



بحوث

BOUHOUTH MAGAZINE

ISSN : 2313 - 1004

مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن مركز لندن للإستشارات والبحوث في الشارقة

العدد العاشر، يونيو 2016

عدد خاص

مواضيع المؤتمر الدولي
الخامس لمركز البحوث
الأردن 2016

بحوث

مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن
مركز لندن للإستشارات والبحوث في الشارقة

العدد العاشر يونيو 2016

المدير العام

الشيخة ميسون بنت محمد بن خالد القاسمي

مدير التحرير

د/ ناصر مجذاف الفضلي

هيئة التحرير

أ.د قاسيمي ناصر
أ.د رابح درواش
د. محمد زيدان
د. معززي يونس
أ. سمير فراطسة
أ. لحبيب ربيع

نائب رئيس التحرير

محمد علي عبد العزيز

رئيس التحرير

أ.د / أحمد براح



العدد العاشر يونيو 2016

قواعد النشر

- ❖ أن يكون البحث أصيلاً لم يسبق نشره من قبل في مكان آخر.
- ❖ تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر بالمجلة إلى التحكيم العلمي الدقيق من قبل أساتذة مرموقين في تخصصات مختلفة.
- ❖ لا ترسل البحوث للتحكيم إلا بعد اجتيازها مرحلة مراجعة أسلوب الكتابة.
- ❖ عند قبول البحث من طرف لجنة التحكيم يتم إخطار الباحث بذلك، ويتم إدراج البحث في قائمة الانتظار الخاصة بالمواد المقبولة للنشر.
- ❖ في حالة رفض البحث من قبل لجنة التحكيم ليست المجلة مجبرة على تقديم مبرر لذلك.
- ❖ ترسل البحوث باسم مدير عام المجلة على البريد الإلكتروني التالي:
studies@lcr-magazine.org
- ❖ يقدم الباحث موجزاً عن سيرته الذاتية يحتوي على رتبته الأكاديمية والمؤسسة البحثية أو الجامعية التي ينتمي إليها.

الهيئة العلمية

لندن	رئيس مركز البحوث والاستشارات	د/ناصر الفضلي
الجزائر	مدير مخبر جامعة الجزائر 2	أ.د./الهاشمي مقراني
الجزائر	المدرسة العليا للتجارة	أ.د./رابع كشاد
الجزائر	مدير المدرسة العليا للاساتذة	أ.د./عبد الله قلي
السعودية	جامعة حائل	د / عبد الله الجميل
مصر	جامعة المنوفية	د / علا الزيات
السعودية	جامعة طيبة	د / مها اليماحي
الأردن	جامعة البلقاء التطبيقية	د / ابراهيم الشباب
الجزائر	جامعة التكوين المتواصل	د / حلمي دريدش
العراق	الجامعة المستنصرية	د/زينب الجبوري
الإمارات	جامعة عجمان	د.مهرة آل مالك
الكويت	استاذة علم الاجتماع	د. سناء المصفور
اليمن	دكتوراه إعلام	د. محمد شرف هاشم
قطر	كلية قطر	د.محمد حسين المنزي

محتويات العدد

1	أسس مقترحة للارتقاء بنوعية مخرجات التعليم العالي الأردني من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية	د. أزهار خضر داغر
2	التعليم العالي العربي والدور المجتمعي	إبراهيم بدران
3	التفكير العلمي لدى طلبة الجامعة	د. أحمد القرارة
4	أثر دراسة مساقات التغذية على السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية	د. محمد خالد الحمران د. رضوان يوسف عجو
5	مدى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن	أ. أحمد سلمان الهبيري
6	أنماط التفكير في الأمثال العربية	أ. أنس عامر عواد أ. محمد ممدوح الرفوع
7	واقع تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر العاملين في جامعة الزرقاء الخاصة	د. حنان صبحي عبيد د. رائدة سامي القصار د. خولة جمال فضل الله
8	درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي	أ. سميرة سلامة الزغاميم
9	تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة	أ. سمير عبيد الله الشيباب
10	مؤهلات الأستاذ الجامعي وسبل تطويرها	د. سميرة الرفاعي د. عبد الكريم الرفاعي
11	معلم المستقبل: أدواره ومهاراته	أ.د. عزت جرادات
12	أثر برنامج تعليمي- تعلمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء	أ. كوثر علي زعل الشباطات
13	أثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان	أ.د. نادية السرور د. منال حسن رمضان
14	تطور دور المعلم الإرشادي إلى نموذج المعلم المرشد: في النظام التربوي	د. منى أبو درويش
15	الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة (دراسة نقدية)	د. منى عبد القادر الحمد
16	دور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز الفكر المعتدل تمثلاً وممارسة	د. ناريمان عطية

افتتاحية

بصدور العدد العاشر تكون مجلة بحوث قد خطت خطوات كبيرة، متأنية ومتواصلة، لقد أرادت هيئة التحرير من هذا العدد أن يكون خاصاً بالبحوث التي شاركت في المؤتمر الدولي الخامس لمركز لندن الذي جرت فعاليته في مدينة «عمان» الأردن عام 2016 وبالتعاون مع منتدى الفكر العربي وبرعاية الأمير الحسن بن طلال. لقد كان موضوع المؤتمر متعلقاً بالتعليم العالي، وقد شارك الباحثون بجملة من الأبحاث تناولت بالدراسة والتشخيص واقع التعليم العالي في البلاد العربية، وقد عرف المؤتمر حضوراً مميزاً، وكانت مجمل الأبحاث في مستوى الحدث وقد عبرت عن قدرة الباحث العربي في تشخيص الظواهر إيجاد الحلول، وتشجيعاً من مجلة بحوث لهؤلاء الباحثين، فقد رأت أن تنشر هذه الأبحاث تباعاً على صفحاتها ابتداءً من هذا العدد.

رئيس التحرير

أ. د أحمد براح

أسس مقترحة للارتقاء بنوعية مخرجات التعليم العالي الأردني من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية

د. أزهار خضر داغر

الجامعة العربية المفتوحة/الأردن
com.gmail@azhardagher

الملخص

هدفت الدراسة على تعرّف واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية؛ للمساهمة في اقتراح أسس قد تفيد في تحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (233) فرداً من الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية، للعام الدراسي (2014/2015). ولتحليل بيانات الدراسة، استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي المتعدد، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كان متوسطاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين فيها، تُعزى لمتغيّر (نوع الوظيفة)، إذ كانت الفروق بين ذوي الوظيفة (رئيس جامعة) من جهة، و(رئيس قسم، ونائب عميد كلية، وعميد كلية، ونائب رئيس جامعة) من جهة أخرى، ولصالح ذوي الوظيفة (رئيس جامعة)، وكذلك بين (رئيس قسم) و(نائب عميد كلية)، ولصالح ذوي الوظيفة (نائب عميد كلية). وتوصّلت الدراسة إلى اقتراح أسس لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني.

الكلمات المفتاحية: أسس مقترحة؛ نوعية (جودة)؛ مخرجات التعليم العالي، الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية.

Abstract

higher of outputs Jordanian of quality the of reality the identify to aimed Study to ;universities Jordanian at administrators academic of perspective the from education of quality the improving in useful be may proposal s'foundation the to contribute individuals (233) of consisted sample study The .outcomes education higher Jordanian year academic the for universities Jordanian in administrators academic from standard ,averages arithmetic used ,data study the of analysis And .(2014/2015) The .posteriori comparisons test (LSD) and ,variance -multi of analysis and ,deviations quality the of reality the to sample study the of estimate the that showed results study statistically a showed also ,average was ,education higher of outputs Jordanian of education higher Jordanian of quality the of reality the in difference significant variable the to due ,where administrators academic of perspective the from ,outputs University) Occupation with those between differences The as ,(Type Position) the of Dean Deputy and ,Department the of Head) and ,hand one the on (President other the on (University the of President Vice and Faculty the of Dean and ,Faculty (Head) between as well as ,(President University) Occupation with favor in and ,hand the of Dean Vice) Position with favor in and ,(Faculty the of Dean Deputy) and of quality the improve to proposal a of foundations the found study The .(Faculty .outcomes education higher Jordanian Academic .Outcomes Education Higher ;Quality ;Foundations Proposed :Keywords .Universities Jordanian at Administrators

المقدمة

تعدّ الجامعة منظمة استراتيجية تؤثر وتتأثر بالمجتمع المحلي والعالمي بما فيه من قوى وفرص وتهديدات، والجامعة منظومة مركبة من مجموعة كبيرة من المتغيرات الأساسية التابعة والمستقلة، لذلك لا يمكن إدارة الجامعة بأساليب تقليدية أو أدوات روتينية عادية، ومن أهم متغيرات وثوابت الجامعة: الطلاب، الأساتذة، المباني، المعامل، الكتب، الامتحانات، المكتبات، مراكز الكمبيوتر، الاستثمارات، التشريعات والقوانين، اللوائح وطرق العمل، الموارد البشرية المسؤولة عن تدوير دولا العمل الجامعي. وتشكل الجامعات الأردنية ركيزة أساسية من ركائز التعليم العالي في الأردن، لا يمكن تجاهلها أو التقليل مما تقدمه من خدمة للمجتمع، وتعزيز للاقتصاد الأردني، وتلبية رغبة العديد من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية، ويعد طلبة الجامعات أكثر الفئات الاجتماعية تعبيراً عن مضامين واتجاهات التحولات الاجتماعية والسياسية التي يشهدها المجتمع.

والجودة في التعليم كما يشير عشية (2000)، وعبد العزيز (2012) مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

وبالتالي فإن الجودة في التعليم تهدف استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي، وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة)، بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية، لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية (الطلبة، المجتمع المحلي).

إن عملية تحسين جودة المخرجات التعليمية في الجامعات، تشير إلى النمو المدروس على أسس علمية، ويشمل تنمية شاملة ومتكاملة في جميع الميادين التعليمية أو في أحدها، مثل: الميدان العلمي الأكاديمي أو الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي. ويمكن القول أنها عملية تغيير شاملة مخطط لها تقوم بها الجامعة؛ للانتقال بمخرجاتها التعليمية من وضع إلى وضع أفضل، وبما يتفق مع احتياجاتها وإمكانياتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، فهي عملية انبثاق وتفجير للإمكانيات الكامنة في الطلبة؛ وذلك من أجل إيجاد وضع أفضل لهم وللمجتمع بما يكفل لهم العيش الكريم؛ لذا فإن عملية تحسين نوعية المخرجات التعليمية تعتمد اعتماداً قوياً على التخطيط العلمي الممنهج والمدروس؛ لكي تصل البرامج المعدة لهم إلى أهدافها؛ ولبناء طلبة قادرين على مواجهة تحديات الحياة، والتغيرات التي تحدث حولهم بشكل إيجابي وفعال، ومساعدتهم على التفكير بشكل مبدع وخلاق، وتغيير نظرتهم من نظرة سطحية إلى نظرة أكثر عمقاً، وبشكل مختلف للحياة من حولهم (Accreditation and Assurance Quality National، 2004).

من هنا ينبع الاهتمام الكبير بالتعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص؛ لأنه مصدر الطاقة البشرية، وعنصر فاعل في التنمية الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والبيئية والتكنولوجية، وإذا كانت التنمية البشرية هي عملية تنمية مهارات أفراد الجنس البشري ومعارفهم وقدراتهم، فإن المكان الطبيعي للملائم لتحقيق هذه الخصائص هو النظام التربوي والتعليمي، فكلما ارتفعت نوعية التعليم وجودته ونجح في إكساب أفراد هذه الخصائص والسمات، ارتفع مستوى التنمية البشرية، ودفع الحركة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية إلى الأمام (النجار، 2000 والطراونة، 2010).

وتعد مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة إلى حد كبير، باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، كما يلاحظ أن مخرجات العملية التعليمية

لها، تتسع أطرها وفقاً لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير؛ مما جعلها أكثر تنوعاً وشمولية، وأهم مخرجات العملية التعليمية، كما أوضحها كل من المنيع (2002)؛ الحاج ومجيد وجريسات (2008)، هي (التبادل الثقافي، والمشاريع العلمية، والتأليف والترجمة للكتب، والعقود البحثية، والاستشارات العلمية، والبحث العلمي، وبراءات الاختراع، والمعارض الفنية والعلمية، والجوائز العلمية العربية والعالمية، والبرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، والمؤتمرات والندوات خارج المؤسسة، والمنح البحثية، والترقيات العلمية، والمستوى النوعي للخريجين، والمؤتمرات والندوات وورش العمل المنفذة داخل المؤسسة، ونسبة الخريجين الحاصلين على العمل، واللجان العلمية لمؤسسات الدولة، والمجلات الثقافية، وسمعة المؤسسة ورضا المستفيد).

ويعتبر الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات التعليمية على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين هما التمكين والاستيعاب لحقائق عمل منظمات ومؤسسات الأعمال الأساسية، والمعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك المنظمات.

ويرتبط المستوى النوعي للخريجين بقدرات الطلبة على متابعة وفهم الأسس والمبادئ المهنية، وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل، وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائداً ذا منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات الإدارية لمنظمات الأعمال (الطائي والعبادي، 2005).

وكذلك تسعى المؤسسات التعليمية عموماً إلى المحافظة على سمعتها وتحقيق رضا المستفيد، الذي يمثل رأيه قراراً مهماً لا بد وأن يؤخذ في الحسبان عند قياس جودة المخرجات، وهذا يتطلب المتابعة الدقيقة لاحتياجات المستفيدين وترجمتها بالشكل السليم لتتوافق مع المعايير المحددة، وعلى أن تمارس المؤسسات التعليمية مسؤوليتها تجاه المجتمع، من خلال المتابعة الدورية والمستمرة لسمعتها والمحافظة على المؤشرات الإيجابية واعتمادها وفقاً لمنظور استراتيجي، فضلاً عن معالجة مكامن التصدع في هذه العلاقة واعتماد الحلول الكفيلة باستبعاد المؤشرات السلبية. وهذا ما سوغ للباحثة القيام بهذه الدراسة؛ للإسهام في تحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية من وجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي الأردني، درجة متانة النظام التعليمي فيها، ودرجة تطور أو تأخر المجتمع، فإذا كانت المخرجات التعليمية

في الجامعات الأردنية، لم تبلغ مستوى الطموح في مقاييس الجامعات العالمية، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل باقتراح أسس لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 \leq \alpha$) في واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني تُعزى لمتغير (نوع الوظيفة) للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية؟
- 3- ما الأسس المقترحة لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني؟

أهمية الدراسة

يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

- 1- متخذوا القرار في الجامعات الأردنية، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك بالاستفادة من النتائج والتوصيات والأسس المقترحة الذي تقدمه لهم هذه الدراسة؛ لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني.
- 2- الباحثون عموماً، إذ من المؤمل أن تثير الدراسة لديهم الرغبة في إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بموضوع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الكشف عن النقاط التالية:

- 1- واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 \leq \alpha$) في واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني تُعزى لمتغير (نوع الوظيفة) للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية.
- 3- اقتراح أسس لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني.

حدود الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بالعوامل التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرّت الدراسة على الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية (رؤساء جامعات، ونوابهم، وعمداء، ونوابهم، ورؤساء الأقسام).
- **الحدود المكانية:** الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** وهي الفترة التي تم تطبيق الدراسة فيها، والمتمثلة في العام الدراسي (2014/2015م).

مصطلحات الدراسة

تعريف بمصطلحات الدراسة: تعرّف المخرجات التعليمية بأنّها المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسعى المؤسسة التعليمية إكسابها للطلبة، من خلال مناهجها المقررة عند إكمالهم البرامج التعليمية الأكاديمية المرتبطة برسالتها، وتعكس معايير عالمية في مستوى مناسب، يعبر عنها بنتائج وليس بشكل أنشطة تعليمية أو منهج دراسي. وتصنّف لمخرجات معرفية وتشمل المعارف والعمليات العقلية أو الذهنية التي يقوم بها الطلبة كالتذكير والفهم والتحليل، ومخرجات مهارية وتشمل المهارات والسلوكيات والأنشطة العملية التي يمكن أن يؤديها الطلبة بعد الانتهاء من عمليات التعلّم كالرسم وإجراء تجارب والبحث واستخدام الحاسوب، ومخرجات وجدانية واجتماعية وتشمل الاتجاهات والميول والقيم التي يحملها الطالب معه، نتيجة لما تلقاه كأخلاقيات المهنة والقدرة على التكيف مع التغيرات ومهارات الحياة (التواصل، إدارة الوقت، الالتزام) (المنيع، 2002؛ وساري، 2011).

وتعرّف النوعية (الجودة) بأنها: «مجموعة الصفات المميزة للمنتج (أو النشاط أو العملية أو المؤسسة أو الشخص)، التي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة، أو قادراً على تلبيتها» وبقدر ما يكون المنتج ملبياً للحاجات والتوقعات، نصفه منتجاً جيداً أو عالي الجودة أو رديئاً، ويعبر عن الحاجات المعلنة في عقد الشراء أو البيع بمواصفات محددة للمنتج المراد شراؤه أو بيعه (Haksever & others, 2000:76).

ويقصد بنوعية مخرجات التعليم العالي: بأنها الاستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات؛ لتحقيق التحسين المستمر في مخرجات العملية التعليمية، بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل، ما بين ما تحتويه مخرجات

العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة، وما بين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة، وفقاً لتوجهها وفلسفتها (الحماي، 2008؛ والطراونة، 2010).

ويقصد بتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي إجرائياً: تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية متوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها، سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن تكون مستوى جودة الخريجين وفرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة، ملائمة أو تلبي حاجة المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية وسوق العمل ومؤسسات المجتمع بمختلف أنواعها وتخصصاتها.

الدراسات السابقة

تمت مراجعة مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بنوعية مخرجات التعليم العالي، وتالياً استعراض لهذه الدراسات مرتبة زمنياً من الأقدم للأحدث.

أجرت صبري (2009) دراسة بعنوان «جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي - تجربة التعليم الجامعية الخاص في الأردن»، وأوضحت أن الجامعات الخاصة في الأردن تشكل عنصراً مهماً في قطاع التعليم العالي الأردني لا يمكن تجاهله أو التقليل مما تقدمه من مساهمة في تعزيز الاقتصاد الأردني وخدمة الأعداد الكبيرة من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية. إلا أن بعض الفعاليات الأكاديمية والرسمية ترى أن الجامعات الخاصة تواجه تحديات منها ما يتعلق بمستوى الجودة في مخرجات التعليم العالي، ومعايير الاعتماد، وعدم موثقة البرامج الأكاديمية مع سوق العمل وهيئة التدريس والإدارة الجامعية والنظرة المجتمعية. هدفت هذه الورقة تقديم تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن وتحليل معايير الاعتماد والجودة التي تخضع لها هذه الجامعات إضافة إلى إلقاء الضوء على عدد من التحديات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها هذا القطاع. كما هدفت إلى تحليل معايير الجودة المعتمدة في بعض الدول المتقدمة بغية تطوير المعايير الأردنية ومقارنتها بالمعايير العالمية لتحقيق الجودة والتميز في التعليم العالي.

وقام كل من عبيدات وسعادة (2010) بإجراء دراسة بعنوان «المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي»، هدفت قياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، واقتصرت على دراسة كل من مهارة الاتصال، ومهارات

التكنولوجيا، والمبادرة والإبداع، واللغات الأجنبية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة وتطبيقها على (228) طالباً من طلبة السنة الرابعة في جامعة الزرقاء الخاصة والجامعة الهاشمية في الأردن (120) طالباً و(108) طالبة. وأظهرت النتائج أن معدل اكتساب المهارات الحياتية متقارب لدى كل من طلبة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، فقد كانت نسبة اكتساب المهارات لدى طلبة الجامعة الخاصة (75.70%)، في حين كانت النسبة (67-5%) لدى طلبة الجامعة الحكومية. وقد أظهرت النتائج بعض الاختلافات في مستوى اكتساب المهارة حسب الجنس ونوع الكلية (علمية، أدبية)، يعزى السبب في ذلك لتوجهات صانعي سياسة التعليم العالي نحو تحسين نوعيته وجعله أكثر ارتباطاً بالاقتصاد المحلي.

وأجرى منصور (2013) دراسة بعنوان «دور التعليم الجامعي في توفير احتياجات سوق العمل الليبي في ضوء التغيرات المحلية والعالمية»، ووضّحت الورقة بأن التعليم الجامعي في ليبيا يواجه العديد من المشكلات والتحديات التي أثرت في بنية وتركيب المجتمع ونشاطاته المختلفة، هذه التحديات كان لها الأثر البالغ في العملية التعليمية بشكل عام، وعلى التعليم الجامعي بشكل خاص، ولعل من أهم هذه التحديات والمشكلات الهجرة الداخلية من الريف إلى المدينة التي أدت إلى مشكلات التوسع الحضري السريع فكان لها تأثير مباشر على تطوير التعليم بالإضافة إلى ذلك يواجه التعليم الجامعي الليبي مشكلة التوسع في إنشاء الجامعات بشكل عشوائي، وكذلك عدم الاستقرار في الهيكل الإداري والتنظيمي للجامعات مما أدى إلى ضعف ملائمة مخرجات التعليم الجامعي بكافة تخصصاته لاحتياجات سوق العمل الليبي الأمر الذي يفرض على المسؤولين على التعليم الجامعي ضرورة وضع بعض التدابير اللازمة لمواجهة تلك التحديات والمشكلات التي يعانيها التعليم الجامعي الليبي.

قامت عون (2011) بإجراء دراسة بعنوان «أثر الهندرة على تطوير مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر خريجات كلية التربية بجامعة الملك سعود»، وكان هدفها تُعرّف أثر الهندرة على تطوير التعليم الجامعي في ضوء الاعتماد الأكاديمي، وتعرّف العلاقة بين الهندرة ورضا الخريجات عن جودة مخرجات كلية التربية وتوافقها مع احتياجات سوق العمل. حيث تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من خريجات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: إشراك الطالبة في تقييم أداء هيئة التدريس بالكلية، وإن للهندرة دور مباشر في جودة التعليم الجامعي، كما أشارت النتائج إلى أن الهندرة تزيد من معدل إنتاجية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وأنها تعدّ من المفاهيم الهامة في عصرنا الحاضر لتطوير الأداء، ويُسهّم الاعتماد الأكاديمي في ضمان تقديم تعليم متميّز وذو معايير مهياة، كما توصلت

الدراسة إلى أن هندرة العمليات الإدارية تُسهم في تبسيط إجراءات العمل في الجامعة، كما تُسهم برامج الاعتماد الأكاديمي في تحسين العملية التربوية في الجامعة، وتُسهم الهندرة في إعادة هندسة البحث العلمي، وعملياته الإدارية المساندة.

ومن الدراسات السابقة يُلاحظ اهتمام الباحثين بدراسة الجامعات من مختلف الجوانب، مما يشير إلى أهمية دورها في إحداث التغيّر الإيجابي المطلوب في المجتمعات، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي تم عرضها ببناء أدواتها ومناقشة نتائجها، وتتميز الدراسة الحالية بانفرادها - حسب علم الباحثين - باقتراح تصور لتحسين جودة المخرجات التعليمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين فيها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) للعام 2014/2015، والبالغ عددهم (1581) فرداً. ويبيّن الجدول (1) توزّع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير نوع الوظيفة، وذلك بالرجوع لموقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية الإلكتروني (jo.gov.mohe.www).

الجدول (1): توزّع أفراد مجتمع الدراسة حسب نوع الوظيفة

المتغير	المستوى الوظيفي					المجموع
	رئيس قسم	نائب عميد كلية	عميد كلية	نائب رئيس جامعة	رئيس جامعة	
	29	76	300	414	762	1581

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بالاستعانة بالجدول الإحصائية (الضحّيّان، 1999)، وتكوّنت عينة الدراسة من (233) إدارياً أكاديمياً من الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة). والجدول (2) يبيّن توزّع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الوظيفة

المتغير	المستوى الوظيفي					نوع الوظيفة
	رئيس قسم	نائب عميد كلية	عميد كلية	نائب رئيس جامعة	رئيس جامعة	
المجموع	147	42	33	8	3	233

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم أداة الدراسة، بالرجوع للأدب التربويّ المتعلّق بموضوع الدراسة، وكذلك الاستفادة من استبانات الدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع مخرجات التعليم الجامعي، كدراسة عبيدات وسعادة (2010)، وعون (2011). واشتملت الاستبانة في صورتها الأولى على (32) فقرة، وشملت خمسة محاور لكل محور (خمس فقرات) وهي كالتالي:

- المحور الأول (جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية)، والمحور الثاني (المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية)،
- والمحور الثالث (البحث العلمي في الجامعات الأردنية)،
- والمحور الرابع (المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي)،
- والمحور الخامس (سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها)، وأعطى لكل فقرة من فقراتها وزناً مدرجاً وفقاً لسلم (ليكرت) الخماسي، وأعطى أعلى تدرج للاستجابة خمس درجات، وهي دائماً، وأدنى درجة للاستجابة درجة واحدة، وهي أبداً. واستخدم التدرج التالي لأغراض تصنيف المتوسطات الحسابية على أداة الدراسة ومجالاتها وفقراتها، بهدف إصدار الحكم على استجابات الإداريين:

المعيار المعتمد للحكم على درجة التقدير

تمّ اعتماد المعادلة $(5 - 1) \div 3 = 1 - 3$ ، وعليه:

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (2- 33)، فإنّ التقدير يكون منخفضاً.

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (2- 33) وأقل من (3- 67)، فإنَّ التَّقدير يكون متوسطاً.

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (3- 67)، فإنَّ التَّقدير يكون مرتفعاً.

صدق أداة الدِّراسة: تمَّ عرض الأداة بصورتها الأولى على (11) محكِّماً، من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وللتأكد من أنَّ الأداة تقيس الهدف المراد قياسه، وللحكم على أداة الدِّراسة من حيث: درجة تناغم الفقرات مع المحور المعني، ودرجة ملاءمتها للدِّراسة، ووضوح الفقرات، وصحة الصياغة اللغوية، وتمَّ ترك مجال لأيَّة إضافات أو تعديلات مقترحة يجدونها مناسبةً وضروريةً لاستكمال الاستبانة، وتمَّ اعتماد معيار اتِّفاق (9) من المحكِّمين لإجراء أيِّ تعديل على أداة الدِّراسة، بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكِّمون من حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، فقد تمَّ إلغاء (7) فقرات من محاور الدِّراسة، فأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (25) فقرة، إذ شمل كل محور على (5) فقرات.

ثبات أداة الدِّراسة: تمَّ تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً لاستخراج ثبات الأداة، وتمَّ حساب معامل الاتِّساق الداخلي لها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Gronbach) لمحاور أداة الدِّراسة، والجدول (3) يبيِّن قيم معاملات الثبات ومن المبين بأنها مناسبة لأغراض الدِّراسة، كالآتي:

الجدول (3): قيم معاملات الثبات

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	83.0
2	المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	84.0
3	البحث العلمي في الجامعات الأردنية	89.0
4	المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي	80.0
5	سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها	87.0

متغيرات الدراسة

شملت الدراسة المتغيرات التالية:

- **المتغيرات الوسيطة:** (متغير نوع الوظيفة) بالنسبة للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية: (رئيس جامعة، نائب/ مساعد رئيس، عميد كلية، نائب/ مساعد عميد، رئيس قسم).

- **المتغير المستقل:** استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات أداة الدراسة.

- **المتغير التابع:** الأسس المقترحة لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني.

المعالجات الإحصائية: بعد تطوير الاستبانة واستخراج الصّديق والثبات، تمّ توزيعها على أفراد عيّنة الدراسة، وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن متغيرات هذه الدراسة، تمّ ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، إذ تمّت الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثمّ معالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها، وتمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسّطات الحسابية لتحديد أهميّة الفقرات الواردة في الاستبانة، وكذلك الانحراف المعياري لبيان درجة تشتّت الإجابات عن وسطها الحسابي.

- اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدّد؛ وذلك لاختبار درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عيّنة الدراسة، التي تُعزى (لنوع الوظيفة) للعيّنة المبحوثة، ولمعرفة دلالة الفروق، تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية، وتسهيلاً لعرض نتائج هذه الدراسة، تمّ تقسيمها وفقاً لأسئلة الدراسة، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: «ما واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية؟»

للإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية على كلّ محور وفقرة، والجدول (4) يبيّن نتائج ذلك، وعلى النحو التالي:

1- **المحاور:** ويعرضها الجدول (4):

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية للمحاور والكلّي

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
5	سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها	46 - 3	19.0	1	متوسط
4	المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي	11 - 3	18.0	2	متوسط
2	المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	10 - 3	14.0	3	متوسط
3	البحث العلمي في الجامعات الأردنية	07 - 3	11.0	4	متوسط
1	جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	05 - 3	14.0	5	متوسط
الكلّي		16 - 3	08.0	متوسط	

يتضح من الجدول (4) أن كافة محاور الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، وهي درجة ليست بالمرضية وكذلك ليست بالضعيفة، فمتوسط استجابات عينة الدراسة توضح أن الجامعات الأردنية لم تصل إلى مبتغاها، فبالرغم من الخطوات التي اتخذت لرفع سوية الجامعات الأردنية إلا أنها ما زالت لم تحقق ما تأنوا له من تميز على المستويين العربي والعالمي، وجاء المحور: «سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها» بالمرتبة الأولى بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي قدره (3- 46) وانحراف معياري قدره (19.0). وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعات تسعى دائماً لنيل رضا المستفيدين من خدماتها وبالتحديد سوق العمل، من خلال تلبية حاجته بتوفير خريجين ذوي كفاءات ومهارات عالية، بسهم في رفع إنتاجية مؤسسات المجتمع المحلي، كما أن مراعاة الجامعات للأبعاد الأخلاقية فيما يتعلق بخدمة

المجتمع وتقديم الخدمات التي يحتاجها بعدالة، كل ذلك يسهم في رفع سمعة الجامعات الأردنية ويحقق رضا المستفيد منها. في حين جاء المحور: «جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية» بالمرتبة الأخيرة بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي قدره (3-05) وانحراف معياري قدره (14.0). وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود الرضا الكامل لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية فيما يتعلق بجودة مخرجات جامعاتهم التعليمية، وأنهم يسعون دائماً للارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية والتحسين المستمر لها، للعديد من الأسباب قد يكون من أبرزها أن جودة المستوى النوعي للخريجين تعكس صورة وسمعة الجامعة بشكل عام، كما تعطي انطباعاً لدى المستفيدين منها عن هذه الجامعة ومستواها وجودة مخرجاتها المقدمة لمؤسسات المجتمع (سوق العمل).

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات كل محور من محاور أداة الدراسة:

أ. النتائج المتعلقة بمحور سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها، ويعرضها الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية لفقرات محور: «سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها»:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
25	تستجيب الجامعة إلى المقترحات المقدمة من قبل كافة مؤسسات المجتمع	19 -4	39.0	1	مرتفع
24	يتعامل موظفو الجامعة بأسلوب أخلاقي مع جميع المتعاملين معهم	93 -3	41.0	2	مرتفع
22	تراعي الجامعة دوماً الأبعاد الأخلاقية المتعلقة بخدمة المجتمع	88 -3	39.0	3	مرتفع
23	تقدم الجامعة خدماتها إلى كافة مؤسسات المجتمع بعدالة دون تمييز	17 -3	37.0	4	متوسط
21	يتم تقييم رضا مؤسسات المجتمع عن أداء الجامعة بشكل مستمر	13 -2	34.0	5	منخفض
	الكلية	46 -3	19.0		متوسط

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (25) والتي تنص على «تستجيب الجامعة إلى المقترحات المقدمة من قبل كافة مؤسسات المجتمع» جاءت بالمرتبة الأولى بتقدير مرتفع، وبمتوسط حسابي قدره (4- 19) وانحراف معياري قدره (39.0). وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعات تسعى دوماً لتلبية حاجات المجتمع والنهوض بكفاءة خريجها، بما يلبي احتياجات سوق العمل، علماً بأن التغذية الراجعة مهمة جداً لتطوير استراتيجيات العملية التعليمية من كافة جوانبها. بينما جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على: «يتم تطبيق رضا مؤسسات المجتمع عن أداء الجامعة بشكل مستمر» جاءت بالمرتبة الأخيرة بتقدير منخفض، وبمتوسط حسابي قدره (2- 13) وانحراف معياري قدره (34.0). وقد يعزى ذلك إلى صعوبة تواصل الجامعات مع العدد الهائل من مؤسسات المجتمع المحلي لتقييم درجة رضاهم عن أداء خريجها ومستواهم وكفاءتهم في العمل في هذه المؤسسات، وهذا يتطلب كادر متخصص متفرغ من قبل الجامعات يعمل بهذا الخصوص، كما يتطلب ذلك تمويل خاص لهذا المجال، وهذا يرتب التزامات مالية كبيرة على الجامعات، قد لا تستطيع توفيرها للقيام بهذه المهمة.

ب. النتائج المتعلقة بمحور المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي، ويعرضها الجدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية لفقرات محور: «المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي»

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
17	تدعو الجامعة ممثلي مؤسسات المجتمع إلى (الحضور والمشاركة) في مؤتمراتها العلمية	4- 13	33.0	1	مرتفع
19	تتخصص الجامعة بعضاً من ندواتها لزيادة ثقافة المجتمع	3- 14	35.0	2	متوسط
18	تتابع الجامعة المتغيرات المختلفة في بيئة المجتمع لتصمم البرامج المناسبة لها	3- 10	30.0	3	متوسط
16	لدى الجامعة خطة واضحة (للندوات والمؤتمرات) ذات العلاقة المباشرة بحاجة المجتمع	3- 08	27.0	4	متوسط
20	تشرف الجامعة على تطبيق توصيات المؤتمرات الموجهة للمجتمع بالقدر الذي يحقق الفائدة له	2- 08	26.0	5	منخفض
الكلي		3- 11	18.0	متوسط	

يتضح من الجدول (6) أن الفقرة رقم (17) والتي تنص على «تدعو الجامعة ممثلي مؤسسات المجتمع إلى (الحضور والمشاركة) في مؤتمراتها العلمية» جاءت بالمرتبة الأولى بتقدير مرتفع، وبمتوسط حسابي قدره (4-13) وانحراف معياري قدره (33.0). وقد يعزى ذلك إلى شعور الإداريين الأكاديميين في الجامعات بضرورة الاهتمام ومشاركة ممثلي مؤسسات المجتمع المحلي، وسماع آرائهم واقتراحاتهم في المؤتمرات التي تعقدها وهذا يفيدها كتغذية راجعة عن مخرجاتها في سوق العمل أحياناً، وهو جزء مكمل لدور الجامعات في مواكبة التطور والتحسين المستمر. في حين أن الفقرة رقم (20) والتي تنص على «تشرف الجامعة على تطبيق توصيات المؤتمرات الموجهة للمجتمع بالقدر الذي يحقق الفائدة له» جاءت بالمرتبة الأخيرة بتقدير منخفض، وبمتوسط حسابي قدره (2-08) وانحراف معياري قدره (26.0). وقد يعزى ذلك إلى أن توصيات المؤتمرات قد لا تتناسب أحياناً وأهداف الجامعات، وقدراتها المالية.

ج. النتائج المتعلقة بمحور المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية: ويعرضها الجدول (7):

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية لفقرات محور: «المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية»

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
9	تتوافق المشاريع العلمية في الجامعة مع التقدم العلمي على الصعيد العالمي	08-4	35.0	1	مرتفع
7	تتواءم المشاريع العلمية التي تتبناها الجامعة مع الحاجة الفعلية لمتطلبات المجتمع	13-3	34.0	2	متوسط
6	تعلن الجامعة عن مشاريعها العلمية مسبقاً إلى الجهات ذات العلاقة في المجتمع بما يتيح الاستفادة منها	09-3	28.0	3	متوسط
8	تدعم الجامعة المشاريع العلمية التي تلي الحاجة الفعلية للمجتمع	06-3	24.0	4	متوسط
10	تسهم الجامعة في تطبيق المشاريع العلمية على أرض الواقع	11-2	31.0	5	منخفض
	الكل	09-3	14.0		متوسط

يتضح من الجدول (7) أن الفقرة رقم (9) والتي تنص على «تتوافق المشاريع العلمية في الجامعة مع التقدم العلمي على الصعيد العالمي» جاءت بالمرتبة الأولى بتقدير مرتفع، وبمتوسط حسابي قدره (4-08) وانحراف معياري قدره (35.0). وقد يعزى ذلك إلى أن إداريي الجامعات وكذلك أعضاء هيئة التدريس،

يواكبون كل ما هو جديد في مجال البحوث العلمية على المستوى العالمي، كوسيلة للتطوير ومواكبة المستجدات. في حين أن الفقرة رقم (10) والتي تنص على «تسهم الجامعة في تطبيق المشاريع العلمية على أرض الواقع» جاءت بالمرتبة الأخيرة بتقدير منخفض، وبمتوسط حسابي قدره (2-11) وانحراف معياري قدره (31.0). وقد يعزى ذلك ربما إلى الكلفة المالية الباهظة التي يتطلبها تطبيق المشاريع على أرض الواقع، كما أن الجامعات الرسمية تعاني من عجز في موازنتها المالية، وهذا قد لا يتيح المجال أمامها لتطبيق المشاريع العلمية التي تقوم بها على أرض الواقع كما هو مفترض.

د. النتائج المتعلقة بمحور البحث العلمي في الجامعات الأردنية: ويعرضها الجدول (8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية لفقرات محور «البحث العلمي في الجامعات الأردنية»:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
14	تعمل الجامعة على إتاحة البحوث العلمية إلى كافة المستفيدين من خارج الجامعة	07-4	28.0	1	مرتفع
15	تبرم الجامعة العقود البحثية مع مؤسسات المجتمع لتحقيق الأهداف ذات المصلحة العامة	13-3	33.0	2	متوسط
13	تشجع الجامعة باحثيها على إشراك المعنيين من مؤسسات المجتمع المختلفة في إنجاز البحوث التطبيقية ذات الأهداف المشتركة	06-3	24.0	3	متوسط
12	تحرص الجامعة على إصدار البحوث العلمية المعنية بحاجة الجامعة على حد سواء مع تلك التي تلبي حاجة مؤسسات المجتمع	96-2	24.0	4	متوسط
11	تتواءم خطة الجامعة البحثية مع حاجات المجتمع	13-2	33.0	5	منخفض
الكل		07-3	11.0	متوسط	

يبين الجدول (8) أن الفقرة رقم (14) والتي تنص على «تعمل الجامعة على إتاحة البحوث العلمية إلى كافة المستفيدين من خارج الجامعة» جاءت بالمرتبة الأولى بتقدير مرتفع، وبمتوسط حسابي قدره (4-07) وانحراف معياري قدره (28.0). وقد يعزى ذلك إلى أن إتاحة البحوث العلمية إلى كافة المستفيدين من خارج الجامعة تعد إحدى الأهداف السامية للجامعات، والتي تكمن أيضاً في نشر العلم وإفادة جميع أفراد المجتمع من البحوث التي تقوم بها. في حين أن الفقرة رقم (11) والتي تنص على «تتواءم خطة الجامعة

البحثية مع حاجات المجتمع « جاءت بالمرتبة الأخيرة بتقدير منخفض، وبمتوسط حسابي قدره (2- 13) وانحراف معياري قدره (33.0). وقد يعزى ذلك إلى عدم قيام الجامعات بدراسات دقيقة تحدد حاجات المجتمع المحلي مسبقاً، قبل القيام بإجراء البحوث العلمية بهذا الخصوص، وعدم إعطاء أولويات لحاجات المجتمع المحلي، وبالتالي فهي لا تلبي حاجاته. كما وقد يعزى ذلك إلى وجود عدد من المحددات التي تقف عائقاً أمام القيام ببعض البحوث العلمية، التي قد تحتاج كلفاً باهظة للقيام بها.

هـ. النتائج المتعلقة بمحور جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية: ويعرضها الجدول (9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية لفقرات محور «جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية»

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
4	تُقبلُ مؤسسات المجتمع على تشغيل خريجي الجامعات ذوي الكفاءات العالية.	03 - 4	28.0	1	مرتفع
5	سياسة الجامعة في استحداث التخصصات العلمية تتلاءم مع حاجة المجتمع.	08 - 3	27.0	2	متوسط
1	يتمتع خريجو الجامعة بكفاءة عالية تؤهلهم لإتقان عملهم في بداية التعيين.	00 - 3	23.0	3	متوسط
2	تمتلك الجامعة معرفة واسعة لحاجة مؤسسات المجتمع من حيث نوعية الخريجين.	00 - 3	23.0	4	متوسط
3	تتابع الجامعة مستوى أداء خريجها في المؤسسات التي يعملون بها لتحديد جوانب الضعف في مهاراتهم للعمل على معالجتها.	11 - 2	31.0	5	منخفض
الكلية		04 - 3	14.0	متوسط	

يتضح من الجدول (9) أن الفقرة رقم (4) والتي تنص على «تُقْبَلُ مؤسسات المجتمع على تشغيل خريجي الجامعات ذوي الكفاءات العالية» جاءت بالمرتبة الأولى بتقدير مرتفع، وبمتوسط حسابي قدره (4-03) وانحراف معياري قدره (28.0). وقد يعزى ذلك إلى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية يرون أن كفاءة الخريجين ومهاراتهم تؤثر بشكل طردي على توفر فرص عمل لهم في مؤسسات المجتمع المختلفة، لأن سوق العمل بحاجة لخريجين ذوي كفاءات عالية تحقق له إنتاجية عالية بأقل قدر من الأخطار. في حين أن الفقرة رقم (3) والتي تنص على «تتابع الجامعة مستوى أداء خريجها في المؤسسات التي يعملون بها لتحديد جوانب الضعف في مهاراتهم للعمل على معالجتها» جاءت بالمرتبة الأخيرة بتقدير منخفض، وبمتوسط حسابي قدره (2-11) وانحراف معياري قدره (31.0). وقد يعزى ذلك إلى صعوبة متابعة الجامعات للأعداد الكبيرة من خريجها العاملين في سوق العمل، كما أن ذلك يتطلب كادر متخصص ومتفرغ لهذه المهمة، وهذا يحمل الجامعات تبعات مالية إضافية. كما أنه من الصعب عملياً القيام بمهمة متابعة مستوى أداء الخريجين الموزعين في مؤسسات المجتمع المحلي على مستوى المملكة برمتها. وقد يسهم في تحسين ذلك التواصل بين مؤسسات المجتمع المحلي والجامعات بالوسائل التكنولوجية المتاحة، لتحديد جوانب الضعف في مهارات الخريجين للعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، والذي ينص على ما يلي: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 \leq \alpha$) في واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني تُعزى لمتغير (نوع الوظيفة) للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية لكل محور حسب متغير نوع الوظيفة، والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، كما يراها الإداريون الأكاديميون في الجامعات الأردنية لكل محور حسب متغير (نوع الوظيفة)

المحور	متغير نوع الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحور	متغير نوع الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(1) جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	03 - 3	12.0	(4) المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي	رئيس قسم	10 - 3	17.0
	نائب عميد	06 - 3	14.0		نائب عميد	11 - 3	17.0
	عميد كلية	04 - 3	12.0		عميد كلية	11 - 3	19.0
	نائب رئيس	25 - 3	21.0		نائب رئيس	02 - 3	07.0
	رئيس جامعة	27 - 3	46.0		رئيس جامعة	47 - 3	30.0
	الكلية	05 - 3	14.0		الكلية	11 - 3	18.0
(2) المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	08 - 3	12.0	(5) سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها	رئيس قسم	45 - 3	20.0
	نائب عميد	13 - 3	18.0		نائب عميد	49 - 3	18.0
	عميد كلية	08 - 3	12.0		عميد كلية	46 - 3	20.0
	نائب رئيس	12 - 3	15.0		نائب رئيس	42 - 3	20.0
	رئيس جامعة	33 - 3	42.0		رئيس جامعة	40 - 3	20.0
	الكلية	09 - 3	14.0		الكلية	46 - 3	19.0
(3) البحث العلمي في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	06 - 3	10.0	الكلية	رئيس قسم	15 - 3	07.0
	نائب عميد	08 - 3	12.0		نائب عميد	18 - 3	09.0
	عميد كلية	07 - 3	10.0		عميد كلية	15 - 3	08.0
	نائب رئيس	07 - 3	15.0		نائب رئيس	18 - 3	10.0
	رئيس جامعة	13 - 3	23.0		رئيس جامعة	32 - 3	28.0
	الكلية	07 - 3	11.0		الكلية	15 - 3	08.0

يتبين من الجدول (10) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لواقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية لكل محور حسب متغير (نوع الوظيفة)، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء (تحليل التباين الأحادي المتعدد)، والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد) لأثر نوع الوظيفة، على واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين فيها.

قيمة ولس لامدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
82.0	9 - 2	00.0

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) في واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية، لكل محور حسب متغير (نوع الوظيفة)، ولمعرفة على أي محور كانت الفروق، تم عمل (تحليل التباين الأحادي)، والجدول (12) يبين نتائج ذلك.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي) لأثر نوع الوظيفة، على واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية

مصدر التباين	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجامعة	(1) جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	54.0	4	13.0	85 - 7	00.0
	(2) المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	30.0	4	07.0	68 - 3	00.0
	(3) البحث العلمي في الجامعات الأردنية	03.0	4	01.0	69.0	60.0
	(4) المؤتمرات والندوات والموجهة للمجتمع المحلي	45.0	4	11.0	70 - 3	00.0
	(5) سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها	08.0	4	02.0	55.0	70.0
	الكل	13.0	4	03.0	88 - 4	00.0
الخطأ	(1) جودة المستوى	17 - 5	303	01.0		

					النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	
		02.0	303	13 -6	(2) المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	
		01.0	303	79 -3	(3) البحث العلمي في الجامعات الأردنية	
		03.0	303	25 -9	(4) المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي	
		04.0	303	584 -11	(5) سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها	
		01.0	303	99 -1	الكلية	
			308	56 -2863	(1) جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	الكلية
			308	64 -2957	(2) المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	
			308	48 -2904	(3) البحث العلمي في الجامعات الأردنية	
			308	24 -2983	(4) المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي	
			308	52 -3702	(5) سمعة الجامعات الأردنية ورضا المستفيد منها	
			308	60 -3069	الكلية	

يتبين من الجدول (12) أنّ الفروق في واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنية، جاءت على كل من: (المحور الأول، والثاني، والرابع، والكلّي)، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تمّ عمل مقارنات بعديّة بطريقة (LSD)، والجدول (13) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (13) نتائج اختبار (LSD) لأثر (متغير نوع الوظيفة)

على واقع نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني

المحور	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
(1) جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	نائب عميد	03.0 -	13.0
		عميد كلية	01.0 -	74.0
		نائب رئيس	22.0 -	00.0
		رئيس جامعة	23.0 -	00.0
	نائب عميد	عميد كلية	02.0	41.0
		نائب رئيس	19.0 -	00.0
		رئيس جامعة	20.0 -	00.0
	عميد كلية	نائب رئيس	21.0 -	00.0
		رئيس جامعة	23.0 -	00.0
	نائب رئيس	رئيس جامعة	02.0 -	85.0
(2) المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	نائب عميد	05.0 -	02.0
		عميد كلية	00.0	83.0
		نائب رئيس	04.0 -	42.0
		رئيس جامعة	25.0 -	00.0
	نائب عميد	عميد كلية	05.0	06.0
		نائب رئيس	01.0	90.0
		رئيس جامعة	20.0 -	02.0
	عميد كلية	نائب رئيس	05.0 -	39.0
		رئيس جامعة	25.0 -	00.0
	نائب رئيس	رئيس جامعة	21.0 -	03.0
(4)	رئيس قسم	نائب عميد	01.0 -	60.0
		عميد كلية	01.-	72.0

23.0	08.	نائب رئيس		المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي
00.0	36.-	رئيس جامعة		
93.0	00.0	عميد كلية	نائب عميد	
17.0	09.0	نائب رئيس		
00.0	35.0 -	رئيس جامعة		
20.0	09.0	نائب رئيس	عميد كلية	
00.0	35.0 -	رئيس جامعة		
00.0	44.-	رئيس جامعة	نائب رئيس	
01.0	03.-	رئيس جامعة	نائب عميد	الكلية
70.0	00.0 -	عميد كلية		
26.0	03.0 -	نائب رئيس		
00.0	17.0 -			
13.0	02.0			
92.0	00.0 -	نائب رئيس		
00.0	14.0 -	رئيس جامعة		
38.0	03.0 -	نائب رئيس	عميد كلية	
00.0	17.0 -	رئيس جامعة		
01.0	14.0 -	رئيس جامعة	نائب رئيس	

يتبين من الجدول (13) ما يلي:

- بالنسبة للمحور الأول: «جودة المستوى النوعي للخريجين في الجامعات الأردنية»: كانت الفروق بين ذوي الوظيفة (رئيس قسم، ونائب عميد كلية، وعميد كلية) من جهة، وذوي الوظيفة (نائب رئيس جامعة، ورئيس جامعة)، ولصالح ذوي الوظيفة (نائب رئيس جامعة، ورئيس جامعة). وقد يعزى ذلك إلى أن كل من (رئيس الجامعة ونوابه ومساعديه) يكونون على معرفة ودراية أكثر بكل ما يتعلق بجودة المستوى النوعي لخريجي جامعاتهم، من باقي الإداريين الأكاديميين العاملين في هذه الجامعات، وبإمكانيات جامعاتهم والخدمات التي تقدمها لطلبتها، وبمقارنتهم بخريجي جامعات العالم المختلفة. ولكون رئيس الجامعة ونوابه يقعون في موقع المسؤولية بالدرجة الأولى

فيما يتعلق بمخرجات جامعاتهم التعليمية، فربما أنهم يشعرون بعد الرضا الكافي فيما يتعلق بجودة المستوى النوعي لخريجهم، ويرون ضرورة التحسين المستمر لهذه المخرجات؛ للارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية في الجامعات للأفضل.

- أما بالنسبة للمحور الثاني: «المشاريع العلمية في الجامعات الأردنية»: فكانت الفروق بين ذوي الوظيفة (رئيس جامعة) من جهة وذوي الوظيفة (رئيس قسم، ونائب عميد كلية، وعميد كلية، ونائب رئيس جامعة)، ولصالح ذوي الوظيفة (رئيس جامعة)، وكذلك بين ذوي الوظيفة (رئيس قسم) وذوي الوظيفة (نائب عميد كلية)، ولصالح ذوي الوظيفة (نائب عميد كلية).

- وبالنسبة للمحور الرابع: «المؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي»: كانت الفروق بين ذوي الوظيفة (رئيس جامعة) من جهة وذوي الوظيفة (رئيس قسم، ونائب عميد كلية، وعميد كلية، ونائب رئيس جامعة) ولصالح ذوي الوظيفة (رئيس جامعة).

- أما بالنسبة للكلية فكانت الفروق بين ذوي الوظيفة (رئيس جامعة) من جهة وذوي الوظيفة (رئيس قسم، ونائب عميد كلية، وعميد كلية، ونائب رئيس جامعة) ولصالح ذوي الوظيفة (رئيس جامعة)، وكذلك بين ذوي الوظيفة (رئيس قسم) وذوي الوظيفة (نائب عميد كلية)، ولصالح ذوي الوظيفة (نائب عميد كلية).

وفيما يتعلق بكل من (المحور الثاني والرابع والكلية) جاءت جميعها بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي قدره: (3-10، 3-11، 3-16) على التوالي، وجاءت الفروق فيها لصالح رئيس الجامعة بالمقارنة مع باقي الإداريين الأكاديميين في الجامعة. في حين كانت الفروق لصالح نائب عميد كلية بالمقارنة مع رئيس قسم. وقد يعزى هذا إلى أنه كلما ارتفع المستوى الوظيفي للإداري كلما كان أكثر اطلاعاً من غيره على الخطط المتعلقة بالبحث العلمي والمشاريع والمؤتمرات العلمية والبرامج الموجهة للمجتمع المحلي وأكثر دراية بها، وبحاجة سوق العمل ومؤسسات المجتمع المحلي لمشاريع علمية تتبناها الجامعات، تلبي الحاجة الفعالية لمتطلبات المجتمع. وإتاحة البحوث العلمية لكافة المستفيدين منها في مؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق الأهداف ذات المصلحة العامة والأهداف المشتركة. وكذلك فهم أكثر دراية بضرورة توفير خطط بحثية تواءم حاجات المجتمع وتخدمه، ويتم ذلك من خلال التركيز على ضرورة دعوة ممثلي مؤسسات المجتمع المحلي لحضور المؤتمرات العلمية التي تعدها الجامعات، والمشاركة فيها والاستماع لحاجات سوق العمل ومتطلباته؛ للارتقاء بجودة المخرجات التعليمية المقدمة له لأفضل مستوى.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: «ما الأسس المقترحة لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني؟»

تم اقتراح أسس لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار الفقرات التي جاء تقديرها منخفضاً ومتوسطاً، وبالاكتفاء على ما أفضت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتوصياتها والحلول المقترحة غير المفعلة بهذا الخصوص.

أهداف الأسس المقترحة

تهدف الأسس المقترحة تحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني وتطويره، لتحسين جودة مخرجات الجامعات الأردنية التعليمية، والنهوض بمستواها في عصر العولمة الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة حلاً تسعى إليه الجامعات أو ترفاً فكرياً لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة، وهي إن جاز التعبير تمثل روح المؤسسة التعليمية.

أهمية الأسس المقترحة: يحقق تطبيق هذه الأسس المقترحة فوائد كثيرة، تعود بالنفع على الجامعات الأردنية من خلال تحسين نوعية التعليم فيها، والارتقاء بمستوى ونوعية مخرجاتها التعليمية، كما أنها تؤثر بصفة مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها (الطلبة)، الذين يعدون مدخلات لعمليات وأدوار أخرى، مثل القيام بالأبحاث العلمية، وتقديم الاستشارات العملية، ومساعدة متخذي القرار، والمساهمة في اقتراح حلول للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية التكنولوجية والصناعية وغيرها، التي من شأنها أن تحد من تأثيرات محركات التغيير العالمية.

أسس مقترحة لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني
لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي الأردني، يفترض أن:

- أن تتولى المنظمات، والهيئات، والمؤسسات الأكاديمية بالتعاون مع جماعات العمل برنامجاً بحثياً دورياً (نقترح كل خمسة أعوام) تُدرس فيه متغيرات سوق العمل، وسبل مواكبة المخرجات التعليمية لها.

- يتم وضع آلية لمراجعة البرامج والمناهج بالمؤسسات الأكاديمية ووحداتها المختلفة، تركز على بحوث ميدانية تركز على دراسة متغيرات سوق العمل ومتطلباته الحقيقية.

- تهيئة البيئة الجامعة الداعمة (المادية والمعنوية) للأستاذ الجامعي.

- تتم زيادة فعالية البحث العلمي في الجامعات في ضوء التدفق التقني والتراكم المعلوماتي الهائل والمتسارع.
 - تحفز الجامعات الأردنية أعضاء هيئة تدريسها على التفاعل مع مؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع، والسعي لربط الأطروحات بقضايا المجتمع ومشكلاته.
 - يتم إنشاء وحدات في وزارة التعليم العالي ضمن هيئات الجودة؛ للمواءمة بين المخرجات التعليمية من الجامعات الأردنية ومتطلبات سوق العمل.
 - يتم تعرف التغيرات المطلوب إحداثها لتحقيق الجودة في المخرجات التعليمية في الجامعات الأردنية، إذ لا بد من تقييم شامل للثقافة السائدة في الجامعة ومعرفة ماهية التغيرات المطلوبة، وتحديد وإعداد قائمة بها، وبناء خطة مفصلة لتنفيذ هذه التغيرات بحيث تتضمن هذه الخطة تفصيلات عن الأفراد المتأثرين بعملية التغيير والمشاركين والمعارضين لها، والمشكلات التي يمكن أن تواجه عمليات التغيير المطلوب لتحقيق الأهداف المرسومة لإنجاحه وإقناع العاملين في الجامعات بأهمية التغيير الذي سيتم إحداثه، وتقديم التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي للأفراد الذين سيتأثرون بعملية التغيير في المؤسسة.
- وفيما يلي توضيح للأسس المقترحة: يلاحظ من خلال هذه الأسس المقترحة أنه يفترض بأن تبني كل جامعة خريطة تتضمن رؤية ورسالة واضحتين فيما يتعلق بالجودة لديها، تبدأ بتشكيل لجنة عليا تقوم بدراسة المعايير المعتمدة من قبل الهيئة أو الجهة ذات العلاقة دراسة متعمقة، ورسم الخطوط العريضة لآليات تطبيقها لهذه المعايير، وتشكيل لجان فرعية على مستوى الكليات والأقسام وعقد الدورات التدريبية لهم؛ من أجل القيام بإعداد الخطط والدراسات التي تصب في تلبية متطلبات معايير ضمان الجودة، ومن الإجراءات الواجب القيام بها دراسة التقييم الذاتي التي تقف من خلالها الجامعة على جميع الجوانب المتعلقة بمعايير ضمان الجودة، وتقديم البراهين والشواهد التي تدل على توفرها على أرض الواقع، وبهذه الطريقة تستطيع الجامعة تعرف جوانب القوة لدى مخرجاتها التعليمية فتعززها، وجوانب الضعف لديهم فتضع الخطط اللازمة لحلها، وبذلك تضمن إلى حد كبير جودة عملياتها ومخرجاتها التعليمية.

المراجع

- 1- الحاج، فيصل؛ ومجيد، سوسن؛ وجريسات، إلياس (2008) دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، عمان، الأردن: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.
- 2- الحمالي، راشد (2008) معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العربي، عمان، الأردن، مجلس ضمان الجودة والاعتماد - الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.
- 3- ساري، سعدة (2011) المخرجات التعليمية ومكوناتها، ورقة مقدمة لورشة العمل في مركز ضمان الجودة في جامعة تشرين، الثلاثاء بتاريخ (2011/11/1)، سوريا، من الموقع الإلكتروني (<http://sy.gov.alwehda.wehda>)، تاريخ الرجوع له (2014/12/2).
- 4- صبري، هالة (2009) جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي- تجربة التعليم الجامعية الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، 2(4)، (148-176).
- 5- الضحيان، سعود (1999) دليل اختيار العينة، القاهرة، مصر، الثقافة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
- 6- الطائي، يوسف؛ والعبادي، محمد؛ والعبادي، هاشم (2008) إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، دار الوراق للنشر والتوزيع.
- 7- عبيدات، أسامة؛ وسعادة، سائدة (2010) المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، 3(5)، (95-74).
- 8- عشبية، فتحي (2000) الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري - دراسة تحليلية في: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، (26-27)، أيار.
- 9- عون، وفاء (2011) أثر الهندرة على تطوير مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر خريجات كلية التربية بجامعة الملك سعود، أطروحة دكتوراة منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض/المملكة العربية السعودية.
- 10- منصور، عبد القادر (2013) ورقة بعنوان: «دور التعليم الجامعي في توفير احتياجات سوق العمل الليبي في ضوء التغيرات المحلية والعالمية»، جامعة سرت/ ليبيا.
- 11- موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية الإلكتروني، أسماء وعناوين الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة (jo.gov.mohe.www)، تاريخ الرجوع له: (28/11/2014).

المراجع الأجنبية

- 1- Haksever, C.; Render, B.; Russell, R.; Murdick, and R. (2000) Service Operations and Management, 2nd edition, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- 2- Accreditation and Assurance Quality National (2004) Accreditation and Assurance Quality National Handbook: (www, Accreditation and Assurance Quality National org).ncqa.from: (2014/12/19).
- 3- Myron, Tribus (2009) According Education in Quality (2009) Myron, Tribus, Feuerstein and Deming of Teachings the to, from: (www.fremont.ca) in: (2014/12/2).

التعليم العالي العربي والدور المجتمعي

إبراهيم بدران

جامعة فيلادلفيا/الأردن.

ebrbadran2@gmail.com

1- مدخل

بداية لا بد من التأكيد على مسائل رئيسية خمس بدأت تتوارى عن الأنظار تحت وطأة التوسع الكمي. **الأولى:** إن التعليم العالي إن لم يقترن اقتراناً معاصراً ومتزامناً مع البحث العلمي والتطوير التكنولوجي المرتبط بالإنتاج والهادف إلى المساهمة في حل المشكلات الكبرى للدولة والمشكلات القطاعية واستشراف المستقبل وإبراز قادة الرأي في العلم والفكر، فإن التعليم العالي يفقد الكثير من غاياته ومبرراته.

الثانية: رغم أن الجامعات العربية تختلف اختلافاً كبيراً فيما بينها. ولكنها تقع في إطار السياق الحضاري العربي. ولذا فهي تشابه في جوانب كثيرة خاصة من حيث تركيزها على التعليم وتواضع تفاعلها مع المجتمع ومساهماتها في التطوير.

الثالثة: إن التعليم العالي في العالم المتقدم قطاع ديناميكي سريع التفاعل مع المستجدات وخاصة الإبداع والتجديد والمهارات والاكتشافات.

الرابعة: إن التعليم العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي تتحرك جميعها باتجاهين: عمودي في أعماق التخصصات، وأفقي نحو تخصصات أخرى، لتتمكن التخصصات المتداخلة Inter deciplinarity من تطوير الجديد في العلم والإنتاج والتكنولوجيا.

2- التحدي التاريخي والتغيير

إن التحدي التاريخي الذي يواجهه التعليم العالي عموماً في الحقبة المعاصرة يتمثل بما يلي:

- لقد أخذت الثورات والاختراقات العلمية والتكنولوجية والإنجازات الهائلة في الصناعة والزراعة والطب والبيولوجيا والفضاء، زمام القيادة في جزء كبير، منها الشركات، والمؤسسات الصناعية والإنتاجية المتخصصة، ومراكز التكنولوجيا والهندسة والأبحاث المتخصصة، وليس الجامعات، وإن هذه الثورات والإنجازات تفرض ضغوطاً متزايدة على مؤسسات التعليم العالي حتى تواكب كل ذلك.

- إن التغير المتواصل في طبيعة سوق الإنتاج والعمل وبرز الإبداع والابتكار كواحد من مرتكزات المنافسة على المستوى الوطني والعولمين أخذ يفرض الحاجة إلى نوع جديد من التعليم ومن الأكاديميين والخرّيجين على حد سواء. الأمر الذي يستدعي حالة دائمة من التطوير والتحديث والتشبيك والتعاون والبرامج المشتركة والمراجعة والتقويم المستمر للتعليم العالي ومؤسساته، حتى لا يكون منفصلاً عن الواقع أو غير مواكب للمستجدات.

- إن ضخامة الاستثمار المالي والبشري المطلوب في التعليم العالي الجيد النوعية بتنوعاته الكثيرة وانتشار مفهوم تقديم الخدمة التعليمية المجانية في إطار بطء المردود الاقتصادي للتعليم العالي وانفصال الأكاديميا العربية عن الصناعة، كل ذلك أضفى على مؤسسات التعليم العالي حالة من بطء التغيير والانكفاء إلى الداخل.

وخلال العقود الماضية تأثر التعليم العالي العربي بعوامل متباينة:

- التوسع الهائل في الطلب على التعليم العالي الجامعي لأسباب اجتماعية وثقافية وتربوية واقتصادية وسياسية وإنسانية عديدة.

- غياب القدرة على ضبط التوازن الضروري مع أصناف التعليم الأخرى مثل التعليم المهني المتقدم والتعليم التكنولوجي التطبيقي العالي. إضافة إلى غياب القدرة على توسيع مرافق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بالتوازي والتناسب مع التوسع الكمي.

- بروز مشكلة الاستثمارات الرأسمالية اللازمة لمرافق التعليم العالي وخاصة في الدول متواضعة الدخل.

- ضعف الصناعات التعليمية الوطنية والقومية على حد سواء ابتداء من صناعة الكتاب وانتهاء بالمعدات والأنظمة المخبرية المعقدة.

• صعوبة توفير الأكاديميين والباحثين والتخصصات والخبرات بالأعداد اللازمة بغية المحافظة على النسب الصحيحة بين الطلبة والأساتذة وتوفير المتخصصين الباحثين داخل وخارج الجامعات. حيث تضغط متطلبات التعليم العالي الحديثة باتجاه زيادة الأساتذة والباحثين والمراكز المتخصصة والاستثمار.

• ضعف التشبيك والتعاون بين التخصصات المختلفة ثم بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات الوطنية الداخلية بالدرجة الأولى والعربية والدولية بالدرجة الثانية. هذا في الوقت الذي تتزايد فيه أهمية التشبيك بين الأكاديميا والقطاعات الإنتاجية والمجتمعية والإدارية في الدولة الواحدة وبين الدول للمساهمة في حل المشكلات الوطنية والقطاعية الكبرى، ولاكتساب الهيئة الأكاديمية للخبرة التطبيقية، وإعادة التعامل مع نواتجها في شكل أكاديمي منظم.

وتثير تطورات التعليم العالي في الأقطار العربية خلال السنوات الماضية العديد من الأسئلة وفي مقدمتها: الأول: حجم التعليم العالي وتنوعه وقدرته على تلبية الطلب المحلي والعربي على التعليم وعلى احتياجات الإنتاج والسوق. والثاني: نوعية التعليم ومدى توافقه هذه النوعية مع متطلبات العمل والإنتاج والتنمية الاقتصادية والمنافسة الدولية. والثالث: إدارة قطاع التعليم ونوع الحاكمية Governance التي ينبغي أن تتأصل فيه. والرابع: اقتصاديات التعليم العالي وكيفية التعامل مع المفردات المختلفة فيه. والخامس: دور الجامعات الخاصة في التعليم وطبيعة العلاقة بين هذه الجامعات والقطاع الرسمي. والسادس: دور الجامعات في النهوض الاقتصادي الاجتماعي ونشر المعرفة على مستوى شرائح المجتمع الهنية وزيادة القيمة المضافة في الإنتاج.

ورغم انعقاد العديد من المؤتمرات والندوات على المستويات الوطنية والقومية والدولية، فإن التغير كان بطيئاً ولم يتعد السطح الخارجي للمسألة، للأسباب الرئيسية التالية:

• إن غياب الحريات وبطء التحولات الديمقراطية وهشاشة استقلال الجامعات إدارياً ومالياً، وتواضع العائدات المالية، وتدخّل الدولة في مفاصل كثيرة في قطاع التعليم العالي، دفع بالأكاديميين إلى الساحة الخلفية للدولة بكل ما يرافق ذلك من التخلي عن ريادة الفكر وطلعية الفلسفة والرؤيا، الأمر الذي يعزز الانصراف إلى التعليم من منظور وظيفي إلى حد كبير.

• إن انفصال الأكاديميا عن القطاعات الاقتصادية والمجتمعية، وبالتالي عن متغيرات ومتطلبات السوق، لا يجعل من التغيير والتطوير ضرورة ملحة، وبالتالي كرفس لدى الأكاديميين العقلية المحافظة.

• أصبحت الجامعات العربية كمؤسسات مغلقة محافظة تركيز اهتمامها دائماً على الهندسة الداخلية لعملياتها، وليس على نوعية المنتجات، ومدى توائم المنتجات مع المتطلبات، سواء من حيث المهارات، أو العقلية العلمية، أو حل المشكلات، أو الإبداع، أو التنافس. ومع التأكيد على أن الجامعة تملك دائماً مجالاً مقبولاً للتحرك والابتكار، إلا أن غياب الدافع المعنوي والمادي لدى الإدارات الأكاديمية العليا، وغياب الالتزام والمسؤولية إزاء تطوير المجتمع وخشية عدم التوائم مع الحكومة، فإن الأكاديميا تشعر بالأمن والراحة في دائرتها المغلقة.

3- التعاون والتشبيك

لا بد من النظر إلى حجم مؤسسات التعليم العالي بالمقارنة مع الدول الأخرى وخاصة المتقدمة منها، وذلك للتعرف على قدرة تلك المؤسسات على توفير متطلبات التعليم والاستجابة للمتطلبات الأخرى للتعليم العالي. ويبين الجدول رقم (1) بعض الأرقام التأشيرية الأولية بالنسبة للجامعات وتركيز الطلبة في السكان.

جدول رقم (1): الجامعات وتركيز الطلبة الجامعيين في السكان في عدد من البلدان

البلد	جامعة لكل مليون/نسمة	نسبة طلبة الجامعات إلى السكان (%)
الولايات المتحدة	17	8.5%
اليابان	5.9	6.1
الأقطار العربية	93.0	6.1
فرنسا	7.17	4.3
إسبانيا	4.35	3.3
الأردن	3.4	6.3
الهند	4.8	6.1
الصين	88.0	6.0
سوريا	75.0	85.2
كوريا		6.1
سنغافورة		5.1
بريطانيا		10.4

هناك أقطار عربية قد وصلت إلى حد معقول من الجامعات، مثل الأردن ولبنان وبعض دول الخليج، وأقطار أخرى لا زالت بحاجة إلى مزيد من الجامعات، مثل مصر والجزائر والعراق وغيرها. وبشكل عام فإن العالم العربي لا يزال بحاجة إلى ما بين (1000) إلى (1500) مؤسسة تعليم عالي إضافية وفي مقدمتها المعاهد العالية المتخصصة للمحافظة على حالة متوسطة بين دول العالم والاقتراب من الدول الصناعية.

ومن جانب آخر فإن حجم الطلبة في التعليم العالي بالنسبة إلى عدد السكان يقترب في بعض الأقطار العربية من الأرقام في الدول الصناعية (7.3٪) ويقل عن الولايات المتحدة الأمريكية (8.5٪) وهو الأعلى في العالم. أما معدل الأقطار العربية فإن نسبة تركيز الطلبة الجامعيين تصل إلى (6.1٪). وكما هو مبين في الجدول رقم (1).

إن التوسع الكمي في الجامعات في معظم البلدان العربية لم يعد مبرراً إلا بمقدار ما يلبي الاحتياجات للأعداد المتزايدة من الطلبة، بسبب النمو السكاني من جهة، وما يلبي متطلبات التنوع الأكاديمي والبحثي والتكنولوجي والتداخل التخصصي أفقياً وعمودياً من جهة ثانية، أما أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي العربية فقد تكون مقبولة عددياً ولكنها بعيدة عن التوازن مع التعليم التكنولوجي والتطبيقي. ولذا فهي بحاجة ماسة إلى تدعيمها بمعاهد تكنولوجية عليا كما هو في معظم الدول الصناعية. ومع هذا فهناك ستة مسائل رئيسية تتطلب المواجهة:

الأولى: ضالة التأثير الاقتصادي للكتلة المتعلمة من الخريجين التي تدخل سوق العمل (لماذا؟) وضالة القيمة المضافة لهذه الكتلة في جميع البلدان العربية، إذ لم تستطع أي دولة عربية أن تتحول إلى دولة صناعية على مدى أكثر من قرن، الأمر الذي يستدعي المراجعة ابتداءً من تأهيل الأساتذة مروراً بنوعية الخريج وانتهاءً بسياسة الدولة الاقتصادية.

الثانية: ضالة ما يبرز من علماء مرموقين ومهندسين ومفكرين وفلاسفة وقادة رأي طليعيين في جميع البلدان، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في بيئة التعليم العالي وإداراته وعلاقاته والحريات الأكاديمية والمجتمعية.

الثالثة: غياب التنوع في المؤسسات وفي التخصصات وتكرار ذات الأنماط والانتشار على عمق ضئيل لا يوفر الكتلة الحرجة من أي شيء.

الرابعة: ضآلة أعداد ونوعيات وتخصصات مراكز الأبحاث العلمية والتطوير التكنولوجي الأمر الذي يتطلب معالجة جادة تقوم على الاستثمار الفعلي من الدولة ومن القطاع الخاص.

الخامسة: هشاشة العلاقة مع القطاعات الاقتصادية والجامعة، وضعف انخراط الأكاديميا في حل المشكلات الوطنية والقومية.

السادسة: تواضع البنية الهيكلية لمعظم الاقتصاديات العربية مما يؤدي إلى ضآلة الاستثمارات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

لقد أدت سياسات التعليم وأساليب القبول وغياب الاستقلالية للجامعات وتواضع الإبداع وانفصال الأكاديميا عن القطاعات الاقتصادية الاجتماعية إلى التشابه وعدم التنوع مما أفقد نظام التعليم العالي في البلد الواحد المرونة الأفقية والعمودية، الأمر الذي فاقم من إشكالية الريادية entrepreneurship والتوظيفية employability كما ساهم في تناقص العائد للخريجين diminishing return.

وبالتالي فالمطلوب في هذه المرحلة:

- تبادل الخبرات الوطنية والعربية والدولية حول تطوير كليات المجتمع والمعاهد الفنية العالية المتخصصة بشكل جذري لرفع مستواها التعليمي وتحويلها إلى كليات تكنولوجية تطبيقية بالمعنى المتقدم. لتصبح جاذبة للطلبة والمجتمع فتعيد التوازن وتخفف الضغط على التعليم الجامعي التقليدي. إذ أن المجتمع العربي يعاني من ظاهرة الهرم المقلوب في الكوادر والخريجين بين الجامعيين والفنيين.

- التعاون بين الجامعات لوضع البرامج التي من شأنها تطوير ثقافة المجتمع العربي باتجاه الانتاج والعمل التكنولوجي التطبيقي وليس الوظيفة الحكومية. والعمل على تأصيل روح الريادية ومهاراتها والاعتماد على النفس والمخاطرة لدى الطلبة والمجتمع.

- التوسع في إنشاء المراكز البحثية الوطنية الجادة والمشاركة بين الجامعات والقطاع الخاص والعربية المشتركة ومراكز التطوير التكنولوجي والإبداع والاختراع ومن ثم الإنفاق عليها كجزء مكمل لمنظومة التعليم العالي والاقتصاد.

4- نظرة إلى المستقبل

وبالنظر إلى حجم السكان ومعدلات النمو السكاني فإن كل مليون من السكان هم بحاجة إلى عدد من المقاعد الجامعية السنوية الإضافية بما معدله (750) مقعد وذلك للمحافظة على متوسط تركيز طلابي مقداره (5.2%) من السكان. وبافتراض حجم الاستثمار الرأسمالي اللازم لكل طالب هو في حدود (6000) دولار يضاف إليها استثمارات المرافق، ومراكز البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في حدود (4000) دولار لكل طالب، فإن مجمل الاستثمارات الرأسمالية المتوقعة سوف تتراوح بين (5) مليون إلى (5.7) مليون دولار سنوياً لكل مليون نسمة من السكان. ويمكن النظر في مشهدين: الأول: يفترض التوسع في الاستثمارات الجديدة التي ينبغي توفيرها للخروج بالجامعات من حالة «المدرسة الكبيرة» إلى حالة الجامعة القائمة على البحث والتطوير والمرافق والمختبرات المتقدمة. وهنا يكون الاستثمار السنوي الجديد في حدود (5.7) مليون دولار لكل مليون من السكان. والثاني: هو المشهد المنخفض والذي يمثل استمرار النمط السائد حالياً، والذي يقصر عن المتوسطات العالمية.

وبيين الجدول رقم (3) مشاهد الاستثمارات الرأسمالية المحتملة في التعليم العالي.

جدول رقم (3): مشاهد الاستثمارات الرأسمالية المحتملة في التعليم العالي (سنوياً)

البلد	عدد السكان (مليون)	الاستثمارات الرأسمالية السنوية فقط لمواجهة النمو السكاني	
		(مشهد عالي) (مليون دولار)	(مشهد منخفض) (مليون دولار)
الأردن	7	53 مليون	20
سوريا	25	189 مليون	75
لبنان	5.4	34	13
فلسطين	4	30	13
العراق	30	235	112
مصر	90	675	250
الكويت	3	23	10
السعودية	30	225	100
البحرين	8.0	6	3
عمان	9	68	3

37	112	15	تونس
100	255	34	المغرب
120	263	35	الجزائر

إن الاستثمارات الرأسمالية السنوية الجديدة هي عشرات الملايين لكل بلد. ومن هنا فإن ضخامة الاستثمارات الرأسمالية والتشغيلية كل ذلك يستدعي إعادة النظر في مؤسسات التعليم العالي الخاصة وطرق تمويلها لتكون جزءاً أساسياً وحيوياً من نظام التعليم العالي الوطني بكل ما يتبع ذلك من التزامات. وفي مقدمة ذلك:

- إنشاء بنوك التعليم والوقفات وصناديق الاستثمار لتزويد مؤسسات التعليم العالي بمصادر مالية مستقرة.
- التعاون ما بين المؤسسات العامة والخاصة لزيادة حجم الكتلة الحرجة من مفردات التعليم العالي، سواء كان ذلك في أعضاء هيئة التدريس أو في المختبرات أو سواها في إطار من التعاقد.
- تعاون الجامعات الخاصة والعامة مشتركين أو منفردين بالعمل على المشاريع المختلفة وتطوير برامج تنموية وفق تعاقدات خاصة.

وفي إطار الإبقاء على نسبة الطلاب الجامعيين في حدود (5.2٪) من السكان يتطلب الأمر ما يقرب من (6000) عضو هيئة تدريس إضافي على المستوى العربي سنوياً. وبافتراض أن كلفة إعداد المدرس والباحث الأكاديمي بعد البكالوريوس تصل بالمتوسط (100) ألف دولار ما بين أوروبا وأمريكا والأقطار العربية، فإن مجمل الاستثمارات المطلوبة ستكون في حدود (600) مليون على المستوى العربي، أو ما يقرب من (7.1) مليون دولار سنوياً لكل مليون من السكان فقط لغايات التدريس. وطبيعي أن على كل قطر عربي أن يحسب احتياجاته الخاصة في ضوء البيانات الوطنية لديه بكل ما يتطلب ذلك من برامج للدراسات العليا والاستثمارات المرافقة لها. وبالنظر إلى المستقبل وحتى عام (2030) سيصل سكان العالم العربي إلى حوالي (450) مليون نسمة وعدد الطلاب سيكون آنذاك (25.11) مليون طالب يتطلبون من الأساتذة ما يقرب من (300) ألف مدرس أي أن على الوطن العربي أن يؤهل (114) ألف عضو هيئة تدريس من حملة الدكتوراة خلال الـ (15) سنة القادمة، أي بمعدل (6000) عضو هيئة تدريس إضافي سنوياً بافتراض استمرار الأوضاع كما هي عليه الآن. ومن هنا فإن رفع نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة لتصبح (1 إلى 20) بعد (20) سنة يتطلب تأهيل (8550) أو (9000) عضو هيئة تدريس سنوياً

وبالتخصصات المختلفة وباستثمارات تصل إلى ما متوسطه (900) مليون دولار سنوياً. هذا إضافة إلى التأهيل لزيادة أعداد الباحثين المتفرغين. انظر الجدول رقم (4).
جدول رقم (4): توقعات عام 2030، متوسط الأقطار العربية .

2030	2015	
450	350	عدد السكان (مليون)
25.11	5.4	عدد الطلبة (مليون)
%5.2	%6.1	تركيز الطلبة إلى السكان
650	400	الطلبة الجدد سنوياً لكل مليون من السكان
10 مليون دولار	4 مليون دولار	الاستثمارات الجديدة لكل مليون من السكان مرافق
80 مليون دولار	2.1 مليون دولار	الاستثمارات الجديدة لتكوين أعضاء هيئة التدريس لكل مليون من السكان
2:1	40:1	الطلب إلى أعضاء هيئة التدريس
5 مليون دولار		استثمارات تأهيل باحثين متفرغين لكل مليون من السكان

جدول رقم (5): متوسط الكلفة الاقتصادية للتعليم الجامعي (الرسوم) 2015 (دولار سنوياً)

متوسط الكلفة (دولار/ لكل طالب)	كلفة التعليم كنسبة من نصيب الفرد من الناتج المحلي بالقوة الشرائية	
5000	%95	الأردن
16000	%61	بريطانيا
20000	%45	الولايات المتحدة الأمريكية
7000	%135	لبنان
10000	%40	كندا

ونستطيع أن نتبين من استشراف أرقام عام 2030 ضخامة الأعباء الملقة على التعليم العالي في الأقطار العربية.

وهكذا ما لم تكن هناك رؤية واضحة وبرنامج وطني وقومي (ثنائي ومتعدد) بعيد المدى لكل بلد عربي على حدة والبلدان العربية مجتمعة فإن التعليم العالي لن يكون قادراً على مواكبة العصر، بل ربما لن يكون قادراً على المحافظة حتى على الحالة الراهنة. بل إن الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، قد تؤدي به إلى تراجع أكبر. خاصة إذا لم تقع تغيرات جذرية في البنية الاقتصادية للدولة باتجاه التصنيع.

إن حالة الأقطار العربية من حيث عدم قدرتها على النهوض الاقتصادي والانتقال إلى دول صناعية، وضآلة دور الجامعات العربية في تعجيل التطور الاقتصادي والاجتماعي في كثير من المواقع والأطراف يعود في جزء منه إلى أن «حجم الكتلة الخرجة من الأكاديميا» اللازمة لإحداث التغيير، ضئيلة وهزيلة الترابط وبطيئة التكوين في التنوعات المطلوبة، ودون دخول آليات جديدة تسرع وتحسن هذا التكوين مثل التعاون والتبادل والتشارك والاستثمار... إلخ، سيبقى الجسم التعليمي العالي يلهث تحت وطأة ضغط تعليم الأعداد المتزايدة على حساب المنتج النهائي، وتحت وطأة ضغط الاستثمار الرأسمالي غير المتوفر على حساب النوعية، وتحت وطأة ندرة أعضاء هيئة التدريس على حساب الإبداع، الأمر الذي يدفع التعليم العالي العربي إلى مأزق غاية في التعقيد بما في ذلك استمرار «الاعتماد العربي على الآخر» في المعرفة والتكنولوجيا والصناعة والغذاء والطاقة الصناعية وسواها الكثير.

يمكن القول بأن المؤشرات الإيجابية على نجاعة التعاون كثيرة، ولعل التأمل بالتجربة الأوروبية يعطي دروساً يمكن الاستفادة منها، سواء فيما يتعلق بالتشارك في مشاريع علمية وتكنولوجية معقدة مثل الفضاء والطاقة والكيمياء أو في مجال مساعدة الدول الأقل تقدماً (المجر، اليونان، البرتغال) في أوروبا على اللحاق بزميلاتها من الدول المتقدمة باعتبار أن التقدم للإقليم هو تقدم لجميع الدول.

وهنا يمكن الإشارة إلى المجالات الرئيسية للتعاون والتشبيك بين الجامعات العربية والتي تتمثل في الآتي:

1. البرامج الأكاديمية المشتركة.
2. مشاريع الأبحاث والتكنولوجيا والمختبرات.
3. تأهيل الأكاديميين والباحثين.
4. تبادل الأكاديميين والطلبة.
5. التأليف والترجمة.

6. العقود العلمية والتكنولوجية.
7. المعاهد التكنولوجية المتقدمة والمراكز المتخصصة.
8. المدارس الصيفية للأكاديميين والطلبة.
9. براءات الاختراع والتطبيق العملي.
10. الثقافة المجتمعية.

5- الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي.

ولعل أهم معالم الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الأقطار العربية تتمثل في:

- 1- ضالة ما تخصصه الحكومات للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، إذ على مدى الـ (50) سنة الماضية تراوحت هذه التخصيصات بين (1.0٪) إلى (4.0٪) من الناتج المحلي الإجمالي في معظم الأقطار العربية. فإذا أخذنا تواضع الناتج المحلي الإجمالي العربي، نجد أن ما يخصص للبحث والتطوير العربي لا يتعدى (7) دولارات للفرد مقابل (900) دولار في ألمانيا و(1100) في اليابان و(1000) في إسرائيل و(1250) في فنلندا و(7.3) في الهند و(23) في الصين.
- 2- ضالة ما يتم تخصيصه للتعليم عموماً حيث لا يتعدى ذلك 6٪ من الناتج المحلي الإجمالي (للدول غير النفطية) والذي هو بالأرقام المطلقة يقترب من (15٪) من ما تخصصه الدول المتقدمة لهذه الغاية.
- 3 - غياب دور المؤسسات الخاصة والشركات والصناعات الوطنية العربية عن دعم البحث والتطوير وتمويل البرامج البحثية أو التعليمية أو الثقافية إلا في حدود ضيقة، وبالرغم من غياب المعلومات المحدثة، فإن الأرقام المتاحة تشير إلى أن نسبة تمويل البحث والتطوير في البلاد العربية من القطاع الخاص لا تتعدى (10٪) من مجمل تخصيصات البحث والتطوير مقابل (70٪) في أوروبا والولايات المتحدة و(60٪) في اليابان.
- 4 - غياب الوعي العربي الرسمي بالمشكلات التي تتطلب مشاريع تتولاها الجامعات ابتداءً من القضايا الساخنة الكبرى كالمياه والطاقة والتصحر والزراعة وال عمران والتصنيع والاتصالات والنقل والمواد والتكنولوجيا والإلكترونيات والطب وصناعة الأدوية، مروراً بالقضايا الباردة التي لا تقل خطورة على المدى البعيد من مثل: التأليف والترجمة والثقافة الجماهيرية وتأثيرات العولمة على أنماط الاستهلاك، والسلوك والثقافة والإبداع والاختراع والشباب، والإعلام وغير ذلك الكثير. ومن شأن نقص الاهتمام

هذا على المستوى الرسمي أن ينعكس تلقائياً على الجامعات فيتلصص مرة ثانية الدور والمكانة والرسالة إلى التعليم فقط وما يستلزمه من حدود دنيا.

جدول رقم (6): مخصصات البحث والتطوير في عدد من البلدان.

المخصصات البحث والتطوير (نسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي)	البلد
67.2	أمريكا
13.2	فرنسا
17.3	اليابان
25.1	ايرلندا
8.0	الهند
88.2	كوريا
36.2	سنغافورة
33.1	الصين
4.0	الأردن
3.0	مصر
7.4	اسرائيل

6- برامج الأبحاث المشتركة

شأنها شأن أي إقليم حضاري ومناخي فإن هناك العديد من «المسائل» المتماثلة في الوطن العربي باعتباره إقليماً حضارياً مناخياً واحداً والتي تتطلب جهوداً هائلة في البحث العلمي والتطوير التكنولوجي حتى يمكن الخروج بنتائج ذات قيمة حقيقية في التطبيق، فمسائل مثل: هندسة الجينات وزراعة المناطق الجافة وأمراض المناطق الحارة والصناعات الدوائية والمياه والطاقة والتصنيع والنقل وإعمار المدن، كلها

تتطلب أبحاثاً وجهوداً وتخصصات يصعب على أي جامعة عربية منفردة أن تقوم بها إذا أرادت أن تصل إلى نتائج حاسمة بسبب ضآلة مخصصات البحث ومن الضروري في هذا المقام التمييز بين نوعين من الأبحاث.

-الأول: يعنى بالنشر العلمي في المجالات العلمية ولغايات النشر فقط كما هو سائد في معظم الجامعات العربية،

-والثاني: يتناول المشكلات التي تواجهها القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية المختلفة، فالنوع الأول لا يعنى للسياسيين وصانعي القرار ومسؤولي الإنفاق الشيء الكثير على أهميته النسبية في هذه المرحلة، ولكن النوع الثاني هو الذي يمثل استثماراً حقيقياً يمكن أن يتفاعل صانع القرار مع متطلباته.

فمسألة المياه مثلاً تتطلب عشرات التخصصات التي ينبغي تدريسها، ابتداء من الهيدرولوجيا، ومروراً بتكنولوجيا التحلية وإعادة التدوير، وانتهاءً بإدارة المصادر والشبكات المائية... إلخ. وتشير أزمة المياه التي لا يخلو بلد عربي واحد من تبعاتها إلى أن التفاصيل العلمية والهندسية والتكنولوجية الدقيقة بكل تعقيداتها لا يمكن الوصول إلى حلول ناجعة لها دون برامج مشتركة تقوم الجامعات العربية بها، هذا إذا أرادت الأقطار العربية أن تجد حلولاً ناجعة وتنشئ صناعة عربية للمياه من الألف إلى الياء كبديل لشراء التكنولوجيات الجاهزة والتي تعجز معظم البلدان العربية غير النفطية عن شرائها.

إن العمل الجاد على برنامج شمولي في المياه أو الطاقة أو التصحر مثلاً، يتطلب اشتراك مختلف الأقسام التعليمية على مستويات البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه والمعاهد التكنولوجية التطبيقية وما بعد ذلك، كما يتطلب التشارك مع القطاعات والمؤسسات الصناعية ذات العلاقة بكل التفاصيل الأكاديمية والبحثية والتكنولوجية والإدارية والإبداعية والتشبيكية المرافقة.

7- التأليف والترجمة والكتاب

تعاني الأقطار العربية من نقص كبير في إنتاج الكتب والمجلات والنشرات والوثائق الصلبة والإلكترونية من حيث التأليف أو الترجمة أو الصناعة الجيدة، وبقدر ما تبدو هذه المسألة ثانوية في نظر الكثيرين من أساتذة الجامعات بقدر ما هي خطيرة في تأثيرها على نوعية العمل الأكاديمي والبحثي والتطويري وعلى أداء الخريج وإمكانات تميزه وإبداعه في حقل العمل، إن ما يصدر سنوياً من كتب مؤلفة أو مترجمة ومجلات علمية وتكنولوجية لا يتعدى بضعة آلاف، أما الكتب والمجلات والوثائق ذات النوع والمستوى العلمي الأكاديمي والفكر الرفيع فهي محدودة للغاية. والسؤال هو: كيف يمكن أن يكون لدى

القطر الواحد ولدى الوطن العربي الديناميكية العالية المنتجة للتعليم العالي في غياب أهم وسيط للتعليم والتعلم والبحث والتطوير والفكر والعلم وهو الكتاب.

يتراءى للكثير من الأكاديميين، أن لا مشكلة في الكتاب أو المجلة أو الوثيقة، فالشبكات الإلكترونية والكتب الأجنبية متاحة لمن يشاء. حيث إن الكتاب الأجنبي والوثيقة والمجلة الأجنبية، لأسباب اللغة والكلفة والتوفر والملاءمة، لا يخاطب إلا جزءاً ضئيلاً من جمهور التعليم العالي والبحث العلمي، وقد يكونون أوائل الطلبة أو المسورين أو الباحثين المجتهدين، والذين غالباً ما يصبحون جزءاً من الأكاديميا، ولكن الأكثر أهمية هو الجسم الأكبر من الطلبة والباحثين، ثم جسم المجتمع، لأنهم هم من يحرك المجتمع ويشغلون الصناعة ويحركون القطاعات وينشؤون المشاريع ويصنعون التقدم.

إن مجال التعاون بين مؤسسات التعليم العالي، سيكون ذا فائدة كبيرة واقتصاديات جيدة وسهولة في التنفيذ، بسبب وحدة اللغة وهي اللغة العربية، وبسبب تماثل الثقافة والتاريخ وتماثل المرحلة الحضارية. وهناك إشكالات رئيسية ثلاثة تعيق التعاون في هذا المجال:

- الأول: إن تعليمات الترقية الأكاديمية وهي الهاجس الأكبر لدى أساتذة الجامعات لا تعطي الترجمة والتأليف أو الفكر أو الفلسفة في العلم أو التكنولوجيا أو الثقافة العلمية أهمية تذكر مقارنة بالأبحاث التي يمكن نشرها في مجلات علمية، وهذا يعني عزوف الأكاديميين عموماً عن التأليف والترجمة.

- الثاني: إن قواعد البيانات عن التأليف والترجمة العربية الأكاديمية والفكرية لا تسعف كثيراً.

- الثالث: إن صناعة الكتاب العربي لا زالت أدنى من المستوى المنشود.

لقد استطاعت الهند وعدد سكانها يزيد عن (3) أضعاف العالم العربي أن تحل مشكلة الكتاب من خلال التوسع في التأليف والترجمة على شتى المستويات وبمختلف المواضيع والطبعات بل وعقدت اتفاقيات مع دور النشر العالمية الكبرى لإعادة إنتاج منشوراتها في الهند.

ونقترح برنامجاً تعاونياً يعمل على:

- بناء قاعدة بيانات الكتب العلمية والفكرية والتكنولوجية ذات العلاقة بالتعليم العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

- التفاوض مباشرة وبمساعدة اتحاد الجامعات العربية مع دور النشر العالمية الكبرى لإعادة طبع وترجمة الوثائق العلمية ليتم توزيعها في الأقطار العربية من خلال برنامج تتوافق عليه مؤسسات التعليم العالي العربية.

- عقد اتفاقيات لإجازة طبع الكتاب العربي في بلد عربي آخر مقابل حقوق معينة.

- قيام الحكومات بتسهيل عملية استيراد وتصدير الكتب على المستوى العربي.
- دعم مراكز التأليف والترجمة العربية.
- تطوير صناعة الكتاب.

كما أن زيادة المحتوى الرقمي على شبكة الإنترنت من خلال برامج مشتركة تقودها الجامعات من شأنها أن تفتح المجال لمرجعية معلوماتية ومعرفية جديدة يتعامل معها الشباب سواء لغايات الدراسة أو الثقافة أو البحث العلمي أو التطوير التكنولوجي.

وهنا يمكن للقطر الواحد وللعالم العربي أن يستفيد من ميزة اللغة المشتركة الواحدة وهي العربية لتحقيق إنجازات سريعة، وفي نفس الوقت فعلى الحكومات العربية أن تدرك أهمية خطوة هذا الأمر فتقدم للجامعات الدعم المالي لإنجاح هذه المشاريع.

8- المسألة الثقافية

يحتاز العالم العربي مرحلة معقدة من «التوليف الثقافي» الذي يترك آثاره السلبية على أساليب التفكير وطريقة صنع القرار والتوجه الكلي للمجتمع، ففي الوقت الذي يتسع نطاق التعليم ويتصاعد مستوى العلم والتكنولوجيا والبحث والإنجاز في العالم، فإن الحالة العربية في تراجع وعلى كل صعيد الأمر الذي يتطلب الارتفاع بمستوى ونوعية الثقافة المجتمعية والشبابية إلى الأعلى.

وفي الوقت نفسه يتعرض العالم العربي إلى موجات هائلة من الثقافة الهابطة والثقافة الجاهزة والثقافة الشفهية والثقافة التجارية والثقافة المتطرفة، ويتم تمريرها إلى العقل العربي والسلوك العربي، خلال أحدث الوسائل وآخر المبتكرات التكنولوجية إلى الدرجة التي بدأت القراءة والكتابة والمهارات اليدوية والفنية والعقلية تتضاءل باضطراب قد لا تبدو خطورتها الآن ولكن على مدى السنوات القادمة ستصبح بالغة الخطورة، إضافة إلى انجراف الشباب وراء العنف والإرهاب.

إن الحالة في العالم المتقدم وحتى الناهض (الصين، الهند، ماليزيا... إلخ) مختلفة تماماً فهناك مؤسسات وطنية متقدمة في الصناعة والزراعة والثقافة والتعليم والفكر والفنون وكل شيء تقريباً تضع نوعاً من التوازن وتعادل من التأثيرات السلبية بمعنى أن الزيادة في نزعة الاستهلاك توأكبها بل تتفوق عليها زيادة في معدلات الادخار والاستثمار والإنتاج والإبداع، وبالتالي فإن التأثيرات السلبية تتضاءل إلى حد كبير. أما العالم العربي فقد انطلق من الشح والفقر واللا إنتاج واللا صناعة إلى بؤرة الاستهلاك والانفلات.

وإذا كان التعليم العالي في النهاية والبدية يتعامل مع المجتمع، فهل يستمر الحال على عواهنه، أم يكون هناك مشروع «علمي ثقافي عقلائي» عربي لترشيد الحالة وإنتاج الثقافة الأخرى، أو تصعيد التيار الفكري المتوازن، الذي ينير الطريق نحو إعادة التماسك للمجتمع، وتعزيز الإنتاج بكل جوانبه؟ بمعنى أنه على الجامعات أن تلعب الدور التنويري الجماعي الحديث الذي يمثل طرق النجاة، أو قارب الخلاص من الفكر المتطرف والهابط والثقافة والفن المتحدر، الذي أصبح يشد المجتمع بأسره نحو الأسفل بكل ما ينعكس على السياسة والاقتصاد والصحة ونوعية الحياة؟ وأن تقوم بمثل هذا الدور جامعة واحدة في بلد عربي واحد أمر غير ممكن، ولكن من المتاح أن يكون هذا مشروع وطني وآخر عربي، تشارك فيه الجامعات العربية والمنظمات العربية ذات العلاقة.

9- المراكز المتخصصة والإبداع

إن التعليم العالي الذي لا يتفاعل مع المراكز العلمية والتكنولوجية المتخصصة والتي تتمتع بإمكانات كافية لا يستطيع أن يكون جزءاً من آليات الإبداع والابتكار والاستكشاف والاختراع والتجديد على مستوى المجتمع وعلى مستوى الأمة.

وهذا يعني أن الدولة العربية الواحدة والعالم العربي بحاجة إلى مئات المراكز العلمية والتكنولوجية المتخصصة في كل الاتجاهات ابتداءً من المجالات الاجتماعية بكل تعقيداتها والتي لم يستطع المجتمع العربي أن يجد حلولاً لها مروراً بمراكز التكنولوجيا في الصناعة والزراعة والمياه والطاقة والطاقة النووية والفيزياء والكيمياء الصناعية... إلخ. وانتهاءً بالمراكز المتقدمة مثل أبحاث الفضاء والاتصالات والتكنولوجيا النانوية والفيمتوية والطب والإشعاع وغيرها الكثير الكثير.

وهنا يمكن إنشاء مراكز متخصصة على المستوى الوطني أولاً ثم العربي، تشارك فيها جامعات وطنية وعربية لغايات البحث والتطوير والتأهيل والتدريب واشتراك جامعات وطنية في مركز واحد، أو مجموعة من المراكز ثم مشاريع ثنائية وهكذا؟

إن تمكن الأقطار العربية من التكنولوجيا ضئيل للغاية فلا يكاد يوجد قطاع إنتاجي فيه اكتفاء من الإنتاج في الغذاء وفي الدواء في التسليح في الكيماويات في الأغذية في الفنون في الثقافة في الزراعة في كل شيء.

وإذا نظرنا إلى المراكز المتخصصة في أوروبا والشراكات الأوروبية الجامعية والصناعية والرسمية والأهلية ندرك أهمية الدور الذي تلعبه هذه المراكز وأهميتها في إنتاج الإبداعات الجديدة التي تميز المسيرة الحضارية للدول المتقدمة.

إن الإشكالات السياسية في هذا الأمر كثيرة ومعقدة ولكن بداياتها على مستوى جامعات الوطن الواحد أقل تعقيداً ولكن ذلك يتطلب الإرادة لدى المؤسسات الأكاديمية والتزامها بقضايا المجتمع ليس فقط لتقديم خدمة هنا أو خدمة هناك بقدر ما هي للانتقال بالمجتمع إلى مرحلة أكثر رقياً حتى تنتقل الجامعات نفسها إلى مرحلة أكثر تقدماً.

10- آليات مقترحة

إن النظر إلى التعاون بين مؤسسات التعليم العالي الوطنية والعربية بشكل جاد واعتباره استثماراً في العمل الوطني والعربي المشترك، يتطلب وضع وتطوير آليات عمل فعالة لجعل هذا التعاون ممكناً وعملياً ومرغوباً، وفي خلاف ذلك فإن العمل الفردي سيكون متقطعاً وأقل من الطموح، ويمكن التفكير في عدد من الآليات وفي الإطار التالي:

أولاً: إنشاء وحدة صغيرة للتعاون الوطني والعربي في كل جامعة عربية يديرها مسؤول برتبة إدارية وأكاديمية متقدمة يتولى متابعة التفاصيل، وبناء قاعدة البيانات محدثة لهذه الغاية.

ثانياً: تقوم كل جامعة عربية بتخصيص صفحة موسعة للتعاون الأكاديمي مع الجامعات الوطنية والعربية على موقعها الإلكتروني، بحيث يتم عرض جميع المعلومات والبرامج والعروض والمواد والأفكار والمشاريع والمقترحات ذات العلاقة ليتم التواصل الفوري حسب الاهتمام بين الجامعات.

ثالثاً: تخصيص نسبة من موازنة الجامعة التشغيلية في حدود (2%) لغايات التعاون الوطني والعربي الأكاديمي والتكنولوجي المبرمج، واعتماد مبدأ تبادل التكاليف العينية لتسهيل مواجهة النفقات المتعلقة بالتعاون.

رابعاً: إنشاء صندوق وطني وآخر عربي خاص، للتعاون الأكاديمي بين الجامعات العربية تكون موارده:

- مساهمات الدولة الوطنية والدول العربية.

- تبرعات ومساهمات من الشركات والمؤسسات الاقتصادية والأشخاص.

- وقفيات وهبات من الأشخاص والشركات والدول.

خامساً: التزام الشركات والؤسسات العابرة للحدود العربية سواء كانت عربية الملكية أو أجنبية ولكنها تعمل في أكثر من قطر عربي بالمساهمة بنسبة 5.2% من أرباحها (في الأقطار العربية) لصالح الصندوق العربي للتعاون الأكاديمي.

سادساً: قيام الجامعات العربية بإنشاء قسم خاص للعقود الأكاديمية والبحثية يقدم خدماته للدول والمؤسسات بالتعاون مع الجامعات العربية التي تتوفر لديها الاختصاصات المطلوبة لتطوير نظام معين أو حل مشكلة مستعصية ويذهب جزء من عائدات التعاقدات إلى الصندوق العربي للتعاون الأكاديمي.

التفكير العلمي لدى طلبة الجامعة

د. أحمد القارعة

جامعة الطفيلة التقنية /الأردن.

ahmedqarareh@yahoo.com

المقدمة

تعد عملية تنمية التفكير العلمي بمختلف مستوياته وأنماطه هدفاً رئيساً من أهداف التربية العلمية؛ وذلك بسبب اتصاله الوثيق بالتطور العلمي والتكنولوجي في مختلف مجالات الحياة، ولقد اهتمت معظم دول العالم بتطوير المناهج التعليمية في كافة مستويات التعليم، وتوفير البيئة التعليمية الإثرائية لتنمية قدرات الطلبة في مهارات التفكير بأشكاله وأنماطه المختلفة.

ويشار إلى التفكير على أنه عملية ذهنية نشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على حل المشكلة، ويعرفه باير (Beyer) المشار إليه في جروان (2010) على أنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، أما دي بونو (De Bono)، (1999) فيفترض أن التفكير هو اكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف، وتعرفه غليون (2002) بأنه مجموعة من المهارات العقلية المتكاملة اللازمة لحل مشكلة باستخدام منهج علمي تتوافر فيه الموضوعية ويتسم بالدقة. ومن خلال هذه التعريفات يلاحظ الترابط الوثيق بين التفكير العلمي وحل المشكلات، والتأكيد على أن التفكير العلمي يتضمن مهارات وخطوات متدرجة ويتكون من مهارات: تحديد المشكلة، واختيار الفروض المناسبة، واختبار صحة الفرض، وتفسير البيانات، والتعميم.

ورغم تنوع وجهات النظر حول مفهوم التفكير العلمي إلا أنه يتصف بما يلي:

- 1- يمكن تعلمه وتنميته.
- 2- مصاحباً لموقف مشكل.
- 3- موجهاً لحل مشكلة.
- 4- يختلف من فرد لآخر.
- 5- يشتمل على عدة مهارات.

وتتأثر عملية تنمية التفكير العلمي كغيرها من التتاجات التعليمية أهمها المهارات التدريسية وما تتضمنه من تخطيط للموضوع، وإدارة للموقف التعليمي، وطرائق التدريس، واستخدام وسائل تعليمية حديثة، وتشجيع الطلبة على استخدام قدراتهم العقلية من خلال أنشطة وخطط ذهنية إثرائية، وإثارة تفكيرهم، وتوجيه الأسئلة، وأساليب تقويمهم، ويشير سليم (2001) إلى أن استخدام هذه الفعاليات لها دور إيجابي في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.

أسئلة الدراسة

ما مستوى التفكير العلمي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

ما علاقة التفكير العلمي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية بالتخصص، ومستوى الطالب، والنوع الاجتماعي؟

وقد أجريت بعض الدراسات في هذا المجال ومنها دراسة عبدالله وعبود والحمداني (2007) والتي هدفت تقصي مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية من كلية العلوم في جامعة الموصل لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء عدة متغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبة، وطبق عليهم اختبار طبيعة العلم، واختبار التفكير العلمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تدني كل من: مستوى التفكير العلمي، ومستوى فهم طبيعة العلم، أما دراسة المساعيد (2011) فقد هدفت معرفة مستوى التفكير العلمي عند طلبة جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات، وقد تكونت العينة من (255) طالباً، واستخدمت الباحثة مقياساً للتفكير العلمي، وكان من نتائج الدراسة أن مستوى التفكير لدى الطلبة كان فوق المستوى الافتراضي.

يتناول هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وعييتها، وأدوات الدراسة وخطوات تطويرها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالصورة المسحية المنسجمة مع طبيعة الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الطفيلة التقنية للعام الدراسي 2015/2016م والبالغ عددهم (5609) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة (345) طالباً وطالبةً موزعين على كليات الجامعة الخمس.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث مقياس التفكير العلمي الذي أعده القادري (2005) والذي يتكون من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على مهارات التفكير العلمي الآتية:

- 1- مهارة تحديد المشكلة وتقاس بالفقرات (1-8).
- 2- مهارة وضع الفرضيات وتقاس بالفقرات (9-14).
- 3- مهارة اختبار صحة الفرضية وتقاس بالفقرات (15-20).
- 4- مهارة التفسير وتقاس بالفقرات (21-26).
- 5- مهارة التعميم وتقاس بالفقرات (27-32).

ويصحح الاختبار بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة عن الفقرة، والعلامة صفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (32)، وأدنى درجة ستكون (صفر)، وبمتوسط افتراضي (16) درجة.

بالإضافة إلى دلالات الصدق والثبات التي يتمتع بها المقياس إلا أنه تم التحقق من صدق هذا المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتقويم، والكيمياء، والفيزياء، والهندسة، لمعرفة مدى موافقته لقياس مستوى التفكير العلمي عند طلبة الجامعة؛ فأقره المحكمون بصيغته الأصلية كما أعده القادري (2005)، والذي أشار إلى أن نسبة صدق محتوى الفقرات قد تراوحت ما بين (96.0) و(84.0)، أما صدق البناء فقد تم خلال معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية، إذ تراوحت قيمتها ما بين (62.0) و(75.0)، وهي قيم دالة إحصائياً أما ثبات المقياس الكلي فقد كان (81.0) باستخدام معادلة (KR-20)، و(87.0) بطريقة الإعادة؛ الأمر الذي جعل الباحثين يطمئنان إلى تطبيقه في هذه الدراسة بصيغته الأخيرة.

تم حساب مستوى التفكير العلمي لدى الطلبة فكان (18) - العلامة القصوى 32- وبمستوى متوسط، ثم حسب معامل الارتباط بين درجات تقديرات الطلبة على للمهارات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة

الشاملة ومتوسط درجاتهم على مقياس التفكير العلمي باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ (64.0)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($01.\alpha < 0$)، ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

إن المستوى المتوسط للتفكير العلمي لدى الطلبة يمكن أن يعزى إلى العديد من العوامل منها أن المناهج الدراسية قد صممت تصميمياً لا يساعد على تنمية تفكير الطلبة، إذ لا يزال الطابع السائد في وضع المناهج كما يشير سعادة (2003) متأثراً بالافتراض الذي مفاده أن عملية وضع كماً هائلاً من المعلومات ضرورية وكافية لتنمية تفكير الطلبة، وينعكس هذا الافتراض في طرائق التدريس السائدة والتي يغلب عليها الجانب التلقيني، وتركز على حشو عقول الطلبة بالمعلومات والقوانين دون اهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمي، بالإضافة إلى أن الفلسفة السائدة في مؤسساتنا التربوية من مدارس وجامعات تركز على نقل وتوصيل المعلومات بدل من التركيز على توليدها أو استعملها، كما أن نظام التقويم السائد في معظم المؤسسات التربوية يركز على المستويات الدنيا من التفكير وعلى حفظ المعلومات، واعتبار أن الطالب المبدع هو الطالب الذي يحفظ أكثر، ويؤكد المانع (2005) أن تعليمنا في الوطن العربي يعتمد على التقليد وحفظ النصوص، وأن الطالب يحفظ آلاف السطور، وينساها بعد الاختبار ليكون في النهاية شخصاً غير قادر على التفكير والاستنتاج، وفي هذا الصدد يضيف سانو (2014) أن النظرة لا زالت إلى أن الطالب المثالي - في نظر العديد من المدرسين - هو من يجلس جامداً على مقعده كبقية السواكن في قاعة الدرس دون سؤال أو استفهام أو مشاركة، وإن خطأ الأستاذ أفضل من صواب الطالب.

ويرى الباحث أن هذا المستوى من التفكير العلمي يمكن أن يعزى إلى اعتقاد العديد من المدرسين أنه هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة خلال المواقف التعليمية؛ مما يجعل معظم التفاعل اللفظي لصالح المدرس، والذي يعتمد على مرسل ومستقبل، بينما يكون دور الطالب هامشياً، بالإضافة إلى تمسك الكثير من المدرسين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم؛ مما يعيق التفكير وتعددية الآراء، كما أن عدم تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة يحد من تفكير الطلبة، يضاف إلى ذلك اعتماد الكثير من المدرسين على كتاب واحد مقرر واعتباره المرجع الوحيد وتركيز المدرس عليه في شرحه وأسئلته؛ مما يُضعف فرصة الاستفادة من الانفجار المعرفي الذي لا يمكن لكتاب أو مرجع تغطية جوانب الموضوع، فالتفكير هنا محصور في وجهات نظر محددة.

المراجع

- جروان، فتحي. (2010)، العين: دار الكتاب الجامعي، دولة الإمارات العربية.
- سانو، قطب. (2014)، قطر: إدارة البحوث والدراسات.
- سعادة، جودت. (2003)، نابلس: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليم، فداء. (2011). أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي، 4، (2)، 249-272.
- عبدالله، عبدالرزاق وأنور، عبود والحمداني، أمير. (2007). مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء عدة متغيرات، 14، (18)، 186-202.
- غليون، أزهار محمد. (2002). رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- المانع، عزيز. (2001). تنمية التفكير العلمي عند التلاميذ، 17، (59)، مكتب التربية لدول الخليج العربي.

مهارات التفكير العلمي

الطالب / الطالبة:

تحية طيبة وبعد،،،

بين يديك مقياس لمهارات التفكير العلمي، يتضمن مجموعة من المواقف، يأتي عقب كل موقف ثلاثة بدائل (إجابات)، اقرأ المواقف بعناية وتفحص البدائل المرافقة لكل منها، ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً أو أكثر في المكان الذي يعبر عن موقفك من فحوى فقراته على ورقة الإجابة. (X) دقة وذلك بوضع إشارة.

كما يرجى التكرم بالإجابة عن جميع فقرات المقياس بصراحة، وعدم وضع أكثر من إجابة للفقرة الواحدة، علماً بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

فقرات مقياس التفكير العلمي

القسم الأول

تحديد المشكلة: يتضمن هذا القسم (8) فقرات، يلي كل منها ثلاثة أسئلة تمثل مشكلات تحتاج إلى حلول، وتعكس علاقة بين متغيرين، يمكن اختبارها وتجريبها، اقرأ كل فقرة ثم الأسئلة التي تليها، واختر السؤال الذي يمثل المشكلة الرئيسة التي تتضمنها الفقرة:

(1) يعاني المزارعون من خسائر فادحة بسبب الصقيع الذي يتلف مزروعاتهم شتاء؛ نتيجة تجمد الماء الناشئ عن انخفاض درجة الحرارة، المشكلة هي:

أ - كيف نتفادى أثر الصقيع على المزروعات؟

ب - كيف نتفادى تجمد الماء بسبب انخفاض درجة حرارته؟

ج - كيف نتخلص من ظاهرة الصقيع في فصل الشتاء؟

(2) من التحديات التي تواجه انتشار الحاسوب التعليمي في المدارس ضعف مستوى الثقافة الحاسوبية لدى العاملين في الميدان التربوي، المشكلة هي:

أ - ما التحديات التي تواجه انتشار الحاسوب التعليمي؟

ب - ما أسباب ضعف انتشار الحاسوب التعليمي؟

ج - كيف نرفع مستوى الثقافة الحاسوبية؟

3) ينتمي شخص لعائلة تعاني من مرض وراثي خطير، وقد أدى هذا المرض إلى وفاة عدد من أقاربه، وهو يخشى الموت بهذا المرض، المشكلة هي:

أ - كيف نقضي على الخوف من الموت لدى هذا الشخص؟

ب - ما أسباب وجود المرض الوراثي في العائلة؟

ج - كيف نواجه هذا المرض الوراثي؟

4) حصل هبوط لعمارة في أحد الأحياء السكنية في مدينة كبيرة؛ مما أدى إلى فزع سكانها، وترحيلهم عنها، المشكلة الرئيسة هي:

أ - ما أسباب هبوط العمارة؟

ب - ما أسباب فزع سكان العمارة التي تعرضت للهبوط؟

ج - كيف نتفادى هبوط عمارات أخرى في الحي؟

5) تشير التقارير اليومية في بعض المدارس إلى شيوع ظاهرة التدخين لدى بعض الطلبة، وهذه السلوكيات تعرضهم للعقوبات، هي:

أ - لماذا يخالف الطلبة التعليمات المدرسية؟

ب - ما أسباب تعرض الطلبة للعقوبات المدرسية؟

ج - كيف نساعد الطلبة على التخلص من ظاهرة التدخين؟

6) يدعي أحد رجال الأمن ازدياد انتشار تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية، المشكلة الرئيسة، هي:

أ - كيف نتفادى ضعف دوريات مكافحة المخدرات في المناطق الحدودية؟

ب - ما أسباب ازدياد معدل نشاط تجارة المخدرات في المناطق الحدودية؟

ج - كيف نقضي على ظاهرة تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية؟

7) يشير أحد تقارير رجال السير إلى ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق بسبب السرعة الزائدة؛ مما يتسبب في خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات، هذا النص يتضمن مشكلة رئيسة هي:

أ - لماذا لا توجد قوانين صارمة للحد من حوادث السير؟

ب - ما أسباب ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق؟

ج - كيف نحد من عدد حوادث السير على الطرق؟

9) يشعر المهتمون في البيئة بالإحباط، إذ يلحظ تزايد معدلات التلوث البيئي كمّاً ونوعاً على الرغم من حملات التوعية البيئية العديدة في وسائل الإعلام المختلفة، المشكلة هي:

أ - ما أسباب فشل الحملات الهادفة إلى حماية البيئة؟

ب - كيف نحدّ من ارتفاع معدلات التلوث البيئي؟

ج - لماذا يشعر المهتمون في البيئة بالإحباط؟

القسم الثاني

اختيار الفروض: الفرضية هي جملة خبرية تمثل تخمين ندعيه ونعتقد أنها حل تقريبي مقترح لمشكلة، فيما يلي (6) فقرات، يلي كل منها ثلاثة فروض مقترحة، اختر الفرض الرئيس الذي تتضمنه الفقرة:

10) من التحديات التي تواجه انتشار الحاسوب التعليمي في المدارس هو ضعف مستوى الثقافة الحاسوبية لدى العاملين في الميدان التربوي، هذا يشير إلى فرض رئيس مفاده:

أ - يساعد انتشار الثقافة الحاسوبية على استخدام المعلمين للحاسوب التعليمي.

ب - مستوى الثقافة الحاسوبية مهم في الميدان التربوي.

ج - يساعد انتشار الأجهزة الحاسوبية على تطوير العمل التربوي.

11) تشير التقارير اليومية في بعض المدارس إلى شيوع ظاهرة التدخين لدى بعض الطلبة، وهذه السلوكيات تعرضهم للعقوبات؛ لأنها تُعد مخالفة للتعليمات المدرسية، هذا يشير إلى فرض رئيس هو:

أ - تساعد التعليمات المدرسية على الحد من ظاهرة التدخين.

ب - شيوع ظاهرة التدخين يعرض الطلبة للعقوبات المدرسية.

ج - تساعد العقوبات على التزام الطلبة بالتعليمات المدرسية.

12) يدّعي أحد رجال الأمن ازدياد انتشار تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية، ولهذا فهو يطالب بتكثيف دوريات الأمن المختصة بمكافحة المخدرات فيها للحدّ من تجارة المخدرات، هذا يتضمن فرضاً رئيساً مفاده:

أ - نشاط رجال الأمن في المناطق الحدودية يحد من تعاطي المخدرات لدى سكانها.

ب - نشاط رجال الأمن في المناطق الحدودية يحدّ من نشاط تجارة المخدرات.

ج- ازدياد نشاط تجار المخدرات يؤدي إلى انتشار المخدرات في المناطق الحدودية.

(13) يشعر المهتمون في البيئة بالإحباط، إذ يلحظ تزايد معدلات التلوث البيئي كماً ونوعاً على الرغم من حملات التوعية البيئية العديدة في وسائل الإعلام المختلفة، هذا يتضمن فرضاً مفاده:

أ- تسهم حملات التوعية البيئية في الحد من تلوث البيئة.

ب- يؤدي ازدياد معدلات التلوث إلى تراجع الوضع البيئي.

ج- يؤدي فشل الحملات البيئية إلى الإحباط.

(14) يقول أحد التربويين: إن بعض الطلبة يعانون من قلق وتوتر كلما اقتربت الامتحانات المدرسية؛ مما يؤثر على مستوى أدائهم في الامتحانات المدرسية، الفرض الرئيس هو:

أ- يؤدي رسوب بعض الطلبة في الامتحانات المدرسية إلى توترهم وقلقهم.

ب- خفض القلق لدى بعض الطلبة يسهم في رفع مستوى أدائهم في الامتحانات.

ج- تساعد الامتحانات المدرسية على رفع مستوى القلق والتوتر لدى بعض الطلبة.

(15) يشير أحد تقارير رجال السير إلى ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق؛ مما يتسبب في خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات، وهذا يتطلب وضع قوانين سير صارمة للحد من حوادث السير، هذا النص يتضمن فرضاً مفاده:

أ- ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق.

ب- عدم وجود قوانين صارمة يتسبب في خسائر في الأرواح والممتلكات.

ج- وضع قوانين سير صارمة يساعد على الحد من عدد حوادث الطرق.

القسم الثالث

اختبار الفروض: يتضمن هذا القسم (6) فقرات، يلي كل منها ثلاثة خيارات تمثل إجراءات مقترحة لاختبار فرض رئيس تتضمنه الفقرة، واحد منها صحيح ويمكن الأخذ به فقط، عين الخيار الصحيح لكل فقرة:

(16) لاحظ عالم أن النبات الذي يتعرض لأشعة الشمس ينمو، بينما النبات الذي تحجب عنه أشعة الشمس يذبل ويموت؛ يمكن اختبار صحة ما لاحظته العالم بواحدة من التجارب التالية:

أ- تعرض مجموعة نباتات لضوء الشمس لمدة كافية، ونراقب نموها.

ب- نعرض نبات معين للشمس ونحجبها عن نبات آخر ونراقب نموها.

ج- نعرض مجموعة نباتات للشمس ونحجبها عن مجموعة أخرى ونراقب نموها.

17) يدّعي أحد رجال الأمن ازدياد انتشار تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية، يمكن اختبار هذا الادعاء عن طريق مقارنة نسب انتشار المخدرات بين سكان:

أ- المناطق الحدودية المختلفة.

ب- منطقة حدودية ومنطقة أخرى غير حدودية.

ج- مناطق حدودية ومناطق أخرى غير حدودية.

18) ادعت شركة أنها أنتجت معجون أسنان قادر على حماية الأسنان من التسوس، يمكن اختبار صحة ادعاء الشركة عن طريق مراقبة أثر استخدام المعجون الجديد لمدة كافية مع:

أ- مجموعة أطفال يتم اختيارهم عشوائياً.

ب- مجموعة أطفال تخلو أسنانهم من التسوس.

ج- مجموعة أطفال أصيبت أسنانهم بالتسوس.

19) ادعت شركة أنها أنتجت نوعاً جديداً من حليب الأطفال (س) يساعد على النمو أكثر من حليب آخر معروف (ص)، يمكن اختبار صحة هذا الادعاء عن طريق مقارنة معدل نمو مجموعة أطفال تغذى بحليب (س) مع معدل نمو مجموعة أخرى:

أ- تغذت بحليب (ص) مدعماً برضاعة طبيعية.

ب- تغذت بحليب (ص) دون رضاعة طبيعية.

ج- تغذت بحليب (س) مدعماً بحليب (ص).

20) ادعت شركة صناعات كيمياوية إنتاج منظف غسيل يزيل أشد البقع التصاقاً بالملابس، يمكن اختبار صحة هذا الادعاء عن طريق غسل مجموعة ملابس بالمنظف الجديد ومراقبة أثره في:

أ- تنظيف مجموعة الملابس.

ب- إزالة البقع الدهنية العالقة بمجموعة الملابس.

ج- إزالة البقع التي يصعب التخلص منها بالمنظفات العادية.

21) يفترض باحث ازدياد ظاهرة العنف لدى الأطفال الذين يشاهدون برامج تلفزيونية تتضمن مشاهد عنف، يمكن اختبار هذا الفرض عن طريق ملاحظة معدل العنف في سلوك أطفال شاهدوا:

- أ- برامج تلفزيونية كثيرة ومتنوعة.
- ب- برامج تلفزيونية تتضمن مشاهد عنف.
- ج- برامج تلفزيونية تخلو من مشاهد عنف.

القسم الرابع

التفسير: يتضمن هذا القسم (6) فقرات، يلي كل منها ثلاثة تفسيرات محتملة للملاحظات الواردة في الفقرة، واحد منها صحيح ويمكن الأخذ به، اختر العبارة التي تمثل التفسير الصحيح:

22) لاحظ عالم أن النبات الذي يتعرض لأشعة الشمس ينمو، بينما النبات الذي تحجب عنه أشعة الشمس يذبل ويموت؛ يمكن أن يرجع حدوث هذه الظاهرة إلى أن:

- أ- ضوء الشمس يساعد النبات على النمو.
- ب- الظلام يضرّ بنمو النبات.
- ج- أن ضوء الشمس أساسي لنمو النبات.

23) يلحظ المتابع لمجريات مباريات المنتخب الوطني لكرة القدم تراجع مستوى الأداء بعد منتصف الشوط الثاني من مبارياته، فيكثر تسجيل الأهداف في مرماه، ويخسر في المباريات المختلفة، ترجع خسارة الفريق الوطني في مبارياته إلى:

- أ- كثرة الأهداف التي تدخل مرمى الفريق الوطني.
- ب- تراجع مستوى أداء الفريق الوطني في الشوط الثاني.
- ج- تراجع الروح المعنوية لأعضاء الفريق الوطني.

24) قام طبيب أسنان باستخدام حشوة لسن منخور لأحد مراجعيه، وشكا المراجع من سقوط الحشوة كلما تناول مواد غذائية ساخنة، يمكن تفسير ذلك بالآتي:

- أ- أسنان المراجع تالفة لا يصلح معها العلاج.
- ب- المواد الغذائية الساخنة تؤدي إلى سقوط الحشوة.

ج- معدل تمدد الحشوة أقل من معدل تمدد السن.

(25) يشعر المهتمون في البيئة بالإحباط، إذ يلحظ تزايد معدلات التلوث البيئي كماً ونوعاً على الرغم من حملات التوعية البيئية العديدة في وسائل الإعلام المختلفة، يمكن تفسير استمرار تزايد معدلات التلوث البيئي نتيجة:

أ- ضعف فاعلية برامج التوعية البيئية.

ب- الإحباط الذي أصاب المهتمين في حماية البيئة.

ج- تراجع أساليب تعامل الإنسان مع البيئة.

(26) يظهر أحد التقارير الصادرة عن إحدى المحاكم الشرعية ارتفاع عدد حالات الطلاق؛ مما يؤدي إلى إلحاق الأذى بالأطفال، يمكن تفسير حدوث الأذى الذي يلحق الأطفال بوحدة مما يلي:

أ- تفكك الأسر في المجتمع.

ب- ارتفاع عدد حالات الطلاق.

ج- عدم مراعاة حقوق الأطفال.

(27) يقول أحد التربويين: إن بعض الطلبة يعانون من قلق وتوتر كلما اقتربت الامتحانات المدرسية، وما يعقبها من نتائج تؤدي إلى رسوب بعضهم، يمكن تفسير القلق الحاصل لبعض الطلبة بأحد الأسباب التالية:

أ- اقتراب موعد الامتحانات المدرسية.

ب- ارتفاع نسب الرسوب في الامتحانات المدرسية.

ج- الخوف من الرسوب في الامتحانات المدرسية.

القسم الخامس

التعميم: يتضمن هذا القسم (6) فقرات، يلي كل منها ثلاث عبارات تمثل تعميمات محتملة للبيانات الواردة فيها، واحد منها صحيح، اختر التعميم الصحيح الذي يمكن استقراءه من المعطيات الواردة في كل فقرة:

28) تُظهر التقارير الصادرة عن أحد المستشفيات أن 75 ٪ من حالات مرضى الرئة سببه التدخين، في حين أن التقارير الصادرة عن مستشفى آخر تظهر أن 82 ٪ من حالات مرضى الرئة سببه التدخين، يمكن من هذه البيانات استنتاج أن:

أ- التدخين سبب رئيس لأمراض الرئة.

ب- لا يمكن تحديد أسباب أمراض الرئة.

ج- يصعب وصول الفريق الوطني إلى نهائيات كأس العالم.

29) لاحظ عالم أن النباتات التي تتعرض لأشعة الشمس تنمو، بينما النباتات التي تحجب عنها أشعة الشمس تذبل وتموت، هذا يقودنا إلى تعميم رئيس مفاده:

أ- أشعة الشمس ضرورية لنمو النباتات.

ب- تختلف متطلبات النباتات من الأشعة باختلاف نوعها.

ج- إن بعض أنواع النباتات لا يتحمل التغيرات البيئية.

30) أجرى طبيب اختصاصي مشهور في الجراحة عملية لأحد المرضى وتوفي المريض بعد إجراء العملية بساعات، هذا يشير بشكل رئيس إلى:

أ- فشل العملية الجراحية.

ب- ضعف قدرة الطبيب على إجراء العمليات الجراحية.

ج- ضعف الخدمات الطبية في المستشفى.

31) حصل هبوط لعمارة في أحد الأحياء السكنية في مدينة كبيرة؛ هذا يشير إلى:

أ- ضرورة عدم التعاون مع الشركة.

ب- عدم ملائمة الأرض.

ج- عدم إقامة العمارة على أسس علمية.

أثر دراسة مساقات التغذية على السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية

د. رضوان يوسف عجو

جامعة البلقاء التطبيقية/الأردن.
radwanajo@yahoo.com

د. محمد خالد الحممران

الجامعة الأردنية
homran22@yahoo.com

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر دراسة مساقات التغذية على السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس السلوك الغذائي، الذي تكون من (53) فقرة ذي تدرج خماسي، موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد الثقافة الغذائية، وتضمّن (15) فقرة، وبُعد الثقافة الصحية وتضمّن (14) فقرة، وبُعد التنظيم الغذائي وتضمّن (11) فقرة، وبُعد العادات الغذائية وتضمّن (13) فقرة. وطُبّق المقياس قبلياً وبعدياً - بعد التأكد من صدقه وثباته - على أفراد الدراسة المكون من (165) طالباً وطالبة من طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية للعام الدراسي 2015/2016، الذين اختيروا بطريقة عشوائية، حيث تم اختيار عشوائي لأربع شعب: شعبتين تجريبيتين درّستا مساقات التغذية، وشعبتين ضابطتين لم تدرسا مساقات التغذية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعةً يعزى للمجموعة ولصالح تقديرات أفراد الدراسة الذين درسوا مساقات التغذية، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس

السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعةً يعزى للجنس ولصالح تقديرات الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 05.0$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعةً يُعزى للتفاعل الثنائي بين المجموعة والجنس ولصالح تقديرات الطالبات اللواتي درسن مساقات التغذية.

الكلمات المفتاحية: السلوك الغذائي، دراسة مساقات التغذية، كلية الحصن الجامعية.

مقدمة

تعتبر المرحلة الجامعية من الفترات الحياتية المهمة في حياة الفرد، والتي يصاحبها عادة صقل وتهذيب لسلوكيات الطلبة، كما يؤدي قطاع التعليم الجامعي دوراً كبيراً في تحقيق التنمية الشاملة للأفراد بما يتناغم ومتطلبات العصر، وتحقيق التنمية المستدامة مع الحفاظ على الهوية الثقافية والاجتماعية للمجتمع، ويعدّ التعليم الجامعي بشكل عام من أهم المراحل التي تُعنى بالفرد باكتساب مهارات حياتية متنوعة، وإدارة شؤون الحياة، والتطلع للمستقبل بصورة أفضل، وتنمية طاقاته وإمكانياته إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه، وذلك نتيجة اختلاطهم بمجتمع مفتوح من الطلبة واندماجهم بثقافة تعليمية ومهارات حياتية من شأنها أن تغير في الأنماط السلوكية والحياتية للطلبة، وتعدّ الصحة والغذاء أحد أهم الركائز الأساسية لحياة الإنسان، لذا ازداد اهتمام المجتمعات المعاصرة بأبنائها غذائياً، وأصبحت الثقافة الغذائية تحظى باهتمام كبير لدى جميع فئات المجتمع ومؤسساته، ومن ضمنها المؤسسات الجامعية التي تعدّ من المصادر المهمة لحياة الأفراد في تشكيل سلوكهم الغذائي، وخاصة إذا وضعت الجامعة بعين الاعتبار خططاً وبرامج موجهة إلى الطلبة والعاملين في هذه المؤسسات تستهدف زيادة الوعي الثقافي في هذا المجال، وتطوير سلوكيات إيجابية تنمو تدريجياً مع هذا المجتمع المتنوع بعاداته وثقافته وسلوكياته، وإلا فقد يكون التغيّر التلقائي غير الموجه يسير باتجاه سلبي وخاصة إذا تعود الطلبة على الوجبات السريعة والجاهزة نظراً لضيق الوقت وانشغالهم بالدراسة، كما قد تتطور بعض السلوكيات الخاطئة التي يتناقلها الطلبة فيما بينهم والمربطة عادة بالرشاقة والجمال وتخفيف الوزن بطرق غير صحية، ولا تستند إلى التخصصية.

يتأثر تشكيل السلوك الغذائي واختيار الطعام للأفراد بعوامل كثيرة منها ما يرتبط بالتقدم العلمي والتكنولوجي والعولمة وإفرازاتها ووجود كم هائل من المعلومات الحديثة المتعلقة بالغذاء، ودخول ثقافات جديدة إلى مجتمعاتنا من شأنها أن تؤثر بالسلوك الغذائي لدى الأفراد، ومنه ما يرتبط بالعوامل الثقافية في التفضيل وإعداد الطعام وطهيه، وفي العادات الغذائية اليومية عند الأفراد، ويضعف هذا العامل أو يقوى من خلال التجربة والتفاعل مع معطيات ثقافية جديدة، والدخول في عمليات التغير الثقافي نتيجة الاتصال بين المجموعات الثقافية والانخراط في مجتمعات جديدة، ومن هذه العوامل ما يرتبط بالعوامل الصحية والقيمة الغذائية، ودرجة الفائدة المرجوة منه أو الضرر

الذي قد يلحق بالفرد نتيجة هذا النمط الغذائي السائد، ومما قد يؤثر أيضاً على السلوك الغذائي الوفرة وإمكانية الوصول، بمعنى هل نوعية الطعام متوافرة بكثرة وسهولة المنال، مما قد يدعم الإقبال عليها، كما أن للعوامل الاجتماعية والانطباعات حول نوعية الطعام دوراً بارزاً في اختياره من بين الأطعمة (بدوي، 2011).

ويقع على عاتق كل مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية بدءاً بالأسرة ووسائل الإعلام بضرورة تثقيف جميع فئات المجتمع وشرائحه تثقيفاً غذائياً سليماً، وزرع القيم والعادات الغذائية الصحيحة، وتقديم نماذج صحية في ذلك، وتأتي الأسرة ضمن الحلقة الأولى والمصدر الأول في اكتساب أبنائها العادات الغذائية، وتوجيه سلوكياتهم الغذائية بالاتجاه الصحيح، وإلمام الفرد بالمعارف والمعلومات الصحية حول اختيار الطعام وإعداد الوجبات، والعادات الغذائية اليومية يسهم في إعداد جسم صحي سليم ويحد من الكثير من المشكلات المتعلقة بالغذاء. (عبد الغني، 2005)

يعد التثقيف الغذائي أحد البرامج المهمة في الخطط الوطنية للوقاية ومكافحة مشاكل التغذية، لذلك فالثقافة الغذائية أمراً ضرورياً للتعلم على جميع مستويات الطلبة بدءاً بالمدرسة وانتهاءً بالمرحلة الجامعية، حتى يكتسبوا الحد الأدنى من المعرفة بالعديد من المنتجات الغذائية، وأنواعها، والقيم الغذائية المتوافرة فيها، وأثرها على صحة الإنسان، والثقافة الغذائية ركناً هاماً من الثقافة العامة لدى الفرد بل تعتبر من الأركان الأكثر أهمية لما لها من دور واضح في تطوير السلوكيات الغذائية اليومية، وتسهم في بناء جسم صحي سليم، وتحد من الكثير من المشكلات المتعلقة بالغذاء. (محجوب، 2008)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني طلبة المدارس والجامعات من مشكلات تعليمية كثيرة ومختلفة، وقد يكون بعضها نتيجة مشكلات صغيرة ومنها ما يرتبط بمشكلات العادات الغذائية غير السليمة والتي تنعكس فيما بعد على سلوكهم الغذائي وتؤثر على حياتهم التعليمية والاجتماعية، وقد لاحظ الباحثون من خلال عملهم في الجامعة أن هناك الكثير من السلوكيات الغذائية السلبية التي اعتاد عليها الطلبة أثناء تواجدهم في الجامعة، ومن خلال دراسة هذه السلوكيات اتضح أنه من الممكن تعديلها وصقلها وتهذيبها بشكل إيجابي من خلال زيادة وعي الطلبة بالثقافة الغذائية وأثرها على حياة الإنسان، كما يمكن أن تكون هذه البرامج أكثر فاعلية إذا ارتبطت بالمسابقات الدراسية وذلك لوجود علاقة بينها

وبين نجاح الطالب وتقدمه في البرنامج الدراسي، ومن هنا جاءت الدراسة لمعرفة أثر المساقات المرتبطة بالتغذية على سلوك الطلبة الغذائي، وتحديدًا جاءت الدراسة لتجيب عن السؤال التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة (عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية) على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي الممثلة في (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية)، وعليها مُجمعة تُعزى لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي درس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تعتبر من الدراسات النادرة التي بحثت في هذا المجال ضمن مؤسسات التعليم الجامعي.
- تسليط الضوء على أهمية هذا الموضوع، وإعطائه اهتماماً أكبر من قبل المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تحسين مستوى السلوك الغذائي لدى طلبة الجامعات.
- لفت أنظار الباحثين على هذا الموضوع، وبناء استراتيجيات واضحة من قبل المؤسسات التعليمية لتفعيل منظومة الثقافة الغذائية بين أفرادها.
- تأتي أهمية الدراسة من أهمية الصحة الجسدية للإنسان والمجتمع، ودورها وإطلاق الطاقات البشرية لتنمو وتتفاعل بشكل صحي وسليم.

حدود الدراسة

- 1- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على جميع طلبة البكالوريوس الذين يأخذون مساقات الأغذية وهم طلبة التغذية والتصنيع الغذائي وطلبة التربية المهنية.
- 2- **الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية
- 3- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2015/2016.

محددات الدراسة

- تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات المقياس المعدّ لذلك.
- تتحدد نتائج الدراسة بموضوعية الطلبة بالإجابة على فقرات أداة الدراسة المعدة لذلك.

التعريفات الإجرائية

- **السلوك الغذائي:** الطريقة التي يتبعها الفرد أو الجماعة في تناول الغذاء اليومي وما يرافق ذلك من نشاط أو حركة.
- **الثقافة الغذائية:** مجموعة من المعارف والقيم والمهارات الخاصة بالغذاء، والواجب امتلاكها من قبل الطالب الجامعي.

الأدب النظري والدراسات السابقة

يهدف التعليم الجامعي في كل دول العالم إلى صقل شخصية الفرد، وتهذيبها وتنميتها إيجابياً على كافة الصعد والمجالات، ومن باب أولى للتعليم الجامعي الاهتمام بصقل السلوك الغذائي لدى الأفراد، وتطوير الممارسات الإيجابية في تناول الأغذية، لأنها تنعكس بشكل مباشر على صحة الفرد وبنية الجسدية والنفسية، كما أنها تعمل على تنشيط الفرد في ممارسة أعماله اليومية وما يرتبط منها بالدراسة والتحصيل والتميز، واكتساب العلم والمعرفة، ومن هنا يظهر الدور الوقائي للقائمين على المؤسسات التعليمية لمساعدة المتعلمين في اكتساب الخبرات المرتبطة بحماية سلوكياتهم الغذائية مما يدرئ عنهم الضرر، ويعود عليهم بالصحة الجيدة. (النجدي وآخرون، 2003).

يشير الأدب النظري المرتبط في هذا المجال إلى أن هناك علاقة ما بين انتشار أمراض معينة والعادات الغذائية الممارسة وانخفاض انتشارها في أماكن أخرى نظراً لغياب مثل هذه الممارسات، وأكدت جيرى (Jerre ، 1996) أن زيادة الوعي باختيار الوجبة الغذائية المتكاملة واكتساب العادات الغذائية الصحيحة لهما أثراً إيجابياً في سعة الذاكرة المعرفية والمكانية، بالإضافة إلى زيادة قدرة الطلبة على استرجاع المعلومات الأكاديمية التي تعلمها، ولذلك قامت بعض المنظمات بالتنسيق مع الجامعات وصانعي القرار بضرورة توافر المصادر الغذائية في المراكز التعليمية وضمن معايير الصحة والسلامة العامة للطلبة، حيث ثبت أن للتغذية علاقة وثيقة الصلة بالنجاح في العملية التعليمية بصورة عامة.

وأفادت بعض التقارير أن نحو 10% من طلاب الجامعات الأمريكية يتناولون أنواعاً مختلفة من الخضروات والفاكهة الموصى بها يومياً، وأن للتغذية السليمة تأثيرها على أداء الذاكرة المعرفية والمكانية . (Amrican college health association، 2007) وأظهرت دراسة بيتون (Benton، 1992) أن أولئك الذين يتمتعون بمستويات أعلى من جلوكوز الدم يظهرون أداءً أفضل في بعض اختبارات الذاكرة، وأن الأفراد الذين يتناولون اللبن الزبادي يؤدون المهام المطلوبة منهم بصورة أفضل عند مقارنتهم بمن لا يتناولون. كما أشار جليو و جاكوبي في دراستهما (Glewwe & Jacoby ، 2001) إلى وجود علاقة بين الوجبة الغذائية والتعلم حيث وجد أن الأفراد الذين يتناولون وجبات غذائية متكاملة يدرسون وينجزون بشكل أفضل ويلتزمون بالحضور مبكراً، وتظهر عليهم علامات الحيوية والنشاط أثناء وجودهم بالمؤسسة التعليمية.

ونظراً لأهمية السلوك الغذائي فقد ذكر في القرآن الكريم عدة مرات حيث يقول عز وجل في كتابه العزيز ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ صدق الله العظيم (الأعراف: 31)، وقال تعالى ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهْلَ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ﴾ صدق الله العظيم (المائدة، 3)، وفي السنة النبوية قال ﷺ (ما ملأ ابن آدم وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا بد فاعلاً فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنفسه) صدق رسول الله.

ولا شك بأن ذلك إشارة إلهية ونبوية لدور التنظيم الغذائي في الحفاظ على حياة الإنسان سليماً معافى، ويقلل من المشاكل والأمراض التي قد يتعرض لها نتيجة السلوكيات الغذائية غير السليمة. (هارون، 1995).

ومن الإرشادات الهامة لبناء سلوك غذائي سليم لأبنائنا الطلبة:

1- التنوع في الأغذية، ويتمثل في تناول جميع الأغذية في المجموعات الغذائية بشكل يومي والتي تشمل «مجموعة الحليب، مجموعة الخبز والحبوب، مجموعة اللحوم، مجموعة الفواكه والخضروات» ويؤدي هذا التنوع إلى تزويد الجسم بطاقة إيجابية تمكنه من القيام بالعمليات

الحوية، كما تزوده بالبروتين اللازم للبناء، وتعويض الأنسجة والخلايا المفقودة، وتزود الجسم بالفيتامينات والأملاح.

2- إيجاد توازن مناسب ما بين العمليات الغذائية والنشاط الحركي، فلا بد أن يكون هناك

تناغم ما بين كمية الطعام ونوعه، وطبيعة الحركة والطاقة التي يبذلها الفرد بشكل يومي.

3- التقليل قدر الإمكان من الدهون المشبعة لأن ذلك عنصر وقائي من ارتفاع نسبة الدهون في الدم والتي قد تؤدي إلى أمراض القلب والشرابين.

4- الامتناع عن الكحول والمواد المخدرة والتدخين بأنواعه.

5- تناول المواد السكرية بشكل منظم وبكميات مناسبة ومعتدلة.

6- التقليل من المشروبات الغازية بكافة أنواعها لما لها من آثار سلبية على جسم الإنسان.

ومن الأسباب المرتبطة بالسلوكيات الغذائية السلبية لدى الكثير من الأفراد الجهل بما يسمى

الهرم الغذائي علماً بأنه يحدد لنا نسبة ما يحتاجه الفرد وفق عمره وكمية الطاقة التي يبذلها يومياً، ونوع الرياضة اللازمة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة علوان (2015) إلى بناء معايير في التربية الغذائية، وتطوير وحدة دراسية في ضوءها في العلوم الحياتية، واستقصاء أثره في الثقافة الغذائية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة تدني نسبة توافر معايير التربية الغذائية في الوحدة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من القيم والعادات الغذائية والوعي الغذائي، والمهارات الغذائية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الغذائية ولصالح الإناث اللواتي درسن الوحدة المطورة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الوحدة الدراسية والجنس في الوعي الغذائي.

هدفت دراسة بني ملحم والوديان (2013) إلى التعرف على العادات والسلوكيات الغذائية اليومية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من الالتزام لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالعادات والسلوكيات الصحية الغذائية، ولم تشر النتائج إلى وجود أي فرق في العادات والسلوكيات الغذائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

هدفت دراسة الخوالدة وإمام وحسن (2012) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي قائم على التثقيف الغذائي في تنمية التفاعل الاجتماعي والسلوك الغذائي لدى أطفال ذوي الإعاقات الحركية، ودلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسي التفاعل الاجتماعي والسلوك الغذائي ولصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة كاربنسكي (Karpinski ، 2011) إلى معرفة أثر برنامج للتربية الغذائية على المعرفة الغذائية والسلوك الغذائي لدى الطلبة الجامعيين الرياضيين، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التربية الغذائية في تحسين المعرفة الغذائية والسلوك الغذائي لدى أفراد عينة الدراسة.

هدفت دراسة روف (Roof ، 2010) إلى معرفة أثر التربية الغذائية والصحية على المعرفة الغذائية والسلوك الغذائي لأطفال الروضة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسين المعرفة الغذائية لدى الأطفال، والتغير في السلوك والممارسات الغذائية لديهم.

هدفت دراسة العويضة (2009) إلى الكشف عن علاقة اضطرابات الأكل بكل من صورة الذات، والقلق، والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، دلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين اضطرابات الأكل الثلاثة من جهة والقلق من جهة أخرى، وتبين أيضاً وجود علاقة إيجابية بين النزعة نحو النحافة من جهة والعمر والوزن وعدد أفراد الأسرة من جهة أخرى، وأوصى الباحث بضرورة تطوير الثقافة الغذائية في الوسط الجامعي.

هدفت دراسة ناثانيل وآخرون (Nathaniel ، et.al، 2007) إلى التعرف على أثر استراتيجيات التفكير البديل في تغيير سلوك الطفل الغذائي، والقدرة على اتخاذ القرارات في الاستهلاك الغذائي وما يؤثر وينعكس على عوامل الخطر المصاحب للسمنة والأمراض المختلفة، وتوصل الباحثون إلى أن استخدام مهارات التنظيم الذاتي للأطفال يؤدي إلى تغيير في السلوك الغذائي، كما أن تنمية اتخاذ القرارات السليمة تقوى بالسلوك الغذائي الصحي لدى الأطفال.

هدفت دراسة كيورال (Queral , 2007) إلى معرفة أثر برنامج في التربية الغذائية على المعرفة الغذائية والاتجاهات نحو التغذية، وأظهرت نتائج الدراسة التجريبية إلى تفوق المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج التربية الغذائية على المجموعة الضابطة في المعرفة الغذائية والاتجاهات نحو التغذية.

هدفت دراسة حسام الدين (2004) إلى تنمية وعي طالبات المدارس الثانوية التجارية بالتربية الغذائية وطور الباحث وحدة دراسية قائمة على النظرية البنائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية ولصالح المجموعة التجريبية بالوعي الغذائي للطالبات اللواتي خضعن للوحدة المطورة، كما أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو الوحدة المطورة.

هدفت دراسة باتريك (Batric, 2003) إلى التعرف على أثر برنامج للإرشاد الغذائي على العادات الغذائية والنشاط الحركي لأطفال ضمن عمر المراهقة (11-18) سنة، وتوصي الباحثة إلى أن الأطفال المراهقين منغمسون بالعادات الغذائية السيئة، ولا يمارسون الأنشطة الرياضية، وأن التدخل والإرشاد كان له أثراً إيجابياً في العادات الغذائية وممارسة الأنشطة الرياضية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية والذين تتضمن الخطة الدراسية لديهم مساقات في التغذية والتصنيع الغذائي، وشمل تخصصي التربية المهنية والتصنيع الغذائي، حيث بلغ عدد الطلبة الإجمالي (637) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بحصر جميع الشعب المرتبطة بمساقات التغذية واختيار عينة عشوائية بلغ عددها (166) طالباً وطالبة، منهم (80) طالباً وطالبة يمثلون العينة التجريبية بواقع شعبتين، تم اختيارهم عشوائياً من أصل (5) شعب، و(86) طالباً وطالبة يمثلون العينة الضابطة بواقع شعبتين، تم اختيارهم من أصل (6) شعب بطريقة عشوائية، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس.

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري: المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس			المجموع
	أنثى	ذكر		
86	42	44	العدد	الضابطة
%8.51	%3.25	%5.26	النسبة المئوية %	
80	39	41	العدد	التجريبية
%2.48	%5.23	%7.24	النسبة المئوية %	
166	81	85	العدد	المجموع
%0.100	%8.48	%2.51	النسبة المئوية %	

مقياس الدراسة: بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس الدراسة والذي يتكون من استبيان لقياس السلوك الغذائي بشكل شامل تضمن في صورته النهائية (53) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي:

المجال الأول: الثقافة الغذائية تضمن (15) فقرة

المجال الثاني: الثقافة الصحية تضمن (14) فقرة

المجال الثالث: التنظيم الغذائي تضمن (11) فقرة

المجال الرابع: العادات الغذائية تضمن (13) فقرة

صدق وثبات مقياس السلوك الغذائي: للتأكد من صدق مقياس الدراسة تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية والتغذية في الجامعات الحكومية الأردنية كما تم عرضه على بعض الأطباء المتخصصين في هذا المجال، وقد تكون في صورته الأولية من (55) فقرة وبعد مراجعة آراء واقتراحات المحكمين تم حذف ثلاثة فقرات لعدم انسجامها مع موضوع الدراسة، وتم تعديل أربعة فقرات، كما تم التأكد من ثبات مقياس السلوك الغذائي، من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (47) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بعد مرور أسبوعان بين مرقي التطبيق، حيث تم تقدير معاملات ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتقدير معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعة.

الجدول (2): معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)، ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعة

المقياس	معاملات ثبات الإعادة (بيرسون)	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الثقافة الغذائية	78.0	86.0
الثقافة الصحية	73.0	80.0
التنظيم الغذائي	79.0	87.0
العادات الغذائية	81.0	89.0
أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعة	87.0	93.0

تصميم الدراسة: استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين، ضابطة وتجريبية واختبار قبلي وبعدي لمتغير السلوك الغذائي، وفق التصميم الآتي:

G1: O1 – O2

G2: O3 X O4

حيث:

G1 : المجموعة الضابطة

G2 : المجموعة التجريبية

O1.O3 : الاختبار القبلي

O2.O4 : القياس البعدي

X : (المجموعة) (التجريبية: التي درّس أفرادها مساقات التغذية)

- (المجموعة) (الضابطة: التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرين المستقلين

- المجموعة ولها فئتان: الضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية، والتجريبية؛ التي درس أفرادها مساقات التغذية.

- الجنس وله فئتان: ذكر، وأنثى.

ثانياً: المتغير التابع: تقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي، واشتملت على بُعد (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية)، وكذلك تقديراتهم على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً، وعلى أبعاد فهم المقروء مُجمعةً، وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما، استخدم تحليل التباين الشائي المصاحب (Two Way Ancova)، الذي يأخذ بعين الاعتبار في حساباته التقديرات القبلية، والتقديرات البعدية معاً لمعرفة مقدار التحسّن الناتج عن دراسة مساقات التغذية.

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي، وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر،

أنثى)، والتفاعل بينهما، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two Way Mancova)، الذي يأخذ بعين الاعتبار في حساباته التقديرات القبلية والتقديرات البعدية معاً لمعرفة مقدار التحسّن الناتج عن دراسة مساقات التغذية. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية - الذي يُبيّن مقدار التحسّن في التقديرات الناتج عن استخدام دراسة مساقات التغذية -. وأخيراً استخدم مؤشر مربع ايتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لدراسة مساقات التغذية.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي نص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة (عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية) على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي الممثلة في (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية)، وعليها مُجمّعة تُعزى لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي دَرَسَ أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، كان لا بد أولاً: من تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي الممثلة في (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية) وفقاً لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي دَرَسَ أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما، وثانياً تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي البعدي مُجمّعة وفقاً لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي دَرَسَ أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

أ) أبعاد مقياس السلوك الغذائي وتضم (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي القبلية والبعدية، وفقاً لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي

درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، كما في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي القبلي والبعدي، وفقاً لمتغيري: المجموعة، والجنس.

البُعد	المجموعة	المجموعة	التقديرات القبليّة		التقديرات البعديّة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقافة الغذائية	الضابطة	ذكر	3.02	0.34	3.21	0.48
		أنثى	3.21	0.29	3.32	0.41
		الكلي	3.11	0.33	3.26	0.45
	التجريبية	ذكر	3.02	0.38	3.56	0.29
		أنثى	3.15	0.40	4.06	0.53
		الكلي	3.08	0.39	3.80	0.49
	الكلي	ذكر	3.02	0.36	3.37	0.44
		أنثى	3.18	0.35	3.68	0.59
		الكلي	3.10	0.36	3.52	0.54
الثقافة الصحية	الضابطة	ذكر	3.01	0.40	3.09	0.36
		أنثى	3.02	0.39	3.33	0.38
		الكلي	3.01	0.39	3.21	0.39
	التجريبية	ذكر	2.92	0.46	3.71	0.37
		أنثى	2.88	0.38	4.04	0.50
		الكلي	2.90	0.42	3.87	0.47
	الكلي	ذكر	2.96	0.43	3.39	0.48
		أنثى	2.95	0.39	3.67	0.57
		الكلي	2.96	0.41	3.53	0.54
التنظيم الغذائي	الضابطة	ذكر	3.07	0.58	3.20	0.41
		أنثى	3.02	0.47	3.53	0.51
		الكلي	3.05	0.53	3.36	0.49
	التجريبية	ذكر	3.33	0.44	3.63	0.43
		أنثى	3.59	0.50	3.95	0.42
		الكلي	3.46	0.48	3.78	0.45
	الكلي	ذكر	3.20	0.53	3.40	0.47
		أنثى	3.29	0.56	3.73	0.51
		الكلي	3.24	0.55	3.56	0.52
العادات الغذائية	الضابطة	ذكر	2.75	0.50	3.12	0.40
		أنثى	2.65	0.43	3.41	0.37
		الكلي	2.70	0.47	3.26	0.41

البعد	المجموعة	المجموعة	التقديرات القبلية		التقديرات البعدية	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	2.64	0.43	3.31	0.47	
	أنثى	2.65	0.43	4.06	0.55	
	الكلي	2.65	0.43	3.67	0.64	
الكلي	ذكر	2.70	0.47	3.21	0.44	
	أنثى	2.65	0.43	3.72	0.57	
	الكلي	2.67	0.45	3.46	0.57	

يُلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة البعدية على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي، وفقاً لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في تقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير: المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)؛ استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي البعدي، وفقاً لمتغيري: المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البعد التقديرات البعدية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الثقافة الغذائية القبلي)	الثقافة الغذائية	.117	1	.117	.663	.417	.004
	الثقافة الصحية	.460	1	.460	2.885	.091	.018
	التنظيم الغذائي	.146	1	.146	.759	.385	.005
	العادات الغذائية	.982	1	.982	5.211	.024	.032
المصاحب (الثقافة الصحية القبلي)	الثقافة الغذائية	.895	1	.895	5.054	.026	.031
	الثقافة الصحية	.290	1	.290	1.816	.180	.011
	التنظيم الغذائي	.545	1	.545	2.836	.094	.018
	العادات الغذائية	2.051	1	2.051	10.884	.001	.064

مصدر التباين	البعد التقديرات البعدية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (التنظيم الغذائي القبلي)	الثقافة الغذائية	1.868	1	1.868	10.547	.001	.063
	الثقافة الصحية	.541	1	.541	3.393	.067	.021
	التنظيم الغذائي	.883	1	.883	4.594	.034	.028
	العادات الغذائية	.051	1	.051	.271	.603	.002
المصاحب (العادات الغذائية القبلي)	الثقافة الغذائية	.060	1	.060	.338	.562	.002
	الثقافة الصحية	.007	1	.007	.042	.837	.000
	التنظيم الغذائي	.010	1	.010	.050	.824	.000
	العادات الغذائية	.115	1	.115	.613	.435	.004
المجموعة Hotelling's Trace=0.724 الدلالة الإحصائية = 0.000*	الثقافة الغذائية	7.692	1	7.692	43.431*	.000	.216
	الثقافة الصحية	14.04 3	1	14.04 3	88.055*	.000	.358
	التنظيم الغذائي	5.023	1	5.023	26.123*	.000	.142
	العادات الغذائية	6.665	1	6.665	35.377*	.000	.183
الجنس Hotelling's Trace=0.379 الدلالة الإحصائية = 0.000*	الثقافة الغذائية	3.540	1	3.540	19.989*	.000	.112
	الثقافة الصحية	2.443	1	2.443	15.319*	.000	.088
	التنظيم الغذائي	3.440	1	3.440	17.888*	.000	.102
	العادات الغذائية	9.106	1	9.106	48.332*	.000	.234
المجموعة×الجنس Wilks' Lambda=0.88 6 الدلالة الإحصائية = 0.001*	الثقافة الغذائية	1.065	1	1.065	6.014*	.015	.037
	الثقافة الصحية	.040	1	.040	.252	.616	.002
	التنظيم الغذائي	.019	1	.019	.099	.754	.001
	العادات الغذائية	2.281	1	2.281	12.10 ₉ *	.001	.071
الخطأ	الثقافة الغذائية	27.983	158	.177			
	الثقافة الصحية	25.198	158	.159			
	التنظيم الغذائي	30.381	158	.192			
	العادات الغذائية	29.769	158	.188			

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموع المعدل	الثقافة الغذائية	48.045	165				
	الثقافة الصحية	48.415	165				
	التنظيم الغذائي	43.773	165				
	العادات الغذائية	53.109	165				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (4)، يُلاحظ ما يلي:

- قيم الدلالة الإحصائية لمتغير المجموعة ولكل بُعد من الأبعاد أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً لمتغير المجموعة؛ وتؤكد على وجود أثر لدراسة مساقات التغذية على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ولتحديد قيمة الفرق - الدالة إحصائياً - بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة البعدية وفي كل بُعد وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في القياس القبلي، على تقديراتهم في القياس البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد الدراسة البعدية على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وفقاً لمتغير المجموعة، بعد عزل أثر التقديرات في القياس القبلي

البُعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الثقافة الغذائية	الضابطة (التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)	3.30	0.05	*0.47
	التجريبية (التي درّس أفرادها مساقات التغذية)	3.77	0.05	
الثقافة الصحية	الضابطة (التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)	3.22	0.05	*0.64
	التجريبية (التي درّس أفرادها مساقات التغذية)	3.86	0.05	
التنظيم الغذائي	الضابطة (التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)	3.38	0.05	*0.38
	التجريبية (التي درّس أفرادها مساقات التغذية)	3.76	0.05	

البُعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
العادات الغذائية	الضابطة (التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)	3.26	0.05	*0.43
	التجريبية (التي درّس أفرادها مساقات التغذية)	3.69	0.05	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً في كل بُعد من الأبعاد الأربع (الثقافة الغذائية، الثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية) بين تقديرات أفراد الدراسة في المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا مساقات التغذية، وبين تقديرات أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الذين درّسوا مساقات التغذية، ولصالح تقديرات أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الذين درّسوا مساقات التغذية. ولإيجاد فاعلية المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية)، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (0.216، 0.358، 0.142، 0.183) على التوالي: وهذا يعني أن متغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، فسّر حوالي (6.21٪، 8.38٪، 2.14٪، 3.18٪) على التوالي من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي.

- قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس ولكل بُعد من الأبعاد أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً لمتغير الجنس؛ وتؤكد على وجود أثر لدراسة مساقات التغذية على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ولتحديد قيمة الفرق - الدالة إحصائياً - بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة البعدية وفي كل بُعد وفقاً لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور، والإناث) في القياس القبلي، على تقديراتهم في القياس البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد الدراسة البعدية على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وفقاً لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)، بعد عزل أثر التقديرات في القياس القبلي

البُعد	الجنس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الثقافة الغذائية	الذكور	3.38	0.05	*0.31
	الإناث	3.69	0.05	
الثقافة الصحية	الذكور	3.42	0.04	*0.25
	الإناث	3.67	0.05	
التنظيم الغذائي	الذكور	3.43	0.05	*0.29
	الإناث	3.72	0.05	
العادات الغذائية	الذكور	3.23	0.05	*0.49
	الإناث	3.72	0.05	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (6) وجود فرق دال إحصائياً في كل بُعد من الأبعاد الأربع (الثقافة الغذائية، الثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية) بين تقديرات الذكور، وبين تقديرات الإناث، ولصالح تقديرات الإناث. ولإيجاد فاعلية الجنس (الذكور، والإناث)، في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي (الثقافة الغذائية، والثقافة الصحية، والتنظيم الغذائي، والعادات الغذائية)، تم إيجاد حجم الأثر Size Effect باستخدام مربع ايتا Square Eta، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (112.0، 102.0، 088.0، 134.0) على التوالي: وهذا يعني أن متغير الجنس (الذكور، والإناث)، فسّر حوالي (2.11٪، 8.8٪، 2.10٪، 4.13٪) على التوالي من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي.

- قيم الدلالة الإحصائية للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس لبُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس؛ وتؤكد على وجود أثر للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس على بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ تم تمثيل المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس، والشكلين (1، 2) يبينان ذلك.

الشكل (1): التمثيل البياني المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على بُعدي (الثقافة الغذائية) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس	الشكل (2): التمثيل البياني المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على بُعدي (العادات الغذائية) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس
---	---

الشكل (1، 2): التمثيل البياني المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية) لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس

يُلاحظ من الشكلين (1، 2) وجود فروق دالة إحصائية في بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية) لصالح تقديرات الإناث في المجموعة التجريبية اللواتي درسن مساقات التغذية. ولإيجاد فاعلية التفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس، في بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية)، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (0.037، 0.071) على التوالي: وهذا يعني أن التفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس، فسّر حوالي (7.3٪، 1.7٪) على التوالي من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على بُعدي (الثقافة الغذائية، والعادات الغذائية).

ب) أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة: حيث حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً القبلية والبعدية، وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية؛ التي درسن أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً القبلية والبعدية، وفقاً لمتغيري: المجموعة، والجنس،

المجموعة	الجنس	التقديرات القبلية		التقديرات البعدية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكر	2.96	0.24	3.15	0.26
	أنثى	2.97	0.22	3.40	0.21
	الكلي	2.97	0.23	3.27	0.27
التجريبية	ذكر	2.98	0.21	3.55	0.29
	أنثى	3.07	0.21	4.03	0.41

0.43	3.78	0.21	3.02	الكلبي	
0.34	3.34	0.23	2.97	ذكر	الكلبي
0.45	3.70	0.22	3.02	أنثى	
0.43	3.52	0.22	2.99	الكلبي	

يُلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة البعدية على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة، وفقاً لمتغيري المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في تقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، والجنس (ذكر، أنثى)؛ استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way Ancova)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة البعدي، وفقاً لمتغيري: المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القياس القبلي)	.975	1	.975	11.505	.001	.067
المجموعة	9.971	1	9.971	*117.640	.000	.422
الجنس	4.790	1	4.790	*56.510	.000	.260
المجموعة × الجنس	.410	1	.410	*4.835	.029	.029
الخطأ	13.647	161	.085			
المجموع المعدل	31.222	165				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (8)، يُلاحظ ما يلي:

- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير المجموعة لأبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 05.0$)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً لمتغير المجموعة؛ وتؤكد على وجود أثر لدراسة مساقات التغذية على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ولتحديد قيمة الفرق - الدالة إحصائياً - بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة البعدية وفي كل بُعد وفقاً

- لمتغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في القياس القبلي، على تقديراتهم في القياس البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد الدراسة البعدية في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً وفقاً لمتغير المجموعة، بعد عزل أثر التقديرات في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الضابطة (التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)	3.28	0.03	*0.50
التجريبية (التي درّس أفرادها مساقات التغذية)	3.78	0.03	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 05.0$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (9) وجود فرق دال إحصائياً في أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعةً بين تقديرات أفراد الدراسة في المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا مساقات التغذية، وبين تقديرات أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الذين درّسوا مساقات التغذية، ولصالح تقديرات أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الذين درّسوا مساقات التغذية. ولإيجاد فاعلية المجموعة (التجريبية؛ التي درّس

أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، في أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة، تم إيجاد حجم الأثر Size Effect باستخدام مربع ايتا Square Eta، فقد وجد - من الجدول (8) - أنه يساوي (422.0): وهذا يعني أن متغير المجموعة (التجريبية؛ التي درّس أفرادها مساقات التغذية، والضابطة؛ التي لم يدرس أفرادها مساقات التغذية)، فسّر حوالي (2.42%) من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة.

- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس لأبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً لمتغير الجنس؛ وتؤكد على وجود أثر لدراسة مساقات التغذية على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ولتحديد قيمة الفرق - الدالة إحصائياً - بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة البعدية وفي كل بُعد وفقاً لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور، والإناث) في القياس القبلي، على تقديراتهم في القياس البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد الدراسة البعدية على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة وفقاً لمتغير الجنس، بعد عزل أثر التقديرات في القياس القبلي

الجنس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الذكور	3.36	0.03	0.34*
الإناث	3.70	0.03	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً في أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة بين تقديرات الذكور، وبين تقديرات الإناث، ولصالح تقديرات الإناث. ولإيجاد فاعلية الجنس (الذكور، والإناث)، في أبعاد مقياس السلوك الغذائي مُجمعة، تم إيجاد حجم الأثر Size Effect باستخدام مربع ايتا Square Eta، فقد وجد - من الجدول (8) - أنه يساوي (260.0): وهذا يعني أن متغير الجنس (الذكور،

والإناث)، فسّر حوالي (0.26%) من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً.

- قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس لأبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس؛ وتؤكد على وجود أثر للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ تم تمثيل المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس، والشكل (3) يبين ذلك.

الشكل (7): التمثيل البياني المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وفقاً للتفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس

يلاحظ من الشكل (3) وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً لصالح تقديرات الإناث في المجموعة التجريبية اللواتي درسن مساقات التغذية. ولإيجاد فاعلية التفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس، في أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً، تم إيجاد حجم الأثر Size Effect باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد - من الجدول (8) - أنه يساوي (0.029): وهذا يعني أن التفاعل الثنائي بين متغيري: المجموعة، والجنس، فسّر حوالي (9.2%) على التوالي من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الغذائي مجتمعةً.

وتعزى نتائج الدراسة التي أكدت وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعةً يعزى للمجموعة ولصالح تقديرات أفراد الدراسة الذين درسوا مساقات التغذية لفاعلية هذه المساقات في تشكيل ثقافة غذائية متنوعة لدى الطلبة، وثقافة صحية، واكتسابهم عادات غذائية سليمة تمثلت في سلوكياتهم الغذائية، وهذا يدل على تفاعل واضح من الطلبة مع هذه المساقات وفوائد تنعكس مباشرة على حياتهم الغذائية، ومما ساعد في ذلك أن الخطط الدراسية لمساقات التغذية متنوعة بحيث تغطي مجالات الدراسة الأربعة، كما أن وجود مختبرات مرتبطة بهذه المساقات ساعد الطلبة على الممارسة العملية وقضاء وقت مناسب في التفاعل مع مفردات المساق والتي ترتبط بشكل غير مباشر بسلوكياتهم الغذائية،

وهذا يؤكد على أهمية المسابقات الغذائية في تشكيل سلوك الطالب الجامعي، ويقلل من انجراف الطالب نحو السلوكيات الغذائية السلبية، ويصبح لديه المخزون المعرفي الكافي عن الأضرار التي تصيب جسم الإنسان في حال تناول بعض المواد الغذائية المضرة، ويصبح كل طالب خلية إرشاد لزملائه في الجامعة وينقل هذه المعرفة لكل من يتعامل معه بحكم حميمية العلاقة بين طلبة الجامعة، وقد تقوم الجامعة ببرامج إرشادية متنوعة من شأنها أن تعزز الثقافة الغذائية لدى الطلبة وتعمل على تأكيد ما هو موجود في المسابقات الدراسية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية المسابقات الغذائية أو البرامج الإرشادية في اكتساب الطلبة الثقافة الغذائية، أو السلوك الغذائي السليم، ومنها دراسات كل من (بني ملحم والوديان، 2013؛ علوان، 2015؛ الخوالدة وإمام وحسن، 2012؛ حسام الدين، 2011؛ Karpinski, 2010؛ Roof, 2007؛ Nathaniel, et.al, 2007؛ Nathaniel, et.al, 2007) ولم تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع أي من الدراسات السابقة، لأن جميعها أكد على أهمية البرامج الغذائية في تحسين السلوك الغذائي لدى الطلبة سواء على مستوى التعليم المدرسي أو على مستوى التعليم الجامعي.

كما أكدت نتائج الدراسة على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعة يعزى للجنس ولصالح تقديرات الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعة يعزى للتفاعل الثنائي بين المجموعة والجنس ولصالح تقديرات الطالبات اللواتي درسن مسابقات التغذية ويعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الإناث أقرب إلى الأعمال المرتبطة بالغذاء من الطهي وإعداد الطعام، والتعامل مع المواد الغذائية وكذلك بحكم العرف الاجتماعي المتوارث، وبحكم قرب الإناث من أمهاتهن ومساعدتهن في أعمال البيت والمطبخ، كما أنهن يملكن خبرة سابقة ومتنوعة بهذا الشأن قبل قدومهن إلى الجامعة، وهذا الشيء يسهل اكتساب وصقل خبرة سابقة لديهن، كما أن الإناث في مجتمعنا الذي يغلب عليه طابع المحافظة لا ينخرطن بسلوكيات وممارسات سلبية وبنفس الوقت غير مقبولة اجتماعياً، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة علوان (2015)، كما تعارضت نتيجة الدراسة مع دراسة بني ملحم والوديان (2013) وقد يكون السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة دراستهم حيث أنها مسحية، وأنها طبقت على طلبة كلية التربية الرياضية، حيث أن كلا الجنسين يهتمون بالغذاء بشكل متزن نظراً لطبيعة التدريب والأنشطة التي يتلقونها، كما دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة في كل بُعد من أبعاد مقياس

السلوك الغذائي وللأبعاد مجتمعةً يعزى للتفاعل الثنائي بين المجموعة والجنس ولصالح تقديرات الطالبات اللواتي درسن مساقات التغذية، وهذا يؤكد أن الفروق التي تعزى للجنس هي أيضاً نتيجة التفاعل مع مساقات التغذية، حيث أن الإناث اللواتي تلقين المساقات الغذائية كان له أثر في السلوك الغذائي لديهن مقارنة مع الإناث اللواتي لم يدرسن المساقات.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تفعيل أكثر لمساقات الأغذية وتطوير الخطط الدراسية بحيث يكون فيها مساق الثقافة الغذائية كمتطلب إجباري لجميع الطلبة.
- عقد الورش والأنشطة والفعاليات المتنوعة والمرتبطة بالوعي الغذائي للطلبة وذلك ضمن برامج وأنشطة الجامعة اليومية.
- مراقبة المراكز الغذائية في الجامعة، ومتابعة جميع الأصناف الغذائية التي تباع في الجامعة والتأكد من صلاحيتها وفائدتها للطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع، وإجراء دراسات مرتبطة بدرجة الوعي الصحي للطلبة عن التدخين، والمشروبات الروحية، والمخدرات.

المراجع

- القرآن الكريم
- بدوي، سناء شاكر. (2011). فعالية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي لتنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في شمال سيناء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.
- بني ملحم، محمد بديوي والوديان، حسن محمود. (2013). العادات والسلوكيات الغذائية اليومية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 28(6): 179-200.
- حسام الدين، ليلي. (2004). فاعلية تدريس وحدة مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية وعي طالبات المدارس الثانوية التجارية بالتربية الغذائية. مجلة التربية العلمية، الجمعية العلمية المصرية للتربية العلمية بكلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 7 (3): 660-711.
- الجوالدة، فؤاد وإمام، محسن. (2012). أثر برنامج إرشادي قائم على التثقيف الغذائي في تنمية التفاعل الاجتماعي والسلوك الغذائي لدى الأطفال ذوي الإعاقات الحركية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية؛ 26(2): 256-276.
- عبد الغني، عبير محمود. (2005). برنامج تدريبي مقترح في التربية الغذائية لمعلمات الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- العويضة، سلطان بن موسى. (2009). علاقة اضطرابات الأكل بكل من صورة الذات والقلق والكفاءة الذاتية المدركة وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 2(2): 256-276.
- علوان، جاسر رضوان. (2015). بناء معايير في التربية الغذائية وتطوير وحدة دراسية في ضوءها في العلوم الحياتية وقياس أثرها في الثقافة الغذائية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.
- محجوب، علي كريم. (2008). التنور الغذائي لدى طلبة جامعة سوهاج وعلاقته ببعض المتغيرات. المؤتمر العلمي العربي الثالث- التعليم وقضايا المجتمع المعاصر 20-21 نيسان، المجلد الثاني: 576-627.
- النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى وراشد، علي. (2003). تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب حديثة في تدريس العلوم. القاهرة، دار الفكر العربي، مصر.
- American College Health Association (2007). "American College Health Association National College Health Assessment Spring 2006 Reference Group data report (abridged)". J Am Coll Health 55 (4): 195-206. doi:10.3200/JACH.55.4.195- 206. PMID 17319325.
- blood glucose and memory". Biol Psychol 33 (2-، Sargent J (July 1992). "Breakfast,- Benton D 3):207-10. doi:10.1016/0301-0511(92)90032- P. PMID 1525295.
- Jere R. Behrman (1996). "The impact of health and nutrition on education". World Bank Research Observer 11 (1): 23-37.

- King E (2001). "Early childhood nutrition and academic achievement: A longitudinal analysis". *Journal of Public Economics* 81(3): 345–68. doi:10.1016/S0047-2727(00)00118-3.
- et al. (February 1999). "High- linoleate and high- alpha- linolenate diets affect learning ability and natural behavior in SAMR1 mice". *J. Nutr.* 129 (2): 431–7. PMID 10024623.
- K. (2003). "A multicomponent program for nutrition and physical activity change in primary care". *REV. MED* Jan. 24(1). 75- 92.
- Kari- Lyn Kobayakawa Sakuma. Mary Ann. Pentz. Eval Rev.(2007). Preventing Risk for Obesity by Promoting Self- Regulation and Decision- Making Skills (Pilot 287- 310..Results From the PATHWAYS to Health Program) June 2007 vol. 31 no. 3
- W (2008). *Understanding Normal And Clinical Nutrition*. 8et &Elie, O. Kathryn, R.- Sharon Wadsworth..Edition
- Queral. B.(2007). *The Impact of Nutrition Education Program on Nutrition Knowledge And In Acohort of Migrant And Seasonal Farm Worker Children. as well as Food Selection.Attitudes* Touro University International..Degree of Doctor of Philosophy
- Roof. N.(2010). *The Impact of Nutrition and Health Education on Kindergarten Students Nutrition Lowa State University..and Exercise Knowledge*. Degree of Doctor of Philosophy
- Christine A. (2011). *The Impact Of A 9- Week Interactive Internet- Based Nutrition Dietary Behaviour's And Self- Efficacy Of Collegiate Education Program On Nutrition Knowledge Athletes*. Doctor Of Philosophy In Health Sciences. University Of Medicine And Dentistry Of New Jersey.

مدى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

أ. أحمد سلمان الهيري

الطفيلة/الأردن.

ahmedalhrery@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحياتية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد أداة الدراسة، وقوامها (44) فقرة، التي تكونت من خمسة مجالات من المهارات الحياتية وهي: المهارات الصحية، والاجتماعية، والعلمية، والبيئية، وإدارة الوقت، حيث تم تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، وأسفرت نتائج التحليل، عن النتائج الآتية: إن أكثر مجالات المهارات الحياتية تكراراً هو مجال المهارات العلمية، وبلغت تكراراتها (2152) تكراراً، وإن أقل مجالات المهارات الحياتية تكراراً هو مجال المهارات البيئية، حيث بلغت تكراراتها (87) تكراراً، في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاختبار (كا2)، أن هناك اختلاف في توزيع تكرارات تضمين المهارات الحياتية، في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى عند مستوى الدلالة « $\alpha \leq 0.05$ »، تبعاً لمتغير الصف على إجمالي المهارات الحياتية وجميع مجالاتها لصالح الصف الثاني الأساسي، وأوصى الباحث في متن الرسالة بعدة توصيات يرى أنها تساهم في تطوير محتوى كتب التربية الإسلامية، وسد النقص،

والخلل الحاصلين في تضمين كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى، للمهارات الحيّاتيّة في الأردنّ.

الكلمات المفتاحيّة: (المهارات الحيّاتيّة، كتب التربية الإسلامية، تحليل المحتوى، الصّفوف الثلاثة الأولى).

Abstract:

This study aimed at exploring the level to which the Islamic education textbooks for the first three grades include life skills. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical approach employing a 44- item questionnaire and including five domains of life skills: health, social, scientific, environmental, and time management skills. Results revealed the following: scientific skills were the most frequent skills with a frequency of 2152, while the least frequent one was the environmental life skills with 87. Qui-square test showed a difference in distributing the frequencies of the inclusion of these skills in these textbooks at () that could be attributed to grade level at all domains of the questionnaire in favor of the second grade. The researcher, in context of the thesis, made a few recommendations which would help to the content of the Islamic education by providing more alternatives for the current textbooks, for life skills in Jordan.

content analysis), the first three grades, Islamic text book, Key words: (life skills

خلفية الدّراسة وأهمّيّتها

إنّ الإنسان هو المحور الأساس الذي تقوم عليه جهود التطوير في أيّ مجتمع بشري على اعتباره الهدف الأساس للتنمية، ويعتمد نجاحه في الحياة الاجتماعيّة والمهنيّة على ما لديه من مهارات وقدرات يمتلكها؛ لذلك لا بدّ من تأهيل الإنسان وتدريبه حتّى يصبح عنصراً إيجابياً فاعلاً ومؤهلاً لتطوير مجتمعه؛ إذ أنّ الاهتمام بالإنسان والعمل على تنمية مواهبه ومهاراته يشعل فيه روح العمل والعطاء والإبداع (السعودي، 2014).

ومن أكثر المهارات التي يحتاج الفرد لها في حياته ما يسمى بالمهارات الحيّاتيّة التي تعبر عن الرّغبة والمعرفة والقدرة على حلّ المشكلات الحيّاتيّة الشخصيّة أو الاجتماعيّة أو البيئية أو مواجهة التحدّيات اليوميّة أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع؛ وتقاس قوّة وضعف المهارات الحيّاتيّة لدى الفرد من خلال تقدير قوّة وضعف اختيارات الفرد، فكلما كانت اختيارات

التفرد جيدة كانت مهاراته الحياتية قوية، وكلما كانت اختياراته رديئة كانت مهاراته الحياتية ضعيفة (Dawson, 1993).

وتعتبر المهارات الحياتية ضرورة حياة الفرد في المجتمع، وتساعده على التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، ويتعايش معه، وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة، وامتلاكها يُمكن الفرد من العيش بشكل أفضل، ومن هنا تتضح أهمية تنمية المهارات الحياتية في مراحل النمو الأولى للفرد، لكونه الركيزة الأساسية التي يبنى عليها مستقبل الأمة (الشرقاوي، 2005).

وتركز المنظّمات الدوليّة والإقليمية في القرن الحادي والعشرين، على أهمية تعليم المهارات الحياتية، وإدماجها في المناهج المدرسية، ويعدّ تعليم هذه المهارات من الضروريات المعاصرة، وهي من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة، ومن القضايا الجديدة المهمة للتعلم في هذا العصر؛ والتربية العربية مدعوة لتطوير مناهجها، وتجديد مضامينها، وتحسين وسائلها وأساليبها طرق تدريسها، وعليها أن تعد مناهج تحتوي على كثير من المهارات الحياتية التي تنسجم مع التطور الحضاري، ومطالبة أيضاً باستخدام التقنيات الحديثة التي يستطيع المتعلمين من خلالها اكتساب تلك المهارات، والتخلي عن الأساليب وطرائق التلقين (بشارة، 2009).

والمهارات الحياتية كما عرفتها منظمة الصحة العالمية (World Health Organization 1994)، هي: المهارات الشخصية والاجتماعية التي يحتاجها الشباب كي يتعاملوا بثقة وكفاءة مع أنفسهم أو مع الناس الآخرين ومع المجتمع المحلي.

في حين يعرفها جونز (Jones, 1991) بأنها: مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة أو مواجهة تحدّي أو إدخال تعديلات في مجالات حياته.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج على ضرورة تقديم مهارات التعليم المطلوبة للحياة للعمل بها في تربية النشء لتسليحه بالمعرفة الحياتية في ضوء تحديات العصر، إذ تعتبر المهارات الحياتية من أهم المطالب والحاجات الأساسية للإنسان المعاصر؛ لذا يقع على عاتق واضعي المناهج الدراسية مسؤولية إعداد الأفراد الأصحاء، القادرين على التكيف مع الحياة، من خلال تضمين المناهج الدراسية للمهارات

الحياتية المختلفة التي تساعد المتعلمين من الارتقاء بمستوى حياتهم، وحياة الأسرة والمجتمع (بهاء الدين، 2000).

ولما لهذه المهارات من أهمية قصوى فمن الضروري أن تتبنى النظم التربوية فلسفة التعليم القائمة على التربية من أجل الحياة، من خلال اكتساب المهارات الحياتية التي تمكن الأفراد من مواجهة متطلبات حياتهم اليومية، حيث تُعد عملية اكتسابها من أهم نواتج المناهج في كافة المراحل الدراسية (صايمه، 2010).

وتعدّ عملية اكتساب المهارات الحياتية من الأساسيات للمناهج الحديثة والمعاصرة، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى ولا مرحلة دراسية دون الأخرى، فهي مسؤولية مشتركة لا يمكن أن يُعفى منها أيّ تخصص؛ لأنّ التربية في جوهرها معنية باكتساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعيشة الناس، والتعامل معهم، وتمكنهم من العمل، والمشاركة في العملية التنموية (العارم، 2012).

وقد أشار تقرير اليونسيف إلى أنّ (164) دولة أقرّت تضمين المهارات الحياتية في التعليم كوسيلة لتمكين الشباب من إكسابهم المعارف التي تُبنى على السلوك الصحيح، ومواجهة ما يتعرضون له من مواقف، ومشكلات حياتية، وبهذا يكون التعليم قد ركّز على نوعية جيّدة من المهارات الحياتية اللازمة للعيش في عصر سريع التغير (وافي، 2009)؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال أكّد مشروع مكتب التربية في ولاية يوتا على أهمية اكتساب المتعلمين المهارات الحياتية الأساسية، والتي من أبرزها: المهارات الشخصية، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير، والمهارات الاستخدامية (Utah State Office of Education, 2006).

وقد حظي موضوع المهارات الحياتية باهتمام بالغ في المحافل العربية والدولية والإقليمية، حيث أشار اجتماع مجلس قمة جامعة الدول العربية في وثيقة الإطار العربي للطفولة إلى ضرورة تمكين الطفل من الحصول على تعليم نوعي ممتاز؛ ليواكب من خلاله مستجدات العصر وتطوّراته، وبناء إنسان لديه الوعي والمهارات الصحية والاجتماعية والعلمية والتقنية والبيئية (جامعة الدول العربية، 2001).

وتبرز أهمية إدماج المهارات الحياتية في مناهج التعليم في ضوء التّحدّيات المتعدّدة التي يواجهها العالم العربيّ، فهي ضرورية لتجاوز فجوة التّخلف الحضاريّ العربيّ، كما أن هناك العديد من الغايات التي يمكن أن تتحقق من خلال إدماجها في المناهج المختلفة على الفرد والمجتمع، وأهمها:

1. تزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات والاتّجاهات التي تمكّنه من التّفاعل الإيجابيّ مع البيئة المحيطة به.

2. بناء منظومة مهارات التّفكير العلميّ، وحلّ المشكلات، والنّهوض بالتّعلم مدى الحياة.

3. توظيف المهارات الصّحيّة بشكل مناسب، وتجنب المشكلات البيئية والاجتماعية (عطية، 2007).

ويضيف عبد المعطي ومصطفى (2008) مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية، فهي تعمل على تشجيع المتعلّمين على البقاء في المدرسة، وتكوين صداقات مع الآخرين، وزيادة دافعيتهم للتّعلم، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية الإيجابية، وتدريبهم على حماية أنفسهم من المخدرات والعنف والمؤثرات الضارة، وتنمية الوعي الذاتي لديهم، وإتاحة الفرصة لديهم لتحمل المسؤولية أمام أنفسهم، وأمام المجتمع، وزيادة تقدير الذات، وتحمل المسؤولية الذاتية.

ونظراً لأهمية المهارات الحياتية فقد صُنفت إلى تصنيفات متعددة، فقد صنّفها عمران والشناوي (2001) إلى قسمين هما:

أولاً: المهارات الذهنية: وتتضمن ضبط النّفس، وحلّ المشكلات، وإدارة الوقت والجهد، وإدارة مواقف الصّراع، وممارسة التّفكير الناقد، والتّخطيط لأداء الأعمال، وصناعة القرار، وممارسة التّفكير المبدع، وإدارة مواقف الكوارث والأزمات، وإدارة اقتصاديات الفرد والأسرة.

ثانياً: المهارات العملية: وتتضمن العناية بالملبس والأدوات الشخصية، والعناية الشخصية بالجسم، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية بأفضل شكل، وإجراء بعض الإسعافات الأولية، وحسن استخدام موارد البيئة، وترشيد الاستخدام، واختيار المسكن والعناية به وبالأثاث المنزليّ وحفظ الأطعمة.

أما الباز و خليل (1999) فقد صنّفا المهارات الحياتية لعدّة مهارات، وهي كالآتي: مهارات صحيّة، ومهارات وقائية، ومهارات غذائية، ومهارات بيئية، ومهارات يدوية.

وأورد فيشر (Fischer ، 1991) تصنيفاً للمهارات الحياتية لا يختلف في مضمونه عن التصنيفات التي تمّ ذكرها كمهارات النمو الشخصي، والمهارات الغذائية، والمهارات الصحية، ومهارات المواطنة، ومهارات الاتصال، ومهارات الاستهلاك.

وصنّفت وزارة التربية والتعليم الأردنية (د.ت) المهارات الحياتية لعدّة مهارات وهي كالآتي: المهارات المعرفية (العقلية)، والمهارات الاجتماعية والوجدانية، والمهارات العملية (الأدائية)، ومهارات التفكير، ومهارات التعلم.

من خلال دراسة تلك التصنيفات وغيرها، وبالرجوع للأدب التربوي نرى أنّه لم يتفق أصحاب الاختصاص على تصنيف معين لهذه المهارات، نظراً لاختلاف البيئات المجتمعية، والظروف التي تُحيط بكلّ منطقة، ورغم ذلك نجد أنّها تأخذ مجاًلاً واسعاً في المناهج التربوية بأنواعها كافة؛ لأهميتها ودورها في الحياة والمجتمع والمحافظة عليه سليماً من الأخطار، والأمراض، وبعض السلوكيات غير المرغوب فيها.

وقد أخذت العديد من الدول المتقدمة في آسيا وأوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية بأساليب تعليم المهارات الحياتية من خلال مواقف تربوية واجتماعية، وأنشطة مدرسية تتصل بالمناهج الدراسية، ومن خلال مواقف حياتية خارج جدران المدرسة، كما يرى متخصصون في الدول العربية أنّه من الضروري أن تتنوع أساليب تعليم المهارات الحياتية لدى طلبة المدرسة (فهيم، 2005).

إذ تعتبر المدارس والمناهج التربوية من أهم وسائل المجتمعات في إعداد المتعلم القادر على تحمّل مسؤوليات الحياة، والنهوض بمستقبل الأمة باعتبارها أقوى المؤثرات في تحقيق آمال الشعوب في الازدهار والتقدم؛ إذ يزداد الاهتمام بالمناهج التربوية مع تزايد الاهتمام بالمتعلم، وبذلك أصبحت المناهج التربوية ضرورة من ضروريات الحياة التي نحافظ بها على الإنسانية، وتهدف إلى نموّها وتطوّرها (السوداني والمسعودي، 2011).

والمتعلم هو محور العملية التعليمية، والمنهاج جوهرها؛ لذلك لا بد من تحقيق تكامل بين المدرسة والحياة من أجل تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، ويمكن ذلك من خلال تطوير المناهج وربط حاجات المتعلمين باحتياجات المجتمع، ليتم من خلال ذلك اكتساب مهارات الحياة التي تجعلهم قادرين

على التكيف والتفاعل بإيجابية مع المتغيرات حولهم، ومن خلال تدريبهم على الكثير من المهارات المهمة في حياتهم؛ وبما أن المناهج التعليمية هي الوعاء الرئيس للتربية فقد أعطت كثير من الدول أهمية كبرى للمهارات الحياتية أثناء تصميم مناهجها، وتحسين جودة وكفاءة النظم التعليمية، ورفع مستوى التعلم مدى الحياة لتحقيق الوعي الكامل للمتعلم، وإعداده علمياً، وصحياً، وبيئياً، واجتماعياً، وتنمية مهاراته الحياتية اللازمة من خلال المناهج الدراسية (Torney ، 1998)

ومن هنا جاء اهتمام المناهج الأردنية الحديثة بالمهارات الحياتية، وهي تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف في هذا المجال، من أبرزها الآتي:

1. تحسين نوعية التعليم، والتركيز على الكفايات النفسية والاجتماعية لتنمية المتعلمين.
 2. تقوية الصلة بين المهارات الحياتية وبين التفكير الانفعالي والعاطفي والصحي لدى المتعلم.
 3. تعزيز تبني سلوكيات إيجابية، والتكيف الاجتماعي، والمواطنة الصالحة.
 4. التعامل بوعي مع القضايا البيئية والشخصية والاجتماعية التي تشكل تهديداً لحياة الفرد.
 5. تعزيز النماء النفسي والاجتماعي للمتعلم من خلال المهارات الحياتية (محمود، 2010).
- وفي ضوء الاهتمام الذي حظي به موضوع المهارات الحياتية في المؤسسات التربوية العربية والعالمية، فقد تم إجراء العديد من البحوث والدراسات المحلية والعربية والأجنبية للتعرف على المهارات المضمنة في المناهج الدراسية المختلفة، وفي كافة المراحل الدراسية؛ فقد قام مرسي ومشهور (2012)، بدراسة هدفت إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى مناهج رياض الأطفال لفئاتها الثلاثة في سورية، ولتحقيق ذلك تم استخدام قائمة من المهارات الحياتية، تضمنت القائمة عشرة مجالات أساسية للمهارات الحياتية تفرع عنها (71) مهارة فرعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج التحليل أن مهارات التعلم متوفرة بدرجة جيدة، كما أن المهارات الشخصية، ومهارات اتخاذ القرار توفرت بدرجة متوسطة، بينما مهارات تقدير الذات، والمهارات الاجتماعية، ومهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال، ومهارات القيادة، ومهارات المواطنة لم تتوافر في محتوى مناهج رياض الأطفال.

وفي دراسة درويش وأبو حجر (2011) التي هدفت إلى التعرف على درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب العلوم بمرحلة رياض الأطفال في غزة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بإعداد قائمة المهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى هذه الكتب، تمثلت في المهارات الصحية الغذائية، المهارات الصحية (العامة)، مهارات الأمن والسلامة، والمهارات البيئية، والمهارات المتعلقة بمواقف التفكير الناقد واتخاذ القرار، مهارات التواصل، مهارة حل المشكلات البسيطة، ومهارات الوعي بالذات، إذ أشارت النتائج إلى اهتمام محتوى كتب العلوم في مرحلة رياض الأطفال ببعض المهارات مثل المهارات الصحية، أما المهارات المرتبطة بحل المشكلات، والوعي بالذات فجاءت ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة إحداث توازن بين المهارات الحياتية الواجب تضمينها في منهاج العلوم لهذه المرحلة والتركيز على المهارات الغذائية، والمهارات المرتبطة بالتفكير لحاجة التلاميذ لها.

وأجرت صايمة (2010) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ومدى ممارسة التلاميذ لها في مدارس وكالة الغوث في فلسطين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بإعداد قائمة بالمهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ضمن أربعة محاور هي: المهارات اللغوية، المهارات الصحية، مهارات صنع القرار، ومهارات حل المشكلات، ومهارة التعامل مع الذات، وخلصت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية كانت أعلى نسبة في منهاج اللغة العربية وتلتها المهارات الصحية، ثم مهارة صنع القرار، وحل المشكلات، ومهارة التعامل مع الذات، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر أولياء الأمور والمعلمين حول مدى ممارسة المهارات الحياتية لصالح أولياء الأمور، وأوصت الدراسة بإبراز المهارات الحياتية ضمن المنهج الدراسي، والإفادة من المهارات الحياتية وتوظيفها عند بناء الأنشطة، وأسئلة التقويم في المقررات الدراسية.

وفي دراسة قام بها عياد، وسعد الدين (2010) هدفت إلى وضع تصوّر مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر في فلسطين، والتعرف إلى فاعلية تطبيق وحدة من وحدات التّصوّر المقترح على تنمية المهارات الحياتية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي للتوصل إلى التّصوّر المقترح، كما استخدم المنهج التجريبي لقياس أثر تطبيق إحدى وحدات التّصوّر المقترح على تنمية

المهارات الحياتية، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية المتعلقة بالمهارات الآتية: حل المشكلات، السلامة والأمان، الاتصال، إدارة الوقت، الاقتصاد، اتخاذ القرار، واختبار التفكير المنطومي، وبيّنت النتائج أنّ الوحدة المطبقة والمضمنة بالمهارات الحياتية قد حققت فاعلية ذات دلالة إحصائية، في تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنطومي لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام طرق واستراتيجيات تعليمية تدعم المهارات الحياتية لدى الطلبة.

وفي دراسة الشرفات (2009) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا في الأردن للكشف عن مدى احتوائها على المهارات الحياتية، ولتحقيق ذلك تمّ بناء قائمة بالمهارات الحياتية توزعت على خمسة مجالات أساسية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وقد أظهرت نتائج التحليل أنّ محتوى كتاب العلوم للصف الأول الأساسي يتضمن المهارات الصحية والمهارات اليدوية بمستوى مناسب، ويتضمن المهارات الوقائية والمهارات البيئية بصورة متوسطة، أما المهارات الغذائية فلم يتم تناولها بمستوى مناسب، أمّا كتاب العلوم للصف الثاني كان التركيز فيه على المهارات اليدوية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية والمهارات الصحية والمهارات الغذائية، وقد توفرت بشكل مناسب، وفي كتاب العلوم للصف الثالث أظهرت النتائج التركيز على المهارات البيئية واليدوية، أما المهارات الصحية والغذائية والوقائية فلم يتم تناولها بمستوى مناسب.

وفي دراسة أجراها هانلي وزملاؤه (Hanley & ethers ، 2007) هدفت إلى تقييم برنامج تطوير وتعزيز المهارات الحياتية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك للتغلب على عدد من المشكلات كالعدوانية، والسلوك المشكل، وقد تمّ تقديم هذه المهارات عن طريق عدد من الأنشطة، وهي: دائرة الحوار، اللعب الحر، لعب الأدوار، النموذج، التغذية المرتدة، وقد أشارت النتائج إلى أنّ برامج المهارات الحياتية أثبتت فاعليتها، كما أدّى إلى انخفاض 74٪ من السلوك المشكل لدى الأطفال.

وأما صبحي (2006) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مصر باستخدام مصادر التعلم المجتمعية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني من العام 2003 / 2004 م، بإحدى مدارس إدارة الساحل التعليمية، واقتصرت الدراسة على تنمية

مهارات (علمية وتكنولوجية، مهارات الحفاظ على الحياة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من نتائج اختبار المهارات الحياتية، واختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

كما وأجرى ويك وبنجامين (Wick & Benjamin ، 2006) دراسة هدفت إلى تحليل المهارات الحياتية للمنهاج في كولومبيا، وأشارت إلى أن المنهاج تضمن تطوير مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية، حيث يركز المنهاج على مهارات التطوير الشخصي بشكل خاص ومواجهة المشكلات، ومهارات النقد بالإضافة إلى المهارات الوظيفية، ومهارات التأكيد على المسؤولية الفردية.

وقامت اللولو (2005) بدراسة هدفت إلى تحليل المهارات الحياتية في محتوى منهاج العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في فلسطين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى الكتابين، حيث تضمنت القائمة خمسة مجالات أساسية للمهارات الحياتية هي: المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية، وقد طبقت الباحثة أداة تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن تركيز محتوى مقرر الصف الأول والثاني انصب على المهارات العلمية واليدوية والصحية، وأما المهارات الغذائية والوقائية والبيئية فلم يتم تناولها بصورة مناسبة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن معظمها هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية في الكتب المدرسية المختلفة، ويتضح أيضاً من خلال هذه الدراسات أن موضوع المهارات الحياتية قد تم تناوله في المقررات الدراسية المختلفة، إلا أنه لم تجري أي دراسة في -حدود علم الباحثين- تناولت درجة تضمين كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن للمهارات الحياتية الاجتماعية والبيئية، مما يبرر أهمية إجراء مثل هذه الدراسة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المجالات الأساسية، والفقرات الفرعية للمهارات الحياتية، وطرق وإجراءات تحليل المحتوى؛ وقد تناولت معظم الدراسات السابقة في عينتها

الكتب المدرسية، واعتمدت معظم هذه الدراسات على أدوات التحليل، وهذا ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية كون هذه المنهجية هي المناسبة لها.

وقد سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن فاعلية برامج تدريبية في تنمية المهارات الحياتية من خلال برامج محدّدة، كدراسة هانلي وزملاؤه (ethers، 2007) (Hanley & 2007) أو من خلال استراتيجيات خاصّة كدراسة صبحي (2006)، وأوضحت نتائج هذه الدراسات وجود فاعلية لهذه البرامج والاستراتيجيات في تنمية المهارات الحياتية، كما ويتضح من خلال هذه الدراسات أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الفئات المختلفة من الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كتب التربية الإسلامية هي الوعاء الذي تفرّغ فيه المبادئ، والأسس التي يربى عليه النشء تربية إسلامية صحيحة. لكن وبعد إجراء العديد من الدراسات الحديثة والقديمة منها عربية وأجنبية في معظم كتب الصفوف الثلاثة الأولى، تبين فيها أن هناك قصوراً في تضمين بعض المهارات الحياتية كدراسة (مرسي ومشهور، 2012) والتي أظهرت نتائجها بأن مهارات تقدير الذات، والمهارات الاجتماعية، ومهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال، ومهارات القيادة، ومهارات المواطنة غير متوافرة في محتوى مناهج رياض الأطفال، ودراسة (الشرفات، 2009)، التي أظهرت نتائجها أن المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية، لم يتم تناولها بمستوى مناسب، ومن خلال الحياة التي نعيشها نرى أن كثير من المهارات الحياتية لم تطبق على أرض الواقع، مما يظهر قصور تربية المتعلمين على هذه المهارات أثناء تدريس الكتب، وبعد الرجوع للأدب التربوي لم يجد الباحث في - في حدود علم الباحث - أي دراسة محلية أجريت في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية، مما حدا به إجراء هذه الدراسة، ولذلك فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المهارات الحياتية المقترحة تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟

2- ما مدى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟

2- هل يختلف تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تطرقه، ولعل أهميتها تكمن في الكشف عن مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحياتية، وذلك من خلال توفير قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، حتى يستفيد منها: واضعو مناهج كتب التربية الإسلامية، إدارة المدارس للمرحلة الأساسية، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ووزارة البيئة ووزارة الصحة، ويضاف إلى ذلك أنه من الممكن أن يستفيد بعض الباحثين من نتائج هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1. إعداد قائمة للمهارات الحياتية الواجب تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.
2. التحقق من مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للمهارات الحياتية.
3. إظهار الاختلاف في كتب التربية الإسلامية إن وجد ليستفيد منه واضعو المناهج، وذلك من حيث درجة تضمينها للمهارات الحياتية باختلاف الصف.

حدود الدراسة ومحدداتها

- أ. الحدود المكانية: هي كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية.
- ب. الحدود الزمانية: هي كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، للعام الدراسي 2014/2015م.
- ج. الحدود الموضوعية: وهي تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، ومدى تضمينها للمهارات الحياتية.

التعريفات الإجرائية

المهارات الحياتية: مجموعة من السلوكيات التي يكتسبها الفرد، وينبغي توفيرها في المناهج الأساسية لتمكين النشء من التغلب على مشكلاته الاجتماعية والشخصية، والتحديات التي تواجهه في حياته اليومية، ومنها: المهارات الصحية، الاجتماعية، العلمية، والبيئية، وإدارة الوقت.

تحليل المحتوى: هو أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والكمي من خلال الصورة والكلمة والجملة التي ترد في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية من خلال الأداة.

كتب التربية الإسلامية: هي الكتب المقررة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2014/13م)، تاريخ (2014/4/23)؛ بدءاً من العام الدراسي 2014/2015م.

الصفوف الثلاثة الأولى: نعني بها في هذه الدراسة الصفوف: (الأول، الثاني، والثالث) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: اتبع المنهج (الوصفي التحليلي) المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالمهارات الحياتية (الصحية، والاجتماعية، والعلمية، والبيئية، وإدارة الوقت) اللازمة لمحتوى كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة، ومن ثم تحليل محتواها للكشف عن درجة توافر المهارات الحياتية (الصحية، والاجتماعية، والعلمية، والبيئية، وإدارة الوقت) في هذه الكتب.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، والتي أقرتها وزارة التربية والتعليم لتدريس هذه الكتب في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية جميعها، بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2014/13م)، تاريخ (2014/4/23)؛ بدءاً من العام الدراسي 2014/2015م، ويبلغ عدد هذه الكتب (3) كتب، ويتوزع كتاب كل صف منها على فصلين دراسيين، واحد للفصل الأول، وآخر للفصل الثاني، ويبلغ مجموع دروس هذه الكتب (103) دروس، كما يبلغ عدد صفحات هذه الكتب (315) صفحة، تتوزع هذه الكتب حسب الصفوف، وعدد الأجزاء، والدروس، وعدد الصفحات، كما هو مبين في جدول رقم (1).

الجدول (1): توزيع الدروس والأجزاء وعدد الصفحات في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى

المرحلة	الصف	اسم الكتاب	عدد الأجزاء	عدد الدروس	عدد الصفحات
الأساسية	الأول الأساسي	التربية الإسلامية	2	28	93
	الثاني الأساسي	التربية الإسلامية	2	35	116
	الثالث الأساسي	التربية الإسلامية	2	40	106
المجموع	3	3	6	103	315

علماً بأنه قد تمت دراسة المجتمع بشكل عام والذي يحتل أيضاً عينة الدراسة.

أداة الدراسة: لإعداد هذه الأداة قام الباحث بالرجوع إلى المصادر الآتية:

- 1- وثيقة منهاج التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.
- 2- كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية.
- 3- الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال المهارات الحياتية.
- 4- استطلاع آراء (10) من الخبراء ومشرفي صفوف المرحلة الأساسية الأولى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومختصين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، ومعلمي صفوف المرحلة الأساسية الأولى من خلال توجيه سؤال مفتوح إليهم، ونصه: «ما هي المهارات الحياتية التي تقترح تضمينها في محتويات كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟»
- 5- تكونت الأداة بصورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسة ومتضمنة مجموعة من الفقرات تحت كل مجال، والجدول (2) يوضحها:

الجدول (2): مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد المهارات
1	المهارات الصحية	10
2	المهارات الاجتماعية	8
3	المهارات العلمية	8
4	المهارات البيئية	10

8	مهارات إدارة الوقت	5
44	المجموع الكلي	

صدق أداة الدراسة: تم عرض القائمة في صورتها الأولى على عدد من المحكمين المختصين بالمنهج وطرق التدريس، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية، وجامعة مؤتة، وجامعة الحسين بن طلال، وعدد من المشرفين التربويين والمعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة؛ وذلك لإبداء الرأي حول مجالات المهارات الحياتية، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تدرج تحته، والصياغة اللغوية، وأي ملاحظات (تعديل أو حذف)، وقد أسفرت عملية التحكيم عن حذف بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات.

ثبات التحليل: للتأكد من ثبات عملية التحليل، قام أحد الزملاء بتحليل عينة من كتب التربية الإسلامية اتفق مع الباحث عليها، واختيرت عشوائياً لمقارنتها بنتائج تحليل الباحث، حيث تم توضيح أهداف الدراسة له، وآلية التحليل، وبعد الانتهاء من عملية التحليل لهذه العينة، تم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف باستخدام معادلة التحليل هولستي (Holisti) والتي هي:

معامل الثبات = (عدد مرات الاتفاق) / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف $\times 100\%$)، حيث بلغت نسبة معامل الثبات (11.89%)، وهي نسبة مناسبة لإجراء مثل هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. بناء أداة الدراسة من خلال تحديد المجالات، والفقرات الفرعية المندرجة تحت كل مجال، والتأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية السليمة.

2. تحديد فئات التحليل وهي: المهارات الصحية، والاجتماعية، والعلمية، والبيئية، وإدارة الوقت وقد اعتمد الشكل والكلمة والجملة وحدات للتحليل.

3. القيام بعملية تحليل محتوى الكتب موضوع الدراسة، وتبويب التحليل في جداول تتضمن التكرارات، والنسب المئوية؛ واستخراج النتائج، وتحليلها وتفسيرها، وصياغة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث الإحصاء الوصفي من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية للمهارات الفرعية في كل مجال من مجالات المهارات الحياتية، واختبار (كا2) لإظهار الاختلاف بين

كتب التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الصف، كما واستخدم معادلة هولستي (Holisti) لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين.

عرض نتائج الدراسة: يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والمتعلقة بمدى تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحياتية من خلال تحليل محتواها، وفي ما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق ترتيب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول

ما المهارات الحياتية المقترحة تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وطرح سؤال مفتوح على عدد من الخبراء والمختصين لإبداء الرأي بالمهارات الحياتية الواردة في كتب التربية الإسلامية المقترحة تضمينها في أداة الدراسة، فتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من خمسة مجالات للمهارات الحياتية المقترحة تضمينها في محتويات كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني

ما مدى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، واستخراج المهارات الحياتية المتضمنة فيها، وبيان تكرارات المهارات في كل كتاب، وجمع التكرارات، واستخراج نسبها المئوية، وبيان رتبة كل مهارة منها، وفي ما يأتي نتائج سؤال الدراسة الثاني:

الجدول (3) توزيع مجالات المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى وفق التكرارات والنسب المئوية والرتبة

الرقم	مجال المهارة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		مجموع التكرارات	النسبة للأداة	رتبة المجال
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	الصحية	84	93.11	103	79.6	112	55.9	299	82.8	4
2	الاجتماعية	141	03.20	129	51.8	235	03.20	505	14.88	2
3	العلمية	391	54.55	1072	71.70	689	74.58	2152	63.42	1

4	البيئية	44	25.6	9	6.0	34	90.2	87	56.2	5
5	إدارة الوقت	44	25.6	203	39.13	103	78.8	350	1032	3
المجموع		704	75.20	1516	68.44	1173	57.34	3393	100%	

الرقم	الفقرة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على المجال	الرتبة على الأداة
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث				
1	الجلوس الصحيح أثناء الدراسة	8	6	25	39	15.1	3	13
2	مراجعة الطبيب بشكل دوري	0	0	11	11	32.0	7	30
3	مشاهدة التلفاز بشكل لا يضر بالبصر	0	0	0	0	0	10	40
4	المحافظة على نظافة الجسم (الوجه، الشعر، الأسنان، الأنف...)	42	61	28	131	86.3	1	8
5	صيانة الأدوات التي تحافظ على نقاء البيئة	0	2	4	6	18.0	9	34
6	تنظيف المكان الذي يستخدمه بعد الانتهاء منه	6	8	14	28	83.0	4	15
7	المحافظة على نظافة المدرسة	0	0	9	9	27.0	8	31
8	الاهتمام بالمظهر العام	12	20	11	43	27.1	2	12
9	حفظ الأطعمة بشكل صحي	11	0	1	12	36.0	6	29
10	المحافظة على الأدوات التي تستخدم في حياته اليومية	5	6	9	20	58.0	5	19
المجموع		84	103	112	299	82.8		

لوحظ من الجدول (3) أنّ مجال المهارات العلمية، حصل على أعلى رتبة (1)، وبالتالي فإنّ المناهج تركز على المهارات العلمية بالدرجة الأولى، حيث بلغت (2152) تكراراً ونسبة (42.63٪)، من إجمالي المهارات في مقابل (58.36٪) لجميع المهارات الأخرى (الصحية، والاجتماعية، والبيئية، وإدارة الوقت)، أمّا المهارات الاجتماعية، فقد حصلت على الدرجة الثانية من حيث درجة تكرار تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى بتكرار بلغ (5.5) تكراراً، ونسبة مئوية (88.14٪). أمّا أقل المهارات تكراراً فكانت مجال المهارات البيئية التي بلغ تكرارها (87) تكراراً، ونسبة مئوية (56.2٪).

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية للمهارات الحياتية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى، فقد تمّ حساب تكرارات تضمينها ونسبها المئوية، ورتب فقراتها على المجال، وعلى الأداة ككل، وفي ما يأتي نتائج التحليل مرتبة تبعاً لمجالات المهارات الحياتية الفرعية:

المجال الأول: المهارات الصحيّة.

تضمّن مجال المهارات الصحيّة (10) فقرات، وقد تمّ تحليل كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى، بهدف تحديد تكرارات فقرات المهارات الصحيّة، كما هو وارد في الجدول (4) الآتي:

الجدول (4) تكرارات فقرات تحليل المهارات الصحيّة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى ونسبها المئوية ورتبها

الرقم	الفقرة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على المجال	الرتبة على الأداة
		الصفّ الأول	الصفّ الثاني	الصفّ الثالث				
1	الجلوس الصحيح أثناء الدراسة	8	6	25	39	15.1	3	13
2	مراجعة الطيّب بشكل دوريّ	0	0	11	11	32.0	7	30
3	مشاهدة التلفاز بشكل لا يضرّ بالبصر	0	0	0	0	0	10	40
4	المحافظة على نظافة الجسم (الوجه، الشعر، الأسنان، الأنف...)	42	61	28	131	86.3	1	8
5	صيانة الأدوات التي نحافظ على نقاء البيئة	0	2	4	6	18.0	9	34
6	تنظيف المكان الذي يستخدمه بعد الانتهاء منه	6	8	14	28	83.0	4	15
7	المحافظة على نظافة المدرسة	0	0	9	9	27.0	8	31
8	الاهتمام بالمظهر العام	12	20	11	43	27.1	2	12
9	حفظ الأطعمة بشكل صحيّ	11	0	1	12	36.0	6	29

10	المحافظة على الأدوات التي تستخدم في حياته اليومية	5	6	9	20	58.0	5	19
المجموع		84	103	112	299	82.8		

لوحظ من الجدول (4) أن كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى تضمنت (299) تكراراً متعلّقة بفقرات مجال المهارات الصّحيّة، وأن أعلى فقرة تكراراً كانت «المحافظة على نظافة الجسم (الوجه، الشعر، الأسنان، الأنف...)»، حيث بلغت (131) تكراراً، ونسبة مئويّة (86.3%) وقد احتلت الرتبة (8) على الأداة ككل، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة «الاهتمام بالمظهر العام» بتكرار بلغ (43) تكراراً، ونسبة مئويّة (27.1%)، وقد احتلت الرتبة (12) على الأداة ككل. أمّا أقل الفقرات تكراراً فكانت «مشاهدة التلفاز بشكل لا يضّر بالبصر»، لم يرد لها أيّ تكرار في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى.

المجال الثاني: المهارات الاجتماعية

تضمن مجال المهارات الاجتماعية (8) فقرات، وقد تم تحليل كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى، بهدف تحديد تكرارات فقرات المهارات الاجتماعية، كما هو وارد في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5) تكرارات فقرات تحليل المهارات الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى ونسبتها المئويّة ورتبها

الرقم	الفقرة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئويّة	الرتبة على المجال	الرتبة على الأداة
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث				
11	محاوية العادات السيئة السائدة (التدخين....)	12	8	65	85	51.2	2	10
12	نبذ إطلاق العيارات النارية في جميع المناسبات	0	0	7	7	21.0	7	33
13	مشاركة المجتمع المحلي في مناسباته الاجتماعية	24	2	39	65	92.1	3	11
14	الحث على الوسطية في كل شيء	0	0	0	0	0	8	40
15	التكافل الاجتماعي	11	2	20	33	97.0	4	14
16	احترام الرأي والرأي الآخر	7	6	13	26	76.0	5	16

17	ترسيخ مبدأ الديمقراطية مع الآخرين	5	7	2	14	41.0	6	25
18	تربية النشء تربية متكاملة	82	104	89	275	1.8	1	4
المجموع		141	129	235	505	88.14		

لوحظ من الجدول (5) أن كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تضمنت (505) تكرارات، متعلقة بفقرات مجال المهارات الاجتماعية، وأن أعلى فقرة تكراراً كانت «تربية النشء تربية متكاملة»، حيث بلغت (275) تكراراً، ونسبة مئوية (1.8٪)، وقد احتلت الرتبة (4) على الأداة ككل، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة «محرابة العادات السيئة السائدة (التدخين،...)» بتكرار بلغ (85) تكراراً، ونسبة مئوية (51.2٪)، وقد احتلت الرتبة (10) على الأداة ككل. أما أقل الفقرات تكراراً فكانت «الحث على الوسطية في كل شيء» فلم يرد لها أي تكرار في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

المجال الثالث: المهارات العلمية

تضمن مجال المهارات العلمية (8) فقرات، وقد تم تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، بهدف تحديد تكرارات فقرات المهارات العلمية، كما هو وارد في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6) تكرارات فقرات تحليل المهارات العلمية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى ونسبها المئوية ورتبها.

الرقم	الفقرة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على المجال	الرتبة على الأداة
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث				
19	حل المشكلات التي تواجهه في المواقف اليومية	0	2	3	5	15.0	8	36
20	تنمية التفكير العلمي	4	6	5	15	44.0	6	22
21	الاستفادة من خبرات الآخرين في مواجهة الصعوبات	3	5	5	13	38.0	7	28
22	ربط المعرفة بالحياة	157	345	317	819	14.24	1	1
23	استخدام الحاسوب في تعليم المبتدئين	72	220	101	393	58.11	3	3
24	استخدام الطرق والوسائل لتسهيل توصيل المعلومة للطلبة	103	224	11	438	91.12	2	2

25	استخدام التقنيات الحديثة	31	129	91	251	40.7	4	5
26	التركيز على الأنشطة الحافظة للتعليم وإثراء الموقف الصفّي	21	141	56	218	42.6	5	6
المجموع		391	1072	689	2152	42.63		

لوحظ من الجدول (6) أن كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تضمّنت (2152) تكراراً متعلقة بفقرات مجال المهارات العلمية، وأن أعلى فقرة تكراراً كانت «ربط المعرفة بالحياة»، حيث بلغت (819) تكراراً، وبنسبة مئوية (14.24٪)، وقد احتلت الرتبة (1) على الأداة ككل، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة «استخدام الطرق والوسائل؛ لتسهيل توصيل المعلومة للطلبة» بتكرار بلغ (438) تكراراً، وبنسبة مئوية (91.12٪)، وقد احتلت الرتبة (2) على الأداة ككل. أما أقل الفقرات تكراراً فكانت «حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية» حيث بلغ تكرارها (5) تكرارات، وبنسبة مئوية (15.0٪).

المجال الرابع: المهارات البيئية

تضمّن مجال المهارات البيئية (10) فقرات، وقد تمّ تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، بهدف تحديد تكرار فقرات المهارات البيئية، كما هو وارد في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7) تكرارات فقرات تحليل المهارات البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى ونسبها المئوية ورتبها

الرقم	الفقرة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على المجال	الرتبة على الأداة
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث				
27	المحافظة نظافة البيئة المدرسية	6	0	14	20	59.0	1	18
28	ترشيد الاستهلاك (ماء، كهرباء، ...)	0	0	0	0	0	7	40
29	المحافظة على الثروة الحرجية	0	0	0	0	0	7	40
30	وضع قواعد للمحافظة على البيئة وتطبيقها	0	0	0	0	0	7	40
31	التخلص من النفايات بشكل مناسب	8	3	6	17	50.0	3	21
32	الاستفادة من المخلفات البيئية	1	0	0	1	03.0	6	37
33	المحافظة على بيئة المجتمع المحلي	13	3	3	19	56.0	2	20

34	المحافظة على المناطق السياحية	1	0	0	1	03.0	6	37
35	حماية النباتات والأشجار	6	0	8	14	41.0	5	25
36	الابتعاد عن أماكن التلوث	9	3	3	15	44.0	4	22
	المجموع	44	9	34	87	56.2		

لوحظ من الجدول (7) أن كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى تضمّنت (87) تكراراً متعلقاً بفقرات مجال المهارات البيئية، وأن أعلى فقرة تكراراً كانت «المحافظة على نظافة البيئة المدرسية»، حيث بلغت (20) تكراراً، وبنسبة مئوية (59.0٪)، وقد احتلت الرتبة (18) على الأداة ككل، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة «المحافظة على بيئة المجتمع المحلي» بتكرار بلغ (19) تكراراً، وبنسبة مئوية (56.0٪)، وقد احتلت الرتبة (20) على الأداة ككل. أما أقل الفقرات تكراراً فكانت «ترشيد الاستهلاك (ماء، كهرباء،...)»، و«المحافظة على الثروة الحرجية»، ووضع قواعد للمحافظة على البيئة وتطبيقها، حيث لم يرد لها أي تكرار يذكر في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى.

المجال الخامس: مهارات إدارة الوقت

تضمن مجال مهارات إدارة الوقت (8) فقرات، وقد تم تحليل كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى، بهدف تحديد تكرارات فقرات المهارات البيئية، كما هو وارد في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) تكرارات فقرات تحليل مهارات إدارة الوقت المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى ونسبها المئوية ورتبها

الرقم	الفقرة	التكرارات			النسبة المئوية		الرتبة على المجال	الرتبة على الأداة
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	مجموع التكرارات			
37	تحديد الأهداف الخاصة وترتيبها حسب الأولوية	8	0	0	8	24.0	6	32
38	تجزئة الأعمال ليسهل إنجازها	20	113	53	186	48.5	1	7
39	تحديد المواعيد لإنجاز العمل	6	0	0	6	18.0	7	34
40	وضع بدائل عند فشل إنجاز المهمة	0	90	5	95	80.2	2	9
41	التخطيط لإدارة الوقت قبل التنفيذ	0	0	25	25	74.0	3	17
42	محاسبة من يغفل بإدارة الوقت	0	0	1	1	03.0	8	37
43	الالتزام بالمواعيد المحددة	0	0	14	14	41.0	5	25

44	مراعاة ظروف الآخرين أثناء إدارة الوقت	10	0	5	15	44.0	4	22
المجموع		44	203	103	350	32.10		

يُتَّضح من الجدول (8) أنَّ كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى تضمّنت (350) تكراراً متعلّقة بفقرات مجال مهارة إدارة الوقت، وأنّ أعلى فقرة تكراراً كانت «تجزئة الأعمال ليسهل إنجازها»، حيث بلغت (186) تكراراً، وبنسبة مئوية (48.5٪)، وقد احتلّت الرتبة (7) على الأداة ككلّ، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة «وضع بدائل عند فشل إنجاز المهمة» بتكرار بلغ (95) تكراراً، وبنسبة مئوية (80.2٪)، وقد احتلّت الرتبة (9) على الأداة ككلّ. أمّا أقلّ الفقرات تكراراً فكانت «محاسبة من يخلّ بإدارة الوقت»، حيث بلغ تكرارها (1) تكراراً، وبنسبة مئوية (0.03٪).

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث:

هل يختلف تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغيّر الصّف؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث، تمّ استخدام (كا2)؛ لتحديد اختلاف توزيع تكرارات تضمين كلّ مهارة، وإجمالي المهارات الحياتية تبعاً لمتغيّر الصّف في كتب التربية الإسلامية للصّفوف الثلاثة الأولى في الأردنّ، كما هو موضّح في الجدول (9).

الجدول (9) تكرارات المهارات الحياتية تبعاً للصّف ونتائج اختبار (كا2) لكل مهارة وإجمالي المهارات

المهارات الحياتية	تكرارات الصّفوف			القيمة (كا2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	الأول	الثاني	الثالث			
الصحية	84	103	112	100.4	2	129.0
الاجتماعية	141	129	235	303.41		000.0
العلمية	391	107 2	689	932.324		000.0
البيئية	44	9	34	414.22		000.0
إدارة الوقت	44	203	103	749.110		000.0
المجموع	704	151 6	1173	827.293		129.0

لوحظ من الجدول (9) أن هناك اختلاف في توزيع تكرارات تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى عند مستوى الدلالة « $\alpha \leq 0.05$ »، تبعاً لمتغير الصف على إجمالي المهارات الحياتية، وجميع مجالاتها، وبدلالة إحصائية عند مستوى « $\alpha \leq 0.05$ »، عدا مجال المهارات الصحية، تتضمن كتب التربية الإسلامية للصفين الثاني والثالث المهارات الحياتية في مجملها بدرجة أكبر عن ما هو في الصف الأول الأساسي، إذ بلغت تكرارات مجمل المهارات الحياتية للصف الثاني (1516) تكراراً بفارق (385) تكراراً عن التكرارات المتوقعة (1131) تكراراً، وكذلك درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصف الثالث بتكرار (1173) تكراراً، وبفارق (42) تكراراً عن التكرارات المتوقعة، بينما كانت تكرارات تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي والتي بلغت (704) تكرارات، أقل من التكرارات المتوقعة بفارق (427) تكراراً.

مناقشة النتائج والتوصيات

سيتم في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، والتي تناولت مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للمهارات الحياتية في الأردن، وفيما يلي عرض لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتحليلها، وتقديم التوصيات.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما المهارات الحياتية المقترح تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟ مجموعة من المهارات الحياتية التي تم التوصل إليها، والمقترح تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، حيث احتوت على (44) فقرة، وتوزعت على خمسة مجالات، وهي المهارات (الصحية، والاجتماعية، والعلمية، والبيئية، وإدارة الوقت). ويتضمن المجال الأول «المهارات الصحية»، وتبرز أهمية هذه المهارات من خلال توظيفها من قبل الفئة المستهدفة أثناء التعامل مع معطيات الحياة اليومية، لما لها من أهمية على صحتهم، وصحة أفراد المجتمع كافة، وكما أن هذه المهارات ترسخ في كتب التربية الإسلامية يكون قد غرس لدى هذه الفئة العمرية حب النظافة الجسدية، والمحافظة على بيئة نقيّة صحيّة للفرد والمجتمع.

وبما أننا نتعامل مع فقرات هذا المجال يومياً، كان لزاماً علينا أن نقوم بهذه الدراسة؛ لنرى مدى إعطائها أهمية في كتب هذه المرحلة، وتعدّ المناهج هي الوعاء الواسع الذي نستطيع أن نفرغ فيها هذه المهارات الصحيّة التي تهتم بالنشء منذ سنوات حياة الأولى، وحتى شبابه وكهولته، وما يهمنا أن تكون مضمّنة في كتب هذه المرحلة تحديداً، ولقد أكّدت كثير من الدراسات في نتائجها على ضرورة تضمين هذه المهارات في كتب المرحلة الأولى كدراسة (درويش وأبو حجر، 2011)، ودراسة (صايمة، 2010)، ودراسة (الشرفات، 2009).

أما المجال الثاني «المهارات الاجتماعية» فهذه المهارات تعد ركيزة أساسية في بناء أيّ مجتمع من المجتمعات، وهي من الأسس التي تبنى في ضوئها المناهج الأردنيّة في كافة المراحل التدريسيّة سواء كانت أساسية أم ثانوية.

وبما أن التربية تعد تنشئة للفرد والمناهج من أهم أدواتها فبواسطتها نستطيع أن نوصل للطلبة العادات الحسنة التي حثّ عليها ديننا الحنيف مثل: الأمانة، والصدق، والإخلاص، والتكامل، وصلة الأرحام، والوسطية في كل شيء، والكرم، وبند العادات السيئة التي يقع بها مجتمعنا والتي نشاهدها يومياً، مثل الإسراف، والثأر، والبخل.

وانطلاقاً من شريعتنا السمحة التي تربي النشء الذي خلق للعبادة، تربية متوازنة ومتكاملة، لا بدّ من تبصير وتربية هذه الفئة العمرية على أسس صحيحة مستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية، تقوم على الودّ والمحبة والتكامل والاحترام، وبند ما يخالف ديننا الحنيف ومبادئه، وترسيخ القيم السمحة؛ لإعدادهم لمجتمع صالح، وموكباً للتطور والتقدم محافظاً على المبادئ والقيم التي يربى في ضوئها المسلم النموذج؛ ليعطي صورة مشرقة عن الإسلام، والقواعد الاجتماعية التي رسّخها فيه هذا الدين.

ولقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (مرسي ومشهور، 2012) التي أكّدت على ضرورة تضمين هذه المهارات في مناهج هذه المرحلة الدراسية؛ لأهميتها في معظم جوانب الحياة.

ويتضح من الملحق (أ) أن المجال الثالث هو «المهارات العلمية» التي تعدّ جزءاً أساسياً في النمو العقلي للمتعلّم في هذه المرحلة الدراسية؛ لكوّنّها الركيزة الأساسية للمراحل التعليمية الأخرى، والتعليم في هذه المرحلة الدراسية يفتح الباب على مصراعيه أمام المتعلمين للتعرف إلى العالم من خلال خبراتهم مع

الناس والأشياء المحيطة بهم في بيئتهم، ومن الأحداث، والأماكن، وتفاعل المتعلم مع كل ما يحيط به، ولا يستطيع أن يعرف أو يفهم ماهية الأشياء دون أن يتفاعل معها، وذلك عن طريق المحسوس (صورة أو مجسم) أو حتى من خلال اللعب، وهذا من خلال ربط المعرفة بالحياة والتعليم عن طريق المحسوس، الذي يخلق أحياناً القدرة على التفكير العلمي المستنير الذي يمكنهم من تحقيق أهدافهم في الحياة، وبناءً على أهمية هذا المجال لا بد من أن يأخذ حيزاً كبيراً في مناهج هذه المرحلة؛ ليكونوا مزودين بالعلم والمعرفة، والتقنية العلمية؛ لمواكبة هذا العصر سريع التطور.

أما المجال الرابع هو «المهارات البيئية»، فهي تهتم في إكساب المتعلمين في هذه المرحلة العمرية القيم والمفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم العلاقات التي تربط بين الإنسان وبيئته الطبيعية الحيوية، والمهارات البيئية ليست مجرد تدريس المعلومات والمعارف، بل تعني أيضاً ممارسة في الحياة اليومية سواء على المجتمع أو الفرد، وكذلك لا بد من وضع مناهج تعلم الطالب تحمل المسؤولية تجاه المحافظة على البيئة.

ونبرر أهمية تضمين المهارات البيئية في كتب هذه الفئة العمرية، في تنشئة أجيال قادرة على معرفة قيمة البيئة وأهمية حمايتها من أي ضرر يصيبها، فما يصيب بيئتنا من أضرار يصيبهم ويصيبنا بأضعاف مضاعفة، ومن خلال تنمية هذه المهارات لدى طلبة هذه المرحلة، يمكن إحداث تغييرات جذرية في طرق التفكير والسلوك البيئي عند المتعلم بحيث يتصرف كشخص مسؤول عن تصرفاته، ويراعي المحافظة على البيئة بكل مكوناتها في كافة نشاطاته وأعماله، وكما قيل: «العلم في الصغر كالنقش على الحجر» وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (درويش وأبو جحر)، ودراسة (الشرفات، 2009)، ودراسة (اللولو، 2005).

وفي المجال الخامس «مهارات إدارة الوقت» ونبرز أهمية هذه المهارات من خلال تحديد أن الوقت هو المكون الأساس لكل عمل جسدي أو فكري، وقد حثنا الإسلام على الاهتمام بالوقت، قال الله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَى وَأَتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (البقرة: 189)، وقال الرسول ﷺ: «أَيُّ الْعَمَلِ أَحَبُّ إِلَى اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ؟ قَالَ: (الصَّلَاةُ عَلَى وَفْتِهَا)» (صحيح البخاري: 527)، وآيات الكون كلها مرتبطة بالوقت مثل حركة الشمس والقمر، وتعاقب الليل والنهار، قال الله تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ

وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (النحل: 12). وكذلك إنَّ من أهمِّ صفات الإنسان الناجح، قدرته على الإدارة الناجحة للوقت، والتي تحسِّن من أدائه، وقدراته، وتمكِّنه من تحقيق أهدافه، وتخلق توازناً في حياته يعود عليه بالنجاح والسعادة.

أمَّا بالنسبة للمتعلِّم، فتعدُّ القدرة على استخدام مهارات إدارة الوقت وتنظيمه مفتاح النجاح في الدِّراسة وأيِّ نشاط آخر يقوم به، ويلاحظ على بعض الطلبة الشَّكوى من ضيق الوقت وصعوبة تنظيمه خاصَّة لدى الطلبة الذين لا يدركون أهمِّية الوقت وكيفيَّة استغلاله بما يعود عليهم بعدم إنجاز العمل بالشَّكل الصَّحيح أو بالوقت المحدَّد، لذلك فإنَّ الطَّلَبَة بحاجة إلى تعلُّم مهارات تنظيم الوقت، وهذا ما يجعلنا نقول لا بدَّ من تضمين هذه المهارات في محتوى كتب هذه المرحلة الدراسية؛ ليتعلمها الطالب منذ صغره، وجاءت نتائج هذه الدِّراسة متَّفقة مع نتائج دراسة (عيَّاد وسعد الدِّين، 2010).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟

يتضح من الجدول (3) أنَّ أعلى التكرارات في جميع الصفوف كانت لمجال «المهارات العلمية» وبنسبة (42.63٪)، وتلاه مجال «المهارات الاجتماعية»، وبنسبة (38.14٪)، وحل في المرتبة الثالثة «مهارات إدارة الوقت»، بنسبة (32.10٪)، وجاءت «المهارات الصحيَّة»، في المرتبة الرابعة، بنسبة (28.8٪)، أمَّا أقل نسبة تكرارات بين مجالات المهارات فهي «المهارات البيئية»، بنسبة (56.2٪)، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ هدف هذه الكتب التَّركيز على الجانب العلميِّ لدى هذه الفئة العمرية، وهذا لا يعني أنَّ المهارات الاجتماعية الأخرى لم تظهر من خلال هذه الدِّراسة فهي تحتل المرتبة الثانية علماً أنَّ هذه الكتب تحتوي، بنسبة قليلة على المهارات الاجتماعية، المستخدمة في حياتنا اليومية.

وقد أظهرت نتائج التحليل أنَّ المهارات البيئية تحتل أقلَّ هذه النَّسب، ممَّا انعكس على توظيفها القليل نسبياً في حياتنا اليومية، وهذا نلمسه في الرِّحلات العائلية، أو المدرسية، ولو ركَّزت هذه الكتب على المهارات البيئية لهذه الفئة العمرية لوجدنا اهتماماً أكثر بالبيئة، وهذه النتائج تنسجم مع نتائج دراسة (درويش أبو حجر، 2011)، و(الشرفات، 2009)، و(اللؤلؤ، 2005).

وبالرغم من هذه النتائج هذا لا يعني أن الكتب قد أهملت المجالات الأخرى، فهي تحتوي عليها بنسب ودرجات متفاوتة، ولضرورتها يجب أن يتم التركيز عليها لهذه الفئة العمرية التي تعد الركيزة الأساسية للأجيال اللاحقة، والتي من بينها سيخرج قادة المستقبل.

وبعد مناقشة نتائج هذه المجالات المختلفة فلا بد من دراسة الفقرات التي تندرج تحت كل مهارة من المهارات.

يظهر الجدول (4) أن فقرة «المحافظة على نظافة الجسم (الوجه، الشعر، الأسنان، الأنف...)» جاءت بالمرتبة الأولى للمجال «المهارات الصحية» حيث بلغ تكرارها (131) تكراراً، وبنسبة مئوية (86.3%)، وهذه النتيجة ركزت عليها كتب التربية الإسلامية؛ لأننا نتعامل معها صباحاً ومساءً، وقبل الأكل وبعد، وقبل النوم، وبعد الاستيقاظ، وإذا تمّ التقصير في جانب منها فإنه ينعكس على صحتنا العامة، وسوف تنتشر الأمراض، والعدوى مما ينعكس سلباً على المجتمع والفرد، فمن هنا أخذتها بعين الاعتبار، وأدرجتها ضمن الأهداف الأساسية التي تبنى في ضوئها كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة، أما فقرة «الاهتمام بالمظهر العام» فقد بلغت تكراراتها (43) تكراراً، وبنسبة مئوية (27.1%)، واحتلت المرتبة الثانية، وسبب تقدمها على الفقرات الأخرى أن المسلم في ضوء شريعتنا الغراء يجب أن يكون نظيفاً وجميلاً، وهناك الكثير من الآيات والأحاديث التي تحث على النظافة والمظهر العام حيث قال تعالى: ﴿وَيَبَاكَ فَطَهَّرْ﴾ (المدر: 4) وقال ﷺ: «إِنَّ اللَّهَ طَيِّبٌ يُحِبُّ الطَّيِّبَ، نَظِيفٌ يُحِبُّ النَّظَافَةَ، كَرِيمٌ يُحِبُّ الْكَرَمَ، جَوَادٌ يُحِبُّ الْجُودَ، فَتَظَفَّوْا أَفْنِيَتَكُمْ، وَلَا تُشَبِّهُوا بِالْيَهُودِ» (سنن الترمذي: 2799)، والصلاة عمود الدين لا يمكن أن تتم إلا أن يكون المصلي نظيفاً ومتوضئاً، والكتب هي من أهم الأدوات التي نستطيع من خلالها توصيل المهارات الصحية للطلبة بمستوياتهم التعليمية وهذه النتيجة التي تمّ التوصل إليها تنسجم نتائجها مع نتائج الدراسات الآتية (اللولو، 2005)، و(صايمه، 2010)، و(درويش أبو حجر، 2011).

ويتضح من الجدول (5) المتعلق بمجال «المهارات الاجتماعية» أن فقرة «تربية النشئ تربية متكاملة» بلغ تكرارها (275) تكراراً، وبنسبة مئوية (1.8%)، واحتلت الفقرة «محاورة العادات السيئة السائدة (التدخين...)»، وبلغ تكراراتها (85) تكراراً، وبنسبة مئوية (51.2%)، وليس غريباً أن نصل لمثل هذه النتيجة؛ لأن من أهداف هذه الكتب تخريج نشئ متكامل ومتوازن في جميع الجوانب، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا

الإنسان في أحسن تقويم» (التين: 4)، فالمسلم يجب أن يكون متكاملًا جسميًا وعقليًا وعاطفيًا بحيث لا يطغى جانب على آخر، فالمجتمع فيه عادات وتقاليد وقيم واتجاهات إيجابية مستمدة من الإسلام وتتوافق معه، ويجب ترسيخها لدى طلبة هذه المرحلة وكذلك نبذ العادات والتقاليد والاتجاهات السلبية، ولا بد من وسيلة ترسخ فيها العادات الطيبة، وتُفرغ العادات السيئة، والحث على الابتعاد عنها، فكانت المناهج الدراسية هي الوسيلة الفاعلة، ومن خلال النتائج التي تم الوصول إليها بعد التحليل تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مرسي ومشهور، 2012).

ومن خلال دراستنا للجدول (6) المتعلق بالمهارات «العلمية» ومدى تضمينها في كتب التربية للصفوف الثلاثة الأولى، تبين أن فقرة «ربط المعرفة بالحياة»، كانت تكراراتها (819) تكرارًا، بنسبة مئوية (14.24٪)، وفقرة «استخدام الطرق والوسائل؛ لتسهيل توصيل المعلومة للطلبة» كانت تكراراتها (438) تكرارًا، بنسبة مئوية (91.12٪)، وهذا يتواءم مع التطوير التربوي الذي يركز على ربط المعرفة بالحياة؛ لتحقيق أهداف بينة وواضحة لدى هذه المرحلة وخصوصًا إذا علمنا أنهم يتعلمون عن طريق المحسوس، ومن أهداف التربية الحديثة أن يكون التعليم للحياة، ومدى الحياة، فإذا لم تعمل المناهج على توظيف الطالب ما يتعلمه في حياته، سيكون هناك فجوة كبيرة بين أهداف التعليم وتربية النشء، وهناك كثير من المعلومات التي يسهل إيصالها لهذه الفئة من الطلبة من خلال ربطها بحياتهم اليومية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وكذلك جاءت طريقة حل المشكلات، وهي طريقة علمية متبعة على مدى العصور، واستخدامها يجعلنا نخرج جيلًا متمكنًا من حل المشكلات التي تواجههم ضمن خطوات متسلسلة، ومن هنا تأتي أهمية اتباع هذه الطرق والأساليب لمواكبة التقدم العلمي، والانفجار المعرفي الذي نعيشه، ومن خلال هذه النتائج نرى أن كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة تركز على بعض الفقرات التي تناسب هذه الفئة العمرية، كاستخدام المحسوس، والتنوع في الوسائل، والأساليب، لمساعدة المتعلم.

ويتضح من الجدول (7) الذي يتضمن تحليل «المهارات البيئية» المتضمنة في كتب هذه المرحلة حيث يظهر الجدول أن فقرة «المحافظة على نظافة البيئة المدرسية» جاءت بالمرتبة الأولى وكانت تكراراتها (20) تكرارًا، بنسبة مئوية (59.0٪)، وفقرة «المحافظة على بيئة المجتمع المحلي» وقد احتلت المرتبة الثانية وبلغت تكراراتها (19) تكرارًا، بنسبة مئوية (56.0٪)، وطالما أن الطالب يعيش في بيئة المدرسة، التي تعد

البيت الثاني له لا بد أن تركز هذه الكتب على ضرورة المحافظة عليها؛ لأنه يقضي ساعات طوال فيها، وفيها تطبيق عملي لما سيمارسه خارجها في مجتمعه، ومن هنا فالبينة المدرسية وجدت لخدمة الطلبة؛ فلا بد من تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وجعل الطالب يدرك بشكل مبسط أهمية المحافظة على البيئة، وانعكاس ذلك على التعليم، والصحة والاقتصاد، فلا بد من التركيز في هذه الكتب على هذه المهارات المهمة التي تنعكس آثارها إيجاباً على الطلبة، والمجتمع ككل.

والمحافظة على بيئة المجتمع تتطلب ضميراً حياً وعملاً مخلصاً للمحافظة على جميع الأماكن، من شوارع، وأحياء، ومؤسسات عامة وخاصة، ووسائل نقل، وتعكس صورة مشرقة عن المواطن الصالح، ومن خلال الرجوع للأدب التربوي وجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشرفات، 2009)، ولا تتفق مع دراسة (درويش وأبو حجر، 2011)، وبرغم الاختلاف فهذا لم ينقص من ضرورة المحافظة على البيئة بكافة مكوناتها التي تعدّ المتنفس للمواطنين على مستوى الأردن والعالم، ويمكن لنا من خلال هذه الجداول المتعلقة بالتحليل ملاحظة أن بعض الفقرات ليس لها تكراراً نهائياً وبعضها تكراراتها قليلة لا تلفت الانتباه وهذا لا ينقص من الاهتمام بها بل تعدّ مهمة في حياتنا، ولطالما أن مناهجنا مكتملة لبعضها من الممكن أنه تمّ التركيز عليها في كتب أخرى لنفس المرحلة أو في صفوف ومراحل أخرى.

وجاءت نتائج الجدول (8) المتعلق بمهارات «إدارة الوقت» حيث احتلت فقرة «تجزئة الأعمال ليسهل إنجازها» المرتبة الأولى، وكانت تكراراتها (186) تكراراً، ونسبة مئوية (48.5٪)، وجاءت في المرتبة الثانية فقرة «وضع بدائل عند فشل إنجاز المهمة» وبلغت تكراراتها (95) ونسبة مئوية (80.2٪)، ومن المعلوم أن تجزئة العمل؛ لتسهيل القيام به خطوة مهمة من أجل إتمام العمل وتوزيعه على الأوقات التي تتطلبها كل جزئية، فحينما نخطط نعطي كل جزئية وقتاً ينسجم مع محاور العمل، وفي النهاية تتكامل مع الجزئيات ويتم، وجاء تضمينها في كتب هذه المرحلة ليظهر للطلبة الصغار أن الشيء لا يتم دفعة واحدة، وتنظيم الوقت واحترامه ضروري، وخصوصاً إذا علمنا أن ديننا الحنيف يركز على احترام الوقت، فهناك أوقات محددة للصلاة، قال الله تعالى: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا﴾ (النساء: 103)، وذكر الله تعالى أوقات الصيام قال الله تعالى: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ

الْأَسْوَدَ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتَمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ (البقرة: 187)، وورد بالقرآن الكريم أوقات للحج «الحُجُّ أَشْهُرٌ مَعْلُومَاتٌ» (البقرة: 197)، فلا بد من التركيز على الوقت واحترامه وتجزئته وتوزيعه.

وجاءت الفقرة الثانية وضع بدائل وخطط إذا حصل الفشل، أو عدم تحقيق النتائج المخطط لها بالشكل المطلوب، ومن وجهة نظر الباحث أن من يعمل يتوقع أن يحقق أهدافه التي رسمها لعمله، أو يفشل في تحقيقها أو لا يحققها كاملة أو يحققها، ولكن ليس بالشكل المخطط له، وهذا لا يعني نهاية المطاف، لا بل التربية الحديثة التي نعيشها والإدارة الناجحة تركز على وضع خطط بديلة في كل الأحوال جاهزة لأية طارئ يقلب العمل أو يعيقه، وبهذا نراها احتلت مركزاً متقدماً بين فقرات مجال «مهارات إدارة الوقت».

ولأهمية الوقت والتخطيط له قال تعالى: ﴿أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ (الملك: 22)، وقال النبي ﷺ «اغْتَنِمْ خَمْسًا قَبْلَ خَمْسٍ: شَبَابَكَ قَبْلَ هَرَمِكَ، وَصِحَّتَكَ قَبْلَ سَقَمِكَ، وَغِنَاكَ قَبْلَ فَقْرِكَ، وَفَرَاغَكَ قَبْلَ شُغْلِكَ، وَحَيَاتَكَ قَبْلَ مَوْتِكَ» (صححه الألباني في صحيح الجامع: 1077)، وهذه النتيجة نرى أنها انسجمت مع نتائج دراسة (عياد وسعد الدين، 2010). وفي تصوُّري أن كل الفقرات التي تمَّ التعرُّض لها تهتمُّ بالفرد والمجتمع، وبعضها ترافق الفرد أينما وجد، مما يعني عدم الاستغناء عن دراستها، فإذا لم تظهر في كتب هذه المرحلة تكون قد ظهرت في مراحل دراسية متقدمة لتكون سلسلة متكاملة لتربية الفرد سنوات دراسته؛ ليخرج مواطناً متكاملًا.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يختلف تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف؟

من خلال التحليل الإحصائي الذي استخدم لمعرفة أي من كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردنّ يحتوي المهارات الحياتية بشكل أكثر، فقد أجمل الباحث نتائج اختبار، (كا2)، على النحو الآتي:

1- يختلف تضمين المهارات الحياتية عند مستوى الدلالة « $\alpha \leq 0.05$ »، في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف «المهارات الاجتماعية»، حيث أنها تتركز في كتاب الصف الثالث بشكل أكبر من كتابي الصفين الأول والثاني الأساسيين.

2- يختلف تضمين المهارات الحياتية عند مستوى الدلالة « $\alpha \leq 0.05$ »، في كتاب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف «المهارات العلمية»، حيث تتركز في كتاب الصف الثاني الأساسي، في حين أنها أقل في الصفين الأساسيين الأول والثالث.

3- يختلف تضمين المهارات الحياتية عند مستوى الدلالة « $0.05 \geq \alpha$ » في كتاب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف «المهارات البيئية»، حيث تتركز في الصفين الأول والثالث الأساسيين، بينما تكون أقل ما يمكن في الصف الثاني الأساسي.

4- يختلف تضمين المهارات الحياتية عند مستوى الدلالة « $0.05 \geq \alpha$ » في كتاب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف «مهارات إدارة الوقت»، حيث تتركز في الصف الثاني الأساسي، وهي أقل في الصفين الأول والثالث الأساسيين.

5- لا يختلف تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى تبعاً لمتغير الصف «المهارات الصحية» حيث قيمة (كا2) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى « $0.05 \geq \alpha$ » أي أن المهارات الحياتية في المجال الصحي متوازنة بين الصفوف الأساسية الأول والثاني والثالث.

ولقد ظهر أن كتاب الصف الثاني الأساسي يتضمن هذه المهارات أكثر من الصفين الأول والثالث الأساسيين، ويعزو الباحث ذلك إلى أن كتاب الصف الثاني الأساسي أعلى مرتبة من الصف الأول الأساسي، وأن هناك توسع بالمهارات التي تعطى للصفوف؛ لأن مناهجنا تتابعية، فهذه المهارات في كتاب الصف الأول الأساسي أقل مما هي عليه في الصف الثاني الأساسي؛ لأن الصف الأول الأساسي يركز على أساسيات تنشئة الطالب من القراءة والكتابة، كذلك يرى الباحث سبب قلة وجودها في كتاب الصف الثالث الأساسي كما أظهرها التحليل الإحصائي عند مستوى الدلالة « $\alpha \leq 0.05$ »، أن هناك مهارات أعلى من هذه المهارات التي أعطيت في الصفين الأول والثاني الأساسيين، فهي تناسب أعمارهم، ومدى تفكيرهم، مما جعلها تأخذ حيزاً على حساب تلك المهارات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. تطوير محتويات كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، بما يساهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة بشكل مخطط ومنظم ومدرّس.
2. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى الاهتمام بتضمين المهارات البيئية، والمهارات الصحية في محتويات كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بشكل عام؛ وللصف الأول والثاني والثالث بشكل خاص، في ضوء ما كشفت عنه عملية تحليل المحتوى.
3. الموازنة بين المهارات الحياتية، حيث طغت بعض المهارات على الأخرى وخاصة أن بعض المهارات لم يرد لها أي تكرار في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.
4. إجراء مزيد من الأبحاث للكشف عن مدى تضمين كتب أخرى ومراحل أخرى للمهارات الحياتية، ودرجة اكتساب الطلبة لها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- الباز، خالد و خليل، محمد. (1999). دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين"، الجمعية المصرية لتربية العملية، م1، 83-103، 25-28 تموز، 1999.
- بشارة، جبرائيل. (2009). إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر "نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر"، جامعة دمشق، 25-27 تشرين الأول 2009، استرجع، 22 كانون الأول 2014. <http://www.up-sy.com/files>.
- بهاء الدين، حسين. (2000). الوطنية في عالم بلا هوية، ط1. القاهرة: دار المعارف.
- جامعة الدول العربية. (2001). الإطار العربي للطفولة، عمان، استرجع، 12 شباط، 2015. <http://ahdath.justice.gov.lb/law-sign-kidsrights.htm>
- درويش، عطا وأبو حجر، فايز. (2011). درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب العلوم بمرحلة رياض الأطفال في غزة، مجلة الطفولة، ع(8)، 283-300.
- السعودي، خالد. (2014). مهارات الحياة إضاءات في التميز والإبداع، ط1. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- السوداني، عبد الكريم والمسعودي، عباس. (2011). دراسة تحليلية لكتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 10 (4)، 117-133.
- الشرفات، مقبل. (2009). مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الشرقاوي، عبير. (2005). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.
- صايمة، سمر. (2010). المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- صبحي، شيماء. (2006). تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- العارم، صالح جابر. (2012). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عبد المعطي، محمد ومصطفى، دعاء. (2008). المهارات الحياتية، ط1. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عطية، علي. (2007). فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 13، 48-98.
- عمران، تغريد والشناوي، صبحي. (2001). المهارات الحياتية، ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عياد، فؤاد وسعد الدين، هدى. (2010). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، 4(1)، 174-218.

- فهم، مصطفى. (2005). الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.
- اللولو، فتحية. (2005). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى المناهج الفلسطينية للصّغين الأول والثاني الأساسيين، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني «الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل»، الجامعة الإسلامية، غزة، 22-23 تشرين الثاني، 2005.
- محمود، سوزان علي. (2010). دمج نهج التعلم على المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في مدارس محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- مرسي، منال، ومشهور، كندة. (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، سوريا، 8(48)، 257-263.
- وافي، عبد الرحمن جمعه. (2009). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (د.ت). استراتيجيات التدريس والتقييم، عمان، استرجع في 24 حزيران، 2015، من www.moe.gov.jo

المراجع الأجنبية

- Wick، S، Benjamin، a، (2006). The Road to Employability through Personal Development: A Critical Analysis of the Silences and Ambiguites of the British Columbia (Canada) Life Skills Curriculum، International Journal of Life Long Education، 25، 1، p.75:86.
- Dawson، G. (1993). Life Skills Based Videodisc Curriculum، Social Science Record. Vol (29) no (2) p22.
- Fischer، J.(1991). Life Skills: what anethey. Social-Science، 16(11): 13-19.
- Hanley، G، Heal، N، Tiger، J، and Ingvarsson، E، (2007). Evaluation of Class Wide Teaching Program for Developing Preschool Life Skills، Journal of Applied Behavior Analysis، 7، 2، p277- 300.
- Jones، R، (1991). Life skills، London، Cassel Educational Limited. P13.
- Utah State Office of Education (2006). A Guide to Kknowledge، Skills and Disposition for Success /Grade k-12. Utah: Utah State Office of Education.
- Torney، Purta (1998)، Partners in Life Skills Education، United Nations Inter-Agency Meeting، Geneva 6-7 April.
- World Health Organization (1994). Programme on Mental: Introduction to Life Skills for Psychosocial Competence. Geneva: World Health Organization.

أنماط التفكير في الأمثال العربية

أ. محمد ممدوح الرفوع

أ. أنس عامر عواد

الطفيلة/الأردن.

anasawwad1@yahoo.com

الشكر والتقدير

إلى كل من شجّعنا على إنجاز هذا العمل، ولكل من شجّعنا على المشاركة في المؤتمر التربوي المؤتمر الدولي الخامس بعنوان: الاتجاهات المعاصرة في مؤسسات التعليم (إصلاح - تطوير)، وخاصة مركز البحوث للدراسات والاستشارات الاجتماعية - لندن، الذي كان معنا خطوة بخطوة يدعمنا بالإرشاد والتعزيز، وكذلك نشكر كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية، وأخصّ بالتقدير الدكتور أحمد القرارة الذي دلّنا على هذا المنبر العلمي البحثي واستشارنا على المشاركة فيه، وكلّ الشكر لكل من يسرّ السبيل أمام طلاب العلم والباحثين.

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أنماط التفكير في الأمثال العربية، وإلى الربط بين العلوم الأدبية والعلوم التربوية، وإلى إثبات أنّ العرب قوم يهتمون بالتفكير ويمارسونه واقعاً منذ القدم.

حيث أنّ طبيعة هذه الدراسة وصفية تقوم على دراسة أنماط التفكير الموجودة في المصادر التربوية المختلفة، ومن ثم دراسة الأمثال العربية ومعانيها من أشهر كتب الأمثال العربية، وبعد ذلك التوفيق بين الأمثال العربية وما تحويه من أنماط التفكير المختلفة في إطار علمي مرتّب.

ومن خلال نتائج الدراسة تبين مدى الارتباط الوثيق بين الأمثال العربية والتفكير سواء من حيث معنى المثل، أو استخداماته.

الملخص باللغة الإنجليزية

Abstract

This research aims to a statement in Arabic proverbs thinking ways .and to relate between the literary science education and pedagogical science .and to prove that the Arab have been using and pratising thinking since ancient times.

Then it studies Arabic proverbs and their meaning using the most famous Arabic proverb books .after that it arranges them and what they have in their meaning in arranged scientific look.

By reading this research you should arrive to understand the main relationship between these proverbs and the way of Arabic thinking in both their meaning and their uses.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق وسيّد المرسلين.

وبعد،،،

يعبرّ الناس عن تجاربهم في الحياة بأقوال يضمنونها خلاصة تجاربهم ويفيدون منها في مواقف مشابهة، ولذلك فقد تعدّدت الأمثال بتعدّد التجارب الإنسانية، وفي كل الثقافات البشرية صور من الأمثال. وقد عني العرب بالأمثال فقاموا بجمعها وترتيبها وشرحها في كتب خاصة، قديمة وحديثة.

وقد ارتأينا عمل دراسة متواضعة عن هذه الأمثال وعلاقتها بأنماط التفكير ومهاراته - لعلها تكون الخطوة الأولى والحافز المشجع لغيرنا من الباحثين لخوض الغمار في هذا الميدان التربويّ الأدبيّ - حيث أنّ هذه الأمثال بعضها يشكل أنماطاً للتفكير، وبعضها الآخر تراه يدعو إلى تعلم مهارة ما، وقد أحببنا أن نلقي نظرة على الأمثال من منظور التفكير فيها.

وهذا الجهد المتواضع ما هو إلا ثمرة تعاون بين الباحثين، من أجل ربط العلوم الإنسانية مع بعضها البعض لتنهض بالمستوى العقلي للإنسان.

ولجعل العلوم الإنسانية تخرج من دائرة التناقض إلى دائرة التآلف يكمل بعضها بعضاً وتجعل البشر عامة والعلماء خاصة ينتقلون من التناكف إلى التكاتف.

وقد بذلنا في هذه الدراسة ما استطعنا من طاقة وجهد ورغم ذلك فإننا نراها جهوداً متواضعة لأنّ العلم يستحق الكثير الكثير من البحث والدراسة والتعب؛ في سبيل رضى الله عزّ وجلّ، والنهوض بالبشرية.

وقد واجهتنا صعوبات ليست بالقليلة أثناء عملنا مثل: عدم وجود دراسات سابقة حول الموضوع، وعدم توفّر مصادر كافية في مكتبة الجامعة، وقلة الإمكانات الماديّة وبُعد المسافة عن الجامعات الأخرى، ولكن - وبحمد الله تعالى - استطعنا أن نتجاوز هذه الصعوبات للنجز دراسة - نتمنى من الله تعالى - أن تكون جيدة، لتكون نبراساً للباحثين والدّارسين للكتابة في نفس الموضوع أو مواضيع مشابهة له للجمع بين العلوم المختلفة.

وأخيراً، نتمنى من الله تعالى أن يبارك هذا الجهد المتواضع، وأن يجعله في ميزان حسناتنا، وأن ينال استحسان القارئ الكريم، من التربويين والأدباء وطلاب العلم.

التعريفات الإجرائية

1- التفكير: في أبسط تعريف له هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس، والبصر، والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة. والتفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظلم والكرم والشجاعة، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية، وغير ملموسة، وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية. (د. فتحي جروان، ص 33).

2- المثل: جملة من القول مقتطعة من كلام، أو مرسله بذاتها، تنقل ممن وردت فيه إلى مشابهة، بدون تغيير (د. إبراهيم أنيس وآخرون ج2، ص 854) بينما المرزوقي (ت421هـ) يرى في كتابه شرح التفصيل (إنّ المثل جملة من القول مقتضبة أو مرسله بذاتها تتسم بالقبول، وتشتهر بالتداول، فتنتقل كما وردت فيه إلى كلّ ما يصحّ قصده بها من غير تغيير في لفظها وعمّا يوجب الظاهر إلى أشباهه من المعاني، فلذلك تضرب وإن حملت أسبابها التي خرجت إليها (محمد أبو صوفة، ص 19).

أهمية الدراسة

يعتبر موضوع الدراسة من الموضوعات الجديدة المبتكرة؛ حيث أنّه يربط بين علمين من العلوم الإنسانية: علم التربية والأدب العربي.

وهذا يدل على أنّ العلوم - وإن بدت مختلفة - إنما هي متصلة تدور في فلك واحد يعبر عن طبيعة الإنسان ويدعو لخدمة الإنسانية.

وقد استطاعت هذه الدراسة أن تثبت الارتباط الوثيق بين علم التربية (علم التفكير)، والأدب العربي (علم الأمثال).

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

1- الربط بين علم التربية والأدب العربي.

2- إثبات أن المواقف الحياتية تحتوي على صيغة من صيغ التفكير.

3- أن العرب لهم الريادة في التفكير من خلال الأمثال العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثان الارتباط الوثيق بين التفكير والأمثال العربية؛ فالأمثال العربية ما هي إلا نتاج من نتاجات التفكير بأنواعه، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل هناك ارتباط بين التفكير والأمثال العربية؟

2- ما مدى حث الأمثال العربية للإنسان على التفكير؟

3- ما مدى ريادة العرب في علم التفكير من خلال أمثالهم؟

منهجية الدراسة

تعدّ هذه الدراسة من البحوث الوصفية التي تصف العلاقة بين الأمثال العربية، والتفكير، وقد طرحنا مجموعة من الأسئلة الارتباطية (أسئلة العلاقات) لنستنتج منها العلاقات بين المتغيرات: المتغير المستقل: التفكير، والمتغير التابع: الأمثال؛ لنبيّن مدى تأثير المتغير المستقل، على المتغير التابع.

حدود الدراسة

انحصرت هذه الدراسة في الأمثال العربية فقط دون غيرها من الأمثال، وقد استقيناها من أبرز كتابين من كتب الأمثال العربية وهما: مجمع الأمثال لأبي فضل الميداني، وجمهرة الأمثال لأبي هلال العسكري، أما بالنسبة للتربية فقط انحصرت دراستنا لها بالتفكير وأنماطه والتي استقيناها من مجموعة من المراجع العربية.

محددات الدراسة

من أبرز المحددات والصعوبات التي واجهت هذه الدراسة هي عدم وجود دراسات سابقة لنهتدي من خلالها إلى مصادر ومراجع تعيننا في هذه الدراسة، أو حتى تساعدنا على صياغة الأسئلة أو الفرضيات. أما الصعوبات الأخرى والتي استطاع الباحثان - بفضل من الله تعالى - تحطيمها فتتلخص في قلة المصادر في جامعة الطفيلة التقنية، وبعد المسافة عن الجامعات الأخرى، وعدم توفر الإمكانيات المادية اللازمة.

الإطار النظري

سنتناول في هذا الإطار محورين هما:

أولاً: أمثال عربية تدعونا للتفكير، وسيكون هذا المحور بمثابة تمهيد للموضوع.

ثانياً: أنماط التفكير ومثل تطبيقي عليه من الأمثال العربية.

أولاً: أمثال عربية تدعو للتفكير

نستطيع أن نقول أنّ الأمثال العربية بمجملها نجمت عن عملية تفكير، فالمثل يقوله الشخص المجرب صاحب الحكمة في موقف معين، ويكون هذا القول بعد عملية تفكير طالت أو قصرت، نتيجة موقف معين.

إنّ استخدام المثل أيضاً، مرة أخرى من قبل شخص آخر غير صاحبه يحتاج لعملية تفكير؛ وذلك حتى يستخدم الشخص المثل المناسب في الموقف المناسب.

أمّا بالنسبة للأمثال التي تدعو للتفكير فهي عديدة، ونستطيع أن نقسمها إلى عدة أقسام تبعاً لعملية التفكير التي يحتويها كلّ مثل مع إيراد نماذج من الأمثال العربية على كلّ نموذج:

أ- أمثال تدعو إلى التفكير واستخدام العقل وعدم تجميده، ومنها:

1- شهادة العقول أصدق من شهادة العدول. (الميداني ج1، ص 392)

2- عدو الرجل حمقه وصديقه عقله. (الميداني ج2، ص 23)

3- قلب الأمر ظهراً لبطن. (الميداني ج2، ص 55)

4- العقل يُهاب ولا يُهاب السيف. (الميداني ج2، ص 92)

5- قدر ثم اقطع. (الميداني ج2، ص 130)

6- اهتك ستور الشكّ بالسؤال. (الميداني ج2، ص 410)

7- الجهل موت الأحياء. (الميداني ج1، ص 191)

8- أحكم من لقمان. (العسكري ج1، ص 405)

9- الأمر يبدو لك في التدبّر (العسكري ج1، ص 179)

ب- أمثال تدعو إلى التأنّي في التفكير وعدم التسرّع، ومنها:

- 1- ما على الأرض شيء أحقّ بطول سجن من اللسان. (الميداني ج1، ص 260)
- 2- دعامة العقل الحلم. (الميداني ج1، ص 274)
- 3- طاعة اللسان ندامة. (الميداني ج1، ص 442)
- 4- قد أفلح الساكت الصموت. (الميداني ج2، ص 130)
- 5- من تأتّى أدرك ما تمّنى. (الميداني ج2، ص 327)
- 6- الصمت حكم قليل فاعله. (العسكري ج1، ص 569)
- 7- مقتل الرّجل بين فكّيه. (العسكري ج1، ص 228)
- 8- لا تهرف بما لا تعرف. (العسكري ج1، ص 378)
- ج- أمثال تدعو إلى التنوع في التفكير واستخدام التفكير المناسب في الموقف المناسب، ومنها:
 - 1- ضع الأمور مواضعها تضعك موضعك. (الميداني ج1، ص 428)
 - 2- لكلّ مقام مقال. (الميداني ج2، ص 196)
- د- أمثال تدعو إلى مراعاة طريقة تفكير الآخرين، ودرجة ذكائهم، ومنها:
 - 1- كن حالمًا بجاهل ناطق. (الميداني ج21، ص 172)
 - 2- لا ينتصف حليم من جهول. (الميداني ج2، ص 273)
 - 3- للمستشار حيرة فليمهل حتى يغبّ في رأيه. (الميداني ج21، ص 257)
- هـ- أمثال تدعو إلى مشاركة الآخرين في التفكير (المشاورة)، ومنها:
 - 1- إذا شاورت العاقل صار عقله لك. (الميداني ج1، ص 88)
 - 2- إذا صدئ الرأي صقلته المشورة. (الميداني ج1، ص 89)
 - 3- خاطر من استغنى برأيه. (الميداني ج1، ص 262)
 - 4- المشاورة قبل المشاورة. (الميداني ج2، ص 289)
- و- أمثال تدعو إلى الابتعاد عن ضعيفي أو عديمي التفكير، ومنها:
 - 1- ما يداوى الأحمق بمثل الإعراض عنه. (الميداني ج2، ص 327)
 - 2- أحمق من جحا. (العسكري ج1، ص 387)

3- أحق من جهيزة. (العسكري ج1، ص 393)

4- أحق من ماضغ الماء. (العسكري ج1، ص 390)

ز- أمثال تدعو إلى التفكير بتجاربنا، وتجارب الآخرين والاستفادة منها، ومنها:

1- التجارب ليست لها نهاية والمرء منها في زيادة. (العسكري ج1، ص 278)

2- السعيد من وعظ بغيره. (العسكري ج1، ص 512)

ثانياً: أنماط التفكير مع أمثلة تطبيقية من الأمثال العربية

أ- التفكير العجول

«هذا جزاء سنهار»: أي جزائي جزاء سنهار، وهو رجل رومي بنى قصر الخورنق في ظهر الكوفة للنعمان بن امرئ القيس فلما فرغ منه ألقاه من أعلاه فخر ميتاً، وذلك أنه يعرف حجراً إذا أزاحه من مكانه خر القصر كاملاً، فضربت العرب به المثل لمن يجزي الإحسان بالإساءة.

ب- التفكير التجريبي

«الحديد بالحديد يفلح» يقال أن الأمر الصعب لا يليه إلا الصعب، والفلح الشقّ فلحت الشيء: أي شققته، ويقال للزارع الفلاح؛ لأنه يشق الأرض والأفلح المشقوق الشفه العليا، وكان عنتره يسمى الفلحاء لشق كان في شفته، والاسم الفلح، والفلح أيضاً الفلاح وهو البقاء والفوز بالخير، أفلح الرجل فهو مفلح وفي القرآن الكريم ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ﴾.

ويعتبر هذا المثل إشارة إلى التفكير التجريبي؛ حيث أن الناس جرّبوا كل الأدوات ليشقوا الحديد، ولكنهم اهتموا في نهاية الأمر أنه لا يشق الحديد إلا حديد أقوى، ثم نقلت هذه الصورة لتدل على أن الأمر الصعب لا يليه إلا أمر صعب مثله.

ج- التفكير التأملّي: من الأمثلة عليه في الأمثال العربية:

المكثّر كحاطب ليل. (الميداني ج2، ص 303) المكثّر أي كثير الكلام فشبه بحاطب الليل؛ لأنه ربما نهشته حية أو لدغته العقرب في احتطابه ليلاً، وكذلك المكثّر ربما يتكلم بما فيه هلاكه، ويضرب لمن يتكلم بكل ما يهيج في خاطره.

في هذا المثل إشارة إلى التفكير التأملي، أي على الإنسان أن يتأمل ويعرف ما يتكلم به قبل أن يتحدث، فيتأمل ويجول الأفكار قبل أن يوردها لسانه.

د- التفكير المنطقي: من الأمثلة عليه في الأمثال العربية:

(1) «يداك أوكتا وفوك نفخ» (مجمع الميداني، ج2، ص 210)

يدل هذا المثل العربي على أن الإنسان مسؤول عن كل ما يفعله أي تفكير منطقي وصائب يقود إلى نتيجة صائبة، وتفكير غير ذلك يقود إلى نتيجة خائبة، كما يدل على مهارة تحمل المسؤولية. وقصة هذا المثل أن رجلاً أراد السباحة فنفخ قربة ولكن لما وضعها في الماء وأراد السباحة فوقها، خرج منها كل الهواء، فأوشك على الغرق وحين غشيه الموت أراد الاستغاثة بإنسان آخر. فقال له الآخر: «يداك أوكتا وفوك نفخ».

(2) «الغضب غول الحلم» (الميداني ج2 ص 250)

يدعو هذا المثل العربي إلى الحلم، والحلم يكون أصله أو منبعه تفكير منطقي وتأني قبل أن يتصرف الإنسان بأي تصرف عليه أن يتأني ويفكر في الأمر ويكون حليماً أي عنده سعة صدر، أما الغضب فأغول للحلم أي مهلكاً له.

(3) «غنى المرء في الغربه وطن وفقره في الوطن غربه» (الميداني ج2 ص 178)

يدل هذا المثل على أن المرء إذا كان في وطنه فقيراً فإن النتيجة تكون غربه، وإذا كان غنياً في وطن آخر فإنه سيكون مواطناً آمناً يشعر بالسعادة والأمن في كل شيء.

(4) «في الاعتبار غنى عن الاختيار» (الميداني ج2، ص 190)

هذا من أمثال العرب يضرب ليدل على تفكير منطقي وهو الاتعاظ والاعتبار بسيرة الناس والأمم السابقة فيعتبر الإنسان عن الوقوع في المفاصد والمهلكات، وذلك دون أن يختبرها، فلا حاجة للاختبار في هذا المثل تنويه ودعوة إلى تفكير منطقي وهو الاعتبار.

هـ- التفكير العاطفي: هو تفكير يغلب العاطفة على العقل عاطفة الحب والعشق والهيام والتعلق.

ومن الأمثلة عليه في الأمثال العربية:

1- ذكرني فوك حمار أهلي (الميداني ج1، ص 150)

في هذا المثل العربي تفكير عاطفي حيث أن هذا الأعرابي تذكر حمار أهله الذي يبحث عنه فرأى قبح هذه الفتاة، فهو فكر فيها عاطفياً عندما رآها وهي مخمرة فلحقها ونسي حمار أهله، ولكنها لما كشفت عن وجهها فاق من تعلقه بها، وتذكر حاجة أهله.

2- أفنيتهن فاقة فاقة، إذ أنت بيضاء رقاقة (الميداني ج1، ص 120)

في هذا المثل العربي كناية عن أموال رجل أفناها (صرفها أو أنفقها) على امرأة بيضاء فهو يقول أنه أفناها فاقة فاقة أي طائفة من الأموال على هذه المرأة الرقاقة (المرأة الناعمة التي تترقق) أي تجيء وتذهب سمناً، فهذا المثل فيه تفكير عاطفي فهذا الرجل لما رأى هذه المرأة البيضاء، أنفق ماله قطعة قطعة حتى لم يبق معه شيء فتفكيره العاطفي (الحب والعشق) قاده إلى الإفلاس والفقر.

3- غضب العشاق كمطر الربيع (الميداني، ج1، ص 210)

في هذا المثل العربي ملامح التفكير العاطفي وهو الحب والعشق، فالإنسان الذي يغضب على عشيقه لا يضره ولا يكيد له بل يشبهه العرب هنا كمطر الربيع هو الذي يزيد الربيع حسناً وجمالاً، وكذلك غضب العشاق يزداد الإنسان فيه عشقاً وولوعاً بالمعشوق.

4- أغزل من امرئ القيس (الميداني، ج1، ص 130):

امرؤ القيس شاعر جاهلي وصاحب معلقة مشهورة في الجاهلية مطلعها:

قفنا نبكي من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

فهذا الشاعر كان يتغزل بالنساء ويتشبه بهن، فكان بذلك أغزل شعراء العرب ومنه قوله:

أفاطم مهلاً بعض التدلل وإن كنت أجمعت صرمي فأجملي

وهذا المثل يدل على التفكير العاطفي، فالذي يتغزل بالنساء هو في مرتبة امرؤ القيس.

و- التفكير الاستقرائي

وهو ذلك التفكير الذي يقوم على جمع ملاحظات أو مشاهدات، ثم تتوصل عن طريقها إلى النظرية أو الحكم، ومثال ذلك المثل العربي «مواعيد عرقوب».

حيث قال أبو عبيدة: هو رجل من العماليق أتاه أخ له يسأله، فقال له عرقوب: إذا طلعت هذه النخلة فلك طلعتها، فلما أطلعت أتاه للعدة فقال: دعها حتى تصير بلحاً، فلما أبلحت قال: دعها حتى تصير زهواً، فلما زهت أتاه فقال له: دعها حتى تصير رطباً، فلما أرطبت أتاه فقال: دعها حتى تصير تمرّاً. فلما أثمرت عمد إليها عرقوب من الليل فجزّها ولم يعط أخاه شيئاً فصار مثلاً في خلف الوعد.

هذا المثل يشير إلى التفكير الاستقرائي أي أننا لم نطلق هذا التعميم ومواعيد عرقوب إلا بعد ملاحظات أخذت عليه في كل مرة كان يأتيه أخوه يخلف وعده معه فقد أتاه حين أطلعت ثم بعدها حين أبلحت وبعدها حين أزهت ثم أرطبت إلى أن أثمرت وكان يخلف وعده في كل مرة، فذهبت مثلاً لمن يخلف المواعيد. (زهير المنصور ص 109-116)

ز- التفكير الاستنتاجي

هو التفكير الذي ينتقل من العام إلى الخاص، أي من العموميات والنظريات إلى حكم خاص. ومثال ذلك قولهم: «يعيش المرء بأصغريه» أي يعيش المرء بأصغر الأعضاء في جسمه وهما لسانه وقلبه؛ فاللسان هو الذي يعبر عن نفس الإنسان وما يجول في خاطره، والقلب هو العضو الذي يمتلك القوة والجرأة ورباطة الجأش حتى أن الإنسان إذا وهبه الله قلباً حافظاً قوياً، ولساناً لافظاً فقد حظي بشيء كثير. فهذا المثل فيه إشارة للتفكير الاستنتاجي أي أننا لم نصل إلى حقيقة الإنسان وثقافته وحركاته وتصرفاته إلّا لما عرفنا أن الذي يتحكم بذلك كله هو القلب واللسان، فقد يكون الإنسان واسع الثقافة والاطلاع ولكنه لا يستطيع أن يوصل أفكاره للناس لعدم جرأته أو لتلعثم لسانه. (زهير المنصور، ص 109-116)

نتائج الدراسة

- 1- هنالك صلة وثيقة بين الأدب العربي متمثلاً بالأمثال العربية وعلم التربية متمثلاً بمهارات التفكير.
- 2- معظم الأمثال العربية إما أن تكون تدعو إلى التفكير، أو أنّها ناتجة عن تفكير معين.

3- العرب مارسوا التفكير ومهاراته المختلفة منذ القدم وحتى الآن، وإن كان بعضهم مارس التفكير دون دراية بأنه علم له أصوله وقواعده الخاصة به.

التوصيات

- 1- الربط بين العلوم على مختلف شعباتها لتكون مكتملة لبعضها البعض، من خلال الدراسات والتجارب المختلفة.
- 2- تدريس الطالب أنماط التفكير الموجودة في الأمثال العربية، وجعله يستنتج هذه الأنماط من الأمثال العربية؛ لترسخ في ذهنه ويكون لها قيمة عقلية.
- 3- السعي لاستنتاج طريقة تفكير الإنسان من خلال نصوصه الأدبية التي يؤلفها أو يقوها في المواقف المختلفة وذلك قياساً على الأمثال العربية التي درسناها.

المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم أنيس وآخرون. (1972م) المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت/لبنان.
- 2- أبو الفضل الميداني النيسابوري، مجمع الأمثال، دار المعرفة، بيروت/لبنان.
- 3- أبو هلال العسكري، (1964م)، جمهرة الأمثال، الطبعة الثانية، دار الجيل، بيروت /لبنان.
- 4- زهير المنصور وآخرون، (2005م)، اللغة العربية، مهارات الاتصال، ج2، الصف العاشر الأساسي، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، عمان/الأردن.
- 5- فتحي عبد الرحمن جروان، (1999م)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين/الإمارات.
- 6- محمد عبد اللطيف أبو صوفة، (1993م)، الأمثال العربية ومصادرها في التراث، الطبعة الثانية، دار المحتسب.

واقع تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر العاملين في جامعة الزرقاء الخاصة

د. خولة جمال فضل الله

فلسطين.

khawlah2008@hotmail.com

د. رائدة سامي القصار

الأردن.

r.qussar@qrta.edu.jo

د. حنان صبحي عبيد

الأردن.

Hananobaid328@yahoo.com

المقدمة

نتيجة للتغيرات السريعة والمتلاحقة في العصر - الحالي وظهور العديد من الإبداعات التكنولوجية التي تستند إلى تراكمات علمية قادت تحول المجتمع الصناعي إلى مجتمع ما بعد الصناعة، وتمثلت أهم ملامحه، بالتحول من التكنولوجيا المحدودة والبسيطة إلى التكنولوجيا العالمية والمعقدة، وسيطرة المعلومات على مختلف مجالات الحياة وبروز صناعة المعلومات باعتبارها الركيزة الأساسية في بناء الاقتصاد، وعالمية الفرص التي قادت إلى نشأة المنظمات متعددة الجنسيات، وتعاظم أهمية المستهلك وسيادة التوجه التسويقي كأساس للإنتاج، واختفاء القيم والمفاهيم التقليدية في السياسة والاقتصاد والاجتماع وظهور مجتمع جديد له قيم وتقاليده مستحدثة وأعراف متطورة، وقد أثرت هذه التغيرات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية بدرجة كبيرة على الاتجاهات الفكرية للإدارة تمثل أهمها انتقال معارك المنافسة بين المنظمات من ساحة العملية الإنتاجية إلى ساحة الخدمات المرتبطة بها مباشرة مثل أنشطة البحوث والتطوير والتصميم والرقابة على الجودة (عليان، 2008).

وقد ظهر الكثير من المناهج والبحوث التي حاولت بلورة هذه الاتجاهات الإدارية الحديثة والتي أسهم كل منها في إضافة أسلوب وفكر جديد لإدارة وتطوير المنظمات وأهمها إدارة الجودة الشاملة (Total Management Quality)، إذ تركز على مجموعة مبادئ إدارية تجعل المديرين يديروا منظماتهم بشكل أفضل، وبرنامج يهدف إلى تحقيق الجودة الكلية للمنظمات من خلال أحداث الجودة في ثلاثة مكونات رئيسية هي: جودة التكنولوجيا المادية، وجودة التكنولوجيا البشرية، وجودة البيئة من خلال مبادئ ديمينج الأربعة عشر للجودة Point s'Deming.

وينظر للتعليم اليوم أنه قضية أمن قومي تتحدد في ضوءها مهارات المستقبل ويتوقف عليها وجود المجتمع، وبناء عليه أصبح التفكير في المؤسسات التعليمية وأدوارها وغاياتها، يأخذ منحى الجودة الشاملة لزيادة قدرتها على التعامل مع تحديات هذا العصر- واستثمار الطاقات البشرية، وأكدت معظم الدراسات أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة له انعكاسات إيجابية على أداء المنظمات التي تطبقها، وذلك من خلال زيادة الإنتاجية، وتحسن معدل الربحية، وانخفاض التكاليف، وتحسين الأداء الحالي وتحسين علاقات الموظفين، وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم، وبوجود المؤشرات التي تبين جدوى إدارة الجودة الشاملة ازدادت أهميتها، وازدادت سرعة انتشارها (Buter, 1995- 1996 ; Rao, et al, 1996).

وظهر اهتمام المؤسسات التربوية بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام والعالي للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل. وترتبط النوعية والجودة في التعليم بجملة المعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية في الجامعة، سواء ما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة (عشبية، 2000)

ويوضح الزيادات ومجيد (2008) أن التعلم الجامعي قد توسع بشكل هائل في السنوات العشرة الماضية، إلا أن هذا التوسع تواكبه عدد من الإشكاليات والاختناقات والتحديات مثل: تدني جودة التعليم

الجامعي، عدم مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والترهل الوظيفي في الأجهزة الإدارية والفنية، والعجز المتراكم في موازنات الجامعات، لأنها لا تحقق أهدافها مما دعا إلى ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

ومن أهم الخصائص التي تتسم بها معايير النوعية وضمان الجودة في التعليم الجامعي (علي، 2005):

- إعطاء حكم موضوعي وبعيد عن الذاتية بفاعلية البرامج التعليمية المقدمة من الجامعة.
- تُعدّ معايير الاعتماد آلية لتحسين الأداء وتقييمه في الوقت ذاته.
- تتميز معايير الاعتماد بالشمولية، حيث تغطي كل ما يتصل بمدخلات المنظومة التعليمية وعملياتها ومخرجاتها.
- تشير معايير الاعتماد إلى ما يجب إحرازه وتحقيقه، وليس إلى ما تم تحقيقه بالفعل.
- تتضمن معايير ضمان الجودة الحد الأدنى المطلوب لتوفير الجودة في المنظومة التعليمية كما قد تكون تلك المعايير للتمييز.

وتُعد الجامعات الخاصة عنصراً مهماً في قطاع التعليم العالي، ولها دوراً مهماً جداً في القطاع الاقتصادي من خلال استقطاب الأعداد الكبيرة من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية من خارج الأردن، من هنا أخذ موضوع تطوير التعليم العالي وضمان الجودة في مخرجاته، يلقي اهتماماً رسمياً وشعبياً باعتباره مؤشراً رئيساً للتنمية والنهضة الحقيقية، وأخذ المجتمع الأردني يطالب بضرورة توافر خريجين ذوي كفاءات ومهارات تتواءم مع متطلبات سوق العمل وقادرة على مواجهة المنافسة الإقليمية والعالمية، مما دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للتوجه نحو وضع معايير معتمدة لتطبيق الجودة المطلوبة، ولكن عدداً كبيراً من التربويين والأكاديميين الأردنيين يرون أن معايير ضبط الجودة للجامعات الخاصة هي من التحديات الأساسية التي يعاني منها قطاع التعليم العالي الخاص في الأردن، إضافة إلى مشكلات أخرى يرون أنها تتمثل في المستوى المتدني للخريجين، وعدم مواءمة البرامج الأكاديمية مع سوق العمل (صبري، 2009).

مشكلة الدراسة

تعدّ الجودة في التعليم العالي إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر السرعة الذي أصبحت متطلباته تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى وبشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت.

ويلاحظ أن الجودة لم تعد حلمًا تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفاً فكرياً لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تملّحها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم، وطريقة لتحسين مستوى الخريجين، وأسلوب عصري للتوصل لرضى المجتمع ومواءمة الخريجين لسوق العمل، ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر العاملين في جامعة الزرقاء الخاصة؟

أهداف البحث وأسئلته

يهدف البحث إلى معرفة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة من وجهة نظر هيئة التدريس والعاملين في الجامعة؟

أهمية الدراسة

تتخذ الدراسة أهميتها من التقدم العلمي والتكنولوجي والتغيرات الاقتصادية والإدارية والاجتماعية وضرورة مواكبة التعليم العالي لهذه التغيرات في مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال تطبيق مبادئ إدارية حديثة ويؤمل أن يستفيد منه:

- المسؤولين التربويين ومنتخذي القرار عن مدى فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة.
- مؤسسات التعليم العالي لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق.

- تقديم معلومات عن أهمية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة لتعميم التجربة لمؤسسات تربوية أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

1. اقتصرت هذه الدراسة على أساتذة جامعة الزرقاء الخاصة والعاملين للعام الدراسي 2014/2015، وتتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء أداة الدراسة وصدقها وثباتها، وفي استجابات أفراد الدراسة.

الدراسات السابقة

أولاً - الدراسات العربية: هدفت دراسة علاونة (2004) إلى التعرف إلى مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ومعرفة أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج فيها، والكلية التي يدرس فيها، والعمل على مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (61) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة كان بدرجة كبيرة، وأكثرها تطبيقاً في مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية تعزى إلى متغيرات الدراسة الستة.

وهدف دراسة النوايسة (2004) إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الإداريين فيها، والذي بلغ عددهم للعام الدراسي 2004/2005 (211) إدارياً اشتركوا جميعاً في الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت إمكانية تطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة في جامعة مؤتة كبيرة، والتي تتعلق بمجالات (القيادة، ورسالة الجامعة، والتخطيط الاستراتيجي، وعمل الفريق، والحوسبة ونظم المعلومات، ورضا العميل، والطريقة العلمية واتخاذ القرار)، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية في تقديرات الإداريين لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح حملة الدكتوراة في مجالات (القيادة، والطريقة العلمية).

وأما درادكة (2005) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى معرفة آراء القادة التربويين لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية، كما هدفت معرفة مدى اختلاف وجهات النظر باختلاف المسمى الوظيفي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة طُبِّقت على عينة عشوائية مكونة من (96) قائداً تربوياً. وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسطات آراء القادة التربويين لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء تعادل درجة تطبيق متوسطة. كذلك بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء القادة التربويين تعزى إلى متغير (التخصص) وكان لصالح التخصص (الإنساني) وملتغير (سنوات الخبرة) ولصالح فئة (6 سنوات فأكثر).

هدفت دراسة البنا (2006) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في التعليم إلى تعرف أثر استراتيجيات الجودة الشاملة على المدارس وتأثير تطبيقها على الطالب والعملية التربوية بشكل عام، وأجريت الدراسة في الأردن، واستخدمت المنهج العلمي التحليلي، وتكونت العينة من عدد من الأدبيات السابقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الهدف الرئيس من الجودة الشاملة في العملية التعليمية هو إرضاء الطالب والمعلم وأولياء أمور الطلاب والمجتمع وسوق العمل وذلك من خلال إجراء التحسينات المستمرة للعملية التربوية، وأظهرت الدراسة أن استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة تركز على مجموعة من القيم وتستمد الطاقة من المعلومات التي من خلالها يتم توظيف المواهب واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على النحو الإبداعي، كما أوضحت الدراسة أن نشر الثقافة التنظيمية للجودة الشاملة وفلسفتها وتغيير القيم والسلوك السائد وتغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية في المدارس ستكون مفتاح ومدخل أساسي وطبيعي لتحسين ورفع جودة العملية التربوية في كافة مراحلها تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة.

هدفت دراسة آل صقر (2006): تعرف درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعات المملكة العربية السعودية، ومعرفة أثر المتغيرات المستقلة على ذلك وتطوير نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في تلك الجامعات، وتعرف رغبة القادة الإداريين وتطبيقه واشتملت عينة الدراسة على (814) فرداً من القادة موزعين على فئة عميد ونائب عميد ورئيس قسم تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وأظهرت النتائج ما يلي: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر القادة كانت متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي لصالح فئة العميد ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى متغيرات الرتبة الأكاديمية، والخبرة العملية والتخصص.

كما أجرت الصخري (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين الإداريين، وتكونت عينة الدراسة من (38) إدارياً وإدارية و(164) عضو هيئة تدريس في الجامعة الهاشمية الحكومية والزرقاء الأهلية الخاصة، إذ تم استخدام استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين الإداريين في الجامعات الحكومية والخاصة مكونة من (62) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين كانت بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين الإداريين تُعزى لمتغيرات الجنس ونوع الجامعة، ونوع الكلية، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة الصرايرة، والعساف (2008) إلى بحث مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري في مجال إدارة الجودة الشاملة وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في موضوع الدراسة، وخلصت إلى الآتي:

- تعد فلسفة إدارة الجودة الشاملة منهجاً إدارياً مناسباً لتنسيق الجهود في جميع جوانب العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي وبالتالي فهي تسهم في إحداث تغيرات إيجابية ترفع مستوى كفاءة أداء التعليم العالي.
- إن تبني إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في إدارة مؤسسات التعليم العالي يمثل تحولاً جذرياً في إدارتها من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاهات الحديثة.
- إن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تسعى وتهدف إلى تحقيق رضا المستفيدين من هذه المؤسسات (طلبة، أعضاء هيئة تدريس، أولياء أمور، أرباب العمل، المؤسسات، المجتمع).
- إن إدارة الجودة الشاملة تعمل على تطوير وتغيير دور أعضاء الهيئة التدريسية من خلال تطوير العمل في الكليات والأقسام المختلفة وغرس قيمة العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة هرناندز (Hernandez ، 2002) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقها في منطقة تكساس التعليمية إلى معرفة الآمال الأولية والظروف الراهنة لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة وكيفية تنفيذها، ومدى الاستفادة من تطبيقها في مدارس ولاية تكساس. واختيرت عينة تكونت من 14 مدرسة من مدارس الولاية شملت المشرفين ومدراء المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور إذ بلغ عدد العينة (13000) فرد. أوضحت البيانات بأن إدارة الجودة الشاملة كانت تفرض على من الأعلى بدءاً بالمشرفين ثم مساعديهم للخدمات التدريسية ثم إدارة المدرسة فالمعلمين وقد تم تدريب المدراء والمعلمين أثناء الخدمة عن طريق تقديم دروس مستمرة بهدف تعريفهم بالمنهجية الصحيحة لتطبيق هذا الأسلوب الإداري الجيد، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة الدعوة إلى إيجاد طرق أفضل لتقييم فاعلية إدارة الجودة الشاملة كما توصلت الدراسة إلى أن التطوير والتحسين المستمر لا يرتبط فقط بإدارة الجودة كما كان سائداً.

هدفت دراسة بيرنججز (Parings 2009) في كلية فلاندرز إلى البحث في العلاقة بين قيمة العمل، ومناخ المؤسسة من ناحية، ومحاولة تطبيق إدارة الجودة الشاملة من ناحية ثانية، وطبقت الدراسة في تسع كليات، تتضمن (44) قسماً، (1447) موظفاً، وكانت الاستبانة تتعلق بقيمة العمل، ومناخ المؤسسة، وصلتها بإدارة الجودة الشاملة على المستوى الفردي، وعلى مستوى الأقسام، ثم عملها كدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأظهرت النتائج وجود درجة رضا مرتفعة لدى الموظفين وتبين أن هناك تأكيد للجودة الداخلية في التعليم العالي في كلية فلاندرز.

أجرت مانينغ (Manning ، 2010) دراسة قامت فيها بفحص النشاطات التي تضمن الجودة في الكليات التربوية سعياً لتحسين الجودة والخدمات الطلابية، والأبحاث التطويرية واستخدمت الدراسة أداة مسحية تضمنت: أسئلة حول مجالات الهيكلية، وبرنامج ضمان الجودة، ودوافع تطبيقها، والتغيرات الناتجة عنها ووزعت الأداة على (45) عميد تربوي في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود درجة مرتفعة من إدارة الجودة الشاملة في مجالي الخدمات الطلابية والأبحاث التطويرية، وتأكيد أهمية التشارك في قيادة عملية ضمان الجودة، وتحديد النشاطات

الطلابية إذ أن الدراسة بينت أهمية دور العميد في ضمان الجودة وأن التخطيط الاستراتيجي من أكثر الطرق المستخدمة في إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية، وأهمية جهود العمداء المشتركة، والعمل من خلال المجموعات والفريق.

وأجرى هيرتز (Hirts ، 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط القيادة، ودرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأقسام الإدارية والخدمات غير الأكاديمية وتم تطوير استبانة وتوزيعها على الأقسام غير الإدارية في جامعة ميسوري رولا (University of Missouri Rolla MR) الحائزة على جائزة الجودة في ميسوري 1999- وبلغت عينة الدراسة (123) فرداً من القيادات الجامعية، وبينت النتائج أن العلاقة القوية بين نمط القيادة، ودرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتبين أن الأنماط التحويلية في القيادة تتوافق بشدة مع عوامل إدارة الجودة.

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة

ومن خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات نستخلص بأن إدارة الجودة الشاملة لها أهمية في تطوير أداء المؤسسات التعليمية الجامعية واستمرارها كما ولاحظنا أن بعض الدراسات عملت على تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة وبيان درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات وآليات الاستخدام الأمثل لتلك النماذج، في حين أن الدراسات الأخرى تتكلم عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها، وإمكانية تطبيقها، وكيفية تطبيقها في الجامعات، وجاءت الدراسة الحالية لتتفق مع الدراسات السابقة في أهمية البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة من أجل تحقيق التميز وتطوير أداء العاملين وتحسين جودة العمل. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تتمركز حول إحدى الجامعات الخاصة في أكثر محافظات الأردن اكتظاظاً، وكذلك تطبيقها على العاملين لما لهم أثر في إدارة الجودة الشاملة.

الطريقة والإجراءات مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، والإداريين العاملين في جامعة الزرقاء الخاصة والبالغ عددهم (585) حسب الإحصائيات التي تم الحصول عليها من الجامعة للعام الدراسي 2014-2015.

عينة الدراسة

نظراً لطبيعة البحث واهتمامه بجميع العاملين في جامعة الزرقاء الخاصة من إداريين وهيئة تدريس فقد كانت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة، وتم توزيع أداة الدراسة، وتم استرداد (450) استبانة، واستبعاد 25 استبانة وبذلك يصبح عدد الاستبانات القابلة للتحليل الإحصائي (425) استبانة أي ما نسبته (73%) وهي نسبة مقبولة لإجراء البحث.

أداة الدراسة

تم الرجوع إلى مجموعة من الدراسات والأدب النظري المتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير أداة البحث وهي الاستبانة وتكونت من جزأين هما: الجزء الأول يتضمن المتغيرات الديمغرافية والوظيفية عن أفراد العينة، الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة. والجزء الثاني ويتكون من فقرات الاستبانة والتي تتناول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة وتكونت فقرات الاستبانة من (34) فقرة و(7) مجالات كالآتي:

- الوعي بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة الفقرات من 1-6.
- اقتناع ودعم الإدارة العليا الفقرات من 7-9.
- مشاركة العاملين الفقرات من 10-13.
- بناء فرق العمل الفقرات من 14-17.
- تطوير واحترام العاملين الفقرات من 18-23.
- تدريب وتنمية الموظفين الفقرات من 24-29.
- نظم حوسبة وتحليل معلومات الفقرات من 30-34.

صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين (15) من ذوي الخبرة والتخصصات المختلفة التالية: أصول التربية، الإدارة التربوية، المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة الإسراء الخاصة، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وفقاً للمحاور التالية: درجة دقة الفقرات ووضوحها، ودرجة انتهاء الفقرة إلى المجال الذي أعدت لقياسه، وشمول الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة بعض الفقرات أو حذف بعضها أو تعديلها. وقد تم الأخذ بآرائهم وتوجيهاتهم في تطوير الأداة حتى استقرت على 34 (فقرة في صورتها النهائية).

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيق معادلة كرونباخ (ألفا) للاتساق الداخلي، وقد تراوحت نسب الثبات من (0.0-67.99) والجدول (1) يوضح معاملات الثبات لمجالات الدراسة.

جدول (1) معاملات الثبات لمجالات الدراسة

أرقام الفقرات	المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي / معامل كرونباخ ألفا
6-1	الوعي بمفهوم الجودة الشاملة	6	80.0
9-7	اقتناع ودعم الإدارة العليا	3	79.0
10-13	مشاركة العاملين	4	94.0
14-17	بناء فرق العمل	4	69.0
18-23	تقديرات واحترام العاملين	6	97.0
24-29	التدريب وتنمية العاملين	6	67.0
30-34	نظام حوسبة وتحليل معلومات	5	99.0

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تحليل البيانات بعد الانتهاء من جمعها باستخدام (SPSS)، وقد تم اعتماد المعيار التالي في الحكم على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة: أقل من 3 درجة قليلة، 3-49 بدرجة متوسطة، أعلى 3-50 درجة كبيرة.

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: «ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعة؟»

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وقد أخذ مجال مشاركة العاملين أعلى متوسط حسابي وبلغ (3-72) وانحراف معياري (66.0)، أما مجال نظام حوسبة وتحليل معلومات النظم الإدارية فقد أخذ أدنى متوسط حسابي وبلغ (3-41) وانحراف معياري (64.0) والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

أرقام الفقرات	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
6-1	الوعي بمفهوم الجودة الشاملة	6	52-3	55.0	بدرجة كبيرة
9-7	اقتناع ودعم الإدارة العليا	3	57-3	68.0	بدرجة كبيرة
13-10	مشاركة العاملين	4	72-3	66.0	بدرجة كبيرة
17-14	بناء فرق العمل	4	60-3	79.0	بدرجة كبيرة
23-18	تقديرات واحترام العاملين	6	58-3	75.0	بدرجة كبيرة
29-24	التدريب وتنمية العاملين	6	55-3	71.0	بدرجة كبيرة
34-30	نظام حوسبة وتحليل معلومات	5	41-3	64.0	بدرجة متوسطة

وفيا يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات الاستبانة ونبدأ بفقرات مقياس الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ويُلاحظ بأن أعلى متوسط حسابي كان (3-80) والانحراف المعياري

(41.0)، أما أدنى متوسط حسابي فكان (2- 73) والانحراف المعياري (59.0) والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تعمل الجامعة على تحديد المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة كمرشد لتحسين الأداء.	73 - 2	59.0	بدرجة قليلة
2	تسعى الجامعة إلى إصدار مقالات ومجلات ومحاضرات عن إدارة الجودة الشاملة.	67 - 3	62.0	بدرجة كبيرة
3	هناك رغبة وجهود لنشر الجودة داخل وخارج الجامعة.	8 - 3	41.0	بدرجة كبيرة
4	الخطط الدراسية تواكب متطلبات العصر لتلبية حاجات الطلاب والمجتمع.	6 - 3	74.0	بدرجة كبيرة
5	يتوفر لدى الإدارة العليا المعرفة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.	6 - 3	51.0	بدرجة كبيرة
6	تتوفر الرغبة الأكيدة للإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.	73 - 3	46.0	بدرجة كبيرة

اقتناع ودعم الإدارة العليا

يلاحظ بأن أعلى متوسط حسابي كان (3- 96) والانحراف المعياري (65.0)، وأدنى متوسط حسابي كان (3- 27) والانحراف المعياري (7.0) والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مقياس اقتناع ودعم الإدارة العليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تقوم الإدارة العليا بشرح وتبسيط لمفهوم للموظفين على كافة المستويات.	27 - 3	7.0	بدرجة متوسطة
2	تعمل الإدارة العليا على تقليل وإزالة العوائق والحواجز.	96 - 3	65.0	بدرجة كبيرة
3	إدراك أهمية النسبة التي توليها إدارة الجامعة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة مقابل التكاليف الناتجة عنها.	5 - 3	68.0	بدرجة كبيرة

مشاركة العاملين

يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان (3 - 95) وانحراف معياري (64.0)، وأدنى متوسط حسابي (3 - 5) وانحراف معياري (85.0)، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لإجابات أفراد العينة على فقرات مقياس مشاركة العاملين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يساهم العاملون في حل المشكلات من خلال جهد شامل لتحسين الجودة.	95 - 3	64.0	
2	الدقة والموضوعية في عملية التقويم المستمرة.	9 - 3	49.0	
3	تهتم الإدارة بتفويض الصلاحيات للعاملين وأعضاء هيئة التدريس.	5 - 3	85.0	
4	اضطلاع هيئة التدريس والعاملين وإدارة الجامعة على التجارب الناجحة للجامعات العالمية في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	52 - 3	68.0	

بناء فرق العمل

يلاحظ بأن أعلى متوسط حسابي كان (3- 95) والانحراف المعياري (76.0)، أما أدنى متوسط حسابي كان (3- 46) والانحراف المعياري (83.0)، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مقياس بناء فرق العمل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تعمل الجامعة على خلق روح العمل الجماعي لفريق واحد والتعاون بين الأقسام.	46 - 3	83.0	
2	تنمية انتماء العاملين في الجامعة للمساهمة بالوعي والالتزام بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	5 - 3	77.0	
3	تعمل الجامعة على تحفيز العمل الجماعي وأسلوب فريق العمل عند مواجهة مشكلة في الجامعة.	5 - 3	8.0	
4	يعمل الموظفون في الجامعة كفريق للتحويل لنظام الجودة.	95 - 3	76.0	

تقدير واحترام العاملين

يلاحظ بأن أعلى متوسط حسابي لهذا المقياس كان (3- 95) والانحراف المعياري (74.0)، وأدنى متوسط حسابي بلغ (3- 20) والانحراف المعياري له (63.0) والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين على فقرات مقياس تقدير واحترام العاملين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	توفر نظام للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية وتقدير لجهود العاملين.	67 - 3	82.0	
2	يتعامل الرؤساء مع الموظفين بالتهديد والعقاب.	67 - 3	72.0	
3	تعمل إدارة الجامعة على اعتماد أنظمة المشاركة والشفافية في العمل لضمان الكفاءة الإنتاجية.	60 - 3	74.0	
4	يتم مكافأة أعضاء هيئة التدريس على الأداء المتميز.	40 - 3	63.0	

5	إجراء دراسات مسحية للتعرف على حاجات ورغبات العاملين.	95 - 3	74.0
6	تتسم العلاقة بين الرئيس وأعضاء هيئة التدريس بالاحترام المتبادل.	90 - 3	86.0

التدريب وتنمية العاملين

يلاحظ بأن أعلى متوسط حسابي كان (93 - 3) والانحراف المعياري (59.0)، أما أدنى متوسط حسابي فقد بلغ (33-2) والانحراف المعياري (62.0)، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة

على فقرات مقياس التدريب وتنمية العاملين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تهتم الجامعة بموضوع التدريب بشكل كاف.	25 - 3	8.0	
2	يدير العاملون على الأجهزة والمعدات الحديثة.	27 - 3	88.0	
3	لدى إدارة الجامعة رغبة في التدريب حول مهارات الجودة.	07 - 3	7.0	
4	الترشيح للدورات التدريبية يتم على أسس موضوعية / وليست شخصية.	3	65.0	
5	توفير مناخ ملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.	93 - 3	59.0	
6	دمج أفكار وقيم إدارة الجودة الشاملة بشكل متكامل في الهيئة التنظيمية للجامعة.	33 - 2	62.0	

نظام حوسبة وتحليل المعلومات

يلاحظ بأن أعلى متوسط حسابي كان (77 - 3) والانحراف المعياري (80.0)، أما أدنى متوسط حسابي فقد بلغ (13-3) والانحراف المعياري (64.0)، والجدول رقم (9) يبين ذلك.

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مقياس نظام

حوسبة وتحليل المعلومات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	توافر شبكة من الحواسيب يخزن فيها البيانات والمعلومات وكافة	47 - 3	52.0	

			العمليات في الجامعة.	
2	80.0	77 - 3	توافر قاعدة معلوماتية محوسبة خاصة بعملاء الجامعة	
3	64.0	35 - 3	امتلاك إدارة الجامعة نظام معلومات محوسب عن أوضاع الجامعات المنافسة الأخرى.	
4	64.0	13 - 3	امتلاك الجامعة للبيانات الخاصة بتكاليف الجودة	
5	62.0	33 - 3	توفر في الجامعة نظام مالي محوسب يساعد على اكتشاف الأخطاء وضبط الأمور المالية	

مناقشة نتائج الدراسة

1. أثبتت الدراسة أن هناك وعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة.
2. اتضح أن الإدارة العليا في جامعة الزرقاء الخاصة تهتم في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتوفير الفرص للموظفين على جميع الفئات ومن خلال بناء فرق العمل مما أدى إلى التحسين المستمر في أداء العمل.
3. أثبتت الدراسة أن هناك اتجاه عالي نحو الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة جامعة الزرقاء الخاصة والسبب ارتفاع نسبة المؤهل العلمي للاستشاريين التربويين في الجامعة.
4. بينت الدراسة أن هناك دعم واقتناع عالي من قبل الإدارة العليا بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزرقاء الخاصة.
5. أوضحت النتائج أن مشاركة العاملين بتطبيق إدارة الجودة الشاملة كان عالي وذلك بتقديم الحلول لتحسين الجودة.
6. أثبتت نتائج التحليل أن هناك مستوى عالي لاتجاهات العاملين نحو تكوين فرق العمل عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
7. بينت الدراسة أن تقدير واحترام العاملين عند تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة عالية بسبب الثقة بين الإدارة العليا والعاملين.

8. بينت الدراسة أن التدريب وتنمية العاملين في جامعة الزرقاء الخاصة عالي، عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

9. بينت الدراسة أهمية وجود نظام حوسبة وتحليل معلومات في جامعة الزرقاء الخاصة بنسبة عالية.

ثانياً: التوصيات

1. توفير وتخصيص الموارد المالية لنشر وتطوير أجهزة الجودة في جامعة الزرقاء الخاصة من وجهة نظر العاملين.

2. التركيز على الاستقرار والثبات في القيادات الإدارية العليا وعدم التغيير إلا للضرورة القصوى وهذا حسب الدراسات للإدارة الحديثة.

3. زيادة فعالية التخطيط ونظم الاتصال كون «زيادة التخطيط» من المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

4. تطوير صناديق الاقتراحات وتكليف جهة إدارية بمتابعة هذه الصناديق والاتصال بالشخص المقترح ومناقشته حول اقتراحه وهذا يساعد في تنمية البحث العلمي.

5. الاطلاع على نماذج عالمية في الجودة الشاملة، والاستفادة من تجارب خبرات الآخرين في هذا المجال.

6. تكوين لجان خاصة مهمتها التقويم الدوري للممارسات والإجراءات والنتائج المتعلقة بضبط الجودة.

المراجع العربية

آل صقر، عبد الله (2006)، تطوير نموذج مقترح لإدارة الجودة في الجامعات السعودية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البناء، رياض (2006)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم. مؤتمر التعليم الابتدائي العشرين في البحرين، من 20 - 21 يناير 2006.

الدرادكة، أمجد محمود محمد (2004)، درجة تطبيق إدارة الجودة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر القادة التربويين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

صبري، هالة، جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (24)، (200).

الصخري، هيام محسن عوض (2007)، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الصرايرة، خالد أحمد والعساف، ليلى (2008)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، عمادة البحث العلمي، جامعة مؤسسة، مج (1)، العدد (1).

عشبية، فتحي، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (3)، (2000).

علاونة، معزوز، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأميركية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ورقة علمية قدمت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي. الفلسطيني، 3-5 يوليو، 2004، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

علي، عاصم، تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات مجلة الباحث العدد (7)، (2010).

عليان، ربحي مصطفى (2008)، إدارة المعرفة، عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

النوايسة، أسماء (2004)، مدى إمكانية تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الإداريين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

مجيد، سوسن والزيادات، محمد (2008)، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Bering. D. (2009). Reconciling competing Values as prerequisite of Total quality Initiatives in colleges in Flanders (Belgium). Dissertation Abstract International.DIA –C.63/01 p9.
- Hernandez. (2002). Total Quality Management In Education: The application of TM IN a Texas School district.
- Manning. A. (2010).Identifying quality Management Practices Used with Holmes Partnership Schools of education Unpublished Ed. D.Dissertation, university of university of Pittsburg, Pennsylvania, USA.
- Hirtez. P. (2010).Effective leadership for Total Quality Management, Unpublished Doctorate Dissertation, university of Missouri, USA.
- Buter, D. (1995- 1996) Comprehensive Survey on How Companies Improve performance through Quality Efforts: Common Features Contributing to Improved Performance: [http://www.Dbainc.com/dba2/library/survey/section 4](http://www.Dbainc.com/dba2/library/survey/section%204.htm), pp.1- 7.
- [www.taqweer.com/b/wb/archive/index...../t- 330](http://www.taqweer.com/b/wb/archive/index.php?l=a1330)ht ml. 3- 11- 2009 – 3:40
- [www.moeforum.net/wbi/showthread- php?t=241197](http://www.moeforum.net/wbi/showthread.php?t=241197). 3- 11- 2009 – 4:50.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي

أ.سمية سلامة الزغاميم

الأردن.

szaghmim@yahoo.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي في محافظة الطفيلة / لواء الحسا حيث بلغ حجم العينة (٢٠) معلمة من معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للعام ٢٠١٤ - ٢٠١٥ وقد تم اختيار العينة قصدياً لتطبيق الدراسة أما الأداة التي استخدمت لقياس درجة الممارسة عند المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي فهي استبانة تكونت من (٣٤) فقرة وتم التأكد من صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتطبيقها على عينة صغيرة من المعلمات قبل تطبيقها على أفراد العينة.

وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية مثل المتوسط الحسابي لتحليل النتائج وتم التوصل إلى أن درجة استخدام معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي كان بدرجة كبيرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة حيث كانت الفروق لصالح الفئة من ١٠ سنوات فأكثر.

وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة.

Abstract

This research aims to find out the degree of Teachers of minimum essential stage for creative thinking skills in Tafila / brigade Hasa province, where the total sample size (20) parameter of the phase parameters of the basic minimum for the year 2014 to 2015, has been selected sample Qsidia for the application of the study, either the tool that is used to measure the degree of practice when the parameters of creative thinking skills they questionnaire consisted of (34) items were confirmed validity and reliability through a presentation to a group of arbitrators, and applied to a small sample of the parameters before being applied to the sample members.

I have been using statistical methods such as the arithmetic average of the analysis of the results was reached.

The degree of use of the basic parameters of the lower stage for creative thinking skills was significantly, and the results of the study showed significant differences due to the variable experience where the differences were in favor of the group of 10 years and over. The study recommended a more relevant studies.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها**المقدمة**

تعتبر مهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان عامةً والمعلم خاصةً، إذ إن العاملين في هذا الميدان وهم المعلمون يتركون أثراً واضحاً على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب، كما هو الحال مع أصحاب المهن الأخرى، كالأطباء والمهندسين والمحامين والحرفيين. أضف إلى ما سبق أن المعلم يحاول دائماً من خلال مهنة التدريس أن يجدد ويبتكر، وينير عقول التلاميذ، ويهذب طباعهم، وأن يوضح الغامض، ويكشف الستار عن الخفي، ويربط بين الماضي والحاضر، ويخلق في نفوس الأجيال الناشئة الأمل واليقين، ويؤهلهم لبناء المجتمع الناجح القائم على فهم الحياة ومتطلباتها.

تنوع طرق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعليم فبعد أن كانت تعتمد على التلقين والتسميع اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما يتطلب إيجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها ولم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة،

ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية وتتمثل مهمة المعلم الحديث وفقاً للطرق الحالية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم، والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات (الطيبي ٢٠٠٧).

ومن أهم الأسس والمميزات العامة للطرق الحديثة في التدريس: استقلال نشاط المتعلم ومنحه الفرصة للتفكير والعمل والحصول على المعلومة بنفسه وتنويع الأنشطة لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس وتنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والتفكير الناقد وتدريب الحواس على الملاحظة كأساس لتنمية كافة قدرات العقل من تحليل وتعليل واستنتاج وإصدار أحكام عند معالجة القضايا المختلفة وتشجيع المتعلمين على الأخذ بروح العمل الجماعي والتعاوني.

وهي عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف، ولا ينفصل التفكير عن الذكاء والإبداع بل هي قدرات متداخلة. ويشتمل التفكير على الجانب النقدي والجانب الإبداعي من الدفاع، أي أنها تشمل المنطق وتوليد الأفكار لذلك. ويحتاج التفكير إلى دافع يدفعه أو لا بد من إزالة العقبات التي تصده وتجنب أخطائه بنفسية مؤهلة ومهيأة للقيام به.

ويمكن تلخيص مهارات التفكير فيما يلي إلى:

- مهارات الإعداد النفسي والتربوي المهارات المتعلقة بالإدراك الحسي والمعلومات والخبرة.
- المهارات المتعلقة بإزالة العقبات وتجنب أخطاء التفكير. وتحدد أنواع التفكير ب: - التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والتفكير المنطقي والتفكير الخرافي والتفكير الناقد. والتفكير هو الفعل الذي يفصل بين الإنسان والحيوان، هكذا أكدت معظم الدراسات والبحوث، حتى قيل أن الإنسان حيوان مفكر (ليمان ٢٠٠٢).

ويؤكد الالوسي الزعبي (٢٠٠٢) أن الإبداع طاقة عقلية هائلة، اجتماعية في نائها، وفطرية في أساسها، ومجتمعية وإنسانية في انتائها أما التفكير الإبداعي فهو الذي يفصل بين إنسان ناجح متميز، وإنسان تقليدي نمطي، ويساعد التفكير الإبداعي على الإنجاز والتقدم والتحقق تحت أي

ظرف، وبأي إمكانيات، كذلك فإن التفكير الإبداعي لا يعرف العجز، ومن هنا يظهر لنا أننا جميعاً في حاجة لتنمية هذا النمط من التفكير لدينا، وإن كنا جميعاً نمارس التفكير الإبداعي، ولكن بالتأكيد بنسب مختلفة.

وعرف الزعبي (٢٠٠٢) التفكير الإبداعي بالعملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لإيجاد أكثر عدد من الحلول لمشكلة معينة (اجتماعية، عملية، علمية، فنية... ومن مميزات:

١- الطلاقة: وتعني توليد حلول جديدة والتوصل إلى البدائل وتذكر معلومات سابقة.

٢- المرونة: وتعني توليد أفكار غير متوقعة - عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير.

٣- الأصالة: وهي أفكار متفردة بها طرافة وغير مباشرة.

إن مراجعة لأكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعاً، وهي اختبارات تورنس واختبارات جيلفورد، تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها، وهي:

أولاً- الطلاقة وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي، وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع مع أمثلة عليها:

أ. الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، مثل: - اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف (م) وتنتهي بحرف (م)؛

ب. طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، مثل: - اذكر كل النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان السلطنة بمقدار الضعفين؛ - أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة...؛

ج. طلاقة الأشكال هي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير وضعي أو بصري.

ثانياً: المرونة وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادةً، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف. والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة. ومن الأمثلة عليها: اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماض فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء الخفيفة جداً ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.

ثالثاً: الأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحرك للحكم على مستوى الإبداع. ولكن المشكلة هنا هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتخذ أساساً للمقارنة: هل هي نواتج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمري؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ إن الاتجاهات الإنسانية والبيئية تتبنى وجهة النظر القائلة باعتماد الخبرة الشخصية السابقة للفرد أساساً للحكم على نوعية نواتجه. بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة.

رابعاً: الإفاضة وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها. خامساً: الحساسية للمشكلات ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف. ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف. ولا شك في أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة. ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها أو استخدامها وإثارة تساؤلات حولها.

مشكلة الدراسة وأسئلته

تعتبر طرائق التدريس من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية أي أنها تلعب دوراً أساسياً وفعالاً في تنظيم الحصة الدراسية وفي تناول المادة العلمية ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها لأن من دون طريقة تدريسية يتبعها المعلم لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة ولو حللنا طرق التدريس القديمة والقائمة على التلقين والمحاضرة لوجدناها تناسب المنهج القديم المتمركز حول المعرفة أما حالياً فنحن نشهد ثورة معلوماتية متسارعة وأصبح الطالب محور العملية التعليمية؛ لذا لا بد من أن تتغير طرق التدريس وتنوع لتلاءم المعرفة المتجددة وطبيعة وخصائص المتعلم.

تمثل تنمية التلاميذ على التفكير الإيجابي أهم أهداف التربية عموماً بل إن البعض يرى أن تنمية قدرة التلميذ على التفكير بطريقة تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم، تمثل الغاية النهائية للتربية، وينظر علماء النفس إلى أن كل فرد مبدع أو له قابلية للإبداع إذا هُيأت له الظروف المناسبة لهذه العملية.

ولقد لاحظت الباحثة في السنوات الأخيرة الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم الأردنية لاستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة، ولما كان نمط التفكير الإبداعي أحد هذه الأنماط، ومن خلال عمل الباحثين في مجال أساليب التدريس، تبين أنه من الضروري التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي

وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في الميدان اقتصار المعلمين على استخدام الطرق التقليدية في التدريس، من هنا جاء هذا البحث لتوضيح درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي في العملية التعليمية، وقد جاء هذا البحث للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما درجة تفعيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي؟

٢- هل تختلف درجة الممارسة باختلاف الخبرة؟

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي وقد جاءت هذه الدراسة تماشياً مع دراسات سابقة أوصت بضرورة تفعيل طرق التدريس الحديثة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- ١- التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي من أجل الكشف عن قدرات الطلبة الإبداعية.
- ٢- أنها تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التدريس وتوجهات التطوير التربوي التي تسعى لتطوير دور الطالب في العملية التعليمية.
- ٣- تأمل الباحثة في أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين ومخططي المناهج للمرحلة الدنيا في تخطيط وتطوير المنهاج من حيث اختيار المحتوى المناسب، والذي يساعد المعلم على تفعيل طرق التدريس الحديثة.
- ٤- تأتي هذه الدراسة متمشية مع توصيات بعض الدراسات والبحوث التي تحث على تفعيل طرق التدريس الحديثة.
- ٥- يؤمل من هذه الدراسة إلقاء الضوء لدى المعلمين على أهمية تفعيل طرق التدريس الحديثة.

تعريفات الدراسة الإجرائية

- الممارسة: هي كل ما يقوم به معلم المرحلة الأساسية ويفعله من خلال تفاعله داخل الحجرة الصفية أو خارجها وتقاس باستجابة المعلم لأداة الدراسة.
- معلمي المرحلة الأساسية الدنيا: جميع المعلمين اللذين يدرسون المرحلة الأساسية الدنيا بمختلف المواد.
- المرحلة الأساسية الدنيا: هي المرحلة التعليمية الممثلة بصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن.
- الإبداع: هو قدرة الطلاب على توليد عدد كبير من الأفكار والسرعة والسهولة والتنوع في تلك الأفكار بحيث تكون من نوع الأفكار غير المتوقعة مع الحفاظ على الجودة والتفرد والتميز.
- مهارات التفكير الإبداعي: هي عمليات عقلية يمارسها الفرد من أجل إنتاجاً لأفكار وإنتاج استجابات لفظية وغير لفظية بحيث يتصف الإنتاج بالطلاقة والأصالة والمرونة.

محددات الدراسة

المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥

المحددات المكانية: محافظة الطفيلة/ لواء الحسا المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. واستخدمت أداة الاستبانة لقياس درجة الممارسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير المختلفة وستكتفي الباحثة بعرض بعض الدراسات التي تناولت مهارات التفكير وبعض الدراسات ذات الصلة بمجال الأنشطة وطرق التدريس الحديثة وتوضيح موقع دراستها من الدراسات الحالية:

وقد أجرى العساف (٢٠١٣) دراسة من ناحية اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة وعلاقته بمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٣٣) معلماً ومعلمة وتكونت أداة الدراسة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وتوصلت إلى أن اتجاهات المعلمين إيجابية تجاه التفكير الإبداعي مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الشهادة الدراسات العليا وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وقدم الباحث عدداً من التوصيات والاقتراحات.

فقد أجرت محفوظ (٢٠١٢) دراسة بعنوان درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف من وجهة نظرهم والكشف عن الفروق في درجة ممارستهم وفقاً لعدد من المتغيرات حيث تألفت العينة من (٤١٢) معلماً ومعلمة أي بنسبة (٢٨.١٧ %) من المجتمع الأصلي وزعت عليهم الاستبانة وقد

أظهرت النتائج أن المعلمين لا يمارسون مهارات التفكير الإبداعي في أثناء قيامهم بعملية التعليم في غرفة الصف فقد جاءت درجة الممارسة منخفضة.

وفي نفس المجال أجرى بريح (٢٠١٢) دراسة بعنوان مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية بالصف التاسع بمدارس الغوث في محافظة غزة والبالغ عددهم (١٩٦) وتكونت العينة من (١٠٠) معلم ومعلمة و(١٠٠) طالب وطالبة واستخدم الباحث استبانة من إعدادة للتعرف على مدى ممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدى المعلمين وقد أظهرت النتائج ضعفاً في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي.

أما دراسة الشراري (٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية ولتحقيق هذه الدراسة تم بناء برنامج تدريس باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية وتم استخدام اختبار تحصيلي بمادة الجغرافيا وتكونت العينة من (٤٢) طالب بصورة قصدية، وأظهرت النتائج وجود أثر للتدريس باستخدام خرائط المفاهيم على التحصيل العلمي وفي تنمية التفكير الإبداعي، وفي ضوء النتائج قدمت توصيات أهمها ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

أما دراسة خضر (٢٠١١) والتي كانت بعنوان أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة والتي هدفت إلى تعرف أثر بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة أصالة تخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق مكونة من (٤٠) طالب وطالبة حيث وزعت عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل مجموعة (٢٠) طفلاً وطفلة وقد أعدت الباحثة برنامج أنشطة علمية طبقته على المجموعة التجريبية وتوصلت إلى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٥٪، بين متوسطات درجات أطفال كل من المجموعتين على اختبار التفكير الإبداعي في القياس القبلي

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.5٪ بين متوسطات درجات أطفال كل من المجموعتين على اختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي وأنهت البحث بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

وجاءت دراسة هنانو (٢٠٠٨) حول مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب حيث قام بتنفيذ درس نموذجي في العصف الذهني على مجموعة من الطلاب وتوصل إلى دورها في تنمية التفكير الإبداعي.

أما زيدان (٢٠٠٨) فقد أجرى دراسة بعنوان درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم بمحافظة الخليل حيث تكونت العينة من (٨٠) معلم ومعلمة وبطاقة ملاحظة تكونت من (٤٦) فقرة وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي عالية وبنسبة (٦٠.٧٢).

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يظهر أن جميع الدراسات تؤكد أهمية استخدام مهارات التفكير الإبداعي ودورها في التعليم وتفاوتت الاتجاهات ما بين إيجابية وسلبية تجاه استخدام مهارات التفكير الإبداعي في التدريس وتعتبر الدراسة الحالية محاولة لدعم الدراسات السابقة والتأكيد على الدور الفاعل لاستخدام مهارات التفكير الإبداعي.

الفصل الثالث: المنهجية والتصميم

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي.

أما مجتمع الدراسة فقد تكون من جميع معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الحسا/ محافظة الطفيلة.

وعينة الدراسة تكونت من (٢٠) معلمة من معلمات المرحلة الأساسية الدنيا وفيما يلي بعض الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة والتي تظهر في الجدول التالي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من ١ - ١٠ سنوات	١٠	%٥٠
١٠ سنوات فأكثر	١٠	%٥٠
المجموع	٢٠	%١٠٠

أدوات الدراسة

تم تصميم استبانة لقياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في بناء الاستبانة: مراجعة الأدب التربوي والبحوث والمقالات ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي وقد توصلت الباحثة من خلال المراجعة السابقة إلى مجموعة من المظاهر السلوكية التي على المعلم القيام بها داخل الغرفة الصفية لممارسة مهارات التفكير الإبداعي. وقد تكونت الاستبانة من (٣٤) فقرة وتم التحقق من صدقها وثباتها.

صدق الأداة

تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية الحديثة حيث قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين حيث تم حذف عدد من الفقرات وإعادة صياغة لبعضها الآخر.

ثبات الأداة

تم تطبيقها على عينة من المعلمات غير عينة الدراسة قبل أسبوع من توزيعها على العينة المقصودة وقد أبدت المعلمات ردة فعل إيجابية تجاه الاستبانة وتعبئتها.

إجراءات الدراسة

أما النسبة للخطوات التي اتبعتها الباحثة للإجابة عن أسئلة البحث فهي:

١- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في خدمة العملية التعليمية.

٢- إعداد إطار نظري يتضمن أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة ومجالات توظيف هذه الطرق في العملية التعليمية.

٣- إجراء بعض المقابلات مع بعض المديرين والمساعدين والمعلمين للتعرف على واقع توظيف طرق التدريس الحديثة.

٤- بناء استبانة موجهة للمعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي.

٥- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.

٦- اختيار عينة البحث.

٧- تطبيق الاستبانة على مجموعه من المعلمين.

٨- تحليل نتائج الاستبانة.

٩- تفسير النتائج والخروج بالتوصيات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية: المتغير المستقل وهو مهارات التفكير الإبداعي.

والمتغير التابع وهو الخبرة واشتملت على مستويين من ١ - ١٠ سنوات ومن ١٠ فما أعلى

والمؤهل العلمي واشتمل مستويين: دبلوم وبكالوريوس ولكن بعد تطبيق الاستبانة تبين عدم وجود

مؤهل الدبلوم فتم حذفه من المتغيرات.

المعالجة الإحصائية

تم تفريغ ثم تحليل الاستبانة واستخدام المتوسط الحسابي.

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

تحليل النتائج وتفسيرها

لتحديد درجة استخدام معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي في لواء الحسا ومن خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

متوسط حسابي (٤ - ٥) يدل على درجة كبيرة.

متوسط حسابي (١٠.٣ - ٩.٣) يدل على درجة متوسطة.

متوسط حسابي (٢ - ٣) يدل على درجة منخفضة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لسؤال الدراسة الأساسي:

أولاً- نتائج السؤال الأساسي: وهو ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمات وترتيب الفقرات في الجدول التالي:

جدول (٢) نتائج درجة ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي للفئة (من ١ - ١٠ سنوات)

الدرجة	الترتيب	الوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
متوسطة	٧	٩.٣	أ مهد للدرس بأسئلة تثير التفكير والانتباه	١
متوسطة	٨	٨.٣	أتيح الفرصة لتبادل الآراء حول قضية ما	٢
كبيرة	١	٨.٤	أتيح المجال للطلبة للتعلم بالمحاولة والخطأ	٣
متوسطة	٨	٨.٣	أعطي الفرصة للمتعلم لتوجيه النقد حول رأي لا يعجبه من قبلي	٤
منخفضة	١٤	٢	أثني على إبداعات الطلبة لحل مشكلة إبداعية	٥
كبيرة	٥	٢.٤	أثير دافعية المتعلم للبحث عن تفسيرات بديلة للظاهرة	٦
كبيرة	٢	٦.٤	أقدم التعزيز المادي والمعنوي للمبدعين من الطلبة	٧
كبيرة	٣	٤.٤	أقبل آراء الطلبة مهما كانت غرابتها	٨
كبيرة	٤	٣.٤	أمنح الطلبة الفرصة لمناقشة مواضيع مطروحة	٩
متوسطة	١٠	٦.٣	أمنح الطالب الفرصة للبحث في شيء محدد بدقة	١٠
كبيرة	٢	٦.٤	أنتقل من فكرة إلى فكرة بعد تمكن الطلبة منها	١١
كبيرة	٦	٤	أستخدم استراتيجيات تدريس تثير التفكير لدى الطلبة	١٢
متوسطة	٨	٨.٣	أجنب استخدام الأساليب الكابحة للتفكير	١٣
كبيرة	٦	٤	أجدد في أساليب وطرق التدريس	١٤
متوسطة	١٢	٤.٣	أستخدم الأنشطة اللاصفية لإثارة التفكير الإبداعي	١٥
كبيرة	٣	٤.٤	أثريث في إصدار الأحكام على مشاركات الطلبة	١٦
كبيرة	٦	٤	أحث الطلبة على استخدام أسلوب حل المشكلات المثيرة للتفكير	١٧
متوسطة	٩	٧.٣	أشجع الطلبة دوماً على صياغة الفرضيات المحتملة لحل المشكلة	١٨
كبيرة	٦	٤	أركز على الأداء الشخصي للمتعلم في فهم المعرفة	١٩
متوسطة	٩	٧.٣	أتيح الفرصة للطلبة لتبرير إجاباتهم عن الآخرين	٢٠
متوسطة	٧	٩.٣	أركز على تنويع طرائق التدريس للمعرفة	٢١
كبيرة	٥	٢.٤	أركز على طرائق التدريس المتمركزة حول المتعلم	٢٢
كبيرة	٥	٢.٤	أثير أسئلة تتمتع بالطلاقة مثل ما السبب الذي أدى إلى ذلك ذلك	٢٣

متوسطة	١١	٥٠٣	أكثر من استخدام الأسئلة السابرة بأنواعها	٢٤
كبيرة	٢	٦٠٤	أقوم الطلبة في المهارات العليا للتفكير	٢٥
كبيرة	٤	٣٠٤	أنوع في الأسئلة لمراعاة الفروق الفردية	٢٦
متوسطة	١٢	٣٠٣	أطرح مشكلة لإظهار التعلم الذاتي	٢٧
كبيرة	٥	٤٠٢	أبين للطلبة أهمية الإبداع	٢٨
متوسطة	٨	٢٠٨	أشخص المعوقات الإبداعية لدى الطلبة	٢٩
متوسطة	١٣	٣	أخير الطلبة في اختيار الأنشطة المناسبة التي تثير الإبداع	٣٠
كبيرة	٦	٤	أشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية	٣١
متوسطة	١٢	٣٠٣	أشجع الطلبة على تقديم عدد كبير من الإضافات الجديدة لفكرة ما	٣٢
متوسطة	١١	٣٠٥	أكلف الطلبة بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية	٣٣
متوسطة	٩	٣٠٧	أبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة	٣٤
		٥٠١٣٢	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن مجموع الفقرات التي أخذت صفة ممارسة كبيرة للفئة من ١ - ١٠ سنوات بلغ (١٧)فقرة أما مجموع الفقرات التي أخذت صفة متوسطة لنفس الفئة فقد كانت (١٦) فقرة، واقتصرت الفئة المنخفضة على (١).

كما تبين أن الفقرة التي أخذت على نسبة للفئة ١ - ١٠ هي الثالثة والتي محورها (أتيح للطلبة التعلم بالمحاولة والخطأ) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٨.٤) أما أدنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة الخامسة والتي محورها (أثني على إبداعات الطلبة لحل مشكلة إبداعية) بمتوسط حسابي (٢) كما تبين أن الفقرات (٣ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١١ - ١٢ - ١٤ = ١٦ - ١٧ - ١٩ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٨ - ٣١) جاءت بدرجة كبيرة والفقرة (٥) بدرجة منخفضة والفقرات (١ - ٢ - ٤ - ١٠ - ١٣ - ١٥ - ١٨ - ٢٠ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٢٩ - ٣٠ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤) جاءت بدرجة متوسطة.

وقد عزت الباحثة هذه النتائج إلى أن إثارة دافعية الطلاب للتعلم والتعزيز المستمر والتنويع في الأسئلة يسهم في إبراز إبداعات الطلبة والتعلم الإبداعي ويزيد من دافعية الطلبة. أما بالنسبة لنتائج درجة الممارسة للفئة ١٠ سنوات فأكثر فهي:

جدول (٢)

نتائج درجة ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي للفئة (١٠ سنوات فأكثر)

الدرجة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
كبيرة	١	٨٠٤	أُمهّد للدرس بأسئلة تثير التفكير والانتباه	١
متوسطة	٨	٩٠٣	أُتيح الفرصة لتبادل الآراء حول قضية ما	٢
كبيرة	٥	٣٠٤	أُتيح المجال للطلبة للتعلم بالمحاولة والخطأ	٣
متوسطة	٨	٩٠٣	أُعطي الفرصة للمتعلم لتوجيه النقد حول رأي لا يعجبه من قبلي	٤
كبيرة	٥	٣٠٤	أُثني على إبداعات الطلبة لحل مشكلة إبداعية	٥
كبيرة	٧	٤	أُثير دافعية المتعلم للبحث عن تفسيرات بديلة للظاهرة	٦
كبيرة	٤	٤٠٤	أُقدم التعزيز المادي والمعنوي للمبدعين من الطلبة	٧
كبيرة	٣	٥٠٤	أُتقبل آراء الطلبة مهما كانت غرابتها	٨
كبيرة	٦	٢٠٤	أُمنح الطلبة الفرصة لمناقشة مواضيع مطروحة	٩
متوسطة	٩	٨٠٣	أُمنح الطالب الفرصة للبحث في شيء محدد بدقة	١٠
كبيرة	٧	١٠٤	أُنتقل من فكرة إلى فكرة بعد تمكن الطلبة منها	١١
كبيرة	٧	١٠٤	أُستخدم استراتيجيات تدريس تثير التفكير لدى الطلبة	١٢
متوسطة	٩	٨٠٣	أُتجنب استخدام الأساليب الكابحة للتفكير	١٣
متوسطة	١٢	٥٠٣	أُجدد في أساليب وطرق التدريس	١٤
متوسطة	٩	٨٠٣	أُستخدم الأنشطة اللاصفية لإثارة التفكير الإبداعي	١٥
متوسطة	٨	٩٠٣	أُثريث في إصدار الإحكام على مشاركات الطلبة	١٦
متوسطة	٩	٨٠٣	أُحث الطلبة على استخدام أسلوب حل المشكلات المثيرة للتفكير	١٧
متوسطة	١١	٦٠٣	أُشجع الطلبة دوماً على صياغة الفرضيات المحتملة لحل المشكلة	١٨
كبيرة	٧	٤	أُركز على الأداء الشخصي للمتعلم في فهم المعرفة	١٩
متوسطة	٨	٩٠٣	أُتيح الفرصة للطلبة لتبرير إجاباتهم عن الآخرين	٢٠
كبيرة	٤	٤٠٤	أُركز على تنويع طرائق التدريس للمعرفة	٢١
كبيرة	٤	٤٠٤	أُركز على طرائق التدريس المتمركزة حول المتعلم	٢٢
كبيرة	٧	٤	أُثير أسئلة تتمتع بالطلاقة مثل ما السبب الذي أدى إلى ذلك	٢٣
كبيرة	٤	٤٠٤	أُكثر من استخدام الأسئلة السابرة بأنواعها	٢٤
كبيرة	٢	٦٠٤	أُقوم الطلبة في المهارات العليا للتفكير	٢٥

متوسطة	١١	٦٠٣	أنوع في الأسئلة لمراعاة الفروق الفردية	٢٦
متوسطة	٩	٨٠٣	أطرح مشكلة لإظهار التعلم الذاتي	٢٧
متوسطة	٩	٨٠٣	أبين للطلبة أهمية الإبداع	٢٨
متوسطة	١١	٦٠٣	أشخص المعوقات الإبداعية لدى الطلبة	٢٩
متوسطة	١٠	٧٠٣	أخير الطلبة في اختيار الأنشطة المناسبة التي تثير الإبداع	٣٠
متوسطة	٨	٩٣	أشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية	٣١
كبيرة	٧	١٠٤	أشجع الطلبة على تقديم عدد كبير من الإضافات الجديدة لفكرة ما	٣٢
متوسطة	١٢	٥٠٣	أكلف الطلبة بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية	٣٣
متوسطة	٨	٩٠٣	أبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة	٣٤
		٣٠١٣٦	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن مجموع الفقرات التي أخذت صفة ممارسة كبيرة للفئة من ١٠ سنوات فأكثر بلغ (١٦) فقرة أما مجموع الفقرات التي أخذت صفة متوسطة لنفس الفئة فقد كانت (١٨) فقرة.

كما تبين أن الفقرة التي أخذت على نسبة للفئة ١٠ سنوات فأكثر هي الأولى والتي محورها (أمهد للدرس بأسئلة تثير التفكير والانتباه) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٨.٤) أما أدنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة الرابعة عشر والتي محورها (أجدد في أساليب وطرق التدريس) بمتوسط حسابي (٥.٣) كما تبين أن الفقرات (١-٣-٥-٦-٧-٨-٩-١١-١٢-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٣٢) جاءت بدرجة كبيرة والفقرات (٢-٤-١٠-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٤) جاءت بدرجة متوسطة.

وقد عزت الباحثة هذه النتائج إلى أن المعلمات في أثناء خدمتهن تم تدريبهن على مواد تدريبية ودورات في أساليب التدريس لمواكبة المستجدات التربوية التي دخلت على المناهج الجديدة. وبالنسبة للسؤال الثاني فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة حيث كانت لصالح الفئة من ١٠ سنوات فأكثر وبلغت (٣٠.١٣٦).

الفصل الخامس: التوصيات والمقترحات

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- ١- إعداد دليل لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي وأساليب تنميتها.
- ٢- عقد دورات تدريبية للمعلمات لمعرفة مهارات التفكير الإبداعي من أجل تشجيعهم على الممارسة.
- ٣- تطوير المناهج بحيث ترتبط ارتباطاً مباشراً بمهارات التفكير الإبداعي.
- ٤- الاستفادة من أداة الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن الإجراءات الواجب اتباعها من قبل المعلمين لتنمية الإبداع لدى الطلبة وتوزيعها على المعلمين.

المقترحات

تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات المماثلة وتطبيقها على المراحل العمرية المختلفة.

المراجع

- الوسي صائب الزعبي طلال (٢٠٠٢) التفكير الإبداعي، عمان، دار المنهل.
- بربخ أشرف (٢٠١٢)، مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة لأقصى فلسطين.
- بولسنان، فريدة بلوم اسمهان (٢٠٠٠)، طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتدريس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة المسيلة الجزائر.
- خضر نجوى (٢٠١١)، أثر برنامج قائم على الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق سوريا.
- زيدان عفيف، (٢٠٠٨)، درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس فلسطين.
- شراري محمد، (٢٠١٢)، اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل ونمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلة الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة الأردن.
- طيبي محمد (٢٠٠٧)، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، عمان، دار المسيرة.
- عساف جمال (٢٠١٣)، اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية الأردن.
- لومان ليمان (٢٠٠٢)، اتقان أساليب التدريس (حسين عبد الفتاح مترجم)، عمان: دار الكتب.
- محفوظ نغم (٢٠١٢)، درجة ممارسة معلمي الحلقة الاولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق سوريا.
- هنانو عبدالله (٢٠٠٨)، مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق سوريا.

الملاحق

الملحق رقم (١) أسماء المشاركين في تقييم أداة الدراسة

الرقم	الاسم	اللقب العلمي	مكان العمل
١	د تيسير القيسي	عضو هيئة تدريس	جامعة الطفيلة التقنية
٢	د أحمد القرارة	عضو هيئة تدريس	جامعة الطفيلة التقنية
٣	فاطمة المشاورة	مديرة مدرسة	مدرسة طلحة بن عبيد الله س م
٤	نهاد البطونية	معلمة	مدرسة طلحة بن عبيد الله س م

الملحق رقم (١) الاستبانة الخاصة بقياس درجة الممارسة

بسم الله الرحمن الرحيم

زميلتي المعلمة الفاضلة تحية طيبة وبعد،،،

بين أيديكم بحث بعنوان: بدرجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا لمهارات التفكير الإبداعي في مع العلم بأن اختياركم أيتها الزميلات لم يتم بطريقة عشوائية وإنما جاء بناءً على معايير دقيقة وحساسة مع الأخذ بعين الاعتبار من قبل زميلاتي المحترمات الدقة في تعبئة الاستبانة، والتي تتكون من (٣٤) فقرة وذلك بوضع إشارة (هـ) مقابل درجة ما بين درجة كبيرة جداً ودرجة منخفضة جداً علماً بأن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً حسن تعاونكم

الباحثة: سميرة الزغاميم

.....

أولاً: البيانات الشخصية

الخبرة: ١ - ١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس

.....

ثانياً: أرجو الإجابة بوضع (هـ) مقابل الفقرة التي ترينها مناسبة:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جداً
١	أُهد للدرس بأسئلة تثير التفكير والانتباه					
٢	أُتيح الفرصة لتبادل الآراء حول قضية ما					
٣	أُتيح المجال للطلبة للتعلم بالمحاولة والخطأ					
٤	أُعطي الفرصة للمتعلم لتوجيه النقد حول رأي لا يعجبه من قبلي					
٥	أُثني على إبداعات الطلبة لحل مشكلة إبداعية					
٦	أُثير دافعية المتعلم للبحث عن تفسيرات بديلة للظاهرة					
٧	أُقدم التعزيز المادي والمعنوي للمبدعين من الطلبة					
٨	أُقبل آراء الطلبة مهما كانت غرابتها					
٩	أُمنح الطلبة الفرصة لمناقشة مواضيع مطروحة					
١٠	أُمنح الطالب الفرصة للبحث في شيء محدد بدقة					
١١	أُنتقل من فكرة إلى فكرة بعد تمكن الطلبة منها					
١٢	أُستخدم استراتيجيات تدريس تثير التفكير لدى الطلبة					
١٣	أُتجنب استخدام الأساليب الكابحة للتفكير					
١٤	أُجدد في أساليب وطرق التدريس					
١٥	أُستخدم الأنشطة اللاصفية لإثارة التفكير الإبداعي					
١٦	أُثريث في إصدار الأحكام على مشاركات الطلبة					
١٧	أُحث الطلبة على استخدام أسلوب حل المشكلات المثيرة للتفكير					
١٨	أُشجع الطلبة دوماً على صياغة الفرضيات المحتملة لحل المشكلة					
١٩	أُركز على الأداء الشخصي للمتعلم في فهم المعرفة					
٢٠	أُتيح الفرصة للطلبة لتبرير إجاباتهم عن الآخرين					
٢١	أُركز على تنويع طرائق التدريس للمعرفة					
٢٢	أُركز على طرائق التدريس المتمركزة حول المتعلم					
٢٣	أُثير أسئلة تتمتع بالطلاقة مثل ما السبب الذي أدى إلى ذلك					

٢٤	أكثر من استخدام الأسئلة السابرة بأنواعها				
٢٥	أقوم الطلبة في المهارات العليا للتفكير				
٢٦	أنوع في الأسئلة لمراعاة الفروق الفردية				
٢٧	أطرح مشكلة لإظهار التعلم الذاتي				
٢٨	أبين للطلبة أهمية الإبداع				
٢٩	أشخص المعوقات لإبداعية لدى الطلبة				
٣٠	أخير الطلبة في اختيار الأنشطة المناسبة التي تثير الإبداع				
٣١	أشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية				
٣٢	أشجع الطلبة على تقديم عدد كبير من الإضافات الجديدة لفكرة ما				
٣٣	أكلف الطلبة بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية				
٣٤	أبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة				

تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

أ. سمير عبيد الله الشيباب

جامعة الطفيلة التقنية/الأردن.

sameer_awad1986@hotmail.com

الملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى ممثلة بتحليل الأنشطة ومدى تضمينها في هذه الكتب من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مؤشرات الذكاءات المتعددة التي يجري تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوءها؟

2- ما درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى، كما تكونت عينة الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، والبالغ عدد الأنشطة فيها 314 نشاط.

وكانت أبرز النتائج

1- وضع مجموعة من مؤشرات الذكاءات المتعددة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوءها.

2- تضمين كل من الذكاءين اللغوي والاجتماعي في كتب التربية الإسلامية بأكثر مما هو متوقع، والذكاءات الأخرى بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها إضافة إلى عدم تضمين الذكاء الطبيعي.

وتوصي الدراسة بضرورة تبني نظرية الذكاءات المتعددة عند تأليف كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، كتب التربية الإسلامية، نظرية الذكاءات المتعددة.

Abstract

Analysis of the content type of Islamic education for the first three rows in the light of the theory of multiple intelligences

The study aimed to detect indicators of multiple intelligences in the books of Islamic education for the first three rows Actress analysis activities and the extent included in these books by answering the following questions.

1- What indicators of multiple intelligences, which are being analyzed the content of Islamic education textbooks for the first three rows in Jordan in the light?

2- What is the degree of availability of indicators of multiple intelligences in the books of Islamic education for the first three rows in Jordan?

The study followed a descriptive analytical method, by using the method of content analysis, as the study sample consisted of all the books of Islamic education for the first three rows, and the number of activities in which 314 activity.

The most prominent results

1- Develop a set of indicators of multiple intelligences to analyze the content type of Islamic education for the first three rows in Jordan in light of.

2- included both intelligence yen linguistic and social in the books of Islamic education by more than expected and the other intelligences less than expected and distributed in a manner disturb its balance in addition to not include natural intelligence.

The study recommends the need to adopt a theory of multiple intelligences when authoring books Islamic education for the first three rows.

Keywords: content analysis, wrote of Islamic education, the theory of multiple intelligences.

المقدمة

إن تقدم أي أمة أو تطورها يعتمد إلى حد كبير على كفاية أنظمتها التربوية والتعليمية؛ إذ يعد النظام التربوي والتعليمي الركيزة الأساسية والقلب النابض لأنظمة المجتمع المختلفة السياسية والاقتصادية والثقافية. وقد سعى النظام التربوي بكل عناصره ومكوناته المختلفة لتحسين عملية التعلم من خلال تحقيق النمو المتكامل في جوانب شخصية المتعلمين واستثمار ما لديهم من قدرات وميول.

ومن الملاحظ في الفترة الأخيرة كثرة الملاحظات والأبحاث التي تشير إلى عجز الكتب المدرسية في البلاد العربية بعامة، وفي الأردن بخاصة، عن مواكبة متغيرات العصر، وضعف تليبيتها حاجات المجتمع، وافتقارها إلى ما يحقق تنمية فعلية متوازنة مبدعة لشخصية المتعلم. وبرزت الحاجة لأن تبني الكتب المدرسية على أساس أبحاث ميدانية تكشف مدى قدرتها على تطوير قدرات المتعلمين (الحباشنة، 2013).

كما يرى جاردنر أن الكتب المدرسية يجب أن تساعد المعلم على عرض المعلومات من الناحية اللغوية والإيقاعية، وعادة يجب أن تساعد المعلم، لأنه يجمع أنواع الذكاء المختلفة بطريقة إبداعية فالذكاءات المتعددة تتجاوز الحدود الخاصة بكيفية نظرنا التقليدية للكتاب والمتعلم ولعملية التعلم، فقد أتت هذه النظرية في لحظة تاريخية من حياتنا، ذلك أن مواطني القرن الواحد والعشرين لن ينجحوا أو يزدهر بمجرد إجادة القراءة والحساب فهم بحاجة لأن يصبحوا قادرين على حل المشكلات وأن يدركوا ويستوعبوا كل المداخل المعرفية ويعالجونها بطرق مرنة لكي يصبحوا أفراداً منتجين حيث تزودنا الأنواع المتعددة للذكاء بأدوات لمواجهة هذا التحدي اليوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن كتب التربية الإسلامية من أهم ما يحرص المنهاج على إخراجه بالوضع الذي يكفل تقديم مادة دراسية شائقة تكمن من مساعدة المعلم والمتعلم من الوصول إلى نتائج تواكب مسيرة التقدم المعرفي وتطوير ذهنية المتعلم وتنمية ذكائه، ولما كانت نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة هي من أحدث ما توصل إليه المربون في هذا المجال. فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

وفي سبيل ذلك تتصدى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مؤشرات الذكاءات المتعددة التي يجري تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوءها؟

2- ما درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من النواحي الآتية:

1- يتوقع أن تسهم محلياً في رفد الأدب التربوي في الأردن، بإضافة ما يمكن أن يفيد في مجال التطوير التربوي.

2- تمكن الباحثين في محتويات الكتب التدريسية للتربية الإسلامية والمباحث الأخرى عموماً من الاستفادة من أداة الدراسة.

3- يمكن أن تزيد معلمي التربية الإسلامية من إدماج أكثر استنارة لمفاهيم الذكاءات المتعددة في خططهم التدريسية ومواقفهم التعليمية التعلمية.

4- تفيد القائمين على تأليف كتب التربية الإسلامية في مراحل التعليم عامة، والمرحلة الأساسية خاصة في الأردن، وذلك بتقديم الإرشادات والمقترحات المهمة بصياغة المحتوى وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

- إعادة النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

- الكشف عن درجة تضمين الذكاءات المتعددة للمرحلة الأساسية ممثلة بوحدة تحليل الأنشطة.

حدود الدراسة

يقتصر إجراء هذه الدراسة على تحليل أنشطة كتب التربية الإسلامية والتي تشمل:

- كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي للجزئين الأول والثاني والمقرر تدريس هذا الكتاب في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بدءاً من العام الدراسي 2006/2007 م والمطبق في عام 2013/2014 م.

- كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي للجزئين الأول والثاني والمقرر تدريس هذا الكتاب في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بدءاً من العام الدراسي 2007/2008 م، والمطبق في عام 2013/2014 م.

- كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي للجزئين الأول والثاني، والمقرر تدريس هذا الكتاب في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، بدءاً من العام الدراسي 2008/2009 م، والمطبق في عام 2013/2014 م.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

تحليل المحتوى: الأسلوب الذي يهدف إلى تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية ممثلة بأنشطتها من المرحلة الأساسية تحليلاً كمياً وكيفياً من خلال إعداد فئات التحليل، والتي تتضمن مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة الواجب الاهتمام بها في كتب التربية الإسلامية من المرحلة الأساسية في الأردن.

الذكاءات المتعددة: هي الأنواع من الذكاء التي ينبغي توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، والمستندة إلى نظرية جاردنر التي تشمل على ثمانية أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والمنطق الرياضي، والمكاني البصري، والجسم الحركي، والإيقاعي الموسيقي، والاجتماعي، والذاتي، والطبيعي.

كتب التربية الإسلامية

يقصد بها الكتب التي أقرت للمرحلة الأساسية والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن، والمطبقة في عام 2013/2014 م.

مرحلة التعليم الأساسي: هي إحدى مراحل العملية التعليمية التعلمية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتعتبر قاعدة للتعليم، وأساساً لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية القدرات والميول الذاتية وتوجيه الطلاب في ضوءها، وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية، وإعداد المواطن في

مختلف جوانب شخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية (قانون التربية والتعليم لسنة 1994).

الإطار النظري

- نظرية الذكاءات المتعددة

إن النظرة التقليدية للذكاء كانت نظرة ضيقة الأفق، وأحادية الجانب؛ لاعتقادها بوجود ذكاء واحد عام قابل للقياس بالطرق التقليدية، وتصنف المتعلمين إلى أذكياء أو أغبياء، وفقاً لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة، والتي تركز على عدد محدود من القدرات اللفظية والرياضية المنطقية والأدائية. ولقد أهملت النظرة التقليدية للذكاء القدرات الأخرى، والتي تكشف عن مكامن الإبداع والتفوق لدى المتعلمين، والتي تتسم بالتعدد والتنوع، كالقدرات الاجتماعية، والشخصية الذاتية، والجسمية الحركية، والطبيعية البيئية، والموسيقية وغيرها، والتي يمكن أن تكون روافد جديدة لإثراء عملية التعلم، وأساليب مختلفة لتحقيق أهدافه.

تعريف الذكاء

الذكاء لغة: يعرف الذكاء في اللغة بأنه: «حدة الفؤاد، والذكاء: سرعة الفطنة. ومنه قولك: قلب ذكي، وصبي ذكي، إذا كان سريع الفطنة. والذكاء في الفهم: أن يكون فهماً تاماً سريع القبول» ويقال: ذكا يذكو ذكاء، وذكو فهو ذكي، ويقال: ذكو قلبه يذكو: إذا حي بعد بلادة (ابن منظور).

الذكاء في تعريف جاردنر يعني:

• القدرة على إنتاج شيء مؤثر ذا قيمة في الثقافة.

• مجموعة المهارات التي تمكن الشخص من حل المشكلات بطرق جديدة.

ونلاحظ أن جاردنر في تعريفه للذكاء يدعو إلى ضرورة الالتفات إلى الاعتبارات الثقافية، واعتبار أن العوامل الثقافية تمثل مجموعة ثالثة من العوامل المؤثرة جنباً إلى جنب مع العوامل الوراثية والبيئية على الذكاء.

إن وجهات النظر حول الذكاء تمحورت حول قطبين متناقضين: في الطرف الأكثر محافظة تسود وجهة النظر الأحادية بخصوص الذكاء، وهي وجهة نظر تصور إن الذكاء تقريباً حق فطري، وهو نتيجة الطبيعة

أكثر مما هو نتيجة التربية، ويعد الذكاء من وجهة النظر هذه على أنه يشكل رئيس كيان عقلي موحد، وهذا الذكاء العام مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية، كما ينعكس في اختبارات معامل الذكاء المقننة، ويأتي بشكل مفترض وبدرجات مختلفة، حيث أن بعض الأفراد يمتلك قدرًا أكبر من الآخرين، وفي الطرف النقيض تقع فكرة الذكاء الدينامي والمتعدد، ويغذيها أصحاب نظريات كثيرة وخاصة علماء النفس المعرفيون ومن أهم هذه النظريات نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة (عفانة، والخزندار، 2007).

وصف لأنواع الذكاءات

أنواع الذكاءات الثمانية المعتمدة (حسين، 2005)

1- الذكاء اللغوي اللفظي (Intelligence Linguistic)

وهو القدرة على استخدام اللغة بفعالية شفويًا أو كتابيًا، ويشمل القدرة على تذكر المعلومات وترتيب الكلمات ومعانيها، وعلى توظيف اللغة في توفير أجواء التسلية والمتعة، والقدرة ما وراء اللغة.

2- الذكاء المنطقي الرياضي (Intelligence Logical-Mathematical)

ينطوي هذا الذكاء على قدرة الفرد في التحليل المنطقي للمشكلات، ومعالجة المسائل الرياضية، والتعليل، واستخدام الأرقام بفعالية، وتوظيف الأسلوب العلمي في معالجة المشكلات.

3- الذكاء البصري المكاني (Intelligence Visual-Spatial)

أنه القدرة على خلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيًا وبطريقة ملموسة، كما يمكن صاحبه من إدراك الاتجاه، والتعرف على الوجوه أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثيل عنه، والإحساس باللون والشكل والخط والمساحة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر.

4- الذكاء الجسمي الحركي (Intelligence_Kinesthetic_Bodily)

يتمثل هذا الذكاء في الطاقة الكامنة والكفاءة والخبرة في استخدام الفرد جسمه كله أو جزءاً منه في التعليم، وحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الذات الأفكار والأحاسيس بصورة متناغمة مع قدراته العقلية.

5- الذكاء الإيقاعي (Intelligence Rhythmical)

يمنح هذا الذكاء صاحبه القدرة على الإحساس بالإيقاعات والألحان والقصائد المغناة وشدة الصوت والتوقيت ومدى الصوت، والإحساس العالي بطبقات الصوت، والانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الإيقاعية، وتحديد دورها بالحياة.

6- الذكاء الاجتماعي (Intelligence Interprsonal)

ويعني القدرة على فهم الآخرين، وتحديد دوافعهم واهتماماتهم وأمزجتهم ويضم أيضاً حساسية الفرد بتعبيرات الوجوه والصوت الإيماءات. كما أن لصاحبه القدرة على التواصل العمل بفاعلية مع الآخرين وإقناعهم والتجاوب معهم، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس وخاصة التناقض في طباعهم وكلامهم.

7- الذكاء الذاتي/ الشخصي (Intelligence Intrapersonal)

يتمحور هذا الذكاء حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وإدراك قدراته وانفعالاته وأهدافه، والاستفادة من ذلك في تعديل سلوكه ويضم أيضاً حب الفرد للعمل بمفرده.

8- الذكاء الطبيعي (Intelligence Natural)

يتجلى هذا الذكاء من خلال القدرة على فهم الظواهر الطبيعية المختلفة من الغيوم والزلازل وغيرها، وتمييز وتصنيف الكائنات الحية من النباتات والحيوانات، وكذلك الجمادات من الصخور والسحب وغيرها.

- المناهج الدراسية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة

- 1- التدريس من أجل تنمية الشخصية.
- 2- الاستيعاب والفهم والتمييز.
- 3- التعلم التعاوني.
- 4- الاندماج والتفاعل مع المجتمع وقضايا ومشكلاته.
- 5- تنمية القدرات العقلية المعرفية.

- الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

مما لا شك فيه أن التعليم يهدف إلى تحفيز المتعلمين لتوظيف طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى الحدود.

ووفق نظرية الذكاءات المتعددة ثمة شمولية في جوانب التعلم، فهي من ناحية تعد المتعلم كلاً متكاملًا يجب العمل على تنميته من جميع جوانبه، سواءً أكان الجانب المعرفي، أم الجانب الانفعالي، أم الجانب الأدائي الحركي، وفيما يتعلق بأركان العملية التعليمية - التعلمية فهناك تفاعل واضح بين المعلم والمتعلم، بل هناك شراكة حقيقية بينهما؛ بهدف إيجاد منظومة تعليمية - تعلمية تخلق التفكير والإبداع لدى المتعلمين، وكما تشير أبحاث الدماغ تعمل هذه النظرية بوعي حقيقي على إيقاظ الجانب الأيمن للدماغ (Brain Right) من سباته الذي وجد بفعل السيطرة المطلقة من جانب المعلم على مجريات العملية التعليمية التعلمية (نوفل، 2010).

الدراسات السابقة

- دراسة الشبول (2013). بعنوان: «تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة» التي تهدف إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثله بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)، حيث أجريت الدراسة على كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفوف (الأول ثانوي، والثاني ثانوي) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- وضع مجموعة من مؤشرات الذكاءات المتعددة لتحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوءها.
- تضمين كل من الذكاءين (اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي) في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع، وكل من الذكاءات (الشخصي الذاتي، والاجتماعي البينشخصي. والجسمي الحركي، والمكاني البصري، والبيئي الطبيعي) بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، إضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاعي.
- وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً وفقاً لاختبار الاستقلالية يعزى لمتغيرات الدراسة (الفرع الدراسي، والصف، والكتاب). وتوصي الدراسة

بضرورة تبني نظرية الذكاءات المتعددة عند تأليف كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بجميع فروعها.

- دراسة الحباشة (2013). الذكاءات المتعددة في كتب مهارات الاتصال للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. التي تهدف إلى تعرف مدى توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب مهارات الاتصال، حيث تكونت عينة الدراسة من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي في الأردن، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن الذكاء الطبيعي والذكاء المكاني لم تكن لهما مؤشرات في عينة الدراسة كما أظهر التحليل تفاوتاً كبيراً بين نسب أنواع الذكاءات وبين المؤشرات داخل النوع الواحد مما يعكس عدم التوازن بين أنواع الذكاءات الواردة.

- دراسة شاكر (2011). أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي التي تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من مدرستي إناث الزهور الإعدادية الثانية وذكور مخيم عمان الإعدادية الأولى وبلغت عددها 127 طالباً وطالبة حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر يعزى لاستراتيجية التدريس ولصالح استراتيجية التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة.

- عدم وجود أثر في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر يعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والجنس.

- البدور (2004). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم العامة واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، وذلك من خلال فحص أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي للمعرفة العلمية المتضمنة في منهاج العلوم العامة، وفي اكتسابهم لمهارات عمليات العلم. تشكلت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة

موزعين على شعبي ذكور من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنين وشعبي إناث من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنات. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة (المجموعة التجريبية) في التحصيل العلمي للطلبة في مادة العلوم واكتسابهم لمهارات عمليات العلم على الطريقة التقليدية.
- 2- تكافؤ الذكور والإناث في التحصيل العلمي.
- 3- عدم وجود أثر للتفاعلات الثنائية بين استراتيجية التدريس والجنس في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي.
- 4- تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية.
- 5- تفوقت الطالبات على الطلاب في اكتساب عمليات العلوم الأساسية.
- 6- تكافؤ أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة مع أثر الطريقة التقليدية في اكتساب أفراد عينة الدراسة (الذكور- والإناث) لعمليات العلم المتكاملة.
- 7- وجد أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في اكتساب عمليات العلوم الأساسية.
- 8- عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في اكتساب عمليات العلم المتكاملة.

دراسة أجنبية

(Taase2012). Multiple Intelligences Theory and Iranian Textbooks.

تهدف إلى التحقيق في الكتب المدرسية الإيرانية المهمة محلياً في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، حيث تكونت عينة الدراسة من ثلاثة كتب لغة إنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى مستخدمة الباقي مدارس الإرشاد الإيراني حيث تم تحليلها بعناية لتحقيق تزويدها للذكاءات المختلفة، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تشير إلى أن الذكاء اللفظي/ اللغوي والمرئي/ المكاني تسود الصورة الذكائية للكتب التحقيق

متبوعة بالنسبة المناسبة للذكاءات الأخرى مثل الذكاء الرياضي والذاتي والحقيقة المهمة حول هذه الدراسة هو غياب الذكاء الموسيقي والجسد الحركي والذكاء الطبيعي في الكتب المدرسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

للتعرف على مدى توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى الذي يقع في نطاق المنهج التحليلي، لأنه يقدم بيانات تفصيلية عن منهجية تأليف محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية شكلاً ومضموناً وإعداداً وذلك لمناسبته لهذه الدراسة، حيث يستهدف تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في ضوء مؤشرات الذكاءات المتعددة، بهدف الوقوف على تكرارات الذكاءات المتعددة في هذه الكتب وتقديم التوصيات في ضوءها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع كتب التربية الإسلامية المقررة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن والتي درست في العام 2013م-2014م، ويبلغ عدد هذه الكتب (6) كتب، ويتوزع كتاب كل صف منها على فصلين دراسيين، واحد للفصل الأول، وآخر للفصل الثاني، ويبلغ مجموع دروس هذه الكتب (196) درساً، كما يبلغ عدد صفحات هذه الكتب (641) صفحة ويبلغ عدد الأنشطة (314) نشاط، وتتوزع هذه الكتب حسب الصف والأجزاء والدروس وعدد الصفحات وعدد الأنشطة كما هو مبين في الجدول رقم (1)

أسماء كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

الصف	اسم الكتاب	الجزء	عدد الدروس	عدد الأنشطة	عدد الصفحات
الأول الأساسي	التربية الإسلامية	الأول	27	60	86
		الثاني	32	75	91
الثاني الأساسي	التربية الإسلامية	الأول	34	65	118
		الثاني	31	55	116

110	25	36	الأول	التربية الإسلامية	الثالث الأساسي
120	34	36	الثاني		
641	314	196			المجموع

أداة الدراسة

تم استخدام أداة الشبول 2013 بعد إجراء بعض التعديلات اللازمة لمؤشرات الذكاءات المتعددة لكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

ثبات التحليل

تم التحقق من ثبات التحليل من خلال حساب معامل الاتفاق بين نتائج تحليل الباحث ونتائج تحليل زميله لكتاب الصف الأول، بعد أن تم تدريبه على خطوات وإجراءات التحليل التي اتبعها الباحث في التحليل.

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات بين تحليله وتحليل زميله، فكان متوسط معامل الثبات (84%) وهذه النسب مرتفعة تدل على توافر درجة عالية من الثبات في التحليل.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مؤشرات الذكاءات المتعددة التي يجري تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوءها؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الدراسة بمراجعة مصادر والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بنظرية الذكاءات المتعددة، وبعد الاطلاع والدراسة تم الاستفادة من أداة التحليل (الشبول، 2013) وأجري عليها بعض التعديلات التي يجب توافرها في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ممثلة بتحليل الأنشطة فقط، حيث تم تصنيفها إلى ثمانية أنواع يندرج تحت كل نوع المؤشرات اللازم توافرها في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ممثلة بتحليل الأنشطة وهي:

- 1- الذكاء اللغوي اللفظي .
- 2- الذكاء المنطقي الرياضي.
- 3- الذكاء المكاني البصري.
- 4- الذكاء الجسمي البصري.
- 5- الذكاء الإيقاعي .
- 6- الذكاء الاجتماعي البينشخصي .
- 7- الذكاء الذاتي الشخصي .
- 8- الذكاء البيئي الطبيعي .

والجدول (2) بين قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة التي جرى تحليل كتب التربية الإسلامية في ضوءها

الرقم	الذكاء / المؤشرات	التكرارات
أولاً	الذكاء اللغوي / اللفظي: القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل ونطقها، ويشمل جميع المهارات اللغوية: الكتابة والقراءة والمحادثة..	
1-	توجيه المتعلمين نحو استخدام المناقشات للتوصل إلى المعرفة	
2-	تكليف المتعلمين بالرجوع إلى كتب إضافية ذات علاقة بموضوعات الدرس	
3-	تكليف المتعلمين بتوضيح بعض المواضيع التي تمت دراستها	
4-	تكليف المتعلمين بتعداد بعض المواضيع التي تمت دراستها	
5-	تشجيع المتعلمين على تلاوة القرآن الكريم وحفظه	
6-	توجيه المتعلمين بنطق بعض الكلمات المتعلقة بموضوعات الدرس	
ثانياً	الذكاء المنطقي / الرياضي: القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة ويتعلق بالقدرات المنطقية والرياضية والعلمية، والقدرة على التفكير وحل المشكلات.	
1-	تنمية مهارات التفكير المنطقي: المقارنة، التصنيف، التمييز، الربط	
2-	استخدام المسائل الحسابية للوصول إلى معارف معينة: عدد ركعات الصلاة	

3-	توجيه المتعلمين نحو استخدام الخط الزمني للوقائع الدينية	
4 -	توجيه المتعلمين نحو التفكير الاستقرائي والاستنباطي	
ثالثاً	الذكاء المكاني / البصري: القدرة على التخيل والرسم والتصور البصري.	
1-	توجيه المتعلمين نحو جمع صور أو نماذج تتعلق بمواضيع الدروس	
2-	تشجيع المتعلمين على ترجمة الأحداث والمواقف الدينية إلى صور وتخييلات	
3-	توجيه المتعلمين نحو مشاهدة فيديو أو فيلم تلفزيوني ذي علاقة بالدروس	
رابعاً	الذكاء الجسمي / الحركي: القدرة على استعمال الجسم للقيام ببعض الأعمال، وحل المشكلات، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس	
1-	الاشتغال على تدريبات عملية تتعلق بموضوع الدرس	
خامساً	الذكاء الإيقاعي: القدرة على إدراك واستخدام القافية والوزن والأنماط الصوتية وتمييز الأصوات	
1-	تشجيع المتعلم على تقليد الأصوات الجميلة في الترتيل والإنشاد	
2-	توجيه المتعلمين نحو التنوع في طبقات الصوت طبقاً للموقف	
3-	توجيه المتعلم نحو استخدام الوسائل السمعية ذات العلاقة بموضع الدرس	
4-	تشجيع المتعلمين على استماع القرآن الكريم والإنصات عند تلاوته	
5-	تحفيز المتعلم لأن يكون قارئاً أو منشداً	
6-	تكليف المتعلمين بتسجيل تلاوتهم أو أناشيدهم على أشرطة أو أسطوانات مدمجة	
سادساً	الذكاء الاجتماعي/البيئي الشخصي القدرة على فهم الآخرين والتواصل والتعاون معهم بكفاءة.	
1-	تنمية مهارات التعلم التعاوني بين المتعلمين	

2-	توجيه المتعلمين نحو اختيار موضوعات ذات صلة بالواقع الاجتماعي	
سابعاً	الذكاء الشخصي/الذاتي يقصد به تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه.	
1-	تشجيع المتعلمين على تقدير الذات	
2-	توجيه المتعلمين نحو ربط ما يتعلمونه بواقع حياتهم	
3-	إثارة الدافعية الذاتية للمتعلمين	
4-	توجيه المتعلمين نحو تأمل الأحداث والمواضيع الدينية والصور	
ثامناً	الذكاء البيئي/الطبيعي القدرة على تمييز الأنماط في الطبيعة وتصنيف الأشياء، والقدرة على الإحساس بالظواهر الطبيعية.	
1-	توجيه المتعلمين نحو الاهتمام بالبيئة والإحسان إليها	
2-	الاهتمام بعرض المشكلات البيئية	
3-	توجيه المتعلمين نحو تنفيذ التعلم من خلال الطبيعة مثل: زيارة الحدائق، المتاحف، أضرحة الصحابة	
4-	الاهتمام بربط الظواهر الطبيعية بقدرة الله تعالى وإعجازه	

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

- ما درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب التكرارات والنسب المئوية لكل كتاب كلاً على حده ونبدأ بكتاب الصف الأول وجاءت النتائج كما في الجدول (3).

الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية لورود أنواع الذكاء في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول

نوع الذكاء	التكرار	النسبة المئوية
1- اللغوي اللفظي	74	36.28
2- اللغوي الرياضي	---	---

30.13	35	3- المكاني البصري
88.9	26	4- الجسمي الحركي
50.17	46	5- الإيقاعي
855.25	68	6- الاجتماعي
32.5	14	7- الذاتي
---	---	8- الطبيعي
100	263	المجموع

يتبين لنا من الجدول (3) أن عدد مؤشرات الذكاءات المتعددة التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الأول بلغ (263) تكراراً، وتظهر النتائج بأن الذكاء اللغوي اللفظي حصل على أعلى نسبة حيث بلغت 136.28٪ ويليه الذكاء الاجتماعي الذي نسبته 855.25٪.

وقد تعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى أن مؤلفي كتاب التربية الإسلامية لديهم وعي كاف في نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الذكاء اللغوي اللفظي الذي بلغت نسبته 136.28٪ ويليه الذكاء الاجتماعي الذي نسبته 855.25٪.

إن نسبة الذكاء اللغوي متقدمة فهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة (الحباشنة، 2013) التي أظهرت أن 529.74٪ من مضامين كتاب مهارات الاتصال صنف على أنها من الذكاء اللغوي ويظهر الجدول (2) أن أقل أنواع الذكاء نسبة هي نسبة الذكاء الإيقاعي التي بلغت 50.17٪ ثم المكاني البصري 30.13٪ ثم الجسمي الحركي 88.9٪ ثم الذاتي 32.5٪.

كما أظهرت التحليل بأن الذكاء المنطقي والطبيعي لم تكن لهما مؤشرات في عينة الدراسة. أما كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني جاءت نتائجه كما في الجدول (4).

التكرارات والنسب المئوية لورود أنواع الذكاء في كتب التربية الإسلامية للصف الثاني.

نوع الذكاء	التكرار	النسبة المئوية
1- اللغوي اللفظي	6.1	67.66
2- اللغوي الرياضي	2	25.1
3- المكاني البصري	10	29.6
4- الجسمي الحركي	---	---
5- الإيقاعي	14	80.8
6- الاجتماعي	15	43.9
7- الذاتي	12	55.7
8- الطبيعي	---	---
المجموع	159	%100

يتبين لنا من الجدول (4) أن عدد مؤشرات الذكاءات المتعددة التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني بلغت 159 تكراراً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتب التربية الإسلامية لديهم وعي كاف بنظرية الذكاءات المتعددة في مجال الذكاء اللغوي اللفظي الذي بلغت نسبته (67.66%) ويليه الذكاء الاجتماعي الذي نسبته (44.9%) وهذه النسب حصلنا عليها في الجدول رقم (1) بنفس الترتيب.

هذه النتيجة متفقة مع دراسة الحباشنة التي أظهرت بأن الذكاء اللغوي جاء في المرتبة الأولى بنسبة (529.74%).

ويظهر الجدول (4) أن أقل أنواع الذكاء نسباً هي نسبة الذكاء الإيقاعي التي بلغت 80.8% ثم الذاتي بنسبة 55.7% ثم المكاني البصري بنسبه 29.6% ثم المنطق الرياضي بنسبة 25.1%.

كما أظهرت نتائج التحليل بان الذكاء الجسمي الحركي والطبيعي لم تكن لهما مؤشرات في عينة الدراسة.

أما كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث، جاءت نتائجه كما في الجدول (5).

التكرار والنسب المئوية لورود أنواع الذكاء في كتب التربية الإسلامية للصف الثالث.

النسبة المئوية	التكرار	نوع الذكاء
56.44	45	1- اللغوي اللفظي
99.0	1	2- اللغوي الرياضي
9.6	7	3- المكاني البصري
93.8	9	4- الجسمي الحركي
93.8	9	5- الإيقاعي
14.27	28	6- الاجتماعي
90.1	2	7- الذاتي
---	---	8- الطبيعي
%100	101	المجموع

يتبين لنا من الجدول رقم (5) بأن عدد مؤشرات الذكاءات المتعددة التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث (101) تكراراً.

ويظهر لنا الجدول رقم (3) بأن الذكاء اللغوي اللفظي حصل على أعلى نسبة حيث بلغت 56.44٪ ويليه الذكاء الاجتماعي 74.27٪ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتب التربية الإسلامية لديهم وعي كافٍ بنظرية الذكاءات المتعددة في مجال الذكاء اللغوي اللفظي الذي بلغت نسبته 56.44٪ ويليه الذكاء الاجتماعي 74.27٪ وهذا ما حصلنا عليه في نتائج الجدول رقم (1) والجدول رقم (2) بنفس الترتيب أي أن أعلى نسبة الذكاء اللغوي ويليه الاجتماعي وهذه النتيجة متفقة مع دراسة الحباشنة التي أظهرت بأن الذكاء اللغوي جاء في المرتبة الأولى بنسبة 529.74٪

يظهر الجدول رقم (3) أن أقل أنواع الذكاء نسباً هي نسبة الذكاء الإيقاعي والجسم الحركي بنفس النسبة حيث بلغت 93.8٪ ثم المكاني البصري 95.6٪ ثم المنطق الرياضي 99.0٪ كما أظهرت نتائج التحليل بأن الذكاء الطبيعي لم يكن له مؤشرات في عينة الدراسة

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي توصلت إليها بأن الباحث يوصي بما يلي:

- 1- ضرورة تبني نظريات الذكاءات المتعددة في تأليف الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية.
- 2- ضرورة تضمين محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى مؤشرات الذكاءات المتعددة التي جاءت في هذه الدراسة.
- 3- ضرورة الاهتمام بتوزيع الذكاءات المتعددة بصورة متوازنة في كل الأنشطة
- 4- إجراء دراسات تحليلية لمحتوى كتاب التربية الإسلامية في المراحل الدراسية الأخرى في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

المراجع

- حسين، محمد عبد الهادي (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، ط 1، عمان، الأردن، دار الفكر.
- عفانة، عزو اسماعيل؛ والخزاندار، نائلة نجيب (2007). التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة، عمان - الأردن، دار المسيرة.
- نوفل، محمد بكر (2010). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق، ط 2، عمان ، الأردن، دار المسيرة.
- الطعاني، حسن أحمد (2004). النظام التربوي الأردني، ط 1، عمان، الأردن.
- الشبول، أسماء (2013). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- الحباشنة، يوسف عبدالله (2013). «الذكاءات المتعددة في كتب مهارات الاتصال للمرحلة الأساسية العليا في الأردن»، مجلة عين شمس.

مؤهلات الأستاذ الجامعي وسبل تطويرها

د. عبد الكريم الرفاعي
الأردن

د. سميرة الرفاعي
جامعة اليرموك/الأردن
Dr.sasa79@yahoo.com

الملخص

هدف البحث الحالي إلى بيان أبرز مؤهلات الأستاذ الجامعي والمقترحات اللازمة لتطويرها، ولتحقيق الهدف المذكور اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتم تقسيم البحث إلى مبحثين هما على الترتيب: مؤهلات الأستاذ الجامعي، وسبل تطويرها، وتم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات أبرزها: أن من سبل تطوير مؤهلات الأستاذ الجامعي توفير البيئة التزكوية في العمل، والمتضمنة لـ: التقدير المعنوي للأستاذ الجامعي ورفع مكانته المعنوية في نفوس الطلبة في المؤسسة التي يعمل بها، وتفعيل قيم العدالة، وقيم الشورى واختيار الشخص المناسب. وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان المؤسسات المعنية بالتعليم العالي بمزيد من الدعم المادي والمعنوي معاً للأستاذ الجامعي، ما يمكنه من تحقيق أهداف التعليم ورسالته النبيلة. الكلمات المفتاحية: الأستاذ الجامعي، المؤهلات، سبل التطوير.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين أول التالين لقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق: ١)، فمن عظيم دلالات أولى آيات الله تعالى نزولاً «اقرأ»، أن تنطق ثلاثة حروف، لتشهد على مكانة العلم وفضله، إذ قراءتها من الانتهاء إلى الابتداء أفادت «إرقى»، ما يؤكد أن العلم سبيل لتنمية المجتمع، ونهضة الأمم ورفيها، ومعيار لترتيبها في مصاف الحضارات؛ وبذلك ندرك الحكمة في قوله عليه الصلاة والسلام: (طلب العلم فريضة على كل مسلم)¹.

ومكانة العلم تعكس مكانة أهله الذين أخذوا على عاتقهم حمل أمانته وتبليغها للأجيال، وبذل الوسع للتبحر في فنونه وتخصصاته ما أمكن، فكان لهم من الأجر ما يذكره النبي عليه السلام بقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِينَ حَتَّى النَّمْلَةِ فِي جُحْرِهَا وَحَتَّى الْخُثُوتِ لَيَصَلُّونَ عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرِ﴾²، ولم يبلغوا تلك المكانة إلا لتوافر عدد من الصفات المميزة والتي يطلق عليها اليوم المؤهلات التي تعددت مستوياتها بدءاً من الأستاذ المدرسي ولغاية الأستاذ الجامعي.

وتعد مؤسسات التعليم الجامعي، المعني المباشر في تحديد مؤهلات الأستاذ الجامعي التي تحدد قبوله في هذه الجامعة أو تلك؛ لذا تحرص على اختيار أفرادها بمؤهلات عالية، ومن مسلمات القول أن مخرجات التعليم مقترنة بمدخلاته، ما يشير إلى متانة الصلة بين مؤهلات الأستاذ الجامعي وتلك مخرجات، وهذا يحتم الأخذ بعين الاعتبار للعمل على توفير سبل تطويرها في خضم متغيرات العصر وتحدياته، وعليه جاء البحث الحالي ليوضح مؤهلات الأستاذ الجامعي وسبل تطويرها.

وفي ضوء ما سبق تضمن البحث الحالي مبحثين، هما بالترتيب الآتي:

المبحث الأول: مؤهلات الأستاذ الجامعي

-المطلب الأول: مؤهلات علمية

-المطلب الثاني: مؤهلات شخصية

-المطلب الثالث: مؤهلات اجتماعية

¹ ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دم دار إحياء الكتب العربية، دط، دت، كتاب الإيمان

² الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزياداته، دم المكتب الإسلامي، دط، دت، من الموسوعة الشاملة للحديث، رقم ١٨٣٧، ص ٣٧٦. صحيح.

المبحث الثاني: سبل تطوير مؤهلات الأستاذ الجامعي

المطلب الأول: توفير البيئة التزكوية في العمل

المطلب الثاني: رفع المستوى المعيشي اللائق.

المطلب الثالث: تنمية مهارات البحث العلمي.

المطلب الرابع: نشر ثقافة جودة التعليم.

أسئلة البحث

يتلخص البحث بالسؤالين الآتين، وهما:

١. ما أبرز المؤهلات المنشودة للأستاذ الجامعي؟

٢. ما سبل تطوير مؤهلات الأستاذ الجامعي؟

أهمية البحث

يتوقع من البحث الحالي أن يفيد الجهات الآتية:

١. المؤسسات ذات الصلة والمعنية بمتابعة التدريس الجامعي: حيث يشكل البحث الحالي مرجعاً، لما

يطرحه من سبل للتطوير يضعها بين أيدي صناع القرار.

٢. الباحثين في الدراسات المتعلقة بجودة التعليم، التي تركز على مواصفات الميزة وأسس اختيار

الأستاذ الجيدة، حيث يقدم البحث الحالي مواصفات المؤهلات الشخصية والاجتماعية والعلمية.

منهجية البحث

اتباع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعنى بسبر الظاهرة محل الدراسة والنظر، وبيان أبرز

عناصرها وتنظيمها بما يتناسب والأهداف المرجو تحقيقها.

المبحث الأول: مؤهلات الأستاذ الجامعي

تتطلب مهمة التعليم عموماً والعالي منه خصوصاً الإعداد للكفاءات التي تتولى مسؤولية تلك

المهمة؛ لما تعكسه تلك المؤهلات من أثر في نتائج التعليم؛ واعتبار أعضاء الهيئة التدريسية أحد

المرتكزات الأساسية التي يُعتمد عليها في نجاح العملية التعليمية المساهمة في النهوض الحضاري، وتلبية

متطلبات المجتمع؛ وعليه جاء الحديث عن ضرورة توافر مؤهلات للأستاذ الجامعي.

تشير مؤهلات الأستاذ الجامعي إلى أبرز المواصفات التي ينبغي توافرها للتحقق من المكنة اللازمة قبل مزاولة التعليم الجامعي، حيث تحقق أهدافه المرجوة في الحصول على المعرفة، والتفكير الناضج والقدرة على حل المشكلات، ورغد المجتمع بالكفاءات المطلوبة، وتقسم تلك المؤهلات إلى ثلاثة أنواع هي: الشخصية، والعلمية والاجتماعية.

ومما يؤكد تقسيم الباحثان سابق الذكر ما أشارت إليه بعض الدراسات الميدانية من التباين في آراء الطلبة بالصفات التي يرغبون توافرها في عضو هيئة التدريس في الجامعة وتقسمت إلى ثلاثة عوامل، حيث وجد أن فقرات العامل الأول تعكس الصفات الشخصية، في حين فقرات العامل الثاني تعكس أساليب التدريس، في حين فقرات العامل الثالث تعكس علاقات المدرس مع الطلبة³.

المطلب الأول: المؤهلات الشخصية

تعني المؤهلات الشخصية: الصفات المرغوبة المتعلقة بالسمات الشخصية للأستاذ الجامعي والمرجو توافرها؛ بما يسهم في تحقيق رسالته التربوية. وتشمل تلك المؤهلات الآتي:

١. الإيمان الصادق والأخلاق الرفيعة: إن النية الصالحة المنبثقة عن الإيمان بالله تعالى بالجزاء على الحسن إحساناً ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ (الرحمن: ٦٠)، وقول النبي عليه السلام: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّةِ»؛⁴ حري ذلك الإيمان أن يدفع صاحبه لابتغاء الأجر من عند الله تعالى، وأن يرفع درجة الإتيان في العمل مستحضراً قول النبي عليه السلام: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»⁵.

ومما لا يغض الطرف عنه ارتباط الإيمان بالأخلاق، إذ الأخيرة ثمرة للأولى والتي تلامس إنسانية الإنسان بوصفه مخلوقاً مكرماً، وبذلك ندرك الحكمة من قول النبي عليه السلام: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»⁶، ويدخل في هذا الجانب أيضاً رفض الثنائية بين الفكر والعمل مصداقاً لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا

³ أبو حميدان يوسف عبد الوهاب وسواق ساري الصفات الواجب توفيرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق العلوم التربوية سوريا-دمشق ٢٠٠٨ (١) ص ١٨٣، بتصرف.

⁴ مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت-لبنان دار إحياء التراث العربي، دط، دت، كتاب الإمارة، باب قوله ﷺ إنما الأعمال بالنية، رقم ١٩٠٧، ج ٣، ص ١٥١٥.

⁵ الألباني: صحيح الجامع الصغير وزيادته، مرجع سابق، رقم ١٨٨٠، ص ٣٨٣. وقال الألباني: حسن.

⁶ الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩٩٥م، رقم ٤٥، ج ١، ص ١١٢. وقال الألباني: إسناده حسن.

الَّذِينَ آمَنُوا لَمْ يَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ» (الصف: ٢-٣) وهو أقرب ما نسميه بالقدوة الحسنة، وهذا من شأنه أن يسهم في الالتزام الفعلي والقولي لدى الطلبة، حيث أشارت الدراسات الميدانية بتنوع أماكنها إلى أهمية توافر الأخلاق الحميدة كالصدق والأمانة والتسامح والإخلاص في العمل والسهولة في التعامل والقدوة الحسنة والتواضع في الأستاذ الجامعي.⁷

٢. النظرة للعلم والتعليم أنه رسالة لا مهنة: أن ينظر للتعليم أنه رسالة تنوير وتبصير وإضاءة للعقول ودعوة للتفتح وقبول الآخر فكراً وثقافة وليس مهنة أو حرفة يؤديها مقابل مبلغ من المال فمن تعلق نيته في الأولى أدى العلم بصورته الرائدة، وبذل قصارى جهده في التكوين الشخصي والعلمي والنفسي لطلابه، أما من تعلق نيته في الثانية، فإنه لا يركن إلى ذلك التكوين وينطلق من مبدأ أنه واجب يؤديه فقط للحصول على الأجر المادي.⁸

٣. الصحة النفسية: وهي القدرة على التعامل مع الذات بصورة إيجابية، وإيجاد الاستعداد والميول والرغبة لأداء رسالة التعليم، والقدرة على التكيف ومواجهة المواقف التعليمية والسلوكية، في أداء المحاضرة والتعامل مع الطلبة⁹، وكما يقولون: فاقد الشيء لا يعطيه، فمن امتلأ وعاء شخصه بالطموح والإقدام والراحة النفسية استطاع أن ينقل ذلك للآخرين، أما من فرغ منه فلا تطالبه بذلك لغيره.

٤. التوازن الانفعالي: والمتمثل في الهدوء والاتزان الانفعالي، والتزامه موضع اللين في وقته وموضع الشدة في وقته كالحكمة القائلة: «لا تكن شديداً فتكسر ولا ليناً فتعصر» ومعالجة أخطاء الطلبة بروية وهدوء حسب ما يقتضيه الموقف.

⁷ انظر: عبد الله تيسير بعض خصائص الأستاذ الجامعي الجيد هما يدركها طلبة جامعة بيت لحم مجلة علم النفس (٤٣) الهيئة المصرية للكتاب مصر - القاهرة ص ١٣٠. أبو حميدان وسواقد: الصفات الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة مرجع سابق، ص ١٨٥.

⁸ انظر: طعيمه رشدي أحمد المعلم كفاياته - إعداد - تدريبه القاهرة - مصر دار الفكر العربي، ط ٢ ٢٠٠٦ م ص ٣٧٩.

⁹ فلمبان آمال برهان معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي ندوة بعنوان تطوير المعلم الجامعي المنعقد بجامعة الملك سعود في الفترة ١-٣ نوفمبر ١٩٩٩م، المملكة العربية السعودية ص ٢، بتصرف.

المطلب الثاني: المؤهلات العلمية

تشير المؤهلات العلمية إلى التكوين العلمي للأستاذ الجامعي وتمكنه من تخصصه، فالأستاذ ضعيف المعرفة والقدرة الإبداعية والفكرية يشك في قدرته على المساهمة في تكوين جيل ريادي يخدم نفسه ويخدم مجتمعه. ومن أبرز المؤهلات العلمية للأستاذ الجامعي:

١. التمكن من التخصص المعرفي: وذلك بأن يمتلك فهماً عميقاً للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه والمفاهيم الأساسية للموضوع والعلاقات بين هذه المفاهيم وأنواع الرسائل والقرارات التي تستخدم فيها هذه البنى¹⁰، وهذا لا يتم إلا في ضوء الاطلاع والقراءة الواسعة في ذات الموضوع متتبعا لكل جديد.

٢. التمكن من طرق وأساليب التدريس الفعال: إن معرفة الأستاذ الجامعي لنظريات التعليم وأساليبه وطرقه الفعالة، وأدواته، من السياقات التي تسهل التعلم وتعين عليه، وتقدم النماذج القادرة على توضيح المفاهيم والعلاقات بينها في المحتوى المراد تدريسه¹¹، سيما أن لذلك مردود إيجابي في العملية التعليمية في إيجاد الطالب المسهم في تقديم الخدمة الاجتماعية وفي النهوض الحضاري.

مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة:

- شحذ الهمم نحو التعليم وإيجاد الرغبة فيه لأن العلم يبدأ من الرغبة. (Learning Intentional)

- التركيز على مفاتيح التعليم الفعال، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

-الثقة (Trust)

-التعاون (Collaboration)

-الاحترام (Respect)

- اللطف (Kindness)

- الاستقلالية (Independence)

- تطوير قدرة الطالب على حل المشكلات من خلال مشاريع وأنشطة تحقق ذلك.

¹⁰ عدس عبدالرحمن والشيخ عمر دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس ١٩٩٨م ص ١٦ ١٧، بتصرف.

¹¹ انظر: عدس والشيخ: دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي مرجع سابق، ص ١٧ - ١٨.

- التركيز على أخطاء الطلبة وتقبلها لتعديلها؛ لأن التعليم من مبادئه معرفة نقاط الضعف ولا يوجد

في التعليم شيء اسمه سؤال سخيف (Question Silly No is There)

- استخدام الأساليب التي تدفع الطالب على توظيف قدرات ومستويات إدراكية عالية حتى يتعلم، عن طريق تصميم نشاطات ومشاريع تؤدي هذا الغرض.

وما سبق من مواصفات ومعايير تؤكد ما أشارت إليه بعض الدراسات التي تناولت تعليم الطلبة في الجامعة إلى أن الاستراتيجيات والأساليب التي يتعلمها الطلبة في الجامعة لا تؤدي بوجه عام إلى تمثل المعرفة المتخصصة ولا إلى حذق مهارات التفكير والاستقصاء المنشودة، فمع أن الطلبة ينجحون في المواد الدراسية التخصصية إلا أنهم عموماً يظهرون الكثير من الاضطراب وسوء الفهم عندما يطلب إليهم أن يحلوا مشكلة جديدة عليهم¹².

٣. الإسهام في التنمية الفكرية والإبداعية لدى الطلبة: فمن الضروري بمكان أن يسهم الأستاذ الجامعي إيجابياً في التنمية الفكرية والثقافية والاجتماعية لطلبته، ويكمن ذلك في زيادة مقدرة الطالب على استخدام المعرفة الجديدة في دراسة المشاكل وتنمية حب الاستزادة للمعرفة لدى الطلبة، وتنمية ثقتهم بقدراتهم الذاتية في الحصول على المعرفة من مصادرها¹³.

وتعدّ تنمية المهارات الفكرية وتكوين القدرة الإبداعية، والقدرة على حل المشكلات، وإيجاد البدائل والحلول الناجحة للمشكلات التي يتعرض لها الطلبة وإيقاظ فكرهم في التعامل مع المشكلات من المؤهلات العلمية الضرورية للأستاذ الجامعي؛ لتحسين نوعية الطلاب محل الدراسة والغاية من التعليم.

المطلب الثالث: المؤهلات الاجتماعية

ويقصد الباحثان بالمؤهلات الاجتماعية: فنيات التواصل الإيجابية والخبرات ذات الصلة في التفاعل مع المجتمع الداخلي (الزملاء والطلاب) أو في التعامل مع المجتمع الخارجي.

وينبثق هذا المؤهل برأي الباحثان باعتبار الأستاذ ليس وسيطاً للتلقين إنما هو إنسان ويتعامل مع أناس، وفي الطرح الفكري الإنسان للإنسان استثمار، والطرح المشار إليه يتطلب جانباً اجتماعياً يمكنه من

¹² عدس والشيخ: دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي مرجع سابق، ص ٢٨، بتصرف.

¹³ حمدان محمد أحمد مسؤوليات عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، ندوة عضو هيئة التدريس المنعقدة بجامعة الملك سعود في ٢٢/٢٧ ١٩٨٣/٣/٢١م المملكة العربية السعودية ص ١، بتصرف يسير.

التواصل الفعال مع من حوله، ويضاف إلى ما سبق أن الأستاذ لا يقتصر وجوده داخل الغرفة الصفية وإنما يمتد إلى المحيط الخارجي، ولذلك فهناك جملة من المؤهلات الاجتماعية التي يجب أن يتحلى بها ليحل اسمه أينما حل وارتحل؛ وليسهم في إيصال رسالته العلمية والتربوية.

وارتأى الباحثان أن تقسم المؤهلات الاجتماعية إلى قسمين الأول: المؤهلات الاجتماعية في المجتمع الداخلي (مع زملائه وطلابه) والثاني المؤهلات الاجتماعية في المجتمع الخارجي.

أولاً: المؤهلات الاجتماعية في المجتمع الداخلي

١. الرقي الاجتماعي مع الطلبة: يتمثل هذا الجانب في إقامة علاقات طيبة مع الطلاب، وفتح مجال الحوار والنقاش وتبادل الأفكار وتفهم مشكلات الطلبة وظروفهم، والموضوعية في التعامل معهم، والابتعاد عن التعصب، والعدالة في تصحيح أوراق الامتحانات، وإبداء المرونة في مراجعتها¹⁴، وعلى الرغم من إيجابية التفاعل البناء مع الطلبة القائم على التسامح والحرية، إلا أنه يعوزه الضبط الذي يمنع كفته من النزوع إلى الإفراط أو التفريط، أي لا بد من وجود حد فاصل شفاف أو خيط رفيع بين الأستاذ والطالب يمنع الأخير من التجاوز والجرأة فيما لا يُقبل متناسياً حق أستاذه ومعلمه بقصد أو بغير قصد. وتجدر الإشارة إلى أن تفعيل الرقي الاجتماعي مع الطالب وخاصة في مرحلة الإشراف على رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراة تشعره بسهولة التجاوب مع توجيهات الأستاذ فيما يراه مناسباً؛ ومن الرقي الاجتماعي أيضاً توجيه الطالب وإرشاده في النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وهذا يؤكد ما تم طرحه بأن يتمثل الأستاذ أن التعليم رسالة وليس مهنة.

كما تعد متابعة النشاطات الطلابية والمشاركة في اللجان المشرفة عليها من المؤهلات الاجتماعية للأستاذ الجامعي؛ فهي برمتها تمثل الجانب المكمل للعملية التعليمية، سواء كانت في النشاط الثقافي، ولجان المسابقات، ولجان الندوات والمحاضرات والأمسيات الشعرية، والأنشطة الترفيهية¹⁵.

¹⁴ انظر: أبو حميدان وسوافد الصفات الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس هم يراها طلبة جامعة مؤتة: مرجع سابق، ص ١٨٥.

¹⁵ إسماعيل عبد الوهاب عمر مسؤوليات عضو هيئة التدريس تجاه الجامعة وتجاه المجتمع ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ ١٩٨٣/٣/٢٧م المملكة العربية السعودية ص ٥٧٥، بنصرف.

٢. فنيات التواصل مع الزملاء: إن التدريب على إيجابية التواصل مع الزملاء في المؤسسة التعليمية يوجد بيئة مريحة نفسياً للإنتاج، كما يفتح أفقاً للتعاون البحثي البناء، ونبذ الصراعات والعمل في دائرة التنافس الشريف، والحرص على التوازن بين روح «الأنا» والـ «نحن».

إن الأستاذ الجامعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل تام في مكتبه أو بين طلابه فقط، دون الاحتكاك المباشر أو غير المباشر مع زملائه، فهم يمثلون أسرته العلمية المعنوية، بهم يتقوى، ويجد نفسه معهم في السعي نحو تحقيق مصالح الطلبة والمؤسسة؛ ولا يتأتى ذلك إلا بإيجاد حلقة من التفاهم العميق وشبكة من التواصل الراقي بين جماعة الزملاء.

ثانياً: المؤهلات الاجتماعية في المجتمع الخارجي

يعد الأستاذ الجامعي موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته ولذلك يحرص أن يحافظ على ذاك المستوى المأمول¹⁶؛ فهو يجود بمعرفته ليساهم في خدمة المجتمع وتنميته وترقيته، ويعمل من جانب آخر دور المرشد والموجه لحل مشكلات المجتمع والنظر في قضاياها، والمتابعة الدائمة للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية؛ ليكون قادراً على تكوين رأي ناضج مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة¹⁷، ورفده بالكفاءات الصالحة المصلحة فكرياً وعملاً، وهذه التطلعات أصبحت اليوم من معايير جودة التعليم ما يطلق عليه «خدمة المجتمع».

ومن وجوه خدمة المجتمع التي يقدمها الأستاذ الجامعي، ما يأتي:

- المشاركة عبر وسائل الاتصال ومنها قنوات البث الفضائي لتحمل مسؤولية التأثيرات الإيجابية الاجتماعية على الجماهير في التثقيف العلمي والعمل، والاجتماعي، والصحي والديني والسياسي¹⁸.
- إجراء البحوث ذات القيمة الاجتماعية والابتعاد عن الشروع في بحوث ينتاب الناس قلق من عواقبها، أو من التأثير السلبي العام في المجتمع.

¹⁶ إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم أقره المؤتمر العام الثامن لمكتب التربية العربي لدول الخليج الدوحة ٢٧/٢٤ - مارس - ١٩٨٥م، ضمن كتاب طوعية المعلم إعدادة كفاياته - إعدادة - تدريبه ملحق رقم (٣) ص ٤٣٥، بتصرف يسير.

¹⁷ إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم ضمن كتاب طوعية المعلم: كفاياته - إعدادة - تدريبه ص ٤٣٥، بتصرف يسير.

¹⁸ الفتلاوي سهيلة محسن الجودة في التعليم: المفاهيم، المعايير، الموصفات، المسؤوليات دار الشروق الأردن - عمان ط١، ٢٠٠٨م ص ١٨٨، بتصرف.

- المشاركة في ندوات ومحاضرات مؤسسات المجتمع المدني لمواضيع تشخص الواقع الاجتماعي وتقدم حلولاً لمشكلاته.

المبحث الثاني: سبل تطوير مؤهلات الأستاذ الجامعي

يتحدد أداء أي فرد في المجتمع للعمل بعاملين رئيسيين: المقدرة والحافز، والعلاقة بينهما علاقة تبادلية تكاملية وذلك على افتراض أن توافر المقدرة مع انعدام الحافز لا يمكنه من أداء عمله على الوجه الأكمل، هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد تتوافر حوافز عالية مع ضعف في القدرة؛ فإن الحوافز بذلك تفقد فاعليتها في إنتاج العمل على صورته الفضلى وعليه فالقدرة والحافز ضروريان لضمان الأداء الفعال للأستاذ الجامعي¹⁹.

وفي ضوء ما سبق تم تقسيم المبحث إلى مطلبين: الأول الحافز، وفيه محوران: توفير البيئة التزكوية، ورفع المستوى المعيشي اللائق على الترتيب والمطلب الثاني: المقدرة ويتضمن محوران: تنمية مهارة البحث العلمي، ونشر ثقافة جودة التعليم على الترتيب.

المطلب الأول: الحافز

أولاً: توفير البيئة التزكوية للعمل

تشير معاني البيئة لتزكوية إلى مدى توافر النزاهة والشفافية في العمل، ويتضمن ذلك: التقدير المعنوي للأستاذ الجامعي، وقيم العدالة، وقيم الشورى، واختيار الشخص المناسب. ويتطلع إلى المؤسسة التعليمية التي تحتضن الأستاذ الجامعي في قدرتها على توفير البيئة التزكوية المشجعة للعمل وذلك عن طريق:

- التقدير المعنوي للأستاذ الجامعي ورفع مكانته المعنوية في نفوس الطلبة في المؤسسة التي يعمل بها: ما يدفعه للرضا الوظيفي، ويحسن من عطائه الذي يسهم في النهوض الحضاري، وصدق الشاعر حين قال:

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

¹⁹ انظر: فلمبان: معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي مرجع سابق ص ٢٧٣.

- قيم العدالة: ومن أجل ما قيل في العدل، ما ورد في تفسير الآية الكريمة: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل: ٩٠)، حيث عدّ العدل والإحسان وباقي ما ورد في الآية من أهم المبادئ التي تكفل تماسك الجماعات، واطمئنان الأفراد والشعوب، والثقة بالمعاملات والعهود؛ ذلك لأن الإسلام رسالة عالمية شاملة، «فقد جاء-أي الإسلام- بالعدل الذي يكفل لكل فرد ولكل جماعة ولكل قوم قاعدة ثابتة للتعامل، لا تميل مع الهوى، ولا تتأثر بالود والبغض، ولا تتبدل مجارة للصهر والنسب، والغنى والفقر، والقوة والضعف، إنما تمضي في طريقها تكيل بمكيال واحد للجميع، وتزن بميزان واحد للجميع»²⁰؛ فتصبح قيم العدالة في أي مؤسسة فاعلة عامل جذب لأفرادها وكفاءاتهم لاعامل طرد، وتخلص المجتمع من مشكلة هجرة العقول.

- قيم الشورى: إن التسلسل في المناصب الإدارية لأي مؤسسة لا يتعارض مع مشورة الأعضاء، سيما في الأمور المتعلقة بهم بصورة مباشرة، ومن أمثلتها للأستاذ الجامعي: تعديل أنظمة الترقيات، والخطط الدراسية، وقضايا التأمين الصحي وغيرها؛ إذ الاستبداد بالرأي مانع لصوابيته، وبذلك ندرك الحكمة في قوله تعالى في خطابه لنبيه الكريم ﷺ: ﴿.. وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ...﴾ (آل عمران: ١٥٩).

- اختيار الشخص المناسب: بلغة أخرى رفع شعار «أن يكون الأستاذ الجامعي في مؤسسته بما يعرف لا بمن يعرف»، فهناك فرق بين اختيار الأستاذ الجامعي بناء على كفاءته وبين اختيار لا يقيم للكفاءة إلا النذر اليسير؛ فالتركيز على بناء الأجيال في حقيقته خطوة أساسية في صناعة هذا الجيل واستثمار طاقته نحو التقدم والرفعة.

ثانياً: رفع المستوى المعيشي اللائق

على مؤسسات التعليم العالي أن لا تغفل عن متطلبات الحياة للأستاذ الجامعي خارج حرم الجامعة، فمسؤوليته نحو أسرته، باعتباره قواماً لها، لا تقل أهمية عن مسؤوليته في تعليم تلاميذه وتطوير قدراتهم²¹، بل ربما تزيد؛ ولذلك فعلى مؤسسات التعليم العالي أن تعمل بما يليق بمستوى الأستاذ الجامعي وأسرته في المجتمع المحلي وذلك عن طريق:

²⁰ قطب، سيد، في ظلال القرآن، ج٤، ص٤٨٤، من المكتبة الشاملة للتخريج.

²¹ تيم حسن أحمد عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية: اختياره - إعداداه وتطويره ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية ص ٢١، بتصرف يسير.

- الراتب الجيد الذي يسد حاجة الأستاذ وأسرته ويفيض بالإضافة إلى التأمين الصحي الشامل في المستشفيات الراقية وبالدرجة المناسبة²².
- تأمين أولاده في المدارس ذات السمعة الجيدة وتقديم كافة العلوم والمعارف التي تليق بهم، والعمل على رفع مستوى دراستهم، وهذا من شأنه أن يحفز الأستاذ في تقديم كل ما هو مفيد بروح الإخلاص إلى تلاميذه؛ لنظره أن هناك من يهتم بأبنائه ويقدم الخدمات اللازمة لهم.
- تأمين سيارات خاصة لنقل الأستاذ من بيته ذهاباً وإياباً إلى الجامعة على غرار ما يفعل مع النواب والمهندسين.
- تأمين أولاد الأستاذ الجامعي في الجامعات الرسمية وبدون أي تكاليف تدفع وبمقاعد دراسية خاصة تحت عنوان مكرمة «أبناء أعضاء هيئة التدريس».
- تقديم العلاوات اللازمة لعضو هيئة التدريس بما يتناسب مع إنجازه العلمي وتقدمه الأكاديمي.
- النظر بخصوصية إلى الأستاذة الجامعية باعتبارها أنثى، بتخفيف عبئها الدراسي عند قدوم مولود جديد في ذلك العام، بدلاً من ١٢ ساعة عبء تصبح ٩ ساعات واعتبار ٣ ساعات للأمومة.

المطلب الثاني: المقدرة

أولاً: تنمية مهارة البحث العلمي

- الأستاذ الجامعي معلم بالدرجة الأولى وباحث بالدرجة الثانية، وليس إحداها مقدم على الآخر، سيما أن البحث العلمي يسهم بشكل فعال في إنتاجية العلم وزيادة المعرفة لدى الأستاذ الجامعي، ويمكنه من الاطلاع الواسع والمتجدد لكل ما له صلة بالعملية التعليمية.
- فمهارة الأستاذ الجامعي في إعداد البحوث العلمية يجعل منه أستاذاً ملماً بأحدث المعلومات التي تتعلق بتخصصه، وتقليص حدود الظلام الفكري²³، في سبيل تنمية مهاراته في البحث العلمي، وعلى مؤسسات التعليم العالي مساعدته في ذلك، عن طريق ما يأتي:
- تنظيم دورات تدريبية لأساتذة الجامعات بهدف تدريبهم على كيفية كتابة البحث العلمي وتنمية مهاراتهم البحثية وتطويرها، وهذه العملية تتكون من عدة خطوات متتالية لكل خطوة متطلباتها

²² مرسى محمد عبد العليم معوقات البحث العلمي ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ٨٧، بتصرف يسير.

²³ فلمبان: معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي مرجع سابق ص ٢٦٩، بتصرف يسير.

ومشكلاتها؛ إذ انعدام المهارات اللازمة يؤدي إلى الفشل أو إنتاج أبحاث لا تتحلّى بالصبغة العلمية بالدرجة الأولى²⁴.

- الزيادة في مستوى الميزانية للبحث العلمي على سبيل العموم، والزيادة في عدد المشاريع الممولة للأبحاث مع إزالة جميع العقبات من طريق الباحث وتشجيع الباحث على حضور الندوات العلمية والتقليل من الأعباء الدراسية والإدارية على الباحث²⁵.

- العمل على توفير المراجع المطلوبة للبحث وتوفير الجو العلمي المشجع للبحث وتوفير باحثين مساعدين مثل طلاب الدراسات العليا، وتوفير كافة التسهيلات والخدمات اللازمة للبحث مع وجود حوافز مادية ومعنوية بدرجة كافية²⁶.

- العمل على إيجاد مجلة متخصصة ومحكمة في كل حقل تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حيث أن الترقّيات تعتمد على النشر في مجلات دورية محكمة ومتخصصة مع توفير المجالات الدورية في حقله وفي أمور الجامعات له مجاناً²⁷، والتقليل من التعقيدات والشروط التي تفرضها بعض المجالات.

- تشجيع العمل الجماعي في إعداد البحوث سيما أن ذلك يسهم في تبادل الخبرات المعرفية بين أعضاء هيئة التدريس وتنمية مهارات البحث العلمي لديهم: فالتركيز على التعاون وبناء روح الفريق بالغة الأهمية، فالتعليم المتميز لا يشجع على ظهور الشخص الخارق وإنما يركز على التعاون وجماعات العمل؛ لأن هذا يتيح الفرصة لإظهار المواهب والطاقات الابتكارية وإتاحة الفرصة لبناء المعلومات والخبرات.

- تسهيل وتشجيع مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات العالمية والمسابقات العلمية، على أن يكون ذلك على نفقة الجامعة، مع توفير أماكن للإقامة والإعاشة²⁸.

²⁴ باشا سيد حسين بعض معوقات البحث العلمي ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ص ٧، بتصرف.

²⁵ باشا: بعض معوقات البحث العلمي، مرجع سابق ص ١٨، بتصرف يسير.

²⁶ المرجع نفسه ص ٨ ٩، بتصرف.

²⁷ قاضي صبحي عبد الحفيظ عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداده - مسؤولياته - مشكلاته ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ص ١٩، بتصرف يسير.

²⁸ المرجع نفسه ص ٣٥٤ بتصرف يسير.

- التخفيف من العبء العلمي وعدم تكليف عضو هيئة التدريس بأعمال لا تخدم العملية التعليمية؛ ليتسنى له الوقت الكاف للبحث العلمي الرصين: وما سبق يتوافق مع بعض الآراء العلمية التي ترى أن عدم تفعيل ذلك يؤدي إلى الإحباط النفسي من سوء التوافق مع ضغوط العمل مما يؤدي إلى الانهيار النفسي والعقلي والجسدي والسعي إلى البحث عن مخرج للهروب من الموقف أو أداء العمل بصورة آلية وبلا مبالاة وقلة الدافعية وعدم الرضا الوظيفي²⁹.
- الاستمرار في إيجاد دورات تدريبية مستمرة لتطوير الأداء التعليمي بمشاهدة أساتذة متميزين في العملية التعليمية ومشاركتهم في الإشراف ومناقشة الأبحاث³⁰.
- توفير مساعدتي بحث وتوفير كل الإمكانيات التي يتطلبها عمله على أن يكون هؤلاء المساعدون ممن يفهمون عمله ويجهزون له معمله ويحافظون على نتائج تجاربه بالإضافة إلى المساعدة في نشر أبحاثه، فكل هذه الظروف وغيرها تجعل الأستاذ الجامعي يتفرغ تماماً للبحث والدراسة والاطلاع على كل ما هو جديد³¹.

ثانياً: نشر ثقافة جودة التعليم

إن التربية والتعليم لم تكن بمعزل عن التقدم العلمي والتسارع المعرفي، وما يتبعه من تغيير في المفاهيم والحقائق العلمية، وما نتج عنه من استخدامات تطبيقية للتكنولوجيا الحديثة في مجال التدريس أحدثت عنه تغيرات في الطريقة والمادة، تتطلب متابعة المعرفة من عضو هيئة التدريس حتى يحافظ على مستواه الأكاديمي ويرفع من قدرته ومهاراته الوظيفية³²، فكفاءة الأستاذ الجامعي في هذا المجال تتحدد عن طريق خبراته وإلمامه بالمعرفة بالإضافة إلى الطريقة المناسبة لتوصيل الفكرة لطلابه؛ لضمان تخرج طلاب ذو كفاءة عالية في كافة المجالات.

²⁹ انظر: فلمبان معوقات تطوير الأداء التدريسي وطرق تحسين الكفاءة الإنتاجية للمعلم الجامعي ص ٢٦٨.

³⁰ بنجر آمنه ارشد بعض المشكلات المؤثرة على دور المعلمة الجامعية والحلول المقترحة لعلاجها ندوة بعنوان تطوير المعلم الجامعي، ص ٢٨٨ بتصرف.

³¹ المرجع نفسه ص ٨ بتصرف يسير.

³² الثبيتي عوض بن مستور مرضي برنامج مقترح لتطوير كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ٥ (٧) المملكة العربية السعودية ١٤١٣هـ ص ٣٣٦، بتصرف.

ولضمان ذلك برز مفهوم الجودة في التعليم ويقصد به «مدى تحقق أهداف البرنامج الجامعي والخطط الدراسية في مخرجاته وتوافر الخصائص المعرفية والمهارية والوجدانية في الخريجين، فضلاً عن جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية بما يحقق رضا المستفيدين وهو الطالب الجامعي»³³.

ومفهوم الجودة في الحقل التربوي يعني: «مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، كما تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات»³⁴.

وثمة ركائز تعتمد عليها جودة التعليم وتتمثل في³⁵:

١. التميز: جودة البرامج التعليمية التي تقدمها وتحديث البرامج وتطويرها دورياً وفقاً للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا.

٢. التحسين والتطوير: وذلك بإيجاد أجهزة متخصصة على مستوى عالي من الكفاءة العلمية والعملية لتولي مهمة التقييم المستمر لبرامج التكوين وتحديثها أو تطويرها بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات السوق ويشمل: التطوير، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والأساليب المستخدمة.

٣. تحقيق التوافق بين المواصفات المنتج «الخريجين»، واحتياجات سوق العمل، فالعبرة ليست بالكم وإنما بدراسة مستفيضة لاحتياجات سوق العمل.

٤. تأمين جميع الحاجات الضرورية المطلوبة للأستاذ الجامعي من توفير قاعات للاجتماعات والندوات وما يتفرع عنها من لجان صغيرة، وتوفير القاعات المطلوبة للمحاضرات التخصصية وكل ما هو مطلوب من وسائل حديثة للرقى بمستوى التعليم من قاعات محوسبة وأجهزة عرض وغير ذلك³⁶.

³³ الفتلاوي: الجودة في التعليم، مرجع سابق ص ١١٠.

³⁴ جويلي، مها، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية-مصر، دار الوفاء، دط، دت، ص ٥٥.

³⁵ إبراهيم محمد عبد الرازق منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة دار الفكر الأردن - عمان، ط ٢ ٢٠٠٧م ص ١٤٤-١٤٥، بتصرف.

³⁶ النبيتي: برنامج مقترح لتطوير كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مرجع سابق ص ٣٥٤ بتصرف.

٥. رعاية المعامل والمختبرات للعلوم العلمية وتنظيم العمل فيها وتزودها بكل ما يلزمها من الأجهزة والمعدات والمواد الضرورية لإجراء التجارب والبحوث عليها بحيث تكون دائماً صالحة للاستعمال³⁷.

وبذلك يتوقع من أعضاء هيئة التدريس أن يقوموا بدور حيوي وأساسي في تحقيق جودة التعليم العالي، استناداً لما يناط بهم من أدوار ومسؤوليات تمثل جوهر تلك الجودة وتطلعاتها والتأصيل لمفهوم الجودة في التعليم لا يتأتى أكله إلا من خلال مبدأ ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ (الرعد: ١١) فمبدأ التغيير للأحسن ينطلق من القناعة الذاتية لضرورة ذلك التغيير، وكذلك تقبل النقد في سبيل التغيير الأمثل، وفي هذا دعوة للأستاذ الجامعي لتقبل النقد البناء من خلال عيون الطلاب، والزملاء، ورؤساء الأقسام، والإدارات³⁸، وغيرهم.

وبمعنى أو بآخر فإن ثقافة الجودة في التعليم تركز على النوع التعليمي بحيث تجعل المعلم قادراً على امتلاك وممارسة الكفايات التعليمية بكل دقة وسرعة وإتقان ومهارة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تصميم نظام يشتمل على سياسات وإجراءات تحقق متطلبات الجودة وتراقب استمرارها في مؤسسات التعليم العالي³⁹.

استنتاجات البحث

يخلص البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١. تتنوع المؤهلات المنشودة للأستاذ الجامعي، إلى ثلاثة أنواع هي: الشخصية، والعلمية والاجتماعية، وتتضمن المؤهلات الشخصية أبرز السمات الشخصية للأستاذ من: الإيثار الصادق والأخلاق الرفيعة، والنظرة للعلم والتعليم أنه رسالة لا مهنة، والصحة النفسية والاتزان الانفعالي. أما المؤهلات العلمية فتتمثل ب: الإلمام بالتخصص المعرفي، واستخدام أساليب التدريس الفعال،

³⁷ الربيع محمد عبد الرحمن معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ص ٩، بتصرف يسير.

³⁸ بوزخار فتحي سالم دور عضو هيئة التدريس في تأصيل الجودة كمؤسسات التعليم العالي وتفعيلها مجلة اتحاد الجامعات العربية عمان-الأردن ٢٠٠٧م ص ٣٣٧-٣٣٨، بتصرف.

³⁹ الخوالدة محمد محمود دراسات في الفكر التربوي المعاصر دار المسيرة عمان-الأردن، ط ١ ٢٠١٢م ص ١١٣، بتصرف يسير.

والإسهام في تنمية الطاقات الفكرية والإبداعية للطلبة. أما المؤهلات الاجتماعية فتتضمن: الداخلية مع الطلبة والزملاء، والخارجية المتمثلة في خدمة المجتمع.

٢. من أبرز سبل تطوير مؤهلات الأستاذ الجامعي: توفير البيئة التزكوية في العمل والمتضمنة: التقدير المعنوي للأستاذ الجامعي ورفع مكانته المعنوية في نفوس الطلبة في المؤسسة التي يعمل بها، وتفعيل قيم العدالة، وقيم الشورى واختيار الشخص المناسب، ومن سبل التطوير كذلك رفع المستوى المعيشي اللائق، وتنمية مهارات البحث العلمي ونشر ثقافة جودة التعليم.

وفي ضوء ما سبق يوصي الباحثان المؤسسات ذات الصلة بدعم الأستاذ الجامعي وتوفير البيئة المادية والمعنوية معاً، بما يسمح بتطوير مؤهلاته ودفع عطائه نحو الأفضل، كما يوصي الباحثين بمزيد من الدراسات التأصيلية والوصفية في الموضوع.

قائمة المصادر والمراجع

١. إبراهيم محمد عبد الرازق منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة عمان-الأردن دار الفكر، ط ٢ ٢٠٠٧.
٢. إسماعيل عبد الوهاب عمر مسؤوليات عضو هيئة التدريس تجاه الجامعة وتجاه المجتمع ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣ م المملكة العربية السعودية.
٣. إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم أقره المؤتمر العام الثامن لمكتب التربية العربي لدول الخليج الدوحة ٢٤-٢٧ مارس/ ١٩٨٥ م ضمن كتاب طعمية المعلم إعدادة كفاياته -إعدادة -تدريبه.
٤. الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩٩٥ م.
٥. الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزياداته، دم المكتب الإسلامي، دط، دت، من الموسوعة الشاملة للحديث.
٦. باشا سيد حسين بعض معوقات البحث العلمي ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣ م المملكة العربية السعودية.
٧. بنجر آمنه ارشد بعض المشكلات المؤثرة على دور المعلمة الجامعية والحلول المقترحة لعلاجها ندوة بعنوان تطوير المعلم الجامعي المنعقد بجامعة الملك سعود في الفترة ١-٣ نوفمبر ١٩٩٩ م، المملكة العربية السعودية.

٨. بوزخار فتحي سالم دور عضو هيئة التدريس في تأصيل الجودة كمؤسسات التعليم العالي وتفعيلها مجلة اتحاد الجامعات العربية عمان-الأردن ٢٠٠٧م.
٩. تيم حسن أحمد عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية: اختياره وإعداده وتطويره ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣م المملكة العربية السعودية.
١٠. الشبتي عوض بن مستور مرضي برنامج مقترح لتطوير كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ٥(٧) المملكة العربية السعودية، ١٤١٣ هـ.
١١. جويلي، مها، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية-مصر، دار الوفا، دط، دت.
١٢. حمدان محمد أحمد مسؤوليات عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، ندوة عضو هيئة التدريس المنعقدة بجامعة الملك سعود في ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣م المملكة العربية السعودية.
١٣. أبو حميدان يوسف عبد الوهاب وسواقد ساري الصفات الواجب توفيرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق العلوم التربوية ١٢ (١) دمشق-سوريا ٢٠٠٨م.
١٤. الخوالدة محمد محمود دراسات في الفكر التربوي المعاصر عمان-الأردن دار المسيرة ط١، ٢٠١٢م.
١٥. الربيع محمد عبد الرحمن معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣م المملكة العربية السعودية.
١٦. طعيمه رشدي أحمد المعلم: كفاياته - إعداده - تدريبيه القاهرة-مصر دار الفكر العربي، ط٢، ٢٠٠٦م.
١٧. عبد الله تيسير بعض خصائص الأستاذ الجامعي الجيد هما يدركها طلبة جامعة بيت لحم مجلة علم النفس (٤٣) الهيئة المصرية للكتاب القاهرة-مصر ١٩٩٧م.
١٨. عدس عبد الرحمن والشيخ عمر دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس ١٩٩٨م.
١٩. الفتلاوي سهيلة محسن الجودة في التعليم: المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات عمان-الأردن دار الشروق، ط١ ٢٠٠٨م.
٢٠. فلمبان آمال برهان معوقات تطير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي ندوة بعنوان تطوير المعلم الجامعي المنعقدة بجامعة الملك سعود في الفترة ١-٣ نوفمبر ١٩٩٩م، المملكة العربية السعودية.
٢١. قاضي صبحي عبد الحفيظ عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداده - مسؤولياته - مشكلاته ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣م المملكة العربية السعودية.

٢٢. ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دم دار إحياء الكتب العربية، دط، دت.

٢٣. مرسي محمد عبد العليم معوقات البحث العلمي ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ٢٧/٢ - ٢٨/٣/١٩٨٣م المملكة العربية السعودية.

٢٤. مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت-لبنان دار إحياء التراث العربي، دط، دت.

معلم المستقبل: أدواره ومهاراته

أ.د. عزت جرادات

(وزير التربية والتعليم الأردني-الأسبق)/الأردن.

Iztjrdt@yahoo.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى وضع مؤشرات أساسية لبرنامج إعداد معلم المستقبل، ومن البدهي في مثل هذه الحالة أن تشتمل على مدخل يتعلق بالعلاقة التاريخية/ الأنثروبولوجية ما بين الإنسان والتربية. فقد مارست المجتمعات البشرية منذ القدم أنماطاً متباينة من التربية غير المقصودة. ولكن تلك الأنماط حظيت باهتمام الفلاسفة والمفكرين الذين اسبغوا عليها سمات إنسانية تتعلق بالتنشئة الاجتماعية للحياة... وتوصلت آراؤهم إلى أهمية التربية في إعداد الإنسان والمجتمع. ونتج عن ذلك ظهور (التعليم) كنشاط مجتمعي ويقوم به شخص قادر على ذلك وهو (المعلم) الذي يتولى (عملية التثقيف) معتمداً على خبراته واهتمامه واشتملت الدراسة على (نشأة المعلم) نتيجة اهتمام المجتمعات البشرية بالشخص الذي يتولى (عملية التثقيف) لأجيال المستقبل، فوجد المعلم نفسه، عن غير قصد، (قائد المجتمع)... فكان لا بد من (مكان) و(مرجعية) لقيامه بهذا الدور، وهي بدايات وجود (المدرسة) ووجود (المنهاج) الذي يتقبله المجتمع. وأشارت الدراسة إلى تطور الاهتمام المجتمعي

بهذا (المعلم) وبدوره وبمهمته التي أخذت صفات (الوظيفة والمهنة والرسالة)... وأسهمت في أهمية دور المعلم في ترسيخ القيم الإنسانية، وفي تعزيز الاتجاهات الإيجابية الديمقراطية لدى المتعلمين، وفي قدرته على جعل (المدرسة - بيئة التربية) امتداداً للأسرة، وبيئة محفزة للتعلم والتعليم.

وأبرزت هذه الدراسة/ الورقة تحديات معاصرة وأخرى مستقبلية تواجه المعلم والتعليم: فالتحديات المعاصرة تتمثل في منهجية إعداد المعلم، وقدرته على استخدام الوسائط التعليمية التكنولوجية واعتماد الحرية الأكاديمية لتحفيز المتعلمين نحو الإبداع، وتهيئة لاستخدام وسائط الاتصال والتواصل الإلكتروني لإغناء المعرفة في عالم سريع التغير والمستجدات، أما التحديات المستقبلية فتُعنَى بدور المعلم في تشجيع الابتكار لدى المتعلمين، وتهيئتهم للتنافسية عالمياً... ويتطلب ذلك مواجهة تحديات: إتقان التعلم، وممارسة التعليم الديمقراطي، والأسلوب التنويري العقلي وغرس ثقافة السلام للحفاظ على الحياة والإنسان والمجتمع، والتوعية بالقضايا العالمية التي تواجه البشرية، مثل الطاقة والمياه، والنمو السكاني والمناخ... وتعزيز مفاهيم التعاون والتفاهم الدوليين لمعالجة تلك القضايا.

وفي تحديد أساسيات إعداد معلم المستقبل، فقد انتهت الدراسة/ الورقة إلى مجموعتين من: الأدوار المستقبلية للمعلم، ومهاراته المستقبلية. فالأدوار تشتمل على امتلاكه الرؤية، والتكيف مع المستجدات. وأن يكون محفزاً على الإبداع، ومجدداً في الأفكار، ومحوراً للطاقات الكامنة لدى المتعلمين، والمرشد لهم، والباحث عن المعرفة والخير في مجال تخصصه، والنموذج القدوة في الفكر والسلوك، وقائد المواقف التعليمية التعليمية، وأما المهارات المستقبلية لمعلم المستقبل فتشمل قدرته في إتقان مهارات الاتصال والتواصل والتعبير بإيجاز، ومراعاة الفروق الفردية، والتعليم بروح الفريق، وتدريب المتعلمين في اتخاذ القرار التشاركي، وتفعيل مهاراتهم العقلية العليا، وتحفيز الإبداع، والاحترام المتبادل مع المتعلمين... والالتزام بالعمل والإنجاز.

Teacher for the future

Summary

This paper on teacher for the future deals with this topic according to the following sections:

*The historical relationship between teaching teachers and societies as fundamental components for the process of children socialization and culturalization. This process was the focal point of the philosophers of human societies who considered this process as human and societal need.

Accordingly, the learned persons took the role of culturalization and socialization of children with unwritten acceptance of the society. So the creation and development of school curriculum and teacher were natural results of these concerns and interests.

*The process of socialization was developed to cope with the societal needs and demands. It took the form of the educational process where the teacher's role focused on enhancing human values, positive attitudes and social activities at the children's upgrading.

*There are contemporary issues that the teacher is concerned with and will be involved in facing and dealing with them as a professional. The contemporary issues include his/her abilities to adapt with the digital and technological means as well as with the academic freedom at the teaching – learning process. Whereas the future issues include his/her abilities to encourage creativity, innovation and competition through democratic teaching mind enlightening, mastering learning. Other issues include enhancing peace education and strengthening international cooperation and understanding as well as natural respects among human societies.

*Teacher for the future has to play several roles: to be able to adapt himself with future changes and challenges, to encourage innovation, creation of new and brave ideas; to be a true educator, guide and model for the learners; and to be that expert who runs for new knowledge, ideas and research findings.

*There are future issues facing the teacher which include his abilities to acquire skills for effective communications, mastering individual differences and team-work techniques of teaching – learning situations as well as skills for training learners to practice critical thinking and decision-making.

1- التربية والإنسان: علاقة دائمة.

ارتبطت التربية بالإنسان ومحيطه الاجتماعي تاريخياً، فقد مارستها المجتمعات أو التجمعات البشرية منذ القدم، بشكل غير مقصود وأضفت عليها القبول التلقائي في تهذيب أنماط السلوك ونقل العادات والتقاليد والخبرات الفردية والمجتمعية.

ومع تطور المجتمعات والفكر الإنساني، أصبحت التربية موضع اهتمام الفلاسفة والمفكرين الذين اسبغوا عليها السمات الإنسانية كالتنشئة الفطرية على الفضيلة والعادات السليمة وصقل المواهب والقدرات والتعايش التعاوني مع الآخرين، بالإضافة إلى تكوين الشخصية فكراً وعاطفة وسلوكاً... وقد التقت معظم الآراء الفلسفية والفكرية عند اعتبار التربية:

«عملية شاملة تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والسلوكية، وطرق تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، وأنماط سلوكه في البيت والمدرسة، والمجتمع المحلي والمجتمع العام، بمفاهيم فردية... اجتماعية نحو حياة المستقبل، برفاه وازدهار، وبقيم مثالية تعنى بالتراث وحضارة المجتمع».

أما التعليم في بداياته في المجتمعات الإنسانية، وحتى ما قبل (معرفة القراءة والكتابة)، فكان يُعنى بها يمكن تسميته (بعملية التثقيف) التي تركز على نقل القيم والتقاليد والأخلاق وتواصلها بين الأجيال، وإكسابها مهارات حياتية لغايات الطقوس الدينية أو النشاطات الاقتصادية، وكانت تتم بشكل (شفوي - تلقيني) على أيدي أشخاص مدربين للقيام بهذه المهمة ومقبولين مجتمعياً، ويمكن اعتبار هذه الممارسة بداية الاهتمام (بالتدريب) الذي يحتل مكانة هامة ومتميزة في إعداد المعلم في الوقت الحاضر.

2- نشأة المعلم

أ - اهتمت المجتمعات البشرية القديمة بالشخص الذي يتولى عملية التثقيف، من حيث خبراته وقدراته وقبوله المجتمعي، فنشأت فكرة (الإعداد والتدريب) لتمكينه من تنفيذ عملية التثقيف، فوجد المعلم نفسه، دونما يشعر ودونما قصد مجتمعي (قائد المجتمع) الذي يقوم بتنشئة الأجيال للمستقبل، وكان من البدهي أن تتم هذه العملية في مكان ملائم، فكانت ما يعرف اليوم (بالمدرسة) التي تعتمد نهجاً تعليمياً مقنعاً للأسرة... وكانت بدايات ما يسمى (بالمناهج الدراسية).

ب - لقد أبرز كثير من فلاسفة الأمم ومفكرها الاهتمام بمنظومة (التعليم والمعلم والمتعلم)، فأبن خلدون، على سبيل المثال، يربط ما بين المعلم وأسلوبه... وصوغ شخصية المتعلم، والغزالي يعتبر المعلم هو المتصرف بعقول المتعلمين، ويعتبر (هنري آدمز) أن الهدف الأسمى للمعلم هو (تحفيز المتعلم نحو التعليم)، وأما (اينشتاين) فيعتبر أن أعلى مهارات المعلم أن يوقظ حس الإبداع، بمعرفة ومتعة، لدى المتعلم. وقد لخص (جلبرت هايت) في كتابه المعروف (فن التعليم - 1950) قصة المعلم:

«فهو يقوم بمهمة أو وظيفة تبدو سهلة، ولكنها صعبة في الوقت نفسه، وتبعث على السعادة أيضاً، فتبدو سهولتها بالعمل الروتيني، بينما تكمن صعوبتها في معاناة المعلم، اقتصادياً واجتماعياً، ولكنه يشعر بالسعادة عندما يشعر بأنه حقق إنجازاً في فكر المتعلم وتكوينه، فالمعلم، يحب مهنته وتخصصه وتلاميذه، ويتمتع بقوة الذاكرة والإرادة، ويجمع ما بين الحزم واللين حيث يتطلب الموقف».

ج - لقد تطورت مهنة (المعلم)، فأصبحت لبعضهم (وظيفة)، وللبعض الآخر (مهنة)، ولآخرين وهم قلة (رسالة)... وهم الذين جمعوا هذه المنظومة الثلاثية (وظيفة ومهنة ورسالة)، وأصبحت (التربية) بالنسبة لهذه الفئة، وبمفهوم التربية المعاصر، جزءاً من تكوينهم الفكري والشخصي، ورسالة يسعون إلى تطويرها وازدهارها.

وقد توصلت بمجموعة من هؤلاء المعلمين، أصحاب الرسالة، في حلقة (عصف فكري) إلى أن التربية في نظرهم:

«تُعنى ببناء الشخصية، وتوجيه المعرفة لخدمة البشرية، وتحفيز الفكر للتأثير في البيئة المجتمعية وتطوير مكوناتها، وتهذيب السلوك لتحقيق الرقي الاجتماعي في الحياة».

فالتعليم هو الوسيلة الحية المرتبطة بالشخصية، واكتسابها الخبرة، وتنمية ذاتها وطاقاتها لتحقيق نوع الحياة التي تريد، والمعلم هو العنصر الفاعل في فن التعليم، وتلتقي عنده معظم النظم التعليمية من حيث:

- دوره في ترسيخ القيم الإنسانية ومفاهيم التسامح الإنساني، والسلام المجتمعي، والتفاهم البشري.
- أهميته في تعزيز الاتجاهات الإيجابية المجتمعية نحو النهج الديمقراطي، فكراً وممارسة، واحترام لحقوق الإنسان، واعتماد الأسلوب العلمي وإعمال العقل في حل المشكلات.
- قدرته على جعل (المدرسة - بيئة التربية) امتداداً للأسرة... وبيئة محفزة للتعليم والتعلم.

3- تحديات معاصرة

- أ - يواجه التعليم تحدياً معاصراً يتمثل في منهجية إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه وتقويمه لتمكينه من (الإبداع والابتكار) في أساليبه لمواجهة (الثلاثية القاتلة للإبداع) لدى المتعلمين وهي: التلقين في التدريس، والنمطية التقليدية في البيئة الصفية والمدرسية، والاستيعاب التلقائي للمعلومات.
- ب - يواجه التعليم تحدياً في الاستخدام الأمثل والمتجدد للوسائط التعليمية المتعددة، وبخاصة التكنولوجيا والرقمية، وإعمال العقل في التعامل مع المعلومات، نقداً وتقييماً، واعتماد الحرية الأكاديمية وأسلوب الحوار الديمقراطي بين (المعلم والمتعلم) ذلك أن الإبداع يتولد وينمو في سياق العلاقة الفكرية والتأملية التي تنشأ بين البشر، وفي بيئة تتيح للحرية الأكاديمية أن تنمو وتزدهر وتعزز فرص الإبداع.
- ج - يواجه التعليم تحدياً معرفياً في محتواه، حيث توفر وسائط الاتصال والتواصل ومصادر المعلومات المعرفية والإلكترونية، السريعة مثل مواقع:

-NASA

-Google's Education

-Teacher Tube's Collection Of Contents

وغيرها من المواقع... التي توفر المستجدات والمعطيات الهائلة المتاحة أمام المتعلمين... الأمر الذي يجعل المعلم، العنصر الرئيس في عملية التعلم والتعليم، في حتمية قدرته على مواكبة المستجدات المعرفية والتعامل مع مصادرها بكفاءة ومهارة عاليتين.

4- تحديات مستقبلية

قد يكون التمييز بين التحديات المعاصرة والتحديات المستقبلية ليس بالأمر السهل، ذلك أنه لا يوجد حد فاصل بين المجموعتين، فثمة تحديات معاصرة ولكنها ذات صفة استمرارية مستقبلية... إلا أن إبراز بعض التحديات باعتبارها مستقبلية يكون لأهميتها وللتعقيدات المصاحبة لها.

كما أن هذا التمييز لغايات تحديد سمات معلم المستقبل، وأدواره وكفاياته، ولعل أهم التحديات المستقبلية التي تواجه التعليم والمعلم ما يتعلق (بالابتكار والتنافسية) في الأداء التعليمي وفي مخرجات النظم التربوية... ويمكن توضيح بعض هذه التحديات على النحو التالي:

أ - تحقيق (إتقان التعلم) بمختلف أبعاده: المعرفية والمهارية والتطبيقية، فقد أتاحت المعطيات التكنولوجية الوسائط المتعددة للمعلم وللمتعلم لتمكينها من تحقيق (إتقان التعلم)... مما يجعل ذلك الاستخدام لتلك الوسائط من أولويات برامج إعداد المعلم وتمكينه من استخدامها لمواكبة التطور المعرفي المتسارع.

ب - ممارسة (التعليم الديمقراطي) الذي يعزز فرص المشاركة الفاعلة بين أطراف العملية التعليمية التعليمية، وتحفيز المعلمين لأعمال العقل والتفكير الناقد في حل المشكلة أو التعامل مع المعلومات وتقييمها، وتشجيع أطراف العملية التعليمية - التعليمية لممارسة الحوار الموضوعي.

ج - انفتاح النشاط التعليمي - التعليمي على البيئة المجتمعية، والتعرف على عالم العمل ومتغيراته واستكشاف اهتمامات المتعلم وحاجاته واتجاهاته... فتكون هذه البيئة المجتمعية متكاملة مع البيئة المدرسية.

د - ممارسة الأسلوب التنويري العقلي في معالجة القضايا الفكرية والمشكلات الحياتية، ومحاكمة الأمور بمنهجية علمية تؤدي إلى مزيد من إدراك الحقائق والمعرفة.

هـ - غرس ثقافة السلام بمفهومه المتكامل: سلام النفس والأسرة والمجتمع وسلام العالم، باعتبار هذه الثقافة تعزز القيم الإنسانية والأمن الاجتماعي الدولي وتحصينه من أخطار الإرهاب والتطرف الفكري والسلوكي الذي يدمر الحياة والإنسان والمجتمع.

و - التوعية بالقضايا التي تواجه المجتمعات الإنسانية ذات الطابع العالمي والآثار المحلية في الوقت نفسه، مثل قضايا الطاقة والمياه، والنمو السكاني، والبيئة والمناخ العالميين... وذلك من أجل تعزيز فرص التعاون والتفاهم الدوليين في مواجهة هذه القضايا والتخفيف من أخطارها المستقبلية.

5- أساسيات إعداد معلم المستقبل

على ضوء هذه التحديات المعاصرة والمستقبلية التي تواجه المجتمعات البشرية... ومؤسساتها، وبخاصة المؤسسة التربوية، فإنه يمكن وضع مواصفات أو مكونات لبرنامج مستقبلي لمعلم المستقبل، باعتباره العنصر الرئيسي في العملية التربوية، وأن إعداد مجتمعات قابلة للحياة والنمو والتطور يعتمد على حجم الاستثمار في التربية والإنسان وتحديداً في المعلم، ونوعية المعلم الذي يدرك أهمية التوجه المستقبلي في

صوغ شخصيات المعلمين وتطوير اتجاهاتهم نحو الإنجاز المستقبلي، ويؤمن بأن السباق بين الأمم هو في ميدان التعليم، وأن التعليم المؤهل لذلك السباق هو الذي يعني بجودة التعليم والإبداع فيه، والابتكار في قدرات المعلمين والتنافسية في الأداء والإنجاز للخريجين على مستوى عالمي.

ويمكن وضع مكونات برنامج إعداد معلم المستقبل على النحو التالي:

أ- الأدوار المستقبلية: توصلت دراسات عديدة إلى مجموعات من الأدوار المتغيرة والمستقبلية لمعلم المستقبل والتي يمكن أن تكون منظومات تنعكس في برنامج إعدادة، وقد توافقت معظم تلك الدراسات على الأدوار العشرة التالية:

- **ذو رؤية ورؤيا:** حيث يكون قادراً على تكوين رؤية استكشافية للأفكار من المنهاج ومن المعلمين أنفسهم، يبعث فيهم الطموح كما يراه ويتصوره في طاقاتهم الإبداعية.
- **التكيف والتكيف:** حيث يستطيع التكيف مع الموقف التعليمي - التعليمي لاستثمار خبرات المعلمين/ وتكييف المنهاج للائم اهتماماتهم وحاجاتهم.
- **محفز على الإبداع:** حيث يستخدم قدراته لتهيئة عملية الإبداع ويطلقها لتلتقي مع قدرات المعلمين وخيالهم الإبداعي.
- **المجدد:** حيث يوظف التجارب الإنسانية في المواقف التعليمية-التعليمية لتكون مصدر خبرة للمتعلمين للتجديد في أفكارهم وإنجازاتهم الفردية والجماعية.
- **المحرر:** حيث يكتشف الطاقة الكامنة في المعلمين، فيحرر تلك الطاقة من الركود لإنتاج أفكار ومعارف ذات معنى وأهمية لهم.
- **المرشد:** هو المرشد للمتعلمين في رحلة المعرفة، فيحدد الأهداف والطرق والمراحل وفقاً لقدراتهم واهتماماتهم.
- **الباحث:** حيث يهتم بالبحث عن المعرفة، ويسعى وراءها بجدية لإغناء معارف المعلمين.
- **الخبير:** هو الواسع المعرفة، وبخاصة في موضوع تخصصه وما يرتبط به من معارف... والقادر على توظيف هذه المعرفة لإغناء معارف المعلمين.

- **النموذج:** هو الذي يصقل سلوك المتعلمين بتقبل آرائهم وإدراك مضامينها... فيصبح القدوة لهم في السلوك، وأنماط التفكير الموضوعي.
- **القائد:** الذي يقود الموقف التعليمي - التعليمي نحو تحقيق الأهداف المحددة والمقصودة.
- **ب- المهارات المستقبلية:** توصلت مجموعة من مراكز البحوث التربوية إلى قوائم متعددة للمهارات التعليمية-التعليمية التي تسهم في تكوين معلم المستقبل... وتعتبر هذه المجموعة من المهارات المشتركة من تلك المجموعات:
- **إتقان مهارات الاتصال والتواصل:** المعلم الفعال هو الذي يمتلك مهارة تأسيس مناخ تعليمي-تعليمي يسوده الوضوح والسلاسة والصراحة في الخطاب ما بينه وبين (المعلمين).
- **إتقان التعبير بإيجاز:** فالإيجاز يشد انتباه المتعلمين... والذي يكون بوقت قصير... وكلما طال التعبير كلما انخفض مستوى الانتباه.
- **مراعاة الفروق الفردية:** حيث يتمكن المعلم من إدراك الميول الفردية وتفاوت القدرات التعليمية-التعليمية... لدى المتعلمين... والوصول بكل متعلم إلى الحد الأعلى الذي يمكنه تحقيقه.
- **إتقان تعليم الفريق:** حيث يتمكن المعلم من تكوين الفريق المتجانس في الاهتمامات والحاجات التعليمية-التعليمية مما يسهم في إنجاح الفريق المتعلم في مشروعه.
- **إشغال المتعلمين:** حيث يكون المعلم قادراً على إيجاد الموقف التعليمي - التعليمي الذي يشغل جميع المتعلمين في نشاطات تشاركية.
- **اتخاذ القرار التشاركي:** حيث يتمكن المعلم من إيجاد موقف يتطلب مشاركة المتعلمين في اتخاذ القرار الأفضل فيقبل المتعلمون بجدية عندما يدركون منحهم الثقة وإتاحة الفرصة للمشاركة.
- **إتقان تفعيل المهارات العقلية العليا:** يحرص المعلم على إيجاد المواقف التعليمية - التعليمية التي تحفز المتعلمين لاستخدام قدراتهم في التحليل والتفكير الناقد في البحث عن الحلول الممكنة للموقف وتقييم الحل الأفضل.
- **إتقان تحفيز الإبداع:** حيث يركز المعلم على تحفيز المتعلمين لابتكار أساليب وأفكار غير تقليدية تؤدي إلى الإبداع في مواجهة المشكلة.

• **الالتزام بالعمل والإنجاز:** حيث يحرص المعلم على تدريب المتعلمين للالتزام بالواجبات المطلوبة للعمل وإنجازه، بإتقان وضمن الوقت المحدد.

• **الاحترام المتبادل:** حيث يعتبر الاحترام المتبادل ما بين المعلم والمتعلمين قيمة إنسانية تعزز الدافعية للتعلم والتجاوب الجاد مع متطلبات الموقف التعليمي التعلّمي. وأخيراً،،

ما هي الصفات الأفضل التي يراها المتعلمون في معلمهم؟ فقد توصلت دراسة استطلاعية لطلبة مدرسة دولية، متعددة الجنسيات والثقافات، إلى أن المعلم الأفضل هو الذي يتسم بالصفات الخمس التالية:

- حب المهنة.
- الإلمام بالمادة التعليمية.
- مهارة عالية في فن التعليم.
- الثقة المتبادلة مع الطلبة.
- الشخصية القوية مع الجاذبية في التعامل.

والله ولي التوفيق

المراجع

أ. المراجع العربية

- فريدي، باولو، د. عمار، حامد (مترجم): التعليم من أجل الوعي الناقد، الهيئة المصرية للكتاب، 2009، القاهرة.
- البنك الدولي، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط، واشنطن، 2007م.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير المعرفة العربي للعام (2010-2011)، دبي.
- فينكس، فيليب، فلسفة التربية (مترجم).
- عمار، د. حامد: نحو تجديد تربوي ثقافي، الدار العربية للكتاب، 2000، القاهرة.
- عمار، د. حامد: في التنمية البشرية وتعليم المستقبل، الدار العربية للكتاب، 1999، القاهرة.
- جولمان، دانيال: الذكاء العاطفي، ط 2، 2009، مكتبة حرير، الرياض.
- البريخت، كارل: الذكاء الاجتماعي، ط 2، 2009، مكتبة حرير، الرياض.
- اليونسكو: تعلم لتكون (مرجع مترجم).

ب. المراجع الإنجليزية

- UNESCO, Learning: The Treasure within, Jacque Delors Report, Paris, 1996.
- UNESCO, Education the world of Globalization, Paris, 2004.
- Tofler, A, the Third Wave.
- UNSCO, Innovation in Science Education – World – Wide.
- Cizek, G, editor: Handbook of Educational policy, Academic press.
- UNSCO, Investing in the future.
- Day, Christopher, Developing Teachers, Falmer Press, F.
- Shipengrover, J. and Conway, J.: Expecting Excellence, Corwin Press.

أثر برنامج تعليمي- تعلّمي قائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسي في مادة الكيمياء

أ.كوثر علي زعل الشباطات

جامعة الطفيلة التقنية/الأردن.

alkheer.alkteer@yahoo.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تعليمي- تعلّمي قائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة وهي: الخطط الدراسية، واختبار ثورانس للتفكير الإبداعي، وقد تمّ التأكد من صدق وثبات الأدوات، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة وعدد أفرادها (64) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة العين البيضاء الثانوية للبنات في محافظة الطفيلة، واستُخدم في تحليل النتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة واختبار (T) للعينات المستقلة وتحليل التباين المصاحب (التغاير) (ANCOVA).

وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مهارة الأصالة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام طريقة التدريس المُستندة إلى الدماغ في تدريس الكيمياء والعلوم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي- تعلّمي، التعلّم المُستند إلى الدماغ، التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة.

Abstract

This study aimed at recognizing the effect of teaching and learning program based on learning depending on brain in creative thinking skill Originality for the ninth basic female class in chemistry subject. for achieving the goal the researcher prepared the instruments of the study which are: instructional plans. Torrance exam for creative thinking skill Originality of the instruments were checked and they were appropriate for the study.

The instruments were applied on the sample of the study which was (64) female students from the ninth basic grade at ain albeda secondary school for girls in tafilah province. (T) test for independent sample means, standard deviations, and ancova.

The results indicated that there are statistically significant differences to the level of ($\alpha=0.05$) in contemporary Originality for the favor of experimental group.

The researcher recommended that the instructional method which is based on learning depending on brain in teaching chemistry and sciences.

Key words: Teaching – learning program, learning depending on brain, creative thinking skill Originality.

الفصل الأول

المقدمة والخلفية النظرية

يشهد العالم ثورةً معلوماتيةً تتمثل في الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي؛ مما يُجَتِّم على المؤسسات التربوية إعادة النظر في العملية التعليمية بكافة أشكالها؛ وذلك لمساعدة المتعلم على توظيف المستجدات، وأن يتخطى عملية التعلم إلى كيف يتعلم.

ولقد ظهرت العديد من النظريات التي تنادي بضرورة التركيز على التعلم الفعّال الذي يُساعد المتعلم على توظيف المعرفة ويُنمّي التفكير لديه، ومن هذه النظريات نظرية التعلم المُستند إلى الدماغ التي ظهرت في العقد الأخير من القرن العشرين حتّى وصف بعقد الدماغ، فظهرت ثنائية (العصبي المعرفي) التي أُسست لظهور نظرية التعلم المُستند إلى الدماغ (السلطي، 2004).

ومن أسرار الدماغ التي كُشفت وشكّلت أساساً لنظرية التعلّم المُستند إلى الدماغ (عبد الباري، 2011، وعياصرة، 2013) الآتي:

1- الدماغ البشري يعمل على موجات طولية منفصلة وهي: موجة (ألفا) وهي الانتباه المُسترخي، وتُعتبر الأفضل لتعلّم معلومات جديدة، والموجة الواسعة (بيتا) تُستخدم بشكل أكثر عند استخدام معلومات نعرفها.

2- يحتوي دماغ المتعلّم على مئة مليون خلية عصبية، منها خلايا عصبية نشطة تنمو بمعدل عشرين تشعباً يشبه فروع الشجرة، من أجل تخزين المعلومات، وخلايا تُغذي وتدعم الخلايا النشطة.

3- قشرة المخيخ تحتوي على جانبين هما: الجانب الأيمن «الدماغ الإبداعي»، والجانب الأيسر «الدماغ الأكاديمي»، وكلّما ازداد استخدام الجانبين معاً، زادت القدرة على التعلّم بسهولة. ويُشير حشاش (2008) وعبد الموالي (2008) وناجيفي (2013) إلى أن الدماغ ينقسم إلى ثلاثة أجزاء رئيسية:

أولاً: مقدمة الدماغ (Forebrain) وتتكون من الأجزاء الآتية:

1- المهاد: يشترك في تنظيم المظاهر الخارجية للانفعالات؛ لأنه مسؤول عن الانتباه الانتقائي، وهناك جزء أيمن يُساعد في تركيز الانتباه نحو الصورة المركزية، وجزء أيسر يُوجّه الانتباه للأشياء والظواهر التي تُترجم إلى كلمات.

2- تحت المهاد: تُساعد في التحكم في تنظيم حرارة الجسم والمُحفّزات الحيويّة مثل: العطش والجوع.

3- الجهاز الطرفي: يعمل على معالجة الخبرات العاطفية.

4- المخ: هو أكبر أجزاء الدماغ، ويحتوي على مراكز عصبية لها علاقة بالوظائف الحسيّة والحركية والعمليات الكُبرى مثل الذاكرة والتفكير، ويوجد على سطح الدماغ انثناءات عديدة تُسمى تلافيف، ويفصل بين تلافيف الدماغ درزات تُقسم كل نصف كرة مُخيّة إلى فصوص تعرف بأسماء عظام الجمجمة.

ثانياً: وسط الدماغ (Midbrain): وهو المسؤول عن العمليات الأساسية للتنشيط، والانتباه، وضبط الانعكاسات المخيية كرمشة العين؛ ولذلك فإن كثيراً من مشكلات الفهم، وصعوبات التعلم ترجع إلى اضطراب وسط الدماغ في علاقته في القشرة المخيية.

ثالثاً: مؤخرة الدماغ (Hindbrain) يتألف من ثلاثة أجزاء وهي:

1- المخيخ: يقع خلف القنطرة والنخاع المستطيل، ويستقبل المعلومات الواردة المتعلقة بوضع مفاصل الجسم وأطرافه، ويستقبل المعلومات القادمة من الدماغ، وتلف المخيخ يسبب انقباضات عضلية غير إرادية، وفقدان للتوازن.

2- القنطرة: تحتوي على مراكز تتعاون مع المراكز الموجودة في النخاع المستطيل لتسيطر على معدل التنفس وعمقه.

3- النخاع المستطيل: فيه المراكز المسؤولة عن التحكم في الدورة الدموية، والتلف فيه يؤدي للموت.

ويتضمن التعلم المستند إلى الدماغ مجموعة من المبادئ التي يلخصها جنسن (Jensen 2012)، على النحو الآتي:

1- **حصيلة التعلم**: يقوم الدماغ بعمل مسودة تحضيرية من المواد التعليمية الجديدة؛ لأن الدماغ نادراً ما يحصل على التعلم من المرة الأولى؛ وبالتالي يعمل الدماغ على تحديث المسودات لتحسين المعنى.

2- **الذاكرة المرنة**: تُعزز ذاكرة المُتعلم بالممارسة والتكرار تحت ظروف مختلفة، والذكريات عرضة للنسيان مع الوقت بسبب ظروف خارجية؛ لأن الذكريات التي لا يتم ترميزها وتشفيرها تُفقد سريعاً.

3- **مراحل التطور**: يمر الدماغ بمراحل تغير وتطور مع التقدم بالعمر، ويكتسب الدماغ بعض الوظائف بسهولة خلال فترات معينة يُحددها العلماء منذ الولادة حتى العاشرة من العمر، وكل متعلم لديه دماغ فريد نتيجة تجاربه في البيئة وعوامله الوراثية التي يتعرض لها طول حياته.

وفي هذا الصدد يضيف عبد الهادي (2007) عبيدات وأبو السميد (2005) وكين وكين (Cain & Cain 2000)، مبادئ أخرى يُمكن أن ينبثق عنها استراتيجيات تدريسية تُستخدم في المواقف التعليمية على النحو الآتي:

1- **الدماغ اجتماعي**: يتأثر الدماغ بالتفاعل الاجتماعي ومثال ذلك: اللغة وتطورها وتأثيرها بالمناخ الاجتماعي والاستماع للآخرين، ومن الاستراتيجيات التدريسية المناسبة: التعلم التعاوني، والعمل في مجموعات داخل الصف الدراسي، والمناظرات بين الطلبة فرادى أو جماعات، والمسابقات الجماعية.

2- **البحث عن المعنى فطري**: هو ترجمة خبراتنا إلى أحاسيس ومشاعر وهذه العمليات تتغير مع العمر وتستجيب للمثيرات الجديدة، ومن الاستراتيجيات التدريسية: استخدام فيلم فيديو بحيث يُنمي الخبرات المُخزنة داخل الدماغ، والتحضير المُسبق، وإعطاء وقت للتأمل والتفكير، واستراتيجية (KWL).

3- **الانفعالات مهمة للتعلم**: لقد تجاهل العلماء العاطفة سابقاً، ولم يدركوا الارتباط بين التفكير والعاطفة، إذ إن كل خبرة تكون مترافقة بانفعال، ومن الاستراتيجيات التدريسية: إتاحة فرصة للتعبير عن المشاعر، ولعب الأدوار، وكتابة تقارير، وتدريب وعي الاسترخاء، والمنظم الشكلي.

4- **لدى الإنسان نوعان من الذاكرة هما**: ذاكرة ثابتة، ودينامية، والثابتة تُبين لنا لماذا نتعلم حقائق منفصلة، والدينامية تُحدد لنا أين نحن، ومن الاستراتيجيات التدريسية لهذا المبدأ: مُساعدات التذكر، وتغيير البيئة (القاعة،.. إلخ)، والرحلات الميدانية، واستخدام الحاسوب والإنترنت، والشفافيات والملخصات وعمل المشاريع، وتغيير درجة الصوت ونبرته.

ولقد أثرت نظرية التعلم المُستند إلى الدماغ على جميع عناصر العملية التعليمية والتعلمية كالاتي: الخطابية (2007) والسلطي (2004) والمرابط (2013)

- **المنهاج**: يُشار إلى المنهاج على أنه جميع الخبرات التي يكتسبها الطالب بإشراف المدرسة، وترى الباحثة أنه يجب أخذ مبادئ التعلم المُستند إلى الدماغ، وإثراء الغرفة الصفية وتوفير البيئة النفسية الآمنة.

- **التدريس:** هو عملية إنسانية يقوم بها المعلم من خلال توفير بيئة تعليمية نموذجية لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية بأشكالها المختلفة، ولقد ميّزت النظرية بين نوعين من التعلم:

أ- التعلم المتناغم مع الدماغ، والتعلم من أجل الاستمتاع، وغياب التهديد، وتوفير إمكانية الحركة والجلوس حسب رغبة المتعلم، وخلق بيئة للتعلم تعمل على انغماس المتعلم في الخبرات التربوية.

ب- التعلم المضاد للدماغ وهنا يهدد المعلم المتعلم باستخدام العقاب ويستخدم العبارات السلبية، ويُعلم من أجل الاختبار مع ترافقه بالضغوط، وينتهي التعلم عندما ينتهي الوقت، واستخدام المحاضرات (التلقينية).

- **التقويم:** ويُقصد به إصدار حكم على مدى وُصول العملية التعليمية إلى أهدافها، وتحقيقها لأغراضها، ويجب استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي وملف الطالب والسجل التراكمي. ويشير العامري (2002) إلى أن هناك ثلاث تقنيات تعليمية ترتبط باستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، وهي:

1- **الانغماس (الانهاك):** وهي تشير إلى خلق بيئة تعمل على انهماك المتعلم في المواقف التعليمية.

2- **الاسترخاء:** وهي محاولة لإزالة الخوف والتردد لدى المتعلمين أثناء مواجهتهم بالتحديات.

3- **المعالجة النشطة:** وهي السماح للمتعلم بمعالجة المعلومات، وتدعيمها بمعلومات أخرى.

ولقد استخدمت الباحثة أثناء تدريسها لموضوعات الخلية الكهروكيميائية، وتفاعلات الحموض والقواعد بعضاً من استراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية المستندة إلى الدماغ وهي: المنظم الشكلي (التصوري) خريطة المفاهيم وذلك بتنظيم المفاهيم من العام إلى الخاص، وتوضيح العلاقات التي تربطها، واستراتيجية العصف الذهني، والتي تتيح للمتعلمين حرية التفكير، وتضع المتعلمات في موقف التحدي، ومراجعة المتعلمات بالموضوع السابق قبل البدء باللاحق، وتقديم التغذية الراجعة هذا بالإضافة إلى التعلم التعاوني عن طريق المجموعات، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة، والتلخيص، وتوفير البيئة الصفية

النفسية الآمنة من خلال حرية الحركة، وتنظيم المقاعد حسب رغبة المتعلمات والسماح بالحركة وشرب الماء.

ولقد أشارت السلطي (2004) ومرجي (2010) أن التعلم المستند إلى الدماغ له عدة مراحل، وهي:

1- مرحلة الإعداد أو التجهيز (Preparation): تشمل هذه المرحلة إعطاء فكرة عن الموضوع، ليكون لدى المتعلم تصور ذهني لخلفية الموضوع؛ وبالتالي تمثيل للمعلومات الجديدة وتجهيز دماغ المتعلم.

2- مرحلة اكتساب المعلومات والتعليم المباشر وغير المباشر (Acquisition): تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية يتم تحقيقها بطرق مباشرة وغير مباشرة منها: المحاضرة، والأدوات البصرية، والمثيرات البيئية والمنافسة.

3- مرحلة التفصيل وتصحيح الأخطاء (Elaboration): يحتاجها المعلمون إلى إدماج المتعلم في الأنشطة الصفية؛ وذلك لأجل الفهم العميق، والكشف عن ترابط المواضيع من خلال استراتيجيات التعلم.

4- مرحلة تكوين الذاكرة (Memory formation): وهي تهدف إلى تقوية التعلم، إذ أن دماغ المتعلم سيرمز ما تعلمه، وهناك عوامل تساهم في الاسترجاع منها التغذية الجيدة، والربط مع التعلم القبلي.

5- مرحلة التكامل الوظيفي (Functional integration): وهي المرحلة الأخيرة من مراحل التعلم التي يتم استخدام التعلم للتعزيز، والتوسع، ويتم ذلك من خلال تشجيع المتعلمين على التساؤل عن أهمية تحقيق الأهداف الخاصة للمحتوى الدراسي، وقد اعتمدت الباحثة هذه المراحل أثناء تخطيط المواقف التعليمية، وتنفيذها لموضوعات تدريس الخلية الكهروكيميائية، وتفاعلات الحموض والقواعد.

ولأهمية التعلم المستند إلى الدماغ في مادة الكيمياء التي تعتبر من المواد الدراسية التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان، إذ تتضمن مفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات؛ لذلك علينا استخدام أساليب وطرائق تدريسية فعالة تساعد المتعلمين على بناء المعرفة بصورة وظيفية ذات معنى، وتنمية قدراتهم العقلية،

والوصول إلى التتائج التعليمية المتنوعة ومنها التفكير الإبداعي، وقررت وزارة التربية والتعليم في الأردن تدريس المواد العلمية للصف التاسع على أربعة كُتب هي الكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض، والأحياء منذ العام (1989)، وذلك لإعطاء مفاهيم كل مبحث الاهتمام الأكبر.

وأصبح الاهتمام بتنمية الإبداع هدفاً من أهداف المؤسسات التربوية ابتداءً من الأسرة، ورياض الأطفال، والمدرسة، والجامعة (أبو جادو ونوفل، 2007)، ويجب إتاحة الفرص للمتعلمين، وتمكينهم من التفكير الإبداعي، حيث أشارت الأطر العامة لمنهاج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن إلى أنه يجب تشجيع المتعلمين على مهارات التفكير بأشكاله المختلفة ومنها: التفكير الإبداعي بمهاراته واختيار طرائق التدريس التي تُشجّع المتعلمين على التفكير بصورة عامة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

ومن العلماء الذين اهتموا بتنمية وفهم قدرات التفكير الإبداعي لدى الفرد العالم النفسي تورانس (Torrance) الذي افترض أن الإبداع يمكن تعليمه وتنميته لدى الأفراد إذا ما توافرت الإمكانيات، والظروف، والخطط، والبرامج المناسبة (الكساسبة، 2009)، وعرفه عبد العزيز (2007) أنه تنوع الإجابات والقدرة على حلّ المشكلات.

ويشير عويس (2003) وقطامي (2005)، إلى أن مكونات التفكير الإبداعي هي:

أ. الطلاقة (Fluency): هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية.

ب. المرونة (Flexibility): تعني المقدرة على التغيير في الحالة الذهنية بتغير الموقف.

ج. الأصالة (Originality): هي القدرة على إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة ونادرة وتنبع من استجابات المتعلم، وتصميم أنشطة واستخلاص أفكاراً جديدة ومميّزة، ومعالجة موضوع غير مألوف.

ومن العوامل المؤثرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار: الحارثي

(2001)، والطيطي (2007)، وعبد العزيز (2007)، وقطامي (2005).

1- المدرسة: وذلك بتوفير البيئة المشجعة للتفكير الإبداعي وزيادة الأنشطة الإثرائية للمُتعلم.

2- طرق التدريس: لطرق التدريس أهمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلم والتنوع في طريقة

العرض، والإلقاء ومن طرق التدريس المناسبة لتحقيق هذا الهدف:

أ. **القصص**: هي طريقة التدريس القائمة على تقديم الخبرات بشكل قصصي.

ب. **العصف الذهني**: هو استمطار الأفكار، والسماح للذهن بأن ينطلق للتفكير في موقف، وتُحاول هذه الدراسة كشف طريقة تدريس منبثقة من التعلُّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي.

3- **المُعلم**: يعمل على تهيئة الحصة الدراسية، وإعطاء المُتعلّم الفرص للتفكير والإبداع والتنوع في عرض المادة التعليميّة، وكلما كانت العلاقة إيجابية بينهما كانت فرصة الإبداع أكثر.

ويذكر سعادة (2003) وعبد العزيز (2007) عدة مراحل يمرّ فيها التفكير الإبداعي وأهمها:

1- مرحلة الاحتضان والبزوغ (Incubation): تتضمن هذه المرحلة صياغة فكرة جديدة، والتفاعل. 2- مرحلة الإلهام (Illumination): ويتم فيها تحليل للمشكلة بشكل عميق من أجل الإدراك.

3- مرحلة الإعداد أو التحضير (Preparation): يتم فيها تحديد مشكلة ومعرفة جميع جوانبها.

4- مرحلة التحقق (إعادة النظر) (Verification): المُتعلّم المُبدع يختبر الفكرة المُبدعة.

وقد أشار جنسن (Jensen)، (2012) أن الأبحاث التي أجريت حول عمل الدماغ لا تدّعي أن النماذج وطرق التدريس السائدة كانت خاطئة، ولكنها لم تكن متناغمة مع الدماغ، على الرغم من أن التعلُّم يستند إلى الدماغ بشكل أو بآخر، ويأتي هذا متوافقاً مع توجهات وزارة التربية والتعليم بضرورة أن يكون المُتعلّم محور الاهتمام. وقد قامت وزارة التربية والتعليم عام (1987) بالتطوير التربوي الذي نادى به جلالة الملك المغفور له الحسين بن طلال لمواكبة عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وركز على ثلاثة محاور هي: تنمية التفكير العلمي، ومراعاة الفروق الفردية، وربط المعرفة بالحياة، ثم تبعتها التركيز على مهارات الاقتصاد المعرفي (وزارة التربية والتعليم، 2012).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من مشكلات التعليم التي تواجه المؤسسات التربوية هي انخفاض التحصيل الدراسي لدى المُتعلّمين في المواد الدراسية بصورة عامة وفي العلوم (الكيمياء) بصورة خاصة، وذلك على الرغم من الجهود

المبدولة، كما أشارت نتائج الاختبار الوطني، الذي تُنفذه وزارة التربية والتعليم في المواد الدراسية للصفوف المختلفة إلى عدم القدرة على تطبيق المعرفة العلمية (وزارة التربية والتعليم، 2013).

ويعزى سبب التديني والانخفاض في مهارات التفكير المختلفة إلى العديد من الأسباب، والتي دفعت الباحثة عدم استخدام طرق التدريس السائدة التي لا زالت تُركّز على الطريقة التقليدية، وضعف توظيف النماذج التدريسية، وتحوّل المتعلم من مُتعلّم لديه خيال علمي ونشاط في التفكير، إلى آلة مشحونة بالمعلومات وبعيداً عن الفهم والاستقلالية في التفكير.

وعليه، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر طريقة تدريسية منبثقة عن التعلّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة وتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما أثر استخدام البرنامج التعليمي - التعلّمي القائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة بالكشف عن أثر برنامج تعليمي تعلّمي قائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء، في مدرسة العين البيضاء الثانوية للبنات في الأردن.

أهمية الدراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة من مواكبة نتائج الأبحاث والمستجدات المتعلقة في مجال الدماغ، وأثر ذلك على التعلّم والتعليم، وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس ونماذج تستند إلى نظريات تربوية حديثة، كما أن نتائج الدراسة قد تفيد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم.

التعريفات الإجرائية

البرنامج التعليمي - التعلّمي المُستند إلى الدماغ: مجموعة الأنشطة التي تستند إلى أبحاث الدماغ وتحتوي على أهداف وأدوات واستراتيجيات قائمة على مبادئ التعلّم المُستند إلى الدماغ خلال جلسات البرنامج التي يمر فيها التعلم، في موضوعات الخلية الكهروكيميائية، والحمض، والقواعد، والأملاح.

الطريقة التقليدية: طريقة تدريس يكون المُعلّم فيها محور العملية التعليمية، ودور المُتعلّم محدوداً ويكون فيها مُتلقياً أكثر منه محاوراً ومناقشاً، وتعتمد على الكتاب واللوح والطباشير والعرض للوسائل التعليمية.

التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة: هي قدرة المتعلمة على توليد أفكار جديدة، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها المتعلمة من خلال إجابتها على الفقرات الخاصة بالأصالة في اختبار تورانس.

حدود الدراسة ومحدداتها

1. حدود مكانية: طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عين البيضاء الثانوية للبنات - الطفيلة.
2. حدود زمنية: أجريت الدراسة في العام الدراسي 2014/2015، الفصل الدراسي الثاني.
3. محددات موضوعية: اقتصرت المادة التعليمية على موضوعات الخلية الكهروكيميائية، والحموض والقواعد من كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، من العام الدراسي (2012) بقرار رقم (2007) مجلس التربية والتعليم في الأردن، والخطط الدراسية والأدوات التي طورت لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يُعدّ موضوعُ التعلُّم المُستند إلى الدماغ موضوعاً حديثاً ومتنامياً؛ وقد تمّ الرجوع إلى الدراسات في هذا المجال وفي نتائج تعليمية مختلفة، ومن الدراسات التي أُجريت في هذا المجال وفي المواد العلمية المختلفة، دراسة صالح (Saleh, 2012)، التي هدفت تقدير فعالية التعلُّم المُستند إلى الدماغ في تعزيز الفهم والاستيعاب لقوانين نيوتن في الفيزياء، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (100) طالب من طلاب المرحلة الثانوية من شمال ماليزيا، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية هذه الطريقة في تعزيز الفهم والاستيعاب. كما أُجريت دراسات حول أثر التعلُّم المُستند إلى الدماغ في نتائج تعليمية أخرى ومنها دراسة اكيورك وافكان (Akyurek & Afacan 2013)، التي هدفت معرفة تأثير التعلُّم المُستند إلى الدماغ في الاتجاهات والدافعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في موضوعات انقسام الخلية والوراثة في مدارس تركيا، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (57) طالبة تم توزيعهنّ عشوائياً على مجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات والدافعية لدى الطلبة الذين درسوا بالتعلم المستند إلى الدماغ.

ومن الدراسات التي أُجريت في مواد تعليمية أخرى دراسة خطاب (2013) التي هدفت التعرف على أثر استخدام نظرية التعلُّم المُستند إلى الدماغ في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التواصل

الرياضي والحساب الذهني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (63) طالب من طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الفيوم، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة (التجريبية والضابطة).

ومن الدراسات التي أُجريت حول أثر فعالية التعلّم المُستند إلى الدماغ وفي مراحل جامعية دراسة الفلمباني (2014) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ، وإعداد أداة لقياس دافعية الإتيقان واختبار أثر البرنامج التدريبي على تنمية بعض خصائص الدماغ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (68) طالبة من طلبة جامعة القاهرة، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإتيقان.

وأخيراً جاءت دراسة إيدا واهيان (Eda & Ayhan 2014)، التي هدفت إلى قياس أحجام تأثير الدراسات الكميّة التي أُجريت حول أثر التعلّم المُستند إلى الدماغ على التحصيل الدراسي للطلاب ومستوى التعليم في تركيا والمملكة المتحدة، وأشارت النتائج إلى أن (35) دراسة من أصل (42) أظهرت التأثير الإيجابي للتعلّم المُستند إلى الدماغ في النتائج التعليميّة المختلفة.

تعليق عام على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ أنّ نتائجها أشارت إلى فعالية التعلّم المُستند إلى الدماغ في النتائج التعليميّة المختلفة ومواد دراسيّة، ومراحل دراسيّة مُتنوعة، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في المجال النظري وتصميم المواقف التعليميّة، وقد انفردت هذه الدراسة -حسب علم الباحثة- بإدخال مُتغيّر التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة في مادة الكيمياء، كما لم تجرِ دراسة مماثلة في المجتمع المُستهدف.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لإتمام الدراسة، كالآتي:

أولاً: مُجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي في قصبة محافظة الطفيلة، والبالغ عددهن (702) طالبة.

ثانياً: عينة الدراسة: تمّ اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة العين البيضاء الثانوية للبنات بطريقة قَصْدِيَّة؛ بسبب سهولة الوصول إليها، ووجود شعبتين للصف التاسع، وتمّ اختيار إحدى الشعبتين كمجموعه تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة بصورة عشوائية وبلغت العيّنة (64) طالبة، والجدول (1) يبين عينة الدراسة حسب طريقة التدريس.

الجدول (1) عينة الدراسة حسب طريقة التدريس

المجموعة	عدد الطالبات	طريقة التدريس
التجريبية	32	التعلّم المُستند إلى الدماغ
الضابطة	32	التقليدية

ثالثاً: أدوات الدراسة: استُخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية: الخطط الدراسية للبرنامج التعليمي - التعلّمي، والتفكير الإبداعي لمهارة الأصالة، وعلى النحو الآتي:

- البرنامج التعليمي - التعلّمي القائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ

أعدت الباحثة البرنامج التعليمي التعلّمي الذي تَصْمَنَ (14) خطة دراسية في موضوعات الخلية الكهروكيميائية، ووحدة الحموض والقواعد والأملاح، وتم بناؤها حسب نظرية التعلّم المُستند إلى الدماغ ومراحله الخمس، كما تمّ إعداد خطط للموضوع لتدريسها بالطريقة التقليدية، وتمّ التأكد من صدق الخطط الدراسية لموضوعات الخلية الكهروكيميائية، ووحدة الحموض والقواعد والأملاح للصف التاسع الأساسي من خلال عرضها على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص وطلب منهم إبداء رأيهم حول الخطط من حيث: أهداف الدرس، وتطبيق المراحل الخمس للتعلّم المُستند إلى الدماغ، واستراتيجيات التدريس المُستخدمة، كما تمّ تصميم خطط دراسية للموضوعات السابقة بالطريقة التقليدية.

- اختبار التفكير الإبداعي: قامت الباحثة باستخدام اختبار التفكير الإبداعي اللفظي لتورانس نموذج (أ).

• صدق اختبار التفكير الإبداعي: يُشير تورانس (Torrance) أنّ هذا الاختبار، بصورتيه اللفظية والشكلية، يتمتع محتواه بدرجة كافية من الصدق، وقد اكتفت الباحثة بصدق المحتوى الذي أشار إليه تورانس، كما أشار الشنطي (1983) الذي قام بتعريب المقياس إلى توافر دلالات الصدق في الاختبار للبيئة الأردنية.

• ثبات اختبار التفكير الإبداعي: بيّنت الدراسات التي أجراها تورانس إنَّ اختباراتهِ تتّصف بالثبات، وقد طُبّق على العينة الاستطلاعية من طالبات الصف التاسع الأساسي وعددهن (28) طالبةً من مدرسة «خولة بنت الأزور» وهنَّ من خارج عينة الدراسة وتمَّ استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد 21 يوماً من الاختبار الأول.

• تكافؤ مجموعتي الدراسة في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة: تمَّ تطبيق اختبار تورانس؛ للتأكّد من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول (3): اختبار (T) لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة للتفكير الإبداعي

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسطات الحسابية	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
الأصالة	التجريبية	32	75 -2	62	279.0	78.0
	الضابطة	32	00 -3	62	279.0	78.0

يلاحظ من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان قبل تطبيق البرنامج التعليمي التعلّمي.

رابعاً: إجراءات تطبيق الدراسة

للحصول على نتائج دقيقة قامت الباحثة ببعض الإجراءات كالآتي:

- 1- تحديد مجتمع وعينة الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي في قصبة محافظة الطفيلة.
- 2- إرسال كتاب من رئاسة الجامعة إلى مديرية التربية والتعليم من أجل تسهيل المهمة.
- 3- تم تطوير برنامج تعليمي - تعلّمي تضمّن خطط دراسية بناءً على نظرية التعلّم المُستند إلى الدماغ.
- 4- تمّ تنفيذ المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي - التعلّمي القائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ) والضابطة (التقليدية) على عينة الدراسة اعتباراً من 23/3 - 24/5/2015 وذلك بمعدل حصتين إسبوعياً.

5- وتم التأكد من صدق اختبار مهارة الأصالة، وطُبّق الاختبار على عينة استطلاعية للتأكد من ثباته.

6- بعد الانتهاء من المعالجة طبق على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

7- تمّ تصحيح إجابات الطالبات، وتفرغها في جداول خاصة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات.

خامساً: التحليل الإحصائي

استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واستخدمت اختبار (T) لعيتين مستقلتين للمقارنة بين تكافؤ المجموعتين، وتمّ استخدام اختبار التحليل المتباين التباين (ANCOVA)، وذلك بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أدوات الدراسة في التطبيق البعدي، وقد تمّ حساب حجم الأثر (Effect Size الإحصائي μ^2) وهو مقياس إضافي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ما أثر استخدام البرنامج التعليمي - التعلّمي القائم على التعلّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء؟

ولإجابة عن السؤال الرئيس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للتحصيل الدراسي كما هو موضح في الجدول:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي لمهارة (الأصالة) القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	32	75 - 2	024 - 4	72 - 3	912 - 3

799 -2	19 -3	090 -3	00 -3	32	الضابطة
--------	-------	--------	-------	----	---------

يتضح من الجدول (3) اختلاف المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات الطالبات على اختبار التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية ظاهرياً، ولاختبار هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لضبط أثر التطبيق القبلي للاختبار، وظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول.

الجدول (4) تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات اختبار مهارة (الأصالة)

حسب متغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	109 -617	1	109 -617	555 -375	00.0
طريقة التدريس	015 -9	1	015 -9	486 -5	*022.0
الخطأ	235.100	61	643 -1		
المجموع	359 -726	63			

* دال إحصائياً عند مستوى $(05.0=\alpha)$

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(05.0=\alpha)$ وكان هذا الفرق في الاختبار البعدي لاختبار التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وكما تم استخدام حجم التأثير (Effect Size) باستخدام مربع ايتا (Eta Square) فقد وجد أنه يساوي (50٪) وهذا يعني أن التعلم المستند إلى الدماغ يُفسّر حوالي (50٪) من التباين في الأصالة لدى الطالبات بينما ما نسبته (50٪) يرجع إلى عوامل أخرى.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، للبرنامج التعليمي التعلّمي المستند إلى الدماغ في مهارة الأصالة.

ما أثر استخدام البرنامج التعليمي - التعلُّمي القائم على التعلُّم المُستند إلى الدماغ في مهارة الأصالة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي للتعلُّم المُستند إلى الدماغ في التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لطالبات الصف التاسع الأساسي.

وتُعزو الباحثة هذه النتيجة والتحسين الذي طرأ على درجات التفكير الإبداعي لمهارة الأصالة لدى طالبات المجموعة التجريبية من خلال البرنامج القائم على التعلُّم المُستند إلى الدماغ الذي تمَّ تطبيقه على الطالبات؛ إذ تُعتبر مهارة الأصالة من أهم مهارات التفكير الإبداعي وأكثرها تعبيراً عن الإبداع والابتكار فهي تتطلب طريقة تدريس تحثُّ الطالبات على بناء المعرفة وتوليد الأفكار والمعلومات، وكان هنالك حرية في التصرف داخل الغرفة الصفية وحرية العمل بالمجموعات وحبُّ الاستطلاع والمغامرة وزيادة الأنشطة الإثرائية، وهو يتسق مع ما أشار إليه قطامي (2005) وعبد العزيز (2007) من أن استخدام المعلم للأنشطة المفتوحة كالعصف الذهني، واستخدام النشاط القصصي الذي يساعد على تنشيط التفكير واقتراح البدائل، وكما أن علاقة المُعلِّم الإيجابية مع المُتعلِّم تُساعد على زيادة وتنمية التفكير الإبداعي، وكان حجم التأثير (50٪) وهذا يشير إلى فعالية طريقة التدريس، وهذه تُفسَّر - ما نسبته (50٪) من التباين في أداء الطالبات، وهذا يرجع لمساعدة المُعلِّمة في تنمية مهارة الأصالة لدى الطالبات والتحفيز للخروج عن المألوف وعدم التكرار.

التوصيات

- 1- استخدام طريقة التدريس المُستندة إلى الدماغ في تدريس الكيمياء والعلوم.
- 2- ضرورة تنظيم المناهج الدراسية ومحتوى الكتاب المدرسي واستخدام مبادئ التعلُّم المُستند إلى الدماغ.
- 3- ضرورة عمل ورشات تدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال التعلُّم المُستند إلى الدماغ وتطبيق مبادئه في التدريس.
- 3- الاهتمام باستخدام مهارات التفكير الإبداعي لتنمية قدرات المتعلمات.

المراجع العربية

- أبو جادو، صالح ومحمد، نوفل (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دارالمسيرة للنشر والتوزيع.
- الحارثي، إبراهيم (2001). تعليم التفكير، ط2، الرياض، مكتبة الشقري.
- حشاش، يوسف (2008). علم التشريح، ط1، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- خطاب، أحمد (2013). أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التواصل الرياضي والحساب الذهني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية.
- الخطاييه، عبدالله (2007). تعلم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت (2003). تدريس مهارات التفكير، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والطباعة.
- السلطي، ناديا (2004). التعلم المستند إلى الدماغ، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر.
- السلطي، ناديا (2002). أثر برنامج تعليمي - تعليمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الطيطي، محمد (2007). تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط3، عمان: دار المسيرة.
- العامري، محمد (2002). التعلم المستند إلى الدماغ، استرجع في 2015/6/10،
من الرابط [www.sst5-com/read article.aspx](http://www.sst5-com/read%20article.aspx)
- عبدالباري، شعبان ماهر (2011)، مراحل التعلم الدماغية، استرجع في 2014/8/27،
من الرابط WWW.abegs.org
- عبد العزيز، سعيد (2007). تعليم التفكير ومهارته، ط1، عمان، دار الثقافة.
- عبد الموالى، سماح (2008). المَخُّ الخَلْقِيُّ، استرجع في 2014/11/11،
من الرابط <http://www.alnafsy.com/article>
- عبد الهادي، حسين (2007). التعلم المستند إلى المَخِّ وَقُوَّةُ التفكير، استرجع في 4/12/2014، من الرابط
[http://www.hdacademy.com/Mont ada](http://www.hdacademy.com/Mont%20ada)
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2005). الدماغ والتعلم والتفكير، ط3، عمان، ديونو للطباعة والنشر.
- عزيز، إبراهيم (2007). العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الإبداعي، ط1، عمان، دار دجلة ناشرون وموزعون.
- عويس، عفاف (2003). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال، ط1، عمان: دار الفكر للنشر.
- عياصرة، أحمد (2013). نظرية التعلم القائم على وظيفة الدماغ، استرجع في 11/9/2014،
من الرابط: <http://www.anawatify.blogspot.com>
- الفلمباني، دينا (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإلتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

- الكساسبية، عائشة (2009). أثر برنامج تريز في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس والثامن الأساسي وعلاقته بمفهوم الذات لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- المربط، عمران. (2013). التعلُّم المُستند إلى الدماغ، استرجع في 2014/12/5،
 من الرابط: [http // www.edutrapedia-illaf.com](http://www.edutrapedia-illaf.com)
- مرجي، عدنان. (2010). التعلُّم القائم على أبحاث الدماغ، المنهل التربوي، استرجع في 2014/11 /25،
 من الرابط: <http // www.manhal.net>
- ناجيفي، طارق (2013). الدماغ البشري، استرجع في 2014/10/12،
 من الرابط: <http // www.jilpress.com>
- وزارة التربية والتعليم (2013). التقرير الإحصائي لنتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية، عمان- الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (2012). الأطر العامة لمناهج العلوم للمرحلة الأساسية، عمان، المطابع التعاونية.

المراجع الأجنبية

- Akyurek, E. & Afacan, O. (2013). Effects of Brain- Based learning Approach on students motivation and Attitudes levels in science class, Mevlana International Journal of Education (MIJE), 3 (1), 104-119.
- Caine, R&Caine, G. (2000). The Brain/ Mind principles Wheel Retrieved August 25, From <Http://WWW.Cain learning.com/Pwhee>.
- E d a.G.&Ayhan. D. (2014).The Effect of brain based learning on Academic achievement: a meta-analytical study, Educational Science, 14(2), 642- 648.
- Jensen, E. (2012).Teaching with the brain in mind, a work shop held by eric Jensen, USA Sanantonion. Retrived December 11, 2014 from <http://www.jennsen learning.com/p d f/10 most effective Tip s. pdf>.
- Saleh, S. (2011). The effectiveness of the brain based teaching approach in enhancingscientific understanding of Newtonian physics among form four Student International Journal of Environmental & Science Education, 7 (1), 107 - 122.

ملحق - برنامج تعليمي تعليمي تدريسي للمجموعة التجريبية

التي تُدرّس بالطريقة التجريبية

المادة: الكيمياء

اليوم: الخميس 2/4/2015

الوحدة: الكيمياء الكهربائية

الموضوع: المركبات التي توصل محلها المائية التيار الكهربائي

..... الأهداف (النتائج التعليمية):

يتوقع في نهاية الدرس أن تكون الطالبة قادرة على أن:

1- تُعرّف المادة الكهربية واللاكهربية.

2- تُعطي أمثلة على المادة الكهربية واللاكهربية.

3- تستنتج الشكل الهندسي للبلورة.

أولاً: المفاهيم والمصطلحات: الموصلات الكهربائية، الغرافيت، المحلول المائي، المواد الكهربية، المواد اللاكهربية.

ثانياً: الحقائق والتعميمات:

1- المواد التي توصل محلها التيار الكهربائي هي (مواد كهربية).

2- المواد التي لا تتفكك إلى أيونات عند ذوبانها في الماء، لا توصل التيار الكهربائي هي (مواد لا كهربية)

الوسائل التعليمية: المختبر المدرسي، اللوح، الطباشير.

المقدمة: (5 دقائق) أخذنا في الحصة (المراجعة للحصة الماضية) عن البطاريات التي تُعدّ مثال على الخلية الكهروكيميائية والتي لها استخدامات في حياتنا اليومية، ثم يتم طرح السؤال التالي: ما هي أنواع البطاريات؟ (على شكل حوار ومناقشة بين المعلمة والطالبات)، تعدد إحدى الطالبات أنواع البطاريات وهي: الجافة، المرحم الرصاصي، خلية الوقود.

العرض يتم باستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد (5 دقائق)

- 1- تقوم المعلمة بتهيئة الطالبات للحصة أثناء تواجدهنّ داخل المختبر، وإعطاءهنّ حرية اختيار الجلوس على كل طاولة، وتعمل (مراجعة للحصة السابقة) و(عمل عصف ذهني) و(حوار ومناقشة) و(كتابة خريطة المفاهيم ويُفضّل أن تكون الحصة بعد حصة ذات طبيعة مريحة كالتربية الرياضية أو الفنية أو المهنية لما له أهمية حسب نظرية التعلم المستند إلى الدماغ).
- 2- تقوم المعلمة بشرح الدرس بعمل التجربة أمام الطالبات وتطلب منهنّ تسجيل (الملاحظات).
- 3- تحاول المعلمة أن يكون الدرس ممتعاً للطالبات بعيداً عن الملل من خلال التهوية، والسماح للطالبات بشرب الماء وحرية الحركة.

المرحلة الثانية: مرحلة الاكتساب (20 دقيقة)

تقوم المعلمة بطرح الموضوع بطريقة المشاركة مع الطالبات والاعتماد على ما تمّ في المرحلة السابقة، توزع المعلمة الطالبات إلى مجموعات (5-7) تقوم كل مجموعة بعمل التجربة، وكتابة ملخص حول النتيجة، وتقوم قائدة المجموعة بعرض النتيجة، واستخدام استراتيجية (KWL) يساعد المعلمة أن تتأكد ما تعرفه المتعلمة وما ترغب تعلمه وما تعلمته، ويساعد ذلك على ربط المعرفة السابقة وتوظيف المعرفة اللاحقة.

المعلمة: بعد إجراء التجربة لعدد من المواد الكيميائية أيّ منها محاليلها موصلة للتيار الكهربائي وأيّها غير موصلة للتيار الكهربائي.

الطالبة: المواد التي محاليلها موصلة للتيار الكهربائي هي كلوريد الصوديوم ونترات الفضة بينما محاليلها غير موصلة للتيار الكهربائي هو (السكر).

المرحلة الثالثة: التفصيل (7 دقائق)

تقوم المعلمة بإعطاء فترة راحة للطالبات من (2-3) دقائق بعد (انهماكهنّ) في عمل التجربة، ثم تقوم المعلمة باستعراض ما تمّ في المرحلة السابقة من معلومات (وعمل تغذية راجعة)

المعلمة: إذاً بعد هذه التجربة وتصنيف المواد ماذا نقصد بالمواد الكهرلية واللاكهريية، تستمع المعلمة لإجابات الطالبات، ثم تقوم بتصحيح المعلومات (عمل حوار ومناقشة مع الطالبات وكتابة الأجوبة على السبورة وتلخيص المعلومات المهمة).

المرحلة الرابعة: تكوين الذاكرة (7) دقائق

تعطي المعلمة فترة راحة للطالبة من (2-3) دقائق، ثم تقوم بطرح أسئلة على الطالبات، وتحاول اختيار أي طالبة للإجابة عن الأسئلة، بعدما تقوم بتوضيح ما تم عمله في المرحلة السابقة.

المعلمة: لامن تُعطينا أمثلة على المواد الكهرلية واللاكهريية وما الفرق بينهما؟

المرحلة الخامسة: التكامل الوظيفي (6) دقائق

تُوضّح المعلمة سبب إضاءة المصباح عند وضع محلول موصل للتيار الكهربائي، وعدم إضاءته عند وضع محلول غير موصل للتيار الكهربائي، والفرق بين المواد الكهرلية واللاكهريية مع دعم ذلك بأمثلة، حتى تربط الطالبة بين الموضوع بأكمله وتحفيز الدماغ على تكوين ترابطات (ويتم العمل بذلك من خلال تواجد الطالبات في مجموعات والتحفيز على التعلّم التعاوني بينهن).

في النهاية تطلب المعلمة من الطالبات تحضير الدرس الثاني وحل سؤال صفحة (32) من كتاب الكيمياء للصف التاسع.

أثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان

أ.د. نادية السرور

د. منال حسن رمضان

الجامعة الأردنية.

manalramadan39@yahoo.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج التعلم النشط لبناء الشخصية وقياس فاعليته في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان. حيث تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصف السابع في مدارس الاتحاد في منطقة عرجان في محافظة العاصمة عمان، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالباً وطالبة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، موزعين على (17) ذكوراً للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(17) إناثاً للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(13) ذكوراً للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، و(23) إناثاً للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي. تم توزيع مقياس ضبط الذات، والتفكير الإيجابي، والشعور الإبداعي بعد التحقق من دلالات الصدق والثبات على أفراد الدراسة في القياس القبلي، وبناء برنامج تعلم نشط لبناء الشخصية في (32) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية بواقع (4) جلسات للإناث و(3) جلسات للذكور واستمر البرنامج ثمانية أسابيع أي شهرين متتاليين. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم أخذ قياس بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدراسة.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05. \alpha \leq 0$) بين متوسط درجات طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار ضبط الذات البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط.
 - أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05. \alpha \leq 0$) في مستوى تطوير ضبط الذات البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05. \alpha \leq 0$) بين متوسط درجات طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإيجابي البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط.
 - أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05. \alpha \leq 0$) في مستوى تطوير التفكير الإيجابي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05. \alpha \leq 0$) بين متوسط درجات طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الشعور الإبداعي البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن أفراد المجموعة التجريبية حصلوا على متوسطات أعلى مقارنة بالضابطة.
 - أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($05. \alpha \leq 0$) في مستوى تطوير الشعور الإبداعي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.
- في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة لمتابعة مستوى ضبط الذات والتفكير الإيجابي لدى طلبة المراهقة المبكرة في عمان، وإشراك المعلمين والمعلمات بالدورات التدريبية المتعلقة بضبط الذات والتفكير الإيجابي لدى طلبة المراهقة المبكرة، والتعرف إلى أهم التطورات الحاصلة في الاستراتيجيات التعليمية والخاصة بتطوير وبناء الشخصية (استراتيجيات التعلم النشط).

Abstract

This study aimed at developing the active learning program for building the personality and measuring its effectiveness in developing the self control, positive thinking, and creative feeling of the seventh grade students in Amman area.

The researcher has applied random sampling approach. The study sample consisted of students of seventh grade from Itehad Schools in Arjan area- Amman governorate. The sample consisted of (70) male and female students, and it was divided into two groups: a control group and an experimental group distributed as follows:

(17) Males for the control group pretest Tarest, Retest (17) males for control group post test, (13) males for experimental group pretest tarest, Retest (23) males for the experimental group post test, Self Control, Positive Thinking, and Creative Feeling measurements have been distributed after verification of the study tool's validity and reliability.

After that we constructed the active learning program for the personality development in (32) sessions (45) minutes each.

We also applied the program on the experimental group, (4) sessions for the females and (3) sessions for the males, the program lasted for (8) weeks i.e., two consecutive months.

After application of the program a post test measurement has been made for both groups (the control group and the experimental group) on the study's measurement the study showed the following results:

- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$), between the averages of the scores of the students of early adolescence stage for both the experimental and control groups in the self- control posttest attributed to using the training program for the active learning.
- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the development of self- control posttest attributed to the variables of program and gender.
- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the scores of the early adolescence stage students in the experimental and control groups in the creative thinking posttest attributed to using the training program for the active learning.
- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the development of positive thinking posttest attributed to the reaction between the variables of the program and gender.
- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the scores of the students of early adolescence stage for both the experimental and control groups in the creative feeling posttest attributed to using the training program for the active learning. Having reviewed the means of the individuals of experimental group, it is observed that experimental group scored higher means than those of the control group.
- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the development of creative feeling posttest attributed to the reaction between the variables of program and gender.

In the light of the results of the current study, the researcher recommends to conduct more relative studies to trace the level of self control and the positive thinking at the early adolescence students in Amman, and to involve the male and female teachers in the training courses related to the self-control and the positive thinking and the early adolescence students, and to identify the most important developments in the learning stratifies that relate to developing and constructing the personality (strategies of the active learning).

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج التعلّم النشط لبناء الشخصية وقياس أثره في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمّان. وتم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف السابع في مدارس الاتحاد في منطقة عرجان في محافظة العاصمة عمّان، وبلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالباً وطالبة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، موزعين على (17) طالباً للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(17) طالبة للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(13) طالباً للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، و(23) طالبة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.

وتم توزيع مقياس ضبط الذات، ومقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الشعور الإبداعي للتحقق من دلالات الصدق والثبات، وبناء برنامج استراتيجيات التعلّم النشط لبناء الشخصية في (32) جلسة مدة الجلسة (45) دقيقة وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية بواقع (4) جلسات للطالبات و(4) جلسات للطلاب. واستمر البرنامج ثمانية أسابيع. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم عمل قياس بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس ضبط الذات البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى تطوير ضبط الذات البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإيجابي البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في تطوير التفكير الإيجابي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الشعور الإبداعي البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) في مستوى تطوير الشعور الإبداعي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس

مصطلحات الدراسة: استراتيجيات التعلم النشط، ضبط الذات، التفكير الإيجابي، الشعور الإبداعي.

خلفية الدراسة وأهميتها

على المتعلم أن يكون إنساناً نشطاً في استقبال المعلومات ومنظماً لها، وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية لمعالجتها واستيعابها وتخزينها في أنماط معرفية ذات معنى. كما غدت وظيفة المعلم ميسراً ومنظماً وموجهاً نحو التعلم الفعال من خلال توظيف التعلم النشط. فالتعلم النشط من أكثر أنماط التعلم حداثة، فهو يتطلب جهوداً ذهنية من الطلبة، ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل، ويغير من اتجاهاتهم (Harasim، L. Roxanne، H. Turoff، M. ، B. (1997، L. Wellman، Teles

ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة التعليمية، وطرح الأسئلة وحل المشكلات المتنوعة، والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات (Carroll Leander 2001:33).

وعند البحث في الأدبيات العربية تبين أن أثر التعلم النشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لم يتم تناوله في الدراسات السابقة، ومن هنا تبرز الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة سعياً لاكتشاف أثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى الطلبة المراهقين.

وعلى الرغم من تأكيد الأدب التربوي على الدور الإيجابي الذي يلعبه التعلم النشط في المخرجات التعليمية الانفعالية والعقلية، إلا أن الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر التعلم النشط على بعض المتغيرات مثل التفكير الإيجابي، والضبط الذاتي والشعور الإبداعي لمجتمع لا تزال محدودة، وهذا مأسوف تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه من خلال دراسة أثر استراتيجية أثر التعلم النشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة بمنطقة عمان.

مشكلة الدراسة

تأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الملحة لضرورة أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية، وضرورة مواكبة الأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها للتطوير التربوي والحاجة لبناء وتطبيق برامج لتطوير استقلالية الطالب وتنمية دافعيته للتفكير الإيجابي، والتنظيم الذاتي، والإبداع والتدريب على هذه البرامج في المواقف التعليمية والمساهمة في نقل أثر هذا التدريب لإعداد الفرد للمستقبل، وتنمية قدراته على التصرف السليم في المواقف التي يواجهها.

والدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي؟ وبشكل أكثر تفصيلاً فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

يتمثل الغرض من هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير ضبط الذات لدى الطلبة في الصف السابع، وما أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس في تطوير ضبط الذات لدى طلبة الصف السابع؟

2- ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة في الصف السابع، وما أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع؟

3- ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير الشعور الإبداعي لدى طلبة في الصف السابع، وما أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس في تطوير الشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1- تطوير برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم النشط لتدريس الطلبة في الصف السابع.

- 2- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير ضبط الذات لدى الطلبة في الصف السابع.
- 3- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير التفكير الإيجابي لدى الطلبة في الصف السابع.
- 4- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير الشعور الإبداعي لدى الطلبة في الصف السابع.
- 4- دراسة الفروق في أثر البرنامج التدريبي للتعلم النشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى الطلبة في الصف السابع في إطار التفاعل بين متغيري البرنامج والجنس.

أهمية الدراسة

أ- قد توجه أنظار مُحططي المناهج والقائمين عليها إلى تطويرها وإغنائها باستراتيجيات التعلم النشط في تطوير قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى الطلبة في الصف السابع.

ب- قد توجه أنظار معلّمي ومعلّلات طلبة الصف السابع في منطقة عمّان إلى تطوير التدريس من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتطوير قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لديهم.

ت- قد توجه أنظار مشرفي ومشرفات طلبة الصف السابع في منطقة عمّان إلى عقد دورات تدريبية لاستراتيجيات التعلم النشط والتركيز على قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي.

حدود الدراسة: ستقتصر هذه الدراسة على الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة، في الفصل الأول 2014 / 2015، في منطقة عمّان التعليمية.

مُحدّدات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالبرنامج التعليمي الذي تمّ بناؤه في استراتيجيات التعلم النشط، كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات التي استخدمت وهي مقياس ضبط الذات ومقياس التفكير الإيجابي والشعور الإبداعي.

مصطلحات الدراسة

استراتيجيات التعلم النشط

طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، يشارك فيها الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع المرصودة أثناء تدريس مساق الإرشاد التربوي، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم مما يساعدهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف دقيق من المعلم أو المرشد، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم. لقد تعددت تعريفات التعلم النشط؛ ومن أبرز هذه التعريفات ما جاء به لورنزن (Lorenzen et al. 2001)، الذي عرّف التعلم النشط بأنه: طريقة تعلم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الغرفة الصفية، ويعرفه بأنه: مجموعة الأنشطة والإجراءات المستندة إلى استراتيجية التعلم والتعليم التي سيتعرض لها الطلبة خلال المشاركة في الدروس المخصصة لذلك.

ضبط الذات

ويشير إلى نزعة داخلية لتحقيق إشباع مباشر لرغبات الأفراد. ويختلف الإحساس بدرجة إلحاح تلبية الرغبة، من فرد لآخر. فلدى البعض القدرة على إرجاء إشباع رغباتهم أكثر من غيرهم. وقد أطلق العلماء (Keane & Krull, 2008) على المسبب الأساسي وراء ذلك «ضبط الذات». ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال الاستجابة لفقرات مقياس ضبط الذات الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة من خلال جمع عدد من المقاييس الأجنبية والعربية ملحق رقم (1).

التفكير الإيجابي

عرّف فريدريكسون (Fredrickson, 2013) التفكير الإيجابي بأنه: سلوك عقلي يتغلغل في التفكير، والكلمات والتخيلات الخاضعة للنمو، والتوسع والنجاح، ويتصف الشخص ذو التفكير الإيجابي بأنه يرى الجانب الإيجابي في كل المواقف الحياتية.

ويُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص في قدرة المتعلم الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، من خلال الاستجابة لفقرات مقياس التفكير الإيجابي الذي تمّ تطويره من مقياس

(Northside Counselling 2012)، ومقياس عبد الستار (2010) ومقياس الطيطي، (2001) الذي تم استخدامه في البحث.

الشعور الإبداعي

يعرف ديونو (De Bono 2008)، الإبداع بأنه: تنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع.

والشعور الإبداعي إحساس المتعلم بما يمتلكه من قدرات إبداعية منظمة منبعها النشاط العقلي المركب والهادف، ويقوى هذا الإحساس عندما يقدم المتعلم حلولاً غير عادية وغير مسبوقه. ويُعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص من خلال الاستجابة لفقرات مقياس الشعور الإبداعي (Williams, Frank .1980)

المحور الأول: التعلّم النشط

التعلّم النشط هو: «طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه» (عبد الرزاق، 2004) ويعرفه لورنزن (Lorenzen، 2001)، بأنه: وسيلة لتثقيف الطلبة تسمح لهم بالمشاركة في الصف، بحيث يتجاوزون دورهم في الاستماع السلبي، ليأخذ الطالب بعض التوجيه والمبادرة خلال تطبيق الأنشطة في الغرفة الصفية. وهو ذلك التعلّم الذي يقلل من دور المعلم في المحاضرة ويوجه الطلاب في اتجاهات من شأنها أن تسمح لهم بالاكشاف، كما أنه يعمل مع الطلاب الآخرين على فهم المناهج الدراسية. والتعلّم النشط يمكن أن يتضمن مجموعة متنوعة من الأساليب التي تشمل مجموعات صغيرة مثل: المناقشة، ولعب الدور، وعمل المشاريع، وطرح الأسئلة، والهدف منها هو جعل الطلاب في عملية تعلمهم يعلمون أنفسهم بأنفسهم بإشراف من معلمهم.

فلسفة التعلّم النشط

يرتبط التعلّم النشط بواقع الطالب واحتياجاته واهتماماته ويحدث من خلال تفاعل الطالب مع المجتمع ويرتكز على قدرات الطالب وسرعة نموه ويضع الطالب في مركز العملية التعليمية ويحدث التعلّم النشط في جميع الأماكن (البيت - المدرسة - النادي - الحي)، من خلال دورات التفكير العميقة في المواد الدراسية ويضمن المبادرات الذاتية من الطالب (Jones Wilson .2005:60)

خصائص التعلم النشط

يتميز التعلم النشط بمجموعة الخصائص، مثل السماح للطلاب بالتعلم بشكل نشط، فهم يُحددون أهدافهم، ويختارون نظام العمل ويحددون قواعده، ويتعلمون أفضل الاستراتيجيات للوصول إلى هذه الأهداف، ويشارك الطالب بدور فاعل في التعلم كل حسب سرعته، ومن خلال ربط التعلم بالأنشطة الإثرائية والحياة الواقعية، وطرح الأسئلة (Guertin, L, Zappe, S, & Kim, H. (2007) والمعلم يكون ميسراً ومحفزاً ومشجعاً ومرشداً وموجهاً لعمليات التعلم. مع اتباع طرق التدريس المتمركزة على الطالب تساعد على معالجة المعلومات وتخزينها ليسهل استرجاعها. ونقل المعلومات والمعارف إلى الذاكرة البعيدة بحيث يحتفظون بها لمدة طويلة. Jones- Wilson. 2005: (43)

كيف نفعل التعلم النشط في البيئة المدرسية؟

الممارسات التدريسية السليمة التي تشجع التفاعل بين المتعلم والمتعلمين وتشجع التعاون بين المتعلمين، وتعمل على تقديم تغذية راجعة فورية، وتوفر وقتاً كافياً للتعلم (زمن + طاقة = تعلم)، وتضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوباً أكثر)، وتتفهم أن الذكاء عدة أنواع، وأن للمتعلمين أساليب تعلم مختلفة.

بيئة التعلم النشط

أوصت التوجهات الحديثة أن البيئة الصفية، والمادية الداعمة لاستخدام التعلم النشط تتمثل في ما تحويه الغرف الصفية من طاولات المجموعات ومقاعد متحركة لإتاحة الفرصة للتغيرات في ترتيب الغرفة الصفية. كما تتميز هذه البيئة بأنها بيئة مثيرة للطلاب تشجعهم على استخدام مصادر التعلم، والمشاركة بإيجابية في أنشطة التعلم، وبدرجة عالية من الحرية والخصوصية والمسؤولية. (سعادة، عقل، زامل، إشتية، أبو عرقوب 2006: 33).

معيقات استراتيجيات التعلم النشط

هناك العديد من المعوقات عند نقل المتعلم من التعلم التقليدي السلبي إلى التعلم النشط، ونقل دور المعلم من دور الملقن، إلى دور الميسر للتعلم، وذكر مجموعة من المعوقات التي تواجه التعلم النشط وهي:

أولاً: معوقات مرتبطة بمقاومة التغير: وتتمثل في الانتشار القوي للتعليم التقليدي والقلق، والإزعاج الذي يحدثه التغير وغياب الحوافز ونقصها، فهي التي تساعد على التغير وفقدان السلطة والامتيازات والشعور بقدرة أقل على ضبط الصف وامتلاك المهارات المبدئية والضرورية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية، والحكم عليهم من الآخرين بأنهم يدرسون بطرق معتمدة. (سعادة ورفاقه 2006: 403).

ثانياً: معوقات مرتبطة بالبيئة الصفية: وتتمثل في ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والإعداد، وصعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكثيرة من الطلبة، ونقص المصادر والموارد والوسائل المساعدة، ويعتبر استخدام التعلم النشط نوعاً من المجازفة عند المعلم غير المؤهل، واستخدام مستويات التفكير العليا في التعلم النشط دون مراعاة المحتوى العلمي الكافي، بالإضافة إلى فقدان المعلمين التحكم في العملية التعليمية. (Ambrose, Bridges, DiPietro, M., Lovett, & Norman. 2010)

ثالثاً: معوقات مرتبطة بالمعلم: وتتمثل في التعود على الأساليب التقليدية وعدم الرغبة في التغير، لأن في ذلك راحة له، ونقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعلم في إطار التعلم النشط، والتخوف من فقدان السيطرة على الصف أو من انتقاد مدير المدرسة والأهالي لاتباع المعلم أساليب غير تقليدية، والتخوف من عدم تغطية المنهاج، واعتقاد المعلم بأنه معلم جيد وأن تعليمه التقليدي يعطي نتائج أفضل، وقلة مهارة المعلمين لإدارة مهارة النقاش.

رابعاً: معوقات مرتبطة بالمتعلم: وتتمثل في التعود والراحة على أساليب التعلم التقليدية وعدم الرغبة في التغير وبالتالي عدم المشاركة في التعلم النشط، وضعف الثقة بالنفس، عدم وجود خبرة للمتعلم في أساليب التعلم النشط، وعدم المشاركة بفاعلية، تعلم ما يكفي من المحتوى المعرفي، وعدم استخدام مهارات التفكير العليا، وعدم الاستمتاع بخبرة التعلم النشط.

مقترحات للتغلب على هذه المعوقات

يمكن التغلب على معوقات التعلم النشط كما يرى (جبران 2002، ص 30) من خلال التقليل من الوقت الذي يحتاجه استخدام استراتيجيات التعلم النشط عن طريق استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل منتظم، واستخدام طرق ووسائل أخرى خارج الصف، وتقسيم الصف إلى مجموعات صفية وتكليفها بمهام محددة تقوم بتنفيذ بعضها داخل الصف وبعضها الآخر خارج الصف في المكتبة أو الساحة أو

البيت، عندما تكون أعداد المتعلمين كبيرة، واستخدام استراتيجيات أخرى لا تحتاج إلى مواد أو أجهزة، مثل أساليب المناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، ودراسة الحالة، وتكلف واكتب، والمجموعات الثنائية، وخلايا التعلم، واختبار الفرق، ويمكن تنفيذها بأبسط الإمكانيات.

استراتيجيات التعلم النشط

طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجربهم على التفكير فيما يتعلمونه، وتهدف جميع استراتيجيات التعلم النشط إلى مساعدة المتعلمين في عمل روابط بين مواد المساق، ويعملون بذلك على تحويلها من لغة مجردة وأفكار معرفة تخزن في بنك المعلومات لديهم، ويمكن تذكرها واسترجاعها عندما تتطلب الحاجة ذلك. فيقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب، ولعب دور. (Thompson، 2008).

المحور الثاني: ضبط الذات

ضبط الذات سلوك معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم في سلوكياته وأفعاله وانفعالاته عن طريق مراقبة الذات وتقييم الذات وتعزيزها، ومن ثمّ توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة. إن اكتساب مهارة ضبط الذات في السلوك تعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة الأمد، ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

ويعتبر سكينر (Skinner) أول من استخدم ضبط الذات في العصر الحديث، وأن الفرد عند قيامه بضبط ذاته فإنه يفهم ذاته بشكل أفضل، وقدّم سكينر بعض الكتابات عن ضبط الذات في منتصف العقد الماضي أثّرت في العلماء والباحثين الذين قاموا بدراسة التطبيقات المختلفة للضبط الذاتي. ويعد ميكنباوم (Meichenbaum) أول من طور أسلوب ضبط الذات حيث يعتبر أنّ التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهماكية وسلبية، واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة إيجابية، فقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية أنه يمكن تغيير السلوك عن طريق تغيير الحوار الداخلي وتقديم التعليمات الذاتية.

تعريفات ضبط الذات

يعتبر بأومايستر وزملاؤه أن ضبط الذات هي وظيفة أساسية للذات ومفتاحاً هاماً للنجاح في الحياة الشخصية؛ فهو عملية شخصية تتضمن مجموعة من المهارات التي من الصعب التحكم بها من خلال البيئة. (Baumeister, Tice & Muraven, 1998)

إن ضبط الذات يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية التي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي، وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية والتفرقة بين النشاط الذاتي المصدر والنشاط الخارجي المصدر، وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك (Zimmerman, 2002)

ومما سبق ذكره، فإنه يمكن القول أن أسلوب ضبط الذات يساعد على زيادة وعي الفرد بالأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه المعرفي والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف الحياتية المختلفة والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث.

أبعاد ضبط الذات

يتكون الضبط الذاتي من المهارات التالية: تعزيز الذات، وفيها يقوم الفرد بتعزيز ذاته والحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه. (Agrawal, 2005)، ومراقبة الذات، بمعنى انتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمد لسلوكه. (Nussbaum, Trope & Liberman, 2003). وتقويم الذات، أي الحصول على تغذية راجعة حول سلوكه، وضبط المثيرات، من خلال تنظيم البيئة من جانب الفرد.

العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي

هناك ثلاث فئات من العوامل تؤثر في الضبط الذاتي وهي: العوامل البيئية؛ وعوامل التقويم الذاتي وما يرتبط بها من تعزيز ذاتي أو عقاب ذاتي؛ والعوامل البيولوجية وما يرتبط بها من حاجة أو إشباع.

خصائص الأفراد المنضبطين ذاتياً

يفكرون قبل أن يفعلوا ويسيطرون على مزاجهم وانفعالاتهم، ويقومون بخيارات جيدة، ويتابعون خططهم ومهامهم، ويحسنون التصرف حتى لو لم يرههم أحد، ويمتلكون السيطرة على عواطفهم وكلماتهم وأفعالهم ونوازعهم ورغباتهم، ويظهرون التحفظ والالتزام لتحقيق الأهداف، وتأجيل إشباع الرغبات،

ولديهم استعداداً أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية، ويبدلون جهداً أكبر من غيرهم. (Zimmerman، 2002).

ويعتقد أن هؤلاء المتعلمين يضبطون سلوكهم الأكاديمي ومعتقداتهم من خلال أربع مراحل دورية وهي: الفكرة المسبقة، وهي العمليات، والمعتقدات والتوجهات التي تسبق أي جهد أو عمل. وضبط الأداء، وهو العمليات التي تحدث أثناء بذل جهد التعلم، والتوثيق الذاتي، وهي كتابة العمليات والمخرجات لعمل الفرد، والتأمل الذاتي (الانعكاس): هو العمليات التي تحدث بعد التعلم أو الأداء.

وهذه المراحل الأربعة يؤثر بعضها في بعض بشكل دائري بحيث يؤثر كل منها في الذي يليه ومن ثم مرحلة التغذية الراجعة القائمة على التأمل تؤثر على تعديلات في الفكرة المسبقة وهكذا فهي عملية لا نهاية لها.

المحور الثالث: التفكير الإيجابي

التفكير مجموعة من المهارات المكتسبة، التي تمكن الإنسان من التغلب على مشاكله. ويعرف دي بونو التفكير بأنه «التقصي المدروس للخبرة من أجل الوصول إلى غرض ما، وهذا الغرض قد يكون الفهم، أو اتخاذ قرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما» (دي بونو، De Bono (2008:41). ويُعرف التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة.

وتقول بيفر: «التفكير الإيجابي هو: الانتفاع بقابلية العقل اللاواعي للاقتناع بشكل إيجابي».

(Beaver، A. Schwartz، Joseph L. Nedelec، M. (2014) & Eric J. Connolly

وللتفكير الإيجابي فوائد متعددة منها: القدرة على استنباط الأفضل، تعزيز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة، والاختيار من قائمة أهداف الحياة المستقبل الأفضل الذي يحقق أهدافك» (Myers، Ryan & Deci، 2000، 2000)، وأن تكون مفكراً إيجابياً يعني أن تقلق بشكل أقل، وتستمتع أكثر، وأن تنظر للجانب المضيء بدلاً من أن تملأ رأسك بالأفكار السوداء، وتختار أن تكون سعيداً بدلاً من الحزن، وواجبك الأول أن يكون شعورك الداخلي طيباً. (Emmons & Crumpler 2000).

وينبغي عدم الإفراط في أن التفكير الإيجابي بمفرده يكفي لتغيير الحياة إلى الأفضل بل إن من الضروري أن يكون لدى الإنسان بعض الاستراتيجيات، وبعض الخطط التدريجية لتغيير الطريقة التي يفكر بها، والتي يشعر بها، وأيضاً لتغيير ما يفعله في كل يوم يمر عليه. فالتفكير الإيجابي هو عملية وإجراء وليس غاية في حد ذاته. (Masten 2001)

التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبي

تتمثل مقارنة السمات والخصائص الأساسية للتفكير السلبي والتفكير الإيجابي في أن المفكر السلبي مفكر غير مرن، وغير قادر على التخلص من آرائه، بينما المفكر الإيجابي مفكر مرن؛ يُدْعَن للحق، ويتشوق للمعرفة الجديدة. كذلك يستخدم المفكر السلبي اللغة التي تميل إلى القطعية والمغالاة، بينما يوظف المفكر الإيجابي اللغة المرنة والحوارات والمناقشات المثمرة. كما

يتصف صاحب التفكير السلبي بالثرثرة لإقناع الآخرين بأنه مثقف ولديه إجابات لكل الأسئلة بعكس المفكر الإيجابي الذي يتصف بفكر مستنير وقادر على إبداء الرأي، لهذا يقع أصحاب التفكير السلبي في مواقف مرتبكة أثناء النقاش نتيجة للتناقضات اية لفكر، بينما يحرص أصحاب التفكير الإيجابي على أن لا يحدث معهم ذلك لا متلاكهم الفكر والثقافة والمرونة الفكرية.

أنماط التفكير الإيجابي

من أنماط التفكير الإيجابي التفاؤل، أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية، والضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية، وحب التعلم والتفتح على الخبرة (عبد الستار، 2010). والشعور بالرضا، والرصيد المعرفي الصحي، والتسامح مع الاختلاف عن الآخرين، وتقبل المسؤولية الشخصية، وتقبل الذات غير المشروط، والمسامحة والأريحية، والذكاء الاجتماعي.

المحور الرابع: الشعور الإبداعي

هل من العدل مقارنة العمل الإبداعي بالإنجاز المادي والفكري؟ إن امتلاكك أرجلاً قوية يُعطيك دعماً منذ الصغر أنك ستصبح رياضياً بارعاً، ومن ينجح بمادة الأحياء في الصف العاشر بالتأكيد سيتوجه نحو مهمة أخرى غير الجراحة. لكن ماذا عن الموهبة والإبداع؟

إن أيّ «موهبة» يمتلكها الشخص نظرياً، لن تظهر ما لم يبذل جهداً في ذلك، بالضبط كما يحدث مع الماس المخزون لن يخرج إلا بالبحث في المناجم. وفي العمل الدؤوب للشخص على الإبداع بإنهاء مشاريع وابتكار غيرها، والقدرة على ابتكار مهنة طويلة المدى في حقول إبداعية.

إن دراسة تيري كورتسبرغ (Terri, R. Kurtzberg. 2010) «الشعور الإبداعي أن تكون مبدعاً»: دراسة تجريبية للشعب والإبداع في المجموعات. بالرغم من أن ذلك لم يكن الموضوع الأساسي للدراسة، لكن ظهر أنه من المحتمل أن يترجم الشعور الإيجابي إلى مخرجات إبداعية محسوسة.

الإبداع شعور (Kaufman, G. Libby 2012) يتحدى جاونتلت المفهوم الحالي للإبداع فيقول: نحن نفكر دائماً بالإبداع على أنه نشاط يكون له نتاج ما، ونحن نقوم بتقدير قيمة هذا المنتج، ونستخدم ذلك كمقياس إذا كان النشاط «ناجحاً» أم لا.

ويمكن تحديده في أن الإبداع لا يعتمد فقط على المنتجات التي يتم ابتكارها. فالإبداع عملية والقيمة التي تتأتى عن الإبداع تأتي كذلك من عملية ابتكار شيء ما. فهو يؤكد أن الإبداع يمنحك شعوراً داخلياً بأنك تتجه إلى مكان ما، وتقوم بشيء لم تفعله من قبل.

وعندما تكون مبدعاً ضمن مجموعة، فإن الإبداع يمنحك عندها إحساساً قوياً من الارتباط مع أناس يمتلكون عقليتك وتفكيرك نفسهما، وهذا يحدث في العالم الواقعي أو الافتراضي على حد سواء، كما يمنحك الإبداع شعوراً بقيمة حياتك، وصلتك مع الآخرين وهي من العناصر الأساسية في كونك إنساناً.

تحدثت (Kostos, 2013) عن عملية التخيل الإبداعي فهو تعلّم استخدام المشاعر. لذا عليك أن تتعلّم أن تشعر كيف سيكون إحساسك إذا تحقق المخرج المستهدف في اللحظة الحالية. وعندما يكون

الخيال هو محرّك الأفكار، فتكون المشاعر هي الوقود والقوة الإبداعية لأي تصوّر عقلي يحدده مدى تكرار هذا التصوّر وبمدى قوة الشعور أو الانفعالات المرتبطة به.

وتعتبر الانفعالات والعواطف هي طاقة في حالة الحركة. فعندما تتعلّم أن تستخدم مشاعرك من أجل التصوّر والتخيل الإبداعي فكّر بانفعالاتك على أنها انفعالات إلكترونية، أو انفعالات متحركة. وطبقاً لقانون الجذب، فإن الطاقة تجذب الطاقة المماثلة، وبتعلّمك استخدام مشاعرك، يمكنك عندها التأثير بشكل واضح على التصورات المتكرّرة في مخيلتك من خلال التصورات العقلية وبالتالي ما تجذبه إلى حياتك. وعندما تدمج تصوراتك العقلية مع مشاعرك الإيجابية خلال جلسات تصوراتك الإبداعية، يكون ذلك وكأنك تتنفس الحياة في إبداعاتك العقلية. فالمشاعر تضاعف القوة الإبداعية لأفكارك.

توصّل لشعورك: تصوّر أهدافك المستقبلية في وضعية الاسترخاء، وفكّر بالشعور الذي ستختبره إذا أغمضت عينيك وفتحتها ووجدت أن ما تريده قد تحقق.

الشعور باللحظة الآنية - الحالية: من المهم عندما تستخدم مشاعرك أن تربط تلك المشاعر مع مخرجاتك المستهدفة في اللحظة الحالية.

الحفاظ على سلوك إيجابي: اجتهد في الحفاظ على موقف إيجابي كلّ وأنت تستخدم مشاعرك خلال عملية التخيل الإبداعية، وكذلك في حياتك اليومية.

قوة الشعور الإبداعي: قوة الإبداع تكمن في المشاعر؛ فهي التي تدفعنا لفعل شيء. وإذا لم يتوفر لدينا الشغف والطاقة للتصرف بفعل، فإننا لن نفعل.

إن مجمل مشاكلنا تتجذر مسيبتها في مشاعرنا المكبوتة. بمعنى آخر أننا نسد الطريق أمام انسياب طاقة حياتنا الإبداعية في إخفائنا لتلك المشاعر. وإن قدرتنا على الانسياب الحر مع ما نشعر به هو الذي يمنحنا الارتقاء بمشاعرنا. وكثيراً ما يسبب عدم التعامل الملائم مع مشاعرنا تراجع صحتنا وتعاستنا في الحياة.

وبإطلاق مشاعرنا سنختبر مع مرور الوقت حياة من الرضا والقناعة الداخلية لن تتغير مهما تعرضنا لمؤثرات خارجية.

وإن تشغيل قدرتنا الإبداعية تكمن في القدرة العقلية على الاختيار. وعندما نبتكر شيئاً ما تتولد لدينا الرغبة بمشاركة ذلك الشيء، ويصبح أمر المشاركة أكثر أهمية من الابتكار نفسه (Ferlic 2008)

المشكلة في الشعور بالإبداع

أظهر (Merlin Mann, 2009) أن تطلق العنان للفنان في داخلك لرؤية العالم بطرق أكثر إبداعاً. وكيف تكون مبدعاً، وكيف تولّد الأفكار، وتعلّم التفكير الإبداعي، ويبدو العمل الإبداعي وكأنه لمسة سحرية لأولئك الذين لا يدركون أنه عمل، وفي الواقع هذه فكرة صعب تطبيقها على أفراد لديهم أعمال حقيقية، أو الذين يجدون أنفسهم يتطلعون لمتابعة هواية سابقة قديمة.

الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بالتعلّم النشط

في دراسة رشوان والنجدي (2009) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على التعلّم النشط في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبة اختيرت عشوائياً من مدارس محافظة سوهاج. وتقدمت المجموعة لاختبار قبلي وبعدي في المهارات الحياتية. وقد توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلّم النشط في تنمية المهارات الحياتية وأن هذه المهارات نمت بدلالة ذات فروق.

وفي دراسة ديدرش (Diederich, 2010) الكمية والنوعية التي استمرت (3) سنوات هدفت إلى مقارنة ثلاث طرق مختلفة لتعليم مساق مقدمة في الأحياء. قام مدرس هذا المساق بتدريسه بثلاث طرق مختلفة هي الطريقة التقليدية، طريقة التعليم المستند لحل المشكلات، والثالثة طريقة دراسة الحالة. وتكونت العينة من (197) طالباً من طلبة مساق مقدمة في الأحياء في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن 90% من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم المستند إلى حل المشكلة وطريقة دراسة الحالة، وأن هذه الطريقة كانت لها فائدة كبرى في تعلم كيفية حل المشكلات والتفكير الناقد في مواقف التعليم.

وهدفت دراسة عشا، عواد، الشلبي، عبد (2012) إلى معرفة أثر التعلّم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. تكونت العينة من (59) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية في تخصص معلم صف. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، ثم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعلّم النشط في المواد الدراسية المختلفة والمستويات الدراسية المتنوعة.

وفي دراسة ريسانين (Rissanen, 2014) التي كان هدفها دعم الاعتقاد القائل إن التعلّم النشط يدعم عملية التعليم بغض النظر عن المحتوى الذي يدرسه الطالب. فهذه الدراسة هدفت إلى توعية المعلمين بفوائد التعلّم النشط لاستخدامه في الصفوف الجامعية بدلاً من المحاضرات التقليدية. فالدمج بين المحاضرة التقليدية واستراتيجيات التعلّم النشط تزيد من دافعية الطلبة ومشاركتهم. والدراسة إلى توظيف التعلّم النشط لتعليم المفاهيم العلمية وكيف أنه يمكن توظيف التكنولوجيا لتحليل النتائج العلمية، وتنظيم التمارين العملية، وبعض المظاهر العلمية التي تستحوذ على اهتمام مدى واسع عندما تدرس المواضيع الفرعية. تم أداء التمارين التي تمثل الجزء الأساسي من التعليم من خلال المجموعات الصغيرة والمجموعات الزميرية المتعاونة. وأظهرت النتائج أن مدى واسع من إنجاز الطلبة ارتبط باستراتيجيات التعلّم النشط.

الدراسات المتعلقة بضبط الذات

وفي دراسة روبنسون (Robinson, 2000) التي هدفت إلى تنمية الضبط الذاتي وخفض العدوان اللفظي والبدني لدى عينة مكونة من (145) فرداً من الجنسين تتراوح أعمارهم بين (5 - 17) عاماً. واستغرقت الدراسة عاماً من التدريب على أسلوب حل المشكلات ولعب الأدوار والتعاقدات الذاتية، أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المدرسة الابتدائية أظهروا تفوقاً طفيفاً على المراهقين وذلك في مهارات الضبط الذاتي.

هدفت دراسة هيرمات وآخرون (Hermann, Roth, Polivy, 2003) إلى معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي خفض الغضب والعدوان لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (207) مراهقين من ذوى الدرجات المرتفعة على مقياس السلوك العدواني، وقد استخدمت الدراسة الاسترخاء والنمذجة ولعب الدور. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى العدوان وارتفاع القدرة على ضبط الذات لدى أفراد العينة.

الدراسات المتعلقة بالتفكير الإيجابي

كما هدفت دراسة ويلسون وبريبر (Willson & preper, 2004) إلى استكشاف العلاقة بين التفكير الإيجابي والمزاج العام والإبداع لدى الأفراد، وتمحورت مشكلة الدراسة حول التساؤل عد ضبط التأثيرات من العوامل الجينية فإن مستويات ضبط الذات مرتبطة مع عدد من المخرجات الاجتماعية. كانت العينة الممثلة للدراسة المطولة تتكون من 90 ألف شاب أمريكي من الصف السابع وللصف الحادي عشر للسنوات. (19-1994)

عن مدى وجود علاقة بين الأفكار الإيجابية التي يعتنقها الشخص وبين مستوى الإبداع الذي يصل إليه، وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة قدرها (170) طالباً وقام الباحثان بتطوير أداة لفحص الأفكار الإيجابية، وتم استخدام قائمة ولنست للمزاج العام، وبعد تطبيق المقاييس تم استخراج النتائج بواسطة برنامج (SPSS)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ودال بين استدعاء الأفكار الإيجابية والحالة المزاجية والإبداع، وقد أكد (92٪) من أفراد العينة أن استدعاءهم الأفكار الإيجابية مثل الرضا والتفاؤل يؤدي إلى استجابات انفعالية جيدة وإلى شعور إبداعي أفضل.

وأجرى سليجمان وآخرون (Seligman, et a l, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشخصية الإيجابية والمساهمة مع الذات، حيث تبلورت مشكلة الدراسة حول فحص الارتباط بين العناصر الإيجابية في شخصية المتعلم وسلوكه وبين حالة السلام والطمأنينة التي يشعر بها المتعلم، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (5299) من البالغين منهم (70٪) من الإناث، و(30٪) من الذكور، وكان معظم أفراد العينة من الأمريكيين من الجنسين في ولاية واشنطن، وكانت أداة الدراسة التي تم تطبيقها قائمة الاستراتيجيات الإيجابية في الشخصية (VIA) وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين

بعض جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وهي الامتنان والقدرة على الحب وحب الاستطلاع والمساهمة مع الذات وتقدير الجمال والإبداع وحب التعلم والحكمة والارتياح في الحياة. فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في الارتياح في الحياة لصالح مستخدمي الجوانب الإيجابية مثل الامتنان والقدرة على الحب والمساهمة مع الذات مقارنةً مع مستخدمي الجوانب الإيجابية مثل تقدير الجمال وحب التعلم والإبداع والحكمة.

الدراسات المتعلقة بالإبداع

وهدفت دراسة الرشيد، منيرة، (2004) إلى التعرف إلى أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض، وعلاقته بمتغير الذكاء، وتكونت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي في المدرسة. تم توزيعهما إلى مجموعتين: التجريبية ودرست بالبرنامج المقترح، والضابطة ودرست باستخدام منهج العلوم كما هو مقرر من وزارة التربية والتعليم. وتم تطبيق اختبار الذكاء الجمعي قبل التجربة لتقسيم طالبات المجموعتين إلى طالبات (مرتفعات، ومتوسطات، ومنخفضات) الذكاء، واستخدمت الباحثة قبل التجربة وبعدها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الذي قام بتقنيه على البيئة السعودية آل شارع وآخرون، كما استخدمت الباحثة اختبارين من إعدادها واحد للتفكير الناقد والآخر اختبار تحصيلي. وقد أسفرت نتائج البحث عن ارتفاع متوسطات درجات الاكتساب لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسطات درجات الاكتساب لطالبات المجموعة الضابطة في كل من اختبار التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت استفادة الطالبات مرتفعات الذكاء من البرنامج أعلى من استفادة الطالبات متوسطات الذكاء في المجموعة نفسها.

وأقيمت دراسة (Jitgarun, K. Tongsakul, A, Meejaleurn, S 2008) لمعرفة إذا كان يمكن استخدام التدريب القائم على الافتراض لتطوير قدرات الطلبة على التفكير الإبداعي. وشملت العينة (26) طالباً في السنة الثانية من دراساتهم الجامعية في أربع كليات مختلفة في جامعة الملك مونجكوت للتكنولوجيا ثونبورني في تايلاند. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من (13) طالباً (11) منهم طلبة هندسة، واثنان مهندسان معماريان، والمجموعة الثانية الضابطة 13 طالباً (5) هندسة، وطالب

علوم، و7 طلاب دراسات صناعة وتكنولوجيا). كلا المجموعتين تتمتعان بخلفية متشابهة من المعرفة ويختلفون فقط في التخصصات. وقامت المجموعة التجريبية بدراسة 24 درساً بالتفكير الإبداعي من خلال التدريب الافتراضي وكان عليهم إرسال التمارين عن طريق البريد الإلكتروني، أو بالبريد، أو بشكل شخصي. وكانت الأدوات: تدريب افتراضي في مهارات التفكير الإبداعي، وواجبات الطلبة، واختبار قبلي واختبار بعدي. تم تحليل النتائج باستخدام الإحصاءات الوصفية وANCOVA. وكانت النتائج كما يلي: لم يكن هناك فروقات تذكر في الاختبار القبلي لمهارات التفكير الإبداعي بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان هناك اختلاف واضح في نتائج الاختبار البعدي في مهارات التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. بما يشير أن التدريب الافتراضي يحسن من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في تايلاند. وهذا يدعو لاستثمار المزيد من الوقت والمال لمثل هذا النوع من البرامج التدريبية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على جمع البيانات، والتعبير عنها بصورة رقمية؛ للكشف عن أثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات، والتفكير الإيجابي، والشعور الإبداعي، للصف السابع في منطقة عمان.

أفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي الملتحقين بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.

وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وقد تم اختيار المجموعتين عن طريق القرعة من بين صفوف السابع، في مدرسة الاتحاد في منطقة عرجان، كما تم توفير ما يلزم من أدوات تساعد في تطبيق البرنامج (استراتيجيات التعلم النشط لبناء الشخصية)، وبلغ عدد طلبة الصف السابع ما يقارب (220) طالباً وطالبة موزعين كالآتي:

(120) طالباً موزعين في خمس شعب، و(100) طالبة موزعين على أربع شعب، ومن تم أخذ عينة عشوائية من شعب الطالبات بواقع (23) طالبة كجزء من العينة التجريبية، و(13) طالباً من شعب الطلاب كجزء من العينة التجريبية. التي بلغ عدد أفرادها (36) طالباً وطالبة.

وبالمقابل وبنفس الطريقة، ومن نفس المدرسة تم تحديد العينة الضابطة أيضاً بواقع (34) طالباً وطالبة، (17) طالباً و(17) طالبة. إلا أن تطبيق البرنامج كان يتم للطلاب في العينة التجريبية مستقلاً عن تدريب الطالبات في العينة التجريبية، أي أن الباحثة كانت تقدم (4) جلسات أسبوعياً لـ (23) طالبة وأربع جلسات تدريبية أسبوعياً لـ (13) طالباً.

وتم اختيار المجموعة الضابطة، والتي بلغ عدد أفرادها (34) طالبة وطالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس الاتحاد الخاصة في منطقة عرجان في محافظة العاصمة عمان التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) للمدرسة، وتم اختيار المجموعة التجريبية التي بلغ عدد أفرادها (36) طالباً وطالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في نفس المدرسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة: جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

المجموع	العدد		المجموعة
	طالبات قبلي	طلاب قبلي	
34	17	17	الضابطة
36	23	13	التجريبية
70	40	30	المجموع

أدوات الدراسة

1- مقياس ضبط الذات

خطوات تطوير المقياس وإعداده

أ- قامت الباحثة بتطوير المقياس، حيث تم حصر عدد من المقاييس الأجنبية والعربية، واختيار الأنسب من فقراتها في مجال ضبط الذات، وبلغ عدد المقاييس التي تم حصرها (11) مقياساً، حيث تم اختيار ستة مقاييس أجنبية وخمسة مقاييس عربية (ثابت، 2008؛ الداينة، 2007؛ خالد، 2009؛ هاشم،

2006؛ المعموري، 2010؛ Tangney, Baumeister, Boone, 2004؛ Tangney, Baumeister, 2004؛ Liad, Robson, 1989؛ Mezo, peter, 2005؛ Roy, 2004

ب- تمّ جمع ما يقارب من (321) فقرة من المقاييس السالفة الذكر، وعملت الباحثة على تنقيحها، حيث أستبعدت الفقرات المتشابهة والمتقاربة في المعنى، والفقرات الغريبة عن المجتمع العربي فأصبح عدد الفقرات (150).

ج- قامت الباحثة بتنقيح الأداة حتى بلغ عدد فقرات المقياس (80) فقرة، وتمّ تحكيم المقياس من قبل (13) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وفي الملحق رقم (8) قائمة بأسمائهم، وتمّ الأخذ بآراء المحكمين، وحذفت (10) فقرات من المقياس فأصبح العدد (70) فقرة.

وتمّ عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لمعرفة آرائهم حول الفقرات المختلفة، من حيث انتماء الفقرة إلى البعد ومدى وضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة، وتمّ الأخذ بملاحظاتهم.

د- تطبيق الأداة (ضبط الذات) على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالباً وطالبة لاستخراج الخصائص السيكومترية، وفي ضوء النتائج تم حذف (10) فقرات ليصبح عدد الفقرات في المقياس (60) فقرة.

هـ- تمّ تطبيق المقياس المكوّن من (60) فقرة على العينة الاستطلاعية للمرة الثانية، وإجراء التحليل الإحصائي بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، علماً أن فقرات المقياس توزعت على عشرة أبعاد، وهي: (تعزيز الذات، مراقبة الذات، مواجهة الإحباط، تأجيل الإشباع، ضبط المثير، تنظيم الذات، التخطيط، تقييم الذات، ضبط الانفعالات، الضبط الخارجي)

صدق مقياس ضبط الذات

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ- الصدق الظاهري: قامت الباحثة ببناء فقرات مقياس (ضبط الذات) من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة، والأدب التربوي للحصول على أهم الفقرات وترجمتها وتضمينها للمقياس

(ثابت، 2008؛ الداينة، 2007؛ خالد، 2009؛ هاشم، 2006؛ المعموري، Tangney, Mezo, Liad, Roy, 2004؛ Tangney, Baumeister, 2004؛ Baumeister, Boone, 2004؛ peter, 2005؛ Robson, 1989؛ Robson, 2005؛ peter، 1989)، وعُرض المقياس على ذوي الاختصاص للتحقق من انتهاء الفقرات للمجال وسلامة اللغة ووضوحها وملاءمة المقياس لغرض الدراسة التي وضع لأجلها، وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل المقياس وفقها.

ج- صدق الاتساق الداخلي: تمّ استخدام معامل ارتباط Correlation Pearson ما بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (27.0 - 91.0)، وقد كانت معاملات ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها (30.0 فأكثر)، باستثناء فقرة رقم (59، 37) إذ بلغ معامل ارتباطها (27.0) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات تميز للفقرات مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية، والجدول (2) يوضح ذلك:

ثبات مقياس ضبط الذات

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

(1) **ثبات الإعادة:** ولحساب ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار.

وللتحقق من ثبات مقياس ضبط الذات تم تطبيقه مرتين على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة خارج عينة الدراسة، بفارق زمني مدته أسبوعان بين المرتين، ومن ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation يبين مرتي التطبيق للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (3) يبين معاملات الثبات للاختبار.

يتضح من الجدول (3) أنّ معاملات ثبات الإعادة تراوحت ما بين (75.0 - 87.0) للأبعاد الفرعية، كما بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية 92.0 وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (05.0) فأقل، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة.

(2) معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا: وللتحقق من ثبات المقياس تم إجراء ثبات الاتساق الداخلي والذي بلغ (96.0) للمقياس حيث يعد هذا المعامل مناسباً ومرتفعاً لأغراض الدراسة الحالية.

2- مقياس التفكير الإيجابي

خطوات إعداد مقياس التفكير الإيجابي وتطويره

أ- لقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع، قامت الباحثة بتطوير مقياس من خلال جمع مقاييس أجنبية وعربية مثل North side counseling (2012) ومقياس عبد الستار إبراهيم (2010) ومقياس الطيطي (2003)، حيث تكشف هذه المقاييس عن جوانب القوة والإيجابية في تفكير المتعلم وسلوكه ومعتقداته، وتمت صياغة المقياس في شكل عبارات بناءً على حصر ما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية، وبلغ عدد فقرات المقياس (110) فقرات في صورته الأولى.

ب- عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لمعرفة آرائهم حول الفقرات المختلفة من حيث انتهاء الفقرة إلى البعد ومدى وضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة بناءً على ملاحظاتهم تم حذف (55) فقرة.

ج- من خلال تحليل استجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية وذلك لعدم فهمها بالنسبة لهم، تم حذف (5) فقرات ليصبح عدد فقراته في صورته النهائية (50) فقرة، وقامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس بعبارة واحدة محددة وإيجابية فقط لكل فقرة في مقياس (عبد الستار، 2010)، وبقيت (10) فقرات سلبية موزعة على مقياس، (North side Counselling 2012) ومقياس (الطيطي، 2003).

وقد تأكدت الباحثة من صدق المقياس وثباته بعد تطبيقه على عينة من (40) طالباً وطالبة في الصف السابع في مدرسة خاصة كعينة استطلاعية، وتم استخراج الخصائص السيكمترية من صدق وثبات على النحو التالي:

1- صدق مقياس التفكير الإيجابي

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بتطوير فقرات أداة الدراسة (التفكير الإيجابي) وذلك من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة والأدب التربوي للحصول على أهم الفقرات وترجمتها وتضمينها فقرات

المقياس، مقياس (عبد الستار، 2010)، مقياس (Northside Counselling 2012)، ومقياس (الطيبي، 2001).

أ- تم عرض المقياس على عدد من المحكمين في الجامعات الأردنية ملحق (7) للتحقق من إنتهاء الفقرات وسلامة اللغة ووضوحها وملاءمة المقياس لغرض الدراسة التي وضع لأجلها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل المقياس وفقاً لها.

ب- **صدق الاتساق الداخلي**: للتحقق من فقرات مقياس التفكير الإيجابي تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson) بين الفقرة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها، ويبين الجدول (4) معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية التي تنتمي إليها.

يتضح من الجدول أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تتراوح ما بين (25.0 - 89.0) وأن جميع الفقرات كانت أعلى من (30.0) باستثناء فقرة واحدة كان معامل الارتباط بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه = (25.0) وهذا يشير إلى أن الفقرات تتمتع بمعاملات تمييز مناسبة ومقبولة.

2- ثبات المقياس

(1) **الثبات بالإعادة**: للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بفارق زمني قدره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين التطبيقين حيث بلغ (69.0) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

(2) معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا: وللتحقق من ثبات المقياس تم إجراء ثبات الاتساق الداخلي الذي بلغ (91.0) للمقياس حيث يعد هذا المعامل مناسباً ومرتفعاً لأغراض الدراسة الحالية.

3- مقياس الشعور الإبداعي

بغرض التعرف إلى مستوى الشعور الإبداعي لدى الطلبة، قامت الباحثة بترجمة مقياس الشعور الإبداعي (Williams 1980) (creative feeling) واستخراج خصائصه السيكمترية للتحقق من الصدق والثبات.

- صدق مقياس الشعور الإبداعي للصورة الأصلية لفرانك وويليامز Frank Williams

تمّ بناء الصورة الأولية من هذا المقياس في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل (وليامز، فرانك 1980) تركز Creativity Assessment Packet (حزمة تقييم الإبداع) على نموذج. (William 1980) إن حزمة تقييم الإبداع مبنية على نموذج وليامز. فأدوات حزمة تقييم الإبداع كانت تخضع لمعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين حالات الاختبار وإعادة الاختبار لمدة تزيد عن خمس سنوات لمزيج من عينات طلاب عددهم (N=1-259) من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر. فالارتباطات التي تم الحصول عليها في الستينات، كانت جميعها ذات فروق دالة عند الصفر. وهذا يمثل ثبات متوسط لأدوات تقييم الحزمة.

أما بالنسبة لنتائج الصدق الاختباري الأدائي، فقد كانت على النحو التالي: (71 و 76) على التوالي، حيث كان كلاهما دالاً إحصائياً عند مستوى ثقة أكبر من (05.0)، أما الارتباطات التي تم الحصول عليها بين معدلات أداء اختبار الطلاب والأهل والمعلمين فقد كانت تساوي (59.0 و 67.0)، وقد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ثقة أكبر أو يساوي (05.0) وقد كانت أزواج اختبارات الوالدين / المعلمين دالة عند (74.0). مما يشير إلى أنه بإمكان المعلمين والأهل اختيار الطفل المبدع الذي بإمكانه اجتياز اختبارات قياس الإبداع.

- صدق مقياس الشعور الإبداعي للدراسة الحالية

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ- **الصدق الظاهري:** عُرض المقياس للتحكيم على ذوي الاختصاص للتحقق من انتفاء الفقرات للمجال وسلامة اللغة ووضوحها وملاءمة المقياس لغرض الدراسة التي وضع لأجلها والتأكد من أنه مناسب للبيئة العربية حيث كانت عدد الفقرات (50) فقرة حول الشعور الإبداعي مقسمة إلى أربعة أبعاد.

ب- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق مقياس الشعور الإبداعي تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي ينتمي إليه باستخدام اختبار Correlation Pearson، ويبين الجدول (5) معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليه.

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط للفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (07.0 - 82.0) وأن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع أبعادها 25.0 فأكثر باستثناء الفقرات (3، 44، 41، 48، 50، 16، 46) التي لم يتم حذفها وذلك لأنها موجودة في المقياس الأصلي، وتم إعادة النظر في صياغتها وتعديلها، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الشعور الإبداعي

(1) **الثبات بالإعادة:** للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بفارق زمني قدره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين التطبيقين.

يتضح من الجدول (6) أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت ما بين (76.0 - 87.0) للأبعاد الفرعية، وأن معامل (الاستقرار) الثبات الكلي بلغ (94.0) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

(2) معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا: وللتحقق من ثبات المقياس تم إجراء ثبات الاتساق الداخلي الذي بلغ (97.0) للمقياس حيث يعد هذا المعامل مناسباً ومرتفعاً لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم البحث

استخدمت الباحثة أسلوب البحث شبه التجريبي في تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، باختبارين قبلي وبعدي، والجدول التالي رقم (7)، يوضح كيفية التصميم البحثي لعينة الدراسة.

جدول (7) التصميم البحثي لعينة الدراسة

المجموعة	قياس قبلي	المعالجة (البرنامج)	قياس بعدي
التجريبية			
الضابطة		—	

نتائج الدراسة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين المشترك للتعرف إلى استجابات أفراد الدراسة عن «أثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في منطقة عمان»، وفيما يلي عرض للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير ضبط الذات لدى طلبة الصف السابع، وما أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس في تطوير ضبط الذات لدى طلبة الصف السابع؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس ضبط الذات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في القياس القبلي والبعدي على مقياس ضبط الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس	ضبط الذات قبلي			ضبط الذات بعدي	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكر	13	04 - 2	13.0	18 - 2	18.0
	أنثى	23	05 - 2	12.0	09 - 2	12.0
	الكلي	36	05 - 2	12.0	12 - 2	15.0
ضابطة	ذكر	17	13 - 2	19.0	04 - 2	14.0
	أنثى	17	13 - 2	08.0	05 - 2	11.0
	الكلي	34	13 - 2	14.0	05 - 2	12.0

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لضبط الذات في المجموعتين التجريبية والضابطة وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (9) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس ضبط الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	01.0	1	01.0	59.0	446.0
المجموعة	14.0	1	14.0	52 - 7	008.0
التفاعل بين المجموعة والجنس	07.0	2	03.0	82 - 1	170.0
الخطأ	21 - 1	65	02.0		
الكل	39 - 1	69			

ويتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائية في ضبط الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة ف (52 - 7)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 05.0$)، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2 - 14) والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2 - 04). كما يتضح من الجدول رقم (9)، مما يدل على أن البرنامج ساهم في تطوير ضبط لدى طلبة الصف السابع.

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود أثر دال إحصائية في ضبط الذات يعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة (البرنامج) والجنس، حيث كانت قيمة ف (82 - 1)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 05.0$).

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية المعدلة للطلبة على مقياس ضبط الذات وفقاً لمتغير المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	ذكر	18 - 2	04.0
	أنثى	10 - 2	03.0
	الكل	14 - 2	02.0

03.0	04 -2	ذكر	ضابطة
03.0	05 -2	أنثى	
02.0	04 -2	الكلي	

2. ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع، وما أثر

التفاعل بين إستراتيجيات التعلم النشط والجنس في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع؟
للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك للتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (11) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) دلالة الفروق بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإيجابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	27.0	1	27.0	69 -7	007.0
المجموعة	03.0	1	03.0	91.0	343.0
التفاعل بين المجموعة والجنس	00.0	2	00.0	05.0	955.0
الخطأ	27 -2	65	03.0		
الكلي	56 -2	69			

السؤال الثاني:

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الإيجابي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت قيمة ف (91.0)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وقد كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (27 -2) والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (32 -2).

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس	التفكير الإيجابي قبلي			التفكير الإيجابي بعدي	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

18.0	27 -2	22.0	32 -2	13	ذكر	تجريبية
23.0	29 -2	21.0	35 -2	23	أنثى	
21.0	28 -2	21.0	33 -2	36	الكلي	
17.0	28 -2	26.0	21 -2	17	ذكر	ضابطة
18.0	32 -2	18.0	30 -2	17	أنثى	
17.0	30 -2	23.0	26 -2	34	الكلي	

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة. وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود أثر دال إحصائياً في التفكير الإيجابي يعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة (البرنامج) والجنس، حيث كانت قيمة $F(05.0)$ ، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=05.0)$.

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية المعدلة للطلبة على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	ذكر	26 -2	05.0
	أنثى	28 -2	04.0
	الكلي	27 -2	03.0
ضابطة	ذكر	31 -2	05.0
	أنثى	32 -2	05.0
	الكلي	32 -2	03.0

3. ما أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير الشعور الإبداعي للذات لدى طلبة الصف السابع، وما أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس في تطوير الشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس ضبط الذات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على مقياس الشعور الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس	الشعور الإبداعي قبلي			الشعور الإبداعي بعدي	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكر	13	85 - 1	29.0	18 - 2	24.0
	أنثى	23	85 - 1	27.0	28 - 2	24.0
	الكلي	36	85 - 1	27.0	24 - 2	24.0
ضابطة	ذكر	17	84 - 1	31.0	07 - 2	31.0
	أنثى	17	89 - 1	29.0	13 - 2	16.0
	الكلي	34	86 - 1	30.0	10 - 2	24.0

يتضح من الجدول رقم (13) وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للشعور الإبداعي في المجموعتين التجريبية والضابطة وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتم استخدام تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (15) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الشعور الإبداعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	01.0	1	01.0	18.0	672.0
المجموعة	28.0	1	28.0	67 - 4	034.0
التفاعل بين المجموعة والجنس	12.0	2	06.0	99.0	377.0
الخطأ	86 - 3	65	06.0		
الكلي	34 - 4	69			

جدول رقم (16) المتوسطات الحسابية المعدلة للطلبة على مقياس الشعور الإبداعي وفقاً لمتغير المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	ذكر	18 -2	07.0
	أنثى	28 -2	05.0
	الكلي	23 -2	04.0
ضابطة	ذكر	07 -2	06.0
	أنثى	13 -2	06.0
	الكلي	10 -2	04.0

يتضح من الجدول رقم (15) وجود فروق دالة إحصائية في الشعور الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت قيمة F (4 - 67)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2 - 23) والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2 - 10) كما يتضح من الجدول رقم (16)، مما يدل على أن البرنامج ساهم في تطوير الشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع.

يتضح من الجدول رقم (15) عدم وجود أثر دال إحصائية في الشعور الإبداعي يعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة (البرنامج) والجنس، حيث كانت قيمة F (99.0)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تطور دور المعلم الإرشادي إلى نموذج المعلم المرشد: في النظام التربوي

د. منى أبو درويش

جامعة الحسين بن طلال/الأردن.

com.yahoo@monaabudarwish

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى وضع نموذج مقترح لدور المعلم كمرشد في ضوء تطور أدواره المستقبلية، ويتناول البحث الإشارة إلى أخلاقيات مهنة التعليم، وخصائص المعلمين، والأدوار المناطة بالمعلم وما طرأ عليها من تغيير لتواكب متطلبات المستقبل، والاستفادة منها لتطوير دور المعلم كمرشد وموجه لسلوك الطلبة داخل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: المعلم، المعلم كمرشد.

المقدمة والخلفية النظرية

يُعدّ المعلم المحور الأساسي في النظام التربوي، حيث يقع على عاتقه العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية، فهو حلقة الوصل بين النظام التربوي والطلبة، لذلك لا يمكن الاستغناء عن دوره مهما اكتُشف من نظريات وطرق ووسائل تعليمية. إلا أن هذا الدور لا بد له أن يتطور بما يواكب متطلبات العصر،

وبالتالي بناء أجيال تستطيع أن تتماشى مع ركب الحضارات، لأن دوره يختلف من وقت إلى آخر بسبب تغير ظروف الحياة، فهو في الوقت الحالي معلم ومرب في آن واحد، فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلة في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد روحياً وعقلياً وجسدياً ووجدانياً، زيادة على دوره في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقيه (الفرح ودبابنه، 2006، 4) فنجاح عملية التعلم والتعليم تحتاج إلى معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً ومهنياً، وقادرين على استيعاب الفلسفة التربوية للنظام التربوي وأهداف المجتمع وعمليات التطوير والتحديث للمناهج لتواكب التطورات والتغيرات العالمية في شتى المجالات ومعرفة ما تحتاجه هذه المناهج من استراتيجيات للتدريس والتقييم، لتسهم في إكساب المتعلمين المعرفة والاتجاهات في التدريس والتقييم. ويتميز القرن الحادي والعشرين بتغيرات وتطورات متسارعة في جميع مناحي الحياة الإنسانية، إذ يُعد التعليم الوسيلة التي تُمكن الناس من مواجهة هذه التغيرات والتطورات، لذلك يجب أن يكون التعليم الذي تقدمه المدرسة قادراً على إعداد الطلبة الإعداد السليم الذي يمكنهم من مواجهة التحديات والتغلب عليها. (Hadhod ، 2004)

وقد أكد الإعلان الصادر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج الذي أقره مؤتمرهم الثامن الذي عُقد في الدوحة بدولة قطر عام 1984، على أخلاق مهنة التعليم منها على سبيل المثال:

- تقوم العلاقة بين المعلم وطلابه على أساس علاقة الأب بأبنائه، أساسها الرغبة في نفعهم، وسداها الشفقة عليهم والبر بهم التي أساسها المودة الحانية، وحارسها الحزم الضروري، وهدفها تحقيق خيري الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم.
- يمثل المعلم قدوة لطلابه خاصة، وللمجتمع عامة، فهو حريص أن يكون أثره في الناس حميداً باقياً، لذلك فهو متمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا، يدعو إليها ويبشها بين طلابه، وأبناء مجتمعه ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع.
- المعلم أحرص الناس على نفع طلابه، يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم، وتوجيههم، يدهم على الخير ويرغبهم فيه، ويبين لهم الشر ويحول بينهم وبينه منطلقاً من تعاليم دينه الحنيف.

- المعلم صاحب رأي وموقف تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته مما يفرض عليه توسيع نطاق ثقافته وتنويع مصادرها ومتابعة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ليكون قادراً على تكوين رأي ناضج مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة مما يعزز مكانته الاجتماعية ويؤكد دوره داخل المدرسة وخارجها.

- إسهام المعلم في كل نشاط يحسنه ويتخذ من كل موقف سبيلاً إلى تربية قيّمة أو تعليم عادة حميدة إيماناً بضرورة تكامل البناء العلمي والعقلي والجسماني والعاطفي للإنسان من خلال العملية التربوية التي يؤديها المعلم. (شويطر 2009، 19-21).

وفي الأردن فقد خلص المنتدى الذي عقدته وزارة التربية والتعليم الأردنية تحت عنوان (منتدى التعليم في الأردن المستقبل: نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن) في أيلول (2002) في محور تجديد كفايات المعلم وأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي، إلى أن الخصائص والمواصفات المطلوبة في المعلم هي أن يكون معلماً متفرداً وغير نمطي، ويُعد اختلافه مع الآخرين مصدر ثراء معلوماتي، ويعمل على تسهيل وتيسير التعلم، ويمارس التفكير الناقد، زيادة على قدرته على التعلم الذاتي الشامل والدائم. ومن خصائصه الشخصية والأكاديمية والمهنية المرتبطة بدوره كمعلم مستقبلي أنه الصديق الداعم والناقد والقائد الفذ، والمبدع والمبتكر، والمحاور والمناقش للمتعلم والمراقب والموجه له، وهو الأنموذج والمستشار؛ لذلك فهو يحتاج أن يكون لديه قدرات ومهارات معرفية عالية، وخصائص وجدانية راقية، ومهارات للتحدي والإبداع والتميز، ومهارات قيادة الصف والعدالة في الممارسات.

وتُعد علاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل، فالتربية تهدف إلى إعداد الفرد للحياة، وتشكيل شخصيته بشكل متكامل، ليتسنى له أن يسلك سلوكاً متوافقاً ليتمكن من قيامه بواجباته تجاه نفسه من جهة، وتجاه مجتمعه من جهة أخرى، كفرد منتج، فاعل، سوي، ويمكن للتربية تحقيق ذلك من خلال خدمات ووسائل متعددة أهمها عملية الإرشاد التي تشتق أهدافها من التربية، وعليه فإن الإرشاد التربوي عملية مهنية تفاعلية، تهدف إلى مساعدة المتعلم في رسم الخطط التربوية التي تناسب وقدراته وإمكاناته وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة، والمقررات الدراسية المناسبة، التي تساعد في برنامجه التعليمي، إضافة إلى تشخيص وعلاج المشكلات التعليمية والتربوية، بما يحقق التوافق التربوي والأكاديمي بصفة عامة. (السفاسفة،

2003، 139). كما يؤكد الداهري على أن الإرشاد التربوي يهتم بمساعدة الفرد المتعلم في فهم نفسه، ومعالجة مشكلاته، لتحقيق التكيف المناسب ذاتياً، واجتماعياً، فالإرشاد التربوي يتناول حياة الفرد في مختلف مراحلها النمائية، وفي مختلف المواقع التي يتدرج فيها ابتداءً من الأسرة إلى المدرسة بمراحلها المختلفة إلى حياة العمل وحياة المجتمع ككل. (الداهري، 2000، 112).

وتؤكد وزارة التربية والتعليم في الأردن على أهمية الإرشاد التربوي مبينة أن الهدف العام له هو مساعدة الطالب على تنمية شخصيته من كل جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية والمهنية والمعرفية وتحقيق التكيف، أما الأهداف الخاصة للإرشاد فقد تضمنت الجوانب التالية:-

- تنمية مهارات التوجيه الذاتي لدى الطالب والوصول به إلى درجة من الوعي لاستكشاف ذاته وإمكاناته وقدراته.
- مساعدة الطالب على فهم ذاته وفهم ظروفه وواقعه والبيئة من حوله بحيث يستطيع مواجهة المشكلات الحياتية والتغلب عليها.
- تسهيل جوانب النمو الطبيعي لدى الطالب ومساعدته للوصول به إلى أقصى درجات النضج النفسي والاجتماعي.
- تحقيق التوافق بين الفرد وبيئته.
- إكساب الطالب المهارات الشخصية والاجتماعية التي تمكنه وتحصنه من الوقوع في المشكلات.
- تحسين العملية التربوية والتعليمية لدى الطالب من خلال إثارة الدافعية والإنجاز للتحصيل الدراسي لديه مع مراعاة الفروق الفردية.
- تنمية السلوكيات الإيجابية لدى الطالب وتعديل السلوك السلبي لديه.
- مساعدة الطالب على تنمية مواهبه وقدراته الإبداعية.
- إكساب الطالب مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- مساعدة الطالب على الاختيار المهني بما يتوافق وقدراته وميوله المهنية في ضوء حاجات المجتمع وسوق العمل (وزارة التربية والتعليم، 2006).

ويبين العلوان (2008، 38) أن قيام المعلم بدوره الإرشادي، يتطلب منه أن يكون ملاحظاً دقيقاً للسلوك وأن يستجيب بطريقة بناءة عندما تعيق الحالة الانفعالية للطالب عملية تعلمه، وأن يقرر متى يحتاج الطالب التحويل إلى الأخصائي النفسي لمساعدته، كما يُتوقع أن يكون لديه الخبرة الكافية في الكشف والتعرف على الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم كالانتباه والقراءة، وأن يكون لديه القدرة على تطبيق اختبارات الذكاء والتحصيل والميول المهنية وتفسير نتائجها للطلبة وأولياء أمورهم.

ويرى الترتوري والقضاة (2006، 95) أن للمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دوراً كبيراً في تنمية الصحة النفسية والعقلية لطلابه مما يتيح لهم تعليماً أفضل، وفي هذا الجانب يُتوقع من المعلم أن يقوم ببعض الممارسات منها:

- إعداد الطلبة إعداداً اجتماعياً، فيجب إليهم التعاون، والتكافل والعدل، والنظام، ولتقدم ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم والاعتراف بحقوق الآخرين واحترام مشاعرهم.
 - مساعدة الطلبة على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، وبالتالي التكيف مع أنفسهم وإيجاد الاستقرار النفسي والاجتماعي لديهم.
 - تنمية الروح الانتقادية والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.
 - تلبية حاجات الطلبة النفسية كحاجتهم إلى الأمن والطمأنينة والحب والتقدير والإحساس بالنجاح، وحب الحرية، وحاجته لسلطة ضابطة.
 - إقامة علاقة ودية مع الطلبة تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.
- وضمن هذا الدور ينبغي على المعلم إرشاد وتوجيه الطلبة لمجموعة من الأمور منها:-
- إرشادهم إلى كيفية الدراسة الصحيحة، وكيفية التعامل مع المنهاج الدراسي.
 - توعيتهم بكيفية التعامل مع الاختبارات المدرسية وكيفية التغلب على عوامل الخوف والقلق.
 - توجيههم إلى المتعلمين من أجل العلم والمعرفة وليس من أجل الاختبار المدرسي، وإفهامهم أن الاختبار وسيلة وليس غاية.
 - التنبيه على الأخطاء حين وقوعها مباشرة وإرشادهم إلى الفعل الصحيح.
 - استغلال النشاط المدرسي وإرشادهم إلى العادات الحسنة.

• توجيههم إلى المطالعة المستمرة وتنمية التعلم الذاتي لديهم.

• استغلال المواقف المختلفة التي تحدث داخل الصف أو المدرسة من أجل توجيههم إلى

الأخلاق الفاضلة. (عقل، 2004، 72)

ومن منطلق أن المعلم هو الأقرب للطلبة وأنه الأعرف بحاجاتهم من ناحية رعاية نموهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق وحل المشكلات إلى جانب حاجتهم للتعليم والتحصيل، فقد ظهر ما يسمى المدرس - المرشد الذي يقوم بتدريس مادة تخصصه بالإضافة إلى تقديم خدمات الإرشاد، ويشير سليمان (2010)، إلى أن هناك مبررات لوجود المدرس - المرشد تتمثل في أن التربية التقدمية الحديثة تتطلب قيام المدرس بدور مزدوج (التدريس والإرشاد) باعتباره أقرب الأشخاص للطلبة في المدرسة، إضافة إلى نقص المرشدين النفسيين في المدارس. ويتم إعداده من خلال تزويده بمواد الإعداد التربوي والنفسي ومواد الإعداد الإرشادي بجانب مواد تخصصه، بالإضافة إلى التدريب على بعض المهارات التربوية والإرشادية الخاصة أثناء فترة الدراسة وإعداده كمعلم، كما يمكن تقديم البرامج التدريبية لفترات قصيرة ومتلاحقة للمدرسين أثناء الخدمة. أما الخصائص والصفات الشخصية الواجب توفرها لدى المدرس - المرشد بجانب كفاياته العلمية وتأهيله الأكاديمي وخبرته العملية فتتمثل في أن يكون إنساناً ملتزماً بالقيم الاجتماعية مؤمناً بأن من يتعامل معهم أيضاً أشخاص يجب احترامهم وتقدير قدراتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، كما يعرف متى يُحول الطلاب إلى المتخصصين الذين يستطيعون تقديم المساعدة لهم حينما يشعر أنه ليس بإمكانه هو القيام بذلك، بالإضافة إلى التحلي بالصبر والحساسية لردود أفعال الآخرين، والموضوعية، والثبات الانفعالي واللياقة، والهدوء وسعة الأفق والذكاء الاجتماعي، والالتزان والتمتع بصحة جسمية ونفسية جيدة إلى جانب المظهر العام اللائق، وحسن الإصغاء والمودة والإخلاص والجدية، ويقوم المعلم - المرشد بعدة أدوار منها على سبيل المثال:-

- تهيئة مناخ نفسي صحي في الفصل وفي المدرسة بصفة عامة يساعد على تحقيق أحسن نمو ممكن وبلوغ المستوى المطلوب من التوافق النفسي والتحصيل الدراسي.

- تيسير وتشجيع عملية الإرشاد داخل المدرسة وتعريف الطلبة بخدمات الإرشاد النفسي وقيمه وتشجيعهم على الاستفادة من خدماته.

- مساعدة الطلبة العاديين عن طريق برامج الإرشاد الإنمائية والوقائية ورعاية نموهم النفسي، ومساعدتهم في معرفة الذات وتنمية مفهوم موجب للذات، ومواجهة المشكلات وتعليمهم كيفية حلها بأنفسهم.
- تطويع مادة تخصصه والاستفادة منها في خدمة الإرشاد بحيث يُستفاد منها أكاديمياً وإرشادياً في نفس الوقت.
- المساعدة في تطبيق الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات الطلبة وتنميتها.
- دراسة وفهم الطلبة بشكل فردي أو جماعي والاكتشاف المبكر لحالات سوء التوافق ومساعدة من يمكن مساعدته وإحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المرشد النفسي أو المتخصصين.
- العمل على تدعيم تكامل التدريس بالإرشاد بطريقة مخططة واكتشاف النقاط والمواقف التي يجب أن يتحول عندها الموقف الدراسي إلى موقف إرشادي.
- إمداد الطلبة بالمعلومات التربوية والمهنية الخاصة بمستقبلهم التربوي والمهني، وحل المشكلات التربوية مثل مشكلات التحصيل والنظام وسوء التوافق.
- تقديم المقترحات للبرنامج التربوي والمناهج الدراسية في ضوء دراسته لاستعدادات وقدرات وميول الطلبة واتجاهاتهم بحيث تصبح مركزة على الطالب.
- تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس الآباء والمعلمين.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في أنه يُشكل إضاءة على أحد الأدوار التي يُتوقع من المعلمين القيام بها داخل الغرفة الصفية وداخل المدرسة، والمتمثلة بدوره كمعلم مرشد، إذ يخلو النظام التربوي في الأردن من هذا المسمى، فالمعلم بحكم معاشته للطلبة داخل الصفوف والمدرسة يتمكن من ملاحظة سلوكياتهم وتصرفاتهم، كما أنه الأقرب لمعرفة قدراتهم ومستويات إنجازهم الأكاديمي، والإحساس بمشكلاتهم، فإن ذلك يتطلب البحث في إمكانية توفير هذا النموذج الذي لا يلغي دور المرشد التربوي بل يتكامل معه، كما أنه يساعد في تحسين المناخ المدرسي ويطور شخصيات الطلبة في المدارس التي لا يتواجد فيها

مرشد أو مرشدة تربوية، وهناك عدد كبير من المدارس لا تتوفر فيها مرشد تربوي خصوصاً في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا.

مشكلة البحث

انبثقت مشكلة البحث من خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية سابقاً، ومن معاشتها للمعلمات أثناء مشاركتها في برنامج دكتور لكل مدرسة الذي كان بتوجيه من المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، حيث لاحظت عدم تفعيل المعلمات لدورهن كمرشدات وموجهات للطالبات، بل كان البعض منهن يعتبرن أن هذه الأمور هي من اختصاص المرشدة التربوية والمديرة، فعدم إدراك المعلم لهذا الدور إلهاماً لسلامة نمو الطلبة في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية ول مستقبلهم التربوي قد يترك أثراً سلبياً على حياتهم ومستقبلهم، وهذا يستدعي البدء بالعمل على توفير هذا النموذج من المعلمين، وعليه فإن التساؤل الذي يطرحه البحث:

هل يمكن إعداد المعلم كمرشد داخل المدرسة؟

الدراسات السابقة

أجرت بنجر (2001)، دراسة بعنوان الدور التوجيهي الإرشادي للمعلم من منظور تربوي إسلامي، هدفت الدراسة إلى توضيح الدور التوجيهي الإرشادي من منظور الفكر التربوي الإسلامي وبيان الصفات والخصائص المطلوبة في شخصية الموجه المرشد، إضافة إلى جوانب التطبيق المعاصر للدور التوجيهي الإرشادي استناداً للمرجعية الإسلامية. استخدمت الباحثة منهج تحليل المفاهيم، حيث قامت بتوضيح المعاني والدلالات ذات العلاقة بمفهوم التوجيه والإرشاد من منظور الفكر التربوي الإسلامي وذلك بالعودة إلى مصادره المتمثلة بالكتاب والسنة واجتهادات العلماء المسلمين. بينت النتائج أن التربية الإسلامية تسهم في إحياء المعاني والقيم المرتبطة بالدور التوجيهي الإرشادي وأنها تمثل الإطار المرجعي الواجب العودة إليه عند الحديث عن دور المعلم، كما أشارت النتائج إلى أن الفكر التربوي الإسلامي قد أشار إلى عدد من الجوانب التي لها علاقة بالتوجيه والإرشاد مثل استخدام اللعب والترويح مع الأطفال، واعتماد المعلم لمنهجية العلاج بالعمل، ضمن عملية توجيه وإرشاد المراهقين، وذلك من خلال إقامة المعسكرات والمخيمات ومشروعات العمل، وغرس القيم الوطنية من خلال تدريس مواد التربية الوطنية

التي تنمي المهارات والقيم والفضائل الرفيعة لدى المتعلمين، كما بينت النتائج استخدام المعلم للتعزيز وتغليب المكافأة والثواب في التعامل مع الأطفال والشباب والبعد عن الأساليب العقابية قدر الإمكان، وأخيراً التأكيد على استخدام العلاج الديني الذي يتسم بالفعالية العالية في مواجهة بعض المشكلات التي يعاني منها الأطفال والمراهقين.

وقام فيالا وكويجلي (Vialla & Quigley 2007)، بدراسة بعنوان «وجهات نظر طلبة مختارين للخصائص الضرورية للمعلمين» وقد طبقت على عينة مكونة من (387) طالباً تراوحت أعمارهم بين (7، 9، 11) سنة في مدارس نيو ساوث ويلز في استراليا. وبيّنت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة هي: المعلم الصديق المتفتح والمتقبل للطلبة والمستمع لهم، والمتفهم لحاجاتهم وقدراتهم والمشجع لهم، الذي يحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة، وتعليم ممتع، والذي يستخدم الطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه، وحزمه في عمله، واستشاره لوقت التعلم. وهدفت الدراسة التي أجرتها رضوان (2009) بعنوان الأدوار المتغيرة للمعلم في مجتمع ما بعد الحداثة إلى التعرف على الآثار المباشرة وغير المباشرة للتغيرات على أدوار المعلم ووظائفه بصفة عامة وسياسات إعداده بصفة خاصة، إضافة إلى أهم الأسس والمنطلقات التي يمكن الاستناد إليها في عملية إعداد المعلم وتدريبه في إطار ما بعد الحداثة، وباستخدام أسلوب العصف الذهني مع عينة مكونة من ستين طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة بنها. توصلت الباحثة إلى تحديد مجموعة من الأفكار والآراء وجرى إخضاعها للنقد والتحليل وتم تصنيفها في سبعة محاور أساسية تتضمن أدواراً يمكن للمعلم القيام بها لمواكبة التغيرات هي: دوره كميسر وموجه، ومدير للمعرفة، وسيط ومفاوض، مطور ومنسق برامج لمصادر التعلم ومخطط لبرامج تدريس متميزة، مصمم ومستخدم للمواد التعليمية، مقيم لنتائج التعلم ومصحح لأخطاء التعلم، وأخيراً باحث ومستكشف للخبرة، وتتضمن هذه المحاور إجراءات تساعد في تفعيل دور المعلم تتطابق مع التصورات الخاصة بالدراسة الحالية.

كما أجرى الصنيتان (2011) دراسة بعنوان أهمية دور المعلم في العملية الإرشادية من وجهة نظر عينة من المعلمين والمرشدين بمدينة الرياض، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور المعلم في العملية الإرشادية، ومعرفة أثر تعاون المعلم والمرشد في العملية الإرشادية، إضافة إلى التعرف على وجهة نظر

المرشدين والمعلمين في دور المعلم في العملية الإرشادية. تكونت عينة الدراسة من 110 معلماً و50 مرشداً من مكتب التربية والتعليم بشمال الرياض. واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات. وخلصت الدراسة إلى أن المعلمون والمرشدون اتفقوا على أن التعاون بين أفراد العملية الإرشادية يساهم في نجاح العملية الإرشادية، كما اتفق المرشدون على أهمية دور المعلم في العملية الإرشادية، وبينوا أنهم يلجأون للمعلم في الإرشاد لدوره الكبير في نجاح البرامج الإرشادية التي يقوم المرشد بإعدادها، واتفقت عينة المرشدين على أن هناك أدواراً مختلفة يقوم بها المعلم مثل عملية التحويل واكتشاف حالات التأخر الدراسي، واكتشاف الموهوبين، ويساهم في وضع الحلول للمشكلات التربوية والتعليمية في المدرسة. واتفقت آراء عينة الدراسة من المعلمين على أنهم يقومون بخدمات التوجيه والإرشاد داخل غرفة الصف وذلك من خلال استخدام الأساليب السلوكية لتعديل السلوك مثل التحفيز، والتعزيز، والعقاب من أجل تعديل سلوك الطلبة، إضافة إلى القيام بأساليب توجيهية من أجل تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية، واتفقت آراء المرشدين والمعلمين على أهمية دور المعلم في العملية الإرشادية في تعاونه مع المرشد وكانت الفروق لصالح المرشدين، فيما اختلفت آراء عينة الدراسة تجاه دور المعلم في الإرشاد داخل الغرفة الصفية لصالح المعلمين.

أما الدراسة التي قام بها القداح (2011) بعنوان «درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها»، حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن: المعلمون، المشرفون التربويون، **مديرو** المدارس لأدوار جديدة يُفترض ممارستها استجابة للمتغيرات المستجدة في القرن الواحد والعشرين. تكونت عينة الدراسة من 382 معلماً، و274 مشرفاً، و351 مديراً من مديريات التربية والتعليم في الكرك، والبلقاء، وإربد الثانية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة من إعدادة. أظهرت الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لإدراك المعلمين قد جاء في منزلة متوسطة إذ بلغ (29.2) ويعزو الباحث ذلك إلى قصور في التنمية المهنية للمعلمين، وركونهم إلى ما ألفوه من أدوار تقليدية تصب في بوتقة التحصيل الدراسي بوصفه الهدف المنشود لدى طلبتهم.

وفي إطار اهتمام المناهج بمعالجة بعض القضايا والمشكلات التي تواجه الفرد سعت بعض الدراسات في الكشف عن مدى مساهمة المعلمين في تفعيل التربية الوقائية، وذلك من خلال تحليل محتوى بعض المواد الدراسية، كدراسة عبيدات (2011) بعنوان التربية الوقائية في كتاب التربية الوطنية للصف السابع ودرجة مساهمة المعلمين في ترسيخها لدى طلبتهم من منظور إسلامي، واستخدم الباحث أداتين من إعداداته الأولى لتحليل محتوى كتاب التربية الوطنية والمدنية الصف السابع، وتضمنت أربعة أبعاد هي: التربية الوقائية المتعلقة بالأمن الاجتماعي والسلامة، التربية الوقائية الأسرية، والتربية الوقائية المتعلقة بحقوق الإنسان، والتربية الوقائية المتعلقة بضرورة تنمية التفكير العلمي. وطبقت الدراسة على (313) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية لواء بني كنانة. وأظهرت الدراسة أن درجة مساهمة معلّمي التربية الوطنية والمدنية في ترسيخ مفاهيم التربية الوقائية هو (15، 2) من الدرجة، وهذا يشكل ما نسبته المئوية (66، 71٪) وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً وهو (75٪) وهذا يعني أن درجة مساهمة المعلمين جاءت بصورة ضعيفة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين يركزون على إعطاء المعلومة دون تمكين الطالب من توظيفها وتطبيقها في الحياة اليومية.

وأجرى (ALsrhid,2012) دراسة بعنوان دراسة تحليلية للمؤهلات المهنية للمعلمين في العالم العربي. تهدف الدراسة إلى التعرف إلى الكفايات المهنية للمعلمين في العالم العربي. استخدم الباحث منهجية التحليل النوعي لعينة مكونة من ثلاثين دراسة لها علاقة في هذا المجال تم إجرائها في الفترة الزمنية ما بين 1986 - 2010. بينت النتائج أن هناك مجموعة كبيرة من الكفايات المهنية للمعلمين تضمنتها الدراسات التي تم تحليلها منها ما يتعلق بدور المعلم في علاقته مع الطلبة كالتعامل معهم بعدل ومساواة وتقبلهم بغض النظر عن خصائصهم الاجتماعية، ويربط المواد العلمية بالحياة الواقعية، وإشعار طلبته بالأمن والحب والتقبل والحنو عليهم، ويوجه طلبته لمصادر المعلومات المختلفة، ويستمع لأفكار طلبته، ويتفاعل مع التغيرات والتطورات، ويعمل كموجه ومرشد لهم وقادر على رعايتهم نفسياً وانفعالياً ومراعياً للفروق الفردية.

وأجرى كل من أبو درويش، والصبيح، والبستنجي (2013) دراسة بعنوان «مستوى ممارسة المعلمين لدورهم التوجيهي الإرشادي من وجهة نظر طلبتهم» تكونت العينة من 211 طالباً وطالبة من

طلبة الصف الحادي عشر من الفرعين العلمي والأدبي الملتحقين في مدارس مدينة معان في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2012. تم استخدام أداة من إعداد الباحثين اشتملت على ثلاثة أبعاد هي البعد النهائي، والبعد الوقائي، والبعد العلاجي، تضمن كل بُعد منها على فقرات تمثل مشكلات قد يتعرض لها الطلبة. وبينت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين لدورهم التوجيهي الإرشادي من وجهة نظر طلبتهم قد جاء أقرب للمتوسط (82.2)، كما بينت النتائج أن مستوى ممارستهم لهذا الدور تبعاً لأبعاد الأداة قد كانت على النحو الآتي: البعد النهائي 07.3، البعد الوقائي 81.2، البعد العلاجي 58.2، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين لدورهم التوجيهي الإرشادي تبعاً لمتغير الجنس، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين لدورهم التوجيهي الإرشادي تبعاً لمتغير الجنس، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على البعدين الوقائي والعلاجي لصالح طلبة الفرع العلمي.

الخلاصة والاستنتاجات

في ضوء ما تم طرحه من أدب ذي صلة أو دراسات علمية تناولت أداء المعلم وأدواره، إضافة إلى الإرشاد التربوي، يمكن القول أن إعداد المعلم كمرشد أمر قابل للتطبيق، فالمعلم يمتلك من الكفايات ما يمكنه من القيام بأدواره المعروفة وما طرأ عليها من تغيير يتمثل بدوره كميسر لعملية التعلم وموظف للتكنولوجيا في عمله، ولا تدخر وزارة التربية والتعليم جهداً في سبيل تطوير أداء المعلمين. وإذا أردنا الإجابة عن التساؤل المطروح حول وجود المعلم المرشد في نظامنا التربوي، فإن الإجابة ستكون بالنفي، وربما يوجد عدد قليل يقوم بهذا الدور بحسب طبيعة المادة التي يدرسها، أو وجود بعض الخصائص الشخصية تساعده على ممارسة هذا الدور، وقد السبب في عدم ممارسة المعلمين لهذا الدور هو أنهم لم يخضعوا للتدريب الخاص به. لذلك يمكن إعداد المعلم المرشد من خلال البرامج التدريبية والتي في الغالب تأخذ اتجاهين:

الأول: قبل الخدمة ويكون أثناء المرحلة الجامعية وهذا غير متاح في الأردن، إذ يقتصر دور كليات العلوم التربوية على تخريج طلبة البكالوريوس في تخصصات معلم الصف، ورياض الأطفال، والإرشاد والصحة النفسية، والتربية الخاصة، وباستعراض الخطط الدراسية لهذه التخصصات

نجدها باستثناء تخصص الإرشاد والصحة النفسية تضم مادة واحدة تحت مسمى مدخل في الإرشاد والتوجيه وتحت بند متطلب كلية اختياري أما التخصصات في المجالات الأخرى فيتم إعدادهم في الكليات التي تمنح الطالب شهادة تخوله للعمل كمعلم لكنه لا يخضع لدراسة أي مادة تربوية أو مسلكية.

الثاني: أثناء الخدمة وهو الأكثر شيوعاً، حيث يتم إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية لرفع كفاءتهم كمدرسين، وقد تخلو هذه البرامج من التدريب على الدور الإرشادي للمعلمين.

التوصيات

- ضرورة العمل على إعداد المعلم المرشد داخل النظام التربوي، وذلك من خلال:
 - أن تتبنى وزارة التربية والتعليم نموذج المعلم المرشد فعلياً.
 - مراجعة آلية إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، بحيث تستقطب كليات العلوم التربوية خريجي الثانوية العامة الراغبين في العمل كمعلمين بعد تخرجهم.
 - مراجعة الخطط الدراسية في الجامعات وتضمينها المواد التي تمكن دارسها من القيام بالدور الإرشادي داخل المدرسة.
- إعادة النظر في سنوات إعداد المعلمين بحيث تتضمن سنة إما أن تكون في بداية التحاق الطالب في الجامعة أو في السنة النهائية تتضمن الإعداد التربوي والمسلكي بحيث يخرج المعلم بمسار معلم مرشد.
- عقد البرامج التدريبية أثناء الخدمة تتضمن التدريب على كيفية ممارسة المعلم لدوره الإرشادي لما لذلك من أثر في حياة الطلبة وما يواجهونه من تحديات وصعوبات تعيشها شعوب العالم كافة.

المراجع

- أبو درويش، منى، والصباحين، عيد، والبستجي، عيد، (2013). مستوى ممارسة المعلمين لدورهم التوجيهي الإرشادي من وجهة نظر طلبتهم، مجلة كلية التربية، عدد 37، الجزء الثالث، جامعة عين شمس.*
- بنجر، أمه راشد، (2001). الدور التوجيهي الإرشادي للمعلم من منظور تربوي إسلامي، مجلة كلية التربية، عدد 25، الجزء الرابع، ص ص 269 - 291 جامعة عين شمس.
- الترتوري، محمد، والقضاة، محمد، (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- الداهري، صالح حسن، (2000). مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للخدمات الجامعية ودار الكندي للنشر والتوزيع، إربد-الأردن.
- رضوان، حنان أحمد، (2009). الأدوار المتغيرة للمعلم في مجتمع ما بعد الحداثة، مجلة كلية التربية، عدد 33، الجزء الأول ص ص 77-95 جامعة عين شمس.
- سليمان، علي، (2010). علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي، الجمعية المصرية للتنمية الإنسانية، www.masreya.org/Products.asp?ID=31، المراجعة 2016/2/3.
- السفاضة، محمد، (2003). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الإمارات العربية المتحدة.
- شويطر، عيسى محمد، (2009). إعداد وتدريب المعلمين، الطبعة الأولى، دار ابن الجوزي، عمان.
- الصنيتان، تركي بن ناصر، (2011). أهمية دور المعلم في العملية الإرشادية من وجهة نظر عينة من المعلمين والمرشدين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عبيدات، هاني حتمل، (2011). التربية الوقائية في كتاب التربية الوطنية للصف السابع ودرجة مساهمة المعلمين في ترسيخها لدى طلبتهم من منظور إسلامي، مجلة كلية التربية، العدد 45، الجزء 4، ص ص 57 - 81.
- عقل، خالد زكي، (2004). المعلم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- العلوان، أحمد فلاح، (2009). علم النفس التربوي - تطوير المعلمين، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- الفرخ، وجيه، ودبابنه، ميشيل، (2006). أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

- القداح، محمد، (2011). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، ص ص 77-95.
- وزارة التربية والتعليم، (2006)، فعاليات برنامج الإرشاد والتوجيه ودور المرشد في المدرسة الأردنية، (تفعيل دور المرشد التربوي) المديرية العامة للتعليم، مديرية التربية الخاصة، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية، عمان.
- وزارة التربية والتعليم، (2002). «تجديد كفايات المعلم وأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي»، منتدى التعليم في الأردن المستقبل «نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن»، عمان - الأردن.

المراجع الأجنبية

- ALsrhid، Arif Mohammed.(2012).Analytical study of the professional of the teacher in the Arab World، Journal of Education and Practic، Vol 3، No 13. p17- 38.
- Haddhod، Dalal.(2004).Education & Human Development in Kuwait with Reference to the Challenges، Educational Journal (72) p 11- 45.
- Vialla، Wilma & Quigley، Siobhan. (2007). Selective Students 'Views of the Essential Characteristics of Effective Teachers. <http://www.aare.edu.au/02pap/via02437.htm>;3/2/2016.

الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة (دراسة نقدية)

د. منى عبد القادر الحمد

جامعة اليرموك، إربد/الأردن.

monaalzoubi84@yahoo.com

المخلص

هدفت الدراسة إلى بيان ونقد الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، ببيان محاور الفكر التربوي الإسلامي التي تناولتها كتب التربية العامة، وبيان مواطن القوة، ومواطن الضعف في كتابات التربية العامة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي، والمنهج النقدي، وقد توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج أهمها بلغ عدد كتب التربية العامة التي تناولت دراسة الفكر التربوي الإسلامي ضمن حدود الدراسة **ست وعشرون** كتاباً في تخصصات فرعية مختلفة، وقد تم استثناء **ثلاثة كتب** لتكررها بطريقة النسخ، كما توصلت إلى شيوع ظاهرة النسخ في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة من كتب التربية الإسلامية، أو من كتب التربية العامة، والافتقار إلى الإضافة العلمية في كتب التربية العامة، حيث لم تأت بالجديد الذي يثري مكتبة الفكر التربوي الإسلامي على مستوى المحتوى، وحتى على مستوى النقد للمنسوخ، وما تم تقديمه في بعض المحاور من إضافات يشكل نسبة قليلة جداً بالنظر إلى مجمل الفكر التربوي الإسلامي الوارد فيها.

المقدمة

التمهيد

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ز وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يشكل الفكر التربوي أحد الدعائم الأساسية لحياة الأفراد، ولقيام المجتمعات، والحضارات الإنسانية، والإسلامية، لذا ظهر العديد من العلماء المسلمين قديماً، وحديثاً ممن كتبوا في الفكر التربوي الإسلامي على وجه الخصوص حيث كان يُعرض قديماً في ثنايا المؤلفات الإسلامية ككتب الفقه، وكتب الأدب، وكتب التاريخ الإسلامي... وغيرها من العلوم، بينما أفرد البعض مؤلفات خاصة في الفكر التربوي الإسلامي أمثال الغزالي في رسالته (أَيُّهَا الْوَلَدُ)، وابن سحنون في كتابه (آداب المعلمين) وغيرهم من أعلام الفكر التربوي الإسلامي، وقد حظي هذا الناتج التربوي العلمي بالتوثيق، والمحافظة، والنقد فأصبح من المصادر المهمة في الفكر التربوي الإسلامي.

وقد تصدى في العصر الحديث العديد من أصحاب التخصص، ومن غير المتخصصين في دراسة الفكر التربوي الإسلامي للكتاب في هذا المجال، ونتيجة لذلك ازدحمت مكتبات التربية الإسلامية، ومكتبات التربية العامة بالمؤلفات التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي موضوعاً رئيساً للكتابة، أو إحدى المواضيع الفرعية في مؤلفاتهم، ولأثر هذا الناتج العلمي على العملية التربوية التعليمية في المجتمع الإسلامي، ولكونه يشكل أحد مصادر الفكر التربوي الإسلامي الحاضر، والمستقبل، ولتفاوت هذه الكتابات في الإتقان، ولنسبة العديد من الأفكار الدخيلة من النظريات الغربية، والفلسفات القديمة إلى الفكر التربوي الإسلامي، ولتدني المستوى العلمي في عرض الفكر التربوي الإسلامي الأصيل، وضعف الاجتهادات التربوية الإسلامية المعاصرة في هذا المجال، ظهرت الحاجة إلى دراسات، ومراجعات علمية لهذا الناتج العلمي التربوي الإسلامي، فتصدى بعض الباحثين لدراسة، ونقد بعض كتب التربية الإسلامية في فترة زمنية معينة، أو مراجعة بعض أشهر مؤلفات التربية الإسلامية⁴⁰، وفي ظل غياب

⁴⁰ نحو بناء نظرية تربوية معاصرة، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، ١٩٩٠م، المحور الأول، جردات، خولة أحمد محمد، المؤلفات المعاصرة في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، ١٩٩٦م.

الدراسات العلمية النقدية لما جاء من الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة جاءت هذه الدراسة محاولة لبيان الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، ومن ثم نقد المحتوى العلمي في ضوء بعض معايير النقد العلمي التربوي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في تفشي الضعف في تناول مواضيع الفكر التربوي في كتب التربية العامة، ونسبة العديد من الأفكار الدخيلة من النظريات الغربية، والفلسفات القديمة إلى الفكر التربوي الإسلامي، وتدني المستوى العلمي في عرض الفكر التربوي الإسلامي الأصيل، الأمر الذي يؤثر سلباً على أدبيات الفكر التربوي الإسلامي، التي تمثل الدعائم الرئيسة في العمليات التعليمية، ويمكن تحديد المشكلة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع التأليف في كتب التربية العامة التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى نقد الفكر التربوي الوارد في كتب التربية العامة من خلال الآتي:

- ١- بيان واقع أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة.
- ٢- بيان مواطن القوة، ومواطن الضعف في كتابات التربية العامة التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- ١- كتب التربية العامة التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك، حيث بلغ عددها ست وعشرون كتاباً في مختلف التخصصات الفرعية، وقد تم استثناء ثلاثة كتب منها لتكررها بطريقة النسخ، والملحق رقم (١) بينها، وبهذا يتم استثناء الرسائل الجامعية، والأبحاث العلمية.
- ٢- لم يتم استقصاء كل ما جاء في المؤلفات التي تم الوقوف عليها، أو دراستها دراسة مسحية شاملة، فهذا أمر عسير في مثل هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي، والمنهج النقدي، حيث تم استقراء كتب التربية العامة التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي، ووصف الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، وعرض كتب التربية العامة التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي عرضاً تحليلياً نقدياً.

المبحث الأول

أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة

يتناول هذا المبحث العرض لواقع أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، حيث تناول دراسة مصادر الفكر التربوي الإسلامي، ومبادئ التربية الإسلامية، ومراحل الفكر التربوي الإسلامي، وأعلام الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة.

المطلب الأول: مصادر الفكر التربوي الإسلامي

تناولت كتب التربية العامة بيان مصادر الفكر التربوي الإسلامي، وهي:

الأول: القرآن الكريم، والسنة النبوية، ويقصد بالقرآن الكريم هو: كلام الله ١ المعجز المنزل على نبيه محمد ٢ بلسان عربي مبين، والمنقول إلينا بالتواتر، والمتعبد بتلاوته، والمكتوب في المصحف، والمبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس، والسنة النبوية هي: كل ما صدر عن الرسول ٣ من قول أو فعل أو تقرير⁴¹.

ويعتبر القرآن الكريم والسنة النبوية المصدرين الأساسيين للفكر التربوي الإسلامي على أساس أن القرآن أتى بالمبادئ العامة، وفصلتها السنة النبوية التي استطاعت ترجمة الوحي إلى واقع ملموس ومشاهد، بمعنى أنها حولت النص إلى واقع، وإن المبادئ والأسس التي جاءت فيها تعبران تعبيراً صحيحاً وواضحاً عن مبادئ صلاحيتها للتطبيق في كل زمان ومكان، وذلك بفضل إعمال الفكر لتحويل هذه

⁴¹ الخزاولة، محمد سلمان فياض، وآخرون، مبادئ في علم التربية، عمان، دار صفاء، ط١، ٢٠١١م، ص ٢٥٣، ٢٥٥، الخزاولة، سلمان محمد، وآخرون، تطور الفكر التربوي، عمان، دار صفاء، ط١، ٢٠١٢م، ص ١٣٩، ١٤٠.

المبادئ والأسس إلى واقع تربوي، إذ أنها لم تأت لتنفصل، أو تنعزل عن الحياة، بل لتكون لها الفاعلية الاجتماعية، والتربية اللازمة ولتنطبق في الواقع على الإنسان وفي الإنسان⁴².

الثاني: الفقه، وهو الأحكام الشرعية العملية التي استنبطها المجتهدون من الأدلة الشرعية التفصيلية لتنظيم شؤون الحياة، ومعالجة الوقائع والمشاكل، فالفقه تنظيم شامل لجميع أعمال الإنسان وعلاقاته سواء علاقته مع ربه، أو مع نفسه والآخرين، أو علاقة الأمة بغيرها من الأمم والشعوب⁴³.

الثالث: الإجماع، وهو الاتفاق على حكم واقعة من الوقائع بأنه حكم شرعي في عهد الصحابة رضوان الله عليهم⁴⁴.

الرابع: القياس، وهو إلحاق فرع بأصل في الحكم لأمر جامع، وهو علة الحكم⁴⁵.

الخامس: اللغة العربية، وهي لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، فهي لغة التشريع الذي يضبط حياة الناس، وينظمها في كل مكان وزمان، وبغيرها يستحيل الاجتهاد؛ لأن نصوص القرآن والسنة لا يمكن فهمها إلا بها، فهي شرط أساسي فيه⁴⁶.

السادس: التاريخ الإسلامي، وهو سجل الأحداث والوقائع، ولقد دون المسلمون الحوادث الإسلامية، وأحوال المسلمين وعلاقتهم بغيرهم من الأمم والشعوب والدول، وما تبع ذلك من فتوح وأحداث⁴⁷.

السابع: التراث، وهو كل ما وصل إلينا من الماضي داخل الحضارة السائدة، فهو يأخذ معنى الثروة التي انتقلت إلينا من أسلافنا في كافة المجالات، مبتدئاً من عامل الزمان، ومنتهاً بالنظرة الشاملة للكون والحياة، والفكر التربوي الإسلامي في أغلبه يوجد متناثراً في كتابات الفقهاء والفلاسفة وغيرهم، ومتصل بفكر أكبر يدور حول الفرد المسلم، وعليه يمكن القول أن التراث الفكري الإسلامي يحتوي على فكر

⁴² الخزاولة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٥٦، ٢٥٧.

⁴³ المرجع السابق، ص ٢٥٧.

⁴⁴ المرجع السابق، ص ٢٥٨.

⁴⁵ المرجع السابق، ص ٢٥٨.

⁴⁶ المرجع السابق، ص ٢٥٩.

⁴⁷ الخزاولة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٥٩.

تربوي إما مستقلاً بذاته كالرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقاسبي، وإما مختلطاً بغيره من آراء وأفكار، وإذا جُمعت جميعاً يمكن أن تتكامل كأساس لنظرية تربوية تعد منطلقاً للتطبيقات التربوية⁴⁸.

الثامن: الترجمة من اللغات الأجنبية، فكانت النهضة الفكرية عند المسلمين تعتمد اعتماداً ملحوظاً على نشاط واسع في الترجمة من السنسكريتية والفهلوية والسريانية واليونانية، ولقد تُرجمت أمهات الكتب في العلوم والآداب والفلسفة من اللغات المختلفة إلى اللغة العربية، ومن ثم ترجم لهم إقليدس، وجالينوس، وأقراط، وأفلاطون، وأرسطو⁴⁹.

التاسع: حركات الشعوبية المضادة، كالباطنية، والإسماعيلية، والشيعية الذين نشطوا في مهاجمة الثقافة الإسلامية، والفكر الإسلامي، فلم يكتفوا بمجرد النقد العرب، والتحدث عن مثالبهم بل حاولوا الخط من شأنهم، والحديث عن جهالتهم، وألفوا في ذلك كتب عديدة، وبالرغم من المحاولات السياسية للقضاء عليها، وتصدي الفكر الإسلامي لها، فقد تأثر الفكر الإسلامي عامة، والتربية والفكر التربوي خاصة بها⁵⁰.

العاشر: التفاعل مع ثقافات البلاد المفتوحة وظهور علوم جديدة لها أثر كبير في الفكر التربوي، وكان من نتيجة هذه الآثار أن برزت فرق، ومذاهب أنجبت أبرز مفكرها، فظهرت المعتزلة، والصوفية، ودخلت الفلسفة وخاصة الفلسفة اليونانية الحياة الفكرية⁵¹.

الحادي عشر: المذاهب والتعصب المذهبي، فقد ظهرت المذاهب كمدارس فكرية لبت حاجات المجتمعات الإسلامية، والأقطار المفتوحة في ميادين الفقه ونظم الحياة، ومنذ القرن الرابع الهجري أخذت تتحول إلى مذاهب شبيهة بالتجمعات الحزبية، ومنذ القرن الخامس الهجري بدأت المذاهب تتحيز داخل أطرها الخاصة وانقلبت من الولاء للفكرة إلى الولاء للتجمع والانتماء المذهبي، وخلال القرن السادس

⁴⁸ المرجع السابق، ص ٢٦٠ و ٢٦٤.

⁴⁹ المرجع السابق، ص ٢٦٥ و ٢٦٧.

⁵⁰ الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٦٧ و ٢٦٩.

⁵¹ المرجع السابق، ص ٢٦٩، ٢٧٠.

الهجري انتشر التعصب المذهبي، ولقد وجه هذا التعصب مؤسسات التعليم، وراح كل مذهب يحدد للتربية تصوراً جزئياً لا يتعدى حدود الإطار المذهبي الذي حصر نفسه به⁵².

تري الباحثة أن بيان مصادر الفكر التربوي الإسلامي امتاز بالتطويل من غير فائدة، وعليه فإنه يقتصر في بيان مصادر الفكر التربوي الإسلامي على القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث التربوي الإسلامي حيث يندرج تحته كل ما سبق، ويضاف الاجتهادات التربوية المعاصرة.

المطلب الثاني: مبادئ التربية الإسلامية

لقد اتجه الدارسين لمبادئ التربية الإسلامية في كتب التربية العامة إلى ثلاثة اتجاهات، حيث اقتصر الاتجاه الأول على شرح المبدأ، دون إيراد التطبيقات التربوية المتعلقة به، ومن المبادئ التي تم شرحها مبدأ الإيمان، ومبدأ العلم، ومبدأ وحدة النفس الإنسانية، مبدأ مراعاة الفروق الفردي، ومبدأ الفطرة الإنسانية⁵³، واعتمد الاتجاه الثاني آراء علماء الفكر التربوي القدامى لبيان ما أثر عنهم من آراء في المبادئ التربوية، ومن المبادئ التي تم عرضها في هذا الاتجاه مبدأ عدم الاختلاط بين الجنسين، وإلزامية التعليم، وسن التعلم، وتعليم المرأة، وتحقيق مبدأ اللامركزية في التعليم، والتعليم الفردي⁵⁴، وشرح الاتجاه الثالث مبادئ التربية الإسلامية، مع بيان انعكاساتها التربوية على عناصر المنهاج (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والتقويم)، ومنها الآتي:

المبدأ الأول: مبدأ التقوى، أو التربية الربانية

إنَّ الغاية من الخلق عبادة الله بمعناها الواسع قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦)، والتربية الإسلامية تهدف إلى إيجاد الإنسان المؤمن بالله - عز وجل، الذي يتقي الله في السر والعلن، وفي القول والعمل، ويتعامل مع الأحياء والبيئة وفق ما شرع الله⁵⁵.

⁵² المرجع السابق، ص ٢٧١، ٢٧٢.

⁵³ انظر: الخزاولة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٤٦ - ١٥٧.

⁵⁴ انظر: عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض حسين، المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية، عمان، الجنادرية، ط١، ٢٠٠٩م، ص ١٠٤ - ١٠٧.

⁵⁵ الفرحان، إسحق أحمد، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان، ط١، ١٩٨٤م، ص ٨٦.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو أن يكون الهدف الرئيسي للمنهاج الإسلامي هو إيجاد الإنسان المؤمن بربه الذي يعبد الله عز وجل حق عبادته، ويتقيه في سره وعلنه، وأن يكون محتوى المنهاج الإسلامي بجميع مجالاته، والعلوم التي يتضمنها لا تتناقض مع الهدف الإيماني بل ترسم في إطاره، وتهدف إلى تعزيزه، ويجب أن تنسجم الطريقة في التعلم والتعليم، وتنظيم الأنشطة والخبرات مع هذا المبدأ، ويجب أن يتم تقويم المنهاج ونتاجاته في المدى البعيد بدلالة تعزيز الإيمان عملاً لا قولاً، وسلوكاً لا لفظاً⁵⁶.

المبدأ الثاني: الوحدة والشمول

تقوم العقيدة على مبدأ وحدانية الخالق، فهو الخالق وما عداه مخلوق له، ولذلك فإن أبرز ما يميز المخلوقات طابع الوحدة والشمول، وهكذا فإن نظرة الإسلام إلى المعرفة أنها شاملة لجميع مجالات الخلق، وما يتعلق بالحياة الدنيا، وما يتعلق بالحياة الآخرة⁵⁷.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو وحدة أهداف المنهاج، والتنسيق بين أهداف حقول المعرفة كي تصب كلها في الهدف الكبير للمنهاج الإسلامي وهو تعزيز الإيمان بالله، وأن يشتمل محتوى المنهاج الإسلامي على العلوم الشرعية، والعلوم المادية، والعلوم النقلية، والعلوم العقلية، والعلوم النظرية والتطبيقية، وأن يتم تقويم المنهاج الإسلامي بشكل شامل لجميع محتوياته، وإعطاء أوزان، وقيم منهجية عادلة لسائر محتويات المنهاج⁵⁸.

المبدأ الثالث: الاتزان والتكامل

إن الإسلام دين متوازن، يوازن بين الروح والمادة، وبين القول والعمل، وبين الفرد والمجتمع، وبين حاجات الدنيا، ومتطلبات الفوز بالآخرة قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ القصص: ٧٧، والتربية الإسلامية تربية متوازنة، فهي توازن بين تربية الروح والجسم، والعقل والعاطفة، وتوازن بين

⁵⁶ المرجع السابق، ص ٨٧.

⁵⁷ المرجع السابق، ص ٨٨.

⁵⁸ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ٨٩، ٩٠.

تربيته الفردية، وتربيته الاجتماعية، وهي تربية توازن بين النظرة والعمل والتطبيق، وبين العلوم الشرعية، والعلوم الكونية⁵⁹.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو ضرورة توازن أهداف المنهاج من حيث مصادرها الفلسفية، والاجتماعية، والمعرفية، وتوازنها من حيث مجالاتها العقلية، والانفعالية، والنفسي حركية، وضرورة التوازن بين ما يحتويه المنهاج الإسلامي من حقول المعرفة المختلفة حسب مقتضيات توازن الأهداف، والتوازن في استخدام الطرائق المختلفة في التعلم والتعليم، والتوازن في الأنشطة والخبرات التي تتضمنها طرائق تعليم المنهاج، والتوازن في تقويم المنهاج فيشمل التوازن بين جوانب المحتوى المختلفة، والتوازن في استخدام الوسائل المختلفة في التقويم⁶⁰.

المبدأ الرابع: التربية الاجتماعية

تؤكد نظرة الإسلام إلى الإنسان على أنه كائن اجتماعي بطبعة خلقه قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: ١٣)، والعبادات من صلاة وصوم وحج وزكاة تؤكد معنى الجماعة، وتعزز الانتماء للعقيدة والأمة في آن واحد بما تنميه من اتجاهات اجتماعية بناءة⁶¹.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو ضرورة اشتغال أهداف المنهاج على أهداف اجتماعية تعزز وحدة الجماعة، والانتماء للأمة، والمحافظة على أصالتها وتماسكها، واشتغال محتوى المنهاج على دراسة المجتمعات الإسلامية، والمجتمعات الإنسانية الأخرى، وينبغي أن تكون الأنشطة والخبرات التعليمية ذات اتجاه اجتماعي، وتعتمد على إمكانات البيئة الاجتماعية والاستفادة من البيئة، وأن لا يهمل تقويم المنهاج البعد الاجتماعي والإنساني⁶².

⁵⁹ المرجع السابق، ص ٩٠.

⁶⁰ المرجع السابق، ص ٩١.

⁶¹ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ٩٤.

⁶² المرجع السابق، ص ٩٤.

المبدأ الخامس: التربية بالعمل.

حَصَّ الإسلام على العمل، ومقت للمؤمن أن يقول ولا يعمل، أو يتعلم القول دون العمل قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ * كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف: ٢ - ٣)، ويكون العمل بقدر طاقة النفس قال تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَمِّمَ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (البقرة: ٢٣٣)، ويؤكد الإسلام على إحسان العمل وإتقانه⁶³.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو أن تنحو الأهداف المنحى العملي، وأن تكون قابلة للتطبيق، وأن يوازن المحتوى بين المعلومات النظرية، والمهارات العملية، وأن تتضمن الأنشطة والخبرات التعليمية فرصاً عملية لتنمية المهارات العملية، ويتضمن التقويم قياس العمل المتوقع والمهارات العملية من حيث الكم، والكيف، والنوع⁶⁴.

المبدأ السادس: إلزامية التعليم

التعليم فرض على كل مسلم ومسلمة قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق: ١)، وفعل الأمر يدل على فرضية العلم، والمسلم هنا للجنس فهو يشمل الذكر والأنثى، وقد تجاوز الإسلام تعليم الحرائر إلى تعليم الإماء والخدم.

ومن قواعد الفقه الإسلامي أنه ما لا يتم الواجب به فهو واجب، فمعرفة الله وعبادته حق العبادة، والتعامل بين الناس بالقسط، وإعمار الدنيا وحسن ابتغاء الآخرة كل ذلك يقتضي معرفة وعلماً، ومن هنا من الله تعالى على الأمة بابتعاث الرسول صلى الله عليه وسلم للتعليم، لأن العلم يقود إلى الإيمان، والإيمان يزيد من التفقه ويقوى القدرة على الاستبصار⁶⁵ قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (الجمعة: ٢).

⁶³ المرجع السابق، ص ٩٨.

⁶⁴ المرجع السابق، ص ٩٩.

⁶⁵ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ١٠٤.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج بأن تكون أهداف المنهاج في المستوى الإلزامي، أهدافاً للثقافة العامة ككل، وأن يشتمل المحتوى القدر الكافي من العلوم الشرعية لضمان العقيدة السليمة والقيام بالعبادات الصحيحة، وضمان القدر الكافي من اللغة السليمة، وقدر مناسب من علوم العصر، ومعارفه المختلفة، وأن تؤكد الأنشطة والخبرات التعليمية على النشاطات المشتركة، والخبرات المتعلقة بالميل والاهتمامات المشتركة لدى الأطفال، وأن يتم التقويم بدلالة تحقيق الأهداف المشتركة للثقافة العامة للجميع⁶⁶.

المبدأ السابع: مبدأ استمرارية التعلم، والتعليم

إنَّ الإنسان يخرج من بطن أمه لا يعلم شيئاً، ثم يبدأ بالتعلم، وينتهي به العمر دون أن يكمل إلا جزءاً يسيراً من العلم قال تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (الإسراء: ٨٥)، ويقوم مبدأ استمرارية التعلم على الاعتقاد بأن الله تعالى هو العالم والعليم والعلّام، وله المثل الأعلى في تمام العلم من حيث الأشياء والمكان، والزمان، والظاهر والباطن، وما إلى ذلك، وهو مبدأ تحتمه قابلية التعلم عند الإنسان التي أودعها الله فيه، كما يستلزمه جهل الإنسان ابتداءً بكل ما يحيط به، والأمر الآخر الذي تفرد به الإسلام أن معنى الاستمرارية ينصرف أيضاً إلى التعليم؛ فالمسلم مأمور إذا تعلم شيئاً أن لا يكتمه، بل يقوم بمهمة تبليغه للناس⁶⁷.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو أن تؤكد أهداف المنهاج الإسلامي على استمرارية التعليم، وبالتالي فهي تعني بمجال المهارات العقلية، والأدائية والاتجاهات الكفيلة بضمان استمرارية التعليم، وأن يشتمل المحتوى العناية بالعمليات العقلية، والمهارية بصورة متوازنة مع العناية بالمعلومات في جميع المراحل التعليمية بنسب متفاوتة حسب طبيعة المرحلة، وأن يكون التقويم عملياً ومستمر؛ لأن عملية التعلم مستمرة ونامية⁶⁸.

⁶⁶ المرجع السابق، ص ١٠٥.

⁶⁷ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ١٠٦، ١٠٧.

⁶⁸ المرجع السابق، ص ١٠٩.

المبدأ الثامن: تكافؤ الفرص التعليمية

إنَّ مبدأً تكافؤ الفرص التعليمية نابع من مبدأ المساواة الإنسانية الذي لا يفرق الإسلام بموجبه بين البشر، بسبب اللون، أو العرق، أو الجنس، أو الطبقة، فلا تمييز إلا بالتقوى، وعبادة الله، وكذلك المتعلمين لا تمييز بينهما أمام المعلم⁶⁹.

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو أن أهداف المنهاج الإسلامي متنوعة، وتعكس التوازن بين حاجات جميع فئات المتعلمين على اختلافهم، كما تعكس الحاجات الخاصة من الطلبة كالموهوبين، والمعوقين، وتنوع المحتوى كماً وكيفاً، ليلبي الحاجات المتنوعة للمتعلمين، وتنظيم المنهاج بطريقة تتناسب مع الحاجات المتنوعة للطلبة، والفروق الفردية والاجتماعية، وتقويم المنهاج يتم بدلالة قدرة الطالب، واستعداداته الأساسية، وفي ضوء ما أنعم الله - عز وجل - على الفرد من مواهب وقدرات⁷⁰.

المبدأ التاسع: التجديد في التربية لمواجهة التغير، ومتطلبات العصر والمستقبل

إنَّ التغير والتغيير هو إحدى سنن الله الثابتة في الكون، والبيئة الاجتماعية، والطبيعية والتكنولوجية تتغير باستمرار، والنفوس الإنسانية في تغير دائم كذلك، ولكن يحدث هذا التغير وفق سنن، مبادئ كونية واجتماعية ونفسية أودعها الله - عز وجل - في مخلوقاته، ويستلزم هذا أن يبقى العقل دينامياً في معالجته للمشكلات المستجدة وخصوصاً في عصر تفجرت فيه المعرفة، وتسارع فيه التغير، مما يتطلب أن تواكب مناهج التربية، وأساليبها هذا التغير المتسارع⁷¹، ومن الأدلة المشيرة إلى ذلك قاله تعالى: ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: ٤ - ٥)، وقوله تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ وَمِنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِمَّا لَا يَعْلَمُونَ﴾ (يس: ٣٦).

وانعكاسات هذا المبدأ على عناصر المنهاج هو أن تتضمن أهداف المنهاج عناصر وبنود لمراعاة التغير في معطيات العصر والمكان، وأن يكون المحتوى قابل للزيادة والتطور بحيث يتضمن التجديدات اللازمة مع المحافظة على أصالته، وأن تكون الأنشطة والخبرات اللازمة لتعلم المنهاج

⁶⁹ المرجع السابق، ص ١٠٩.

⁷⁰ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ١١٠.

⁷¹ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ١١٥.

وتعليمه متجددة، وينبغي الاستفادة من نتائج البحث العلمي، وأن يتضمن التقييم فحص قدرته على مواجهة ظاهرة التغير، والحكم على مهارات واتجاهات المتعلم الضرورية لمواجهة التغير والتكيف معه.⁷²

من الملاحظ مما سبق، أنَّ بعض المبادئ التي تم بيانها هي أقرب إلى خصائص الفكر التربوي الإسلامي، وعلى سبيل المثال، مبدأ الوحدة والشمول، ومبدأ الاتزان والتكامل، مع العلم أنَّ من تعريفات المبدأ في التربية الإسلامية بأنه: «مجموعة القواعد والأسس والأفكار المستنبطة أساساً من القرآن الكريم، والتي تقوم عليها النظرية التربوية في الإسلام، أو المنهج التربوي الإسلامي».⁷³

المطلب الثالث: مراحل الفكر التربوي الإسلامي

تقسم مراحل تطور الفكر التربوي الإسلامي كما جاءت في كتب التربية العامة إلى أربعة مراحل هي: المرحلة الأولى: مرحلة البناء، وهي المرحلة التي بدأت منذ ظهور الإسلام حتى نهاية عصر الدولة الأموية، وقد قسمت هذه المرحلة إلى ثلاث فترات هي: عصر السيرة في حياة النبي ﷺ، وعصر الخلفاء الراشدين، والعصر الأموي⁷⁴، في حين حددها بعض الدارسين بعصر الخلفاء الراشدين، والعصر الأموي⁷⁵، وأهم السمات العامة للتربية في هذه المرحلة الآتي⁷⁶:

- ١- أنها كانت تربية عربية إسلامية خالصة.
- ٢- استهدفت إرساء قواعد الدين الجديد.
- ٣- اعتمدت على العلوم النقلية، واللسانية.

⁷² المرجع السابق، ص ١١٧.

⁷³ خياط، محمد جميل بن علي، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، د.ط، ١٩٩٦م، ص ٢١.

⁷⁴ الخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٤٠ - ١٤٤.

⁷⁵ مرسى، محمد منير، تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة، عالم الكتب، د.ط، ١٩٩٣م، ص ٢٦١، وشريف، السيد عبد القادر، تطور الفكر التربوي، الرياض، دار الزهراء، ط ١، ٢٠١٠م، ص ١٨٤، العراقي، سهام محمود، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، ١٩٨٤م، ص ١١٣.

⁷⁶ مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٢٦٠ - ٢٦٦، وشريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٤، العراقي، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، ص ١١٣، الخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٤٥.

٤- اهتمت بالكلمة المكتوبة كوسيلة هامة للاتصال.

٥- أفسحت المجال لتعلم اللغات الأجنبية.

٦- اعتمدت على الكتاب، والمسجد، والمكتبة كمراكز للتعليم.

المرحلة الثانية: مرحلة العصر الذهبي، وتبدأ هذه المرحلة بالعصر العباسي حتى انهيار الخلافة العباسية وسقوط بغداد، وتمتد من سنة (٧٥٠م - ١٢٥٨م)، فتضم بذلك القرون الخمسة للخلافة العباسية ببغداد، وفترة حكم الأمويين بإسبانيا (٧١١م - ١٤٩٢م) التي تمتد ما يقارب ثمانية قرون^{٧٧}، ومن مظاهر التطور التربوي في هذا العصر^{٧٨}:

١- تميز الفكر التربوي بالأصالة، والشمولية، والعمق في هذه المرحلة.

٢- ازدهار حركة الترجمة ازدهاراً واسعاً.

٣- ظهور المدارس التربوية، كمدرسة التصوف، ومدرسة علم الكلام، ومدرسة الفلاسفة.

٤- ودخول العلوم العقلية، ويقصد بها علوم الرياضيات، والجبر، والفلك، والطب، والكيمياء.

٥- ظهور أئمة الإسلام الأربعة: أبو حنيفة، والإمام مالك، والشافعي، وأحمد بن حنبل.

٦- إنشاء المدارس التعليمية، ويقال أن نظام الملك هو أول من أنشأها.

٧- ظهور الآراء التربوية المتميزة، وكان ممن تصدى للكتابة في موضوع التربية والتعليم ابن سحنون، والقاسبي، وابن مسكويه، والغزالي.

٨- تطور الهدف الأساسي من التربية الإسلامية ليصبح هدفاً علمياً وعملياً، فأصبح الغرض من تحصيل

العلم تحقيق المزيد من قدرة الإنسان المسلم على تمثيل وهضم وتطور العلوم، واستخدامها في كل

شؤون الحياة اليومية العملية.

^{٧٧} مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٢٦٦ - ٢٧٥، وشريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٤، العراقي، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، ص ١١٣ - ١١٥، الخزاولة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٤٦.

^{٧٨} مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٢٧٥ - ٢٧٩، وشريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٤، العراقي، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، ص ١١٦ - ١١٩، الخزاولة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٤٦ - ١٥٤.

٩- تطورت طرق التعليم في المدارس العالية والجامعات من مجرد الحفظ والتقليد والأسئلة والأجوبة، إلى الاعتماد على التجريب والملاحظة وتطبيق الأسلوب العلمي في البحث، واستخدام المختبرات والعيادات إلى جانب المحاضرات.

المرحلة الثالثة: مرحلة التدهور والانحطاط، وتبدأ هذه المرحلة بالحكم العثماني (١٥١٦م)، وحتى استقلال البلاد العربية بعد فتح الدولة العثمانية القسطنطينية وظهورها كدولة إسلامية⁷⁹، وقد اتسم الفكر التربوي الإسلامي في هذه المرحلة بالجمود، والضعف، ومن مظاهر ذلك الآتي⁸⁰:

- ١- إهمال الخدمات والاصطلاحات، وقل الإنتاج العلمي والفكري.
 - ٢- قفل باب الاجتهاد بعد أن كان قادراً على مواجهة المتغيرات، وفساد التقليد.
 - ٣- انكماش التعليم وأصبح مقتصرًا على الكتاتيب، والمساجد، وبعض المدارس القليلة.
 - ٤- انصرف المسلمون في فكرهم، وتربيتهم إلى أقوال الفقهاء، والمتكلمين معتمدين في ذلك على الشروح، والمتون وخصوصاً في فترة الهزائم العسكرية، مما أدى إلى شيوع الخرافات.
 - ٥- أصبح يعتمد على الحفظ، والتلقين نظراً لانصراف العلماء إلى جهد غير وظيفتهم وتفرق جهدهم.
- وعلى الرغم من وجود هذه المظاهر من الضعف في النظام التربوي، فقد بقي الفكر يتمتع بالأصالة والقوة، ومن مظاهر هذه القوة والأصالة ظهور محاولات جادة لإقامة الفكر الإسلامي على يد رجال كان هدفهم العودة إلى منابع الإسلام الأولى، كابن تيمية، والغزالي، ومحمد عبد الوهاب⁸¹.

المرحلة الرابعة: مرحلة التجديد، وإعادة البناء، وتمتد هذه الفترة من استقلال البلاد العربية من الحكم التركي، وتمتد حتى العصر الحاضر، ومن أهم السمات العامة للتربية في هذه الفترة هي:

- ١- تغلغل الثقافة الغربية من خلال الإرساليات التبشيرية، والتعليم، ووسائل الإعلام الحديثة.
- ٢- اقتباس النظم التعليمية الغربية.

⁷⁹ شريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٤، والخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٥٤.

⁸⁰ الخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٥٦.

⁸¹ الخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٥٦-١٥٨.

٣- العناية بالعلوم العقلية والحديثة.

٤- محاولة تطوير مؤسسات التعليم التقليدية⁸².

المطلب الرابع: أعلام الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة

سوف تقتصر الباحثة في هذا المطلب على ذكر أعلام الفكر التربوي الإسلامي الواردة في كتب التربية العامة، وأهم مؤلفاتهم، وآرائهم التربوية، دون تفصيل.

أولاً: ابن سحنون: محمد بن سعيد بن حبيب، ولد بالقيروان بتونس ٢٠٢هـ، ومات سنة ٢٥٦هـ، ومن أشهر مؤلفاته كتاب (آداب المعلمين)، ومن أهم آرائه التربوية فضل تعليم القرآن وتعلمه، والعدل بين الصبيان، وما يجوز في الأدب وما لا يجوز، وما يجب على المعلم من لزوم الصبيان، وما جاء في وجوب إعطاء المعلم أجر⁸³.

ثانياً: ابن حزم الأندلسي: أبو محمد علي بن حمد بن سعيد بن حزم، ولد في منية الغيرة بقرطبة عام ٣٨٤هـ، ومن أشهر مؤلفاته الفصل بين الملل والأهواء والنحل، والتقريب لحد المنطق، ومن أهم آراء ابن حزم في الفكر التربوي الإسلامي آرائه في الحرية، وتنشئة الفرد المتحرر، والتربية الخلقية، والطبيعة الإنسانية، والأسس العامة للمنهج، والمواد الدراسية بين القدماء والمحدثين، ومحتوى المنهاج وأهدافه الخاصة، وأساليب التعلم⁸⁴.

ثالثاً: الغزالي: الإمام زين الدين حجة الإسلام أبو محمد حامد بن محمد بن أحمد الطوسي الشافعي ولد عام ٤٥٠هـ في طوس بخراسان، وتوفي ٥٠٥هـ، ومن أشهر مؤلفاته (إحياء علوم الدين)، ورسالة (أيها الولد) في التربية والتعليم، ومن أهم ما آراء الغزالي في الفكر التربوي الإسلامي آرائه في المعرفة، ووسائل

⁸² شريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٥، والخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٥٨ - ١٦١.

⁸³ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٨١ - ١٨٧، شريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٩٩ - ٢٠٢، مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٣٠٤ - ٣١١.

⁸⁴ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٨٨ - ١٩٧.

المعرفة، ونظريته للنفس الإنسانية، ومفهوم التربية والغاية منها، ومفهوم المنهج وتقسيم علوم المنهج، وآرائه في المعلم، وآداب المتعلم.⁸⁵

رابعاً: ابن تيمية: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام عبد الله ابن تيمية الحراني، ولد بخران سنة ٦٦١هـ، وتوفي سنة ٧٢٨هـ، ومن أشهر مؤلفاته (مجموعة الرسائل الكبيرة)، ومن أهم ما آراء ابن تيمية في الفكر التربوي الإسلامي آرائه في أهداف التعليم، والمعرفة، والمنهاج، وموقفه من التقليد والتعصب والانفتاح على ثقافات وخبرات الآخرين.⁸⁶

خامساً: ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون ولد عام ٧٣٢هـ، وتوفي ٨٠٨هـ في القاهرة، ومن أشهر مؤلفاته (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، ومن أشهر ما أورده من آراء في الفكر التربوي الإسلامي آرائه في كلمة التربية، وأن العلم والتعلم طبيعي في العمران البشري، والرحلة في طلب العلم، والقرآن وأصل التعليم، تعليم اللغة أساساً لتعليم سائر الفنون، والتدرج في التعلم.⁸⁷

سادساً: القابسي: الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القيرواني ولد سنة ٣٢٤هـ، وتوفي سنة ٤٠٣هـ، ويتمثل الفكر التربوي عنده بتصويره لحالة التعليم، وآرائه في المناهج، وطرق التعليم، وإلزامية التعليم، وتعليم الإناث، والعقاب، وآداب الصبيان، والتربية الخلقية، وآداب المعلم، وأجور المعلم.⁸⁸

⁸⁵ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٩٨ - ٢٠٨، شريف، تطور الفكر التربوي، ص ٢٠٥ - ٢١٢، مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٣١٩ - ٣٣٤، حسانين، محمد سمير، مهنة التعليم، د.م، دن، ط٢، ٢٠٠٣م، ص ٢١ - ٣٤.

⁸⁶ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٠٩ - ٢١٧.

⁸⁷ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢١٨ - ٢٢٦، شريف، تطور الفكر التربوي، ص ٢١٢ - ٢١٧، مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٣٣٥ - ٣٤٧، سهام، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، ١٢٥ - ١٢٧، حسانين، مهنة التعليم، ٣٥ - ٤٦.

⁸⁸ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٢٧ - ٢٣٩، شريف، تطور الفكر التربوي، ص ٢٠٢ - ٢٠٤، مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٣١٢ - ٣١٨.

ثامناً: الماوردي: أبو الحسن بن علي بن محمد بن حبيب لبصري الشافعي ولد ٣٦٤هـ في البصرة، وتوفي عام ٤٥٠هـ، ومن أشهر مؤلفاته (الحاوي، والأمثال والحكم، وأدب الدنيا والدين)، ومن أشهر ما أورده من آراء في الفكر التربوي الإسلامي آرائه في أهمية التعليم، وتقسيمات العلوم، وحد العلم، والعوامل المؤثرة في التعليم والتعلم، وشروط المتعلم، وخصائص المعلم الجيد، صلة المعلم بالمتعلم⁸⁹.

المبحث الثاني

نقد الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة

يتناول هذا المبحث نقد للفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، وسوف تقتصر الباحثة على نقد كيفية التعامل مع نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية، وكيفية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، والاجتهادات التربوية المعاصرة، وبيان الإضافة العلمية النوعية، وظاهرة النسخ في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي، والمستوى العلمي لأدبيات الفكر التربوي.

المطلب الأول: التعامل مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية

بعد الاطلاع على كتب التربية العامة تناول هذا المطلب الكشف عن كيفية التعامل مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، من خلال الأبعاد الآتية:

١- تأصيل الفكر التربوي الإسلامي بالرجوع إلى المصادر الأصل، والمتمثلة بالقرآن الكريم، والسنة النبوية، وهذا يلحظ في مجمل المؤلفات.

٢- الاعتناء بدقة نقل نصوص القرآن الكريم في بعض المؤلفات⁹⁰.

٣- الإحالات: بالاطلاع على كتب التربية العامة التي أوردت الفكر التربوي الإسلامي وجد غياب الاعتناء بالتوثيق العلمي لنصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية، ومن مظاهر ذلك:

⁸⁹ انظر: الخزاولة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٤٠ - ٢٥٠.

⁹⁰ ربيع، هادي مشعان، مدخل إلى التربية، عمان، مكتبة المجتمع العربي، ط١، ٢٠٠٦م، ص ١٦٦، ١٧٣، ١٨٢.

أ- الاستشهاد بنصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية دون إحالتها إلى موضعها، ومثال ذلك الاستدلال بقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾⁹¹ في الحديث عن عالمية التربية الإسلامية⁹²، والاستدلال بقوله تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾⁹³ في الحديث عن بلوغ الكمال الإنساني⁹⁴.

ب- ضعف تخريج الأحاديث في مجمل المؤلفات، فلا يكاد يوجد كتاب واحد تم تخريج الأحاديث فيه بطريقة علمية، فيكتفي بذكر اسم المصدر فقط، ومثال ذلك الاكتفاء بذكر عبارة رواه الترمذي في تخريج قوله ﷺ: «مروا أولادكم بالصلاة إذا بلغوا سبعا...»⁹⁵، وعدم تخريج العديد من الأحاديث مثال قوله ﷺ: «من سلك طريقاً يلتمس به علماً سهل الله طريقاً إلى الجنة»⁹⁶، والحديث وردة في صحيح مسلم⁹⁷، والطريقة العلمية في تخريج الأحاديث هي: اسم المؤلف، والمصدر، والكتاب، والباب، ورقم الحديث، وبيان درجة الحديث إذا لم يكن من الصحيحين

ت- الإحالة إلى المصادر الثانوية في توثيق النصوص بدل موضعها الأصيل، ومثال ذلك توثيق الحديث المستدل به في أسلوب الإيضاح «خط لنا رسول الله ﷺ خطأً مربعاً...» من مصدر تربوي⁹⁸، مع العلم أن المصدر الرئيس لهذا الحديث هو الجامع الصحيح للبخاري⁹⁹.

⁹¹ الأنبياء: ١٠٧.

⁹² الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ٧٣.

⁹³ آل عمران: ١١٠.

⁹⁴ الخزاولة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٤٠.

⁹⁵ عقل، خالد زكي، المعلم بين النظرية، والتطبيق، عمان، مكتبة دار الثقافة، ط١، ٢٠٠٤م، ص ٦٤.

⁹⁶ مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٢١٨.

⁹⁷ مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دمشق، دار الفحاء، ط٢، ٢٠٠٠م، كتاب الذكر والدعاء والتوبة، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، حديث رقم ٢٦٩٩.

⁹⁸ ربيع، مدخل إلى التربية، ص ١٧٧.

⁹⁹ البخاري، أبو عبد الله اسماعيل بن إبراهيم، الجامع الصحيح، مصر، مكتبة العلوم والحكم، د.ط، ٢٠٠٨م، كتاب الرقائق، باب في الأمل وطوله، ح ٦٤١٧، ص ٧٧٢.

- ٤- الاستشهاد بأحاديث لا يعرف أصلها، ومثال ذلك الاستشهاد بقول للرسول ﷺ: «الزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم» في الحديث عن امثال الأمر الديني¹⁰⁰، وعند البحث لم يتم العثور على لفظ الزموا في كتب الحديث، ووجد قوله ﷺ: «أَكْرَمُوا أَوْلَادَكُمْ وَأَحْسِنُوا أَدَبَهُمْ»¹⁰¹.
- ٥- الخلط بين الأحاديث، وأقوال العلماء، ومثال ذلك في الحديث عن الرحلة في طلب العلم والاستشهاد بـ «لا ينال العلم براحة الجسم...» على أنه قول للرسول ﷺ¹⁰²، وهو قول لأبي يحيى بن أبي كثير¹⁰³.
- ٦- ذكر الحديث دون الراوي في مجمل المؤلفات مثال ما ورد في كتاب قمبر من أحاديث¹⁰⁴.
- ٧- حسن الاستدلال بنصوص القرآن الكريم في بعض المؤلفات مثال الاستدلال بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: ٣٦) في الحديث عن توثيق المعرفة¹⁰⁵، مقابل سوء الاستدلال بالنصوص، ومثال ذلك الاستدلال بحديث «كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصرانه» على حيادية الطبيعة الإنسانية¹⁰⁶.
- ٨- بتر نصوص القرآن الكريم، ومثال ذلك الاستدلال بقوله تعالى: ﴿يَسْأَلُهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ﴾ (الرحمن: ٢٩) في الحديث عن مواكبة التطورات الجديدة¹⁰⁷.

¹⁰⁰ القزويني، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه، دمشق، مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٩م، كتاب الأدب، باب بر الوالدين والإحسان إلى البنات، حديث رقم ٣٦٦٩.

¹⁰¹ قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٤٠٢.

¹⁰² عاشور، وأبو الهيجاء، المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية، ص ١٠٨.

¹⁰³ مسلم، صحيح مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب أوقات الصلوات الخمسة، حديث رقم ٦١٢.

¹⁰⁴ قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٤١١، ٤١٦.

¹⁰⁵ عقل، المعلم بين النظرية، والتطبيق، ص ٥٢.

¹⁰⁶ قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٤٠٨.

¹⁰⁷ عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة محمد فخر، الاقتصاد المعرفي، وتكوين المعلم، العين، دار الكتب الجامعي، ط١، ٢٠٠٩م، ص ٣٧٢.

٩- الغفلة عن الرجوع إلى كتب التفسير إلا في موضع واحد، ومن غير توثيق في تفسير لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظُ شِدَادٍ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ (التحریم: ٦)، بوقاية الأهل بحسن تربية الصغار التي تنجيهم من النار¹⁰⁸.

المطلب الثاني: التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، والاجتهادات التربوية المعاصرة

يتناول هذا المطلب الكشف عن كيفية تعامل كتب التربية العامة مع التراث التربوي الإسلامي، والاجتهادات التربوية المعاصرة، من خلال الآتي:

١- التفاوت في النظرة الجزئية في عرض الفكر التربوي الإسلامية، حيث لم تعتمد الكتب المحددة في التربية العامة على دراسة الفكر التربوي الإسلامي من خلال توجه معين، أو اتجاه فكري، بينما ركزت بعض الكتب على مراجع معينة في نسخها لأدبيات الفكر التربوي منها كتاب عاشور الذي اعتمد كتاب (الجنبلاتي، والتونسسي ١٩٧٣م، والشلبي ١٩٦٦، الرشدان ١٩٨٧)¹⁰⁹، وكتاب الخزاعلة الذي اعتمد على كتاب (المعايرة ١٩٨٧، وأبو العينين، ١٩٨٧، والعاني ٢٠٠٣، ومرسي ١٩٨١)¹¹⁰ في عرضهم للمحتوى العلمي، من غير نقد، أو تأييد، أو إبداء رأيهم في المحتوى.

٢- صعوبة إحالة الآراء التربوية، والنصوص التربوية إلى أصحابها، والحكم على صحة نسبتها إليهم، والتمييز بين اللاحق والسابق منها، لعدم الاعتناء بالتوثيق العلمي لها، ومثال ذلك عدم الاعتناء بتوثيق آراء أعلام الفكر التربوي من مصادرها الأصلية¹¹¹.

٣- الاعتماد على المصادر الثانوية في عرض آراء أعلام الفكر التربوي بديل عن المصادر الأصلية، ومثال ذلك الاعتماد على كتاب (الجمبلاتي، والتونسسي) في بيان آراء الغزالي في التربية والتعليم¹¹².

¹⁰⁸ قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٤٠٨.

¹⁰⁹ عاشور، وأبو الهيجاء، المنهاج بناءؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية، ص ٩٩، ١٠٧، ١٠٩.

¹¹⁰ الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٦٧، ص ١٥٧، ١٨٥، ٢٠٩.

¹¹¹ شريف، السيد عبد القادر، تطور الفكر التربوي، الرياض، دار الزهراء، ط ١، ٢٠١٠م، ص ص ١٩٩ - ٢١٧.

¹¹² حسانين، مهنة التعليم، ص ٢١.

المطلب الثالث: الإضافة العلمية النوعية، وظاهرة النسخ في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي

توصلت الباحثة بعد الاطلاع على كتب التربية العامة التي ضمت الفكر التربوي الإسلامي إلى النتائج الآتية من حيث الإضافة العلمية النوعية، والنسخ في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي، مع التنبيه أن السبب في الجمع بين الإضافة العلمية النوعية وظاهرة النسخ هو أن من طرق الكشف عن الإضافة العلمية النوعية البحث في ظاهرة النسخ.

أولاً: ظاهرة النسخ في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي

إنَّ أغلب كتب التربية العامة قامت بنسخ أدبيات الفكر التربوي الإسلامي من مؤلفات في التربية العامة، أو مؤلفات في مجال التربية الإسلامية، من غير نقد أو إضافة أو توظيف للمعلومات، ومن الأمثلة على ذلك الآتي:

١- نسخ أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة من كتب التربية الإسلامية، ومثال ذلك:

أ- نسخ شريف في كتابه تطور الفكر التربوي مفاهيم التربية الإسلامية¹¹³ من كتاب سعيد إسماعيل علي، أصول التربية الإسلامية¹¹⁴.

ب- نسخ الخزاعلة في كتابه مبادئ في علم التربية مصادر الفكر التربوي الإسلامي¹¹⁵ من كتاب محمد حسن عمايرة، الفكر التربوي الإسلامي¹¹⁶.

ت- نسخ الخزاعلة في كتابه مبادئ في علم التربية¹¹⁷ خصائص الفكر التربوي الإسلامي من كتاب علي خليل مصطفى أبو العينين، التربية الإسلامية وتنمية المجتمع الإسلامي¹¹⁸.

¹¹³ شريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨١.

¹¹⁴ علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٧م، ص. ص ١٤، ١٥.

¹¹⁵ الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٥٣، ٢٥٥.

¹¹⁶ عمايرة، محمد حسن، الفكر التربوي الإسلامي، الأردن، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٠.

¹¹⁷ الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٧٢ - ٢٨٠.

¹¹⁸ أبو العينين، علي خليل مصطفى، التربية الإسلامية وتنمية المجتمع الإسلامي، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حليبي، ط١،

٢- نسخ أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة من كتب التربية العامة، ومثال ذلك:

أ- نسخ شريف أماكن التعليم¹¹⁹ من محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ومن محمد حسن العميرة، أصول التربية¹²⁰.

ب- نسخ الخزاعلة أساليب التعليم¹²¹ من كتاب وجيه ثابت العاني، الفكر التربوي المقارن¹²².

ت- نسخ حسانين آراء لأعلام الفكر التربوي أمثال الغزالي، وابن خلدون¹²³ من كتاب مصطفى أمين، تاريخ التربية¹²⁴.

٣- نسخ أدبيات الفكر التربوي الإسلامي من كتب لم يرد إحالة معلوماتها إلى مصادرها، وورد علامات التنصيص أثناء العرض الدالة على النقل الحرفي، وقد تم الوقوف على نفس المعلومات في كتاب آخر، أو إيراد معلومات تاريخية لا مجال للاجتهاد فيها دون توثيق للمصدر، ومثال ذلك:

أ- كتاب مرسي (تاريخ التربية في الشرق والغرب) لم يرد فيه توثيق المعلومات¹²⁵.

ب- كتاب قمبر (بانوراما الأصول العامة للتربية) الذي أشار فيه إلى أنه اعتمد على مراجع في التربية الإسلامية أوردتها في نهاية الفصل دون إحالة المعلومات إليها مثال كتاب محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية¹²⁶.

¹¹⁹ شريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٥.

¹²⁰ مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص.ص ٢٨٠ - ٣٠٣؛ عميرة، محمد حسن، أصول التربية، عمان، دار المسيرة، ط٢، ٢٠٠٢م، ص ١٤٣-١٤٧.

¹²¹ الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٦٧.

¹²² العاني، وجيه العاني، الفكر التربوي المقارن، عمان، دار عمار، ط١، ٢٠٠٣.

¹²³ حسانين، مهنة التعليم، ص ٣١، ٤٢.

¹²⁴ أمين، مصطفى، تاريخ التربية، القاهرة، مطبعة المعارف، ط١، ١٩٢٥م، ص.ص ١٨٥-١٩٣.

¹²⁵ مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٣١٢-٣٤٧.

¹²⁶ قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٣٩١.

ت- كتاب سهام محمود العراقي (التاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي) لم يرد فيه توثيق للمعلومات، بالرغم من اشتماله على معلومات تاريخية كوصف مراحل تطور الفكر التربوي الإسلامي، وآراء لأعلام الفكر التربوي¹²⁷.

ثانياً: الإضافة العلمية النوعية

تبين بعد وصف ما جاء في كتب التربية العامة في مجال الفكر التربوي الإسلامي، الكشف عما قدمته من إضافات علمية نوعية، والأمثلة الآتية توضح ضعف كتب التربية العامة في تقديم الإضافة العلمية النوعية للفكر التربوي الإسلامي؛ وذلك لاعتمادها الملحوظ على ظاهرة النسخ.

١- مبادئ التربية الإسلامية، وانعكاساتها التربوية

لقد تفاوتت كتب التربية العامة في تقديمها للإضافة العلمية النوعية في محور مبادئ التربية الإسلامية، ويظهر ذلك من خلال الآتي:

أ- كتاب الخزاعلة المعنون له بـ (مبادئ في علم التربية) اقتصر على شرح المبادئ التربوية فقط دون التعرض للتطبيقات التربوية لها¹²⁸.

ب- واعتمد عاشور في كتابة المعنون له بـ (المنهاج بناءؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية)، على عرض آراء علماء الفكر التربوي القدامى في بعض المبادئ التربوية، وبهذا لم يقدم الجديد في هذا المجال¹²⁹.

ت- وتفرد الفرخان في كتابه المعنون له بـ (المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة) بشرح المبادئ التربوية الإسلامية، وانعكاساتها على عناصر المنهاج¹³⁰.

¹²⁷ العراقي، سهام محمود، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، ١٩٨٤م، ص ١١١ - ١٢٧.

¹²⁸ انظر: الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ١٤٦ - ١٥٧.

¹²⁹ انظر: عاشور، وأبو الهيجاء، المنهاج بناءؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية، ص ١٠٤ - ١٠٧.

¹³⁰ انظر: الفرخان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ٨٦ - ١١٧.

٢- مراحل الفكر التربوي الإسلامي

بعد تقسم مراحل تطور الفكر التربوي إلى أربع مراحل، والتي تشمل مرحلة البناء، ومرحلة العصر الذهبي، ومرحلة التدهور والانحطاط، ومرحلة التجديد، وإعادة البناء، تم وقوف الباحثة على بعض الملاحظات، والتي تحكم الباحثة من خلالها على كتب التربية العامة بأنها لم تأتي بالإضافة العلمية النوعية؛ وذلك لاعتمادها على ظاهرة النسخ، ومن هذه الملاحظات الآتي:

١- تحديد الدارسين لمرحلة البناء بعصر الخلفاء الراشدين، والعصر الأموي¹³¹، وبهذا غفلوا عن فترة السيرة في حياة النبي صلى الله عليه وسلم وهي أساس مرحلة البناء، وقد تنبه لهذه الفترة الخزاعلة في كتابه (تطور الفكر التربوي)¹³².

٢- التسليم بتسمية مرحلة الحكم العثماني بمرحلة التدهور والانحطاط، دون تحرير لسبب هذه التسمية، فقد تزامنت هذه الفترة مع عصر الظلام والانحطاط الأوروبي، وبالغزو الأوروبي على البلاد العربية الإسلامية، ومن جهة أخرى فقد أكد بعض الدارسين لهذه المرحلة على وجود العديد من مظاهر القوة والأصالة في الفكر التربوية الإسلامي¹³³.

٣- تسمية فترة استقلال البلاد العربية من الحكم العثماني بمرحلة التجديد، وإعادة البناء، بالرغم من أن السمات العامة للتربية لهذه المرحلة يتسم بتبعية التربية الإسلامية للثقافة الغربية¹³⁴.

خلصت الباحثة مما سبق إلى أن كتب التربية العامة لم تأتي بالجديد الذي يثري مكتبة الفكر التربوي الإسلامي على مستوى المحتوى، وحتى على مستوى النقد للمنسوخ، وما تم تقديمه في بعض المحاور من إضافات يشكل نسبة قليلة جداً بالنظر إلى مجمل الفكر التربوي الإسلامي الوارد فيها.

¹³¹ مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص ٢٦١، وشريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٤، العراقي، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، ص ١١٣.

¹³² الخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٤٠ - ١٤٤.

¹³³ الخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٥٦ - ١٥٨، الرشدان، عبد الله زاهي، الفكر التربوي الإسلامي، عمان، دار وائل، ط١، ٢٠٠٤م، ص ١٢٦ - ١٢٩.

¹³⁴ شريف، تطور الفكر التربوي، ص ١٨٥، والخزاعلة، وآخرون، تطور الفكر التربوي، ص ١٥٨ - ١٦١.

المطلب الرابع: المستوى العلمي

تناولت الباحثة في هذا المطلب بيان المستوى العلمي لأدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، من خلال بعض المحاور الآتية:

أولاً: عمق الأفكار

يقصد بعمق الأفكار دراسة المواضيع التربوية بكافة أبعادها، وبمنظرة شمولية ناقدة، وإيجاد العلاقات التي تربط المواضيع الرئيسة والجزئية ببعضها لتشكل كل متكامل بعد تفسيرها، وتحليلها، للوصول إلى نتائج تربوي علمي دقيق وجديد، وهذا يتطلب الابتعاد عن السطحية في عرض المواضيع، وعدم الاكتفاء بمجرد تجميع المعلومات ونسخها.

وبعد تتبع كتب التربية العامة التي ضمت الفكر التربوي الإسلامي كشف البحث عن غياب العمق في عرض الأفكار حيث اتسمت الكتابات بتجميع المعلومات ونسخها، والسطحية في عرضها، ومن الأمثلة على ذلك في معرض الحديث مصادر الفكر التربوي الإسلامي عُدَّ الإجماع، والقياس، واللغة العربية، والترجمة من اللغات الأجنبية، وحركات الشعوبية المضادة من هذه المصادر، من غير التعرض لهذه النقولات بنقد، أو تصحيح، أو ربط بالفكر التربوي الإسلامي¹³⁵.

ثانياً: العرض والتبويب

لقد كشف البحث عن بعض الدراسات التي اتسمت بحسن التبويب، والتقسيم إلى حد ما، ومثال ذلك الآتي:

١- كتاب (أصول التربية العامة)¹³⁶، حيث تم الوقوف على الفكر التربوي الإسلامي في الفصل السادس في النقطة السابعة من الكتاب، مع التنويه على أنه لم يراعي التقسيم العلمي في عرض قضايا الفكر التربوي الإسلامي فيه.

¹³⁵ الخزاعلة، وآخرون، مبادئ في علم التربية، ص ٢٥٩ - ٢٦٧.

¹³⁶ علي، سعيد اسماعيل، أصول التربية العامة، عمان، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٧، ص ٢٥٩ - ٢٦٧.

٢- كتاب (المعلم بين النظرية والتطبيق)، حيث تم الوقوف على الفكر التربوي الإسلامي في الفصل الخامس، والفصل السادس من الكتاب، وعمد في عرض محاور الفكر التربوي إلى تقسيمها إلى نقاط داخل الفصل.

وهناك دراسات يغلب عليها طابع التعميم، وتفتقر إلى التبويب، وتحديد العناوين الجزئية التي تعرضها، فتأتي الجزئيات تحت عناوين شاملة لا علاقة لها بغيرها، ومن الأمثلة على ذلك كتاب (الاقتصاد المعرفي، وتكوين المعلم)¹³⁷، وكتاب (التربية الدينية المقارنة)¹³⁸، وكتاب (المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة)¹³⁹.

ثالثاً: الأسلوب العلمي في الكتابة

لا بد أن تتسم المؤلفات العلمية باعتماد الأسلوب العلمي في الكتابة، وعرض المواضيع، والبعد عن الأسلوب الإنشائي، أو أسلوب الخطابي، أو أسلوب الوعظ والإرشاد، لأن هذه الأساليب لا تصلح لمعالجة المواضيع علمياً، ولقد كشف البحث اعتماد أغلب كتب التربية العامة على الأسلوب الإنشائي في الكتابة، حيث يتم عرض محاور الفكر التربوي الإسلامي، والاستدلال عليها بنصوص من القرآن الكريم، والسنة النبوية، وبيان آراء لعلماء التربية الإسلامية فيها، دون تحليل، أو مناقشة، ومن الأمثلة على ذلك كتاب (مهنة التعليم)¹⁴⁰، وكتاب (مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ)¹⁴¹.

رابعاً: وضوح المفاهيم

تشتمل كتب التربية العامة على بعض المفاهيم التي لا بد من تحليلها، ومعالجتها، لإزالة إشكاليات الخلط، والغموض، والتداخل في المحتوى العلمي، ولقد كشف البحث عن دراسة قامت بتوضيح مفهوم التربية الإسلامية، والمفاهيم المرادفة لها كمفهوم التعليم، ومفهوم التأديب، والتفريق بينها¹⁴².

¹³⁷ عبد الهاشمي، والعزاوي، الاقتصاد المعرفي، وتكوين المعلم، ص ٣٦٣ - ٣٨٣.

¹³⁸ ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، ط ١٥، ٢٠١١م، ص ١٦١ - ١٧٧.

¹³⁹ الفرحان، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص ٦١ - ١٤١.

¹⁴⁰ حسانين، مهنة التعليم، ص ٩ - ٤٧.

¹⁴¹ سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، جدة، دار الشروق، ط ١، ١٩٨٣، ص ٦٩ - ١٢٧.

¹⁴² قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٣٩١.

وكشف عن مفاهيم تم الخلط فيما بينها، وتم عرضها وكأنها شيء واحد، مع أنها مختلفة عن بعضها، ومن الأمثلة ذلك:

١- كتاب (المعلم بين النظرية والتطبيق)، الذي عرض أساليب التعليم على أنها صفات للمعلم تحت عنوان (صفات المعلم في السنة النبوية، ومن هذه الصفات التطبيق العملي، وضرب الأمثلة، والتكرار¹⁴³).

٢- كتاب (بانوراما الأصول العامة للتربية)، الذي اعتبر طرائق، وأساليب التعليم شيء واحد¹⁴⁴.

الخاتمة

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد:

نتائج الدراسة

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١- اشتغال كتب التربية العامة على الفكر التربوي الإسلامي حيث بلغ عدد الكتب في ذلك ضمن حدود الدراسة ست وعشرون كتاب تم استثناء ثلاثة كتب منها لتكررها بطريقة النسخ.

٢- إن كتب التربية العامة لم تأتي بالجديد الذي يثري مكتبة الفكر التربوي الإسلامي على مستوى المحتوى، وحتى على مستوى النقد للمنسوخ، وما تم تقديمه في بعض المحاور من إضافات يشكل نسبة قليلة جداً بالنظر إلى مجمل الفكر التربوي الإسلامي الوارد فيها.

٣- شيوع ظاهرة النسخ في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة من كتب التربية الإسلامية، أو من كتب التربية العامة، وغياب التحليل والمناقشة، والنقد، والعمق في عرض الأفكار.

٤- الافتقار إلى الإضافة العلمية في كتب التربية العامة.

¹⁴³ عقل، المعلم بين النظرية، والتطبيق، ص ٦٦ - ٧٠.

¹⁴⁴ قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، ص ٤١٧ - ٤٢٥.

التوصيات

توصي الباحثة بالآتي:

- ١- التوسع في دراسة الفكر التربوي الإسلامي في كتب التربية العامة، من خلال مشاريع بحثية علمية، أو من خلال الرسائل الجامعية.
- ٢- تأسيس هيئة علمية لمراجعة، ونقد ما يكتب في مجالي التربية الإسلامية، والتربية العامة.
- ٣- تدريب الطلبة، وخاصة طلبة الدراسات العليا، والمتخصصين في مجال التربية الإسلامية، والتربية العامة ضمن المساقات المقررة على المهارات النقدية العلمية.

ملحق رقم (1)

أسماء كتب التربية العامة التي درست الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك

الرقم	الكتاب	الفصل	العناوين الرئيسة	ملاحظات
١	حسانين، محمد سمير، مهنة التعليم، د.م، د.ن، ط٢، ٢٠٠٣م.	الفصل الأول	المعلم والمتعلم في الإسلام	
٢	الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون، مبادئ في علم التربية، عمان، دار صفاء، ط١، ٢٠١١م.	الفصل السادس، والسابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر.	أهداف التربية الإسلامية، المبادئ التربوية للتعليم في المدرسة الإسلامية، أساليب التعلم، أعلام الفكر التربوي الإسلامي، مصادر الفكر التربوي الإسلامي، صفات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي، الطفولة، تعليم المرأة في الإسلام.	الكتاب مكرر بطريقة النسخ اختصاراً وتطويلاً.
٣	ربيع، هادي مشعان، مدخل إلى التربية، عمان، مكتبة المجتمع العربي، ط١، ٢٠٠٦م.	الفصل الرابع	أصول التربية الإسلامية، أهداف التربية الإسلامية، أساليب التربية الإسلامية، مفكرو التربية الإسلامية.	

٤	الرشدان، عبد الله زاهي، الفكر التربوي الإسلامي، عمان، دار وائل، ط١، ٢٠٠٤م.	الفصل الثاني، الفصل الثالث، الفصل الرابع، الفصل الخامس	مصادر الفكر التربوي الإسلامي، خصائص الفكر التربوي الإسلامي، تطور الفكر التربوي الإسلامي ومراحل، المدارس الفكرية التربوية والمذاهب العامة في الفكر التربوي الإسلامي،
٥	سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، جدة، دار الشروق، ط١، ١٩٨٣م.	الباب الثاني	بعض المضامين التربوية في القرآن، أهداف التربية في الإسلام.
٦	شريف، السيد عبد القادر، تطور الفكر التربوي، الرياض، دار الزهراء، ط١، ٢٠١٠م.	الفصل العاشر	مفهوم التربية الإسلامية، أهمية التربية الإسلامية، أهداف التربية الإسلامية، مراحل التربية الإسلامية في العصور الوسطى، معاهد التعليم الإسلامية، طرق وأساليب التدريس، وظائف التربية الإسلامية، اعلام التربية الإسلامية.
٧	عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض حسين، المنهاج بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٤م.		المفهوم، الأهداف، الأسس الفلسفية التربوية، أماكن التطبيق، مناهج التربية الإسلامية، طرق وأساليب التدريس، فلسفة
			الكتاب مكرر بطريقة النسخ (عمان، دار الجنادرية، ط١، ٢٠٠٩م)

	التقويم		
٨	عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة محمد فخر، الاقتصاد المعرفي، وتكوين المعلم، العين، دار الكتب الجامعي، ط١، ٢٠٠٩م.	الفصل الثالث عشر	المعلم في التراث.
٩	العراقي، سهام محمود، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، ١٩٨٤م.	الفصل الثاني	اتجاهات التربية الإسلامية في العصور الوسطى، الخصائص المميزة للتربية الإسلامية، الفكر التربوي لدى المسلمين.
١٠	عقل، خالد زكي، المعلم بين النظرية، والتطبيق، عمان، مكتبة دار الثقافة، ط١، ٢٠٠٤م.	الفصل الخامس الفصل السادس	صفات المعلم في القرآن الكريم، والسنة النبوية
١١	علي، سعيد اسماعيل، أصول التربية العامة، عمان، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٧م		مؤسسات التربية الإسلامية.
١٢	الفرحان، إسحق أحمد، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان، ط١، ١٩٨٤م.	الوحدة الثانية	الأهداف التعليمية، مبادئ التربية الإسلامية، آداب المتعلم والمعلم، نحو صياغة اسلامية لمناهج التربية والتعليم.
١٣	قمبر، محمود، باتوراما الأصول العامة للتربية، قطر، دار الثقافة، د.ط، ٢٠٠١م.	الفصل السابع	التربية الإسلامية، مفاهيم، أهداف، أسس، طرائق،

	مؤسسات.			
١٤	مرسي، محمد منير، تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة، عالم الكتب، د.ط، ١٩٩٣م.	الفصل الثامن	التربية الإسلامية: أصولها وتطورها، الأهداف، مراكز العلم الإسلامي، أعلام التربية في الإسلام.	مؤسّسات.
١٥	ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع، ط١٥، ٢٠١١م.	الفصل الثاني عشر	أسس التربية الإسلامية، أهداف، سمات أماكن التعليم.	الكتاب مكرر بطريقة النسخ (نسخ عن كتاب التربية الدينية المقارنة، ط١، ١٩٩٦م)
١٦	الخزاعلة، سلمان محمد، وآخرون، تطور الفكر التربوي، عمان، دار صفاء، ط١، ٢٠١٢م	الفصل الثالث	تاريخ الفكر التربوي الإسلامي، التطبيقات التربوية للفكر التربوي الإسلامي، آداب المتعلم، الخصائص، موقف الفكر التربوي الإسلامي من التربية الحديثة.	
١٧	عبد الدائم، عبد الله، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٣م	القسم الثاني	أهداف التربية العربية الإسلامية، معاهد التعليم، المدرسون، التلاميذ، أساليب التربية والتعليم، مناهج التعليم، رجال التربية	
١٨	النشمي، عجيل جاسم، معالم في التربية، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، ط١، ١٩٨٠م.		قضايا ومشكلات تربوية معاصرة في ضوء التربية الإسلامية.	

١٩	درادكة، أمجد محمود، الإدارة والتخطيط التربوي رؤى جديدة، إربد، عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠٠٩م.	الفصل الرابع	المفهوم، والأسس في الإسلام.
٢٠	العجمي، محمد حسنين، الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق.	الفصل الثاني	الماهية من منظور إسلامي، المصادر، المبادئ والأسس، الخصائص والسمات.
٢١	عطية، عماد محمد، الإدارة المدرسية الحاضر ومستقبلها، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد، ط١، ٢٠١٠م.		الأسس، الخصائص، مهمات وواجبات.
٢٢	الدعليج، أبراهيم بن عبد العزيز، الإدارة العامة والإدارة التربوية، عمان، الرواد للنشر، ط١، ٢٠٠٩م.	الفصل الرابع	التعريف، الركائز في الإسلام، الإدارة التربوية في صدر الإسلام، الخصائص، الأسس العامة.
٢٣	أبو ناصر، فتحي محمد، مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات، عمان، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٨م.	الجزء الأول	سمات القائد في المذاهب الإسلامية، سمات القائد في القرآن.

المراجع

- ١- أمين، مصطفى، تاريخ التربية، القاهرة، مطبعة المعارف، ط١، ١٩٢٥.
- ٢- البخاري، ابو عبد الله اسماعيل بن ابراهيم، الجامع الصحيح، مصر، مكتبة العلوم والحكم، د.ط، ٢٠٠٨.
- ٣- جردات، خولة أحمد محمد، المؤلفات المعاصرة في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، ١٩٩٦.
- ٤- الخزايلة، سلمان محمد، وآخرون، تطور الفكر التربوي، عمان، دار صفاء، ط١، ٢٠١٢.
- ٥- خزايلة، محمد سلمان فياض، وآخرون، مبادئ في علم التربية، عمان، دار صفاء، ط١، ٢٠١١.
- ٦- الخياط، محمد جميل بن علي، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، د.ط، ١٩٩٦.
- ٧- رشدان، عبد الله زاهي، الفكر التربوي الإسلامي، عمان، دار وائل، ط١، ٢٠٠٤.
- ٨- السلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، جدة، دار الشروق، ط١، ١٩٨٣.
- ٩- سалиد عبد القادر، تطور الفكر التربوي، الرياض، دار الزهراء، ط١، ٢٠١٠م.
١٠. شريف، السيد عبد القادر، تطور الفكر التربوي، الرياض، دار الزهراء، ط١، ٢٠١٠.
- ١١- عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض حسين، المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية، عمان، الجنادرية، ط١، ٢٠٠٩.
- ١٢- العاني، وجيه العاني، الفكر التربوي المقارن، عمان، دار عمار، ط١، ٢٠٠٣.
- ١٣- عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة محمد فخر، الاقتصاد المعرفي، وتكوين المعلم، العين، دار الكتب الجامعي، ط١، ٢٠٠٩.
- ١٤- العراقي، سهام محمود، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، ١٩٨٤.
- ١٥- العراقي، سهام محمود، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، د.ط، ١٩٨٤.
- ١٦- علي، سعيد اسماعيل، أصول التربية الإسلامية، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٧.

- ١٧- علي، سعيد اسماعيل، أصول التربية العامة، عمان، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٧.
- ١٨- العميرة، محمد حسن، أصول التربية، عمان، دار المسيرة، ط٢، ٢٠٠٢.
- ١٩- العميرة، محمد حسن، الفكر التربوي الإسلامي، الأردن، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٠.
- ٢٠- أبو العينين، علي خليل مصطفى، التربية الإسلامية وتنمية المجتمع الإسلامي، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حليبي، ط١، ١٩٨٧.
- ٢١- فرحان، إسحق أحمد، وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان، ط١، ١٩٨٤.
- ٢٢- القزويني، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه، دمشق، مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٩.
- ٢٣- مرسي، محمد منير، تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة، عالم الكتب، د.ط، ١٩٩٣.
- ٢٤- مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دمشق، دار الفحاء، ط٢، ٢٠٠٠.
- ٢٥- ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، ط١٥، ٢٠١١.
- ٢٦- نحو بناء نظرية تربوية معاصرة، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، ١٩٩٠.

دور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز الفكر المعتدل تمثلاً وممارسةً

د. ناريمان عطية

الجامعة الأردنية.

com.hotmail@naryatt

الملخص

أصبح التفكير في موضوع الإرهاب والفكر المتطرف من أهم الأمور التي تشغل البال باعتبارهم من أعداء الإنسانية، والخطر الذي يكمن على الجيل القادم، ومواجهة هذا الخطر يكون في الفهم الصحيح والعميق للإسلام بوسطيته واعتداله وتوازنه المستند إلى نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة واجتهادات العلماء، ولقد أوضحت الدراسة دور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز الفكر المعتدل عند الطلبة وذلك عن طريق متابعتهم وتوعيتهم وتوجيههم وتدريبهم نظرياً وعملياً على مفاهيم الاعتدال والوسطية، ومن خلال تفعيل أدوار كل من الإدارة والهيئات التدريسية والمناهج والاتحادات الطلابية والأنشطة الطلابية والتي تتضمن: ترسيخ المنهج الديمقراطي الحقيقي، وأن تنتهج الجامعات الفكر المعتدل في اختيار العمداء والأساتذة وأن يمتلك الأستاذ الجامعي الوسطية في العقاب والثواب، واقتراح مقررات دراسية جديدة يشعر الطلبة بأهميتها مع التطور تدعم الفكر المعتدل وتعزيزه. واقتاحت الدراسة بعض التوصيات والإرشادات والمفاتيح التي تعزز الفكر المعتدل.

مقدمة

أصبح التفكير في موضوع الإرهاب والفكر المتطرف من أهم الأمور التي تشغل البال باعتبارهم من أعداء الإنسانية، والخطر الذي يكمن على الجيل القادم، وللعمل على مواجهة هذا الخطر ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تتحمل المسؤولية التي تكمن في الفهم الصحيح والعميق للإسلام بوسطيته واعتداله وتوازنه المستند إلى نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة واجتهادات العلماء، وكيفية إيصال هذا الفهم لطلابها بمختلف الوسائل وعلى نحو سوي يعتمد على جهودها وممارستها للدور الفعال في نبذ التطرف والعنف، وتعزيز ثقافة الوسطية والاعتدال عندهم.

ولأن مؤسسات التعليم العالي لها الدور الكبير في مقاومة هذا الإرهاب والعنف والتطرف، ولأنه أصبح أمراً ضرورياً في الوقت الحاضر، لما تمثله المؤسسات من ثقل حيوي في بناء أفراد المجتمع، وبما يمثله ذلك الثقل من أهمية في البعد الأمني. فإذا لم يكن هناك وعي وإدراك وفكر وتدبر لما يحدث مع وجود الفقر والبطالة والجهل وضعف العلاقات العائلية التي توفر بيئة جاذبة للفكر المتطرف والأفكار الظلامية، لضاعت الأجيال وهدمت المجتمعات الإسلامية وضاع كل من فيها.

ولأن العقل الإنساني علمياً يتشكل نتيجة التأثير بالمحيط الذي يتكون من عدة مؤسسات أهمها المؤسسات التربوية، لذلك تقع مسؤولية تنشئة الأجيال على مفاهيم الاعتدال، نظرياً وعملياً في نفوس وعقول أبناء الأمة الإسلامية على هذه المؤسسات ويتم ذلك في مرحلتين (الفاعوري، 2010):

المرحلة الأولى: بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة الممثلة لحضارة الإسلام فكراً وسلوكاً، هذه الشخصية التي بناها الرسول ﷺ بناءً متيناً على العقيدة النقية الصافية، والأخوة الإيمانية والشعور بالمسؤولية، والقدرة على الفعل الحضاري

المرحلة الثانية: نقض الفكر المضاد للتطرف فكر التعصب والتقليد الأعمى والانغلاق، ليحل محله الاجتهاد والحوار، وإشاعة أدب الاختلاف والحوار. وللوصول إلى أهداف هاتين المرحلتين عملياً لا بد من تخصيص مساحة كبيرة في العملية التربوي لإعادة بناء منظومة القيم الاجتماعية، وإصلاح هذه المفاهيم التربوية عبر غرس ثقافة التجديد في الفكر الإسلامي لتصحيح النظرة، وهذا يعتبر من أهم مداخل الإصلاح الفكري.

وإن المنفذ الوحيد للمحافظة على مجتمعنا الإسلامي العربي بوسطيته واعتداله، ولحياة آمنة ولتقدم سريع ونهضة مبهرة وفكر معتدل هم شبابنا أمل لمستقبلٍ واعي ناجع كله أمان لهم الدور الأكبر فيه في مكافحة التطرف ونبد العنف وتعزيز السلام في العالم، وهذا لا يكون بنشء غير مثقف وواعي في الأمور الدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تخص حياته ومجتمعه، وإن لم تقف مؤسسات التعليم (المدارس والمعاهد والجامعات) مع الأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى كيد واحدة متماسكة متعاونة في نبد الفكر الهدام وإنارة طريق النشء، والقيام بتوعيتهم وتوضح الحق من الباطل والصواب من الخطأ، والحقوق والواجبات، من أجل إبعادهم عن الخطر الذي يمكن ويلحق بهم والعمل على تنظيم وترتيب حياتهم، فهم لا يعلمون ولا يعرفون ما فيه صالحهم وما هو الطريق الصحيح الذي يجب أن يسيروا فيه، ففريتهم وتنشئتهم مسؤولية يحاسب الله عليها كل من يشترك فيها، والتركيز على أتباعهم المنهج الإسلامي الوسطي الذي هو العين التي يرون بها الحقيقة، والإذن التي تنقح ما يسمعون، والعقل الذي يتعلمون فيه كيف يتفكرون ويتدبرون، واليد التي تمسك بزمام الأمور، والقدم التي ترشدتهم إلى الصواب.

لذا لا بد من تجهيز طريقاً مضيئاً ليستطيعوا السير بكل راحة، خصوصاً في العمر الراشد ليصبحوا عقولاً مفكرةً متميزةً مبتكرةً ناقدةً مبدعة لا تعيقها أمور عابرة، ولا تؤثر بها سلبياً جماعات متطرفة ولا إرهاب إنما يمتلكون القوة للمواجهة بفكر معتدل مستنير ويعو دورهم في صناعة السلام، وتبني الفكر المبني على التعايش والحوار واحترام التنوع ونبد العنف، من أجل دفع الأمة الإسلامية الى آفاق الازدهار والتقدم والصعود والعلو والاستقرار.

ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز الفكر المعتدل عند الطلبة وذلك عن طريق متابعتهم وتوعيتهم وتوجيههم وتدريبهم نظرياً وعملياً على مفاهيم الاعتدال والوسطية. وتسعى أيضاً إلى توجيه أنظار الأساتذة في تعزيز دورهم ليضاعفوا من جهودهم الفكرية وممارساتهم الثقافية من أجل تطهير البيئة الجامعية والمجتمعية، من جميع الأفكار المتطرفة كالعنف والتعصب وإبدالها بالتفكير المعتدل، والنظر بالتوصيات والإرشادات والمفاتيح الواردة في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبحت المجتمعات تشهد أنواعاً مختلفة من مظاهر الانحراف الفكري (الغلو والتطرف) وميل الأفراد إلى التفكير الانفعالي أكثر من العقلاني مما أدى إلى أفعال تتنافى مع القيم والعادات والتقاليد والأخلاق ومبادئ الدين، ومع وجود الإنترنت الذي يحتوي على مهندسون من أصحاب الفكر الضال إلى استغلال واستثمار وسائل التواصل والاتصال مثل الإيميلات والفيس بوك والواتس أب وغيرها للتغريب بالشباب، واللعب على عواطفهم الدينية وأحاسيسهم المرهفة وشحن عقولهم بالكذب وقلب الحقائق، من هنا يبدأ دور الجامعة كمؤسسة تعليمية في تنمية وعي طلبتها وتكوين شخصيتهم وترسيخ الفكر المعتدل عندهم تمثلاً وممارسةً.

ولأن هذا الموضوع لم يُعطى حقه وأهميته، ولم تركز المؤسسات التعليمية التربوية (المعاهد والجامعات) على مدى الوعي والمعرفة والحكمة لدى الطلبة، وحصرت دورها بحشو الأذهان بمعلومات ومعارف نظرية، وثقافات مستوردة، لنيل الشهادات العلمية فقط، بدون التركيز على الأخلاق، والتربية الدينية، والفكر المعتدل، بمعنى الفهم الحقيقي لمفهوم الوسطية والاعتدال وأنه ليس محصوراً في الأمور الدينية فقط ومعرفة مدى تأثير الغلو والتطرف سلباً على حياتهم وتفكيرهم، والبعد كل البعد عن التطبيق العملي.

وستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما المقصود بكل من الوسطية والاعتدال والغلو والتطرف؟

ما الدور المطلوب من مؤسسات التعليم القيام به من أجل تكوين شخصية طلابها وترسيخ

الفكر المعتدل لديهم؟

ما هي أساليب تعزيز الفكر المعتدل؟

الهدف من هذه الدراسة

إن الهدف من الدراسة توضيح أهمية مؤسسات التعليم العالي ودورها في ترسيخ الفكر المعتدل عند طلبتها تمثلاً وممارسةً، والذين يتشربون من البيئة التعليمية الفكر والقيم والمعايير والقواعد الموجهة والضابطة لأفعالهم وسلوكهم، ومدى تأثير ذلك عليهم والمرتبط أشد الارتباط بالأنماط والأساليب التي يستخدمها الأساتذة في التعامل معهم وقد نجد عدة أنماط منها الإيجابي بالفكر المعتدل، ومنها السلبي القائم على التخلف والانحراف الفكري والمفاهيم الخاطئة والتناقض في القول والفعل مع وجود ثقافة هدامة

وسلوكات خاطئة، لذا لا بد من تنمية الإحساس عند الأساتذة بالواجب اتجاه طلبتهم الذين يتعلمون على أيديهم وتحت رعايتهم ومساعدتهم على تنمية فكرهم المائل إلى الاعتدال ومعرفة حقوقهم وواجباتهم والمسؤوليات الخاصة بهم من أجل أن يعيشوا حياة مزدهرة وناجحة وكلها أمان وسلام.

أهمية الدراسة

إن أهمية الدراسة تكمن في أن المؤسسات التعليمية التربوية هي المسؤولة عن سلوك أفرادها سواء كان سلوكاً إجرامياً أو سلوكاً سوياً، فالدور الإيجابي الذي تلعبه الجامعة في حياة طلبتها وفي وقايتهم من الانحراف الفكري لا يمكن تعويضه عن طريق أي مؤسسة أخرى. فهي مسؤولة عن تكوين نمط شخصيتهم وأخلاقياتهم وفكرهم المعتدل وفق تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف وزرع القيم والمثل العليا في جو يسوده الحب والاحترام.

لذا على الأساتذة التركيز على نشر الوعي بأهمية الوسيلة كأداة للفكر المعتدل عند طلبتهم والسعي على التعامل معهم بفكر واعي وأسلوب ديمقراطي وتوعيتهم في الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية والفكرية ليكون ذلك حصناً وقياً لهم من الوقوع لا قدر الله في الانحراف وبالأخص الفكري المؤدي إلى الإرهاب، خاصة في ظل الظروف الحالية التي تعمل فيها التيارات الفكرية على جذب عقول الشباب ويمكن أن تستغل عدم الوعي الديني أو التفكك الأسري وانشغال ذويهم عنهم فتغرر بهم وتنفض سمومها وأفكارها الهدامة في عقولهم.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بحيث جمعت المعلومات الواردة، فيما كتب حول موضوع الفكر المعتدل من الكتب والمصادر، والدراسات المتوفرة والإنترنت والتي احتوت على المعلومات اللازمة لهذا الموضوع وتم إختيار أداة المقابلة مع بعض أعضاء هيئة التدريس من كليات متنوعة بالجامعات الأردنية، للوقوف على الدور الذي يمكن أن تقوم به الجامعات في ترسيخ الفكر المعتدل عند طلبتها تمثلاً وممارسةً، وذلك على ضوء الأدوار الأساسية للجامعة.

مصطلحات الدراسة

المصطلح الرئيس في هذا الدراسة هو الفكر المعتدل وهو المستقى من وسطية الإسلام حيث لا تفريط ولا إفراط وضبط لمعادلة الحياة واتزانها.

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وجد أنها خلت من دراسات تتحدث عن الفكر المعتدل ومن أجل ذلك سيتم انتقاء بعض الدراسات التي ارتبطت بموضوع الدراسة بشكل غير مباشر.

أجرى أحمد كروم (2011) دراسة هدفت إلى معرفة الأدور الفاعلة للأستاذ الجامعي في بناء الفكر الوسطي كون الجامعات العربية بحاجة إلى أساتذة باحثين يصممون برامج وسطية لتعليم ما يدرسون. كما أن الخبرات المتراكمة في التربية والتعليم بالتدريس بالجامعات العربية يجب أن تتمتع بفهم جيد لقيم التسامح وحقوق الإنسان ومفاهيم الديمقراطية، وأن أي جهد لتعليم الديمقراطية، وحقوق الإنسان لا بد وأن ينطلق من صورة واضحة متكاملة عما يجب تعليمه وتعلمه ففاعلية البحث العلمي في التربية الوسطية لها دور كبير في بناء تربية تسامحية تعزز حقوق الإنسان وكرامته وتعمل على تحرير التربية بمناهجها وممارساتها من مختلف أشكال التعصب والتصلب الذي تعانيه.

أجرى عدنان أبو جبر (2014) دراسة هدفت إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز مبدأ الوسطية لدى طلبتها وسبل تفعيلها وكذلك معرفة أثر كل من المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي) على متوسطات تقدير عينة الدراسة لهذا الدور، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة تشتمل على (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي الشخصي، الأكاديمي المهني، الاجتماعي الثقافي، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (333) طالباً وطالبة من المستوى الأول، الرابع من الكليات التالية: الشريعة والقانون والتربية، والهندسة للفصل الدراسي الثاني 2012/2013 م، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية/الطبقية واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية من خلال برنامج (SPSS) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة حول «دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز مبدأ الوسطية لدى طلبتهم وسبل تفعيله» قد بلغ (49.3) بوزن نسبي (80.69 %) وهي نسبة كبيرة. حصل المجال الأكاديمي

المهني على المرتبة الأولى والمجال الشخصي على المرتبة الثانية وحصل المجال الاجتماعي الثقافي على المرتبة الثالثة وهي نسب كبيرة.

أجرى محمد عطية (2011) دراسة هدفت إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس بجامعاتنا العربية في تأصيل مبدأ الوسطية والاعتدال لدى الطلاب في ضوء مسؤولياتهم بالجامعة، واستخدمت الباحث المنهج الوصفي، وذكرت الدراسة التوصيات الآتية: وضع برامج علاجية سريعة للأفكار المتطرفة التي قد تظهر بين الطلاب للقضاء عليها قبل انتشارها لان هذه الأفكار إذا ما تركت فإنها تنتشر بين الطلاب كانتشار الأمراض المعدية بين تعميق الحوار والانفتاح الفعال بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى بمناقشة المشكلات التي تواجه أفراد المجتمع.

أجرى معراج هوارى وناصر عدون (2011) دراسة هدفت إلى معرفة دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب - دراسة ميدانية على جامعة الأغواط بالجزائر. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان حيث وزعت عينة عشوائية بلغت (٤٠٠) من مسؤولي الجامعة من عمداء، رؤساء الأقسام ونواب رؤساء الأقسام والأساتذة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن ما نسبته 58.2٪ من أفراد العينة يرون أن الحاجة إلى تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب كبيرة، في حين يرى 6.0٪ من أفراد عينة الدراسة أن الحاجة إلى تعزيز الأمن الفكري للطلاب قليلة، وتشير هذه النتيجة إلى إدراك معظم المستجوبين إلى أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة تشير النتائج إلى أن ما نسبته 82.6٪ من أفراد العينة لديهم إلمام بالأساليب والإجراءات. المتبعة في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري بدرجات تتراوح ما بين متوسط، وكبيرة جداً.

أجرى مسلم الشمري ومحمود جرادات (2011) دراسة هدفت إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل، واستخدمت الباحثين المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان الذي تم تطبيقه على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في الجامعة جاء بدرجة عالية وذلك في جميع المجالات المحددة في الاستبانة، كما أشارت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بكونها أولى الدراسات باللغة العربية والإنجليزية - حسب حدود علم الباحثة - التي تبحث في موضوع الفكر المعتدل، ودور مؤسسات التعليم العالي في تعزيزه تمثلاً وممارسةً. إذ أن الدراسات السابقة قد ركزت على أدوار الأستاذ الجامعي في بناء الفكر الوسطي والوسطية والأمن الفكري.

أما موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

قد استفادت الباحثة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات العربية في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.

كان من الملاحظ أن هناك ندرة في البحوث في مجال الدراسة الحالية، وقد تناولت الدراسات أدوار الأستاذ الجامعي والوسطية والأمن الفكري.

تميزت هذه الدراسة بمحاولتها تحليل وجهة نظر الأساتذة حول موضوع الفكر المعتدل وكيفية تعزيزه تمثلاً وممارسةً.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المقصود بكل من الوسطية والاعتدال والغلو والتطرف؟

وللإجابة على السؤال:

أولاً: مفهوم الوسطية والاعتدال

الوسطية والاعتدال منهجان متلازمان ومترابطان، فلا نقول وسطية إلا ويرادفها الاعتدال، فنحن كما وصفنا الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز حيث قال سبحانه: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ (سورة البقرة: 143)، والوسطية لغة هي: ما بين طرفي الشيء، فوسط الشيء ما بين طرفيه، والفضيلة وسط بين رذيلتين، وكل خصلة محمودة لها طرفان مذمومان، فالشجاعة وسط بين التهور والجبن، والسخاء وسط بين الإسراف والتقتير، والوسط من كل شيء أعدل وأحسنه أما شرعاً وإصطلاحاً فهي: عدم الغلو في الدين وعدم التنطع في تطبيق أحكامه من جهة، وعدم الركون إلى الدنيا وشهواتها بما يؤدي إلى التفلت من الأحكام الشرعية من جهة أخرى (الهيتمي، 2011).

وعرفها الغفيلي بأنها (1426): «العدالة والخيرية والتوسط بين الإفراط والتفريط، فالوسطية في الشرع تعني الاعتدال والتوازن بين أمرين أو طرفين بين إفراط وتفريط، أو غلو وتقصير، وهذه الوسطية إذن هي العدل والطريق الأوسط الذي تجتمع عنده الفضيلة» (ص، 174). أما القرضاوي عرفها (2011): «التوسط أو التعادل بين طرفين متقابلين أو متضادين بحيث لا ينفرد أحدهما بالتأثير، ويطرد الطرف المقابل، ولا يأخذ أحد الطرفين أكثر من حقه، ويطغى على مقابله، ويخيف عليه. وعرفها كذلك محمد المهدي (2011) نهج تعاملي يقوم على اتخاذ موقف متوازن بين حالتين سلوكيتين قابلتين للتنظير والتحليل، والمفاضلة والمقاربة بينهما، وصولاً إلى الموقف المناسب الذي لا يتعارض مع ثوابت القيم والشرائع والأعراف.

والاعتدال لغة هو: العدل: ضد الجور، وما قام في النفس أنه مستقيم وعدل الحكم تعديلاً: أقامه، وعدل فلاناً: زكاه، وعدل الميزان سواه، والاعتدال توسط حال بين حالين في كم أو كيف، وكل ما تناسب فقد اعتدل، وكل ما أقمته فقد عدلته وعدلته، والعدول: هم الخيار. واصطلاحاً هو التزام المنهج العدل الأقوام، والحق الذي هو وسط بين الغلو والتنطع، وبين التفريط والتقصير، فالاعتدال والاستقامة وسط بين طرفين هما: الإفراط والتفريط. والاعتدال هو: الاستقامة والتركيز، والتوسط والخيرية، فالاعتدال يرادف الوسطية التي ميز الله بها هذه الأمة (عطية، 2011).

وبناءً على ذلك فإن الوسطية بمفهومها الواسع تعني الاعتراف بالحرية للآخرين، ولا سيما الحرية الدينية، يقول الله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾، ومن هنا تعارف الناس اليوم على أن الوسطية تعني الاعتدال في الاعتقاد والتفكير والسلوك والتصرفات والمعاملة والأخلاق، وأن أي تطرف في أمر من هذه الأمور يعد خروجاً عن الوسطية وابتعاداً عن الاعتدال. الأمر الذي يجعلها منهج حياة مرتبط بمختلف جوانب النشاط البشري، فهي منهج في فهم الشرع، ومنهج في الدين، ومنهج في العمل والسلوك، ومنهج في التعامل مع الآخرين. (الهيتي، 2011)

إذاً الوسطية لا تقتصر على جانب واحد من جوانب الحياة، إنما هي شاملة لكل نواحي الحياة! الوسطية في العبادات وتناول الطيبات، الكسب، العمل الحلال، الإنفاق، المعاملات وقبول الرأي والرأي الآخر... إلخ.

وتبرز أهمية الوسطية في الإسلام أنها تحقق التوازن بين الفرد والجماعة، بين الدين والدنيا، بين العقل والقوة، بين المثالية والواقعية، وبين الروحانية والمادة، وهي لا تقوم إلا على علم صحيح راسخ، إذ مبناها على اتباع الدليل والأثر، ونبذ التعصب والهوى، فلا يمكن أن توجد وسطية مع الجهل بالشرع والأدلة والآثار؛ لأن الشرع بكل تشريعاته قائم على الاعتدال والتوسط، وهذا الاعتدال ليس منشأه الآراء المحضة أو الأهواء المختلفة. (هوارى وعدون، 2011)

وإن الإسلام اتخذ منهج التوازن سبيلاً لتهديب النفس البشرية، فالتطرف الصاعد يؤدي إلى السفه والطغيان، والتطرف الهابط يؤدي إلى الضعف والهوان، ولذلك شرع ما يضمن توازن المتطلبات النفسية واعتدالها، واتخذ تشريعه الوسطية الذي يحقق التوازن والاعتدال، فهو لا يعذب الجسد ليسمو بالروح، ولا يهمل الروح ليستمتع الجسد». (الأسمر، 2008)

إذاً الوسطية، والاعتدال معنيان مترادفان في المفهوم اللغوي، والشرعي والاصطلاحي، فهما: العدل، والاستقامة والخيرية، والاعتدال، والقصد، والفضل والجودة. فالاعتدال والوسطية منهج الحق ومنهج الأنبياء وأتباعهم، ويتمثل ذلك بالإسلام الذي أتم الله به الأديان وأكملها، بما حمله رسول الهدى محمد ﷺ للبشرية جمعاء (الرشيد، 2009)، والوسطية والاعتدال باعتبارهما مفهومين مترادفين عرفهما عطية (2011): «التزام المنهج المستقيم الوسطي المعتدل بعيداً عن التفريط والإفراط» (ص، 19).

وما يهمننا في هذا البحث التركيز على مفهوم التربية التي تقوم على الوسطية والتي عرفها رزق (2011): مجموع المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والمعتقدات التي تسهم في إعداد أفراد يتصفون بالقصد والاعتدال في كافة شؤون حياتهم، قادرين على الدفاع عن وطنهم وقت الحرب، والنهوض به في كافة مجالات الحياة سياسياً واقتصادياً وعلمياً واجتماعياً في وقت السلم.

ثانياً: مفهوم الغلو والتطرف

الغلو في لغة العرب (إبراهيم، د.ت): «مجازة الحد»، وكل من غلا فقد تجاوز الحد، والمعنى، وتدور الأحرف الأصلية لكلمة الغلو ومشتقاتها على معنى واحد، يدل على: مجازة الحد والقدر. وعرف إصطلاحاً كما عبّر عنه كثير من العلماء: «المبالغة في الشيء والتشدد فيه بتجاوز الحد ويقال غلا فلان في الدين غلوّاً، تشدد وتصلب حتى جاوز الحد. يقال: غلا القدر إذا ارتفع ماؤه وفار بسبب شدة الحرارة، ويقال: غلا السعر إذا ارتفع عن الحد المعروف، ولغوياً» تدل على الحالة النفسية ومن ذلك: غلا القدر أي طاش الماء منه بسبب الحرارة، وهكذا تفعل الأفكار في صاحبها حين يتجاوز الحد في النظر إلى المسائل ويخرج عن حد الاعتدال في الأقوال والأفعال والاعتقادات، فتخلق شخصية «طائشة» متوترة ومستعدة للمعارك مع الآخرين بسبب فكرة قابلة للنظر وقابلة للخطأ والتصويب، بل ربما رجع عنها (درويش، 2011). والغلو شرعاً: هو مجازة الحد بأن يزداد في الشيء في حمده أو ذمه على ما يستحق.

وقد يتمثل الغلو في أسلوب التربية بالقهر والقسوة، وتسلب الآباء على الأبناء وإلغاء حرياتهم، الأمر الذي يفسد التربية فليجعل كل أب ولده شريكاً له في التربية، لا يسلبه بالقهر إرادته، وليتخير أنسب الأوقات التي يكون فيها الشاب موثقاً به، وفي قدرته على إدارة حياته، ويبدأ في منحه الاستقلالية حتى لا يجعل منه فرداً تابعاً، اتكالياً لا يستطيع اتخاذ القرارات في حياته. (درويش، 2011)

والتطرف في اللغة كما قال ابن فارس في معجم مقاييس: (طرف) الطاء والراء والفاء أصلان فالأول يدل على: حد الشيء وحرفه. والثاني يدل على: حركة في بعض الأعضاء فالأول: طَرَف الشيء والثوب والحائط، ويقال: ناقة طَرَفَة؛ ترعى أطراف المرعى، ولا تختلط بالنوق وأما الأصل الآخر: فالطَرَف، وهو: تحريك الجفون في النظر. هذا هو الأصل، ثم يسمون العين الطَرَف مجازاً؛ ولذلك يسمى: نجم من النجوم الطَرَفَة، كأنه فيما حسب طرف الأسد (بازمول، 1426). ومعناه أيضاً (درويش، 2011) الوقوف، أو الجلوس في الطرف، وأصل الكلمة في الماديات، ثم انتقل إلى المعنويات، كالتطرف في الدين، أو الفكر أو السلوك، وبهذا المعنى فإنه بعيد عن الوسط، وبالتالي أكثر تعرضاً للخطر والهلاك، وأبعد ما يكون عن الحماية والأمان، وهو يعني الغلو والتشدد والتنطع. أي أن التطرف هو: طلب نهاية الحد أي طرفه الأقصى والأبعد، وهو قريب من معنى الغلو في هذا. فكل من تجاوز حد الاعتدال وغلا، يصح لغوياً تسميته

بالتطرف. وجاء في المعجم الوسيط في معنى تطرف: (تجاوز حد الاعتدال ولم يتوسط)، كذلك التنطع والتشدد، وترك الرفق واستخدام العنف.

وهو الانحراف النفسي الذي يحيد بصاحبه عن الاعتدال، ويجعله يغلو في تفكيره وسلوكه، والتطرف ليس شرطاً أن يكون في الدين. إنه يحدث كذلك في العلم ويحدث في السلوك ويحدث في الأكل والشرب والعلاقات مع هذا وذاك ويمكن للتطرف أن يكون حاضراً في كل مجال.

ومن مظاهر التطرف في المجتمعات الحديثة وأبرزها استخدام أساليب العنف بالمجتمعات الإسلامية وظهور الإرهاب المسلح الناتج عن التعصب الفكري، وترويع الأمنين بدعوى حراسة الدين، والتعصب بصفة عامة هو حالة نفسية غير سوية وغشاوة فكرية، ينتج عنه سلوكيات تضر بالمحيطين وبالتعصب، وقد يرتبط التعصب بمرحلة الشباب بحياة الأفراد (درويش، 2011).

السؤال الثاني: ما الدور المطلوب من مؤسسات التعليم القيام به من أجل تكوين شخصية طلابها وترسيخ الفكر المعتدل لديهم؟

أصبحت المجتمعات تشهد أنواعاً مختلفة من مظاهر الانحراف الفكري (الغلو والتطرف) مما يدعو مؤسسات التعليم العالي أن تؤدي أدوراً فاعلة وحقيقية في حماية عقول الطلبة من التيارات الفكرية المتطرفة، والتعصب والتقليد الأعمى، وترسيخ الفكر المعتدل لديهم تمثلاً وممارسةً، وتكوين شخصياتهم المتوازنة سلوكياً وفكرياً وعقدياً، وتحقيق ذلك يكون من خلال أدوار كل من: الإدارة في مؤسسات التعليم العالي، أعضاء هيئة التدريس، المناهج، اتحادات الطلبة والأنشطة الطلابية ويكون الدور من خلال مايلي:

أولاً: دور الإدارة

للإدارة أهمية كبرى فهي التي تنظم وتخطط وتستشرف المستقبل، ونجاح المؤسسات التعليمية من نجاح قيادتها الرشيدة التي تسير على منهج الوسطية والاعتدال لإنتاج فكر ديني يستوعب المستجدات العصرية وينفتح على الآخرين وفق منهجية الثوابت والمتغيرات التي يراعيها الإسلام، وبالتمسك بالقيم الأخلاقية.

وإن الإدارة النزيهة الحازمة الملتزمة برسالة أساسها النظام الإسلامي، والتي تركز على القيم الأخلاقية والسلوكية والمعرفية القويمة وتعمل بإخلاص وعدالة تكون أدوارها في تعزيز الفكر المعتدل كالاتي:

- ترسيخ المنهج الديمقراطي الحقيقي من خلال اتحادات الطلبة والجمعيات والأندية الطلابية وتوليد الإحساس الحقيقي لديهم بدورهم في إدارة مؤسساتهم التعليمية وبناء المجتمع.
- أن تنتهج الجامعات الفكر المعتدل في اختيار العمداء والأساتذة والمعيدين وكل أطياف العمل.
- أن يستبعد من العمل كل من لديه فكر متطرف أو أي توجهات تناقض قيم المجتمع.
- التركيز على يكون فكر الأساتذة معتدلاً.
- التركيز على تنمية الفكر والشخصية عند الطلبة من خلال التعرض لتجارب عملية وزيادة ارتباطهم بقضايا الأمة والمجتمع والابتعاد عن الدور التقليدي أو التركيز فقط على التلقين وحشو أدمغة الطلبة.
- إشراك الطلبة في إعداد استراتيجيات وخطط تعزز الفكر المعتدل بل وإشراكهم في عمليات صنع القرارات الاستراتيجية في مؤسساتهم التعليمية.
- الرقابة عن قرب وليس التنظير من بعيد.
- تكريس مناخ الحرية المسؤولة في أروقة التعليم الجامعي.
- تنظيم الحياة الطلابية السياسية والاجتماعية والاقتصادية داخل الجامعة ومنح الطلاب الأريحية في تشكيلها.

ثانياً: دور أعضاء هيئة التدريس

لا يقتصر دور أعضاء هيئة التدريس على إيصال المعرفة للطلبة فقط، إنما هم قدوة حسنة ومرشد وميسر، يسعون لتعزيز الفكر المعتدل وزرع القيم والأخلاق والمبادئ في نفوسهم، ولهم أيضاً دور في التوجيه الإيجابي والتوعية بالمفاهيم الخاطئة بعيداً عن التخلف والانحراف الفكري، وينبغي على الأستاذ الجامعي أن يكون لديه أدوار فاعلة في بناء الفكر الوسطي المعتدل حصرها أ.د. أحمد كروم (2011) في بحثه في مؤتمر دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية بين شباب العرب كالاتي:

- أن يكون لديه فاعلية التواصل الاستكشافي لما له دوره في تعزيز الوسطية، وأن يترجم ذلك في أعمال البحث والدراسة التي تتخذ الحوار والتواصل موضوعاً لها؛ بحيث تعالج قضاياها المختلفة.
- أن يركز على البيئة التعليمية لما لها دور فاعل في بناء الفكر الوسطي فهي التي تجعل المتعلمين يصلون إلى استخدام المعرفة فيما يحتاجون إلى معرفته كما تتيح لهم الفرص لدمج وتوليف المعلومات المختلفة من مرجعيات علمية مختلفة، وخلق مستويات تعليمية متنوعة، واستحداث نماذج مفيدة، وتركز على البيئة النفسية، وعملية التكيف الاجتماعي، كما أنها تسهل على الأستاذ مأمورية التعلم.
- أن يكون لديه فاعلية في بناء المناهج الوسطية من خلال تعزيز دور التدريس الفاعل وبناء الفهم السليم.
- أن يكون لديه ثقافة التسامح ومواجهة إيديولوجيا التطرف، فالتربية الوسطية هي أداة فاعلة في مواجهة مختلف مظاهر التسلط والقهر في المجتمع، وأصبحت معنية بتأصيل القيم الوسطية في أعماق مناحي الحياة الإنسانية.
- أن يكون لديه الوسطية في العقاب والثواب، بحيث يرفض التشدد في حق المتعلمين والقسوة عليهم في التعامل لأنها مضرّة بالمتعلم وتعمل على إفساد أخلاقه وتؤثر على شخصيته، وتعمل على إكساب المتعلمين سلوكيات غير مرغوب فيها خصوصاً في المراحل المتقدمة من أعمارهم.
- ترسيخ مبدأ العدالة بين الطلبة في التقويم والواجبات والأنشطة والبعد عن الفتوية والحزبية في التعامل مع الطلبة، وللأسف فهناك من أعضاء هيئات التدريس من لا زال يتعامل بهذه العقلية.
- إشغال الطلبة بالعمل والواجبات والبحوث والهيات والبعد عن التنظير، وبعبكس ذلك سوف يزداد العنف الجامعي الذي هو الحاضنة للفكر المتطرف.
- تطبيق مبادئ العدل والشفافية والمساواة بين الطلبة.

ثالثاً: المناهج الدراسية

تعتبر المناهج الوسطية عنصراً أساسياً في استراتيجيات التعليم المعاصر، الذي يجب على الجامعات أن تصنعها؛ وتستهلكها بشكل مباشر في عملية الإنجاز المعرفي، ولا بد من التركيز على مكونات وعناصر المنهاج الأساسية (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، أدوات ووسائل التدريس، أساليب وأدوات

التقييم والتقويم) من أجل تفعيل وتحديث المناهج الوسطية، وبالتعاون مع الأستاذة بالتطوير الذاتي وبالتخلي عن هيمنتهم وصرامتهم الأكاديمية السلبية والتعامل بالإيجابية وديمقراطية وفق نظام منهجي تواصل متماثل باعتبار المناهج التعليمية هي عملية يتم فيها تكوين وبناء أفكار الأفراد والجماعات. لذا لا بد من استحداث مناهج متناسبة مع الفكر الإسلامي المعتدل ومع المستجدات والتطورات الحديثة المستمرة في النقاط التالية:

أولاً: التركيز على الأسس المستند عليها في بناء المناهج التعليمية المحصنة للأمن الفكري من التطرف من أجل بناء مناهج تعليمية جامعية ذات فعالية وتجسيد مبدأ الوسطية وتعزيزه لدى الطلبة (العواشرية، 2011)، وهي:

- الخلفيات الفلسفية وتتلخص في أن الإنسان ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير جسم وروح، طبيعة وأخلاق، حس ومعنى وهناك فروق فردية، ووجدت الدولة والمجتمع وجميع المؤسسات الاجتماعية لخدمة الفرد لتحقيق أفضل سعادة وأوفر إنتاج، ووجود الإيمان بالفردانية والحرية والديمقراطية.
- الخلفيات الاستمولوجية وتتلخص في الإيمان بأن تعلم موضوع محدد أقل أهمية من أن يتعلم المرء «كيف يتعلم» فمن الممكن أن تحشو العقل بملايين الحقائق والمعلومات والأفكار لكنه مع ذلك سوف يظل غير متعلم باعتبار المعرفة نسبية، ديناميكية غير ثابتة ملازمة للفرد، وليس هناك فرع محدد من المعرفة يجب على المرء أن يتخصص فيه، وأن غاية المعرفة هي الحكمة والتركيز على المنهج الاستنتاجي بدل المنهج الاستقرائي والاعتراف بالعلاقة التكاملية الموجودة بين الدين والعلم والفلسفة.
- الأسس السوسيولوجية: وتتلخص في الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة وعدم عزل الفئات الاجتماعية العمرية غير المتماثلة والاحتكاك بأناس من مختلف الأعمار.
- الأسس السيكولوجية: وتتلخص في الإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان، واعتبار أن المجتمع وتدخلاته السلطوية والقهرية الاستبدادية هي التي تفسد هذه الطبيعة، أما إذا تركت لطبيعتها أو أتاح المجتمع لها ظروفاً طبيعية فإنها تنمو خيرة.

• الأسس البيداغوجية: وتتلخص في الإيمان بأن الاستطلاع شيء غريزي في الفرد، وأن الأطفال يحدسون ما هو ضروري، وأن الاتصال البيداغوجي هو عملية مشاركة في الخبرة بين المعلم والمتعلم واتصال في كلا الاتجاهين معلم- متعلم، ومتعلم- معلم ومعرفة أن التعلم لا يحدث بالمعنى الكامل إلا إذا كانت الخبرة المتعلمة استجابة لموقف يثير الاهتمام بمعنى الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العملي، وجعل المدرسة بمتلة الحياة المصغرة.

ثانياً: التركيز على الوظائف المستند عليها في بناء المناهج التعليمية التي تعزز قيم الوسطية، وهي:

- دور المنهاج على مستوى المقررات الجامعية
- تؤثر المواد الدراسية النظرية «المقررات» المقدمة للطالب بدور كبير في تشكيل شخصيته ونوعية تفكيره، لأن لهذه المواد روح تنطلق منها، فإن كانت روحاً إسلامية نشأ الدارس عليها، وإن كانت غير ذلك تشكلت روحه وفكره ونظرته وتصوره على وفقها. لذلك قيل: «إن المقرر الدراسي هو القلب من المنهج بغض النظر عن طريقة الأداء» لذا يسهم المقرر الدراسي في تعزيز قيم الوسطية لدى الطلبة ويحتاج إلى أمرين هما (المهدي، 2011):

- الرفع من مستوى الثقافة الدينية الأصيلة البعيدة عن الغلو والانحراف في المواد المقررة وتعميمها، بما ينسجم مع العقيدة الإسلامية النقية التي تسعى إلى بناء الإنسان ليكون عنصراً صالحاً في مجتمعه وأمتة انطلاقاً من المنهج الوسطي الذي جاء به الإسلام دون إفراط أو تفريط.

- إبراز وسطية الإسلام واعتداله من خلال تلك المقررات، وترسيخ الانتماء لدى الطلبة لهذا الدين الوسط وإشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية، وذلك بطرق متعددة، لعل من أهمها تبيان صور الانحراف الفكري السائدة في المجتمع، وتوعية الطلاب بمدى خطورتها وكيفية التصدي لها ومواجهتها.

دور المنهاج على مستوى طرائق التدريس

ويكون بالبحث عن بديل لطرق التدريس القديمة، من خلال تبني طرق تدريس متنوعة ومتعددة وحديثة، يكون هدفها جعل الطالب إيجابياً، نشطاً في العملية التعليمية، وتعويد التفكير العلمي السليم،

وتنمية قدرته على تنظيم الحقائق والمعلومات وترتيبها وتصنيفها، مع استخدام طريقة المناقشة الجماعية لما لها من إيجابيات، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والمنطقي وحل المشكلات وتبادل الأفكار بين الأستاذ والطالب، وتشجيع العمل الجماعي، الذي يقوم على مفهوم:

- أن يتعلم المرء كيف يتعلم، وأن يتعلم كيف يساعد، ويتعلم كيف يحقق ذاته كعضو في فريق وعضو في جماعة»، وغير ذلك من سمات الوسطية ومعالها (المهدي، 2011).

- تعزيز دور التدريس الفاعل بتطوير طرق التدريس التي يستعملها الأستاذ ومحاولة إنتاج فكر معرفي وسطي ينتقل فيه دور الأستاذ من كونه مصدراً لجميع المعارف، إلى كونه وسيلة لتسهيل عملية التعلم، ومساعدة المتعلمين في بناء فهمهم الخاص، بدل إرهابهم بعملية الاستذكار والحفظ المتكرر (كروم، 2011).

- أن يكون الهدف من المناهج التخطيط للتغيير في التصور لدى الطلبة كما أشار كلارك في منهجين أساسيين وهما (Clark, 2013):

- منهج التفعيل الذي يعتمد «عنصر التخطيط».
- منهج التنظيم الذي يعتمد «الحوارات المركزة».
- بناء الفهم السليم إذ يعتبر الفهم السليم من الأدوار الأساسية التي يقوم بها المنهاج قصد تعزيز مبادئ الوسطية لدى الطالب بعيداً عن الغموض في الممارسة التربوية وقد أطلق بورتش (Borich, 1997) على هذا النوع من الممارسة «السمة البنائية للممارسات التعليمية» ويتجلى دورها في تحقيق الفهم الجديد للأشياء.

دور المنهاج على مستوى البحث العلمي

يعد البحث العلمي من أهم المميزات التي تتميز بها الجامعات عن غيرها والذي هو مصدر رئيسي للتنمية البشرية وإعداد الشباب المؤهلين فكرياً وعقلياً، لذا لها دور رئيسي في تعزيز الفكر المعتدل من خلال (المهدي، 2011):

- تشجيع البحوث التي تعالج قضايا المجتمع، بخاصة تلك التي تؤثر في وعي وفكر الشباب وطرح الموضوعات ذات العلاقة بالانحراف الفكري والسلوكي ومسبباته وآثاره وسبل علاجه، وذات

العلاقة بتحقيق الأمن والاستقرار، وذات العلاقة بحقوق الوطن وولاية الأمر في المجتمع المسلم وغيرها.

- اللقاءات العلمية المختلفة الناتجة عن البحث العلمي من مؤتمرات وندوات وحلقات نقاش ومحاضرات وغيرها، التي تهتم بتحقيق الأمن الفكري، وتسهم في تعرية وكشف الانحرافات الفكرية وبيانها للطلبة، والتحذير منها لما تؤدي إليه من آثار جسيمة على المجتمع، وبيان سمات الإسلام وخصائصه التي تقوم على الوسطية والاعتدال قولاً وعملاً.
- دعوة المختصين من العلماء والمفكرين وقادة الرأي لمثل إلى اللقاءات العلمية، من أجل متابعة فعاليتها وإثراء النقاش الدائر فيها.

دور المنهاج على مستوى اختيار أعضاء هيئة التدريس

نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها المنشودة يقع على عضو هيئة التدريس، فهو العنصر الأساس في العملية التعليمية، إلى درجة يمكن القول بأن أحسن الخطط والكتب والمناهج وغيرها قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن الأستاذ الجامعي جيداً، وذا كفاءة عالية فعليه تعلق الآمال في التوعية والتوجيه والتقويم والتأثير في توجهات الشباب وقناعاتهم وغرس القيم والمبادئ لديهم، ولذلك نعتقد أن ترسيخ القيم لدى الطلبة لا يمكن أن ينجح ما لم يتم تبني استراتيجية واضحة بصدد المواصفات والشروط المطلوبة في هيئة التدريس، التي من شأنها الإسهام في تكوين أجيال صالحة متشبعة بقيمها الدينية والوطنية، منفتحة على القيم العالمية، كالحوار والتسامح ونبذ كل أشكال العنف والتطرف ومن أهم المواصفات والشروط مايلي:

- أخلاقيات المهنة.
- إعداد الأستاذ بعد تعيينه، عن طريق صقل مهاراته وتأهيله وتدريبه.
- التأكد من مدى سلامة توجهات أعضاء هيئة التدريس ومناسبة ما يقدمونه للطلاب تصريحاً وتلميحاً لضمان سلامة الشباب من الأفكار الهدامة التي تنحو بهم نحو الغلو.
- توفير أمور رئيسة حيوية له كالحماية والحرية الفكرية والدورات... إلخ (المهدي، 2011).

رابعاً: دور اتحادات الطلبة

اتحاد الطلبة تنظيم طلابي يكون بالتعاون بين أعضاء من هيئة التدريس وأعضاء من الطلبة يتم انتخابهم وهو مقر لتنمية الفكر المعتدل ونبذ الفكر المتطرف في عقول الطلاب من خلال أنشطته وأهدافه المتمثلة في:

- اقتراح مقررات دراسية جديدة يشعر الطلبة بأهميتها مع التطور تدعم الفكر المعتدل وتعزيزه.
- عقد ندوات ونشاطات تؤكد على التسامح والأخوة واحترام الآخرين وهي من ركائز الفكر المعتدل.
- إقامة المنتديات الفكرية والملتقيات الأدبية وورش العمل العلمية للطلبة لتنمية إبداعاتهم الشعرية والعلمية ونشر الفكر الوسطي بينهم واكتساب مهارات التعبير عن الرأي، واحترام الرأي الآخر عن طريق تعلم الاستماع إلى الآخرين وإتقان لغة الحوار وإعطائهم الفرصة لحرية التعبير.

خامساً: الأنشطة الطلابية

تعطي الفرصة للتعاون بين الطلبة والمجتمعات الأخرى، من خلال الأنشطة التي تركز على التفاعل وتعزيز مهارات الاتصال والتواصل والتي يتم من خلالها التعرف على الأفكار المتعددة والتعرف على وجهات النظر المختلفة، مما يساهم في تدعيم قيم تقبل الاختلافات ومن خلال الأدوار الآتية:

- عقد الدورات والمؤتمرات المحلية والخارجية التي تنمي الشخصية وتوعي الفكر والروح الوطنية لدى الطلبة.
- إقامة المهرجانات الشبابية التي تحث على الفكر البناء المعتدل وإظهار آثاره الإيجابية بشكل عملي ملموس.

- إطلاع الطلاب على تجارب دول أخرى وكيف أدى فيها الفكر المتطرف إلى دمارها.
- مساعدة الطلاب على تنمية المهارات التعليمية والاجتماعية وانخراطهم بالمجتمع المحيط والعالمي والتعرف على أساليب الحياة المحيطة مع الوعي بالأفكار والمفاهيم الخاطئة والثقافة الهدامة والسلوكات السلبية، مما يؤدي إلى التخلي عن الخوف من التواصل مع أعضاء جماعات أخرى مختلفة.

السؤال الثالث: ما هي أساليب تعزيز الفكر المعتدل؟

يتم تعزيز الفكر المعتدل من خلال أساليب عديدة منها:

- اعتماد مناهج مدرسية وجامعية تعرف الطلاب بالفكر المعتدل والمخاطر المترتبة على التطرف والأهمية المحورية لفكرة الاعتدال والوسطية في الدين الإسلامي، والدولة الأردنية هي الحاضنة الأم لمفاهيم الاعتدال في الدين الإسلامي.
- اعتماد استراتيجية وطنية وحكومية: شبابية، إعلامية وبيئية وتربوية تعزز قيم الاعتدال لدى مختلف مكونات المجتمع ومن خلال مختلف الوسائل: الإعلام المساجد المدارس.
- اعتماد منهجيات تهتم باستيعاب ذوي الفكر المتطرف ومحاولة تنقية شخصيتهم من النزعة التطرفية، لمعالجة الأسباب التي أدت إلى ذلك سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية.
- التوجه إلى فئة الشباب وما يعانون من بطالة باعتبارها من أهم ركائز تطرف الفكر، وتحصينهم من أي غزو فكري وإيجاد فرص عمل تحسن مستواهم الاقتصادي وتقضي على البطالة، والتوجيه في مشاريع التنمية إلى المناطق الفقيرة.
- تدريب موظفي الجامعات ومختلف كوادرها من إداريين وأعضاء هيئة تدريسية وطلبة، على المضامين وطرق التدريس والمهارات اللازمة لتعزيز الفكر المعتدل.
- التأكيد على وسطية الإسلام في كل نشاط الدين والحياة من خلال المناهج المدرسية والجامعية.
- تفعيل دور الإعلام المرئي والمسموع والمقروء ووسائل التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة الفكر الوسطي المعتدل.
- تفعيل دور المسجد للقيام بهذا الدور.
- تثقيف الآباء والأمهات بالأنماط السليمة في التعامل مع الأطفال وتوعيتهم بأبعاد الفكر المعتدل ووقايتهم من التعامل مع بؤر التطرف والتشويش وغيرها أيأ كان مصدرها.
- العدل والمساواة بين العاملين والموظفين وإحقاق مبدأ تكافؤ الفرص وأن يوضع الشخص المناسب في المكان المناسب في المجالات كافة، لأن ذلك يعزز الانتماء للوطن ويقاوم الفكر المتطرف.

- وضع خطط لإعادة صياغة المناهج التعليمية بحيث لا تخرج النص عن معناه الحقيقي والتركيز على منهاج التربية الوطنية لتعزيز القيم المجتمعية والحث عليها ودور وزارة التربية تعديل وتفعيل خطة النهوض الوطني ليحقق مقاصده وكل ذلك من أجل تعزيز الفكر المعتدل.
- تعديل طرق التعليم بحيث تراعي مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تزويد المناهج المدرسية والمقررات الجامعة بموضوعات حول الحوار ومضامين حول القيم الأخلاقية مثل التسامح والعدل وكذلك مهارات التفكير.
- تحديث الخطط الجامعية واستحداث مساقات اختيارية وإجبارية تعزز الفكر المعتدل.
- تفعيل الممارسات والأنشطة والدورات داخل الحرم الجامعي تزيد من مهارات الطلبة وقدراتهم وكفاياتهم الشخصية.
- تعزيز الدور الفعال للأسرة والمجتمع المحلي في إطار تعاوني لتحديد معنى الفكر المعتدل وكيفية تعزيزها في السياق المحلي.
- القدوة الحسنة.
- نشر العدل والمساواة.
- تكريس سماحة الدين.
- زرع الثقة بالنفس وتقدير الذات.

التوصيات

- في ظل النتائج التي تم التوصل لها، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- الرجوع إلى القرآن والسنة والاقتداء بسيدنا محمد ﷺ كنموذج للتعامل بالوسطية والاعتدال وصاحب فكر معتدل.
 - التركيز على مفهوم الوسطية في المناهج، مع ضرورة توافق الخطاب التربوي مع ما جاء فيها.
 - أن يركز عضو هيئة التدريس على الصدق والعدل في التعامل لإرساء قواعد الاحترام المتبادل بينه وبين طلبته.

- توظيف وسائل الإعلام المختلفة والتي لها دور فعال في نشر الوعي وتقديم النصح والإرشادات وفي تعزيز الأفكار الإيجابية لدى الطلبة وتوجيههم نحو النشاطات الفاعلة الهادفة التي تخدمهم والمجتمع عموماً وتعزز لديهم الفكر المعتدل.
- التأكيد على دور المؤسسات المجتمعية بأشكالها المختلفة في التضافر مع الجامعات لترسيخ الفكر المعتدل من خلال: المناهج والمدارس ودور العبادة والأنشطة الثقافية ووسائل الإعلام ودور العلماء والدعاة.
- عقد دورات تدريبية لجميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي تهدف إلى التدريب على تعزيز مبدأ الوسطية.
- التركيز على لغة الحوار وتقبل الرأي والرأي الآخر واستخدام الطلبة لأسلوب العقل والحوار في معالجة الغلو والتطرف والتخلي عن العنف في كل شي.
- أن يعي كل فرد مسؤوليته اتجاه ترسيخ الفكر المعتدل وبذ التطرف والغلو ويبدأ بالتغيير والتطوير فالأب يبدأ بنفسه وكذلك الأم والأخوة، والعميد والأستاذ.
- التوعية الفكرية للأمهات والآباء وجميع المحيطين البعيدين عن التطور الفكري والغايين عن المعرفة بذلك.
- اقتراح مبادرة شبابية تحت اسم «أردن آمن» تكون تطوعية توعوية تهدف إلى إفادة وخدمة المجتمع والنهوض فيه والانطلاق بطاقاته واستثمارها في إنشاء جيلٍ واعٍ بفكر معتدل بشباب قائدين قادرين على صنع مستقبل مشرق لهذا الوطن الحبيب الأردن الغالي.
- وأطلق هاشتاق بعنوان #فكر-معتدل-وطن-آمن.
- وأقدم بعض الإرشادات التي يجب على الجميع من الآباء والمعلمين والأساتذة العمل بها لحماية الطلبة من الخطر الذي يكمن من الفكر المتطرف والغلو والسعي ليكون لديهم فكر مستنير وحكمة راشدة والتركيز على الآتي:

- الوسطية في التعامل مع الأبناء والطلبة وهي مجانية الإفراط والتفريط، والبعد عن المغالاة والتقصير، والعدل والاعتدال في الأمور كلها وقد حذر رسول الله ﷺ من الغلو والتطرف حتى في العبادات فكيف في أمور الحياة.
- ضرورة أن تشارك الأسرة في تمكين العلاقات الأسرية في بينهم وعقد اللقاءات الحوارية وتبادل وجهات النظر وتشجيع الحوار، واعتماد الأدلة والبراهين، وتقبل الآراء المخالفة واحترامها ومواجهتها بالحجة والمنطق وكذلك الأساتذة في الجامعات على نفس النهج.
- الرقابة من خلال التوعية من الخطر الخارجي بداية من: أهم وأشد خطر طريقة عبر الإنترنت فقد أعطت وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي الحديثة كل من له صوت فرصة للوصول إلى كل أذن صاغية فظهرت الجماعات المتطرفة التي تبث سمومها من أجل استمالة الضحايا من الشباب، مدعين مخاطبتهم بالدين والثواب من خلال أفلام مسجلة بتقنيات جذابة، فينظر لها الشباب كأنجاز مبهر فمن خلال فكرهم الظلامي الذي يصل إلى حيث لا يمكن للجيش الوصول يؤثر عليهم ويجرفونهم في طريق العنف والإرهاب، لذا لا بد أن تكون توعيتهم عند استخدام شبكات التواصل الإلكترونية وعدم الانتماء لأي مجموعات دون المعرفة بها والاستشاره عنها، وأن يصبح هدفهم تشكيل شبكات فكرية وتحالفات عملية تقود الرأي الشبابي والفكر المبني على الاعتدال والتعايش واحترام التنوع ونبد العنف والتطرف والغلو.
- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على الإنتاج والإبداع، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وترسيخ في أذهانهم مفهوم الفكر المعتدل وتحمل المسؤولية.
- التركيز على مفهوم كل من الوطنية والمواطنة لدى الطلبة، وأهمية الوطن والانتماء إليه والحفاظ على ممتلكاته والعمل على رفع الإنجازات بأنواعها العلمية والأدبية والفكرية... إلخ
- يكون تعامل الآباء مع الأبناء والأساتذة مع الطلبة في حب وعاطفة ومودة ورعاية مستمرة وإحساس بالمسؤولية.
- أن يكن الشعار والهدف... جيل واعى فكر راقى... فكر واعى مجتمع آمن.

وفي نهاية القول يمكن زرع مفاتيح أساسية في نفوس الطلبة لتعزز لديهم الفكر المعتدل وهي: الوسطية، والاعتدال، والديمقراطية، والاحترام، والحكمة، والتوازن، والسلام، والتعاون، والتعايش، والحوار (قبول الرأي والرأي الآخر).

المراجع المراجع العربية

- إبراهيم، محمد (د.ت) الإرهاب والعنف والتطرف في ميزان الشرع. موقع حملة السكنية استرجعت بتاريخ 2016/2/25 www.murajaat.com/researches_files/184.doc
- أبو جبر، عدنان (2014) دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز مبدأ الوسطية لدى طلبتهم وسبل تفعيله. رسالة ماجستير. جامعة غزة: فلسطين.
- بازمول، محمد (1426-11/15) دور التربية في مكافحة التطرف، محاضرة ضمن فعاليات اختيار مكة المكرمة عاصمة الثقافة الإسلامية. استرجعت بتاريخ 2016 /2/26 pdfs.minhajnobowa.net/pdf_13797_2016_265033.pdf
- درويش، حنان (2011) دور الأسرة المسلمة في تفعيل قيمة الوسطية كمنهج حياتي للشباب. السكنية بالإعلام استرجعت بتاريخ 2016 /2/26 <http://www.assakina.com/studies/6677.html>
- الرشيد، محمد، (2009، 27-أكتوبر). حتى لا تذبل قيمنا (الوسطية والاعتدال) مقالة جريدة الرياض العدد (15100). استرجعت بتاريخ 2016/2/19 <http://www.alriyadh.com/469587>
- رزق، إبراهيم (2011). الوسطية مدخل لبناء مناهج التاريخ الإسلامي في الجامعة لمواجهة الفكر المتطرف (إطار مقترح). بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي ، السعودية: جامعة طيبة.
- الأسمر، أحمد (2008) فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء، عمان: دار الفرقان.
- الشمري، مسلم والجرادات، محمود (2011). دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري. بحث الجمعية العربية للبحوث والدراسات الأمنية.
- عطية، محمد (2011). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعاتنا العربية في تأصيل مبدأ الوسطية والاعتدال لدى الطلاب في ضوء مسؤولياتهم بالجامعة. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، السعودية: جامعة طيبة.
- عواشرية، السعيد (2011). المناهج التعليمية الجامعية في ظل مسعى تعزيز مبدأ الوسطية لدى الطلاب « أسس بنائها، آليات إجرائتها، ومتطلبات ذلك. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، السعودية: جامعة طيبة.
- الغفيلي، عبد الله (1426) وسطية أهل السنة والجماعة في باب القدر، ص174، مجلة البحوث العدد 76.
- الفاعوري، حنان، (2010، 6-17). دور مؤسسات التربية (المدرسة) في نشر الإعتدال الفكري. مقالة المنتدى العالمي للوسطية. استرجعت بتاريخ 2016/2/20 <http://www.wasatyea.net/?q=node/662>
- القرضاوي، يوسف (2011) كلمات في الوسطية ومعالمها، القاهرة: دار الشروق.
- كروم، أحمد (2011). الأدوار الفاعلة للأستاذ الجامعي في بناء الفكر الوسطي. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، السعودية: جامعة طيبة.
- المهدي، محمد (2011). المناهج التعليمية ومنظومة القيم - رؤية نحو تفعيل دور الجامعات العربية في تعزيز قيم الوسطية لدى الطلاب. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، السعودية: جامعة طيبة.
- الهيتي، عبد الستار (2011). مقررات الفقه الإسلامي في الجامعات ودورها في تعزيز مبدأ الوسطية. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي ، السعودية: جامعة طيبة.

- هوارى، معراج وعدون، ناصر (2011). دور الجامعات في تعزيز الوسطية والأمن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على جامعة الأغواط في الجزائر. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، السعودية: جامعة طيبة.

المراجع الأجنبية

- Borich, GD and Tombari, ML. eds, (1997): Education Psychology: A Contemporary approach, 2nd ed, New York: Longman, 25-30.
- Clark, R. C. (2003). Building expertise: Cognitive methods for training and performance improvement (2nd ed). Washington, DC: International society for performance and Improvement. P.2.