

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

قواعد النشر

أولاً: المخاصل العامة للسلسلة:

- ٧ - تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- ٨ - تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي القويم.
- ٩ - المقتبسات لا تكتب على هواش الصفحات، وإنما يفرد لها صفة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ١٠ - لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
- ١١ - تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- ١٢ - تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة.
- ١٣ - الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالخبر الصيغي، وعلى ورق شفاف.
- ١٤ - تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس.
- ١٥ - هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواءً أجيزة أو التي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
- ١٦ - تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
- ١٧ - تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

ثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١ - تأصيل الفكر التربوي والنفساني الإسلامي ونشره عن طريق البحوث.
- ٢ - تقديم المكمل مقدارها ثلاثة ريال سعودي لكل واحد من الدراسات.
- ٣ - يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- ٤ - تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

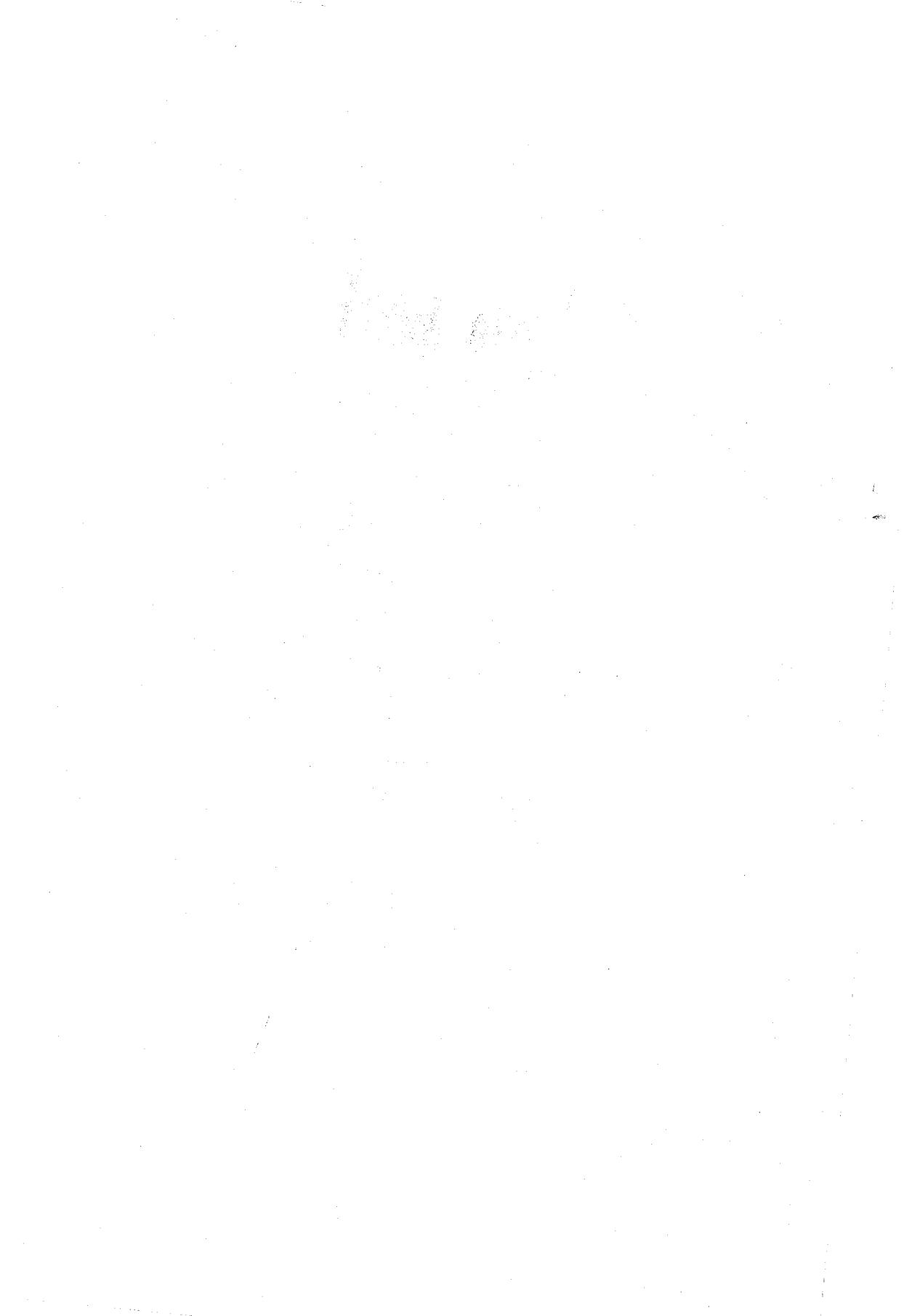
خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

- ١ - رسم السياسة العامة للسلسلة والتتأكد من متابعة تنفيذها.
- ٢ - العمل على تطوير السلسلة والارتفاع بمستواها.
- ٣ - الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- ٤ - التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

- ٥ - تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
- ٦ - تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعریضاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- ٧ - إبلاغ أصحاب البحث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- ٨ - التتنسيق مع المحكمين واستقبالها منهم.
- ٩ - الأخذ القراري بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- ١٠ - استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
- ١١ - التتنسيق مع الناشر.
- ١٢ - مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.
- ١٣ - تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
- ١٤ - تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي القويم.
- ١٥ - المقتبسات لا تكتب على هواش الصفحات، وإنما يفرد لها صفة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ١٦ - لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
- ١٧ - تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- ١٨ - تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة.
- ١٩ - الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالخبر الصيغي، وعلى ورق شفاف.
- ٢٠ - تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس.
- ٢١ - هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواءً أجيزة أو التي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
- ٢٢ - تتصدر السلسلة بشكل غير دوري.
- ٢٣ - تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.







رسالة التربية وعلم النفس، ع ٦، ص ١ - ١٨٠، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م)

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



شوال ١٤١٦هـ

العدد السادس

السعر: عشرة ريالات

«الهيئة الاستشارية»

- معالي الأستاذ الدكتور سعد محمد الحربيقي . الأستاذ الدكتور سعد العزيز البدر .
معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد . الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبيشي .
معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد . الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود .
معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي . الدكتور حسن علي مختار .
الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعى . الدكتور زهير أحد الكاظمى .
الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى فلاتة . الدكتور سليمان بن محمد الوابلى .
الأستاذ الدكتور إسماعيل ظافر . الدكتور علي بن محمد التويجري .
الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي . الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطرييري .
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع . الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود .

أعضاء هيئة التحرير

- | | |
|----------------------|--|
| رئيساً (أستاذ) | الأستاذ الدكتور عبدالله النافع آل شارع . |
| عضوواً (أستاذ) | الأستاذ الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة |
| عضوواً (أستاذ مشارك) | الدكتور راشد بن حمد الكثيري |
| عضوواً (أستاذ مشارك) | الدكتور محمد بن حسن الصايغ |
| عضوواً (أستاذ مشارك) | الدكتور عمر بن عبدالرحمن المقدى |
| عضوواً (أستاذ مشارك) | الدكتور محمد بن حسن المعموث |
| عضوواً (أستاذ مشارك) | الدكتور علي بن سعد القرني |

© ١٤١٦هـ/١٩٩٦م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .
جميع حقوق الطبع محفوظة . لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بدون الحصول على موافقة
كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية .

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
رسالة التربية وعلم النفس : - ص . ب ٢٤٥٨
- الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية .

جميع الآراء في هذه السلسلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية



تقديم

نحمد الله ونشكره أن نقدم لقراء رسالة التربية وعلم النفس العدد السادس الذي يشتمل على خمسة أبحاث تتناول جوانب متعددة تهم المتخصصين في التربية وعلم النفس . وهذه المقالات والأبحاث جاءت على النحو التالي :

تناولت المقالة الأولى الإنسان في الإسلام ، وتضمنت أصل النشأة وأهدافه ووظيفته والغرض من خلق الإنسان . كما تضمنت المقالة الثانية تقديم ميثاق أخلاقي للمشتغلين في البحث التربوي في العالم العربي وهذه الدراسة من المنظور الإسلامي والتوصيات للعمل بها خلال فترات البحث والتجارب .

أما المقالة الثالثة فهي تبحث اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات ومنها المتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية والفسيولوجية للطالب .

وتقدم المقالة الرابعة سمات وصفات المشرفات الميدانية وأدوارها من منظور طالبات بالدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض مع بعض التوصيات بإسناد مهمة الإشراف لمتخصصات أكاديمية ومهنية .

أما في المقال الخامس فقد حاول الباحث استخلاص العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وكيفية التغلب عليها .



المحتويات

الصفحة	الموضوع
٥	تقديم
٧	المحتويات
١١	الإنسان في الإسلام : أصله، أهدافه، وظيفته.
٣٩	الدكتور أحمد فؤاد محمود عليان نحو ميثاق أخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي في العالم العربي «دراسة من منظور إسلامي».
٧٩	الدكتور مصطفى عبد القادر عبدالله زيادة اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض التغيرات.
١٠٩	الدكتور زيدان أحمد السرطاوي سمات مشرفة التربية الميدانية وأدوارها كما تراها طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
١٥١	الدكتور رجاء أحمد عيد العوامل المساعدة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

الإنسان في الإسلام
أصله، أهدافه، وظيفته
الدكتور / أحمد فؤاد محمد عليان
أستاذ مساعد بكلية المعلمين بالرياض

خلص البحث

يتضح من هذه الدراسة أن التصور الإسلامي عن الإنسان بكل جوانبه: خلقه، والمدف من خلقه، ووظيفته في الحياة، كان وافياً وواضحاً كل الوضوح. ويتحقق ذلك فيما يأتي:

١ - أن التربية الإسلامية ضرورة حتمية لتحقيق الإسلام كما أراده الله أن يتحقق، والتربية بهذا المعنى: تهيئة النفس الإنسانية لتحمل أمانة التكليف والقيام بوظائف الحياة. يقول تعالى: «إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأباين أن يحملنها وأشفقمن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً» (الأحزاب ٧٢). وهذا يعني أن تكون مصادر الإسلام هي نفسها مصادر التربية الإسلامية، وأهمها القرآن والسنة، فالإسلام قدم لنا منهجاً تربوياً متكاملاً لقضايا الإنسان في الحياة.

٢ - وضوح الأفكار التي يُبني عليها نظام حياة الإنسان، وملامعتها للغطرة العقلية والوجدانية. يتضح ذلك من خلال الآيات الداعية إلى النظر في النفس والكون يقول تعالى: «وفي أنفسكم أفلأ تبصرون» (الذاريات ٢١)، ويقول سبحانه: «أَفَلَمْ ينظروا إِلَى السَّمَاء فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا... تَبَصَّرُوا وَذَكَرَى لِكُلِّ
عَبْدٍ مُنِيبٍ» (ق: ٦).

٣ - أن التربية الإسلامية - وخاصة جانب العبادات منها - تربى المسلم على الطاعة الوعية لله عز وجل، والارتباط بالمجتمع ارتباطاً متيناً مبنياً على عاطفة صادقة. فال التربية الاجتماعية الصحيحة المرتكزة على الإيمان الصحيح تنتج مجتمعًا قوياً متحضرًا مستقيماً، سليماً من كل انحراف.

٤ - أن الهدف الأصلي لخلق الإنسان في الكون هو عبادة الله ، والخضوع له ، والخلافة في الأرض ؛ ليعمرها بتحقيق شريعة الله وطاعته وإقامة أحكامه وتنفيذ قضاياه ، يقول الله تعالى : «وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون» (الذاريات ٥٦) . وإذا كانت هذه هي مهمة الإنسان الأصلية في الحياة ، فإن تربيته يجب أن يكون لها الهدف نفسه ، لأن التربية الإسلامية (تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه وعواطفه على أساس الدين الإسلامي) [النحلاوي (ب)].

مقدمة

الجيل المعاصر من المسلمين يواجه تحديات فكرية كثيرة ، والنظريات المعروضة في سوق الأفكار عديدة ، المروجون لها يستخدمون شتى الوسائل التي وصلت إليها حضارة العصر لتربيتها وجعلها مقبولة من الناس .

«وهكذا بات واجباً على المسلمين أن يتعرفوا بكل عمق ودقة على حقيقة دينهم ، وسعة جوانبه وضخامة ما يستطيع أن يقدم للمسلمين والإنسانية جماء ، وما لم يفعل المسلمون ذلك اهتزت قواعد الإيمان في قلوبهم وتزعزعت مبادئ الإسلام في نفوسهم» [عبدالكريم ، ص ٥] .

لقد انتشرت بين المسلمين وغير المسلمين آراء وأفكار لا تتفق مع الإسلام ، ولا تلتقي معه في مبادئه وأهدافه ، ومن هذه الأفكار: فكرة فصل الدين وإبعاده عن شؤون الحياة ، وهذه الفكرة لا تطبق على الإسلام ، فالإسلام ليس فيه حدود بين الدين والحياة ، فالإسلام دين الحياة الإنسانية بكل ما ينشأ عنها من ضروب النشاط والفعالية .

إن البشرية في حاجة إلى أن تعرف الإسلام على حقيقته في حاجة إلى أن تعرف الشريعة الإسلامية والمبادئ الإسلامية «في حاجة إلى نظامنا الاجتماعي الذي يكفل الكفاية لكل فرد ويケفل الكرامة لكل إنسان ويケفل سلام الضمير وسلام البيت وسلام المجتمع كما يكفل السلام الدولي العام» [سيد قطب ، ص ١٢] .

وقد كان خلق الإنسان والهدف من خلقه ووظيفته محور الجدل بين أصحاب الفكر في العصر الحديث: فمن قائل إن أصله قرد ، ومن قائل إن الإنسان عملة (اقتصادية) في سوق الصناعة والتجارة ، وهناك النظرية الماركسية التي جعلت الإنسان ترساً في آلة وهناك النظرية الفاشية التي قسمت الإنسان إلى سيد وعبد وعلى الإنسان العبد أن يخضع للإنسان

السيد، وهناك الرأسمالية التي فرقت بين الناس فجعلتهم طبقات. وإن المسلمين إذا تدبروا القرآن والسنة وفهموا معانيهما، حصروا أنفسهم ضد هذه الأفكار وتلك النظريات، فالإسلام بتعاليمه دين وسط لا إفراط فيه ولا تفريط، حفظ للإنسان كرامته وشخصيته وحقوقه «وكذلك جعلناكم أمة وسطاً» (البقرة ١٤٣).

وبالتمسك بالإسلام والتحصن به تكون للمسلمين شخصيتهم المستقلة، وثقافتهم المستقلة، فالمسلمون سادوا الدنيا عندما كانوا يسيرون على المنهج الصحيح للإسلام وتخلعوا وضعفوا عندما بعدوا عن المنهج الإسلامي الصحيح.

مشكلة البحث

لما كثر الاتجاه نحو الغرب والشرق في كل ما هو جديد في التعليم وغيره، وغض الطرف عنها في الإسلام من موضوعات وتشريعات تحدد للإنسان طريقة، مع أن القرآن - وهو المصدر الأول للتشريع في الإسلام - قد وسع كل شيء ولا ترك حاجة فيها نفع للإنسان من أمور الإنسان إلا أنزل قضاءها فيه، يقول الله - تعالى - «ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين» (النحل، آية ٨٩).

ولما كان يعز على كل مسلم غيور أن يرى تقليد بعض المسلمين في مجريات حياتهم الدينية والدنية للتreams والتربيـة الغربية، غافلين عن المصدر الحقيقي الذي يمكنهم أن يهتدوا به في حياتهم وهو القرآن والسنة، وعارض على المسلمين أن يتبعوا غيرهم، ولديهم ما يهتدون به، فيكون حالهم كمن يغمض عينيه عن الحقيقة فلا يتعرفها ولا يهتدى إليها.

فالتربيـة الغربية لم تتحقق للإنسان معرفة صلته بالكون، ولا معرفة أصله، ولا معرفة مصيره بعد زوال الحياة، ولا العمل على جعل حياته منسجمة مع هذه الأمور التي فطر الإنسان على تفتقدها وطلب معرفتها، وهكذا تركت الناس يعيشون في قلق وحيرة من هذا التساؤل هو علاقة الإنسان بالكون وقواه، وسبب وجوده فيه [النحلاوي (١)، ص ١٤].

لهذا فإن التأصيل الإسلامي لكل مجريات حياتنا، والاعتماد على مصادر التشريع الإسلامي سيكون هو السبيل الأوحد والأمثل؛ لتحقيق الرقي والحضارة والتقدّم.

وال التاريخ يؤكد لنا أن الأمة التي قادت الإنسانية إلى العلم والحرية والنور، ووضعت أسس الحضارة التي تنعم بها البشرية هي الأمة الإسلامية.

ويشهد المنصفون من المؤرخين الغربيين بذلك، نهذه مقوله المؤرخ الفرنسي (سیدیو) في كتابه (خلاصة تاريخ العرب، ص. ٩٧): «ثم أتى النبي صل الله عليه وسلم فربط علاقه المودة بين قبائل العرب... وانتشر نور العلم والتمدن بالشرق والغرب، وأهل أوروبا إذاك في ظلمة القرون الوسطى... ولا تزال إلى الآن. نرى آثاره حين نبحث عن مبادئ ما نحن عليه من العلوم الأوروبية... وبذل العرب همتهم في الاشتغال بجمع ما ابتكرته الأفهام البشرية من العلوم والفنون، واشتهروا في غالب البلاد - وخصوصاً البلاد النصرانية - من أوروبا بابتكارات تدل على أنهم أئمننا في المعارف [النحلاوي، ص ١٤، ١٥].

من خلال كل ذلك شعر الباحث بالمشكلة المتمثلة في كيفية تناول الإسلام للإنسان، ويتفرع من هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث

- ١ - ما أصل الإنسان في الإسلام؟
- ٢ - ما الهدف من خلق الإنسان في كما بينه الإسلام؟
- ٣ - ما الآثار التربوية لكل هدف من أهداف خلق الإنسان؟
- ٤ - ما وظيفة الإنسان في الحياة كما حددتها الإسلام؟
- ٥ - ما الآثار التربوية لكل وظيفة من وظائف الإنسان في الحياة؟

حدود البحث

يتناول البحث ما ورد عن الإنسان (أصله، أهدافه، وظيفته) في القرآن الكريم وتفسيره، والسنة المطهرة.

خطوات البحث

يمارس الباحث الإجابة عن الأسئلة السابقة فتناول ما ورد في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، من إشارات إلى أصل خلق الإنسان، والآيات التي حددت وظيفة الإنسان في الحياة، معتمداً على الآتي:

- ١ - القرآن الكريم.
- ٢ - كتب السنة.
- ٣ - كتب التفسير المختلفة.
- ٤ - آراء العلماء (القدماء والمعاصرين) الذين تعرضوا لهذه القضايا.

أهمية البحث

- * يسهم هذا البحث إسهاماً متواضعاً في الكشف عن النظرة الإسلامية للإنسان في وقت تأثر فيه كثير من الباحثين والعلماء بالعلوم الغربية والنظريات المادية والأراء التي تبعد بالإنسان عن عقيدته.
- * معرفة رأي الإسلام في القضايا السابقة، يعيدنا إلى المبع الفياض الذي لا يغيب، فنشرق قلوبنا بنور الإيمان فنسعد في الدارين.
- * التسمك بما في الكتاب والسنة يحفظنا من الضياع، ويقينا من الزلل، وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم - إذ يقول: «وإني قد تركت فيكم ما لن يتضليل به إن اعتصمتم به كتاب الله» (رواها أبو داود في سنته في كتاب المناكح ١ باب ٥٦ ص ٥٨٨).

أصل الإنسان في الإسلام

البشر والناس والإنسان في القرآن

الإنسان في القرآن الكريم غير البشر، لأن البشرية تعني الناحية المادية التي تعتمد على الأكل والشرب، وفيها يتساوى بنو آدم كلهم ويتشاربون.

وقد ورد لفظ البشر في كثير من الآيات القرآنية تتكلم عن بشرية الرسل والأنبياء.

- «قل إنما أنا بشر مثلكم يوحى إلي أنها إلهكم إله واحد..» (الكهف ١١٠).
- «هل هذا البشر مثلكم أفتاتون السحر وأنتم تبصرون» (الأنبياء ٣).
- «قل سبحان رب هل كنت إلا بشر رسولا» (الإسراء ٩٩٣).

وقد ورد مثل هذا في سور هود ٢٧، إبراهيم ١٠، الأنبياء ٢٤، الفرقان ٢٠، الشوري ٢١.

والإنسان في القرآن غير الناس فلفظ الناس يأتي في القرآن للدلالة على السلالة الأدمية:

- «يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة..» (النساء ١).
 - «يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى ..» (الحجرات ١٣).
 - وقد ورد مثل هذا في نحو مائتين وأربعين آية من القرآن الكريم.
 - والإنسان في القرآن غير الإنس: فلفظ الإنس يأتي دائمًا في مقابل لفظ الجن:
 - «وكذلك جعلنا لكل نبي عدوا شياطين الإنس والجن ..» (الأنعام ١١٢).
 - «وقال ادخلوا في أمم قد خلت من قبلكم من الجن والإنس في النار..» (الأعراف ٣٨).
 - «وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون» (الذاريات ٥٦).
- وقد ورد مثل هذا في سور الأنعام ١٢٨، ١٣٠، الأعراف ١٧٩، الإسراء ٨٨، النمل ١٧، فصلت ٢٥، ٢٩، الأحقاف ١٨، الجن ٦، ٥، الرحمن ٣٣، ٣٩، ٥٦، ٧٤، [عبدالرحمن، ص ص ١٥ - ٨].

أما لفظ الإنسان فمشتق من (أنس) به وإليه - أنسا - سكن إليه، وذهبت به وحشته . . . ونس فلاناً إيناساً: لاطفة وأزال وحشته . . . والإنسان الكائن الحي المفكر (ج) أنسى. [المعجم الوسيط ج ١، مادة أنس].

والإنسانية ارتقاء يفوق المادية والإنسان غير المتتوحش ارتقاء إلى الدرجة التي تجعله مؤهلاً لأن يكون خليفة في الأرض، متحملًا تبعات هذه الخلافة والأمانة التي أبْت السموات والأرض والجبال أن تحملها وحملها الإنسان.

«إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأباين أن يحملنا وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً» (الأحزاب ٧٢).

أما الإنسان فليس مناط إنسانيته فيما تستقرىء من آيات البيان المعجز مجرد كونه منتمياً إلى فصيلة الإنسان.

- «ولقد خلقنا الإنسان من صلصال من حمأ مسنون» (الحجر ٢٦).
 - «خلق الإنسان من صلصال كالفخار» (الرحمن ١٤).
 - كما أنه ليس مجرد بشر يأكل الطعام ويمشي في الأسواق.
- وإنما الإنسانية فيه ارتقاء إلى الدرجة التي تؤهله للخلافة في الأرض واحتلال تبعات

التكاليف وأمانة الإنسان لأنّه المختص بالعلم والبيان والعقل والتمييز. مع ما يلامس ذلك كلّه من تعرّض للأبتلاء بالخير والشر. . » [عبدالرحمن، ص ١٩].

دلالة لفظ الإنسان في القرآن

ورد لفظ الإنسان في القرآن الكريم في مواضع متعددة منها ما يلفت إلى آية خلقه ومنها ما يشير إلى اختصاصه بالعلم، ومنها ما يرفع شأنه ومنها ما يخفيه.

«ولقد ذكر الإنسان في القرآن بغاية الحمد وغاية الذم في الآيات المتعددة، وفي الآية الواحدة، فلا يعني ذلك أنه يحمد ويذم في آن واحد، وإنما معناه أنه أهل للكمال والنقص بما فطر عليه من استعداد لكل منها، فهو أهل للخير والشر، لأنّه أهل للتوكيل» [العقاد، ص ١٤].

وبيداً استشهاد الباحث بسورة العلق أول ما نزل من القرآن ، وفيها يمكن أن تكشف الملامح العامة للإنسان.

«أقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، أقرأ وربك الأكرم ، الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ، كلا إن الإنسان ليطغى ، أن راه استغنى» (العلق ١-٧).

يتضح من خلال الآيات أنه تكرر لفظ الإنسان ثلاث مرات :

الأولى: تلفت إلى آية خلق الإنسان من علق.

الثانية: تشير إلى اختصاصه بالعلم.

الثالثة: تحذر مما يتورط فيه من طغيان ، حين يت Hádidi به الغرور ، فيرى أنه أستغنى عن خالقه. [عبدالرحمن، ص ٢٠].

وفي السورة التي سميت بالإنسان تتضح الضدية في تكوين الإنسان واستعداده الخلقي :

«إنا خلقنا الإنسان من نطفة أم شاج نبتليه فجعلناه سميوا بصيرا ، إنا هديناه السبيل إما شاكرا وإما كفورا» (الإنسان ٢ ، ٣).

ومن شأن الإنسان أن ينسى :

«ولقد عهدنا إلى آدم من قبل فنسى ولم نجد له عزما» (طه ١١٥).

«لَا تؤاخذنِي بِمَا نَسِيْتُ وَلَا ترْهَقْنِي مِنْ أَمْرِي عَسْرًا» (الكهف ٧٣).
وَالنَّسِيَانُ مِنَ الشَّيْطَانِ:

«إِنَّمَا نَسِيْتُ الْحَوْتَ وَمَا أَنْسَانِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرْهُ» (الكهف ٦٣).
وَقَدْ يَتَعَدَّدُ نَسِيَانُ إِنْسَانٍ الْأَشْيَاءِ الْمَادِيَّةِ فِي الْحَيَاةِ، فَيَنْسِي فَضْلَ النَّعْمِ عَلَيْهِ إِذَا أَفَاءَ
عَلَيْهِ بِالنَّعْمَ، فَيَنْسِبُ الْفَضْلَ لِنَفْسِهِ، قَالَ قَوْمُ قَارُونَ لِقَارُونَ:

«وَابْتَغُ فِيهَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارُ الْآخِرَةِ وَلَا تَنْسِ نَصِيبِكَ مِنَ الدِّينِ وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ
إِلَيْكَ وَلَا تَبْغُ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ قَالَ إِنَّمَا أُوتِيْتُهُ عَلَى عِلْمٍ عَنِّي»
(القصص ٧٧، ٧٨).

كَمَا وَرَدَ لِفَظُ الْإِنْسَانِ فِي الْقُرْآنِ مَصْحُوبًا بِمَا يَذْكُرُهُ بِهَوَانِهِ وَضَعْفِهِ، فَيَلْفِتُهُ إِلَى خَلْقِهِ
مِنْ تَرَابٍ، أَوْ مِنْ طِينٍ، أَوْ مِنْ نَطْفَةٍ، أَوْ مِنْ عَلْقَةٍ.

- «وَخَلَقَ اللَّهُ الْإِنْسَانَ ضَعِيفًا» (النساء ٢٨).
- «فَيَنْظُرُ اللَّهُ الْإِنْسَانَ مِمَّ خُلِقَ، خُلُقُ مِنْ مَاءِ دَافِقٍ» (الطارق ٥، ٦).
- «أَلَمْ يَكُنْ نَطْفَةً مِنْ مَنِيْ يَمْنِيْ، ثُمَّ كَانَ عَلْقَهُ فَخَلْقُ فَسُوْيٍ» (القيامة ٣٧، ٣٨).

خلق الإنسان

إِنَّ الْإِنْسَانَ مَخْلُوقٌ مُكْتَمِلٌ الْخَلْقَةِ، خَلَقَهُ اللَّهُ فَأَحْسَنَ خَلْقَهُ، وَصُورَهُ فَأَحْسَنَ
تَصْوِيرَهُ: «يَأَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ، الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ، فِي أَيِّ صُورَةِ
مَا شَاءَ رَبَّكَ» (الإِنْفَطَار ٨ - ٦).

- ـ «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ» (التين ٤).
- ـ وَلَوْ نَظَرَ الْإِنْسَانُ إِلَى نَفْسِهِ سَجَدَ اللَّهُ شَكْرًا عَلَى النَّعْمِ الَّتِي تَكْمِنُ فِي خَلْقِهِ:
- ـ «أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ، وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ» (البلد ٨، ٩).
- ـ «وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفْلَأُ تَبْصُرُونَ» (الذاريات ٢١).

أَطْوَارُ خَلْقِ الْإِنْسَانِ

وَخَلَقَ اللَّهُ الْإِنْسَانَ مَارِ بَطُورِيْنِ مُخْتَلِفِيْنِ:

الطور الأول - خلق آدم عليه السلام

إن خلق آدم عليه السلام يدل على ما فضل الله به الإنسان على سائر المخلوقات حتى أنه أسرج له الملائكة، ويكتفي أن يشير البحث إلى أن الله عندما أراد خلق آدم قال للملائكة: «إني جاعل في الأرض خليفة»، والملائكة - رغم أنها خلق مطيع جبل على تنفيذ الأوامر دون مناقشة - قالت معرضة على خلق آدم: «أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك» وكانت هذه هي المرة الأولى التي تناقش فيها الملائكة ربها منكراً خلق هذا الخليفة، فلما ظهر فضل آدم - بتعليم الله له الأسماء، وإنباء الملائكة بها - عادت الملائكة إلى طبيعتها المذعنة، وسجدت لأدم استجابة لأمر ربها.

وقول الله تعالى عن خلق آدم: «إني جاعل في الأرض خليفة» يكشف عن فضل الإنسان، لأنه خليفه في الأرض، والخلافه ليست شيئاً هيناً، بل هي تكليف وتشريف ومسؤولية، وهنا تظهر صفة العلم المكتسب فقد اختص الله بها آدم.

«وعلم آدم الأسماء كلها» (البقرة ٣١).

«علم الإنسان مالم يعلم» (العلق ٥).

«خلق الإنسان، علمه البيان» (الرحمن ٢، ٣).

وخلق الله آدم فكونه من عنصرين: الجسد والروح والنفس تشملها معاً.
فاجلس من تكوين الأرض:

«منها خلقناكم وفيها نعيدهم ومنها نخرجكم تارة أخرى» (طه ٥٥).

والروح من عند الله:

«إذا سويته ونفتحت فيه من روحنا فقعوا له ساجدين» (الحجر ٢٩).

وبسبب هذه الروح الربانية أسرج الله له الملائكة، فالإنسان ليس غلافاً طينياً لحمياً، ولكنه خلق من روح الله، فهو بذلك كائن من كائنات الملا الأعلى، لأن انسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفح الله فيه من روحه.

أما حقيقة الروح وما هي وكم أنها وسرها فلا شأن للإنسان بها، وإنما هي من الأشياء التي اختص الله بها علمه:

«ويسئلونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أتيتكم من العلم إلا قليلاً» (الإسراء

أما النفس فهي قوام الجسد والروح معًا وهي مناط التكليف في الإنسان، والراجح أنها أقرب إلى الطبيع أو القوة الإرادية، وقد ذكرت نفس في القرآن بجميع قواها التي يدرسها اليوم علماء النفس المتخصصون في هذه الدراسات في موضوعاتها الحديثة:
فهناك النفس الأمارة بالسوء:

«وما أبرئ نفسي إن النفس لأمرة بالسوء» (يوسف ٥٣).
وهناك النفس اللوامة:

«لَا أَقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ، وَلَا أَقْسِمُ بِالنَّفْسِ الْلَّوَامَةِ» (القيامة ٢، ١).
وهناك النفس الملعنة:

«وَنَفْسٌ وَمَا سَوَاهَا، فَأَهْمَمْهَا فَجُورُهَا وَتَقْوَاهَا» (الشمس ٧، ٨).
وهناك النفس المطمئنة:

«يأيها النفس المطمئنة، أرجعي إلى ربك راضية مرضية فادخل في عبادي وداخللي جنبي» (الفجر ٢٧ - ٣٠).

ثم تذكر النفس في مواضع أخرى من القرآن على أنها مناط التكليف المسؤول في الإنسان:

«يُوْمَ تَجِدُ كُلَّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُّخْضِرًا، وَمَا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنْ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمْدَأْ بَعِيدًا...» (آل عمران ٣٨).

«كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتِ رَهِينَةً» (المدثر ٣٨).

«عَلِمْتَ نَفْسَنَا مَا أَحْضَرْتَ» (التكوير ١٤).

«عَلِمْتَ نَفْسَنَا مَا قَدَّمْتَ وَأَخْرَتْ» (الأنفطار ٥).

الطور الثاني - خلق سائر البشر

ما الإنسان؟ ما أصله؟ كيف خلق؟ كيف تكون؟.

إن هذه الخلية الواحدة التي تبدأ حياتها في الرحم، خلية ساذجة صغيرة، ضئيلة، مهينة، ترى بالمجهر، ولا تكاد تبين، وهي لا تبين!!!

ولكن هذه الخلية ما تثبت أن تكون الجنين، الجنين المكون من ملايين الخلايا المنوعة: عظمية، وغضروفية، وعضلية، وجلدية... ومنها كذلك تتكون الجوارح والحواس

وظائفها المدهشة: السمع، والبصر، والذوق، الشم، اللمس، ثم الخارقة الكبرى، والسر الأعظم: الإدراك والبيان، والشعور والإلهام، كلها من تلك الخلية الواحدة، الساذجة، الصغيرة، الضئيلة، المهيأة، التي لا تكاد تبين **والتي لا تبين** [قطب، ج ٦ سورة الرحمن].

لقد تحدث القرآن عن خلق الإنسان بعد آدم فذكر أنه خلق من نطفة:

«خلق الإنسان من نطفة فإذا هو خصيم مبين» (النحل ٤).

«أولم ير الإنسان أنا خلقناه من نطفة فإذا هو خصيم مبين» (يس ٧٧).

«وأنه خلق الزوجين الذكر والأئذى، من نطفة إذا ثمني» (النجم ٤٥، ٤٦).

«ألم يك نطفة من مني يمني» (القيامة ٣٧).

«إنما خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعاً بصيراً» (الإنسان ٢). كما ذكر القرآن أن الإنسان خلق من ماء دافق، وهذا الماء يخرج من صلب الرجل وترائب المرأة:

«لينظر الإنسان مم خلق، خلق من ماء دافق، يخرج من بين الصلب والترايب» (الطارق ٥ - ٧).

كما تحدث القرآن عن طوري الخلق - خلق آدم وخلق الإنسان معًا - فقال:

«والله خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم جعلكم أزواجاً ..» (فاطر ١١).

«هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ..» (غافر ٦٧).

ثم تحدث القرآن عن المراحل التي مر بها خلق الإنسان في رحم المرأة حديثاً مفصلاً ومرتبًا في سور متعددة، متدرجاً في مراحل خلقه داخل الرحم:

«ألم يك نطفة من مني يمني، ثم كان علقة فخلق فسوى، فجعل منه الزوجين الذكر والأئذى» (القيامة ٣٧ - ٣٩).

«هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلاً ثم لتبلغوا أشدكم ثم لتكونوا شيوخاً ومنكم من يتوفى من قبل ولتبلغوا أجلاً مسمى ولعلكم تعقلون» (غافر ٦٧).

«ولقد خلقنا الإنسان من سلاله من طين، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين، ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضبغة فخلقنا المضبغة عظاماً فكسونا العظام

لها ثم أنسأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخالقين» (المؤمنون ١٢ - ١٤).

«يا أيها الناس إن كنتم في ريب منبعث فإننا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مضغة مخلقة وغير مخلقة لبني لكم ونقر في الأرحام ما نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم يرد إلى أرذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا» (الحج ٥).

تلك هي محمل الآيات التي تحدثت عن أصل خلق الإنسان، وقد يظن ظان أن هناك تعارضًا في أصل خلق الإنسان في طوره الأول، وفي طوره الثاني؛ لأن ذكر خلقه في الآيات ورد أنه من مواد متعددة، في طوره الأول ذكر أنه خلق: من تراب، من طين، من حماء مسنون، من صلصال كالفالخار. وفي طوره الثاني ذكر أنه خلق من ماء دافق، من نطفة، من علقة، ومن مضغة مخلقة وغير مخلقة.

والحقيقة أنه لا تعارض في ذلك: فخلق آدم كان من ماء كسائر المخلوقات:

«والله خلق كل دابة من ماء» (النور ٤٥).

«وجعلنا من الماء كل شيء حي» (الأنباء ٣٠).

والماء الذي خلق منه آدم خلط به تراب الأرض فصار طيناً، ثم ترك مدة فتعفن فصار حماً مسنوناً، ثم جف ويس فصار صلصالاً كالفالخار.

وخلق ذرية آدم من ماء دافق (هو المني المدفوق من الرجل) وبعد عملية الإلقاء بين الحيوان المنوي والبويضة التي تخرج من المرأة تكون النطفة، ثم تتحول النطفة إلى علقة ثم إلى مضغة... ويترقى في الخلق حتى يسير خلقاً سوياً، فتبارك الله أحسن الخالقين.

والسنة المطهرة تؤكد هذه الحقيقة فيقول الرسول صلى الله عليه وسلم في خطبته الشهيرة في حجة الوداع: «أيها الناس.. كلكم لأدم وأدم من تراب..» [رواوه البخاري، تفسير سورة ١٢، ورواه أحمد بن حنبل في سننه ٤١١ ص ٥].

ويقول الرسول فيها رواه ابن مسعود رضي الله عنه: إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوماً نطفة، ثم يكون علقة مثل ذلك، ثم يكون مضغة مثل ذلك، ثم يرسل إليه الملك فينفع فيه الروح ويؤمر بكتب أربع كلمات، يكتب رزقه وأجله وعمله وشقي أو سعيد» [رواوه البخاري ومسلم في باب بدء الخلق].

والمراحل التي مر بها خلق الإنسان في الطورين التي وردت في القرآن والسنة لم يتوصل

إليها علماء الطب إلا منذ فترة وجيزة: «فقد أثبتت الأبحاث الحديثة أن أي إنسان مكون من العناصر التي تتكون منها الأرض فهو يتكون من: الكربون، والأكسجين، والأيدروجين، والفوسفور، والكبريت، والأزوت، والكالسيوم، والبوتاسيوم، والصوديوم، والكلور، والماغنيسيوم، والحديد، والمنجنيز، والتحاس، واليود، والفورين، والكربونات، والزنك، والسلكون، والألミニوم، وهذه نفسها هي العناصر المكونة للتراب، وإن اختللت نسبتها في إنسان عن الآخر، وفي الإنسان عن التراب إلا أن أصنافها واحدة» [مجاهد، ص ٢٠].

المساواة بين الناس في الإسلام

ولما كان الناس من آدم، وأدم خلق من تراب. ولما كان خلق خلق سائر البشر من طبيعة واحدة، يخرج البحث من كل ذلك بنتيجة واحدة وهي: أن البشر متساوون في أصل الخلقة. فهم ينتمون إلى أب واحد هو آدم، وأم واحدة هي حواء. وقد أثبت القرآن والسنة هذه الحقيقة. «يأيها الناس إنما خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن

أكرمكم عند الله أتقاكم» (الحجرات ١٣).

«يأيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منها رجالاً كثيراً ونساء...» (النساء ١).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم «كلكم لأدم وأدم من تراب، لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأبيض على أحمر إلا بالتفوّي» (رواية البخاري وأحمد).

وقال الرسول صلى الله عليه وسلم فيما رواه ابن عمر: «يأيها الناس إن الله قد أذهب عنكم عيبة الجاهلية وتعاظمتها بآبائكم، فالناس رجالان: بر تقي كريم على الله، وفاجر شقي هين على الله، والناس بنو آدم، وخلق الله آدم من تراب» [رواية الترمذ - سورة ٤٩، ٥٠].

وقد أقر بذلك بعض المنصفين من علماء الغرب في كلامهم عن الإسلام والمسلمين فيقول: توماس أرنولد «وكذلك كانت المساواة بين المؤمنين في الإسلام. وما ساد بينهم جيئاً من أخوة مشتركة لا تسمح بوجود فوارق بين عربي وعجمي، أو بين حر وعبد من اعتنقوا الإسلام، فكرة عارضت في الصحيح نيرة الشعور القبلي عند العربي الذي بنى احترامه على شهرة أجداده» [أرنولد، ص ٦١].

وتتصفح المساواة أيضاً في خطبة الخليفة الأول أبي بكر الصديق: «يأيها الناس إني وليت

عليكم ولست بخيركم فإن رأيتموني على حق فأعينوني وإن رأيتموني على باطل فقوموني، أطيعوني ما أطعت الله فيكم فإن عصيته فلا طاعة لي عليكم، الضعيف فيكم قوي عندي حتى آخذ الحق له، والقوى فيكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه»، وقد قال مثل ذلك الخليفة الثاني عمر الفاروق عندما تولى الخلافة: «نعم مساواة في الصلاة مساواة في الصوم، مساواة في القضاء فلا عنصرية ولا طبقية بل وحدة عقائدية».

الأثر التربوي للمساواة في الإسلام

إن مساواة الحق سبحانه للبشر في الخلق تتطلب المساواة في الآتي:

١ - المساواة في حق التعليم، فمن حق كل مسلم أن يتعلم العلوم الدينية والعلوم الدنيوية، لا فضل لأحد على أحد إلا بالجهد والاجتهد والتفوق، ففتح المدارس والكلليات أبوابها للكل طالب علم، وقد كان الإسلام واضحاً في ذلك كل الوضوح فجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، يقول رسول الله عليه وسلم: «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة» (رواه ابن ماجه) ويقول أيضاً: «اطلبوا العلم ولو في الصين» (روايه الدرامي). كما قرر الإسلام حق المرأة في التعليم بما يلائم فطرتها، وبعدها لم همتها في الحياة، على أن يتم هذا بحشه ووقار، في ضوء شريعة الإسلام، فإن النساء شقائق الرجال.

٢ - مساواة المرأة بالرجل في الجانب الإنساني قال تعالى: «يأيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منها رجالاً كثيراً ونساء» (النساء ١). ومساواتها للرجل في كثير من التكاليف الشرعية، قال تعالى: «ولهن مثل الذي عليهم بالمعروف» (البقرة ٢٢٨)، وقال سبحانه: «من عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيه حياة طيبة، ولنجزئنهم أجراً بما حسن ما كانوا يعملون» (النحل ٩٧)، وقال سبحانه: «للرجال نصيب مما اكتسبوا وللنساء نصيب مما اكتسبن» (النساء ٣٢).

٣ - المساواة في الأمور المتعلقة بشؤون الحياة في الحقوق والواجبات، والمساواة في مزاولة الأعمال، كل إنسان بحسب تخصصه واستعداداته، فحقوقهم الشرعية واحدة، وواجباتهم واحدة، فلا طبقية ولا عنصرية ولا تمييز بسبب اللون أو الجنس فالكل في حق الحياة سواء، يقول الله تعالى: «كل نفس بما كسبت رهينة» (المدثر ٣٨)، وقول رسول الله

صلى الله عليه وسلم: «إن الله قد أذهب عنكم عيبة الجاهلية وتعاظمها بآبائهما، فالناس رجالن برقي كريم على الله، فاجر شقي هين على الله، والناس بنو آدم، وخلق الله آدم من تراب» (رواه الترمذى وأبو داود)، «ولقد استخلف رسول الله صلى الله عليه وسلم ابن أم مكتوم على المدينة مرتين» (وهو ضرير) [رواه أبو داود عن أنس في كتاب الخراج والإمارة والفقىء باب ٣ ص ١٤٦]، كما ولـى رسول الله صلى الله عليه وسلم أسامة بن زيد قيادة جيش المسلمين، رغم وجود أبي بكر وعمر وعثمان وعلي كجند في هذا الجيش.

٤ - المساواة في ساحات القضاء الدنيوي، فالمدعى والمدعى عليه متباينان أمام القاضي المسلم، البينة على المدعى واليمين على من أنكر، ومن وصايا عمر بن الخطاب لأحد الولاة: «سوّ بين الناس في وجهك وعدلك وجلسك، حتى لا يطمع شريف في جنبك، ولا يتأس ضعيف من عدلك» [شلبي، ص ١٨٢]، وقال أيضاً لآخر: «اجعل الناس عندك سواء لا تبال على من وجب الحق، ثم لا تأخذك في الله لومة لأثم، إياك والأثره والمحاباه فيها ولاك الله» (العقد: عقرية عم)، وما قاله الخليفتان أبو بكر وعمر عند توليهما الخلافة «القوى فيكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه، والضعيف فيكم قوي عندي حتى آخذ الحق له» (العقد، العبريتان).

٥ - المساواة في الجزاء، فكل إنسان يجازي على حسب ما قدم من عمل، فالجنة لمن أطاع الله ولو كان عبداً حبشاً، والنار لمن عصاه ولو كان شريفاً قرشياً، والآيات القرآنية توضح ذلك في أكثر من موضع، يقول الله تعالى: «فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره» (الزلزلة ٨، ٧)، ويقول سبحانه: «ولا تزر وازرة وزر أخرى» (فاطر ١٨)، ويقول سبحانه: «كل أمرىء بما كسب رهين» (الطور ٢١).

٦ - المساواة في العلاقات الإنسانية، أو ما يسمى بالتكافل الاجتماعي، فلل乏قير حق على الغنى يسمى زكاة، وال المسلمين تتكافأ دمائهم، يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم «المسلمون تتكافأ دمائهم، يسعى بدمتهم أدناهم، ويجير عليهم أقصاهم، وهو يد على من سواهم يرد مشدهم على مضعفهم، ومتسرحهم على قاعدتهم» [رواه أبو داود كتاب الجهاد باب ١٤٧ ج ٢ ص ٨٩]، ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم «مثل المؤمنين في توادهم وترابهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكت منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى» (رواه البخارى ومسلم).

مظاهر تفضيل الله للإنسان

لقد فضل الله الإنسان وميّزه على سائر المخلوقات، ومن مظاهر هذا التفضيل:

١ - أن الله أَسْجَدَ لِهِ الْمَلَائِكَةَ. وهذا قمة التفضيل.

«وَإِذْ قَلَنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجَدُوا لِأَدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسُ أَنْتَ وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ» (البقرة: ٣٤).

٢ - أن الله سخر للإنسان أكثر الكائنات في السموات والأرض لخدمته.

«الله الذي خلق السموات والأرض وأنزل من السماء ماءً فأنخرج به من الثمرات رزقا لكم وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره وسخر لكم الأنهر، وسخر لكم الشمس والقمر دائبين وسخر لكم الليل والنهر، وآتاكم من كل ما سألتموه وإن تعدوا نعمة الله لا تمحصوها» (إبراهيم: ٣٣ - ٣٤).

«خلق الإنسان من نطفة فإذا هو خصيم مبين، والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون، ولهم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون، وتحملن أثقالكم إلى بلد لم تكونوا بالغيه إلا بشق الأنفس إن ربكم لرؤوف رحيم، والخيل والبغال والحمير لتركبها وزينة ويمخلق ما لا تعلمون...» (الحل: ٤ - ٨).

وتسرير المخلوقات للإنسان من مظاهر قدرة الله - عز وجل - فهو بقدرته سخر الجمل يقوده الإنسان ويركبه - رغم ضخامته - فهل يستطيع الإنسان أن يسخر لنفسه نملة أو بعوضة أو ذبابة؟ ! حاشا وكلا:

«يأيها الناس ضرب مثل فاستمعوا له إن الذين تدعون من دون الله لن يخلقوا ذبابا ولو اجتمعوا له وإن يسلبهم الذباب شيئاً لا يستنقذوه منه ضعف الطالب والمطلوب» (الحج: ٧٣).

وهكذا يتضح من خلال ما سبق أن الله كرم الإنسان وفضله: «فاسجد له الملائكة وسخر له المخلوقات». وصدق الله العظيم: «ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير من خلقنا تفضيلاً» (الإسراء: ٧٠).

وهذا يدعوك كل إنسان أن يتوجه بالشكر والحمد لله . فعل كل باحث وعالم أن ينسب الفضل لله ، فالإنسان لا يخترع ولا يبتكر ولا يخلق ، وإنما يؤلف بين ما هو مخلوق ، فالمواطن الأولية لم يخلقها الإنسان ، وأصل كل شيء مخترع خلق من خلق الله ، فالإنسان لا يملك

الخلق بل عاجز عن خلق ذبابة، فسبحان الله العظيم، والحمد لله على كل النعم. والشكر لله على نعمة الإنسانية.

الإسلام يحدد الهدف من خلق الإنسان

إن الله سبحانه لم يخلق الإنسان عبًى وإنما خلقه لهدف نبيل، وغاية حميدة ويتحقق هذا الهدف وتلك الغاية في قوله تعالى: «وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون، ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمنون، إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين» (الذاريات ٥٨ - ٥٦).

هذه الآيات تتضمن حقيقة هائلة ضخمة بل من أضخم الحقائق الكونية التي لا تستقيم حياة البشر في الأرض بدون إدراكها وإنما لتفتح جوانب وزوايا متعددة من المعاني والمرامي تندرج كلها تحت هذه الحقيقة الضخمة، التي تعد حجر الأساس الذي تقوم عليه الحياة.

وأول جانب من جوانب الحقيقة أن هناك غاية محددة لوجود الجن والأنس، وهدفًا خلق الله للإنسان من أجله، وهذا الهدف إذا قام به الإنسان وأداه فقد حقق غاية وجوده، وإذا قصر فيه فقد أبطل غاية وجودة. وهذا الهدف وتلك الغاية هي العبادة لله.

مفهوم العبادة في الإسلام

ليست العبادة انتزاعاً عن الحياة، والعكوف في المساجد فقط، وإنما شرعت العبادة في الإسلام لتكون محققة للعقيدة، وثمرة سلوكية عملية لها.

إن العبادة بمعناها الشامل تشمل علاقة الإنسان بربه وعلاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بنفسه:

«ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبين، وآتى المال على جبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب وأقام الصلاة وآتى الزكاة والموفين بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في اليساء والضراء وحين البأس أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون» (البقرة ١٧٧).

ولما كانت العقيدة الإسلامية تشمل الكون والحياة والإنسان فإن العبادة تشمل كل جوانب الحياة.

ومن ثم يبرز جانب مهم للعبادة ويتبيّن أن مدلول العبادة أوسع من تأدبة العبادات الراتبة. فالناس لا يقضون حياتهم في إقامة الشعائر، ولكن الله كلفهم ألواناً أخرى من مناشط الحياة تستغرق معظم حياتهم :

«إِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ . . .» (الجمعة ١٠).
 «هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلْلًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ» (الملك ١٥).
 وحينما تقول الآيات : «وَمَا خَلَقْتَ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُوْنَ . . .». فإنها تعلن بالعبادة المعرفة الحقيقية لسر وجود الإنسان في هذه الحياة، فلا عبادة بلا معرفة والمعنى أنه خلق الناس ليعرفوه، فإذا عرفوه عبدوه، وإذا عبدوه تفاضلت عبادتهم، وتفضّل إيمانهم وإنكارهم، وتفضّلت منازلهم، وبالتالي تفاضلت استحقاقاتهم بحسب ما يتعرضون له من امتحانات وابتلاءات في الدنيا :

«أَحَسِبَ النَّاسُ أَنْ يَرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنُوا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ» (العنكبوت ٢).
 «وَنَبِلُوكُمُ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةٌ وَإِلَيْنَا تَرْجِعُونَ» (الأنبياء ٣٥).

وبالتالي تفاضل العطاء من المعطي، وعطاء الله مبدول لكل الناس مؤمنهم وكافرهم لأنّه رب الناس جميعاً، فالشمس تشرق على الناس جميعاً، والأرض تخريج النبات لكل الناس، والمطر ينزل لكل الناس فالعطاء من الله لكل الناس. ولكن التفاضل في مقدار العطاء :

«مَنْ كَانَ يَرِيدُ الْعاجِلَةَ عَجَلَنَا لَهُ فِيهَا مَا نَشَاءَ لَمْنَ نَرِيدْ ثُمَّ جَعَلْنَا لَهُ جَهَنَّمَ يَصْلَاهَا مَذْمُومًا مَدْحُورًا، وَمَنْ أَرَادَ الْآخِرَةَ وَسَعَى لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ كَانُ سَعْيَهُمْ مَشْكُورًا، كُلَا نَمْدَهُؤْلَاءِ وَهُؤْلَاءِ مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ مُحَظَّرًا» (الإِسْرَاءُ ١٨ - ٢٠).
 فَالله خلق الناس ليعطيهم، وكل الناس مستحقوق للعطاء بحكم رتبة العبودية لله : فمن أطاع واتقى أغدق عليه العطاء من السماء والأرض [مصطفى محمود، ص ص ٤٤ - ٤٥].

«وَلَوْ أَنْ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقُوا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِمْ بِرَكَاتَ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ» (الأعراف ٩٦).

ومن عصى وبغى وطغى واستكبر كان جزاؤه العقاب في الدنيا والآخرة: كما حدث مع قوم عاد وثمود وفرعون وهامان وقارون حينما استكبروا وعصوا الله .
 «فَكُلَا أَخْذَنَا بِذِنْبِهِ فَمِنْهُمْ مَنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبَاً وَمِنْهُمْ مَنْ أَخْذَتْهُ الصِّيَحَةُ وَمِنْهُمْ مَنْ خَسَفْنَا بِهِ الْأَرْضَ وَمِنْهُمْ مَنْ أَغْرَقْنَا وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيظْلِمُهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ» (العنكبوت ٤٠).

وكل هذه المعاني متضمنة في قوله تعالى: «لَيَعْبُدُونَ». ولذلك عرفت العبادة بأنها كل عمل يرضي الله، وبذلك تشمل العبادة جميع أعمال الإنسان إذا قصد بها إرضاء الله، وتحقيق العبودية له، والخضوع لأمره وشرعيته والقرب منه واتقاء غضبه.

فالعبادة عمل الإنسان وما يقتضيه هذا العمل من نشاط حيوي في عمارة الأرض والتعرف إلى قواها، ومكوناتها، وتحقق اراده الله في استخدامها وتنميتها، وترقية الحياة فيها. ومن ثم يتضح أن معنى العبادة أوسع وأشمل من مجرد إقامة الشعائر من صلاة، صيام، وزكاة، وحج. وأن حقيقة العبادة تتمثل في أمرتين رئيسيين هما:
 الأمر الأول: استقرار معنى العبودية لله في النفس، فلا رب سواه، ولا يستحق العبودية غيره، فهو الذي رب العباد على موائد نعمه.

الأمر الثاني: أن يقصد بكل عمل في هذه الحياة التوجه به إلى الله دون غيره، فائي عمل يقصد به غير الله مردود على صاحبه ولا فائدة منه.

بهذا وذلك يتحقق معنى العبادة، ويصبح العمل كالشعائر، والشعائر كعمارة الأرض وعمارة الأرض كالجهاد في سبيل الله، والجهاد كالسعى على المعاش، والسعى على المعاش كطلب العلم، وطلب العلم كالصبر، والصبر كالرضا بقضاء الله... كلها عبادة، وكلها تحقق الهدف من خلق الإنسان.

بل يمكن القول إن الإسلام تنظيم للحياة عن طريق العبادة لله عز وجل، لأن الإسلام هو استسلام لله عز وجل، وخضوع له في كل شؤون الإنسان.

«قل إني أمرت أن أعبد الله مخلصاً له الدين، وأمرت لأن أكون أول المسلمين» (الزمر ١٢، الأنعام ١٦٢، ١٦٣).

«قل إن صلاتي ونسكي وحياتي وعaci الله رب العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين» (الأنعام ١٦٢، ١٦٣).

أهمية العبادات ومنزلتها

الإسلام دين شامل يشمل: العقائد، والعبادات، والمعاملات، وكلها تدخل في التكاليف التي كلف الله بها الإنسان عندما عرض عليه الأمانة. وقد قرن الله التكاليف بطالبة الإنسان بالنتائج السلوكية التي يستلزم أداء هذه التكاليف. ذلك أن الله أراد من دعوة الإنسان إلى الإيمان بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين، أن يقترن هذا الإيمان بحركة فكرية وعاطفية في أعماق الإنسان تتحول إلى قوة دافعه، تتحقق مدلولها في عالم الواقع، قوة تدفع الإنسان إلى تحقيق عبوديته لله في سلوكه وأعماله ومجتمعه.

وتمثل الشهادة العمود الأساسي الذي لا يقوم القصر بدونه.

أما العبادات الراتبة وهي: الصلاة، والصيام، والزكاة، والحج فتمثل أركان هذا القصر وأعمدته الجانبية.

أما بقية العبادات التي تمثل في سلوك الإنسان وحياته وأعماله كلها من معاملات البيع والشراء وعمارة الأرض والعمل بشرعية الله فيها، فتلك العبادات تمثل تمثيم كيان القصر من: الجدران والنوافذ والأبواب والفرش والزخارف فيكتمل بناء القصر ويصبح في أبهى صورة وأجملها.

الحياة العبادية مهمة لأنها

- ١ - تنظيم سلوكي للإنسان، ينظم الإنسان من خلالها علاقته بالله والناس.
- ٢ - تنظيم عاطفي مبني على محبة العبد لربه وارتباطه بخالقه، ينفذ أوامره؛ لأنه يعرف أن فيها مصلحته، وينتهي عن نواهيه؛ لأنه يعرف أن فيها ضرره، فيما الدقائق وال ساعات والأيام التي يقضيها الإنسان في العبادات الراتبة إلا تذكرة بهذه الصلة المستمرة بالله وترويض للنفس على الخضوع الدائم لله، والخضوع لذكره.
- ٣ - تنظيم اجتماعي مبني على تحقيق التوازن الاجتماعي في المواعيد، والمطعم والملابس والإنفاق. فالله نظم حياة الإنسان فجعل الليل لراحةه، والنهار لشغله ومعاشه، قال الله تعالى: «وجعلنا الليل لباسا، وجعلنا النهار معاشا» (النبا ١٠، ١١)، ويقول سبحانه: «ومن آياته منامكم بالليل والنهار وابتغاؤكم من فضله» (الروم ٢٣). ويأكل من الطيبات استجابة لقوله تعالى: «يأيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقكم الله حلالا طيبا واتقوا الله

الذي أنت به مؤمنون» (المائدة ٨٨) ويمسك الإنسان عن الطعام عندما يأمره الله بذلك: «وكلوا وشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر ثم أتموا الصيام إلى الليل . . .» (البقرة ١٨٧).

وينفق المال متى أمره بالإنفاق: «يأيها الذين آمنوا انفقوا مما رزقناكم . . .» (البقرة ٢٥٤). «خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها . . .» (التوبية ١٠٣). «وهو الذي أنشأ جنات معروشات وغير معروشات . . كلوا من ثمره إذا أثمر وآتوا حقه يوم حصاده» (الأنعم ١٤١).

والحج تنظيم اجتماعي للحياة على أساس جمع الناس في موقف واحد، يدعون ربًّا واحدًا بتلبية واحدة، في لباس واحد، تحت لواء الله، استجابة لنداء الله على لسان إبراهيم عليه السلام: «وأذن في الناس بالحج يأتوك رجالاً وعلى كل ضامر يأتي من كل فج عميق» (الحج ٢٧).

٤ - تنظيم للعلاقات الاقتصادية بين الناس وفق ما شرعه الله، وتنظيم كل ما يتعلق بالنواحي المالية والاقتصادية من بيع وشراء ورهن ومتارعة ومضاربة . . وغير ذلك من الأمور الإقتصادية التي تلزم الإنسان في علاقته بالناس جميعاً.

٥ - تنظيم حياتي نفسي: فالصلة تنظيم للحياة اليومية على أساس أنها صلة دائمة بين العبد وربه، ولقاء منتظم في أوقات محددة مع الله. فيرتبط قلب الإنسان بالله عز وجل ارتباطاً يجعله ربانياً.

وتنظيم نفسي للتغلب على شهوي البطن والفرج. وتنمية الإرادة الإنسانية في مواجهة المغريات، حتى تبقى خاضعة لشريعة الله ومرضاته بعيدة عن غضب الله.

أثر العبادات في تربية الإنسان

للعبادات المختلفة أثر واضح في تربية الفرد والمجتمع، ونتائج ثابتة دائمة في عقل الناشيء، وفي تكوين شخصيته وأسلوب تفكيره، وفي نمط حياته السلوكية وفي مشاعره وعواطفه، وفي إرادته وعزيمته .

ونظراً لأن العبادات المختلفة دائمة ومستمرة، شاملة لكل جوانب الحياة الإنسانية فمنها: العبادة الجسدية الفكرية، ومنها العبادة المالية، ومنها ما يتعلق بصلة العبد بربه، وما

يتعلق بصلة الإنسان بغيره من الناس ، وصلته مع نفسه .
فنظراً لكل هذا كان للعبادات أثرها الروحي ، وأثرها الأخلاقي وأثرها الاجتماعي
وأثرها على الشخصية الإنسانية .

وسيحاول الباحث فيما يلي توضيح الأثر التربوي لكل جانب من هذه الجوانب :

أ) العادات تربية فكرية

العادات بمعناها الشامل تربى الإنسان فكريًا ويتبصر بذلك فيما يلي :
التفكير السليم في كل ما يعمل ، لأن العادات إن لم تؤد على وجهها
الصحيح ، وإن لم تكن خالصة لله فستصبح وبالاً على أصحابها . فالإنسان لا
يقدم على العبادة قبل أن يفكر إلى من يتوجه بتلك العبادة يفكر في حكمتها
والهدف من أدائها .

الإخلاص في العمل ؛ فالإنسان عندما يدرك أن عمله خالص لله ، يؤديه
على أكمل وجه ، فالصلاحة مثلاً ؛ أمر الله بإقامتها «أقم الصلاة إن الصلاة تنهى
عن الفحشاء والمنكر» (العنكبوت ٤٥) ، وإقامة الصلاة لا يعني مجرد الإتيان بها
بصورة شكلية مجردة من الحشو ، وإنما يعني اندماج الإنسان في الصلاة بصورة
بعده عن كل شيء فهو أمام الله يناجيه ، ويتلوك للامه «قد أفلح المؤمنون ، الذين
هم في صلاتهم حاشعون» (المؤمنون ١ ، ٢) ، وأثر الصلاة ونتائجها ما أخبرنا الله
تعالى به بقوله : «إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر» قوله : «إن الإنسان خلق
هلوعاً ، إذا مسه الشر جزوعاً ، وإذا مسه الخير منوعاً ، إلا المصلين ، الذين هم
على صلاتهم دائمون» (المعارج ٢٣-١٩) .

وهكذا تكون العبادة منهاجاً وأسلوب معرفة لله ، تجعل الإنسان يفكر في
حياته وسلوكه ، ومصيره ، ليربط كل أعماله بهذا المصير .

ب) العادات تربية روحية

العادات بمعناها الشامل تربى الإنسان روحياً ويتبصر بذلك فيما يلي :
تربى عند الإنسان العاطفة الربانية الخالصة ، والشعور الدائم بالإنتقاد لله
والخضوع لأوامره ، واجتناب نواهيه .

ترويض للنفس الأمارة بالسوء على طاعة الله ، وإبعاد الشيطان ، وذلك بتنفيذ أوامر الله ومخالفة الشيطان في كل ما يتعلق بمغريات الحياة .

إخلاص النية لله : فالعبدات تقوم في صحة أدائها على النية «إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل إمرئ ما نوى» (رواه البخاري ومسلم كتاب بدء الوحى). وإخلاص النية لله شرط من شروط صحة العبادة .

نبذ الفناء والرياء : فالعبادة يجب أن يكون هدفها مرضة الله دون غيره ، فلا يكون هدفها إرضاء الناس أو مراءاتهم وطلب مدحهم أو الرغبة في جاه أو سلطان : «قل إن صلاتي ونسكي ومحبتي وعماي لله رب العالمين» (الأنعم ١٦٢). «فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملاً صالحاً ولا يشرك بعبادة ربه أحداً» (الكهف ١١٠).

«أنا أغنى الشركاء عن الشرك فمن عمل لي عملاً أشرك فيه غيري فأنا منه برئ وهو للذي أشرك» (رواه ابن ماجه ، الترغيب والترهيب ١٣٨٨ ص ٣٢). وعن الصحاح بن قيس قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «إن تبارك وتعالى لا يقبل من الأعمال إلا ما خلص له ، لا تقولوا هذه لله وللرحم ، فإنها للرحم وليس لله منها شيء» (رواه البهقي الترغيب والترهيب ١٣٨٨ ص ٢٣) .

جـ) العادات تربية أخلاقية

العادات بمعناها الشامل يتبع عن تربيتها الروحية إحساس أخلاقي دائم والتزام تصدر عنه الصفات الآتية :

الأمانة : بمعنى أن يكون الإنسان أميناً مع نفسه ، أميناً مع الناس ، أميناً مع الله ، تحمل الإيمانة العامة ، فيؤيد الأمانة لمن أثمنه ولا يخون من خانه .
الوفاء بالعهد : فإن الله أخذ العهد على الإنسان ألا يشرك به شيئاً وأن يبر والديه وحسن إلى جاره . فالعهد مسؤولية على الإنسان أن يؤديها «أوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولاً» (الإسراء ٣٤) .

الصدق : وهو من الصفات التي يتميز بها المؤمن ، لأن الصدق يهدي إلى البر والبر يهدي إلى الجنة ، وما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله

صديقاً والإنسان الصادق إنسان يعتمد عليه في كل تصرفاته .
التضيحية ، والاستقامه ، والمروءة وسائر الصفات الخلقية الثابته والمطلقة المستمرة التي بعث الرسول ليتحققها ويغرسها في نفوس أمته فهو يقول : «إنما بعثت لأنتم مكارم الأخلاق» (رواه البخاري ومسلم في باب الأخلاق) .
التصوّي وهي الصفة التي تعتبر غاية لكل عبادة ، ودعوة توجه بها الله لكل مخلوقاته حتى الأنبياء .

«يأيها النبي اتق الله ولا تطع الكافرين والمنافقين . . .» (الأحزاب ١) .
«يأيها الناس اتقوا ربكم إن زلزلة الساعة شىء عظيم» (الحج ١) .
«يأيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقوون» (البقرة ١٨٣) .

وهذه الصفات الخلقية تصدر من الإنسان المؤمن المتبع تلقائياً كما تصدر من الورود عبرها ، بعيدة عن أي مصلحة أو اعتبارات شخصية ، أو ريبة ومداهنة للناس وما الحاجة إلى الناس إذا كانت الغاية والهدف إرضاء الله واتقاء غضبه وعذابه؟ «إن إلينا إِيَّاهم ثُمَّ عَلَيْنَا حِسَابُهُم» (الغاشية ٢٥ ، ٢٦) .

د) العبادات تربية اجتماعية

العبادات بمعناها الشامل تحقق تربية اجتماعية لا مثيل لها تتضح في الآتي :
أنها تطبع الإنسان على الإرتباط الدائم بالجماعة المسلمة ، حيثما كان ومهما كانت ظروفه : «مثل المؤمنين في توادهم وترابعهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكت منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى» (رواه البخاري في كتاب الأدب باب ٢٧ ، ومسلم في كتاب البر باب ٦٦) .
«إنَّ الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ» (الحجرات ١٠) .

«وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان» (المائدة ٢) .
أنها تطبع الإنسان على النظام ووحدة الهدف فالعبارات الراتبة (كالصلوة والصوم والحج) تؤدي في جماعة منظمة متحابة ذات هدف واحد ، فأفرادها يقومون بآداء أقوال وأفعال واحدة في الصلوات والصوم والحج ، مساواة تامة في الأداء وتحمل

المشقات، الكل يعبد ربًا واحدًا، ويتجه إلى قبلة واحدة، ويبتغي مرضاه إلى واحد، الهدف واحد، وتلك هي قمة التربية الاجتماعية لأي مجتمع. أنها تحقق نظامًا اجتماعياً في المعاملات لا يوجد له مثال في أي مجتمع آخر، فنظام المعاملات الإسلامي من بيع وشراء، ونظام للمواريث والزواج والطلاق وتحريم الربا والاستغلال.. وغير ذلك من شؤون الحياة كلها تسير وفق تشرع سماوي من قبل الله الذي خلق الإنسان ويعرف ما يصلحه.

وبهذا التشريع انتصر المسلمون وتفوقوا على غيرهم من المجتمعات، تقول الكاتبة الإيطالية (فاليري) موضحة أسباب تقدم المسلمين وسر انتصار الدعوة الإسلامية وانتشارها وبقائها: «أخذ الناس الذين دهشوا لهذا الانقلاب الاجتماعي الديني السياسي يتساءلون عن سببه الأول، ولكن الكثيرين منهم كانوا لا يصرون، أو تعمدوا إغماض عيونهم، فظلوا يتخطبون طويلاً في مجاهل الغلط والشطط ولم يدركوا أن القوة الإلهية هي التي أعطت الإشارة الأولى لهذه الحركة المباركة الواسعة النطاق.. ولم يشاؤا أن يصدقوا أن الحكمة الإلهية هي التي اقتضت أن يكون محمد خاتم النبيين والمرسلين وسجلت له إلى الآن رسالة عامة إلى الناس أجمعين بغير تمييز بين جنس وجنس، أو بين بلد وبلد» [النحالاوي (أ) ص ص ١٥، ١٦].

هـ) العبادات تربية شخصية للإنسان

العبادات بمعناها الشامل تربى شخصية الإنسان فتحقق له الآتي : تقوى إرادته في إخضاع النفس ، والتغلب على الشهوات .

تحقق للإنسان حريته : فهو بعبيوبيته لله ، لا يخشى أحدا إلا الله ، فالرزق بيد الله وخشيته لله تبع من إيمانه بأن كل شيء بيارادة الله ، وهذا يكسبه قوة وإرادة لا حد لها يتضاع ذلك من قول رسول الله لعبد الله بن عباس «احفظ الله يحفظك ، احفظ الله تجده تجاهك ، إذا سالت فاسأل الله وإذا استعن فاستعن بالله ، وأعلم أن الناس لو اجتمعوا على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ولو اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك رفعت الأقلام وطويت الصحف» (رواه الترمذى في سنته بباب القيامة).

العبادات تحفظ للإنسان كرامته: فلا يذل لأحد، ولا يخضع لغير الله، ذلك أن الإنسان المتعبد بوعي وبصيرة يتعلم من تكرار هذا التعبد ألا يعمل إلا ما يؤمر به، ويزنه بميزان معين، ثم يرجحه بإرادته، يتحققه بصدر وعزيمة وتصميم عارفاً هدفه مستبعداً المؤثرات الأخرى التي قد تؤدي به إلى الانحراف عن هذا الهدف.

ويشعر المتعبد بكرامته حين يكرر ألفاظاً وحركات وانفعالات تشعره بالإرتباط بالله، وهو أكبر من كل كبير، وأعظم من كل عظيم، فيعتز به، وتصغر في عينه كل المصائب والمصاعب ويستعين بالله في كل موقف «إياك نستعين» (الفاتحة ٥).

الهدف من العبادة

ليس الهدف من العبادة تحصيل الرزق من الله ، ولكن الهدف هو تحقيق معنى العبادة الله تعالى: «وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ، ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون ، إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين» (الذاريات ٥٦-٥٨) .

فالرزق بنص الآية بيد الله وهو مضمون ، وعطاء الله للجميع : «كلا نمد هؤلاء وهؤلاء من عطاء ربكم وما كان عطاء ربكم محظوراً» (الإسراء ٢٠) ، ولو كان الرزق في مقابل العبادة ما رزق الله الكفار والعصابة ، فهو رب العالمين يعطي بلا مقابل .

وتحقيق الهدف من العبادة يكون ببذل أقصى الجهد والطاقة ، ثم يسلم العبد أمره لله ، فيستمتع براحة الضمير وطمأنينة النفس وصلاح البال في جميع الأحوال ، سواء رأى ثمرة عمله أم لم يرها ، تحققت النتائج كما قدرها ، أم بخلاف ما قدرها ، فهو قد أنهى عمله ، وضمن جزاءه ، عند تحقق معنى العبادة واستراح ، وما يقع بعد ذلك خارج عن حدود وظيفته ، وقد علم أنه عبد فلم يتجاوز حدود العبد ، وعلم أن الله رب فلم يقحم نفسه فيما هو من شؤون الرب ، وذلك هو التوكل على الله في أسمى صوره .

وظيفة الإنسان في الإسلام: نماذج وأنماط

إن الله الذي بيده ملوكوت كل شيء قد رتب الكون كله ، واحتضن كل مخلوق من مخلوقاته بخصائص معنية .

فالمجاهدات تسير بنظم ثابته ، وحساب معلوم ، فهي مسيرة في نظمها ولا اختيار لها :

«لا الشمس ينبغي أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون» (بس ٤٠).

والنباتات خاضعة لقوانين ثابته، وتسير في تطورات حياتها وفق هذه القوانين، وهي أيضاً مسيرة في نظمها ولا اختيار لها: «لينظر الإنسان إلى طعامه، أنا صبينا الماء صبا، ثم شققنا الأرض شقا، فأنبتنا فيها حبا، وعنبا وقضبا، وزيتونا ونخلا، وحدائق غلبا، وفاكهه وأبا، متاع لكم ولأنعامكم» (عبس ٣٢-٢٤).

والحيوانات تعيش في ظل نظام محكم، وقد أودعت فيها وسائل الحياة، والدفاع عن النفس، وطلب الطعام والشراب، تخضع لنواميس الكون خضوعاً إجبارياً لا اختيار لها فيه: «وأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون... . ويخلق ما لا تعلمون» (النحل ٨-٥).

تلك هي الكائنات المدركة في الكون أما الكائنات غير المدركة فقد أمر الله الإنسان أن يؤمن بها مثل: الملائكة والجن. والبحث لا يتناولها، لأنها من الغيبيات التي لا يعرف عنها شيء إلا ما أخبر الله به فقال عن الملائكة: «لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون» (التحريم ٦). وقال عن الجن: «إنه يراكم هو وقبيله من حيث لا ترونهم» (الأعراف ٢٧). إليس من فصيلة الجن: «وقلنا للملائكة اسجدوا إلا بليس كان من الجن ففسق عن أمر ربه» (الكهف ٥٠).

أما الإنسان فإنه يشتراك مع الكائنات المدركة في خضوعه لنواميس الكون خضوعاً إجبارياً، فلا اختيار له في نموه، ولا عمل أجهزة جسمه، ولكن الإنسان يمتاز بأن الله تبارك وتعالى قد منحه عقلاً وفكراً و اختياراً.

«ونفس وما سواها، فأهملها فجورها وتقوها، قد أفلح من زكاهما، وقد خاب من دسادها» (الشمس ١٠-٧).

وحمله إلى جانب هذا الاختيار الأمانات.

«أنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً» (الأحزاب ٧٢).

ومن خلال الآيات القرآنية، وما تضمنته من أوصاف وصف الله بها الإنسان يمكن أن تشتق بعض وظائف الإنسان في الحياة كما حددها الإسلام.

أ) الوظيفة الأولى للإنسان

عندما قال الله عز وجل للملائكة: «إني جاعل في الأرض خليفة» حدد الله الوظيفة الأولى للإنسان.

فقد أذنت مشيئته الله - أن تسلم لهذا الكائن الجديد في الوجود زمام هذه الأرض وتطلق يده فيها، وتسند إليه إبراز مشيئته الخالق في الإبداع والتكوين، والتحليل والتركيب والتحوير والتبديل، وكشف ما في هذه الأرض من قوى وطاقة وكنوز وخامات وتسخير هذا كله - في المهمة الضخمة التي وكلها الله إليه.

وكانت الوظيفة الأولى للإنسان إنه خليفة في الأرض. يقول القرطبي في تفسيره «الجامع لأحكام القرطبي» (خليفة)... والمعنى بال الخليفة هنا في قول ابن مسعود وابن عباس وجميع أهل التأويل - آدم عليه السلام، وهو خليفة الله في إمضاء أحكامه وأوامره» (تفسير القرطبي ج - ١ ص ٢٦٣)، وقول الأمام البغوي في تفسيره المسمى «معالم التنزيل»: (خليفة)... والمراد بال الخليفة هنا آدم، سماه الخليفة لأنه خلف الجن، أي: جاء بعدهم، وقيل لأنه يخلفه غيره، والصحيح أنه خليفة الله في أرضه لإقامة أحكامه وتنفيذ قضياته [تفسير البغوي ج - ١ ط ٢٠ ص ٦٠].

فما الخلافة؟ وكيف يتحققها الإنسان

الخلافة لغة النيابة والوكالة، والنيابة أو الوكالة بمفهوم البشر عبارة عن: الموكل، والوكيل، والموكل فيه أو عليه، وشروط الوكالة، ومدة الوكالة، والحساب في نهاية الوكالة (فاروق الدسوقي ١٤٠٦ هـ ص ٣٧).

ونجد بالقياس أن عناصر الخلافة هنا: مستخلف وهو الله - ومستخلف وهو الإنسان ومستخلف فيه أو عليه وهو الأرض وما فيها وما عليها - وشروط الوكالة وهي التكاليف التي كلف الله بها الإنسان مجملة في الأوامر والنواهي - ومدة الوكالة هي الحياة الدنيا من بدايتها إلى نهايتها - والحساب يوم القيمة.

«يُوْمَ تَجِدُ كُلَّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُّحْضًا، وَمَا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوْدُ لَوْ أَنْ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمْدًا بَعِيدًا» (آل عمران ٣٠).

ويوظفه الخلافة وهب الله هذا الكائن الجديد من الطاقات الكامنة والمستعدات

الكامنة في خلقه ما جعله قادرًا على أعباء الخلافة، وووهبه من القوى الخفية ما يحقق المشيئه الإلهية.

لقد خفيت على الملائكة حكمة المشيئه العليا في بناء هذه الأرض وعمارتها وفي تنمية الحياة وتنويعها، وفي تحقيق إرادة الخالق وناموس الوجود في تطويرها وترقيتها وتعديلها، على يد خليفة الله في أرضه، هذا الذي قد يفسد أحياناً، وقد يسفك الدماء أحياناً، ليتم من وراء هذا الشر الجزئي الظاهر خير أكبر وأشمل: خير النمو الدائم، والرقي الدائم، خير الحركة الاهادفة البناء، خير المحاولة التي لا تكف والتطلع الذي لا يقف، والتغيير والتطوير في هذا الملك الكبير، عندئذ جاءهم القرار من العليم بكل شيء، والخير بمصائر الأمور «قال إني أعلم ما لا تعلمون» [قطب، الجزء الأول].

والخلافة تعبر عن علاقة بين الإنسان وربه وهي تعني
أولاً: العبودية والخضوع والطاعة لأوامر الله.
ثانياً: سيطرة الإنسان على الأرض، وهيمته عليها.

وال العبودية والسيادة مرتبطان ببعضهما، فإذا ضيغ الإنسان عبوديته لله ضيغ سيادته على الأرض، ومعنى ذلك أن الإنسان إذا رفض عبوديته لله سقط في عبودية غيره من هو أو شيطان، أو مال أو حاكم ... ومن ثم فلا سبيل أمام الإنسان لتحرير ذاته من كل هذه العبادات سوى توجيه عبوديته لله وحده.

الأثر التربوي للوظيفة الأولى
بممارسة الإنسان لوظيفة الخلافة عرف منذ أن خلقه الله ماله من حقوق وما عليه من واجبات، فقد بين الله له طريق الخير وحثه على السير فيه، وطرق الشر وحذر من سلوكيها ... « وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ... » (الأنعام ١٥٣).

الأثر التربوي لذلك هو

١ - أن المسؤولية تكون على قدر من يتحملها. فالتكاليف التي حملها الله خليفة

مناسبة لقدراته ويمكنه أداؤها.

٢ - أن على الإنسان أن يحقق الغاية من خلافته في الأرض فيعمرها، ويرقي بها في مجالاتها.

٣ - أن في تفضيل الله للإنسان ب والاستخلاف في الأرض مسؤولية تقتضيه أن يكون أهلاً لهذا التكليف، ويستعد ل يوم الحساب.

٤ - بالخلافة غرس الله في نفس الإنسان منذ أن خلقه المسئولة الكاملة في كل عمل يؤديه.

ب) الوظيفة الثانية للإنسان

بعد أن خلق الله آدم، قام - سبحانه - بتعليمه الأسماء كلها، ثم طلب منه أن يبني إله الملايات ويعلّمهم بهذه الأسماء، وهذا تحدّت الوظيفة الثانية للإنسان وهي أنه معلم ومعلم «وعلّم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنتوني بأسماء هؤلاء إن كنت صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا أنت أنت العليم الحكيم، فقال يا آدم أنت لهم بأسمائهم فلما أنت لهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض» (البقرة ٣١-٣٣).

«اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم» (العلق ٣-٥).

«الرحمن، علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان» (الرحمن ١-٤).

من هذه الآيات يتضح أن الله وهب الإنسان سر العلم والمعرفة والتعليم والتعلم، ووظيفة المعلم بدأت مع الوظيفة الأولى، حين علم الله آدم الأسماء كلها، فحقّق للإنسان التكريم في أسمى صورة حين وهبه من الأسرار ما يرفعه على الملائكة لقد وهب سر المعرفة «إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميأً بصيراً» (الإنسان ٢). سميأً بصيراً بعقله وفكرة، وإن فالخليل تسمع أكثر من الإنسان والهدى يبصر بقوة أكثر مما يبصر الإنسان، ولكن الإنسان: إن جاء فكر، وإن احتاج لشيء فكر، فزرع الأرض واستخرج من ثمارتها، واستخدم الدواب ثم السيارات والطائرات عند السير لمسافات طويلة أو عجز عن حمل الأشياء الثقيلة، واستخدام أدوات القتال للدفاع عن نفسه وستر عورته لما شعر بكشفها، «فلما ذاقت الشجرة بدت لها سوءاتها وطفقا يخففان عليها من ورق الجنة» (الأعراف ٢١).

وفي كل ذلك كان سمعه وبصره عبارة عن تفكير فيها حوله والإفادة منه : «ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأنخرجنا به ثمرات مختلفة ألوانها ..» (فاطر ٢٧). فالرؤى المذكورة في أول الآية رؤية تفكير وتدبر وتأمل سنن الله والبحث في نظمه في الكون، وقوانينه في الوجود «وكلما تعمق الإنسان في دراسة الكون تأكد لديه وجود الله، وبدت له عظمته، وبالتالي رsex إيمانه وزادت خشتيه» (التميمي، وسمرين، ص ٢٤). وبهذه الوظيفة أرسل الله الرسل مبشرين ومنذرين، يدعون الناس إلى عبادة الله ويعلّمهم الشرائع والتکاليف، ولذلك كان العلماء ورثة الأنبياء، لأنهم أخذوا وظيفتهم في تعليم الناس.

الأثر التربوي للوظيفة الثانية

إن وظيفة المعلم، من أسمى الوظائف، لأنها الطريق الصحيح للمعرفة وخاصة معرفة الله عز وجل «إنما يخشى الله من عباده العلماء» (فاطر ٢٨).

ومن الآثار التربوية التي تستنق من هذه الوظيفة ما يلي :

١ - تسمية الأشياء بأسمائها: وهي قدرة ذات قيمة تربوية كبرى في الحياة الإنسان المعلم عامة، وفي الحياة التعليمية خاصة، ندرك قيمتها حين نتصور الصعوبة الكبرى لولم يوهب الإنسان القدرة على الرمز بالأسماء للmessias.

٢ - استخدام الوسائل التعليمية الموضحة: فالمشقة في التعليم والتفاهم والتعامل حين يحتاج المعلم كي يوضح شيئاً للمتعلمين أن يستحضر هذا الشيء بذاته أمامهم ليتفاهموا بشأنه ولا يخفى على أحد الأثر التربوي للتعليم إذ أحضر المعلم المادة المراد تعلّمها أمام المتعلمين.

٣ - الحرص على طلب العلم وتحصيله، كي تبقى الأفضلية للإنسان على سائر المخلوقات، والإسلام جعل طلب العلم فريضة، وضرورة مدى الحياة.

٤ - أن العلم والتعليم لجميع الناس الكبار والصغار، الذكور والإناث لأن العلم أعطى لجنس الإنسان دون تمييز «علم الإنسان مالم يعلم»، «خلق الإنسان، علمه البيان».

٥ - الاهتمام بالمعلم، والعلم، والتعليم، لأن الله رفع شأن الإنسان بما حبه من علم بل إنه - سبحانه - ميز بين العلماء وغير العلماء فقال «قل هل يستوي الذين يعلمون والذين

لا يعلمون؟ » «استفهام إنكارى يفيد النفي ، أي لا يستوون».

ج) الوظيفة الثالثة للإنسان

«إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأباين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً» (الأحزاب ٧٢).

إن أمانة التكليف من أخص الوظائف التي ميزت الإنسان عن غيره من المخلوقات بصرىح اسنادها إلى الإنسان (حملها الإنسان) بلفظ الإنسان المفرد المعرف بالـ.

فالأمانة التي عرضت على السموات والأرض والجبال والإنسان ، فحملها الإنسان ولم يحملها غيره من عرضت عليهم ، إنها أمانة التكليف .

«إن هذا النوع من التكليف ليس في السموات ولا في الأرض ، لأن الأرض والجبال والسماء كلها على ما خلقت عليه : الجبل لا يطلب منه السير ، والأرض لا يطلب منها الصعود ، ولا من السماء الهبوط .. كيف حملها الإنسان ولم تحملها هذه الأشياء؟ إن الأشياء نظرت إلى أنفسهن فرأين ضعفهن فامتنعن ، والإنسان نظر إلى جانب المكلف ، وقال الموعظ عالم قادر لا يعرض الأمانة إلا على أهلها ، وإذا أودع لا يتركها بل يحفظها بعينه وعونه ، فقبلها وقال : «إياك نعبد وإياك نستعين» [الفخر الرازي ، التفسير الكبير جـ ٢٥].

الأثر التربوي للوظيفة الثالثة

أمانة التكليف لها أثراً تربوياً في الحياة كلها ويتضح ذلك فيما يأتي :

- ١ - أن على الإنسان أن يؤدي ما يكلف به من أعمال ، فالتكليف من خصائص الإنسان الذي ميزه الله بها عن غيره من المخلوقات فحمل أمانة التكليف .
- ٢ - لا يكلف الإنسان إلا بما يمكنه تحقيقه «لا يكلف الله نفساً إلا وسعها» (البقرة ٢٨٦) ، فلا يكلف الصغير بما يكلف به الكبير ، ولا يكلف الرجل بما تكلف به المرأة ، أو العكس ، وقد راعى الإسلام كل ذلك في تكليفة للإنسان «ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج» (الفتح ١٧) « فمن شهد منكم الشهر فليصممه ، ومن كان مريضاً أو على سفر فعدة من أيام آخر يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر» (البقرة ١٨٥) فلكل إنسان استعداداته وطاقته التي هي كامنة في أصل خلقته .

٣ - أن من لا يمكنه عمل الشيء الذي يكلف به عليه أن يعتذر عن أدائه ويتركه لمن يقدر على أدائه، فالسموات والأرض والجبال أبين حمل ما لا طاقة لهن على حمله، ولم يعتبر الله إباءهن عصيًّا له - سبحانه - فالرفض هنا كان عدم استطاعة للحمل كما أن الأمر كان عرضاً ولم يكن ملزماً له فهناك فرق بين رفض ورفض.

٤ - إن الإنسان مسؤول أمام ضميره عن التكاليف التي يكلف بها، ومن هنا كانت مشقة التكاليف وصعوبتها، إذ تلوح للإنسان فرض الخيانة، ولكنه يتراجع عن الخيانة لأنه مسؤول أمام الله وأمام ضميره: «فالإنسان وحده هو المسؤول عن عمله، والمحاسب عليه ثواباً وعقاباً لا يحمل أحداً عنه تبعة مسعاه، ولا يفوت بغير جزاء» [عبدالرحمن، ص ٧٣].

د) الوظيفة الرابعة للإنسان

عندما خلق الله الإنسان، وضع فيه القدرة على الاختيار: «إنا خلقنا الإنسان من نطفة أم شاج نبتليه فجعلناه سميأً بصيراً، إنا هديناه السبيل إما شاكراً وإما كفوراً» [الإنسان ٢ - ٣].

«ونفس وما سواها، فألمهما فجورها وتقوها، قد أفلح من زكاها، وقد خاب من دساها» [الشمس ٧ - ١٠].

«ألم يجعل له عينين، ولساناً وشفتين، وهديناه النجدين» [البلد ٨ - ١٠]. الآيات السابقة تصف الإنسان بصفات تعني أنه مختار، ويشتق من هذه الصفات الوظيفة الرابعة للإنسان وهي الاختيار فهو حر مختار فيما يفعل، فقد زوده الله إلى جانب المعرفة والتکلیف بالقدرة على اختيار الطريق بعد أن بين له طريق الخير وطريق الشر، ثم تركه ليختار.

«ونفس وما سواها... هذه الآيات... تمثل قاعدة النظرية النفسية للإسلام... . ومن خلال هذه الآيات وأمثالها تبرز لنا نظرة الإسلام إلى الإنسان بكل معالمها - إن هذا الكائن مخلوق مزدوج الطبيعة مزدوج الاستعداد، مزدوج الاتجاه، تعنى بكلمة مزدوج على وجه التحديد بأنه بطبيعة تكوينه (من طين الأرض، ومن نفخة الله فيه من روحه) مزدوج باستعدادات متساوية للخير والشر، واهدى والضلال، فهو قادر على التمييز بين ما هو خير وما هو شر، كما أنه قادر على توجيهه نفسه إلى سواء» [قطب، ج ٦].

«وهدىناه النجدين.. ذهب عامة المفسرين في النجدين، وهو أنها سبلا الخير والشر، وعن أبي هريرة أنه عليه السلام قال: إنما النجدان: نجد الخير ونجد الشر، ولا يكون نجد الشر أحب إليكم من نجد الخير: فألمّها فجورها وتقوتها.. إلهم الفجور والتقوى إفهامها وإعقاها، وأن أحدّها حسن والأخر قبيح، و McKinney من اختيار ما شاء منها» [الرازي ، التفسير الكبير: ٣١].

إذا كان الإنسان قد منح حرية الاختيار فإن هذا يلزم تبعه حسن الاختيار وتوجيه الاستعداد إلى ما فيه صلاح النفس وهايتها.

الأثر التربوي للوظيفة الرابعة

١ - ترتفع بقيمة الإنسان كي تجعله - بفضل الله - أهلا لاحتياطه تصرفاته. «فقد منح الله الإنسان عقلاً وتفكيراً وإرادة، وفتح له أبواب الاختيار والتمييز فمقتضى هذا العقل وتلك الإرادة لا سلطان عليه: ولا رعديد يقف بالطاقة بين يديه... إن الله قد جعله سيد هذا الوجود» [حضر، ص ٢٥].

٢ - تحمل الإنسان نتائج أعماله، لأنه فعلها بكل مسؤولية واحتياره «كل نفس بما كسبت رهينة» (المدثر ٣٨)، : يومئذ يصدر الناس أشتاتا ليروا أعمالهم، فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره، ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره» (الزلزلة ٦ - ٨) ويتحمل الإنسان نتائج أعماله يكون أمره بين يديه فتشعر في حسه مشاعر اليقظة والتحرّج والتقوى.

٣ - حرية الرأي والتفكير ما دامت في دائرة العقل وفي إطار من الاحترام يمحّزها عن التعدي على حرمات الآخرين أو على قدسيّة الأديان. إن الآراء السليمة هي التي تكون الجو المناسب للتقدم الحضاري المشود، وإن الجو الإسلامي هو خير الأ giochi التي تنمو فيها الآراء السامية الهدفه إلى الخير» [حضر، ص ٣١].

٤ - أن الحرية تدفع الإنسان كي يرجع إلى المنهج الإسلامي الرباني الثابت، ليظل على يقين أنه لم يصل ولم يخدع، فيظل قريباً من ربِّه يهتدى بهديه، ويستضيء بالنور الذي أملأه به.

هـ) الوظيفة الخامسة للإنسان

«إقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم» (العلق ٣ - ٥).

تكشف هذه الآيات عن وظيفة أخرى للإنسان غير وظيفة العلم التي سبق ذكرها وهذه الوظيفة هي : الإنسان الكاتب ، فالكتابة صفة خاصة بالإنسان دون سواه ، من سائر المخلوقات ، والكتابة من أبدع ما اخترع الإنسان - بتوفيق الله له - «الذي علم بالقلم»... المراد من القلم الكتابة... أو المراد علم الإنسان الكتابة بالقلم ، وكلا القولين متقارب ، إذا المراد التنبية على فضيلة الكتابة والكتابة خاصة بالإنسان» (الرازي ، التفسير الكبير ج- ٣١).

والكتابة وظيفة عليا للإنسان ووسيلة الكتابة القلم والقلم صياد يصيد العلوم ، يكفي ويضحك ، برکو عه تسجد الأنام ، وبحركته تبقى العلوم على مر الليالي والأيام ، فالقلم قوام الإنسان.

الأثر التربوي للوظيفة الخامسة

لوظيفة الكتابة عند الإنسان آثارها التربوية المتعددة:

- ١ - الكتابة أداة للتعليم والتعلم ، فبدونها لا يستطيع المعلم أن يوصل المعلومات للنلائمـ، ولا يستطيع التلامـ تلقـ المعلومات وقراءـها وفهمـها.
- ٢ - إن الكتابة مهمة لكل فرد؛ كـ يكون مواطنـاً نافعاً لنفسـه ووطنه . (عليـان(أ)، ص ١٧٦).

٣ - إن الكتابة تضمن للإنسان حقوقه وتحفظها من الضياع ، يقول الله تعالى : «يأيها الذين آمنوا إذا تدأيـتم بـدينـ إلى أـجل مـسمـى فـاكـتبـوه» (البـقرـة ٢٨٢).

٤ - إنـها أدـاة لـحفظـ التـرـاثـ وـنـقلـهـ ، كـما أنها أدـاة اـتصـالـ الحـاضـرـ بالـماـضـيـ ، والـقـرـيبـ بالـبعـيدـ ، وـنـقلـ الـمـعـرـفـةـ وـالـثـقـافـةـ وـالـرـاثـ إلىـ الـمـسـتـقـبـلـ . [عليـان(ب)، ص ١٥٧].

٥ - إنـ الإـنـسـانـ الـكـاتـبـ لـهـ أـمـيـتـهـ فـكـمـ مـنـ أـنـاسـ رـفـعـتـهـ الـكـاتـبـةـ إـلـىـ أـعـلـىـ الـمـاـضـيـ الـنـاصـبـ حـتـىـ اـشـهـرـواـ بـهـذـهـ الـوـظـيـفـةـ مـثـلـ عـبـدـ الـحـمـيدـ الـكـاتـبـ ، وـابـنـ الـعـمـيدـ .

التوصيات

من خلال البحث السابق يوصي الباحث بالأتي :

- ١ - أن تتجه البحوث والدراسات المتعلقة بالإنسان (خلقـهـ ، الـهـدـفـ منـ خـلـقـهـ ،

وظيفته في الحياة) إلى المصادر الإسلامية من القرآن والسنة، لإثبات أن الإسلام غني بمصادره الواسعة الشاملة، فإن الاعتماد على هذه المصادر يساعد على مواجهة مشكلات العصر التي يواجهها الإنسان، ويعمل على حلها وفق المنهج الإسلامي.

٢ - التصدي لكل النظريات والدعوات الباطلة - وما أكثرها - والرد عليها بأدلة وأسانيد إسلامية صحيحة.

المراجع

- ١ - القرآن الكريم.
- ٢ - الإمام، البغوي. معالم التنزيل، ط ٢، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧ هـ.
- ٣ - الإمام، الرأي الفخر. التفسير الكبير، طهران: دار الكتب العلمية، (٥٠٠ د). ت.
- ٤ - الإمام، القرطبي. الجامع لأحكام القرآن، بيروت: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، (٥٠٠ د). ت.
- ٥ - ابن ماجة. سنن ابن ماجة ، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٣٩٥ هـ / ١٩٧٥ م.
- ٦ - الإمام أحمد. مسنن الإمام أحمد بن حنبل، بيروت: المكتب الإسلامي ، (٥٠٠ د). ت.
- ٧ - الإمام البخاري. صحيح البخاري، استانبول: تركيا، المكتب الإسلامي، ١٩٧٩ م.
- ٨ - الإمام الترمذى . سنن الترمذى ، القاهرة: دار الفكر، ١٣٨٤ هـ / ١٩٦٤ م.
- ٩ - الإمام مسلم. صحيح مسلم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى الحلبي ، ١٣٧٤ هـ / ١٩٥٥ م.
- ١٠ - البيهقي ، الحفاظ أبو بكر. السنن الكبرى، الهند: حيدر أباد، ١٣٤٤ هـ.
- ١١ - أبو داود، الحافظ. سنن أبي داود، سوريا، حمص: دار الحديث، ١٣٩٤ هـ / ١٩٧٤ م.
- ١٢ - المقدري ، الحافظ زكي الدين. الترغيب والترهيب ، بيروت: دار أحياء التراث العربي ، ١٣٨٨ هـ / ١٩٨٦ م.
- ١٣ - شلبي ، أحمد. مقارنة الأديان ، ٣ الإسلام ، ط ٣ ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٧ م.

- ١٤- عليان، أحمد فؤاد. الطرق التربوية لتدريس اللغة العربية، مصر: أسيوط، مطبعة الشرقاوي، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.
- ١٥- عليان، أحمد فؤاد. المهارات اللغوية، الرياض: دار المسلم، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.
- ١٦- عليان، أحمد فؤاد. معاملة الإنسان في الإسلام، تحت الطبع.
- ١٧- البنا، حسن. نظريات في القرآن، القاهرة: مكتبة الاعتصام، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.
- ١٨- قطب، سيد. في ظلال القرآن، القاهرة: دار الشرق، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.
- ١٩- قطب، سيد. نحو مجتمع إسلامي، القاهرة: دار الشرق، ١٤٠٢هـ/١٩٧٢م.
- ٢٠- سيرتوماس، أرنولد. الدعوة إلى الإسلام، (ترجمة: إبراهيم مذكر، د. عبد الحميد النحداوى) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م.
- ٢١- عبدالرحمن، عائشة (بنت الشاطئ). القرآن وقضايا الإنسان، بيروت: منشورات المكتبة العصرية، (د.ت).
- ٢٢- العقاد، عباس محمود. عقريبة الصديق، الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، (د.ت).
- ٢٣- العقاد، عباس محمود. عقريبة عمر، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٦م.
- ٢٤- النحلاوي، عبدالرحمن. التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، الرياض: مكتبة إسامة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.
- ٢٥- النحلاوي، عبدالرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليبها، بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
- ٢٦- عثمان، عبدالكريم، معالم الثقافة الإسلامية، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ.
- ٢٧- التميمي، عزالدين؛ سمرین، بدر إسماعيل. نظرات في التربية الإسلامية، عمان: دار البشير، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
- ٢٨- الدسوقي، فاروق. مفاهيم قرآنية حلول حقيقة الإنسان، الرياض: مكتبة فرق الخاني، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.
- ٢٩- هريدي، مجاهد محمد. العلاقات الإنسانية في القرآن والسنة، الرياض: دار الرشيد، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.
- ٣٠- مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط، طهران: المكتبة العلمية (د. ت).
- ٣١- مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط، طهران: المكتبة العلمية (د. ت).

- ٣٢- خضر، محمد حمد. إسلام وحقوق الإنسان، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، ١٩٨٠.
- ٣٣- محمود، مصطفى. القرآن كائن حي، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨ م.

Man in Islam His Origin, Aims and Function

Ahmed Fouad M. Alliyan

Assistant Professor Teacher's College in Riyadh

Abstract: This study included introduction and four other chapters.

Chapter One Presented the Problem of the study, its objectives, significance, limits and procedures.

Chapter Two Presented and explained the terms; human being, people and man as described in the Holy Qura'AN. It has also discussed the stages of man's creation and the principle of equality among all human beings and its educational implications.

Chapter Three Discussed the aims of man's creation which are basically the worshipping of Allah. It has also discussed the significance and comprehensiveness of worship in Islam and the intellectual, spiritual, moral and social impact of such concepts on the individual.

Chapter Four Discussed man's function in Islam and its educational implications. He is Allah's image on earth. He should be faithful to what he has inherited and to what he has been asked to do.

The researcher concluded his report by recommending further studies based on Islamic resources. He believed that this would help the Moslem to overcome his problems in the light of the teachings of Islam.

نحو ميثاق أخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي في العالم العربي

((دراسة من منظور إسلامي))

الدكتور / مصطفى عبدالقادر عبدالله زيادة

أستاذ التربية المشارك بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بالجنوب

ملخص البحث

تعد هذه الدراسة في مجال الناصيل الإسلامي التربوي ، وتهدف لدراسة «ميثاق أخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي في العالم العربي ، دراسة من منظور إسلامي» وذلك لحاجة مجال البحث العلمي عموماً - والتربوي خصوصاً - لضوابط أخلاقية توجه عمل الباحثين وتحجعلهم رقباء على أنفسهم .

وقد عرضت الدراسة المعنى المقصود من المواثيق الأخلاقية ، حيث تعد كل منها بمثابة دستور ينطوي على قواعد الأخلاق التي بينها الباحثون طوعاً ، ثم أوضحت الدراسة أن هناك حاجة ماسة في كافة ميادين البحث العلمي مثل هذه المواثيق ، وقد عرضت بعض نماذج عالمية وعربية ، قديمة وحديثة ، من المواثيق الأخلاقية بعرض تتبع هذه النماذج ، كما تعرض الدراسة لجوانب من أخلاقيات البحث العلمي في فكر عدد من علماء المسلمين من مصدر ي التشريع في الكتاب والسنة .

وقد قدم البحث صياغة مبدئية لمشروع الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي العربي ، ولعل مشروع الميثاق هذا يكون بمثابة حافزاً على طرق الموضوع من قبل الهيئات البحثية والجامعات العربية والباحثين لتطويره وائرائه ومحاولة لتقنين أمراً لهم وأحاطتها بسياج من الأخلاق الإسلامية الرفيعة .

إطار الدراسة

المقدمة

من الأمور التي تشغّل جمهور المشتغلين بالبحث العلمي مسألة «التكوين الأخلاقي للباحث» لما لذلك من صلة وثيقة بتقدم العلم ذاته واستخدام نتائجه فيما يفيد أو يضر بالحضارة الإنسانية.

ولقد كثر الحديث عن أخلاقيات البحث العلمي في الآونة الحاضرة، ومنذ نهاية الحربين العالميتين بعدما استُغلت نتائج البحوث العلمية في أغراض الحربية، الأمر الذي أودى بحياة الملايين من البشر، وشوه ملايين آخرين. ومؤسسة الدمار الذي لحق بهiroshima، ونجازaki في اليابان لغير شاهد على ذلك.

ومن ثم فلقد تحرك نفر من المفكرين^(١)، وكذلك عدد من المؤسسات العلمية والثقافية على اتساع عالمنا، في محاولة تقنين الجانب الأخلاقي للبحث العلمي، وسيادة العقلانية العلمية في قرارات استخدام نتائجه... ولعل هذا الاهتمام انعكس في عدد من المصطلحات المتضمنة في فروع علم اجتماع المعرفة، وفلسفة العلم، والدراسات المعنية بالبحث العلمي، من مثل: عقلنة العلم، التوظيف الاجتماعي للعلم، أخلاقيات البحث، الأيديولوجيا والبحث العلمي...

وظهرت فكرة «الموايثيق الأخلاقية» التي يلتزم بها العلماء في تخصص ما، والتي تعد بمثابة «عقد اجتماعي» يلزمهم بتوكيل الصالح العام، وتسخير بحوثهم لترقية الحضارة، واسعاد البشر.

على أن المتتبع لتلك الجهود والأعمال الفكرية في مجال التقنين الأخلاقي للبحث العلمي، يجد أن معظمها قد ينبع في دول أوروبا وأمريكا، وعلى سبيل المثال هناك من الباحثين العرب من يرى في الميثاق الأخلاقي للأخصائيين النفسيين

(١) ربما كانت دعوة المفكر الإنجليزي برتراند راسل من أبرز الدعوات الأخلاقية في قرنا الحالي، حيث دعا إلى حوار بين العلماء في سعي علمي مشترك لوقاية البشرية من المخاطر التي أتى بها تطبيق بحوثهم، انظر:

- أسماء أمين الخولي: «العلم والعطاء العلمي»، مجلة المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، العدد (٧٧) (١٩٨٥) ص ٢٢.

الصادر في الولايات المتحدة الأمريكية عن جمعية علم النفس الأمريكية (APA) أن هذا الميثاق له وزونه الأدبي في المجتمعات العلمية، وهو يعد أساساً لصدور موايثق مماثلة في بلاد العالم الأخرى يضاف إليه أو يعدل فيه وفقاً للقيم والمعايير والعادات الاجتماعية السائدة في هذه البلاد^(٢).

وعلى الرغم من سلامه المقصود ورفعه الغاية التي ترمي إليها تلك الجهود فشلة تساؤل حول دور مفكرينا في المنطقة العربية وفي العالم الإسلامي في إثراء هذا الجانب الأخلاقي للباحثين في فروع العلم المختلفة؟ ، وفي إمكانية بلوغ فكر إسلامي يسهم في ترشيد وعقلنة البحث العلمي ، وبصفة خاصة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية .

ومن هنا تبني الدراسة الراهنة الدعوة إلى «مشروع الميثاق الأخلاقي» للمشتغلين بالبحث التربوي العربي ، وتستند في ذلك إلى مبررات نابعة من مجال البحث التربوي ذاته ، ومن خصوصية الواقع الثقافي لمجتمعاتنا العربية الإسلامية ، وطبيعة المرحلة الحضارية التي تمر بها أمتنا . . وتلتقي هذه الدعوة مع توجهات عدد من أساتذة وعلماء الدراسات الإنسانية والاجتماعية في عالمنا العربي ، من ضرورة ارتباط العلوم الإنسانية بأيديولوجية المجتمع العربي^(٣) . وكذلك مع توصيات عديد من المؤتمرات والندوات في مجال التأصيل الإسلامي للعلم الاجتماعي والتربوي^(٤) .

(٢) فرج، صفت: *القياس النفسي*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠، ص ١٧٩.

(٣) عويس، سيد: «علم الاجتماع في المجتمعات النامية بين التبعية والاستقلال»، أشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٤م، ص ٢٢٦.

(٤) من أهم الأعمال في مجال التأصيل الإسلامي للعلم الاجتماعي والتربوي نذكر:

- المعهد العالمي للفكر الإسلامي: *إسلامية المعرفة، المبادئ العامة، خطة العمل، الإنجازات، واشنطن*، ١٩٨١م، ص ١٤٤، ١٤٥ .

- ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (من ٥ إلى ١٠ / ١٢ / ١٤٠٧ هـ).

- ندوة اليونسكو بمناسبة القرن الخامس عشر الهجري بعنوان: «رؤية الإسلام الخلقية والسياسية» باريس (٧ إلى ١٠ / ١٩٨٢١٢ م).

- سعيد أسماويل علي: *أسلمة التربية فريضة دينية وحاجة اجتماعية وضرورة تربية في بحوث في التربية الإسلامية*، القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧م، ص ٤٢ .

مشكلة الدراسة

المتفحص لنتائج البحث التربوي في مجتمعاتنا، يجد نتاجاً باهتاً، غير ذي تأثير في مواجهة مشكلات التربية العربية، وهناك من يرى أن البحث التربوي العربي تعترى به أزمة متعددة في أبعادها وجوانبها، وأن أخطر جوانبها هو جانب الأخلاقيات ، ومن الشواهد على ذلك^(٥) : التهاون والعجلة والتسرع التي أصبحت سمات لكثير من البحوث على حساب الموضوعية والصدق والنزاهة في الأداء العلمي ، والشكلية والتمويه على حساب الأمانة العلمية واتقانية البحث في أحيان كثيرة.. هذا في الوقت الذي نلمع فيه المجاملات والتوصيات والخواطر والتزكيات قد تسليت جميعها إلى مجتمع الباحثين، أضف إلى ذلك تفشي ظاهرة السرقات العلمية^(٦) ، الأمر الذي يشين مجال مقدس كمجال البحث العلمي.

جانب آخر في أزمة البحث التربوي العربي ، وهو جانب وثيق الصلة بالأزمة الأخلاقية ، أعني به «التبعية الفكرية» ومن أكثر صورها وضوحاً اتجاه الدراسات الاجتماعية أحياناً إلى الاهتمام بقضايا نظرية أو تطبيقية، لا تمت بصلة لواقعنا الثقافي ولهوتنا الإسلامية . ويعبر عن ذلك أحد باحثينا بقوله^(٧) : «إنه ربما كانت أخطر مظاهر تلك التبعية ميل كتابنا وعلمائنا إلى قبول المقولات الاجتماعية التي نشأت وتطورت في المجتمعات الصناعية دون التنبه إلى ما تقوم عليه من مسلمات تشكلت في ظروف تاريخية وحضارية مختلفة تماماً عن ظروفنا ..».

ويضيف كاتب آخر^(٨) : «... أنتا ونحن نلهث وراء مدارس الفكر الغربي في مجال العلوم الاجتماعية فنحن نبتعد عن ذاتيتنا وخصوصيتنا ، ذلك أن هذه المدارس كانت خادمة

(٥) عثمان، سيد أحمد. «أزمة البحث التربوي بيننا»، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، العدد (٢٠)، (١٩٩٢) ص ٢٧ - ٣١.

(٦) خضر، عبدالفتاح. «أزمة البحث العلمي في العالم العربي»، ط٣، الرياض: مكتب صلاح الحجilan، ١٩٩٢م، ص ٣٤-٣٨.

(٧) أمين، جلال: «بعض مظاهر التبعية الفكرية في الدراسات الاجتماعية في العالم الثالث»، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مصدر سابق، ص ٢٣٢، ٢٣٥.

(٨) حسين، عادل. «النظريات الاجتماعية الغربية قاصرة ومعادية»، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، ص ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٨.

لأهداف المرحلة الحديثة في المجتمع الأوروبي .. وأن هذه المدارس تعالج أسئلتنا، بل إنها معادية لنا، حيث تبني مسلمة تفوق الغرب، ومشروعية سيطرته على العالم (أي علينا)».

وعلى ذلك فإن الواقع في أسر التبعية الفكرية للغرب في مجال البحث الاجتماعي والتربوي مما يزيد المشكلة الأخلاقية تعقيداً .. ولكن هل ثمة خرج؟ وهل فكرة «الميثاق الأخلاقي» للمشتغلين بالبحث التربوي العربي، يمكن أن تكون فكرة إيجابية في مواجهة أزمته الأخلاقية؟

من هنا تطرح الدراسة التساؤلات التالية:

- ١) ما المقصود بالميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث العلمي؟
- ٢) مامدى حاجة المشتغلين بالعلم والبحث العلمي للمواثيق الأخلاقية في الواقع الحضاري المعاصر؟
- ٣) ما مدى الإفادة من فكر بعض علماء المسلمين في صياغة ميثاق أخلاقي يوجه باحثي التربية في مجتمعنا العربي الراهن؟

أهمية الدراسة

تتضاعف أهمية الدراسة من النقاط التالية:

- ١) فكرة الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي ، من شأنها أن تسهم في تقويم مجال البحث التربوي وتوجيهه وجهة أخلاقية تحقق صالح التربية العربية .
- ٢) تمثل الدراسة جهداً علمياً مطلوباً في مجال التأصيل التربوي الإسلامي ، وذلك باستمداد عدد من المبادئ التي وردت في كتابات علماء المسلمين ، مما يمكن من صياغة مشروع الميثاق الأخلاقي الحالي .
- ٣) الميثاق الأخلاقي مصدر يسهم في تكوين شخصيات الباحثين وتحثهم على الالتزام بالأخلاقيات والقيم الإسلامية في عملهم البحثي ، وهو أيضاً بمثابة دليل مربي ومرشد لهم نحو تحقيق غايات البحث التربوي في مجتمعنا المسلم الحاضر .

مجال وحدود الدراسة

عنوان الدراسة: «نحو ميثاق أخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي في العالم العربي، دراسة من منظور إسلامي». هي دراسة في مجال التأصيل الإسلامي التربوي ، من حيث أنها تعود إلى فكر علماء الأمة وقادتها المصلحين المعتمدين على مصدري التشريع الإسلامي من الكتاب والسنة^(٩)، وذلك باستمداد مجموعة المبادئ والقيم الأخلاقية الموجهة للبحث العلمي التربوي في كتاباتهم، وإعادة صياغتها في صورة ميثاق أخلاقي يتحقق حوله الباحثون في الآونة الحاضرة.

منهجية الدراسة

وفق منهج استردادي تتجه الدراسة إلى عدد من مفكري وعلماء المسلمين، لاستجلاء آرائهم في قيم البحث العلمي ، وأهمية التكوين الأخلاقي للباحث عامـة - والباحث التربوي خاصة - وذلك من خلال مؤلفاتهم أو ما كتب عنـهم ، ولا تقف الدراسة عند ذلك، بل تحاول الإفادة من هذا الزخم القيمي والأخلاقي الإسلامي في إعادة تركيب^(١٠) Reconstruction وإنشاء مشروع الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي في الآونة الحاضرة. كما تستهدـي الدراسة ببعض الأعمـال الحديثـة التي استهدـفت إنشـاء مـيثـاقـ أـخـلـاقـي للمـشـتـغلـينـ بـمـيـادـينـ الطـبـ،ـ وـالـطـبـ النـفـسـيـ،ـ وـالـعـلـومـ الـهـنـدـسـيـةـ وـالـذـرـيـةـ .ـ

التعرـيفـ بـالمـصـطـلـحـاتـ

البحث العلمي

تتعدد تعريفات البحث العلمي ، وأهمها ما يرى في البحث العلمي سبيلاً إلى إيجاد حلول تستند إلى المعرفة العلمية المنظمة لمشكلات قائمة في واقع الحياة، ومن ذلك تعريف (فان دالن) للبحث بأنه: «المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصـلـ إـلـىـ حلـولـ لـلـمـشـكـلـاتـ التيـ تـؤـرقـ إـلـيـانـ وـتـحـيرـهـ»^(١١).

(٩) المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، مصدر سابق ، ص ١٢٩ .

(١٠) عبدالرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي ، ط ٣، ١٩٧٧م ، الكويت: وكالة المطبوعات، ص ٢١٨ .

(١١) ديوبلد، ب فان دالن. مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة: (محمد نبيل نوفل وآخرون) =

البحث التربوي

تستخدم عبارة البحث التربوي لتشير إلى النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية. وتشمل مجالات البحوث التربوية لتشمل مختلف الجوانب العلمية التعليمية بكل مدخلاتها وخرجاتها التعليمية والبيئية التربوية والاجتماعية التي تعمل فيها، وكذلك تختلف العوامل والظروف والمحددات المؤثرة على الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية للعملية التعليمية^(١٢).

المشتغلون بالبحث التربوي

يفرق البعض بين «العالم» و«الباحث العلمي» باعتبار أن العالم هو الحجة والمعلم والمنظم للمعارف والمهارات العلمية في مجال ما، والباحث هو من يبدع ويزيد المعرف والمهارات العلمية بروبة، وقد يتناوب الفرد أداء هذين الدورين، والحق أنه يمكن اعتبار جميع الباحثين العلميين من العلماء^(١٣). والمشتغلون بالبحث التربوي هم من أعدوا لمهارسة البحث التربوي في مجالاته المشار إليها آنفاً سواء كان ذلك من خلال الجامعات أم المراكز البحثية.

الميثاق الأخلاقي

حالما يستكمل المهنيون دراساتهم وتدربيهم، فإنهم يؤدون نوعاً من القسم بمناسبة قبولهم رسمياً في صفوف المهن التي اختاروها، معلنين ولاعهم لهنتمهم، ولزملائهم فيها على حد سواء، والتزامهم بواجباتهم آراء عملائهم^(١٤). وامتداد لهذا المعنى، فالميثاق الأخلاقي للمشتغلين بمهنة ما يحدد الالتزامات الأخلاقية من قبل أصحاب المهنة في أداء رسالتهم على النحو الذي يحقق الخير والصالح العام.

= القاهرة: الأنجلو، ١٩٧٧، ص ٩.

(١٢) عبدالحميد، جابر؛ كاظم، أحمد خيري. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ٢١.

(١٣) ديكنسون، جون ب. «العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث»، ترجمة: (شعبة الترجمة باليونسكو)، عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد / ١١٢، (١٩٨٧م)، ص ١٩٢.

(١٤) ديكنسون، جون ب. المصدر السابق، ص ١٩٢.

الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث العلمي ((المعنى والأهمية))

في معنى الميثاق الأخلاقي

لغة: فالميثاق أي العهد وجمعها موايث(١٥). ومن ميثاق، وثق به ثقة وموثقاً، أي ائمنه، والميثاق والموثق كمجلس العهد، ووثقه توثيقاً، أي أحكمه(١٦).

وفي القرآن الكريم وردت كلمة ميثاق في مواضيع شتى، ومنها ﴿أَلَمْ يُؤْخِذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لَا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ أَلَا حَقٌ﴾(١٧). وفي موضع آخر: ﴿الَّذِينَ يَوْفَوْنَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَنْقُضُونَ الْمِيثَاقَ﴾(١٨) والمقصود أولئك الذين يوفون بالعهد المأخذ عليهم بعدم ترك الفرائض والإيمان(١٩).

ومن المعنى اللغوي والمعنى القرآني يمكن استخلاص أن «الميثاق الأخلاقي» الذي يوضع للباحثين في مجال ما من مجالات العلم، إنما هو «الوثيقة المحكمة التي تحوي جوانب من القيم الأخلاقية التي ترضي مجتمعهم والتتوافق مع مصادر الأخلاق العليا».

وفي مجال الدراسات النفسية على سبيل المثال أهتم علماء هذا المجال أنفسهم بوضع معايير أخلاقية Ethical standards تحكم عملهم البحثي والتطبيقي، يتزامن بالعمل على هديها، ويقسمون على اتباعها، وتحديد هذه المعايير الأخلاقية - من بين ما تحدد - نوع البحوث التي يمكن أن يجريها علماء النفس، وبلا شك فإن هذه المعايير الأخلاقية نابعة من طبيعة مجال علم النفس، ومرتبطة بالضوابط الاجتماعية العامة وتفاعلها معها(٢٠).

وبالديهي أن يكون «الميثاق الأخلاقي» الذي يجتمع حوله الباحثون في مجتمعنا الإسلامي، نابعاً من المصادر الأخلاقية العليا في الكتاب والسنة، وما أنتجه قرήحة العلماء والمفكرين المسلمين في مجال التقنين الأخلاقي للعلم، عبر مراحل التاريخ الإسلامي ..

(١٥) المعجم الوسيط، ج ٢، ص ١٠١٢.

(١٦) الفيروزأبادي: القاموس المحيط، ج ٣، بيروت، دار الجبل، ص ٢٩٧.

(١٧) الأعراف: ١٦٩.

(١٨) الرعد: ٢٠.

(١٩) تفسير الجلالين، ط ٤، الرياض، دار ابن كثير، (١٤٠٩هـ).

(٢٠) عبد الخالق، أحمد محمد. أخلاقيات البحث النفسي، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٢١)، (١٩٩٢م)، ص ٨.

وعلى ذلك فالميثاق الأخلاقي للباحث أو العالم - في منظور الإسلام - هو صلة تعاقد بينه وبين الخالق من ناحية ، وبينه وبين مجتمعه الإسلامي من ناحية أخرى ، وهو تعبير عن خشيه لله ، «إنما يخشى الله من عباده العلماء»^(٢١) ، واتباع أوامره واجتناب نواهيه في مجال العلم وتطبيقاته ، والميثاق الأخلاقي يعبر بالتالي عن جانب اعتقادي إيماني ، الذي بمقتضاه يُسخر الباحث علمه وجهده لصلحة مجتمعه ، ويتم ذلك من خلال التطبيق السلوكي الأمين للأخلاق الإسلامية في مجال البحث والدراسة العلمية . . .

إن الميثاق الأخلاقي في مفهومه ومضمونه ليس مجرد لائحة ضوابط السلوك المهني ، تقررها الجهات والهيئات المعنية بالبحث العلمي في المجتمع ، لكن أكثر من ذلك ، فهو ينطوي على اعتقاد راسخ في نفس العالم أو الباحث بأن عمله في البحث والدراسة وتحصيل العلم ، إنما هو في سبيل الله ، وفي نطاق ما شرعه لعباده . . .

وهذا هو الإمام «ابن تيمية» رحمة الله ، يؤكّد على الجانب الاعتقادي الإيماني في شخصية العالم ، فيقول^(٢٢) : «إن العلماء هم خلفاء النبي صلى الله عليه وسلم ، ومن خلامهم تستمر رسالته وبقى منهاج . ولكن هذه المنزلة لا تصح إلا لعلم يقتدي بالرسول صلى الله عليه وسلم في كل شيء من تفاصيل حياته وسيرته وأخلاقه . . .» .

حاجة المشتغلين بالبحث العلمي إلى ميثاق أخلاقي

إن فكرة الميثاق الأخلاقي تعود بجذورها إلى عصور سحيقة في تاريخ العلم ، وقد تجلّى أهتمام الفلاسفة والمفكّرين بأخلاقيات الباحث والعلماء ، نظراً لما ينطاط بهم من مسؤوليات وأدوار لها أثراً على حياة الأمم والشعوب . فلقد كان للعلم دائياً قوته وسطوته ، وكانت النّظرة إلى العلماء محاطة بالوقار والتقدير ، باعتبارهم حملة مشاعل التّنوير ، وقادّة التطوير والنهوض الاجتماعي والاقتصادي والثقافي . ولقد بزغت الحاجة إلى المواثيق الأخلاقية للمشتغلين

. ٢٨) فاطر: (٢١)

. (٢٢) ابن تيمية: رفع الملام ، ط ٣ ، قطر: الدوحة ، (١٣٩٤هـ) ، ص ٣ .

ولزيـد من التـفاصـيل في الآدـاب الأخـلاـقـية التي يـنبـغـي أن يـتـحـلـيـ بها العـالـمـ العـرـبـيـ ، أـنـظـرـ:ـ الكـيلـانـيـ ، مـاجـدـ عـرـسانـ .ـ الـفـكـرـ التـرـبـويـ عـنـدـ اـبـنـ تـيمـيـةـ ،ـ عـمـانـ: جـمـعـيـةـ عـمـالـ المـطـابـعـ ،ـ

. ١٤٧ - ١٤٥) ، ص ص ١٩٨٥

بالبحث العلمي ، كشكل من أشكال الضبط الاجتماعي لقطاع العلم والعلماء ، وكنوع من التعاقد الاجتماعي مع هذا القطاع الحيوي المهم .

وعلى الرغم من صعوبة تقنن الجانب الأخلاقي لهنة البحث العلمي ، إلا أن كثير من المفكرين ومنهم «ديكسون» يرون أن القسم - أو الميثاق الأخلاقي - يساعد في تركيز انتباه العلماء ، وفي مستهل حياتهم المهنية ، على مسؤولياتهم الاجتماعية القادمة^(٢٣) ويوضح ديكسون تأثير الجانب الأخلاقي للباحث في عمله : « فهو يمارس الحكم الأخلاقي وعلى وجه الخصوص في مراحل متعددة ، وظهور أولى هذه المراحل فيما يتعلق باختيار مشروع البحث الذي أعد نفسه للعمل به ، أما المرحلة الثانية فتظهر عندما يتتوفر عدد من الطرائق المختلفة ذات القيمة العلمية المتساوية لتناول أي مشكلة ، وفي الاختيار بين أساليب على درجات متفاوتة من الإنسانية والمسؤولية الاجتماعية والأيكولوجية ، وجانب ثالث في الاختيار الأخلاقي حينما يتعرض الباحث لمسألة تطبيق نتائج بحثيه^(٢٤) .

ولقد بزغت الحاجة أكثر إلى المواريثات الأخلاقية للمشتغلين بالبحث العلمي في الوقت الراهن ، بعدما بلغ العلم شأنًا عظيمًا ، وأمتدت تأثيراته إلى كل مناحي الحياة ، حتى أن مصطلح «عصر العلم والتكنية» أصبح هو الأكثر شيوعًا للتعبير عن نمط الحياة المعاصرة . على أن هذا التقدم العلمي لم يكن دائمًا في صالح الإنسانية ، فهناك كثير من الويلات ومظاهر الدمار التي صاحبت التقدم العلمي والتكنولوجي . يقول «هتشن»^(٢٥) في هذا الصدد : «لقد بلغ العالم في آن واحد الأوج في المعرفة والتكنولوجيا والتحكم في الطبيعة وفي نفس الوقت هبط إلى الحضيض في حياته الأخلاقية والسياسية» ونفس هذا المعنى يتكرر كثيراً في كتابات عدد من مفكري الغرب ، وتتردد في كتابتهم صيحات العودة إلى الدين ، وأهمية إثراء الحياة الروحية والأخلاقية لإحداث التوازن في حياة الإنسان المعاصر .

إن خطر إساءة تطبيق المعرفة العلمية خطير موجود في كل مكان وزمان ، وعلى ذلك فإن وضع ضوابط أخلاقية واجتماعية لبحوث العلماء ، هو أمر جدير بالتفكير والاهتمام دائمًا .

(٢٣) ديكسون ، جون ب. مصدر سابق ، ص ٢٦١.

(٢٤) ديكسون ، جون ب. مصدر سابق ، ص ص ٢٠٩ - ٢١١.

(٢٥) ليندبرج ، جورج . هل يتقى العلم ، ترجمة (أمين أحمد الشريفي) ، بيروت : دار اليقظة العربية ، (١٩٦٣م) ، ص ١١ .

ولعل الباحثين التربويين في مجتمعاتنا الإسلامية في ميسىس الحاجة إلى ميثاق أخلاقي ينظم عملهم، ويقود خطواتهم في طريق البحث العلمي، ذلك أنه بالإضافة إلى الأزمة التي تعرّض البحث التربوي في منطقتنا العربية - والتي أشرنا إليها في صدر هذه الدراسة - فهناك ضغوط وإغراءات عديدة تمارس على باحثينا في محاولة لصرفهم عن خدمة مجتمعهم ودينهم، بل أن هناك استنزاف حقيقي لثروة الأمة العربية من العلماء والباحثين، وزراعة أعداد كبيرة من بينهم إلى بلدان أوروبا وأمريكا^(٢٦) .

لا شك أذن أن مجال البحث العلمي في عالمنا العربي - والبحث التربوي خاصة - بحاجة إلى ضبط لمساره، وترشيد لسياسات القائمة حالياً، ونقطة البدء في ذلك تمثل في الإعداد المتكامل للباحثين أنفسهم: أخلاقياً، علمياً، مهارياً . . .

وليس من المتصور أن يراقب المجتمع الباحثين بما يشقّ كاهمهم، ويفقدّهم حريةّهم الأكاديمية، ولكن الأفضل أن يمارس كل باحث على نفسه ضبطاً ذاتياً، ويكون ضميره رقيباً عليه . . ولعل هذا التصور يقودنا إلى بعض المحاولات التي بذلت في مجال التقنيين الأخلاقية للبحث العلمي فيما يلي .

بعض نماذج من الموثائق والأعمال الفكرية في مجال التقنيين الأخلاقية للبحث العلمي

انشغل الفكر الإنساني - كما ألمحنا - بقضايا الأخلاق في علاقتها بالعلم والبحث العلمي، وتتوثق هذه العلاقة أكثر في ظروف النضج الحضاري. ويفترض دائمًا أن مجتمع العلماء هو مجتمع الصفة الفكرية والأخلاقية، ولذلك ساد اتجاه بضرورة مباشرة العلماء والباحثين نوعاً من الضبط الذاتي على أنفسهم، وظهرت في تاريخ الجامعات والبحث العلمي مفاهيم ترسخت بمضي الزمن مثل: الحرية الأكاديمية، واستقلالية الجامعات، وأخلاقيات البحث العلمي . . وما إلى ذلك. ومن هنا بزغت فكرة الموثيق الأخلاقية الموجهة للبحث العلمي، وظهرت كتابات المفكرين تتناول الجانب الأخلاقي في تكوين الباحثين. ونعرض فيما يلي بعضًا من هذه الأعمال والكتابات .

^(٢٦) بوبطانه، عبدالله. «هجرة الأدمغة العربية»، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الرياض: الأمانة =

نماذج عالمية

قسم إبقراط (٤٦٠ - ٣٥٧ ق.م)

ويعد من أقدم المواثيق الأخلاقية في مجال مهنة الطب، وإبقراط هذا ولد في جزيرة قوص في بحر إيجي، وهو أشهر الأطباء في العصور القديمة، وذاعت شهرته من ذلك القسم المعروف باسمه، والذي يقسم به عادة كل من يزاول مهنة الطب عقب تخرجه، وهو يعد مرجعاً لأداب وتقالييد المهنة^(٢٧).

دعاء موسى بن ميمون (١١٣٥ - ١٢٠٤ م)

وكان موسى بن ميمون طبيباً للقائد العربي صلاح الدين الأيوبي، وأيضاً طبيب ابنه الأفضل نور الدين^(٢٨). ونورد فيما يلي مقتطفات من هذا الدعاء: «يا إلهي القادر على كل شيء، لقد خلقت جسد الإنسان بحكمة متناهية... . وبارك أرضك وأتهارك وجبالك فمنحها مواد شافية، وهي تعين مخلوقاتك على تخفيف معاناتهم وتشفي أمراضهم. ومنحت الحكمة للإنسان ليخفف من معاناة أخيه الإنسان، والتعرف على متابعيه، واستخلاص المواد الشافية، ولاكتشاف قدراتها وإعدادها واستخدامها لتلائم كل داء. واحترني بحكمتك الإلهية للعناية بحياة وصحة مخلوقاتك، وأنا الآن على وشك أن أكرس نفسي لواجبات مهنتي ولمخلوقاتك، ولا تدع التعطش للربح، والطموح للشهرة، والإعجاب أن تتدخل في مهنتي، حيث أنها أعداء للحقيقة ولحب الجنس البشري، ويمكنها أن تقصيني بعيداً عن المهمة الكبرىتمثلة في صنع الخير لمخلوقاتك... ».^(٢٩)

إعلان اليونسكو ١٩٧٤ م^(٣٠):

وهو أبرز الأعمال الفكرية في العصر الحديث، وقد تضمن تحت عنوان الجانب المدنـ

= العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد ١٩، ١٩٨٤ م ص ٢٣، ٢٤.

(٢٧) ديكنسون، جون ب. مصدر سابق، ص ٢٥٨.

(٢٨) وات، مونتجمرى: فضل الإسلام على الحضارة الغربية، ترجمة (حسين أحمد أمين)، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٣ م، ص ٥٧.

(٢٩) ديكنسون، جون ب. مصدر سابق، ص ٢٥٩، ٢٦٠.

Division of Science and Technology Policies, Unesco, Paris: 1974. (٣٠)

والأخلاقي للبحث العلمي ما يلي^(٣١): على الباحثين العلميين:
العمل بروح حرية الفكر من أجل البحث عن الحقائق العلمية وتفسيرها والدفاع
عنها.

المساهمة في تحديد أهداف وغايات البرامج التي يشتركون فيها، وتقرير الأساليب التي
تبغى في هذا الصدد، والتي ينبغي أن تنسق بطابع المسؤولية الإنسانية والاجتماعية
والأيكولوجية.

التعبير الحر عن آرائهم فيما يتعلق بالقيم الإنسانية أو الاجتماعية أو الأيكولوجية
لبعض المشروعات، وبحريّة الانسحاب من هذه المشروعات كملاذ آخر إذا أملت عليهم
ضيائدهم ذلك.

المساهمة الإيجابية والبناءة في دعم العلم والثقافة والتربية في بلادهم، وفي تحقيق
الأهداف الوطنية، ورفع مستوى رفاهية مواطنهم، وتعزيز الأهداف والمثل العليا الدولية التي
تشدّها الأمم المتحدة.

إعلان هاواي (١٩٧٧) ^(٣٢)

وقد صدر عن الجمعية العامة للاتحاد العالمي للطب النفسي، وجاء في مدونته: «أن
هذا الإعلان جاء من أجل تعزيز التمسك الوثيق بمعايير وقواعد أخلاق سامية في مجتمع
معاصر يتسم بأوجه الولاء والتطلعات المتضاربة لمنع سوء استخدام المفاهيم والمعرفة والتقنية
الخاصة بالطب النفسي».

المبادئ الأخلاقية لرابطة علماء النفس الأمريكية (APA 1990) ^(٣٣)
وهي تتضمن مبادئ تتعلق بحماية حقوق المفحوصين المشاركين في البحوث،

(٣١) ديكنسون، جون ب. مصدر سابق، ص ٢٧٣ ، ٢٧٤ .

(٣٢) ديكنسون، جون ب. مصدر سابق، ص ٢٨١ - ٢٨٣ .

(٣٣) عبدالخالق، أحمد محمد. أخلاقيات البحث النفسي، مصدر سابق، ص ٩ .

وعن أهم المبادئ التي يشتمل عليها الميثاق الأخلاقي لرابطة علماء النفس الأمريكية انظر:
- فرج، صفوت. مصدر سابق، ص ص ١٨٠ - ١٨٤ .

وضرورة تطبيق المعايير الأخلاقية في البحث، وضرورة حرص الباحث على توفير الحماية للمشاركين من أي أذى أو ضرر أو خطر سواءً كان بدنياً أم نفسياً.. وغير ذلك من مبادئ يلتزم بها الباحث تجاه المفحوصين.

الجهود العربية الحديثة في مجال التقنيات الأخلاقية للبحث
ثمة جهود عربية حديثة في مجال التقنيات الأخلاقية للبحث العلمي ، والبحث التربوي بخاصة تجدر الإشارة إلى أهمها في سياق العرض الراهن .

حدود حرية الباحث في العلوم السلوكية

يتناول الباحث^(٣٤) جوانب من الآداب العامة والأخلاقيات العامة: الحرص على التحليل بالسمعة الخلقية الطيبة، واحترام قيمة الفرد، وحماية حقوق الإنسان الأساسية، ومراعاة قوانين المجتمع وتقاليده، تعود تنظيم الوقت واحترام المعايير ثم ينتقل الباحث إلى بيان آداب المقابلة المهنية باعتبارها الأسلوب المتبع للدراسة شخصية العميل مع ما تستلزم هذه المقابلات من السرية، واحترام شخصية العميل. ثم تطرق الدراسة إلى بيان حدود حرية الباحث ومراعاة اعتبارات الكرامة الإنسانية، من ذلك مثلاً:

- عند تصميم أي بحث يقدر المختص مدى تقبل وسائل إجرائه بها لا يتعارض مع المبادئ الأخلاقية وحقوق من تجري عليهم البحوث.
- تقدير مدى خطورة إجراءات البحث والعمل على تقليل هذه المخاطر بقدر الإمكان على المشاركين في البحث.
- توضيح ما قد يلاقيه المشاركون في البحث من صعوبات والحصول على موافقتهم للمشاركة قبل البدء في البحث.
- التقيد بالموضوعية والتحرر من التعصب لرأي معين والوصول إلى نتائج مبنية على خطوات سليمة.

(٣٤) بركات، محمد خليفة. «مشروع مبدئي ، ميثاق أخلاقيات المهنة للمشتغلين بعلم النفس»، الكتاب السنوي في علم النفس (محرر فؤاد أبو حطب)، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٥ ، ١٩٨٦ م، ص ٦١، ٦٣، ٧١، ٧٢.

- التأكد من مدى اتفاق البحث مع المبادئ الخلقية والمثل العليا والقيم السائدة.
 - احترام رغبة المبحوثين في الاستمرار في البحث أو الانقطاع عن المشاركة فيه برغبتهما الخاصة في أي وقت.

البحث عبادة ووجه من وجوه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
وتعرض الدراسة^(٣٥) لصيغة البحث الاجتماعي والتربوي مستندة إلى التصور
الإسلامي ، وذلك في مقابل الصيغة التجريبية التحليلية السائدة الآن ، وهذه الصيغة
الإسلامية لها مقوماتها ، ومعالمها الأساسية التي تتناولها الدراسة ، كما تتناول المنهجية التي
يتبعها الباحث وفق هذه الصيغة ، إلى أن تصل إلى عرض أخلاقيات البحث التي يجب أن
يلتزم بها الباحثون في أعمالهم ، والتي تعتبرها ميثاقاً للباحثين يشتمل على عدد من المبادئ :
أولها: أن البحث «عبادة» بوصفه فرض كفاية ، وما دام كذلك فهو حق الله وحق العباد في
آن واحد ، ولأداء حق الله آداب يجب مراعاتها . والثانية: أنه وجه من وجوه الأمر بالمعروف
والنهي عن المنكر . والثالثة: أن البحث وجه من وجوه القضاء ، ولذا يجب أن يلتزم فيه
بالأخلاق والشروط التي حددتها الإسلام فيمن يتولون القضاء ، وأبرزها ما يلي :

- الصدق.
 - البعد عن التحاسد.
 - مجانية التكبر والترفع.
 - التواصل مع الآخرين.
 - البعد عن الهوى.
 - الأمانة.
 - مجانية النفاق والرياء.
 - البعد عن تركية النفس.

أمانة النقل والاقتراض

وفي هذا المقال^(٣٦) يعرض الباحث تصوره لما ينبغي أن يكون عليه الأستاذ الجامعي من خصائص شخصية، وسمات إنسانية، واستعدادات نفسية وعقلية، هذا إضافة إلى ما

(٣٥) عبدالحليم، أحمد المهدى. «نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعى والتربوي»، رسالة الخليجى العربى، العدد ٢٣، ١٤٠٨هـ، الرياض: مكتب التربية العربى، ص، ص ٥٥ - ٦٠.

(٣٦) طه، فرج عبد القادر. «الأستاذ الجامعي - الإنسان والسلوك»، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١١٩٨٩م، ص ٢٣.

ينبغي أن يلتزم به في سلوكياته وتصرفاًه الشخصية المهنية. ومن أبرز الجوانب الأخلاقية التي تناولها المقال جانب: «الأمانة في البحث والنقل والاقتباس»، ويقصد من الأمانة التزام الدقة والموضوعية والصدق، والبعد عن الأهواء الخاصة والتبعية أثناء البحث أو التأليف، على حد سواء.

الخلق العلمي للباحث يتربع على: الضغط والأغراء، والاقتداء

في هذه الدراسة^(٣٧) يقدم الكاتب لجوانب أزمة البحث التربوي في مجتمعنا العربي، ثم كيفية مجاوزتها وبخاصة في جانبها الأخلاقي - يقول الباحث -: «العمل العلمي قائم على الصدق والصبر والحماسة والإجادة، والعمل العلمي استغراق وتفرد وتجدد وتوحد، العمل العلمي يتغذى بالثقة والرجاء، وهذا هو الخلق العلمي الذي يلتزم به أهل العلم، سواء شاركوا فيه الخلق العام، أم جاؤوه أم خرجوه عنه».

ويضيف: «أن الخلق العلمي يتصف بالمقاومة للضغط، والصدود والإغراء، والمعانده للاقتداء، فالخلق العلمي لا يلين إلا لما يقبله من ضغط أو لا يوافق إلا لما يرضيه من إغراء، ولا يساير إلا ما يقتضي به من اقتداء. لك أن تقول أنه نوع من التعالي في الخلق العلمي ، أو إنه شكل من أشكال عدم الاكتاث بالشائع من الزينة أو المتع ، أو الخادع من الشهرة والسلطة ، أو المؤثر من الشواب والعقاب ، أو لك أن تقول أنه نوع من الغربة التي يرضيها كل متأنل متعمق محل للحياة والمجتمع من حوله . . .».

العالم طاقة تنوير لم حوله

وقد أوردت الدراسة تحت عنوان «خلق العلماء» رؤية الباحث عن الأخلاقيات التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي ، ومن ذلك^(٣٨): «أن أستاذ الجامعة يسمو فوق الأقدار التي يعدها البشر عاليه لأنه في أعلى عاليين. أنه سائق ومسوق لا يحتاج في عمله أو الإخلاص فيه إلى منه لأن له نفساً لومامة إن هي أحست منه بغفلة أو توان أو تقدير. إنه

(٣٧) عثمان، سيد أحمد. أزمة البحث التربوي بيننا، مصدر سابق، ص ٢٨.

(٣٨) قوره، حسين سليمان. «أستاذ الجامعة في الوطن العربي»، مجلة التربية، الكويت: وزارة التربية، العدد (٤)، ١٩٩٠، ص ١٠١، ١٠٠.

متهاون في كل ميدان يحسن التعاون فيه لأنّه خلق للإشعاع ، إذ يسترضي الناس بشموعه ولا يستقطب هو النور ، ينفرد به ولو أنه خرج من بين يديه أو ثنايا عقله وتفكيره . إنه هالة جماعها الخير تعطي منه كل أحد ولا ترك أحد ، ويلتمس الناس فيها نفعهم حتى الأشرار عسى الله أن يهدّيهم طريق الرشاد والفلاح . إنه متظاهر من عيوب كثيرة حتى تكاد تذوب من وهج طهارته آثام الجهلة وشرور الجهلاء

العقيدة الإسلامية مصدر الالتزام الخلقي للباحث المسلم

في دراسة عن أخلاقيات مهنة العلم - والمعلم باحث أيضًا - يؤكد الكاتب على أهمية الجانب العقدي في تكوين المعلم والباحث ، فيقول^(٣٩) في تحديد هذه الصلة : «إنها الأخلاقيات المستمدّة من عقيدته ، والتي لا تقتصر فقط على حدود عمله الوظيفي فحسب ، كما يوحّي بذلك تعبير أخلاقيات المهنة ، بل لتشمل حياته كلها . . . ». وفي موضع آخر يقول : «إن المعتقد الإسلامي هو بمثابة المعيار الذي على أساسه تحدد القيمة الأخلاقية للعمل التربوي ، فإذا كانت غاية العقيدة الإسلامية هي تحقيق العبودية لله ، فإن المعلم ذاتخلق إسلامي يصير هو ذلك الذي يخشى الله ويخلص في عمله ابتعاه مرضاه الله ، ويلتزم ببنية القيم الإسلامية في مجال عمله التربوي».

السمات الأخلاقية لدى الباحث التربوي

ضمن تناوله للسمات الواجب توافرها في تشغيل بالتأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية ، أورد الباحث بعض من تلك السمات المميزة للجانب الأخلاقي ، وهي^(٤٠) :

- التجدد من الميلو والأهواء عند الباحث مصداقاً لقوله تعالى : «وَمَنْ أَضَلَّ مِنْ اتَّبَعَ هُوَهُ بغير هدى من الله»^(٤١) .

(٣٩) مصوّى ، على خالد . «أخلاقيات مهنة التعليم» ، مجلة دراسات تربية ، الرياض : جامعة الملك سعود ، ٢١٩٨٥ م ، ص ٢٤٩ ، ٢٥٠ .

(٤٠) اللحيدان ، صالح . «السمات التي يجب توافرها في المشغل بالتأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية» ، ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية ، الرياض ، الرياض : عمادة البحث العلمي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٤ .

(٤١) القصص : ٥٠ .

- التعمق في فهم البواعث والملابسات في دراسة الطواهر وعدم التوقف عند سطحية هذه الطواهر وصفاتها العارضة، حيث لابد من النظرة الشاملة لجميع عناصرها وعلاقتها التكاملية بعضها ببعض.
- عدم التعسف في تفسير النتائج، وإمكانية الاستعانة بالآخرين عند الحاجة واحترام آرائهم والاعتراف والعودة إلى الصواب إذا تبين الحق، قال تعالى: ﴿وَلَمْ يَصُرُّوا عَلَىٰ مَا فَعَلُواٰ وَهُمْ يَعْلَمُون﴾^(٤٢).

وإذا كانت النماذج السابقة من الموثيق والأعمال الفكرية تعد إسهاماً طيباً في مجال التقني الأخلاقي للبحث العلمي ، فشمرة ملحوظتين :

- أولاً: أن الأعمال السابقة معظمها قد ظهر في الغرب، وتبتتها منظمات دولية كاليونسكو وغيرها، قد نهلت من مصادر الأخلاق في الفكر الغربي.
- ثانياً: أن الأعمال العربية قد جاءت إما مقلدة لما ورد في الموثيق الأخلاقية الغربية، أو متفرقة في ثنايا جهود تناولت قضيّاً البحث العلمي وأزمه على الساحة العربية، وجاء استنادها إلى مصادر الأخلاق الإسلامية ثانويّاً في غالبية الأحيان.

وتقود هذه الملحوظات إلى طرح تساؤل حول إمكانية قيام مشروع فكري لصياغة ميثاق أخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي ، يتخد من مصادر الأخلاق العليا في الإسلام وجهة له ، ويستهدى بكتابات المفكرين والعلماء المسلمين؟

أخلاقيات البحث العلمي من منظور بعض علماء المسلمين المؤلية الأخلاقية للباحث المسلم

في الخطاب القرآني : ﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ، إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولاً﴾^(٤٤) وفي الحديث الشريف : ((آية المنافق ثلاث ، إذا حدث كذب ، وإذا وعد أخلف ، وإذا أثمن خان))^(٤٥)

(٤٢) التجم : ٢٧.

(٤٣) آل عمران : ١٣٥.

(٤٤) الاسراء : ٣٤.

(٤٥) صحيح البخاري ، كتاب الإيمان ، باب ٢٤ .

فكم هو واضح فإن القرآن والحديث قد أعلاها من أخلاقيات الأمانة والوفاء بالعهد. وإذا كانت هذه الأخلاقيات من سمات المسلم عموماً، فهي أصلق بطبعية العالم رسالته، فمتى ارتضى الباحث أو العالم حمل رسالة العلم، فهو مؤمن عليها، وملتزم بها أمام الخالق سبحانه وتعالى . . .

ومصدر الإلزام في تلك المسؤولية نابع من القرآن الكريم، والسنّة النبوية المطهرة، والإجماع، والقياس، والتي فصلت جوانب مسؤولية العلماء، ووصفتهم بأنهم أولوا الأمر، وذوي الألباب والعقول، وأهل الشورى . . . وعلى ذلك فموضع المسؤولية هنا يجب أن ينطوي على تحقيق الخير الذي سبق إقراره شرعاً^(٤٦).

وإذا كان الباحث يتحرك في مراحل متعددة من بحثه بوازع من مسؤوليته وضميره، فليكن مستقرًا إن مسؤوليته عن عمله هنا تفضل مسؤوليه غيره عن أعمال آخرى كثيرة، وأنه سوف يقدم حساباً عن مجموع استخداماته لملكاته وقدراته، وما قدمه من نفع أو خير للآخرين، فهو راع من هذه الوجهة طبقاً لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم : ((كلكم راع، وكلكم مسؤول عن رعيته))^(٤٧)، ولقد أعلن رسول الله صلى الله عليه وسلم أن مسؤولية صاحب العمل المبتدع سوف تتضاعف بقدر ما يحتذى الناس مثاله، يقول : ((من سن في الإسلام سنة حسنة فله أجراها وأجر من عمل بها بعده، من غير أن ينقص من أجورهم شيئاً، ومن سن في الإسلام سنة سيئة كان عليه وزرها وزرها من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أوزارهم شيئاً))^(٤٨).

إن مسؤولية الإنسان تستوفي أركانها «بالمعرفة» و«الإرادة» ثم «القدرة» وفاعلية الجهد المبذول^(٤٩). وعلى ذلك فسعي الباحث لتحصيل المعرفة من مصادرها الصحيحة يعد مقدمة أولى في مسؤوليته، ثم تصرفه في هذه المعرفة وتوظيفه لها يعبر عن جانب الإرادة في الباحث يعني ممارسته لحرية الاختيار في البحث، تلك التي عرفت في تاريخ البحث العلمي تحت

(٤٦) ذراز، محمد عبدالله. دستور الأخلاق في القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن، (تعريب/عبدالصبور شاهين)، ط٦، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥م، ص ١٤٣.

(٤٧) صحيح البخاري، كتاب الوصية، باب ٩.

(٤٨) الحافظ المنذري، مختصر صحيح مسلم، حديث ٥٣٣.

(٤٩) ذراز، محمد عبدالله. مصدر سابق، ص ١٨١.

مصطلاح «الحرية الأكاديمية»، وما لا شك فيه أنها حرية مضبوطة - من الوجهة الإسلامية - بضوابط الشريعة السامية، وبالقيم الأخلاقية العليا في الإسلام.

كما وأن الأخلاق تعبّر عن جوهر المسؤولية في الإسلام، فهناك أيضاً الجانب الاجتماعي لهذه المسؤولية، والذي يتوضّح على النحو التالي^(٥٠):

أنها مسؤولية الرعاية، بمعنى أن يتحمل كل عضو - حسب قدراته وإمكاناته - برعاية باقي الأعضاء، وهي مسؤولية الهدایة، وتمثل في الأمر بالمعروف والتناهي عن المنكر (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون)^(٥١). ثم مسؤولية الإتقان وتعني إتقان كل عمل يتصدى له الإنسان سواء كان عمل عبادة، أو عمل معاش، (قل أن صلاتي ونسكي ومحبتي ومأني لله رب العالمين)^(٥٢).

ولعل هذه المعاني للمسؤولية الاجتماعية في الإسلام، تتضح بجلاء في عمل الباحث والعالم أكثر مما تتضح لدى أي إنسان آخر.

ونظراً لعظم المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية التي يحملها العلماء، فلقد عني مفكرو الإسلام بتجلّيتها، وبيان أسسها التربوية، وهذا ما سوف نتطرق إليه الآن.

جوانب من أخلاقيات البحث في فكر بعض علماء المسلمين ترفع الباحث عن المغانم الدنيوية

ووجهة النظر في ذلك يطرحها العلامة ابن خلدون (ولد بتونس ٧٣٢هـ) في مقدمته قائلاً^(٥٣): «إن العلماء لشرف بضائعهم أعزّة على الخالق وعند نفوسهم فلا يخضعون لأهل الجاه حتى ينالوا منه حظاً يستدرّون به الرزق بل ولا تفرغ أوقاتهم كذلك لما هم فيه من الشغل بهذه البضائع الشريفة المشتملة على أعمال الفكر والبدن، بل ولا يسعهم ابتدال

(٥٠) عثمان، سيد أحد. المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دراسة نفسية وتربوية، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٦م، ص ص ٢٩٢ - ٢٩٩.

(٥١) آل عمران: ١٠٤.

(٥٢) الأنعام: ١٦٢.

(٥٣) مقدمة العلامة ابن خلدون، ط٤، بيروت، دار الكتب العالمية، ١٣٩٨هـ، ص ٣٩٣، ٣٩٤.

أنفسهم لأهل الدنيا لشرف بضائعهم، فهم بمعزل عن ذلك فلذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب».

وقد سبق في إيضاح المعنى السابق على رضي الله عنه، في قوله لكميل بن زياد: ^(٥٤) «العلم خير من المال، العلم يحرسك، وأنت تحرس المال، العالم يزكي بالعمل، والمال تنقصه النفقة، العلم حاكم، والمال محكوم . . .» وهذا هو الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله، يضرب المثل لزهد العالم وورعه، فحينما يعرض عليه بعض أصحابه دنانير وهو في أمس الحاجة إليها، فيردها ولا يقبلها، اعتزازاً بنفسه ويعلمه بين قومه، فلم يكن من فرط علمه وورعه يقبل المدايا أو المنح متراجعاً في ذلك عن الشبهات والدنایا^(٥٥).

ويتساءل القاضي عياض (ولد في المغرب ٤٧٦هـ) لواحد من أصحابه: ما يذهب العلم من قلوب العلماء بعد أن وعوه وعقلوه؟ ويجيب بأنه: الطمع وشره لنفس وطلب الحوائج . . .^(٥٦)

إذا كانت العلوم على درجات وطبقات، فإن المعيار في ذلك هو مقدار ما تؤدي إليه بالإنسان إلى القرب من الله وأكتساب رضاه، هذا ما يراه ابن حزم (٥٣٥٦هـ - ٥٣٨٤هـ) كبداية لطالب العلم ^(٥٧)، والإمام الشوكاني (ولد ١١٧٣هـ بصنعاء) يذهب إلى نفس الغاية قائلاً^(٥٨): «إن هذا المطلب الذي بسبب تحصيله - يقصد العلم - ليس هو من المطالب التي يقصدها من هو طالب للجاه والمال والرياسة، بل هو مطلب يتاجر به الرب سبحانه و تكون غايته العلم بما بعث به رسله وأنزل فيه كتبه وذلك سبب الظفر من عند الله من خير ومثل». وهذا هو الإمام الشافعي رحمه الله يستهين بسطوة الفاقة، ويكسر جبروتها بصبره وترفعه، فيقول فيما نسب إليه^(٥٩):

(٥٤) الجزائري، أبوبيكر. العلم والعلماء، جده، دار الشروق، ١٤٠٣هـ، ص ١٩٠، ١٩١.

(٥٥) الجزائري، أبوبيكر. مصدر سابق، ص ٣٣٤.

(٥٦) علي، سعيد إسماعيل. بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة: مركز التنمية البشرية، ١٩٨٧م.

(٥٧) علي، سعيد إسماعيل. مصدر سابق، ص ٢٧٢.

(٥٨) علي، سعيد إسماعيل. مصدر سابق، ص ٣٠١.

(٥٩) أبو غدة، عبد الفتاح: صفحات من صبر العلماء على شدائ드 العلم والتحصيل، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ١٩٧٤م، ص ٥٠.

أمطري لؤلؤا سماء سرندليب وفيضي آبار تكرور تبرا
 أنا إن عشت لست أعدم قوتا وإذا مت لست أعدم قبرا
 همي همة الملوك ونفسي نفس حر ترى المذلة كفرا
 وإذا ما قنعت بالقوت عمري فلماذا أزدر زيدا عمر؟

ولعل المغزى من ذلك التباعد بين هدف السعي إلى العلم، وهدف جمع المال أن تحقيق كل منها منهج مختلف في الحياة، فالعالم الذي يهب نفسه للعلم، لا يتعد كثيراً بتحقيق مكاسب أخرى، لشعوره أن العلم قيمته في ذاته.

موضوعية البحث ونزاهة الباحث^(٦٠)

يبدو أن مفهوم الموضوعية قد اختلط بمفهوم النزاهة في بحوث الكثرين من علماء العرب، وقد فطنوا على أي حال إلى أن هذين المفهومين من خصائص التفكير العلمي ومقوماته الأساسية.

ومن دلالات حرصهم على النزاهة - إلى جانب الموضوعية - ما يرد كثيراً في مقدمات كتبهم عندما يحددون منهج بحثهم وخطته وهدفه، فمن ذلك أن «الحسن بن الهيثم» - منشيء «علم الضوء» يقول في مقدمة «الشكوك على بطليموس»: «الحق مطلوب لذاته، وكل مطلوب لذاته فليس يعني طالبه غير وجوده، ووجود الحق صعب، والطريق إليه وعر، والحقائق منغمسة في الشبهات، وحسن الظن بالعلماء في طباع جميع الناس، فالناظر في كتب العلماء إذا استرسل مع طبعه، وجعل غرضه فهم ما ذكروه وغاية ما أوروده، حصلت الحقائق عنده وهي المعانى التي قصدوا لها، والغايات التي أشاروا إليها، وما عصم الله العلماء من الذلل، ولا هي عملهم من التقصير والخلل...».

ويقول الجاحظ (٤٥٥هـ/١٨٦٩م) في مقدمة «الحيوان»: «جنبك الله الشبهة وعصنك من الحيرة، وجعل بينك وبين المعرفة نسباً، وبين الصدق سبيلاً، وحجب إليك

(٦٠) الطويل، توفيق. «خصائص التفكير العلمي بين تراث العرب وتراث الغربين»، عالم الفكر، الكويت: وزارة الاعلام، المجلد (٣) العدد (٤)، ١٩٧٣م، ص ص (١٧٩ - ١٨١).

الثبت، وزين في عينيك الإنصاف، وأذاك حلاوة التقوى وأشعر قلبك عز الحق، وأودع صدرك برد اليقين، وطرد عنك ذل اليأس وعرفك ما في الباطل من الذلة، وما في الجهل من القلة».

وأبدى «الغزالى» من الأمانة العلمية ما يستحق أن يشار إليه، فهو في حملته على الفلسفة في كتابة «المنقد من الظلال» لم يقدم على نقد الفلسفة ويفند أباطيلها حتى أكب على دراستها، وبز أهلها في فهم أسرارها، لأن من الضلال أن تتفصّل مذهبًا لم تحسن فهمه، وتتعمق العلم بحقيقةه.

وابن رشد (١٩٥هـ / ١٩٨م) - وهو الفيلسوف الطبيب - جاهر بحبه للحق في ذاته من غير نظر إلى قائله أو اهتمام بعقيدته، فقال في كتابة «فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من الاتصال»: «إن من واجبنا إذا نظرنا فيها قاله من تقدمنا من أهل الأمم السالفة أن ننظر في الذي قالوه من ذلك، وما أثبتوه في كتبهم، فيما كان منه موافقاً للحق قبلناه منهم وسررنا به، وشكراهم عليه، وما كان غير موافق للحق نبهنا عليه وحذرنا منه وعذرناهم، وعلينا أن نستعين على ما نحن بسبيله بما قال من تقدمنا في ذلك، وسواء كان هذا التعبير مشاركاً لنا في الملة أو غير مشارك، إذا كانت فيها شروط الصحة».

وهذا ابن فضل الله المولود بدمش (١٣٠١هـ / ١٧٠٠م) يشير إلى المنهج والخطة التي سار عليها في تأليف كتابة «مسالك الأ بصار في مالك الأ مصار» قائلاً: «ولم أنقل إلا عن أعيان الثقات من ذوي التدقير في النظر والتحقيق للرواية، فإن نقلت عن بعض الكتب المصنفة في هذا الشأن، فهو من الموثوق به لا بد منه . . .»^(٦١).

مقت المذهب والتقليد بغير دليل

المذهب هو من أكثر الآفات التي قد يقع في الباحث وأشدّها بلاء، إذ قد ينشأ طالب العلم في بلد من البلدان التي قد تمذهب أهلها بمذهب معين، وأفتقدوا بعالم محدد. ووجه الخطورة هنا أن من يقع في هذا الخطأ يعتقد أن المذهب الذي نشأ عليه هو وحده

(٦١) علي، سعيد إسماعيل. *اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١م، ص ٣١٢.

الجامع لكل الحقائق، وبالتالي فإن من لا يشاركونه نفس المذهب، فكأنهم خرجنوا من دائرة الشريعة. وبالطبع فإن من يقع تحت مظلة مذهب آخر، ينظر إلى أصحاب المذهب الأول نفس النظرة. وإذا حدث أن كشف أحد النابحين أن ذلك إنما هو مجرد «وراثة فكريه»، وبالتالي يصل الخلف على نفس الصورة التي كان عليها السلف دون تطور ودون تغيير.^(٦٤)

يقول الشوكاني - يرحمه الله - في مقت التمذهب والتعصب: «ومن تأمل الأمر كما ينبغي عرف أن كل قائم بحججة الله إذا بينها للناس كما أمره الله وصدع بالحق وضرب بالبدعة في وجه صاحبها وألقم المتّصّب حجراً وأوضّح له ما شرعه الله لعباده...».

وكان ابن تيمية - يرحمه الله - يمقت التعصب والتقليل، ونهى عنها منها كانت مكانة المذهب أو العالم الذي يقلده الدارسون أو الأتباع. وحذر أن يجعل العلم أو العالم منبع المدرسة أو طريقة الجماعة التي ينتمي إليها مما المقياس في الحكم على أفكار الآخرين ومناهجهم ومن أقواله في هذا المجال: «إذا تفهّم الرجل وتأدّب بطريق قوم من المؤمنين مثل: أتباع الأئمة والمشايخ، فليس له أن يجعل قدوته وأصحابه هم المعيار، فيؤمّل من وافقهم ويعادي من خالفهم...».^(٦٥)

وفي مجابته للتقليل يقول: «الأئمة الأربع نهوا الناس عن تقليلهم في كل ما يقولونه. فقال أبو حنيفة: هذارأيي وهذا أحسن ما رأيت. فمن جاء برأي خير منه قبلناه. وقال مالك: إنما أنا بشر أصيّب وأخطيء. فأعرضوا قولـي على الكتاب والسنة. وقال الشافعي: إذا صـح الحديث فأضرـبوا بقولـي الحـائط. وإذا رأـيت الحـجة مـوضوعـة عـلـى الطـرـيق فـهي قولـي. وقال الإمامـ أـحمدـ: لا تـقلـلـوـنـيـ ولا تـقـلـلـوـاـ مـالـكـاـ ولا الشـافـعـيـ ولا الشـورـيـ وـتـعـلـمـواـ كـمـاـ تـعـلـمـنـاـ».

والتشـيـلـ الـبـاطـلـ المـذـمـومـ - عندـ ابنـ تـيمـيـةـ - هوـ قـوـلـ الغـيـرـ بلاـ حـجـةـ. وـهـوـ تـقـلـيـدـ ذـمـهـ اللهـ لـأـنـهـ اـتـيـعـ الـهـوـيـ أوـ الـعـادـةـ أوـ النـسـبـ كـاتـبـ الـآـبـاءـ، أوـ الرـئـاسـةـ كـاتـبـ الـأـكـابـرـ وـالـسـادـةـ وـالـمـنـكـرـيـنـ).^(٦٤)

ولم يكن الباحث في دراسته للأراء ينساق وراء فكرة الانتشار والذيع، أو ما يكون

(٦٢) علي، سعيد إسماعيل: بحوث في التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ٣٠٤.

(٦٣) الكيلاني، ماجد عرسان. مصدر سابق، ص ١٧٣.

(٦٤) الكيلاني، ماجد عرسان. مصدر سابق، ص ١٧٤.

لصاحبها من سلطان علمي وعلقي . وتحرر العقل في الدراسة هو الذي جعله ينعي في كثير من كتبه على الذين يتبعون هواهم في دراسة الموضوعات وفي الحكم على الأمور، وعلى الذين يأخذون أقوال غيرهم قضايا مسلمة دون أن يحكموا فيها عقولهم، وعلى الذين يقلدون غيرهم تقليداً أعمى دون أن يكون لهم تفكير مستقبل . ونتيجة لهذا الاتجاه العقل المتحرر رفض الجاحظ كثيراً من آراء أرسططو على ماله من منزلة علمية متواترة^(٦٥) .

الشجاعة في الحق سمة للباحث

في مناظرته للمعتزلي أمام الخليفة المعتصم، يصمم أحمد ابن حنبل أمام أهل السنة والجماعة، على أن القرآن من علم الله، فمن زعم أن علم الله مخلوق فقد زعم أن القرآن مخلوق، ومن قال بذلك فقد كفر . وكان المعتزلي يتذرع بأن الله خالق كل شيء، وأن القرآن شيء فهو إذا مخلوق . ولكن يرد عليه أحمد ابن حنبل بقوة حجته ويعلمه الغزير، وانتصر فيما حقه على الباطل خصومة من المعتزلة . ويقيت عقيدة الحق في كون القرآن كلام الله غير مخلوق منه بدأ وإليه يعود، وذهبت عقيدة الباطل في كون القرآن مخلوقاً، ولن تعود إلى اليوم الموعود^(٦٦) .

من مظاهر شجاعة الباحثين كما وضح من سيرة كثير من العلماء المسلمين، رفضهم التقرب إلى الحكم وعدم قبولهم بعض المناصب المهمة في الدولة، وفي بعض الأحيان كان نصيب العلماء الذين يقبلون تلك المناصب المقاطعة أو التجاهل من قبل زملائهم، ومنع الطلبة من حضور دروسهم، كما يمتنع الناس من الرواية عنهم^(٦٧) .

الكبر والعجب ليسا من أخلاق الباحث

إن الكبر الذي يدفع المرء إلى السخرية من الآخرين هو أمر مذموم ، الله تعالى يقول : «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخِرُ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نَسَاءٌ مِّنْ نَسَاءٍ عَسَى

(٦٥) الشافعي ، إبراهيم محمد . «الجاحظ» في : من أعلام التربية العربية الإسلامية ، ١ ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٩٢ .

(٦٦) الجزائري ، أبو بكر . مصدر سابق ، ص ٣٣٢ .

(٦٧) أحمد ، منير الدين . تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس =

أن يكن خيراً منها^(٦٨) ويقول عبدالله بن مسعود - رضي الله عنه -، الصحابي الجليل: «لو سخرت من كلب لخشت أن أكون كلباً» فهابالك بمن يسخر من الإنسان.^(٦٩) ولم يكن ابن قتيبة (ولد بيغداد ٢١٣هـ) رغم ثقافته الواسعة وعلمه الجم، من المعجبين بنفسه وبعلمه، بل كان يرى أنه ما أوقى من العلم إلا قليلاً، وأنه في جميع حالاته عرضة للخطأ، شأنه شأن بقية البشر، وهو لذلك يدعو قراءه إلى تنبئه إلى أي خطأ يجدونه عنده، ويعدهم بأن يعود إلى جادة الصواب متى ما تبيّن له يقول في مقدمة كتابة الأنواع^(٧٠): «وقد قيدت بهذا الكتاب اطرافاً من هذا الفن أدركت بعضها بالتوقيف وببعضها بالاعتبار، واستخرجت بعضها من الأشعار، ونبهت على إغفال من أغفل من الشعراء وخالف ما عليه أكثرهم لشبهة دخلت عليه، وما أبداً إليك بعد من العثرة والذلة، وما أستغنى منك إن وقفت على شيء من التنبية والدلالة، ولا استنكف من الرجوع إلى الصواب عن الغلط، فإن هذا الفن لطيف خفي، وابن آدم إلى العجز والضعف والعجلة...». وفي كتابة «أدب الدنيا والدين» يقول (الماوردي) في مجانية العجب والتزام التواضع للعلماء^(٧١): «فأما ما يجب أن يكون عليه العلماء من الأخلاق التي بهم أيلق ولهم ألزم فالتواضع ومجانية العجب، لأن التواضع عطوف والعجب منفرد، وهو بكل أحد قبيح وبالعلماء أقبح لأن الناس بهم يقتدون...».

العالم أول من يعلم بعلمه ويفيد به الآخرين
وهذا الخلق يتصل بما نطلق عليه اليوم: «وظيفة البحث العلمي». يقول
الماوردي^(٧٢): «ليكن من شيمته - أي العالم - العمل بعلمه وتحث النفس على أن تأتمر بها

= الهجري، مستندة من (تاريخ بغداد) للخطيب البغدادي، ترجمة (سامي صفار)، الرياض: دار المريخ، ١٤٠١هـ، ص ١١١.

(٦٨) الحجرات: ١١.

(٦٩) الدقر، عبدالغني: «عبدالله بن مسعود» في: من أعلام التربية العربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ٣٢٤.

(٧٠) الهدلقي، محمد عبد الرحمن: «ابن قتيبة» مصدر سابق، ص ٣٢٤.

(٧١) الماوردي. كتاب أدب الدنيا والدين، ط ١٥، القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩٢٥م، ص ٥٦، ٥٥.

(٧٢) الماوردي، مصدر سابق، ص ٦٣، ٦٠.

يأمر به ولا يكن من قال الله تعالى فيهم: «مثُلَ الَّذِينَ حَمَلُوا التُّورَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمِثْلِ الْحَمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا» وروي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: ((وَيُلِّجَّمَاعُ الْقَوْلُ وَيُلِّجَّمَاعُ الْمُصْرِيْنَ)) ي يريد الذين يستمعون القول ولا يعملون به. ويتصل بما سبق نشر العلم وعدم كتمانه لكي يعمّل به الآخرين ويفيدون من ثمراته . . .

وليس هناك علم للعزلة، ولا عالم لنفسه، فقط ذلك أن الله أخذ على العلماء أن يبينوا العلم للناس ولا يكتموه، وكما يقول الإمام أبو حنيفة رحمه الله: «عندما يتخلط بال العامة والجمهور» يقصد أن ينزل العالم بعلمه إلى عموم الناس، لكي يتحقق للعلم فاعليته الاجتماعية»^(٧٣).

ويطلب أبو حنيفة إلى العالم على المستوى الاجتماعي أن يقوم بأمرین: تبليغ العلم والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وعليه أن يراعي في ذلك أمرین: المستجدات التي تفرض تبصرًا وإدراكاً لمتطلبات التغير الاجتماعي، ثم مراعاة المعنى الأساسي للإسلام، معنى الاجتماع والتضامن والوحدة بحيث لا يؤدي نكيره أو تأييده لهذه الظاهرة أو تلك إلى انقسام اجتماعي يتحمل هو تبعاته لكن بعد فوات الأوان^(٧٤).

الساحة العقلية في تقبل النقد

وهذا خلق آخر يسمّ أصحاب البحث العلمي، وهو خلق إسلامي أصيل، فإن تقبل النقد خلق ينطوي على إثمار وساحة عقلية، كما أنه ينطوي على خاصية من الخصائص البشرية التي أوضحتها المصطفى صلى الله عليه وسلم، ألا وهي قابلية الطبيعة البشرية للخطأ.

والحق أن الخلافات بين العلماء المسلمين كانت معظمها علمية أكاديمية لا أثر لها على العلاقات الشخصية القائمة بينهم، فكان كل منهم يبدي� الاحترام والتقدير لزميله الذي يتبادل هذا الاحترام هو الآخر. ولقد كان الكثير من العلماء يحرصون على حضور مجالس

^(٧٣) السيد، رضوان. «كتاب العالم المتعلم لأبي حنيفة والمنتج التربوي الإسلامي» في: مؤتمر التربية الإسلامية بعنوان (الفكر التربوي الإسلامي)، بيروت: دار المقاصد الإسلامية، ١٩٨١م، ص

معاصريهم من العلماء الآخرين، وذلك تقديرًا لعلمهم، وكانوا يصرحون في مختلف المناسبات بأنهم قد أفادوا من حضور تلك المجالس وانتفعوا باربابها. إلا أنهم يتددون عن تصحيح الأغلاط التي قد يقع بها أولئك العلماء، ولكن بأسلوب رقيق متواضع، بل كان المحاضر يغضب إذا لم يبادر الحاضرون إلى تنبئه إلى أخطائه^(٧٥).

ويرتبط بتقبل النقد الإقرار بالخلاف^(٧٦)، فلقد اقتضت حكمة الله سبحانه، أن تختلف آراء الناس في صغير الأمور وكثيرها سواء في أمور الدنيا أم في أمور الدين، وسبب ذلك أنهم خلقوا مختلفين في الفهم أو العلم، والأمزجة والميول والرغبات، وفي الضعف والقوة والصبر على العلم والعمل. وقد أيقن علماء المسلمين أن نبذ الخلاف في كل أمر من الأمور وفي كل وقت غير مقدور عليه لأنّه معاير لطبيعة الأشياء، وأن الالتجاء إلى الكتاب والسنة هو ما يحسم الخلاف في كثير من الأمور، تصدِّيقاً لقوله تعالى: «فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ»^(٧٧).

العلم ضالة المؤمن من حيث أخذته نفعه

ذكر ابن قتيبة في مقدمة كتابه «عيون الأخبار» أنه انتهى إلى ذلك الأخبار من مصادر عده: من شيوخه وجلسائه، ومن هم دونه منزلة وعلماً، ولم يجد غضاضة في أن يأخذ العلم عنمن هو دونه لأن العلم، كما قال: «ضالة المؤمن من حيث أخذته نفعه».

ويضيف: «وأعلم أنا لم نزل نتلقّط هذه الأحاديث في الحداثة والاكتهال عنمن هو فوقنا في السن والمعference وعمن هو دوننا غير مستكفين أن نأخذ عن الحديث سناً لحدثه، ولا عن الصغير قدرًا لحساسته، ولا عن الأمة الوكعاء بجهلها، فضلاً عن غيرها فإن العلم ضالة المؤمن من حيث أخذته نفعه، ولن يزرى بالحق أن تسمعه من المشركين، ولا بالنصححة أن تستنبط من الكاشحين، ولا تضير النساء اطهارها، ولا بنيات الأصداف أصدافها.. ومن ترك أخذ الحسن من موضعه أضاع الفرصة، والفرصة تمر من السحاب»^(٧٨).

(٧٥) أحمد، منير الدين. مصدر سابق، ص ١٠٧.

(٧٦) الدولة العالمية للشباب الإسلامي: في أصول الحوار، ط ٣، ١٩٨٨م، جده، مؤسسة الطباعة والصحافة والنشر، ص ٢٢، ٢٣.

(٧٧) النساء: ٥٩.

(٧٨) الهدلوق، محمد بن عبد الرحمن: «ابن قتيبة»، مصدر سابق، ص ٣٢٤.

ويتصل بأخلاق الصبر على العلم أيها كان، خلق آخر هو القوة والمضاء في طلب العلم. فهذا هو الخليل بن أحمد (من أهل عمان، توفي ١٧٥هـ)، وهو العالم اللغوي الشهير، يؤثر عنه قوله^(٧٩): «من اطهر حياء في التماس العلم، وقعد عنه لبس الجهل، وقناع السفة، ومن امتدت له أيامه في علواء جهله حشر يوم القيمة أعمى». فهو يرى أن الحياء في طلب العلم يؤدي إلى الجهل، وهذا يذكرنا أيضاً بالأثر المعروف عن الإمام علي رضي الله عنه: «اثنان لا يتعلمان المستحي والمتكبر».

وتحفل كثير من كتب السلف بخلق الصبر والمثابرة في طلب العلم، وتحمل الصعاب في رحلة العلم، فهذا ابن عباس - رضي الله عنه - يتلقى العلم من أكابر الصحابة، ويتحرى الدقة في ذلك، والإمام مالك - رحمه الله - قلما صل الصبح إلا بوضع العشاء ٤٩ سنة، والإمام البخاري - رحمه الله - يجلس إلى أكثر من ١٠٠٠ شيخ ويسمع منهم الصحيح ٧٠ ألفاً، وربما كان يستيقظ من نومه في الليلة الواحدة نحو عشرين مرة ليسجل ما يمر بخاطره من فوائد العلم . . إلى غير ذلك من أمثلة عديدة يوردها الكاتب^(٨٠).

كانت هذه بعض صفحات من تاريخ علماء المسلمين، أوضحت شغفهم بالبحث العلمي، وعنايتهم بجانبه الأخلاقي . . فهل يمكن أن تضيء لنا تلك الصفحات حياة العلم في الآونة الراهنة؟ وكيف نعمل على إحياء الأخلاق الإسلامية في باحثينا وعلمائنا، وبخاصة في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية؟

لعل مقترحنا القادم عن مشروع الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي، يعد مقدمة عن إجابة تلك التساؤلات . .

مشروع الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي العربي

((صياغة مبدئية))

إذا نظرنا إلى البحث العلمي كنظام مهني، فمن المتعارف عليه في الإطار المعاصر، أن أية مهنة لها قواعدها، وتقاليدها، وجموعة القيم الأخلاقية الملزمة لأصحابها^(٨١). وما (٧٩) الحسين، زيد بن عبد المحسن: «الخليل الفراهيدي» في: من أعلان التربية العربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ١٧٥ .

(٨٠) أبو غدة، عبدالفتاح: مصدر سابق، ص ص ٣٧ - ٤٤ .

(٨١) أهتم عدد من العلماء، ومنهم فليكسنر Flexner بوضع شروط للمهنة، وضمنها الشروط =

دمنا نحيا في مجتمع إسلامي فنحن ملتزمون في كل عمل بتشريع الإسلام وتوجيهاته، وخاصة إذا ما كان هذا العمل له مردوده الاجتماعي، وله آثاره على بناء الشخصية الإنسانية، وعلى صياغة أنماط العلاقات بين الأفراد، كما هو حادث من نتائج البحوث التربوية والنفسية.

وطبيعي أن تبع فكرة الميثاق الأخلاقي لمهمة البحث العلمي - وأى منها أخرى في مجتمع إسلامي - من معطيات الفكر الإسلامي في مصادره العليا، ومن توجيهاته لمجال الأخلاق عموماً، ولذلك فإن مقترحنا التالي لمشروع الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي ، يتلخص من مصادر التفكير والتشريع الإسلامي إطاراً مرجعياً له ، ويتجذر في صوغ مبادئه بعطاء المفكرين المسلمين ، وببعض التجارب المعاصرة - والتي سبقت الإشارة إليها - في مجال التقنين الأخلاقي للعلم .. وفيها يلي صياغة مبدئية ، لعلها تثير لدى باحثينا ومفكرينا التربويين نقاشاً وحواراً علميين ، وتفضي إلى إقرار لفكرة الميثاق ، وإثراء مبادئه .

جوهر رسالة الباحث التربوي

أنها رسالة بناء الشخصية المسلمة: العالمة، العاملة، العابدة، إنها رسالة تنوير العقول بتطوير قدراتها، وشحذها على العمل والإبداع لتعمير الحياة وإسعادها، وذلك ليتسنى للإنسان في مجتمعاتنا أن ينهض بدوره الحقيقي ، وأن يتحقق مغزى وجوده في هذا العالم ، بإتقان عبوديته للخالق ، واعلاء رأية التوحيد .. وليكن علم باحثينا أيها كان مصدره - موظفاً لخدمة هذه الرسالة ، فلا يتخلى الباحث عن وعيه بحقيقة الدور الإنساني في هذه الحياة ، وبجوانب الطبيعة الإنسانية ، وأفضل سبل إنائها ، في إطار من توجيهات الإسلام ومبادئه العليا .

الأخلاقية تكوين رئيسي في شخصية الباحث وحتى يتقن البحث التربوي هذه الرسالة ويتفهم أبعادها ، فلابد أن يعد نفسه

= الأخلاقية .. انظر:

- مرسى ، محمد عبدالعزيز : المعلم والمهاجر وطرق التدريس ، الرياض : عالم الكتب ، ١٩٨٤ ، ص ١٢ ، ١٣ .

بالتزود بالعلم التربوي في إطاره المعاصر، ومن واقع ما خلفته الحضارة الإسلامية من تراث تربوي، ومفاهيم ومبادئ هادبة لفهم الطبيعة الإنسانية وإنائها، وكذا التزود بالمهارات والمنهجيات العلمية، وتوظيفها خدمةً لأعراض البحث التربوي في مجتمع إسلامي . ول يكن مستقرًا في نفس كل باحث أن علم بلا أخلاق هو علم لا نفع فيه ولا حياة، وأن الأخلاق الإسلامية هي خير ما يتزود به ، لأن مصدرها الحق سبحانه وتعالى ، وهدى رسولنا وقدوتنا محمدًا صلى الله عليه وسلم .

البحث العلمي عمل تعبدى

وليستر في يقين كل باحث ، أن مثابرته وإخلاصه لبحثه ، سعيًا إلى كشف الحقيقة ، وإسعاد البشرية .. إنما هو عمل يقربه إلى الله تعالى . فالباحث هو أحد البواعث على فعل الخير ، وهو أحد الطرق المؤدية إلى شحذ الإيمان في النفوس ، لذا فالباحث المسلم ينبغي أن يقوده علمه إلى الإيمان الحقيقي ، وتدفعه طاقة الإيمان إلى الإبداع والتوجيد في علمه الباحثي .

إعلاء الكرامة الإنسانية في البحث التربوي

إن طاقة الإيمان في قلب الباحث تثير طريقه في البحث ، وتنحنه ثقة في عمله ، وتسهم في توسيع صلته وفهمه بالإنسان والكون والحياة ، وتزيد من وعيه بحقيقة الكائن الإنساني على أنه كائن مكرم مكلف مسؤول ، مخلوق في صورة الخالق ، مخلوق في أحسن تقويم ، مستخلف في الأرض ، مغبوط من الملأ الأعلى^(٨٢) .. فإعلاء الكرامة الإنسانية هدف لا ينبغي أن يغيب عن الباحث التربوي باعتبار أن الخالق جل وعلا قد منحه أصلًا هذا التكريم «ولقد كرمنا بني آدم»^(٨٣) وتكريم الإنسان مثال في كيانه المتميز عن سائر الأحياء ، فقدرته على إدراك المؤثرات الكونية ، والانفعال بها ، والاستجابة لها بكل ما ركب

(٨٢) القرضاوي ، يوسف : « حاجتنا إلى الإيمان والأخلاق بجوار العلم والتكنولوجيا » ، ندوة تقييم نمو العلاقات بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدول العربية ، قطر: الدوحة ، مركز البحوث العلمية والتطبيقية بجامعة قطر ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٣٠١ .

(٨٣) الاسراء: ٧٠

فيه من حواس وعقل وطاقات مختلفة تجعله قادرًا على التفكير، والتأمل، والتذكر، والتوقع، والتخيل، والاختيار الحر المسؤول في الفكر والعمل، وفي القدرة على تجاوز محددات السياق الزمني والمكاني، وتلك هي روحه - نفحة من روح الله - التي جعلت وجوده أكبر من مجرد الحياة الحيوانية^(٨٤).

وما دام البحث التربوي يتخلق حول دراسة الكائن الإنساني، فلا بد وأن يحترم طبيعته ويزرع جوهره، ويعمل جاهدًا لتنمية مواهبه وقدراته في هذه الحياة..

الحرص على الهوية الإسلامية للبحث التربوي

ليكن الإسلام عقيدة وشريعة وفكراً وأخلاقاً بمثابة الإطار المرجعي لباحثينا، فلا شك أن صلاح الجماعة ونهضتها ونفعها في هذا الإطار، وليس انخلاعاً منه، وإن الإصلاح يكون بهاده الحضارية تطويراً وتعديلأً وإعادة تركيب، كل ذلك ما أمكن. ولا يجوز أن يعمل عن أجزاء منه إلى وافد خارجي عليه، إلا إذا تحقق من ذلك وجه نفع للجماعة المسلمة^(٨٥). ول يكن معلوماً لباحثينا أن النهل من معين الغرب الحديث بما يتفق مع أوضاعنا ليس فيه شبهة انفلات من ذاتيتنا فالعلم ضالة المؤمن، أيها كان يفيد منه، مادام في رباط مع إسلامه، ففي الغرب أمور لا يحل لمسلم أن يقبلها - في مجال الفكر الاجتماعي - لوثنيتها وفسادها، وفيه أمور لا يجوز لمسلم أن يفرط فيها لنفاستها ونفعها^(٨٦). وينبغي أن يستقر في ذهن بباحثينا فك ذلك التلازم التقليدي بين الغرب الحديث وبين العصرية، وأن في أحشاء تراثنا الإسلامي يكمن الدر الشinin، شريطة أن تلتقطه عقول ماهرة، فتبعد منه نسيجاً معاصرأً، وسوف يكون - بلا شك - أفضل من أي وافد غريب..

الباحث عامل بالقيم الإسلامية ومروج لها

وعلى رأس هذه القيم، الأمانة العلمية، وهي قيمة جامعة لمعاني الإنقان، والنزاهة،

(٨٤) عبدالحليم، أحمد المهدى. مصدر سابق، ص ٤٤.

(٨٥) البشري، طارق. «نحن.. بين المورث والواحد» في: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مصدر سابق، ص ص ٣٦١ - ٣٦٤.

(٨٦) التركي، عبدالله بن عبد المحسن: ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، =

والدقة، والموضوعية، وتقدير جهود الآخرين^(٨٧) . . . ولا يكفي أن يكون الباحث معتنقاً بهذه القيم، بل أكثر من ذلك عاملاً على اشاعتها وغرسها في جموع الناس، باعتباره رياضة فكرية، ونموذج للأخلق الفاضلة، وليستمد الباحثون قدوتهم في الأمانة العلمية من الصادق الأمين محمدًا صلى الله عليه وسلم، الذي أدى الأمانة وبلغ الرسالة، ونصح الأمة، وأسوة بعلماء السلف، الذين قدموا نهادج رائعة في خلق الأمانة العلمية.

ويتوجب على الباحث المسلم أن يقر في قلبه وعقله أن إتباع الأمانة يقربه من الله ويعلي من قدره ومكانته بين زملاه وتلاميذه وبني مجتمعه . . .

خاتمة الدراسة

هذه دراسة تربوية تقع في مجال التأصيل الإسلامي التربوي، وتناولت موضوع «نحو ميثاق أخلاقي للمشتغلين بالبحث التربوي في العالم العربي، دراسة من منظور إسلامي» وهو موضوع جدير بالاهتمام نظراً لحاجة مجال البحث العلمي عموماً - لضوابط أخلاقية توجه عمل الباحثين وتجعلهم رقباء على أنفسهم، وذلك بعدما أوضحت شواهد عديدة في ميدان البحث التربوي العربي، جانب الفقر الأخلاقي، والابتعاد عن القيم والأخلاقيات الأصلية في البحث . . .

وقد تعرضت الدراسة للمعنى المقصود من الموثائق الأخلاقية، على أن كل منها يعد بمثابة دستور ينطوي على قواعد الأخلاق التي يتبعها الباحثون طواعية، ثم أوضحت الدراسة أن هناك حاجة ماسة في كافة ميادين البحث العلمي مثل هذه الموثائق، فللنفس البشرية أهواءها، والبحث العلمي يمكن أن ينحرف بنتائجها إلى وجهة غير أخلاقية وغير اجتماعية تحت الضغوط والإغراءات.

وكذلك عرضت الدراسة بعض نهادج عالمية وعربية، قديمة وحديثة، من الموثائق الأخلاقية بعرض تتبع مثل هذه النهادج، والتواصل معها بإنشاء موثيق أخرى تلائم واقعنا العربي الإسلامي وتستفيد مما سبقها.

= (٥-٦/١٤٠٧هـ) عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ٣.
 (٨٧) عبدالله، عبد الرحمن صالح: «الموضوعية في العلوم التربوية، رؤية إسلامية»، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٧هـ، ص ٢٤، ٢٥.

وأيضاً، عرضت الدراسة لجوانب من أخلاقيات البحث العلمي في فكر عدد من علماء المسلمين، أولئك الذين ينطلقون في فكرهم من مصدرى التشريع في الكتاب والسنة. ولقد وضح من هذه الدراسة مدى ثراء الفكر الإسلامي بجوانب القيم والأخلاقيات المنوطة بالعلم والباحث، الأمر الذي يجعلنا نعتز بهذا التراث ونحاول استقراءه، والتوجه بمعطياته في صياغة حياتنا العلمية الراهنة، وفي إثراء باحثينا وعلماءنا بزاد لا ينقطع من القيم الأخلاقية الرفيعة.

وعلى ذلك يحيى نهاية الدراسة لتقدم صياغة مبدئية لمشروع الميثاق الأخلاقي للمستغلين بالبحث التربوي العربي، ويستند إلى ذلك الرسم الفكري والأخلاقي لعلماء المسلمين، ويستهدي بالنهاج والأعمال التي سبق عرضها.. ولعل مشروع الميثاق هذا يكون بمثابة حافزاً على طرق الموضوع من قبل هيئات البحث العلمي والجامعات العربية والباحثين، في محاولة لتطويره وإثرائه، وكذا أن نحو الباحثين في المجالات الأخرى نفس الوجه، بمحاولة تقوين عملهم وإحاطته بسياج من الأخلاق الإسلامية الرفيعة.

المراجع

الكتب

- [١] ابن تيمية. رفع للملام، ط ٣، قطر، الدوحة، ١٣٩٤ هـ.
- [٢] ابن خلدون. المقدمة، ط ٤، بيروت: دار الكتب العالمية، ١٣٩٨ هـ.
- [٣] أبو غده، عبد الفتاح. صفحات من صبر العلماء على شدائذ العلم والتحصيل، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ١٩٧٤ م.
- [٤] أحمد، منير الدين: تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس الهجري، مستقاة من (تاريخ بغداد) للخطيب البغدادي، ترجمة (سامي صقار) الرياض، دار المريخ، ١٤٠١ هـ.
- [٥] البشري، طارق. «نحن.. بين الموروث والوافد» في: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مصدر سابق.
- [٦] الجزائري، أبو بكر. العلم والعلماء، جده، دار الشروق، ١٤٠٣ هـ.

- [٧] الحسين، زيد بن عبد المحسن. «الخليل الفراهيدى» في: *أعلام التربية العربية الإسلامية*، مصدر سابق.
- [٨] الدقر، عبدالغنى. «عبد الله بن مسعود» في: *أعلام التربية العربية الإسلامية*، مصدر سابق.
- [٩] الشافعى، إبراهيم محمد: «الباحث» في: *أعلام التربية العربية الإسلامية*، الرياض: مكتب التربية العربي، ١٩٨٨ م.
- [١٠] الكيلاني، ماجد عرسان. *الفكر التربوي عند ابن تيمية*، عمان: جمعية عمال المطبع، ١٩٨٥ م.
- [١١] المارودي. *كتاب أدب الدنيا والدين*، ١٥٤، القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩٢٥ م.
- [١٢] الهذلوق، محمد عبد الرحمن: «ابن تيمية» في: *أعلام التربية العربية الإسلامية*، مصدر سابق.
- [١٣] أمين، جلال. بعض مظاهر التبعية الفكرية في الدراسات الاجتماعية في العالم الثالث في: *إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي*، القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٤ م.
- [١٤] بدوى، عبد الرحمن. *مناهج البحث العلمي*، ط ٣، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٧ م.
- [١٥] خضر، عبد الفتاح. *أزمة البحث العلمي في العالم العربي*، ط ٣، الرياض: مكتب صلاح المحجilan، ١٩٩٢ م.
- [١٦] دالين، ديوبيولد. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ترجمة (محمد نبيل نوفل وأخرون)، القاهرة: الأنجلو، ١٩٧٧ م.
- [١٧] دراز، محمد عبدالله: *دستور الأخلاق في القرآن*، (تعريب عبد الصبور شاهين)، ط ٦، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥ م.
- [١٨] ديكسون، جون ب. *العلم والمستغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث*، ترجمة (شعبة الترجمة باليونسكو)، *عالم المعرفة*، العدد ١١٢، الكويت: ١٩٨٧ م.
- [١٩] فرح، صفوتو. *القياس النفسي*، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠ م.
- [٢٠] عبدالحميد، جابر كاظم. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط ٢، القاهرة:

- دار النهضة العربية، ١٩٧٨ م.
- [٢١] عثمان، سيد أحمد. «المؤلية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دراسة نفسية وتربيوية»، القاهرة، الانجلو، ١٩٨٦ م.
- [٢٢] علي، سعيد أسماعيل. بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧ م.
- [٢٣] اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١هـ.
- [٢٤] عوس، سيد. «علم الاجتماع في المجتمعات النامية بين التبعية والاستقلال» في: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مصدر سابق.
- [٢٥] ليندبرج، جورج. هل ينقدنا العلم، ترجمة (أمين أحمد الشريفي)، بيروت: دار اليقضة العربية، ١٩٦٣ م.
- [٢٦] مرسي، محمد عبدالعليم: المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب، ١٩٨٤ م.
- [٢٧] المعهد العالمي للفكر الإسلامي : إسلامية المعرفة، المبادئ العامة، خطة العمل، إنجازات ، واشنطن، ١٩٨٤ م.
- [٢٨] الندوة العالمية للشباب الإسلامي . في أصول الحوار، ط ٣، جده: مؤسسة الطباعة والصحافة والنشر ١٩٨٨ م.
- [٢٩] وات، مونتجمرى. فضل الإسلام على الحضارة الغربية ، ترجمة (حسن أحمد أمين) القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٣ م.

الدوريات

- [١] الخولي، أسامة أمين. «العلم والعطاء العلمي»، مجلة المستقبل العربي، العدد ٧٧، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥ م.
- [٢] الطويل، توفيق. «خصائص التفكير العلمي بين تراث العرب وتراث الغربيين»، عالم الفكر، م ٣، العدد ٤، الكويت، وزارة الاعلام، ١٩٧٣ م.

- [٣] بركات، محمد خليفة. «مشروع مبدئي، ميثاق أخلاقيات المهنة للمشتغلين بعلم النفس»، الكتاب السنوي في علم النفس (محرر فؤاد أبو حطب)، المجلد ٥، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٨٦ م.
- [٤] بو بطانة، عبدالله. هجرة الأدمغة العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ١٩، الرياض، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ١٩٨٤ م.
- [٥] قوره، حسين سليمان. «أستاذ الجامعة في الوطن العربي»، مجلة التربية، العدد ٤، الكويت، وزارة التربية، ١٩٩٠ م.
- [٦] عثمان، سيد أحمد. «أزمة البحث التربوي بيننا»، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٠، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٢ م.
- [٧] عبدالحليم، أحمد المهدى: «نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي والتربوي»، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٣، الرياض، مكتب التربية العربي، ١٤٠٨ هـ.
- [٨] عبدالخالق، أحمد محمد. «أخلاقيات البحث النفسي»، مجلة علم النفس، العدد ٢١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢ م.
- [٩] عبدالله، عبد الرحمن صالح. «الموضوعية في العلوم التربوية، رؤية إسلامية»، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤٠٧ هـ.
- [١٠] طه، فرج عبدالقادر. «الأستاذ الجامعي، الإنسان والسلوك»، مجلة علم النفس، العدد ١١، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩ م.
- [١١] مضوي، علي خالد. «أخلاقيات مهنة التعليم»، مجلة دراسات تربية، ٢، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٥ م.

الندوات والمؤتمرات

- ندوة التأهيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (من ٥ - ٦ / ٦ / ١٤٨٧ هـ).
- ندوة اليونسكو بمناسبة القرن ١٥ الهجري بعنوان: «رؤية الإسلام الخلقية والسياسية»، باريس (من ٧ - ١٠ / ١٢ / ١٩٨٢ م).
- رضوان السيد: «كتاب العالم والتعلم لأبي حنيفة والمهاج التربوي الإسلامي» في: مؤتمر

التربية الإسلامية بعنوان (الفكر التربوي الإسلامي)، بيروت، دار المقادير الإسلامية، ١٩٨١م.

- يوسف القرضاوي : « حاجتنا إلى الإيمان والأخلاق بجوار العلم والتكنولوجيا »، ندوة تقييم نمو العلاقات بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدول العربية، قطر، الدوحة، مركز البحوث العلمية والتطبيقية، ١٤٠٧هـ.

المعاجم والتفاسير

- المعجم الوسيط، جـ ٢.

- القاموس المحيط، جـ ٣.

- تفسير الجلالين للقرآن الكريم.

- صحيح البخاري (كتاب الإيمان، كتاب الوصية).

- مختصر صحيح مسلم للحافظ المنذري.

اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات

الدكتور / زيدان أحمد السطاي

أستاذ مشارك - قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقة تلك الاتجاهات بمتغير الجنس والتحصيل والمراحل التعليمية، والمستوى التعليمي للوالدين ودخل الأسرة الشهري ، والتعرف إن كان هناك تغير في الاتجاه نحو القراءة عبر المستويات الصافية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس الاتجاهات نحو القراءة تألفت من ٣٢ فقرة ، طبقت على ٤٣٧ طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية العليا والمراحل المتوسطة . وتمثلت أهم نتائج الدراسة فيما يلي :

- ١ - اتسمت معظم اتجاهات الطلاب نحو القراءة بالإيجابية .
- ٢ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة لكل من متغير:
 - أ) الجنس ، حيث كانت اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب .
 - ب) التحصيل ، حيث كانت اتجاهات ذوي التحصيل المرتفع أكثر إيجابية من اتجاهات ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض .
 - ج) المراحل التعليمية حيث كانت اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة .
- ٣ - ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة تعزى لوضع الأسرة الاقتصادي . وقد دلت متوسطات درجات الطلاب التي تم الحصول عليها أنها تناسب عكسياً مع الوضع الاقتصادي ، حيث كانت اتجاهات ذوي الدخل الشهري المنخفض أكثر إيجابية نحو القراءة .

٤ - لم تُظهر النتائج تغيراً دالاً في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصافية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

مقدمة

يعتمد نجاح الطفل أو فشله في تعلم القراءة على عدد من العوامل، منها الاتجاه نحو القراءة والعوامل المعرفية والجسمية والانفعالية واللغوية. وتقف الاتجاهات السلبية نحو القراءة في مقدمة العوامل المساهمة في فشل الطلاب في تعلم القراءة، وبالتالي فإن من الأهمية بمكان أن ينمّي الطفل اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ونحو المعلمين والأقران ونحو العملية التعليمية ومنها تعلم القراءة. فالاتجاهات الإيجابية تؤثّر بشكل إيجابي في التقدم في تعلم القراءة، بينما قد تؤدي الاتجاهات السلبية إلى العجز والفشل، ولا يستطيع المدرس أن يتجاهل اتجاهات طلابه نحو القراءة بسبب أهميتها الكبيرة في اكتساب المهارات القرائية الأساسية، وفي استخدام القراءة للوصول إلى المعرفة وفي تعلم الموضوعات المدرسية، وكذلك الاستمتاع بها في أوقات الفراغ.

ويجب أن لا يقتصر الاهتمام بالاتجاهات على مدرس القراءة فقط، وإنما يجب أن يتعدّاه إلى المدرسين الآخرين والإداريين والأهالي. ويجب التأكيد على أن الاتجاهات التي يحملها الأطفال معهم للصف الأول عند التحاقهم بالمدرسة سريعاً ما تتغيّر من خلال الخبرات التي يتعرّضون لها في المدرسة. فالبرنامج الجيد الذي يقدم لهم من شأنه أن يرضي أولئك الأطفال الذين يتوقع أن يحبوا القراءة، ويغير اتجاهات أولئك الذين يحملون اتجاهات سلبية. وتتأثّر اتجاهات الطفل نحو القراءة أيضاً بتحصيله الأكاديمي وتكيفه الشخصي وظروفه الاقتصادية والاجتماعية. وتنطلب عملية تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة أن يكون المعلم صبوراً ومتعاطفًا ومتفهماً لظروف الطفل، وأن يكون قادرًا على إعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة. وتعتبر طريقة التدريس الجيدة، وكذلك مراعاة الفروق الفردية إجراءات مناسبة لِاكتساب الطفل الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة ونحو الأنشطة المدرسية الأخرى، ونحو العملية التعليمية بشكل عام. وتنشأ الاتجاهات السلبية نحو القراءة في معظم الحالات بعد تعرض الطفل ل موقف يتعرّض فيها لبعض الخبرات المؤلّفة من الفشل والإحباط، مما يؤثّر سلباً على اتجاهات نحو القراءة، وبالتالي على تحصيله الأكاديمي. وينجتمع

العديد من الباحثين بأن القراء الجيدين يكونون اتجاهات إيجابية نحو القراء ، بينما يكون القراء الضعاف اتجاهات سلبية ، ولأهمية الاتجاهات نحو القراءة في إتقان مهارات القراءة وفي الوصول إلى المعرفة ، سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة وعلاقتها بعض التغيرات .

مشكلة الدراسة

لقد اتفق المدرسون من خلال ما أظهرته دراسة السرطاوي [١] التي هدفت إلى التعرف على العوامل المساعدة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية على أن الاتجاهات السلبية نحو القراءة كانت أكثر العوامل المسئولة عن فشل الطلاب في تعلم القراءة ، وجاءت المشكلة الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة . في حين احتلت العوامل اللغوية والمعرفية والجسمية المرتبة الرابعة والخامسة والسادسة على التوالي .

ولأهمية دور الاتجاهات في نجاح الطالب أو فشله في تعلم مهارات القراءة وحيث لا توفر المعلومات الكافية حول طبيعة اتجاهات الطلاب السعوديين نحو القراءة ، فقد سعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو القراءة ، وعلاقة تلك الاتجاهات بعض التغيرات .

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدءاً من الرابع الابتدائي وحتى الثالث المتوسط نحو القراءة وأثر كل من التغيرات التالية على اتجاهاتهم :

الجنس ، التحصيل ، المستوى التعليمي للأب والأم ، المرحلة التعليمية ، والمستوى الاقتصادي للأسرة ، وتسعى الدراسة أيضاً إلى معرفة التغير الذي قد يحدث في اتجاهات الطلاب عبر المستويات الصيفية لكل مرحلة تعليمية .

فرضيات الدراسة

- ١ - تتسنم اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية المتوسطة نحو القراءة بالإيجابية.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو القراءة تبعاً لاختلاف:
 - الجنس.
 - التحصيل.
 - المستوى التعليمي للأب والأم.
 - المرحلة التعليمية.
- ٣ - لا توجد فروق دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو القراءة تبعاً لاختلاف مستوياتهم الاقتصادية.
- ٤ - لا يوجد تغير ذو دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة عبر المستويات الصافية المختلفة.

حدود الدراسة

- ١ - اقتصرت الدراسة على عينة من مدارس المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض بدءاً من الصف الرابع وحتى الثالث المتوسط.
- ٢ - تتحدد نتائج الدراسة باستجابات طلاب وطالبات العينة على أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه

عبارة عن نظام من المشاعر والاعتقادات التي يحملها الفرد نحو القراءة وهي إيجابية أو سلبية بطبعها [٢].

المراحل الابتدائية العليا

يقصد بها الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية والمتمثلة بالصف الرابع والخامس والسادس.

الدراسات السابقة

تم مراجعة بعض الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

تناولت أحدى الدراسات اتجاهات الطلاب نحو القراءة [٣]، حيث تم تطبيق مقاييس القراءة لطلاب المرحلة الابتدائية Primary Pupil Reading Inventory على ٩٤ طالبًا من طلاب الصف الأول والثاني والثالث، وتقييم الأداة المستخدمة اتجاهات الطلاب نحو القراءة من خلال استخدام الصور بدلاً من العبارات الشفوية. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو القراءة وأثر متغير التحصيل والجنس والصف على ذلك. وقد كشفت النتائج بأن اتجاه الطالبات نحو القراءة أعلى وبدرجة دالة من اتجاه الطلاب، وأن للتحصيل الدراسي أثراً دالاً على الاتجاه نحو القراءة ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، في حين لم يظهر أن للمستوى الصفي أثراً ذا دلالة على الاتجاه نحو القراءة.

وقد أجريت دراسة [٤] شملت على ٥٦٢ طالبًا من طلاب الصف السادس و٥٩٥ طالبًا من طلاب الصف الثاني عشر لتحديد ما إذا كان هناك اختلاف في الاتجاهات نحو القراءة بين الذكور والإإناث بشكل عام، وبين الجنسين في كل من الصفين المذكورين. ومع أن غالبية الطلاب الذكور لم تتفق مع العبارة التي أشارت إلى أن هدف القراءة هو التعلم وليس المتعة، إلا أن عدم اتفاق الطالبات مع مضمون الفقرة كان أكبر بدرجة دالة. ولم يكن الاختلاف دالاً في مستوى الصف السادس ولكنه كان ذا دلالة عالية في مستوى الثاني عشر، وقد أظهرت الطالبات اتجاهات أكثر إيجابية نحو استخدام وقت الفراغ في القراءة. وكان الاختلاف أكثر وضوحاً في المستوى الثاني عشر منه في السادس الابتدائي. وأوضحت الدراسة أن الاختلاف بين الطلاب والطالبات في المستويين المذكورين تشير إلى أن اتجاهات الطلاب تصبح سلبية في حين تصبح اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية بشكل عام.

وفي دراسة [٥] اشتملت على ٣٠٠ طالب من طلاب الصف الخامس هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من الاتجاه نحو القراءة، والتحصيل في القراءة، والجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية، استخدم فيها كل من مقاييس هيلينجتون للاتجاه نحو القراءة-Heath Metropolitan Acheivement Test ومقاييس هاروبوليتان للتحصيل Holington Two-Factors Index of Social Position ومقياس هولنجتون الاجتماعي.

ومع أن نتائج الدراسة أشارت إلى أن تحصيل الطالبات ذات الوضع الاقتصادي والاجتماعي المرتفع كان أعلى بدرجة دالة من مستوى تحصيل الطلاب والطالبات ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع ، فلم يظهر أن هناك ارتباطاً متسقاً Consistent لكل من متغيري الجنس والوضع الاقتصادي والاجتماعي مع التحصيل. وقد ظهر اختلاف الاتجاه نحو القراءة بين الذكور والإإناث فقط في المستوى المنخفض للوضع الاقتصادي . ولم تؤيد نتائج الدراسة اعتهاد الوضع الاقتصادي أو الجنس كمؤشر يوثق به في التعرف على مشاعر الطلاب نحو القراءة . وأظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً عالياً بين الاتجاهات من جهة والتحصيل في القراءة من جهة أخرى ، فحين تتحسن القدرة على القراءة ، فإن الاتجاه عادة ما يتحسن ، وإذا تحسن الاتجاه فإن القدرة عادة ما تتحسن .

وقد دُرس التغير في اتجاهات الأطفال عبر المرحلة الابتدائية العليا (الرابع والخامس والسادس) نحو القراءة [٦] . وذلك من خلال قياس ثانية أبعاد للاتجاه نحو القراءة . وتحتختلف نتائج التغير الدالة في الابعاد التالية :

- ١ - تزداد صعوبة القراءة من الصف الرابع إلى الخامس .
 - ٢ - يزداد قلق الطالب القرائي من الصف الرابع إلى الخامس .
 - ٣ - تزداد قليلاً نظرة الطالب للقراءة كمعزز مباشر من الصف الخامس إلى السادس .
 - ٤ - يزداد تفضيل القراءة الصامتة على القراءة الجهرية من الصف الرابع إلى الصف الخامس .
 - ٥ - يزداد تفضيل قراءة كتب الفكاهة من الصف الرابع إلى الخامس إلى السادس .
- وقد أظهرت الدراسة بأن الاتجاهات نحو القراءة تتغير عبر المستويات الصيفية في المرحلة الابتدائية .

وفي دراسة شملت على ٧٥ طالباً من طلاب الصف الرابع والخامس والسادس للتعرف على اتجاهاتهم نحو القراءة ، استخدم مقياس أستنس للاتجاه نحو القراءة At- Estes Scale titude وقد كشفت درجات القراء الجيدين اتجاهات سلبية في حين أظهر القراء الصعاف اتجاهات إيجابية نحو القراءة . وفي محاولة من الباحث للتحقق من هذه النتيجة قام بمقابلة الطلاب لعرفة مشاعرهم حول القراءة وأسباب ذلك . وقد أظهرت الاستجابات

التي تم الحصول عليها بأب الطلاب الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية وضعف في التحصيل يعتبرون القراءة وسيلة لتحقيق النجاح في العمل وكانت مشاعرهم نحو القراءة جيدة، وفي الجانب الآخر كانت نظرة الطلاب الذين يحملون اتجاهات سلبية للقراءة على أنها وسيلة للحصول على درجات مرتفعة في المدرسة. وأكد روتجر أن معرفة أولئك الطلاب الذين يحملون اتجاهات إيجابية وبغض النظر عن مستوى تحصيلهم من شأنه أن يساعد المدرسين على توفير فرص القراءة الحرة، وتوفير الكتب المناسبة التي من شأنها إثارة أولئك الأطفال للقراءة بدرجة أكبر.

ولقد أجريت دراسة للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو القراءة [٨]. وقد شملت الدراسة على ٤٠ طالباً عادياً، و٤٠ طالباً من الطلاب العاجزين قرائياً من طلاب الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي. وقد استخدم مقياس أستنس للاتجاه نحو القراءة Estes Attitude Scale وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة بين الطلاب العاديين والطلاب العاجزين قرائياً. وقد كانت اتجاهات ٣٥ طالباً من الطلاب العاديين إيجابية، بينما كانت اتجاهات ٢٨ طالباً من طلاب المجموعة الثانية إيجابية نحو القراءة. وقد وأشارت النتائج إلى أن الطلاب العاجزين قرائياً يعتبرون القراءة عملية وتستخدم للتعلم وليس للمتعة أكثر من الطلاب العاديين وبدرجة دالة.

ولمعرفة ما إذا كانت اتجاهات الطلاب والطالبات نحو القراءة تتغير عبر المستويات الصحفية، طُبق مقياساً للاتجاهات نحو القراءة على ٢٣٤ طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية بدءاً من الأول وحتى السادس [٩]. وقد صنفت فقرات المقياس إلى كل من القراءة في المكتبة، القراءة في البيت، القراءة في الفصل، القراءة في وقت الفراغ، القراءة العامة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود تغيير في اتجاهات طلاب الصف الأول حتى الثالث، وبين الصفين الخامس والسادس. وكان الاختلاف دالاً بين الصفين الرابع والخامس، حيث كانت اتجاهات طلاب الصف الخامس أكثر إيجابية نحو نمط القراءة غير الصحفية. وقد أظهرت النتائج أنـ هناك أثراً دالاً لمتغير الجنس على الاتجاه نحو القراءة لصالح الطالبات. ولم تظهر النتائج تفاعلاً بين متغير الجنس والمستوى الصفي في التأثير على الاتجاه نحو القراءة. ولقد أظهرت الدراسة بشكل عام بأن اتجاه الطالبات وعبر جميع الصفوف الدراسية من الأول وحتى السادس تمثل لأن تكون أكثر إيجابية من اتجاه الطلاب.

وفي هذا السياق لقد أشير إلى أن الاتجاهات التي يحملها الطفل معه للصف الأول سريعاً ما تتغير من خلال الخبرات التي يصادفها في المدرسة [١٠]. فالبرنامج الجيد الذي يقدم لطلاب الصف الأول من شأنه أن يرضي أولئك الأطفال الذين يتوقع أن يحبوا ويرغبوا القراءة، ويغير من جهة أخرى اتجاهات أولئك الذين يحملون اتجاهات سلبية.

ولقد لوحظ اختلاف اتجاهات نحو القراءة بين الجنسين وأن على المدرسين عدم الافتراض مسبقاً بأن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية نحو القراءة من اتجاهات الطالب [١١].

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب المتفوقين، اشتملت على ٣٠ طالباً من طلاب الصف الرابع وحتى الصف التاسع. كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب المتفوقين يحملون اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو القراءة [١٢].

وقد تبين من خلال مراجعة الدراسات الخاصة باتجاهات الطلاب نحو القراءة عدم اتساق نتائجها حول طبيعة تلك الاتجاهات وعلاقتها بالمستوى الاقتصادي والصفي والتحصيل الدراسي والجنس. ومن جانب آخر لم يجد الباحث من خلال الدراسات التي رجع إليها حول الاتجاهات نحو القراءة أثراً للمستوى التعليمي لكل من الآباء والأمهات على الاتجاهات.

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الجزء التعريف بعينة الدراسة، والمقياس المستخدم، وطريقة جمع البيانات وأساليب الإحصائية المستخدمة.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من ٤٣٧ طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية المتوسطة في مدينة الرياض، وقد روعي في المدارس التي تم اختيارها أن تكون ممثلة لمناطق الرياض التعليمية ويظهر الجدول رقم (١) عينة الدراسة موزعة حسب المتغيرات التالية: الجنس، التحصيل، المستوى التعليمي للأب والأم، المرحلة التعليمية، ودخل الأسرة الشهري.

جدول رقم ١ . توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكور	٢٥٤	٥٨,٨	٤٣٦
	إناث	١٨٢	٤١,٢	
المرحلة	ابتدائية (رابع، خامس، سادس)	١٨٧	٤٣,٨	٤٣٧
	متوسطة (أول، ثانٍ، ثالث)	٢٥٠	٥٦,٢	
التحصيل الأكاديمي	مرتفع	٢٠٣	٤٦,٥	٤٣٧
	متوسط	٢٣٤	٥٣,٥	
المستوى التعليمي للأب	ثانوي فما دون	٢١٨	٥٦,٨	٣٨٤
	دبلوم فما فوق	١٦٦	٤٣,٢	
المستوى التعليمي للأم	ثانوي فما دون	٢٨٢	٧٨,٣	٣٦٠
	دبلوم فما فوق	٧٨	٢١,٧	
الدخل الشهري	أقل من ٣٠٠٠ ريال	٥٥	١٣,٠	٤٢٢
	من ٣٠٠٠ - ٧٠٠٠ ريال	١٦٨	٣٩,٨	
	أكثر من ٧٠٠٠ ريال	١٩٩	٤٧,٢	

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء فقرات الاستبيان مستعيناً بعدد من مقاييس الاتجاه نحو القراءة من أهمها مقاييس أستس للاتجاهات ، ومقاييس هيشنجتن للاتجاه نحو القراءة ، ومقاييس الاتجاه نحو القراءة لرانزيرى ، ومقاييس وردي لتقويم اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة .

وقد تم عرض الإستبانة في صيغتها الأولية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود ، وقد طلب منهم التفضل بابداء الرأي واللاحظات حول مدى وضوح فقرات الإستبانة ومناسبتها لتحقيق ما وضعت

لقياسه. وقد تم الأخذ بالتعديلات المناسبة. وقام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي (أنظر ملحق ١) وهي مكونة من ٣٢ فقرة بنية وفق أسلوب ليكرت، وقد طلب من الطالب الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبيان وذلك بوضع إشارة (/) في أحد الخانات الخمس التي تتطابق عليه، وتصح فقرات المقياس الإيجابية على النحو التالي:

كثيرة جداً	٥	خمس درجات	وتعطي
كثيرة	٤	أربع درجات	وتعطي
متوسطة	٣	ثلاث درجات	وتعطي
قليلة	٢	درجتان	وتعطي
قليل جداً	١	درجة واحدة	وتعطي

ويتضمن المقياس عدداً من الفقرات السالبة (٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ٢٣). وللتتأكد من فهم الطالب لمضمون الفقرات طلب من مدرسي الصفوف الابتدائية قراءة فقرات المقياس للطلاب لضمان ذلك وتوضيح كيفية الإجابة عليها.

صدق وثبات الأداة

بالإضافة إلى صدق المحكمين الذي سبقت الإشارة إليه، فقد تم حساب الصدق بطريقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠٠٠١. وللحتحقق من الشات تم باستخدام ألفا كرونباخ بلغت ٨٩٧، لطلاب المرحلة الابتدائية و ٩٢٥، لطلاب المرحلة المتوسطة.

الأساليب الإحصائية

اعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على النسب المئوية. وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T test بالإضافة إلى تحليل التباين وذلك للتحقق من فرضيات الدراسة.

النتائج

لقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة على عينة الدراسة المكونة من ٤٣٧ طالبًا منهم ١٨٧ طالبًا من المرحلة الابتدائية و ٢٥٠ طالبًا من المرحلة المتوسطة. وذلك بهدف

التعرف على اتجاهاتهم نحو القراءة وعلاقة تلك الاتجاهات ببعض المتغيرات وسيتم عرض نتائج الدراسة كالتالي :

الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أن اتجاهات الطلاب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو القراءة تتسم بالإيجابية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس ترتيباً تصاعدياً، لأن المقياس المستخدم يتكون من ٣٢ فقرة وأن الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها الطالب تتراوح ما بين ٣٢ ، ١٦٠ فقد تم حساب الدرجة المتوسطة بين الاتجاه الموجب والاتجاه السالب بجمع الدرجتين وتقسيم المجموع على أثنين فبلغت ٩٦ ، حيث تشير الدرجات الواقعية دون الدرجة المتوسطة إلى اتجاهات سلبية، في حين تشير الدرجة الواقعية فوقها إلى اتجاهات إيجابية نحو القراءة. ويشير الجدول رقم (٢) إلى نسبة الدرجات الواقعية فوق ودون الدرجة المتوسطة لعينة الدراسة من جهة لكل من طلاب المراحلتين الابتدائية والمتوسطة.

جدول رقم . ٢ . النسبة المئوية لدرجة أفراد العينة فوق ودون الدرجة المتوسطة ($M=96$).

المجموعة	العدد	نسبة الدرجات الإيجابية	نسبة الدرجات السلبية
المرحلة الابتدائية	١٨٧	% ٩٢,٠	% ٨,٠
المرحلة المتوسطة	٢٥٠	% ٧٧,٢	% ٢٢,٨
المجموع	٤٣٧	% ٨٣,٥	% ١٦,٥

وتأكيد النتائج الواردة في الجدول ما ذهبت إليه فرضية الدراسة الأولى من أن اتجاهات الطلاب نحو قراءة تتسم بالإيجابية، فقد تبين أن معظم الطلاب يحملون اتجاهات إيجابية، وأن نسبة قليلة تحمل اتجاهات سلبية نحو القراءة، فقد بلغت نسبة الطلاب ذوي

الاتجاهات الإيجابية من أفراد العينة (٥٪/٨٣) في حين بلغت نسبة الطلاب ذوي الاتجاهات السلبية (٥٪/١٦). وكانت نسبة الطلاب ذوي الاتجاهات الإيجابية في المرحلة الابتدائية أعلى منها بين طلاب المرحلة المتوسطة حيث بلغت (٪٩٢) لطلاب المرحلة الابتدائية، (٪٧٧) لطلاب المرحلة المتوسطة.

الفرضية الثانية

لقد نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو القراءة تعزى لمتغير الجنس والتحصيل الأكاديمي والمراحل التعليمية والمستوى التعليمي للأب والأم، ولاختبار أثر هذه المتغيرات استخدم اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقاييس الاتجاه نحو القراءة وذلك كما يلي:

١ - الجنس

توضح النتائج الواردة في جدول رقم (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١)، بين اتجاه الذكور والإإناث في عينة الدراسة نحو القراءة، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات (١٢٣، ١) في حين بلغ متوسط درجات الطلاب (١١٧، ٧) وهو أكثر إيجابية نحو القراءة من متوسط درجات الطلاب، وتتسق نتائج الطلاب والطالبات في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة مع هذه النتيجة. حيث كانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥)، لصالح الطالبات. فقد كان متوسط درجات الطالبات في المرحلة الابتدائية (٢، ١٣٠) للإناث و(١٢٤، ١) للذكور، في حين كان متوسط درجاتهم في المرحلة المتوسطة (١١٨، ١) للإناث و(١١٢، ٨) للذكور.

وتحتفل نتائج الدراسة مع ما ذهبت إليه الفرضية من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو القراءة تعزى لمتغير الجنس.

٢ - التحصيل الأكاديمي

وتشير النتائج الواردة في جدول رقم (٣) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١)، بين اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط

في المرحلتين نحو القراءة، حيث كان متوسط درجات الطلاب في المجموعة الأولى (١٢٥,٩) وهو أكثر إيجابية من متوسط درجات الطلاب في المجموعة الثانية والذي بلغ (١١٤,٣). وتتسق نتائج الطلاب في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة مع هذه النتيجة حيث كانت الفروق بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح ذوي التحصيل المرتفع. فقد كان متوسط درجات طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي التحصيل المرتفع (١٣٠,٥) في حين كان متوسط درجات ذوي التحصيل المنخفض (١٢١,٣). ويبلغ متوسط درجات طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي التحصيل المرتفع (١٢٠,٩) في حين بلغ متوسط درجات ذوي التحصيل المنخفض (١١٠,٧).

وتحتفل نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع ما ذهبت إليه الفرضية من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة تعزى لتغير التحصيل الأكاديمي.

جدول رقم . ٣. نتائج اختبارات بين متوسطات درجات الطلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة وفقاً لتغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي

المجموع الكلي للمرحلتين	المرحلة المتوسطة						المرحلة الابتدائية						المتغير
	المستوى العياري	المتوسط	الانحرافقيمة	العدد	المتوسط العياري	الانحرافقيمة	العدد	المستوى العياري	المتوسط	الانحرافقيمة	العدد		
**٢,٧٠ ٢٠,٩	٢٣,٤ ١٢٣,١	١١٧,٧ ١٨٢	*٢٠,١ ٢٢,٧	٢٥٤	٢٣,٤ ١١٨,١	١١٢,٨ ١٠٧	١٤٣	*١,٩٨ ١٧	٢١,٧ ١٣٠,٢	١٢٤,١ ٧٥	١١١	ذكر إناث	الجنس
	٢٢,٣ ١١٤,٣	١٢٥,٩ ٢٢٤	٢٠,٣ *٣,٤٩		٢١,٩ ١١٠,٧	١٢٠,٩ ١٥٤	٩٦	*٣,٣٩ ١٩,١	١٧,٤ ١٢١,٣	١٣٠,٥ ٨٠	١٠٧	مرتفع متوسط	التحصيل

* دالة عند مستوى ٠,٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٥

المستوى التعليمي للأب والأم

تفق النتائج الواردة في جدول رقم (٤) مع ما نصت عليه فرضية الدراسة من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم. حيث كان متوسط درجات من كان مستوى آبائهم التعليمي ثانوي فيما دون (منخفض) أو دبلوم فيما فوق (مرتفع) متقارباً جداً. حيث بلغ (١١٩,٩) للمجموعة الأولى و (١١٩,٤) للمجموعة الثانية. وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الطلاب نحو القراءة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، حيث كان متوسط درجات من كان مستوى أمها التعليمي ثانوي فيما دون (منخفض) أو دبلوم ما فوق (مرتفع) متقارباً أيضاً حيث بلغ (١١٨,٤) للمجموعة الأولى و (١٢٠,٦) للمجموعة الثانية.

جدول رقم . ٤ . نتائج اختبارات بين متوسطات درجات الطلاب في المراحلين الابتدائية والمتوسطة على مقاييس الاتجاهات نحو القراءة وفقاً لمستوى تعليم آبائهم وأمهاتهم

المجموع الكلي للمراحلين	المراحل المتوسطة						المراحل الابتدائية						المتغير
	قيمة العياري	المتوسط الانحراف	العدد	قيمة العياري	المتوسط الانحراف	العدد	قيمة العياري	المتوسط الانحراف	العدد	ال المستوى			
٢٤	٢١,٧	١١٩,٩	٢١٨	,٥١	٢٢,٥	١١٢,٦	١٠٩	,٦٢	١٨,١	١٢٧,٢	١٠٩	ثانوية فما فوق	المستوى التعليمي
	٢٣,٤	١١٩,٤	١٦٦		٢٤,٩	١١٤,٤	٩١		١٩,٩	١٢٥,٥	٧٥	دبلوم فما فوق	الأب
٧٢	٢٢,٤	١١٨,٤	٢٨٢	١,٠٢	٢٢,٧	١١٢,٠	١٥٧	,٢٢	١٩,٢	١٢٦,٣	١٢٥	ثانوية فما فوق	المستوى التعليمي
	٠٢٣,٦	١٢٠,٦	٧٨		٢٧,١	١١٦,٧	٤٣		٢٠,٨	١٢٥,٥	٣٥	دبلوم فما فوق	الأم

ومع عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمستوى تعليم الآباء والأمهات على اتجاهات أبنائهم نحو القراءة فقد كانت متوسطات درجات طلاب المرحلة الابتدائية من كان مستوى تعليم آبائهم وأمهاتهم منخفضاً أعلى بقليل من متوسط درجات من كان مستوى تعليم آبائهم وأمهاتهم مرتفعاً . أما بالنسبة لطلاب المرحلة المتوسطة فقد اختلفت النتيجة حيث كان متوسط درجات من كان مستوى تعليم آبائهم وأمهاتهم مرتفعاً أعلى بقليل من متوسط درجات من كان مستوى تعليم آبائهم وأمهاتهم منخفضاً كما يظهر في الجدول السابق .

المرحلة التعليمية

تحتفل النتائج الواردة في جدول رقم (٥) مع ما نصت عليه الفرضية من عدم وجود فروق في اتجاهات نحو القراءة تعزى للمرحلة التعليمية ، حيث تبين أن هناك فرقاً دالاً عند مستوى (١٠١) بين اتجاهات الطلاب في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة لصالح طلاب المرحلة الابتدائية ، حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٢٦,٦)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المرحلة المتوسطة (١١٤,٦) مما يشير إلى أن اتجاهات الطلاب في المرحلة الابتدائية أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة .

جدول . ٥ . نتائج اختبار تَ بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو القراءة وفقاً للمرحلة التعليمية .

المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الابتدائية	١٨٧	١٢٦,٦	١٨,٧	**٥,٨٠
	٢٥٠	١١٤,٦	٢٣,١	

دالة عند مستوى (٠١) **

وقد نصت الفرضية التالية على عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلاب نحو القراءة تعزى لتغير دخل الأسرة الشهري ، ولاختبار هذه الفرضية استخدم تحليل التباين One-way analyses للتعرف على أثره على اتجاهات الطلاب .

تبين النتائج الواردة في جدول رقم (٦) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتغير دخل الأسرة الشهري عن استجابات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو القراءة.

جدول رقم ٦. تحليل التباين لتأثير دخل الأسرة الشهري على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو القراءة.

		المجموع الكلي للمرحلتين		المرحلة المتوسطة		المرحلة الابتدائية			
المتغير	البيان	المجموعات المربعات	المجموع	المجموعات المربعات	المجموع	المجموعات المربعات	المجموع	المجموعات المربعات	المجموع
دخل الأسرة المربعات	مجموع	٧٣٤	٦١٣٢٦	٦٢٠٦٠	٩٠٤	١٢٦٤٨٤,٨	١٢٧٣٨,٨	١٣١٧,١	١٢٠٤١٧٠,٩
درجة الحرارة	متوسط	٢	١٧٥	١٧٧	٢	٢٤١	٢٤٣	٤١٩	٤٢١
المربعات	قيمة ف	١,٠٤	,٨٦			٤٥٢	٤٥٩,٨	٦٥٨,٥	٤٨٧,٣
		١,٣٥							

وبالرغم من عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لدخل الأسرة الشهري على اتجاهات الطالب نحو القراءة، فقد أشارت النتائج الواردة في جدول رقم (٧) إلى أن متوسط درجات عينة الدراسة يتناصف عكسياً مع دخل الأسرة الشهري، فقد بلغ متوسط درجات الطلاب ذوي الدخل المنخفض (١٢٣) في حين بلغ متوسط درجات ذوي الدخل المتوسط (١٢٠٩٣)، أما متوسط درجات ذوي الدخل المرتفع فقد بلغ (١١٧,٩). وبمقارنة متosteats درجات الطلاب في المرحلة الابتدائية نجد أنها تتسم مع النتيجة السابقة بشكل تام. أما متosteats درجات المرحلة المتوسطة فقد كان متوسط درجات الطلاب ذوي الدخل المنخفض أعلى المتosteats حيث بلغ (١١٩,٢) في حين تساوى متوسط درجات ذوي الدخل المتوسط والمرتفع إذ بلغ (١١٤) لكل منها كما بينها جدول رقم (٧).

جدول رقم . ٧. المنشآت والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المراحل الابتدائية والمتوسطة وفق مستوى الدخل الشهري لأسرهم .

المتغير	المستوى	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة						المجموع الكلي للمراحلين					
		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	أقل من ٣٠٠٠ ريال	٢٦	١٢٨,٨	١٩,٢	٢٩	١١٩,٢	٢١,٤	٥٥	١٢٣,٠	١٩,٤									
	من ٣٠٠٠ - ٧٠٠٠ ريال	٧٩	١٢٧,٢	١٦,٢	٨٩	١١٤,٠	٢٢,٩	١٦٨	١٢٠,٣	٢٢,٦									
	أكثر من ٧٠٠٠ ريال	٧٣	١٢٤,٤	١٩,٠	١٢٦	١١٤,٠	٢٣,٣	١٩٩	١١٧,٩	٢٢,٣									

ولمعرفة ما إذا كان هناك تغييرًا دال يطرأ على اتجاهات الطلاب عبر المستويات الصافية في كل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو القراءة، فقد أشارت نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة للمستوى الصافي على اتجاهات الطلاب في كل من المرحلة الابتدائية والمراحلة المتوسطة .

جدول . ٨. تحليل التباين لتأثير الصف الدراسي على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة نحو القراءة .

المصدر	المراحلة الابتدائية						المراحلة المتوسطة					
	قيمة ف	متوسط المربعات	د. ج	مجموع المربعات	قيمة ف	متوسط المربعات	د. ج	مجموع المربعات				
المجموعات داخل المجموعات المجموع	٠,١٨	٥٣,٢ ٣٨٤,٦ ٣٤٩	٢ ٣ ٩٥١٠٢,٦	١٠٦,٤ ٤٩٩٦,٢ ٩٥١٠٢,٦	,١٠	٣٥,٥ ٣٥١,٤ ١٨٧	٢ ١٨١ ١٨٧	٧١ ٦٣٦٠١,٧ ٦٣٦٧٢,٧				

وبمقارنة متوسطات درجات طلاب صفوف المرحلة الابتدائية بين الجدول رقم (٩) أنها متقاربة جدًا، حيث كان متوسط درجات طلاب الصف الرابع (١٢٧,٧) في حين كانت متوسط درجات الصف الخامس والسادس (١٢٦,٦) و(١٢٦,٢) على التوالي، مما

يشير إلى أن متوسط الدرجات يقل تدريجياً بين صفوف المرحلة الابتدائية وإن كان بنسبة ضئيلة.

أما متوسط درجات الطلاب صفوف المرحلة المتوسطة فيبين الجدول أنها أيضاً متقاربة، حيث كان متوسط درجات طلاب الصف الأول المتوسط (١١٦,٢) في حين كان متوسط درجات الصف الثاني والثالث المتوسط (١١٤,٦) و (١١٣,١) على التوالي، مما يشير إلى أن متوسط الدرجات بدأ يقل تدريجياً بين صفوف المرحلة المتوسطة.

جدول . ٩. المنشآت والانحرافات المعيارية لطلاب الصفوف في كل من المرحلة الابتدائية والمراحل المتوسطة.

الانحراف المعياري	المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية				المتغير
	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المستوى	
٢٢,٤	١١٦,٢	٧٩	الأول	١٧,٩	١٢٧,٨	٤٩	الرابع	الصف الدراسي	
٢٣,١	١١٤,٦	٨١	الثاني	١٨,١	١٢٦,٦	٦٣	الخامس		
٢٣,٨	١١٣,١	٩٠	الثالث	١٩,٧	١٢٦,٢	٧٢	السادس		

المناقشة

لقد كشفت نتائج الدراسة على أن اتجاهات معظم الطلاب نحو القراءة كانت إيجابية، حيث بلغت نسبتهم ٨٣,٥٪ في حين بلغت نسبة من يحملون اتجاهات سلبية ١٦,٥٪ فقط. وقد تعزى النسبة المرتفعة لاتجاهات الطلاب الإيجابية إلى تأكيد البرامج التعليمية على أهميتها حيث كانت كلمة «اقرأ» أول مانزل به الوحي على الرسول الكريم ﷺ، فكان قوله تعالى ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلقُ خلقَ الإنسان من علقٍ﴾ أقرأ وربك الأكرم* الذي علم بالقلم* علم الإنسان ما لم يعلم*﴾. (العلق : ١ - ٥).

فهذه الآية الكريمة دعوة صريحة وواضحة إلى القراءة، لأنها طريق العلم والمعرفة وبها تتقدم الأمم وتزدهر. وميز القرآن الكريم بين العلم والجهل كما في قوله تعالى ﴿هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾ وتحلق وبالتالي لدى الناشئة من أطفال المسلمين الرغبة

والداعية لتعلم القراءة والكتابة . وتأكد المدرسة والبيت كذلك على أهمية القراءة في نجاح الأطفال في المدرسة وفي تعلم موضوعات المنهج والوصول إلى المعرفة بشكل عام . وكل ذلك من شأنه أن ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى قطاع كبير من الطلاب .

وبالنسبة إلى أثر الجنس على الاتجاهات نحو القراءة فقد أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب سواءً في المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة بدرجة دالة . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الكثير من الدراسات ، فقد أوضحت نتائج إحدى الدراسات^(٣) أن اتجاهات الطالبات نحو القراءة أعلى وبدرجة دالة من اتجاهات الطلاب . وأظهرت دراسة أخرى^(٤) أن هناك أثراً دالاً لمتغير الجنس على الاتجاه نحو القراءة لصالح الطالبات ، حيث كانت اتجاهاتهن وعبر جميع الصفوف الدراسية من الأول وحتى السادس تميل لأن تكون أكثر إيجابية نحو القراءة من اتجاه الطلاب .

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الحصيلة اللغوية التي تميز بها البنات على الأولاد مما يساعدها كثيراً على تعلم القراءة وفهم المادة المقروءة . وكذلك يتوافر للبنات الوقت الذي قد لا يتوافر للأولاد بحكم طبيعة البنت وظروف المجتمع الذي تعيش فيه ، فنجده بأن الأولاد يشغلون وقتهم بالأنشطة والألعاب الرياضية ، في حين تشغلهن كثيرةً من وقت فراغها في قراءة الكتب والمجلات .

وهذا من شأنه أن يساعد على تنمية وتطوير اتجاهاتهن الإيجابية نحو القراءة . وقد أكدت نتائج الدراسة بأن اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر إيجابية نحو القراءة من اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض . وتتفق نتائجه هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة اسکوف وفسباك^(٥) من أن للتحصيل أثراً دالاً على الاتجاه نحو القراءة ولصالح ذوي التحصيل المرتفع ، ومع ما أوضحته دراسة هال^(٦) من أن هناك ارتباطاً عالياً بين الاتجاهات نحو القراءة من جهة والتحصيل في القراءة من جهة أخرى . وتأكيد نتائج دراسة لنك^(١٢) هذه النتيجة حيث أظهرت أن اتجاهات الطلاب المتفوقين نحو القراءة إيجابية جداً .

وقد تُفسر هذه النتيجة بالثقة التي يولدها النجاح الذي يصادفه الطالب بالحصول على الدرجات المرتفعة والذي ينميه لديه الرغبة في الاستمرار في التقدم ، وكذلك فإن

السهولة التي يجدها الطالب عند القراءة تعزز وتزيد من اتجاهاته الإيجابية نحو القراءة ويؤثر انخفاض التحصيل على اتجاهات الطالب لما يصادفه من صعوبة في قراءة وفهم ما يقرأ، فحين تكون مادة القراءة صعبة ولا تلبي اهتمامات الطفل فإنه سوف يحول انتباذه لشيء آخر أكثر متعة وتقبلاً وسهولة.

وأيدت النتائج فرضية الدراسة في عدم وجود أثر دال إحصائياً على مستوى تعليم الآباء والأمهات على اتجاهات أطفالهم نحو القراءة، حيث كانت متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات مرتفعة بشكل عام وقد تعزى النسبة المرتفعة لاتجاهات الطلاب الإيجابية إلى اهتمام الوالدين بتعليم أولادهم ونجاحهم في المدرسة بغض النظر عن مستوى تعليمهم، خصوصاً في ظل النهضة العلمية والتقدم الذي تشهده البلاد مما انعكس إيجاباً على توجهات الأهلية نحو العملية التعليمية ومتابعة أطفالهم والحرص على تعليمهم وتقديمهم في المدرسة ويفسر ذلك من خلال التأكيد على اكتساب مهارات القراءة الضرورية للفهم الجيد، ومتابعة الطفل في البيت وتوفير الكتب والقصص التي تلبي اهتمامات الطفل مما يساعد في تنمية اتجاهات إيجابية لدىهم نحو القراءة، ومع عدم وجود أثر دال لمستوى تعليم الوالدين على اتجاهات أطفالهم نحو القراءة، فإن النظرة الدقيقة لمتوسطات الطلاب في المرحلة الابتدائية تشير إلى أن متوسط درجات من كان مستوى والديهم التعليمي منخفضاً كان أعلى بقليل من متوسط درجات من كان مستوى تعليم والديهم مرتفعاً. ويمكن لنا أن نفسر ذلك بقدرتهم على متابعة أبنائهم في هذه المرحلة لسهولة المنهج التعليمي بالنسبة لهم إلى حد ما. وحيث تبدأ مناهج المرحلة المتوسطة بالصعوبة نجد أن متوسط درجات من كان مستوى والديهم التعليمي مرتفعاً بدرجة بسيطة من كان مستواهم التعليم منخفضاً، وذلك لقدرتهم على متابعة أطفالهم بحكم مستواهم التعليمي المرتفع.

ومن جانب آخر أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة بين اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية وبين طلاب المرحلة المتوسطة. حيث كانت اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية أكثر إيجابية نحو القراءة من اتجاهات المرحلة المتوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى زيادة صعوبة البرامج التعليمية في المرحلة المتوسطة وعدم تلبيتها لاحتياجات واهتمامات الطلاب وفق تطورهم النهائي والتي تتبع بدرجة واضحة في مرحلة المراهقة مما قد ينعكس على اتجاهات بعض الطلاب نحو القراءة. ويفؤكد ذلك ما أشارت إليه الدراسات من أن

البرامج الجيدة المقدمة للأطفال من شأنها أن ترضي أولئك الذين يحبون القراءة وتنمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، أما البرامج غير المناسبة فمن شأنها أن تعكس سلباً على اتجاهاتهم.

ولقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة لدخل الأسرة الشهري على اتجاهات الطلاب نحو القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه دراسة هال^(٥) من عدم اعتقاد الوضع الاقتصادي كمؤشر يوثق به في التعرف على مشاعر الطلاب نحو القراءة. ومع عدم وجود أثر ذي دلالة لوضع الأسرة الاقتصادي إلا أن متوسطات درجات الطلاب تتناسب عكسياً مع دخل الأسرة الشهري حيث كانت اتجاهات أطفال الأسر الفقيرة أكثر إيجابية، وحل في المرتبة الثانية أطفال الأسر ذات الدخل المتوسط، أما أطفال الأسر الغنية فكانوا في المرتبة الثالثة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تنوع وسائل الترفيه التي توفرها الأسرة الغنية لأطفالها من مثل التلفاز والفيديو والرحلات والنادي والتي قد لا يجد معها الطفل الوقت للقراءة. أما أطفال الأسر الفقيرة والتي لا يتتوفر لهم مثل تلك الوسائل فيتوافر لهم الوقت الكافي للقراءة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة، مما ينمي لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من أطفال الأسر الأخرى.

وأخيراً أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصيفية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة باركر وباردايس^(٦) من عدم وجود تغير في اتجاهات طلاب الصف الأول وحتى الثالث، وبين الصفين الخامس والسادس، وكان الاختلاف دالاً بين الصفين الرابع والخامس. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة اسكوف وفسباك^(٧) من عدم وجود أثر ذي دلالة للمستوى الصيفي على الاتجاه نحو القراءة. وتفسر زيادة صعوبة القراءة من صف لآخر وزيادة خوف بعض الطلاب من الفشل التغير البسيط الذي يمكن ملاحظته عبر المستويات الصيفية كما أوضحت ذلك دراسة براون^(٨).

الملاخصة والتوصيات:

لقد تمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في:

١ - يحمل معظم الطلاب سواءً في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

٢ - أن هناك أثراً دالاً لكل من متغير الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية على اتجاهات الطلاب نحو القراءة، فقد أظهرت البنات اتجاهات أكثر إيجابية من الأولاد. وتبين كذلك بأن ذوي التحصيل المرتفع يحملون اتجاهات أكثر إيجابية من الطلاب ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، وكان اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية أكثر إيجابية من طلاب المرحلة المتوسطة.

٣ - لم تظهر النتائج أثراً دالاً لكل من مستوى الأب والأم التعليمي ودخل الأسرة الشهري على اتجاهات الطلاب نحو القراءة.

٤ - لم تظهر النتائج تغيراً دالاً في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصيفية في كل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

وفي ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث:

١ - استئثار النسبة المرتفعة لاتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية (٩٢٪) نحو القراءة والعمل على تنميتها والمحافظة عليها.

٢ - دراسة الأسباب والعوامل التي أسهمت في ارتفاع نسبة من يحملون اتجاهات سلبية من طلاب المرحلة المتوسطة (٢٣٪) نحو القراءة.

٣ - الاهتمام بدور الأسرة في تنمية اتجاهات أطفالهم نحو القراءة وذلك من خلال عقد الندوات واجتماعات الأهالي والنشرات وغير ذلك.

٤ - الاهتمام بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض وذلك بتوفير المادة المناسبة لقدراتهم وموهبتهم واهتماماتهم وذلك بما يسمح لهم بالنجاح وتجنب الفشل وذلك لأهمية النجاح في خلق الدافعية والمحفز وبالتالي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم بشكل عام ونحو القراءة بشكل خاص.

ويقترح الباحث أيضًا إجراء الدراسات التالية :

- (أ) التعرف على اتجاهات الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية .
- (ب) تطوير مقاييس لتقدير اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة نحو القراءة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة .

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يحاول هذا البحث التعرف على اتجاهاتك نحو القراءة بشكل عام . يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات التالية وتحديد مدى انطباقها عليك وذلك وفق التدرج التالي :

درجة ٥	تطبق بدرجة كبيرة جداً
درجة ٤	تطبق بدرجة كبيرة
درجة ٣	تطبق بدرجة متوسطة
درجة ٢	تطبق بدرجة قليلة
درجة ١	تطبق بدرجة قليلة جداً

ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة في المربع الذي ترى أنه ينطبق عليك .
 فعل سبيل المثال في الفقرة الأولى «أحب أن أقرأ كثيراً» فإذا كانت تتطابق عليك بدرجة كبيرة جداً
 تضع الإشارة في المربع الخاص بدرجة كبيرة جداً .

ملاحظة :

يقوم المعلم / المعلمة مشكناً بقراءة الاستبيانات المرفقة لطلاب الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وتوضيح كيفية الإجابة عليها .

مدى انتباه الفترات على الطلاب					
١ بدرجة قليلة جداً	٢ بدرجة قليلة	٣ بدرجة واسطة	٤ بدرجة كبيرة	٥ بدرجة كبيرة جداً	٦ بدرجة كبيرة جداً
مقاييس الاتجاه نحو القراءة					
أحب أن أو أكره	-	أحب أن أبداً الكتاب مع أصحابي	٢	القراءة المرة مفيدة جداً	٣
أحب أن أجلس في البيت وأقرأ	٤	لقد استفدت كثيراً من الكتب التي قرأتها	٥	أحب أن أفرأ كتاباً عندما يتوفى الوقت	٦
أتعلم الشيء الكبير من قراءة الكتب	٧	أرى القراءة عملية	٨	أنا أكره القراءة	٩
القراءة طريقة جيدة للاشغال الوقت	١٠	أعتقد أن القراءة مضيعة الوقت (غير مفيدة)	١١		

مدى انطباق النصري على الطالب					
١ بدرجة قليلة جداً	٢ بدرجة قليلة	٣ بدرجة متوسطة	٤ بدرجة كثيرة	٥ بدرجة كبيرة جدًا	٦ بدرجة كبيرة أكبر من القراءة
					١٢ أخبر أصحابي بأنني لا أحب القراءة
					١٣ هناك أشياء أحبها أكثر من القراءة
					١٤ أحب أن أقرأ بعض الكتاب والملافين
					١٥ أضحك من يقرأ واستهزئ به
					١٦ أحب أن أوسع اهتمامي وعمليوني من خلال القراءة
					١٧ لا أقرأ حللاً العطل المدرسية
					١٨ يجب أن يكون هناك وقت أطول للقراءة خلال اليوم الدراسي
					١٩ أشعر بخيبة إذا لم أجد الكتاب الذي أهتم بقراءته
					٢٠ استمتع بالذهاب إلى المكتبة لاختيار الكتب التي أرغب في قراءتها
					٢١ أحب أن أقضي جزءاً من يومي في القراءة

مدى انتبا乎 القراءة على الطالب	مقاييس الاتجاه نحو القراءة	١ مدى رغبة طالبة فيه جداً	٢ مدى رغبة طالبة قليلة	٣ مدى رغبة طالبة متوسطة	٤ مدى رغبة طالبة كبيرة	٥ مدى رغبة طالبة كبيرة جداً
٢٢ تمثل القراءة جزءاً أساسياً من حياتي	٢٢ أتمثل القراءة جزءاً أساسياً من حياتي					
٢٣ أقر فقط عندما يتطلب من ذلك	٢٣ أقر فقط عندما يتطلب من ذلك					
٢٤ أقر أنواعاً مختلفة من الكتب	٢٤ أقر أنواعاً مختلفة من الكتب					
٢٥ أتمنى أن أشتري الكثير من الكتب	٢٥ أتمنى أن أشتري الكثير من الكتب					
٢٦ أتمنى أن تكون لي مكتتبة الخاصة التي تستعمل على كتب أحبها	٢٦ أتمنى أن تكون لي مكتتبة الخاصة التي تستعمل على كتب أحبها					
٢٧ هناك الكثير من الكتب التي أتمنى أن أقرأها	٢٧ هناك الكثير من الكتب التي أتمنى أن أقرأها					
٢٨ استمتع بقراءة كتب إضافية حول موضوعات تعلمها في المدرسة	٢٨ استمتع بقراءة كتب إضافية حول موضوعات تعلمها في المدرسة					
٢٩ القراءة أفضل طريقة للتعلم	٢٩ القراءة أفضل طريقة للتعلم					
٣٠ أحب أن أقرأ أكثر من أن ألعب	٣٠ أحب أن أقرأ أكثر من أن ألعب					
٣١ القراءة شيء ممتع بالنسبة لي	٣١ القراءة شيء ممتع بالنسبة لي					
٣٢ أتمنى أن يكون لدى الوقت الكافي للقراءة	٣٢ أتمنى أن يكون لدى الوقت الكافي للقراءة					

المراجع

[١] السرطاوي، زيدان. «العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية،» دراسة مقبولة للنشر، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٩٥ م.

Best, J. W. *Research in Education*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentic Hall, Inc., 1981, p. 179. [٢]

Askov, E. N., and Fischback, T. J. "An Investigation of Primary Pubils attitudes toward reading," [٣]
Journal of Experimental Education, 1973, 41, pp. 1-7.

Havilicek, L. and Gilbert, E. *Attitudes towards reading of Sixth and twelfth grade boys and girls*. Ed [٤] 203280, 1977, p. 8.

Hall, D. S. "The relationship of reading attitudes to a chievement," *Sex and Social Class among fifth grade pubils*. Ed. 158252, 1978, pp. 1-10. [٥]

Brown, D. J. and et. al, "Developmental Changes in reading attitudes during the intermediate grades," *Journal of Experimental Education*, 1979, 47, 262-279. [٦]

Rettger, D. "Elementary Student's attitudes toward reading." *Reading Teatcher*, Volume 33, [٧] January, 1980, pp. 451-458.

Lohman, L. *Attitudes toward reading of the disabled reader and the normal reader*, Ed. 233317, 1983, [٨] pp. 30-48.

Parker, A. and Paradis, E. *An examination of attitude development toward reading in grade one through six*. Ed. 25557, p. 2. [٩]

Harris, A. J. and Sipay, E. R. *How to increas reading ability*. N. Y. Longman, Inc., 1985, p. 43. [١٠]

Alexander, J. E., and Filler, R. C. *Attitudes and reading*. Newyark, Delaware: International [١١] Reading Association. 1976.

Link, B. E., and Filler, R. C. *Attitudes and Interests of Gifted and talented children in the middle grades*. Ed. 249708, 1984, pp. 35-50. [١٢]

Students Attitudes toward Reading and It's Relation To Some Variabels

Alsartawi, Zaidan Ahmed

Associate Professor, Department of Special Education

College of Education, King Saud University

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: The aim of this study was to identify the actual students attitudes toward reading, and to find out the relationship of gender, achievement, school level, father and mother educational level, and family income on students attitudes toward reading.

The study will show if there is a developmental changes in reading attitudes during grade levels.

To achieve this purpose a scale with 32 items for measuring attitudes toward reading was developed. The scale was completed by 437 students in elementary and intermediate schools.

Results of the study revealed:

- 1 – Most students have positive attitude toward reading.
- 2 – There were significant differences in attitudes toward reading as pertains to gender, achievement and school level as follows:
 - a) girls have more positive attitudes toward reading than boys.
 - b) Students with high achievement have more positive than students with average or low achievement.
 - c) Students in elementary have more positive attitudes toward reading than students in intermediate school.
- 3 – The family income has no significant difference in students attitudes toward reading, but the means of students with lower income have more positive attitudes than those of higher income.
- 4 – No significant changes in students attitudes toward reading through grades in elementary and intermediate level.



سهام مشرفة التربية الميدانية وأدوارها
كما تراها طالبات الدبلوم التربوي
في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض

الدكتورة رجاء أحد عيد

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض
- الملكة العربية السعودية

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على سهام وأدوار مشرفة التربية الميدانية كما تراها طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

ولتحقيق هذا الهدف صممت الباحثة مقاييساً احتوى على (٦١) بنداً، وقامت بتطبيقه على عينة من طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الملك سعود، التي بلغ عددها (٥٦) طالبة.

ولقد تم التوصل من خلال هذا البحث إلى عدة نتائج من أهمها: ٦٤,٦٪ من أفراد العينة استجابوا بالموافقة الشديدة على أن تكون مشرفة التدريب الميداني متمكنة من التخصص الأكاديمي . وأفاد ٦٩,٦٪ من أفراد العينة بالموافقة الشديدة على أن تكون مشرفة التدريب ملمة بأصول المهنة . كما أفاد ٩٤,٦٪ من أفراد العينة بالموافقة الشديدة على أن تقوم العلاقة بين مشرفة التدريب الميداني والطالبة المتدربة على الاحترام المتبادل ، وأفاد ٣,٨٪ من أفراد العينة بالموافقة الشديدة على أن تتمتع مشرفة التدريب بقدر كافٍ من المرونة أثناء المناقشة مع الطالبة المتدربة .

ولقد أوصت الباحثة بضرورة إسناد مهمة الإشراف على التربية الميدانية إلى مشرفات متخصصات أكاديمياً ومهنياً، وأن تقوم العلاقة بين المشرفة والطالبة على الاحترام المتبادل .

مقدمة

يعتبر الإشراف التربوي عملية تعليمية معقدة، فالمشرفون يقومون بأنواع متعددة من النشاط الذي يوكِل إليهم، ولذلك فهم مسؤولون عن تحسين عملية التدريس، ورفع كفاءة الطالب المتدرب [١، ص ص ٢٥-٢٦]. لذلك نلاحظ أن للمشرف دوراً خاصاً مميزاً، يتنااسب مع أهداف التربية الميدانية، فهو بالإضافة إلى كونه عضواً في هيئة التدريس، فهو يسعى دائمًا للبحث عن أحدث طرق التدريس وأنسابها، من أجل إعداد المعلم، وهو أيضاً - يعمل مع هيئة التدريس في المدارس الحكومية، من خلال إشرافه على الطلبة المتدربين [٢، ص ٣٩].

ولقد أشارت «الصياغ» إلى أن الطالبة المعلمة تبدأ في التربية الميدانية ممارسة مهنة التدريس بإرشاد وتوجيه مشرفة متخصصة تساعدها وتوجهها نحو ترجمة النظريات والأسس العلمية إلى مهارات تعليمية [٣، ص ٧٨]. وتتفق «كهيلان» مع «الصياغ» في الرأي نفسه، حيث أشارت إلى أن المعنيين بالإشراف على تدريب الطالبة المتدربة بالأطر البشرية المؤهلة تربوياً من ذوي الخبرة، لتحقيق ما يدرس نظرياً وبين واقع التطبيق الميداني. ووصفت «الصياغ» المشرفات التربويات بـ«مربي المعلمين» [٤، ص ٧٦]. ولقد أكدت «اليونسكو» على أهمية إعداد المعلمين، وأهمية التدريب على التدريس، وممارسة النشاطات التدريسية تحت إشراف مربين مؤهلين [٥، ص ٤-٥].

لذا، فإن التربية الميدانية تعد من المقررات الإجبارية المهمة، . التي يلزم بها جميع طلاب كلية التربية، من أجل إعدادهم لهذه التدريس، وبناءً على هذا فإن من الأهمية أن تكون التربية الميدانية تحت إشراف الأساتذة المتخصصين [٦، ص ١]. ويمكن إجمال أدوار المشرف التربوي الميداني في؛ الدور الإداري Manager ، والدور الاستشاري Feed- Counsellor ، ودور المعلم Instructor ، ودور الملاحظ Observer ، ودور المعندي backer ، بالإضافة إلى دوره كمقيم Evaluator [٧، ص ٢٢].

ولقد كان لخبرة الباحثة في التدريب الميداني بأهمية كبيرة في الإحساس بمشكلة الممارسة الإشرافية، وناتجها السلبي على الطالبات المتدربات، حيث إن عدم توافر مشرفات متخصصات يؤدي إلى عدم تمكّن الطلاب من الكفاية التدريسية [٨، ص ٩٣].

مشكلة البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على سهام مشرفة التدريب الميداني المعرفية والشخصية، ودورها الإشرافي في التدريب الميداني من أجل تحسين أداء الطالبة المتدربة وتطويره، وذلك من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلين التاليين :

- ١ - ما سهام مشرفة التدريب الميداني المعرفية والشخصية من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟
- ٢ - ما الدور الإشرافي لمشرفة التدريب الميداني في عملية التدريب من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟

أسئلة البحث

- ١ - ما السمات المعرفية لمشرفة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟
- ٢ - ما السمات الشخصية لمشرفة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟
- ٣ - ما دور مشرفة التدريب الميداني في تهيئة طالبة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- ٤ - ما دور مشرفة التدريب الميداني في تحفيظ التدريس لطالبة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟
- ٥ - ما دور مشرفة التدريب الميداني في التفاعل مع الطالبة المتدربة من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟

أهمية البحث

يستمد هذا البحث أهميته من :

- ١ - أهمية التدريب الميداني الذي يمثل عنصراً أساسياً مهماً في برنامج إعداد المعلمات.

- ٢ - إمكانية الكشف عن الممارسات الفعلية لشرفه التدريب الميداني .
- ٣ - وضع مقياس مقنن عن التدريب الميداني في البيئة السعودية بين يدي المهتمين والمهنيات قد يسهم في تطوير الممارسات في مجاله .
- ٤ - إمكانية التوصل إلى نتائج مهمة يستفاد منها في تقديم توصيات قد تسهم في تحسين عملية التدريب الميداني وتطويره .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية :

طالبات دبلوم التربية بكلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٣هـ . ويقتصر البحث الحالي على تحديد السمات المعرفية والشخصية لشرفه التدريب الميداني وتحديد دورها الإشرافي من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي .

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات السابقة الخاصة بهذه البحث إلى قسمين :

(١) دراسات حول سمات مشرف / مشرفه التدريب الميداني السمات المعرفية لشرف التدريب الميداني

من المعروف أن إعداد المعلم / المعلمة يشمل ثلاثة جوانب هي ؛ الجانب الثقافي ، والجانب الأكاديمي أو العلمي ، والجانب المهني أو التربوي . ولا شك أن هذه الجوانب الثلاثة يجب أن تكون هي نفس الجوانب في إعداد مشرفه التدريب ، حيث إن مشرفه التدريب هي معلمة المعلمات .

وهدف الجانب الثقافي إلى تزويد المعلم بقدر من الثقافة الإنسانية عامة ، وثقافة متغيرات العصر خاصة . أما الجانب الأكاديمي أو العلمي فيهدف إلى تزويده بالحقائق والنظريات العلمية في ميدان التخصص ، بما يمكنه من مواصلة النمو ، ومتابعة كل جديد .

ويهدف الجانب المهني أو التربوي إلى مساعدة المربi في توجيه العملية التربوية بطريقة صحيحة. [٣، ص ٧٨].

ولقد أكد «نشوان» على أهمية تخصيص المشرف التربوي في المادة الدراسية، التي يقوم بالإشراف عليها، وما يتعلّق بها من طرائق تدريس، وعلم نفس تربوي، وعلم نفس اجتماعي، وإدارة، ومهارات اتصال، وكيفية اتخاذ القرارات [٩، ص ٢٥٦]. ويتفق «خليفة» مع «نشوان» في أنه يجب ألا يعهد بالإشراف على مقرر التربية الميدانية إلا للمتخصصين في المادة الدراسية نفسها، بالإضافة إلى التخصص التربوي، وذلك حتى يتم الإشراف على الطالب مادة وطريقة، وفي حالات الضرورة يسند الإشراف إلى عضو هيئة تدريس بالقسم لضمان الجانب التربوي، وسهولة اللقاء بالمتخصصين في المادة [١٠، ص ١١٨].

ولقد أكد كل من «مدانات وكمال» على أنه لكي يتمكن مشرف التدريب الميداني من مساعدة المتدربين في إطلاق الطاقات البشرية الكامنة لديهم يجب أن يكون ملماً بالتطور البشري، وخصوصاً بالدافعية والتعليم [١١، ص ٨٢].

ويتفق «الصفار» مع «مدانات وكمال» في أن فاعلية الإشراف تتوقف على عوامل كثيرة منها؛ إلام المشرف، والتزامه بمبادئ التعليم والتعلم [١٢، ص ٣٠٩]، حيث إن ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين تعتبر من الصعوبات والمشكلات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي [١٣، ص ١٤].

وتؤكد الدراسة التي قام بها «ناصر» إن طلاب التربية العملية يخضعون في دروس التربية العملية لمشرفين لا يقومون بتدريس المواد التربوية والنفسية النظرية، ولا يتزمون بمبادئها، وينظرون إلى التربية العملية على أنها مادة للراحة، والمشرفون الذين يدرسون المواد النظرية والتربية العملية لا ينسقون بين الجانبين النظري والعملي وهذا نتاج عنه تربية عملية غير علمية [١٤، ص ٢٣٣].

ولقد أشار «مكجل McGill» إلى أن المشرفين كالمعلمين يجب أن يدركوا بأنفسهم إن أدوارهم ليست فقط كمشرفين، ولكن كباحثين في التدريس، والتعليم، والإشراف ذاته من أجل النمو والتطور في أدوارهم [١٥، ص ٢٦٢].

السمات الشخصية لشرفه التدريب الميداني

إن السمات الشخصية لشرفه التدريب الميداني لا تقل أهمية عن السمات المعرفية، حيث إن الإيجابيات الشخصية لشرفه التدريب الميداني تؤثر تأثيراً كبيراً على الطالبة المتدربة، فإذا مر الفرد بخبرات إيجابية فإنه يطور بنية المعرفة الشخصية، مما يجعله أكثر جرأة على مقاومة الخبرات الجديدة التي توسع أفقه المعرفي، وتكسبه مهارات جديدة [١١، ص ٨٤].

ويمكن تحديد مجموعة من السمات الشخصية التي يجب أن تتصف بها المشرفة التربوية، وهي :

- ١ - أن تميز بالثقة بالنفس التي تتحقق لديها من خلال اطلاعها المستمر الذي يحقق لها النمو المهني.
- ٢ - أن تنسس بروح الدعاية والمرح.
- ٣ - أن تؤمن بقيمة الآخرين كأعضاء في المجموعة.
- ٤ - أن تقوم العلاقة بينها وبين طلابها على الاحترام المتبادل.
- ٥ - أن تساعد في حل المشكلات الشخصية للمتدربات.
- ٦ - أن يكون بمثابة الشخص الذي يتطلعون إليه كصديق.
- ٧ - أن تحسن الإصغاء إلى طلابها.
- ٨ - أن تميز بالتودد والفهم والتعاطف.
- ٩ - أن تشفي على الأفراد من أجل مساعدتهم على تحليل ذاتهم كي يكونوا عادلين مع أنفسهم ومع الآخرين، [١١، ص ص ٩٨ - ٨٩].

ولقد وجدت «أوبيلادو Obilade» إن المشرفين يقومون بدور تسلطي ، ويعتبرون أنفسهم في وضع أسمى من المعلم وأن العلاقة بينهم وبين المعلمين لا تأخذ الطابع الودي مما يؤدي إلى عدم تقبل المعلمين لسلوك المشرفين . [١٦، ص ١٤١].

وفي دراسة قام بها «بلومبرج Blumberg» لمعرفة سمات معينة تتميز بها شخصيات المشرفين ، وجد أن هناك نمطين مختلفين ، هما :

النمط الأول: المشرف المتسلط؛ الذي يعطي الأوامر، ويتصف بالقسوة، والرسمية، ولا يتقبل الأفكار الجديدة، ويتسنم أيضاً بعدم التسامح.

النمط الثاني : المشرف الديموقراطي ؛ فهو يتميز بالصداقة والديمقراطية ، ويمتليء بالدفء ، ويقبل كل جديد ، مما يؤدي إلى توفير جو من التواصل ، والتفاهم المفتوح ، بينه وبين الطالب المتدرب . [١٧ ص ص ٢٨٤-٢٩٢].

ولقد وجد « ديروري Deroere » في دراسته عن العلاقة بين المشرف ذي السلوك المفتوح Disclosing behaviour ، والتغيرات الإيجابية ، التي تطرأ على الذين يشرف عليهم ، وجد أن نسبة كبيرة من أفراد العينة أكدت أنه توجد علاقة إيجابية بين السلوك المفتوح لدى المشرف ، والتغيرات الإيجابية التي طرأت على خبراتهم الشخصية [١٨ ، ص أ/١٨٢٦].
ويتضح من ذلك أن نمط شخصية مشرفة التدريب الميداني يؤثر في شخصية الطالبة المتدربة بالإيجاب أو السلب تبعاً لنوعية شخصية المشرف . وليس هناك شك في أنه يوجد العديد من المشرفات اللاتي يتصنفن بالتعاطف ، والمرونة ، والدفء ، والسلوك الحالي من التهديد ، الذي تعكس آثاره الإيجابية على الطالبة المتدربة .

٢ - دراسات حول دور مشرفة التدريب الميداني

دور مشرفة التدريب في بداية التدريب

إن دور مشرفة التدريب الميداني في التهيئة للتدريب يعتبر تنظيمياً ، ويمكن تحديد دور المشرفة في الآتي :

١ - مقاولة الطالبة المتدربة قبل توجهها إلى مدرسة التطبيق ، كي تختار المدرسة التي تتناسب مع رغبتها واستعداداتها [٢، ص ٤٠].

٢ - تعريف الطالبة المتدربة بمدرسة التطبيق ، والصف الذي ستدرس به .

٣ - إعطاء الطالبة المتدربة تعليمات خاصة بواجباتها ومسؤولياتها في مدرسة التطبيق والتزامها بها [١٩ ، ص ٢٠].

٤ - تعريف الطالبة المتدربة بمديرة المدرسة ، ومدرسة المادة ، التي ستتعاون معها .

٥ - توفير عدد مناسب من الحصص للطالبة المتدربة بمعدل (٥) حصص أسبوعياً .

٦ - تزويد الطالبة المتدربة بنسخة من الكتب المقررة ، ومفردات المنهج الذي سوف تقوم بتدريسه ، وذلك من خلال مقاولة مدرسة المادة مع الطالبة المتدربة بمدرسة التطبيق .

٧ - اطلاع الطالبة المتدربة على أوجه النشاط المدرسي بصفة عامة، ونشاط مادتها بصفة خاصة.

٨ - إعطاء الطالبة المتدربة فرصة لمشاهدة عدد من الحصص مع مدرسة المادة لمدة أسبوع، وربما تتمتد إلى أسبوع آخر [١٠، ص ٢٦].

ولقد أشارت دراسة «فالى Valli» إلى أن الطالب المتدرب يواجه أربع مشكلات أساسية قبل التدريس، وهي :

١ - مشكلة التقليد أي تقليد المعلم المتعاون معه كنموذج.

٢ - مشكلة العزلة التي يشعر بها الطالب بعد ترك الجامعة التي يتتمي إليها.

٣ - مشكلة تطبيق المعرفة النظرية التي تعلمها في الجامعة.

٤ - مشكلة اختيار أساليب التدريس المناسبة. [٢٠، ص ١٨-٢٥].

وهذا يكون من الأهمية بمكان لشرفه التدريب الميداني مساعدة الطالبة المتدربة في مواجهة هذه المشكلات، وعرض الاختيارات المتعددة عليها، واعطائها فرصة الاختيار منها.

دور مشرفة التدريب الميداني في التخطيط للتدريس

إن الموقف التدريسي ليس بالبساط، ويتسم بالتعقيد، لذلك يكون من الضروري التخطيط له، حتى يمكن تحقيق الأهداف المرغوبة منه، حيث إن التخطيط الجيد يؤدي إلى تنفيذ جيد، ويحد من العشوائية، والمتغيرات التي قد يفاجأ بها المعلم. [٢١، ص ١٣].

إن دور المشرفة هو أن تساعد الطالبة المتدربة في التخطيط للدرس، من حيث ما تحتويه الخطة اليومية للدرس من أهداف خاصة، ومواد، وأجهزة تعليمية، وطرائق تدريس، ونشاطات تقويمية. [٢٢، ص ٤٠٢].

ولقد أكد «جوردون Gordeon» إن تخطيط المشرف مع الطالب المتدرب، للدرس يتضمن عناصر الخطة اليومية للدرس خطوة مهمة قبل التدريس الفعلي، وأن تكون المناقشة بين المشرف والمعلم خالية من التهديد أو المحاسبة، حتى يشعر المعلم بالرضا والأمن. [٢٣، ص ٤٧].

ووُجِدَت «الصياغ» إن صعوبة تحضير الدروس بالنسبة للطالبة المتدربة، من أكبر

المشكلات التي تعترض سير برنامج التربية العملية، [٣، ص ٩٣]، حيث إن التحضير يتطلب الاهتمام والجهد بغض النظر عن مستوى الصف المراد التدريس له [٦، ص ٣٦]. ولقد أكد «سعادة» على ضرورة تأكيد المشرفين التربويين من قيام المعلمين بصياغة الأهداف في مرحلة تحضير الدرس، والعمل على تحقيقها فعلاً داخل حجرة الدراسة [٤، ص ٣٠٩].

وقام «الجبر» بدراسة المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات الاجتماعية في التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وأشارت النتائج إلى أن المشرف على التدريب يراقب أعمال الطلاب بدرجة بسيطة. [٥، ص ٧٧]، لذلك أكد كل من «أوفاندو ومكليري Ovando & McCleary» على أنه يتطلب من المشرف الجامعي توظيف ثلاثة نشاطات أساسية للقيام بها في هذه المرحلة، وهي :

- ١ - أن يخطط مشرف التدريب الميداني لاكتشاف اهتمامات الطلبة المتدربين وتحديد النقاط المراد تحسينها.
- ٢ - أن يحدد مشرف التدريب الميداني المصادر والنشاطات الالزمة لتحسين النقاط المراد تحسينها.
- ٣ - أن يتبع مشرف التدريب الميداني الطالب المتدرب لمعرفة مدى التحسن الذي حدث ولمعرفة النتائج التي سوف تصبح أساساً من أجل التخطيط مرة ثانية [٦، ص ١٤٩].

دور مشرفة التدريب الميداني في التفاعل مع طالبة التدريب
 إن العلاقات المتفاعلة بين مشرفة التدريب الميداني وطالبة التدريب تعتمد على العلاقات التعاونية، وطريقة الأسئلة، ومكونات اللغة غير اللفظية المتبادلة، أو لغة الجسم، ومهارات الاستماع لدى المشرفة [٧، ص ٢٩].

لذلك يجب على المشرفة أن تضع في اعتبارها مجموعة من المبادئ المهمة من أجل التفاعل الإيجابي المتبادل بينها وبين الطالبة المتدربة، وهي كالتالي:

- ١ - أن تعتبر مشرف / مشرفة التدريب الميداني نفسها مشاركة في اللقاء الفردي الذي يعقب زيارة المعلمة، وليس ملقنة للمعلومات.

- ٢ - أن يكون هدف مشرف / مشرفة التدريب الميداني البحث عن الحقيقة بدلاً من إقناع الآخرين بوجهة نظرها.
- ٣ - أن يعتمد تقويم مشرف / مشرفة التدريب الميداني على التغذية الراجعة من الآخرين أكثر من اعتمادها على تقويمها الشخصي.
- ٤ - أن تعمل مشرف / مشرفة التدريب الميداني على فهم نقاط اتفاقها مع المعلمة المتدربة مثل فهمها لنقط الاختلاف بينها.
- ٥ - أن يتميز مشرف / مشرفة التدريب الميداني بالموضوعية في تقويمها للطالبة المتدربة [٩، ص ٢٤٦].

ويجب على مشرفة التدريب الميداني أن تعطي للطالبة المتدربة الوقت الكافي للتحدث عن الأشياء التي تهمها، وأن تقدم المشرفة مجموعة من الاختيارات المتنوعة لأساليب التدريس، وأن تترك للطالبة المتدربة حرية الاختيار منها. [١٩، ص ص ٤٠١-٤٠٥].

إن تفاعل مشرفة التدريب الميداني مع الطالبة المتدربة تبدأ من خلال الملاحظة التبعية من قبل المشرفة للمتدربة، من خلال الزيارات التقويمية، [٩، ص ١٢١] التي تنتهي بحكم قيمي للمشرفة على سلوك المعلمة المتدربة، ويعتبر هذا الحكم القيمي لسلوك المعلمة بمثابة قرارات مهمة يمكن جعلها فعالة إذا تركت مسؤولية اتخاذها من قبل المعلمة المتدربة التي تخصها. ويمكن أن يتم ذلك من خلال الخطوات الآتية التي تقوم بها المشرفة.

- ١ - ملاحظة السلوك التدريسي للطالبة المتدربة داخل حجرة الدراسة.
- ٢ - تحليل البيانات الخاصة بسلوك الطالبة المتدربة التدريسي وتفسيرها.
- ٣ - اطلاع المعلمة على هذه البيانات عقب التدريس مباشرة، ومناقشة ردود أفعالها مع مساعدتها في استنباط التحليل لنفسه.

٤ - قيام المشرفة باستئناف الاستجابات المناسبة من الطالبة المتدربة، التي تتعلق بسلوكها التدريسي، من أجل تقويمها لذاتها، وبهذه الطريقة يكون دور المشرفة بمثابة المساعد، وليس بمثابة المهاجمة المحبطه، مما يساعد الطالبة المتدربة والمشرفة على الشعور بالرضا، ويزيد من تقبل المشرفة باعتبارها مساعدة من أجل نمو الطالبة المتدربة، الذي سوف يؤدي وبالتالي إلى نمو التلميذات من خلال معلمتهن.

[٤٢-٤٤، ص ص ٢٧].

ومن المعروف أن الطالبة المتدربة تكون لديها الرغبة العالية في التعهد والتحمّس للتدرّب، ولكن تقصّها القدرة على التفكير المجرد والتركيز، ولذلك فمن المفضل أن تجد طالبة التدرّب المشرفة ذات السلوك غير المباشر، التي تعطيها الفرصة للتغيير عن ذاتها، وتساعدها في اقتراح الحلول للمشكلات التدريسيّة التي تواجهها. [١٩، ص ١٩].

ولقد أكد «بريور Brewer» إن تقويم طالبة التربية الميدانية لنفسها يتطلب الموضوعية، التي لا يمكن أن تتحقق إلا بتوفير المناخ الذي تشعر فيه الطالبة المتدربة بالأمن والثقة، مما يجعلها تعرف مستواها بقبول ورضا، ويوفر لها فرصة الاستعداد الكافي لتحسين نقاط الضعف من أجل نموها وتطوير سلوكها التدريسي. [٢٨، ص ٨٧].

ويجب أن تعطي المشرفة نسخة للطالبة المتدربة من تقرير الملاحظة، لأن ذلك سوف يجعل الطالبة المتدربة راضية إذا رأت ما كتب عنها، كما يجب أن تناقش المشرفة هذا التقرير مع الطالبة المتدربة، وأن تضع في اعتبارها عند كتابة التقرير أن يبدأ بالإيجابيات، وينتهي بالإيجابيات أيضًا، وأما الجزء الأوسط من التقرير فيمكن أن يجمع بين نواحي القوة والضعف، وهذا بالطبع أفضل للمعلمة المتدربة من الناحية النفسيّة. [٢٢، ص ٤٠٥]. إن دور مشرفة التدريب الميداني في التعامل مع المشكلات الصفيّة التي تعاني منها أكثر المعلمات من الأهمية بمكان، حيث إن المشكلات الصفيّة يزداد تأثيرها بشكل واضح على الطالبة المتدربة، وتشكل لها مصدر قلق شديد يؤثّر على سلوكها التدريسي بشكل سلبي، مما يؤثّر سلبيًّا، وبالتالي على أدائها التدريسي.

وهناك مجموعة من المسلمات تستند إليها المشكلات الصفيّة، وهي :

- ١ - إن التدريس يتكون من بعدين هما؛ التعليم، والإدارة، ولذلك فإن مشكلات الصف نوعان؛ مشكلات تعليمية، ومشكلات إدارية.
- ٢ - إن المشكلات الإدارية تتطلب حلولاً إدارية، ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول التعليمية، كما أن المشكلات التعليمية تتطلب حلولاً تعليمية ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية.
- ٣ - إن الإدارة الفعالة للفصل تعتمد على مهارة المعلم في تحديد نوع المشكلات على نحو صحيح؛ تعليمية كانت أم إدارية، وكذلك على قدرته في مواجهتها بناءً على هذا

التحديد. [٢٩، ص ص ٣٤٨-٣٤٩].

وفي دراسة قام بها «الخولي» وجد فيها أن إرشادات مشرف التدريب الميداني كان لها تأثيراً كبيراً في إكساب طلاب التدريب الميداني القدرة على ضبط الصفة، وإنه يمكن للمشرف أن يعرض تجاربه مع طلاب سابقين في كيفية تجنب المشكلات الصافية بدلأ من الواقع فيها. [٦، ص ص ٤٩-٣٩]، ولقد أشار كل من «مدادانات وكمال» إلى أن دور مشرف التدريب الميداني مهم جداً في مساعدة الطلاب المعلمين في فهم السلوك الصفي، وإكسابهم مهارة ضبط الصفة، ويمكن أن ينمي المشرف هذه المهارات لدى الطالب المتدرب من خلال الآتي:

- ١ - مناقشة المعلمين في الأسباب التي تؤدي إلى ظهور مشكلات السلوك، ودعوتهم للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها، بما يؤدي إلى فهمهم لأسس النظام وتطويره.
- ٢ - مساعدة المعلمين في تطوير مهاراتهم بما يؤدي إلى تقليل حدوث مشكلات السلوك.
- ٣ - مساعدة المعلمين على اختيار معايير تصحيحية مناسبة لمشكلات السلوك.
- ٤ - عرض حالات من المشكلات على المعلمين من أجل القيام بدراستها، وتحليلها، وتقرير ما يمكن اتخاذه في مواقف متشابهة. [٢٩، ص ص ٣٤٨-٣٨٧].

أما «جابر و زملاؤه» فقد أكدوا على ثلاثة مداخل أساسية لضبط السلوك الصفي للتלמיד، وهي :

- ١ - مدخل تعديل السلوك؛ الذي يهدف إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة.
 - ٢ - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي؛ الذي يهدف إلى توفير الثقة والأمن والعلاقات الطيبة بين التلاميذ.
 - ٣ - مدخل عمليات الجماعة؛ الذي يعتمد على التواصل القائم على التفاهم من أجل تحقيق التماسك والتفاعل بين التلاميذ. [٢٩، ص ص ٣٠٣-٣٤٤].
- ويمكن للمشرفة أن تساعد المعلمات في تجنب المشكلات الصافية، وذلك من خلال

اختيار أحد المداخل السابقة لتعديل السلوك.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة تمكنت الباحثة من التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١ - تتفق أغلب الدراسات السابقة على أهمية سهام مشرفة التدريب الميداني ودورها بالنسبة للطالبة المتدربة.

٢ - تتنوع هذه الدراسات باستطلاع آراء عينات مختلفة في البحث منها ما اعتمد على آراء طلاب التدريب الميداني، ومنها ما اعتمد على آراء المشرفين.

٣ - لقد ساعدت هذه الدراسات السابقة الباحثة في بناء أداة البحث والتعرف على سهام دور مشرفة التدريب الميداني بالنسبة لطالبة التدريب الميداني.

المصطلحات

من خلال العرض النظري لمشكلة البحث وأهميتها، وكذلك من خلال الدراسات السابقة يمكن عرض مصطلحات البحث كما يلي:

١ - السمات المعرفية

يتتفق عدد من الباحثين على أن المقصود بالسمات المعرفية؛ بأنها المعرفة التي تلم بها مشرفة التدريب في ثلاثة جوانب هي : الجانب الثقافي، والجانب الأكاديمي ، ويقصد به التخصص في المادة التي ستقوم بالإشراف عليها، والجانب المهني أو التربوي ، ويقصد به الإلمام بالنظريات والأصول التربوية في مجال التدريس. [٢، ص ٢٣] ، [٣، ص ٧٨] ، [٦، ص ١] ، [٩، ص ٢٥٦].

٢ - السمات الشخصية

ويقصد بها السمات التي تتصف بها مشرفة التدريب الميداني ، وتميز شخصيتها كالحيوية، والموضوعية، ومرؤنة المناقشة، والمواظبة، ودقة الموعيد، وروح التعاون، والصبر، والمرح، واللباقة في الرد على الاستفسارات. كما وردت في الأطر النظرية والدراسات السابقة. [١١، ص ص ٩٢-٩٨] ، [١٧، ص ص ٢٨٤-٢٩٢].

٣ - أدوار مشرفة التدريب الميداني

وهي الأعمال أو الممارسات السلوكية التي ينطاط بمشرفة التدريب الميداني القيام بها تجاه الطالبة المتدربة، وتعني في هذا البحث دور المشرفة، أو الممارسات الإشرافية السلوكية التي تقوم بها المشرفة، حيث صفت كالتالي: دورها في بداية التدريب، ودورها في التخطيط للتدريب، ودورها في التفاعل مع الطالبة المتدربة.

٤ - مشرفة التدريب الميداني

ويقصد بها في البحث الحالي عضوة هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض التي تقوم بالإشراف على طالبات التدريب الميداني تبعاً لتخصصهن.

٥ - التدريب الميداني

وهو ما يُعرف بالتربيـة العمـلـية أو المـيدـانـية، وهو مـقرـر إجـبارـي لـطالـبات دـبلـوم التـربيـة الـذـي يـقـدـم من قـسـم المـناـهـج وـطـرـق التـدـريـس، وـقـارـسـ فـيـه الـطـالـبـات التـدـريـب فـيـ إـحـدى المـدارـس الحـكـومـية (المـتوـسـطـة أوـ الثـانـوـيـة)، لـمـدة فـصـل درـاسـي كـامـل تـحـت إـشـراف قـسـم المـناـهـج وـطـرـق التـدـريـس بـجـامـعـة الـمـلـك سـعـود بـمـديـنـة الـرـياـض، مـن خـلـال مـشـرـفـة التـدـريـب المـيدـانـي تـبعـاً لـتـخـصـصـ الـطـالـبـات المـتـدـربـات.

٦ - طالبات الدبلوم

وـهـنـ الـطـالـبـات الـمـلـتـحـقـات بـبـرـنـامـج دـبـلـوم التـرـبـيـة بـكـلـيـة التـرـبـيـة فـي جـامـعـة الـمـلـك سـعـود بـمـديـنـة الـرـياـض، لـفـصـل الـدـرـاسـي الثـانـي ١٤١٣هـ، وـهـنـ حـاـصـلـات عـلـى الشـهـادـة الجـامـعـيـة (الـبـكـالـورـيوـس) مـن كـلـيـة الـآـدـاب بـجـامـعـة الـمـلـك سـعـود، بـإـضـافـة إـلـى بـعـض خـرـيجـات كـلـيـة الـآـدـاب التـابـعـة لـلـرـئـاسـة العـامـة لـتـعـلـيم الـبـنـات.

إجراءات البحث

تضمنت إجراءات البحث مـايـلـيـ: العـيـنة، بنـاءـ الأـدـاءـ، التـأـكـيدـ منـ صـدقـ وـثـيـاتـ الأـدـاءـ، تـوزـيعـ وـتـجـمـيعـ الـمـقـيـاسـ، وـمـنـ ثـمـ تـحـلـيلـ الـبـيـانـاتـ، ثـمـ الـوصـولـ إـلـىـ النـتـائـجـ الـخـاصـةـ بـالـبـحـثـ وـالـتـوصـيـاتـ.

مجتمع البحث

تمثلت عينة البحث في طالبات الدبلوم بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وعددهن (٥٦ طالبة)، وكان متوسط أعمارهن ٢٣,٩٨ ، بانحراف معياري ١,١٣ ، وهن الطالبات الملتحقات ببرنامج دبلوم التربية بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، للفصل الدراسي الثاني ١٤١٣هـ، وهن حاصلات على الشهادة الجامعية (البكالوريوس) من كلية الآداب بجامعة الملك سعود، والبعض منهن من كلية الآداب التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، علمًا بأن جميع أفراد العينة لم يتلقين أي دورة قبل الالتحاق بالدبلوم. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب تخصصاتهم.

جدول ١ . يبين توزيع أفراد العينة من طالبات التدريب الميداني حسب تخصصاتهم العلمية .

التخصص	العدد	النسبة (%)
دراسات إسلامية	٩	١٦
لغة عربية	١٣٧	١٣
تاريخ	٥	٩
جغرافيا	٤	٧
اجتماع	١٤	٢٥
علوم	١٢	٢١
رياضيات	٥	٩
المجموع الكلي	٥٦ طالبة	٪ ١٠٠

أداة البحث

لما كان من أهم أهداف البحث هو استطلاع آراء طالبات الدبلوم التربوي لسهام مشرفة التربية الميدانية وأدوارها، فقد قامت الباحثة ببناء مقاييس للكشف عن السمات المعرفية والشخصية لمشرفة التدريب الميداني، وكذلك الأدوار المنوطة بها، وذلك من خلال

وجهة نظر عينة من طالبات الدبلوم التي تم توضيحيها في الجدول رقم (١)، وقد تم إعداد المقياس من خلال الخطوات التالية :

١ - رجعت الباحثة إلى العديد من الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، ومن بينها «الخولي ، بدون تاريخ»، «Blumberg,1976»، «الصفار، ١٩٨١م»، «Stones,1984»، «الكثيري ، ١٩٨٦م»، «جابر وآخرون»، «حمدان ، ١٩٨٨م»، "Brewer,1989" ، "Obilade,1992" ، "Gordon,1992" ، "McGill,1991" ، Ovando & McCleary,1991" ، "Deroere,1990" ،

٢ - وجهت الباحثة استبياناً إلى عدد (١٥٠) طالبة تدريب ميداني تحوي سؤالاً مفتوحاً هو «ما سمات دور مشرفة التدريب الميداني؟».

٣ - تم تحليل مضمون الاستجابات عن عدد (١٠٣) عبارة لفظية، قامت الباحثة بدمج ما يتقارب منها مع بعضها البعض بعرض اختصار الاستجابات المشابهة فانخفض عددتها من (١٠٣) عبارات إلى (٦٨) عبارة.

٤ - أسفرت مجلة الاستجابات عن عدد (١٠٣) عبارة لفظية، قامت الباحثة بدمج ما يتقارب منها مع بعضها البعض بعرض اختصار الاستجابات المشابهة فانخفض عددها من (١٠٣) عبارات إلى (٦٨) عبارة.

٥ - تم عرض الصورة المبدئية للمقياس وتحوي (٦٨) عبارة على (١٠) من المحكمين في التخصصات التالية ؛ مناهج وطرق تدريس ، وعلم نفس ، بهدف التأكد من صدق المحتوى ، وقد استجاب منهم ستة محكمين ، وقد أشار المستجيبون إلى بعض التعديلات مثل ؛ حذف بعض العبارات ، أو إضافة عبارات جديدة أو تعديل صياغة بعض العبارات ، وقد أخذت الباحثة بها أشار إليه المحكمون ، وأصبح عدد عبارات المقياس (٦٤) عبارة.

٦ - قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على الصورة المبدئية للمقياس لمعرفة مدى وضوح عباراته ، وسهولتها ، أو صعوبتها ، وكذلك طول المقياس بالنسبة للزمن اللازم لتطبيقه . وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد (٤٥) طالبة من طالبات الدبلوم حتى توصلت إلى الصورة النهائية للمقياس ، والتي احتوت (٦١) عبارة لقياس السمات المعرفية والشخصية لمشرفة التدريب الميداني وأدوارها .

٧ - صنفت الباحثة عبارات المقياس في بعدين أساسين هما :

سهام مشرفة التدريب الميداني ، وتشمل :

السهام المعرفية لمشرفة التدريب الميداني : وتتضمن (١ - ٥) عبارة.

السهام الشخصية لمشرفة التدريب الميداني : وتتضمن (٦ - ١٦) عبارة.

أدوار مشرفة التدريب الميداني ، وتشمل :

دور مشرفة التدريب الميداني في بداية التدريب : ويتضمن (١٧ - ٢٠) عبارة.

دورة مشرفة التدريب الميداني في التخطيط للتدريس : ويتضمن (٢١ - ٣٥) عبارة.

دور مشرفة التدريب الميداني في التفاعل مع الطالبة المتدربة : ويتضمن (٣٦ - ٦١)

عبارة .

تقدير الدرجات

يشتمل المقياس على (٦١) عبارة؛ منها (٥٩) عبارة موجبة وعباراتين سالبتين وهما رقم (٣٧)، (٤٠)، وفي حالة العبارات الموجبة تعطى عبارة موافق بشدة (٥) درجات، وعبارة موافق (٤) درجات، وعبارة متعدد (٣) درجات، وعبارة معرض «درجتين»، وعبارة معرض تماماً «درجة واحدة». أما في حالة العبارات السالبة تعطى عبارة أوافق بشدة «درجة واحدة» وعبارة أوافق «درجتان»، وعبارة متعدد (٣) درجات، وعبارة معرض (٤) درجات، وعبارة معرض تماماً (٥) درجات.

صدق الأداة

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين استجاب منها (٦) محكمين (انظر الملحق رقم)، من التخصصات التالية؛ المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، بهدف التأكيد من صدق المحتوى، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات مثل؛ حذف بعض العبارات، أو إضافة عبارات جديدة أو تعديل صياغة بعض العبارات، وقد أخذت الباحثة بها أشار إليه المحكمون، حتى أصبح المقياس صالحًا للاستخدام.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة «ألفا كرونباخ Alpha Cronbach»، واتضح أن قيمة معامل الارتباط (٠,٨٨)، وهي قيمة عالية للثبات.

المعالجة الإحصائية

اعتمدت الباحثة في تحليل نتائج البحث على الأساليب الإحصائية الآتية:

- ١ - حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة.
- ٢ - حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.
- ٣ - ترتيب العبارات تبعًا لوزن كل عبارة لاستجابات أفراد العينة.

نتائج البحث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما السمات المعرفية لمشرفة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟ .

يبين الجدول رقم (٢) التكرارات (ك)، والنسب المئوية (%)، والمتوسطات (*) والانحراف المعياري ، وذلك في كل عبارات المقياس ، كما يبين ترتيب العبارات.

ويتضح من الجدول رقم (٢) مايلي :

- ١ - إن العبارة رقم (١) «أن تكون مشرفة التدريب متمكنة من مجال تخصصها» جاءت في المرتبة الأولى ، وبلغ متوسطها (٤,٩٥)، بانحراف معياري قدره (٠,٢٣)، وحصلت على نسبة (٦٤,٦٪) من استجابات أفراد العينة ، وهي أقرب ماتكون إلى الموافقة الشديدة .
- ٢ - إن العبارة رقم (٢) «أن تكون مشرفة التدريب ملمة بسيكولوجية التعليم

(*) المتوسط الحسابي من أصل (٥).

جدول .٢ . يبيان المسميات المعرفية لمشرفة التدريب الميدانية (أ) ووزن العبارات حسب المتوسط والانحراف المعياري.

سمات مشرفة التربية الميدانية . . .

١٢٧

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أوافق بشدة	مترد	اعتراض	لا تقياً	المعبرة	م
١	٤,٩٥	٥٣	٣			%	أن تكون مشرفة التدريب ممكنة من مجال تخصصها	١
٢	٤,٥٢	٩٤,٦	٥,٤	٢٥	١	%	أن تكون مشرفة التدريب ملمة بسيكلوجية التعليم والتعلم	٢
٣	٤,٣٠	٥٣,٦	٦,٤	١,٨	١٧	%	أن تكون مشرفة التدريب ملهمة باصول المهنة	٣
٤	٤,٣٦	٦٩,٦	٣٠,٤			%	أن تكون مشرفة التدريب ملهمة باصول المهنة	٤
٥	٤,٣٥	٦٤,٣	٣٥,٧			%	أن تبني نفسها مهنياً من خلال اطلاعاتها المتصلة بالمهنة	٥

والتعلم» جاءت في الترتيب الخامس وبلغ متوسطها (٤٥٢)، بانحراف معياري قدره (٥٤٪) وحصلت على نسبة (٦٥٪) من استجابات أفراد العينة، وهي أقرب إلى المواقفة الشديدة.

وتدل هذه النتائج على وعي أفراد العينة في استجابتهم بالموافقة الشديدة على تمكّن مشرفة التدريب الميداني من مجال تخصصها، وإلماها بأصول مهنة التدريس، وتعرّفها على كل ما هو جديد في المهنة، وإلماها بقدر من الثقافة العامة، ثم إلماها بسيكلولوجية التعليم والتعلم. وهذه النتائج تتفق مع الدراسات النظرية السابقة، التي أكدت على السمات المعرفية لمشرفة التدريب الميداني. [٢، ص ٢٣]، [٣، ص ٧٨]، [٤، ص ٧٦]، [٦، ص ١]، [١٠، ص ١٨].

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما السمات الشخصية لمشرفة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟

يبين الجدول رقم (٣) التكرارات (ك)، والنسبة المئوية (%)، والمتوسطات (*) والانحراف المعياري، وذلك في كل عبارة من عبارات المقياس كما يبيّن ترتيب العبارات.

ويتضح من الجدول رقم (٣) مايلي:

١ - إن العبارة رقم (١) «أن تقوم العلاقة بين مشرفة التدريب الميداني والطالبة المتدربة على الاحترام المتبادل»، جاءت في الترتيب الأول، وبلغ متوسطها (٤٩٥)، وبيانحراف معياري قدره (٠٢٣)، وحصلت على نسبة (٩٤٪) من استجابات أفراد العينة، وهي أقرب إلى المواقفة الشديدة.

٢ - إن العبارة رقم (٣) «أن تتمتع مشرفة التدريب الميداني بحيوية ونشاط كافيين» جاءت في الترتيب التاسع، وبلغ متوسطها (٤٤)، بانحراف معياري قدره (٥٥٪)، وحصلت على نسبة (٨٥٪) من استجابات أفراد العينة، وهي أقرب إلى المواقفة الشديدة. وما سبق، يتضح أن موافقة أفراد العينة على أن تقوم العلاقة بين مشرفة التدريب الميداني والطالبة المتدربة على الاحترام المتبادل تعتبر سمة شخصية مهمة جداً، حيث يترتب

(*) المتوسط الحسابي من أصل (٥).

جدول .٣ . يبين المسجلات الشخصية لمشرفة التدريب الميدانية (ك) والنسب المئوية (%) ووزن العبارات حسب المشرفة والانحراف المعياري .

المسجلة	وزن العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط	أوقات بنسنة	أوقات متعدد	أعراض	% تماًماً	% لك	الانحراف المعياري	المسجلة
١	أن تقوم العلاقة بين مشرفة التدريب والمطالبة الميدانية على الاحترام المتبادل	٤٠,٩٥	٩٤,٦	٥٥,٤	٩٤,٦	٧	٪	لك	٠,٢٣	١
٢	أن تتمتع مشرفة التدريب بقدر كافٍ من الرونة أثناء النقاشة	٦٠	٦٤,٨٩	٦٤,٨٩	٦٠	٦	٪	لك	٠,٣١	٢
٣	أن تتمتع مشرفة التدريب بجهوده ونشاطه كافيةين	٢٥	٤٠,٤٨	٤٠,٤٨	٢٩	٢	٪	لك	٠,٥٧	٣
٤	أن تتمتع مشرفة التدريب بالتدريب بقدر كافٍ من المسؤولية	٣٧	٣٦,١	٣٦,١	٣٦	٣	٪	لك	٠,٥٩	٤
٥	أن تتمتع مشرفة التدريب بقدر كافٍ من المسؤولية	٥٠	٢٣	٢٣	٥	٪	لك	٪	٠,٢٣	٥
٦	التدريب يظهر للأيق	٣٢,١	٨٠,٩	٨٠,٩	٪	٪	لك	٪	٠,٦٠	٦
٧	التدريب يظهر للأيق	٤٠,٢٣	٣٢,١	٣٢,١	٪	٪	لك	٪	٠,٦٠	٧

تابع جدول .٣

١٣٠

الدكتورة رجاء أحمد عبد

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أوقات بيشدة	أوقات متعدد	أعراض عصبية	% عصابة	العنبرة
١	٤٠،٥٠،٧٠	٣٤،٧٠	٣٠	١٠	٣	٦	أن تتحمّل مشرفة التدريب بالوظيفة في مواعيدها
٢	٣١،٣٢،٨	٣١،٣	١٨	٢٢،٨	١،٨	٦	أن تتحمّل مشرفة التدريب بالوظيفة في مواعيدها
٣	٣٥،٣٩،٢	٣٥،٣	٣٥	٣٩،٢	٣،٥	٧	أن تتحمّل مشرفة التدريب بالدقة في مواعيدها
٤	٣٣،٣٤،٠	٣٣،٣	٣٣	٣٤،٠	٣،٣	٦	أن تتحمّل مشرفة التدريب ببروح التعامل
٥	٣٤،٣٥،٠	٣٤،٣	٣٤	٣٥،٠	٣،٣	٦	أن تتحمّل مشرفة التدريب بالصبر
٦	٣٧،٥،٧	٣٧،٥	٣٧،٥	٣٧،٦	١،٨	٦	أن تتحمّل مشرفة التدريب بروح المرح والدعابة
٧	٣٦،٨	٣٦،٨	٣٦،٨	٣٦،٩	٥،٠	١٠	أن تتحمّل مشرفة التدريب بالبلقة في الرد على الاستفسارات
٨	٣٤،٧١	٣٤،٧١	٣٤،٧١	٣٤،٧٢	١،٨	٦	أن تتحمّل مشرفة التدريب بالبلقة في الرد على الاستفسارات

عليها انطلاق الطالبة المتدربة ودافعيتها نحو التدريس ، من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة . وبالنسبة لاستجابات طالبات الدبلوم لسمة المشرفة ، وتمتعها بالحيوية والنشاط الكافيين ، فإن الباحثة تفسر هذه السمة بأن لها آثار إيجابية على شخصية الطالبة المتدربة حيث تعتبر مشرفتها بمثابة النموذج الذي مكن أن تقتندي به بعد ذلك .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما دور مشرفة التدريب الميداني في تهيئة طالبة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض ؟
يبين الجدول رقم (٤) التكرارات (ك) ، والنسب المئوية (%) ، والمتosteats (*)
والانحراف المعياري ، وذلك في كل عبارة من عبارات المقياس ، كما يبين ترتيب العبارات .

ويتضح من الجدول رقم (٤) مايلي :

- ١ - إن العبارة رقم (١) «أن تُعرف مشرفة التدريب الطالبة المتدربة بأهمية التدريب» جاءت في الترتيب الأول وبلغ متوسطها (٤،٧١) ، وبانحراف معياري (٥٦،٠) وحصلت على (٧٥٪) من استجابات أفراد العينة ، وهي أقرب إلى الموافقة الشديدة .
- ٢ - إن العبارة رقم (٢) «أن تُعرف مشرفة التدريب الطالبة المتدربة بالجهاز الإداري بالمدرسة» ، جاءت في الترتيب الرابع وبلغ متوسطها كذلك (٤،٠٥) وبانحراف معياري (٧٧،٠) وحصلت على (٢٥٪) من استجابات أفراد العينة ، وهي أقرب إلى الموافقة الشديدة .

ويتضح من ذلك ، إن دور مشرفة التدريب الميداني في التهيئة للتدريب ، وتعرف الطالبة المتدربة بأهميته ، هو من أدوار التدريب الميداني المهمة ، حيث أن هذا الدور يعتبر أساساً للتدريب الميداني ، لأنه يؤكّد على أهمية التدريب الميداني حيث يعتبر أهم جزء ختامي في مهمة إعداد المعلمين [١٠ ، ص ١٣] .

(*) المتوسط الحسابي من أصل (٥) .

الكتوره رجاء أحمد عبد
الكتوره رجاء أحمد عبد

جدول . ٣ . جدول . ٣ . دورة مشرفة التدريب الميداني في التعليم الابتدائي والثانوي
والانحراف المعياري.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أوافق متعدد	أعترض	نسبة تماًماً	نسبة	العنبرة	م
١	٤٦,٧١	١٣	١	ك	%	ك	أن تعرف مشرفة الطالية المدرية بأهمية التدريب	١
٢	٣٣,٢	١,٨	٧٥	ك	%	ك	أن تسمتع مشرفة التدريب الطلابية المدرية بالجهاز الإداري بالمدرسة	٢
٣	٤٠,٥٥	١,٨	٣٤	٦	١	ك	أن تحاول مشرفة التدريب مع إدارة المدرسة توفير علمد مناسب من المحسن الأسبوعية للطلابية المدرية	٣
٤	٤٤,١٢	١٤,٢	٣,٦	٥,٤	١٦	ك	أن تحاول مشرفة التدريب مع إدارة المدرسة تبييت الطلابية المدرية في فصل بعد خلاص قترة التدريب	٤

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما دور مشرفة التدريب الميداني في تحضير التدريس لطالبة التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض؟
يبين الجدول رقم (٥) التكرارات (ك)، والنسب المئوية (٪)، والمتوسطات (*)
والانحراف المعياري، وذلك في كل عبارة من عبارات المقياس، كما يبين ترتيب العبارات.

ويتضح من الجدول رقم (٥) مايلي :

١ - إن وجهة نظر طالبات الدبلوم نحو العبارة رقم (١٤) «أن تطلع مشرفة التدريب الميداني على دفتر التحضير قبل التطبيق لتلافي الأخطاء» جاءت في الترتيب الأول وبلغ متوسطها (٤٨، ٤)، وبانحراف معياري ٧٦، وحصلت على (١٥٪) من استجابات أفراد العينة، وهي أقرب إلى الموافقة الشديدة.

٢ - وجاءت العبارة رقم (١٣) «أن تحيط مشرفة التدريب الميداني الطالبة المتدرية معرفة بالمشكلات المتوقع حدوثها أثناء التدريب»، في الترتيب الرابع، وبلغ متوسطها (٤، ١٨)، بانحراف معياري قدره (١، ٢٢)، وحصلت على (٢٤٪) من استجابات أفراد العينة، وهي أقرب إلى الموافقة الشديدة، بينما اعترض (١٧٪) من أفراد العينة على هذه العبارة.

٣ - ثم توالت الأدوار في الترتيب ويوضح ذلك الجدول رقم (٥).
ويتبين من ذلك، إن دور مشرفة التدريب الميداني في «الاطلاع على دفتر التحضير قبل التطبيق لتلافي الأخطاء»، الذي جاء في الترتيب الأول، ويعتبر هذا الدور من الأدوار المهمة لمشرفة التدريب، حيث إن الاطلاع على دفتر التحضير يعني النظرة الشاملة للمشرفة على عناصر الخطة التحضيرية للدرس اليومي جياعها، للوقوف على أوجه القصور بها، وتوجيه الطالبة المتدرية بالتعديل أو الحذف أو الإضافة من أجل إعداد خطة شاملة لجميع العناصر، مرنة في التطبيق.

أما بالنسبة دور مشرفة التدريب في «تعريف الطالبة المتدرية بطرق التدريس

(*) المتوسط الحسابي من أصل (٥).

جدول . ٥ . دور مشرفة التدريب في التخطيط للتدريس والتحكّم (ك) والنسب المئوية (%) ووزن المبارات حسب المتوسط والانحراف المعياري.

الرتب الأنحراف المعياري	المتوسط المعياري	أوافق يشددة	أوافق	متعدد	أعرض عائضاً	%	العبارة	م
١ أن تساعد مشرفة التدريب الطالبة المتدربة على صياغة الأهداف للمقرر	٦ ٣,٨٧	٢٧ ٤	٤ ١	٣ ك	٣ ك	١		
٢ أن تساعد مشرفة التدريب الطالبة المتدربة في صياغة الأهداف السلوكية	٦ ٣,٨٧	٢٤ ٧	٦ ٣	٣ ك	٣ ك	٢		
٣ أن تعرف مشرفة التدريب الطالبة المتدربة بطرق التدريس المتعددة	٦ ٤,٣٩	٢٦,٨ ١٤,٣	١٠,٧ ٥,٤	١٠,٧ ٥,٤	١٠,٧ ٥,٤	٥,٤		
٤ أن تساعد مشرفة التدريب الطالبة المتدربة في وضع المخطلة النصصية للمقرر	٦ ٣,٨٧	١٨ ٤	٩ ٤	١ ك	١ ك	١		
٥ أن تساعد مشرفة التدريب الطالبة المتدربة في وضع المخطلة النصصية للمقرر	٦ ٣,٨٧	١١,٠ ٣,٨٧	١٦,١ ٧,١	١٦,١ ١,٨	١٦,١ ٧,١	٦,١		

سهام مشرفة التربية الميدانية . .

الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	أعراض متعدد	أعراض تعايناً	% أعراض	العبارة	م
١٣	١,٢٨	٣,٤٨	٤٠	٤	١٥	٣	ك أواق يشدة
٢٥	٣٥,٧	٧,١	٢٦,٨	٥,٤	%	أن تساعد مشرفة التدريب	٩
١١	٣٦	٦	١٠	٣	ك	الطالبة في كيغية صياغة	
١٥	٣,٥٧	١,١٦	١٠,٧	٧,٩	٥,٤	الأسئلة الصحفية	
١٥	١٩,٦	٤٦,٤	١٠,٧	٧,٩	%	أن تساعد مدشقة التدريب	١٠
٩	٣,٦٨	١,٢٢	٢٦,٨	٨,٩	٨	الطالبة المتدربة بكيفية	
٣	٤,٢٣	٧٤	٢٩	٤	ك	توجيه الأسئلة الصحفية	
١٢						أن تخيط مشرفة التدريب	
						الطالبة المتدربة معرفة	
						بأساليب مراجعة الفروق	
					%	الفردية بين التلميذات	

ناتج جدول .٥

سبات مشرفة التربية الميدانية . . .

١٣٧

الرتب	الانحراف العيادي	المتوسط	أوافق بشدة	أوافق	مترد	اعتراض	% تماً	ك	العبارة
١٣								ك	أن تحيط مشرفة التدريب
								ك	الطالية المدرية معرفة
								٪	بالمشكلات المتوقعة حدوثها
									في أثناء التدريب
١٤								ك	أن تطلع مشرفة التدريب
								ك	على دفتر التحضير قبل
									التطبيق لتلاؤه الأخطاء
١٥								ك	أن تدون مشرفة
									التدريب ملاحظاتها
									على دفتر التحضير .

المتنوعة»، الذي جاء في الترتيب الثاني، يعود إلى وعي طالبات الدبلوم بهذا الدور، حيث إن معرفة الطالبة المتدربة بالطرق المتنوعة للتدريس من حيث معايير اختيارها، والوقوف على مميزات وسلبيات كل طريقة، يساعد الطالبة على اختيار الطريقة المناسبة للدرس الذي تقدمه.

وبالنسبة لاستجابات أفراد العينة نحو «دور مشرفة التدريب في تعريف الطالبة المتدربة بأساليب مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات»، الذي جاء في الترتيب الثالث، حيث أن كل مرحلة من مراحل التدريس وما يجري فيها يتوقف نوعاً وإنتاجاً على ما تميز به الطالبات من خصائص فردية كالذكاء، والاستعداد واللامتحان الشخصية والبدنية والصحية والاجتماعية ودرجة ملابسها فيها في أثناء التدريس الصفي (٣٠، ص ٩٢) حيث إن الإحاطة بهذه الفروق تؤدي إلى نتائج تعليمية إيجابية.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة نحو «دور المشرفة في تعريف الطالبة المتدربة بالمشكلات المتوقع حدوثها في أثناء التدريب» فقد أتت في الترتيب الرابع، حيث أن دور المشرفة يؤدي بالطالبة المتدربة إلى تجنب المشكلات بدلاً من الوقع فيها، ثم البحث عن مخرج لها (٦، ص ٤٩) مما يترتب عليه قلة هدر الوقت التدريسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

ما دور مشرفة التدريب الميداني في التفاعل مع الطالبة المتدربة من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض .

يبين الجدول رقم (٦) التكرارات (ك)، والنسب المئوية (%)، والمتوسطات (*) والانحراف المعياري، وذلك في كل عبارة من عبارات المقياس، كما يبين ترتيب العبارات .

ويتضح من الجدول رقم (٦) مايلي :

١ - إن وجهة نظر طالبات الدبلوم نحو العبارتين رقم (٨)، (١٥) المشتملتين على «أن تعزز مشرفة التدريب السلوكيات الإيجابية التي تصدرها الطالبة المتدربة» و «أن تعطى

(*) المتوسط الحسابي من أصل (٥).

جدول ٦ . يبين دور مشرفة التدريب في التفاعل مع الطالبة المتدربة والتكرارات (ك) والنسب المئوية (%) ووزن العبارات حسب المتوسط والانحراف المعياري

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	أوافق بشدة	أوافق	متعدد	اعترض	اعترض تماماً	ك%	العبارة	م
٢٥	١,٢٦	٤,١٦	٣٢ ٥٧,١	١٤ ٢٥	١ ١,٨	٥ ٨,٩	٤ ٧,١	ك %	أن تعرض مشرفة التدريب حصة نموذجية تقوم بها شخصياً	١
٢٣,٥	١,٣٣	٤,٢٧	٣٨ ٦٧,٩	٩ ١٦,١	١ ١,٨	٢ ٣,٦	٦ ١٠,٧	ك %	عدم استخدام مشرفة التدريب التدريب الدرجات كأدلة لتهديد الطالبة المتدربة	٢
٩	,٨٣	٤,٥٩	٤٠ ٧١,٤	١٣ ٢٣,٢	٢ ٣,٦	١ ١,٨		ك %	أن تثير مشرفة التدريب إهتمام وحماس الطالبة المتدربة للتدريب	٣
٢٠	١,١٨	٤,٣٦	٣٨ ٦٧,٩	١٠ ١٧,٩	٢ ٣,٦	٢ ٣,٦	٤ ٧,١	ك %	أن توجل مشرفة التدريب تقويم الطالبة المتدربة إلى بداية الأسبوع الثاني من التدريب	٤
١٧	,٩٥	٤,٤٦	٣٦ ٦٤,٣	١٦ ٢٨,٦	٢ ٣,٦	٢ ٣,٦		ك %	عدم تدخل مشرفة التدريب في سير الحصة إلا عند الضرورة	٥
٩	,٥٣	٤,٥٩	٣٤ ٦٠,٧	٢١ ٣٧,٥	١ ١,٨			ك %	أن توجه مشرفة التدريب ملاحظتها للطالبة المتدربة عن كل زيارة قبل إنتهاء اليوم الدراسي	٦

تابع جدول .٦.

م	العبارة	%	ك	اعترض تماماً	اعترض	متعدد	أوافق بشدة	أوافق	المتوسط الانحراف المعياري	التربيب	الدكتوره رجاء أحمد عيد.
٧	أن تعقد مشرفة التدريب إجتماعاً دورياً مع الطالبة المتدربة	%	ك			٤	-	٢١	٣١	٤,٤٨	٦٣ ,١٥
٨	أن تعزز مشرفة التدريب السلوكيات الايجابية التي تصدر عن الطالبة المتدربة	%	ك			-	-	-	٤٤	٤,٧٧	,٤٧ ١,٥
٩	أن تحفيظ مشرفة التدريب الطالبة المتدربة بالنقاط الايجابية والسلبية في أدائها	%	ك			٢	-	١٠	٤٤	٤,٧٥	,٥١ ٣,٥
١٠	أن توجه مشرفة التدريب النقد بطريقة سرية أو إنفرادية إذا كان متعلق بأمور شخصية للطالبة المتدربة	%	ك			-	-	١	١٣	٤,٦١	,٧٨ ٧
١١	أن تستخدم مشرفة التدريب بطاقة تقويمية لتقديم أداء الطالبة المتدربة	%	ك			-	-	١	٢٧	٤,٢٧	,٧٥ ٢٣,٥
١٢	أن تساعد مشرفة التدريب الطالبة المتدربة على كيفية التقويم الذاتي	%	ك			-	-	١	٢٧	٤,٤٨	,٥٤ ١٥

تابع جدول . ٦.

م	العبارة	%	ك	اعترض تماماً	اعترض	متعدد	أوافق بشدة	أوافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٣	أن تكلف مشرفة التدريب الميداني الطالبة المتدرية بتقديم ذاتها على بطاقة التقويم	%	ك	١	٣	-	٢٤	٢٢	٤,١٢	,٩٤	٢٦
١٤	أن تستخدم مشرفة التدريب أسلوباً مبسطاً عند المناقشة وال الحوار مع الطالبة المتدرية	%	ك	١	١	-	٢٠	٢٩	٤,٣٤	,٨٦	٢١
١٥	أن تعطي مشرفة التدريب الطالبة المتدرية الفرصة للتعبير عن ذاتها وآرائها	%	ك				١٣	٤٣	٤,٧٧	,٤٣	١,٥
١٦	أن تقترح مشرفة التدريب بعض الحلول للأخطاء عند توجيهها النقد للطالبة المتدرية	%	ك	٢	-	١	١٥	٣٨	٤,٥٩	,٧١	٩
١٧	أن تواجه مشرفة التدريب الطالبة المتدرية لأخطائها دون حرج	%	ك				٢٦	٤٦,٤	٤,٤٨	,٦٠	١٥
١٨	أن تقدير مشرفة التدريب الظروف الشخصية للطالبة المتدرية	%	ك				٢٤	٤٢,٩	٤,٣٩	,٦٥	١٩

تابع جدول .٦٠

الرتبه	الانحراف المعياري	المتوسط	أوافق بشدة	أوافق	متعدد	اعترض تماماً	%	العبارة	م
١٣	,٥٠	٤,٥٠	٢٨ -	٢٨ -			%	أن تساعد مشرفة التدريب الطالبة المتدرية على النمو المهني	١٩
١١,٥	,٨٩	٤,٥٧	٤٠ -	١٣ -	١ -	٢ -	%	أن تقوم مشرفة التدريب الطالبة المتدرية دون مقارتها بزميلاتها	٢٠
٦	,٥٠	٤,٧٠	٤٠ -	١٥ -	١ -		%	أن تتبع مشرفة التدريب أداء الطالبة في زيارات متعددة	٢١
٥	,٤٦	٤,٧١	٤٠ -	١٦ -			%	أن تقوم مشرفة التدريب بدور المرشدة والمرجحة للطالبة المتدرية	٢٢
٣,٥	,٤٤	٤,٧٥	٤٢ -	١٤ -			%	أن تعمل مشرفة التدريب على بث الثقة بالنفس لدى الطالبة المتدرية	٢٣
١١,٥	,٥٧	٤,٥٧	٣٤ -	٢٠ -	٢ -		%	أن تضع مشرفة التدريب في اعتبارها تفاعل تلميذات الصف تجاه الطالبة المتدرية	٢٤

تابع جدول .٦

الرتب المعاري	الانحراف المعياري	المتوسط	أوافق بشدة	أوافق	متعدد	اعترض	اعترض تماماً	%	العبارة	م
١٨	,٧١	٤,٤٣	٢٩ ٥١,٨	٢٤ ٤٢,٩	١ ١,٨	٢ ٣,٦		%	أن تقدم مشرفة التدريب الإرشادات المناسبة للطالبة المتدرية لعلاج المشكلات الصحفية	٢٥
٢٢	,٧٧	٤,٣٢	٢٦ ٤٦,٤	٢٤ ٤٢,٩	٤ ٧,١	٢ ٣,٦		%	أن تقترح مشرفة التدريب الخطوات الازمة للطالبة المتدرية لمعالجة المشكلات الصحفية	٢٦

مشرفة التدريب الطالبة المتدرية الفرصة للتعبير عن ذاتها وأرائها»، واللتين جاءتا في الترتيب الأول والنصف، حيث بلغ متوسطهما (٤,٧٧)، وحصلتا على نسبة قدرها (٦٪/٧٨,٦) و (٨٦,٨٪) بانحراف معياري قدره ٤٧، ٠ و ٤٣، ٠ على التوالي من استجابات أفراد العينة، وهي أقرب إلى الموافقة الشديدة.

٢ - وجاءت العبارتان رقم (٩) و (٢٣) المتضمنتان على «أن تحبّط مشرفة التدريب الطالبة المتدرية بالنقاط الإيجابية والسلبية في آدائها» و «أن تعمل مشرفة التدريب على بث الثقة بالنفس لدى الطالبة المتدرية»، فقد جاءتا في الترتيب الثالث والنصف، حيث بلغ متوسطها (٤,٧٥) وحصلتا على (٦٪/٧٨,٦) و (٧٥٪) على التوالي من استجابات أفراد العينة بانحراف معياري قدره ٥١، ٠ و ٤٤، ٠ على التوالي، وهي أقرب إلى الموافقة الشديدة.

٣ - ثم توالى الأدوار في الترتيب ويوضح ذلك الجدول رقم (٦)
وتدل هذه النتائج على وجهة نظر طالبات الدبلوم من خلال استجاباتهن بالموافقة

الشديدة على أن تقوم مشرفة التدريب بتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تصدر عن الطالبة، وأن تعطي مشرفة التدريب الطالبة المتدربة الفرصة للتعبير عن ذاتها وآرائها، حيث أن تعزيز المشرفة للسلوكيات الإيجابية يؤدي إلى مساعدة الطالبة المتدربة على إظهار سلوكياتها دون خوف أو تردد، مما يترتب عليه وبالتالي، نمو الطالبة المهني والتدرسيي . وبالنسبة لإعطاء الطالبة المتدربة فرصة التعبير عن ذاتها وآرائها، فإن ذلك يساعدها في اتخاذ القرار المناسب مما يمكنها من مواجهة مشكلاتها، وتمكنها من حلها بصورة مناسبة ، مما يكسب الطالبة المتدربة اتجاهًا إيجابياً نحو إعطاء طالباتها الفرصة للتعبير عن ذاتهن وآرائهم دون شعور بالخوف أو احساس بالسلط .

أما العبارتين (٩) و (٢٣) المتضمنتان «أن تحيط المشرفة الطالبة المتدربة بالإيجابيات والسلبيات في أدائها»، و«أن تعمل على بث الثقة بالنفس لدى الطالبة المتدربة»، فقد جاءتا في الترتيب الثالث، مما يدل على أهميتها، حيث كانت استجابات أفراد العينة عليهم بالموافقة الشديدة، ويعود هذا إلى معرفة الطالبة المتدربة بالإيجابيات التي تكسبها الشعور بالرضا، وتأكيد الثقة بالنفس . أما تعريف الطالبة المتدربة بالسلبيات فإنهما تمثل أساساً للتخطيط مرة ثانية من أجل التحسين [١١، ص٨٤] و [٢٤، ص١٤٩] ، وفي دراسة الخولي وجد أن ٩٦٪ من عينة الدراسة ذكرت أنهم يفضلون أن تتناول ملاحظات المشرف الأخطاء والمزايا معًا من خلال المبررات الآتية :

- ١ - إن كل إنسان بحاجة إلى أن يعرف جوانبه الإيجابية وجوانبه السلبية ليدعم الأولى ويتجنب الثانية .
- ٢ - التركيز على أخطاء الطالب المتدرب دون مزاياه يثبت همه ويفسر ثقته بنفسه .
- ٣ - التركيز على مزايا الطالب المتدرب دون الأخطاء يصيبه بالغرور ويعطيه ثقة في غير محلها .

٤ - ذكر مزايا الطالب المتدرب ضروري لتشجيعه وجعله يحس بالتحسن ، كما أن ذكر الأخطاء ضروري للتوجيه والإرشاد [٦، ص٣١].

أما العبارة رقم (٢٢) التي تضمنت «دور المشرفة كمرشدة وموجهة» التي جاءت في الترتيب الخامس ، حيث كانت استجابات أفراد العينة عليها بالموافقة الشديدة، ويعود هذا إلى أن الطالبة المتدربة تتطلع إلى مشرفة التدريب كصديقة تساعدها في الكشف عن

مشكلاتها الشخصية لتساعدها في السير في الاتجاه السليم لحل مشكلاتها، وحسن الأصقاء، وتحفيف مخاوف الطالبة المتدربة وقلقها، والتعاطف والتودد معها تجاه مشكلاتها [١١، ص ص ٩٨ - ٨٩].

وبالنسبة للعبارة رقم (٢١) التي تضمنت «دور المشرفة في متابعة أداء الطالبة المتدربة في زيارات متعددة»، وتبدو أهمية دور المشرفة في ذلك من أجل ؛ الحصول على أكبر عدد ممكن من التوجيهات، والتعرف على أساليب تدرисية متنوعة، وموضوعية الدرجة التي تضعها المشرفة للطالبة المتدربة [٦، ص ٢٦].

التوصيات

اعتِمَاداً على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث، فقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات هي :

أولاً : التوصيات الخاصة بالسمات المعرفية والشخصية لمشرفة التدريب الميداني :

- ١ - ضرورة إسناد الإشراف على التدريب الميداني إلى مشرفات متخصصات أكاديمياً ومهنياً.
- ٢ - أن تقوم العلاقة بين مشرفة التدريب الميداني والطالبة المتدربة على الاحترام المتبادل.
- ٣ - أن تتمتع مشرفة التدريب الميداني بروح التعاون واللباقة في الرد على استفسارات الطالبة المتدربة.
- ٤ - أن تتمتع مشرفة التدريب الميداني بقدر كافٍ من الموضوعية ومرؤنة المناقشة مع الطالبة المتدربة.

ثانياً : التوصيات الخاصة بالأدوار المنوطة لمشرف التدريب الميداني

- ١ - تعريف الطالبة المتدربة بأهمية التدريب الميداني.
- ٢ - الاطلاع على دفتر تحضير الطالبة المتدربة قبل وبعد التطبيق.
- ٣ - تعريف الطالبة المتدربة بالطرق المتنوعة للتدرис.

ثالثاً: الاقتراحات

- ١ - ضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية للقائمات بالإشراف كي يطلعن على أحدث الأساليب الإشرافية التي تساعدهن في الإرتقاء بأدائهن الإشرافي.
- ٢ - أن تقوم الجهة المشرفة على برنامج التدريب الميداني بإعداد دليل يحتوي على أهم الأدوار المنوطة بمسيرفة التدريب، وتزويده المشرفات على التدريب به.
- ٣ - زيادة عدد المشرفات لتقليل نصابهن من عدد الطالبات المتدربات، مما يتربّ عليه زيادة عدد زيارتهم الصيفية.
- ٤ - القيام بدراسة مماثلة تضع في اعتبارها متغير الجنس، ومقارنة نتائجها بنتائج هذا البحث.
- ٥ - إجراء دراسات تتعلق بالتعرف على واقع الإشراف والصعوبات التي تواجه القائمين بعملية الإشراف.

المراجع

- [١] مدانات، أوجيني. تربويات - الجزء الأول، عمان: دار مجلداوي للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ م.
- [٢] الكثيري، راشد بن حمد. «التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم» دراسات تربوية ، المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٦ م.
- [٣] الصباغ، مizar Khalil. «تقييم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض والتعريف على المشكلات التي تعرّضه»، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١١، يوليو ١٩٩١ م، جامعة عين شمس القاهرة .
- [٤] بوز، كهيلاء فؤاد. «تطوير طائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر السوري : دراسة تحريرية لتحسين فاعليتها عن طريق مدخل الكفايات»، رسالة دكتوراه، دمشق: جامعة دمشق ، غير منشورة (١٩٨٦ م) .

Unesco. "Experts Committee on Teacher Education for Primary and Secondary Schools" Final report, Paris, Unesco, December 1967, pp. 4 - 5. [٥]

[٦] الخولي، محمد علي. التربية الميدانية: دراسة تحليلية تقويمية»، الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، مطبوعات جامعة الرياض، بدون تاريخ .

Edgar Stones. "Supervision in Teacher Education A counselling & Pedagogical Approach" London: Methuen & Co. LTD. 1984. [٧]

- [٨] سليمان، سعيد وعبدالمقصود محمد إسماعيل. «دراسة تقويمية لدى فاعلية أسلوب التعليم المصغر في إطار برنامج التربية العملية»، دراسة المناهج وطرق التدريس، العدد الحادي عشر، يوليو ١٩٩١ م.
- [٩] نشوان، يعقوب. «الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق»، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٩٢ م.
- [١٠] الخليفة، أحمد علي. «دليل التربية الميدانية»، الرياض: قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٩٨٤ م.
- [١١] مدانات، أوجيني وكمال بربزه. «الإشراف التربوي التعليمي»، عمان: دار مجلاوي للنشر، ١٩٨٧ م.
- [١٢] الصفار، أحمد. «أهم متطلبات التربية الميدانية الناجحة»، «دراسات تربية»، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود م ٣، ١٩٨١ م.
- [١٣] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. «الإشراف التربوي بدول الخليج العربي: واقعه وتطوره»، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥ م.
- [١٤] ناصر، يونس. «بناء صحفة ملاحظة لتقويم الأداء في دروس التربية العملية في دور المعلمين والمعلمات بسوريا»، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد الحادي والعشرون، المجلد السادس، صيف ١٩٨٩ م.
- [١٥] Michael V. McGill. "A Research Agenda the Changing Face of Supervision: A Developmental ART" *Journal of Curriculum & Supervision*. Spring 1991, vol. No. 3, p.p. 255 - 264.
- [١٦] Sandra O. Obilade. "Supervisory Behaviour Perceived by Secondary School Teachers in Nigeria". *School Organization*, Vol. 12, No. 2, 1992. pp237 - 294.
- [١٧] Arthur Blumberg. "Supervision Some Images of What it is and What it Might be" *Theory into Practice*, November, 1976, pp. 284 - 292.
- [١٨] John Edwin Deroere. "The Relationship between & Supervision Self-Disclosure and the quality of the Relationship between the Supervision and the Subordinate" *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Denver, 1990, p. 1826A.
- [١٩] ملف لجنة التدريب الميداني، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض: جامعة الملك سعود، مركز الدراسات الجامعية للبنات، ١٤١٢ هـ.
- [٢٠] Linda Valli. "Beginning Teacher Problems. Areas For Teacher Education Improvement" *Action in Teacher Education*. vol. XIV, No. 1, spring 1992. pp. 19 - 25.

- [٢١] مبارك، فتحي يونس. «تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي» *المجلة العربية للتربية*، المجلد الثامن، العدد الأول، مارس ١٩٨٨ م.
- Marjorie Kingsley. "Supervision of the Student Teacher" Childhood Education Vol. 42, No. 71 [٢٢]*
March, 1966, pp. 401 - 406.
- Bruce G. Gordon. "Making Clinical Supervision a Reality: Steps Toward implementation" *The Journal for Middle level & High school Administrator*. vol. 76, No. 542, March, 1992. [٢٣]
- [٢٤] سعاده، جودت أحمد. استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩١ م.
- [٢٥] الجبر، سليمان محمد. «المشكلات التي تواجه طالب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية»، الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٤١٤٠ هـ.
- Martha N. Ovando & Lloyd E. McCleary. "The Supervision of Teaching within a Formal Teacher Appraisal System" *School organization*, Vol. 11, No. 2, 1991. [٢٦]
- Michael Koehler: "Self - Assessment in the Evaluation Process" *The Journal For Middle Level & High School Administration*. Vol. 74, No. 527, September, 1990 pp. 40 - 44. [٢٧]
- Wenonah G. Brewer, "The Departmental Supervisions the Role of the General Supervisions in Student Teaching" *Contemporary Education*. Vol. 60, No. 2, Winter, 1989. pp. 85 - 87. [٢٨]
- [٢٩] عبدالحميد، جابر وأخرون. مهارات التدريس، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٦ م.
- [٣٠] حдан، محمد زياد. «التدريس المعاصر: تطوراته وأصوله وعناصره وطريقه»، عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٨ م.

Characteristics and Roles of Student Teacher's Supervisor as Perceived by Diploma Female Student in the College of Education, King Saud University

Dr. Raga Ahmed, Eid

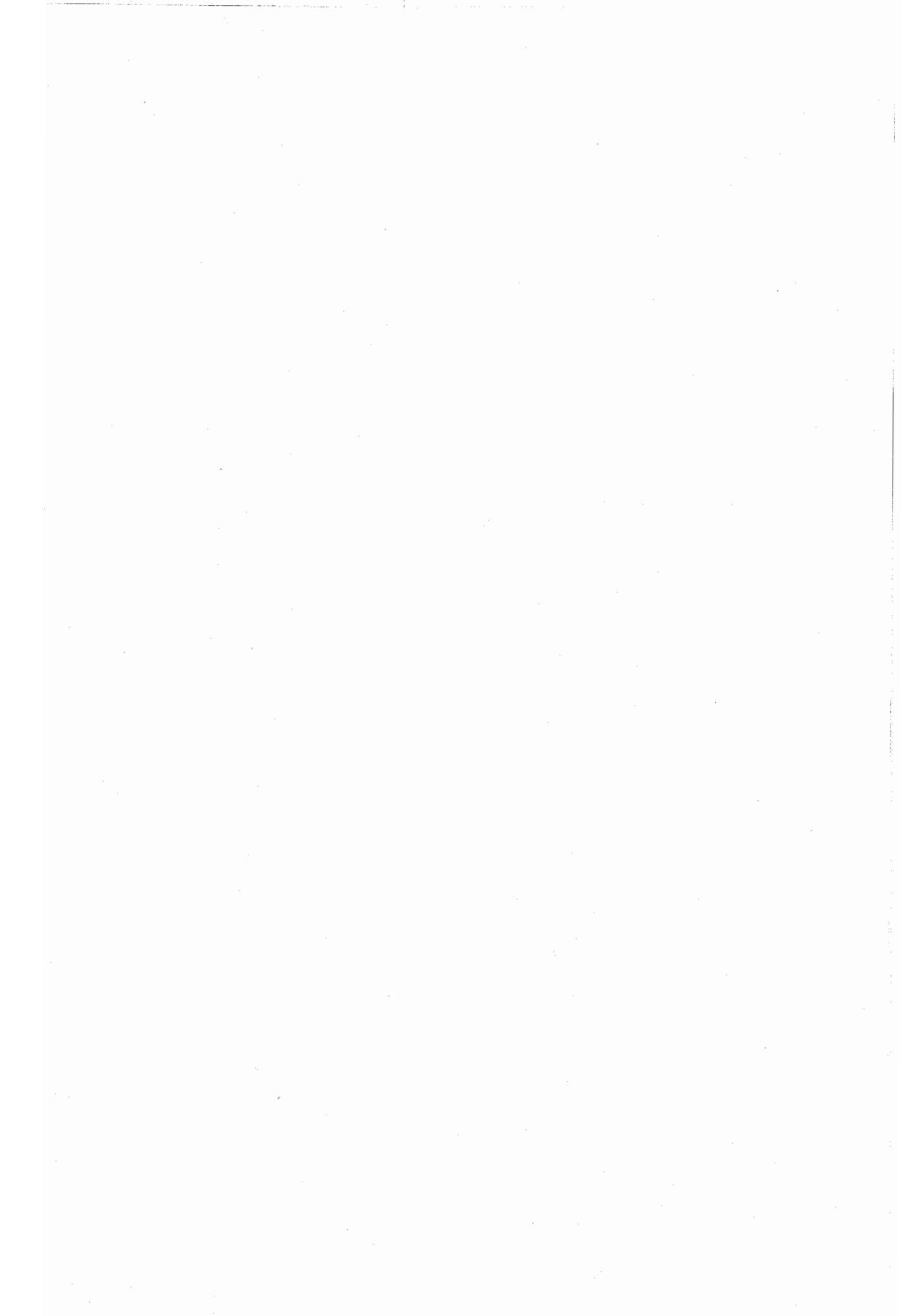
*Special Education Department, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. This research was conducted to investigate the characteristics and roles of student teacher's supervisor as perceived by educational diploma female students.

A questionnaire contained 61 items was designed and administered to a sample of 56 female education diploma students.

The main results of this research demonstrate that about 94.6% of the sample responses strongly agreed with items No. 1, "the academic specialization of the teacher preparation supervisor", about 69.6% of the sample responses strongly agreed with item No. 3, "the professional code of ethics of the supervisor of teacher field training", about 94.6% of the sample responses strongly agree with items No. 6, "a mutual respectful relationship between the teacher preparation supervisor and the trainer should be maintained", and about 89.3% of the sample preparation supervisor should be flexible throughout any discussion with the trainer".

The researcher recommends good academic as well as professional qualifications of the supervisor of teacher field training programs. She should be able to maintain and develop a fruitful relationship with the trainees based on cooperation and mutual respect so as to fulfil the aims of teacher preparation programs.



العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية

الدكتور زيدان أحمد السرطاوي

أستاذ مشارك قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث

حاولت هذه الدراسة التعرف على العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية ، ولتحقيق ذلك صمم الباحث أداة اشتتملت على ٣٤ بندًا موزعة على ستة أبعاد . وقد تم التحقيق من صدق الأداة وثباتها بعدة طرق . وقد طلب من كل مدرس من مدرسي اللغة العربية في المدارس التي تم تحديدها اختيار طالبين من أحد الصفوف التي يقوم بالتدريس لها أحدهما يعاني من صعوبة في القراءة والآخر طالب عادي لا يعاني من مثل تلك الصعوبة . وقد اشتتملت عينة الدراسة على ٣٢٣ طالباً منهم ١٦١ طالباً من المجموعة الأولى و ١٦٢ طالباً من المجموعة الثانية ، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي :

١ - كانت الاتجاهات السلبية نحو القراءة أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة تعلم القراءة . وقد بعثتها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة .

٢ - لا يقتصر قصور المشكلات الانفعالية والجسمية على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة بل تظهر لدى الطلاب العاديين ولا يتربى عليها فشل الطالب في تعلم القراءة .

٣ - تنتج صعوبة القراءة عن وجود قصور في أكثر عاملين من العوامل المساهمة في الصعوبة، وأن القصور في أحد العوامل لا يكفي وحده من منع الطفل من تعلم القراءة مادامت بقية العوامل سليمة.

٤ - سلامة الطلاب العاديين من قصور العوامل المساهمة في صعوبات القراءة بشكل عام في حين بينت النتائج قصورةً واضحاً في معظم العوامل لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة.

٥ - هناك فروق دالة بين الذكور والإإناث على البعد الاجتماعي والانفعالي حيث تبين بأن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تسهم في صعوبة تعلم الطلاب القراءة بدرجة كبيرة من تأثيرها على تعلم الطالبات.

٦ - لم يختلف تأثير العوامل المساهمة في صعوبة القراءة بين الطلاب في المرحلة الإبتدائية بشكل عام سوى في البعد المعرفي حيث كانت المشكلة أكثر وضوحاً لدى طلاب الصف الأول مقارنة ببقية الصفوف.

مقدمة

تعتبر القراءة أكثر الموضوعات المدرسية التي تركز على تعليمها البرامج المدرسية، حيث يبدأ تعليم الأطفال القراءة بشكل رسمي منذ دخولهم المدرسة، ويستمر تزويدهم في الصفوف اللاحقة بمهارات القراءة الأساسية لاعتادهم عليها خلال حياتهم المدرسية. فاكتساب الطفل لمهارة القراءة تمكنه من قراءة وفهم موضوعات المنهج المختلفة، ومن جهة أخرى فإن القراءة تمثل الأداة التي يستطيع بها الفرد الوصول إلى المعرفة بشكل عام.

وتتجدر الإشارة إلى أن الغالبية العظمى من الأطفال (٨٥ - ٩٠٪) تتعلم القراءة ضمن أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النهائي المتنظم وهذا فإن تعرضهم لنشاطات القراءة هذه سوف يسمح لهم بتطوير مهارات قرائية كافية. أما النسبة المتبقية (١٠ - ١٥٪) فإنهما تعاني من صعوبة في تعلم القراءة مما يؤثر سلباً على اكتسابهم لتلك المهارة، وبالتالي على أدائهم المدرسي في الموضوعات الدراسية المختلفة. وقد يحتاج الطفل إلى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة، أو في فهم المفردات، أو في سرعة القراءة، أو في مجالات أخرى كتفسير المادة المطبوعة [١، ص ٢٥٥].

ويمكن مساعدة هذه الفئة من الأطفال عن طريق إجراءات القراءة التصحيحية أو العلاجية، وذلك بعد تحديد العوامل والأسباب التي أسهمت في فشلهم وعجزهم عن تعلم القراءة.

وحيث أن معرفة العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة تعتبر أساس البرامج العلاجية التي يتم تطويرها لمساعدة أولئك الطلاب فقد سعى الباحث من خلال دراسته هذه إلى التعرف على الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة خلال المرحلة الإبتدائية، وذلك لأنّها بعين الاعتبار عند التخطيط العلاجي، خاصة إذا علمنا أن هناك تفاوتاً واضحاً في نتائج الدراسات كما يوضحه الإطار النظري لاحقاً.

ومن الأمور الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار أن فشل الطالب في تعلم القراءة يعزى إلى أسباب عديدة، ونادراً ما يجد المدرس أن العجز الذي يعاني منه الطفل في القراءة ناشيء عن عامل واحد، وفي أغلب الأحيان نجد بأن هذا العجز يتسبب عن عدة عوامل تتضافر معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وبين تقدمه ونجاحه في تعلم القراءة. وحيث أن القراءة عملية معقدة فمن الطبيعي أن تواجهه عدداً من الصعوبات التي تؤثر سلباً على تنمية مهارات القراءة الأساسية. وتنشأ هذه الصعوبات عن مجموعة من العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة. والتي قد تعمل منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على إعاقة استمرار التقدم في مهارة القراءة التي يتم تحديدها وعلاجها، أو حتى يصبح في الامكان تصميم نظام للتدريس العلاجي له القدرة على التكيف مع النتائج المتربة على هذه العوامل أو التغلب عليها [٢ ، ص ١٢٣].

أهمية الدراسة

يعترف الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت الدراسة المسحية التي أجريت على برامج صعوبات التعليم [٣] بأن ٦٠ - ٧٠٪ من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة. وحيث تعتمد معالجة صعوبات تعلم القراءة بشكل أساسي على معرفة العوامل التي تسهم فيها، لأنّها بعين الاعتبار عند تخطيط وتطوير البرامج العلاجية، فإن أهمية هذه الدراسة ترجع إلى حماولتها التعرف على أهم العوامل والأسباب التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة لدى

طلاب المرحلة الإبتدائية لتركيز انتباه المدرسين والتربويين عليها ، والتحقق من سلامتها لدى الطلاب ، ومن جانب آخر فإن البحث عن العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة ، هو في حقيقة الأمر بحث عن العوامل التي تعيق قدرة الطالب على التعلم بشكل عام .

هدف الدراسة

يتمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة في التعرف على أهم العوامل والأسباب التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة لدى عينة من طلاب المرحلة الإبتدائية من يعانون صعوبة في تعلم القراءة .

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن الأسئلة التالية :

- ١ - ماهي أكثر العوامل التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية؟ .
- ٢ - هل تختلف العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية بإختلاف الجنس؟ .
- ٣ - هل تختلف العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية بإختلاف مستوياتهم الصفية؟ .

مصطلحات الدراسة

العوامل :

يقصد بمصطلح العوامل تلك الأسباب التي تسهم في فشل الطالب في تعلم القراءة .

صعوبة القراءة

هي الصعوبة التي يجدها الطالب عند قراءته للدروس المتضمنة في كتاب القراءة الخاص بصفة الدراسي ، والتي تظهر من خلال الأخطاء المتعددة التي تتكرر أثناء القراءة الجهرية بالإضافة إلى فشل الطالب في فهم المادة المقروءة .

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض، وتحدد نتائجها بإستجابة عينة من معلمي القراءة (اللغة العربية) في المرحلة الإبتدائية على أداة الدراسة وذلك بتحديد مدى مساهمة كل عامل من العوامل في مشكلة القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة من جهة وتحديد مدى ظهور تلك العوامل لدى الطلاب الذين لا يعانون من تلك الصعوبة.

الإطار النظري

هناك العديد من العوامل التي تسهم في نجاح الطالب أو فشله في تعلم القراءة. والتي يجبأخذها بالاعتبار عند تطوير برامج القراءة. وقد توصلت الدراسات التي تناولت أثر تلك العوامل على القراءة إلى نتائج متعددة ومتنافضة.

فقد أورد روينسون Robinson [٤] فحصاً شاملأً لثلاثين طالباً من لديهم ضعف في القراءة في مجالات متعددة، وقد توصل إلى أن لدى أكثر من ٥٠٪ من الحالات اضطرابات في حدة الأبصار، و٣٢٪ من الطلاب لديهم مشكلات انفعالية، اعتبرها روينسون سبباً في فشلهم وضعف تقدمهم في تعلم القراءة. وقد اعتبر بأن التدريس الضعيف والاضطرابات العصبية واضطرابات النطق والكلام عوامل مسؤولة عن ١٨٪ من الحالات، وبأن عدم كفاية الوظائف الهرمونية وضعف حدة السمع سببان للفشل الأكاديمي في ٩٪ فقط من الحالات.

وقد أوضحت الدراسات [٥] بأن من أسباب فشل بعض الطلاب في القراءة المشكلات الانفعالية، وضعف حاستي السمع والأبصار، وانخفاض القدرة العقلية، والتدريس الضعيف والمشكلات العصبية، وقد قام كاوي وياسمانيك Kawi, Pasamanick بمسح للدراسات التي تناولت أسباب فشل الطلاب في تعلم القراءة، فوجداً بأن المستوى التعليمي لأهالي الأطفال وأوضاعهم الاقتصادية ليست مرتبطة بالفشل في القراءة ولم يجدوا بأن الذكاء المنخفض كان سبباً أساسياً لصعوبة القراءة.

وقد أورد كيرك وكالفانت [٧، ص ص ٢٧٥ - ٢٨٣] بعض العوامل الجسمية التي تسهم في صعوبة القراءة مثل العجز البصري ، والعجز السمعي ، واضطرابات الاتجاه

المكاني ، وسوء التغذية ، وضعف معرفة صورة الجسم وأجزائه المختلفة . ويعتبر الدور الذي تلعبه حدة الأ بصار وحدة السمع في مشكلة القراءة موضع جدل وخلاف . فقد قارن Robinson [٨] بين أطفال لديهم عجز بصري وآخرين ليس لديهم مثل ذلك العجز ، ولكنه لم يصل إلى استنتاجات قاطعة . وقد توصل جولدبرغ وزملاؤه Goldberg et al [٩] إلى أن العجز البصري لدى الأطفال ليس له علاقة مباشرة بالفشل في القراءة . في حين أظهرت حالات بعض الأطفال أن لديهم فشلاً في القراءة نتيجة للمشكلات البصرية التي يعانون منها .

وقد أشارت الدراسة المسحية التي قام بها ويتروب Weittraub [١٠] للبحوث المتناقضة التي تناولت العلاقة بين القصور البصري وصعوبة القراءة إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية لديهم صعوبة في القراءة كانت أكبر بدرجة قليلة من الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة ، وأن أداء مجموعة الأطفال ذات القصور البصري في مهارة القراءة أقل بكثير من لا يعانون من هذا القصور ، وقد أوضحت الدراسة أيضاً بأن الكثير من الأطفال ذوي القصور البصري يتعلمون القراءة بنفس الدرجة أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها ، وقد ذكر كثير من الباحثين منهم باريت Barret [١١] بأن القدرة على التمييز البصري لدى الأطفال الصغار ترتبط بدرجة عالية بتحصيل القراءة فيما بعد .

ولقد وجد أيضاً بأن الأشكال المختلفة للقصور السمعي تعتبر سبباً رئيساً لصعوبة القراءة ، ويفيد هذا ما توصل إليه كل من تورجسين Torgesen [١٢] وكافال Kavale [١٣] من وجود علاقة ذات دلالة بين الذاكرة السمعية المسلسلة وصعوبة التعلم ، وما توصل إليه هامل ولارسن Hammil, Larsen, [١٤] بعد قيامهما بمراجعة ٣٣ دراسة تناولت العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي والتحصيل في القراءة ، وقد أجري ريشي واتن Riche, Aten [١٥] دراسة على القراء الجيدين وضعيفي القراءة ، وووجداً بأن الفتاة الثانية تعاني من نقص في عدد كبير من مهارات الذاكرة السمعية .

ومن جانب آخر لم يعتبر فينزكي Venezky [١٦] القدرة على تسمية الحروف ، والتمييز البصري للأشكال الهندسية أو للأشياء ، والمهارات الحركية الدقيقة على أنها عوامل حيوية

للنجاح في تعلم القراءة في حين أشار العديد من الباحثين إلى وجود علاقة قوية بين القراءة ومعرفة حروف اللغة. ولقد أشارت إحدى النتائج الأساسية لدراسة سلفارولي Silvarolir [١٧] إلى أن معرفة أسماء الحروف كانت منخفضة لدى جميع الأطفال الذين تعلموا قراءة الكلمات سواءً أكان تعلمهم أسماء الحروف قد تم في المدرسة أو قبل دخولها. ووجد بأن القدرة على تسمية الحروف الهجائية في بداية الصف الأول كانت مصدر توقع عال للتحصيل في القراءة في نهاية العام الدراسي.

وقد أشار هارجروف وبويتيت، ص ٢٦٧ [١٨] إلى أن بعض المتخصصين قد ذهب إلى القول بأن الشكلات الانفعالية إنما هي نتيجة ضعف القدرة على القراءة وليس سبباً فيها، أما التطور في الجانب اللغوي فيعتبر أحد أهم العوامل ارتباطاً بنجاح الطفل أو فشله في تعلم القراءة، ص ٣٩ [١٩] ويتمثل التطور اللغوي بشكل أساسي في حصيلة المفردات التي يمتلكها الطفل والتي تعتبر مهمة جدًا في الفهم وفي تعبير الطفل عن أفكاره، وكذلك في البناء اللغوي وتركيب الجمل.

وقد أورد هاريس وسايبي Harris, Sipay ، ص ص ٤٢ - ٣٤ [٢٠] عدداً من العوامل المرتبطة بالقراءة منها العوامل المعرفية التي تشتمل على الذكاء العام والتفكير المنطقي والتمييز السمعي والتمييز البصري والانتباه والعوامل الجسمية والنفسية، والعوامل الثقافية بالإضافة إلى النمو اللغوي المتمثل بتطور المفردات وبناء الجمل وأخيراً النضج الانفعالي والاجتماعي .

وحدد هاريس وسميث Harris, Smith ، ص ص ١١١ - ١٠٢ [١١] مجموعة من العوامل المرتبطة بالاستعداد للقراءة وتمثلت في العوامل المعرفية، وعامل اللغة، والعوامل الحسية والعوامل الثقافية والاجتئافية، وكذلك الاتجاه نحو القراءة. وتناول بشكل تفصيلي أثر القدرة السمعية والبصرية على النجاح في القراءة.

وأخيراً وجد دنكلاء Denckla [٢٢] في دراسة اشتملت على ١٩٠ حالة أن نسبة ١٥٪ يعانون من صعوبات لغوية، ١٠٪ يعانون من عدم التحكم، ٥٪ يعانون من صعوبات بصرية - مكانية. أما النسبة المتبقية وبالبالغة ٧٠٪ فلديها مجموعة من الأعراض المسببة لصعوبة القراءة.

وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج حول العوامل المرتبطة بالنجاح أو الفشل في تعلم

القراءة، وبالتالي صعوبة تفسير جميع صعوبات القراءة بعامل واحد من مثل حدة السمع أو البصر أو التمييز، تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مسؤولية العوامل المختلفة عن صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية من يعانون من صعوبة في تعلم القراءة والتعرف على ما إذا كان وجود هذه العوامل مقتضياً عليهم فقط دون الطلاب الآخرين.

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على ٣٢٣ طالباً من طلاب المرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض منهم ١٦١ طالباً يعانون من صعوبة في القراءة و ١٦٢ طالباً لا يعانون من مثل تلك الصعوبة، ويبين الجدول رقم (١) عينة الدراسة موزعة وفق متغيرات الدراسة.

جدول ١. توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المجموعة الثانية لا تعاني صعوبة			المجموعة الأولى تعاني صعوبة			المستوى	المتغير
المجموع	النسبة	العدد	المجموع	النسبة	العدد		
١٦٢	٥٨	٩٤	١٦١	٥٩,٩	٩٠	ذكور	الجنس
	٤٢	٦٨		٤٤,١	٧١	إناث	
						الصف	المرحلة التعليمية
٨٩	٢١,٦	٣٥	٨٦	١٩,٣	٣١	الأول	الإبتدائية
	١٣	٢١		١٣	٢١	الثاني	الأولى
	٢٠,٢	٣٣		٢١,١	٣٤	الثالث	
٧٣	١٩,١	٣١	٧٥	٢٢,٤	٣٦	الرابع	الإبتدائية
	١٣,٦	٢٢		١٣	٢١	الخامس	المتقدمة
	١٢,٣	٢٠		١١,٢	١٨	السادس	

أداة الدراسة

اتبع الباحث الخطوات التالية بهدف تطوير أداة الدراسة :

- ١ - مسح الدراسات والبحوث المختلفة التي تناولت العوامل التي تسهم في صعوبات التعلم في القراءة .
- ٢ - مراجعة عدد من القوائم الخاصة بالعوامل المرتبطة بالاستعداد للقراءة .
- ٣ - استطلاع آراء عينة من مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية في عدد من مدارس مدينة الرياض عن أهم العوامل والأسباب التي تسهم في فشل الطالب في تعلم القراءة حيث وجه إليهم السؤال التالي :
ما هي العوامل والأسباب التي تعتقد بأنها تسهم في نجاح أو فشل الطالب في تعلم القراءة ؟

وقد تم توزيع العوامل إلى ستة أبعاد رئيسة هي :

- ١ - النمو المعرفي .
 - ٢ - النمو اللغوي .
 - ٣ - النمو الاجتماعي .
 - ٤ - النمو الانفعالي .
 - ٥ - النمو الجسمي .
 - ٦ - الاتجاه نحو القراءة .
- ومن ثم عرضت الأداة على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وطلب إليهم مراجعة الأداة، وقد تم تعديل الأداة في ضوء التعديلات التي أوصوا بها .

صدق الأداة

بالإضافة إلى صدق الأداة الذي سبقت الإشارة إليه ، تم حساب الصدق بطريقة :

- ١ - ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأداة ، وكانت جميعها دالة عند ٠,٠٠ ، عدا الفقرة ٢٤ حيث كانت دالة عند ٠,٠٥ ، كما بينها الجدول رقم (٢) .
- ٢ - ارتباط الفقرة بدرجة بعد الذي يتمي إلى ، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٠ ، كما بينها جدول رقم (٣) .

ومن جانب آخر تم التحقق من صدق الأداة باستخدام التحليل العاملي ، حيث تبين بأن الأبعاد الستة للأداة قد تشبع على عام رئيس حيث تراوحت قيمة التشبع بين

جدول . ٢ . قيم ارتباط العوامل المختلفة بالدرجة الكلية للأداة .

ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة
**, ٦٧	٢٥	**, ٨٠	١٣	**, ٧١	١
**, ٥٩	٢٦	**, ٧٩	١٤	**, ٧١	٢
**, ٦٣	٢٧	**, ٧٦	١٥	**, ٨٤	٣
**, ٦٧	٢٨	**, ٦٩	١٦	**, ٨٥	٤
**, ١٨	٢٩	**, ٨٠	١٧	**, ٨٣	٥
**, ٥٥	٣٠	**, ٧٧	١٨	**, ٨٢	٦
**, ٧٥	٣١	**, ٨٥	١٩	**, ٧٦	٧
**, ٨٧	٣٢	**, ٧١	٢٠	**, ٧٣	٨
**, ٨٦	٣٣	**, ٨٣	٢١	**, ٨٨	٩
**, ٨٥	٣٤	**, ٨٦	٢٢	**, ٨٦	١٠
		**, ٨١	٢٣	**, ٨٧	١١
		*, ١٤	٢٤	**, ٨٣	١٢

(**) دالة عند مستوى ٠١ ،

(*) دالة عند مستوى ٠٥ ،

٪٧٥ و ٪٩٤ ويظهر جدول رقم (٤) قيم هذه التسبيعات وتدل هذه القيم على قياس الأداة لموضوع واحد ينحصر في سبب فشل الطلاب في تعلم القراءة ، وعليه فقد تم جمع درجات

جدول ٣. قيم ارتباط العوامل بالأبعاد التي تمتلكها جميع الأبعاد في مجموع العوامل.

الرقم	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الرقم	البعد السادس	البعد الخامس	الرقم	البعد العاشر	البعد التاسع	الرقم	البعد الثالث	البعد الرابع	الرقم	البعد العاشر	البعد التاسع	الرقم	البعد السادس	البعد الخامس	الرقم	البعد العاشر	البعد التاسع	الرقم
١	٠، ٧٦	١٠، ٧٦	١١، ٧٩	١٢، ٧٦	٢٠	٥٠، ٧٣	٦٠، ٧٣	٣١	٣٢	٣٢، ٨١	٤٣	٣٦، ٣٦	٥٧، ٥٧	٥٧	٥٧، ٥٧	٥٧، ٥٧	٥٧	٥٧، ٥٧	٥٧، ٥٧	٥٧	٥٧، ٥٧	٥٧، ٥٧	٥٧
٢	١٢، ٨٦	١١، ٧٩	١١، ٦١	١٢، ٧٦	٢٢	٢٦، ٨٧	٢٦، ٨٧	٢٦	٢٧	٢٧، ٨٣	٣٣	٣٣، ٩١	٣٦، ٩١	٣٦	٣٦، ٩١	٣٦، ٩١	٣٦	٣٦، ٩١	٣٦، ٩١	٣٦	٣٦، ٩١	٣٦، ٩١	٣٦
٣	١٢، ٨٦	١٢، ٨٦	١٢، ٨٦	١٢، ٨٦	٣٣	٣٣، ٨٣	٣٣، ٨٣	٣٣	٣٤	٣٤، ٧٦	٣٤	٣٤، ٩١	٣٤، ٩١	٣٤	٣٤، ٩١	٣٤، ٩١	٣٤	٣٤، ٩١	٣٤، ٩١	٣٤	٣٤، ٩١	٣٤، ٩١	٣٤
٤	١٣، ٨٦	١٣، ٨٦	١٣، ٨٦	١٣، ٨٦	٤٣	٤٣، ٧٦	٤٣، ٧٦	٤٣	٤٤	٤٤، ٧٦	٤٤	٤٤، ٩١	٤٤، ٩١	٤٤	٤٤، ٩١	٤٤، ٩١	٤٤	٤٤، ٩١	٤٤، ٩١	٤٤	٤٤، ٩١	٤٤، ٩١	٤٤
٥	٥٠	٥٨، ٨٨	٥٣	٥٣، ٧٧	٥٩	٥٩، ٨٩	٥٩، ٨٩	٥٩	٦٠	٦٠، ٨٩	٦١	٦١، ٦١	٦١، ٦١	٦١	٦١، ٦١	٦١، ٦١	٦١	٦١، ٦١	٦١، ٦١	٦١	٦١، ٦١	٦١، ٦١	٦١
٦	٦١	٦١، ٦١	٦١	٦١	٦٢	٦٢، ٨٩	٦٢، ٨٩	٦٢	٦٣	٦٣، ٨٣	٦٣	٦٣، ٩١	٦٣، ٩١	٦٣	٦٣، ٩١	٦٣، ٩١	٦٣	٦٣، ٩١	٦٣، ٩١	٦٣	٦٣، ٩١	٦٣، ٩١	٦٣
٧	٧٠	٧٠، ٨٠	٧٠	٧٠، ٨٠	٧١	٧١، ٨٩	٧١، ٨٩	٧١	٧٢	٧٢، ٨٣	٧٢	٧٢، ٩١	٧٢، ٩١	٧٢	٧٢، ٩١	٧٢، ٩١	٧٢	٧٢، ٩١	٧٢، ٩١	٧٢	٧٢، ٩١	٧٢، ٩١	٧٢
٨	٨٠	٨٠، ٨٠	٨٠	٨٠، ٨٠	٨١	٨١، ٨٠	٨١، ٨٠	٨١	٨٢	٨٢، ٨٠	٨٢	٨٢، ٨٠	٨٢، ٨٠	٨٢	٨٢، ٨٠	٨٢، ٨٠	٨٢	٨٢، ٨٠	٨٢، ٨٠	٨٢	٨٢، ٨٠	٨٢، ٨٠	٨٢
٩	٨٧	٨٧، ٨٧	٨٧	٨٧، ٨٧	٩٠	٩٠، ٨٧	٩٠، ٨٧	٩٠	٩١	٩١، ٨٧	٩١	٩١، ٨٧	٩١، ٨٧	٩١	٩١، ٨٧	٩١، ٨٧	٩١	٩١، ٨٧	٩١، ٨٧	٩١	٩١، ٨٧	٩١، ٨٧	٩١

العامل المساعدة في صعوبة تعلم القراءة . . .

البنود المختلفة وحساب الدرجة الكلية للمقياس ، بالإضافة إلى حساب درجات كل بعد من الأبعاد الستة .

جدول . ٤ . تسبّعات الأبعاد الستة للأداة بالعامل الرئيس .

العامل الرئيس	البعد
٠ , ٩٤	النمو المعرفي
٠ , ٩٣	النمو اللغوي
٠ , ٩١	النمو الاجتماعي
٠ , ٨٩	النمو الانفعالي
٠ , ٧٥	النمو الجسمي
٠ , ٩٣	الاتجاه نحو القراءة

ثبات الأداة

وقد تحقق للأداة أيضًا ثباتات عالي حيث تم استخدام كرونباخ ألفا بلغت (٠ , ٩٧٧) بعد تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة ، وتعتبر هذه النسبة دليلاً قوياً على ثبات الأداة .

جمع البيانات

بعد الحصول على موافقة الجهات الرسمية في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات على توزيع أدلة الدراسة على عدد محدد من المدارس الإبتدائية ، قام الباحث يساعدته معيدان بالقسم بالإضافة إلى طلاب وطالبات المقرر الدراسي (صعوبات التعلم في القراءة والكتابة) بتوزيع الأداة على مدرسي ومدرسات القراءة في المدارس التي حددت من قبل

الجهات الرسمية والتي روعي فيها أن تكون موزعة على المناطق التعليمية المختلفة في مدينة الرياض. وقد اشتملت الأداة على التعليمات الضرورية التي تطلب من مدرس أو مدرسة اللغة العربية اختيار طالبين من أحد الفصول التي يقوم بتدريسها، أحدهما يعاني من صعوبة في القراءة والآخر عادي لا يعاني من صعوبة في القراءة والإجابة على استبانة لكل واحد منها. وطلب من المدرس قراءة كل بند من بنود الأداة، و اختيار واحدة من الإجابات الخمسة التالية، والتي يحدد المدرس مدى انطباقها على الطالب وفق التدرج التالي:

- تنطبق بدرجة كبيرة جداً - ٥ درجات.
- تنطبق بدرجة كبيرة - ٤ درجات.
- تنطبق بدرجة متوسطة - ٣ درجات.
- تنطبق بدرجة قليلة - ٢ درجات.
- تنطبق بدرجة قليلة جداً - ١ درجة واحدة.

الأساليب الإحصائية :

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية واعتمد الباحث في تحليل البيانات على التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار شيفيه واختبار (ت) - Test T وتحليل التباين وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الواردة في بداية الدراسة وذلك من خلال عرض النتائج وتفسيرها.

السؤال الأول :

ما هي أكثر العوامل التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية؟ .

لقد تم حساب المتوسطات للعوامل التي تسهم في صعوبة القراءة على الأبعاد الستة للأداة لكل مجموعة من مجموعتي الطلاب في عينة الدراسة وجاءت النتائج كما وضحتها الجدول رقم (٥).

جدول . ٥ . متوسط درجات الطلاب على أبعاد المقياس .

المجموعة الثانية		المجموعة الأولى		البعد
الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	
٦	٤,٤٩	٥	٢,٩٤	المعرفي
٥	٤,٣٠	٤	٢,٧٩	اللغوي
٣	٤,١٩	٣	٢,٦٧	الاجتماعي
١	٣,٧٩	٢	٢,٦٦	الانفعالي
٢	٣,٩٨	٦	٣,٣٦	الجسمي
٤	٤,٢٥	١	٢,١٨	الاتجاه نحو القراءة
	٤,٢١		٢,٧٩	الدرجة الكلية

يتضح من جدول رقم (٥) بالنسبة لطلاب المجموعة الأولى التي تعاني من صعوبة القراءة بأن متوسطات الدرجات بعد الاتجاه نحو القراءة كان أقل متوسطات مقارنة بالأبعاد الأخرى حيث بلغ ٢,١٨ ، وجاء البعد الانفعالي في المرتبة الثانية حيث بلغ متوسط درجاته ٢,٦٦ . وقد جاء البعد الاجتماعي في المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٦٧ ، في حين جاء البعد اللغوي والمعرفي والجسمي في المرتبة الرابعة الخامسة والسادسة على التوالي .

وهكذا تظهر أهمية الاتجاهات التي يحملها الطلاب نحو القراءة، حيث تبين من خلال استجابات المدرسين بأن اتجاهات طلابهم الذين يعانون من صعوبة في القراءة كانت أهم العوامل التي أسهمت في فشلهم وعجزهم في تعلم القراءة، وتسهم العوامل الانفعالية

والاجتماعية بدرجة كبيرة أيضاً في فشل الطلاب في تعلم القراءة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى عجز الطفل في تعلم القراءة وما يصادفه من فشل وإحباط مما يترتب عليه تطوير اتجاهات سلبية نحو القراءة ونحو التعليم بشكل عام.

وما تأثير العوامل الاجتماعية والانفعالية في الغالب إلا انعكاس لعجز الطفل وفشلها وما يصادفه من نقد وتوبیخ واستهزء من قبل بعض المدرسين والأقران وكذلك مشاركة الأهل في هذا الدور السلبي مما يكون له آثار مدمرة على أدائه وتحصيله المدرسي بشكل عام وعلى اتجاهاته نحو القراءة بشكل خاص.

ومن هنا يتوجب على المدرسين والمرشدين والأهالي تحسين اتجاهات الأطفال نحو القراءة والتعرف على أوضاعهم الاجتماعية ومشكلاتهم الانفعالية للتخفيف من الصعوبة لديهم. وتبقى العوامل اللغوية والمعرفية أيضاً من العوامل المهمة والتي تؤثر سلباً على نجاح الطلاب في القراءة، ويظهر ذلك من خلال انخفاض متوسطاتها مقارنة بمتوسط درجات الطلاب في المجموعة الثانية والتي لا تعاني من صعوبة في القراءة.

وعند الانتقال من العموم إلى التفصيل وذلك بالنظر في الجدول رقم (٦) نجد بأن متوسط فقرات الأداة للطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة كانت منخفضة بشكل عام حيث انخفضت معظمها عن ٣ وهناك عدد من الفقرات كان متوسطها ينحصر ما بين ٣ و ٣,٨٦ ويشير انخفاض المتوسط إلى التأثير السلبي على تعلم القراءة. ويظهر الجدول أن أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة القراءة تمثلت في عدم معرفة العلاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة، وعدم التساؤل عن الحروف والكلمات والرموز المكتوبة، وعدم القدرة على النقاش والمحاورة، وبناء الجمل، وعدم القدرة على سرد قصة أو وصف خبرته الشخصية بدقة، وتشتت الانتباه وضعف الثرة اللفظية.

أما أقل العوامل إسهاماً في صعوبة القراءة فيظهر الجدول بأنها تمثلت في سلامية الحاسة السمعية، وسلامة الحاسة البصرية، ومعرفة اليمين واليسار والحالة الصحية العامة، والتناسق الحركي ، والتمييز البصري ، وبالرغم من اتفاق هذه النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات التي تناولت أثر الإدراك البصري والسمعي على تعلم القراءة، إلا أن الحكم على سلامية الأنظمة الحسية يجب أن يتم من قبل الأخصائيين في المجال البصري والسمعي ،

جدول .٦ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لاجيابات المدرسين حول العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

٦٠ جدول ثالث يبيّن النتائج التي توصل إليها التكثيرات والنسب المئوية والمتوازيلات لاجيابات المدرسين حول العوامل المرتبطة بصعوبيات القراءة للطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة.

العام	(٥) إنتاج وتحصيل	(٦) توزيعاته	(٧) (١) إنتاج زراعي	(٨) (٢) توزيعاته	(٩) (٣) إنتاج زراعي	(١٠) (٤) إنتاج زراعي	(١١) (٥) إنتاج زراعي	(١٢) (٦) إنتاج زراعي	(١٣) (٧) إنتاج زراعي	(١٤) (٨) إنتاج زراعي	(١٥) (٩) إنتاج زراعي	(١٦) (١٠) إنتاج زراعي
٢٠٢٠	٢٣٧	٣٧	٢٦	٧١	٢٦	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٢٣٦	٣٧	٢٦	٢٣٨
٢٠١٩	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٨	٢٠٥	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٧	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٦	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٥	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٤	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٣	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٢	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١١	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠١٠	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٩	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٨	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٧	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٦	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٥	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٤	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٣	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٢	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠١	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٢٠٠٠	٢٠٣	٥٣	٣٠	٣٠	٣٠	٣٨٧	٣٨٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧

العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة . . .

وذلك بالرغم من قدرة المدرس على ملاحظة السلوكيات التي تشير إلى احتمال وجود مشكلة بصرية أو سمعية لدى الطفل.

أما الفقرة (٢٩) والمتمثلة في استخدام الطفل لليد اليسرى بدلاً من اليمنى فقد تبين بأن متوسطها ١,٨٣ مما يشير إلى نسبة (١٠,٥) من الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة تستخدم يدها اليسرى في حين أن نسبة (٧٥,٨) منهم تستخدم يدها اليمنى، وقد تم ذلك بجمع نسب التكرارات في قليلة وقليلة جداً من جانب، وكثيرة وكثيرة جداً من جانب آخر.

أما بالنسبة للطلاب الذين لا يعانون من صعوبة في القراءة فيظهر الجدول رقم (٥) بأن متوسط الدرجات على البعد الانفعالي كانت أقل المتوسطات، حيث بلغ ٣,٧٩ وحل البعد الجسми في المرتبة الثانية بمتوسط ٣,٩٨، أما باقي الأبعاد فجاءت متوسطاتها مرتفعة حيث تراوحت ما بين ٤,٤٩ و ١٩. ويمكن القول بأن المشكلات الانفعالية والجسمية قد تظهر لدى بعض الأطفال العاديين من يعانون من صعوبة في القراءة.

وتتفق هذه النتيجة من جهة مع نتائج الدراسات التي أوضحت بأن المشكلات الانفعالية ليست سبباً في صعوبة القراءة وإنما هي نتيجة ضعف الطالب وفشلها في القراءة، وتتفق من جهة أخرى مع النتائج التي أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب الذين يعانون من مشكلات جسمية مثل المشكلات البصرية والسمعية يتعلمون القراءة بنفس الدرجة أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها.

ولقد أوضحت النتائج التي تم التوصل إليها بأن صعوبة القراءة إنما تسبب عن وجود قصور لدى الطفل في عامل أو أكثر من العوامل المساهمة في تلك الصعوبة، ومن جانب آخر يمكن القول بأن القصور في أحد العوامل قد لا يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تعلم الطلاب للقراءة مع أنه قد يزيد من احتمالية ذلك.

السؤال الثاني :

هل تختلف العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة باختلاف الجنس؟
لتتعرف على ما إذا كانت العوامل التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة تختلف بين الطلاب والطالبات، استخدم اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المجموعتين للدرجة

الكلية وللأبعاد الستة للمقياس . ويظهر من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات للدرجة الكلية بالرغم من انخفاض متوسط درجات الطلاب عن متوسط درجات الطالبات ، حيث بلغ متوسط المجموعة الأولى ٩٢,٩٤ وانحراف معياري ٩٧,١٨ في حين بلغ متوسط درجات الطالبات ٩٧,١٨ وانحراف معياري ١٥,٠٩

جدول ٧. نتائج استخدام اختبارات لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين الخاصة بالأبعاد المرتبطة بصعبيات القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة والتي تعزى لمتغير الجنس (ن = ١٦١) .

مستوى الدلالة	قيمة F	الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	العدد	البعد
٠,٢٦	-١,١١	٥,٣٠ ٦,٣٤	٢٥,٩٦ ٢٦,٩٨	ذكور إناث	٩٠ ٧١	المعرفي
,٠٨	-١,٧٣	٣,١٩ ٤,٢٠	١٥,٠٨ ١٦,٠٩	ذكور إناث	٩٠ ٧١	اللغوي
,٠٤	-٢,٠٢	٣,٤٦ ٣,٣٣	١٢,٨٦ ١٣,٩٥	ذكور إناث	٩٠ ٧١	الاجتماعي
,٠١	-٢,٧٠	٢,٣٣ ٢,٢٣	١٠,٢٠ ١١,٨	ذكور إناث	٩٠ ٧١	الانفعالي
,٨٦	,١٧	٣,٣١ ٣,٩١	٢٠,٢١ ٢٠,١١	ذكور إناث	٩٠ ٧١	الجسمي
٥٩	-,٥٤	٢,٣٥ ٣,١٨	٨,٦١ ٨,٨٤	ذكور إناث	٩٠ ٧١	الاتجاه نحو القراءة
,١٠	-١,٦٢	١٥,٠٩ ١٨,٠٦	٩٢,٩٤ ٩٧,١٨	ذكور إناث	٩٠ ٧١	مجموع الأبعاد

معياري ١٨,٠٦ ويظهر الجدول فرقاً دالاً بين الطلاب والطالبات على البعد الاجتماعي والانفعالي حيث كان متوسط درجات الطلاب على البعد الانفعالي ١٠,٢٠ والطالبات ١١,١٨. وقد تعزى هذه النتيجة إلى انخفاض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى الطالبات عنها لدى الطلاب.

أما بقية الأبعاد فلم تظهر النتائج فروقاً دالة بين المجموعتين مع أن متوسط درجات الطلاب على معظم الأبعاد كانت أقل من متوسط درجات الطالبات.

السؤال الثالث :

هل تختلف العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة باختلاف الصنف الدراسي؟ .
أوضحت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية عامة سواء المرحلة الإبتدائية الأولى (أول، ثانٍ، ثالث) والمرحلة الإبتدائية المتقدمة (رابع، خامس، سادس) على الدرجة الكلية للقياس أو أبعاد المقياس الستة.

وبالنظر إلى متوسطات المجموعتين في الجدول رقم (٨) نجد أن متوسط درجات طلاب المرحلة الإبتدائية الأولى أقل من متوسط درجات طلاب المرحلة الإبتدائية المتقدمة على الدرجة الكلية وعلى معظم أبعاد المقياس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أمرين أولهما أن بعض العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة ترتبط بطلاب الصفوف الأولى أكثر من ارتباطها بطلاب الصفوف المتقدمة، وثانيهما أن تحديد أسباب فشل الطلاب في تعلم القراءة يكون أكثر دقة عند طلاب الصفوف الإبتدائية المتقدمة .

وللتعرف على تأثير الصفوف الدراسية على الأبعاد الستة التي تسهم في صعوبة القراءة استخدم تحليل التباين الأحادي، ويظهر الجدول رقم (٩) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الصفوف الإبتدائية الستة على الدرجة الكلية للقياس إذ بلغت قيم $F = 47,03$ وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $.001$ ، ويبين الجدول من جانب آخر أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين الطلاب على البعد المعرفي للقياس حيث بلغت قيمة $F = 56,04$ وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $.001$ ، ولم تظهر فروق دالة على أبعاد المقياس الخمسة المتبقية وتوضيح مصدر

جدول ٨. نتائج استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متواسطات إجابات المدرسين الخاصة بالطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة والتي تعزى لنغير المرحلة الصافية (ن = ١٦١).

المستوى الدلالة	قيمة ف	الانحراف المعياري	المتوسط	المرحلة	العدد	البعد
٠,٣١	-١,٠٠	٦,١٣	٢٥,٩٨	إبتدائي أولى	٨٦	المعرفي
	٥,٣٧	٢٦,٩٠	إبتدائي متقدم	٧٥		
,٣٥	-,٩٤	٣,٩٩	١٥,٢٧	إبتدائي أولى	٨٦	اللغوي
	٣,٣٢	١٥,٨٢	إبتدائي متقدم	٧٥		
,٣٥	-,٣٦	٣,٦٨	١٣,٢٥	إبتدائي أولى	٨٦	الاجتماعي
	-,٧٨	٢,٥٩	١٠,٧٨	إبتدائي متقدم	٧٥	
,٤٣	-,٧٨	٢,٥٩	١٠,٥٠	إبتدائي أولى	٨٦	الانفعالي
	٢,٠٠	١٠,٧٨	إبتدائي متقدم	٧٥		
,٦٤	-,٤٦	٣,٥٥	٢٠,٠٤	إبتدائي أولى	٨٦	الجسمي
	٣,٦٣	٢٠,٣٠	إبتدائي متقدم	٧٥		
٨٨	-,١٥	٣,٠٧	٨,٧٤	إبتدائي أولى	٨٦	الاتجاه نحو القراءة
	٢,٣٢	٨,٦٨	إبتدائي متقدم	٧٥		
,٤١	-,٨٢	١٨,٢٦	٩٣,٨١	إبتدائي أولى	٨٦	مجموع الأبعاد
	١٤,٣٨	٩٥,٩٦	إبتدائي متقدم	٧٥		

التبالين على البعد المعرفي تم استخدام اختبار شيفية للكشف عن الفروق بين طلاب الصفوف الدراسية الستة (من الأول وحتى السادس) وبين الجدول رقم (١٠) أن الفرق بين متواسطي درجات الطلاب في الصفين الثالث والسادس من جهة ومتواسط درجات

جدول .٩. تحليل التباين لتأثير الصف الدراسي على الأبعاد المرتبطة بصعوبة القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة.

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
,٠٠٠٦	٤,٥٦	١٣٧,٨١ ٣٠,١٦	٥ ١٥٥	٦٨٩,٠٨ ٤٦٧٦,٠٣	بين المجموعات داخل المجموعات	الأول
,٢٣	١,٣٨	١٨,٦٨ ١٣,٥٠	٥ ١٥٥	٩٣,٤٠ ٢٠٩٢,٦٥	بين المجموعات داخل المجموعات	الثاني
,٠٦	٢,١٨	٢٤,٨٩ ١١,٤١	٥ ١٥٥	١٢٤,٤٧ ١٧٧٠,٠٤	بين المجموعات داخل المجموعات	الثالث
,٥٠	,٧٨	٤,٧٩ ٥,٤٨	٥ ١٥٥	٢٣,٩٥ ٨٤٩,٤٢	بين المجموعات داخل المجموعات	الرابع
,٧٣	,٥٥	٧,٢٠ ١٣,٠٠	٥ ١٥٥	٣٦,٠٤ ٢٠١٦,٤٢	بين المجموعات داخل المجموعات	الخامس
,٨٧	,٣٦	٢,٧٧ ٧,٦٨	٥ ١٥٥	٥١٣,٨٧ ١١٩٠,٩٨	بين المجموعات داخل المجموعات	السادس
,٠٣	٢,٤٧	٦٤٧,٩٩ ٢٦١,٩٨	٥ ١٥٥	٣٢٣٩,٩٩ ٤٠٦٠٨,٤١	بين المجموعات داخل المجموعات	المجموع

طلاب الصف الأول من جهة أخرى. حيث بلغ متوسط درجات طلاب الصف الأول الإبتدائي ٢٢,٨ ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب الصف الثالث وال السادس ٢٨,٤ ، ٢٨,٩ على التوالي ، ولم تظهر فروق دالة مع بقية الصفوف إلا أن متوسط درجاتها (الثانية ، الرابع ، الخامس) كانت أعلى من متوسط درجات طلاب الصف الأول.

جدول . ١٠ . نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في الصفوف المختلفة على بعد المعرفي

الصف	الأول	-	٤	*٥,٦	٢,٨	٤,٦	٢٧,٤	٢٨,٩	السادس
	٢٢,٨		٢٦,٨	٢٨,٤	٢٥,٦	٢٧,٤	٢٧,٤	٢٨,٩	
الأول									

* دال عند مستوى ، ، ٥٠

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن بعض العوامل التي يشتمل عليها بعد المعرفي مثل معرفة الطفل بعض المفاهيم وفهمه لتصنيفات بسيطة وكذلك معرفة أسماء الحروف الهجائية والتي تعوق تعلم القراءة قد تظهر لدى طلاب الصف الأول أكثر من الصفوف الأخرى. وبمقارنة متوسطات جموعي الطلاق الذين يعانون من صعوبة في القراءة والطلاب الذين لا يعانون من مثل تلك الصعوبة على الدرجة الكلية للمقياس الأبعاد الستة، بینت نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠٠٠١ ، كما يظهر ذلك من خلال الجدول رقم (١١).

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة التعليمية، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها :

- ١ - كانت تقدیرات المدرسين تشير إلى أن اتجاهات طلابهم السلبية نحو القراءة كانت أكثر العوامل تأثيراً على صعوبة تعلم القراءة، تبعتها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة. ويدل ذلك على أن الظروف البيئية تلعب دوراً كبيراً في هذا الموضوع مما يلقى بالمسؤولية على التربويين ل توفير الظروف البيئية والتعليمية المناسبة ومحاولة التعرف على المشكلات الانفعالية والاجتماعية للأطفال لمساعدتهم على توفير الحلول المناسبة لها وعلى تحسين اتجاهاتهم نحو القراءة وذلك من خلال توفير المادة القرائية المحببة

جدول ١١. نتائج اختبار (ت) بين متوسطات مجموعتي الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة والذين لا يعانون من صعوبة في القراءة على الأبعاد الستة والدرجة الكلية.

الدالة	قيمة ف	الانحراف المعياري	المتوسط	الحالة	العدد	البعد
,٠٠٠	-٢٤,٠١	٥,٧٩ ٤,٦٣	٢٦,٤١ ٤٠,٤٢	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	الأول
,٠٠٠	٢٦,٥٨	٣,٦٩ ٣,٢٣	١٥,٥٣ ٢٥,٨٠	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	الثاني
,٠٠٠	٢٠,٦١	٣,٤٤ ٣,١٢	١٣,٣٤ ٢١,٩٨	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	الثالث
,٠٠٠	-١٦,٨٧	٢,٣٣ ٢,٤٦	١٠,٦٣ ١٥,١٤	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	الرابع
,٠٠٠	-١٠,٣٥	٣,٥٨ ٢,٦٦	٢٠,١٦ ١٦,٩٨	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	الخامس
,٠٠٠	-٢٧,٥٤	٢,٧٤ ٢,٦٦	٨,٧١ ١٦,٩٨	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	السادس
,٠٠٠	-٢٧,٥٤	١٦,٥٥ ١٤,٩٦	٩٤,٨١ ١٤٣,١٧	يعاني من صعوبة لا يعاني من صعوبة	١٦١ ١٦٢	المجموع الكلي

دالة عند مستوى دالة ٠٠١

للأطفال والتي تقع ضمن اهتماماتهم والتي توفر لهم فرص النجاح، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تلك الاتجاهات السالبة قد تكون نتاج عجز الطالب وفشلها في تعلم القراءة.

٢ - أشارت النتائج إلى ظهور المشكلات الانفعالية والجسمية لدى الأطفال العاديين والذين لا يعانون من صعوبة في القراءة، مما يشير إلى أن هذه المشكلات وغيرها ليست

مقتصرة على حالات الصعوبة فقط، بل قد تظهر لدى الأطفال العاديين، ولا تؤدي بالضرورة إلى الفشل في تعلم الطلاب للقراءة مع أنها قد تزيد من احتمالية ذلك.

٣ - صعوبة القراءة قد تسبب من وجود قصور في أكثر من عامل من العوامل المساهمة في صعوبة القراءة، وأن القصور في أحد العوامل قد لا يكفي وحده لمنع الطفل من القراءة مادامت بقية العوامل سليمة.

٤ - أظهرت النتائج فروقاً دالة بين الطلاب والطالبات على البعد الاجتماعي والانفعالي لصحة الطالبات، حيث كانت متوسطات درجات الطالبات أعلى من الطلاب مما يشير إلى انخفاض المشكلات الاجتماعية والانفعالية بينهن مقارنة بفئة الطلاب، ولم تظهر فروق دالة بينهما على الأبعاد المعرفية واللغوية والجسمية والاتجاه نحو القراءة مع أن متوسط درجات الطلاب على معظم تلك الأبعاد كانت أقل من متوسط درجات الطالبات.

٥ - لم تختلف العوامل المساهمة في صعوبة القراءة بين الطلاب في المرحلة الإبتدائية بشكل عام، وقد ظهرت فروق دالة بين طلاب الصف الأول من جهة وطلاب الصفين الثالث وال السادس على البعد المعرفي فقط حيث كان متوسط درجات طلاب الصف الأول أقل المتوسطات مقارنة بجميع الصفوف الدراسية، وقد يفسر ذلك طبيعة بعض العوامل التي يتضمنها البعد المعرفي.

ويوصي الباحث أن يكون التوجّه في دراسة العوامل المؤثرة على تعلم القراءة منطلاقاً من السؤال الثاني:

هل الطلاب الذين يعانون من مشكلات بصرية أو سمعية أو لغوية أو معرفية...
لديهم مشكلات في تعلم القراءة؟ وذلك بدلاً من:
هل يعاني القارئ الضعيف من مشكلات بصرية أو سمعية، أو معرفية، لغوية...
إلخ؟

المراجع

- [١] كيرك، صموئيل؛ كالفنت، جيمس «صعوبات التعلم الأكاديمية والنهاية» ترجمة زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٨٨.
- [٢] لوند، جاي وأخرون. «الضعف في القراءة: تشخيصية وعلاجه» ترجمة محمد مرسي وإسماعيل أبو العزائم، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤.

Kirk, S.A. and Elkins, J. Characteristics of Children enrolled in the child service demonstration centers "Journal of learning Disabilities," 1975, 8, 630 - 637. [٣]

- Robinson H. M. "Why pupils fail in reading" Chicago: University of Chicago Press, 1946. [٤]
- Johnson, D. J., and Myklebust, H. R. "Learning Disabilities: Educational Principles and Practices" New York: Grune and Stratton, 1967. [٥]
- Kawi, A. A., and Pasamanick, B. Prenatal and Paranatal Factors in the Development of Childhood Reading Disorders "Monographs of the Society for Research in Child Development" 24, 1959. [٦]
- [٧] كيرك، صاموئيل؛ كالفانت، جيمس. صعوبات التعلم الأكاديمية والنهائية، مرجع سابق.
- Robinson, H. M. Op. Cit. 1964. [٨]
- Goldberg, H. K., et al "Dyslexia: Interdisciplinary approaches to reading disabilities" New York: Grune and stratton. 1983. [٩]
- Weitraub, Samuel "Auditory perception and Deafness in Reading Research Profiles" New York [١٠] Del.: International Reading Association, 1972.
- Barret, Thomas C. Visual Discriminatiobn tasks as predictors of first grade reading a chievement [١١] "The reading teacher," XVIII (1965) 276 - 282.
- Torgesen, J. K. Performance of Reading Disabiled Children on Serial Memory Tasks: Selective [١٢] review of recent research "Reading Research Quarterly," 1978, 1, 57 - 87.
- Kaval, K. The Relationship between auditory perceptual skills and reading ability: Ameta - [١٣] analysis "Journal of learnig Disabilities," 1981, 14, 539 - 546. (b).
- Hammill, D. D., and Larsen, S. C. "Test of written Language," Austin, TX: Pro - Ed, 1983. [١٤]
- Richie, D. D., and Aten, J. Auditory retntion of nonverbal and Verbal Sequential Stimuli in Chil- [١٥] dren with Reading disabilities "Journal of learning Disabilities," 1976, 9, 312 - 318.
- Venezky, R. L. Prereading Skills: "Theoretical Foundations and Practical applications (Theoretical Paper No. 54)" Madison, WI: The University of Wisconsin, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, May, 1975. [١٦]
- Silvarolir N. J. Factors in Predicting Childrens Success in First grade reading In "Reading and [١٧] Inquiry Internaional." Vol, 10. Reading Association Conference Readings, ed. by J. A. Figure New York, Del LIRA Publications, 1965, pp. 296 - 298.
- [١٨] هارجروف، لندا ويتيت، جيمس. التقييم في التربية الخاصة، ترجمة عبدالعزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- Harris, L. A. and Smith, C. B. "Reading Instruction Holt," Rinehart and Winston, 1980. [١٩]

- Harris, A. J. and Sipay, E. R. "How to Increase Reading ability" New York Longman, Inc. 1985. [٢٠]
- Harris, L. A. and Smith, C. B. *Op. Cit.* pp. 102 - 111. [٢١]
- Denckla, M. B. Clinical Syndrome in Learning Disabilities: The case for Splitting Vs. Lumping [٢٢]
"Journal of Learning Disabilities," 1972, 5, 401 - 406.

Factors Contributing to Reading Disabilities Among Elementary School Students

Dr. Zaidan A. Al Sartawi

*Special Education Department, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The aim of the study was to identify the factors contributing to reading disabilities among students at the elementary level. To achieve this purpose a questionnaire was developed which consists of 34 statements classified in six dimensions. Reading teachers in participating schools were asked to choose students with and without reading disabilities from their classes, and completed the questionnaire.

There were 323 students 161 with reading disability and 162 normal students.

1. Negative attitudes toward reading is the most factor that contribute to reading difficulties. Followed by emotional and social problems.
2. Emotional and physical factors may appear among normal and learning disabled students but do not cause failure in reading among normal student.
3. More than one factor was responsible for reading disabilities. The deficient in one factor may be not enough to prevent the student from reading while other factors are intact.
4. Factors contributing to reading disability were normal among normal children in general while most of the factors were deficient among learning disabled students.
5. There were significant differences between boys and girls on emotional and social factors, which contribute more in reading disability among boys than girls.
6. Effects of the factors contributing to reading disability were different between students in elementary school in general. The problem was higher in cognitive factor among students in grade one comparing to other grades.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION