد تقوى الله ﷻ التجربة

= منه الترمذي في سننه ٥/٥١، كتاب العلم، باب (١٩) ما جاء في فضل الفقه على العبادة، الحديث (٢٦٨٧). والحديث ضعفه الترمذي في سننه ٥/٥١، لأن في سنده إبراهيم بن الفضل، وكذلك ضعفه الألباني في ضعيف الجامع الصغير (٦٢٤، ٦٢٥)، الحديث (٤٣٠١، ٤٣٠٢).

(٣١) انظر أسس الدعوة وآداب الدعاة (٩٥).

(٣٢) سورة لقمان: ١٢.

(٣٣) سورة النساء: ٥٤.

(٣٤) سورة ص: ٢٠.

(٣٥) سورة البقرة: ٢٦٩.

(٣٦) التحرير و التنوير ٣/ ٦١.

والخبرة والمران، لتصبح منهجاً له في الدعوة، وطريقاً إليها، وهذا أمر واجب عليه أن يسلكه إن أراد لدعوته النجاح، وقد سلكه قبله رسول الله ﷺ كما سلكه جميع الرسل عليهم الصلاة و السلام [٣٧]. ولأهمية الحكمة في مجال الدعوة إلى الله فقد ذكرها الله ﷻ في مواضع كثيرة من كتابه مراداً بها ما فيه صلاح النفوس، من النبوّة والهدى والإرشاد. وقد كانت الحكمة تطلق عند العرب على الأقوال التي فيها إيقاظ للنفس، ووصاية بالخير. وقد اهتم النبي ﷺ بأمر الحكمة نظرياً وعملياً، لتحقيق أهداف الدعوة إلى الله تعالى [٣٨]، وسوف أذكر في نهاية هذا الفصل أمثلة تطبيقية لبعض المواقف الحكيمة من القرآن الكريم، والسنة النبوية، ما يتبين به أهميتها في مجال الدعوة إلى الله ﷻ.

المبحث الرابع: أنواع الحكمة

الحكمة نوعان:

النوع الأول: حكمة علمية نظرية: وهي المتعلقة بما يُعلَم من الأمور التي تصح بها الأفهام، وتصلح بها الأحوال، وتستقيم بها الأعمالُ.

النوع الثاني: حكمة عملية: وهي المتعلقة بما يصدر من أعمال الناس، وتعني: وضع الشيء في موضعه الصحيح [٣٩]. وقد بين الإمام الرازي هذين النوعين فقال:

[حَكَى عن إبراهيم عليه السلام قوله: ﴿ رَبِّ هَبْ لِي حُكْماً ﴾ [٤٠] وهو الحكمة النظرية، ﴿ وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ ﴾ [٤١] الحكمة العملية. ونادى موسى عليه السلام فقال: ﴿ إِنَّنِي أَنَا اللهُ لا إِلَهَ إِلا أَنَاْ ﴾ [٤٢] وهو الحكمة النظرية، ثم قال: ﴿ فَاعْبُدْنِي ﴾ [٤٣] وهو الحكمة العملية. وقال عن عيسى عليه السلام إنه قال: ﴿ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا ﴾ [٤٤]، وكل ذلك للحكمة النظرية، ثم قال: ﴿ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ﴾ [٤٥] وهو الحكمة العملية. وقال في حق محمد ﷺ: ﴿ فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ ﴾ [٤٦] وهو الحكمة النظرية، ثم قال: ﴿ واستغفر لِذَنبِكَ ﴾ [٤٧] وهو الحكمة العملية. وقال في جميع الأنبياء عليهم السلام: ﴿ يُنَزِّلُ الْمَلَائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ أَنْ أَنْذِرُوا أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ أَنَا ﴾ [٤٨] وهو

---

(٣٧) انظر الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم (٢٦١).

(٣٨) انظر التحرير و التنوير ٣/ ٦٣.

(٣٩) انظر مدارج السالكين ٢/ ٤٧٨، ٤٧٩، والتحرير = = والتنوير ٣/ ٦٢، والحكمة في الدعوة إلى الله تعالى (٤٣)، ومقومات الداعية الناجح (٣٥٧).

(٤٠) سورة الشعراء: ٨٣.

(٤١) سورة الشعراء: ٨٣.

(٤٢) سورة طه: ١٤.

(٤٣) سورة طه: ١٤.

(٤٤) سورة مريم: ٣٠.

(٤٥) سورة مريم: ٣١.

(٤٦) سورة محمد: ١٩.

(٤٧) سورة محمد: ١٩.

(٤٨) سورة النحل: ٢.

الحكمة النظرية، ثم قال: ﴿فَاتَّقُونِ﴾[٤٩] وهو الحكمة العملية][٥٠].

المبحث الخامس: خصائص الحكمة وأساليب اكتسابها

لأسلوب الحكمة خصائص تميزه عن غيره في مجال الدعوة إلى الله ﷻ لأنه خُلُق من الأخلاق الحميدة، والصفات الكريمة، التي يجب على الداعية أن يكتسبها، ويتعلمها، ويتخلق بها، لما لها من أهمية كبرى في مجال الدعوة إلى الله ﷻ.

فمن هذه الخصائص:

١- إمكان تعلمها واكتسابها، لأن الحكمة خلق حسن، وصفة كريمة يمكن اكتسابها كأي صفة من الصفات، وخلق من الأخلاق، كما قال تعالى: ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾[٥١]، و لما رواه البخاري عن ابن مسعود ﷺ عن رسول الله ﷺ قال: «لا حسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله مالاً فَسُلِّطَ على هلكته في الحق، وآخرُ آتاه الله حِكمة فهو يَقضي بها ويُعَلمها»[٥٢].

٢- عِظَم آثارها في الدعوة، فالداعية الحكيم يصل إلى ما لا يصل إليه غيره، فيحقق أهدافه من أقرب طريق، وبأقل التكاليف، وبأفضل النتائج. كما أنه سبب لإزالة الشحناء والبغضاء من القلوب، وتقريب قلوب المدعوين من الدعوة والداعية. كما قال تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[٥٣]، [٥٤].

ومن أساليب اكتسابها ما يأتي:

١- تخلق الداعية بتقوى الله تعالى، لأن الحكمة منحة من الله لمن يشاء من عباده، كما قال سبحانه: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ﴾[٥٥]، وقال تعالى: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ﴾[٥٦]، وقال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ﴾[٥٧]، وقال ﷺ: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين»[٥٨]. فلابد لمن يطلبها من الله تعالى أن يتقيه، ويخلص له القلب والنية والعمل والقيادة والعبودية.

١- العمل بها وتطبيقها في مجالات الدعوة، ومجاهدة النفس عليها. لتصبح منهجاً له في الدعوة، وطريقاً إليها. وهذا أمر واجب عليه أن يسلكه، إن أراد

---

(٤٩) سورة النحل: ٢.

(٥٠) مفاتيح الغيب ٧ / ٦٠.

(٥١) سورة البقرة: ١٢٩.

(٥٢) صحيح البخاري ٨/ ١٥٠، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب رقم (١٣) ماجاء في اجتهاد القضاة بما أنزل الله تعالى.

(٥٣) سورة فصلت: ٣٤.

(٥٤) انظر المدخل إلى علم الدعوة (٢٤٧).

(٥٥) سورة البقرة: ٢٦٩.

(٥٦) سورة البقرة: ٢٨٢.

(٥٧) سورة يونس: ٩.

(٥٨) صحيح البخاري ١ / ٢٦، كتاب العلم، باب (١٣) من يرد الله به خيراً يفقهه.

لدعوته النجاح، وقد سلكه رسول الله ﷺ.

٢- اتخاذ الأسباب الموصلة للتفقه في الدين. فقد ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: «ما عُبد اللهُ بشيء أفضل من فقه في دين، و لَفقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد. و لكل شيء عماد، وعماد الدين الفقه»[٥٩]، وقال ﷺ: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَطْلُبُ بِهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ»[٦٠]، وقال ﷺ: «الكلمة الحكمة ضالة المؤمن. حيثما وجدها فهو أحق بها»[٦١]. فالفقه والفهم من الله، وطريق كسبه هو الاطلاع والتعليم والبحث والدراسة، وهذا يحتاج من الداعية إلى السعي لذلك، مع الصبر والمثابرة.

٣- الاعتماد على الأصلين العظيمين: القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، فهما المصدران الأساسيان للتشريع الإسلامي، فيجب البداية بتعلمهما، وفهمهما فهماً صحيحاً، حتى يتكون القلب السليم الواعي الحصيف، وكذا تعلم سيرة النبي ﷺ ففيها أكبر الأثر بالتأسي والاقتداء.

٤- صحبة الحكماء، من أهل العلم والخبرة، والاقتباس منهم، ومن سيرتهم، والإفادة من تجاربهم في الدعوة.

٥- توسيع دائرة الاطلاع بالقراءة، والأسفار، والاحتكاك بالناس، مع التمسك بالقيم الإسلامية، لتقويم كل عمل وقياسه ووزنه، ومنحه القيمة التي يستحقها من تكريم أو تهوين.

وبهذا يتبين لنا أن الحكمة هي الإطار الذي يجب على الداعية أن يدور في فلكه ولا يتخطاه، وهي الأساس الأول الذي تقوم عليه الدعوة، فتؤتي ثمارها بإذن الله تعالى، كما أن ترك الالتزام بها خروج عن المنهج الأصيل الذي حدده القرآن الكريم، ودعا إليه سيد المرسلين ﷺ. فالدعوة إلى الله تعالى حكمة، قبل أن تكون قوة أو فصاحة أو مهارة. ففيها تُعالَج الأمور بحجة قوية، وحكمة، ورويّة، مع مراعاة الجمهور والظروف والأحوال[٦٢].

المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للحكمة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية

أولاً: من القرآن الكريم

القرآن الكريم كله حكمة، لأنه تنزيل من حكيم خبير، قال تعالى: ﴿الٓرۚ كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝١﴾[٦٣]، وقد بعث الله ﷻ

---

(٥٩) أخرجه الدارقطني في سننه ٣/٧٩، الحديث (٢٩٤)، والبيهقي في شعب الإيمان ٢/٢٦٥، الحديث (١٧١٢). وقد ضعفه السخاوي في المقاصد الحسنة (٣٣٦)، الحديث (٨٦٤)، وضعفه كذلك الشوكاني في الفوائد المجموعة (٢٨٥)، الحديث (٤١)، حيث قال" أسانيده ضعيفه، لكن يتقوى بعضها ببعض".

(٦٠) صحيح البخاري ١ / ٢٥، كتاب العلم، باب (١٠) العلم قبل القول والعمل.

(٦١) سبق تخريجه والحكم عليه في صفحة (٨) الحاشية (٣٠).

(٦٢) انظر المدخل إلى علم الدعوة: (٢٤٧ - ٢٤٨).

(٦٣) سورة هود: ١.

رسوله ﷺ ليعلم الناس، ويهديهم بالكتاب والحكمة، كما قال تعالى: ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ ﴾ (٦٤).

ومن الأمثلة التطبيقية للحكمة من القرآن الكريم، ما ذكره الله تعالى عن سليمان عليه السلام: ﴿ وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ . لأُعَذِّبَنَّهُ عَذَابًا شَدِيدًا أَوْ لأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ ﴾ (٦٥)، ففي قصة نبي الله سليمان عليه السلام حينما تفقد الطير، دليل على عنايته برعيته، وتفقده لأحوالهم، وذلك بحسب ما تقتضيه العناية بأمور الملك، والاهتمام بالرعايا، لاسيما الضعفاء منهم، وتظهر حكمته عليه السلام في سياسة رعيته، بأخذه بأمور الحزم في مملكته، وعدم تعجله بالحكم على الغائب، حيث إنه لما غاب الهدهد دون إذن توعده بالعذاب الشديد، إن لم يكن له برهان قوي، وعذر واضح، ينبئ عن سبب غيابه. فهذا التصرف الحكيم من سليمان عليه السلام نتج عنه كمال سياسته، وعدله في مملكته (٦٦) وكذلك من الأمثلة الدعوية التي تجلت فيها الحكمة قول الله عز وجل: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ . وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ . وَوَصَّيْنَا الإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ . وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ . يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِنْ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ . يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ . ولا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ . وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ ﴾ (٦٧) هذه الآيات من أوضح ما يفيد منه الداعية إلى الله تعالى في دعوته، لأن المتأمل فيها يجد الكثير من الحكم، فهي وصية حكيمة، مبرأة عن التهمة، حكاها الله سبحانه وتعالى عن لقمان الحكيم، ليمتثلها الناس ويقتدوا بها، فهي تنادي كل إنسان يريد الفلاح والفوز في الدنيا والآخرة، كما تبين ما يجب أن يكون عليه المسلم من شكر دائم لله تعالى على نعمه العظيمة، وآلائه الجسيمة، مع وجوب توحيد الله عز وجل والإيمان به، وإفراده بالعبادة، والأخذ بمكارم الأخلاق وأحسنها،

(٦٤) سورة الجمعة: ٢.

(٦٥) سورة النمل: ٢٠، ٢١.

(٦٦) انظر لطائف الإشارات ٣١/٥، وروح المعاني ١٨٢/١٩.

(٦٧) سورة لقمان: ١٢ — ١٩.

للاستقامة على الدين، وتعظيم أمر رب العالمين[٦٨].

وفي هذا قال السعدي: [وهذه الوصايا، التي وصى بها لقمان لابنه، تجمع أمهات الحكم، وتستلزم ما لم يذكر منها، وكل وصية يقرن بها ما يدعو إلى فعلها، إن كانت أمرا، وإلى تركها إن كانت نهيا.وهذا يدل على ما ذكرنا في تفسير الحكمة، أنها العلم بالأحكام، وحِكَمِها ومناسباتها، فأمره بأصل الدين، وهو التوحيد، ونهاه عن الشرك، وبيَّن له الموجب لتركه، وأمره ببر الوالدين، وبين له السبب الموجب لبرهما، وأمره بشكره وشكرهما، ثم احترز بأن محل برهما وامتثال أوامرهما، ما لم يأمرا بمعصية، ومع ذلك فلا يعقهما، بل يحسن إليهما، وإن كان لا يطيعهما إذا جاهداه على الشرك. وأمره بمراقبة اللّه، وخوَّفه القدوم عليه، وأنه لا يغادر صغيرة ولا كبيرة من الخير والشر، إلا أتى بها. ونهاه عن التكبر، وأمره بالتواضع، ونهاه عن البطر والأشر، والمرح، وأمره بالسكون في الحركات والأصوات، ونهاه عن ضد ذلك.وأمره بالأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإقامة الصلاة، وبالصبر اللذين يسهل بهما كل أمر، كما قال تعالى. فحقيق بمن أوصى بهذه الوصايا، أن يكون مخصوصا بالحكمة، مشهورا بها. ولهذا من منة اللّه عليه وعلى سائر عباده، أن قص عليهم من حكمته، ما يكون لهم به أسوة حسنة][٦٩].

ثانياً: من السنة النبوية

١- حكمته ﷺ مع الأعرابي الذي بال في المسجد، لما روى أنس ﷺ أن أعرابيا بال في المسجد فقام إليه بعض القوم فقال رسول الله ﷺ : « دَعُوه ولا تُزْرِمُوه » قال: فلما فرغ دعا بدلو من ماء فصبه عليه[٧٠]. حيث رفق به ﷺ لما صاح به الصحابة ﷺ وأرادوا أن يقطعوا عليه بوله، فنهاهم ﷺ عن ذلك، وأمرهم أن يتركوه حتى يفرغ من بوله، وهنا ظهرت الحكمة للصحابة ﷺ أن النبي ﷺ أراد من هذا التصرف الحكيم الرفق بهذا الجاهل، وتعليمه ما يلزمه من غير تعنيف ولا إيذاء، حيث إنه لم يأت بالمخالفة استخفافا أو عناداً. وكذلك أراد ﷺ أن يدفع أعظم الضررين باحتمال أخفهما، وذلك حينما قال ﷺ (دعوه) ، فلو قُطِع عليه بوله تضرر في نفسه ، لأن التنجيس للمسجد قد حصل ، فكان احتمال زيادته بفراغه من بوله أولى من إيقاع الضرر به، وكذلك أن التنجيس قد حصل في جزء يسير من المسجد، فلو أقاموه في أثناء بوله لتنجست ثيابه وبدنه ومواضع كثيرة من المسجد.[٧١].

---

(٦٨) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤٤٥/٣، وفي ظلال القرآن ٢٧٨١/٥.

(٦٩) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٦٤٩).

(٧٠) صحيح مسلم ٢٣٦/١، كتاب الطهارة، باب (٣٠) وجوب غسل البول وغيره من النجاسات إذا حصلت في المسجد، وأن الأرض تطهر بالماء من غير حاجة إلى حفرها، الحديث (٢٨٤).

(٧١) انظر المنهاج شرح صحيح مسلم ١٩٠/٣.

٢- ومن مظاهر حكمته البالغة ﷺ اختيار الأسلوب الذي واجه به النبي ﷺ عتبة بن ربيعة، لما عرض على رسول الله ﷺ أشياء، لعله ﷺ يكف عن ما جاء به من أمر الدعوة، حتى إذا فرغ عتبة منها لم يناقشه رسول ﷺ، ولم يجادله فيها، بل قال له بكل أدب: أفرغت يا أبا الوليد؟ قال: نعم. قال: اسمع مني فتلا رسول الله ﷺ: ﴿حم. تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ..﴾ (٧٢) ومضى رسول الله ﷺ يقرؤها، فلما سمع بها عتبة أنصت لها، والقى بيديه خلفه، أو خلف ظهره، معتمداً عليها ليسمع منه، حتى انتهى رسول الله ﷺ وقام عتبة إلى أصحابه، وقد تغيرت معالم وجدانه، وتقاسيم وجهه، وقال فيه قومه لما رأوه من بعيد: نحلف بالله، لقد جاءكم أبو الوليد بغير الوجه الذى ذهب به. نعم، لقد جاءهم بوجه رَقّ للإسلام، ولقد قال لهم صراحة: أني قدسمعت قولا ما سمعت مثله قط، والله ما هو بالشعر، ولا بالسحر، ولا بالكهانة، يا معشر قريش أطيعوني واجعلوها بي، وخلوا بين هذا الرجل وبين ما هو فيه فاعتزلوه، فو الله ليكونن لقوله الذي سمعت منه نبأ عظيم، فإن تصبه العرب فقد كفيتموه بغيركم، وإن يظهر على العرب فملكه ملككم، وعزه عزكم، وكنتم أسعد الناس به.(٧٣) فإذا نظرنا إلى هذا التعامل الحكيم من رسول الله ﷺ في هذا الحوار، فقد اختار رسول الله ﷺ بتوفيق الله تعالى له، ثم بحكمته العظيمة هذه الأيات من الوحي، ليُعَرِّف عتبةَ بن ربيعة حقيقة الرسالة والرسول، وأنه ﷺ يحمل كتاباً من الخالق جل وعلا إلى خلقه، يهديهم من الضلال، وينقذهم من الخبال، وأنه ﷺ قبل غيره مكلف بتصديقه والعمل به، والوقوف عند أحكامه، فإذا كان الله ﷻ يأمر الناس بالاستقامة على أمره فالنبي ﷺ أولى الناس بذلك، وهو لا يطلب ملكاً ولا مالا ولاجاهاً، فقد مكنه الله من هذا كله، فعف عنه، وترفع أن يمد يديه إلى هذا الحطام الفاني، لأنه ﷺ صادق في دعوته، مخلص لربه ﷻ (٧٤). وفي مثل هذه المواقف الحكيمة استطاع النبي ﷺ أن يرسم للدعاة من بعده الطريق الواضح، والأسلوب الحكيم الذي يسيرون عليه في دعوتهم. ولاريب أن النظر في أحوال المخاطبين وظروفهم، بحيث لا يثقل ولا يشق بالتكاليف، قبل أن تستعد النفوس للتحمل الشامل للدعوة، فطريق المخاطبة، والتنويع في الأسلوب حسب مقتضيات الأحوال، هو الحكمة التي تريدها الدعوة في العصر الحديث، كبديل للحماس المتزايد، والاندفاع الملتهب، الذي يتجاوزحدود الحكمة، فيضر

---

(٧٢) سورة فصلت: ١- ٣.

(٧٣) انظر كنز العمال، الحديث (٣٥٤٢٨)، والسيرة = النبوية لابن هشام ١/ ٢٩٤، والسيرة النبوية لابن كثير ١ / ٥٠٥، والسيرة الحلبية ١ / ٣١٨، والدعوة الإسلامية في عهدها المكي (٢٨٣).

(٧٤) انظر فقه السيرة (١١٣).

الدعوة والداعية على السواء [٧٥].

الفصل الثاني : أسلوب الموعظة الحسنة

ويشتمل على ستة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الموعظة لغةً واصطلاحاً

أولاً: الموعظة لغةً: الوعظ والعِظة والعَظة والموعظة : النصح والتذكير بالعواقب، سواء كان بالاستمالة والترغيب ،أو بالزجر والترهيب. فهي تذكيرك الإنسان بما يلين قلبه من ثواب وعقاب. تقول: وعظته وعظا وعِظة فاتعظ، أي : قَبِل الموعظة، وأثرت فيه ، وأفادته. ويقال: السعيد من وُعظ بغيره، والشقي من اتعظ به غيره [٧٦].

ثانياً: الموعظة اصطلاحاً: القول الحق اللين، الصادر من غير غلظة ولا تعنيف، من الخطابات المقنعة، و العبر النافعة ، التي تنير القلوب، وتؤثر في النفوس، وتكبح جماح الشارد منها، وتزيد النفوس المهذبة إيماناً وهداية [٧٧].

المبحث الثاني : أساليب الموعظة الحسنة

الموعظة الحسنة في الاصطلاح الدعوي ترادف النصيحة والتذكير [٧٨]. كما قال تعالى عن صالح عليه السلام: ﴿ لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَالَةَ رَبِّي وَنَصَحْتُ لَكُمْ وَلَكِنْ لَا تُحِبُّونَ النَّاصِحِينَ ﴾ [٧٩]. ولها أساليب متعددة، منها:

١ - القول الصريح اللطيف اللين، كما قال تعالى: ﴿ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾ [٨٠]. وقال تعالى: ﴿قُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾ [٨١].

٢- الإشارة اللطيفة المفهومة ، كما قال تعالى: ﴿ فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا ﴾[٨٢]، أي : أشار إليهم باليد، أو بالكتاب، أو بغير ذلك مما يفهم به عنه ما يريد [٨٣].

٣- التعريض والكناية المؤدية، كما قال تعالى: ﴿ فَإِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ ﴾[٨٤]، فنفي المحبة هنا كناية عن بغضه تعالى لهم وسخطه عليهم [٨٥].

٤- القصة المؤثرة، كقصة سليمان عليه السلام مع ملكة سبأ.

٥- التذكير بالنعم المستوجبة للشكر، كقوله

---

(٧٥) انظر في ظلال القرآن ٤ / ٢٢٠٢ .

(٧٦) انظر الصحاح ٣/ ١١٨١ ، و لسان العرب ٦/ ٤٦٣ ، مادة (وعظ) .

(٧٧) انظر معالم التنزيل ٥/ ٥٢ ، وروح المعاني ١٤ / ٢٥٤ ، و محاضرات في أصول الدعوة والدعاة : (٢١) .

(٧٨) انظر فتح الباري ١/ ١٩٥ .

(٧٩) سورة الأعراف : ٧٩.

(٨٠) سورة البقرة : ٨٣ .

(٨١) سورة طه : ٤٤ .

(٨٢) سورة مريم : ١١ .

(٨٣) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٦/ ٥٣ .

(٨٤) سورة آل عمران : ٣٢ .

(٨٥) انظر إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم ٢/ ٢٥ .

تعالى: ﴿ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾[٨٦].

٦- المدح والذم، كما قال تعالى في مدح المؤمنين: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ وَاللَّهُ رَءُوفٌ بِالْعِبَادِ ﴾[٨٧]، وقال ﷻ في ذم المنافقين: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهِدُ اللَّهَ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ ﴾[٨٨]،[٨٩].

٧- الترغيب والترهيب، كقوله تعالى: ﴿ فَإِنْ كَذَّبُوكَ فَقُلْ رَبُّكُمْ ذُو رَحْمَةٍ وَاسِعَةٍ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُهُ عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ ﴾[٩٠]، ففيه ترغيب للمخالفين باتباع النبي ﷺ، وترهيب من مخالفته[٩١].

٨- الوعد بالنصر والتمكين، كقوله تعالى: ﴿وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ ﴾[٩٢].

٩- الأمر بالتحمل والصبر، كقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[٩٣]. وغير ذلك من أساليب مباشرة وغير مباشرة تؤثر في المدعوين، وتدفعهم إلى الطاعة والاستجابة. والتعبير بالحسنة مقابل السيئة، فالموعظة قد تكون حسنة وقد تكون سيئة، وذلك بحسب أسلوب الواعظ، وبحسب ما يعظ به. ومن هنا جاء الأمر بها مقيداً في القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ﴾[٩٤]. فإذا أطلقت الموعظة في مقام الأمر بها انصرفت إلى الحسنة. قال تعالى: ﴿ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ ﴾[٩٥][٩٦].

المبحث الثالث: شروط الموعظة الحسنة

١- أن تكون صادرة عن إخلاص، فهي من الدين، ومما يُبتغى به وجه الله تعالى، كما قال تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ مُخْلِصًا لَهُ الدِّينَ ﴾[٩٧].

٢- أن يصحبها إشعار المدعو بأن الباعث على تقديمها روح الإخاء، وحب الخير له، كما قال تعالى: ﴿ وَيَا قَوْمِ مَا لِي أَدْعُوكُمْ إِلَى النَّجَاةِ وَتَدْعُونَنِي إِلَى النَّارِ ﴾[٩٨]. وقال تعالى: ﴿ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴾[٩٩].

---

(٨٦) سورة ابراهيم: ٧.

(٨٧) سورة البقرة: ٢٠٧.

(٨٨) سورة البقرة ٢٠٤.

(٨٩) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١/ ٢٤٦.

(٩٠) سورة الأنعام: ١٤٧.

(٩١) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ١٨٦.

(٩٢) سورة الروم: ٤٧.

(٩٣) سورة آل عمران: ٢٠٠.

(٩٤) سورة النحل: ١٢٥.

(٩٥) سورة النساء: ٣٤.

(٩٦) انظر المدخل إلى علم الدعوة: (٢٥٨، ٢٥٩).

(٩٧) سورة الزمر: ١١.

(٩٨) سورة غافر: ٤١.

(٩٩) سورة غافر: ٣٨.

٣ - أن تكون مطابقة لحال المدعو ، بحيث تكون توجيهاً إلى خير يتحلى به ، أو تحذيراً من شر يبتعد عنه ، أو وقاية من خطر محدق ، كما قال تعالى : ﴿ وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ وَلا تَنْقُصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَاكُمْ بِخَيْرٍ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ مُحِيطٍ ﴾[١٠٠].

٤ - أن يلتزم بالسرية إذا كانت لفرد ، فقد يكون الإعلانُ فضحاً له ، لقوله ﷺ : « الدين النصيحة »[١٠١] ، كما يلتزم بالتلميح بدلاً من التصريح إذا كانت لجماعة ، لقوله ﷺ : « ما بال أقوام قالوا كذا وكذا ؟ لكني أصلي وأنام وأصوم وأفطر وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني »[١٠٢] ، كيلا يثير غضبة المدعو ، فيحمله ذلك على العناد والمكابرة ، والإصرار على الشر.

٥ - ضرورة مراعاة الأسلوب المناسب ، والوقت المناسب ، والوسيلة المناسبة ، لحال المخاطبين ، كما قال تعالى : ﴿ وَلا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ﴾[١٠٣] ، فقد نهى سبحانه وتعالى المؤمنين عن سب آلهة الكافرين ، حتى لا يتسبب ذلك في سب الله تعالى[١٠٤] . وقال رسول الله ﷺ : « يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ، فإنه أغض للبصر ، وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء »[١٠٥] . فقد تُوَجّه الموعظة لكن بغير الأسلوب المناسب ، فلا تكون حسنة ، ولا تثمر ثمرتها المرجُوّة ، بل قد تؤدي إلى عكس ذلك ، وقد يجانب الداعي عدم التوفيق في اختيار الوقت المناسب ، كما يحدث في بعض وسائل الإعلام عند توجيه الموعظة في وقت النوم ، أو الطعام ، أو غير ذلك مما يستولي على لب السامع وفكره.

٦ - التزام الداعية بما يدعو إليه ، فإن العظة بالقدوة من أنجح أساليب الوعظ ، ورب حال أبلغ من مقال ، قال تعالى : ﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلا تَعْقِلُونَ ﴾[١٠٦] ، وقال تعالى : ﴿ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴾[١٠٧] ، وقال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ .

---

(١٠٠) سورة هود : ٨٤ .

(١٠١) صحيح مسلم ١ / ٧٤ ، كتاب الإيمان ، باب (٢٣) بيان أن الدين النصيحة ، الحديث (٥٥) .

(١٠٢) صحيح مسلم ٢/ ١٠٢٠ ، كتاب النكاح ، باب (١) استحباب النكاح ، الحديث (١٤٠١) .

(١٠٣) سورة الأنعام : ١٠٨ .

(١٠٤) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن : ٧/ ٣٠٩ .

(١٠٥) صحيح مسلم ٢/ ١٠٢٠ ، كتاب النكاح ، باب (١) استحباب النكاح ، الحديث (١٤٠٠) .

(١٠٦) سورة البقرة : ٤٤ .

(١٠٧) سورة فصلت : ٣٣.

كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ﴾ (١٠٨) (١٠٩).

المبحث الرابع: أهمية أسلوب الموعظة الحسنة في مجال الدعوة إلى الله تعالى

تعتبر الموعظة الحسنة الدعامة الثانية التي تقوم عليها الدعوة الإسلامية، لما تحويه من كلمة مباركة طيبة تحرك القلوب والمشاعر، وتهز الوجدان، وتعالج النفوس المريضة، مما ران عليها من المعاصي والآثام. والموعظة الحسنة يغمرها الإيمان والرحمة، ويصحبها لين القول ورفق المعاملة، وتجنب كل ما يؤدي إلى النفرة. فهي تجمع ولا تفرق، وتؤثر في العواطف والأحاسيس، فيحصل للمدعو الإقتناع العقلي. لشعوره بحرص هذا الداعية على نفعه وهدايته وإصلاحه، لأن النفوس مجبولة على حب من أحسن إليها. وقد تدفعها القسوة، والشدة أحياناً إلى المكابرة والإصرار والنفور، فتأخذها العزة بالإثم. وليس من معنى اللين المداهنة والرياء والنفاق، وإنما بذل النصح وإسداء المعروف بأسلوب دمث مؤثر، يفتح القلوب ويشرح الصدور، وبخاصة إذا كانت الدعوة لزعماء القوم ووجهائهم، فلا ينبغي بحال مخاطبتهم بالتوبيخ والتقريع والتعنيف، وهذا هو منهج القرآن الكريم، كما في معرض التوجيه الرباني حينما خاطب موسى وهارون عليهما السلام، وأوصاهما بدعوة فرعون باللين والحسنى، فقال تعالى: ﴿ اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى. فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾ (١١٠). بل إن اللفتات القرآنية، والإرشادات النبوية إلى الرفق واللين، ومجانبة الغلظة والقسوة، تؤكد ما لا يحتمل الشك فاعلية هذا الأسلوب، وقيمته التوجيهية. وأسلوب الدعوة بالموعظة الحسنة ينبغي أن يكون متجدداً متطوراً في حدود ما يسمح به الإسلام، فلايقف عند حد معين، فكما أن الإسلام بمرونته صالح لكل زمان ومكان، كذلك فإن الدعوة إليه تقتضي العمل بها على مستوى العصور، وبمختلف الوسائل المشروعة، التي تُظهر الإسلامَ إلى الناس على أنه منهج حياة، ودين يسر وسماحة، وذلك في أجمل صورة، وعلى أحسن وجه. فبالوعظ والتذكير تتهذب النفوس وتتنبه العقول من غفلتها وتستيقظ من رقدتها وتستنير البصائر بنور الطاعة بعد أن أظلمتها المعصية(١١١). فالداعية الناجح هو الذي يتخير الأسلوب الحسن في جذب وتشويق المدعوين، والدخول إلى قلوبهم وعقولهم. والأسلوب الحسن هو أحد العوامل الحساسة الهامة التي توفر على الداعية الوقت والجهد، ويصل به إلى الغاية المطلوبة بأقل التكاليف. فالداعية في كل مجالات الدعوة والتبليغ بحاجة إلى الأسلوب الحسن

---

(١٠٨) سورة الصف: ٢، ٣.

(١٠٩) انظر الدعوة إلى الإسلام: (٤١، ٤٢)، ومقومات الداعية الناجح (٨٢-٨٣، ١٠٣، ٣٢٢-٣٢٥).

(١١٠) سورة طه: ٤٣، ٤٤.

(١١١) انظر هداية المرشدين(٧٣)، وكيف ندعو إلى الإسلام (٤١، ٤٢).

الذي يصيب به الهدف، ويبلغ به القصد. فالموعظة الحسنة تخاطب القلب والوجدان، ولذلك خصها الله تعالى بالذكر، لما لها من أهمية كبيرة في الدعوة إليه سبحانه وتعالى، ولما يترتب عليها من نصح وتوجيه المدعو، والأخذ بيده إلى الطريق المستقيم. فالداعية إلى الله تعالى بموعظته الحسنة، وأسلوبه المناسب، وحسن تعامله، يملك بتوفيق الله تعالى زمام الأرواح والنفوس، فيوجهها إلى أشرف الأعمال، وأزكى الفضائل، وخيرالقربات، فتعبد الله تعالى على بصيرة، وتسعد بسببه في الدنيا والآخرة، وهذا الذي من أجله أرسل الله تعالى الرسل، وأنزل الكتب[١١٢].

المبحث الخامس: خصائص أسلوب الموعظة الحسنة:

لأسلوب الموعظة الحسنة خصائص تميزه عن غيره في مجال الدعوة إلى الله عز وجل، فمنها:

١- الإخبار من الله تعالى أنه أنزل القرآن موعظة تعظ الجاهلين بالله، وتبين لهم عِبَرَه ممن كفر به، وكذب رسله، فهوموعظة يرتدع بها الكافرون، وذكرى يتوقر بها المؤمنون، كي لا يغفلوا عن الواجب لله عليهم، كما قال تعالى: ﴿ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾[١١٣][١١٤] فمن يؤمن بالله واليوم الآخر، يوجب له ذلك أن يتعظ بمواعظ الله، وأن يقدم لآخرته من الأعمال الصالحة، ما تمكن منها. بخلاف من تَرحّل الإيمانُ عن قلبه، فإنه لا يبالي بما أقدم عليه من الشر، ولا يُعظّم مواعظ الله لعدم الموجب لذلك، كما قال تعالى: ﴿ ذَلِكُمْ يُوعَظُ بِهِ مَن كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ﴾[١١٥][١١٦].

٢- أمَر الله تعالى رسلَه وأنبياءه وأولياءه بهذ الأسلوب في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾[١١٧]، وقوله تعالى: ﴿ وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِي أَنفُسِهِمْ قَوْلاً بَلِيغًا ﴾[١١٨]، وقوله ﷻ: ﴿ فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾[١١٩]، وقوله سبحانه: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾[١٢٠].

٣- ثناء الله تعالى على هذا الأسلوب، ومدحه له، لما يترتب عليه من فعل الأوامر، وترك النواهي، لاشتمالها على مصالح الدارين، ودفع مضارهما، حيث قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ﴾[١٢١].

تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٤٦٦.

(١١٢) انظر مشكلات الدعوة والداعية (١١٨).

(١١٣) هود: ١٢٠.

(١١٤) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٢/ ١٤٧، و

(١١٥) الطلاق: ٢.

(١١٦) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٨٧٠).

(١١٧) سورة النحل: ١٢٥.

(١١٨) سورة النساء: ٦٣.

(١١٩) سورة طه: ٤٤.

(١٢٠) سورة البقرة: ٨٣.

(١٢١) سورة النساء: ٥٨.

ولايخفى أن مدح هذا الأسلوب مدح لأهله[١٢٢].

٤- إشادة النبي ﷺ بهذا الأسلوب، وجعله من أسس الدين، كما قال ﷺ: «الدين النصيحة فقال الصحابة: لمن يارسول الله؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم»[١٢٣]. ومعلوم أن لفظ النصيحة والموعظة الحسنة مترادفان[١٢٤].

٥- حرص النبي ﷺ على هذا الأسلوب الدعوي، حيث كان يتعهّد أصحابه ﷺ بالموعظة والنصح والتذكير، فعن ابن مسعود ﷺ قال: كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا[١٢٥].

٦- مبايعة الصحابة ﷺ النبي ﷺ على هذا الأمر، كما جاء على لسان أحدهم، قال: بايعت رسول الله ﷺ على إقام الصلاة وإيتاء الزكاة والنصح لكل مسلم[١٢٦].

٧- مجيء النصيحة على لسان الأنبياء عليهم السلام، واستخدامهم لها في الدعوة إلى الله تعالى، فقال نوح عليه السلام: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنصَحُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[١٢٧]. وقال هود عليه السلام: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ﴾[١٢٨]. وقال شعيب عليه السلام: ﴿لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَنَصَحْتُ لَكُمْ فَكَيْفَ آسَى عَلَى قَوْمٍ كَافِرِينَ﴾[١٢٩][١٣٠].

٨- تنوع أشكاله وكثرتها، يُمَكّن الداعيةَ من اختيار الأسلوب الأنسب لكل موقف.

٩- وضوح عباراته وألفاظه، ولطافتها، ومناسبتها للمقام.

١٠- عِظَم آثاره في نفوس المدعوين، وذلك بما يحصل من الاقناع العقلي، وتَمَلُّك القلوب، ومخاطبة المشاعر[١٣١].

---

(١٢٢) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: ١٨٣.

(١٢٣) صحيح مسلم ١/ ٧٤، كتاب الإيمان، باب (٢٣) بيان أن الدين النصيحة، الحديث (٥٥).

(١٢٤) انظر الجامع لأحكام القرآن ١٣/ ١٩٢.

(١٢٥) صحيح البخاري ١/ ٢٥، كتاب العلم، باب (١١) ما كان النبي صلى الله عليه و سلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا.

(١٢٦) صحيح البخاري ١/ ٢٠، كتاب الإيمان، باب (٤٣) قول النبي صلى الله عليه و سلم (الدين النصحية لله ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم).

(١٢٧) سورة الأعراف: ٦٢.

(١٢٨) سورة الأعراف: ٦٨.

(١٢٩) سورة الأعراف: ٩٣.

(١٣٠) انظر الدعوة والدعاة في العصر الحديث (٢٣)، و المدخل إلى علم الدعوة (٢٦). ومقومات الداعية الناجح (٧٨).

(١٣١) انظر المدخل إلى علم الدعوة: ٢٦١.

المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للموعظة الحسنة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية

أولاً: من القرآن الكريم

١- قول الله ﷻ مخاطباً رسوله ﷺ: ﴿ قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ مِنْ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ . وَلا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ . وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾[١٣٢]. هذه الآيات المحكمات الكريمات وصية رسول الله ﷺ التي عليها خاتمه، بينت القاعدة التي يرتبط على أساسها الفرد بالله تعالى على بصيرة، وترتبط بها الجماعة المسلمة بالمعيار الثابت الذي ترجع إليه في كافة الروابط، وبالقيم الأساسية التي تحكم الحياة البشرية، فلا تظل نهباً لريح الشهوات والنزوات، واصطلاحات البشر التي تتراوح مع الشهوات والنزوات .كما رسمت هذه الآيات الدعائم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي، فقدمت جملة من الوصايا التي تعمل على حصانة المجتمع من الشر والفساد، وتحفظ كيانه وذاتيته، وتربطه برباط وثيق بالله ﷻ وبالجو الذي يعيش فيه، في علاقة يحكمها الإخلاص والوفاء وطهارة النفس والعقل والقلب. فبدأت الوصايا بإخلاص العبادة لله وحده لا شريك له، ونبذ كل ما يعبد من دونه سبحانه وتعالى، ثم ثنت بآكد الحقوق بعد حقه ﷻ، وهو حق الوالدين، وانتهت بتوجيه الأمة الإسلامية إلى الطريق المستقيم، والبعد عن كل ما يُفرّق بين أفراد المجتمع ،أو يُؤثر على العقيدة والأخلاق والقيم والسلوك. ثم ختم سبحانه وتعالى هذه الآيات بالإشارة إلى أن التزام مواعظه سبب لتقواه. فقال ﷻ: ﴿ ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون ﴾، فالتقوى هي مناط الاعتقاد والعمل. والتقوى هي التي تفيء بالقلوب إلى الصراط المستقيم. فمن قام بما بيّنه الله له صار من عباد الله المتقين. وحزبه المفلحين[١٣٣].

٢- ومن الآيات التي اشتملت على أسلوب الموعظة الحسنة قول الله ﷻ لموسى وهارون عليهما السلام: ﴿ اذْهَبْ أَنْتَ وَأَخُوكَ بِآيَاتِي وَلا تَنِيَا فِي ذِكْرِي . اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى . فَقُولا لَهُ قَوْلا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾[١٣٤]. هذا توجيه من الله تعالى لموسى وهارون عليهما السلام بالذهاب إلى الطاغية

---

(١٣٢) سورة الأنعام: ١٥١- ١٥٣.

(١٣٣) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ١٨٧، وتيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: ٢٧٩، ٢٨٠، وفي ظلال القرآن ٣/١٢٣٠، ١٢٣٤.

(١٣٤) سورة طه: ٤٢- ٤٤.

فرعون، المدعي الألوهية، لدعوته بأسلوب اللين والوعظ والرفق، لعله يستجيب لدعوة الحق، فالقول اللين لا يثير العزة بالإثم، ولا يهيج الكبرياء الزائف الذي يعيش به الطغاة، بل من شأنه أن يوقظ القلب، فيتذكر ويخشى عاقبة الطغيان، لأن الموعظة الحسنة التي أمر الله ﷻ بها تُرَقّق القلوب، وتُفَعّل في النفس والوجدان ما لم يفعله أسلوب آخر، لتوجيه النفس إلى الحق، والإذعان لقبوله.كما أن هذا التوجيه الرباني فيه موعظة للدعاة إلى الله تعالى أن يقوموا بهذه المهمة العظيمة، من وعظ الناس وإرشادهم غير يائسين من هدايتهم، بل متفائلين بقبول دعوتهم، راجين من الله تعالى أن تكون حال من قَدّمُوا له هذه الموعظة أن يتذكر أويخشى. فالداعية الذي ييأس من اهتداء أحد بدعوته لا يبلّغها بحرارة، ولا يثبت عليها في وجه الجحود والإنكار. وكذلك في هذا التوجيه إرشاد للدعاة إلى الله تعالى للأخذ بالأسباب في الدعوة إلى الله تعالى وغيرها، وأنه أَمْرٌ لا بد منه، فالله تعالى يعلم ما يكون من فرعون من الإعراض والجحود، فَعِلْمُه تعالى بمستقبل الحوادث كعِلْمه بالحاضر منها والماضي في درجة سواء. فعلى الداعية إلى الله تعالى أن يباشر دعوته مباشرة من يرجو ويطمع أن يثمر عمله، ولا يخيب سعيه، فهو يجتهد في بذل الأسباب في النصح والإرشاد، وذلك حتى لا يقع في نفسه شئ من اللوم والتحسر والأسف عندما يحصل إعراض أوجحود من المدعو، فيظن أن ذلك إنما هو بسبب تفريطه في بذل تلك الأسباب [١٣٥].

• ففي هذه الآيات وما شابهها عبرة وموعظة للدعاة، ليترسموا مواعظ القرآن الكريم في دعوتهم إلى الله تعالى، لأنها توجه الداعية إلى العطف والرفق، واللين والرحمة، والترغيب والترهيب، والنصح الرشيد، والقول الحسن، الذي يؤثر في العقل والوجدان، فيُلَيّن القلوب، ويَتَملّك العواطف، فيرد النفس البشرية بتوفيق الله تعالى إلى صوابها، ويمنعهاعن غَيّها وفجورها، بسلوكها الطريق المستقيم. وهذا من توفيق الله تعالى لهذا الداعية في دعوته.

ثانياً : من السنة النبوية

١- ما رواه ابن مسعود ﷺ قال : « كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا »[١٣٦]. فكان ﷺ يتخول أصحابه بالموعظة، ويتعهدهم بها، و يراعي الأوقات المناسبة، والظروف الملائمة للتذكير، ولا يفعل ذلك كل يوم، خشية المشقة والملل، والسآمة الطارئة عليهم من الموعظة، فيكون يوم الترك لأجل الراحة، ليقبل المستمع على الموعظة بجد ونشاط، ولذلك كانت النفوس تتشوق لتلك الموعظة، وتترقبها، فإذا حصلت نفع الله تعالى بها، فكانت سبباً

---

(١٣٥) انظر روح المعاني ١٦/ ١٩٤ ، ١٩٥ ، وفي ظلال القرآن ٤/ ٢٣٣٦ .

(١٣٦) صحيح البخاري ١/ ٢٥ ،كتاب العلم، باب (١١) ما كان النبي صلى الله عليه و سلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا .

لعلاج الأمراض والعلل، وأثرت في النفوس والقلوب. فأذعنت لقبول الحق، وأنقادت لداعي الفلاح عن طوع واختيار. ولنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة [١٣٧].

٢- ومن استعماله ﷺ للموعظة الحسنة ما أخبر به أنس رضي الله عنه عن رسول الله ﷺ قال: «يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا» [١٣٨] فقد أراد النبي ﷺ بهذه الموعظة تأليفَ من قَرُب إسلامُه، وترك التشديد عليه في الابتداء، وكذلك فيها توجيه للدعاة بأن الزجر عن المعاصي ينبغي أن يكون بتلطف ولين، ليُقبَل منهم ذلك، وكذا فيها توجيه للدعاة والمعلمين بأن تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدريج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا حُبِّب إلى مَن يَدخل فيه. وتلقاه بانبساط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد. بخلاف ضده مما يكون فيه تعسير ومشقة، فقد يكون سببا في الإعراض والصدود [١٣٩]. وقد استخدم ﷺ نماذج متعددة لأسلوب الموعظة الحسنة في تبليغ الدعوة لا يسع المقام لحصرها. فعلى الدعاة إلى الله ﷻ أن يتأملوا هذه النماذج النبوية فيقفوا عندها طويلا، يستوعبون ما فيها من الدروس والعبر التي تعينهم على تبليغ دعوتهم، لأن الموعظة الحسنة أسلوب من أساليب الدعوة الناجحة لهداية الناس إلى الحق، وصيانتهم من الانحراف والضلال، وترسيخ مفاهيم الإسلام في نفوسهم. خاصة في هذا العصر، لأن الموعظة الحسنة والكلمة الطيبة والقدوة الصالحة ومطابقة القول للعمل لها أكبر الأثر في نشر الدعوة الإسلامية، وإصلاح الفرد والمجتمع. فقد كانت المجالس الوعظية للنبي ﷺ ميداناً لتربية النفوس وتهذيبها. وتعويدها على مكارم الأخلاق ومحاسن الآداب. وقد آتت مواعظه ﷺ ثمارها في تبليغ الدعوة. واستولت على المشاعر لتزيدها خشية وإيماناً، وتزيل عنها حُجُبَ الظلمةِ المعتمة، فدخل كثير من الناس طواعية في الإسلام، عندما استمعوا إليها، وشاهدوا أدبه، وتعاملوا مع خُلُقه، وأعجبهم أسلوبه مع المدعوين [١٤٠].

الفصل الثالث: أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن

ويشتمل على سبعة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الجدال لغةً واصطلاحاً

أولاً: الجدال لغةً

الجَدَلُ: شدة الخصومة، ويطلق على: مقابلة الحجة بالحجة، وعلى: اللَّدَدُ في الخُصومة والقدرةُ عليها، فيقال: رَجُلٌ أَلَدّ، بَيّن اللدَد، وهو الشديد الخصومة، وقومٌ لُدّ. والمجادلة: المناظرة والمخاصمة، فيقال: جادَلَهُ مُجادَلةً وجِدالاً، أي: خاصمه. ورَجُل

(١٣٧) انظر فتح الباري ١/ ١٩٥، ١٩٦.

(١٣٨) صحيح البخاري ١/ ٢٥، كتاب العلم. باب (١١) ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا.

(١٣٩) انظر فتح الباري ١/ ١٩٧.

(١٤٠) انظر منهج الدعوة في العهد المدني (٢٦).

جَدِل ومِجْدَل ومِجْدال: شديد الجَدَل، ورجل جَدِل، إذا كان أقوى في الخِصام [١٤١].

الجدال اصطلاحاً

المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة لإلزام الخصم [١٤٢].

المبحث الثاني: مشروعية المجادلة

أرسل الله ﷻ الرسول ﷺ بشيراً ونذيراً، وأنزل إليه القرآن الكريم، ليقوم الناس بالقسط. فاجتهد ﷺ في الدعوة إلى الحق، وحرص على نشر الخير، لإصلاح فساد قومه، وتصحيح معتقداتهم، وذلك بالبراهين الواضحة، والأدلة الساطعة، والحجج الدامغة، ولكن المعاندين تصدوا لدعوته ﷺ بالعناد والمكابرة، والجدال بالباطل ليدحضوا به الحق، كما قال تعالى: ﴿ وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [١٤٣]. ولم يلجأ ﷺ لأسلوب المجادلة بالتي هي أحسن إلا بعد علمه ﷺ أن أسلوب الحكمة والموعظة الحسنة غير مقبول عند هؤلاء. من أجل ذلك كان أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن هو الدعامة الثالثة التي تقوم عليها الدعوة الإسلامية. قال شيخ الإسلام ابن تيمية: [فإذا عارض الحق معارض جودل بالتي هي أحسن ولهذا قال: (وجادلهم) فجعله فعلا مأموراً به مع قوله ادعهم فأمره بالدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة وأمره أن يجادل بالتي هي أحسن. وقال في الجدال: (بالتي هي أحسن) ولم يقل: بالحسنة، كما قال في الموعظة، لأن الجدال فيه مدافعة ومغاضبة فيحتاج أن يكون بالتي هي أحسن حتى يصلح ما فيه من الممانعة والمدافعة، والموعظة لا تدافع كما يدافع المجادل. فما دام الرجل قابلا للحكمة أو الموعظة الحسنة أو لهما جميعاً لم يحتج إلى مجادلة فإذا مانع جودل بالتي هي أحسن] [١٤٤]. وقد ورد التعبير القرآني بصيغة التفضيل: ﴿ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ [١٤٥] دلالة على وجوب التزام المجادِل بذلك، فلا تَحامُل على المخالف، ولا ترذيل ولا تقبيح، حتى يطمئن هذا المخالفُ إلى مَن دعاه، ويَشعر أن ليس هدفه هو الغلبة في الجدال، ولكن الإقناع والوصول إلى الحق. فالنفس البشرية لها كبرياؤها وعنادها، وهي لا تنزل عن الرأي الذي تدافع عنه إلا بالرفق، حتى لا تشعر بالهزيمة، وسرعان ما تختلط على النفس قيمة الرأي وقيمتها هي عند الناس، فتعتبر التنازل عن الرأي تنازلاً عن هيبتها واحترامها وكيانها. والجدل بالحسنى هو الذي يطامن من هذه الكبرياء الحساسة، ويُشْعِر المجادل أن ذاته مصونة، وقيمته كريمة، وأن الداعي لا يقصد إلا كشف الحقيقة، والاهتداء إليها، في سبيل الله، وليس

---

(١٤١) انظر الصحاح ٢/ ٥٣٥، و: ٤/ ١٦٥٣، و لسان العرب ١/ ٣٩١، و: ٥/ ٤٩٠، مادة: (جدل)، و: (لدد).

(١٤٢) مفردات ألفاظ القرآن (١٨٩)، مادة (جدل)، ومناهج الجدل في القرآن الكريم: (٢٤).

(١٤٣) سورة آل عمران: ١٠٢.

(١٤٤) الرد على المنطقيين ١/ ٤٦٨.

(١٤٥) سورة النحل: ١٢٥.

في سبيل ذاته ونصرة رأيه وهزيمة الرأي الآخر. ولو تأملنا القرآن الكريم لوجدنا فيه آيات تدعو إلى الجدل، وأخرى تدعو إلى ذمه، وتنهى عنه، وقد قيد الله ﷻ الجدل بالتي هي أحسن، لخدمة الدعوة، ونجاح الداعية، وتقرير الحق، وهذا هو الجدل الممدوح. ونهى عن الجدل الذي يطمس معالم الحق لتقرير الباطل، وإرضاء الأهواء والشهوات، وهذا هو الجدل المذموم. و الجدل بعمومه قد يكون بالباطل، ليصرف عن الحق، وقد يكون بالحق، ليدحض الباطل، والمقام هو الذي يعين المراد [١٤٦].

المبحث الثالث : أساليب الجدال في القرآن الكريم

إذا تأملنا أساليب الجدل الواردة في القرآن الكريم نجد منها:

١ - ما رَدّ اللهُ تعالى به على الخصوم من الحجج والبراهين، وما ساقه من الأدلة لتثبيت العقائد وتقرير قواعد الدين، مما جاء على ألسنة رسله وأنبيائه، وما ألهمه الله عباده الصالحين من قول الحق ودفع الباطل، وهذا جدل بالحق، والعمل به أمر ضروري لتبليغ رسالة الله تعالى، ودفع ما يقف في طريقها من شبهات و عقبات، وكشف ما يُكاد لها من مؤامرات. وهذا النوع من الجدل القرآني وإن كان فيه معنى الإلزام والإفحام إلا أنه مشتمل على التوجيه والإرشاد إلى طريق الحق والصواب. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ . وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ . قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ . الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ . أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾ [١٤٧] فهذه الآيات فيها مواجهة لهذا المجادل بواقعه هو ذاته، بل في خاصة نفسه، وهذا الواقع يصور نشأته وصيرورته مما يراه واقعاً في حياته، ويشهده بعينه وحسه مكرراً معاداً، ثم لا ينتبه إلى دلالته ، ولا يتخذ منه مصداقاً لوعد الله ببعثه ونشوره بعد موته ودثوره. فقد ذكر ﷻ المشابهة بين ابتداء الخلق وإعادته في أبلغ تعبير، وأسلم تقرير. وفي هذه الأمثلة وغيرها مما اشتمل عليه القرآن الكريم قياس ما في الغيب على المشاهد، وقياس ما بينه الله تعالى وأوجب الإيمان به على ما هو واقع مرئي مشاهد، وفيه الدلالة الكاملة على قدرة الله تعالى، وأنه المالك لما هو واقع، والقادر على ما لم يقع الآن ويقع مستقبلاً كما وعد ﷻ والله لا يخلف الميعاد [١٤٨].

٢ - ما ورد في القرآن بطريق الحوار، والقصد

---

(١٤٦) انظر في ظلال القرآن ٤/ ٢٢٠٢ ، ومناهج الجدل في القرآن الكريم : (٨ ، ٥١)، و معجم ألفاظ القرآن الكريم (٦٧).

(١٤٧) سورة يس ٧٧-٨١.

(١٤٨) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم (٢٥ ، ٧٩). و في ظلال القرآن ٥/ ٢٩٧٧ .

منه الاسترشاد، وحب الاستطلاع، والنظر إلى العظة والاعتبار، ومن ذلك جدل إبراهيم عليه السلام ربَّه ﷻ حينما تشوف إلى رؤية سرّ عظيم، وهو إحياء الموتى، وقد نشد هذا مع ما يتمتع به مِن إيمان ويقين، ليحصل له اطمئنان الأنس برؤية الإحياء، واطمئنان التذوق للسر المحجوب وهو يتجلى ويتكشف، وقد كان الله تعالى يعلم من خليله صدق إيمانه، ولكنه سؤال الكشف والبيان، والتلطف من الرب الكريم الرحيم، مع العبد الأواه المنيب، وسؤال التعريف بهذا الشوق وإعلانه حتى لا يُظن سوءا بهذا الخليل المنيب، حيث قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[١٤٩][١٥٠].

٣ ـ ما جاء على ألْسِنَةِ الكفار من الاعتراضات والشُّبَه والدعاوى الباطلة، التي حكاها القرآن الكريم عنهم، وبيّن بطلانها، وما تنطوي عليه من مفاسد، كما قال تعالى: ﴿فَاسْتَفْتِهِمْ أَلِرَبِّكَ الْبَنَاتُ وَلَهُمُ الْبَنُونَ. أَمْ خَلَقْنَا الْمَلَائِكَةَ إِنَاثًا وَهُمْ شَاهِدُونَ. أَلَا إِنَّهُمْ مِنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ. وَلَدَ اللَّهُ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ. أَصْطَفَى الْبَنَاتِ عَلَى الْبَنِينَ. مَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ. أَفَلَا تَذَكَّرُونَ. أَمْ لَكُمْ سُلْطَانٌ مُبِينٌ. فَأْتُوا بِكِتَابِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ. وَجَعَلُوا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجِنَّةِ نَسَبًا وَلَقَدْ عَلِمَتِ الْجِنَّةُ إِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ. سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾[١٥١] فعلى سبيل التوضيح إذا نظرنا إلى أولى هذه الدعاوى الباطلة من الكافرين في هذه الآيات وجدنا أن القرآن قد حاجهم بمنطقهم ومنطق بيئتهم التي يعيشون فيها، حيث كانوا يؤثرون البنين على البنات، ويعدون ولادة الأنثى محنة، ويعدون الأنثى مخلوقاً أقل رتبة من الذكر، ثم يدعون أن الملائكة إناث، وأنهم بنات الله! فهو هنا يقررهم وفق منطقهم، ويأخذهم به ليروا مدى تهافت دعواهم، وبطلانها حتى بمقاييسهم الشائعة: ﴿فَاسْتَفْتِهِمْ أَلِرَبِّكَ الْبَنَاتُ وَلَهُمُ الْبَنُونَ﴾؟ فإذا كان الإناث أقل رتبة كما يدعون، فلماذا جعلوا لربهم البنات واستأثروا هم بالبنين؟! فهذا أمر لا يستقيم، بل هو زعم متهافت، وادعاء باطل[١٥٢].

المبحث الرابع: أنواع الجدال في القرآن الكريم

الجدال نوعان

النوع الأول: الجدال الممدوح: وهو المحمول على الجدل بأحسن طرق المجادلة، في تقرير الحق، ودعوة الخلق إلى سبيل الله، والذب عن دين الله

(١٤٩) سورة البقرة: ٢٦٠.

(١٥٠) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم: (٢٦)، و في ظلال القرآن ١/ ٣٠١، ٣٠٢.

(١٥١) سورة الصافات: ١٤٩ ـ ١٥٩.

(١٥٢) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم: (٢٦)، و في ظلال القرآن ٥/ ٣٠٠٠.

تعالى[١٥٣]. وهو الذي قيده الله تعالى أن يكون بالتي هي أحسن، وإن كان الداعي مُحِقّاً، وغرضه صحيحاً، لأن الجدال فيه مدافعة ومغاضبة فيحتاج أن يكون بالتي هي أحسن، حتى يُقْبَل ما فيه من الممانعة والمدافعة، فيجب على المجادِل أن يتحلى بأفضل الصفات في تعامله مع الخصم، فيجادِل بعلم، وبقول عفيف، وخُلُق كريم، وأن يترفق بإقناع الخصم حتى يأخذ بيده إلى الحق، وأن تحتوي هذه المجادلة على هدف بناء في مناقشة شبه ودعاوى الخصم، حتى يعود إلى الحق المبين بالأدلة والبراهين، مع ما يكون عليه المجادِل من صدق النية وإخلاص القصد في بيان الحق، لأن الجدال لإظهار الدين طاعةٌ عظيمةٌ، ولهذا أمر الله تعالى به رسوله ﷺ فقال جل شأنه: ﴿ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[١٥٤]، وأمر الدعاة بمجادلة أهل الكتاب بالتي هي أحسن، لإقامة الحجة عليهم، وإثبات صحة الإسلام، ونزاهة مقاصده، فقال جل شأنه: ﴿ وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[١٥٥][١٥٦].

كما أن الجدل الممدوح لا مانع من الإكثار منه إذا كان لإظهار الدين، وتقرير الحق، وقد فعله نوح عليه السلام مع قومه، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ ﴾[١٥٧]. وهذا يدل على أنه عليه السلام كان قد أكثر الجدال معهم، لإثبات التوحيد والنبوة والمعاد، وهذا يدل على أن الجدال في تقرير الدلائل، وإزالة الشبهات جدل ممدوح، وأنه حرفة الأنبياء عليهم السلام[١٥٨]. فمما سبق يتبين لنا أن الجدال لإيضاح الحق، ورفع اللبس، ودفع ما يتعلق به المبطلون من شبه ودعاوى باطلة مِن أعظم القُربات، وبذلك أخذ الله تعالى الميثاق على الذين أوتوا الكتاب فقال ﷻ: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلا تَكْتُمُونَهُ ﴾[١٥٩] وقال ﷻ: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ ﴾[١٦٠][١٦١].

النوع الثاني: الجدال المذموم: وهو المحمول على الجدل في تقرير الباطل، والقصد إلى دحض

---

(١٥٣) انظر مفاتيح الغيب ٥/ ١٤٣، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥، وفتح القدير للشوكاني ٣/ ٢٠٣، ومناهج الجدل في القرآن الكريم: (٥٠).

(١٥٤) سورة النحل: ١٢٥.

(١٥٥) سورة العنكبوت: ٤٦.

(١٥٦) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٥٩١، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥، وفتح القدير للشوكاني ٣/ ٢٠٣، وروح المعاني ١٤/ ٢٥٤، وفي ظلال القرآن ٤/ ٢٢٠٢، ومناهج الجدل = في القرآن الكريم: (٥٠، ٥١).

(١٥٧) سورة هود: ٣٢.

(١٥٨) انظر مفاتيح الغيب: ١٧/ ١٧٤، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥.

(١٥٩) سورة آل عمران: ١٨٧.

(١٦٠) سورة البقرة: ١٥٩.

(١٦١) انظر فتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١.

الحق، وطلب المال، والجاه [١٦٢]. فيحصل لأجل العناد في الخصومة، وليس لطلب الحق، ويهدف إلى تأييد الباطل ونصرته، وطمس معالم الحق وتضييعه، وقد ذمه الله ﷻ في قوله: ﴿ مَا يُجَادِلُ فِي آيَاتِ اللَّهِ إِلاَّ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾ [١٦٣] أي: ما يخاصم في دفع آيات الله وتكذيبها إلا الذين كفروا، كما في قوله تعالى: ﴿وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [١٦٤]، فجدال هؤلاء الكفار في آيات الله هو قولهم مرة إنه سحر، ومرة إنه شعر، ومرة إنه قول الكهنة، ومرة أساطير الأولين، ومرة إنما يعلمه بشر، وأشباه هذا مما كانوا يقولونه من الشبهات الباطلة. فهذا جدال باطل، وهو حرفة الكفار، فهم لا يعتمدون فيه على علم، أو دليل واضح، ولا يُحَكِّمون فيه العقل والمنطق، بل يعتمدون على الكبر والعناد، ودفع الحق بالباطل والحجة الواهية، ورد الحجج الصحيحة بالشبه الفاسدة، للتمويه على الحق بعد ظهوره ووضوحه، كما قال ﷻ: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلا كِبْرٌ مَا هُمْ بِبَالِغِيهِ ﴾ [١٦٥] أي: ما في صدورهم إلا كبر على أتباع الحق، واحتقار لمن جاءهم به [١٦٦].

والجدال المذموم قسمان:

١- جدال بغير علم لقوله تعالى: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾ [١٦٧].

٢- جدال لنصرة الباطل، لقوله تعالى: ﴿وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [١٦٨]، وقوله تعالى: ﴿ وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ﴾ [١٦٩] [١٧٠].

المبحث الخامس: أهمية أسلوب الجدال في مجال الدعوة إلى الله تعالى

راعى القرآن الكريم في دعوته الطبيعة البشرية، وما جبلت عليه من ميول ورغبات، ووجّه الدعاةَ إلى أن من احتاج إلى مناظرة وجدال، فليكن بالوجه الحسن، وبرفق ولين، وحسن خطاب، ليُؤثّر ذلك على النفس وكبريائها، عن طريق منافذ التأثير فيها، لتحقيق الهدف بتغيير ما بها من فساد وانحراف،

---

(١٦٢) انظر فتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١. انظر مفاتيح الغيب ٥/ ١٤٣، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥، و فتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١، ومناهج الجدل في القرآن الكريم: (٦٢).

(١٦٣) سورة غافر: ٤.

(١٦٤) سورة غافر: ٥.

(١٦٥) سورة غافر: ٥٦.

(١٦٦) انظر مفاتيح الغيب ١٧/ ١٧٤، و ٢٧/ ٢٦، ٢٧، ٥٥، و تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤/ ٨٤، وفتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١، وفي ظلال القرآن ٥/ ٣٠٨٩.

(١٦٧) سورة الحج: ٣.

(١٦٨) سورة الكهف: ٥٦.

(١٦٩) سورة غافر: ٥.

(١٧٠) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم (٦٣).

ومحاولة الوصول بها إلى صراط الله المستقيم. ومن هنا نراه قد اتجه إلى العقل والمنطق، يفند الشبهة، ويسوق الدليل، ليقطع على المنكرين والمعاندين طريق الجدل العقيم [١٧١]. فالجدل بالتي هي أحسن أسلوب له أهميته وقيمته في نجاح الدعوة والداعية، ولذا نجد أن الله ﷻ أمر به نبيه ﷺ وأرشده إليه فقال تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [١٧٢] فليس أسرع إلى التأثير على القلوب وأحب إلى النفوس من قلب يهدي إلى الحق والخير، ولسان يتحدث بالأسلوب الحسن، ويجادل بالتي هي أحسن. كما أن الجدل بما هو أحسن يتيح للإنسان فرصة التأمل، ويجعله بعيداً عن الانفعال الذي يحول دون إدراك الحق، والعناد الذي يحمله على المكابرة والخصام. كما أن الجدال بالتي هي أحسن يعتمد على اللين والمحبة، كأساس للصراع الفكري، بعيداً عن العنف الذي يعتمد على مواجهة الخصم بأشد الكلمات والأساليب وأقساها، دون مراعاة لمشاعره وعواطفه، ودراسة واقع حياته، والإحاطة بظروفه، من أجل المحافظة على الانسجام معها [١٧٣]. فالجدال بالحسنى ليس هدفه إحراج الخصم أو إفحامه، وإنما غايته الأساسية المعاونة للغير من أجل أن يبصر الحق ويصل إليه، كما قال النبي ﷺ لعلي ﷺ: « فو الله لأن يهدي الله بك رجلاً خير لك من أن تكون لك حمر النعم » [١٧٤]. فلابد من سلوك طريقة تُشْعِر المخاطَب أنك وإياه رفيقان في رحلة الوصول إلى الحق، مع إشعاره أنك تحترم ذاته وتفكيره، فأنت تعيش معه في مجال الصراع الفكري بهدوء واتزان [١٧٥].

المبحث السادس: خصائص أسلوب الجدال بالتي هي أحسن

لأسلوب الجدال بالتي هي أحسن خصائص تميزه عن غيره في مجال الدعوة إلى الله عز وجل، فمن هذه الخصائص:

١ - الجدال أمر فطري، يصدر من عموم الناس، كما قال تعالى: ﴿ وَكَانَ الإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً ﴾[١٧٦]، وقال ﷻ عن المؤمنين معاتباً: ﴿يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ ﴾ [١٧٧]. وقال ﷻ: ﴿ قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا﴾[١٧٨]. والأمور الفطرية لابد للداعية من ملاحظتها ومراعاتها في دعوته.

---

(١٧١) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٥٩١، وأسلوب الدعوة القرآنية: (١٤٦).

(١٧٢) سورة النحل: ١٢٥.

(١٧٣) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٤٥٢)، و الحوار في القرآن ١ / ٥٢.

(١٧٤) صحيح البخاري ٤/ ٢٠، كتاب الجهاد والسير، باب (١٤٣) فضل من أسلم على يديه رجل.

(١٧٥) أسلوب الدعوة في القرآن الكريم (٥٤)، و الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم: (٢٦٦).

(١٧٦) سورة الكهف: ٥٤.

(١٧٧) سورة الأنفال: ٦.

(١٧٨) سورة المجادلة: ١.

٢ـ أمر الله تعالى باستخدامه مُقَيَّداً، فقال تعالى: ﴿وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[١٧٩]، وقال تعالى: ﴿وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[١٨٠]. فالأصل في الجدل القرآني أن يكون بالتي هي أحسن، لأن القرآن يستخدمه وسيلة من وسائل الإقناع بالحجة والبرهان في إثبات الحق وإزهاق الباطل.

٣- استخدمه الأنبياء عليهم السلام في دعوتهم، كما قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا﴾[١٨١]. وقال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ...﴾[١٨٢].

٤- اعتماده على العلم، فلا يصح الجدال من غير علم، وقد أنكر القرآن على الذين يجادلون بغير علم فقال تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التَّوْرَاةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلاَّ مِنْ بَعْدِهِ أَفَلا تَعْقِلُونَ. هَا أَنْتُمْ هَؤُلاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ﴾[١٨٣].

٥ـ استهدف الجدل القرآني الحقائق في ذاتها، وأقام عليها البراهين والحجج الظاهرة، كإثبات وحدانية الله تعالى[١٨٤].

٦ـ سلك القرآن الكريم في مجادلاته سياسة جدلية بيانية، عالج بها أحوال الخصوم، وناقشهم بما يتناسب مع أحوالهم في مقام المجادلة، كقصة إبراهيم عليه السلام في مجادلته لقومه، لإبطال ما هم عليه من عبادة الأصنام[١٨٥].

٧- إقامة الحجة على الخصم وإفحامه، بحيث لا يكون له حجة يتمسك بها، أو شبهة يستند إليها، كما قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾[١٨٦].

٨- تنوع دوافعه تنوعاً كبيراً، فمنها:

أ) دوافع نفسية: كالخوف من الشيء وكراهيته كما حدث للمؤمنين يوم بدر، قال تعالى: ﴿كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِنْ بَيْتِكَ بِالْحَقِّ وَإِنَّ فَرِيقًا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ. يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ يَنْظُرُونَ﴾[١٨٧]، أو الرغبة في تشويه الحقائق، قال تعالى: ﴿وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ﴾[١٨٨].

---

(١٧٩) سورة النحل: ١٢٥.

(١٨٠) سورة العنكبوت: ٤٦.

(١٨١) سورة هود: ٣٢.

(١٨٢) سورة البقرة: ٢٥٨.

(١٨٣) سورة آل عمران: ٦٥، ٦٦.

(١٨٤) كما ورد في سورة النمل ٦٠-٦٦.

(١٨٥) كما ورد في سورة الأنبياء ٥١-٦٧.

(١٨٦) سورة البقرة: ٢٥٨.

(١٨٧) سورة الأنفال: ٥- ٦.

(١٨٨) سورة غافر: ٥.

ب) دوافع علمية: كدفع شبهة مُثارة حول موضوع ما، قال تعالى: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ . قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ . الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ . أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلاَّقُ الْعَلِيمُ . إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴾[١٨٩].

ج) دوافع اجتماعية: كالتمسك بما كان عليه الآباء والأجداد، قال تعالى: ﴿ وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ . قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ ﴾[١٩٠] وهذا التنوع في الدوافع يجعل من مهمة الداعية التعرف عليها ليعلم كيف يتعامل مع أصحابها.

٩- اهتمام الدعاة به قديما وحديثا، لأنه الوسيلة الصحيحة لإظهار الحق ودحض الباطل، حيث اجتهدوا في بيان أهميته، ومعرفة آدابه وأساليبه وأهدافه وآثاره، وذلك بما يكون من

تصحيح الأسلوب والمضمون، والهدف والغاية منه، وتصحيح النتائج وسلامة الآثار[١٩١].

المبحث السابع : أمثلة تطبيقية للجدال بالتي هي أحسن ، من القرآن الكريم ، والسنة النبوية

أولاً: من القرآن الكريم

اهتم القرآن الكريم في كثير من آياته بأسلوب المجادلة بالتي هي أحسن، لأنه من الأساليب الهادئة التي تؤدي إلى نتائج راجحة في مجال الدعوة إلى الله عز وجل، وقد عمل به الأنبياء عليهم السلام في دعوتهم لأقوامهم، من أجل الهداية والوصول إلى الحق، مع التحلي بالصبر الجميل، وتحمل الأذى، والتطاول من الأعداء، كما قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَى مَا كُذِّبُوا وَأُوذُوا حَتَّى أَتَاهُمْ نَصْرُنَا وَلاَ مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ وَلَقَدْ جَاءَكَ مِنْ نَبَإِ الْمُرْسَلِينَ ﴾[١٩٢]، فمن ذلك :

١- مجادلة إبراهيم عليه السلام للنمرود، حيث قال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا

---

(١٨٩) سورة يس : ٧٨- ٨٢ .

(١٩٠) سورة الزخرف : ٢٣ ، ٢٤ .

(١٩١) سورة الزخرف : ٢٣ ، ٢٤ . انظر : مناهج الجدل في القرآن الكريم (٤٢٩-٤٣٦)، والمدخل إلى علم الدعوة (٢٦٥ - ٢٦٨) ، و الدعوة والدعاة في العصر الحديث : (٣٢) .

(١٩٢) سورة الأنعام : ٣٤ .

يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (١٩٣). هذا الذي حاج إبراهيم عليه السلام في وجود ربه هو الملك نمرود بن كنعان، حيث أنكر أن يكون ثم إله غيره، وما حمله على هذا الطغيان والكفر والمعاندة الشديدة إلا تجبره، وطول مدته في الملك، وكأنه طلب من إبراهيم عليه السلام دليلا على وجود الرب الذي يدعو إليه، فقال إبراهيم: ﴿رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ﴾ أي: الدليل على وجوده حدوث هذه الأشياء المشاهدة بعد عدمها، وعدمها بعد وجودها، وهذا دليل على وجود الفاعل المختار ضرورة، لأنها لم تحدث بنفسها، فلا بد لها من موجد أوجدها، وهو الرب الذي أدعو إلى عبادته وحده لا شريك له. فعند ذلك قال النمرود: ﴿أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ﴾ فادّعى لنفسه هذا المقام عنادًا ومكابرة، وأوهم أنه الفاعل لذلك، وأنه هو الذي يحيي ويميت. فلما علم منه إبراهيم عليه السلام هذه المكابرة انتقل في الجدال معه إلى دليل واضح، يفضح معارضته، ويقطع حجته، ويكون أفلح في إبطال زعمه، وردّ دعواه، فقال عليه السلام: ﴿فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ﴾ أي: إذا كنت كما تدعي أنك تحيي وتميت، فالذي يحيي ويميت هو الذي يتصرف في الوجود، في خَلق ذواته، وتسخير كواكبه، فهذه الشمس تبدو كل يوم من المشرق، فإن كنت إلهًا كما ادعيت تحيي وتميت فأت بها من المغرب. فلما عَلِم عَجْزَه، وأنه لا يقدر على المكابرة في هذا المقام بُهت وأُخرس فلم يتكلم، وقامت عليه الحجة، ﴿وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ المبْطِلين المعاندين الذين يريدون أن يقاوموا الحق ويغالبوه، فإنهم مغلوبون مقهورون، فلا يلهمهم الله تعالى حجة ولا برهانًا، بل حجتهم داحضة عند ربهم، وعليهم غضب، ولهم عذاب شديد (١٩٤).

٢- ومن الآيات التي اشتملت على أسلوب الجدال بالتي هي أحسن قول الله ﷻ عن مؤمن آل فرعون: ﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلاً أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ. يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلاّ سَبِيلَ الرَّشَادِ. وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ مِثْلَ يَوْمِ الأَحْزَابِ﴾ (١٩٥) فبينما فرعون مع قومه يتشاورون في الإقدام على جريمة قتل موسى عليه السلام إذ دفع الإيمان بكل شجاعة هذا الرجل العاقل الذي أنار الله بصيرته بالإيمان، فدافع عن موسى عليه السلام، وجادل بالتي هي

(١٩٣) سورة البقرة: ٢٥٨.

(١٩٤) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١/ ٣١٣، وتيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ١١١، استخراج الجدال من القرآن الكريم (٧)، و مناهج الجدل في القرآن الكريم (٨٢، ١٥٣ – ١٥٥).

(١٩٥) سورة غافر: ٢٨ – ٣٠.

أحسن، حيث بدأهم بتفظيع ما هم مقدمون عليه، ثم بين لهم سوء أمرهم، وعاقبة تدبيرهم، وزيف ضلالهم، وبطلان حججهم. فقد سلك هذا المؤمن في خطابه لفرعون وملئه مسالك شتى، واجتهد في الجدال الحسن، يتلمس ترقيق قلوبهم، مثيراً حساسيتها بالتفظيع لهذا الأمر، والتخويف والإقناع. فهذا منطق الفطرة المؤمنة يجري على لسانه بتوفيق الله تعالى في حذر ومهارة وقوة [١٩٦].

ثانياً: من السنة النبوية

١- ما أخبر به عدي بن حاتم ﷺ قال: أتيتُ رسولَ الله ﷺ بغير أمان ولا كتاب، ثم أخذ بيدي حتى أتى بي داره، وجلست بين يديه، فحمد الله وأثنى عليه، ثم قال: «ما يُفِرُّكَ [١٩٧] أن تقول لا إله إلا الله، فهل تعلم من إله سوى الله» ؟ قال: قلت لا، قال: ثم تكلم ساعة، ثم قال: «إنما تَفِرُّ أن تقول الله أكبر. وَتَعْلَمُ أن شيئاً أكبرُ من الله»؟ قال: قلت لا، قال: «فإن اليهود مغضوب عليهم، وإن النصارى ضُلال» قال: قلت: فإني جئتُ مسلماً، قال: فرأيت وجهه تَبسّط فَرَحاً [١٩٨]. هذا الأسلوب العظيم الذي استعمله النبي ﷺ في هذا الحوار جدير بأن يزيل من جو المناقشة العناد والاستكبار، ويثير التدبر الواعي، والإقناع العميق. فهذه هي الطريقة العلمية التي تعتبر من أسمى ما وصلت إليه الإنسانية في سبيل تحرير الفكر والضمير، وهي طريقة الإسلام المثلى في الجدال والحوار. ومن هنا كان الداعية محتاجاً إلى السلاح الفكري، والموضوعية في مجادلته بالتي هي أحسن، وليس من المصلحة في شيء مواجهة التحدي بالعواطف الخاوية، والخطب الرنانة البعيدة عن المضمون الفكري العميق، بل على الداعية أن يقرع الحجة بالحجة، كما فعل الرسول ﷺ [١٩٩].

٢- ومن استعماله ﷺ للجدال بالتي هي أحسن ما حصل مع اليهود حينما قدم ﷺ المدينة، فعن أنس ﷺ أن عبد الله بن سلام ﷺ بلغه مَقْدَمُ النبي ﷺ المدينة فأتاه يسأله عن أشياء، فقال: يا رسول الله إن اليهود قوم بُهُتٌ [٢٠٠]، فاسألهم عني قبل أن يعلموا بإسلامي. فجاءت اليهود فقال النبي ﷺ: «أي رجل عبد الله بن سلام فيكم»؟ قالوا: خَيْرُنَا وابن خيرنا، وأَفضلُنا وابن

---

(١٩٦) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: (٧٣٦، ٧٣٧) وفي ظلال القرآن: ٥/ ٣٠٧٨، ٣٠٧٩، ومناهج الجدل في القرآن الكريم: (٤١٢-٤١٥).

(١٩٧) أي: ما يحملك على الفرار. انظر الجامع الصحيح ٥/ ٢٠٣، الحاشية.

(١٩٨) انظر الجامع الصحيح ٥/ ٢٠٢، ٢٠٣، كتاب تفسير= القرآن، باب (٢) ومن سورة فاتحة الكتاب، وقال أبو عيسى الترمذي: هذا حديث حسن غريب

(١٩٩) انظر خلق المسلم ٦٩.

(٢٠٠) بهت: بضم الموحدة والهاء. ويجوز إسكانها، جمع: بهيت، كقضيب وقضب، وقليب وقلب، وهو: الذي يبهت السامع بما يفتريه عليه من الكذب. فتح الباري ٧/ ٣٢٠، وانظر لسان العرب ١/ ٢٥٩، ٢٦٠، مادة (بهت).

أفضلنا. فقال النبي ﷺ: «أرأيتم إن أسلم عبد الله بن سلام»؟ قالوا: أعاذه الله من ذلك. فأعاد عليهم، فقالوا مثل ذلك، فخرج إليهم عبد الله فقال: أشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله. قالوا: شَرُّنَا وابنُ شَرِّنَا، وتَنقَّصوه. قال: هذا كنتُ أخاف يا رسول الله[٢٠١]. هذه المجادلة بالتي هي أحسن مع هؤلاء اليهود أراد بها النبي ﷺ إقامة الحجة عليهم بالبرهان الواضح على عنادهم ومكابرتهم عن قبول الحق. فهذا الأسلوب النبوي الكريم في مجادلة الخصم أسلوب حكيم، ومنهج كريم لإفحام المعاندين، وإلزام المنكرين وإقناعهم.

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه.

أما بعد:

فبعد أن أعانني الله تعالى على إعداد هذا البحث ظهرت لي النتائج الآتية:

١- أسلوب الدعوة في القرآن الكريم يتميز بمراعاة حال المدعوين، وما يناسبهم من الأساليب.

٢- نجاح الداعية في دعوته إلى الله تعالى يتوقف على حسن عرضه لدعوته.

٣- الأسلوب الحسن هو أحد العوامل الحساسة والهامة التي توفر على الداعية الوقت والجهد، وتصل به إلى الغاية والمطلوب، بأقل التكاليف، وأيسر السبل.

٤- الأساليب الأساسية للدعوة إلى الله تعالى هي: الحكمة، والموعظة الحسنة، والجدال بالتي هي أحسن.

٥- الحكمة في الدعوة إلى الله من المنح الإلهية التي يمن الله ﷻ بها على من يشاء من عباده.

٦- الحكمة نوعان: حكمة علمية نظرية، وحكمة عملية.

٧- الاعتماد على الأصلين العظيمين: القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، فيجب البداية بتعلمهما، وفهمهما فهماً صحيحاً، ففيهما أكبر الأثر بالتأسي والاقتداء.

٨- كان النبي ﷺ مثالا حياً في تطبيق أسلوب الحكمة في دعوته، فكان يخاطب الناس على قدر عقولهم، وبما يناسب أحوالهم، حتى شملت حكمته ﷺ كل شأن من شؤون الدعوة.

٩- إمكان تعلم الحكمة واكتسابها، لأنها خلق حسن، وصفة كريمة، يمكن اكتسابها كأي صفة من الصفات، وخُلُق من الأخلاق.

١٠- الموعظة قد تكون حسنة وقد تكون سيئة، وذلك بحسب أسلوب الواعظ، وما يعظ به.

١١- التزام الداعية بمايدعو إليه، فإن العظة بالقدوة من أفضل أساليب الوعظ، ورب حال أبلغ من مقال.

---

(٢٠١) صحيح البخاري ٤/ ٢٦٨، كتاب مناقب الأنصار، باب (٥١).

١٢- بذل النصح وإسداء المعروف بأسلوب دمث مؤثر. يفتح القلوب ويشرح الصدور.

١٣- بالوعظ والتذكير تتهذب النفوس، وتتنبه العقول من غفلتها، وتستيقظ من رقدتها، وتستنير البصائر بنور الطاعة بعد أن أظلمتها المعصية.

١٤- حرص النبي ﷺ على الموعظة الحسنة، حيث كان يتعَهّد أصحابه ﷺ بالنصح والتذكير.

١٥- عِظَم أثر الموعظة الحسنة في نفوس المدعوين، وذلك بما يحصل من الاقناع العقلي، وتَمَلُّك القلوب، ومخاطبة المشاعر.

١٦- التقوى هي مناط الاعتقاد والعمل، فهي التي تفيء بالقلوب إلى الصراط المستقيم.

١٧- الداعية الذي ييأس من اهتداء أحد بدعوته لا يُبَلّغها بحرارة، ولا يثبت عليها في وجه الجحود والإنكار.

١٨- المجالس الوعظية للنبي ﷺ ميدان لتربية النفوس وتهذيبها، وتعويدها على مكارم الأخلاق، ومحاسن الآداب.

١٩- الداعية إلى الله تعالى لا يقصد إلا كشف الحقيقة، والاهتداء إليها، محتسباً ذلك عند الله تعالى، وليس في سبيل ذاته، ونصرة رأيه، وهزيمة الرأي الآخر.

٢٠- الجدال بعمومه قد يكون بالباطل، ليصرف عن الحق، وقد يكون بالحق، ليدحِض الباطل، والمقام هو الذي يحدد المراد.

٢١- الجدال بما هو أحسن يتيح للإنسان فرصة التأمل، ويجعله بعيداً عن الانفعال الذي يَحُول دون إدراك الحق. والعناد الذي يحمله على المكابرة والخصام.

٢٢- الجدال بما هو أحسن إشعار للخصم أنك وإياه رفيقان في رحلة الوصول إلى الحق، وإشعارله أيضاً أنك تحترم ذاته وتفكيره. فأنت تعيش معه في مجال الصراع الفكري بهدوء واتزان.

٢٣- استهدف الجدل القرآني الحقائق في ذاتها، وأقام عليها البراهين والحجج الظاهرة.

٢٤- إقامة الحجة على الخصم وإفحامه، حتى لا يكون له حجة يتمسك بها، أو شبهة يستند إليها.فعلى الداعية أن يقرع الحجة بالحجة، كما فعل ﷺ.

٢٥- طريقة الإسلام المثلى في الجدال والحوار إبعاد العناد والمكابرة من جو المناقشة، وإثارة التدبر الواعي، والإقناع العميق، فهذه هي الطريقة العلمية التي تعتبر من أسمى ما وصلت إليه الإنسانية في سبيل تحرير الفكر والضمير.

وختاماً أسأل المولى جل وعلا أن يوفقنا جميعاً للعلم النافع والعمل الصالح، وأن يمن علينا بخشيته وتقواه. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين لهم بإحسان.

المراجع

ابن الحنبلي، الإمام، تحقيق: د زاهر الألمعي، *استخراج الجدال من القرآن الكريم*. طبع مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٠٠هـ.

ابن عاشور، محمد الطاهر، *تفسير التحرير والتنوير*. طبع دار سحنون تونس. ١٩٩٧م.

ابن قاسم، عبد الرحمن محمد، ***مجموع فتاوى شيخ الإسلام***، جمع وترتيب وابنه محمد، طبع دار عالم الكتب الرياض، ١٤١٢هـ.

أبو زهرة، الشيخ محمد، *تاريخ الجدل*، طبع دار الفكر العربي بالقاهرة، الطبعة الثانية ١٩٨٠م.

أبو شهبة، د. محمد، *السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة*: طبع دار القلم دمشق ١٩٨٨م

أبو صير، د. محمد طلعت، *الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم*: طبع المطبعة العربية الحديثة ١٩٨٦م.

أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، *الرد على المنطقيين*. دار المعرفة، بيروت.

أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق/ *الصحاح: إسماعيل بن حماد الجوهري*، طبع دار العلم للملايين بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ.

إسماعيل بن كثير الدمشقي، *تفسير ابن كثير/ تفسير القرآن العظيم*. طبع دار المعرفة بيروت لبنان، ١٤٠٠هـ.

الألمعي، زاهر عواض، *مناهج الجدل في القرآن الكريم*، الطبعة الثالثة ١٤٠٤هـ.

الألوسي، شهاب الدين السيد محمود، *تفسير الألوسي/ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.

الأندلسي، أبو حيان، *تفسير البحر المحيط*. طبع دار الفكر بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٣هـ.

البخاري، الإمام أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*: طبع المكتبة الإسلامية باستانبول ١٤٠١هـ.

بركة، عبد الغني محمد، *أسلوب الدعوة القرآنية*، طبع مكتبة وهبة، الطبعة الأولى ١٩٨٣م.

البروسوي، إسماعيل حقي، *تفسير البروسوي/ روح البيان*، طبع دار الفكر.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود، *تفسير البغوي/ معالم التنزيل*. تحقيق/ محمد عبد الله النمر و عثمان جمعة ضميرية و سليمان مسلم اخرش، طبع دار طيبة الرياض، ١٤٠٩هـ

البيانوني، محمد أبو الفتح، *المدخل إلى علم الدعوة*. طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان. الطبعة الثالثة ١٤١٥هـ.

الجيوشي، د. محمد، *الدعوة والدعاة في العصر الحديث*: طبع مركز صالح بجامعة الأزهر ١٩٩٧م.

حسن ، عبد الحميد حسن ، *منهج الدعوة في العهد المدني*. طبع دار الثقافة ، الطبعة الأولى ١٩٨٤م.

الحلبي، علي بن برهان الدين ، *السيرة الحلبية* . طبع المطبعة الأزهرية ، الطبعة الثالثة ١٣٥١هـ.

الحولي، الأستاذ البهي، *تذكرة الدعاة* . طبع دار القرآن الكريم بيروت لبنان ١٤٠٣هـ.

الحولي، جمعة علي ، *فقه الدعوة* . طبع دار الطباعة المحمدية ، الطبعة الثانية ١٩٩٧م.

د. رؤوف شلبي ، *الدعوة الإسلامية في عهدها المكي*: طبع دار الفجر الجديد .

الدامغاني، الحسين بن محمد ، *الوجوه والنظائر*، طبع دار العلم للملايين بيروت لبنان ، الطبعة الثالثة ١٩٨٠م.

داوودي ، صفوان عدنان ، *مفردات ألفاظ القرآن*: *العلامة الراغب الأصفهاني*. تحقيق ، طبع دار القلم دمشق ، والدار الشامية بيروت لبنان ، الطبعة الثانية ١٤١٨م.

الدخيل الله، علي ابن محمد ، تحقيق / *الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة* . ابن قيم الجوزية ، دار العاصمة ، الرياض ، ط ٣ ، ١٤١٨ هـ .

الديشة، سليمان محمد ، *محاضرات في أصول الدعوة والدعاة* ، طبع دار الهدى للطباعة ، الطبعة الأولى ١٩٨٧م.

رضا، الشيخ/ محمد رشيد ، *تفسير المنار* . طبع الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣.

زغلول، محمد السعيد بسيوني ، تحقيق / *شعب الإيمان : أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي* ، طبع دار الكتب العلمية بيروت لبنان ، الطبعة الأولى ، ١٤١٠هـ.

زكريا، أبو بكر ، *الدعوة إلى الإسلام* : طبع مطبعة العروبة القاهرة١٣٨٢هـ.

الزمخشري، محمود بن عمر الزمخشري، *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*: للإمام / طبع دار الريان للتراث ، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ .

سرور، رفاعي ، *حكمة الدعوة* ، طبع مكتبة وهبة ، الطبعة الثانية ١٩٨٧م.

سعد، طه عبد الرؤوف ، تحقيق : *السيرة النبوية لابن هشام* : طبع مكتبة الكليات الأزهرية.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر ، تحقيق/ عبد الرحمن بن معلا اللويحق ، *تفسير السعدي/ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* . طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان ، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

السيرة النبوية لابن كثير : طبع دار المعرفة ١٣١٦ هـ.

شاكر، أحمد محمد. *الجامع الصحيح/ سنن الترمذي*: أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة ، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.

الشتيوي، د. محمد رجب ، *الدعوة الإسلامية في ضوء*

الكتاب والسنة. طبع دار الطباعة المحمدية الطبعة الأولى ١٩٩٠م.

الشوكاني، محمد بن علي محمد، *تفسير فتح القدير/ الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*: طبع دار المعرفة بيروت لبنان.

الصّديق، عبد الله محمد، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة: محمد بن عبد الرحمن السخاوي، صححه وعلق عليه، نشر دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٣٩٩هـ.

الطويل، د. السيد رزق، *الدعوة في الإسلام عقيدة ومنهج*: طبع المؤسسة العربية الحديثة ١٩٨٨م.

عبد العزيز بن عبد الله بن باز، *فتح الباري بشرح صحيح البخاري: أحمد بن علي بن حجر*، تحقيق/، طبع المكتبة السلفية القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ.

عبدالباقي: محمد فؤاد، *تحقيق: سنن ابن ماجة*: الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، ١٣٩٥م.

عبدالباقي، محمد فؤاد، تحقيق/ *صحيح مسلم*: *للإمام/ أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشري النيسابوري*، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان ١٣٧٤هـ.

عبدالحميد، الشيخ محيي الدين، *أدب البحث والمناظرة*، طبع القاهرة ١٩٨٠م.

عبدالعزيز، الأستاذ. جمعة أمين، *الدعوة قواعد وأصول*: طبع دار الدعوة بالإسكندرية، الطبعة الثانية ١٩٨٩ م.

عبدالموجود، الشيخ/ عادل أحمد، والشيخ/ علي محمد معوض، تحقيق: *تفسير ابن عادل/ اللباب في علوم الكتاب: أبو حفص عمر بن علي ابن عادل*، ود/ محمد سعد رمضان حسن، ود/ محمد المتولي الدسوقي حرب، طبع دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ.

العقاد، عباس محمود، *التفكير فريضة إسلامية*، طبع دار القلم، الطبعة الأولى ١٩٦٤م.

العمادي: أبي السعود محمد بن محمد، *تفسير أبي السعود/ إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*: طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.

الغزالي، محمد، *فقه السيرة*. طبع دار الكتب الحديثة بالقاهرة، الطبعة السابعة ١٣٩٦ هـ.

الغزالي، محمد. *خلق المسلم*. طبع دار الكتب الحديثة.

فضل الله، د. محمد حسين، *الحوار في القرآن*. طبع دار التعاريف للمطبوعات سوريا، الطبعة الخامسة ١٩٨٧م.

الفقي، محمد حامد، *مدارج السالكين، ابن قيم الجوزية*. تحقيق. طبع دار الكتاب العربي بيروت، ١٣٩٢هـ.

الفيروز أبادي، *القاموس المحيط*. دار الفكر بيروت

لبنان. ١٣٩٨هـ.

القحطاني، د. سعيد بن علي بن وهف، الحكمة في الدعوة إلى الله تعالى. طبع مطبعة سفير بالرياض، الطبعة الأولى١٤١٢هـ.

القحطاني، سعيد بن علي بن وهف. *مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة مفهوم. ونظر.* الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. *تفسير القرطبي/ الجامع لأحكام القرآن*. طبع دار إحياء التراث العربي بيروت.

القشيري، الإمام عبد الكريم، *تفسير القشيري/ لطائف الإشارات*، طبع دار الكتاب العربي بالقاهرة.

قطب، سيد، *في ظلال القرآن*: ، طبع دار الشروق بالقاهرة — ١٩٨٩م.

للرازي، *التفسير الكبير/مفاتيح الغيب*. طبع دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.

محفوظ، علي، *هداية المرشدين*. طبع دار الاعتصام بالقاهرة.

محمد بن جرير الطبري، *تفسير الطبري/ جامع البيان عن تأويل آي القرآن*، طبع دار الفكر بيروت، ١٤٠٨هـ.

محمد فضل الله، *أسلوب الدعوة في القرآن الكريم*، طبع دار الزهراء للطباعة.

محمد ناصر الدين الألباني، *ضعيف الجامع الصغير وزيادته*: أشرف على طبعه زهير الشاويش، نشر المكتب الإسلامي بيروت، الطبعة الثالثة ١٤١٠هـ

المدني، السيد عبد الله هاشم يماني، تحقيق: *سنن الدارقطني*: علي بن عمر أبو الحسن الدارقطني البغدادي، طبع دار المعرفة بيروت لبنان ١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م.

معجم ألفاظ القرآن الكريم: طبع مجمع اللغة العربية.

معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن حبيب الرازي، طبع دار الفكر.

مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإزادة: الإمام أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر الشهير بابن قيم الجوزية، نشر رئاسة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض.

منظور، *لسان العرب*. طبع دار المعارف بالقاهرة.

النووي، أبو زكريا يحي بن شرف بن مري، *المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج*، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٣٩٢هـ.

الهندي، علي بن حسام الدين المتقي، *كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال*. طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان ١٩٨٩م.

الوكيل، محمد السيد، *أسس الدعوة وآداب الدعاة*. طبع دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الرابعة ١٩٩٣م.

يكن، فتحي، *كيف ندعو إلى الإسلام*، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة ١٩٧٧م.

يكن، فتحي، *مشكلات الدعوة والداعية*، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة عشر ١٩٨٧م.

اليماني، عبد الرحمن يحيى المعلمي، تحقيق: الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة، محمد بن علي بن محمد الشوكاني، أشرف على تصحيحه عبد الوهاب عبد اللطيف، نشر دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: ١٣٨٠هـ.

Calling to Allah in the light of Allah saying (invite (all) to the way of the lord with wisdom and beautiful preaching ; and argue with them in ways that are the best and most gracious .

Mohammed bin Abdullah bin Mohammed Alaydi
The assistant professor at Quranic sciences department
college of law and principles of religion
Qassim university

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 15/6/1429H.)

Abstracts. The research consists of introduction including the importance of topic , then preamble : including , clarify the verse , then the importance of calling to Allah , then the necessity to vary the calling ways .
The first chapter including : wisdom ways , and consists of defining wisdom linguistically and terminologically , meanings , importance , then its features and ways .
The second chapter including : preaching in beautiful way , and consists of , its definition linguistically and terminologically , ways , conditions , importance then its features .
The third chapter including : argue in ways that are the best and including : definition linguistically and terminologically , importance , ways , kinds , legality and its features . I mentioned applicable examples from the Quran and Sunna for every way at the end of every chapter .
Then the conclusion : I mentioned the results of research , then references index . I attributed verses , and traditions according to what is mentioned in the two right books only or one , if not I back to Sunna books , with diligence (Igtehad) , I clarified the strange words , and originated the research from explanation , traditions and calling books
May peace and prayers of Allah be upon our prophet Mohammed

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦١٣-٦٥٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة والصيام والاعتكاف والمناسك في مؤلفات الحنابلة

عبدالعزيز بن سعود بن ضويحي الضويحي

أستاذ بكلية التربية، قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/١٤٢٩هـ، وقبل للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. علم المناسبات وفقه تراجم الأبواب من أهم المقاييس لمعرفة جودة المؤلف، وبهذا الفن يتصور الفقيه كليات المسائل ويلحق كل مسألة بنظائرها، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان جهود الفقهاء خاصة الحنابلة، وعنايتهم بفقه المناسبة من خلال استقراء المدونات الفقهية، وبيان العلاقة التي تربط أجناس المسائل وأنواعها وأفرادها عند تقديمها أو تأخيرها في العرض. مع دراسة ترجمة الأبواب وترجيح الترجمة الأَوْلى. وقد اقتصرت في هذا البحث على كتاب الزكاة والصيام والاعتكاف والمناسك.

مقدمـــــــــة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، حمداً كثيراً طيباً مباركاً، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد.

فللفقهاء رحمهم الله لهم عناية خاصة بمؤلفاتهم الفقهية، ويتضح ذلك عند النظر إلى جزئيات وأفراد المسائل المدونة في مؤلفاتهم.

فعند استقراء المدونات الفقهية نجد أجناس المسائل وأنواعها وأفرادها تربطها علاقة وطيدة عند تقديمها أو تأخيرها في العرض، وهو ما يعرف بفقه المناسبة.

ونجد عنايتهم لا تتوقف عند ذلك، بل نجد اهتماماتهم بفقه ترجمة الأبواب، وذلك بالإشارة إلى أهم المسائل الواردة في الباب، مع مراعاة الاختصار والإجمال في الترجمة.

ثم إن الفقهاء رحمهم الله عندما يجمعون مسائل كتاب معين مثل الزكاة يراعون في ذلك مقصداً عاماً؛ وهو جمع مسائل الكتاب وترتيبها وتبويبها، بحيث لا تشذ مسألة من مسائل الكتاب.

وفقه المناسبة وتراجم الأبواب من أهم العلوم في التصنيف والتأليف في الفقه، وبعلم المناسبات وفقه التراجم يتصور الفقيه كليات المسائل، ويعرف ما يندرج تحتها من الفروع، ويلحق كل مسألة بنظائرها، والفقه كما قيل بمعرفة النظائر.

وفقه المناسبة ودقة التبويب والتراجم من أهم المقاييس لمعرفة جَوْدة المؤلَّف من عدمه.

بل إننا نجد في التاريخ الفقهي للمدونات الفقهية أن بعضها هجر، ومن أسباب الهجر عدم مراعاة التبويب وعلم المناسبة.

فمن ذلك: أن «المدونة» وهي أصل علم المالكيين، كتبها أولاً أسد بن الفرات (ت.٢١٣هـ)، واشتهرت بالأسدية، أو مدونة أسد، ثم كتبها عبدالسلام بن سعيد الملقب بـ «سحنون» (ت.٢٤٠هـ) كلاهما عن عبدالرحمن بن القاسم (ت.١٩١هـ) عن الإمام مالك (ت.١٧٩هـ).

ففي مرحلة تدوينها أولاً على يد أسد بن الفرات سميت الأسدية، وكذلك بالمختلطة، لأنها كانت غير مرتبة الأبواب[1].

ثم في مرحلة تدوينها على يد سحنون الذي سمعها من أسد بالقيروان، ثم ارتحل إلى المشرق فسمعها من ابن القاسم، فاستدرك على أسد بن الفرات، ورتب أبوابها بعد اختلاطها إلا أبوابا منها، بقيت على أصل اختلاطها، فلما وصل بها إلى القيروان بعد إكمال رحلته ارتضوها وأقبلوا عليها، وتركوا مدونة أسد[2].

وسواء كان السبب الرئيسي لترك مدونة أسد عدم دقة التبويب ومراعاة فقه المناسبة أو غيره، فإن التبويب ودقة التراجم وحسن العرض للمسائل من العلوم التي أسسها العلماء، ووضعوا القواعد لها، وأشاروا لها وقدموا بعض المؤلفات على غيرها بسبب دقة التبويب والترجمة.

وقد أحببت أن أبين جهود الفقهاء، خاصة فقهاء مذهب الحنابلة في كتاب الزكاة، والصيام، والاعتكاف الملحق بكتاب الصيام، وكتاب المناسك، وذلك بتوضيح فقه المناسبة في ترتيب الكتب والأبواب، وفقه ترجمة الأبواب، مع بيان الترجمة الأولى، وذلك باستقراء أبواب الفقه والمقارنة بين تبويب الفقهاء.

وهذا البحث يتكون من: مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة على النحو التالي:

المبحث الأول: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة، وفيه سبعة مطالب

المطلب الأول: باب زكاة بهيمة الأنعام.

المطلب الثاني: باب زكاة الخارج من الأرض.

المطلب الثالث: باب زكاة الأثمان.

المطلب الرابع: باب زكاة العروض.

المطلب الخامس: باب زكاة الفطر

---

(١) هذا هو القول المشهور. وقيل: إنها سميت بذلك لاختلاط الأجوبة المالكية بالأجوبة العراقية فيها، انظر: مقدمة الإتحاف بتخريج أحاديث الإشراف ١/٤٢، واصطلاح المذهب عند المالكية ١١٧.

(٢) انظر: المرجع السابق.

المطلب السادس: باب إخراج الزكاة.

المطلب السابع: باب ذكر أهل الزكاة.

المبحث الثاني: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الصيام والاعتكاف، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول: باب ما يفسد الصوم، ويوجب الكفارة.

المطلب الثاني: باب ما يكره وما يستحب، وحكم القضاء.

المطلب الثالث: باب صوم التطوع.

المطلب الرابع: كتاب الاعتكاف.

المبحث الثالث: التبويب وفقه المناسبة في كتاب المناسك، وفيه عشرة مطالب

المطلب الأول: باب المواقيت.

المطلب الثاني: باب الإحرام.

المطلب الثالث: باب محظورات الإحرام.

المطلب الرابع: باب الفدية.

المطلب الخامس: باب جزاء الصيد.

المطلب السادس: باب صيد الحرم ونباته.

المطلب السابع: باب ذكر دخول مكة.

المطلب الثامن: باب صفة الحج.

المطلب التاسع: باب الفوات والإحصار.

المطلب العاشر: باب الهدي والأضاحي.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.

وسلكت في هذا البحث المنهج التالي:

١- الاعتماد في مقارنة التبويب على مختصر الخرقي (ت.٣٣٤هـ)، والمستوعب للسامري (ت.٦١٦هـ)، والعمدة، والمقنع، والكافي لابن قدامة (ت.٦٢٠هـ)، وبلغة الساغب للفخر ابن تيمية (ت.٦٢٢هـ)، والمحرر للمجد ابن تيمية (ت.٦٥٢هـ)، والفروع لابن مفلح (ت.٧٦٣هـ). والإقناع، وزاد المستقنع للحجاوي (ت.٩٦٨هـ)، ومنتهى الإرادات للفتوحي (ت.٩٧٢هـ).

وهذه المؤلفات هي أصول مصنفات الحنابلة، وما سواها في الغالب شرح أو اختصار لها، كما يتضح من الجدول التالي[٣] أن مؤلفات الحنابلة التي صنفت على هذه المتون ١٧٥ مؤلفاً.

٢- جعلت كتاب المقنع لابن قدامة هو المعتمد في مقارنة باقي الكتب في التبويب وفي الإشارة إلى فقه المناسبة، مع المقارنة بالكتب المعتمدة في البحث، وسبب اختيار كتاب المقنع أنه أكثر كتب الحنابلة شهرة، وكثير من كتب الحنابلة تدور عليه شرحاً أو اختصاراً أو نظماً.

٣- عزو الآيات القرآنية إلى سورها. وتخريج الأحاديث الواردة في البحث، مع بيان ما ذكره أهل العلم في درجاتها إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما.

هذا والله أسأل التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

---

(٣) انظر المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد ٦٨٥/٢.

المتن	الشروح على المتن	الحواشي والتصحيح	نظمه	عربه	اختصاره	تخريج أحاديثه	الزوائد عليه	اختصار الشرح	حواشي الشرح	إكماله	شرح المختصر	الأوهام	جمعه مع غيره	المجموع
مختصر الخرقي	٢٩		٤	٢	١	١	٣	٤ للمغني	٢ للمغني	١ شرح للزركشي على الخرقي				٤٦
المستوعب		٣												٣
المقنع	١٠	١١	٢ نظم ومختصر له	٢	٢	٢	٢	٣ للإنصاف			٢		٣	٤١
العمدة	٥	١	١											٧
الكافي		١	٢		٢	١								٦
بلغة الساغب														١
المحرر	٨	٧	١		١									١٧
الفروع	٢	٩			٣								١	١٥
الإقناع	١	٢		١	١								١	٦
منتهى الإرادات	٥	٥			١				٥				١	١٧
زاد المستقنع	١	٤	٣						٧					١٦
١١	٦١	٤٢	١٢	٥	١١	٤	٤	٧	١٤	١	٢		٦	١٧٥

المبحث الأول: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة

ذكر الفقهاء كتاب الزكاة بعد كتاب الصلاة، لأنها قرينة الصلاة في كتاب الله عز وجل، وهي الركن الثالث من أركان الإسلام بعد ركن الصلاة، فلما فرغوا من بيان أحكام الصلاة ناسب بيان أحكام الزكاة، وقد ذكر الله تعالى في القرآن الكريم الزكاة مقرونة مع الصلاة في اثنين وثمانين موضعاً، من ذلك قوله تعالى: ﴿وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ﴾ [النور: ٥٦].

وقوله تعالى: ﴿فَإِن تَابُواْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ فَخَلُّواْ سَبِيلَهُمْ﴾ [التوبة: ٥].

يقول الشيخ صالح الفوزان: (لما فرغ المؤلف رحمه الله من بيان أحكام الصلاة، وهي الركن الثاني من أركان الإسلام انتقل إلى الركن الثالث وهو الزكاة، لأن الزكاة قرينة الصلاة في كتاب الله عز وجل)[٤].

وباستقراء مسائل الزكاة في الكتب الفقهية، نجد أن الفقهاء يجمعون على مقصد عام عند جمعهم لمسائل الزكاة، وإن اختلفت بعض الكتب في بعض المسائل، لكن المقصد العام من جمع مسائل الزكاة بيان من تجب عليه، وسببها، وشرطها، ومسقطها، وما تجب فيه من الأموال.

وهي زكاة بهيمة الأنعام: الإبل والبقر والغنم، وزكاة الخارج من الأرض: الزرع والثمار، وزكاة الذهب والفضة، وزكاة التجارة، وزكاة الركاز، وزكاة الفطر. وبيان الأصناف الذين تدفع إليهم الزكاة،

(٤) الشرح المختصر على زاد المستقنع ٢/٢٣٥.

ومن لا يجوز دفع الزكاة إليه، وختموا هذا الكتاب ببيان أحكام صدقة التطوع، وفي كل صنف من أصناف الزكاة ذكروا النصاب مع بيان وقت وجوب الزكاة.المطلب الأول.

المطلب الأول: باب زكاة بهيمة الأنعام

ذكر الإمام ابن قدامة في كتابه: «المقنع» (باب زكاة بهيمة الأنعام)[٥] في أول كتاب الزكاة.

وللفقهاء عدة طرق في تقسيم باب زكاة بهيمة الأنعام:

الطريقة الأولى: ذكر زكاة بهيمة الأنعام في باب واحد. وهي طريقة «المقنع» و«العمدة» و «المحرر» و«الفروع» و«الإقناع» و«زاد المستقنع» و«المنتهى».

ففي «المقنع» لابن قدامة ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة بهيمة الأنعام)[٦]. وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٧] و «زاد المستقنع»[٨].

وفي «العمدة» لابن قدامة ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة السائمة)[٩].

وتابعه ابن مفلح في «الفروع»[١٠] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[١١].

وفي «المحرر» للمجد ترجم لهذا الباب بقوله: (باب صدقة المواشي)[١٢].

الطريقة الثانية: ذكر كل صنف من أصناف بهيمة الأنعام في باب. وهي طريقة مختصر الخرقي والمستوعب والكافي.

ففي «مختصر الخرقي» ذكر صدقة الإبل[١٣] بعد كتاب الزكاة، ولم يذكر ترجمة باب صدقة الإبل بعد الانتهاء من أحكام صدقة الإبل ذكر (باب صدقة البقر)[١٤] ثم ذكر (باب صدقة الغنم)[١٥] ولذلك زاد أبو علي الحسن بن البنا في كتابه «المقنع» في شرح مختصر الخرقي (باب صدقة الإبل)[١٦] بعد كتاب الزكاة، ولم يذكر ابن قدامة في كتابه «المغني»[١٧] شرح مختصر الخرقي ترجمة باب صدقة الإبل، وشرح أحكام صدقة الإبل بدون ذكر باب صدقة الإبل، وكذلك «الزركشي»[١٨] في شرحه على مختصر الخرقي شرح صدقة الإبل بدون ذكر باب صدقة الإبل.

---

(٥) ١/٢٩٨.

(٦) ١/٢٩٨.

(٧) ١/٣٩٧.

(٨) ٣١.

(٩) ٢٥.

(١٠) ٤/٥.

(١١) ١/١٢١.

(١٢) ١/٢١٤.

(١٣) ٣٤.

(١٤) ٣٤.

(١٥) ٣٥.

(١٦) ٢/٥٠٩.

(١٧) ٤/١٠.

(١٨) ٢/٣٧٢.

وفي «المستوعب» ذكر (باب زكاة الإبل)[١٩] و (باب صدقة البقر)[٢٠] و (باب زكاة الغنم)[٢١].

الطريقة الثالثة: وهي طريقة فخر الدين محمد ابن تيمية في «بلغة الساغب» فقد قسم كتاب الزكاة إلى أربعة أقسام، وقسم كل قسم إلى أبواب، فذكر: (القسم الأول زكاة الماشية)[٢٢] وذكر في هذا القسم أربعة أبواب: (الباب الأول في الإبل)[٢٣]. (الباب الثاني في البقر)[٢٤]. (الباب الثالث في الغنم)[٢٥]. (الباب الرابع زكاة الخلطة)[٢٦].

والأولى في التبويب جمع أحكام زكاة الأنعام في باب واحد، ثم تقسيم هذا الباب كما في الطريقة الأُولى، والأَوْلى في التبويب أن يقال: **(باب زكاة بهيمة الأنعام السائمة)** فيضاف لفظة السائمة إلى ترجمة الباب لأن أبحاث هذا الباب خاصة بالأنعام السائمة، ولذلك ترجم صاحب «الفروع»[٢٧] و«المنتهى»[٢٨] لهذا الباب (باب زكاة السائمة).

ومناسبة ذكر باب زكاة بهيمة الأنعام في أول كتاب الزكاة الاقتداء بحديث[٢٩] أنس بن مالك رضي الله عنه في الكتاب، الذي كتبه أبوبكر الصديق رضي الله عنه، وفيه الصدقات، وقدم بهيمة الأنعام على الخارج من الأرض والذهب والفضة، لأن أكثر العرب أهل أنعام، فقدم ما يحتاج إلى معرفته.

قال أبو إسحاق إبراهيم بن مفلح عن زكاة الأنعام: (بدأ به اقتداء بكتاب الصديق، الذي كتبه لأنس رضي الله عنهما، أخرجه البخاري بطوله مفرقاً)[٣٠].

وقال الفتوحي عن زكاة السائمة: (وبدئ بالكلام عليها اقتداء بكتاب الصديق، الذي كتبه لأنس رضي الله عنهما، أخرجه البخاري بطوله مفرقاً)[٣١].

---

(١٩) ١/٣٣٧.

(٢٠) ١/٣٣٨.

(٢١) ١/٣٤.

(٢٢) ١٠٧.

(٢٣) ١١١.

(٢٤) ١١٢.

(٢٥) ١١٢.

(٢٦) ١١٤.

(٢٧) ٤/٥.

(٢٨) ١/١٢١.

(٢٩) أخرجه البخاري مقطعاً في عشرة مواضع في كتاب الزكاة حديث رقم (١٤٤٨)، (١٤٥٠)، (١٤٥١)، (١٤٥٣)، (١٤٥٤)، (١٤٥٥)، وفي كتاب الشركة حديث رقم (٢٤٨٧) وفي كتاب الخمس حديث رقم (٣١٠٦) وفي كتاب اللباس حديث رقم (٥٨٧٨) وفي كتاب الحيل (٦٩٥٥) ومسلم في كتاب الزكاة ٢/٦٧٤. وأبو داود في كتاب الزكاة ١/٣٥٨ والنسائي في كتاب الزكاة ٥/١٣ وابن ماجة في كتاب الزكاة ١/٥٧٥ حديث رقم (١٨٠٠) ومالك في الموطأ ١/٢٤٤ والإمام أحمد في المسند ١/١١.

(٣٠) المبدع في شرح المقنع: ٢/٣١١.س

(٣١) معونة أولي النهى ٢/٥٨٥ وانظر: شرح منتهى الإرادات ٢/١٩٤ وكشاف القناع ٢/١٨٣، ومطالب أولي النهى ٢/٢٩.

وقال الشيخ عبدالرحمن القاسم: (بدأ بها اقتداء بالشارع ﷺ وأصحابه، ولأن أكثر العرب إذ ذاك حول المدينة بادية أهل نعم)[٣٢].

وقال الشيخ محمد بن عثيمين: (بدأ بها اقتداء بحديث أنس بن مالك في الكتاب الذي كتبه أبو بكر، وبين الصدقات، فقدم بهيمة الأنعام على الخارج من الأرض والذهب والفضة)[٣٣].

وقال الشيخ صالح الفوزان: (بدأ المصنف ببهيمة الأنعام، وهي: الإبل والبقر والغنم، لأنها غالب أموال العرب، وأما البقر فلم تكن معروفة عند العرب، وإنما لما بعث النبي ﷺ معاذاً إلى اليمن بيَّن له زكاة البقر، لأن غالب أموال أهل اليمن من البقر)[٣٤].

ومن أسباب البدء بزكاة الإبل لأنها أهم وأعظم النعم قيمة وأجساماً وأكثر أموال العرب، ثم ذكر البقر بعدها لأنها تلي الإبل في القيمة، ثم الغنم.

قال ابن قدامة في «المغني» (بدأ الخرقي رحمه الله بذكر صدقة الإبل، لأنها أهم، فإنها أعظم النعم قيمة وأجساماً، وأكثر أموال العرب، فالاهتمام بها أولى)[٣٥].

المطلب الثاني: باب زكاة الخارج من الأرض

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة الخارج من الأرض)[٣٦] بعد (باب بهيمة الأنعام). وهو الباب الثاني في كتاب الزكاة.

وخالف الحجاوي في «مختصر المقنع زاد المستقنع» في ترجمة هذا الباب، فقال: (باب زكاة الحبوب والثمار)[٣٧].

وأحكام هذا الباب يذكرها بعض الفقهاء في باب واحد، كما في «المقنع»، وبعضهم يقسم أحكام هذا الباب إلى أبواب.

فالطريقة الأولى: وهي ذكر أحكام زكاة الحبوب والثمار والركاز والمعدن والعسل والعشر والخراج في باب واحد، كما في «المقنع» و «العمدة» و «الإقناع» و «المنتهى».

ففي «المقنع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الخارج من الأرض)[٣٨]، وذكر فيه زكاة الحبوب والثمار، وذكر فصل في العسل[٣٩]، وفصل في المعدن[٤٠]، وفصل في الركاز[٤١]، وذكر كذلك أحكام

---

(٣٢) حاشية الروض ٣/١٨٦.

(٣٣) الشرح الممتع ٦/٥١ طبعة مؤسسة آسام، وفي طبعة دار ابن الجوزي ٦/٤٩ لم ترد زيادة (على الخارج من الأرض والذهب والفضة).

(٣٤) الشرح المختصر ٢/٢٥١.

(٣٥) ٤/١٠.

(٣٦) ١/٣١٥.

(٣٧) ٣٢.

(٣٨) ٣١٥١.

(٣٩) ١/٣٢٤.

(٤٠) ١/٣٢٥.

(٤١) ١/٣٢٤.

العشر والخراج[٤٢].

وفي «العمدة» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الخارج من الأرض)[٤٣]، وذكر في هذا زكاة النبات والمعدن والركاز.

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب الخارج من الأرض)[٤٤]، وذكر فيه أحكام زكاة الحبوب والثمار والعشر والخراج وزكاة العسل وزكاة المعدن وزكاة الركاز.

وفي «المنتهى» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الخارج من الأرض والنحل)[٤٥]، وذكر فيه أحكام زكاة الحبوب والثمار والعشر والخراج وزكاة العسل وزكاة المعدن وحكم الركاز.

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الثمار)[٤٦]، وكذلك في شرحه «المقنع في شرح مختصر الخرقي»[٤٧]. أما في «المغنى شرح مختصر الخرقي» فقد ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الزروع والثمار)[٤٨]، وكذلك في «شرح الزركشي»[٤٩] شرح مختصر الخرقي.

وذكر الخرقي في هذا الباب زكاة الحبوب والثمار وحكم العشر والخراج. وذكر في «المغني شرح مختصر الخرقي» زكاة العسل[٥٠] في هذا الباب.

أما حكم الركاز والمعدن فذكرها في باب (زكاة الذهب والفضة)[٥١].

الطريقة الثانية: وهي تقسيم أحكام هذا الباب إلى أبواب، كما في «المستوعب» و «الكافي» و« البلغة» و«المحرر» و «الفروع».

ففي «المستوعب» ذكر (باب الزروع والثمار)[٥٢]، ثم ذكر (باب زكاة المعدن)[٥٣] وذكر (باب حكم الركاز)[٥٤].

أما أحكام العشر والخراج وزكاة العسل[٥٥] فذكرها في (باب زكاة الزروع والثمار).

وفي «الكافي» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الزروع والثمار)[٥٦]، وذكر في هذا الباب زكاة الحبوب والثمار وأحكام العشر والخراج[٥٧] وزكاة العسل[٥٨]، وذكر (باب زكاة المعدن)[٥٩]

---

(٤٢) ٣٣/١

(٤٣) ٢٦.

(٤٤) ٤١١/١.

(٤٥) ١٣٢/١.

(٤٦) ٣٦

(٤٧) ٥٣٠/٢.

(٤٨) ١٥٤/٤.

(٤٩) ٤٦٦/٢.

(٥٠) ١٨٣/٤.

(٥١) ٣٧.

(٥٢) ٣٥٢/١.

(٥٣) ٣٦٣/١.

(٥٤) ٣٧٤/١.

(٥٥) ٣٦٢/١.

(٥٦) ١٣١/٢.

(٥٧) ١٤٥/٢.

(٥٨) ١٤٥/٢.

(٥٩) ١٥٣/٢.

و(باب حكم الركاز)[٦٠].

وفي «بلغة الساغب» ترجم لهذا الباب بقوله: (القسم الثاني زكاة النبات)[٦١]، وذكر زكاة المعدن والرِّكاز في (القسم الثالث زكاة الأثمان الباب الثاني في زكاة المعدن والرِّكاز)[٦٢].

وفي«المحرر» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب الزروع والثمار)[٦٣]، وذكر فيه زكاة الحبوب والثمار والعسل وأحكام العشر والخراج، ثم ذكر (باب زكاة المعدن)[٦٤]، ثم ذكر (باب حكم الركاز)[٦٥].

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب الزرع والثمر، وحكم بيع المسلم وإجارته، وإعارته من الذمي وغيره، وزكاة العسل ونحو ذلك، وتضمين أموال العشر والخراج)[٦٦]، ثم ذكر (باب زكاة المعدن)[٦٧] و (باب حكم الركاز)[٦٨].

والأولى في ترجمة هذا الباب إذا ذكر جميع أحكام هذا الباب في باب واحد: أن يشار في التبويب إلى حكم زكاة المعدن والعسل والركاز والعشر والخراج، فيقال: (باب زكاة الحبوب والثمار والمعدن والعسل وحكم الركاز والعشر والخراج)، أو يقال (باب زكاة الخارج من الأرض: الحبوب والثمار ونحو ذلك).

ومناسبة هذا الباب: أن المؤلف لما ذكر زكاة بهيمة الأنعام، وكان أكثر أموال العرب بهيمة الأنعام، ناسب أن يذكر حكم زكاة الخارج من الأرض، فإن العرب إما أن تكون من أهل بهيمة الأنعام، أو من أهل الزراعة، كما هو الحال في المدينة والطائف وغيرها، فناسب بيان أحكام زكاة الحبوب والثمار وغيرها.

كما أن الخارج من الأرض من الأموال الظاهرة كما في بهيمة الأنعام فناسب ذكر مسائله بعد بهيمة الأنعام.

المطلب الثالث: باب زكاة الأثمان

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة الأثمان)[٦٩] بعد (باب زكاة الخارج من الأرض)، وهو الباب الثالث في كتاب الزكاة، وترجم الحجاوي في «زاد المستقنع» هذا الباب (باب زكاة النقدين)[٧٠].

وفي كتابه «العمدة» ترجم ابن قدامة لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الأثمان)[٧١].

وفي كتابه «الكافي» ترجم لهذا الباب بقوله:

---

(٦٠) ١٥٧/٢.

(٦١) ١١٦.

(٦٢) ١١٩.

(٦٣) ٢٢٠/١.

(٦٤) ٢٢٢/١.

(٦٥) ٢٢٢/١.

(٦٦) ٧٠/٤.

(٦٧) ١٦٦/٤.

(٦٨) ١٧٤/٤.

(٦٩) ٣٢٨/١.

(٧٠) ٣٢.

(٧١) ٢٧.

(باب زكاة الذهب والفضة)[٧٢].

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة)[٧٣].

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الناض)[٧٤]، ثم ذكر (باب زكاة الحلي)[٧٥].

وأكثر الفقهاء يذكرون هذا الباب في (باب زكاة الأثمان).

وفي «بلغة الساغب» ترجم لهذا الباب بقوله: (القسم الثالث زكاة الأثمان ثم الباب الأول: في النَّاض)[٧٦].

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة)[٧٧].

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة)[٧٨].

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة وحكم الحلي)[٧٩].

وفي «منتهى الإرادات» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الأثمان)[٨٠].

والأولى في التبويب (باب زكاة الأثمان) كما هو في «المقنع» وغيره، وذلك لدخول النقود تحت هذا التبويب، ويضاف إليه حكم التحلي كما ذكر الحجاوي في «الإقناع»، فالفقهاء يذكرون حكم التحلي في هذا الباب، والإشارة إلى هذا الحكم في التبويب أولى، فتكون ترجمة الباب (باب زكاة الأثمان وحكم التحلي) والله أعلم.

ومناسبة باب زكاة الأثمان: أن المؤلف يذكر الأنواع التي تجب فيها الزكاة، فذكر بهيمة الأنعام، ثم ذكر الخارج من الأرض، فناسب أن يذكر النوع الثالث: الذهب والفضة، فغالب أموال العرب بهيمة الأنعام أو الزراعة، ثم يأتي في المرتبة الثالثة الذهب والفضة، فناسب ذكر ذلك.

المطلب الرابع: باب زكاة العروض

ذكر الإمام ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة العروض)[٨١] بعد (باب زكاة الأثمان)، وهو الباب الرابع في كتاب الزكاة.

وفي كتابه «العمدة» ترجم لهذا الباب: (باب

---

(٧٢) ١٤٧/٢.

(٧٣) ٣٧.

(٧٤) ٣٦٤/١ ونض الثمن: حصل وتعجل إذا تحول عيناً بعد أن كان متاعاً؛ لأنه يقال: ما نض بيدي منه شيء: أي ما حصل. المصباح المنير ٦١٠، وانظر: الأفعال، لابن القوطية ٢٥٨ ـ ٢٥٩.

(٧٥) ٣٦٧/١.

(٧٦) ١١٨.

(٧٧) ٢١٧/١.

(٧٨) ١٢٩/٤.

(٧٩) ٤٣٣/١.

(٨٠) ١٣٧/١.

(٨١) ٣٣٣/١.

زكاة العروض)[٨٢] بعد (باب حكم الدين).

وفي كتابه «الكافي» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٣] بعد (باب حكم الركاز).

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٤] بعد (باب زكاة الذهب والفضة).

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٥] بعد (باب زكاة الحلي).

وفي «بلغة الساغب» ترجم لهذا الباب: (في القسم الثاني في زكاة الأثمان)[٨٦]، وذكر (الباب الثالث في زكاة التجارة)[٨٧] بعد (الباب الثاني في زكاة المعدن والرِّكاز).

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٨] بعد (باب زكاة الذهب والفضة).

وفي الفروع ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٩] بعد (باب حكم الرِّكاز).

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة العروض والتجارة)[٩٠] بعد (باب زكاة الذهب والفضة وحكم التحلي).

وفي «منتهى الإرادات» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة العروض)[٩١] بعد (باب زكاة الأثمان)

والأَولى في التبويب أن يقال: (باب زكاة عروض التجارة) كما بوَّب الحجاوي في «الإقناع»[٩٢] أو (باب زكاة التجارة) كما في «مختصر الخرقي» و «المستوعب» و «البلغة» و «المحرر» و «الفروع»، ففيه زيادة بيان، وإن كان المعنى متقارباً، والله أعلم.

ومناسبة هذا الباب: أن المؤلف يذكر الأنواع التي تجب فيها الزكاة، فذكر النوع الرابع من الأموال التي تجب فيها الزكاة، وهي عروض التجارة.

وبدأ المؤلف بذكر الأموال الظاهرة، وهي: بهيمة الأنعام، ثم الخارج من الأرض، ثم ذكر الأنواع الباطنة وهي الأثمان والعروض، وقدم الأثمان على العروض، لكثرتها في أيدي الناس، ولأنها محل اتفاق عند العلماء، والله أعلم.

المطلب الخامس: باب زكاة الفطر

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة الفطر)[٩٣] بعد (باب زكاة العروض)، وهو الباب الخامس في كتاب الزكاة.

وفي كتابه «العمدة» ترجم لهذا الباب: (باب

---

(٨٢) ٢٨.

(٨٣) ١٦١/٢.

(٨٤) ٣٧.

(٨٥) ٣٧٠/١.

(٨٦) ١١٨.

(٨٧) ١٢٠.

(٨٨) ٢١٨/١.

(٨٩) ١٩٠/٤.

(٩٠) ٤٤٣/١.

(٩١) ١٤٠/١.

(٩٢) ٤٤٣/١.

(٩٣) ٣٣٧/١.

زكاة الفطر)[٩٤] بعد (باب زكاة العروض).

وفي «الكافي» ترجم لهذا الباب: (باب صدقة الفطر)[٩٥] بعد (باب زكاة التجارة).

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[٩٦] بعد (باب زكاة الدين والصدقة).

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب (باب زكاة الفطر)[٩٧] ثم ذكر (باب ما يلزم إخراجه في صدقة الفطر)[٩٨] خلافاً للجميع، فإنهم يذكرون أحكام زكاة الفطر في باب واحد وهو الأولى.

وفي «بلغة الساغب» ذكر هذا الباب في: (القسم الرابع زكاة الفطر)[٩٩] بعد (القسم الثالث زكاة الأثمان).

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠٠] بعد (باب إخراج الزكاة).

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠١] بعد (باب زكاة التجارة).

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠٢] بعد (باب زكاة عروض التجارة).

وفي «المنتهى» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠٣] بعد (باب زكاة العروض).

وقد اتفق الجميع على ترجمة هذا الباب (باب زكاة الفطر) لورود النص بذلك، ولعدم ذكرهم مباحث تخرج عن زكاة الفطر، وخالف «المستوعب»، وقسم زكاة الفطر إلى بابين (باب زكاة الفطر)[١٠٤] و(باب ما يلزم إخراجه في صدقة الفطر)[١٠٥] والأولى ذكر مباحث أحكام زكاة الفطر في باب واحد.

ومناسبة باب زكاة الفطر ظاهرة، فالمؤلف عندما ذكر زكاة الأموال ناسب ذكر زكاة الأبدان، فالأنواع السابقة الأموال، التي تجب فيها الزكاة، وهي: بهيمة الأنعام، والخارج من الأرض، والأثمان، والعروض، وكلها تجب في الأموال، فناسب ذكر الزكاة التي تجب على الأبدان، وهي زكاة الفطر.

قال الشيخ محمد بن عثيمين: (أخر المؤلف باب زكاة الفطر عن زكاة الأموال. لأن زكاة الفطر لا تجب في المال ولا تتعلق به، إذ ليس هناك مال تجب فيه الزكاة وإنما تجب في الذمة، ولأنه تعلقها في الذمة أقوى من تعلقها بزكاة الأموال)[١٠٦].

---

(٩٤) ٢٨.

(٩٥) ١٦٧/٢.

(٩٦) ٣٨.

(٩٧) ٣٧٦/١.

(٩٨) ٣٧٩/١.

(٩٩) ١٢١.

(١٠٠) ٢٢٦/١.

(١٠١) ٢٠/٤.

(١٠٢) ٤٤٩/١.

(١٠٣) ١٤٢/١.

(١٠٤) ٣٧٦/١.

(١٠٥) ٣٧٩/١.

(١٠٦) الشرح الممتع ١٤٩/٦.

المطلب السادس: باب إخراج الزكاة

ذكر ابن قدامة في «المقنع»: (باب إخراج الزكاة)[١٠٧] بعد (باب زكاة الفطر)، وهو الباب السادس في كتاب الزكاة.

وفي «العمدة» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الزكاة)[١٠٨] بعد (باب زكاة الفطر).

وفي «الكافي» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الزكاة والنية فيه)[١٠٩] بعد (باب صدقة الفطر).

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الصدقات وأحكامها)[١١٠] بعد (باب ما يلزم إخراجه في صدقة الفطر).

وفي «البلغة» ذكر: (كتاب قسمة الصدقات)[١١١] في آخر (كتاب الزكاة)، وذكر فيه ثلاثة أبواب (الباب الثاني في قدر المعطى وموضعه)[١١٢].

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب (باب إخراج الزكاة)[١١٣] بعد (باب مصارف الزكاة).

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب (باب إخراج الزكاة)[١١٤] بعد (باب زكاة الفطر).

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الزكاة وما يتعلق به من حكم النقل والتعجيل ونحوه)[١١٥] بعد (باب زكاة الفطر).

وفي «المنتهى» ترجم لهذا الباب: (باب إخرج الزكاة)[١١٦] بعد (باب زكاة الفطر).

والخرقي في مختصره ذكر أحكام هذا الباب في آخر (باب صدقة الغنم)[١١٧].

والأولى في التبويب ما بوَّب به الحجاوي في «الإقناع» (باب إخراج الزكاة وما يتعلق به من حكم النقل والتعجيل ونحوه)، ففيه زيادة وتوضيح لمسائل الباب.

ومناسبة هذا الباب: أن المؤلف لما ذكر الأموال التي تجب فيها الزكاة وذكر زكاة الفطر، ناسب أن يذكر وقت وجوبها، وقدرها، والنية في إخراجها، وحكم النقل، والأنسب ذكر هذا الباب بعد ذكر الأموال التي تجب فيها الزكاة، وقبل ذكر زكاة الفطر، لأنه بيَّن في باب زكاة الفطر وقت وجوبها وقدرها، ولذلك نجد صاحب «المحرر» أخّر باب زكاة الفطر[١١٨]،

---

(١٠٧) ١/٣٤٢.

(١٠٨) ٢٩.

(١٠٩) ٢/١٧٩.

(١١٠) ١/٣٨٠.

(١١١) ١٢٤.

(١١٢) ١٢٦.

(١١٣) ١/٢٢٤.

(١١٤) ٤/٢٤٢.

(١١٥) ١/٤٥٥.

(١١٦) ١/١٤٤.

(١١٧) ٣٥.

(١١٨) ١/٢٢٦.

وذكر قبله باب إخراج الزكاة[١١٩].

ولعل المؤلف رأى أن يذكر الأموال التي تجب فيها الزكاة، ويذكر زكاة الفطر، لأنه يذكر أنواع الزكاة، ثم يذكر هذا الباب، والله أعلم.

المطلب السابع: باب ذكر أهل الزكاة

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب ذكر أهل الزكاة)[١٢٠] بعد (باب إخراج الزكاة)، وهو الباب السابع والأخير في كتاب الزكاة في المقنع.

وفي كتابه «العمدة» قسم مسائل هذا الباب إلى بابين: (باب من يجوز دفع الزكاة إليه)[١٢١] و(باب من لا يجوز دفع الزكاة إليه)[١٢٢].

وفي كتابه «الكافي» قسم مسائل هذا الباب إلى ثلاثة أبواب: (باب قسم الصدقات)[١٢٣] و(باب ذكر الأصناف الذين تدفع إليهم الزكاة)[١٢٤] و (باب من لا يجوز دفع الزكاة إليه)[١٢٥].

وفي «المستوعب» ذكر أحكام هذا الباب في: (باب ذكر الأصناف ومن يجوز دفع الزكاة إليه ومن لا يجوز)[١٢٦].

وفي «بلغة الساغب» ذكر أحكام هذا الباب في كتاب قسمة الصدقات في (الباب الأول في بيان من تدفع الزكاة إليه ومن لا تدفع)[١٢٧].

وفي «المحرر» ذكر المجد أحكام هذا الباب في (باب مصارف الزكاة)[١٢٨]، وقدَّمه على (باب إخراج الزكاة).

وفي «الفروع» بوّب لهذا الباب بقوله: (باب ذكر أصناف أهل الزكاة وما يتعلق بذلك)[١٢٩] وتابع الحجاوي في «الإقناع» ابن قدامة في «المقنع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب ذكر أهل الزكاة)[١٣٠].

وترجم لهذا الباب الفتوحي في «منتهى الإرادات» بقوله: (باب أهل الزكاة ثمانية)[١٣١].

والأَولى في التبويب ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد، كما في «المقنع» و«المستوعب» و «بلغة الساغب» و «المحرر» و «الفروع» و «الإقناع» و «منتهى الإرادات»، مع الإشارة في التبويب إلى أهم مسائل الباب، كما في «المستوعب»، فقد بوّب لهذا الباب بقوله: (باب ذكر الأصناف ومن يجوز دفع الزكاة إليه ومن لا يجوز)[١٣٢].

---

(١١٩) ١/٢٢٤.

(١٢٠) ١/٣٤٥.

(١٢١) ٢٩.

(١٢٢) ٣٠.

(١٢٣) ٢/١٨٥.

(١٢٤) ٢/١٩٣.

(١٢٥) ٢/٢٠٥.

(١٢٦) ١/٣٨٨.

(١٢٧) ١٢٤.

(١٢٨) ١/٢٢٢.

(١٢٩) ٤/٢٩٧.

(١٣٠) ١/٤٦٧.

(١٣١) ١/١٤٨.

(١٣٢) ١/٣٨٨.

وكذلك تبويب الفخر في «بلغة الساغب»: (باب من تدفع الزكاة إليه ومن لا تدفع)[١٣٣].

هذا إذا جعل باباً خاصًّا لصدقة التطوع يذكر في آخر كتاب الزكاة، أما إذا لم يذكر باباً خاصًّا لصدقة التطوع وذكر مسائل هذا الباب في باب ذكر أهل الزكاة. والأولى أن يشار إلى أحكام صدقة التطوع في ترجمة الباب، فيقال: (باب ذكر الأصناف، ومن يجوز دفع الزكاة إليه، ومن لا يجوز، وحكم صدقة التطوع).

وعدم ذكر باب خاص لصدقة التطوع هي طريقة ابن قدامة في كتابه «المقنع»، فقد ذكر مسائل هذا الباب في فصل[١٣٤] في (باب ذكر أهل الزكاة)، وختم به كتابه الزكاة.

وكذلك في كتابه «العمدة» لم يذكر باباً خاصاً لصدقة التطوع. والحجاوي في كتابه «الإقناع» لم يذكر باباً خاصًّا لصدقة التطوع وذكر أحكام هذا الباب في فصل[١٣٥] في آخر (باب ذكر أهل الزكاة)[١٣٦].

والفتوحي في كتابه «منتهى الإرادات» لم يذكر باباً خاصًّا لصدقة التطوع، وذكر أحكام هذا الباب في فصل[١٣٧] في آخر (باب أهل الزكاة ثمانية)[١٣٨].

والأولى إفراد صدقة التطوع بباب مستقل، يختم به كتاب الزكاة، كما في «الكافي»[١٣٩] و«المستوعب»[١٤٠] و«بلغة الساغب»[١٤١] و«الفروع»[١٤٢].

ومناسبة هذا الباب أن المؤلف لما ذكر (باب إخراج الزكاة)، وذكر في هذا الباب وقت وجوبها وقدرها والنية في إخراجها وحكم نقلها، ناسب أن يذكر من تدفع له الزكاة ومن لا تدفع، وما يتعلق بذلك من بيان شروطهم، وقدر ما يعطاه كل واحد.

ثم ناسب أن يذكر صدقة التطوع المستحبة لما فرغ من بيان الصدقة الواجبة. فكل فريضة يشرع معها سنة من جنسها كالصلاة النافلة، وذلك لتكميل الفرض إذا حصل فيه نقصان من الفعل الذي من جنسه.

قال الشيخ صالح الفوزان: (بعد أن فرغ المؤلف رحمه الله من بيان أحكام الزكاة ناسب أن يذكر مصارف الزكاة التي تصرف فيها)[١٤٣].

وقال أيضاً عن مناسبة ذكر صدقة التطوع في آخر كتاب الزكاة: (لما فرغ المؤلف من بيان الصدقة الواجبة، وهي الزكاة ذكر الصدقة المستحبة، لأن كل

---

(١٣٣) ١٢٤.

(١٣٤) ٣٥٥/١.

(١٣٥) ٤٨١/١.

(١٣٦) ٤٦٧/١.

(١٣٧) ١٥٢/١.

(١٣٨) ١٤٨/١.

(١٣٩) ٢١٣/٢.

(١٤٠) ٣٩٧/١.

(١٤١) ١٢٧.

(١٤٢) ٣٧٩/٤.

(١٤٣) الشرح المختصر على متن زاد المستقنع ٣١٨/٢.

فريضة يشرع معها سنة من جنسها)[١٤٤].

المبحث الثاني: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الصيام والاعتكاف

لما فرغ الفقهاء من كتاب الزكاة ذكروا الركن الذي يليه وهو كتاب الصيام، كما ورد ذلك في حديث جبريل عليه السلام[١٤٥]، وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في رواية مسلم.

فعن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال: «بني الإسلام على خمسة: على أن يوحد الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان، والحج» فقال رجل: الحج وصيام رمضان؟ قال: لا. صيام رمضان والحج. هكذا سمعته من رسول الله ﷺ[١٤٦].

كما أن الصيام يجب في كل سنة بخلاف الحج فلا يجب إلا مرة واحدة، فناسب تقديم الصوم على الحج.

قال الشيخ صالح الفوزان: (لما فرغ المؤلف رحمه الله من كتاب الزكاة، التي هي الركن الثاني من أركان الإسلام، انتقل إلى الركن الثالث، وهو الصيام، فإن صوم شهر رمضان هو أحد أركان الإسلام)[١٤٧].

وقال الشيخ محمد بن عثيمين: (رتب العلماء رحمهم الله الفقه في باب العبادات على حسب حديث جبريل عليه السلام وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في بعض ألفاظه، فقدموا الصلاة ثم الزكاة ثم الصيام ثم الحج)[١٤٨].

وباستقراء أبواب ومسائل كتاب الصيام في المصنفات الفقهية، نجد أن الفقهاء يجمعون على مقصد عام عند جمعهم لمسائل وأحكام كتاب الصيام، وهو بيان ما يجب به صوم شهر رمضان، مع بيان حكم نية الصوم وما يتعلق بها، وبيان ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة، وما يحرم فيه أو يكره أو يجب أو يسن أو يباح، وحكم قضاء شهر رمضان، وصوم النذور، وصوم التطوع، وذكر ليلة القدر وما يتعلق بذلك، وبيان أحكام الاعتكاف وأحكام المساجد.

المطلب الأول: باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة

ذكر الإمام ابن قدامة: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٤٩] في كتابه «المقنع» في أول كتاب الصيام.

وقد قسم كتاب الصيام في كتابه «المقنع» إلى ثلاثة أبواب، ثم ذكر كتاباً للاعتكاف ولم يذكر له أبواباً. وتابعه الحجاوي في «زاد المستقنع» فذكر ثلاثة

---

(١٤٤) المرجع السابق ٢/٣٣٥.

(١٤٥) أخرجه البخاري في الإيمان حديث رقم (٥٠) ١/١١٤. ومسلم في صحيحه حديث رقم (١) ١/٣٦.

(١٤٦) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم (١٩) ١/٤٥.

(١٤٧) الشرح المختصر على متن زاد المستقنع ١/٣٣٩.

(١٤٨) الشرح الممتع على زاد المستقنع ٦/٢٩٧.

(١٤٩) ١/٣٦٤.

أبواب في كتاب الصيام[١٥٠]، ثم ذكر باباً رابعاً للاعتكاف وخالف ابن قدامة فلم يجعله كتاباً.

وقد ذكر المجد في «المحرر» هذا الباب في أول كتاب الصيام، وبوَّب له بقوله: (باب ما يفسد الصوم)[١٥١].

وتابع الحجاوي في كتابه «الإقناع» ابن قدامة في «المقنع»، فذكر: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٥٢] في أول كتاب الصيام، وكذلك البهوتي في كتابه «منتهى الإرادات» ذكر (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٥٣].

وهذه الطريقة الأولى في تقسيم أبواب كتاب الصيام: فيذكر أولاً: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)، كما في «المقنع» و «زاد المستقنع» و «المحرر» و «الإقناع» و «منتهى الإرادات».

الطريقة الثانية في تقسيم أبواب كتاب الصيام: وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «الكافي»، فيذكر أولاً: (باب النية في الصوم)[١٥٤]، ثم يذكر: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٥٥]، وسار على هذه الطريقة ابن مفلح في «الفروع»، فذكر أولاً: (باب نية الصوم وما يتعلق بها)[١٥٦]، ثم ذكر (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة وما يحرم فيه أو يكره أو يجب أو يسن أو يباح)[١٥٧].

الطريقة الثالثة في تقسيم أبواب كتاب الصيام: وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «العمدة»، فيذكر أولاً: (باب أحكام المفطرين في رمضان)[١٥٨]، ثم يذكر (باب ما يفسد الصوم)[١٥٩].

الطريقة الرابعة في تقسيم أبواب كتاب الصيام: وهي طريقة الفخر في «البلغة»، فيذكر أولاً: (الباب الأول في وجوبه)[١٦٠]، ثم ذكر (الباب الثاني في مبيحات الإفطار وموجباته)[١٦١].

الطريقة الخامسة: وهي طريقة السامري في كتابه «المستوعب»، فيذكر أولاً: (باب ما يجب به صوم شهر رمضان)[١٦٢]، ثم ذكر (باب نية الصيام)[١٦٣]، ثم ذكر: (باب ما يفسد الصوم)[١٦٤]، ثم ذكر (باب ما يوجب الكفارة من مفسدات الصوم)[١٦٥]، فقد قسم

---

(١٥٠) ٣٥.

(١٥١) ٢٢٧/١.

(١٥٢) ٤٩٧/١.

(١٥٣) ١٥٩/١.

(١٥٤) ٢٣٥/٢.

(١٥٥) ٢٣٩/٢.

(١٥٦) ٤٥١/٤.

(١٥٧) ٥/٥.

(١٥٨) ٣١.

(١٥٩) ٣٢.

(١٦٠) ١٢٨.

(١٦١) ١٣١.

(١٦٢) ٤٠٣/١.

(١٦٣) ٤٠٦/١.

(١٦٤) ٤٠٨/١.

(١٦٥) ٤١٤/١.

المباحث المذكورة في الطريقة الأولى في باب واحد قسمها هنا إلى أربعة أبواب.

والأولى في التبويب ما ذهب إليه السامري في كتابه «المستوعب»، وهي الطريقة الرابعة.

فهذا التبويب يوضح أهم مسائل كتاب الصيام، ويسهل الوصول لها، وتتضح في ذهن الدارس، وهذه الأمور من أهم مقاصد التبويب وتراجم الأبواب.

ولو جمع هذا التبويب في ترجمة واحدة بأن يقال: (باب ما يجب له صوم رمضان، ونية الصوم وما يفسد الصوم ويوجب الكفارة) لكان **أولى** في التبويب على طول في الترجمة.

ومناسبة هذا الباب: أن العلماء بدءوا بهذا الباب، لبيان ما يجب به صوم رمضان، وحكم نية الصوم، وما يفسد به الصوم ويوجب الكفارة.

فأول ما يحتاج المكلف لبيانه هو ما يجب به الصوم وحكم النية، فإذا علم ذلك ناسب أن يذكر ما يفسد به الصوم، والأمور التي توجب الكفارة، علماً بأن كثيراً من مباحث الصوم يذكرها الفقهاء في المقدمة قبل الباب الأول.

قال الشيخ السعدي: (ذكروا في مقدمته ما يجب عليه صيام رمضان وحقيقة الصيام والصيام الواجب والمندوب، ثم ذكروا المفطرات التي تفسده)[١٦٦].

(١٦٦) مجموع الفوائد ١٦٢.

المطلب الثاني: باب ما يكره وما يستحب وحكم القضاء

ذكر الإمام ابن قدامة: (باب ما يكره وما يستحب وحكم القضاء)[١٦٧] في كتابه «المقنع» بعد (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٦٨]. وهو الباب الثاني في كتاب الصيام.

وتابعه الحجاوي في «زاد المستقنع»[١٦٩]. وفي كتابه «الإقناع»[١٧٠]، وهذه هي الطريقة الأولى في ترجمة هذا الباب وذكر مسائله.

الطريقة الثانية: ذكر مباحث هذا الباب في باب آخر. وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «العمدة»، فذكر مباحث هذا الباب في (باب أحكام المفطرين في رمضان)[١٧١]، وهو الباب الأول في كتاب الصيام في «العمدة»، ثم ذكر بقية المباحث في (باب ما يفسد الصوم)[١٧٢] وهو الباب الثاني.

وكذلك المجد في «المحرر» ذكر مباحث هذا الباب في (باب ما يفسد الصوم)[١٧٣]، وهو الباب الأول في كتاب الصيام في «المحرر»، ثم ذكر بقية المباحث في

(١٦٧) ١/٣٧١.
(١٦٨) ١/٣٦٤.
(١٦٩) ٣٧.
(١٧٠) ١/٥٠٣.
(١٧١) ٣١.
(١٧٢) ٣٢.
(١٧٣) ١/٢٢٩.

(باب صوم القضاء والتطوع)[١٧٤]، وهو الباب الثاني.

وذهب إلى هذه الطريقة الفتوحي في «منتهى الإرادات»، فذكر مباحث هذا الباب في (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٧٥].

الطريقة الثالثة: ذكر مباحث هذا الباب في أكثر من باب.

وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «الكافي»، فذكر مباحث هذا الباب في بابين في (باب القضاء)[١٧٦] وفي (باب ما يستحب وما يكره)[١٧٧].

وذهب إلى هذه الطريقة ابن مفلح في كتابه «الفروع»، فذكر مباحث هذا الباب في بابين في (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة، ويحرم فيه أو يكره أو يجب أو يسن أو يباح)[١٧٨] وفي (باب حكم قضاء الصوم وغيره، وما يتعلق بذلك)[١٧٩].

وذهب إلى هذه الطريقة السامري في «المستوعب»، لكنه قسم مباحث هذا الباب إلى أربعة أبواب، وهي: (باب محظورات الصوم التي لا تفسده، وما يكره للصائم فعله)[١٨٠] و(باب ما يستحب للصائم)[١٨١] و (باب حكم قضاء شهر رمضان)[١٨٢] و (باب صوم النذور)[١٨٣].

والتبويب الأولى: هي الطريقة الثالثة، خاصة ما ذهب إليه السامري، بتقسيم مباحث هذا الباب إلى أربعة أبواب.

وذلك لأن ذكر جميع المباحث في باب واحد كما في الطريقة الأولى يؤدي إلى عدم الإشارة إلى بعض المباحث في التبويب. وهذا يخالف المقصد من التبويب.

ومناسبة هذا الباب ظاهرة، فإن الفقهاء لما ذكروا ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة، ناسب أن يذكروا ما يكره للصائم وكذلك ما يستحب، ثم ذكروا بعد ذلك ما يترتب على الإفطار، وهو حكم القضاء.

قال الشيخ الفوزان: (لما ذكر المؤلف رحمه الله ما يحرم على الصائم، وأنه ينقسم إلى قسمين: قسم يحرم ويفسد الصوم ولا تجب به كفارة، وقسم يحرم ويفسد الصوم وتجب به الكفارة، ذكر هنا في هذا الباب الأشياء التي تكره في الصوم كراهة تنزيه ولا تفسد الصوم)[١٨٤].

---

(١٧٤) ١/٢٣٠.

(١٧٥) ١/١٥٩.

(١٧٦) ٢/٢٥١.

(١٧٧) ٢/٢٥٥.

(١٧٨) ٥/٥.

(١٧٩) ٥/٦١.

(١٨٠) ١/٤١٧.

(١٨١) ١/٤١٨.

(١٨٢) ١/٤٢٠.

(١٨٣) ١/٤٢١.

(١٨٤) الشرح المختصر ٢/٣٧٩.

المطلب الثالث: باب صوم التطوع

ذكر الإمام ابن قدامة (باب صوم التطوع)[١٨٥] في كتابه «المقنع» بعد: (باب ما يكره وما يستحب وحكم القضاء)، وهو الباب الثالث في كتاب الصيام. وقد ذكر الإمام ابن قدامة هذا الباب قبل الاعتكاف، وقد سار على ذلك في جميع كتبه «العمدة» و «الكافي»، وهي طريقة الحنابلة في كتبهم، فيذكرون: (باب صوم التطوع) في آخر أبواب الصيام قبل الاعتكاف. كما في «المستوعب» و «البلغة» و«المحرر» و «الفروع» و «الإقناع» و «منتهى الإرادات».

أما ترجمة الباب (باب صوم التطوع) فقد ترجم بها ابن قدامة في كتابه «المقنع» و«العمدة»[١٨٦] و «الكافي»[١٨٧] وتابعه الحجاوي في «زاد المستقنع»[١٨٨]، وهي ترجمة «المستوعب»[١٨٩] و«البلغة»[١٩٠].

وخالف المجد في «المحرر» فترجم لهذا الباب: (باب صوم القضاء والتطوع)[١٩١]، وكذلك ابن مفلح في «الفروع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صوم التطوع وذكر ليلة القدر وما يتعلق بذلك)[١٩٢]، والحجاوي في «الإقناع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب صوم التطوع وما يكره منه وذكر ليلة القدر)[١٩٣].

والتبويب الأولى هو تبويب ابن مفلح في «الفروع» والحجاوي في «الإقناع»، فقد أشارا إلى أهم مباحث هذا الباب في التبويب، وهو صيام التطوع وما يتعلق بليلة القدر. كما أشار الحجاوي إلى ما يكره فيه التطوع من الأيام. وهذه هي أهم مباحث هذا الباب، وبغير الإشارة إلى ذلك لا يحصل المقصود من التبويب، فإذا أراد الباحث معرفة مبحث ليلة القدر فيلزم عليه مراجعة كتاب الصيام بخلاف ما إذا أشير إلى هذا المبحث في التبويب.

لذلك الأولى في تبويب هذا الباب قولنا: (باب صوم التطوع وما يكره منه وذكر ليلة القدر)، وهو تبويب الحجاوي في الإقناع[١٩٤]، ويضاف إلى التبويب قولنا: وما يحرم، فقد ذكر الفقهاء في هذا الباب الصوم المحرم وبذلك يكون التبويب: (باب صوم التطوع وما يكره ويحرم وذكر ليلة القدر). وقد اعتذر الشيخ ابن عثيمين لابن قدامة في التبويب بقوله: (إن هذا من باب الاكتفاء بالبعض عن الكل، وليس بلازم أن تكون الترجمة شاملة لجميع الموضوع)[١٩٥].

ومناسبة هذا الباب: أن الفقهاء لما بينوا حكم صوم الفرض وما يستحب للصائم وما يكره، وحكم القضاء، ناسب أن يذكروا الأحكام المتعلقة بصوم

---

(١٨٥) ١/٣٧٥.

(١٨٦) ٣٢.

(١٨٧) ٢/٢٦١.

(١٨٨) ٣٧.

(١٨٩) ١/٤٢٦.

(١٩٠) ١٣٣.

(١٩١) ١/٢٣٠.

(١٩٢) ٥/٨٣.

(١٩٣) ١/٥٠٩.

(١٩٤) ١/٥٠٩.

(١٩٥) الشرح الممتع ٦/٤٥٧.

التطوع، مع بيان الأيام التي يكره صيامها أو يحرم، ويختموا هذا الباب بذكر ليلة القدر، التي يتحراها الصائم في العشر الأواخر.

قال الشيخ الفوزان: (لما فرغ المؤلف رحمه الله من صيام الفريضة وما يشرع فيه من الأحكام انتقل إلى صيام التطوع، وذلك لأن الله سبحانه وتعالى جعل بعد كل فريضة من فرائض الإسلام تطوعاً من جنسها، وذلك زيادة في الخير، ولأجل أن يجبر ما يحصل في الفريضة من النقص)[١٩٦].

المطلب الرابع: كتاب الاعتكاف

ذكر الإمام ابن قدامة (كتاب الاعتكاف)[١٩٧] بعد (باب صوم التطوع) في كتابه «المقنع»، وكذلك في كتابه «الكافي».

وقد أفرد بعض فقهاء الحنابلة كتاباً مستقلاً للاعتكاف بعد كتاب الصيام، وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع» و «الكافي»[١٩٨]. والسامري في «المستوعب»[١٩٩]، والفخر في «البلغة»[٢٠٠]، والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٠١]. وهذه هي الطريقة الأولى للحنابلة.

الطريقة الثانية: يذكرون الاعتكاف في باب في آخر كتاب الصيام، وهي طريقة ابن قدامة في «العمدة»[٢٠٢]، والخرقي في «مختصر الخرقي»[٢٠٣]، والمجد في «المحرر»[٢٠٤]، وابن مفلح في «الفروع»[٢٠٥]، والحجاوي في «الإقناع»[٢٠٦] وفي كتابه «زاد المستقنع»[٢٠٧].

ولعل الأولى جعل مباحث الاعتكاف في باب ضمن كتاب الصيام، لتعلق الاعتكاف بالصوم عند كثير من الفقهاء، ولقلة مسائل الاعتكاف، لذلك من ذكر الاعتكاف في كتاب لم يورد تحت الكتاب أبواباً لقلة مسائل الاعتكاف.

ولأجل ما ذكر جعلنا كتاب الاعتكاف في المطلب الرابع في كتاب الصيام، مع الإشارة إلى الاعتكاف في ترجمة المبحث الثاني.

على أنه ينبغي أن يشار إلى مسألة مهمة، وهي أحكام المساجد، فلم يشر إلى ذلك إلا الحجاوي في كتابه «الإقناع»، وقال: (باب الاعتكاف وأحكام المساجد)[٢٠٨] وهو التبويب الأولى، والله أعلم.

---

(١٩٦) الشرح المختصر ٢/٣٩٤.

(١٩٧) ١/٣٧٩.

(١٩٨) ٢/٢٧٥.

(١٩٩) ١/٤٢٨.

(٢٠٠) ١٣٤.

(٢٠١) ١/١٦٧.

(٢٠٢) ٣٧.

(٢٠٣) ٤٢.

(٢٠٤) ١/٢٣٢.

(٢٠٥) ٥/١٣٢.

(٢٠٦) ١/٥١٥.

(٢٠٧) ٣٧.

(٢٠٨) ١/٥١٥.

ومناسبة كتاب الاعتكاف لكتاب الصيام، أن أفضل الاعتكاف في شهر رمضان، وهو من توابع شهر رمضان، فناسب ذكره بعد الصيام.

ومن أفرد من الفقهاء كتاباً مستقلاً للاعتكاف فذلك لأن الاعتكاف يجوز في رمضان وغير رمضان، ومن أفرد باباً للاعتكاف نظر إلى جانب الأفضل، وهو إيقاع الاعتكاف في رمضان في العشر الأواخر، يضاف إلى ذلك قلة مسائل الاعتكاف، لأنه لما كان مكان الاعتكاف هو المسجد ناسب ذكر المسائل المتعلقة بأحكام المساجد.

يقول الشيخ السعدي: (وختموه - أي الصيام - بذكر ليلة القدر وبالاعتكاف، لأنها خاتمة الصيام)[٢٠٩].

المبحث الثالث: كتاب المناسك

رتب الفقهاء قسم العبادات وفق أركان الإسلام، كما ورد في حديث جبريل عليه السلام[٢١٠]، وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في رواية مسلم.

فعن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال: «بني الإسلام على خمسة، على أن يوحد الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان، والحج» فقال رجل: الحج وصيام رمضان؟ قال: لا. صيام رمضان والحج. هكذا سمعته من رسول الله ﷺ[٢١١].

فقدم الفقهاء في الترتيب الصلاة، ثم الزكاة، ثم الصيام، ثم ذكروا الركن الأخير الحج.

كما أن الحج لا يجب إلا مرة واحدة في العمر للقادر، فناسب تأخيره عن بقية الأركان.

فالصلاة تكرر كل يوم خمس مرات، وأول ما يسأل عنه العبد يوم القيامة.

ثم ذكروا الزكاة، وهي قرينة الصلاة في أكثر من موضع في الكتاب والسنة.

ثم ذكروا الصيام لتكرره كل سنة، فناسب بعد ذلك ذكر الحج.

يقول الشيخ عبدالرحمن بن محمد بن قاسم: (وأخَّر الحج عن الصلاة، والزكاة، والصوم، لأن الصلاة عماد الدين، ولشدة الحاجة إليها، ولتكررها كل يوم خمس مرات، وأول ما يسأل عنه العبد يوم القيامة، ثم الزكاة لكونها قرينة لها، في أكثر المواضع من الكتاب والسنة، ولشمولها المكلف وغيره، ثم الصوم، لتكرره كل سنة، لكن البخاري قدَّم الحج على الصوم، للتغليظ في تركه، ولعدم سقوطه بالبدل)[٢١٢].

وقد ترجم ابن قدامة لهذا الكتاب بكتاب

---

(٢٠٩) مجموع الفوائد واقتناص الأوابد ١٦٢.

(٢١٠) أخرجه البخاري في الإيمان حديث رقم (٥٠) ١/١١٤، ومسلم في صحيحه حديث رقم (١) ١/٣٦.

(٢١١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم (١٩) ١/٤٥.

(٢١٢) ٣/٤٩٨.

المناسك في كتابه «المقنع»[٢١٣]، وتابعه على ذلك الحجاوي في «زاد المستقنع مختصر المقنع»[٢١٤] والمجد في «المحرر»[٢١٥] وابن مفلح في «الفروع»[٢١٦].

كما ترجم ابن قدامة لهذا الكتاب بكتاب الحج في كتابه «الكافي»[٢١٧]، وهي ترجمة الخرقي في «مختصر الخرقي»[٢١٨] والسامري في «المستوعب»[٢١٩] والفخر في «البلغة»[٢٢٠] والحجاوي في «الإقناع»[٢٢١] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٢٢].

وترجم ابن قدامة لهذا الكتاب في كتابه «العمدة» بكتاب الحج والعمرة.

فابن قدامة نوّع في ترجمة هذا الكتاب، فذكر في كل كتاب ترجمة، فترجم المناسك في «المقنع»، وبكتاب الحج في «الكافي» وبكتاب الحج والعمرة في «العمدة»، وترجمة هذا الكتاب بكتاب الحج ظاهرة، وكذلك كتاب الحج والعمرة، فإن أعمال العمرة تختلف عن الحج.

وسبب ترجمة هذا الكتاب بالمناسك: أن المناسك جمع منسك، والنُّسْكُ والنُّسُك: العبادة والطاعة وكل ما تقرب به إلى الله تعالى.

قيل لثعلب: هل يسمى الصوم نُسُكاً؟ فقال: كل حق لله عز وجل يسمى نُسُكاً.

ورجل ناسِك: عابد. وقد نَسَك وتَنَسَّكَ أي: تعبد.

والنُّسُكُ والنَّسيكة: الذبيحة.

تقول: من فعل كذا وكذا فعليه نُسُك أي دم يُهَريقُه بمكة، شرفها الله تعالى، واسمُ تلك الذبيحة: النسيكة. والمنسك: الموضعُ الذي يذبح فيه الذبائح[٢٢٣].

وقد ورد في القرآن النسك بمعنى التعبد.

كما في قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ أُمَّةٍ جَعَلْنَا مَنسَكًا هُمْ نَاسِكُوهُ﴾ [الحج: ٦٧]. أي: متعبداً يتعبدون فيه.

قال الشنقيطي: (أي متعبداً هم متعبدون فيه، لأن أصل النسك التعبد، وقد بيَّن تعالى أن منسك كل أمة فيه التقرب إلى الله بالذبح، فهو فرد من أفراد النسك، صرّح القرآن بدخوله في عمومه، وذلك من أنواع البيان الذي تضمنها هذا الكتاب المبارك. والآية التي بيّن الله فيها ذلك هي قوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ جَعَلْنَا مَنسَكًا لِيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُم مِّن بَهِيمَةِ

---

(٢١٣) ٣٦٨/١.

(٢١٤) ٣٨.

(٢١٥) ٢٣٣/١.

(٢١٦) ٢٠١/٥.

(٢١٧) ٢٩٧/٢.

(٢١٨) ٤٣.

(٢١٩) ٤٤٠/١.

(٢٢٠) ١٣٧.

(٢٢١) ٥٣٥/١.

(٢٢٢) ١٧٣/١.

(٢٢٣) انظر: لسان العرب، مادة (نسك) ٤٩٨/١٠، والصحاح مادة (نسك) ١٦١٤/٤، وتهذيب اللغة مادة (نسك) ٧٣/١٠.

﴿ٱلْأَنْعَٰمِ ۖ فَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ فَلَهُۥٓ أَسْلِمُوا۟ ۗ وَبَشِّرِ ٱلْمُخْبِتِينَ﴾ [الحج: ٣٤][٢٢٤].

وقد ورد في القرآن النسك بمعنى الذبيحة.

قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِى وَنُسُكِى وَمَحْيَاىَ وَمَمَاتِى لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ [الأنعام: ١٦٢].

قال السعدي: (أي: ذبحي)[٢٢٥].

وقد ورد في القرآن المناسك، وفسرها بعض المفسرين بمعنى أعمال الحج.

قال تعالى: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ﴾ [البقرة: ١٢٧، ١٢٨].

قال السعدي: ﴿وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا﴾ أي: علمناها على وجه الإرادة والمشاهدة، ليكون أبلغ. يحتمل أن يكون المراد بالمناسك: أعمال الحج كلها، كما يدل عليه السياق والمقام. ويحتمل أن يكون المراد: ما هو أعظم من ذلك، وهو الدين كله، والعبادات كلها، كما يدل عليه عموم اللفظ، لأن النسك: التعبد، ولكن غلب على متعبدات الحج، تغليباً عرفيًّا)[٢٢٦].

كما ورد في الحديث النُّسك والمَناسِك والنسيكة

قال ابن الأثير: (وقد تكرر ذكر «المناسك، والنُّسُك، والنَّسيكة» في الحديث، فمناسك: جمع منسك. بفتح السين وكسرها، وهو المُتَعَبَّد، ويقع على المصدر والزمان والمكان. ثم سميت أمور الحج كلها مناسك)[٢٢٧].

والأولى في الترجمة هو **كتاب المناسك**، لأن الفقهاء يذكرون في هذا الكتاب أعمال الحج والعمرة وأحكام الهدي والأضاحي والعقيقة، وكل هذه الأعمال داخلة في معنى أصل النسك وهو التعبد، والأضاحي والعقيقة لا تدخل في معنى الحج كما لا يخفى.

قال البعلي: (المناسك: مواضع متعبدات الحج، فالمناسك إذاً: المتعبَّدات كلها، وقد غلب إطلاقها على أفعال الحج، لكثرة أنواعها)[٢٢٨].

ومن ترجم من الفقهاء بكتاب الحج، لأن أغلب مسائل هذا الكتاب هي مسائل الحج، وأكثر أعمال العمرة داخلة في الحج، وهو من باب الاكتفاء بالبعض عن الكل.

ومن ترجم منهم بكتاب الحج والعمرة أراد التنبيه على مسائل العمرة ومباحثها في الكتاب.

والأمر في ذلك يسير، وإنما المراد معرفة الأولى من خلال استقراء تراجم الفقهاء رحمهم الله لهذا الكتاب.

وباستقراء أبواب ومسائل كتاب المناسك في المصنفات الفقهية، نجد أن الفقهاء يجمعون على مقصد

---

(٢٢٤) أضواء البيان ٥/٧٤٥.

(٢٢٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ٢/٥١١.

(٢٢٦) المرجع السابق ١/١٣٩.

(٢٢٧) النهاية في غريب الحديث مادة (نسك) ٥/٤٨.

(٢٢٨) المطلع ١٦٠ نقلاً عن المطالع.

عام عند جمعهم لمسائل وأحكام كتاب المناسك، وهو بيان شروط وجوب الحج، ومواقيت الحج الزمانية والمكانية، وأنواع الأنساك، والإحرام والتلبية، مع بيان ما يحرم على المحرم وما أبيح له، وكفارات محظورات الإحرام، مع بيان جزاء الصيد، وصيد الحرم ونباته، والفدية، وصفة الحج ودخول مكة، وصفة العمرة، والفوات والإحصار، وبيان أحكام الهدي والأضاحي والعقيقة.

المطلب الأول: باب المواقيت

ذكر الإمام ابن قدامة في كتابه المقنع (باب المواقيت)[٢٢٩] في أول كتاب المناسك، وقد ذكر ابن قدامة وغيره من الفقهاء شروط وجوب الحج قبل (باب المواقيت)، وكثيراً ما يذكر الفقهاء مباحث الكتاب قبل ذكر الأبواب، لتكون مدخلاً لأبواب الكتاب.

وقد بوّب أكثر الفقهاء (باب المواقيت) في أول كتاب المناسك، كما في «الكافي»[٢٣٠] و «العمدة»[٢٣١] و«المستوعب»[٢٣٢] و «المحرر»[٢٣٣] و «الفروع»[٢٣٤] و«الإقناع»[٢٣٥] و «زاد المستقنع»[٢٣٦] و «منتهى الإرادات»[٢٣٧].

أما في «مختصر الخرقي» فقد بوّب لهذا الباب بقوله: (باب ذكر المواقيت)[٢٣٨] ومعنى الترجمة لا يختلف عن الفقهاء.

وقد خالف الفخر في «بلغة الساغب» وقسم كتاب الحج إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: الوجوب[٢٣٩]. والقسم الثاني: الأداء، وفيه خمسة أبواب[٢٤٠]، والقسم الثالث: في الفوات والإحصار والدماء، وفيه خمسة أبواب[٢٤١].

والأَولى في التبويب أن يذكر في أول كتاب المناسك شروط الوجوب، فقد أطال الفقهاء في بحث الشروط، لذلك نجد الفخر في «البلغة» جعل القسم الأول من كتاب الحج في الوجوب. ومناسبة ذكر (باب المواقيت) في أول كتاب المناسك أن المكلف بعد معرفة شروط وجوب الحج يلزمه معرفة مواقيت الحج الزمانية والمكانية، فناسب ذكر (باب المواقيت) في أول كتاب المناسك بعد ذكر شروط الوجوب.

---

(٢٢٩) ١/٣٩٣.
(٢٣٠) ٢/٣١٧.
(٢٣١) ٣٤.
(٢٣٢) ١/٤٤٦.
(٢٣٣) ١/٢٣٤.
(٢٣٤) ٥/٣٠٠.
(٢٣٥) ١/٥٥١.
(٢٣٦) ٣٨.
(٢٣٧) ١/١٧٨.
(٢٣٨) ٤٣.
(٢٣٩) ١٣٧.
(٢٤٠) ١٣٩.
(٢٤١) ١٥٧.

المطلب الثاني: باب الإحرام

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الإحرام)[٢٤٢] في كتابه «المقنع» بعد باب المواقيت، وهو الباب الثاني في كتاب المناسك.

وكذلك في كتابه «الكافي»[٢٤٣] و «العمدة»[٢٤٤] وتابعه ابن مفلح في «الفروع»[٢٤٥] والحجاوي في «زاد المستقنع»[٢٤٦] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٤٧].

وفي كتاب «الإقناع» بوّب الحجاوي لهذا الباب (باب الإحرام والتلبية)[٢٤٨]. والخرقي بوّب لهذا الباب (باب ذكر الإحرام)[٢٤٩].

وهذه هي الطريقة الأولى لفقهاء الحنابلة، وهي ذكر (باب الإحرام) بعد (باب المواقيت) وعدم إفراد باب خاص لأقسام النسك.

الطريقة الثانية: ذكر باب خاص للأنساك قبل (باب الإحرام)، وهي طريقة السامري في «المستوعب»، فذكر (باب ذكر الأنساك)[٢٥٠]، ثم ذكر (باب الإحرام والتلبية)[٢٥١]، وهي طريقة المجد في «المحرر» فذكر (باب أقسام النسك)[٢٥٢] ثم ذكر (باب صفة الإحرام)[٢٥٣].

والفخر في «البلغة» تابع هذه الطريقة في القسم الثاني من أقسام الحج على طريقته في تقسيم كتاب الحج، وذكر خمسة أبواب، فذكر (الباب الأول في المواقيت)[٢٥٤] و (الباب الثاني في أقسام أداء النسكين)[٢٥٥] و (الباب الثالث في الإحرام)[٢٥٦].

والأَولى في التبويب ذكر باب خاص للأنساك، ثم ذكر باب الإحرام مع الإشارة إلى التلبية في التبويب.

فيذكر (باب أقسام النسك)، ثم يذكر (باب صفة الإحرام والتلبية)، ففي هذا التبويب تقسيم لمسائل الحج وضبط لها، وتسهيل للباحث عند البحث والرجوع للمسائل وتصوير مسائل الحج، والله أعلم.

ومناسبة هذا الباب: أن الفقهاء لما بينوا مواقيت الحج الزمانية والمكانية ناسب ذكر صفة الإحرام وبيان أنواع الأنساك مع صفة التلبية.

قال الشيخ الفوزان: (لما ذكر المواضع التي يجب الإحرام منها للحج والعمرة، لمن أتى عليها، وهي

---

(٢٤٢) ١/٣٦٩.
(٢٤٣) ٢/٣٢٥.
(٢٤٤) ٣٥.
(٢٤٥) ٥/٣٢٣.
(٢٤٦) ٣٩.
(٢٤٧) ١/١٧٩.
(٢٤٨) ١/٥٥٧.
(٢٤٩) ٤٤.
(٢٥٠) ١/٤٥٢.
(٢٥١) ١/٤٥٥.
(٢٥٢) ١/٢٣٥.
(٢٥٣) ١/٢٣٦.
(٢٥٤) ١٣٩.
(٢٥٥) ١٤٠.
(٢٥٦) ١٤١.

المواقيت الخمسة ناسب أن يذكر معنى الإحرام، ويذكر أحكامه ومحظوراته)[٢٥٧].

المطلب الثالث: باب محظورات الإحرام

ذكر الإمام ابن قدامة (باب محظورات الإحرام) بعد (باب الإحرام)، وهو الباب الثالث في كتاب المناسك في «المقنع»[٢٥٨]، وكذلك في كتابه «الكافي»[٢٥٩] و«العمدة»[٢٦٠]، وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٢٦١] و«زاد المستقنع»[٢٦٢]، والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٦٣].

والفخر في «البلغة» بوّب لهذا الباب (الباب الرابع في محظورات الإحرام)[٢٦٤] بعد (الباب الثالث في الإحرام)[٢٦٥].

وترجم الخرقي لهذا الباب بقوله: (باب ما يتوقى المحرم وما أبيح له)[٢٦٦]، وذكره بعد (باب ذكر الإحرام)[٢٦٧].

والمجد في «المحرر» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب محظورات الإحرام وجزائها)[٢٦٨] بعد (باب صفة الإحرام)[٢٦٩].

وابن مفلح في «الفروع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يتعلق بذلك)[٢٧٠] بعد (باب الإحرام)[٢٧١].

أما السامري في «المستوعب» فقد قسم مسائل هذا الباب إلى ثلاثة أبواب. وهي (باب ما يحرم على المحرم وما أبيح له)[٢٧٢] و (باب ما يفسد الإحرام من محظورات)[٢٧٣] و (باب كفارات محظورات الإحرام)[٢٧٤].

والأولى جمع الأبواب الثلاثة التي ذكرها السامري في «المستوعب» في باب واحد، كما فعل أكثر الحنابلة مع الإشارة إلى أهم مسائل الباب في الترجمة بقولنا (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يباح للمحرم)، وهذه الترجمة قريبة من ترجمة الخرقي في مختصره، وابن مفلح في «الفروع».

---

(٢٥٧) الشرح المختصر ٢/٤٤٤.

(٢٥٨) ١/٤٠٣.

(٢٥٩) ٢/٣٤٧.

(٢٦٠) ٣٥.

(٢٦١) ١/٥٦٩.

(٢٦٢) ٣٩.

(٢٦٣) ١/١٨٣.

(٢٦٤) ١٤٣.

(٢٦٥) ١٤١.

(٢٦٦) ٤٥.

(٢٦٧) ٤٤.

(٢٦٨) ١/٢٣٧.

(٢٦٩) ١/٢٣٦.

(٢٧٠) ٥/٣٩٨.

(٢٧١) ٥/٣٢٣.

(٢٧٢) ١/٤٦٠.

(٢٧٣) ١/٤٧٦.

(٢٧٤) ١/٤٧٨.

ومناسبة هذا الباب ظاهرة، فإن المكلف إذا تلبس بالإحرام احتاج إلى بيان ما يحرم عليه، وما يباح له، وما يفسد الإحرام من محظورات، مع بيان كفارات محظورات الإحرام، ولذلك ناسب ذكر (باب محظورات الإحرام) بعد (باب الإحرام)، والله أعلم.

المطلب الرابع: باب الفدية

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الفدية) في كتابه «المقنع»[٢٧٥] بعد (باب محظورات الإحرام)، وهو الباب الرابع في كتاب المناسك، وكذلك في كتابه «الكافي»[٢٧٦] و «العمدة»[٢٧٧]، وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٢٧٨] وفي «زاد المستقنع»[٢٧٩] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٨٠].

وهذه هي الطريقة الأولى لفقهاء الحنابلة، وهي ذكر (باب الفدية) بعد (باب محظورات الإحرام).

الطريقة الثانية: ذكر (باب الفدية) في آخر كتاب المناسك، كما فعل الخرقي في مختصره، فذكر (باب الفدية وجزاء الصيد)[٢٨١] في آخر كتاب الحج. (القسم الثالث في الفوات والإحصار والدماء)[٢٨٢]، ثم ذكر خمسة أبواب: (الباب الثالث في الدماء وأبدالها)[٢٨٣]، وهذا الباب قبل باب الهدي والضحايا في آخر كتاب الحج في «البلغة».

الطريقة الثالثة: عدم إفراد باب للفدية، وذكر مباحث الفدية في باب محظورات الإحرام، والإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب. كما فعل المجد في «المحرر»، فذكر مباحث هذا الباب في (باب محظورات الإحرام وجزائها)[٢٨٤].

كذلك ابن مفلح في «الفروع» ذكر مباحث هذا الباب في (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يتعلق بذلك)[٢٨٥].

والأولى في التبويب إذا لم تذكر مسائل هذا الباب في باب محظورات الإحرام، مع الإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب أن يذكر (باب الفدية) بعد (باب محظورات الإحرام)، وإن كان تأخير هذا الباب إلى آخر كتاب الحج كما فعل الخرقي له مناسبة.

والمناسبة في هذا الباب: أن من يقع في محظور من محظورات الإحرام يحتاج إلى معرفة الفدية، فناسب ذكر (باب الفدية) بعد (باب محظورات الإحرام).

المطلب الخامس: باب جزاء الصيد

ذكر الإمام ابن قدامة (باب جزاء الصيد)[٢٨٦]

---

(٢٧٥) ١/٤٢٠.

(٢٧٦) ٢/٣٧٧.

(٢٧٧) ٣٦.

(٢٧٨) ١/٥٩١.

(٢٧٩) ٤٠.

(٢٨٠) ١/١٨٩.

(٢٨١) ٥٠.

(٢٨٢) ١٥٧.

(٢٨٣) ١٦٠.

(٢٨٤) ١/٢٤٠.

(٢٨٥) ٥/٣٩٨.

(٢٨٦) ١/٤٣١.

بعد (باب الفدية) في كتابه «المقنع»، وهو الباب الخامس من كتاب المناسك.

وترجم لهذا الباب (باب جزاء الصيد) في كتابه «الكافي»[٢٨٧] بعد (باب الفدية).

وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٢٨٨] و «زاد المستقنع»[٢٨٩] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٩٠].

أما السامري في «المستوعب» فذكر (باب جزاء الصيد)[٢٩١] بعد (باب كفارات محظورات الإحرام). لأنه قسم (باب محظورات الإحرام) ثلاثة أبواب كما مر سابقاً.

وقد ترجم المجد في «المحرر» لهذا الباب (باب الجناية على الصيد وجزائها)[٢٩٢]، أما الخرقي في مختصره فذكر مسائل هذا الباب في آخر باب من أبواب الحج (باب الفدية وجزاء الصيد)[٢٩٣]، وكذلك الفخر في «البلغة» فذكر مسائل هذا الباب في القسم الثالث[٢٩٤] من أقسام كتاب المناسك وهو القسم الأخير.

وما سبق هو الطريقة الأولى لفقهاء الحنابلة، وهي إفراد (باب لجزاء الصيد).

الطريقة الثانية: عدم إفراد باب خاص لمسائل باب جزاء الصيد، وذكرها في باب آخر، وهي طريقة ابن قدامة في «العمدة»، فذكر مسائل جزاء الصيد في (باب الفدية)[٢٩٥].

وكذلك ابن مفلح في «الفروع» لم يذكر (باب لجزاء الصيد) وذكر مسائل هذا الباب في (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يتعلق بذلك) في الفصل التاسع قتل صيد البر المأكول واصطياده[٢٩٦].

والأولى في التبويب إفراد باب خاص لجزاء الصيد، وإن كان هذا الباب يتعلق بمحظورات الإحرام وكفاراتها، لكن مسائل جزاء الصيد لطولها وكثرة الآثار فيها احتاج الفقهاء إلى وضعها في باب.

والترجمة الأولى هي ترجمة المجد في «المحرر» (باب الجناية على الصيد وجزائها)، لأن الإلزام بجزاء الصيد بسبب جناية المحرم والنص عليها في ترجمة الباب أولى.

ومناسبة إيراد (باب جزاء الصيد) بعد (باب الفدية) أن الصيد من محظورات الإحرام، وله فدية خاصة، فناسب إفراد باب خاص لجزاء الصيد، وذكره بعد (باب الفدية) والله أعلم.

---

(٢٨٧) ٣٨٥/٢.

(٢٨٨) ٥٩٩/١.

(٢٨٩) ٤٠.

(٢٩٠) ١٩٣/١.

(٢٩١) ٤٨٣/١.

(٢٩٢) ٢٣٧/١.

(٢٩٣) ٥٠.

(٢٩٤) ١٥٧.

(٢٩٥) ٣٦.

(٢٩٦) انظر: ٤٦٧/٥.

المطلب السادس: باب صيد الحرم ونباته

ذكر الإمام ابن قدامة (باب صيد الحرم ونباته)[٢٩٧] في كتابه «المقنع» بعد (باب جزاء الصيد)، وهو الباب السادس في كتاب المناسك.

وقد اختلفت كتب الحنابلة في ترجمة هذا الباب، وموضع عرض مسائل الباب إلى عدة طرق، على ما يلي:

أولاً: ترجمة الباب بالإشارة إلى صيد الحرم ونباته.

وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع»، فقد ترجم لهذا الباب كما مر (باب صيد الحرم ونباته) وكذلك السامري في «المستوعب» ترجم لهذا الباب (باب صيد الحرم ونباته وما يجب به من الجزاء)[٢٩٨]، فزاد في الترجمة (مايجب به من الجزاء).

ثانياً: ترجمة الباب بالإشارة إلى صيد الحرم، وعدم الإشارة إلى نبات الحرم في ترجمة الباب، وهي طريقة المجد في «المحرر»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صيد الحرم وجزائه)[٢٩٩]، وكذلك الحجاوي في «زاد المستقنع» خالف أصل الكتاب، فقال: (باب صيد الحرم)[٣٠٠]، ولعل ذلك للاختصار.

ثالثاً: ترجمة الباب بالإشارة إلى صيد الحرم المكي والمدني ونباتهما، وهي طريقة ابن مفلح في «الفروع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما وما يتعلق بذلك)[٣٠١] وتابعه الحجاوي في «الإقناع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما)[٣٠٢]، وهي ترجمة الفتوحي في «منتهى الإرادات»، فقد ترجم الباب بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما)[٣٠٣].

رابعاً: عدم إفراد باب لصيد الحرم ونباته، وذكر مسائل هذا الباب في باب آخر.

وهي طريقة الخرقي في مختصره، فذكر مسائل هذا الباب في (باب ما يتوقى المحرم وما أبيح له)[٣٠٤]، وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «الكافي»، فذكر مسائل هذا الباب في (باب جزاء الصيد)[٣٠٥]، وكذلك الفخر في «البلغة» لم يفرد باباً لصيد الحرم ونباته، وذكر مسائل هذا الباب في (الباب الرابع في محظورات الإحرام)[٣٠٦] وقسم هذا الباب إلى ستة فصول، وذكر في (الفصل السادس: في تحريم الحرم)[٣٠٧].

خامساً: عدم الإشارة إلى مسائل هذا الباب، وهي طريقة ابن قدامة في «عمدة الفقه»، ولعل ذلك

---

(٢٩٧) ١/٤٣٦.

(٢٩٨) ١/٤٩٠.

(٢٩٩) ١/٢٤١.

(٣٠٠) ٤٠.

(٣٠١) ٦/٥.

(٣٠٢) ١/٦٠٥.

(٣٠٣) ١/١٩٥.

(٣٠٤) ٤٦.

(٣٠٥) ٢/٣٩١.

(٣٠٦) ١٤٣.

(٣٠٧) ١٤٨.

من باب الاختصار.

والأولى في التبويب هي الطريقة الثالثة، فإن من المناسب للفقيه التعرض للحرم المكي والحرم المدني مع الإشارة إلى ما ورد في وادي وج، لذلك نجد أن ابن مفلح عندما ترجم لهذا الباب أشار إلى ذلك بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما وما يتعلق بذلك)[٣٠٨] فقوله: وما يتعلق بذلك، إشارة إلى مبحث صيد وجٍّ وشجره، وقد أفرد لذلك فصلاً[٣٠٩] في آخر الكتاب.

ومناسبة إيراد (باب صيد الحرم ونباته) بعد (باب جزاء الصيد) أن المصنف لما فرغ من بيان جزاء الصيد للحرم، سواء كان داخل الحرم أو خارج الحرم، ناسب أن يذكر في هذا الباب أحكام حرم مكة للمحرم وغيره، مع بيان ما يتعلق بذلك من أحكام النبات والصيد.

وبعض الفقهاء رأى من المناسبة أن يذكر أحكام الحرم المدني مع بيان ما ورد من أحكام في وجٍّ.

قال الشيخ الفوزان: (لما فرغ المصنف رحمه الله من أحكام الصيد بالنسبة للمحرم، سواء كان داخل الحرم أو خارج الحرم، أراد أن يذكر في هذا الفصل[٣١٠] صيد الحرم خاصة، يعني: حرم مكة المشرفة، وهو ما كان داخل الأميال)[٣١١].

(٣٠٨) ٥/٦.

(٣٠٩) ٣١/٦.

(٣١٠) الصحيح الباب.

(٣١١) الشرح المختصر ٤٨٦/٢.

المطلب السابع: باب ذكر دخول مكة

ذكر الإمام ابن قدامة (باب ذكر دخول مكة) بعد (باب صيد الحرم ونباته) في كتابه «المقنع» وهو الباب السابع من كتاب المناسك.

وقد وقع اختلاف في ترجمة هذا الباب في نسخ «المقنع» على ما يلي:

أولاً: في نسخة «المقنع» طبعة المؤسسة السعيدية (باب ذكر الحج ودخول مكة)[٣١٢]، وهي النسخة المعتمدة في هذا البحث، وهي ترجمة الخرقي في مختصره[٣١٣].

ثانياً: (باب ذكر دخول مكة) وهي ترجمة الباب في نسخة «المقنع» المطبوعة مع «الشرح الكبير» و «الإنصاف»، تحقيق: د. عبدالله التركي[٣١٤]، وفي نسخة «المقنع» المطبوعة مع «المبدع شرح المقنع»[٣١٥]، وفي نسخة «الممتع في شرح المقنع» لزين الدين المنجي التنوخي[٣١٦]، وهي الترجمة الواردة في نسخة «الشرح الكبير» المطبوعة مع «المغني» بدار الفكر[٣١٧].

ثالثاً: (باب دخول مكة) وهي ترجمة الباب في نسخة «الإنصاف»، تحقيق: محمد حامد الفقي[٣١٨]. أما

(٣١٢) ٤٤١/١.

(٣١٣) ٤٧.

(٣١٤) ٧٣/٩.

(٣١٥) ٢١١/٣.

(٣١٦) ٤٢١/٢.

(٣١٧) ٣٨٧/٣.

(٣١٨) ٣/٤.

نسخة «الإنصاف» المطبوعة مع «المقنع» و «الشرح الكبير»، تحقيق: د.عبدالله التركي (باب ذكر دخول مكة)[٣١٩].

والصحيح أن ترجمة الباب (باب ذكر الحج ودخول مكة) تصحيف في النسخة، ولعل هذا التصحيف تابع ترجمة الخرقي في مختصره.

أما ترجمة الباب (باب ذكر دخول مكة) فهذه الترجمة هي الواردة في أكثر نسخ «المقنع» المطبوعة. ولذلك أثبتنا هذه الترجمة في البحث.

والأقرب ترجمة هذا الباب (باب دخول مكة) ولم ترد هذه الترجمة إلا في نسخة «الإنصاف»، تحقيق: الشيخ محمد حامد الفقي[٣٢٠]. وسبب ترجيح هذه الترجمة أن ابن قدامة في كتابه «العمدة» ترجم لهذا الباب (باب دخول مكة)[٣٢١]، وكذلك الحجاوي في كتابه «زاد المستقنع مختصر المقنع»[٣٢٢] ترجم لهذا الباب (باب دخول مكة)، وكذلك في كتابه «الإقناع»[٣٢٣]، وهي ترجمة الفتوحي في «منتهى الإرادات»[٣٢٤].

أما ابن قدامة في كتابه «الكافي» فترجم لهذا الباب (باب دخول مكة وصفة العمرة)[٣٢٥] وإفراد مسائل دخول مكة في باب هي الطريقة الأولى للحنابلة في مصنفاتهم الفقهية.

أما الطريقة الثانية: فيذكرون مسائل هذا الباب في باب آخر، ولا يفردون له باباً مستقلاً.

وهي طريقة السامري في «المستوعب»، فذكر مسائل هذا الباب في (باب صفة الحج)[٣٢٦].

والفخر في «البلغة» ذكر مسائل هذا الباب في الباب الخامس من القسم الثاني في (الفصل الأول: في دخول مكة)[٣٢٧].

والمجد في «المحرر» ذكر مسائل هذا الباب في (باب صفة الحج والعمرة)[٣٢٨].

وابن مفلح في «الفروع» ذكر مسائل هذا الباب (باب صفة الحج والعمرة)[٣٢٩].

والأَولى في التبويب ترجمة هذا الباب **(باب** دخول مكة وصفة العمرة) وهي ترجمة ابن قدامة في «الكافي»[٣٣٠].

وأولوية هذه الترجمة لأن الفقهاء يذكرون في هذا الباب الصفة المستحبة في دخول مكة، كما يذكرون الطواف والسعي من أعمال الحج، كما أنها أعمال العمرة، فناسب ذكر العمرة في ترجمة الباب.

---

(٣١٩) ٧٣/٩.

(٣٢٠) ٣/٤.

(٣٢١) ٣٦.

(٣٢٢) ٤١.

(٣٢٣) ٥/٢.

(٣٢٤) ١٩٧/١.

(٣٢٥) ٤٠٣/٢.

(٣٢٦) ٤٩٦/١.

(٣٢٧) ١٤٩.

(٣٢٨) ٢٤٥/١.

(٣٢٩) ٣٢/٦.

(٣٣٠) ٤٠٣/٢.

وذكر العمرة في ترجمة الباب في حال عدم ذكر العمرة في ترجمة باب آخر، وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع»، فلم يشر إلى العمرة في تراجم أبواب كتاب المناسك في كتابه «المقنع».

أما من أشار إلى العمرة في ترجمة باب آخر أو أفرد لها باباً كما فعل السامري في «المستوعب»[٣٣١]. فالأولى في هذه الحالة ترجمة هذا الباب (باب دخول مكة وما يتعلق به من الطواف والسعي)، وهي ترجمة البهوتي في «الروض المربع شرح زاد المستقنع»[٣٣٢].

ومناسبة ذكر (باب دخول مكة) بعد (باب صيد الحرم ونباته) أن المصنف لما فرغ من بيان أحكام صيد الحرم ونباته، ناسب أن يبين للحاج الصفة المستحبة لدخول مكة مع بيان الأعمال التي يفعلها عند دخول المسجد الحرام، والله أعلم.

المطلب الثامن: باب صفة الحج

ذكر الإمام ابن قدامة (باب صفة الحج)[٣٣٣] بعد (باب ذكر دخول مكة) وهو الباب الثامن في كتاب المناسك في «المقنع».

وقد اختلف فقهاء الحنابلة في ترجمة هذا الباب، كما تنوعت طرقهم في عرض مسائل هذا الباب في باب واحد أو أكثر من باب على عدة طرق.

(٣٣١) ١/٥٢٧.

(٣٣٢) ٥/١٩٩ وانظر: حاشية الروض لابن قاسم ٤/٨٧.

(٣٣٣) ١/٢٤٨.

الطريقة الأولى: ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد مع اختلاف في ترجمة الباب على ما يلي:

١- ترجمة هذا الباب (باب صفة الحج) وهي ترجمة ابن قدامة في «المقنع» و«الكافي»[٣٣٤]، وتابعه الحجاوي في «منتهى الإرادات»[٣٣٥].

٢- ترجمة هذا الباب (باب صفة الحج والعمرة) وهي ترجمة ابن مفلح في «الفروع»[٣٣٦] والحجاوي في «الإقناع»[٣٣٧] و«زاد المستقنع»[٣٣٨].

٣- ترجمة هذا الباب (أفعال الحج والعمرة) وهي ترجمة الفخر في «البلغة»، فترجم هذا الباب في القسم الثاني من كتاب الحج بقوله: (الباب الخامس في أفعال الحج والعمرة)[٣٣٩].

٤- ترجمة هذا الباب (باب ذكر الحج)[٣٤٠] وهي ترجمة الخرقي في مختصره، وذكر هذا الباب (باب ذكر الحج ودخول مكة)[٣٤١].

الطريقة الثانية: ذكر مسائل هذا الباب في أكثر من باب على ما يلي:

(٣٣٤) ٢/٤٢٥.

(٣٣٥) ١/٢٠٢.

(٣٣٦) ٦/٣٢.

(٣٣٧) ٢/١٧.

(٣٣٨) ٤٢.

(٣٣٩) ١٤٩.

(٣٤٠) ٤٨.

(٣٤١) ٤٨.

١- المجد في «المحرر» ذكر مسائل هذا الباب في بابين (باب أركان النسكين وواجباتهما)[٣٤٢] و (باب صفة الحج والعمرة)[٣٤٣].

٢- ابن قدامة في «العمدة» ذكر مسائل هذا الباب في ثلاثة أبواب، وهي: (باب صفة الحج)[٣٤٤] و(باب ما يفعله بعد الحل)[٣٤٥] و (باب أركان الحج والعمرة)[٣٤٦].

٣- السامري في «المستوعب» ذكر مسائل هذا الباب في أربعة أبواب، وهي: (باب صفة الحج)[٣٤٧] و (باب صفة العمرة)[٣٤٨] و (باب شرائط الحج والعمرة وأركانهما وواجباتهما ومسنوناتهما وهيئاتهما)[٣٤٩] و (باب النيابة في الحج والعمرة)[٣٥٠] و (باب الوصية بالحج)[٣٥١].

والسبب في اختلاف ترجمة الباب كثرة مسائل صفة الحج، وبعض الفقهاء يذكر في هذا الباب صفة العمرة، لذلك ذهب بعضهم إلى تقسيم هذا الباب.

والأولى في التبويب ذكر باب لصفة الحج، وباب لصفة العمرة، وباب لأركان النسكين وواجباتهما، كما فعل ابن قدامة في «العمدة»، إلا أنه لم يذكر باباً لصفة العمرة، وهذا التقسيم قريب من تقسيم السامري في «المستوعب» والمجد في «المحرر»، كما مر سابقاً، والله أعلم.

ومناسبة ذكر (باب صفة الحج) بعد (باب ذكر الحج ودخول مكة) أن الحاج بعد دخوله مكة والطواف والسعي يحتاج لمعرفة بقية أعمال الحج. فناسب ذكر صفة الحج.

ومن ذكر من العلماء صفة العمرة في هذا الباب فالمناسبة ظاهرة أيضاً، فإن المعتمر إذا دخل مكة احتاج إلى بيان أحكام صفة العمرة، خاصة إذا كان متمتعاً، والله أعلم.

المطلب التاسع: باب الفوات والإحصار

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الفوات والإحصار)[٣٥٢] في كتابه «المقنع» بعد (باب صفة الحج) وهو الباب التاسع في المناسك.

وقد اختلف فقهاء الحنابلة في ترجمة هذا الباب، كما تنوعت طرقهم في عرض مسائل هذا الباب في باب واحد أو بابين أو ذكر مسائل الباب في باب آخر أو عدة أبواب على ما يلي:

---

(٣٤٢) ١/٢٤٢.
(٣٤٣) ١/٢٤٥.
(٣٤٤) ٣٧.
(٣٤٥) ٣٨.
(٣٤٦) ٤٠.
(٣٤٧) ١/٤٩٦.
(٣٤٨) ١/٥٢٧.
(٣٤٩) ١/٥٢٨.
(٣٥٠) ١/٥٣٨.
(٣٥١) ١/٥٤٥.
(٣٥٢) ١/٤٦٩.

أولاً: ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد مع اختلاف في ترجمة الباب على ما يلي:

١- ترجمة هذا الباب (باب الفوات والإحصار) وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع» وابن مفلح في «الفروع»[٣٥٣] والحجاوي في «الإقناع»[٣٥٤] و«زاد المستقنع»[٣٥٥] والبهوتي في «منتهى الإرادات»[٣٥٦].

٢- ذكر الفوات والإحصار مع ما يفسد الحج والإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب، وهي طريقة ابن قدامة في «الكافي»، فترجم لهذا الباب (باب ما يفسد الحج وحكم الفوات والإحصار)[٣٥٧].

ثانياً: ذكر حكم الفوات في باب وحكم الإحصار في باب آخر، وهي طريقة السامري في «المستوعب»، فذكر (باب الفوات)[٣٥٨] ثم ذكر (باب الإحصار)[٣٥٩]. كذلك الفخر في «البلغة ذكر في القسم الثالث من كتاب الحج (الباب الأول: في الفوات)[٣٦٠] و (الباب الثاني: في الإحصار وغيره من الموانع)[٣٦١].

ثالثاً: عدم ذكر ترجمة لهذا الباب وذكر مسائله في أبواب أخرى.

وهي طريقة الخرقي في مختصره، فلم يترجم باباً للفوات والإحصار وذكر مسائل الفوات في (باب الفدية وجزاء الصيد)[٣٦٢] آخر أبواب كتاب الحج في مختصر الخرقي، وذكر الإحصار في (باب ما يتوقى المحرم وما أبيح له)[٣٦٣].

وابن قدامة في كتابه «العمدة» لم يترجم باباً للفوات والإحصار، وذكر مسائل الفوات في (باب أركان الحج والعمرة)[٣٦٤] ومسائل الإحصار في (باب الفدية)[٣٦٥].

والمجد في «المحرر» ذكر مسائل هذا الباب في (باب أركان النسكين وواجباتهما)[٣٦٦].

والأولى في التبويب ذكر الفوات والإحصار في باب واحد، كما في «المقنع» وغيره، مع الإشارة إلى الموانع الأخرى في الترجمة، كما ترجم الفخر في «البلغة» بقوله: (الباب الثاني: في الإحصار وغيره من الموانع)[٣٦٧].

وعلى ذلك تكون الترجمة: (باب الفوات

---

(٣٥٣) ١/٧٦.

(٣٥٤) ٢/٣٧.

(٣٥٥) ٤٣.

(٣٥٦) ١/٢١٠.

(٣٥٧) ٢/٤٦١.

(٣٥٨) ١/٥٣١.

(٣٥٩) ١/٥٣٣.

(٣٦٠) ١٥٨.

(٣٦١) ١٥٨.

(٣٦٢) ٥٠.

(٣٦٣) ٤٥.

(٣٦٤) ٤٠.

(٣٦٥) ٣٦.

(٣٦٦) ١/٢٤٢.

(٣٦٧) ١٥٨.

والإحصار وغيره من الموانع) خاصة أن هناك موانع تدخل في الإحصار[٣٦٨].

ومناسبة ذكر (باب الفوات والإحصار) بعد (باب صفة الحج) أن الحاج قد يفوته الوقوف بعرفة، وقد يمنع من الوصول إلى البيت الحرام، فناسب حكم هذه الحالة بعد بيان صفة الحج الكامل، والله أعلم.

المطلب العاشر: باب الهدي والأضاحي

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الهدي والأضاحي)[٣٦٩] في كتابه «المقنع» بعد (باب الفوات والإحصار) وهو الباب العاشر والأخير في كتاب المناسك.

وقد ترجم فقهاء الحنابلة هذا الباب تراجم مختلفة، كما تنوعت طرقهم في عرض مسائل هذا الباب في باب واحد أو عدة أبواب، كما يلي:

أولاً: ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد مع اختلافهم في ترجمة الباب على ما يلي:

١- ترجمة الباب (باب الهدي والأضاحي) وهي ترجمة ابن قدامة في «المقنع»[٣٧٠]، والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٣٧١]، وقد ذكر ابن قدامة في الباب أحكام العقيقة[٣٧٢] مع عدم الإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب، كذلك الفتوحي في «منتهى الإرادات» ذكر أحكام العقيقة[٣٧٣] في هذا الباب مع عدم الإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب.

٢- ترجمة الباب (باب الهدايا والضحايا) وهي ترجمة المجد في «المحرر»[٣٧٤]، ولم يشر إلى العقيقة في الترجمة مع ذكره لأحكام العقيقة في الباب[٣٧٥].

٣- ترجمة الباب (باب الهدي والأضحية)[٣٧٦] وهي ترجمة ابن مفلح في «الفروع»[٣٧٧]، وذكر أحكام العقيقة[٣٧٨] في هذا الباب ولم يشر إلى ذلك في الترجمة، كذلك ترجم بهذه الترجمة الحجاوي في «زاد المستقنع»[٣٧٩]، وذكر أحكام العقيقة في هذا الباب ولم يشر إلى ذلك في الترجمة.

٤- ترجمة الباب (باب الهدي والأضاحي والعقيقة) وهي ترجمة الحجاوي في كتابه «الإقناع»[٣٨٠].

ثانياً: إفراد أحكام الهدي والأضحية في باب، وذكر أحكام العقيقة في باب آخر.

وهي طريقة ابن قدامة في «العمدة» فذكر (باب

---

(٣٦٨) انظر: ما ذكر د. عبدالله بن عبدالعزيز الجبرين في شرح عمدة الفقه، قسم العبادات ٦٧٥.

(٣٦٩) ١/٤٧٢.

(٣٧٠) ١/٤٧٢.

(٣٧١) ١/٢١١.

(٣٧٢) انظر: ١/٤٨٢ من المقنع.

(٣٧٣) انظر: ١/٢١٧ من المنتهي.

(٣٧٤) ١/٢٤٩.

(٣٧٥) ١/٢٥١.

(٣٧٦) ٦/٨٥.

(٣٧٧) ١٥٨.

(٣٧٨) ٦/١٠٤.

(٣٧٩) ٤٤.

(٣٨٠) ٢/٤١.

الهدي والأضحية)[٣٨١] ثم ذكر (باب العقيقة)[٣٨٢].

ثالثاً: إفراد أحكام الهديَ في باب وأحكام الضحايا في باب، وذكر أحكام العقيقة في باب الضحايا مع عدم الإشارة إلى أحكام العقيقة في الترجمة.

وهي طريقة الفخر في «البلغة»، فذكر في القسم الثالث من كتاب الحج (الباب الرابع في الهدي)[٣٨٣]، ثم ذكر (الباب الخامس في الضحايا)[٣٨٤]، وذكر في الباب الخامس أحكام العقيقة[٣٨٥].

رابعاً: إفراد أحكام الهدي في باب والأضحية في باب والعقيقة في باب.

وهي طريقة السامري في «المستوعب» فذكر (باب الهدي)[٣٨٦] ثم (باب الأضحية)[٣٨٧] ثم (باب العقيقة)[٣٨٨]، وكذلك ابن قدامة في «الكافي»، فذكر (باب الهدي)[٣٨٩] ثم (باب الأضحية)[٣٩٠] ثم (باب العقيقة)[٣٩١].

خامساً: عدم ذكر ترجمة لهذا الباب. وهي طريقة الخرقي في مختصره، فذكر أحكام الهدي في (باب الفدية وجزاء الصيد)[٣٩٢] وأحكام الأضحية والعقيقة في (كتاب الأضاحي)[٣٩٣].

والأولى في التبويب ما ترجم به الحجاوي في كتابه «الإقناع» (باب الهدي والأضاحي والعقيقة)، وهذا إذا كان الكتاب مختصراً، وإلا إفراد أحكام الهدي في باب والأضحية في باب والعقيقة في باب هو الأولى، والله أعلم.

ومناسبة ذكر (باب الهدي والأضاحي) بعد (باب الفوات والإحصار): أن الحاج يلزمه في بعض أنساك الحج الهدي، وهو ما يهدي إلى بيت الله من بدنة أو غيرها[٣٩٤]، كما أن الهدي يلزم في حالة الإحصار، فناسب تأخير أحكام الهدي بعد الفراغ من صفة الحج وبيان أحكام الفوات والإحصار، ولما كان الهدي من الذبائح التي هي قربة إلى الله وعبادة ناسب ذكر أحكام الأضحية والعقيقة، لأنها من الذبائح التي يتقرب بها إلى الله وهي عبادة.

قال ابن القيم: (والذبائح التي هي قربة إلى الله وعبادة هي ثلاثة: الهديُ، والأضحية، والعقيقة)[٣٩٥]، والله أعلم.

---

(٣٨١) ٤٠.

(٣٨٢) ٤١.

(٣٨٣) ١٦١.

(٣٨٤) ١٦٢.

(٣٨٥) ١٦٥.

(٣٨٦) ٥٥٢/١.

(٣٨٧) ٥٥٦/١.

(٣٨٨) ٥٦٨/١.

(٣٨٩) ٤٧١/٢.

(٣٩٠) ٤٨٥/٢.

(٣٩١) ٤٩٧/٢.

(٣٩٢) ٥٠.

(٣٩٣) ١٢٥.

(٣٩٤) انظر: أحكام القرآن للقرطبي ٣٧٨/٢.

(٣٩٥) زاد المعاد ٣٢١/٢.

الخاتمـــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد.

فمن خلال بحث التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة والصيام والمناسك توصلت إلى نتائج من أبرزها ما يلي:

أولاً: اعتناء الفقهاء بجمع المسائل والفروع المتشابهة، وإلحاق كل مسألة بنظائرها في باب واحد مع ترجمة الباب ترجمة مختصرة لبيان أهم مسائل الباب.

ثانياً: اهتم الفقهاء بمراعاة العلاقة التي تربط أجناس المسائل الفقهية وأنواعها وأفرادها، وهو ما يعرف بفقه المناسبة.

ثالثاً: قد يذكر أكثر من مناسبة لإيراد الكتاب أو الباب أو الفرع، وبعضها يكون أظهر من بعض، ويغلب على الظن أن هذه المناسبة مقصودة للفقهاء أو بعضها.

رابعاً: ابتداء فقهاء الحنابلة وغيرهم من الفقهاء بقسم العبادات اهتماماً بالأمور الدينية، ورتبوا قسم العبادات وفق أركان الإسلام، كما ورد في حديث جبريل عليه السلام، وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في رواية مسلم، فبدؤا بالصلاة وذكروا قبل الصلاة كتاب الطهارة لأنها من شروط الصلاة، والشرط مقدم على المشروط، ولأنها مفتاح الصلاة، وبعد الصلاة ذكروا كتاب الزكاة للحديث، ولأنها قرينة الصلاة في كتاب الله عز وجل، ثم ذكروا الركن الذي يلي الزكاة وهو الصيام، ثم ذكروا الركن الأخير الحج.

خامساً: اعتناء الحنابلة بفقه المناسبة في ترتيب أبواب كتاب الزكاة والصيام والمناسك، وإن لم يشيروا إلى ذلك، ومن خلال الاستقراء يتضح ذلك جليًّا.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

المراجع

أبا الخيل، عبدالله، ود. خالد بن علي المشيقح، *الشرح المختصر على متن زاد المستقنع*. تأليف: د. صالح بن فوزان الفوزان، الناشر: دار ابن الجوزي، الدمام، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٤هـ، وطبعة مؤسسة آسام، تحقيق: الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٦هـ.

ابن دهيش، عبدالملك بن عبدالله. *المتع في شرح المقنع*. تأليف: زين الدين المنجي التنوخي الحنبلي، تحقيق، الناشر: دار خضر، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨هـ.

ابن قاسم، الشيخ عبدالرحمن بن محمد. *حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع*. تأليف، الطبعة الثالثة، عام ١٤٠٥هـ.

ابن منظور، الإمام محمد. لسان العرب. تأليف: الإمام محمد بن منظور، الناشر: دار صادر، بيروت.

أبوزيد، بكر بن عبدالله. *بلغة الساغب وبغية الراغب.* تأليف: فخر الدين أبي عبدالله محمد بن الخضر بن تيمية، تحقيق، الناشر: دار العاصمة، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٧هـ.

الأرنؤوط، عبدالقادر، *زاد المعاد في هدي خير العباد.* تأليف: الإمام شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، عبدالقادر الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، ومكتبة المنار الإسلامية، بيروت، الطبعة الثامنة، عام ١٤٠٥هـ.

البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل. *تأليف: صحيح البخاري - الجامع الصحيح* - تأليف طبع مع فتح الباري بشرح صحيح البخاري لابن حجر، الناشر: دار المعرفة، بيروت.

بدوي، عبدالصمد الطاهر، *الإتحاف بتخريج أحاديث الإشراف.* تأليف الناشر: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٠هـ.

البعلي، عبدالله بن محمد. *المطلع على أبواب المقنع.* تأليف، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٥هـ.

البعيمي، عبدالعزيز، *المقنع في شرح مختصر الخرقي.* تأليف: الإمام الحسن بن أحمد بن عبدالله بن البنا، تحقيق: الناشر: مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، عام ١٤١٥هـ.

البهوتي، منصور بن يونس، *الروض المربع شرح زاد المستقنع.* تحقيق: د. عبدالله الطيار، ود. إبراهيم الغصن، ود. خالد المشيقح، ود. عبدالله الغصن، الناشر: دار الوطن، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٧هـ.

التركي، عبدالله، *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد.* تأليف: علاء الدين علي المرداوي. تحقيق، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، وطبعة بتحقيق: الشيخ محمد حامد الفقي، الناشر: مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٣٧٥هـ.

التركي، عبدالله، المقدسي، شرف الدين موسى أبوالنجا الحجاوي *الإقناع لطالب الانتفاع.* تحقيق: د. الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨هـ.

التركي، عبدالله. *الشرح الكبير على متن المقنع.* تأليف: الإمام عبدالرحمن بن قدامة المقدسي، طبع مع المقنع والإنصاف، تحقيق، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٦هـ، وطبعة دار الفكر، لبنان، مع المغني، الطبعة الأولى، عام ١٤٠٤هـ.

التركي، عبدالله. تحقيق: *منتهى الإرادات.* تأليف: تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

التركي، عبدالله. تحقيق: *الفروع*. تأليف: العلامة شمس الدين محمد بن مفلح المقدسي. الناشر: مؤسسة الرسالة، لبنان، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٤هـ.

التركي، عبدالله. تحقيق: *الكافي*. تأليف: الإمام موفق الدين عبدالله بن قدامة، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨هـ.

التركي، عبدالله. **تحقيق**: *شرح منتهى الإرادات*. تأليف: الشيخ منصور بن يونس البهوتي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

التركي، عبدالله. **عبدالفتاح الحلو**، *المغني*. تأليف: الإمام موفق الدين عبدالله بن قدامة، تحقيق، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٠هـ، وطبعة دار الفكر العربي مع الشرح الكبير، الطبعة الأولى، عام١٤٠٤هـ.

التركي، عبدالله، تحقيق: *العدة في شرح العمدة*. تأليف: بهاء الدين عبدالرحمن المقدسي، تحقيق، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن، *شرح عمدة الفقه*. الناشر: مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، الطبعة الثانية، عام ١٤٢٨هـ.

الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن، *شرح الزركشي على مختصر الخرقي*. تأليف: محمد بن عبدالله الزركشي، تحقيق: الناشر: مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٢هـ.

الرحيباني، مصطفى السيوطي، *مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى*. تأليف، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٠هـ.

شاكر، أحمد، سنن الترمذي. تأليف: أبي عيسى محمد بن سورة الترمذي، تحقيق: الشيخ الناشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، الطبعة الثانية، عام ١٣٩٨هـ.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار، *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. تأليف: الناشر: عالم الكتب، بيروت.

الطناحي، محمود. *تحقيق: النهاية في غريب الحديث والأثر*. تأليف: الإمام مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري، وطاهر الزاوي، الناشر: المكتبة الإسلامية، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٣هـ.

عبدالباقي، صحيح مسلم. تحقيق وتأليف: *الإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري*، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.

عبدالباقي، محمد فؤاد، *سنن ابن ماجة*. تأليف: الحافظ أبي عبدالله محمد ابن ماجة، تحقيق: الناشر: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

عبدالباقي، محمد فؤاد. *الموطأ*. تأليف وتحقيق: الإمام

مالك بن أنس. الناشر: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

عطار، أحمد عبدالغفور، تحقيق. *الصحاح*. تأليف: إسماعيل بن حماد الجوهري، الناشر: دار العلم للملايين، بيروت.

الفتوحي، تقي الدين محمد، *معونة أولي النهى شرح المنتهى*. تأليف، تحقيق: د. عبدالملك بن دهيش، الناشر: دار خضر، الطبعة الأولى، عام ١٤١٦هـ.

فودة، علي، *كتاب الأفعال*. تحقيق: تأليف: أبي بكر محمد بن عمر بن عبد العزيز ابن القوطية الأشبيلي، الناشر: مطبعة مصر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٩٥٢م.

قدامة، الإمام موفق الدين عبدالله بن أحمد، *المقنع*. تأليف، الناشر: المؤسسة السعيدية، الرياض، الطبعة الثانية.

قدامة، الإمام موفق الدين عبدالله، الناشر: مكتبة التوفيق، الرياض، طبع المطبعة الهاشمية بدمشق، عام ١٣٨٥هـ.

القرطبي، محمد بن أحمد، *الجامع لأحاكم القرآن*. تأليف: الإمام تصوير عن طبعة دار الكتب المصرية، لبنان.

المبدع في شرح المقنع. تأليف: الإمام برهان الدين إبراهيم بن محمد بن مفلح المؤرخ، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت.

مجموع الفوائد واقتناص الأوابد. تأليف: الشيخ عبدالرحمن بن ناصر السعدي، تحقيق: سعد بن فوّاز الصميل. الناشر: دار الوطن، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٢هـ.

المحرر في الفقه. تأليف: الإمام مجد الدين أبي البركات عبدالسلام بن تيمية، تحقيق: محمد حامد الفقي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت.

محمد، إبراهيم أحمد، *اصطلاح المذهب عند المالكية*. تأليف الناشر: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الطبعة الأولى، عام ١٤١٢هـ.

مختصر الخرقي. تأليف الإمام عمر بن الحسين الخرقي، الناشر: مؤسسة الخافقين، الطبعة الثالثة.

المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد. تأليف: الشيخ بكر بن عبدالله أبوزيد، الناشر: دار العاصمة، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٧هـ.

المستوعب. تأليف: الإمام نصر الدين محمد بن عبدالله السامري. تحقيق: د. عبدالملك بن عبدالله بن دهيش، الطبعة الثانية، عام ١٤٢٤هـ.

مسند الإمام أحمد. تأليف: الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق بإشراف: شعيب الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

المقدسي، شرف الدين موسى أبوالنجا الحجاوي، *زاد المستقنع في اختصار المقنع*. تأليف: ، الطبعة الثالثة، القاهرة، عام ١٣٤٧هـ.

المقري، أحمد بن محمد بن علي. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي*. تأليف: الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة، الطبعة الثانية، عام ١٣٢٤هـ.

النجار، محمد زهري. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تأليف: العلامة عبد الرحمن بن ناصر السعدي، الناشر: الرئاسة العامة لإرادات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض، عام ١٤٠٤هـ.

النسائي، أبي عبدالرحمن أحمد. *سنن النسائي*. تأليف: الإمام الناشر: المكتبة العلمية، لبنان.

هارون، عبدالسلام محمد، ومحمد علي النجار، *تهذيب اللغة*. تأليف: أبي منصور محمد بن أحمد الأزهري، تحقيق ـ الناشر: الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، عام ١٣٨٤هـ.

Indexing and Occasions Faikah in Book of Zakat, Fasting, Iatikaf, and Manasek in Hanabila's Books

Abdul-aziz Saud Al-Dhowaihy

Associate Professor of Islamic Law,
Department of Islamic Studies, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 15/6/1429H.)

Abstracts. Faikah of Occasions and Biographies Faikah of Chapters are ones of the most knowledge measurements to evaluate the quality of wrting By using this art. A Faikah (One of clergy) can envisage all issues in general and link each issue with its equivalents. This study aims to underline Islamic clergy in general and Hanabila clergy in particular. Hanabila clergy gives a due care to Science of Occasions through readings of the Islamic clergy's manuscripts. They stress on naturres of issues, their types and mention the same in their presentations firstly of lately. The study stresses on biography chapters in general and prefers to handle the first biography in particular. The paper is Limited to the book of Zakat, Fasting, Iatikaf, and Manasek.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٥٧-٦٨٠، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية (دراسة تحليلية)

بدر بن جويعد العتيبي

قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك سعود — الرياض

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٣هـ)

ملخص البحث. كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو محاولة تعرف المتطلبات الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من المعارف والمهارات والاتجاهات ليكون قادرًا على مواصلة التعليم العالي، ولمحاولة تحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث باستقراء هذه المتطلبات من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات وكذلك التقارير والوثائق.

وشملت هذه الدراسة إلى جانب تعريف المصطلحات وعرض الدراسات السابقة على ثلاثة محاور، وهي: المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية لمواصلة خريج المرحلة الثانوية للتعليم العالي، والفجوة بين عمليتي الإعداد المعرفي والمهاري والقيمي للطلاب في المرحلة الثانوية ومتطلبات التعليم العالي، وأساليب القضاء على الفجوة بين متطلبات التعليم العالي وإعداد خريج التعليم الثانوي من المهارات والمعارف والاتجاهات.

وخلصت الدراسة إلى تشخيص أبعاد الفجوة بين إعداد التعليم الثانوي للطلاب ومتطلبات التعليم العالي، وأوصت بضرورة فتح قنوات التواصل بين المرحلتين، وطرحت رؤية لكيفية إجراء شراكة بينهما للقضاء على هذه الفجوة وسعيا لنجاح خريج المرحلة الثانوية في مواصلة التعليم العالي مما يقلل من الهدر في التعليم العالي.

المقدمة

تقف النظم التعليمية الآن أمام مفترق طرق صعب وشاق، فقد تغيرت من حولها الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية التي كانت تمارس في ظلها الكثير من أساليب التعليم المعتمد على نقل المعرفة والقيم والاتجاهات من بيئة محدودة في الزمان والمكان إلى المتعلم.

لقد كان نظام التعليم في الماضي مطالباً بأن يحقق قدرًا مناسبًا من التكيف والتطبيع الاجتماعي للفرد مع مجتمعه فقط، ولكن هذا التوجه لم يعد كافيًا لمواجهة تحديات اليوم، فالمتعلم اليوم لم يعد مطالباً بمجرد متابعة وتلقي المعلومات وحفظ المعارف والمهارات ولكنه أصبح مطالباً أن يكون إيجابيًا ومشاركًا في تغيير الواقع باستخدامها وإعادة توظيفها التوظيف الأمثل.

لذلك بات أمام نظم التعليم عدداً من التحديات والمصاعب التي يجب أن تواجهها بخطى ثابتة وهذا يحتم عليها أن تسرع الخطى نحو الإصلاح التعليمي الشامل سواء في أهداف التعليم وأساليبه وأدواره ومؤسساته.

ومن خلال هذا التوجه العالمي الحديث أصبح التعليم هو سلاح الأمم الفعال الذي من خلاله تتمكن الأمم من تحديات الحاضر، وتتمكن في الوقت نفسه من رسم خطى المستقبل بثقة وثبات.

وقد شهدت السنوات العشر الأخيرة حالة من المراجعة شملت الفكر والممارسة التربوية على كافة المستويات والمراحل التعليمية.

وحتى لا تصبح المراجعة تراجعاً، زاد دور التعليم في التنمية وتحقيق التقدم الاجتماعي مما يلقى على عاتق النظم التعليمية مسئولية كبيرة أمام مجتمعاتها، وإذا كانت المراجعة أمراً مهماً فإن تحديد الأولويات والمهام أمر أهم.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لسبر العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، وخاصة في ضوء التغيرات التي حكمت عملية الانتقال بينهما، حيث أضحى الانتقال من التعليم الثانوي للتعليم العالي لا يعتمد فقط على معدل الطالب في الثانوية العامة، وإنما يعتمد على اجتياز اختبار القدرات وبعض الكليات أصبح القبول فيها يتطلب إضافة لذلك اجتياز خريج المرحلة الثانوية لاختبار تحصيلي ومقابلات.

مشكلة الدراسة

تعد العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والعالي في مقدمة القضايا التي يحتد حولها النقاش الآن وتحتقن حولها الفكر والواقع التربوي، فالمرحلتين هما الأقرب للتعامل المباشر مع المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي نعايشها والمتعلم المنتسب لأي منهما هو المرشح الأول والأوفر حظاً دون الشرائح العمرية الأخرى بالمجتمع لممارسة دور ما مطلوب أن يؤديه داخل مجتمعه ومواكباً لتلك التغيرات.

وكي تتحقق منظومة التعامل بين التعليم

الجامعي والتعليم الثانوي العام لابد من استيعاب كل المتغيرات فكراً وعملاً من خلال عمليات إعداد متصلة ومتناغمة بين كل من التعليم الثانوي والعالي.

وتظهر الكثير من مؤسسات التعليم العالي امتعاضها من مستوى الإعداد الذي يتوافر لخريج المدارس الثانوية المقبول بمؤسساتها، الأمر الذي يؤثر سلباً على نوعية مدخلات هذا النظام ومن ثم خريجيه.

وتدفع المرحلة الثانوية عنها تلك الاتهامات بأن القدر الذي تزود به طلابها من المهارات والقدرات والمعارف هو المناسب لنضجهم العقلي، وأنها تقوم بالإعداد العام وليس الأكاديمي والذي يبقى شأناً للمرحلة التي تليها ونقصد بها المرحلة الجامعية.

لذلك فإن المشكلة الرئيسة التي تتناولها الدراسة تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما المتطلبات الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من المعارف والمهارات والاتجاهات ليكون قادراً على مواصلة التعليم العالي؟.

وتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما المتطلبات المعرفية للتعليم العالي الواجب توافرها في خريجي المرحلة الثانوية؟.

٢ - ما المتطلبات المهارية للتعليم العالي والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية؟.

٣ - ما المتطلبات القيمية للتعليم العالي والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية؟.

٤ - ما الأساليب التي تعمل على إنهاء الفجوة بين عملية الإعداد الحالية للطلاب بالمرحلة الثانوية والمتطلبات المعرفية والمهارية التي يحتاجها الملتحق بالتعليم العالي؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

١ - التعرف على القدر الملائم من المعارف في المجالات المعرفية المختلفة والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعلمه العالي.

٢ - الكشف عن القدر الملائم من المهارات الاجتماعية والبحثية التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعليمه العالي.

٣ - تحديد القدر الملائم من الاتجاهات والقيم الإيجابية التي يجب توافرها في خريج المدرسة الثانوية لمواصلة تعليمه العالي.

٤ - الإطلاع على التجارب والدراسات السابقة التي تناولت القضية والاستفادة منها في توجيه العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والعالي بهدف القضاء على الفجوة بينهما.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف وتحليل المستويات المعرفية والمهارية التي تتم بالمرحلة الثانوية بهدف إعداد الطلاب

وفقاً لأهداف تلك المرحلة، ثم وصف وتحليل متطلبات القبول بالتعليم العالي وصولاً إلى تحليل عناصر القوة والضعف في العلاقة حالياً بين مخرجات التعليم الثانوي ومدخلات التعليم العالي، كما سوف تستفيد الدراسة من الاطلاع على التجارب والدراسات السابقة التي تناولت ذات القضية ، في استقراء بعض التصورات والتوجيهات التي قد تساعد في سد الفجوة بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات القبول ومواصلة التعليم العالي.

محاور وخطوات الدراسة

١ - المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية للتعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية.

٢ - أساليب مقترحة لسد الفجوة بين المتطلبات والمدخلات في ضوء عدد من التجارب الدولية ودراسات وبحوث سابقة.

وذلك وصولاً إلى بناء جسور من الثقة المتبادلة بين التعليم الثانوي وآلياته وغاياته وأهدافه وطرائقه والتعليم العالي بمتطلباته وتحدياته ومحاولة القضاء على الفجوة المتسعة بين هذين المرحلتين التعليميتين.

مصطلحات الدراسة

١ - المهارات Skills

ترى بعض الدراسات أن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان:

أولهما أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين.

وثانيهما أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلي إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. (رزق، ٢٠٠١، ص٩٠).

والمهارة – أيضاً – قد تكون إدراكية حسية أو حركية أو يدوية أو فكرية أو اجتماعية وقد تكون مزيجاً من نوعين فما فوق (جرجس، حنا، ١٩٩٨ . ص١٠٩ ، ص٢٢٤).

وهذه المهارات المتنوعة (حسية، حركية، يدوية، فكرية) اجتماعية) قد يكون المتعلم باحثاً ومسئولاً عنها بما لديه من خبرة ومهارة ومعرفة وعن طريقة توظيفه لها واستخدامها في أنشطة اجتماعية وبيئية مفيدة وهذا الأسلوب في التعليم يطلق عليه "جماعات بناء المعرفة" دعا إليه كل من براون وكوم باون سنة ١٩٩٤م Scardamolia ،229، 1994) (Brown, 149، 1996)..

٢ - المعارف Knowledge's

لا ينبغي النظر للمعرفة على أنها هي تلك المعلومات أو البيانات المجزأة التي تتداولها وسائل النشر المختلفة ، وإنما المعرفة تتجاوز ذلك لتصبح إمكانية الوعي بمعنى المعلومات والبيانات والعلاقة بينها ، وهنا لم تعد معارف العصر هي مجرد البيانات أو الحقائق الجامدة أو المجزأة لكنها تجاوزت ذلك لتصبح معلومات فاعلة يمكن بها ومن خلال البحث المعمق التحول إلى

مرحلة المعلوماتية بحيث يمكن تحويل المادي إلى معنوي والمعنوي إلى مادي، وبالتالي أصبح المعقول تعليمياً أن يتم الانفتاح على العالم الخارجي وألا تكون المدرسة مجرد معهد مغلق على معارف تدور حول قضايا العلة والمعلول وأن تضع المتعلم في مغارة منعزلة عن الواقع المتغير، ولذا أصبح معيار المعرفة الحديثة أصبح المغايرة والمغامرة ليصبح التعليم للحياة مغذياً لها ونابضاً بها.

٤ - القيم

لا يحيا الإنسان بلا قيم، فهي موجهات للسلوك وللعلاقات والمعنى اللغوي لكلمة (قيمة) ورد في المعاجم المختلفة سواء الأجنبية أو العربية، فكلمة "Value" كما في القاموس العصري بمعنى ثمن – قدر اعتبر (إلياس، ١٩٧٢م٧٦٩)، أما في معجم اللغات الوجيز فهي بمعنى: قيم، قدر، أجل، عظم (السابق ١٢٥٣، ١٩٧٤)، وفي قاموس علم النفس وردت كلمة "Value" بمعنى التثمين، تقرير القيمة (زهران، ١٩٧٢، ٥٩١). وفي منجم أكسفورد وردت بمعنى قيمة الشيء المساوية له والتي تراعى عند تقديره، السجية التي تعتبر ذات قيمة ضرورية مرغوب فيها (Oxford. 1970, 908)، وفي المعجم التربوي فالقيمة هي: كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعية في الاستخدام (Carter. 1959 ,563).

ولو نظرنا إلى المعنى الاشتقاقي للكلمة في أصلها اللاتيني نجدها ترجع إلى الفعل اللاتيني "Vale" ويعني أنني قوي وفي صحة جيدة، وفي اللغة الفرنسية تعني كلمة قيمة "Valvuer" أن الشيء ذو القيمة تكمن قيمته في كون المرء على استعداد لأن يبذل في سبيل الحصول عليه كل ما يمكن أن يبذله من مال أو غيره (روبية، ١٩٦٠، ص٦).

هكذا نرى أن المعاجم الأجنبية ركزت على المعنى المادي للقيمة باعتبارها الثمن.

وفي اللغة الفرنسية نرى القيمة ذات مدلول نفسي ومعنوي أكثر من المعنى الموجود لها في الإنجليزية.

وفي اللغة العربية فهي تعني تنمية الشيء وقدر قيمة المتاع أ ثمنه وقوم الشيء أي أصلحه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٠، ص٥٢١).

كما وردت كلمة قيمة بمعنى قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنهن ويقال بالفلان قيمة: أي ماله من ثبات ودوام على الأمر، وأمر قيم أي مستقيم. (أنيس وآخرون، ١٩٨٠، ص٧٦٨).

وأشار إليها مختار الصحاح بأنها "القيمة واحدة وجمعها القيم، وقيم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم، والقوام (بالفتح)؛ العدل وقوام الأمر (بالكسر) نظافته وعماده" (الرازي، ١٩٥٣، ص٥٥٨).

وسوف تتبنى الدراسة مفهوما للقيم يرى أنها: "معيار للسلوك يستخدمه الفرد أو الجماعة للاختيار بين بدائل في مواقف تتطلب قرار أو القيام بسلوك معين، ويستخدمها الفرد لشرح أسباب اختياره لموقف ما"(محمود: ١٩٩١: ص.٣٣)

تطور مفهوم القيم

كانت القيم أهم معالم الفلسفة اليونانية القديمة والتي نظرت إليها كمطلق أو مبدأ كلي عام حاكم لما هو جزئي ، كما جعلتها مبدأ عقلياً يهتم بالجوهر دون المظهر للأشياء. (الطويل ، ١٩٥٥ ، كرم ، د.ت ، ص١٢٩-١٣٧).

أضافت العصور الوسطى في أوروبا ما هو ديني من قيم إلى ما هو فلسفي فنالت بذلك حظوة العقل ورهبة القداسة وجمدت تحت هذه الفكر الجديدة فترة طويلة.

مع كتابات كانط Kant في بدايات العصر الحديث عن ربط القيم بالقانون الأخلاقي بالعقل وفكرة الواجب ، عادت للقيم مرونة ربطها بالواقع الإنساني المتغير وزادت حدة المناظرات الفلسفية حول نشأة ومعنى ودور ووظيفية القيم من مذهب لآخر ومن فيلسوف إلى فيلسوف من فلسفة إلى فلسفة ، تجاوزت القيم بذلك كتب الفلسفة لتدخل معامل علم النفس وتحليلات علماء الاجتماع ، بل وتدخل إلى مخالب العمل السياسي وحلبة الصراع الأيديولوجي. (كانط ، ١٩٦٨).

تناولها علماء الاجتماع ومنهم روبين وليامز R. william في الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية بوصفها "مجموعة من الرغبات والميول والاتجاهات والأولويات والواجبات والالتزامات الخلقية والأمنيات والمتطلبات وأشكال أخرى من الاهتمامات والسلوك الانتقائي". (William, 1968 ,283).

وتناولها في العصر الحديث روكيتش والذي اعتبرها أداة يمكن من خلالها أن نحكم على السلوك حكماً شاملاً بعيداً عن النظرة الخاصة لها والتي تم وضعها في إطار محدد. (Rockeach, 1975,5).

ووصفها بارسونز Parsons بأنها الأداة التي يمكن من خلالها أن نحكم على السلوك بكونه مقبولاً أو غير مقبول. (Parson s,1951 ,12) .

وأصبح القيم إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد والجماعة وبالتالي فإن دورها رئيس في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي وتشكيل الطابع القومي أو الشخصية القومية والتي تعني "الحصيلة الكلية للدوافع والسمات والمعتقدات والقيم التي يشترك فيها مجموع السكان في تجمع قومي معين" (Patal,1976,18).

الدراسات السابقة : حول قضية المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي

سوف اعرض لبعض الدراسات السابقة حول قضية المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي ومن هذه الدراسات :

١ - دراسة (Rajput, 2002, 3)

في هذه الدراسة يعرض راجبوت لنماذج فعالة للتعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين مركزاً على

ضرورة أن يكون التعليم الثانوي مؤهلاً ودافعاً للتعليم الجامعي وذلك بأن تكون المقررات الثانوية مبنية على قاعدة شاملة، وأن تلائم احتياجات الطلاب، وأن يوزع الطلاب على كافة المسارات الأكاديمية والفنية، وأن تهتم المقررات بالعمق، وتنمية قدرات الطلاب وخاصة الإنتاجية، وأن تراعى البعد العالمي والبعد التكنولوجي الحديث بمستجداته المتلاحقة مثل العولمة، وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتنمية المستدامة وغرس مفاهيم السلام ومهارات العيش مع الآخر. (Rajput, 2002,3).

٢ - دراسة (AL - Barwani 2002)

في دراسة حديثة للبراوني عن تجسير الفجوة بين التعليم الثانوي والعالي تطالب بضرورة إصلاح التعليم الثانوي مستندة على تقارير اليونسكو سنة ٢٠٠١م، والتي تشير إلى تدني مستوى الإعداد في التعليم الثانوي لمواجهة التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة كتحديات النمو الاقتصادي وتغيرات السوق المقترحة ويطالب بأن تنعكس هذه المطالب المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين على برامج التعليم الثانوي من خلال الاهتمام بالمهارات الفنية والتركيز المباشر على مطالب السوق، والنظر إلى حاجات المتعلمين بوصفهم في مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب وإعطاء مزيد من التسهيلات في برامج الإعداد وفرصة أكبر للاختيار والمزيد من الاهتمام بالمهارات الحياتية. (AL - Barwani 2002.3).

٣ - دراسة البابطين ٢٠٠٢م

تؤكد دراسة البابطين أن التعليم العالي في أجزاء كثيرة من العالم يعاني من الآثار السلبية لمخرجات التعليم الثانوي ويستند على ما قامت به منظمة اليونسكو ومنظمة غرب آسيا OECD من ورش عمل حول العلاقة بين التعليم العالي والثانوي. (Babtana, 2002,8).

٤ - دراسة سيف النعيمي ٢٠٠٢م

تركز هذه الدراسة على تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عُمان فتقرر ضرورة وضع احتياجات المتعلم الشخصية والعقلية والانفعالية الخاصة بهذه المرحلة في اعتبارات عملية التطوير، وعن مواصفات المناهج في مرحلة الثانوية العامة أشارت الدراسة إلى ضرورة أن تكون المناهج متصفة بالمرونة والتناسب مع البيئة والمجتمع المحلي والتركيز على التغير السلوكي للطلاب ومراعاة الفروق الفردية ومراعاة الإمكانات البشرية. (النعيمي، ٢٠٠٢، ص٦).

٥ - دراسة سونيا بحري ٢٠٠٢م

تركز على أن التعليم الثانوي يجب أن يزود الطلاب بالتعليم المبني على المعرفة والمهارات العقلية، وتوضح الدراسة أن مجرد اكتساب المعارف ليس كافياً في حد ذاته لإعداد الطلاب على اقتحام ومواجهة مشكلات الحياة وبالتالي فإن تنمية المهارات الحياتية يعد مطلباً أساسياً للتعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين لإعداد الطلاب لما يتعلق بمهنهم في المستقبل. (Bahri, 2002,8).

٦ – دراسة أرجين ويلس وبوب جاكلين (Arjen E. J. Wals & Bob Jickling)

هي دراسة مشتركة لكلا الباحثين حول الاستمرار في التعليم العالي من التفكير المزدوج إلى التفكير الناقد والتعليم الهادف، ويرى الباحثان أن هدف التعليم هو تحقيق التنمية المستدامة ولكن هذا الهدف لا يتحقق إلا من خلال عدد من المتطلبات المهمة أهمها:

أ) التركيز على الكفاءة والمهارات الخاصة بالتفكير.

ب) توظيف واع للمبادئ العامة داخل النظام.

ج) الكشف المبكر للمهارات قبل دخول الطلاب التعليم العالي.

د) الرؤية النقدية لما يكتسب من التدريس.

هـ) خدمة المجتمع والتفكير المسئول.

و) تمكين المتعلم من القدرة على العمل وحل القضايا الواقعية التي تواجههم بأنفسهم.

ز) تقدير واحترام الاختلاف.

ح) الإبداع والشجاعة في الاختلاف. (Wals, Bob, 2002,120).

٧ – دراسة جيمس جوني (Jams Gonyea)

هي دراسة تدور حول إعداد الناشئة لسوق العمل والتي اعتمدت على إحصائيات العمالة التي قام بها مكتب العمل التابع لوزارة العمل الأمريكية فقد حددت مجموعة من المهارات المطلوب تنميتها لدى الطلاب بداية من المدرسة الابتدائية والثانوية ليكونوا جاهزين للعمل في الوظائف المستقبلية التي سيطرحها سوق العمل حتى عام ٢٠٠٨م، وقد أجملت الدراسة هذه المهارات فيما يلي:

آ) مهارات إدارة الأعمال.

ب) مهارات الاتصال.

ج) مهارات استخدام الكمبيوتر.

د) مهارات البرمجة.

هـ) مهارات الثقافة التاريخية والجغرافية.

و) مهارات اللغة الإنجليزية.

ز) مهارات التصميم أو الجرافيك.

ح) مهارات العلاقات الإنسانية.

ط) مهارات إدارة المعلومات.

ي) مهارات إدارة الأعمال.

ك) مهارات إدارة الأموال (التجارة).

ل) مهارات حل المشكلات.

م) مهارات علمية ورياضيات.

ن) مهارات التدريس والتدريب.

س) المهارات المهنية والفنية (Gonyea, 2002).

وهذه المهارات هي نفسها التي أكد عليها التقرير الصادر عن جامعة كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية حول متطلبات التعليم العام والذي أكد حاجة الطلاب إلى صقلهم والمهارات المتنوعة التي تؤهلهم للمستقبل. (Clarion, 1994, 2-3).

ونخلص من مجمل الدراسات السابقة بما يلي:

- هناك فجوة ما تزال بين التعليم الثانوي

والتعليم العالي ، وذلك نتيجة لتباين الرؤى حول أهداف المدرسة الثانوية لدى القائمين على صياغة السياسات التعليمية للمرحلة الثانوية ، فمنهم من يراها إعداد لمواصلة التعليم العالي والجامعي ولذلك تركز إصلاحات التعليم الثانوي على ما يدعم هذا الهدف.بينما هناك من يرى أن أهدافها تتجاوز الإعداد لمواصلة التعليم العالي ولكن الأهم من ذلك الإعداد للحياة ،لان من الطبيعي أن كل مخرجاتها قد لا يتمكنون من مواصلة التعليم العالي لسبب أو لآخر.

- أجريت العديد من المحاولات لإصلاح التعليم الثانوي ، ولكن معظم هذه المحاولات لم تلتفت لضرورة استقراء متطلبات القبول في التعليم العالي وكذلك متطلبات مواصلة التعليم العالي بنجاح.

- بعض الدراسات حاولت تحليل متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي وكذلك متطلبات النجاح في مواصلة التعليم العالي ، وحددت عدة قوائم وطرحت توصيات وهذا ما سوف تستفيد به الدراسة الحالية في محاولتها طرح تصور لكيفية تجسير الفجوة بين التعليم الثانوي والعالي في المملكة العربية السعودية.

المحور الأول: المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية لمواصلة خريج المرحلة الثانوية للتعليم العالي

يواجه التعليم العالي ضغوطاً وتحديات متنوعة أهمها:

١ - التطور المعلوماتي والمعرفي والتقني الهائل في مختلف جوانب الحياة والمؤثر مباشرة في طرق ونظم التعليم.

٢ - زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة وزيادة معدلات الالتحاق به واعتبار ذلك مؤشراً من مؤشرات التنمية البشرية.

٣ - ظاهرة العولمة وتبعاتها السياسية والاقتصادية والمعرفية وما فرضته من تحديات تستدعي تطوير التعليم الجامعي وزيادة دوره التنموي في أي خطة وطنية للتنمية.

٤ - تطور حركة العلوم البينية وزيادة أزمة التخصصات التقليدية داخل الجامعات والتوجه إلى التخصص العام بدلاً من التخصص الدقيق.

٥ - التطلع إلى أن تكون مؤسسات التعليم العالي متميزة تتوافر فيها خمس خصائص:

- كفء Competent .
- تنافسية Competitive .
- تملك طاقة التغيير Capacity to Change.
- قيادات مبدعة Creative Leaders .
- ملتزمة بالتغيير Commitment to Change

(عبد الموجود، ١٩٩٩، ص٣٦).

هذا ما جعل نظم التعليم الحالية تحكم على أداء الطلاب بمعيار جديد هو ماذا يعرفون بالفعل مما تعلموه؟، وماذا يستطيعون أن يعرفوا نتيجة لما اكتسبوه من معرفة؟ أي أن الحكم بات للقدرة على استخدام المعرفة وتوظيفها، لا مجرد الإلمام بها وحفظها، ولذلك فالبيئة التربوية التي يجب توافرها في مؤسسات التعليم

بكل مراحله هي بيئة تشجع على تنمية مهارات التعلم والبحث والتزود بالقدرات التنافسية والإبداعية والقيم المتجددة والتي تحث على المثابرة والجدية وأن تنتقل إلى تعليم يساير تدفق المعرفة، وينطلق من الواقع ويسير في طريق البحث الجاد عن حلول دائمة لمشكلاته.

ولذلك فلابد من نظرة جديدة إلى القدرات والمعارف والمهارات كما تحددها مؤسسات التعليم العالي العربية والدولية.

١- المتطلبات المهارية والمعرفية والقيمية للجامعات العربية الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية

وهذه المتطلبات أشارت إليها دراسة سالم راشد تريس، والتي أجريت بجامعة الإمارات العربية المتحدة والتي تعد نموذجا لجامعات الخليج العربي. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة كما يلي:

الجدول رقم (١). المواصفات التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

م	البنـــــــد	الأهمية النسبية
١	القدرة على التعلم الذاتي: وتشمل الرغبة في التعرف على المصادر العلمية المختلفة، واستخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية.	٥٦,٥
٢	الشخصية المستقلة: الرأي الخاص، والاعتماد على النفس، والثقة في النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية.	٤٥,٤
٣	القدرة على التفكير المنطقي والناقد، والقدرة على حل المشكلات.	٤٤,٤
٤	القدرة على إجراء بحث علمي ومهاراته المختلفة.	٤١,٧
٥	مهارات اللغة العربية والتمكن منها: استماع وتحدث وقراءة وكتابة	٤٠,٧
٦	الاتجاه الإيجابي نحو العمل.	٣١,٥
٧	الدافعية للتعلم، والرغبة في التعلم والبحث.	٣٠,٦
٨	مهارات اللغة الإنجليزية.	٢٨,٧
٩	القدرة على إقامة إيجابية مع الآخرين، والتفاعل معهم ومع المجتمع، والتكيف الاجتماعي.	٢٠,٤
١٠	القدرة على التحصيل: الفهم، الإيجاز، الحكم والتقييم، الاستيعاب، الاستنباط، الاستقراء.	١٨,٥
١١	الثقافة العامة.	١٨,٤
١٢	القدرة على الحوار والمناقشة والإقناع ومهارات الاتصال.	١٧,٦
١٣	السلوك الأخلاقي القويم.	١٦,٧
١٤	القدرة على إدراك أهمية التعليم الجامعي.	١٥,٧
١٥	العمل الجماعي التعاوني والتعاون مع الآخرين.	١١,١
١٦	القيم الاجتماعية، المحافظة على البيئة، والعمل على خدمة المجتمع.	١٠,٢
١٧	الإبداع والابتكار.	١٩,٣
١٨	المرونة والقدرة على تقبل التغيير وكل ما هو جديد.	٨,٣
١٩	الإلمام بالحاسوب وبمهارته المختلفة.	٧,٤
٢٠	القيم الدينية.	٧,٣
٢١	القدرة على التحمل والصبر.	٦,٥
٢٢	المبادأة والمبادرة.	٥,٦
٢٣	الولاء والانتماء.	٥,٥

المصدر: سالم راشد تريس، التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام، ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج، البحرين، ١٩٩٩م، ص١٧.

ومن خلال استقراء بيانات الجدول رقم (١) والخاص بالمواصفات التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يمكننا الإشارة إلى ما يلي:

١ - شمل الجدول ما اعتبرتها الدراسة مواصفات يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٢ - أن القدرة الأهم في نظر أفراد العينة كانت هي توافر القدرة على التعلم الذاتي وحازت على ٥٦.٥ من الأهمية النسبية لحملة المواصفات.

٣ - أدنى الصفات أهمية لدى العينة هي قيمة الولاء والانتماء وحازت على نسبة ٥.٥.

ورغم وجود نوع من الاختلاف مع النتائج المشار إليها إلا أنه يمكننا أن نستخلص من الجدول عدداً من المهارات والقدرات والقيم التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي وهي كالتالي:

١ - القيم، وتشمل:

أ) القيم الدينية.

ب) قيمة الولاء والانتماء.

ج) القيم الاجتماعية.

د) السلوك الأخلاقي القويم.

٢ - القدرات، وتشمل:

أ) القدرة على التعلم الذاتي، تحمل المسئولية، التفكير المنطقي والناقد.

ب) القدرة على حل المشكلات.

ج) القدرة على البحث العلمي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

د) القدرة على التحصيل والإبداع والفهم والإنجاز والتقييم والاستنباط.

هـ) القدرة على الحوار والمناقشة وتحمل المسئولية والصبر والمرونة (القابلة للتغير).

٣ - المهارات، وتشمل:

- التمكن من مهارات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والحاسوب ومهارات الاتصال.

٤ - الاتجاهات، وتشمل:

- الاتجاه الإيجابي نحو العمل والتعلم والبحث والعمل الجماعي والتعاوني.

وفي دراسة أخرى حول نفس الموضوع في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان عام ١٩٩٧م حول المهارات الأساسية في الدراسة الجامعية وأجريت أيضاً على عينة من أعضاء هيئة التدريس وبالتالي تعبر عن المتطلبات الواجب أن يكتسبها خريج التعليم الثانوي قبل الالتحاق بالجامعة ونتائج الدراسة تبرزها الجدول رقم (٢) التالي:

الجدول رقم (٢). المهارات الأساسية في الدراسة الجامعية مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الترتيب	المهـــــــــــارة
١	الدافعية والاهتمام بالتعلم.
٢	القدرة على تنظيم الأفكار المتعلقة.
٣	الانتظام وأداء التكليفات (الالتزام).
٤	القدرة على تطبيق المعرفة.
٥	القدرة على التركيب وتجميع عناصر المعرفة.
٦	القدرة على التفكير النقدي.
٧	الالتزام والانتظام في الحضور للصف.
٨	يبرهن على مسئوليته نحو التحصيل الدراسي.
٩	الإعداد الجيد قبل دخوله الجامعة للتخصص.

Source: Thuwayba Ahmed Al Barwani, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Paper Submitted to The International Conference on Secondary Education for The 21st Century Muscat, 2002, Table. 11, p.15

ويلاحظ من الجدول السابق، تنوع المهارات التي يتطلبها الالتحاق بالتعليم الجامعي كما يراها هيئة التدريس، فإلى جانب الدافعية وهي تعد من العناصر المهمة لمواصلة الدراسة الجامعية نجد دراسة ثوبية تركز على المهارات العقلية وخاصة تلك المتعلقة بأنماط التفكير الإبداعي والنقدي، هذا إلى جانب ضرورة الالتزام ببعض القيم الخاصة بالمسئولية والالتزام والانتظام..

وهذه النتائج تتفق مع الدراسة الخاصة بجامعة الإمارات في الاهتمام بالقدرات وخاصة كل من:

١- القدرة على التفكير المنطقي والنقدي.

٢- القدرة على الاستنباط والاستقراء.

٣- القدرة على التواصل والاتصال.

٤- التعلم الذاتي.

٢- المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من وجهة نظر الجامعات الغربية

نجد كلاً من أرجين ويلس وبوب جاكلين يوضحان عدداً من المتطلبات الواجب توافرها في الطالب هي:

١ - الكفاءة ومهارات التفكير العليا.

٢ - توظيف المبادئ العامة.

٣ - الرؤية النقدية.

٤ - خدمة المجتمع والتفكير المسئول.

٥ - تقدير واحترام الاختلاف (Wals Bobb, op .cit,p.42)

وأشارت دراسة "جيمس جوني" إلى ١٤ مهارة أساسية يجب توفرها في التعليم قبل الجامعي وخاصة الثانوي، وهي:

١ - مهارات إدارة الأعمال.
٢ - مهارات الاتصال.
٣ - مهارات استخدام الحاسب الآلي.
٤ - مهارات البرمجة.
٥ - مهارات ثقافية.
٦ - مهارات اللغة الأجنبية.
٧ - مهارات التصميم.
٨ - مهارات إدارة الأموال.
٩ - مهارات حل المشكلات.
١٠ - مهارات علمية ورياضية.
١١ - مهارات التعلم والتدريب.
١٢ - المهارات المهنية والفنية (Gonyea,op. Ci2002t,p,5).

نلخص مما سبق إلى أن التحديد للمتطلبات التي يجب توافرها في خريج الثانوي بات قضية تشغل الجامعات والتعليم العالي العربي والغربي لكنه لا زال يعاني من العمومية الشديدة وإن كانت تلك العمومية راجعة إلى أدوات البحث المستخدمة هنا أو هناك لكن لم نر تحديداً للمهارات والمعارف والقيم الخاصة بكل تخصص أكاديمي في الجامعة وكيف يمكن تحديدها منذ بداية مرحلة الإعداد في الثانوي وكيف يتم الكشف عن مدى توافرها عند الالتحاق بالتعليم العالي.

المحور الثاني: الفجوة بين عمليتي الإعداد المعرفي والمهاري والقيمي للطلاب في المرحلة الثانوية ومتطلبات التعليم العالي

دراسات كثيرة تلك التي تناولت إبراز تلك الفجوة، وهذه الدراسات ترجح هذا الأمر إلى ما يعاني منه التعليم الثانوي من مشكلات تشكل قصوراً في تلك المرحلة.

١-رؤية الجامعات العربية للفجوة بين عمليتي الإعداد والمتطلبات

يحدد "الحامد"١٩٩٨ في دراسته هذه المشكلات فيما يلي:

أ) عدم ملاءمة بعض التخصصات المتاحة لقدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم.
ب) تركيز المناهج الدراسية على التكرار والحفظ والاستظهار.
ج) انخفاض مستوى الخريجين أكاديمياً، وضعف إسهامهم في عمليات التنمية.
د) ارتفاع نسب الرسوب والتسرب وبخاصة في الصفين الأول الثانوي والثالث الثانوي العام.
هـ) ضعف التوجه المهني في مناهج التعليم الثانوي العام.
و) كبر حجم المادة التعليمية المقررة على الطلاب.
ز) عجز المناهج عن مواكبة العصر في نموه العلمي والتقني.
ح) انخفاض نوعية التعليم وكفايته الداخلية.

ط) اقتصار التقويم على جوانب التحصيل فقط والمستويات الدنيا من التفكير.

ي) غياب التوجيه والإرشاد المهني.

ك) عدم التوازن بين العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في الخطة الدراسية.

ل) إقبال الطلاب الشديد على الجانب النظري.

م) طبيعة تنظيم المنهج وأساليب الدراسة في التعليم الثانوي لا تساعد على تلبية حاجات المتعلمين ومجالات اهتمامهم وفقاً للفروق الفردية بينهم، فالمنهج والمواد والموضوعات الدراسية واحدة وثابتة للجميع ولا مجال للاختيار (الحامد، ١٩٩٨م، ص٢٤- ٢٥).

وهذه المشكلات تتوافق معها دراسة أجريت في عُمان مع طلاب جامعة السلطان قابوس، وأشارت إليها ثويبة البرواني عام ٢٠٠٢م إلى أن أقل المهارات توافراً في الطلاب الملتحقين بالتعليم هي ما يبرزه الجدول التالي رقم (٣):

الجدول رقم (٣). المهارات الأساسية لطلاب الجامعة مرتبة حسب أقلها توافراً لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الترتيب	المهـــــــــارة
١	التوسع في القراءة الخارجية.
٢	القدرة على القراءة بسرعة وتركيز.
٣	القدرة على تعيين واستخدام معلومات إضافية عن التي يتلقاها في الفصل.
٤	المواظبة على استخدام المكتبة.
٥	القدرة على التفكير الاستقرائي.
٦	القدرة على التفكير الناقد.
٧	القدرة على التفكير الاستنباطي.
٨	القدرة على عمل ملاحظات أثناء المحاضرة.
٩	القدرة على استخدام المكتبة.
١٠	القدرة على الكتابة المتصلة.
١١	القدرة على المناقشة الموضوعية.
١٢	القدرة على تلخيص المعلومات.
١٣	القدرة على تحليل وتكامل عناصر المعرفة.
١٤	القدرة على إدارة الوقت.
١٥	القدرة على تطبيق المعارف والمهارات.

Source: Thuwayba Ahmed Al Barwani, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Muscat, 2002, Table. 12, p.16.

ما يمكن استخلاصه من الجدول السابق أن الطالب الخريج من المرحلة الثانوية والملتحق بالتعليم العالي تنقصه مهارات وقدرات أساسية لم يزود بها في تلك المرحلة وخاصة فيما يتعلق بالمهارات المتعلقة بالقراءة وأسس البحث العلمي واستخدام المعلومات وإدارة المعارف وتوظيف المهارات.

ويؤيد ذلك نتائج دراسة "الخليفة١٩٩٣" والتي كانت عن ملائمة مخرجات التعليم الثانوي للمرحلة الجامعية الأولى في المملكة العربية السعودية و قد أوصت هذه الدراسة بعدد من الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية مرتبة تنازلياً ويوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). قائمة بأهم الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة أهميتها.

ترتيب الكفاية بين جميع الكفايات	الكفايـــــة	البعـــد
١	تمسك الطالب بالقيم الدينية والمحافظة عليها.	التنشئة الإسلامية
٢	إخلاص الطالب لله في طلب العلم.	التنشئة الإسلامية
٣	شعور الطالب بالولاء للإسلام وأهله.	التنشئة الإسلامية
٤	تعود الطالب على تحمل المسئولية	الميول والاهتمامات
٥	محافظة الطالب وحرصه على القيم الأخلاقية.	التنشئة الإسلامية
٦	تعود الطالب على احترام المواعيد والالتزام بالحضور.	الميول والاهتمامات
٧	اعتزاز الطالب بشخصيته الإسلامية	التنشئة الإسلامية
٨	احترام الطالب للأنظمة والقوانين والتقيد بها.	القيم والاتجاهات
٩	محافظة الطالب على المرافق والممتلكات العامة.	القيم والاتجاهات
١٠	تعود الطالب على تنظيم الوقت.	الميول والاهتمامات
١١	تزود الطالب بالأفكار والأسس الصحيحة عن العقيدة.	التنشئة الإسلامية
١٢	تعود الطالب على ارتياد المكتبة.	الميول والاهتمامات
١٣	إدراك الطالب بعض الخصائص المميزة للإسلام واختلافه عن بقية المل والمذاهب.	التنشئة الإسلامية
١٤	التزام الطالب بالآداب والسلوكيات العامة.	القيم والاتجاهات
١٥	ضبط الطالب لغرائزه وشهواته.	القيم والاتجاهات
١٦	تعود الطالب على الاهتمام والحرص على أداء الواجبات المطلوبة منه.	الميول والاهتمامات
١٧	محافظة الطالب على مبادئ وقيم الأمانة العلمية.	والقيم والاتجاهات
١٨	قدرة الطالب على الاستنتاج.	التفكير العلمي
١٩	اكتساب الطالب لمهارة المناقشة والحوار.	المهارات

تابع الجدول رقم (٤).

ترتيب الكفاية بين جميع الكفايات	الكفايـــــة	البعـــد
٢٠	تعود الطالب على احترام الرأي الآخر.	الميول والاهتمامات
٢١	قدرة الطالب على الدفاع عن دينه بالحجة والبرهان.	التنشئة الإسلامية
٢٢	تمكين الطالب من مهارات استخدام المكتبة.	المهارات
٢٣	إتقان الطالب القواعد الأساسية للغة العربية.	المهارات
٢٤	تعود الطالب على ممارسة العادات الصحية السليمة.	الميول والاهتمامات
٢٥	قدرة الطالب على التفكير العلمي لحل المشكلات.	التفكير العلمي
٢٦	قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره بدقة ووضوح.	المهارات
٢٧	تمكن الطالب من كتابة البحوث بطريقة علمية.	المهارات
٢٨	إدراك الطالب لثروات أمته وكيفية استغلالها الاستغلال الأمثل.	المعرفة
٢٩	إتقان الطالب القواعد الإملائية الصحيحة.	المهارات
٣٠	قدرة الطالب على الإبداع والابتكار.	التفكير العلمي
٣١	قدرة الطالب على ربط وتحليل الظواهر.	التفكير العلمي
٣٢	قدرة الطالب على التحدث أمام الآخرين دون خجل أو توتر.	المهارات
٣٣	تعود الطالب على إبداء رأيه بكل صراحة.	الميول والاهتمامات
٣٤	إدراك الطالب للتخصصات التي يحتاجها المجتمع مستقبلاً.	المعرفة
٣٥	تقديم الطالب مصلحة الجماعة على مصلحته.	القيم والاتجاهات
٣٦	اكتساب الطالب لمهارة التعلم الذاتي.	المهارات
٣٧	إدراك الطالب للمسئولية الاجتماعية نحو الجماعة.	القيم والاتجاهات
٣٨	تكوين عقلية منهجية لدى الطالب وفق أحكام الإسلام.	التنشئة الإسلامية
٣٩	معرفة الطالب بالتخصصات والقوانين والأنظمة داخل الجامعة.	المعرفية
٤٠	قدرة الطالب على الضبط النفسي والانفعالي.	المهارات
٤١	تمكن الطالب من المهارات المعملية داخل المختبر.	المهارات
٤٢	إتقان الطالب لأساليب الدعوة للدين.	المهارات
٤٣	تمكن الطالب من التمييز بين أوجه الاتفاق والاختلاف بشكل دقيق.	المهارات
٤٤	تعود الطالب على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.	الميول والاهتمامات
٤٥	إلمام الطالب – بقدر كاف – بالتقدم العلمي والمعرفي في العالم.	المعرفية
٤٦	حرص الطالب على تنويع ثقافته.	الميول والاهتمامات
٤٧	تمكن الطالب من ممارسة بعض الأعمال بشكل جماعي.	القيم والاتجاهات
٤٨	إطلاع الطالب على قضايا ومشكلات المجتمع.	المعرفية

المصدر : عبدالعزيز الخليفة "ملائمة مخرجات التعليم الثانوي، ١٩٩٩م، ص١٣٩".

وخلصت الدراسة إلى ترتيب تنازلي لمدى توافر الكفايات التي أشار إليها الجدول التالي:

الجدول رقم (٥).

م	المحـــور	عدد الكفايات	الوزن النسبي (٪)
١	توافر الكفايات المتعلقة بالتنشئة الإسلامية	١٠	٦٤,٨
٢	توافر الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات	١٠	٧٥,٨
٣	توافر الكفايات المتعلقة بالميول والاهتمامات	١٠	٥٥,٨
٤	توافر الكفايات المتعلقة بالمهارات	١٥	٥٣,٨
٥	توافر الكفايات المتعلقة بالمعرفة	١٠	٥٣,٤
٦	توافر الكفايات المتعلقة بالتفكير العلمي	٥	٤٩,٨

المصدر: عبد العزيز بن علي الخليفة، مرجع سابق، ص ١٤٠.

ويلاحظ على هذا الجدول تدني توافر كل من المهارات والمعرفة والتفكير العلمي واحتلالها أدنى سلم الأهمية مما يوضح الفجوة الكبيرة بين المتطلبات والإعداد خاصة أن هذه المحاور هامة كمتطلبات للتعليم العالي، مما يؤكد على ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وأنشطتها في المرحلة الثانوية.

ب - رؤية الجامعات الغربية للفجوة بين المتطلبات والإعداد للطالب الخريج من المدارس الثانوية:

توضح دراسة كلية داكس Dixie College قطاع التعليم العام (رسالة وفلسفة التعليم العام) إلى تحديد مهمة التعليم العام فيما يلي:

أ) الوعي العالمي، القيم الإنسانية.

ب) السلوك الاجتماعي، الاستنتاج، المحتوى التاريخي.

ج) التعبير الفني.

د) العلمية من خلال العمليات أو التطبيق.

ويحدد التقرير المهارات المطلوب تزويد الطلاب بها بأنها:

١ - مهارات القراءة.

٢ - مهارات الاتصال الشفوي والتحريري.

٣ - مهارات الرياضيات.

٤ - مهارات التفكير الناقد والتلخيص.

٥ - مهارات البحث.

٦ - مهارات الحاسب الآلي (op, cit, p1).

وأشارت دراسة جامعة كارولينا إلى أن الطلاب الذين يعانون نقصاً في مهاراتهم يجب التعامل معهم من خلال:

١ - تحديد عناصر النقص لهؤلاء الطلاب وحاجاتهم العلاجية.

٢ - الاهتمام بالمجموعات الدراسية لتوظيف المسارات العلاجية.

٣ - تحديد المسارات العلاجية للطلاب وفق الأهداف المحددة والغايات المراد تحقيقها (Cgorion un., op cit,p,9).

أما تقرير كلية (أبيو عام ١٩٩٨م) عن مبادئ التعليم لمرحلة البكالوريوس فيعرض لما أقره مجلس الكلية من مهارات يجب أن تشمل الطلاب المنتسبين إلى أقسام الكلية وحددها في ست مهارات أساسية هي:

١ - المهارات الكمية والاتصالية.

٢ - التفكير النقدي.

٣ - تكامل وتطبيق المعرفة.

٤ - العميق الفكري وسعة الأفق والتكيف.

٥ - فهم المجتمع والثقافة.

٦ - القيم والأخلاقيات "Values and Ethics".

يوضح العرض السابق أن الكثير من الدراسات أوضحت المهارات والمعارف والقيم التي تلزم الطالب بالمرحلة الثانوية سواء من أجل مواصلته للتعليم العالي أو لممارسته حياته الاجتماعية والمهنية.

المحور الثالث : أساليب القضاء على الفجوة بين متطلبات التعليم العالي وإعداد خريج التعليم الثانوي من المهارات والمعارف والاتجاهات

من استعراض الأدبيات التربوية في هذا المجال يمكن القول بأن هذه الفجوة تحتاج لجسرها ما يلي:

١ - طالبت دراسة بيل ملفورد Bill Mulford عام ٢٠٠٢م بأن يواكب التعليم الثانوي تحديات القرن الحادي والعشرين ضرورة حاضر ومستقبل لا يمكن التخلي عنها (Mulford, 2002).

٢ - طالبت دراسة صالح بأن نجدد في التعليم الثانوي والعالي من خلال:

- إدخال التعليم الأخلاقي والاهتمام بالأنشطة اللاصفية وتنويع معايير القبول بالجامعات والاهتمام بتنمية القيم والاتجاهات لدى الطلاب وتدريس تكنولوجيا المعلومات (Ulaymaat, 2002)

٣ - وأشارت دراسة زهو ناو - زهاو Zhou Nan - Zhao عام ٢٠٠٢م إلى ضرورة تطوير التعليم الثانوي ليلبي احتياجات التعليم المتنوعة للشباب من خلال دراسة محاور ثلاثة رئيسة هي:

أ) التحديات التي تواجه إصلاح التعليم الثانوي.

ب) التجديدات في مجال تحسين النوعية والعدالة في التعليم الثانوي..

ج) التجديدات في التسهيلات المقدمة للشباب والطلاب في التعليم العالي وسوق العمل. (Zhou, 2002,p.10).

٤ - وعرضت دراسة ماي مور May Moore لدور تقنية المعلومات في التطوير المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال مراكز مصادر التعليم وحددت

الدراسة العناصر الأساسية لتعلم تقنية ومهاراتها وتضمين ذلك المناهج والمقررات الدراسية في التعلم الثانوي وكذلك عرضت للدور المنتظر أن يقوم به في ذلك كل من المعلم ومراكز التعليم في ذلك الأمر. (Moore,2002,p.30) .

٥ - وفي نفس الاتجاه نجد دعوة بوريس كوتسك Boris Katsik لتعليم فعال قائم على تطبيق تقنية المعلومات وجودة التعليم وتقويم تطبيقات المعلومات والاتصالات في التعليم. (Katsik,2002,p.38).

٦ - ويؤكد الدريج على مفهوم الشراكة التربوية في التعليم الثانوي والتأكيد على أهمية التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك لإثراء التعليم بالمشاركة الهادفة وفوائدها الجمة. (الدريج، ٢٠٠٢، ص٥).

٧ - ويشارك الدريج في توجيهه نحو إشراك مؤسسات المجتمع المحيط في مشروعات التطوير الخاص بالتعليم الثانوي فيرجاس والذي قدم رؤية مميزة في مفهوم ووسائل المشاركة. (Fargas,2002,p.64) .

٨ - وتفعيلاً لأسس الارتقاء بالتعليم الثانوي جاءت دراسة واتارو أيواموتو حول المحاسبية وأسس تفعيلها في التعليم الثانوي من خلال ثلاثة وسائل هي:

أ) إعداد أدوات مناسبة للتقويم.

ب) استخدام أدلة وبراهين للجودة كأساس للسياسة.

ج) تبني مفاهيم جديدة للفشل كمفهوم أساسي في عملية الأداء والتعلم. (Iwamoto,2002,p.66).

خاتمة الدراسة وتوصياتها

كشف هذا البحث عن مشكلة تزايد الفجوة بين عملية الإعداد التي يقوم بها التعليم الثانوي للطلاب، وما يتطلبه التعليم العالي من هذا الخريج من مهارات ومعارف واتجاهات، ورغم كون هذه المشكلة من الخطورة بمكان فق د عرضت الدراسة في محاورها الثلاث للقضية بشكل حيادي ومنطقي وهذا يستدعي ما يلي:

١ - ضرورة أن يزداد الاهتمام بدراسة القضية بشكل عام داخل بلادنا العربية.

٢ - إن أبرز أنواع القصور في نظام تعليمنا الثانوي تكمن في:

أ) عملية إعداد المقررات والخطط الدراسية.

ب) عملية التدريس والطرق المتبعة فيها.

ج) عملية التقويم وما يعتريها من قصور ونقد.

٣ - إن التعليم العالي يجب أن يفتح قنوات للتواصل مع التعليم الثانوي وألا يكون متسلطاً أو يدعي التعالي حتى لا يواجه بالعقبات الصريحة والضمنية التي تعوق هذا التواصل المنشود.

٤ - إن الاستمتاع بثمار التطوير والتواصل لن تولد بين يوم وليلة فهي ثمار سوف تجنى على المدى البعيد، فإن تأخرت الأهداف المرجو تحقيقها بعض الشيء فلابد من التروي وعدم العجلة في فرض النتائج أو تطبيقها.

٥ - إن المرونة والاستجابة للواقع أساس مهم لهذا الاتجاه الذي يبدو أنه بات لا مناص أمامنا من تدعيمه والسير فيه إن أردنا أن نحل مشكلاتنا الكبرى والتي بدأت تدق أبوابنا في عنف وتغلق الكثير من أصحاب الرأي والقرار كما تغلق كل من يفكر في المستقبل.

٦ - إن هوة الخلاف بين نظامنا التعليمي الجامعي وقبل الجامعي يجب أن يقضى عليها من خلال إصلاح شامل وجذري للنظام التعليمي بما يضمن تحقيق مستويات جيدة من التعليم والعبور بالتعليم - ولو قليلاً - نحو الاقتراب من منصة القرن الحادي والعشرين.

وبالإضافة لما سبق فأن الدراسة توصي بما يلي :

١ - تغيير في الأهداف والفلسفات التربوية الموجهة للتعليم الثانوي ، مع ضرورة إعادة النظر في سياساته بحيث يتجه لمزيد من التنوع في مساراته بما يتلاءم وأنماط التعليم العالي التي يتجه إليها الطلاب.

٢ - ضرورة تحليل متطلبات الالتحاق ومواصلة التعليم العالي ، ويكون ذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات في التخصصات المختلفة للتعليم العالي .

٣ - تحديد الاحتياجات والمهارات اللازمة للمتعلم.وهذا يتطلب تحليل متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي ومتطلبات مواصلته بنجاح وكذلك المتطلبات اللازمة من خريج التعليم الثانوي ليكون مواطنا يمكنه التعايش ومواجهة الحياة لو لم يكن لديه فرصة مواصلة التعليم العالي بشكل آني ، وكل هذا يحتاج لجهود العديد من الفرق البحثية لإجراء العديد من الدراسات التحليلية عن مختلف تخصصات التعليم العالي لتحديد متطلبات الالتحاق بها والنجاح في دراستها.

٤- تفعيل الإرشاد الأكاديمي للطلاب بالتعليم الثانوي بحيث يوجه كل طالب للتخصص الذي يتفق وقدراته وميوله.

٥ - التركيز في عملية الإعداد للطالب في المرحلة الثانوية على مهارات التفكير النقدي و ألابتكاري من خلال المناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية.

٦ - تهيئة البيئة المدرسية في التعليم الثانوي بما يساعد على اكتساب الطلاب المهارات الأزمة لمواصلة التعليم العالي.

٧ - إنشاء مجلس تنسيقي بين مؤسسات التعليم العالي والقائمين على التعليم الثانوي لتدعيم فرص الشراكة التربوية بينهما ، حيث أن ذلك قد يفيد فيما يلي :

أ) أجراء البحوث والدراسات وكذلك تبادل الرأي فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم في المرحلتين.

ب) حث مؤسسات التعليم العالي على عمل حملات تعريفية مبسطة عن التخصصات العلمية بها ، ومتطلبات الدراسة في هذه التخصصات على أن توجه هذه الحملات لطلاب المرحلة الثانوية.

ج) مساهمة التعليم العالي في إجراء تقويم مستمر لمخرجات التعليم الثانوي.

د) مساهمة التعليم العالي في تطوير نظم الامتحانات والتقويم والقياس في التعليم الثانوي.

هـ) مشاركة هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في تطوير مقررات ومناهج المرحلة، وكذلك في تدريب العاملين في التعليم الثانوي.

المراجع

المراجع العربية

أنيس إبراهيم وآخرون، *المعجم الوسيط*. مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وأحياء التراث، دار المعارف، القاهرة، ج٢، ١٩٨٠من ص٧٦٨.

تريس سالم راشد، *التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام*. ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج في دولة البحرين، من ١- ٣ فبراير ١٩٩٩م، ص١٧.

جرجس ميشيل، حنا الله رمزي، معجم *المصطلحات التربوية*. بيروت. مكتبة لبنان، ١٩٩٨م، ص٩٠.

جرجس ميشيل، حنا الله رمزي، معجم *المصطلحات التربوية*. مرجع سابق: ص١٠٩ و٢٢٤.

الحامد محمد بن معجب، *تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في المملكة العربية السعودية*. اجتماع مسئولي التعليم الثانوي العام ومسئولي التعليم الثانوي المهني والفني ومسئولي تخطيط القوى العاملة، الرياض، ١٩٩٨م. ص٢٤- ٢٥.

الخليفة عبد العزيز بن علي، *ملاءمة مخرجات التعليم الثانوي للمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية*. "دراسة ميدانية"، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

الدريج محمد. *الشراكة التربوية في التعليم الثانوي*، مشروع المؤسسة نموذجاً، في المؤتمر الدولي للتعليم الثانوي في القرن ٢١، مسقط - عُمان، ٢٠٠٢م.

راجع أحمد عزت، *أصول علم النفس*. ط٩، د.ت، د.ن، ص٣٦٠.

روبية ريمون، *فلسفة القيم*، ترجمة عادل العواء، مطبعة دمشق. ١٩٦٠م، ص٦.

زهران حامد عبد السلام، *قاموس علم النفس*. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م، ص٥٩١.

السابق جروان، معجم *اللغات الوجيز* - دار السابق للتأليف والنشر. بيروت. ١٩٧٤م، ص١٢٥٣.

عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، *العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على*

جودة *التعليم*. مجلة جامعة الملك سعود، ١، ٢، عام ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

عبد الموجود محمد عزت، *من قضايا إدارة وتمويل التعلم العالي مع إشارة خاصة على جامعات الخليج العربي، الندوة العالمية حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل*، الدوحة، ٥- ٧ ديسمبر ١٩٩٩م، ص٣٦.

كانط أمانويل، *مقدمة لكل ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تصير علماً*، ترجمة نازلي إسماعيل، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٨م.

للمزيد حول هذا الموضوع يرجع إلى : **الطويل توفيق**، *أسس الفلسفة العامة*. القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٥م.؛ **كرم يوسف**، *العقل الموجود*. مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط٣، د.ت. ص١٢٩- ١٣٧.

محمود، يوسف سيد :*تغير قيم طلاب الجامعة* – عالم الكتب - القاهرة- ١٩٩١.

المرجع السابق، ص١٣٤.

المعجم الوجيز، *مجمع اللغة العربية، طبعة وزارة التربية والتعليم*. القاهرة، ١٩٩٠م، ص٥٢١.

النعيمي سيف بن علي بن سيف البريمي، *تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عُمان*. في مؤتمر التعليم الثانوي للقرن ٢١، مسقط، ٢١، ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٢م، ص٦.

الياس أنطون إلياس، *القاموس العصري*، المطبعة العصرية، القاهرة، ط١٨، ١٩٧٢م، ٧٦٩.

المراجع الأجنبية

Glaser Lane, S. ; R, (1994). *Assessment in The Service of Learning*. In Husen, T.; Postlethwaite, T.N., eds. The International Encyclopedia of Education. 2nd. Ed., p. 370 Oxford/Leuven, Pergamon Press.

Ibid, p. 374.

See :- **Brown**. (1994) *Guided discovery in Community of Learners. In: McGilly, K., ed. Classroom lessons, Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. p. 229 Cambridge, MA, MIT press/Bradford Books., Bereiter **Scardamolia, M.**; C. 1996. *Adaptation and Understanding; a Case for New Cultures of Schooling. In: Vosniadou, S.; et al., eds.* International Perspectives on the Design of Technology - Supported Learning Environments, p. 149 - Mahwah, NJ, Erlbaum.

The Oxford Dictionry University Press: 1970; p.908..

Good Carter V- Ed. Dictionary of Educotion: Second Ed: Mc Graw Book Company, Ineo N., Y. Totonto, London, 1959; p. 563.

William Robin, *The Concept of Values In: Inter National Ency Clopedia of Social Sciences*. (Ed.) by Darid Skills, N.Y. : The Macmillon Co. and The Free Press, 1968. P.283.

Each Rock, M. *The Nature of Human Values*. N.Y. Free Press, 1975. P.5.

Talcot Parsons, *Towards Atheory of Sociol Action, Combridge Harvard.*, Press. 1951. P.12.

Patal, R.., The Arab Mind, New York: *Charles Scribner's Sons*, 1976. P.18.

Rajput J.S., Effective Models for Secondary Education in The 21st Century: *Focus on Change, in The International Conference and Secondary* Education for The 21st Century Muscat, 21-23 December 2002, p.3.

Barwani Thuwayba Ahmed Al, Bridging *The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Paper Submitted to The International Conference on Secondary Education* for The 21st Century Muscat, 21-23 Dec. 2002. P.3.

Muscat, Oman, Dec. 2002.

Barwani Thuwayba Ahmed Al, Bridging *The Gap Between Secondary Education, Higher Education*, and The World Work, Op, Cit.

Bill Mulford, Aligning *The Objectives and Functions of Secondary Education to the New Realities of the 21st Century, Muscat*, Oman, Dec. 2002.

Salih Ulaymaat, *The Educational System in Globalization Era in Muscat, Oman*, Dec. 2002.

Zhou Nan-Zhoa and Geoff How, *Challenges, Strategies and Programme Actions in Addressing Partner's Needs*, Muscat, Oman, Dec. 2002

May Moore, *The Role and Importance of The Era Information Literacy Skills Curriculum in The Cognitive Development of Secondary Students*, Moscat, Oman, Op, Cit, p. 30.

Kotsik Boris, 1st *Application in Secondary Education, Main Trends*, Challenges and Priorities, Moscat, Oman Op, Cit, p. 38.

Vargas Emily - *Baron, Participatory Policy Planning Processes for Secondary and Youth Education, Muscat, Oman*, Dece, 2002. Op, Cit, p. 64.

Iwamoto Wataru, *Accountability; Setting and Meeting Standards, Muscat*, Oman, Op, Cit, 2002, p. 66.

Bubtana Abdalla, *Articulation and Coherence Between Secondary and High Education*, paper submitted to The International Conference on 21-23 Dec. 2002, p.8

Bahri Sonia, *Emphasizing Knowledge and Cognitive Skills of Behavioral and Life Skills*, in The International Conference and Secondary Education for the 21st Century, Muscat, 21-23 Dec. 2002, p. 8.

Wals Arjen E.J., Jickling Bob, *Sustainability in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning, Higher Education Policy*, The Quarterly Journal of the International Association of Universities, Vol. 15 No. 2, June 2002, p. 120.

Gonyea James C., *Curriculum Article Preparing Kids for Careers*, copyright Education World, 2002.

Clarion University of Pennsylvania, *General Education Requirements*, May, 1994, p. 2, 3.

Daived K. Scott, *General Education for an Integrative Age Higher Education Policy*, Vol. 15 No.1 March 2002, p.8.

Peter Scatt, *The Future of General Education in Mass Higher Education Systems*, Higher Education Policy, Vol. 15 No.1, 2002, p.74.

Bubtana Abdalla, *Articulation and Coherence Between Secondary and High Education, In International Conference on Secondary Education*

Knowledge, Skills and Trends the Higher Education needs from the Secondary Stage Graduate (Analytical Study)

Badr J.B. Alotaibi
Education Department – College of Education - King Saud University – Riyadh
(Received 21/1/1430H; accepted for publication 3/6/1431H.)

Abstract. The main objective of this study is to try to identity the knowledge, the skills and the trends requirements must be available in a Secondary Stage graduate, so that he can complete higher education. To achieve this objective, the Study followed the analytical descriptive methodology. The Student inducted those requirements through reading many studies, reports and documents.

Besides the explaining the terminologies and presentation of the previous related studies, the Study comprised the following three axels:

- The knowledge, skill and value required for the Secondary Stage (ST) graduate to continue his higher education.
- The gap between the knowledge, skill and value preparation of the ST graduates and the higher education requirements.
- The methods of filling the gap between the St graduate preparation process and the higher education requirements.

The Study concluded to the diagnosis of the dimensions of this gap between the ST graduates preparation process and the higher education requirements. It recommended the necessity to open communication channels between those two educational stages. It also proposed a preview of how to establish a participation between them to fill that gap and to make the ST graduate continue his higher education successfully, which reduces the foss in higher education.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

❖العنوان: ..... ❖صندوق بريد: ..... ❖الرمز البريدي: .....

❖المدينة: ..... ❖الدولة: ..... ❖الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع:

☐ نقداً	☐ شيك مصدق (مرفق)	☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)
☐ اشتراك جديد	☐ تجديد اشتراك	☐ اشتراك فردي
☐ اشتراك حكومي	☐ لمدة سنة	☐ سنتان
☐ ثلاث سنوات	☐ خمس سنوات	☐ أخرى: .....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
   a) Computer and Information Sciences.
   b) Languages and Translation.
   For these, subscription rates:
   SR 10.00 within the Kingdom
   US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

---✂---

Subscription Form Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more .....

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 403-680 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

Contents

Page

Arabic Section

The Degree of Faith Concepts Availability as Determined by the Scholar Al-Aini in the Developed Islamic Education at Elementary Stage in Saudi Arabia (English Abstract)
Wael A. Al-Tal 435

The Performance of Social and National Education Teachers of Basic Stage in Jordan for Using Strategies of Developing Thinking Skills, Valuing It, and the Difficulties they Face (English Abstract)
Hamed A. Talafha and Naseer A. AlKhawaldeh 466

The Extent of Female Teachers' Abidance of Education Profession Ethics in Both Intermediate and Secondary Public Education Schools in Riyadh City (English Astract)
Monira E. Alabdulaziz 524

An Investigation into Problems Encountered by Gifted & Talented Students and their Supervision Needs at the Pioneers Caring Centers of Al-Balqa Governorate in Jordan (English Abstract)
Omar M.A. Al-Kharabsheh and Ahmad A. Arabyyat 549

How the Leadership Characteristic is Different according to the Level of Creative Thinking of the Vth Essential Grade in Irbid Town (English Abstract)
Abdel Hakim Mahmoud El Safi and Othman Mustafa Al-Jabber 568

Calling to Allah in the Light of Allah saying (invite (all) to the way of the Lord with Wisdom and Beautiful Presching; and Argue with them in Ways that are the Best and Most Gracious (English Abstract)
Mohammed bin abdullah bin Mohammed Alaydi 612

Indexing and Occasions Faikah in Book of Zakat, Fasting, Iatikaf and Manasek in Hanabila's books (English Astract)
Abdul-Aziz Saud Al-Dhowaihy 655

Knowledge, Skills and Trends the Higher Education needs from the Secondary Stage Graduate (Analytical Study) (English Astract)
Badr J.B. Alotaibi 680

• Editorial Board •

Ali Saeed Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Salem S. Al-Qahtani
Fahd A. Addelaim
Mohamed A. Al-Housiyen
Solaiman A. Al-Theeb
Abdullah M. AlDosari
Ibrahim Y. Albalawi
Mansour M. Al-Sulaiman
Osama M. Alsulaimani
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Fahd Abdullah Addelaim *Division Editor*
Abdulaziz M. Al-Abduljabbar
Ali Saad Al-karni
Abdulrahman O. Al-Jaloud

© 2010 (1431H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Printed at King Saud University Press, 2010 (1431H.)

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (3), pp. 403-680 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

Educational Sciences & Islamic Studies (3)

Sept. (2010)
Ramadan (1431H.)

Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

Guidelines for Authors

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. *Submission of manuscripts for publication:* *Papers must be* presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit., loc. cit., ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in *the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at* the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note *from the author to the reader providing clarifying information.*

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-362

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

Educational Sciences & Islamic Studies (3)

September (2010)
Ramadan (1431 H.)

King Saud University
Academic Publishing & Press